



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 13, תשפ"ה, 2025

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

פדגוגיה דיאלוגית בהכשרת מורים: בין הלכה למעשה

עידו גדעון, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
רותם עבדו, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

תקציר

מאמר זה סוקר את התפתחות הפדגוגיה הדיאלוגית והשלכותיה להכשרת מורים. החל מהמסורת הסוקרטית והחברותא היהודית, דרך הגותם של דיואי, ויגוצקי, בובר ופריירה, התגבשה תפיסה חינוכית הרואה בדיאלוג מרכיב מהותי בלמידה. מחקרים מוקדמים על שיח כיתתי בשנות השישים והשבעים חשפו את הדומיננטיות של המורה בשיח ואת מבנה ה'הצהרה-מענה-תגובה' (Initiation-Response-Feedback) המוגבל. כתגובה התפתחו מסגרות פדגוגיות כמו 'שיח חקרני' (exploratory talk), 'שיח מחויב' (accountable talk) וכלי ניתוח כמו SEDA (Scheme for Education Dialogue Analysis), המציעים דרכים מעשיות לקידום דיאלוג פורה בכיתה. המחקר העכשווי מדגיש את האתגרים בהטמעת פדגוגיה דיאלוגית בהכשרת מורים, הנובעים מהפער בין התאוריה לפרקטיקה ומהתרבות האנטי-דיאלוגית בבתי הספר. מתן מענה לאתגרים אלו טמון בגיבוש גישה הוליסטית להכשרת מורים, המשלבת למידה תאורטית עם התנסות מעשית ומדגישה את חשיבות ההלימה בין תוכן הלמידה לאופן הלמידה בתהליך ההכשרה.

1. מבוא

פדגוגיה דיאלוגית היא מושג-על המתאר מגוון תפיסות ופרקטיקות פדגוגיות לקידום ולקיום שיח בין-אישי בתהליך ההוראה-למידה. נקודת המוצא של תפיסות דיאלוגיות לחינוך מתבססת על ההבנה כי שפה, חשיבה ודיבור תלויים זה בזה ונובעים זה מזה, וכי אחד האופנים שבהם ידע נבנה הוא קיום אינטראקציות חברתיות ושיתופיות שמתנהל בהן שיח. גישות דיאלוגיות בחינוך (נכנה אותן בשם כולל: "פדגוגיה דיאלוגית") מקדמות שוויון, פתיחות, הקשבה וביטוי עצמי, כעקרונות יסוד לתהליכי שיח ולמידה. כאוסף פרקטיקות, הפדגוגיה הדיאלוגית מבקשת ליצור תנאים המתבססים על יכולות הביטוי וההקשבה של תלמידים ומקדמים אותן. בהתאמה, בשני העשורים האחרונים התרבו ממצאים מחקריים המדגישים את השפעתם החיובית של מהלכי שיח דיאלוגיים על פיתוח מיומנויות חשיבה, על הישגים לימודיים במקצועות שונים ועל המוטיבציה ללמידה.

יצירת תנאים לשיח דיאלוגי לימודי עם ובין תלמידים דורשת ממורים וממורות לפתח תשומת לב להיבטים דיאלוגיים בהתנהלות הכיתתית, כגון שיתוף פעולה, זיהוי והגברת קולות שונים ופיתוח הקשבה ואמפתיה. במאמר מבוואי זה נציג בקצרה מושגי יסוד, גישות מרכזיות וכלים יישומיים בפדגוגיה דיאלוגית. אנו מקווים כי הם יסייעו בשילוב פדגוגיה דיאלוגית בהכשרת מורים בישראל. המאמר פותח בהצגת המקורות התאורטיים והפילוסופיים של הפדגוגיה הדיאלוגית, ממשיך בסקירת התפתחות המחקר היישומי על שיח כיתתי ובוחר שלוש מסגרות פדגוגיות עכשוויות לקידום דיאלוג לימודי. לבסוף נידונות משמעויות פרקטיות לשילוב עקרונות אלו בהכשרת מורים.

2. פדגוגיה דיאלוגית: מקורות פילוסופיים

מקורו של המושג 'דיאלוגוס' (διάλογος) ביוונית עתיקה, צירוף של המילים 'דיא' (דרך) ו'לוגוס' (מילה או גיוון), כביטוי המתאר שיחה שנועדה לקדם ידע והבנה. תפיסה זו של למידה מבוססת שיח התפתחה בשני מסלולים מקבילים במסורת המערבית: במסורת היוונית העתיקה המשיל סוקרטס את תפקיד המורה ל'מיילד' של ידע והבנה הטמונים בתלמיד. דוגמה מוקדמת לפדגוגיה מבוססת שיח ביחסי מורה-תלמיד ניתן למצוא בדיאלוג "מנון" (1938), שבו סוקרטס מוביל נער חסר השכלה מתמטית לגילוי עצמאי של משפט פיתגורס. הוא עושה זאת באמצעות סדרת שאלות מדויקות המובילות את הנער להבין, למשל, כיצד שטח הריבוע המשורטט על היתר של משולש ישר זווית שווה לסכום שטחי הריבועים המשורטטים על הניצבים. תהליך זה ממחיש את ה"שיטה הסוקרטית", שלפיה המורה מנחה את התלמיד והתלמידה באמצעות שאלות המובילות לתובנות מורכבות הנובעות מהם. במקביל, במסורת היהודית התפתחה שיטת ה'חברותא' ללמידה, המונעת משיח בין לומדים. חשיבותו של שיח מודגשת במקורות יהודיים רבים,

למשל, במסכת אבות פרק ד' משנה א' נאמר "איזהו חכם - הלומד מכל אדם", ובמסכת ברכות (דף סג, ע"ב) מובא "אין התורה נקנית אלא בחבורה". חשיבות השיח בלמדנות היהודית לא נותרה רק בכתובים, והיא למעשה הכתיבה (ועדיין מכתובה) את האופן שבו לומדים בישיבות. דוגמה טיפוסית לכך היא האופן שבו לומדים מסכת תלמודית: שני לומדים קוראים יחד טקסט מורכב, מעלים שאלות זה בפני זה, מנסים להבין יחד את הסתירות בין מקורות שונים ומגיעים להבנה מעמיקה יותר של הסוגיה. הנחת היסוד של שתי גישות אלו - הסוקרטית והיהודית - היא כי שיח פתוח וחקרני מקדם למידה. עם זאת, ההקשרים שבהם פותחו שתי גישות אלו שונים: שאלות סוקרטיות הן שיח בין מלמד ללומד, בעוד שהחברותא משמעה למידה בין עמיתים.

