

חמדת



ד"ר שחר גינדי,
הפקולטה לחינוך,
המכללה האקדמית בית
ברל. דוא"ל:
shaharg@beitberl.ac.il

ד"ר רקפת ארליך רון,
הפקולטה לחינוך,
המכללה האקדמית בית
ברל. דוא"ל:
Rakefeter1@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
גינדי, ש' וארליך רון, ר'
(תשפ"ה). "מתוך שלא לשמה
בא לשמה": יחסם של בני נוער
ערבים לשפה העברית בזיקה
לזהות ועמדות כלפי חיים
משותפים חמדת, יח

מילות מפתח:
לימוד עברית; תלמידי
תיכון; זהות; יחסי יהודים-
ערבים

מחקר זה נערך בתמיכת
הקרן למחקר יישומי
בהכשרה להוראה וחינוך
במכון מופ"ת

"מתוך שלא לשמה בא לשמה":

יחסם של בני נוער ערבים לשפה העברית בזיקה

לזהות ועמדות כלפי חיים משותפים

שחר גינדי ורקפת ארליך רון

תקציר

המחקר בחן את עמדות תלמידי תיכון ערבים בישראל כלפי השפה העברית, עם התמקדות בקשר בין תפיסותיהם לעמדותיהם בנוגע לחיים משותפים, תפיסות זהות, והשתלבות חברתית-תעסוקתית. המחקר נערך בארבעה תיכונים באזור המשולש בקרב 95 תלמידי כיתות י'. נתונים כמותיים ואיכותניים נאספו באמצעות שאלונים, אשר כללו הערכות עצמיות של התלמידים לגבי שליטתם בעברית, ערבית ואנגלית, לצד תפיסותיהם לגבי חשיבות העברית בתחומים שונים. בניתוח התוצאות נמצא כי התלמידים מזהים את יתרונות השפה העברית בתעסוקה ובהשכלה, אך גם חשים תחושות אמביוולנטיות, ולעיתים שליליות, כלפי השפה בשל הקשרים פוליטיים ותרבותיים. היבטים חיוביים כללו הכרה בחשיבות ההשתלבות החברתית והמקצועית, ואילו היבטים שליליים התמקדו בניכור רגשי ותפיסת השפה כשפת "האויב". הדיון בממצאים הדגיש את הצורך בהבנה רגישה ומעמיקה של דינמיקות זהות והשפעת מדיניות והיסטוריה על יחסם של התלמידים לשפה. המחקר מציע את היתרונות האינסטרומנטליים של השפה כמנוף לקידום חיים משותפים.

מבוא

השפה היא כלי להיכרות ולחיבור ומאפשרת לגשר בין תרבויות. שפה מאפשרת להכיר עמים, היסטוריה, תרבות, נקודות מבט שונות. כמו כן, השפה היא כלי שבעזרתו ניתן להשתלב בחברת דוברי השפה. על פי תאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), מגע בין קבוצות מרוחקות ועוינות, בתנאים מיטביים, מאפשר צמצום של עמדות שליליות ואפליה ותורם לפיתוח עמדות חיוביות יותר כלפי קבוצת החוץ (Allport, 1954; Schmid et al., 2014). לימוד שפה יכול ליצור בפועל הניעה (מוטיבציה) גבוהה יותר ואפשרויות מעשיות למגע שכזה (Gardner, 1985). במדינת ישראל קיימים יחסים מורכבים של הפרדה וריחוק לצד תלות בין המיעוט הערבי והרוב היהודי במדינה (סמוחה, 2017). יחסים עמוסי קונפליקט אלו, לצד הפרדה גאוגרפית, תרבותית וחינוכית, מקשים על השתלבות של אזרחים ערבים בשוק העבודה היהודי ובמוסדות האקדמיה היהודיים (מרומ, 2014). כדי לשנות מציאות זו, נדרשות התערבויות ייעודיות המביאות בחשבון היבטים ייחודיים לחברה הערבית, ולימוד השפה העברית הוא התערבות חשובה.

החברה הערבית, שחלקה באוכלוסייה הוא כ-20% (למ"ס, 2018), היא המיעוט האתני הגדול ביותר במדינה. בישראל יש מעמד ייחודי לשפה ולתרבות הערבית באזורים הגאוגרפיים השייכים לחברה הערבית ובמערכת החינוך הערבית, כדרך לשימור המורשת והתרבות הייחודית לה (אקון, 2019). עם זאת, מצב זה מסכל לעתים קרובות את רכישת השפה העברית בצורה המאפשרת השתלבות טובה בשוק העבודה ובאקדמיה. הצורך בשימור הערבית כשפת היוסיום כרוך בהפרדה של החברה הערבית, שלא מאפשרת מספיק הזדמנויות למפגשים בין התלמיד הערבי לשפה העברית בקונטקסט הטבעי והיום-יומי שלה עד הגיעו לגיל 18 (מרומ, 2014). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסת החשיבות של לימוד העברית בזיקה למסוגלות עצמית לשפה העברית, תפיסות זהות, נכונות להשתלבות חברתית-תעסוקתית ועמדות כלפי חיים משותפים. המחקר מבקש לבחון אם קיים קשר בין תפיסת מיומנויות השפה לבין שינויים בעמדות חברתיות ותפיסות זהות דירתרבותית.

מחקר זה שואף להעמיק ולהעשיר את התמונה המורכבת של יחס תלמידי תיכון ערבים בישראל כלפי השפה העברית. הוא יתמקד בבחינת ההכרה בערך הפרקטי של השפה, לעומת הקושי הרגשי והפוליטי שמלווה את קבלתה. נוסף על כך, מטרתו היא לפתח גישה חינוכית מורכבת ורגישה תרבותית, המתחשבת בדינמיקות הזהות והקונפליקט הייחודיות לקבוצה זו, וזאת במטרה לשפר את יכולות השפה העברית בקרב תלמידים ערבים ולקדם חיים משותפים.

זהות דו־תרבותית (Bicultural Identity) ונדילות זהות בהקשר הפלסטיני-ישראלי

התאוריה הפוסט־מודרנית מספקת בסיס תאורטי איתן להבנת נדילות הזהות כפי שהיא מתבטאת בכל מיני מסגרות ובאינטראקציות מגוונות (Bauman, 2005). מחקר עכשווי מדגיש כי גורמים מצביים מסוימים מעוררים זהויות ספציפיות בעוד אחרים מדכאים אותן, מה שמשיע על הבולטות והאינטגרציה של מרכיבי זהות שונים.

במסגרת זו, זהות דו־תרבותית מוגדרת כהפנמה של שתי תרבויות נבדלות בתוך הפרט. מחקרים אמפיריים מצביעים על כך שאנשים דו־תרבותיים חווים השפעות מתחלפות על תהליכים קוגניטיביים ורגשיים מהתרבויות המופנמות (LaFromboise et al., 2023; Huynh et al., 2011; Benet-Martínez et al., 2021). יתרה מזאת, נמצא כי פרטים המקיימים אורח חיים דו־תרבותי פעיל נוטים להעדיף אסטרטגיות של מיזוג או ערבוב תרבותי (Van der Werf et al., 2020; Hong et al., 2000; Nguyen & Rule, 2020).

כאשר פרטים מחזיקים במספר זהויות מקבילות, מידת האינטגרציה של הזהות הדו־תרבותית (Bicultural identity Integration; BII) נתונה להשפעה של הקשרים היסטוריים וסוציו־פוליטיים. יחסי הכוח של קבוצת המיעוט בתוך התרבות הדומיננטית משפיעים על האופן שבו הם משלבים בין הזהויות. מחקרים מצביעים על כך שפרטים החווים קונפליקט ב־BII נוטים לאמץ זהות מורכבת ופחות הרמונית (Huynh et al., 2011). קושי באינטגרציית הזהויות עלול לגרום לחששות בנוגע להמשכיות ולסטטוס של הקבוצה האתנו־תרבותית, וכן להוביל לגישות פחות חיוביות כלפי גיוון חברתי.

ברמה ההתנהגותית, מחקרים מצביעים על נטייה מוגברת לתמיכה בפעולה קולקטיבית לקידום מעמד הקבוצה האתנו־תרבותית בקרב אנשים דו־תרבותיים (Wright, 2001; Simon & Ruhs, 2008; Grabow, 2010). עם זאת, מידת המעורבות בפעולה קולקטיבית תלויה בתחושת ההשתייכות לשתי הקבוצות ובעוצמת הקונפליקט הפנימי הנחוה (Simon et al., 2013). מחקרים נוספים מדגישים כי פרטים עם רמות נמוכות של BII עשויים לתפוס את שתי התרבויות כמנוגדות, מה שעלול להוביל לקיטוב קוגניטיבי ביניהן (Hong et al., 2000; Hornsey & Hogg, 2000).

