

הכשרת מורים לניהול שיח לימודי

כהן (סייג) אתי, נתן נורית, ורדי- ראט אסתר וגלסנר אמנון

דוח מחקר

יוני 2012

המחקר מומן על ידי המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

תודה רבה מקרב לב לגילה אביטל על ארגון והקלדה, סידור התמלילים, טיפול בקבצים ובעיקר על עיבוד כמותי של הנתונים.

הקדמה

במחקר השיח ישנה הכרה הולכת וגוברת בחשיבות השיח הלימודי בכיתה כאמצעי למידה מרכזי בהבניית ידע אישי וקבוצתי, בקידום החשיבה וביצירת מערך יחסים בינאישיים בין המורה לתלמידיו וביניהם לבין עצמם. בעזרת השיח הלימודי המורה מאתגר את התלמידים מבחינה קוגניטיבית, מעשיר אותם בידע, ברעיונות ובמגוון דעות, גורם להם להתייחס לחבריהם ומאפשר להם ביטוי אישי (Applbee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Henning, 2008).

בתכניות להכשרת מורים המוכרות לנו אין קורסים ייעודיים לפיתוח כישורי ניהול השיח של הסטודנטים להוראה. כמורי מורים בעלי ניסיון רב בהכשרה להוראה, נכחנו לא אחת בקשיים של הסטודנטים לנהל כראוי שיח לימודי, החל מהקושי להתמקד במטרת שיח וכלה בקושי להקשיב לדברי התלמידים ולאתגר את החשיבה שלהם תוך כדי ניהול השיח.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההצלחה של תכנית קורס שעסק בהוראת מיומנויות של ניהול שיח לימודי בקרב סטודנטים להוראה במכללה לחינוך. על בסיס היכרותנו את השיח הלימודי בכיתה, גיבשנו תכנית קורס המבוססת על התנסויות בניהול שיח קבוצתי עם עמיתים והמשגתם בשלושה סוגים של שיח לימודי: (1) שיח מצוי ומארגן: בשיח זה המורה נוהגת להציף ידע קיים של התלמידים לגבי מושג מסוים ולהרחיב את המשמעויות של המושג על ידי הצגת הידע של לומדים שונים, בירור הידע לגבי המושג וארגונו בצורה גרפית על הלוח. שיח זה מקובל בקרב מורים בעיקר בהצגת נושא חדש ללמידה. (2) שיח מחלף ידע: שיח זה מקובל מאוד אצל מורים בהקשר ללמידה מטקסטים. במהלכו של שיח זה, המורה פונה לתלמידים בעיקר באמצעות שאלות המסייעות להם להבין עניינים שונים בטקסט. שיח זה משמש את המורות גם בהצגת תמונה או כל גירוי למידה אחר, ממנו התלמידים אמורים לדלות מידע ולהמשיג אותו. (3) שיח טיעוני ביקורתי: שיח זה ממוקד סביב בעיה, דילמה ושאלה לדיון שהמורה מציבה, והיא מבקשת מהתלמידים להציג חוות דעת המנומקת בידע שנלמד או בניסיון החיים שלהם.

ההשערה המרכזית של המחקר הייתה שיהיה קשה לחולל שינויים התנהגותיים הקשורים לניהול שיח לימודי בקרב סטודנטים להוראה, מפני שהתחום מבוסס על הרגלי דיבור ותרבות שיח הנעוצים עמוק בהתנסויותינו בשיח כיתה במהלך שנים רבות (הן כתלמידים והן כמורים), וכן באישיותו של כל פרט. לעומת זאת סברנו שבמישור התפיסתי והתובנות האישיות ניתן יהיה להגיע לשינוי במהלך הלמידה בקורס.

מתוך השערת המחקר נגזרו השאלות הבאות :

1. האם ובאיזו מידה אימון מורים בניהול שיח ישפר את השיח הלימודי שהסטודנטים ינהלו עם תלמידיהם?

2. באיזו מידה אימון מורים בניהול שיח לימודי ירחיב ויעמיק את התפישה וההבנה של המושג שיח לימודי?

3. מהן התובנות שיפיקו הלומדים מהלמידה בקורס?

בחינת ההצלחה של הלמידה בקורס נעשתה על ידי הערכת שינויים בתפיסת המושג שיח לימודי טוב, על ידי מעקב אחר אופן ניהול השיח של לומדי הקורס עם תלמידיהם ובאמצעות החשיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים בעקבות הקורס.

1. סקירת ספרות

סקירת הספרות תציג את רכיבי השיח תוך הצגת מודלים של שיח לימודי בכיתה שתוארו בספרות והקשר ביניהם לבין למידה משמעותית. בהמשך נציג מושגים מתחום ניתוח השיח עליהם הסתמכנו בניתוח התמלילים.

1.1 השיח הלימודי

חקר השיח בהקשר הלימודי (בכיתה) עוסק בבחינת תפקיד השיח בהבניית המציאות החברתית והלימודית בכיתה. שיח הכיתה חושף דפוסים חברתיים-תרבותיים המתרחשים בין המורה והתלמידים במהלך השיעור, וכן את הרמות הקוגניטיביות בהן הוא מתרחש. בחקר השיח הלימודי נבחן הקשר בין הצורות הלשוניות שהמורה והתלמידים משתמשים בשיעור לבין המשמעויות החברתיות-לימודיות העולות מהשיח (Blum- Kulka, 1990; Cazden, 2001; Lemke, 1985; Schiffrin, 1994).

שיח כיתה מתייחס לתקשורת המילולית המתקיימת בכיתה, ובה רכיבי שיח שונים כמו, שאלות ברמות שונות, משוב אישי ופומבי, חלוקת התורות ועוד. הוראה המבוססת על שיח לימודי בכיתה (Discussion-Based Teaching) מתייחסת לשימוש השיטתי והמושכל בשיח כדי להשיג באמצעותו מטרות לימודיות מצופות (Henning, 2008). שיח לימודי בכיתה נחשב לפעילות מרכזית שבתוכה מתנהלת החשיבה סביב הנלמד. המאפיין העיקרי של שיח כיתה תואר בספרות במונח "דפוס המרכזייה" (switchboard): שיח זה

אופיין בתורות הדיבור של התלמידים המשובצים תדיר בין התורות של המורה, כך שאין חילופי דברים בין התלמידים לבין עצמם (Philips, 1983). דפוס זה מאופיין במבעים קצרים, הן של המורה והן של התלמידים, מעודד מיקוד במורה אינו מאפשר דיאלוג בין עמיתים. יחד עם זאת, ניתן לראות כי הוא מסייע למורה להשיג שליטה בשיעור, שכן עם סיומו של המבע הקצר של המורה היא זו המחלקת את התור לאחד התלמידים, בדרך כלל על-ידי מינוי אינדיווידואלי, חלוקת תורות הדיבור של המורה מחייבת את התלמידים להיות קשובים ומוכנים. לאחר תשובת התלמיד המורה נותנת משוב קצר ומיד פותחת בחילוף חדש, גם הוא קצר וסכמטי כקודמו. קצב מהיר זה המכונה "דפוס דדוקטיבי" (Scollon & Scollon, 1995), מאפשר למורה לשמור את השיח ב"מגרש הביתי" שלה ובכך להשיג שליטה.

שיח זה מאופיין גם במבנה ה- פ.ת.מ: החילוף הבסיסי המדווח ביותר בשיח כיתה בתרבות המערבית הוא המבנה המשולש (tripartite structure). הכוונה לרצף המורכב משלושה מהלכים, הנקרא בעברית פ.ת.מ: פנייה - תגובה - משוב. דפוס זה מהיר מאוד ונפוץ ביותר, ולכן זכה לכינוי "פינג פונג" (פלד ובלום-קולקה, 1997; Cazden, 2001). לדוגמה:

א. שיעור הנדסה בכיתה ו' (תחילת השיעור)

1. מורה - פנייה: מה הנושא שלנו בהנדסה?
2. תלמיד-תגובה: נפחים
3. מורה - משוב: נפחים

ה- פ.ת.מ המכונה באנגלית I. R. E (Sinclair & Coulthard, 1975) הוא מאפיין ייחודי לשיח הכיתה, וכמעט אינו נמצא באירועי דיבור אחרים. החילוף הבסיסי בין פנייה, תגובה ומשוב מאפשר למורה לשמור על שליטה בשיח, הן כמותית (שני שליש מחילוף זה), והן איכותית (השאלה כפעולה של יוזמה ושליטה, המשוב כפעולה של שליטה). לשאלות של המורה (החלק הראשון של החילוף) יש כוח לשוני רב, והן מחזקות את הא-סימטריה בשיעור. ה- פ.ת.מ עלול לבלום את הדיאלוג בשיח הלימודי, שכן לאחר מבע המשוב של המורה, היא פותחת בשאלה נוספת, המתחילה חילוף בסיסי חדש, ובכך מחזקת את היוזמה והשליטה שלה בשיעור.

1.2 מודלים של שיח לימודי

בספרות המחקר מתוארים מספר מודלים של שיח לימודי המכוונים ללמידה משמעותית. להלן נסקור שישה מודלים המתארים את מבנה השיח בכיתה: שיח פותח המציף ומארגן ידע קודם, שיח מחלץ ידע,

שיח טיעוני-ביקורתי, מודל "קשר העניבה" (The Bow Tie), מודל של שיח במסגרת למידה הדדית, ושיח על טקסט במודל "שאל את המחבר".

1.2.1 מודל של שיח פותח

מטרתו של שיח זה היא הרחבת המשמעויות של הנושא הנלמד (גלסנר, 2009). שיח פותח הוא על פי רוב שיח מסוג סיעור מוחין (Osborn, 1991). השיח נעזר בחשיבה יצירתית, ומעודד הנחיה להצפת רעיונות ומחשבות בעזרת הקפדה על השהיית השיפוטיות של רעיונות ושל דברי אחרים, ומתן מקום וחשיבות לרעיונות שונים ומשונים ככל שיהיו. המנחה של שיח כזה חייב לעודד ביטוי לתחושות ולרגשות, לעודד נטיות (disposition) לחשיבה משוחררת ללא ביקורת ושיפוטיות, כשהשימוש ברעיונות מקוריים מקבל מקום של כבוד. שאלות פתיחה לדיון כזה יהיו, למשל: מה אתה חושב על...? מה היית עושה אם...? מה יקרה לו...? מה אפשר לעשות עם...? וכד'. שאלות הנחיה בדיון כזה יכולות להיות גם שאלות פוריות פתוחות, המערערות על המובן מאליו, מחוברות לעולם הלומדים ומעשיות מבחינת היכולת לחקור בהן (הרפז, 2009). בשלב זה אפשר להשתמש גם בשאלות סוקראטיות, כמו: למה אתה מתכוון כשאתה אומר כך? למה אתה מתכוון כשאתה משתמש במילה זו? או שאלות הנוגעות לפרספקטיבה, כמו: האם אפשר לחשוב על זה אחרת? להאמין אחרת? מה היה אומר מישהו אחר?

1.2.2 מודל של שיח מחלץ ידע

מטרתו של שיח זה היא לרכוש מיומנויות שתסייענה לחלץ מידע חשוב מטקסט כתוב או מגירוי למידה אחר (תמונה, ניסוי במדעים ועוד). במהלך השיח מוצגות שאלות למשתתפים והם מתבקשים לענות עליהן ובעזרתן להציג את הרעיון העיקרי של הטקסט. המורה, מנחה השיח, מעודד תלמידים להשתתף ולבסס את דבריהם על הטקסט, על ידע קודם או על כל גירוי למידה אחר הנתון בידיהם. בשיח מסוג זה המורה יודעת את התשובות לשאלות שהיא מציגה, והצגת השאלות לתלמידים מיועדת בעיקר כדי לסייע להם למקד את החשיבה ולהוביל אותם להבנה הרצויה. לפיכך שיח זה מתנהל בדרך כלל במבנה הפ.ת.מ. מפני שהמורה יוביל לרעיון מסוים.

1.2.3 מודל של שיח ביקורתי

השיח הביקורתי מתאפיין בהתכנסות להסכמות, להחלטות, לפתרונות או למסקנות הכוללות התמודדות עם שאלות מטא-קוגניטיביות, כמו: איך הגעת למסקנה? על מה זה מתבסס? מהן הנחות היסוד? מהן

הראיות? מהם ההסברים? איך מגיעים מ- א' ל- ב'? מה הקשר בין הדברים? איך אתה יודע? מה היה אומר מי שמתנגד לדעתך? איך אפשר לענות לו? ועוד. ההנחיה בשיח זה מורכבת ממשימות, למשל: לעורר שאלה לדיון; לדאוג לתהליך טיעוני שיסייע לביסוס ולהגנה על טיעונים ולהימנעות מכשלים לוגיים; לדאוג להיבטים חברתיים של הדיון (רמת ההשתתפות ודרך ההתייחסות של המשתתפים זה לדברי זה); לדאוג לעמת ולאמת את הנאמר עם הידע הקיים מתחומי הדעת והתוכן עליהם דנים (ידע תוכני); לדאוג לקוהרנטיות של הדיון סביב נושא הדיון ולקדם את הדיון אל מטרותיו (קבלת החלטה, מציאת פתרון, הסקת מסקנות ועוד). המטרות השונות של הדיון ושל המשתתפים בו, וכן ההקשר הדיסציפלינרי-תרבותי-סביבתי בו נטען הטיעון, משפיע על הערכת הדיון ועל הטיעונים העולים בו (גלסנר, 2009; גלסנר ושוורץ, 2001; Kuhn, Shaw & Felton, 1997; Stein & Miller, 1993; 2001).

1.2.4 מודל "קשר העניבה"

הניג (Henning, 2008) מציע את מודל "קשר העניבה" (The Bow Tie) בשיח. המודל מתייחס לשלושה שלבים בדיון הצריכים להתקיים בדרך של למידה דדוקטיבית ואינדוקטיבית גם יחד. השלב הראשון יפתח בדיון ממוסגר המבוסס על ידע קודם של הלומדים לגבי הנושא הנלמד; בשלב השני המורה תעבור לדיון מושגי שיתמקד במושגים החדשים הנלמדים, ולבסוף, בשלב השלישי, המורה תקיים דיון שבאמצעותו היא תנסה ליישם את המושגים החדשים שלימדה אל תוך העולם האמיתי של הלומדים.

הניג מבחין בין דיון פתוח (תשובות אפשריות רבות) לבין דיון סגור (תשובות מוגדרות מראש). לטענתו, מורים נמנעים משימוש בדיון פתוח היות והם חוששים לקחת על עצמם סיכון ומאמץ הכרוכים בהנחיה של הדיון. אך למרות הקשיים שנמנו, ממליץ הניג להרבות בדיונים פתוחים. בנוסף, הוא הבחין בין סוגים שונים של פעילויות המתקיימות בכיתה: (א) פעילות סגורה - כאשר הדיון מבוסס בעיקר על שאלות ותשובות של "כן/לא" ונמצא ברמה נמוכה של השיח. שיעור המבוסס על סוג זה של פעילות הוא לרוב משעמם, אבל לעיתים אי אפשר היה להימנע ממנו, כי אופי החומר שיש ללמד על פי תוכנית הלימודים מכתוב דרך הוראה שכזאת; (ב) פעילות פתוחה - מחייבת את המורה להתחיל את השיעור בהצגת שאלה בעלת אפשרויות רבות של תשובות ומאפשרת לסטודנטים רבים יותר להשתתף בדיון. בשלב הבא, המורה מרכזת את כל התשובות של התלמידים, ממשיגה אותן כדי למקד את הדיון, ולאחר מכן היא עוברת ליישום עקרונות הנושא שדנו בו לתוך מצב חדש; (ג) דיון ממוסגר (framing discussion) - מטרתו להציג בתחילת השיעור את הרעיון ולעודד את הסטודנטים לחשוב עליו. דיון מעין זה מצמצם את האפשרויות להתפרס לכל מיני כיוונים, וממקד כבר בתחילת השיעור את הלומדים בנושא המרכזי. הדיון פתוח

לרעיונות, אבל כולם חייבים להתייחס לנושא המרכזי; (ד) דיון מושגי (conceptual discussion) - ממוקד סביב הבנה והקנייה של מושג מסוים מתוך מטרה מוגדרת מראש. בדיון כזה יש מקום לתשובות כגון "נכון/לא נכון". הדיון לרוב הוא "סגור"; (ה) דיון יישומי (application discussion) - מטרתו היא ליישם את המידע שנלמד בתוך העולם האמיתי. הדיון נפתח עם מבט אל מה שכבר נלמד, והתלמידים יכולים להעלות נקודות מבט נוספות ורחבות יותר ממה שעלו במהלך הדיון המושגי. המורה יכולה להעלות נקודות מבט בעומק הנושא, ולסייע ללומדים להעביר את המידע שהתגבש לתוך החיים שלהם. מטרה זו תושג רק באמצעות דיון פתוח.

הכרות עם צורת הלמידה כפי שהמודל של הניג מציע, פותחת בפני התלמידים אפשרויות ביטוי שונות המסייעות גם למורה להכיר טוב יותר את תלמידיו ולגבש איתם שפה משותפת, וכן לחלוק חוויות וניסיונות אישיים במשותף. לדעתו, מודל זה מאפשר ללומדים לנוע מניסיון החיים ומהשפה שלהם אל מושגים אקדמיים-טכניים יותר ובשפה ייחודית.

1.2.5 מודל של שיח במסגרת למידה הדדית

למידה הדדית (Brown & Palincer, 1989) היא שיטת הוראה המתבצעת בקבוצות קטנות. לכל תלמיד בקבוצה ישנו תפקיד מוגדר (תפקיד של מורה/מנחה, תפקיד של מזכיר המתעד את כל מה שנאמר בשיח הקבוצתי). הלמידה מתקיימת בשלבים, כאשר בכל שלב קוראים פסקה אחת מהטקסט השלם ומפעילים לגביה ארבע אסטרטגיות למידה: שאילת שאלות, סיכום הפסקה, הבהרת מילים עמומות או רעיונות לא בהירים וניבוי לגבי המידע שיהיה כתוב בפסקה הבאה. התלמיד המשמש בתפקיד של המורה/מנחה שואל כל תלמיד בקבוצה בתורו, והתלמידים חייבים לשתף פעולה ולענות לשאלות המורה. עם סיום סבב השאלות-תשובות, המזכיר מקריא בפני חברי הקבוצה כל מה שהוא תיעד ומתקיים דיון קבוצתי במידע.

1.2.6 שיח על טקסט- מודל "שאל את המחבר"

שיח זה (Beck & McKeown, 2007) מבוסס על הגישה הקונסטרוקטיביסטית, המבוססת על ארבע הנחות: (1) כל טקסט מייצג את הדעות/העמדות של המחבר, והלומד הוא זה הרוצה להפיק את המידע מהטקסט ולעמוד על עמדותיו של המחבר באמצעות "שיח" עם המחבר. (2) שיח הלמידה המתרחש בכיתה וממוקד בטקסט, מתקיים באמצעות שאלות מנחות של המורה, למשל: מה המחבר מנסה לומר לנו בטקסט? מה לדעתך המחבר התכוון בקטע זה? וכד'. (3) השיח מתקיים במהלך השיעור ומבוסס על קריאה

בטקסט, ועל חיפוש אחר התשובות לשאלות שהמורה או התלמידים מציבים. הדיון מתקיים סביב התשובות שהתלמידים מציבים. (4) השיח מעודד דיון שיתופי שבו התלמידים מנסים להתמודד עם רעיונות שונים ולהבנות את הידע שלהם. שיח זה מייצג מעבר מובהק מלמידה אישית אל למידה שיתופית, ותפקידו של המורה בשיח מעין זה הוא לסייע לתלמידים למזג "פיסות מידע" שכל אחד הפיק מהטקסט לכדי מידע אחיד ובעל משמעות לכולם. השיח המתנהל בכיתה מבוסס על דיונים בין התלמידים לבין הטקסט, בין התלמידים לבין עצמם ובין המורה לבין התלמידים ומשמש כלי חשוב להשגת המטרה. השיח יכול לשמש את המורים במצבי הוראה שונים, למשל: לצורך הוראת מושג, במהלך בדיקה או מבחן על נושא מסוים, או בשיתוף התלמידים בדיון על רעיונות שונים. חשוב שהמורה יקפיד שכל דיון יהיה מותאם למטרת הלמידה. מודל ההוראה שהופעל בקורס, דומה למודל "קשר העניבה" של הניג, ויוצג בהמשך, בתיאור תכנית הקורס.

1.3 ניתוח השיח

ניתוח השיח בוחן את מבעי השיח בגישה פרגמטית. כלומר, הוא מבחין בין התוכן הפרופוזיטיוני של המבע לבין הכוח האילוקוציוני שלו (Austin, 1962). התוכן הפרופוזיטיוני מתייחס לשאלה מה נאמר, כלומר התייחסות לתוכנו של ההיגד. הכוח האילוקוציוני הוא מה שהדובר עושה על ידי הבעת הביטוי הלשוני, לדוגמה: כאשר המורה אומרת "תוציאו ספרים", התוכן של הפרופוזיציה הוא "הוצאת ספרים", הכוח האילוקוציוני הוא "מתחילים ללמוד מספר הלימוד" (Austin, 1962; Searle, 1969, 1975). ההתבוננות בפרופוזיציה מנקודת מבט אילוקוציונית מאפשרת לחלק את אירוע השיח ליחידות בעלות פונקציה קומוניקטיבית, כגון: בקשה, שאלה, הוראה.

1.3.1 פעולת דיבור

אוסטין טבע את המושג "פעולת דיבור" כפעולה שעושה הדובר באמצעות המבעים שלו. חוקרים נוספים המשיכו את תפיסתו. סירל טען שפעולת דיבור תתממש במידה ויתקיימו בה תנאים מכינים של כנות ומהות. לכן ייתכן מצב שהמבע ינוסח כשאלה מבחינה דקדוקית, אך הוא לא יזוהה כפעולת דיבור של שאלה. לדוגמה, כאשר בתחילת השיעור המורה אומרת: "כולם רואים אותי?" זו למעשה פעולת דיבור של "הוראה" לשקט ולא פעולת דיבור של "שאלה".

סינקליר וקולטהרד (Sinclair & Coulthard, 1975) מיינו את פעולות הדיבור של השיעור על פי ההקשר הייחודי של אירוע הדיבור בין המורה והתלמידים כך: (1) הוראות (directives): המורה נותן על פי רוב את

ההוראות והתלמיד נדרש לבצע את הפעולה, כגון: לפתוח מחברות, להעתיק מהלוח, לקרוא מהספר וכד'.
(2) חלוקת תורות (turn allocation): המורה נותן רשות דיבור על ידי מבעים, כמו "כן, יאיר". חלוקת התורות יוצרת סדר בשיח המתנהל ושומרת על זכות הדיבור של כל תלמיד. (3) דיבוב (elicitation): המורה פונה לתלמידים ומבקש מהם תגובה לשונית, בעיקר של אינפורמציה מילולית. בקטגוריה זו נכללות בקשות להרחבה, בקשות להשלמת רעיונות, פנייה להבעת דעה ובקשות לשיתוף בידע הנעשות בעיקר באמצעות שאלות המורה. שאלות מסוג זה מהוות חלק גדול משיח הכיתה ויש להן השפעה מכרעת על רמת השיח והעניין שהמורה יכול ליצור בשיח הלימודי. (4) מידוע (informative): המורה מציג מידע או הסבר על המידע באמצעות מבעים דבורים או הקראה מטקסט כתוב.

1.3.2 שיח נושא ושיח פעילות

השיח בכיתה מתנהל בשני מישורים: שיח פעילות (Activity Talk) ושיח נושא (Topic Talk) (Anward, 1995). שיח הפעילות מתייחס לפעילות החברתית המתרחשת בכיתה ואילו שיח הנושא מתייחס לתוכן הלימודי. שיח הפעילות מגדיר את הפעילות בהיבט הארגוני של השיעור, כמו חלוקת תורות, פתיחה וסגירה של נושא, קריאה לסדר וכו'. ורדי ראט (2002) מצאה ששיח הפעילות מהווה 45% מכלל מבעי המורה בשיעור. בשיחה רגילה, טוען אנווארד, יהיה משקל מועט יותר של שיח פעילות, כי העובדות נקבעות תוך כדי שיחה מבלי לדבר עליהן. שיח הנושא מבסס אמיתות בנושא הנלמד, מתמקד בתוכן ובמסר יותר מאשר במעורבות הבין-אישית של המשתתפים. ורדי-ראט מצאה ששיח הנושא מהווה כ-28% מכלל מבעי המורה, ואילו מבעים המשלבים את שני סוגי השיח היוו 27% מכלל מבעי המורה בשיעור. היחס בין שכיחותם של מבעי שיח נושא לבין שכיחותם של מבעי שיח הפעילות מלמד שהמורה עסוק יותר בארגון הפעילות הלימודית בשיעור (שיח הפעילות) מאשר בתכני השיעור.

1.3.3 שאלות המורה בשיעור

במסגרת שיח כיתה יש לשאלות תפקיד חשוב בקידום תהליכי למידה: שאלות מגבירות מוטיבציה או מיקוד בעניין או במטלה, מעודדות תהליכי חשיבה ומעורבות באופן אקטיבי בסוגיות שונות, מפעילות תהליכים מטה-קוגניטיביים ומאפשרות חזרה ותרגול של התוכן (Henning, 2008).
שאלה נתפסת כפעולה חברתית הכופה אינטראקציה (דורשת תשובה) מהנשאל, היות והיא "מאלצת" שני אנשים (שואל ונשאל) להיכנס למעורבות חברתית מיידית. השאלה יוצרת הבדלי כוחות בין השואל והנשאל, שכן בשאלה טמונה דרישה לתשובה (דיין, 2002; Goody, 1978). בשיח שגרתי השאלות נשאלות

בעיקר כדי לקבל אינפורמציה חסרה לשואל (Searle, 1969, 1975). בשיח המתקיים במהלך שיעור מתהפכים התפקידים: השואל את השאלות (המורה) הוא היודע את התשובות והתלמיד, שאינו יודע, צריך לספק את התשובות (Cazden, 2001).

על פי מחקרה של ורדי-ראט (ורדי-ראט, 2002), השאלות מהוות 21% מפעולות היוזמה של המורה. ניתן לזהות בשאלה פונקציה אינפורמטיבית (report) המתמקדת בתוכן הנאמר, ופונקציה של שליטה (command) המתמקדת ביחסים שבין משתתפי השיח (Goody, 1978).

