

התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן¹

דבורה דובינר

2012

תשע"ב

¹ סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי צוות המומחים לנושא הוראת ערבית בחינוך העברי, מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשתמש חומר רקע לדיוני הצוות. הדברים מתפרסמים על דעת המחברת ובניסוחה. בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן: דובינר, ד' (2012). התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי, <http://education.academy.ac.il>

תוכן עניינים

3.....	תקציר	
4.....	1. מבוא	
6.....	2. הגישות והתהליכים המאפיינים לימוד שפה זרה	
8.....	2.1 מקומם של תחומים שונים בתהליכי רכישת שפות והוראתן	
8.....	2.1.1 אוצר מילים	
9.....	2.1.2 עמדות ומוטיבציה	
11.....	2.1.3 תרבות	
12.....	2.1.4 המורה וחווית הלמידה	
13.....	3. הגישות והתהליכים המאפיינים לימוד שפה זרה במסגרת בית ספרית במערכת שעות מצומצמת	
13.....	3.1 הגישה הסטרוקטורליסטית (המבנית)	
14.....	3.1.1 הוראת שפה דרך דקדוק ותרגום (Grammar-Translation)	
14.....	3.1.2 הוראת דרך שמיעה ודיבור (Audio-Lingual Method)	
14.....	3.2 הגישה התקשורתית (Communicative Approach)	
17.....	3.2.1 הגישה הפונקציונאלית (תפקודית)	
17.....	3.2.2 הגישה האינטראקטיבית	
18.....	3.2.3 הוראת השפה כמכלול (Whole Language Teaching)	
19.....	3.2.4 הוראת שפות מבוססת-תוכן (Content-Based Instruction)	
23.....	4. התהליכים המעורבים בלימוד יעיל של שפה זרה שנייה	
24.....	4.1 מודעות מטה-לינגוויסטית	
24.....	4.2 MULTICOMPETENCE	
25.....	5. לימוד שתי שפות זרות בו-זמנית	
25.....	5.1 דוגמה: ספרד	
26.....	5.2 דוגמה: לוקסמבורג	
27.....	6. הוראה ולמידה של שפות זרות שבתוכן מתקיימת דיגלוסיה	
27.....	6.1 שוויץ	
28.....	6.2 אינדונזיה	
29.....	6.3 מלזיה	
29.....	7. הוראת ערבית דבורה (תקשורתית), מדוברת, ספרותית	
31.....	8. הוראת ערבית בארץ ובעולם- פרקטיקות חינוכיות	
32.....	8.1 מוסדות להשכלה גבוהה בארה"ב	
32.....	8.2 מלזיה	
32.....	8.3 קורסים מקוונים	
33.....	8.4 סקירה	
34.....	9. מספר שעות הוראה שבועיות והישגים	
34.....	9.1 -- קנדה	
35.....	9.2 סקירת בתי ספר במספר מדינות באירופה	
36.....	9.3 הונגריה: בתי ספר תיכון	
37.....	9.4 ארה"ב- בוגרים	
37.....	9.4.1 -- CAL	
37.....	9.4.2 -- Monterey Institute- Proficiency Method	
38.....	9.4.3 -- FOREIGN SERVICE INSTITUTE	
38.....	9.4.4 -- לימוד שפה זרה באוניברסיטה	
39.....	10. סיכום וניתוח	

תקציר

סקירה זו בוחנת את הסוגיות המרכזיות בתחום רכישת שפות זרות, ומביאה דוגמאות מהקשרים מגוונים ככל שניתן. מטבע הדברים, קיימות דוגמאות רבות, הבאות מרכישת ומהוראת השפה האנגלית בצפון אמריקה ובעולם. ברוב המקרים, ניתן להשליך ממסקנותיהם של מחקרים רבים, אשר בחנו נושאים ברכישת/הוראת אנגלית כשפה שנייה, ונתפרסמו בספרות, אל חקר רכישת/הוראת ערבית כשפה שנייה בישראל. לעיתים קרובות נעשה שימוש בסקירה זו, בידע המחקרי הנרכש לגבי רכישת שפות נוספות אחרות. תנאי הלמידה לשפות אלה דומים יותר לקיימים בזירה הישראלית, בה תלמידים יהודים לומדים ערבית כשפה נוספת.

בתחום רכישת שפות, קיימת הסכמה בקרב בלשנים, שבאופן כללי, החשיפה היא הרכיב החיוני בתהליך רכישת שפת אם, שפה שנייה, או שפות נוספות. אלמנטים נוספים, אשר בנסיבות מתאימות משחקים תפקיד מרכזי בתהליך, הינם אינטראקציה ופעולת ההתבטאות (דיבור או כתיבה).

בסקירה זו מפורטים תחומים שונים בתהליכי רכישת שפות והוראתן, כגון אוצר מילים, עמדות, מוטיבציה, תרבות ותפקידיהם של המורים ושל חווית הלמידה. כמו-כן, מוצגות כאן הגישות והתהליכים המאפיינים לימוד שפה זרה במסגרת בית ספרית במערכת שעות מצומצמת. גישות אלה פרושות על גבי ציר, לפי מידת ההתמקדות בצורה או בתוכן. מפורטות כאן גישות מרכזיות בתחום הוראת שפות, החל מהגישות המסורתיות המתמקדות במבנה השפה, וכלה בגישות תקשורתיות, השמות דגש על העברת ועל הבנת מסרים כאמצעי לרכישת שפה נוספת.

בסקירה הנוכחית מוצגים התהליכים המעורבים בלימוד יעיל של שפה זרה, הן מבחינה תיאורטית והן מבחינה מעשית. קיימת התייחסות, לאופן שבו נלמדות שפות זרות נוספות (שנייה, שלישית) במקומות שונים בעולם. נידונים כאן מושגים, כגון מודעות מטה-לינגוויסטית (המתייחסת להתפתחות הקוגניטיבית של הלומד, הבא במגע עם שתי שפות זרות), ויכולותיו של דובר רב-לשוני (multicompetence), המוצגות כדינאמיות ומותאמות למצבים שונים. כמו-כן, קיימת בסקירה התייחסות לתכניות לימודים מצליחות במקומות שונים בעולם, בהן נלמדות שתי שפות זרות בו-זמנית. זאת במטרה לשפוך אור על תהליכי רכישת השפה הערבית בבתי ספר יהודיים בישראל, הנלמדת במקביל לשפה האנגלית.

בהתחשב בנסיבות המיוחדות הקיימות בלימוד שפה דיגלוסית, אנו דנים בסקירה זו בסוגיות המשלב והניב הנלמדים במקומות שונים בעולם, ובמסגרות לימוד שונות, כגון אוניברסיטאות, בתי ספר וקורסים מקוונים. במסגרות האלה עולה גם השאלה של מספר שעות ההוראה הנדרשות לרכישה מוצלחת של שפה זרה. בעת הכנת סקירה זו, לא נמצאו מחקרים הבודקים את היקף השעות הנדרש לרכישת רמות ידע שונות בערבית בבתי הספר. מוצגים כאן, אפוא, נתונים קיימים ללימוד שפות זרות שונות, במגוון תכניות לימוד במקומות שונים בעולם. המסקנות בנושא הזה אינן חד-משמעיות וברורות, וממחקרים עולה, כי קיימת חשיבות רבה יותר לאיכות ההוראה מאשר לכמות שעות ההוראה השבועיות.

1. מבוא

חקר רכישת שפות נוספות, הוא תחום עשיר ומתפתח, ללא הרף, מזה מספר עשורים, כתוצאה מעבודתם של בלשנים יישומיים (applied linguists), מחנכים, מורים, פסיכולוגים וסוציולוגים. במאמר העוסק בשפות, שנתפרסם כבר בסוף המאה ה-19, הופיע המושג "בלשנות שימושית/יישומית", אך הופנם, כנראה, בתודעתם של חוקרים, רק עם היווסדו של כתב העת המקצועי 'Language Learning' בסוף שנות הארבעים (Catford, 1998). תת-התחום, שנמצא תחת הכותרת *בלשנות שימושית*, הוא "רכישת שפה שנייה". עם השנים, חל חידוד של מונח זה, כדי להתאימו להבדלים בתופעה, אשר לכאורה הינה דומה.

המושג רכישת שפה שנייה (second language acquisition), מתייחס לרכישת שפה, שאינה שפת האם של הלומד, אך מדוברת בסביבתו, כגון בסביבה דו-לשונית (למשל, קטלנית וספרדית בברצלונה). כאשר מדובר בשפה זרה (foreign language acquisition), הכוונה היא לשפה שאינה מדוברת במקום המגורים של הלומד ואינה שפת האם שלו. בשנות התשעים נכנסו לספרות המקצועית מחקרים העוסקים ברכישת שפה שלישית ובתלת-לשוניות. ללקסיקון הדיונים המדעיים התווסף המונח *שפה נוספת* (additional language). מונח זה מהווה תיקון לשני המונחים הקודמים, (שפה שלישית ותלת לשונית), אשר אינם מדויקים דיים, לתיאור המצבים השונים. לדוגמה, כאשר מדובר בשתי שפות זרות/שניות שנלמדות בו-זמנית, או כאשר השפה השנייה, לכאורה אינה בשימוש בסביבת המגורים של הלומד (כגון ערבית בישראל). לעיתים, השימוש במונח "שפה נוספת" בא כדי לנטרל את ההבחנה בין שפה שנייה לשפה זרה, בעיקר במקרים שההבדל אינו משמעותי לדיון.

רכישת שפות נוספות הוא תחום עשיר, אשר מסתעף לכיוונים של חינוך, הוראה, חקר המוח, קוגניציה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ועוד. חקר רכישת השפות, החל לקבל תנופה רבה יותר, בעקבות עבודתם של פסיכולוגים חברתיים בשלהי שנות השישים, שכן הבלשנות אז התמקדה בעיקר בתיאוריות על לשון, שפה ודיבור, ולא בהשלכותיו ושימושו של ידע נרחב ומעמיק זה, לקידום נושאים יישומיים, כגון שפה וחינוך.

בשנים הראשונות התרחשה התפתחות בתחום, בעיקר (אך לא רק) בקנדה, עם הגברת המודעות לאוכלוסיות דו-לשוניות שם, ולאור הצורך בקיום חיים משותפים בין דוברי אנגלית לדוברי צרפתית. כתוצאה מהתפתחויות אלה, וכן כתוצאה מהנוכחות ההולכת וגוברת של השפה האנגלית כשפה גלובאלית, המחקרים העוסקים ברכישת שפה שנייה מתמקדים כיום, ברובם המכריע, ברכישת אנגלית כשפה זרה.

סקירה זו בודקת את הסוגיות המרכזיות בתחום רכישת שפות זרות, ומביאה דוגמאות מהקשרים מגוונים ככל שניתן. אך מטבע הדברים, קיימות דוגמאות רבות, הבאות מרכישת והוראת השפה האנגלית בצפון אמריקה ובעולם. ברוב המקרים, ניתן להשליך ממסקנותיהם של מחקרים רבים, אשר בחנו נושאים ברכישת/הוראת אנגלית כשפה שנייה, ונתפרסמו בספרות, אל חקר רכישת/הוראת ערבית כשפה שנייה בישראל.

אחרי עשורים של מחקרים נרחבים ומעמיקים, איכותניים וכמותיים, קצרי- וארוכי-טווח, בחיפוש אחרי השיטה האידיאלית להוראת שפות זרות, נותרנו עם אוספים מכובדים של מחקרים וספרי לימוד המצדדים ומיישמים שיטות הוראה רבות, והן שונות, יותר או פחות, זו מזו. בתחום ההוראה, אין אפשרות להצביע על שיטה אחת המצליחה יותר מהאחרות לקרב אותנו למטרותינו, שהן להביא את הלומד לתפקוד מלא בשפת היעד. בסקירה זו נביא את השיטות המקובלות ביותר. אנשי מקצוע (מורים, מנהלים, בתי ספר, מפקחים) ומדינות שונות, מאמצים שיטה מסוימת, או סביר יותר, שהם מאמצים אוסף ושילוב של שיטות. אנשי המקצוע נוהגים כך, כדי להתאים את ההוראה לצרכיהם ונטיותיהם של התלמידים, לנטיותיהם האישיות של המורים, לדרישות המערכת ולמציאות בה טמון הקשר ההוראה. במילים אחרות, לא נציג כאן תשובה חד משמעית אחת לשאלה "כיצד יש ללמד שפות זרות?", או "כיצד יש ללמד שפה זרה נוספת?", אך בבדיקה של שיטות רבות, בהחלט מצטיירת נטייה כללית שיש לשאוף אליה.

בהמשך לתיאור השיטות השונות לרכישת שפות נוספות והוראתן, בוחנת הסקירה את המקרים הנוגעים להוראת השפה הערבית, והוראות שפות בהן קיימת דיגלוסיה. כנאמר לעיל, הרוב המכריע של מחקרי בלשנות שימושית, מתמקד בשפה האנגלית ובשפות זרות, אשר נלמדות על ידי מספר רב של תלמידים. למרות העלייה במספר הנרשמים ללימוד השפה הערבית בארה"ב, מאז פיגועי 11/9, עדיין אין למנות, כלל וכלל, את לומדי השפה הערבית עם רוב לומדי השפות הזרות בעולם. יתירה מזאת, מספר רב של מחקרים על רכישת השפה הערבית כשפה נוספת, בחנו אוכלוסיות, אשר עבורן הערבית היא "שפת מורשת" (heritage language). כלומר, שהתלמידים הם צאצאיהם של מהגרים מארצות ערב ושומרים על השפה, כדי לשמור על מורשתם, או כדי לקרוא בקוראן. משתמע ממעמד זה של שפת היעד, שהלומדים מגיעים לכיתה, כאשר באמתחתם ידע, אפילו פסיבי (הבנת הנשמע) בשפה המדוברת, ואו הדבורה (ראו הבחנה בהמשך) ברור, כי הקשר זה שונה מאוד מן ההקשר הישראלי, וקשה להעשיר את הידע הקיים בהוראת הערבית כשפה נוספת בישראל, על ידי השלכה של ממצאי מחקרים אלה למצב אצלנו.

כתוצאה מכל האמור לעיל, ומכיוון שלא ניתן להקיש מלימוד הערבית כשפה נוספת בארצות בהן נרכשת השפה על ידי מהגרים, נעשה שימוש בסקירה זו, לעיתים קרובות, בידע המחקרי הנרכש לגבי רכישת שפות נוספות אחרות דווקא. לשפות אלה תנאי הלמידה דומים יותר לאלה הקיימים בזירה הישראלית, בה תלמידים יהודים לומדים ערבית כשפה נוספת.

לבסוף, הוראת שפה דיגלוסית מהווה בהחלט הזמנה להתמודדות עם מגוון גורמים, שיש לקחת בחשבון, בחיבור ובהערכת תכניות לימודים של שפות נוספות. למרבה ההפתעה, אין ברשותנו שפע של מחקרים, המתארים מערכות חינוך, שכבר התמודדו עם נושא זה, בלימוד שפות שונות. יחד עם זאת, קיימים מאמרים, שנכתבו בשני העשורים האחרונים, על התלבטויותיהם של מרכזי לימוד ערבית באוניברסיטאות אמריקאיות, ובהם עמדה משותפת בכיוון – שוב – של מיזוג ושילוב 'משלבים'² בהוראה. בסקירה זו נציין בחירה של 'משלב', זה או אחר, בתכניות הלימודים במדינות בהם קיים לימוד שפה, שבה מתקיימת דיגלוסיה.

2. הגישות והתהליכים המאפיינים לימוד שפה זרה

תחום ה'דו-לשוניות' עבר שינויים דרסטיים בחצי המאה האחרונה. באופן כללי, נפרד המחקר מהעמדה הנושנה, כי דו-לשוניות מזיקה לדובר. חוקרים הגיעו לקונצנזוס מסוים, כי בנסיבות חיוביות, השימוש, או השליטה בשתי שפות או יותר, עשוי להשפיע לטובה על ההיבטים החברתיים והקוגניטיביים של התפתחות האדם. מחקרים רבים, שנערכו לפני שנת 1960, ציינו כי הדו-לשוניות גרמה נזק להתפתחותו של הילד (Hamers and Blanc). לדברי המרס ובלאן, מחקרים אלה התעלמו מהנתונים הביוגראפיים האיכותניים, שהצביעו על יתרונותיה של הדו-לשוניות. יתר על כן, במחקרים אלה, בולט חוסר ההקפדה על מתודולוגיה תקינה ומדוייקת, כגון השוואה של נבדקים דו-לשוניים, עם נבדקים חד-לשוניים ממעמד סוציו-כלכלי שונה. ניכר שהחוקרים אז יצאו מההנחה, כי דו-לשוניות היא נחלתם של מהגרים בלבד (ללא בדיקות שפה או הגדרה ברורה של דו-לשוניות). עמדה זו השתנתה, טוען קאמינס (Cummins 1976), כאשר חוקרים קנדיים (Peal & Lambert, 1962) הצביעו על ליקויים מתודולוגיים של רבים מבין המחקרים המוקדמים, שנעשו על רכישת שפה שנייה. עשור אחרי פרסומו של מחקר זה יצא לאור, (Lambert & *The Bilingual Education of Children*, Tucker, 1972), שהוא תיאור של מחקר, אשר ליווה תלמידים דוברי אנגלית, שלמדו בבית ספר דובר צרפתית במונטריאול במשך 7 שנים. החוקרים עקבו אחרי ההתפתחות הקוגניטיבית, הלשונית והרגשית של התלמידים, והשוו אותם עם עמיתיהם החד-לשוניים. הם הפריכו את טענות המחקרים הקודמים, והראו כי לתלמידים דו-לשוניים, יתרונות רבים בתחומי שפה וחשיבה. מחקרים נוספים מאותה התקופה, העידו על היתרונות הלשוניים והחברתיים של לימוד שפות נוספות (ראו- Hamers and Blanc, 2000 לסקירה מקיפה).

באופן כללי, כאשר מדובר ברכישת שפות, יש הסכמה כללית בקרב בלשנים, שהרכיב החיוני בתהליך (רכישת שפת אם, שפה שנייה, שפות נוספות) הוא **החשיפה**. ילד לומד את שפת אמו, על ידי חשיפה לשפה מינקות. גישה זו תואמת את תורתו של חומסקי (1965), תיאוריית הדקדוק האוניברסאלי, המצביעה על כך, שלכל אדם בריא יש מנגנון מולד, המאפשר לו לפתח את דקדוק השפה אליה הוא נחשף. אכן, ילדים ילמדו את שפת אמם ללא קשר לחיזוקים,

² סוגים שונים של אותה השפה; השימוש בכל משלב מוכתב על ידי הנסיבות השונות בהן נמצא הדובר (מצב רשמי/בלתי רשמי וכד').

