

# **אינטראקטיבית aicotiyt b'cavita**

**דינה וולף**

## **כבוי**

כל מפגש לימודי בין מורים לסטודנטים הננו, מטבחנו, גם מפגש חברתי. כל משתתף מחזיק בכוונות גלויות וסמיות, במעמד, בידע, בניסיון ועוד, אשר יכולים להשפיע על התנהגויות, על יחסים בין-אישיים ועל היחס למטרת המפגש כולה – לטוב ולרע.

במאמר זה נעסוק באינטראקטיבית המילולית אשר מתקיימת בין מורים לסטודנטים, ונזכיר כלי לשימוש "aicotiyt b'cavita" בכיתה, המדגיש את "השיח הדיאלוגי" (פלד ובלום קולקה, תשנ"ג). שיח זה מאופיין בכך שמורים ולסטודנטים ממוקדים בעניין שבו הם דנים: פתרון בעיה, דיוון בדילמה או העמeka בנסיבות לימוד, כאשר האחריות להשגת מטרת המפגש מועלת על כל משתתף. מצב זה מהיבר כל פרט להיות קשור לפרטים אחרים ולתרום את תרומתו לדיוון באמצעות טענות נגד, הצעות, שאלות ועוד.

תפקידו של המורה בשיח מסווג זה הוא אמן מרכז וחשוב, אך בו בזמן הוא שונה מהתקיים שהוא מלא בשיח הכתובה המסורתית המתואר במחקר במשך יותר משלושים שנה. השיח המסורתית מאופיין בכך שמורים הם לעיתים הדוברים העיקריים בו (פלד, 1993; Flanders, 1970; 1992), הם אלה השואלים את רוב השאלות – הנउדות בדרך כלל לבחון את הלומדים (גולובמן וקולא, 1992), וגם משקיעים באמצים דפוסים אלה נמצאו גם אצל גננות (דיין ותובל, 1992). קיומו של "שיח דיאלוגי" אינו גורע מ תפקידו המרכזי של המורה, אך מפנה מקום חשוב גם לסטודנטים מקובלת עליו העמדה, שלפיה איכוטו של השיח המתקיים בכיתה מצויה באחריות

<sup>1</sup> ראו גם בחוברת זו במאמר על ידע, הוראה ולמידה, את הסעיפים: "דיאלוג וצירוף ידע" וכן "הוראה דיאלוגית".

המורה. המורה הוא המעביר לסטודנטים, רגשות וציפיות – קצתם במידע וקצתם שלא במידע, גליים ושאים גליים – באמצעות מילים, תוך דיבור, הבעות פנים ועוד. מסרים אלה יכולים לעורר תgebויות שונות: החל בסקרנות, בהקשבה וברצון לפעול, וכלה – לחלוין – בהתנגדות, בכעס או באידושות.

לפייך טיב התקשרות שמורים מפתחים בכיתה הופך לשאוב מרכז בידיהם, המשפיע לא רק על טיב ההוראה והלמידה, אלא גם על טיב האויר החברתי השוררת בה. משאב זה חשוב במיוחד באופן מיוחד בגלל הכוח הטמון בו. באמצעותו ניתן להביאו לקידומו של הלומד, אך גם לעכבותו (Martens & Halperin, 1990), אפשר לטפח את ציפיותו מעצמו או להפרק, לקסידן. מובן שתפקיד זה אינו פשוט, והוא דורש מהמורה משאבי נפש, ידע ומודעות למטרותיו, מניעו ועמדותיו כלפי הלומדים.

### **מה מzin את אופי האינטראקציה שמורים מקיימים בכיתה ?**

משמעותי האינטראקציה שמורים מקיימים בכיתה, מוסברים לעיתים מכוח תפיסותיהם ועמדותיהם החינוכיות. התפיסה החינוכית העומדת מאחורי הדפוס המסורתית, מתיחסת לידע כל יחידה או יחידות שניית להעבירן מאיש לשנהו, המורה נתפס כמקור הידע העיקרי, ותפקידו להעבירו לתלמידים. הלמידה נתפסת בעיקרה כקליטה פסיבית על-ידי הזיכרון, ותפקידם של התלמידים הוא לשזרז את מה שהמורים לימדו אותם (פלץ ובלום קולקה, תשנ"ז).

מהummיצאים שהעלינו בדבר אופי האינטראקציה השכיח בכיתות, ניתן היה להסיק שרוב המורים מונחים על – ידי תפיסות או עמדות אלה. בפועל, הדברים אינם חד-משמעותיים. בקרב המורים קיימת המודעות לכך שהלומדים פעילים ומבנהים את הדעת שלהם ואני עוסקים אף ורק בשזהו. מעניין במיוחד הוא הפער שנטגן לה בין הצהורותיהם של מורים בנוגע לתפיסותיהם החינוכיות ובין סוג האינטראקציה שהם מקיימים בכיתה (גלוּבמן, 1994). אם כך הדבר, מהו מקורו של פער זה? נראה שלא רק תפיסות ועמדות משפיעות על התנהגותם של מורים בכיתה אלא קיימים הסברים נוספים לכך. יתרון שמורים ממשיכים לקיים את הדגמים שבהם

התנסו כתלמידים ואחר-כך כפרחי הוראה. הם אמנים לומדים על תפיסות המציגות את הפרט כלordon פועל, אך הולכת למעשה לא הכוון להם דפוסים תקשורתיים התואימים תפיסות אלה. הסבר אפשרי נוספת הוא, שעצם הלמידה והדעתה אין בהן בהכרח כדי לשנות עמדות לגבי תפkid המורה או דרכי ההוראה.

