

מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

**לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית
לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה
במגזר היהודי**

מחקר הערכה

אדוה היס-יונס
שירה מלכא

דוח מחקר מס' 272

פרסום מס' 767

הפרויקט בוצע עבור האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים,
המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
לפי מכרז מס' 41/12.01 (מתן שירותים מקצועיים, טכניים ולוגיסטיים
לצורך הערכת תכניות לימודים ועזרי למידה/הוראה)

© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך

אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו
בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני (לרבות צילום והקלטה)
ללא אישור בכתב ממשרד החינוך

סדר ועריכה במחשב: מכון הנרייטה סאלד
נדפס בדפוס "כתר", ירושלים

ירושלים, תשס"ו – 2006

תוכן העניינים

5.....	פתח דבר.....
7.....	תקציר.....
19.....	פרק ראשון: מסגרת מחקר ההערכה
19.....	מבוא
23.....	מטרות המחקר
24.....	מתודולוגיה
24.....	כלי המחקר.....
24.....	מהלך המחקר.....
25.....	עיבוד הנתונים.....
28.....	פרק שני: תכנית הלימודים בערבית לחטיבת הביניים
28.....	מסגרת הדגימה והמדגם
29.....	נתונים דמוגרפיים של משתתפי המדגם.....
32.....	ממצאים
32.....	שאלון למנהל/ת בחטיבת הביניים.....
46.....	שאלון למורה בחטיבת הביניים.....
81.....	שאלון לתלמיד/ה בחטיבת הביניים.....
103.....	ניתוח משווה של הממצאים
113.....	דיון וסיכום
121.....	פרק שלישי: תכנית הלימודים בערבית לחטיבה העליונה
121.....	מסגרת הדגימה והמדגם
122.....	נתונים דמוגרפיים של משתתפי המדגם.....
125.....	ממצאים
125.....	שאלון למנהל/ת בחטיבה העליונה.....
142.....	שאלון למורה בחטיבה העליונה.....
174.....	שאלון לתלמיד/ה בחטיבה העליונה.....
191.....	ניתוח משווה של הממצאים
200.....	דיון וסיכום
208.....	מקורות
	נספחים
211.....	נספח א: הנתונים הדמוגרפיים של משתתפי המדגם (לוחות 144-197).....
234.....	נספח ב: טעינות הפריטים בניתוחי הגורמים (לוחות 198-207).....
243.....	נספח ג: הערות המורים והתלמידים לנושאי הלימוד (לוחות 208-232).....
254.....	נספח ד: סיכום ראיונות עומק.....
258.....	נספח ה: שאלון טלפוני למנהל בחטיבת הביניים.....

263.....	נספח ו : שאלון טלפוני לרכז ולמורה בחטיבת הביניים
272.....	נספח ז : שאלון לתלמידי כיתה ט' בחטיבת הביניים
281.....	נספח ח : שאלון טלפוני למנהל בחטיבה העליונה
287.....	נספח ט : שאלון טלפוני לרכז ולמורה בחטיבה העליונה
297.....	נספח י : שאלון לתלמידי כיתה י"א בחטיבה העליונה

פתח דבר

לקראת פיתוחה של תכנית לימודים חדשה בערבית לבתי ספר במגזר היהודי, התבקש מכון סאלד על-ידי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים לערוך מחקר הערכה. מטרת המחקר המרכזיות הן לעמוד על עמדות המנהלים, המורים והתלמידים כלפי תכנית הלימודים הקיימת בערבית, מטרותיה, מידת הרלוונטיות שלה לחיי התלמידים, נקודות החוזק והחולשה של התכנית והציפיות מתכנית הלימודים החדשה.

המחקר כלל ראיונות עומק עם בעלי תפקידים שונים ובהם מפקחת תכנים ותכניות לימודים בערבית באגף לפיתוח תכניות לימודים, המפמ"רית ללימודי הערבית, מדריכים ארציים, מנהלי בתי ספר, רכזים ומורים לערבית. בנוסף, במהלך שנת הלימודים תשס"ה הועברו שאלונים בקרב מדגם של מנהלי בתי ספר, רכזים ומורים לערבית ותלמידים, שנועדו לבחון את עמדותיהם כלפי תכנית הלימודים בהתאם למטרות המחקר.

המחקר הוזמן ומומן על-ידי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך. את המחקר ליוותה ועדה מטעם האגף ועם חבריה נמנו: ד"ר צופיה יועד – סגנית מנהלת האגף, ד"ר נעה אבולעפיה – מרכזת מחקר, הגב' עידית בר – מפקחת תכנים ותכניות לימודים בערבית והגב' נעמי וייסבלט – מפמ"רית ללימודי ערבית בחינוך הממלכתי.

אנו מבקשים להודות לכל המנהלים, הרכזים, המורים והתלמידים, שהקדישו מזמנם למילוי השאלונים. תודה מיוחדת שלוחה למנהלים ולמורים אשר פתחו בפנינו את בית ספרם, היו נכונים להתראיין בראיונות העומק, ואפשרו להעביר את השאלונים לתלמידים. כן ברצוננו להודות לעוזרת המחקר הגב' סמדר סומך על עזרתה ותרומתה הרבה בשלבי המחקר השונים, תרומה אשר לא תסולא בפז.

אדוה היס-יונס

שירה מלכא

תקציר

רקע

תכנית הלימודים בערבית לבתי ספר במגזר היהודי יצאה לאור בשנת 1994. מאז פרסומה חלו שינויים רבים במערכת החינוך בישראל, כגון הגדלת אפשרויות הבחירה העומדות בפני התלמידים והתרחבות האוטונומיה הבית-ספרית, שינויים אשר השפיעו על הוראת הערבית בבתי הספר. השינויים בהוראת השפה הערבית באים לידי ביטוי בעיקר בחוזרי המפמ"ר, מהם שואבים המורים את מרבית הידע העדכני לגבי הוראת השפה. לאחרונה החלה לפעול ועדה לפיתוח תכנית לימודים חדשה במקצוע, שתותאם לצרכים המשתנים של התלמידים ולשינויים שהתרחשו במערכת החינוך. כחלק מתהליך פיתוח תכנית הלימודים החדשה, מעוניין האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך לערוך מחקר הערכה ומכון סאלד התבקש לבצעו. באמצעות המחקר אפשר יהיה להביא בפני ועדת התכנית מידע מעודכן על האופי ועל היקף השימוש של בתי הספר בתכנית הלימודים הנוכחית ובנוסף, יינתן מידע לגבי צרכי המשתמשים בה, כדי לפתח תכנית לימודים חדשה ולהגיע להגשמת מטרותיה של ועדת התכנית – הנחלת השפה הערבית תוך כדי התחשבות בצרכים וברצונות של כל הנוגעים בדבר – תלמידים, מורים ומנהלים.

מטרות המחקר

מטרתו העיקרית של המחקר היא בירור העמדות, הצרכים, הרצונות והציפיות של מנהלים, מורים ותלמידים לגבי תכנית הלימודים בערבית. לשם כך נבדקו שני היבטים: האחד, עמדות המנהלים, המורים והתלמידים כלפי התכנית הקיימת; והאחר, בירור הצרכים והציפיות מתכנית לימודים חדשה. לפיכך הוגדרו שאלות המחקר כדלקמן:

1. אופן הוראת השפה הערבית בבתי הספר

- א. באיזו מידה תכנית הלימודים הרשמית (משנת 1994) מיושמת על ידי המורים לערבית?
- ב. באיזו מידה תכנית הלימודים המיושמת היא רלוונטית לתלמידים?
- ג. מהן עמדות המורים כלפי השינויים שנעשו בשנים האחרונות על-ידי המפמ"רים?
- ד. מהן דרכי ההוראה שבהן משתמשים המורים להוראת השפה הערבית?
- ה. המוטיבציה ללימוד השפה הערבית: מהן עמדות המנהלים, המורים והתלמידים כלפי נושא זה ומהן הצעותיהם להגדלת מספר התלמידים הבוחרים במגמת ערבית?
- ו. מהן דרכי ההערכה שבהן נעשה שימוש בהוראת השפה הערבית?
- ז. מהן עמדות מנהלי בתי הספר, המורים והתלמידים כלפי תכנית הלימודים המיושמת: היבטים חיוביים, קשיים, היבטים טעוני שיפור וכיו"ב.

2. משוב מהמשתמשים בתכנית הלימודים

מהם הצרכים והציפיות של מנהלי בתי הספר, המורים והתלמידים מתכנית לימודים חדשה.

כלי המחקר

בשלב ראשון רואיינו בעלי תפקידים מרכזיים בראיונות עומק שנועדו לאסוף מידע שיסייע בבניית כלי המחקר. בשלב השני פותחו שלושת כלי המחקר לאיסוף הנתונים כדלקמן: שאלון למנהלי בתי ספר הכולל שאלות באשר לעמדותיהם כלפי תכנית הלימודים בערבית ובאשר למידת היישום שלה בבית הספר. השאלונים כוללים שאלות המופנות גם למנהלים שאינם מלמדים ערבית בבית ספרם על מנת ללמוד את הסיבות לכך; שאלון לרכזים ולמורים לערבית הכולל שאלות באשר לעמדותיהם כלפי תכנים, דרכי הוראה, קשיים וצרכים בהוראת המקצוע; שאלון לתלמידים שהתמקד בשאלות באשר לעמדותיהם כלפי תכנית הלימודים העכשווית, הסיבות לבחירה או לאי-בחירה במקצוע לבגרות, קשיים וציפיות מלימודי הערבית. שאלונים אלה התייחסו גם לתלמידים שאינם לומדים ערבית על מנת ללמוד את הסיבות לכך. יש לציין כי פותחו כלי מחקר המיועדים לחטיבת הביניים וכלי מחקר המיועדים לחטיבה העליונה.

עיקרי הממצאים בחטיבת הביניים

א. שאלון למנהל/ת

במחקר השתתפו 102 מנהלי בתי ספר, בהם 66 מנהלים בתי ספר שמלמדים בהם ערבית (64.7%) ו-36 מנהלים בתי ספר שאין מלמדים בהם ערבית (35.3%). בהתפלגות לפי פיקוח נמצאו 57 מנהלים מבתי ספר ממלכתיים (55.9%) ו-45 מנהלים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים (44.1%). הסיבה המרכזית שציינו המנהלים לכך שבבית ספרם אין מלמדים ערבית היא מחסור בשעות לימוד (35.1% מן התשובות).

מטרות תכנית הלימודים החדשה: המנהלים מייחסים את מידת החשיבות הרבה ביותר למטרות העוסקות בפיתוח יחסי דו-קיום עם החברה והעם הערבי בישראל ובמזרח-התיכון (טווח הממוצעים מ-4.9 עד 4.7 מתוך 6). ניתוח גורמים הצביע על שני גורמים: האחד, "חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית" – עידוד הלימוד והגברת המוטיבציה, והאחר, "יחסי השפות והתרבויות" – התייחסות לשפה הערבית ככלי להבנת השפה העברית והבנת הסכסוך היהודי-ערבי. בנוסף, מבחן t הצביע על הבדל מובהק סטטיסטית בין החשיבות הרבה יותר שמייחסים המנהלים המלמדים ערבית לכל מטרות העל החדשות, בהשוואה למנהלים שאינם מלמדים ערבית. זאת מלבד ההתייחסות הדומה של המנהלים למטרה העוסקת ב"הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים". יש לציין כי השוואה לפי סוג הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) מעלה כי מנהלים בבתי ספר ממלכתיים מייחסים חשיבות רבה יותר למטרות העל, בהשוואה למנהלים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים.

עמדות המנהלים כלפי לימודי הערבית: המנהלים הביעו הסכמה רבה ביותר עם ההיגד: "ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית" (ממוצע 4.8 מתוך 6), לצד הסכמה רחבה עם היגדים בנושא חשיבות לימוד השפה לשיפור יחסי ערבים-יהודים (טווח הממוצעים מ-4.4 עד 4.3). יחד עם זאת, הסכמה רחבה עולה אף ביחס לעמדות שליליות יותר כלפי השפה הערבית, כגון קשיי לימוד השפה לתלמידים (ממוצע 4.2) ותדמיתה השלילית בעיניהם (ממוצע 4.2). בניתוח גורמים עלו ארבעה גורמים: "חשיבות ועניין בלימודי הערבית" – כשפה רשמית בישראל; "תרומת לימודי הערבית"

– תרומה כלכלית, ביטחונית ותעסוקתית; "קשיים בלימודי הערבית" – תדמית המקצוע ואיכות ההוראה של המורים; ו"השינויים הנדרשים במקצוע" – שינוי התכנית והגדלת מידת הרלוונטיות שלה לחיי התלמידים. בהשוואה בין מנהלים המלמדים ערבית למנהלים שאינם מלמדים ערבית, נמצא כי מידת ההסכמה של המנהלים המלמדים ערבית עם עמדות חיוביות כלפי לימודי הערבית היא גבוהה יותר בהשוואה למנהלים שאינם מלמדים ערבית, ולהפך, מידת ההסכמה של מנהלים שאינם מלמדים עם עמדות שליליות כלפי לימוד הערבית היא גבוהה יותר בהשוואה למנהלים המלמדים ערבית. יש לציין כי בהשוואה לפי סוג הפיקוח (ממלכתי לעומת ממלכתי-דתי) עולה מגמה דומה: קיימת הלימה בין עמדות המנהלים מהפיקוח הממלכתי לאלה של המנהלים המלמדים ערבית ובין עמדות המנהלים מהפיקוח הממלכתי-דתי לאלה של המנהלים שאינם מלמדים ערבית.

קשיים בהוראת הערבית: המנהלים מצביעים בעיקר על קשיים הקשורים באנטגוניזם כלפי העם הערבי (34.2% מן התשובות), על קשיים ברכישת שפה נוספת (20.7%) ועל בעיות מערכתיות או טכניות, כגון מחסור במורים טובים ובעלי הכשרה מתאימה (10.8%) או חוסר בשעות לימוד (6.3%).

השינויים הנדרשים בתכנית הלימודים: השינויים המרכזיים הנדרשים בתכנית הלימודים עליהם מדווחים המנהלים, מתייחסים לצורך בהגדלת מספר שעות הלימוד של מקצוע הערבית המדוברת (20.0% מן התשובות), לצורך בשינויים בדרכי ההוראה כך שיהיו חווייתיות יותר (15.2%) ובשיפור רמת ההוראה של המורים (11.4%).

חיוב התלמידים בבחינת בגרות: מרבית המנהלים (56.4%) טוענים כי אין לחייב את הבחינה בערבית, והנימוק המרכזי לכך הוא עומס הלימודים של התלמידים (28.3%). המנהלים המצדדים בחיוב הבחינה (43.6%) מנמקים את עמדתם בכך שהדבר יעודד תלמידים להשקעה ותעלה את יוקרתו של המקצוע (22.2%).

ב. שאלון למורה

במחקר השתתפו 180 מורים. 155 מורים מלמדים בבתי הספר בפיקוח הממלכתי (86.1%) ו-24 מורים מלמדים בבתי ספר מהפיקוח הממלכתי-דתי (13.3%) (למורה אחד חסרים פרטי רקע מזהים ועל כן אינו כלול בהתפלגות לפי פיקוח).

מטרות העל של תכנית הלימודים החדשה: את החשיבות הרבה ביותר מייחסים המורים למטרות המדגישות את העלאת חשיבות השפה הערבית כמקצוע וכשפה במדינת ישראל, אף שבדרך כלל הם מייחסים חשיבות במידה גבוהה לכל מטרות העל (טווח הממוצעים מ-5.7 עד 3.7 מתוך 6). בניתוח גורמים עלו שלושה גורמים מרכזיים: "דו-קיום והכרת השונה" – הפיכת השפה הערבית לרלוונטית ושימושית להבנת אנשים מרקע תרבותי שונה; "מוטיבציה ללימוד ערבית" – טיפוח עניין ומוטיבציה בלימוד השפה; "ייחסי השפות והתרבויות" – הכרת המורשת הרוחנית היהודית והבנת שפת האם, העברית, באמצעות לימוד הערבית. בבחינת הנתונים באמצעות מבחן t לא נמצאו הבדלים בין מידת החשיבות שמייחסים המורים בפיקוח הממלכתי לבין זו שמייחסים המורים בפיקוח הממלכתי-דתי לרוב מטרות העל, למעט מטרה אחת המתייחסת

להכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים, מטרה שהמורים מהחינוך הממלכתי-דתי מייחסים לה חשיבות רבה יותר, בהשוואה למורים מהחינוך הממלכתי. **המטרות האופרטיביות של תכנית הלימודים החדשה:** המורים מייחסים חשיבות גבוהה לכל המטרות האופרטיביות (טווח הממוצעים מ-5.8 עד 4.8 מתוך 6), והמטרות החשובות ביותר בעיני המורים מתייחסות להכרת סימני הכתב (ממוצע 5.8), להעשרת אוצר המילים (ממוצע 5.7) וליכולת ההבעה בעל-פה (ממוצע 5.7).

מידת ההיכרות עם תכנית הלימודים: 136 מורים (75.6%) השיבו כי הם מכירים את תכנית הלימודים הרשמית בערבית כפי שהתפרסמה ב-1994 ו-44 מורים (24.4%) השיבו כי אינם מכירים אותה. ממצאים נוספים מצביעים על כך ששיעור גבוה יותר של רכזים מדווחים על היכרות עם תכנית הלימודים, בהשוואה לשיעור המורים המדווחים על כך. בנוסף, מרבית המורים (59.0%, $n = 82$) טוענים כי תכנית הלימודים אכן מסייעת להם, בעיקר להבניה נכונה של הלימוד (31.5%). יתר התשובות מצביעות על כך שהתכנית מסייעת באופן חלקי בלבד (23.7%, $n = 33$) או לכך שהיא אינה מסייעת כלל (17.3%, $n = 24$) ועל-כן המורה נאלץ לעבוד לפי תכנית אחרת (10.5%, $n = 15$).

היבטים חיוביים של תכנית הלימודים: המורים מתייחסים בתשובותיהם לדגש שהתכנית שמה על הרכיבים השונים ברכישת השפה, כגון רכישת ידע בסיסי של השפה (17.1%), קריאה (16.2%), האזנה לשפה (11.1%), דיבור ואוצר מילים (10.3%) וכתובה ואותיות (6.8%).

היבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים: מרבית מתשובות המורים מתייחסות לצורך בשינויי תוכן (58.0%, $n = 65$), כמו הדגשת נושאי הלימוד השונים מאלה הקיימים. מיעוט מתשובות המורים מתייחסות אף לצורך בשינוי ועדכון חומרי הלמידה (11.6%, $n = 13$), שהם רואים בהם חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים הרשמית.

קשיים מרכזיים בהוראת הערבית בכיתה: המורים מתייחסים לקשיים הקשורים לתדמית הירודה של המקצוע, העולה מהמצב הביטחוני והגיאופוליטי (38.2%, $n = 86$), כמו גם לקשיים מבניים ומערכתיים (32.0%, $n = 72$) הבאים לידי ביטוי בגודל הכיתות ובמספר המצומצם של השעות השבועיות.

המידה שבה התכנית עונה על קשיים הכרוכים בהוראה בכיתה הטרוגנית: מרבית המורים טוענים כי התכנית אינה נותנת מענה להוראה בכיתה הטרוגנית (66.9%, $n = 83$), בעיקר בשל חוסר הדרגתיות בלימוד הנושאים השונים (47.9%).

שינויי המפמ"ר בתכנית הלימודים: כשני שלישים מתשובות המורים ייחסו לשינויים אלה תרומה חיובית (63.9%, $n = 101$), כגון מתן כיוון ומיקוד למורה (21.1%). 26 תשובות (16.5%) התייחסו לשינויי המפמ"ר באופן שלילי ומיעוטן לא ייחסו להם כל תרומה להוראה בכיתה (5.8%).

עמדות המורים באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר: את מידת ההסכמה הרבה ביותר המורים מייחסים להיגד שעניינו תרומת ההשכלה הרחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם ליכולתו המקצועית (ממוצע 5.5 מתוך 6). כמו כן רוב המורים לא הסכימו לכך שיש לצמצם את שעות הלימוד בערבית (ממוצע 1.1). בניתוח גורמים עלו שלושה גורמים מרכזיים: "מידת חשיבות לימודי הערבית בעיני התלמיד" – מקום לימודי הערבית בבית

הספר ואהבת התלמידים למקצוע; "משאבי הוראה" – למשל היכולת המקצועית של המורים, משאבים טכניים וכיו"ב; "שינויים בתכנית הלימודים בערבית" – למשל הצורך בשינוי התכנים בתכנית. מבחן t הצביע על כך שלא קיימים הבדלים במידת ההסכמה של המורים להיגדים, על פי סוגי הפיקוח. זאת פרט להיגד "לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר", לגביו הביעו המורים מהפיקוח הממלכתי הסכמה רבה יותר לעומת המורים מהפיקוח הממלכתי-דתי.

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית: לדעת מרבית המורים יש לחייב את התלמידים בבחינת בגרות בערבית ($n = 154, 89.0\%$). נימוקיהם המרכזיים מתייחסים לכך שחיוב הבחינה יעלה את יוקרתו של המקצוע ($n = 61, 29.6\%$) ולכך שהשפה היא נכס לאומי בישראל ($n = 45, 21.8\%$). תשובות מעטות בלבד ($n = 19, 11.0\%$) מציינות שאין לחייב את התלמידים בבחינת בגרות, והנימוק הבולט לעמדה זו הוא שלימודי הערבית אינם מתאימים לכל התלמידים ($n = 8, 3.9\%$).

מוטיבציה ללימודי הערבית: לדעת המורים, שתי הסיבות המשפיעות ביותר על בחירתם של התלמידים ללמוד ערבית לבגרות הן הרצון לשרת במודיעין ($n = 76, 28.4\%$) והצלחה בלימודי הערבית בחט"ב ($n = 64, 23.9\%$). את הימנעות התלמידים מלימוד ערבית לבגרות המורים מייחסים לקשיים בלימוד השפה הערבית ($n = 65, 27.1\%$) ולתדמיתה השלילית של השפה בשל המצב הביטחוני בארץ ($n = 52, 21.7\%$).

דרכי ההוראה: שלוש דרכי ההוראה שבהן המורים משתמשים במידה הרבה ביותר הן: הוראה פרונטלית (ממוצע 3.2), דרכי הוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתתם (ממוצע 3.1) ושימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים (ממוצע 3.0). מבחן t הצביע על כך המורים מהפיקוח הממלכתי עושים שימוש רב יותר, לעומת המורים מהפיקוח הממלכתי-דתי, בשלוש מתוך שבע דרכי ההוראה: שימוש בעזרי הוראה מגוונים, שילוב גופים חיצוניים ושילוב של טיולים וסיורים. הבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית.

יעילותן של דרכי ההוראה: המורים מתייחסים לשימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים כדרך ההוראה היעילה ביותר ($n = 87, 28.8\%$) ומנמקים זאת בעיקר בשל היותה מעוררת עניין, מוטיבציה וסקרנות בקרב התלמידים. במקום השני דירגו המורים כיעילה את ההוראה הפרונטלית ($n = 61, 20.2\%$) ונימקו את בחירתם בהיות השיטה יעילה ואפקטיבית.

ניהול השיעור בערבית: כמחצית מן המורים מדווחים על כך שהם מנהלים את רוב השיעור בערבית ($n = 99, 53.8\%$), ומנמקים זאת בכך שחשוב ללמד שפה בשפתה ושעניין זה מסייע ללמידה (31.9%). 50 מורים (27.2%) מדווחים כי הם מנהלים כמחצית מן השיעור בערבית, ומרביתם לא פירטו את הסיבה לכך (12.3%). 16.8% מן המורים מנהלים את השיעור בערבית במידה מועטה בלבד, חלקם נימקו את תשובתם וייחסו זאת לקשייהם של התלמידים החלשים יותר (4.9%) ולמחסום אישי של חוסר שליטה של המורה עצמו בשפה (3.5%).

השתלמויות: רוב המורים היו רוצים להשתלם בחיזוק הדיבור ($n = 161, 89.4\%$) ובהגייה נכונה ($n = 118, 65.6\%$). נושאים נוספים להשתלמויות שהוצעו על-ידי המורים כוללים ניהול שיחות בערבית ($n = 73, 32.2\%$), הוראה הטרוגנית ($n = 27, 11.9\%$) ושימוש בדרכי הוראה מגוונות ($n = 25, 11.0\%$).

ג. שאלון לתלמיד/ה

במחקר השתתפו 103 תלמידים. 84 לומדים בבתי ספר ממלכתיים (81.6%) ו-19 לומדים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (18.4%).

מידת היישום של המטרות האופרטיביות בכיתה: בהתאם לרשימת המטרות האופרטיביות, דירגו התלמידים את מידת היישום של המטרות בכיתה כך: במידה הרבה ביותר הם עוסקים בקריאת טקסטים בערבית (ממוצע 4.9 מתוך 6) ובהגייה נכונה של השפה (ממוצע 4.8), ובמידה המועטה ביותר הם משתמשים במילון ערבי-עברי (ממוצע 2.0) ובלמוד ערבית מדוברת (ממוצע 1.9).

מידת החשיבות של המטרות האופרטיביות: שני ההיגדים שזכו למידת החשיבות הרבה ביותר התייחסו להדגשת נושא ההגייה הנכונה (ממוצע 4.6 מתוך 6) ולהבנת הרעיונות המובעים בטקסטים בערבית (ממוצע 4.3). מידת החשיבות המועטה ביותר יוחסה ללימוד תולדות הערבים, תרבותם ודת אסלאם (ממוצע 3.0). ניתוח רב-משתני הצביע על כך שהתלמידים אשר אינם מתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות, מייחסים מידת חשיבות נמוכה יותר למטרות באופן מובהק סטטיסטי, בהשוואה לתלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות ולתלמידים שעדיין לא החליטו.

השינויים הנדרשים בתכנית הלימודים: לדעת התלמידים, השינוי הנדרש ביותר בתכנית הלימודים הוא הצורך ללמד ערבית באופן חווייתי יותר ($n = 59$, 46.1%). שינויים נוספים יש לבצע בדרכי ההערכה ($n = 15$, 11.7%) ובתגבור לימודי הערבית המדוברת ($n = 13$, 10.2%).

חיוב התלמידים בלימוד ערבית: מרבית התלמידים טוענים כי אין לחייב ללמוד ערבית (66.7%), הם מנמקים זאת בעיקר בכך, שמקצוע זה אינו מתאים לכל התלמידים (26.4%) ובחשיבותה של אפשרות הבחירה (21.9%). 35 תלמידים (33.3%) טענו כי יש לחייב את לימוד הערבית ומרבית נימוקיהם התייחסו לכך שהדבר נגזר מן החיים במדינה מעורבת (14.0%).

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית: מרבית התלמידים טוענים כי אין לחייב בחינה בערבית (86.9%, $n = 73$) ומנמקים את תשובתם בחשיבותה של אפשרות הבחירה (28.9%) ובחוסר התאמת השפה לכולם (18.9%). 11 תלמידים בלבד (13.1%) סבורים כי יש לחייב בחינה ומנמקים זאת בכך שלימודי הערבית קלים, נגזרים מן החיים במדינה מעורבת ועשויים להוביל ללימוד רציני של המקצוע. כמו כן התלמידים מדגישים את החשיבות של ידיעת שפה נוספת.

עמדות התלמידים באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר: מידת ההסכמה הרבה ביותר בקרב התלמידים מתקבלת לגבי הצורך בשינוי תכנית הלימודים (ממוצע 3.8 מתוך 6) ובאשר לכך שלימודי הערבית קשים לתלמידים (ממוצע 3.8). התלמידים הביעו את מידת ההסכמה הנמוכה ביותר ביחס לכך שהם מדברים ערבית במהלך השיעור (ממוצע 2.4). בניתוח רב-משתני נמצא כי תלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות מביעים הסכמה רבה יותר עם עמדות חיוביות, באופן מובהק סטטיסטי, בהשוואה לתלמידים שאינם מתכוונים להמשיך ללמוד או שעדיין לא החליטו על כך. כמו כן נמצא כי התלמידים שאינם מתכוונים להמשיך ללמוד מביעים מידת הסכמה רבה עם היגדים המביעים עמדות שליליות, בהשוואה לתלמידים שמתכוונים להמשיך ללמוד או שעדיין לא החליטו על כך.

מוטיבציה ללימודי ערבית: 44 תלמידים אינם מתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות (42.7%), 32 תלמידים עדיין לא החליטו (31.1%) ו-27 תלמידים החליטו להמשיך ללמוד ערבית לבגרות (26.2%). הסיבות המשפיעות ביותר על תלמידים ללמוד ערבית לבגרות הן מורה טוב בחטיבת הביניים (ממוצע 5.3 מתוך 6) והעובדה כי לימודי השפה תורמים לשירות הצבאי (ממוצע 5.1). לעומת זאת, מעמדה הגבוה של השפה הערבית בבית הספר (ממוצע 2.9), לימוד ערבית מדוברת בתיכון (ממוצע 2.9) והשמועה על מורה טוב בתיכון (ממוצע 2.7) אינן משפיעות על החלטתם. ניתוח גורמים הצביע על שני גורמים מרכזיים: "גורמים אישיים-פנימיים" – אהבה למקצוע ועניין בלימודי הערבית ו"גורמים חיצוניים-מערכתיים" – מעמד המקצוע בבית הספר וכישורי ההוראה של המורים.

הסיבות המשפיעות ביותר על התלמידים לבחור שלא ללמוד ערבית לבגרות הן: כוונה לבחור במקצועות לימוד מעניינים יותר לבגרות (ממוצע 5.6 מתוך 6), היות הלימודים בחטיבת הביניים לא מעניינים בעיניהם (ממוצע 4.7) וחוסר אהבה למקצוע (ממוצע 4.6). הסיבות שהשפעתן על ההחלטה שלא ללמוד ערבית לבגרות היא המועטה ביותר הן: השפעת תפיסת ההורים את המקצוע כלא חשוב (ממוצע 2.0) והשמועה על מורה לא טוב בתיכון (ממוצע 1.7). ניתוח גורמים של הסיבות שלא ללמוד ערבית לבגרות הצביע על שני גורמים מרכזיים, בדומה לחלוקת הסיבות ללמוד ערבית לבגרות: "גורמים מערכתיים" – מעמד המקצוע ואיכות המורים ו"גורמים פנימיים-אישיים" – אהבה למקצוע ועניין בלימוד השפה.

דרכי הוראה: לדעת התלמידים, המורים משתמשים במידה הרבה ביותר בדרכי הוראה המותאמות לרמות הלימוד השונות של התלמידים בכיתה (ממוצע 2.7 מתוך 4) ובהוראה פרונטלית (ממוצע 2.2).

יעילותן של דרכי ההוראה: התלמידים סבורים כי דרכי ההוראה היעילות ביותר הן שילוב של טיולים וסיורים (33.8%, $n = 53$) ושימוש בעזרי לימוד מגוונים (21.0%, $n = 33$). הנימוקים ליעילותן מתייחסים בעיקר לתרומתן לעניין ולהנאה של התלמידים ולהגברת המוטיבציה והגיוון.

עיקרי הממצאים בחטיבה העליונה

א. שאלון למנהל/ת

במחקר השתתפו 111 מנהלי בתי ספר, בהם 86 מנהלים בתי ספר שמלמדים בהם ערבית (77.5%) ו-25 מנהלים בתי ספר שאין מלמדים בהם ערבית (22.5%). בהתפלגות לפי פיקוח נמצאו 89 מנהלים מבתי ספר ממלכתיים (80.2%) ו-22 מנהלים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים (19.8%). בקרב המנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, הסיבה המרכזית היא "מבנה בית הספר" ו"חוסר ביקוש למקצוע" (22.2% מן התשובות בשני הנימוקים).

מטרות העל של תכנית הלימודים החדשה: המנהלים מייחסים את מידת החשיבות הרבה ביותר לארבע המטרות העוסקות בראיית השפה ככלי מתווך במערכת היחסים שבין העם הערבי לעם היהודי בישראל ובמזרח התיכון (טווח הממוצעים מ-5.2 עד 4.9 מתוך 6). ניתוח גורמים הצביע על שני גורמים מרכזיים: "חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית" – עידוד הלימוד והגברת המוטיבציה; ו"יחסי השפות והתרבויות" – התייחסות לשפה הערבית ככלי בהבנת השפה

העברית והבנת הסכסוך היהודי-ערבי. מבחן ז הצביע על הבדל סטטיסטי מובהק בין החשיבות הרבה יותר שמייחסים המנהלים המלמדים ערבית לחלק ממטורות העל, לבין החשיבות שמייחסים להן המנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית. ההבדלים נמצאו במטורות העוסקות בהיבטים האופרטיביים יותר של לימוד השפה. השוואה לפי סוג הפיקוח העלתה תוצאות דומות: מנהלים בבתי ספר ממלכתיים מייחסים חשיבות רבה יותר למטורות העל בהשוואה למנהלים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים.

עמדות המנהלים כלפי לימודי הערבית: המנהלים הסכימו במידה הרבה ביותר עם ההיגד המתייחס לכך שהמורים לערבית בבית ספרם הם טובים (ממוצע 4.8 מתוך 6), וכן עם היגדים העוסקים בחשיבות השפה הערבית במדינת ישראל ככלי במערכת היחסים בין העם היהודי לעם הערבי (טווח הממוצעים מ-4.8 עד 4.5). בניתוח גורמים עלו שלושה גורמים מרכזיים: "היבטים מערכתיים-חינוכיים" – מקומם של לימודי הערבית בבית הספר והצורך בשינוי מספר שעות הלימוד; "היבטים של דו-קיום" – תרומת לימודי הערבית לדו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ; ו"תמיכה ומשאבים לימודיים" – שינוי תכנית הלימודים ואיכות המורים. השוואה באמצעות מבחן ז העלתה כי מידת ההסכמה של המנהלים המלמדים ערבית עם עמדות חיוביות כלפי לימודי הערבית גבוהה יותר בהשוואה למנהלים שאינם מלמדים ערבית. מהשוואה לפי סוג הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) עולה מגמה דומה: מנהלים מבתי ספר ממלכתיים מסכימים במידה רבה יותר עם ההיגדים החיוביים, לעומת המנהלים מבתי הספר הממלכתיים-דתיים.

קשיים בהוראת הערבית: המנהלים מצביעים בעיקר על קשיים הקשורים לעמדה שלילית של הורים ותלמידים בשל המצב הפוליטי-ביטחוני בארץ (15.9% מן התשובות), ועל קשיים הנובעים מחוסר אטרקטיביות של המקצוע לעומת מקצועות לימוד אחרים (10.3%).

השינויים הנדרשים בתכנית הלימודים: המנהלים סבורים כי שלושת השינויים המרכזיים הנדרשים בתכנית הלימודים הם: שינויים בדרכי ההוראה על מנת ליצור הוראה חווייתית יותר (19.9% מן התשובות), תגבור לימודי הערבית המדוברת (15.6%) ושינוי תכנית הלימודים כך שתהיה אטרקטיבית יותר לתלמידים (13.5%).

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית: לדעת מרבית המנהלים (57.8%) אין לחייב את התלמידים בבחינת בגרות בערבית. נימוקם המרכזי מתייחס לכך שצעד זה עלול לפגוע במוטיבציה ללמוד ערבית (14.0%). עם זאת, לדעת המנהלים המצדדים בחיוב הבחינה (42.2%) יביא צעד זה להתייחסות רצינית יותר כלפי המקצוע (14.0%).

הקשר בין לימודי הערבית למבנה בית הספר: ב-73 מבתי הספר השש-שנתיים מלמדים ערבית בחטיבת הביניים (90.1%), בעוד שבשבעה בתי ספר אין מלמדים ערבית בחטיבת הביניים (8.6%). אחד המנהלים ציין כי אינו יודע אם מלמדים ערבית בחטיבת הביניים בבית ספרו. מרבית המנהלים חשים כי קיים קשר בין החלטתם אם ללמד ערבית בחטיבה העליונה ובין מצב לימודי הערבית בחטיבת הביניים (64.7%). הנימוק המרכזי להימצאות קשר זה מתייחס לחשיפת התלמידים לשפה הערבית בחטיבת הביניים (29.6%).

ב. שאלון למורה

במחקר השתתפו 187 מורים. 167 מורים משתייכים לפיקוח הממלכתי (89.3%) ו-20 מורים משתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי (10.7%).

מטרות העל של תכנית הלימודים החדשה: המורים מייחסים את החשיבות הרבה ביותר למטרות העוסקות בקידום לימודי הערבית והעניין בהם, תוך העמקת הרלוונטיות שלהם לחיי התלמידים הן בהווה הן בעתיד (טווח הממוצעים מ-5.6 עד 5.4 מתוך 6). בניתוח גורמים עלו שלושה גורמים מרכזיים: "מוטיבציה ללימוד ערבית" – טיפוח עניין ומוטיבציה ללימוד השפה; "ייחסי השפות והתרבויות" – הכרת המורשת הרוחנית היהודית והבנת העברית באמצעות לימודי הערבית; "דו-קיום והכרת השונה" – הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם החברה הערבית בישראל והכרתה. במבחן t נמצא כי מורים מהחינוך הממלכתי מייחסים למחצית מתוך עשר מטרות העל חשיבות רבה יותר לעומת המורים מהחינוך הממלכתי-דתי. מטרות אלה מתייחסות להיבטים כלליים ותיאורטיים יותר של לימודי השפה ערבית. המטרות שבהן לא נמצאו הבדלים מתייחסות להיבטים האופרטיביים של לימוד השפה.

מטרות אופרטיביות של תכנית הלימודים החדשה: המורים מייחסים את החשיבות הרבה ביותר למטרות העוסקות בהקניית השפה הערבית השימושית לתלמידים, ובהן פיתוח מיומנויות האזנה (ממוצע 5.6 מתוך 6), פיתוח יכולת קריאה והבנה של מאמרים מעיתונות (ממוצע 5.6) והקניית יכולת הבעה בעל-פה (ממוצע 5.5).

מידת ההיכרות עם תכנית הלימודים: 144 מורים (77.0%) דיווחו כי הם מכירים את תכנית הלימודים הרשמית בערבית כפי שהתפרסמה ב-1994 ו-43 מורים (23.0%) דיווחו כי אינם מכירים אותה. מרבית המורים (77.9%, $n = 116$) אף דיווחו כי תכנית הלימודים מסייעת להם בהוראה, בעיקר בהענקת מסגרת מכוונת וממקדת (42.7%). 33 מורים (22.1%) ציינו כי תכנית הלימודים אינה מסייעת להם כלל.

היבטים חיוביים של תכנית הלימודים: לדעת המורים, שלושת ההיבטים החיוביים ביותר של תכנית הלימודים הם היותה מקיפה (36.2% מן התשובות), מובנית (13.8%) ומדורגת (12.1%). **היבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים:** מרבית מתשובות המורים התייחסו לצורך בהוספה או בשינוי התכנים (35.9%, $n = 75$), והבולט שבהם הוא שימת דגש על ערבית מדוברת (25.3%). כן עלתה התייחסות לצמצום ולהפחתה של נושאים מסוימים (23.9%, $n = 50$), ובהם הדקדוק והתחביר (13.7%). המורים אף ציינו את הצורך בשינוי מבני של התכנית, כך שתהיה מובנית וברורה יותר (16.3%, $n = 34$).

קשיים מרכזיים בהוראת הערבית בכיתה: הקשיים הבולטים שהמורים התייחסו אליהם קשורים לתדמיתו של המקצוע (35.0%, $n = 98$) העולה מן המצב הביטחוני והגיאופוליטי. כמו כן התייחסו המורים לקשיים הקשורים בשפה (30.4%, $n = 85$), מתוך היות המקצוע מורכב וקשה ללימוד.

שינויי המפמ"ר בתכנית הלימודים: לדברי המורים, ההיבט החיובי ביותר מבין השינויים שערך המפמ"ר הוא הדגשת חשיבותה של מיומנויות השפה, לצד המעטה בחשיבות המבנה הדקדוקי (40.2% מן התשובות). 67.2% מתשובות המורים התייחסו לכך שהשינויים אכן תורמים למורים

בהוראתם ($n = 125$), למשל בתגבור מיומנויות השפה (22.7%). כחמישית מן התשובות (22.0%), ($n = 41$) הצביעו על חוסר תרומתם של שינויי המפמ"ר להוראת השפה הערבית. בנוסף, רבות מתשובות המורים (72.5%, $n = 116$) ציינו כי שינויי המפמ"ר תואמים את השינויים בבחינת הבגרות וכי הם אף מספקים.

עמדות המורים באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר: את מידת ההסכמה הרבה ביותר המורים מייחסים להיגד העוסק בתרומת השכלתו הרחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי ואסלאם ליכולתו המקצועית (ממוצע 5.4 מתוך 6). המורים הביעו הסכמה מעטה ביותר עם האפשרות לצמצם את שעות הלימוד בערבית (ממוצע 1.1). בניתוח גורמים עלו שני גורמים מרכזיים: "עמדות כלפי לימודי הערבית" – מקומם של לימודי הערבית בבית הספר ואהבת התלמידים למקצוע; "משאבי הוראה והזדמנויות למידה" – היכולת המקצועית של המורים ומשאבים כספיים, כגון שעות לימוד. מבחן t הצביע על כך שאין הבדלים בין המורים מהחינוך הממלכתי למורים מהחינוך הממלכתי-דתי בכל הנוגע למידת הסכמתם עם ההיגדים, למעט היגד אחד: המורים מהפיקוח הממלכתי-דתי מסכימים במידה רבה יותר כי ליכולת ההיגוי של המורה השפעה על הצלחת התלמידים, בהשוואה למורים מהפיקוח הממלכתי.

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית: מרבית המורים מצדדים בחיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית (78.7%, $n = 144$). הנימוקים המרכזיים לכך עוסקים בהיות השפה הערבית שפה רשמית בישראל (30.5%) ובכך שחיוב הבחינה יתרום להתייחסות רצינית יותר כלפי המקצוע (18.2%). מעט מתשובות המורים (21.3%, $n = 39$) ציינו כי אין לחייב בבחינה ונימקו זאת בכך שלימודי הערבית אינם מתאימים לכל התלמידים (7.7%) ובכך שחיוב בחינה יגביר את האנטגוניזם והשנאה כלפי השפה הערבית (4.5%).

מוטיבציה ללימודי הערבית: לדעת המורים שתי הסיבות המרכזיות המשפיעות על בחירתם של התלמידים ללמוד ערבית לבגרות הן הרצון לשרת במודיעין (27.4%, $n = 134$) והאהבה והעניין שלהם כלפי השפה הערבית (15.5%, $n = 76$). את הימנעות התלמידים מללמוד ערבית לבגרות ייחסו המורים בעיקר לקשיים בלימוד השפה הערבית (27.2%, $n = 128$) ולתדמית השלילית של השפה בשל המצב הביטחוני בארץ (18.9%, $n = 89$).

דרכי הוראה: דרכי ההוראה שבהן המורים משתמשים במידה הרבה ביותר הן הוראה פרונטלית (ממוצע 3.2 מתוך 4) ושימוש בעזרי לימוד מגוונים (ממוצע 2.8). מבחן t העלה כי לא קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין המורים לפי סוגי הפיקוח, במידת השימוש שלהם בדרכי ההוראה השונות.

מידת היעילות של דרכי ההוראה: המורים מתייחסים להוראה פרונטלית כדרך ההוראה היעילה ביותר (35.2%, $n = 100$) ומנמקים זאת בעיקר בתרומתה להתמודדות עם החומר הרב. במקום השני המורים מייחסים יעילות לשימוש בעזרי לימוד מגוונים (21.5%, $n = 61$) ומנמקים את בחירתם בעיקר בתרומת שיטה זו לרמת העניין במקצוע ולמוטיבציה בלימודים.

ניהול השיעור בערבית: 43.6% מן המורים מדווחים כי הם מנהלים את השיעור תוך שהם מדברים בערבית במידה רבה ($n = 79$) ומציינים כי הדבר תורם לתלמידים בקידום יכולת ההבעה בעל-פה ויכולת ההאזנה (84.2%). 39.2% מן המורים מדווחים על כך שהם מנהלים את השיעור

תוך שימוש חלקי בשפה הערבית ($n = 71$) ומנמקים זאת בקיומם של קשיים בקרב התלמידים (58.8%) או בקשיי המורה (29.4%).

השתלמויות: רוב המורים מעוניינים להשתלם בחיזוק הדיבור בערבית (95.2%, $n = 178$) ובהגייה נכונה (72.8%, $n = 134$). נושאים נוספים להשתלמויות שצינו המורים הם שיפור ההבעה בעל-פה (25.3%, $n = 99$), ניתוח ספרותי (16.1%, $n = 63$) והבעה בכתב ותרגום (12.3%, $n = 48$).

ג. שאלון לתלמיד/ה

במחקר השתתפו 94 תלמידים מן הפיקוח הממלכתי. 64 תלמידים לומדים ערבית לבגרות (68.1%) ו-30 תלמידים אינם לומדים ערבית לבגרות (31.9%).

מידת היישום של המטרות האופרטיביות בכיתה: בהתאם לרשימת המטרות האופרטיביות, ציינו התלמידים כי הפעולה המיושמת בכיתה במידה הרבה ביותר היא לימוד מתוך עיתונות ערבית (ממוצע 5.5 מתוך 6). התלמידים דיווחו על כך שהם לומדים במידה מועטה ביותר על תולדות הערבים, תרבותם ודת האסלאם (ממוצע 2.2), ועל סורות מן הקוראן (ממוצע 2.1).

מידת החשיבות של המטרות האופרטיביות: המטרות שזכו למידת החשיבות הרבה ביותר מבחינת התלמידים עוסקות בהדגשת לימוד ערבית עכשווית, תקשורתית, מדוברת ואקטואלית (טווח הממוצעים מ-5.4 עד 4.9 מתוך 6). עם זאת, התלמידים ייחסו חשיבות מעטה ללימודי העשרה כמו תרבות ודת האסלאם (טווח הממוצעים מ-3.6 עד 2.9).

השינויים הנדרשים בתכנית הלימודים: השינויים הנדרשים בתכנית הלימודים שהתלמידים מציינים אותם כבולטים ביותר הם שינויים תוכניים (44.9%, $n = 31$) ושינויים בשיטות ההוראה (44.9%, $n = 31$). שינויים נוספים כוללים בין היתר שינויים מבניים (10.1%, $n = 7$).

חיוב התלמידים בלימוד ערבית: מרבית התלמידים סבורים כי אין לחייבם ללמוד ערבית (62.0%, $n = 57$) ומנמקים זאת בהיות המקצוע מיותר בעיניהם (21.2% מן התשובות) ובחשיבותה של אפשרות הבחירה החופשית (17.8%). 19 תלמידים (20.7%) מצדדים בחובת לימוד הערבית ורוב נימוקיהם מתייחסים להיבט הגיאופוליטי – החיים באזור המוקף דוברי ערבית (7.5%).

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית: מרבית התלמידים סבורים כי אין לחייבם בבחינת בגרות בערבית (94.5%, $n = 86$) והם מנמקים את תשובתם בחשיבותה של אפשרות הבחירה החופשית (39.2%) ובחוסר התאמתה של השפה לכולם (32.0%). 5 תלמידים בלבד (5.5%) מצדדים בחיוב הבחינה, בעיקר בשל החשיבות של השפה הערבית מבחינה ביטחונית (2.4%).

עמדות התלמידים באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר: התלמידים מסכימים במידה רבה ביותר עם ההיגדים המתייחסים לכך שהמורה מדבר ערבית במהלך השיעור (ממוצע 4.1 מתוך 6), ולצורך בשינוי תכנית הלימודים (ממוצע 4.0). התלמידים מביעים הסכמה מעטה ביותר עם ההיגד המתייחס להיות הנושאים בערבית זרים ולא רלוונטיים לחיי התלמידים (ממוצע 2.8).

מוטיבציה ללימודי הערבית: הסיבות המשפיעות במידה הרבה ביותר על התלמידים ללמוד ערבית לבגרות הן הרצון לשרת במודיעין (29.5% מן התשובות), האהבה לשפה (21.2%) והיות המקצוע קל (18.2%). הסיבות המשפיעות במידה הרבה ביותר על התלמידים לבחור שלא ללמוד

ערבית לבגרות הן הכוונה לבחור במקצועות לימוד מעניינים יותר לבגרות (25.0%), חוסר תרומת השפה לחיי התלמיד (20.0%) וחוסר עניין בה (18.3%).

דרכי הוראה: התלמידים מציינים כי דרכי ההוראה שבהן המורים משתמשים במידה הרבה ביותר הן הוראה פרונטלית (ממוצע 2.9 מתוך 4) ושימוש בעזרי לימוד מגוונים (ממוצע 2.0).

דרכי ההוראה היעילות בעיני התלמידים: רוב התלמידים רוצים לראות יותר גיוון בדרכי ההוראה ומצפים לשימוש נרחב יותר בדרכי הוראה חווייתיות, כמו שימוש בעזרים מגוונים (31.9% מן התשובות), טיולים וסיורים (23.6%) ופעולות לימוד חווייתיות אחרות (11.1%). בנימוקיהם התלמידים מתייחסים בעיקר לתרומת דרכי ההוראה האלה ליצירת עניין והנאה מלימודי השפה הערבית.

פרק ראשון: מסגרת מחקר ההערכה

מבוא

תכנית הלימודים הרשמית הנוכחית ללימוד השפה הערבית בבתי ספר במגזר היהודי יצאה לאור בשנת תשנ"ד, והיא פרי עבודתן של ועדות שהוקמו החל משנת 1979 (משרד החינוך התרבות והספורט, 1994). בתכנית הנוכחית באים לידי ביטוי השאיפה ללמד את השפה הערבית "באיכות גבוהה ובמבנה דעת מסודר" (אלון, 1987, עמ' 68), וכן הרצון רב השנים של כל הגורמים המעורבים בנושא להנחיל את ידיעת השפה הערבית לשכבת תלמידים רחבה ככל האפשר (ינאי, 1992).

תכנית הלימודים כוללת את התכנים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה. בכיתות ז'-י' לימוד השפה הערבית בהיקף של 3 ש"ש הוא חובה ומטרתו להקנות ידע בסיסי בערבית ספרותית ובמידת מה גם בערבית המדוברת. בכיתות י"א-י"ב התכנית מיועדת לתלמידים שבחרו ללמוד את המקצוע והיא מתמקדת בהוראת השפה הערבית הספרותית, הן המודרנית הן הקלאסית. נראה כי חובת הלימוד בחטיבת הביניים אינה מתבצעת הלכה למעשה ובחלק מבתי הספר אין מלמדים ערבית. ממסמך משנת 1987 עולה כי 371 בתי ספר על-יסודיים ממלכתיים ו-76 בתי ספר על-יסודיים מן המגזר הממלכתי-דתי¹ מלמדים ערבית. מנתונים שהתקבלו ממשרד החינוך לצורך המחקר הנוכחי עולה כי רק ב-80% מחטיבות-הביניים מלמדים ערבית (כ-470 חטיבות), כמו גם בקרב כ-250 חטיבות עליונות.

מאז שנת תשנ"ד, שבה יצאה תכנית הלימודים לאור, חלו שינויים במערכת החינוך: האוטונומיה הבית-ספרית התרחבה, השתתפות ההורים בהוצאות החינוך גדלה, רצונם של ההורים להיות מעורבים בקבלת החלטות חינוכיות גבר וכן גדלה יכולת הבחירה של התלמידים בלימודיהם בחטיבה העליונה. לדברי המעורבים בנושא, שינויים אלה השפיעו גם על הוראת השפה הערבית בבתי הספר. במהלך השנים הוכנסו שינויים רבים בתכנית הלימודים באמצעות חוזרי מפמ"ר ומסמכים שהופצו למורים, ונראה שכיום השימוש שהמורים לערבית עושים במסמך המקורי הוא מועט. המסמכים המגדירים כיום את המטרות והתכנים של הוראת השפה הערבית, הן בחטיבה העליונה והן בחטיבת הביניים, הם בעיקר חוזרי מפמ"ר (משרד החינוך, 2001; 2002; 2003) וקובץ בחינות הבגרות החדש (המזכירות הפדגוגית, 2001). לאחרונה עלה הצורך להקים ועדה לפיתוח תכנית לימודים חדשה להוראת השפה הערבית.

מזמיני ההערכה מבקשים להנחיל את השפה הערבית ברמה גבוהה למספר רב ככל האפשר של תלמידים מן הפיקוח הממלכתי והממלכתי דתי במגזר היהודי. נראה כי מטרה זו דורשת, בין השאר, התחשבות בצרכים ובציפיות הן של המלמדים את השפה הערבית והן של הלומדים אותה

¹ על סמך מסמך של שלמה אלון (מנהל אגף המפמ"רים) לדוברת משרד החינוך.

– מורים, תלמידים ומנהלים, וכן איסוף מידע מעודכן על אודות אופן יישום תכנית הלימודים בשלבי החינוך השונים (חטיבת הביניים והחטיבה העליונה). מטרתו של המבוא שלהלן היא לפרוס את הידע הרלוונטי בתחום ולהצביע על כיווני המחקר הדרושים.

תכנית הלימודים והמוטיבציה ללמוד ערבית

ממחקרם של גרדנר ולמברדט (אצל זאבי, 1995), העוסק בתלמידים קנדיים הלומדים שפה של עם אחר, עולה כי העניין של התלמידים בשפה האחרת ובדוברים אותה הוא חלק חשוב מההניעה (מוטיבציה) של התלמידים ללמוד שפה חדשה, דבר שאף תורם להישגיהם. במילים אחרות, יש קשר בין הניעה, הישגים בשפה וההקשר החברתי של לימוד השפה.

ההקשר החברתי של הוראת השפה הערבית בישראל הוא משמעותי ומשפיע על עמדות התלמידים ורצונם ללמוד את השפה. מחקרים רבים הראו שהציבור היהודי מגלה עמדה שלילית כלפי השפה הערבית, הדוברים אותה ותרבותם, לרבות עמדה שלילית של תלמידים והוריהם כלפי הערך המעשי של לימוד השפה (Ben-Rafael, 1994; Kraemer & Olshtein, 1994). נמצאו ממצאים מעטים בלבד הנוגעים לעמדות מנהלים בחטיבה העליונה כלפי השפה, אף שעמדתו של המנהל חשובה ביותר בקביעת מעמד המקצוע בבית הספר ובהחלטת התלמידים אם להמשיך וללמוד את השפה (בן-רפאל ועמיתים, אצל זאבי, 1995). מנהלים בחטיבות-הביניים שרואיניו במחקרם של לוי ומירו (1995), הביעו עמדה חיובית כלפי השפה הערבית, ואף המורים באותו המחקר הביעו שביעות רצון מיחס ההנהלה כלפי המקצוע.

מעמד השפה מושפע אף מן הערך שלה כפי שהוא נתפס על ידי תלמידים, הורים ומנהלים. שפה יכולה להיות בעלת ערך כלכלי, מעשי (כמו האנגלית), סמלי או חברתי (סמל סטטוס, כמו הצרפתית בישראל). ערכה הסמלי של השפה נובע גם ממעמדם החברתי של הדוברים אותה (Ben-Rafael, 1994). במחקר שנערך בקרב כ-500 תלמידי כיתה י' בבתי ספר עיוניים הלומדים ערבית (Kraemer, 1993), נמצא כי הסיבות ללימוד השפה הערבית נוגעות בעיקר לצורכי שימוש – רצון לתקשר עם הסביבה הערבית, או לצורכי ביטחון. מרבית התלמידים במחקר הודיעו שאין בכוונתם להמשיך וללמוד ערבית בכיתה י"א, מהסיבות האלה: "עמדה שלילית כלפי השפה" (כ-40%), ו"קושי ללמוד את השפה" (כ-20%). 8% בלבד מן התלמידים ציינו שהסיבה שלא לבחור בלימודי ערבית נובעת מגורמים הקשורים בסביבה הלימודית (בעניין זה ראו גם בסעיף הבא להלן). עם זאת, חשוב לציין כי הסיבות שצוינו בכיתה י"א לאי-לימוד השפה הערבית היו זהות לסיבות שהתקבלו אצל תלמידים לומדי צרפתית, שנכללו אף הם במחקר, כאשר נשאלו החליטו שלא להמשיך ללמוד צרפתית בכיתה י"א (Kraemer & Olshtein, 1994). מחקרם של לוי ומירו (1995) העלה אף הוא שתלמידי חטיבות-הביניים מצפים שהשפה הערבית תסייע להם לתקשר עם הערבים בסביבתם או שיעשו בה שימוש במהלך השירות הצבאי ואחריו, בעבודות המצריכות תקשורת עם ערבים. ציפיות התלמידים במחקר זה אף הדגישו את ההיבט התקשורתי, ובעיקר את התקשורת הנעשית בעל-פה. התלמידים לא ציינו מיומנויות קריאה או האזנה. בן-רפאל (Ben-Rafael, 1994) מצא שתלמידים ממוצא מזרחי, בדומה לתלמידים אשכנזים, מגלים יחס

שלילי כלפי התרבות והחברה הערבית, אך יש להם נטייה לראות באור חיובי את השפה הערבית, והם מבחינים בין השפה לדובריה. לפיכך, הן בן רפאל (Ben-Rafael, 1994) והן קרמר ואולשטיין (Kraemer & Olshtein, 1994) ממליצים לסמן את השפה הערבית כשייכת ליהדות המזרח ולא כשפת עמי ערב, כנהוג היום. לטענתם, ייתכן שהדבר יקל על התלמידים להזדהות עם לימוד השפה הערבית בבתי הספר.

מקובל להניח כי ייתכן מצב שבו עמדת הלומד כלפי דוברי השפה היא שלילית, ובכל זאת ההנעה ללמידה וההישגים ברכישתה הם גבוהים. מצב זה נמצא בקרב תלמידים ערביים הלומדים עברית: עמדתם כלפי דוברי השפה היא שלילית במידה רבה, אך בשל חשיבותה הכלכלית והחברתית – המוטיבציה ללמוד אותה היא גבוהה (באדר, 1990).

לסיכום סעיף זה, נציין כי ברור שהוראת השפה הערבית בבתי הספר במגזר היהודי כרוכה בסוגיית המוטיבציה של התלמידים, הנובעת מהקשר חברתי רחב יותר. לפיכך, מוצע לברר מהו מעמד השפה הערבית כיום בקרב מנהלים, מורים ותלמידים, וכיצד הם היו מציעים להגביר את ההנעה ללימודה. כמו כן, כדאי לברר מהן ציפיות המנהלים, המורים והתלמידים מלימודי השפה הערבית בשלבי החינוך השונים, במטרה להתייחס אליהן בעת פיתוח תכנית הלימודים החדשה.

הסביבה הלימודית בהוראת השפה הערבית

הסביבה הלימודית בהקשר להוראת השפה הערבית כוללת את התכנים, חומרי הלימוד, גישת ההוראה ומידת החשיפה לשפה מחוץ לכותלי בית הספר. ניתן לכלול בה גם את המורה, ניסיונו, שליטתו בשפה, עמדתו כלפי השפה וכן את התרבות והחברה הדוברת את השפה הנלמדת (זאבי, 1995).

שפה נוספת יכולה להילמד כשפה זרה, כאשר הסביבה הלימודית היא כיתת הלימוד בלבד, או כשפה שנייה, כאשר הסביבה הלימודית כוללת את הסביבה הטבעית של התלמיד ואת סביבת הכיתה. היא אף יכולה להילמד בדרך של התנסות, כשהלמידה ממוקדת בשימוש בשפה ככלי להעברת מידע או בדרך אנליטית המדגישה היבטים תחביריים ולשוניים של שפת היעד (קופפרברג, 1996). העוסקים בהוראת השפה הערבית בבתי ספר במגזר היהודי דנו לאורך השנים באפשרויות הללו (ינאי, 1992). לרוב, הודגשה הוראת השפה הערבית כשפה זרה ובדרך אנליטית. גם השפה המדוברת נלמדה בשיטת הדקדוק-תרגום על ידי מורים המרבים להשתמש בשפה העברית. ברוש (1997) הגיע למסקנה שהוראת השפה הערבית, המדוברת והספרותית, נעשית בדרך שאינה עולה בקנה אחד עם הוראת השפה לצורכי תקשורת. לגבי המורים, טוען ברוש (1997) כי על פי עדויות המפקחים והמורים, הכשרתם איננה מספקת להם את הכלים הדרושים להוראת השפה הערבית בכיתה. על פי רוב, הם אינם יכולים לשוחח בערבית עם תלמידיהם, ומרבית השיעורים נלמדים בשפה העברית, היות והשפה הערבית היא שפה זרה גם בעבורם. ממחקרם של לוי ומירו (1995) עולים ממצאים דומים.

ניכר שמשרד החינוך ושיפעי"ת (גוף הקשור לצה"ל) עשו מאמצים רבים על מנת לשפר את רמתם של המורים ואת רמת ההוראה. בכלל זה ניתן לציין את מיסודן של השתלמויות אינטנסיביות למורים לערבית, פיתוח לומדות ללימוד השפה והוצאת ביטאון למורים לערבית. יש מקום לבדוק את המצב מבחינה זו בכיתות כיום ולברר את הצרכים הנוכחיים של המורים בנושא זה.

במסגרת המחקר של לוי ומירו (1995) ציין ראש שיפעי"ת כי מעמד המקצוע בבית הספר תלוי במידה רבה במורים: "בכל מקום שיש מורה לערבית טוב, יש סחף לכיוון הערבית..." (אצל לוי ומירו, 1995, עמ' 47). גם אלון (1987) סבור כך: "מעמדו של המקצוע תלוי בעיקר באיכותם של המורים" (עמ' 72). מחקרו של באדר (1990) העלה כי התלמיד מגבש את עמדתו כלפי השפה והדוברים אותה גם בעקבות ניסיונו בלימוד השפה – למידה הנתפסת כלא רלוונטית, משעממת וקשה יכולה להוביל לעמדות שליליות כלפי המקצוע בכללותו.

בהקשר החינוכי הנוכחי שבו אפשרויות הבחירה העומדות בפני התלמיד הולכות וגדלות, מדגישים במשרד החינוך את חשיבות הניסיון להתאים במידת האפשר את הסביבה הלימודית, ובכלל זה את תכנית הלימודים, לצורכי התלמידים. זו הייתה אחת ההנחות שעמדה בבסיס הכנסת השינויים בתכנית הלימודים בשנים האחרונות, שינוי המדגיש את "לימוד השפה הערבית כשפה רלוונטית ושימושית יותר", שבה יושם דגש על הבנת הנקרא ועל הדקדוק ככלי להבנת השפה, ולא כמטרה בפני עצמה (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, 2001, עמ' 9).

לסיכום סעיף זה, נראה כי חשוב לברר מהי הסביבה הלימודית הקיימת בפועל בבתי הספר מבחינת חומרי הלימוד, גישת ההוראה ומידת החשיפה לשפה מחוץ לכותלי בית הספר. ניתן לכלול בסביבה הלימודית גם את המורה, ניסיונו, שליטתו בשפה, עמדתו כלפי השפה, וכן את התרבות והחברה הדוברת את השפה הנלמדת. במילים אחרות – כדאי לברר האם ובאיזו מידה הוטמעו השינויים שנוספו בשנים האחרונות לתכנית הלימודים (באמצעות חוזרי מפמ"ר), היכן ומדוע, כיצד השינוי נתפס על ידי החשופים לו, וכן מהי הסביבה הלימודית הרצויה בעיני התלמידים והמורים.

תכנית הלימודים והתנסות קודמת בלימוד השפה הערבית

לתלמיד בחטיבה העליונה, הניצב בפני הבחירה בערבית כמקצוע לבגרות, יש במרבית המקרים ניסיון קודם בלימוד המקצוע. במחקרם של בן אבות ורש (2002) נמצא כי ב-95% מתוך כ-235 חטיבות-ביניים בחינוך הממלכתי היהודי מלמדים ערבית בהיקף ממוצע של 6.7 שעות שבועיות על פני שלוש שנות הלימוד. בחינוך הממלכתי-דתי, בכמחצית מתוך כ-150 חטיבות ביניים מלמדים את מקצוע הערבית בהיקף ממוצע של כמעט 3 שעות שבועיות, לאורך שלוש שנות הלימוד. נראה כי חלק ניכר מן התלמידים העומדים בפני הבחירה בחטיבה העליונה, צבר ניסיון בלימוד השפה. יש אף מקרים שבהם מתחילים ללמד את השפה הערבית המדוברת כבר בבית הספר היסודי. לפיכך, לעתים קרובות כיתה י' מוקדשת להשוואת הרף בקרב התלמידים המגיעים

מבתי ספר שונים. נראה כי מסלול הלימוד של השפה עבור התלמיד הממוצע הוא לא אחיד, והמעברים התכופים עלולים להשפיע על צורכי התלמידים והמורים ועל המוטיבציה שלהם.

לאור המצב, מוצע לבדוק כיצד המעברים בין כיתות ט' ל-י' משפיעים על צורכי המורים והתלמידים, והאם תכנית הלימודים עונה על צורכיהם בצמתים הללו. בנוסף, מוצע לברר כיצד ניסיונם המצטבר של התלמידים בחטיבות-הביניים משפיע על החלטתם לבחור את מקצוע הערבית בחטיבה העליונה.

מטרתו של המחקר הנוכחי היא להביא בפני ועדת התכנית מידע מעודכן על אודות השימוש הנעשה בפועל בתכנית הלימודים, לבחון את השינויים שכבר בוצעו בפועל בתכנית הלימודים משנת 1994 ולאתר את צורכיהם של המשתמשים בה. כל זאת על מנת לאפשר לוועדת התכנית לפעול בדרך היעילה ביותר להגשמת מטרתה – הנחלת השפה הערבית, תוך התחשבות בצרכים וברצונות של כל הנוגעים בדבר : תלמידים, מורים ומנהלים.

מטרות המחקר

מטרתו העיקרית של מחקר ההערכה הנוכחי היא לברר את הצרכים, הרצונות והציפיות של תלמידים, מורים ומנהלים בכל הנוגע לתכנית הלימודים בשפה הערבית. בהתאם לכך התמקד המחקר בשני כיוונים מרכזיים :

1. בירור המצב הקיים בשטח : מהן תכניות הלימודים הבית-ספריות בערבית המיושמות בשטח וכיצד הן מיושמות. קבלת משוב עליהן מהמשתמשים בהן – מנהלים, מורים ותלמידים.
2. בירור הצרכים והציפיות של שלוש קבוצות ה"צרכנים" מתכנית לימודים חדשה.

שאלות ההערכה המרכזיות

בהתאם למטרות המחקר המרכזיות, התמקד המחקר בשאלות הספציפיות האלה :

1. אופן הוראת השפה הערבית בבתי הספר

- א. באיזו מידה תכנית הלימודים הרשמית (משנת 1994) מיושמת על ידי המורים לערבית?
- ב. באיזו מידה תכנית הלימודים המיושמת היא רלוונטית לתלמידים?
- ג. מהן עמדות המורים כלפי השינויים שנעשו בשנים האחרונות על-ידי המפמ"רים?
- ד. מהן דרכי ההוראה שבהן משתמשים המורים להוראת השפה הערבית?
- ה. המוטיבציה ללימוד השפה הערבית : מהן עמדות המנהלים, המורים והתלמידים כלפי נושא זה ומהן הצעותיהם להגדלת מספר התלמידים הבוחרים במגמת ערבית?
- ו. מהן דרכי ההערכה שבהן נעשה שימוש בהוראת השפה הערבית?
- ז. מהן עמדות מנהלי בתי הספר, המורים והתלמידים כלפי תכנית הלימודים המיושמת : היבטים חיוביים, קשיים, היבטים טעוני שיפור וכיו"ב.

2. משוב מהמשתמשים בתכנית הלימודים

מהם הצרכים והציפיות של מנהלי בתי הספר, המורים והתלמידים מתכנית לימודים חדשה.

מתודולוגיה

כלי המחקר

בשלב ראשון של המחקר רואיינו בעלי תפקידים מרכזיים **בראיונות עומק** שמטרתם ללמוד את הנושא ולאסוף מידע לצורך הכנת כלי המחקר. על-סמך המידע שנאסף פותחו כלי המחקר האלה (ראו נספחים ה-י):

שאלון טלפוני למנהלי בתי הספר: בשאלון נבדקו עמדות המנהל הנוגעות להיבטים שונים של לימודי השפה הערבית. למשל, עמדת המנהל/ת כלפי תכנית הלימודים הקיימת והמיושמת בבית ספר/ה, עמדת התלמידים וההורים כלפי לימודי הערבית מנקודת המבט של המנהל/ת, מידת החשיבות של לימודי הערבית ומקומם בחיי בית הספר והשינויים המרכזיים שיש לערוך בתכנית הלימודים.

שאלון טלפוני לרכזים ולמורים לערבית: השאלון התמקד בעמדות המורה והרכז כלפי תכנית הלימודים הקיימת; התכנים, דרכי ההוראה, מעמדו של המקצוע בבית הספר כפי שהוא נתפס על ידי המורה והרכז ובעמדות המורים והרכזים כלפי השינויים שיש לערוך בתכנית הלימודים הקיימת.

שאלון לתלמידים: השאלון התמקד בבדיקת עמדות התלמידים כלפי תכנית הלימודים המיושמת כיום ובחן מה הם חושבים עליה; מה הם אוהבים בה ומה היו רוצים לשנות. כמו כן, נבדקו מעמדה של השפה בקרב התלמידים, הסיבות לכך והדרכים המוצעות לשיפור מעמדה בעיני התלמידים, ותהליך הבחירה במקצוע לבגרות – מדוע תלמידים בוחרים ללמוד את השפה הערבית בחטיבה העליונה או נמנעים מכך.

יש לציין, שפותחו שאלונים שונים לשלוש הקבוצות – מנהלים, מורים ותלמידים בשלבי החינוך השונים – חטיבת ביניים וחטיבה עליונה (סך הכול שישה שאלונים שונים).

מהלך המחקר

במהלך אוקטובר 2003 נערכו כמה ראיונות עומק עם בעלי תפקידים מרכזיים במשרד החינוך ובבתי הספר, כדלקמן: המפמ"רית לערבית, מפקחת תכנים ותכניות לימודים בערבית, יו"ר ועדת התכנית, שתי רכזות בית-ספריות לערבית, מדריכה אזורית לערבית, מורה לערבית ומנהלת בית ספר תיכון. סך הכול נערכו תשעה ראיונות עומק.

בשלב השני, בהתחשב במידע שעלה מן הראיונות ומסקירת הספרות בנושא, נבנו כלי המחקר השונים בהתאם לפירוט לעיל. בשלב השלישי, במהלך החודשים פברואר – יולי 2004, נאספו הנתונים משלוש הקבוצות – מנהלים, מורים ותלמידים, באופן הזה:

איסוף הנתונים של המורים והמנהלים: לפי רשימות המדגם (ליתר פירוט ראו בסעיף מסגרת הדגימה והמדגם להלן), נערכו שיחות טלפון עם כל אחד מן המנהלים המשתתפים במדגם. בשיחות אלה הוסבר למנהלים על המחקר ומטרותיו, הם נשאלו על פרטי המורים לערבית בבית הספר ונקבע עמם מועד לעריכת ראיון טלפוני. במקביל, נשלח בדואר שאלון בהתאם לתפקיד המרואיין (מנהל או מורה ורכז). שלב זה ארך זמן רב מהמשוער, הן בשל הקושי לאתר את המנהלים והמורים והן בשל הקושי לקבוע עמם מועד לראיון הטלפוני. יש לציין שנערכו שיחות טלפון רבות לכל אחד מן המשתתפים במדגם ורק במקרים שבהם לא נותרה ברירה, הוחלף בית הספר או בעל התפקיד המסוים במשתתף אחר (ליתר פירוט על ההחלפות ראו בסעיף מסגרת הדגימה והמדגם).

איסוף הנתונים מן התלמידים: במקביל, מראיינים של מכון סאלד הגיעו לארבע חטיבות-ביניים ולשש חטיבות עליונות, שם העבירו את השאלונים לתלמידים – הן לאלה הלומדים ערבית והן לאלה שאינם לומדים ערבית (ביחס של שני שלישים אשר לומדים ערבית ושליש שאינם לומדים ערבית, לפי תכנון המדגם). בבתי הספר בחטיבה העליונה המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי ושאינם מלמדים בהם ערבית, נתקלנו בקושי רב לקבל את הסכמת המנהלים להעביר שאלונים בקרב תלמידיהם. לפיכך, תלמידים המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי ושאינם לומדים ערבית בחטיבה העליונה אינם משתתפים במחקר.

בתום שלב איסוף הנתונים, נערך ניתוח תוכן של כל השאלות הפתוחות והן קודדו בהתאם למערך קטגוריות מתאים. כל הנתונים הכמותיים הועברו לתוכנת SPSS, בעזרתה נעשו כל העיבודים הכמותיים הסטטיסטיים השונים לסוגיהם.

עיבוד הנתונים

שיטות עיבוד הנתונים שבהן השתמשנו במחקר הנוכחי כוללות עיבודים כמותיים ואיכותניים. על העיבודים הכמותיים נמנים מבחנים שונים, למשל:

ניתוח וחיפוש רכיבים מרכזיים – ניתוח גורמים

ניתוח גורמים הוא תהליך מתמטי, שבעזרתו ניתן לחשוף קשרים חבויים בין משתנים, כדי לגלות תופעות חדשות או משתנים חדשים. במילים אחרות, כאשר מחפשים משתנים "חבויים", המצויים (אולי) בקרבה של קבוצת משתנים "גלויים", אחת הדרכים היעילות ביותר לעשות זאת היא הטכניקה של ניתוח גורמים. כך אנו מחלצים מתוך מקבץ משתנים "גושים" של משתנים, שיש ביניהם קשר סמנטי, והם נקראים "גורמים".

במחקר הנוכחי הפעלנו את ניתוח הגורמים על חלק מן ההיגדים בשאלות הסגורות, בהתאם למידת העניין בתכנים הנדונים והתאמתם לביצוע התהליך.

מבחן t (t-test)

מבחן t מאפשר לבדוק האם קיימים הבדלים במוצעים בין שתי קבוצות לגבי היגד מסוים (משתנה רציף), והאם ההבדל הוא מובהק סטטיסטית.

גודל האפקט של כהן (Cohen's d)

מדד לבדיקת עוצמת ההבדל בין ממוצעים של שתי קבוצות במשתנה רציף.

ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA)

מבחן סטטיסטי המשווה בין ממוצעים של מספר קבוצות על בסיס מספר משתנים תלויים. כך אפשר לדעת אם קיים הבדל בין הקבוצות הן ביחס לכלל המשתנים יחד והן באופן מפורט לפי משתנה מסוים.

מבחן חי-בריבוע (χ^2)

מבחן סטטיסטי הבדוק קשר בין שני משתנים נומינליים באמצעות השוואת פרופורציות, והאם הקשר שנמצא הוא מובהק סטטיסטית.

אופן הדיווח על הממצאים בשאלות הסגורות

הדיווח לגבי "ציון ממוצע" בסולם ובו 6 דרגות חושב כסיכום ממוצע של המשיבים לקטגוריות 1 עד 6. דירוג ממוצע הגבוה מ-3.5, משמעותו עמדה חיובית (למשל, הסכמה, מידת חשיבות גבוהה וכיו"ב) בכל הנוגע לתחום המסוים. כשהדירוג הממוצע נמוך מ-3.5, משמעו של דבר, שמובעת עמדה שלילית (למשל, חוסר הסכמה, מידת חשיבות נמוכה וכיו"ב) לגבי התחום המדובר. בסולם ובו 4 דרגות – חושב ה"ציון הממוצע" כסיכום ממוצע של המשיבים לקטגוריות 1 עד 4. כאשר הדירוג הממוצע גבוה מ-2.5, משמעו של דבר, שמובעת עמדה חיובית (למשל, הסכמה, מידת חשיבות גבוהה וכיו"ב) לגבי התחום המדובר. כאשר הדירוג הממוצע נמוך מ-2.5, משמעו של דבר, שמובעת עמדה שלילית (למשל, חוסר הסכמה, מידת חשיבות נמוכה וכיו"ב) לגבי התחום המדובר.

הפריטים מופיעים בלוחות השונים בסדר יורד, לפי ממוצע הציון או לפי שיעור הופעתם, בהתאם לסוג הממצאים המובאים בלוחות. כמו כן, בחלק מן הלוחות תיתכן סטייה בגודל של ± 0.1 בסיכום האחוזים, בשל אופן הצגת הנתונים וחישובם על ידי התוכנה הסטטיסטית, תוך עיגול לספרה אחת אחרי הנקודה העשרונית.

בקטגוריות הראשיות המוצגות בלוחות של השאלות הפתוחות מופיעים כל הנתונים (מספר התשובות, אחוז התשובות ואחוז המשיבים), כך שכל משיב נספר פעם אחת בלבד, גם אם דיווח על כמה תת-קטגוריות.

ניתוח איכותני – בניית קטגוריות תוכן

סיכום הנתונים נערך על-ידי ניתוח התשובות על-פי סולם קטגוריות אשר צמח ועלה מתוך החומר, תוך ניסיון לקשור ולצמצם אותן לקטגוריות נושאיות רחבות יותר שלהן תוכן משותף. כאשר יוצרים קטגוריה חדשה, יש לבחון אותה באמצעות סדרת מאפיינים המגדירים את קשריה עם הקטגוריה המרכזית; בין היתר עליה להיות מרכזת, ממצה וקשורה לכמה שיותר קטגוריות אחרות, עליה להופיע לעתים קרובות בנתונים, ולהיות מוגדרת באופן אנליטי כמה שיותר. יחד עם זאת, בעיבוד נתונים איכותני יש לתת מקום ראוי גם לקטגוריות או לנושאים ייחודיים המעניקים נקודת מבט חדשה או שונה על הנושא הנבדק, שכן כוחן של שיטות המחקר האיכותניות הוא בכך שהן מספקות נתונים מקיפים ומעמיקים לגבי דעתם האישית של משתתפי המחקר.

פרק שני: תכנית הלימודים בערבית לחטיבת הביניים

מסגרת הדגימה והמדגם

לצורך המדגם השתמשנו בקובץ בתי הספר של משרד החינוך, ובו 470 חטיבות-ביניים ממלכתיות וממלכתיות-דתיות בחינוך העברי הרגיל. מתוך מסגרת הדגימה נדגמו בתי ספר במדגם שכבות, על פי שני משתנים – מחוז ופיקוח, באופן אקראי בתוך כל תא.

בשלב ראשון נדגמו 100 מנהלים ו-200 מורים (100 מורים מבתי הספר שמנהליהם נדגמו ו-100 מורים מבתי ספר נוספים). בכמה מקרים רואיינו טלפונית שני מורים או מורה ורכז מאותו בית ספר. בנוסף, מתוך בתי הספר שבהם משתתפים במדגם המורים או המנהלים, נדגמו 4 בתי ספר ובהם הועברו שאלונים בקרב כ-100 תלמידים.

במהלך איסוף הנתונים בוצעו שלוש החלפות של כמה בתי ספר, הן למדגם המנהלים והן למדגם המורים. הסיבות להחלפות היו אלה: בתי ספר שלא אותרו גם לאחר השקעת מאמצים רבים (מספר טלפון שגוי, כתובת שגויה וכד'), סירוב של מנהל/ת או מורה להשתתף במחקר, בתי ספר אשר הופיעו במדגם כמלמדים ערבית ונמצא שאין מלמדים בהם ערבית, ולהיפך.

בלוח 1 להלן מוצגת ההתפלגות של היענות המשיבים במחקר – מנהלים, מורים ותלמידים, לפי תפקיד, סוג הפיקוח ומצב לימוד ערבית בבית הספר.

לוח 1: התפלגות המשיבים, לפי תפקיד, פיקוח ומצב לימוד ערבית (מספר ואחוז)

תפקיד	פיקוח ממלכתי				פיקוח ממלכתי-דתי				סה"כ	
	בתי ספר לא מלמדים		בתי ספר מלמדים		בתי ספר לא מלמדים		בתי ספר מלמדים		%	n
מנהל/ת	52.0	53	3.9	4	12.7	13	31.4	32	100.0	102
מורה	86.1	155	-	-	13.3	24	-	-	99.4 ¹	179
תלמיד/ה	81.6	84	-	-	18.4	19	-	-	100.0	103

1. קיימים 180 שאלוני מורים (המהווים 100%), אולם שאלון אחד הגיע בפקס ללא כל משתנה מזהה, כך שלא ניתן לשייך אותו לסוג פיקוח.

מלוח 1 ניתן לראות כי במדגם השתתפו 102 מנהלים. 57 מהם משתייכים לפיקוח הממלכתי ורובם מלמדים ערבית ($n = 53$), ו-45 מנהלים משתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי ורק כשליש מהם מלמדים ערבית ($n = 13$) וכשני שלישים אינם מלמדים ערבית בבית ספרם ($n = 32$). כך, סך הכול השתתפו במדגם המנהלים 66 בתי ספר שבהם מלמדים ערבית ו-36 בתי ספר שבהם אין מלמדים ערבית. כמו כן, השתתפו במדגם 180 מורים לערבית (שאלון מורה אחד הגיע ללא כל משתנה

מזהה), רובם (86.1%) משתייכים לפיקוח הממלכתי ומיעוטם (13.3%) לפיקוח הממלכתי-דתי. אשר לתלמידים, עולה תמונה דומה: רובם משתייכים לפיקוח הממלכתי (81.6%) ומיעוטם (18.4%) לפיקוח הממלכתי-דתי.

בלוח 2 להלן מוצגת התפלגות היענות המשיבים במחקר, לפי מחוז ותפקיד.

לוח 2: התפלגות בתי הספר המשתתפים במדגם, לפי מחוז ותפקיד (מספר ואחוז)

מחוז	מנהל/ת		מורה		תלמיד/ה	
	%	n	%	n	%	n
צפון	9.8	10	11.7	21	-	-
חיפה	11.8	12	12.2	22	21.4	22
מרכז	26.5	27	34.4	62	21.4	22
תל-אביב	16.7	17	15.0	27	-	-
ירושלים	9.8	10	12.2	22	-	-
מנח"י	4.9	5	1.7	3	34.0	35
דרום	20.6	21	12.1	22	23.3	24
סה"כ	100.0	102	¹ 99.4	¹ 179	100.0	103

1. קיימים 180 שאלוני מורים (המהווים 100%), אולם שאלון אחד הגיע בפקס ללא כל משתנה מזהה, כך שלא ניתן לשייכו למחוז מסוים.

מהשוואת הנתונים בלוחות 1 ו-2 לאוכלוסיית מסגרת הדגימה של בתי הספר, על-פי שני המשתנים – השתייכות לפיקוח והשתייכות מחוזית, עולה כי בתי הספר שהשתתפו במחקר מייצגים נאותה את אוכלוסיית חטיבות-הביניים.

נתונים דמוגרפיים של משתתפי המדגם

להלן מוצגים הנתונים הדמוגרפיים של כל משתתפי המדגם, כפי שהתקבלו מדיווחיהם בשאלונים, לפי שלוש הקבוצות:

מדגם המנהלים (N = 102)

פיקוח: מדגם המנהלים כולל 57 מנהלים המשתייכים לפיקוח הממלכתי, ומהווים 55.9% מן המדגם, ו-45 מנהלים מבתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי המהווים 44.1% מכלל המנהלים שהשתתפו במדגם (נתונים מלאים מוצגים בלוחות 144-153 בנספח א).

השתייכות מחוזית: התפלגות המנהלים לפי השתייכות מחוזית היא כדלקמן: מחוז מרכז – 27 מנהלים (26.5%), מחוז דרום – 21 מנהלים (20.6%), מחוז תל-אביב – 17 מנהלים (16.7%), מחוז

חיפה – 12 מנהלים (11.8%), מחוז צפון – 10 מנהלים (9.8%), מחוז ירושלים – 10 מנהלים (9.8%) ומחוז מנח"י – 5 מנהלים (4.9%).

מבנה בית הספר: 81 מנהלים בתי ספר שש-שנתיים (79.4%) ו-21 מנהלים בתי ספר שלוש-שנתיים (20.6%).

מין: 59 מנהלות (57.8%) ו-43 מנהלים (42.2%).

מספר שנות הוראה: כמחצית מן המנהלים מלמדים בין 21 ל-30 שנה ($n = 52$, 51.5%), 26 מנהלים (25.7%) מלמדים בין 11 ל-20 שנה, 22 מנהלים (21.8%) מלמדים 31 שנה ומעלה ומנהל אחד (1.0%) מלמד בין 1 ל-10 שנים.

מספר שנות ניהול: מספר שנות הניהול הוא בין שנה אחת ל-30 שנה, 63 מנהלים (61.8%) נמצאים בתפקידם בין 1 ל-10 שנים, 30 מנהלים (29.4%) בין 11 ל-20 שנה ומספר שנות הניהול של 9 מנהלים (8.8%) הוא בין 21 ל-30 שנה.

הגדרה עצמית: 47 מנהלים מגדירים עצמם חילוניים (46.1%), 43 מגדירים עצמם דתיים (42.2%), 9 מגדירים עצמם מסורתיים (8.8%) ו-3 מנהלים מגדירים עצמם חרדים (2.9%).

השכלה: 67 מנהלים (65.7%) מחזיקים בתואר מ"א, 23 מנהלים (22.5%) בעלי תואר ב"א, 7 מנהלים (6.9%) בעלי תואר ד"ר ו-5 מנהלים (4.9%) בעלי תואר B.Ed.

המוסדות להשכלה גבוהה שבהם למדו המנהלים: 37 מנהלים (46.3%) למדו באוניברסיטאות בארץ, 29 מנהלים (36.3%) למדו באוניברסיטאות בחו"ל, כולל שלוחות בארץ, 8 מנהלים (10.0%) למדו במכללות בארץ ו-6 מנהלים (7.5%) למדו במוסדות אחרים.

תחומי ההתמחות: 68 מנהלים (58.1%) התמחו בתחום מדעי הרוח, 26 (22.2%) התמחו בתחום מדעי היהדות, 13 (11.1%) התמחו בתחום מדעי החברה, 8 מנהלים (6.8%) התמחו בתחום המדעים המדויקים ו-2 (1.7%) התמחו בתחומים אחרים.

מדגם המורים ($N = 180$)

פיקוח: 155 מורים משתייכים לפיקוח הממלכתי ומהווים 86.6% מהמדגם, ו-24 מורים מבתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי ומהווים 13.4% מכלל המורים שהשתתפו במדגם (נתונים מלאים מוצגים בלוחות 154-166 בנספח א).

השתייכות מחוזית: התפלגות המורים לפי השתייכות מחוזית היא כדלקמן: מחוז מרכז – 62 מורים (34.6%), מחוז תל-אביב – 27 מורים (15.1%), מחוז חיפה – 22 מורים (12.3%), מחוז ירושלים – 22 מורים (12.3%), מחוז דרום – 22 מורים (12.3%), מחוז צפון – 21 מורים (11.7%) ומחוז מנח"י – 3 מורים (1.7%).

תפקיד: מתוך כלל המורים המשתתפים במדגם, 98 הם רכזי המקצוע בבית ספרם (54.7%) ו-81 הם מורים לערבית (45.3%).

מין: 171 מורות (95.5%) ו-8 מורים (4.5%).

מספר שנות הוראה: 68 מורים (38.0%) מלמדים בין 1 ל-10 שנים, 66 מורים (36.9%) מלמדים בין 11 ל-20 שנה ו-45 מורים (25.1%) מלמדים 21 שנים ומעלה.

מספר שנות ותק בהוראת ערבית: 70 מורים (39.1%) מלמדים ערבית בין 11 ל-20 שנה, 68 מורים (38.0%) מלמדים ערבית בין 1 ל-10 שנים, 41 מורים (22.9%) מלמדים ערבית 21 שנים ומעלה.

הגדרה עצמית: 90 מורים מגדירים עצמם חילוניים (50.3%), 60 מורים מגדירים עצמם מסורתיים (33.5%), 22 מגדירים עצמם דתיים (12.3%), 4 מגדירים עצמם חרדים (2.2%) ו-3 מורים מגדירים עצמם ערבים (1.7%).

השכלה: 92 מורים (52.9%) בעלי תואר ב"א, 43 מורים (24.7%) בעלי תואר B.Ed, ו-39 מורים (22.4%) מחזיקים בתואר מ"א.

המוסדות להשכלה גבוהה בהם למדו המורים: 69 מורים (50.7%) למדו באוניברסיטאות בארץ, 58 מורים (42.6%) למדו במכללות בארץ ו-8 מורים (5.9%) למדו באוניברסיטאות בחו"ל, כולל שלוחות בארץ.

תחומי ההתמחות: 172 מורים (97.7%) התמחו בלימודים על-תיכוניים לעומת 4 מורים (2.3%) שלא דיווחו על כל התמחות. רוב המורים התמחו במדעי הרוח ($n = 167$, 93.8%), 6 מורים (3.5%) התמחו במדעי היהדות ו-5 מורים (2.8%) התמחו במדעי החברה.

תעודת הוראה: 174 מורים (97.2%) מחזיקים בתעודת הוראה, לעומת 5 מורים (2.8%) שאינם מחזיקים בתעודת הוראה.

המוסדות שבהם סיימו המורים את לימודיהם לתעודת הוראה: 91 מורים (53.5%) למדו לתעודת הוראה במכללות בארץ ו-78 מורים (45.9%) למדו לתעודת הוראה באוניברסיטאות בארץ.

מדגם התלמידים ($N = 103$)

פיקוח: מדגם התלמידים כלל 84 תלמידים הלומדים בבתי ספר מן הפיקוח הממלכתי ומהווים 81.6% מהמדגם, ו-19 תלמידים מבתי ספר מן הפיקוח הממלכתי-דתי ומהווים 18.4% (נתונים מלאים מוצגים בלוחות 167-170 בנספח א).

מין: 55 תלמידות (53.4%) ו-48 תלמידים (46.6%).

הגדרה עצמית: 56 תלמידים הגדירו עצמם חילוניים (55.4%), 25 מסורתיים (24.8%), 19 דתיים (18.8%) ותלמיד אחד הגדיר עצמו חרדי (1.0%).

בחירת המקצועות המורחבים לבגרות: לשאלה זו התקבלו 31 תשובות בלבד, ייתכן שמרבית התלמידים לא החליטו עדיין לגבי מקצועות הבחירה שלהם לבגרות ולכן לא השיבו עליה. מתוך 31 המשיבים, 9 תלמידים בחרו במקצועות מתחום מדעי הרוח (29.0%), 6 תלמידים דיווחו כי טרם החליטו על המקצועות המורחבים לבגרות (19.4%), 5 תלמידים בחרו במקצועות מתחום המדעים (16.1%), 6 תלמידים בחרו בשפות (12.9%), 3 במדעי החברה (9.7%), 2 בתקשורת (6.5%) ו-2 תלמידים בחרו במשפטים (6.5%).

ממצאים

שאלון למנהל/ת בחטיבת הביניים

א. שילוב לימודי הערבית בבית הספר

לימוד ערבית בבית הספר

המנהלים נשאלו האם בבית ספרם מלמדים ערבית. במידה ואין מלמדים ערבית התבקשו לנמק בשאלה פתוחה (שאלה 1) את הסיבות לכך. במחקר השתתפו 66 בתי ספר המלמדים ערבית (64.7%) ו-36 בתי ספר שאינם מלמדים ערבית (35.3%). הסיבות שהעלו המנהלים לכך שבבית ספרם אין מלמדים ערבית מופיעות בלוח 3 להלן (36 מנהלים השיבו 37 תשובות).

לוח 3: סיבות לאי-לימוד ערבית בבית הספר – התפלגות התשובות בקרב מנהלים שבבית ספרם אין מלמדים (מספר ואחוז), ($N = 36$)

מספר	הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
400.	מחסור בשעות	13	35.1	36.1
100.	חוסר התאמה לאוכלוסיית בית הספר	7	18.9	19.4
600.	התנגדות ערכית	7	18.9	19.4
500.	חוסר במורים מתאימים	5	13.5	13.9
300.	מלמדים ערבית – באופן חלקי	4	10.8	11.1
200.	מחויבות לשפות ולמקצועות אחרים	1	2.7	2.8
	סה"כ	37	100.0	102.8

הערה: כל אחד מן המספרים המופיעים בעמודה שכותרתה "מספר", בלוח זה ובשאר הלוחות, מציין את המספר שניתן לכל קטגוריה בניתוח התוכן של כל אחת מהשאלות הפתוחות.

תשובות המנהלים קובצו לקטגוריות תוכן, המוצגות בלוח 3. מן הממצאים עולה, כי הסיבות המרכזיות לאי-לימוד ערבית נובעות מבעיות מערכתיות – טכניות ומבניות, ואלה מהוות שני שלישים מתשובות המנהלים. למשל, ניתן לראות כי 35.1% מן התשובות מתייחסות לאי-לימוד ערבית בשל מחסור בשעות – "אין לנו מספיק שעות במערכת" (מנהל 615), 18.9% מתייחסות לחוסר ההתאמה של לימודי השפה לאוכלוסיית בית הספר – "רוב אוכלוסיית התלמידים הם עולים ולכן זה לא מתאים" (מנהל 603) ו-13.5% לחוסר במורים מתאימים – "תחלופה של מורות לערבית והגעת מורות חסרות ניסיון לבית הספר" (מנהל 584). חשוב לציין כי כחמישית מתשובות המנהלים (18.9%) מתייחסות לכך שהם אינם מלמדים ערבית בשל התנגדות ערכית של הורים או תלמידים – "הורים מתנגדים" (מנהל 7), "אין רצון מצד התלמידים" (מנהל 354) ו"מבחינה ערכית לא חושבים שזה נכון" (מנהל 441). מנהל אחד בלבד נימק את אי-הלימוד בכך שיש לבית הספר מחויבות לשפות נוספות ולמקצועות אחרים – "כי שייכים לרשת אליאנס, מחויבים ללמד צרפתית" (מנהל 802). נציין כי בכעשירית מבתי הספר (10.8%) מלמדים ערבית, אך במסגרת מגמה בלבד ולא לכל התלמידים.

שילוב לימודי הערבית בבית הספר

המנהלים התבקשו לתאר כיצד לימודי הערבית משולבים בבית ספרם בכיתות ז'-ט', לרבות מספר השעות המוקצות למקצוע זה בכל אחת מן הכיתות (שאלה 44).

לוח 4: שילוב לימודי הערבית בבית הספר, לפי כיתות: התפלגות התשובות החיוביות בקרב המנהלים של בתי ספר המלמדים ערבית (מספר ואחוז), ($N = 66$)

מספר פריט	אופן שילוב הערבית בבית הספר	כיתה ז'		כיתה ח'		כיתה ט'	
		%	n	%	n	%	n
45.	בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה	63.7	65	64.7	66	59.8	61
46.	בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)	16.7	17	20.6	21	21.6	22

מלוח 4 עולה כי רוב המנהלים אשר בבית ספרם מלמדים ערבית משלבים את המקצוע כשפה זרה שנייה, בכיתות ז' (63.7%), ח' (64.7%) ו-ט' (59.8%) וכי במקצת מבתי הספר ניתנת לתלמידים האפשרות לבחור בין ערבית לשפה זרה שנייה נוספת.

בלוח 5 ניתן לראות כי ברוב בתי הספר מלמדים ערבית 3 שעות שבועיות בכל אחת מן הכיתות – ז' (78.5%), ח' (77.3%) ו-ט' (83.6%) ובמיעוטם בלבד מלמדים ערבית 2 או 4 שעות שבועיות.