העיסוק הפילוסופי בדיאלוג כבסיס ללמידה והתפתחות התחדש ביתר שאת בתחילת המאה ה-20. ג'ון דיואי, ממובילי העמדה הפרגמטיסטית בפילוסופיה האמריקנית של סוף המאה ה-19 ותחילת ה-20, הדגיש את ההיבטים הפרקטיים והאזרחיים של חינוך דיאלוגי. דיואי, שהיה גם איש חינוך בפועל (ואף הקים בשנת 1896 את בית הספר הניסויי ליד אוניברסיטת שיקגו - ראו Durst, 2010), ראה את החינוך כמרחב של למידה חווייתית ושיתופית, המדגיש את הרלוונטיות של התוכן לחיי הלומדים (Dewey, 1938). לדעתו של דיואי, תהליך הלמידה צריך לכלול חקירה פעילה, חשיבה ביקורתית ודיאלוג מתמשך, תוך טיפוח הסקרנות והעניין האישי של הלומד. בכיתה הפועלת ברוח דיואי, למשל, תלמידים עשויים לחקור את נושא משבר האקלים דרך פרויקט משותף הכולל איסוף נתונים על טמפרטורות בערים לאורך זמן, ראיונות עם מומחים, ניתוח משותף של הממצאים וגיבוש תובנות משותפות. חשיבותו של המרכיב החברתי-בין-אישי בלמידה מודגשת גם בגישתו הסוציו-תרבותית של לב ויגוצקי, שמחקריו על למידה מתחילת המאה ה-20 חדרו למערב באיחור ניכר רק במחצית השנייה של המאה ה-20 (Vygotksy, 1978). בבסיס גישה זו ההנחה כי למידה היא תהליך חברתי המבוסס על אינטראקציה בין-אישית. כמו אצל סוקרטס, החשיבות של השיח בתהליך זה היא קריטית, שכן הוא מאפשר ללומדים לפתח כלים קוגניטיביים גבוהים יותר ולשתף ידע רלוונטי. התפיסה הדיאלוגית בחינוך מדגישה את חשיבותם של יחסים אותנטיים, קרובים, עם היררכיה מינימלית בין מורה לתלמיד, ואת הפוטנציאל של דיאלוג פתוח וביקורתי בתהליך הלמידה. מרטין בוכר, פילוסוף וחוקר ישראלי-אוסטרי, הציע פרספקטיבה פילוסופית-אתית לדיאלוג והגדיר יחסים דיאלוגיים ככאלה המבוססים על "אני-אתה". יחסים המאופיינים בכבוד הדדי, אותנטיות והכרה בלתי אמצעית באנושיות של האחר כבסיס למשמעות הקיום האנושי (Buber, 1970). כאיש חינוך הדגיש בוכר את הערך המוסרי של המפגש הדיאלוגי בין מורה לתלמיד, והאמין שדיאלוג פתוח, כן ואותנטי הוא בסיס לחינוך משמעותי. כך, לדוגמה, בשיעור ספרות ברוח בוכר, דיון על "המשפט" של קפקא יתמקד לא רק בניתוחו של הטקסט לפי אמות מידה "ספרותיות", אלא גם בשיתוף ובהתעמקות בחוויות האישיות של התלמידים מול מערכות בירוקרטיות. ההוגה הברזילאי פאולו פריירה הושפע עמוקות מתורתו של בוכר ומכתביהם של אקזיסטנציאליסטים אירופיים מאוחרים יותר כגון סארטר ודה-בובואר, כמו גם מהגותו האנטי קולוניאליסטית של פרנץ פאנון, ושילבם יחד ליצירת הרעיונות המהפכניים המהווים עד היום את הבסיס לפדגוגיה ביקורתית (Freire, 1970). בגישתו, שאותה כינה "החינוך המשחרר", הדגיש פריירה את חשיבות הדיאלוג כשווינוי ושיתופי במטרה לשחרר את תלמידיו מתפיסות חברתיות דכאניות. הביקורת הנוקבת של פריירה על החינוך המסורתי התמקדה במה שכינה "הגישה הבנקאית" לחינוך, שלפיה מורים "מפקידים" ידע בתלמידים באופן חד-כיווני מתוך כוונה כי יישנו "חומר הלימוד" ויפלטו אותו לפי דרישות המערכת (למשל, במבחן הבגרות). לפי פריירה, החינוך צריך לעורר מודעות ביקורתית פוליטית בתהליך שיתופי שבו המורה והתלמיד לומדים זה מזה, זאת בניגוד להיררכיות החברתיות הנוקשות שבתו ספר מסורתיים נוטים לקדם. בכיתה המיישמת את גישתו של פריירה, לימוד היסטוריה של מלחמת העצמאות יכול דיון פתוח על נרטיבים שונים של המלחמה, תוך עידוד התלמידים לבחון בביקורתיות את הסיפורים שהם מכירים ולדון באופנים שבהם ההיסטוריה הרשמית המוצגת בספרי הלימוד ובתרבות הישראלית מבטאת ומשכפלת יחסי כוח קיימים בחברה.

אותה רוח "משחררת" קיימת בעבודתו של חוקר הספרות הרוסי מיכאיל בחטין, אשר ניסח את עקרונות הדיאלוגיזם. לפי בחטין, דיאלוג הוא שיח בין קולות שונים (Bakhtin, 1981). לדבריו, אינטראקציה דיאלוגית מאופיינת כמתח מתמיד בין קולות ודעות שונים, המקיימים ביניהם יחסים הדדיים ומשפיעים זה על זה (Robinson, 2011). בדומה לגישתו של בוכר, גם בחטין סבור שדיאלוג אינו רק אמצעי אלא גם מצב קיומי. מצב דיאלוגי מגלם הזדמנות לשמוע להבין ו/או לאמץ פרספקטיבות מגוונות (interanimation) וליצור הבנה חדשה של העולם באמצעות חיכוך רעיוני ותקשורת. בכיתה הפועלת ברוח בחטין, דיון בסוגיה סביבתית עשוי לכלול במכוון קולות

מגוונים ולעיתים אף סותרים: מדענים, פעילי סביבה, תעשיינים ותושבים מקומיים, תוך הכרה בערך של ריבוי נקודות מבט ושילובן בתוך השיח הכיתתי ובתודעת התלמידים – גם כאשר אין הסכמה (Matusov, 1996). גישתו של בחטין והתאוריות החינוכיות שנגזרו ממנה, לוקחות את רעיון הדיאלוג לקצה, עד שלעיתים הן מתקשות להתכתב עם מטרות חינוכיות מסורתיות (כגון, התפיסה שלפיה יש ללמוד וללמד ידע קאנוני ומדיד, והרעיון שלמידה היא תהליך ליניארי המבטא מעבר מחוסר ידע לבעלות על ידע). עם זאת, פרקטיקה זו ניכרת כמועילה במיוחד בסיטואציות של למידה שיתופית שבהן רצוי וכדאי לשמור על יחסי כוחות שוויוניים בין לומדים ביחס לתהליך ולתוצרי הלמידה.

מחקרים מוקדמים על שיח כיתתי והתגבשות הפדגוגיה הדיאלוגית

מורים אומנם יודעים שיש לערב תלמידים בתהליך ההוראה והלמידה, ולכן נוטים לאפשר לתלמידים לדבר, אבל לא כל דיבור בכיתה הוא דיאלוג. פעמים רבות מטרת המורה היא לכוון את תהליך הלמידה בכיוון נתון, ולכן היא תעריך את תשובת הלומד או הלומדת ביחס למרחק שבינה לבין תשובה מוכנה שהיא גם "הנכונה" (Alexander, 2008; Arcavi & Isoda, 2007). אם כך, מה הם המאפיינים של דיאלוג למידה פורה?

