



משרד החינוך
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך יסודי
היחידה לשוויון בין המינים בחינוך

המרכז לחקר הפדגוגיה
שותפותיות אקדמיה-שדה
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
מרכז אبحاث וدراسات تربوية
شراكات بين الاكاديمية وبين الحقل التربوي
جامعة بن غوريون في النقب



המרכז
להוגנות
מגדרית
בחינוך



הקול הוגן

הוגנות מגדרית בשיח כיתתי



מבוא

יעל בויס-פיין | מנהלת המרכז להוגנות מגדרית בחינוך

כמה שבועות אחרי שהבת שלי עלתה לכיתה א' היא הודיעה: **"המורה שלי עושה בכיתה משהו שאת תאהבי"**. **"מה היא עושה?"** שאלתי, והיא סיפרה שבכל פעם שהמורה שואלת שאלה בכיתה, היא נותנת גם לבת וגם לבן לענות, לפי תורות – בת, בן, בת, בן. המורה הסבירה לתלמידים שהיא עושה את זה כי אחרת בנות יתביישו וישתתפו פחות בשיעור. הסיפור הזה הפיל לי אסימון. בתקופה הזאת הייתי כבר פעילה פמיניסטית ותיקה, יו"ר הוועד המנהל של מרכז הסיוע לנפגעות אונס בירושלים, והסיפור הזה גרם לי להבין מהו שורש הבעיה וגם מהו התיקון שלה – אלה הרגעים היום-יומיים, הסמויים בדרך כלל, שמייצרים אי-שוויון מגיל צעיר, והפרקטיקות לשינוי צריכות להיות חלק מהשגרה החינוכית.

בהשראת הסיפור הזה הקמתי את המרכז להוגנות מגדרית בחינוך, שעוסק בפיתוח, מחקר והטמעה של פדגוגיה המקדמת שוויון מגדרי במרחבים חינוכיים. המרכז להוגנות מגדרית בחינוך הוקם במטרה לקדם חברה שוויונית, שבה לכל איש ואישה יש הזכות והאפשרות לממש את הפוטנציאל האנושי המלא שלהם ולחיות חיים טובים יותר, שאינם מוגבלים בהבניות מגדריות. הזכות הזאת צריכה להתממש בראש ובראשונה בשדה החינוך, שהוא מרחב מרכזי ללמידה, צמיחה והתפתחות. המרכז להוגנות מגדרית בחינוך מקדם שינוי מערכתי ושיטתי, עוסק בפיתוח ידע ופרקטיקות פדגוגיות מבוססות מחקר ובהכשרת צוותי חינוך לזיהוי הטיות מגדריות במרחב החינוכי והקנייה של פרקטיקות חינוכיות המקדמות שוויון הזדמנויות באמצעות השתלמויות והדרכה בשותפות עם משרד החינוך. המרכז הוא חלק מהאגודה לקידום החינוך, ארגון חינוכי-חברתי הפועל מתוך מחויבות למצוינות, להוגנות ולאיכות. אתר האינטרנט של המרכז כולל מאגר ידע רחב ומגוון על חינוך ומגדר ובו מאמרים, סרטונים, מערכי שיעור ופרקטיקות לקידום הוגנות מגדרית בחינוך.

מהרגע הראשון שמנו לעצמנו למטרה לצלול לנושא של ההטיות המגדריות בשיח הכיתתי, סוגיה מרכזית ומורכבת, רוויה בהטיות מגדריות הסמויות מן העין.

בכל פעם שאני לא מסכימה עם המורה, או לא רוצה לענות, אני פשוט מתחילה לשתות מים. את יודעת כמה פעמים אני שותה מים בשיעור? אני למדתי להיות שחקנית כזאת, אם אני שותה והמורה מבקשת ממני לענות אני יכולה לעשות כאילו אני נחנקת."

שירה, תלמידה שרואיינה במסגרת המחקר

אני חייב לדבר. אני לא אשתוק, אני לא מסוגל לשתוק על זה, אני אגיד משהו. אני לא אוותר על עמדתי."

איתן, תלמיד שרואיין במסגרת המחקר

השיח בכיתה הוא מרחב מרכזי ללמידה, ומחקרים רבים מראים כי הוא מושפע במידה רבה מהבניות מגדריות. כלומר יש הבדלים של ממש בין תלמידים לתלמידות בהיבטים שונים של ההשתתפות בשיעור: היקף ההשתתפות, דרכי קבלת רשות הדיבור, איכות ההשתתפות ואופייה.

מחקרים מראים כי תלמידים נוטים להשתתף בשיעורים פי שניים יותר מתלמידות (פולק, סיגל ולפסטיין, 2015), וכי הם נוטים יותר להתפרץ לדבריהם של אחרים, בעוד תלמידות מקפידות להצביע או להמתין לפנייה ישירה מהמורה (Netz & Orner, 2021). זאת ועוד, לתלמידים הבנים מופנות שאלות מעמיקות יותר, והם נוטים להאריך את זמן הדיבור שלהם. עם זאת, הבנים משתתפים פחות מהתלמידות בשיח רגשי בכיתה ומקבלים פחות הזדמנויות לפתח מיומנויות של שיח רגשי.

השתתפות פעילה בכיתה תורמת להעמקת ההבנה, לפיתוח חשיבה ביקורתית ולהתנסות בתהליכים לוגיים, גם אם הם מובילים לטעויות. ההטיות המגדריות בשיח הכיתתי משפיעות ישירות על חוויות הלמידה של תלמידות ותלמידים, ותורמות לעיצוב הזהות שלהם. על פי רוב הטיות אלו סמויות מעינו של צוות החינוך, כך שהשיח הכיתתי לא פעם משמר ואף מעצים הטיות מגדריות קיימות. אף על פי שקיים מחקר נרחב בנושא הטיות מגדריות בשיח הכיתתי, חסר ידע על דרכים אפקטיביות לצמצומן.

על רקע תמונת המצב הזאת, וכדי לבחון כיצד אפשר לקדם הוגנות מגדרית בשיח בכיתה, יזם המרכז להוגנות מגדרית בחינוך באגודה לקידום החינוך מהלך לפיתוח ומחקר של ידע וכלים בשותפות עם המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה ועם היחידה לשוויון בין המינים ואגף מו"פ במשרד החינוך. מטרת השותפות הייתה לאפיין אמות מידה להוגנות מגדרית בשיח הכיתתי, לפתח כלים מעשיים למיפוי ההטיות בשיח ופרקטיקות פדגוגיות יעילות לקידום הוגנות מגדרית בשיח. הכלים נועדו לאפשר לאנשי ונשות חינוך להתבונן על השיח הכיתתי במשקפיים מגדריים כדי לזהות את ההטיות, לעודד השתתפות מגוונת בכיתה ולפעול באופן מעשי להסרת חסמים מגדריים ולקידום שוויון הזדמנויות לתלמידים ולתלמידות שלהם.

השותפות פעלה בשנים 2022–2023 ובמסגרתה הוקם צוות פיתוח של מורות שהובילה דפנה צדוק, המנהלת הפדגוגית של המרכז להוגנות מגדרית בחינוך בשותפות עם אביב אורנר, החוקרת, וטל תמיר, מדריכת מחוז תל אביב ביחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך. צוות הפיתוח עסק בלמידה, התנסות, משוב, רפלקציה ומיטוב של הכלים למיפוי וקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי.

