

תפיסותיהם של פרחי הוראה כלפי לימודי לשון עברית במכללה, חשיבותם ומידת האפקטיביות שלהם בהכשרת מורים

תקציר: מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק את תפיסותיהם של פרחי הוראה כלפי לימודי הלשון העברית במכללה, חשיבותם ומידת האפקטיביות שלהם בהכשרת מורים. עוד בדק המחקר אם יש הבדל בתפיסות האלה בין קבוצות שונות במכללה, ובהן סטודנטים מצטיינים, בעלי לקויות למידה ואקדמאים בתכניות ההכשרה להוראה. המדגם כלל 113 סטודנטים שלמדו קורס חובה שנתי בלשון עברית במסגרת לימודיהם במכללה. הסטודנטים מילאו שאלון דיווח עצמי בתחילת הקורס ובסופו. ממצאי המחקר מראים כי הסטודנטים תופסים את לימודי הלשון כחשובים בעבור מורים, אך חלה ירידה בתפיסה זו בסוף הקורס. גם המוטיבציה של הסטודנטים, שהייתה גבוהה בתחילת הקורס, ירדה מעט בסופו. בתום הקורס הביעו הסטודנטים שביעות רצון בינונית בלבד מהקורס, בעיקר בשל הנושאים שנלמדו בו, שהיו לא רלוונטיים לטעמם. הם דירגו את תרומתו של הקורס לשיפור שליטתם בשפה כבינונית בלבד. דפוס הממצאים היה דומה בכל הקבוצות. מסקנות המחקר הן כי יש צורך להמשיך בלימודי הלשון במכללות להכשרת מורים, אך יש צורך לבדוק את תוכנם של קורסי הלשון ואת החומר הנלמד בהם על מנת שזה יהיה משמעותי ורלוונטי יותר בעבור הסטודנטים כמורים לעתיד.

מילות מפתח: לשון עברית, הוראת שפת אם, הכשרת מורים

הקדמה

טענות רבות נשמעות זה מכבר על שפתם המדולדלת והרזה של הישראלים כיום (בן-שחר, 2001; 2003). שפתם של מורים אינה שונה משפת החברה כולה. מחקרים מראים כי כיום, בניגוד לעבר, כוללת לשונם של המורים מבנים תחביריים וביטויים לשוניים אשר קרובים יותר לעברית העממית הבסיסית והיום-יומית הנשמעת מחוץ לכותלי בית הספר, והיא אינה עוד השפה הגבוהה, העשירה והתקנית שהייתה נהוגה בשנים עברו (ניר, 2005). אמנם

* חלקים ממאמר זה נסמכים על מחקר שנעשה על ידי ד"ר סמדר דוניצה-שמידט, אניה גליקמן והילה אקרמן-אשר בשנת 2010, בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

התקרבות זו אל עולמם של התלמידים מן הבחינה הלשונית אינה מעוררת אצל התלמידים תחושת זרות כלפי השפה, אך היא מביאה להתרחקות ממקורות הלשון העברית ולהפיכתה של שפת המורים לשפה רדודה ודלה (בורשטיין, 2008). במערכת החינוך נוצר מעגל סגור: המורים מביאים עמם מסורת של שימוש בלשון רדודה ומנחילים אותה לתלמידיהם, התלמידים מצדם מפנימים את הנורמות המקובלות בשיח הציבורי, וכך הולכת העברית ומידלדלת (ניר, 2005).

חשוב לזכור שבית הספר והכיתה משמשים לתלמידים סביבה לשונית המשפיעה במידה ניכרת על איכות הבעתם, ולו בשל מספר השעות הרב שהילדים מבילים במסגרת זו. ישנה הסכמה רחבה בקרב החוקרים כי תפקידם של המורים בבית הספר לשמש דוגמה בעבור תלמידיהם – בדיבורם, בקריאתם ובכתיבתם. שפתם צריכה להיות עשירה, מדויקת ונכונה, שכן יש לה השפעה רבה על התלמידים (לדוגמה: אלון, 2010).

משרד החינוך, אשר מכיר בחשיבותה של ידיעת העברית בקרב המורים, הגדיר זה מכבר את לימודי הלשון כחובה במכללות להכשרת מורים; ואולם על אף ההשקעה הרבה בקורסי הלשון במכללות ניכר כי ידיעותיהם של המורים בתחום הלשון עדיין אינן מספקות, ונשאלת השאלה מדוע כך הם פני הדברים. תנאי הכרחי לתיקון המצב, טוען ניר (2005), הוא גיבוש של עמדות חיוביות כלפי תרבות של לשון מן הגיל הרך, שכן יש קשר הדוק בין רכישת מידע ומודעות לשונית ובין גיבושה של גישה ראויה אל תחום הדעת. מן האמור לעיל עולה שלא די בהקניית כלים לשימוש בשפה תקנית ובלשון עשירה בקרב פרחי ההוראה, אלא יש גם לנסות ולהטמיע בסטודנטים עמדות חיוביות כלפי המקצוע. האם מצליחות המכללות להכשרת מורים במשימה זו?

מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק את תפיסותיהם של סטודנטים פרחי הוראה כלפי ידיעת הלשון העברית וכלפי חשיבותם של לימודי הלשון במסגרת ההכשרה להוראה. עוד ביקש המחקר לבדוק באיזו מידה הם תופסים את לימודי הלשון במכללה כאפקטיביים.

סקירת ספרות: רכישה והוראה של לשון בבית הספר

רכישתה של שפת אם היא תהליך שאורך שנים רבות, מרגע הלידה, על ידי חשיפה לשפה הדבורה בעת תהליך הסוציאליזציה, והוא נמשך אל תוך שנות ההתבגרות עם רכישת האוריינות ופיתוחה של שפה אקדמית (שורצולד, 2012; Berman, 2004). את הידע הלשוני בשפת האם ניתן לחלק באופן כללי לשניים. רובד אחד הוא הרובד הלשוני הבסיסי והיום-יומי של הלשון הדבורה שרוכש הילד בשנותיו הראשונות. רובד זה כולל את שתי המיומנויות הלשוניות הבסיסיות של הבנה/האזנה ודיבור. הרובד השני, שמפתח הילד במהלך שנות לימודיו בבית הספר, כולל את מיומנויות הקריאה והכתיבה, קרי היכולות האורייניות

(שורצולד, 2007; בלום קולקא וחמו, 2010). נוסף על פיתוח האוריינות הלשונית משתתף בית הספר בחיזוק מיומנויות היסוד של ההאזנה והדיבור, הממשיכות אף הן להתפתח במשך השנים. תהליך רכישת השפה הראשונה נמשך אפוא באופן טבעי לאורך שנות בית הספר, שבמהלכן לומד התלמיד קרוא וכתוב, רוכש מבנים דקדוקיים חדשים, מגדיל את אוצר המילים ומשפר את יכולותיו הלשוניות (Berman, 2004; Ravid, 2005). רכישת השפה על גווניה ממשיכה גם בשלבים מאוחרים של בית הספר בכלל זה הבנתן של סוגות לשוניות שונות (טקסטים דבורים וכתובים שנועדו למטרות שונות כגון למטרת סיפור, למטרת טיעון ושכנוע ולמטרת מידע, תיאור והסבר), שליטה במשלבי השפה השונים ופיתוחה של יכולת סוציו-פרגמטית בשפה (שורצולד, 1996; 2005).

