

דיבור לפי תור בשיעורי אנגלית: מי מדבר וכמה?

תקציר: מהי צורת ההתקשורת בשיעורי האנגלית? כיצד מתבצעת החלוקה של תור הדיבור בין מורה לתלמיד במהלך השיעור, ומתי מקבלים תלמידים הזדמנות לדבר? מטרת מחקר זה היא לנתח תקשורת מורה-תלמיד בזמן שיחה בכיתות לימוד האנגלית כשפה זרה ולבדוק אם תלמידים מקבלים די הזדמנויות לדבר כחלק מתהליך הלמידה. מסגרת המחקר כוללת ניתוח של תמלילי שיחה שנעשה בעזרת שני מודלים שבוחנים פעולת גומלין כיתתית: שיטת הדיבור לפי תור – the turn taking system (Sacks et al., 1974), שתפקידה לארגן את תור הדיבור בשיחה, ומודל השיחה – המודל המסורתי והמקובע של שאילת שאלה, מתן תגובה ומתן משוב – initiation, response, feedback, IRF (Sinclair and Coulthard, 1975), שבעזרתו מורים יכולים לתכנן תקשורת יעילה ולאפשר לתלמידים יותר הזדמנויות לדבר בשפת היעד. נוסף על כך נבדקו סטיות ממודל השיחה.

מקור המידע המרכזי כולל תמלילי שיחה של צפיות ב-15 כיתות הטרוגניות ללימוד אנגלית בחטיבות ביניים ובתיכונים ברחבי הארץ ושיחות עם המורים. התוצאות מראות שחלוקת התורות בין משתתפי השיחה הכיתתי לא בהכרח מגדילה את זמן דיבור התלמיד (student talk time, STT). כלומר, אף שמורים מנסים להגדיל את זמן הדיבור שניתן לתלמידים על ידי תכנון השיחה, בפועל מצטיירת תמונה שונה שכוללת יותר זמן דיבור מורה (teacher talk time, TTT). המאמר מציע שיטות נוספות להגברת מעורבות התלמיד בשיחה הכיתתי.

מילות מפתח: שיחה כיתתי, שיטת הדיבור לפי תור (the turn taking system), IRT, זמן דיבור תלמיד (STT – student talk time), זמן דיבור מורה (TTT – teacher talk time), זמן תגובה

ישנן תאוריות אחדות העוסקות בחשיבות תרגול הדיבור בעת לימוד שפה זרה. אחת התאוריות הידועות היא תאוריית הפלט (output hypothesis), שטוענת כי פעולת ההבעה (דיבור או כתיבה) היא, בנסיבות מתאימות, חלק מתהליך רכישת השפה (Swain, 1985). לרכיב הפלט שלושה תפקידים מרכזיים: ראשית, הלומד שם לב בעת ניסיון ההתבטאות למה שאינו יודע בשפת היעד, והפלט מתפקד למעשה כגורם להסבת תשומת הלב (noticing) ולהעלאת מודעות הלומד לפערים בידע הלשוני. תפקידו השני של הפלט הוא

בדיקת השערה (hypothesis testing), כלומר הפלט משמש לבדיקה כיצד אפשר להפוך רעיון למסר מילולי ברור. תהליך זה קשור לגילוי ולחקירה ומסייע בתהליך רכישת שפת היעד. תפקידו השלישי של הפלט הוא מטה-לינגוויסטי המתייחס לשימוש בשפה כמתווך לחשיבה על שפתם של האחרים או שפתו של הלומד עצמו. תפקיד זה מתבסס על התאוריה החברתית-תרבותית של לב ויגוצקי, שלפיה למידה משמעותית מתקיימת בעקבות חוויה חברתית של דו-שיח והחלפת דעות בין עמיתים (Swain, 2007). תלמידים הלומדים שפה נוספת צריכים לפתח כישורי שיח בשפה זו, לתפקד בהקשרים חדשים וביחסים בין-אישיים חדשים ולהתמודד עם גורמים לשוניים, תרבותיים וחברתיים שלעיתים זרים להם לחלוטין (סלסה-מורסיה ואולשטיין, 2014; רוזנהויז, 2009).