החוברת שלפניכם כוללת סקירה של ספרות המחקר בנושא ההטיות המגדריות בשיח ואת הכלים הפדגוגיים שפותחו כדי לתת מענה להטיות המגדריות בשיח הכיתתי. עוד תוכלו למצוא בחוברת רשמים של צוותי הוראה ושל תלמידים ותלמידות מהשטח, וגם מבט ביקורתי ובוחן לכל כלי, המפרט לא רק את מעלותיו, כי אם גם את האתגרים הטמונים בו. אם תרצו להעמיק תוכלו למצוא בסוף החוברת את דוח המחקר המפורט של תהליך השותפות.

אני מבקשת להודות את המאמצים הממשליים שאני אומכת קולן לא בנות ונשים
אברהם לא סמל יצא אייבולור, שנוצרה בירושלים וגדלה במושב גיא, בתם לא גילי
וחזי, יצפיתנית שנפלה בעת מילוי תפקידה במוצב נחל צוז ב-ד באוקטובר 2023.

* "מילים אלה נכתבו בפונט המנציח את כתב ידה של יעלי, מתוך המיזם אות. חיים



על השותפים

המרכז להוגנות מגדרית בחינוך, מבית האגודה לקידום החינוך הוקם במטרה לקדם מרחב חינוכי שוויוני בישראל, שבו לכל ילד וילדה יש הזכות והאפשרות לממש את הפוטנציאל האנושי המלא שלהם, מבלי להיות מוגבלים על ידי הטיית מגדריות. המרכז עוסק בפיתוח, הטמעה ומחקר של פדגוגיה מקדמת שוויון מגדרי, ופועל באמצעות פיתוח והובלה של תוכניות עירוניות ואזוריות. התוכניות ממוקדות בהכשרת צוותי חינוך לפיתוח מיומנויות, לזיהוי ההטיות המגדריות בכל היבטים של המרחב החינוכי והטמעת תוכניות חינוך ופדגוגיה המקדמות שוויון.

[היכנסו לאתר הבית של המרכז להוגנות מגדרית בחינוך](#)

היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך מקדמת שוויון מגדרי במערכת החינוך. היחידה פועלת ליצירת סביבה חינוכית הוגנת, מכילה ומצמיחה המאפשרת נגישות שווה להתנסויות חינוכיות מגוונות ומקדמת תלמידים ותלמידות על בסיס כישוריהם, מיומנויותיהם והתאמתם האישית, תוך הימנעות מתפיסות סטריאוטיפיות. הובלת כל תלמיד ותלמידה למימוש מלוא הפוטנציאל האנושי, ללא מגבלות וחסמים מגדריים, נעשית בדרכים מגוונות: (1) תוכניות חינוכיות וחברתיות בקדם-יסודי, ביסודי ובעל-יסודי; (2) פיתוח מקצועי והכשרות לצוותי חינוך והוראה; (3) פיתוח יחידות הוראה בתחומי דעת שונים; (4) ועבודה עם יחידות במטה בכל הנוגע למגדר ולשוויון בין המינים.

[היכנסו לאתר היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך](#)

המרכז לחקר הפדגוגיה שותפויות אקדמיה-שדה מקדם פיתוח של ידע פדגוגי קפדני בעל ערך שימושי לאנשי חינוך בהתמודדות עם סוגיות פדגוגיות ולמעצבי מדיניות במענה לסוגיות חינוכיות וחברתיות רחבות. בכך מבקש המרכז לסייע בחיזוק מוסדות חינוך וטיוב תהליכים חינוכיים, לקדם פיתוח מקצועי של אנשי חינוך, ולתמוך בצמצום פערים חברתיים וחינוכיים. תחומי הפעילות העיקריים של המרכז כוללים: (1) פרויקטים של מחקר ופיתוח (מו"פ) המקיימים שותפות בין חוקרים מהאקדמיה בארץ ושותפים אסטרטגיים בשדה החינוך; (2) שותפויות עם בתי ספר – מנהלות ומורות – לשם קידום קבלת החלטות ופיתוח פדגוגי מבוססי נתונים ברמת בית הספר, ההנהלה והמורה בכיתה.

[היכנסו לאתר הבית של המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה](#)

אדם לפסטיין הוא פרופסור בבית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס באוניברסיטה העברית בירושלים. מחקריו והוראתו מתמקדים בפדגוגיה, שיח ויחסי גומלין בכיתות לימוד, למידה של מורים ושינוי חינוכי. הוא מתעניין במיוחד בממשקים שבין מחקר ועשייה פרופסיונאלית, וכיצד לערוך מחקרים משמעותיים וקפדניים מבחינה מדעית שגם תורמים לאנשי חינוך מבחינה מעשית. הוא ייסד את המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה. מחקריו האחרונים כוללים בחינה של תרבות ופדגוגיה בחינוך היסודי הישראלי, מחקר על אודות שיחות משוב דיאלוגיות מבוססות וידא, מחקר יישום מבוסס עיצוב על אודות מנהיגות מורים ושיח מקצועי, מחקר ניסויי על דיאלוג לימודי פורה בשיעורי שפה בבתי ספר יסודיים, ומחקר אתנוגרפי על יחסי הגומלין בין שפה, מעמד והשתתפות בשיעורים.

שותפות ושותפים לדרך

הובלה מחקרית

פרופ' אדם לפסטיין

ראש בית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס,
האוניברסיטה העברית בירושלים
adam.lefstein@mail.huji.ac.il

יוזמה והובלה רעיונית

יעל בויס-פיין

מנהלת,
המרכז להוגנות מגדרית בחינוך
yael.bf@kidum-edu.org.il

הובלת השותפות

טל תמיר

מובילה שותפה לתהליך הפיתוח
מדריכת מגדר מחוז תל אביב,
היחידה לשוויון בין המינים,
משרד החינוך
tal.muma@gmail.com

דפנה צדוק

מובילת תהליך הפיתוח
מנהלת פדגוגית,
המרכז להוגנות מגדרית בחינוך
dafna.tz@kidum-edu.org.il

אביב אורנר

מובילת המחקר
דוקטורנטית בבית הספר לחינוך,
האוניברסיטה העברית בירושלים
avivorner@gmail.com

שותפות ושותפים לפיתוח ועיצוב הכלים

ד"ר מתן ברק

מנהל עיצוב ופיתוח,
המרכז לחקר הפדגוגיה –
שותפויות אקדמיה-שדה barakmatan@gmail.com

מורות חברות בצוות פיתוח

איריס גולן, ורה ליפשיץ, חיה רייבי, טל אלטמן, יהודית לואטן, יובל פייסר, ליאת פוקס, לירון פריג',
מור לוי, נועה מנדל, רות צדוק-פלד, שרון גורדון

עריכת תוכן: הדר אזולאי-ליברמן, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה – שדה

עריכת לשון: רעות יששכר

עיצוב גרפי: סטודיו לי ותמר

לציטוט אוגדן זה: אורנר, א', צדוק, ד', תמיר, ט', ברק, מ', אזולאי-ליברמן, ה', בויס-פיין, י' (2025)
הקול הוגן – הוגנות מגדרית בשיח כיתתי. המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה.

תוכן העניינים

7	הקדמה רעיונית
פרקטיקות להתמודדות עם הטיית מגדריות בשיח כיתתי	
13	פרק 1 מיפוי מגדרי של השתתפות בשיח הכיתתי
21	פרק 2 בת-בן-בת-בן: איזון ההשתתפות בשיח הכיתתי
26	פרק 3 לחשוב, לחלוק, לשתף: גיוון ההשתתפות בשיח הכיתתי
32	פרק 4 משוב להעמקת שיח רגשי
38	פרק 5 משוב להעמקת הלמידה ולהרחבת ההשתתפות
43	פרק 6 משוב הוגן בנושאי משמעת
49	פרק 7 שיתוף תלמידים ותלמידות בקידום שיח כיתתי הוגן
1	דוח המחקר
3	מבוא
6	פרק 1 מסגרת המחקר
17	פרק 2 פרקטיקות לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הזדמנויות ואתגרים
83	פרק 3 הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הלכה למעשה – מתחים ומסקנות
89	מקורות



הקדמה רעיונית

שיח הוגן מגדרית

מה ידוע לנו, לאן נשאף להגיע וכיצד נתקדם לשם?

