

## שביעות רצון ומוטיבציה בלמידת שפה זרה באמצעות סיפורים דיגיטליים

ביאן מואסי וח'אלד אבו עסבה\*

### תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את מידת האפקטיביות ללמידת התלמידים בבתי הספר הערביים לשפה שניה (אנגלית) באמצעות הסיפורים הדיגיטליים. זאת לנוכח הקושי שבו נתקלים התלמידים הערביים בלמידת שפה זרה שניה אנגלית. המחקר ניסה לענות על שתי נקודות מרכזיות; האחת: מידת שביעות הרצון של התלמידים משיטת הלמידה באמצעות סיפורים דיגיטליים, והאם קיימת השפעה מדרך הלמידה על מוטיבציית הלמידה בקרב התלמידים.

**במחקר השתתפו** 81 תלמידי כיתה ז' (3 כיתות). שתי כיתות למדו (51 תלמידים) באמצעות סיפורים דיגיטליים, וכיתה אחת (30 תלמידים) למדו בהוראה רגילה. הממצאים שהתקבלו מאוששים את שתי ההשערות בדבר הימצאותם של הבדלים מובהקים סטטיסטית במידת שביעות הרצון בין שתי הקבוצות כך שתלמידים אשר למדו בשיטת הסיפורים הדיגיטליים הצביעו על מידת שביעות רצון גבוהה יותר מאשר תלמידי קבוצת הביקורת.

וכמו כן, הממצאים מצביעים על אוששה של השערה השנייה בדבר קיום השפעה של שיטת הלמידה על מוטיבציית הלמידה של הלומדים אנגלית בשיטת הסיפורים הדיגיטליים לעומת קבוצת

ועוד, ממצאי המחקר מצביעים על כך שההשערה השלישית אוששה, בדבר אי קיומם של הבדלים על רקע של משתני מין (בנים לעומת בנות) בכל הקשור למוטיבציה ללמידה וגם בשביעות הרצון.

חשיבות ממצאי המחקר מעלה מסקנה שיש להרחיב את השימוש בכלים דיגיטליים בהוראת שפות בכלל ואנגלית כשפה זרה בפרט, והדבר מחייב שמכללות להכשרת מורים ערביים יכינו ויכשירו את המורות לעידן הדיגיטלי.

יש לציין שאחת ממוגבלות המחקר העיקריות הנה שהוא בוצע רק בבית ספר אחד והתבסס על מדגם קטן של מספר תלמידים, לכן מומלץ במחקר עתידי להרחיב את המחקר למספר גדול יותר הן של בתי ספר והן של מדגם התלמידים.

---

\* מכללת אלקאסמי – מכללה אקדמת לחינוך.

**1. מבוא**

הסיפורים הדיגיטליים בכלל וכשיטת עבודה בשדה החינוך בפרט הינם מונחים חדשים אשר החלו לצוץ בעידן החדש של עולם המחשבים וההתפתחות הטכנולוגית אשר עודדה את המורים להשתמש בכלים הדיגיטאליים יותר ויותר (Standley, 2003). הוראה ולמידה אינם מתקיימים עוד בשיטות הישנות, אלא שהן מתקיימות בהתאם לרוח התקופה, כאשר המורה שולט בה והתלמיד נמשך אליה. השימוש במחשב ובסיפורים דיגיטאליים נחשבים למעשה לשפה חדשה שיש ללמוד אותה. וברגע שהכלי הזה נלמד ונקלט הוא גם הופך להיות נוח וקל להעברת חומר ולהטמעתו (Jenkins and Lonsdale, 2007; Sadik, 2008). כלי לימוד והוראה זו גם נגיש למורה ולתלמיד ומכאן גם הצורך להשתמש בו. צורך זה החל לצוץ כבר בשנות ה 90 ומאז הוא רק זוכה לתאוצה רבה יותר במערכות החינוך בעולם וגם במערכת החינוך הישראלית, כולל מערכת החינוך הערבית בארץ. השימוש אשר הלך והתרחב עם השנים חייב את העוסקים במערכת החינוך לבנות תפיסה פדגוגית לעולם הסיפורים הדיגיטאליים. העבודה הנוכחית מתמקדת בסיפורים דיגיטליים המשמשים בהוראה ולמידה, במערכת החינוך הערבית בישראל. יש לציין, שכלי העבודה הדיגיטאלי בחינוך הערבי הינו חדשני יחסית בהשוואה לשימוש בו במערכת החינוך הכלל ישראלית, ומכאן גם חשיבותו של המחקר הזה, במיוחד עבור מורות ומחנכות. כניסתו של הכלי בצורת סיפורים דיגיטאליים מהווה למעשה מהפכה בתפיסת העולם הפדגוגית של החינוך הערבי המסורתית, בכך שהוא פותח פתח למעורבות של התלמידים בבחירת הסיפורים, ובעידוד היצירתיות והביקורתיות אצלם.

המחקר הנוכחי מנסה גם לעמוד על השוני בין שתי קבוצות תלמידים, כאשר קבוצה אחת למדה בסביבה טכנולוגית (הסיפורים הדיגיטאליים ככלי למידה), ואילו הקבוצה השנייה למדה לפי השיטה המסורתית הידועה. המעניין במחקר לנסות וללמוד על ההבדלים בין שתי הקבוצות כאשר מדובר בלמידתה של שפה זרה (השפה האנגלית).

**מסגרת תיאורטית**

"סיפור סיפורים הוא שיטה פשוטה אך רבת עוצמה כדי להסביר נושאים מורכבים" (Van Gils, 2005). תחום חקר הסיפורים הדיגיטאליים הינו תחום חדשני יחסית. תחום אשר החל להתפתח עם העלייה בשימושי המחשב בקרב הציבור הרחב בכלל ובמערכת החינוכית בפרט. סיפור דיגיטלי הוא מונח חדש יחסית המאפשר ליחידים או לקבוצות אנשים שימוש בכלים מבוססי מחשב (*iMovie, Premiere, MS Photo Story, PowerPoint*) בשילוב מגוון רחב של מולטימדיה, לרבות גרפיקה, אודיו, סרטוני וידאו,

תמונות, טקסטים או מוסיקה כדי לספר את הסיפורים שלהם בצורה נוחה וקלה יותר (Jenkins and Lonsdale, 2007; Sadik, 2008).