מחקר שיטתי על שיח כיתתי בשנות השישים והשבעים הניח את היסודות להבנת האינטראקציה בין מורים לתלמידים. פלנדרס (Flanders, 1970) פיתח מערכת קטגוריזציה (FIAC – Flanders' Interaction Analysis Categories) המנתחת את סוגי האינטראקציות בכיתה ומכמתת את שליטת המורה בשיח הכיתתי. מחקרו של פלנדרס הראה כי רוב השיח הכיתתי נשלט על ידי המורה (כ-80%-70%), וכי לתלמידים יש תפקיד מצומצם יחסית בשיח. סינקלייר וקולטהרד (Sinclair & Coulthard, 1975) הרחיבו את המודל התיאורי של פלנדרס (Flanders, 1970) באמצעות ניתוח מבנה השיח וזיהו את דפוס ה-IRF (Initiation-Response-Feedback) לתיאור התקשורת בין מורה לתלמידים: המורה פותח אינטראקציה באמצעות שאלה, הנחיה או הצהרה (Initiation), התלמיד מגיב לשאלת המורה או להנחייתו, בדרך כלל במענה ישיר וקצר (Response), המורה מגיב לתגובת התלמיד (Feedback) בחיוב (חיובי "נכון מאוד!"), בתיקון התשובה או בהרחבתה, ובכך הוא מסיים את האינטראקציה. על אף שמודל ה-IRF סייע בהבנת מבנה השיח הכיתתי, הוא גם הדגיש את הצורך בפיתוח דפוסי שיח מורכבים ורב-כיווניים יותר.

השיח הדיאלוגי האפקטיבי אופיין במהלך השבעים עד התשעים של המאה הקודמת. מחקרה של קרול קזדן (Cazden, 1972, 1988) התמקדו בדרכים להפוך את הכיתה למרחב דיאלוגי ושוויוני יותר. קזדן הדגישה את חשיבותם של שיח תלמידים, אינטראקציות רב-כיווניות ואפשרות למשא ומתן על משמעות בין תלמידים למורים. מחקרה המשיכו לעצב את האופן שבו נתפס תפקידו של המורה כמנחה שיח והיוו בסיס להתפתחות גישות ומסגרות של פדגוגיה דיאלוגית. אוקונור ומייקלס (O'Connor & Michaels, 1993) טבעו את מושג ה"תזמור" (Orchestration) בהקשר של הבנת תפקיד המורה בניהול השיח הכיתתי. מושג זה מתאר כיצד מורים מיומנים מנווטים את השיח הכיתתי באמצעות אסטרטגיות ספציפיות שנועדו לכוון את השיח למחוזות של למידה וחשיבה משותפת. מושג מרכזי שעלה ממחקרן הוא "מסגור מחדש" (Revoicing) – טכניקה שבה המורה מנסח מחדש את דברי התלמיד באופן המעודד המשך דיון ומאפשר לתלמידים אחרים להגיב. למשל, כשתלמיד אומר "אני חושב שהתשובה היא 42", המורה יכולה לומר "אז אתה טוען שהתשובה חייבת להיות 42 בגלל...". ובכך לעודד את התלמיד להרחיב את הסברו ולאפשר לאחרים להגיב לטיעון. עבודתן הדגישה את המורכבות של ניהול שיח כיתתי דיאלוגי ואת חשיבות הפיתוח של מיומנויות ספציפיות לניהול דיון בקרב מורים.

וולס (Wells, 1999) הראה כיצד ניתן להשתמש במבנה ה-IRF באופן דיאלוגי, כשהמשוב משמש להעמקת החשיבה ולהרחבת הדיון. למשל, במקום להסתפק באישור או בשלילה של תשובת התלמיד, מורים יכולים להשתמש במשוב כדי לעודד הרחבה ("תוכל להסביר כיצד הגעת למסקנה זו?"), לקשר לרעיונות קודמים או להזמין תגובות מתלמידים אחרים. ניסטרנד (Nystrand, 1997) זיהה במחקרו שלושה מרכיבים קריטיים לדיאלוג כיתתי: שאלות אותנטיות שאין להן תשובה ידועה מראש, הערכה מעמיקה של תגובות תלמידים ו"רישות" – יצירת קשרים בין תגובות שונות של תלמידים. ניסטרנד הראה, כי כאשר מרכיבים אלו נוכחים בשיעור, רמת המעורבות והחשיבה של התלמידים עולה משמעותית.

על אף שמרבית המחקרים המתוארים לעיל נערכו לפני שנות דור, ניתן להניח כי הממצאים המוצגים בהם על שיח כיתתי עודם רלוונטיים בימינו. כך למשל מחקר רחב היקף על הוראה ישראלית, שנערך במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן גוריון, העלה ממצאים דומים באשר להתנהלות השיח בכיתות ישראליות (פולק ואח', 2015). המחקר כלל תצפיות מתועדות ב-112 שיעורים בשני בתי ספר יסודיים וניתח את הפעילויות הכיתתיות, את היחידות הנושאות ומבנים בודדים בשיח הכיתתי. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמרבית השיח הופנה אל המורות, גם כאשר תלמידים מדברים ללא רשות ומתפרצים לשיח. רובן המוחלט של השאלות שמורות שאלו בשיח הכיתתי היו סגורות וכווננו לבדיקת ידע קיים או לצורך הבניה של ידע חדש. נוסף על כך, ניכר כי השתתפות בשיח איננה שוויונית בין תלמידים (כך למשל, תלמידים מדברים כמעט כפול מתלמידות). הכותבים מציינים כי ממצאים אלו דומים במידה רבה לממצאי של מחקר דומה שנערך בכיתות אנגליות, ומדגישים את הפער בין עקרונות דיאלוגיים לבין המציאות במרבית הכיתות (פולק ואח', 2015, עמ' 41-22). סדובה ואח' (Sedova et al., 2014) מחזקים תובנות אלו ומראים כי גם כאשר מורים מאמינים בחשיבות השיח הדיאלוגי ומביעים רצון לקדמו, הם מתקשים ליישמו באופן אפקטיבי בכיתותיהם. המחקר זיהה "צורות עובריות של הוראה דיאלוגית" (embryonic forms of dialogic teaching) כנקודות מוצא 'נאיביות' לקיום דיאלוג משמעותי בכיתה. צורות עובריות אלו התאפיינו בשני חסמים עיקריים לדיאלוג: (1) חוסר בפיתוח של טיעונים רציונליים בשיח הכיתתי; ו-(2) "רעש סמנטי" - פערים בהבנת המשמעות של מושגים בין המורה לתלמידים. ניכר כי הפערים הללו בולטים יותר ומקשים על יצירת שיח משמעותי דווקא כאשר מורים מנסים לקדם דיאלוג, ובכך מדגישים את הצורך בהכשרה מעמיקה המתמקדת בפיתוח מיומנויות דיאלוגיות ספציפיות.