לוח 5: מספר השעות השבועיות שמלמדים ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 66$)

מספר שעות לימוד	כיתה ז'		כיתה ח'		כיתה ט'	
	%	n	%	n	%	n
2	18.5	12	19.7	13	13.1	8
3	78.5	51	77.3	51	83.6	51
4	3.1	2	3.0	2	3.3	2
סה"כ	100.0	65	100.0	66	100.0	61

ב. מטרות תכנית הלימודים החדשה

למנהלים הוצגה רשימת מטרות אשר נמצאות בתהליך פיתוח על-ידי ועדת התכנית החדשה בערבית. המנהלים התבקשו לדרג את מידת החשיבות שהם מעניקים לכל אחת מן המטרות בנפרד, בשאלה סגורה (שאלה 2) בסולם ובו שש דרגות.

בלוח 6 מוצגת מידת החשיבות שייחסו המנהלים למטרות החדשות של תכנית הלימודים החדשה בערבית (סך הכול 102 משיבים). לרוב המטרות יוחסה מידת חשיבות מסוימת עד רבה (טווח הממוצעים מ-4.9 עד 4.0). המטרות שלהן יוחסה מידת החשיבות הגבוהה ביותר עוסקות בלימוד השפה ככלי לפיתוח החיים בדו-קיום ולהתמודדות עם החברה והעם הערבי בישראל ובמזרח התיכון. כך למשל, כ-70% מן המנהלים ייחסו חשיבות רבה עד רבה מאוד לפיתוח רגישות והבנה לאנשים מרקע תרבותי שונה (פריט 9), כך גם באשר לעידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל

כנכס לאומי וכלכלי (פריט 3) ולהקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים ולהכרת החברה הערבית בישראל (פריט 8) (כ-70% וכ-65%, בהתאמה). כן עולה כי שתי המטרות, שמיוחסת להן מידת החשיבות הנמוכה ביותר בעיני המנהלים, עוסקות בהכרת המורשת והתרבות הערבית (פריט 7) ובהעמקת לימודי השפה העברית באמצעות לימודי ערבית (פריט 10).

לוח 6: מידת החשיבות של המטרות החדשות לתכנית הלימודים החדשה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 102$)

מספר פריט	המטרות החדשות	כלל לא חשובה (1)	חשובה מעטה מאוד (2)	חשובה במידה מעטה (3)	חשובה במידה מסוימת (4)	חשובה במידה רבה (5)	חשובה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
9.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	2.0	2.9	8.8	17.6	22.5	46.1	102	4.9	1.3
3.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	4.9	2.9	5.9	12.7	29.4	44.1	102	4.9	1.4
8.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	3.9	7.8	9.8	12.7	14.7	51.0	102	4.8	1.5
11.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	4.9	5.9	9.8	8.8	30.4	40.2	102	4.7	1.5
5.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	6.9	4.9	17.6	15.7	24.5	30.4	102	4.4	1.5
4.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	7.8	5.9	8.8	29.4	21.6	26.5	102	4.3	1.5
6.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	7.8	11.8	8.8	17.6	22.5	31.4	102	4.3	1.6
12.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	5.9	5.9	12.7	28.4	25.5	21.6	102	4.3	1.4
7.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	11.8	8.8	13.7	20.6	20.6	24.5	102	4.0	1.7
10.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית	9.9	5.0	16.8	25.7	23.8	18.8	101	4.0	1.5

המנהלים אף נשאלו האם לדעתם יש להוסיף מטרות על אלו שפורטו בלוח. שלושה מנהלים ציינו את החשיבות הביטחונית שבלימודי הערבית ושני מנהלים ציינו מטרה כללית יותר המתייחסת לחשיבות שבלימוד שפה נוספת כשלעצמה.

בניתוח גורמים של מטרות העל נמצאו שני גורמים מרכזיים : הגורם הראשון מבטא היבטים של "חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית" (פריטים 3-9) – עידוד ידיעת השפה והגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית, והגורם השני מבטא היבטים של "יחסי השפות והתרבויות" (פריטים 10-12) – הכרת המורשת היהודית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית והבנת הסכסוך הערבי-ישראלי. יש לציין כי לפריט 10 קיימת טעינות משותפת לשני הגורמים, אך ההחלטה לשייכו לגורם השני נובעת מהביטוי התוכני שלו להבנת העברית דרך לימוד הערבית (ללוח טעינות הפריטים ראו נספח ב, לוח 198). בניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונברך נמצא שעקיבותו הפנימית של כלל הסולם היא $\alpha = .93$, של הגורם הראשון $\alpha = .93$ (7 פריטים) ושל הגורם השני $\alpha = .72$ (3 פריטים). השונות המוסברת על-ידי המודל, המציג הגדרה של שני גורמים מרכזיים, היא 71.62%.

לוח 7: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית למנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, במידת החשיבות שהם מייחסים למטרות תכנית הלימודים (N = 102)

מספר פריט	המטרות החדשות	מלמדים			לא מלמדים			d
		SD	M	n	SD	M	n	
3.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	1.0	5.3	66	1.5	4.1	36	0.96**
4.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	1.1	4.8	66	1.6	3.4	36	1.06**
5.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	1.1	5.0	66	1.5	3.2	36	1.45**
6.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	1.3	5.0	66	1.6	3.1	36	1.32**
7.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	1.2	4.8	66	1.6	2.7	36	1.48**
8.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1.1	5.4	66	1.6	3.8	36	1.17**
9.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1.0	5.3	66	1.4	4.2	36	0.93**
10.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית	1.2	4.4	65	1.7	3.4	36	0.72**
11.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1.1	5.1	66	1.7	4.0	36	0.77**
12.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1.3	4.2	66	1.6	4.3	36	0.04

** $p < .01$ לפי מבחן t

לבדיקת ההבדלים בין המנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית למנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, בחשיבות שהם מייחסים למטרות העל, נערך מבחן t וחושבו ערכי Cohen's d

למידת גודל האפקט. נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין מידת החשיבות שמנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית מייחסים למרבית מטרות העל, לבין מידת החשיבות שמייחסים להן מנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית. בתשע מתוך 10 המטרות, נמצא כי המנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית מייחסים חשיבות גבוהה יותר לכל אחת מן המטרות, באופן מובהק, בהשוואה למנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית (פריטים 3-11, רמת מובהקות $p < .01$). לעומת זאת, לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות בחשיבות שהמנהלים מייחסים לפריט 12, העוסק בהכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים $t(100) = -.22, p = .83$.

לוח 7 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של שתי קבוצות המנהלים לפי מידת החשיבות שהם מייחסים למטרות העל השונות. חיזוק נוסף לקשר הסטטיסטי המובהק שנמצא במבחן ה- t , בא לידי ביטוי בערכי ה- d הגבוהים שנמצאו בכל אחד מתשעת הפריטים, למעט פריט 12.

השוואה בין קבוצות הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) בעניין מידת החשיבות שהמנהלים מייחסים למטרות העל השונות מניבה ממצאים דומים. בכל הפריטים נמצא הבדל מובהק סטטיסטי בין הקבוצות, עם ממוצע דירוג גבוה יותר של המנהלים מבתי הספר הממלכתיים לעומת הממלכתיים-דתיים, מלבד פריט 12 אשר ממוצע דירוג המנהלים משתי הקבוצות לגביו זהה. יש לציין שבשני המקרים (השוואה לפי מצב לימוד והשוואה לפי פיקוח) קיים פער ניכר בין מספר המשתתפים בכל אחת מן הקבוצות, ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

ג. עמדות המנהלים כלפי לימודי הערבית

בלוח 8 מוצגים ההיגדים העוסקים בלימודי הערבית (שאלה 14) ומידת ההסכמה להם זוכים בקרב המנהלים, אשר נשאלו בשאלה סגורה בסולם ובו שש דרגות (סך הכול 102 משיבים). ההיגד שלגביו מובעת ההסכמה הרחבה ביותר הוא "ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית" (פריט 25, ממוצע 4.8). לאחר מכן, עולים מספר היגדים שאף לגביהם ישנה הסכמה רחבה, והם מתייחסים להיבט הפוך מזה הראשון ועוסקים בתרומת לימוד השפה לחשיבות היחסים בין העם הערבי ליהודי: "לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ" (פריט 31, ממוצע 4.4), "לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר" (פריט 26, ממוצע 4.3) ו"חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים" (פריט 37, ממוצע 4.3). כמו כן, חשוב לציין כי למעלה מ-50% מן המנהלים מסכימים במידה רבה עד רבה מאוד, שחשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל. יחד עם זאת, המנהלים מסכימים עם היגדים העוסקים בכך שלימודי הערבית קשים לתלמידים, שיש להם תדמית שלילית בעיניהם ושהתכנית אינה רלוונטית לחייהם (טווח הממוצעים מ-4.2 עד 3.6), ואינם מסכימים עם היגדים הטוענים שהתלמידים או הוריהם מביעים עניין בלימודי הערבית (ממוצעים 2.8 ו-2.7, בהתאמה). אשר להיגדים המתייחסים להיבטים מערכתיים של תכנית הלימודים, רוב המנהלים כלל לא הסכימו לאמירה שלפיה יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות ללימוד השפה הערבית וטענו כי עומס הלימודים במקצועות אחרים אינו מחייב ניצול שעות ערבית לטובת מקצועות אלו (73.2% ו-51.9%, בהתאמה). עם זאת, כמחציתם אף אינם מסכימים עם הטענה שיש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לשפה

הערבית (47.6%), ואף מביעים הסכמה מעטה עם כך שלימודי השפה תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר (ממוצע 3.1).

לוח 8: מידת ההסכמה להיגדים העוסקים בלימודי הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן (N = 102)

מספר פריט	ההיגדים	מסכים/ה			מסכים/ה			מספר משיבים	סטיות תקן
		כלל לא מסכים/ה (1)	מעטה במידה (2)	מסכים/ה במידה (3)	מסכים/ה במידה מסוימת (4)	מסכים/ה במידה רבה (5)	מסכים/ה במידה רבה מאוד (6)		
25.	ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית	3.9	2.9	4.9	21.6	33.3	33.3	102	4.8
22.	המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים	7.9	6.6	5.3	13.2	39.5	27.6	76	4.5
31.	לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ	7.8	4.9	8.8	20.6	29.4	28.4	102	4.4
26.	לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר	7.8	8.8	6.9	21.6	31.4	23.5	102	4.3
37.	חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים	12.7	3.9	7.8	18.6	30.4	26.5	102	4.3
17.	לימודי הערבית קשים לתלמידים	3.7	4.9	11.0	43.9	23.2	13.4	82	4.2
38.	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	9.7	4.3	9.7	33.3	20.4	22.6	93	4.2
23.	חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל	19.6	5.9	6.9	12.7	22.5	32.4	102	4.1
30.	לימודי הערבית מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים (צבא, תקשורת וכיו"ב)	8.8	3.9	12.7	28.4	30.4	15.7	102	4.1
32.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת הביניים	22.5	4.9	8.8	14.7	21.6	27.5	102	3.9
27.	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים בערבית	14.7	8.8	13.2	26.5	20.6	16.2	68	3.8
21.	לימודי הערבית תורמים להקניית מתן כבוד לשונה	14.7	6.9	13.7	32.4	18.6	13.7	102	3.7
36.	תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים	14.6	13.4	14.6	29.3	14.6	13.4	82	3.6
20.	יש קושי במציאת מורה טוב/ה להוראת ערבית	28.1	7.9	9.0	20.2	11.2	23.6	89	3.5

לוח 8 (המשך)

מספר פריט	ההיגדים	כלל לא מסכים/ה (1)	מסכים/ה במידה מעטה (2)	מסכים/ה במידה מסוימת (3)	מסכים/ה במידה רבה (4)	מסכים/ה במידה רבה מאוד (5)	מסכים/ה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיית תקן
33.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה	24.5	7.8	12.7	20.6	17.6	16.7	102	3.5	1.8
19.	ללימוד ערבית חשיבות כלכלית	19.6	15.7	11.8	27.5	16.7	8.8	102	3.3	1.6
34.	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	20.0	13.8	17.5	37.5	11.3	-	80	3.1	1.3
28.	חשוב ללמד ערבית כדי להכיר את המורשת היהודית (כתבי הרמב"ם, ר' יהודה הלוי, ר' סעדיה גאון וכיו"ב)	21.8	15.8	22.8	24.8	9.9	5.0	101	3.0	1.5
15.	התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית	22.0	18.0	23.0	34.0	3.0	-	100	2.8	1.2
24.	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	47.6	7.1	8.3	10.7	10.7	15.5	84	2.8	2.0
29.	חשוב ללמד ערבית כדי להתוודע לספרות הדתית הערבית ואמונותיה	27.5	18.6	14.7	27.5	7.8	3.9	102	2.8	1.5
16.	הורי התלמידים מביעים עניין ותמיכה בלימודי ערבית	26.3	17.2	25.3	26.3	5.1	-	99	2.7	1.3
18.	עומס הלימודים במקצועות אחרים מחייב ניצול שעות ערבית לטובת מקצועות אלו	51.9	11.4	10.1	12.7	5.1	8.9	79	2.3	1.7
35.	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית	73.2	6.1	6.1	8.5	-	6.1	82	1.7	1.4

בניתוח גורמים של ההיגדים העוסקים בלימודי הערבית נמצאו ארבעה גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא היבטים של "חשיבות ועניין בלימודי הערבית" (פריטים 31, 23, 32, 37, 34, 16, 21, 15, 33, 26, 35 ו-24) – חשיבותה של הערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל ותרומתה ליצירת דו-שיח; הגורם השני מבטא היבטים שונים של "תרומת לימודי הערבית" (פריטים 28, 29, 30, 25 ו-19) – תרומה כלכלית, ביטחונית ותעסוקתית; הגורם השלישי מבטא "קשיים בלימודי הערבית" (פריטים 20, 22, 17 ו-38) – קשיים בלימוד המקצוע ובמציאת מורה טוב/ה ותדמית שלילית בעיני התלמידים; הגורם הרביעי מבטא את "השינויים הנדרשים במקצוע" (פריטים 27, 36 ו-18) – ובראשם, הפיכת התכנית לרלוונטית יותר לחיי התלמידים (ללוח טעינות הפריטים ראו נספח ב, לוח 199). ניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונבך הצביע על עקיבות פנימית של כלל הסולם $\alpha = .82$, של הגורם הראשון $\alpha = .92$ (13 פריטים), של הגורם השני $\alpha = .75$ (4 פריטים), של הגורם השלישי $\alpha = .54$ (4 פריטים) ושל הגורם הרביעי $\alpha = .54$.

(3 פריטים). אחוז השונות המוסברת הוא 59.64%. יש לציין שבפריטים השליליים נעשה קידוד להיפוך הסולם (פריטים 35, 22 ו-18).

כדי לבחון את ההבדלים במידת ההסכמה להיגדים הקשורים ללימודי הערבית בין המנהלים המלמדים ערבית לבין המנהלים שאינם מלמדים ערבית נערך מבחן t וחושבו ערכי Cohen's d למדידת גודל האפקט. ב-15 מן ההיגדים נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין מנהלים מלמדים לבין מנהלים שאינם מלמדים ערבית במידת ההסכמה שהם מייחסים לכל אחד מן ההיגדים (9 היגדים ברמת מובהקות $p < .01$ ו-6 היגדים ברמת מובהקות $p < .05$). ב-9 הפריטים הנותרים מידת ההסכמה של שתי הקבוצות דומה.

לוח 9 להלן מציג את הממוצעים וסטיות התקן של שתי קבוצות המנהלים (מלמדים ושאינם מלמדים) לפי מידת ההסכמה שלהם להיגדים השונים. נראה כי ההבדלים בין שתי הקבוצות הם אלה: מידת ההסכמה עם היגדים המבטאים עמדה חיובית כלפי לימודי הערבית היא גבוהה יותר בקרב מנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית לעומת מנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית (פריט 23: "חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל"), ולהיפך, מידת ההסכמה עם היגדים המבטאים עמדה שלילית כלפי לימוד הערבית היא נמוכה יותר בקרב המנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית לעומת מנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית (פריט 36: "תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים"). חיזוק נוסף לקשר הסטטיסטי המובהק שנמצא במבחן t , מתבטא בערכי ה- d הבינוניים עד גבוהים שנמצאו בכל אחד מ-15 הפריטים.

לוח 9: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית למנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, במידת ההסכמה להיגדים העוסקים בלימודי הערבית ($N = 102$)

d	לא מלמדים			מלמדים			ההיגדים	מספר פריט
	SD	M	n	SD	M	n		
1.34**	1.1	1.9	34	1.0	3.3	66	התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית	15.
1.75**	0.9	1.5	33	1.0	3.2	66	הורי התלמידים מביעים עניין ותמיכה בלימודי ערבית	16.
0.12	1.8	4.3	16	1.0	4.2	66	לימודי הערבית קשים לתלמידים	17.
0.72	2.2	3.5	13	1.5	2.1	66	עומס הלימודים במקצועות אחרים מחייב ניצול שעות ערבית לטובת מקצועות אלו	18.
0.34	1.6	3.0	36	1.6	3.5	66	ללימוד ערבית חשיבות כלכלית	19.
0.47	2.1	4.2	23	1.9	3.3	66	יש קושי במציאת מורה טוב/ה להוראת ערבית	20.
0.55*	1.7	3.2	36	1.4	4.0	66	לימודי הערבית תורמים להקניית מתן כבוד לשונה	21.
0.40	2.2	3.9	10	1.4	4.6	66	המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים	22.

לוח 9 (המשך)

מספר פריט	ההיגדים	מלמדים			לא מלמדים			d
		SD	M	n	SD	M	n	
23.	חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל	1.5	4.8	66	1.8	2.8	36	1.26**
24.	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	2.0	3.0	66	1.6	1.7	18	0.74**
25.	ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית	1.3	4.7	66	1.3	4.8	36	0.07
26.	לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר	1.3	4.6	66	1.8	3.8	36	0.56*
27.	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים בערבית	1.6	3.9	61	1.9	2.6	7	0.78*
28.	חשוב ללמד ערבית כדי להכיר את המורשת היהודית (כתבי הרמב"ם, ר' יהודה הלוי, ר' סעדיה גאון וכיו"ב)	1.3	3.0	66	1.7	3.1	35	0.06
29.	חשוב ללמד ערבית כדי להתוודע לספרות הדתית הערבית ואמונותיה	1.4	3.2	66	1.5	2.1	36	0.73**
30.	לימודי הערבית מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים (צבא, תקשורת וכיו"ב)	1.4	4.4	66	1.4	3.8	36	0.44*
31.	לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ	1.4	4.7	66	1.6	4.0	36	0.43*
32.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת הביניים	1.5	4.6	66	1.8	2.6	36	1.21**
33.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה	1.6	4.0	66	1.8	2.6	36	0.85**
34.	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	1.2	3.4	66	0.9	1.5	14	1.80**
35.	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית	1.2	1.6	66	2.0	2.5	16	0.58
36.	תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים	1.4	3.4	63	2.1	4.2	19	0.49*
37.	חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים	1.2	4.8	66	1.8	3.3	36	1.03**
38.	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	1.3	4.2	66	1.9	4.1	27	0.03

** $p < .01$ * $p < .05$ לפי מבחן t

מהשוואת מידת ההסכמה של המנהלים לפי סוגי הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) עולה מגמה דומה: מידת ההסכמה של המנהלים מבתי הספר הממלכתיים (שרובם גם משתייכים לקבוצת המנהלים המלמדים ערבית) עם ההיגדים החיוביים גבוהה מזו של המנהלים מבתי הספר הממלכתיים-דתיים (שרובם משתייכים לקבוצת המורים שאינם מלמדים). יש לציין, כי בשתי ההשוואות (מצב לימוד וסוג הפיקוח) קיים פער מספרי בגודל קבוצות ההשוואה, ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות.

ד. עמדות המנהלים כלפי תכנית הלימודים בערבית

קשיים מרכזיים בתכנית הלימודים

בלוח 10 להלן מוצגות תשובות המנהלים לשאלה הפתוחה (שאלה 40) בעניין הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית מנקודת מבטם (75 מנהלים השיבו 111 תשובות).

לוח 10: הקשיים המרכזיים בהוראת השפה הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 75$)

מספר הקושי	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. אנטגוניזם לעם הערבי ולערבית	38	34.2	50.7
2. קשיים ברכישת שפה נוספת	23	20.7	30.7
4. מחסור במורים מקצועיים ובעלי רמת הוראה גבוהה	12	10.8	16.0
5. תכנית הלימודים אינה מתאימה	11	9.9	14.7
9. חוסר בשעות ללימוד המקצוע	7	6.3	9.3
3. עדיפות למקצועות אחרים	5	4.5	6.7
12. הטרוגניות רבה מדי בכיתות הלימוד	4	3.6	5.3
13. שפה קשה ללימוד	4	3.6	5.3
6. מקצוע בחירה – אינו מחייב המשכיות בתיכון	4	3.6	5.3
10. קושי בקרב עולים לרכוש שפה נוספת	3	2.7	4.0
סה"כ	111	100.0	148.0

תשובות המנהלים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, הכוללות את הקשיים השונים המוצגים בלוח 10. מתוך הממצאים עולות שלוש קטגוריות מרכזיות: שתיים מהן מצביעות על קשיים של התלמידים, כמו אנטגוניזם לעם ולשפה (34.2%) – "אנטי לשפה ולתרבות" (מנהל 327), "המצב הביטחוני בארץ משליך על יחס התלמידים למקצוע" (מנהל 561) ו"האנטי שיש לילדים בעקבות האירועים הפוליטיים-ביטחוניים" (מנהל 633) ועל קשיים ברכישת שפה נוספת (20.7%) – "הקושי המרכזי הוא עם תלמידים לקויי למידה שלא יכולים להשתלב בלמידת שפה" (מנהל 160). הקטגוריה השלישית כוללת בעיות מערכתיות או טכניות, כמו מחסור במורים מקצועיים שרמת ההוראה שלהם גבוהה (10.8%) – "חוסר בכוח אדם מקצועי" (מנהל 696), תכנית לימודים שאינה מתאימה (9.9%) – "תכנית הלימודים צריכה להיות רלוונטית יותר" (מנהל 878) וחוסר בשעות ללימוד המקצוע (6.3%) – "קיצוצי שעות" (מנהל 222).

שיפור יחס התלמידים כלפי לימוד השפה הערבית

בלוח 11 מוצגים נתונים של תשובות המנהלים לשאלה פתוחה (שאלה 41) לגבי השינויים שיוכלו לסייע בשיפור יחס התלמידים כלפי לימוד הערבית (72 מנהלים השיבו 105 תשובות).

לוח 11: שינויים שיוכלו לסייע בשיפור יחס התלמידים כלפי לימוד השפה הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 72$)

מספר	השינוי	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1.	לימוד ערבית מדוברת על חשבון ערבית ספרותית	21	20.0	29.2
8.	לימוד חווייתי יותר (סיורים, סרטים, הצגות, עיתונים, אינטרנט)	16	15.2	22.2
2.	שיפור רמת ההוראה של המורים	12	11.4	16.7
4.	להפוך למקצוע חובה לבגרות	9	8.6	12.5
6.	הרחבת ההיכרות של התלמידים עם התרבות הערבית	9	8.6	12.5
9.	לערוך מפגשים עם בני נוער ערביים	8	7.6	11.1
3.	הגברת המודעות לחשיבות השפה הערבית	7	6.7	9.7
7.	הקצאת משאבים ללימוד ערבית	6	5.7	8.3
11.	דרוש שינוי חברתי וביטחוני אשר יגרום לשינוי ביחס לערבים ולערבית	5	4.8	6.9
10.	הכנת התלמידים כבר בבית הספר היסודי ללימוד המקצוע	3	2.9	4.2
13.	עבודה לפי רמות	2	1.9	2.8
15.	לימוד טקסטים של מקורות יהודיים בערבית	2	1.9	2.8
16.	הפיכת המקצוע לבחירה בשל יחס עוין לשפה מצד מורים ותלמידים	2	1.9	2.8
12.	שיתוף פעולה עם מורים במקצועות אחרים	1	1.0	1.4
14.	לפטור את הקבוצה המתקשה מלימוד ערבית	1	1.0	1.4
17.	הקניית עברית תקינה תסייע בלימוד ערבית	1	1.0	1.4
סה"כ		105	100.0	145.8

רשימת השינויים שהמורים העלו היא הטרוגנית ביותר ולכן קשה לקבץ את השינויים לקטגוריות מרכזיות ורחבות. שני הכיוונים המרכזיים שעליהם אפשר להצביע הם התייחסות לתכנים של תכנית הלימודים ולדרכי ההוראה של המורים. באשר לתכנים, חמישית מתשובות המנהלים התייחסו לכך שיש להגביר את לימוד הערבית המדוברת על חשבון הערבית הספרותית (20.0%) – "ללמד יותר ערבית מדוברת" (מנהל 16); באשר לשיטות ההוראה, 15.2% מתשובות המנהלים התייחסו לכך שיש להסב את דרך ההוראה לחווייתית יותר – "לעשות את הלימוד חווייתי ומהנה" (מנהל 678) ו"שילוב עזרי הוראה כגון סרטים וקלטות" (מנהל 889). עוד עולה מן הממצאים התייחסות לחשיבות חשיפת התלמידים אל העם והתרבות הערבית כדרך לקרבם אל השפה (8.6%) – "היכרות טובה יותר עם התרבות והשפה הערבית, ניפוץ מיתוסים וסטיגמות"

(מנהל 463), כי יש לערוך מפגשים עם בני נוער ערביים (7.6%) – "מפגשים בין ערבים ויהודים" (מנהל 463) וכי יש חשיבות להגברת המודעות לחשיבות השפה הערבית (6.7%) – "כך שהתלמידים יכירו בחשיבות לימוד השפה" (מנהל 252).

חיוב בבחינת בגרות בערבית

המנהלים נשאלו האם יש לחייב תלמידים להיבחן ביחידה אחת בערבית כמקצוע חובה לבגרות (שאלה 42). באופן כללי, המנהלים נוטים לעמדה שלא לחייב את התלמידים להיבחן, שכן 57 מנהלים (56.4%) השיבו (בשאלה סגורה) שאין לחייב את התלמידים ו-44 מנהלים (43.6%) השיבו שיש לחייבם. בחלק הפתוח של השאלה התבקשו המנהלים לנמק את תשובתם. בלוח 12 להלן מוצגים נימוקי המנהלים (91 מנהלים השיבו 99 תשובות).

לוח 12: האם יש לחייב את התלמידים להיבחן בבגרות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), (N = 91)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. אין לחייב להיבחן	56	57.7	57.7
207. בשל עומס הלימודים הקיים על התלמידים	28	28.3	30.8
209. לא כל התלמידים מסוגלים להתמודד עם לימוד השפה	8	8.1	8.8
212. יש מקצועות חשובים יותר	6	6.1	6.6
208. חובה תיצור התנגדות למקצוע	5	5.1	5.5
210. זהו מקצוע מיותר ולא רלוונטי	3	3.0	3.3
204. יחידת לימוד אחת אינה משמעותית מספיק	2	2.0	2.2
206. חובת הלימוד לא תיצור את המוטיבציה או היחס הרצוי	2	2.0	2.2
211. יש לאפשר בחירה בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת	1	1.0	1.1
100. יש לחייב להיבחן	41	42.3	42.3
103. הפיכת המקצוע לחובה תעלה את יוקרתו של המקצוע ותעודד את התלמידים להשקיע	22	22.2	24.2
105. חשיבות להכרת האוכלוסייה הערבית בארץ ומחוצה לה	18	18.2	19.8
104. ביחידת לימוד אחת אין הרבה חומר – זה כדאי לתלמידים	3	3.0	3.3
113. יש לחייב – במקום מקצוע אחר	1	1.0	1.1
סה"כ	99	100.0	108.8

תשובות המנהלים קובצו לשתי קטגוריות תוכן מרכזיות: האחת כוללת את פירוט תשובות המנהלים אשר דיווחו כי אין לחייב להיבחן, והאחרת כוללת את התשובות שלפיהן יש לחייב להיבחן. מן הממצאים המוצגים בלוח 12 עולה כי בקרב המנהלים המצדדים בכך שאין לחייב את התלמידים להיבחן ביחידה אחת בערבית, קרוב לשליש נימקו את תשובתם בכך שקיים עומס

לימודים רב על התלמידים (28.3%) – "כי אני חושבת שזה יוצר עומס יתר ללא צורך ואינו הכרח בסיסי" (מנהל 13) ו"אני חושב שיש לחץ עצום על התלמידים כבר עכשיו ואין צורך להוסיף עוד מקצועות" (מנהל 25). מבין המנהלים שהשיבו כי יש לחייב את התלמידים להיבחן ביחידה אחת בערבית, נמצאו שני ממצאים בולטים ששיעורם דומה, האחד מצביע על כך שחיוב התלמידים יגרום להעלאת יוקרת המקצוע ועידוד התלמידים להשקיע בו (22.2%) – "מעלה את פרופיל השפה ומציב אותה במקביל למקצועות חובה נוספים כמו מתמטיקה ואנגלית" (מנהל 31) ו"חיוב בבחינה ייתן תוקף למקצוע ויגרור יחס יותר רציני" (מנהל 612), והאחר מעלה את חשיבות השפה להכרת האוכלוסייה הערבית בארץ ומחוצה לה (18.2%) – "יצירת תקשורת עם הסביבה" (מנהל 10) ו"רצוי שנדע את שפת הסובבים אותנו והם את שלנו ואולי כך נוכל לתקשר טוב יותר" (מנהל 195).

שילוב הוראת הערבית עם מקצועות לימוד שונים

על פי הנתונים שהתקבלו משאלה פתוחה (שאלה 43), לוח 13 מציג את מקצועות הלימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב עם מקצוע הערבית בחטיבת הביניים (36 מנהלים השיבו 52 תשובות).

לוח 13: מקצועות הלימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב הוראת ערבית בחטיבת הביניים – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), (N = 36)

מספר	המקצוע	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
102.	היסטוריה	15	29.4	41.7
101.	לשון עברית	8	15.7	22.2
106.	פעולות העשרה, תכניות שונות, אירועים	7	13.7	19.4
103.	ספרות	6	11.8	16.7
104.	אמנות	4	7.8	11.1
110.	תנ"ך	3	5.9	8.3
105.	גיאוגרפיה	2	3.9	5.6
109.	אזרחות	2	3.9	5.6
111.	מחשבים	2	3.9	5.6
107.	אנגלית	1	2.0	2.8
113.	שלי"ח: סיורים לכפרים ערביים	1	2.0	2.8
	סה"כ	52	100.0	141.7

הנתונים מצביעים על כך שהמקצוע השכיח ביותר לשילוב עם הוראת הערבית הוא היסטוריה (29.4%). בשיעורים נמוכים יותר התקבלו תשובות המציעות לשלב את הוראת הערבית עם הלשון העברית (15.7%), עם פעולות העשרה שונות שאינן קשורות לתחומי לימוד ספציפיים (13.7%) ועם ספרות (11.8%). שיעורי תשובות נמוכים במיוחד התקבלו עבור מקצועות כגון גיאוגרפיה,

אזרחות ומחשבים. למרות שהמנהלים התבקשו להרחיב ולתאר דוגמאות לשילוב זה, הם לא ציינו זאת בתשובותיהם.

ה. הערות

בלוח 14 מוצגות תשובות המנהלים לשאלה פתוחה (שאלה 48) המזמינה אותם להתייחס באופן חופשי לתכנית הלימודים בערבית – (27 מנהלים השיבו 33 תשובות).

לוח 14: הערות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 27$)

מספר	ההערה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
6.	יש להוסיף משאבים ללימוד המקצוע (שעות, קבוצות קטנות)	6	18.2	22.2
7.	יש צורך בתכנית חלופית לעולים וללקויי למידה	6	18.2	22.2
5.	התכנית "שפה מספרת תרבות" מצוינת	3	9.1	11.1
16.	כמות התלמידים שמחליטים להמשיך נמוכה בשל העומס	3	9.1	11.1
13.	מצר על קשר רופף עם המפקח ומשרד החינוך	3	9.1	11.1
3.	יש לשנות את תכנית הלימודים כך שתהיה אטרקטיבית ואקטואלית יותר	2	6.1	7.4
4.	חוסר היכרות של התכנית	2	6.1	7.4
1.	יש לתת תגמול (בונוס) לתלמידים הלומדים ערבית בדומה לאנגלית ולמתמטיקה	1	3.0	3.7
2.	בבית הספר אוכלוסיית התלמידים ימנית קיצונית	1	3.0	3.7
8.	תכנית "מען" עובדת היטב ויש להמשיכה גם בתיכון	1	3.0	3.7
9.	נשמח ליותר גמישות בחומר הלמידה (יותר תרבות ערבית)	1	3.0	3.7
11.	יש לשים דגש על פלורליזם	1	3.0	3.7
12.	יש צורך בהמחשת השפה והפיכתה לשפה חיה	1	3.0	3.7
14.	יש לתת בחירה בין ערבית לרוסית כשפה זרה שנייה כדי להקל על העולים	1	3.0	3.7
15.	בבית הספר מלמדים לפי רמות	1	3.0	3.7
	סה"כ	33	100.0	122.2

מתשובות המנהלים גובשו שתי קטגוריות תוכן מרכזיות: האחת מצביעה על חוסר במשאבים ללימוד המקצוע, כמו מחסור בשעות ובחוסר יכולת ללמד בקבוצות לימוד קטנות (18.2%) – "אשמח לקבל שעות נוספות וללמד בקבוצות קטנות יותר בכיתות, זה יהיה מאוד משמעותי" (מנהל 510), ומן האחרת עולות הערות הקשורות לצורך בשינויים תוכניים בתכנית הלימודים, כך למשל, אפשר לראות כי 18.2% מתשובות המנהלים מתייחסות לצורך בתכנית חלופית לעולים וללקויי למידה – "אשמח להתייחסות ספציפית לתלמידים בעלי לקויות למידה שיש להם קשיי שפה" (מנהל 113) ו"חייבים לפתח תכנית לימודים נוספת רשמית לתלמידים המתקשים, שכן

ערבית, בניגוד לאנגלית, אין מלמדים בהקבצות וקשה מאוד לשמור על רמה הומוגנית בכיתה הטרוגנית" (מנהל 636) ו-6.1% מן התשובות מתייחסות לצורך לשנות את התכנית כך שתהיה אטרקטיבית ואקטואלית יותר. כמו כן, יש לשים לב כי ארבע מתשובות המנהלים מתייחסות לתרומה של חומרי למידה אחרים, כגון "שפה מספרת תרבות" ותכנית "מען".

שאלון למורה בחטיבת הביניים

א. מטרות תכנית הלימודים החדשה

למורים הוצגו שתי רשימות של מטרות אשר נמצאות בתהליך פיתוח על-ידי ועדת התכנית החדשה בערבית. האחת של מטרות-על והאחרת של מטרות אופרטיביות. בשאלה סגורה (שאלה 6) התבקשו המורים לדרג את מידת החשיבות שהם מעניקים לכל אחת מן המטרות בנפרד, בסולם ובו שש דרגות.

לוח 15: מידת החשיבות של מטרות-העל החדשות לתכנית הלימודים החדשה בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 180$)

מספר פריט	מטרות-על של הוראת השפה הערבית	חשובה במידה מעטה מאוד (1)	חשובה במידה מעטה (2)	חשובה במידה מסוימת (3)	חשובה במידה רבה (4)	חשובה במידה רבה מאוד (5)	מספר משיבים	סטיות תקן
9.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	-	0.6	-	3.9	21.1	180	5.7
10.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	-	-	1.1	7.2	24.4	180	5.6
7.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	0.6	0.6	4.5	4.5	17.9	179	5.5
8.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	-	0.6	2.2	11.1	30.0	180	5.4
12.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	0.6	-	2.8	10.6	32.8	180	5.4
13.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	-	1.1	1.1	11.2	34.6	179	5.4
11.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	1.1	0.6	3.3	20.0	42.2	180	5.0
15.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	0.6	3.9	3.9	20.6	31.1	180	5.0
14.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	1.1	2.8	10.0	30.6	29.4	180	4.6
16.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	6.1	12.8	22.2	33.3	13.9	180	3.7

בלוח 15 מוצגת מידת החשיבות שייחסו המורים **למטרות העל** החדשות של תכנית הלימודים החדשה בערבית (סך הכול 180 משיבים). לרוב המטרות יוחסה מידת חשיבות רבה עד רבה מאוד (טווח הממוצעים מ-5.7 עד 3.7). רוב המורים מייחסים את החשיבות הרבה ביותר למטרות המדגישות את העלאת חשיבות השפה הערבית, הן כמקצוע בבית הספר והן כשפה במדינת ישראל. כך למשל, ניתן לראות כי 95.5% מן המורים רואים ב"הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית" מטרת-על בעלת חשיבות רבה עד רבה מאוד, ומייחסים רמת חשיבות דומה גם למטרות העוסקות ב"הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית" וב"עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון" (91.6% ו-90.0%, בהתאמה). מורים בודדים בלבד ציינו מטרות מספר כ"כלל לא חשובות עד חשובות במידה מעטה", ואילו למטרה העוסקת ב"הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים" (פריט 16), ייחסו למעלה משליש מן המורים מידת חשיבות מעטה מאוד עד כלל לא חשובה (ממוצע 3.7).

למורים ניתנה האפשרות לפרט מטרות-על נוספות על אלה המופיעות לעיל. שלושה מורים בלבד השיבו. שניים מהם טענו שיש צורך בחינוך לשלום ובמפגשים בין יהודים לערבים ומורה אחד הציע להכיר את העמים הערביים הלא מוסלמים.

בניתוח גורמים של מטרות העל נמצאו שלושה גורמים מרכזיים: הראשון מבטא היבטים של "דו-קיום והכרת השונה" (פריטים 10-13) – הפיכת השפה הערבית לרלוונטית ושימושית להבנת אנשים בעלי רקע תרבותי שונה; השני מבטא היבטים של "מוטיבציה ללימוד ערבית" (פריטים 9-7) – הגברת המוטיבציה וטיפוח עניין בלימוד השפה; השלישי מבטא את "יחסי השפות והתרבויות" (פריטים 14-16) – הכרת המורשת הרוחנית היהודית והבנת שפת האם (עברית) באמצעות לימודי הערבית (ללוח טעינות הפריטים ראו נספח ב, לוח 200). בניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונברך נמצא שעקיבותו הפנימית של כלל הסולם היא $\alpha = .79$, של הגורם הראשון היא $\alpha = .70$ (3 פריטים), של הגורם השני היא $\alpha = .73$ (4 פריטים) ושל הגורם השלישי היא $\alpha = .67$ (3 פריטים). אחוז השונות המוסברת נמדד ב-60.8%.

במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין מידת החשיבות שמייחסים מורים מהפיקוח הממלכתי למטרות העל, לבין מידת החשיבות שמייחסים להן מורים מהפיקוח הממלכתי-דתי, נערך מבחן t וחושבו ערכי Cohen's d למדידת גודל האפקט. הממצאים הצביעו על הבדל בין שתי קבוצות המורים במידת החשיבות שהם מייחסים למטרות-על אחת בלבד מתוך 10 מטרות העל שהוגדרו. נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות בדירוג החשיבות של מטרה מספר 16 – "הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים", $t(177) = -2.02$; $p < .05$; $d = .40$. למטרה זו מייחסים המורים מהחינוך הממלכתי-דתי מידת חשיבות גבוהה יותר ($M = 4.2$, $SD = 1.6$) לעומת המורים מהחינוך הממלכתי ($M = 3.6$, $SD = 1.3$). עם זאת, חשוב לציין כי קיים פער משמעותי בין גודלה של קבוצת המורים מן הפיקוח הממלכתי ($n = 155$) לבין

גודלה של קבוצת המורים מן החינוך הממלכתי-דתי ($n = 24$) ועל כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

לוח 16: מידת החשיבות של המטרות האופרטיביות לתכנית הלימודים החדשה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 180$)

מספר פריט	מטרות אופרטיביות לחטיבת הביניים	חשובה כלל לא	חשובה מעטה מאוד	חשובה במידה מעטה	חשובה במידה מסוימת	חשובה במידה רבה	חשובה במידה רבה מאוד	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
18.	הכרת סימני הכתב הערבי	-	-	0.6	1.1	19.4	78.9	180	5.8	0.5
21.	העשרת אוצר המילים בערבית	-	-	0.6	1.7	20.6	77.2	180	5.7	0.5
27.	יכולת הבעה בסיסית בעל-פה בערבית	-	0.6	0.6	3.9	22.8	72.2	180	5.7	0.6
22.	יכולת קריאה והבנה של שלטי רחוב, פרסומות, תמרורים ושמות רחובות הכתובים בערבית	-	-	-	8.9	27.2	63.9	180	5.6	0.7
19.	יכולת קריאת טקסטים מודרניים קלים וקטעים ספרותיים מעובדים	-	1.1	1.1	13.4	27.9	56.4	179	5.4	0.8
23.	יכולת השוואה בין מילים בערבית למילים דומות בעברית	-	0.6	2.2	10.0	29.4	57.8	180	5.4	0.8
28.	יכולת הבעה בכתב - כתיבת משפטים קצרים ותשובות לשאלות בערבית	0.6	0.6	2.2	10.0	28.9	57.8	180	5.4	0.9
29.	הכרת ברכות וביטויים שימושיים בערבית מדוברת	-	-	3.9	9.4	25.0	61.7	180	5.4	0.8
25.	יכולת הבנת שידורי רדיו וטלוויזיה קלים בערבית	-	1.1	1.7	14.0	35.2	48.0	179	5.3	0.8
26.	יכולת קריאת כותרות מן העיתונות הערבית	-	1.1	3.3	11.1	31.7	52.8	180	5.3	0.9
24.	הקניית מושגים בסיסיים בתולדות הערבים והאסלאם	0.6	0.6	1.7	18.3	38.3	40.6	180	5.2	0.9
20.	הכרת המילון הערבי-עברי ועשיית שימוש מושכל בו	0.6	2.2	7.8	26.7	30.6	32.2	180	4.8	1.1

בלוח 16 מוצגת מידת החשיבות שייחסו המורים **למטרות האופרטיביות** של תכנית הלימודים החדשה (סך הכול 180 משיבים). מרבית המטרות זכו למידת חשיבות רבה מאוד מצד המורים (טווח הממוצעים מ-5.8 עד 4.8). כך למשל, רוב המורים נטו לייחס מידת חשיבות רבה עד רבה מאוד למטרות אופרטיביות כגון "הכרת סימני הכתב הערבי" (98.3%), "העשרת אוצר המילים בערבית" (97.8%) ו"יכולת הבעה בסיסית בעל-פה בערבית" (95.0%). בשיעורים נמוכים אך במעט ייחסו המורים חשיבות רבה עד רבה מאוד למטרות העוסקות בערבית עכשווית ואקטואלית, כמו "יכולת קריאה והבנה של שלטי רחוב, פרסומות, תמרורים ושמות רחובות הכתובים בערבית" ו"הכרת ברכות וביטויים שימושיים בערבית מדוברת" (91.1% ו-86.7%, בהתאמה).

למורים ניתנה אפשרות לציין מטרות אופרטיביות נוספות על אלה שמפורטות לעיל (20 מורים השיבו 22 תשובות). מן הנתונים עולה כי מחצית מן התשובות הנוספות ($n = 11$) מתייחסות לצורך במתן דגש על ערבית מדוברת כבר בחטיבת הביניים וכחמישית מן התשובות ($n = 4$) מתייחסות לצורך בהכנסת מושגים בסיסיים בסכסוך הערבי-ישראלי. שלושה מורים בלבד ציינו כי יש לשים דגש על לימוד חווייתי של השפה.

ב. עמדות כלפי תכנית הלימודים

מידת ההיכרות של המורים עם תכנית הלימודים הרשמית בערבית

המורים נשאלו בשאלה סגורה (שאלה 31) אם הם מכירים את תכנית הלימודים הרשמית בערבית כפי שפורסמה על-ידי האגף לתכניות לימודים בשנת 1994. באופן כללי, 136 מורים (75.6%) ענו כי הם אכן מכירים את תכנית הלימודים הרשמית ו-44 מורים (24.4%) השיבו כי אינם מכירים אותה. בחלקה הפתוח של השאלה התבקשו המורים לפרט לגבי מידת היכרותם עם התכנית, ומחציתם בלבד עשו כן. בלוח 17 להלן מוצגות תשובות המורים לגבי מידת היכרותם עם תכנית הלימודים הרשמית בערבית (90 מורים השיבו 92 תשובות).

לוח 17: מידת ההיכרות של המורה עם תכנית הלימודים הרשמית בערבית משנת 1994 – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 90$)

מספר	מידת ההיכרות עם התכנית	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
6.	איני מכיר/ה באופן מעמיק את התכנית	30	32.6	33.3
1.	מכיר/ה את התכנית ואת נושאי הלימוד	28	30.4	31.1
8.	מכיר/ה את התכנית ועובד/ת לפיה	19	20.7	21.1
17.	מכיר/ה את התכנית ועובד/ת לפי חוזרי מפמ"ר	10	10.9	11.1
9.	מכיר/ה את התכנית מתוך השתלמויות וסמינרים	5	5.4	5.6
	סה"כ	92	100.0	102.2

מן הנתונים בלוח 17 עולה כי 90 מורים בלבד התייחסו למידת היכרותם עם התכנית. מרביתם דיווחו במפורש כי אינם מכירים את התכנית באופן מעמיק (32.6%) – "לא מכירה את התכנית לעומק, לא רלוונטית לעבודה בשטח". בשיעורים דומים דיווחו המורים כי הם אכן מכירים את תכנית הלימודים הרשמית (30.4%), אולם כחמישית בלבד ציינו במפורש כי הם גם עובדים לפיה (20.7%) ו-10.9% דיווחו כי הם מכירים את התכנית ועובדים בהתאם לשינויים המפורסמים בחוזרי המפמ"ר. בנוסף לכך, 16 מן המורים התייחסו בתשובתם גם לחומרי למידה כאל תכנית הלימודים שלפיה הם מלמדים. שבע מתוך התשובות מתייחסות ללימוד מתוך "שפה מספרת תרבות" ($n = 7$, 43.8%) ושלוש ללימוד מתוך "אל ערביה" ($n = 3$, 18.8%) – ממצא המלמד שבקרב מקצת המורים יש בלבול בין תכנית לימודים לבין חומרי למידה.

מהצלבת הנתונים של משתנה התפקיד (מורה או רכז/ת) עם מידת ההיכרות של תכנית הלימודים, נמצא כי אחוז גבוה יותר של רכזים מדווחים כי הם מכירים את תכנית הלימודים (81.6%, $n = 80$), בהשוואה לשיעור המורים המדווחים זאת (67.9%, $n = 55$). ההבדל בין הקבוצות אף נמצא מובהק סטטיסטית, $p < .05$, $\chi^2(1) = 4.51$.

המורים המלמדים לפי תכנית שאינה התכנית הרשמית התבקשו לפרט את תשובותיהם. נתקבלו 16 תשובות בלבד, ומחציתן הצביעו על לימוד ערבית לפי תכנית מוכרת אחרת שאינה התכנית הרשמית (לפי טענת המורים). כך, למשל, שבעה מורים מלמדים לפי "שפה מספרת תרבות" ושלושה מורים מלמדים לפי "אל ערבייה". השאר הצביעו על העשרה או שינויים בתכנית הרשמית ושילוב עם חומרי הלמידה של תכניות נוספות ($n = 2$), או על לימוד לפי תכנית לימודים בית ספרית שלא פורטה ($n = 2$). מתשובות המורים ניתן ללמוד כי המורים רואים בחומרי הלמידה תכניות לימודים מוכרות ומבלבלים בין תכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך (סילבוס) לבין חומרי למידה, אשר גופים שונים אחרים פרסמו ואושרו לשימוש על-ידי משרד החינוך.

מידת הסיוע של תכנית הלימודים

בשאלה פתוחה (שאלה 32) נשאלו המורים על מידת הסיוע של תכנית הלימודים הרשמית להוראתם. לוח 18 להלן מציג את תשובות המורים ונימוקיהם (131 מורים השיבו 143 תשובות).

לוח 18: מידת הסיוע של תכנית הלימודים הרשמית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 131$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100.	תכנית הלימודים מסייעת		
4.	התכנית מסייעת להבניה נכונה של הלימוד	45	34.4
1.	התכנית מסייעת במידה רבה (ללא פירוט)	38	29.0
18.	התכנית מסייעת במתן הדגשים, למשל, טקסטים, הבנת הנקרא והנשמע	1	0.8
300.	תכנית הלימודים מסייעת באופן חלקי		
3.	התכנית מסייעת באופן חלקי (ללא פירוט)	11	8.4
10.	התכנית מסייעת באופן חלקי, אנו מסתמכים יותר על חוזרי מפמ"ר והשתלמויות	7	5.3
6.	התכנית מהווה בסיס אך חסרים בה תכנים שאנו מוסיפים באופן עצמאי	6	4.6
8.	התכנית תורמת בנושא הדקדוקי בלבד	3	2.3
11.	התכנית מסייעת באופן חלקי, אנו נעזרים בחומרי למידה מגוונים נוספים	3	2.3
15.	למרות שהתכנית בנויה ללימוד 3 ש"ש, אנו מלמדים 2 ש"ש בלבד	3	2.3
9.	אנו נעזרים בתכנית באופן כללי וחלקי – הכרת נושאי הלימוד בכל שכבה	2	1.5

לוח 18 (המשך)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200.	תכנית הלימודים אינה מסייעת	24	17.3
5.	עובד/ת לפי תכנית אחרת	15	11.5
13.	התכנית אינה מתאימה ללימוד התלמידים בכיתה הטרוגנית ולרמתם	6	4.6
17.	התכנית מורכבת מדי ובעלת דרישות רבות מדי	2	1.5
16.	בתכנית קיימות סתירות פנימיות	1	0.8
	סה"כ	143	100.0
		109.2	

בלוח 18 מוצגות תשובות המורים, אשר קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את מידת הסיוע של תכנית הלימודים. למעלה ממחצית מתשובות המורים מציינות כי התכנית מסייעת (59.0%), קרוב לרבע מהתשובות מציינות כי התכנית מסייעת באופן חלקי בלבד (23.7%) וכחמישית השיבו שהתכנית אינה מסייעת להם כלל (17.3%). מבין המורים שצינו כי התכנית מסייעת להם בהוראתם, 31.5% מהתשובות מתייחסות לסיוע התכנית בהבניה נכונה של הלימוד – "מסייעת בארגון תכנית העבודה" (מורה 11), "במתן מובנות ומסגרת לתהליך הלמידה" (מורה 119) ו"כמתווה דרך" (מורה 125) ו-26.6% לכך שהתכנית מסייעת במידה רבה, באופן כללי, ללא נימוק או פירוט נוסף. מבין המורים שצינו כי התכנית אינה מסייעת להם בהוראתם, 10.5% דיווחו כי בשל כך הם בחרו לעבוד לפי חומרי למידה אחרים – "כרגע יש ספר חדש של אלה ולסטרה ואני עובדת לפיו" (מורה 44).

היבטים חיוביים של תכנית הלימודים

לוח 19 להלן מציג את תשובות המורים לשאלה הפתוחה (שאלה 80) בדבר היבטיה החיוביים של תכנית הלימודים (78 מורים השיבו 117 תשובות). תשובות המורים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, הכוללות את ההיבטים החיוביים שעלו. למעלה ממחצית מתשובות המורים מתייחסות בחיוב לדגש שהתכנית שמה על מרכיבים שונים ברכישת השפה. למשל, רכישת ידע בסיסי של השפה (17.1%) – "הקניית הידע הבסיסי של מיומנויות הלמידה" (מורה 999), קריאה (16.2%) – "עידוד הקריאה, הפרויקט של השנה" (מורה 398), האזנה לשפה (11.1%) – "ישנה בתכנית הדגשה של הבנת הנשמע, ניתן על ידי כך לקרב את התלמידים לחדשות הנשמעות בכלי התקשורת בערבית" (מורה 854), דיבור ואוצר מילים (10.3%) – "העשרת אוצר המילים בערבית, יכולת דיבור בסיסית של השפה" (מורה 920) וכתובה ואותיות (6.8%) – "לימוד האותיות" (מורה 740). יש לציין כי שלושה מורים ציינו כי לדעתם אין לתכנית הלימודים כל היבט חיובי.

לוח 19: היבטים חיוביים של תכנית הלימודים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 78)

מספר	ההיבט החיובי	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
8.	התכנית מאפשרת לרכוש ידע בסיסי של השפה	20	17.1	25.7
5.	בתכנית קיים דגש על קריאה	19	16.2	24.4
7.	התכנית תורמת להעלאת המודעות לתרבות הערבית ולשיפור תדמיתה	16	13.7	20.5
6.	בתכנית קיים דגש על האזנה לשפה	13	11.1	16.7
10.	בתכנית קיים דגש על דיבור השפה ועל אוצר מילים	12	10.3	15.4
3.	התכנית מדורגת ומתאימה לכיתה הטרוגנית תוך שילוב התלמידים החלשים	8	6.8	10.3
9.	בתכנית קיים דגש על כתיבה ואותיות	8	6.8	10.3
14.	המורה מקבל בתכנית מידע מפורט – מה צריך ללמד	7	6.0	9.0
12.	התכנית מהווה מסגרת-על	5	4.3	6.4
2.	לתכנית אין היבטים חיוביים	3	2.6	3.8
4.	הדרישות בתכנית גבוהות ומחייבות מצוינות	2	1.7	2.6
15.	התכנית מגוונת ועשירה	2	1.7	2.6
17.	קיים בתכנית ניסיון להתחבר לעולם התלמידים	1	0.9	1.3
22.	התכנית דורשת פחות שינון ויותר הבנה	1	0.9	1.3
סה"כ		117	100.0	150.0

ההיבטים הטעונים שיפור

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 81) את ההיבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים. לוח 20 להלן מפרט את תשובות המורים, אשר קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את ההיבטים השונים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים (98 מורים השיבו 136 תשובות). למעלה ממחצית מתשובות המורים מצביעות על צורך בשינוי תכנים ונושאי לימוד בתכנית הלימודים, כרבע מן התשובות ציינו כי יש להדגיש יותר את הערבית המדוברת ואת ההבעה בעל-פה – "הבעה בעל פה, שפה מדוברת, שתהיה פרקטיקה של הדיבור והשפה" (מורה 400). 16.1% מתשובות המורים העלו היבטים כלליים הטעונים שיפור, תוך הדגשת חוסר ההתאמה של התכנית ללימוד בכיתה הטרוגנית (5.9%) – "בתכנית הקיימת אין מענה לתלמידים חלשים בכיתה הטרוגנית" (מורה 508) ולתלמידים לקויי למידה (5.9%) – "התכנית כפי שמפורסמת מיועדת לתלמידים חזקים ולא לוקחת בחשבון תלמידים עם לקויי למידה" (מורה 475). 14.3% מהתשובות העלו את הצורך בצמצום ובהפחתה של חומרי למידה (8.1%) – "אין אפשרות לתלמידים להספיק חומר רב שכזה" (מורה 649) ונושאים דקדוקיים (3.7%) – "התעסקות יתר בדקדוק" (מורה 754) וכעשירית מן התשובות ציינו כי יש לשנות ולעדכן את חומרי הלמידה בדרכים שונות (11.6%) – "טקסטים וחומרים יותר רלוונטיים" (מורה 962).

לוח 20: ההיבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 98)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. שינויי תוכן ונושאים	65	58.0	66.3
8. יש להדגיש יותר את הערבית המדוברת ואת ההבעה בעל-פה	33	24.3	33.7
1. פחות מדי דקדוק	10	7.4	10.2
14. יש להדגיש יותר את נושא הכתיבה	8	5.9	8.2
5. יש להוסיף עיסוק באקטואליה, בנושאים ובתכנים לפי צו השעה	6	4.4	6.1
15. יש להדגיש יותר את נושא הבנת הנקרא	6	4.4	6.1
18. יש להדגיש יותר את הבנת הנשמע, לרבות האזנה וצפייה בטלוויזיה	6	4.4	6.1
26. יש לרענן את התכנית ולהתאימה לעולם התוכן של התלמידים	6	4.4	6.1
3. חסר חומר קליל וחוייתי	4	2.9	4.1
2. יש להוסיף לימוד אוצר מילים	3	2.2	3.1
13. יש להוסיף נושאי לימוד הקשורים לתרבות ערב	3	2.2	3.1
4. יש ללמד באופן שונה את האותיות	2	1.5	2.0
12. לימודי הבסיס בשפה קשים ויוצרים התנגדות בקרב התלמידים	1	0.7	1.0
35. יש להדגיש את לימוד הספרות והמספרים	1	0.7	1.0
400. היבטים כלליים	18	16.1	18.4
10. התכנית אינה מתאימה ללימוד בכיתה הטרוגנית	8	5.9	8.2
25. התכנית אינה מותאמת ללקויי למידה	8	5.9	8.2
21. השינויים בתכנית הורידו את רמת הלימודים ויש לתקן זאת	1	0.7	1.0
32. התכנית אינה מפורטת דיה	1	0.7	1.0
200. צורך בצמצום ובהפחתה	16	14.3	16.3
6. דרישות התכנית גבוהות מדי, יש לצמצם את חומר הלמידה	11	8.1	11.2
36. יש לצמצם את העיסוק בנושאים הדקדוקיים	5	3.7	5.1
300. שינוי ועדכון חומרי למידה	13	11.6	13.3
7. יש לעדכן ולרענן את הטקסטים ולהוסיף טקסטים מעניינים ומושכים יותר	7	5.1	7.1
16. יש להגדיל את מגוון התרגילים	3	2.2	3.1
19. יש ליצור אחידות – להוציא ספרי הדרכה טובים ואחידים עבור המורים	2	1.5	2.0
27. יש להוסיף אמצעים דיגיטליים: תוכנות מחשב ואתרים באינטרנט	1	0.7	1.0
סה"כ	136	100.0	138.8

קשיים מרכזיים בהוראת הערבית בכיתה

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 82) את הקשיים המרכזיים שבהם הם נתקלים בהוראת הערבית בכיתה. לוח 21 להלן מפרט את תשובותיהם (178 מורים השיבו 234 תשובות).

לוח 21: הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית בכיתה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 178$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. תדמית המקצוע	86	38.2	48.3
1. המצב הביטחוני והגיאופוליטי משליך על תדמית המקצוע ויוצר יחס שלילי כלפי לימודי הערבית	86	36.8	48.3
300. קשיים מבניים ומערכתיים	72	32.0	40.4
3. קושי ללמד בכיתות גדולות והטרוגניות בהן קיימים פערים גדולים	51	21.8	28.7
7. העובדה שאין בגרות מורידה את המוטיבציה של התלמיד ללמוד	11	4.7	6.2
10. פחות מדי שעות שבועיות ומיקומן במערכת	9	3.8	5.1
25. הקלות בה מוציאים פטור	4	1.7	2.2
500. קשיים כלליים	38	16.9	21.3
6. קשיים הקשורים לריבוי לקויי הלמידה ולחוסר בדרכי התמודדות אתם	18	7.7	10.1
8. אין המשכיות ללימוד השפה מחוץ לכותלי הכיתה	6	2.6	3.4
16. חסרה תמיכה של הנהלת בית הספר בלימודי הערבית	5	2.1	2.8
13. רמת התלמידים נמוכה	3	1.3	1.7
21. מאבדים את התלמידים המתקשים ולו במעט	3	1.3	1.7
9. יש קשיים הנובעים מהכשרת המורים ומידת מקצועיותם	2	0.9	1.1
17. קשיים הנובעים מבעיות משמעת רבות של התלמידים	2	0.9	1.1
100. קשיים הקשורים ללימוד השפה	25	11.1	14.0
11. קושי בשינון שפה זרה שנייה	10	4.3	5.6
2. קושי בקריאה	6	2.6	3.4
15. קושי בכתיבה	4	1.7	2.2
19. קושי בדקדוק ובתחביר	4	1.7	2.2
22. אוצר המילים קטן ואינו מגוון מספיק	2	0.9	1.1
20. היקף חומר הלמידה רב מדי	1	0.4	0.6
23. קושי בלימוד האותיות	1	0.4	0.6
31. יש קושי בשל הפער בין הערבית הספרותית לערבית המדוברת	1	0.4	0.6
32. קושי בהבעה בעל-פה	1	0.4	0.6

לוח 21 (המשך)

מספר	חומרי למידה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
400.	4	1.8	2.2	
12.	חומר הלמידה אינו מותאם ואינו מעודכן	2	0.9	1.1
28.	יש מחסור בעזרי הוראה	1	0.4	0.6
33.	יש להחליף את הספר של אלה ולסטרה ב"אל ערבייה"	1	0.4	0.6
	סה"כ	234	100.0	131.5

תשובות המורים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, הכוללות את הקשיים השונים המוצגים בלוח 21. מן הלוח עולים שני ממצאים מרכזיים: האחד מתייחס לתדמיתו הנמוכה של המקצוע, ומראה כי קרוב ל-40% מתשובות המורים מייחסות זאת למצב הביטחוני והגיאופוליטי באזורנו (38.2%) – "תדמית המקצוע בגלל המצב בארץ, חלק מהתלמידים מגיעים מהבית עם אנטי" (מורה 274), והאחר מצביע על קשיים מבניים ומערכתיים (32.0%), כמו הקושי ללמד בכיתות גדולות והטרוגניות (21.8%) – "הכיתות הן הטרוגניות והפער העצום מקשה על הלימוד. אפילו שאני מלמדת לפי רמות, לעתים קשה לעקוב אחרי כל התלמידים מאחר והכיתות גדולות" (מורה 999). 16.9% מתשובות המורים העלו קשיים שונים ובהם התמודדות עם לקויי למידה (7.7%) – "הרבה תלמידים לקויי למידה, מגוון רמות" (מורה 277). רק כעשירית מן התשובות ציינו קשיים הקשורים ללימוד השפה עצמה – "יש קושי בקליטת שפה זרה שנייה" (מורה 588).

מידת המענה להוראה בכיתה הטרוגנית

המורים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 83) לגבי מידת המענה שתכנית הלימודים נותנת להוראה המותאמת לרמות השונות של התלמידים בכיתה. לוח 22 להלן מציג את פירוט התשובות (120 מורים השיבו 171 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, המבטאות את מידת המענה של תכנית הלימודים. כשני שלישים מן התשובות הצביעו על כך שהתכנית אינה נותנת מענה כלל (66.9%), לעומת כרבע מהן שהצביעו על כך שהתכנית נותנת מענה (27.4%). מעניין לראות כי הנימוק המרכזי שהעלו שתי הקבוצות קשור לחסרון או לקיומן של הדרגתיות ולהתייחסות לרמות לימוד שונות (47.9%-ו-19.9%, בהתאמה) – "לא ניתן מענה לרמות שונות של תלמידים, אנחנו צריכים לבנות בעצמנו את התכנית ולהתאימה לרמות השונות" (מורה 475) ומצד שני "בתכנית יש פעילויות בדרגות שונות" (מורה 308). שבעה מורים בלבד ציינו כי קיימת התייחסות חלקית ולא מספקת לנושא.

לוח 22: מידת המענה של תכנית הלימודים להוראה בכיתה הטרוגנית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 120)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. התכנית אינה נותנת מענה	83	66.9	69.2
202. בתכנית חסרה הדרגתיות והתייחסות לרמות לימוד שונות	82	47.9	68.3
207. התכנית אינה מתייחסת לבעיות של תלמידים חלשים ולקווי למידה	17	9.9	14.2
208. בתכנית חסרה התייחסות לרמות לימוד שונות ועל המורים להתמודד ולתת מענה בעצמם	6	3.5	5.0
212. חסרה התייחסות לרמות לימוד שונות בנושאים כמו תחביר ודקדוק שנקלטים בקצב שונה	3	1.8	2.5
205. חסרים בתכנית חומרים הדרגתיים מהשפה המדוברת	2	1.2	1.7
213. חומרי הלמידה ("פני מזרח") אינם נותנים מענה ללימוד הטרוגני	2	1.2	1.7
219. החומר עמוס ורב עבור כולם, קל וחומר עבור כיתה הטרוגנית	2	1.2	1.7
206. חסרות בתכנית הנחיות ברורות ללימוד בכל רמה ורמה	1	0.6	0.8
210. בשל חוסר ההתייחסות ללימוד הטרוגני בית הספר פיתח תכנית בעצמו	1	0.6	0.8
214. חסרה בתכנית הגדרה של המינימום הנדרש מול מידת ההרחבה	1	0.6	0.8
216. חסרה התייחסות להטרוגניות בנושא הקריאה	1	0.6	0.8
217. בתכנית הלימודים אין התייחסות ללימוד הטרוגני אולם חומרי הלמידה ("שפה מספרת תרבות") נותנים מענה לחוסר זה	1	0.6	0.8
100. התכנית נותנת מענה	34	27.4	28.3
104. קיימת בתכנית הדרגתיות והתייחסות לרמות לימוד שונות	34	19.9	28.3
108. כל מורה מוצא את דרכו בתוך התכנית	4	2.3	3.3
118. קיימת התייחסות אך התכנית קשה ליישום	4	2.3	3.3
106. יש הנחיות ברורות לכל רמה ורמה	1	0.6	0.8
107. התכנית מתייחסת לבעיות של תלמידים חלשים ולקווי למידה	1	0.6	0.8
300. יש התייחסות חלקית שאינה מספקת	7	5.6	5.8
סה"כ	171	100.0	142.5

שינויי המפמ"ר בתכנית הלימודים

המורים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 33) על תרומת שינויי המפמ"ר בתכנית הלימודים להוראת הערבית והתבקשו לפרט את תשובותיהם בהרחבה. בלוח 23 מוצגות תשובות המורים בעניין תרומת שינויי המפמ"ר לתכנית הלימודים (146 מורים השיבו 242 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, בהתאם למידת התרומה של שינויי המפמ"ר.

נמצא כי כשני שליש מן התשובות התייחסו לתרומה חיובית של השינויים (63.9%) ומיעוטן התייחסו אליהם באופן שלילי, לכך שאינם רלוונטיים או לכך שהשינויים מועטים וחלקיים בלבד (16.5%, 11.4% ו-8.2%). מן ההתייחסויות החיוביות לשינויים עולה כי כחמישית מן

התשובות מתייחסות לתרומתם למורה בכך שהם נותנים לו כיוון בהוראה (21.1%) – "הם יצרו מובנות, תחושה של רצף גם בעבודה וגם בין בתי ספר, אחדות ואחידות" (מורה 119), "שינויים אלו עזרו רבות בשיפור הוראת הערבית, הם מיקדו את הנושאים החשובים בהם התלמידים והמורים צריכים להתמקד" (מורה 268) ו"כל שנה שמים דגשים על דברים אחרים, זה באמת עוזר, נותן כיוון" (מורה 310), וכל יתר התשובות מתייחסות לתרומת השינויים לתלמידים ולהתמודדותם עם לימודי הערבית – "השינויים מאוד תרמו, אפשר לשתף יותר תלמידים, יש יותר עניין בהבנת הנשמע" (מורה 277). חשוב לציין כי 16 מורים (6.6% מן התשובות) טענו כי הם אמנם מקבלים את השינויים, אך אינם זוכרים אותם או שהם לא רלוונטיים בעבורם.

לוח 23: תרומת שינויי המפמ"ר לתכנית הלימודים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 146)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. התייחסות חיובית לשינויים	101	63.9	69.2
101. השינויים נותנים למורה כיוון	51	21.1	34.9
106. מתן דגש על אוצר מילים, קריאה והבנת הנקרא	28	11.6	19.2
105. צמצום הנושאים הדקדוקיים	23	9.5	15.8
107. תוספת של חומרי העשרה, נושאים תרבותיים ויכולת בחירה רחבה יותר	18	7.4	12.3
109. תורמים לעניין רב יותר בהבנת הנשמע	12	5.0	8.2
116. מתן דגש על ערבית מדוברת	10	4.1	6.8
113. התייחסות רצינית לדרכי התמודדות עם הוראה בכיתה הטרוגנית	9	3.7	6.2
110. שיתוף תלמידים מכל רמות הלימוד	8	3.3	5.5
114. שינוי הלימוד לחווייתי ומעניין יותר הגביר את המוטיבציה של התלמידים	8	3.3	5.5
108. מתן דגש על לימוד האותיות (איתור וזיהוי)	4	1.7	2.7
119. גיוון בתרגילים	3	1.2	2.1
123. שינוי חיובי במעמד המקצוע	2	0.8	1.4
122. מתן דגש על התייחסות אישית לתלמידים	1	0.4	0.7
200. התייחסות שלילית לשינויים	26	16.5	17.8
202. השינויים לא תורמים כלל (ללא פירוט)	14	5.8	9.6
213. בעיית ההוראה בכיתה הטרוגנית נשארה בעינה והפערים הולכים וגדלים	3	1.2	2.1
217. השינויים אינם תורמים משום שחסרים כלי עזר ודרכי יישום	3	1.2	2.1

לוח 23 (המשך)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
221.	תכנית הלימודים וספרי הלימוד אינם מתאימים לתלמידים	3	1.2
206.	השינויים פוגעים באוצר המילים, ביכולת הקריאה ובהבנת הנקרא	2	0.8
216.	חסר דגש על ערבית מדוברת	2	0.8
223.	השינויים גרמו לפגיעה במעמד המקצוע	2	0.8
205.	צמצום הנושאים הדקדוקיים מזיק	1	0.4
220.	ריבוי התכניות מבלבל את המורים ואת התלמידים	1	0.4
226.	עומס הלימודים גדל – יש יותר מדי חומר שלא מספיקים ללמד	1	0.4
400.	השינויים לא רלוונטיים	18	11.4
400.	לא רלוונטי, לא זוכר/ת	16	6.6
426.	השינויים אינם רלוונטיים עבורי משום שאני מלמד/ת לפי "שפה מספרת תרבות"	2	0.8
300.	תרומה מועטה או חלקית של השינויים	13	8.2
300.	השינויים תורמים במידה מועטה בלבד	10	4.1
316.	תרומה חלקית בשל התייחסות לא מספקת להדגשת הערבית המדוברת	2	0.8
315.	תרומה חלקית בלבד בשל התייחסות לא מספקת לנושא הכתיבה	1	0.4
319.	תרומה מועטה התלויה ביכולתו של המורה לגוון את התרגילים	1	0.4
324.	תרומת השינויים מעטה בשל מקומו החשוב של הספר "אל ערבייה"	1	0.4
	סה"כ	242	100.0
			165.8

אופן קבלת עדכוני המפמ"ר

בלוח 24 מוצגים הנתונים של תשובות המורים לשאלה הסגורה (שאלה 34) כיצד מקבל המורה את עדכוני המפמ"רים לתכנית הלימודים (179 מורים השיבו 402 תשובות). כרבע מן התשובות שהתקבלו הצביעו על מנהל בית הספר כמקור לקבלת העדכונים, ובשיעור דומה השיבו המורים כי הם מקבלים את העדכונים בדואר לביתם. בשיעורים נמוכים יותר ציינו המורים את ההשתלמויות וההדרכות ואת אתר האינטרנט כמקור לקבלת העדכונים (15.7% ו-14.4%, בהתאמה). חמישה מורים בלבד ציינו כי הם אינם מקבלים כלל את עדכוני המפמ"רים לתכנית הלימודים.

לוח 24: אופן קבלת עדכוני המפמ"ר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר	אופן קבלת עדכוני המפמ"ר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2.	ממנהל/ת בית הספר	106	26.4	59.2
6.	בדואר לביתי	106	26.4	59.2
5.	באמצעות השתלמויות והדרכות	63	15.7	35.2
4.	מאתר האינטרנט	58	14.4	32.4
3.	מרכז/ת הערבית בבית הספר	44	10.9	24.6
7.	אחר	20	5.0	11.2
1.	אינני מקבל/ת	5	1.2	2.8
	סה"כ	402	100.0	224.6

לוח 25: כיצד יודע המורה שקיבל את כל עדכוני המפמ"ר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 173$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2.	אינני יודע/ת	66	28.9
4.	דרך שיחות עם מורים אחרים	37	16.2
1.	דרך השתלמויות או כנסים	34	14.9
5.	דרך האינטרנט	22	9.6
11.	מרכז המקצוע בבית הספר	14	6.1
3.	דרך המפקחת	13	5.7
15.	דרך המדריך המחוזי	12	5.3
8.	מהמנהל	11	4.8
6.	לפי המספר הסידורי או התאריך	10	4.4
12.	מקריאת החוזר	4	1.8
9.	על-ידי הצלבה של מקורות	3	1.3
10.	מישיבות צוות	2	0.9
	סה"כ	228	100.0
			131.8

למורים ניתנה האפשרות לציין דרכים נוספות על אלה שפורטו בשאלה (קטגוריה 7 – "אחר"). נתקבלו 20 תשובות נוספות ובהן: מספר דומה של מורים השיבו כי השינויים מתקבלים דרך פגישות עם המפקח ($n = 4$), באמצעות דואר אלקטרוני ($n = 4$) או באמצעות דואר לבית הספר ($n = 4$).

תשובות המורים לשאלה הפתוחה (שאלה 35), כיצד הם יודעים שקיבלו את כל עדכוני המפמ"ר, עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, כפי שהן מוצגות בלוח 25 (173 מורים השיבו 228 תשובות). ממצא בולט הוא שכשליש מן המורים כלל אינם יודעים אם קיבלו את כל העדכונים (28.9% מן התשובות), 16.2% יודעים שקיבלו את כל העדכונים מתוך שיחות עם מורים אחרים –

"מפגשים עם קולגות לא מאותו בית ספר" (מורה 77) ו-14.9% קיבלו את העדכונים דרך השתלמויות וכנסים – "בדרך כלל בכנס אני מתעדכנת ומעודכנת לגבי השינויים" (מורה 268).

ג. עמדות כלפי לימודי הערבית

היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר

למורים הוצגה רשימת היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר מהיבטים שונים (שאלה 65). המורים התבקשו לדרג את מידת ההסכמה שלהם בשאלה סגורה בסולם ובו שש דרגות. תשובותיהם מופיעות בלוח 26 (סך הכול 180 משיבים).

ההיגד שזכה למידת ההסכמה הרבה ביותר (ממוצע 5.5) מתייחס לתרומתה של השכלתו הרחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי אסלאם ליכולתו המקצועית (פריט 76). נראה כי המורים מסכימים, אם כי בשיעורים נמוכים יותר (טווח הממוצעים מ-4.6 עד 4.2), כי על המורה לשלוט באמצעים דיגיטליים כמו מחשב ואינטרנט (פריט 77), שהכשרת המורים לערבית מתאימה ומספקת (פריט 71) ושיכולת ההיגוי הנכונה של השפה על-ידי המורה משפיעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה (פריט 73). לעומת זאת, מעל למחצית מן המורים (53.6%) אינם מסכימים כלל לכך שיש להם קושי בדיבור בערבית בכיתה. באשר להיגדים המתייחסים לתלמידים, המורים מסכימים שלימודי הערבית קשים לתלמידים (פריט 69), שיש להם תדמית שלילית בעיניהם (פריט 78), ושהתלמידים אוהבים ללמוד ערבית במידה מסוימת בלבד (פריט 66) (טווח הממוצעים מ-4.2 עד 3.7). בנוסף, המורים מסכימים במידה מעטה בלבד עם הטענה שלפיה הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם רלוונטיים לחיי התלמידים (ממוצע 3.1). חשוב לציין כי רובם המכריע של המורים (97.2%) מתנגדים לצמצום מספר השעות המוקדשות לערבית, אך מסכימים במידה מסוימת בלבד כי יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית (ממוצע 4.0).

למורים ניתנה האפשרות להציע היגדים נוספים. נתקבלו 14 תשובות בלבד. מתוכן, חמש תשובות מתייחסות להערות ביקורתיות באשר לחומר הלמידה "אל ערבייה". התייחסויות נוספות, בשיעורים נמוכים ביותר, נגעו למעמדו הירוד של מקצוע הערבית, שנובע, למשל, מהשוואתו לאנגלית ($n = 2$) או מהמצב המדיני-פוליטי ($n = 2$).

לוח 26: מידת ההסכמה עם היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן (N = 180)

מספר פריט	היגדים הדנים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר	כלל לא מסכים (1)	מסכים במעטה מאוד (2)	מסכים במידה מעטה (3)	מסכים במידה מסוימת (4)	מסכים במידה רבה (5)	מסכים במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיית תקן
.76	השכלה רחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם תורמת ליכולתו המקצועית	0.6	-	1.1	9.4	28.3	60.6	180	5.5	0.8
.77	שליטת המורה באמצעים דיגיטליים (מחשב ואינטרנט) חשובה להוראת הערבית	2.2	1.1	7.8	32.2	32.8	23.9	180	4.6	1.1
.69	לימודי הערבית קשים לתלמידים	1.1	1.7	9.4	60.0	23.3	4.4	180	4.2	0.8
.71	הכשרת המורים לערבית מתאימה ומספקת	3.9	6.7	11.2	34.1	33.5	10.6	179	4.2	1.2
.73	ליכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה השפעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה	8.3	8.3	12.8	18.9	28.9	22.8	180	4.2	1.5
.78	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	5.6	6.1	13.3	38.3	22.2	14.4	180	4.1	1.3
.74	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	21.3	4.5	5.1	15.7	24.7	28.7	178	4.0	1.9
.68	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים	10.1	6.7	13.4	41.3	19.0	9.5	179	3.8	1.4
.66	התלמידים אוהבים ללמוד ערבית	1.7	12.2	20.6	51.1	13.9	0.6	180	3.7	0.9
.67	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	6.7	15.6	24.4	31.7	15.0	6.7	180	3.5	1.3
.70	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם רלוונטיים לחיי התלמידים	21.7	13.9	20.0	27.8	14.4	2.2	180	3.1	1.4
.75	יש לי קושי בדיבור בערבית בכיתה	53.6	17.3	8.4	16.2	3.4	1.1	179	2.0	1.3
.72	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית	97.2	0.6	-	2.2	-	-	180	1.1	0.4

בניתוח גורמים של ההיגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר נמצאו שלושה גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא היבטים של **"מידת החשיבות של לימודי הערבית בעיני תלמידים"** (פריטים 66, 78, 67 ו-69) – תלמידים אוהבים את לימודי הערבית ולימודי הערבית אף תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר; הגורם השני מבטא התייחסות ל**"משאבי הוראה"** (פריטים 76, 77, 73 ו-72) – השפעת ההשכלה הרחבה של המורה ושליטתו באמצעים דיגיטליים על יכולתו המקצועית ועל הצלחת התלמידים; הגורם השלישי מבטא היבטים שונים של צורך ב**"שינויים בתכנית הלימודים בערבית"** (פריטים 68, 70 ו-74) – למשל, שינוי הנושאים הנלמדים (ללוח טעינות הפריטים ראו נספח ב, לוח 201). חשוב לציין כי מקדם הגורם של פריט 71 היה נמוך מ-0.30, ממצא המצביע על חוסר שייכותו לאף אחד מן הגורמים ועל כן הוא הוצא מן

הניתוח. ניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונברך מצביע על עקיבות פנימית של כלל הסולם $\alpha = .44$, של הגורם הראשון $\alpha = .71$ (4 פריטים), של הגורם השני $\alpha = .44$ (5 פריטים) ושל הגורם השלישי $\alpha = .45$ (3 פריטים). אחוז השונות המוסברת נמדד ב-47.16%. יש לציין שבפריטים החיוביים נעשה קידוד להיפוך הסולם על מנת להתאימם לכיוון השלילי של יתר הפריטים (פריטים 66, 67, 75 ו-72).

כדי לבדוק אם קיימים הבדלים במידת ההסכמה של המורים עם ההיגדים שהוצגו בשאלון לפי שתי קבוצות הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי), נערך מבחן t על כל פריט וחושבו ערכי Cohen's d למדידת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל מובהק סטטיסטי בין מורים מהחינוך הממלכתי למורים מהחינוך הממלכתי-דתי בעניין מידת הסכמתם עם פריט 67 בלבד: "לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר", $t(177) = 3.26$; $p < .01$, עם גודל אפקט גבוה $d = 0.72$. המורים מן הפיקוח הממלכתי הסכימו במידה רבה יותר לפריט זה ($M = 3.7$, $SD = 1.3$) לעומת מורים מן הפיקוח הממלכתי-דתי ($M = 2.8$, $SD = 1.2$). באשר ל-13 הפריטים הנותרים, נראה כי מידת ההסכמה של שתי קבוצות הפיקוח דומה. יש לציין כי קיים פער משמעותי בין גודל קבוצת המורים המשתייכים לפיקוח הממלכתי ($n = 155$) לבין גודל קבוצת המורים המשתייכים לחינוך הממלכתי-דתי ($n = 24$) ועל כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית

המורים נשאלו בשאלה סגורה (שאלה 86) האם לדעתם יש לחייב את כל התלמידים להיבחן ביחידה אחת לפחות בערבית כמקצוע חובה לבגרות. הם התבקשו לנמק את תשובתם בחלקה הפתוח של השאלה. באופן כללי, מרבית המורים סבורים שיש לחייב את התלמידים בבחינת הבגרות (89.5%, $n = 159$) ומיעוטם בלבד מתנגד לכך (10.7%, $n = 19$). בלוח 27 מוצגים הנימוקים שהעלו המורים (173 מורים השיבו תשובות). תשובות המורים עובדו וקובצו לשתי קטגוריות מרכזיות: האחת כוללת את הנימוקים המצדדים בחובת בחינה, והאחרת כוללת את אלה המתנגדים לה. מן הממצאים עולה כי נימוקי המורים המצדדים בכך שיש לחייב את התלמידים להיבחן כללו את הטענה שחובת הבחינה תעלה את יוקרת המקצוע (29.6%) – "יגרום להערכת המקצוע יותר אצל התלמידים" (מורה 176), "יעודד יחס רציני יותר למקצוע" (מורה 403) ו"יעלה את קרנה של השפה" (887); את חשיבותה של השפה הערבית בישראל (21.8%) – "בשל היותה השפה המדוברת ביותר באזורינו, גם לצורכי שלום וגם למלחמה" (מורה 119) ו"בשל חשיבותו הרבה של הנושא, מצב ביטחוני-פוליטי" (מורה 316); את המוטיבציה של התלמידים להשקיע (19.4%) – "כאשר התלמידים יידעו שהם חייבים להיבחן במבחן בגרות הם ישקיעו יותר והתוצאות תהיינה טובות יותר" (מורה 65) ו"יתן מוטיבציה להתייחס לנושא ברצינות" (מורה 123); ותגרום למספר רב יותר של תלמידים להמשיך בו בתיכון (8.7%) – "בחינה ביחידה אחת תוביל חלק גדול יותר מהתלמידים להמשיך לבגרות מוגברת" (מורה 137). 3.9% מן המורים אשר התנגדו לחיוב התלמידים נימקו זאת בכך שלימודי הערבית אינם מתאימים לכל התלמידים,

למשל ללקויי למידה וכיו"ב – "הטרוגניות בתי הספר לא מאפשרת לכל התלמידים לגשת לבגרות בערבית" (מורה 48) ו"גזירה שלא ניתן לעמוד בה בגלל תלמידים לקויי למידה" (מורה 475).

לוח 27: האם לחייב את כל התלמידים להיבחן ביחידה אחת בערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 173$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. יש לחייב להיבחן	154	89.0	89.0
103. הפיכת המקצוע לחובה תעלה את יוקרתו	61	29.6	35.3
102. ערבית היא שפה חשובה ומהווה נכס לאומי בישראל	45	21.8	26.0
101. חובת המקצוע תגביר את המוטיבציה של התלמידים להשקיע בו	40	19.4	23.1
107. חובת המקצוע תגרום למספר רב יותר של תלמידים להמשיך במקצוע זה כמורחב בתיכון	17	8.7	10.4
109. יש לאפשר לתלמידים "לקטוף את הפירות" של ארבע שנות הלימוד בחט"ב על-ידי בחינה ביחידת בגרות	10	4.9	5.8
113. יש לחייב תוך מחשבה על רמות התלמידים השונות	5	2.4	2.9
114. יש לחייב משום שיחידת לימוד אחת כוללת חומר קל וחשוב	5	2.4	2.9
120. יש לחייב תוך ביטול אפשרות הבחירה בין ערבית לשפות אחרות	1	0.5	0.6
121. יש לחייב להיבחן בערבית מדוברת	1	0.5	0.6
200. אין לחייב להיבחן	19	11.0	11.0
211. לימודי ערבית אינם מתאימים לכל התלמידים (קשיים בתפיסת השפה, לקויות למידה ועוד)	8	3.9	4.6
205. יחידת לימוד אחת היא חסרת משמעות, יש לחייב לפחות בשלוש יחידות	4	1.9	2.3
206. אין צורך לחייב (ללא פירוט)	4	1.9	2.3
212. אין לחייב בשל חוסר המשכיות ברבים מן התיכונים	2	1.0	1.0
218. אין לחייב משום שהדבר יגביר את שנאת התלמידים למקצוע	1	0.5	0.6
219. אין לחייב לפני שתפורסם תכנית לימודים אחידה וטובה יותר מזו הקיימת	1	0.5	0.6
סה"כ	206	100.0	119.1

ד. מוטיבציה ללימוד

המורים התבקשו לחוות דעתם בשאלות פתוחות בכל הנוגע למוטיבציה של התלמידים ללימוד ערבית (שאלות 84 ו-85). פירוט הסיבות המשפיעות על התלמידים לבחור או שלא לבחור בלימודי הערבית לבגרות מוצג בלוחות הבאים.

בלוח 28 מוצגות הסיבות שציינו המורים **לבחירתם** של התלמידים ללמוד ערבית לבגרות מנקודת מבטם (176 מורים השיבו 268 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן הכוללות את הסיבות השונות שהועלו. מן הממצאים אנו למדים כי קרוב לשליש מתשובות המורים מייחסות

את הבחירה לרצון התלמידים לשרת במודיעין (28.4%) – "השאפה להגיע למודיעין בצה"ל" (מורה 271), כרבע מהן להצלחת התלמיד בלימודי הערבית בחטיבת הביניים (23.9%) – "הצלחה במקצוע" (מורה 298) ו"אלה שהצטיינו בכיתות ז'-ט'" (מורה 1000) ובמקום השלישי בלבד העלו המורים את הסברה כי המניע ללימוד הערבית לבגרות הוא אהבה ועניין בשפה עצמה (17.2%) – "אוהבים מאוד את המקצוע" (מורה 65) ו"אהבה לשפה, חומר לימודים מעניין" (מורה 158).

לוח 28: הסיבות לבחירתם של התלמידים ללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 176)

מספר הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. רצון לשרת במודיעין	76	28.4	43.2
4. הצלחה בלימודי הערבית בחט"ב (ציון טוב, לימודים קלים)	64	23.9	36.4
2. אהבה ועניין בשפה הערבית	46	17.2	26.1
5. קשר טוב עם מורה שלימד בעבר	30	11.2	17.0
3. תפיסה של חשיבות השפה ותרומתה לחיי התלמיד בעתיד	20	7.5	11.4
10. עידוד חיובי לנושא מהבית (משפחת המשיב מדברת ערבית)	11	4.1	6.3
12. מחוסר ברירה – אין בפני התלמיד/ה אפשרויות אחרות	11	4.1	6.3
6. בשל המצב הפוליטי ביטחוני בארץ	3	1.1	1.7
16. קרבת השפה ללימוד השפה העברית	3	1.1	1.7
7. המלצות חברים	1	0.4	0.6
8. חשיפה לאנשים מתחום המזרחנות	1	0.4	0.6
14. יוקרת המקצוע בבית הספר	1	0.4	0.6
18. בערבית יש קבוצות למידה קטנות יחסית ליתר המקצועות	1	0.4	0.6
סה"כ	268	100.0	152.3

בלוח 29 מוצגות הסיבות שמנו המורים להימנעותם של התלמידים ללמוד ערבית לבגרות מנקודת מבטם (177 מורים השיבו 240 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן הכוללות את הסיבות השונות שהועלו. למעלה מרבע מתשובות המורים מייחסות החלטה זו לקושי בלימוד השפה עצמה (27.1%) – "זו שפה לא קלה להמון תלמידים" (מורה 50) ו"בגלל הקושי הרב שבלימוד שפה חדשה" (מורה 818) וכחמישית מהן לכך שההחלטה נובעת דווקא מהתדמית השלילית של השפה בשל המצב הביטחוני בארץ (21.7%) – "השפעת הלכי הרוח בחברה הישראלית, יחס שלילי למקצוע" (מורה 400) ו"מצב ביטחוני, סטיגמה של לומדי הערבית" (מורה 760). סיבות נוספות מתייחסות להעדפת מקצועות אטרקטיביים יותר על פני הערבית (18.8%) – "בנוסף קיימות מגמות (לימוד) רבות נוספות שכנראה הנוער מתחבר אליהם יותר מהשפה הערבית" (מורה 162) ולראיית השפה כבלתי חשובה או ככזו שאינה תורמת לעתידו של התלמיד (13.8%) – "לא רואים חשיבות בלימוד השפה" (מורה 84) ו"יש המון שהנושא לא מעניין אותם והם לא רואים בו מספיק חשיבות" (מורה 187).

לוח 29: סיבות להימנעותם של התלמידים מללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 177$)

מספר הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. קושי בלימוד השפה הערבית	65	27.1	36.7
2. תדמית שלילית של השפה הערבית בשל המצב הביטחוני בארץ	52	21.7	29.4
5. העדפת מקצועות לימוד אחרים, אטרקטיביים יותר	45	18.8	25.4
7. תפיסת השפה כבלתי חשובה, כחסרת תרומה לחייהם בעתיד	33	13.8	18.6
4. ניסיון שלילי קודם בלימוד השפה	16	6.6	9.0
14. השפעת המשפחה שלא ללמוד ערבית	9	3.8	5.1
6. חוסר עידוד ותמיכה מצד בית הספר וההנהלה	6	2.5	3.4
9. חוסר הכרח להיבחן לבגרות בכיתה י' לפחות בהיקף של יחידת לימוד אחת	4	1.7	2.3
19. ניסיון שלילי קודם עם מורה לערבית	4	1.7	2.3
16. אכזבה בשל התקדמות איטית מדי ברכישת השפה ומידת השליטה בה	3	1.3	1.7
10. לימודי השפה מתרחשים בשעות מאוחרות במערכת	2	0.8	1.1
17. חוסר רצון לשרת במודיעין	1	0.4	0.6
סה"כ	240	100.0	135.6

ה. תכנית הלימודים – תכנים

נושאי לימוד הקיימים בתכנית הלימודים

בהתאם לרשימת נושאי הלימוד הקיימים בתכנית הלימודים, התבקשו המורים להביע את עמדותיהם בסדרת שאלות סגורות (שאלות 36 ו-48). לוח 30 שלהלן מפרט את הממצאים שהתקבלו (סך הכול 180 משיבים). (הערות המורים לנושאי הלימוד מוצגות בנספח ג).

לוח 30: עמדות כלפי נושאי הלימוד – התפלגות התשובות בחיוביות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 180$)

נושאי הלימוד	לימד/ה את הנושא		חומר הלמידה מתאים ומספק		יש להשאיר בתכנית		יש צורך לעדכן		הנושא מעניין אותי		הנושא מעניין לתלמידים		הנושא קשה מדי	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
לימוד האותיות (כתיבה והגייה)	100.0	180	83.9	151	100.0	180	43.1	75	94.4	167	88.8	159	34.7	61
דקדוק (תחביר ופועל)	96.7	174	72.3	125	92.2	166	66.3	116	84.7	150	30.9	55	71.7	124
הבעה בעל-פה	90.0	162	39.1	68	100.0	179	76.1	134	99.4	177	93.8	167	36.6	64
קריאה	99.4	179	82.0	146	100.0	180	54.2	96	97.2	173	79.2	141	52.9	92
הבנת הנקרא	100.0	180	78.0	138	100.0	178	58.5	103	98.3	174	81.4	144	48.6	85
הבנת הנשמע	96.1	173	65.5	116	99.4	179	62.7	111	98.3	175	92.7	165	26.0	45
הבעה בכתב	91.1	164	59.0	102	89.9	161	65.9	114	90.3	159	49.1	86	78.7	137

לוח 30 (המשך)

נושאי הלימוד		לימוד/ה את הנושא		חומר הלמידה מתאים ומספק		יש להשאיר בתכנית		יש צורך לעדכן		הנושא מעניין אותי		הנושא מעניין לתלמידים		הנושא קשה מדי	
%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
שימוש במילון ערבי-עברי	87	48.3	65	42.2	144	83.7	101	63.1	133	81.6	85	53.5	58	36.9	
שימוש במילון עברי-ערבי	93	52.0	70	46.1	144	84.7	93	59.2	130	81.3	102	65.0	33	21.0	
נושאי העשרה בתולדות הערבים, תרבותם ודת האסלאם ¹	109	93.2	76	67.3	103	100.0	77	74.8	101	98.1	93	90.3	12	11.7	

1. הנתונים המתייחסים לנושאי ההעשרה בלוח זה (לוח 30), מפרטים את שכיחות התשובות החיוביות ביחס לנושאי ההעשרה באופן כללי בלבד. בלוח 31 להלן מוצגות תשובות המורים עם פירוט נושאי הלימוד הקשורים לנושאי ההעשרה.

הנתונים המוצגים בלוח 30 מתייחסים רק לתשובותיהם החיוביות של המורים (המשלים ל-100% מייצג את התשובות השליליות בכל אחד מן הנושאים בנפרד).

האם המורה לימד/ה את הנושא? מן הנתונים עולה כי רוב המורים הצהירו כי הם לימדו את מרבית הנושאים, למעט השימוש במילונים עברי-ערבי וערבי-עברי, שאותם לימדו כמחצית מן המורים בלבד (52.0%-ו-48.3%, בהתאמה).

האם חומר הלמידה המאושר מתאים ומספק להוראת הנושא? רוב המורים השיבו כי חומר הלמידה מתאים ומספק להוראת לימוד האותיות (83.9%, $n = 151$), קריאה (82.0%, $n = 146$), הבנת הנקרא (78.0%, $n = 138$) ודקדוק (72.3%, $n = 125$). לעומת זאת, נראה כי חומר הלמידה אינו מתאים ואף אינו מספק להוראת נושא ההבעה בעל-פה (39.1%, $n = 68$ בלבד השיבו בחיוב) ולשימוש במילון עברי-עברי (42.2%, $n = 65$) ובמילון עברי-ערבי (46.1%, $n = 70$).

האם יש להשאיר את נושא הלימוד בתכנית? נראה כי מרבית המורים חושבים שיש להשאיר את רוב הנושאים בתכנית הלימודים. כך, המורים הסכימו פה אחד לגבי הנושאים: לימוד האותיות, קריאה, הבעה בעל-פה והבנת הנקרא. שיעורי הסכמה נמוכים במעט התקבלו לגבי הבעה בכתב (89.9%, $n = 161$), ושימוש במילון עברי-ערבי (84.7%, $n = 144$) ובמילון עברי-ערבי (83.7%, $n = 144$).

האם יש צורך לעדכן את נושא הלימוד? כמחצית מן המורים ראו צורך לעדכן את כל נושאי הלימוד בערבית. דגש רב יותר הושם על הצורך לעדכון התכנית בנושאים הבעה בעל-פה (76.1%, $n = 134$), דקדוק (66.3%, $n = 116$), הבעה בכתב (65.9%, $n = 114$), שימוש במילון עברי-ערבי (63.1%, $n = 101$) והבנת הנשמע (62.7%, $n = 111$). שיעורי ההסכמה הנמוכים ביותר נתקבלו עבור נושא לימוד האותיות; 43.1% בלבד טענו כי יש לעדכן (75, $n = 75$).

האם הנושא מעניין את המורה? הרוב המכריע של המורים השיבו כי כל הנושאים מעניינים אותם. השימוש במילון ערבי-עברי ($n = 133, 81.6\%$) ובמילון עברי-ערבי ($n = 130, 81.3\%$) הם הנושאים המעניינים את המורים במידה המעטה ביותר.