תיקון טעויות וכד'. תפקיד השיחות בין הורה-תינוק הוא לספק קלט (input), אשר כתוצאה ממנו, יפתח התינוק מעצמו את חוקיות השפה ואת אוצר המילים. ראוי לציון ההבדל התרבותי בין ילדים מערביים, לבין ילדים בתרבויות אחרות, בהן לא נהוג לקיים "שיחות" עם תינוקות ופעוטות. קיימת אינטראקציה בין הורה לילד לפי הצורך, וילדים מדברים בינם לבין עצמם, אך הם חשופים לשפה תקינה לאור היותם במחיצת מבוגרים דוברי השפה. חשיפה זו היא האלמנט הבסיסי לרכישת שפת אם.

ישנן השלכות ברורות מתיאוריה זו לנושא רכישת שפות נוספות. גם בתחום זה תפקידה של **החשיפה** ברור. תיאוריות רבות בתחום רכישת שפה שנייה, מבוססות על הנחת יסוד זו. קראשן, למשל (Krashen 1985, 2008), טוען שכדי ללמוד שפה, על הלומד להיות מסוגל **להבין מסרים**. תפקידו של המורה הוא לספק קלט מובן (comprehensible input) ברמה מעט גבוהה מרמת הידע של הלומד. המאמץ המדוד להבין מוסיף לרפרטואר הלשוני המתגבש של הלומד.

פינקר (1996) מצביע על תיאוריה מקיפה יותר של רכישת שפה, הכוללת, בנוסף לאלמנט החשיפה, גם את מוכנות הלומד, הקשר הלמידה, סדרת פעולות שכליות ההופכות קלט לידע לשוני, ומה שמתרחש בתהליך הרכישה, כלומר כל מה שקשור ליצירה והבעה (production). ברוח דומה קיימת תיאוריית **הפלט** (Output Hypothesis), הגורסת כי פעולת ההבעה (דיבור או כתיבה) מהווה, בנסיבות מתאימות, חלק מתהליך רכישת השפה (Swain, 1985). לפי גישה זו, לְפֶלֶט שלושה תפקידים עיקריים: ראשית, קיים מצב, שבו, תוך כדי ניסיון ההתבטאות, הלומד **שם לב** למה שאינו יודע בשפת היעד. במילים אחרות, מתפקד הפלט כגורם **להסבת תשומת לב** (noticing) ולהעלאת מודעות לגבי פערים בידע הלשוני, ובתחום, או בתחומים, בהם נדרשת העשרה או ליבון החומר. מודעות זו נותנת מנוף לפעולות קוגניטיביות של חקר ויצירה של ידע לשוני חדש. תפקיד נוסף של הפלט, לפי סוויין, הוא בדיקת השערה (hypothesis testing). הטענה כאן היא, שהפלט מנקודת מבטו של הלומד, עשוי להוות "התנסות" ובדיקה של תיאוריות, לגבי כיצד ניתן להפוך רעיון למסר מילולי ברור. בדיקה זו מתרחשת, גם כאשר הנמען אינו מבין את המסר של הלומד – מה שמעודד אותו לשפר ולשנות את מבעו. לפי סוויין, תהליך זה הקשור לגילוי ולחקירה, מסייע לרכישת שפת היעד. לבסוף, תפקידו השלישי של הפלט הוא מטה-לינגוויסטי, דהיינו הוא מתייחס לשימוש בשפה, כמתווך לחשיבה על שפתם של האחרים, או בשפתו של הלומד עצמו. תפקיד זה מתבסס על התיאוריה החברתית-תרבותית של ויגוצקי, לפיה הלמידה נובעת מחוויה חברתית, ומתיווך פעולות של הלומד עם עמיתים, או עם עצמו (Swain, 2007). זהו בסיס תיאורטי נאות, להנחלת שימוש בשפת היעד, בעבודות בזוגות ובקבוצות, בכיתות לימוד שפות נוספות.

2.1 מקומם של תחומים שונים בתהליכי רכישת שפות והוראתן

2.1.1 אוצר מילים

תחום רכישת הקריאה בשפה שנייה, עוסק רבות בנושא אוצר המילים המינימאלי הדרוש להצלחה בהבנת הנקרא. חרף חוסר הסכמה גורף בעניין זה, קובעים מחקרים רבים, כי דרוש ידע של רוב מילות הטקסט, כדי להשיג הבנה מספקת של תוכנו (Laufer 1992). גישה אחרת גורסת, שהלומד רוכש אוצר מילים בצורה עקיפה תוך כדי קריאה, ושאוצר המילים מתפתח יחד עם יכולת הקריאה. שני אלמנטים אלה מזינים זה את זה, ויש ביניהם יחסי גומלין ותרומה הדדית (Huckin and Coady 1999). בכל מקרה, חשיבותו של מרכיב אוצר המילים היא ברורה. עם זאת, הדרך שבה יכולים המורים להוביל את תלמידיהם להרחבת אוצר המילים, היא רבת אפשרויות, ויש לבחור במגוון מסלולים, כדי לענות על צרכיהם של תלמידים, בקשת רחבה של סגנונות לימוד. מורים, אשר בוחרים בדרך ה"קלה", למשל של חלוקת רשימות מילים לשינון, אינם מקדמים את בניית אוצר המילים של תלמידיהם. לימוד אוצר מילים, חייב להתרחש בתוך הקשר בעל משמעות, ולצמוח מתוך חוויות הלמידה וחומר הלימוד השוטף.

בסקירה מקיפה של קורפוס³ בשפה האנגלית, ביקש אחד החוקרים המרכזיים בנושא 'אוצר מילים' לענות על שאלת גודל אוצר המילים הפסיבי הנחוץ לקריאה והבנה של שפה (Nation, 2006). בסקירתו, הוא מביא מספר דרכים, אשר שימשו חוקרים בתחום הבלשנות לכימות אוצר המילים הנחוץ ללומדי שפה נוספת, במטרה להבין את שפת היעד. **דרך אחת**, היא לספור את כל המילים המופיעות במילון ולקבוע אותו כמטרה. ניישן מבטל דרך זו על הסף, מסיבות שונות, שאחת מהן היא העובדה שדוברים ילידיים אינם יודעים את כל המילים הקיימות בשפה. **דרך אחרת**, היא לאמוד את מספר המילים שדוברים ילידיים יודעים בשפתם, ולקבוע מספר זה כמטרת הוראת שפה נוספת. ניישן מצייין, כי רוב המחקרים הללו הינם בעייתיים מבחינה מתודולוגית. אף-על-פי-כן, לפי דעתו, מספר לא מבוטל של מחקרים נקטו במתודולוגיה זו ללא דופי, וקבעו כי דובר ילידי משכיל יודע כ-20,000 משפחות מילים – מספר גבוה למדי להשגה בתכניות לימוד רגילות. **דרך שלישית**, לקביעת מספר מילים, אשר יש ללמד בשיעורי שפה נוספת, היא בדיקת מספר המילים הנדרשות לתפקוד מלא בשפת היעד: לקריאה בעיתון, להשתתפות קולחת בשיחה, וכד'.

למיטב ידיעתי, לא קיימים ניתוחים דומים הנוגעים לשפה הערבית, אם כי לאחרונה הושלם פרויקט בניית קורפוס של ערבית מהקוראן (תאור דקדוקי של כל מילה ומילה בקוראן). למרות שרוב המחקרים, העוסקים באוצר המילים, המבוססים על קורפוסים, נעשו על השפה האנגלית, ניתן להשליך מהם, על חשיבות ההתמקדות באוצר המילים ברכישת שפות נוספות. ניישן אכן מסכם את מאמרו בציון מספר המילים הנחוצות לקריאת טקסט באנגלית: "בשאיפה לידיעת 98% מכלל המילים של טקסט כיעד אידיאלי, נדרש אוצר מילים של כ-

³ אוסף נתונים בצורת טקסטים כתובים, או שפה מדוברת שעברה תעתיק לצורך ניתוח בלשני

8,000 עד 9,000 משפחות מילים, כדי להבין טקסט כתוב, וכ-6,000 עד 7,000 מילים לטקסט מדובר.".

2.1.2 עמדות ומוטיבציה

בנוסף להיבטים הלשוניים, ישנן השפעות, גם במישורים הרגשי והחברתי, על רכישת שפות נוספות, וביניהן על יחס (attitudes) ומוטיבציה. שפות זרות, אשר יחס התלמידים כלפיהן חיובי, נלמדות ביתר קלות, מאשר אילו, אשר היחס כלפיהן פחות חיובי. (Gardner, 1985, 1979). גרדנר, חוקר מרכזי בתחום, מצא כי בנוסף לתרומה שבאה מן העמדה החיובית ללמידה שפה חדשה, ישנה השפעה על מידת ההצלחה בלימוד השפה ותרבותה, גם מיחס ההורים כלפיה. יחד עם זאת נמצא גם יחס הפוך: למידת שפה זרה, משפרת את עמדות התלמידים ביחס לשפה ולתרבותה (Lambert and Tucker, 1972). ממצא זה נכון, גם לגבי יחסם של תלמידים יהודים, הלומדים ערבית **מדוברת** בישראל, אל השפה ואל התרבות הערבית. כמו-כן, קיים קשר ברור בין העמדות כלפי השפה, לבין המוטיבציה ללמוד אותה ולבין עמדות ההורים למוטיבציה זו (Donitsa-Schmidt et al, 2004; Dubiner, 2010).

עם זאת, העמדות כלפי שפת היעד, כפי שנכתב לעיל, אינן בהכרח גורם המשפיע באופן ישיר על רכישת שפות נוספות. גורם נוסף, הקשור לאלמנטים רגשיים של רכישת שפות נוספות, הוא **המוטיבציה**. כבר בסוף שנות השישים נערכו בקנדה מחקרים בנושא. נבדקה המוטיבציה ללימוד שפות נוספות, על ילדים דוברי אנגלית הלומדים צרפתית כשפה שנייה. רוברט גרדנר היה בין החוקרים הבולטים בתחום, מאז ועד היום. גרדנר (Gardner, 1985) היציע מודל, על פיו העמדות הקשורות להישגים ברכישת שפה שנייה עוברות 77 המוטיבציה. בעשורים שחלפו מאז, המשיכו מורים, פסיכולוגים ובלשנים לבדוק את הקשר בין המוטיבציה ללימוד שפה נוספת לרכישתה. במאמר הסוקר עשורים של מחקרים בתחום, מסכמים מחבריו ממצאים המעידים על קשר ברור בין רמת המוטיבציה של לומד שפה חדשה, לבין רמת ההישגים שלו (Masgoret & Gardner, 2003). כלומר, ללומד עם יחס חיובי כלפי שפה או קהילת דוברי שפה מסוימת תהיה מוטיבציה גבוהה להשקיע בלימודי שפה, אך בסופו של דבר, המוטיבציה היא זו שתגרום לאדם ללמוד שפה בהצלחה מרובה (Masgoret & Gardner, 2003).

ובכן מהי למעשה מוטיבציה?

גרדנר ומקאינטייר מגדירים אדם בעל מוטיבציה, כאדם אשר "רוצה להשיג מטרה מסויימת, משקיע מאמץ, לא מבוטל כדי להגיע למטרתו זו, וחוויותיו הקשורות להשגת המטרה גורמות לו להנאה" (Gardner & MacIntyre, 1993, p. 2). בנוסף להגדרה זו, מפרט גרדנר (Gardner, 2001) תכונות נוספות, ומציין שאדם בעל מוטיבציה מתמיד עד להשגת מטרתו; יש לו יעדים, שאיפות ורצונות; הוא רואה סיפוק ועניין בניסיונותיו להשיג את המטרה; הוא מאוכזב מכישלונות; ולבסוף, הוא נוקט באסטרטגיות מכוונות להשגת מטרתו. חוקרים אלה

מציינים, כי מדידת כל הגורמים הנ"ל אינה מעשית, ולכן הם ממיינים אותם לשלושה מדדים. לכל מדד תכונות המייצגות את כל הגורמים. מדד אחד הוא *עוצמת המוטיבציה* (motivational intensity), מדד זה מעריך את כמות המאמץ המושקע למטרת לימוד השפה. המדד השני, *רצון ללמוד את שפת היעד*, בודק באיזו מידה חפץ הלומד להגיע לרמה גבוהה של שליטה בשפת היעד. המדד השלישי, *עמדות כלפי השפה*, בוחן את הפן הרגשי של חווית למידת שפת היעד.

בספרו *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, עושה גרדנר (1985) הבחנה ברורה בין *מוטיבציה* לבין *אוריינטציה*. *מוטיבציה*, הוא טוען, מורכבת ממספר גורמים, כפי שתוארו לעיל. *אוריינטציה*, לעומת זאת, מתייחסת לשלל *סיבות* ללימוד שפה נוספת. בתוך המושג הרחב יותר של *המוטיבציה*, מצייין גרדנר, ישנם שני סוגים של אוריינטציות. האחד, הנקרא בפיו *אוריינטציה אינטגרטיבית*, מתייחס לרצון הלומד ללמוד על הקהילה הדוברת את שפת היעד, להתקרב אליה, ולהיות לחלק ממנה. החיבור של יחס חיובי זה (אוריינטציה אינטגרטיבית) עם הרצון ללמוד את השפה, לדעת אותה, והנכונות להשקיע מאמץ לצורך הלימוד, הם שמרכיבים יחדיו את המושג של *מוטיבציה אינטגרטיבית*. יתכן, למשל, שקיימת אצל הלומד *אוריינטציה אינטגרטיבית*, אך בלי הרצון ללמוד ולהצליח בלימוד השפה, אין בו *מוטיבציה אינטגרטיבית*.

הסוג השני של אוריינטציה בלימוד שפות נוספות, הוא *אוריינטציה אינסטרומנטלית*, המתייחסת לסיבות המעשיות לרכישת שפה נוספת, כגון הצלחה בלימודים, שאיפה לקבלת עבודה טובה, או משכורת גבוהה יותר. אין כל קשר בין סוג אוריינטציה זה, לרצון הדובר להתקרב, או להיות לחלק אינטגרטיבי מקהילת דוברי השפה. אוריינטציה אינסטרומנטלית, אם כן, היא תוצאת השילוב של גורמים חיצוניים. אוריינטציה אינסטרומנטלית, בהקשר של הוראת שפות במסגרת בית ספרית, מתייחסת לסיבות מעשיות להצלחה במישור המקומי, של הנעשה בכיתה.

למרות שהמחקר בעבר התמקד, לרוב, במימדים החברתיים והפרגמטיים של המוטיבציה לרכישת שפות נוספות, ביקשו מחקרים אחרים (לסקירה ראו Dornyei 1994) להרחיב את המודל שהציע גרדנר. אלו הוסיפו מרכיבים כגון *מוטיבציה חיצונית*. הטענה היא, שהלומד מונע על ידי גורמים חיצוניים שונים. דוגמאות לכך מובאות להלן:

- הצפייה לקבלת תגמול חיצוני (למשל, ציונים טובים)
- סקרנות אינטלקטואלית
- הצורך בהישגים
- ביטחון עצמי

כמו-כן, על פי דורניאיי, זיהו חוקרים מרכיבים נוספים הקשורים ב**סיטואציה של הלמידה**, לרבות המטלות הכיתתיות, האווירה בכיתה, גיבוש התלמידים בכיתה, תוכן הקורס, חומרי הלימוד, הציונים והתגמולים.

סוג נוסף של מוטיבציה הוא **מוטיבציה לביצוע מטלה** (Task Motivation). לומד בעל מוטיבציה מסוג זה מוֹנֵעַ ללמידה על-יד הרצון להצליח במשימה שהוטלה עליו, בדרך כלל על-ידי המורה, כחלק מפעילויות המתרחשות בכיתה, או כשיעורי בית (Dornyei, 2003).

2.1.3 תרבות

קיימים קשרי גומלין בין ידיעת השפה הזרה ובין ההיכרות עם התרבות שלה. הכרת הרקע התרבותי של אוכלוסיות הדוברות את שפת היעד תורמת להבנת השפה. ומאידך גיסא - ככל שרמת הכישורים בשפה עולה, כך גם עולה רמת הידע והכרת התרבות הקשורה אליה.

לפי שולץ, היכרות עם תרבות היעד משפרת את היכולות התקשורתיות של הלומד, עקב רכישת כלים להבנת חוקים סוציולינגוויסטים, כגון פרגמאטיקה (תחום העוסק בשימוש בשפה בהקשרה החברתי) (Schultz, 2007). לצורך ההבנה וההעברה של המסרים, נדרש, לעיתים, ידע שהוא מעֵבֵר לשימוש נכון במילים. על הדובר להפגין היכרות עם החוקים החברתיים המשתקפים דרך המילים. לדוגמה, כאשר דובר עברית אומר "אֵל תשאל מה קרה שם היום" הוא בעצם מתכוון, שיוֹבֵן ההפך ממה שנאמר במילים. כמו-כן, דוברת ערבית שמקבלת מחמאה על בגד, אולי תגיב בלהציע את החולצה לשימוש של נותנת המחמאה, כאשר הכוונה למעשה היא לומר "תודה".

כמו-כן, חשיפה לתרבות שפת היעד, מאפשרת הבנה של מניעים והתנהגויות תלויות-תרבות (Schultz, 2007). זאת ועוד, בתכנית לימודים המוסיפה את לימודי תרבות היעד כחלק בלתי-נפרד מלימודי שפה זרה, נתפש הלומד, לא ככלי הקולט וממחזר ידע לשוני, אלא כישות טמונה במרחב חברתי-תרבותי (Kramersch, 2000). לכן, יש לקחת בחשבון את המרקם התרבותי של הלומד, ולהעניק לו, בד בבד, כלים להשתתפות מוצלחת בדינאמיקה לשונית חדשה, המיוצגת על ידי לימוד שפת היעד. אכן, מומחים מזהים את חוסר הכשירות התרבותית (cultural competence) של הלומדים, כאחת המגבלות העיקריות של הגישות הלא תקשורתיות להוראת שפות, כגון תרגום-דקדוק (ראו בהמשך) (Shekhtman & Leaver, 2002).

