

**השפעת השיח הכיתתי בשתי שיטות הוראה (פרונטלית
ובקהילות למידה) על הישגי התלמידים, תפיסת הסביבה
הלימודית, מטרות הישג אישיות ותחושת השתייכות בית
ספרית של תלמידים בחטיבת הביניים**

חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת:

רונית ברודר

הפקולטה למדעי החברה

בית הספר לחינוך

הוגש לסנט של אוניברסיטת בר-אילן

סיוון, תשע"ו

רמת גן

תקציר

מחקר זה מתמקד בשיח הכיתתי המתקיים בשתי שיטות הוראה: ההוראה הפרונטלית, וההוראה בקהילות למידה (GDCL). הנחה מרכזית של המחקר היא שהשיח הכיתתי יוצר סביבה לימודית שונה בכל אחת משיטות ההוראה. בהתאם לכך מנסה המחקר להגדיר את מאפייני השיח בכל סביבת למידה ולאמוד את השפעתו הדיפרנציאלית על הישגי התלמידים, על תפיסת הסביבה הלימודית, על מטרות הישג אישיות ועל תחושת השתייכות בית ספרית.

ההוראה הפרונטלית המסורתית היא השכיחה ברוב כיתות הלימוד כיום. לפי שיטה זו המורה הוא מקור הידע העיקרי, וככזה הוא בעל תפקיד פעיל. הוא מקנה את המידע לתלמיד הנתפס כקולט פסיבי. כך הוא שולט בשיח הכיתתי באמצעות קביעת נושאי הדיון, קביעת הזמן המוקדש להם והשאלות שיישאלו במהלך השיעור. תפקיד התלמיד הוא לזכור את החומר ולשנון כדי 'לשלוף' אותו מזיכרונו בעת מבחן. יתרונה הבולט של שיטת ההוראה הפרונטלית, מחד גיסא, הוא בכך שהיא מאפשרת למורה הפשטת נושאים מורכבים והקניית מידע רב. מאידך גיסא, חסרונותיה יכולים להתבטא בעידוד תחרותיות והישגיות העלולות לשים לעל יצירת קשרים חברתיים בין חברי הכיתה, ולגרום למעורבות מועטה של התלמידים בתהליך הלמידה.

בלמידה שיתופית, שהיא אלטרנטיבה להוראה הפרונטלית, התלמידים הם מקור המידע העיקרי. הם חולקים ידע במשותף בהנחיית המורה ומבנים אותו. "קהילות למידה" (GDCL) הוא מודל ללמידה שיתופית שהעקרונות בבסיסו מעוגנים בתיאוריות הסוציו-תרבותית והסוציו-היסטורית ועל פיהם תהליכים מנטליים גבוהים מתפתחים תוך שיח ותוך יחסי גומלין חברתיים שמופנמים בהדרגה. תהליך הלמידה מתרחש במהלך לקיחת חלק בפעילות משותפת עם מבוגר או עם עמית מיומן. על פי הגישה הסוציו-קוגניטיבית, יש ליצור בעבור התלמיד סביבת למידה אינטראקטיבית על מנת שיוכל למצות את הפוטנציאל הטמון בו.

מודל הלמידה בקהילות כולל שיטה של פעילויות אינטראקטיביות: פעילות חקר, שיתוף במידע וביצוע מטלה מסכמת. כל תלמיד חולק עם חברי קבוצתו את המידע שברשותו באמצעות שיח, ובכך חושף אותם לרמות שונות של תובנות. השתתפות בקבוצה מאפשרת לחבריה לפתח את הבנתם בקצב המתאים להם ולפי יכולתם. מודל GDCL מזמן חשיבה רפלקטיבית ואינטראקציה בין אישית, ובכך מקדם כשירויות אקדמיות וחברתיות. מחקרים הדגישו את יעילותה של שיטת ההוראה השיתופית בשיפור הבנת הנקרא ובקידום הישגי התלמידים. עם זאת, למידה משותפת בקבוצה נוטה לגזול זמן רב, וללא הכוונה היא עלולה להיות חסרת מטרה וחסרת תועלת.