בהקשר הספציפי של הפלסטינים אזרחי ישראל, מסע הניווט בין זהות ואזרחות מאופיין באיזדאות ומורכבות. מחקרים מראים כי אזרחים אלה חווים תנודות בין רגשות של הכרת

תודה, טינה ובלבול בנוגע לזהותם (Eber, 2020). בעוד הם נהנים מפריזוילגיות מסוימות ומתמודדים עם אתגרים ייחודיים בשל אזרחותם הישראלית, הפלסטינים בישראל מקיימים גם קשרים הדוקים עם הקהילה הערבית הרחבה בעולם ועם הפלסטינים בגדה המערבית ובעזה. מחקרים עכשוויים מצביעים על כך שפלסטינים אזרחי ישראל מגלמים זהויות מורכבות ולעיתים סותרות, הן ברמה האישית והן ברמה הקולקטיבית (Agbaria & Muff, 2023; Eber, 2020).

תוויות זהות ומורכבותן בהקשר הפלסטיני-ישראלי

תיוג עצמי הוא מרכיב מרכזי בהבניית הזהות של קבוצות מיעוט אתניות (Ajrouch & Jamal, 2007). מחקרים מצביעים על כך שהימנעות מאימוץ תווית מסוימת נובעת לרוב מתפיסת חוסר דיוק באפיון זהותו, מורשתו ומוצאו של הפרט. חוקרים טוענים כי זיהוי עצמי אתני או גזעי בקרב מיעוטים אתניים משקף לא רק את ההבנה העצמית של חברי הקבוצה, אלא גם את תפיסותיהם לגבי האופן שבו הם נתפסים על ידי אחרים (Ajrouch & Jamal, 2007; Awad et al., 2021).

בהקשר הפלסטיני-ישראלי, תוויות הזהות הן תוצר של אינטראקציה מורכבת בין הפלסטינים לבין הממסד הישראלי (Agbaria & Muff, 2023). תוויות אלו משמשות כרכיבים מרכזיים במאבק הפלסטיני לזהות, וכל צד מתייג פלסטינים בהתאם לקריטריונים המשקפים את האג'נדות שלו. תופעה זו ממחישה כי תוויות, מעבר לתפקידן הלשוני, מסמלות התפתחויות היסטוריות ופוליטיות במאבק הזהות של הקבוצה הפלסטינית, מאבק המערב שני שחקנים מרכזיים: הפלסטינים עצמם והמדינה היהודית.

מחקר מקיף זיהה כ־45 תוויות נפרדות עבור פלסטינים אזרחי ישראל, וניתוח תוויות אלו מדגיש את המשמעות של התוויות כאינדיקטורים לעמדה פוליטית וליחסי כוח (Amara, 2016). התוויות הללו נושאות משמעויות וקונוטציות מגוונות ביחסים בין-אתניים, המשקפות את מורכבות היחסים בין יהודים לפלסטינים בישראל. למשל תוויות המבוססות על גבולות גאוגרפיים, הנוגעות לקולקטיב אתני פלסטיני מובחן בתוך מדינת ישראל (למשל, 'ערביי 1948' או 'הערבים של הקו הירוק'). כמו כן תוויות זהות שנוצרו על ידי הממסד הישראלי, המשלבות את המונחים 'ערביי וישראל' (למשל, 'ערביי ישראל', 'האזרחים הערבים של ישראל'), וכן תוויות המשתמשות ב'פלסטיני' כמרכיב יסודי של זהות (למשל, 'הקהילה הפלסטינית בישראל', 'אזרחי ישראל פלסטינים'). תוויות אלו עשויות לשקף את עמדותיהם

של תלמידים ערבים הלומדים עברית, ובכך להדגיש את הקשר בין לימוד שפה לעמדות כלפי חיים משותפים. המחקר הנוכחי מנסה לשפוך אור על הדינמיקה המורכבת בין תוויות הזהות, היחס לשפה העברית ועמדות כלפי חיים משותפים.

השפעת לימוד שפה על עמדות

השפעת לימוד שפה על עמדות

מחקרים בנושא השפעת לימוד ערבית מדוברת על עמדות תלמידים יהודים כלפי ערבים וחיים משותפים (באנדס-יעקב ומחיל, Inbar et al., 2004; ; Donitsa-Schmidt et al., 2013) מצאו כי לימוד השפה משפיע לחיוב על עמדות כלפי התרבות הערבית וחיים משותפים וכן על ההניעה למגע נוסף. אלו תווכו על ידי מניעים אינסטרומנטליים, תרבותיים, הוריים ופוליטיים (Manor & Watad, 2024). המשתנה שניבא בצורה החזקה ביותר את ההניעה של התלמידים היה שביעות הרצון שלהם מתוכנית הלימודים ומההוראה.

על סמך ממצאים אלו ניתן לשער כי תוכניות ללימוד עברית ישפיעו על עמדות התלמידים הלומדים בהן כלפי חיים משותפים ועל המסוגלות העצמית וההניעה ללמידה. מחקרים שנערכו על החברה הערבית באזורים שונים בארץ תומכים בהשערות אלו: עליאן ועראידה (2008) ועתילי (1999) הראו שיפור בהישגים בלמידת העברית ובחויית הלמידה בקרב תלמידים ערבים כתוצאה מחשיפה לתרבות היהודית והעמקת ההכרות עימה. אלו תווכו על ידי שיפור העמדות כלפי השפה וכלפי יהודים.

השפה משמשת כסימן לזהות קבוצתית, ולכן שימוש בשפה הדומיננטית (עברית) עשוי להיתפס כחוסר נאמנות, ויתור על הזהות הלאומית והלשונית או כניסיון להיטמע בקבוצה השלטת (Klar et al., 2020). במחקר שבחן את עמדותיהם של תלמידי כיתה ח' ערבים במזרח ירושלים כלפי למידת עברית כשפה זרה/שנייה, נמצא מתאם חיובי משמעותי בין עמדות חיוביות כלפי עברית לבין נכונות לתקשר בעברית (Yashima et al., 2004). עוד נמצא כי תמיכה משפחתית השפיעה יותר מתמיכה חברתית על עמדותיהם של התלמידים. לבסוף, נשים הדגימו עמדות חיוביות יותר כלפי למידת עברית מגברים (Ilaiyan et al., 2012). עם זאת, ישנו פער בספרות לגבי הדינמיקה המורכבת של רצון לתקשר, הניעה, זהות ויחסי יהודים-ערבים. כמו כן, המחקרים המועטים שנעשו עד כה התמקדו באוכלוסיית הסטודנטים בהשכלה הגבוהה ולא בתקופה שבה תלמידים רוכשים את השפה.