"האינטראקטיה איקוית" שתואר להן מזינה כלי לקיים תקשורת עם הלומדים, המקשר בין עמדות ובין דרכי פעולה. העמדה אשר עומדת בסיס יצרתו של הכל' ואמורה ללוות את המורה בישומו, רואה את הלומד **כישות עצמאית** ובעלת ערך, גם כאשר תפקו - **הלימוד או החברתי** - אינו תואם את ציפיותו של המורה. במקרים אלה שוקל המורה - **czud ראשון** - כיצד לפעול כדי להפוך מצב שיכל להתרשם ככישלון לנקודת מוצא למידה.

לאורה של עמדה זו אנו מעוניינים להביא את הלומדים להישגים הבאים:

- **לפתח מעורבות בלמידה, אחריות ומחויבות אישית כלפייה.**
- **לפתח כישורים קוגניטיבים, תקשורתיים ולשוניים.**
- **במהלך דיון: לפתח יכולת להתמקד בנושא שבו עוסקת הדיאון, להרחבו ולהעמיק בו תוך כדי הקשהה, שאלות שאלות, העלאת טענות, הסקת מסקנות ועוד.**
- **להיות חשובים לאחרים גם כאשר דעתיהם או כישורייהם אינם צפויים או מקובלים.**

נציג להן את מקורותיה של "אינטראקטיה איקוית", אסטרטגיות וכליים לקיומה, ונבהיר כיצד משתמשות עמדותיה הולכה למעשה במעשה בcitתה.

## **מקורותיה של "אינטראקטיה איקוית"**

"אינטראקטיה איקוית" ככל עבודה למורים פותחה ונוסחה במשך שנים בוגני ילדים, חלק מתוכנית שהפעלתה עם קבוצת מנחות (תוכנית פל"ח)<sup>2</sup>, ברמלה וסב' בתה. התוכנית נבדקה באמצעות מחקרים שונים; אחד מהם דן ביחסים שבין העמדות החינוכיות של הגננות ובין אופי האינטראקטיה שהן קיימו בגנינה, וגם באופי הארגון של הסביבה החינוכית (ולף, תשנ"ג). במחקר נבדקו

<sup>2</sup> על תוכנית פל"ח ועל אינטראקטיה איקוית ראו בرشמה הביבליוגרפית: ולף (תשנ"ג).

גננות שהשתתפו בתוכנית וכיימו "אינטראקטיה איקוית", וගננות שלא השתתפו בתוכנית ושימשו כקבוצת בקרה. במהלך, במהלכו של המבחן נוחחו תוצאות רשותות ומוקלטות שתיעדו אינטראקטיות שונות שהתקיימו בין גננות לילדיים בזמן שהילדים עוסקו ביצירה, במשחק, בבנייה וביצעו מטלות מוכתבות על-ידי הגננות. מניתו התקשיות בודדו דפוסים תקשורתיים של גננות, אשר עודדו את הילדים לנ��וט יוזמה, להביע את עצםם, להקשיב ולהגיב, להתמיד במעשיהם ועוד. כל אלה הם מדדים המתארים במידה איקוית (Porter, 1993). מכאן השם "אינטראקטיה איקוית" שנitin לכלי המוצע כאן.

מן הממצאים עולה כי במקרים שבהם השתמשו הגננות בהתנהגויות שמתאימות לקטגוריות "איקוית" הפגינו הילדים יוזמה רבה יותר ומייעטו לבקש את אישורן של הגננות על ביצוע יוזמותיהם. הילדים נזקקו פחות לעזרת הגננות כדי להתמודד עם קשיים. יחד עם זאת הילדים יזמו יותר שיחות עם הגננות בעניינים אישיים או בשעה שהתלבטו בפרטן בעיות. כאשר הגננות פנו אליהם, הם דיברו כמעט פי שניים יותר מהילדים שנבדקו בגין הביקורת.

ماוחר יותר נערכו תוצאות דומות בכתבי ספר, שתיעדו אינטראקטיות בקבוצות קטנות בין מורים לתלמידים ונמצאו בהם אותם מאפיינים שצוינו לעיל בקרוב לידי הגנים.