שיח הוא אחד האמצעים העיקריים לשיתוף במידע ולפיתוח תובנות, וככזה מהווה את הכלי הפדגוגי העיקרי של המורה בכיתה. באמצעותו המורה לוקח חלק חשוב בעיצוב תפקיד התלמיד בכיתה, ובמידת מעורבותו בשיעור. ניתן לאפיין את השיח הכיתתי כדיאלוגי או כמונולוגי. בשיח דיאלוגי המשתתפים בונים זה על רעיונותיו של זה, ותורמים במשותף לקיומו של מארג מידע המבוסס על חשיבה וחקר. באמצעות מבעים מקדמי שיח דיאלוגי, כשאלות פתוחות ושאלות הבהרה, המורה מתקף את דעותיהם של תלמידיו ומעודד את מעורבותם בתהליך הלמידה. לעומת זאת, השיח המונולוגי הוא א-סימטרי: קולו של המורה דומיננטי והוא נוטה להשתמש בשאלות

סגורות, ואילו התלמידים נדרשים להקשיב ולהשיב על שאלות הדורשות שינון. המחקר מכיר בחשיבותו של השיח הדיאלוגי בקידום למידה יעילה. עם זאת, למרות ההכרה הרווחת שיח מונולוגי נמצא יותר בשימוש משיח דיאלוגי ברוב כיתות הלימוד. נראה, כי מורים חסרים מידע באשר לאופן יישומו של שיח דיאלוגי בכיתתם.

ההשערה המרכזית של המחקר היא שעל מנת לאפשר למורים ליישם הוראה דיאלוגית יש צורך לזהות את מאפייני השיח הדיאלוגי בסביבה הלימודית. במחקר נעשה ניסיון לאפיין את השיח בקהילות למידה כדי לבחון את מרכיביו הדיאלוגיים ואת תרומתם ללמידה. בנוסף לכך בוחן המחקר את יעילות ההוראה בקהילות.

במחקר לקחו חלק 206 תלמידים משש כיתות ח' בחטיבת ביניים מאזור המרכז בישראל. כל התלמידים נחשפו להוראת תנ"ך הכוללת הבנת טקסטים מקראיים. שלוש כיתות שימשו כקבוצת הביקורת ולמדו בשיטת ההוראה הפרונטלית, ושלוש כיתות נוספות שימשו כקבוצת הניסוי ולמדו בקהילות למידה. טרם ההתערבות הוכשרו המורות במשך ארבעה מפגשים, שכללו את הצגת חשיבותה ויתרונותיה של כל שיטת הוראה. הן בחרו את הנושא "הברית המקראית" כציר רעיוני מרכזי להוראה בתקופת המחקר, והחליטו על תתי-הנושאים שייכללו ביחידת ההוראה בכל הכיתות.

במחקר זה נעשה שימוש בשיטה המשולבת, הכוללת מדידות **כמותיות ואיכותניות** לאיסוף הנתונים ולניתוחם. על מנת להעריך את ההשפעות ארוכות הטווח של שתי סביבות הלמידה שימשו המדדים הכמותיים לפני ההתערבות ואחריה, למעט מבחן רייבן, שבדק את הכושר הקוגניטיבי של המשתתפים. **המדידה הכמותית** כללה שני מבחנים בהבנת הנקרא בתנ"ך, שחוברו על ידי המורות שהשתתפו במחקר. המבחנים תוקפו על ידי שופטים מומחים להוראת המקרא, וכללו שאלות ברמות קוגניטיביות שונות. מטרת המבחנים בהבנת הנקרא הייתה לאמוד את השינוי ביכולת של התלמידים להבין קודקס רב-משמעי לפני ההתערבות ואחריה. בכדי להעריך את מטרות ההישג, את תפיסת הסביבה הלימודית ואת תחושת ההשתייכות הבית ספרית נעשה שימוש בשאלונים.

מן הממצאים עולה שבמבחני הבנת הנקרא בתנ"ך רק התלמידים שהשתתפו בקהילות למידה שיפרו את הישגיהם באופן מובהק מלפני ההתערבות לאחריה. בניגוד לכך, לא נמצא הבדל מובהק מלפני ההתערבות ולאחריה במבחני הבנת הנקרא בתנ"ך בקרב התלמידים שנחשפו להוראה הפרונטלית. ממצא זה מאשש את השערת המחקר, על פיה תלמידים שנחשפו לקהילות למידה ישיגו הישגים גבוהים יותר בהבנת הנקרא אחרי ההתערבות בהשוואה להישגיהם לפני, מאלו שנחשפו להוראה הפרונטלית. יתר על כן, ממצא זה עשוי להעיד על כך שתלמידי קהילות למידה הפנימו תהליכי חשיבה, כגון דיבור פנימי, המתבטא בשיח המתקיים בקהילות, ובכך עשו שימוש יעיל באסטרטגיות בהבנת הנקרא.