בדומה לסיפורים מסורתיים, רוב הסיפורים הדיגיטליים מתמקדים בנושא מסוים ומכילים נקודת מבט מסוימת. הסיפורים יכולים להיות סיפורים אישיים, סיפורים על אירועים היסטוריים או סיפורים כאמצעי להוראת נושא מסוים. הסיפורים נוצרים על ידי אנשים בכל מקום ובכל נושא וניתן לשתף אותם באופן אלקטרוני בכל העולם (University of Houston, 2013).

החוקר ויועץ התרבות הדיגיטלי בראון (Robin, 2008). תאר סיפורים דיגיטליים: "אני מתעניין במיוחד בסיפורים דיגיטליים, בדרכים חדשות להשתמש במדיה כדי לספר סיפורים וביכולתם של ילדים, שגדלו בעולם דיגיטלי, למצוא דרכים חדשות לספר סיפורים". דברים באותה רוח ניתן למצוא בדבריהם של מארתן וג'ו (2007), שרואים בטכניקה זו מעין שילוב בין שימוש בטכנולוגיה ופיתוח המיומנויות והכישורים לספר סיפורים. כלומר, יצירה ופיתוח של סיפורים דיגיטליים יצירתיים ומעניינים דרך התהליכים המסורתיים של בחירת נושא, השוואה, הסקת מסקנות, סידור ותיקון.

למרות הדגש על הטכנולוגיה בסיפורים דיגיטליים, הם לא מהווים רעיון חדש. החידוש מתבטא בכך שהתוכנות הזולות והכלים הדרושים לסיפורים דיגיטליים כמו מחשבים, מצלמות דיגיטליות, אודיו וכיוצא באלה הפכו לנגישים יותר בשנים האחרונות (Robin, 2008). ג'ו למברט, המייסד העיקרי של המרכז לסיפורים דיגיטליים (CDS) בשיתוף פעולה עם דאנא אתצ'ילי, מפיק תקשורת ואמן רב תחומי, גילו ביחד כי אנשים לא מנוסים במולטימדיה יכולים ליצור סיפורים יצירתיים עם הטכנולוגיה החדשה והם ייסדו ביחד את המרכז לסיפורים דיגיטליים, הארגון הקהילתי ללא מטרת רווח בברקלי, קליפורניה (Center for Digital Storytelling, 2005; Robin, 2008; Bull and Kajder 2004; Chung 2007).

מאז תחילת 1990, CDS סיפק הדרכה וסיוע לאנשים המתעניינים ביצירה ושיתוף סיפורים אישיים שלהם (Robin, 2008). בשנת 1994, ג'ו ודאנא ביחד עם נינא נאלן, ייסדו את מרכז המדיה הדיגיטלי בסן פרנסיסקו, שעבר לברקלי בשנת 1998 והפך להיות המרכז של הסיפורים הדיגיטליים. ומאז, המרכז לסיפורים דיגיטליים עבד עם אלפי ארגונים ברחבי העולם לפיתוח תכניות, אשר תומכות באנשים שמגלים מחדש איך להקשיב אחד לשני ולשתף את הסיפורים שלהם. המרכז אימן באמצעות סדנאות יותר מחמישה עשרה

אלף איש המתעניינים בסיפורים דיגיטליים להתפתחות מקצועית, כפרקטיקה רפלקטיבית, אסטרטגיה פדגוגית או ככלי חינוכי. בדרך זו, המרכז של סיפורים דיגיטליים שינה את נקודת השקפתם וחשיבתם של אנשי החינוך, אנשי עסקים ואמנים לגבי כוחו של הקול האישי ביצירת שינוי בתוך עולם של עומס יתר בטכנולוגיה ותקשורת.

כמו-כן, סיפורים דיגיטליים אינם אחידים או דומים. רובין (2006) מין אותם לשלוש קטגוריות:

(1) סיפורים אישיים: סיפורים המכילים תיאורים של אירועים משמעותיים בחייו של אדם.

(2) סיפורים היסטוריים: סיפורים הבוחנים אירועים היסטוריים שעוזרים לנו להבין את העבר.

(3) סיפורים להעברת מידע והנחיה על נושא מסוים: סיפורים שנועדו ליידע או להנחות את הצופה לרעיון או תרגול מסוים. העבודה הנוכחית מתמקדת בסוג האחרון של סיפורים דיגיטליים שיכול להיות שימושי בהוראה ולמידה.

עם התפתחותה של הטכנולוגיה החינוכית והשימוש הרחב בה במערכת החינוכית, הדבר לא פסח גם על הסיפורים. ננסה להלן להתמקד בסיפורים הדיגיטליים בתחום החינוך. התפתחות הטכנולוגיה בשנים האחרונות עודדה מורים לעשות שימוש נרחב יותר בכלים ובגישות במטרה לעזור לתלמידים לבנות את הידע שלהם, לשמור על מידע חדש, להבין חומר קשה ולהציג ולשתף את הרעיונות שלהם בצורה יותר יעילה (Standley, 2003). אחת הגישות החזקות האלה היא השימוש בסיפורים דיגיטליים, שיכולים לספק למחנכים כלי רב עוצמה לשימוש בכיתות הלימוד שלהם אם מתאימים אותו לצרכיהם של התלמידים ומפתחים את המיומנויות הנדרשות לשימוש בכל בצורה היעילה ביותר (Robin, 2005).

סיפורים דיגיטליים שנמשכים בדרך כלל בין 2-10 דקות, מושכים את התלמידים והמורים שנתפסים לא רק כמאזינים, אלא גם כלומדים שיכולים לתקשר ולעצב את הסיפור (Robin and Pierson, 2005). בנוסף, אנשים נוטים לשים לב יותר למה שנאמר כאשר המידע מוכנס לתוך סיפור מעניין או מרגש, מה שמצביע על יתרונות רבים של השימוש בסיפורים דיגיטליים בחינוך (Gils, 2005): (1) להפוך את ההסבר או התרגול של נושאים מסוימים למשכנעים יותר, (2) ליצור מצבים בחיים אמיתיים בדרך קלה וזולה יותר, ו- (3) לשפר את מעורבותם של תלמידים בתהליך הלמידה.

אנשי חינוך מכל הרמות וברוב הנושאים יכולים להשתמש בסיפורים דיגיטליים בדרכים רבות כדי לתמוך בלמידה של תלמידים ולעודד אותם. אחת האפשרויות הזמינות למורים היא להשתמש בסיפורים דיגיטליים להצגת התוכן וללכוד את תשומת לבם של התלמידים

בעת הצגת רעיונות חדשים, דבר שעשוי להגביר את עניינם של התלמידים, להגביר את מעורבותם ולהניע את המוטיבציה שלהם בתהליך הלמידה (Robin, 2008).