## **אינטראקטיה איקוית ככלי עבודה – אסטרטגיות פעולה**

הקטגוריות המציגות "אינטראקטיה איקוית" אשר נמצאו במחקר, תורגם לאסטרטגיות שאוּן יכולים מורים להנагה בכיתה על-פי שיקול דעתם בשיחה עם פרט, עם קבוצה קטנה או בשעת דיון במליאה, בהתאם למטרותיהם ובהתאמאה לצורכי הלומד. האסטרטגיות עוסקות בחלקן ב"שיח פעילות"<sup>3</sup>, אך מטרתן

<sup>3</sup> שבי סובי שיח עיקריים מתקיימים בנסיבות: "שיח פעילות" ו"שיח נשא" (פלד ובלום קולקה, חנוך). באפקטונו של "שיח פעילות" עוסקים המורים בהתארגנות, בשמירה על המשמעת ועל הסדר בכיתה, דוגמאות: "הוציאו מהברות חשבון"; "זכרו שבעה תחומי מתקיים מבחן במקרא"; "שחרר, יש לך רשות לדבר". "שיח נשא" – שוכן בנושא פוגה, לימוד אחר, סכיב מנהלים דיון עניין. "שיח פעילות" שולט בכיתה ונמצא לעיתים משולב בשיח נשא. שבי סובי השיח, על-פי הדורותם, נוחצים בעיניו בסוגרת החינוכית. יחד עם זאת, כדי לקיום "אינטראקטיה איקוית" אנו מצאים להעצים את "שיח הנושא" ולהמעיט עד כמה שניתן בשיח הפעילות".

במקרה זה להרגיל את הלומדים לקים "שיח דיאלוגי" באווירה של שותפות. כדי לקיים "אינטראקטיה אינטלקטואלית" אנו מבאים בחשבון טווח רחב של לומדים: לומדים שמעטם להשתתף בשיחה, ככל שהנידחים על-ידי אחרים, וכן הימצאים של אלה הנוטים להשתלט על השיחה – "כריש תורות" – במנוחיו של אריקסון (Erickson, 1996).

#### **הסטרטגיית נחלה של שלוש קבוצות:**

##### **א. אסטרטגיית יסוד**

##### **ב. אסטרטגיית כלליות – לפיתוח CISרים קוגניטיביים ולשוניים**

##### **ג. אסטרטגיית לפיתוח אינטראקטיה אינטלקטואלית בקבוצה**

ברצוננו להעיר שתי הערות בנוגע לחלוקת המוצעת לעיל:

- במציאות משלבות האסטרטגיות אלה בלבד, וה הפרדה ביניהן היא תיאורטיבית גרידא ובהא לצורך הבקרה ולמידה. על כן הן מיושמות לרוב במשולב.
- ההיגדים של המורה: תגבותוי, שאלותוי ועוד, יכולים להישמע דומים או אפילו זהים כאשר הוא משתמש באסטרטגיות שונות. ההבדל המהותי ביניהם הוא בכוננותוי או במטרת דבריו בזמן הנთז. הוא יכול בכל שלב בשיחה או בדיון להחליט מה חשוב לו לקדם אצל יلد מסיים או אצל הקבוצה כולה ולבחור בהתאם לכך אסטרטגיה מתאימה, למשל: להביא להרחבת הידע (התיחסות לתוכן), להפעיל חשיבה (חשיבה), לעודד שימוש בשפה (שפה).

#### **א. אסטרטגיית יסוד**

"סטרטגיית יסוד" מונחות בבסיסה של "האינטראקטיה האינטלקטואלית", והן מנחות את המורה בכל מצב תקשורתו בכתיה: במפגש עם לומד או עם קבוצת לומדים, במפגשים מזדמנים עםם או במפגשים מתוכנים מראש.

שלוש "סטרטגיות היסוד" הן: הקשבהenna ומספרה, הקדמת זמן לተגובהה ומתן הרשות (לגייטימציה) לסטודנטים להתבטא.

## **1. הקשبة כנה וממקצת**

הקשبة כנה מציבעה על כוונות אמיתיות של המורה להבין את הלומדים ואת דבריהם. במצב הקשبة מסווג זה המורה מאזין לדבר בלי לשפוט אותו ובלי לקטוע את שטף דבריו, גם כאשר הבין את כוונתו לפני שפיהם את דבריו (אלא במקורה שמדובר בלומד אשר אינו שם גבול לדבריו). המורה בוחן גם את ההתנהגות הלא-AMILOLIT של הדובר ועל-פי הצורך הוא מшиб בדרך עניינית לדבריו, שואל שאלות המשקפות עניין בדבריו, מביע את דעתו וכו'.

## **2. הקדשת זמן לתגובה**

לאחר שהמורה פונה לסטודנטים הוא מפנה להם זמן סביר להגיב, בהתחשב בכך שלעתים עליים לתוכן, להזכיר או לנשח לעצם את דבריהם לפני שהם מגיבים. גם כאן מקציב המורה לעצמו זמן לצפות בהתנהגות הלא-AMILOLIT של הדובר: אופן הדיבור, הבעות הפנים, תנועות העיניים, תנוחת הגוף ועוד, כדי ללמד אם הוא היה מובן, מה ייחסו של הדובר לנושא שעוסקים בו ועוד. המידע שהמורה מקבל על הלומד בפרק זמן זה, מסייע בידו לבחור אסטרטגיה מתאימה, אשר תנחה אותו בהמשך השיחה עם הלומד.