חשוב גם לציין, שהיכרות עם תרבות שפת היעד עשויה לגרום לעמדות חיוביות יותר כלפיה, כך לשפר את חווית הלמידה וכתוצאה מכך גם את ההישגים בלימודים. כמו-כן, באזורים של קונפליקט, ניכרת ההשפעה של היחס השלילי לקבוצה "השנייה" על יכולת הבנת הנקרא. מחקרו של אבו-רביעה מאוניברסיטת חיפה הראה, כי גישה שלילית כלפי השפה הנלמדת מהווה מחסום לרכישה מוצלחת של השפה ולהצלחה במשימות של הבנת הנקרא (Abu-

(Rabia, 1995). במחקרו, בדק אבו-רביעה את הקשר בין עמדות וידע קודם על תרבות היעד, לבין הבנת הנקרא בשפה שנייה, בשלושה הקשרים שונים: ערבים ישראלים (עברית שפה שנייה), יהודים ישראלים (ערבית שפה שנייה), וערבים קנדיים (אנגלית שפה שנייה). הממצאים הראו, כי אצל תלמידים ישראלים (יהודים וערבים כאחד), השתפרה יכולת הבנת הנקרא, כאשר הסיפור היה קשור לתרבותם ולא לתרבות היעד, בעוד שאצל התלמידים הקנדיים לא ניכרה השפעה מתוכן הסיפורים, על יכולת הבנת הנקרא.

2.1.4 המורה וחווית הלמידה

חשיבות מרובה מיוחסת לשלל המשתנים בתופעת רכישת שפה זרה בסביבה בית ספרית. יחד עם זאת, הגורמים המשפיעים על ההצלחה ועל היחס הנאות לרכישת שפות נוספות, הם **טיב השיעור וחווית הלמידה**, לצד **הקשר עם המורה**. ממחקרים מתברר, כי יכולת ההוראה של המורה וחוויות חיוביות בכיתה, הם המשפיעים ביותר על חווית הלמידה בשפות זרות. ככל שהתלמיד נהנה יותר בשיעור, ומתחבר יותר אל החומר הנלמד ואל המורה, כך גוברת המוטיבציה שלו ללמוד את השפה היעודה (Abu Rabia, 1998).

כמו-כן, במחקר על הוראת ערבית מדוברת בבתי ספר עבריים (במגזר היהודי) במרכז הארץ, נעשתה השוואה בין בתי ספר, אשר בהם לומדים ערבית מדוברת לצד אנגלית, לבין בתי ספר בהם לומדים רק אנגלית כשפה זרה (Dubiner, 2010). אחד הממצאים היה, שבבתי ספר, בהם למדו ערבית, היו עמדות התלמידים כלפי השפה, התרבות והאוכלוסייה הערבית חיוביים יותר מעמדותיהם של תלמידים אשר בבית ספרם לא נלמדה השפה. ממצא נוסף, התומך בחשיבות טיב ההוראה, היה ההבדל בין עמדותיהן של שתי קבוצות תלמידים הלומדים ערבית. ובכן, בכיתה בה המורה לערבית הייתה כריזמטית, אסרטיבית ויעילה בהוראתה – עמדות התלמידים היו חיוביות עוד יותר, מאלה של עמיתיהם הלומדים אצל מורה לערבית, אשר אישיותה הייתה פחות כובשת ודומיננטית.

קראבי (Crabbe, 2003) דן בנושא איכות ההוראה מזווית אחרת. הוא טוען, כי ישנה חשיבות רבה למגוון הגורמים המשפיעים על רכישת שפה שנייה, אך יש לשים במרכז את איכות חווית הלמידה. לטענתו, למרות הדיון הרווח בכתבי עת ובחדרי המורים לגבי איכות ההוראה, נדיר לראות (או לשמוע) פירוט של פרמטרים שעל-פיהם נמדדת האיכות. כדי לנסות לתקן מצב זה, מציע קראבי רשימה של "רכיבים", או "הזדמנויות למידה". כל אחד מהם חייב להימצא בחוויית הלמידה, כדי למקסם את הסיכויים להצלחה. רכיבים אלה כוללים:

- 1- קלט (input): קריאה או שמיעה של השפה ויכולת הבנה עם מאמץ מוגבל.
- 2- פלט (output): הזדמנות להתבטא בשפה הנלמדת.
- 3- אינטראקציה (interaction): הזדמנות לקיים דו-שיח או רב-שיח במצב אמיתי, או סימולציה של מצב אמיתי.

- 4- משוב (feedback): קבלת מידע על ביצוע פעולות תקשורת ע"י הלומד. המשוב יכול להיות ישיר (כגון תיקון של דקדוק) או עקיף (כגון הדובר לא מובן)
- 5- חזרה (rehearsal): קיום פעילויות בכיתה, שבהן יש חזרה מכוונת על החומר (בעל פה) לאימון היבטים שונים של השפה: אינטונציה, הגייה וכד'.
- 6- הבנת השפה (language understanding): מודעות להבנת השפה.
- 7- הבנת הלמידה (learning understanding): מודעות לתהליכי הלמידה.

3. הגישות והתהליכים המאפיינים לימוד שפה זרה במסגרת בית ספרית במערכת שעות מצומצמת

ריצ'רדס ורוברטס מונים את הגישות המקובלות ביותר כיום להוראת שפות זרות (Richards & Roberts, 2001). כל גישה נותנת מקום ליצירת שיטות לימוד והוראה שונות, המיישמות את עקרון הלמידה בו היא מצדדת. בסקירה זו נתמקד בעקרון, ולא במגוון השיטות עצמן. בפרק זה נוכל להבחין בהתקדמות ההדרגתית, של השיטות והגישות השונות, להוראת שפה, מאז שנות השישים. אלה נבעו משינויים והתפתחויות בתיאוריות בלשניות העוסקות ברכישת שפה. בתחילת דרכו של התחום, ההבנה בנושא דרכי רכישת שפה שנייה התבססה על תיאוריות התנהגותיות בפסיכולוגיה. רכישת השפה הייתה התנהגות נלמדת, על ידי התניה וחזרה. כמו-כן, ההתמקדות בלימוד השפה על מרכיביה השונים, הביאה ליישום ידע מרכיבים אלה של הוראת ורכישת שפות. ההוראה הייתה מבוססת על הסברים דקדוקיים מפורטים, והייתה ציפיה, שהלומד ישלוט בחומר, כמרכיב חיוני ליכולת התפקוד בשפת היעד. מאוחר יותר, תוך התקדמות והשתכללות התהליכים בתחום הבלשנות, הגיעו למסקנות שתיאורית ההתנהגות אינה יכולה להסביר את יכולתם של התלמידים, להביע רעיון שלא נשמע קודם לכן, או ליצור משפט, שלא היה חלק מהרפרטואר של הקורס בו למדו (Chomsky 1966). כתוצאה מהמסקנות הנ"ל, שהיו מעורבות בתחושה של חוסר-שביעות רצון לשיטות ההוראה הקיימות, החלה מגמה של פנייה וחיפוש ערוצים חדשים להוראת שפה (deBot et al. 2005). התעורר אז הצורך בהרחבת הידע של הלומד ליכולות תקשורתיות, בנוסף לידע הפורמאלי על השפה. פותחו גישות ושיטות מגוונות וחדשות, כדי לתת מענה לצורך זה, ובכל אחת שיעור שונה של דגש על תקשורת ועל מבנה השפה. בשלב הראשון, היה מעבר חד לדגש על התוכן והמסר, בהנחה שמבנה השפה יירכש באופן טבעי, אך עם השנים ראו אנשי מקצוע, בלשנים ומורים, את הצורך במציאת איזון בין כל המרכיבים החיוניים בתוכנית הלימודים, בהוראת שפה נוספת. הגישות המרכזיות, אשר התגבשו במהלך השנים מפורטות דלהלן.

3.1 הגישה הסטרוקטורליסטית (המבנית)

גישה מסורתית זו, רואה את השפה כמערכת של אלמנטים המשמשים לקידוד משמעות. לימוד השפה נתפס, כשליטה על מבנה השפה לשם העברת מסרים: דקדוק, אוצר מלים, פונולוגיה (צלילי השפה) ועוד. לפי גישה זו, תכנית הלימודים נבנית על פי מבנים דקדוקיים, כגון זמנים של הפועל, מילות יחס וכד'. כמו כן, גישה זו טוענת, שידע במבנה השפה, על כל

היבטיה, יביא לרכישת השפה במלואה. אור, בסוקרה גישות להוראת דקדוק, מציינת שהגישה המבנית היא בין הגישות הראשונות שעליהן התבססה הוראת שפות (Ur, 2011).

3.1.1 הוראת שפה דרך דקדוק ותרגום (Grammar-Translation)

בספרות המקצועית, מופיעים המונחים *שיטה* ו-*גישה* לחילופין, כאשר דנים בנושא הוראת שפה דרך דקדוק ותרגום. בין אם נתייחס ל-**דקדוק ותרגום** בתור שיטה המתבססת על הגישה הסטרוקטורליסטית, ובין אם נתייחס לכך כגישה נפרדת, המסר יהיה דומה ויתואר בהמשך. ההוראה דרך **דקדוק ותרגום**, מקורה באירופה במאה ה-19, ושימשה מורים ותלמידים בלימוד שפות **קלאסיות**. הדקדוק נלמד **כנושא**, ושימש להבנת טקסטים קלאסיים. חוויית הלמידה הייתה מוגבלת, להבנת הנקרא ולכתיבה בשפות הזרות, ללא דגש כלשהו על יכולות הדיבור והבנת הנשמע. השיעורים התנהלו בשפת האם ותורגמו לשפת היעד. לא היה ניסיון להשתמש בשפה ליצירת תקשורת. המורים בקורסים לשפה היו בדרך כלל אנשי רוח וספרות, ולא הייתה להם השכלה כמורים לשפות (Richards & Roberts, 2001). מצב כזה קיים, לעיתים קרובות, בשיעורי הערבית בישראל. בהרבה מקרים, בלימוד השפה הערבית, בשיעורי חובה בכיתות ז'-ט', לומדים את הדקדוק של השפה, לומדים לתרגם את הכתוב, אך השיעורים מתנהלים בעברית. זאת מאחר והשפה הנלמדת אינה השפה הנמצאת בשימוש לתקשורת יומיומית.

החל משנות ה-50 בארה"ב, פינתה גישת הדקדוק והתרגום את מקומה, לגישות התקשורתיות החדשות להוראת שפות. למעשה ניתן עדיין לראות כיתות שמתנהלות לפי גישת הדקדוק-תרגום, חרף היות גישה זו פחות מתאימה להוראת שפות מודרניות, ולמרות שיש כיום שיטות רבות, שהתפתחו לפי הגישה התקשורתיות.

3.1.2 הוראת דרך שמיעה ודיבור (Audio-Lingual Method)

לפי שיטה זו, שומע התלמיד את השפה, על ידי הדגמה מהמורה או ממכשיר שמע כלשהו, ומיד חוזר על הנשמע. השיטה מבוססת על כך, שהתלמיד חוזר בעל-פה על דברי המורה, כאשר אלו מהווים דוגמה לאוסף של מבנים דקדוקיים. לדוגמה, המורה יאמר: "דני הלך לגן" והתלמידים יחזרו בדרך כלל במקלה: "דני הלך לגן". מיד יאמר המורה "מכולת", והתלמידים יאמרו: "דני הלך למכולת". השיטה התרכזה בהענקת מודלים לחיקוי (המבנים הדקדוקיים המדויקים הנשמעים) ויצאה מהנחה, שהידע הדקדוקי ייטמע באופן עקיף על ידי תרגול חוזר ונשנה. יכולות הקריאה והכתיבה מתפתחות, אף הן, על ידי תרגול של מבנים דקדוקיים ותרגילים בהבנת הנקרא.

3.2 הגישה התקשורתית (Communicative Approach)

הגישה התקשורתית שמה דגש בראש ובראשונה על תקשורת והעברת מסרים. לפי גישה זו, מבנה השפה אינו הנושא העיקרי של השיעור, אלא נלמד לצרכים תקשורתיים. בנוסף לכך,

המטרה הסופית של הלמידה היא יכולת הבעה מוצלחת וקולחת מצד הלומד (fluency), מה שיכול לבוא על חשבון הדיוק הלשוני (accuracy). יחד עם זאת, בקרב מורים וחוקרים, הגדרת הגישה התקשורתית אינה ברורה וחד-משמעית. ההבדל העיקרי הוא ההתייחסות, או חוסר ההתייחסות למיקוד ב**דקדוק** בהוראה. ההגדרות של אנשי המקצוע נעות על ציר, בו קיימים דגשים שונים על הוראת הדקדוק. בקצה אחד של הציר נמצאת הוראת שפה זרה המתמקדת במשמעות, שטף הדיבור והמסר בלבד (focus on meaning), ללא כל טיפול במרכיבי השפה השונים, כלומר, בצורה (focus on form), הנמצאת בקצהו השני של הציר.

ישנן מספר גישות להוראה ולרכישת שפות זרות הנחשבות **תקשורתיות**. ספאדה (Spada, 2007) מביאה את מחקרים של שני חוקרים בשנות ה-80, קראשן ולונג (Krashen 1985, Long 1983), אשר לטענתה, סללו דרך לגישות התקשורתיות הרווחות היום. קראשן פיתח את תיאורית הקלט המובן (**Comprehensible Input Hypothesis**) שתוארה לעיל, ולפיה תהליך רכישת שפה שנייה דומה ביסודו לתהליך רכישת שפת אם. קראשן טען, שדובר ילידי מצליח לרכוש שפה בשלמותה, למרות שאינו לומד חוקים דקדוקיים, בעוד שבהוראת שפה שנייה, מעטים הם הלומדים אשר מצליחים להגיע לרמה גבוהה הקרובה לזו של דובר ילידי, למרות ההתמקדות בחוקים דקדוקיים. לכן, כדי ללמוד שפה שנייה על הדובר להיות מעורב בתקשורת בעלת משמעות ורלוונטיות לחייו, בדרגת קושי, גבוהה במקצת, מעל יכולתו הלשונית. כך, בדומה לרכישת שפת אם, ירכוש הלומד שפה שנייה באופן טבעי יחסית.

התיאוריה המרכזית השנייה, שהיוותה בסיס לגישות תקשורתיות רבות, לדברי ספאדה, היא תיאורית האינטראקציה (**Interaction Hypothesis**). לפי תיאוריה זו תהליכים הקשורים ב**התבטאות** (ולא רק בהבנה) הם הגורמים העיקריים, המקדמים רכישת שפה שנייה (ראו דיון עיוני בנושא זה בסעיף 2 לעיל). במהלך שיחה, הדובר המנוסה יותר מתאים את דיבורו לרמה של הלומד, וכך נוצר קלט מובן –comprehensible input- המעודד רכישת שפה. תהליך של יצירת מסרים משמעותיים הוא זה שיביא את הלומד לרכישת דקדוק שפת היעד. מורים, שציודו בשיטות תקשורתיות להוראת שפה שנייה, האמינו שיצירת הזדמנויות לאינטראקציה, יספיק כדי להביא את הלומד לשליטה מלאה בשפת היעד.

לפי ספאדה (2007), התפתחו מיתוסים ודעות מוטעות לגבי יישום הגישה התקשורתית בכיתה. על אף הדגש הברור על שיחה והעברת מסרים, מבקשת ספאדה להדגיש, שהגישה התקשורתית אינה מתעלמת מרכיבי השפה, אלא עשויה לכלול גם:

- א. **התמקדות בצורות לשוניות ודקדוק**. טעות בתפישת הובילה מורים להתמקד אך ורק בתקשורת בעלת משמעות, תוך כדי השמטת הוראת כללים לשוניים, מבנים ודקדוק. גישות תקשורתיות אמורות **לשלב** תוכן וצורה, ולא להבליט אחד על חשבון השני.
- ב. **משוב ותיקון טעויות**. ספאדה טוענת, שאחד המיתוסים הרווחים לפי הגישה התקשורתית, הוא שתיקון טעויות יעשה בצורה עקיפה בלבד. כנהוג על פי גישה זו, המורה יחזור על משפט שכלל צורה לשונית שגויה— בצורתו התקינה. אך הגישות

התקשורתיות אינן מכתיבות זאת בהכרח, אלא מציינות, שחשוב לחזור על המשפט, תוך הסבת תשומת לב הלומד לשגיאה.

ג. **שימת המורה במרכז.** למרות שהוראה לפי גישות תקשורתיות מצריכה הרבה עבודה בקבוצות, מעודדת הגישה שילוב של אלה, עם פעילויות ושיעורים פרונטאליים.

ד. **פיתוח מיומנויות קריאה וכתובה.** מיומנות תקשורת מלאה כוללת גם שליטה במיומנויות הקריאה והכתובה. שוב, שילוב של דגשים, הוא זה שיוביל לרכישת שפה שנייה. גישה תקשורתית נמנעת מלהתמקד בהיבטים נפרדים של השפה. אך היא שמה את הדגש על שילובם של מגוון אלמנטים לצורך יצירת תקשורת משמעותית. מחקרים מציעים לנקות בשיטת ה-extensive reading, לצורך רכישת קריאה בשפה שנייה לפי הגישה התקשורתית. המטרה היא להביא לקריאה לשם הנאה, ללא מבחנים וללא תרגילי הבנת הנקרא. ההצעה מתבססת על האמירה, על-פיה "לומדים לקרוא על ידי קריאה" (Krashen 1994).

ה. **שימוש מדוד ומבוקר בשפת האם של הדובר לפי הצורך.** הבהרה אחרונה, אשר מבקשת ספאדה לעשות, היא שניתן להשתמש בשפת האם בכיתת שפה שנייה. ההבדל מגישות אחרות הוא, שלומדים את השפה השנייה -- ולא על השפה השנייה בשפת האם. כלומר, לומדים אנגלית באנגלית וערבית בערבית, אך ניתן להיעזר בשפה מוכרת לתלמידים לשם הבהרה, הסברים דקדוקיים וכד'.

לא מן הנמנע שנבחין בחילוקי דעות לגבי עצם הגדרתה ויישומיה של הגישה, אחרי שנים כה רבות של מחקר ודיון על גישות תקשורתיות בהוראת שפות זרות. יש הקובעים, שהוראה תקשורתית **אינה** אוסף של שיטות, אלא היא גישה. אחרים מדגישים, כי הוראה תקשורתית היא אינה גישה, כי אם פילוסופיה. קיימים חילוקי דעות בין החוקרים, לגבי שיטות הוראה שונות, הנחשבות, כגישות תקשורתיות. לרסן-פרימן, לדוגמה, סוקרת 14 שיטות בהוראת שפות זרות שונות (Larsen-Freeman, 2000). היא מסווגת רק חלק מהשיטות כגישה תקשורתית, ועקב דקויות שונות, חלק אחר לטענתה אינו תואם גישה זו. לעומתה, מחברים אחרים, בהחלט מחשיבים את הגישות שאינן מתאימות, לדעתה, כתקשורתיות (Spada 2007).