מורים שמסוגלים להשתמש בסיפורים דיגיטליים עשויים לגלות כי הם יכולים להיות כלים מועילים במיוחד, לא רק בשילוב תלמידים בתוכן, אלא גם בניהול דיון על הנושאים שהוצגו בסיפור והפיכת התוכן למופשט ומובן יותר, מה שתורם לשיפור את השיעורים והקלת הדיון (Burmark, 2004; Robin, 2008).

בנוסף, השימוש בסיפורים דיגיטליים מסייע למורים ליישם את הידע שלהם בכיתה על ידי שימוש בטכנולוגיה ביקורתית ויצירתית ושיפור ה-TPACK ( ידע התוכן הפדגוגי והטכנולוגי), מה שמניע את התלמידים להיות מעורבים יותר בלמידת תוכן חדש בעזרת טכנולוגיות מולטימדיה (Hicks, 2006). כמו כן, השימוש במולטימדיה בהוראה מסייע לתלמידים לשמור על מידע חדש ולהבין חומר קשה (Hibbing & Rankin-Erikson, 2003). דבר זה מתבטא גם בתוצאות מחקרם של ג'נקינס ולונסדיל (Jenkins & Lonsdale, 2007), שמעידים על חשיבות הסיפור הדיגיטלי ככלי חיובי שמעודד יצירתיות של התלמיד ועוזר לו להבין את תהליכי הלמידה לאורך זמן ולפתח מיומנויות מתאימות למאה ה-21.

אחד האלמנטים החשובים ללמידה הוא אלמנט המוטיבציה. מוטיבציה, היא מושג מרכזי בתחומי המחקר החינוכי. בר חיים (2002), מגיד מוטיבציה ככוח מניע בפעילויות, הנעשות מתוך רצון, והמלוות במאמץ גופני, שכלי ונפשי. עשור (2001), מגדיר מוטיבציה כרצון האדם להשקיע אנרגיות, משאבים וזמן בפעילות, גם כשהפעילות כרוכה בקשיים ובאי הצלחות. לעומתם, איליט וטראש (elliott & thrash, 2001), רואים במוטיבציה כמבנה תיאורטי להסבר מעשיהם של האנשים המושפעים מצורכיהם ורצונותיהם. הגדרה דומה הוצעה על ידי בול (Ball, 1977), הרואה במוטיבציה כתהליך המשפיע על התעוררות והמשכיות התנהגויותיהם של האנשים.

החוקרים מציעים טיפוסים אחדים למוטיבציה, כאשר המרכזיים ביניהם הם; מוטיבציה פנימית (Intrinsic Motivation) ומוטיבציה חיצונית (Extrinsic Motivation). המוטיבציה הפנימית יכולה לנבוע מתוך בחירה, הנאה, עניין (ניסן, 2001; Ryan & Deci, 2000). לעומתה מוטיבציה חיצונית יכולה לנבוע מתגמול או מפחד מעונש (Vallerand et al., 1992).

חוקרים אחדים בחנו את השפעת המוטיבציה על היכולות החינוכיות של התלמידים, חוקרים אחדים (Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2002). חוקרים אלה, הצביעו במשותף,

על המוטיבציה כאחד הגורמים המשפיעים על התנהלות בית הספר והסביבה השרויה בה ועל ההשקעה החינוכית וההישגים הלימודיים של התלמידים (Tucker, Zayco, & Herman, 2002).

החוקרים מצביעים כי לימוד והשקעה הנובעים מתוך מוטיבציה פנימית עדיפים על מצב שבו המניע של התלמיד היא מוטיבציה חיצונית (לם, 2001). בהקשר זה דיסי (Deci, 1975), טוען כי המוטיבציה החיצונית פוגעת במוטיבציה הפנימית. לטענתו, לאדם יש צורך בתחושה של עצמאות ואי שליטה על ידי גורמים חיצוניים, מכאן פעילויות המונעות על ידי תגמולים חיצוניים רמת העניין בביצוען נופל מאלו המונעות מתוך מוטיבציה פנימית. מכאן, המוטיבציה הפנימית משפרת את הביצועים החינוכיים של התלמידים, ומעודדת את הלמידה בקרבם והשגת יעדיהם החינוכיים.

אבכך, כפי שהובא קודם לכן, אחד האלמנטים החשובים למידת כל תחום או מקצוע חדש הינה המוטיבציה ללמוד אותו. חוקרים אחדים בחנו את השפעת המוטיבציה על היכולות החינוכיות של התלמידים (Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2002). חוקרים אלה, הצביעו במשותף, על המוטיבציה כאחד הגורמים המשפיעים על ההישגים הלימודיים של התלמידים (Tucker, Zayco, & Herman, 2002). המחקרים מורים על מספר גורמים מוטיבציוניים המשפיעים על השקעת התלמידים בלימודיהם בבית הספר. ליאן-הואנג (Lian-Hwang, 1966), אצל איימס (1990) הציע חמשה גורמים מוטיבציוניים כולל: (1) תפיסה חיובית לבית הספר, המתייחסת להתמדה, דימוי אקדמי גבוה ורגשות חיוביים כלפי פעילויות בית הספר, (2) חיזוקים חיוביים- הכרת המורה והתלמידים ביכולותיו של התלמיד, (3) פחד מכישלון- מוטיבציה להימנעות מכישלון, (4) סקרנות, (5) מחויבות- מחויבות התלמיד לדמות סמכותית, מורה הורה או אחרים. חמשה גורמים אחרים הוצעו על ידי בלומנפלד ומרכס (Blumenfeld & Marx, 2001): (א) מסוגלות- אמונת התלמידים שהשקעתם בלימודים תוביל להשגת מטרות רצויות, (ב) ערך- תפיסת התלמידים לתועלת בביצוע המשימה והתגמולים הכרוכים בה, (ג) שימושיות- התועלת מההשקעה ומיכולתה לשרת מטרות חשובות אחרות, (4) הישג- הערך והחשיבות שהתלמידים מייחסים ללימודים ולהצלחה בלימודים, (5) ערך פנימי- רמת העניין הפנימית שמייחסים התלמידים ללימודים, רמה זו נובעת מרמת עניין גבוהה.

החוקרים מצביעים כי לימוד והשקעה הנובעים מתוך מוטיבציה פנימית עדיפים על מצב שבו המניע של התלמיד היא מוטיבציה חיצונית (לם, 2001).