## **3. מתן הרשותה (לגייטימציה) לסטודנטים להתבטא**

הכוונה היא למתן הרשותה לסטודנטים לבטא את עצםם במגוון דרכיהם: ביצירה, בהבעת דעה, בשאליה ועוד. מדובר בהרשותה לעצם הביטוי, ולא בקבלתה או בהסכמה גורפת לכל דברי הלומד או לכל מעשיו באשר הם.

## **ב. אסטרטגיות כלליות**

האסטרטגיית הכללית מקדמת מטרות קוגניטיביות, כגון: הרחבת ידע העולם, פיתוח אסטרטגיות למידה וחשיבה, וכן פיתוח CISORIM לשוניים ובקירה של הסטודנטים על דבריהם ועל מעשיהם. שיש אסטרטגיות הכלליות כפי שDESCRIBED

במחקר הנקרא שיקוף, התיחסות לתוכן, חשיבה, מידע, שאלות עניין ושפה –  
פיתוח כישורים לשוניים.

### 1. שיקוף

המורה חוזר על דבריו הלומדים בלבד לשנות דבר, או על-פי הוצרך, תוך  
כדי ארגון דבריהם מחדש או הרחבתם. במקרה האחרון השיקוף הוא  
מורכב והוא כולל גם "מידע".<sup>4</sup>

השימוש בשיקוף משדר לסטודנטים שמקשיבים להם ומתעניינים בהם  
ובדבריהם. באמצעותו יוצר המורה מצב המאפשר לשדר חוזר ולהקשיב  
לעצמם ומכך לשקל מחדש את דבריו ואת האופן שבו הם מנוסחים.  
בעקבות ה-"שיקוף" חוזרים לעיתים קרובות הלומדים על דבריהם וمبחרים  
את צוונחותיהם.

### 2. התיחסות לתוכן

המורה מתיחס לתוכן הדברים של הלומדים ומגיב אליהם בדרך עניינית.  
הוא מעודד אותם לנמק, להרחיב, להסביר, להוכיח או להביע עמדת,  
אומר את דעתו ובעת הצורך הוא מציע להם לחזור למקומות מידע. בדרך  
זו משדר המורה לסטודנטים כי עליהם לקחת אחריות על דבריהם: עליהם  
לבסס את הדברים ולהביעם באופן ברור.

דוגמאות:

"תוכל להציג נימוקים נזקים ? נראה שאלה לא סיפקנו את הקבוצה"  
(הנמקה)

"לא בrho לי, את יכולת להרחיב/להסביר ?" (הרחבת או הסבר)  
"מהי עמדתכם בנושא ?....על מה מסתמכת טענתכם....?" (הבעת  
עמדת וחוכחה)

### 3. חשיבה

המורה מעודד את הלומדים להפעיל אסטרטגיות חשיבה אשר עוזרות  
לهم להתמקד, להתארגן, לתוכנן, לעורר בקירה, לשקל, לשחזר,  
לפתחו בעיתות ועוד.

<sup>4</sup> ראה סעיף 4. להלן.

#### **דיבגאות:**

"לא בחר ל', כיצד ניתן זה מתאים לטבלה...." (בקשה, התחממות ושותה)

(תוך כדי עין בפה) "אני זהה כאן פרט שלא התיחסת אליו" (המורה מצביעה על הפרט) תראו מה הוא יכול להגיד לכם לבניית מבנה השטח...." (התחממות)

"מעניין, איך הגעת למסקנה ש...?" (בקשה ושותה)

(בעקבות ניסוי) "תופעה מעניינת, מה תונכלו לעשות כדי לדעת האם זו תופעה חד-פעמית?" (תכנון ופתרון בעיה)

"כיצד אתם מתוכנים לפתר את הבעיה?" (תכנון)

"מה געשה קודם...? מה יהיה הצעד הבא?" (התארגנות ועכון)

לפי הצורך עוזר המורה לסטודנטים לפתר את השאלות שהועלו במהלך השיעור, תוך כדי שימוש באסטרטגיות נוספת, כגון: הוספת מידע רלוונטי, סיווג במצב מידע במקורות שונים, ואף הצעת פתרונות אפשריים לבעה.

## **4. מידע**

המורה מספק לסטודנטים מידע רלוונטי במצבים תקשורתיים שונים, במטרה לקדם את הלמידה, את המשימה, את הדין ועוד. המידע שהמורה מסור הוא מסוגים השונים: **עובדות** (בעל-פה או מתוך חומר כתוב), **דוגמאות**, **מידע אישי** (רגשות, תוכניות, חוות פרטית או משפחתיית), **הצעות וחלופות** לבחירה.

#### **דיבגאות:**

"שם נוסף לירח הוא "סהר"..." (מסורתעובדות)

"היכן אתם מתוכונים לחפש את המידע...? ... במייל, באנציקלופדייה, בໂຟຣ່ලີມຳ, ບາຟିନ୍଱ର୍ନ୍ଟ...". (הצעת חלופות)

באמצעות המידע שהמורה מסור לסטודנטים בצורות השונות הוא מעשיר את עולם בפרטים חדשים או בזויות ראייה נוספות. יתרה מזו, המורה משדר לתלמידיו כי ניתן לסתור עליו כאשר מסיבות שונות הם אינם מבינים במה מדובר או מה עליהם עושים, או כאשר הם מתתקשים להתקדם בכוחות עצמם בלמידה.