מחקרי שיח כיתתי מצביעים על מגדר כגורם מכריע בעיצוב האינטראקציות בכיתה. להיבטים מגדריים הבאים לידי ביטוי בשיח הכיתתי השפעה מכרעת על תלמידים ותלמידות, החל מהאופן שבו הם מבטאים את עצמם ועד האופן שבו הם מפרשים את הנאמר בכיתה ומגיבים לו (Brophy & Good, 1970).

אני לפעמים לא משתתפת כי אני באמת מפחדת לטעות למרות שזה לא קורה הרבה. בגלל שנורא רציתי להשתתף וסוף סוף להדביק מדבקה, אני השתתפתי כמה פעמים, אבל טעיתי פעם אחת ולא הגיבו לי על זה."

גפן, תלמידה שהשתתפה במחקר

אז יש לי ילדות שחוששות אפילו לעשות קריאה קולית, מהחשש שאולי יטעו בהגייה של איזו מילה, ופתאום מרימות את האצבע ורוצות לדבר."

ויקה, מורה שהשתתפה בתוכנית

הציטוטים, הלקוחים מראיונות עם תלמידים, תלמידות ומורות שהשתתפו בתוכנית המחקר והפיתוח, שופכים אור על ההטיות המגדריות שבשיח הכיתתי. דבריה של גפן תואמים ממצאים שעלו במחקרים, ולפיהם תלמידות אכן משתתפות בשיח הכיתתי פחות מתלמידים. אחד ההסברים להשתתפות הרבה בקרב תלמידים לעומת תלמידות הוא דפוסי ההתנהגות שלהם ומידת האסרטיביות שהם נוקטים בשיח הכיתתי. בעוד בנים נוטים ליטול לעצמם את רשות הדיבור או מדברים יחד עם המורה, בנות נוטות ממתנות לתורן או מוותרות כליל על ההשתתפות בדיון (אברהמי-עינת, 1995; Orner & Netz, 2021; Losey, 1995; Aukrust, 2008).

ואולם לא מדובר רק בהשתתפות בשיח הכיתתי. מחקרים מצאו כי מורים ומורות תופסים תלמידים ותלמידות באופן שונה. תלמידים-בנים נתפסים כבעלי כישורים מולדים בעיקר בתחומים הריאליים, ותלמידות-בנות נתפסות כמי שמשקיעות יותר בלמידה, אך מוכשרות פחות (Robinson et al., 2014). קל לדמיין כיצד הטיות תפיסתיות אלה משמשות "נבואות המגשימות את עצמן" ובאות לידי ביטוי גם בתפיסות העצמי של התלמידים עצמם (Jussim & Harber, 2005). כך למשל, נמצא כי לבנים יהיו תפיסות עצמיות והישגים נמוכים בקריאה אם למורים שלהם יש ציפיות מגדריות סטריאוטיפיות לגבי כישורי הקריאה של בנים (Muntoni & Retelsdorf, 2018). קשרים דומים נמצאו בין הסטריאוטיפים המגדריים של המורים לבין תפיסת העצמי של בנות וביצועיהן האקדמיים במתמטיקה (Carlana, 2019). מחקרים שבחנו כיצד מועברות אמונות וציפיות של המורים והמורות כלפי תלמידים ותלמידות הראו כי שיטות ההוראה בכיתה מושפעות מההטיות המגדריות. כך למשל, נמצא כי בנות הגיעו להישגים לימודיים נמוכים יותר בלימודי מתמטיקה ומדעים, ואילו במיומנויות שפה עולה פער מגדרי בהישגים לרעת הבנים.

הטיות מגדריות וביטוי במישור המשוב הניתן לתלמידים ותלמידות

הטיות מגדריות הן חמקמקות, ודרושה מודעות מיוחדת כדי להבחין בהן. ישנם תחומים רבים שבהם צוותי החינוך מגיבים באופן שונה לתלמידים ולתלמידות. המהלך שלנו ביקש לבחון הטיות ידועות ממחקרים בעולם בתוך כיתות בישראל ולפתח פרדיגמות פדגוגיות להתמודדות עם אותן ההטיות. ההטיות המגדריות הידועות בספרות המקצועית מתחלקות לתחומים שונים.

א. משוב הוגן

למי נעניק אינפורמציה מדוקדקת, ועל מי נרעיף שבחים?

מחקרי שיח כיתתי מצאו הבדלים מגדריים בתדירות, בסוג ובאיכות של המשוב הניתן לתלמידים ולתלמידות. נמצא שתלמידים-בנים מקבלים משוב לעיתים קרובות ובאופן קבוע יותר מתלמידות-בנות, במיוחד בתחומי לימוד הנתפסים באופן סטריאוטיפי כ"גבריים", כגון מתמטיקה ומדעים. תופעה זאת מתרחשת לעיתים כיוון שהתלמידים משתתפים באופן פעיל יותר, לחיוב או לשלילה (למשל, הפרעות), וכך הם זוכים למעקב צמוד יותר של המורים. נוסף לתדירות משוב גבוהה יותר, התלמידים-הבנים נהנים משוב מפורט יותר, משאלות מאתגרות ומהזדמנויות רבות ללמידה לעומת התלמידות. אומנם גם הן זוכות למשוב, אך הוא, על פי רוב, מאופיין בשבחים, שמצד אחד יכולים לעודד, אולם מנגד חסרים את הספציפיות הדרושה להעמקת הלמידה.

ב. ציפייה ליכולות רגשיות

למי נאפשר להתרחק מרגש, ולמי לא?

... זאת אומרת, אני גם רואה בשיעורים, אם זה שיעורי מתמטיקה, הבנים מצביעים יותר, והם בעצם אומרים תשובות של מתמטיות, מספרים, או מסבירים תהליכים חשבוניים. וזה קצת יותר קשה, אבל הם חלקם עושים את זה. אבל כשאני מדברת על שיעור עברית, כשאנחנו מדברים על סתם, קוראים שיר, קוראים טקסט, מדברים בכיתה, למה הרגשת ככה? מה קרה? למה הגעת ככה? מה היה? הבנים לא יודעים להסביר את זה".

שירלי, מורה משתתפת במחקר

הטיה מגדרית נוספת הנוגעת למשוב קשורה לתפיסות ולעמדות המושרשות של מורים ומורות ביחס למיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) בכיתה, המבטאות ציפיות שונות מבנים ומבנות (Rhannon, 2017). כך תלמידות מוצאות את עצמן מוזמנות לבטא ולנתח את רגשותיהן לעיתים קרובות, ואילו תלמידים-בנים מקבלים יותר לגיטימציה כאשר הם מתחמקים משיח כזה או נוהגים בפסיביות. מגמה זו נשענת על ההנחה הסמויה שלתלמידות יש יכולת מוגברת להבין ולהעביר משוב רגשי בסיסי יותר, ובכך להנציח את הסטריאוטיפ של חוסר היכולת שלהם לעבד רגש. למרות שמורים ומורות מאמינים ביכולתם של בנים להביע רגש, עדויות מראות שניתנות להם פחות הזדמנויות לעשות זאת. במקום זאת, לעיתים קרובות הם מוצאים את עצמם נתקלים ברמזים עדינים המחזקים את התפיסות של גבריות הגמונית. רמזים אלה עשויים להתבטא בדרכים שונות, החל מדיכוי גילויים רגשיים ועד לטיפול ציפייה לחוסן או לקשיחות אצל בנים (Hall et al., 2004; Walkerline, 1989). הטיות מובנות אלו, הפועלות לרוב ללא מודעות, יכולות לעצב באופן עמוק דפוסי השתתפות בשיח בכיתה. לדפוסים כאלה יש פוטנציאל לקבע חוויות למידה ונורמות שיח, אשר, בתורן, יכולות להגביל את כלל התלמידים בביטויים התקשורתיים שלהם.