יש לציין עוד, כי ההבדלים ברמת המוטיבציה בין התלמידים לתלמידות משפיעה על ההישגים הלימודיים של שני הצדדים. במחקרו של פריסקיל ועמיתיו (Preckel, Goetz, Pekrun & Kleine, 2008), נמצא כי היות והתלמידים בעלי רמה גבוהה יותר של מוטיבציה מאשר התלמידות, הם מפגינים ביצועים חינוכיים טובים יותר בקרב התלמידות.

חשיבותה של המוטיבציה לעצם הלמידה גרמה לחוקרים אחדים לנסות ולבחון את השפעתם של אלמנטים חזותיים (המולטימדיה) על המוטיבציה ללמידה. מולטימדיה מתייחסת בדרך כלל להצגת חומר בשתי צורות: שמיעתי/ מילולי וחזותי/ ציורי. ממצאי המחקר של מאיר (2001) אצל בירק אצל (Berk, 2009) מעלים כי הצגת חומר מילולי וחזותי עם דיאלוג או קריינות הנה שיטה יעילה ביותר עבור הלומדים ולשימוש בה יש משמעות בתהליך ההוראה והוראה. כמו כן, החומרים החזותיים בלמידה מבוססת טכנולוגיה מכוונים את הלומד, שומרים על המוטיבציה שלו ומאפשרים הצגת אוצר מילים בתוך הקשר משמעותי. ומכיוון שתמונות זכורות יותר ממילים, הן עוזרות לתלמידים להיזכר ביותר דברים, ולכן משמשות כמתווכים של ידע חדש (Heidemann, 1995). לאנימציה יש חשיבות גדולה משום שהיא מספקת דרך טובה למקד את תשומת לבם של התלמידים וגם בכדי לסמן לתלמיד להתמקד בתכונות קריטיות ביותר של תצוגת מסך (במקרה של יישום מולטימדיה) (Dalacosta & Kamariotaki & Palyvos & Spyrellis, 2009). ובספר של למידה עם אנימציה (Animation as a Learning tool.) (2010), אנימציה אובחנה כשיטה שבאמת יכולה להגביר את העניין והמוטיבציה בלמידה. משתמע מכך שעל ידי שימוש באנימציה ניתן "לילדים" לפתח כישורים ומיומנויות בסיפור סיפורים, תקשורת חזותית, קוגניציה, מוסר רגשי והיבטים אסתטיים, התבוננות והיבטים רגשיים, ריכוז, ופתרון בעיות והיבטים חדשניים\*<sup>1</sup>.

בנוסף לכך, אנימציה יכולה להיות אינפורמטיבית יותר, קרובה יותר למאפיינים של הנושא, מפורשת יותר, מסבירה יותר וברורה יותר, והיא ללא ספק, מספקת אמצעי בטוח כדי ללמוד ולשמור על ההתעניינות של התלמידים בכיתה בלמידה עם אנימציה (Lowe, 2001).

<sup>1</sup> Animation as a Learning tool. (2010). VIA University College (module brochure).

Retrieved September 21, 2010,

from <http://www.viauc.com/exchange/tools/Pages/tools.aspx>

**השימוש בסיפורים לשיפור הבנת הנקרא**

סיפורים מסייעים לתלמידים ללמוד את ארבע המיומנויות האזנה, דיבור, קריאה וכתיבה בצורה יעילה יותר, וזאת הודות ליתרון המוטיבציה המשובץ בסיפורים וגם בגלל השעשוע והכיף הטמון בהם. לסיפורים יש בדרך כלל התחלה, אמצע וסוף. אי לכך, מבנה זה מעודד תלמידים בכל רמת מיומנות שפה כדי להמשיך לקרוא סיפור עד הסוף כדי לגלות איך הסכסוך נפתר. התמה של הסיפורים לעתים קרובות מעניינת את התלמידים יותר מהטקסט שנמצא בספרים. כמו כן, ניתן לנצל את ההזדמנות הזו ולהשתמש בסיפורים כדי לשפר את אוצר המילים ומיומנויות הקריאה של התלמידים (Erkaya & Rocha, 2005).

לאו וקראשין (2000) מציגים את התוצאות של השוואה בין קבוצה של סטודנטים שקראו טקסטים ספרותיים וקבוצה אחרת שקראו טקסטים שאינם ספרותיים באוניברסיטה בהונג קונג. הקבוצה שקראה טקסטים ספרותיים הראתה שיפור באוצר מילים ובקריאה. הבנת הנשמע ממלאת תפקיד מרכזי בהוראת שפה זרה (Brewster, 1994; Grabiellatos, 1995). כמו כן, רכישת מיומנויות הקשבה והבנה מביאים לשיפור הבנת הנקרא של הלומדים (Biemiller, 2003).

ידוע היטב כי סיפורים הם חומרי הקשבה אפקטיביים ללומדים המסייעים לפתח את הבנת הנשמע/הנקרא ואוריינות בשפה זרה (Isbell, 2002; Richard & Anderson, 2003). דבר זה עושה את רכישת השפה למשמעותית ביותר ולבלתי נשכחת (Wasik & Bond, 2001) ומאפשר הצגת צורות אוצר המילים ונוסח הדיבור בתוך הקשר משמעותי ומובנה (Koisawalia, 2005).

**סביבה לימודית מבוססת סיפורים דיגיטליים בשיעורי שפה זרה (אנגלית)**

במהלך השנים האחרונות נפוץ בארצות הברית השימוש בטכנולוגיה, במיוחד מולטימדיה, כאמצעי להוראת שפה זרה (Greany, 2002) ובמקביל לכך יש יותר עניין בקשר בין ערוצים חזותיים ושמיעתיים והבנת הנשמע (Hoven, 1999). כמו כן, ממצאי מחקר של גריני (Greany, 2002) מצביעים על השפעה חיובית של השימוש בטכנולוגיה על פיתוח הכישורים הלשוניים ומיומנויות הקריאה. ממצא זה מצטרף לממצאים של מחקרים רבים המדווחים על השפעה חיובית של הטכנולוגיה על התפתחות המוטיבציה של הלומדים ללמידת שפה זרה (Clements, 1994).



ההסבר לכך הוא שיישומי מולטימדיה מספקים תמונה מציאותית יותר של השפה הזרה בעזרת שפת גוף ומחוות, שמסייעות להעביר את המשמעות ללומדים (Fidelman, 1997), דבר שמתבטא באינטראקטיביות של סיפורים מבוססי אינטרנט, שעשויים להקל על למידה ולהפוך את הלומדים למעורבים פעילים בהבנת הסיפור (Donato, 1994).