מחקר של גאייס (Gaies, 1985) בדק את זמן הדיבור של תלמידים בעת לימוד שפה זרה ומצא שהם דיברו יותר בשפת היעד כאשר עבדו בקבוצות או בזוגות ודנו ביניהם בכל מיני נושאים. מחקר נוסף שבדק שיתוף פעולה ודיבור בין תלמידים מצא ששיח קבוצתי בשפת היעד תורם לאווירה נינוחה, מפחית חששות מפגיעה או מדחייה לא מנומקת וגורם לגידול בכמות תרגול הדיבור והתפתחות השפה הנרכשת בקרב התלמידים (Altay and Ozturk, 2004).

השיח בין מורה לתלמיד בשיעורי האנגלית מבוסס על הקשבה והתייחסות לרצף של חילופי תורות שמוגדרים מראש לפי כללי דיבור בין המשתתפים (Sacks et al., 1974; על עקרון שיתוף הפעולה: ישנו הסכם סמוי בין המשתתפים בשיח שבמסגרתו הם נדרשים להסתמך על דברי האחרים מתוך ציות למבנה ההשתתפות ושמירה על כלל הכמות. כלל הכמות טוען שרשות הדיבור מתחלקת באופן שוויוני והוגן בין המשתתפים ואין השתלטות של אחד הדוברים על השיח (Grice, 1975; 1989). מחקרים בתחום השיח הכיתתי מצביעים על כך שהשיח בכיתה מובנה ונעשה בין משתתפים שמעמדם אינו שווה – המורה והתלמיד; על כן מתעוררת השאלה מהן תכונותיו של שיח זה, היות שהמורה קובע את אורך התור של כל משתתף ואת הזמן שניתן לתלמידים בכיתה להתאמן בדיבור ולשפר את מיומנות השפה הנרכשת (פלד-אלחנן ובלום-קולקה, 1997).

מטרת המחקר שמוצג במאמר זה היא לנתח שיח כיתתי בשיעורי אנגלית על פי שני המודלים האלה: שיטת הדיבור לפי תור (the turn taking system), שלפיה מורים יכולים לתכנן מי מקבל את "הבמה", מתי ולכמה זמן; ותבנית השיח (initiation, response, feedback, IRF) שלפיה ניתן לבדוק מיהו הדובר, מורה או תלמיד, ומה תפקידו בשיח – השואל או העונה. לפי המודלים ניתן לבדוק את מידת המעורבות של תלמידים בשיחה ואת חלוקת התורות בין המורה לתלמידים.

א. שיטת הדיבור לפי תור

שיטה זו היא חלק מפרדיגמת ניתוח השיח (conversational analysis; CA) שבוחנת כיצד שיחה מאורגנת מבחינת חלוקת התורות – מעבר תור הדיבור בין דוברים, מי הדובר הנוכחי, מי המשתתף הבא וכמה זמן כל אחד מדבר. ארגון נכון של תורות הדיבור הוא גורם מכריע ביצירת רצף בשיחה. שיחה ספונטנית מתפתחת במצב שבו תור אחד מוביל לבא אחריו בדרכים צפויות. כלומר, שאלה יוצרת ציפייה לתשובה, ולעתים קרובות תפקיד אחד הדוברים הוא לבחור את הדובר הבא בתור (Sacks et al., 1974). זהו ארגון בסיסי של תורות הדיבור שכולל את כל מה שהדובר הנוכחי אומר, קודם שהדובר הבא מקבל, או לוקח, את תורו. השלב בשיחה שבו עומדות לפני הדובר אפשרויות מבחינת העברת התור לדובר הבא יכול להתבצע לפי אחד משלושת החוקים האלה:

חוק 1: דובר נוכחי יכול למנות את הדובר הבא.
בדוגמה הבאה שרה בוחרת בכן ולאחר מכן בביל לענות על השאלות שהיא מציגה לפנייהם:

Sara: Ben, do you want some?

Ben: Well all right, I'll have a... (pause)

Sara: Bill, you want some too?