בהסתכלות כוללנית ועדכנית על המושג "הוראה תקשורתית", עולה תמונה רחבה המציעה **שילוב הדגשים** -- דגש גם על התוכן ודגש גם על הצורה. ניתן ליישם גישה תקשורתית דרך שיטות מרובות. מיקוד השיטה, כלומר התקשורת, חייב להיות במרכז, לצד התייחסות לבסיס הידע הלשוני.

עתה נעבור לפירוט של שיטות הוראה מקובלות וותיקות, אשר נכללות, לפי מרבית המחברים, תחת הכותרת "גישה תקשורתית".

3.2.1 הגישה הפונקציונאלית (תפקודית)

גישה זו רואה את השפה, ככלי להבעת משמעות. גישה תפקודית, לפי הלידיי, "משמעה, קודם כל, לערוך מחקר על אופן השימוש בשפה, כלומר לנסות ולגלות לאילו מטרות השפה משמשת, ובאילו דרכים ניתן להגיע למטרות אלה באמצעות דיבור ושמיעה, קריאה וכתובה" (Halliday, 1973: 7). לפי גישה זו, תכניות לימודים אמורות להיות מאורגנות, לא לפי מבנים דקדוקיים, אלא לפי נושאים שימושיים (כגון, מסיבה) הדורשים מגוון של תפקודים (כגון היכרות, התנצלות וכד'). אכן, כדברי הלידיי, ישנו קשר בין ההקשר בו השימוש בשפה מתקיים לבין בחירת המילים (ה"טכסט") (Halliday, 1973). לכן, על פי גישה זו, ייחשף התלמיד למבנים הלשוניים הנדרשים לתקשורת, בצורה שדומה יותר לרכישת שפה, בתנאים טבעיים יותר מאשר בכיתת לימוד ותוך התמקדות במסר. גישות פונקציונאליות רואות בשפה, אמצעי לתפקוד בהקשר מסוים, ולכן השיטות ודרכי ההוראה צריכות להיות מגוונות, ולכלול עבודה בקבוצות קטנות, או בזוגות. כמו כן, חשוב שהתלמיד יאותגר במשימות ובתרגילים שידרשו ממנו להתבטא בעל פה, במצבים המדמים מצבים אמיתיים בהקשר טבעי (Littlewood, 2011). מכאן נובע, שמטרת הגישה הפונקציונאלית היא **להבליט את הזיקה בין הצורה של השפה לתפקודה**. בגישה זו הצורה והמשמעות נלמדות בו-זמנית (Benati & VanPatten, 2010).

3.2.2 הגישה האינטראקטיבית

לפי גישה זו, לא די בלימוד שפה באופן פסיבי, דהיינו על ידי הקשבה להסברים ופתרון תרגילים בכתב. נחוצה גם אינטראקציה בין תלמיד למורה, וכן בין תלמידים לבין עצמם **בשפת היעד**. הגישה האינטראקטיבית להוראת שפות זרות נובעת מתיאוריות למידה (לא בהכרח של שפות) של ויגוצקי (1968) ופיאז'ה (1979), המקשרים למידה, עם התפתחות קוגניטיבית ועם אינטראקציה חברתית. מכאן נובע, שכדי ללמוד שפה, תקשורת משמעותית ורלוונטית בין הלומדים, היא חיונית (Richard-Amato, 1988). למעשה, טוענת גאס, "שיחה אינה מהווה אמצעי לתרגול בלבד, אלא גם אמצעי שדרכו מתרחשת הלמידה" (Gass, 1997, p. 104).

גישה זו אינה קובעת, שיש בהכרח קשר סיבתי בין אינטראקציה לבין לימוד שפה זרה. אולם, ניתן לזהות אלמנטים של האינטראקציה בין הדוברים כגורמים המסייעים בתהליך הלמידה (Mackey & Gass, 2006). טקטיקות תקשורת, כגון חזרה על דברים, בדיקת הבנה, או בקשות להבהרה, מועילים לתהליכי רכישת שפה זרה (Mitchell and Myles, 2004). זאת ועוד, חוקרים מציינים, כי **המשא ומתן** בין שני דוברים (ולא רק השימוש בשפה) מהווה גורם המשפיע על רכישת שפה זרה. ב"משא ומתן", הם טוענים, תשומת לבו של הדובר מופנית להשגת תקשורת מוצלחת, וכתוצאה מכך נוצרים קשרים בין קלט, פלט, היכולות הפנימיות של הדובר ותשומת לב לשפה (Long, 1996, p. 452). בנוסף לכך, מדגישות מיצ'ל ומיילס, כי במשא ומתן המתרחש בעת האינטראקציה, מעורבים שינויים בשפה ובדרכי התקשורת.

שינויים אלה, יחדיו, מעניקים לדובר הזדמנויות חדשות לשימת לב להיבטים השונים של מבנה השפה. כל אלה, בסופו של דבר, יתרמו לתהליך רכישת שפה.

3.2.3 הוראת השפה כמכלול (Whole Language Teaching)

גישה זו התפתחה, כשיטה הוליסטית להוראת מיומנויות קריאה בשפת האם בבית הספר היסודי. היא נטווחת על בסיס כתביו של Dewey, המציע "להתחיל היכן שהילד נמצא", והתפתחה הלאה בעיקר עקב עבודתו של גודמן. לדבריו, מחנכים לפי גישה ה "whole language" פועלים על פי התיאוריה, ששפה, חשיבה וידע מתפתחים בצורה הוליסטית ותומכים אחד בשני" (Goodman, 1989: 209). לפי גישה ה-"Whole Language", שפה (וקריאה) נלמדים כמכלול, כפי שילדים לומדים את שפת אמם, ומפתחים את יכולותיהם הלשוניות במשך השנים. השפה נלמדת, תוך השתתפות בפעילויות חווייתיות רלוונטיות ואמיתיות, וההוראה מתמקדת בספרות, כתיבה, חקר ותהליכי למידה. גישה זו מבקשת לקשר את השפה ולימודה לחוויות אמיתיות המתרחשות בחיי הלומד, ומתנגדת לחלוקת השפה לאלמנטים נפרדים. לימים, השיטה "הפכה להיות תנועה לשינוי, שהיבטיה המרכזיים הינם כבוד לתלמיד כחלק מתרבות מסוימת" (Rigg, 1991: 521). בנוסף לכך, טוענת ריג, כי בין הגורמים שהביאו את הגישה הזו להגיע לתופעה נרחבת בתחום ההוראה, היו עיקרון מתן הכבוד למורה, כשלצידו קיום פעילויות משמעותיות וממוקדות בתלמיד, בהתאם לזאת, מדגישה ריג ש "Whole Language" אינה שיטה, אלא "עמדה" (attitude) (Rich, 2004). היא מוסיפה וטוענת שזוהי עמדה פוליטית, שכן המורה מתאים את חומרי הלימוד, לשלבי ההתפתחות של הילד ולצרכיו. לעומת שיטות שמביאות תוכניות לימוד מובנות מראש, על פי פרמטרים, שנקבעו על ידי גורמים חיצוניים, ומנותקים מישות מורכבת, קרי, התלמיד.

עקרונותיה של הגישה כוללים:

1. ידע נבנה, תוך כדי אינטראקציה חברתית, שאינו מועבר מישות "יודעת" לישות "מקבלת".
2. השימוש בשפה- מטרתו לבנות משמעות.
3. "מציאותי" היא מילת מפתח, ומתייחסת למצבים, חומרי לימוד וכד'.
4. התלמיד במרכז, ולא תכנית הלימודים.

בתקופה מאוחרת יותר, סברו חוקרים ומחנכים, שהלמידה האידיאלית, המאוזנת, צריכה להתקיים על ידי יישום עקרונות ה-"Whole Language" - לצד הוראת מיומנויות קריאה (Dahl & Scherer, 2000). מומחים בפיסיכולוגיה של הקריאה, המצדדים חד-משמעית בחשיבות העליונה של הוראת מיומנויות קריאה, על פי שיטה של פירוק לגורמים (phonics-- אותיות, צלילים, וכד'), מציינים את התרומה הרבה של גישה ה 'whole language' כמשלימה את שיטות ה phonics (Rayner et al 2001).

יישום הגישה בהוראת שפות זרות

אנשי מקצוע בתחום החינוך הלשוני יישמו את עקרונות ה-'whole language' לפיתוח שיטות הוראת שפות שניות. שיטות אלה מיועדות לשימוש הן בבתי ספר דו-לשוניים, בתכניות לילדים של מהגרים בבתי ספר, והן בתכניות רכישת שפות זרות. עקרונות ה-'whole language' המרכזיים, אשר הובאו לחינוך הלשוני כוללים, למידה מתוך חוויה ורלוונטיות המשימה להווי של הלומד.

בספרם *Whole Language for Second Language Learners*, דנים פרימן ופרימן, (Freeman and Freeman, 1992) ביישום השיטה, אמנם בקרב תלמידים הלומדים אנגלית במדינה זרבת אנגלית, אך ניתן ללמוד ולהשליך את עקרונות השיטה על כיתות ללימוד שפה זרה.

קראשן, אחד החוקרים הבולטים בתחום של רכישת שפה שנייה, דוגל בשיטות אינטראקטיביות להתפתחות מוצלחת של שפה שנייה (Krashen, 1985). לשיטתו, שפה נרכשת, כאשר הלומד מרוכז במסר, ופחות דואג לצורה. בהמשך לדיון רחב על קלט, הבנה ורכישת שפות זרות, עסק קראשן רבות בהתפתחות האוריינות בקרב מתבגרים – דוברי שפה מלידה ולומדי שפה שנייה. בספרו *The Power of Reading* (1993), מציג קראשן מחקרים רבים, המראים כי אלמנטים שונים של יכולות קריאה, משתפרים בקרב אוכלוסיות שונות על ידי קריאה בלבד, במידה דומה להתפתחות הקריאה ולהישגים של אוכלוסיות דומות המקבלות הוראה ישירה בנושאים שנבדקו.

3.2.4 הוראת שפות מבוססת-תוכן (Content-Based Instruction)

הוראה מבוססת-תוכן מתבססת על ההבנה, שהתפתחות השפה וההתפתחות הקוגניטיבית מתקיימות במקביל, ולכן אין להפריד את השפה מהקשריה ומתוכן בעל משמעות (Lyster, 2011). העיקרון המנחה את בניית תכנית הלימודים הוא **התוכן**, או נושא מסוים, ולא השפה על מרכיביה הרבים. ברינטון ועמיתיה (Brinton, Snow, & Wesche, 1989), מציינים מספר מאפיינים של הוראה מבוססת-תוכן:

- (א) התוכן הוא נקודת המוצא של ההוראה.
- (ב) התכנים קשורים להווי ולתחומי עניין של הלומדים.
- (ג) החומרים והמשימות אותנטיים במידת האפשר.
- (ד) יש לסגל את השפה לרמת השליטה של הלומד.

מכאן ייווצרו מצבים והזדמנויות המובילים לרכישת שפת היעד, באמצעות שילוב של תוכן ושפה. לפיכך, בכיתה המתנהלת לפי עקרונות הוראה מבוססת-תוכן, הצגת נושא הלימוד נעשית תוך מאמץ ברור להעביר את החומר בשפה מובנת לתלמיד, ומותאמת לרמת השליטה

שלו בשפת היעד (Dupuy, 2000). מורים המלמדים בגישה זו (הדומה עקרונית לגישת ה-Whole Language), מבקשים להעניק ללומדים הזדמנות לרכוש ידע בנושא מסוים, ותוך כדי כך ובאופן עקיף, מביאים לרכישת שפת היעד.

על אף הנחת היסוד הברורה הזו, מפרשים חוקרים את המושג "הוראה מבוססת-תוכן" בדרכים שונות. הבדלי התפישה בין החוקרים נובעים בעיקר מהשקפות שונות לגבי המינוחים של הוראת שפה בצורה מפורשת, והתעסקות בתוכן בעיקר (בשפת היעד). למרות הבדלים אלו, המאפיינים הרבים של תכניות לימוד אשר משלבות שפה ותוכן עשויים לסייע בידינו למקם מגוון שיטות על ציר (continuum), המתאר את תפקידם של השפה והתוכן בהוראת שפות.

דגש על התוכן

דגש על השפה

לימודי תוכן בשפת היעד, למשל בבית ספר דו-לשוני

לימודי שפה זרה תוך שימוש בתוכן לתרגול

בקצה אחד של הציר, ישנה הוראה המדגישה את ההתמקדות ב**שפה** (language-driven instruction), כגון שיעורים בהם יש שימוש שוטף בתוכן לתרגול השפה. בקצהו השני של הציר ישנה הוראה המדגישה את ה**תוכן כיעד** (content-driven instruction), כגון בית ספר דו-לשוני בקנדה, בו תלמידים דוברי אנגלית לומדים צרפתית על ידי שימוש בשפה, למשל בשיעור היסטוריה. אכן, מציינת מט, בהוראת מבוססת-תוכן, יש לשלב את הוראת מרכיבי השפה עם תוכן רלבנטי ללומד (Met, 1999). מידת שילוב זו תמקם את השיטות השונות על גבי הציר האמור. בטבלה הבאה, מוצגים מספר מאפיינים של ההוראה והלמידה, ביחס לדגש הנבחר-תוכן או שפה (Met, 1999):

דגש על תוכן	דגש על שפה
התוכן נלמד בשפת היעד	שימוש בתוכן כדי ללמד את השפה
רכישת ידע על תוכן השיעור, היא בעדיפות ראשונה.	רכישת השפה היא בעדיפות ראשונה
רכישת השפה מתרחשת באופן עקיף. יעדים בתחום השפה נקבעים לפי תכנית הקורס.	רכישת ידע על התוכן מתרחשת באופן עקיף. יעדים בתחום השפה נקבעים לפי תכנית הלימודים הלשונית.
הערכת התלמיד מתבססת על שליטה בחומר הנלמד.	הערכת התלמיד מתבססת על מיומנויות לשון.

עקב מימוש הגישה לפי הדגשים שונים של שפה ותוכן, ההוראה מבוססת-התוכן מתקיימת בשטח בצורות שונות ומגוונות, ולפי הקשר הלמידה. לדוגמה, עבור קרנדל & טאקר (Crendall and Tucker, 1999) הנושאים הנלמדים במקצועות השונים בבית הספר (כולל היסטוריה או מתמטיקה), נלמדים בשיעורי שפה זרה (בשפת היעד), במקביל לשיעורי מקצוע (אשר מתקיימים בשפת ההוראה של בית הספר). גישה זו מקושרת, בעיקר, עם הוראת שפה שנייה, כלומר בסביבה הדוברת את שפת היעד.

חוקרים רבים מצביעים על חסרונות משמעותיים בהוראה מבוססת תוכן: נתגלו חסכים אצל הלומדים בשליטה על היבטים לשוניים בשפה. כלומר, הדגש על התוכן בא על חשבון הצורה (Grim, 2008). חוקרים אלה בקשו להגביר את מרכזיותו של מרכיב ה**צורה** לגישה, וכינו את גישתם ה**וראה מועשרת-תוכן** (content-enriched instruction). על פי גישתם, אין המלמדים נרתעים מהוראה ישירה של נושאים לשוניים כגון דקדוק, אך הם **מעשירים** את שיעוריהם, בעגינה על הקשר תכני בעל משמעות.

גישה זו של הוראה מותאמת גם להקשרים בינלאומיים רבים, בהם אין חשיפה לשפת היעד, מעבר לשעות הלימוד בבית הספר. בלמן, למשל, דן בתכנית לימודים המתאימה את עקרונות ההוראה מבוססת-התוכן, למציאות של שפה זרה (Ballman, 1997). המחבר מדגיש את חשיבותו של התוכן הקשור לתרבות ולעולם שפת היעד. הוא מוסיף, כי אוצר המילים, הדקדוק והתוכן חייבים להיות משולבים, כדי לשקף, או לדון בנושא מסוים. התלמיד עושה שימוש בשפת היעד, כדי לרכוש ידע חדש ולייחס ידע זה לחייו הפרטיים. בלמן אף מציין, כי כל מידע חדש צריך להיות מנותב, לצרכיו הלשוניים, הקוגניטיביים והרגשיים של הלומד.

בנוסף לכך, הוראה המבוססת על **נושאים** היא שכיחה והולמת, בתחום הוראת שפות זרות (כלומר, כאשר החשיפה לשפת היעד אינה זמינה בסביבה המיידית של הלומד). במקרים אלו, תוכנית הלימודים מתארגנת לפי נושאים (או תכנים), כגון במכולת, בתחבורה הציבורית, וכד'. המטרה היא ללמוד, כיצד לתקשר סביב נושא מסוים, כאשר תוך כדי כך נלמדת השפה. לימוד התוכן, במקרים אלו, הוא בעדיפות הראשונה, בעוד שהשפה נרכשת באופן עקיף. זאת בניגוד לגישות סטרוקטורליסטיות, לפיהן, תכנית הלימודים נבנית לפי נושאים דקדוקיים.

מאחר וההקשרים בהם נלמדת שפה זרה הם מגוונים, ומאחר והמחקר על הוראה מבוססת-תוכן מתייחס, לעיתים קרובות, להקשרים בהם יש חשיפה לשפת היעד (כגון, בתי ספר דו-לשוניים), חשוב לציין את השינויים המיושמים בהקשרים של רכישת שפה זרה בבית הספר, הדומים לזה של הוראת השפה הערבית בישראל. אכן, דנו לעיל בקיומו של ציר (continuum), הנע בין דגש על השפה ודגש על התוכן. ניתן לומר שבמציאות הישראלית, הוראת שפות נוספות, ממוקמת בדרך כלל בקצה הציר הקרוב יותר ל"דגש על השפה".

סיכום פרק 3

במאמרו על הוראת אנגלית כשפה זרה באירופה, מציג קוק (Cook, 2011:142) סיכום של סוגי **סילבוס** שונים (syllabus; **תכניות לימוד**), המשמשים את הגופים המרכזיים לריכוז תוכניות לימודים להוראת אנגלית כשפה זרה באירופה English Lingual Franca [ELF]; Common European Framework of Reference, [CEFR], סילבוסים אלה,

כוללים גישות שנידונו לעיל. סיכומו של קוק מתייחס למספר גישות, שיטות ותיאוריות העוסקות בהוראת שפה נוספת, אשר נידונו לעיל.