## 5. שאלות עניין

המורה שואל שאלות אשר התשובה עליהן אינה צפוייה מראש. המסר של מורה המרבה לשאול "שאלות עניין" הוא של אמון בלומדים ושל עניין בכך מכון לסייע להם ללמידה ולפתח את כישורייהם<sup>5</sup>.

## 6. שפה

כאשר המורה משתמש באסטרטגיית המוצעות כאן הוא מקדם גם מטרות הקשורות לפיתוח כישורים לשוניים של הלומדים, לדוגמה: כאשר המורה משקף את מעשייהם או את דבריהם במשפטים תקינים ומאורגנים היטב; כאשר התלמידים מתבקשים לחזור על דבריהם, להרחיב, לנמק, להסביר, או להדגים; כאשר המורה מרגיל את הלומדים ליחסם ולבקש הבהרות בעצמם; כאשר המורה שואל **שאלות עניין** ואף שאלות מבחן.

דוגמאות:

"אתה מתכוון לכך ש...?" ( חוזרת על דבריו הילד בשפה תקינה) ( שאלה עניין ושיקוף)

"לא הבנתי....תוכל להסביר שוב כיצד זה קרה ?" ( מסירת מידע אישי ובקשת הסבר)

"אמרת ש"הוא" השאל לך ספר. מי זה "הוא" ? לא ברור לי על מי אתה מדברת" ( שיקוף, שאלת עניין ובקשת הבהרה).

בהתגובה מסווג זה מזמן המורה את הלומדים לשימוש בשפה באופן ברור יותר, כאשר התוכן והניסוח מותאמים לשומע.

## ג. אסטרטגיות לפיתוח אינטראקטיבית איקוית בקבוצה

בסעיף זה נעסוק באסטרטגיות שמורה יכול לישם במהלך דיון שנערך עם קבוצת לומדים. האסטרטגיות שיתוארו להלן מתרכזות בעיקר ביחסים החברתיים בין המשתתפים בדיון.

<sup>5</sup> מיניות התוצאות על שאלות של מורים שנitinן לחALK לשני סוגים: "שאלות עניין" ו"שאלות מבחן". "שאלות מבחן" נעוזו לבחון את הדעת של הלומדים, והתשובות עליהן יהיו צפויות מראש. "שאלות עניין" לא נכללו בקטגוריה של "חשיש האיקוית", מפני שהם מוקנים רק כהמשך בשורת השיח בכיתה ולא תרמו לפיתוח "לימוד איקוית". שאלות משי הטעונים מוקוּן בעניינו בשיח האיקוית" בבית-הספר, כאשר קרימת התאמת בין טרחת המפה ג' למיפוי לסוג השאלות הנשלאות במהלכו.

שיעור בין מורים לסטודנטים מתקיימות לעיתים קרובות על-פי הדגם המוכר לנו מן המחקר (פלד, 1993), המתאר שיח שבו עונים הסטודנטים על שאלות שהמורה שואל, ולאחר שהמורה מעריך את תשובותיהם כנכונות או שגיאות, ממשין המורה את השיחה בכל פעם עם לומד אחר. בדרך זו מתקיים דיון מצטירס כמו "משחק מסירות" בין המורה לסטודנטים, כל אחד בתורו. התוצאה לכך היא שלסטודנטים מתרגלים לפנות אל המורה ולהציג בעיקר לדבריו, והם אינם מתנסים די במצבים תקשורתיים המחייבים אותם להתייחס לנמענים נוספים. יתרה מזו, לסטודנטים אשר אינם עוניים בהתאם לציפיות המורה ואינם זוכים להתייחסות בשל כך, יכולים לנשוך בשלב כלשהו מהשיחה.

במטרה להרגיל את הסטודנטים להקשיב איש רעהו ולהציג בדרך עניינית לדברי האחרים, וכך לטעוף בקרבם תחושה של שייכות לקבוצה (קבוצת דיון, כיתה, בית-ספר), נציג להלן אסטרטגיות לפיתוח אינטראקטיה אינטלקטואלית בקבוצה. במהלך הדיון משלב המורה אסטרטגיות אלה יחד עם האסטרטגיות שהוצעו בסעיפים הקודמים.

במשך הזמן מתרגלים הסטודנטים לפנות לקבוצה או לפרט במקום לפנות בעיקר למורה, מכאן שהצורך להשתמש באסטרטגיות שנציג בהמשך, הולך ופוחת עם הזמן.

ארבע האסטרטגיות לפיתוח אינטראקטיה אינטלקטואלית בקבוצה הן:

פנייה אישית לסטודנט, הפנייה איש רעהו, הפנייה הפרט לקבוצה והפנייה הקבוצה לפרט.