Bill: No.

(Sacks et al., 1974, 703)

חוק 2: אם הדובר הנוכחי אינו ממנה את הדובר הבא, הדובר הבא יכול למנות את עצמו.
אפשר לראות בדוגמה הבאה שדובר A שואל את דובר B שאלה על צפייה בסרט, דובר B עונה בשלילה, ודובר A ממנה את עצמו שוב ושואל שאלה נוספת.

A: See "Death 'v a Salesman" last night?

B: No (pause)

A: Never see (h)n it?

B: No

(Lerner, 2003, 193)

חוק 3: אם שום דובר אינו בוחר את עצמו כדובר הבא, הדובר הנוכחי יכול להמשיך בשיחה.
למשל, דובר A שואל את דובר B שאלה ולאחר שאינו מקבל תשובה, דובר A שואל שתי שאלות נוספות עד שדובר B עונה.

A: Is there something bothering you?

A: Yes or no? (pause)

A: Eh? (pause)

B: No

(Atkinson and Drew, 1979, 52)

ב. תבנית השיח IRF

מחקרים מראים שמורים ותלמידים מתקשרים ביניהם בעזרת תבנית קבועה שנקבעת לפי התפקידים המסוימים שלהם – מורה ותלמיד (Sinclair and Coulthard, 1975; Ruiz-Primo and Furtak, 2006). המודל מובנה, פורמלי ומורכב משלושה חלקים עיקריים: שאלת מורה (initiation), תגובת תלמיד (response) ומשוב המורה (feedback), כפי שניתן לראות בדוגמה הזאת:

T: Ask Dan what his name is? (Initiation)

S: What's your name? (Response)

T: Good (Feedback)

(Ellis, 1994; in: Yan and Yuanyuan, 2012, 18)

מודל IRF נגזר מפרדיגמת ניתוח שיח (Discourse Analysis, DA) שמנתחת שפה בשימוש (language in use) במסגרות חברתיות כמו כיתת הלימוד (Cook, 1989, 6). מבקרי המודל טוענים שאינו מאפשר די הזדמנויות למידה ושמדובר במודל תקשורת לא יצרני (an unproductive interactional format) שמוכתב בעיקרו בידי המורה (Kaspar, 2001, 518).

שאלות המחקר

1. האם המורה משתמש בצורה יעילה בחוקי העברת תור הדיבור בכיתה על מנת להגדיל את זמן הדיבור של תלמידים בשפת היעד?
2. האם המורה והתלמידים משתמשים במודל השיח המקובל של IRF?

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 15 סטודנטים להוראת אנגלית שלימדו יום בשבוע במשך שנת הלימודים בחטיבות ביניים ובתיכונים (כיתות ז'-י"א) במרכז הארץ (תל אביב, מישור החוף והשפלה). המדגם היה מדגם נוחות של סטודנטים שלמדו במכללה אקדמית להכשרת

מורים כחלק מלימודי ההסמכה שלהם להוראת אנגלית ונמצאו בשנה השנייה להכשרתם. התלמידים בכיתות שבהן לימדו הסטודנטים החלו ללמוד אנגלית כשפה זרה בבית הספר היסודי, ומספר התלמידים בכל כיתה עמד על 15-35. בכל שיעור נכחה גם מורה מאמנת מוסמכת שלימדה את הכיתה בכל שאר שיעורי האנגלית במשך השבוע.

כלי המחקר

מחקר זה יוצא מתוך פרדיגמה איכותנית, והוא מאפשר הסקת תובנות בעניין השיח הכיתתי במטרה ללמוד על הקבוצה כולה (Cohen, Manion and Morrison, 2007) ועל דפוסי השיח של הפרטים בה. המחקר מתבסס על תצפיות שנערכו בשיעורים בזמן שיח כיתתי (teacher fronted lessons) ועל ראיונות עם המורים לאחר השיעור. בראיונות נשאלו המורים על עמדתם בנוגע לזמן הדיבור של התלמיד בשיחה (STT) ועל יכולת השפעתם על נתון זה.