הניעה ללמידת עברית בקרב החברה הערבית

סדרת מחקרים שנערכו להערכת החסמים ברכישת העברית בקרב ערבים ואמצעים להסרתם חושפים כי קיימים חסמים רבים במיצוי הפוטנציאל של ההון האנושי בקרב החברה הערבית, הנובעים מרמת בקיאות נמוכה בעברית (Manor & Watad, 2024). רמת העברית נמצאה במתאם חיובי עם סיכויי השתלבות והצלחה באקדמיה של בוגרי תיכון ועם סיכויי תעסוקה וגובה שכר. לפי הערכות המסמך, קידום יכולות השפה בחברה הערבית יכול לתרום לעלייה של יותר ממיליארד ש"ח בתל"ג לשנה בישראל. ההפרדה הביקבוצתית בישראל והעדר חשיפה לעברית הנובע ממנה, צוין כגורם ראשון לרמה הנמוכה בעברית. כמו כן נמנו העדר הניעה ומאמץ בלמידה הקשורים בסיבות פדגוגיות. ההמלצה העיקרית העולה מן המסמך היא התאמת התוכן והשיטה הפדגוגית לצרכים באקדמיה ובשוק העבודה (תחאוכו ואחרים, 2020). בישראל, השליטה בעברית היא תנאי יסוד להתמצאות ועצמאות במרחב הציבורי ולשוויון הזדמנויות וניעות חברתית. כדי לאפשר לאזרחים הערבים השתלבות אפקטיבית, יש להתמודד עם פערים גדולים בייצוג באקדמיה, בהישגים לימודיים, ברמות השתכרות ותעסוקה, במיוחד בקרב נשים ובעלי השכלה נמוכה (חאגי יחיא ואחרים, 2022; ראשות ארצית למדידה והערכה, 2016). התערבות פדגוגית מותאמת ללימוד שפה ותרבות עשויה לשפר את המסוגלות העצמית וההניעה ללמידה (Raooft et al., 2012). עם זאת, קיימים אתגרים בהוראת העברית בבתי הספר הערביים, הנובעים מפערים בין הכשרת המורים ליישום בפועל, מהרקע הסוציולינגוויסטי ומההפרדה הגאוגרפית (Manor & Watad, 2024). בקרב החברה הערבית, הזיקה לעברית היא בעיקרה אינסטרומנטלית, מכוונת למילוי צרכים אישיים וחברתיים (ברוש, 1992). מחקרים מראים כי מעמדה של העברית כשפה שלטת מעניק לה יוקרה ותפיסה של מודרניות, מה שמוביל להניעה גבוהה ועמדה חיובית כלפי למידתה (מנור, 2019; Or & Shohamy, 2016). יתרה מזאת, נמצא כי עמדות הציבור הערבי כלפי השפה העברית חיוביות יותר מעמדותיו כלפי היהודים (עתילי, 1999), מה שמחזק את ההנחה כי עיקר המוטיבציה ללימוד השפה היא אינסטרומנטלית, מכוונת להשתלבות תעסוקתית, אקדמית וחברתית. מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין תפיסת לימוד השפה העברית לבין מספר משתנים בקרב תלמידים ערבים בישראל, כולל מסוגלות עצמית, הניעה, תפיסות זהות, נכונות להשתלבות חברתית ותעסוקתית ועמדות כלפי חיים משותפים. המחקר מבקש לבחון אם קיים קשר בין תפיסת מיומנויות השפה לבין שינויים בעמדות חברתיות ותפיסות זהות דו-תרבותיות.

שיטה

המחקר נערך בנובמבר 2023 בארבעה תיכונים באזור המשולש בקרב תלמידי כיתות י' הלומדים עברית בבית ספרם. לאחר השגת האישורים הנדרשים מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך וועדת האתיקה המוסדית, נערכה פנייה למנהלי בתי הספר. לאחר השגת הסכמתם, חולקו מסמכי הסכמה מדעת, והורי התלמידים שהסכימו שילדיהם וילדותיהם ישתתפו במחקר חתמו עליהם. בשלב הבא, עוזרות המחקר, שתיהן דוברות ערבית, הגיעו לבתי הספר, הסבירו שוב את מטרת המחקר ואת היות השאלון על בסיס התנדבותי והכניסו קבוצות של תלמידים לחדר המחשבים על מנת שיענו על השאלונים באופן אינטרנטי. לתלמידים שלא היו מעוניינים לענות למרות הסכמת הוריהם או כאלו שרצו לפרוש לאחר שהתחילו למלא את השאלון ניתנה האפשרות להפסיק את מילוי השאלון בכל עת.

נלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון שהורכב באופן ייעודי ותורגם לערבית בהליך מורכב שכלל תרגום חזרה לעברית כדי לוודא מהימנות. השאלון כלל שמונה שאלות דמוגרפיות, שש שאלות שבהן התבקשו התלמידים לדווח על רמת השליטה שלהן בשלוש שפות: עברית, ערבית ואנגלית, תשע שאלות על תחושת המסוגלות של התלמידים בכל הנוגע לשפה העברית, ארבע שאלות בנוגע לתפיסת חשיבות העברית באופן כללי, שבע שאלות בנוגע לתפיסת חשיבות העברית לעולם התעסוקה, שש שאלות בנוגע לתפיסת חשיבות העברית להשתלבות בעולם ההשכלה הגבוהה, שאלה אחת לגבי ההגדרה העצמית שלהם מבחינת זהות ושייכות, ושש שאלות על תקוותם של התלמידים לגבי העתיד של יחסי יהודים ערבים. לוח 1 מציג את המהימנויות ופרטי דוגמה של כל אחד מהמקבצים. נוסף על כך, התלמידים נשאלו שתי שאלות פתוחות: האחת – לגבי יתרונות לימוד השפה העברית היום-יומית, והשנייה – על מוכנותם להשקיע זמן בלימוד עברית.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בשימוש בכלים כמותניים ואיכותניים. בניתוח הכמותי נעשה שימוש בתוכנת SPSS כדי לנתח את תשובותיהם של התלמידים לשאלונים. מהימנות מקבצי השאלות הוערכה באמצעות מדדי אלפא קרוונבך, שהראו עקביות פנימית גבוהה במיוחד בהקשר של חשיבות העברית לעבודה ולהשכלה גבוהה. לאחר מכן הופקו סטטיסטיקות תיאוריות ומדדי

מתאם מסוג פירסון עם בדיקה של המובהקות הסטטיסטית. בנייתוח האיכותני נעשה שימוש בתוכנת NVIVO כדי לנתח את התשובות הפתוחות של התלמידים, זיהוי תמות מרכזיות בנוגע ללימוד השפה העברית, כגון יתרונות בעבודה או בלימודים ותחושות שליליות כלפי השפה. שילוב זה של ניתוח מספרי ופרשנות איכותנית נתן תמונה מעמיקה על גישות התלמידים כלפי השפה העברית.

לוח 1. מהימנויות ופריטים לדוגמה של כל אחד מהמקבצים

מקבץ	מספר פריטים	מהימנות	היגד לדוגמה
תחושת המסוגלות בשפה העברית	9	0.93	אני מרגיש/מרגישה נוח למלא טפסים בעברית (למשל לקבלת ת"ז)
תפיסת חשיבות העברית – כללי	4	0.70	חשוב שילמדו עברית שימושית בבתי ספר ערבים
תפיסת חשיבות העברית – תעסוקה	7	0.94	ככל שאדבר עברית ללא מבטא, כך יעלו הסיכויים שלי לקבל עבודה טובה
תפיסת חשיבות העברית – להשכלה הגבוהה	6	0.90	עברית טובה תעזור לי לתקשורת יותר טובה עם המרצים באוניברסיטה
תקווה לעתיד	6	0.87	הדור שלי יצליח להביא שלום בין יהודים לערבים

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 95 תלמידי כיתה י' ערבים משני תיכונים במרכז ישראל. הרכב המגדר היה 41 בנים (43.2%) ו-54 בנות (56.8%). שפת האם של כל התלמידים הייתה ערבית. נתוני השכלת האם היו זמניים עבור 89 משתתפים: 43 תלמידים דיווחו כי לאם יש השכלה תיכונית (48.3%), 24 דיווחו על השכלה אקדמית ברמת BA (27%), 20 תלמידים דיווחו על השכלה ברמת MA (22.5%), ואילו תלמיד אחד דיווח על השכלה ברמת דוקטורט (1.1%). בנוגע להשכלת האב, הנתונים הראו כי עבור 87 משתתפים: 55 דיווחו כי לאב יש השכלה תיכונית (63.2%), 20 דיווחו על השכלה אקדמית ברמת BA (23%), 10 דיווחו על השכלה ברמת MA (11.5%), ושני תלמידים דיווחו על השכלה ברמת דוקטורט (2.3%). נתוני השכלת ההורים מעט גבוהים יותר מהממוצע של החברה הערבית בישראל, אך עדיין נמוכים במידה ניכרת לעומת הנתונים בחברה היהודית (למ"ס, 2024).

תוצאות כמותיות

התלמידים, הלומדים בכיתות י', דירגו את עצמם מ-1 עד 7 בסולם ליקרט, שבו הציונים הגבוהים מעידים על רמת ביטחון גבוהה יותר בשפה. התוצאות המוצגות בלוח 2 הצביעו על כך שהתלמידים מרגישים בטוחים מאוד בערבית מדוברת, עם ממוצע דירוג גבוה במיוחד של 6.36. הדבר טבעי היות שערבית היא לרוב השפה הראשונה שלהם. עם זאת, כאשר מדובר בערבית כתובה, רמת ההערכה הייתה נמוכה יותר, עם ממוצע של 5.18, מה שמרמז על אתגר מסוים בשימוש בכתיבה לעומת יכולת הדיבור. לגבי העברית, התלמידים דיווחו על רמת ביטחון נמוכה יחסית, בעיקר בשפה המדוברת שקיבלה ממוצע של 3.96. גם בהערכה לעברית כתובה, שנמצאה מעט גבוהה יותר עם ממוצע של 4.43, עדיין נותרת תחושת ביטחון פחותה בשפה זו. ממצאים אלה עשויים להשפיע על תפיסות התלמידים ובכך גם על עמדותיהם כלפי יחסי יהודים-ערבים במציאות היום-יומית. בנוגע לאנגלית, שהיא שפה בין-לאומית ובעלת חשיבות רבה, הדירוגים היו בינוניים. התלמידים העריכו את רמתם באנגלית מדוברת ב-4.51, ואילו את הרמה בכתיבה העריכו במעט יותר גבוה עם ממוצע של 4.57. אף שיכולת השימוש באנגלית נחשבת למספקת, עדיין ניכר פוטנציאל לשדרוג השפה כדי לעמוד בצרכים אקדמיים ובין-לאומיים עתידיים.