דוגמאות	תיאור	סוג הסילבוס
ההבדל בין /p/ ל-/b/ To be+VERB+ing לבנית הווה מתמשך באנגלית (I am studying)	תיאור חוקי תחביר/פונולוגיה	דקדוקי (grammatical)
ביקור אצל הרופא; בתחנת הרכבת	ההקשר בו השפה נלמדת	מצבי (situational)
מזג האוויר, כדורגל	נושאים עליהם מדברים בשפה	נושאי (topical)
לפי בקשות התלמידים	לפי בקשת התלמיד	תהליך (process)
לבקש/להודות/ לענות	שלבים מובנים בתוך שיחה	אינטראקטיבי (interactional)
רכוש, תחביבים	רעיונות/מושגים אשר אנשים מבטאים דרך השפה	רעיוני (notional)
להתלונן, להצהיר	סיבות אשר בגללן אנשים משתמשים בשפה	תפקודי (functional)

נוכל להוסיף לסיכומו של קוק גישות נוספות אשר פורטו בפרק זה :

דוגמאות	תיאור	גישה
הכנת סלט בכיתה, בשילוב שימוש בשפת היעד לרכישת כל מרכיבי השפה: מבנה, אוצר מילים וכי	התפתחות השפה מתרחשת תוך כדי חוויות משמעותיות	שפה כמכלול (whole language)
לימוד על זכויות האדם בשפת היעד, בשיתוף שלל חומרי למידה להפנמת התוכן ולהפנמת השפה.	רכישת השפה מתרחשת תוך לימוד על נושא מסוים	הוראה מבוססת-תוכן

מסקירת הגישות והשיטות המפורטות לעיל, ניכר כי רכישת שפה נוספת מתאפיינת בשילוב של שיטות. כיום מבקשים מורים להשיג איזון בין גורמים מרכזיים, שאינם חייבים בהכרח להימצא במצב מנוגד:

- תוכן – צורה
- חשיפה - אינטראקציה
- קלט – פלט
- התמקדות בלומד - התמקדות המורה.

מאמרו של ניישן (Nation, 2007) מביא בצורה מקיפה, את כל האפשרויות, שנידונו לעיל. הוא מציע ארבעה ערוצים (Four Strands), המשולבים זה בזה, אשר אמורים ליצור גישה שלמה של הוראת שפות (Nation, 2007). ניישן דן בחשיבותו של איזון בדרכי הוראה אלה, ומציע

שבכל קורס ללימוד שפה זרה, יהיו משולבים כל אחד מהמרכיבים הבאים, בכמויות זמן **דומות**:

1. **קלט ממוקד-משמעות** (meaning-focused input) מתייחס להזדמנויות להעברה ולקבלת מידע משמעותי, בהן הלומד מרוכז ברעיונות. פעילויות המעודדות סוג זה של למידה כוללות שמיעת סיפור, שיחה, או צפייה בטלביזיה.
2. **קלט ממוקד-שפה** (language-focused input), מצריך שימת לב למבנה השפה ולא רק למסר המועבר. מורה, המבליט ערוץ זה, יסביר לדוגמה את המבנה הנדרש להבעת פעלים בזמן עבר, והתלמידים יתרגלו חומר בשפת היעד, המצריך ידע במבנה הפועל בעבר.
3. **פלט ממוקד-משמעות** (meaning-focused output). כפי שנידון בסעיף (2) לעיל, כדי להטמיע את השפה וליצור שפה משמעותית, על הלומד להביע את עצמו. הניסיון להיות מובן וברור, מעלה את המודעות של הלומד לצורות הדקדוקיות הנדרשות, כדי להשתמש נכון בשפה באופן פעיל.
4. **פעילויות המפתחות שטף-דיבור** (fluency development activities), מהוות לפי ניסיון, את המרכיב החיוני הרביעי לתהליך מוצלח ברכישת שפות זרות. היכולת לשלוף מילים בזמן אמת, תתפתח אצל הלומד, על ידי הכוונה מדודה ומתוכננת על ידי המורה.

ניתן לראות שהמגמה העכשווית, היא אכן לנקוט בשיטות מגוונות בהוראה, וזאת במטרה להעניק ללומד חשיפה ותרגול במספר גדול ככל האפשר של מרכיבי השפה.

4. התהליכים המעורבים בלימוד יעיל של שפה זרה שנייה

התחומים העוסקים בהוראת שפות ובדו-לשוניות, החלו לקבל תשומת לב וחשיבות בקרב בלשנים, אנשי חינוך, פסיכולוגים וסוציולוגים, בשנות ה-70 ובשנות ה-80. באירופה ובקנדה קיבל המחקר המדעי תנופה בתחום התלת-לשוניות ובתחום רכישת השפה השלישית, במסגרת הפיתוח והיישום תכניות לימוד חדשניות. מדובר בבתי ספר דו-לשוניים, אשר בהם נלמדה שפה שלישית, או בבתי ספר חד-לשוניים, אשר בהם נלמדו שתי שפות נוספות בו-זמנית. כתוצאה מכך, ניכר שרבים הם המקומות בהם הרב-לשוניות הינה נורמה. מספר החוקרים, העוסקים בסוגיות הקשורות ברכישת שפות זרות נוספות, הולך וגדל. המחקרים מעניקים לתחום זה מספר תובנות המפורטות בהמשך.

ממחקרים שנעשו באירופה ובצפון אמריקה, אנו למדים, שבתנאים מתאימים ניתן להגיע להישגים נאים בשפות זרות, אשר נלמדות בו-זמנית. מחקרים מצביעים, על יתרון בלימוד שפה זרה שנייה בקרב תלמידים, שלמדו שפה זרה אחת בבית הספר היסודי (Sapienza, Donato, & Tucker, 2006). רובין (Rubin, 1975) מדווחת על יישום אסטרטגיות למידה המאפיינות לומדי שפה מצליחים במיוחד, כגון יכולת הסקת מסקנות, לגבי משמעותן של מלים חדשות, יצירת קשרים עם שפות אחרות, הורדת חרדה מסיטואציית הלמידה, סובלנות

יתרה לגבי טעויות ויכולת ונכונות לקחת סיכונים, בהתנסות עם השפה הנלמדת. כמו-כן, מחקר במדינה הבאסקית הבהיר, כי הניסיון שהתלמידים צוברים בלימוד שפה שנייה, פועל לטובתם כאשר הם לומדים שפה זרה נוספת (Cenoz and Valencia, 1994).

4.1 מודעות מטה-לינגוויסטית

התהליכים המעורבים בלימוד שתי שפות זרות בצורה יעילה, כוללים בחירה ושימוש נכון בחומרי לימוד, עמדות של תלמידים, איכות ההוראה וכן גורמים אחרים. יש קשר בין המוטיבציה ללימוד שפות זרות (אחת, שתיים או יותר) לבין הישגיהם של התלמידים. מעט מחקרים דנים ברכישת שתי שפות זרות בהקשר הדומה להקשר הישראלי, שכן רוב המחקרים, העוסקים בתלת-לשוניות, מתמקדים ביכולת רכישת שפה שלישית בקרב דוברים דו-לשוניים. מחקרים אלה מראים, כי לתלמידים הלומדים שתי שפות זרות יש יתרון המתבטא בקשת רחבה של מיומנויות חיוניות לרכישת שפות נוספות, מושג המכונה **מודעות מטה-לינגוויסטית**.

מודעות מטה-לינגוויסטית, הינה "היכולת לזהות, לנתח וליישם צורות לשוניות" (Koda, 2005). רכישת שפות נוספות מגבירה את התפתחות המודעות המטה-לינגוויסטית, וכן נתמכת על-ידיה. על-כן, הדו-לשוניות המתפתחת בקרב תלמידי בית-ספר היא גורם, המקל על רכישת שפות נוספות. במילים אחרות, ידע של שפה אחת, שיש לדוברים, מסייע בידם לתהליך ליצור שפה (ראו דיון על דקדוק אוניברסאלי לעיל).

הספרות המקצועית מתייחס, באופן כללי, למודעות מטה-לינגוויסטית, כאל ערנות של הדובר למבנה השפות (Bialystok, 2001; Sajavaara et al., 1999). מכאן נובע, שלימוד שפה זרה נוספת הוא תהליך קל יותר, מלימוד שפה שנייה או שפה זרה ראשונה, וכי ידיעת שפה זרה אחת מסייעת ללימוד שפות זרות נוספות.

4.2 Multicompetence

מחקרים העוסקים ברב-לשוניות מציינים, כי אין הכרח להוביל תלמידים לרמת הישגים זהה בכל השפות, אותן הם לומדים. הטענה היא, ש'דובר תלת-לשוני' אינו שווה ולא אמור להיות שווה ל'שלושה דוברים חד-לשוניים בתוך גוף אחד' (Cenoz and Genesee, 1998) על-כן, גם בעת ההוראה, יש להתייחס לגיוון היכולות הרב-לשוניות. כמו כן, Cook (1995) הטביע את המושג multicompetence, כדי להדגיש את **האופי הדינמי של הרב-לשוניות**. חוקרים אלה מציעים, שדוברים רב-לשוניים, לא יידרשו להפגין כשירות זהה בכל השפות, כלומר הם לא ימדדו בקנה מידה "חד-לשוני". קביעה זו חשובה לדיון במצב הדיגלוסי של הערבית, ולבחירת המשלב שיילמד. לימוד ערבית דבורה, ולימוד ערבית כתובה דומים ללימוד שתי שפות שונות. בהתחשב במספר המצומצם של שעות לימוד שבועיות לשפה נוספת, יש לבחור אילו משלבים של ערבית, ילמדו בבתי הספר כשפה נוספת. לשם כך יש לקחת את בחשבון את ה-Dominant

Language Constellations בהם דנים Aronin and Ó Laoire (2004). מושג זה מתאר את מערכת השפות (SET), אשר דוברים מתנהלים באמצעותן, בחיי היומיום, והם משקפים את צורכיהם ואת זהותם.

5. לימוד שתי שפות זרות בו-זמנית

כפי שנידון במאמרו של טאקר (Tucker, 1998), רב לשוניות היא הנורמה בחלק גדול ממדינות העולם, ואינה מצב יוצא-דופן. מכאן יוצא שמספר מכובד של אזרחים ברחבי תבל, הם דוברים שתי שפות או יותר, בחיי היומיום. תלמידים רבים באפריקה לדוגמה, מדברים בשפת האם בבית, שפה אחרת בהתנהלות בקהילה, ושפה נוספת כשפת ההוראה בבית הספר. במקרים מסוימים שפת ההוראה בבית הספר, היא "עזבוני" מימי הקולוניאליזם. לעיתים קרובות נוספת למערכת זו השפה האנגלית, אשר מעמדה כשפה גלובאלית מעניק לה מקום כבוד בחינוך הלשוני בכל העולם. בוקמבה גורס למעשה, כי מדיניות המעודדת רב לשוניות, היא הבסיס להתפתחות חינוכית וכלכלית (Bokamba, 1995). אנו עדים למצב דומה (אם כי בנסיבות שונות מאוד) בחלק ממדינות אירופה, שם רווחת התלת-רב לשוניות, ותלמידים במדינות רבות לומדים שתיים או שלוש שפות זרות.

מועצת החינוך של האיחוד האירופי הציעה, אכן, מדיניות של הוראת שתי שפות זרות בנוסף לשפת האם, בכדי להבטיח רב-גוניות לשונית באירופה (Goulet, 1999). לאור ההצעה, נרקמה בשנת 2005 תוכנית הנקראת "אסטרטגיה לרב-לשוניות", אותה אימצה הועדה האירופית (European Commission). בין המסמכים שפרסמה, ישנו מסמך המצהיר על יתרוונתיה של הרב לשוניות (European Commission, 2008). בין מטרות המדיניות הרב לשונית נמנו:

- 1- לעודד למידה של שפות ולעודד רב-גוניות לשונית בחברה.
- 2- לעודד כלכלה רב-לשונית בריאה.
- 3- להעניק חקיקה, שתסייע לאזרחי אירופה בהתנהלות מול משרדי הממשלה ומידע בשפת אימם.
- 4- היעד ארוך הטווח של הועדה, הוא להגדיל את מידת הרב-לשוניות של התושבים, עד שכל אזרח ישלוט במיומנויות מעשיות, בשתי שפות לפחות, בנוסף לשפת האם.

5.1 דוגמה: ספרד

ספרד מהווה דוגמה בולטת, למדינה בה חיים מספר מיעוטים אתנו-לינגוויסטיים, והקשר בין שפה, חברה וחינוך, מתנהל בה כדרך קבע. השפות ה"אחרות" בספרד דוכאו בתקופתו של פרנקו, אך לאחר מותו של השליט, החלה תחייתן של שפות, כגון בסקית, קטלנית וגלית. במדינה הבסקית למשל, קיימים שלושה מודלים של חינוך (לפי שפת ההוראה), והורים

רשאים לבחור, את בית הספר אליו ירשמו את ילדיהם. המודלים מאפשרים התפתחות בין-אתנית, לבין דו/תלת-לשוניות ברמות שונות.

- מודל A- בתי ספר לדוברי ספרדית ילידיים, אשר בוחרים בספרדית כשפת ההוראה. הבסקית והאנגלית נלמדות כשפות נוספות (4-5 שעות שבועיות). בשטח, ההישגים בבסקית הינם נמוכים, ואין מידע על הישגים באנגלית. (Cenoz, 1998) מייחסת את רמת ההישגים בבסקית, למחסור בחומרי לימוד איכותיים, ולשיטות הוראה מיושנות.
- מודל B- מיועד לדוברי ספרדית ילידיים, אשר חפצים לרכוש 'דו-לשוניות' (ספרדית/בסקית). ההוראה מתבצעת בשתי השפות. האנגלית נלמדת כשפה שלישית.
- מודל D (האות C לא קיימת בבסקית)- שפת ההוראה היא בסקית. האנגלית והספרדית (שפת הרוב) נלמדות כשפות נוספות (4-5 שעות שבועיות).

מחקרים, שבדקו את מערכת החינוך הבסקית (Cenoz and Valencia, 1994), מצאו שדוברי ספרדית, שלמדו בבית ספר בשפה הבסקית (מודל D) קיבלו ציונים גבוהים במבחני אנגלית כשפה שלישית. מחקרים נוספים זיהו קורלציה, בין מספר שעות הוראה של השפה הבסקית, לבין הישגים במבחני השפה: הציונים הנמוכים ביותר היו של תלמידים במודל A, אחריהם של אלה שלמדו במודל B, וההישגים, הנאים ביותר, היו של תלמידי בתי הספר, הלומדים על פי מודל D (Cenoz, 1998).

5.2 דוגמה: לוקסמבורג

המצב הלשוני בלוקסמבורג מתאפיין בכך, שמספר השפות המדוברות והכתובות, בו-זמנית, נמצאות באותו מקום. שמות של רחובות, חנויות, כרטיסי נסיעה, תפריטים וכד' מופיעים בעיקר בצרפתית, אך לעיתים שמות של רחובות ומקומות, מופיעים גם בלוקסמבורגית (Lëtzebuergesch). העיתונים המודפסים הם בעיקר בגרמנית, אך ישנם מאמרים רבים, אשר כתובים בצרפתית (כגון על תרבות, פרסומות וכד'). בלוקסמבורג, בחירת השפות אינה תלויה באזור הגיאוגרפי, אלא בתפקידיהן השונים של השפות ובהירארכיה מסוימת, אשר הצטיירה במהלך ההיסטוריה של המדינה.

בלוקסמבורג חינוך החובה מתחיל בגיל ארבע, בעיקר כדי שילדי המהגרים ילמדו בבית הספר את השפה המקומית. במחזור הראשון (גיל 3 עד 5), שפת התקשורת בבית הספר הינה **לוקסמבורגית**. בגיל 6 לומדים התלמידים קרוא וכתוב — **בגרמנית**, ושנה לאחר מכן, הם מתחילים ללמוד **צרפתית**. בהמשך המחזור השני (גיל 6 עד 11), בשנים הראשונות של החינוך היסודי, בתי הספר ממשיכים ללמד את רוב הנושאים בגרמנית.

בכיתות העל-יסודי, בהמשך, לומדים בבתי ספר עיוניים לרוב בצרפתית, בעוד שבבתי ספר טכניים ה"לינגווא פרנקה", תהיה הגרמנית שפת הלימוד בכל המקצועות, למעט קורסי שפה

ומתמטיקה. בנוסף לאלה מתווספת השפה **האנגלית** בחטיבת הביניים. בבתי ספר בהם לומדים ריכוז גבוה של מהגרים, לומדים בכיתות הנמוכות גם פורטוגזית ואיטלקית, כדי שהילדים יקבלו חינוך בשפת אמם. בבית הספר התיכון, רשאים התלמידים ללמוד **שפה זרה נוספת** (Luxembourg Ministère de l'Education, 2010, Government, 2008).

במערכת החינוך הלוקסמבורגית, קיים מידור ברור בשלוש השפות המרכזיות על אף שלא מדובר כאן במצב דיגלוסי. לוקסמבורגית נחשבת לשפה דבורה בלבד, והשימוש בה הוא לדיבור בבית הספר בשנים הראשונות, עד לכניסתן של השפות הכתובות בנושאים השונים. התפקיד של כל שפה ברור לכל (Government, 2008).

6. הוראה ולמידה של שפות זרות שבתוכן מתקיימת דיגלוסיה

6.1 שוויץ

המחקר על הוראת שפות דיגלוסיות בבתי הספר משקף את מורכבות הנושא. במקומות שונים בעולם, תלמידים צריכים ללמוד שפה, שהיא שונה מהשפה המדוברת בבית. לעיתים, קיימות אפשרויות רבות, לשימוש בשילובי שפות שונים, בבית הספר ומחוץ לו. שוויץ לדוגמה, היא מדינה רב-לשונית באופן רשמי. בחקיקה הממשלתית נקבע, שהשפות הרשמיות הן גרמנית, צרפתית ואיטלקית. רומאנש "תהיה רשמית בעת תקשורת עם דוברי רומאנש" (מתוך האתר של ממשלת שוויץ).

במסמך שנתפרסם בשנת 2004, ע"י "הכינוס השוויצרי של מנהלי ביי"ס ציבוריים בקנטונים" הותוותה תכנית להוראת שפות זרות במדינה (CDIP, 2004). בכינוס נתקבלו מספר החלטות:

1. כל תלמיד שוויצרי יפתח מיומנויות, בשפה **הסטנדרטית**, הרשמית, המקומית, לפי מקום מגוריו.
2. כל תלמיד יפתח מיומנויות ב שפה רשמית אחת נוספת **לפחות**.
3. כל תלמיד יפתח מיומנויות בשפה **האנגלית**.
4. תינתן אפשרות לכל תלמיד לבחור ולפתח מיומנויות בשפה רשמית נוספת.
5. לתלמיד, אשר שפת האם שלו אינה אחת מהשפות הרשמיות, תינתן אפשרות לשמור ולטפח מיומנויות התחלתיות בשפתו.