אחד החסמים המרכזיים לשילוב פדגוגיה דיאלוגית בבתי הספר הוא המכונה בפי הפילוסוף של החינוך, ניקולס בורבולס, תרבות "אנטי-דיאלוגית" - המבליטה את סמכות המורה, את יעדיה הקשיחים של תוכנית הלימודים ואת הערכת הישגי התלמידים בשינון ובתשובות נכונות במבחנים על פני עקרונות דיאלוגיים של הקשבה, קישור עם ידע עצמאי וחוץ בית-ספרי ובניית ידע משותף (Burbules, 1991). לפסטיין (Lefstein, 2010) נסמך על תרומתו התאורטית של בורבולס להבנת הפערים ומדגיש את החשיבות של תפיסת הדיאלוג החינוכי כבעיה מעשית (problem of practice) שמורות ומנהלות בבתי ספר נאלצות להתמודד עימה. תפיסת הדיאלוג כבעיה מעשית ניצבת מול גישות המציגות את הדיאלוג החינוכי כיעד תאורטי בלתי מושג, הדרוש מהפכה חינוכית ושינוי מוחלט של דרכי הוראה ולמידה. האתגר הוא אפוא למצוא כלים יישומיים במסגרות פדגוגיות קיימות, המאפשרים התקדמות אמיתית לקראת עקרונות דיאלוגיים בהוראה ולמידה, כלומר להעדיף שינוי חינוכי אפשרי ויישומי על-פני שאיפה לדיאלוג מושלם ובלתי מושג.

3. פיתוח דיאלוג בכיתה - כלים יישומיים

מחקרי חינוך התמודדו עם האתגרים לעיל על ידי יצירה, הטמעה והערכה של נורמות שיח הנדרשות לקיום דיאלוג לשם למידה. לדוגמה, מושג ה"הוראה הדיאלוגית" (Dialogic Teaching) של רובין אלכסנדר מתמקד בחמישה עקרונות מרכזיים הנחוצים להצלחתו של דיאלוג לשם למידה: קולקטיביות (שיתוף פעולה בין כל המשתתפים), הדדיות (הקשבה והתייחסות לרעיונות של אחרים), תמיכה (יצירת סביבה בטוחה להבעת דעות), צבירה (בניית ידע משותף לאורך זמן), ומכוונות (ניהול השיח לכיוון מטרות למידה ברורות). אלכסנדר טוען כי דיבור איכותי בכיתה הוא לא רק אמצעי להעברת ידע, אלא כלי חיוני לפיתוח חשיבה ולמידה (Alexander, 2008; 2018); אלכסנדר, 2023). בפרק זה נציג שלוש מסגרות פדגוגיות לתכנון והערכה של דיאלוג כיתתי.

3.1 שיח חקרני - Exploratory Talk

מסגרת מרכזית אך ראשונית בפיתוח הדיאלוג היא השיח החקרני (Exploratory Talk). ווגריף ומרסר (Wegerif & Mercer, 1997) זיהו שלושה דפוסי שיח קבוצתיים, שרק אחד מהם נמצא כתורם ללמידה: (1) שיח וכחני (Disputational Talk), המאופיין באי-הסכמות מתמשכות וקבלת החלטות אינדיבידואלית בין חברי הקבוצה, תוך מיעוט ניסיונות לאיחוד משאבים, בנייה על רעיונות של אחרים או מתן משוב בונה. בדפוס זה תוצרי הקבוצה נוטים להיות פחות משותפים, הרעיונות מתפתחים באופן מוגבל, והלמידה נותרת שטחית;

(2) שיח הצברי (Cumulative Talk) מתאפיין באינטראקציה חיובית אך נטולת ביקורת בין המשתתפים. חברי הקבוצה בונים ידע משותף באמצעות הצטברות רעיונות, כמעט ללא דחייה של רעיונות. בדפוס זה, למרות ריבוי הרעיונות, שיעור השגיאות נוטה להיות גבוה;

(3) שיח חקרני מתאפיין בכך שרעיונות והצעות שחברי הקבוצה מעלים נבחנים בביקורתיות, לרעיונות מאותגרים נדרשות הצדקות ומוצעים פתרונות חלופיים. במחקר שבחן את השפעות השיח החקרני בקרב 60 תלמידים בני 9-10, נמצא כי הוראה לפי עקרונות גישת שיח חקרני שיפרה לא רק את יכולות השיח של התלמידים, אלא גם את ציוניהם האישיים במבחני Raven, הבוחנים פתרון בעיות לא-מילוליות. מסקנות המחקר משמעותיות למורים בכך שהן מדגישות כי ניתן לשפר את מיומנויות השיח של תלמידים באמצעות הוראה ממוקדת. המסקנות מצביעות על כך כי שילוב מאוזן בין פעילויות בהובלת מורה, עבודה בקבוצות מובנות ועבודה עצמאית של תלמידים מאפשר תנאים אופטימליים ללמידה משמעותית ולשיפור מיומנויות חשיבה (Mercer et al., 1999).

מסר ואח' פיתחו כלים מעשיים ("כללי שיח") לקידום שיח חקרני בכיתה, שמסייעים לתלמידים להבין ולתרגל את העקרונות של דיאלוג פורה (Mercer et al., 2004). כללי השיח האלה מהווים מסגרת התנהגותית המעודדת תקשורת פתוחה ומכבדת בין התלמידים. הם כוללים עקרונות כגון שיתוף רעיונות, הקשבה הדדית, בנייה על רעיונות של אחרים, מתן הסברים לרעיונות ושאלות "מדוע?" כאשר יש אי-הסכמה. ווגריף ואח' (Wegerif et al., 2017) מראים כי מעבר לחשיבות השיח המילולי, הצלחה בחשיבה קבוצתית תלויה גם בגורמים לא-מילוליים כמו שפת גוף חיובית, חיוכים משותפים ואווירה תומכת בקבוצה. המסקנות למורים מדגישות את החשיבות של פיתוח תרבות כיתתית המעודדת שיתוף פעולה תוך שימת לב לא רק לאיכות הדיון המילולי אלא גם לאקלים הרגשי-חברתי. הכלי החדש מאפשר למורים לזהות קבוצות הזקוקות לתמיכה נוספת ולהתאים את ההתערבות החינוכית, תוך קידום מאפיינים חשובים להצלחת הדיאלוג כמו עידוד הדדי, הקשבה פעילה, השתתפות שוויונית ומתן לגיטימציה להבעת אינטואיציות ורעיונות ראשוניים.