לוח 2. הערכה עצמית של התלמידים לגבי יכולותיהם בערבית, אנגלית ועברית בסולם ליקרט 1-7

תחום	ממוצע	סטית תקן
רמה בערבית דבורה	6.36	1.08
רמה בערבית כתובה	5.18	1.18
רמה בעברית דבורה	3.96	1.14
רמה בעברית כתובה	4.43	1.26
רמה באנגלית דבורה	4.51	1.38
רמה באנגלית כתובה	4.57	1.37

לוח 3 מציג תמונה מורכבת ורב־ממדית של זהות בקרב הנחקרים. ניכרת נטייה ברורה לזהויות המשלבות רכיבים ערביים ופלסטיניים, המשקפת את המורכבות ההיסטורית, התרבותית והפוליטית של האזור. זהויות אלו אינן בינאריות או פשוטות, אלא מייצגות מארג של השתייכויות והזדהויות. הזהות "ערבי־פלסטיני", שנבחרה על ידי כמעט מחצית מהמשתתפים, מדגישה את החשיבות הרבה שמייחסים הנחקרים לשני רכיבי זהות אלה. הנוכחות של זהויות משולבות כמו "ערבי־ישראלי" ו"פלסטיני־ישראלי", אף כי בשכיחות נמוכה יותר, מוסיפה רובד נוסף למורכבות הזהותית. ממצא זה, לצד העובדה שאף תלמיד לא בחר בזהות "ישראלית" ללא רכיבים אחרים, יכול להעיד על חשש שהזהות הישראלית כעומדת בפני עצמה תטשטש את הזהויות האחרות. מספר התלמידים שבחרו בתוויות הזהות היה נמוך מכדי לבחון הבדלים בין קבוצות.

לוח 3. התפלגות תשובות התלמידים בנוגע לזהותם

זהות	N (%)
ערבי	13 (13.7%)
ערבי־ישראלי	11 (11.6%)
ערבי־פלסטיני	45 (47.4%)
פלסטיני־ישראלי	10 (10.5%)
פלסטיני	9 (9.5%)
ישראלי	0 (0.0%)

לוח 4 מראה את דירוגי התלמידים במקבצים השונים בסולם ליקרט מ־1 עד 6, ובו ממוצעים גבוהים יותר מעידים על תחושות עוצמתיות יותר בתחום הנבדק. התלמידים דירגו את המסוגלות העצמית שלהם בעברית בממוצע של 4.24, עם סטיית תקן של 0.75, מה שמצביע על תחושת ביטחון ממוצעת ביכולותיהם לשלוט בשפה. ניתן לראות כי התלמידים מייחסים חשיבות לעברית, כשהם מציינים ממוצע של 4.66 כאשר מדובר בחשיבות הכללית של השפה. חשיבות העברית לעבודה ולאקדמיה הוגדרה אף גבוהה יותר, עם ממוצעים של 5.05 ו־5.07.

בהתאמה. נתונים אלו רומזים על ההכרה, מצד התלמידים, בתפקיד האינסטרומנטלי של השפה העברית בקידום הזדמנויות תעסוקה ולמידה עתידיות, עם הבנת הערך שלה כגורם מסייע בתחום האקדמי ובשוק העבודה.

לעומת זאת, כאשר נשאלו לגבי התקווה לעתיד, הממוצע היה נמוך יחסית – 2.60 עם סטיית תקן של 1.28. נתון זה עשוי להצביע על תחושת פסימיות מסוימת בקרב התלמידים בכל הקשור לסיכוייהם העתידיים, או אולי על חוסר ביטחון בנוגע ליכולת שלהם לממש את יתרונות שפתיים ואקדמיים בעתידם.

לוח 4. ממוצעים סטיות תקן של התלמידים במקבצים השונים בסולם ליקרט 1-6

תחום	ממוצע	סטית תקן
מסוגלות עצמית בעברית	4.24	0.75
חשיבות העברית כללי	4.66	0.86
חשיבות העברית לעבודה	5.05	0.86
חשיבות העברית לאקדמיה	5.07	0.75
תקווה לעתיד	2.60	1.28

לוח 5 מציג את המתאמים בין כמה מקבצים שנבדקו במחקר ואת המובהקות הסטטיסטית של קשרים אלו. המתאמים נמדדו במדד פירסון, ומובהקות סטטיסטית מסומנת בכוכביות. המשתנים הקשורים לחשיבות השפה עברית לאקדמיה ולעבודה מראים קשרים מהותיים וסטטיסטיים. מעניין לציין את הקשר בין החשיבות הכללית של העברית לבין מסוגלות עצמית בעברית, עם מתאם בינוני. קשר זה עשוי להצביע על כך שככל שתלמידים רואים בעברית חשובה יותר, כך הם חשים ביטחון גבוה יותר ביכולותיהם בשפה זו. נראה כי תקווה לעתיד הראתה קשר מתון וחיובי עם ההערכה הכללית של חשיבות העברית ועם המסוגלות העצמית בעברית, אך המובהקות של קשרים אלה אינה מאוד חזקה. חשוב לציין כי בין תקווה לעתיד ובין חשיבות העברית לאקדמיה ולעבודה לא זוהה מתאם מובהק.

לוח 5. מתאמים בין המקבצים השונים ומובהקות סטטיסטית

תקווה לעתיד	חשיבות העברית לאקדמיה	חשיבות העברית לעבודה	חשיבות העברית כללי	מסוגלות עצמית בעברית	
--	.045	.147	.234*	.217*	תקווה לעתיד
--	--	.768**	.613**	.330**	חשיבות העברית לאקדמיה
--	--	--	.677**	.287**	חשיבות העברית לעבודה
--	--	--	--	.472**	חשיבות העברית כללי
--	--	--	--	--	מסוגלות עצמית בעברית

0.01>*** ; 0.05>** ; 0.1>*

ממצאים איכותניים

לוח 6 מציג את שתי יחידות המשמעות (themes) המרכזיות שהופקו בניתוח האיכותני: האחת, היבטים חיוביים של לימוד השפה העברית, והשנייה, היבטים שליליים של לימוד השפה העברית. כמו כן, הלוח מציג את יחידות המשנה (subthemes) שמהן הורכבה כל יחידת משמעות.

לוח 6. תוצאות הניתוח האיכותני של גישת התלמידים ללימוד השפה העברית: היבטים חיוביים ושליליים

היבטים חיוביים של לימוד השפה העברית	היבטים שליליים של לימוד השפה העברית
חיים משותפים במדינת ישראל (15)	חוסר עניין בלמידת השפה (12)
שיפור איכות החיים (4)	רגשות שליליים כלפי השפה (5)
יתרונות בעבודה (13)	חוסר מוטיבציה להשקיע זמן ללמוד (5)
יתרונות בלימודים (14)	השפה של האויב (5)
התמודדות/התנהלות עם יהודים (9)	השפה האנגלית חשובה יותר (3)
שימוש פרקטי בחיי היומיום (4)	

1. היבטים חיוניים של לימוד השפה העברית

בניתוח האיכותני של גישת התלמידים ללימוד השפה העברית זוהו מספר יחידות משנה המשקפות את ההיבטים החיוביים של תהליך הלמידה. יחידות המשנה הללו כוללות את החשיבות של חיים משותפים במדינת ישראל, יתרונות בתחום הלימודים, הזדמנויות תעסוקה, התמודדות והתנהלות עם יהודים ושימוש פרקטי בחיי היומיום. כל אחת מיחידות המשנה האלו מדגישה את היתרונות שהעברית יכולה להציע לתלמידים במגוון הקשרים של חייהם האישיים והמקצועיים. בשורות הבאות תוסבר כל יחידת משמעות והאופן שבו היא עלתה בניתוח.