ג.התמודדות עם אירועי משמעת

איך נגיב כשתלמיד מפריע והאם התגובה שונה כשתלמידה מפריעה?

יולי: "... באתי, כעסתי עליה אבל לא בשיא. כי בראש שלי אמרתי איזה כיף שהיא הורידה לו סטירה כי הוא ילד מעצבן. אבל אחרי זה חשבתי לעצמי..."

יונית: "חשבתי בגלל שהיא בת והיא הרביצה לבן, זה גם כיוון {צוחקת}"

יולי: "לא, לא, אחרי זה, אמרתי לעצמי, אני אמרתי לעצמי אחרי זה, אם זה היה הפוך? שזה היה בן שהיה עכשיו מוריד סטירה לבת?"

יונית: "בדיוק"

יולי: "אני הייתי מאבדת את זה, זה גם איזושהי צורה של משוב, שלבנות על אלימות או דברים כאלה אנחנו קצת יותר סלחניות ולבנים זה לבוא לקרוע אותם גם כאילו בזה, זה גם משהו שנניח עם עצמי, זה גם משוב"

מורות שהשתתפו בתהליך הפיתוח

מחקרים מלמדים כי ישנן הטיות מגדריות באופן שבו מורים ומורות מטפלים ומגיבים לאירועי משמעת של תלמידים. חלק מהמחקרים מצאו כי מורים מגיבים בתקיפות לתלמידים יותר מאשר לתלמידות. ייתכן כי הם עושים זאת כדי להעביר את המסר שלמעשיהם יש השלכות מיידיות. ההנחה המובלעת, לפי מחקרים אלה, היא כי תלמידים-בנים צריכים להיות קשוחים יותר ולספוג ענישה תקיפה יותר מאשר תלמידות-בנות, הנוטות לרגשנות.

דקלה (מנחה): "ראיתי מורה שרצתה להעיר לילד והיא השתמשה בשם חיבה ממש מלפני כאילו, אבל היא לא התכוונה להתנחמד איתו עכשיו, היא התכוונה למשמע אותו, על משהו שהוא לא התנהג כמו שצריך."

שירלי (מורה בתוכנית): "כן, למה אנחנו מרגישות שאנחנו צריכות לעדן את זה כשזה פוגע בן, מה, פגענו להם בגבריות? למה? גם אני עושה את זה"

אביב (חוקרת): "למה?"

שירלי: "לא יודעת, כדי שהם יסכימו, 'ותמי תביא את הכיסא, תסגור את הדלת', זה אפילו דברים כאלה, אני אומרת לא רק בעונשים, כאילו עצם זה שאני מבקשת מבן, אז אני צריכה לרכך את זה לא משנה שהוא כיתה ד', כאילו יש בזה איזה קטע"

במחקר שנעשה לאחרונה בישראל נמצאו הבדלים מגדריים באופני הפנייה של המורה לתלמידים ולתלמידות במהלך אירועי משמעת. מתוצאות המחקר עולה כי נעשה שימוש בכינויים ובשמות חיבה להשלטת משמעת. אומנם כינויים אלו עשויים לרכך את הפעולה המשמעתית, אך השימוש בהם משקף פעמים רבות כעס ואף זעם. הגם שמרבית הכינויים ושמות החיבה בניהול אירועי משמעת הופנו אל בנים, הם טופלו בדרך כלל ברכות ובסלחנות, לעומת הבנות, שלעיתים קרובות ננקט כלפיהן יחס קשוח ופחות סלחני. במרבית המקרים המורות התייחסו לבנים כאל "פרויקט" שצריך לטפל בו בזירות כדי לא להרגיז אותם. עם בנות, לעומת זאת, הייתה נוקשות רבה יותר בשימוש במונחי פנייה לניהול משמעת, ומונחי פנייה מרוככים נשמרו בעיקר לעידוד השתתפות בשיח. טיפול מובחן מגדרית זה מחזק התנהגויות לא רצויות אצל הבנים ומחזק את ההתנהגות הממושעת ממילא של הבנות.

בשער הבא תמצאו הצעות פדגוגיות להתמודדות עם ההטיות המגדריות המצויות בשיח הכיתתי. הכלים עוצבו ופותחו יחד עם מורות ועל בסיס ההתנסויות שלהן בכיתות והם מציעים התמודדות ראשונית עם חוסר השוויון המגדרי בשיח הכיתתי. חשוב להדגיש כי הכלים המוצעים אינם בגדר "ערכת קסמים" להוגנות מגדרית בשיח. לכל כיתה הקשר ייחודי, וכל הקשר דורש הפעלת שיקול דעת, החלטות ופעולות שונות. חוברת זו איננה מתיימרת להציע את הדרך הטובה ביותר המתאימה לכל כיתה, לכל מורה ולכל קבוצת תלמידים ותלמידות, בכל תהליך למידה. החוברת מציעה הצעות מעשיות להובלת שיח כיתתי הוגן יותר מגדרית, מתוך הנחה ששיקול הדעת של חברות הצוות ושל המורה המוציאות אותן לפועל, בהקשרים שונים, הוא הכרחי כדי לדייק אותן ולהתאימן.

בשער הבא יפורטו שבע פרקטיקות

1. מיפוי מגדרי של ההשתתפות בשיח הכיתתי

הפרקטיקה פותחה במטרה להפוך את דפוסי ההשתתפות וההטיות המגדריות בשיח הכיתתי לנראות ולניתנות לניתוח. הפרקטיקה הופכת את התלמידים והתלמידות לשותפים לתהליך המיפוי. השימוש בפרקטיקה מוביל לחשיבה מחודשת על דפוסי ההשתתפות ומסייע ביצירת סביבת למידה אקטיבית, רפלקטיבית ושיתופית.



2. בת-בן-בת-בן: איזון ההשתתפות בשיח הכיתתי

הכלי מציע פתרון לאתגר שנחשף במחקרים קודמים שלימדו על נטייה בקרב מורים ומורות לתת לתלמידים-בנים זמן דיבור ארוך יותר מללמידות-בנות. פרקטיקה זו של חלוקת תורות לפי מגדר היא כלי להגברת המודעות לדינמיקה מגדרית בכיתה ולקידום שוויון בהשתתפות.



3. לחשוב, לחלוק, לשתף: גיוון ההשתתפות בשיח הכיתתי

הכלי מציע שתי פרקטיקות של השהיה המשמשות לקידום הוגנות מגדרית ולהרחבת ההשתתפות ומאפשרות לתלמידים ולתלמידות להביע את עצמם. פרקטיקות ההשהיה מעודדות מחשבה עצמאית ותומכות ביצירת סביבת למידה מכילה.



4. משוב להעמקת שיח רגשי

הכלי מדגיש את חשיבותו של משוב מודע מגדר בנושאים רגשיים. הדרישה להבעה רגשית היא לרוב שונה בין תלמידים לתלמידות. חקר המקרה המובא במסגרת הכלי מזמין תהליך למידה ומסייע להגברת המודעות להטיות המגדריות ולפרקטיקות המובילות לתיקון.