בניגוד להשערת המחקר, לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בתפיסת הסביבה הלימודית כמדגישה מטרות שליטה או ביצוע. ממצא זה מעיד על כך, שלא חל שינוי במטרות התלמידים מלפני ההתערבות ועד לאחריה. מכאן, שתלמידים בעלי אוריינטציה למטרות שליטה המשיכו להפגין עניין בלמידה, שאפו לפתח מיומנויות חדשות והתמודדו ברצון עם אתגרים. בניגוד להשערת המחקר,

תלמידים בעלי אוריינטציה למטרות ביצוע שהשתתפו בקהילות למידה נותרו תחרותיים והעדיפו משימות קלות, שבהן הציגו ידע בהשוואה לאחרים.

ממצאים אלו נתמכים על ידי המחקר שתפסת תלמידים את הסביבה הלימודית משקפת קונפורמיות לנורמות למידה רבות שנים, על פיהן תלמידים מוערכים בהשוואה לאחרים. בנוסף לכך, ההשערה שיחול שיפור בתחושת ההשתייכות בקרב תלמידי קבוצת הניסוי בהשוואה לתלמידי קבוצת הביקורת מלפני ההתערבות ועד לאחריה הופרכה אף היא. ניתן להסביר זאת על ידי כך, שהתלמידים נחלקו לקהילות למידה על פי רצונם, וכך לא נוצרו יחסי חברות חדשים, שעשויים היו להביא לשיפור בתחושת ההשתייכות בקבוצת הניסוי.

המדידה האיכותנית התבססה על צילום ולאחריו תמלול של 16 שיעורי מקרא. ניתוח התמלול נעשה בשתי שיטות: בראשונה נספרו מבעי המורה ומבעי התלמידים ומוינו לקטגוריות נפרדות, ובשנייה נעשה ניתוח תוכן. מטרת ספירת המבעים נועדה לתקף את קיומם של מאפייני שיח שונים בכל אחת משיטות ההוראה. מבעי המורה כללו שש קטגוריות: ניהול כיתה (הוראות, הכוונה, פרוצדורות, ומשמעת); חיבור לנושאי למידה קודמים; הוראת חומר חדש; שאלות (חזרה, הבהרה, ומסדר חשיבה גבוה); שימוש במשולשי פת"מ (פנייה – מורה, תגובה – תלמיד, משוב – מורה), ומבעי שזירה. מבעי התלמידים כללו שלוש קטגוריות: תשובות תלמיד במשולשי פת"מ, שאלות (פרוצדוראליות, הבהרות ואוטנטיות) והערות שאינן זוכות למענה או להתייחסות.

מניתוח מבעי המורה עולים הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשכיחות מאפייני השיח השונים. בקבוצת הניסוי השתמשה המורה במספר גדול יותר של מבעים העוסקים בניהול כיתה ובחיבור לנושאי למידה קודמים מאשר בקבוצת הביקורת. בקבוצת הביקורת השתמשה המורה במספר גדול יותר של מבעים העוסקים בהוראת חומר חדש ובשאלות שאלות מאשר בקבוצת הניסוי. התבוננות מעמיקה על סוגי השאלות שבהן נעשה שימוש בשתי שיטות ההוראה מצביעה על כך, שבקבוצת הניסוי המורה שאלה מספר גדול יותר של שאלות מסדר חשיבה גבוה, וכן שאלות הבהרה מאשר במהלך הלמידה בקבוצת הביקורת, שבה היא שאלה יותר שאלות חזרה מאשר בקבוצת הניסוי. הבדלים נוספים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת היו בשכיחות שאלות במשולשי פת"מ ובשאלות שזירה (uptake): המורה בקבוצת הניסוי השתמשה יותר בשאלות שזירה ופחות במשולשי פת"מ מאשר המורה בקבוצת הביקורת.