## 1. פנייה אישית לסטודנט / ת

המורה פונה לסטודנטים אשר אינם מוכנים לנ��ע יוזמה והשתתפותם בשיחה מצומצמת מסיבות שונות. בפנינו אליו הם באופן אישי משדר להם המורה שהשתתפותם רצiosa ושHAM נחשים בעיניו. לשם כך ממשיר המורה לפנות לאוטם לסטודנטים גם אם לא היגיבו לפנויותיהם בפעם הקודמת.

*דרגאות:*

...."מה דעתך על ההשראה של 'יוס'...?"

כדי להקל על התלמיד/ה, המורה יכולה להציג מידע בצורה של "פתרונות  
לבעיה",

*למשל:*

"איו' הצעה מקובלת עלייך: זו של רינה או זו של אריאלה?"

או בדיאן על התנהגותה של אחת הדמויות שבסיפור: "מה אתה חושב?

אם יוסי היה צריך לברוח או שהיה צריך לספור להורים...?"

במקרים מסוימים המורה יכול לבקש נימוק או הסבר:...."מדוע אתה  
חושב כך....?"

...."אתה אומר שאתה מושפעים מדברי הלומד... רעיון מוקרי."

...."אהאי...(בנימה שמביעה עניין, הקשה)

חישוך, מרגע (פנימה שאינה מילולית)

## 2. הפנียת איש אל רעהו

המורה פונה לסטודנטים במטרה להפנות אותם לעמיה שדיבר, ובכך לשדר  
לهم שעליהם להגיב לכל הנוכחים ולא רק אליו, כמובן, הנמענים לדבריהם  
הם כל המשתתפים בדיאן, ולא רק המורה.

*דרגאות:*

...."נראה שאתה לא מוכיחה עם נאו', תוכל למסביר לו מדוע?"

...."לא הבנת את דנה? תוכל לשאול אותה מה התוכונה."

## 3. הפנียת הפרט לקבוצה

המורה אינו מביע את עמדותיו באופן מיידי כאשר פונים אליו, אלא שהוא  
מנוה את הסטודנטים אל הקבוצה.

*דרגאות:*

...."שאלת מעניינת... תשאל את הילדים... מעניין מה דעתכם על כך."

...."את אומרת שראית במוני עניין... סורי לכולם..."

...."אתה טוען שאתה מושפעים מדברי הלומד... תבחן מה חושבת על  
כך הקבוצה."

#### **4. הפנית הקבוצה לפרט**

המורה פונה לקבוצה במטרה להפנות את תשומת לבם של הלומדים לדברים שאמר אחד מהם. גם באופן זה הוא מרגיל אותם להקשיב איש לדברי חברו, ולא רק אליו.

**תרגום:**

...*"ז' אומר ש...תגידו לי מה אתם חושבים על כך."*

...*"שמעתם את בר?...היא טעונה ש... מה דעתכם?"*

...*"לא שמעתם את ניא?...חבל...תשאלו אותו מה הוא אמר."*

#### **ארגון המפגש הלימודי-חברותי בקבוצה**

ברמה ארגונית מומלץ להתחשב בכך שלאיינטראקטיבית בקבוצה שלושה שותפים: הלומדים, המורה ו"חומרם" מסווגים שונים שבהם עוסקים הלומדים בהזדמנויות הנעוגנה, לדוגמה: ספר, כרטיסיות, בעלי-חיים, חומר יצירה, משחק. ה"חומרם" מספקים גושא ענייני לדין וללמידה. מומלץ לארגן התנסות זו בשלושה חלקים: פתיחה – בפתחה מעלים את מטרת המפגש או את הנושא שיידן. את הדין יכול לפתוח המורה או אחד הלומדים שהתכוון לכך מבעוד מועד.

מהלך ההתנסות – בחלק זה מביעים המשתתפים – המורה והלומדים – דעה, מוסיפים מידע, מציעים הצעות, מסיקים מסקנות ועוד. במהלךו של הדין מסכם המורה מדי פעם את הדברים שנאמרו או נעשה, במטרה לארגן את הדברים ולמקד את הלומדים بما שנאמר בדיון עד כה.

סיום – לקרהת סיום המפגש מסכימים המשתתפים את עיקרי הדברים בכתב במטרה לתעד את הלמידה, וכן לתעד החלטות הקשורות בנושא לחלוקת תפקידיים או מעלות המשך. הסיכומים נשמרים במקום קבוע מראש בכיתה (קלס), על לוח בכיתה), כדי שיתאפשר לכל משתתף לחזור לsicוםם אלה בעת הצורך (זכירה, חזרה, הוכחה ועוד). הסיכום יכול להתבצע בשתי הדרכים הבאות: כל משתתף מספר בקבוצה מה הוא למד מהדין והמורה מסכם במוחרכז את הנאמר, או כל תלמיד מסכם את הדברים במחברתו האישית.

להלן טבלה לסייעם האסטרטגיות לקיום אינטראקטיבית אינטראקטיבית.