האם הנושא מעניין את התלמידים? נראה כי בניגוד לעניין של המורים בנושאי הלימוד, הם סבורים כי לא כל הנושאים מעוררים עניין בקרב התלמידים. הנושאים שדווחו כמעניינים ביותר לתלמידים הם הבעה בעל-פה ($n = 167, 93.8\%$), הבנת הנשמע ($n = 165, 92.7\%$), לימוד האותיות ($n = 159, 88.8\%$), הבנת הנקרא ($n = 144, 81.4\%$) וקריאה ($n = 141, 79.2\%$). לעומתם, הנושאים שזכו לשיעורי התשובות החיוביות הנמוכים ביותר הם דקדוק ($n = 55, 30.9\%$), הבעה בכתב ($n = 86, 49.1\%$) ושימוש במילון ערבי-עברי ($n = 85, 53.5\%$).

האם הנושא קשה מדי? הנושאים שרוב המורים ראו כקשים מדי הם הבעה בכתב ($n = 137, 78.7\%$) ודקדוק ($n = 124, 71.7\%$). כמחצית מן המורים אף ציינו כנושאים קשים את הקריאה ($n = 92, 52.9\%$) והבנת הנקרא ($n = 85, 48.6\%$). שאר הנושאים דווחו על-ידי המורים כקלים יחסית ושיעורים נמוכים ביותר השיבו עליהם בחיוב, ביניהם בלטו במיוחד השימוש במילון עברי-ערבי ($n = 33, 21.0\%$) והבנת הנשמע ($n = 45, 26.0\%$).

בהתייחסות רוחבית לנושאי הלימוד, עולה כי נושא **ההבעה בעל-פה** הוא אחד הנושאים המעניינים יותר הן למורים ($n = 177, 99.4\%$) והן לתלמידים ($n = 167, 93.8\%$) והוא אחד מן הנושאים הקשים פחות ($n = 64, 36.6\%$). רוב המורים דיווחו כי הם מלמדים את נושא ההבעה בעל-פה ($n = 162, 90.0\%$) וכולם ציינו כי הם מעוניינים להשאירו בתכנית הלימודים (100.0%), עם זאת, זהו הנושא ששיעור המורים הנמוך ביותר השיב לגביו כי חומר הלמידה מתאים ומספק להוראתו ($n = 68, 39.1\%$) ואכן, השיעור הגבוה ביותר מבין המורים ציינו כי יש צורך לעדכן את הנושא ($n = 134, 76.1\%$).

תמונה דומה עולה גם בנושא **הבנת הנשמע**: נראה כי הנושא מעניין את רוב המורים (98.3% , $n = 175$), והוא אחד משני הנושאים המעניינים יותר לתלמידים ($n = 165, 92.7\%$) ואחד משני הנושאים שנתפסו כקשים פחות ($n = 45, 26.0\%$). רוב המורים דיווחו כי הם מלמדים את נושא הבנת הנשמע ($n = 173, 96.1\%$) וכמעט כולם השיבו כי הם מעוניינים להשאירו בתכנית הלימודים ($n = 179, 99.4\%$). עם זאת, שני שלישים בלבד ציינו כי חומר הלמידה מתאים ומספק להוראת הנושא ($n = 116, 65.5\%$) ובהתאם לכך, שני שלישים אף טענו כי יש לעדכן את חומרי הלמידה בו ($n = 111, 62.7\%$).

באשר לנושא **לימוד האותיות**, רוב המורים השיבו כי חומר הלמידה מתאים ומספק להוראתו ($n = 151, 83.9\%$), ומורים מעטים בלבד ציינו כי יש לעדכן ($n = 75, 43.1\%$). כל המורים השיבו כי הם מלמדים את הנושא וכולם השיבו כי הם מעוניינים להשאירו בתכנית הלימודים. נראה כי

נושא לימוד האותיות מעניין את רוב המורים (94.4%, $n = 167$) ולדעתם גם את רוב התלמידים (88.8%, $n = 159$). המורים אינם רואים בנושא זה נושא קשה מדי (34.7% בלבד השיבו בחיוב, $n = 61$).

נושא **הדקדוק** דווח על-ידי רוב המורים כקשה מדי (71.7%, $n = 124$), כנושא שאינו מעניין את התלמידים (30.9% בלבד השיבו בחיוב, $n = 55$) וכאחד משלושת הנושאים המעניינים את המורים במידה הפחותה ביותר (84.7%, $n = 150$). 72.3% השיבו כי חומר הלמידה מתאים ומספק להוראת הנושא (125) וכשני שלישים טענו כי יש לעדכנו (66.3%, $n = 116$). רוב המורים דיווחו כי הם מלמדים את הנושא (96.7%, $n = 174$), ואולם לא כולם סבורים שיש להשאירו בתכנית (92.2%, $n = 166$).

רק כמחצית מן המורים השיבו כי הם לימדו את **השימוש במילון** הן ערבי-עברי (48.3%) והן ערבי-ערבי (52.0%). פחות ממחצית מן המורים חושבים שחומר הלמידה מתאים ומספק להוראת השימוש במילונים הערבי-עברי (42.2%) והערבי-ערבי (46.1%), וכשני שלישים סבורים כי יש לעדכןם (63.1% ו-59.2%, בהתאמה). השימוש במילון, הן ערבי-עברי והן ערבי-ערבי, הם שני הנושאים שבעניינם התקבל שיעור התשובות החיוביות הנמוך ביותר לגבי השאלה "האם יש להשאיר את הנושא בתכנית?" (83.7% ו-84.7%, בהתאמה), ושני הנושאים שדווחו כפחות מעניינים הן עבור המורים (81.6% ו-81.3%, בהתאמה) והן עבור התלמידים (53.5% ו-65.0%, בהתאמה). עוד נציין כי השימוש במילונים ערבי-עברי וערבי-ערבי נתפס על ידי המורים כלא קשה במיוחד (36.9% ו-21.0% בלבד השיבו בחיוב, בהתאמה).

בלוח 31 מוצג פירוט המורים לגבי נושאי ההעשרה שהם מלמדים (סך הכול 180 משיבים). יש לשים לב כי מספר המורים שפירטו את נושאי ההעשרה בכלל הוא קטן יחסית, ובכל נושא בנפרד המספר קטן אף יותר. מסיבה זו יש להתייחס לממצאים אלה בזהירות הראויה. התשובה השכיחה ביותר שהתקבלה (44) מתייחסת ללימוד נושאי דת אסלאם, כפי שפירטו אותם המורים: חמשת עמודי אסלאם (30), החגים (15), אסלאם (14) וכיו"ב. התשובה השנייה בשכיחותה מתייחסת ללימוד נושאי העשרה שונים (32), ובהם התייחסות למיעוטים – בדואים ודרוזים (15) ועיתונות ערבית ואקטואליה (9). בשיעורים נמוכים יותר ציינו המורים נושאים הקשורים למזרח התיכון (24), ובהם מדינות ערב (15) וגיאוגרפיה (12); וכן נושאים המתייחסים לתרבות ערב (19), כמו מנהגים, היסטוריה, אמנות ושירים (19).

לוח 31: עמדות כלפי נושאי ההעשרה – התפלגות התשובות החיוביות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 180)

מספר	נושאי הלימוד	לימד/ה את הנושא		חומר הלמידה מתאים ומספק		יש להשאיר בתכנית		יש צורך לעדכן		הנושא מעניין אותי		הנושא מעניין לתלמידים		הנושא קשה מדי	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
100.	אסלאם	100.0	44	100.0	32	72.7	36	100.0	36	66.7	24	100.0	36	88.9	32
.7	חמשת עמודי האסלאם	100.0	30	73.3	22	100.0	24	58.3	14	100.0	24	87.5	21	-	-
.2	חגים	100.0	15	73.3	11	100.0	12	83.3	10	100.0	12	91.7	11	9.1	1
.1	אסלאם	100.0	14	85.7	12	100.0	11	72.7	8	100.0	11	90.9	10	-	-
.8	מכה ומוחמד	100.0	9	77.8	7	100.0	7	71.4	5	100.0	7	85.7	6	-	-
.19	קוראן	100.0	8	87.5	7	100.0	4	50.0	2	100.0	4	100.0	4	-	-
.36	שלוש הדתות	100.0	2	100.0	2	100.0	2	50.0	1	100.0	2	100.0	2	-	-
.29	האבן הקדושה	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1	-	-
.30	ירושלים באסלאם	100.0	1	-	-	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1	-	-
400.	שונות	97.0	32	60.6	20	100.0	23	69.6	16	100.0	23	100.0	19	82.6	19
.20	מיעוטים – בדואים ודרוזים	100.0	15	60.0	9	100.0	10	50.0	5	100.0	10	80.0	8	-	-
.24	עיתונות ואקטואליה	100.0	9	44.4	4	100.0	10	90.0	9	100.0	10	80.0	8	-	-
.13	ערבית מדוברת, הבדלים בין מדוברת לספרותית	100.0	8	75.0	6	100.0	8	75.0	6	100.0	8	87.5	7	-	-
.42	משחקים בערבית, אתר אינטרנט	83.3	5	50.0	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
.14	קלטות	100.0	1	100.0	1	100.0	1	-	-	100.0	1	100.0	1	-	-
300.	המזרח התיכון	100.0	24	70.8	17	100.0	12	41.7	5	100.0	12	100.0	10	83.3	10
.22	המזרח התיכון, מדינות ערב	100.0	15	66.7	10	100.0	10	40.0	4	100.0	10	100.0	10	-	-
.6	גיאוגרפיה: מקומות חשובים, ערי בירה	100.0	12	75.0	9	100.0	9	22.2	2	100.0	9	77.8	7	-	-
.27	שליטים ומנהיגים	100.0	5	60.0	3	100.0	4	25.0	1	100.0	4	75.0	3	-	-
200.	תרבות ערב	100.0	19	73.7	14	100.0	6	66.7	4	100.0	6	100.0	6	100.0	6
.4	מנהגים, היסטוריה, אמנות, שירים	100.0	19	73.7	14	100.0	4	50.0	2	100.0	4	100.0	4	-	-
.33	המסבחה	100.0	3	100.0	3	100.0	2	50.0	1	100.0	2	100.0	2	-	-
.37	כתב ערבי	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1	100.0	1

למורים אף ניתנה האפשרות (שאלה 59) לפרט נושאים נוספים שנלמדו. התקבלו 24 תשובות, שמונה מתוכן התייחסו לאקטואליה ולעיתונות, לנושא הסכסוך ולהיסטוריה, שבע תשובות עסקו בשירה ובספרות ערבית ושאר התשובות היו התייחסויות בודדות שעסקו בנושאים מגוונים, כמו שימוש במחשב, ערבית מדוברת, סובלנות והשוואה בין עברית לערבית.

נושאי לימוד שיש להוסיף לתכנית הלימודים

בלוח 32 (שאלה 60) מוצגים הנושאים שאינם כלולים בתכנית הלימודים ואותם המורים היו מעוניינים ללמד (97 מורים השיבו 138 תשובות). הנושא שעלה בשכיחות הגבוהה ביותר מתייחס

לחשיבות הלימוד של הערבית המדוברת (39.9%). אחריו, בשיעורים דומים, עלו הנושאים תרבות ערב (20.3%) ואקטואליה (19.6%). הנושא תרבות ערב, כולל בתוכו היסטוריה, ספרות, סיפורי גיוחה, פתגמים, קליגרפיה, ונושא האקטואליה כולל בתוכו יחסי יהודים-ערבים, גיאופוליטיקה ונושאים מעולם התלמידים. רק כעשירית מן התשובות (8.7%) ציינו את נושא האסלאם כנושא שאותו המורים מעוניינים ללמד.

לוח 32: נושאים אשר אינם כלולים בתכנית הלימודים בערבית, שהמורה היה מעוניין ללמד – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 97)

מספר	נושא הלימוד	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100.	ערבית מדוברת	55	39.9	56.7
200.	תרבות ערב	28	20.3	28.9
400.	אקטואליה, יחסי יהודים-ערבים	27	19.6	27.8
300.	העשרה	16	11.6	16.5
500.	אסלאם	12	8.7	12.4
	סה"כ	138	100.0	142.3

למורים ניתנה האפשרות לציין את חוברות וחומרי הלמידה המתייחסים ללימוד הנושאים המוצגים בלוח 32 (53 מורים השיבו 71 תשובות). מן הנתונים התקבלו שתי מגמות מרכזיות: האחת, כשני שלישים מן התשובות מתייחסות לכך שהמורים נעזרים בחומרים שהם אוספים בעצמם – קטעי עיתונות, חוברות של האוניברסיטה הפתוחה, "תעלם ותכלאם", "פני המזרח", הספר של יוסף מורן, ערבית מחיי היומיום וכיו"ב (62.5%). המגמה האחרת מצביעה על כך שלמעלה משליש מן התשובות שהתקבלו (37.5%) התייחסו לכך שהספרים הקיימים אינם מספקים וכי חסרים ספרי לימוד.

מהצלבת תשובות המורים הנוגעות לנושאים שהיו מעוניינים ללמד עם מקורות וחומרי הלמידה שציינו, עולה כי לשלושה מן הנושאים שהם היו מעוניינים ללמד בשיעורים הגבוהים ביותר – ערבית מדוברת, תרבות ערב ואקטואליה – ציינו המורים שתי התייחסויות מרכזיות לחומרי הלמידה: איסוף עצמאי של חומרי למידה (בין 41.7% ל-60.0%) וחוסר סיפוק מהספרים הקיימים (בין 33.3% ל-58.3%). מעניין לציין כי בניגוד לנושאים ערבית מדוברת ואקטואליה, בנושא תרבות ערב המורים מביעים חוסר סיפוק מהחומר הקיים בשיעורים גבוהים יותר מאשר האיסוף העצמאי של חומרי הלמידה.

פעולות לשילוב הוראת ערבית עם מקצועות לימוד אחרים

בלוח 33 מוצגים מקצועות הלימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב עם מקצוע הערבית בחטיבת הביניים, לפי תשובות המורים לשאלה פתוחה בנושא (שאלה 87) (131 מורים השיבו 229 תשובות).

לוח 33: מקצועות הלימוד בהם נעשות פעולות לשילוב עם הוראת ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 131)

מספר המקצועות	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
3. היסטוריה	81	35.4	61.8
5. לשון (למשל, תופעות לשוניות דומות)	67	29.3	51.1
7. גיאוגרפיה (המזה"ת)	26	11.4	19.8
4. ספרות (שירה בעברית וערבית)	12	5.2	9.2
10. אמנות (למשל, ערבסקות)	12	5.2	9.2
6. תנ"ך (למשל, השוואה בין סיפורי התנ"ך לקוראן)	9	3.9	6.9
8. אזרחות	7	3.1	5.3
12. מדעים ומחשבים	5	2.2	3.8
9. אנגלית (חגים)	4	1.7	3.1
15. שיעורי חברה (אקטואליה)	2	0.9	1.5
16. פרויקט דו-קיום	2	0.9	1.5
11. מתמטיקה	1	0.4	0.8
13. זהירות בדרכים	1	0.4	0.8
סה"כ	229	100.0	174.8

שיעורים גבוהים במיוחד התקבלו בכל הנוגע לשילוב ערבית עם המקצועות היסטוריה (35.4%) ולשון (29.3%). כעשירית מן התשובות התייחסו לשילוב ערבית עם גיאוגרפיה (11.4%) ובשיעורים נמוכים יותר התקבלו תשובות המתייחסות לשילוב ערבית עם המקצועות ספרות (5.2%) ואמנות (5.2%). מורה אחד דיווח על שילוב ערבית עם מתמטיקה ומורה אחר על שילוב הוראת הערבית עם פרויקט זהירות בדרכים. יש לציין כי לא התקבלו תשובות מפורטות המתארות את אופן השילוב.

ו. דרכי הוראה והערכה

מידת השימוש בדרכי ההוראה

על מנת לבחון את מידת השימוש של המורים בדרכי ההוראה השונות, הוצגה בפניהם רשימה שאותה הם התבקשו לדרג בשאלה סגורה (שאלה 88), בסולם ובו 4 דרגות. הממצאים שהתקבלו מוצגים בלוח 34 להלן (סך הכול 180 משיבים).

לוח 34: מידת השימוש בדרכי ההוראה השונות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 180$)

מספר פריט	דרכי ההוראה	אף פעם לא משתמש (1)	משתמש לעתים רחוקות (2)	משתמש לעתים קרובות (3)	תמיד משתמש (4)	מספר משיבים	ממוצע	סטיית תקן
89.	הוראה פרונטלית	-	7.8	68.9	23.3	180	3.2	0.5
91.	שימוש בדרכי הוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתה שלי (הוראה הטרוגנית)	2.2	15.0	56.1	26.7	180	3.1	0.7
93.	שימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכד')	-	23.9	50.6	25.6	180	3.0	0.7
92.	שימוש בסימולציות או במשחקי תפקידים	16.1	47.2	31.7	5.0	180	2.3	0.8
90.	הוראה / למידה בקבוצות	8.4	60.3	29.6	1.7	179	2.2	0.6
94.	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	31.1	53.9	15.0	-	180	1.8	0.7
95.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	48.3	45.6	5.6	0.6	180	1.6	0.6

מלוח 34 עולה כי רוב המורים משתמשים לעתים קרובות עד תמיד בשלוש דרכי ההוראה מרכזיות (טווח הממוצעים מ-3.2 עד 3.0): הוראה פרונטלית (92.2%), דרכי ההוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתתם (82.8%), ובשיעור נמוך במעט – בעזרי לימוד והוראה מגוונים (76.2%). בהוראה בקבוצות (60.3%), בשילוב גופים חיצוניים (53.9%) ובשימוש בסימולציות (47.2%), המורים משתמשים לעתים רחוקות בלבד. חשוב לציין שכמחצית מן המורים דיווחו כי הם אף פעם לא משלבים טיולים וסיורים בארץ. למורים אף ניתנה האפשרות לציין דרכי הוראה נוספות שבהן הם משתמשים. התקבלו 10 תשובות בלבד – 7 תשובות התייחסו לשילוב פעילות יצירתית כמו משחקים ושירים, 2 תשובות התייחסו לכך שהמורים עורכים ערב של המגמה, ותשובה אחת התייחסה לשילוב של חדשות ואקטואליה בשיעורים.

כדי לבחון אם קיימים הבדלים במידת השימוש בדרכי ההוראה בין מורים בפיקוח הממלכתי למורים בפיקוח הממלכתי-דתי נערך מבחן t וחושבו ערכי $Cohen's d$ למדידת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין מורים מהפיקוח הממלכתי למורים מהפיקוח הממלכתי-דתי, במידת השימוש שלהם בשלוש מתוך שבע דרכי ההוראה שהוצגו בשאלון. מורים בפיקוח הממלכתי מדווחים על מידת שימוש גבוהה יותר ממורים בפיקוח הממלכתי-דתי בשלוש דרכי ההוראה האלה: עזרי לימוד והוראה מגוונים, $t(177) = 2.98, p < .01$; שילוב גופים חיצוניים, $t(177) = 2.79, p < .01$; שילוב טיולים וסיורים בארץ, $t(177) = 2.16, p < .05$. ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של כל פריט אפשר לראות בלוח 35 להלן. מעניין לציין כי דרכי ההוראה שלגביהן לא נמצא הבדל סטטיסטי במידת השימוש בין קבוצות הפיקוח הן דווקא דרכי ההוראה המרכזיות, כגון הוראה פרונטלית והוראה ולמידה בקבוצות, שבהן כל המורים מדווחים על מידה שווה של שימוש, ואילו ההבדלים שנמצאו מתייחסים לדרכי ההוראה החווייתיות יותר, אלה שלגביהן מדווחים כל המורים על שימוש מועט יותר. יש לציין כי קיים

פער משמעותי בין גודל קבוצת המורים המשתייכים לפיקוח הממלכתי ($n = 155$) לבין גודל קבוצת המורים המשתייכים לחינוך הממלכתי-דתי ($n = 24$) ועל כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

לוח 35: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מורים בפיקוח הממלכתי למורים בפיקוח הממלכתי-דתי, במידת השימוש בדרכי ההוראה השונות ($N = 179$)

מספר פריט	דרכי ההוראה	פיקוח ממלכתי			פיקוח ממלכתי-דתי			d
		SD	M	n	SD	M	n	
.89	הוראה פרונטלית	0.5	3.2	155	0.6	3.2	24	0.02
.90	הוראה / למידה בקבוצות	0.6	2.3	154	0.7	2.2	24	0.07
.91	שימוש בדרכי ההוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתה שלי (הוראה הטרוגנית)	0.7	3.1	155	0.8	2.9	24	0.30
.92	שימוש בסימולציות או במשחקי תפקידים	0.8	2.3	155	0.9	2.2	24	0.13
.93	שימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכד')	0.7	3.1	155	0.6	2.6	24	0.67**
.94	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	0.6	1.9	155	0.7	1.5	24	0.61**
.95	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	0.6	1.6	155	0.6	1.3	24	0.49*

** $p < .01$ * $p < .05$ לפי מבחן t

יעילות דרכי ההוראה בעיני המורה

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 97) את דרכי ההוראה היעילות ביותר עבורם ועבור תלמידיהם. פירוט התשובות מובא בלוח 36 להלן (166 מורים השיבו 302 תשובות).

לוח 36: דרכי ההוראה היעילות ביותר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 166$)

מספר פריט	דרכי ההוראה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
.93	שימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים	87	28.8	52.4
.89	הוראה פרונטלית	61	20.2	36.7
.91	שימוש בדרכי ההוראה המותאמות לשונות התלמידים בכיתה – הוראה הטרוגנית	54	17.9	32.5
.90	הוראה, למידה בקבוצות	35	11.6	21.1
.97	שילוב כל השיטות	19	6.3	11.4
.92	שימוש בסימולציות, משחקי תפקידים	16	5.3	9.6
.94	שילוב של גופים חיצוניים	12	4.0	7.2
.95	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	8	2.6	4.8
.98	שותפות תלמידים פעילה	2	0.7	1.2

לוח 36 (המשך)

מספר פריט	דרכי ההוראה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100.	שילוב הוראה פרונטלית עם לימוד בקבוצות ועם הוראה הטרוגנית	2	0.7	1.2
102.	שילוב הוראה פרונטלית עם עזרי לימוד	2	0.7	1.2
103.	שילוב הוראה פרונטלית עם עבודה בקבוצות	2	0.7	1.2
99.	שילוב הוראה פרונטלית עם שימוש בסימולציות	1	0.3	0.6
101.	שילוב הוראה פרונטלית עם הוראה הטרוגנית ועם עזרי לימוד	1	0.3	0.6
סה"כ		302	100.0	181.9

מלוח 36 עולה כי כשליש מן התשובות ראו בשימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים את דרך ההוראה היעילה ביותר (28.8%). התשובה השנייה בשכיחותה, בשיעור של 20.2% מהתשובות, היא ההוראה הפרונטלית, והשלישית היא דרכי ההוראה המותאמות לכיתה הטרוגנית (17.9%).

למורים ניתנה האפשרות לנמק את הסיבות ליעילות דרכי ההוראה שאותן הם בחרו (101 מורים השיבו 180 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן הכוללות את הסיבות השונות. הסיבה הראשונה והבולטת בחשיבותה שהעלו המורים מתייחסת לגיוון, לעניין, למוטיבציה ולסקרנות שדרך ההוראה מעוררת בתלמיד (34.4%, $n = 62$) – "מסקרן לתלמידים" (מורה 473) ו"זה מעניין את התלמידים ומעורר בהם מוטיבציה ללמוד" (מורה 340). בשיעורים נמוכים יותר ציינו המורים את האפשרות לביטוי עצמי של התלמיד ואת ההתייחסות להטרוגניות בכיתה (20.6%, $n = 37$) – "עונים על הצרכים ההטרוגניים הקיימים בכיתה" (מורה 400) ו"כל תלמיד יכול לעבוד בקצב שלו" (מורה 854) ואת היות דרך ההוראה יעילה ואפקטיבית (16.7%, $n = 30$) – "הוכחה כדרך היעילה ביותר בכיתה" (מורה 427) ו"יעילות עבורי ועבור תלמידי" (מורה 945).

מהצלבת תשובות המורים לגבי יעילות דרכי ההוראה עם הסיבות שהעלו לכך עולה התמונה הזו: לשלוש הדרכים שנבחרו כיעילות ביותר יוחסו התרומות המפורטות להלן: לשילוב עזרים מגוונים ייחסו המורים את היותה דרך היוצרת עניין, מוטיבציה וסקרנות המאפשרת הוראה מגוונת (51.0%), את הביטוי העצמי שהיא מאפשרת לתלמיד ואת ההתייחסות להטרוגניות (16.3%) ואת היותה יעילה ואפקטיבית (8.2%); את ההוראה הפרונטלית בחרו המורים משום שהיא יעילה ואפקטיבית (38.9%), יוצרת עניין, מוטיבציה וסקרנות אצל התלמיד (16.7%) ומשום שדרך זו תורמת להשגת קשב ומשמעת בכיתה (16.7%); לדרך ההוראה השלישית שבחרו המורים, הוראה הטרוגנית, הם ייחסו את יכולתה לאפשר לתלמיד ביטוי עצמי ואת ההתייחסות להטרוגניות בכיתה (42.9%), את היותה דרך משתפת העונה על צרכי כל התלמידים (20.0%) ואת היותה יוצרת עניין, מוטיבציה וסקרנות אצל התלמיד (17.1%).

דרכי הערכה

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 98) את דרכי ההערכה, מלבד מבחנים, שבהן הם משתמשים במקצוע הערבית. לוח 37 מציג את פירוט התשובות (177 מורים השיבו 433 תשובות).

לוח 37: דרכי הערכה חלופיות – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 177$)

מספר	דרך ההערכה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
5.	עבודה יצירתית של התלמיד (הצגה, משחק, הקלטה עצמית, כתיבה בעיתון, ציור ועוד)	89	20.6	50.3
2.	דפי עבודה, תרגילים, בדיקת מחברות	81	18.8	45.7
1.	עבודה במחשב	75	17.3	42.4
3.	בדיקת הקריאה	56	12.9	31.6
6.	בדיקת ההבעה בעל-פה – שיחה ודיבור	37	8.5	20.9
13.	הכתבות	37	8.5	20.9
4.	מידת ההשתתפות של התלמיד בשיעור	29	6.7	16.4
12.	עידוד התלמידים להביע עצמם במגוון דרכים בהן יחוו הצלחה בהתאם ליכולותיהם	12	2.8	6.8
10.	כתיבת חיבורים	6	1.4	3.4
15.	בדיקת הבנת הנשמע	4	0.9	2.3
22.	מידת רצינותו של התלמיד	4	0.9	2.3
21.	הרצאות של התלמידים	2	0.5	1.1
7.	מתן נושאי לימוד נוספים (רשות) בהם נבחנת המוטיבציה של התלמיד	1	0.2	0.6
סה"כ		433	100.0	244.6

תשובות המורים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן, הכוללות את דרכי ההערכה הנוספות שהועלו על-ידי המורים, כפי שמוצג בלוח 37. מן הממצאים עולה כי כחמישית מהתשובות מתייחסות לעבודה יצירתית של התלמיד כדרך הערכה חלופית שבה מרבים המורים להשתמש (20.6%) – "הכנת סיפורים מהמשפחה או מהבית" (מורה 104) ו"עבודות יצירתיות: הצגות, הכנת משחקים וכד'" (מורה 238). בשיעור נמוך במעט התייחסו המורים לדרכי הערכה באמצעות דפי עבודה, תרגילים ובדיקת מחברות (18.8%) – "תרגילים ועבודות בכתב" (מורה 111) או באמצעות עבודה על מחשב (17.3%) – "עבודה במחשב, מטלות דרך האינטרנט" (מורה 860). ניתן אף להוסיף ולומר כי כשליש מתשובות המורים התייחסו להערכת התלמיד באמצעות בדיקת מרכיביה השונים של השפה, כמו בדיקת קריאה (12.9%), הבעה בעל-פה (8.5%) והכתבות (8.5%).

ניהול השיעור בערבית

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 99) לגבי מידת ניהול השיעור בערבית. תשובותיהם מפורטות בלוח 38 להלן (180 מורים השיבו 290 תשובות).

לוח 38: מידת ניהול השיעור בשפה הערבית והסיבות לכך – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 180)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. השיעור מתנהל ברובו בערבית	99	53.8	55.0
110. שפה מלמדים באותה שפה, זה חשוב ומסייע ללמידה	91	31.9	50.9
114. חשיפת האוזן לשפה מרגילה אותה לצליל	22	7.7	12.3
109. לרוב, מלבד דקדוק ותחביר (או חומר חדש)	16	5.6	8.9
115. יש חשיבות לדבר בשפה במתן הוראות, בדברי הקישור, במדרכי תמונות	13	4.6	7.2
106. העשרת אוצר המילים	8	2.8	4.5
117. לרוב בערבית, בליווי תרגום לעברית	7	2.5	3.9
111. בשל העניין וההקשבה	4	1.4	2.2
116. בהתאם לרמה בכיתה	4	1.4	2.2
119. לרוב, הסברים בערבית בעיות משמעת בעברית	1	0.4	0.6
120. לרוב, תוך שימוש במילונים ללימוד השפה	1	0.4	0.6
300. כמחצית מן השיעור מתנהלת בערבית	50	27.2	27.8
303. כמחצית מן השיעור (ללא פירוט)	35	12.3	19.6
308. בשל אילוצים שונים	9	3.2	5.0
307. בשל התלמידים הבינוניים והחלשים המתקשים בהבנה	7	2.5	3.9
309. באופן חלקי, מלבד דקדוק ותחביר	6	2.1	3.4
315. באופן חלקי, במתן הוראות, מטלות ובדברי הקישור	6	2.1	3.4
310. זה חשוב ומסייע ללמידת השפה	1	0.4	0.6
200. השיעור מתנהל במידה מועטה בערבית	31	16.8	17.2
202. במידה מועטה (ללא פירוט)	24	8.4	13.4
207. בשל התלמידים הבינוניים והחלשים המתקשים בהבנה	14	4.9	7.8
212. בשל מחסום אישי, חוסר שליטה בשפה ברמה גבוהה	10	3.5	5.6
209. בעיקר בלימוד דקדוק ותחביר	2	0.7	1.1
211. בשל חוסר העניין וההקשבה	2	0.7	1.1
215. מתן הוראות בלבד בערבית	2	0.7	1.1
400. השיעור כלל אינו מתנהל בערבית	4	2.2	2.2
404. כלל לא (ללא פירוט)	2	0.7	1.1
412. בשל מחסום אישי, חוסר שליטה בשפה ברמה גבוהה	1	0.4	0.6
413. בשל חוסר עניין בקרב התלמידים	1	0.4	0.6
419. כלל לא, ההסברים הבסיסיים בלבד בערבית וכל היתר בעברית	1	0.4	0.6
סה"כ	290	100.0	161.1

תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, המבטאות את המידה שבה השיעור מנוהל בערבית. מלוח 38 עולה שכמחצית המורים דיווחו כי רוב השיעור מתנהל בערבית (53.8%). 31.9% נימקו זאת בכך ש"שפה מלמדים באותה שפה, יש לחשוף את התלמידים בצורה מקסימלית לשפה הערבית" (מורה 77), 7.7% השיבו כי החשיפה מרגילה את האוזן לצליליה – "כדי להרגיל את התלמידים לצליל השפה" (מורה 403). 5.6% ציינו כי את לימודי הדקדוק והתחביר הם מנהלים דווקא בעברית – "משתמשת בשפה בכל שיעור למעט כאשר מלמדת נושאים דקדוקיים" (1008). המחצית האחרת של המורים דיווחו כי מחצית השיעור (27.2%) או חלקו הקטן מתנהל בערבית (16.8%) ומרביתם לא פירטו את הסיבה לכך. ארבעה מורים בלבד השיבו כי השיעור כלל אינו מתנהל בערבית ומורה אחד העיד על עצמו כי הסיבה שהוא אינו מנהל את השיעור בערבית היא מחסום אישי – חוסר שליטה בשפה הערבית.

ז. השתלמויות מורים

המורים נשאלו שתי שאלות סגורות העוסקות בנושא ההשתלמויות בדיבור בערבית. האחת היא, האם לדעת המורים יש להוסיף השתלמויות למורים שנושאן חיזוק יכולת הדיבור בערבית? (שאלה 100) והאחרת, האם לדעתם יש לערוך השתלמויות למורים בנושא ההגייה הנכונה של השפה? (שאלה 101). מהתפלגות התשובות עולה כי רוב המורים היו רוצים בהשתלמויות לחיזוק הדיבור (89.4%, $n = 161$). באשר להגייה הנכונה, נראה כי יותר מורים חשים מיומנים מספיק בנושא ושני שלישים בלבד (65.6%, $n = 118$) השיבו כי היו רוצים להשתלם בתחום, לעומת שליש (34.4%, $n = 62$) שהשיבו בשלילה לשאלה.

צורך בהשתלמויות למורים

לוח 39 להלן מפרט את תשובות המורים לגבי הנושאים שבהם קיים לדעתם צורך בהשתלמויות, לפי תשובותיהם לשאלה פתוחה (שאלה 102) (116 מורים השיבו 227 תשובות).

מלוח 39 עולה כי כשליש מהתשובות ציינו את רצון המורים להשתלם בניהול שיחה בערבית (32.7%) וכחמישית הביעו רצון להשתלמויות הקשורות לדרכי הוראה, כמו הוראה הטרוגנית ושיטות הוראה מגוונות וחוייתיות (11.9% ו-11.0%, בהתאמה). התחומים האחרים שהעלו המורים היו מגוונים ושונים זה מזה ובשיעורים נמוכים ביותר.

לוח 39: תחומים שבהם יש לערוך השתלמויות למורים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 116$)

מספר	התחום	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1.	ניהול שיחה בערבית	73	32.2	62.9
7.	בניית שיעור לרמות שונות (הוראה הטרוגנית)	27	11.9	23.3
13.	שיטות הוראה מגוונות וחוייתיות (שיר, משחק, סיפור, סרט)	25	11.0	21.6
3.	רקע על תרבות האסלאם	21	9.3	18.1
14.	אקטואליה, תהליכים במזרח	13	5.7	11.2
6.	הבנת הנקרא	10	4.4	8.6
2.	הבעה בכתב	9	4.0	7.8
9.	עבודה בסביבה ממוחשבת	9	4.0	7.8
16.	שיטות להגברת מוטיבציה ללימוד ערבית	7	3.1	6.0
11.	ניתוח ספרות, הבנת טקסטים ויצירות ספרות מודרניות	6	2.6	5.2
12.	בניית מבחנים ותכנית לימוד	5	2.2	4.3
15.	חשיפה לספרי לימוד חדשים	5	2.2	4.3
5.	הבנת הנשמע	4	1.8	3.4
10.	חזרה על נושאים דקדוקיים	4	1.8	3.4
8.	חשיפה לשפה המתחדשת, העשרת אוצר מילים	3	1.4	2.6
20.	השתלמויות לגבי העדכונים שנעשו בתכנית הלימודים	2	0.9	1.7
22.	השוואה בין עברית לערבית	2	0.9	1.7
4.	סיורים	1	0.4	0.9
18.	דרכי עבודה עם לקויי למידה	1	0.4	0.9
	סה"כ	227	100.0	195.7

ח. שילוב לימודי הערבית בבית הספר

המורים התבקשו לתאר כיצד משולבים לימודי הערבית בבית ספרם בכיתות ז'-ט', לרבות מספר השעות שהם מלמדים מקצוע זה בכל אחת מן הכיתות (שאלה 1).

בלוח 40 מוצגות תשובות המורים הנוגעות לאופן שילוב לימודי הערבית בבית הספר. מתשובותיהם עולה כי הדרך השכיחה ביותר לשילוב לימודי הערבית בבית ספרם היא כשפה זרה שנייה, בכיתות ז' (91.6%), ח' (97.2%) ו-ט' (95.6%) בעוד שבקרב כרבע עד שליש מבתי הספר אפשר לבחור בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת על אנגלית.

לוח 40: שילוב לימוד ערבית בבית הספר – התפלגות התשובות החיוביות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N=180)

מספר פריט	שילוב לימודי הערבית בבית הספר	כיתה ז'		כיתה ח'		כיתה ט'	
		%	n	%	n	%	n
2.	הנני מלמד/ת ערבית	87.2	157	93.3	168	87.8	158
3.	בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה	96.1	173	97.2	175	95.6	172
4.	בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)	26.7	48	28.9	52	30.6	55

בלוח 41 מוצגות תשובות המורים לגבי מספר השעות שהם מלמדים בכל אחת מדרגות הכיתה. רוב המורים השיבו כי הם מלמדים 3 שעות שבועיות בכיתות ז' (84.7%), ח' (81.9%) ו-ט' (81.6%).

לוח 41: באילו כיתות וכמה שעות מלמד/ת המורה ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 180)

מספר שעות לימוד	כיתה ז'		כיתה ח'		כיתה ט'	
	%	n	%	n	%	n
1	0.6	1	0.6	1	0.6	1
2	11.9	21	15.8	28	15.5	27
3	84.7	149	81.9	145	81.6	142
4	2.8	5	1.7	3	2.3	4
סה"כ	100.0	176	100.0	177	100.0	174

ט. הערות

בלוח 42 להלן מוצגות תשובות המורים לשאלה פתוחה (שאלה 103) המזמינה אותם להתייחס באופן חופשי לתכנית הלימודים. (58 מורים השיבו 76 תשובות). הערות המורים עובדו וקובצו בהתאם לקטגוריות תוכן מרכזיות שעלו מתשובותיהם, המתאייסות לשינויים תוכניים, לשינויים בחומרי למידה, לשינויים מבניים, לקשר בין מורים לפיקוח והכשרת מורים וכן הערות אחרות נוספות, כפי שמובא בלוח 42 להלן.

לוח 42: הערות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים, (מספר ואחוז), (N = 58)

מספר פריט	ההערה	מספר התשובות		אחוז התשובות		אחוז המשיבים	
300.	שינויים תוכניים	17		25.0		29.3	
20.	יש לשלב ערבית מדוברת והבעה בעל-פה בתכנית	6		7.9		10.3	
1.	התכנית אינה מותאמת ללימוד בכיתה הטרוגנית או ללקויי למידה	4		5.3		6.9	
4.	יש להוסיף נושאי לימוד (פולקלור, תרבות, אקטואליה ותחומי העשרה)	4		5.3		6.9	

לוח 42 (המשך)

מספר	ההערה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
9.	יש דגש יתר על דקדוק ותחביר	2	2.6	3.4
14.	מטרות תכנית הלימודים אינן ברורות	2	2.6	3.4
21.	יש להתמקד במחצית הראשונה של כיתה ז' בדיבור והאזנה	1	1.3	1.7
200.	שינויים בחומרי למידה	16	23.5	27.6
17.	יש צורך בספרי לימוד נוספים בדקדוק	4	5.3	6.9
19.	יש לעדכן את הטקסטים כך שיהיו מעניינים ומגוונים יותר	4	5.3	6.9
12.	שביעות רצון מ"שפה מספרת תרבות"	3	3.9	5.2
28.	יש להרחיב את עזרי הלימוד הקיימים : ספרים וחוברות	3	3.9	5.2
32.	ספרי הלימוד אינם מותאמים לכיתה הטרוגנית	3	3.9	5.2
2.	קיים חוסר בתרגילים, המורים נאלצים לכתוב תרגילים רבים בעצמם	2	2.6	3.4
29.	יש להוסיף יותר חומר על התרבות וחומרי העשרה	1	1.3	1.7
400.	שינויים מבניים	13	19.4	22.4
10.	יש להוסיף שעות או תקציב	4	5.3	6.9
8.	יש לחייב להיבחן בבגרות בערבית	3	3.9	5.2
11.	יש צורך להשוות את ההשקעה בערבית להשקעה באנגלית	3	3.9	5.2
3.	יש ליצור היכרות עם תחום הביטחון במהלך הלימודים	2	2.6	3.4
24.	יש ללמד ערבית בהקבצות	2	2.6	3.4
16.	יש ללמד ערבית החל מבית הספר היסודי	1	1.3	1.7
22.	יש להוסיף מחשבים זמינים לתלמידים	1	1.3	1.7
100.	קשר בין מורים לפיקוח והכשרת מורים	11	16.2	19.0
18.	יש לקיים יותר הדרכות למורים	5	6.6	8.6
27.	יש לבסס את הקשר באינטרנט ולהעביר בו חומר במקום לקיים השתלמויות	2	2.6	3.4
5.	דרושה נוכחות מוגברת של מפקח המקצוע	1	1.3	1.7
7.	האם מורים מלמדים מסייעים לבנות את התכנית?	1	1.3	1.7
15.	יש צורך ליצור קשר עם בתי ספר נוספים להפריה הדדית	1	1.3	1.7
26.	בתום הכשרת המורים יש לוודא כי הם דוברים ערבית שוטפת	1	1.3	1.7
500.	אחר	10	14.9	17.2
13.	אנו חשים זלזול במקצוע ובמורים, אין תמיכה מצד ההורים והמערכת	4	5.3	6.9
6.	שביעות רצון מתכנית הלימודים הנוכחית	2	2.6	3.4
23.	קל להוציא "פטור" מהשפה	2	2.6	3.4
25.	נושא הדת מהווה בעיה בלימוד ערבית בבית ספר דתי ויוצר התנגדות	1	1.3	1.7
31.	חוסר שביעות רצון מהתכנית החדשה	1	1.3	1.7
	סה"כ	76	100.0	131.0

מלוח 42 עולה כי הערות רבות התייחסו לצורך שהמורים רואים בשינוי. כך למשל, 25.0% מן התשובות התייחסו לצורך בשינויי תוכן, כמו שילוב ערבית מדוברת והבעה בעל-פה בתכנית (7.9%) – "לחזק את עניין הערבית המדוברת, גם בקרב המורים וגם בתכנית הלימודים" (מורה 69) ו-23.5% מן התשובות התייחסו לצורך בשינויים בחומרי הלימוד, כמו צורך בספרים נוספים ללימוד דקדוק (5.3%) – "יש צורך בספר או חוברת ללימוד האותיות בתקופה קצרה, כרגע הנושא אורך זמן רב" (מורה 123) ועדכון הטקסטים הקיימים (5.3%) – "ספר הלימוד צריך להתאים עצמו לרוח התקופה, שמות הדמויות לא קיימים בחברה הערבית של היום, לא ייתכן שמורה מלמד בספר בו למד בעצמו" (מורה 740). בנוסף, התייחסו המורים לצורך בשינויים מבניים (19.4% מן התשובות), כמו הוספת שעות לימוד או תקציב (5.3%) – "צריך להוסיף שעות על מנת שהלימוד יהיה מעמיק יותר" (מורה 867). הערות נוספות שהתקבלו התייחסו לרצון להידוק הקשר עם הפיקוח ולצורך בהכשרת מורים (16.2%) – "חשוב לעשות השתלמויות רבות בהבעה בעל-פה" (מורה 39) או לנושאים מגוונים נוספים (14.9%) כמו הזלזול במקצוע וחוסר התמיכה מצד ההורים ואף המערכת עצמה (5.3%) – "אולם התחושה הקשה היא שמנהלי בתי ספר אינם עושים דבר למען לימודי ערבית ואפילו התחושה שהם דוחקים את הערבית הצדה לטובת המקצועות האחרים" (מורה 1002).

שאלון לתלמיד/ה בחטיבת הביניים

במחקר השתתפו 103 תלמידים, 84 מהם לומדים בבתי ספר ממלכתיים ו-19 לומדים בבתי ספר המשותפים לפיקוח הממלכתי-דתי. כל התלמידים הם תלמידי כיתה ט' הלומדים ערבית. יש לשים לב כי השאלון לתלמידים כולל שאלות המכוונות לכל התלמידים לרבות שאלות המכוונות לשתי אוכלוסיות תלמידים שונות: האחת, התלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות בחטיבה העליונה (או שאינם יודעים עדיין האם ימשיכו או לא); והאחרת, התלמידים שאינם מתכוונים ללמוד ערבית לבגרות בחטיבה העליונה. כך, בכל אחד מן הלוחות והדיווחים לגבי תשובות התלמידים יש לשים לב למי מיועדת השאלה ומיהם המשיבים – כל התלמידים, התלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד ערבית או התלמידים שאינם מתכוונים ללמוד ערבית.

א. מטרות תכנית הלימודים החדשה

לתלמידים הוצגה רשימת המטרות האופרטיביות בניסוח מעט שונה מזה שהוצג למנהלים ולמורים, שהותאם לרמת ההבנה של תלמידים בכיתה ט'. עליהם היה לדרג את מידת היישום של כל היגד בכיתה ואת מידת חשיבותו בעיניהם, בשאלה סגורה בסולם ובו שש דרגות (שאלות 1 ו-13).

בלוח 43 להלן מוצגים הממצאים לגבי מידת היישום של המטרות האופרטיביות בכיתה מנקודת מבטם של התלמידים (סך הכול 103 משיבים).

לוח 43: מידת היישום של המטרות האופרטיביות בכיתה – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 103$)

מספר פריט	המטרות	כלל לא מיושם (1)	מיושם מעטה מאוד (2)	מיושם במידה מעטה (3)	מיושם במידה מסוימת (4)	מיושם במידה רבה (5)	מיושם במידה רבה מאוד (6)	ממוצע	סטיית תקן
2.	אנחנו קוראים טקסטים בערבית	-	-	5.8	21.4	49.5	23.3	4.9	0.8
5.	בכיתה שלי מדגישים את נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית	1.0	6.8	8.7	14.6	34.0	35.0	4.8	1.3
3.	אנחנו נדרשים להבין את הרעיונות של טקסטים בערבית	4.9	5.8	7.8	21.4	32.0	28.2	4.5	1.4
6.	אנחנו נדרשים לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית	5.8	17.5	13.6	12.6	25.2	25.2	4.1	1.6
4.	אנחנו נדרשים לדבר בכיתה בערבית ספרותית	14.6	26.2	12.6	28.2	12.6	5.8	3.2	1.5
10.	אנחנו לומדים מתוך עיתונות בערבית	41.7	4.9	4.9	8.7	19.4	20.4	3.2	2.1
12.	אנחנו לומדים בכיתה על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם	12.6	27.2	17.5	24.3	16.5	1.9	3.1	1.4
7.	אנחנו לומדים לדבר בערבית מדוברת	53.4	12.6	10.7	13.6	7.8	1.9	2.2	1.5
11.	אנחנו מקשיבים לקלטות ו/או לרדיו וטלוויזיה בערבית תקשורתית	46.6	19.4	13.6	14.6	4.9	1.0	2.1	1.3
9.	אנחנו לומדים להשתמש במילון ערבי-עברי	63.1	10.7	5.8	12.6	3.9	3.9	2.0	1.5
8.	אנחנו לומדים ערבית מדוברת	60.2	13.6	10.7	12.6	1.9	1.0	1.9	1.2

מלוח 43 עולה כי קריאת טקסטים בערבית (פריט 2), הדגשת ההגייה הנכונה של האותיות בערבית (פריט 5), הדרישה להבנת הרעיונות של טקסטים בערבית (פריט 3) והדרישה לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית (פריט 6) מיושמים בכיתה במידה הרבה ביותר (טווח הממוצעים מ-4.9 עד 4.1). מן הנתונים אנו למדים שרוב התלמידים אינם לומדים ערבית מדוברת ועכשווית. למשל, למעלה ממחצית מן התלמידים טענו כי הם אינם לומדים ערבית מדוברת (פריט 8, 60.2%) וכי אינם לומדים לדבר בערבית מדוברת בכיתתם (פריט 7, 53.4%). מגמה דומה עולה מתשובות התלמידים גם לגבי הפריטים האלה, אם כי בשיעור נמוך יותר: "אנחנו מקשיבים לקלטות ו/או לרדיו ולטלוויזיה בערבית תקשורתית" ו"אנחנו לומדים מתוך עיתונות בערבית", פריטים אלה אף לא מיושמים בכיתתם (46.6%-ו-41.7%, בהתאמה). עוד נמצא כי קרוב לשני שלישים מן התלמידים טוענים כי הם כלל לא לומדים להשתמש במילון ערבי-עברי (63.1%).

כדי לבחון האם הדרך שבה המטרות האופרטיביות מיושמות בכיתה משפיעה על החלטתם של התלמידים אם להמשיך ללמוד ערבית לבגרות אם לאו, נערך ניתוח רב משתני – MANOVA (Multiple Analysis of Variance). ממצאיו המוצגים בלוח 44 להלן מצביעים על קשר סטטיסטי

מובהק בין מידת יישום המטרות השונות בכיתה לבין הכוונה להמשיך בלימודי ערבית לבגרות, $Wilks' \Lambda = .532, F(22,180) = 3.04, p < .01$; גודל האפקט $\eta^2 = .27$.

לוח 44: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של מידת יישום המטרות האופרטיביות בכיתה, לפי כוונת התלמיד להמשיך ללמוד ערבית לבגרות (N = 103)

מספר פריט	המטרות	מתכוון להמשיך (n = 27)		לא יודע/ת עדיין (n = 32)		לא מתכוון להמשיך (n = 44)		F(2,102)
		SD	M	SD	M	SD	M	
2.	אנחנו קוראים טקסטים בערבית	0.9	5.2	0.8	4.9	0.8	4.8	1.80
3.	אנחנו נדרשים להבין את הרעיונות של טקסטים בערבית	0.7	4.9	1.1	5.1	1.6	3.9	9.55**
4.	אנחנו נדרשים לדבר בכיתה בערבית ספרותית	1.1	3.7	1.3	3.1	1.7	2.8	3.02
5.	בכיתה שלי מדגישים את נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית	1.4	4.9	1.0	5.2	1.2	4.4	4.00*
6.	אנחנו נדרשים לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית	1.3	4.9	1.7	3.4	1.6	4.1	6.48**
7.	אנחנו לומדים לדבר בערבית מדוברת	1.4	2.2	1.6	2.1	1.5	2.2	0.11
8.	אנחנו לומדים ערבית מדוברת	1.1	1.8	1.5	2.0	1.1	1.8	0.32
9.	אנחנו לומדים להשתמש במילון ערבי-עברי	1.3	1.8	1.7	2.1	1.5	1.9	0.26
10.	אנחנו לומדים מתוך עיתונות בערבית	2.0	4.2	2.1	2.9	2.0	2.8	4.26*
11.	אנחנו מקשיבים לקלטות ו/או לרדיו וטלוויזיה בערבית תקשורתית	1.1	2.1	1.4	2.4	1.4	2.0	0.91
12.	אנחנו לומדים בכיתה על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם	1.4	3.2	1.3	3.4	1.4	2.9	1.21

** $p < .01$ * $p < .05$

מלוח 44 עולה כי קבוצת התלמידים שאינם מתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות מדווחים על מידה נמוכה יותר של יישום רוב ההיגדים בכיתה, ומבחן מפורט בין הקבוצות מצביע על ארבעה פריטים שבהם ההבדלים מובהקים סטטיסטית מתוך סך כול 11 הפריטים. המקור להבדלים בין הקבוצות בא לביטוי בפריט 3 ("אנחנו נדרשים להבין את הרעיונות של טקסטים בערבית"), בפריט 5 ("בכיתה שלי מדגישים את נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית"), בפריט 6 ("אנחנו נדרשים לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית") ובפריט 10 ("אנחנו לומדים מתוך עיתונות בערבית"). ייתכן שניתן לאפיין את ארבעת הפריטים האלה בכך שהם מהווים חלק מן המטלות הקשות יותר בלימודי הערבית, וביחס ליתר הפריטים דורשים יותר ידע, מאמץ והשקעה מצד התלמידים.

בלוח 45 מוצגים הממצאים לגבי מידת החשיבות של המטרות האופרטיביות בעיני התלמידים (סך הכול 103 משיבים).

לוח 45: מידת החשיבות של המטרות האופרטיביות – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 103$)

מספר פריט	המטרות	כלל לא חשוב (1)	חשוב במידה מעטה מאוד (2)	חשוב במידה מעטה (3)	חשוב במידה מסוימת (4)	חשוב במידה רבה (5)	חשוב במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיית תקן
16.	הדגשת נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית	1.9	3.9	10.7	29.1	25.2	29.1	103	4.6	1.2
14.	הבנת הרעיונות של טקסטים בערבית	9.8	8.8	3.9	24.5	22.5	30.4	102	4.3	1.6
17.	מענה על שאלות בכתב בערבית ספרותית	7.8	9.7	14.6	19.4	30.1	18.4	103	4.1	1.5
15.	דיבור בערבית ספרותית בכיתה	10.7	6.8	15.5	29.1	26.2	11.7	103	3.9	1.5
19.	לימוד ערבית מדוברת	24.5	5.9	15.7	19.6	13.7	20.6	102	3.5	1.8
18.	דיבור בערבית מדוברת בכיתה	28.2	7.8	12.6	16.5	12.6	22.3	103	3.4	1.9
20.	שימוש במילון ערבי-עברי	25.2	13.6	10.7	25.2	9.7	15.5	103	3.3	1.8
22.	לימוד מתוך עיתונות בערבית	23.3	11.7	14.6	24.3	12.6	13.6	103	3.3	1.7
23.	הקשבה לקלטות ו/או לרדיו וצפייה בטלוויזיה בערבית תקשורתית	27.5	11.8	8.8	20.6	21.6	9.8	102	3.3	1.8
21.	שימוש במילון עברי-ערבי	26.2	11.7	16.5	21.4	12.6	11.7	103	3.2	1.7
24.	לימוד על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם	26.2	18.4	16.5	14.6	11.7	12.6	103	3.0	1.7

מלוח 45 עולה כי שני ההיגדים שזכו למידת החשיבות הרבה ביותר התייחסו להדגשת נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית (פריט 16) ולהבנת הרעיונות של טקסטים בערבית (פריט 14) (ממוצעים 4.6 ו-4.3, בהתאמה). מעניין לראות כי ככלל, התלמידים מייחסים חשיבות רבה יותר לערבית ספרותית מאשר לערבית מדוברת ועכשווית, כפי שעולה מן החשיבות שייחסו להיגדים כמו "מענה על שאלות בכתב בערבית ספרותית" ו"דיבור בערבית ספרותית בכיתה" (טווח הממוצעים מ-4.1 עד 3.9), לעומת החשיבות שהם מייחסים להיגדים כמו "לימוד ערבית מדוברת", "דיבור בערבית מדוברת בכיתה", "לימוד מתוך עיתונות בערבית" ו"הקשבה לקלטות ו/או לרדיו" (טווח הממוצעים מ-3.5 עד 3.3). ללימוד על תולדות הערבים, תרבותם ודת האסלאם ייחסו התלמידים את מידת החשיבות המעטה ביותר (ממוצע 3.0).

ניתוח רב משתני מסוג MANOVA מצביע על קשר סטטיסטי מובהק בין מידת החשיבות שהתלמידים מייחסים למטרות האופרטיביות של לימודי הערבית לבין כוונתם להמשיך ללמוד ערבית לבגרות, $F(22,174) = 2.84$, $p < .01$, Wilks' Lambda = .542; גודל האפקט $\eta^2 = .26$. בבדיקה מפורטת נמצא כי בכמחצית מן ההיגדים קיים הבדל סטטיסטי מובהק במידת חשיבותם בעיני התלמידים בשלוש הקבוצות השונות ("מתכוון להמשיך ללמוד ערבית לבגרות", "אינו יודע עדיין" ו"לא מתכוון להמשיך ללמוד ערבית לבגרות"). ההיגדים שבהם נמצא הבדל בין הקבוצות

הם פריט 14 ("הבנת הרעיונות של טקסטים בערבית"), פריט 15 ("דיבור בערבית ספרותית בכיתה"), פריט 16 ("הדגשת נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית"), פריט 17 ("מענה על שאלות בכתב בערבית ספרותית") ופריט 22 ("לימוד מתוך עיתונות בערבית"). התלמידים אשר אינם מתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות מייחסים מידת חשיבות נמוכה יותר לכל אחד מן הפריטים בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות, כפי שמתואר בלוח 46.

לוח 46: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של מידת החשיבות שהתלמידים מייחסים למטרות האופרטיביות של לימודי הערבית, לפי כוונה להמשיך ללמוד ערבית לבגרות ($N = 100$)

מספר פריט	המטרות	מתכוון להמשיך (n = 27)		לא יודע/ת עדיין (n = 31)		לא מתכוון להמשיך (n = 42)		F(2,99)
		SD	M	SD	M	SD	M	
14.	הבנת הרעיונות של טקסטים בערבית	1.6	4.9	1.0	4.9	1.7	3.5	11.97**
15.	דיבור בערבית ספרותית בכיתה	1.1	4.6	1.3	4.1	1.6	3.3	8.15**
16.	הדגשת נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית	1.1	4.8	0.9	5.1	1.3	4.2	5.45**
17.	מענה על שאלות בכתב בערבית ספרותית	1.3	4.8	1.3	4.0	1.7	3.7	4.30*
18.	דיבור בערבית מדוברת בכיתה	2.0	4.1	1.8	3.3	2.0	3.2	1.89
19.	לימוד ערבית מדוברת	2.0	3.6	1.7	3.55	2.0	3.5	0.06
20.	שימוש במילון ערבי-עברי	2.0	3.3	1.6	3.6	1.8	3.1	0.67
21.	שימוש במילון עברי-ערבי	1.9	3.0	1.5	3.5	1.7	3.2	0.46
22.	לימוד מתוך עיתונות בערבית	1.5	4.0	1.7	3.5	1.8	2.9	3.88*
23.	הקשבה לקטטות ו/או לרדיו וצפייה בטלוויזיה בערבית תקשורתית	1.8	3.7	1.8	3.5	1.7	2.8	2.90
24.	לימוד על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם	1.8	3.0	1.7	3.6	1.7	2.8	2.07

$$p < .05 \quad p < .01 **$$

ב. עמדות כלפי תכנית הלימודים בערבית

שינויים בתכנית הלימודים

התלמידים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 38) לגבי השינויים שיש לדעתם לערוך בתכנית הלימודים בערבית, על מנת להפוך את הלימודים למושכים ולמעניינים יותר עבור התלמידים. תשובות התלמידים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן, הכוללות את השינויים השונים. לוח 47 להלן מפרט את תשובות התלמידים (97 תלמידים השיבו 128 תשובות). מן התשובות עולה ממצא בולט אחד: השינוי הנדרש שאותו ציינו קרוב למחצית מן התלמידים הוא שיש להפוך את הלימוד לחווייתי יותר (46.1%) – "לשתף בלימוד יותר משחקים להבנת הנושא" (תלמיד 16). שני שינויים נוספים שהעלו התלמידים, אם כי בשיעורים נמוכים הרבה יותר, הם שינויים בדרכי ההערכה – 11.7% מן התלמידים ביקשו להחליף את המבחנים בעבודות או במבחנים עם חומר פתוח – "פחות בחנים ובחני קריאה מה שגורם ללחץ" (תלמיד 94) ושינויים בתוכן הלימוד – 10.2%

מתשובות התלמידים מתייחסות לכך שהם היו רוצים ללמוד יותר ערבית מדוברת ופחות ערבית ספרותית – "ללמוד ערבית מדוברת כמו שהערבים מדברים ביניהם ולא ערבית ספרותית" (תלמיד 48), 7.0% העדיפו ללמוד יותר על תרבות ערב ולהוסיף שיעורי העשרה – "אני חושבת שהיני יכולים ללמוד יותר על תולדות הערבים והאסלאם" (תלמיד 56) ו-4.7% ביקשו לדבר יותר ערבית בכיתה – "לעשות יותר שיחות בכיתה בערבית" (תלמיד 65). יש לציין כי כעשירית מן התלמידים הביעו עמדה שלילית אף יותר וטענו כי "אני לא חושבת שיש משהו שיכול להפוך אותו למעניין יותר" (תלמיד 96) (9.4%, $n = 12$) ואף כי צריך לשנות "הכול" (תלמיד 28) (0.8%, $n = 1$).

לוח 47: שינויים שיש לערוך בלימודי ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 97$)

מספר השינוי	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
5. לימוד חווייתי – סרטים, סיפורים, משחקים, עיתונות, טיולים, מוזיקה	59	46.1	64.1
16. להחליף מבחנים בעבודות או במבחנים עם חומר פתוח	15	11.7	15.5
2. ללמוד ערבית מדוברת	13	10.2	13.4
14. כל שינוי לא יעזור	12	9.4	12.4
18. ללמוד יותר על תרבות ערב	9	7.0	9.3
8. יש להגביר את ההבעה בעל-פה בערבית	6	4.7	6.2
11. יש לגוון את נושאי הלימוד (היסטוריה ערבית)	6	4.7	6.2
28. לימודים אקטואליים יותר, טקסטים מעניינים וקרובים לחיי התלמיד	4	3.1	4.1
24. לבטל את לימודי הערבית	3	2.3	3.1
7. צריך לשנות הכול	1	0.8	1.0
סה"כ	128	100.0	132.0

ציפיות מלימודי הערבית

התלמידים נשאלו בשתי שאלות פתוחות (שאלות 39 ו-40) מה היו ציפיותיהם מלימודי הערבית בחטיבת הביניים ובאיזו מידה התגשמו ציפיות אלו. תשובותיהם עובדו וקובצו לקטגוריות מרכזיות המציגות את הציפיות החיוביות והשליליות, כפי שמובא בלוח 48 (83 תלמידים השיבו 124 תשובות).

הממצא המרכזי העולה מן הנתונים מורה שרוב ציפיות התלמידים היו חיוביות (70.4%), לעומת 29.6% בלבד שהיו שליליות. הצלבה בין סוג הציפיות (חיוביות או שליליות) עם מידת התגשמותן העלתה ממצאים דומים למדי בכל אחת ממידות התגשמות הציפיות: מתוך הציפיות שהתגשמו, 72.7% היו חיוביות לעומת 27.3% בלבד שהיו שליליות; מתוך הציפיות שהתגשמו במידה חלקית – 78.1% היו חיוביות לעומת 21.9% שהיו שליליות; בין הציפיות שלא התגשמו נשמרת המגמה לכיוון הציפיות החיוביות לעומת השליליות (63.6% ו-36.4%, בהתאמה).

לוח 48: ציפיות מלימוד מקצוע הערבית ומידת התגשמותן – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 83)

מספר	התגשמו		התגשמו לא		התגשמו חלקית		סה"כ	
	%	n	%	n	%	n	%	n
100. ציפיות חיוביות	72.7	16	63.6	28	78.1	25	70.4	69
6. שלימודי הערבית יהיו קלים	20.8	5	26.8	15	11.4	5	20.2	25
8. שנדע עוד שפה	16.7	4	10.7	6	25.0	11	16.9	21
2. שנדע לדבר בערבית מדוברת, שנוכל לתקשר עם ערבים	-	-	16.1	9	20.5	9	14.5	18
1. שנדע לקרוא ולכתוב	12.5	3	3.6	2	11.4	5	8.1	10
9. שנמשיך ללמוד ערבית מוגברת בתיכון ולאחר מכן נעסוק בזה ביחידה מובחרת בצבא	8.3	2	5.4	3	4.5	2	5.6	7
16. שנדע לפחות ערבית בסיסית	12.5	3	4.5	2	-	-	4.0	5
15. שנלמד על האסלאם	4.2	1	1.8	1	4.5	2	3.2	4
200. ציפיות שליליות	27.3	6	36.4	16	21.9	7	29.6	29
5. שיהיה לי קשה ללמוד את השפה	4.2	1	19.6	11	9.1	4	12.9	16
3. היו לי ציפיות מאוד נמוכות	16.7	4	7.1	4	4.5	2	8.1	10
4. שיהיה לי משעמם ללמוד את השפה	4.2	1	8.9	5	4.5	2	6.5	8
סה"כ	100.0	24	100.0	44	100.0	56	100.0	124

חיוב התלמידים בלימוד ערבית

התלמידים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 41) האם יש לדעתם לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית והתבקשו לפרט את תשובותיהם. פירוט התשובות מוצג בלוח 49 (102 תלמידים השיבו 114 תשובות).

תשובות התלמידים עובדו וקובצו לשתי קטגוריות מרכזיות: האחת כוללת את הנימוקים בעד חובת הלימוד, והאחרת כוללת את הנימוקים נגד. מן הממצאים עולה כי לדעת כשני שלישים מן התלמידים אין לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית (66.7%), לעומת כשליש בלבד שהשיבו כי יש לחייב את התלמידים בכך (33.3%). המתנגדים לחיוב הלימוד מציינים שני טיעונים בולטים: האחד, כרבע מתשובות התלמידים מתייחסות לכך שלימוד הערבית אינו מתאים או שאינו מעניין לכולם (26.4%) – "מפני שזו שפה שלא מעניינת כל אחד" (תלמיד 8) ו"כי לא כולם מצליחים או אוהבים את השפה" (תלמיד 33) והאחר, כחמישית מתשובות התלמידים מתייחסות לחשיבותה של יכולת הבחירה של התלמידים (21.9%) – "לא צריך לחייב את התלמידים מפני שלכל אדם יש את הזכות לבחור" (תלמיד 24). בקרב התלמידים שהשיבו כי יש לחייב את לימוד הערבית מסתמנים שני טיעונים מרכזיים הקשורים לאוכלוסייה הערבית: האחד עוסק במתן חשיבות

לחיים במדינה מעורבת (14.0%) – "כי במדינה שחיים במשותף ערבים ויהודים חשוב ללמוד את השפה שלהם כמו שהם יודעים את השפה שלנו" (תלמיד 22) ולשפה הערבית (5.3%) – "זה חשוב שתהיה עוד שפה" (תלמיד 4) והאחר מצדד בסיבות ביטחוניות (8.8%) – "הצבא זקוק לדוברי ערבית" (תלמיד 26).

לוח 49: האם יש לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. אין לחייב ללמוד	70	66.7	68.6
207. ערבית אינה מתאימה לכולם (מצב ביטחוני, חברתי)	30	26.4	29.5
203. יש לאפשר בחירה	25	21.9	24.5
202. ערבית זו שפה פחות נפוצה וחשובה מאנגלית	15	13.2	14.7
204. אנו חיים בישראל	2	1.8	2.0
211. בשל המורה	1	0.9	1.0
100. יש לחייב ללמוד	35	33.3	34.3
101. משום שאנו חיים במדינה מעורבת	16	14.0	15.7
105. בשל סיבה ביטחונית (צבא, מוקפים אויבים)	10	8.8	9.8
115. משום שזו שפה חשובה	6	5.3	5.9
122. יש לחייב בחטיבת הביניים בלבד	5	4.4	4.9
106. משום שבעתיד זו תהיה שפה מדוברת ביותר בעולם	3	2.6	2.9
124. משום שגם ביסודי לימודי ערבית הם חובה	1	0.9	1.0
סה"כ	114	100.0	111.8

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית

התלמידים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 42) האם לדעתם יש לחייב את כל התלמידים להיבחן בבחינת הבגרות בערבית. הם התבקשו לנמק את תשובותיהם. התשובות עובדו וקובצו לשתי קטגוריות תוכן מרכזיות: האחת כוללת את פירוט הנימוקים המצדדים בחובת בחינה, והאחרת את אלה המתנגדים לה. פירוט התשובות מובא בלוח 50 (84 תלמידים השיבו 90 תשובות).

מן הנתונים בלוח 50 מסתמנת מגמה דומה לזו העולה מהתייחסות התלמידים לחיוב לימודי הערבית (לוח 49 לעיל) ואף נחרצת יותר: רוב התלמידים השיבו כי אין לחייבם להיבחן בבחינת הבגרות בערבית (86.9%), לעומת 13.1% בלבד שהשיבו כי יש לחייבם בכך. בין התלמידים שהשיבו כי אין לחייב בבחינה, נמצא כי למעלה משליש נימקו את תשובתם בכך שיש לאפשר בחירה במקצוע (28.9%) – "אי אפשר לחייב תלמיד ללמוד שפה שלא תעזור לו בכלום בחיים, זה משעמם ולא יעיל" (תלמיד 67) ובחירה בין שפות (8.9%) – "ישנן אפשרויות אחרות" (תלמיד 7). כמו כן, 18.9% נימקו את תשובתם בכך שערבית היא שפה שאינה מתאימה לכולם מסיבות אישיות, ביטחוניות וחברתיות – "כי לא כולם יודעים טוב ערבית או אוהבים את זה" (תלמיד 22).

לוח 50: האם יש לחייב את כל התלמידים להיבחן בבחינת הבגרות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 84)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. אין לחייב להיבחן	73	86.9	86.9
208. יש לאפשר בחירה במקצוע	26	28.9	31.0
204. ערבית אינה שפה שמתאימה לכולם (מצב ביטחוני, חברתי)	17	18.9	20.2
211. זו שפה קשה – אפשר להיכשל	14	15.6	16.7
215. זו לא שפה חשובה לחיינו בעתיד	12	13.3	14.3
214. יש לאפשר בחירה בין שפות נוספות	8	8.9	9.5
216. חיוב בבחינת הבגרות ירחיק את התלמידים ויוריד את המוטיבציה	2	2.2	2.4
100. יש לחייב להיבחן	11	13.1	13.1
103. לימודי ערבית קלים	2	2.2	2.4
113. משום שאנו חיים במדינה מעורבת	2	2.2	2.4
118. בחינה תחייב לימוד רציני של המקצוע	2	2.2	2.4
120. חשוב ללמוד שפה נוספת	2	2.2	2.4
105. משום שלומדים ממילא בחט"ב	1	1.1	1.2
119. משום שלומדים בתיכון	1	1.1	1.2
121. יש לחייב להיבחן לפחות ב-3 יחידות לימוד	1	1.1	1.2
סה"כ	90	100.0	107.1

היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר

מקומם של לימודי הערבית בבית הספר ומידת ההסכמה שהם זוכים לה בקרב התלמידים נבחנה בשאלה סגורה בסולם ובו שש דרגות (שאלה 43) (סך הכול 103 משיבים). מתשובות התלמידים להיגדים (ראו לוח 51 להלן) עולה כי קשה להצביע על מגמה כלשהי במידת ההסכמה להיגדים. אולם נראה כי התלמידים סברו במידה רבה כי יש צורך בשינוי תכנית הלימודים (ממוצע 3.8) ושלילימודי הערבית קשים להם (ממוצע 3.8), וכלל לא הסכימו או שהסכימו במידה מועטה כי הם אוהבים ללמוד ערבית (ממוצע 2.6), שהם מדברים ערבית במהלך השיעור ושלילימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר (2.4 ו-2.5, בהתאמה).

לוח 51: מידת הסכמה עם היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 103$)

מספר פריט	ההיגדים	מסכים/ה		מסכים/ה		מסכים/ה		מסכים/ה		מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
		כלל לא מסכים/ה	מאוד מעטה במידה	מסכים/ה במידה	מסכים/ה במידה	מסכים/ה במידה	מסכים/ה במידה	מסכים/ה במידה	מסכים/ה במידה			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)					
46.	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים	13.6	13.6	13.6	19.4	14.6	25.2	103	3.8	1.7		
47.	לימודי הערבית קשים לתלמידים	6.8	16.5	17.5	26.2	12.6	20.4	103	3.8	1.5		
49.	המורה מדבר/ת בערבית במהלך השיעור	13.6	18.4	11.7	22.3	14.6	19.4	103	3.6	1.7		
51.	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	17.5	12.6	18.4	12.6	24.3	14.6	103	3.6	1.7		
48.	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים	17.5	18.4	23.3	15.5	13.6	11.7	103	3.2	1.6		
44.	התלמידים אוהבים ללמוד ערבית	25.5	24.5	18.6	25.5	4.9	1.0	102	2.6	1.3		
45.	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	30.1	22.3	23.3	19.4	2.9	1.9	103	2.5	1.3		
50.	התלמידים מדברים בערבית במהלך השיעור	35.9	28.2	10.7	14.6	9.7	1.0	103	2.4	1.4		

על מנת לבחון אם קיים הבדל במידת ההסכמה להיגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בעיני התלמידים (שאלה 43) לפי הכוונה להמשך לימוד ערבית לבגרות (לפי שלוש הקבוצות: מתכוון להמשיך, אינו יודע עדיין ולא מתכוון להמשיך), נערך ניתוח רב-משתני מסוג MANOVA. ממצאיו אכן הצביעו על הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות בהתייחסות לכלל ההיגדים, Wilks' $\Lambda = 0.682$, $F(16,184) = 2.42$, $p < 0.01$; גודל האפקט $\eta^2 = 0.17$. מבדיקה מפורטת של הפריטים עולים הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין שלוש הקבוצות במחצית מהעמדות (ארבעה פריטים מתוך סך כול שמונת הפריטים), אלה כוללים את פריט 44 – "התלמידים אוהבים ללמוד ערבית", פריט 45 – "לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר", פריט 47 – "לימודי הערבית קשים לתלמידים" ופריט 48 – "הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים". כפי שניתן לראות בלוח 52, התלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות מביעים הסכמה במידה גבוהה יותר עם היגדים חיוביים, כגון "התלמידים אוהבים ללמוד ערבית" (פריט 44), בעוד שהתלמידים שאינם מתכוונים להמשיך ללמוד מביעים הסכמה במידה גבוהה יותר עם ההיגדים השליליים, כגון "לימודי הערבית קשים לתלמידים" (פריט 47).

לוח 52: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של מידת ההסכמה של התלמידים עם היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר, לפי כוונה להמשיך ללמוד ערבית לבגרות (N = 102)

מספר פריט	ההיגדים	מתכוון להמשיך (n = 27)		לא יודע/ת עדיין (n = 32)		לא מתכוון להמשיך (n = 43)		F(2,101)
		SD	M	SD	M	SD	M	
.44	התלמידים אוהבים ללמוד ערבית	3.2	1.1	3.2	1.3	1.9	1.0	17.17**
.45	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	3.0	1.4	2.7	1.1	2.0	1.2	6.10**
.46	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים	3.7	1.4	3.4	1.8	4.3	1.8	2.71
.47	לימודי הערבית קשים לתלמידים	3.6	1.4	3.5	1.4	4.3	1.6	3.11*
.48	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים	2.9	1.7	2.9	1.4	3.7	1.6	3.19*
.49	המורה מדבר/ת בערבית במהלך השיעור	3.9	1.6	3.3	1.5	3.7	1.9	0.95
.50	התלמידים מדברים בערבית במהלך השיעור	2.7	1.5	2.4	1.4	2.2	1.3	1.43
.51	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	3.1	1.7	3.6	1.4	3.9	1.8	2.15

** $p < .01$ * $p < .05$

ג. מוטיבציה ללימוד

כל התלמידים שהשתתפו במדגם (N = 103) דיווחו כי הם למדו ערבית בכל הכיתות בחטיבת הביניים (כיתות ז'-ט') – שאלה 65. התלמידים התבקשו להשיב על שאלה סגורה שבדקה את כוונתם להמשיך לימודי ערבית בחטיבה העליונה לבגרות (שאלה 66). לוח 53 להלן מציג את התפלגות התלמידים לפי הכוונה להמשיך ללמוד ערבית (סך הכול 103 משיבים).

לוח 53: כוונה להמשיך ללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 103)

מספר פריט	כוונה ללמוד ערבית לבגרות	מספר התשובות	אחוז התשובות
.3	לא	44	42.7
.2	אינני יודע/ת	32	31.1
.1	כן	27	26.2
	סה"כ	103	100.0

מלוח 53 עולה כי קרוב למחצית מהתלמידים (42.7%) השיבו כי אינם מתכוונים להמשיך בלימודי הערבית, כשליש (31.1%) עדיין מתלבטים וכרבע בלבד (26.2%) השיבו בחיוב.

במבחן מובהקות שבדק אם קיימים הבדלים בכוונה להמשיך ללמוד ערבית לבגרות לפי מין, לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות; 59.3% מהבנים ו-40.7% מהבנות מתכוונים להמשיך ללמוד ערבית, $\chi^2(2) = 4.97, p = .08$.

סיבות לבחור להמשיך ללמוד ערבית לבגרות וסיבות להימנע מכך

על פי כוונתם להמשיך ללמוד ערבית לבגרות או שלא להמשיך בכך, השיבו התלמידים על שאלות בעניין הסיבות שעשויות להשפיע על החלטתם זו. לתלמידים הוצגה רשימת סיבות אפשריות והם התבקשו לדרג אותן לפי מידת ההשפעה של כל פריט, בשאלה סגורה בסולם ובו שש דרגות (שאלות 67 ו-82). הלוחות להלן מציגים את הממצאים שהתקבלו.

לוח 54: מידת ההשפעה של סיבות שונות על ההחלטה ללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב התלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 58$)

מספר פריט	סיבות ללמוד ערבית לבגרות	כלל לא משפיעה (1)	משפיעה מעטה מאוד (2)	משפיעה במידה מעטה (3)	משפיעה במידה מסוימת (4)	משפיעה במידה רבה (5)	משפיעה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	סטיות תקן
71.	המורה שמלמד/ת אותי ערבית הוא/היא מורה טוב/ה	1.7	1.7	3.4	10.3	27.6	55.2	58	5.3
73.	לימודי הערבית יתרמו לי לשרות הצבאי	3.4	1.7	3.4	17.2	20.7	53.4	58	5.1
80.	בשל המצב המדיני בארץ חשוב מאוד ללמוד ערבית	1.7	1.7	12.1	12.1	24.1	48.3	58	5.0
72.	לימודי הערבית יתרמו לי בלימודים על-תיכוניים	8.6	6.9	8.6	24.1	19.0	32.8	58	4.4
69.	אני רוצה ללמוד עם חברים שלי שבחרו גם הם ללמוד ערבית	6.9	12.1	10.3	13.8	25.9	31.0	58	4.3
70.	ההורים שלי חושבים שחשוב ללמוד ערבית	6.9	8.6	6.9	27.6	22.4	27.6	58	4.3
68.	אני אוהב/ת ללמוד ערבית	8.6	10.3	13.8	24.1	20.7	22.4	58	4.1
74.	לימוד ערבית הוא מקצוע קל	8.6	8.6	12.1	34.5	17.2	19.0	58	4.0
79.	לימודי הערבית בחטיבת הביניים מעניינים אותי	12.1	13.8	12.1	24.1	22.4	15.5	58	3.8
75.	לדעתי חשוב שכל תלמיד ילמד ערבית	22.4	13.8	13.8	24.1	15.5	10.3	58	3.3
76.	לערבית יש מעמד גבוה בבית הספר	15.5	20.7	31.0	22.4	10.3	-	58	2.9
78.	בתיכון לומדים ערבית מדוברת	40.7	1.9	13.0	18.5	18.5	7.4	54	2.9
77.	שמעתי שבתוכן יש מורה מצוין/ת לערבית	41.4	13.8	12.1	10.3	10.3	12.1	58	2.7

בלוח 54 מוצגות סיבות שונות וכן מידת השפעתן על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות בקרב התלמידים אשר דיווחו כי הם מתכוונים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה (סך הכול 58 משיבים). מן הלוח אנו למדים כי שלוש סיבות מרכזיות משפיעות במידה רבה עד רבה מאוד על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות. הסיבה המשפיעה במידה הרבה ביותר (ממוצע 5.3)

היא נוכחות/ה של מורה טוב/ה. הסיבה השנייה הייתה קשורה לתרומת לימודי הערבית לשירות הצבאי (ממוצע 5.1), והסיבה השלישית לחשיבות הרבה המיוחסת ללימוד השפה הערבית מתייחסת למצב המדיני בארץ (ממוצע 5.0). סיבות נוספות המשפיעות אף הן על התלמידים בהחלטתם ללמוד ערבית לבגרות, אם כי בשיעורים נמוכים יותר, מתייחסות לתרומת לימודי הערבית ללימודים העל-תיכוניים, לחשיבות שמייחסים התלמידים ללימוד עם חברים וליחס ההורים למקצוע (טווח הממוצעים מ-4.4 עד 4.3). סיבות כמו אהבת השפה (פריט 68) והיות המקצוע קל (פריט 74) ממלאות מקום חשוב פחות בהחלטת התלמיד ללמוד ערבית לבגרות. מעניין לראות כי בניגוד לחשיבות שהעניקו התלמידים לטיב המורה המלמד/ת אותם בחטיבת הביניים, העובדה ש"שמעתי שבתוכן יש מורה מצוי/ת לערבית", כלל לא משפיעה על החלטתם ללמוד ערבית לבגרות (41.4%, ממוצע 2.7).

בניתוח גורמים של הסיבות ללמוד ערבית לבגרות נמצאו שני גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא "גורמים אישיים-פנימיים" (פריטים 79, 68, 74, 73, 75 ו-72) – אהבה ועניין בלימודי הערבית, והגורם השני מבטא "גורמים חיצוניים-מערכתיים" (פריטים 77, 76, 78, 71, 80 ו-70) – מעמד המקצוע בבית הספר והימצאותו של מורה טוב ללימוד השפה (ללוח טעינות הפריטים ראו לוח 202 בנספח ב). חשוב לציין כי מקדם הגורם של פריט 69 היה נמוך מ-0.30, ממצא המצביע על חוסר שייכותו לאף אחד מן הגורמים ועל כן הוא הוצא מן הניתוח. ניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונבך הצביע על עקיבות פנימית של כלל הסולם $\alpha = .79$, של הגורם הראשון $\alpha = .82$ (6 פריטים) ושל הגורם השני $\alpha = .59$ (6 פריטים). אחוז השונות המוסברת נמדד ב-47.74%.

בלוח 55 מוצגות סיבות שונות ומידת השפעתן על החלטת התלמידים **שלא ללמוד ערבית לבגרות**, בקרב תלמידים אשר דיווחו כי אינם מתכוונים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה (סך הכול 44 משיבים). רוב התלמידים (88.6%) השיבו כי בחירה במקצועות לימוד מעניינים יותר לבגרות השפיעה במידה רבה עד רבה מאוד על החלטתם שלא ללמוד ערבית לבגרות. נראה כי סיבות המתייחסות לחוסר עניין או לחוסר אהבה למקצוע, קושי או אי-חשיבות ואי תרומה לחיי התלמיד, השפיעו במידה מסוימת עד רבה על החלטת התלמידים שלא ללמוד ערבית לבגרות (טווח הממוצעים מ-4.7 עד 4.1). סיבות כמו שמועה על מורה לא טוב/ה בתיכון (ממוצע 1.7) או קושי ללמוד ערבית בשל המצב המדיני בארץ (ממוצע 2.1) נתפסו על-ידי כשני שלישים מן התלמידים כחסרות השפעה על החלטתם שלא ללמוד ערבית לבגרות (68.2% ו-63.6%, בהתאמה).

לתלמידים ניתנה האפשרות לפרט סיבות נוספות על אלו שפורטו בשאלה. אף אחד מן התלמידים לא העלה סיבות נוספות על אלו שנמנו בשאלון, בעניין החלטתם שלא ללמוד ערבית לבגרות.

לוח 55: מידת ההשפעה של סיבות שונות על ההחלטה לא ללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב התלמידים שבחרו לא להמשיך ללמוד ערבית לבגרות (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 44$)

מספר פריט	סיבות לא ללמוד ערבית לבגרות	כלל לא משפיעה (1)	מעטה במידה (2)	מעטה במידה (3)	מסוימת במידה (4)	משפיעה במידה רבה (5)	משפיעה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיית תקן
93.	אני מתכוון/ת לבחור במקצועות לימוד יותר מעניינים לבגרות	-	2.3	-	9.1	13.6	75.0	44	5.6	0.8
92.	לימודי הערבית בחטיבת הביניים לא מעניינים אותי	4.5	4.5	15.9	6.8	25.0	43.2	44	4.7	1.5
83.	אני לא אוהב/ת ללמוד ערבית	9.1	6.8	2.3	20.5	15.9	45.5	44	4.6	1.7
88.	לימוד ערבית הוא מקצוע קשה	13.6	9.1	20.5	4.5	6.8	45.5	44	4.2	1.9
89.	לדעתי לא חשוב ללמוד ערבית	15.9	6.8	13.6	11.4	9.1	43.2	44	4.2	1.9
87.	לימודי הערבית לא יתרמו לי בלימודים העל-תיכוניים	15.9	9.1	11.4	9.1	18.2	36.4	44	4.1	1.9
90.	לערבית מעמד נמוך בבית הספר	27.3	20.5	13.6	18.2	11.4	9.1	44	2.9	1.7
84.	אני רוצה ללמוד עם חברים שלי שבחרו במקצוע אחר	50.0	9.1	15.9	11.4	9.1	4.5	44	2.3	1.6
94.	בשל המצב המדיני בארץ קשה לי מאוד ללמוד ערבית	63.6	4.5	6.8	13.6	4.5	6.8	44	2.1	1.7
85.	ההורים שלי חושבים שזה מקצוע לא חשוב	56.8	9.1	20.5	4.5	4.5	4.5	44	2.0	1.5
86.	שמעתי שהמורה לערבית בתיכון לא טוב/ה	68.2	13.6	9.1	2.3	2.3	4.5	44	1.7	1.3

בניתוח גורמים של הסיבות לא ללמוד ערבית לבגרות נמצאו שני גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא **"גורמים מערכתניים"** (פריטים 89, 90, 86, 85, 94, 87, 84 ו-88) – מעמד המקצוע בבית הספר והימצאות מורה טוב ללימוד השפה, והגורם השני מבטא **"גורמים פנימיים-אישיים"** (פריטים 83, 92 ו-93) – אהבה ועניין בלימוד השפה (ללוח טעינות הפריטים ראו לוח 203 בנספח ב). ניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונבך הצביע על עקיבות פנימית של כלל הסולם $\alpha = .81$, של הגורם הראשון $\alpha = .80$ (8 פריטים) ושל הגורם השני $\alpha = .71$ (3 פריטים). אחוז השונות המוסברת הוא 53.24%.

ד. תכנית הלימודים – תכנים

על פי רשימת נושאי הלימוד הקיימים בתכנית הלימודים, התבקשו התלמידים להביע את עמדותיהם ברצף של שאלות סגורות (שאלה 25). לוח 56 להלן מפרט את הממצאים שהתקבלו (סך הכול 103 משיבים).

לוח 56: עמדות לגבי נושאי הלימוד בערבית – התפלגות התשובות החיוביות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 103$)

מספר פריט	נושא הלימוד	אני אוהב/ת ללמוד את הנושא		הנושא מעניין אותי		הנושא קשה מדי	
		%	n	%	n	%	n
26.	לימוד האותיות (כתיבה והגייה)	66.0	68	63.1	65	6.8	7
27.	דקדוק	32.0	33	36.9	38	30.1	31
28.	הבעה בעל-פה	40.8	42	47.6	49	36.9	38
29.	קריאה	50.5	52	46.6	48	32.0	33
30.	הבנת הנקרא	44.7	46	48.5	50	40.8	42
31.	הבנת הנשמע	43.7	45	41.7	43	35.9	37
32.	הבעה בכתב	24.5	25	35.3	36	41.2	42
33.	שימוש במילון ערבי-עברי	25.3	22	28.4	25	20.7	18
34.	שימוש במילון עברי-ערבי	30.6	26	32.6	28	14.0	12
35.	נושאי העשרה הקשורים לתולדות הערבים, תרבותם ולדת האסלאם (ללא פירוט)	44.4	36	54.3	44	11.1	9

הנתונים המוצגים בלוח 56 מתייחסים לתשובות החיוביות בלבד (המשלים ל-100% מייצג את התשובות השליליות של התלמידים בכל אחד מן הנושאים בנפרד).

האם התלמיד/ה אוהב/ת ללמוד את הנושא? הנושאים שהתלמידים ציינו כאהובים עליהם ביותר הם לימוד אותיות (66.0%) וקריאה (50.5%). רוב התלמידים ציינו את הנושאים הבעה בכתב והשימוש במילון ערבי-עברי כנושאים האהובים עליהם פחות (24.5%-ו-25.3%, בהתאמה).

האם הנושא מעניין את התלמיד/ה? נושא לימוד האותיות הוא הנושא המעניין ביותר את התלמידים (63.1%) ולעומתו השימוש במילון ערבי-עברי הוא הנושא המעניין את התלמידים במידה המעטה ביותר (28.4%). קרוב למחצית מן התלמידים ציינו גם את הנושאים העשרה (54.3%), הבנת הנקרא (48.5%), הבעה בעל-פה (47.6%) וקריאה (46.6%) כנושאים המעניינים אותם.

האם הנושא קשה מדי? לגבי רוב הנושאים עולה שיעור נמוך יחסית של תשובות חיוביות, כלומר רוב הנושאים אינם קשים מדי לתלמידים. מן הנתונים עולה שהנושאים הקשים ביותר עבור התלמידים הם הבעה בכתב והבנת הנקרא (41.2%-ו-40.8%, בהתאמה) והנושא הקל ביותר עבורם הוא לימוד האותיות (6.8% בלבד דיווחו כי הוא קשה).

בבחינת התייחסות התלמידים לנושאי הלימוד השונים "לרוחב" לפי השאלות השונות, עולים הממצאים הבאים: נושא **לימוד האותיות** הוא הנושא האהוב ביותר על התלמידים (66.0%),

המעניין ביותר עבורם (63.1%) ואף הקל ביותר עבורם (6.8% בלבד מן התלמידים ציינו אותו כקשה).

נושא **ההבעה בכתב** דווח על-ידי התלמידים כנושא האהוב עליהם במידה הפחותה ביותר (24.5% בלבד השיבו בחיוב), זהו גם אחד משלושת הנושאים הפחות מעניינים לתלמידים (35.3%) ונראה כי זה הנושא הקשה להם ביותר (41.2%).

התלמידים ציינו את נושא **השימוש במילון ערבי-עברי** כנושא המעניין אותם במידה המעטה ביותר (28.4% בלבד השיבו בחיוב), זהו אף אחד משני הנושאים הפחות אהובים על התלמידים (25.3%), אם כי חמישית בלבד ציינו כי הם מתקשים בו (20.7%).

לתלמידים ניתנה האפשרות להוסיף נושאי לימוד אחרים על אלו שצוינו בשאלון. התלמידים ציינו נושא אחד בלבד – עיתונות ($n = 27$).

עמדות כלפי נושאי ההעשרה

לוח 57 להלן מציג את עמדות התלמידים כלפי נושאי ההעשרה, כפי שהתבקשו לפרטן בשאלה 35 (סך הכול 103 משיבים).

לוח 57: עמדות כלפי נושאי ההעשרה – התפלגות התשובות החיוביות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 103$)

מספר	נושא העשרה	אני אוהב/ת ללמוד את הנושא		הנושא מעניין אותי		הנושא קשה מדי	
		%	n	%	n	%	n
100.	תרבות ערב	78.6	11	78.6	11	7.1	1
6.	מושגים ומנהגים	60.0	3	60.0	3	-	-
8.	שירים	-	-	-	-	-	-
9.	מפורסמים וסופרים (למשל, נגיב מחפוז)	87.5	7	87.5	7	12.5	1
3.	תרבות ערב	100.0	1	100.0	1	-	-
200.	יסודות האסלאם	65.0	13	65.0	13	5.0	1
2.	חגים	76.9	10	76.9	10	7.7	1
1.	קוראן	60.0	3	60.0	3	-	-
5.	יסודות האסלאם	50.0	4	50.0	4	-	-

האם התלמיד/ה אוהב ללמוד את הנושא? 78.6% ($n = 11$) מן התלמידים דיווחו כי הם אוהבים ללמוד את נושאי תרבות ערב (פריט 100), רובם ציינו את הנושא מפורסמים וסופרים (פריט 3) כנושא האהוב עליהם (87.5%, $n = 7$). בשיעור דומה (65.0%, $n = 13$) השיבו התלמידים כי הם

אוהבים ללמוד את נושאי יסודות האסלאם (פריט 200), מתוכם רוב התלמידים ציינו את נושא החגים כנושא האהוב עליהם (76.9%, $n = 10$).

האם הנושא מעניין את התלמיד/ה? 78.6% ($n = 11$) מן התלמידים השיבו כי נושאי תרבות ערב מעניינים אותם, ובשיעורים נמוכים מעט יותר (65.0%, $n = 13$) הם ציינו את נושאי יסודות האסלאם.

האם הנושא קשה מדי? התלמידים דיווחו כי רובם המכריע של נושאי ההעשרה אינם קשים מדי עבורם. כך למשל, תלמיד אחד בלבד (12.5%) ציין כי נושא מפורסמים וסופרים קשה לו מדי, כך גם לגבי נושא החגים (7.7%).

בבדיקת התייחסותם של התלמידים לנושאי ההעשרה השונים באמצעות בחינת מספר נושאים לרוחב, בהתאם לשאלות השונות, עולה כי רוב התלמידים (78.6%, $n = 11$) שצינו את **תרבות ערב** (פריט 100) כנושא העשרה, השיבו כי הם אוהבים ללמוד אותו. בשיעור זהה השיבו התלמידים כי הנושא מעניין אותם (78.6%, $n = 11$), ובדומה לנושאים אחרים, רק תלמיד אחד השיב כי הנושא קשה מדי (7.1%).

נושא יסודות האסלאם גם הוא דווח על-ידי התלמידים כנושא שאותו רובם אוהבים ללמוד (65.0%, $n = 13$) ואף ציינו באותה מידה כי הוא מעניין אותם (65.0%, $n = 13$). תלמיד אחד בלבד השיב כי הנושא קשה מדי (5.0%).

נושאי הלימוד האהובים

התלמידים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 37) את הנושאים האהובים עליהם ולנמק את הסיבות לכך. הלוחות שלהלן מציגים את פירוט התשובות (59 תלמידים השיבו 177 תשובות).

מלוח 58 עולה כי את נושא הקריאה (16.9%) ואת נושא האותיות (15.8%) ציינו התלמידים כנושאים האהובים עליהם ביותר ובשיעורים דומים. בשיעורים נמוכים אך במעט, ציינו התלמידים את נושאי ההעשרה (13.6%) והבנת הנשמע (11.3%). בשיעור הנמוך ביותר ציינו ארבעה תלמידים בלבד כי השימוש במילון ערבי-עברי הוא נושא הלימוד האהוב עליהם (2.3%).

לוח 58: נושאי לימוד אהובים בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 59)

מספר	הנושא	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
29.	קריאה	30	16.9	50.8
26.	אותיות	28	15.8	47.5
35.	נושאי העשרה	24	13.6	40.7
31.	הבנת הנשמע	20	11.3	33.9
27.	דקדוק	17	9.6	28.8
28.	הבעה בעל-פה	15	8.5	25.4
30.	הבנת הנקרא	14	7.9	23.7
32.	הבעה בכתב	13	7.3	22.0
34.	מילון עברי-ערבי	7	4.0	11.9
1.	כל הנושאים	5	2.8	8.5
33.	מילון ערבי-עברי	4	2.3	6.8
סה"כ		177	100.0	300.0

לוח 59 מציג את הסיבות השונות שמנו התלמידים לבחירת נושאי הלימוד האהובים עליהם בערבית (59 תלמידים השיבו 84 תשובות). תשובות התלמידים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות. מן הממצאים אנו למדים כי היות נושא "מעניין, מהנה ויצירתי" או "קל ובסיסי" הן הסיבות הבולטות ביותר לבחירתנו כנושא אהוב על התלמידים (31.0% ו-27.4%, בהתאמה). בשיעורים נמוכים יותר ייחסו התלמידים לבחירתם את הסיבות הבאות: סיוע בהבנת השפה (11.9%) ומורה המלמד ומסביר טוב (9.5%). מעטים מן התלמידים התייחסו לחשיבות הנושא לעתידם (למשל בצבא – 7.1%) ולחשיבותו כמוסיף ידע ואוצר מילים (6.0%).