דרכי ניתוח

ניתוח תמלילי השיחות במחקר זה נעשה על ידי מודלים שמשמשים מורים ותלמידים בשיעורי האנגלית. הראשון הוא שיטת הדיבור לפי תור (Sacks et al., 1974). מודל זה מנתח את השיח הכיתתי לפי ארגון התורות בשיחה ומשתמש בשלושה חוקי שיח מרכזיים שבוחנים למי ניתנת זכות הדיבור בכל רגע נתון בשיחה. המודל השני שנבדק הוא מודל ה-IRF של סינקליר וקולתארד (Sinclair and Coulthard, 1975), שבוחן את השיח הכיתתי לפי תפקידי המשתתפים בשיחה: מי שואל, מי עונה ומי נותן משוב. ניתוח תמלילי השיחות על ידי שני המודלים במקביל מאפשר לקבוע אם התלמיד קיבל די הזדמנויות לדבר ביחס לכמות הדיבור של המורה. הניתוח נעשה מתוך ההקשר שבו נאמרו הדברים (in context) וחשף שלושה סוגים עיקריים של שיח בכיתה, שיפורטו בהמשך.

ממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על שלוש תבניות עיקריות שמשמשות את המורה לאנגלית בפיתוח אינטראקציה ודיבור תלמידים להשתמש בשפת היעד. התבניות הן:

1. (IRF)1, (IRF)2, ... (IRF)n

2. I1(R), I2(R), In(R)... (F)

3. IR1, R2, R3, R4, Rn... (F)

בחלק זה אציג כל אחת מהתבניות בנפרד ואפרט את האופן שבו נעשה בה שימוש. נוסף על כך אציג את ההשלכות הפדגוגיות של שימוש בתבניות אלו בכיתה.

1. (IRF)¹, (IRF)², ... (IRF)ⁿ

לפי תבנית זו השיחה מכוונת מהמורה לתלמיד, ואין די יוזמה מצד התלמיד להשתתף בשיחה או לדבר בחופשיות (free production), כיוון שהוא מוגבל לתפקיד המשיב בלבד (response). תבנית זו מתארת השתתפות מוגבלת של התלמידים בשיחה – המורה מנהלת את השיחה ומחליטה מי ידבר, כפי שניתן לראות בדוגמה הבאה מהנתונים שנאספו*:

T: Can anyone explain why the boy ran away? (few students raise their hand)

T: Yes (by pointing to one of the students non-verbally)

S: He didn't stay [...] (incomplete)

T: (Nods her head for approval)

המשתתפים בשיחה עונים על הדרישות שמכתיבה התבנית. כלומר, המורה שואלת שאלה, כמה תלמידים מצביעים, זכות הדיבור ניתנת לאחד התלמידים, ולאחר מכן המורה מגיבה במשוב בלתי מילולי חיובי. הממצאים מראים שתבנית זו חוזרת על עצמה כמה פעמים בכל בשיחה, דבר היוצר פסיביות מצד התלמיד ומגביל את תוכנה. מבחינת סדר תור הדיבור, זכות הבחירה בתלמיד היא של המורה, והתלמידים אינם בוחרים את עצמם להיות הדובר הבא. כלומר, בחירת הדובר והשליטה בשיחה נעשית בידי המורה – היא גם שואלת את השאלה, גם בוחרת בתלמיד שיענה וגם נותנת משוב, בהתאם לחוק הראשון בהעברת התור: דובר נוכחי (המורה) ממנה את הדובר הבא (התלמיד). התלמיד הנבחר מקבל את "הבמה" ומדבר, ולאחר מכן חוזר התור למורה למתן משוב. למרות רצף התורות הברור והמובנה תשובת התלמיד אינה מלאה ואינה מקדמת אותו במידה מספקת בלמידה ובהתנסות בדיבור בשפת היעד. למעשה, תשובתו נקטעת על ידי האישור הבלתי מילולי של המורה. המודל מציג שיח בעל יחס א-סימטרי בין המורה לתלמיד, שבו המורה מקבל שני תורות (הוא גם שואל השאלה וגם נותן המשוב) – כמות תורות הכפולה מזו של התלמיד. מחקרים מראים שרצף תבנית זה מאופיין בשפה בעלת מבנים תחביריים פשוטים מצד התלמיד בהשוואה לשיחה שבה המשתתפים בעלי מעמד שווה מבחינת התפקיד וזמן הדיבור שנתון לכל אחד (Stubbs, 1983, 116). שימוש בתבנית זו יוצר שיח שבו המורה שולט בחלוקת התורות ועושה שימוש נרחב בחוק הראשון.