5. משוב להעמקת הלמידה ולהרחבת ההשתתפות

הכלי מדגיש את החשיבות שבמשוב מודע ומתוך כך תורם לשינוי דפוסי המשוב הניתנים בכיתה, תוך התמודדות עם הטיות מגדריות. חקר המקרה הכלול בכלי מקדם תהליך למידה וחקר עצמי מעמיק, המסייע בהגברת המודעות להטיות ולפרקטיקות שונות ולתיקונן.

**6. משוב הוגן בנושאי משמעת**

הכלי מדגיש את החשיבות של משוב מודע למגדר בהתייחסות לאירועי משמעת בכיתה. בכלי זה יופיעו סיפור מקרה, הנחיות לרפלקציה עצמית וכן התנסות בתגובות מודעות להטיות המגדריות.

**7. שיתוף תלמידים ותלמידות בקידום שיח כיתתי הוגן**

הכלי תומך ביצירת מרחב בטוח ושיתופי לדיון בנושאים רגישים ומציע הזדמנויות לשינוי השיח הכיתתי בעזרת התלמידים והתלמידות. כלי השיתוף מדגיש את החשיבות של ניהול דיאלוג מובנה ורפלקטיבי, תוך ניסיון לאזן בין חופש הבחירה של התלמידים והתלמידות לבין הצורך של הצוות להתמודד עם הטיות מגדריות בכיתה.





**פרקטיקה למיפוי מגדרי
של ההשתתפות בשיח הכיתתי**



מיפוי מגדרי של ההשתתפות בשיח הכיתתי

רקע

השיח בכיתה הוא מרחב חשוב ומרכזי ללמידה, ומחקרים רבים מראים כי הוא מוטה מגדרית. הבדלים מהותיים התגלו בין תלמידים לתלמידות בהיקף ההשתתפות בשיעור, בדרכים לקבלת רשות הדיבור ובאיכות ההשתתפות.¹ כך למשל: תלמידות משתתפות בשיח הכיתתי פחות מתלמידים; שאלות הסבר והרחבה מופנות יותר אל תלמידים מאשר אל תלמידות; תלמידים מתפרצים יותר מתלמידות; תלמידים משתתפים פחות מתלמידות בשיח רגשי בכיתה ומקבלים פחות הזדמנויות לפתח מיומנויות של שיח רגשי.

בדרך כלל קשה לזהות הטיות מגדריות בשיח בכיתה ובדפוס ההשתתפות ללא התבוננות מודעת ומכוונת.² מיפוי מגדרי של השיח הכיתתי יכול לסייע בזיהוי ההטיות ו"נקודות העיוורון". העלאת המודעות היא נקודת הפתיחה של תהליך השינוי, שבכוחו להוביל למיצוי הפוטנציאל האישי של כל תלמיד ותלמידה. מיפוי באמצעות התלמידים והתלמידות הוא פעולה ההופכת אותם לשותפים פעילים בתהליך ומבססת גם את ההסתכלות המגדרית של הצוות החינוכי.

כן, אז אני אומרת, יש פה כל כך הרבה דברים שכאילו עולים למודעות בזכות הדבר הזה, שזה מדהים בעיניי, אנחנו עפים על זה, ממש."

מורה, מחנכת ו'



הכלי

- מיפוי השתתפות באמצעות דיווח עצמי או תצפית של תלמידים ותלמידות
- איסוף וסיכום ממצאים שנאספו במיפוי
- דיון במליאה תוך התבוננות משותפת ושיח במליאה על הממצאים

שלב א | מיפוי

הנחיות ליישום הכלי

המיפוי יכול להתקיים בכל שיעור ובכל תחום דעת, ואפשר לבצעו באחת משתי האפשרויות:

אפשרות ראשונה – תיעוד אישי

כל תלמיד ותלמידה יתעדו את השתתפותם האישית במהלך השיעור. נשתף מראש את כל הכיתה בתהליך, נסביר שהמיפוי יעזור ללמוד על הכיתה שלנו, וננחה: כל תלמיד ותלמידה יסמנו על דף בעזרת טוש או מדבקות לאחר כל השתתפות שלהם בשיעור. בראש הדף יציינו אם התיעוד הוא של תלמיד-בן או של תלמידה-בת.

1. Aukrust, 2008; Myhill, 2002; Sadker & Zittleman, 2016.

2. Jewitt et al., 2016; Jones & Dindia, 2004.



אפשרות שנייה – תיעוד בעזרת תצפיתנים

נבחר כמה תלמידים ותלמידות שיערכו תצפית על ההשתתפות בכיתה, נפנה אליהם בדיסקרטיות ונסביר שהמיפוי יעזור לנו ללמוד על הכיתה שלנו. ננחה אותם לערוך תצפית לאורך השיעור ולסמן את ההשתתפות של התלמידים בדיון (על גבי רשימת שמות של התלמידים והתלמידות או בטבלה בת שני טורים – בטור אחד יסומנו השתתפויות של בנים, ובטור השני השתתפויות של בנות).

אפשרות להרחבה – השוואה בין השתתפות ברשות לבין התפרצות

בעת כתיבת המיפוי, יסמנו התלמידים והתלמידות גם מתי ההשתתפות הייתה בעקבות מתן רשות הדיבור (פנייה של המורה או הצבעה) ומתי נעשתה ללא רשות דיבור (התפרצות).

שלב ב איסוף וסיכום הממצאים שנאספו במיפוי

אחרי המיפוי נאסוף את הדפים מהתלמידים והתלמידות ונסכם את המידע שנאסף כדי להתבונן עליו יחד בכיתה. נסכום את מספר הפעמים שתלמידים השתתפו ואת מספר הפעמים שתלמידות השתתפו. אם נעשה תיעוד של השתתפות ברשות לעומת התפרצויות, נסכום גם אותו. למשל:



בנים

26 השתתפויות



מתוכן 42 התפרצויות



בנות

28 השתתפויות



מתוכן 11 התפרצויות

שלב ג דיון במליאה

שאלות לפתיחת הדיון

- < איך הרגשת כשהסתכלת על ההשתתפות של עצמך?
- < מה נחשב בעינייך להתפרצות?
- < האם היו דברים נוספים ששמת לב אליהם?

שאלות לדיון במיקוד מגדרי

- < אילו ממצאים ראינו?
- < מה למדנו על השיח בכיתה שלנו?



למורה

בתחילת הדיון בכיתה מומלץ לא לפרש את הממצאים שעלו מהמיפוי, אלא להישאר בשלב הראשון ברמה התיאורית. רק לאחר שהתלמידים והתלמידות התייחסו לממצאים נעבור לשלב הסקת המסקנות והתובנות.

< מדוע לדעתכם קיבלנו את התוצאות האלה?

למורה

נסביר שמחקרים מעלים שבמרבית הכיתות היקף ההשתתפות של תלמידים-בנים גבוה יותר משמעותית מהיקף ההשתתפות של תלמידות-בנות, וששיעור ההתפרצות של התלמידים-בנים גבוה יותר משל תלמידות-בנות.³ בדיון חשוב להביא בחשבון גם את היחס המספרי בכיתה בין תלמידים לתלמידות. אם לא עלו הבדלים מגדריים בהיקף ההשתתפות, נציין שהכיתה יוצאת דופן בתוצאות המיפוי על רקע המחקרים. עתה נתייחס לסוגי ההשתתפות המאפיינים את התלמידים והתלמידות – הצבעה לעומת התפרצות. לרוב הממצאים בכיתה ילמדו על שיעור התפרצות גבוה יותר בקרב תלמידים-בנים, בדומה לעולה ממחקרי השיח.