דוגמה למורכבות נושא בחירת השפות השניות בבתי הספר, ובאילו משלבים ללמד אותן, משתקפת מתוך נתונים, שונים במקצת, המוצגים על ידי חוקרים שונים. הדוגמאות הבאות ימחישו את הנושא.

אנדר ושטרסל (2009) מתארות מצב, שבו בבתי ספר באזורים דוברי גרמנית קיימת דיגלוסיה, והשפה, הנמצאת בשימוש לנושאים אקדמיים בבית הספר, היא בדרך כלל גרמנית סטנדרטית (לקריאה, כתיבה ושיחה בנושאים אקדמיים). הניב השוויצרי המקומי מדובר בשיחת חולין, מחוץ לכיתה בין חברים, ואף עם המורים, בתנאי שנושא השיחה אינו קשור לחומר הלימוד. על המהגרים ובניהם ללמוד, הן את הניב המקומי (השפה המדוברת) והן את השפה האקדמית, במטרה להביא לתפקוד מלא בבית הספר, או כדי להתקבל למקומות עבודה (Ender & Straßl, 2009).

לעומת זאת, הגה (1999), מדווחת על העצמאות הקיימת בנושאי חינוך בממשל, בכל אחד מעשרים ושישה הקנטונים של שוויץ. לפיכך, בחירת השפה נעשית בצורה פרטנית, לפי החלטה של כל קנטון, ובהתבסס על המציאות הלשונית המקומית. יחד עם זאת, בכנס של מנהלי מחלקות החינוך של הקנטונים, נחקק חוק, שעל פיו חובה על כל תלמיד ללמוד שפה זרה בבית הספר, ועל השפה להיות אחת מהשפות הרשמיות של שוויץ. כך שדוברי גרמנית חייבים לבחור צרפתית או גרמנית, דוברי צרפתית בוחרים גרמנית, או איטלקית, דוברי איטלקית בוחרים גרמנית, או צרפתית ודוברי רומאנש (שפה מוכרת ומדוברת אך אינה רשמית) בוחרים גרמנית, צרפתית או איטלקית. לפי מאמרה של הגה, על אף אחידות יחסית זו, רשאי כל קנטון, לבחור את המשלב של הגרמנית, אשר ידובר בבית הספר. כך נוצר מצב, שבו קיימים בתי ספר, בהם שפת ההוראה אינה גרמנית סטנדרטית, אלא אחד מן הניבים השוויצריים הרבים (Hega, 1999). תלמידים ממערכת החינוך הפרנקופונית, לעומת זאת, לומדים גרמנית סטנדרטית, דבר שעלול לגרום לבעיות תקשורת בין האזרחים של אותה המדינה.

מהמחקרים שנעשו בשוויץ, המתוארים לעיל (ומרבים מהציטוטים מתוך מאמרים אלה), אנו למדים, שהמשלב הגרמני המועדף להוראת תלמידים שוויצרים בעלי שפות אם אחרות, הוא גרמנית סטנדרטית. יחד עם זאת, חסכים בתקשורת הבינאישית, אשר נוצרים כתוצאה מבחירה זו, מראים שפרקטיקה חינוכית זו, אינה עונה בהכרח על כל הצרכים של הדוברים. יתירה מזאת, פרקטיקה זו, אינה ממלאה את אחד התפקידים המרכזיים שלה, שהוא לעודד תקשורת בין-אישית בקרב אזרחי שוויץ.

6.2 אינדונזיה

באינדונזיה המצב מורכב פחות, אך מעניין באותה מידה. חוקרים מעידים על כך, שהשפה האינדונזית נמצאת כרגע בתהליך התפתחותי היוצר דיגלוסיה. קיימים משלבים שונים של השפה, המתאימים למצבים רשמיים ובלתי רשמיים. זוהי תופעה, שלא הייתה מוכרת לפני מספר עשורים (Sneddon, 2003). טארנר ווג הינם חוקרים נוספים המבחינים במצב. הם מצאו בנייתו של קורפוס, המורכב מסרטים ישנים, כי המצב הדיגלוסי שקיים היום, לא היה קיים בשנות ה-50 וה-60 (Turner and Wong, 2010). לפיכך, לעת עתה, אין התלבטות או דיון, לגבי סוג המשלב אותו יש ללמד בבית הספר, מאחר והדיגלוסיה שם היא תופעה חדשה, ולימוד השפה הרשמית, אינו מהווה עוד עול לתלמיד ולמערכת כולה.

6.3 מלזיה

מלזיה היא מדינה רב לשונית (טמיל, סינית, מלזית) ורב תרבותית גרידא, על כל המשתמע מכך. במלזיה חיות יחדיו שלוש קהילות -- מלזיים, הודיים וסיניים – זה לצד זה בשכנות ומעורבות הרמונית יחסית. אכן, בחגיגות מסורתיות של קהילה אחת משתתפים גם אזרחים מהקהילות האחרות; שלטי החוצות מופיעים בתערובת של שפות ברחבי מלזיה, וניתן לראות חנויות צמודות ולכל אחת שלט בשפה אחרת. השפה במרחב הציבורי, לפי תיאוריית הנף הלשוני, מעידה על מעמדן של השפות, ועל יחסי הכוחות בין הקהילות הדוברות את אותן השפות (Ben-Rafael et al, 2006; Backhaus, 2006; Landry and Bourhis, 1997), וכן על המדיניות הלשונית של המקום (Cenoz and Gorter, 2006).

קיימים בתי ספר, בהם הלימודים מתקיימים גם בסינית וגם בטמילית, כדי להבטיח את הגשמת החזון של מדינה רב לשונית. אך במרבית בתי הספר, ההוראה מתקיימת במלזית. אנגלית היא שפה שנייה, והינה שפת חובה בכל בתי הספר, אם כי תלמידים מאזורים שונים מגיעים לרמות הישגים שונות בשפה. זאת, משום שבאזורים מסוימים קיימת חשיפה לא מבוטלת לאנגלית מחוץ לכיתה, ואף ישנן משפחות רבות בהן השפה מדוברת בבית.

בנוגע ללימוד ערבית כשפה זרה, מערכת החינוך אינה צריכה להתמודד עם נושא הדיגלוסיה, שכן **מטרת הלמידה ברורה** וחדה: קריאה בקוראן.

7. הוראת ערבית דבורה (תקשורתית), מדוברת, ספרותית

מאמרו הקלסי של פרגסון, דן בקיומם שני משלבים של אותה שפה, וקורא למצב זה "דיגלוסיה" (Ferguson, 1959). לפי הבחנה זו, ישנה שפה "גבוהה" (High/H), היא השפה הכתובה, וישנה שפה "נמוכה" (Low/L), השפה המדוברת, וכל אחד מהמשלבים נמצא בשימוש, בהקשרים שונים. חשוב לציין את ההבחנה בין המונחים, **ערבית מדוברת** ו-**ערבית דבורה**. **ערבית מדוברת** (Colloquial), הינה השפה הלא-כתובה, ומתייחסת למגוון רחב של ניבים מקומיים. לעומת זאת, **ערבית דבורה**, או תקשורתית, היא ערבית שמדברים אותה, וייתכן שהיא השפה "גבוהה" יותר (לפי הבחנתו של פרגסון). הערבית הדבורה היא השפה הנשמעת, למשל ביומני החדשות, או בהרצאות רשמיות.

בדאווי (Badawi, 1973, in Hary 1996), לעומת זאת, בניסיון להשיג תמונה מדויקת יותר, חילק את סוגי הערבית ל-5 רמות:

1. ערבית קלאסית- מהקוראן, הנמצאת בשימוש, כשפה דבורה כאשר דנים בענייני דת.
2. ערבית קלאסית מודרנית, ולה מספר מונחים מקבילים כיום – ערבית "ספרותית", ערבית סטנדרטית מודרנית (Modern Standard Arabic-MSA), או בערבית,

- "פוסחה". זוהי השפה הכתובה המודרנית, הנמצאת בשימוש במצבים רשמיים, כגון במדיה.
3. ערבית מדוברת "תרבותית", colloquial of the cultured—שפה מדוברת, עם השפעה חזקה של המסחה. נמצאת בשימוש ע"י המשכילים. זוהי שפת ההוראה באוניברסיטאות.
4. ערבית מדוברת, הנמצאת בשימוש על ידי אוכלוסיה בעלת השכלה בסיסית. זוהי שפה מדוברת. משתמשים בה לנושאים יומיומיים, במצבים לא רשמיים, או לדיונים על נושאים שאינם אינטלקטואליים.
5. ערבית מדוברת של דוברים לא אורייניים (illiterates) זוהי שפה מדוברת ללא כל השפעה של הערבית הקלאסית המודרנית,, כך שמקורו של הלקסיקון, בא כמעט לחלוטין, מערבית קלאסית.

בעקבות מחקריו של בדאווי, מציין הרי, מרצה בכיר בחוג ללימודי המזרח התיכון באוניברסיטת אמורי שבארה"ב, את הדברים הבאים. לדעתו ההבנה המקובלת, היא שקיימים מספר סוגים שונים (varieties) של השפה הערבית יש לטענתו סוגים רבים מספור, כלומר פרושים על גבי רצף "מולטיגלוסי" (Hary, 1996). בקצה האחד של הרצף נמצאת הערבית הסטנדרטית, (Standard Arabic), הצורה הנאמנה ביותר לכתבים הקלאסיים. בקצהו השני ישנה הערבית המדוברת (Colloquial), והיא משתנה ממדינה למדינה, אפילו מעיר לעיר. (בישראל, לדוגמה, קיימים בכפרים, שהמרחק בניהם לא עולה על 3 ק"מ והניבים שונים זה מזה.) בין שני הקצוות של הרצף ישנו ה- mesolect, צורת הביניים, שהיא מעין ערבוב של המשלב הקלאסי עם המשלב המדובר. להבנתו של הרי, קיים מספר כמעט אינסופי של mesolects, שכן כל דובר בוחר את השילוב (של ערבית מדוברת וערבית סטנדרטית), המתאים לו, לפי ההקשר בו הוא נמצא, הנושא, הנמענים, וכד'.

קאסם ומנסורי (1998) ביקשו לבחון את ההשפעות הפדגוגיות של דיגלוסיה על לומדי ערבית כשפה זרה. מטרת ההוראה הייתה לדמות את הפרקטיקות הלשוניות של דוברי הערבית ולשלב משלבים שונים של השפה כפי שמתרחש ביומיום, בסביבה דוברת ערבית. המניעים למחקר נובעים מהאמונה, שאדם הלומד שפה זרה יוכל לתפקד בשפה הנרכשת בארבע המיומנויות הלשוניות: קריאה, כתיבה, דיבור והבנת הנשמע. החוקרים מצדדים בתכנית לימודים בערבית שתאפשר לתלמיד לפתח "יכולות דיגלוסיות" ככל דובר ערבית.

קאסם ומנסורי השוו בין שתי קבוצות תלמידים: האחת למדה לפי הגישה הקונבנציונלית (ערבית סטנדרטית בלבד) והשנייה- לפי הגישה ה"אינטגרטיבית", לפיה ההוראה מתמקדת, הן בערבית המדוברת והן בערבית הכתובה. אומנם מספר התלמידים היה נמוך (שבעה בכל קבוצה), אך ניתן להצביע על מספר מגמות. החוקרים מצאו, כי לומדים אשר נחשפו לגישה האינטגרטיבית, הגיעו להישגים דומים (ובמקרים רבים טובים יותר באופן משמעותי) להישגיהם של תלמידים, אשר למדו ערבית סטנדרטית בלבד. הניתוחים הסטטיסטיים

מהווים תמיכה לטענה, שחשיפה לשני משלבים של שפה שנייה, אינה פוגעת ברמת ההישגים של הלומד (Kassem and Mansouri, 1998).

מחקר נוסף בנושא נכתב על ידי פלמר, מרצה באוניברסיטת אריזונה. כדוגמת עמיתיו, גם פלמר סבור, כי הוראת MSA בלבד אינה מועילה ללומד המבקש לרכוש ידיעת השפה הערבית. כפי שנידון לעיל, השפה מורכבת מקשת רחבה של יכולות הנדרשות לתפקוד מלא בסביבה דוברת ערבית. לפי סקר, אשר ערך פלמר בקרב 650 סטודנטים מ-37 אוניברסיטאות בארה"ב, נמצא כי רצונם של הנרשמים לקורסים, בלימוד השפה הערבית, הוא לרכוש גם יכולות תקשורתיות בשפה. למרות זאת, ברוב המקרים, תכניות הלימודים בערבית, אינן ערוכות, כדי לספק צורך זה של התלמידים, ואינן מעודדות דיבור בשפה הנלמדת. בין המלצותיו של פלמר, ישנו אימוץ של גישה אינטגרטיבית המשלבת משלבים שונים של ערבית – שפה מדוברת ושפה בסופו של דבר, מוסיף פלמר, עד כה לא נעשו מחקרים במטרה לבדוק את יעילותה של הוראת הערבית המדוברת, כשפה נוספת כתובה (Palmer 2007).

יונס (Younes, 2006), מציין שאכן "ניווט" זה עלול לבלבל את הלומדים בהתחלה, אך בסופו של דבר תהיה להם שליטה אמיתית ומציאותית בשפה-כמקובל בהוראת שפות, שאינן נתונות במצב דיגלוסי. כלומר, בשונה ממצבים בהם רק משלב אחד נלמד, אם ההוראה מתמקדת בשני משלבים, כפי שמציע יונס, יוכל התלמיד לתפקד באופן מלא בשפה הערבית, ולהגביר את סיכויו להגיע לרמה מתקדמת הדומה לרמה של דובר ילידי.

לאור הנאמר לעיל, משתמע שהמשלב אשר ייבחר להוראה ינוע אף הוא על גבי רצף. כפי שמדווח על ידי רדן (Redden, 2011) הוראת הערבית כשפה זרה, צריכה לעגון במציאות של דוברי הערבית הילידיים. מאחר ושימוש השפה ע"י הדוברים הילידיים, נע על גבי הרצף הנ"ל, הרי שגם התלמידים צריכים ללמוד, מתחילת לימודי הערבית, משלבים שונים הנמצאים בשימוש, ועליהם ללמוד לנווט ביניהם.

8. הוראת ערבית בארץ ובעולם- פרקטיקות חינוכיות

בסקירה של התכניות ללימודי הערבית כשפה נוספת, במספר מקומות בעולם, עולה תמונה התואמת את הדילמה המרכזית בהוראת שפה זו, והיא איזה משלב, רצוי ללמד. הפרקטיקות החינוכיות, שיפורטו בסעיף זה, אינן מתקיימות בהקשר דומה לזה שקיים בזירה הישראלית, כמוזכר במבוא של סקירה זו. אף על פי כן, הן מהוות בסיס איתן לדיון, במיוחד בהיעדר מחקרים על תכניות לימודים בערבית, בבתי ספר מחוץ לישראל. כאמור, תכניות אשר מתקיימות בבתי ספר אלה בארה"ב ובמדינות שונות באירופה, מיועדות לזוגי מורשת. פרופיל התלמיד, הבא מבית דובר ערבית, אינו עולה בקנה אחד, עם הרקע והחוויה של התלמיד הישראלי.

8.1 מוסדות להשכלה גבוהה בארה"ב

ניתן לזהות נטייה ליישם גישה אינטגרטיבית בהוראת ערבית כשפה זרה:

Cornell University – אוניברסיטה יוקרתית בעלת מוניטין. זהו מחוזו של יוניס, אחד התומכים הבולטים בהוראת ערבית מדוברת לצד הכתובה, וכך גם מתקיימים שם לימודי הערבית. בקורנל לומד התלמיד, הן ערבית כתובה סטנדרטית והן את הניב של הלבנט (ישראל, סוריה, לבנון, ירדן, פלסטינאים), בעיקר משום שהניב מובן, גם במצויים ובמקומות נוספים ורבים בעולם הערבי.

Middlebury College – זהו מוסד להשכלה גבוהה, בעל מוניטין, אשר מתאפיין בלימודים בינלאומיים ברמה גבוהה. תחום הוראת השפות במידלברי מפותח, וכולל אמנה, שנחתמת בין מורה לתלמיד, המחייבת תקשורת בשפת היעד בלבד. שם מלמדים ערבית סטנדרטית (ועל כן בקורס ערבית, נחתמת אמנה אחרת, אשר אינה כוללת את הסעיף הקיים בשפות אחרות). ניתן גם לבחור בסדנאות בערבית מדוברת (נפרדות משיעורי ערבית כתובה), לפי הניבים הבאים לבחירת הלומד: מרוקאי, מצרי וסורי. בנוסף ללימודי השפה, ניתנות פעילויות להעשרת הידע על התרבות הערבית, שכוללות קליגרפיה, בישול, קוראן, קולנוע וכד'.

8.2 מלזיה

במלזיה הערבית הינה שפה זרה שחובה ללומדה. בבתי הספר נלמדת ערבית כתובה בלבד, לצורך קריאת כתבים של הקוראן. יעקוב (2007) מציון, שעקב חוסר מיומנות של המורים, מחסור בחומרי לימוד ובשיטות לימוד מגוונות, הישגיהם של התלמידים מידרדרים. מחקרים אחרים, המדברים על הוראת הערבית במלזיה, מתמקדים בשיפור שיטות הוראת הערבית הקלסית, אך הכנסת ניבים לתכנית הלימודים, אינה מהווה חלק מהשיקולים הפדגוגיים של אנשי החינוך במדינה.

8.3 קורסים מקוונים

סקירה של אתרי אינטרנט המלמדים ערבית באופן מקוון, מצביעה על הבחנה ברורה, בין השפה הכתובה לשפה המדוברת. קורסים שונים מלמדים לפי המשלב המועדף על ידי הלומד. חלק מן האתרים שייכים למוסדות להשכלה גבוהה בארה"ב, אחרים, הם אתרים בעלי מוניטין ונסיון, ויש אתרים שהינם פחות מוכרים ומלמדים ערבית ברמה בסיסית בלבד. אולם, מכולם ניתן ללמוד מהי העדיפות לגבי הניב והמשלב הנלמד בקורסים. הרי מספר דוגמאות:

- באתר הלמידה מרחוק של אוניברסיטת מדינת אורגון (Oregon State University) שבארה"ב, מוצעים קורסים מקוונים רבים, ובניהם קורס ערבית. הקורס כולל ערבית סטנדרטית, ערבית כתובה ו ערבית דבורה.