* ראו מפתח תמלילי שיחה בסוף המאמר.

I1(R), I2(R)... In(R)... (F) .2

הממצאים מצביעים על תבניות נוספות מלבד ה-IRF שמשפיעות על סדר חלוקת התורות בכיתה (Seedhouse, 2004) ועל מעורבות המשתתפים בשיחה. לפי התבנית השנייה המורה צריכה ליזום כמה פניות לתלמידים (initiations) בטרם היא מקבלת מענה, כפי שניתן לראות בדוגמה הזאת:

1. T: Do you have any foods you like, Amit?
2. S1 (Amit): (pause) ummm
3. T: Can you cook yourself? Do you know how to cook?
4. Ss: [No], [yes], [בטח], [laughter]
5. T: Don't you help your mom? (points to Amit again while using nonverbal gestures to signal quiet to the Ss)
6. S1 (Amit): Yes
7. T: Good. OK everybody, let's listen to each other,
8. T: (turns to another student) Noam, what do you do at home? (no pause)
9. T: How do you help your parents? What do you do?
10. T: ?מה?
11. T: Excuse me, I'm waiting for quiet (doesn't let Noam answer yet)
12. T: Ok, so Noam (looks at him)...What did you say?
13. T: Yes...
14. S2: (Noam): I clean
15. T: What?
16. S2: My room
17. T: You clean your room, יופי.

המורה מנסה לעודד את התלמידים לדבר על ידי רצף שאלות בנושאים אישיים על עזרה בבית ומאכלים אהובים (תור: 1, 3, 5, 8, 9, 10, 12), וכך נוצרת בכיתה סדרה של שאלות ותשובות שבה מעורבים כמה תלמידים. הממצאים מראים שתשובות התלמידים קצרות באורכן (בעלות מילה או שתיים) ביחס לאורך שאלות המורה. כלומר, לכאורה התלמידים משתתפים פעמים אחדות בשיחה אבל אינם אומרים הרבה בכל תור, ולכן המורה ממשיך להיות הדוברת הדומיננטית בשיחה.

מבחינת חלוקת התורות מתקיימים שני חוקים: החוק הראשון – שלפיו דובר נוכחי (המורה) ממנה את הדובר הבא (התלמיד) על ידי שאילת השאלות ופנייה לתלמידים

מסוימים (לעמית ולאחר מכן לנועם), והחוק השלישי – שלפיו אם שום דובר אינו בוחר את עצמו כדובר הבא, הדובר הנוכחי (המורה) יכול להמשיך בשיחה, כפי שעשתה המורה בתורות 7-13. המורה אינה ממתנה בין שאלה אחת לשנייה, ולתלמידים אין די זמן תגובה (wait time) לחשוב לפני מתן תשובה ולפתח את הנושא שעליו נשאלו. ככל שנשאלות יותר שאלות ברצף, ללא הפסקות קצרות ביניהן, כך יורדת יכולת התגובה של התלמידים לענות. מחקרים מראים שהפסקות של שלוש-חמש שניות בין שאלת המורה לתשובת התלמיד מגבירות את יכולת התלמיד לענות בתורו, גורמות למתן תשובות ארוכות יותר ויוצרות יותר הזדמנויות שיחה בין תלמידים (Rowe, 1974; Tobin, 1987).