להלן שתי דוגמאות לפונקציות שונות של שאלות בשיח כיתה:

דוגמה לפונקציה אינפורמטיבית: שיעור תנ"ך בכיתה ד'

מורה: מדוע אלוהים בוחר דווקא אדם כזה? (**אינפורמטיבי**)

מורה: אני רוצה שתגיבו על התשובה של מיקי,

אולי כדי שהוא יוכל להנהיג תקופה ארוכה יותר?

דוגמה לפונקציה של שליטה: שיעור תורה בכיתה ג'

מורה: למה כל-כך הרבה ילדים מדברים? (**שליטה**)

מורה: טוב, עכשיו שימו לב.

מורה: אמרתי שנרשום כמה שאלות בתורה.

מורה: נטע, התעוררת? (**שליטה**)

מורה: יופי, אני שמחה.

1.3.4 דרכים שונות לאפיון ומיון שאלות

חוקרים שונים מתייחסים באופן שונה לשאלות ולאפשרויות מיון. סירל (Searle, 1969) מיון את השאלות לשאלות מבחן (Exam Questions) ולשאלות אמיתיות (Real Questions). שאלות המבחן הן שאלות שהמורה יודעת את התשובה שלהן והיא רוצה לבדוק באמצעותן את הידע של התלמידים (במחקרה של ורדי-ראט נמצא שהן מהוות 61% מכלל השאלות בשיעור). השאלות האמיתיות הן שאלות שהמורה אינה יודעת את התשובות להן והיא מצפה לקבל אותן מהתלמידים.

סירל גם אפיון כל שאלה כשאלה פתוחה או סגורה. לשאלה פתוחה יש מספר תשובות אפשריות שהמורה אינו יכול לנבאן מראש. שאלה סגורה היא לרוב שאלת רב-ברירה או "נכון/לא נכון", בה התשובה ידועה מראש ומנוסחת באופן תוחם (תשובה אחת מארבע או אחת משתיים).

הנינג (Henning, 2008) הציע מיון לשאלות ברמת הידע (Recall Questions) ושאלות חשיבה ברמה גבוהה. הרפז (2009) טבע את המושג "שאלה פורייה" שהיא שאלה פתוחה שמבחינה עקרונית אין לה

תשובה חד-משמעית, אלא מספר תשובות יכולות להתקבל למרות היותן שונות ולעתים אף סותרות זו את זו. כן אפשר להתייחס אל השאלה הפורייה כאל שאלה מערערת, המטלטלת את הנחות היסוד והאמונות הוודאיות של הלומדים, מטילה ספק ב"מובן מאליו" - ב"שכל הישר", חושפת קונפליקטים יסודיים נטולי פתרון פשוט ותובעת מהלומדים לחשוב על שורשי הדברים. השאלה הפורייה מחייבת התמודדות עם תכנים עשירים החיוניים להבנת האדם והעולם, ולא ניתן לענות עליה ללא מחקר שקדני ממושך. אחת התכונות החשובות לשאלה הפורייה היא עצם היותה מחוברת ורלוונטית לחיי הלומדים ולחיי החברה שבה הם חיים, ובעלת ממד רגשי הנובע מדילמה אתית המובלעת בה. חשוב שמורים יציעו ללומדים שלהם שאלות פוריות במסגרת הדיסציפלינה שאותה הם מלמדים. למקה (Lemke, 1990) ממליץ למורים להציג שאלות המעודדות את התלמידים לרב-שיח (Cross discussion) בו המורה מאפשר לתלמידים להוביל את הדיון בעצמם.

1.3.5 המשוב של המורה

המורה שואל שאלות בדרך כלל כדי לדעת אם התלמיד יודע את החומר. לפיכך הוא חייב להעריך את תשובתו (Sinclair & Coulthard, 1975). מורה יכול לאשר את התשובות של התלמיד במספר אופנים (Philips, 1983): (1) כאשר התלמיד עונה לשאלת המורה, או כאשר תלמיד מראה בתשובתו ששמע את דברי התלמיד הקודם. (2) על ידי הרחבת דברי התלמיד, תוך כדי חזרה עליהם. (3) על ידי חזרה של המורה על חלק מדברי התלמיד. חוסר אישור של המורה יופיע על ידי דחיית התשובה של התלמיד, לרוב באמצעות שאלה או על ידי מתן התשובה הנכונה. ריצ'ארדס ולוקהארט (Richards & Lockhart, 1994) מעדיפים את המושג "משוב" לפעולת ההערכה. לטענתם, המשוב, חיובי כשלילי, יכול להוות הערכה על הביצוע הקודם של הלומד, אך גם כמנוף להגברת המוטיבציה וליצירת אקלים תומך בכיתה. ריצ'ארדס ולוקהארט מחלקים את משוב המורה בשיח לשני חלקים: משוב לתוכן של דברי משתתפי השיח ומשוב לצורה של הנאמר בשיח.

קזדן (Cazden, 2001) טוענת שאין להסתפק במשוב של "נכון" או "לא נכון" בדברי המורה, אלא יש להוביל את הלומד לדרך חשיבה חדשה, להמשגה, לקטגוריזציה, ואף להקשר מחודש של התופעה הנלמדת בכיתה. לדעתה, ההערכה צריכה לכלול גם את ה"הרחבה" החשובה כל-כך במיוחד בגיל הצעיר, שתעשיר את השקפת העולם של התלמידים, מעבר ללימוד ידע בלבד. תהליך קוגניטיבי זה מייצג גם מהוקשרות

רטרואקטיבית (retroactively contextualizing), שמשמעותה: קישור תשובת התלמיד למשמעויות רחבות יותר (Lemke, 1989; 1990).

1.3.6 חלוקת תורות

המהלך הבסיסי של חלוקת התורות בשיעור מצוי בפיקוח המורה ובשליטתה, והוא מתחלק לשלושה סוגים (Mehan, 1979): (1) מינוי אינדיבידואלי: המורה פונה באופן ישיר לתלמיד מסוים (בדרך-כלל תוך ציון שמו, בפני שאר תלמידי הכיתה) על מנת שיענה או יגיב ליוזמתה. מיהן מציין שלעיתים המורה ממנה תלמיד לדבר ללא מילים, אלא בתנועת ראש ובמבט עיניים. (2) הזמנה להכריז על הרצון להשתתף (על-ידי הצבעה). מהלך זה בנוי למעשה משני שלבים: ההזמנה להשתתף והמינוי האינדיבידואלי (שתואר קודם). בדרך-כלל המורה מבקשת מהתלמידים להצביע. מספר תלמידים מרימים את ידיהם, המורה בוחרת אחד מהם לענות את התשובה. ישנן גם דרכים סמויות יותר להזמין תלמידים להצביע, כגון השאלה: "מי יודע את התשובה?" הרמת ידיים הינה דרך מקובלת להראות שהתלמיד רוצה להשתתף, אך ישנן גם דרכים אחרות כגון: לומר "אני רוצה", "אני יודע", "אני, אני" או "המורה, המורה". (3) הזמנה להשתתף ללא תור: בדרך-כלל הזמנה זו מתקיימת במקרים שהתלמידים עונים במשותף (בגיל הרך), במיוחד לשאלות של השלמת משפט ותשובות מקהלה.

עיקרון השוויון בשיח יוצר דינאמיקה של חלוקת התורות המתבטאת בשלוש דרכים: (1) 'תשובת המקהלה' של התלמידים: כאשר כל התלמידים עונים ביחד ללא מינוי של המורה. (2) הכלל של הסבב: כל הילדים מדברים, לעיתים לפי סדר הישיבה, ולעיתים לפי סדר האלף-בית של שמות הילדים. (3) שוויון ההזדמנויות - לתת לכל תלמיד הזדמנות לדבר, והמורה אינה מאפשרת דיבור חוזר של אותו תלמיד עד שכל האחרים שרצו קיבלו את תור הדיבור (Philips, 1983).

במחקר זה בחנו את כל רכיבי השיח שצוינו לעיל ואת השתנותם בשיח שניהלו הסטודנטים אחרי הלימוד בקורס. השאלה שהעסיקה אותנו הייתה באיזו מידה יצביעו השינויים שנוהה על דיאלוגיות בשיח שניהלו הסטודנטים עם תלמידיהם?

1.3.6 דיאלוגיות בשיח כיתה

פלד-אלחנן ובלום-קולקה (Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 2006) מגדירות דיאלוג כאירוע שיח השומר על כללי שיתוף הפעולה: איכות, כמות, רלוונטיות ואופן (Grice, 1975). כלומר, דיאלוג הינו אירוע שנשאלות בו שאלות אמת וניתנות להן תשובות אמת, במטרה ליצור טקסט שיחה משמעותי לכל הצדדים (פלד ובלום-קולקה, 1997). החוקרות מגדירות את הדיאלוג בכיתה כפונקציה של מידת ההשקפה של שליטת המורה בשיח ובידע. במחקרן הן אפיינו את השיח הכיתתי על פי מידת הדיאלוגיות שבו. בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון (2004) מתארות את הדיאלוג בשיח כמתפתח בעקבות דברי התלמידים ובהשראתם, שאינו מאפשר היצמדות למערך מובנה מראש. שיח לימודי מעין זה דורש מהמורה לגלות פתיחות, ביטחון לפעול במצבים של חוסר וודאות, גמישות, רגישות, יכולת הקשבה, סובלנות, נכונות לוותורים מסוימים על ההגמוניה שלו, להשקיה מבוקרת של השליטה ולהפעלת רפלקסיה לפני-תוך כדי- ואחרי השיח. כדי לנהל שיח משמעותי בכיתה, המורים צריכים להיות מסוגלים להתייחס לתגובות בלתי צפויות של התלמידים מתוך אמפטיה, להיבנות מהן במקום להתעלם מהן, או לשלול אותן. בעיקר, על המורים להיות מוכנים להיות מופתעים ולשאוף ללמוד ביחד עם התלמידים. בירנבוים ועמיתיה מתארים היערכות של המורה לקראת הוראה דיאלוגית: המורה חייב לחשוב על פתיחה המעוררת שיח שתיצור עניין וסקרנות, לסמן מושגים מרכזיים של הנושא הנדון, לתכנן שאלות מנחות ולחשוב על אמצעים וקישורים מעוררי הבנה שיובילו ללמידה משמעותית. בירנבוים ועמיתיה מדגישים מספר מיומנויות המייצגות על פי תפיסתם את הדיאלוג המיטבי: (1) מיומנויות חשיבה, הכוללות חיווי דעה, שאילת שאלות, הבאת ראיות ודוגמאות מתאימות, התייחסות עניינית, עקבית ומנומקת, ניתוח, יצירת הבחנות והכללות, הצגת הסברים חלופיים, קישור לרעיונות של אחרים, הערכה ביקורתית של השקפות שונות, העלאת רעיונות יצירתיים, שימוש מדויק במושגים; (2) מיומנויות תקשורת המתייחסות להתבטאות ברורה ומפורשת, לדיבור רהוט ולהקשבה לנקודות מבט שונות; (3) מיומנויות בתחום הבין-אישי הכוללות יכולות של שיתוף פעולה, ניהול משא ומתן, גילויי סבלנות וסובלנות לדברי אחרים וכיבוד הזולת.

לסיכום, מבנה השיח הלימודי הוא פונקציה של מטרות הלמידה. שיח מציף פותח נושא, והוא מטבעו פחות ממוקד בידע או במושג ספציפי ומכוון להעלאת הידע ולארגונו. לכן הוא מאפשר למנהל השיח לקבל את רוב התשובות של התלמידים, לחבר את פיסות הידע הנמצאים בהן ולגבש את הכל למבנה מושגי מאורגן. השיח שכוונתו לחלץ ידע מכוון את התלמידים למושגים ולהבנה ספציפית, ולכן המורה לא יכול לקבל את כל התשובות של התלמידים, והמשוב שהוא יספק להם על תשובותיהם יהיה קריטי למהלך השיח ולחילוץ

הידע הנתון. שיח ביקורתי יציב שאלות פוריות, ידרוש מהתלמידים הנמקות לדבריהם. כל מי שיש לו דעה שונה מזו שהושמעה עד כה יקבל את תורו לדבר.

השאלה המרכזית הנשאלת בכל שיח לימודי היא האם הוא מעורר דיאלוג בין התלמידים, בין התלמידים למורה ובין כל תלמיד לעצמו. הדיאלוג המתרחש בשיח הלימודי יכול להתנהל במישור חברתי-ערכי, במישור לימודי ובמישור התנהגותי. המורה יכול לנהל דיאלוג חברתי בו זמנית עם דיאלוג לימודי-תכני, ובמקביל יכול להתרחש דיאלוג על מישור היחסים בין המורה לתלמיד כפי שתיארנו במודלים לעיל.

2. המחקר

2.1 ראיונות המחקר

המחקר נבע מההכרה של הצוות בשיח כאמצעי מרכזי בלמידה, בצורך להכשיר מורים לניהול שיח כיתה ובזיהוי החסר הקיים בתכניות להכשרת מורים. הרציונל של צוות המחקר התבסס על המחקר בתחום הקשר בין למידה ושיח לימודי מאתגר כפי שתואר לעיל. בתחילת המחקר לא מצא הצוות תכניות להכשרה בתחום, ולפיכך הוא עיצב את תכנית הקורס תוך כדי המחקר כתהליך של מחקר פעולה, שבו התבוננו בסטודנטים ובתהליכי השינוי שכיוונו אליהם.

2.2 אוכלוסיית המחקר

2.2.1 סטודנטים

השתתפו במחקר 40 סטודנטים מתוכם 39 ספקו נתונים מלאים. 25 מהסטודנטים במחקר היו דוברי עברית כשפת אם ו-19 היו דוברי עברית כשפה שנייה. 19 היו מורים וותיקים ו-20 היו ללא ניסיון בהוראה.

2.2.2 חוקרים

ארבעת החוקרים הם בעלי ניסיון בהוראה ובעלי רקע בתחום השיח הכיתתי והיו שותפים בבניית תכנית ההתערבות. אחת מהחוקרים ביצעה בפועל את ההוראה בכיתה.

2.3 ההתערבות

ההתערבות התקיימה במהלך שלושה שנתונים (תשס"ח, תשס"ט, תשע) בשלושה קורסים שעסקו בניהול שיח לימודי בכיתה. בשנה הראשונה הקורס התקיים לאורך סמסטר אחד, ובשנה השנייה והשלישית נתנה אפשרות לסטודנטים ללמוד רק בסמסטר אחד או במהלך שנה שלמה (בהתאם למערכת השעות שלהם).

תוכנית הלימודים לאלה שלמדו רק סמסטר אחד תאמה לאלה שלמדו בקורס הסמסטריאלי בשנה הראשונה.

2.3.1 מערך המחקר

מערך המחקר היה מערך תוך נבדקי עם בדיקות חוזרות בתחילת הקורס באמצעותו ובסיום הקורס. הבדיקות כללו התייחסות לתפיסות של הסטודנטים את המושג שיח לימודי, לניהול שיח לימודי עם תלמידים ולחשיבה הרפלקטיבית המלווה אותו. נאספה דוקומנטציה של תהליכי למידה בקורס, ושל כתיבת רפלקציה לאירועי הוראה.

2.3.2 כלי מחקר

שלושה כלי מחקר שנבנו על ידי צוות החוקרים סיפקו נתונים על התפיסות של הנבדקים לגבי המושג שיח לימודי, על המודעות של הסטודנטים לניהול שיח לימודי ועל יכולתם לנהל שיח לימודי עם קבוצת תלמידים. **א. מיפוי וכתיבת הסבר למושג שיח לימודי טוב:** כלי זה התייחס לתפיסות של הסטודנטים ביחס למושג שיח לימודי וכלל שתי משימות: מיפוי המושג וכתיבת הסבר למושג המבוסס על המפה שיצרו. בתחילה הוצגה לסטודנטים דוגמה של מפה מושגית שנבנתה על ידי אחת החוקרות לגבי מושג מסוים (ללא קשר לנושא הקורס) והיא אף הסבירה את מרכיבי המפה ודרך ארגון המושגים למפה. לאחר ההסבר הסטודנטים נתבקשו לשרטט מפה שתתאר את התפיסה שלהם לגבי המושג שיח לימודי טוב. במשימה השנייה התבקשו הנבדקים לכתוב הסבר למושג על בסיס המפה ששרטטו. (נספח 1)

ב. תיעוד וניתוח של שיח לימודי: הסטודנטים נתבקשו לתעד שניים או שלושה אירועי שיח לימודי שניהלו עם קבוצת תלמידים (5-6 תלמידים בקבוצה). כל אירוע שיח התקיים בנושא דומה מבחינת התחום ורמת הקושי (למשל, שיח על עונות השנה בגיל הרך; שיח על חנוכה, פורים ושבועות, וכד'). תיעוד השיח נעשה באמצעות הקלטת אודיו ותיעוד בכתב של השיח על ידי עמית מהקורס. הנבדקים קבלו דגם של תיעוד שיח שעל פיו הם כתבו את השיח שניהלו. הדגם כלל נתוני רקע על השיח (סוג השיח, הנושא הנלמד, גיל התלמידים, כיתה, ביה"ס וההקשר של נושא השיח ברצף הלמידה שלהם), וכיצד לכתוב כל מבע בשורה נפרדת כדי להקל על תהליך הקידוד של המבעים. המתעדים הונחו כיצד לכתוב את השיח על-פי החומר המוקלט באופן שיבחין בין תורות הדיבור של הדוברים השונים ויבהיר את המתרחש בכיתה על ידי הערות נלוות במקביל למבעים המתאימים. כיון שתיעוד מוקלט (בהשוואה לתיעוד מצולם) אינו מאפשר תיעוד של רכיבי השיח כגון, עיצוב הסביבה הלימודית, האווירה בכיתה, הבעות פנים ושפה בלתי מילולית, שיכולות לתרום להבנת השיח המילולי, הונחו הסטודנטים לשים לב לכל רכיבי השיח ולצייןם כהערות במהלך

התיעוד הידני. כל תמליל נבדק על ידי החוקרים ועוזרי מחקר, שבחנו האם התמליל הכתוב מתאים לתמליל המוקלט. עבודה אינטנסיבית ביותר נעשתה על התמלילים של הסטודנטים דוברי הערבית, אשר ניהלו שיח בשפה הערבית והגישו את התמלילים בעברית (תרגום). לשם כך, סטודנטית מתמחה בערבית נתבקשה לבחון את התמלילים ולתקן אותם במקומות הדרושים, לפי ההקלטה. (ראה תמליל לדוגמה נספח 6)

ג. כתיבה רפלקטיבית: הסטודנטים התבקשו לכתוב רפלקציה לכל שיח שניהלו עם הקבוצה, ולבדוק את השינויים בניהול השיח שלהם משיח אחד למשנהו. המחווה הנחה את הסטודנטים לכתוב תיאור של האירוע, לשאול שאלות על האירוע, לחשוב כיצד היה הסטודנט משנה את ניהול השיח בעתיד, להסיק מה ניתן ללמוד ממנו, מה לדעתו למדו התלמידים מאירוע השיח ומהן הרגשותיהם לגבי אירוע זה. (נספח 10)

2.3.3 עיבוד הנתונים

כל אחד מכלי המחקר דרש ניתוח איכותני מקדים על מנת שאפשר יהיה להפיק מהכלי מידע כמותי. להלן נפרט את שיטת הניתוח בכל כלי, המפות המושגיות, ההסברים והתמלילים ואת בדיקות המהימנות שנעשו על כל כלי.

2.3.3.1 מפות מושגיות

ניתוח המפות המושגיות מבוסס בעיקר על ניתוח על נובק ועמיתיו (Novak, 1990; Novak & Gowin, 1984). בניתוח זה מציעים החוקרים לבחון את איכות המפות לפי המדדים הבאים: מספר המושגים המעיד על היקף סכמת הידע של הנבדק, מספר הקשרים בין משתני הסכמה המעיד על תפיסה מורכבת ועל הלכידות של המושג כסכמה קוגניטיבית ואת ההירארכיה של המפה המייצגת את תפיסת המושג ממרכיבים באופן לא מונוליטי, אלא כמהות המורכבת ממשתנים בעלי הירארכיה גבוהה ונמוכה יותר. השוואת מפות המושגים סביב המושג שיח לימודי טוב לפני הקורס ואחרי הקורס מאפשרת לבחון, באיזו מידה המושג נקשר ליותר מושגים, האם המפות מציגות מושגים מוכללים, מהי איכות המושגים, כלומר האם הם מושגים מקצועיים הקשורים לידע על שיח, ומהם השינויים במבנה המיפוי.

לשם כך דרגנו את המושגים שנמצאו במפות המושגיות על פי מידת הרלוונטיות שלהם למושג המרכזי: רמת רלבנטיות נמוכה, בינונית וגבוהה. בין המושגים שדורגו כבעלי רלוונטיות נמוכה היו גיל רך, אהבה, מצגת, כרטיסיות; בין המושגים שדורגו כבעלי רלוונטיות בינונית היו ביטחון עצמי, חברות, נורמות שונות, מצב רגשי, ומושגים כמו: דיבור באופן חופשי, דיון משותף, דיאלוג, כללים דורגו כבעלי רלוונטיות גבוהה. הקידוד נעשה בבחינת מהימנות בין שני שופטים שקידדו 10% מהמושגים הקשורים באופן בלתי תלוי. ההסכמה הייתה 97%. לאחר מכן, שני השופטים קידדו את שאר המושגים ביחד. בדקנו את

רמת ההכללה של המושגים והבחנו בשתי רמות: פירוט והכללה. מושג שייצג פירוט של מרכיבי השיח

הכיתתי (למשל: השתתפות של כולם, לא לדבר ביחד, דיבור באופן חופשי) קודד בנקודה אחת. מושגים שייצגו הכללות של רכיבי השיח הכיתתי (למשל: שיתוף פעולה, שאלות, דיאלוג, כללים ועניין בנושא) קודדו בשתי נקודות.

2.3.3.2 ההסברים

כאמור הסטודנטים נדרשו לכתוב הסברים על מהו שיח לימודי טוב בצמוד למפה שיצרו. מטלה זו ניתנה בתחילת הקורס ובסופו. ראינו שמרבית הסטודנטים התייחסו למפה, אך לעיתים כתוצאה מהקשר בין שני כלים אלה הם קיצרו בכתיבתם והפנו את הקוראים למפה במקום לפרט בהסבר המילולי. אנו רואים בכך מגבלה של הכלי, אך למרות זאת בחנו את ההסברים בניתוח של כל היגד ובניתוח הוליסטי משווה.

ניתוח פרטני של ההיגדים: שתי חוקרות קראו את ההסברים לחוד ובאופן בלתי תלוי וזיהו היגדים מכלילים והיגדים מפרטים. היגד מכליל הינו היגד כוללני על השיח כגון: "שיח לימודי טוב מתחיל במורה"; "את השיח ניתן לחלק לשניים: שיח בין מורה לתלמיד – לכיתה או שיח שנערך על טקסט".

היגד מפרט הינו היגד המתייחס למרכיבי השיח, למשל: "ודרכו [שיח על טקסט] לומדים את החומר ע"י הוצאת העיקר מהמאמר, ע"י שאילת שאלות ושיחה עליהם בעקבות קריאת המאמר". בהיגד זה מצאנו פירוט לשני רכיבי שיח: לימוד חומר ושאלות. בצורה זו ערכנו טבלה שכללה את כל ההיגדים המכלילים וכל ההיגדים המפרטים של כל נבדק.

לאחר מכן מוינו ההיגדים על-פי תוכנם: 1. היגדים המתייחסים למנחה השיח והתרשמות ממרכזיותו. 2. היגדים המתייחסים למרכיבי השיח (מטרות השיח וסוגיו). 3. היגדים המתייחסים לכללי ניהול השיח (היגדים על זכות דיבור, זמן למחשבה, חוסר שיפוטיות ומשוב מנחה). 4. היגדים המתייחסים למאפייני השיח (היגדים על אווירה, הבנית השיח, סוג השאלות, היגדים על ההקשבה בשיח, תקשורת בין מורה לתלמיד ובין תלמיד לתלמיד, היגדים על פיתוח חשיבה, דיאלוג והבעה אישית, היגדים על מוטיבציה, ועל בהירות ומובנות השיח). 5. היגדים המתייחסים לנושא השיח (נושא מאתגר, מעניין ומחדש). נתונים אלה עובדו אחר כך בניתוח כמותי לבחינת ההבדלים בין ההסברים שניתנו בשני הזמנים.

בשלב השלישי נערך ניתוח הוליסטי השוואתי שהתייחס להסברים של כל נבדק לפני הקורס ובסופו. כל אחת מהחוקרות קראה את ההסברים של כל נבדק בשני הזמנים ורשמה הבדלים מעבר להבדלים שקודדו בניתוח הקודם.

2.3.3.3 ניתוח שיח כיתה: עיבוד התמלילים

עיבוד התמלילים נעשה בשלושה שלבים, קביעת יחידות הניתוח, יצירת המשתנים של סכמת הקידוד ובדיקת מהימנות הקידוד, כמפורט להלן.

א. קביעת יחידת הניתוח

קיבלנו החלטה על חלוקה לתורות כנקודת מפתח בעיבוד התמלילים. הניתוח התמקד בדיבור של המורה בהקשרו ולכן כל מה שנאמר בשיעור תועד. בתחילה הסטודנטים חילקו את השיח לתורות דיבור (turn) דהיינו, כל הנאמר על ידי דובר אחד, עד שדובר אחר מתחיל לדבר. בתחילה התמליל נכתב כיחידת תוכן אחת, כאשר בכל פעם שמתחלף תור, מתחילה שורה חדשה. בהמשך חילקנו את דברי המורים למבעים (ראה תמליל בחלוקה למבעים, נספח 6). החלוקה למבעים נעשתה בצוות החוקרים מספר פעמים עד שהגענו להבנה על גבולות המבע. התמלילים חולקו בין אנשי הצוות ודברי המורה חולקו למבעים.

ב. יצירת המשתנים של סכמת הקידוד

הסכמה נבנתה תוך ביסוס על מושגים תיאורטיים המוכרים מתחום השיח, כמו הגבתיים, פעולות דיבור, מטה-שיח, חלוקת תורות ועוד (תהליך מלמעלה – למטה) ובו-זמנית פעלנו לזיהוי משתני השיח בתמלילים שקיבלנו (עיבוד מלמטה-למעלה). בשלב ראשון קראנו כעשרה תמלילים בקריאה מעמיקה ובהם זוהו מאפייני שיח כגון: סוגי שאלות, משוב מורה, פעולות דיבור חלוקת תורות ועוד. בכל סעיף פרטנו מאפייני שיח שזיהינו בתמלילים. למשל, בתחילה זיהינו רק שלושה סוגים של שאלות: שאלות "אמיתיות", שאלות "מבחן" ושאלות "טכניות". בהמשך מצאנו הבחנות נוספות: שאלות פתוחות וסגורות, וכן שאלות תרחיש ושאלות תגובה, וסימוכין לכך מצאנו בספרות המחקר. קיבלנו שבעה סוגים של שאלות בסכמת הקידוד (נספח 7, 8).