[<http://ecampus.oregonstate.edu>]

- באתר ArabiCollege, שפותח בשיתוף עם אוניברסיטאות בדובאי ובירדן, מוצעים קורסים עם הדגשים שונים: ערבית סטנדרטית וערבית מדוברת. לבחירת הלומד מספר אפשרויות: שיחה במוסחה, בניב המצרי, או בניב של הלבנט (פלסטיין, ירדן, לבנון וסוריה).
[http://www.arabiccollege.com]
- באתר "Arabic Academy" מוצעים קורסים לדוברים ילידיים ולא ילידיים. קורסי ערבית מדוברת מתמקדים בניב המצרי.
[http://www.arabacademy.com]
- האתר הישראלי "lingolearn.com" מציע קורסים ב"ערבית ספרותית" וכן ב"ערבית מדוברת". בלינגולרן מתמקדים ב"בלהג הירדני והפלסטיני", ומלמדים באמצעות תעתיקים לאנגלית או לעברית.
[http://www.lingolearn.com]
- האתר של קורסי השפות של האוניברסיטה הפתוחה בישראל, דיאלוג, מציע קורס בערבית מדוברת בניב הפלסטיני.
[http://www.openu.ac.il/dialog/arabic.html?gclid=CJSO48vv1q4CFwTfAodBhtsbQ]
- באתר של לימוד ערבית בסיסית, כלומר, משפטים פשוטים עם אופי של "שיחון", השפה הנלמדת היא ערבית סטנדרטית, ללא ניבים.
[http://i-cias.com/babel/arabic]

8.4 סקירה

- קמברה (Cambra, 1991) סקרה את שיטות הוראת הערבית כשפה זרה, ב-5 מוסדות חינוך ברחבי העולם, הכוללים את ארה"ב, הולנד, אוקראינה, גרמניה, וצרפת. היא מדווחת על קורסים בהם התקיימו 4 ש"ש של הוראת ערבית כתובה, במשך 4 סמסטרים. אין המחקר עוסק בהישגים של התלמידים. מתוך הסקירה מתגלים הפרטים כדלקמן:
 - בארה"ב: שילוב של מדוברת וכתובה
 - בגרמניה: טקסטים קלאסיים, גישת דקדוק-תרגום
 - באוקראינה ובאנגליה: ערבית סטנדרטית
 - בהולנד: ערבית סטנדרטית חובה ומדוברת חובה (לבחירת הסטודנט מספר ניבים: מרוקאי, מצרי, סודאני, פלשתינאי).
 - בצרפת: הלימוד מכוון בעיקר לערבית סטנדרטית, וזאת משום שרובם המכריע של הסטודנטים והמרצים, הם דוברי ערבית מלידה.

9. מספר שעות הוראה שבועיות והישגים

בעת הכנת סקירה זו, לא נמצאו מחקרים הבודקים את היקף השעות הנדרש לרכישת רמות ידע שונות בערבית בבתי הספר. יוצגו כאן נתונים קיימים לשפות זרות שונות, במגוון תכניות לימוד.

9.1 -- קנדה

מחקרים רבים בתחום רכישת שפה זרה, נעשו בקנדה, עקב הנטייה שהלכה וגברה בשנות השמונים לפיתוח תכניות לימודים בסוג "immersion" (מלשון "לשקוע", "לטבול"). בתכניות אלה, למדו תלמידים דוברי אנגלית בבתי ספר, בהם כל, או רוב המקצועות נלמדו בצרפתית, ותלמידים דוברי צרפתית למדו את אותם תחומים, באנגלית. תוכניות אלה יושמו, כדי לפתח יכולות מתקדמות ככל האפשר בשימוש בשפת היעד. עם השנים, התפתחו סוגים שונים של immersion, לפי נקודת ההתחלה של הלימודים בשפת היעד: בשלב הראשון, גילאי הגן והכיתות נמוכות (early immersion), בשלב מאוחר יותר (middle immersion), ובבית הספר התיכון (late immersion). מאז, ניסו חוקרים ומחנכים ללמוד על יעילותן של התוכניות השונות, בכדי לענות על שאלות רבות, שכללו את מניין השעות המומלץ לרכישת שפה באופן מוצלח. כמובן שההקשר הצרפתי וההקשר של בתי ספר ה-immersion שונים מאוד מהקשרי למידת שפה זרה במספר מצומצם של שעות, אך ניתן לעשות אקסטרפולציה, ולאמוד את היחס בין מספר שעות ההוראה, לבין ההישגים גם במסגרות אחרות.

מחקר של לפקין ועמיתיה, לדוגמה, בדק את רמת הידע בתכניות "immersion" בצרפתית, לתלמידים דוברי אנגלית (ההוראה ברוב או בכל מקצועות בית הספר מתקיימת בצרפתית). המחקר השווה בין תלמידים, שהחלו ללמוד בתכניות הללו בשנים הראשונות של לימודיהם בבית הספר היסודי, לבין תלמידים שלמדו בתכנית "immersion" (Lapkin, Swain, Kamin, and Hanna, 1980). החוקרים מצאו, כי במבחני צרפתית דבורה וכתובה, תלמידי כיתה י' מהתכנית המאוחרת (אשר צברו 1400 שעות הוראה בצרפתית) הגיעו להישגים דומים מאוד, לאלו של תלמידי התכנית המוקדמת (אשר צברו 4000 שעות לימוד בצרפתית). הקבוצה שלמדה 1400 שעות קיבלה בין 20-40 דקות של הוראה בשפה הצרפתית ביום בבית הספר היסודי, והוראה בשפה הצרפתית בכל או רוב המקצועות בכיתות ז' ו-ח'. הקבוצה שלמדה 4000 שעות, למדה בצרפתית כבר בגיל הגן, החלה ללמוד גם באנגלית מכיתה ג', ולמדה את כל המקצועות בשאר שנות לימודיהם בשתי השפות.

במחקר אחר, שנערך בקוויבק, נבדקו שני סוגי תכניות לימודים באנגלית כשפה שנייה, לתלמידים דוברי צרפתית כשפת אם. תכנית אחת, שארכה 5 חודשים ותכנית שנייה, רגילה

שארחה 10 חודשים. בתכנית הרגילה קיבלו התלמידים כ-300 שעות הוראה, ובתכנית המרוכזת כ-400 שעות הוראה. ההבדל בהישגי התלמידים משתי הקבוצות קטן יחסית, מה שכנראה מצביע על כך, שאין קשר ישיר בין מספר שעות הוראה בכיתה, לבין הישגים גבוהים (Collins et al, 1999).

ממצאיו של מחקר נוסף, שבדק את הקשר בין מנין שעות ההוראה לרכישת שפה זרה, הראו באופן דומה, כי זמן הוראה רב יותר, אינו מוביל בהכרח להבדלים משמעותיים בהישגים, במדדים שונים של ידיעת השפה (Turnbull, Lapkin, Hart, and Swain, 1998). החוקרים בדקו את השליטה באנגלית, בקרב תלמידי "immersion" בסוף כיתה י"ב. לתלמידים, אשר למדו צרפתית החל מהכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי, וצברו פי שניים עד פי שלושה יותר שעות הוראה מאשר עמיתיהם, היה יתרון ביכולות דיבור ובמספר מדדים של הבנת הנשמע. יחד עם זאת, בין הקבוצות, נמצאו פחות הבדלים במדדים של כתיבה וקריאה. יתר על כן, מציינים המחקרים, כי ההבדלים בין הישגי שתי הקבוצות לא היו פרופורציונאליים למספר השעות, שהתלמידים למדו את השפה הצרפתית. כלומר ההבדל בהישגים לא היה בולט במידה כה רבה, בהתחשב בהבדלים המשמעותיים בזמן שהוקדש במשך השנים ללימוד צרפתית ("time on task").

9.2 סקירת בתי ספר במספר מדינות באירופה

ברנס (Berns 2007), מדווחת על לימוד השפה האנגלית באירופה, ותוך כדי כך מפרטת את תנאי לימוד השפות הזרות שם. היא מציינת, כי ב-13 מדינות, אנגלית היא שפה זרה חובה, כלומר, 90% מתלמידי בתי הספר לומדים אנגלית לפני למידת שפות נוספות. במדינות, כגון בלגיה (בקהילה הפלמית), פינלנד, יוון, הולנד, פורטוגל וספרד חלה חובה על התלמידים ללמוד שתי שפות זרות. לפי סקירתה של ברנס, **מספר שעות הוראה שפה זרה נע בין שעתיים ל-3.5 שעות בממוצע בשבוע, לבני 13, ומגיע עד 5 שעות שבועיות לבני 16.** לגבי למידת שפה זרה בהולנד, יש השערה כי 92% מכלל התלמידים לומדים אנגלית בסך של **150 דקות בשבוע**, בדרך כלל במשך 8 שנים.

במאמרה, מצטטת ברנס מחקר, שהשווה את השליטה בשפה האנגלית בקרב תלמידים הולנדיים גילאי 15-16, עם זו של עמיתיהם בצרפת, ספרד ושוודיה, באמצעות מבחנים הבודקים את הידע הפסיבי (הבנה) ואת הידע האקטיבי (דיבור, כתיבה) כאחד (Janssen, Janssen-van Dieten, & Evers 1997). הנתונים היו כדלקמן:

מספר דקות הוראה בשבוע	ציון ממוצע (כולל דקדוק וכתובה)	ארץ מוצא
150	67%	הולנד
180	37%	צרפת
180	35%	ספרד

ברנס מפרשת את הטבלה שלעיל המוצגת במאמרה (Berns, 2007). לטענתה, ישנו קשר חלקי בלבד בין משך זמן ההוראה בשבוע, לבין ההישגים במבחנים. במחקר נמצא, כי בכל המדינות שהיו במדגם, ישנה משמעות **לסוג בית הספר** (טכני, הכנה לאוניברסיטה וכד'), ודווקא במדינות בהם קיבלו התלמידים שיעורי אנגלית במשך זמן רב יותר, היו ציוניהם נמוכים מאלה שקיבלו פחות שיעורים פרונטאליים ("contact hours") **בשיעורי אנגלית**. במילים אחרות, טווח הציונים (46% עד 79% בהולנד, לדוגמה) מצביע על השפעותיהם של **חווית הלמידה ושל טיב ההוראה**, כגורמים תורמים להישגים באנגלית כשפה זרה שנייה.

9.3 הונגריה: בתי ספר תיכון

אלדרסון (Alderson, 2000), נוכח לגלות, בהתייחס לדיונים מקצועיים לגבי תכניות לימוד בשפות זרות בהונגריה, שחילוקי הדעות הבולטים ביותר הינם לגבי מספר השעות, ואף לגבי מספר השנים, שיש להפריש ממניין שעות הלימוד בבתי ספר, ולהקדישם להוראת האנגלית כשפה זרה. אלדרסון ביקש לישב את המחלוקת לגבי כמות החשיפה לשפה האנגלית הנדרשת בבית הספר בהונגריה, כדי להוביל את התלמידים לשליטה משביעה רצון בשפה. לשם כך, הוא בדק את ההישגים באנגלית, בעזרת מבחנים בהבנת הנקרא, בהבנת הנשמע ובשימוש בשפה, של תלמידי כיתות י' ו-י"ב, ב-27 בתי ספר ברחבי הונגריה (סך הכל 944 תלמידים). בנוסף למבחני השפה, נתבקשו התלמידים למלא שאלון בהונגרית, בו קיבל החוקר מידע על מספר שעות ההוראה, שקיבלו התלמידים באנגלית- כולל שיעורים פרטיים. מבין הפרטים הרבים, אשר ניתן ללמוד ממחקר זה, ראוי לציין, שרק 11% מהתלמידים קיבלו שיעורים פרטיים ו- 72% למדו שפה זרה נוספת, כאשר גרמנית, צרפתית ואיטלקית, בסדר הזה, היו השפות הנוספות הפופולאריות ביותר. הממצאים מצביעים על מספר מגמות מעניינות:

- 1- קיים הבדל משמעותי בשליטה באנגלית בין תלמידי כיתה י' (ממוצע 9.2), לבין תלמידי כיתה י"ב (ממוצע 9.6), וכן קיימים הבדלים בהישגים של תלמידי בתי ספר עיוניים (ממוצע 9.9) לעומת תלמידי בתי ספר טכניים (ממוצע 8.8).
- 2- ניתוחים סטטיסטיים הראו, שהישגיהם של תלמידים אשר קבלו שלוש שעות הוראה בשבוע בכיתה י' היו נמוכים יותר במבחן ידע באנגלית (ממוצע 8.6), בהשוואה לתלמידים שקיבלו 4 או 5 שעות (ממוצע 9.1 ו-9.4, בהתאמה) הוראה בשבוע. אולם, ההבדל בין ההישגים של תלמידים שקיבלו 4 שעות, או 5 שעות אינו משמעותי סטטיסטית.
- 3- כפי שנמדד בקרב תלמידי כיתה י', כך גם נמדד בקרב תלמידי כיתה י"ב. גם במקרה זה, ההבדל המשמעותי היחיד במספר השעות בכיתה י"ב, הוא בין תלמידים שקיבלו 3 שעות הוראה של שיעורי אנגלית בשבוע, לבין תלמידים שקיבלו 4 או 5 שעות הוראה. אולם, תוצאות מבחני- התלמידים, שקיבלו 3 שעות הוראה אנגלית בשבוע, **גבוהות יותר**, מאשר של אלה שקיבלו 4/5 שעות. (ההבדל בין 4 ל-5 שעות לימוד אינו משמעותי סטטיסטית).

- 4- אין הבדל בין הישגי התלמידים, שקיבלו שיעורים פרטיים לבין אלה שלא, ואין הבדל בין תלמידים שקיבלו שיעורים פרטיים במשך שנה, לאלה שקיבלו שיעורים פרטיים למשך זמן רב יותר.
- 5- ההבדל היחידי בשליטה באנגלית בין התלמידים אשר נבדקו בהתאם למספר שעות ההוראה שקיבלו, הוא בין אלה שלמדו 3 שעות שבועיות לבין אלה שלמדו 4 שעות שבועיות, אלא שהתלמידים שלמדו 3 שעות שבועיות, קיבלו ציונים **גבוהים יותר**.

תוצאות המחקר מצביעות על הצורך בבדיקה מחודשת של הדעה הרווחת, על פיה מספר שעות הוראה רב יותר בשפה זרה, יוביל ליכולות גבוהות יותר. אלדרסון מוסיף ומציין, כי המחלוקת האם להקדיש 3, 4, או 5 שעות שבועיות במערכת הבית ספרית ללימודי שפה זרה, הינה טפלה וצריכה להיפסק. לפי דעתו, על המאמצים להיות מכוונים ל**טיב ההוראה** ולהשלכותיה.

9.4 ארה"ב- בוגרים

9.4.1 -- CAL

במחקר רחב-היקף, שנעשה על ידי המרכז לבלשנות שימושית בארה"ב CAL -- the Center (for Applied Linguistics), נבדקו כ-6500 לומדים מבוגרים, הרשומים לקורסי אנגלית כשפה שנייה בשתי מדינות בארה"ב. התלמידים למדו בקורסים בהם היקף השעות הכולל נע בין פחות מ-60 שעות ליותר מ-140 שעות. התלמידים נבחנו בסוף הקורס, במבחן מעבר לרמת הלימודים הבאה. במחקר נמצאה מגמה כללית, אשר על פיה, ככל שמספר השעות גבר, אחוזי התלמידים שעברו לרמה הבאה עלה (Young, 2007). תוצאות אלה מובהקות יותר, כאשר מדובר בתלמידים אשר במבחן הכניסה לקורסים, הושמו ברמות הנמוכות יותר. אחוזים גבוהים של תלמידים שלמדו ברמה הנמוכה ביותר (מתוך 6 רמות) עברו לרמה הבאה, בלי להתחשב במספר שעות ההוראה שקיבלו.

9.4.2 -- Monterey Institute- Proficiency Method

במכון מונטריי ללימוד שפות שבקליפורניה, מוסד בעל מוניטין עולמי בתחום הוראת שפות, תכנית הלימודים בשפות שונות נמשכת - 63 שבועות, בהם מקבלים התלמידים 30 שעות שבועיות (1890 שעות סה"כ). מטרת התכנית היא להביא את התלמידים לתוצאות 2/2/2 (intermediate): תפקוד ללא קושי ברוב הנושאים הקשורים לחיי היומיום) בקריאה, דיבור והבנת הנשמע לפי סולם ה-OPI.

FOREIGN SERVICE INSTITUTE --9.4.3

מוסד זה מספק קורסי שפה זרה אינטנסיביים לעובדים אמריקאיים, אשר עתידים לעבוד בשירות ממשלת ארה"ב במדינות שונות בעולם. בקורסים אלה, התלמידים מקבלים 1320 שעות הוראה, כדי להגיע לרמה 2 ב-ACTFL (American Association of Teachers of Foreign Languages) בערבית. דוברי המסווגים לרמה 2, לפי סולם ה-ACTL, מתאפיינים ביכולת לתאר ולדווח על אירועים בהווה, בעבר ובעתיד, ולתקשר בצורה מוצלחת במצבים מסובכים.

9.4.4 — לימוד שפה זרה באוניברסיטה

מעניין לציין את עמדתו של ריפקין. הוא בחן את יכולת הדיבור בקרב סטודנטים באוניברסיטאות אמריקאיות, אשר למדו רוסית כשפה זרה, במסגרת לימודיהם (משך הלימודים בין שנה לארבע שנים) (Rifkin, 2003). ריפקין משווה את ההישגים של סטודנטים אלה, עם הישגיהם של תלמידים ב-Foreign Language Service (כפי שהוזכר לעיל), ומראה כי באוניברסיטה ההישגים אינם גבוהים, כפי שניתן היה לצפות. במאמר תגובה על ביקורת שנכתבה על מאמרו זה, מבהיר ריפקין, כי לדעתו הסטודנטים אינם מקבלים מספיק חשיפה בכיתה (4 שעות בשבוע), אך יחד עם זאת הוא אינו חושב, שיש להגביר את מספר שעות ההוראה, אלא לדעתו, צריך לשאוף לכך שהלומד יקבל חשיפה נוספת לשפה גם מחוץ לכיתה. הוא סבור, כי ככל שתעלה מעורבות התלמידים בכיתה (כלומר, שעות הלימוד ינוצלו טוב יותר), רמת שפת היעד תעלה. כמו כן, טוען ריפקין, יש לעודד את השתתפות הלומד בפעילויות מחוץ לתכנית הלימודים, כדי לסייע בידו להגיע לרמה מתקדמת של השפה הזרה (Rifkin, 2004).