3. IR1, R2, R3, R4, Rn... (F)

לפי תבנית זו כמה תלמידים מדברים בעת ובעונה אחת ללא שניתנה להם זכות הדיבור או שישנה התפרצות של תלמיד אחד לדברי האחר. כפי שניתן לראות בדוגמה הזאת:

1. T: Good morning everyone, how was your weekend?
2. S1: [boring]
3. S2: [לא עשיתי כלום, רק ישנתי]
4. S3: [לי היה שבת כף]
5. S4: [It was good teacher], you?
6. T: My weekend was ok. What did you do? (turns to the initiator, still noisy in class)
7. S4: [nothing] (other continue to speak)
8. T: Good. OK everybody, let's start today's lesson (pause)
9. T: Guy, do you remember our story about disasters?
10. Ss: XXX
11. S4: [היה משעמם]
12. S5: XXX (whispers to a friend)
13. T: Excuse me, I'm waiting for quiet (doesn't let Guy answer)
14. T: Ok, so Guy (looks at Guy)... what did you say?

המורה שואלת שאלה כללית בנושא סוף השבוע שעבר על התלמידים, אינה ממנה תלמיד מסוים לענות על השאלה, ותלמידים אחדים עונים בעת בעונה אחת (תור 2-5). בהמשך השיחה המורה פונה לתלמיד מסוים (גיא, בתור 9), אבל גם הפעם תלמידים אחרים מתפרצים לדבריה (תור 10-12). נוצר בכיתה רצף של תגובות מצד התלמידים, והמורה מתקשה

להשיב לעצמה את זכות הדיבור (תור 13-14) וליצור חלוקת תורות מאורגנת. מבחינת חלוקה לתורות חל כאן החוק השני: אם הדובר הנוכחי (המורה) אינו ממנה את הדובר הבא (תלמיד מסוים), הדובר הבא יכול למנות את עצמו. השימוש המוגזם בחוק זה גורם לדיבור של תלמידים ללא שניתנה להם הזכות, והתוצאה היא כמה תלמידים שמדברים באותו זמן, שלא בתורם, וקושי מצד המורה לגרום לתלמידים להקשיב זה לזה. שלושת המודלים שהוצגו אפיינו את רוב השיחות שנצפו בכיתות. המודל הנפוץ ביותר היה המודל השני: $(F) \dots I_n(R) \dots I_2(R), I_1(R)$, שבו המורה הוא היוזם המרכזי של השיחה.

דיון ומסקנות

אחת המסקנות של המחקר היא שכמות מוגברת של שאלות מורה לא בהכרח מאפשרת יותר זמן דיבור של תלמידים או יותר הזדמנויות דיבור. לפיכך עולה שאלה בעניין מידת ההדדיות בכיתה: האם התלמיד יודע "להחזיק שיחה", להיענות להזמנות לקבל תור, לפתח נושא, להגיב למסרים (פלד-אלחנן, 2002)? התלמידים נוטים לענות תשובות קצרות ואינם מצליחים לפתח את נושא השיחה בדרכים משמעותיות. כאשר המורה מקבל עליו את התפקיד הדובר הדומיננטי – מציג הנושא, שואל השאלות ומחלק התורות, תפקיד התלמיד מוגבל למגיב בלבד ולכן מיומנות הדיבור שלו בשפת היעד נפגעת.

הממצאים מלמדים על שלוש תבניות שיח שונות זו מזו שנצפו בשיח הכיתתי. השימוש בתבנית מסוימת אפיינן כיתות בעלות דפוסי התנהגות מובחנים.

שימוש בתבנית הראשונה $(IRF)_1, (IRF)_2 \dots (IRF)_n$ חוזר על עצמו פעמים רבות בעיקר בכיתות בעלות רמת משמעת גבוהה, שהמורה עמד במרכז השיח בזמן שהתלמידים המתונו בסבלנות לאישורו לדבר ולא לקחו את זכות הדיבור על דעת עצמם (McCarthy, 2002). בכיתות אלו יושם בעיקר החוק הראשון של חלוקת התורות (שלפיו המורה ממנה את התלמיד הבא).