להלן נפרט את סכמת הקידוד שיצרנו בתהליך שארך כשנה. הסכמה מורכבת משתי קטגוריות גדולות: פעולות הדיבור של המורה ומהלכי ניווט השיח. בקטגוריה הראשונה נכללו: יוזמות הדיבור של המורה, שאלות המורה, המשוב של המורה לתלמידים וחלוקת התורות. בניווט השיח נכללו: אופן הפניות לתלמידים, שיח נושא ושיח פעילות (ממוין לפי רמות חשיבה) ומבעים הקשורים למטה-שיח. בכל קבוצה כזו פרטנו את סוגי המבעים כפי שמצאנו בתמלילים.

א. יוזמות דיבור של המורה: בקבוצה זו כללנו את כל יוזמות הדיבור של המורה, כגון: בקשה, הערה, שאלה, הבעת דעה ועוד, לגבי כל מבע שאלנו: מהי כוונת המבע, האם זו פעולה של שאלה, הצהרה, או הוראה (בלום-קולקה וחמו, 2010; Sinclair & Coulthard, 1975).

זיהינו 16 פעולות דיבור: בקשה - המורה מבקשת מהתלמידים לפתוח מחברות, להעתיק מהלוח, לקרוא מהספר, לכתוב, לסכם; המורה מביעה דעתה, המורה מסכמת את דברי התלמידים, מבעים שפותחים או סוגרים אפיזודה מהשיעור ("עכשיו נדבר על שאלה אחרת"; "עכשיו נפתח מחברות ונכתוב") או פעולת דיבור של הסבר או מידוע שבה כללנו מבעי ההסבר של המורה, הקראה מטקסט כתוב, או הצגת מידע על ידי המורה, כמו כן כללנו פעולות דיבור כגון תזכורת, זירוז ודרבון ועוד (נספח 7, 8).

ב. שאלות: זיהינו שבעה סוגים של שאלות: שאלה פתוחה, סגורה, אמיתית, שאלת מבחן, שאלת תרחיש ושאלת תגובה. שאלות התרחיש הן השאלות המתוכננות של המורה, הן חלק מתרחיש השיעור שהמורה תכננה. השאלות נובעות מהמטרות של השיח ותכני השיח, למשל בשיעור שנושאו הוא 'בצורת' המורה שואלת את התלמידים מספר שאלות תרחיש: מי יודע מה זה "בצורת"? "איך אפשר לשמור על המים?" "האם אתם יודעים מה עושים במים לא נקיים?". שלוש שאלות אלה חזרו פעמים רבות בשיעור וניתן היה להבין, שאלו הן השאלות העיקריות באמצעותן ניסתה המורה להוביל את הדיון. כל שאר השאלות, רבות במספר, היו תגובות לשיח שהתפתח בקבוצה. שאלת תגובה (uptake question) היא שאלה הבאה בעקבות דברי התלמידים (Nystrand, Wu & Gamoran, 2007), למשל: "אבל גפן, מה ההבדל...איזה מין מים יש בים?" בשאלה זו המורה מגיבה לדברי התלמיד באמצעות שאלה. "אם משקים בערב, אז מה קורה אחר כך?" שאלות התגובה לא חזרו על עצמן בדרך כלל ותמיד באו כתגובה לדברי התלמידים ולכן גם כללו פנייה אישית כמו בדוגמה (בשאלות אלה אין כוונתנו לשאלות הדורשות הבהרה כמו: מה התכוונת? או האם התכוונת ש...? מפני שמבעים אלה קודדו כמשוב). שאלות התגובה הציגו תוכן ולעיתים אף הסיטו את השיעור ממסלולו המתוכנן, כאשר המורה הודיעה שהתלמיד אמר משהו חשוב והפנתה שאלה לתלמידים ואף חזרה עליה פעמים רבות. במקרה זה שאלת התגובה הפכה לשאלת התרחיש.

ג. המשוב: זיהינו שלושה סוגים של משוב: (1) משוב מרמזר - משוב חיובי (נכון); משוב שלילי (לא נכון); משוב מאשרר כמו "אוקיי", "בסדר". לא תמיד ניתן להבין ממשב זה האם המורה מסכימה עם דברי התלמיד, או שמשוב זה רק מסמן לתלמידים כי היא עוברת לנושא הבא, לשאלה הבאה, או לתלמיד הבא ולכן כינינו אותו בשם "משוב מרמזר". (2) משוב מרחיב ומנמק, מפרש ומשקף (תלמיד: זה נקרא לגנוב, המורה: זה נקרא לגנוב. כתוב בתורה בעשרת הדברות לא לגנוב). המורה מפרשת את תשובת התלמיד ומרחיבה את המידע; המורה לעיתים מקשרת בין דברי התלמידים ("שימו לב למה שאמר דני"); לעיתים היא מסבירה את המשוב שלה ("יפה, נתן אמרת רעיון חשוב"). (3) משוב חזרה - מצאנו כי במקרים רבים המשוב של המורה היה בצורה של חזרה על דברי התלמידים.

ד. חלוקת התורות: ערכנו הבחנה בין שלושה סוגי חלוקת תורות: (1) חלוקת זכות הדיבור לכיתה כולה - זכות הדיבור שהמורה נותנת ללא התייחסות ספציפית לתלמיד מסוים (לדוגמה: "כיצד מתבטאת לדעתכם האלימות?"). (2) חלוקת זכות הדיבור לתלמיד מסוים, על-פי בחירת המורה. כאן נכללו מבעים שבהם המורה נוקטת בשמו של תלמיד מסוים ונותנת לו את תור הדיבור. (3) חלוקת זכות הדיבור לתלמידים שלא דיברו. הכוונה לתשומת הלב לתלמידים שלא הצביעו ולא דיברו. לעתים היא פונה אליהם באופן אישי ("ירון, עוד לא שמענו אותך היום"), ולעתים היא מעודדת אותם באופן כללי ("אני רוצה לשמוע ילדים שעד עכשיו לא דיברו").

ה. אופן הפניות: הבחנו בחמש צורות פנייה של המורה בשיח. המורה פונה לכלל הקבוצה, המורה פונה לפרט כאשר הקבוצה משמשת קהל, המורה פונה לפרט באופן אישי, תלמיד פונה למורה ותלמיד פונה לתלמיד אחר. בהקשר לכך הבחנו גם במבעים אשר ראינו בהם התעלמות של המורה מדברי התלמידים כאשר המורה ממשיכה את הנושא שהחלה בו בשיעור, ללא כל התייחסות לדברי התלמידים.

ו. השהיית התגובה של המורה: בקבוצה זו סומנו מבעים אשר לפניהם צוינו מספר חילופי תורות של תלמידים מבלי שהמורה הגיבה. סברנו שהשהייה זו שוברת את "דפוס המרכזייה" שפירטנו במבוא המכונה גם פ.ת.מ., השהייה זו מאפשרת לתלמידים להגיב אחד לשני, ללא תיווך של המורה. תגובה זו גם מאפשרת את השעיית השליטה של המורה בכיתה (Henning, 2008).

ז. שיח פעילות לעומת שיח נושא: בשיח הפעילות זיהינו שלוש קבוצות: (1) מבעים המתייחסים לכללי השיח (זכות הדיבור, חלוקת תורות, מאפייני שיח חוץ-לשוניים המעידים על ניהול השיח בכיתה). (2) מבעים המתייחסים לכללי התנהגות. (3) מבעים המתייחסים להיבט חברתי והארגוני של השיח (למשל: "קראו את שאלה 2 משיעורי הבית").

בשיח הנושא זיהינו היגדים המתייחסים לנושא השיעור והבחנו בין מבעי מורה הדורשים מהתלמידים להתייחס לנושא לבין מבעי מורה המספקים תכנים לתלמידים בשיעור: (1) מבעי המורה שבהם התלמידים נדרשו להתייחס לנושא של השיעור סווגו לשבעה סוגי מבעים: דרישה לספק מידע הממוקד בנושא; דרישה לקישור הנושא עם ידע קודם; דרישה להתייחס לנקודות מבט שונות; דרישה להתייחסות אישית (עולם ההתנסות של התלמיד); דרישת הבהרה, הרחבה, חידוד; הדרישה לשאול שאלות; הדרישה להצדיק ולנמק עמדה; (2) מבעים אשר בהם המורה מתייחסת לנושא של השיעור סווגו לחמישה תת-סעיפים: המורה מספקת ידע ותובנות לתלמידים, המורה מרחיבה, המורה מציגה נקודות מבט שונות, המורה מבצעת פעולת הסקה, המורה מקשרת לידע שנלמד בכיתה.

ח. מטא-שיח: בקבוצה זו נכללו כל המבעים שהתייחסו למהלכי השיעור, ללא התייחסות לתוכן. הכוונה להצגת מטרות השיח בפני התלמידים והבהרתם, לשיתוף התלמידים בתכנון המהלכים בשיעור (ניווט השיח), וכן להערות מטא-פרגמטיות המתייחסות לשפה, לכללי השיח ולכללי ההתנהגות.

ג. בדיקת מהימנות הקידוד

החלוקה למבעים דרשה בדיקה נוספת ולכן כל חלוקה למבעים שביצע חוקר נבדקה על ידי חוקר אחר מהצוות. קידוד החומר נעשה בחלקו על ידי החוקרים ובחלקו על ידי הסטודנטים שלמדו בקורס. כל הקידודים של הסטודנטים וחלק מהקידודים של החוקרים (כ-60% מהקידודים) עברו בדיקה של חוקר נוסף.

סכמת הקידוד של התמלילים מנתה 72 משתנים. לאחר התבוננות במשתני השיח הרבים הוחלט על איחוד משתנים, למשל בתחילה היו 15 סוגי משוב לאחר המשגתם הם אוחדו לשלושה סוגים. יוזמות הדיבור אוחדו לתשע יוזמות במקום 21 יוזמות וכן הלאה. (נספח 8). האיחוד נעשה על מנת לא להישאר ברמת ההתנהגות של השיח ולהגיע לרמת המשגה על ניהול השיח והשתנותו.

עיבוד הנתונים מהתמלילים נעשה בעזרת תוכנת SPSS. יצרנו קובץ שהכיל את כל משתני השיח הלימודי ומשתנים אישיים של כל נבדק (ותק בהוראה, מין ושפת-אם). כיון שהיו הבדלים גדולים באורך השיח שניהלו הסטודנטים, יצרנו לכל סוג מבע יחידת חישוב באחוזים כדי לקבל את משקלו ביחס למספר המבעים הכללי שהיה בכל תמליל. יחידת העיבוד החדשה שהתקבלה נקראה יחידת דיבור וייצגה את היחסיות של כל סוג מבע מכלל המבעים של המורה בכל תמליל. על ידי כך מנענו אפשרות שתמליל ארוך במיוחד יטה את הממצאים. כל העיבודים נעשו על יחידת חישוב זו והסכימה של היקרויות המבעים היא סכימה של אחוזים.

לאחר יצירת סכימת הקידוד בחנו את מהימנות הקידוד על שני תמלילים זהים. בדיקת המהימנות נעשתה על-ידי ארבעת החוקרים. התוצאות של מבחן המהימנות בין השופטים היו משביעות רצון: עבור תמליל אחד הגענו למהימנות שופטים של 82% ועבור התמליל השני – 86% אחוזי הסכמה.

2.3.3 תכנית הקורס

תכנית הקורס פעלה בשלושה מימדים:

מימד התנסותי: מימד זה היה מבוסס על *הדגמה וסימולציה*. המורה בקורס הדגימה ניהול שיח של אחד משלושת הסוגים (פותח ומציף, מחלץ ידע וביקורת) בנושא *שוויין הזדמנויות בחינוך*. עם סיום ההדגמה נערך דיון במליאה והסטודנטים נתבקשו להמשיג את התנהגות המורה כפי שנצפתה בהדגמה על ידי שימוש

במושגים מעולם השיח, ועל ידי ניסוח כללי השתתפות וכללי ניהול השיח. לאחר מכן הוצגו כללים אלה לסטודנטים בדף שהוכן מראש על ידי הצוות החוקר (נספח 3) והסטודנטים בחנו אותם לאור הניסוח שלהם והצפייה בהדגמת המורה. לעיתים תועד שלב זה באמצעות צילום וצפייה של הצוות החוקר.

בחלק השני של שיעור, הסימולציה, הסטודנטים ערכו תרגול בניהול השיח שהודגם. הכיתה התחלקה לקבוצות (6 סטודנטים בכל קבוצה), כשבכל שיעור נקבע מנחה ומתעד לקבוצה. תפקידו של המנחה היה לנהל את השיח, והמתעד נתבקש לתעד בכתב כל מה שנאמר והתרחש בקבוצה במהלך הלמידה בעזרת טפסים מיוחדים שהוכנו מראש על ידי החוקרים (נספח 4). השיח בקבוצה עסק בטקסטים בנושא זיהום אויר. עם סיום הפעילות בקבוצות, נערך דיון במליאה על מבנה ההשתתפות, השאלות ששאל המנחה, על תגובות המנחה ועוד. בכל דיון המורה הפנתה את תשומת ליבם של הסטודנטים לקיומו של שיח מעין זה במציאות הבית-ספרית, וביקשה לזהות תופעות, להעלות קשיים צפויים ולהציע תובנות וכד'.

מימד מושגי: הקורס עסק בהקניית מושגים מרכזיים כמו פעולות דיבור, חלוקת תורות, שיח פעילות, שיח נושא, השהיית תגובה, אופן הפניות לתלמידים ועוד (נספח 5). חלק זה לווה בקריאת מאמרים. במסגרת הלימוד התיאורטי נערכו מספר מפגשים עם צוות החוקרים אשר הציגו היבטים שונים של השיח: חוקרת אחת הציגה היבטים סוציולוגיים של ניהול שיח בכיתה, שהתמקד בתפקיד השיח בהבניית היחסים החברתיים בכיתה. במסגרת זו נחשפו הסטודנטים למאפייני השיח השכיחים בכיתה, כגון: הרצף הבסיסי של שיח הכיתה (פ.ת.מ), מבנה ההשתתפות, פעולות דיבור ועוד. חוקר שני עסק בשיח הטיעוני, והעלה עם הסטודנטים שאלות חשיבה מסדר גבוה ושאלות שיכולות לפתח את השיח, למשל: האם אפשר לחשוב אחרת? מה אפשר לשאול על זה? מה זה מזכיר לך? ועוד. כמו כן דנו בשאלות ברמה של חשיבה ביקורתית הדורשות הבהרה וביסוס של מה שנאמר והתייחסות למידע מנקודות מבט שונות, למשל: למה אתה מתכוון? איך אתה יודע את זה? מה היה אומר מי שמתנגד לזה? ועוד. חוקרת שלישית עסקה בניתוח טקסט בהיבטים של הבנת הנקרא לחלוץ המידע העיקרי. במהלך המפגש הוצגו שלושה תמלילי שיח על אותו הטקסט המייצגים אסטרטגיות שונות של שיח על טקסט עם תלמידים: שיח מחלץ ידע מהטקסט, שיח שבו התלמידים מציעים שאלות על הטקסט, שיח המבוסס על הוראת אסטרטגיות, ושאלות של תחקור הכותב (נספח 5).

מימד רפלקטיבי: במהלך השיעורים למדו הסטודנטים להתבונן ולתעד שיח באמצעות סכימת הקידוד שפיתחו החוקרים בקורס. הסטודנטים התנסו בתהליך הקידוד, שאלו שאלות על סכמת הקידוד ואף הציעו הצעות. בהמשך, הם התבקשו לכתוב רפלקציה ולנתח שיח לימודי שהם ניהלו עם תלמידיהם. התייעוד והניתוח של השיח היה חלק מחובות הקורס, והסטודנטים נדרשו להגיש בסוף הקורס (סימסטר אחד) שני

תמלילים מקודדים לפי סכמות קידוד שונות, בליווי כתיבה רפלקטיבית על השיח שהם ניהלו עם קבוצת התלמידים, או שלושה אירועי שיח, אם למדו במהלך שנה שלמה.

3. תוצאות

בחלק זה נציג שלושה סוגי ממצאים: א. שינויים בתפיסת המושג שיח לימודי (ממצאי המפות המושגיות וההסברים). ב. השינויים בניהול השיח של הסטודנטים עם קבוצת לומדים: התפלגויות של מבעי השיח בשני זמני הבדיקה, מבחני t ומתאמים בין המבעים. ג. שינויים במאפייני החשיבה הרפלקטיבית על השיח שניהלו הסטודנטים עם תלמידים בתחילת הקורס ובסיומו.

3.1 שינויים בתפיסת המושג שיח לימודי טוב

הסטודנטים נתבקשו לשרטט מפות ולהסביר באופן מילולי את המושג המרכזי "שיח לימודי טוב". בשני השנתונים התקבלו מפות והסברים מ- 22 סטודנטים, שמונה דוברי עברית שפת אם ו-12 דוברי עברית כשפה שנייה אשר ברובם היו דוברי ערבית שפת-אם.

3.1.1 מפות מושגיות

שערנו שמפות המושגים אחרי הקורס יצביעו על מורכבות רבה יותר שתתבטא בכמות גדולה יותר של מושגים שנלמדו בקורס, בארגון מובנה יותר של המפות (מעבר ממפות אסוציאטיביות למפות מאורגנות לפי הירארכיה) ובמספר רב יותר של קשרים בין המושגים.

מספר המושגים והקשרים במפות: מבחן t זוגי על מספר המושגים שהופיעו במפות לפני ואחרי הקורס מעיד על הבדל מובהק במספר הממוצע של המושגים (לוח 1). בקרב דוברי הערבית כשפת אם נמצאה עליה מובהקת במספר המושגים שנקשרו למושג שיח כיתתי, העלייה במספר המושגים בקרב דוברי עברית שפת-אם לא הייתה מובהקת. לא נמצאו אפקטים משמעותיים ביחס למספר הקשרים ומספר ההיררכיות.

לוח 1: מספר המושגים בשני מועדי הבדיקה לכל הקבוצה ולכל קבוצה לפי שפת אם

מספר המושגים			
T	בסיום הקורס	בתחילת הקורס	
-2.61 $p=0.04$	$M = 13.5$ $SD = 4.94$	$M = 10.54$ $SD = 5.28$	כלל הנבדקים $N = 22$

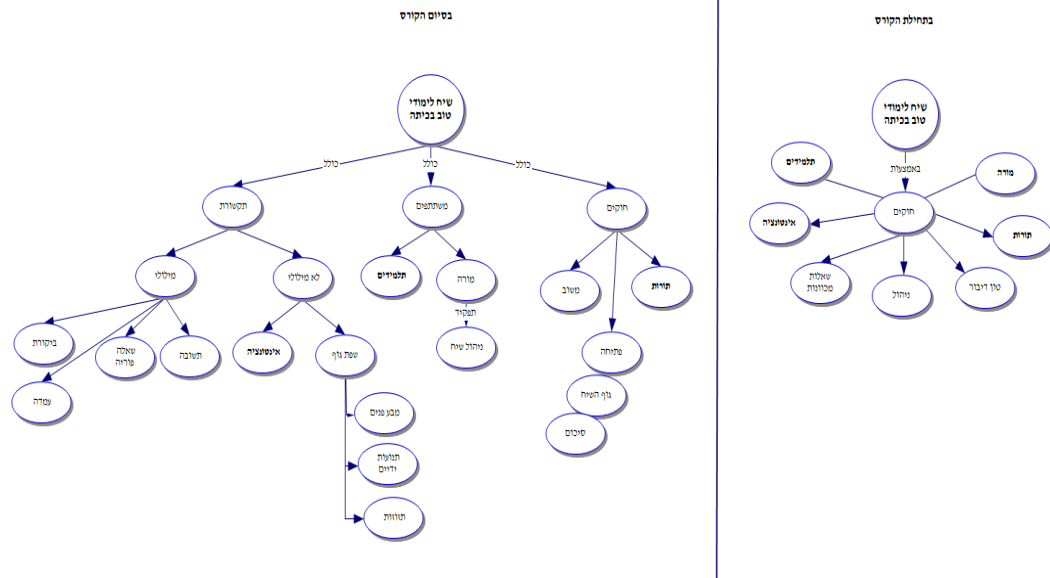
דוברי עברית שפת-אם N = 8	$M = 13.12$ $SD = 6.03$	$M = 14.50$ $SD = 5.68$	-0.54 ל.מ.
דוברי עברית כשפה שנייה N = 14	$M = 9.07$ $SD = 4.37$	$M = 13.00$ $SD = 4.60$	-2.38 $p = 0.03$

ניתוח איכותני של המפות: מהתבוננות הוליסטית במפות בלטו שני ממצאים האחד במבנה המפה והשני במגוון המושגים:

א. מבנה המפה: המפות של שני השנתונים היו דומות במאפייניהן בתחילת הקורס: מרביתן מבוססות על קישור אסוציאטיבי בין המושגים ולכן חלקן הגדול היה בעל מבנה של מפת שמש אסוציאציות, (סיעור מוחין). מרבית המפות נשארו "פתוחות" ולא הייתה בהן סגירה של המפה סביב מושג מכליל או מסכם. בסיום הקורס המפות הן יותר סגורות ומובנות; הצורה הגראפית שלהן אינה בצורה של שמש אסוציאציות, אלא כמפה בעלת קריטריונים ברורים שמהם מתפצלים מושגים מפרטים, המקושרים למושגים העיקריים ולמושגים המשניים בעזרת מילות קישור מתאימות.

ב. מגוון המושגים: בתחילת הקורס יש שימוש בולט במושגים הלקוחים מניסיון ההוראה של המורים (התנהגות תקינה, מורה, תלמיד) ומעולם של שיח חברתי, כמו – קשר עין, שפה ברורה וכד'. המושגים שהיו במוקד המפות היו בעיקר: מורה, תלמיד, גיל ואקלים חינוכי, ללא התייחסות לשיח לימודי- באופן ייחודי. עם סיום הלמידה בקורס, בולט שימוש במושגים "מקצועיים" מעולם השיח הלימודי שנלמדו בקורס, כמו: כללי ניהול שיח, כללי השתתפות, שיח מחלץ ידע, וכד'. כמו כן בולטים מושגים כמו "שיח פתוח" ו"אחריות על כולם לגבי התנהלות של שיח תקין ומשמעותי". בסיום הקורס התמקדו הסטודנטים במספר מאפיינים של שיח המדגישים אוירה נינוחה: "הזכות לכל אחד להשתתף בשיח". כלומר, מאגר המושגים של הסטודנטים בסיום הקורס לא היה אסוציאטיבי כמו בתחילתו, אלא מעוגן במושגים שנלמדו וכפי הנראה הוטמעו אצלם כמאפיינים של שיח לימודי.

להלן דוגמה של שינויים אצל אחד הנבדקים כפי שמיוצגים במפות שנוצרו בשני מועדי הבדיקה:



3.1.2 שינויים בהסברים למושג שיח לימודי

ניתוח כמותי הצביע על עלייה קלה ולא מובהקת של מספר ההיגדים הכללי של הנבדקים משהה היגדים בממוצע בתחילת השנה לשבעה היגדים בממוצע בסוף השנה. כמו כן לא נמצא הבדל במספר ההיגדים בהסברים בין דוברי עברית כשפת אם לבין דוברי עברית כשפה שנייה. עלייה מובהקת במספר ההיגדים בקרב כלל הנבדקים נמצאה בהיגדים המתאייחסים למטרות השיח, למשוב בשיח, למנחה השיח, לכללי ניהול השיח ולאווירה בשיח. כמו כן נמצא עלייה מובהקת במספר ההיגדים המכלילים בהסברים שכתבו הסטודנטים לאחר הלמידה בקורס (לוח 2).

לוח 2: תוצאות מבחני t על ההיגדים בהסברים בשני הזמנים

היגדים	ממוצע וסטיית תקן תחילי	ממוצע וסטיית תקן סופי	N	df	ערך t
היגדים על מטרות השיח	0.076 (± 0.27)	0.61 (± 0.65)	13	12	- 2.94 *
היגדים מכלילים	1.55 (± 1.99)	2.38 (± 1.57)	18	17	- 2.41 *
היגדים על משוב בשיח	0.00	0.53 (± 0.66)	13	12	- 2.94 *
היגדים על כללי ניהול השיח	0.92 (± 1.03)	2.30 (± 1.97)	13	12	- 2.69 *
היגדים על אווירה בשיח	1.23 (± 1.03)	0.29 (± 0.68)	17	16	2.88 *

$p < 0.01^*$ $p < 0.00^{**}$

שינויים בתפיסת המושג שיח לימודי טוב: ניתוח איכותני

מצאנו שינוי בולט בהתייחסותן של הסטודנטיות להסבר מהו שיח לימודי טוב, בין תחילת הקורס לסופו בארבעה תחומים:

א. התייחסות למרכזיות המנחה: המונח *מנחה* החליף פעמים רבות את המונח *מורה*, ויש התייחסות רבה יותר לחשיבות ההנחיה. להלן מספר דוגמאות:

המורה הוא דמות מרכזית בניהול השיח, הוא מנווט את השיח, תפיסת התפקיד משתנה, ממורה למנחה.

סטודנטית א'

בהסבר התחילי מקומו של המורה, מנהל השיח, נעדר מההסבר:

לשיח כיתתי טוב לדעתי צריך להיות בראש ובראשונה נושא מרכזי אותו ניתן לחלק לתתי נושאים: התקשורת

ושטף הדברים לדעתי תורמים הרבה לשיח הלימודי הטוב ולהבנת הדברים והנושאים הנלמדים בכיתה.

ההסבר שלאחר הלמידה בקורס:

שיח לימודי טוב מתחיל במורה. את השיח ניתן לחלק לשניים: שיח בין מורה לתלמיד או לכיתה, או שיח

שנערך על טקסט. שיח לימודי טוב תורם גם לתלמידים וגם למורה. המורה בא לכיתה כשהוא מוכן בקיא ויודע

את החומר עליו הוא הולך לדבר ובעיקר הוא יודע על מה הוא הולך לדבר. שיח על טקסט - ודרכו לומדים את

החומר על ידי הוצאת העיקר מהמאמר באמצעות שאלות ושיחה עליהם בעקבות קריאת המאמר.