### **מערכת החינוך הערבית בישראל: תיאור תמונת מצב**

מערכת החינוך הערבית עברה שינויים, כמותיים ואיכותיים, יחד עם זאת, חוקרי מערכת החינוך הערבית בישראל מסכימים ביניהם לגבי ההישגים הנמוכים של התלמידים הערביים במיוחד בשפות, ובעיקר בשפה האנגלית (אבו-עסבה, 2008, 2005). רמת ההישגים הנמוכה של מערכת החינוך הערבית לעומת מערכת החינוך היהודית הן במבחנים הבינלאומיים והן במבחני הכניסה לאוניברסיטאות. למשל, במבחן המיצ"ב לתלמידי כיתות ה' בשנת 2009 היה ממוצע ציוני התלמידים הערבים במבחן שפת האם (ערבית) – 63.2, לעומת ממוצע של 73.9 אצל התלמידים היהודים בשפת אמם (עברית). במבחן באנגלית עמד ממוצע הציונים של התלמידים הערבים על 66.9, לעומת 74.1 בקרב התלמידים היהודים, ופערים גדולים אף יותר נמצאו במבחנים במתמטיקה ובמדעים: ממוצע הציונים של התלמידים הערבים במתמטיקה היה 46.4 לעומת 60.9 בקרב התלמידים היהודים, ובמדע וטכנולוגיה – 55.2 לעומת 63.6 (הלמ"ס, 2012, לוח 8.13).

פערים גדולים נרשמו גם בהישגים במבחני הבגרות ובבחינה הפסיכומטרית. שיעור התלמידים הערבים הזכאים לתעודת בגרות איכותית נמוך למדי ועומד על 48.3%, כשרק 35.7% מהם עומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות, לעומת 57.8% זכאים לתעודת בגרות בקרב מערכת החינוך היהודית, שמתוכם 49.3% עומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות (הלמ"ס, 2012, לוח 8.24).

### **מתודולוגיה**

#### **מטרות המחקר:**

לבחון את מידת האפקטיביות ללמידת התלמידים בבתי הספר הערביים לשפה שניה (אנגלית) באמצעות הסיפורים הדיגיטליים.

#### **בעיית המחקר:**

התלמידים הערביים מתקשים מאוד ללמוד את השפה האנגלית כשפה זרה שניה (בנוסף לשפה העברית כשפה זרה ראשונה). תוצאות מבחני המיצ"ב, ולאחר מכן ציוני הבגרות

מצביעים עם רמה נמוכה של הישגים במקצוע האנגלית של התלמידים הערביים. המחקר נסה לבדוק האם ניתן לשפר את למידת האנגלית כשפה זרה באמצעות הסיפורים הדיגיטליים.

### שאלות המחקר:

- (1) באיזה מידה התלמידים שביעי רצון מלמידה דרך סיפורים דיגיטליים? האם ישנה השפעה של למידה דרך סיפורים דיגיטליים על מוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לשפה האנגלית כשפה זרה שניה?  
האם קיימים הבדלים מובהקים בין בנים לבין בנות בכל הקשור למוטיבציה ללמידה ומשביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית?

### השערות המחקר:

- (1) ימצאו הבדלים ברמת שביעות הרצון מלמידת אנגלית כשפה זרה שניה על-פי קבוצת הלמידה. כך, שתלמידים שלמדו באמצעות הסיפורים הדיגיטליים ידווחו על רמת שביעות רצון גבוהה יותר.  
(2) ימצאו הבדלים ברמת המוטיבציה ללמידת שפה זרה שניה אנגלית על-פי קבוצת הלמידה. כך, שתלמידים שלמדו באמצעות הסיפורים הדיגיטליים ידווחו על רמת מוטיבציה גבוהה יותר.  
(3) לא ימצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבין בנות בכל הקשור למוטיבציה ללמידה ומשביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית.

### משתני המחקר:

**מ.ת :** מוטיבציה ללמידת שפת אנגלית כשפה זרה שניה, שביעות רצון  
**מ.ב.ת:** קבוצת לימוד . הערכים :

(1) לימוד דיגיטלי באמצעות סיפורים דיגיטליים

(2) הוראה רגילה

**מאפיינים דמוגרפיים:** מגדר, הישגים כללים, הישגים באנגלית, דרגת כיתה.

### מדגם

**מדגם המחקר :** כלל 81 תלמידי כיתה ז' (3 כיתות). מתוכם למדו 2 כיתות (51 תלמידים) באמצעות סיפורים דיגיטליים, וכיתה אחת (30 תלמידים) שלמדו בהוראה רגילה .  
**שיטת דגימה :** מדגם נחות של בית הספר חטיבת ביניים בעיר באקה אל גרביה.  
**שיטת וכלי המחקר :** שיטת המחקר הכמותית, כאשר כלי המחקר הינו שאלון שנבנה למטרת המחקר ע"י החוקרת. השאלון מורכב משלושה חלקים :

חלק א': 4 שאלות דמוגרפיות: דרגת כיתה, מגדר, הישגים לימודיים כלליים, הישגים לימודיים למקצוע האנגלית.

חלק ב': 16 היגדים הבודקים שביעות רצון התלמידים (על סקלה 1-4, כאשר 1: מסכים מאוד, 4 כלל לא מסכים).

חלק ג': 30 היגדים הבודקים משתנה של מוטיבציה ללמידה בכלל ולמקצוע האנגלית כשפה שניה בפרט. (על סקלה של 1-5, כאשר 1: כלל לא נכון, 5: נכון מאוד).

#### מהימנות כלי המחקר:

משתנה	ערך אלפא קרונבך
מוטיבציה ללמידה	0.966
שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית	0.884

מהימנות הכלי הנה גבוהה מאוד גם עבור משתנה מוטיבציה ללמידה (0.966) וגם עבור שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית (0.884).