3.2 שיח מחויב - Accountable Talk

מסגרת השיח המחויב (Accountable Talk) מדגישה את החשיבות של יצירת סביבת למידה שבה התלמידים והמורים מחויבים לסטנדרטים גבוהים של קהילת חשיבה ודיון (Resnick et al., 2015; Michaels et al., 2008). מסגרת זו מדגישה שלושה ממדים מקבילים, או מחויבויות, לדיאלוג לימודי פורה בכיתה: (א) מחויבות לקהילת הלומדים, המתבטאת בהיבטים חברתיים כמו הקשבה וכללי שיח מכבד בכיתה כקהיליית שיח; (ב) מחויבות לסטנדרטים של חשיבה לוגית וטיעונית, המתבטאת בתרומות הדוברים והדוברות לבנייה הגיונית של תרומותיהם שלהם ושל אחרים, ועל פיתוח טיעונים הנובעים מתרומות קודמות בשיחה; ו- (ג) מחויבות לידע, המתבטאת בשימוש בעובדות, בראיות ובכלים מוסכמים לבחינת השערות בתחום הדעת. נציג כאן שתי דוגמאות למחקרים ששילבו בהצלחה את השיח המחייב בהקשרים פדגוגיים שונים.

המחקר הראשון מאת ריצ'רדסון (Richardson, 2010) מציג שימוש פדגוגי בגישת השיח המחויב כאמצעי לקידום אוריינות ולשיפור כישורי השיח של תלמידים בשיעורי ספרות כחטיבת הביניים. ריצ'רדסון מדגימה כיצד שימוש בשיח זה מאפשר לתלמידים לנהל דיונים פוריים תוך שהם מפתחים חשיבה ביקורתית ויכולת לעבוד בשיתוף פעולה. במהלך השנה למדו התלמידים שש אסטרטגיות קריאה מרכזיות (כגון שאילת שאלות, הסקת מסקנות וזיהוי מידע חשוב) ויישמו אותן במסגרת דיונים קבוצתיים. אחת השיטות המרכזיות שהציגה ריצ'רדסון היא "אקווריום" ("Fishbowl"), פעילות שבה קבוצה קטנה של תלמידים מנהלת דיון פתוח, בעוד שאר הכיתה צופה ומנתחת את התהליך. לאחר הדיון התלמידים עורכים משוב ומנתחים את תרומת המשתתפים, פעילות המסייעת בפיתוח מודעות עצמית ליכולות השיח ולדרכים לשפר אותן. נוסף על כך, ריצ'רדסון מציינת כי השיח המחויב הפך לכלי הערכה מרכזי בכיתה, המאפשר לה לבדוק לעומק את הבנת התלמידים ולעודד אותם לחשוב בקול רם לפני מטלות כתיבה. בהקשר של הכשרת מורים, המאמר מדגים כיצד יישום מתמשך ומעמיק של גישת השיח המחויב יכול לסייע בפיתוח יכולות ההקשבה, ההבעה והחשיבה הלוגית של פרחי ההוראה, תוך הדגשת חשיבות בניית קהילה לומדת בכיתה. תהליך זה מאפשר למורי העתיד לנתח את דפוסי השיח בכיתה, לפתח תוכנות רפלקטיביות על עבודתם ולשפר את היכולת ליצור סביבת למידה שיתופית המעודדת חשיבה מעמיקה.

מחקר נוסף של ג'ייקובס ואח' (Jacobs et al., 2022) מציג כיוון חדשני המשלב טכנולוגיה ביישום עקרונות השיח המחויב. החוקרים פיתחו אפליקציה בשם TalkMoves, המתרגמת את שלושת הממדים המרכזיים של השיח המחויב למהלכי שיח מדידים. האפליקציה מנתחת אוטומטית הקלטות של שיעורים ומספקת למורים משוב מידי על השימוש במהלכי השיח השונים. במחקר שנמשך ארבעה חודשים והשתתפו בו 21 מורים, נמצאה התפתחות משמעותית בשימוש במהלכי שיח. הנתונים הראו עלייה ממוצעת של שישה וחצי מהלכי שיח בין המחצית הראשונה לשנייה של תקופת המחקר. עם זאת, המחקר חשף נטייה של המורים להתמקד בהיבטים הכמותיים של השיח, כמו יחס דיבור מורה-תלמידים, על פני היבטים איכותיים של פיתוח חשיבה וידע. כמו כן התגלו אתגרים טכניים בזיהוי מדויק של דיבור תלמידים, אשר השפיעו על היכולת למדוד במדויק את ההשתתפות הקהילתית. חשוב להדגיש כי המחקר לא כלל תוכנית פיתוח מקצועי מובנית לליווי המורות המשתתפות. העובדה שחל שיפור בשימוש במהלכי השיח הדיאלוגיים בקרב המורות, מיוחסת בעיקר להשפעת המשוב האוטומטי שסיפקה האפליקציה לשיחות הלא פורמליות בין המורות על הנתונים שקיבלו. ממצאים אלה מעלים תובנה חשובה במיוחד בהקשר של הכשרת מורים: הפוטנציאל הטמון בשילוב כלים טכנולוגיים בתהליכי ההכשרה. האפליקציה שפותחה במחקר מדגימה כיצד הטכנולוגיה יכולה לתמוך בלידה רפלקטיבית של מיומנויות הוראה. שילוב כלים דומים בתהליך ההכשרה עשוי לסייע לפרחי הוראה לפתח מודעות עמוקה יותר לדפוסי השיח שלהם ולהשפעתם על הלמידה בכיתה. כלים טכנולוגיים עשויים לאפשר ניתוח מדויק ואובייקטיבי של ההתנסויות בהוראה ולספק בסיס עשיר לדיון ולרפלקציה במסגרת ההכשרה המעשית.

3.3. מסגרת לניתוח שיח כיתתי - SEDA

בשנים האחרונות, במסגרת שיתוף פעולה בין אוניברסיטת קיימברידג' לבין האוניברסיטה הלאומית האוטונומית של מקסיקו, פותח הכלי SEDA ((Scheme for Education Dialogue Analysis), אשר מציע מסגרת מפורטת לניתוח אינטראקציות בכיתה תוך התמקדות במאפיינים ספציפיים של שיח דיאלוגי (et al., 2016 Hennessy). המסגרת החדשה נבנתה על בסיס התובנות והכלים של השיח החקרני והשיח המחויב במטרה לאפשר קידוד מלא ככל האפשר של מהלכי השיח הדיאלוגיים בכיתה. המסגרת כוללת 33 קודים, המתארים סוגים שונים של מהלכי שיח לימודי ומקובצים תחת שמונה קטגוריות דיאלוגיות כוללות (בנספח א' - גרסה עברית של SEDA שיצרו המורות והחוקרות בשותפות החינוכית בין חוקרי וחוקרות המרכז לחינוך דיאלוגי לבית הספר אורט "רבין" גן יבנה). בניגוד למסגרות הפדגוגיות הכלליות המוצגות לעיל, SEDA מאפשר לנתח שיח ברזולוציה גבוהה (קידוד רמת המבע היחיד - חלקי משפטים ומילים בודדות) ובכך לאפיין הבדלים בשיח קבוצתי באופן נאמן ומדויק יותר. מחקרם של האו ואח' (Howe et al., 2019) ממחיש את יתרונותיו של SEDA. במחקר רחב היקף השתמשו החוקרים בכלי זה לניתוח שיח ב-72 כיתות במטרה לבחון את הקשר בין מאפייני השיח הדיאלוגי לבין הישגי התלמידים. הניתוח של מהלכי השיח באמצעות SEDA אפשר לחוקרים לאתר שני מהלכים - הרחבה (elaboration) והטלת ספק (querying), התורמים משמעותית ללמידה ולהישגי התלמידים. ניתוח השיח הכיתתי באופן כללי יותר הוביל למסקנה, כי תרומתם של המהלכים שזוהו תלויה ברמת השתתפות גבוהה של תלמידים בשיח הכיתתי - תובנה חשובה שלא הייתה מתאפשרת ללא הרזולוציה הגבוהה שהכלי SEDA מציע.