כשהשיח טוב נאמרים דברי תוכן, מדברים על נושא ולא סוטים לכיוונים אחרים. שיח טוב תורם לתלמידים לא

ללכת לאיבוד בנושא הנלמד ולהבין את החומר על הצד הטוב ביותר.

בהסבר לאחר הלמידה הסטודנטית פותחת במשפט 'שיח לימודי טוב מתחיל במורה', ובכך תולה את

הצלחת השיח בניווט של המורה. הסטודנטית מוסיפה את חשיבות ההכנה של המורה מנהל השיח ואת

התרומה של שיח כיתה למורה ולתלמידים. היא אינה נוקטת במונח "מנחה השיח", אך מתייחסת לתפקיד

ניהול השיח באופן מרומז.

סטודנטית ב'

אצל סטודנטית זו יש הרחבה של המושג מנהל השיח. היא העמידה את המנחה כמושג מרכזי בהסבר על

השיח הלימודי בשני הזמנים, אך בסוף הקורס תפקידי המנחה מפורטים ומעמידים את תפקיד המנחה

באור אחר.

בתחילה תפקיד מנהל השיח מתואר כך:

שיח לימודי טוב שמורה מתמצא בנושא הלימוד, יודע להקשיב לתלמיד, עונה ומשיב.

בהסבר הסופי המונח הוא 'המורה' במקום המונח 'מנחה השיח' המופיע בתיאור השני:

כדי שיהיה שיח לימודי טוב בכיתה צריכים לקבוע כללי שיח, המנחה שמנהלת את השיח תבחר נושא שהילדים מכירים, היא צריכה לתת חופש הבעת דעה, לעשות סיעור מוחין, שיהיה משוב מהתלמידים, יחס טוב אחד לשני והקשבה ולכבד דעות.

אפשר לראות שתיאור התפקיד של המורה/מנחה משתנה - מתיאור הממוקד בנושא ובידע של המורה וביכולתו להשיב לתלמידים ולספק ידע, לתיאור של מנהל השיח הבוחר את הנושא על פי העניין של הילדים, קובע את כללי השיח, ושומר על אקלים של הקשבה וכבוד הדדי.

סטודנטית ג'

בהסבר התחילי הסטודנטית מציגה גישה מאוד דטרמיניסטית לשיח: השיח תלוי בגיל התלמידים, באישיות של המורה ובתלמידים. יש תלמידים מופרעים. בהסבר לאחר הלמידה הסטודנטית מרחיבה את היריעה למושג שיח לימודי טוב: השיח מנוהל על ידי המורה, הוא יוצר השתתפות ולמידה מעניינת דרך שאלות ופעילות. אפשר לומר שהסטודנטית הבינה בתחילת הקורס את המושג שיח לימודי כאירוע שתלוי בעיקר בתלמידים (גיל ואישיות) ובאישיות של המורה. בתיאור הסופי מושג השיח משתנה לשיח שבו המורה הוא הדמות המרכזית. הוא מנהל אותו, יוצר השתתפות ולמידה מעניינת.

ב. שימוש במונחים מקצועיים: הנבדקים השתמשו במונחים מקצועיים רבים יותר בהסבר הסופי שלהן, בהלימה למונחים שנלמדו בקורס. הניתוח האיכותני הראה עלייה בשימוש במונחים מקצועיים מתחום השיח. חלקם – נלמדו בקורס, וחלקם – התווספו באופן לא פורמאלי במהלך הדיאלוג על ניהול שיח כיתה. סטודנטית ד'

בשני הזמנים, הסטודנטית ממוקדת בהסבר על השיח הלימודי כהזדמנות להבעת דעות ולהאזנה לרעיונות של אחרים. בהסבר התחילי הסטודנטית משתמשת במונחים מוכרים מתרבות בית הספר, כמו דרכים להבנה, לדבר בביטחון עצמי.

השיח פותח הרבה דרכים להבנה, ולשמוע רעיונות שונות (שונים) ולהבין איך להביע את האמונה שלנו ולדבר בביטחון עצמי ולתת זמן לשמוע לרעיונות אחרים.

בהסבר לאחר הקורס היא כותבת:

אם צריך להיות שיח לימודי טוב בכיתה אז צריך להקפיד שיהיה שמירה על התורות ועל קשרים בין הדוברים. שכל אחד ייתן זכות לשני לדבר, שיביע את הידע שלו. הדבר שמחזק את המוטיבציה שלו ונותן יותר חופשיות לדבר.

הסטודנטית משתמשת במונחים מעולם שיח הכיתה, כגון: "שמירה על תורות", "זכות דיבור".

סטודנטית ה'

בהסבר התחילי יש התייחסות למונחים המקובלים בתרבות בית הספר, כגון הקשבה, קבלה ופתיחות. מפגש של קבוצה שמקיימת דיאלוג באופן תרבותי, הקשבה קבלה של דעות גם אם אין הסכמה, העברת מידע בצורה נעימה, שמאפשרת פתיחות והרגשה טובה.

בהסבר הסופי ישנו שימוש מפורט יותר במונחים מקצועיים:

שיח שעונה על תהליכים חברתיים רגשיים ואינטלקטואליים, ומיצוי הנושא. יש להשתמש בכללי ניהול שיח. שאלות פוריות בעלות כיווני חשיבה רבים, זוויות שונות לנושא, טיעונים בעד ונגד, כללי ניהול כדי שאווירה טובה בכיתה, לא לשפוט, לשאול שאלות מרמזות, לחבר את כל הכיתה לנושא, לדאוג שכולם ישתתפו, סיעור מוחין - העלאת נושאים שונים, הרחבת ידע, אווירה מעודדת יש חשיבות לאקלים כיתה כדי שיתבצע שיח לימודי. הסטודנטית משתמשת במונחים כגון: כללי ניהול שיח, שאלות פוריות, טיעונים, שאלות מרמזות. השימוש בטיעונים בדרך כלל נקשר לכתיבת טיעון ומורים ממעטים לשייך זאת לניהול שיח בכיתה. כן מוסיפה הסטודנטית מונחים המבטאים חוסר שיפוטיות, כגון: אווירה מעודדת, אקלים כיתה. המושג סיעור מוחין מתייחס לנלמד בקורס בנושא השיח הפותח (divergent discourse).

סטודנטית ו'

ההסבר התחילי של סטודנטית זו מתייחס לשיחה בשעת חברה. הסטודנטית מתייחסת ל"שיחה בין תלמיד למורה" ולא דווקא לשיח לימודי בהקשר של שיעורי חינוך:

שיח כיתתי מבוסס על מורים בשעות החינוך שלהם ועל תלמידים שמשתפים פעולה (משוחחים), וגם צריך להקפיד על האותיות והמילים של שפה נכונה.

הסטודנטית היא דוברת עברית כשפה שנייה ורואה את תפקידה בלימוד שפה תוך כדי השיח.

בהסבר לאחר הקורס הסטודנטית מאזכרת חמישה מונחים מובהקים שנלמדו בקורס: חוסר שיפוטיות, מנחה, סוגי שיח, הצפת ידע והמונח שיח ביקורתי:

לשיח לימודי טוב בכיתה יש כללים רבים שכל אחד מהמשתתפים צריך לעמוד עליהם והם: הקשבה לאחרים, חוסר שיפוטיות, המנחה בשיחה יכול לעזור למשתתפים לדבר, ולשתף פעולה. הוא מכון אותם, ומעודד אותם, ובמיוחד בגילאים קטנים, ישנם סוגים לשיח, דיבור לפי תור. אחד מהם שיח של הצפת הידע והשני ביקורתי.

בהסבר האחרון היא מציג תפיסה אחרת של שיח לימודי, ומדגישה את ההדדיות בתרומתם של התלמידים והמורה לניהול השיח.

בכל שלוש הדוגמאות נראה שהסטודנטים מבינים שתפקידם בניהול ובניווט השיח הוא חשוב מאוד.

ג. התייחסות למרכזיות השאלות בשיח: בקורס ניתן דגש רב לתפקידן של השאלות בניהול שיח הכיתה, הוצגו סוגי שאלות הפותחות את הדיון וכאלה הסוגרות את השיח.

סטודנטית ז':

בדוגמה זו נוכל לראות כי בהסבר התחילי אין בכלל שימוש במונח שאלות, כלומר – הסטודנטית לא רואה בשאלות מרכיב מרכזי בניהול שיח הכיתה:

מורה שדואג להרגלים קודמים מכיר את הנושא הנלמד (מעבר לרמה הבסיסית) ומאפשר לכל תלמיד להתבטא, סובלני.

בהסבר בסיום הקורס ניכרת החשיבות של השימוש בשאלות כמרכיב מרכזי בניהול שיח הכיתה:

שיח לימודי טוב בכיתה מצריך התייחסות קודמת לשיח, היינו הכנת השיעור לאחר בדיקה קפדנית של הנושא (עד כמה שהדבר אפשרי). חשיבה קדימה לגבי שאלות או נושאים שעלולים התלמידים לעלות במהלך השיח, לבנות שאלות מכוונות של סכמת הקידוד (שאלות ברמות שונות). במהלך השיח לאפשר זרימת השיח ודיון של תלמידים בנושא בינם לבין עצמם, כמובן תוך כדי הכוונת המורה, תיקון תשובות ומושגים מוטעים. המורה צריך לדעת מתי להעלות שאלות נוספות ברמות שונות. לבסוף חשוב הסיכום כאשר בו חשובה התייחסות לעניינים חשובים שעלו בהקשר לנושא.

הסטודנטית משתמשת ארבע פעמים במונח שאלות ומתייחסת לשאלות כמכוונות את הדיון: 'לבנות שאלות מכוונות', היא מסבירה שהשאלות משפיעות על רמת הדיון: 'שאלות ברמות שונות' ושאלות כחלק מתכנון מקדים של השיח ומוסיפה 'חשיבה קדימה לגבי שאלות שעלולים התלמידים להעלות במהלך השיח'. כלומר היא מתחילה לחשוב על השיח כאירוע דינאמי שבו המורה צריך להיות מוכן להתפתחויות שלא תכנן.

ד. תפיסה דיאלוגית-שיתופית בשיח: מודעות רבה יותר לתפיסה שוויונית ודיאלוגית של ניהול השיח לקראת סוף הקורס.

נמצאו משפטים שרמזו על שינוי בתפיסת ניהול השיח מאירוע המנווט על ידי המורה בלבד ותורם רק לתלמידים לאירוע של דיאלוג: "בשיח לימודי טוב מתקיים דיאלוג מורה בין מנהל השיח למשתתפים בשיח" (סטודנטית י'); "שיח שוויוני בין הלומדים והמלמדים" (סטודנטית יא'); "המורה והתלמידים לומדים דרך השיחה המשותפת ושותפים להחלטות" (סטודנטית יב'); "שיח לימודי טוב תורם גם לתלמידים וגם למורה" (סטודנטית יג'); "דיון של תלמידים בנושא בינם לבין עצמם" (סטודנטית יד'). משפטים אלה מצביעים על תפיסת השיתופיות בשיח. השיח הוא אירוע שבו המורה והתלמידים נתרמים, הם שותפים להחלטות והם מקיימים דיאלוג פורה.

3.1.3 סיכום השינויים בתפיסת המושג שיח לימודי טוב

בניתוח המיפוי המושגי נמצאה עליה במספר המושגים בסוף הקורס. הממצאים מצביעים על הרחבת המשמעות של המושג שיח כיתתי כפי שהוצגו במפות של הסטודנטים במהלך הקורס, מבחינת מבנה המפות שנעשה מובנה ולכיד יותר בהשוואה לתחילת הקורס. כמו כן נמצא שימוש רב במונחים מקצועיים כך שהמפות ייצגו יותר מושגים. איכותם איכות המושגים, הרלוונטיות שלהם למושג המרכזי (שיח לימודי טוב) ורמת ההכללה של המושגים במפות עלתה. לא נמצא שיפור ברמת הקישוריות של המפות.

בהסברים חלה עלייה מובהקת במספר ההיגדים המכלילים והמפרטים. כמו כן עלה מספר ההיגדים המתייחסים למרכיבי השיח: היגדים למטרות השיח, למשוב בשיח, על מספר היגדים לכללי השיח ולאווירה בשיח. ממצא זה התחזק לאור הממצא האיכותני, המצביע על עלייה בשימוש במונחים המקצועיים בסוף הקורס.

בניתוח האיכותני של ההסברים למושג שיח לימודי שנערך בסיום הקורס נמצאו שלוש נקודות מבט חדשות שלא הופיעו בהסברים שלפני הלמידה: א. חשיבותן של השאלות בניהול שיח הכיתה, תוך מודעות לסוגים שונים של שאלות ומקומן בקידום הלמידה; ב. מרכזיות המנחה כמנווט השיח; ג. השיתופיות בשיח כדיאלוג של תלמידים ומורים. ההסברים בתחילת הקורס לא הציגו תפיסות אלה.

3.2. שינויים בניהול שיח כיתה

התקבלו 90 תמלילים מ-40 סטודנטים בשלושה שנתונים. שלושים סטודנטים הגישו שני תמלילים, עשרה סטודנטים הגישו שלושה תמלילים כל אחד. בתשס"ח הוגשו 34 תמלילים, בתשס"ט 32 תמלילים ובתש"ע 24 תמלילים. מבחני t והמתאמים נעשו על 35 נבדקים שהיו להם נתונים מלאים, הגישו שיח מתועד לפני הקורס ולאחריו. מספר דוברי הערבית בשלושת השנתונים היה 15 (43%) ומספר דוברי העברית עמד על 20 (57%).

בחלק הראשון של בחינת השינויים בניהול השיח נציג התפלגויות של סוגים שונים של מבעים בשני הזמנים. בהמשך נציג מספר תוצאות מובהקות של מבחני t למדגמים מזווגים המציגים שינויים בניהול השיח. בחלק השני נציג קשר בין מבעי השיח באמצעות מתאמים על מנת לאתר דפוסי שיח והשתנות של דפוסים אלה. בחלק האחרון נציג הבדלים בניהול השיח לפי שפת אם והבדלים בין סטודנטים חסרי ניסיון בהוראה למורים מנוסים (מבחני t קבוצתיים).

3.2.1 תיאור מאפייני השיח: התפלגות פעולות הדיבור של המורה

ההתפלגויות של כל המבעים לארבע קבוצות (השאלות, המשוב, חלוקת התורות ויוזמות המורה) (להלן לוח 3) מצביעות על כך ששאלות המורה תופסות מעל 60% מסך כל פעולות הדיבור. יוזמות המורה (קביעות, הסברים, הערות וכדומה) תופסות כ – 20% אחוזים מסך פעולות הדיבור, ואילו משוב המורה מהווה בסביבות 13% מכלל פעולות הדיבור. חלוקת התורות של המורה הינה פעולת הדיבור עם השכיחות הנמוכה ביותר, כ – 5% אחוזים.

לוח 3: שכיחות המבעים והתפלגותם לפעולות הדיבור של המורה בשני מועדי הבדיקה

1. התפלגות פעולות הדיבור של המורה	בתחילת הקורס		בסיום הקורס	
	התפלגות של כלל פעולות הדיבור	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	התפלגות של כלל פעולות הדיבור	סך יחידות הדיבור (אחוזים)
שאלות המורה	61.51	2350	63.36	2169
יוזמת המורה	19.32	738.3	18.06	618.1
משוב המורה	14.54	555.5	12.85	439.8
חלוקת תורות	4.63	176.7	5.73	196.2
סה"כ	100%		100%	

במבחן t בין שני הזמנים נמצא שהסטודנטים השתמשו באופן מובהק יותר בפעולות דיבור מסוג יוזמה

בתחילת הקורס ($N = 35; M = 3.2$) מאשר לאחר הקורס ($N = 35; M = 1.2$),

$t(1, 34) = 3.3, p = .002$. הסטודנטים, כמורים מנהלי שיח, השתמשו פחות ביוזמות דיבור (בקשות,

הוראות, הצעות לדיון, מידוע ועוד). כמו כן נמצא כי הירידה במשובי המורה היא כמעט מובהקת

$p = .058$. בשאר המדדים לא נמצא הבדל מובהק.

1. התפלגות השאלות של המורה

שאלות המבחן מהוות את הרוב המכריע מכלל השאלות בשיח של הסטודנטים ואילו שאלות אמיתיות אותנטיות מהוות כ 35% בלבד. שאלות טכניות (כגון "מה אמרת?") מהוות 2% בלבד. לא חל שינוי משמעותי לאחר הלמידה בקורס. הסכימה מראה על כארבע מאות שמונים היקרויות של שאלות מבחן ביחס לכלל המבעים בתמלילים של השיח הראשון ובירידה של כשלושים היקרויות אלה בשיח לאחר הלמידה.

לוח 4 : שכיחות השאלות והתפלגותן בשיח (שאלות מבחן, אמיתיות וטכניות)

בסיום הקורס		בתחילת הקורס		
סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל השאלות	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל השאלות	
1. התפלגות השאלות של המורה : מבחן/אמיתיות/טכניות				
455.8	62.02	484.3	60.79	שאלות מבחן
259.7	35.34	292.9	36.77	שאלות אמיתיות
19.38	2.64	19.50	2.45	שאלות טכניות
	100%		100%	

ניתן לראות (בלוח 5) שהשאלות הפתוחות מהוות פי שניים מהשאלות הסגורות. בשיח שניהלו הסטודנטים הם שאלו שאלות כמו : מי רוצה לספר לי על החג? מה אתם עושים עם ההורים בחג?, מי יודע מה זו בצורת? ועוד. שאלות פתוחות שבחלקן הייתה להן תשובה אחת ברורה ובחלקן השאלות אפשרו תשובות שונות.

לוח 5 : שכיחות השאלות והתפלגותן בשיח בשני הזמנים :

בסיום הקורס		בתחילת הקורס		
סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל השאלות	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל השאלות	
2. התפלגות השאלות: פתוחות/סגורות				
511.8	69.72	542.6	69.16	שאלות פתוחות
222.3	30.28	241.9	30.84	שאלות סגורות
	100%		100%	
3. התפלגות השאלות: תרחיש/תגובה				
350.5	50.10	482.0	62.69	שאלות תרחיש
349.1	49.90	286.9	37.31	שאלות תגובה
	100%		100%	

שאלות התרחיש הן פי שניים משאלות התגובה בתחילת הקורס, אך בסוף הקורס היחס משתנה ושאלות התרחיש ושאלות התגובה מתחלקים כמעט באופן שוויוני. מסתבר שהמורים לאחר הלמידה בקורס שואלים יותר שאלות המגיבות לדברי התלמידים. ניתן לראות שמספר ההיקריות של שאלות התגובה עלה בשישים בערך. במבחן t זוגי בין שני הזמנים נמצא שהסטודנטים השתמשו באופן מובהק בפחות שאלות תגובה בתחילת השתתפותם בקורס ($N = 35; M = 7.2$) מאשר לאחר הקורס

$t(1, 34) = -2.08, p = 0.045$ ($N = 35; M = 10$) הסטודנטים, כמורים מנהלי שיח ובהתאם לציפיות

שלנו, החלו להשתמש יותר בשאלות תגובה במהלך ניהול השיח.

3. התפלגות יוזמת המורה

בעיבוד הנתונים יצרנו תשע קטגוריות המתארות את יוזמות המורה בפעולות הדיבור, שבאמצעותן ניהלו את השיח הקבוצתי. מלוח 6 ניתן לראות את הממצאים הבאים:

1. **הסברים ומידוע:** בתחילת הקורס ההסברים והמידוע מהווים את רוב מבעי המורה, כעשרים אחוזים כל אחד. לאחר הקורס חלה ירידה קלה במבעים אלה.

2. **משפטי פתיחה סגירה ותפנית במהלך השיעור:** משפטי תפנית, המסבירים לתלמידים מה עומדים לעשות, או מה כבר עשינו בשיעור, היוו כ- 18% מכלל מבעי היוזמה של הסטודנטים בתחילת הקורס. בסיום הקורס חלה ירידה בשכיחות של משפטי התפנית אלו לכ- 16% מכלל מבעי היוזמה.

לוח 6: שכיחות יוזמות הדיבור של המורה והתפלגותן בשני הזמנים

סיום הקורס		תחילת הקורס		התפלגות יוזמת המורה
סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל יוזמות הדיבור	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל יוזמות הדיבור	
99.46	16.09	133.7	18.10	הסברים/מידוע
97.98	15.85	133.2	18.04	מבעי תפנית, פתיחה וסגירה של שיעור
126.7	20.50	117.3	15.89	בקשות או הוראות
43.11	6.98	118.1	15.99	בקשות להרחבה והשלמה
80.32	13.00	72.36	9.80	סיכום חזרה ותזכורת דברים
97.15	15.72	63.56	8.61	קביעות
45.48	7.36	56.65	7.67	הערה וזירוז
10.91	1.77	23.86	3.23	העלאת בעיה לדיון
16.96	2.74	19.66	2.66	הבעת דעה
	100%		100%	

4. **בקשות או הוראות:** מבעים אלה היוו כחמישה עשר אחוזים מהשיח בתחילת הקורס, ועלו בשיח שניהלו הסטודנטים לאחר הלמידה בקורס. מבעים אלה הם בבסיס ניהול השיח ומאפשרים למורה לנווט את פעולות התלמידים בכיתה.

להלן דוגמה לבקשות והוראות במהלך השיח : בקשות או הוראות (איה 2)

1. מורה : טוב חברה, עכשיו שיעור זהירות בדרכים.
2. מורה : איתי, איתי לסדר את השולחן בבקשה. [בקשה]
3. זהירות בדרכים (כותבת כותרת על הלוח).
4. מורה : בזהירות בדרכים למדנו שני שירים נכון?
5. מורה : שיר אחד איך הוא נקרא...[בקשות להשלמה]
6. לא חוצים את הכביש לבד (בשירה).
7. מורה : לא חוצים את הכביש לבד (בשירה יחד עם אוריאל).
8. מורה : עידן אתה זוכר את השיר הראשון?.
9. כן.
10. מורה : תשיר אותו קצת. [בקשה]
11. שם השיר לא חוצים לבד.
12. מורה : תשיר. [הוראה]

5. בקשות להרחבה ו/או להשלמה : בקשות להרחבה או להשלמה התבטאו בעיקר בשתי צורות : הרחבה : "מה עוד?" השלמה : המורה מתחילה את המשפט ומבקשת מהתלמידים להשלים, למשל : המורה שואלת : עידן מה הכלל הראשון בזהירות בדרכים? התלמידים לא מגיבים והיא ממשיכה ואומרת : אני אתחיל ואתם תמשיכו. מבעים אלה היוו בתחילת הקורס כ- 16% מכלל מבעי היוזמה, ואילו בסוף הקורס הם היוו כ- 7% מכלל מבעי היוזמה.

6. סיכום, חזרה ותזכורות : מאפיין זה היה בתחילת הקורס כ- 10% מכלל מבעי היוזמה של המורה, ואילו בסיום הקורס הוא היווה 13%. החזרה מצביעה על קישור של חומר ישן עם חדש, ואילו הסיכום מעיד על ממד מטא-קוגניטיבי ורפלקטיבי של השיעור, כפי שנראה בדוגמה הבאה :

בשיעור עסקו בחשיבותם של סמלים בכיתה ו'. לאחר שהתלמידים התבוננו בסמלים הם ניסו להסביר מהו סמל (מאזן) והמורה סיכמה : לסיכום, כל אחד הביע את דעתו לחיוב ולשלילה. ... סמלים חשובים מפני שהם מביעים רעיונות ותפישות באופן מוחשי.

7. קביעות : שכיחות הקביעות בניהול השיח בתחילת הקורס היה כ- 8%, ואילו בסוף הקורס היוו הקביעות כ- 15%. קביעות אלה התייחסו לשיח הפעילות או לניהול התוכן הלימודי ובהם המורה קבעה נהלים או קבעה עובדות בידע הנלמד. לדוגמה : קביעה של א.א. בשיח שניהלה : אחרי שאמרתם דברים מעניינים, בואו נעבור על הרשימה ונבדוק מה שייך למושג ומה לא. כמובן ברשות דיבור, ועליכם להתייחס לדברי חבריכם ולנמק.

8. הערות זירוז : הערות זירוז מהוות כ- 7% בתחילת הקורס ובסופו. פעולות דיבור אלה מיועדות לדרבן את התלמידים לעבוד בקצב מהיר יותר או לבצע פעולה מהירה, כגון : "קדימה" ; "הלאה" וכדומה, נותנות את

התחושה שהסטודנטים נמצאים בלחץ זמן, וכי יש להם צורך "להספיק" את החומר או את ההפעלות המתוכננות. ניתן לומר כי לא חל שינוי בצורך של המורים לשלוט בקצב של השיעור.

9. דיון והבעת דעה: מצאנו מעט מאוד פעולות דיבור של הבעת דעה בניהול השיעור, וכן מעט יוזמות לניהול דיון פתוח עם התלמידים. השכיחות של הבעת דעה אישית של הסטודנטים הייתה כ- 3% מכלל מבעי היוזמה בתחילת הקורס, ובסיומו - רק 2%.

10. התפלגות משוב המורה: בעיבוד הנתונים איחדנו קטגוריות של המשוב מתוך סכימת הקידוד לשלושה סוגים של משוב: (1) משוב קצר המסמן לתלמידים את התשובות הנכונות; (2) משוב מכליל משקף ומרחיב; (3) משוב באמצעות חזרה וסיכום דברי התלמידים. התפלגות פעולות הדיבור של הסטודנטים בכל הקשור למשוב לא השתנתה באופן משמעותי מתחילת הקורס.

לוח 7: שכיחות מבעי המשוב התפלגותם בשיח בשני הזמנים

סיום הקורס		תחילת הקורס		
סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל המשובים	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל המשובים	התפלגות משוב המורה
201.0	45.71	272.2	49.00	משוב קצר
140.7	31.99	178.5	32.13	משוב מכליל ומרחיב
98.06	22.30	104.8	18.87	משוב חזרה
	100%		100%	

1. משוב קצר: המשוב המרמזר מהווה כחמישים אחוזים מכלל צורות המשוב בשיח. לדוגמה:

1. המורה: ומה הם רוצים להגיד?

2. מירב: רוצים לומר שזה באמת למטרה מסוימת אך לא תמיד בדרך שונה.

3. המורה: מצוין! [משוב קצר]

בתחילת הקורס המשוב הקצר היווה 49% מכלל מבעי המשוב, ואילו בסיום הקורס משוב זה מהווה כ- 46%. אפשר לומר שיש מגמת ירידה קלה במשובים הקצרים. הסכימה מראה ירידה של 272 היקרויות של משוב קצר (ביחס לכלל המבעים בתמלילים) בתחילת השנה לעומת 200 היקרויות שבהן הסטודנטים נתנו משוב קצר לאחר הלמידה בקורס.