#### הליך המחקר:

נדע לי מאחת המורות לאנגלית (אותה אני מכירה) שהיא עובדת בב"ס חטיבת הביניים בבאקה אל גרביה, שהיא מעבירה יחידת לימוד לשתי כיתות ז' באמצעות הסיפורים הדיגיטאליים, ואילו כיתה נוספת שלישית המשיכה ללמוד בשיטת הלימודי הפרונטאלית הרגילה. ביקשתי מהמורה להעביר לתלמידים שאלון בשלוש הכיתות אותם היא מלמדת אנגלית. היא הפנתה אותי למנהלת ביה"ס. פניתי למנהלת בית הספר, וסיפרתי לה על המחקר שלי, וביקשתי ממנה לאפשר לי להעביר שאלון בשלוש הכיתות. היא אפשרה לי בתנאי שהמורה לאנגלית תלווה אותי בכיתה. קבעתי עם המורה לאנגלית יום ושעה, והעברתי יחד עמה את השאלון לתלמידים. העברת השאלון ארכה כ- 20 דקות. יש לציין שהשאלון הועבר בשפה הערבית לאחר שתורגם על ידי החוקרים מהשפה העברית.

ניתוח סטטיסטי: הניתוח הסטטיסטי נעשה באמצעות תוכנת ה Spss

#### ממצאים

לוח 1 מציג את התפלגות המאפיינים הדמוגרפים ומשתני המחקר. מהלוח עולה כי כחצי מהמשתתפים הינם תלמידים (54%). כ- 44% מהמשתתפים הגדירו את הישגיהם הלימודיים בכל המקצועות כמעולים וכ- 38% הגדירו את הישגיהם הלימודיים בשפה האנגלית כמעולים. ועוד, מהלוח עולה כי רמת המוטיבציה ללמידת אנגלית בקרב

התלמידים הינה גבוהה מאוד ( $M= 3.85$ ) ורמת שביעות הרצון מאיכות ההוראה באנגלית הינה בינונית-גבוהה ( $M= 2.92$ ).

לוח 1 : התפלגות המאפיינים הדמוגרפים ומשתני המחקר :

M (S.D)	n(%)	משתנה
		<b>מגדר</b>
----	44 (54.3)	תלמיד
----	37 (45.7)	תלמידה
		<b>הישגים לימודיים בכל המקצועות</b>
----	4 (4.9)	זקוקים לשיפור
----	7 (8.6)	בינוניים
----	34 (42.0)	טובים
----	36 (44.4)	מעולים
		<b>הישגים לימודיים באנגלית</b>
----	6 (7.5)	זקוקים לשיפור
----	22 (27.5)	בינוניים
----	22 (27.5)	טובים
----	30 (37.5)	מעולים
3.85 (0.84)	----	<b>מוטיבציה ללמידת אנגלית</b>
2.92 (0.83)	----	<b>שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית</b>

כדי לבדוק הבדלים במשתנים התלויים "מוטיבציה ללמידת אנגלית" ו"שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית" לפי המשתנה "קבוצת לימוד" נערכו מבחני t למדגים לא מזווגים, שממצאיהם מפורטים בלוח 2.

לוח 2. השוואה בין תלמידים שלמדו בהוראה דיגיטלית לתלמידים שלמדו בהוראה רגילה (ממוצעים, סטיות תקן וערכי t)

המשתנה	הוראה דיגיטלית N=51		הוראה רגילה N=30		t (79)
	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
מוטיבציה ללמידה	4.031	0.851	3.551	0.757	2.555*
שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית	3.045	0.766	2.731	0.766	1.680

\*  $P < 0.05$

מלוח 2 עולה כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית במשתנה "מוטיבציה ללמידת אנגלית" בין תלמידים שלמדו בהוראה דיגיטלית ( $M = 4.031, SD = 0.851$ ) לתלמידים שלמדו בהוראה רגילה ( $M = 3.551, SD = 0.757$ ),  $[t(79) = 2.555, p < 0.05]$ . מההבדל בממוצעים ניתן לראות כי לתלמידים שלמדו בהוראה דיגיטלית ישנה מוטיבציה ללמידת אנגלית יותר גבוהה מזה של תלמידים שלמדו בהוראה רגילה.

ועוד, ממצאי לוח 2 מצביעים כי לא קיים הבדל מובהק סטטיסטית במשתנה "שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית" בין תלמידים שלמדו בהוראה דיגיטלית ( $M = 3.045, SD = 0.766$ ) לתלמידים שלמדו בהוראה רגילה ( $M = 2.731, SD = 0.766$ ),  $[t(79) = 1.680, p > 0.05]$ . עם זאת ולמרות חוסר המובהקות הסטטיסטית ניתן לראות את ההבדלים ברמת שביעות הרצון מאיכות ההוראה באנגלית בין תלמידים שלמדו בהוראה דיגיטלית לבין תלמידים שלמדו בהוראה רגילה לטובת הראשונים (הוראה דיגיטלית).

לוח 3: השוואה בין תלמידים לתלמידות (ממוצעים, סטיות תקן וערכי t)

המשתנה	תלמידים N=44		תלמידות N=37		t (79)
	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
מוטיבציה ללמידה	3.80	0.91	3.89	0.75	0.378
שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית	2.95	0.86	2.88	0.79	-0.47

מהלוח עולה כי לא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית במשתנים "מוטיבציה ללמידה" ו-"שביעות רצון מאיכות ההוראה באנגלית" בין תלמידים לתלמידות ( $p > 0.05$ ).

המחקר הנוכחי התכוון לבחון את מידת האפקטיביות ללמידת התלמידים בבתי הספר הערביים לשפה שניה (אנגלית) באמצעות הסיפורים הדיגיטאליים. זאת לנוכח הקושי שבו נתקלים התלמידים הערביים בלמידת שפה זרה שניה (אנגלית), כאשר השפה הזרה הראשונה היא הערבית). בחינה זו ניסתה לענות על שתי נקודות מרכזיות; האחת: מידת שביעות הרצון של התלמידים משיטת הלמידה באמצעות סיפורים דיגיטאליים, ואילו הבחינה השנייה לנסות ולעמוד האם קיימת השפעה מדרך הלמידה על מוטיבציית הלמידה בקרב התלמידים.

הממצאים שהתקבלו מאוששים את שתי ההשערות בדבר הימצאותם של הבדלים מובהקים סטטיסטית במידת שביעות הרצון בין שתי הקבוצות כך שתלמידים אשר למדו בשיטת הסיפורים הדיגיטאליים הצביעו על מידת שביעות רצון גבוהה יותר מאשר תלמידי קבוצת הביקורת.