לעיתים קרובות השימוש ב-SEDA דורש עיבוד מחדש ויצירת מסגרת קידוד חדשה ומותאמת למטרות הייחודיות של שדה חינוכי או מחקרי. כך למשל, מחקרם של וריקי ואח' (Vrikki et al., 2019a) בחן יישום בפועל של פדגוגיה דיאלוגית בכיתות בית ספר יסודי תוך שימוש בגרסה מותאמת של SEDA, הנקראת CDAS Cambridge Dialogue Analysis Scheme), שפותחה ספציפית לצורכי מחקר זה. היא כוללת רק עשרה קודים שנבחרו בקפידה כדי לענות על מטרות מחקרם הספציפיות. צמצום הקודים לא היה מקרי - החוקרים בחרו להתמקד במהלכי השיח שהם זיהו כמרכזיים ביותר ללמידה: הזמנות להרחבה והרחבות בפועל, הזמנות להנמקה והנמקות בפועל, הטלת ספק וערעור וכן סוגים שונים של מהלכי תיאום וקישור בין רעיונות. המחקר מתבסס על ניתוח מעמיק של 72 שיעורים ב-28 בתי ספר יסודיים באנגליה. בניגוד לתפיסה הרווחת בספרות המחקרית, שלפיה שיח דיאלוגי איכותי הוא נדיר בכיתות, הממצאים חשפו תמונה מורכבת יותר: נמצאה שכיחות גבוהה יחסית של מהלכי שיח דיאלוגיים פרודוקטיביים, במיוחד בתחומי ההרחבה (elaboration) וההנמקה (reasoning), כאשר בממוצע הופיע מהלך כזה בערך פעם בדקה.

ממצא מרכזי במחקר מדגיש את תפקידם המכריע של מורים ומורות בעיצוב איכות השיח הדיאלוגי. נמצא כי סוג השאלות והאינטראקציות שהמורים יוזמים מעצב במידה רבה את אופי התגובות של התלמידים, עד כדי כך שנמצא מתאם גבוה במיוחד (0.81-0.86) בין סוג השאלה של המורה לסוג התשובה של התלמיד. שלושת הכלים לעיל מציעים גישות ומושגים שונים להבנה וליישום דיאלוג בכיתה. על פניו, אלו הן נקודות מבט שונות שאולי ייתפסו בעיני הקורא ככאלו המשיגות מטרות שונות. עם זאת, לשלוש הגישות האלו פונקציית מטרה זהה: טיפוח דיאלוג פורה בכיתה. בעינינו, אף אחת מהן, כשלעצמה, אינה מתארת או מבטיחה דיאלוג כיתתי אותנטי. עם זאת, השימוש הפדגוגי במושגים הללו עשוי להביא לפיתוח תשומת לב (noticing) לעקרונות דיאלוגיים בשיח (Slakmon & Abdu, 2024). במובן זה יש לראות בגישות אלה מעין "פיגומים" פדגוגיים שמטרתם לשפר את השיח הכיתתי ואת הסיכויים לדיאלוג בהקשרים אנטי-דיאלוגיים מובהקים כגון בתי ספר ומכללות להכשרת מורים.

4. פדגוגיה דיאלוגית בהכשרת מורים

מתוך המחקרים לעיל עולה בבירור החשיבות של שיח כיתתי פורה לקידום ההישגים ומיומנויות החשיבה של תלמידים ותלמידות. עם זאת, ניכר כי הכישורים הנדרשים לצורך עיצוב וניהול שיח דיאלוגי משמעותי עדיין אינם זוכים לתשומת הלב הנדרשת במסגרות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מורים בישראל. על אף שכישורי ניהול דיונים כיתתיים זוכים לעיתים להתייחסות במסגרת קורסים וחומרי הוראה, לעיתים קרובות התייחסות זו אינה מעמיקה דיה, ולמעשה מותירה על כנף תפיסות מיושנות המחזקות את תבנית ה-IRF בכך שהן מחזקות את מרכזיות המורה בשיח. כך למשל, החומרים המוצעים למורים במסגרת "המרחב הפדגוגי" באתר משרד החינוך אינם כוללים מסגרות דיאלוגיות לניתוח ולהערכת השתתפות תלמידים בשיח, ומדגישים שיח ממוקד מורה על-פני פיתוח שיח בין תלמידים. ראייה נוספת למקומו המשני של הדיאלוג בהוראה ניתן למצוא ב"מפת הממדים להערכת מתמחים בהוראה ומורים", שאינה מתייחסת כלל לכישורי ניהול שיח או להיבטים דיאלוגיים בהובלת כיתה. מטרתו המוצהרת של גיליון מיוחד זה היא הרחבת מאגר המאמרים בעברית בנושא הוראה דיאלוגית לשימוש במסגרות להכשרת פרחי הוראה. המחקר בצומת שבין הכשרת מורים לבין הוראה דיאלוגית מציע מגוון פרקטיקות מעשיות וכלים לניתוח ולשיפור מקצועי. הוא מצביע על האתגרים בשילובם של עקרונות וכלים יישומיים להוראה דיאלוגית במסגרות להכשרת מורים. אתגר מרכזי בהכשרת מורים לפדגוגיה דיאלוגית מוצג במחקרם של סויסאל וסויסאל (Soysal & Soysal, 2024), אשר בחן את ההבדלים בין מורה מאמן לבין מורה מתלמדת בשימוש באסטרטגיות לניהול שיח כיתתי. ניתוח שיטתי של צילומי הוידאו של שיעוריהם בבית ספר יסודי אפשר לבחון את מהלכי השיח, דפוסי האינטראקציה והגישות התקשורתיות. הממצאים חשפו פערים, כאשר המורה המאמן הפגין שימוש יעיל יותר באסטרטגיות המעודדות חשיבה ביקורתית ודיון מעמיק, בעוד שהמתלמדת נטתה יותר להוראה ישירה ולהערכה. קיים אם כך צורך בשינוי מהותי בתוכניות להכשרת מורים, כך שיכללו התמקדות מפורשת בפיתוח אסטרטגיות שיח פרודוקטיביות ובגישור על תפיסות אנטי-דיאלוגיות שהסטודנטים להוראה נושאים עימם מימיהם כתלמידי בית ספר.