< מה יכולות להיות הסיבות להבדלים בהשתתפות בין בנים לבנות (אם יש)? < מדוע תלמידים מתפרצים יותר מתלמידות?

למורה

כעת אפשר לתת מקום לפרשנות ולהשערות שונות של תלמידים ותלמידות. נדון על כך שברוב הכיתות תלמידות ממתנות יותר מתלמידים לקבלת רשות דיבור מהמורה, ותלמידים מפגינים אסרטיביות רבה יותר הבאה לידי ביטוי גם בהתפרצויות ובהשתלטות על תורות דיבור בכיתה.⁴

מראיונות עולה גם שתלמידות נוטות לחשוש מאווירה תחרותית ולכן משתתפות פחות. הן מדווחות כי הן מצביעות ומשתתפות רק כשהן בטוחות בתשובתן מתוך חשש שילעגו להן אם יטעו. לעיתים קרובות נתייג חשש זה כ"ביישנות" אישית של תלמידות ספציפיות, אולם מחקרים מראים כי מדובר בתופעה חברתית רחבה המאפיינת דפוסי השתתפות של תלמידות יותר משל תלמידים.⁵

< האם צריך ואפשרי לשנות את המצב? < אילו דרכים יכולות לעזור אצלנו בכיתה?

למורה

בשלב הזה התלמידים והתלמידות לרוב יציעו רעיונות שונים. כדאי לרכז את הרעיונות על הלוח ולקיים דיון המוביל לניסוח משותף של כללים כיתתיים לניהול השיח בכיתה. למשל: לתת ציון לשבח למי שיצליחו לדבר ברשות, לקבוע תורות דיבור קבועים (ראו בהמשך "בת-בן-בת-בן") ועוד. את העיבוד אפשר לעשות בשיעור הבא, ובו אפשר למשל לעצב כרזה המרכזת את הכללים.

3. Orner, A, & Netz, 2021.

4. Sadker, 2002.

5. Aukrust, 2008; Losey, 1995; Orner & Netz, 2021; 1995, אברהמי-ענית.



דגשים למורה

השיח עלול להפוך לאישי ומעליב כלפי תלמידים ותלמידות מסוימים. חשוב למקד את הדיון בהתבוננות על דפוסי השתתפות כלליים ובהבדלים המגדריים שהתגלו במחקרים.

מומלץ לקיים כמה סבבים של המיפוי באותה הכיתה בכמה שיעורים מתחומי ידע שונים. הדבר יאפשר לזהות דפוסים במגוון תחומי ידע (למשל, שיעור שפה לעומת שיעור מתמטיקה או מדעים) וגם לראות אם חל שינוי לאורך זמן.

נבחר מראש באילו **קטגוריות של השתתפות** (השתתפות ברשות והתפרצות) נרצה להתמקד, ובעקבות הבחירה נעצב את הפעילות ואת כרטיסיית המיפוי. נתייחס גם לכך שהקטגוריות שהצענו אינן הקטגוריות היחידות שמאפיינות את ההשתתפות בכיתה (אפשר היה למשל להבחין גם בין השתתפות בהצבעה להשתתפות ברשות). ניתן לאתגר את הבחירה הזו בדיון הכיתתי.

דיון המאפשר גם אוורור רגשות יכול להיערך מתוך **גיוון** מתודות ההשתתפות, מומלץ לדון בנושא בזוגות, בקבוצות וגם במליאה.

אפשר לתת גם **משימת כתיבה רפלקטיבית אישית** הקשורה במיפוי.

להרחבה

נוסף להצעות ולמהלך המתוארים לעיל, אפשר להמשיך ולהעמיק בתהליך בכמה דרכים.

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה בעקבות השימוש בכלי
2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי
3. שיח על היתרונות, החסרונות והדילמות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה

המידע שנאסף במסגרת יישום הכלי ועיבודו יכול לשמש בסיס לעבודה משותפת של המורה עם התלמידים והתלמידות לאורך זמן. למשל:

- מומלץ לקיים התנסויות חוזרות של מיפוי השיח בכיתה לאורך השנה. מניסיוננו, חזרה על תהליך המיפוי בנקודות זמן שונות והתבוננות בממצאים מקדמות תהליכי שינוי.
- עבודה אישית עם תלמידים ותלמידות על דפוסי השתתפות. אפשר להמשיך לעסוק בהשתתפות התלמידים והתלמידות באופן פרטני או קבוצתי, לשוחח על דפוסי ההשתתפות שלהם וההשפעה שלהם על השיח הכיתתי. כמו כן, ניתן לדון בגורמים ובהרגלים התומכים או מעכבים את ההשתתפות שאותם הם היו רוצים לשנות או לשמר.



2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי

אחת הדרכים החשובות והמרכזיות להעלאת המודעות של מורים ומורות להטיות מגדריות בדפוסי ההשתתפות היא עיבוד רפלקטיבי של ההתנסות עם עמיתים ועמיתות לצוות החינוכי (למשל בישיבות צוות או מפגשי עבודה ולמידה). במסגרת מקצועית כזו אפשר לשתף בתהליך הפדגוגי ובמידע שנאסף, להתבונן ולזהות יחד דפוסים, הבדלים ואתגרים בהשתתפות. אפשר לנסות ולנתח גורמים שיכולים להסביר את התמונה העולה, לדון בהשלכותיה ולשקול דרכים שיתמכו בהשתתפות הוגנת יותר של התלמידים והתלמידות בכיתה.

3. שיח על היתרונות, החסרונות והדילמות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

מורות שהשתתפו בפיתוח ובמחקר ציינו הזדמנויות ואתגרים שמצאו במהלך יישום הכלי בכיתה. התובנות שעלו מעמידות תשתית להרחבת הדיון עם הצוות החינוכי במסגרת מפגשי למידה בית ספריים או במסגרת למידה אישית של מורים ומורות שיבחרו להתנסות בכלי.

יתרונות השימוש בפרקטיקה

- יצירת תמונת מצב כיתתית עדכנית ומבוססת (על פני תחושה כללית וסובייקטיבית) בדבר ההשתתפות וזיהוי הדפוסים האישיים והקבוצתיים.
- קבלת מאגר של נתונים כמותיים ועדויות להשתתפות, שנשאר לאחר ההתנסות ותומך ביצירת תהליכים ארוכי טווח.
- הצפת "נקודות עיוורון" שלעיתים המורה לא ערה להן, למשל, היקף ההשתתפות של המורה לעומת היקף ההשתתפות של התלמידים והתלמידות בשיעור.
- השימוש בכלי גורם לתלמידים ולתלמידות להרגיש כי הקול שלהם מקבל ביטוי.
- פעמים רבות נצפתה עלייה במוטיבציה להשתתפות בעקבות המיפוי אצל תלמידים ותלמידות המעוניינים לשנות את מידת השתתפותם ואת איכותה.
- פרקטיקת המיפוי יכולה לקדם התבוננות ועבודה פרטנית עם תלמידים ותלמידות על מידת ההשתתפות האישית שלהם ואיכותה.

אתגרי השימוש בפרקטיקה

- היווצרות מבוכה בשיתוף המידע או חשיפת אי-הוגנות שמכוונת לתלמידים ותלמידות מסוימים העלולים להיפגע.
- היווצרות תחרותיות-יתר בנוגע להשתתפות.
- הפיכת הכלי לדרך לפיקוח על תלמידים ותלמידות ועל היקף השתתפותם ואיכותה.