#### אסטרטגיות לקיום אינטראקטיבית אינטראקטיבית

| אסטרטגיית יסוד            | אינטראקטיבית אינטראקטיבית |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| אינטראקטיבית אינטראקטיבית |
| אינטראקטיבית אינטראקטיבית |

### כללים ליישום "אינטראקטיבית אינטראקטיבית" בקבוצה

- להלן שבעה כללים מנחים לקיומה של "אינטראקטיבית אינטראקטיבית":
- הלומדים הנם הדוברים הראשיים. המורה מעודד אותם ליזום, להביע את דעתיהם, להגיב, לשאול, לנמק, להרחיב את דבריהם ועוד.
  - הדיוון בקבוצות הינו דינמי ומתרנהל בקצב שוטף.
  - המורה מאפשר לסטודנטים להשלים את דבריהם, גם במצבים שבהם הוא הבין את כוונוניהם בטרם הביעו אותם במלואם.
  - כדי שהסטודנטים ילמדו כיצד להשתלב בשיחה בדרך המקובלת, עליהם להתנסות בכך במהלך השיחה גם בבית-הספר. על כן מציע להם המורה לא להציבו כדי לבקש רשות דיבור, אלא עליהם לחתת תור מיזמתם. במשך הזמן התלמידים מתרגלים לכך, ועומדים בדרך כלל בהצלחה במשימה. כאשר כמה מהם מדברים בעט ובוונה אחת, הם מוצאים לרוח בכוחות עצמן דרכיהם

לפטור זאת, אך בעת הצורך יכול המורה לנ��וט צעדים שונים כדוגמת:

\* ממשיכים להקשיב לדבריו ולא מתייחסים לזה שנקנס לדבריו.

\* מסמנים בתנוחת יד או במבט ל"מתפרק" לכך שעוסקים בהקשבה למשהו אחר.

■ לאחר שהמורה פונה לקבוצה בשאלת, הוא מאפשר לכמה לומדים להקשיב, גם כאשר התשובה הראשונה טוביה ועונה על השאלה. בתגובהו, הוא אינו שופט את דברי הלומד ואינו מגלה מיד מה עמדתו כלפי התשובה, אלא, מבקש מהם לנמק את דבריהם או להסביר אותם. זו דרך נוספת להרגיל את הלומדים להקשיב איש לדברי חברו ולהיות שותפים פעילים בשיחה.

■ המורה מסכם נושאים שהולכים ונפתרים במהלך הדין, ובסיומו של הדין הוא מסכם אותו עם הקבוצה. בהמשך השיעור מסיקים מסקנות, מחלקים מטלות ותפקידים, מחליטים על המשך הלמידה ועוד.

■ בצדיה של ההתנסות החברתית והלימודית, יועל לקים בכיתה שיחת גליה עם התלמידים בנוגע לכללים הנדרשים לשיפור התקשרות הבין-אישית. ואולם חשוב לציין, כי הדיבור על כך יהיה רק חלק מהתנסות חזרות בדיונים ובשיחות בהן מוגרים המורה ואת ההתנסויות עליהן דוברו.

באמצעות האסטרטגיות והכללים שהציגו לעיל משדר המורה לתלמידים מסרים ברורים: הדין מיועד לתלמידים וهم מלאים חלק מרכזי בו; התלמידים הם הדוברים והນמענים העיקריים, והם נדרשים להקשיב לדברי الآخرين במטרה להניב: לשאול, להרחיב, להציג הצעות ועוד, ועל-ידי כך להפתח וללמוד.

## **"...להפוך מצב שיכל להתפרש ככישלון לنكודת מוצא ללמידה"**

חשוב להזכיר שלושה גורמים, שאליهم לא התייחסנו באופן מפורש עד כה, בהם אנו מתחשבים באופן מיוחד בקיומה של "אינטראקטיבית אינטלקטואלית": ההקשר התקשורתי, המטען האישי וטיב היחסים בין המשתתפים.

### ■ ההקשר התקשורתי

הקשר התקשורתי כולל את הנושא המרכזי, את מטרת המפגש והנסיבות לקיומה של האינטראקציה: שיחת חולין בפגש אקדמי, מפגש מתוכנן ועוד.

בבית-הספר מהוות התנסויות מורכבות ומאתגרות הקשר התקשורתי היוצר קרקע פורייה לאינטראקציה אינטלקטואלית יותר, על כן אנו ממליצים להרבות בדברים כגון: **פתרון בעיות חברתיות, למידות וארגוני; דין בדילמות במטרה להטיק מסקנות אישיות או קבוצתיות; דין בנושא לימודי במטרה להבין טוב יותר היבט מסוים או כדי להבהיר את ידע העולם. תכנון פרויקט כיתתי, תכנון טויל, תכנון מטלחה; ארגון הלמידה, הכתיבה, סדר יום ועוד, התיעצות בקשר לביצוע משימה או בעקבות כתיבתה; ערכית רפלקטיבית במטרה לבחון הצלחות וקשיים ודרכי התמודדות בעתיד ועוד.**

מסגרות למידה קטנות יוצרות סביבה נוחה לפרטים להקשיב ולהישמע, לתרום ולהיותם.