וכמו כן, הממצאים מצביעים על אוששה של השערה השנייה בדבר קיום השפעה של שיטת הלמידה על מוטיבציית הלמידה של הלומדים אנגלית בשיטת הסיפורים הדיגיטאליים לעומת קבוצת

הביקורת אשר למדה בשיטה המסורתית הישנה. כאשר בין שתי הקבוצות קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית. ממצא זה בא בהלימה של מחקריו בארה"ב של קולמנטס (Clements, 1994) ומחקרו של גריני (Greany, 2002) אשר הצביעו על השפעה חיובית של השימוש בטכנולוגיה על פיתוח הכישורים הלשוניים ומיומנויות הקריאה. ממצאים אלה מתחברים עם לפחות מרכיב אחד (סקרנות) מחמשת המרכיבות אותם הציעו בלומנפלד ומרכס (Blumenfeld & Marx, 2001) של המוטיבציה ללמידה אצל תלמידים. למידה באמצעות סיפורים דיגיטאליים גורמים ללא ספק לסקרנות אצל התלמידים, ומכאן גם עולה רמת המוטיבציה ללמידה אצלם. ממצא זה בא בהלימה עם טענתם של החוקרים אשר בחנו את השפעת המוטיבציה על היכולות החינוכיות של התלמידים (Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2002). חוקרים אלה, הצביעו במשותף, על המוטיבציה כאחד הגורמים המשפיעים על התנהלות בית הספר והסביבה השרויה בה ועל ההשקעה החינוכית וההישגים הלימודיים של התלמידים (Tucker, Zayco, & Herman, 2002). סקרנות התלמידים משיטת הסיפורים הדיגיטליים באה מתוך מניעים של מוטיבציה פנימית הנחשבת כעדיפה על מוטיבציה חיצונית (לם, 2001).

ועוד, ממצאי המחקר מצביעים על כך שההשערה השלישית אוששה, בדבר אי קיומם של הבדלים על רקע של משתני מין (בנים לעומת בנות) בכל הקשור למוטיבציה ללמידה וגם בשביעות הרצון. ממצא זה מתיישב עם דעותיהם של חוקרים אחרים (Preckel, Goetz, 2008) בדבר השפעת המוטיבציה בין התלמידים לתלמידות על ההישגים הלימודיים של שני הצדדים. ויחד עם זאת ממצא זה אינו מתיישב עם מחקרו של פריסקיל ועמיתיו (Preckel, Goetz, Pekrun & Kleine, 2008), כאשר נמצא כי היות והתלמידים בעלי רמה גבוהה יותר של מוטיבציה מאשר התלמידות, הם מפגינים ביצועים חינוכיים טובים יותר בקרב התלמידות. ניתן להסביר את הממצא שהתקבל במחקר שלנו לאי קיומם של הבדלים ככך שבשנים האחרונות חלה תמיכה ועידוד לימודיהן של בנות בדומה לבנים בחינוך הערבי (אבו עסבה, 2005).

חשיבות ממצאי המחקר מתבטאת בכך, שהטמעת השימוש בסביבה טכנולוגית בכלל וכלים של סיפורים דיגיטליים להוראת השפה האנגלית כשפה זרה בבתי הספר הערביים מעלה את שביעות רצונם של התלמידים וגורמת להם כתוצאה מכך לעלייה ברמת המוטיבציה אצלם, דבר אשר יכול לשפר את תפוקות הישגי התלמידים במערכת החינוך הערבית כפי שציין זאת אבו עסבה במחקרו (אבו עסבה, 2008, 2005).

כמו כן עולה המסקנה שיש להרחיב את השימוש בכלים דיגיטליים בהוראת שפות בכלל ואנגלית כשפה זרה בפרט, והדבר מחייב שמכללות להכשרת מורים ערביים יכינו ויכשירו את המורות לעידן הדיגיטאלי.

יש לציין שאחת ממגבלות המחקר העיקריות הנה שהוא בוצע רק בבית ספר אחד והתבסס על מדגם קטן של מספר תלמידים, לכן מומלץ במחקר עתידי להרחיב את המחקר למספר גדול יותר הן של בתי ספר והן של מדגם התלמידים.

**ביבליוגרפיה**

אבו עסבה, ח' (2008). מערכת החינוך הערבית בישראל וסוגיית השוויון. **מפנה**, 58, עמ' 43-50.

אבו-עסבה, ח' (2005). סוגיות בלתי פתורות במערכת החינוך הערבית: לפני דוח דוברת ואחריו. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית** (248-261). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

אבו עסבה, ח' (2005). "ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה והזדמנות לשינוי במעמדן החברתי". בתוך: איתן פלדי (עורך) **החינוך במבחן הזמן 2**. הוצאת רכס- פרויקטים חינוכיים, תל-אביב, עמ': 627-646.

איימס, א' קרול (1990): **מוטיבציה מה מורים צריכים לדעת** בתוך: אבי עשור ואבי וקפלן (עורכים). **חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה**, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.

בלומנפלד, פיליס ומרקס, רונלד (2001): **מוטיבציה וקוגניציה** בתוך: עשור, אבי וקפלן, אבי (עורכים) (תשס"א): **חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה**, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.

בר-חיים, א' (2002). **התנהגות ארגונית**, כרך א', יחידה 4, עמ' 191-245. האוניברסיטה הפתוחה.

עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך א' קפלן וא' עשור (עורכים), **חינוך החשיבה: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה מס' 20** (167-190). ירושלים: ברנקו וייס.

לם, צ' (2001). דעת ובורות כתוצרי בית ספר. בתוך: א' עשור, וא' קפלן (עורכים), **חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

למ"ס, 2012, לוח 8.13.

למ"ס, 2012, לוח 8.14.

ניסן, מ' (2001). הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית ספר. בתוך: א' עשור וא' קפלן (עורכים), **חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.



- Alaa Sadik. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated Approach for engaged student learning. **Educational Technology Research and Development**, 4, 487-506.
- Animation as a Learning tool. (2010). VIA University College (module brochure). Retrieved September 21, 2010, from <http://www.viauc.com/exchange/tools/Pages/tools.aspx>
- Ball, Samuel (1977). **Motivation in Education**. Educational Testing service, Princeton, New Jersey. Academic Press, New York - San Francisco
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: Tv, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. **International Journal of Teaching in Teaching and Learning**. 5(1), 1-21.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. **Reading Psychology** 24 (3-4). pp. 323-335.
- Brewster. J. (1994). Listening and the young learner. In C. Brumfit. J. Moon. And R. Tongue (Eds.). **Teaching English to children**. London: Nelson, pp. 158-177. First published by Collins ELT in 1991.
- Bull, G., and S.Kajder. (2004). "Digital Storytelling in the Language Arts Classroom." **Learning & Leasing with Technology** 32 (4): 46-49.
- Burmark, L. (2004). **Visual presentations that prompt, flash & transform. Media and Methods**, 40(6), 4-5.
- Center for Digital Storytelling. (2005). Center for Digital Storytelling Web site. Retrieved May 12, 2007, from <http://www.storycenter.org/history.html>
- Chung, S. K. 2007. "Art Education Technology: Digital Storytelling." **Art Education** 60 (2): 17-22.
- Clements, D. H. (1994). The uniqueness of the Computer as a Learning tool: Insights from Research and Practice. In j.L. Wright and D.D. Shade (Eds.). **Young children: Active Learners in a Technology Age**

---

**Washington.** DC: National Association for the Education Children, pp. 31-50.

Dalacosta & Kamariotaki & Palyvos & Spyrellis, (2009),Multimedia application with animated cartoons for teaching science in elementary education, Volume 52, Issue 4.