אתגר נוסף בהכשרת מורים לפדגוגיה דיאלוגית הוא הצורך בגישור על הפער בין התאוריה הדיאלוגית, הנדמית לעיתים מנותקת המציאות בשדה, לבין פיתוח פרקטיקות הוראה גמישות ובנות ביצוע. כמענה על אתגר זה, מחקרים רבים בנושא שילוב עקרונות ופרקטיקות דיאלוגיים בתוכניות הכשרת מורים מתמקדים ביצירה של סבבי תכנון, התנסות ורפלקציה, לדוגמה, פרויקט Talking to Learn, שנערך במסגרת תוכנית להכשרת מורים באוסטרליה (Edwards-Groves & Hoare, 2012) בקרב 124 פרחי הוראה על פני סמסטר שלם. בשלב הראשון השתתפו הסטודנטים בהרצאות ובסדנאות שבהן למדו על חשיבות השיח הפדגוגי וניתחו אינטראקציות מילוליות משיעורים מצולמים. לאחר מכן הם ערכו תצפיות בשיעורים בבתי ספר יסודיים והתנסו בהובלת קבוצות קטנות של תלמידים תוך שימת דגש על פיתוח מיומנויות שיח והקשבה פעילה. בסיום כל מפגש כיתתי נערכו שיחות רפלקטיביות עם המורים המנוסים, שבמסגרתן ניתן לסטודנטים משוב מפורט על האופן שבו ניהלו את השיח. ממצאי המחקר הראו כי ההתנסות המעשית, בשילוב עם התבוננות רפלקטיבית, סייעו לסטודנטים להוראה לשפר את יכולותיהם בניהול שיח פדגוגי, להגביר את הביטחון העצמי שלהם בכיתה וליצור סביבה לימודית שיתופית ומעצימה. הפרויקט הדגיש את חשיבותם של תרגול והנחיה מעשית בהכשרת מורים והמליץ על שילוב של אלמנטים אלו כחלק בלתי נפרד

מתוכניות ההוראה במטרה לקדם ולפתח כישורי הוראה אפקטיביים המבוססים על עקרונות הפדגוגיה הדיאלוגית. מחקר נוסף המיישם את מודל הסבכים, מציג מודל המשלב תרגול מעשי עם רפלקציה וחקירה שיטתית לקידום פדגוגיה דיאלוגית בהכשרת מורים (Lampert et al., 2015). המודל מבוסס על "מחזורי התנסות וחקירה" (cycles of enactment and investigation), שבמסגרתם מורים מתחילים משתתפים במחזוריים יומיים של צפייה בשיעור, ניתוח משותף, תכנון, תרגול (rehearsal) והתנסות בכיתה. מודל זה מעצב את האינטראקציות בין המורה המכשירה לבין המורים המתחילים לפי שלושת הממדים של השיח המחויב. כדאי לציין את "סכמת המורה לניתוח דיאלוג חינוכי" (T-SEDA – Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis), כלי המבוסס על SEDA (ראו לעיל), שנוצר במטרה לתמוך בהתפתחות מקצועית של מורים באמצעות תיעוד וניתוח היבטים נבחרים בהתנהלות השיח תוך זיהוי וקידום מהלכי שיח דיאלוגיים מסוימים (Vrikki et al., 2019b). הכלי ממקד את תהליך הלמידה במהלכים ובהיבטים דיאלוגיים ספציפיים מתוך הקטגוריות המרכיבות את SEDA, ובכך מאפשר למורים (או לפרחי ההוראה) להתמקד, למשל, ברגעים שבהם תלמידים מרחיבים רעיונות של תלמידים אחרים או קושרים בין רעיונותיהם השונים של חבריהם. התמקדות זו מאפשרת להעמיק את ההבנה ביחס לעקרונות התאורטיים של דיאלוג מוצלח ולשפר את תשומת הלב של המורים בזמן ניהול שיח כיתתי. הנסי ואח' (Hennessy et al., 2021) בחנו את יישומו של T-SEDA בקרב 74 אנשי חינוך משבע מדינות תוך שימוש במתודולוגיה מבוססת עיצוב שכללה סקרים, דוחות חקר וראיונות עם מדריכים פדגוגיים. הממצאים מצביעים על החשיבות המכרעת של ידע מוקדם בפדגוגיה דיאלוגית בקרב מדריכים פדגוגיים ועל הצורך בגמישות ובהתאמה של הכלי להקשרים מקומיים שונים. הכותבות מציעות מודל ארגוני למסדות להשכלה גבוהה, המדגיש את חשיבותן של קהילות למידה מקצועיות המשלבות מרצים, סטודנטים ומורים מאמנים תוך התנסות מעשית בניתוח ובשיפור של אינטראקציות דיאלוגיות. עבור מוסדות להכשרת מורים המודל מציע מסגרת אינטגרטיבית המשלבת את הכלי הן בקורסים התאורטיים הן בהתנסות המעשית, ומדגיש את חשיבות הליווי וההנחיה המתמשכים בפיתוח מיומנויות הוראה דיאלוגיות. המחקר מראה כי למרות האתגרים הכרוכים בהקצאת משאבים ובשינוי תרבותי-ארגוני, השילוב של T-SEDA בהכשרת מורים תורם משמעותית לפיתוח המקצועי של פרחי הוראה ומכין אותם טוב יותר להובלת דיאלוג חינוכי משמעותי בכיתותיהם.

הטמעת פדגוגיה דיאלוגית בהכשרת מורים דורשת שינוי מהותי באופן שבו אנו מכשירים את דור המחנכים הבא. כפי שראינו לאורך הסקירה, מחקרים מוקדמים על שיח כיתתי – החל מזיהוי דפוס ה-IRF על-ידי סינקלייר וקולטהרד (Sinclair & Coulthard, 1975) ועד למחקרי השיח החקרני של מרסר וחבריו (Mercer et al., 1999), 2004 – הניחו את היסודות להבנת האינטראקציות בכיתה והצביעו על הצורך בפיתוח דפוסי שיח מורכבים ורב-כיווניים. כלים מתקדמים כמו SEDA ומסגרת השיח המחויב (Accountable Talk) מציעים כיום דרכים מעשיות לניתוח ולשיפור השיח הכיתתי. אולם אין די בהוראת עקרונות ומושגים אלו כתאוריה מופשטת; עלינו ליצור מארג עשיר של התנסויות, המשלב למידה תאורטית עם פרקטיקה מעשית. מארג זה כולל הטמעת מרכיבים דיאלוגיים בקורסי היסוד, שילוב כלים לניתוח שיח בהתנסויות בשדה ועבודה אינטנסיבית בקבוצות קטנות על פיתוח ועל ניתוח שיעורים דיאלוגיים. חשוב במיוחד כי פרחי ההוראה יחוו בעצמם את משמעותם של העקרונות הדיאלוגיים בהקשרים יישומיים. גישה הוליסטית כזו, המלווה את המורים מראשית הכשרתם ועד לשנותיהם הראשונות בשדה, תוכל להבטיח כי עקרונות דיאלוגיים לא "ייבלעו" על-ידי מה שבורבולס כינה "תרבות אנטי-דיאלוגית" בבתי הספר (Burbules, 1991), אלא יוטמעו כפרקטיקות המעצבות את התרבות הכיתתית ומקדמות את הישגי התלמידים ואת מיומנויות החשיבה, הביטוי וההקשבה שלהם. בכך טמונה ההבטחה האמיתית של הפדגוגיה הדיאלוגית – לא רק כתאוריה חינוכית מעוררת השראה, אלא כדרך חיים פדגוגית המעצבת מחדש את המפגש החינוכי בין מורים לתלמידיהם.