- לא די במיפוי חד-פעמי של השיח בכיתה כדי לקדם הוגנות מגדרית בכיתה. נדרשים זמן ומשאבים (למשל עוד שיעור כיתתי ושיעורים פרטניים).
- חשיפת מורכבות שלא תמיד קל לטפל בה בזמן אמת בכיתה.
- הנכחת הבדלים מגדריים יכולה להוביל להעצמת הבעיה ולשימור ההבדלים בין תלמידים לתלמידות.

דילמות בעקבות השימוש בפרקטיקה

תפקיד המורה בשיח

אפשר לבחון אם כדאי לכלול גם את השתתפות המורה במיפוי ועד כמה אנחנו יכולות ורוצות בכך. מצד אחד, למורה תפקיד מרכזי בניהול הדיונים בכיתה, היא משפיעה על השתתפות התלמידים והתלמידות בדרכים שונות, ומכאן מעניין יהיה למפות גם את השתתפותה. מן הצד האחר, מיפוי השתתפותה יכול להסיט את הדיון כך שיעסוק בעיקר בה, במקום לדון בסוגיות נוספות הקשורות באי-הוגנות. כמו כן, מיפוי של המורה דורש ממנה להיחשף ולאפשר לתלמידים ולתלמידות לבקר במידת מה את השתתפותה. הדבר דורש ממנה להיות מוכנה לחוות פגיעות אל מול הכיתה. עמדה זאת אינה נוחה למרבית המורות והמורים.

מורכבויות בהובלת שיח רפלקטיבי על ההבדלים בהשתתפות בשיח

כשאנחנו דנות עם התלמידים והתלמידות בדפוסי ההשתתפות שלהם, יש פוטנציאל לקדם שיח מעניין שמציף סוגיות הנוגעות להוגנות בשיח הכיתתי. עם זאת, העיסוק בהבדלים ובאי-הוגנות בשיח עלול לייצר אתגרים, למשל: לגרום לתחרותיות-יתר מצד תלמידים ותלמידות; להוביל לשיח פוגעני שמכוון לתלמיד ולתלמידה מסוימים שמשתלטים על השיח או להתמקד באופן אישי במי שנמנעים ממנו; כמו כן העיסוק באי-שוויון יכול להציף סוגיות חברתיות נוספות המעסיקות את התלמידים והתלמידות.

המחיר של הנכחת ההבדלים בהשתתפות בין תלמידים לתלמידות

בתהליך הפיתוח חזרה ועלתה התלבטות רחבה יותר: כשאנחנו, במחקר ובשטח, מייצרות מראש את ההבחנה בין תלמידים לתלמידות בהשתתפותם בכיתה, האם אין אנחנו בעצמנו מנכיחות יותר הבדלים מאלו הקיימים במציאות? ומן הצד השני – מהי החלופה? האם נבחר להתעלם מההבדלים בין המינים בדפוסי ההשתתפות בשיח הכיתתי, אף שמחקרים מעידים על הימצאותם? האם ההתעלמות איננה מובילה להמשך ושעתוק ההבדלים בפועל?



מקורות

אברהמי-עינת, י' (1995). "בית הספר והשוויון בין המינים". בתוך: סגן, נ' (עורכת), *מצא מין את מינו את שוויונו: מקראה לעובדי הוראה*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, 90–95.

Aukrust, V. G. (2008). "Boys' and Girls' Conversational Participation across Four Grade Levels in Norwegian Classrooms: Taking the Floor or Being Given the Floor?" *Gender and Education*, 20(3), 237–252.

Berekashvili, N. (2012). "The Role of Gender-Biased Perceptions in Teacher-Student Interaction". *Psychology of Language and Communication*, 16(1), 39–51.

Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.

Jones, S. M. & Dindia, K. (2004). "A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom". *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471.

Myhill, D. (2002). "Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching". *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352.

Orner, A. & Netz, H. (2021). "Taking, Begging, or Waiting for the Floor: Students' Social Backgrounds, Entitlement and Agency in Classroom Discourse". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–17.

Sadker, D. M. & Zittleman, K. (2016). "Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom." In J. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 9th Ed (pp. 81–98), John Wiley & Sons.

Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). "The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and Rhetoric?" *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325–341.



בת-בן-בת-בן

פרקטיקה לאיזון ההשתתפות בשיח הכיתתי



בת-בן-בת-בן

איזון ההשתתפות בשיח הכיתתי

רקע

מי משתתף ומי משתתפת בשיעור? מתי ואיך נוצרות הזדמנויות לשאול, לענות ולהביע רעיונות ודעות? שאלות אלו מובילות אותנו לחשיבה על השיח בכיתה כמרחב חשוב ומרכזי ללמידה הכולל גם הטיות שונות. הבדלים של ממש התגלו בין תלמידים לתלמידות בהיקף ההשתתפות בשיעור, בדרכים לקבלת רשות הדיבור ובאיכות ההשתתפות. מחקרים מעלים שבדרך כלל תלמידים-בנים משתתפים בשיעור יותר מתלמידות-בנות ונוטים להתפרץ ולקחת את רשות הדיבור הרבה יותר מתלמידות. תלמידות חוששות לטעות, ולכן הן מבקשות את רשות הדיבור רק כאשר הן בטוחות לחלוטין בתשובה שלהן. בדרך כלל קשה לזהות את ההטיות המגדריות בשיח בכיתה ללא הסתכלות מודעת ומכוונת.⁶

מאז שאני באמת מיישמת את זה באופן יום-יומי [...] אז משהו כאילו קורם עור וגידים. זה כאילו כל יום יש יותר ילדים או ילדות שפתאום, פתאום גילינו שתי בנות שמעולם לא שמענו אותן. השתתפות מדהימה, פתאום הן קיבלו אומץ.”

מורה שהשתתפה בצוות הפיתוח

הכלי

- א. הסבר לכיתה: התנסות בחלוקת תורות הדיבור והסבר רעיוני לפרקטיקה
- ב. יישום: הטמעת השימוש בפרקטיקה במהלך שיעור אחד או יותר
- ג. דיון במליאה: התבוננות משותפת ושיח במליאה

הנחיות ליישום הכלי

הפרקטיקה “בת-בן-בת-בן” פשוטה ליישום והיא מייצרת חלוקה מאוזנת יותר של השתתפות בשיעור באמצעות הענקת רשות הדיבור לסירוגין לתלמידות ולתלמידים.

שלב א | פתיחה והסבר

נסביר לתלמידים ולתלמידות שהיום נחלק את רשות הדיבור אחרת; לפי תורות, פעם בת ופעם בן. נספר שמחקרים גילו שתלמידים משתתפים, בדרך כלל, יותר מתלמידות בשיעור.

6. Aukrust, 2008; Losey, 1995; Orner & Netz, 2021; Sadker & Sadker, 2010.



שלב ב | התנסות בפרקטיקה

במהלך השיעור נסדיר את ההשתתפות של התלמידים והתלמידות על פי תורות ובמבנה קבוע: בת-בן, לסירוגין (תלמידה משתתפת, אחריה תלמיד, לאחר מכן תלמידה אחרת, ולאחר מכן תלמיד, וכך הלאה). אפשר להשתמש בפרקטיקה הזאת לאורך השיעור כולו או בחלקים ממנו.

שלב ג | דיון במליאה

לאחר יישום הפרקטיקה בכיתה, אפשר להעלות שאלה לדיון עם התלמידים והתלמידות על השינוי:

כ < איך השימוש בשיטה בת-בן השפיע על השתתפותכם ועל השיח בכיתה שלנו?