התבנית השנייה $(F) \dots I_n(R) \dots I_2(R), I_1(R)$ נצפתה בעיקר בכיתות שבהן היו תלמידים בעלי הישגים נמוכים באנגלית שחששו לדבר בחופשיות שמא יטעו או יצחקו עליהם. המורה הוא השולט בשיחה והתלמידים אינם אומרים הרבה. בכיתות אלו נעשה שימוש מרבי בחוק השלישי של חלוקת התורות (אם שום דובר אינו בוחר את עצמו כדובר הבא, הדובר הנוכחי יכול להמשיך בשיחה). כלומר, התלמידים לא מתנדבים לדבר, והמורה ממשיך לשאול שאלות. עקב כך נוצר מצב לא מאוזן שבו המורה יוזם שיח יותר ממה שהתלמידים מוכנים לענות.

התבנית השלישית $(F) \dots IR_1, R_2, R_3, R_4, R_n \dots$ נצפתה בתדירות גבוהה בכיתות

"דברניות" יותר ביחס לשאר הכיתות ובכיתות שבהן לומדים תלמידים בעלי הישגים גבוהים ובעלי ביטחון לדבר באנגלית. בכיתות אלו נעשה שימוש רב בחוק השני (אם הדובר הנוכחי [המורה] אינו ממנה את הדובר הבא, הדובר הבא יכול למנות את עצמו), כלומר תלמידים משתתפים בשיחה ללא שניתנה להם זכות הדיבור.

אחד התפקידים המרכזיים של המורה הוא לייצר "עוגנים" של זמן דיבור תלמיד (STT) ובכך להגדיל את הזמן שבו מדברים תלמידים בשפת היעד. תצפיות מוכיחות שיצירת זמן דיבור תלמיד תלויה בשימוש יעיל במודל חלוקת התורות ובמודל השיח ובהתאמתם לכיתת היעד (Nunan, 1991). כלומר, מורים שמסוגלים לבחור את הדובר הבא ולתת לו זמן להגיב, או מורים שיכולים לקחת צעד אחורה ולאפשר לתלמידים לשוחח ביניהם, יוצרים הזדמנויות דיבור רבות יותר. ככל שמורה ממנה עצמו פחות, כך עולים סיכויי של התלמיד להשתתף באופן פעיל יותר בפעולת הגומלין התקשורתית.

השלכות פדגוגיות

הממצאים שצוינו מלמדים על הצורך להגדיל את הזמן שבו מדברים התלמידים בכיתה בעזרת הדרכים האלה:

1. לתת לתלמידים את הבמה, כלומר לאפשר להם להרים את הכפפה וליזום יותר שיחה ויותר נושאי שיחה מתוך שימוש נרחב יותר בחוק השני – אם הדובר הנוכחי אינו ממנה את הדובר הבא, הדובר הבא (התלמיד) יכול למנות את עצמו. כדי שיגדלו הסיכויים שתלמיד ימנה את עצמו, יש לכבד את זמן התגובה: הזמן בין שאלת המורה ובין תשובת התלמיד. מחקרים מראים שעקב לחץ של זמן לסיים את החומר הנלמד, חוסר סבלנות של המורה או פחד משקט בכיתה שיתפרש כחולשה, מורים נוטים לזוטר על זמן התגובה בכיתה (Thornbury, 1996). נוסף על כך יש לאפשר לתלמידים לסיים את המשפטים ולא לקטוע אותם באמצע או לאפשר לתלמידים אחרים לקטוע אותם ולהתפרץ לדבריהם.

2. מציאת יותר הזדמנויות לשיתוף התלמיד מתוך שימוש בטכניקת negotiated interaction (Boulima, 1999), שלפיה תלמידים עוזרים זה לזה ונעזרים זה בזה כדי לתקשר. התלמיד הוא קהל היעד שאמור ללמוד שפה חדשה, ולכן יש להעביר את השליטה בשיחה אליו ולהעמיד אותו במרכז הבמה על מנת שיפתח מיומנויות דיבור. על ידי פעילויות כגון משחקי תפקידים, טיעונים בעד ונגד, הרצאות תלמידים ושאלות שאלות אישיות אפשר להגדיל מאוד את זמן הדיבור של התלמידים. המורה צריך לעורר מוטיבציה, אתגר ומחויבות בקרב התלמידים להשתתף בדרך פעילה בשיעור ולתרום לשיח.