2. משוב מרחיב ומכליל: המשוב המקשר בין הדוברים, המפרש, משקף ומרחיב את הנאמר על ידי התלמידים היווה כשלושים אחוזים מכלל המשובים בשני הזמנים, לדוגמה:

1. המורה: 1. אני רוצה לסגור את הדיון.

2. נחשפנו לשני סוגי מנהיגות. [משוב מכליל]

3. כן ספיר...

2. ספיר: שלילית וחיובית.

3. המורה: 1. נכון, יש דמויות שונות של מנהיגים בהיסטוריה

הכללית העולמית והמקומית בארץ ישראל ואפילו בחיי

ביה"ס. [משוב מרחיב]

3. משוב חזרה: לעיתים ראינו שהסטודנטים חזרו במדויק אחר דברי התלמידים, לדוגמה:

1. מורה: זה השיר הראשון, איך קוראים לשיר השני שלמדנו?.

2. איתי משיב: "מסתכלים לצדדים".

3. מורה: כל הכבוד! מסתכלים לצדדים (המורה רושמת על הלוח). [משוב חזרה]

בתחילת הקורס היווה משוב זה כ- 18% מכלל המשובים בתמלילים, ואילו בסוף הקורס היווה המשוב כ-

22%. כלומר, הייתה עליה בשכיחות של משוב מסוג זה. משובים אלה לא ברור אם הסטודנטים התכוונו

לתת משוב חיובי או שלילי או רק לשמור על רצף תכני של השיח.

11. ההתפלגות של אופן הפניות והשהיית התגובה: הפנייה לכלל והפנייה לפרט מתפלגים בחלוקה כמעט

שווה ולא חל שינוי בהתפלגות זו עם הזמן (להלן לוח 8).

לוח 8: סכימת הפנייה לפרט ולכלל וחלוקת התורות והתפלגותם בשני הזמנים

סיום הקורס		תחילת הקורס		
סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל אופן הפניות	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	ההתפלגות של כלל אופן הפניות	
התפלגות אופן הפניות				
979.9	49.06	1117	50.08	פנייה לכלל
1017	50.94	1114	49.92	פנייה לפרט
התפלגות השהיית תגובה של המורה				
165.6	70.14	169.7	70.05	2-3 תורות דיבור ללא התערבות
57.96	24.55	66.21	27.33	4-5 תורות דיבור ללא התערבות
12.53	5.31	6.344	2.62	מתן זמן למחשבה
	100%		100%	

12. השהיית תגובה: על מנת לבחון את השהיית התגובה בדקנו כמה תורות דיברו התלמידים ללא

התערבות המורה. לוח 8 שלעיל מראה שהמורים מאפשרים לרוב דיבור של שניים-שלושה תורות ללא

התערבות מצדם. הם מאפשרים ארבעה וחמישה תורות דיבור של תלמידים ללא התערבותם (27%) ולא חל שינוי משמעותי כלשהו לאחר הלמידה בקורס.

13. מתן זמן למחשבה : מתן זמן למחשבה נבדק על ידי מבעים מפורשים בהם הסטודנטים הודיעו על מתן זמן. מבעים אלה הם במיעוט בתחילת הקורס ובסופו, אך חלה עלייה בסוף הקורס. בסכימת ההיקריות נראה שבתחילת הקורס תופעה זו היוותה 6% מכלל מבעי השיח של הסטודנטים, ואילו בסוף הקורס תופעה זו הוכפלה. גם חלקו היחסי של מתן זמן למחשבה מכלל חלוקת התורות עלה.

3.2.2 המיקוד בכללי השיח ביחס למיקוד בכללי התנהגות והמיקוד ב"שיח נושא"

התפלגות המבעים מצביעה על עלייה במיקוד בכללי השיח לאחר הלמידה בקורס. המיקוד בכללי ההתנהגות ירד. התפלגות מבעי השיח לתוכן לימודי מול כללי השיח מראה שעיקר מבעי המורה מכוונים לתוכן הלימודי וחלה ירידה קטנה במגמה זו, במקומה נמצאה עלייה במבעים על כללי השיח וההתנהגות. כלומר המורים משתפים את התלמידים במודעות שלהם לניהול השיח.

לוח 9 : מיקוד השיח : שכיחות מבעים הממוקדים בכללי השיח / בהתנהגות/ בתוכן הלימודי והתפלגותם בשיח הסטודנטים

תחילת הקורס		סיום הקורס		
התפלגות מבעי המורה	סך יחידות (אחוזים)	התפלגות מבעי המורה	סך יחידות (אחוזים)	מיקוד השיח
69.74	101.5	78.58	161.8	מיקוד בכללי השיח
18.08	26.31	13.38	27.55	מיקוד בכללי התנהגות
100%		100%		
מבעי ניהול כללי השיח ומבעי ניהול התוכן הלימודי				
התפלגות מבעי שיח מול מבעי תוכן השיעור	סך אחוזי יחידות הדיבור (אחוזים)	התפלגות מבעי שיח מול מבעי תוכן השיעור	סך אחוזי יחידות (אחוזים)	
8.72	145.6	13.92	205.8	ניהול כללי השיח וההתנהגות
91.28	1523.0	86.08	1273.0	ניהול התוכן הלימודי
100%		100%		

במבחן t בין נבדקים נמצא שהסטודנטים השתמשו בסוף הקורס באופן מובהק יותר בהנחיות הנוגעות לניהול כללי השיח יחסית לכלל פעולות ניווט השיח שלהם. בתחילת השתתפותם בקורס ממוצע ההנחיות עמד על $M = 2.6$ ($N = 35$), ואילו בסוף הקורס הממוצע עמד על $M = 4.6$ ($N = 35$), $p = -2.3$, $t(1, 34)$

030.. הסטודנטים, כמורים מנהלי שיח החלו להשתמש יותר בהנחיות הנוגעות לניהול כללי השיח בהתאם לצפייה שלנו כתוצאה מהשתתפותם בקורס.

1. התפלגות ניהול התוכן הלימודי (שיח הנושא)

התפלגות המבנים לפי מקור המידע (האם המורה מספקת את המידע או דורשת מהתלמידים את המידע), מצביעה על יחס של אחד לארבע. המורה מספקת מידע רק ברבע מהמבנים וחלוקה זו לא השתנתה לאחר הלמידה בקורס.

לוח 10: שכיחות מבני ניהול התוכן הלימודי בשיח של הסטודנטים והתפלגותם

בסיום הקורס		בתחילת הקורס		
סך יחידות (אחוזים)	התפלגות מבני המורה לפי מקור הידע	סך יחידות (אחוזים)	התפלגות מבני המורה לפי מקור הידע	התפלגות ניהול התוכן הלימודי
314.3	24.69	377.6	24.79	המורה כמקור
958.5	75.31	1146.0	75.21	התלמיד כמקור
התפלגות ניהול התוכן הלימודי – המורה כמקור				
254.30	80.91	316.72	83.88	מספקת מידע
31.48	10.02	29.84	7.90	המורה מסיקה ומכלילה
14.23	4.53	15.84	4.20	המורה משתפת בהתייחסות אישית
7.20	2.29	8.06	2.14	המורה מקשרת לידע נלמד
7.06	2.25	7.11	1.88	המורה מציגה נקודות מבט שונות
	100%		100%	

התפלגות ניהול התוכן הלימודי (לוח 10) מראה שהמורה בעיקר מספקת מידע ולא חל שינוי במיקוד שלה בשיח לאחר הלמידה בקורס. המורה משתפת את התלמידים בניסיון אישי שלה בחמישה אחוזים מהמבנים שלה בשיח, מקשרת לידע קודם ומציגה נקודות מבט שונות במידה מועטה. מצאנו עלייה קלה במיקוד המורה בהסקה, הכללה והרחבה ובהצגת נקודות מבט שונות.

2. מהי רמת הדרישות הקוגניטיביות שהציגה מנהלת השיח לתלמידים?

58% ממבני השיח של המורה שהתייחסו לתוכן הלימוד מיקדו את התלמידים בידע הנלמד. בסוף הקורס מגמה זו פחתה ב- 176 היקרויות מכלל התמלילים.

לוח 11 : הדרישה מהתלמידים - שכיחות מבעי ניהול התוכן והתפלגותם בניהול התוכן הלימודי

התפלגות ניהול התוכן הלימודי - התלמיד כמקור		בתחילת הקורס		בסיום הקורס	
ממקדת בידע שנלמד	התפלגות מבעי המורה לפי סוג הדרישה	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	התפלגות מבעי המורה לפי סוג הדרישה	סך יחידות הדיבור (אחוזים)	התפלגות מבעי המורה לפי סוג הדרישה
ממקדת בידע שנלמד	58.68	672.5	53.06	508.6	
דורשת הבהרה ונימוק	24.15	276.7	28.42	272.4	
התייחסות אישית	14.67	168.1	14.76	141.4	
קישור עם ידע שנלמד	1.70	19.53	2.78	26.66	
דורשת נקודות מבט שונות	0.76	8.69	0.76	7.244	
מעודדת שאילת שאלות	0.04	0.469	0.23	2.198	
	100%		100%		

חלה עלייה במספר המבעים שבהם הסטודנטים דרשו מהתלמידים הבהרה ונימוק. מבעים אלה הם כרבע מכלל המבעים שבאמצעותם הסטודנטים דרשו מהתלמידים להציג ידע. מבעים הדורשים התייחסות אישית הם כ – 15% אחוזים. הקישור לידע שנלמד הוא מועט מאוד, אך עלה פי שניים בסוף הקורס. שתי הקטגוריות האחרונות הן במידה מועטה ביותר, ולא השתנו בזמן השני.

3.2.3 סיכום השינויים בניהול השיח

1. מרכזיותן של השאלות לא השתנתה ביחס לשאר פעולות הדיבור. השאלות הן ברובן שאלות מבחן פתוחות, אך בחינת השאלות לפי שאלת תרחיש או תגובה מצביעה על שינוי. מספרן של שאלות התגובה עלה משמעותית, ואילו מספר שאלות התרחיש - ירד.
2. כלל יוזמות הדיבור הדומיננטיות של מבעי הסבר ומידוע (של החומר הנלמד) ושל משפטי תפנית המסבירים לתלמידים את מהלכי השיעור ירדה במעט, אך לא שינתה את מרכזיותם של מבעים אלה בשיח הסטודנטים. מספר המבעים מסוג בקשות להרחבה והשלמה של מידע בשיח הלימודי ירד בחצי בסוף הקורס. כלומר, חלה ירידה בדרישה מהסטודנטים להשלמת דבריהם או להרחבתם.
3. מבעי המורה הממוקדים בכללי השיח עלו ביחס למבעים המתייחסים לכללי התנהגות, וגם ביחס למבעים המתייחסים לניהול התוכן הלימודי.

4. הדרישה מהתלמידים עלתה: מבעי המורה הדורשים מהתלמידים הצגת ידע פחתו מעט, ואילו הדרישה להבהרה ולהרחבה - עלתה. במקביל, ירד בחצי מספר המבעים מסוג בקשות להרחבה והשלמה של מידע בשיח הלימודי. כלומר, התופעות המוכרות, בהן התלמידים מתבקשים להשיב על שאלות כמו מה עוד? והתופעה של השלמת משפטי המורה פחתו. אפשר לראות בכל התופעות האלה גם יחד כמגמה של העלאת רמת השיח.
5. הסטודנטים קשרו וסיכמו ידע על מנת לשמור על רצף לימודי: מבעי הסיכום והחזרה עלו בשיח שניהלו הסטודנטים, ומספר המבעים אשר דרשו קישור לידע שנלמד, עלה בסוף הקורס.
6. נראתה מגמה להשהיית התגובה של המורה - מבעים בהם המורה הודיעה על מתן זמן למחשבה הוכפלו, ומבעי המשוב מסוג חזרה על דברי התלמידים - עלו.

3.2.4 שינויים בדפוסי השיח: בדיקת מתאמים

בדיקת המתאמים בין מבעי השיח נעשתה על מנת לבחון דפוסי שיח (מרכיבי שיח שמופיעים בסמיכות זה לזה) ושינויים בדפוסי השיח בין שני הזמנים. התקבלו מתאמים רבים אשר ברובם הצביעו על מהימנות הקידוד, למשל, מתאם שלילי גבוה ומובהק בין שאלות תרחיש לשאלות תגובה מעיד שמבעי המורה קודדו כשאלות תרחיש או כשאלות תגובה (כפי שנקבע בשיטת הקידוד), ולכן אלה נמצאים במתאם שלילי.

דוגמה נוספת: בסוף הקורס נמצא מתאם בין חלוקת תורות על ידי המורה לפי בחירתה לבין מיקוד בכללי השיח $r = .836^{**}$. כלומר, הסטודנטים מבינים את כללי השיח כשמירה על זכות הדיבור של התלמידים.

מתאמים אחרים הצביעו על דפוסים חדשים של התנהגות שיח (מתאם שלא נמצא כלל בתחילת הקורס) או התחזקות / החלשות של דפוס קיים (המתאם קיים כבר מתחילת הקורס, השתנה בכיוון או בעוצמה בסוף הקורס). להלן נדווח רק על מתאמים הגבוהים מעל 0.50 ברמת מובהקות של $p > .001$. מתאמים אלה יכולים להצביע על דפוסי שיח בהם סוג מסוים של פעולות דיבור ו/או ניווט השיח קורלטיביים לסוג אחר באופן לא מקרי, ויכולים להצביע על שינוי התנהגותי בניהול השיח.

המשוב: כזכור מצאנו שלושה סוגי משוב בשיח הסטודנטים: משוב קצר, משוב חזרה ומשוב מנומק. בחלק זה נציג מתאמים בין המשוב למבעי מורה אחרים.

1. המשוב ויוזמות דיבור של המורה: בתחילת הקורס יוזמות מורה מסוג של בקשות לפירוט והוספה נמצאו במתאם גבוה עם משוב קצר מרמז $r = .628^{**}$. בסוף הקורס נמצא מתאם חיובי גבוה בין מבעים מסוג של הסברים ומידוע לבין משוב מנומק $r = .613^{**}$.
חל שינוי בדפוס ההתנהגות של הסטודנטים - מבעי ההסבר והמידוע הופיעו בהתאמה למבעי המשוב המנומק. ממצא זה מעיד על מגמה להתייחסות מעמיקה יותר לדברי התלמיד בהקשר של המידע שמוצג בשיעור. דפוס המרכזייה שהתבטא במתאם בין משוב מרמז לבקשות לפירוט והוספה נחלש.
2. המשוב ומבעי שיח נושא: בסוף הקורס משוב מנומק נמצא במתאם גבוה מאוד עם מבעים בהם המורה מציגה ידע בניהול התוכן הלימודי $r = .707^{**}$. כנראה שמורה הממוקדת בידע של נושא השיעור גם נותנת משובים יותר מנומקים. ממצא זה מחזק את הדפוס שתארנו לעיל בסעיף 1. משוב החוזר על דברי התלמידים נמצא במתאם עם קישור של המורה לידע שנלמד בכיתה $r = .622^{**}$. כלומר, בסוף הקורס חלק מהמורים גילו דפוס של חזרה על דברי התלמידים וחזרה על הידע שנלמד. שני דפוסי התנהגות אלה לא נמצאו בתחילת הקורס. אפשר לראות בהתנהגות שיח זו התייחסות רחבה יותר לדברי התלמידים בשיעור.
3. המשוב וכללי ההתנהגות: בתחילת הקורס נמצא מתאם חיובי בין משוב מנומק לבין מיקוד בכללי ההתנהגות $r = .415^{**}$. בסוף הקורס נמצא במתאם בין המשוב הקצר לבין המיקוד בכללי השיח $r = .657^{**}$. כמו כן, המשוב המנומק נמצא במתאם עם כללי השיח $r = .555^{**}$. כלומר, מי שמיקד את התלמידים בכללי השיח, נתן לתלמידים יותר משובים מכל סוג שהוא. יש כאן דפוס של מורה שמקפיד על כללי השיח וגם על משובים לתלמידים.
4. המשוב ומתן רשות דיבור (דפוסים שהתחזקו): בתחילת הקורס, המשוב הקצר נמצא במתאם עם מתן רשות דיבור של המורה לפי בחירתה $r = .410^{**}$ ומתאם זה עולה בסוף הקורס לרמה גבוהה מאוד $r = .739^{**}$. ממצא זה מעיד על דפוס השליטה של המורה בשיח בעזרת משובים קצרים ומתן רשות דיבור לפי החלטת המורה.
5. מתן תורות ומתן זמן למחשבה בשיח הכיתה: בסוף הקורס נמצא שככל שהמורה שואלת שאלות ברמה גבוהה היא נותנת יותר זמן למחשבה $r = .34$. בסוף הקורס מתן זמן למחשבה נמצא במתאם גבוה עם הערות מטה-שיח $r = .606^{**}$. הערות מטה-שיח עלו, ומתן זמן למחשבה עלה בהתאמה. אפשר לראות בכך דפוס של חשיבה על החשיבה שלה ושל התלמידים בשיעור.

3.2.5 דפוסי שיח בניהול שיח הנושא

1. בתחילת הקורס נמצאו מתאמים חיוביים בין מבעי השיח של המורה המציגים קישור לידע הנלמד לבין מבעים הדורשים מהתלמידים לשאול שאלות $r = .769^{**}$. כלומר, זהו דפוס שבו המורה מרחיבה את משמעות הנלמד על ידי שאלות התלמידים. בסוף הקורס דפוס זה משתנה - נמצא מתאם מובהק בין מספר המבעים של המורה להרחבה והכללה של הידע הנלמד, לבין הדרישות שלה מהתלמידים להצגת נקודות מבט שונות $r = .502^{**}$. שינוי דפוס זה מצביע על שימוש בגורם נוסף להרחבת המשמעות של הנלמד.
 2. בסוף הקורס נמצא מתאם בין המבעים של המורה מסוג של הצעות לדיון על בעיות ודילמות לבין המבעים של המורה לניסיון שלה $r = .561^{**}$, כלומר, נמצא כאן דפוס של שימוש בניסיון האישי של המורה לעורר מעורבות של התלמידים בחומר הנלמד.
 3. בתחילת הקורס יוזמות מסוג של הצעות לדיון הצגת בעיות ודילמות נמצאו במתאם שלילי נמוך עם עידוד ילדים לשאול שאלות $r = -.022$. בסוף הקורס המתאם מתהפך ונראה שהעלאת בעיה לדיון נמצאת במתאם גבוה עם עידוד תלמידים לשאול שאלות $r = .512^{**}$. הממצא מצביע על גיבוש של דפוס של חשיבה בשיח: כשהמורה מציבה בעיות לדיון בו זמנית היא גם דורשת מהתלמידים לשאול שאלות.
 4. סוגי שאלות: בסוף הקורס מופיע מתאם בין שאלות תגובה עם שאלות פתוחות $r = .520^{**}$. ככל שהסטודנטים שאלו יותר שאלות תגובה, הם גם שאלו שאלות פתוחות יותר. ייתכן ומפני ששאלת התגובה היא מטבעה פתוחה ולא "סוגרת אפשרויות", למרות שניתן לשאול שאלות סגורות גם בשאלת תגובה, למשל: האם התכוונת לכך או לכך?
- בתחילת הקורס נמצא מתאם בין שאלות תרחיש לבין התעלמות מדברי התלמידים $r = .56^{6**}$. כנראה שתשובות שאינן מתאימות לתשובות המצופות זוכות להתעלמות. בסוף הקורס אין ממצא כזה.

3.2.6 סיכום: כיצד נראים דפוסי השיח של הסטודנטים בסוף הקורס?

1. **שאלת שאלות:** שאלות התגובה והשאלות הפתוחות נמצאו במתאם גבוה. הסטודנטים שאלו יותר שאלות תגובה ושאלות אלה היו שאלות פתוחות. כמו כן, כשהסטודנטים שאלו שאלות אמיתיות הם גם נתנו יותר זמן למחשבה.
2. **ניהול התוכן הלימודי:** בסוף הקורס נמצאה התאמה בין מספר המבעים בהם הציגו המורים הרחבות והכללות של הידע הנלמד לבין דרישת המורה מהתלמידים להצגת נקודות מבט שונות.

נמצא כאן דפוס של הרחבה - המורה בעצמו מרחיב מכליל וממשיג, והוא גם דורש מהתלמידים להציג נקודות מבט שונות. במקביל הופיע דפוס נוסף של סטודנטים שהעלו בעיה לדיון וגם עודדו את התלמידים לשאול שאלות.

3. **תהליך המידוע:** כזכור, חמישית מהמבטים בניהול השיח היו מבעי מידוע והסבר של התכנים בשיעור. בסוף הקורס, מבעים אלה נמצאים בהתאמה עם מבעי המשוב המנומק. אפשר לומר שהצירוף של מבעים אלה יוצר תהליך מידוע עמוק יותר על ידי הבהרה, חידוד והעמקה במשוב המנומק.

4. **מטה-שיח:** בסוף הקורס מתן זמן למחשבה נמצא במתאם גבוה עם הערות מטה-שיח. דפוס זה יכול להצביע על ניהול שיח מתוכנן וממוקד מטרה ולא אסוציאטיבי.

5. סטודנטים שמיקדו את התלמידים בכללי השיח גם נתנו לתלמידים יותר משובים מכל סוג שהוא.

3.3 הבדלים בין תת-קבוצות: יהודים וערבים, ובעלי ניסיון וחסרי ניסיון בהוראה

3.3.1 הבדלים בניהול השיח בין יהודים לערבים

3.3.1.1 הבדלים בניהול השיח לפי שפה לפני ואחרי הלמידה בקורס

במבחן t קבוצתי נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודים לערבים במספר מדדי שיח לפני הלמידה בקורס ולאחריה.

1. הבדלים לפני הלמידה

השוני בין סטודנטים דוברי עברית שפ"א לבין דוברי עברית כשפה שנייה התבטא בפנייה לכלל התלמידים ובהתעלמות מדברי תלמידים. התנהגות שיח זו היא שכיחה יותר בקרב הסטודנטים דוברי עברית כשפה שנייה, בהשוואה לדוברי העברית כשפ"א. אך במתן חופש דיבור לתלמידים לדבר ללא התערבות המורה, נמצא שסטודנטים דוברי עברית שפה שנייה נותנים לתלמידים לדבר ללא התערבות מצדם יותר מאשר הסטודנטים דוברי עברית. בקרב דוברי עברית שפ"א נמצאה שכיחות גבוהה של היגדים מסוג חזרה וסיכום, היגדים המסמנים תפנית בשיח, היגדים של זירוז ותזכורת, משוב מנומק, משוב החוזר על דברי התלמידים, העלאת נקודות מבט שונות ודרישה מהתלמידים לחשיבה ברמה גבוהה.

לוח 12: הבדלים בין יהודים לערבים לפני הלמידה בקורס (ממוצעים וסטיות תקן)

המשתנה	דוברי עברית שפ"א N = 25	דוברי עברית שפה שנייה N = 19	df	t
שיח חזרה וסיכום	2.49(±2.05)	0.73(±1.20)	37	3.30**
היגדים לפתיחה וסגירה של אירועי שיח	5.14(±4.50)	2.45(±1.70)	37	-2.68**
היגדים של תזכורת הערה או זיכור	1.94(±2.04)	0.59(±1.58)	37	2.30**
משוב מנומק	6.31(±3.76)	1.48(±2.00)	37	5.22**
משוב על ידי חזרה	3.25(±3.95)	1.20(±1.10)	37	2.05 *
פנייה לכלל	21.80(±14.74)	32.34(±10.75)	37	2.35*
התעלמות	1.59(±2.49)	9.37(±9.06)	37	-4.06**
מתן חופש לשיח- 4 תורות ומעלה	0.50(±0.91)	3.84(±6.07)	37	-2.73**
המורה מעלה נקודות מבט שונות	0.28(±0.54)	0	37	1.94
המורה דורשת חשיבה ברמה גבוהה	8.74(±6.63)	4.15(±5.25)	37	2.36*

2. הבדלים אחרי הלמידה בקורס

אחרי הלמידה בקורס נותרו רוב ההבדלים בין שתי הקבוצות לפי שפה באותם המדדים, מלבד שלושה מדדים בהם נוצרו הבדלים נוספים (להלן לוח 13): 1. מבעי הסבר ומידוע: בקרב דוברי עברית שפ"א נמצאו יותר היגדים של הסבר ומידוע. 2. במבעי הזמנה לדיון: בקרב דוברי עברית נמצאו יותר מבעים של העלאת בעיה לדיון. 3. בשאלות מבחן: בקרב דוברי עברית שפ"א נמצאו פחות שאלות מבחן בהשוואה לקבוצה השנייה. 4. במבעי השמירה על כללי התנהגות: בקרב דוברי עברית שפ"א נמצאו יותר היגדים המתייחסים לכללי התנהגות בכיתה.

לוח 13 : הבדלים בין יהודים לערבים אחרי הלמידה בקורס

t	df	ממוצעים וסטיות תקן		המשתנה
		דוברי עברית שפה שנייה N = 15	דוברי עברית שפ"א N = 20	
2.32**	33	1.20 (±2.34)	3.81 (±4.31)	היגדים של הסבר ומידוע
2.35*	33	0	0.50 (±0.75)	היגדים המעלים בעיה לדיון
-2.96**	33	17.19 (±8.76)	10.56 (±4.54)	שאלות מבחן
2.66*	33	0	1.25 (±1.69)	מיקוד בכללי התנהגות
2.90**	33	0.31 (±0.65)	1.88 (±1.90)	היגדים של תזכורת הערה או זירוז
2.79*	33	1.69 (±3.74)	5.39 (±3.89)	משוב מנומק
3.45**	33	0.37 (±0.92)	4.24 (±3.96)	משוב ע"י חזרה
2.48*	33	20.60 (±21.92)	34.07 (±10.14)	פנייה לכלל
2.64*	33	4.85 (±5.39)	1.57 (±1.79)	התעלמות
-3.07**	33	3.31 (±3.61)	0.68 (±1.42)	מתן חופש לשיח – 4 תורות ומעלה

$p < 0.05^*$ $p < 0.001^{**}$

3. ההבדלים הקבועים בין שתי הקבוצות: דוברי עברית שפ"א נותנים יותר תזכורות והערות זירוז, הם נותנים משובים מנומקים ומשובים החוזרים על דברי התלמידים פי ארבעה מעמיתיהם. דוברי העברית שפ"א פונים יותר לכלל התלמידים בשיח בהשוואה לעמיתיהם. דוברי עברית שפ"א בהשוואה לדוברי עברית כשפה שנייה מתעלמים פחות מדברי התלמידים, אך הם ממעטים במתן החופש לשיח של 4 תורות ומעלה, כלומר אינם מאפשרים שיח ללא תגובה שלהם.