1.1 חיים משותפים במדינת ישראל

חמישה עשר תלמידים, מהם שישה בנים ותשע בנות, ציינו את החשיבות של לימוד עברית לצורך חיים משותפים במדינת ישראל. תלמיד אחד הדגיש, "כן, כי אנחנו חיים יחד במדינה ערבית ועברית", ואחר הוסיף כי "השפה העברית היא שפת המדינה וצריך ללמוד אותה כדי שנוכל לחיות בה". הרצון להשתלב ולהביע נוכחות במדינה שבה מדברים בעברית מודגש שוב ושוב, והתלמידים מכירים בעובדה שהשליטה בשפה תעזור להם להשתלב חברתית וכלכלית. אחת התלמידות אמרה: "כן, זה עוזר לנו להסתגל לחיות בישראל", המציינת את העברית כמרכיב קריטי בהתאקלמות וביכולת לתקשר במעשה.

1.2 יתרונות בלימודים

ארבעה עשר תלמידים, מהם שלושה בנים ואחת עשרה בנות, הדגישו את היתרונות של שליטה בעברית בהקשר לימודי. "בגלל שהאוניברסיטאות בישראל מלמדות רק עברית" אמרה תלמידה אחת, והביעה את הצורך בשפה ללימודים אקדמיים. תלמיד נוסף הדגיש את ההתאמה האקדמית: "עוזרת בפתרון מבחנים כאשר מבינים את תוכן המשפט", כלומר מספר לא מבוטל של תלמידים חשוף לרעיון שלעברית יש חשיבות לשיפור ההישגים הלימודיים ולהצלחה באקדמיה.

1.3 יתרונות בעבודה

שלושה עשר תלמידים, מהם ארבעה בנים ותשע בנות, התייחסו ליתרונות בשימוש בעברית למטרות תעסוקה. אחד התלמידים הסביר: "זה מגדיל את הסיכוי שלך למצוא עבודה במדינה", והדבר מדגיש את החשיבות האינסטרומנטלית של השפה בשוק העבודה. לדבר עברית, לדעת לענות בראיונות ולעבוד בסביבה מילולית – כל אלו מועילים להשתלבות מבחינה מקצועית ומספקים יתרון מעשי בעת חיפוש עבודה ועבודה יום-יומית. ראוי לציין

שתלמידים רבים דיברו בבת אחת על עבודה ואוניברסיטה, למשל תלמידה שאמרה: "עדיף ללמוד את השפה העברית לעתיד, כדי שנוכל להיות מוכנים ולדבר בעברית. זה טוב לסטודנטיות ולסטודנטים ולעבודה מחוץ לעיר". תלמידה אחרת שילבה בתשובתה את נושא העבודה והלימודים עם החיים המשותפים במדינת ישראל: "שיפור השפה כדי לעזור בעבודה ולימודים בעתיד, ולפשט את ההשתלבות של ערבים עם יהודים".

1.4. התמודדות/התנהלות עם יהודים

בקרב תשעה תלמידים, מהם שבעה בנים ושתי בנות, העברית נתפסת כחשובה למפגש עם הקהילה היהודית בחיי היום-יום. תלמיד אחד הדגיש את החשיבות באומרו: "להתמודד ביהודים בנוחות ובקלות", מה שמדגיש את ראיית השפה כמרכיב מפתח בתקשורת בין-אישית ובהשתלבות השוטפת בתוך החברה הישראלית. תלמידה נוספת ציינה כי חשוב "לשלוט על השפה העברית... כדי להתמודד עם אנשים בכל התחומים", וזיהתה בכך את השפה ככלי להתקדמות והרחבת ההזדמנויות. מעניין לציין את השימוש החוזר במילה "להתמודד" בקרב חמישה מתוך תשעת התלמידים, המצביעה על תפיסת המפגש עם החברה היהודית כאתגר שכדאי לעמוד בו, ולאזן דווקא כחוויה חיובית פשוטה. המילה "להתמודד" חושפת את המורכבות שבקשרי הגומלין בין הקבוצות התרבותיות והחברתיות במדינה.

1.5. שימוש פרקטי בחיי היום-יום

ארבעה תלמידים (שני בנים, שתי בנות) התייחסו לשפה כאל אמצעי הכרחי לשימוש פרקטי ביום-יום. "למה לא? אם זה עוזר לי בחיים שלי", הצהיר תלמיד אחד. תלמיד אחר פירט על חשיבות השליטה הטובה בשפה במקומות כמו חנויות, מוסדות ציבוריים ובמרכזים מסחריים: "לימוד השפה העברית מקנה לך ידע ותרבות במגוון תחומים, ועוזר לך להתמודד בתחומים שונים בחיים היומיים והחברתיים כאשר אתה בסביבה מעורבת בין ערבים ליהודים. לכן, יש צורך לשלוט בשפה העברית בצורה נכונה כדי להמשיך לחיות באופן טבעי." ניתן לראות בדבריו ביטוי לכך ששליטה בשפה העברית מעניקה לו תחושת ביטחון ויכולת לתקשר ולהבין את הסביבה המשותפת.

2. היבטים שליליים בלימוד השפה העברית

בניתוח האיכותני של גישת התלמידים ללימוד השפה העברית זוהו מספר יחידות משנה המדגישות את ההיבטים השליליים של הלמידה. יחידות משנה אלו כוללות חוסר עניין בלמידת השפה, תחושות שליליות או חוסר חיבה לשפה, חוסר מוטיבציה להשקיע זמן

בלמידתה, ההתייחסות אליה כ"שפת האויב" וההשוואה עם השפה האנגלית, שנחשבת בקרב חלק מהתלמידים חשובה יותר. כל יחידת משנה מציגה את האתגרים והתפיסות שמעכבים את המוטיבציה והעניין של התלמידים בלמידת העברית, עם הדגשה של המורכבות הרגשית והפוליטית שמעורבות בלמידת שפה זו בתוך ההקשרים החברתיים בישראל.

2.1. חוסר עניין בלמידת השפה

שנים עשר תלמידים (שלושה בנים, תשע בנות) הביעו חוסר עניין בלימוד עברית. לדברי אחת התלמידות, "אין יתרונות, ואני לא רוצה ללמוד את השפה ולא רוצה להקדיש זמן לנושא הזה כלל". מדובר בהעדר מוטיבציה ללמוד את השפה, גם כאשר קיימים יתרונות פוטנציאליים, כמו שאמרה תלמידה נוספת: "יש לה הרבה יתרונות, אבל אני לא מתעניינת". תלמידים רבים שכלולים ביחידת משנה זו ענו בצורה לקונית בשתי מילים כמו "אין יתרונות" או "לא מעוניינת". קשה לקבל את חוסר העניין של התלמידים בלי להתייחס להיבט הרגשי שיופיע בהמשך.

2.2. תחושות שליליות כלפי השפה

חמישה תלמידים (שלושה בנים, שתי בנות) התייחסו לתחושות שליליות, ייתכן שאפשר אף לומר אברסיביות או חוסר חיבה לעברית, כמו שציין תלמיד אחד: "יש משהו בשפה הזאת שמרגיש לי לא נעים". התחושות השליליות כלפי השפה נובעות לעיתים מחוסר רצון להתחבר אליה רגשית או מחוסר עניין בתרבות המקושרת אליה. תלמידה נוספת ציינה כי אף על פי שהיא רואה את היתרונות של השפה, היא נמנעת מסיבות רגשיות: "ייתכן שהרישום לאוניברסיטה ודיבור עם יהודים במקומות ציבוריים יהפכו לקלים הרבה יותר, אבל אני לא מתעניינת בזה כלל כי אני לא אוהבת את השפה".

2.3. חוסר מוטיבציה להשקיע זמן ללמוד

חמש תלמידות הביעו חוסר מוטיבציה להשקיע זמן בלימוד עברית. אחת מהן ציינה כי "השפה העברית חשובה כל עוד היהודים ואנחנו נמצאים באותה מדינה כדי שנוכל לתקשר איתם, אבל לא, אני לא מקדישה זמן ללמידתה מלבד בבית הספר". דבריה מצביעים על הכרה בחשיבות השפה, אך על חוסר רצון להשקיע בלמידה מעבר לחובה הבסיסית בבית הספר. תלמידה אחרת אמרה: "אין לי ממש רצון להשקיע זמן בלמידת השפה. יש לי תחומים אחרים שמעניינים אותי יותר", כמובן שלא נכון להבין זאת באופן קונקרטי כעניין של זמן, אלא סדר עדיפויות – שבו העברית נמצאת בתחתית הסולם, ככל הנראה מאחת הסיבות האחרות שצוינו כמו ההיבט הרגשי האברסיבי. התחושה הכללית בקרב תלמידות אלו היא

שהשקעת הזמן הנדרשת ללימוד עברית אינה מועדפת או מתאימה להן, אף על פי שהן מכירות בכמה מהיתרונות הפוטנציאליים של השפה.