לוח 59: סיבות לבחירת נושאי לימוד אהובים בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 59)

מספר	הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
3.	נושא מעניין, מהנה, יצירתי	26	31.0	44.1
1.	הנושא קל, בסיסי	23	27.4	39.0
4.	מסייע בהבנת השפה, ביום-יום	10	11.9	16.9
2.	מורה מלמד ומסביר טוב	8	9.5	13.6
5.	נושא חשוב לשירות הצבאי	6	7.1	10.2
6.	ללא פירוט	6	7.1	10.2
7.	מוסיף ידע, אוצר מילים	5	6.0	8.5
סה"כ		84	100.0	142.4

מהצלבת תשובות התלמידים הנוגעות לבחירת נושאי הלימוד האהובים עליהם עם הסיבות שמנו לכך, עולה כי לגבי ארבעת נושאי הלימוד שנבחרו בשעורים הגבוהים ביותר – קריאה, אותיות, נושאי העשרה והבנת הנשמע, יוחסו שתי סיבות מרכזיות: היות הנושא קל ובסיסי (בין 25.0% ל-42.9%) והיות הנושא מעניין, מהנה ויצירתי (בין 20.0% ל-54.2%). מעניין לציין כי לגבי שלושת הנושאים – קריאה, אותיות והבנת הנשמע, יוחסה הסיבה של היות הנושא קל ובסיסי בשכיחות גבוהה יותר מאשר היות הנושא מעניין ויצירתי, ואילו לגבי נושאי ההעשרה היה הדבר הפוך: התלמידים ציינו כי בחרו בו בשל היותו מעניין, מהנה ויצירתי ורק לאחר מכן בשל היותו נושא קל ובסיסי.

ה. דרכי הוראה

מידת השימוש בדרכי ההוראה

בפני התלמידים הוצגה רשימה של דרכי הוראה שונות ואותה עליהם היה לדרג לפי מידת השימוש של המורה בכל אחת מהן, בשאלה סגורה (שאלה 52) בסולם ובו 4 דרגות. הממצאים שהתקבלו מוצגים בלוח 60 להלן (סך הכול 103 משיבים).

לוח 60: מידת השימוש של המורה בדרכי הוראה שונות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 103$)

מספר פריט	דרכי הוראה	אף פעם לא בשימוש (1)	בשימוש לעתים רחוקות (2)	בשימוש לעתים קרובות (3)	תמיד בשימוש (4)	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
58.	שימוש בדרכי הוראה המותאמות לרמות הלימוד השונות של התלמידים בכיתה	21.4	22.3	25.2	31.1	103	2.7	1.1
53.	הרצאת המורה בפני הכיתה	29.1	31.1	31.1	8.7	103	2.2	1.0
54.	הוראה ולימוד בקבוצות	47.1	28.4	16.7	7.8	102	1.9	1.0
56.	שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכיו"ב)	42.7	33.0	20.4	3.9	103	1.9	0.9
57.	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	41.7	46.6	11.7	-	103	1.7	0.7
55.	שימוש במשחקי תפקידים	63.1	29.1	6.8	1.0	103	1.5	0.7
59.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	94.2	4.9	1.0	-	103	1.1	0.3

נראה כי התלמידים חשים שדרך ההוראה שבה נעשה השימוש הרב ביותר בכיתה (ממוצע 2.7), היא זו המותאמת לרמות הלימוד השונות של התלמידים. הרצאת המורה בכיתה מוצגת על-ידי התלמידים כדרך שבה משתמש המורה לעתים קרובות או רחוקות (ממוצע 2.2). עם זאת, רוב התלמידים (94.2%) מדווחים כי המורה בכיתתם אף פעם לא משלב טיולים וסיורים בארץ בהוראת הערבית, ואף פעם לא משתמש או משתמש לעתים רחוקות בלבד בהוראה ובלימוד בקבוצות, בעזרי לימוד מגוונים, בשילוב גופים חיצוניים ובמשחקי תפקידים (טווח הממוצעים

מ-1.9 עד 1.5). לתלמידים ניתנה אפשרות לציין דרכי הוראה נוספות. התקבלו שתי תשובות בלבד: דיונים כיתתיים ועבודה יצירתית.

באמצעות מבחן MANOVA נבדק הקשר בין מידת השימוש של המורה בדרכי ההוראה השונות לבין כוונת התלמיד להמשיך ללמוד ערבית לבגרות. ממצאי המבחן עולה כי לא נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין שני המשתנים הללו, $F(14,186) = 1.62, p = .077$, Wilks' Lambda = .795; גודל האפקט $\eta^2 = .11$.

דרכי ההוראה היעילות בעיני התלמיד

בשאלה פתוחה התבקשו התלמידים לפרט באופן חופשי את דרכי ההוראה שבהן היו רוצים שהמורים ירבו להשתמש, ולנמק את תשובתם. הלוחות שלהלן מציגים את פירוט תשובות התלמידים.

לוח 61: דרכי הוראה בהן היה התלמיד רוצה שהמורה ירבה להשתמש – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 77$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
59.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	53	33.8
56.	שימוש בעזרי לימוד מגוונים	33	21.0
55.	שימוש במשחקי תפקידים	25	15.9
57.	שילוב של גופים חיצוניים	21	13.4
54.	הוראה ולימוד בקבוצות	14	8.9
53.	הרצאות המורה בפני הכיתה	7	4.5
58.	שימוש בדרכי הוראה המותאמות לרמות הלימוד השונות של התלמידים בכיתה	2	1.3
61.	הוראה באמצעות ספר הלימוד	1	0.6
60.	דיבור המורה בערבית	1	0.6
סה"כ		157	203.9

לוח 61 מוצגות דרכי ההוראה שבהן היה התלמיד רוצה שהמורה ירבה להשתמש (77 תלמידים השיבו 157 תשובות). מן הנתונים עולה כי רוב התלמידים היו רוצים לראות גיוון בדרכי ההוראה עצמן ושימוש נרחב יותר בדרכים חווייתיות. למשל, שליש מתשובות התלמידים מתייחסות לכך שהם היו רוצים יותר טיולים וסיורים בארץ (33.8%) וכחמישית מן התשובות מעלות את הרצון לכך שהמורה ישתמש יותר בעזרים מגוונים בהוראתו (21.0%). בשיעורים נמוכים יותר צוינו תשובות המתייחסות לשימוש במשחקי תפקידים ולשילוב של גופים חיצוניים בשיעור (15.9% ו-13.4%, בהתאמה).

בלוח 62 מוצגות חשיבותן ותרומתן של דרכי ההוראה מנקודת מבטם של התלמידים (75 תלמידים השיבו 114 תשובות).

לוח 62: מידת חשיבותן ותרומתן של דרכי ההוראה שבהן היה רוצה התלמיד שהמורה ירבה להשתמש – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 75)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100.	תרומה אישית לתלמיד	73	90.1
3.	מהנה ומעניין לתלמיד, מעלה מוטיבציה, מגוון	45	39.5
1.	שיפור ההבנה והזיכרון	28	24.6
6.	הרחבת הידע בשפה ובתרבות	25	21.9
9.	מאפשר תרגול ושיח	7	6.1
4.	עצמאות התלמיד, התנסות עצמית	1	0.9
200.	תרומה חברתית, קבוצתית	8	9.9
5.	מתאים לכיתה הטרוגנית	4	3.5
11.	גיבוש כיתתי	2	1.8
14.	שיתוף והתייעצות, עזרה הדדית	2	1.8
	סה"כ	114	100.0
			152.0

תשובות התלמידים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות הכוללות את אופן החשיבות והתרומה של דרכי ההוראה שבהן היה רוצה התלמיד שהמורה ירבה להשתמש. מלוח 62 עולה בבירור כי רובם המכריע של התלמידים ייחסו את יעילותה של דרך ההוראה מסוימת להיותה תורמת באופן אישי לתלמיד (90.1%) ולהיותה מהנה ומעניינת, מגבירה מוטיבציה ומגוונת (39.5%) – "זו דרך לימוד מהנה ויותר מעניינת" (תלמיד 38) ו"גורם למוטיבציה ללמוד" (תלמיד 29). שתי תרומות נוספות שהעלו התלמידים, אם כי בשיעורים נמוכים יותר, מתייחסות לשיפור ההבנה והזיכרון (24.6%) – "הבנה יותר טובה" (תלמיד 76) ולהרחבת הידע בשפה ובתרבות (21.9%) – "מעשיר את הידע של התלמיד" (תלמיד 92).

תשובות התלמידים לגבי דרכי ההוראה הוצלבו עם מידת חשיבותן ותרומתן בעיני התלמידים. מן ההצלבה עולה תרומה מרכזית בולטת, המיוחסת לכל אחת מארבע דרכי ההוראה שנבחרו בשיעורים הגבוהים יותר – "טיולים וסיורים", "עזרים מגוונים", "משחקי תפקידים" ו"גופים חיצוניים" – תרומה של עניין והנאה לתלמיד, הגברת מוטיבציה וגיוון (בין 52.4% ל-57.7%). בשיעורים נמוכים יותר יוחסו לשתי דרכי ההוראה "טיולים וסיורים בארץ" ו"עזרים מגוונים" שתי תרומות נוספות: הרחבת הידע בשפה ובתרבות (28.8% ו-17.2%, בהתאמה) ושיפור ההבנה והזיכרון (9.6% ו-27.6%, בהתאמה). מעניין לציין שלמרות ששתי דרכי ההוראה מתייחסות להיבטים חווייתיים של הלימוד, התלמידים ייחסו ל"טיולים וסיורים בארץ" את התרומה להרחבת הידע בשפה בשיעורים גבוהים יותר מאשר התרומה לשיפור ההבנה והזיכרון, ואילו

ל"שימוש בעזרים מגוונים" ההתייחסות הייתה הפוכה: ראשית ייחסו התלמידים לדרך זו את התרומה לשיפור בהבנה ובזיכרון ורק לאחר מכן ייחסו לה את התרומה להרחבת הידע בשפה ובתרבות.

ו. הערות

בלוח 63 מוצגות תשובות התלמידים לשאלה פתוחה (שאלה 96) המזמינה אותם להתייחס באופן חופשי לתכנית הלימודים (34 תלמידים השיבו 43 תשובות).

לוח 63: הערות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 34)

מספר	ההערה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1.	היינו רוצים לימוד חווייתי יותר – טיולים, פעילות מגוונת, יותר עניין, אקטואליה	15	34.9	44.1
20.	קריאה בערבית היא נושא מאוד קשה וברמה גבוהה מדי	4	9.3	11.8
4.	אני אוהב/ת ללמוד ערבית	3	7.0	8.8
9.	זהו מקצוע מאוד לא חשוב	3	7.0	8.8
2.	יש לשפר את היחס למקצוע	2	4.7	5.9
5.	יש לשפר את רמת המורים	2	4.7	5.9
10.	חשוב ללמוד ערבית אך לא צריך לחייב	2	4.7	5.9
13.	צריך לשנות את תכנית הלימודים בערבית ולעשות אותה קלה יותר	2	4.7	5.9
19.	יש חשש שמשרד החינוך יעלה את הרמה עוד יותר	2	4.7	5.9
7.	מותר ללמוד שני מקצועות בחירה בלבד לבגרות ולא ניתן לשלב ערבית במערכת השעות	1	2.3	2.9
8.	חייבים ללמוד ערבית מדוברת	1	2.3	2.9
11.	יש להפריד את הכיתה להקבצות	1	2.3	2.9
14.	יש להקטין את מספר שעות הערבית	1	2.3	2.9
15.	הייתי רוצה ללמוד דקדוק בצורה מעניינת	1	2.3	2.9
16.	אחרי חט"ב לא צריך לחייב ללמוד ערבית	1	2.3	2.9
17.	שהמורות לערבית ידברו ערבית בשיעור	1	2.3	2.9
18.	אצלנו אפשר לבחור בין ערבית לצרפתית	1	2.3	2.9
סה"כ		43	100.0	126.5

תשובות התלמידים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות הכוללות את ההערות השונות. מלוח 63 עולה שבקרב ההיגדים המתייחסים ישירות לתכנית הלימודים, רובם ככולם כללו התייחסויות

שליליות למקצוע הערבית, לעומת שלוש התייחסויות חיוביות בלבד. בין ההתייחסויות השליליות נמצא כי למעלה משליש מתשובות התלמידים מעלות את הצורך לגוון את דרכי ההוראה וכי התלמידים מעוניינים בלימוד חווייתי יותר ($n = 15, 34.9\%$) – "צריך יותר פעילויות כדי להדגיש את השפה הערבית, כגון: סיורים, שימוש בעזרי לימוד וכדומה" (תלמיד 51).

ניתוח משווה של הממצאים

א. מטרות תכנית הלימודים החדשה

חשיבות המטרות של תכנית הלימודים החדשה – השוואה בין מנהלים למורים

לוח 64 להלן מציג את נתוני ההשוואה בין מידת החשיבות שמייחסים המנהלים בחטיבת הביניים למטרות תכנית הלימודים החדשה, לבין מידת החשיבות שמייחסים להן המורים.

לוח 64: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מורים למנהלים, במידת החשיבות שהם מייחסים למטרות תכנית הלימודים החדשה ($N = 282$)

מספר פריט	המטרות החדשות	מנהל			מורה			d
		n	M	SD	n	M	SD	
3.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	102	4.9	1.4	179	5.5	0.9	-0.56**
4.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	102	4.3	1.5	180	5.4	0.8	-0.94**
5.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	102	4.4	1.5	180	5.7	0.6	-1.24**
6.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	102	4.3	1.6	180	5.6	0.7	-1.11**
7.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	102	4.0	1.7	180	5.0	0.9	-0.74**
8.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	102	4.8	1.5	180	5.4	0.8	-0.47**
9.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	102	4.9	1.3	179	5.4	0.8	-0.40**
10.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית	101	4.0	1.5	180	4.6	1.1	-0.44**
11.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	102	4.7	1.5	180	5.0	1.1	-0.18
12.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	102	4.3	1.4	180	3.7	1.3	0.40**

** $p < .01$ לפי מבחן t

הערה: מספרי פריט לפי שאלון למנהל

מלוח 64 עולה כי המורים, בהשוואה למנהלים, מייחסים חשיבות רבה יותר לרוב המטרות, מלבד מטרה 12 (העוסקת במורשת הרוחנית היהודית), לה מייחסים המנהלים מידת חשיבות גבוהה יותר מן המורים. בהתייחס למטרות עצמן, עולה כי בעוד שהמנהלים מייחסים מידת חשיבות

רבה ביותר למטרות העוסקות בחשיבות המקצוע על רקע תרבותי-חברתי כללי יותר (כגון פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה), המורים מייחסים חשיבות עליונה מבחינה דידקטית ואופרטיבית, למטרות העוסקות בעידוד הבנת השפה והגברת המוטיבציה ללימוד בקרב התלמידים. הדמיון בין המורים למנהלים מתבטא במידת החשיבות הדומה ששתי הקבוצות מייחסות למטרה העוסקת בהעמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי (מטרה מספר 11).

לשם השוואה בין מידת החשיבות שמייחסים המנהלים למטרות בתכנית הלימודים החדשה למידת החשיבות שמייחסים להן המורים, נערכה סדרה של מבחני t וחושבו ערכי Cohen's d למדידת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין המנהלים למורים במידת החשיבות שהם מייחסים לתשע מתוך עשר המטרות (כל ההבדלים ברמת מובהקות של $p < .01$). בלוח 64 מוצג אף גודל האפקט לפי ערך d שנמצא בינוני עד גבוה בהתאם להבדלים שנמצאו במבחן ה- t .

ב. עמדות כלפי לימודי הערבית

מקומם של לימודי הערבית בבית הספר – השוואה בין מנהלים, תלמידים ומורים

מספר היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר משותפים לשאלונים למנהל, למורה ולתלמיד. לפי מספור הפריטים המופיע בשאלון לתלמיד, שלושת ההיגדים המשותפים הם: פריט 45 – העוסק במקומם של לימודי הערבית בחיי בית הספר, פריט 46 – העוסק בצורך בשינוי תכנית הלימודים ופריט 47 – העוסק בקשיים של התלמידים בלימודי ערבית. על מנת לבחון האם קיימים הבדלים במידת ההסכמה של המורים והתלמידים להיגדים הללו, נערך מבחן רב משתני מסוג MANOVA. ממצאי המבחן מצביעים על הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין שלוש הקבוצות (מנהלים, מורים ותלמידים), במידת ההסכמה הכוללת שלהם לשלושת ההיגדים, $Wilks' \Lambda = .860$, $F(6,688) = 9.01$, $p < .01$; גודל האפקט $\eta^2 = .07$. ניתוח הבדלים מפורט מצביע על הבדלים בין שלוש הקבוצות בפריטים 45 ו-47. כפי שניתן לראות בלוח 65, מידת ההסכמה של התלמידים עם ההיגדים היא הנמוכה ביותר בהשוואה למורים ולמנהלים.

לוח 65: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של מידת ההסכמה להיגדים המשותפים לשאלונים למנהל, מורה ותלמיד ($N = 349$)

	מספר פריט	ההיגד	מנהל ($n = 67$)		מורה ($n = 179$)		תלמיד ($n = 103$)		$F(2,348)$
			SD	M	SD	M	SD	M	
45.	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר		1.2	3.3	1.3	3.5	1.3	2.5	21.77**
46.	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים		1.6	3.8	1.4	3.8	1.8	3.8	0.01
47.	לימודי הערבית קשים לתלמידים		1.1	4.2	0.8	4.2	1.5	3.8	3.51*

** $p < .01$ * $p < .05$
הערה: מס' פריט לפי שאלון לתלמיד

מקומם של לימודי הערבית בבית הספר – השוואה בין מנהלים למורים

מבין ההיגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר, משותפים לשאלוני המורה והמנהל שני היגדים המתאייחסים לצמצום ולהגדלת מספר שעות הלימוד (פריטים 24 ו-35, לפי השאלון למנהל). על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין מידת ההסכמה של המורים לבין זו של המנהלים באשר לבעיית הקצאת מספר שעות הלימוד, בוצע מבחן t וחושבו ערכי Cohen's d לבדיקת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות (מנהלים ומורים), במידת ההסכמה שלהם לשני ההיגדים המשותפים הללו (שני ההבדלים ברמת מובהקות $p < .01$). המורים מביעים מידת הסכמה רבה יותר עם הצורך להגדלת שעות הלימוד ($SD = 1.9$, $M = 4.0$, $n = 178$) לעומת המנהלים ($SD = 2.0$, $M = 2.8$, $n = 84$). גודל האפקט נמדד ב- $d = 0.66$. בנושא צמצום שעות הלימוד, ההבדל העולה בין המנהלים למורים הוא בכיוון ההפוך. המנהלים מביעים מידת הסכמה רבה יותר עם הצורך בצמצום שעות הלימוד המוקדשות לערבית ($M = 1.7$, $SD = 1.4$, $n = 82$) לעומת המורים ($SD = 0.4$, $M = 1.1$, $n = 180$); גודל האפקט נמדד ב- $d = 0.71$.

מקומם של לימודי הערבית בבית הספר – השוואה בין מורים לתלמידים

בשאלונים למורה ולתלמיד מוצגים שלושה היגדים משותפים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר. כפי שהם מופיעים בשאלון לתלמיד, ההיגדים המשותפים הם פריט 44 – העוסק באהבת התלמידים למקצוע, פריט 48 – העוסק ברלוונטיות המקצוע לחיי התלמידים ופריט 51 – העוסק בתדמית השלילית של המקצוע בעיני התלמידים. על מנת לבדוק האם קיימים הבדלים בין מורים לתלמידים במידת הסכמתם עם ההיגדים המשותפים, נערך מבחן t וחושבו ערכי Cohen's d לבדיקת גודל האפקט. ממצאי המבחן מצביעים על הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות, בהתייחסות לשניים מתוך שלושת הפריטים המשותפים (ברמת מובהקות של $p < .01$). ההבדל מצביע על כך שהמורים חשים שהתלמידים אוהבים ערבית יותר מאשר תשובות התלמידים מעידות על כך ($SD = 0.9$, $M = 3.7$, $n = 180$, לעומת $SD = 1.3$, $M = 2.6$, $n = 102$, בהתאמה), עם גודל אפקט גבוה $d = 0.91$. יחד עם זאת, נראה כי המורים מסכימים במידה רבה יותר מהתלמידים, כי למקצוע הערבית תדמית שלילית בעיני התלמידים עצמם ($SD = 1.3$, $M = 4.1$, $n = 102$, לעומת $SD = 0.9$, $M = 3.7$, $n = 180$).

$n = 180$, לעומת $n = 103$, $M = 3.6$, $SD = 1.7$). למרות ההבדל הסטטיסטי המובהק, גודל האפקט הוא נמוך יחסית $d = 0.34$. אשר לפריט 48, העוסק ברלוונטיות המקצוע לחיי התלמידים, קיימת הסכמה דומה בקרב המורים והתלמידים ביחס להיגד, אם כי נמוכה למדי ($n = 180$, $M = 3.1$, $SD = 1.4$ ו- $n = 103$, $M = 3.2$, $SD = 1.6$). (בהתאמה).

ג. עמדות כלפי תכנית הלימודים בערבית

קשיים מרכזיים בתכנית הלימודים – השוואה בין מנהלים למורים

מהשוואת הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית שצינו המנהלים, לעומת הקשיים המרכזיים שצינו המורים, עולות כמה נקודות דמיון. הן המנהלים והן המורים סבורים כי הקושי המרכזי של לימוד השפה הערבית נובע מהתדמית השלילית של המקצוע, הקשורה למצב המדיני-ביטחוני והגיאופוליטי. במידה פחותה במעט, אך עדיין מרכזית, התייחסו המורים והמנהלים לקשיים הקשורים להיבטים מבניים ומערכתיים (כגון שעות לימוד, איכות המורים וההטרונות הכיתתית). בנוסף העלו שתי הקבוצות, אם כי במידה מועטה יותר, קשיים הקשורים ללימוד השפה הערבית, כמו היותה שפה קשה ללימוד (קושי בקריאה, בכתיבה, בדקדוק ובתחביר). ההבדל הבולט ביותר בין מנהלים למורים עולה מהתייחסותם של המורים לקשיי תוכן העולים מלימוד הערבית ולבעיות עם תכנית הלימודים עצמה (כגון, בעיות עם חומרי הלמידה), בעוד שבקרב המנהלים, אולי בשל היעדר היכרות מעמיקה עם התכנית, לא צוינו קשיים מסוג זה. עם זאת, יש לציין שהתייחסות המורים לקשיים הקשורים לתכנים של תכנית הלימודים ולחומרי הלמידה הועלו בשיעור נמוך ביותר בהשוואה ליתר הקשיים.

השינויים הנדרשים בלימודי הערבית – השוואה בין מנהלים, מורים ותלמידים

מהשוואת השינויים הנדרשים בתכנית הלימודים בערבית אשר ציינו המנהלים, המורים והתלמידים, עם ההיבטים הטעונים שיפור בה – עולה דמיון רב מבחינת התחומים שהעלתה כל אחת מהקבוצות. נראה כי השינוי המרכזי שמעלים הן המנהלים והן המורים בשיעור הגבוה ביותר הוא הצורך בלימוד הערבית המדוברת ובהדגשת מקומה במערך לימודי הערבית. למרות שבקרב התלמידים אין זה השינוי המדורג במקום הראשון, הוא בכל זאת עולה כשינוי השלישי הנדרש לדעתם בתכנית הלימודים. למורים ולתלמידים משותף הצורך בשינוי דרכי ההוראה ובהפיכת הלימוד לחווייתי יותר (כגון שימוש בסרטים, בסיוורים ובהצגות). ההבדל המרכזי בין שלוש הקבוצות עולה מן המשקלות השונים שניתנו לשינויים. כך, המנהלים שמו דגש רב יותר על היבטים ארגוניים-מערכתיים (כגון רמת ההוראה והקצאת משאבים), המורים ייחסו חשיבות רבה יותר לתכנים של תכנית הלימודים (כגון צורך ברענון התכנית ועדכון חומרי הלמידה) והתלמידים, בדומה למורים, שמו דגש גם הם על הצורך בגיוון תכנית הלימודים (כגון גיוון הנושאים ויצירת עניין רב יותר לתלמידים).

חיוב בחינה בערבית – השוואה בין מנהלים, מורים ותלמידים

בבדיקה של ההבדלים בין מנהלים, מורים ותלמידים בעניין עמדתם בנושא חיוב בחינת בגרות בערבית, נמצא כי אחוז גבוה ביותר של מורים טוען כי יש לחייב בבחינה (89.3%), לעומת 43.6% בלבד מן המנהלים ואף שיעור נמוך עוד יותר בקרב התלמידים (13.1%) הטוענים כך. ההבדל בין הקבוצות נמצא מובהק סטטיסטית, $\chi^2(2) = 150.7, p < .01$.

בהשוואת נימוקיהם של המנהלים, המורים והתלמידים לתשובותיהם לשאלה האם יש לחייב בבחינת בגרות בערבית, רב הדמיון על השוני. אמנם קיימים הבדלים באשר לשיעורי התשובות המצדדות באי-חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית – שיעורים גבוהים בקרב המנהלים והתלמידים לעומת שיעורים נמוכים בלבד בקרב המורים – אך בדיקת הנימוקים לאי-חיוב הבחינה בקרב שלוש הקבוצות מעלה דמיון רב: שלוש הקבוצות מנמקות את עמדתן זו בצורך להתחשב בתלמידים ובהבדלים הקיימים ביניהם. כך, המנהלים, המייחסים לנימוק זה חשיבות גבוהה, מתייחסים להיבט המערכתי הקשור לעומס על התלמידים הקיים כבר היום, כנימוק מרכזי שלא לחייב בבחינת בגרות. כך גם אצל התלמידים המדגישים כי יש לשמר את הבחירה במקצוע על מנת להשאיר את האפשרות פתוחה בפני התלמיד, מעל ומעבר לכל נימוק אחר. המורים מצדם מציינים כי יש להתחשב בהבדלים בין התלמידים ביכולת תפיסת השפה.

בנימוקיהם מדוע יש לחייב בבחינת בגרות, המנהלים והמורים מייחסים חשיבות מרכזית לכך שחיוב בבחינה יוביל להעלאת יוקרתו של המקצוע. בניגוד למורים ולמנהלים, התלמידים אינם מעלים נימוק מסוג זה. יחד עם זאת, גם כאן ניתן לראות דמיון בין שלוש הקבוצות, המעלות את חשיבות ידיעת השפה הערבית ככלי להתמודדות עם העם הערבי בארץ וסביבתו, כטיעון מרכזי בנימוקיהם (כגון תרומה להכרת האוכלוסייה הערבית בארץ, חשיבות השפה הערבית כנכס לאומי והסתגלות לחיים במדינה מעורבת).

ד. מוטיבציה ללימודי הערבית

הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות – השוואה בין מורים לתלמידים

מהשוואת הסיבות שהעלו המורים לבחירת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות, לסיבות שהעלו התלמידים, עולה התמונה הבאה: הן המורים והן התלמידים ייחסו לתרומת מקצוע הערבית לשירות הצבאי, מקום מרכזי בבחירת התלמידים בלימודי הערבית לבגרות. אולם בעוד שהמורים סבורים כי התלמידים בוחרים בלימודי הערבית בראש ובראשונה מתוך רצון לשרת במודיעין, התלמידים בוחרים בסיבה זו כסיבה השנייה בלבד להחלטתם ללמוד ערבית. הסיבה הבולטת ביותר שהעלו התלמידים עסקה דווקא בהשפעתו של מורה טוב על החלטתם, בעוד שהמורים שמו על כך דגש מועט יחסית. מגמה דומה עולה אף ביחס לסיבת המצב המדיני והביטחוני, שמו התלמידים כסיבה השלישית בהשפעתה לבחירתם בלימודי הערבית, בעוד שהמורים ייחסו לה חשיבות זניחה בלבד. עם זאת, הן המורים והן התלמידים מייחסים חשיבות מועטה בלבד

ל"יוקרתו ולמעמדו של המקצוע בבית הספר", כגורם המשפיע על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות.

הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים שלא ללמוד ערבית לבגרות – השוואה בין מורים לתלמידים

מהשוואת תשובות המורים והתלמידים הנוגעות לסיבות המשפיעות על התלמידים **שלא לבחור** ללמוד ערבית לבגרות, ניתן לראות כי באופן כללי, הן המורים והן התלמידים מציינים כמה סיבות דומות, ואולם הם מייחסים להן מידת חשיבות שונה. נראה כי התלמידים מושפעים בעיקר מסיבות "פנימיות" הקשורות לעניין בלימודים, לניסיון כושל בחטיבת הביניים ולחוסר אהבה ללימודי ערבית, ואילו המורים מתייחסים בעיקר להשפעות "חיצוניות", כגון קשיים אובייקטיביים של השפה, תדמית שלילית של המקצוע ומצב ביטחוני. דמיון בין מורים לתלמידים ניתן לראות בהתייחסותן של שתי הקבוצות ל"העדפה של מקצועות לימוד אחרים, אטרקטיביים יותר" כסיבה שלא ללמוד ערבית: התלמידים דירגו סיבה זו במקום הראשון, בעוד שהמורים דירגו אותה במקום השלישי. דמיון נוסף בא לידי ביטוי בדירוג הגבוה שהעניקו שתי הקבוצות לסיבה הקשורה ל"קושי בלימוד השפה". השוני בין הקבוצות בא לידי ביטוי בדירוג הסיבה הקשורה ל"השפעת התדמית השלילית של המקצוע ומעמדו בבית הספר" – בעוד שהמורים דירגו אותה במקום גבוה, ייחסו לה התלמידים מידת השפעה מעטה ביותר.

השוואה בין הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות לבין הסיבות המשפיעות על החלטתם שלא ללמוד – לפי נקודת מבטם של התלמידים

מההשוואה בין הסיבות שהניעו את התלמידים לבחור ללמוד ערבית לבגרות לבין הסיבות שהניעו אותם שלא ללמוד, עולה התמונה הבאה: שלוש הסיבות המרכזיות אשר דורגו על-ידי התלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד ערבית בשיעורים הגבוהים ביותר, נחלקות לשניים – הסיבה הראשונה היא אישית וקשורה לאיכות המורה שלימד בחטיבת הביניים, ואילו שתי הסיבות האחרות חיצוניות ו"ענייניות" יותר, אולי אף "מועילות" – תרומת לימודי הערבית לשירות הצבאי והמצב הביטחוני בארץ. לעומת זאת, בקרב התלמידים אשר אינם מתכוונים להמשיך ללמוד ערבית, נראה כי הסיבות המרכזיות המשפיעות על החלטתם זו, אשר דורגו עם הממוצעים הגבוהים ביותר, הן כולן אישיות – חוסר עניין וחוסר אהבת המקצוע.

השוואה בין הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות לבין הסיבות המשפיעות על החלטתם שלא ללמוד – לפי נקודת מבטם של המורים

מהשוואת הסיבות שלדעת המורים משפיעות על החלטת התלמידים לבחור ללמוד או שלא ללמוד ערבית לבגרות עולה "תמונת מראה". ארבעת הסיבות שדורגו על-ידי המורים בשיעורים הגבוהים ביותר כמשפיעות על ההחלטה ללמוד ערבית הן סיבות אישיות הקשורות לעולמו הפנימי של התלמיד – רצון לשרת במודיעין, הצלחה בערבית בחטיבת הביניים, אהבת השפה וקשר טוב עם מורה שלימד בעבר. לעומת זאת, הסיבות שהמורים מציינים כמשפיעות ביותר על התלמיד שלא ללמוד ערבית הן חיצוניות – היות הערבית שפה קשה והתדמית השלילית של השפה בשל המצב

הביטחוני בארץ. רק במקום השלישי, ובשיעור נמוך יותר, מדרגים המורים את העובדה כי התלמידים מעדיפים נושאי לימוד אחרים.

ה. עמדות באשר לתכנים בתכנית הלימודים

הנושאים המעניינים לתלמידים – השוואה בין מורים לתלמידים

באמצעות מבחן χ^2 נערכה השוואה בין תשובות המורים בכל הנוגע לעניין שלדעתם מעוררים הנושאים השונים בתלמידים, לבין דיווח התלמידים עצמם ביחס לעניין שהם מגלים באותם הנושאים (ראו לוח 66). המורים מדווחים על כך שנושאי הלימוד השונים מעניינים את התלמידים במידה רבה הרבה יותר מאשר התלמידים עצמם מדווחים על התעניינותם בנושאים הללו.

לוח 66: מידת העניין של התלמידים בנושאי הלימוד השונים – השוואת התשובות החיוביות בין המורים לתלמידים (מספר, אחוז ואינדיקס χ^2), ($N = 282$)

מספר פריט	נושא הלימוד	מורה		תלמיד		$\chi^2(1)$
		הנושא מעניין לתלמיד	n	הנושא מעניין אותי	n	
		%		%		
26.	לימוד האותיות (כתיבה והגייה)	88.8	159	63.1	65	26.5**
27.	דקדוק	30.9	55	36.9	38	1.1
28.	הבעה בעל-פה	93.8	167	47.6	49	78.5**
29.	קריאה	79.2	141	46.6	48	31.5**
30.	הבנת הנקרא	81.4	144	48.5	50	32.9**
31.	הבנת הנשמע	92.7	165	41.7	43	88.1**
32.	הבעה בכתב	49.1	86	35.3	36	5.0*
33.	שימוש במילון ערבי-עברי	53.5	85	28.4	25	14.4**
34.	שימוש במילון עברי-ערבי	65.0	102	32.6	28	23.5**

הערה: מספר פריט לפי שאלון לתלמיד
 $p < .01$ **
 $p < .05$ *

כפי שניתן לראות בנתונים המוצגים בלוח 66, נמצאו 8 נושאים שבהם קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות (7 נושאים ברמת מובהקות של $p < .01$ ונושא אחד ברמת מובהקות של $p < .05$). הנושא היחיד שלגביו יש דמיון בין תפיסת המורים את העניין שהוא מעורר בתלמידים לבין דיווח התלמידים לגבי מידת העניין שלהם בו, הוא הדקדוק – 30.9% בלבד מן המורים חשים כי הוא מעניין לתלמידים, ובדומה לכך 36.9% מן התלמידים אכן מדווחים כי הנושא מעניין אותם.

שילוב הוראת הערבית עם מקצועות לימוד שונים – השוואה בין מנהלים למורים

מהשוואת הממצאים של המנהלים והמורים לגבי מקצועות הלימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב הוראת הערבית, עולה דמיון רב. הן המנהלים והן המורים מדווחים כי ברוב המקרים השילוב נעשה עם היסטוריה ובמידה רבה גם עם לשון עברית. כמו כן, שתי הקבוצות, המנהלים והמורים, לא פירטו את אופן השילוב, לא ברמה המערכתית – מי אחראי לשילוב, מי יזם אותו או כיצד נעשה הדבר בפועל, ולא ברמה התוכנית.

מידת הקושי של נושאי הלימוד – השוואה בין מורים לתלמידים

באמצעות מבחן χ^2 נערכה השוואה בין מורים לתלמידים בעניין תפיסתם את מידת הקושי של כל אחד מנושאי הלימוד. הממצאים מצביעים על הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין התייחסותן של שתי הקבוצות למידת הקושי של כמחצית מן הנושאים ברמת מובהקות של $p < .01$. כפי שמוצג בלוח 67, בנושאים שבהם קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות, המורים הם אלה שחשים כי הנושא קשה מדי, לעומת תחושת התלמידים בעניין זה.

לוח 67: מידת הקושי של נושאי הלימוד – השוואת התשובות החיוביות בין המורים לתלמידים (מספר, אחוז וציון χ^2), ($N = 279$)

מספר פריט	נושא הלימוד	מורה		תלמיד		$\chi^2(1)$
		הנושא קשה מדי	n	הנושא קשה מדי	n	
26.	לימוד האותיות (כתיבה והגייה)	34.7	61	6.8	7	27.4**
27.	דקדוק	71.7	124	30.1	31	45.3**
28.	הבעה בעל-פה	36.6	64	36.9	38	0.0
29.	קריאה	52.9	92	32.0	33	11.3**
30.	הבנת הנקרא	48.6	85	40.8	42	1.6
31.	הבנת הנשמע	26.0	45	35.9	37	3.0
32.	הבעה בכתב	78.7	137	41.2	42	39.8**
33.	שימוש במילון ערבי-עברי	36.9	58	20.7	18	6.9**
34.	שימוש במילון עברי-ערבי	21.0	33	14.0	12	1.8

הערה: מס' פריט לפי השאלון לתלמיד
 $p < .01$ **
 $p < .05$ *

ו. דרכי הוראה

מידת השימוש בדרכי ההוראה – השוואה בין מורים לתלמידים

מהשוואת תשובות המורים לתשובות התלמידים בעניין מידת השימוש בדרכי ההוראה השונות, אפשר לראות כי קיימת הלימה בין שתי הקבוצות בעניין מידת השימוש שעושים המורים בהוראה פרונטלית ובהוראה מותאמת לשונות הקיימת בכיתה. שתי הקבוצות דיווחו שדרכי ההוראה

הללו הן השכיחות ביותר בכיתה. דרך ההוראה המשלבת טיולים וסיורים בארץ נמצאה במידת השימוש המועטה ביותר בשתי הקבוצות.

באמצעות מבחן t נערכה השוואה בין דיווחי המורים לדיווחי התלמידים לגבי מידת השימוש שעושים המורים בדרכי ההוראה השונות, וחושבו ערכי Cohen's d למדידת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בדיווח של שתי הקבוצות בשש מתוך שבע דרכי ההוראה המופיעות בשאלון (רמת מובהקות $p < .01$).

לוח 68: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מורים לתלמידים באשר למידת השימוש בדרכי ההוראה ($N = 283$)

מספר פריט	דרכי הוראה	מורה			תלמיד			d
		n	M	SD	n	M	SD	
.53	הרצאת המורה בפני הכיתה	180	3.2	0.5	103	2.2	1.0	1.28**
.54	הוראה ולימוד בקבוצות	179	2.2	0.6	102	1.9	1.0	0.49**
.55	שימוש במשחקי תפקידים	180	2.3	0.8	103	1.5	0.7	1.10**
.56	שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכיו"ב)	180	3.0	0.7	103	1.9	0.9	1.47**
.57	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	180	1.8	0.7	103	1.7	0.7	0.21
.58	שימוש בדרכי הוראה המותאמות לרמות הלימוד השונות של התלמידים בכיתה	180	3.1	0.7	103	2.7	1.1	0.45**
.59	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	180	1.6	0.6	103	1.1	0.3	1.13**

** $p < .01$ לפי מבחן t
הערה: מס' פריט לפי שאלון לתלמיד

כפי שעולה מלוח 68, המורים מדווחים על מידת שימוש רבה יותר בכל אחת משש דרכי ההוראה, שבהן נמצאו ההבדלים המובהקים סטטיסטית, בגודל אפקט בינוני עד גבוה. נראה כי דרך ההוראה היחידה שלגביה מדווחים המורים והתלמידים גם יחד על שימוש במידה מועטה היא "שילוב של גופים חיצוניים" (פריט 57).

יעילות דרכי ההוראה – השוואה בין מורים לתלמידים

בהשוואה בין תשובות המורים לגבי מידת השימוש שהם עושים בדרכי ההוראה השונות לבין תשובות התלמידים לגבי דרכי ההוראה שבהן הם היו רוצים שהמורים ירבו להשתמש, עולה "תמונת מראה". אפשר לראות כי דרכי ההוראה שבהן המורים משתמשים במידה הרבה ביותר אף הועלו על-ידם כדרכים היעילות ביותר: "שימוש בעזרים מגוונים", "הוראה פרונטלית" ו"הוראה המותאמת לשונות בכיתה". דרך ההוראה "שילוב של טיולים וסיורים", שבה המורים משתמשים במידה המועטה ביותר, אף דורגה על-ידם כבעלת יעילות נמוכה יחסית. לעומת זאת,

מתשובות התלמידים לגבי דרכי ההוראה שבהן הם היו רוצים שהמורה ירבה להשתמש, אפשר לראות כי דרך ההוראה שאותה ציינו גם מורים וגם תלמידים כדרך שבה המורים משתמשים במידה המועטה ביותר – "שילוב של טיולים וסיורים בארץ" – היא דווקא דרך ההוראה שבה היו רוצים התלמידים שהמורה ירבה להשתמש. בנוסף, דרכי ההוראה שבהן משתמשים במידה הרבה ביותר ("הוראה פרונטלית" ו"הוראה מותאמת לשונות בכיתה"), דורגו בשיעור נמוך יחסית כדרכי ההוראה שבהן התלמידים היו רוצים שהמורה ירבה להשתמש.

מהתייחסות לתרומת דרכי ההוראה, נראה כי הן המורים והן התלמידים מייחסים תרומה מרכזית למאפיינים הקשורים ליצירת עניין, גיוון, סקרנות ומוטיבציה אצל התלמידים. יחד עם זאת, מעניין לראות שהמורים מייחסים מאפיינים אלה לדרכי הוראה שונות מן התלמידים. בעוד שהמורים מייחסים מידת יעילות רבה להוראה פרונטלית והטרונגית ואף מרבים להשתמש בהן, הרי שהתלמידים מייחסים את אותם מאפיינים לדרכי הוראה חווייתיות, כמו שילוב של טיולים וסיורים בארץ.

באמצעות מבחן χ^2 נערכה השוואה בין בחירת המורים לזו של התלמידים, בעניין מידת היעילות של דרכי ההוראה בעיניהם. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי הקבוצות (מתוך רשימת דרכי ההוראה שהופיעה בשאלונים), $\chi^2(6) = 140.2, p < .01$. נראה כי בעוד ש-22.3% מן המורים מדווחים ש"הוראה פרונטלית" היא יעילה ואף מהווה את אחת משלוש דרכי ההוראה היעילות ביותר, 4.5% בלבד מן התלמידים השיבו כי היא יעילה לדעתם. דוגמא נוספת להבדלים בין המורים לתלמידים במידת היעילות שייחסו לדרכי ההוראה, ניתן לראות בכך ש"שילוב טיולים וסיורים" היא דרך ההוראה שהוזכרה כיעילה בשכיחות הגבוהה ביותר על-ידי התלמידים (34.2%), ואילו 2.9% בלבד מן המורים השיבו כי היא יעילה, כפי שניתן לראות בלוח 69 להלן.

לוח 69: יעילות דרכי ההוראה – התפלגות התשובות בקרב מורים ותלמידים (מספר ואחוז), ($N = 428$)

מספר פריט	דרכי הוראה	מורה		תלמיד	
		%	n	%	n
53.	הרצאת המורה בפני הכיתה	22.3	61	4.5	7
54.	הוראה ולימוד בקבוצות	12.8	35	9.0	14
55.	שימוש במשחקי תפקידים	5.9	16	16.1	25
56.	שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכיו"ב)	31.9	87	21.3	33
57.	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	4.4	12	13.5	21
58.	שימוש בדרכי הוראה המותאמות לרמות הלימוד השונות של התלמידים בכיתה	19.8	54	1.3	2
59.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	2.9	8	34.2	53
	סה"כ	100.0	273	100.0	155

הערה: מס' פריט לפי שאלון לתלמיד

דיון וסיכום

מידת החשיבות של לימודי הערבית

שילוב לימודי הערבית בבית הספר

לימודי הערבית בחטיבות-הביניים הם חובה, לפי הוראות משרד החינוך. עם זאת, במחקר השתתפו בתי ספר המלמדים ערבית, לצד בתי ספר שבהם אין מלמדים ערבית. בבתי הספר בהם מלמדים ערבית נבדקו עמדות המנהלים, המורים והתלמידים באשר לתכנית הלימודים בערבית. בבתי הספר שבהם אין מלמדים ערבית, נבדקו עמדות המנהלים בלבד, הנוגעות לחשיבות לימודי הערבית בכלל ולסיבות המשפיעות עליהם שלא ללמד ערבית בפרט. לדברי המנהלים, הסיבות המרכזיות לאי-לימוד ערבית נובעות מבעיות מערכתיות – טכניות ומבניות. המנהלים מייחסים את החלטתם שלא ללמד ערבית למחסור בשעות, לחוסר התאמה של לימודי השפה לאוכלוסיית בית הספר ולמחסור במורים מתאימים. כמו כן, כמה מנהלים מייחסים את החלטתם שלא ללמד ערבית להתנגדות ערכית של הורים או תלמידים בבית הספר. יחד עם זאת, נמצא שמנהלים המלמדים ערבית מייחסים חשיבות רבה יותר למרבית מטרות העל של הוראת הערבית שהוצגו בפניהם בהשוואה למנהלים שאינם מלמדים ערבית. השוואה בין קבוצות הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי), מניבה ממצאים דומים. נציין כי רוב בתי הספר שאינם מלמדים ערבית משתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי². מידת הנכונות של המנהלים ללמד ערבית בבית הספר ועמדותיהם כלפי לימוד השפה יידונו גם בהמשך, אולם נראה כי אין עוררין על כך שחשוב יהיה לעסוק בנושאים אלה בעתיד ברמה מערכתית, במטרה להעלות את שיעור בתי הספר המלמדים ערבית בישראל.

מטרות העל של תכנית הלימודים החדשה בערבית

בחינת מידת החשיבות שמעניקים המנהלים והמורים למטרות העל של הוראת הערבית חושפת השקפה דומה למדי בקרב חברי שתי הקבוצות הללו. המנהלים מייחסים את מידת החשיבות הרבה ביותר למטרות העוסקות בלימוד השפה ככלי לפיתוח דו-קיום בין שני העמים ובהתמודדות עם החברה והעם הערבי בישראל ובמזרח התיכון. לעומתם, המורים מייחסים חשיבות גבוהה במידה דומה למטרות משתי קטגוריות שונות: האחת, בדומה למנהלים, מטרות המתאייסות לרלוונטיות, למידת השימוש ולחשיבות של לימודי השפה בחיים במדינת ישראל; והאחרת, בשונה מן המנהלים, מטרות המדגישות את העלאת חשיבות השפה הערבית, הן כמקצוע בבית הספר והן כשפה שנייה במדינת ישראל. כלומר, המנהלים מייחסים מידת חשיבות רבה יותר למטרות העוסקות בחשיבות השפה ברמה החברתית בישראל, בעוד שהמורים מתייחסים לשני רבדים במקביל: בדומה למנהלים, הם מייחסים חשיבות רבה לשפה ולשימושה במדינת ישראל ובנוסף להם, אף לחשיבות הקונקרטית של לימוד השפה בבית הספר.

² חשוב לציין כי בשני המקרים: השוואה לפי מצב לימוד (מלמד או לא מלמד) והשוואה לפי פיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי), קיים פער מספרי גדול במספר המשתתפים בכל אחת מקבוצות ההשוואה, ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

קווי הדמיון הללו עולים אף בהשוואת ניתוח הגורמים של מטרות העל בקרב המנהלים והמורים. לפי התייחסות המנהלים, נמצאו בניתוח הגורמים של מטרות העל שני גורמים מרכזיים: האחד מבטא היבטים של "חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית" – עידוד ידיעת השפה והגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית; והאחר מבטא היבטים של "יחסי השפות והתרבויות" – הכרת המורשת היהודית והעמקת הבנתה של שפת האם באמצעות לימודי הערבית לצד הבנת הסכסוך הערבי-ישראלי. בניתוח גורמים של מטרות העל בקרב המורים נמצאו שלושה גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא היבטים של "דו-קיום והכרת השונה" – הפיכת השפה הערבית לרלוונטית ושימושית להבנת אנשים בעלי רקע תרבותי שונה; הגורם השני מבטא היבטים של "מוטיבציה ללימוד ערבית" – הגברת המוטיבציה וטיפוח עניין בלימוד השפה; הגורם השלישי מבטא היבטים של "יחסי השפות והתרבויות" – הכרת המורשת הרוחנית היהודית והבנתה של שפת האם, באמצעות לימודי הערבית לצד הבנת הסכסוך הערבי-ישראלי.

כאמור לעיל, נראה כי קיימים הבדלים הקשורים למצב הלימוד ולקבוצות הפיקוח השונות, במידת החשיבות שהמנהלים מייחסים למטרות העל. המנהלים המלמדים ערבית ואלה המשתייכים לפיקוח הממלכתי מייחסים חשיבות רבה יותר, לעומת המנהלים שאינם מלמדים והמנהלים המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי, לרוב מטרות העל, למעט מטרה אחת העוסקת ב"הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים". ייתכן והבדלים אלה משפיעים על החלטתם האם ללמד ערבית בבית הספר או לא. מעניין לגלות כי בשונה מן המנהלים, לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין מידת החשיבות שמייחסים מורים מהפיקוח הממלכתי, לבין מידת החשיבות שמייחסים מורים מהפיקוח הממלכתי-דתי למטרות העל, למעט במטרה העוסקת בהכרת מורשת היהודים בארצות ערב: למטרה זו מייחסים המורים מן הפיקוח הממלכתי-דתי חשיבות רבה יותר בהשוואה למורים מהפיקוח הממלכתי. מידת החשיבות שמעניקים המנהלים והמורים מן הפיקוח הממלכתי-דתי להיבט זה של לימודי הערבית, הקשר בין התרבות היהודית המזרחית לתרבות הערבית, עלה אף במחקריהם של בן-רפאל (Ben-Rafael, 1994) וקרמר ואולשטיין (Kraemer & Olshtein, 1994) הממליצים לסמן את השפה הערבית כשייכת ליהדות המזרח ולא כשפת עמי ערב, כנהוג היום. לדבריהם, ייתכן שהדבר יקל על התלמידים להזדהות עם לימוד השפה הערבית בבית הספר. **ממצאים אלו מצביעים על כך שכדי להעלות את מספר בתי הספר המלמדים ערבית בחטיבת הביניים, יש לנקוט בפעולות לשינוי עמדות המנהלים המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי, אשר בבית ספרם אין מלמדים ערבית. כמו כן, ייתכן שמתן דגש רב יותר בתכנית הלימודים בערבית לנושאים הקרובים ללבם של מנהלים אלו, תתרום לכך גם כן. למשל, עיסוק בהיבט היהודי בארצות ערב, שלו ייחסו הן המנהלים והן המורים מן החינוך הממלכתי-דתי מידת חשיבות רבה יותר מאשר בחינוך הממלכתי.**

עמדות באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר

עמדות המנהלים באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר מצביעות על התייחסות שאינה חד-משמעית. מחד, המנהלים מסכימים שללימודי הערבית חשיבות מן ההיבט הביטחוני,

החברתי או כמכשיר לפיתוח חיים בדו-קיום בין יהודים לערבים. מאידך, הם אף מסכימים שלימודי הערבית קשים לתלמידים ושעמדת התלמידים שלילית כלפיהם. כלומר, הממצאים מעלים תמונה שלפיה לכאורה, המנהלים מביעים עמדות חיוביות כלפי הוראת הערבית, בעוד שלדעתם עמדות התלמידים בנושא זה שליליות יותר. אולם בבדיקה של עמדות המנהלים לפי מצב הלימוד והפיקוח, נמצא קשר מובהק סטטיסטי בשתי ההשוואות, בעניין מידת ההסכמה שמייחסים המנהלים מן הקבוצות השונות לרוב ההיגדים. כך, המנהלים המלמדים (שרובם אף משתייכים לפיקוח הממלכתי), מביעים הסכמה רבה יותר עם היגדים המבטאים עמדה חיובית כלפי לימודי הערבית, לעומת המנהלים שאינם מלמדים (שרובם משתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי). זאת, לצד מידת הסכמה נמוכה יותר של המנהלים המלמדים ערבית, עם היגדים המבטאים עמדה שלילית כלפי לימודי הערבית, בהשוואה למנהלים שאינם מלמדים ערבית.

לעומת זאת, בקרב המורים המלמדים ערבית עולה תמונה הומוגנית, ללא הבדלים לפי ההשתייכות לפיקוח (למעט בפריט אחד). כל המורים מסכימים במידה רבה עם היגדים העוסקים בחשיבותם של משאבי ההוראה: לתרומתה של השכלה רחבה של המורה, לחשיבות השליטה של המורה באמצעים דיגיטליים ולמידת היכולת שלו לדבר בערבית. המורים, בדומה למנהלים, אף מסכימים שללימודי הערבית תדמית שלילית בעיני התלמידים.

עמדות התלמידים באשר למקומם של לימודי הערבית שליליות בעיקרן. התלמידים מסכימים במידה הרבה ביותר עם היגדים המעלים צורך בשינוי תכנית הלימודים ועם העובדה שלימודי הערבית קשים להם. כמו כן, התלמידים הביעו הסכמה מועטה בלבד או חוסר הסכמה מוחלט לכך שהם אוהבים ללמוד ערבית. מבדיקת עמדות התלמידים לפי כוונתם להמשיך ללמוד ערבית לבגרות (לפי שלוש הקבוצות: מתכוון להמשיך, אינו יודע עדיין או לא מתכוון להמשיך), עולים הבדלים סטטיסטיים מובהקים ביחס למחצית מן העמדות (ארבעה פריטים מתוך שמונה): מבין שלוש הקבוצות, התלמידים המתכוונים להמשיך ללמוד ערבית לבגרות מביעים הסכמה רבה יותר עם עמדות חיוביות, בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות, ואילו התלמידים שאינם מתכוונים להמשיך ללמוד ערבית מביעים הסכמה רבה יותר עם העמדות השליליות, בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות.

עמדות כלפי תכנית הלימודים

מידת ההיכרות של המורים עם תכנית הלימודים

לשם בדיקת עמדות המורים כלפי תכנית הלימודים, חשוב היה בתחילה לברר מהי מידת ההיכרות שלהם עמה. נציין כי לרבים מן המורים לא היה ברור מה היא "תכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך". מן הממצאים עולה כי כשלושה רבעים מן המורים דיווחו כי הם מכירים את התכנית הרשמית, בעוד שכרבע מהם השיבו כי הם אינם מכירים אותה. עם זאת, כחמישית מן המורים בלבד ציינו במפורש כי הם אף משתמשים בתכנית ועובדים לפיה. כמו כן, חשוב לציין שהיו מורים לא מעטים שדיווחו מפורשות כי הם אינם מכירים את התכנית באופן מעמיק. מהצלבת הנתונים בין מידת ההיכרות של המורים עם תכנית הלימודים לבין התפקיד

שהם ממלאים (מורה או רכז/ת), נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות: אחוז גבוה יותר של רכזים מכירים את תכנית הלימודים בהשוואה לאחוז המורים המכירים אותה. כאשר נשאלו המורים על מידת הסיוע של התכנית להוראתם, עלתה תמונה מפתיעה: למעלה ממחצית מן התשובות התייחסו לכך שהתכנית אכן מסייעת למורים בהוראתם, קרוב לרבע מהתשובות התייחסו לכך שהתכנית מסייעת באופן חלקי בלבד וכחמישית השיבו שהתכנית אינה מסייעת להם כלל. **נראה כי יש מקום למחשבה מחודשת על דרך ההטמעה של תכנית הלימודים החדשה בקרב המורים, במטרה להגיע לכך ששיעור המורים אשר יכיר אותה באופן מעמיק יהיה גבוה יותר מזה הקיים היום. כך אף יגדל הסיכוי ששיעור המורים אשר יעבוד לפי התכנית יעלה אף הוא.**

כחלק מבחינת עמדות המורים כלפי תכנית הלימודים, נבחנו עמדותיהם כלפי שינויי המפמ"ר בתכנית שנעשו במהלך השנים. כשני שלישים מתשובות המורים ייחסו לשינויי המפמ"ר תרומה חיובית, ומיעוט בלבד התייחסו לשינויים באופן שלילי. מבין התשובות המייחסות לשינויים תרומה חיובית, כחמישית עוסקות בתרומתם למתן כיוון בהוראה למורים, בעוד שיתר התשובות מייחסות לשינויים תרומה להתמודדות התלמידים באופן טוב יותר עם לימודי הערבית. מבין התשובות המייחסות לשינויים תרומה שלילית, הצביעו המורים על כך שהשינויים אינם רלוונטיים או שהם מועטים וחלקיים בלבד. **מן הממצאים עולה התחושה כי השינויים שנעשו במהלך השנים האחרונות בתכנית הלימודים נתפסים על-ידי המורים באופן חיובי, אולם ייתכן שאינם מובנים במידה מספקת ואינם מעוגנים דיים, משום שאינם נכללים במסגרת תכנית לימודים מובנית, מסודרת וברורה. נראה כי אם שינויים אלה יוכנסו כחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים החדשה וילוו במערך הטמעה מתאים, הכולל הדרכה וחומרי למידה עבור התלמידים, התייחסות המורים כלפיהם תהיה אף חיובית עוד יותר.**

היבטים הדורשים שינוי בתכנית הלימודים

בבדיקת השינויים שיש לבצע בתכנית הלימודים, מצביעים המנהלים, המורים והתלמידים על כמה תחומים עיקריים, מקצתם משותפים לשלוש הקבוצות ומקצתם אינם משותפים להן. הן המנהלים, הן המורים והן התלמידים מתייחסים לצורך בשינוי התכנים ומדגישים במיוחד את הצורך בהגדלת חלקה של הערבית המדוברת, על חשבון הערבית הספרותית. רצון התלמידים ללמוד ערבית מדוברת עולה אף מתשובותיהם לשאלה העוסקת בעמדות כלפי נושאי הלימוד, כנושא שהיו רוצים להכניס לתכנית הלימודים. הן המנהלים והן התלמידים התייחסו לצורך בשינוי דרכי ההוראה של המורים ולכך שיש להפוך אותן לחווייתיות יותר. המורים מצדם העלו את הצורך בהתאמת התכנית ללימוד בכיתה הטרוגנית ולתלמידים לקויי למידה, כמו גם את הצורך לשנות ולעדכן את חומרי הלמידה, שנתפסים על-ידם כחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים הרשמית. שינויים נוספים שהעלו התלמידים, אם כי בשיעורים נמוכים הרבה יותר, הם שינויים בדרכי ההערכה, תגבור הנושאים הקשורים לתרבות ערב והצורך לדבר יותר ערבית בכיתה. יש לציין כי כעשירית מן התלמידים הביעו עמדה שלילית ביותר וטענו ש"כל שינוי לא יעזור". **המורים מביעים קושי הנובע מכך שעליהם לקבץ וללקט חומרים מתכניות שונות ומן הספרות,**

הן לצורך הלימוד בכיתה והן כחומרי תרגול. הצורך של המורים בתכנית לימודים הכוללת טקסטים מעודכנים, חומרי למידה ותרגול שבהם יוכלו להשתמש, עולה במקומות שונים לאורך השאלון. אין ספק שהמורים רואים בחומרי הלמידה חלק אינטגרלי של תכנית הלימודים ומצפים לחומרי למידה מעודכנים ומתאימים שילוו את תכנית הלימודים החדשה.

היבטים חיוביים של תכנית הלימודים

רק כמחצית מן המורים העלו היבטים חיוביים של התכנית. בין היתר הם התייחסו בעיקר לדגש המושם בתכנית על המרכיבים השונים ברכישת השפה, ובהם רכישת ידע בסיסי בשפה, דגש על קריאה, האזנה לשפה, דיבור ואוצר מילים, כתיבה ואותיות. כן ציינו המורים כי התכנית תורמת להעלאת המודעות לתרבות הערבית ולשיפור תדמית העם הערבי.

קשיים בהוראת הערבית

הן המנהלים והן המורים מצביעים על תדמיתו הנמוכה של המקצוע ועל העמדה האנטגוניסטית של התלמידים כלפיו, כקשיים המרכזיים בהוראת השפה. שתי הקבוצות אף ציינו את הקשיים המערכתיים, המבניים והטכניים, המהווים מכשול בפני הוראת הערבית. בנוסף הצביעו המנהלים על כך שקיים קושי בקרב התלמידים ללמוד שפה זרה נוספת, בעוד שהמורים העלו את הקושי להתמודד עם תלמידים לקויי למידה. לקושי אחרון זה אף קיימת התייחסות נוספת בשאלה נפרדת העוסקת במידת המענה של תכנית הלימודים להטרוגניות בכיתה: כשני שלישים מתשובות המורים מצביעות על כך שהתכנית כלל אינה נותנת מענה כזה, לעומת כרבע מהן המצביעות על כך שהתכנית אכן נותנת מענה.

חיוב התלמידים בלימוד ערבית ובבחינת בגרות בערבית

בבדיקת ההבדלים בין מנהלים, מורים ותלמידים, באשר לעמדתם בנושא חיוב בחינת בגרות בערבית, נמצא כי אחוז גבוה ביותר של מורים טוענים כי יש לחייב בבחינה, בעוד שרוב המנהלים והתלמידים מתנגדים לצעד זה. ההבדל בין הקבוצות נמצא מובהק סטטיסטית.

לדעת כשני שלישים מן התלמידים גם אין לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת הביניים, זאת משני טעמים עיקריים: האחד הוא משום שלדעתם לימוד הערבית אינו מתאים ואינו מעניין את כולם, והאחר הוא החשיבות של מתן אפשרות הבחירה לתלמידים.

מוטיבציה ללימודי הערבית

הסיבות המשפיעות על התלמידים לבחור ללמוד או שלא ללמוד ערבית לבגרות בהשוואת הסיבות לבחירת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות, קיימות נקודות דמיון לצד נקודות שוני בין תפיסת המורים לדיווח התלמידים. המורים ייחסו את מידת ההשפעה הגבוהה ביותר על בחירת התלמידים למניעים פנימיים – רצון לשרת בחיל המודיעין, הצלחה בלימודים ואהבת המקצוע. לעומת זאת, התלמידים דירגו במידת ההשפעה הגבוהה ביותר סיבות שהן אינסטרומנטליות יותר, כמו השפעת המורה המלמד בחטיבת הביניים, תרומה לשירות הצבאי והשפעת המצב

המדיני-ביטחוני בארץ. בדומה, נמצא במחקרו של קרמר (1993), כי הסיבות שצינו התלמידים ללימוד ערבית הן בעיקר לצרכים שימושיים – רצון לתקשר עם הסביבה ולצורכי ביטחון.

מהשוואת תשובות המורים והתלמידים הנוגעות לסיבות המשפיעות על התלמידים להימנע מלבחור ללימוד ערבית לבגרות, אפשר לראות כי באופן כללי הן המורים והן התלמידים מעלים כמה סיבות דומות, אם כי הם מייחסים להן מידת חשיבות שונה. נראה כי במקרה זה עולה תמונה הפוכה לזו שהתקבלה בעניין הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים ללימוד ערבית. התלמידים מושפעים בעיקר מסיבות "פנימיות" הקשורות לעניין בלימודים, ניסיון כושל בחטיבת הביניים וחוסר אהבה ללימודי ערבית, בעוד שהמורים מתייחסים בעיקר להשפעות מערכתיות, כגון קושי השפה, תדמית שלילית של המקצוע ומצב ביטחוני. כך עולה אף ממחקרו של קרמר (1993), שבו נמצא כי מרבית התלמידים דיווחו שאין בכוונתם להמשיך ללימוד ערבית בכיתה י"א, בשל עמדה שלילית כלפי השפה ובשל קושי ללימוד אותה. דמיון בין מורים לתלמידים אפשר לראות בהתייחסות של שתי הקבוצות ל"העדפה של מקצועות לימוד אחרים, אטרקטיביים יותר", כסיבה שלא ללימוד ערבית, אם כי התלמידים העניקו לסיבה זו משקל רב הרבה יותר מאשר המורים. דמיון נוסף נראה בדירוג הגבוה של שתי הקבוצות לסיבה הקשורה ל"קושי בלימוד השפה". עוד נציין כי בבדיקה של הכוונה להמשיך ללימוד ערבית לבגרות לפי מין, לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות ונראה כי בנים ובנות בוחרים במידה דומה בלימוד השפה הערבית.

הקשר בין התייחסות למטרות אופרטיביות לבין כוונה להמשיך בלימודי ערבית

נראה כי קיים קשר בין מידת המוטיבציה של התלמידים לבחור בלימודי הערבית לבגרות לבין האופן שבו הם מתייחסים לפעולות השונות בכיתה בלימודי הערבית (לפי המטרות האופרטיביות). שכן קבוצת התלמידים שאינם מתכוונים ללימוד ערבית לבגרות מדווחת במידה המעטה ביותר על יישומן של פעולות המתארות מטלות קשות יותר בלימודי הערבית, אלה הדורשות יותר ידע, מאמץ, השקעה ועניין מצד התלמידים, זאת בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות (התלמידים המתכוונים ללימוד ערבית לבגרות ואלה שעדיין אינם יודעים).

דרכי הוראה

מהשוואת תשובות המורים והתלמידים בהתייחסותם למידת השימוש בדרכי ההוראה השונות, אפשר לראות כי קיימת הלימה בין שתי הקבוצות בעניין מידת השימוש שעושים המורים ב"הוראה פרונטלית" ו"בהוראה המותאמת לשונות הקיימת בכיתה", אשר לגביהן מעידות שתי הקבוצות על מידת השימוש הרבה ביותר.

לעומת זאת, מההשוואה בין תשובות המורים לגבי מידת השימוש שהם עושים בדרכי ההוראה השונות, לבין תשובות התלמידים לגבי דרכי ההוראה שבהן הם היו רוצים שהמורים ירבו להשתמש, עולה "תמונת מראה". **דרכי ההוראה שבהן התלמידים מעוניינים שהמורים ירבו להשתמש הן דווקא דרכי ההוראה שבהן המורים ממעטים להשתמש.**

מההתייחסות לתרומת דרכי ההוראה נראה כי הן המורים והן התלמידים מייחסים תרומה מרכזית למאפיינים הקשורים ליצירת עניין, גיוון, סקרנות ומוטיבציה אצל התלמידים. יחד עם זאת, מעניין לראות שהמורים מייחסים מאפיינים אלה לדרכי הוראה שונות מן התלמידים. נקודות מבט שונות אלה בין המורים לתלמידים באשר לדרכי ההוראה עלו לאורך השאלון אף במקומות נוספים. למשל, בהיבטים של תכנית הלימודים הדורשים שינוי, בהערות התלמידים ובהתייחסויות המנהלים. **הרצון והצורך של התלמידים בגיוון דרכי ההוראה ובהפיכתן לחווייתיות יותר הוא עז, ונראה כי יש לתת את הדעת על הדרכים שבהן אפשר לגשר בין רצונם זה לבין יכולותיהם של המורים – הן מבחינת הכשרה והשתלמות אשר יעניקו למורים כלים חדשים והן בפיתוח חומרי למידה יזדויתיים וחוויתיים יותר לתלמידים, אשר יקלו על התמודדות המורים עם הקושי האובייקטיבי הקיים בלימוד שפה זרה.**

ניהול השיעור בערבית

כמחצית מן המורים דיווחו כי רוב השיעור מתנהל בערבית, ואילו מחציתם האחרת דיווחו כי מחצית השיעור או חלקו הקטן בלבד מתנהל בערבית. מההתייחסות המורים לנושא זה בהיגדים שונים בשאלון עולה הבעייתיות הקשורה למידת ניהול השיעור בערבית ולמידת השליטה של המורה בערבית. שכן, למרות שרוב המורים מביעים הסכמה עם ההיגד שלפיו "יכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה, השפעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה" ורובם אינם מסכימים כלל שיש להם "קשיים בדיבור בערבית בכיתה", הרי שכמחצית מן המורים בלבד מדווחים כי הם מנהלים את השיעור בערבית. היבט נוסף של יכולת המורים לנהל את השיעור בערבית עולה מהעובדה כי רוב המורים מעוניינים בהשתלמות לחיזוק הדיבור וכשני שלישים מהם מעוניינים בהשתלמות בהגייה נכונה של השפה. ממצאים דומים עולים אף מכמה מחקרים בנושא. ברוש (1997) טוען כי לפי דיווחי המפקחים והמורים, הכשרת המורים אינה מספקת להם את הכלים הדרושים להוראת השפה הערבית בכיתה. על פי רוב, אין ביכולתם של המורים לשוחח בערבית עם תלמידיהם ומרבית השיעורים נלמדים בשפה העברית, היות והשפה הערבית היא שפה זרה אף עבורם. ממצאים דומים עלו אף ממחקרם של לוי ומירו (1995). **הן מתשובותיהם האמביוולנטיות של המורים, הן מתשובות התלמידים והן מן הראיונות שנערכו, עולה תחושה דומה ואין ספק כי היבט זה דורש שינוי. המורים כיום ממעטים להשתמש בשפה הערבית במהלך השיעור ויש למצוא את הדרכים לשינוי המצב – הן באמצעות השתלמויות למורים ותיקים והן באמצעות הכשרת המורים החדשים, כבר בתחילת דרכם.**

לסיכום, הוראת השפה הערבית במדינת ישראל מלווה בקשיים רבים, ברבדים שונים: קשיים הקשורים למצב הביטחוני, המדיני והפוליטי במדינת ישראל, המשליכים על עמדות המנהלים והתלמידים כלפי השפה; קשיים הקשורים לקושי שכלימוד שפה זרה בכלל וללימוד השפה הערבית בפרט; קשיים הקשורים לשינויים חברתיים המשפיעים על יוקרתם של מקצועות הלימוד השונים, לצד מגוון מקצועות הלימוד העומדים כיום בפני התלמידים בבתי הספר והתחרות הקשה שהם מציבים על לבותיהם; קשיים הקשורים לתכנית הלימודים המיושנת ולחוסר בחומרי למידה מעודכנים ואטרקטיביים לתלמידים, לצד קושי של המורים להשתמש

יותר בדרכי הוראה חווייתיות במהלך השיעור ואף לנהל את השיעור בשפה ערבית. יחד עם זאת, מן הממצאים עולה כי עמדותיהם של התלמידים לגבי לימודי הערבית הן חיוביות יותר מאשר אלה של המורים והמנהלים. חשוב לשתף את המורים והמנהלים במידע זה ולהשתמש בו כמנוף לשינוי מקומו ומעמדו של המקצוע בבתי הספר בעתיד.

אנו תקווה כי ממצאי המחקר ישרתו את מפתחי תכנית הלימודים החדשה ויהיו בידם לעזר בהבנת עמדותיהם של המנהלים, המורים והתלמידים כלפי הנושאים השונים שנבדקו, כך שתכנית הלימודים החדשה תענה במידה הרבה ביותר על צורכיהם, רצונותיהם וציפיותיהם ממנה.

פרק שלישי: תכנית הלימודים בערבית לחטיבה העליונה

מסגרת הדגימה והמדגם

לצורך הדגימה השתמשנו בקובץ בתי הספר של משרד החינוך. מסגרת הדגימה כללה את כל החטיבות העליונות בפיקוח הממלכתי יהודי והממלכתי דתי, בחינוך הרגיל. מתוכן, זוהו 252 בתי ספר, על-ידי המפמ"רית לערבית, כבתי ספר המלמדים ערבית בחטיבה העליונה. מתוך 252 בתי הספר הללו נדגמו 70 בתי ספר במדגם שכבות, על פי שני משתנים: מחוז ופיקוח, באופן אקראי בתוך כל תא. בדומה נדגמו 30 בתי ספר מתוך מסגרת הדגימה הכללית של החטיבות העליונות שאין מלמדים בהן ערבית ($N = 393$).

כך, התקבל מדגם אשר כלל 100 מנהלים (70 שבבית ספרם מלמדים ערבית ו-30 מנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית) ו-200 מורים המלמדים ערבית. המורים נדגמו מתוך 70 בתי הספר שמנהליהם נדגמו כבתי ספר מלמדים ומתוך בתי ספר נוספים מכלל מסגרת הדגימה המוזכרת לעיל. בנוסף נדגמו שישה בתי ספר שבהם הועברו שאלונים בקרב כ-100 תלמידים (כ-70% תלמידים הלומדים ערבית וכ-30% תלמידים אשר אינם לומדים ערבית).

במהלך איסוף הנתונים בוצעו שלוש החלפות של כמה בתי ספר – הן במדגם המנהלים והן במדגם המורים. הסיבות להחלפות היו אלה: בתי ספר שלא אותרו גם לאחר השקעת מאמצים רבים (מספר טלפון שגוי, כתובת שגויה וכדומה), סירוב של מנהל/ת או מורה להשתתף במחקר או בתי ספר אשר הופיעו במדגם כמלמדים ערבית ונמצא שאין מלמדים בהם ערבית, ולהיפך.

בלוח 70 להלן מוצגת התפלגות המשיבים במחקר – מנהלים, מורים ותלמידים, לפי פיקוח ומצב לימוד ערבית בבית הספר.

לוח 70: התפלגות המשיבים, לפי תפקיד, פיקוח ומצב לימוד ערבית (מספר ואחוז)

תפקיד	פיקוח ממלכתי				פיקוח ממלכתי-דתי				סה"כ	
	בתי ספר מלמדים	בתי ספר לא מלמדים	בתי ספר לא מלמדים	בתי ספר לא מלמדים	בתי ספר לא מלמדים	בתי ספר לא מלמדים	בתי ספר לא מלמדים	בתי ספר לא מלמדים		
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
מנהל/ת	68.5	76	11.7	13	9.0	10	10.8	12	100.0	111
מורה	89.3	167	-	-	10.7	20	-	-	100.0	187
תלמיד/ה	68.1	64	31.9	30	-	-	-	-	100.0	94

בשל קשיים רבים בשלב איסוף הנתונים, שכללו חוסר שיתוף פעולה של בתי ספר אשר אינם מלמדים ערבית והיעדר מספר מספיק של בתי ספר מהחינוך הממלכתי-דתי אשר מלמדים ערבית, לא ניתן היה לשמר במדויק את היחס הרצוי בין הקטגוריות. מדגם המנהלים כלל 111 משתתפים,

89 מתוכם משתייכים לפיקוח הממלכתי (80.2%) ו-22 משתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי (19.8%). מתוך כלל המנהלים, 77.5% מלמדים ערבית בבית ספרם ו-22.5% אינם מלמדים ערבית. מדגם המורים כלל 187 משתתפים, 89.3% מתוכם משתייכים לפיקוח הממלכתי ו-10.7% בלבד משתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי. בנוסף נאספו נתונים ממדגם של 94 תלמידים, 68.1% מתוכם לומדים ערבית ו-31.9% אינם לומדים ערבית, כולם מן החינוך הממלכתי.

לוח 71: התפלגות בתי הספר המשתתפים במדגם, לפי מחוז, פיקוח ותפקיד (מספר ואחוז)

מחוז	פיקוח ממלכתי				פיקוח ממלכתי-דתי					
	מנהל/ת		מורה		תלמיד/ה		מנהל/ת		מורה	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
צפון	13	14.6	26	15.6	-	-	2	9.1	-	-
חיפה	8	9.0	13	7.8	-	-	2	9.1	-	-
מרכז	23	25.8	51	30.5	16	17.0	6	27.3	1	5.0
תל-אביב	15	16.9	26	15.6	57	60.6	4	18.2	7	35.0
ירושלים	4	4.5	16	9.6	13	13.8	1	4.5	7	35.0
מנח"י	6	6.7	1	0.6	-	-	5	22.7	1	5.0
דרום	20	22.5	34	20.4	8	8.5	2	9.1	4	20.0
סה"כ	89	100	167	100	94	100	22	100	20	100

מהשוואת הנתונים מלוחות 70 ו-71 לאוכלוסיית מסגרת הדגימה של בתי הספר, על-פי שני המשתתפים – השתייכות לפיקוח והשתייכות מחוזית – עולה כי בתי הספר שהשתתפו במחקר מייצגים נאותה את אוכלוסיית החטיבות העליונות.

נתונים דמוגרפיים של משתתפי המדגם

להלן מוצגים הנתונים הדמוגרפיים של כל משתתפי המדגם, כפי שהתקבלו מדיווחיהם בשאלונים, לפי שלוש הקבוצות:

מדגם המנהלים (N = 111)

פיקוח: מדגם המנהלים כולל 89 מנהלים המשתייכים לפיקוח הממלכתי, ומהווים 80.2% מהמדגם, ו-22 מנהלים מבתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי המהווים 19.8% מכלל המנהלים שהשתתפו במדגם (ראו לוחות 180-171 בנספח א).

השתייכות מחוזית: התפלגות המנהלים לפי השתייכותם המחוזית היא כדלקמן: מחוז מרכז – 29 מנהלים (26.1%), מחוז דרום – 22 מנהלים (19.8%), מחוז תל-אביב – 19 מנהלים (17.1%), מחוז צפון – 15 מנהלים (13.5%), מחוז מנח"י – 11 מנהלים (9.9%), מחוז חיפה – 10 מנהלים (9.0%) ומחוז ירושלים – 5 מנהלים (4.5%).

מבנה בית הספר : מתוך כלל המנהלים שהשתתפו במדגם, 82 מנהלים בתי ספר שש-שנתיים (73.9%), 22 מנהלים בתי ספר שלוש-שנתיים (19.8%) ו-7 מנהלים בתי ספר ארבע-שנתיים (6.3%).

מין : 61 מנהלות (55.0%) ו-50 מנהלים (45.0%).

מספר שנות הוראה : 70 מנהלים (65.4%) מלמדים מעל ל-21 שנה, 27 מנהלים (25.2%) מלמדים בין 11 ל-20 שנה ו-10 מנהלים (9.3%) מלמדים בין 6 ל-10 שנים.

מספר שנות ניהול : 35 מנהלים (32.4%) נמצאים בתפקידם בין 1 ל-5 שנים, 33 מנהלים (30.6%) בין 6 ל-10 שנים, 33 מנהלים (30.6%) בין 11 ל-20 שנה ו-7 מנהלים (6.5%) נמצאים בתפקידם 21 שנה ומעלה.

הגדרה עצמית : התפלגות המנהלים לפי הגדרה עצמית כוללת 74 מנהלים המגדירים עצמם חילוניים (66.7%), 23 המגדירים עצמם דתיים (20.7%), 12 המגדירים עצמם מסורתיים (10.8%) ו-2 המגדירים עצמם חרדים (1.8%).

השכלה : 69 מנהלים (62.2%) מחזיקים בתואר מ"א, 32 מנהלים (28.8%) בעלי תואר ב"א, 6 מנהלים (5.4%) בעלי תואר B.Ed ו-4 (3.6%) בעלי תואר ד"ר.

המוסדות להשכלה גבוהה שבהם למדו המנהלים : המוסדות מתחלקים לפי הפירוט הבא : 90 מנהלים (75.0%) למדו באוניברסיטאות בארץ, 16 מנהלים (13.3%) למדו באוניברסיטאות בחו"ל כולל שלוחות בארץ, 11 מנהלים (9.2%) למדו במכללות בארץ ו-3 מנהלים (2.5%) למדו במוסדות אחרים.

תחומי ההתמחות : תחומי ההתמחות של המנהלים במדגם כוללים 92 מנהלים (46.9%) שהתמחו בתחום מדעי הרוח, 40 מנהלים (20.4%) שהתמחו במדעים מדויקים, 30 מנהלים (15.3%) שהתמחו בתחום מדעי היהדות, 26 מנהלים (13.3%) בתחום מדעי החברה ו-8 מנהלים (4.1%) שהתמחו בתחומים אחרים.

מדגם המורים (N = 187)

פיקוח : מדגם המורים כולל 167 מורים המשתייכים לפיקוח הממלכתי ומהווים 89.3% מהמדגם, ו-20 מורים מבתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי המהווים 10.7% מכלל המורים שהשתתפו במדגם (ראו לוחות 181-193 בנספח א).

השתייכות מחוזית : התפלגות המורים לפי חלוקה מחוזית היא כדלקמן : מחוז מרכז – 52 מורים (27.8%), מחוז דרום – 38 מורים (20.3%), מחוז תל-אביב – 33 מורים (17.6%), מחוז צפון – 26 מורים (13.9%), מחוז ירושלים – 23 מורים (12.3%), מחוז חיפה – 13 מורים (7.0%) ומחוז מנח"י – 2 מורים (1.1%).

תפקיד : מתוך כלל המשתתפים במדגם המורים, 140 הם גם רכזי המקצוע (74.9%) ו-47 הם מורים בלבד (25.1%).

מין : 168 מורות (89.8%) ו-19 מורים (10.2%).

מספר שנות הוראה : 68 מורים (36.6%) מלמדים בין 11 ל-20 שנה, 51 מורים (27.4%) מלמדים בין 21 ל-30 שנה, 49 מורים (26.3%) מלמדים בין 1 ל-10 שנים ו-18 מורים (9.7%) מלמדים 31 שנים ומעלה.

מספר שנות ותק בהוראת ערבית: 64 מורים (34.4%) מלמדים ערבית בין 11 ל-20 שנה, 55 מורים (29.6%) מלמדים ערבית בין 21 ל-30 שנה, 52 מורים (28.0%) מלמדים ערבית בין 1 ל-10 שנים ו-15 מורים (8.1%) בעלי 31 שנות ותק ומעלה בהוראת ערבית.

הגדרה עצמית: 117 מורים מגדירים עצמם חילוניים (63.6%), 48 מגדירים עצמם מסורתיים (26.1%), 15 מגדירים עצמם דתיים (8.2%) ו-4 מגדירים עצמם חרדים (2.2%).

השכלה: 100 מורים (53.5%) בעלי תואר ב"א, 62 מורים (33.2%) מחזיקים בתואר מ"א, 17 מורים (9.1%) בעלי תואר B.Ed, 4 מורים (2.1%) בעלי תואר ד"ר ו-4 מורים נוספים (2.1%) דיווחו כי הם בעלי השכלה על-תיכונית אחרת.

המוסדות להשכלה גבוהה שבהם למדו המורים: 168 מורים (87.0%) למדו באוניברסיטאות בארץ, 22 מורים (11.4%) למדו במכללות בארץ, 2 מורים (1.0%) למדו באוניברסיטאות בחו"ל, כולל שלוחות בארץ ומורה אחד (0.7%) סיים לימודיו במוסד אחר שונה.

תחומי ההתמחות: 165 מורים (88.7%) התמחו בלימודים על-תיכוניים לעומת 21 מורים (11.3%) שלא התמחו. תחומי ההתמחות של המורים במדגם הם: 161 מורים (86.1%) התמחו בתחום מדעי הרוח, 10 מורים (5.3%) התמחו בתחום אחר, 8 מורים (4.3%) התמחו בתחום מדעי החברה, 5 מורים (2.7%) התמחו במדעים מדויקים ו-3 מורים (1.6%) התמחו במדעי היהדות.

תעודת הוראה: 179 מורים (96.2%) מחזיקים בתעודת הוראה, לעומת 7 מורים (3.8%) שאינם מחזיקים בתעודת הוראה.

המוסדות שבהם סיימו המורים את לימודיהם לתעודת הוראה: 130 מורים (74.7%) למדו באוניברסיטאות בארץ, 42 מורים (24.1%) למדו במכללות בארץ ו-2 מורים (1.1%) למדו במוסדות אחרים.

מדגם התלמידים (N = 94)

פיקוח: מדגם התלמידים כלל 94 תלמידים (100.0%) הלומדים בבתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי (ראו לוחות 194-197 בנספח א).

מין: 55 תלמידות (58.5%) ו-39 תלמידים (41.5%).

הגדרה עצמית: 45 תלמידים מגדירים עצמם חילוניים (54.9%), 36 מגדירים עצמם מסורתיים (43.9%) ואחד מגדיר עצמו דתי (1.2%).

בחירת מקצועות הרחבה לבגרות: 65 מהמשיבים (69.9%) בחרו כמקצועות מורחבים לבגרות מקצועות מתחום המדעים, 21 תלמידים (22.6%) בחרו במקצועות מתחום מדעי הרוח, ושבעה תלמידים (7.5%) בחרו במקצועות מתחום מדעי החברה.

ממצאים

שאלון למנהל/ת בחטיבה העליונה

א. שילוב לימודי הערבית בבית הספר

לימוד ערבית בבית הספר

מ-111 בתי ספר שהשתתפו במדגם, ב-86 בתי ספר (77.5%) מלמדים ערבית וב-25 בתי ספר (22.5%) אין מלמדים ערבית. בלוח 72 מוצגות הסיבות שצינו המנהלים בשאלה פתוחה (שאלה 1) לאי-לימוד ערבית בבית ספרם (18 מנהלים בלבד, מ-25 מנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, השיבו 27 תשובות).

לוח 72: מדוע אין מלמדים ערבית בבית הספר – התפלגות התשובות בקרב מנהלים שאינם מלמדים (מספר ואחוז), (N = 18)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2. מבנה בית הספר	6	22.2	33.3
7. חוסר ביקוש	6	22.2	33.3
10. מידת חשיבות נמוכה	4	14.8	22.2
1. קושי של התלמידים	3	11.1	16.7
4. לא מקצוע חובה	2	7.4	11.1
5. עומס לימודים	2	7.4	11.1
8. לימודי ערבית אינם חלק ממסורת בית ספרית	2	7.4	11.1
3. החלטה של רשת בית ספרית עליונה	1	3.7	5.6
9. חוסר במשאבים	1	3.7	5.6
סה"כ	27	100.0	150.0

תשובות המנהלים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, הכוללות את הסיבות השונות לכך שאין מלמדים ערבית בבית הספר, כפי שמוצג בלוח 72. מן הממצאים עולה כי שתי הסיבות המרכזיות שצינו המנהלים לכך שאינם מלמדים ערבית בבית ספרם נוגעות למבנה בית הספר, למשל, השתייכות לרשת מסוימת, בית ספר טכנולוגי או בית ספר ממלכתי-דתי (22.2%, n = 6) ולחוסר ביקוש של המקצוע מצד התלמידים (22.2%, n = 6) – "רמת הביקוש להוראת הערבית היא נמוכה ביותר במקרה הטוב" (מנהל 701). בשיעורים נמוכים עוד יותר נמצאו סיבות הקשורות לחשיבות המוענקת למקצוע (14.8%) – "לא חלק מתכנית החובה" (מנהל 806) ולקשיי התלמידים (11.1%) – "רוב התלמידים מתקשים ברכישת שפה כלשהי" (מנהל 677).

שילוב לימודי הערבית בבית הספר

המנהלים התבקשו לתאר כיצד משולבים לימודי הערבית בבית ספרם בכיתות י'-י"ב (שאלה 44). מלוח 73 להלן עולה כי רוב המנהלים אשר בבית ספרם מלמדים ערבית משלבים את המקצוע כשפה זרה שנייה, בכיתות י' (94.0%), י"א (77.1%) וי"ב (72.3%). מעניין לראות כי בכמה בתי ספר ניתנת אפשרות בחירה בין ערבית לשפה זרה שנייה נוספת מלבד אנגלית בכיתות י' (44.6%), י"א (38.6%) וי"ב (33.7%).

לוח 73: שילוב לימודי הערבית בבית הספר, לפי כיתות – התפלגות התשובות החיוביות בקרב המנהלים של בתי ספר המלמדים ערבית (מספר ואחוז), ($N = 83$)

מספר פריט	אופן שילוב הערבית בבית הספר	כיתה י'		כיתה י"א		כיתה י"ב	
		%	n	%	n	%	n
45.	בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה	94.0	78	77.1	64	72.3	60
46.	בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)	44.6	37	38.6	32	33.7	28

ב. מטרות תכנית הלימודים החדשה

למנהלים הוצגה רשימת מטרות אשר נמצאת בתהליך פיתוח על-ידי ועדת התכנית החדשה בערבית. המנהלים התבקשו לדרג את מידת החשיבות שהם מעניקים לכל אחת מן המטרות בנפרד בשאלה סגורה (שאלה 2) בסולם ובו שש דרגות.

בלוח 74 מוצגת רשימת המטרות החדשות לתכנית הלימודים החדשה ומידת החשיבות שמייחסים המנהלים לכל אחת מהן (סך הכול 111 משיבים).

לוח 74: מידת החשיבות של המטרות החדשות לתכנית הלימודים החדשה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 111$)

מספר פריט	המטרות החדשות	חשובה במידה מעטה מאוד					חשובה במידה רבה מאוד			מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
		כלל לא חשובה (1)	מעטה מאוד (2)	חשובה במידה מעטה (3)	חשובה במידה מסוימת (4)	חשובה במידה רבה (5)	חשובה במידה רבה מאוד (6)	משיבים	ממוצע			
8.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1.8	0.9	1.8	9.9	44.1	41.4	111	5.2	1.0		
3.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	0.9	3.6	1.8	12.6	36.0	45.0	111	5.1	1.1		
9.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	0.9	1.8	6.3	11.7	36.9	42.3	111	5.1	1.0		
11.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1.8	2.8	6.4	15.6	38.5	34.9	109	4.9	1.1		
5.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	1.8	3.6	5.4	26.1	40.5	22.5	111	4.7	1.1		
6.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	4.5	2.7	7.2	23.4	33.3	28.8	111	4.6	1.3		
7.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	3.6	0.9	7.3	29.1	40.9	18.2	110	4.6	1.1		
4.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	2.7	7.2	10.8	29.7	36.9	12.6	111	4.3	1.2		
10.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	1.8	9.9	22.5	30.6	18.0	17.1	111	4.0	1.3		
12.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	4.5	12.6	18.0	28.8	18.0	18.0	111	4.0	1.4		

מלוח 74 עולה שהמנהלים ייחסו לרוב המטרות מידת חשיבות מסוימת עד רבה מאוד (טווח הממוצעים מ-5.2 עד 4.0). המטרות שלהן יוחסה מידת החשיבות הרבה ביותר עוסקות בראיית השפה הערבית ככלי מתווך במערכת היחסים שבין העם הערבי לעם היהודי במדינת ישראל ובמזרח התיכון. ביניהן, המטרות הבולטות הן "הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל" (ממוצע 5.2), "עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון" (ממוצע 5.1) ו"פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה" (ממוצע 5.1). המטרות שלהן ייחסו המנהלים מידת חשיבות מעטה יותר (ממוצע 4.0) עוסקות בהבנת העם היהודי והלשון העברית באמצעות השפה והתרבות הערבית (פריטים 10 ו-12).

על מנת לבחון את החלוקה התוכנית של מטרות העל בוצע תהליך של ניתוח גורמים. הניתוח הצביע על שני גורמים מרכזיים: הראשון מבטא את "**חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית**" (פריטים 3-9 ו-11) – עידוד ידיעת השפה והגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית, והשני מבטא תפיסה חד-צדדית של "**ייחסי השפות והתרבויות**" (פריטים 10 ו-12) – תפיסת הערבית כאמצעי ללימוד עברית ויהדות (ללוח טעינות הפריטים ראו לוח 204 בנספח ב). בניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונברך נמצא שעקיבותו הפנימית של כלל הסולם היא $\alpha = .89$, של הגורם הראשון $\alpha = .90$ (8 פריטים) ושל הגורם השני $\alpha = .70$ (2 פריטים). השונות המוסברת על-ידי המודל המציג הגדרה של שני גורמים מרכזיים היא 65.3%.

על מנת לבדוק האם קיימים הבדלים במידת החשיבות שמייחסים המנהלים המלמדים ערבית למטרות העל לבין מידת החשיבות שמייחסים להן המנהלים שאינם מלמדים ערבית בבית ספרם, נערך מבחן t וחושבו ערכי Cohen's d למדידת גודל האפקט. הממצאים מצביעים על הבדל סטטיסטי מובהק במידת החשיבות של חמש מתוך עשר מטרות העל שהוצגו בשאלון, כולם ברמת מובהקות של $p < .01$. לוח 75 להלן מציג את הממוצעים וסטיות התקן של שתי קבוצות המנהלים (מלמדים לעומת שאינם מלמדים) לפי מידת החשיבות שהם מייחסים למטרות העל השונות. ניתן לראות כי ההבדלים בין הקבוצות מתבטאים בחשיבות גבוהה יותר שמייחסים המנהלים המלמדים לעומת המנהלים שאינם מלמדים, למטרות העל.

מעניין לראות כי הפריטים שבהם נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות הם פריטים הנוגעים להיבטים האופרטיביים יותר של לימוד השפה, שלהם המנהלים המלמדים מייחסים חשיבות גבוהה יותר מאשר המנהלים שאינם מלמדים. זאת בעוד שהפריטים שבהם לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות מתייחסים להיבטים כלליים ותיאורטיים יותר של היחסים בין שני העמים, כגון חינוך לערכים של דו-קיום והכרת השונה. בנוסף, כפי שנראה בלוח 75, גודל האפקט לפי ערך d של ההבדלים המובהקים סטטיסטית הוא בין בינוני לגבוה.

לוח 75: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מנהלים המלמדים ערבית בבית ספר למנהלים שאינם מלמדים, במידת החשיבות שהם מייחסים למטרות תכנית הלימודים החדשה (N = 111)

מספר פריט	המטרות החדשות	מלמדים			לא מלמדים			d
		SD	M	n	SD	M	n	
3.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	0.7	5.3	86	1.6	4.4	25	0.79**
4.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	0.9	4.5	86	1.7	3.5	25	0.76**
5.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	0.8	4.9	86	1.6	3.8	25	0.97**
6.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	1.0	5.0	86	1.7	3.6	25	1.07**
7.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	0.8	4.7	85	1.8	4.2	25	0.41
8.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	0.7	5.3	86	1.5	4.7	25	0.54
9.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1.0	5.1	86	1.3	4.9	25	0.19
10.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	1.3	4.1	86	1.3	3.7	25	0.32
11.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	0.9	5.1	84	1.5	4.2	25	0.75**
12.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1.3	4.0	86	1.7	3.9	25	0.08

** $p < .01$ לפי מבחן t

השוואה בין קבוצות הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) במידת החשיבות שמייחסים המנהלים למטרות העל השונות מניבה ממצאים דומים להשוואה על-פי מצב הלימוד: מנהלים מבתי ספר ממלכתיים מייחסים חשיבות גבוהה יותר לרוב מטרות העל לעומת מנהלים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים. יש לציין שבשני המקרים (השוואה לפי מצב לימוד והשוואה לפי פיקוח) קיים פער מספרי בגודל קבוצות ההשוואה ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

ג. עמדות המנהלים כלפי לימודי הערבית

בלוח 76 מוצגת רשימת היגדים שעניינם לימודי הערבית, ומידת ההסכמה שלה זוכה כל אחד מהם מצד המנהלים בשאלה סגורה (שאלה 14), לפי סולם ובו שש דרגות (סך הכול 110 משיבים).