5. מקורות

- אלכסנדר, ר', (2023). המדריך לפדגוגיה דיאלוגית (תרגום: תמי אילון אורטל). הוצאת כנרת זמורה דביר.
- אפלטון, (1938). מנון (תרגום: אריה סימון). הוצאת מאגנס.
- פולק, א', ישראל, מ' ונגר תורג'מן, ה' (2015). שיח ופעילות בחינוך היסודי בישראל: תיאור כמותי. בתוך א' פולק, ע' סיגל וא' לפסטיין (עורכים), פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (עמ' 22-42). המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 91-114). Sage.
- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogue: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 361-398.
- Arcavi, A., & Isoda, M. (2007). Learning to listen: From historical sources to classroom practice. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 111-129.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Buber, M. (1970). *I and Thou* (Vol. 243). Simon and Schuster.
- Burbules, N. C. (1991). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Cazden, C. B. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Durst, A. (2010). John Dewey and the beginnings of the laboratory school. In *Women educators in the progressive era: The women behind dewey's laboratory school* (pp. 9-24). Palgrave Macmillan US.
- Edwards-Groves, C. J., & Hoare, R. L. (2012). "Talking to Learn": Focussing teacher education on dialogue as a core practice for teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), Article 6.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., ... & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hennessy, S., Kershner, R., Calcagni, E., & Ahmed, F. (2021). Supporting practitioner-led inquiry into classroom dialogue with a research-informed professional learning resource: A design-based approach. *Review of Education*, 9(3), e3269.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512.
- Jacobs, J., Scornavacco, K., Harty, C., Suresh, A., Lai, V., & Sumner, T. (2022). Promoting rich discussions in mathematics classrooms: Using personalized, automated feedback to support reflection and instructional change. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103631.
- Lampert, M., Ghouseini, H., & Beasley, H. (2015). Positioning novice teachers as agents in learning teaching. In L. Resnick, C. Asterhan, & S. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 363-374). American Educational Research Association.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In *Educational dialogues* (pp. 182-203). Routledge.



- Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, 3(1), 25-45.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359-377.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology & Education Quarterly*, 24(4), 318-335.
- Resnick, L., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. N. (Eds.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. American Educational Research Association.
- Richardson, A. E. (2010). Exploring text through student discussions: Accountable talk in the middle school classroom. *English Journal*, 100(1), 83-88.
- Robinson, A. (2011, July 29). *In theory Bakhtin: Dialogism, polyphony and heteroglossia*. Ceasefire Magazine. <https://ceasefiremagazine.co.uk/in-theory-bakhtin-1/>
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, culture and social interaction*, 3(4), 274-285.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Slakmon, B., & Abdu, R. (2024). Learning to notice collaboration: Examining the impact of professional development on mathematics teachers' enhanced awareness in CSCL settings. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1-19.
- Soysal, Y., & Soysal, F. (2024). Teaching and dialogic discourse practices: Agency development of a preservice teacher. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104105.
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2019a). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85-100.
- Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hernández, F., ... & Ahmed, F. (2019b). The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): Developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 185-203.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347-361.
- Wegerif, R., Fujita, T., Doney, J., Linares, J. P., Richards, A., & Van Rhyn, C. (2017). Developing and trialing a measure of group thinking. *Learning and Instruction*, 48, 40-50.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for investigating talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49-65). Multilingual Matters.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

נספח א' – גרסה עברית של SEDA שיצרו המורות והחוקרות בשותפות החינוכית בין חוקרי וחוקרות המרכז לחינוך דיאלוגי לבית הספר אורט "רבי" גן יבנה

מהלך שיח		קטגוריה
קוד	תיאור	
I1	לבקש הסבר או הצדקה לתרומה של דובר אחר	I – הזמנה לחשיבה (Invite elaboration or reasoning)
I2	להזמין תרומה של דובר אחר ולעבוד איתה: להרחיב אותה/לבנות עליה/להסכים לה/להתנגד אליה	
I3	להזמין חשיבה על מגוון האפשרויות העולות מתרומה של דובר אחר	
I4	לבקש הסבר או הצדקה	
I5	להזמין ניבוי/חשיבה על אפשרויות, משמעויות או השלכות	
I6	לבקש הרחבה או הבהרה לדברים שנאמרו	
R1	להסביר או להצדיק תרומה של אחר	R – ביטוי מפורש וגלוי של החשיבה (Make reasoning explicit)
R2	להסביר או להצדיק את תרומתך לשיחה	
R3	לשער או לנבא על בסיס תרומה של אחר	
R4	לשער או לנבא	
P1	לשלב רעיונות	P – מיצוב וארגון רעיונות (Positioning and Coordination)
P2	להעריך השקפות חלופיות	
P3	להציע פתרונות	
P4	להכיר בשינוי עמדה	
P5	לאתגר נקודת מבט	
P6	לציין אי-הסכמה/הסכמה/עמדה	
RD1	לשוחח על הדיאלוג שהתקיים	RD – רפלקציה על הדיאלוג או על הפעילות (Reflect on dialogue or activity)
RD2	לערוך רפלקציה על תהליך הלמידה (המטרה/הערך/ התוצר)	
RD3	להזמין רפלקציה על תהליך הלמידה (המטרה/הערך/ התוצר)	
E1	להזמין דעות/אמונות/רעיונות	E – ביטוי או הזמנה לביטוי רעיונות (Express or invite ideas)
E2	לתרום תרומה רלוונטית אחרת לשיחה	

מהלך שיח		קטגוריה
G1	לעודד דיאלוג בין תלמיד לתלמיד	G – מיקוד והנחיה של הדיאלוג או הפעילות (Guide direction of dialogue or activity)
G2	להציע בשיחה מהלך חשיבה או פעולה	
G3	להציג נקודת מבט מוסכמת	
G4	לתת משוב	
G5	למקד את השיחה	
G6	לאפשר זמן חשיבה	
C1	להתייחס לתרומות קודמות בשיחה	C – יצירת קשרים וחיבורים (Connect)
C2	להפוך את מסלול הלמידה בשיחה למפורש	
C3	לקשר את הלמידה בשיחה להקשרים רחבים יותר	
C4	להעמיק מעבר לשיעור	
B1	לבנות על תרומות של אחרים/להבהיר אותן	B – פיתוח ובנייה על רעיונות (Build on ideas)
B2	להרחיב תרומות של עצמי/להבהיר אותן	