גליסן ודונאטו מדגישים את החשיבות החלקית של "זמן הישיבה בכיתה", כגורם מכריע בדיון על הישגים בתחום השפות הזרות (Glisan and Donato, 2004). הם מזכירים לקורא, כי יש ריבוי של משתנים המעורבים בתהליך רכישת שפה נוספת, הכוללים, במקרה של סטודנטים באוניברסיטה אמריקאית, ניסיון קודם (חשיפה, ידע) עם השפה, טרם תחילת הלימודים. בהשלכה, ניתן לתרגם ידע קודם זה כחשיפה נוספת עליה מדבר ריפקין.

במאמר הנוגע לתחום הסוציולוגיה של החינוך ולאזן דווקא להוראת שפות, יאיר (2000) דן בדרכים אפשריות להשגת סטנדרט גבוה יותר בחינוך ילדים, וכתוצאה מכך להשגת שוויון חברתי בחינוך. הוא טוען כי רפורמה בחינוך – לעומת הוספת זמן הוראה בכיתות – עשוי להיות צעד מועיל יותר בשיפור ההוראה. לטענתו, אין כל זיקה בין המעורבות בלימודים לבין מספר שעות הלימוד. כפי שטען גם ריפקין אחריו, יש להתמקד בהוראה יעילה ומעורבות הלומד בחומר, במתרחש בשיעור ובשפה, באופן כללי ומקיף, ולא בהוספת שעות לימוד.

אמנם בחלק מהמחקרים שתוארו לעיל, נבדקו לימודי שפות בהקשרים שונים מההקשר הישראלי של לימוד שפה זרה, במספר מצומצם של שעות לימוד בבית הספר. הנטייה, שמתגלה מצביעה על כך, שאין בהכרח קשר ישיר בין מספר שעות הלימוד לבין הצלחתה של תכנית הלימודים.

10. סיכום וניתוח

סקירה זו עסקה בידע הקיים בנושא התנאים הנדרשים לרכישת שפות שניות. בתחילת העשור השני של המילניום החדש, ניתן לומר, כי תחום הבלשנות השימושית צבר בעשורים האחרונים ניסיון מעשי ומחקרי, בכל הנוגע לרכישת שפות על היבטיה המרובים. סקרנו כאן את התיאוריות והשיטות הקיימות; את הגישות הקלסיות, ואת אלה שצמחו מאוחר יותר; ובדקנו תכניות לימודים הקיימות במדינות שונות.

מכל אלה, ניתן לאתר מספר גורמים מרכזיים, החיוניים לרכישת שפה שנייה. הנחות היסוד המובילות הוראת שפות זרות הן הקפדה על חשיפה לשפה, אינטראקציה משמעותית בשפת היעד, וחוויה כיתתית מעשירה ומהנה. ברור כיום, כי יש צורך גם בהזדמנויות לעשות בשפה הנלמדת שימוש פעיל (**output**), כגון לדבר או לכתוב, בכיתה או מעבר לשעות הלימודים. הזכרנו גם סוגים שונים של **מוטיבציה**, והקשר בינה, לבין הצלחה בלימודי שפה. כמו כן, ראינו שכאשר מדובר בלימוד שתי שפות מלבד שפת האם, ראוי להדגיש את תפקידה המרכזי של **המודעות המטה-לינגוויסטית**, המזינה וניזונה, מחשיפה ועיסוק ביותר משפה זרה אחת.

מהסקירה עולה גם, שקשה ליישם את הגישות הפונקציונאלית והאינטראקטיבית של לימוד הערבית הכתובה כפי שהיא נלמדת כיום בעולם, שכן המורים לערבית נמנעים מלהשתמש בשפה הכתובה לדיבור (Redden, 2008). בבחינת מחקרים על התמודדותן של ארצות שונות עם נושא הדיגלוסיה, אנו למדים שאין כיוון אחד ברור ומומלץ. **רק מטרה ברורה** להוראת השפה, תתווה את הדרך ההולמת והכיוון המומלץ, בהתחשב במציאות של כל מדינה וכל מסגרת לימודים.

מתברר, כי גוף הידע העוסק דווקא בשאלות אשר נשאלו על ידי הועדה, אינו עשיר דיו. יחד עם זאת, מהמחקרים שנבדקו ניתן ללמוד לקחים על הוראת השפה הערבית. מצטייר, אפוא, מצב לא אחיד בתחום הוראת הערבית כשפה נוספת: קיים ריבוי של נטיות וגישות, אילוצים והקשרי למידה שונים. לכל אלה השפעה על המתרחש בכיתה. אחד הנושאים הבולטים, הוא אופי תכניות הלימודים השונות. תכניות הלימודים מתחלקות בכלליות למספר סוגים, ובניהם:

1. קורסים לערבית מדוברת בלבד.
2. תכניות אשר מתמקדות בהוראת ערבית סטנדרטית.
3. תכניות, אשר נותנות לתלמיד אפשרות ללמוד את השפה המדוברת (בנוסף ובנפרד מהערבית הסטנדרטית), אם כך יבחר.

4. תכניות אינטגרטיביות, המשלבות ערבית סטנדרטית ומדוברת.

תכניות מהסוג הרביעי משקפות את המציאות הדיגלוסית של השפה הערבית, כפי שהיא מתקיימת בסביבתה הטבעית יחד עם זאת, ככל הנראה, הן אינן התכניות השכיחות ביותר. נקודה נוספת ראויה לציון, נוגעת למספר השעות הנדרשות להשגת תוצאות חיוביות ומשביעות רצון בשפה שנייה. מהמחקרים שהוצגו כאן עולה, כי ככל הנראה מספר השעות בו התלמידים נמצאים בכיתה, אינו עולה בחשיבותו מאיכות ההוראה.

לאור המידע הרב והמגוון שהובא כאן, מסתמנים כיוונים רבים במסלול לבניית תכנית לימודים מצליחה בתחום הוראת שפות. ברם, חשוב להבליט במספר ערוצים העשויים לקרב אנשי חינוך לשוני למטרתם. נזכיר כאן את מסקנותיהם של טאקר ודונאטו, מתוך במאמר המנתח את הצלחתה של התכנית ללימודי ספרדית בבית הספר יסודי בצפון מזרח ארה"ב. החוקרים ראינו את הצוות החינוכי הרחב – החל מהמפקח וכלה במורים לספרדית, כדי להבין מה מבחינתם גרם לתכנית להצליח (Tucker & Donato, 2001). מהראיונות עלו מספר נושאים בולטים:

1. **בניית חזון משותף.** התכנית, שנבדקה על ידי טאקר ודונאטו, הייתה פרי חזונו של המפקח המחוזי, אך בעלי התפקידים האחרים היו שותפים מלאים לחזון.
2. **תכנון מדוקדק.** תוך התחשבות בכל בעלי העניין, אשר הוזמנו להשמיע את קולם לגבי התכנית באופן שוטף.
3. **העצמה.** כפרי עבודתם המשותפת, הייתה תחושה של "בעלות" על התכנית.
4. **תמיכה למורים ועל ידיהם.** המערכת הבית ספרית הייתה ערוכה לתמוך בתכנית. כמו כן, המורים לספרדית קיבלו תמיכה גם מאנשי האוניברסיטה, שעסקו בהערכת התכנית.
5. **חשיבה אל העתיד.** אחת הסיבות המרכזיות להצלחת התכנית, הייתה הראייה להמשכיות ולהסתכלות גם מעבר לתכנית עצמה.

לסיום, אבקש לצטט את דברי מרקי (1997, מתוך טאקר ודונאטו, 2001):

"פרויקטים חדשנים מושפעים בצורה חיובית או שלילית, על ידי משתנים חברתיים-תרבותיים מורכבים, האווירה הפוליטית, תנאים היסטוריים וכלכליים, יחס מנהלי, תמיכה מוסדית, וגורמים טכנולוגיים, סוציולינגוויסטיים ושל תכנון לשוני."

<http://www.admin.ch/ch/e/rs/101/a70.html> .2011 ,ממשלת שוויץ

Abdalla, M. (2006). Arabic immersion and summer programs in the United States. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals* (pp. 317-330). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Abu-Rabia, S. (1998). The Learning of Arabic by Israeli Jewish Children. *The Journal of Social Psychology*, 138 (2), 165-171.

Abu-Rabia, S. (1995). Multicultural and Problematic Social Contexts and Their Contribution to L2 Learning . *Language Culture and Curriculum*, 8 (2), 183-199.

Alderson, J. C. (2000). Exploding myths: Does the number of hours per week matter? *novELTy*, 7 (1), 17-32.

Aronin, L., & Ó Laoire, M. (2004). Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In C. a. J. Y. Hoffman (Ed.), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters

Backhaus, P. (2006) Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. In Durk Gorter (ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp. 52-66). Clevedon: Multilingual Matters. [and *International Journal of Multilingualism* 3(1): 52-66.]

Ballman, T. L. (1997). Enhancing Beginning Language Courses Through Content-Enriched Instruction. *Foreign Language Annals* 30 (2), 173-86.

Ben-Rafael, E.; Shohamy, E.; Amara, M.; and Trumper-Hecht, N. (2006) Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. In Durk Gorter (ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp.

7-30). Clevedon: Multilingual Matters. [and *International Journal of Multilingualism* 3(1): 7-30.]

Benati, A. G., and VanPatten, B. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum International Publishing.

Berns, M., Claes, M-T, de Bot, K, Evers, R, Hasebrink, U, Huibregtse, I, , C. and Per van der Wijst. (2007). English in Europe. In Berns, M., deBot, K., Hasebrink, U., Berns, M., and Claes, M-T. (eds.), *In the Presence of English: Media and European Youth; Language Policy*, 7, 15-42.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development : Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press

Bokamba, E G. (1995). The Politics of Language Planning in Africa: Critical Choices for the 21st Century. In M. Pu'tz (Ed.) *Discrimination through Language in Africa: Perspective from the Namibian Experience* (pp.11–28). NY: Mouton De Gruyter.

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.

Catford, J.C. (1998). Language Learning and Applied Linguistics: A Historical Sketch. *Language Learning*, 48 (4), 465-436.

CDIP (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Retrieved from http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf.

Cenoz, J. (1998). Multilingual Education in the Basque Country. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism Ad Multilingual Education* (pp. 243-258). Clevedon: Multilingual Matters.

- Cenoz, J.** (2003). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71-87.
- Cenoz, J., & Genesee, F.** (1998) A Case Study of Multilingual Education in Canada. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism And Multilingual Education* (pp. 243-258). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., and Gorter, D.** (2006) Linguistic landscape and minority languages. In D. Gorter (Ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp. 67-80). Clevedon: Multilingual Matters. [and *International Journal of Multilingualism* 3 (1): 67-80.]
- Cenoz, J., & Valencia, J. F.** (1994). Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15 (2), 195-207.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Collins, L., Halter, R., Lightbrown, P. and Spada, N.** (1999). Time and the Distribution of Time in L2 Instruction. *TESOL QUARTERLY*, 33 (4), 655-680.
- Cook, V.** (1995). Multi-Competence and the Learning of Many Languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8 (2), 93-98.
- Crabbe, D.** (2003). The Quality of Language Learning Opportunities. *TESOL Quarterly*, 37 (1), 9-34.
- Dahl, K. L., and Scharer, P. L.** (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *The Reading Teacher*, 53 (7), 584-594.
- Donitsa-Schmidt, S. Inbar, O. and Shohamy, E.** (2004). The Effects of Teaching Spoken Arabic on Students' Attitudes and Motivation in Israel. *Modern Language Journal*, 88 (2), 217-228.

- Dubiner, D.** (2010). The Impact of Incipient Trilinguality on the Socio-Affective Development of Jewish Elementary School Children in Israel. *The Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31 (1),1-12.
- Dupuy, B. C.** (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33, 205-223.
- Ender, A., & Straßl, K.** (2009). The acquisition and use of German in a dialect-speaking environment: facets of inclusion and exclusion of immigrant children in Switzerland. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (2), 173-187.
- European Commission.** (2008). Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Brussels, 18.9.2008. COM(2008)566 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Online version: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf.
- Ferguson, C.** (1959). Diglossia. *Word* 15, 325–340.
- Gardner, R. C.** (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C.** (2001). Integrative Motivation: Past, Present and Future. Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, February 17, 2001; Osaka, February 24, 2001.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D.** (1993). A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26, 1-11.
- Gass, S.** (1997). *Input, interaction, and the development of second languages*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Glisan, E. W. and Donato, R. (2004), It's Not "Just a Matter of Time:" A Response to Rifkin. *Foreign Language Annals*, 37, 470–476.

Goodman, K. (1989). Whole-Language Research: Foundations and Development. *The Elementary School Journal*, 902, 207-221.

Goulet, M. D. (1999). Encouraging Multilingualism in Europe. Retrieved from http://www.assembly.coe.int/ASP/Doc/DocListingDetails_E.asp?DocID=9047.

Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Hary, B. (1996). The importance of the language continuum in Arabic multiglossia. In A. Elgibali (Ed.), *Understanding Arabic: essays in contemporary Arabic linguistics in honor of El-Said Badawi* (pp. 69-90). Cairo: The American University in Cairo Press.

Hega, G.M. (1999) Local Identity and language issues in Switzerland's education system. *Journal of Studies in International Education*, 3 (1), 97-126.

Huckin, T. & Coady, J. (1999) Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.

Kaye, A. (2001). Diglossia: the state of the art. *International Journal of the Sociology of Language*, 152, 117-119.

Kasem A-H and Mansouri, F. (1998). An Integrated Approach to the Teaching of Diglossic Languages in a Foreign Setting: The case of Arabic. *The Journal of Arabic, Middle Eastern and Islamic Studies*, 4 (2), 47-68.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge.

Kramsch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84 (3), 311-326.

Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman

---. 2008. Language Education: Past, Present and Future. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 39 (2), 178-187.

Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children; the St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Landry, R. & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Languages and Social Psychology*, 16, 23-49.

Lapkin, S., Swain, M., Kamin, J., & Hanna, G. (1980). Report on the 1979 evaluation of the Peel County late French immersion program, grades 8, 9, 10, 11 and 12. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Lauffer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126–132). London: Macmillan.

Littlewood, W. 2011. Communicative language teaching: an expanding concept for a changing world. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* (pp. 541-557). London: Routledge.

Long, M. (1996): The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-68). San Diego: Academic Press.

Luxembourg Government. (2008). About Languages in Luxembourg. Information and Press Service of the Luxembourg Government, Publishing Department. Retrieved from

http://www.gouvernement.lu/publications/luxembourg/a_propos_des_langues/a_propos_des_langues_2008_EN.pdf.

Lyster, R. (2011). Content-based second language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. 2* (pp. 611-630). New York: Routledge

Mackey, A., & Gass, S. M. (2006). Pushing the methodological boundaries in interaction research: An introduction to the special issue. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2), 169-178.

Masgoret, A.-M. and Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53 (1), 167–210.

Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. New York: Cambridge.

Met, M. (1999). Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions. National Foreign Language Center. *Retrieved from:*
<http://www.carla.umn.edu/cobalitt/modules/principles/decisions.html>.

Ministère de l'Éducation. (2010). Retrieved from
http://www.men.public.lu/sys_edu/langues_ecole/index.html

Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd edition). London: Arnold.

Nation, I.S.P. (2007) The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching 1* (1), 1-12.

Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63 (1), 59-81.

- Ornstein, A. C.** (1989). Academic Time Considerations for Curriculum Leaders *NASSP Bulletin*, 73, 103-110.
- Palmer, J.** (2007). Arabic Diglossia: Teaching only the Standard Variety is a Diservice to the Students. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 111-122.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S.** (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31–74.
- Redden E.** (2008). Shifting Winds in Arabic Teaching. *Inside Higher Education*. Retrieved from <http://www.insidehighered.com/news/2008/10/01/arabic>.
- Rich, S.** 2004. Restoring Power to Teachers: The Impact of Whole Language. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2 (2), 7-15.
- Rifkin, B.** (2004). A Response to Glisan and Donato. *Foreign Language Annals*, 37, 477–483.
- Rigg, P.** (1991). Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 521–542.
- Rubin, J.** (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9 (1): 41–51.
- Sapienza, B. A., Donato, R., & Tucker, G. R.** (2006). Learning a Second Foreign Language: A District-Wide Foreign Language Program Reaches the Middle School. *Language Educator*, 1 (5), 24-27.
- Sajavaara, K., Alanen, R., Dufva, H., Mantyla, K., Paakkonen, M., & Saarela, S.** (1999). Children's Metalinguistic Awareness in L1 and L2: A Sociocognitive Perspective. *Multiple Languages - multiple perspectives: texts on Language teaching and linguistic research*, 57, 218-227.

Shekhtman, B., Leaver, B. L., with Lord, N., Kuznetsova, N. and Ovtcharenko, E. (2002). Developing professional-level oral proficiency: the Shekhtman Method of Communicative Teaching. In Shekhtman, B. and Leaver, B. L. (Eds.), *Developing professional-level language proficiency* (pp. 119-140). Cambridge: Cambridge University Press.

Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. In: Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching. Part 1* (pp. 271-288). New York: Springer.

Stotz, D. (2006). Breaching the Peace: Struggles around Multilingualism in Switzerland. *Language Policy*, 5 (3), 247-265.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, and Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (2007). The Output Hypothesis: Its History and Its Future. Keynote speech given at the 5th International Conference on ELT in China. Beijing. Retrieved from <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf>

Tucker, G. R. (1998). A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 3-15). Clevedon: Multilingual Matters.

Tucker, R. and Donato, R. (2001). Implementing a district-wide foreign language program: A case study of acquisition, planning, and curricular innovation. Eric Digest: (456673)

Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1998). Time on task and immersion graduates' French proficiency. In S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies* (pp. 31-55). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Turner, B. and Wong, I.** (2010). Tenor of discourse in translated diglossic Indonesian film subtitles. *Translation & Interpreting*, 2 (2), 16-28.
- Ur, P.** (2011). Grammar Teaching. In Hinkel, E., *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 507-522). London: Routledge.
- Yaakub, M. B.** (2007). Teaching Arabic as a Second Language: an Evaluation of Key Word Method Effectiveness. *Jurnal Teknologi*, 46 (E), 61.72.
- Yair, G.** (2000). Not Just About Time: Instructional Practices and Productive Time in School. *Educational Administration Quarterly*, 36, 4, 485-512.
- Young, S.** (2007). Effects of Instructional Hours and Intensity of Instruction on NRS Level Gain in Listening and Speaking. Retrieved from the Center for Applied Linguistics, <http://www.cal.org/resources/digest/levelgain.html>.
- Younes, M.** (2006). Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic as a Foreign Language Classroom. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 157-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.