לוח 76: מידת ההסכמה להיגדים העוסקים בלימודי הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 110$)

מספר פריט	ההיגדים	מסכים/ה כלל לא מסכים/ה (1)	מסכים/ה מעטה מאוד (2)	מסכים/ה במידה מעטה (3)	מסכים/ה במידה מסוימת (4)	מסכים/ה במידה רבה (5)	מסכים/ה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
22.	המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים	1.1	2.2	6.5	19.4	46.2	24.7	93	4.8	1.0
23.	חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל	1.8	3.7	5.5	22.9	35.8	30.3	109	4.8	1.2
37.	חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים	2.8	3.7	7.3	17.4	41.3	27.5	109	4.7	1.2
25.	ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית	4.5	2.7	9.1	20.9	35.5	27.3	110	4.6	1.3
26.	לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר	1.9	1.9	8.4	33.6	33.6	20.6	107	4.6	1.1
31.	לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ	1.8	6.4	9.1	23.6	39.1	20.0	110	4.5	1.2
32.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת ביניים	6.4	6.4	6.4	16.5	41.3	22.9	109	4.5	1.4
17.	לימודי הערבית קשים לתלמידים	-	4.0	7.9	57.4	27.7	3.0	101	4.2	0.8
30.	לימודי הערבית מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים (צבא, תקשורת וכיו"ב)	2.8	6.4	10.1	39.4	28.4	12.8	109	4.2	1.2
20.	לימודי הערבית תורמים להקניית מתן כבוד לשונה	1.9	7.5	18.7	35.5	28.0	8.4	107	4.1	1.1
27.	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים בערבית	6.9	13.9	8.3	37.5	19.4	13.9	72	3.9	1.4
38.	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	10.6	5.8	12.5	40.4	20.2	10.6	104	3.9	1.4
18.	ללימוד ערבית חשיבות כלכלית	8.4	13.1	15.9	33.6	24.3	4.7	107	3.7	1.3
24.	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	18.0	8.0	13.0	24.0	21.0	16.0	100	3.7	1.7
19.	יש קושי במציאת מורה טוב/ה להוראת ערבית	12.7	10.8	18.6	33.3	17.6	6.9	102	3.5	1.4
33.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה	19.3	11.0	15.6	26.6	16.5	11.0	109	3.4	1.6
15.	התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית	10.1	18.3	21.1	39.4	10.1	0.9	109	3.2	1.2
16.	הורי התלמידים מביעים עניין ותמיכה בלימודי ערבית	12.0	13.0	30.6	36.1	6.5	1.9	108	3.2	1.2

לוח 76 (המשך)

מספר פריט	ההיגדים	מסכים/ה כלל לא מסכים/ה (1)	מסכים/ה מעטה מאוד (2)	מסכים/ה במידה מעטה (3)	מסכים/ה במידה מסוימת (4)	מסכים/ה במידה רבה (5)	מסכים/ה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיית תקן
21.	בבית הספר מטפחים את לימודי הערבית בשל ההישגים הגבוהים של התלמידים בבחינות הבגרות במקצוע זה	16.7	14.4	24.4	24.4	15.6	4.4	90	3.2	1.4
28.	חשוב ללמד ערבית כדי להכיר את המורשת היהודית (כתבי הרמב"ם, ר' יהודה הלוי, ר' סעדיה גאון וכיו"ב)	12.1	18.7	28.0	24.3	10.3	6.5	107	3.2	1.4
29.	חשוב ללמד ערבית כדי להתוודע לספרות הדתית הערבית ואמונותיה	10.0	26.4	17.3	28.2	14.5	3.6	110	3.2	1.4
36.	תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים	24.4	6.7	21.1	24.4	15.6	7.8	90	3.2	1.6
34.	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב ביותר בחיי בית הספר	16.5	20.6	22.7	29.9	8.2	2.1	97	3.0	1.3
35.	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית	80.9	4.3	5.3	8.5	1.1	-	94	1.4	1.0

מלוח 76 עולה כי ההיגד שזכה למידת ההסכמה הרבה ביותר עוסק בהיות המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים (ממוצע 4.8). עוד עולה מתשובות המנהלים הסכמה רבה עם ההיגדים המתאייחים לחשיבות השפה הערבית במדינת ישראל ככלי במערכת היחסים בין העם היהודי לערבי (טווח הממוצעים מ-4.5 עד 4.8). נראה כי היגדים שעניינם לימוד ערבית כשפה הרשמית השנייה בישראל, כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים או כתורמים להכרת השונה והאחר, זכו להסכמה במידה רבה. עם זאת, לשיעור הסכמה דומה (ממוצע 4.6) זכה פריט 25, המבטא התייחסות שונה, אולי אף הפוכה, ומייחס ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית. המנהלים אף מסכימים במידה מסוימת שלימודי הערבית קשים לתלמידים, שהם מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים, אך גם שיש להם תדמית שלילית בעיני התלמידים (טווח הממוצעים נע מ-4.2 עד 3.9). יחד עם זאת, מנהלים מעטים בלבד מסכימים לכך שהתלמידים מביעים עניין בלימודי הערבית ושכך גם הוריהם (ממוצע 3.2 בשני הפריטים). באשר להיגדים העוסקים בנושאים מערכתיים, רוב המנהלים מסכימים שיש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת-הביניים (ממוצע 4.5), ואולם הם מסכימים במידה מעטה בלבד שיש לחייבם ללמוד ערבית בחטיבה העליונה (ממוצע 3.4). בהתייחסותם למקום שממלאים לימודי הערבית בבית הספר, המנהלים מביעים הסכמה מעטה עם היגדים המתארים את טיפוח לימודי הערבית בבית הספר בשל הישגי התלמידים ואת העובדה שלימודי הערבית ממלאים מקום חשוב בחיי בית הספר (ממוצעים 3.2 ו-3.0, בהתאמה). כלומר, לדעת רוב המנהלים לימודי הערבית אינם תופסים

מקום חשוב בחיי בית הספר. יחד עם זאת, חשוב לציין כי רוב המנהלים (80.9%) כלל לא הסכימו עם ההיגד הקובע כי יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית (ממוצע 1.4) והסכימו במידה מסוימת שיש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית (ממוצע 3.7).

בניתוח גורמים של ההיגדים העוסקים בלימודי הערבית נמצאו שלושה גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא **היבטים מערכתיים-חינוכיים** (פריטים 24, 23, 33, 32, 29, 35, 34, 36 ו-28) – מקומם של לימודי הערבית בחיי בית הספר ומידת הצורך בשינוי מספר שעות ההוראה; הגורם השני מבטא **היבטים שונים של דו-קיום** (פריטים 26, 31, 20, 25, 30, 18, 37 ו-21) – תרומת לימודי הערבית לדו שיח עם המיעוט הגדול בארץ והכרת השונה והאחר; הגורם השלישי מבטא **היבטים שונים של תמיכה ומשאבים לימודיים** (פריטים 15, 38, 22, 19, 16, 27 ו-17) – צורך בשינוי תכנית הלימודים ואיכות המורים המלמדים ערבית בבית הספר (ללוח טעינות הפריטים ראו לוח 205 בנספח ב). ניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונברך מצביע על עקיבות פנימית של כלל הסולם $\alpha = .84$, של הגורם הראשון $\alpha = .77$ (9 פריטים), של הגורם השני $\alpha = .79$ (8 פריטים) ושל הגורם השלישי $\alpha = .44$ (7 פריטים). אחוז השונות המוסברת נמדד ב-43.5%. יש לציין שבפריטים השליליים נעשה קידוד להיפוך הסולם (פריטים 35, 36, 38, 19, 27 ו-17).

במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים במידת ההסכמה להיגדים המפורטים בשאלה 14 בין מנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית לבין מנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, נערכה סדרה של מבחני t וחושבו ערכי d Cohen's למדידת גודל האפקט. הממצאים מצביעים על הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות, בחשיבות שהמנהלים מייחסים לשמונה מן ההיגדים ברמת מובהקות של $p < .01$, ולשני היגדים נוספים ברמת מובהקות של $p < .05$. מתוך 24 היגדים המופיעים בשאלון. לוח 77 להלן מציג את הממוצעים וסטיות התקן של שתי הקבוצות, לפי מידת ההסכמה שלהם עם ההיגדים השונים. ניתן לראות כי הפריטים שבהם נמצא הבדל סטטיסטי מובהק מאופיינים במידת הסכמה גבוהה יותר של המנהלים המלמדים לעומת המנהלים שאינם מלמדים.

מבדיקת הפריטים מבחינה תוכנית, נראה כי הפריטים שבהם נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי הקבוצות מביעים עמדות חיוביות כלפי לימודי הערבית וחשיבותם – הן בעיני המנהל והן בעיני קבוצות אינטרס אחרות (תלמידים והורים), והמנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית מסכימים להם במידה רבה יותר מן המנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית. עם זאת, הפריטים שבהם לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות, מביעים עמדות שליליות כלפי לימודי הערבית ומצביעים על קשיים – הן של התלמידים והן קשיים מערכתיים העולים בלימודי הערבית. גודל האפקט לפי ערך d נמצא בינוני עד גבוה לגבי הפריטים שבהם נמצאה מובהקות סטטיסטית.

השוואה בין סוגי הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) במידת ההסכמה עם ההיגדים השונים מניבה ממצאים דומים להשוואה לפי מצב לימוד. מנהלים מבתי ספר ממלכתיים מסכימים במידה רבה יותר עם ההיגדים החיוביים, כגון פריט 34 ("לימודי הערבית תופסים מקום חשוב ביותר בחיי

בית הספר") ומסכימים במידה מעטה עם ההיגדים השליליים, כגון פריט 17 ("לימודי הערבית קשים לתלמידים") לעומת המנהלים מבתי הספר הממלכתיים-דתיים. יש לציין שבשני המקרים (השוואה לפי מצב לימוד והשוואה לפי סוג הפיקוח) קיים פער מספרי בגודל קבוצות ההשוואה, ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

לוח 77: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית למנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, במידת ההסכמה שלהם עם היגדים העוסקים בלימודי הערבית (N = 110)

מספר פריט	ההיגדים	מלמדים			לא מלמדים			d
		SD	M	n	SD	M	n	
15.	התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית	0.9	3.6	86	1.2	2.0	23	1.44**
16.	הורי התלמידים מביעים עניין ותמיכה בלימודי ערבית	0.9	3.5	85	1.3	2.1	23	1.23**
17.	לימודי הערבית קשים לתלמידים	0.7	4.2	86	1.0	4.3	15	0.21
18.	ללימוד ערבית חשיבות כלכלית	1.3	3.8	83	1.4	3.3	24	0.39
19.	יש קושי במציאת מורה טוב/ה להוראת ערבית	1.3	3.5	84	2.0	3.6	18	0.02
20.	לימודי הערבית תורמים להקניית מתן כבוד לשונה	1.1	4.0	83	1.3	4.1	24	0.08
21.	בבית הספר מטפחים את לימודי הערבית בשל ההישגים הגבוהים של התלמידים בבחינות הבגרות במקצוע זה	1.4	3.4	81	1.1	1.8	9	1.29**
22.	המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים	0.8	5.0	84	1.5	3.4	9	1.29*
23.	חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל	0.9	5.0	85	1.5	3.9	24	0.92**
24.	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	1.7	3.7	86	1.7	3.6	14	0.09
25.	ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית	1.2	4.7	86	1.5	4.3	24	0.26
26.	לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר	1.1	4.5	84	1.2	4.7	23	0.19
27.	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים בערבית	1.4	4.0	63	1.6	3.4	9	0.35
28.	חשוב ללמד ערבית כדי להכיר את המורשת היהודית (כתבי הרמב"ם, ר' יהודה הלוי, ר' סעדיה גאון וכיו"ב)	1.3	3.2	83	1.6	3.3	24	0.03
29.	חשוב ללמד ערבית כדי להתוודע לספרות הדתית הערבית ואמונותיה	1.3	3.3	86	1.7	3.0	24	0.15
30.	לימודי הערבית מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים (צבא, תקשורת וכיו"ב)	1.1	4.4	85	1.4	3.7	24	0.55*
31.	לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ	1.2	4.5	86	1.3	4.5	24	0.02
32.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת ביניים	1.1	4.8	85	1.9	3.5	24	0.83**
33.	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה	1.5	3.7	85	1.7	2.5	24	0.74**
34.	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב ביותר בחיי בית הספר	1.2	3.2	84	0.8	1.5	13	1.78**
35.	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית	0.9	1.4	84	1.5	2.2	10	0.71
36.	תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים	1.5	3.1	75	1.9	3.7	15	0.30
37.	חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים	1.0	4.9	86	1.6	4.1	23	0.63*
38.	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	1.3	3.9	85	1.8	3.7	19	0.14

** $p < .01$ * $p < .05$ לפי מבחן t

ד. עמדות המנהלים כלפי תכנית הלימודים בערבית

קשיים מרכזיים בתכנית הלימודים

בלוח 78 להלן מוצגות תשובות המנהלים לשאלה פתוחה (שאלה 40) שעניינה הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית מנקודת מבטם (81 מנהלים השיבו 145 תשובות). תשובות המנהלים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות הכוללות את הקשיים השונים.

לוח 78: הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית בבית הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 81$)

מספר הקושי	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. התנגדות הורים ותלמידים בשל המצב הפוליטי-ביטחוני בארץ	23	15.9	28.4
8. חוסר אטרקטיביות מול מקצועות אחרים	15	10.3	18.5
7. חוסר רלוונטיות של המקצוע לחיי התלמידים	14	9.7	17.3
4. רמת ההכשרה וההוראה של המורים	13	9.0	16.0
12. קשיים הנובעים מלקויות למידה	12	8.3	14.8
13. קושי בלימוד שפה זרה שנייה	12	8.3	14.8
5. קשיים שנמשכים מחטיבת הביניים	11	7.6	13.6
6. חוסר הלימוד של ערבית מדוברת	11	7.6	13.6
17. הטרוגניות מרובה – פערים ברמת התלמידים בכיתה	10	6.9	12.3
14. שפה קשה ללימוד	8	5.5	9.9
19. מקצוע שאינו חובה	5	3.5	6.1
16. חוסר בשעות הוראה	4	2.8	4.9
10. חוסר ביקוש על-ידי תלמידים	3	2.1	3.7
9. מבנה בית הספר לא מאפשר ללמד ערבית	2	1.4	2.5
20. שדר שלילי ממורים לתלמידים	1	0.7	1.2
21. בעיות משמעת בכיתה	1	0.7	1.2
סה"כ	145	100.0	179.0

מלוח 78 עולה כי אף שהסיבה המופיעה בשיעור הגבוה ביותר בתשובות המנהלים היא התנגדות ערכית של הורים ותלמידים (15.9%) – "המצב הפוליטי-ביטחוני משליך על תדמית השפה והתרבות הערבית בעיני התלמידים" (מנהל 689), צוינו גם סיבות נוספות, בשיעורים נמוכים יותר, העוסקות כולן בקשיים הקשורים לבעיות של התלמידים בלימודי השפה. למשל, 8.3% מן התשובות הביעו קושי הקשור ללימוד שפה זרה שנייה – "קשיים אובייקטיביים בלימוד שפה נוספת" (מנהל 157), בשיעור דומה השיבו מנהלים כי הקשיים נובעים מלקויות למידה – "הכיתה אינטגרטיבית, לא עשינו הפרדה להקבצות, הרבה בעיות עם תלמידים עם לקויות למידה" (מנהל 538) ואילו 5.5% טענו כי השפה הערבית קשה ללימוד – "בלימוד יש דגש על כתיבה וזה קשה לתלמידים" (מנהל 380). כמו כן, שיעור דומה של מנהלים טענו כי הקשיים נובעים מחוסר האטרקטיביות של המקצוע (10.3%) – "המקצוע לא אטרקטיבי בעיני התלמיד כשהוא עומד מול

המדעיים" (מנהל 655), כמו גם מחוסר הרלוונטיות שלו לחיי התלמידים (9.7%) – "לצערנו חשיבות השפה הערבית בארץ לא מספיק רלוונטית לתלמידים" (מנהל 706).

שיפור יחס התלמידים כלפי לימוד הערבית

בלוח 79 מוצגים הנתונים של תשובות המנהלים לשאלה פתוחה (שאלה 41) לגבי השינויים שיוכלו לסייע בשיפור יחס התלמידים כלפי לימוד הערבית (75 מנהלים השיבו 141 תשובות). תשובות המנהלים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, הכוללות את השינויים השונים.

לוח 79: שינויים שיוכלו לסייע בשיפור יחס התלמידים כלפי לימוד הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), (N = 75)

מספר השינוי	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
12. שינויים בדרכי ההוראה – הוראה חווייתית יותר	28	19.9	37.3
11. דגש על ערבית מדוברת	22	15.6	29.3
3. עדכון ושיפור תכנית הלימודים והפיכתה לאטרקטיבית יותר	19	13.5	25.4
2. שיפור הכשרת המורים	13	9.2	17.3
7. יחסי ציבור נכונים להדגשת חשיבות המקצוע כבר בחט"ב	12	8.5	16.0
10. התחלת לימודי הערבית בדרגת כיתה נמוכה יותר	11	7.8	14.7
1. עריכת מפגשים עם ערבים	9	6.4	12.0
4. מתן הטבות (בונוס) לתלמידים	7	5.0	9.3
6. לחייב ללמוד ערבית	7	5.0	9.3
16. שינויים הקשורים לתקציב (תוספת שעות, צמצום כיתות, מתן שיעורי עזר)	5	3.5	6.7
13. שינויים ביחס החברה ללימודי הערבית	3	2.1	4.0
5. אין לחייב לימודי ערבית	2	1.4	2.7
9. שהערבים ילמדו עברית	1	0.7	1.3
17. להקל על התלמידים	1	0.7	1.3
18. מתן סמכות למנהלים לרענון צוות המורים	1	0.7	1.3
סה"כ	141	100.0	188

מלוח 79 עולים שני ממצאים מרכזיים, האחד מתייחס לדרכי ההוראה – כחמישית מתשובות המנהלים מצביעות על כך שהם חושבים שיש לשנותן לחווייתיות יותר (19.9%) – "אמצעי הוראה והמחשה חדשים" (מנהל 766). הממצא האחר מתייחס לתוכן הלימוד – 15.6% מתשובות המנהלים מתייחסות לצורך לשים דגש רב יותר על ערבית מדוברת – "יותר התעסקות בדיבור ופחות באותיות" (מנהל 646) ו-13.5% מן התשובות מתייחסות לצורך לעדכן ולשפר את תכנית הלימודים כך שתהיה אטרקטיבית יותר – "צריכה להיות תכנית אטרקטיבית אקטואלית, שהנושאים יהיו יותר קרובים לתלמיד ועכשוויים" (מנהל 556). יש לציין כי מנהלים מעטים בלבד חושבים שיש צורך בשינויים הקשורים לתקציב כגון תוספת שעות לימוד, צמצום כיתות וכיו"ב (3.5%) – "מתן שעות גדול יותר" (מנהל 732).

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית

לשאלה הסגורה (שאלה 42) שעניינה האם יש לחייב את התלמידים להיבחן לפחות ביחידה אחת בערבית כמקצוע חובה לבגרות, השיבו רוב המנהלים (57.8%, $n = 59$) שאין לחייב את התלמידים, ומיעוטם (42.2%, $n = 43$) השיבו שיש לחייבם. מתוך 102 מנהלים שהשיבו על השאלה, 79 מנהלים בלבד נימקו את תשובתם. כאשר מסווגים את נימוקיהם לחיוב או לשלילה, עולה תמונה דומה לתמונה הכללית: למעלה ממחצית מן המנהלים העלו נימוקים השוללים את חיוב התלמידים להיבחן ביחידה אחת בערבית (56.0%), לעומת 41.0% שהעלו נימוקים בעד חיוב התלמידים בבחינה. בלוח 80 מוצגים נימוקי המנהלים.

לוח 80: האם יש לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 79$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. אין לחייב	46	56.8	58.2
212. כפייה תפגום במוטיבציה ללמוד ערבית	14	14.0	17.7
209. עומס שעות	12	12.0	15.2
215. חשיבות נמוכה לחיי התלמידים	9	9.0	11.4
211. לימוד בכפייה יגביר את ההתנגדות כלפי ערבים וערבית	5	5.0	6.3
214. קושי עבור תלמידים חלשים	5	5.0	6.3
210. יוריד ממוצע בגרות	4	4.0	5.1
213. לא נחוץ לחייב ללמוד ערבית	2	2.0	2.5
219. יש לעודד ללמוד אך לא לחייב להיבחן	2	2.0	2.5
223. מלמדים שפה שנייה אחרת (יידיש או צרפתית)	2	2.0	2.5
220. חוסר במורים טובים	1	1.0	1.3
100. יש לחייב	32	39.5	40.5
103. הלימוד יהפוך לרציני יותר	14	14.0	17.7
106. חשיבות לידע מינימלי בערבית של תלמידים	12	12.0	15.2
102. חשיבות לאומית	8	8.0	10.1
104. הגברת המוטיבציה	4	4.0	5.1
107. זו יחידת לימוד קלה	2	2.0	2.5
108. חשיבות כלכלית	1	1.0	1.3
300. בהסתייגות	3	3.7	3.8
314. יש לחייב, אך יש למצוא מענה לתלמידים מתקשים	2	2.0	2.5
309. יש לחייב, אך בהסתייגות בשל עומס במקצועות חובה	1	1.0	1.3
סה"כ	100	100.0	126.6

תשובות המנהלים קובצו לשלוש קטגוריות תוכן מרכזיות: הראשונה כוללת את הנימוקים המצדדים בחובת הלימוד, השנייה כוללת את נימוקי המנהלים המתנגדים לחיוב הלימוד, והשלישית כוללת נימוקים המאופיינים בהסתייגות. מלוח 80 עולה כי בקרב המנהלים שהשיבו כי אין לחייב את התלמידים בבחינה, כחמישית נימקו את תשובתם בכך שכפייה תפגום דווקא במוטיבציה ללמוד (14.0%) – "תלמיד לא ירצה ללמוד מתוך כפייה" (מנהל 331) ותגביר את ההתנגדות כלפי לימוד השפה וכלפי ערבים כאחד (5.0%) – "אם נחייב, זה לא יוסיף למידה ואהבה למקצוע" (מנהל 467), בעוד ששיעור דומה מבין המנהלים שהשיבו כי יש לחייב את התלמידים, טענו כי החיוב דווקא יגביר את המוטיבציה ללמוד (4.0%) – "גורם למוטיבציה ולרצינות גדולה יותר מצד התלמידים, ההנהלה והמחנכים" (מנהל 67) וכי כך הלימוד יהפוך לרציני יותר (14.0%) – "ההתייחסות למקצוע תהיה רצינית יותר" (מנהל 262). כמו כן, יש לציין כי המתנגדים לחיוב מציינים את הסיבה של עומס בשעות לימוד כסיבה השנייה בשיעורה (12.0%) – "יש מספיק עומס בבחינות הבגרות" (מנהל 151), ואילו המצדדים בחיוב התלמידים בבחינה, 12.0% מנמקים את תשובתם בחשיבות לידע מינימלי של השפה – "חשוב להעניק לכלל התלמידים ידע בסיסי מינימלי בערבית" (מנהל 658) ו-8.0% בחשיבות לאומית של השפה הערבית – "מקצוע חשוב מאוד לנו כמדינה שחיה עם אוכלוסייה ערבית גדולה בתוכה" (מנהל 735).

שילוב הוראת ערבית עם מקצועות לימוד שונים

בלוח 81 מוצגים מקצועות הלימוד שלגביהם מדווחים מנהלים בשאלה פתוחה (שאלה 43) כי נעשות פעולות לשילוב עם מקצוע הערבית בחטיבה העליונה (35 מנהלים השיבו 59 תשובות).

לוח 81: מקצועות הלימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב עם הוראת ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), (N = 35)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. היסטוריה	13	22.0	37.1
10. שילובים מגוונים	10	16.9	28.6
3. מזרחנות, אסלאם	8	13.6	22.9
4. לשון	7	11.9	20.0
6. אמנות, תיאטרון	7	11.9	20.0
13. שילוב בחטיבת הביניים בלבד	6	10.2	17.1
2. יהדות	5	8.5	14.3
5. ספרות	2	3.4	5.7
7. אזרחות	1	1.7	2.9
סה"כ	59	100.0	168.6

מלוח 81 עולה כי 22.0% מן התשובות עסקו בשילוב הערבית עם היסטוריה ו-13.6% עם תולדות האסלאם והמזרח התיכון. בשיעורים נמוכים יותר דווח על שילוב ערבית עם מקצועות הלשון (11.9%) והאמנות (11.9%). חשוב לציין, כי התשובה השנייה בשכיחותה התייחסה ל"שילובים

מגוונים" שהמורים נוקטים בהם עם הוראת הערבית, ואינם נלמדים במסגרת מובנית של מקצוע לימוד מסוים אלא בפעילויות הפזורות במהלך השנה (16.9%).

ה. הקשר בין לימודי הערבית לבין המבנה הבית-ספרי

בלוח 82 מוצגות תשובות המנהלים לשאלה הסגורה (שאלה 48) האם מלמדים ערבית בכיתה י' בבית ספרם.

לוח 82: לימוד ערבית בכיתה י' – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), (N = 111)

מספר פריט	לימוד ערבית בכיתה י'	מספר התשובות	אחוז התשובות
3.	לומדים תלמידי כיתה י' שבחרו במגמת ערבית בלבד	48	43.2
2.	כל תלמידי כיתות י' לומדים ערבית	27	24.3
1.	אין מלמדים בכיתה י'	26	23.4
4.	אחר	10	9.0
סה"כ		111	100.0

מהתפלגות תשובות המנהלים עולה כי כמחציתם השיבו שבכיתה י' לומדים ערבית התלמידים שבחרו במגמת ערבית בלבד (43.2%), כרבע השיבו כי בבית ספרם כל תלמידי כיתה י' לומדים ערבית (24.3%) ובשיעור דומה השיבו המנהלים כי בבית ספרם כלל אין מלמדים ערבית בכיתה י' כלל (23.4%). למנהלים ניתנה האפשרות להוסיף תשובות אחרות. התשובות הנוספות שהתקבלו הן: שישה מנהלים השיבו שלימודי הערבית בכיתה י' הם חובה במגמה העיונית בלבד, שלושה מנהלים דיווחו כי התלמידים בכיתה י' לומדים ערבית על פי בחירה, מנהל אחד השיב כי בבית ספרו רק בדואים לומדים ערבית ומנהל אחר טען כי בבית ספרו מלמדים ערבית בכיתה י', למעט את כיתות המב"ר ואת לקויי הלמידה.

מנהליהם של בתי הספר השש-שנתיים נשאלו בשאלה סגורה (שאלה 50) לגבי לימודי הערבית בחטיבת-הביניים של בית ספרם. לוח 83 מפרט את תשובותיהם (סך הכול 81 מנהלים).

לוח 83: לימוד ערבית בחטיבת-הביניים – התפלגות התשובות בקרב מנהלים בבתי ספר שש-שנתיים (מספר ואחוז), (N = 81)

מספר פריט	האם מלמדים ערבית בחטיבת הביניים	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	כן	73	90.1
2.	לא	7	8.6
3.	איני יודעת	1	1.2
סה"כ		81	100.0

בלוח 84 להלן מוצגים נתונים המתארים את תשובות המנהלים ($N = 68$) לחלקה הסגור של השאלה לגבי קשר בין לימודי ערבית בחטיבת-הביניים לבין לימודי ערבית בחטיבה העליונה. מן הנתונים עולה כי קרוב לשני שלישים מן המנהלים חשים כי קיים קשר בין קיומם של לימודי הערבית בחטיבת-הביניים לבין החלטתם ללמד ערבית בחטיבה העליונה (64.7%) ולדעת כשליש מן המנהלים לא קיים קשר מסוג זה (35.3%).

לוח 84: קשר בין לימודי ערבית בחט"ב לבין ההחלטה ללמד ערבית בחט"ע – התפלגות התשובות בקרב מנהלים בבתי-הספר השש-שנתיים (מספר ואחוז), ($N = 68$)

מספר פריט	האם קיים קשר?	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	כן	44	64.7
2.	לא	24	35.3
	סה"כ	68	100.0

בלוח 85 מוצגים נימוקי המנהלים להימצאות קשר בין לימודי הערבית בחטיבת-הביניים לבין ההחלטה ללמד ערבית בחטיבה העליונה (48 מנהלים השיבו 52 תשובות), תוך שנערך קיבוץ לפי שתי קטגוריות – "הימצאות קשר" ו"חסרונם של קשר". נציין כי לא כל המנהלים שהביעו את דעתם לגבי הימצאות או חסרונם של הקשר, נימקו את תשובתם. כך מוסבר הפער בין הנתונים בלוח 84 לאלה שבלוח 85. לוח 85 מציג את תשובות המנהלים אשר קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את הנימוקים השונים שהועלו לקשר בין לימודי הערבית בחטיבת-הביניים לבין לימודי הערבית בחטיבה העליונה.

לוח 85: נימוקים לקשר בין לימודי ערבית בחט"ב לבין לימודי ערבית בחט"ע – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 48$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100.	נימוקים להימצאות קשר בין לימודים בחט"ב ללימודים בחט"ע	33	67.3
1.	הלימודים בחט"ב יוצרים חשיפה לשפה	16	33.3
2.	הלימודים בחט"ב יוצרים בסיס המקל על המשך הלימוד בחט"ע	6	12.5
6.	קשה להתחיל ללמוד שפה רק בכיתות הגבוהות	3	6.3
5.	ללא חשיפה לשפה בחט"ב לא יבחרו בה בחט"ע	3	6.3
3.	חובת לימוד השפה בחט"ב יוצרת מחויבות ללמוד בחט"ע	2	4.2
4.	אי לימוד בחט"ע יגרור התייחסות פחותה למקצוע בחט"ב	1	2.1
19.	יש קשר ללא חיוב לימוד	1	2.1
20.	בבתי ספר שש-שנתיים חובה להמשיך שפה זרה שנייה בכיתה י'	1	2.1
200.	נימוקים לחסרונם של קשר בין לימודים בחט"ב ללימודים בחט"ע	16	32.7
14.	חוסר ביקוש למקצוע	7	14.6
12.	עומס בגרריות	2	4.2

לוח 85 (המשך)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
11. אין קשר להצלחה בחט"ב	2	3.8	4.2
13. רבים מן התלמידים מתקשים	2	3.8	4.2
9. בחט"ב יש רגשות שליליים כלפי השפה ובתיכון יש הסתכלות בוגרת יותר	1	1.9	2.1
10. יש חובה ללמד בכיתה י'	1	1.9	2.1
15. אין סיבה מיוחדת ללמד	1	1.9	2.1
16. חוסר בשעות לימוד ובתמיכה	1	1.9	2.1
17. בדומה למקצועות אחרים	1	1.9	2.1
סה"כ	52	100.0	108.3

מלוח 85 עולה כי מרבית המנהלים חושבים שקיים קשר בין לימוד הערבית בחטיבת-הביניים לבין לימוד הערבית בחטיבה העליונה (67.3%), לעומת 32.7% שהשיבו כי אינם חשים בקשר מסוג זה. הסיבה המרכזית, לדעת המנהלים, להימצאות הקשר היא חשיפה של התלמידים ללימודי הערבית בחטיבת הביניים, היוצרת בסיס להמשך הלימודים בחטיבה העליונה (30.8%) – "מגמת ערבית בחט"ע צמחה מתוך לימודי ערבית בחט"ב" (מנהל 781). לדעת המנהלים שאינם מוצאים קשר כזה, הנימוק המרכזי מתבסס על חוסר הביקוש של התלמידים ללימודי ערבית (13.5%) – "בגלל הירידה בהתעניינות בחט"ב לא יכולים להרים את המקצוע בתיכון" (מנהל 634).

לוח 86: לימוד ערבית בחטיבה העליונה לפי קשר בין לימודי ערבית בחטיבת-הביניים לבין לימודי ערבית בחטיבה העליונה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים בבתי הספר השש-שנתיים (מספר ואחוז), (N=68)

	מלמדים בחט"ע		לא מלמדים בחט"ע	
	n	%	n	%
יש קשר	39	72.2	5	35.7
אין קשר	15	27.8	9	64.3
סה"כ	54	100.0	14	100.0

מהצלבת הנתונים של מצב לימוד הערבית בחטיבה העליונה (מלמדים ולא מלמדים) עם הקשר למצב לימוד הערבית בחטיבת-הביניים (יש קשר או אין קשר), נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות, $\chi^2(1) = 6.89, p < .05$. כלומר, בעוד מרבית המנהלים המלמדים ערבית בחטיבה העליונה חשים כי קיים קשר ללימוד הערבית בחטיבת-הביניים (72.2%), מרבית המנהלים שאינם מלמדים ערבית בחטיבה העליונה חשים כי לא קיים קשר כזה (64.3%) (לוח 86).

לוח 87: לימוד ערבית בחטיבת-הביניים, לפי קשר בין לימודי ערבית בחטיבת הביניים לבין לימודי ערבית בחטיבה העליונה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים בבתי הספר השש-שנתיים (מספר ואחוז), ($N=65$)

	מלמדים בחט"ב		לא מלמדים בחט"ב		לא ידוע	
	%	n	%	n	%	n
יש קשר	67.8	40	50.0	3	-	-
אין קשר	32.2	19	50.0	3	100.0	1
סה"כ	100.0	59	100.0	6	100.0	1

מהצלבת הנתונים של מצב לימוד הערבית בחטיבת-הביניים (מלמדים ולא מלמדים) עם הקשר להחלטה אם ללמד ערבית בחטיבה העליונה (יש קשר או אין קשר), נראה כי מרבית המנהלים שבחטיבת-הביניים בבית ספרם מלמדים ערבית חשים כי הייתה לכך השפעה על החלטתם אם ללמד ערבית בחטיבה העליונה (67.8%). בתי הספר שבחטיבת-הביניים שלהם אין מלמדים ערבית הוא קטן ($n = 6$), ועם זאת, מחצית מן המנהלים מדווחים כי אי הלימוד בחטיבת-הביניים השפיע על החלטתם אם ללמד ערבית בחטיבה העליונה ומחציתם השנייה מדווחים כי לא הייתה לכך כל השפעה. נציין גם כי מנהל אחד, שלדעתו לא קיים קשר, לא ידע לדווח האם בחטיבת-הביניים בבית ספרו מלמדים ערבית (בשל גודל הקבוצות לא ניתן לבצע מבחן מובהקות) (לוח 87).

לוח 88: לימוד ערבית בחטיבה העליונה לפי לימוד ערבית בחטיבת הביניים – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים בבתי הספר השש-שנתיים (מספר ואחוז), ($N=81$)

	לימוד ערבית בחטיבת הביניים		מלמדים ערבית בחטיבה העליונה		לא מלמדים ערבית בחטיבה העליונה	
	%	n	%	n	%	n
כן			100.0	66	46.7	7
לא			-	-	46.7	7
לא יודעת			-	-	6.7	1
סה"כ			100.0	66	100.0	15

מהצלבת הנתונים של תשובות המנהלים של בתי הספר השש-שנתיים לגבי לימוד ערבית בחטיבה העליונה עם הנתון לגבי לימוד הערבית בחטיבת-הביניים (לוח 88) עולה, כי כל המנהלים ($n = 66$) שבבית ספרם מלמדים ערבית בחטיבה העליונה מדווחים כי גם בחטיבת-הביניים של בית הספר מלמדים ערבית. בקרב 15 המנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, מחצית המנהלים ($n = 7$) דיווחו כי בחטיבת-הביניים של בית הספר מלמדים ערבית, לעומת מחצית שדיווחו שאין מלמדים ערבית.

ו. הערות

בלוח 89 מוצגות תשובות המנהלים לשאלה פתוחה (שאלה 52) המזמינה אותם להתייחס בחופשיות לתכנית הלימודים בערבית (26 מנהלים השיבו 30 תשובות).

לוח 89: הערות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 26$)

מספר ההערה	מספר התשובות	אחוז התשובות המשיבים	אחוז
3. יש להפוך את לימודי הערבית לחובה	6	20.0	23.1
7. יש בעיות תקציביות לממן את שעות הערבית	3	10.0	11.5
8. מגמת מזרחנות מהווה חלק חשוב מלימוד השפה	3	10.0	11.5
10. יש לתת כבוד למקצוע מתוך בחירה ולא מתוך כפייה	3	10.0	11.5
5. חוסר היכרות של התכנית	2	6.7	7.7
6. יש לפתח תכנית לימודים לפי הדגם המוצלח של "שפה מספרת תרבות"	2	6.7	7.7
9. דרוש יותר קשר בין המורים	2	6.7	7.7
2. ליקויי למידה בקרב התלמידים פוגמים ברמת הלימודים ובמוטיבציה	1	3.3	3.8
4. לימודי ערבית אינם חשובים עבור עולים חדשים	1	3.3	3.8
11. לימודי הערבית חשובים בעיניי, הביטוי לכך בקרב התלמידים הוא במוטיבציה שלהם ללמוד ערבית	1	3.3	3.8
12. תלמידים הבוחרים ללמוד ערבית אינם מתוגמלים כראוי	1	3.3	3.8
13. דרוש שינוי מהותי בלימודי הערבית	1	3.3	3.8
14. חשוב להפוך את המטרות בלימוד הערבית לשימיות	1	3.3	3.8
15. המורות לערבית מצוינות	1	3.3	3.8
16. תכנית הלימודים בערבית טובה	1	3.3	3.8
17. יש לערוך יותר סיורים לימודיים הקשורים לתכנית הלימודים בערבית	1	3.3	3.8
סה"כ	30	100.0	115.4

תשובות המנהלים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות הכוללות את ההערות השונות. נראה כי מחצית מתשובות המנהלים מתייחסות להצעות לשינויים הנדרשים לשם העלאת מעמדו הירוד של המקצוע, בקרב המערכת והתלמידים גם יחד. למשל, 20.0% מן התשובות מתייחסות לכך שיש להפוך את המקצוע לחובה – "הייתי שמחה אם המקצוע היה חובה לבגרות" (מנהל 807), 10.0% מן התשובות מתייחסות לבעיות תקציביות – "ללא הסיוע במימון יקשה להחזיק מגמת ערבית" (מנהל 151), 10.0% לכך שהיו רוצים לשלב את מגמת המזרחנות עם לימודי הערבית ולא ללמדו כמקצוע בחירה נפרד – "חשוב מאוד לשלב תרבות ומזרחנות כחלק מלימודי השפה ולא כמקצוע בחירה אחר" (מנהל 720) ו-10.0% מן התשובות ציינו כי יש לתת כבוד למקצוע מתוך

בחירה ולא מתוך כפייה – "לתלמידים יש יחס של כבוד למקצוע מכיוון שזה מתוך בחירה" (מנהל 547). יש לציין כי בדומה למורים, אף בקרב המנהלים קיים בלבול בין תכנית הלימודים לחומרי הלמידה, כפי שניתן לראות בפריט 6 שבלוח 89.

שאלון למורה בחטיבה העליונה

א. מטרות תכנית הלימודים החדשה

למורים הוצגה רשימת מטרות הנמצאת בתהליך פיתוח על-ידי ועדת התכנית החדשה בערבית. המורים התבקשו לדרג את מידת החשיבות שהם מעניקים לכל אחת מן המטרות בנפרד, בשאלה סגורה (שאלה 6) בסולם ובו שש דרגות. בלוח 90 מוצגות מטרות העל החדשות לתכנית הלימודים החדשה ומידת החשיבות שהמורים מייחסים המורים לכל אחת מהן (סך הכול 187 משיבים).

לוח 90: מידת החשיבות של מטרות-העל החדשות לתכנית הלימודים החדשה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 187$)

מספר פריט	מטרות-על של הוראת השפה הערבית	כלל לא חשובה (1)	חשובה מעטה במידה (2)	חשובה במידה מסוימת (3)	חשובה במידה רבה (4)	חשובה במידה רבה מאוד (5)	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
7.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	-	-	0.5	7.5	28.3	187	5.6	0.7
9.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	-	-	1.1	4.8	25.7	187	5.6	0.6
10.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	-	0.5	1.1	5.9	26.7	187	5.6	0.7
8.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	-	-	2.7	8.0	38.0	187	5.4	0.7
12.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1.1	1.1	3.7	16.0	31.6	187	5.2	1.0
11.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	0.5	1.1	1.1	24.1	39.6	187	5.0	0.9
13.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	0.5	0.5	7.5	16.0	35.8	187	5.0	1.0
15.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	0.5	1.6	4.3	29.9	27.8	187	4.9	1.0
14.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית	1.1	3.2	8.6	29.4	29.9	187	4.7	1.1
16.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	3.8	11.8	25.8	30.6	12.9	186	3.8	1.3

באופן כללי, לרוב המטרות יוחסה מידת חשיבות מסוימת עד רבה מאוד (טווח הממוצעים מ-5.6 עד 4.7). ארבע המטרות שלהן יוחסה מידת החשיבות הרבה ביותר (טווח הממוצעים מ-5.6 עד 5.4), עוסקות בקידום לימודי הערבית והעניין בהם, תוך העמקת הרלוונטיות שלהם הן לחיי היום-יום והן לחייהם העתידיים של התלמידים: "עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון" (63.6%), "הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית" (68.4%), "הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית" (65.8%) ו"טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה" (51.3%). המטרה שלה יוחסה מידת החשיבות המועטה ביותר (ממוצע 3.8), עוסקת בהכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים.

למורים ניתנה האפשרות לציין מטרות-על נוספות ללימודי הערבית. נתקבלו 14 תשובות בלבד: עשרה מורים התייחסו לידיעת השפה הערבית כנכס ביטחוני, שני מורים השיבו כי יש להוסיף מטרה המתייחסת לעידוד ידיעת השפה הערבית כנכס תרבותי ופוליטי ושני מורים ציינו כל אחד מטרה נוספת: האחד התייחס לטיפול המודעות לחשיבה לשונית ולמבנים לשוניים בשפה זרה, והאחר להעמקת מושגי יסוד של מורשת המדינה דרך הנושא הישראלי-ערבי.

על מנת לבחון חלוקה תכנית של מטרות העל בוצע ניתוח גורמים, אשר הצביע על שלושה גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא היבט של "מוטיבציה ללימוד ערבית" (פריטים 7-10) – הגברת המוטיבציה וטיפול עניין בלימוד השפה; הגורם השני מבטא את "יחסי השפות והתרבויות" (פריטים 14-16) – הכרת המורשת הרוחנית היהודית והבנתה של שפת האם העברית – באמצעות לימודי הערבית; הגורם השלישי מבטא היבט של "דו-קיום והכרת השונה" (פריטים 11-13) – הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל (ללוח טעינות הפריטים ראו לוח 206 בנספח ב). ניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונברך נמצא שעקיבותו הפנימית של כלל הסולם היא $\alpha = .80$, של הגורם הראשון היא $\alpha = .76$ (4 פריטים), של הגורם השני היא $\alpha = .70$ (3 פריטים) ושל הגורם השלישי היא $\alpha = .74$ (3 פריטים). אחוז השונות המוסברת נמדד ב-64.3%.

על מנת לבדוק האם קיימים הבדלים בין המורים על-פי סוג הפיקוח, נערך ניתוח סטטיסטי באמצעות מבחן t וחושבו ערכי d Cohen's למדידת גודל האפקט. הממצאים מצביעים על הבדל סטטיסטי מובהק בין סוגי הפיקוח, במידת החשיבות שהם מייחסים למחצית ממטרות העל, בארבעה פריטים ברמת מובהקות של $p < .01$ ובפריט אחד ברמת מובהקות של $p < .05$, מתוך עשרה פריטים. בלוח 91 ניתן לראות כי ברוב המקרים מייחסים המורים מהחינוך הממלכתי חשיבות רבה יותר למטרות העל, לעומת המורים מהחינוך הממלכתי-דתי. ערכי d Cohen's שהתקבלו מצביעים על גודל אפקט בינוני עד גבוה להבדלים שנמצאו במבחן ה- t . עם זאת, יש לציין כי קיים פער מספרי בגודל קבוצות ההשוואה, ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

המטרות שבהן לא נמצאו הבדלים בין המורים מן הפיקוח הממלכתי למורים מן הפיקוח הממלכתי-דתי הן המטרות המתייחסות להיבטים האופרטיביים של לימוד השפה. זאת בעוד שהמטרות שבהן נמצאו הבדלים לפי פיקוח מתייחסות להיבטים כלליים ותיאורטיים יותר של לימודי הערבית, כגון יחסים בין שני העמים וחינוך לערכים של דו-קיום והכרת השונה.

לוח 91: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מורים מהפיקוח הממלכתי למורים מהפיקוח הממלכתי-דתי, במידת החשיבות שהם מייחסים למטרות תכנית הלימודים החדשה (N = 187)

מספר פריט	המטרות החדשות	ממלכתי			ממלכתי-דתי			d
		SD	M	n	SD	M	n	
7.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	0.7	5.6	167	0.6	5.4	20	0.27
8.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	0.8	5.4	167	0.6	5.4	20	0.05
9.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	0.6	5.6	167	0.6	5.6	20	0.12
10.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	0.7	5.6	167	0.7	5.4	20	0.26
11.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	0.9	5.1	167	0.8	4.4	20	0.89**
12.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	0.9	5.3	167	1.3	4.4	20	0.81**
13.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1.0	5.1	167	1.0	4.6	20	0.51*
14.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית	1.2	4.6	167	0.7	5.2	20	0.64**
15.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1.0	4.9	167	0.9	5.0	20	0.05
16.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1.3	3.7	166	1.2	4.6	20	0.64**

** $p < .01$ * $p < .05$ לפי מבחן t

בלוח 92 להלן מוצגות המטרות האופרטיביות לתכנית הלימודים החדשה ומידת החשיבות שהמורים מייחסים לכל אחת מהן, בשאלה סגורה (המשך שאלה 6) בסולם ובו שש דרגות (סך הכול 187 משיבים). נראה כי לרוב המטרות יוחסה מידת חשיבות רבה עד רבה מאוד. יחד עם זאת, ניתן לראות כי המורים ייחסו מידת חשיבות רבה יותר למטרות המתייחסות לחשיבותה של השפה הערבית השימושית לתלמידים, לפיתוח מיומנויות בערבית מדוברת וליכולת הבנה של טקסטים עכשוויים ואקטואליים. למשל, מטרות שלהן יוחסה חשיבות רבה מאוד (טווח הממוצעים מ-5.6 עד 5.5), עוסקות ב"פיתוח מיומנויות האזנה ויכולת להבין שידורי רדיו וטלוויזיה בערבית" (66.8%), "יכולת קריאה והבנה של מאמרים מן העיתונות הערבית" (64.5%), "יכולת עשיית שימוש יעיל במילון ערבי-עבריי" (70.6%) ו"הקניית יכולת הבעה בעל-פה בשפה הערבית בנושאים אקטואליים ותרבותיים" (64.5%). גם למטרות נוספות המתייחסות לערבית מדוברת ואקטואלית יוחסה חשיבות רבה עד רבה מאוד (טווח הממוצעים מ-5.3 עד 5.2) והן עוסקות ב"יכולת קריאת טקסטים מודרניים", "יכולת הבעה בעל-פה בערבית מדוברת" ו"שימוש

באתרי אינטרנט בערבית". חשיבות מעטה יותר ייחסו המורים למטרות הקשורות לתרבות ולדת האסלאם ולטקסטים שצמחו מהן (טווח מ-5.0 עד 4.0), כמו "הכרת ההיסטוריה המוסלמית והערבית", "הבנה של קטעים מן הקוראן", "היכרות עם מבחר שירים מן העולם התרבותי הערבי" ו"קריאה והבנת טקסטים בערבית קלאסית". כי "קריאה והבנה של טקסטים הכתובים בערבית-יהודית" היא המטרה האופרטיבית שלה יוחסה מידת החשיבות המועטה ביותר (ממוצע 3.3).

לוח 92: מידת החשיבות של המטרות האופרטיביות לתכנית הלימודים החדשה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 187$)

מספר פריט	מטרות אופרטיביות לחטיבה העליונה	חשובה במידה מעטה מאוד (1)	חשובה במידה מעטה (2)	חשובה במידה מסוימת (3)	חשובה במידה רבה (4)	חשובה במידה רבה מאוד (5)	חשובה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
18.	פיתוח מיומנויות האזנה ויכולת להבין שידורי רדיו וטלוויזיה בערבית (מהדורות חדשות ועוד)	-	-	1.1	4.3	27.8	66.8	187	5.6	0.6
23.	יכולת קריאה והבנה של מאמרים מן העיתונות הערבית	-	-	1.1	7.0	27.4	64.5	186	5.6	0.7
32.	יכולת עשיית שימוש יעיל במילון ערבי-עברי	-	-	2.1	3.7	23.5	70.6	187	5.6	0.7
26.	הקניית יכולת הבעה בעל-פה בשפה הערבית בנושאים אקטואליים ותרבותיים	-	-	1.6	8.6	25.3	64.5	186	5.5	0.7
19.	יכולת קריאה של מגוון טקסטים מן הספרות הערבית המודרנית	-	0.5	1.1	13.4	39.0	46.0	187	5.3	0.8
30.	הקניית יכולת הבעה בעל-פה בערבית מדוברת ארצישראלית (פלסטינית) ושליטה בדקדוק הבסיסי של ערבית זו	-	0.5	2.7	18.0	27.9	50.8	183	5.3	0.9
24.	שימוש באתרים ובמאגרי מידע בערבית באינטרנט	-	1.1	1.6	19.9	33.3	44.1	186	5.2	0.9
28.	הגיית השפה הערבית בצורה נכונה (יכולת קריאה מוטעמת והגייה נכונה בקול)	-	1.1	3.7	12.3	38.0	44.9	187	5.2	0.9
27.	הקניית יכולת הבעה בכתב בערבית	1	-	3.8	19.4	33.9	42.5	186	5.1	0.9
29.	הכרת מושגים בסיסיים בדקדוק ובתחביר כאמצעי להבנת הטקסטים – דקדוק פונקציונלי	-	0.5	3.7	15.5	40.6	39.6	187	5.1	0.9
33.	יכולת עשיית שימוש יעיל במילון ערבי-עברי	-	2.2	5.4	15.6	30.6	46.2	186	5.1	1.0
25.	הכרת ההיסטוריה המוסלמית והערבית ומושגים בסיסיים בדת האסלאם	1	1.1	3.2	21.0	39.2	34.9	186	5.0	0.9
20.	קריאה והבנה של קטעים מן הקוראן – הספר הקדוש למוסלמים	2	4.9	8.2	37.7	33.3	14.2	183	4.4	1.1
31.	היכרות עם מבחר מתוך השירים הכתובים והמולחנים המוכרים בכל רחבי העולם הערבי כחלק מהקניית ערכי התרבות הערבית	1.6	3.8	13.6	38.0	32.1	10.9	184	4.3	1.1
21.	קריאה והבנת טקסטים בערבית קלאסית	3	9.7	15.7	34.6	28.1	8.6	185	4.0	1.2
22.	קריאה והבנה של טקסטים הכתובים בערבית-יהודית	12	16.0	22.7	33.7	9.4	6.6	181	3.3	1.4

לשאלה האם יש להוסיף מטרות אופרטיביות ללימודי הערבית נתקבלו שמונה תשובות בלבד. ארבע מהן התייחסו לקיום מפגשים ולאינטראקציה בין בני נוער יהודים וערבים, ומחציתן האחרת כוללת ארבע מטרות נוספות, כמו כתיבת עבודות חקר בנושא מסוים תוך התייחסות למגוון טקסטים, פעילות חווייתית יוצאת דופן, מושגים חדשים בערבית עכשווית במגזר החברתי, העסקי והמדיני והתייחסות לנושאים אקטואליים.

ב. עמדות כלפי תכנית הלימודים

מידת ההיכרות של המורים עם תכנית הלימודים הרשמית בערבית

מהתפלגות תשובות המורים לשאלה הסגורה (שאלה 35) האם הם מכירים את תכנית הלימודים הרשמית בערבית משנת 1994, נמצא כי רוב המורים (77.0%) השיבו בחיוב (לוח 93). בנוסף, התקבלו 17 תשובות שונות בחלקה הפתוח של השאלה, מתוכן ציינו שבעה מורים כי הם מכירים את תכנית הלימודים באופן חלקי בלבד, ארבעה טענו שאינם זוכרים ושלושה דיווחו שאינם בטוחים שהתכנית שהם מכירים היא אכן תכנית הלימודים הרשמית. חשוב לציין, כי מתשובות המורים עולה כי קיימת מידה של חוסר הבחנה בין תכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך לבין חומרי הלמידה.

לוח 93: הכרת תכנית הלימודים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 187$)

מספר פריט	הכרת תכנית הלימודים	מספר התשובות	אחוז התשובות
1. כן	144	77.0	
2. לא	43	23.0	
סה"כ	187	100.0	

מבחן χ^2 מצביע על כך שאין הבדל בין מורים לרכזים במידת ההיכרות שלהם עם תכנית הלימודים. 70.2% מן המורים ו-79.3% מן הרכזים השיבו בחיוב, $p = .20$, $\chi^2(1) = 1.6$. כלומר, לא נמצאה השפעה של התפקיד על מידת ההיכרות עם התכנית.

מידת הסיוע של תכנית הלימודים

המורים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 36) לגבי מידת הסיוע של תכנית הלימודים הרשמית להוראתם. לוח 94 מציג את תשובות המורים ונימוקיהם (148 מורים השיבו 171 תשובות).

תשובות המורים עובדו וקובצו לשתי קטגוריות תוכן מרכזיות, לפי מידת הסיוע של תכנית הלימודים. רוב המורים (77.9%) דיווחו כי התכנית מסייעת להם בהוראת הערבית וציינו כי היא מעניקה מסגרת, מכוונת, מציעה שיטות ורעיונות לפעולה (42.7%) – "מסייעת למקד את הוראת הערבית ולא להתפזר על תחומים לא רלוונטיים" (מורה 21) וכי היא עוזרת לבנות תכנית שנתית ורב שנתית (15.2%) – "התכנית מסייעת בתכנון השיעורים והיערכות מתאימה לאורך כל השנה"

(מורה 38). כך, כחמישית מן המורים השיבו כי התכנית אינה מסייעת להם בהוראת הערבית ואף נימקו את תשובתם בכך שהיא מהווה מסמך הכנה לבגרות בלבד (4.1%) – "חוץ מלהכין לבגרויות התכנית לא עושה כלום" (מורה 47) וכי הם נעזרים בחומרי למידה (4.1%) – "מלמד לפי ספר של "אל ערביה" וערבית למתקדמים לכיתה י"ב" (מורה 5).

לוח 94: באילו דרכים מסייעת תכנית הלימודים הרשמית בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 148)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. התכנית מסייעת	116	77.9	78.4
101. התכנית מעניקה מסגרת, מכוונת, מציעה שיטות לימוד, רעיונות	73	42.7	49.3
102. התכנית עוזרת לבנות תכנית שנתית ורב שנתית	26	15.2	17.6
105. אני עובד/ת לפי התכנית (ללא פירוט)	10	5.8	6.8
103. התכנית מסייעת, אולם יש להיעזר בחומרי למידה	9	5.3	6.1
106. התכנית מסייעת בהכנה לקראת בגרות	8	4.7	5.4
100. התכנית מסייעת (ללא פירוט)	4	2.3	2.7
107. התכנית אופרטיבית	3	1.8	2.0
108. התכנית מסייעת בבניית סולם עדיפויות של נושאי הלימוד	3	1.8	2.0
113. התכנית מסייעת בשיקוף אקטואליה	1	0.6	0.7
200. התכנית אינה מסייעת	33	22.1	22.3
200. התכנית אינה מסייעת (ללא פירוט)	7	4.1	4.7
203. יש להיעזר בחומרי למידה	7	4.1	4.7
206. התכנית מהווה מסמך הכנה לבגרות בלבד	7	4.1	4.7
204. אין צורך בתכנית, משתמש/ת בעדכוני מפמ"ר בלבד	5	2.9	3.4
210. התכנית כובלת יותר מאשר מסייעת	5	2.9	3.4
211. התכנית אינה מתאימה לאוכלוסיית התלמידים	2	1.2	1.4
201. התכנית מכוונת לנושאים אך לא יותר מזה	1	0.6	0.7
סה"כ	171	100.0	115.5

היבטים חיוביים של תכנית הלימודים

לוח 95 מציג את תשובות המורים לשאלה הפתוחה (שאלה 91) בדבר ההיבטים החיוביים של תכנית הלימודים (40 מורים השיבו 58 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות לפי ההיבטים החיוביים שעלו. נראה כי לדעת המורים ההיבטים החיוביים של התכנית באים לידי ביטוי במבנה התכנית. כך למשל, ציינו המורים כי התכנית מקיפה תחומים רבים של השפה, והיא מגוונת ומאפשרת חופש בחירה (36.2%) – "מקיפים תחומים רבים ומגוונים של השפה" (מורה 605) עוד ציינו כי היא מובנית, מגובשת, מוגדרת, ברורה וממקדת (13.8%) – "התכנית מאוד מובנית מבחינת הדקדוק והתחביר של השפה" (מורה 137). 12.1% טענו כי היא מדורגת ומתאימה ללימוד בכיתה הטרוגנית – "התייחסות לתלמיד כפרט והבנת הקשיים ודרכי לימוד ייחודיים לו" (מורה 87). חשוב לציין, כי מן הממצאים נראה שבקרב המורים קיים לעתים חוסר אבחנה בין תכנית הלימודים הרשמית לבין חומרי הלמידה השונים (קטגוריה מספר 10).

לוח 95: ההיבטים החיוביים של התכנית הרשמית בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 40$)

מספר	ההיבט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
9.	התכנית מקיפה תחומים רבים של השפה	21	36.2	52.5
4.	התכנית מובנית	8	13.8	20.0
11.	התכנית מדורגת ומתאימה ללימוד בכיתה הטרוגנית	7	12.1	17.5
13.	התכנית תורמת לעיסוק באקטואליה ולחשיפת התלמיד לשפה ולנושא	5	8.6	12.5
15.	התכנית מקנה ידע בסיסי בשפה	5	8.6	12.5
10.	התכנית כוללת טקסטים מעודכנים ורלוונטיים	3	5.2	7.5
17.	הדגשת הערבית הספרותית ותפיסתה כבעלת חשיבות מרכזית	3	5.2	7.5
18.	התכנית מעניקה ידע בטקסטים קלאסיים ומודרניים	3	5.2	7.5
3.	התכנית טובה (ללא פירוט)	2	3.4	5.0
16.	התכנית מקנה את היכולת לשלב חומרים שונים	1	1.7	2.5
סה"כ		58	100.0	145.0

בתשובות לשאלה 91, שבה התבקשו המורים לציין את ההיבטים החיוביים של תכנית הלימודים הרשמית, התייחסו רבים מהם להיבטים החיוביים של שינויי המפמ"ר. לפיכך, ראינו לנכון להפריד בין שתי ההתייחסויות הללו. לוח 96 להלן מציג את תשובות המורים המתייחסות להיבטים החיוביים של שינויי המפמ"ר, אשר קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות (42 מורים השיבו 87 תשובות).

לוח 96: ההיבטים החיוביים של שינויי המפמ"ר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 42$)

מספר	ההיבט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
4.	דגש על מיומנויות השפה (אקטיבי) לצד הפחתה בחשיבות המבנה (פסיבי)	35	40.2	83.3
5.	לימוד מודולרי לצד בחינות מודולריות	8	9.2	19.0
8.	דגש על ערבית תקשורתית (עיתונות)	8	9.2	19.0
1.	העדכונים טובים והלימוד רציני יותר	7	8.0	16.7
14.	העדכונים תורמים להגברת מוטיבציית התלמיד	7	8.0	16.7
7.	שימוש באקטואליה ובטקסטים עכשוויים	7	8.0	16.7
17.	העדכונים מקלים על התלמידים ותורמים להצלחתם	6	6.8	14.2
11.	הסתכלות רחבה ומעמיקה יותר על התרבות הערבית	3	3.4	7.1
2.	שינוי הדגשים של דרכי ההוראה	2	2.3	4.8
12.	התמקדות בנושאי הלימוד החשובים	2	2.3	4.8
21.	מאפשרים מענה לסוגים שונים של תלמידים	2	2.3	4.8
סה"כ		87	100.0	207.1

ממצא מרכזי העולה מלוח 96 מראה ש-40.2% מתשובות המורים מתייחסות להדגשת מיומנויות השפה ולהפחתה בחשיבות המבנה, כהיבט החיובי הבולט ביותר בשינויי המפמ"ר – "התייחסות למכלול המיומנויות של לימוד השפה" (מורה 254). תשובות אחרות העלו חלוקה לשתי קטגוריות נוספות, האחת מתייחסת לשינויי תוכן, כמו דגש על ערבית תקשורתית (9.2%) – "יותר דגש על ערבית תקשורתית" (מורה 429) או לימוד מודולרי (9.2%) – "השיטה המודולרית של בחינות הבגרות וקביעת הנושאים שמתאימים בתכנית לכל אחת מרמות הבחינה" (מורה 433) והאחרת עוסקת בתרומה לתלמיד, כמו הגברת המוטיבציה והתאמה לדרישותיו (8.0%) – "תלמידים מקבלים מוטיבציה ללמוד כי מקבלים ציונים גבוהים" (מורה 471) או שינויים המקלים עליו (6.8%) – "השינויים מקלים על התלמידים" (מורה 488).

ההיבטים הטעונים שיפור

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 92) מהם לדעתם ההיבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים. לוח 97 להלן מפרט את תשובותיהם (126 מורים השיבו 233 תשובות). תשובות המורים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן המבטאות חמישה היבטים שונים.

לוח 97: ההיבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 126)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200.	75	35.9	59.5
הוספה או שינוי בתכנים			
2.	59	25.3	46.8
יש להדגיש יותר את הערבית המדוברת (לרבות ערבית שימושית, תקשורתית)			
11.	18	7.7	14.3
יש להוסיף עיסוק באקטואליה, האזנה לחדשות			
19.	3	1.3	2.4
יש להוסיף את נושא הבנת הנשמע לבגרות			
21.	3	1.3	2.4
יש להעמיק יותר בנושאים ספרותיים ודקדוקיים			
18.	1	0.4	0.8
חומר על המזרח-התיכון בחטיבת הביניים מתאים יותר לחטיבה העליונה			
20.	1	0.4	0.8
יש להוסיף קריאה של ערבית מנוקדת			
23.	1	0.4	0.8
יש להוסיף מזרחנות			
24.	1	0.4	0.8
יש להדגיש שעל התלמיד לדעת להתבטא בכתב ולא רק בעל-פה			
25.	1	0.4	0.8
יש להרחיב את החומר ולהעלות את הרמה בכיתה י'			
100.	50	23.9	39.7
צמצום והפחתה בתכנים			
6.	32	13.7	25.4
יש לצמצם את נושא הדקדוק והתחביר			
5.	16	6.9	12.7
יש לצמצם את כמות חומר הלימוד והחומר לבגרות			
4.	11	4.7	8.7
יש להפחית בלימודי הערבית הספרותית והקלאסית			
300.	34	16.3	27.0
מבנה התכנית			
10.	14	6.0	11.1
יש לכתוב תכנית מובנית יותר, ברורה יותר, מדורגת וגמישה יותר			
12.	13	5.6	10.3
יש לעדכן את התכנית באופן תמידי, שתהיה "חיה" יותר			
1.	7	3.0	5.6
יש ליצור התאמה רבה יותר בין תכנית הלימודים לדרישות בחינת הבגרות			

לוח 97 (המשך)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
26.	יש לערוך מחדש את הפיצול ביחידות הלימוד	1	0.4
27.	צריך להדגיש את הקרבה בין הערבית לעברית	1	0.8
500.	חומרי העשרה ולמידה	34	16.3
7.	יש לעדכן ולהוסיף חומרי עזר, תרגילים, חומרי העשרה	34	14.6
400.	שינויים כלליים	16	7.7
15.	יש לשפר את הכשרת המורים ודרכי ההוראה	9	3.9
8.	יש להוסיף שעות לימוד	4	1.7
3.	יש להתחיל ללמד בגיל מוקדם יותר	2	0.9
16.	יש להדגיש את חשיבות השפה ולהעלות את מודעות התלמידים וההורים	1	0.4
	סה"כ	233	100.0
			184.9

הממצאים בלוח 97 מלמדים כי 35.9% מתשובות המורים מתייחסות לשינויי תוכן הכוללים הוספת תכנים לתכנית הקיימת, למשל, רבע מתשובות המורים מציינות כי יש להדגיש יותר את הערבית המדוברת – "יש להגדיל את לימוד הערבית המדוברת" (מורה 399). לעומתן, כרבע מן התשובות מתייחסות דווקא לצמצום ולהפחתה של התכנים, כך למשל, 13.7% ציינו כי יש לצמצם את נושא הדקדוק והתחביר – "פחות להתעסק עם דקדוק" (מורה 224). תשובות נוספות שהתקבלו מתייחסות לשינויים במבנה התכנית (16.3%) – "רצוי להגיש למורים תוכנית לימודים ברורה ומסודרת כדי שלא יצטרכו לאתר חומר לימודי" (מורה 497), לצורך בעדכון חומרי העשרה ולמידה (16.3%) – "חומרים כתובים ויותר מאורגנים ללמידה בשפה המדוברת למורה ולתלמיד" (מורה 716) או לשינויים כלליים, שלא דווקא קשורים לתכנית הלימודים עצמה (7.7%), כגון שיפור הכשרת המורים ודרכי ההוראה (3.9%) – "הכשרת המורים צריכה להיות טובה יותר" (מורה 569).

קשיים מרכזיים בהוראת הערבית בכיתה

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 93) את הקשיים המרכזיים שבהם הם נתקלים בהוראת הערבית בכיתה. לוח 98 להלן מפרט את תשובותיהם, אשר קובצו לקטגוריות תוכן המבטאות את הקשיים השונים (174 מורים השיבו 330 תשובות).

הקשיים הבולטים ביותר שעלו מן הממצאים מתייחסים לתדמית המקצוע (35.0%), כמו המצב הביטחוני והגיאופוליטי המשליך עליה ויוצר יחס שלילי כלפי לימודי הערבית (20.3%) – "היחס לערבים והמצב הביטחוני שמאוד מעיב על הוראת הערבית, כך הילדים ספוגים שנאה למקצוע בשל הפיגועים" (מורה 197). קשיים נוספים שצינו: קשיים הקשורים לשפה עצמה (30.4%), למשל, שזו שפה מורכבת וקשה ללימוד (17.9%) – "הקושי של התלמידים לקרוא ערבית" (מורה 753); קשיים כלליים (23.6%), כמו חוסר בדרכי התמודדות עם הטרוגניות רבה בכיתות ועם תלמידים לקויי למידה (10.0%) – "לימוד בכיתה הטרוגנית ברמות שונות" (מורה 366); קשיים

מבניים ומערכתיים (8.9%) – "מיעוט בשעות הוראת השפה" (מורה 572) ובעיות עם חומרי למידה (2.1%) – "במגמת ערבית אין ספר מרכזי שאפשר להיעזר בו, אלא ריבוי ספרים וחוברות שמקשים על המורה ועל התלמיד" (מורה 98).

לוח 98: הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית בכיתה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 174)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. תדמית המקצוע	98	35.0	56.3
2. המצב הביטחוני והגיאופוליטי משליך על תדמית המקצוע ויוצר יחס שלילי כלפי לימודי ערבית	67	20.3	38.5
9. חוסר מוטיבציה בהשפעת הורים וחברים המתנגדים למקצוע	21	6.4	12.1
6. תכנית הלימודים אינה רלוונטית לחיי התלמידים	17	5.2	9.8
4. המקצוע אינו אטרקטיבי בהשוואה למקצועות אחרים מולם הוא עומד בתחרות	13	3.9	7.5
16. יחס שלילי של ההנהלה כלפי המקצוע	9	2.7	5.2
200. קשיים הקשורים לשפה	85	30.4	48.9
5. זהו מקצוע מורכב וקשה ללימוד	59	17.9	33.9
17. קשיים הקשורים להבעה בעל-פה בערבית	11	3.3	6.3
8. זו שפה שאינה שימושית, אין המשכיות וחשיפה לשפה מעבר לבית הספר	11	3.3	6.3
11. זהו מקצוע הדורש השקעה ותרגול רבים	10	3.0	5.7
7. בתכנית הלימודים קיים עיסוק רב מדי בתחביר	3	0.9	1.7
500. קשיים כלליים	66	23.6	37.9
14. חוסר בדרכי התמודדות עם הטרוגניות רבה בכיתות ועם תלמידים לקויי למידה	33	10.0	19.0
1. חוסר רצף והמשכיות של הלימודים בין בית הספר היסודי לחט"ב ולחט"ע	21	6.4	12.1
19. קשיים הנובעים מהכשרת המורים ומידת מקצועיותם	9	2.7	5.2
27. המקצוע אינו חובה לבגרות	7	2.1	4.0
25. פערים בין תכנית הלימודים לבין בחינת הבגרות	6	1.8	3.4
30. חלק מן התלמידים אינם בוחרים ללמוד ערבית מתוך עניין אלא מתוך חוסר ברירה	1	0.3	0.6
300. קשיים מבניים ומערכתיים	25	8.9	14.4
10. מחסור במשאבים: שעות לימוד, כוח אדם, כיתות גדולות מדי	24	7.3	13.8
24. שעות הלימוד הן "בשעות קצה" (סוף היום)	2	0.6	1.1
400. חומרי למידה	6	2.1	3.4
21. חוסר בחומרי למידה אחידים ומגובשים ברמה ארצית	3	0.9	1.7
26. חוסר בחומרי למידה ותרגול	3	0.9	1.7
סה"כ	330	100.0	189.7

שינויי מפמ"ר

המורים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 37) על תרומת שינויי המפמ"ר להוראת הערבית והתבקשו לפרט את תשובותיהם בהרחבה. בלוח 99 מוצגות תשובות המורים אשר קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את מידת התרומה של השינויים (170 מורים השיבו 203 תשובות).

לוח 99: האם וכיצד תורמים שינויי המפמ"ר להוראת הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 170)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1000. השינויים תורמים	125	67.2	73.5
1100. השינויים תרמו (ללא פירוט לגבי שינוי ספציפי)	54	26.6	31.8
1200. תגבור מיומנויות שפה ודקדוק	46	22.7	27.1
1400. צמצום החומרים שלא היו רלוונטיים	11	5.4	6.5
1600. שינוי דרכי ההוראה: הכנסת מחשב, מאמרים וקטעי עיתונות	9	4.4	5.3
1800. לימוד בצורה מודולרית	8	3.9	4.7
1700. מתן גמישות בעבודה עם לקויי למידה	5	2.4	2.9
1300. מתן דגש על שפה תקשורתית על חשבון שפה קלאסית	4	2.0	2.4
1500. השינויים בבחינת הברות	4	2.0	2.4
2000. השינויים אינם תורמים	41	22.0	24.1
2100. השינויים אינם תורמים (ללא פירוט לגבי שינוי ספציפי)	28	13.8	16.5
2200. תגבור מיומנויות שפה ודקדוק	10	4.9	5.9
2500. השינויים בבחינת הברות	3	1.5	1.8
2300. מתן דגש יתר על שפה תקשורתית על חשבון שפה קלאסית	1	0.5	0.6
4000. כיוון השינוי אינו ידוע עדיין	12	6.5	7.1
4100. כיוון השינוי אינו ידוע עדיין (ללא פירוט)	12	5.9	7.1
3000. השינויים מסייעים במידה מסוימת	8	4.3	4.7
3100. השינויים מסייעים במידה מסוימת (ללא פירוט)	8	3.9	4.7
סה"כ	203	100.0	119.4

מלוח 99 עולה כי למעלה משני שלישים מתשובות המורים מתייחסות לכך ששינויי המפמ"ר אכן תורמים להוראת הערבית, לעומת כחמישית בלבד מן התשובות המתייחסות לכך שהשינויים אינם תורמים למורים בהוראתם. מבין המורים שצינו כי השינויים תורמים להם, 26.6% לא פירטו כל שינוי ספציפי שאליו הם מייחסים את התרומה, כמו גם במה הייתה התרומה, ו-22.7% מן התשובות התייחסו לתרומת השינויים בתגבור מיומנויות השפה והדקדוק, למשל "באופן שניתן למקד יותר טוב את העבודה עם מיומנויות השפה" (מורה 170). בקרב המורים שצינו כי השינויים אינם תורמים להם בהוראתם, 13.8% לא נימקו את תשובתם ומעניין לראות כי 10 מורים (4.9%) ציינו כי השינויים דווקא אינם תורמים בתגבור מיומנויות השפה והדקדוק – "הלימוד הפך להיות פסיבי יותר והבנה על טקסט הפכה להיות יותר מרכזית" (מורה 212). בנוסף,

12 מורים טענו כי אינם יודעים לאיזו תרומה עשויים להוביל שינויי המפמ"ר (6.5%) ושמונה מורים השיבו כי השינויים מסייעים להם במידה מסוימת, ללא כל פירוט נוסף (3.9%).

אופן קבלת עדכוני המפמ"ר

המורים נשאלו בשאלה סגורה (שאלה 38) על דרך קבלת עדכוני המפמ"ר ובשאלה פתוחה (שאלה 39) כיצד הם יודעים שאכן קיבלו את כל השינויים שפורסמו. לוחות 100 ו-101 שלהלן מפרטים את תשובות המורים.

תשובות המורים לשאלה הסגורה לגבי דרך קבלת עדכוני המפמ"ר לתכנית הלימודים מפורטות בלוח 100 (187 מורים השיבו 439 תשובות).

לוח 100: אופן קבלת עדכוני מפמ"ר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 187)

מספר פריט	אופן קבלת עדכוני מפמ"ר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
4.	מאתר האינטרנט	104	23.7	55.6
6.	בדואר – לביתי	102	23.2	54.5
2.	ממנהל/ת בית הספר	101	23.0	54.0
5.	באמצעות השתלמויות או הדרכות	78	17.8	41.7
3.	מרכז/ת הערבית בבית הספר	33	7.5	17.6
7.	אחר	17	3.9	9.1
1.	אינני מקבל/ת	4	0.9	2.1
	סה"כ	439	100.0	234.8

הממצאים בלוח 100 מצביעים על שלושה מקורות שונים בשיעור דומה: כרבע מן התשובות שהתקבלו הצביעו על אתר האינטרנט כמקור לקבלת העדכונים, ובשיעורים דומים על שני מקורות נוספים: "בדואר – לביתי" ו"ממנהל/ת בית הספר". ארבעה מורים בלבד ציינו כי הם אינם מקבלים את עדכוני המפמ"ר לתכנית הלימודים. למורים ניתנה אף האפשרות לציין דרכים נוספות על אלה שפורטו בשאלה. נתקבלו 17 תשובות נוספות, מתוכן 12 מורים דיווחו כי הדבר נעשה באמצעות הדואר האלקטרוני, שני מורים דיווחו על פגישות עם מורים אחרים ושניים דיווחו על פגישות אישיות עם המפמ"רית.

בלוח 101 מוצגות תשובות המורים לשאלה הפתוחה (שאלה 39), כיצד הם יודעים שקיבלו את כל שינויי המפמ"ר שפורסמו (179 מורים השיבו 234 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, המלמדות על כך שלמעלה משליש מן התשובות מתייחסות לכך שהמורים מקבלים את המידע באמצעות שיחות עם מורים אחרים, 15.8% באמצעות הצלבה עם אתרים באינטרנט ו-15.8% מדווחים על כך שהם אינם יכולים לדעת בוודאות שקיבלו את כל השינויים שפורסמו.

לוח 101: כיצד יודע המורה שקיבל את כל השינויים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
5. דרך שיחות עם מורים אחרים	87	37.2	48.6
1. לא יכול/ה לדעת בוודאות	37	15.8	20.7
4. מצליב/ה מול אתרים באינטרנט (אהלן וסנונית)	37	15.8	20.7
6. מתעדכן/ת בהשתלמויות ובכנסים	32	13.7	17.9
2. סומך/ת על העדכון	19	8.1	10.6
3. דואג/ת להתעדכן, מצליב/ה מול דואר בית הספר או המפקחת עצמה	14	6.0	7.8
7. מקריאת החוזר	3	1.3	1.7
8. מצליב/ה מול חוברות העבודה	2	0.9	1.1
10. דרך ישיבות צוות	2	0.9	1.1
11. לפי המספר הסידורי או התאריך	1	0.4	0.6
סה"כ	234	100.0	130.7

התאמת שינויי מפמ"ר לשינויים בבחינת הבגרות

בלוח 102 מוצגות תשובות המורים לשאלה הפתוחה (שאלה 40) שעניינה האם עדכוני תכנית הלימודים תואמים לשינויים בבחינת הבגרות ומספקים את המורים (160 מורים השיבו 160 תשובות). תשובות המורים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות לפי מידת ההתאמה של שינויי המפמ"ר לשינויים בבחינת הבגרות בערבית. חשוב לציין כי רוב התשובות שנתקבלו לא כללו כל פירוט או סיבה.

לוח 102: האם עדכוני תכנית הלימודים תואמים את השינויים בבחינת הבגרות ומספקים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 160$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות
100. השינויים תואמים ומספקים	116	72.5
100. השינויים תואמים ומספקים (ללא פירוט)	114	71.3
109. כן, אך עדיין החומר קשה ועמוס	1	0.6
111. השינויים תואמים את תכנית הלימודים בשפות אחרות	1	0.6
400. השינויים אינם מספקים ואינם תואמים	21	13.1
400. השינויים אינם מספקים ואינם תואמים את בחינת הבגרות (ללא פירוט)	8	5.0
405. התכנית משתנה יתר על המידה – דבר היוצר בלבול	3	1.9
406. השינויים דורשים תוספת שעות לימוד	3	1.9
409. תכנית הלימודים עדיין קשה ועמוסה ויש להקל בבחינת הבגרות	3	1.9
401. עדיין יש ללמד את הדקדוק כמקודם	2	1.3
404. יש לשנות את רמת בחינות הבגרות	1	0.6
408. השינוי הוא קוסמטי בלבד, החומר לא בא לידי ביטוי במבחן	1	0.6

לוח 102 (המשך)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות
200. השינויים תואמים אך אינם מספקים	17	10.6
205. התכנית משתנה יתר על המידה – דבר היוצר בלבול	5	3.1
200. השינויים תואמים אך אינם מספקים (ללא פירוט)	2	1.3
202. יש צורך בהארכת זמן הבחינה	2	1.3
209. התכנית עדיין קשה ועמוסה יתר על המידה	2	1.3
212. השינויים גררו ירידה ברמה ובדרישות	2	1.3
203. יש להגדיל את נפח הערבית המדוברת בבגרות	1	0.6
204. יש לשנות את רמת בחינות הבגרות	1	0.6
206. השינויים דורשים תוספת שעות לימוד	1	0.6
210. יש קושי בהבעה בכתב	1	0.6
300. השינויים מספקים אך אינם תואמים את השינויים בבחינת הבגרות	6	3.8
300. השינויים מספקים אך אינם תואמים את השינויים בבחינת הבגרות (ללא פירוט)	2	1.3
301. עדיין יש ללמד את הדקדוק כמקודם	2	1.3
302. צריך הארכת זמן בבחינה	1	0.6
308. השינוי הוא קוסמטי בלבד, החומר לא בא לידי ביטוי במבחן	1	0.6
סה"כ	160	100.0

מלוח 102 עולה כי שיעור ניכר מן המורים השיבו כי השינויים בתכנית הלימודים אכן תואמים את השינויים בבחינת הבגרות ואף מספקים אותם (72.5%) – "כן בהחלט, מספקים ותואמים לשינויים בבחינת הבגרות" (מורה 206), 13.1% מן המורים השיבו כי השינויים בתכנית אינם תואמים את השינויים בבחינת הבגרות ואף אינם מספקים בעיניהם – "השינויים דורשים יותר זמן ואני מצפה ליותר שעות במערכת השעות" (מורה 197) ו-10.6% טענו כי השינויים בתכנית אמנם תואמים את השינויים בבחינה אך אינם מספקים אותם – "השינויים בתכנית הלימודים תואמים לשינויים בבחינות הבגרות, עדיין יש מקום לקיצוץ בחומר לבחינה בעל-פה בעיקר ב-2 יחידות וב-5 יחידות השלמה" (מורה 739). שישה מורים בלבד (3.8%) השיבו כי השינויים מספקים, אך אינם תואמים את השינויים בבחינת הבגרות – "למשל ב-י"א החומר לא בא לידי ביטוי במבחן" (מורה 177).

ג. עמדות כלפי לימודי הערבית

היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר

בלוח 103 מוצגים ההיגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית ובמידת ההסכמה שלה הם זכו בקרב המורים, בשאלה סגורה (שאלה 76), בסולם ובו שש דרגות (סך הכול 186 משיבים).

לוח 103: מידת ההסכמה עם היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן (N = 186)

מספר פריט	היגדים הדנים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר	כלל לא מסכים/ה (1)	מסכים/ה מעטה מאוד (2)	מסכים/ה במידה מעטה (3)	מסכים/ה במידה מסוימת (4)	מסכים/ה במידה רבה (5)	מסכים/ה במידה רבה מאוד (6)	מספר משיבים	סטיות תקן
.87	השכלה רחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם תורמת ליכולתו המקצועית	0.5	1.6	1.6	8.6	30.6	57.0	186	5.4
.85	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	9.2	7.1	2.2	16.8	25.5	39.1	184	4.6
.88	שליטת המורה באמצעים דיגיטליים (מחשב ואינטרנט) חשובה להוראת הערבית	2.2	5.9	8.6	30.8	31.4	21.1	185	4.5
.80	לימודי הערבית קשים לתלמידים	2.7	1.6	11.3	48.9	30.6	4.8	186	4.2
.84	ליכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה השפעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה	7.5	8.6	12.9	28.5	24.2	18.3	186	4.1
.89	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	5.5	8.2	7.7	42.1	27.3	9.3	183	4.1
.79	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים	3.8	8.7	15.3	44.3	15.8	12.0	183	4.0
.77	התלמידים אוהבים ללמוד ערבית	2.2	8.6	15.6	48.9	19.9	4.8	186	3.9
.82	הכשרת המורים לערבית מתאימה ומספקת	9.9	3.9	17.1	40.9	24.3	3.9	181	3.8
.81	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם רלוונטיים לחי התלמידים	9.2	11.4	17.8	41.6	17.3	2.7	185	3.5
.78	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	9.7	15.1	27.4	34.4	9.1	4.3	186	3.3
.86	יש לי קושי בדיבור בערבית בכיתה	42.7	16.2	16.2	16.2	5.4	3.2	185	2.4
.83	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית	95.7	1.1	1.1	1.1	1.1	-	186	1.1

מלוח 103 עולה כי ההיגד שזכה למידת ההסכמה הרבה ביותר (ממוצע 5.4) מתייחס לחשיבות תרומתה של השכלתו הרחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם ליכולתו המקצועית, ונראה כי המורים סבורים, אם כי בשיעורי הסכמה נמוכים יותר, כי על המורה לשלוט גם באמצעים דיגיטליים כמו מחשב ואינטרנט (ממוצע 4.5). עוד הסכימו המורים על כך של יכולת ההיגוי הנכונה של השפה על-ידי המורה יש השפעה על הצלחתם של התלמידים (ממוצע 4.1), וכלל לא הסכימו (42.7%) עם זאת שיש להם קושי בדיבור בערבית בכיתה (ממוצע 2.4). בהתייחסותם להיגדים שעניינם התלמידים, המורים מסכימים במידה מסוימת שלימודי הערבית קשים לתלמידים (ממוצע 4.2) ושיש להם תדמית שלילית בעיניהם (ממוצע 4.1). יחד עם זאת הם סבורים כי התלמידים אוהבים ללמוד ערבית (ממוצע 3.9). חשוב לציין שרובם המוחלט של

המורים (95.7%) התנגדו לצמצום מספר השעות המוקדשות לערבית וכי ההיגד שלפיו יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית זכה להסכמה רחבה (ממוצע 4.6).

למורים אף ניתנה האפשרות להציע היגדים נוספים על אלה שהוצגו בשאלון. התקבלו תשעה היגדים בלבד, ובהם אפשר למצוא היגדים הקשורים לתדמית המקצוע והשפה, כמו התייחסות לתדמית שלילית הנרכשת כבר בחטיבת-הביניים או להשפעה חברתית שלילית, לצד היגדים הסבורים כי האנטגוניזם הקיים כלפי מקצוע הערבית בקרב התלמידים נובע מעמדות הקושרות את השפה הערבית עם האויב או הטרור.

בניתוח גורמים של ההיגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר (לוח 103 להלן), נמצאו שני גורמים מרכזיים: הגורם האחד מבטא "עמדות כלפי לימוד הערבית" (פריטים 77-82 ו-89) – מקומם של לימודי הערבית בחיי בית הספר ואהבת התלמידים את המקצוע, והגורם האחר מבטא היבטים שונים של "משאבי הוראה והזדמנויות למידה" (פריטים 87, 88 ו-84) – חשיבות שליטת המורה באמצעים דיגיטליים ושינויים במספר שעות לימוד המקצוע (ללוח טעינות הפריטים ראו לוח 207 בנספח ב). חשוב לציין כי מקדמי הגורם בפריטים 83 ו-86 היו נמוכים מ-0.30, ממצא המצביע על חוסר שייכותם אף לא לאחד מן הגורמים ועל כן הוצאו מן הניתוח. בניתוח מהימנות בעזרת מקדם אלפא של קרונברך נמצא שעקיבותו הפנימית של הסולם היא $\alpha = .53$, של הגורם הראשון היא $\alpha = .69$ (7 פריטים), ושל הגורם השני היא $\alpha = .44$ (4 פריטים). אחוז השונות המוסברת נמדד ב-39.10%.

בבדיקת ההבדלים בין מורים מהחינוך הממלכתי למורים מהחינוך הממלכתי-דתי, עולה כי אין כל הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות בעמדותיהן כלפי מקומם של לימודי הערבית בבית הספר, למעט הבדל אחד בלבד – מידת ההסכמה עם פריט 84 – המתייחס ל"השפעת יכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה על הצלחת התלמידים", $t(184) = -2.19$; $p < .05$. באשר לפריט זה, המורים מן הפיקוח הממלכתי מביעים הסכמה במידה נמוכה יותר מהמורים מן הפיקוח הממלכתי-דתי ($n = 166, M = 4.0, SD = 1.5$ ו- $n = 20, M = 4.8, SD = 1.2$, בהתאמה), עם גודל אפקט בינוני, $d = 0.57$. עם זאת, יש לציין כי קיים פער מספרי בגודל קבוצות ההשוואה ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית

המורים נשאלו בשאלה סגורה (שאלה 96) האם לדעתם יש לחייב את כל התלמידים להיבחן ביחידה אחת לפחות בערבית כמקצוע חובה לבגרות והתבקשו לנמק את תשובתם. מתשובות המורים עולה כי רוב המורים חושבים שיש לחייב את התלמידים בבחינת הבגרות (78.7%, $n = 144$) ומיעוטם מתנגדים לכך (21.3%, $n = 39$). בלוח 104 מוצגים נימוקיהם של המורים, אשר קובצו לשתי קטגוריות תוכן מרכזיות: האחת כוללת את הנימוקים המצדדים בחובת בחינה, והאחרת כוללת את אלה המתנגדים לה.

לוח 104: האם יש לחייב את כל התלמידים להיבחן לבגרות ביחידה אחת לפחות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 160)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. יש לחייב להיבחן	122	75.3	76.3
103. ערבית היא שפה רשמית בישראל	67	30.5	41.9
106. הפיכת המקצוע לחובה תיצור התייחסות רצינית כלפיו ותעלה את רמת הלימודים	40	18.2	25.0
101. הפיכת המקצוע לחובה תעלה את יוקרתו ותדמיתו	33	15.0	20.6
107. חובת המקצוע תגרום למספר רב יותר של תלמידים להמשיך במקצוע זה כמורחב בתיכון	32	14.5	20.0
104. בשל חשיבות ביטחונית, יש ליצור מועמדים מתאימים לחמ"ן	2	0.9	1.3
111. יש לחייב לאחר שינוי התכנית	1	0.5	0.6
200. אין לחייב להיבחן	40	24.7	25.0
212. לימודי ערבית אינם מתאימים לכל התלמידים (קשיים בתפיסת השפה, לקויות למידה, עומס ועוד)	17	7.7	10.6
214. הפיכת המקצוע לחובה תגביר את האנטגוניזם והשנאה לשפה	10	4.5	6.3
213. יש לאפשר בחירה – אסור לכפות על התלמידים	9	4.1	5.6
217. יחידת לימוד אחת היא חסרת משמעות	7	3.2	4.4
200. אין לחייב (ללא פירוט)	1	0.5	0.6
218. אין לחייב אם לא ממשיכים בתיכון (בגרות בכיתה נמוכה אינה מאפשרת העשרה ועניין בהרחבה)	1	0.5	0.6
סה"כ	220	100.0	137.5

מלוח 104 עולה כי לא כל המורים פירטו את נימוקיהם, אולם יש מורים שצינו יותר מנימוק אחד. כך, 160 מורים השיבו 220 תשובות. כאמור, רוב התשובות היו חיוביות והנימוק המרכזי היה שערבית היא שפה רשמית בישראל (30.5%) – "ערבית היא שפה רשמית במדינה ויש קבוצה גדולה של מיעוט ערבי במדינה, ותלמיד שגדל כאן חייב לדעת מינימלית על השפה והתרבות ולא לגדול בניכור מוחלט מקבוצה זאת. אין דרך אחרת להביא אותו ללימוד השפה אלא כמקצוע חובה לבגרות" (מורה 554). כמו כן, לדעת המורים הפיכת המקצוע לחובה תיצור התייחסות רצינית כלפיו (18.2%) – "כי רק על ידי בחינה חיצונית נוכל ללמד ברצינות והילדים יתייחסו ברצינות כבר מכיתה ז'" (מורה 644), תעלה את יוקרתו ותדמיתו (15.0%) – "הדבר ישפר את מעמדה של השפה כמקצוע רצוי ונדרש" (מורה 620) ותוביל למספר רב יותר של תלמידים הלומדים את המקצוע בתיכון (14.5%) – "מכיוון שזה מקצוע חשוב, אולי אם יתחילו להיבחן ביחידה אחת ויצליחו זה יעודד אותם להמשיך הלאה" (מורה 632). כחמישית מתשובות המורים העלו התנגדות לחיוב התלמידים להיבחן לבגרות בערבית ונימקו זאת בכך שלימודי הערבית אינם מתאימים לכל התלמידים (7.7%) – "בגלל הקשיים אצל התלמידים – חוסר יכולת של חלק נכבד מהם לגשת לבגרות" (מורה 260) ושהפיכת המקצוע למקצוע חובה דווקא תגביר את האנטגוניזם

והשנאה כלפי השפה (4.5%) – "מצמצם מאוד-מאוד את מספר התלמידים, התלמידים יברחו מהמקצוע ויצרו שנה נוספת למקצוע ולדובריו" (מורה 22).

ד. מוטיבציה ללימוד

המורים התבקשו להתייחס לנושא המוטיבציה של התלמידים ללימוד ערבית בשתי שאלות פתוחות (שאלות 94 ו-95). פירוט הסיבות שלדעת המורים משפיעות על התלמידים לבחור בלימודי הערבית לבגרות או להימנע מכך מובא בלוחות 105 ו-106 להלן.

תשובות המורים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות הכוללות את הסיבות השונות שצוינו הנוגעות לבחירתם של התלמידים ללימוד ערבית לבגרות, כפי שמוצג בלוח 105 (184 מורים השיבו 489 תשובות).

לוח 105: סיבות לבחירת התלמידים ללימוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 184)

מספר	הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
7.	רצון לשרת במודיעין	134	27.4	72.8
11.	אהבה ועניין בשפה הערבית	76	15.5	41.3
1.	קשר טוב עם מורה שלימד בעבר	73	14.9	39.7
3.	זהו מקצוע קל – הצלחה מובטחת	41	8.4	22.3
4.	הצלחה בלימודי הערבית בחט"ב או בכיתה י'	35	7.2	19.0
6.	עידוד חיובי לנושא מהבית (המלצת המשפחה או החברים)	28	5.7	15.2
13.	כישרון ללימוד שפות זרות	28	5.7	15.2
10.	מודעות לחשיבות השפה באזורנו	20	4.1	10.9
9.	תפיסת חשיבות המקצוע לתעסוקה בעתיד (רצון לעסוק בתחום הדורש ערבית כעיתונאות, הוראה)	18	3.7	9.8
17.	מחוסר ברירה – אין בפני התלמיד/ה אפשרויות בחירה אחרות	18	3.7	9.8
15.	הפעילות החוץ כיתתית (גדנ"ע מזרחנות)	9	1.8	4.9
14.	יוקרת המקצוע בבית הספר	3	0.6	1.6
26.	שיווק מוצלח ונכון של המקצוע	3	0.6	1.6
21.	קבלת "בונוס" באוניברסיטה	2	0.4	1.1
24.	מכירת אשליות שקריות בכיתה י'	1	0.2	0.5
סה"כ		489	100.0	265.8

מלוח 105 עולה כי הסיבה שהתקבלה בשיעור הגבוה ביותר נוגעת לכך שהתלמידים בוחרים בלימוד הערבית מתוך רצון לשרת במודיעין (27.4%) – "תפקידים אטרקטיביים בחיל המודיעין" (מורה 170), הסיבה השנייה בשכיחותה היא אהבה לשפה הערבית וגילוי עניין בה (15.5%) – "יש תמיד כמה ילדים שמאוד אוהבים ערבית ומתעניינים" (מורה 119). שיעור דומה של מורים התייחסו לקשר הטוב שהיה לתלמיד עם מורה שלימד אותו בעבר, כסיבה המרכזית שהניעה אותו

להמשיך וללמוד ערבית לבגרות (14.9%) – "המורה המלמד בכיתה י' הוא גורם חשוב" (מורה 739).

לוח 106 להלן מציג את תשובות המורים, אשר קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את הסיבות השונות שצוינו באשר להימנעותם של התלמידים מללמוד ערבית לבגרות, מנקודת מבטם (183 מורים השיבו 471 תשובות).

לוח 106: סיבות להימנעותם של התלמידים מללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 183)

מספר	הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1.	זו שפה קשה ללימוד	128	27.2	69.9
6.	תדמית שלילית של השפה הערבית בשל המצב הביטחוני בארץ	89	18.9	48.6
15.	העדפת מקצועות לימוד אחרים, אטרקטיביים יותר	77	16.3	42.1
17.	תופסים את השפה כבלתי חשובה, כחסרת תרומה לחייהם בעתיד	37	7.9	20.2
13.	מעמד נמוך של מגמת הערבית בבית הספר, חוסר תמיכה של ההנהלה והמערכת הבית ספרית	28	5.9	15.3
5.	ניסיון קודם שלילי בחט"ב בלימודי הערבית	27	5.7	14.8
2.	חוסר עניין, תפיסת המקצוע כמשעמם	25	5.3	13.7
16.	העדפת מקצועות ריאליים או מדעיים כמקצועות מורחבים לבגרות	19	4.0	10.4
19.	השפעת המשפחה והחברים שלא ללמוד ערבית	16	3.4	8.7
27.	ניסיון קודם שלילי עם מורה לערבית	8	1.7	4.4
24.	לימודי השפה מתרחשים בשעות מאוחרות במערכת	7	1.5	3.8
29.	לקויות למידה הקשורות ללימוד שפה זרה	7	1.5	3.8
33.	תכנית הלימודים אינה אטרקטיבית, אינה "מושכת" את התלמידים	1	0.2	0.5
34.	לא מקבלים "בנוס" בקבלה לאוניברסיטאות בגין לימודי ערבית	1	0.2	0.5
35.	בבתי ספר המשתייכים לממ"ד – התנגשות ערכית	1	0.2	0.5
	סה"כ	471	100.0	257.4

מלוח 106 עולה כי הסיבה שהתקבלה בשיעור הגבוה ביותר מייחסת החלטה זו להיותה של השפה קשה ללימוד (27.2%) – "כי זה מקצוע קשה שדורש הרבה השקעה" (מורה 65). הסיבה השנייה בשכיחותה היא כי ההחלטה קשורה דווקא לתדמית השלילית של השפה הערבית, למשל, 18.9% מן הסיבות שצוינו מייחסות את ההימנעות לתדמית השלילית של השפה הערבית בשל המצב הביטחוני – "דימוי שלילי לשפה והעם שעומד מאחוריו, המצב הביטחוני" (מורה 779), 5.9% מתייחסות למעמדה הנמוך של מגמת הערבית בבית הספר – "מעמד המגמה הנמוך בעיני תלמידים" (מורה 423) ו-16.3% מן התשובות קושרות את הימנעות התלמידים להעדפת מקצועות אחרים, אטרקטיביים יותר – "חוסר פופולריות לעומת מגמות אחרות וחדשניות" (מורה 62), או

לתפיסת השפה כלא חשובה וכחסרת תרומה לחייו של התלמיד (7.9%) – "חושבים שלא יועיל בעתיד" (מורה 653).

ה. תכנית הלימודים – תכנים

נושאי לימוד הקיימים בתכנית הלימודים

המורים נשאלו שתי שאלות סגורות (שאלות 41 ו-56) שמטרתן לבדוק את עמדותיהם כלפי נושאי הלימוד המופיעים בתכנית הלימודים הרשמית. בלוח 107 להלן מוצגים הממצאים (סך הכול 186 משיבים), למעט הנימוקים הנוגעים למידת התאמתם של חומרי הלמידה המאושרים על-פי חוזר מנכ"ל, זאת משום שהתקבל מספר תשובות נמוך. הערות המורים באשר לנושאי הלימוד מוצגות בנספח ג (לוחות 220-232). הנתונים המוצגים בלוח מתייחסים לתשובותיהם החיוביות בלבד של המורים (המשלים ל-100% מייצג את התשובות השליליות בכל אחד מן הנושאים בנפרד).