Deci, E. L. (1975). **Intrinsic motivation**. New York: Plenum.

Digital srotytelling. (n.d). In *Wikipedia*. Retrieved February 12, 2014 from : [http://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_storytelling#Uses\\_in\\_primary\\_and\\_secondary\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling#Uses_in_primary_and_secondary_education)

Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. In J.P. Lantolf and G. Appel (Eds.). **Vygtskian Approaches to Second Language Learning**. Norwood. NJ: Ablex Publishing Corporation. Pp. 35-56.

Erkaya & Rocha, (2005). TV Commercials as Authentic Materials to Teach Communication, Culture and Critical Thinking, *Online Submission*, **MEXTESOL Journal v.29 n1**

Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139-156.

Elliot, A.J., Chirkov, V.I., Sheldon, K.M., & Kim, Y. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. **Psychological Science**, 12, 505-510.

Fidelman, C. G. (1997). Extending the language curriculum with enabling technologies: Nonverbal communication and interactive video. In K. A. Murphy-Judy (Ed.), **NEXUS – The convergence of language teaching and research using technology**, pp. 28-41. Durham, NC: CALICO.

Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. **In 3rd Twente Student Conference on IT**, University of Twente, Faculty of

Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17–18.

Grabielatos, C. (1995). Two Birds with one Stone 2: Listening skills development using testing materials. **Current Issues** 6, pp. 15-19.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), **Handbook of educational psychology** (pp. 63-84). New York: Macmillan.

Greany, J. (2002). Student Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millennium. **Language Learning and Technology**. 6(1), 165-180.

Heidemann, A. (1995) **The visualization of foreign language vocabulary in CALL, Duisburg Papers on Research in Language and Culture**, no. 28. Frankfurt am Main: Peter Lang

Hibbing, A. N., & Rankin-Erikson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. **Reading Teacher**, 56(8), 758.

Hicks, T. (2006). Expanding the conversation: A commentary toward revision of Swenson, Rozema, Young, Mcgrail, and Whiten. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 6, 46-55.

Hoven, D. (1999). A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments. **Language Learning & Technology** 3 (1), 88-103.

Isbell, R. (2002). Telling and retelling stories: Learning Language and Literacy. **Young Children** 57 (2), pp. 26-30.

Jenkins, M., & Lonsdale, j. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In **ICT: providing choices for learners and learning**. (pp. 440-444). Singapore: Centre for Active Learning, University of Gloucestershire, UK.

- Koisawalia, H. (2005). Teaching Vocabulary through Rhythmic Refrains. **Cats – the YLSIG Newsletter**, Spring.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Preckel, Goetz, Pekrun & Kleine. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics ,**Gifted Child Quarterly** **52** (2), 146-159
- Richards, J.C. & Anderson, N.A. (2003). What Do I See? What Do I Think? What Do I Wonder? (STW): A visual Literacy strategy to help emergent focus on storybook illustrations. **The Reading Teacher** 56(5), pp. 442-444.
- Robin, B., & Pierson, M. (2005). **A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom**. Digital Storytelling Workshop, SITE 2005, University of Houston. <http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/course/SITE2005>. Retrieved 12 February 2007.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006** (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AAC
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory into Practice**, 47(3), 220–228.
- Standley, M. (2003). *Digital storytelling using new technology and the power of stories to help our students learn—and teach*. Cable in the Classroom. <http://www.ciconline.org/home>. Retrieved 5 December 2006.
- University of Houston. (2013). *About digital storytelling: What is digital storytelling?* Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27>

- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. **In Paper presented at the 3rd twenty student conference on IT**. University of Twenty, Department of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive reading and language development in preschool classrooms. **Journal of Educational Psychology** 93. pp. 243-250.
- Learning with Animation: Research Implication for Design. (2007). New York: Cambridge University Press.
- Lowe, Richard. (2001) **Beyond 'Eye-Candy': Improving Learning with Animations**. Apple University Consortium.
- Lao, C. Y. and S. Krashen. (2000). **The impact of popular literature study on Literacy Development in EFL: More evidence for the power of reading**. System 28: 261-270
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). **Motivation in education: Theory, research, and applications** (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. **American Psychologist**, 55, 68-78.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. **Psychology in the Schools**, 39(4), 477-488.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, 52, 1003-1017.

---

**Abstract**

The purpose of this study is to examine the effectiveness of learning a second language (English) by using digital stories for pupils in Arab schools. In view of the difficulties faced by the Arab pupils learning English as a second foreign language, the study attempts to answer two key issues: (1) the satisfaction of students using digital stories in learning and (2) the impact of learning motivation among pupils by this method.

The study included 81 pupils in the seventh grade (3 classes). 2 classes (51 pupils) learned by using digital stories, and one class (30 pupils) learned by ordinary teaching method. The findings confirm the two hypotheses regarding the presence of statistically significant differences in the degree of satisfaction between the two groups. Pupils who studied using digital stories indicated a high degree of satisfaction than pupils in the control group. The findings also indicate that the second hypothesis that there is an impact between the teaching method and learning motivation of English learners using digital stories than the control group is verified.

Furthermore, the findings indicate that the third hypothesis there isn't any existence of differences in variables gender (boys versus girls) regarding to motivation for learning and satisfaction was confirmed. The findings raise an important implication that there's a need to expand the use of digital tools in language teaching in general and specifically English as a foreign language, which requires colleges to train Arab teachers to prepare and train the teachers to the digital age.

One of the main limitations of this study is that it was conducted only in one school and was based on a small sample of number of pupils. Therefore, it is recommended for future researches to expand the study to a larger number of both schools and of a sample of students.