2.4. השפה של האויב

חמישה תלמידים (שלושה בנים, שתי בנות) התייחסו לעברית כ"שפת האויב", מה שהופך מבחינתם את למידת העברית לאתגר פוליטי ורגשי גדול יותר מלימוד רגיל. "למה שנלמד עברית? זה כמו לבגוד בעצמנו", אמר אחד התלמידים, ושיקף בכך תחושות של התנגדות ואף עוינות כלפי השפה. תלמידה נוספת הצהירה: "עברית זו השפה של האויב. למה שנשקיע זמן ללמוד אותה?" הקישור בין העברית לבין זהות לאומית ופוליטית יוצר אתגר נוסף למוטיבציה ללמוד אותה ומשקף את המורכבות שבלמידת שפה שחלק מהתלמידים תופסים כמרוחקת מהם פוליטית ותרבותית.

2.5. השפה האנגלית חשובה יותר

שלושה תלמידים (שני בנים, בת אחת) ציינו שהשפה האנגלית חשובה יותר עבורם מהעברית, מכל מיני סיבות, בעיקר פרגמטיות. אחד התלמידים אמר: "האנגלית הרבה יותר חשובה בעבודה ובאקדמיה. היא שפה בינלאומית", מה שמעיד לכאורה על ההכרה בערך הגלובלי של האנגלית ככלי קריטי להצלחה והתפתחות אישית, אך יכול להסתיר סיבות רגשיות עמוקות יותר. תלמידה אחת הסבירה: "אני שולטת באנגלית ואני רואה שהיא אחת השפות החשובות בעולם", אך קשה להאמין שהבחירה להעדיף את האנגלית נובעת אך ורק ממשמעותה הגלובלית וההזדמנויות שהיא מציעה מעבר לגבולות הלאומיים.

3. אינטגרציה של ממצאים נמותיים ואיכותניים

בחינה מעמיקה של הנתונים מעלה מספר נקודות השקה בין הממצאים הכמותיים והאיכותניים, המעשירות את הבנתנו לגבי יחסם של התלמידים הערבים לשפה העברית:

3.1. חשיבות העברית בהקשרים אקדמיים ותעסוקתיים

הנתונים הכמותיים הצביעו על הערכה גבוהה של חשיבות העברית בתחומי האקדמיה (ממוצע 5.07) והתעסוקה (ממוצע 5.05). ממצאים אלו מקבלים חיזוק משמעותי מהניתוח האיכותני, שבו זוהו שני נושאים מרכזיים: "יתרונות בלימודים" (14 תלמידים) ו"יתרונות בעבודה" (13 תלמידים). התבטאות של אחד התלמידים, "עדיף ללמוד עברית לעתיד כדי שנוכל להיות מוכנים ולדבר עברית. זה טוב לסטודנטים ולעבודה מחוץ לעיר", ממחישה לא

רק את ההלימה עם הנתונים הכמותיים, אלא גם מספקת תובנה לגבי הפרספקטיבה ארוכת הטווח של התלמידים בנוגע לרכישת השפה.

3.2. תפיסת מסוגלות עצמית בעברית

הנתונים הכמותיים הצביעו על רמה בינונית של מסוגלות עצמית בעברית (ממוצע 4.24). ממצא זה מקבל ביטוי ופרשנות נוספת בתגובות האיכותניות. רבים מהתלמידים הכירו בחשיבותה של העברית, אך היו מהם שביטאו קשיים בשימוש בה. לדוגמה, אחד התלמידים ציין את הצורך "לשלוט בשפה העברית... על מנת להתמודד עם אנשים בכל התחומים", ביטוי המשקף מודעות למגבלות הקיימות ברמת השליטה בשפה.

נוסף לכך, הניתוח הכמותי העלה מתאם מתון בין תפיסת החשיבות הכללית של העברית לבין תחושת המסוגלות העצמית בה ($r = .472, p < .01$). קשר זה מקבל משנה תוקף ועומק בניתוח האיכותני, שבו עלו נושאים כגון "חיים משותפים במדינת ישראל" (15 תלמידים) ו"התמודדות עם יהודים" (9 תלמידים). התבטאויות כמו "כן, כי אנחנו חיים ביחד במדינה ערבית ועברית" ו"לימוד השפה העברית נותן לך ידע ותרבות בתחומים שונים, ועוזר לך להתמודד בתחומים שונים בחיי היומיום והחברה כשאתה בסביבה מעורבת בין ערבים ליהודים" מספקות הקשר להבנת הקשר בין תפיסת חשיבות השפה לבין תחושת המסוגלות בשימוש בה.

3.3. תקווה לעתיד

הציון הנמוך יחסית בסולם "תקווה לעתיד" (ממוצע 2.60) בנתונים הכמותיים מקבל הסבר חלקי בניתוח האיכותני. נושאים כגון "חוסר עניין בלימוד השפה" (12 תלמידים) ו"רגשות שליליים כלפי השפה" (5 תלמידים) מספקים תובנות לגבי הגורמים האפשריים לתחושת הפסימיות כלפי העתיד בהקשר של השפה העברית. למשל, אמירה כגון "אין יתרונות, ואני לא רוצה ללמוד את השפה או להקדיש זמן לנושא הזה בכלל" משקפת גישה שלילית העשויה להסביר את הציונים הנמוכים בסולם התקווה לעתיד.

לסיכום, האינטגרציה בין הממצאים הכמותיים והאיכותניים מאפשרת הבנה מעמיקה ורב־ממדית של עמדות התלמידים כלפי השפה העברית. הנתונים האיכותניים לא רק מאששים את הממצאים הכמותיים, אלא גם מספקים הסברים והקשרים למגמות שנצפו בניתוח הסטטיסטי. שילוב זה של שיטות מחקר מחזק את תקפות הממצאים ומספק תמונה

מקיפה ומורכבת של יחסם של תלמידים ערבים אלה לשפה העברית, על היבטיה האישיים, החברתיים והתרבותיים.

דיון

בפרק זה נדון בממצאי המחקר אשר בחן את הזיקה בין לימוד השפה העברית ובין מסוגלות עצמית וניעה בקרב תלמידים ערבים בישראל, עם התייחסות לזיקה בין רכישת השפה לבין תפיסות זהות, נכונות להשתלבות חברתית-עסקותית ועמדות כלפי חיים משותפים. האינטגרציה בין הממצאים הכמותיים והאיכותניים מספקת תמונה מקיפה ומורכבת של יחס התלמידים לשפה העברית, חושפת מורכבות בעמדותיהם המשלבת היבטים חיוביים ושליליים, ומדגישה את האמביוולנטיות הקיימת בין ההכרה בחשיבות השפה להשתלבות בתברה הישראלית לבין הקשיים הרגשיים והפוליטיים הכרוכים בלימודה. ניתוח זה מאפשר הבנה מעמיקה של האתגרים והאפשרויות הטמונים בלימוד העברית עבור תלמידים ערבים בישראל ומספק תובנות חשובות לגבי הקשר בין תפיסת מיומנויות שפה לשינויים בעמדות חברתיות ותפיסות זהות דו-תרבותית.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על מורכבות בעמדות של תלמידים ערבים כלפי לימוד העברית, המשלבים הן היבטים חיוביים והן שליליים. בניתוח התשובות הכמותי והאיכותני מתגלים תלמידים בעלי יחס אמביוולנטי לעברית: הם מזהים את חשיבות השפה להשתלבות בחיים המשותפים בישראל ולהצלחות בתחום ההשכלה והעבודה, אך נתקלים בקשיים רגשיים ופוליטיים בהקשר לשפה, במיוחד לאור הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. ניתוח כמותי הראה קשר חיובי, גם אם חלש, בין עמדות חיוביות יותר לעברית לבין עמדות פוליטיות חיוביות יותר כלפי יחסי יהודים-ערבים. תוצאות אלו מתיישבות עם מחקרים קודמים (למשל, עליאן ועראידה, 2008), שהראו כי עמדות חיוביות כלפי השפה משפרות את ההשקפות כלפי החברה היהודית והתרבות שלה. מחקרים בחברה היהודית מצביעים על כך שלימוד ערבית עשוי להשתפר את התפיסות כלפי ערבים (באנדסייעקב ומחיל, 2013). הנתונים האיכותניים חושפים את המורכבות הרגשית-חברתית בלימוד העברית. התלמידים מכירים ביתרונות השפה, אך חווים חוסר עניין או תחושות ניכור, הנובעים מהפער בין ההבנה הפרגמטית לבין החוויה הרגשית והתרבותית. יחס מורכב זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אמפיריים המצביעים על כך שאנשים דו-תרבותיים חווים השפעות מתחלפות על תהליכים