לוח 107: עמדות כלפי נושאי הלימוד – התפלגות התשובות החיוביות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 186)

נושא הלימוד		לימד/ה את הנושא		הלימוד מתאים ומספק		יש להשאיר בתכנית		יש צורך לעדכן		הנושא מעניין לתלמידים		הנושא קשה מדי	
%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
184	98.9	128	69.2	180	97.3	113	62.4	167	90.3	70	39.5	117	66.9
דקדוק (תחביר ופועל)													
173	93.0	72	41.4	177	97.3	129	73.3	176	97.8	156	88.1	100	57.5
הבעה בעל-פה													
183	98.4	142	78.5	183	98.9	96	53.6	179	96.8	137	76.1	62	35.0
קריאה													
182	98.4	129	70.9	183	98.9	108	61.0	182	99.5	160	89.9	76	45.5
הבנת הנקרא													
136	73.9	58	35.6	163	95.3	134	83.8	160	94.7	142	87.1	82	51.9
הבנת הנשמע													
159	87.8	84	49.7	158	87.3	117	67.6	153	86.0	79	45.9	150	88.8
הבעה בכתב													
139	76.4	113	74.8	122	73.1	84	54.5	133	81.6	76	47.5	106	69.7
ספרות ערבית קלאסית													
166	90.2	132	79.0	166	96.5	87	54.4	165	98.2	147	90.2	50	30.9
ספרות מודרנית													
138	75.8	126	85.7	131	81.4	54	35.3	140	89.2	95	62.1	71	48.0
קוראן													
182	98.9	136	76.8	183	99.5	122	69.3	178	98.3	173	97.2	27	15.6
עיתונות													
69	37.7	24	23.1	122	88.4	98	86.0	109	93.2	113	99.1	20	19.2
ערבית מדוברת													
173	94.0	117	70.1	178	98.9	71	44.4	153	90.5	124	76.1	43	26.9
שימוש במילון ערבי-עברי													
118	65.2	89	64.0	143	88.8	64	44.8	113	77.9	100	70.4	19	13.8
שימוש במילון ערבי-עברי													

האם המורה לימד/ה את הנושא? מנתוני לוח 107 עולה כי רוב המורים לימדו את מרבית הנושאים, למעט ערבית מדוברת – נושא שדווח כבעל שיעורי התשובות החיוביות הנמוך ביותר

(37.7%) ושימוש במילון עברי-ערבי, ששיעורי תשובות חיוביות נמוכים יחסית דווחו גם לגביו (65.2%).

האם חומר הלימוד המאושר מתאים ומספק להוראת הנושא? נושאי הלימוד שבהם, לדעת רוב המורים, חומר הלימוד הקיים מתאים ומספק הם: קוראן ($n = 126, 85.7\%$), ספרות מודרנית ($n = 132, 79.0\%$), קריאה ($n = 142, 78.5\%$), עיתונות ($n = 136, 76.8\%$), ספרות ערבית קלאסית ($n = 113, 74.8\%$), הבנת הנקרא ($n = 129, 70.9\%$) ואף שימוש במילון – הן ערבי-עברי ($n = 117, 70.1\%$) והן עברי-ערבי ($n = 89, 64.0\%$). לעומת זאת, מרבית המורים מדווחים כי חומר הלימוד הקיים אינו מתאים ואף אינו מספק בנושאי הלימוד האלה: הבעה בכתב ($n = 84, 49.7\%$), הבעה בעל-פה ($n = 72, 41.4\%$), הבנת הנשמע ($n = 58, 35.6\%$) וערבית מדוברת ($n = 24, 23.1\%$).

האם יש להשאיר את נושא הלימוד בתכנית? נראה כי רוב המורים חושבים שיש להשאיר את מרבית הנושאים בתכנית הלימודים. הנושא שלגביו שיעורי ההסכמה של המורים הם נמוכים יותר הוא ספרות ערבית קלאסית – רק 73.1% בלבד מן המורים חושבים שיש להשאירו בתכנית הלימודים.

האם יש צורך לעדכן את נושא הלימוד? מתשובות המורים עולה צורך בולט ביותר לעדכן את רוב נושאי הלימוד. עניין זה בולט במיוחד לגבי שלושת הנושאים האלה: ערבית מדוברת ($n = 98, 86.0\%$), הבנת הנשמע ($n = 134, 83.8\%$) והבעה בעל-פה ($n = 129, 73.3\%$). הנושא שזכה לשיעורי ההסכמה הנמוכים ביותר, כלומר שלדעת מרבית המורים אין צורך לעדכנו, הוא הקוראן ($n = 54, 35.3\%$).

האם הנושא מעניין את המורה? באשר לעניין שהמורים מגלים בנושא, ניכרת תמימות דעים: רובם המכריע של המורים השיבו כי כל אחד מן הנושאים מעניין אותם. הנושא שמעניין את המורים במידה הנמוכה ביותר הוא השימוש במילון עברי-ערבי ($n = 113, 77.9\%$).

האם הנושא מעניין לתלמידים? נראה כי המורים סבורים שחלק ניכר מן הנושאים מעניין אף את התלמידים, אם כי במידה פחותה בהשוואה לעניין שמגלים בו המורים עצמם. לדעתם, הנושאים המעניינים ביותר את התלמידים הם ערבית מדוברת ($n = 113, 99.1\%$), עיתונות ($n = 173, 97.2\%$), ספרות מודרנית ($n = 147, 90.2\%$), הבנת הנקרא ($n = 160, 89.9\%$), הבעה בעל-פה ($n = 156, 88.1\%$) והבנת הנשמע ($n = 142, 87.1\%$). לעומת זאת, שלושת הנושאים שזכו לשיעורי ההסכמה הנמוכים ביותר, כלומר שלדעת רוב המורים הם אינם מעניינים את התלמידים, הם: דקדוק ($n = 70, 39.5\%$), ספרות ערבית קלאסית ($n = 76, 47.5\%$) והבעה בכתב ($n = 79, 45.9\%$).

האם הנושא קשה מדי? רוב המורים רואים בנושא ההבעה בכתב ($n = 150, 88.8\%$) את הנושא הקשה ביותר. נושאים נוספים הנתפסים על-ידי מרבית המורים כקשים כוללים את הספרות

הערבית הקלאסית ($n = 106$, 69.7%), הדקדוק ($n = 117$, 66.9%), ההבעה בעל-פה ($n = 100$, 57.5%) והבנת הנשמע ($n = 82$, 51.9%). לעומת זאת, נושאים כגון השימוש במילון עברי-ערבי (13.8%), עיתונות ($n = 19$, 15.6%), וערבית מדוברת ($n = 20$, 19.2%), נתפסו כקשים מדי עבור מיעוט מן המורים בלבד.

למורים ניתנה האפשרות לציין נושאי לימוד נוספים על אלה שנמנו בשאלון. לכך התקבלו 28 תשובות. שבעה מורים התייחסו לאקטואליה ולחדשות, ליחסי ישראל ערב ולארגוני הטרור; שישה מורים ציינו את נושא התרבות הערבית ותרבות האסלאם; חמישה מורים העלו את נושא הערבית היהודית וחמישה מורים נוספים ציינו משחקים, מחשבים, שירים וסרטים בערבית, בנושאי לימוד נוספים. תשובות נוספות שהתקבלו התייחסו לנושאי בחירה, לדמיון הערבית לעברית, לשילוב ערבית מדוברת וספרותית, לכתיבת דוחות ולפעילות שטח ומוזיאונים.

דרך נוספת לבחון את התייחסותם של המורים לנושאי הלימוד היא בחינת כל נושא לרוחב, בהתאם לשאלות השונות. כך, עולה כי **ערבית מדוברת** הוא נושא הלימוד בעל שיעור המורים הנמוך ביותר אשר דיווחו כי הם מלמדים אותו ($n = 69$, 37.7%). יחד עם זאת, זהו אחד הנושאים המעניינים ביותר, הן למורים ($n = 109$, 93.2%) והן לתלמידים ($n = 113$, 99.1%) ורוב המורים אף דיווחו כי היו רוצים להשאירו בתכנית ($n = 122$, 88.4%), למרות שחומר הלימוד שבו אינו מתאים ומספק (שיעור התשובות החיוביות הנמוך ביותר – 23.1%, $n = 24$). ואכן, שיעור גבוה מבין המורים ציינו כי יש צורך לעדכן את הנושא (86.0%, $n = 98$). יש לציין כי מורים מעטים בלבד ($n = 20$, 19.2%) השיבו כי לדעתם הנושא קשה מדי.

באשר לנושא **הספרות הערבית הקלאסית**, שיעור המורים הנמוך ביותר ($n = 122$, 73.1%) השיבו כי יש להשאירו בתכנית. הנושא נתפס כלא מעניין לתלמידים (47.5%, $n = 76$, השיבו בחיוב), כקשה מדי ($n = 106$, 69.7%) ואף כאחד משני הנושאים ששיעור נמוך יותר של מורים השיבו שהוא מעניין אותם (81.6%, $n = 133$). אמנם, 74.8% ($n = 113$) מן המורים השיבו כי חומר הלימוד מתאים ומספק להוראת הנושא, אך שיעור נמוך אף יותר ($n = 84$, 54.5%) טען כי יש צורך לעדכנו. נציין כי 76.4% ($n = 139$) מן המורים השיבו כי הם אכן מלמדים את הנושא.

נושא **ההבעה בכתב** נתפס על-ידי רוב המורים כנושא הקשה ביותר עבור התלמידים (88.8%, $n = 150$) וכאחד מן הנושאים המעניינים אותם במידה הפחותה ביותר (45.9%, $n = 79$). אמנם רוב המורים ציינו כי הם מלמדים את הנושא (87.8%, $n = 159$), אך רק מחציתם השיבו כי חומר הלימוד מתאים ומספק (49.7%, $n = 84$) ואכן שני שלישים טענו כי יש לעדכנו (67.6%, $n = 117$). יש לציין כי רוב המורים ציינו כי הנושא מעניין אותם (86.0%, $n = 153$).

רוב המורים ציינו כי יש צורך לעדכן את נושא **הבנת הנשמע** (83.8%, $n = 134$) וכי חומר הלימוד אינו מתאים או אינו מספק להוראתו – 35.6% בלבד השיבו בחיוב ($n = 58$). המורים רואים בו את

אחד הנושאים המעניינים ביותר עבור התלמידים ($n = 142$, 87.1%), אך גם כקשה מדי ($n = 82$, 51.9%). רוב המורים השיבו כי יש להשאיר את הנושא בתכנית ($n = 163$, 95.3%) וכי הוא מעניין אותם ($n = 160$, 94.7%), אם כי 73.9% בלבד ($n = 136$) השיבו כי הם מלמדים אותו.

שני שלישים בלבד מן המורים דיווחו שהם מלמדים את השימוש במילון עברי-ערבי (65.2%), ועם זאת שיעורים גבוהים יחסית טענו שיש להשאירו בתכנית ($n = 143$, 88.8%). 64.0% ($n = 89$) טענו כי חומר הלימוד מתאים ומספק ללימוד הנושא, ואולם 44.8% ($n = 64$) בלבד השיבו כי יש לעדכן. השימוש במילון עברי-ערבי הוא הנושא ששיעור המורים הנמוך ביותר דיווחו כי הוא מעניין אותם ($n = 113$, 77.9%) ובשיעור דומה דווח כי הוא מעניין לתלמידים (70.4%), עוד נציין כי מורים מעטים בלבד רואים בשימוש במילון עברי-ערבי נושא קשה מדי ($n = 100$). עוד נציין כי מורים מעטים בלבד רואים בשימוש במילון עברי-ערבי נושא קשה מדי ($n = 19$, 13.8%).

נושאי לימוד שיש להוסיף לתכנית הלימודים

בלוח 108 להלן מוצגים נושאים שאינם כלולים בתכנית הלימודים ושהמורים היו מעוניינים ללמד (שאלה 71) (59 מורים בלבד ענו על השאלה והשיבו 77 תשובות).

לוח 108: נושאים אשר אינם כלולים בתכנית הלימודים ושאותם המורה היה מעוניין ללמד – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 59$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
300. תרבות ערבית	30	41.1	50.8
4. תרבות ערבית	25	32.5	42.4
6. היסטוריה ערבית-מוסלמית	6	7.8	10.2
3. אמנות האסלאם	1	1.3	1.7
400. אקטואליה, חיי היומיום בעולם הערבי	16	21.9	27.1
11. אקטואליה	10	13.0	16.9
7. הסכסוך היהודי-ערבי	5	6.5	8.5
8. גיאוגרפיה של המזרח התיכון	2	2.6	3.4
21. ארגוני טרור	1	1.3	1.7
100. יחסי שפות ותרבויות	10	13.7	16.9
1. ערבית יהודית	9	11.7	15.3
25. קרבה בין לשונות עברית וערבית	1	1.3	1.7
600. אחר	9	12.3	15.3
2. ערבית באמצעי התקשורת	5	6.5	8.5
19. שימוש במחשבים ובאינטרנט	4	5.2	6.8
500. מושגי יסוד באסלאם	8	11.0	13.6
12. מושגי יסוד באסלאם, תרבות האסלאם וחגים	6	7.8	10.2
17. השוואה בין קוראן לתנ"ך	2	2.6	3.4
סה"כ	77	100.0	130.5

מלוח 108 עולה כי 41.1% מתשובות המורים מצביעות על כך שהם מעוניינים ללמד את נושא התרבות הערבית וכחמישית מן התשובות מתייחסות לנושאי אקטואליה וחיי היומיום בעולם הערבי (21.9%). בשיעורים נמוכים יותר נמצאו נושאים: יחסי שפות ותרבויות (13.7%), מושגי יסוד באסלאם (11.0%) ונושאים אחרים (12.3%).

המורים התבקשו אף לציין את חוברות הלימוד הקיימות המתאימות להוראת הנושאים שפירטו. הממצא המרכזי שהתקבל מצביע על כך שהמורים סבורים כי יש מחסור בחוברות לימוד ובחומרי עזר וכי יש צורך בהכנת חומרים חדשים.

פעולות לשילוב הוראת ערבית עם מקצועות לימוד אחרים

בלוח 109 מוצגים מקצועות הלימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב עם מקצוע הערבית בחטיבה העליונה, לפי לתשובות המורים לשאלה הפתוחה (שאלה 97) (111 מורים השיבו 202 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות מרכזיות המציגות את תחומי הלימוד העיקריים שבהם נעשה השילוב.

לוח 109: מקצועות לימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב הוראת הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 111)

מספר	המקצוע	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1.	לשון עברית	56	27.7	50.5
2.	היסטוריה	40	19.8	36.0
5.	גיאוגרפיה (מפה וגבולות המזה"ת)	21	10.4	18.9
8.	מדעי החברה (סוציולוגיה, חינוך, מדעי המדינה, עיתונות, יחסים בין-לאומיים)	20	9.9	18.0
4.	תנ"ך, לימודי יהדות ודת	17	8.4	15.3
6.	לימודי אמנות ותרבות (ערבסקות, מוסיקה, ויטראז', קליגרפיה)	13	6.4	11.7
3.	מקצועות ריאליים (מחשבים, מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה)	13	6.4	11.7
7.	ספרות (שירים, סיפורים, השוואת יצירות)	11	5.4	9.9
9.	שילוב עם מגוון תחומים במטרה ליצור חיבור לחיי היומיום	7	3.5	6.3
12.	שפות אחרות (אנגלית)	4	2.0	3.6
	סה"כ	202	100.0	182.0

מלוח 109 עולה כי למעלה מרבע מן התשובות עוסקות בשילוב ערבית עם מקצוע הלשון העברית (27.7%), התשובה השנייה בשכיחותה מתייחסת לשילוב ערבית עם היסטוריה (19.8%) ובשיעורים נמוכים יותר התקבלו דיווחים על שילוב ערבית עם מקצועות כמו גיאוגרפיה (10.4%) ומדעי החברה (9.9%). שבעה מורים ציינו כי הם משלבים את לימודי הערבית בתוך מגוון תחומים באופן לא עקבי וארבעה מורים ציינו כי הם משלבים את הוראת הערבית עם שפות אחרות. המורים לא פירטו באשר לאופן השילוב, התכנים וכיו"ב.

1. דרכי ההוראה והערכה

מידת השימוש בדרכי ההוראה

על מנת לבחון את מידת השימוש של המורים בדרכי ההוראה השונות הוצגה בפניהם רשימה שאותה היה עליהם לדרג בשאלה סגורה (שאלה 98) בסולם ובו 4 דרגות. הממצאים שהתקבלו מוצגים בלוח 110 להלן (סך הכול 186 משיבים).

לוח 110: מידת השימוש בדרכי ההוראה השונות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 186$)

מספר פריט	דרכי ההוראה	אף פעם לא משתמש (1)	משתמש לעתים רחוקות (2)	משתמש לעתים קרובות (3)	תמיד משתמש (4)	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
99.	הוראה פרונטלית	0.5	5.4	66.1	28.0	186	3.2	0.6
103.	שימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכד')	1.1	34.1	53.5	11.4	185	2.8	0.7
101.	שימוש בדרכי ההוראה המותאמות לשונות הקיימות בכיתה שלי (הוראה הטרוגנית)	11.7	35.0	39.4	13.9	180	2.6	0.9
100.	הוראה ולמידה בקבוצות	9.7	55.1	32.4	2.7	185	2.3	0.7
104.	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	15.1	61.8	20.4	2.7	186	2.1	0.7
102.	שימוש בסימולציות, משחקי תפקידים	20.4	58.1	19.4	2.2	186	2.0	0.7
105.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	37.2	54.6	7.7	0.5	183	1.7	0.6

מלוח 106 עולה כי דרך ההוראה שבה משתמשים המורים במידה הרבה ביותר היא ההוראה הפרונטלית (ממוצע 3.2), שכן רובם המוחלט דיווחו כי הם משתמשים בה לעתים קרובות או תמיד (94.1%). לאחר מכן, ובשיעור דומה למדי, משתמשים המורים בעזרי לימוד והוראה מגוונים ובדרכי ההוראה המותאמות לכיתה הטרוגנית (ממוצעים 2.8 ו-2.6, בהתאמה), אולם יש לשים לב למידת הפיזור השונה הבאה לביטוי בדיווח המורים לגבי שימוש בשיטות אלה. באשר לשאר דרכי ההוראה – נראה כי המורים משתמשים בהן במידה מעטה בלבד.

על מנת לבדוק האם קיימים הבדלים במידת השימוש בדרכי ההוראה השונות בין סוגי הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי), נערך מבחן t וחושבו ערכי d Cohen's למדידת גודל האפקט. הממצאים מצביעים על כך שלא קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין המורים משתי הקבוצות באשר למידת השימוש שלהם בדרכי ההוראה השונות. חשוב לציין כי קיים פער מספרי בגודל קבוצות ההשוואה ועל-כן יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

למורים ניתנה אפשרות לציין דרכי הוראה נוספות שבהן הם משתמשים. התקבלו 22 תשובות בלבד, מחציתן התייחסו לעבודה בקבוצות קטנות, למשל, עבודה יחידנית או בזוגות ($n = 7$), הוראות עמיתים – תלמיד חזק מתגבר תלמיד חלש ($n = 3$) וגישה אישית לכל ילד ($n = 1$). תשובות אחרות התייחסו לעבודות יצירה ואמצעי המחשה ($n = 3$) ולמפגשי ערבים-יהודים ($n = 2$).

יעילות דרכי ההוראה בעיני המורה

המורים התבקשו לפרט את דרכי ההוראה היעילות ביותר עבורם ועבור התלמידים, בשאלה פתוחה (שאלה 107). פירוט התשובות מובא בלוח 111 להלן (174 מורים השיבו 284 תשובות).

לוח 111: דרכי ההוראה שנמצאו כיעילות ביותר בהוראת הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 174)

מספר פריט	דרכי ההוראה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
99.	הוראה פרונטלית	100	35.2	57.5
103.	שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכד')	61	21.5	35.1
100.	הוראה ולמידה בקבוצות	38	13.4	21.8
101.	דרכי ההוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתה שלי	27	9.5	15.5
104.	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות וכד')	15	5.3	8.6
106.	אחר	15	5.3	8.6
102.	שימוש בסימולציות או במשחקי תפקידים	13	4.6	7.5
112.	שילוב כל השיטות	11	3.9	6.3
105.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	2	0.7	1.1
110.	שילוב עזרי לימוד מגוונים, דרכים המותאמות לשונות, הוראה בקבוצות והוראה פרונטלית	1	0.4	0.6
111.	שילוב עזרי לימוד מגוונים ודרכים המותאמות לשונות	1	0.4	0.6
סה"כ		284	100.0	163.2

כפי שעולה מלוח 111, כשליש מן התשובות מציינות כי ההוראה הפרונטלית היא דרך ההוראה היעילה ביותר בעיני המורים (35.2%), דרך ההוראה השנייה ביעילותה היא שימוש בעזרי לימוד מגוונים (21.5%) ובמקום השלישי בחרו המורים את ההוראה והלמידה בקבוצות (13.4%).

מהצלבת תשובות המורים לגבי דרכי ההוראה שנמצאו כיעילות ביותר בעיניהם עם הסיבות ליעילותן, עולה התמונה הזו: בהתייחסותם לדרך ההוראה הפרונטלית שנבחרה בשיעורים הגבוהים ביותר, כשליש מן התשובות (36.4%) מתייחסות לתרומתה להתמודדות עם החומר – "לתלמידים קשה להתמודד לבד עם החומר" (מורה 152), כחמישית – לתרומתה לעניין ולמוטיבציה – "שיפור מוטיבציה" (מורה 551) וכחמישית כלל לא פירטו את הסיבה ליעילותה. באשר לשתי הדרכים שנבחרו במקומות השני והשלישי – שימוש בעזרי לימוד מגוונים והוראה ולמידה בקבוצות – לכל אחת מהן יוחסו שתי תרומות מרכזיות: האחת, תרומה לעניין ולמוטיבציה שהן מעוררות בקרב התלמידים (55.6% ו-42.9%, בהתאמה) – "מעניין ושובר את השגרה" (מורה 86), "משתמשים בזה כדי לעניין את התלמידים" (מורה 140) ו"רצוי לגוון במידת האפשר כדי ליצור מוטיבציה" (מורה 84) והאחרת, תרומה לעידוד השתתפותם של התלמידים (22.2% ו-21.4%, בהתאמה) – "תורמת לגיוון העניין, כולם משתתפים גם מי שמתבייש בכיתה" (מורה 198).

דרכי הערכה

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 108) את דרכי ההערכה שבהן הם משתמשים במקצוע הערבית, פרט למבחנים. תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות. לוח 112 מציג את פירוט התשובות (170 מורים השיבו 323 תשובות).

לוח 112: דרכי ההערכה שבהן משתמש המורה במקצוע הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 170$)

מספר דרכי ההערכה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. כתיבת עבודות ומטלות	116	35.9	68.2
2. בדיקת שיעורי בית ותיקונים, מתן הערכה על שיעורי בית	50	15.5	29.4
9. התרשמות כללית מן התלמיד (ידע, תפקוד בכיתה, רצינות, סדר)	46	14.2	27.1
6. מטלות קריאה (בכיתה או בבית)	45	13.9	26.5
8. פעילויות יצירה (משחקים, מחזות, סיפור, ציור, עיתון, אילן יוחסין)	21	6.5	12.4
3. תרגילים (אנסיין, דפי עבודה, תרגום)	16	5.0	9.4
7. הרצאות של התלמידים בפני הכיתה	12	3.7	7.1
4. הכתבות	11	3.4	6.5
11. עבודה במחשב	6	1.9	3.5
סה"כ	323	100.0	190.0

הממצא המרכזי העולה מלוח 112 מראה כי כתיבת עבודות ומטלות היא דרך ההערכה המועדפת ביותר על המורים (35.9%). שיעור תשובות נמוך יותר מתייחס להערכת התלמיד באמצעות בדיקת שיעורי בית ותיקונים (15.5%), להתרשמות כללית מן התלמיד (14.2%) ולמתן מטלות קריאה (13.9%).

המורים התבקשו לנמק מדוע הם משתמשים בדרכי ההערכה שאותן הם ציינו, אולם רובם המכריע לא ציינו כל סיבה מיוחדת לכך (89.8%, $n = 291$). מהצלבת תשובות המורים לגבי דרכי ההערכה החלופיות שמנו עם הסיבות לשימוש בהן, עולה כי גם לדרך ההערכה החלופית המועדפת על המורים (כתיבת עבודות ומטלות), לא יוחסה כל סיבה מיוחדת (84.2%) ו-14 מן המורים בלבד ציינו כי דרך זו חביבה עליהם משום שהיא בעלת יתרונות עבור תלמידים מתקשים – "העלאת ציון לתלמידים חלשים" (מורה 254).

ניהול השיעור בשפה הערבית

המורים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 109) לגבי המידה שבה הם מנהלים את השיעור בערבית. תשובותיהם מפורטות בלוח 113 להלן (סך הכול 181 משיבים). נציין כי לוח 113 מציג את התשובות המקובצות בלבד, וכי להלן נתייחס גם לפירוט התשובות שאינו מובא בפני הקורא, מפאת היותן מעטות.

לוח 113: באיזו מידה מנהל המורה את השיעור בשפה הערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 181)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות
100. השיעור מתנהל במידה רבה בערבית	79	43.6
300. השיעור מתנהל באופן חלקי בערבית	71	39.2
200. השיעור מתנהל במידה מועטה בערבית	19	10.5
400. בהתאם לדרגת הכיתה (בנמוכות מעט, בגבוהות יותר)	12	6.6
סה"כ	181	100.0

מלוח 113 עולה כי 43.6% מן המורים דיווחו על כך שרוב השיעור מתנהל בערבית. חמישית (20.1%) מהם לא נימקו את תשובתם ו-8.6% ציינו כי הנושאים שבהם מועבר השיעור בערבית הם דקדוק, נושאי העשרה ואוצר מילים. 39.2% מן המורים מתייחסים לכך שהשיעור מתנהל באופן חלקי בערבית, מהם 15.6% ציינו כי הדבר נעשה בדקדוק, תחביר ופועל, 11.5% מהם ציינו כי הדבר נעשה בהתאם ללחץ הזמן, הנושא ורמת התלמידים, ו-10.7% ציינו כי הדבר נעשה בטקסטים ובערבית ספרותית. 10.5% מן המורים השיבו כי השיעור מתנהל במידה מועטה בערבית, מהם 6.6% לא פירטו את תשובתם ו-6.6% מן המורים דיווחו על כך שמידת ניהול השיעור בשפה הערבית תלויה בדרגת הכיתה.

בשאלה 109 התבקשו המורים גם לנמק את תשובתם לגבי מידת ניהול השיעור בערבית. לוח 114 מציג את תשובות המורים שקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות, כפי שמובא להלן (65 מורים בלבד השיבו 78 תשובות).

לוח 114: נימוקים הנוגעים למידה שבה השיעור מתנהל בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 65)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. תרומה לתלמיד	28	40.6	43.1
6. ניהול השיעור בערבית תורם לקידום יכולת ההבעה בעל-פה, יכולת ההאזנה והקריאה	14	17.9	21.5
7. "שפה מקנים באותה שפה"	10	12.8	15.4
9. התלמידים מבקשים, זה תורם להם ומקרב אותם	5	6.4	7.7
8. תרומה לתרגול והעשרה של אוצר מילים	4	5.1	6.2
11. הדגשת הייחודיות של השפה והקרבה לעברית	1	1.3	1.5
300. קשיים של התלמידים	24	34.8	36.9
3. קושי של התלמידים בשל ידע מועט ואוצר מילים מוגבל	13	16.7	20.0
2. התלמידים מושכים לכיוון עברית, חשים חוסר ביטחון לדבר בערבית	8	10.3	12.3
4. החומר לא יהיה מובן, אי סדר, תלמידים יאבדו עניין בשיעור	5	6.4	7.7
12. הטרוגניות רבה ברמת התלמידים	1	1.3	1.5

לוח 114 (המשך)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
400. קשיים של המורה	13	18.8	20.0
1. קשיים של המורה לנהל את השיעור בערבית בשל חוסר ביטחון וחוסר שליטה בשפה ברמה גבוהה	13	16.7	20.0
100. תרומה למורה	4	5.8	6.2
10. המורה נהנה לנהל את השיעור בערבית	4	5.1	6.2
סה"כ	78	100.0	120.0

מהצלבת תשובות המורים לגבי מידת התנהלות השיעור בערבית לבין נימוקיהם לכך, עולה, כפי שמוצג בלוח 114, כי רבים מן המורים המנהלים את רוב השיעור בערבית מציינים כי הדבר תורם לתלמיד בקידום יכולת ההבעה בעל-פה ויכולת ההאזנה שלו (84.2%) – "כדי להטמיע בקרב התלמיד את השפה מבחינת דיבור והאזנה ולפתח יכולת תקשורתית" (מורה 302). לעומתם, למעלה ממחצית מן המורים המנהלים את השיעור באופן חלקי בערבית טוענים כי הדבר נובע מקשיים של התלמידים – ידע מועט ואוצר מילים מוגבל (58.8%) – "מאחר שהתלמידים אינם מבינים ובעקבות זאת השיעור מתנהל באי-סדר" (מורה 81) ו"התלמידים מתקשים בהבנה ויש צורך בתרגום" (מורה 629), או בשל קשיים של המורה עצמו לנהל את השיעור בערבית, כגון חוסר ביטחון או חוסר שליטה בשפה ברמה גבוהה (29.4%) – "בשל חוסר ניסיון שלי ופחד שלי ללמד" (מורה 65) ו"חוסר ביטחון וחוסר שליטה בדיבור בערבית" (מורה 785).

ז. השתלמויות מורים

המורים נשאלו שתי שאלות סגורות (שאלות 110 ו-111) העוסקות בבדיקת הצורך שלהם בהשתלמויות הקשורות לניהול השיעור בשפה הערבית (לוח 115).

לוח 115: הוספת השתלמויות למורים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 187)

מספר פריט	נושאים להשתלמויות	כן		לא		סה"כ	
		%	n	%	n	%	n
110.	חיזוק הדיבור	95.2	178	4.8	9	100.0	187
111.	הגייה הנכונה	72.8	134	27.2	50	100.0	184

מלוח 115 עולה כי רוב המורים מעוניינים בהשתלמויות הן לחיזוק יכולת הדיבור בערבית (95.2%, n = 178) והן בנושא ההגייה הנכונה של השפה (72.8%, n = 134).

צורך בהשתלמויות למורים

לוח 116 להלן מפרט את תשובות המורים לשאלה פתוחה (שאלה 112) שעניינה הנושאים שבהם קיים לדעתם צורך בהשתלמויות (145 מורים השיבו 391 תשובות). תשובות המורים קובצו לקטגוריות תוכן, לפי הנושאים השונים שבהם יש לערוך השתלמויות.

לוח 116: נושאים שבהם יש לערוך השתלמויות למורים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 145)

מספר	הנושא	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
5.	הבעה בעל-פה	99	25.3	68.3
2.	ניתוח ספרות, הבנת טקסטים ויצירות ספרות מודרניות	63	16.1	43.4
4.	הבעה בכתב, תרגום	48	12.3	33.1
7.	ערבית מדוברת, ערבית מסחרית	43	11.0	29.7
8.	אקטואליה	24	6.1	16.6
9.	דרכי הוראה בכיתה הטרוגנית והוראה ללקויי למידה	21	5.4	14.5
1.	דקדוק (תחביר ופועל, אוצר מילים)	20	5.1	13.8
10.	עבודה בסביבה ממוחשבת	13	3.3	9.0
11.	קוראן	13	3.3	9.0
16.	תרבות האסלאם, העשרה תרבותית	10	2.6	6.9
19.	בנייה וארגון של חומרי למידה, בניית כלים אופרטיביים, מאגרי תכנים	9	2.3	6.2
12.	שימוש בעזרי לימוד מגוונים	7	1.8	4.8
15.	הכנת התלמידים לבגרות	7	1.8	4.8
6.	ערבית יהודית	5	1.3	3.4
13.	השתלמויות כלליות בנושאים שוטפים	4	1.0	2.8
17.	הצגת ספרי לימוד חדשים ועדכניים	4	1.0	2.8
21.	שיווק של המקצוע לתלמידים	1	0.3	0.7
סה"כ		391	100.0	269.7

מתשובות המורים אנו למדים, כפי שעולה מלוח 116, שהנושאים שבהם הם היו מעוניינים ביותר להשתלם הם הבעה בעל-פה (25.3%), ניתוח ספרות, הבנת טקסטים ויצירות מודרניות (16.1%), הבעה בכתב ותרגום (12.3%) וערבית מדוברת (11.0%). בשיעורים נמוכים למדי דיווחו המורים כי הם היו רוצים להשתלם גם בתחומים הקשורים לדרכי הוראה וחומרי למידה, כמו השתלמות בדרכי הוראה בכיתה הטרוגנית ובהוראה ללקויי למידה או בעבודה בסביבה ממוחשבת (5.4% ו-3.3%, בהתאמה).

ח. שילוב לימודי הערבית

המורים התבקשו לתאר באיזה אופן משולבים לימודי הערבית בבית ספרם בכיתות י"ב (שאלה 1), לרבות מספר השעות שהם מלמדים מקצוע זה בכל אחת מן הכיתות. בלוח 117 מוצגות תשובות המורים לגבי מספר השעות שהם מלמדים בכל אחת מדרגות הכיתה – י", י"א וי"ב.

לוח 117: באילו כיתות וכמה שעות המורה מלמד ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N=187)

מספר שעות לימוד	כיתה י"		כיתה י"א		כיתה י"ב	
	%	n	%	n	%	n
2	7.7	14	1.3	2	1.3	2
3	71.4	130	2.5	4	1.9	3
4	14.3	26	9.4	15	4.5	7
5	5.5	10	25.6	41	13.6	21
6	1.1	2	36.3	58	39.6	61
7	-	-	18.8	30	24.0	37
8	-	-	3.7	6	12.9	20
9	-	-	2.5	4	1.3	2
10	-	-	-	-	0.6	1
סה"כ	100.0	154	100.0	160	100.0	182

מלוח 117 עולה כי רוב המורים המלמדים בכיתה י' השיבו כי הם מלמדים 3 שעות שבועיות (71.4%). בכיתות י"א וי"ב דיווחו מרבית המורים כי הם מלמדים בין 5 ל-7 שעות שבועיות, ומהם השיעור הגבוה ביותר מלמד 6 שעות שבועיות (36.3% ו-39.6%, בהתאמה).

לוח 118 מציג את התפלגות המורים על פי הכיתות שבהן הם מלמדים: בכיתות י" (85.6%), י"א (77.5%) וי"ב (74.3%). רוב המורים מדווחים כי בבית ספרם משלבים את מקצוע הערבית כשפה זרה שנייה, בכיתות י" (90.4%), י"א (80.7%) וי"ב (75.4%).

לוח 118: שילוב לימודי הערבית בבית הספר – התפלגות התשובות החיוביות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 187)

מספר פריט	שילוב לימודי הערבית בבית הספר		כיתה י"		כיתה י"א		כיתה י"ב	
			%	n	%	n	%	n
2.	הנני מלמד/ת ערבית בכיתה:		85.6	160	77.5	145	74.3	139
3.	בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה		90.4	169	80.7	151	75.4	141
4.	בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)		43.3	81	36.4	68	36.0	67

ט. הערות

בלוח 119 מוצגות תשובות המורים לשאלה פתוחה (שאלה 113) המזמינה אותם להתייחס בחופשיות לתכנית הלימודים (79 מורים השיבו 114 תשובות). תשובות המורים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את ההערות השונות שעלו.

לוח 119: הערות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 79)

מספר	ההערה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200.	שינויים תוכניים בתכנית הלימודים	56	58.3	70.9
8.	חשיבות הקניית מיומנויות דיבור בערבית, הן בקרב המורים והן בקרב התלמידים	15	13.2	19.0
14.	צורך דחוף בעדכון ושינוי חומרי הלמידה	12	10.5	15.2
13.	יש לעדכן ולשנות את תכנית הלימודים	11	9.6	13.9
7.	יש להמשיך במגמת ההקלות	9	7.9	11.4
9.	בחינת הבגרות קשה מדי ודורשת שינויים	8	7.0	10.1
3.	בעיות הקשורות בעומס יתר בתכנית הלימודים	6	5.3	7.6
4.	תכנית הלימודים אינה רלוונטית לתלמיד	6	5.3	7.6
5.	יש בעיות בתכנית הקשורות לשינויים שנעשו בה	3	2.6	3.8
16.	חשוב להקנות לתלמידים את התרבות הערבית	1	0.9	1.3
23.	שינויי המפמ"ר מבורכים	1	0.9	1.3
300.	שינויים כלליים	23	24.0	29.1
10.	יש צורך לחייב את לימוד השפה	13	11.4	16.5
2.	בעיות כלליות (הנהלת ביה"ס, איכות המורים וכד')	5	4.4	6.3
6.	התייחסות שלילית של הנהלת בית הספר ללימודי הערבית	3	2.6	3.8
22.	חשיבותה של הערבית פחותה מאנגלית משום שאינה שפה בינלאומית	1	0.9	1.3
26.	יש חשיבות רבה לחיבור בין המורה והתלמיד	1	0.9	1.3
27.	יש חשיבות רבה לעבודת צוות המורים ולמידת המיומנות שלהם	1	0.9	1.3
400.	השתלמויות מורים	9	9.4	11.4
15.	בעיות עם ההשתלמויות למורים בערבית	4	3.5	5.1
18.	יש לעודד ולחזק את המורים לערבית	2	1.8	2.5
20.	יש צורך בהשתלמויות למורים הבכירים	2	1.8	1.3
17.	יש חשיבות רבה להתעדכנות בשינויים	1	0.9	1.3
19.	חשוב ליצור קשר בין מורים ותיקים לחדשים	1	0.9	1.3
100.	הערות חיוביות	8	8.3	10.1
1.	התייחסות חיובית לחומרי הלמידה ("שפה מספרת תרבות")	4	3.5	5.1
12.	הדגשת חשיבות המקצוע	4	3.5	5.1
	סה"כ	114	100.0	144.3

מלוח 119 עולה כי רוב ההיגדים (58.3%) התייחסו לשינויי תוכן הנדרשים בתכנית, ובהם חשיבות הקניית מיומנויות דיבור בערבית (13.2%) – "תמיד לשפר את יכולת ההבנה, הקריאה ויכולת ההבעה בעל-פה של התלמידים" (מורה 197) ו"מורה שלא הוגה נכון, אין לו מקום בהוראה מההתחלה" (מורה 381), צורך בעדכון ושינוי חומרי הלמידה (10.5%) – "יש לעדכן את ספרי הלימוד, מומלץ להוציא חוברת או ספר ובה מקבץ מאמרים מעובדים ומגוונים בנושאים שונים הקרובים ללב הנוער, כדי שיוכלו לכתוב עבודה בנושא אישי" (מורה 63) ועדכון ושינוי תכנית הלימודים (9.6%) – "לעשות חושבים שוב לגבי התכנית הקיימת" (מורה 396). הערות אחרות העלו התייחסויות כלליות (24.0%) ובהן הצורך לחייב את לימוד השפה (11.4%) – "חובה לדאוג לכך שתלמיד ישראלי לא יהיה זכאי לתעודת בגרות ללא לימוד מינימלי של ערבית" (מורה 324), או הערות הקשורות להשתלמויות מורים (8.8%) – "היום ההשתלמויות לא תמיד עוסקות בדברים האקוטיים כמו הבעה בעל-פה, הערבית המדוברת והטקסטים" (מורה 350). יש לציין כי שמונה מורים בלבד (8.3%) העלו עמדות חיוביות כלפי תכנית הלימודים – "תכנית הלימודים מאוד יפה ומגוונת" (מורה 344) ו"התכנית החדשה מביאה ציונים טובים" (מורה 557).

שאלון לתלמיד/ה בחטיבה העליונה

השאלון לתלמידים נחלק לשלושה חלקים. חלק אחד מכון לכל התלמידים, חלק שני מכון לתלמידים שאינם לומדים ערבית בחטיבה העליונה, וחלקו השלישי מכון לתלמידים הלומדים ערבית לבגרות בחטיבה העליונה. כך, בכל אחד מן הלוחות והדיווחים של תשובות התלמידים יש לשים לב לאיזו קבוצה מיועדת השאלה ומיהם המשיבים.

א. לימודי הערבית לבגרות

מתשובות כל התלמידים ובהתאם לבחירת המדגם, ניתן לראות כי למעלה משני שלישים מהם לומדים ערבית לבגרות (68.1%, $n = 64$) וכשליש מהם אינם לומדים (31.9%, $n = 30$). אשר לשאלה הבודקת באילו כיתות למדו התלמידים ערבית בעבר, נראה כי רוב התלמידים למדו ערבית בחטיבת-הביניים, וכך גם בכיתה י' (83.0%).

מהצלבת תשובות התלמידים באשר ללימוד ערבית לבגרות עם הכיתות שבהן הם למדו ערבית בעבר עולה כי מבין התלמידים שדיווחו כי הם לומדים לבגרות בערבית, כולם למדו ערבית, הן בכיתה י' והן בכיתה ט', ורובם למדו ערבית בכיתות ח' ו-ז' (96.9% ו-93.8%, בהתאמה). אשר לתלמידים שדיווחו כי הם לא לומדים ערבית לבגרות, כמחציתם בלבד למדו ערבית בכיתה י' (46.7%) ובכיתה ט' (50.0%), ומרביתם למדו ערבית בכיתות ח' ו-ז' (90.0% בשני המקרים).

כפי שנראה בלוח 120 להלן, סך הכול לקחו חלק במדגם 64 תלמידים הלומדים ערבית לבגרות (68.1%) ו-30 תלמידים שאינם לומדים ערבית לבגרות (31.9%) (שאלה 1).

לוח 120: לימוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 94)

מספר פריט	האם לומד/ת ערבית לבגרות	מספר התשובות	אחוז התשובות
1. כן	64	68.1	
2. לא	30	31.9	
סה"כ	94	100.0	

מהצלבת הנתונים של המשתנה "מצב לימודי ערבית" (לומד או לא לומד ערבית לבגרות) עם משתנה המין (שאלה 79), לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין בנים לבנות בבחירת לימודי הערבית לבגרות. 74.4% מהבנים שהשתתפו במדגם בחרו ללמוד ערבית לבגרות, לעומת 25.6% שלא בחרו במקצוע הערבית. התפלגות דומה נראית אצל הבנות – 63.6% מכלל התלמידות שהשתתפו במדגם בחרו ללמוד ערבית לבגרות, לעומת 36.4% שאינן לומדות ערבית לבגרות.

מהצלבת הנתונים של המשתנה "מצב לימודי ערבית" (לומד או שאינו לומד ערבית לבגרות) עם המשתנה הגדרה דתית (חילוני, מסורתי או דתי) (שאלה 80), לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין תלמידים הלומדים ערבית לבגרות לבין תלמידים שאינם לומדים ערבית לבגרות, בהגדרתם הדתית. מבין התלמידים הלומדים ערבית לבגרות, 50.0% מגדירים עצמם חילוניים, 48.1% מסורתיים ו-1.9% מגדירים עצמם דתיים. בקבוצת התלמידים שאינם לומדים ערבית לבגרות קיימת התפלגות דומה ביחס להגדרתם הדתית: 46.3% מביניהם מגדירים עצמם חילוניים ו-35.7% מגדירים עצמם מסורתיים.

מהצלבת הנתונים של המשתנה "מצב לימודי ערבית" (לומדים או לא לומדים ערבית לבגרות) עם בחירת התלמידים במגמות השונות (שאלה 81), נראה כי רוב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות בחרו במגמת מדעים (57.8%, $n = 37$), התשובה השנייה בשכיחותה היא מגמת מדעי הרוח (32.8%, $n = 21$) ושישה תלמידים בלבד (9.4%) בחרו במגמת מדעי החברה (ראו לוח 121 להלן).

לוח 121: בחירת מגמה לפי מצב לימוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 84)

מספר פריט	לומדים		לא לומדים	
	%	n	%	n
1. מדעים	57.8	37	96.6	28
2. מדעי הרוח	32.8	21	-	-
3. מדעי החברה	9.4	6	3.4	1
סה"כ	100.0	64	100.0	29

התלמידים התבקשו לציין את הכיתות שבהן למדו בעבר ערבית (שאלה 2). לוח 122 להלן מציג את הממצאים שהתקבלו מתשובותיהם.

לוח 122: הכיתות שבהן למדו התלמידים ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 94)

מספר פריט	דרגת כיתה	מספר התשובות	אחוז המשיבים
2.	כיתה ז'	87	92.6
3.	כיתה ח'	89	94.7
4.	כיתה ט'	79	84.0
5.	כיתה י'	78	83.0
6.	כיתה י"א	64	68.1
1.	לא למדתי ערבית כלל	1	1.1
	סה"כ	398	423.4

ב. מטרות תכנית הלימודים החדשה

לתלמידים הוצגה רשימת המטרות האופרטיביות בניסוח שונה מעט מזה שהוצג למנהלים ולמורים, אשר הותאם לרמת הבנתם. התלמידים התבקשו לדרג את מידת היישום של כל היגד בכיתה ואת מידת חשיבותו בעיניהם, בשאלות סגורות (שאלות 6 ו-21) בסולם ובו שש דרגות. בלוח 123 מוצגת רשימת היגדים העוסקים ביישום המטרות האופרטיביות, לפי דיווח התלמידים על מידת יישומם בכיתה (סך הכול 64 משיבים).

לוח 123: מידת יישום ההיגד בכיתה – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן (N = 64)

מספר פריט	ההיגדים	מיושם כלל לא	מיושם מעטה	מיושם מסוימת	מיושם במידה רבה	מיושם במידה רבה מאוד	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		
17.	אנחנו לומדים מתוך עיתונות בערבית	3.1	-	-	6.3	17.2	73.4	64	5.5
15.	אנחנו לומדים להשתמש במילון ערבי-עברי	3.2	-	7.9	19.0	30.2	39.7	63	4.9
9.	אנחנו נדרשים להבין את הרעיונות המובעים בטקסטים בערבית	4.7	3.1	3.1	23.4	29.7	35.9	64	4.8
12.	אנחנו נדרשים לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית	-	3.1	10.9	23.4	25.0	37.5	64	4.8
11.	בכיתה שלי מדגישים את נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית	4.7	7.8	9.4	21.9	29.7	26.6	64	4.4
8.	אנחנו קוראים טקסטים בספרות ערבית מודרנית	12.9	6.5	4.8	17.7	40.3	17.7	62	4.2
14.	אנחנו לומדים ערבית מדוברת	23.8	6.3	7.9	12.7	23.8	25.4	63	3.8
10.	אנחנו נדרשים לדבר בכיתה בערבית ספרותית	10.9	15.6	20.3	21.9	21.9	9.4	64	3.6
13.	אנחנו נדרשים לדבר בערבית מדוברת	29.7	7.8	6.3	15.6	25.0	15.6	64	3.5
16.	אנחנו לומדים להשתמש במילון ערבי-ערבי	43.8	7.8	14.1	9.4	12.5	12.5	64	2.8
18.	אנחנו מקשיבים לקלטות ו/או לרדיו וטלוויזיה בערבית תקשורתית	28.1	21.9	25.0	17.2	6.3	1.6	64	2.6
7.	אנחנו קוראים טקסטים בספרות ערבית קלאסית	56.9	12.1	1.7	5.2	17.2	6.9	58	2.3
19.	אנחנו לומדים בכיתה על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם	45.3	21.9	9.4	14.1	9.4	-	64	2.2
20.	אנחנו לומדים סורות מן הקוראן	70.3	4.7	4.7	-	7.8	12.5	64	2.1

מתשובות התלמידים, המוצגות בלוח 123, אנו למדים כי ההיגד המיושם במידה הרבה ביותר בכיתתם (במידה רבה עד רבה מאוד), הוא לימוד מתוך עיתונות ערבית (90.6%, ממוצע 5.5). התלמידים ציינו שלושה היגדים נוספים כמיושמים במידה מסוימת עד רבה מאוד בכיתתם (טווח הממוצעים נע מ-4.9 עד 4.8): "אנחנו לומדים להשתמש במילון ערבי-עברי", "אנחנו נדרשים להבין את הרעיונות המובעים בטקסטים בערבית" ו"אנחנו נדרשים לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית". לעומת זאת, רוב התלמידים טענו כי שלושת ההיגדים שכלל אינם מיושמים בכיתתם הם: לימוד סורות מן הקוראן (70.3%, ממוצע 2.1), קריאת טקסטים בספרות ערבית קלאסית (56.9%, ממוצע 2.3) ולימוד על תולדות הערבים, תרבותם ודתם (45.3%, ממוצע 2.2).

בלוח 124 מוצגת רשימת היגדים המתארים את המטרות האופרטיביות בהוראת הערבית ואת **מידת החשיבות** שהתלמידים הלומדים ערבית מייחסים לכל אחד מהן (סך הכול 64 משיבים).

לוח 124: מידת החשיבות של היגדים העוסקים במטרות הוראת הערבית – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 64$)

מספר פריט	ההיגדים	כלל לא חשוב	במידה מעטה מאוד	במידה מעטה מסוימת	במידה רבה	במידה רבה מאוד	מספר משיבים	ממוצע	סטיות תקן
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		
32.	לימוד מתוך עיתונות ערבית	-	1.6	-	9.7	38.7	50.0	62	5.4
29.	לימוד ערבית מדוברת	-	8.1	3.2	6.5	25.8	56.5	62	5.2
24.	הבנת הרעיונות של טקסטים בערבית	1.6	4.7	1.6	10.9	35.9	45.3	64	5.1
30.	שימוש במילון ערבי-עברי		3.2	4.8	15.9	30.2	46.0	63	5.1
28.	דיבור בערבית מדוברת בכיתה	4.8	7.9	4.8	4.8	30.2	47.6	63	4.9
26.	הדגשת נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית	-	3.1	14.1	18.8	28.1	35.9	64	4.8
27.	מענה על שאלות בכתב בערבית ספרותית	1.6	4.8	6.3	23.8	36.5	27.0	63	4.7
33.	הקשבה לקלטות ו/או לרדיו וצפייה בטלוויזיה בערבית תקשורתית	6.6	3.3	3.3	27.9	32.8	26.2	61	4.6
25.	דיבור בערבית ספרותית בכיתה	1.6	4.7	17.2	23.4	28.1	25.0	64	4.5
31.	שימוש במילון ערבי-ערבי	6.5	6.5	12.9	16.1	25.8	32.3	62	4.5
23.	קריאת טקסטים בספרות ערבית מודרנית	6.3	12.5	10.9	15.6	29.7	25.0	64	4.3
34.	לימוד על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם	11.1	14.3	12.7	39.7	12.7	9.5	63	3.6
22.	קריאת טקסטים בספרות ערבית קלאסית	20.0	25.0	16.7	15.0	16.7	6.7	60	3.0
35.	לימוד סורות מן הקוראן	29.0	21.0	16.1	11.3	12.9	9.7	62	2.9

מנתוני לוח 124 נראה כי התלמידים מייחסים חשיבות רבה עד רבה מאוד להיגדים השמים דגש על לימוד ערבית עכשווית, תקשורתית, ערבית מדוברת ואקטואלית, וחשיבות מעטה יותר

ללימודי העשרה כמו תרבות ודת האסלאם. כך למשל, היגדים כמו "לימוד מתוך עיתונות ערבית", "לימוד ערבית מדוברת" או "הבנת הרעיונות של טקסטים בכיתה" דורגו כחשובים במידה רבה עד רבה מאוד (טווח הממוצעים נע מ-5.4 עד 4.9), והיגדים כמו "לימוד על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם", "קריאת טקסטים בספרות ערבית קלאסית" ו"לימוד סורות מן הקוראן" דורגו כבעלי חשיבות נמוכה למדי בעיני התלמידים (טווח הממוצעים נע מ-3.6 עד 2.9).

ג. עמדות כלפי תכנית הלימודים בערבית

שינויים בתכנית הלימודים

התלמידים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 52) על אודות השינויים שיש לדעתם לערוך בתכנית הלימודים בערבית, על מנת להפוך את הלימודים למושכים ומעניינים יותר עבורם. לוח 125 מפרט את תשובותיהם, אשר קובצו לקטגוריות תוכן המבטאות את השינויים השונים (53 תלמידים השיבו 83 תשובות).

לוח 125: שינויים שיש לערוך בלימודי הערבית – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (מספר ואחוז), (N = 53)

מספר השינוי	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. שינויים תוכניים	31	44.9	58.5
10. להרבות בנושאים הקשורים לתרבות הערבית, לקוראן ולספרות ערבית	18	21.7	34.0
9. יש לצמצם את היקף הנושאים הקשורים לקוראן ולדת האסלאם	10	12.0	18.9
4. יש לבחור בתכנים שהם יותר רלוונטיים לחיי היום-יום של התלמיד	5	6.0	9.4
11. הלימודים קשים ויש להקל בהם	4	4.8	7.5
5. יש לעדכן ולרענן את חומרי הלימוד	3	3.6	5.7
100. שינויים בשיטות הוראה	31	44.9	58.5
3. לימוד חווייתי ומושך יותר, להרבות בעזרי לימוד מגוונים (מחשבים, קלטות)	20	24.1	37.7
2. יש להרבות בפעילויות מחוץ לכיתה	4	4.8	7.5
13. יש קשיים עם המורה	4	4.8	7.5
18. יש לשמור על קשר הדוק יותר עם גורמים בחיל המודיעין	3	3.6	5.7
8. חשוב שהמורה ידבר בערבית לפחות בחלק מן השיעור	2	2.4	3.8
16. חשוב לאפשר מפגשים עם ערבים ולבקר בכפרים ערביים	2	2.4	3.8
14. חשוב לתת את הדעת על המתקשים בערבית	1	1.2	1.9
300. שינויים מבניים	7	10.1	13.2
19. חשוב להדגיש את תרומת השפה הערבית לעתיד של התלמיד	3	3.6	5.7
6. לימודי ערבית צריכים להיות לימודי חובה לכולם	1	1.2	1.9
12. אין ללמד בשעות קצה	1	1.2	1.9
15. אפשר להיבחן ביחידה אחת בכיתה י' במטרה להוריד את עומס הלימודים ב"א	1	1.2	1.9
17. חשוב להתחיל ללמוד ערבית בדרגת כיתה מוקדמת יותר	1	1.2	1.9
סה"כ	83	100.0	156.6

מלוח 125 עולה כי התלמידים מעלים צורך לערוך שינויים בשני תחומים מרכזיים: שינויים תוכניים (44.9%) ושינויים בשיטות הוראה (44.9%). מבין השינויים התוכניים, כחמישית מתשובות התלמידים מתייחסות לצורך להרבות בלימוד נושאים הקשורים לתרבות הערבית, לקוראן ולספרות ערבית, כאל השינוי החשוב ביותר (21.7%) – "צריך ללמוד על התרבות הערבית והקוראן" (תלמיד 20). לעומת זאת, בשיעור נמוך במעט הועלה הנימוק המנוגד – הצורך לצמצם דווקא את היקף לימוד הנושאים הקשורים לקוראן ולדת האסלאם (12.0%) – "השינויים הם לדעתי לא ללמד את הקוראן ואת דת האסלאם" (תלמיד 8). השינוי הבולט ביותר מבין השינויים הנדרשים בשיטות ההוראה מתייחס לרצון בלימוד חווייתי ומושך יותר ולשימוש רב יותר בעזרי לימוד מגוונים (24.1%) – "יותר שימוש במחשב ותרגילים ממוחשבים, יותר צפייה בטלוויזיה" (תלמיד 6) ו"שיהיו כוללים אינטראקטיביות עם קטעי וידאו" (תלמיד 27).

ציפיות מלימודי הערבית

התלמידים נשאלו בשאלות פתוחות (שאלות 53 ו-54) מה היו ציפיותיהם מלימודי הערבית לבגרות ובאיזו מידה התגשמו ציפיות אלו. תשובות התלמידים עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן המבטאות את הציפיות השונות שלהם מלימודי הערבית לבגרות. לוח 126 מציג את הממצאים מהצלבת תשובות אלה (46 תלמידים השיבו 70 תשובות). מאחר שמספר התשובות שהתקבל בשאלות אלה הוא נמוך, יש להתייחס לממצאים בזהירות הראויה.

לוח 126: ציפיות מלימודי הערבית לבגרות ומידת התגשמותן – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (מספר ואחוז), (N = 46)

מספר	תיאור הציפיות	התגשמו		חלקית		לא התגשמו		סה"כ	
		%	n	%	n	%	n	%	n
2.	שלימודי הערבית יהיו מעניינים, אקטואליים, וידונו בבעיות השעה	20.8	5	16.0	4	28.6	6	21.4	15
8.	לרכוש שפה ברמה גבוהה	12.5	3	28.0	7	14.3	3	18.6	13
6.	להצליח בלימודים ובבחינת הבגרות בערבית	25.0	6	8.0	2	14.3	3	15.7	11
9.	לרכוש יכולת דיבור בסיסית בערבית	4.2	1	24.0	6	14.3	3	14.3	10
3.	שלימודי הערבית יהיו קלים יותר	16.7	4	4.0	1	14.3	3	11.4	8
7.	שהלימודים יתרמו לעתידי הצבאי	8.3	2	12.0	3	14.3	3	11.4	8
4.	שלימודי הערבית יהיו רציניים ומעמיקים יותר מאשר בחט"ב	4.2	1	8.0	2	-	-	4.3	3
5.	שלימודי הערבית יהיו קשים יותר מאשר בחט"ב	8.3	2	-	-	-	-	2.9	2
	סה"כ	100.0	24	100.0	25	100.0	21	100.0	70

מבדיקת תוכן הציפיות, המובאות בלוח 126, עולה כי רוב הציפיות היו חיוביות והתייחסו לכך שלימודי הערבית יהיו מעניינים, אקטואליים וידונו בבעיות השעה (21.4%) – "שיהיו מעניינים יותר ויעסקו בנושאים אקטואליים" (תלמיד 80), לרכישת שפה ברמה גבוהה (18.6%) – "להבין את השפה באופן שוטף, לקרוא עיתונים וספרים ולדעת מה אומרים בטלוויזיה ומה מדברים

ברחוב, לדעת את השפה כאילו היא שפת אם" (תלמיד 24) ולהצלחה בלימודים ובבחינת הבגרות בערבית (15.7%) – "לצאת עם ציון גבוה מאוד בבגרות" (תלמיד 25). לשני תלמידים בלבד היו ציפיות שליליות, בהן הם הביעו את חששם מכך שלימודי הערבית לבגרות יהיו קשים יותר מאשר בחטיבת-הביניים – "שזה יהיה קשה מאוד ולא נוכל לעמוד בה" (תלמיד 75). אשר למידת התגשמותן של הציפיות, עולה התמונה הבאה: מבין הציפיות שהתגשמו במלואן, הציפייה שהתקבלה בשיעור הגבוה ביותר מתייחסת להצלחה בלימודים ובבחינת הבגרות (25.0%, $n = 6$); מבין הציפיות שהתגשמו במידה חלקית התקבלו שתי ציפיות בשיעורים גבוהים יותר, המתייחסות לרכישת השפה: לרכוש שפה ברמה גבוהה (28.0%, $n = 7$) ולרכוש יכולת דיבור בסיסית (24.0%, $n = 6$). מבין הציפיות שלא התגשמו כלל, בשיעור הגבוה ביותר התקבלה הציפייה לכך שלימודי הערבית יהיו מעניינים, אקטואליים וידונו בבעיות השעה (28.6%, $n = 6$).

התלמידים אף התבקשו להסביר את מידת התגשמות ציפיותיהם. לוח 127 להלן מציג את תשובות התלמידים לשאלה פתוחה (שאלה 54), שעניינה ההסברים למידת התגשמות ציפיותיהם מלימודי הערבית לבגרות (21 תלמידים השיבו 26 תשובות).

לוח 127: הסבר למידת התגשמות הציפיות מלימודי הערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (מספר ואחוז), ($N = 21$)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
5.	הלימודים בחט"ע קשים יותר בהשוואה לחט"ב	7	26.9
1.	יש נושאי לימוד שאינם מעניינים ואינם רלוונטיים	4	15.4
2.	המשיב חש שעדיין אינו יכול לדבר ולהבין ערבית	4	15.4
6.	הלימודים בחט"ע משעממים בהשוואה לחט"ב	4	15.4
4.	קצב ההתקדמות איטי	3	11.5
3.	שמים יותר דגש על ערבית ספרותית מאשר על מדוברת	2	7.7
8.	קשיים הקשורים למורה	2	7.7
	סה"כ	26	100.0
			123.8

מלוח 127 עולה כי כל הנימוקים שהתקבלו מתייחסים לחוסר התגשמותן של ציפיות "שליליות", למרות ששני תלמידים בלבד העלו ציפיות שכאלה, כפי שניתן לראות בשאלה הקודמת. לא ניתן אפילו הסבר אחד הנוגע להתגשמותן של ציפיות "חיוביות". לצערנו התקבלו תשובות מעטות בלבד ולפיכך לא ניתן היה להצליב בין הציפיות מלימודי הערבית לבגרות לבין ההסברים הנוגעים למידת התגשמותן.

חיוב התלמידים בלימוד ערבית

התלמידים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 3) האם יש לדעתם לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית. הם התבקשו לפרט את תשובותיהם. פירוט התשובות מוצג בלוח 128 (92 תלמידים השיבו 146 תשובות).

לוח 128: האם לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 92)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200.	אין לחייב ללמוד	57	62.0
215.	זהו מקצוע מיותר	31	33.7
211.	יש לאפשר בחירה ולא ללמוד מתוך כפייה	26	28.3
214.	כדאי ללמוד שפות חשובות ושימושיות יותר מערבית	19	20.7
207.	זו שפת האויבים שלנו	7	7.6
200.	לא לחייב (ללא פירוט)	4	4.3
100.	יש לחייב ללמוד	19	20.7
104.	אנו חיים באזור המוקף דוברי ערבית	11	12.0
103.	הלימוד מאפשר להגיע לחיל המודיעין בצבא	9	9.8
101.	ערבית היא שפה רשמית בישראל ומהווה בסיס לתקשורת עם ערביי ישראל	8	8.7
102.	בשל סיבות ביטחוניות (אנו מוקפים אויבים)	7	7.6
120.	טוב ללמוד שפות נוספות	4	4.3
300.	יש לחייב לימודי בסיס בערבית (עד כיתה י')	16	17.4
306.	ערבית היא אמצעי תקשורת עם ערביי ישראל	6	6.5
308.	הבחירה לגבי המשך לימוד מורחב תהיה על בסיס היכרות עם השפה	6	6.5
301.	זו שפה רשמית בישראל	5	5.4
302.	בשל המצב הביטחוני והצבא	3	3.3
	סה"כ	146	158.7

מלוח 128 עולה כי רוב התלמידים אינם מצדדים בהחלטה לחייבם ללמוד ערבית (62.0%, n = 57), כחמישית השיבו כי יש לחייב את לימוד הערבית (20.7%, n = 19) ושיעור נמוך במעט טוענים שיש לחייב את התלמידים בלימוד בסיסי בלבד (עד כיתה י'), בדומה למצב הקיים (17.4%, n = 16).

תשובות התלמידים עובדו וקובצו לשלוש קטגוריות תוכן מרכזיות: האחת כוללת נימוקים המצדדים בחובת לימוד, השנייה כוללת נימוקים המתנגדים לחובת הלימוד, והשלישית כוללת נימוקים לחיוב לימוד בסיסי בלבד של השפה. מבין התלמידים שהשיבו כי אין לחייב את לימוד השפה, כחמישית מהתשובות התייחסו לכך שזהו מקצוע מיותר בעיניהם (21.2%) – "זה בזבוז זמן ומקצוע מיותר מאוד שרצוי ללמד רק תלמידים שבאמת מעוניינים ללמוד" (תלמיד 48) וכי יש לאפשר בחירה ולא לכפות את הלימודים (17.8%) – "לא צריך לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית מפני שלכל אחד צריכה להיות זכות לבחור במקצוע שמתאים ונראה לו" (תלמיד 84). הסיבה המרכזית שאותה ציינו התלמידים המצדדים בחיוב הלימוד היא שאנו חיים באזור המוקף דוברי ערבית (7.5%) – "חשוב לדעת את השפה הזו כי השכנים מדברים בה" (תלמיד 6).

חיוב התלמידים בבחינת בגרות בערבית

התלמידים נשאלו בשאלה פתוחה (שאלה 4) האם לדעתם יש לחייב את כל התלמידים להיבחן בבחינת הבגרות בערבית. הם התבקשו לנמק את תשובתם. פירוט התשובות מובא בלוח 129 להלן (91 תלמידים השיבו 125 תשובות).

לוח 129: האם יש לחייב את כל התלמידים להיבחן בבחינת הבגרות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), (N = 91)

מספר	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. אין לחייב להיבחן	86	94.5	94.5
208. יש לאפשר בחירה במקצוע ולא לכפות אותו	49	39.2	53.8
209. זו שפה שאינה חשובה או מתאימה לכולם – יש לאפשר בחירה	40	32.0	44.0
213. זו אינה שפה בינלאומית, אינה מקדמת ותורמת	15	12.0	16.5
215. זו שפה קשה ללימוד (יכול לפגוע בממוצע הבגרות)	8	6.4	8.8
220. משום שגם ערבים לא לומדים עברית	2	1.6	2.2
210. זו אינה שפה רשמית בישראל	1	0.8	1.1
219. לשפה הערבית אין קשר לתרבות היהודית	1	0.8	1.1
100. יש לחייב להיבחן	5	5.5	5.5
102. בגלל המצב הביטחוני	3	2.4	3.3
100. יש לחייב (ללא פירוט)	1	0.8	1.1
101. ערבית שפה רשמית וחשובה	1	0.8	1.1
103. מאפשר להגיע למודיעין	1	0.8	1.1
107. מוסיף לתעודת הבגרות	1	0.8	1.1
סה"כ	125	100.0	137.4

מלוח 129 עולה כי מרבית התלמידים אינם מצדדים ברעיון לחייב את כל התלמידים להיבחן בבחינת בגרות בערבית (94.5%, n = 86), לעומת חמישה תלמידים בלבד הסבורים כי יש לחייב בבחינה. בקרב התלמידים שהשיבו כי אין לחייב את בחינת הבגרות, נמצא כי למעלה משני שלישים מהם נימקו את תשובתם בכך שיש לאפשר בחירה ואין לכפות על התלמידים ללמוד ערבית, הן מבחינת חשיבות הבחירה במקצועות הלימוד על-ידי התלמידים (39.2%) – "מהסיבה שכל תלמיד מחליט עבורו מה הוא רוצה ללמוד ולהיבחן עליו ואי אפשר להכריח מישהו להיבחן על מקצוע שהוא לא בחר בו" (תלמיד 33) והן משום שלימודי הערבית אינם מתאימים לכולם (32.0%) – "כי לא כולם מתחברים לשפה ולמקצוע" (תלמיד 77).

היגדים שעניינם מקומם של לימודי הערבית בבית הספר

בלוח 130 מוצגים היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר ובמידת ההסכמה שלהם זוכים בקרב התלמידים הלומדים ערבית בחטיבה העליונה, בשאלה סגורה (שאלה 55), בסולם ובו שש דרגות (סך הכול 64 משיבים).

**לוח 130: מידת ההסכמה עם היגדים העוסקים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר –
התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (באחוזים),
ממוצעים וסטיות תקן ($N = 64$)**

מספר פריט	ההיגדים	מסכים/ה		מסכים/ה		מסכים/ה		מספר משיבים	סטיות תקן
		כלל לא מסכים/ה (1)	מעטה במידה (2)	מעטה במידה (3)	מסוימת במידה (4)	רבה במידה (5)	רבה במידה (6)		
.61	המורה מדבר/ת בערבית במהלך השיעור	7.8	10.9	9.4	20.3	34.4	17.2	64	4.1
.58	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים	6.3	14.1	15.6	21.9	26.6	15.6	64	4.0
.59	לימודי הערבית קשים לתלמידים	7.8	6.3	26.6	32.8	18.8	7.8	64	3.7
.56	התלמידים אוהבים ללמוד ערבית	6.3	21.9	15.6	39.1	15.6	1.6	64	3.4
.57	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	10.9	17.2	28.1	26.6	7.8	9.4	64	3.3
.63	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	15.6	26.6	12.5	21.9	12.5	10.9	64	3.2
.62	התלמידים מדברים בערבית במהלך השיעור	15.9	22.2	17.5	28.6	12.7	3.2	63	3.1
.60	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים	25.0	21.9	23.4	14.1	10.9	4.7	64	2.8

מעניין לראות בלוח 130 שממוצעי עמדות התלמידים הם מ-4.1 עד 2.8 בלבד, כלומר התלמידים אינם מביעים עמדה חיובית במיוחד ואף לא עמדה שלילית במיוחד כלפי אף אחד מן ההיגדים. שני היגדים זכו למידת ההסכמה הגבוהה ביותר מצדם של התלמידים: האחד מתייחס לכך שהמורה מדבר/ת ערבית בשיעור (ממוצע 4.1) והאחר מתייחס לצורך בשינוי תכנית הלימודים (ממוצע 4.0). כמו כן, התלמידים הסכימו במידה מסוימת שלימודי הערבית קשים להם (ממוצע 3.7) ויחד עם זאת דיווחו שהם אוהבים ללמוד ערבית (ממוצע 3.4) ואף לא הסכימו או שהסכימו במידה מעטה עם ההיגד המתייחס לכך ש"הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים" (ממוצע 2.8).

ד. מוטיבציה ללימוד ערבית

התלמידים התבקשו להשיב על שתי שאלות פתוחות (שאלות 5 ו-76) אשר בחנו את סיבותיהם לבחור או להימנע מללמוד ערבית לבגרות. הלוחות שלהלן מציגים את הנתונים שהתקבלו. תשובות התלמידים **שאינם לומדים ערבית** עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את הסיבות שהעלו בעניין ההימנעות מלימוד ערבית לבגרות. הממצאים בעניין זה מובאים בלוח 131 (29 תלמידים השיבו 60 תשובות).

לוח 131: סיבות מרכזיות להימנע מללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב התלמידים שאינם לומדים ערבית לבגרות (מספר ואחוז), (N=29)

מספר	הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
10.	אני מעוניין/ת ללמוד מקצועות אחרים לבגרות	15	25.0	51.7
2.	זו שפה לא חשובה ולא תתרום לחיי בעתיד	12	20.0	41.4
3.	זו שפה משעממת, אין לי עניין להמשיך בה	11	18.3	37.9
6.	אני לא אוהב/ת את השפה הערבית	7	11.7	24.1
7.	ניסיון קודם שלילי בלימוד השפה	5	8.3	17.2
8.	זו שפה קשה ללימוד	5	8.3	17.2
11.	משום שגם הערבים לא לומדים עברית	3	5.0	10.3
9.	סיבות אידיאולוגיות	2	3.3	6.9
סה"כ		60	100.0	206.9

נתוני לוח 131 מראים מגמה של חוסר עניין בשפה הערבית וראייתה כחסרת תרומה לחי התלמידים. כך, הסיבה הראשונה שצינו התלמידים לבחירתם להימנע מללמוד ערבית לבגרות היא שיש להם עניין במקצועות אחרים (25.0%) – "כאשר ניתנה לי אפשרות לבחור בין לימודי צרפתית ללימודי ערבית בחרתי בצרפתית" (תלמיד 46), הסיבה השנייה בשכיחותה היא כי שהשפה אינה נתפסת כחשובה וכתורמת לעתידם (20.0%) – "כיוון שאני לא רואה במקצוע ערבית כמקצוע חשוב אשר אשתמש בו בעתיד" (תלמיד 55), הסיבה השלישית בשכיחותה היא שהשפה משעממת ואין להם עניין בה (18.3%) – "חוסר עניין בשפה" (תלמיד 41) ו"לימוד הערבית שיעמם אותי, החומר לא הובא בצורה מעניינת" (תלמיד 56) והסיבה הרביעית היא שהם אינם אוהבים את השפה הערבית (11.7%) – "אני לא אוהבת ערבית אני בטוחה שאני לא אעסוק בזה בעתיד" (תלמיד 54). שני תלמידים בלבד נימקו את בחירתם בהתנגדות אידיאולוגית.

תשובות התלמידים הלומדים ערבית לבגרות עובדו וקובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את הסיבות שהועלו בעניין ההחלטה ללמוד ערבית לבגרות, כפי שמוצג בלוח 132 להלן (62 תלמידים השיבו 132 תשובות).

לוח 132: סיבות מרכזיות להחלטת התלמיד ללמוד ערבית לבגרות – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (מספר ואחוז), (N = 62)

מספר	הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1.	רצון לשרת במודיעין	39	29.5	62.9
4.	אהבה לשפה הערבית וללימוד שפות בכלל	28	21.2	45.2
3.	מקצוע קל יחסית למקצועות אחרים	24	18.2	38.8
8.	הצלחה בלימודי הערבית בחט"ב (ציון טוב, לימודים קלים)	12	9.1	19.4
6.	בשל המצב המדיני והביטחוני בארץ	8	6.1	12.9
14.	לימודי ערבית יתרמו לי בעתיד	7	5.3	11.3

לוח 132 (המשך)

מספר	הסיבה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2.	עידוד חיובי לנושא מהבית (משפחת המשיב מדברת ערבית)	6	4.5	9.7
5.	ערבית היא שפה בינלאומית	2	1.5	3.2
11.	חבל "לזרוק" את ההשקעה בלימודי הערבית מחט"ב	2	1.5	3.2
13.	מחוסר ברירה – לא היו לי אפשרויות אחרות	2	1.5	3.2
12.	קשר טוב עם מורה שלימד בעבר	1	0.8	1.6
15.	המלצות חברים וקרובים	1	0.8	1.6
סה"כ		132	100.0	212.9

מלוח 132 עולה כי כשליש מתשובות התלמידים מעלות את הרצון לשרת במודיעין כנימוק הראשון לכך שהם בחרו ללמוד ערבית לבגרות (29.5%) – "אני רוצה לשרת בחיל המודיעין במהלך השירות שלי בצבא ולכן חשבתי שלימודי ערבית יתרמו לכך" (תלמיד 8), כחמישית העלו את אהבתם לשפה הערבית וללימוד שפות באופן כללי (21.2%) – "אני אוהבת את השפה" (תלמיד 71) ובשיעור דומה נימקו התלמידים את בחירתם בערבית בכך שהם רואים בו מקצוע קל יחסית למקצועות אחרים (18.2%) – "המקצוע קל לי יחסית למקצועות אחרים" (תלמיד 20).

ה. תכנית הלימודים – תכנים

לתלמידים הוצגה רשימה של נושאי הלימוד הקיימים בתכנית הלימודים והם התבקשו להביע את עמדותיהם בעניינם, בשלוש שאלות סגורות (שאלה 36). לוח 133 להלן מפרט את הממצאים שהתקבלו (סך הכול 64 משיבים). הנתונים המוצגים בלוח מתייחסים לתשובותיהם החיוביות בלבד של התלמידים (המשלים ל-100% מייצג את התשובות השליליות בכל אחד מן הנושאים בנפרד).

לוח 133: עמדות לגבי נושאי הלימוד בערבית – התפלגות התשובות החיוביות בקרב התלמידים הלומדים (מספר ואחוז), (N = 64)

מספר פריט	נושא הלימוד	אני אוהב/ת ללמוד את הנושא		הנושא מעניין אותי		הנושא קשה מדי	
		%	n	%	n	%	n
37.	דקדוק	45.2	28	41.9	26	31.7	20
38.	הבעה בעל-פה	63.9	39	61.9	39	37.7	23
39.	קריאה	71.4	45	64.1	41	16.1	10
40.	הבנת הנקרא	71.4	45	60.9	39	31.7	20
41.	הבנת הנשמע	62.1	36	67.8	40	39.7	23
42.	הבעה בכתב	57.4	35	60.7	37	36.7	22
43.	ספרות ערבית קלאסית	17.1	7	22.2	10	58.5	24

לוח 133 (המשך)

מספר פריט	נושא הלימוד	אני אוהב/ת ללמוד את הנושא				הנושא מעניין אותי		הנושא קשה מדי	
		%	n	%	n	%	n	%	n
44.	ספרות מודרנית	56.9	33	57.4	35	34.5	20		
45.	קוראן	33.3	14	47.8	22	36.8	14		
46.	עיתונות	81.3	52	77.8	49	21.0	13		
47.	ערבית מדוברת	57.4	35	65.6	40	32.8	20		
48.	שימוש במילון ערבי-עברי	40.6	26	36.5	23	17.5	11		
49.	שימוש במילון ערבי-ערבי	40.4	19	28.3	13	13.0	6		

מלוח 133 עולים הממצאים האלה :

האם התלמיד/ה אוהב/ת ללמוד את הנושא? התונים מצביעים על כך שנושא העיתונות הוא הנושא האהוב ביותר על התלמידים (81.3%, $n = 52$). נושאים נוספים שאותם התלמידים אוהבים ללמוד הם קריאה (71.4%, $n = 45$) והבנת הנקרא (71.4%, $n = 45$). לעומת זאת, תלמידים מעטים בלבד השיבו כי הם אוהבים ללמוד ספרות ערבית קלאסית (17.7%, $n = 7$) ואת נושא הקוראן (33.3%, $n = 14$).

האם הנושא מעניין את התלמיד/ה? רוב התלמידים השיבו כי נושא העיתונות הוא המעניין ביותר עבורם (77.8%, $n = 49$). התלמידים העלו נושאים נוספים כמעניינים, אם כי בשיעורים נמוכים במעט, ובהם הבנת הנשמע (67.8%, $n = 40$), ערבית מדוברת (65.6%, $n = 40$), קריאה (64.1%, $n = 41$), הבעה בעל-פה (61.9%, $n = 39$) והבנת הנקרא (60.9%, $n = 39$). הנושאים המעניינים את התלמידים במידה המועטה ביותר הם הספרות הערבית הקלאסית (22.2%, $n = 10$) והשימוש במילון ערבי-ערבי (28.3%, $n = 13$).

האם הנושא קשה מדי? לגבי רוב הנושאים נצפה שיעור נמוך יחסית של תשובות חיוביות. אולם שיעור תלמידים גבוה ביותר ציינו כי נושא הספרות הערבית הקלאסית קשה להם (58.5%, $n = 24$). נושאים אחרים שהתלמידים ציינו אותם כקשים הם הבנת הנשמע (39.7%, $n = 23$), הבעה בעל פה (37.7%, $n = 23$) והבעה בכתב (36.7%, $n = 22$). הנושא ששיעור התלמידים הנמוך ביותר דיווחו עליו כקשה הוא השימוש במילון ערבי-ערבי (13.0%, $n = 6$). שיעור נמוך של תשובות חיוביות התקבל גם בנושאים נוספים – קריאה (16.1%, $n = 10$), שימוש במילון ערבי-ערבי (17.5%, $n = 11$) ועיתונות (21.0%, $n = 13$).

בהתייחסות רוחבית לנושאי הלימוד עולה כי נושא **העיתונות** הוא הנושא האהוב ביותר על התלמידים (81.3%) והמעניין ביותר עבורם (77.8%). נושא זה אף אינו קשה להם מדי (21.0% בלבד מן התלמידים ציינו כי הוא קשה).

הנושא ששיעור התלמידים הנמוך ביותר ציינו כי הוא אהוב עליהם הוא **הספרות הערבית הקלאסית** – שבעה תלמידים בלבד השיבו בחיוב (17.1%). זהו גם הנושא שמעניין אותם במידה הפחותה ביותר (22.2%) ואף הנושא הקשה להם ביותר (58.5%).

שישה תלמידים בלבד ציינו את **השימוש במילון עברי-ערבי** כנושא שבו הם מתקשים (13.0%), זהו גם אחד משני הנושאים שדווחו כמעניינים במידה הפחותה ביותר – 13 תלמידים בלבד השיבו בחיוב (28.3%). כמו כן, ניתן לראות כי 19 תלמידים בלבד ציינו כי הם אוהבים ללמוד את הנושא (40.4% מכלל התשובות לשאלה).

נושאי הלימוד האהובים

התלמידים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 51) את הנושאים האהובים עליהם ולנמק את הסיבות לכך. לוח 134 מציג את פירוט התשובות (34 תלמידים השיבו 85 תשובות).

לוח 134: פירוט נושאי לימוד אהובים – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (מספר ואחוז), (N = 34)

מספר	נושאי הלימוד	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
9.	עיתונות	18	21.2	52.9
3.	קריאה	14	16.5	41.2
10.	ערבית מדוברת	8	9.4	23.5
5.	הבנת הנשמע	7	8.2	20.6
1.	דקדוק	7	8.2	20.6
2.	הבעה בעל-פה	7	8.2	20.6
4.	הבנת הנקרא (כולל תרגום טקסטים)	7	8.2	20.6
7.	ספרות מודרנית	5	5.9	14.7
6.	הבעה בכתב	5	5.9	14.7
11.	שימוש במילון	3	3.5	8.8
8.	קוראן	3	3.5	8.8
12.	תולדות האסלאם	1	1.2	2.9
	סה"כ	85	100.0	250.0

מלוח 134 עולה כי קרוב למחצית מן התלמידים העלו נושאים בעלי גוון אקטואלי ורלוונטיות לחיי היומיום. למשל, 21.2% מן התשובות התייחסו לעיתונות כנושא האהוב על התלמידים, 16.5% התייחסו לקריאה כנושא האהוב ו-9.4% השיבו כי הנושא האהוב על התלמידים הוא ערבית מדוברת. לעומתם, תלמיד אחד בלבד השיב כי הנושא האהוב עליו הוא תולדות האסלאם.

התלמידים התבקשו לפרט את הסיבות לבחירת נושאי הלימוד האהובים עליהם בערבית (32 תלמידים השיבו 79 תשובות). תשובותיהם קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות אשר הציגו ארבע

סיבות בולטות: היות הנושא מעניין ($n = 26, 32.9\%$), היות החומר קל ומובן או מזכיר את השפה העברית (באמצעות הקבלה ללשון העברית או הקבלה בין נושאי הקוראן והיהדות), ($n = 21, 26.6\%$), היות הנושא שימושי או חשוב להבנת השפה ($n = 17, 21.5\%$) והנגיעה שלו לאקטואליה, כמעשירה ותורמת ($n = 13, 16.5\%$).

מהצלבת תשובות התלמידים באשר לנושאי הלימוד האהובים עליהם עם הסיבות לבחירתם בהם עולה כי לגבי נושא העיתונות, שנבחר כנושא האהוב בשיעורים הגבוהים ביותר, התלמידים השיבו כי הסיבות לבחירתו הן העיסוק באקטואליה ($n = 7, 41.2\%$), היותו מעניין ($n = 5, 29.4\%$) והעובדה שהוא שימושי וחשוב להבנת השפה ($n = 3, 17.6\%$). סיבות דומות נבחרו גם ביחס לנושא הקריאה, התשובה השנייה בשכיחותה בקרב התלמידים: 28.6% בחרו בו כיוון שהחומר קל ומובן או שהוא מזכיר את השפה העברית ($n = 4$), מספר דומה של תלמידים השיבו כי הסיבה לבחירתו היא היותו שימושי וחשוב להבנת השפה ($n = 4, 28.6\%$), מעניין ($n = 3, 21.4\%$) ועוסק באקטואליה ($n = 3, 21.4\%$). היות הנושא קל ומזכיר את השפה העברית ($n = 3, 37.5\%$) והיותו שימושי וחשוב להבנת השפה הערבית ($n = 3, 37.5\%$) היו גם הסיבות שעמדו בבסיס בחירתם של התלמידים את נושא הערבית המדוברת כנושא אהוב. יש לשים לב למספר התשובות הנמוך שהתקבל בכל קטגוריה.

1. דרכי הוראה

מידת השימוש בדרכי ההוראה

על מנת לבחון את מידת השימוש שעושים המורים בדרכי ההוראה השונות, הוצגה בפני התלמידים, בשאלה סגורה (שאלה 64), רשימת דרכי הוראה ואותה היה עליהם לדרג בסולם ובו 4 דרגות. הממצאים שהתקבלו מוצגים בלוח 135 (סך הכול 64 משיבים).

לוח 135: מידת השימוש של המורה בדרכי הוראה שונות בערבית – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (באחוזים), ממוצעים וסטיות תקן ($N = 64$)

מספר פריט	דרכי הוראה	אף פעם לא בשימוש (1)	בשימוש לעתים רחוקות (2)	בשימוש לעתים קרובות (3)	תמיד בשימוש (4)	ממוצע	סטיית תקן
65.	הרצאת המורה בפני הכיתה	14.1	15.6	39.1	31.3	2.9	1.0
68.	שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכיו"ב)	23.4	57.8	12.5	6.3	2.0	0.8
69.	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	40.6	43.8	15.6	-	1.8	0.7
66.	הוראה ולימוד בקבוצות	54.7	28.1	15.6	1.6	1.6	0.8
67.	שימוש במשחקי תפקידים	64.1	23.4	9.4	3.1	1.5	0.8
70.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	65.6	26.6	6.3	1.6	1.4	0.7

כפי שניתן לראות בלוח 135, התלמידים מדווחים כי דרך ההוראה הרווחת ביותר היא הרצאת המורה בכיתה, ובה הוא משתמש לעתים קרובות עד תמיד (ממוצע 2.9). עוד נמצא כי המורה משתמש בעזרי לימוד מגוונים לעתים רחוקות בלבד או שאינו משתמש בהם כלל (ממוצע 2.0), ואף אינו משתמש כלל או משתמש לעתים רחוקות בלבד בשילוב גופים חיצוניים, בהוראה בקבוצות, במשחקי תפקידים ובטיולים וסיורים בארץ (טווח הממוצעים נע מ-1.8 עד 1.4). לתלמידים ניתנה אפשרות לציין דרכי הוראה נוספות. שני תלמידים ציינו את הדרכים האלה: האחת היא דפי עבודה והאחרת היא הסברים ותרגומים של קטעים.

דרכי ההוראה היעילות בעיני התלמיד

התלמידים התבקשו לפרט בשאלה פתוחה (שאלה 72) את דרכי ההוראה שבהן הם היו רוצים שהמורים ירבו להשתמש. הם התבקשו לנמק את תשובתם. לוח 136 מציג את פירוט תשובות התלמידים (43 תלמידים השיבו 72 תשובות).

לוח 136: דרכי הוראה שבהן התלמיד היה רוצה שהמורה ישתמש – התפלגות התשובות בקרב התלמידים הלומדים ערבית לבגרות (מספר ואחוז), (N = 43)

מספר	דרכי ההוראה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
4.	עזרים מגוונים	23	31.9	53.5
6.	טיולים וסיורים	17	23.6	39.5
14.	לימוד חווייתי – פעילויות, ציורים, מפגשים, שיעורי חוץ	8	11.1	18.6
3.	משחקי תפקידים	7	9.7	16.3
5.	גופים חיצוניים	5	6.9	11.6
2.	לימוד בקבוצות	4	5.6	9.3
8.	אחר: הוראה בשפה הערבית	3	4.2	7.0
1.	הרצאה בפני כיתה	2	2.8	4.7
11.	אחר: קריאת טקסטים ועיתונים	2	2.8	4.7
10.	אחר: דיונים בכיתה	1	1.4	2.3
	סה"כ	72	100.0	167.4

מנתוני לוח 136 עולה כי רוב התלמידים היו רוצים לראות גיוון בדרכי ההוראה ושימוש נרחב יותר בדרכי הוראה חווייתיות. למשל, כשליש מן התלמידים היו רוצים שהמורה ישתמש בעזרים מגוונים (31.9%) וכרבע הציעו לשלב יותר טיולים וסיורים (23.6%). התלמידים אף העלו דרכי הוראה נוספות על אלה שבשאלון: הוראה בשפה הערבית (4.2%), קריאת טקסטים ועיתונים (2.8%) ודיונים בכיתה (1.4%).

בנוסף התבקשו התלמידים לנמק את בחירתם ולפרט את החשיבות והתרומה של דרכי ההוראה שבהן הם היו רוצים שהמורה ירבה להשתמש (43 תלמידים השיבו 115 תשובות). תשובותיהם קובצו לנימוקים מרכזיים, ומהם עלה כי בשיעור הגבוה ביותר מייחסים התלמידים חשיבות לתרומת דרכי ההוראה למידת העניין שהן מעוררות בחומר (24.3%) ובשיעור דומה הסבירו

התלמידים את חשיבות תרומתן של דרכי ההוראה להיות הלימוד חווייתי, מהנה ומעלה את מורל התלמידים (22.6%). 19.1% ייחסו את תרומת דרכי ההוראה להבנת החומר ולהמחשתו, ו-13.9% מן התלמידים ייחסו את תרומת דרכי ההוראה להעשרת הדיבור.

מהצלבת תשובות התלמידים לגבי דרכי ההוראה המועדפות עליהם עם תשובותיהם לגבי מידת חשיבותן ותרומתן של דרכי ההוראה עולה, כי לכל אחת משתי דרכי ההוראה שנבחרו בשיעורים הגבוהים ביותר, המתמייכות להיבטים חווייתיים, יוחסו התרומות האלה: לדרך ההוראה המשלבת עזרים מגוונים יוחסו התרומות לעניין בחומר (37.8%, $n = 14$), להיות הלימוד חווייתי (21.6%, $n = 8$) ולהעשרת הדיבור (18.9%, $n = 7$); גם לדרך ההוראה המשלבת טיולים וסיורים יוחסו התרומות למידת חווייתיות הלימוד (37.0%, $n = 10$) ולעניין בחומר (14.8%, $n = 4$), כמו גם התרומה להבנת החומר (14.8%, $n = 4$) וללימוד על התרבות הערבית (14.8%, $n = 4$).

ז. הערות

בלוח 137 מוצגות תשובות התלמידים לשאלה פתוחה (שאלה 77) המזמינה אותם להתייחס בחופשיות לתכנית הלימודים (43 תלמידים השיבו 59 תשובות). תשובות התלמידים קובצו לקטגוריות תוכן מרכזיות המבטאות את ההערות השונות שעלו.

לוח 137: הערות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 43$)

מספר	ההערה	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
400.	שינויים מבניים	19	32.2	44.2
6.	אין לחייב את לימוד המקצוע	6	9.1	14.0
10.	רמת הלימוד בחט"ב נמוכה לעומת החטיבה העליונה	4	6.1	9.3
15.	זהו מקצוע מיותר ויש להוציאו מתכנית הלימודים	2	3.0	4.7
20.	כדאי להיבחן ביחידה אחת בכיתה י'	2	3.0	4.7
2.	יש להשקיע יותר בערבית כי זו שפה חשובה	1	1.5	2.3
8.	יש לשלב יותר תרגול לקראת מבחן ארצי	1	1.5	2.3
13.	יש להסביר את חשיבות השפה ויתרונותיה במדינה שלנו	1	1.5	2.3
14.	יש להתחיל ללמוד מגיל צעיר יותר	1	1.5	2.3
18.	כל 5 היחידות לבגרות צריכות להיות בכיתה י"ב	1	1.5	2.3
200.	שינויים תוכניים בתכנית הלימודים	18	30.5	41.9
5.	להקל את תכנית הלימודים ולצמצם החומר לבגרות	9	13.6	20.9
7.	צורך בשינוי הנושאים וגם להוסיף להם עניין וגיוון	9	13.6	20.9
9.	להדגיש יותר ערבית מדוברת	7	10.6	16.3
500.	הערות כלליות	11	18.6	25.6
4.	התכנית טובה ואין מה לשנות	5	7.6	11.6
16.	תלונות על המורה	4	6.1	9.3
12.	יש להלחיץ פחות כי אז לא בוחרים בערבית	1	1.5	2.3

לוח 137 (המשך)

19.	יש לשווק את המקצוע טוב יותר ובאופן אטרקטיבי שישפר את תדמיתו בעיני התלמידים	1	1.5	2.3
100.	דרכי הוראה	10	16.9	23.3
1.	יש להשתמש בדרכי הוראה מגוונות יותר	10	15.2	23.3
300.	חומרי למידה	1	1.7	2.3
17.	ספר הלימוד של הפועל הלבן קשה מדי ולא מובן	1	1.5	2.3
	סה"כ	66	100.0	153.3

מלוח 137 עולה כי 32.2% מן ההערות התייחסו לשינויים מבניים של לימודי הערבית, כמו הטענות שאין לחייב את לימוד המקצוע (9.1%) – "אני מקווה שבשנים הבאות לימודי הערבית לא יהיו לימודי חובה" (תלמיד 45) ושרמת הלימוד בחטיבת-הביניים נמוכה לעומת החטיבה העליונה (6.1%) – "שהתכנית לא תהיה כל כך קשה כי ההפרש בין י" ל-י"א גדול מאוד, שרמת הלימודים בחטיבת הביניים תעלה ושהבגרות בכלל תהיה בכל הכיתות קלה יותר" (תלמיד 10). 30.5% מן ההערות מתייחסות לשינויים תוכניים בתכנית הלימודים (37.9%), כך למשל, ראו התלמידים צורך להקל על העומס בתכנית הלימודים ולצמצם את החומר לבגרות (13.6%) – "להוריד את העומס והלחץ מהתלמידים הלומדים ערבית" (תלמיד 72) ו"להפחית מהחומר לבגרות" (תלמיד 64), צורך בשינוי הנושאים ולהוסיף להם עניין וגיוון (13.6%) – "להפוך אותה למעניינת יותר" (תלמיד 49) והתכנית "משעממת מדי, צריך יותר גיוון" (תלמיד 1) ועל כך שיש לשים דגש רב יותר על ערבית מדוברת (10.6%) – "צריך לשפר את המדוברת ולהפנימה יותר" (תלמיד 93). הערות נוספות שהתקבלו התייחסו לנושאים כלליים, כמו "התכנית טובה ואין מה לשנות" ותלונות שהתקבלו על המורה (7.6%-ו-6.1%, בהתאמה). עשרה תלמידים התייחסו לדרכי הוראה וטענו כי יש להשתמש בדרכי הוראה מגוונות יותר – "להעשירה בסיורים והרצאות ולשלב את חיל המודיעין בפעילות חודשית בבתי הספר" (תלמיד 24).

ניתוח משווה של הממצאים

א. מטרותיה של תכנית הלימודים החדשה

מידת החשיבות של מטרות תכנית הלימודים החדשה – השוואה בין מנהלים למורים

מההשוואה בין מנהלים למורים לגבי מידת החשיבות שהם מייחסים למטרות תכנית הלימודים החדשה, עולים הבדלים בין הקבוצות. המנהלים מייחסים חשיבות עליונה למטרות העוסקות בהיבטים החברתיים-תרבותיים (כגון פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה, ערכים של דו-קיום ומתן כבוד לשונה). בדומה למנהלים, גם המורים מייחסים חשיבות רבה למטרות הקשורות לנושאים חברתיים-תרבותיים ולאומיים, אך במידה דומה גם מעניקים חשיבות רבה להיבטים האופרטיביים של תכנית הלימודים בערבית ולהגברת המוטיבציה של התלמידים. מעניין לראות כי הן המנהלים והן המורים מדרגים בשיעור נמוך יחסית את שתי המטרות העוסקות בקשר שבין השפה הערבית למורשת היהודית והשפה העברית.

על מנת לבדוק האם קיימים הבדלים בין מנהלים למורים בחשיבות שהם מייחסים למטרות העל נערכה סדרה של מבחני t וחושבו ערכי d Cohen's למדידת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין מורים למנהלים במידת החשיבות שכל קבוצה מייחסת לרוב המטרות. הבדלים נמצאו בשש מתוך עשר המטרות, כולם ברמת מובהקות של $p < .01$. כפי שנראה בלוח 138, ההבדלים שנמצאו בין הקבוצות מבטאים את החשיבות הרבה יותר שמייחסים המורים למטרות אלה לעומת המנהלים. בנוסף, הלוח מציג את גודל האפקט לפי ערכי d הנעים בין ערכים בינוניים לערכים גבוהים.