לימודי הלשון בבית הספר נחלקים לשני מישורים: המישור המקצועי והמישור האורייני (ניר, 2005; שורצולד, 2007; 2012). במישור המקצועי דומה לימוד הלשון לכל מקצוע אקדמי אחר הנלמד בבית הספר, ומטרתו להבין את עקרונות השפה וחוקיה בשיטתיות ובהדרגה. את המקצוע הזה מלמדים מורי הלשון, והוא נלמד לאורך כל שנות הלימודים בבית הספר החל בבית הספר היסודי ועד לסיומו של בית הספר העל-יסודי. במסגרת לימודים אלו נכללים תחומים כגון תורת ההגה, תורת הצורות ותחביר.

במישור האורייני מפתח הילד את כישוריו הלשוניים בשפה הדבורה והכתובה. הלימוד נועד לטפח את כישורי השפה של התלמיד על מנת שיוכל לעשות בהם שימוש בכל תחומי החיים. המישור האורייני אינו צריך להילמד על ידי מורי הלשון דווקא. נהפוך הוא. "תחום זה חייב להילמד בכל השיעורים הנלמדים בבית הספר [...] וכל מורה בתחומו חייב לתת את הכלים ההולמים לתלמיד" (שורצולד, 2007, 3). שורצולד טוענת שמוטעית ההנחה "שמורי הלשון הם לבדם אחראים למישור האורייני [...] הם אולי מבינים טוב יותר את תהליכי הקריאה והכתיבה, אבל כל מורה בתחומו יכול להעשיר את כישורי התלמידים בתחום ההבנה וההבעה" (שם). עוד טוענים החוקרים שאם נושאי ההבעה אינם מיושמים בתחומי הלימוד הכלליים, הללו יילמדו באופן תאורטי בלבד. רק אם מיושמים הדברים במסגרת מקצועות הלימוד האחרים, אשר בתחום האחריות של כל המורים, ניתן לשפר את יכולותיהם הלשוניות של התלמידים, שכן ללימוד הדקדוק הפורמלי-תאורטי השפעה אפסית על שיפור ההבעה הלשונית. כל מורה בתחומו יכול וצריך להיות פעיל בהוראת הלשון ובשיפור המיומנות הלשונית של התלמידים, שכן אלה אינם נחלתם הבלעדית של המורים ללשון (ניר, 2005; שורצולד, 2007).

מאחר שרכישת השפה הראשונה ממשיכה להתקיים כל עוד נמצא התלמיד בין כותלי בית הספר, יש חשיבות רבה לשליטתם של המורים עצמם בשפה העברית. כאמור, מן הראוי הוא שלשונם של המורים תהיה לשון תקינה ועשירה ותשמש דוגמה טובה ודגם לחיקוי

לתלמידים. זאת ועוד, הכשרת המורה בתחום הלשון תכשיר אותו להתמודד כראוי עם בעיות הלשון של תלמידיו ותפתח את יכולתו להגיב נכונה על שגיאות של תלמידים, הן בדיבור והן בכתיבה. שליטה בשפה תאפשר למורה לתקן תוצרים והפקות של התלמידים לא רק מהפן התוכני-דיסציפלינרי כי אם גם מהפן הלשוני על מגוון היבטיו. יכולתו של מורה לטפל בסוגיות לשוניות אלו במהלך הוראת המקצוע תורמת לשיפור יכולותיהם השפתיות של התלמידים במיומנויות הלשון השונות (שורצולד, 1996; 2007).

הקשר המחקר

משרד החינוך, אשר מכיר בחשיבותה של ידיעת העברית בקרב המורים, הגדיר זה מכבר את לימודי הלשון כחובה במכללות להכשרת מורים. הסטודנטים חייבים ללמוד כמה קורסים בהתאם לרמתם במקצוע זה. הרמה שאליה מסווג הסטודנט נקבעת על פי המבחן הפסיכומטרי. ואולם בעיות רבות קיימות כיום בתחום הוראת העברית במכללות להכשרת מורים. בראש ובראשונה, אף שלימודי הלשון הם בגדר לימודי חובה לא בכל המכללות הם נלמדים. כמו כן לא ברור באיזו מידה מסווגים כלל התלמידים לקורס לשון שהולם את רמתם. זאת ועוד, קיימת אי-הסכמה בנוגע לנושאים שיש ללמד במסגרת הקורסים ללשון עברית במכללות. עוד ידוע כי מורי הדיסציפלינות במכללות אינם מטפלים בדרך כלל בנושאי השפה, והם נוטים להשאיר זאת למורי הלשון. לבסוף, לא ברור מהי מידת תרומתם של הקורסים בלשון עברית לשיפור שליטתם של הסטודנטים בעברית.

שאלות המחקר

1. מהן תפיסותיהם ועמדותיהם של פרחי ההוראה לגבי לימודי הלשון שלהם בעבר?
2. מהי רמת הידע הלשוני של הסטודנטים ומהי מידת חשיפתם לשפה אוריינית לפני הקורס ואחרי?
3. מהן עמדותיהם של הסטודנטים כלפי חשיבות לימודי הלשון במכללה ומהי המוטיבציה שלהם ללמוד קורס זה?
4. האם קיימים הבדלים בתפיסותיהן של קבוצות שונות בקרב הסטודנטים?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר: כללה 113 סטודנטים (87% נשים; 13% גברים בטווח גילים שנע בין 20 ל-45) שלמדו קורס שנתי בלשון עברית במסגרת לימודיהם לקראת תעודת הוראה בדיסציפלינות השונות במכללת סמינר הקיבוצים בשנת 2010. קורס זה, שאליו סווגו הסטודנטים על פי המבחן הפסיכומטרי שלהם, היה הקורס ברמה הגבוהה ביותר (רמת

מתקדמים), וזהו הקורס היחיד בלשון שהם נדרשו ללמוד במהלך לימודיהם. הסטודנטים למדו את אותו קורס בארבע קבוצות נפרדות, כולן עם אותה מרצה, דבר שאפשר לפקח על השפעת מאפייני המורה על עמדות הסטודנטים ועל אפקטיביות הקורס.

ארבע קבוצות הלימוד נבדלו זו מזו באופי הלומדים בהן, כמתואר להלן: (1) סטודנטים לתואר ראשון המשתתפים בתכנית המצטיינים במכללה (N=30), להלן "מצטיינים"; (2) סטודנטים לתואר ראשון שאובחנו כבעלי לקות למידה כלשהי (N=27), להלן "לקויי למידה"; (3) סטודנטים רגילים לתואר ראשון (N=27), להלן "רגילים"; (4) סטודנטים הלומדים במסגרת התכנית להכשרת אקדמאים להוראה (N=29), להלן "הכשרת אקדמאים". מאחר שהמדגם מורכב מארבע קבוצות שוות בגודלן אשר אינן משקפות את גודלן היחסי באוכלוסיית הלומדים במכללה, חושב הממוצע באמצעות שקלול שמביא בחשבון את גודל הקבוצות: המצטיינים - 10%; לקויי הלמידה - 10%; הכשרת האקדמאים - 30%; הסטודנטים הרגילים - 50%.

תיאור הקורס בלשון: מטרתו של הקורס בלשון כפי שפורט בסילבוס הקורס היו - היכרות עם יסודות מדע הלשון מתוך עיסוק בתהליכים ובתופעות בשפה וזאת במטרה להעלות את המודעות לחוקיות בשפה ולהגביר את הרגישות לשימוש בשפה; וגיבוש דמות חינוכית בעלת לשון תקינה ולשון עשירה, המתקשרת עם חניכיה במשלבי הלשון השונים ומשמשת דוגמה ללשון טובה ומקור לחיקוי לחניכיה.

נושאי הקורס היו: ליבון מושגי יסוד בהדגש פונקציונלי וסקירת תחומי העיסוק של הלשון; תורת ההגה בכלל זה תכונות מבחינות בין הגאים והכללים לכתובת התנועות; הדגש הקל; תורת הצורות בכלל זה צורנים ומשמעויותיהם בשם ובפועל, צורנים והשלכותיהם הפונטיות, אותיות השימוש - מש"ה וכל"ב; הרחבת אוצר המילים בכלל זה דרכי התצורה בעברית בת זמננו; הסמיכות; שם המספר; דיון בתופעות לשוניות וכללי הכתיב חסר הניקוד. חובות התלמיד כפי שהופיעו בסילבוס היו השתתפות פעילה בעת ההרצאות והדיונים בכיתה, תרגול שוטף במהלך השיעור ומשיעור לשיעור והשתתפות בבחנים תקופתיים ובבחינת הגמר.

תהליך המחקר וכלי המחקר: במחקר נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי אנונימי שנבנה במיוחד לצורכי מחקר זה. השאלון הועבר בתחילת הקורס (בתחילת שנת הלימודים) ובסיומו (בסוף שנת הלימודים). הוא כלל שאלות פתוחות ושאלות סגורות בסולם ליקרט (Likert scale) שנע בין 1 (מידה מעטה מאוד) ל-5 (מידה רבה מאוד). השאלונים תוקפו באמצעות ניתוח שופטים וניתוח גורמים, ומהימנותם הפנימית של המדדים נבדקה באמצעות אלפא של קרונבך. להלן משתני המחקר שנבדקו בשאלון:

לוח 1: משתני המחקר

| משתנה | מספר פריטים | α | דוגמאות לפריטים שהופיעו בשאלון |
|--|-------------|----------|---|
| פרטי רקע | 5 | - | מגדר, גיל, שפת אם, שנת לימודים, תחום לימודים |
| לימודי הלשון בעבר (נבדק בתחילת הקורס בלבד) | 6 | - | מה אהבו/לא אהבו בלימודי הלשון בבית הספר (שאלה פתוחה); מה היה מקצוע קל ומה מקצוע קשה (שאלה פתוחה); מה הציון בלשון בבגרות? |
| הערכה עצמית בעברית וחשיפה לשפה אוריינית (נבדק בתחילת הקורס ובסיומו) | | | |
| ידע בעברית | 4 | 0.86 | יכולת התבטאות בעל פה/בכתב; יכולת הבנת הנקרא; ידע נרחב באוצר מילים |
| ידע בדקדוק עברי | 2 | 0.75 | רמת הידע בדקדוק בעברית; היכולת להשתמש נכון בזכר/נקבה |
| ידע בעברית ביחס לאחרים | 1 | - | דירוג הידיעות בלשון עברית ביחס לאנשים אחרים |
| חשיפה לשפה אוריינית | 2 | - | תדירות קריאת ספרים; תדירות קריאת עיתונים |
| עמדות ומוטיבציה כלפי לימודי לשון (נבדק בתחילת הקורס ובסיומו) | | | |
| הערכה לשפה תקינה ועשירה | 2 | 0.87 | אני מתרשם כשאנשים מדברים בשפה עשירה; אני מעריך אנשים שיודעים לדבר עברית נכונה |
| חשיבות לימודי לשון למורים | 5 | 0.93 | קורס בלשון צריך להיות חובה לכל הסטודנטים, כל מורה בישראל צריך לשפר את יכולתו בלשון העברית |
| מוטיבציה להצליח בקורס | 2 | 0.82 | אני מתכנן להשקיע/השקעתי בקורס בלשון |
| עמדות כלפי הקורס (נבדק בתום הקורס בלבד) | | | |
| שביעות רצון מהקורס | 4 | 0.88 | הקורס הלם את ציפיותיי; התכנים שנלמדו בקורס היו חשובים (כולל שאלות פתוחות) |
| תרומת הקורס לידע הלשוני שלי | 5 | 0.88 | שיפור היכולת לזהות ליקויי לשון ולהגיב עליהם; שיפור היכולת להתמודד עם נושאי לשון מגוונים בעל פה ובכתב; שיפור היכולת לשמש דוגמה ומקור לחיקוי בקרב תלמידים |

ממצאים

תפיסותיהם ועמדותיהם של פרחי ההוראה לגבי לימודי לשון בעבר מן הממצאים עולה כי רק 10% מקרב הסטודנטים אהבו את לימודי הלשון בתיכון; 45% ציינו שאהבו את המקצוע במידה בינונית ו-45% נוספים ציינו כי לא אהבו אותם כלל. בשאלה פתוחה התבקשו הסטודנטים לציין את שלושת המקצועות שהיו להם הקלים ביותר בעת לימודיהם בתיכון, וכן את שלושת המקצועות שזכורים להם כקשים ביותר בתקופה זו. מטרת שאלות אלו הייתה לבדוק אם מקצוע הלשון זכור כאחד המקצועות הקשים או הקלים. כחמישית מן הסטודנטים (22%) ציינו את המקצוע הלשון וההבעה העברית בין המקצועות שהיו להם קלים בתיכון, ואילו למעלה משליש (38%) ציינו מקצוע זה כאחד המקצועות הקשים ביותר בתיכון. 40% לא ציינו מקצוע זה כלל.

בהמשך לשאלה זו התבקשו הסטודנטים לנסות ולהיזכר מה אהבו ולא אהבו במקצוע הלשון ומדוע. תשובותיהם לשאלה זו סווגו לכמה קטגוריות. בתשובה לשאלה מה אהבו ציינו רוב התלמידים שאהבו חיבור, כתיבה והבעה וכן את העיסוק באוצר מילים, בניבים ובפתגמים. על השאלה מה לא אהבו ציינו רוב התלמידים את תחום התחביר, את הבניינים, את החוקים הרבים שיש לזכור ואת אי-החוקיות המבלבלת. ניכר אפוא שהזיכרונות הטובים של התלמידים משיעורים אלו היו קשורים בעושר לשוני, באוצר מילים וביטויים, בהבעה ובכתיבה בשפה. הזיכרונות השליליים של התלמידים קשורים ללימוד הדקדוק והתחביר העברי.

בתשובה לשאלה הפתוחה "מה לדעתך צריך לעשות המורה בקורס ללשון על מנת לסייע לך להצליח בקורס?" ציינו הסטודנטים בעיקר את הנקודות האלה:

1. שהמורה תגרום לסטודנטים לאהוב את השפה ולהתגבר על משקעי העבר. לדוגמה: "שתפשט את מה שלא הבנתי בתיכון ותגרום לי לאהוב זאת"; "אני מקווה שתאיר לי דברים באור חדש מהאור שראיתי בכיתה יו"ד"; "שיהיה פחות נורא ממה שהיה בתיכון"; "שהפעם אוכל סוף-סוף להצליח בלשון"; "שיהיה מעניין, להבדיל מהיובש הטכני של לימודי ביה"ס".
2. שהמורה תלמד נושאים רלוונטיים ושימושיים. לדוגמה: "שתהיה 'מחוברת' לשפה היום"; "שתיתן אינפורמציה פרקטית"; "לא להכביד במונחים 'מעייפים' וכבדים, שיהיה פרקטי"; "לעזור לי ביום-יום"; "דברים שמורים נתקלים בהם ושימושיים".
3. שהמורה תדגיש פחות את הדקדוק ותתמקד בנושאים אחרים. לדוגמה: "אני מצפה ללמוד על ההיסטוריה של הלשון ועל חידושים לשוניים ולא על בניינים שונים ותפקידם"; "ללמוד לדבר נכון ולשפר אוצר מילים (פתגמים)"; "שיהיה מלמד אך בלי יותר מדי חוקים".

רמת הידע הלשוני של הסטודנטים ומידת החשיפה לשפה אוריינית לפני הקורס ואחריו לוח 2 מציג את הערכתם של הסטודנטים את ידיעותיהם בעברית לפני הקורס בלשון ואחריו (ידע בעברית באופן כללי, ידע בדקדוק, ידע ביחס לאחרים), וכן את המידה שבה הם קוראים ספרים ועיתונים.

לוח 2: הערכה עצמית בעברית וחשיפה לשפה הכתובה בתחילת הקורס בלשון ובסיומו

| t(p) | בתום הקורס | | בתחילת הקורס | | |
|------|------------|------|--------------|------|--------------------------|
| | S.D. | M | S.D. | M | |
| 1.85 | .64 | 4.18 | .62 | 4.10 | ידע בעברית (הערכה עצמית) |
| .27 | .78 | 3.71 | .79 | 3.79 | ידע בדקדוק (הערכה עצמית) |
| .48 | .74 | 3.56 | .63 | 3.52 | ידע ביחס לאחרים |
| .44 | 1.19 | 3.67 | 1.28 | 3.52 | קריאת ספרים |
| .01 | 1.40 | 3.28 | 1.32 | 3.28 | קריאת עיתונים |

כפי שמוצג בלוח 2, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תחילת הקורס לסופו באף אחד מן המדדים. משמעות הדבר כי הסטודנטים העריכו את ידיעותיהם בעברית באותו אופן בשני המועדים ללא כל שיפור או שינוי. עוד עולה מהלוח כי הסטודנטים מעריכים את ידיעתם ושליטתם הכללית בעברית כרבה יותר מידיעתם את הדקדוק. את ידיעותיהם בעברית ביחס לאחרים מדרגים הסטודנטים כדומה לזו של אנשים שהם מכירים. קשרים מובהקים בעוצמות בינוניות עד גבוהות נמצאו בין שלושת המשתנים הללו.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תחילת הקורס לסופו גם בתדירות קריאת הספרים והעיתונים בקרב הסטודנטים. הם מעידים על עצמם כמי שקוראים ספרים במידה בינונית עד רבה וקוראים עיתונים במידה בינונית. בדיקת התפלגות משתנים אלה מראה כי 52% מהסטודנטים קוראים במידה רבה עד רבה מאוד, 28% מהם קוראים במידה בינונית ו-19% קוראים במידה מעטה ואף כלל לא. קיים קשר בין תדירות קריאת ספרים לזו של עיתונים הן בתחילת השנה והן בסופה ($r=.43$, $r=.58$; $p<.001$).

עמדות כלפי חשיבות לימודי לשון במכללה למורים ומוטיבציה ללמוד קורס זה לוח 3 מציג את תפיסותיהם של הסטודנטים כלפי חשיבות לימודי הלשון בעבורם כמורים לעתיד, את המוטיבציה שלהם ללמוד קורס זה ואת הערכתם לשפה תקינה ועשירה בתחילת

הקורס ובסיומו. עוד מציג הלוח את שביעות רצונם מהקורס ואת תרומת הקורס לידיעותיהם בעברית כפי שהם חשים זאת. שביעות הרצון מהקורס נבדקה אך ורק בתום הקורס.

לוח 3: עמדות כלפי חשיבות השפה וכלפי הקורס בלשון בתחילת הקורס ובסיומו

| t(p) | בתום הקורס | | בתחילת הקורס | | |
|---------|------------|------|--------------|------|----------------------------|
| | S.D. | M | S.D. | M | |
| .23 | .91 | 4.12 | .73 | 4.43 | הערכה לשפה תקינה ועשירה |
| ***3.71 | .94 | 3.80 | .73 | 4.04 | חשיבות לימודי הלשון למורים |
| **3.37 | .99 | 3.71 | .81 | 3.95 | מוטיבציה להצליח בקורס |
| - | .92 | 3.48 | - | - | שביעות רצון מהקורס |
| - | .84 | 3.07 | - | - | תרומת הקורס לשיפור השפה |

** p<.001 *** p<.01

מלוח 3 עולה כי עמדותיהם של הסטודנטים כלפי חשיבותם של לימודי הלשון היו חיוביות בתחילת השנה אך ירדו באופן מובהק עם תום הקורס (4.04 לעומת 3.80). המוטיבציה של הסטודנטים להצליח בקורס אף היא הייתה גבוהה בתחילת הקורס וירדה לקראת סופו. מתאם חיובי בעוצמה גבוהה נמצא בין החשיבות שייחסו ללימודי הלשון לבין המוטיבציה בקורס ($r=.42, p<.001$). כלומר, לסטודנטים שתפסו את לימודי הלשון כחשובים הייתה מוטיבציה גבוהה יותר להצליח בקורס. הסטודנטים הביעו הערכה רבה לשפה תקינה ועשירה הן בתחילת הקורס והן בסיומו ללא כל שינוי בתפיסה זו. עוד נמצא שמידת שביעות הרצון מהקורס (בתום הקורס) הייתה בינונית עד גבוהה (3.48), ותרומתו של הקורס לשליטתם בשפה הייתה בינונית בלבד (3.07). מתאם חיובי בעל עוצמה חזקה נמצא בין מידת שביעות הרצון מהקורס לבין תפיסת הקורס כבעל תרומה לשיפור שפת הסטודנטים ($r=.52, p<.001$). מתאם נוסף נמצא בין חשיבות שיעורי הלשון בעיני הסטודנטים לבין שביעות הרצון מהקורס ($r=.65; p<.001$) ותרומת הקורס לשיפור שפתם ($r=.39; p<.01$), וכן בין המוטיבציה להצליח בקורס לבין שביעות הרצון ממנו ($r=.50; p<.05$). לא נמצאו קשרים בין תפיסת הלשון כבעלת חשיבות למורים לבין עמדות כלפי הקורס וכלפי תרומתו לשיפור שפת הסטודנטים. ניתן לראות אפוא ששביעות רצון מהקורס הייתה קשורה במידת תרומתו לשליטה בשפה, וכן שהיה קשר בין העמדות כלפי השפה לבין המוטיבציה ללמוד אותה.

קשרים בין המשתנים

בבדיקת המתאמים בין המשתנים נמצאו כמה קשרים מובהקים. נמצא קשר חיובי מובהק בין קריאת ספרים לבין שליטה בעברית ($r=.56$), אך לא נמצא קשר מובהק בין קריאת ספרים לבין שליטה בדקדוק. קשרים חיוביים ומובהקים נמצאו בין הציון בבגרות בלשון לבין השליטה בעברית באופן כללי ($r=0.34$) והשליטה בדקדוק ($r=0.46$), כלומר סטודנטים שקיבלו ציון גבוה יותר בבגרות בלשון מעידים על עצמם כבעלי שליטה טובה יותר בעברית כולל בדקדוק. סטודנטים שקיבלו ציונים נמוכים בבגרות בלשון אינם תופסים את לימודי הלשון כחשובים למורים ($r=.27$). קשר נמצא גם בין העמדות כלפי מקצוע הלשון בתיכון לבין שליטה בדקדוק ($r=0.37$). עוד נמצא כי סטודנטים שחיבבו את מקצוע הלשון בתיכון העידו על עצמם כבעלי שליטה רבה יותר בדקדוק, בכלל זה שליטה רבה ביותר ביחס לאחרים, וכי סטודנטים שאהבו את מקצוע הלשון בתיכון העריכו את חשיבות לימודי הלשון כרבה יותר ($r=.33$), גילו מוטיבציה רבה יותר להצליח בקורס הלשון ($r=.43$) וגם העידו על שביעות רצון רבה יותר ממנו ($r=.38$).

הבדלים בידיעותיהם ובעמדותיהם של סטודנטים מקבוצות שונות

הבדלים בדפוס תשובותיהם של הסטודנטים מארבע הקבוצות נבדקו באמצעות ניתוחי שונות ומבחני חי בריבוע.

לימודי לשון בעבר: כל ארבע הקבוצות חיבבו את מקצוע הלשון בתיכון במידה מעטה בלבד, אך הסטודנטים בתכנית להכשרת אקדמאים והסטודנטים לקויי הלמידה חיבבו מקצוע זה במידה הנמוכה ביותר וסברו שמקצוע הלשון הוא מקצוע קשה במיוחד. 45% מהסטודנטים בתכנית להכשרת אקדמאים ו-59% מהסטודנטים לקויי הלמידה דירגו אותו כמקצוע קשה, לעומת 30% בקבוצת הרגילים ו-37% בקבוצת המצטיינים ($\chi^2=6.87$; $p<.05$). הבדל מובהק נמצא בין הקבוצות גם בהתפלגות ציוני הבגרות בלשון ($\chi^2=40.35$; $p<.001$). בלטה בעיקר קבוצת המצטיינים, שבה 57% קיבלו ציון בין 90 ל-100, לעומת קבוצת לקויי הלמידה, שבה רק 8% קיבלו ציונים אלו. התפלגויות הציונים בקבוצת הרגילים ובקבוצה של הכשרת האקדמאים היו מאוזנות יותר – רוב הסטודנטים נמצאים בטווח הציונים שבין 80 ל-89.

קריאת ספרים ועיתונים: נמצא שהקבוצה של הכשרת האקדמאים הייתה הקבוצה שקראה ספרים ועיתונים בתדירות גבוהה יותר מאשר הקבוצות האחרות. הקבוצה שקראה בתדירות הנמוכה ביותר הייתה קבוצת המצטיינים ($F=9.42$; $p<.05$). דפוס זה נשמר לאורך כל השנה.

הערכה עצמית של ידיעת העברית: הסטודנטים בקבוצת המצטיינים והכשרת האקדמאים

דיווחו על שליטה גבוהה יותר בעברית ($F=8.57$; $p<.05$) ובדקדוק ($F=6.55$; $p<.05$) וגם על ידע רב יותר ביחס לאחרים ($F=7.03$; $p<.01$); ואילו קבוצת לקויי הלמידה דיווחה על הידע הנמוך ביותר. קבוצת הרגילים ממוקמת ביניהם. דפוס זה נשמר לאורך כל השנה ללא כל שינוי.

עמדות ומוטיבציה כלפי לימודי הלשון: ישנם הבדלים מובהקים בין הקבוצות – הסטודנטים מהתכנית להכשרת אקדמאים ייחסו חשיבות נמוכה יותר ללימודי הלשון וגילו מוטיבציה נמוכה יותר להצליח בקורס לעומת שלוש הקבוצות האחרות, הן בתחילת הקורס והן בסופו ($F=4.67$; $F=2.19$; $p<.05$).

עמדות כלפי קורס הלשון: הסטודנטים מהתכנית להכשרת אקדמאים העריכו את תרומתו של הקורס כנמוכה יותר והביעו שביעות רצון נמוכה יותר משלוש הקבוצות האחרות ($F=2.90$; $F=4.31$; $p<.05$). שביעות רצונם של הסטודנטים מן הקורס באה לידי ביטוי בעיקר בהערכתם החיובית את המרצה של הקורס (שכאמור לימדה את כל הקבוצות). הם ציינו כי המרצה העבירה את השיעור בצורה מעניינת, מאתגרת ומובנת, הייתה אכפתית ומתחשבת והצליחה להתאים את עצמה לסטודנטים. באשר לחוסר שביעות הרצון, הסטודנטים מהתכנית להכשרת אקדמאים והסטודנטים מהתכנית למצטיינים היו חסרי שביעות רצון בעיקר מחוסר הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים בשיעור לחייהם המקצועיים. לדעתם הקורס היה צריך להתמקד יותר ב"ידע השפה בכללותה" ולא בפרטים טכניים כמו דקדוק, ניקוד ועוד. לעומת זאת סטודנטים בעלי לקויות למידה הביעו חוסר שביעות רצון מקצב ההתקדמות בשיעור, שהיה אטי מדי בעבורם, וכן מהרמה של הקורס שהייתה נמוכה מדי לטעמם.

דיון ומסקנות

במחקר זה, כמו במחקרים אחרים, נמצא קשר בין עמדות הסטודנטים כלפי לימודי המקצוע בעבר לבין עמדותיהם כלפיו בהווה וכן בינן לבין המוטיבציה ללמוד אותו (Dörnyei and Csizér, 2002). סטודנטים שנטו שלא לחבב את מקצוע הלשון בעבר הביעו זאת גם במחקר וטענו שיש חשיבות פחותה יותר בלימודו במסגרת הכשרת מורים. סטודנטים אלו היו גם בעלי מוטיבציה נמוכה יותר להצליח בקורס. ניתן לראות אפוא כי הסטודנטים נשאו אתם את משקעי העבר ורבים מהם לא היו מעוניינים בשל כך, גם בהיותם סטודנטים, בלימודי הלשון עברית. באופן כללי עמדותיהם של הסטודנטים כלפי לימודי הלשון בתיכון, כפי שדיווחו עליהן במחקר, לא היו חיוביות, ושיעור לא מבוטל מהם זכר את לימודי הלשון כאחד המקצועות הקשים בבית הספר התיכון. בשאלה פתוחה נשאלו הסטודנטים מה אהבו ולא אהבו בלימודי הלשון. בתשובותיהם הבחינו הסטודנטים בין לימודי לשון, דקדוק

ותחביר, שאותם לא אהבו, לבין לימוד של אוצר מילים, ביטויים והבעה, שאותם אהבו. ממצא זה מחזק את טענתו של רוזנטל (2007) שהוראת הלשון העברית במערכת החינוך לוקה בעיקר בהסתמכות על מעין שיטה סגורה של חוקים וכללים, היוצרת תחושת ריחוק ומיאוס בקרב התלמידים. רוזנטל טען שעל מנת שהשיטה תהיה פתוחה יותר, יש לשלב את השפה המדוברת (ואפילו סלנג) בתכנית הלימודים ולנתח בכלים לשוניים גם את השיח היום-יומי שהתלמידים נחשפים אליו; כך התלמידים לא רק יידרשו ללמוד בעל פה הגדרה של מבנה לשוני מסוים, אלא יוכלו לזהות אותו בשיחות המתקיימות סביבם. נוסף על כך יש לשים דגש על הוראת ההבעה בעל פה (הרטוריקה). טענות דומות נשמעות גם מאחרים. כך למשל, הסופר מאיר שלו (2003) התייחס בעבר להוראת הלשון העברית במערכת החינוך וטען כי תכניות הלימודים מדגישות יתר על המידה את "דקדוקי העניות של הדקדוק" על חשבון עושרה ויופייה של השפה עצמה, וכך ממאיסות את השפה על לומדיה. שלו טען כי חוקי הדקדוק חשובים אך הם אינם חזות הכול, ויש להביא לחלוקה אחרת של משאבי ההוראה המעטים שמערכת החינוך מייחדת ללשון העברית ולהוסיף לימודים המטפחים הבעה והבנה טובות יותר של השפה. כאמור, טענתם של רוזנטל ושלו הובעו גם בדיווחיהם של הסטודנטים, שלא חיבבו את מקצוע הלשון יתר על המידה ובעיקר לא את לימוד הדקדוק. דווקא ההבעה ואוצר המילים היו הדברים שזכורים להם לטובה בלימודים אלו. אדגיש שממצא זה היה עקיב בקרב כל ארבע הקבוצות שנבדקו במחקר. יש לציין בהקשר זה שבשנים האחרונות נעשו שינויים בתכניות הלימודים בבית הספר התיכון, אולם סביר להניח שרוב הסטודנטים במחקר זה עדיין למדו במתכונות הישנות.

הממצא המפתיע, וגם המאכזב במידה מסוימת, היה שהקבוצה שהביעה את העמדה הפחות חיובית כלפי חשיבותם של לימודי הלשון כיום, וזו שגילתה את המוטיבציה הנמוכה ביותר ללמוד לשון, הייתה דווקא קבוצת האקדמאים המכשירה עצמה להוראה. ממצא זה מפתיע מאחר שקבוצה זו היא לרוב בעלת פרופיל גבוה ונתפסת כאיכותית יותר מקבוצות אחרות הלומדות הכשרה להוראה (דוניצה-שמידט ווינברגר, 2012). אפשר היה לצפות שקבוצה זו תבין, יותר מקבוצות אחרות, את החשיבות שבלומדי הלשון ותביע עמדה חיובית יותר כלפי קורסים אלו, וכן תגלה מוטיבציה גבוהה יותר להצליח. סיבה אפשרית אחת לעמדותיה של קבוצה זו כלפי לימודי הלשון היא השפעתה השלילית של ההתנסות הקודמת בלימודי הלשון בזמן התיכון, שכן, כאמור, נמצא קשר מובהק במחקר זה בין העמדות בעבר לבין העמדות הנוכחיות. הסבר אפשרי נוסף קשור לידע בלשון עברית של קבוצה זו. ממצאי המחקר הראו שהסטודנטים בקבוצת האקדמאים, וגם בקבוצת המצטיינים, הם שהעידו על עצמם כבעלי השליטה הרבה ביותר בשפה העברית, כולל דקדוק. גם כאשר התבקשו הסטודנטים לדרג את עצמם ביחס לאנשים אחרים שהם מכירים, דירגו את עצמם

הסטודנטים בקבוצה של הכשרת האקדמאים כבעלי ידע רב הרבה יותר מאנשים אחרים. יתכן שהשילוב של התנסות שלילית בעבר והשליטה הרבה בעברית הובילו את קבוצת הכשרת האקדמאים להביע עמדות חיוביות פחות מקבוצות אחרות כלפי קורס בלשון עברית במסגרת לימודי ההוראה שלהם. יש לזכור כי תלמידי הכשרת האקדמאים, המגיעים ללימודי ההוראה לאחר תואר, מבקשים לסיים את לימודיהם כמה שיותר מהר. כל קורס נוסף מאט ומקשה עליהם, הן מבחינת סיום הלימודים והן מן הבחינה הכלכלית, שכן הם נדרשים לשלם בנפרד עבור כל קורס וקורס. בקבוצות האחרות, לעומת זאת, הסטודנטים יסיימו את לימודיהם (וישלמו עליהם) בדיוק באותו אופן עם או בלי הקורס בלשון. בהמשך לכך, את המוטיבציה הרבה להצליח בקורס שנמצאה בקרב קבוצת המצטיינים ניתן להסביר בכך שהם נדרשים לציון רף מסוים על מנת להישאר בקבוצת המצטיינים המקנה להם מלגת לימודים מלאה. אי-הצלחה בקורס עשויה להיות יציאה ממסלול המצטיינים, חרב מאיימת בעבור הסטודנטים שגורמת להם לרצות להצליח בכל קורס וקורס.

ניתן, אם כן, להבין באופן חלקי את עמדותיהם הפחות חיוביות של קבוצת הכשרת האקדמאים לעומת הקבוצות האחרות ואת המוטיבציה הנמוכה שלהם באופן יחסי לקבוצות האחרות בתחילת הקורס. ואולם מוטיבציה זו אף ירדה באופן מובהק ונמצאה נמוכה יותר בסוף הקורס. ממצא זה של ירידת המוטיבציה, ובעיקר של הירידה בעמדות כלפי חשיבותו של קורס הלשון עבור מורים, נמצאה בכל הקבוצות האחרות (אם כי פחות בקבוצת המצטיינים). מדוע חלה ירידה זו? הסבר אפשרי טמון בעמדותיהם של הסטודנטים כלפי הקורס עצמו ובעיקר כלפי תרומתו של הקורס לידיעת הלשון. הסטודנטים כולם דיווחו בתום הקורס על שביעות רצון בינונית מן הקורס ובעיקר על תרומתו המעטה עד בינונית לשליטתם בלשון. גם בבדיקת הערכתם העצמית את שליטתם בעברית ובדקדוק לא נצפתה כל עלייה בין תחילת השנה לסופה. סביר להניח אפוא כי מאחר שהסטודנטים לא הרגישו שנתרמו מהקורס בצורה כלשהי מבחינת ידיעותיהם בלשון, הם חוו אכזבה שבאה לידי ביטוי בתפיסותיהם הנמוכות בתום הקורס לגבי נחיצותו של קורס כזה במסגרת הכשרת המורים. בשאלה פתוחה הסבירו הסטודנטים את חוסר שביעות רצונם בעיקר בשל הנושאים שנלמדו בקורס, שהיו לא רלוונטיים לטעמם. מן הראוי לציין שהמרצה עצמה זכתה לדירוגים גבוהים מאוד ולמחמאות רבות מצד הסטודנטים, אשר ידעו לעשות את ההפרדה בין המרצה לחומר הנלמד. במקרה זה חומר הלימודים הוכתב למרצה ונלמד באופן זהה בקורסים המקבילים ללשון במכללה. אפשר אפוא לראות ש"המערכת" אינה מפיקה את הלקחים הנדרשים וחוזרת שוב ושוב על אותן טעויות. הדגש הרב על נושאים שהסטודנטים חווים כלא רלוונטיים בעבורם חוזר שוב, כבזמן לימודי התיכון, גם היום במסגרת הכשרת המורים. טעות זו ממשיכה להמאס את לימודי הלשון על הלומדים ואף אינה תורמת דבר לשליטתם בשפה, כאמור על פי תפיסתם במועד מילוי השאלון.

מאחר ששליטה בשפה מקושרת בין השאר לרמת אוריינות ולקריאת ספרים (Dickinson et al., 2012), נבדקה סוגיה זו גם במחקר הנוכחי. מתשובותיהם של הסטודנטים עולה שכמחציתם (52%) קוראים ספרים במידה רבה עד רבה מאוד. נתון זה דומה מאוד לנתונים העולים מסקרים ארציים המדווחים על 54% מכלל הציבור הבוגר מגיל 18 שקוראים לפחות ספר אחד כלשהו (רומן, סיפורת או עיון) בתקופה של שלושה חודשים (מערכת אתר הידעון, 2005). רק 19% מן הסטודנטים דיווחו שהם קוראים ספרים במידה מעטה או מעטה מאוד, והשאר במידה בינונית. מתברר אם כן שרבים מהסטודנטים קוראים ספרים, אבל בין הקבוצות נמצאו הבדלים – קבוצת האקדמאים קוראת יותר מן הקבוצות האחרות, ובקבוצת המצטיינים היו שיעורי הקריאה הנמוכים ביותר. לא מפתיע שהקבוצה של הכשרת האקדמאים קוראת יותר. כפי שצוין לעיל, קבוצה זו נחשבת לבעלת פרופיל גבוה יותר מזו של הסטודנטים הלומדים לקראת תואר בוגר בהוראה. ואולם הממצא על שיעורי הקריאה הנמוכים בקרב קבוצת המצטיינים נראה תמוה למדי. הסבר אפשרי לכך עשוי להיות מחויבותם הרבה ללימודים בתקופה זו, שכן לא רק שהם אמורים לסיים את לימודיהם בשלוש שנים במקום בארבע, דבר היוצר עליהם עומס גדול מאוד, הם גם נדרשים, כפי שצוין לעיל, לעמוד בממוצע ציונים גבוה יותר על מנת להמשיך ולקבל את מלגת הלימודים הניתנת לתלמידים בתכנית המצטיינים. ייתכן מאוד שעומס זה אינו מאפשר להם בתקופה זו לקרוא ספרים להנאתם. מעניין בהקשר זה מחקר שבדק את הרגלי הקריאה של סטודנטים במכללות בארצות הברית ומצא שיש קשר חיובי בין קריאה במהלך הלימודים לבין הישגיהם הלימודיים של הסטודנטים (Gallik, 1999).

נשאלת אפוא השאלה באיזו מידה יש אכן קשר בין תדירות החשיפה לשפה הכתובה באמצעות ספרים לבין שליטה בשפה. בדיקת המתאם בין המשתנים הללו מראה שכל שתדירות הקריאה גבוהה יותר, השליטה בעברית גבוהה יותר. קשר זה מחזק את ממצאי הספרות המחקרית בתחום המשבחים את הקריאה ומלמדים על חשיבותה, על הקשר שלה להעשרת אוצר המילים, הניבים והביטויים, לחיזוק הבנת הנקרא, לשיפור יכולת האיות ולעלייה בהבנת הדקדוק ובידע כללי (Dickinson et al., 2012). עם זאת מומחים רבים טוענים כיום שכדי לפתח יכולות אורייניות לא די בקריאת ספרים. רבים מציעים להשלים את החינוך הלשוני באמצעות הוראה מפורשת של דקדוק ולשון (Ellis, 2001; 2006). זאת ועוד, נשאלת השאלה אם קריאת ספרים לבדה תורמת לידע של התלמיד בדקדוק. במחקר הנוכחי לא נמצא קשר בין קריאת ספרים לבין דיווחם העצמי של הסטודנטים על שליטתם בדקדוק. עוד נמצא כי שליטתם של הסטודנטים בעברית "באופן כללי" גבוהה משליטתם ברזי הדקדוק עצמו. ממצא זה מחזק את הטענה שקריאת ספרים איננה מספיקה וכי יש ללמד דקדוק במפורש. הטענה היא שכאשר אנו קוראים ספרים/עיתונים, מרב תשומת הלב

שלנו נתונה למסר ולתוכן הכתוב ולא לאופן שבו כתובים הדברים ובעיקר לא לפן הדקדוקי של הכתוב. בשל כך יש צורך בהסבת תשומת הלב ובהעלאת המודעות של הלומד במפורש להיבטים דקדוקיים כגון תבניות דקדוקיות ותחביר על מנת לוודא שהוא אכן ילמד זאת (Ellis, 2001, 2006). ואולם הפניית תשומת הלב להיבטים הדקדוקיים אמורה להיעשות אך ורק בתוך הקשר ולא בלעדיו, וכן עליה להביא בחשבון את הרלוונטיות ללומד. עוד טוענים החוקרים שלמידת הדקדוק אינה צריכה להיעשות לשם למידת נושא זה בלבד כי אם למטרות תקשורתיות מתוך הבנה של משלבי הלשון, התחשבות בצרכים הפונקציונליים, התקשורתיים והחברתיים-התרבותיים של הלשון ובה בעת טיפוח כישורי הכתיבה, ההבנה והכרת סוגי טקסטים (Grim, 2008).

המסקנה הראשונה שעולה ממחקר זה היא שיש צורך להמשיך בלימודי הלשון במכללות להכשרת מורים. גם המורים לעתיד זקוקים לחיזוק שפתם הדבורה והכתובה ובעיקר לשיפור שליטתם בדקדוק. ניכר שקריאה לבדה אינה מספיקה לשפר את השליטה בדקדוק וכי יש צורך בהוראה פורמלית של הלשון כדי לשפר את כל ההיבטים הלשוניים, כולל אוצר מילים.

עם זאת עולה מן המחקר הצורך לבדוק את תוכניהם של קורסי הלשון והחומר הנלמד בהם על מנת שהסטודנטים ירגישו שהחומר הנלמד בקורס רלוונטי להם וכי הם אכן נתרמים ומפיקים מקורסים אלו את המיטב. עוד יש לציין בהקשר זה כי מאחר שמדובר במורים שאינם מורים ללשון, הם יידרשו לסוגיות לשוניות בכיתותיהם בעתיד בצורה מזדמנת ותלויה הקשר, ולכן ייתכן שרצוי גם ללמדם באופן כזה – דבר שיקל עליהם לעשות את ההעברה מהאופן שבו הם עצמם למדו אל האופן שבו יהיה עליהם להתייחס אל תלמידיהם בכל הקשור לשיפור הלשון. אתגר זה עומד לפתחם של כלל המרצים במכללה ולא רק של מורים בקורסי הלשון.

מקורות

- אלון, ע', 2010. "מקומם של לימודי השפה בהכשרת מורים לגיל הרך", ביטאון מכון מופ"ת 44: 16-18.
- בורשטיין, ר', 2008. "על מצבה של העברית: שינויי מגמה במדיניות האקדמיה ללשון העברית בקביעת מילים חדשות", *הד האולפן החדש* 94 (סתיו): 115-128.
- בלום קולקא, ש', ומ' חמו, 2010. "מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים", בתוך: הנ"ל (עורכות), *ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים*, תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית, עמ' 5-41.
- בן-שחר, ר', 2001. "צרות בדקדוק העברי: עברית במבט פוליכרוני", בתוך: א' שורצולד ור' ניר (עורכים), *ספר בן ציון פישלר: מחקרים בלשון ובהוראתה*, אבן יהודה: רכס, עמ' 37-51.
- , 2003. "עברית שפה שנואה", פנים: כתב עת לתרבות, הברה וחינוך 24 (אביב): 29-42.

- דוניצה-שמידט, ס', וי' וינברגר, 2012. "תכניות ייחודיות להכשרת אקדמאים להוראה: פרופיל אישי, אקדמי ותעסוקתי של מועמדים ושל סטודנטים", דפים 53: 168-193.
- מערכת אתר הידען, (2005). "54% מהאוכלוסייה בישראל קוראים ספרים באופן קבוע", אתר הידען, 14 ביוני (אוחזר ב-14.5.2015).
- ניר, ר', 2005. "לשון של תרבות ותרבות של לשון", בתוך: ר' בורשטיין (עורכת), ספר איתי זמון, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, עמ' 403-420.
- רוזנטל, ר', 2007. "על עתיד העברית: חמישה מוקדי חרדה", בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), השפה העברית בעידן הגלובליזציה, ירושלים: מאגנס, עמ' 78-99.
- שורצולד, א', 1996. "צרכים ומטרות בהוראת לשון במכללות", דפים 22: 7-18.
- , 2005. "פני הלשון כפני הדור: תופעות לשוניות מדאיגות משקפות מגמות חברתיות. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך 33: 4-14.
- , 2007. "חינוך לשון", ירחון מכון מופ"ת 25: 3.
- , 2012. "מלשון לימודים ללימוד לשון", בתוך: ע' השכל-שחם, ר' בורשטיין, ע' עמיר וה' אתקין (עורכות), מזמרת הלשון: עיון ומחקר בחינוך לשוני, ירושלים: משרד החינוך, עמ' 139-146.
- שלו, מ', 2003. "עברית שפה שנואה", ידיעות אחרונות, המוסף לשבת, 28 במרץ.
- Berman, R. A., 2004. "Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition," in: idem (ed.), *Language development across childhood and adolescence*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 9–34.
- Dickinson, D. K., J. A. Griffith, R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek, 2012. "How reading books fosters language development around the world," *Child Development Research*, Article ID 602807, 15 pages (online; retrieved 14.5.2015).
- Dörnyei, Z., and K. Csizér, 2002. "Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey," *Applied Linguistics* 23 (4): 421–462.
- Ellis, R., 2001. "Introduction: Investigating form-focused instruction," *Language Learning* 51 (1): 1–46.
- , 2006. "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective," *TESOL Quarterly* 40 (1): 83–107.
- Gallik, D. J., 1999. "Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students," *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42 (6): 480–488.
- Grim, F., 2008. "Integrating focus on form in L2 content-enriched instruction lessons," *Foreign Language Annals* 41 (2): 321–323.
- Ravid, D., 2005. "Emergence of linguistic complexity in later language development: Evidence from expository text construction," in: eadem and H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*, New York: Kluwer Academic Publishers, pp. 337–355.