קוגניטיביים ורגשיים מהתרבויות המופנמות (LaFromboise et al., 2023; Huynh et al., 2011; Benet-Martínez et al., 2021). הביטוי "השפה של האויב" משקף את ההשפעה הפוליטית-לאומית כפי שהיא נתפסת על ידי חלק מהתלמידים. ממצא זה דומה למחקרים שמצאו כי פרטים עם רמות נמוכות של BII עשויים לתפוס את שתי התרבויות כמנוגדות, מה שעלול להוביל לקיטוב קוגניטיבי ביניהן (Hong et al., 2000; Hornsey & Hogg, 2000).

שילוב הזהויות "ערבי-פלסטיני", שנבחר על ידי כמעט מחצית מהמשתתפים כמייצג אותם יותר מכל הגדרה אחרת, מדגיש את החשיבות הניתנת לשני רכיבי זהות אלו. זהות זו מצביעה על תחושת שייכות תרבותית לצד הזהות עם הנרטיב הפלסטיני. ממצא זה נמצא בהלימה עם הספרות המחקרית הקיימת, שהצביעה על נטייה מוגברת בקרב מיעוטים לתמיכה בפעולה קולקטיבית לקידום מעמד הקבוצה האתנו-תרבותית (Wright, 2001; Simon & Grabow, 2010; Simon & Ruhs, 2008).

זהויות משולבות כמו "ערבי-ישראלי" ו"פלסטיני-ישראלי" – שכיחותן נמוכה יותר, והן מראות ניסיון לגשר בין זהויות מרובות, אולי כתגובה למציאות הפוליטית והחברתית המורכבת. העדר מוחלט של זהות "ישראלית" בלבד עשוי להצביע על ניכור או חוסר זיקה למדינת ישראל (Amara, 2016; Agbaria & Muff, 2023). יתרה מזו, מחקרים מראים כי פרטים החווים קונפליקט ב-BII נוטים לאמץ זהות מורכבת ופחות הרמונית (Huynh et al., 2011).

סביר להניח כי אירועים פוליטיים משמעותיים שאירעו בזמן המחקר, כגון טבח 7 באוקטובר 2023 ותחילת המלחמה, שהתרחשו כחודש לפני העברת השאלונים, השפיעו על רגשותיהם ועמדותיהם של התלמידים כלפי השפה. עובדה זו עשויה להסביר חלק מהתגובות ולהתיישב עם הספרות המראה כיצד ההקשר ההיסטורי והסוציו-פוליטי של קבוצת הזהות בתוך התרבות הדומיננטית משפיע על מידת האינטגרציה של הזהות הדו-תרבותית (BII) שנמצאת בקונפליקט (Huynh et al., 2011). מצב כזה עשוי לעורר חששות בנוגע להמשכיות ולמעמד הקבוצה האתנו-תרבותית, וכן לגישה פחות חיובית כלפי גיוון חברתי.

התמונה המורכבת בקרב בני הנוער אינה מפתיעה בהקשר הספציפי של הפלסטינים אזרחי ישראל, המצויים במסע ניווט בין זהות ואזרחות המאופיין באיזודאות ובתקופות הסלמה. כאמור, מחקרים מראים כי אזרחים אלה חווים בלבול בנוגע לזהותם (Eber, 2020). יתרה מכך, מחקרים עכשוויים מצביעים על כך שפלסטינים אזרחי ישראל מגלמים זהויות מורכבות

ולעיתים סותרות, הן ברמה האישית והן ברמה הקולקטיבית (Agbaria & Muff, 2023; Eber, 2020). בהתאם לכך, מחקר עתידי צריך להתעמק בגורמים שמשפיעים על בחירות זהות אלה, כמו השפעות מדיניות, חינוך, תקשורת ואירועים היסטוריים ופוליטיים, כגון מלחמת חרבות ברזל. יש לבחון איך דפוסי זהות כאלה משפיעים על יחסים בין קבוצות ועל תהליכי גיבוש זהות לאומית משותפת. הבנה מעמיקה של דינמיקות אלה עשויה לתרום להתוויית מדיניות מכלילה ולקידום דיאלוג בין־קהילתי משמעותי.

במציאות המורכבת שבה החיים המשותפים נתקלים באינספור חסמים, השפה יכולה לשמש ככוח מניע משמעותי. מתוך התלמוד הבבלי (סנהדרין ק"ה, ע"ב) אנו לומדים את הרעיון "מתוך שלא לשמה בא לשמה", שמשמעותו היא כי אדם מתחיל לעסוק בדבר מה עבור מטרה אינסטרומנטלית, אך עם הזמן מגלה את הערך האמיתי הטמון בו. עבור רבים מהאזרחים הפלסטינים בישראל, לימוד עברית מתחיל כצורך אינסטרומנטלי – כלי לגישה לעולם האקדמי ולשוק התעסוקה. העברית פותחת דלתות למוביליות חברתית ומספקת אמצעי לביטוי עצמי, שהוא הכרחי לדיאלוג בין־תרבותי ולחיים משותפים. אך כמו הלומד תורה למען השכר שמגלה תוך כדי לימוד את עונג הלימוד עצמו, ומכיוון ששפה היא ייצוג של העולם התרבותי, כך גם דרכם של תלמידי השפה עשויה להוביל אותם לנקודת מבט חדשה על האוכלוסייה היהודית. אומנם השפה לבדה אינה עשויה לפתור את המורכבות החברתית והפוליטית, אך דרכה עשויות להתגלות אפשרויות חדשות להפחתת חלק מהחסמים.

מגבלות המחקר

המחקר נערך בארבעה תיכונים בלבד, מה שמצמצם את האפשרות להכליל את הממצאים לכלל האוכלוסייה הערבית בישראל. כמו כן, המדגם מתמקד בתלמידי כיתה י' בלבד, ולכן ייתכן שאינו מייצג את הגישות של תלמידים בגילים אחרים או של אלו שאינם בתוך מערכת החינוך. נוסף על כך, משתנים פוליטיים ופוליטיים־תרבותיים ודאי הושפעו מאירועי 7 באוקטובר, וראוי יהיה לבדוק את התגובות בתקופות אחרות, ללא מתיחות פוליטית או לא בעקבות אירועים פוליטיים משמעותיים.

רשימת מקורות

- אקון, נ' (2019). אוטונומיה לשונית ולא שפה רשמית. השילוח, 16, 123-141.
- באנדסיעקב, א' ומחיל, ב' (2013). תכנית הלימודים "יא סלאם": מחקר הערכה. מכון הנרייטה סאלד.
- https://www.nli.org.il/he/books/NNL_ALEPH003600188/NLI
- ברוש, ח' (1992). הוראת הערבית בישראל: שני סוגי ערבית בבית הספר העברי. עיונים בחינוך, 57/58, 368-349.
- חאג' יחיא, נ', ח'לאילה מ', רודינצקי, א' ובן פרגיון (2021). שנתון החברה הערבית בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/books/39381>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). שנתון סטטיסטי לישראל, פרק 2. <https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2018/%D7%94%D7%A9%D7%A0%D7%AA%D7%95%D7%9F-%D7%94%D7%9E%D7%9C%D7%90-2018.aspx>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2024). רמת השכלה של בני 25-66 לפי מרשם ההשכלה של הלמ"ס, 2008-2021, https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2024/039/06_24_039b.pdf
- מנור, ר' (2019). סטודנטים ערבים מתמחים בהוראת עברית: עמדות כלפי השפה העברית ושיקולי בחירה במקצוע. עיונים בחינוך, 17/19, 713-733, אוניברסיטת חיפה.
- מרום, ש' (2014). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה, גדיש, י"ד, 120-146.
- נמר, ס' (24 ינואר 2021). "מסייע לשבור את הקרח": סטארטאפ ישראלי מציע קורס ללימוד ערבית. מעריב online. <https://www.maariv.co.il/business/tech/Article-816908>
- סמוחה, ס' (2017). לא שוברים את הכלים: מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2015. פרדס הוצאה לאור.