3.3.2 הבדלים בניהול השיח בין בעלי ניסיון לבין חסרי ניסיון בהוראה

ההבדלים בין מורים בעלי ניסיון בהוראה לסטודנטים חסרי ניסיון התבטאו לפני הלמידה בקורס בשני מדדים: בעלי הוותק בהוראה הציגו בשיח יותר מבעים הדורשים השלמת דבריהם בשיח והרחבה מסוג "מה עוד?" הם גם פנו יותר לתלמידים שלא דיברו ונתנו להם את זכות הדיבור.

לוח 14 : הבדלים בניהול השיח בין סטודנטים בעלי וותק בהוראה לסטודנטים חסרי וותק בהוראה :

t	df	N	ממוצעים וסטיות תקן		המשתנה
			סטודנטים ללא וותק בהוראה N=15	סטודנטים בעלי ותק בהוראה N=19	
הבדלים לפני הלמידה בקורס					
-2.03*	33	35	1.88 (±1.70)	4.12 (±4.50)	בקשות להשלמה והרחבה ("מה עוד?")
-2.03*	33	35	0.00	0.18 (±0.38)	חלוקת תורות לתלמידים שלא השתתפו
הבדלים לאחר הלמידה בקורס					
3.19**	33	35	1.55 (±1.86)	0.15 (±0.46)	מיקוד בכללי התנהגות
2.81*	33	35	6.09 (±5.02)	2.27 (±2.27)	משוב מנומק

$$P < 0.05^* \quad p < 0.001^{**}$$

לאחר הלמידה בקורס נמצאו שני הבדלים: הסטודנטים ללא וותק בהוראה הציגו יותר מבעים למיקוד בכללי ההתנהגות ויותר משובים מנומקים בהשוואה למורים בעלי הוותק. לסיכום, הסטודנטים ללא ניסיון בהוראה השתנו יותר מבעלי הוותק בהוראה. לאחר הלמידה בקורס הם גילו יותר משובים מנומקים ויותר מיקוד בכללי התנהגות בניהול השיח שלהם. הבדלים אלה לא הופיעו בתחילת הלמידה.

3.4 ממצאי הכתיבה הרפלקטיבית על השיח

הכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים נעשתה לאחר שניתחו את השיח שניהלו עם תלמידים. הניתוח נעשה על ידי הפעלת הוראת "חפש" למושגים המרכזיים של סכמת הקידוד: משוב, שאלות (גם תשובות באותו הקשר), זמן מחשבה, חלוקת תורות, דיבור מורה, השהיית תגובה, תפקיד מנהל השיח ועוד. כל המשפטים והפסקות שהתייחסו למושגים אלה נקראו בהקשרן הרחב ובהשוואה בין הזמנים. בדרך זו ניסינו לזהות שינויים. הכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים הועמדה בטבלה כך שיכולנו להתבונן בקלות בהבדלים בין הזמנים ולבחון שינויים. כמו כן, בחנו היגדים של הסטודנטים שצינו במפורש למידה משמעותית ועיגנו אותה בדוגמות. הכתיבה הרפלקטיבית הראשונה נכתבה לאחר החודש הראשון של

הלמידה בקורס ולכן ציפינו לראות תופעות של למידה מהטקסט הראשון אשר הולכות ומשתנות בכתיבה הרפלקטיבית שהוגשה בסוף הקורס. כזכור חלק מהסטודנטים השתתפו בקורס סמסטריאלי וחלק בקורס שנתי, ולכן לחלק מהסטודנטים היו שתי רפלקציות ולחלק מהם היו שלוש. בחלק זה נציג ניתוח איכותני של הכתיבה הרפלקטיבית שהתייחסו לתובנות על חשיבות השיח הלימודי בכיתה ועל תפקידם בשיח. להלן נציין את התובנות, נדגים ונסביר.

3.4.1 התמקדות הרפלקציה בהתנהלות השיח לעומת התמקדות בנושא השיח :

1. סטודנטית ד.ו. כותבת על ניהול השיח הראשון כאשר היא ממוקדת בנושא ובפעילות שתכננה :
במחשבה שנייה הייתי מעבירה את הפעילות בצורה אחרת לגמרי, הייתי מתחילה מהמוכר לילדים כמו למשל מהתחפשות בפורים, מדוע אנו מתחפשים? ואז הייתי עוברת לעובדה שגם בעלי חיים מתחפשים, לסיכום אני יכולה לומר בלב כבד שהפעילות לא תרמה לילדים מבחינת פיתוח חשיבה ולא הייתה למידה משמעותית. הרגשתי בזמן השיח שהפעילות הייתה לא טובה - כלומר הרגשתי כי השיח אינו מתקדם בצורה הראויה. אך לאחר ששמעתי את ההקלטה הבנתי באמת עד כמה השיח לא היה טוב ומה הן בדיוק הטעויות שלי.

בכתיבת הרפלקציה לאחר ניהול השיח השני ניכרת התייחסות רחבה המתייחסת בעיקר למשובים שלה לדברי התלמידים לחלוקת התורות בשיעור ולשאלות ששאלה בשיעור, היא כותבת כך :

גיליתי דברים רבים לחיוב ולשלילה שלא הבחנתי בהם קודם, להלן עיקרי הדברים :

- הבולט ביותר היה החזרה חסרת המשמעות שלי אחר דברי התלמידים
- הבחנתי כי אני נוטה לייחס חשיבות רבה מידי לתורות ופחות לטקסט
- הבחנתי כי אני לא מסכמת ומבהירה את תשובות הילדים
- הבחנתי כי אני לא מעודדת מספיק את הילדים לשאילת שאלות, להבעת דעה והסבר.
- הבחנתי כי אני משתדלת מידי להגיע לנושא או תשובה מסוימת שחשבתי עליה כשבדרך אני מוותרת על חופש הדעה של הילדים.

מלבד השלילי, הבחנתי גם בדברים החיוביים – כאשר חלק מהם נראים מנוגדים למה שכתבתי קודם אך בשיח הם באים לידי ביטוי לסירוגין.

- משתדלת לאפשר לכלל הילדים לדבר ולהביע דעתם
- משתדלת לשאול שאלות פתוחות
- מעוררת עניין על ידי גישה לעולמו הפרטי של הילד
- משנה שאלות שניסוחן לא הצליח בפעם הראשונה

בכתיבתה על ניהול השיח האחרון ד.ו. מעמיקה בכל היבטי השיח :

במהלך השיח לעיתים השתמשתי בשאלות מכוונות שמטרתן להגיע לתפקידי משמרות הזה"ב, השאלות המכוונות נועדו לגרום לילדים להגיע לתשובות בעצמם. דוגמא : בתור מספר 29, הבאתי לתשומת ליבם של הילדים את העובדה כי ישנם 2 ילדים שונים בתמונה (ילדי משמרות הזה"ב), שאלתי את הילדים, במה הם שונים, על מנת להגיע לעובדה שהם לבושים בבגדי משמרות הזה"ב.

בדוגמה שהצגנו לעיל ניתן להבחין בשינוי שחל באופי הכתיבה הרפלקטיבית. הכתיבה לאחר הלמידה בקורס מוצגת במבנה קפדני של טיעון ותימוכין כל טענה מלווה בדוגמאות ובציון התורות; אפשר לשים לב שהעמדה של הסטודנטית היא ביקורתית יותר לאחר הקורס מאשר בתחילת הקורס.

2. **הסטודנטית ש.ש.** כותבת **בתחילת הקורס** ומעידה כיצד היא מתחילה לפתח מודעות לשיח כאשר היא ממוקדת בילדים, ואילו בכתיבת המשוב בסוף הקורס היא ממוקדת בעצמה :

לנורית : מדהים לשים לב איך מתנהל שיעור... ההקלטה היא סוג של שיקוף מרתק שניתן להבחין דרכו מי מהתלמידים משתתף ביוזמתו, מי נמנע ומי רק בעידוד, כ"כ ניתן לגלות איזה "נתח" זמן לוקח מנחה הדיון בניהול בהסברים, ואיזה נתח בהקשבה...ועוד..ניתן לזהות כיצד מתחלקת תשומת הלב בין כלל התלמידים בקבוצה...תגובות ו/או התעלמויות לא מודעות של מנחה...מ...א...ל...ף....

בסוף הקורס הסטודנטית כותבת :

....כאשר השיח הראשוני התנהל באופן יותר אינטואיטיבי ולפי כללים ותובנות שאני קבעתי לעצמי ולתלמידים. ולמעשה ללא איזה שהוא תהליך מטא-קוגניטיבי מקדים בהקשר של ניהול שיח. לעומתו שיח קבוצה זה נערך באופן שונה בתכלית מהראשון, והתקיים מלכתחילה בחשיבה מטא-קוגניטיבית על: התבוננות בעיני הדובר, בקשה מחברים להגיב לדברי האחר, פתיחה וסיום מאורגנים יותר, עמידה בלוח הזמנים, עידוד חברי הקבוצה להשתתף ולהביע דעה על דברי חבריהם.

א. **בכתיבה הרפלקטיבית ניכרת ביקורתיות שמתגברת עם הזמן :** הסטודנטיות חושפות נקודות

תורפה שהן זיהו בשיח שלהן, למשל, חזרתיות על אותה שאלה ותפיסתה (של החזרתיות) כבעיה ;

1. **סטודנטית א.ל.** כותבת ברפלקציה הראשונה :

אני זוכרת שלמדתי על הנושא אך לא מספיק בכדי להעבירו וזאת הטעות שלי. כדי לנהל שיח על המורה להיות בטוח בעצמו, וזה חלק מאוד חשוב מניהול שיח. תלמידים מרגישים כל דבר.

ברפלקציה בעקבות השיעור השני היא כותבת :

הנושא של מתן זמן לתלמידים לחשוב לא ממש בלט בשיעור שלי. אם היה עליי להעביר כיום את השיח פעם נוספת הייתי מבקשת מהתלמידים להוציא כלי כתיבה ולכתוב מה הוא יודע על באר-שבע ורק אח"כ כל אחד, על-פי סבב היה מציג את הידע שלו בנושא.

ובהמשך היא כותבת על ניהול השיח שבסוף הקורס :

היום הייתי פחות ממהרת לתת תשובות לתלמידים. היו שלבים בניהול השיח שמיהרתי לתת תשובות במקום לחפור ולכוון את התלמידים בעזרת שאלות מכוונות, אך היו גם שלבים שאכן כיוונתי.

2. הסטודנטית כ.ח. ברפלקציה הראשונה היא חסרת עמדה ביקורתית לחלוטין, מסבירה כיצד פעלה,

אינה מתייחסת למאפייני השיח ומסכמת את השיח שניהלה כך :

הילדים שיתפו פעולה במהלך השיחה, ולדעתי הבינו את המושג.

בכתיבה הרפלקטיבית שבסוף הקורס היא מעידה על עצמה שלא נתנה לתלמידים לדבר וכיצד ענתה בעצמה תשובות לשאלות שהיא שאלה.

מתוך תמליל של 119 תורות, אני מדברת 61 תורות שזה מחצית (אפילו קצת יותר) מסך התורות של השיחה, לאחר שקראתי את התמליל אני חושבת שהשיח שלי זקוק לשיפור, הרבה פעמים לא נתתי לילדים לענות על מה ששאלתי ופשוט אני עניתי כדי לכוון את השיחה למה שרציתי, כן שיתפתי את הילדים אך עדיין יש מה לשפר.

לבסוף היא מציינת נקודה מעניינת :

היה לי נורא קשה לנהל את השיח, יצאתי מריכוז כמה פעמים וזה גרם לי להישמע מהורהרת לגבי מה שאני אומרת) אפשר לשמוע את זה בהקלטה).

הערה זו מתקשרת להערות נוספות שמצאנו אצל הסטודנטיות שבה הן מציינות שהמחשבות שלהן כיצד צריך להתנהל השיח גרמו להן לפגיעה כלשהיא בריכוז.

ב. סטודנטים התייחסו בכתיבתם לחשיבות המשוב שלהם לתלמידים: בכתיבה הרפלקטיבית לאחר הקורס הסטודנטים מעידים על הערנות שלהם למשובים שהם נותנים כמנהלי שיח, ולחשיבות של המשובים החיוביים.

1. סטודנטית ר.כ. כותבת ברפלקציה השנייה על המשובים ומאפיינת אותם כמשוב חיובי שבהם היא חוזרת על דברי התלמידים, היא מוסיפה שיש למקד ולהרחיב במשוב ולא רק לחזור על דברי התלמידים :

כאשר נדרשתי לקודד את השיח התמקדתי במורה. מצאתי בשיח שאני מרבה לתת משוב חיובי בלבד. אני חושבת שיש לתת משוב חיובי ובנוסף למקד את דברי, להרחיב ולהסביר. בקידוד מצאתי שאני חוזרת על תשובות הילדים והייתה לכך חשיבות מבחינתי.כאשר התלמידים ענו על השאלות המכוונות היה חשוב לי לתת מקום לכל תלמיד בקבוצה. כאשר תלמיד ניסה לענות על שאלה מתוך הגיון ותשובתו לא הייתה נכונה, לא הגבתי במשוב שלילי, אלא השתמשתי במשוב חיובי והסברתי את התשובה הנכונה. השימוש בדרך זאת הייתה [נועד] למנוע מהתלמיד חסימה.

2. סטודנטית א. ר. כותבת על המשוב באוכלוסיות של אוטיסטים :

באשר לטיב השיח העיתי שאקיים : כאשר תלמיד אומר תשובה שגויה, להקפיד שהמשוב שלי לא יהיה רק תיקון התשובה ולשים לב לתגובה שלי, שתהיה רכה ולא תוקפנית ומאידך מתקנת. לתלמידים אותם אני מלמדת, הדיון הוא משימה לא פשוטה שלא יוכלו לבצע באופן עצמאי אלא עם תיווך מילולי. אוכל להפוך את השיח לדיון, למשל אם תלמיד עונה על שאלה ששאלתי או מנדב מידע, אני יכולה לפנות לתלמיד אחר בקבוצה ולומר לו : "... תרצה להגיד משהו ל.... על מה שהוא אמר עכשיו?" בכך אוכל ליצור בין התלמידים הידברות.

3. סטודנטית ד.ו. בכתבת השיח השני ניכרת התייחסות רחבה המתייחסת בעיקר למשובים שלה לדברי התלמידים :

במהלך השיח תגובותיי לתשובות הילדים היו שונות : לעיתים עניתי תשובה מספקת המסבירה היטב את דעתי על התשובה, דוגמא בתור 21 ; לעיתים עניתי תשובה שהבהירה רק האם התשובה נכונה או לא, ללא כל הסבר נוסף. דוגמא בתור 17 ; פעמים רבות תשובתי הייתה- אוקיי ללא הסבר נוסף, דוגמאות בתורות : 106, 89, 27 ; בתור 34-35 כלל לא התייחסתי לתשובתו של הראל, אם הייתי מתייחסת אליה- יכולתי להשתמש בתשובתו שהתייחסה ללבוש על מנת להגיע לתשובה אליה חתרתי, בעזרת התשובה של הראל יכולתי למקד את הילדים. מאחר ולא התייחסתי לתשובתו של הראל- הילדים התייחסו לנקודות שונות נוספות : שיער, כיוון הסתכלות. דוגמא נוספת - תור 14 ; גיליתי דברים רבים לחיוב ולשלילה שלא הבחנתי בהם קודם, להלן עיקרי הדברים :

- הבולט ביותר היה החזרה חסרת המשמעות שלי אחר דברי התלמידים
- הבחנתי כי אני נוטה לייחס חשיבות רבה מידי לתורות ופחות לטקסט
- הבחנתי כי אני לא מסכמת ומבהירה את תשובות הילדים
- הבחנתי כי אני לא מעודדת מספיק את הילדים לשאילת שאלות, להבעת דעה והסבר.
- הבחנתי כי אני משתדלת מיד להגיע לנושא או תשובה מסוימת שחשבתי עליה כשברך אני מוותרת על חופש הדעה של הילדים.

ג. הסטודנטים התייחסו לשאלות ששאלו בשיח : הסטודנטים גילו ערנות לאינטראקציה שהשאלות יוצרות בכיתה, לסוג השאלות וכיוונו לשאלות פתוחות וברמה גבוהה.

1. סטודנטית ר.כ. כותבת ברפלקציה לאחר השיעור השני :

בשיחה מוקדמת עם מחנכת הכיתה, היא סיפרה שתמיד עסקה בשאלות סגורות כדי לוודא שהתלמידים מבינים את תוכן הסיפור. לאחר השיח שבו ניסיתי להביא את התלמידים לשאול שאלות פתוחות, מחנכת הכיתה קראה את תמליל השיח, היא הביעה בפניי את כוונתה להמשיך בכיוון שהתחלתי, ללמד את התלמידים לשאול שאלות פתוחות, ולנהל דיון בעקבותיהם.

ברפלקציה השלישית אותה סטודנטית כותבת על השאלות הפוריות שלמדה בקורס כך :

בשיח זה נתתי מקום רב לתלמידים והתערבותי הייתה ממקום של תיווך. שאילת שאלות פוריות וניהול דיון בעקבותיהם, גורמת ללמידה משמעותית, כיון שע"י עירור החשיבה ופתיחת כיוונים חדשים מתוך סקרנות ועניין גורמת ללמידה משמעותית.

אפשר לראות בזה שינוי שבו בתחילה היא רוצה לאפשר לתלמידים להתבטא ובסוף הקורס היא מגיעה להבנה ששאלות המורה יכולות להוות המניע לא רק לביטוי של התלמידים, אלא גם ללמידה משמעותית.

2. הסטודנטית ט.א. משנה את נקודת המבט על השאלות שהיא שואלת בשיח: בשיח ראשון היא כותבת על השאלות כך: נתתי שאלות לא ברמה גבוהה אלא ברורות.

ברפלקציה לאחר השיעור השני היא כותבת על השאלות שלה כך: השאלות ששאלתי היו פתוחות ומעניינות.

3. סטודנטית ד.ו. בכתבתה **בשיח השני** מתייחסת לשאלות ששאלה בשיעור כך :

משתדלת לשאול שאלות פתוחות, משנה שאלות שניסוחן לא הצליח בפעם הראשונה.

בכתבתה על ניהול השיח האחרון היא מעמיקה ומתארת את האינטראקציה שהתפתחה בעקבות שאילת השאלות:

במהלך השיח הבחנתי לעיתים כי הילדים ענו על שאלותיי בתשובה לשאלה אחרת, דוגמא- בתור 5 שאלתי את הילדים מה הם רואים בתמונה? וכתשובה לשאלה זו- בתור 20 יוסף מספר לי היכן אסור לחצות את הכביש. ניתן לראות כי בתור 21 אני מבארת ליוסף את ההבדל בין שאלתי לתשובתו וחוזרת שוב על השאלה המקורית- על מנת לגרום ליוסף להבדיל בין השאלות ולענות על שאלתי. דוגמאות נוספות לכך בתורות- 110, 25. במהלך השיח לעיתים השתמשתי בשאלות מכוונות שמטרתן להגיע לתפקידי משמרות הזה"ב, **השאלות המכוונות נועדו לגרום לילדים להגיע לתשובות בעצמם**. דוגמא: בתור מספר 29, הבאתי לתשומת ליבם של הילדים את העובדה כי ישנם 2 ילדים שונים בתמונה (ילדי משמרות הזה"ב), שאלתי את הילדים, במה הם שונים, על מנת להגיע לעובדה שהם לבושים בבגדי משמרות הזה"ב. לעומת זאת לעיתים כוונתי הייתה לשאול שאלות מכוונות, אך השאלות לא היו בניסוח מתאים, דוגמאות בתורות: 62-63 בהם התשובה היא בגוף השאלה. כמו כן בתורות 83, 85 - **ניסוח השאלה לא היה טוב ולא הבהיר את כוונתי** כראוי ולכן הייתי צריכה להסביר את עצמי שוב בתורות 87 ו-91.

הסטודנטית מתארת את השימוש בשאלות בשיח כפעולת דיבור המבהירה לתלמידים מהו היחס בין השאלה לתשובה וכפעולה המכוונת את התלמידים להגיע לתשובות. היא מבקרת את האופן בו השתמשה בשאלות ומודעות לכך שחלק מהשאלות ששאלה לא נוסחו היטב.

ד. **חלוקת תורות**: הסטודנטים מוטרדים מחלוקת התורות, הם רואים בה עניין חשוב המאפשר להם להגיע לכל תלמיד ולאפשר לו ביטוי.

1. א.ל. כותבת על חלוקת תורות בעקבות הניתוח של השיח הראשון :

באופן כללי היו תורות, [נתתי משוב לתשובות התלמידים בין אם לחיוב ובין אם לשלילי. הרשיתי לעצמי לשפוט מכיוון שרציתי להגיע לתשובה מסוימת].

סטודנטית א.ל. **בעקבות הניתוח של השיח השני** היא מרחיבה ומראה הבנה רחבה יותר למונח 'תורות' - זכות דיבור, הקשבה לזולת :

לדלג על תור - כלומר יש לך זכות לדבר אך אינך חייב, תגובה לזולת, האם מקומה בסבב הדיבור או לאחר מכן ועוד. מלכתחילה לפני שהתלמידים היו אומרים כל אחד בתורו מה הוא יודע הייתי מכריזה על **כללי זכות הדיבור** : בזמן שמישהו מדבר האחרים מקשיבים, אנו נדבר לפי סבב, יש אופציה לדלג על תור, במידה ומישהו רוצה להגיב לאחר [שעבר התור שלו] יוקצב לזה [לן] זמן בסוף הסבב בסיום דברי כל אחד וזאת לשם מניעת התפרצות אחד לדברי השני.

הסטודנטית מודעת לבעייתיות בפנייה לתלמידים לפי התור : מחד ניתנת אפשרות ביטוי לכל אחד ומאידך לא כל ילד יכול להציע רעיון או תשובה מיד כשמגיע תורו ולעיתים דברי חבריו מעלים רעיון שירצה לומר לא בתורו. היא מציעה פתרון המאפשר לכל אחד זמן למחשבה.

2. סטודנטית ר.כ. מעידה על שינוי **בניהול השיח בעקבות הניתוח של השיח השלישי** – היא מתארת מעבר מחלוקת תורות לשיח ספונטאני :

בשיח פניתי באופן אישי לכל תלמיד על-מנת לתת לו אפשרות להשמיע את דבריו, מאחר ולא הכרתי אותם. בהמשך המפגשים **הדינאמיקה בשיח** הייתה שהילדים דיברו **באופן ספונטאני** גם ללא פניה שלי.

3. סטודנטית ר.א. כותבת **בעקבות הניתוח של השיח השני** : היא מצליחה להתגבר על תלמיד שמתפרץ בשיח בעזרת כך שאפשרה לכל אחד להתבטא, ושמרה על זכות זו של כל אחד ובכך כנראה מנעה מתלמיד מסוים להתפרץ.

בעקבות קידוד השיח הגעתי לתובנות לגבי עצמי כמנהלת שיח עם תלמידים ; ניהול השיח היה מכבד. **אפשרתי, לדעתי, לכלל התלמידים להתבטא**. השתדלתי ללמד את אור יכולת איפוק וסובלנות, כאשר היה ברצוני " לקפוץ ראשון" לפני כולם ולקחת את הבמה.

ד. **מחשבות על תפקיד מנהל השיח** : הסטודנטים רואים בשיח כלי לניהול הכיתה ולסמכות המורית שלהם. הם תופסים את תפקידם כמנחים ומחפשים את החופש של התלמידים בתוך הגבולות.

1. סטודנטית ר.כ. כותבת בעקבות הניתוח של שיח השלישי על תפקידה כמנהלת השיח :

לאחר תיעוד השיח וקידוד המורה הגעתי לתובנות שישנה חשיבות רבה לתפקידי בשיח שהתנהל עם התלמידים. התפקיד שלי היה משמעותי, **שימשתי כמתווכת, מנחה, נותנת "פיגומים" ולא משמשת רק כמקור ידע**. האינטראקציה שהתרחשה בשיח הביאה את התלמידים לחשיבה גבוהה יותר, ללמידה משמעותית מתוך עניין וסקרנות.

4. סטודנטית ר.ב. סבורה שניתוח השיח גרם לה להבין איך שיח יכול לשמור על הסמכות המורית.

הסטודנטית קישרה בין המאמר שקראה לשיח שניהלה בכיתה :

לאחר קריאת הפרק (ראי ביבליוגרפיה) , נוכחתי לדעת יש כל כך הרבה נושאים וכוחות הפועלים בכיתה במהלך השיח, שלא הייתי מודעת אליהם באופן ישיר כל כך, כמו **הסמכות המורית** לדוגמא, אני חושבת שככל שנשפר את השיח בין התלמידים למורים וננתח את עצמנו לפי הקוד כך גם נחזיר למורים את הסמכות שנעלמת עם הזמן, המורה ידע בדיוק את הגבולות, יהיה מוכן לכל, וידע לתת לתלמידים גם את **החופש שלהם בתוך הגבולות** , אך הכול מתוך סמכות והשגחה מורית.

5. א.פ. כותבת שהיא מפתחת שיח עצמאי :

לקראת סוף השיח נוצר יותר שיח עצמאי ללא התערבותי. אני חייבת לציין שהמודעות הזו של לתת יותר ולאפשר **שיח עצמאי** תורמת רבות לצירת שיח כזה, כמובן, שככל שאנהל שיח כזה או אחר המודעות תגבר ותגרום לשינוי בדרך ניהול השיח. וממשיכה : זו באמת הזדמנות ללמד את הזאטוטים את הא'-ב' בהילכות שיח. כמובן שכדי לרכוש מיומנות זו, ולהשתמש בה בעתיד לתועלתם (באותה מידה שהיא גם לתועלתנו המבוגרים יותר). יש לקיים מפגשי שיח מרובים כאשר יש לשים לב למהו **שיח פורה** המאפשר **ביטוי של הילדים ופחות ביטוי של מנהל השיח**.

3.4.2 סיכום ההיבט הרפלקטיבי

סטודנטים רבים מגלים בכתיבה הרפלקטיבית ביקורת עצמית על ניהול השיח וחשיבה מורכבת על הבעיות שנתקלו בהם בניהול השיח :

א. הסטודנטים מודעים לבעייתיות של דיבור רב של מנחה השיח מול הצורך של מנהל השיח לנווט ולהוביל את השיח ללמידה.