### ■ המטען האישי

הטען האישי שנושא כל לומד וכן המטען שנושא המורה כוללים את ידע העולם שלהם, את אישיותם, את תפיסותיהם, את אמוןיהם ואות יחסם למשתתפים אחרים ולנושא השיחה.

### ■ טיב היחסים בין המשתתפים

טיב היחסים נקבע בעיקר על-ידי מידת האמון השורר בין המשתתפים ועל-ידי יחסי ההיררכיה הקיימים ביניהם. יחסי יכולם להיות נתונים מראש – כמו אלה שבין מורה לסטודנטים, או לחנפני, הם יכולים לנבוע מנתונים אישיותיים. יחסי אלה יכולים להשנות בהקשרים תקשורתיים שונים.

התחשבות בשני גורמים אלה – המטען האישי והבין-אישי – הם מעמודי התווים של "האינטראקציה האינטלקטואלית", שמטרתה לשדר קבלה וכן יחס של אמון בין המורה לסטודנטים. כאן חשוב להבהיר את הנושאים הבאים: **א. קבלת התלמידים מתייחסת כאן לסטודנט אקדמי. אין הכוונה, כאמור, להסכמה גורפת לכל התנהוגות**

או לכל היגד שהלומד מביע. ב. **אמון בתלמידים פירשו**, אמון בכך שלכל אחד מהם ידע כלשהו יוכל ללמידה, ועל כן חשוב להעמיד בפניהם מטלות מתוגרות. הבעת אמון משתקפת גם בנקודת **עמדת שאינה שיפוטית** כלפים, אלא עמדה **מעריכה ומקדמת**.

אנו מניחים שלומד שחש תחושה של חוסר אמון בעצמו וביכולתו ללמידה, עלול לפתח ברבות הזמן התנגדויות המבטיות התנגדות למסגרת שלפי דעתו דוחה אותן. תחושות אלה באות לעיתים לידי ביטוי בהימנעות מהשתתפות בשיעורים, בהתנגדות תוקפנית כלפי אחרים, בביטוי של זלזול במורה, בלימודים ועוד. עמדת שאינה שיפוטית מלכתחילה, עשוייה להזין אצל הלומדים תחושה של ביטחון אישי ותחושה של שייכות לקבוצה ומצמינה אותם להיות מעורבים בלמידה ובחברה.

לעתים, בתואים אלה, מגלה המורה בתלמידיו תכונות שקדם לכך נסתרו מעיניו.

## לօיכום

בדמות מעמדו מלא המורה תפקיד מרכז ביצירת האווירה הלימודית והחברתית השוררת בכתה. צירה זו מקורה בדרכי עבודתו, בארגון הסביבה ועוד, אך בעיקר באיכות האינטראקציה שהוא מקיים עם הלומדים.

"**איןטראקציה אינטלקטואלית**" מזמין את המורים **להיות מודעים** יותר לעצםם בהתנגדותם הפילולית והלא-פילולית בכתה. כמו כן מזמינים המורים **לבחון מניעים ועמדות** המניחים אותן באינטראקציה שלהם עם פרטיהם ועם קבוצות, **ולשקל את עדויות** תוך הפעלת שיקול דעת מksamען וגם יצירתי.

לא מדובר כאן בגישה מתירנית. הכוונה היא לאקי'ם מסגרת למודית בעלי כללים מוכרים ואף גבולות ברורים, באקלים המאפשר לסטודנטים להוציא מהכוון אל הפעלת את המיעט הטמון בהם.

## **ביבליוגרפיה**

- גולובמן, ר' (1994). התאמת ההוראה לפרט בบทי ספר فعلתניים. דז"ח מחקר, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- גולובמן, ר' וקולא, ע' (1992). **ושיעוד לשאול: שאלות על-ידי ילדים** כמרכיב בתהילך של פיתוח לומד עצמאי. הוצאת רמות, תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- דיין, י' ותובל, ח' (1992). השאלה כמרכיב ביחסו הנומלן שבין המחבר לבין הילד. **הד הנק (א), תשרי תשנ"ג**.
- וילף, ד' (תשנ"ו). **פל"ח - למידה פעילה וחוויתית בגין הילדים**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- וילף, ד' (תשנ"ז). **הערכת תוכנית פל"ח על-פי פרטיו פעילות הנומלן של הגנתם עם ילדי הגן והסביבה הלימודית**. (עבודת מ"א), רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פלד נ' ובולם קולקה ש' (תשנ"ז). דיאלוגיות בשיח בכיתה. **חלוקת לשון - כתוב-עת לשיטופח החינוך הלשוני**, 24, מכללת לוינסקי, עמ' 30-60.
- פלד נ' (1993). על השפה הדיבורית: מאפייני השיח בכיתה. **מחשובות כתובות 11-12; 12-13; 8-30**, עמ' 18-3.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In: **Discourse, learning, and schooling**. D. Hicks (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flanders, N.A. (1970). **Analysing teacher behavior**. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Martens, B. & Halperin, S. (1990). Matching theory applied to contingent teacher attention. **Behavioral Assessment**, 12, 139-155.
- Porter, J. (1993). School delivery standards. **Educational Researcher**, 22 (5), 24-30.