לוח 138: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מורים למנהלים באשר למידת החשיבות שהם מייחסים למטרות תכנית הלימודים החדשה ($N = 298$)

מספר פריט	המטרות החדשות	מנהל			מורה			d
		SD	M	n	SD	M	n	
3.	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	1.1	5.1	111	1.1	5.6	187	0.48**
4.	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	1.2	4.3	111	1.2	5.4	187	1.12**
5.	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	1.1	4.7	111	1.1	5.6	187	1.08**
6.	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	1.3	4.6	111	1.3	5.6	187	0.92**
7.	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	1.1	4.6	110	1.1	5.0	187	0.44**
8.	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1.0	5.2	111	1.0	5.2	187	0.03
9.	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1.0	5.1	111	1.0	5.0	187	0.04
10.	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית	1.3	4.0	111	1.3	4.7	187	0.52**
11.	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1.1	4.9	109	1.1	4.9	187	0.00
12.	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1.4	4.0	111	1.4	3.8	186	0.11

** $p < .01$ לפי מבחן t
הערה: מס' פריט לפי שאלון למנהל

מן הממצאים המוצגים בלוח 138 מעניין לראות כי שלוש מתוך ארבע המטרות שבהן לא נמצאו הבדלים במידת החשיבות שהמורים מעניקים להן לעומת זו של המנהלים הן מטרות המתמייכות להיבטים חברתיים-תרבותיים ולאומיים – כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל, פיתוח רגישות לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה והעמקת ההבנה בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי.

ב. עמדות כלפי לימודי הערבית

מקומם של לימודי הערבית בבית הספר – השוואה בין מנהלים, תלמידים ומורים

מספר היגדים שעניינם מקומם של לימודי הערבית בבית הספר משותפים לשאלונים למנהל, למורה ולתלמיד. חמשת ההיגדים המשותפים, כפי שהם מופיעים בשאלון לתלמיד הם: פריט 57 – העוסק במקומם של לימודי הערבית בבית-הספר; פריט 58 – העוסק בצורך בשינוי תכנית הלימודים; פריט 59 – העוסק בקשיים של התלמידים בלימוד ערבית; פריט 60 – העוסק ברלוונטיות הנושאים לחיי התלמידים ופריט 63 – המתיחס לתדמית השלילית של לימודי הערבית בעיני התלמידים. על מנת לבדוק האם קיימים הבדלים בין מנהלים, מורים ותלמידים במידת ההסכמה שלהם עם ההיגדים הללו ביצענו ניתוח רב משתני מסוג MANOVA. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין שלוש קבוצות ההשוואה במידת ההסכמה הכוללת שלהן עם ההיגדים המשותפים, $p < .01$, $F(10,606) = 4.11$, Wilks' Lambda = .860; גודל האפקט $\eta^2 = .06$. בנוסף נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטיים בין הקבוצות בשלושה מתוך חמשת הפריטים (פריטים 59, 60 ו-63) ברמת מובהקות $p < .01$, כפי שניתן לראות בלוח 139 להלן.

לוח 139: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות של מידת ההסכמה להיגדים המשותפים בשאלונים למנהל, למורה ולתלמיד ($N = 310$)

מספר פריט	ההיגדים	מנהל ($n = 66$)		מורה ($n = 180$)		תלמיד ($n = 64$)		$F(2,309)$
		SD	M	SD	M	SD	M	
57	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	1.2	3.1	1.2	3.3	1.4	3.3	0.45
58	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים	1.4	3.9	1.2	4.0	1.5	4.0	0.04
59	לימודי הערבית קשים לתלמידים	0.7	4.2	0.9	4.2	1.3	3.7	6.84**
60	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים	1.6	3.3	1.2	3.6	1.5	2.8	7.68**
63	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	1.1	4.2	1.3	4.1	1.6	3.2	11.37**

$p < .01$ **
הערה: מס' פריט לפי שאלון לתלמיד

מעניין לראות מנתוני לוח 139 כי שלושת ההיגדים שבהם נמצא הבדל בין הקבוצות מתייחסים להיבטים שליליים של לימודי הערבית: לימודי הערבית קשים, הנושאים זרים לחיי התלמידים וללימודי הערבית תדמית שלילית. יש לציין כי ביחס להיגדים אלה, ממוצעי התלמידים נמוכים יותר מאלה של המורים והמנהלים, כלומר עמדת התלמידים כלפי לימודי הערבית היא חיובית יותר.

מקומם של לימודי הערבית בבית הספר – השוואה בין מנהלים למורים

מתוך ההיגדים שעניינם לימודי הערבית, נשאלו הן המנהלים והן המורים על היגדים המתייחסים לצמצום או להגדלת מספר שעות הלימוד (פריטים 24 ו-35 לפי השאלון למנהל). על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין מורים למנהלים בוצע מבחן t וחושבו ערכי d Cohen's למדידת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין מנהלים למורים במידת ההסכמה שלהם לשני ההיגדים המשותפים (רמת מובהקות $p < .01$). המנהלים מביעים הסכמה רבה יותר עם הצורך בצמצום שעות הלימוד המוקדשות לערבית ($n = 94, M = 1.4, SD = 1.0$), לעומת המורים ($n = 186, M = 1.1, SD = 0.6$); גודל האפקט נמדד ב- $d = 0.43$. אשר להיגד המתייחס להגדלת שעות הלימוד, המורים מביעים הסכמה רבה יותר עם צורך זה ($n = 184, M = 4.6, SD = 1.6$), לעומת המנהלים ($n = 100, M = 3.7, SD = 1.7$); גודל האפקט נמדד ב- $d = 0.54$.

מקומם של לימודי הערבית בבית הספר – השוואה בין מורים לתלמידים

בשאלונים למורה ולתלמיד מופיע היגד אחד משותף – פריט 56 לפי השאלון לתלמיד, העוסק באהבת התלמידים ללימוד הערבית. על מנת לבחון האם קיים הבדל במידת ההסכמה של שני הקבוצות להיגד זה, נערך מבחן t וחושב ערך d Cohen's למדידת גודל האפקט. הממצאים שהתקבלו מצביעים על הבדל מובהק סטטיסטי בין מורים לתלמידים במידת ההסכמה שלהם עם פריט 56, $p < .01$; גודל האפקט הוא $d = 0.44$. נראה כי מורים חשים שהתלמידים אוהבים ללמוד ערבית יותר מאשר התלמידים מעידים זאת על עצמם ($n = 186, M = 3.9, SD = 1.0$), לעומת $n = 186, M = 3.4, SD = 1.2$ (בהתאמה).

ג. עמדות כלפי תכנית הלימודים בערבית

קשיים מרכזיים בתכנית הלימודים – השוואה בין מנהלים למורים

מהשוואת הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית מנקודת מבטם של המנהלים לעומת נקודת המבט של המורים, נראה כי קיים ביניהם דמיון רב, שעיקרו בדגש ובחשיבות העליונה שכל קבוצה מייחסת לקשיים הקשורים לתדמית המקצוע (כגון, השפעת המצב המדיני על יחס התלמידים למקצוע, השפעת ההורים והסביבה על חוסר מוטיבציה ללימוד, חוסר הרלוונטיות של המקצוע בעיני התלמידים וחוסר האטרקטיביות של המקצוע). עם זאת, בקרב המנהלים עולה קושי הקשור לרמת ההכשרה הירודה של המורים (קושי הנעדר מהקשיים שצינו המורים). לעומתם, המורים ציינו קשיים הקשורים ליחס שלילי של ההנהלה (נימוק שמטבע הדברים חסר אצל המנהלים). בנוסף נראה כי המורים, יותר מאשר המנהלים, שמים דגש על מאפיינים הקשורים לתוכן התכנית ולמחסור בחומרי למידה, למרות שאלה אינם מופיעים בשיעור גבוה.

שינויים הנדרשים בלימודי הערבית – השוואה בין מנהלים, מורים ותלמידים

את השינויים שיש לערוך בתכנית הלימודים מעלים המנהלים, המורים והתלמידים בדגשים שונים אף שיש ביניהם גם נקודות השקה. הן המורים והן התלמידים מדרגים בשיעור גבוה את הצורך בשינויי תוכן, והם מתמקדים בשינויים המתייחסים לעיסוק מעמיק יותר במגוון נושאים

(הבנת הנשמע, תרבות ערבית וקוראן). המורים אף מתייחסים לצורך בנתינת תשומת לב רבה יותר לנושא הערבית המדוברת ונראה כי לעניין זה מסכימים גם המנהלים (אשר זוהי התייחסותם היחידה לתכנים). הן המנהלים והן התלמידים מייחסים חשיבות לצורך בעריכת שינויים בדרכי ההוראה, על מנת ליצור לימוד חווייתי יותר. עם זאת, נראה כי יתר השינויים שאליהם המנהלים מתייחסים קשורים להיבטים ארגוניים-מערכתיים יותר, כגון הכשרת המורים, חיוב הלימודים וכן תקציבים וסמכויות.

חיוב בחינה בערבית – השוואה בין מנהלים, מורים ותלמידים

לשם השוואת עמדותיהם של המנהלים, המורים והתלמידים בעניין חיוב בחינת הבגרות בערבית, נערך מבחן χ^2 והוצלבו הנתונים בין שלוש הקבוצות (מנהל, מורה ותלמיד) לבין העמדה בעניין חיוב בחינת בגרות בערבית. רוב המורים טוענים שיש לחייב בבחינה (78.7%, $n = 144$), לעומת 42.2% בלבד המצדדים בכך מקרב המנהלים ($n = 43$) ואף פחות מכך מקרב התלמידים (2.3%, $n = 2$). ההבדל בין הקבוצות נמצא מובהק סטטיסטית, $p < .01$; $\chi^2(2) = 142.9$.

מהשוואת נימוקיהם של המנהלים, המורים והתלמידים לעמדתם באשר לחיוב בבחינת בגרות בערבית, נראה כי למרות שקיים הבדל בעמדתן הבסיסית של שלוש הקבוצות, נמצא דמיון רב בנימוקים שהועלו על-ידי כל אחת מהן. רוב המנהלים והתלמידים מחזיקים בעמדה שאין לחייב בבחינת בגרות, בעוד שרוב המורים מצדדים דווקא בחיוב הבחינה. יחד עם זאת, נראה כי מבין הנימוקים לאי-חיוב הבחינה בקרב שלוש הקבוצות, בולט הנימוק המתייחס לכך שכפיית הלימודים והבחינה יגרמו לפגיעה במוטיבציה ללמוד. בנוסף לנימוק זה, המורים והתלמידים מעלים בשיעור גבוה יחסית נימוקים הקשורים להבדלים בין התלמידים, כגון חוסר התאמה לכלל התלמידים וקושי הלימוד, לעומת המנהלים המעלים נימוקים מערכתיים יותר, כמו עומס השעות.

אשר לנימוקים שמעלות שלוש הקבוצות באשר לעמדה כי יש לחייב בבחינה, קיים דמיון; התשובות מתייחסות לכך שערבית היא שפה רשמית וחשובה. הן המורים והן המנהלים טוענים כי חיוב בחינה יביא לשיפור רמת הלימודים ולהתייחסות רצינית יותר כלפי המקצוע. לעומתם, נראה כי התלמידים שמים דגש רב יותר על התרומה הביטחונית שבלימודי הערבית.

ד. מוטיבציה ללימוד ערבית

הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות – השוואה בין מורים לתלמידים

מהשוואת הסיבות לבחירת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות עולה דמיון בין האופן שבו המורים רואים את בחירת התלמידים, לבין דיווח התלמידים בעניין זה. שתי הסיבות אשר דורגו הן על-ידי המורים והן על-ידי התלמידים בשיעור הגבוה ביותר הן "רצון לשרת במודיעין" ו"אהבה ועניין בשפה". עם זאת, הסיבה השלישית בחשיבותה מעלה הבדלים בין הקבוצות: המורים סבורים כי היא "קשר טוב עם המורה בחט"ב", ואילו התלמידים מייחסים מידת השפעה דומה דווקא לכך שזהו "מקצוע קל יחסית". הבדל זה מצביע על הפער בין הקבוצות, המתבטא

בהתייחסות המורים למניעיו האישיים של התלמיד, בעוד שהתלמידים מייחסים השפעה רבה יותר למניעים אינסטרומנטליים. דמיון נוסף בין התלמידים למורים מתבטא בהשפעה המועטה יחסית ששתי הקבוצות מייחסות ל"יוקרתו ולמעמדו של המקצוע בבית הספר" על החלטת התלמיד ללמוד ערבית לבגרות.

הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים שלא ללמוד ערבית לבגרות – השוואה בין מורים לתלמידים

מהשוואת תשובות המורים והתלמידים הנוגעות לסיבות המשפיעות על התלמידים שלא לבחור ללמוד ערבית לבגרות, ניתן לראות כי שתי הקבוצות מציינות כמה סיבות דומות, אם כי הן מייחסות להן מידת חשיבות שונה: המורים מייחסים השפעה רבה יותר לסיבות "חיצוניות" הקשורות לקושי השפה ולתדמיתה השלילית, ואילו התלמידים מייחסים השפעה רבה יותר להיבטים "פנימיים" ואינסטרומנטליים, כגון חוסר אהבה ללימודי ערבית וחוסר תרומתה של השפה לעתידם.

השוואה בין הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות, לבין הסיבות המשפיעות על החלטתם שלא ללמוד – לפי תשובות התלמידים

מהשוואת הסיבות שהניעו את התלמידים לבחור ללמוד או שלא ללמוד ערבית לבגרות עולה תמונה מגוונת. נראה כי הגורם הקשור ל"אהבה לשפה" הוא מרכזי ולו השפעה ניכרת על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות, אם כי נראה שהשפעתו הופכת משנית יותר כשמדובר בהחלטה שלא ללמוד ערבית לבגרות ("חוסר אהבה לשפה"). בנוסף נראה כי תרומה עתידית של המקצוע היא שיקול מרכזי ובולט יותר בהחלטת התלמידים שלא ללמוד ערבית לבגרות, לעומת משקלה הנמוך יותר בבחירה ללמוד ערבית לבגרות. לניסיון קודם בלימוד השפה השפעה מתונה בשני המקרים.

השוואה בין הסיבות המשפיעות על החלטת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות, לבין הסיבות המשפיעות על החלטתם שלא ללמוד – לפי תשובות המורים

מהשוואת הסיבות שלדעת המורים משפיעות על החלטת התלמידים לבחור ללמוד או שלא ללמוד ערבית לבגרות עולה כי המורים מייחסים מידת השפעה רבה יותר לסיבות אישיות כשמדובר בהחלטה להמשיך ללמוד ערבית, ולסיבות מערכתיות-חיצוניות כשמדובר בהחלטת התלמיד שלא ללמוד ערבית לבגרות. לטענת המורים, בעוד ש"התדמית השלילית של המקצוע" משפיעה במידה ניכרת על הימנעות התלמידים מללמוד ערבית לבגרות, תדמית חיובית הקשורה ל"יוקרת המקצוע בבית הספר" היא גורם זניח בהחלטה שכן ללמוד ערבית לבגרות. כמו כן, בעוד ש"קשר וניסיון קודם עם מורה" מופיע בשיעור גבוה כגורם המשפיע על ההחלטה שכן ללמוד ערבית לבגרות, סיבה זו תופסת מקום זניח בין הסיבות המשפיעות על החלטת התלמיד שלא ללמוד ערבית לבגרות. בנוסף, נראה כי ההשפעה של "הבית והחברים" היא גדולה יותר בעיני המורים כשהתלמיד בוחר ללמוד ערבית לבגרות, לעומת השפעתה כשהוא בוחר שלא ללמוד ערבית לבגרות.

ה. תכנית הלימודים – תכנים

הנושאים המעניינים לתלמידים – השוואה בין מורים לתלמידים

באמצעות מבחן χ^2 נערכה השוואה בין תשובות המורים באשר לעניין שהתלמידים מגלים בנושאים השונים לבין דיווח התלמידים באשר לעניין שלהם באותם הנושאים. הממצאים מלמדים שבמרבית הנושאים המורים מדווחים כי התלמידים מגלים עניין רב יותר לעומת מידת העניין שהתלמידים מדווחים עליה בעצמם. בתשעה מתוך 13 נושאי הלימוד נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות ברמת מובהקות של $p < .01$ והבדל אחד ברמת מובהקות $p < .05$, כפי שניתן לראות בלוח 140.

לוח 140: מידת העניין של התלמידים בנושאי הלימוד – השוואת התשובות החיוביות בין המורים לתלמידים (מספר, אחוז וציון χ^2), ($N = 244$)

מספר פריט	נושא הלימוד	מורה		תלמיד		
		הנושא מעניין לתלמיד		הנושא מעניין אותי		
		%	n	%	n	
37.	דקדוק	39.5	70	41.9	26	0.11
38.	הבעה בעל-פה	88.1	156	61.9	39	20.99**
39.	קריאה	76.1	137	64.1	41	3.47
40.	הבנת הנקרא	89.9	160	60.9	39	27.00**
41.	הבנת הנשמע	87.1	142	67.8	40	10.95**
42.	הבעה בכתב	45.9	79	60.7	37	3.91*
43.	ספרות ערבית קלאסית	47.5	76	22.2	10	9.22**
44.	ספרות מודרנית	90.2	147	57.4	35	31.36**
45.	קוראן	62.1	95	47.8	22	2.97
46.	עיתונות	97.2	173	77.8	49	21.15**
47.	ערבית מדוברת	99.1	113	65.6	40	40.69**
48.	שימוש במילון ערבי-עברי	76.1	124	36.5	23	31.29**
49.	שימוש במילון עברי-ערבי	70.4	100	28.3	13	25.76**

$p < .01$ ** $p < .05$ *
הערה: מס' פריט לפי שאלון לתלמיד

מידת הקושי של נושאי הלימוד – השוואה בין מורים לתלמידים

באמצעות מבחן χ^2 נערכה השוואה בין מורים לתלמידים בהתייחסותם למידת הקושי של כל אחד מנושאי הלימוד. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין מורים לתלמידים בעניין מידת הקושי של ארבעה נושאים בלבד, ברמת מובהקות של $p < .01$. מן המוצג בלוח 141, אפשר לראות כי בנושאים שלגביהם קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות – המורים מדווחים על רמת קושי גבוהה יותר של הנושאים, לעומת התלמידים. במרבית הנושאים שבהם

לא נמצא הבדל בין הקבוצות, נראה שיעור נמוך יותר של תשובות חיוביות בקרב שתי הקבוצות, כלומר רוב המשיבים אינם רואים בנושאים הללו נושאים קשים מדי.

לוח 141: מידת הקושי של נושאי הלימוד – השוואת התשובות החיוביות בין המורים לתלמידים (מספר, אחוז וציון χ^2), ($N = 239$)

מספר פריט	נושא הלימוד	מורה		תלמיד		$\chi^2(1)$
		הנושא קשה מדי	n	הנושא קשה מדי	n	
		%		%		
37.	דקדוק	66.9	117	31.7	20	23.38**
38.	הבעה בעל-פה	57.5	100	37.7	23	7.07**
39.	קריאה	35.0	62	16.1	10	7.79**
40.	הבנת הנקרא	45.5	76	31.7	20	3.56
41.	הבנת הנשמע	51.9	82	39.7	23	2.55
42.	הבעה בכתב	88.8	150	36.7	22	64.27**
43.	ספרות ערבית קלאסית	69.7	106	58.5	24	1.84
44.	ספרות מודרנית	30.9	50	34.5	20	0.26
45.	קוראן	48.0	71	36.8	14	1.51
46.	עיתונות	15.6	27	21.0	13	0.93
47.	ערבית מדוברת	19.2	20	32.8	20	3.85
48.	שימוש במילון ערבי-עברי	26.9	43	17.5	11	2.18
49.	שימוש במילון עברי-ערבי	13.8	19	13.0	6	0.02

** $p < .01$
הערה: מס' פריט לפי שאלון לתלמיד

שילוב הוראת הערבית עם מקצועות לימוד שונים – השוואה בין מנהלים למורים

מהשוואת הנתונים שהתקבלו ממנהלים וממורים לגבי מקצועות הלימוד שבהם נעשות פעולות לשילוב הוראת הערבית עולה תמונה שונה במקצת בין שתי הקבוצות. בעוד שהמנהלים מדווחים על מקצוע ההיסטוריה כמקצוע הלימוד השכיח ביותר לשילוב עם הוראת הערבית, המורים מציינים בשיעורים הגבוהים ביותר את מקצוע הלשון העברית כמקצוע שעמו הם משלבים את הוראת הערבית, ואת מקצוע ההיסטוריה בשיעורים נמוכים יותר.

1. דרכי הוראה

מידת השימוש בדרכי ההוראה – השוואה בין מורים לתלמידים

מהשוואת תשובות המורים והתלמידים הנוגעות למידת השימוש בדרכי ההוראה השונות, עולה התאמה בין שתי הקבוצות, הן לגבי דרכי ההוראה שבהן המורים משתמשים במידה הרבה ביותר – "הוראה פרונטלית" ו"שימוש בעזרי לימוד מגוונים" והן לגבי דרך ההוראה שבה המורים משתמשים במידה המעטה ביותר – "שילוב של טיולים וסיורים בארץ".

באמצעות מבחן t נערכה השוואה בין דיווחי המורים והתלמידים לגבי מידת השימוש בדרכי ההוראה השונות וחושבו ערכי Cohen's d למדידת גודל האפקט. מן הממצאים עולה הבדל סטטיסטי מובהק בין הדיווחים של שתי הקבוצות, לגבי מידת השימוש בכל אחת מדרכי ההוראה שפורטו בשאלון. כפי שניתן לראות בלוח 142, ההבדלים הסטטיסטיים בין הקבוצות באים לידי ביטוי בכך שהמורים מדווחים על מידת שימוש רבה יותר בכל אחת מדרכי ההוראה, לעומת לדיווחי התלמידים. ההבדלים נמצאו בעלי גודל אפקט בינוני עד גבוה.

לוח 142: ממוצעים, סטיות תקן וגודל האפקט של ההבדלים בין מורים לתלמידים בדיווח על מידת השימוש בדרכי ההוראה ($N = 250$)

מספר פריט	דרכי ההוראה	מורה			תלמיד			d
		n	M	SD	n	M	SD	
.65	הרצאת המורה בפני הכיתה	186	3.2	0.6	64	2.9	1.0	0.43*
.66	הוראה ולימוד בקבוצות	185	2.3	0.7	64	1.6	0.8	0.87**
.67	שימוש במשחקי תפקידים	186	2.0	0.7	64	1.5	0.8	0.69**
.68	שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכיו"ב)	185	2.8	0.7	64	2.0	0.8	1.02**
.69	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	186	2.1	0.7	64	1.8	0.7	0.52**
.70	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	183	1.7	0.6	64	1.4	0.7	0.42**

** $p < .01$ * $p < .05$ לפי מבחן t
הערה: מס' פריט לפי שאלון לתלמיד

יעילות דרכי ההוראה – השוואה בין מורים לתלמידים

דרכי ההוראה שבהן המורים משתמשים במידה הרבה ביותר – "הוראה פרונטלית" ו"שימוש בעזרים מגוונים", נתפסות על-ידם גם כדרכי ההוראה היעילות ביותר. דרך ההוראה שבה המורים משתמשים במידה המועטה ביותר – "שילוב של טיולים וסיורים", נתפסת על-ידם כדרך ההוראה היעילה במידה הנמוכה ביותר.

לעומת זאת, מתשובות התלמידים לגבי דרכי ההוראה שבהן הם היו רוצים שהמורה ירבה להשתמש, עולה כי התלמידים מעוניינים שהמורים ישתמשו בדרכי ההוראה המדגישות את הלימוד החוויתי, כגון השימוש בעזרים מגוונים, טיולים וסיורים, פעילויות, יצירה וכיו"ב, בעוד שדרכים אלה מדורגות הן על-ידי התלמידים והן על-ידי המורים כדרכי ההוראה שבהן המורים ממעטים להשתמש.

מהתייחסות המשיבים לתרומתן של דרכי ההוראה, נראה כי הן המורים והן התלמידים מייחסים תרומה מרכזית למאפיינים הקשורים ליצירת עניין, למוטיבציה ולתרומה להתמודדות עם החומר. יחד עם זאת, נראה כי כל אחת מן הקבוצות מייחסת את המאפיינים הללו לדרכי ההוראה

שוונות, שכן המורים מייחסים אותם לדרכי ההוראה שבהן הם אף מרבים להשתמש – "הוראה פרונטאלית" ו"שימוש בעזרי לימוד", בעוד שהתלמידים מייחסים אותם לדרכי ההוראה החווייתיות – "שימוש בעזרים מגוונים", "טיולים וסיורים", "לימוד חווייתי המשלב פעילות, יצירה" וכיו"ב, שבהן המורים ממעטים להשתמש.

באמצעות מבחן χ^2 נערכה השוואה בין מידת היעילות שהמורים מייחסים לדרכי ההוראה השונות, לזו שמייחסים להן התלמידים. מן הממצאים עולה הבדל מובהק סטטיסטית בין הקבוצות במידת היעילות שהן מייחסות לדרכי ההוראה השונות (מתוך רשימת דרכי ההוראה המופיעה בשאלונים), $\chi^2(6) = 99.0, p < .01$. בעוד ש-39.1% מן המורים השיבו ש"הוראה פרונטלית" היא דרך ההוראה היעילה ביותר, בעיני התלמידים זוהי דרך ההוראה פחות יעילה – 3.4% בלבד מן התלמידים השיבו כי היא יעילה לדעתם. דוגמא הפוכה ניתן לראות בכך ש"שילוב טיולים וסיורים" היא דרך ההוראה הנתפסת כיעילה בשכיחות גבוהה יחסית בקרב התלמידים (29.3%), בעוד שבעיני המורים היא נתפסת כלא יעילה – 0.8% בלבד מן המורים דיווחו כי היא יעילה, כפי שניתן לראות בלוח 143 להלן.

לוח 143: יעילות דרכי ההוראה – התפלגות התשובות בקרב מורים ותלמידים (מספר ואחוז), ($N = 314$)

מספר פריט	דרכי הוראה	מורה		תלמיד	
		%	n	%	n
99.	הוראה פרונטלית	39.1	100	3.4	2
100.	הוראה ולמידה בקבוצות	14.8	38	6.9	4
101.	שימוש בדרכי ההוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתה שלי (הוראה הטרוגנית)	10.5	27	0.0	0
102.	שימוש בסימולציות, משחקי תפקידים	5.1	13	12.1	7
103.	שימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכד')	23.8	61	39.7	23
104.	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	5.9	15	8.6	5
105.	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	0.8	2	29.3	17
סה"כ		100.0	256	100.0	58

הערה: מס' פריט לפי שאלון למורה

דיון וסיכום

מידת החשיבות של לימודי הערבית

שילוב לימודי הערבית בבית הספר

במחקר השתתפו בתי ספר תיכוניים שבהם מלמדים ערבית, לצד בתי ספר שבהם אין מלמדים ערבית. באלו האחרונים, נשאלו המנהלים על הסיבות המרכזיות המשפיעות על החלטתם שלא

ללמד ערבית בבית ספרם. יש לציין כי עלה קושי רב בהשגת שיתוף פעולה מן המנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, ולכן מספרם קטן מזה המתוכנן. קושי זה אף ניכר יותר בקרב בתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי מאשר בקרב אלו המשתייכים לפיקוח הממלכתי. מן הממצאים עולה כי רוב הסיבות להחלטה שלא ללמד ערבית מתייחסות למבנה בית הספר. למשל, השתייכות לרשת מסוימת, בית ספר טכנולוגי, בית ספר המשתייך לפיקוח הממלכתי-דתי וכיו"ב. כמו כן, המנהלים מדווחים על חוסר ביקוש של המקצוע מצד התלמידים ובשיעורים נמוכים יותר נמצאו סיבות הקשורות לקשיי התלמידים.

מטרות העל של תכנית הלימודים החדשה בערבית

המטרות שהמנהלים ייחסו להן את מידת החשיבות הרבה ביותר, בדומה למנהלים בחטיבת-הביניים, מתייחסות לראיית השפה הערבית ככלי מתווך במערכת היחסים שבין העם הערבי והעם היהודי, במדינת ישראל ובמזרח התיכון. לעומתם, ארבע המטרות שיוחסה להן מידת החשיבות הרבה ביותר על-ידי המורים עוסקות בקידום לימודי הערבית והעניין בהם, תוך העמקת הרלוונטיות שלהם הן לחיי היום-יום והן לחיי התלמידים בעתיד.

הבדלים אלו בין השקפת המנהלים לזו של המורים באים לביטוי גם בניתוח הגורמים. בקרב המנהלים עלו שני גורמים מרכזיים: הגורם הראשון מבטא את "חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית" – עידוד ידיעת השפה והגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית, הגורם השני מבטא היבט של "יחסי השפות והתרבויות" – תפיסת הערבית כאמצעי ללימוד עברית ויהדות. בקרב המורים, לעומת זאת, עלו שלושת הגורמים האלה: הגורם הראשון מבטא היבט של "מוטיבציה ללימוד ערבית" – הגברת המוטיבציה וטיפוח עניין בלימוד השפה, הגורם השני מבטא את "יחסי השפות והתרבויות" – הכרת המורשת הרוחנית היהודית והבנתה של שפת האם, באמצעות לימודי הערבית, והגורם השלישי מבטא היבט של "דו-קיום והכרת השונה" – הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל.

המורים, בהשוואה למנהלים, מייחסים חשיבות רבה יותר לרוב המטרות. מעניין לראות כי שלוש מתוך ארבעת המטרות שבהן לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות הן מטרות המתייחסות להיבטים חברתיים, תרבותיים ולאומיים – כלים לתקשורת בין אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל, פיתוח רגישות לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה והעמקת ההבנה בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי.

בהתייחסות המנהלים לחשיבותן של מטרות העל, נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית, הן לפי מצב לימוד והן לפי השתייכות לפיקוח. המנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית מייחסים חשיבות רבה יותר לחלק ממטרות העל, בהשוואה למנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית. מעניין לראות כי הפריטים שבהם נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות הם פריטים המתייחסים להיבטים האופרטיביים יותר של לימוד השפה, ולהם המנהלים המלמדים מייחסים חשיבות רבה יותר, בהשוואה למנהלים שאינם מלמדים. לעומת זאת, הפריטים שבהם לא נמצאו הבדלים בין שתי

הקבוצות מתייחסים להיבטים כלליים ותיאורטיים יותר של היחסים בין שני העמים: חינוך לערכים של דו-קיום, הכרת השונה וכיו"ב. השוואה בין סוגי הפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) מניבה ממצאים דומים להשוואה על-פי מצב לימוד¹: מנהלים מבתי ספר ממלכתיים מייחסים חשיבות רבה יותר לרוב מטרות העל, לעומת מנהלים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים.

בקרב המורים בחטיבה העליונה ובשונה מן המורים בחטיבת-הביניים נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין סוגי הפיקוח. כך, המורים מהחינוך הממלכתי מייחסים חשיבות רבה יותר למחצית מן המטרות, בהשוואה למורים בחינוך הממלכתי-דתי. מעניין לראות כי התקבלה "תמונת מראה" לזו שעלתה מהשוואת המנהלים לפי סוג הפיקוח: המטרות שבהן לא נמצאו הבדלים בין המורים לפי משתנה הפיקוח, הן מטרות המתייחסות דווקא להיבטים האופרטיביים של לימוד השפה. זאת בעוד שהמטרות שבהן נמצאו הבדלים לפי סוג הפיקוח מתייחסות להיבטים כלליים ותיאורטיים יותר של לימודי הערבית, כמו מטרות המתייחסות ליחסים בין שני העמים, לחינוך לערכים של דו-קיום והכרת השונה.

בדומה לממצאים בחטיבת-הביניים, נראה כי קיים קשר בין ההשתייכות לפיקוח לבין עמדות המנהלים בחטיבה העליונה, וכך גם באשר לעמדות המורים, כלפי הוראת הערבית בבית הספר. שינוי בעמדות המנהלים ובתכנית הלימודים, תוך הדגשת החינוך לערכי דו-קיום והכרת השונה, יוכל אולי להביא להגדלת מספר בתי הספר המלמדים ערבית.

עמדות באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר

בדומה לחשיבותן של המטרות בעיני המנהלים בחטיבת-הביניים, מביעים המנהלים בחטיבה העליונה הסכמה רבה עם היגדים המתייחסים לחשיבות השפה הערבית במדינת ישראל, ככלי לשינוי מערכת היחסים שבין העם היהודי והערבי. יחד עם זאת, המנהלים מסכימים במידה מסוימת שלימודי הערבית קשים לתלמידים, שיש להם תדמית שלילית בעיניהם ולדברי רובם לימודי הערבית אף אינם ממלאים מקום חשוב בחיי בית הספר.

בבדיקת עמדות המנהלים כלפי מקומם של לימודי הערבית בבית הספר לפי מצב הלימוד (מלמדים ולא מלמדים), נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין הקבוצות בכמחצית מן ההיגדים. המנהלים שבבית ספרם מלמדים ערבית מביעים הסכמה רבה יותר מן המנהלים שבבית ספרם אין מלמדים ערבית, עם ההיגדים המביעים עמדות חיוביות כלפי לימודי הערבית וחשיבותם – הן בעיני המנהל והן בעיני קבוצות אינטרס אחרות (תלמידים והורים). זאת בעוד שההיגדים שבהם לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות, מביעים עמדות שליליות כלפי לימודי הערבית ומצביעים על קשיים – הן של התלמידים והן קשיים מערכתיים, העולים בלימודי הערבית. השוואה בין סוגי הפיקוח מניבה ממצאים דומים: מנהלים מבתי ספר ממלכתיים

¹ יש לציין כי קיים פער מספרי ניכר בגודל קבוצות ההשוואה של המשתנים "מצב לימוד" (מלמדים ולא מלמדים) וכן השתייכות לפיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) ועל-כן יש להתייחס לממצאים הללו בזהירות הראויה.

מסכימים יותר עם ההיגדים החיוביים ומסכימים פחות עם ההיגדים השליליים, בהשוואה למנהלים מבתי הספר הממלכתיים-דתיים.

לעומת זאת, בדומה למצב המתואר בחטיבת-הביניים, בקרב המורים בחטיבה העליונה לא נמצאו הבדלים לפי השתייכות לפיקוח (למעט בפריט אחד). אף במקרה זה מסכימים המורים במידה רבה עם היגדים העוסקים בחשיבותם של משאבי ההוראה: תרומתה של השכלתו הרחבה של המורה לתלמיד, מספר השעות המוקצות למקצוע, שליטתו באמצעים דיגיטליים כמו מחשב ואינטרנט וחשיבותה של יכולת ההיגוי הנכונה של השפה על-ידי המורה והשפעתה על הצלחת התלמידים. בדומה למנהלים, המורים מביעים עמדות שאינן חד-משמעיות ומסכימים במידה מסוימת כי לימודי הערבית קשים לתלמידים, שיש להם תדמית שלילית בעיניהם ויחד עם זאת, שהתלמידים אוהבים ללמוד ערבית.

עמדתה תלמידים באשר למקומם של לימודי הערבית בבית הספר, נמצאה ניטרלית – לא חיובית במיוחד ואף לא שלילית במיוחד, כלפי כל אחד מן ההיגדים. עם זאת, התלמידים הסכימו במידה הרבה ביותר לכך שיש צורך בשינוי תכנית הלימודים. התייחסות אמביוולנטיות במידת מה עולה מעמדות התלמידים כלפי לימודי הערבית, שכן התלמידים הסכימו במידה מסוימת לכך שלימודי הערבית קשים להם, ויחד עם זאת שהם אוהבים ללמוד ערבית. הם אף הביעו חוסר הסכמה לכך ש"הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים", כלומר, נראה כי הנושאים הנלמדים בערבית אינם כה זרים לחייהם של התלמידים, כפי שהמורים סבורים.

כמה היגדים שעניינם מקומם של לימודי הערבית בבית הספר משותפים לשאלונים למנהל, למורה ולתלמיד. מעניין לראות כי שלושת ההיגדים שבהם נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הקבוצות מתייחסים להיבטים שליליים של לימודי הערבית: "לימודי הערבית קשים", "הנושאים זרים לחיי התלמידים" ו"ללימודי הערבית תדמית שלילית". אשר להיגדים אלה, ממוצעי התלמידים נמוכים יותר מאלה של המורים והמנהלים. כלומר, עמדת התלמידים כלפי לימודי הערבית היא חיובית יותר מזו של המנהלים והמורים.

עמדות כלפי תכנית הלימודים

מידת ההיכרות של המורים עם תכנית הלימודים

בבדיקת עמדותיהם של המורים כלפי תכנית הלימודים הרשמית בערבית משנת 1994, חשוב היה לברר תחילה את מידת ההיכרות שלהם עמה. הממצאים מלמדים כי רוב המורים מכירים את התכנית. בחטיבה העליונה, שלא כבחטיבת הביניים, מידת ההיכרות של המורים והרכזים עם תכנית הלימודים נמצאה דומה.

רוב המורים מציינים שהתכנית מסייעת להם בהוראת הערבית. כמחציתם השיבו כי התכנית מעניקה מסגרת, מכוונת, מציעה שיטות ורעיונות לפעולה, וחלקם אף ציינו כי היא עוזרת לבנות תכנית שנתית ורב שנתית. כחמישית מן המורים דיווחו במפורש כי התכנית אינה מסייעת להם

בהוראת הערבית. **מידת ההיכרות של המורים עם תכנית הלימודים הרשמית בחטיבה העליונה מעודדת יותר מאשר בחטיבת-הביניים. יחד עם זאת, נראה כי גם בחטיבה העליונה יש מקום לשיפור ההטמעה של תכנית הלימודים החדשה בקרב המורים, כאשר זו תצא לאור.**

כחלק מבחינת עמדות המורים כלפי תכנית הלימודים, נבחנו גם עמדותיהם כלפי שינויי המפמ"ר בתכנית, אשר נעשו במהלך השנים האחרונות. למעלה משני שלישים מתשובות המורים ייחסו לשינויי המפמ"ר תרומה חיובית להוראת הערבית, לעומת כחמישית בלבד מן התשובות שלא ייחסו לשינויי המפמ"ר כל תרומה להוראה. המורים ציינו את הדגשת מיומנויות השפה ואת ההפחתה בחשיבות מבנה השפה כהיבט החיובי הבולט ביותר בשינויי המפמ"ר. **נראה כי בקרב מורי החטיבה העליונה השינויים בתכנית הלימודים נתפסים כחיוביים יותר וכמשמעותיים יותר מאשר בחטיבת-הביניים. ייתכן שהדבר נובע מן הקשר בין השינויים שנעשו לבין ביטויים הישיר בבחינת הבגרות.**

היבטים הדורשים שינוי בתכנית הלימודים

בבדיקת השינויים שיש לבצע בתכנית הלימודים, המנהלים, המורים והתלמידים מצביעים על כמה שינויים – מקצתם משותפים לשלוש הקבוצות ומקצתם ייחודיים לאחת מהן. הן המנהלים, הן המורים והן התלמידים מצביעים על הצורך בשינוי התכנים, אם כי הם מייחסים לצורך זה משקלות ודגשים שונים. בהתייחסותם לשינוי התכנים, המנהלים והמורים סבורים כי יש להרבות בערבית מדוברת, בעוד שבקרב התלמידים עולה הצורך להרבות דווקא בנושאים הקשורים לתרבות הערבית, לקוראן ולספרות הערבית, הגם שהיו תלמידים שהצביעו על הצורך בצמצום היקף הנושאים הקשורים לקוראן ולדת האסלאם. בהתייחסותם לדרכי ההוראה, המנהלים והתלמידים העלו את הצורך בהפיכתן לחווייתיות ואטרקטיביות יותר, בעוד שהמורים התייחסו לשינוי, עדכון והוספת חומרי למידה חדשים, חומרי עזר ותרגול. **בדומה למורים בחטיבת-הביניים, גם המורים בחטיבה העליונה מציינים את הצורך שלהם בחומרי למידה חדשים, עדכניים ואטרקטיביים לתלמידים. זאת מתוך תפיסתם את חומרי הלמידה כחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים.**

היבטים חיוביים של תכנית הלימודים

מורים מעטים בלבד ציינו היבטים חיוביים של תכנית הלימודים. בין התשובות שהתקבלו התייחסו המורים בעיקר למבנה התכנית. כך למשל הם ציינו כי התכנית מקיפה תחומים רבים של השפה, כי היא מגוונת ומאפשרת חופש בחירה, והיא מובנית, מגובשת, מוגדרת, ברורה וממוקדת. בשיעורים נמוכים יותר ציינו המורים כי התכנית מדורגת ומתאימה ללימוד בכיתה הטרוגנית. **מיעוט המורים אשר התייחסו לשאלה זו מביעים יותר מכל את עמדתם באשר להיבטים החיוביים של תכנית הלימודים.**

קשיים בהוראת הערבית

בדומה לחטיבת-הביניים, המנהלים והמורים בחטיבה העליונה מצביעים על תדמית המקצוע כבעיה המרכזית של לימודי הערבית. לדעת שתי הקבוצות המצב הביטחוני והגיאופוליטי משפיע על עמדות ההורים והתלמידים ויוצר יחס שלילי כלפי לימודי הערבית. קשיים נוספים הנוגעים ללימודי הערבית עולים משני תחומים מרכזיים: התחום האחד, העולה מתשובותיהם של שתי הקבוצות, נוגע לקשיים הקשורים לשפה עצמה – היותה שפה מורכבת וקשה, התחום האחר, העולה מתשובות המורים בלבד, נוגע לקשיים בהתמודדות עם רמת התלמידים ההטרוגנית בכיתה בכלל ועם תלמידים לקויי למידה בפרט.

חיוב התלמידים בלימוד ובבחינת בגרות בערבית

בבדיקת ההבדלים בין מנהלים, מורים ותלמידים, באשר לעמדתם בנושא חיוב בחינת בגרות בערבית, נמצא כי רוב המורים מצדדים בחיוב התלמידים בבחינת בגרות, בעוד שרוב המנהלים והתלמידים מתנגדים לצעד זה. ההבדל בין הקבוצות נמצא מובהק סטטיסטית. רוב התלמידים אף מתנגדים לכך שיש לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית, זאת משני טעמים עיקריים: האחד, חוסר החשיבות שהם מקנים ללימודי השפה הערבית, והאחר, חשיבות הלימוד שלא מתוך כפייה ומתן האפשרות לבחירת תחומי הלימוד לבגרות.

מוטיבציה ללימודי הערבית

הסיבות המשפיעות על התלמידים לבחור ללמוד או שלא ללמוד ערבית לבגרות

בהשוואת הסיבות לבחירת התלמידים ללמוד ערבית לבגרות, ניכר דמיון בין האופן שבו המורים רואים את בחירת התלמידים, לדיווחי התלמידים. שתי הסיבות אשר דורגו הן על-ידי המורים והן על-ידי התלמידים בשיעור הגבוה ביותר הן "הרצון לשרת במודיעין" ו"אהבה ועניין בשפה". דמיון נוסף העולה בין התלמידים למורים מתבטא בהשפעה המועטה יחסית ששתי הקבוצות מייחסות ל"יוקרתו ולמעמדו של המקצוע בבית הספר", על החלטת התלמיד ללמוד ערבית לבגרות.

בהשוואת תשובות המורים והתלמידים בעניין הסיבות המשפיעות על התלמידים להימנע מלבחור ללמוד ערבית לבגרות, נראה כי שתי הקבוצות מציינות כמה סיבות דומות, אם כי הן מייחסות להן מידה שונה של חשיבות: המורים מייחסים השפעה רבה יותר לסיבות "חיצוניות" הקשורות לקושי השפה ולתדמיתה השלילית, ואילו התלמידים מייחסים השפעה רבה יותר להיבטים "פנימיים" ואינסטרומנטליים, כגון חוסר אהבה ללימודי ערבית וחוסר תרומתה של השפה לעתידם.

הקשר בין לימודי ערבית בחטיבת-הביניים, לבין לימודי ערבית לבגרות בחטיבה העליונה

מרבית המנהלים מוצאים שקיים קשר בין לימודי הערבית בחטיבת-הביניים, לבין לימודי הערבית בחטיבה העליונה. הנימוק המרכזי שמעלים המנהלים לקשר זה הוא חשיפתם של התלמידים ללימודי הערבית בחטיבת-הביניים, היוצרת בסיס להמשך הלימודים בחטיבה

העליונה. מהצלבת הנתונים השונים לגבי עמדות המנהלים כלפי קשר זה עולה, כי יותר מנהלים המוצאים כי קיים קשר בין לימודי הערבית בחטיבת-הביניים ללימודי הערבית בחטיבה העליונה, אכן מלמדים ערבית בחטיבה העליונה, לעומת המנהלים הסבורים שאין קשר כזה. **ממצאים אלו מחזקים את הממצאים בדבר חשיבות עמדותיו של המנהל בנושא והשפעתן הרבה על ההחלטה ללמד ערבית אם לאו.**

דרכי הוראה

מהשוואת תשובות המורים והתלמידים, בהתייחסותם למידת השימוש בדרכי ההוראה השונות, עולה התאמה בין שתי הקבוצות בעניין דרכי ההוראה שבהן משתמשים המורים במידה הרבה ביותר – "הוראה פרונטלית" ו"שימוש בעזרי לימוד מגוונים". כן עולה הלימה בין מורים לתלמידים לגבי דרך ההוראה שבה המורים משתמשים במידה המעטה ביותר – "שילוב של טיולים וסיורים בארץ".

לעומת זאת, השוואה בין דרכי ההוראה שבהן המורים משתמשים במידה הרבה ביותר לבין דרכי ההוראה שבהן התלמידים היו רוצים שהמורים ירבו להשתמש, מעלה "תמונת מראה": התלמידים מעוניינים שהמורים ישתמשו בדרכי הוראה המדגישות את הלימוד החווייתי, כמו השימוש בעזרים מגוונים, טיולים וסיורים, פעילויות, יצירה וכיו"ב, בעוד שהמורים ממעטים להשתמש בדרכים אלו. מעניין לראות, כי המורים דיווחו בשיעורים נמוכים למדי, כי היו רוצים להשתלם בתחומים הקשורים לדרכי הוראה וחומרי למידה, כמו השתלמות בדרכי הוראה בכיתה הטרוגנית, בהוראה ללקויי למידה או בעבודה בסביבה ממוחשבת.

מההתייחסות לתרומת דרכי ההוראה נראה, כי הן המורים והן התלמידים מייחסים תרומה מרכזית למאפיינים הקשורים ליצירת עניין, מוטיבציה, ותרומה להתמודדות עם החומר. יחד עם זאת, נראה כי כל אחת מן הקבוצות מייחסת מאפיינים אלו לדרכי הוראה שונות. הבדלים אלו נמצאו מובהקים סטטיסטית. בדומה לממצאים בחטיבת הביניים, רצונם של התלמידים בשינוי דרכי ההוראה והפיכתן לחווייתיות ואטרקטיביות יותר, עולה לאורך השאלון פעמים מספר. המנהלים אף הם מתייחסים לצורך זה במקומות שונים בשאלון. בראיונות העומק עם המורים לערבית (לסיכום הראיונות ראו נספח ד), עלתה גם כן התייחסות לכך, שיש לבצע שינוי בתחום זה ושלמוד חווייתי בחטיבת הביניים יגביר את המוטיבציה לבחור להמשיך ללמוד ערבית אף בחטיבה העליונה. **נראה שיש לתת את הדעת על הדרכים בהן ניתן לגשר בין עמדות ויכולות המורים והכשרתם לשינוי דרכי ההוראה, לבין רצונותיהם וצורכיהם של התלמידים.**

ניהול השיעור בערבית

פחות ממחצית מתשובות המורים בלבד מתייחסות לכך שהשיעור מתנהל במידה רבה בשפה הערבית. כשליש מתשובות המורים מצביעות על כך שהוא מתנהל באופן חלקי בלבד בשפה

הערבית, בנושאי לימוד מסוימים ובהתאם ללחץ הזמן ומיעוטן מתייחסות לכך שהשיעור מתנהל בערבית במידה מועטה בלבד או באופן משתנה בהתאם לדרגת הכיתה.

בדומה לממצאים העולים מבחינת נושא ניהול השיעור בערבית בחטיבת הביניים, תשובות המורים בחטיבה העליונה מצביעות על הבעייתיות העולה בנושא זה, שכן המורים מסכימים במידה רבה עם החשיבות שיש לניהול השיעור בערבית, הם אינם מסכימים עם כך שיש להם קשיים בדיבור בערבית ויחד עם זאת, פחות ממחציתם מדווחים כי הם אכן מנהלים את השיעור בערבית במידה מספקת. התייחסות נוספת לנושא זה, עולה מתשובות המורים בדבר הצורך שלהם בהשתלמויות הקשורות לניהול השיעור בשפה הערבית. רובם המוחלט של המורים מעוניין בהשתלמויות, הן לחיזוק יכולת הדיבור בערבית והן בנושא ההגייה הנכונה של השפה. מעניין לראות, כי דווקא התלמידים מסכימים במידה רבה לכך שהמורה מדבר/ת ערבית בשיעור.

לסיכום, הוראת הערבית בחטיבה העליונה, אף היא מלווה בקשיים רבים. רוב הקשיים העולים בחטיבת הביניים, ממשיכים להתקיים גם בחטיבה העליונה. נראה, כי לעמדות המנהלים בחטיבה העליונה, מקום מרכזי יותר מאשר בחטיבת הביניים, משום שהם אינם מחויבים עוד ללימודי הערבית, כפי שמחויבים בהם מנהלי חטיבות הביניים. הן מן הראיונות והן מתשובות המנהלים והתלמידים נראה, כי לשינוי דרכי ההוראה כבר בחטיבת הביניים, מקום חשוב ביותר בשינוי המוטיבציה של התלמידים להמשך הלימודים. יחד עם זאת, תשובות המורים בשאלון אינן מצביעות על עמדות דומות בנושא זה. נראה, כי חשוב יהיה בעתיד לגשר על פער זה, בדרכים שונות כמו השתלמויות למורים. כן חשוב ללמוד ביתר העמקה את הסיבות העומדות בבסיס בחירתם או הימנעותם של התלמידים מלימודי הערבית בחטיבה העליונה. שכן נראה כי קיים פער בין הסיבות שהמורים סבורים שהן המשפיעות על התלמידים להימנע מללמוד ערבית, לבין אלו שהתלמידים מדווחים עליהן. כמו כן, ייתכן כי שינוי עמדות התלמידים באשר למידת תרומתה של השפה הערבית לחייהם בעתיד, עשוי להשפיע גם הוא על מידת הבחירה של התלמידים בתחום זה בחטיבה העליונה. כמו כן, נראה שעמדות התלמידים אינן כה שליליות כפי שסבורים המורים והמנהלים ויש מקום לשינוי אשר יקדם את עמדותיהם החיוביות.

אנו תקווה, כי ממצאי המחקר יעמדו לנגד עיניהם של כותבי תכנית הלימודים החדשה בעת הגייתה, פיתוחה והשלמתה, ולכשתגבש, תענה על צורכי התלמידים השונים וציפיותיהם של המורים והמנהלים.

מקורות

- אלון, ש' (1987). הוראת הערבית בבית הספר העברי – מטרות, שיטות, והישגים. בתוך **סוגיות בחינוך 2** (עמ' 68-76). ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה להכשרת מורים.
- באדר, צ' (1990). **עמדות וחשיפה לשפת היעד והקשר ביניהן לבין ההצלחה בלימוד שפה שנייה**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- בן-אבות, א' ורש, נ' (אפריל 2002). **מה מלמדים בבית הספר – שונות ואחידות ביישום תוכנית לימודים בחטיבות הביניים בשלושת מגזרי החינוך** (דו"ח מחקר פנימי שהוגש למדענית הראשית) ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- ברוש, ח' (1997). ערבית לדוברי עברית בישראל – "שפה שנייה" או "שפה זרה". **חלקת לשון, 23**, 111-131.
- משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית (2001). **קובץ למורים לערבית ו"לעולם הערבים והאסלאם" בחט"ע בבתי"ס העבריים – בחינות הבגרות**. ירושלים: המחבר.
- זאבי, ע' (1995). **השוואה של מוטיבציה ועמדות של תלמידים כלפי מקצועות הלימוד: אנגלית, ערבית וצרפתית**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- ינאי, י' (1992). **ערבית בבתי ספר עבריים – סדרת תעודה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- לוי, א' ומירר, א' (1995). **המבחן הארצי בערבית: היבטים והישגים בהוראת המקצוע**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1994). **תכנית לימודים – לשון ערבית לבית הספר העברי לכיתות ז'-י"ב**. ירושלים: המחבר.
- משרד החינוך (2001). **חוזר מפמ"ר לערבית ולעולם הערבים והאסלאם, תשס"א**. ירושלים: המחבר.
- משרד החינוך (2002). **חוזר מפמ"ר לערבית ולעולם הערבים והאסלאם, תשס"ב**. ירושלים: המחבר.
- משרד החינוך (2003). **חוזר מפמ"ר לערבית ולעולם הערבים והאסלאם, תשס"ג**. ירושלים: המחבר.
- קופרברג, ע' (1996). גורמים המשפיעים על רכישת שפה נוספת, והשלכותיהם. בתוך **מהלכים בחינוך, הוראה והכשרת מורים** (עמ' 70-87). תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- Ben-Rafael, E. (1994). A sociological paradigm of bilingualism: English, French, Yiddish and Arabic in Israel. *Israel Social Science Research*, 9, 181-206.
- Kraemer, R. (1993). Social and pPsychological factors related to study of Arabic among Israeli high school students. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(1), 83-106.
- Kraemer, R., & Olshtein, E. (1994). The social context of second language learning in Israeli schools. *Israel Social Science Research*, 9, 161-180.

נספחים

נספח א

נתונים דמוגרפיים של משתתפי המדגם

א. נתונים דמוגרפיים – שאלון למנהל/ת בחטיבת הביניים

לוח 144: השתייכות למחוז – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר פריט	מחוז	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	צפון	10	9.8
2.	חיפה	12	11.8
3.	מרכז	27	26.5
4.	תל-אביב	17	16.7
5.	ירושלים	10	9.8
6.	מנח"י	5	4.9
7.	דרום	21	20.6
	סה"כ	102	100.0

לוח 145: סוג פיקוח של בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר פריט	פיקוח	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	ממלכתי	57	55.9
2.	ממלכתי דתי	45	44.1
	סה"כ	102	100.0

לוח 146: מבנה בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר פריט	מבנה בית-הספר	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	שלוש-שנתי	21	20.6
2.	חלק משש-שנתי	81	79.4
	סה"כ	102	100.0

לוח 147: מספר שנות הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 101$)

מספר התשובות	אחוז התשובות	שנות הוראה
1	1.0	בין 1 ל-10 שנים
26	25.7	בין 11 ל-20 שנה
52	51.5	בין 21 ל-30 שנה
22	21.8	31 שנה ומעלה
101	100.0	סה"כ

לוח 148: מספר שנות ניהול – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר התשובות	אחוז התשובות	שנות ניהול
63	61.8	בין 1 ל-10 שנים
30	29.4	בין 11 ל-20 שנה
9	8.8	בין 21 ל-30 שנה
101	100.0	סה"כ

לוח 149: מין – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	מין
1.	43	42.2	זכר
2.	59	57.8	נקבה
	102	100.0	סה"כ

לוח 150: הגדרה עצמית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר פריט	הגדרה עצמית	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	חילונית	47	46.1
3.	דתי/ת	43	42.2
2.	מסורתית	9	8.8
4.	חרדית	3	2.9
	סה"כ	102	100.0

לוח 151: השכלה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 102$)

מספר פריט	השכלה	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	B.Ed	5	4.9
2.	ב"א	23	22.5
3.	מ"א	67	65.7
4.	ד"ר	7	6.9
	סה"כ	102	100.0

לוח 152: שם מוסד להשכלה גבוהה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 100$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100.	אוניברסיטאות בארץ	37	46.3
101.	אוניברסיטת בר-אילן	21	21.0
104.	אוניברסיטת תל-אביב	12	12.0
102.	האוניברסיטה העברית בירושלים	11	11.0
105.	אוניברסיטת חיפה	11	11.0
103.	אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	3	3.0
300.	אוניברסיטאות מחו"ל (כולל שלוחות בארץ)	29	36.3
305.	טורו קולג', ארה"ב	7	7.0
310.	אוניברסיטת ליברפול, אנגליה	5	5.0
303.	שלוחת אוניברסיטת לטביה	2	2.0
306.	אוניברסיטת בודפשט, הונגריה	2	2.0
307.	שלוחת אוניברסיטת אלבאמה, ארה"ב	2	2.0
308.	ישיבה אוניברסיטאית, ניו-יורק	2	2.0
313.	אוניברסיטת קלארק, ארה"ב	2	2.0

לוח 152 (המשך)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
301. אוניברסיטת אמברסייד, לונדון	1	1.0	1.0
302. שלוחת אוניברסיטת דרבי, אנגליה	1	1.0	1.0
309. אוניברסיטת נוטינגהם, לונדון, אנגליה	1	1.0	1.0
311. אוניברסיטת ויין סטייט, דטרויט	1	1.0	1.0
312. פוליטכניק, אנגליה	1	1.0	1.0
314. אוניברסיטת קונטיקט, ארה"ב	1	1.0	1.0
323. "מכון שכטר ללימודי יהדות", השלוחה בישראל של JTS	1	1.0	1.0
200. מכללות בארץ	8	10.0	10.3
201. מכללה דתית למורים ע"ש ליפשיץ	1	1.0	1.0
202. המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין	1	1.0	1.0
203. המכללה האקדמית "אחוזה"	1	1.0	1.0
205. מכללה ירושלים	1	1.0	1.0
206. "אורנים" – ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית	1	1.0	1.0
208. מכללת הרצוג להכשרת מורים ליד ישיבת הר-עציון	1	1.0	1.0
209. מכללת לוויןסקי לחינוך	1	1.0	1.0
211. מכללת סמינר הקיבוצים	1	1.0	1.0
400. מוסדות אחרים	6	7.5	7.7
406. בית רבקה, כפר חב"ד	1	1.0	1.0
412. המכון לאקדמאים להוצאת תעודת הוראה	1	1.0	1.0
413. אילת השחר	1	1.0	1.0
414. בית מדרש למורים, מבשרת ציון	1	1.0	1.0
415. לוד	1	1.0	1.0
416. בהסמכת הרבנות הראשית	1	1.0	1.0
417. המכללה לבנות בירושלים	1	1.0	1.0
סה"כ	102	100.0	102.0

לוח 153: תחום התמחות על-תיכונית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), (N = 102)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. מדעי הרוח	68	58.1	66.7
206. חינוך	44	30.8	43.1
202. היסטוריה / תולדות עם ישראל	19	13.3	18.6
207. ספרות עברית	7	4.9	6.9
203. לשון	4	2.8	3.9
201. פילוסופיה	1	0.7	1.0
205. אמנות / תיאטרון	1	0.7	1.0
209. המזרח התיכון / מזרחנות / אסלאם	1	0.7	1.0
211. בלשנות / שפות	1	0.7	1.0
400. מדעי היהדות	26	22.2	25.5
404. תנ"ך	12	8.4	11.8
403. תלמוד	10	7.0	9.8
402. תושב"ע	8	5.6	7.8
401. מקרא	4	2.8	3.9
405. מחשבת ישראל	1	0.7	1.0
100. מדעי החברה	13	11.1	12.7
103. גיאוגרפיה / תעבורה	6	4.2	5.9
106. כלכלה / מנהל עסקים / חשבונאות / תעשייה וניהול	4	2.8	3.9
100. מדעי החברה	3	2.1	2.9
101. סוציולוגיה	1	0.7	1.0
102. פסיכולוגיה	1	0.7	1.0
113. מנהל ציבורי / מדיניות ציבורית	1	0.7	1.0
300. מדעים מדויקים	8	6.8	7.8
304. ביולוגיה / ביוטכנולוגיה	4	2.8	3.9
301. מתמטיקה	3	2.1	2.9
302. פיזיקה	2	1.4	2.0
306. מחשבים	2	1.4	2.0
303. כימיה	1	0.7	1.0
500. אחר	2	1.7	2.0
504. הנדסת אנוש	1	0.7	1.0
506. משפטים	1	0.7	1.0
סה"כ	143	100.0	140.2

ב. נתונים דמוגרפיים – שאלון למורה בחטיבת הביניים

לוח 154: השתייכות למחוז – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר פריט	מחוז	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	צפון	21	11.7
2.	חיפה	22	12.3
3.	מרכז	62	34.6
4.	תל-אביב	27	15.1
5.	ירושלים	22	12.3
6.	מנח"י	3	1.7
7.	דרום	22	12.3
	סה"כ	179	100.0

לוח 155: סוג פיקוח של בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר פריט	סוג פיקוח	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	ממלכתי	155	86.6
2.	ממלכתי דתי	24	13.4
	סה"כ	179	100.0

לוח 156: תפקיד – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר פריט	תפקיד	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	מורה לערבית	81	45.3
2.	רכז/ת ערבית	98	54.7
	סה"כ	179	100.0

לוח 157: מספר שנות הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר שנים	מספר התשובות	אחוז התשובות
1-10	68	38.0
11-20	66	36.9
+21	45	25.1
סה"כ	179	100.0

לוח 158: מספר שנות ותק בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר שנים	מספר התשובות	אחוז התשובות
1-10	68	38.0
11-20	70	39.1
+21	41	22.9
סה"כ	179	100.0

לוח 159: מין המורה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר פריט	מין המורה	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	זכר	8	4.5
2.	נקבה	171	95.5
	סה"כ	179	100.0

לוח 160: הגדרה עצמית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 179$)

מספר פריט	הגדרה עצמית	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	חילונית	90	50.3
2.	מסורתית	60	33.5
3.	דתית	22	12.3
4.	חרדית	4	2.2
5.	אחר - ערבי	3	1.7
	סה"כ	179	100.0

לוח 161: המוסדות להשכלה גבוהה בהם סיימו את לימודיהם – התפלגות התשובות בקרב כל המורים, (מספר ואחוז), ($N = 178$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. אוניברסיטאות בארץ	69	50.7	50.7
101. אוניברסיטת בר-אילן	43	23.6	24.2
105. אוניברסיטת חיפה	26	14.3	14.6
102. האוניברסיטה העברית בירושלים	24	13.2	13.5
104. אוניברסיטת תל-אביב	16	8.8	9.0
103. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	3	1.6	1.7
200. מכללות בארץ	58	42.6	42.6
209. מכללת לוויןסקי לחינוך	29	15.9	16.3
211. מכללת סמינר הקיבוצים	11	6.0	6.2
203. המכללה האקדמית "אחוזה"	6	3.3	3.4
206. "אורנים" – ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית	4	2.2	2.2
210. מכללת בית ברל	4	2.2	2.2
202. המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין	3	1.6	1.7
212. המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע	3	1.6	1.7
214. מכללת "תלפיות" – המכללה הממלכתית דתית להכשרת עובדי הוראה	1	0.5	0.6
300. אוניברסיטאות מחו"ל (כולל שלוחות בארץ)	8	5.9	5.9
302. שלוחת אוניברסיטת דרבי, אנגליה	3	1.6	1.7
303. שלוחת אוניברסיטת לטביה	2	1.1	1.1
301. אוניברסיטת אמברסייד, לונדון	1	0.5	0.6
304. אוניברסיטת בוסטון, ארה"ב	1	0.5	0.6
310. אוניברסיטת ליברפול, אנגליה	1	0.5	0.6
400. אחר	1	0.7	0.7
403. בית וגן	1	0.5	0.6
סה"כ	182	100.0	102.2

לוח 162: השכלה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 174$)

מספר פריט	השכלה	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	Ed.B	43	24.7
2.	ב"א	92	52.9
3.	מ"א	39	22.4
4.	ד"ר	-	-
	סה"כ	174	100.0

לוח 163: התמחות בלימודים על-תיכוניים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 176$)

מספר פריט		מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	לא	4	2.3
2.	כן	172	97.7
	סה"כ	176	100.0

לוח 164: תחום התמחות בלימודים על-תיכוניים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 172$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200.	מדעי הרוח	167	97.1
211.	בלשנות / שפות	129	75.0
203.	לשון	54	31.4
209.	המזרח התיכון / מזרחנות / אסלאם	35	20.3
206.	חינוך	28	16.3
207.	ספרות עברית	7	4.1
202.	היסטוריה / תולדות עם ישראל	3	1.7
205.	אמנות / תיאטרון	1	0.6
400.	מדעי היהדות	6	3.5
402.	תושב"ע	3	1.7
404.	תנ"ך	3	1.7
400.	מדעי היהדות	1	0.6

לוח 164 (המשך)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. מדעי החברה	5	2.8	2.9
101. סוציולוגיה	1	0.4	0.6
102. פסיכולוגיה	1	0.4	0.6
104. מדע המדינה	1	0.4	0.6
111. תקשורת	1	0.4	0.6
113. מנהל ציבורי	1	0.4	0.6
סה"כ	269	100.0	156.4

לוח 165: תעודת הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 179)

מספר פריט	תעודת הוראה	מספר התשובות	אחוז התשובות
1. לא	5	2.8	
2. כן	174	97.2	
סה"כ	179	100.0	

לוח 166: המוסדות להשכלה גבוהה בהם סיימו את הלימודים לתעודת הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים, (מספר ואחוז), (N = 170)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. מכללות בארץ	91	53.5	53.5
209. מכללת לוויןסקי לחינוך	40	23.4	23.5
211. מכללת סמינר הקיבוצים	15	8.8	8.8
210. מכללת בית ברל	12	7.0	7.1
203. המכללה האקדמית "אחוזה"	9	5.3	5.3
206. "אורנים" – ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית	7	4.1	4.1
202. המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין	5	2.9	2.9
212. המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע	2	1.2	1.2
208. מכללת הרצוג להכשרת מורים ליד ישיבת הר-עציון	1	0.6	0.6
214. מכללת "תלפיות" – המכללה הממלכתית דתית להכשרת עובדי הוראה	1	0.6	0.6

לוח 166 (המשך)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. אוניברסיטאות בארץ	78	45.9	45.9
101. אוניברסיטת בר-אילן	33	19.3	19.4
102. האוניברסיטה העברית בירושלים	19	11.1	11.2
105. אוניברסיטת חיפה	14	8.2	8.2
104. אוניברסיטת תל-אביב	11	6.4	6.5
103. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	1	0.6	0.6
400. אחר	1	0.6	0.6
403. בית וגן	1	0.6	0.6
סה"כ	171	100.0	100.6

ג. נתונים דמוגרפיים – השאלון לתלמיד/ה בחטיבת הביניים

לוח 167: פיקוח בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 103$)

מספר פריט	פיקוח	מספר התשובות	אחוז התשובות
1. ממלכתי	84	81.6	
2. ממלכתי-דתי	19	18.4	
סה"כ	103	100.0	

לוח 168: מין התלמיד/ה – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 103$)

מספר פריט	מין התלמיד/ה	מספר התשובות	אחוז התשובות
1. זכר	48	46.6	
2. נקבה	55	53.4	
סה"כ	103	100.0	

לוח 169: הגדרה עצמית של התלמיד/ה – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 103$)

מספר פריט	הגדרה עצמית	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	חילונית	56	55.4
2.	מסורתית	25	24.8
3.	דתית	19	18.8
4.	חרדית	1	1.0
	סה"כ	103	100.0

לוח 170: מקצועות הלימוד המורחבים לבגרות אותם חושב התלמיד לבחור – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 25$)

מספר פריט		מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2.	מדעי הרוח	9	29.0	36.0
5.	לא החלטתי	6	19.4	24.0
1.	מדעים	5	16.1	20.0
4.	שפות	4	12.9	16.0
3.	מדעי החברה	3	9.7	12.0
6.	תקשורת	2	6.5	8.0
7.	משפטים	2	6.5	8.0
	סה"כ	31	100.0	124.0

ד. נתונים דמוגרפיים – שאלון למנהל/ת בחטיבה העליונה

לוח 171: מבנה בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים (מספר ואחוז), ($N = 111$)

מספר פריט	מבנה בית-הספר	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	שלוש-שנתי	22	19.8
2.	חלק משש-שנתי	82	73.9
3.	ארבע-שנתי	7	6.3
	סה"כ	111	100.0

לוח 172: השתייכות למחוז – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 111$)

מספר פריט	מחוז	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	צפון	15	13.5
2.	חיפה	10	9.0
3.	מרכז	29	26.1
4.	תל-אביב	19	17.1
5.	ירושלים	5	4.5
6.	מנח"י	11	9.9
7.	דרום	22	19.8
	סה"כ	111	100.0

לוח 173: סוג פיקוח של בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 111$)

מספר פריט	פיקוח בית-הספר	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	ממלכתי	89	80.2
2.	ממלכתי-דתי	22	19.8
	סה"כ	111	100.0

לוח 174: מין – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 111$)

מספר פריט	מין	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	זכר	50	45.0
2.	נקבה	61	55.0
	סה"כ	111	100.0

לוח 175: הגדרה עצמית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 111$)

מספר פריט	הגדרה עצמית	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	חילונית	74	66.7
2.	מסורתית	12	10.8
3.	דתי	23	20.7
4.	חרדית	2	1.8
5.	אחר	-	-
	סה"כ	111	100.0

לוח 176: השכלה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 111$)

מספר פריט	השכלה	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	B.Ed	6	5.4
2.	ב"א	32	28.8
3.	מ"א	69	62.2
4.	ד"ר	4	3.6
5.	אחרת	-	-
סה"כ		111	100.0

לוח 177: מספר שנות הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 107$)

שנות הוראה	מספר התשובות	אחוז התשובות
בין 6-10 שנים	10	9.3
בין 11 ל-20 שנה	27	25.2
21 שנה ומעלה	70	65.4
סה"כ	107	100.0

לוח 178: מספר שנות ניהול – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 108$)

שנות ניהול	מספר התשובות	אחוז התשובות
בין 1 ל-5 שנים	35	32.4
בין 6 ל-10 שנים	33	30.6
בין 11 ל-20 שנה	33	30.6
21 שנה ומעלה	7	6.5
סה"כ	108	100.0

**לוח 179: שם מוסד להשכלה גבוהה – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), (N = 107)**

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. אוניברסיטאות בארץ	90	75.0	84.1
102. האוניברסיטה העברית בירושלים	21	17.5	19.6
104. אוניברסיטת תל-אביב	21	17.5	19.6
101. אוניברסיטת בר-אילן	17	14.2	15.9
105. אוניברסיטת חיפה	14	11.7	13.1
103. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	12	10.0	11.2
106. הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל	4	3.3	3.7
107. האוניברסיטה הפתוחה	1	0.8	0.9
300. אוניברסיטאות מחו"ל (כולל שלוחות בארץ)	16	13.3	15.0
305. טורו קולג', ארה"ב	6	5.0	5.6
302. שלוחת אוניברסיטת דרבי, אנגליה	3	2.5	2.8
303. שלוחת אוניברסיטת לטביה	1	0.8	0.9
307. שלוחת אוניברסיטת אלבאמה, ארה"ב	1	0.8	0.9
310. אוניברסיטת ליברפול, אנגליה	1	0.8	0.9
320. אוניברסיטת פריז, צרפת	1	0.8	0.9
321. אוניברסיטת נוריץ', אנגליה	1	0.8	0.9
322. אוניברסיטת מגיל, מונטריאול	1	0.8	0.9
323. "מכון שכטר ללימודי יהדות", השלוחה בישראל של JTS	1	0.8	0.9
200. מכללות בארץ	11	9.2	10.3
205. מכללה ירושלים	3	2.5	2.8
206. "אורנים" – ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית	3	2.5	2.8
208. מכללת הרצוג להכשרת מורים ליד ישיבת הר-עציון	1	0.8	0.9
210. מכללת בית ברל	1	0.8	0.9
211. מכללת סמינר הקיבוצים	1	0.8	0.9
213. המכללה הדתית למורים למקצועות היהדות "מורשת יעקב"	1	0.8	0.9
221. מכללת יהודה ושומרון	1	0.8	0.9
400. אחר	3	2.5	2.8
403. בית וגן	1	0.8	0.9
406. בית רבקה, כפר חב"ד	1	0.8	0.9
420. מכללת יוזמות	1	0.8	0.9
סה"כ	120	100.0	112.1

**לוח 180: תחום התמחות על-תיכונית – התפלגות התשובות בקרב כל המנהלים
(מספר ואחוז), ($N = 110$)**

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. מדעי הרוח	92	46.9	83.6
206. חינוך	32	16.3	29.1
202. היסטוריה / תולדות עם ישראל	22	11.2	20.0
207. ספרות עברית	15	7.7	13.6
211. בלשנות / שפות	6	3.1	5.5
201. פילוסופיה	5	2.6	4.5
203. לשון	5	2.6	4.5
214. לימודי ארץ ישראל	3	1.5	2.7
200. מדעי הרוח	2	1.0	1.8
209. המזרח התיכון / מזרחנות / אסלאם	1	0.5	0.9
212. ארכיאולוגיה	1	0.5	0.9
300. מדעים מדויקים	40	20.4	36.4
301. מתמטיקה	9	4.6	8.2
302. פיזיקה	7	3.6	6.4
307. הנדסה	7	3.6	6.4
303. כימיה	5	2.6	4.5
304. ביולוגיה / ביוטכנולוגיה	5	2.6	4.5
300. מדעים מדויקים	3	1.5	2.7
306. מחשבים	2	1.0	1.8
309. ביוכימיה	1	0.5	0.9
310. מדעי החיים	1	0.5	0.9
400. מדעי היהדות	30	15.3	27.3
404. תנ"ך	11	5.6	10.0
402. תושב"ע	5	2.6	4.5
405. מחשבת ישראל	5	2.6	4.5
401. מקרא	4	2.0	3.6
409. רבנות / לימודי קודש / מדרש	3	1.5	2.7
400. מדעי היהדות / מורשת תרבות ישראל	2	1.0	1.8
100. מדעי החברה	26	13.3	23.6
104. מדע המדינה	8	4.1	7.3
106. כלכלה/מנהל עסקים/חשבונאות/תעשייה וניהול	6	3.1	5.5
103. גיאוגרפיה / תעבורה	4	2.0	3.6
100. מדעי החברה	2	1.0	1.8
101. סוציולוגיה	2	1.0	1.8
113. מנהל ציבורי / מדיניות ציבורית	2	1.0	1.8
102. פסיכולוגיה	1	0.5	0.9

לוח 180 (המשך)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
111. תקשורת	1	0.5	0.9
500. אחר	8	4.1	7.3
511. הוראה	3	1.5	2.7
506. משפטים	1	0.5	0.9
508. מדעי הרפואה	1	0.5	0.9
516. לימודי עבודה	1	0.5	0.9
517. אגרונומיה	1	0.5	0.9
518. עבודה סוציאלית	1	0.5	0.9
סה"כ	196	100.0	178.2

ה. נתונים דמוגרפיים – שאלון למורה בחטיבה העליונה

לוח 181: התמחות בלימודים על-תיכוניים – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 186$)

מספר פריט	התמחות בלימודים על-תיכוניים	מספר תשובות	אחוז תשובות
1. לא		21	11.3
2. כן		165	88.7
סה"כ		186	100.0

לוח 182: תעודת הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 186$)

מספר פריט	תעודת הוראה	מספר תשובות	אחוז תשובות
1. לא		7	3.8
2. כן		179	96.2
סה"כ		186	100.0

לוח 183: השתייכות למחוז – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 187$)

מספר פריט	מחוז	מספר תשובות	אחוז תשובות
1.	צפון	26	13.9
2.	חיפה	13	7.0
3.	מרכז	52	27.8
4.	תל-אביב	33	17.6
5.	ירושלים	23	12.3
6.	מנח"י	2	1.1
7.	דרום	38	20.3
	סה"כ	187	100.0

לוח 184: סוג פיקוח של בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 187$)

מספר פריט	סוג פיקוח	מספר תשובות	אחוז תשובות
1.	ממלכתי	167	89.3
2.	ממלכתי דתי	20	10.7
	סה"כ	187	100.0

לוח 185: תפקיד – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 187$)

מספר פריט	תפקיד	מספר תשובות	אחוז תשובות
1.	מורה לערבית	47	25.1
2.	רכז/ת ערבית	140	74.9
	סה"כ	187	100.0

לוח 186: מספר שנות הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 186$)

מספר שנים	מספר תשובות	אחוז תשובות
1-10	49	26.3
11-20	68	36.6
21-30	51	27.4
+31	18	9.7
סה"כ	186	100.0

**לוח 187: מספר שנות ותק בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 186$)**

מספר שנים	מספר התשובות	אחוז התשובות
1-10	52	28.0
11-20	64	34.4
21-30	55	29.6
+31	15	8.1
סה"כ	186	100.0

**לוח 188: מין המורה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 187$)**

מספר פריט	מין המורה	מספר תשובות	אחוז תשובות
1.	זכר	19	10.2
2.	נקבה	168	89.8
סה"כ		187	100.0

**לוח 189: הגדרה עצמית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 184$)**

מספר פריט	הגדרה עצמית	מספר תשובות	אחוז תשובות
1.	חילונית	117	63.6
2.	מסורתית	48	26.1
3.	דתית	15	8.2
4.	חרדית	4	2.2
5.	אחר	-	-
סה"כ		184	100.0

לוח 190: השכלה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 187$)

מספר פריט	השכלה	מספר תשובות	אחוז תשובות
1.	Ed.B	17	9.1
2.	ב"א	100	53.5
3.	מ"א	62	33.2
4.	ד"ר	4	2.1
5.	אחר	4	2.1
	סה"כ	187	100.0

לוח 191: שם מוסד להשכלה גבוהה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים
(מספר ואחוז), ($N = 185$)

מספר פריט	מספר תשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100.	אוניברסיטאות בארץ	168	90.8
102.	האוניברסיטה העברית בירושלים	58	31.4
104.	אוניברסיטת תל-אביב	43	23.2
101.	אוניברסיטת בר-אילן	37	20.0
105.	אוניברסיטת חיפה	24	13.0
103.	אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	4	2.2
107.	האוניברסיטה הפתוחה	2	1.1
200.	מכללות בארץ	22	11.9
209.	מכללת לוינסקי לחינוך	10	5.4
212.	המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע	4	2.2
210.	מכללת בית ברל	3	1.6
202.	המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין	1	0.5
203.	המכללה האקדמית "אחוזה"	1	0.5
205.	מכללה ירושלים	1	0.5
206.	"אורנים" – ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית	1	0.5
211.	מכללת סמינר הקיבוצים	1	0.5
300.	אוניברסיטאות מחו"ל (כולל שלוחות בארץ)	2	1.1
301.	אוניברסיטת אמברסייד, לונדון	1	0.5
302.	שלוחת אוניברסיטת דרבי, אנגליה	1	0.5
400.	מוסדות אחרים	1	0.5
403.	בית וגן	1	0.5
	סה"כ	193	104.3

לוח 192: שם מוסד תעודת הוראה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 171$)

מספר פריט	מספר תשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. אוניברסיטאות בארץ	130	74.7	76.0
102. האוניברסיטה העברית בירושלים	46	26.4	26.9
101. אוניברסיטת בר-אילן	33	19.0	19.3
104. אוניברסיטת תל-אביב	30	17.2	17.5
105. אוניברסיטת חיפה	19	10.9	11.1
103. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	1	0.6	0.6
107. האוניברסיטה הפתוחה	1	0.6	0.6
200. מכללות בארץ	42	24.1	24.6
209. מכללת לוויןסקי לחינוך	14	8.0	8.2
210. מכללת בית ברל	13	7.5	7.6
203. המכללה האקדמית "אחוזה"	7	4.0	4.1
202. המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין	2	1.1	1.2
211. מכללת סמינר הקיבוצים	2	1.1	1.2
212. המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע	2	1.1	1.2
206. "אורנים" – ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית	1	0.6	0.6
220. המכללה לחינוך לתיירות ולספורט "אוהל"ו	1	0.6	0.6
400. מוסדות אחרים	2	1.1	1.2
403. בית וגן	1	0.6	0.6
419. מכון לבוגרי אוניברסיטה גבעתיים	1	0.6	0.6
סה"כ	174	100.0	101.8

לוח 193: תחום התמחות על-תיכונית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 166$)

מספר פריט	מספר תשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
200. מדעי הרוח	161	86.1	97.0
211. בלשנות, שפות	137	48.1	82.5
209. המזרח התיכון, מזרחנות, אסלאם	47	16.5	28.3
203. לשון	44	15.4	26.5
206. חינוך	18	6.3	10.8
207. ספרות עברית	3	1.1	1.8
201. פילוסופיה	2	0.7	1.2
200. מדעי הרוח	1	0.4	0.6
205. אמנות / תיאטרון	1	0.4	0.6

לוח 193 (המשך)

מספר פריט	מספר תשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
215. לימודים רוסיים	1	0.4	0.6
216. מגמה קלאסית	1	0.4	0.6
500. אחר	10	5.3	6.0
511. הוראה	7	2.5	4.2
501. חינוך גופני	1	0.4	0.6
512. לימודי גישור	1	0.4	0.6
522. קרימינולוגיה	1	0.4	0.6
100. מדעי החברה	8	4.3	4.8
103. גיאוגרפיה	3	1.1	1.8
106. כלכלה	3	1.1	1.8
100. מדעי החברה	1	0.4	0.6
104. מדע המדינה	1	0.4	0.6
111. תקשורת	1	0.4	0.6
300. מדעים מדויקים	5	2.7	3.0
303. כימיה	3	1.1	1.8
306. מחשבים	2	0.7	1.2
302. פיזיקה	1	0.4	0.6
304. ביולוגיה	1	0.4	0.6
400. מדעי היהדות	3	1.6	1.8
400. מדעי היהדות	1	0.4	0.6
401. מקרא	1	0.4	0.6
404. תנ"ך	1	0.4	0.6
405. מחשבת ישראל	1	0.4	0.6
סה"כ	187	100.0	112.7

ו. נתונים דמוגרפיים – השאלון לתלמיד/ה בחטיבה העליונה

לוח 194: פיקוח בית-הספר – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 94$)

מספר פריט	פיקוח	מספר התשובות	אחוז התשובות
1. ממלכתי	94	100.0	
2. ממלכתי-דתי	-	-	
סה"כ	94	100.0	

**לוח 195: מין התלמיד/ה – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים
(מספר ואחוז), ($N = 94$)**

מספר פריט	מין התלמיד/ה	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	זכר	39	41.5
2.	נקבה	55	58.5
	סה"כ	94	100.0

**לוח 196: הגדרה עצמית של התלמיד/ה – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים
(מספר ואחוז), ($N = 94$)**

מספר פריט	הגדרה עצמית	מספר התשובות	אחוז התשובות
1.	חילונית	45	54.9
2.	מסורתית	36	43.9
3.	דתית	1	1.2
4.	חרדית	-	-
	סה"כ	82	100.0

**לוח 197: בחירת המקצועות לבגרות – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים
(מספר ואחוז), ($N = 84$)**

מספר פריט	בחירת המקצועות לבגרות	לומדים ערבית		לא לומדים ערבית	
		%	n	%	n
1.	מדעים (מחשבים, מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה, כימיה וכיו"ב)	57.8	37	96.6	28
2.	מדעי הרוח (ספרות, היסטוריה, תנ"ך, אומנויות, וכיו"ב)	32.8	21	-	-
3.	מדעי החברה (סוציולוגיה, תקשורת, פסיכולוגיה, וכיו"ב)	9.4	6	3.4	1
	סה"כ	100.0	64	100.0	29

נספח ב

טעינות ניתוחי הגורמים

א. מנהל חטיבת הביניים

לוח 198: מטרות העל – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים ($N = 101$)

מקדמי הגורמים		מס' הפריט	תוכן הפריט
2	1		
1. חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית			
.21	.90	5	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית
.09	.85	6	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית
.18	.84	3	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון
.19	.82	7	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית
.28	.79	4	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה
.20	.79	8	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל
.45	.62	9	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה
2. יחסי השפות והתרבויות			
.95	.04	12	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים
.63	.54	11	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי
.42	.65	10	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית

הערה: פריט 10 הועבר לגורם 2 בשל שייכותו מבחינה תוכנית.