ב. הם רוצים מאוד לשמור על זכות הדיבור של כל תלמיד ולתת לכל תלמיד לדבר בתורו על מנת שלא ישכחו אף אחד, אך הם מבינים שהתשובות או הרעיונות של התלמידים לא תמיד מופיעים בתור של התלמיד ועל כן הם חושבים כיצד לאפשר לתלמיד לקבל את תור הדיבור שלו שוב.

ג. הסטודנטים גילו ערנות לאינטראקציה שהשאלות יוצרות בכיתה, הם כותבים על שאלות פתוחות וברמה גבוהה. עם זאת הם מודעים לכך שהשאלות ניתנות לפרשנויות שונות ולעיתים צריך להבהיר אותן.

3.5 סיכום הממצאים

להלן נסכם כל את שלושת ההיבטים של הממצאים: (1) במישור התפיסתי - מיפוי מושגי והסברים בכל הקשור למושג "שיח לימודי טוב"; (2) במישור הפרקטי - ניהול השיח של הסטודנט בשיעור עם קבוצת לומדים; (3) במישור הרפלקטיבי - כתיבה רפלקטיבית על ניהול השיח.

3.5.1 סיכום ההיבט התפיסתי

המיפוי המושגי מצביע על עלייה במספר המושגים במפות שערכו הסטודנטים בסוף הקורס. הממצאים מצביעים על הרחבת המשמעות של המושג שיח כיתתי כפי שהוצגו במפות של הסטודנטים במהלך הקורס, מבחינת מספר המושגים, איכותם, הרלוונטיות שלהם למושג המרכזי (שיח לימודי טוב) ורמת ההכללה של המושגים במפות. לא נמצא שיפור ברמת הקישוריות של המפות.

הסברים: אורך ההסברים (מספר ההיגדים בהסבר) למושג שיח לימודי לאחר הלמידה בקורס עלה. חלה עלייה מובהקת במספר ההיגדים המכלילים ובמספר ההיגדים המפרטים. כמו כן עלה מספר ההיגדים המתייחסים למרכיבי השיח: היגדים למטרות השיח, למשוב בשיח, לזמן מחשבה לשותפים בשיח, למתן זכות דיבור ולסוגי השיח בשיעור. ממצא זה תואם את הממצא המראה על עלייה בשימוש במונחים המקצועיים במיפוי בסוף הקורס.

בניתוח האיכותני הראינו שהסטודנטים התייחסו בהסברים בסוף הקורס למושג שיח לימודי בשלושה היבטים חשובים: הם הדגישו את חשיבותן של הצגת שאלות ברמה גבוהה בשיח כאמצעי שמקדם את הלמידה, הם הדגישו את מרכזיות המנחה כמנווט השיח וכללו בהסברים את השיתופיות בשיח, על ידי תיאור השיח כדיאלוג שבו התלמידים והמורים יכולים לתרום לשיח. ההסברים בתחילת הקורס לא הציגו תפיסות אלה.

3.5.2 סכום השינויים במאפיינים של ניהול השיח

בסוף הקורס הסטודנטים הקפידו על כללי השיח בקבוצה ונתנו משובים רבים לדברי התלמידים, לעיתים בשאלות תגובה ולעיתים במשפטי חיווי מכל סוג שהוא. כלומר, הדפוס הוא של מורה שמבין את החשיבות של כללי השיח, אך בו זמנית ערני לתגובות התלמידים ולכן מספק משובים רבים לתלמידים. כלומר, הסטודנטים בסוף הקורס מבינים את שתי הקצוות שבהן מתנהל השיח. מחד, משמעת וכללים ומאידך, תגובות ומשובים לדברי התלמידים ולהתנהגותם. ניהול התוכן נראה מעמיק יותר מפני שתהליכי המידוע וההסבר מלווים בדרישה להנמקות ובהכללות שמבצע המורה בעצמו על הידע. הסטודנטים פיתחו דפוס של השהיית תגובה במקביל למשובי חזרה על דברי התלמידים. אפשר לראות במשובי החזרה סוג של

השהיית תגובה מפני שהמורה לא אומרת מה דעתה, לא פוסקת נכון / לא נכון, אלא חוזרת בלבד ובכך נותנת לעצמה ולתלמידה שהות לחשוב על הנאמר.

3.5.3 סיכום הכתיבה הרפלקטיבית

סטודנטים רבים מגלים בכתיבה הרפלקטיבית ביקורת עצמית על ניהול השיח וחשיבה מורכבת על הבעיות שנתקלו בהם בניהול השיח: הסטודנטים מודעים לבעייתיות של דיבור רב של מנחה השיח מול הצורך של מנהל השיח לנווט ולהוביל את השיח ללמידה. הם רוצים מאוד לשמור על זכות הדיבור של כל תלמיד ולתת לכל אחד לדבר בתורו על מנת שלא ישכחו אף אחד. הם גם מבינים שהתשובות או הרעיונות של התלמידים לא תמיד מופיעים בתורו של התלמיד, ועל כן הם חושבים כיצד לאפשר לתלמיד לקבל את תור הדיבור שלו שוב. הסטודנטים גילו ערנות לאינטראקציה שהשאלות יוצרות בכיתה, הם כותבים על שאלות פתוחות וברמה גבוהה. יחד עם זאת, הם מודעים לכך שהשאלות ניתנות לפרשנויות שונות ולעיתים צריך להבהיר אותן.

4. דיון והמלצות

מלכתחילה סברנו שיהיה קשה לחולל שינוי משמעותי בתקופה קצרה כל-כך. אך יותר מכך סברנו שבתחום ניהול השיח יהיה קושי מיוחד לחולל שינוי, מפני שהתחום קשור להרגלי שיח ודיבור הנעוצים בתרבות השיח, שיהיה קשה לשנותם. המחקר מצביע על מספר שינויים מובהקים ועל מגמות שינוי בניהול השיח ובתפיסת מושג השיח הלימודי לאחר התנסות אינטנסיבית בקורס. השינויים שמצאנו היו מעבר לציפיות שלנו ומצביעים על שינויים בהבנת המושג שיח לימודי, באופן ניהול השיח ובהבנתם את תפקידם בשיח. השינויים בהבנת מושג שיח לימודי מצביעים על תפיסת מושג רחבה יותר המכילה מושגים מקצועיים מחקר השיח. שינויים אלה השתקפו גם בכתיבה הרפלקטיבית שבה העידו הסטודנטים על שינויים באופן ההתבוננות שלהם בשיח שניהלו. הם ציינו שדווקא הפעילות של ניתוח השיח בדרך שלמדו, על-פי סכמת הקידוד, אפשרה להם להתבונן בכל רכיבי השיח וההתייחסות לכל מבע, היא שגרמה להם להבחין טוב יותר את מאפייני ניהול השיח שלהם והשתנותם. הכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים על השיח השני שניהלו הייתה ארוכה יותר, התייחסה להיבטים רבים בשיח, שילבה מונחים מקצועיים מחקר השיח והצביעה על תפיסת תפקיד רחבה יותר של המורה כמנהל שיח. ניהול השיח השתנה במדדים שציינו, באופי השאלות, באופי המשובים, במספר מבעים גבוה יותר הממוקדים בכללי השיח ובמתן זמן למחשבה. בנוסף לכך, נוצרו דפוסי שיח (שתי התנהגויות אשר הופיעו בסמיכות). הסטודנטים דיברו על כללי השיח וגם נתנו

משובים, הם העירו הערות למטה-שיח וגם נתנו זמן למחשבה, הם הציגו מבטי מידוע והסבר וגם נתנו משוב מנומק. דפוסים אלה לא היו בתחילת הלמידה בקורס.

הדיון יציג שתי שאלות: (1) מהו אופי השינוי בניהול השיח שלאחר הלמידה בקורס? (2) האם שינויים אלה יכולים לקדם את הסטודנטים בניהול הוראה יעילה?

(1) מהו אופי השינוי? האם ניתן לראות שיח דיאלוגי יותר בסוף הקורס?

דיאלוג הינו אירוע שנשאלות בו שאלות אמת וניתנות להן תשובות במטרה ליצור טקסט שיחה משמעותי לכל הצדדים (Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 1997, 2006). החוקרות מגדירות את הדיאלוג בכיתה כפונקציה של מידת ההשקיה של שליטת המורה בשיח ובידע. מורה הנוקטת עמדה דיאלוגית כלפי תלמידה, מציגה עצמה בפניהם כמי שאינה יודעת כל הזמן, או כמי שאינה יודעת כל הזמן הכול.

ווגריף (Wegerif, 2006) מצטט את בחטין ומסביר ששיח דיאלוגי מאופיין בכך שכל שאלה או תשובה מעוררים את מעגל השאלות והתשובות הבאות. שאלות התגובה אשר מצאנו במחקרנו מעידות על מגמה של דיאלוגיות, מפני שהן יצרו מעגל מתמשך של שאלות ותשובות.

ריבוי שאלות התגובה מעיד על מגמה לשיח דיאלוגי, בו חלק משאלות המורה נובע מדברי התלמידים. כלומר, זהו דפוס תגובתי יותר, פחות ריכוזי, המתחשב בעמדותיהם של התלמידים. דפוס זה משתקף גם במשובים הרבים והמגוונים שנתנה המורה לתלמידה. כפי שתיארנו במבוא, השאלות הן פעולות דיבור בעלות כוח לשוני רב, והן נמצאו יעילות מאד בשיח הכיתה. השאלה היא חלק מצמד מוצרך של שאלה-תשובה (ראו פירוט במבוא), ולכן ניתן לומר כי היא פעולה לשונית הכופה אינטראקציה על הנמען, שכן היא דורשת תשובה. שאלות התגובה של המורה יכולות ליצור את המחויבות של צמד מוצרך שאלה-תשובה, אך צמד זה מחויב לדברי התלמידים ולא רק לדברי המורה ורעיונותיה.

ניתן לומר כי הסטודנטים במקרה זה ניסו לשבור את הדפוס המקובל בשיח הכיתה, והם התחילו לשאול שאלות שהם עצמם לא תמיד ידעו את התשובה עליהן (שאלות תגובה). הפונקציה של שאלות אלו היא לא לבחון האם המידע המסוים אכן נמצא אצל התלמיד, אלא למה התכוון התלמיד, או מה דעתם של התלמידים על הנאמר. ממצא זה מצביע על מגמת שינוי במבנה ההשתתפות בשיח הכיתה, לכיוון הוראה דיאלוגית יותר ומבנה השתתפות פחות היררכי.

דבר נוסף שעשוי להעיד על התפתחות שיח דיאלוגי הוא ההפחתה במספר הבקשות להרחבה והשלמת דברי המורה. שינוי זה משקף בעינינו את הדרישה של המורה להשלים את דבריה. כלומר, הדפוס המוכר ממחקרים אחרים שבו המורה מצפה שהתלמידים "יקלעו" לדעתה - פחת. בלום-קולקה (2010) מנתחת במחקרה את פעולת הדיבור של הבקשה ומגדירה זאת כפעולת דיבור שכוונתה להפעיל את השומעים בדרך

כלשהי, בין בדיבור ובין במעשה. לפיכך פעולה זו כוללת את כל הטווח בין ציווים, הוראות, בקשות, ותחינות (שם, עמ' 329). אפשר לראות בהפחתה של הבקשות להשלמה כשינוי בעמדת השליטה של המורה. השיח שניהלו הסטודנטים בסוף הקורס הצביע על כיוון של מודעות גבוהה יותר לניהול השיח: הממצא הראה עלייה במשפטי פתיחה וסגירה של שיעור. במבעים אלה המורה מסבירה לתלמידים מה יהיה או מה היה בחלקים שונים של השיעור. לפעמים היא מסבירה את מטרות השיעור ובכך משתפת את התלמידים בתכנון השיעור ובשינוי מהלך השיעור. העלייה במבעי הסיכום והחזרה גם כן יכולה לשקף עלייה ברמת המודעות של מנהל השיח למהלכי השיח, שכן אם הוא חש בצורך של מבעי סיכום וחזרה, ניתן להניח שאלה נבעו מהמודעות שלו למהלכי השיח.

הכתיבה הרפלקטיבית חשפה תהליך דיאלוגי פנימי שניהלו הסטודנטים עם עצמם במהלך השיח, ובו התלבטו בשאלות שונות כמו: כיצד לשמור על כללי השיח אך בו זמנית לאפשר ספונטאניות בשיח? כיצד לאפשר חופש בשיח אך בו-זמנית לא לאבד את המיקוד והשליטה בשיח? שאלות אלה הועלו גם על ידי פלד ובלום-קולקה (1997) המעלות את השאלה לגבי תופעת הירידה בסמכות המורית מול הנטייה לדיאלוגיות בשיח.

(2) האם השינויים שהצבענו עליהם בניהול השיח יכולים לקדם את הסטודנטים בניהול הוראה יעילה

יותר?

מרסר (Mercer, 2002) בחן שני בתי-ספר. האחד ידוע בהישגיו הנמוכים והשני ידוע בהישגים גבוהים באותה סביבה. החוקר תיעד את שיעורי המורים ומצא הבדלים מובהקים בין שני בתי-הספר באופן שבו מתנהל השיח בכיתה. החוקר מתאר את מאפייני השיח שניהלו המורים אשר ההוראה שלהם דורגה כהוראה יעילה באופן הבא: (א). המורים משתמשים ברצפי שאלה-תשובה לא רק לבחון ידע אלא להנחות התפתחות של הבנה. השימוש בשאלה הוא כדי לחשוף את דרגת ההבנה של התלמידים ובעקבות כך מותאמת דרך ההוראה שלהם. (ב). המורים הדגימו אסטרטגיות של פתרון בעיות בכיתה, והסבירו את המטרות והמשמעות של הפעילות בכיתה. (ג). התייחסות ללמידה כאל תהליך חברתי-תקשורתי. המורים עודדו את התלמידים להציג סיבות לדעתם, ארגנו חילופי רעיונות ותמיכה הדדית של התלמידים בינם לבין עצמם, ועודדו את התלמידים לקחת חלק יותר פעיל בשיח הכיתה. (ד). המורים יצרו אינטראקציה בכיתה, כלומר, הציעו הזדמנויות לגיטימיות להביע חוסר וודאות, בלבול ודרישה להסבר ואינפורמציה מבעלי הידע. (ה). המורים לא אפשרו למידה של יחידים, אלא יצרו אווירה של "קהילת חקירה" שבה תלמידים לוקחים חלק פעיל ורפלקטיבי בהתפתחות ההבנה שלהם: חשיבה קולקטיבית (collective thinking) בהנחיה של המורה המומחה.

בהתייחסות לממצאים שהוצגו במחקר זה ניתן לראות שיש בהתנהגויות השיח של הסטודנטים פוטנציאל ללמידה יעילה יותר: ראשית, הסטודנטים השתמשו בשאלות לא רק כדי לבחון את הידע או ההבנה של התלמידים אלא גם כדי לברר את ההבנה שלהם את דברי התלמידים ולעיתים אף השתמשו ברעיונות של תלמידים והפכו אותם לשאלה המרכזית לדיון. שנית, הסטודנטים השתמשו בשיח הלימודי כתהליך חברתי- הם הקפידו על כללי שיח המאפשרים לכל תלמיד זכות דיבור, הם נתנו יותר משובים שהתייחסו לדברי התלמידים ואף עודדו אותם לשים לב לדברי חבריהם. שלישית, ניהול השיח שהוצע להם ככלי מרכזי בקורס שימש מצע ללמידה ולברור עמדות בנושאים שונים ויצר שיתופיות בלמידה. לא ברור עד כמה יעדיפו הסטודנטים הוראה המבוססת על שיח על פני למידה פרונטאלית, יחידנית או בקבוצות בצורותיהן הקלאסיות בעתיד, אך החשיפה לכוחו של השיח וההזדמנות להתבונן בניהול השיח בצורה מושכלת ומקצועית התקבלה בהתלהבות על ידי הסטודנטים, מורים וותיקים וגם חסרי ניסיון בהוראה.

4.1 המלצות

אנחנו רואים בקורס הממוקד בניהול שיח כיתה - קורס דידקטי שכל סטודנט להוראה צריך להשתתף בו כחלק מהכשרתו להוראה, אבל רק בשנה ד, לאחר שקיבל כלים בסיסיים בהוראה ולמד להכיר את תרבות השיח בכיתה. היכרות זו וניסיון ההוראה שצבר בשנים ב ו- ג יאפשרו לו להבין את המורכבות של שיח לימודי בכיתה על כל גווניו בהתאמה למטרות ההוראה-למידה.

ניהול השיח היא מסגרת לניהול השיעור המארגנת למורה את מהלך המחשבה שלו לקראת השיעור ויכולה לסייע בהבניית השיח המתאים לכל סוג פעילות / מטרה. תכנון נושא השיח, מטרת השיח, סוג השיח (שיח מחלץ ידע, שיח מציף או שיח ביקורתי) תכנון השאלות המנחות בשיח - כל אלה מארגנים את החשיבה של המורה לקראת השיעור ומכינים אותו לקראת מה שיתרחש בשיעור ברמת התוכן הלימודי.

ניתוח השיח בעזרת סכמת הקידוד העמיק את ההתבוננות הרפלקטיבית של הסטודנטים כמנהלי שיח. הם יכלו לבחון את רמות החשיבה שהציגו לתלמידים באמצעות ניתוח השאלות ששאלו בשיח. הם יכלו לנתח את האינטראקציה שלהם עם התלמידים על ידי ההתבוננות במשובים, בזמן למחשבה, באופן חלוקת התורות ועוד.

מודל המחקר השיתופי של צוות המחקר יכול להוות דוגמה לפיתוח מחקר פעולה הממוקד בתהליכי למידה-הוראה בהכשרת מורים. במודל זה אחד החוקרים הוא המורה בקורס, כאשר שאר החוקרים מהווים קבוצת תמיכה ואף משתתפים בהוראה עצמה. מודל זה מאפשר למורי המורים להוות גשר בין התיאוריה למעשה, ולקדם את רמת ההוראה שלהם בקורס, ובו זמנית אף לקדם את רמת ההוראה של

הסטודנטים בשדה. ראוי לציין כי מורים שהשתתפו בקבוצת מחקר זו הושפעו מאוד מהאופן בו הם ניהלו שיח בקבוצות ההוראה שלהם, ובכך הרחיבו את ההשפעות של המחקר לאירועי הוראה נוספים במכללה.

מקורות

- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). *ילדים מדברים : דפוסי תקשורת בשיח עמיתים*. תל-אביב : מטח.
- בירנבוים מ', יועד צ', כ"ץ ש' וקימרון ה' (2004). *בהבניה מתמדת סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות תכנית הלימודים המטפחת הכוונה עצמית בלמידה*. תל-אביב : אוניברסיטת ת"א, ביה"ס לחינוך.
- גלסנר, א' (2009). פרק סיכום, בתוך : א. גלסנר, ע. בן דוד, ה. איגר (עורכים). *פיתוח חשיבה מסדר גבוה : סקירת ספרות*. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים. האוניברסיטה הפתוחה המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה היחידה להשתלמות עובדי הוראה. מופיע בפורטל האגף בשני הקישורים הבאים :
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/HaarachaMechkarim/Skirot/Chashiva.htm
- http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Portal/Skirot/Chashiva.pdf
- גלסנר, א' ושוורץ, ב' (2001). מהבנת הנקרא להבנת הנקרה : מפעילות בטקסטים לפעילות אוריינית של טיעון בהקשרים שונים. *סקריפט*, 2, 43-11.
- דיין, (2002). השאלה כמרכיב ביחסי הגומלין בין מחנך למתחנך. בתוך : פ' ש' קליין וד' גבעון (עורכות), *שפה למידה ואוריינות בגיל הרך* (עמ' 207 – 231). תל-אביב : אוניברסיטת תל-אביב, רמות.
- הרפז, י' (2009). המודל השלישי : תיאור, ניתוח, עיון. בתוך : *הלכה למעשה בתכנון לימודים* (עמ' 177-203). ירושלים : משרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים.
- ורדי-ראט, א' (2002). *תפקיד השיח בהבניית המציאות החברתית בכיתת לימוד : מאפייני שליטה ונימוס בשיח המורה*. חיבור לתואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים : האוניברסיטה העברית.
- ורדי-ראט, א' ובלום-קולקה ש' (2005). השיעור כאירוע דיבור א-סימטרי : מבט על מבנה ההשתתפות בכיתה הישראלית. בתוך : ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), *שיח בחינוך – אירועים חינוכיים כשדה מחקר* (עמ' 385-417). תל-אביב : מכון מופ"ת.
- פלד, נ' ובלום-קולקה ש' (1997). דיאלוגיות בשיח הכיתה. *חלקת לשון*, 24, 60-28.
- פלד, נ' (1994). אפיוני שיח בכיתה : בדיקת אירועי שיח בכיתות של ילדים עולים. *מחשבות כתובות*, א' (11-10), 30-8.

- Anward, J. (1995). Parameters of institutional discourse. In Britt-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.), *The construction of discourse* (pp. 128-150). London & New York: Longman.
- Appelbee A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). How teachers can support productive classroom talk: Move the thinking to the students. In R. Horowitz (Ed.), *Talking texts* (pp. 207-2200. NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S. (1990). You don't touch lettuce with your fingers: Parental politeness in family discourse. *Journal of Pragmatics*, 14, 259-288.
- Brown, A. L., & Palincer, A. S. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glasner* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goody, E. (1978). Towards a theory of questions. In E. Goody (ed.), *Questions and politeness* (pp.17-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. P. (1975a). Logic and conversation. In H. P. Grice (Ed.), *Studies in the way of words* (pp. 22-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grice, H. P. (1975b). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan. (Eds.), *Speech acts*, Vol. 3 (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Henning, J. E. (2008). The "Bow Tie". In R. Horowitz (Ed), *The art of Discussion-Based Teaching* (pp. 149-183). Routledge, NY.
- Henning, J. E. (2008). Classroom discourse moves. In R. Horowitz (Ed), *The art of Discussion-Based Teaching* (pp. 11-57). Routledge, NY.

- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15, 287-315.
- Lemke, J. L. (1985). *Using language in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the C21st: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 141-153). Oxford: Blackwell.
- Osborn, K. (1991). *Your creative mind*. Motorola University Press.
- Peled-Elhanan, N., & Blum-Kulka, S. (2006). Dialogue in the Israeli classroom: Types of teacher - student talk. *Language and Education*, 20(2), 110-127.
- Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian reservation*. New York: Longmans.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1995). *Intercultural communication: A discourse approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Volume 3: Speech acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, N. L., & Miller, C. A. (1993). The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts: evaluating, explaining and generating evidence. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 285- 336). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Walton, D. (2005). *Abductive reasoning*. Alabama University Press.

Wegerif, R. (2006). Dialogic education: What is it and why do we need it? Pre-print draft of:
Dialogic education: What is it and why do we need it? *Education Review*, 19(2), 58-67.

נספחים

1. מבחן מיפוי והסבר
2. מבנה של שיעור
3. כללי ההשתתפות בשיח
4. דף לתיעוד השיח
5. תכנית הקורס
6. תמליל לדוגמה
7. סכמת הקידוד המקורית
8. סכמת קידוד מקוצרת
9. דוגמת מפה "אידיאלית" למושג: שיח לימודי טוב
10. מחוון לכתיבה רפלקטיבית

מבחן מיפוי מושגי והסבר מושגים

המכללה לחינוך ע"ש קיי באר-שבע
יחידת מחקר

E-mail: rsrch_dept@kaye.ac.il

רח' יהודה הלוי 33 ת.ד. 13001 באר-שבע 84536 טל': 6402752 - פקס: 6413020 - 08



שלום,

אנחנו ארבעה חוקרים מיחידת המחקר של המכללה, המפתחים תוכנית לשיפור למידה באמצעות ניהול טוב של שיח לימודי, עבור מורים ומתכשרים להוראה. כדי להעריך את התוכנית, אנו נעזרים בכלי הערכה שונים. נודה לך מאד אם תסכים/תסכימי להשתתף במחקר.

על הנתונים שייאספו במחקר חלה אנונימיות וסודיות מוחלטת, ולא ייעשה בהם שימוש, אלא למחקר בלבד.

בברכה,

צוות המחקר,

ד"ר אתי כהן, ד"ר נורית נתן, ד"ר אסתי ורדי וד"ר אמנון גלסנר

--	--	--	--

4 הספרות אחרונות של ת.ז.

שם ושם משפחה: _____

מסלול הכשרה: _____ התמחות: _____

שפת אם: _____ וותק בהוראה: _____

תאריך: _____

מטלת המיפוי המושגי

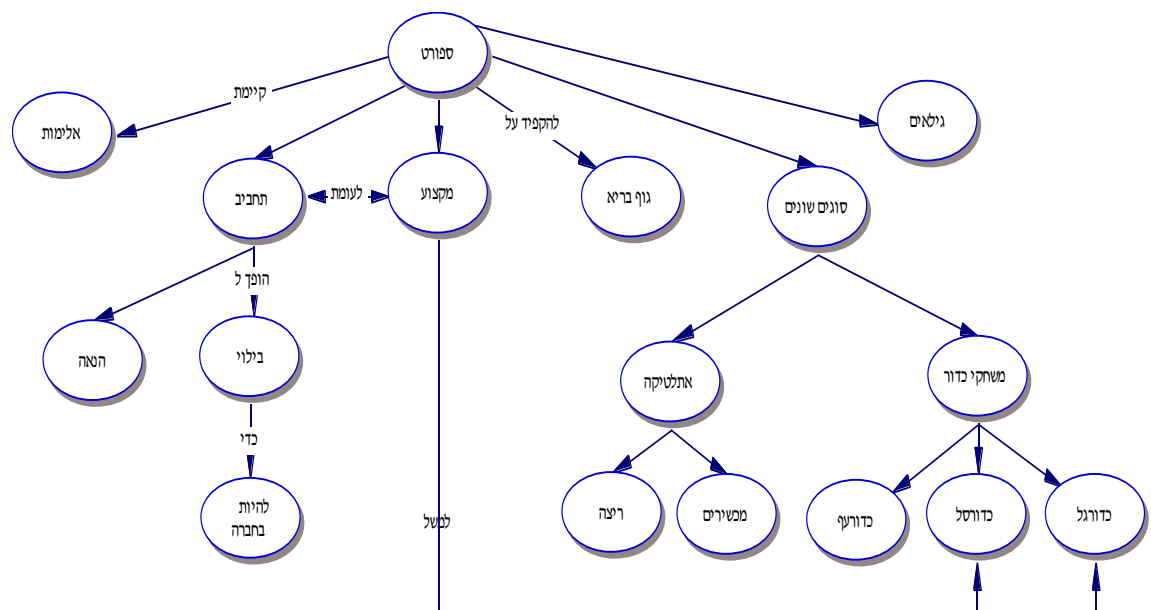
כדי להעריך את תהליך הלמידה שלך בקורס, נבקש ממך ליצור מפה מושגית לשני מושגים, ולאחר מכן לכתוב לכל מושג הסבר. (משך המשימה = 30 דקות).