מקורות

- סלסה-מורסיה, מ', וע' אולשטיין, 2014. "גישות מבוססות-שיח: מסגרת חדשה להוראה וללמידה של שפה שנייה", בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל, א, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 98-121.
- פלד-אלחנן, נ', 2002. "ללמד פירושו לדבר עם ילדים: כמה דוגמות משיחות אישיות ולימודיות", סקריפט - אוריינות: חקר, עיון ומעש 3-4: 147-188.
- פלד-אלחנן, נ', וש' בלום-קולקה, 1997. "דיאלוגיות בשיח הכיתה", חלקת לשון 24: 28-61.
- רוזנהויז, י', 2009. "למידת שפה באופן אקראי: פנים לכאן ולכאן", הד האולפן החדש 3-95: 15-3.
- Altay, M., and P. Öztürk, 2004. "Understanding and overcoming student anxieties in speaking lessons," *Sofia University Foreign Language Teaching Journal* 19 (1): 23-28.
- Atkinson, J. M., and P. Drew, 1979. *Order in court: The organization of verbal interaction in judicial settings*, London: Macmillan.
- Boulima, J., 1999. *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, Amsterdam: J. Benjamins Publishing Co.
- Cohen, L., L. Manion, and K. Morrison, 2007. *Research methods in education*, London: Routledge (Sixth Edition).
- Cook, G., 1989. *Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Gaies, Stephen J., 1985. *Peer involvement in language learning*, New York, NY: Harcourt, Brace and Jovanovich, Inc.
- Grice, H. P., 1975. "Logic and conversation," in: P. Cole and J. L. Morgan (eds.), *Speech acts*, New York: Academic Press.
- , 1989. *Studies in the way of words*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kasper, G., 2001. "Four perspectives on L2 pragmatic development," *Applied Linguistics* 22: 502-530.
- Lerner, G. H., 2003. "Selecting next speaker: The context sensitive operation of a context free organization," *Language in Society* 32 (2): 177-201.
- McCarthy, M., 2002. *Discourse analysis for language teachers*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nunan, D., 1991. "Communicative tasks and the language curriculum," *TESOL Quarterly* 25 (2): 279-295.
- Rowe, M. B., 1974. "Wait-Times and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic and fate control: Part 1," *Journal of Research in Science Teaching* 11:81-94.
- Ruiz-Primo, M. A., and E. M., Furtak, 2006. "Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning," *Educational Assessment* 11 (3 and 4): 237-263.

- Sacks, H., E. Schegloff, and G. Jefferson, 1974. "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation," *Language* 50: 696–735.
- Schegloff, E., 2007. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, I, Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P., 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Sidnell, J., 2010. *Conversation analysis: An introduction*, London: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J., and T. Stivers, (eds.), 2012. *Handbook of conversation analysis*, Boston: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, J., and M. Coulthard, 1975. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.
- Stubbs, M., 1983. *Language, schools and classrooms*, London: Routledge.
- Swain, M., 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development," in: S. M. Gass, and C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 235–253.
- Swain, M., 2007. "The output hypothesis: Its history and its future," Keynote speech given at the 5th International Conference on ELT in China, Beijing (online).
- Thornbury, S., 1996. "Teachers research teacher talk," *ELT Journal* 50 (4): 279–287.
- Tobin, K., 1987. "The role of wait time in higher cognitive level learning," *Review of Educational Research* 57 (1): 69–95.
- Yan, C., and C. Yuanyuan, 2012. "EFL classroom discourse from the perspectives of both DA and CA," *Higher Education of Social Science* 3 (1): 17-23.

מפתח:

T: Teacher

S: Student

S1: Student 1

S2: Student 2

S3: student 3

S4: Student 4

Ss: כמה תלמידים מדברים יחד

[] מצב של חפיפה בין דברי המשתתפים:

XXX: דיבור לא מובן

[...]: משפט לא שלם

aiymerav@gmail.com