- עליאן, ס' ועראידה, א' (2008). דו"ח עמדות כלפי רכישת העברית כשפה שנייה בקרב תלמידי הגולן בצל הסיפוח. מדאראת, 2, 489-526.
- עתילי, ל' (1999). הקשר בין עמדות כלפי השפה העברית, דובריה ותרבותם ותהליך השלום במזרח התיכון ובין ההישגים בשפה העברית בבתי ספר ערביים על-יסודיים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- קפטן אינטרנט (5 מרץ 2020). קבוצת הארץ רכשה 50% ממניות הסטארטאפ "שפה 1". אתר "הארץ". <https://www.haaretz.co.il/captain/software/2020-03-05/ty-article/0000017f-f56e-d887-a7ff-fdee5e440000>
- ראשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (2016). "עברית על הרצף": מחקר הערכה של תוכניות הפיילוט להוראת עברית דבורה, משרד החינוך.
- שפה 1 (2021). <https://safa1.co.il/%d7%a2%d7%9c-%d7%a9%d7%a4%d7%941>.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות: אוניברסיטת תל-אביב.
- תחאוכו, מ', קלישר, ע' ומושקלב, ק' (2020). התשואה לידע בשפה העברית בחברה הערבית: חסמים ברכישת השפה והדרכים להסרתם. מכון אהרון למדיניות כלכלית, נייר מדיניות 2020.06, הבינתחומי הרצליה.
- תלמוד בבלי, סנהדרין.
- Agbaria, A. (2014). "Let us mourn! Palestinian identity and the policy of education", Hed Hanachun, 5(58-61).
- Agbaria, A., & Muff, A. (2023). Teaching civics and Islamic education in the Israeli education system and Arab-Palestinian teachers civic and religious identities: Convergences and divergencies. The Walter Lebach Institute for the Study of Jewish-Arab Coexistence.
- Agbaria, A. K. (2019). Reframing past, forgiveness, and promise in the story of Joseph: Insights from working with Arab and Jewish educators. Religious Education, 114(4), 424-429.

- <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1632598>
- Ajrouch, K. J., & Jamal, A. (2007). Assimilating to a white identity: The case of Arab Americans. *International migration review*, 41(4), 860-879.
<https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00103.x>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amara, M. (2016). Language, identity and conflict: Examining collective identity through the labels of the Palestinians in Israel. *Journal of Holy Land and Palestine Studies*, 15(2), 203-223.
- Awad, G. H., Hashem, H., & Nguyen, H. (2021). Identity and ethnic/racial self-labeling among Americans of Arab or Middle Eastern and North African descent. *Identity*, 21(2), 115-130.
- Benet-Martínez, V., Lee, F., & Cheng, C. Y. (2021). Bicultural identity integration. *Handbook of advances in culture and psychology*, 8, 244-284.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Polity.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on student's attitudes and motivation in Israel. *Modern language Journal*, 88(2), 217-228.
<https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00226.x>

- Eber, I. S. (2020). Palestinian? Israeli? Both?: Analyzing citizenship experience among Israel's Palestinians. Honors Thesis, Colby College Government Department.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Hong Y.Y., Morris M.W., Chiu C.Y., & Benet-Martinez V. (2000). Multicultural minds: a dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709–20.
- Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Subgroup relations: A comparison of mutual intergroup differentiation and common ingroup identity models of prejudice reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 242–256. <https://doi.org/10.1177/0146167200264010>
- Huynh, Q. L., Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2011). In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles, (Eds.). *Handbook of identity theory and research*. Springer, (pp. 827-842).
- Ilaiyan, S. (2012). East Jerusalem students' attitudes towards the acquisition of Hebrew as a second or foreign language in the Arab educational system of east Jerusalem and society's support. *Creative Education*, 3(6), 996-1005.
- Jabareen, Y. (2018). The nation-state law and Jewish supremacy. *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture*, 23(4), 16-22.
- Klar, Y., Mar'i, A. A. R., Halabi, S., Basheer, A., & Basheer, B. (2020). Reactions of Arab-Palestinians in Israel toward an in-group member mixing Hebrew or English with Arabic. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(4), 516-533.

- Kunst, J. R., Thomsen, L., & Sam, D. L. (2014). Late Abrahamic reunion? Religious fundamentalism negatively predicts dual Abrahamic group categorization among Muslims and Christians. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 337-348.
- Kunst, J. R., & Thomsen, L. (2015). Prodigal sons: Dual Abrahamic categorization mediates the detrimental effects of religious fundamentalism on Christian–Muslim relations. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 25(4), 293-306.
- Kunst, J. R., Kimel, S. Y., Shani, M., Alayan, R., & Thomsen, L. (2019). Can Abraham bring peace? The relationship between acknowledging shared religious roots and intergroup conflict. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(4), 417.
- Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, 297-311.
- LaFromboise, T., Rosales, O., & Hosseini, Z. (2023). Effects of bicultural competence and racial identity on intrinsic motivation: The mediating role of belonging to Native American tribal colleges. *Contemporary Educational Psychology*, 74, 102203.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- Manor, R., & Watad, A. (2024). The complexity of teaching Hebrew in Israel's Arab school system. *Language Teaching*, 1-13.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In Marcia, J. E. & Adelson, J. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187, New-York: Wiley & Sons.

- Nguyen, A. M., & Rule, N. O. (2020). Implicit biculturalism theories: How bicultural individuals perceive others and organize their own cultures. *Identity, 20*(4), 258-271.
- Or, I. G., & Shohamy, E. (2016). Asymmetries and inequalities in the teaching of Arabic and Hebrew in the Israeli educational system. *Journal of Language and Politics, 15*(1), 25-44.
<https://doi.org/10.1075/jlp.15.1.02or>
- Raofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching, 5*(11), 60-73. Routledge. <http://DOI: 10.5539/elt.v5n11p60>
- Reichardt, C. S. (2009). Quasi-experimental design. In Millsap, R. E. & Maydeu-Olivares, A. (Eds.), *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology, 46*(71), 490-500.
- Schmid, K., Hewstone, M., Küpper, B., Zick, A., & Tausch, N. (2014). Reducing aggressive intergroup action tendencies: Effects of intergroup contact via perceived intergroup threat. *Aggressive Behavior, 40*(3), 250–262.
<https://doi.org/10.1002/ab.21516>.
- Simon, B., & Grabow, O. (2010). The politicization of migrants: Further evidence that politicized collective identity is a dual identity. *Political Psychology, 31*, 717–738.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00782.x>
- Simon, B., Reichert, F., & Grabow, O. (2013). When dual identity becomes a liability: Identity and political radicalism among migrants. *Psychological Science, 24*, 251–257.
<https://doi.org/10.1177/0956797612450889>.
- Smootha, S. (2019). *Arabs and Jews in Israel: Change and continuity in mutual intolerance*. Routledge.

- Van der Werf, F., Verkuyten, M., Martinovic, B., & Ng Tseung-Wong, C. (2020). Forms of blended bicultural identity: Identity conflict and harmony in culturally diverse Mauritius. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(2), 134–148.
<https://doi.org/10.1177/0022022119895316>
- Wright, S. C. (2001). Strategic collective action: Social psychology and social change. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Intergroup processes: Blackwell handbook of social psychology (Vol. 4)* (pp. 409–430). Blackwell.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language learning*, 54(1), 119-152.

Arab Youth's Attitude toward the Hebrew Language in Relation to Identity and Attitudes Toward Shared Living

Shahar Gindi and Rakefet Erlich Ron

Abstract

The study examined the attitudes of Arab high school students in Israel towards Hebrew, focusing on its connection to their attitudes regarding shared living, identity, and socio-occupational integration. Quantitative and qualitative data were collected among 95 10th graders using questionnaires. The results indicated that the students recognize the benefits of the Hebrew language in employment and education, but also feel ambivalent and sometimes negative feelings about the language due to political and cultural contexts. Positive aspects included recognition of the importance of social and professional integration, while negative aspects focused on emotional alienation and the perception of Hebrew as the language of the "enemy." The study suggests the need for a sensitive and in-depth understanding of identity dynamics, the impact of politics and history on students' attitudes toward language. The study suggests the instrumental benefits of language as a lever to promote shared living.

Keywords: Hebrew language acquisition; high school students; Identity; Jewish-Arab Relations