לפניך הסבר קצר על - מהי מפה מושגית :

מפה מושגית

מפה מושגית היא אמצעי גרפי המסייע לארגון מושגים (של ידע אישי או של טקסט). המושגים ממוסגרים בצורות גרפיות שונות, לרוב בריבועים ו/או עיגולים, ומקושרים ביניהם בעזרת קווים וחיצים. על קווי הקישור ישנן מילות קישור, המייצגות את סוג הקשר הקיים בין המושגים. המושגים מאורגנים במרחב המפה בהתאם לשיקולי הממפה ולמטרות המיפוי. הצורה השכיחה ביותר של המפה היא צורת "העץ", כלומר, סידור המושגים מלמעלה למטה, מהכללי והחשוב – למפורט ולפחות חשוב.

לדוגמה - מפה מושגית למושג : ספורט



שים לב : את המפות המושגיות שרטט על הדפים המיועדים, וכן את ההסבר. הקפד על סדר המשימה : תחילה, מפה מושגית ורק עם השלמתה של המפה – כתוב את ההסבר המילולי למושג.

משימה ראשונה

1. א. בנה מפה מושגית למושג : **שיח לימודי טוב בכיתה**. הקפד על קישורים בין המושגים וכתובת מילות קישור על הקווים.
- ב. לאחר שסיימת את המפה המושגית, כתוב בקיצור הסבר למושג.

משימה שנייה

1. א. בנה מפה מושגית למושג : **זיהום אויר**. הקפד על קישורים בין המושגים וכתובת מילות קישור על הקווים.
- ב. לאחר שסיימת את המפה המושגית, כתוב בקיצור הסבר למושג **זיהום אויר**.

מבנה של שיעור

מטרה	משך זמן	מי אחראי	תוכן
1. הדגמת המורה את השיח במליאה בכיתה (בנושא: שוויון)			
I. הצגת מטרת השיח הספציפי	5 דקות	המורה	נעסוק היום ב... [סוג השיח]. למטרה זו חשוב שנשמור על מספר כללים: א. הצגת כללי השיח הספציפי ב. אפשר לבקש מהסטודנטים להעלות את כללי השיח
II. הדגמת השיח במליאה	15 דקות	המורה	המורה בוחר בנושא מסוים לשיח במליאה, כהדגמה של הדיון בקבוצות.
III. דיון רפלקטיבי במליאה	10 דקות	המורה והסטודנטים	דיון רפלקטיבי בכיתה על הפעילויות של המורה: מה השתקף בדרך הניהול של השיח על ידי המורה לגבי ניהול שיח בנושא X בשיח מסוג X. <u>המטרה</u> : להגיע לנגיעה בכל המאפיינים של ניהול השיח הספציפי. חשוב שהסטודנטים יבינו כיצד המורה יישם את כללי ההשתתפות בשיח במהלך ניהול השיח שהתקיים.
2. פעילות בקבוצות (הטרוגניות)			
I. דיון	15 דקות	סטודנטים	1. השיח בכל הקבוצות מתקיים באותו נושא (הסטודנטים יקבלו טקסט העוסקים בנושא שנבחר לשיח, לגירוי לדיון). 2. א. כל קבוצה בוחרת את אחד הסטודנטים שישמש כמתעד של השיח שיתפתח בקבוצה. ב. המתעד ישקף לקבוצה באילו מדרכי ניהול השיח נקט "מנהל" השיח, ובאילו – לא. ג. המתעד יצטרך לציין את הנקודה/מקום בשיח בו התרחשה החריגה מכללי ניהול השיח.
II. א. מנחה השיח	3 דקות	המנחה	"אני רוצה לסכם מה שקרה במהלך הדיון, ואני מזמין את [המתעד של אותו שיעור] להציג את התיעוד שלו. לאחר מכן, נדון בשיח כפי שיוצג על ידי המתעד".
ב. "דבר" המתעד	5 דקות	המתעד	יעלה בפני הקבוצה את ההערות שכתב (לאחר מכן, ימסור את התיעוד למורה, עם ציון שם המתעד)
ג. דיון בשיח	12 דקות	המנחה	הקבוצה דנה בשיח שהתקיים בקבוצה: ניהול השיח וכללי ההשתתפות

מטרה	משך זמן	מי אחראי	תוכן
3. דיון במליאה			
	10 דקות	המורה	<u>סיכום השיעור</u> : מושגים מעולם השיח מה רצינו ללמד? מה היו כללי ההשתתפות בשיח? מה קרה בקבוצות? איך למדנו.....?

סוגי השיח וכללי ניהול והשתתפות

סוג השיח	מטרות	כללי השתתפות	דרכי ניהול
1. הצפת ידע	הרחבת הפרספקטיבה של המשתתפים על נושא נלמד, באמצעות: 1. סיעור מוחין : הצפת ידע ורעיונות 2. התייחסות למושג מהיבטים שונים (למשל, דגם הכובעים של דה-בונו) 3. התייחסות למושג מתוך ראייה של בעלי תפקידים שונים	1. חובת כל משתתף להביע את דעתו 2. יש להביא את המשתתפים להצגת רעיונות שונים, ומזוויות מבט שונות 3. אין שיפוט על רעיונות של החברים	1. יש להציג את כללי ההשתתפות 2. כל משתתף מכין את הרעיונות השונים שלו בכתובה 3. כל משתתף מציג לפחות רעיון אחד שונה 4. המנחה מעודד את המשתתפים להגיע למגוון גדול של רעיונות 5. המנחה דוחה שיפוט 6. המנחה דורש הבהרות על רעיונות 7. אחד מחברי הקבוצה רושם את הרעיונות שעלו בקבוצה
2. חילוף ידע	1. לרכוש מיומנויות שתסייענה לחלץ מידע חשוב מטקסט כתוב	1. המשתתפים מתבקשים להציע את הרעיון העיקרי של הטקסט	1. פתיחת הדיון בעיון אישי בטקסט וכתובת הרעיון המרכזי (יש לתת לכך זמן, ולהתאים הקצב למשתתפים שהקצב שלהם איטי) - מאפשר למשתתפים זמן לחשיבה ולארגון המחשבות
	2. לפתח נכונות/סבלנות לקבלה של גישות שונות/דרכים שונות לחילוף המידע מטקסט 3. לפתח בקרה עצמית על התהליך ועל תוצריו 4. לזהות קשיים (קשיי חשיבה, לשון והבנה) אצל התלמידים בתהליך הבנת הטקסט	2. השתתפות מרבית של המשתתפים 3. יש שיפוטיות : בדיקת כל רעיון מוצע אם מתאים/לא מתאים ; נכון/לא נכון 4. נדרשת הנמקה לביסוס ההצעה של הרעיון המרכזי על בסיס הטקסט	2. שמירה על זכות הדיבור של המשתתפים – ייתכן וכדאי לערוך סבב בין המשתתפים (עם אופציה לדלג על תור) 3. שמירה על ההקשבה לזולת – ע"י בקשה מהמשתתפים להגיב, להוסיף, לשאול, להתחבר לדברים אישיים של כל משתתף 4. המנחה מקשיב לדוברים ואינו ממחר להביע את דעתו ורגשותיו

	5. לפתח דרכים המתאימות לשיח הממוקד בחילוץ מידע מטקסט כתוב (כיצד אני מציג בקבוצה את מה שאני מבין מהטקסט)	5. תקשורת רב כיוונית (שיח ומשא ומתן בין המשתתפים ללא התיווך של המנחה)	5. המנחה מבקש לבדוק את מידת הנכונות של כל רעיון מוצע, ומבהיר כי בדיון זה חשוב להקפיד על נכון/לא נכון ; מתאים/לא מתאים 6. המנחה מתמקד גם בשפה של המשתתפים, כיצד הם מנסחים את הרעיונות שלהם ומנמקים אותם, כיצד הם מגיבים לרעיונות של אחרים, ולעגן בטקסט את הנימוקים/טיעונים/צידוקים שלהם 7. המנחה מעודד את המשתתפים להגיב אחד לשני, ללא התיווך והניווט שלו (ראשית בהצהרה ברורה, ולאחר מכן בשפת גוף ובמבטי עיניים)
			8. המנחה יעודד את המשתתפים לנמק את דעותיהם ועמדותיהם ולהבהיר את עמדותיהם תוך התבססות על הטקסט 9. המנחה מסיים את הדיון ע"י הזמנת המשתתפים לקבוע סופית את הרעיון המרכזי של הטקסט.
3. הגעה להסכמות ביקורת דילמה החלטה	1. להעריך בצורה רציונאלית חלופות שונות של מסקנות אפשריות, פתרונות אפשריים והחלטות, שכולם נוגעים לסוגיות, לשאלות או לבעיות הלימודיות שדנים סביבן	1. כל אחד רשאי להעלות את הצעתו/מסקנתו/פתרונו בסוגיה ולא ניתן לפסול ממישהו להציג אותה רק בגלל שהוא אומר אותה.	1. הצגת השאלה, הסוגיה, הדילמה, הבעיה שסביבה רוצים לקבלן החלטה.
	2. בעקבות ההערכה - להגיע למסקנה, לפתרון, להחלטה הרציונאליים ביותר, הלוקחים בחשבון את כל החלופות המוצעות וההקשרים השונים של הסוגיה, השאלה, או הבעיה סביבן דנים	2. כל הצעה שעולה צריכה להיות מנומקת ומאורגנת כטיעון סדור.	2. עידוד העלאה של חלופות שונות למסקנות והחלטות.

3. פניה למשתתפים לביסוס טיעוניהם ולהערכת טיעוני חבריהם (מה היית עונה ל- ב' מה היית משיב לטיעונו? האם אתה מתנגד לעמדתה של א' או תומך בה? נמק מדוע. האם שקלת את ההיבט ג'? על מה זה מבוסס? איך אתה יודע את זה? האם זה רלוונטי...? האם הנתון הזה גם יכול לתמוך בעמדה טענה אחרת? איך אתה מסביר את זה? מהי ההנחה שאתה נשען עליה כשאתה טוען כך? מהן המגבלות או החולשות בטיעון מסוים? בטיעון שלך? מדוע כדאי לקבל אותו? מדוע קשה לקבל אותו?	3. המשתתפים בשיח צריכים להעריך את העמדות השונות, שלהם ושל האחרים לפי איכות ההנמקה שלהן: א. מידת המפורשות והבהירות של הטיעונים והמושגים הנזכרים בהם; ב. מידת הרלוונטיות של הנימוקים בטיעונים למה שהם אמורים לתמוך בו ג. מידת ההתייחסות של הטיעונים להיבטים החשובים השונים של הבעיה ד. ומידת ההתייחסות של הטיעונים לעמדות או הצעות מתחרות או נגדיות		
4. כינוס לקראת קבלת החלטה או מסקנה משותפת: מהי ההצעה או ההחלטה או המסקנה הטובה ביותר, ומדוע? אחרי תהליך ההערכה, אם אין הסכמה אפשר כמובן להצביע - כשכל אחד מנמק את החלטתו ומקבלים את החלטת הרוב. מנחה השיח צריך לדרוש הנמקה של ההחלטה. אפשר גם להגיע למצב שקשה להכריע או שלא חייבים להכריע כי אין מספיק מידע או ישנן חלופות שקשה להכריע מביניהן.			

תכנית הקורס

א. מבנה הקורס

שיעור	נושא	המורה
I	מבחן המיפוי וההסבר הצגת תוכנית הקורס	נורית
II	מהו שיח ; בעיות וזיהוי קשיים של שיח כיתה	נורית
XII - III	סוגי השיח (כמפורט להלן בלוח ב')	נורית אסתי אתי - שיח מחלץ ידע אמנון - שיח ביקורתי
XIII	מבחן המיפוי וההסבר	נורית

ב. סוגי שיח

סוג השיח	מס' שיעורים	מנחים בשיח הכיתתי	אסטרטגית השיח
1. הצפת ידע	2	נורית אסתי	1. סיעור מוחין : הצפת ידע ורעיונות "כל מה שעולה בדעתכם על שוויון הזדמנויות". 2. התייחסות למושג מהיבטים שונים (למשל, דגם הכובעים של דה-בונו) 3. התייחסות למושג מתוך ראייה של בעלי תפקידים שונים "פסק זמן" : דיון במושג "תגובה" ו"משוב של מנחה"
2. חילוץ ידע	5	נורית	שלושה טקסטים המתייחסים למושג – זיהום אויר תתקיים הדגמה רק על בנייה של מפה מושגית ; בשאר השיעורים, בכל שיעור הסטודנטים יעבדו בקבוצות לבד על הטקסטים. בכל שיעור ילמדו טקסט אחד, לפי המיומנויות הבאות : 1. שיח שיתנהל סביב בנייה של מפה מושגית לטקסט ; 2. שיח סביב שאלות כמו : משפטי מפתח, משפט רעיון מרכזי (שאלות ותשובות) ; 3. "מה אני למדתי מהטקסט על המושג "זיהום אויר"
		אסתי	"פסק זמן" : דיון במושג "שאלות ותשובות"

דוגמה לתיעוד וקידוד של שיח בגן ילדים 24.11.08

משוקלט מוידאו על ידי אפרת י.

שעה: בין 10:13 ל - 13:26

גיל הילדים: בין 5 ל- 5 וחצי.

המושג הנלמד: זבל אורגני

האם הנושא מוכר לילדים: הנושא, עפ"י גננת הגן, לא נלמד.

מספר המשתתפים: 6

שמות המשתתפים: הילדים: ניר (בת), יהלי (בן), עומר (בת), גפן (בן), אלה (בת), קטי (בת).

הנחייה: המורה: אפרת י.

מקום ההתרחשות: חדר בגן

מס. היגד	שם	תמלול השיח	הערות המתעד	קידוד
1.	אפרת	1. ... ביחד נלמד מכולם... תחשבו בלב, ואז אני אשאל... לפי הסדר.. 2. מי יודע מה זה זבל אורגני? 3. מי שמע פעם על זבל אורגני? 4. מה זה מזכיר לכם?	מושיבה את הילדים בחצי מעגל ומחלקת מדבקות שמות לפי סדר הישיבה.	1.IN10+MF1+ MM1 2.TQ1+TQ4+TQ6+MF1+ 21CM 3.TQ3+TQ4+TQ6+MF1+ 32CM 4.TQ3+TQ4+TQ6+MF1+ 21CM
2.	יהלי		מצביע, ואחר מוריד את ידו, ומניע ראשו בשלילה	
3.	עומר	אני יודעת! אני חושבת שזה אדמה טובה לצמחים		
4.	אפרת	1. כן, טוב. 2. לעוד משהו יש רעיון?	ממשיכה לפי סדר הישיבה	1. FE1+ MF+PR221+CM2 2. IN3+MF1+ 21CM
5.	גפן:	אני יודע! זה אוכל בשביל הצמחים		
6.	אפרת	1. כן, אוכל בשביל הצמחים. 2. עוד משהו יש לו רעיון? 3. מה זה מזכיר לכם? 4. מה זה יכול להיות?	ממשיכה עפ"י סדר הישיבה	1. FE7+ MF2+CM21 2.IN3+MF1+ CM21 3. TQ3+TQ4+TQ6+MF1+ CM23 4.TQ3+TQ4+TQ6+MF1+ CM23

1.1. יוזמת המורה IN: (= Initiation) (ניתן לבחור רק 1)	IN1 - באמצעות קביעות (statement) (הפירוים פורחים באיבי) IN2 - באמצעות בקשות (תאח לי את האריה) או הוראות IN3 – באמצעות בקשות להרחבה ("עוד משהו?", "מה עוד?") IN4 – באמצעות בקשות להשלמת משפט (אז החלו העליות משנות ה...) IN5 - באמצעות הצעות לדין IN6 - באמצעות סיכום הדברים IN7 - באמצעות חזרה על הדברים שנאמרו IN8 - באמצעות העלאת בעיה/הדלמה/קונפליקט/ערעור IN9 - באמצעות הבעת דעה IN10 - פתיחה וסגירה של שיעור או אירוע דיבור או אפיזודה (גם היגדים שקשורים למה נלמד היום, וגם "בוקר טוב") IN11 – הערה/גערה/נזיפה IN12 – זיזוז, דרבון "נו", "הלאה" ונדומה) IN13 – תזכורת ("אני מזכירה לכם") IN15 – הסברים/ מידוע/פיתוח נושא IN16 – סמן שיח שמסמן תפנית במהלך השיח (טוב, אוקי" – כאשר לאחר מכן יש מעבר לשיח מסוג אחר)

2. ניווט השיח - \$DM (ניתן לבחור יותר מ-1				
2.3. שהיית תגובה של המורה (מאפשרת שיח	2.4.2. ניהול התוכן הלימודי (שיח נושא) - CM: (ניתן לבחור רק 1)	2.4.1. ניהול כללי השיח וההתנהגות (שיח פעילות) - RM: (ניתן לבחור	2.4.4. ניהול הנושא/פעילות CM / RM	2.5. מטא-שיח MM: (ניתן לבחור רק 1)
PR1 - מתן זמן למחשבה PR2 - מאפשרת תורות של תלמידים ללא התערבותה PR3 - מאפשרת תורות של תלמידים ללא התערבותה PR4 - מאפשרת תורות של תלמידים ללא התערבותה PR5 - מאפשרת תורות ומעלה של תלמידים ללא התערבותה	RM1 - מיקוד בכלל השיח (תורות, זכות דיבור, עוצמת הקול, טון דיבור וכו') RM2 - מיקוד בכללי התנהגות (משתנות, שלא קשורות לשיח) RM3 – היבט חברתי של השיח	CM11 – מספקת ידע והסבר/הרחבה CM12 – מצגה נקודות מבט שונות CM21 - המורה ממקדת את התלמידים בידע ובמידע או ברעיון של חשיבה בקול (לאה קוזמונסקי – Thinking aloud)	CM1 - מבהירה מטרות של השיח CM2 - משתפת בתכנון וניווט השיח MM3 - מעירה הערות מטה-פרמטיות MM4 - אסטרטגיות של חשיבה בקול (לאה קוזמונסקי – Thinking aloud)	CM1 - מבהירה מטרות של השיח CM2 - משתפת בתכנון וניווט השיח MM3 - מעירה הערות מטה-פרמטיות MM4 - אסטרטגיות של חשיבה בקול (לאה קוזמונסקי – Thinking aloud)

2.2. התעלמות המורה מדברי	2.1. אופן הפניות MF: - (ניתן לבחור ב-1)
IG	MF1 - המורה פונה לכלל הקבוצה MF2 - המורה פונה לפרט כאשר הקבוצה משמשת קהל MF3 - המורה פונה לפרט באופן אישי MF4 - תלמיד פונה למורה MF5 - תלמיד פונה לתלמיד אחר

סכימת הקידוד המקוצרת

§5A- (1) פעולות דיבור של המורה (ניתן לבחור רק 1)				
1.2. שאלות המורה - TQ+ QQ (ניתן לבחור <u>יותר מ-1</u>)	שאלה חוזרת QQ1-QQ7			
* האם זו שאלה – על פי הגדרת סירל	* האם השאלה סמורה או פתוחה	* האם השאלה היא: שאלת תרחיש / שאלת תגובה		1.3. משוב המורה – (=הגברתיות, לפי המחווה של מנוחה) FE:
TQ1 - שאלות מבחן (שאלות שלשואל יש את המידע, אך הוא בודק את המידע אצל הנשאל) QQ1 – חוזר.	TQ4 - שאלות פתוחות – התשובות לא ניתנות להסקה מאופן ניסוח השאלה. לא ניתן לנבא את התשובות מראש (למשל מתי, איפה, היכן).	TQ6 - שאלת תרחיש. QQ6 – שאלת תרחיש חוזרת TQ7 - שאלת תגובה. QQ7 – שאלת תגובה חוזרת.	- FE1+2+4+12+15 - משוב קצר מרמזר FE3+5+10+11+13 +14 - משוב מקדים - FE6+7+8+9 - משוב חזרה	1.4. חלוקת תורות: TD (ניתן לבחור רק 1) TD1 - נותנת זכות דיבור לכולם (ללא חלוקת תור ספציפי, פנייה פתוחה לכולם TD2 - נותנת רשות דיבור לפי בחירתה (ציון שמות המתלמידים) לא מחייב TD3 - מתנת זכות דיבור לתלמידים שלא דיברו, לא הצביעו (שומרת על זכות דיבור שוויונית)
TQ2 - שאלות טכניות- "מה אמרת?" "מה?" בקשה לחזור על דברים QQ2 – חוזר. TQ3 - שאלות אמיתיות (המידע חסר לשואל, והוא מעוניין לקבל אותו מהנמען, כמו כן יש הנחה שלנמען יש התשובה) QQ3 – חוזר.	TQ5 - שאלות סמורות התשובות נמצאות בנוסח השאלה: האם [התשובה היא כן או לא] או שאלה המציעה אופציות והתלמיד בוחר. הסבר אלטרנטיבי: שאלה שעל פי הניסוח שלה יש תשובה אחת או מספר מוגבל של תשובות אפשריות (כמו מבחן אמריקאי). בנוסף: אם נראה (על פי נוסח השאלה) שהתלמיד יכול לנחש את התשובה. QQ5 – שאלות סמורות חוזרות.			

1.1. יוזמת המורה IN: (= Initiation) (ניתן לבחור רק 1)	
IN1 - באמצעות קביעות (statement) (הפרחים פורחים באביב) IN2+14 - באמצעות בקשות (תארו לי את האריה) או הוראות IN3+4 – באמצעות בקשות להרחבה ("עוד משה?", "מה עוד?") להשלמת משפט (אז החלו העליות משנות ה...") IN5+8 - באמצעות הצעות לדיון באמצעות העלאת בעיה/דילמה/קונפליקט/ערעור IN6+7+13 - באמצעות סיכום הדברים, חזרה וזכורות IN9 - באמצעות הבעת דעה IN10+16 - פתיחה וסגירה של שיעור או אירוע דיבור או אפיזודה (גם היגדים שקשורים למה נלמד היום, וגם "בוקר טוב") + סמן שיח שמסמן תפנית במהלך השיח (טוב, אוקי – כאשר לאחר מכן יש מעבר לשיח מסוג אחר) IN11+12 – הערה/אנדרטה/נזיפה/זיכור, דרבון ("נו", "הלאה" וכדומה) IN15 – הסברים/ מידע/פיתוח נושא	

2. ניווט השיח - \$DM (ניתן לבחור יותר מ-1)				
2.3. השהיית תגובה של המורה (מאפשרת שיח)	2.4.2. ניהול התוכן הלימודי (שיח נושא) - CM: (ניתן לבחור יותר מ-1)	2.4.1. ניהול כללי השיח וההתנהגות (שיח פעילות) - RM: (ניתן לבחור יותר מ-1)	2.4.4. ניהול נושא/פעילות CM / RM	2.5. מטא-שיח MM: (ניתן לבחור רק 1)
PR1 - מתן זמן למחשבה PR2+3 - מאפשרת 2-3 תורות של תלמידים ללא התערבותה PR4+5 - מאפשרת 4-5 תורות של תלמידים ללא התערבותה	RM1 - מיקוד בכלל השיח (תורות, זכות דיבור, עוצמת הקול, טון דיבור וכו') RM2 - מיקוד בכללי התנהגות (משתנות, שלא קשורות לשיח) RM3 – היבט חברתי של השיח	CM11 – מספקת ידע /הסבר/הרחבה CM12 – מצגת נקודות מבט שונות CM21 - המורה ממקדת את התלמידים בידע ובמידע או ברעיון של תלמידים בכיתה	CM13 – המורה משתפת את התלמידים בהתייחסות אישית CM14 - המורה מקשרת לידע שנלמד. CM15 - התמקדות בחשיבה – הסקה, הכללה/הרחבה -ע"י המורה CM23 - התייחסות אישית (עולם הרהגות של התלמיד) CM24 - קישור עם ידע קודם/חומר שנלמד קודם CM25 – דורשת הבהרה, הרחבה, חידוד- מהתלמידים CM26 – מעודדת ילדים להצדיק ולנמק עמדותיהם/דעותיהם CM27 – מעודדת ילדים לשאול שאלות	MM - מבהירה מטרות של השיח / משתפת בתכנון וניווט השיח /מעירה הערות מטה-פרגמטיות / אסטרטגיות של חשיבה בקול (לאה קוזמינסקי – Thinking aloud)

2.2. התעלמות המורה מדברי	2.1. אופן הפניות MF: - (ניתן לבחור ב-1)
IG	MF1 - המורה פונה לכלל הקבוצה MF2+3 - המורה פונה לפרט כאשר הקבוצה משמשת קהל / המורה פונה לפרט באופן אישי

מחווון לכתיבה רפלקטיבית

I. הנחיות כלליות לכתיבת הרפלקציה:

1. תיאור הארוע הכולל: (א) תיעוד השיח; (ב) נתוני הרקע של משתתפי השיח [גיל, כיתה, מין]; (ג) ההקשר של השיח (נושא השיח, מידת ההיכרות של המשתתפים עם הנושא, מקום התרחשות השיח וכד')
2. כתיבה רפלקטיבית תוך התייחסות לנקודות הרלבנטיות בלבד במחווון.
3. כל תוספת אישית הנדרשת לכותב/ת הרפלקציה, תתקבל, בתנאי והיא אכן תורמת לתהליך הרפלקציה.

II. המחווון

1. מדוע בחרת בשיח זה?
2. מה ניתן ללמוד מאירוע/שיח זה?
3. מה אפשר לשאול על ארוע זה?
4. אילו היית מנהל/ת את השיח פעם נוספת (בעתיד), מה היית משנה (גורעת/מוסיפה/מארגנת באופן שונה)?
5. מה את/ה חושב/ת שהילדים הפיקו/למדו מאירוע השיח שהתקיים?
6. מהן התובנות שהגעת אליהן בעקבות השיח שתעדית?
7. מהן המסקנות אליהן הגעת כתוצאה מהשיח שתיעדת לגבי ניהול שיח בעתיד?
8. אילו תחושות עורר בך השיח המתועד?