לוח 199: היגדים הדנים בלימודי הערבית – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים ($N = 101$)

מס' הפריט	תוכן הפריט	מקדמי הגורמים			
		1	2	3	4
1. חשיבות ועניין בלימודי הערבית					
31	לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ	.81	.26	.22	.00
23	חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל	.80	.08	.06	.26
32	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת הביניים	.77	.25	-.19	.17
37	חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים	.77	.31	.05	.22
34	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר	.76	.12	-.18	-.07
16	הורי התלמידים מביעים עניין ותמיכה בלימודי ערבית	.74	-.07	-.25	-.09
21	לימודי הערבית תורמים להקניית מתן כבוד לשונה	.71	.13	.10	-.11
15	התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית	.67	-.26	-.35	-.31
33	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה	.66	.38	-.11	.01
26	לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר	.65	.36	.18	-.03
35	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית (R)	.50	.48	-.46	-.11
24	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	.46	.19	-.08	-.37
2. תרומת לימודי הערבית					
28	חשוב ללמד ערבית כדי להכיר את המורשת היהודית (כתבי הרמב"ם, ר' יהודה הלוי, ר' סעדיה גאון וכיו"ב)	.04	.78	.08	-.11
29	חשוב ללמד ערבית כדי להתוודע לספרות הדתית הערבית ואמונותיה	.12	.77	.01	.12
30	לימודי הערבית מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים (צבא, תקשורת וכיו"ב)	.33	.68	-.14	-.16
25	ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית	.23	.64	.02	.20
19	ללימוד ערבית חשיבות כלכלית	.40	.34	.31	-.04
3. קשיים בלימודי ערבית					
20	יש קושי במציאת מורה טוב/ה להוראת ערבית	.05	-.12	.81	-.10
22	המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים (R)	-.38	-.34	.68	-.03
17	לימודי הערבית קשים לתלמידים	.13	.29	.53	.25
38	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	-0.2	.15	.32	.31
4. השינויים הנדרשים במקצוע					
27	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים בערבית	.11	-.07	.05	.79
36	תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים	-.36	-.31	.11	.63
18	עומס הלימודים במקצועות אחרים מחייב ניצול שעות ערבית לטובת מקצועות אלו (R)	.27	-.07	-.34	.57

ב. מורה בחטיבת הביניים

לוח 200: מטרות העל – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים ($N = 178$)

מקדמי הגורמים				מס' הפריט
3	2	1	תוכן הפריט	ט
1. דו-קיום והכרת השונה				
.14	.06	.86	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	12
.20	.17	.74	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	13
.41	.08	.64	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	11
-.01	.32	.54	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	10
2. מוטיבציה ללימוד ערבית				
.01	.83	.20	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	9
.22	.80	.05	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	2
.20	.66	.20	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	7
3. יחסי השפות והתרבויות				
.81	.08	.06	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	16
.71	.09	.26	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	15
.70	.22	.14	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	14

לוח 201: היגדים הדנים בלימודי הערבית – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים ($N = 176$)

מקדמי הגורמים			מס' הפריט	תוכן הפריט
3	2	1		
1. מידת החשיבות של לימודי הערבית בעיני התלמידים				
-08	-08	.85	66	התלמידים אוהבים ללמוד ערבית (R)
.08	.02	.79	78	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים
-03	-05	.73	67	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר (R)
.40	-.10	.46	69	לימודי הערבית קשים לתלמידים
2. משאבי הוראה				
-02	.74	.02	76	השכלה רחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם תורמת ליכולתו המקצועית
-05	.58	.16	77	שליטת המורה באמצעים דיגיטליים (מחשב ואינטרנט) חשובה להוראת הערבית
.06	.55	-.11	73	ליכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה השפעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה
-.23	.48	-.18	75	יש לי קושי בדיבור בערבית בכיתה (R)
.27	.43	-.13	72	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית (R)
3. שינויים בתכנית הלימודים בערבית				
.79	-.06	.10	68	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים
.65	-.14	.31	70	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם רלוונטיים לחיי התלמידים
.55	.27	-.19	74	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית

ג. תלמיד חטיבת הביניים

לוח 202: הסיבות ללמוד ערבית לבגרות – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים (N = 54)

מס' הפריט		תוכן הפריט		מקדמי הגורמים	
				1	2
1. גורמים אישיים-פנימיים					
79	לימודי הערבית בחטיבת הביניים מעניינים אותי	.87	.11		
68	אני אוהב/ת ללמוד ערבית	.86	.08		
74	לימוד ערבית הוא מקצוע קל	.70	-.05		
73	לימודי הערבית יתרמו לי לשרות הצבאי	.61	.12		
75	לדעתי חשוב שכל תלמיד ילמד ערבית	.61	.16		
72	לימודי הערבית יתרמו לי בלימודים על-תיכוניים	.60	.51		
2. גורמים חיצוניים-מערכתיים					
77	שמעתי שבתוכן יש מורה מצויין/ת לערבית	.09	.68		
76	לערבית יש מעמד גבוה בבית הספר	.20	.66		
78	בתיכון לומדים ערבית מדוברת	-.30	.65		
71	המורה שמלמד/ת אותי ערבית הוא/היא מורה טוב/ה	.07	.49		
80	בשל המצב המדיני בארץ חשוב מאוד ללמוד ערבית	.39	.43		
70	ההורים שלי חושבים שחשוב ללמוד ערבית	.35	.42		

לוח 203: הסיבות שלא לבחור ללמוד ערבית לבגרות – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים (N = 43)

מס' הפריט	תוכן הפריט	מקדמי הגורמים	
		1	2
1. גורמים מערכתיים			
89	לדעתי לא חשוב ללמוד ערבית	.76	.27
90	לערבית מעמד נמוך בבית הספר	.74	.23
86	שמעתי שהמורה לערבית בתיכון לא טוב/ה	.68	-.35
85	ההורים שלי חושבים שזה מקצוע לא חשוב	.67	-.37
94	בשל המצב המדיני בארץ קשה לי מאוד ללמוד ערבית	.60	.26
87	לימודי הערבית לא יתרמו לי בלימודים העל-תיכוניים	.57	.54
84	אני רוצה ללמוד עם חברים שלי שבחרו במקצוע אחר	.51	.11
88	לימוד ערבית הוא מקצוע קשה	.47	.44
2. גורמים פנימיים-אישיים			
83	אני לא אוהב/ת ללמוד ערבית	.15	.89
92	לימודי הערבית בחטיבת הביניים לא מעניינים אותי	.18	.85
93	אני מתכוון/ת לבחור במקצועות לימוד יותר מעניינים לבגרות	-.02	.36

ד. מנהל חטיבה עליונה

לוח 204 : מטרות העל – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים ($N = 108$)

מס' הפריט		תוכן הפריט		מקדמי הגורמים	
				1	2
1. חשיבות ועניין בלימודי השפה והתרבות הערבית					
3	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	.82	.17		
6	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	.81	-.07		
5	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	.80	.27		
7	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	.77	.25		
8	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	.76	.19		
11	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	.72	.34		
4	טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	.61	.42		
9	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	.58	.44		
2. יחסי השפות והתרבויות					
10	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	.15	.87		
12	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	.16	.82		

לוח 205: ההיגדים הדנים בלימודי הערבית – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים ($N = 61$)

מקדמי הגורמים			מס' הפריט	תוכן הפריט
3	2	1		
1. היבטים מערכתיים-חיצוניים				
06.	07.	73.	24	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית
17.	16.	70.	23	חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל
02.	09.	68.	33	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה
17.	21.	63.	32	יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת ביניים
10.	38.	57.	29	חשוב ללמד ערבית כדי להתוודע לספרות הדתית הערבית ואמונותיה
07.	18.	53.	35	יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית (R)
41.	11.	42.	34	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב ביותר בחיי בית הספר
37.	04.	40.	36	תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים (R)
03.	18.	30.	28	חשוב ללמד ערבית כדי להכיר את המורשת היהודית (כתבי הרמב"ם, ר' יהודה הלוי, ר' סעדיה גאון וכיו"ב)
2. דו-קיום				
05.	74.	26.	26	לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר
19.	70.	01.	31	לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ
26.	66.	17.	20	לימודי הערבית תורמים להקניית מתן כבוד לשונה
06.	63.	17.	25	ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית
09.	63.	07.	30	לימודי הערבית מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים (צבא, תקשורת וכיו"ב)
33.	50.	09.	18	ללימוד ערבית חשיבות כלכלית
02.	49.	41.	37	חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים
07.	47.	21.	21	בבית הספר מטפחים את לימודי הערבית בשל ההישגים הגבוהים של התלמידים בבחינות הבגרות במקצוע זה
3. תמיכה ומשאבים לימודיים				
74.	09.	42.	15	התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית
72.	25.	02.	38	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים (R)
61.	04.	18.	22	המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים
60.	27.	12.	19	יש קושי במציאת מורה טוב/ה להוראת ערבית (R)
58.	01.	45.	16	הורי התלמידים מביעים עניין ותמיכה בלימודי ערבית
55.	06.	19.	27	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים בערבית (R)
51.	10.	02.	17	לימודי הערבית קשים לתלמידים (R)

ה. מורה חטיבה עליונה

לוח 206: מטרות העל – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים ($N = 186$)

מס' הפריט	תוכן הפריט	מקדמי הגורמים		
		1	2	3
1. מוטיבציה ללימוד ערבית				
9	הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	.84	.21	.11
10	הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	.72	-.08	.36
8	טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	.66	.41	.08
7	עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	.65	.15	.25
2. יחסי השפות והתרבויות				
16	הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	.06	.81	.06
14	פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם, עברית, באמצעות לימודי הערבית	.19	.79	.04
15	העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	.17	.65	.30
3. דו-קיום והכרת השונה				
12	הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	.35	-.05	.81
13	פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	.09	.30	.78
11	הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	.19	.12	.69

לוח 207: ההיגדים הדנים בלימודי הערבית – חלוקה לגורמים, לפי טעינות הפריטים
(N = 174)

מס' הפריט	תוכן הפריט	מקדמי הגורמים	
		1	2
1. עמדות כלפי לימודי הערבית			
89	ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים	.68	-.21
77	התלמידים אוהבים ללמוד ערבית (R)	.67	-.36
80	לימודי הערבית קשים לתלמידים	.66	.05
79	יש צורך בשינוי תכנית הלימודים	.62	.30
81	הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם רלוונטיים לחיי התלמידים	.54	.34
78	לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר (R)	.51	-.16
82	הכשרת המורים לערבית מתאימה ומספקת (R)	.45	-.00
2. משאבי הוראה והזדמנויות למידה			
88	שליטת המורה באמצעים דיגיטליים (מחשב ואינטרנט) חשובה להוראת הערבית	.03	.69
87	השכלה רחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם תורמת ליכולתו המקצועית	-.05	.67
85	יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית	.07	.48
84	ליכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה השפעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה	-.22	.44

נספח ג

הערות המורים והתלמידים לנושאי הלימוד

א. הערות לנושאי הלימוד – שאלון למורה בחטיבת הביניים

לוח 208: הערות והתייחסות נוספת לנושא לימוד האותיות בערבית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 32$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	
100.	14	43.8	חומרי למידה
4.	9	28.1	יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים
2.	3	9.4	עדיף ללמד את האותיות תוך זמן קצר יותר
502.	1	3.1	לפי אלה ולסטר
503.	1	3.1	לפי "מען"
200.	10	31.3	קושי בלימוד
206.	5	15.6	מתקשים ללמוד את האותיות האחרונות
204.	4	12.5	יש להתעדכן בדרך חיבור האותיות
209.	1	3.1	הלימוד קשה בכיתות עולים חדשים
400.	6	18.8	קשיים של תלמידים מתקשים
8.	6	18.8	יש לשים לב לקשיים של תלמידים מתקשים
300.	2	6.3	דרכי הוראה
101.	1	3.1	בצורה של משחקים
135.	1	3.1	יש להעשיר את השפה לפני לימוד האותיות
	32	100.0	סה"כ

לוח 209: הערות והתייחסות נוספת לנושא הדקדוק (תחביר ופועל) – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 29$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים	
4.	24	80.0	82.8	יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים
611.	3	10.0	10.3	יש להפחית את לימודי הדקדוק
213.	2	6.7	6.9	יש צורך ברקע טוב בעברית להבנת דקדוק
50.	1	3.3	3.4	בתכנית יש מעט מדי דקדוק ותחביר
	30	100.0	103.4	סה"כ

לוח 210: הערות והתייחסות נוספת לנושא ההבעה בעל-פה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 39$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. חומרי למידה	20	48.8	51.3
4. יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים	18	42.9	46.2
26. הספר "אל ערבייה" אינו מתייחס או כמעט ואינו מתייחס לנושא	2	4.8	5.1
200. התייחסות מעטה ביותר להבעה בעל-פה	11	26.8	28.2
22. התייחסות מעטה ביותר להבעה בעל-פה	10	23.8	25.6
536. לא מלמדים את הנושא באופן אקטיבי	2	4.8	5.1
300. יש צורך בהשתלמויות ובהדרכה למורים	6	14.6	15.4
24. אין תכנית מובנית והכשרה, צריך השתלמויות והדרכה למורים	6	14.3	15.4
400. שונות	4	9.8	10.3
20. הבעה בעל-פה צריכה להינתן על-ידי המורה ולא מספר לימוד	3	7.1	7.7
25. צריך להכניס עוד ערבית מדוברת	1	2.4	2.6
סה"כ	42	100.0	107.7

לוח 211: הערות והתייחסות נוספת לנושא הקריאה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 34$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. חומרי למידה	29	80.6	85.3
4. יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים	24	66.7	75.0
21. יש חוסר בחומרי למידה המתאימים לרמות שונות	4	11.1	12.5
30. "שפה מספרת תרבות" עשירה בטקסטים	1	2.8	3.1
200. לימוד הקריאה תלוי בגיל וברמת התלמידים	5	13.9	14.7
515. ההתייחסות ללימוד הקריאה תלויה בגיל וברמת התלמידים	5	13.9	15.6
300. הערכת תלמידים בקריאה	1	2.8	2.9
31. יש צורך לבחון תלמידים בקריאה באופן יחידני ולא בפורום כיתתי	1	2.8	3.1
400. הכשרה למורים	1	2.8	2.9
319. אין תכנית מובנית ויש צורך בהכשרה מתאימה למורים בנושא	1	2.8	3.1
סה"כ	36	100.0	105.9

לוח 212: הערות והתייחסות נוספת לנושא הבנת הנקרא – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 30$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. חומרי למידה	22	73.3	73.3
4. יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים	19	61.3	63.3
6. תלוי בספר הלימוד	1	3.2	3.3
19. חסרה הרחבה והעמקה בנושא	1	3.2	3.3
502. לפי אלה ולסטר	1	3.2	3.3
520. אין דגש על הבנת הנקרא ב"אל ערבייה"	1	3.2	3.3
200. ההתייחסות לנושא תלויה בגיל וברמת התלמידים	8	26.7	26.7
515. ההתייחסות לנושא תלויה בגיל וברמת התלמידים	6	19.4	20.0
226. התכנית לכיתה ז' טובה, לכיתות ח' קשה ול-ט' קשה מאוד	1	3.2	3.3
105. יש למצוא חלופות לתלמידים מתקשים, וללקויי למידה	1	3.2	3.3
סה"כ	31	100.0	103.3

לוח 213: הערות והתייחסות נוספת לנושא הבנת הנשמע – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 31$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. חומרי למידה	32	94.1	97.0
4. יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים	25	73.5	75.8
6. יש חומרים שונים בספרי לימוד שונים	4	11.8	12.1
30. "שפה מספרת תרבות" עשירה בטקסטים	2	5.9	6.1
26. ההתייחסות בספר "אל ערבייה" אל הנושא מעטה ביותר	1	2.9	3.0
200. הכשרה למורים	2	5.9	6.1
319. אין תכנית מובנית בנושא ויש צורך בהכשרה מתאימה למורים	2	5.9	6.1
סה"כ	31	100.0	103.0

לוח 214: הערות והתייחסות נוספת לנושא ההבעה בכתב – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 15$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	
100.	13	86.7	חומרי למידה
4.	8	53.3	יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים
21.	5	33.3	יש חוסר בחומרים המתאימים לרמות שונות
200.	2	13.3	הכשרה למורים
319.	2	13.3	אין תכנית מובנית ויש צורך בהכשרה מתאימה למורים
	15	100.0	סה"כ

לוח 215: הערות והתייחסות נוספת לשימוש במילון ערבי-עברי – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 33$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים	
100.	15	41.7	45.5	נגד הכנסת מילון בחטיבת הביניים
43.	12	24.5	30.0	יש להשתמש רק במילון שבספר
129.	6	12.2	15.0	מלמדים כיום לפי המילון שבספר
131.	5	10.2	12.5	אין להשתמש במילון בחטיבת הביניים
46.	2	4.1	5.0	אין דגש על הבעה בכתב לכן אין צורך במילון
42.	1	2.0	2.5	משתמשים במילון בכיתה י'
319.	1	2.0	2.5	אין תכנית מובנית בנושא ויש צורך בהכשרה מתאימה למורים
528.	1	2.0	2.5	רמת התלמידים בחטיבת הביניים נמוכה מידי
200.	13	36.1	39.4	בעד הכנסת מילון בחטיבת הביניים
16.	8	16.3	20.0	לימדתי בכיתה ט'
541.	2	4.1	5.0	לא קיים בתכנית וראוי שיוסף
530.	1	2.0	2.5	אילן שנער קשה מדי, שרוני בסדר
132.	1	2.0	2.5	אופן הלימוד כיום - חשיפה בלבד
338.	1	2.0	2.5	יש לחייב את התלמידים לקנות מילון בכיתה ז'
300.	8	22.2	24.2	אחר
4.	8	16.3	20.0	יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים בנושא
	36	100.0	109.1	סה"כ

לוח 216: הערות והתייחסות נוספת לשימוש במילון עברי-ערבי – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 29$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
100. נגד הכנסת מילון בחטיבת הביניים	21	70.0	72.4
43. יש להשתמש רק במילון שבספר	6	15.0	17.1
129. מלמדים כיום לפי המילון שבספר	6	15.0	17.1
131. אין להשתמש במילון בחטיבת הביניים	5	12.5	14.3
21. אין מספיק חומר או טקסטים לרמות השונות	4	10.0	11.4
46. אין דגש על הבעה בכתב לכן אין צורך במילון	3	7.5	8.6
333. אין מספיק מילונים לכולם בבית הספר	2	5.0	5.7
319. אין תכנית מובנית והכשרה מתאימה למורים	1	2.5	2.9
528. רמת התלמידים בחטיבת הביניים נמוכה מידי	1	2.5	2.9
300. דרכי הוראה	5	16.7	17.2
12. להשתמש במשחקים ובתחרויות לשיפור קריאה וכתביה	5	12.5	14.3
200. בעד הכנסת מילון בחטיבת הביניים	4	13.3	13.8
45. יש ללמד החל מכיתה ז' ולפי הצורך	3	7.5	8.6
541. הנושא לא קיים בתכנית וראוי שיוסף	2	5.0	5.7
47. כל אחד יודע להשתמש במילון	1	2.5	2.9
543. נעזרים במילון לכתובת טקסטים	1	2.5	2.9
סה"כ	30	100.0	103.4

לוח 217: הערות לגבי נושאי העשרה הקשורים לתולדות הערבים, תרבותם ולדת האיסלאם – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 34$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
30. חומרי למידה	20	52.6	58.8
19. יש חוסר בחומרי למידה ובתרגילים	8	19.1	25.8
14. יש התייחסות רק בחלק מספרי הלימוד (למשל, בשפה מספרת תרבות)	4	9.5	12.9
15. חסר חומר על סכסוך ישראל-ערב, אקטואליה, היסטוריה	3	7.1	9.7
3. יש לעדכן את "אל ערבייה"	2	4.8	6.5
13. יש חוסר וצורך בעדכון נושא התרבות ו"בנק" שאלות בנושא	2	4.8	6.5
12. חוסר בקלטות וידאו (לוח השנה, מועדים, הבית הערבי)	1	2.4	3.2
21. חוברות "פני מזרח" לא מספיקות לשנה	1	2.4	3.2
40. שונות	18	47.4	52.9
1. צורך בהעשרה בתולדות הערבים, האיסלאם ומנהיגיהם	10	23.8	32.3
8. תרבות נלמד במקצועות אחרים (היסטוריה) - מיותר	4	9.5	12.9

לוח 217 (המשך)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2.	הספר לא מדבר לתלמידים בהשפעת המצב הביטחוני	2	4.8
5.	יש צורך בהגדרה מסודרת של חומר ההעשרה	2	4.8
20.	יש להוסיף יותר ערבית מדוברת	2	4.8
17.	אין זמן לנושאי העשרה	1	2.4
סה"כ	38	100.0	111.8

ב. הערות לנושאי הלימוד – השאלון לתלמיד/ה בחטיבת הביניים

לוח 218: התייחסות נוספת לשימוש במילון עברי-עברי – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 23$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות
509.	התייחסות ניטרלית - לא לומדים או לא משתמשים	22
301.	התייחסות חיובית - הנושא קל	1
סה"כ	23	100.0

לוח 219: התייחסות נוספת לשימוש במילון עברי-עברי – התפלגות התשובות בקרב כל התלמידים (מספר ואחוז), ($N = 18$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות
509.	התייחסות ניטרלית - לא לומדים או לא משתמשים	17
301.	התייחסות חיובית - הנושא קל	1
סה"כ	18	100.0

ג. הערות לנושאי הלימוד – שאלון למורה בחטיבה העליונה

לוח 220: הערות והתייחסות נוספת לנושא הדקדוק – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 67$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
18. קיים חוסר בחומרי למידה מתאימים	32	35.6	47.8
1. כל הנושאים קשים, יש להקל, להמשיך את מגמת השינוי	25	27.8	37.3
15. קיים חוסר בתרגילים במתכונת בגרות	22	24.4	32.8
10. יש צורך להדק את הקשר בין התכנים לבחינת הבגרות	3	3.3	4.5
19. יש ללמד באופן מובנה יותר	3	3.3	4.5
7. חייבים ללמד את הנושא	2	2.2	3.0
6. יש צורך להחזיר את המצב לקדמותו (לפני השינוי)	1	1.1	1.5
11. הנושא מתאים יותר לכיתות הבוגרות	1	1.1	1.5
13. מורים פיתחו דרכים רוחביות להוראת דקדוק	1	1.1	1.5
סה"כ	90	100.0	134.3

לוח 221: הערות והתייחסות נוספת לנושא הבעה בעל-פה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 64$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
20. חומרי למידה	51	62.2	79.7
3. חסרים חומרי למידה מאושרים	48	58.5	75.0
14. חוסר בתרגילים	2	2.4	3.1
7. החומרים לא תואמים את רמת התלמידים	1	1.2	1.6
30. אחר	31	37.8	48.4
2. חוסר זמן	11	13.4	17.2
1. בעיה עם מיומנות מורה, חסרות השתלמויות	9	11.0	14.1
8. יש צורך בחומר בערבית מדוברת ולא בספרותית	4	4.9	6.3
15. הנושא מתאים רק ל-י"ב	3	3.7	4.7
6. צריך יותר חופש בחירה וגיוון נושאים	2	2.4	3.1
11. הבחינה בעל-פה קשה ומלחיצה	2	2.4	3.1
סה"כ	82	100.0	128.1

לוח 222: הערות והתייחסות נוספת לנושא הקריאה – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 26$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
20. חומרי למידה	23	85.2	88.5
3. חוסר בחוברות ובספרי לימוד	13	48.1	50.0
1. מורה מוסיפה חומר בעצמה	5	18.5	19.2
2. יש להוסיף סיפורים כחובה	3	11.1	11.5
7. צריך לנקד את החומר	1	3.7	3.8
9. הקטעים הקלאסיים קשים	1	3.7	3.8
30. אחר	4	14.8	15.4
6. חוסר זמן	2	7.4	7.7
5. יש צורך בשיעורים מובנים יותר	1	3.7	3.8
11. מיומנויות שפה הן עניין טכני	1	3.7	3.8
סה"כ	27	100.0	103.8

לוח 223: הערות והתייחסות נוספת לנושא הבנת הנקרא - התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 40$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
20. חומרי למידה	43	95.6	107.5
2. חוסר בחוברות ובספרי לימוד	42	93.3	105.0
8. החומרים בנושא הם ברמה גבוהה מדי לתלמידים	1	2.2	2.5
30. אחר	2	4.4	5.0
6. חוסר זמן	2	4.4	5.0
סה"כ	45	100.0	112.5

לוח 224: הערות והתייחסות נוספת לנושא הבנת הנשמע - התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 57$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
20. חומרי למידה	58	82.9	101.8
3. חוסר בחוברות ובספרי לימוד	38	54.3	66.7
2. חוסר בחומר אודיו ווידאו	20	28.6	35.1
30. אחר	12	17.1	21.1
7. חוסר זמן	8	11.4	14.0
16. יש להגביר את המשקל של הנושא בבגרות	2	2.9	3.5
17. יש צורך בהכשרת המורים בנושא	2	2.9	3.5
סה"כ	70	100.0	122.8

לוח 225: הערות והתייחסות נוספת לנושא הבעה בכתב – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 41$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. חוסר בחוברות ובספרי לימוד	29	64.4	70.7
5. צורך בהשתלמויות מורים בנושא	7	15.6	17.1
8. חוסר זמן - להקצות זמן בנפרד משאר לימודי הערבית	5	11.1	12.2
12. יש להרחיב את הבחירה בנושא בבחינת הבגרות	1	2.2	2.4
15. יש לחייב כתיבה של עמוד אחד לפחות	1	2.2	2.4
17. זוהי מיומנות טכנית ומייגעת	1	2.2	2.4
18. בבגרות יש להשאיר את השאלה בנושא לחומר הספרות	1	2.2	2.4
סה"כ	45	100.0	109.8

לוח 226: הערות והתייחסות נוספת לנושא הערבית הקלאסית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 33$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2. חוסר בחומר של רקע היסטורי	20	50.0	60.6
13. יש לצמצם את היקף החומר בנושא	8	20.0	24.2
1. נושא מיותר, אפשר להוריד	5	12.5	15.2
4. קטעי הקריאה בנושא קשים ואינם רלוונטיים	2	5.0	6.1
5. חוסר זמן	1	2.5	3.0
6. אפשר להוסיף את הנושא לתכנית	1	2.5	3.0
15. יש להחליף ערבית קלאסית בערבית מדוברת	1	2.5	3.0
16. יש צורך ללמד את הנושא באופן חוויתי יותר	1	2.5	3.0
17. חוסר בקטעי תרגול בנושא לקראת בחינה	1	2.5	3.0
סה"כ	40	100.0	121.2

לוח 227: הערות והתייחסות נוספת לנושא הספרות המודרנית – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 30$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
3. חוסר בחוברות ובספרי לימוד	20	60.6	66.7
13. יש לצמצם את היקף החומר בנושא	3	9.1	10.0
15. הבחינה בכתב בנושא שירה - קשה מדי	3	9.1	10.0
1. לימוד הנושא תורם לידיעת השפה	2	6.1	6.7
12. בשנים האחרונות ניתנה העשרה רבה למורים בנושא	2	6.1	6.7
2. חסרות השתלמויות למורים בנושא	1	3.0	3.3

לוח 227 (המשך)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
14. יש לאפשר בחירה של יצירות שונות	1	3.0	3.3
17. חוסר זמן ללימוד הנושא	1	3.0	3.3
סה"כ	33	100.0	110.0

לוח 228: הערות והתייחסות נוספת לנושא קוראן – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 25)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
30. אחר	15	53.6	60.0
1. הנושא מיותר (אפשר לצמצם או לבטל)	11	39.3	44.0
10. אין צורך ללמד הנושא לבגרות	3	10.7	12.0
11. זהו נושא בעייתי בבית ספר דתי	1	3.6	4.0
20. חומרי למידה	13	46.4	52.0
2. המורה מכין/ה את החומר הנושא בעצמו/ה	11	39.3	44.0
9. חסרים חומרי רקע	1	3.6	4.0
5. חוסר בתרגילים	1	3.6	4.0
סה"כ	28	100.0	112.0

לוח 229: הערות והתייחסות נוספת לנושא העיתונות – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), (N = 43)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. יש לעדכן את חומרי למידה - אינם עדכניים ומשעממים	47	83.9	109.3
9. יש צורך לעדכן את המדריכים למורים	5	8.9	11.6
11. המורה מכין/ה את החומר הנושא בעצמו/ה	3	5.4	7.0
10. צורך בצמצום החומרים	1	1.8	2.3
סה"כ	48	100.0	111.6

לוח 230: הערות והתייחסות נוספת לנושא הערבית המדוברת – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 39$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
2. חוסר בחומרים - המורה מכין/ה את החומר בעצמו/ה	20	40.0	51.3
7. אין תכנית מסודרת בנושא	15	30.0	38.5
3. חסרות שעות לימוד	6	12.0	15.4
4. חסרות השתלמויות בנושא	4	8.0	10.3
6. אין ממש שילוב של הנושא	2	4.0	5.1
20. קיימות בעיות דו לשוניות	1	2.0	2.6
21. צורך להתמקד בחומר בעל-פה	1	2.0	2.6
23. צורך להחזיר למתכונת שהייתה לפני 10 שנים	1	2.0	2.6
סה"כ	50	100.0	128.2

לוח 231: הערות והתייחסות נוספת לנושא מילון עברי-ערבי – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 31$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
20. התייחסות שלילית	29	82.9	93.5
5. אין צורך בנושא, יש להשאירו בגדר רשות	11	30.6	34.4
1. חוסר בהתייחסות לנושא בתכנית הלימודים	9	25.0	28.1
12. קשה לתלמידים וגורם לטעויות	3	8.3	9.4
2. צורך בהדרכות למורים	2	5.6	6.3
4. אין חיבור של הנושא לנושאי לימוד שונים	2	5.6	6.3
11. חוסר בחומרי לימוד ובתרגילים	2	5.6	6.3
30. אחר	6	17.1	19.4
13. אנו מלמדים את הנושא לפי הצורך	5	13.9	15.6
17. אין צורך בחומרי עזר	1	2.8	3.1
19. צריך להרשות את השימוש במילון בחלקים מסוימים או ברמות מסוימות של הבחינה	1	2.8	3.1
סה"כ	35	100.0	112.9

לוח 232: הערות והתייחסות נוספת לנושא מילון עברי-ערבי – התפלגות התשובות בקרב כל המורים (מספר ואחוז), ($N = 31$)

מספר פריט	מספר התשובות	אחוז התשובות	אחוז המשיבים
1. חוסר בחומרי למידה	27	69.2	87.1
8. אנו מלמדים לפי הצורך	6	15.4	19.4
4. ריבוי המילונים מקשה על התלמידים	5	12.8	16.1
6. חסרות שעות ללימוד הנושא	1	2.6	3.2
סה"כ	39	100.0	125.8

נספח ד

סיכום ראיונות עומק

בשלב הראשון של המחקר, נערכו תשעה ראיונות עומק עם אנשי מפתח בתחום, כדלקמן: מפקחת תכנים ותכניות לימודים בערבית באגף לתכניות לימודים במשרד החינוך, המפמ"רית לערבית, יו"ר ועדת התכנית החדשה בערבית, מדריכים מקצועיים, רכזים בית-ספריים לערבית, מורים לערבית ומנהלי בתי-ספר.

ראיונות העומק היו מובנים למחצה. בראיונות נשאלו בעלי התפקידים השונים סדרת שאלות פתוחות, אשר חזרו בכל ראיון, לשם קבלת מידע בנושאים הרלוונטיים למחקר, תוך מתן חופש להעלאת נושאים חדשים כראות עיניו של כל מראיין, התורמים להבנה רחבה ומלאה יותר של התחום. הנושאים המרכזיים שעלו בראיונות היו כדלהלן:

- מטרות תכנית הלימודים בערבית
- עמדות כלפי תכנית הלימודים – היבטים חיוביים, קשיים, היבטים הדורשים שינוי וכיו"ב
- מקומו של מקצוע הערבית בבית הספר – עמדות מנהלים, מורים ותלמידים
- סיבות ללימוד המקצוע או אי-לימודו – הן מנקודת ראות מערכתית (מנהל) והן מנקודת ראות אישית (התלמידים וההורים)

בהתאם להנחיות משרד החינוך, לימוד ערבית הוא חובה בכיתות ז'-י". למרות זאת, מן המצב בשטח עולה, כי הלכה למעשה, אין הנחיה זו באה לידי ביצוע במלואה, שכן לא כל בתי הספר מלמדים ערבית בכיתות ז'-י". על-פי הערכת משרד החינוך והמפמ"רית, כ-80% מבתי הספר הממלכתיים מלמדים ערבית, בעוד שבקרבת בתי הספר הממלכתיים-דתיים, מיעוט בלבד מלמדים ערבית (ההערכה היא שמדובר בכ-20% בלבד). כמו כן, בקרב בתי הספר הממלכתיים המלמדים ערבית, רובם מלמדים בכיתות ז'-ט' בלבד ומיעוטם מלמדים גם בכיתה י'. בקרב בתי הספר הממלכתיים-דתיים, יותר בתי ספר לבנות מלמדים ערבית מאשר בתי ספר לבנים.

מטרות בהוראת המקצוע

כל המרואיינים מעניקים ללימודי הערבית חשיבות רבה עד כדי שליחות לאומית, הנגזרת מן המצב המדיני, הגיאופוליטי וההרכב הדמוגרפי במזרח התיכון בכלל ובישראל בפרט. לדעת המרואיינים, ידיעת השפה והתרבות הערבית, היא המפתח להבנת התרבויות הערביות הסובבות אותנו ואף חולקות עמנו את החיים במדינת ישראל. לימוד השפה הערבית הכרחי לדעתם, הן מן ההיבטים הביטחוניים, הן מן ההיבטים הכלכליים והן מן ההיבט הקיומי – כאמצעי המהווה תנאי הכרחי לחיים בדו-קיום.

המרואיינים אף העלו את החשיבות הרבה שיש ללימודי השפה הערבית, כאמצעי להעמקת ההבנה של השפה העברית, מתוך היותה שפה שמית, בדומה לעברית, ואף להכרת התרבות היהודית בארצות ערב בעבר.

היבטים חיוביים של התכנית

נראה כי קיימת הסכמה בנוגע לשיפור ההולך וגובר של התכנית עם השנים. עם זאת, ההיבטים החיוביים אשר עלו יוחסו ללימוד עצמו של השפה הערבית, יותר מאשר למבנה של תכנית הלימודים ולתכניה, ועסקו בתרומתה הכללית לתלמיד (הכולל אף הקניית ידע על תרבויות ערב). כמו כן התייחסו המורים לכך שהתכנית מאפשרת לימוד שיטתי, המקנה הרגלי למידה לתלמיד בנוסף ללימוד השפה.

קשיים בהוראת המקצוע

את הקשיים הקשורים לתכנית הלימודים בערבית אשר עלו בראיונות, ניתן לחלק למספר היבטים שונים, בהתאם לנקודות המבט השונות של תפקידי המרואיינים: המורים התמקדו בהיבטים הקשורים ללימוד השפה הערבית עצמה, לשינויים שיש לערוך בתכנית הלימודים, לחסרונם של חומרי למידה מעודכנים ואטרקטיביים לתלמידים, אותם הם רואים כחלק אינטגרלי של תכנית הלימודים, להכשרת המורים הלוקה בחסר בתחום הדיבור בערבית ולמקומם של לימודי הערבית בבית הספר – הן בהשוואה למקומם של מקצועות יוקרתיים יותר והן מבחינת מידת התמיכה המערכתית שיש ללימודי הערבית בבית הספר. המנהלים לעומת זאת, התמקדו בעיקר בקשיים מערכתיים, כמו מחסור בשעות לימוד, בעמדות התלמידים השליליות כלפי לימודי הערבית ובקושי של השפה לעמוד מול מקצועות יוקרתיים יותר, אטרקטיביים יותר או לחילופין, קלים יותר. להלן פירוט הקשיים לפי תחומי התוכן השונים:

קשיים הקשורים לתכנית הלימודים

צורך ביישום השפה ובהגברת הערבית המדוברת. קושי מרכזי שעלה בקרב רבים מן המרואיינים, מתייחס לתחושת התלמידים שהם אינם יכולים ליישם את לימודיהם ולדבר ערבית, גם בתום שלוש שנות לימוד במגמת ערבית בחטיבה העליונה. במיוחד קשה הדבר בשל היעדר דגש מספיק על ערבית מדוברת.

טקסטים בעלי אוצר מילים דל. הטקסטים המופיעים בחומרי הלמידה מכילים אוצר מילים ברמה נמוכה, העולה מתוך אוצר המילים המצומצם של התלמיד. מתוך כך, נוצרת אי התאמה בין גילו של התלמיד ותחומי העניין שלו, לבין רמת הקריאה שלו ויכולתו להתמודד עם טקסטים מורכבים. אי התאמה זו, יוצרת תחושה קשה בקרב רבים מן התלמידים ופוגמת במוטיבציה שלהם ללמוד את השפה.

חומרי למידה מיושנים. הטקסטים מיושנים ואינם רלוונטיים לחייהם של התלמידים, הן מבחינת התכנים והן באופן הצגתם – העריכה הגרפית וכיו"ב. חומרי הלמידה השונים והמגוונים הזמינים למורה, מאלצים אותו לחבר ולשלב ביניהם. המורים היו רוצים לוותר על מטלה זו,

ולקבל לידם תכנית לימודים חדשה ומאוזנת, דידקטית ואטרקטיבית כאחד. לדברי המורים, שילוב מוצלח עשוי להיות בין "שפה מספרת תרבות" לבין "אל-ערבייה".

קשיים הקשורים למצב הביטחוני והמדיני

תדמית שלילית בקרב התלמידים והוריהם. מקצוע הערבית הוא מקצוע טעון יותר ממקצועות אחרים ומושפע מן המצב הביטחוני והפוליטי בארץ. כך, מושפעת גם גישתם של ההורים ובהתאם לכך מושפע התלמיד ממידת תמיכתם.

קשיים הקשורים להכשרת המורים

סטטיות מקצועית. לדברי המורים, רבים מהם מתקשים ליישם את השינויים המתחוללים בעולם ההוראה בכלל ובמקצוע הערבית בפרט. מורים רבים ותיקים ובעלי שנות הוראה רבות והם אינם משתלמים בדרכי הוראה מתקדמות או חדשניות יותר. מצב זה משפיע מאוד על מידת האטרקטיביות של המקצוע בבית הספר. כמו כן, למורים הבאים מן הסמינרים למורים או מן המכללות הכשרה מצומצמת ודלה יחסית, בהשוואה למורים הבאים מן האוניברסיטאות, מן החוג ללימודי האסלאם ומזרח תיכון, אשר יכולתם ללמד את המקצוע באופן רחב, מעניין ועשיר, גבוהה יותר.

חוסר שליטת המורים בערבית. קיים קושי עם רמת ההכשרה של המורים. חלקם הגדול אינם שולטים בדיבור בערבית ובהגייה נכונה של המילים והם אינם מנהלים את השיעור בשפה הערבית, דבר המשפיע כמובן על רמת הערבית של התלמידים.

חוסר היכרות עם תכנית הלימודים. מורים רבים אינם מכירים לעומק את תכנית הלימודים הקיימת ובונים לעצמם תכנית כלשהי, מתוך איסוף חומר וליקוטו ממקורות שונים. **צורך בהשתלמויות אטרקטיביות.** חשוב מאוד לקיים השתלמויות אטרקטיביות, אשר תמשוכנה גם את המורים הוותיקים, אשר בקרבם קשה ביותר להטמיע את השינויים בתכנית הלימודים ובדרכי ההוראה. לדברי המרואיינים, קיים רצון בקרב חלק מן המורים לאמץ שיטות הוראה חדשניות, המתאימות יותר לתלמידים ולצורכיהם השונים היום.

קשיים מערכתיים

מידת האטרקטיביות של לימודי הערבית. התחרות עם מקצועות לימוד אחרים, אטרקטיביים יותר, הולכת וגדלה מיום ליום בבתי הספר, מצב המקשה מאוד על בחירת התלמידים ללמוד את השפה.

הטרוגניות רבה בכיתה. הכיתות בחטיבת הביניים מאופיינות בשונות רבה בקרב התלמידים מבחינת רמות הלימוד והיכולות הלימודיות שלהם. מצב זה מקשה על מורה ועל אופן הלימוד ובמיוחד קשה להתמודדות עם תלמידים לקויי למידה.

חוסר במשאבים. בבתי ספר רבים עולה בעיה בהקצאת מספר שעות לימוד ותקצוב מספקים לערבית.

קשיים הקשורים לשפה עצמה

קושי בלימוד השפה. השפה הערבית קשה ללימוד ודורשת השקעה רבה מצד התלמידים, שיקול המשפיע על החלטת התלמיד בבחירת מקצועות לבגרות. התלמידים כיום מעדיפים לבחור במקצועות בהם קל להם להצליח.

שינויים שיש לבצע בתכנית הלימודים ובהוראת הערבית

מספר מרואיינים העלו את האפשרות, שלימוד ערבית מדוברת בחטיבת הביניים יוכל לתרום לשיפור מעמדו של מקצוע הערבית בבית הספר, באמצעות יצירת חוויה חיובית בקרב התלמידים. כמו כן, עלה נושא חלוקת בחינת הבגרות למספר שלבים, בכיתות י', י"א וי"ב, כך שהדבר יקל על התלמידים את העומס. היו שהעלו את האפשרות אף לאפשר לתלמידים להיבחן ביחידה אחת כבר בכיתה ט'. אולם להצעה זו היו גם טענות שכנגד. כמו כן, לדעת רוב המרואיינים (בעיקר מורים ורכזים), יש מקום להפוך את לימודי הערבית ללימודי חובה גם בחטיבה העליונה.

לדעת מספר מרואיינים, יש להרבות בלימוד התרבות הערבית והעולם הערבי על חשבון לימודי השפה, שהם קשים ומשעממים לתלמידים. כן עלתה העמדה, כי על לימוד ערבית בחטיבת הביניים להיות מאוד אטרקטיבי הכולל פעילויות כמו – ביקור במוזיאונים, פעילויות מחוץ לבית הספר, נסיעה לגבעת חביבה, קיום פרויקטים גדולים ומגוונים, פעילות ערב המשותפת להורים ולתלמידים וכיו"ב. כך, ייהנו התלמידים מלימודי הערבית במידה רבה יותר ואף ירצו להמשיך בהם בחטיבה העליונה.

הגורמים המשפיעים החלטת המנהל לכלול את לימודי הערבית בבית הספר

הסיבה המרכזית שעלתה מן הראיונות לקיום לימודי ערבית בבית הספר, מייחסת חשיבות מרובה לעמדת המנהל כלפי לימודים אלה ולמידת הצלחתו לגייס מורים טובים ומתאימים. לדעת רוב המרואיינים, בבתי הספר בהם יש מורה טוב לערבית, הוא סוחף אחריו הן את המנהל והן את התלמידים. עמדת המנהל באשר לחשיבות לימודי המקצוע, קובעת אף את מידת התמיכה המערכתית מבחינת מספר השעות, עידוד המקצוע וכיו"ב.

הגורמים המשפיעים על בחירת התלמידים ללמוד ערבית

לדעת המרואיינים, בחירת התלמידים במקצוע הערבית מושפעת ממספר גורמים: הרצון להיעזר בשפה ובידע הנרכש בשירות הצבאי, השפעה של צוות מורים טוב ואהוב על התלמידים, עניין אישי של התלמיד בשפה, השפעה של הסביבה והבית, רצון להמשיך בתחום זה בלימודים גבוהים ובקריירה העתידית והשפעת המציאות הפוליטית בארץ, בשני כיוונים שונים: האחד, צורך ביטחוני והשני, צורך בפתיחת ערוץ של דו-קיום והידברות עם בני העם הערבי.

נספח ה

מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות
ירושלים

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

1	1	2	1	6	1		
1	2	3		6-4		9-7	

פברואר 2004

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון טלפוני למנהל בחטיבת-הביניים

שלום רב,

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים מעוניין לכתוב תכנית לימודים חדשה בערבית לחטיבות הביניים. לקראת הכנת התכנית התבקש מכון סאלד על-ידי האגף לערוך מחקר הערכה. מטרת המחקר המרכזיות הן לעמוד על עמדות המנהלים, המורים והתלמידים לגבי תכנית הלימודים הקיימת בערבית, מידת הרלוונטיות שלה, יתרונות התכנית, חסרונותיה והציפיות מתכנית לימודים חדשה.

אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך ולהשתתף בראיון טלפוני קצר בו תישאל על לימודי הערבית בבית ספרך. במהלך הימים הקרובים נתקשר אליך טלפונית כדי לקבל תשובותיך לשאלון. אין צורך לשלוח את השאלון בדואר חוזר.

כל הפרטים האישיים והמזהים בשאלון הם חסויים. הנתונים יעובדו עיבוד סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה !
צוות המחקר - מכון סאלד

• לשאלות בעניין השאלון, אנא פנה/י אל אדוה היס-יונס במכון סאלד : טל' 02-6494457/460 •

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי שאלון טלפוני למנהל בחטיבת-הביניים

1. האם מלמדים ערבית בבית הספר?

1. כן

2. לא – מדוע?

2. במשרד החינוך פועלת ועדה לכתיבת תכנית לימודים חדשה בערבית. לפניך המטרות החדשות המוצעות

על-ידי הוועדה במסגרת תכנית הלימודים החדשה (שעדיין לא פורסמה). מהי **מידת החשיבות** של כל

אחת מהן בעיניך?

מטרות-על של הוראת השפה הערבית	כלל לא חשובה	חשובה מעטה מאוד	חשובה במידה מעטה	חשובה במידה מסוימת	חשובה במידה רבה	חשובה במידה רבה מאוד
3. עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	1	2	3	4	5	6
4. טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	1	2	3	4	5	6
5. הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	1	2	3	4	5	6
6. הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	1	2	3	4	5	6
7. הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	1	2	3	4	5	6
8. הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1	2	3	4	5	6
9. פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1	2	3	4	5	6
10. פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	1	2	3	4	5	6
11. העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1	2	3	4	5	6
12. הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1	2	3	4	5	6
13. האם יש לדעתך להוסיף מטרות-על נוספות? אם כן – אילו?						

14. לפניך רשימת היגדים הדנים בלימודי הערבית. באיזו מידה **הנך מסכים/ה** עם כל אחד מהם?

התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית	כלל לא	במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה רבה	במידה רבה מאוד
15.	1	2	3	4	5	6
16.	1	2	3	4	5	6
17.	1	2	3	4	5	6
18.	1	2	3	4	5	6
19.	1	2	3	4	5	6
20.	1	2	3	4	5	6
21.	1	2	3	4	5	6
22.	1	2	3	4	5	6
23.	1	2	3	4	5	6
24.	1	2	3	4	5	6
25.	1	2	3	4	5	6
26.	1	2	3	4	5	6
27.	1	2	3	4	5	6
28.	1	2	3	4	5	6
29.	1	2	3	4	5	6
30.	1	2	3	4	5	6
31.	1	2	3	4	5	6
32.	1	2	3	4	5	6
33.	1	2	3	4	5	6
34.	1	2	3	4	5	6
35.	1	2	3	4	5	6

שאלה 14 (המשך)

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	כלל לא	
6	5	4	3	2	1	36. תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים
6	5	4	3	2	1	37. חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים
6	5	4	3	2	1	38. ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים
39. אחר (נא לפרט):						

40. מנקודת מבטך, מהם הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית בבית ספרך?

41. אילו שינויים לדעתך יוכלו לסייע בשיפור יחס התלמידים כלפי לימודי הערבית?

42. האם לדעתך יש לחייב להיבחן ביחידה אחת בערבית כמקצוע חובה לבגרות?

1. כן 2. לא

נא לנמק תשובתך: _____

43. אם הנך נוקט/ת בפעולות לשילוב הוראת ערבית עם מקצועות לימוד אחרים, נא תאר/י דוגמאות של שילוב מעין זה:

44. כיצד משולבים לימודי הערבית במערך הלימודים בבית ספרך?

כיתה ט	כיתה ח	כיתה ז	
			45. בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה
			46. בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)
			47. מספר השעות השבועיות שמלמדים ערבית

48. נשמח לשמוע הערות והארות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית:

פרטי רקע (לעיבודים סטטיסטיים בלבד)

שם פרטי ומשפחה: _____ שם בית הספר: _____

כתובת בית הספר: _____ טלפון: _____

49. מחוז: 1. צפון 2. חיפה 3. מרכז 4. תל-אביב 5. ירושלים 6. מנח"י 7. דרום

50. סוג הפיקוח של בית הספר: 1. ממלכתי 2. ממלכתי-דתי

51. מבנה בית הספר: 1. שלוש-שנתי (ז'-ט' בלבד) 2. חלק משש שנתי (ז'-יב')

52. מספר שנות הוראה: _____

53. מספר שנות ניהול: _____

54. מין: 1. זכר 2. נקבה

55. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך? 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית 5. אחר: _____

56. השכלה: 1. B.Ed 2. ב"א 3. מ"א 4. ד"ר 5. אחרת: _____

57. היכן סיימת לימודיך?

1. באוניברסיטה (איזו? _____)

2. במכללה (איזו? _____)

3. בישיבה (כמה שנים למדת בה? _____)

4. אחר: _____

58. באיזה תחום לימודים התמחית בלימודיך העל-תיכוניים? _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה !

נספח ו

מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות
ירושלים

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

1	2	2	1	6	3			
1	2	3		6-4			9-7	

פברואר 2004

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון טלפוני לרכז ולמורה בחטיבת-הביניים

שלום רב,

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים מעונין לכתוב תכנית לימודים חדשה בערבית לחטיבות הביניים. לקראת הכנת התכנית התבקש מכון סאלד על-ידי האגף לערוך מחקר הערכה. מטרת המחקר המרכזיות הן לעמוד על עמדות המנהלים, המורים והתלמידים לגבי תכנית הלימודים הקיימת בערבית, מידת הרלוונטיות שלה, יתרונות התכנית, חסרונותיה והציפיות מתכנית לימודים חדשה.

אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך ולהשתתף בראיון טלפוני קצר בו תישאל על לימודי הערבית בבית ספרך. במהלך הימים הקרובים נתקשר אליך טלפונית כדי לקבל תשובותיך לשאלון. אין צורך לשלוח את השאלון בדואר חוזר.

כל הפרטים האישיים והמזהים בשאלון הם חסויים. הנתונים יעובדו עיבוד סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה !
צוות המחקר - מכון סאלד

• לשאלות בעניין השאלון, אנא פנה/י אל אדוה הים-יונס במכון סאלד : טל' 02-6494457/460 •

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון טלפוני לרכז ולמורה בחטיבת-הביניים

1. באילו כיתות את/ה מלמד/ת ערבית וכיצד משולבים לימודי הערבית בבית ספרך?

כיתה ט	כיתה ח	כיתה ז	
			2. הנני מלמד/ת ערבית
			3. בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה
			4. בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)
			5. מספר שעות שבועיות שמלמדים ערבית

6. במשרד החינוך פועלת ועדה לכתיבת תכנית לימודים חדשה בערבית. לפניך המטרות החדשות המוצעות על-ידי הוועדה במסגרת תכנית הלימודים **החדשה** (שעדיין לא פורסמה). מהי **מידת החשיבות** של כל אחת מהן בעיניך?

מטרות-על של הוראת השפה הערבית	כלל לא חשובה	חשובה מעט מאוד	חשובה במידה מעטה	חשובה במידה מסוימת	חשובה במידה רבה	חשובה במידה רבה מאוד
7. עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	1	2	3	4	5	6
8. טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	1	2	3	4	5	6
9. הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	1	2	3	4	5	6
10. הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	1	2	3	4	5	6
11. הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	1	2	3	4	5	6
12. הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1	2	3	4	5	6
13. פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1	2	3	4	5	6
14. פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	1	2	3	4	5	6
15. העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1	2	3	4	5	6
16. הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1	2	3	4	5	6
17. האם יש לדעתך להוסיף מטרות-על נוספות? אם כן - אילו?						

מטרות אופרטיביות לחטיבת הביניים	כלל לא חשובה	חשובה במידה מעטה מאוד	חשובה במידה מעטה	חשובה במידה מסוימת	חשובה במידה רבה	חשובה במידה רבה מאוד
18. הכרת סימני הכתב הערבי	1	2	3	4	5	6
19. יכולת קריאת טקסטים מודרניים קלים וקטעים ספרותיים מעובדים	1	2	3	4	5	6
20. הכרת המילון הערבי-עברי ועשיית שימוש מושכל בו	1	2	3	4	5	6
21. העשרת אוצר המילים בערבית	1	2	3	4	5	6
22. יכולת קריאה והבנה של שלטי רחוב, פרסומות, תמרורים ושמות רחובות הכתובים בערבית	1	2	3	4	5	6
23. יכולת השוואה בין מילים בערבית למילים דומות בעברית	1	2	3	4	5	6
24. הקניית מושגים בסיסיים בתולדות הערבים והאסלאם	1	2	3	4	5	6
25. יכולת הבנת שידורי רדיו וטלוויזיה קלים בערבית	1	2	3	4	5	6
26. יכולת קריאת כותרות מן העיתונות הערבית	1	2	3	4	5	6
27. יכולת הבעה בסיסית בעל-פה בערבית	1	2	3	4	5	6
28. יכולת הבעה בכתב - כתיבת משפטים קצרים ותשובות לשאלות בערבית	1	2	3	4	5	6
29. הכרת ברכות וביטויים שימושיים בערבית מדוברת	1	2	3	4	5	6
30. האם יש לדעתך להוסיף מטרות אופרטיביות נוספות? אם כן - אילו?						

31. האם את/ה מכיר/ה את תכנית הלימודים הרשמית בערבית כפי שפורסמה על-ידי האגף לתכניות לימודים בשנת 1994?

1. כן 2. לא נא לפרט תשובתך:

32. באיזו מידה מסייעת לך תכנית הלימודים הרשמית בערבית בהוראתך?

33. בשנים האחרונות נעשו שינויים בתכנית הלימודים במטרה לשפר את הוראת הערבית והופצו בחוזרי מפמ"ר. האם שינויים אלה תרמו לדעתך להוראת הערבית? אם כן, במה? אם לא, נמק'י בהרחבה:

34. כיצד את/ה מקבל/ת את עדכוני המפמ"רים לתכנית הלימודים? (ניתן לבחור יותר מתשובה אחת)

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. אינני מקבל/ת | 5. באמצעות השתלמויות / הדרכות |
| 2. ממנהל/ת בית הספר | 6. בדואר – לביתי |
| 3. מרכז/ת הערבית בבית הספר | 7. אחר (נא לפרט): _____ |
| 4. מאתר האינטרנט | |

35. כיצד את/ה יודע/ת שקיבלת את כל השינויים שפורסמו?

36. לפניך רשימת הנושאים המרכיבים את תכנית הלימודים בערבית. נא לסמן אילו נושאים לימדת בשנים האחרונות ואת התייחסותך למידת התאמתם של חומרי הלימוד המאושרים על-פי חוזר מנכ"ל.

נושא הלימוד	האם לימדת?	האם חומר הלימוד המאושר מתאים ומספק להוראת הנושא?	הערות (נא לפרט לגבי החומר החסר, רצונות וצרכים):
37. לימוד האותיות (כתיבה והגייה)	כן לא	כן לא	
38. דקדוק (תחביר ופועל)	כן לא	כן לא	
39. הבעה בעל-פה	כן לא	כן לא	
40. קריאה	כן לא	כן לא	
41. הבנת הנקרא	כן לא	כן לא	
42. הבנת הנשמע	כן לא	כן לא	
43. הבעה בכתב	כן לא	כן לא	
44. שימוש במילון ערבי-עברי	כן לא	כן לא	
45. שימוש במילון עברי-ערבי	כן לא	כן לא	
46. נושאי העשרה הקשורים לתולדות הערבים, תרבותם ולדת האסלאם (נא לפרט):	כן לא	כן לא	
47. אחר (נא לפרט):	כן לא	כן לא	

48. לפניך רשימת הנושאים המרכיבים את תכנית הלימודים בערבית. נא לסמן בעיגול את עמדתך בנוגע לכל נושא לימוד - בכל עמודה בנפרד.

נושא הלימוד	יש להשאיר בתכנית	יש צורך לעדכן	הנושא מעניין אותי	הנושא מעניין לתלמידים	הנושא קשה מדי	התייחסות נוספת לנושא (נא לפרט):
49. לימוד האותיות (כתיבה והגייה)	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
50. דקדוק (תחביר ופועל)	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
51. הבעה בעל-פה	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
52. קריאה	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
53. הבנת הנקרא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
54. הבנת הנשמע	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
55. הבעה בכתב	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
56. שימוש במילון ערבי-עברי	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
57. שימוש במילון עברי-ערבי	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
58. נושאי העשרה הקשורים לתולדות הערבים, תרבותם ולדת האסלאם (נא לפרט):	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
59. אחר (נא לפרט):	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	

60. אילו נושאים **שאינם** כלולים בתכנית הלימודים הקיימת בערבית היית מעוניין/ת ללמד?

נושא הלימוד שיש להוסיף לתכנית הלימודים בערבית	דרגת הכיתה המתאימה	אילו חוברות לימוד קיימות המתאימות להוראת הנושא?
61.		
62.		
63.		
64.		

65. באיזו מידה הנך מסכים/ה עם כל אחת מן העמדות להלן הדנות במקומם של לימודי הערבית בבית הספר?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	כלל לא	
6	5	4	3	2	1	66. התלמידים אוהבים ללמוד ערבית
6	5	4	3	2	1	67. לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר
6	5	4	3	2	1	68. יש צורך בשינוי תכנית הלימודים
6	5	4	3	2	1	69. לימודי הערבית קשים לתלמידים
6	5	4	3	2	1	70. הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם רלוונטיים לחיי התלמידים
6	5	4	3	2	1	71. הכשרת המורים לערבית מתאימה ומספקת
6	5	4	3	2	1	72. יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית
6	5	4	3	2	1	73. ליכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה השפעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה
6	5	4	3	2	1	74. יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית
6	5	4	3	2	1	75. יש לי קושי בדיבור בערבית בכיתה
6	5	4	3	2	1	76. השכלה רחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם תורמת ליכולתו המקצועית
6	5	4	3	2	1	77. שליטת המורה באמצעים דיגיטליים (מחשב ואינטרנט) חשובה להוראת הערבית
6	5	4	3	2	1	78. ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים
79. אחר (נא לפרט):						

80. מהם לדעתך ההיבטים החיוניים של תכנית הלימודים הרשמית בערבית כפי שפורסמה ב-1994? במה תרומתה לתלמיד?

81. מהם לדעתך ההיבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים הרשמית בערבית?

82. מהם לדעתך הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית בכיתה?

83. האם תכנית הלימודים הרשמית בערבית, כפי שפורסמה ב-1994, נותנת מענה להוראה מותאמת לרמות השונות של התלמידים בכיתה? נא לפרט:

84. מהן לדעתך הסיבות שבגללן בוחרים התלמידים ללמוד ערבית לבגרות?

85. מהן לדעתך הסיבות שבגללן נמנעים התלמידים מללמוד ערבית לבגרות?

86. האם לדעתך יש לחייב את כל התלמידים להיבחן ביחידה אחת לפחות בערבית כמקצוע חובה לבגרות?

1. כן 2. לא

נא לנמק תשובתך: _____

87. אם הנך נוקט/ת בפעולות לשילוב הוראת ערבית עם מקצועות לימוד אחרים, נא תאר/י דוגמאות של שילוב מעין זה:

88. באיזו מידה את/ה נוהג/ת להשתמש בדרכי ההוראה הבאות בהוראת הערבית?

תמיד	לעיתים קרובות	לעיתים רחוקות	אף פעם	דרכי הוראה	
4	3	2	1	הוראה פרונטלית	89.
4	3	2	1	הוראה/למידה בקבוצות	90.
4	3	2	1	שימוש בדרכי הוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתה שלי (הוראה הטרוגנית)	91.
4	3	2	1	שימוש בסימולציות / משחקי תפקידים	92.
4	3	2	1	שימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכד')	93.
4	3	2	1	שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	94.
4	3	2	1	שילוב של טיולים וסיורים בארץ	95.
4	3	2	1	אחר (נא לפרט):	96.

97. אילו מבין דרכי ההוראה לעיל מצאת כיעילה ביותר עבורך ועבור תלמידיך בהוראת הערבית – ומדוע?

98. באילו דרכי הערכה (מלבד מבחנים) הנך משתמש/ת במקצוע הערבית- ומדוע?

99. באיזו מידה הנך מנהל/ת את השיעור בכיתה בשפה הערבית - ומדוע?

100. האם לדעתך יש להוסיף השתלמויות למורים שנושאן חיזוק יכולת הדיבור בערבית?

1. כן 2. לא

101. האם לדעתך יש לערוך השתלמויות למורים בנושא ההגייה הנכונה של השפה?

1. כן 2. לא

102. לדעתי תכנית הלימודים בערבית מעלה צורך לערוך השתלמויות למורים בנושאים הבאים:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

103. נשמח לשמוע הערות והארות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית:

פרטי רקע (לעיבודים סטטיסטיים בלבד)

שם פרטי ומשפחה: _____ שם בית הספר: _____
 כתובת בית הספר: _____ טלפון: _____

104. מחוז: 1. צפון 2. חיפה 3. מרכז 4. תל-אביב 5. ירושלים 6. מנח"י 7. דרום

105. סוג הפיקוח של בית הספר: 1. ממלכתי 2. ממלכתי-דתי

106. תפקיד: 1. מורה לערבית 2. רכז/ת ערבית

107. מספר שנות הוראה: _____

108. מספר שנות ותק בהוראת ערבית: _____

109. מין: 1. זכר 2. נקבה

110. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך? 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית 5. אחר: _____

111. השכלה: 1. B.Ed 2. ב"א 3. מ"א 4. ד"ר 5. אחר: _____

112. היכן סיימת לימודיך העל-תיכוניים?

1. באוניברסיטה (איזו?) _____

2. במכללה (איזו?) _____

3. בשיבה (כמה שנים?) _____

4. אחר: _____

113. האם התמחית בלימודיך העל-תיכוניים בתחום מסוים? 1. לא 2. כן, איזה? _____

114. האם הנך בעלת/תעודת הוראה? 1. לא 2. כן, מאיזה מוסד? _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה !

נספח ז

מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות
ירושלים

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

0	6	0	1	7		
2-1		4-3	5		8-6	

פברואר 2004

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון לתלמידי כיתה ט' בחטיבת-הביניים

שלום רב,

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים מעוניין לכתוב תכנית לימודים חדשה בערבית לחטיבות הביניים. לקראת הכנת התכנית התבקש מכון סאלד על-ידי האגף לערוך מחקר הערכה. מטרת המחקר המרכזיות הן לעמוד על עמדות המנהלים, המורים והתלמידים לגבי תכנית הלימודים הקיימת בערבית, מידת הרלוונטיות שלה, יתרונות התכנית, חסרונותיה והציפיות מתכנית לימודים חדשה.

אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך ולשתף אותנו בעמדותיך על לימודי הערבית בבית ספרך. בכל שאלה, נא לסמן את התשובה המתאימה לך ביותר או לענות באופן חופשי במקומות המתאימים.

כל הפרטים האישיים והמזהים בשאלון הם חסויים. הנתונים יעובדו עיבוד סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה !

צוות המחקר - מכון סאלד

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון לתלמידי כיתה ט' בחטיבת-הביניים

1. לפניך מספר היגדים הקשורים ללימודי הערבית. נא לסמן באיזו מידה כל אחד מן ההיגדים הללו אכן

מתאר את המתרחש בכיתהך.

מתרחש בכיתה						
במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	כלל לא	
6	5	4	3	2	1	2. אנחנו קוראים טקסטים בערבית
6	5	4	3	2	1	3. אנחנו נדרשים להבין את הרעיונות של טקסטים בערבית
6	5	4	3	2	1	4. אנחנו נדרשים לדבר בכיתה בערבית ספרותית
6	5	4	3	2	1	5. בכיתה שלי מדגישים את נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית
6	5	4	3	2	1	6. אנחנו נדרשים לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית
6	5	4	3	2	1	7. אנחנו לומדים לדבר בערבית מדוברת
6	5	4	3	2	1	8. אנחנו לומדים ערבית מדוברת
6	5	4	3	2	1	9. אנחנו לומדים להשתמש במילון ערבי-עברי
6	5	4	3	2	1	10. אנחנו לומדים מתוך עיתונות בערבית
6	5	4	3	2	1	11. אנחנו מקשיבים לקלטות ו/או לרדיו וטלוויזיה בערבית תקשורתית
6	5	4	3	2	1	12. אנחנו לומדים בכיתה על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם

13. נא סמן/י את **מידת החשיבות** שאת/ה מייחס/ת לכל אחד מן ההיגדים הבאים.

חשוב במידה רבה מאוד	חשוב במידה רבה	חשוב במידה מסוימת	חשוב במידה מעטה	חשוב במידה מעטה מאוד	כלל לא חשוב	
6	5	4	3	2	1	14. הבנת הרעיונות של טקסטים בערבית
6	5	4	3	2	1	15. דיבור בערבית ספרותית בכיתה
6	5	4	3	2	1	16. הדגשת נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית
6	5	4	3	2	1	17. מענה על שאלות בכתב בערבית ספרותית
6	5	4	3	2	1	18. דיבור בערבית מדוברת בכיתה
6	5	4	3	2	1	19. לימוד ערבית מדוברת
6	5	4	3	2	1	20. שימוש במילון ערבי-עברי
6	5	4	3	2	1	21. שימוש במילון עברי-ערבי
6	5	4	3	2	1	22. לימוד מתוך עיתונות בערבית
6	5	4	3	2	1	23. הקשבה לקטטות ו/או לרדיו וצפייה בטלוויזיה בערבית תקשורתית
6	5	4	3	2	1	24. לימוד על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם

25. לפניך רשימת הנושאים המרכיבים את תכנית הלימודים בערבית. נא לסמן בעיגול את התייחסותך לכל נושא לימוד - בכל עמודה בנפרד.

התייחסות נוספת לנושא (נא לפרט):	הנושא קשה מדי	הנושא מעניין אותי	אני אוהב/ת ללמוד את הנושא	נושא הלימוד
	כן לא	כן לא	כן לא	26. לימוד האותיות (כתיבה והגייה)
	כן לא	כן לא	כן לא	27. דקדוק
	כן לא	כן לא	כן לא	28. הבעה בעל-פה
	כן לא	כן לא	כן לא	29. קריאה
	כן לא	כן לא	כן לא	30. הבנת הנקרא
	כן לא	כן לא	כן לא	31. הבנת הנשמע
	כן לא	כן לא	כן לא	32. הבעה בכתב
	כן לא	כן לא	כן לא	33. שימוש במילון ערבי-עברי
	כן לא	כן לא	כן לא	34. שימוש במילון עברי-ערבי
	כן לא	כן לא	כן לא	35. נושאי העשרה הקשורים לתולדות הערבים, תרבותם ולדת האסלאם (נא לפרט):
	כן לא	כן לא	כן לא	36. אחר (נא לפרט):

37. לגבי נושאי הלימוד בערבית שציינת שהנך אוהב/ת ללמוד – אנא פרטי את הסיבות בהרחבה:

38. אילו שינויים לדעתך יש לערוך בלימודי הערבית כדי להפוך אותם למושכים ולמעניינים יותר עבור התלמידים?

39. מה היו ציפיותיך מלימוד מקצוע הערבית בחטיבת הביניים?

40. באיזו מידה התגשמו ציפיות אלה? הסבר/י בהרחבה:

41. האם לדעתך יש לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית - ומדוע?

42. האם לדעתך יש לחייב את כל התלמידים להיבחן בבחינת הבגרות בערבית - ומדוע?

43. באיזו מידה הנך מסכים/ה עם כל אחת מן העמדות וההיגדים להלן הדנים במקומם של לימודי הערבית בבית הספר?

מסכים/ה במידה רבה מאוד	מסכים/ה במידה רבה	מסכים/ה במידה מסוימת	מסכים/ה במידה מעטה	מסכים/ה במידה מעטה מאוד	כלל לא מסכים/ה	
6	5	4	3	2	1	44. התלמידים אוהבים ללמוד ערבית
6	5	4	3	2	1	45. לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר
6	5	4	3	2	1	46. יש צורך בשינוי תכנית הלימודים
6	5	4	3	2	1	47. לימודי הערבית קשים לתלמידים
6	5	4	3	2	1	48. הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים
6	5	4	3	2	1	49. המורה מדבר/ת בערבית במהלך השיעור
6	5	4	3	2	1	50. התלמידים מדברים בערבית במהלך השיעור
6	5	4	3	2	1	51. ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים

52. באיזו מידה משתמש/ת המורה בכיתתך בלימודי הערבית בדרכי ההוראה הבאות בהוראת הערבית?

דרכי הוראה	אף פעם	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	תמיד
53. הרצאת המורה בפני הכיתה	1	2	3	4
54. הוראה ולימוד בקבוצות	1	2	3	4
55. שימוש במשחקי תפקידים	1	2	3	4
56. שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכיו"ב)	1	2	3	4
57. שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	1	2	3	4
58. שימוש בדרכי הוראה המותאמות לרמות הלימוד השונות של התלמידים בכיתה	1	2	3	4
59. שילוב של טיולים וסיורים בארץ	1	2	3	4
60. אחר (נא לפרט):	1	2	3	4

61. באילו מדרכי ההוראה לעיל, היית רוצה שהמורה ירבה להשתמש בלימודי הערבית ומדוע?

דרכי ההוראה	מדוע חשוב להשתמש בהן?	מה תרומתן לתלמיד?
62.		
63.		
64.		

1. כיתה ז

2. כיתה ח

3. כיתה ט

66. האם הנך מתכוון/ת להמשיך ללמוד ערבית לבגרות בחטיבה עליונה?

1. כן

2. אינני יודע/ת עדיין - נא לענות על שאלה 67 ולעבור לשאלה 96

3. לא - נא לעבור לשאלה 82

67. באיזו מידה עשויה להשפיע כל אחת מן הסיבות להלן על החלטתך בעתיד **ללמוד** ערבית לבגרות?

הסיבות	כלל לא	במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה רבה	במידה רבה מאוד
68. אני אוהב/ת ללמוד ערבית	1	2	3	4	5	6
69. אני רוצה ללמוד עם חברים שלי שבחרו גם הם ללמוד ערבית	1	2	3	4	5	6
70. ההורים שלי חושבים שחשוב ללמוד ערבית	1	2	3	4	5	6
71. המורה שמלמד/ת אותי ערבית הוא/היא מורה טוב/ה	1	2	3	4	5	6
72. לימודי הערבית יתרמו לי בלימודים על-תיכוניים	1	2	3	4	5	6
73. לימודי הערבית יתרמו לי לשרות הצבאי	1	2	3	4	5	6
74. לימוד ערבית הוא מקצוע קל	1	2	3	4	5	6
75. לדעתי חשוב שכל תלמיד ילמד ערבית	1	2	3	4	5	6
76. לערבית יש מעמד גבוה בבית הספר	1	2	3	4	5	6
77. שמעתי שבתוכן יש מורה מצוין/ת לערבית	1	2	3	4	5	6
78. בתיכון לומדים ערבית מדוברת	1	2	3	4	5	6
79. לימודי הערבית בחטיבת הביניים מעניינים אותי	1	2	3	4	5	6
80. בשל המצב המדיני בארץ חשוב מאוד ללמוד ערבית	1	2	3	4	5	6
81. אחרת (נא לפרט):						

82. באיזו מידה עשויה להשפיע כל אחת מן הסיבות להלן על החלטתך בעתיד לא ללמוד ערבית לבגרות?

עשויה להשפיע						הסיבות
במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	כלל לא	
6	5	4	3	2	1	83. אני לא אוהב/ת ללמוד ערבית
6	5	4	3	2	1	84. אני רוצה ללמוד עם חברים שלי שבחרו במקצוע אחר
6	5	4	3	2	1	85. ההורים שלי חושבים שזה מקצוע לא חשוב
6	5	4	3	2	1	86. שמעתי שהמורה לערבית בתיכון לא טוב/ה
6	5	4	3	2	1	87. לימודי הערבית לא יתרמו לי בלימודים העל-תיכוניים
6	5	4	3	2	1	88. לימוד ערבית הוא מקצוע קשה
6	5	4	3	2	1	89. לדעתי לא חשוב ללמוד ערבית
6	5	4	3	2	1	90. לערבית מעמד נמוך בבית הספר
6	5	4	3	2	1	91. שמעתי שבתוכן המורה לערבית לא טוב/ה
6	5	4	3	2	1	92. לימודי הערבית בחטיבת הביניים לא מעניינים אותי
6	5	4	3	2	1	93. אני מתכוון/ת לבחור במקצועות לימוד יותר מעניינים לבגרות
6	5	4	3	2	1	94. בשל המצב המדיני בארץ קשה לי מאוד ללמוד ערבית
						95. אחרת (נא לפרט):

96. נשמח לשמוע הערות והארות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית:

פרטי רקע (לעיבודים סטטיסטיים בלבד)

שם פרטי ומשפחה: _____ שם בית הספר: _____

97. סוג הפיקוח של בית הספר: 1. ממלכתי 2. ממלכתי-דתי

98. מין: 1. זכר 2. נקבה

99. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך? 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית 5. אחר: _____

100. כאשר תבחר/י את מקצועות הלימוד המורחבים לבגרות - באילו מן הקבוצות הבאות את/ה חושב/ת שתבחר/י?

1. מדעים (מחשבים, מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה, כימיה וכיו"ב)

2. מדעי הרוח (ספרות, היסטוריה, תנ"ך, אומנויות וכיו"ב)

3. מדעי החברה (סוציולוגיה, תקשורת, פסיכולוגיה וכיו"ב)

4. אחר: _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה !

נספח ח

מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות
ירושלים

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

1	1	3	1	6	0			
1	2	3		6-4			9-7	

פברואר 2004

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון טלפוני למנהל בחטיבה עליונה

שלום רב,

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים מעוניין לכתוב תכנית לימודים חדשה בערבית לחטיבה העליונה. לקראת הכנת התכנית התבקש מכון סאלד על-ידי האגף לערוך מחקר הערכה. מטרת המחקר המרכזיות הן לעמוד על עמדות המנהלים, המורים והתלמידים לגבי תכנית הלימודים הקיימת בערבית, מידת הרלוונטיות שלה, יתרונות התכנית, חסרונותיה והציפיות מתכנית לימודים חדשה.

אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך ולהשתתף בראיון טלפוני קצר בו תישאל על לימודי הערבית בבית ספרך. במהלך הימים הקרובים נתקשר אליך טלפונית כדי לקבל תשובותיך לשאלון. אין צורך לשלוח את השאלון בדואר חוזר.

כל הפרטים האישיים והמזהים בשאלון הם חסויים. הנתונים יעובדו עיבוד סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה !
צוות המחקר - מכון סאלד

• לשאלות בעניין השאלון, אנא פנה/י אל אדוה הים-יונס במכון סאלד : טל' 02-6494457/460 •

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון טלפוני למנהל בחטיבה העליונה

1. האם מלמדים ערבית בבית הספר?

1. כן

2. לא – מדוע?

2. במשרד החינוך פועלת ועדה לכתיבת תכנית לימודים חדשה בערבית. לפניך המטרות החדשות המוצעות על-ידי הוועדה במסגרת תכנית הלימודים החדשה (שעדיין לא פורסמה). מהי מידת החשיבות של כל אחת מהן בעיניך?

מטרות-על של הוראת השפה הערבית	כלל לא חשובה	חשובה מעט מאוד	חשובה במידה מעטה	חשובה במידה מסוימת	חשובה במידה רבה	חשובה במידה רבה מאוד
3. עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	1	2	3	4	5	6
4. טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	1	2	3	4	5	6
5. הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	1	2	3	4	5	6
6. הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	1	2	3	4	5	6
7. הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	1	2	3	4	5	6
8. הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1	2	3	4	5	6
9. פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1	2	3	4	5	6
10. פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	1	2	3	4	5	6
11. העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1	2	3	4	5	6
12. הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1	2	3	4	5	6
13. האם יש לדעתך להוסיף <u>מטרות-על</u> נוספות? אם כן – אילו?						

14. לפניך רשימת היגדים הדנים בלימודי הערבית. באיזו מידה הנך מסכים/ת עם כל אחד מהם?

כלל לא	במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	6	15. התלמידים מביעים עניין בלימודי ערבית
1	2	3	4	5	6	16. הורי התלמידים מביעים עניין ותמיכה בלימודי ערבית
1	2	3	4	5	6	17. לימודי הערבית קשים לתלמידים
1	2	3	4	5	6	18. ללימוד ערבית חשיבות כלכלית
1	2	3	4	5	6	19. יש קושי במציאת מורה טוב/ה להוראת ערבית
1	2	3	4	5	6	20. לימודי הערבית תורמים להקניית מתן כבוד לשונה
1	2	3	4	5	6	21. בבית הספר מטפחים את לימודי הערבית בשל ההישגים הגבוהים של התלמידים בבחינות הבגרות במקצוע זה
1	2	3	4	5	6	22. המורים המלמדים ערבית בבית הספר טובים
1	2	3	4	5	6	23. חשוב ללמד ערבית כשפה השנייה הרשמית בישראל
1	2	3	4	5	6	24. יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית
1	2	3	4	5	6	25. ללימוד ערבית חשיבות ביטחונית
1	2	3	4	5	6	26. לימודי הערבית תורמים להכרת השונה והאחר
1	2	3	4	5	6	27. יש צורך בשינוי תכנית הלימודים בערבית
1	2	3	4	5	6	28. חשוב ללמד ערבית כדי להכיר את המורשת היהודית (כתבי הרמב"ם, ר' יהודה הלוי, ר' סעדיה גאון וכיו"ב)
1	2	3	4	5	6	29. חשוב ללמד ערבית כדי להתוודע לספרות הדתית הערבית ואמונותיה
1	2	3	4	5	6	30. לימודי הערבית מקנים אפשרויות תעסוקה בחיי הבוגרים (צבא, תקשורת וכיו"ב)
1	2	3	4	5	6	31. לימודי הערבית תורמים ליצירת דו-שיח עם המיעוט הגדול בארץ
1	2	3	4	5	6	32. יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבת ביניים
1	2	3	4	5	6	33. יש לחייב את התלמידים ללמוד ערבית בחטיבה העליונה
1	2	3	4	5	6	34. לימודי הערבית תופסים מקום חשוב ביותר בחיי בית הספר
1	2	3	4	5	6	35. יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית

שאלה 14 (המשך)

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	כלל לא	
6	5	4	3	2	1	36. תכנית הלימודים בערבית אינה רלוונטית לחיי התלמידים
6	5	4	3	2	1	37. חשוב ללמד ערבית כמכשיר לשיפור היחסים בין יהודים לערבים
6	5	4	3	2	1	38. ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים
39. אחר (נא לפרט):						

40. מנקודת מבטך, מהם הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית בבית ספרך?

41. אילו שינויים לדעתך יוכלו לסייע בשיפור יחס התלמידים כלפי לימודי הערבית?

42. האם לדעתך יש לחייב את התלמידים להיבחן לפחות ביחידה אחת בערבית כמקצוע חובה לבגרות?

1. כן 2. לא

נמקי/ תשובתך: _____

43. אם הנך נוקט/ת בפעולות לשילוב הוראת ערבית עם מקצועות לימוד אחרים, נא תארי/י דוגמאות של שילוב מעין זה:

44. כיצד משולבים לימודי הערבית במערך הלימודים בבית ספרך?

כיתה יב	כיתה יא	כיתה י	
			45. בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה
			46. בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)
			47. מספר השעות השבועיות שמלמדים ערבית

48. האם בכיתה י' מלמדים ערבית?

1. לא
2. כן, כל תלמידי כיתות י' לומדים ערבית
3. כן, תלמידי כיתה י' שבחרו במגמת ערבית בלבד
4. אחר : _____

49. מבנה בית הספר : 1. שלוש-שנתי (י-יב בלבד) - נא לעבור לשאלה 52

2. חלק משש שנתי (ז-יב)

50. האם בחטיבת הביניים של בית הספר מלמדים ערבית?

1. כן
2. לא
3. איני יודעת

51. האם קיים לדעתך קשר בין קיומם או חסרונם של לימודי ערבית בחטיבת הביניים לבין החלטתך ללמד או לא ללמד מקצוע זה בחטיבה העליונה?

1. כן 2. לא נא פרטי את תשובתך בהרחבה :

52. נשמח לשמוע הערות והארות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית :

פרטי רקע (לעיבודים סטטיסטיים בלבד)

- שם פרטי ומשפחה: _____ שם בית הספר: _____
- כתובת בית הספר: _____ טלפון: _____
53. מחוז: 1. צפון 2. חיפה 3. מרכז 4. תל-אביב 5. ירושלים 6. מנח"י 7. דרום
54. סוג הפיקוח של בית הספר: 1. ממלכתי 2. ממלכתי-דתי
55. מספר שנות הוראה: _____
56. מספר שנות ניהול: _____
57. מין: 1. זכר 2. נקבה
58. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך? 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית 5. אחר: _____
59. השכלה: 1. B.Ed 2. ב"א 3. מ"א 4. ד"ר 5. אחרת: _____
60. היכן סיימת לימודיך?
 1. באוניברסיטה (איזו? _____)
 2. במכללה (איזו? _____)
 3. בישיבה (כמה שנים למדת בה? _____)
 4. אחר: _____
61. באיזה תחום לימודים התמחית בלימודיך העל-תיכוניים? _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה !

נספח ט

מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות
ירושלים

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

פברואר 2004

1	2	3	1	6	2			
1	2	3		6-4			9-7	

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון טלפוני לרכז ולמורה בחטיבה העליונה

שלום רב,

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים מעוניין לכתוב תכנית לימודים חדשה בערבית לחטיבה העליונה. לקראת הכנת התכנית התבקש מכון סאלד על-ידי האגף לערוך מחקר הערכה. מטרת המחקר המרכזיות הן לעמוד על עמדות המנהלים, המורים והתלמידים לגבי תכנית הלימודים הקיימת בערבית, מידת הרלוונטיות שלה, יתרונות התכנית, חסרונותיה והציפיות מתכנית לימודים חדשה.

אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך ולהשתתף בראיון טלפוני קצר בו תישאל על לימודי הערבית בבית ספרך. במהלך הימים הקרובים נתקשר אליך טלפונית כדי לקבל תשובותיך לשאלון. אין צורך לשלוח את השאלון בדואר חוזר.

כל הפרטים האישיים והמזהים בשאלון הם חסויים. הנתונים יעובדו עיבוד סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה !

צוות המחקר, מכון סאלד

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון טלפוני לרכז ולמורה בחטיבה העליונה

1. באילו כיתות את/ה מלמד/ת ערבית וכיצד משולבים לימודי הערבית בבית ספרך?

כיתה יב	כיתה יא	כיתה י	
			2. הנני מלמד/ת ערבית
			3. בבית הספר מלמדים ערבית כשפה זרה שנייה
			4. בבית הספר יש בחירה בין ערבית לבין שפה זרה שנייה נוספת (מלבד אנגלית)
			5. מספר השעות השבועיות שמלמדים ערבית

6. במשרד החינוך פועלת ועדה לכתיבת תכנית לימודים חדשה בערבית. לפניך המטרות החדשות המוצעות

על-ידי הוועדה במסגרת תכנית הלימודים החדשה (שעדיין לא פורסמה). מהי **מידת החשיבות** של כל אחת מהן בעיניך?

מטרות-על של הוראת השפה הערבית	כלל לא חשובה	חשובה מעט מאוד	חשובה במידה מעטה	חשובה במידה מסוימת	חשובה במידה רבה	חשובה במידה רבה מאוד
7. עידוד ידיעת השפה הערבית במדינת ישראל כנכס לאומי וכלכלי במזרח התיכון	1	2	3	4	5	6
8. טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה	1	2	3	4	5	6
9. הגברת המוטיבציה ללימוד ולהעמקה בשפה הערבית	1	2	3	4	5	6
10. הפיכת השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית	1	2	3	4	5	6
11. הכרת מושגי יסוד וציוני דרך במורשת העולם הערבי והאסלאמי והכרת התרבות והיצירה המוסלמית	1	2	3	4	5	6
12. הקניית כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים והכרת החברה הערבית בישראל	1	2	3	4	5	6
13. פיתוח רגישות והבנה לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה	1	2	3	4	5	6
14. פיתוח היכולת הלשונית והעמקת הבנתה של שפת האם - עברית - באמצעות לימודי הערבית	1	2	3	4	5	6
15. העמקת ההבנה והרחבת הידע בנושא הסכסוך הערבי-ישראלי	1	2	3	4	5	6
16. הכרת המורשת הרוחנית של היהודים בארצות דוברות ערבית בימי הביניים	1	2	3	4	5	6
17. האם יש לדעתך להוסיף מטרות-על נוספות? אם כן - אילו?						

מטרות אופרטיביות לחטיבה העליונה	כלל לא חשובה	חשובה במידה מעטה מאוד	חשובה במידה מעטה	חשובה במידה מסוימת	חשובה במידה רבה	חשובה במידה רבה מאוד
18. פיתוח מיומנויות האזנה ויכולת להבין שידורי רדיו וטלוויזיה בערבית (מהדורות חדשות ועוד)	1	2	3	4	5	6
19. יכולת קריאה של מגוון טקסטים מן הספרות הערבית המודרנית	1	2	3	4	5	6
20. קריאה והבנה של קטעים מן הקוראן - הספר הקדוש למוסלמים	1	2	3	4	5	6
21. קריאה והבנת טקסטים בערבית קלאסית	1	2	3	4	5	6
22. קריאה והבנה של טקסטים הכתובים בערבית-יהודית	1	2	3	4	5	6
23. יכולת קריאה והבנה של מאמרים מן העיתונות הערבית	1	2	3	4	5	6
24. שימוש באתרים ובמאגרי מידע בערבית באינטרנט	1	2	3	4	5	6
25. הכרת ההיסטוריה המוסלמית והערבית ומושגים בסיסיים בדת האסלאם	1	2	3	4	5	6
26. הקניית יכולת הבעה בעל-פה בשפה הערבית בנושאים אקטואליים ותרבותיים	1	2	3	4	5	6
27. הקניית יכולת הבעה בכתב בערבית	1	2	3	4	5	6
28. הגיית השפה הערבית בצורה נכונה (יכולת קריאה מוטעמת והגייה נכונה בקול)	1	2	3	4	5	6
29. הכרת מושגים בסיסיים בדקדוק ובתחביר כאמצעי להבנת הטקסטים - דקדוק פונקציונלי	1	2	3	4	5	6
30. הקניית יכולת הבעה בעל-פה בערבית מדוברת ארצישראלית (פלסטינית) ושליטה בדקדוק הבסיסי של ערבית זו	1	2	3	4	5	6
31. היכרות עם מבחר מתוך השירים הכתובים והמולחנים המוכרים בכל רחבי העולם הערבי כחלק מהקניית ערכי התרבות הערבית	1	2	3	4	5	6
32. יכולת עשיית שימוש יעיל במילון ערבי-עברי	1	2	3	4	5	6
33. יכולת עשיית שימוש יעיל במילון עברי-ערבי	1	2	3	4	5	6
34. האם יש לדעתך להוסיף מטרות אופרטיביות נוספות? אם כן - אילו?						

35. האם את/ה מכיר/ה את תכנית הלימודים הרשמית בערבית כפי שפורסמה על-ידי האגף לתכניות לימודים בשנת 1994?

1. כן 2. לא

36. במה מסייעת לך תכנית הלימודים הרשמית בערבית בהוראתך?

37. בשנים האחרונות נעשו שינויים בתכנית הלימודים במטרה לשפר את הוראת הערבית אשר הופצו בחוזרי מפמ"ר. האם שינויים אלה תרמו לדעתך להוראת הערבית? אם כן, במה? אם לא, נמקי/בהרחבה:

38. האם וכיצד את/ה מקבל/ת את עדכוני המפמ"רים לתכנית הלימודים? (ניתן לבחור יותר מתשובה אחת)

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. אינני מקבל/ת | 5. באמצעות השתלמויות / הדרכות |
| 2. ממנהל/ת בית הספר | 6. בדואר – לביתי |
| 3. מרכז/ת הערבית בבית הספר | 7. אחר (נא לפרט): |
| 4. מאתר האינטרנט | |

39. כיצד את/ה יודעת/ת שקיבלת את כל השינויים שפורסמו?

40. האם השינויים והעדכונים של תכנית הלימודים (שהופצו על-ידי המפמ"ר) תואמים לשינויים בבחינת הבגרות ומספקים עבורך?

41. לפניך רשימת הנושאים המרכיבים את תכנית הלימודים בערבית. נא לסמן אילו נושאים לימדת בשנים האחרונות ואת התייחסותך למידת התאמתם של חומרי הלימוד המאושרים על-פי חוזר מנכ"ל.

נושא הלימוד	האם לימדת?	האם חומר הלימוד המאושר מתאים ומספק להוראת הנושא?	הערות (נא לפרט לגבי החומר החסר, רצונות, צרכים וכיו"ב):
42. דקדוק (תחביר ופועל)	כן לא	כן לא	
43. הבעה בעל-פה	כן לא	כן לא	
44. קריאה	כן לא	כן לא	
45. הבנת הנקרא	כן לא	כן לא	
46. הבנת הנשמע	כן לא	כן לא	
47. הבעה בכתב	כן לא	כן לא	
48. ספרות ערבית קלאסית	כן לא	כן לא	
49. ספרות מודרנית	כן לא	כן לא	
50. קוראן	כן לא	כן לא	
51. עיתונות	כן לא	כן לא	
52. ערבית מדוברת	כן לא	כן לא	
53. שימוש במילון עברי-עברי	כן לא	כן לא	
54. שימוש במילון עברי-ערבי	כן לא	כן לא	
55. אחר (נא לפרט):	כן לא	כן לא	

56. לפניך רשימת הנושאים המרכיבים את תכנית הלימודים בערבית. נא לסמן בעיגול את עמדתך בנוגע לכל נושא לימוד - בכל עמודה בנפרד.

נושא הלימוד	יש להשאיר בתכנית	יש צורך לעדכן	הנושא מעניין אותי	הנושא מעניין לתלמידים	הנושא קשה מדי	התייחסות נוספת לנושא (נא לפרט):
57. דקדוק (תחביר ופועל)	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
58. הבעה בעל-פה	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
59. קריאה	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
60. הבנת הנקרא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
61. הבנת הנשמע	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
62. הבעה בכתב	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
63. ספרות ערבית קלאסית	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
64. ספרות מודרנית	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
65. קוראן	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
66. עיתונות	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
67. ערבית מדוברת	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
68. שימוש במילון ערבי-עברי	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
69. שימוש במילון עברי-ערבי	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	
70. אחר (נא לפרט):	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	כן לא	

71. אילו נושאים **שאינם** כלולים בתכנית הלימודים הקיימת בערבית היית מעוניין/ת ללמד?

נושא הלימוד שיש להוסיף לתכנית הלימודים בערבית	דרגת הכיתה המתאימה	אילו חוברות לימוד קיימות ומתאימות להוראת הנושא?
72.		
73.		
74.		
75.		

76. באיזו מידה הנך מסכים/ה עם כל אחת מן העמדות להלן הדנות במקומם של לימודי הערבית בבית הספר?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	כלל לא	
6	5	4	3	2	1	77. התלמידים אוהבים ללמוד ערבית
6	5	4	3	2	1	78. לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר
6	5	4	3	2	1	79. יש צורך בשינוי תכנית הלימודים
6	5	4	3	2	1	80. לימודי הערבית קשים לתלמידים
6	5	4	3	2	1	81. הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם רלוונטיים לחיי התלמידים
6	5	4	3	2	1	82. הכשרת המורים לערבית מתאימה ומספקת
6	5	4	3	2	1	83. יש לצמצם את מספר השעות המוקדשות לערבית
6	5	4	3	2	1	84. ליכולת ההיגוי הנכונה של השפה הערבית על-ידי המורה השפעה על הצלחת התלמידים בלימוד השפה
6	5	4	3	2	1	85. יש להגדיל את מספר השעות המוקדשות לערבית
6	5	4	3	2	1	86. יש לי קושי בדיבור בערבית בכיתה
6	5	4	3	2	1	87. השכלה רחבה של המורה בשפה הערבית ובעולם הערבי והאסלאם תורמת ליכולתו המקצועית
6	5	4	3	2	1	88. שליטת המורה באמצעים דיגיטליים (מחשב ואינטרנט) חשובה להוראת הערבית
6	5	4	3	2	1	89. ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים
90. אחר (נא לפרט):						

91. מהם לדעתך ההיבטים החיוביים של תכנית הלימודים הרשמית בערבית כפי שפורסמה ב-1994? במה תרומתה לתלמיד?

92. מהם לדעתך ההיבטים הטעונים שיפור בתכנית הלימודים בערבית?

93. מהם לדעתך הקשיים המרכזיים בהוראת הערבית בכיתה?

94. מהן לדעתך הסיבות שבגללן בוגרים התלמידים ללמוד ערבית לבגרות?

95. מהן לדעתך הסיבות שבגללן נמנעים התלמידים מללמוד ערבית לבגרות?

96. האם לדעתך יש לחייב את כל התלמידים להיבחן ביחידה אחת לפחות בערבית כמקצוע חובה לבגרות?

1. כן 2. לא

נא לנמק תשובתך :

97. אם הנך נוקט/ת בפעולות לשילוב הוראת ערבית עם מקצועות לימוד אחרים, נא תאר/י דוגמאות של שילוב מעין זה :

98. באיזו מידה את/ה נוהג/ת להשתמש בדרכי ההוראה הבאות בהוראת הערבית?

דרכי הוראה	אף פעם	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	תמיד
99. הוראה פרונטלית	1	2	3	4
100. הוראה ולמידה בקבוצות	1	2	3	4
101. שימוש בדרכי הוראה המותאמות לשונות הקיימת בכיתה שלי (הוראה הטרוגנית)	1	2	3	4
102. שימוש בסימולציות / משחקי תפקידים	1	2	3	4
103. שימוש בעזרי לימוד והוראה מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכד')	1	2	3	4
104. שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	1	2	3	4
105. שילוב של טיולים וסיורים בארץ	1	2	3	4
106. אחר (נא לפרט):	1	2	3	4

107. אילו מבין דרכי ההוראה לעיל מצאת כיעילה ביותר עבורך ועבור תלמידיך בהוראת הערבית – ומדוע?

108. באילו דרכי הערכה (מלבד מבחנים) הנך משתמש/ת במקצוע הערבית - ומדוע?

109. באיזו מידה הנך מנהל/ת את השיעור בכיתה בשפה הערבית - ומדוע?

110. האם לדעתך יש להוסיף השתלמויות למורים שנושאן חיזוק יכולת הדיבור בערבית?

1. כן 2. לא

111. האם לדעתך יש לערוך השתלמויות למורים בנושא ההגייה הנכונה של השפה?

1. כן 2. לא

112. לדעתי תכנית הלימודים בערבית מעלה צורך לערוך השתלמויות למורים בנושאים הבאים:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

113. נשמח לשמוע הערות והארות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית:

פרטי רקע (לעיבודים סטטיסטיים בלבד)

שם פרטי ומשפחה: _____ שם בית הספר: _____
 כתובת בית הספר: _____ טלפון: _____

114. מחוז: 1. צפון 2. חיפה 3. מרכז 4. תל-אביב 5. ירושלים 6. מנח"י 7. דרום

115. סוג הפיקוח של בית הספר: 1. ממלכתי 2. ממלכתי-דתי

116. תפקיד: 1. מורה לערבית 2. רכז/ת ערבית

117. מספר שנות הוראה: _____

118. מספר שנות ותק בהוראת ערבית: _____

119. מין: 1. זכר 2. נקבה

120. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך? 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית 5. אחר: _____

121. השכלה: 1. B.Ed 2. ב"א 3. מ"א 4. ד"ר 5. אחר: _____

122. היכן סיימת לימודיך העל-תיכוניים?

1. באוניברסיטה (איזו?) _____

2. במכללה (איזו?) _____

3. בישיבה (כמה שנים?) _____

4. אחר: _____

123. האם התמחית בלימודיך העל-תיכוניים בתחום מסוים? 1. לא 2. כן, איזה? _____

124. האם הנך בעל/ת תעודת הוראה? 1. לא 2. כן, מאיזה מוסד? _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה !

נספח י

מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות
ירושלים

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

1	3	3	1	6	4		
1	2	3	6-4			9-7	

פברואר 2004

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון לתלמידי כיתה י"א בחטיבה העליונה

שלום רב,

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים מעונין לכתוב תכנית לימודים חדשה בערבית לחטיבה העליונה. לקראת הכנת התכנית התבקש מכון סאלד על-ידי האגף לערוך מחקר הערכה. מטרות המחקר המרכזיות הן לעמוד על עמדות המנהלים, המורים והתלמידים לגבי תכנית הלימודים הקיימת בערבית, מידת הרלוונטיות שלה, יתרונות התכנית, חסרונותיה והציפיות מתכנית לימודים חדשה.

אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך ולשתף אותנו בעמדותיך על לימודי הערבית בבית ספרך. בכל שאלה, נא לסמן את התשובה המתאימה לך ביותר או לענות באופן חופשי במקומות המתאימים.

כל הפרטים האישיים והמזהים בשאלון הם חסויים. הנתונים יעובדו עיבוד סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה !
צוות המחקר - מכון סאלד

הערכת תכנית הלימודים בערבית בבית הספר העברי

שאלון לתלמידי כיתה י' בחטיבה העליונה

1. האם את/ה לומד/ת ערבית לבגרות?

1. כן

2. לא

2. באילו כיתות למדת ערבית? (נא סמן/י את כל הכיתות בהן למדת)

1. לא למדתי ערבית כלל

2. כיתה ז

3. כיתה ח

4. כיתה ט

5. כיתה י

6. כיתה יא

3. האם לדעתך יש לחייב את כל התלמידים ללמוד ערבית - ומדוע?

4. האם לדעתך יש לחייב את כל התלמידים להיבחן בבחינת הבגרות בערבית - ומדוע?

***** על התלמידים הלומדים ערבית לבגרות לעבור לשאלה 6 בעמוד הבא *****

5. לתלמידים אשר בחרו שלא ללמוד ערבית לבגרות - מהן הסיבות המרכזיות שהשפיעו על החלטתך זו?

***** על התלמידים שאינם לומדים ערבית לבגרות לעבור לשאלה 77 *****

שאלות לתלמידים הלומדים ערבית לבגרות

6. לפניך מספר היגדים הקשורים ללימודי הערבית. נא לסמן באיזו מידה כל אחד מן ההיגדים הללו אכן מתאר את המתרחש בכיתתך.

מתרחש בכיתה						
במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	כלל לא	
6	5	4	3	2	1	7. אנחנו קוראים טקסטים בספרות ערבית קלאסית
6	5	4	3	2	1	8. אנחנו קוראים טקסטים בספרות ערבית מודרנית
6	5	4	3	2	1	9. אנחנו נדרשים להבין את הרעיונות המובעים בטקסטים בערבית
6	5	4	3	2	1	10. אנחנו נדרשים לדבר בכיתה בערבית ספרותית
6	5	4	3	2	1	11. בכיתה שלי מדגישים את נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית
6	5	4	3	2	1	12. אנחנו נדרשים לענות על שאלות בכתב בערבית ספרותית
6	5	4	3	2	1	13. אנחנו נדרשים לדבר בערבית מדוברת
6	5	4	3	2	1	14. אנחנו לומדים ערבית מדוברת
6	5	4	3	2	1	15. אנחנו לומדים להשתמש במילון ערבי-עברי
6	5	4	3	2	1	16. אנחנו לומדים להשתמש במילון עברי-ערבי
6	5	4	3	2	1	17. אנחנו לומדים מתוך עיתונות בערבית
6	5	4	3	2	1	18. אנחנו מקשיבים לקלטות ו/או לרדיו וטלוויזיה בערבית תקשורתית
6	5	4	3	2	1	19. אנחנו לומדים בכיתה על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם
6	5	4	3	2	1	20. אנחנו לומדים סורות מן הקוראן

21. נא סמך/י את **מידת החשיבות** שאת/ה מייחס/ת לכל אחד מן ההיגדים הבאים.

חשוב במידה רבה מאוד	חשוב במידה רבה	חשוב במידה מסוימת	חשוב במידה מעטה	חשוב במידה מעטה מאוד	כלל לא חשוב		
6	5	4	3	2	1	קריאת טקסטים בספרות ערבית קלאסית	22.
6	5	4	3	2	1	קריאת טקסטים בספרות ערבית מודרנית	23.
6	5	4	3	2	1	הבנת הרעיונות של טקסטים בערבית	24.
6	5	4	3	2	1	דיבור בערבית ספרותית בכיתה	25.
6	5	4	3	2	1	הדגשת נושא ההגייה הנכונה של האותיות בערבית	26.
6	5	4	3	2	1	מענה על שאלות בכתב בערבית ספרותית	27.
6	5	4	3	2	1	דיבור בערבית מדוברת בכיתה	28.
6	5	4	3	2	1	לימוד ערבית מדוברת	29.
6	5	4	3	2	1	שימוש במילון ערבי-עברי	30.
6	5	4	3	2	1	שימוש במילון עברי-ערבי	31.
6	5	4	3	2	1	לימוד מתוך עיתונות ערבית	32.
6	5	4	3	2	1	הקשבה לקלטות ו/או לרדיו וצפייה בטלוויזיה בערבית תקשורתית	33.
6	5	4	3	2	1	לימוד על תולדות הערבים, על תרבותם ועל דת האסלאם	34.
6	5	4	3	2	1	לימוד סורות מן הקוראן	35.

36. לפניך רשימת הנושאים המרכיבים את תכנית הלימודים בערבית. נא לסמן בעיגול את התייחסותך לכל נושא לימוד - בכל עמודה בנפרד.

התייחסות נוספת לנושא (נא לפרט):	הנושא קשה מדי	הנושא מעניין אותי	אני אוהב/ת ללמוד את הנושא	נושא הלימוד	
	כן לא	כן לא	כן לא	דקדוק	37.
	כן לא	כן לא	כן לא	הבעה בעל-פה	38.
	כן לא	כן לא	כן לא	קריאה	39.
	כן לא	כן לא	כן לא	הבנת הנקרא	40.
	כן לא	כן לא	כן לא	הבנת הנשמע	41.
	כן לא	כן לא	כן לא	הבעה בכתב	42.
	כן לא	כן לא	כן לא	ספרות ערבית קלאסית	43.
	כן לא	כן לא	כן לא	ספרות מודרנית	44.
	כן לא	כן לא	כן לא	קוראן	45.
	כן לא	כן לא	כן לא	עיתונות	46.
	כן לא	כן לא	כן לא	ערבית מדוברת	47.
	כן לא	כן לא	כן לא	שימוש במילון ערבי-עברי	48.
	כן לא	כן לא	כן לא	שימוש במילון עברי-ערבי	49.
	כן לא	כן לא	כן לא	אחר (נא לפרט):	50.

51. לגבי נושאי הלימוד בערבית שציינת שהנך אוהב/ת ללמוד – אנא פרטי את הסיבות בהרחבה:

52. אילו שינויים לדעתך יש לערוך בלימודי הערבית כדי להפוך אותם מושכים ומעניינים יותר עבור התלמידים?

53. מהן ציפיותיך מלימודי הערבית לבגרות בחטיבה העליונה?

54. באיזו מידה התגשמו ציפיות אלה? הסבר/י בהרחבה:

55. באיזו מידה הנך מסכים/ה עם כל אחת מן העמדות להלן הדנות במקומם של לימודי הערבית בבית הספר?

מסכים/ה במידה רבה מאוד	מסכים/ה במידה רבה	מסכים/ה במידה מסוימת	מסכים/ה במידה מעטה	מסכים/ה במידה מעטה מאוד	כלל לא מסכים/ה	
6	5	4	3	2	1	56. התלמידים אוהבים ללמוד ערבית
6	5	4	3	2	1	57. לימודי הערבית תופסים מקום חשוב בחיי בית הספר
6	5	4	3	2	1	58. יש צורך בשינוי תכנית הלימודים
6	5	4	3	2	1	59. לימודי הערבית קשים לתלמידים
6	5	4	3	2	1	60. הנושאים הנלמדים בערבית זרים ואינם נוגעים לחיי התלמידים
6	5	4	3	2	1	61. המורה מדבר/ת בערבית במהלך השיעור
6	5	4	3	2	1	62. התלמידים מדברים בערבית במהלך השיעור
6	5	4	3	2	1	63. ללימודי השפה הערבית יש תדמית שלילית בעיני התלמידים

64. באיזו מידה משתמש/ת המורה בכיתתך בלימודי הערבית בדרכי ההוראה הבאות?

דרכי הוראה	אף פעם	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	תמיד
65. הרצאת המורה בפני הכיתה	1	2	3	4
66. הוראה ולימוד בקבוצות	1	2	3	4
67. שימוש במשחקי תפקידים	1	2	3	4
68. שימוש בעזרי לימוד מגוונים (טייפ, וידאו, מחשבים וכיו"ב)	1	2	3	4
69. שילוב של גופים חיצוניים (מרצים, הצגות, מוסדות בעלי תחומי עיסוק בנושא וכיו"ב)	1	2	3	4
70. שילוב של טיולים וסיורים בארץ	1	2	3	4
71. אחר (נא לפרט):	1	2	3	4

72. באילו מדרכי ההוראה לעיל, **היית רוצה שהמורה ירבה להשתמש בלימודי הערבית ומדוע?**

דרכי ההוראה	מדוע חשוב להשתמש בהן?	מה תרומתן לתלמיד?
73.		
74.		
75.		

76. מהן הסיבות המרכזיות שהשפיעו על החלטתך **ללמוד** ערבית לבגרות?

77. נשמח לשמוע הערות והארות נוספות הקשורות לתכנית הלימודים בערבית:

פרטי רקע (לעיבודים סטטיסטיים בלבד)

שם פרטי ומשפחה: _____ שם בית הספר: _____

78. סוג הפיקוח של בית הספר: 1. ממלכתי 2. ממלכתי-דתי

79. מין: 1. זכר 2. נקבה

80. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך? 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית 5. אחר: _____

81. לאילו מן הקבוצות הבאות משתייכים מקצועות הלימוד שבחרת ללמוד ברמת 4 או 5 יח"ל לבגרות?

1. מדעים (מחשבים, מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה, כימיה וכיו"ב)

2. מדעי הרוח (ספרות, היסטוריה, תנ"ך, אומנויות וכיו"ב)

3. מדעי החברה (סוציולוגיה, תקשורת, פסיכולוגיה וכיו"ב)

4. אחר: _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה !