

משתנים מנבאים של עמדות סטודנטים להוראה באשר ללימודי חובה בלשון

רונית חיימוב אילי, ברברה פרסקו

תקציר

משרד החינוך הגדיר את לימודי הלשון כחובה במכללות להכשרת מורים. להחלטה זו הובילו כמה סיבות: הכרה בתפקידם של בית הספר ושל המורים בחינוך לשוני, שפתם הדלה של מורים ותלמידים והשפעת העידן הטכנולוגי על השפה והשימוש בה. המחקר המתואר במאמר זה בחן את תפיסותיהם של מתכשרים להוראה באשר ללימודי היסוד בלשון, וזאת בניסיון לזהות מאפיינים ומשתני רקע מנבאים של התפיסות האלו. איסוף הנתונים התבסס על שאלון שמילאו 478 סטודנטים אשר למדו באחת המכללות הגדולות לחינוך בישראל. המשתנים המנבאים את עמדות הסטודנטים הם מידת החשיבות שהם מייחסים לשפה "תקינה" של המורים והערכתם את רמת הידע והשליטה של המורים בשפה. הממצאים מלמדים שעמדות הסטודנטים מתונות. מסקנה עיקרית העולה מהמחקר היא כי על מנת להכשיר מורים שיהיו מודעים לחשיבות השפה, יש צורך בקורסים אשר יעוררו בסטודנטים אהבה אמיתית לשפה וכבוד לכלליה. לשם כך יש להקנות להם ידע תאורטי רלוונטי, אך גם ובעיקר ידע חווייתי וכלים יישומיים התואמים את השפה העכשווית ואת חיי היום-יום של המורה לעתיד בבית הספר.

מילות מפתח: הכשרת מורים, חינוך לשוני, עמדות, שיפור שפת המורים, שפה עברית

מבוא

משרד החינוך הגדיר את לימודי הלשון כחובה במכללות להכשרת מורים. לפי "מתווה אריאב" (דוח ועדת אריאב, 2006), היקף לימודי היסוד בלשון (שפת הוראה) הוא שתי שעות שבועיות (ש"ש); לימודים לרכישת ידע לשוני נוסף נדרשים בהתאם לסיווג האישי של הסטודנט. פטור מלא מלימודי היסוד ניתן רק לסטודנטים שלמדו את קורסי היסוד בלשון במוסד אקדמי אחר, וכל מכללה להכשרת מורים רשאית להרחיב את היקף "לימודי היסוד וההעשרה" עד לשש ש"ש נוספות. דומה כי הסיבה להחלטה זו היא ההכרה בתפקידו המרכזי של בית הספר בכלל ושל המורה בחינוך הלשוני בפרט "לטפח דוברים, קוראים וכותבים פעילים וביקורתיים, שיגדלו להיות אזרחים המודעים לכוחה של המילה ובני אדם הרואים בשפה אמצעי ביטוי מרכזי לזהות אישית ייחודית" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג, עמ' 7). על מנת ליישם את המתווה פותח מערך השתלמויות להעמקת הידע המקצועי של מורי השפה, ונעשה מאמץ להרחיב את הידע האורייני והלשוני של כלל המורים כבר בתהליך הכשרתם להוראה.

סקירת ספרות

חינוך לשוני למורים

ציבור המורים מופקד על חינוכו של הדור הבא, והוא שותף בחברות (סוציאליזציה) הלשונית ובלמוד השפה על כל גווניה ורבדיה. שפת המורה משפיעה על הישגי תלמידיו יותר מכל מאפיין אחר (ברבר ומורשד, 2007). לשון היא הכלי העיקרי שהמורה משתמש בו, ולכן התרבות הלשונית של המורים חשובה במיוחד (ניר, 2005; Sonnenschein et al., 2014; Moon, 2014; Scott et al., 2018; al., 2013).

נכתב לא מעט על שפתם הדלה של המורים ועל כך שלשון ההוראה איבדה את הזיקה למקורות הלשון העברית, ולכן היא דומה לשפת היום-יום המדוברת מחוץ לחדרי הכיתות. חוקרי הלשון טוענים כי בימינו מורים נוטים לדבר בעברית פונקציונלית, רדודה וחסרת עומק, עברית המתאפיינת באוצר מילים דל, בשימוש בעגה ובחריגות דקדוקיות (בורשטיין, 2010; בן-שחר, 2003; ניר, 2005). המורים מנחילים לתלמידיהם שפה רדודה ונכשלים במשימה של הכשרת תלמידים שתרבות הדיבור והכתיבה שלהם תקנית. התלמידים מפנימים את הנורמות הנהוגות בשיח הציבורי, אוצר המילים שלהם דל, ויכולת ההבעה שלהם נמוכה. הדבר מתבטא בכל שלבי החינוך - החל בתפקוד לשוני ואורייני נמוך של תלמידים בבית הספר וכלה ברמת כתיבה נמוכה של סטודנטים (אלה מתקשים להציג עמדה מנומקת ובהירה בחיבוריהם) (אלפרט, 2012). מצב זה קיים לא רק בישראל; כך למשל נמצא בארצות הברית כי בשנת 2000 כ-8.7 מיליון תלמידים בכיתות ד'-י"ב היו בעלי מיומנויות קריאה וכתיבה לקויות, ומדי שנה הלך וגדל מספרם (Moon, 2014; Scott et al., 2018). חלק מהתלמידים האלה נעשים למורים, במערכת החינוך נוצר מעגל קסמים שקשה לפרוץ, והלשון הולכת ומידלדלת (ניר, 2005). טיפוח מיומנויות הקריאה וההבעה במסגרות האקדמיות להכשרת מורים הוא אפוא כורח המציאות (וינברגר, 2015; משרד החינוך, 2019; Gunawardena, 2017).

לטיפוח מיומנויות הקריאה וההבעה של סטודנטים במהלך הכשרתם להוראה יש הצדקה נוספת. תהליך הרכישה של שפת אם מתחיל בתקופת הילדות, אך הוא נמשך בשנות ההתבגרות והבגרות עם רכישת האוריינות ועם פיתוחה של שפה אקדמית (Berman, 2012). עם ההתקדמות בגיל וברמה הלימודית השפה הופכת מובחנת ואקדמית יותר; ההתפתחות הקוגניטיבית הכללית, השינויים במבנים הלשוניים וההתנסויות המרובות בהבעה מאפשרים פיתוח של שפה שוטפת וקוהרנטית יותר (Berman & Ravid, 2009). אפשר להניח שסטודנטים בוגרים ניחנים בבשלות הקוגניטיבית הנדרשת לטיפוח מיומנויות אורייניות (פולק, 2012), ולכן לחינוך הלשוני שלהם עשויה להיות תרומה מהותית לפיתוחם האישי והמקצועי.

חינוך לשוני בהכשרת מורים - מטרות ובעיות

ההתפתחויות שחלו בתפיסת החינוך הלשוני וכישורי האוריינות אשר נחוצים לסטודנטים המתכשרים להוראה, היו נקודת המוצא לתוכנית "לימודי היסוד בלשון עברית במכללות

להכשרת עובדי הוראה" (ניר ואחרים, 1999). תוכנית זו רואה בלשון כלי חשיבה ואמצעי תקשורת המתבטא במגוון הקשרים נסיבתיים (לימודיים, הוראתיים, חברתיים ותרבותיים), והיא משמשת כמתווה חובה בכל המכללות לחינוך בארץ.

בסדרת מחקרים שנערכה באוסטרליה ואשר בחנה הכשרה מקצועית של פרחי הוראה, נמצא כי היכולת השפתית והאוריינות של הסטודנטים הן גורם מהותי המנבא את רמת ההוראה שלהם ואת איכותה בכל מקצועות הלימוד (Moon, 2014). במהלך כל שנות ההכשרה הפקולטות לחינוך באוסטרליה מנטרות את הישגים האורייניים של המתכשרים להוראה, והן אף מתנות את הקבלה ללימודים בהצלחה במבחן מקדים - ללימודים מתקבלים רק מועמדים שרמת הישגיהם השפתיים והאורייניים נמצאת ב-30 האחוזים הגבוהים של הישגי האוכלוסייה הכללית במדינה (AITSL 2015). שיטת העבודה הזו נהוגה גם במערכת ההכשרה להוראה בבריטניה. היא מחייבת את כלל הסטודנטים להוראה, ללא קשר לתחום התמחותם, ומחזקת את ההנחה כי למידת שפה מתקיימת בכל מקצועות הלימוד שהתלמיד נחשף אליהם (משרד החינוך, 2018). עולה ממנה כי יש לחייב את כלל המתכשרים להוראה, ולא רק את המורים ללשון, ללמוד בקורסים ללמידת שפה. גם גרמניה, ניו זילנד וצ'כיה אימצו את הגישה הזו (Love, 2009; May & Wright, 2007; Vollmer, 2009).

המטרה המוצהרת של הקורסים בלשון היא להקנות למתכשרים להוראה מיומנויות הנדרשות בעבודתם היום-יומית, מיומנויות שעליהם להנחיל לתלמידיהם: רכישת אוצר מילים עשיר ופיתוח רמה גבוהה בקריאה, בכתיבה ובדיבור (בורשטיין, 2010). הקורסים גם מכוונים לפיתוח אסטרטגיות בתחומי השפה, החשיבה והתקשורת הבין-אישית: יכולת להבין, להעריך ולבקר טקסטים ממגוון סוגות, יכולת לבטא מחשבות ורעיונות מקוריים באמצעות טקסטים כתובים ודבורים, יכולת לגבש מסר מנומק וקוהרנטי וכן הלאה (Rainey, 2017; Weinberger, 2018b).

לטיפול המיומנויות האלו יש תרומה כפולה. בפן האינטלקטואלי והאישיותי הן מהוות אמצעי לפיתוח חשיבה ולהטמעת סכמות חדשות בקרב הלומדים (Rijlaarsdam et al., 2011). בפן המקצועי והיישומי הן מסוגלות להשפיע על תפקודם העתידי של המורים כדמויות לחינאי, כבעלי מודעות לחשיבות הנושא וכבעלי מחויבות לפעול למימוש ולהקניה של המיומנויות במסגרות חינוכיות (וינברגר, 2015). יש להכשיר את המורה להתמודד כראוי עם הבעיות בלשון של תלמידיו ולפתח את יכולתו להגיב נכונה לשגיאות ולליקויים לשוניים בדיבור ובכתיבה. יכולתו לטפל בסוגיות לשוניות במהלך ההוראה בבית הספר תשפיע על היכולות והמיומנויות השפתיות של התלמידים ותשפר אותן (שורצולד, 2007). כלל המיומנויות האלו של המורים יספקו להם כלים יעילים להוראה (אלון, 2010; Scott et al., 2018).

לא מעט שאלות עולות באשר לתוכני הקורסים ולמידת הצלחתם לעמוד במטרות המוגדרות. כך למשל לפי הישגים בלשון במבחן הפסיכומטרי או בתעודת הבגרות סטודנטים מסווגים לאחת משלוש רמות למידה (נמוכה, בינונית או גבוהה), אך לא ברורה מידת ההתאמה בין הידע

של הסטודנט בלשון לבין רמת הקורס שהוא שובץ אליו (חיימוב אילי, 2016). הסיבה לכך היא שבמקרים רבים עבר זמן, לעיתים זמן רב, בין מועד הערכת הידע של הסטודנט למועד השיבוץ לקורס. נוסף על כך, אף שלימודי הלשון הם בגדר חובה לכלל המתכשרים להוראה, לא כל הסטודנטים משתתפים בהם (משרד החינוך, 2018, נספח 1; שחף, 2010). רק מכללות בודדות מציעות (כאפשרות בחירה) קורסים או תתי-התמחויות בהוראת שפה "מעבר לנדרש במתווה" (כפי שצוין לעיל, הדרישה במתווה היא ללימודי חובה בלשון בהיקף של שתי ש"ש). אין פלא אפוא שסטודנטים מסיימים את הכשרתם להוראה ללא למידה מספקת בלשון, ובעת הצטרפותם למערכת החינוך הידע הלשוני שלהם דל ורחוק מהרצוי (משרד החינוך, 2018). במדינות דוגמת ארצות הברית, אוסטרליה ובריטניה מוצעות למורים תוכניות המעמיקות את ידיעותיהם בקריאה ובכתיבה, ובוגרי התוכניות האלו מוערכים כיעילים ומקצועיים יותר בהוראת אוריינות (Moon, 2009; Sailors, 2014). בארץ נדרשת אפוא תשומת לב רבה יותר להתפתחותם המקצועית של מורים בתחום זה.

קיימות שאלות נוספות בנושא לימודי הלשון במכללות להכשרת מורים: מי צריך ללמד בקורסים - האם רק מורים ללשון או שמא גם מורים מדיסציפלינות אחרות (שורצולד, 2006); ומי אמור ללמוד בהם - האם רק מתמחים להוראת לשון או שמא כל המתכשרים להוראה? (מרגולין ומירב, 2010). עולות שאלות גם באשר למידת ההצלחה של הקורסים בפיתוח ידע ומודעות לשוניים (דוניצה-שמידט, 2015), בהעשרת הלשון ובהרחבת השימוש הפעיל של הסטודנטים בשפה - מאפיינים אשר רכישתם תאפשר להם להציג לתלמידיהם מודל לשוני ראוי לחיקוי (ארגמן, 2010; Weinberger, 2018a).

כיוון שידיעות המורים בלשון אינן מספקות, נדרש טיפוח של מיומנויות ההבעה שלהם וחיזוק של תפקודם בתחום זה (דוניצה-שמידט, 2015; וינברגר, 2015). תנאי הכרחי לתיקון המצב הוא גיבוש יחס חיובי לתרבות לשונית החל בגיל הרך (משרד החינוך, 2018; ניר, 2005; Sonnenschein et al., 2013): קיים קשר הדוק בין רכישת מידע ומודעות בתחומי הלשון למיניהם לבין גיבוש גישה ראויה בתחום הלשון, ולעיתים גילוי אדישות לדרכי ההתנהגות הלשונית משמש כרציונל להצדקת בורות וחוסר מודעות לנושא זה (אקון, 2017; ניר, 2005). לפיכך לא די בהקניית כלים לשימוש בשפה תקנית ובלשון עשירה למתכשרים להוראה, וחיוני להטמיע בהם יחס חיובי אל מקצוע הלשון (דוניצה-שמידט, 2015).

בישראל לימודי היסוד בלשון הם לימודי חובה בכל המכללות להכשרת מורים, ולכן חשובה עמדת הסטודנטים באשר ללימודים אלה. למיטב ידיעתנו, רק מחקר אחד בארץ עסק בשאלה הזו ישירות (שם). באותו המחקר נמצא כי אם בשלב הראשון של הקורסים תפסו הסטודנטים את לימודי הלשון כחשובים עבור המורים, הרי לקראת סיום הקורסים פחתה מידת אמונתם של הסטודנטים בתפיסה זו. גם המוטיבציה של הסטודנטים ללמוד בקורסים פחתה עם הזמן. מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס הייתה בינונית בלבד בסיומו, וזאת בעיקר כיוון שהנושאים שנלמדו בו נתפסו כלא רלוונטיים. תרומת הקורס לשיפור הבקיאיות בשפה דורגה כבינונית בלבד. מסקנות המחקר היו כי יש להמשיך בלימודי הלשון במכללות להכשרת מורים,

אך בד בבד יש לבדוק את תוכן הקורסים ונושאייהם, כדי שאלה יהיו רלוונטיים ובעלי ערך למורים העתידיים.

מחקר אחר (שורצולד, 2006) בדק את המטרות של לימודי הלשון במכללה להכשרת מורים בעיני סטודנטיות שלמדו בה. המטרות חולקו לפרגמטיות וללא פרגמטיות. בקבוצת המטרות הפרגמטיות נכללו מטרות דוגמת שיפור הלשון (באמצעות לימוד של דיבור נכון, כתיבה נכונה והעשרת אוצר המילים) כדי להקנותה בהמשך לתלמידים. בקבוצה זו נתפסו לימודי הלשון ככלי להקניית המיומנויות שצוינו לעיל. המטרות הלא-פרגמטיות כללו לימוד לשון לשמו, כלומר לימוד שמטרותיו הן הבנת הלשון וידיעתה, הבנת מנגנוניה, הידברות בין בני האדם ושימור השפה. בשני סוגי המטרות התגלתה הבעייתיות שבהוראת לשון בבתי הספר ובמכללות להכשרת מורים.

במחקר שלישי שנערך גם הוא במכללה להכשרת מורים, נבחנו תפיסות של סטודנטים באשר לדפוסי ההוראה והלמידה בקורסים סמינריים, ומופו הצרכים בתחום של מיומנויות ההבעה (וינברגר, 2015; Weinberger, 2018b). תפיסות הסטודנטים נבחנו לנוכח עריכת שינוי אקדמי-ארגוני במכללה: ניסיון לטפח את יכולות הסטודנטים בתחומי הקריאה וההבעה (בכתב ובעל-פה) ולהתמקד בפיתוח שפה בהירה, קוהרנטית, תקנית, עשירה ומדויקת, אשר תשמש אותם למטרות לימוד, הוראה ומחקר. בין השאר התבקשו הסטודנטים לתאר את התמודדותם עם מטלות של כתיבה והבעה. הסטודנטים הצביעו על חסר בהוראה מפורשת ומובנית של כתיבה וטענו כי נדרשים ליווי והדרכה כדי לפתח יכולת הבעה ואסטרטגיות הוראה מקדמות. ממצאי המחקרים שלעיל מצביעים על הבעייתיות שבהוראת הלשון העברית במכללות להכשרת מורים, כמו גם על נתק בין צורכי הסטודנטים וציפיותיהם מן הקורסים לבין מידת המימוש של ציפיותיהם בפועל. המחקר המתואר להלן ניסה להעמיק את הידע בנושא הוראת הלשון במכללות ולהציע אפשרויות להתמודד עם הנתק הזה. המחקר התמקד בעמדות הסטודנטים באשר לקורסים בלשון ובקשר בינן לבין רמת הידע הלשוני שהסטודנטים מייחסים לעצמם ולמידת החשיבות המיוחסת לידע הלשוני של המורה. הניסיון לנבא את עמדות הסטודנטים באשר לקורסים בחן גם משתני רקע אישיים ולימודיים, וזאת מתוך הנחה שמשתנים אלה עשויים לתרום לתכנון יעיל יותר של לימודי היסוד בלשון.

שאלות המחקר

1. כיצד הסטודנטים מעריכים את הידע הלשוני שלהם?
2. מה הן עמדות הסטודנטים באשר לחשיבות הידע הלשוני עבור המורה?
3. מה הן עמדות הסטודנטים באשר לקורסי החובה בלשון?
4. מהי התרומה של תפיסת הסטודנט את חשיבות הידע הלשוני עבור המורה, של הערכת הסטודנט את הידע הלשוני שלו ושל משתני רקע אישיים ולימודיים לניבוי עמדות הסטודנט באשר לקורסים?

מתודולוגיה

המשתתפים

המשתתפים במחקר למדו בסמסטר השני של שנת הלימודים תשע"ו קורסי חובה בלשון במכללה גדולה במרכז הארץ. במהלך סמסטר זה 881 סטודנטים היו רשומים בכלל הקורסים הרלוונטיים. 505 סטודנטים מילאו את שאלון המחקר, ואלה למדו ב-34 קבוצות בקורסי החובה. 27 מהסטודנטים הללו כבר עבדו כמורים בעבר; בעת עריכת המחקר הם למדו במכללה בתוכנית להשלמת תואר ראשון בחינוך (B.Ed.), ולכן לא נכללו במדגם. לפיכך במחקר השתתפו 478 סטודנטים.

מרבית המשתתפים היו נשים (כ-78%), ואצל רוב המשתתפים (כ-82% מהם) עברית הייתה שפת האם. 68% מהמשתתפים למדו לתואר ראשון בחינוך (B.Ed.), והאחרים למדו בתוכניות להכשרת אקדמאים. מסלולי הלימודים קובצו לשתי קטגוריות: (א) המסלולים המסורתיים (62%) - אלה מייצגים הוראה פרונטלית (מורה העומד מול כיתה) המתאפיינת במרכזיות של השפה בתהליך ההוראה (הוראה לגיל הרך, הוראה בבית ספר יסודי, הוראה בבית ספר על-יסודי, חינוך מיוחד, הוראת אנגלית); (ב) מסלולים שהשיח מתנהל בהם בדרך פורמלית פחות (38%) - ההוראה מתקיימת בהם בדרך כלל במתכונת של שיחה חופשית (חינוך בלתי פורמלי, קידום נוער, אומנות).

כלי המחקר

כדי לענות על שאלות המחקר נעשה שילוב בין כלים כמותיים לכלים איכותניים. הרכיב הכמותי היה דומיננטי יותר, ואילו הרכיב האיכותני סיפק מידע מעשיר ומעמיק. איסוף הנתונים נעשה באמצעות חלוקת שאלונים לסטודנטים, ואלה כללו שאלות סגורות ופתוחות. הסטודנטים מילאו שאלון דיווח עצמי אנונימי. חלקים ממנו התבססו על שאלון ששימש במחקר דומה אשר נערך במכללה אחרת (דוניצה-שמידט, 2015). חלק מהשאלות הסגורות בשאלון כללו היגדים אשר התשובות להם התבססו על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - "כלל לא", 5 - "במידה רבה מאוד"). השאלון כלל ארבעה חלקים: (א) משתני רקע; (ב) הערכה של רמת הידע הלשוני של הסטודנט; (ג) עמדות הסטודנט באשר ללימודי היסוד בלשון במכללה, הערכתו את תרומתם של הקורסים בלשון ומידת שביעות הרצון שלו מהם; (ד) תפיסות הסטודנט בנוגע לחשיבות הידע הלשוני.

השאלון חולק לסטודנטים שלמדו קורסים בלשון. נציגים של עורכי המחקר נכנסו לכיתות וחילקו את השאלונים לסטודנטים רק לאחר שליחת מכתב לכלל המרצים אשר לימדו בקורסים; מכתב למרצים הוסברו להם הליך המחקר ומטרותיו. המרצים התבקשו לשתף פעולה ולאפשר לסטודנטים למלא את השאלון. הנציגים הסבירו לסטודנטים את מטרת המחקר וביקשו מהם לשתף פעולה. השאלון היה אנונימי, ומילוי היה וולונטרי. מרבית הסטודנטים שיתפו פעולה ומילאו את השאלון. הנהלת המכללה יזמה את המחקר; החוקרות שערכו אותו לא היו מורות ללשון.

משתני המחקר

1. עמדות באשר ללימודי היסוד בלשון - הסטודנטים התבקשו להגיב לחמישה היגדים שעניינם עמדות באשר ללימודי היסוד בלשון במכללה. בניתוח גורמים לתשובות הסטודנטים נמצא כי לגורם אחד היה מקדם מהימנות גבוה ($\alpha=.890$).
2. רמת הידע הלשוני - לימודי השפה נחלקים לשני תחומים עיקריים, מקצועי ואורייני. מטרתו של התחום המקצועי היא הבנת עקרונות השפה וחוקיה, והוא כולל נושאים דוגמת תורת ההגה, תורת הצורות ותחביר. התחום האורייני עוסק בכישורי השפה ובשימוש שנעשה בה בחיי היום-יום בכל תחומי החיים. ניתוח גורמים שנערך לתשובות הסטודנטים לשמונה היגדים אכן הניב חלוקה שלהם לשני התחומים האלה. מקדם המהימנות של ארבעת ההיגדים שעניינם הוא ידע מקצועי היה גבוה למדי ($\alpha=.781$), כמו גם מקדם המהימנות של ארבעת ההיגדים שעניינם הוא ידע אורייני ($\alpha=.818$).
3. חשיבות הידע הלשוני - שמונה היגדים בחנו את החשיבות שייחסו הסטודנטים לידע לשוני. בניתוח הגורמים נמצאו שתי קטגוריות בהקשר הזה: חשיבות הידע הלשוני למורים (שלושה היגדים, $\alpha=.739$) וחשיבות הידע הלשוני באופן כללי (חמישה היגדים, $\alpha=.712$). רק הקטגוריה של חשיבות הידע הלשוני למורים רלוונטית למאמר הנוכחי.
4. משתני רקע - הסטודנטים חולקו לשתי קבוצות בהתאם לשפת האם (1 - לא עברית, 2 - עברית), למגדר (1 - זכר, 2 - נקבה), לתוכנית הלימודים (1 - לימודים לתואר ראשון בחינוך, 2 - לימודים בתוכנית להכשרת אקדמאים) ולסוג מסלול הלימודים (1 - מסלולי הכשרה בהוראה לא פרונטלית, 2 - מסלולי הכשרה בהוראה פרונטלית).

ממצאים

הערכת הסטודנטים להוראה את רמת הידע הלשוני שלהם

בלוח 1 שלהלן מוצגים ההתפלגויות, הממוצעים וסטיות התקן של תשובות הסטודנטים לשמונת ההיגדים שבדקו את הערכתם של המשיבים את רמת הידע הלשוני שלהם. מתשובות הסטודנטים עולה כי הם מעריכים את רמת הידע הלשוני שלהם כבינונית-גבוהה. לפי עדותם, רמת הידע האורייני שלהם (ממוצע: 4.07) גבוהה מרמת הידע המקצועי שלהם (ממוצע: 3.80). בתשובות לשישה משמונת ההיגדים שיעור גבוה של סטודנטים (בין 73% ל-82%) העריכו את רמת הידע הלשוני שלהם כגבוהה או גבוהה מאוד. בשני מדדים נוספים, "רמת הידע הדקדוקי" ו"רמת השליטה במקצוע הלשון העברית", שיעור נמוך משמעותית של סטודנטים העריכו את יכולתם כגבוהה או גבוהה מאוד. מהלוח עולה כי הסטודנטים מעריכים את יכולותיהם להשתמש בשפה כתובה ובשפה דבורה כטובות ואפילו כטובות מאוד, ולעומת זאת הם מעריכים את הידע הלשוני הפורמלי שלהם (בקיאות בכללי הדקדוק ובלשון) כנמוך למדי.

לוח 1: הערכת הסטודנטים את רמת הידע הלשוני שלהם - התפלגויות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן לפי היגד ומדד (N=478)

היגד ומדד	גבוהה מאוד 5	גבוהה 4	בינונית 3	נמוכה 2	נמוכה מאוד 1	ממוצע (ס"ת)
ידע אורייני						4.07 (0.65)
יכולת הבנת הנקרא	40.8	39.7	16.4	2.9	0.2	4.18 (0.82)
יכולת ההתבטאות בעל-פה	33.3	47.2	17.6	1.9	0.0	4.13 (0.76)
היכולת לעשות שימוש באוצר מילים נרחב	29.8	45.6	21.4	2.9	0.2	4.03 (0.80)
יכולת ההתבטאות בכתיבה	29.5	43.2	22.9	3.8	0.6	3.98 (0.86)
ידע מקצועי						3.80 (0.74)
היכולת לכתוב ללא שגיאות כתיב	56.0	26.4	10.3	4.6	2.7	4.28 (1.01)
היכולת להשתמש נכון בזכר ובנקבה (שלוש לעומת שלושה)	41.5	31.4	19.3	5.7	2.1	4.05 (1.00)
רמת השליטה במקצוע הלשון העברית	12.2	40.1	38.0	7.6	2.1	3.54 (0.88)
רמת הידע דקדוקי	9.7	32.1	42.9	12.6	2.7	3.34 (0.918)

מעיון בתשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות בשאלון עולה תמונה דומה. בהקשר של הידע האורייני שלהם כתבו סטודנטים הערות כגון "השפה הכתובה והדבורה שלי עשירה וגבוהה, וכך אני מדברת גם בחיי היום-יום שלי [...]. רמת הדיבור והניסוח שלי גבוהה, השימוש שלי בשפה ברובו הגדול נכון, ואני חושבת שזה [הקורסים] מיותר"; "השליטה שלי בשפה העברית טובה מאוד. אני לא מרגישה שאני צריכה את הקורס הזה, הוא לא נחוץ לי". לעומת זאת, בהקשר של הידע המקצועי נכתב למשל ש"חסר לי את הבסיס של משקלים וכו'"; "חסר לי הידע בניקוד"; "יש דגש על אופן התבטאות נכונה של מילים. [זה] תרם לי להבין פתגמים וניבים לשוניים שחשובים מאוד לעתיד בתור מורה ואדם מבוגר". חשוב לציין כי רבים מהסטודנטים סברו כי ידע מקצועי

בלשון נחוץ רק למורה אשר זהו תחום עיסוקו (דהיינו הוראת לשון), והוא אינו נחוץ במקצועות שאינם רבי-מלל (כמו למשל אומנות) או בכאלה שהעברית אינה השפה השלטת בהם (כמו למשל אנגלית): "ישנם נושאים רבים, במיוחד תיקוני לשון, שאינם רלוונטיים להוראת קולנוע, אומנות וכל מקצוע אחר מלבד לשון"; "הרבה מהנושאים הנלמדים בקורס אינם רלוונטיים ואינם שימושיים למורים במקצועות שונים שאינם לשון, כמו פ"א, נח"י, פ"י או ההבדלים בין שווא נח ונע".

עיון בתשובות להיגדים המייצגים שליטה בידע האורייני, מעלה כי הערכת ההיגד העוסק ביכולות השימוש בשפה הדבורה (ממוצע: 4.13) הייתה גבוהה יותר מהערכת ההיגד העוסק ביכולות השימוש בשפה הכתובה (ממוצע: 3.98). גם ממצא זה עולה בקנה אחד עם תשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות: "אין כלל עיסוק בכתיבה, שזו נקודה בעייתית אצלי ואצל הרבה סטודנטים"; "הקורס לא נותן מספיק מידע מבחינת כתיבה ולחיי היום-יום. בעתידי כמורה זה נראה לי חשוב".

עמדות הסטודנטים באשר לחשיבות הידע הלשוני למורים

בלוח 2 שלהלן מוצגים ההתפלגויות, הממוצעים וסטיות התקן של תשובות הסטודנטים לשלושת ההיגדים - כמו גם הממוצע וסטיית התקן של המדד הכולל - שבדקו את עמדות המשיבים באשר לחשיבות הידע הלשוני עבור המורים.

לוח 2: עמדות הסטודנטים באשר לחשיבות הידע הלשוני עבור המורים - התפלגויות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן לפי היגד ומדד (N=478)

היגד ומדד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	ממוצע (ס"ת)
	5	4	3	2	1	
קורסים בלימודי יסוד בלשון צריכים להקנות למורה לעתיד כלים ומיומנויות לטיפוח השפה של התלמידים	46.3	36.0	13.4	3.0	1.3	4.23 (0.88)
כל מורה בישראל צריך לשפר את יכולתו בלשון עברית	47.3	30.4	14.9	6.2	1.3	4.16 (0.98)
חשוב למורה לעתיד ללמוד קורס אחד לפחות בלימודי יסוד בלשון במהלך הכשרתו	43.4	25.3	19.4	6.3	5.6	3.95 (1.18)
ציון כללי						4.12 (0.83)

עיון בלוח מלמד כי הסטודנטים מייחסים חשיבות רבה למדי לידע הלשוני של המורים (הציון הכללי הממוצע הוא 4.12 בסולם מ-1 עד 5). 80% כמעט מהסטודנטים הסכימו במידה רבה או במידה רבה מאוד כי כל מורה בישראל צריך לשפר את הידע שלו בעברית, כ-70% סברו כי חשוב שהמורה ילמד קורס יסוד אחד לפחות בלשון במהלך הכשרתו להוראה, וכ-82% מהמשיבים הסכימו במידה רבה או רבה מאוד כי הקורסים צריכים להקנות למורה לעתיד כלים ומיומנויות לטיפוח שפתם של התלמידים.

מהתשובות לשאלות הפתוחות עולה תמונה דומה. רבים מהסטודנטים הסכימו כי הידע הלשוני חשוב ביותר עבור המורה, ועל המורה לשפר את הידע שלו בעברית כדי להוות דוגמה ראויה לתלמידיו: "אני חושבת שמורה בישראל חייבת לעשות את המקסימום על מנת לדבר לתלמידיה בשפה תקינה"; "תחום הלשון העברית בישראל חשוב מאוד בעיניי, במיוחד למורים שאמורים ללמד ילדים עברית תקינה. לצערי, מורים רבים עושים לעצמם הנחות לא ראויות מבחינת ההקפדה על עברית תקינה. כך תלמידים מאמצים שפה משובשת, קלוקלת ולא ראויה". למרות התגובות החיוביות חלק מן הסטודנטים חששו כי שפה "גבוהה מדי" של המורה עלולה להרחיק ממנו את התלמידים ולקלקל את מערכת היחסים שלו איתם במקום לסייע. בשל כך סטודנטים אלה טענו כי הם מעדיפים לשוחח עם תלמידיהם בשפה "מקובלת", גם אם היא עילגת: "אני רוצה לדבר עם התלמידים שלי בגובה העיניים. אם אני אתחיל לדבר עברית ברמה גבוהה מדי, הם יגידו עליי שאני פלצן, יצחקו עליי ולא יהיו מוכנים לחלוק איתי דברים. שכרי יצא בהפסדי. הם מדברים היום במסרונים - קצר, קולע, מהיר - וגם אנחנו. אז איך ולמה רלוונטי הקורס הזה?"; "יש דברים שהתלמידים אומרים בשיחה שוטפת [...] ברור שזו טעות, אבל הם לא שמים לזה לב, כי הם לא יודעים. אני לא אתקן אותם, כי אף אחד לא מדבר ככה. הם לא מדברים ככה. גם כשאני מדברת עם התלמידים, אני מדברת לפעמים בשגיאות. לפעמים אפילו בכוונה, כי ככה מדברים"; "אי אפשר כל הזמן להעיר למי שאתה מדבר איתו, אחרת לא תתקיים כאן בכלל שיחה. זה רגיש במיוחד כשאתה מדבר עם תלמידים".

עמדות הסטודנטים בנוגע ללימודי היסוד בלשון
עמדות הסטודנטים בנוגע ללימודי היסוד בלשון נבחנו באמצעות תשובותיהם לחמישה היגדים. בלוח 3 (שבעמוד הבא) מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של עמדותיהם. עיון בלוח מלמד כי מידת ההסכמה של המשיבים לארבעה מחמשת ההיגדים הייתה בינונית בלבד. מידת ההסכמה הגבוהה ביותר הייתה להיגד "גם מי שעברית היא שפת אימו יכול לשפר את העברית שלו", ומידת ההסכמה הנמוכה ביותר הייתה להיגד "הייתה לי מוטיבציה רבה ללמוד קורסים בלימודי היסוד בלשון". המוטיבציה ללמוד בקורסים הייתה אפוא בינונית-נמוכה (ממוצע: 2.88), אך בד בבד המשיבים האמינו כי הלמידה בקורסים עשויה לשפר את יכולתם הלשונית. חשוב לציין את הפיזור הרב של העמדות: סטיות התקן היו גדולות למדי ונעו בין 1.03 ל-1.30.

לוח 3: עמדות הסטודנטים באשר ללימודי היסוד בלשון במכללה - התפלגויות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן לפי היגד ומדד (N=478)

היגד ומדד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	ממוצע (ס"ת)
	5	4	3	2	1	
גם מי שעברית היא שפת אימו יכול לשפר את העברית שלו	44.6	28.7	17.0	7.8	2.0	4.06 (1.05)
אני חושב/ת שלימודי היסוד בלשון יסייעו לי בעתיד בעבודתי כמורה	22.3	27.9	24.2	17.1	8.4	3.39 (1.24)
הקורסים בלימודי היסוד בלשון הועברו באופן מעניין	22.8	24.1	25.9	16.1	11.1	3.32 (1.29)
התכנים שנלמדו בקורס היו רלוונטיים לצרכי כמורה בעתיד	17.7	22.7	28.5	17.9	13.2	3.14 (1.28)
הייתה לי מוטיבציה רבה ללמוד קורס(ים) בלימודי יסוד בלשון	14.3	17.9	28.5	20.3	19.0	2.88 (1.30)
ציון כללי						3.35 (1.03)

הפיזור הרב הזה תואם את דברי הסטודנטים בתשובות לשאלות הפתוחות - חלק מהסטודנטים הביעו עמדות חיוביות, ואילו אחרים הביעו עמדות שליליות. סטודנטים שיחסם היה חיובי יותר, כתבו למשל כי "לימודי הלשון תרמו רבות לדיוק הדיבור והשפה הכתובה. רוב הקורס התמקד בשפה הדבורה, מה שחשוב בעיניי"; "הקורס חשף אותי ליסודות בשפה העברית, דגשים, חוקי השפה הדבורה והכתובה. אני מרוצה מכך שהקורס תרם לאופן שבו אני חושבת על הגייה נכונה של מילים". לעומת זאת, לא מעט סטודנטים תהו על מידת הרלוונטיות של הקורסים: "הנושא לא רלוונטי לאנשים ששפת האם שלהם היא עברית. הרמה של תוכן השיעורים מוקפדת מדי, העומק והפרטים אליהם נכנסים פשוט לא רלוונטיים"; "לא מעט מהחומר מיותר ומנותק מהמציאות הישראלית". תהיות נוספות של הסטודנטים היו באשר לתרומה האפשרית של הקורסים לשיפור השפה: "אני לא רואה שום תרומה אפשרית של הקורסים האלה. במיוחד כשהעיסוק הוא בפרטי הפרטים והשיטה מיושנת, עם נבירה בביטויים שאבד עליהם הכלח, עם הקפדה על דיוק יתר, הקפדה על חוקים וכללים שאף אחד לא באמת מבין ועם עיסוק מיותר בעבר"; "אני לא חושבת שיש כאן בכלל תרומה להפך, במקום שזה יחבר אותי ללשון זה רק מרחיק אותי, כי כמה אפשר להתעסק בקצו של יוד? זה משעמם ולא תורם. אם הכוונה היא ליצור אהבה למקצוע הלשון

משיגים פה לגמרי להפך". נוסף על כך הובעו תהיות בנוגע לאפשרות ליישם את החומר הנלמד בשדה ההוראה: "לא חושב שאדע ליישם את החומר שלמדתי. למדתי רק כדי לעבור את המבחן, ושנייה אחרי הכול נשכח"; "הקורס מלמד חוקים יבשים [...] ישנם לא מעט נושאים בקורס שככל הנראה לא ניישם בחיי היום-יום, גם לא כמורים (כללי ניקוד וכו)".

התרומה של הערכת הידע הלשוני של הסטודנט, תפיסת חשיבות הידע הלשוני עבור המורה ומשתני רקע לניבוי עמדות הסטודנטים באשר ללימודי היסוד בלשון מטרה מרכזית במחקר הייתה לבדוק אילו גורמים מנבאים את עמדות הסטודנטים באשר ללימודי היסוד בלשון. המשתנים המנבאים האפשריים כללו משתני רקע אישיים ולימודיים של הסטודנטים (תוכנית לימודים, סוג מסלול הלימודים, מגדר ושפת אם), הערכה סובייקטיבית של הסטודנטים את רמת הידע האורייני והידע המקצועי שלהם ואת תפיסתם באשר לחשיבות הידע הלשוני עבור המורה. בלוח 4 מוצגים מתאמי פירסון של הקשרים בין המשתנים האלה, ובלוח 5 מוצג ניתוח הרגרסיה ההיררכית אשר התבססה על אותם המשתנים.

לוח 4: מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=451)

משתנה	1	2	3	4	5	6	7
1. עמדה באשר ללימודי לשון	-						
2. חשיבות למורה	.60	-					
3. רמת ידע אורייני	-.05	.06	-				
4. רמת ידע מקצועי	.16***	.22***	.57***	-			
5. מגדר	-.02	.13**	-.10*	.07	-		
6. שפת אם	-.02	-.11*	.15**	-.05	.12*	-	
7. תוכנית לימודים	.23***	.13**	.22***	.12**	.01	-.06	-
8. סוג מסלול לימודים	.16***	.22***	.17***	.14**	.17***	-.13**	.49***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

הממצא הבולט הוא הקשר החזק למדי בין עמדות הסטודנטים באשר ללימודי היסוד בלשון לבין תפיסתם באשר לחשיבות הידע הלשוני עבור המורים ($r = .60$): ככל שחשיבות הידע הלשוני דורגה בציון גבוה יותר, עמדות הסטודנטים בנוגע ללימודי היסוד בלשון נטו להיות חיוביות יותר. ממצא מעניין נוסף הוא שאין קשר בין רמת הידע האורייני של הסטודנטים לבין עמדותיהם באשר ללימודי היסוד בלשון. לעומת זאת, נמצא קשר חיובי מובהק בין רמת הידע המקצועי שלהם לבין עמדותיהם באשר ללימודי היסוד בלשון.

המשתנים המנבאים הוכנסו למשוואת הרגרסיה בשני שלבים. בשלב הראשון הוזנו משתני הרקע האובייקטיביים של הסטודנטים, ובשלב השני נוספו המאפיינים הסובייקטיביים (הערכת רמת הידע וחשיבות הידע הלשוני עבור המורה). תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 5.

לוח 5: ניתוח רגרסיה היררכית לניבוי עמדות הסטודנטים באשר ללימודי היסוד בלשון (N=451)

R^2	β	SE	b	משתנים מנבאים
.059***	.004	.152	.013	שפת אם
	-.041	.119	-.103	מגדר
	.199***	.117	.438	תוכנית לימודים
	.073	.115	.156	סוג מסלול הלימודים
.429***	.043	.120	.140	שפת אם
	-.139***	.095	-.349	מגדר
	.199***	.092	.440	תוכנית לימודים
	-.014	.091	-.030	סוג מסלול הלימודים
	-.225***	.072	-.354	רמת הידע האורייני
	.158***	.063	.219	רמת הידע המקצועי
	.575***	.047	.716	חשיבות ידע לשוני למורה

*** $p < .001$

עיון בלוח 5 מלמד כי משתני הרקע האישיים והלימודיים מסבירים 5.9% מהשונות בעמדות הסטודנטים ($F=7.051, p < .001$), ולתוכנית הלימודים יש תרומה ייחודית מובהקת. לפיכך סטודנטים הלומדים בתוכנית להכשרת אקדמאים מגלים עמדות חיוביות יותר באשר ללימודי היסוד בלשון.

שלושת המשתנים הסובייקטיביים שנוספו בשלב השני של הרגרסיה, מסבירים עוד 37% מהשונות בעמדות ($F=47.476, p < .001$). כל שלושת המשתנים האלה מובהקים, אך המשתנה בעל המשקל הרב ביותר הוא החשיבות שהסטודנטים מייחסים לידע הלשוני עבור המורה. קשר חיובי נמצא בין הערכת רמת הידע המקצועי לבין עמדות הסטודנטים, ולעומת זאת, קשר שלילי נמצא בין הערכת רמת הידע האורייני לבין עמדות הסטודנטים. יש לציין כי גם בשלב השני של הרגרסיה תוכנית הלימודים של הסטודנט היא משתנה מנבא מובהק. כמו כן בשלב הזה נמצא קשר מובהק בין המגדר של הסטודנט לבין עמדותיו: הגברים שהשיבו לשאלון היו בעלי עמדות חיוביות יותר מהנשים שהשיבו לשאלון.

דין

המחקר המתואר התמקד בבחינת עמדות של סטודנטים המתכשרים להוראה כלפי לימודי היסוד בלשון, כמו גם בקשר שבין עמדותיהם לבין רמת הידע הלשוני שהם מייחסים לעצמם, ולמידת החשיבות שהם מייחסים לידע הלשוני של המורה. נוסף על כך נעשה ניסיון לנבא את עמדות הסטודנטים באשר ללימודי היסוד בלשון לפי רמת הידע הלשוני שלהם, החשיבות שהם מייחסים לידע הלשוני של המורה ומשנתי רקע אישיים ולימודיים. הנתונים נאספו מ-478 סטודנטים באמצעות מילוי שאלון דיווח עצמי אנונימי אשר כלל שאלות סגורות ופתוחות.

נמצא כי עמדותיהם של הסטודנטים בנושא מתונות: אף שהם מאמינים כי לימודי היסוד בלשון נדרשים כדי להקנות כלים ומיומנויות לטיפוח שפת התלמידים, הסטודנטים חוששים משפה גבוהה אשר עלולה להרחיק את התלמידים מהם. למרות הסכמתם לכך שגם סטודנטים אשר שפת האם שלהם היא עברית יכולים לשפר את שפתם, המוטיבציה שלהם ללמוד בקורסים נמוכה. הממצאים מצביעים על קשר משמעותי בין עמדות הסטודנטים לבין רמת הידע האורייני והמקצועי בלשון שהם מייחסים לעצמם, החשיבות שהם מעניקים לידע לשוני של מורים, המגדר שלהם ותוכנית ההכשרה שהם לומדים בה. הדיון שלהלן בממצאים אלה מתמקד במוטיבציה של הסטודנטים ללמוד בקורסים, בידע האורייני והמקצועי שלהם ובהשפעה של מאפייניהם על עמדותיהם. ממצא מעניין נוסף שנדון להלן הוא הערכתם של הסטודנטים את רמת שפתם הדבורה כגבוהה יותר מרמת שפתם הכתובה.

המוטיבציה וגישת ההוראה

מטרת הקורסים בלשון במכללות להוראה היא ללמד את הסטודנטים להוראה עברית תקינה, וזאת כדי שיוכלו להנחילה לתלמידיהם (שורצולד, 2006). ממצאי המחקר עולה שהסטודנטים מבינים מטרה זו ואף מסכימים כי ידיעת השפה חשובה, אולם בפועל הם מגלים מוטיבציה נמוכה למדי ללמוד. חוסר ההתאמה הזו מעניין, שכן המתכשרים להוראה - סטודנטים אשר מבינים את הפוטנציאל של לימודי הלשון לשפר את יכולותיהם הלשוניות ולתרום להוראה ולהקניה של שפה עשירה וטובה לתלמידיהם - אמורים לכאורה לגלות עניין ומוטיבציה ללמוד בקורסים שיכולים לסייע להם בהשגת המטרות הללו. אולם מוטיבציית הלמידה הייתה הגורם אשר הסטודנטים העניקו לו את הציון הנמוך ביותר מבין כל אלה שדורגו. מדוע?

תשובה אפשרית לשאלה זו היא דרך ההוראה בקורסים. הלימוד בקורסים מתמקד בתיאור כמה היבטים של תופעות לשוניות (בעיקר דקדוקיים) ובהסבר מקצועי של חוקים וכללים. שיטת הלימוד היא בעיקר תאורטית, שיטתית ומדורגת (בן-שחר, 2003; שורצולד, 2006). אפשר לזהות אותה עם הפילוסופיה החינוכית-חברתית המסורתית (לוי-פלדמן ונבו, 2011), פילוסופיה שמטרתה היא חינוך לדפוס המחשבה וההתנהגות המקובלים - במקרה הנדון חינוך לדפוס הלשון והשפה התקניים. מהתשובות לשאלות הפתוחות עולה כי הסטודנטים מטילים ספק בתרומה האפשרית של הקורסים, ורבים מהם תולים את הספק הזה בגישת ההוראה. הם

מתארים אותה כדקדקנית, מתעמקת בכללים ובחוקים ובאופן כללי "מעמיסה בפרטים". לטענת הסטודנטים, "שיטה סגורה" זו גורמת להם לחוש ריחוק ומיאוס ממקצוע הלשון ומהקורסים. הסטודנטים סבורים כי השיטה הקיימת אינה מצליחה לשמור על חיוניות ורעננות ההוראה. בדומה לממצאי מחקרה של דוניצה-שמידט (2015), נראה כי הדבר מעורר בסטודנטים תחושת שעמום.

חוקרי השפה והעוסקים בהוראת מקצוע הלשון מסכימים כי את הדקדוק של העברית יש ללמד מתוך נקודת מוצא של השפה הדבורה העכשווית (ניר, 2005). לטענת בן-שחר (2001), אין בנמצא דרך ברורה המאפשרת להימנע מלימוד חוקי הניקוד המסובכים, ובה בעת להקנות ללומדים דיבור עברי תקני. עם זאת, היא סבורה כי בהסבר תופעות בעברית יש להבחין בין תופעות חיות וחוקים טבעיים, כאלה שיש להם ביטוי בהיגוי דובר העברית של היום, לבין תופעות היסטוריות. לדעתה, יש לסייג את השימוש בחוקים ההיסטוריים ולראות בהם אמצעי לחשיפת תהליכי שינוי טבעיים בלשונות מדוברות (ולא "רע הכרחי"). במחקר הנוכחי טענו הסטודנטים כי שיטת ההוראה הנהוגה כיום בקורסים מתמקדת בתופעות העבר, וחוקי הלשון נתפסים כהכרח בהוראת הדקדוק העברי. דומה כי הסטודנטים חווים את לימוד הדקדוק כעיסוק אוטורי התקף רק לכיתה ואינו רלוונטי לחיים ה"אמיתיים" (בן-שחר, 2003). בנושא הזה יש לציין כי החיים ה"אמיתיים" של השפה מצריכים בחינה והתאמה שלה גם לאבולוציית השפה במדיה הדיגיטלית ולשינויים אשר חלים באופני השיח בעידן הטכנולוגי. שינויים אלה עשו את השפה לפונקציונלית, מהירה, מקוצרת, מצומצמת, שטחית, חסרת רצף וחסרת עקביות (בן-שחר, 2003; הררי, 2010), דבר המגביר את החשש ממצבה ההולך ומידרדר של השפה. מדובר אפוא באתגר לא פשוט, וכדי לעמוד בו שיטות ההוראה דבקות עוד יותר בתפיסות ההוראה המסורתיות.

על מנת לשנות את המצב המורכב הזה הציע הסופר והלשוני רוביק רוזנטל (2007) "לפתוח" את שיטת ההוראה המקובלת באמצעות בחינת השיח היום-יומי, ניתוחו ואפילו שילוב של סלנג. לטענתו, הדבר דרוש כדי להימנע מן הצורך ללמוד בעל-פה הגדרה של מבנה לשוני מסוים. הסופר מאיר שלו (2003) טען כי חוקי הדקדוק חשובים, אך הם אינם חזות הכול. לטעמו, יש ללמד פחות כללים פורמליים של הדקדוק העברי (למרות חשיבותו) ולהקדיש זמן ותשומת לב רבה יותר להעשרת אוצר המילים והביטויים של התלמידים ולשיפור הכתיבה שלהם. דברי השניים מכוונים לשיטה הנהוגה בבתי הספר, אך דומה כי הם רלוונטיים גם למצב הקיים במסגרות להכשרת פרחי הוראה. בכל אופן הם תואמים את תחושות הסטודנטים - אלה מעוניינים להתקרב לשונית לתלמידיהם, בעיקר בתחום השפה הדבורה, ולא להצטייר בעיני התלמידים כדוברים שפה גבוהה.

ידע אורייני ומקצועי

במחקר נמצאה התאמה בין הערכתם של הסטודנטים את הידע הלשוני האורייני שלהם לבין הערכתם את הידע הלשוני המקצועי שלהם: סטודנטים שהעריכו את רמת הידע האורייני שלהם כגבוהה, נטו להעריך כגבוהה גם את רמת הידע המקצועי שלהם. בהשוואה בין הערכתם של

הסטודנטים את רמת שני סוגי הידע הלשוני שלהם לבין עמדותיהם באשר ללימודי היסוד בלשון, עלו ממצאים מעניינים. ברמת המתאמים הפשוטים לא נמצא כל קשר בין רמת הידע האורייני לבין עמדות הסטודנטים. אולם תוצאות הרגרסיה (בזו מפקחים על משתנים אחרים) מלמדות כי קיים קשר שלילי בין ההערכה של רמת הידע האורייני לבין עמדות הסטודנטים: סטודנטים שהעריכו את רמת הידע האורייני שלהם כנמוכה, נטו לגלות עמדות חיוביות יותר כלפי הקורסים. ממצא זה עשוי להצביע על כך שהסטודנטים ביקורתיים בנוגע לכישורי השפה שלהם ולאופן השימוש שלהם בשפה בחיי היום-יום, מעוניינים לשפר זאת, ולכן מצליחים להבין את חשיבות הקורסים ולהעריך את תרומתם האפשרית לשיפור שפתם. בדומה לכך, ככל שרמת הידע האורייני הוערכה כגבוהה יותר, כך נטו הסטודנטים להציג עמדות שליליות יותר באשר לקורסים. בהקשר הזה סביר שתחושה טובה של הסטודנטים בנוגע ליכולותיהם השפתיות מיתרת בעיניהם את נחיצות הקורסים.

הסבר נוסף עשוי להיות הסיבה שהוזכרה לעיל: הרצון של רבים מהסטודנטים לנהל עם תלמידיהם שיח יום-יומי "בגובה העיניים". לפיכך סטודנט אשר מעריך את רמת הידע האורייני שלו כגבוהה, עשוי להניח כי הוא השיג מטרה זו. סטודנט כזה סבור כי למידת חוקים וכללים לשוניים ודקדקנות שפתית עלולות לקלקל את שפת הדיבור שלו וליצור, כפי שקבע ניר (2005), חיץ לשוני-תרבותי בין מורים לתלמידים.

ממצאים מפתיעים עלו בבחינה של הקשר בין הערכת רמת הידע המקצועי לבין עמדות הסטודנטים. נמצא כי סטודנטים שהעריכו את רמת הידע המקצועי שלהם כגבוהה, נטו לגלות עמדה חיובית יותר כלפי הקורסים. המשמעות היא שסטודנטים שמרגישים כי הם יודעים את כללי הלשון ושולטים לכאורה בהיבט המקצועי של השפה, מצליחים לגבש עמדות חיוביות יותר כלפי הקורסים. אפשר היה לצפות כי התמונה שתתקבל תהיה הפוכה, כלומר שסטודנטים שמעריכים את שליטתם בחוקי השפה כנמוכה יחסית, יראו בקורסים כלי עזר מהותי וחיוני לשכלול כלי העבודה העיקרי שלהם כמורים - השפה. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שסטודנטים אלה מעריכים מלכתחילה את חשיבותה של שפה תקינה, ולכן הם מעוניינים בהעמקת הידע, בהרחבת השליטה בכללי השפה ובניסיון להבנות ידע מעמיק ומבוסס יותר מזה אשר היה להם בתחילת לימודיהם. הסבר אפשרי נוסף הוא שחומרי הלימוד של הקורס נתפסים כמאיימים וקשים פחות בעיניו של סטודנט אשר בקי בהם במידה כלשהי מלכתחילה. בניגוד לחבריו המתקשים לסטודנט כזה קל יותר, ולכן הוא נוטה לגלות יחס חיובי יותר אל הקורסים ותוכניהם.

יכולות שימוש בשפה הכתובה והדבורה

את יכולות השימוש שלהם בשפה הכתובה והדבורה העריכו הסטודנטים כטובות או כטובות מאוד. בהשוואה בין שני מישורי השפה (הדבורה והכתובה) הוערכה מידת השליטה בשפה הדבורה כגבוהה יותר מזו שבשפה הכתובה. למעשה, הסטודנטים טענו כי יש צורך בחיזוק השפה הכתובה. הסיבה לכך עשויה להיות שלשון הדיבור היא לשון ספונטנית ולא מתוכננת,

כזו אשר מתקיימת בלי שלדובר יש זמן לתקן ולערוך את דבריו. המבנים הלשוניים המופיעים תוך כדי דיבור אינם בהכרח מבנים לשוניים תקינים, ובדרך כלל אינם בעלי רציפות חברית ורעיונית. נוסף על כך השיחה מלווה ברכיבים שאינם רק לשוניים מובהקים - תנועות גוף והבעות פנים, אינטונציה קולית וקולות למיניהם שאינם בהכרח סימנים לשוניים "דקדוקיים", אך הם בעלי משמעות (בן-שחר, 2003; ניר, 2005). לעומת זאת, לשון הכתיבה מתאפיינת ברציפות, באובייקטיביות, בדבקות בתקן הלשוני, במפורשות ובעושר רב של אמצעים לשוניים. הטקסט הוא תוצר של תכנון, בקרה ועריכה. בשונה מן הלשון הדבורה אין מדובר ביצירה טבעית ואוטומטית כי אם ביצירה מבוקרת המצריכה מאמץ, לימוד וידע (בן-שחר, 2003).

ההבחנות הללו מבהירות את הסיבה להפרדה של הסטודנטים בין שני מישורי השפה ואת הסיבה להרגשתם, כפי שעולה מן התשובות הפתוחות, כי יש צורך בהעמקת הידע בלשון הכתובה יותר מאשר בהעמקת הידע בלשון הדבורה. לפי הסטודנטים, הם מדברים טוב יותר מאשר הם כותבים. אם טקסטים כתובים נשענים על סימנים ועל מבנים לשוניים מוסכמים, הרי שיח דבור עם הסביבה אינו מבוקר. כיוון שההבדלים בין השפה הכתובה לשפה הדבורה הם ברורים, הדרישה להשליט את התקנים, החוקים והמבנים של לשון הכתב גם בשפת היום-יום אינה רצויה. עם זאת, מתכשרים להוראה הם דור העתיד של המורים: עליהם מוטלת החובה להיות דוגמה לתלמידים, ולא עולה על הדעת שהם יתעלמו מלשון הדיבור או יסתפקו במצב הקיים. ראוי אפוא להשקיע בפיתוח היכולת להשתמש בלשון שבעל-פה בסיטואציות פורמליות (בניגוד לשיח יום-יומי בלתי פורמלי) (ניר, 2005).

השפעת מאפייני הסטודנטים

הקבוצה שהביעה את העמדה החיובית ביותר באשר לחשיבות לימודי היסוד בלשון הייתה קבוצת הלומדים במסלול להסבת אקדמאים. להערכתנו, ההבדל בין קבוצה זו לבין קבוצת הלומדים לתואר ראשון נובע משני טעמים. ראשית, רוב תלמידי המסלול להכשרת אקדמאים מחויבים להשתתף רק בקורס "לשון לאקדמאים", קורס שתכניו ומשכו מותאמים במיוחד לאוכלוסיית יעד מוגדרת. לעומת זאת, הלומדים לתואר ראשון מחויבים (בהתאם לסיווגם) להשתתף במספר משתנה של קורסים. הדרישות בקורסים אלה רבות, ציון המעבר בהם גבוה למדי (70), והעומס על הסטודנטים הלומדים בהם הוא רב. כיוון שעליהם לשלם על כל קורס בנפרד, הסטודנטים לתואר ראשון גם חווים קושי כלכלי. שנית, בקבוצת האקדמאים הסטודנטים מבוגרים יותר. הם בחרו במסלול הוראה בשלב מאוחר יותר בחייהם, ולכן תפיסתם את תהליך ההכשרה בוגרת, מושכלת וסבלנית יותר. כמו כן הם בוגרי תואר ראשון לפחות והתנסו בעבר בקריאה ובכתיבה אקדמית, ולכן סביר שהם יחוו ביטחון רב יותר בשפה ובשימושיה, יביעו עמדות חיוביות יותר ויחסו חשיבות רבה יותר לשפה עשירה ותקינה. אין פלא אפוא שהם מביעים עמדות חיוביות יותר בנוגע לקורסים אשר עשויים לחזק ולהעמיק שליטה בשפה, לרבות קורסים בדקדוק. ממצא זה עומד בסתירה מוחלטת לממצא שעלה ממחקרה של דוניצה-שמידט (2015). באותו המחקר נמצא כי הלומדים במסלול להכשרת אקדמאים גילו את העמדה השלילית ביותר מבין

הסטודנטים באשר לקורסים בלשון והיו בעלי המוטיבציה הנמוכה ביותר ללמוד בהם. מעניין לבחון פערים אלה במחקר נוסף ולעמוד על הסיבות להבדלים בממצאים בין שני המחקרים. ממצא מעניין נוסף עוסק במגדר של הסטודנטים שהשתתפו במדגם: גברים הביעו עמדות חיוביות יותר באשר לקורסים והעריכו את רמת הידע האורייני שלהם כנמוכה יותר מאשר נשים. הסבר אפשרי לכך הוא שככלל גברים נוטים למקצועות מדעיים המצריכים שימוש מועט יחסית בשפה. אפשר להניח שגברים הפונים לתחום ההוראה ערים לקשיי השפה שלהם מזה ולחשיבות השפה עבור המורה מזה, ולכן מחזיקים בעמדות חיוביות יותר כלפי קורסים בלשון.

תרומת המחקר

המחקר הנוכחי תורם להבנה שכדי להכשיר דור של מורים אשר יגלו יחס חיובי למקצוע הלשון ולחשיבות השפה, מוסדות ההכשרה נדרשים לפתח, לקדם ולשווק את הקורסים בלשון באופן שידגיח את תרומתם לידע הלשוני, יבהיר את חשיבותו למורים ויצגי את הפוטנציאל של הידע הלשוני להותיר חותם בעל ערך בתלמידיהם העתידיים. כדי לעשות זאת נדרשת בחינה מעמיקה של מסגרות הקורסים, תוכנם, היקפם, שיטות הלימוד בהם והתנהלותם הכללית. כמו כן יש להגיב לצורך העולה מן השטח בקורסים רלוונטיים יותר אשר תואמים את מציאות השפה העכשווית ואת חיי היום-יום של המורים לעתיד.

מה נדרש כדי לראות בקורסים ללשון פלטפורמה המעוררת בקרב הלומדים אהבה אמיתית וכבוד לשפה ולכלליה? מדובר באתגר לא פשוט למורי הלשון ולקברניטי הקורסים במכללות. אלה אמורים לנסות לשפר מהותית את השימוש בשפה העברית, ובה בעת להימנע מלימודים פורמליים של כללי דקדוק וניקוד; להקנות ללומדים ידע תאורטי רלוונטי, אך גם ובעיקר ידע חווייתי וכלים יישומיים; ולגרום להגברת המוטיבציה ללמוד לשון, ובדרך זו להגדיל את תרומת הקורסים להכשרת המורים ולתלמידיהם בעתיד.

ממצאי המחקר מצביעים על כמה כיוונים אפשריים. ראשית, קיום של שני מסלולי לימוד להתמקצעות בחינוך לשוני: מסלול חובה לכלל הסטודנטים (בהיקף שעות גבוה מהנהוג כיום ובתוספת התנסות) ומסלול של לימודי התמחות שיוגדרו כלימודי בחירה. שנית, עיסוק בנושאי לימוד רלוונטיים המותאמים למטרה שלשמה נועדו - שיפור השפה העברית של המורים. יש לשלב בין הוראת לשון כתובה להוראת לשון דבורה ולהתמקד בהבעה בעל-פה באמצעות שימוש בשיטות הוראה מתקדמות, מעניינות ומכוונות ליישום החומר הנלמד. שלישית, פיתוח תוכנית לימודים קוהרנטית בכלל מוסדות ההכשרה בארץ, וזאת על מנת שרמת הבוגרים בהם תהיה אחידה. רביעית, ניטור הישגי המתכשרים להוראה במהלך כל שנות לימודיהם, וזאת כדי לזהות מבעוד מועד סטודנטים מתקשים ולהתאים להם תוכנית מקדמת.

המחקר הנוכחי מוסיף לידע המועט שנאסף עד כה בנושא. מדובר בנושא חשוב: מורה בעל יכולות שפתיות גבוהות משפיע לא רק על תלמידיו בתחומי בית הספר, כי אם גם על תרבות הלשון והשיח בכלל. לפיכך להכשרה מתאימה של מורים בתחום זה חשיבות עצומה.

מקורות

- אלון, ע' (2010). מקומם של לימודי השפה בהכשרת מורים לגיל הרך. ביטאון מכון מופ"ת, 44, 18-16.
- אלפרט, ב' (2012). אתגרי הכתיבה האקדמית בהכשרה ובפיתוח מורים. ביטאון מכון מופ"ת, 48, 5-3.
- אקון, נ' (2017). בלי עברית אין תרבות לאומית ישראלית! מדיניות ציבורית - עיתון לחידושי מדיניות בישראל, 18, 35-33.
- ארגמן, א' (2010). על הפער בין ידע לשימוש ב"מילים יפות" במערכת החינוך. ביטאון מכון מופ"ת, 44, 57-53.
- בורשטיין, ר' (2010). לימודי העברית בשישים שנות המדינה - נסיגה או התקדמות? ביטאון מכון מופ"ת, 44, 15-10.
- בן-שחר, ר' (2001). צרות בדקדוק העברי: עברית במבט פוליכרוני. בתוך א' שורצולד ור' ניר (עורכים), ספר בן-ציון פישלר: מחקרים בלשון העברית ובהוראתה (עמ' 37-51). רכס.
- בן-שחר, ר' (2003). עברית שפה שנואה? המורה ללשון בתנאים של שפה משתנה. פנים, 24, 42-29.
- ברבר, מ' ומורשד, מ' (2007). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם (תרגום: י' פרקש). אתר מכון אבני ראשה:
<https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs>
- דוח ועדת אריאב (2006). מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה.
- דוניצה-שמידט, ס' (2015). תפיסותיהם של פרחי הוראה כלפי לימודי לשון עברית במכללה, חשיבותם ומידת האפקטיביות שלהם בהכשרת מורים. החינוך וסביבו, לז, 44-29.
- הררי, ל' (2010). שפ!ת! חד!w!ת! במדיה הדיגיטלית ומקומן בתכניות הכשרת המורים. ביטאון מכון מופ"ת, 44, 45-42.
- וינברגר, י' (2015). קידום מהלך חינוכי-אקדמי בפקולטה לחינוך: טיפוח כשירויות קריאה והבעה של הסטודנטים. החינוך וסביבו, לו, 65-45.
- חיימוב אילי, ר' (2016). לימודי היסוד בלשון במכללה האקדמית בית ברל, שנה"ל תשע"ו: מחקר הערכה. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז למחקר חינוכי-חברתי.
- לוי-פלדמן, א' ונבו, ד' (2011). דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. דפים, 52, 233-214.
- מרגולין, ב' ומירב, נ' (2010). לימודי השפה העברית במכללת לוינסקי - תמונת מצב. ביטאון מכון מופ"ת, 44, 35-32.
- משרד החינוך (2018). הכשרת מורים וגננות בתחום החינוך הלשוני בקדם-יסודי וביסודי: תיאור הבעיה והצעות לפתרון. אתר משרד החינוך:
https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/mafmarDesk/recommendations-teaching.pdf
- משרד החינוך (2019). חוזר מפמ"ר עברית למורי החינוך היסודי לקראת שנת הלימודים תש"ף. אתר משרד החינוך:
https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/mafmarDesk/mafmar-hozer-tashf.pdf

- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג). תוכנית הלימודים בחינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות לבית הספר הממלכתי והממלכתי-דתי. אתר משרד החינוך:
<https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/hebrew-1-6.pdf>
 ניר, ר' (2005). לשון של תרבות ותרבות של לשון. בתוך ר' בורשטיין (עורכת), *ספר איתי זמן: אסופת מאמרים של מרצים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין* (עמ' 403-412). המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- ניר, ר', שץ-אופנהיימר, א', איזק, י', מעפיל, א', צורבל, ת', שורצולד, א' ושילה, ג' (1999). לימודי היסוד בלשון עברית במכללות להכשרת עובדי הוראה. משרד החינוך, התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה.
- פולק, א' (עורך) (2012). בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת: דיווח מסדרת מפגשים לימודיים. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- רוזנטל, ר' (2007). על עתיד העברית: חמישה מוקדי חרדה. בתוך נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה* (עמ' 78-99). מאגנס.
- שורצולד, א' (2006). על הוראת לשון במכללות. *תלפיות: שנתון המכללה, יג-יד*, 149-160.
- שורצולד, א' (2007). חינוך לשון. *ירחון מכון מופ"ת*, 25, 3.
- שחף, מ' (2010). האם שימוש בשפה תקינה צריך להיות נחלתם של מורי השפה בלבד? ודאי שלא!
ביטאון מכון מופ"ת, 44, 40-41.
- שלו, מ' (2003). עברית: מקצוע שנוא. *הד החינוך, עז(9)*, 20-23.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL] (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and procedures*. AITSL website: <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia.pdf>
- Berman, R. A. (2012). Language development and literacy. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1548-1577). Springer.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press.
- Gunawardena, M. (2017). The implications of literacy teaching models. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(1), 94-100.
- Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: Reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23(6), 541-560.
- May, S., & Wright, N. (2007). Secondary literacy across the curriculum: Challenges and possibilities. *Language and Education*, 21(5), 370-376.
- Moon, B. (2014). The literacy skills of secondary teaching undergraduates: Results of diagnostic testing and a discussion of findings. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12).

- Rainey, E. C. (2017). Disciplinary literacy in English language arts: Exploring the social and problem-based nature of literary reading and reasoning. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 53-71.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Janssen, T., Groenendijk, T., & Toorenaar, A. (2011). Learning to write and writing to learn. *Better: Evidence-based Education*, 3(2), 14-15.
- Sailors, M. (2009). Improving comprehension instruction through quality professional development. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 645-657). Routledge.
- Scott, C. E., McTigue, E. M., Miller, D. M., & Washburn, E. K. (2018). The what, when, and how of preservice teachers and literacy across the disciplines: A systematic literature review of nearly 50 years of research. *Teaching and Teacher Education*, 73, 1-13.
- Sonnenschein, S., Thompson, J. A., Metzger, S. R., & Baker, L. (2013). The importance of teachers' language and children's vocabulary to early academic skills. *NHSA Dialog*, 16(4), 107-112.
- Vollmer, H. J. (2009). Language across the curriculum. In M. Ivšek (Ed.), *Languages in education* (pp. 27-39). National Education Institute of the Republic of Slovenia.
- Weinberger, Y. (2018a). Leading a system-wide pedagogical change: How a faculty of education invests in developing communication proficiencies? *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 17-30.
- Weinberger, Y. (2018b). Two birds, one stone: Integrating communication proficiency development into existing academic courses. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(1), 113-120.