ניתוח שיח התלמידים מצביע אף הוא על הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בשכיחות מאפייני השיח השונים. בקבוצת הניסוי שאלו התלמידים יותר שאלות (פרוצדוראליות, הבהרות ואוטנטיות) מאשר בקבוצת הביקורת. בקבוצת הביקורת תשובות תלמידים במשולשי פת"מ, והערות שאינן זוכות לתגובה נמצאו בשכיחות גבוהה מזו שנמצאה בקבוצת הניסוי. ההבדלים בשיח התלמידים נמצאו בהלימה להבדלים שנמצאו בשיח המורות בשתי הקבוצות.

סך מספר תורות 'מורה - תלמיד' בשתי הקבוצות מחזק את ההשערה שעל פיה תלמידים שנחשפו לקהילות למידה ייקחו חלק פעיל יותר בשיח הכיתתי מאשר אלו שנחשפו להוראה הפרונטלית. בקבוצת הניסוי מספר תורות התלמידים נמצא בשכיחות כמעט כפולה מאלו של המורה. בקבוצת הניסוי מספר תורות המורה נמצא כמעט שווה לזה של התלמידים. מסך מספר מבעי מורה- תלמיד עולה שבקבוצת הניסוי מספר מבעי התלמידים כפול מזה של המורה. בקבוצת

הביקורת סך מבעי המורה נמצא גבוה באופן מובהק מזה של התלמידים. ממצאים אלו באים בהלימה לשכיחות הגבוהה של שאלות מסדר גבוה ולשאלות הבהרה שנשאלו על ידי המורה בקבוצת הניסוי. שימוש תכוף בשאלות אלו נמצא מעודד מעורבות של התלמידים בשיח הכיתתי. מכאן מציע מחקר זה שיישום הוראה דיאלוגית יכלול שימוש תכוף בשאלות שזירה לצד שאלות חשיבה מסדר גבוה.

בניתוח התוכן נעשה שימוש בטיפולוגיה שעל פיה ניתן למיין את השיח הכיתתי לשלוש קטגוריות: שיח-מחלוקת, שיח-מצטבר ושיח חקרני. שיח מחלוקת מתאפיין במבעים קצרים ועלול להישמע מקוטע ותכליתי. המשתתפים בשיח זה מביעים רעיונות, אך אופי השיח תחרותי ולא משתף. שיח מצטבר מתאפיין בשיתוף במידע וברעיונות. המשתתפים שבו חולקים מידע ובונים זה על דבריו של זה, אך אינם מציבים אתגרים או ביקורת. שיח חקרני מתאפיין בהבניה ביקורתית של רעיונות ותובנות. הוא כולל הערכה ובקשות להצדקה, ונמצא כבעל התרומה הגדולה ביותר ללמידה. ממצאים מניתוח התוכן מצביעים על שכיחות גבוהה יותר של אפיזודות שיח חקרני בקבוצת הניסוי מאשר בקבוצת הביקורת. ממצאים אלו מזהים את מאפייניה הייחודיים של כל שיטת הוראה, ובכך מספקים למורה כלים יישומיים.

מחקר זה מאשש את ההנחה ששיח דיאלוגי, כזה הנוצר בלמידה בקהילות למידה (GDCL), מספק לתלמידים סביבת למידה המקדמת אוריינות גבוהה, כפי שנמצא במבחני הבנת הנקרא של טקסט רב-משמעות. בנוסף לכך, מחקר זה מביא ראיות לכך שלהוראה השיתופית ולהוראה הפרונטלית מאפייני שיח ייחודיים ושונים זה מזה. המחקר מציע שההבדלים המובהקים בהישגים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת נובעים מהשיח הדיאלוגי הייחודי לקהילות למידה. ואכן, סביבת הלמידה הדיאלוגית בקהילות תורמת לפיתוח חשיבה ביקורתית הנדרשת בפענוח טקסט קאנוני כמו התנ"ך.

מחקר זה מחזק את ההנחה שהוראה בקהילות תורמת ללמידה משמעותית, כפי שמוכתב על ידי משרד החינוך (2014). ממצאי מחקר זה מעידים על יתרונה של הסביבה הלימודית בקהילות למידה שבה מתקיים שיח דיאלוגי. לאור זאת, ממליץ המחקר להרחיב את היריעה של הוראה בקהילות למספר רב יותר של מורים ולמספר גדול יותר של מקצועות לימוד במערכת ההוראה הבית ספרית.