כדאי לכוון את התלמידים והתלמידות להתייחס לשינויים בהשתתפות בשיעור באופן כללי – האם יותר בנות ובנים השתתפו? האם היו פחות התפרצויות בשיעור? האם היה שיח מכבד יותר? האם באופן אישי היה לכל אחד ואחת קל יותר ונוח להשתתף? השימוש בפרקטיקה בדרך כלל מוביל לכך שיותר תלמידות ותלמידים משתתפים באופן כללי ולכן שתלמידות שלפני כן כמעט ולא השתתפו – מתחילות להשתתף.

למורה

אם החלטנו לשתף את התלמידים והתלמידות מראש לגבי השינוי שנעשה בשיעור בשיטת מתן רשות הדיבור, כדאי להסביר שהמטרה היא לתת ליותר תלמידים ותלמידות הזדמנות להשתתף בשיעור וליצור חלוקה הוגנת יותר של רשות הדיבור.

היתרון של הפרקטיקה "בת-בן" הוא שהיא מעודדת השתתפות ומרחיבה מיידית את מספר המשתתפים והמשתתפות בשיעור. זאת משום שהיא מגבירה את המודעות של התלמידים והתלמידות, וגם של המורה, להטיות מגדריות. עם הזמן התלמידים והתלמידות הופכים שותפים פעילים בשמירה על סדר ההשתתפות ותורמים להשתתפות הוגנת יותר תוך יצירת נורמות כיתתיות חדשות והוגנות יותר.

השימוש בפרקטיקה לא תמיד קל לאורך זמן, והיא פחות מתאימה למי שלא רוצה להתערב ישירות בתורות הדיבור.

פרקטיקה זו יכולה להשפיע על המרקם החברתי בכיתה ולכן רצוי להפעיל שיקול דעת ביישומה. למשל ייתכן כי יהיה צורך להשתמש בה רק בתחומי דעת מסוימים, ולא באחרים. לחלופין, אפשר להציג אותה לכיתה, ואם היא תתקבל היטב אפשר לנסות לערב באמצעותה גם תלמידים ותלמידות המשתתפים פחות.

דגשים למורה



להרחבה

נוסף להצעות ולמהלך המתוארים לעיל, ניתן להמשיך ולהעמיק בתהליך בכמה דרכים. להלן תוכלו למצוא המלצות והצעות עבור:

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה בעקבות השימוש בכלי
2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי
3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה

לאחר התנסות בפרקטיקה בכמה שיעורים אפשר לבקש מן התלמידים והתלמידות לענות על שאלון אנונימי ובו ישתפו בתחושות בנוגע לשיח הכיתתי.

הצעות לשאלות

- מי משתתפים יותר בשיעור אצלנו בכיתה? (תשובות: תלמידים/תלמידות/במידה שווה)
- מתי נוח לי להשתתף בשיעור?
- האם לדעתך תורות דיבור, בן-בת, תורמים להשתתפות של יותר תלמידים ותלמידות בשיעור? אם כן, כיצד?
- האם המעבר לתורות דיבור, בן-בת, עזר לך באופן אישי להשתתף יותר בשיעור? (כן/לא) ומדוע?

במליאה נקיים שיח רפלקטיבי ונשאל:

- מדוע השתמשנו בתורות הדיבור?
- האם תורות הדיבור תרמו להשתתפות שוויונית יותר של תלמידים ותלמידות בשיעור? האם היו פחות התפרצויות?
- האם, לדעתך, כדאי להשתמש בדרך הזאת בכל שיעור?
- אילו חסרונות יש בשיטה הזאת?

למורה | אם השימוש בכלי זה מגיע לאחר התנסות בכלי המיפוי, אפשר להתייחס לתוצאות שעלו ממנו.

2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי

המיפוי המגדרי של השיח שערכו המורות בצוות הפיתוח בכיתות העלה תובנות שעולות בקנה אחד עם המחקר, למשל תלמידים משתתפים בשיח בכיתה יותר מתלמידות בתדירות ובהיקף וכן נוטים להתפרץ ולקחת את רשות הדיבור הרבה יותר מהן. עוד התברר בתהליך הפיתוח שהשימוש בכלי הקל על המורות גם להתמודד עם הדינמיקה בכיתה, שבה לעיתים קרובות מתבלטת קבוצה קטנה של תלמידים ותלמידות דומיננטיים. גורמים שונים מייצרים מצב שכוח זה: מספר התלמידים והתלמידות בכיתה, מגבלת זמן השיעור, תוכנית לימודים עמוסה, אופי התלמידים ועוד.

השימוש בכלי "בת-בן" העלה דילמות שחשוב לדון בהן במסגרת למידת עמיתים של צוותי חינוך:

פנייה יזומה

האם פרקטיקה של תורות דיבור, הכוללת פנייה יזומה, מייצרת בקרב התלמידים והתלמידות תחושות של העצמה או של הקטנה? כדאי לדון בשאלה זו ולחשוב אם הפרקטיקה הזאת מיטיבה



ומצמיחה או שמא היא מצמצמת את תהליך הלמידה. המורות בצוות הפיתוח היו חלוקות בדעתן, חלקן ראו בה פרקטיקה חיונית המכבדת תלמידים ותלמידות שאינם משתתפים, ואחרות ראו בה פוטנציאל לעלבון ולהשפלה.

פרדוקס הבחירה החופשית

האם דיון בכיתה המתנהל ללא פנייה יזומה לתלמיד או לתלמידה אכן מאפשר בחירה חופשית? האם ישנה בחירה חופשית של ממש בכיתה, או שיש כוחות אחרים שפועלים ממילא שאין אנו מודעות אליהם?

3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

מורות שהשתתפו בפיתוח ובמחקר ציינו הזדמנויות ואתגרים שחוו במהלך יישום הכלי בכיתה.

יתרונות השימוש בפרקטיקה

- פשוטה ליישום, לא דורשת תכנון מראש.
- מעודדת השתתפות ומגדילה מיידית את מספר התלמידים והתלמידות המשתתפים.
- מגבירה מודעות לדפוסי ההשתתפות בכיתה של המורה והכיתה.
- הופכת את התלמידים והתלמידות עצמם לשומרי סף ולאקטיביים בקביעת נורמות השיח.
- מאפשרת למורה כבר בסוף השיעור לדעת שהיה גיוון של קולות שנשמעו בכיתה.

חסרונות השימוש בפרקטיקה

- עלולה לפגוע בזרימה ה"טבעית" לכאורה של השיעור.
- מייצרת מתח בין השאיפה לשמור על תורות הדיבור בן-בת לבין השאיפה לקדם את הדיון ולהספיק את החומר הנלמד.
- מעלה דילמה, האם לפנות באופן יזום לבנים או לבנות? הדילמה מתגברת במקרה של כיתה המכילה מיעוט של בנים, או מיעוט של בנות.
- הפרקטיקה הזו נועדה לקדם איזון בהשתתפות של תלמידים ותלמידות, אבל היישום שלה עשוי לעיתים לחזק את החלוקה הסטריאוטיפית בין 'בנים' ל'בנות'.

מקורות

Aukrust, V. G. (2008). "Boys' and Girls' Conversational Participation across Four Grade levels in Norwegian Classrooms: Taking the Floor or Being Given the Floor?" *Gender and Education*, 20(3), 237–252.

Losey, K. M. (1995). "Mexican American Students and Classroom Interaction: An Overview and Critique". *Review of Educational Research*, 65(3), 283–318.

Orner, A. & Netz, H. (2021). "Taking, Begging, or Waiting for the Floor: Students' Social Backgrounds, Entitlement and Agency in Classroom Discourse". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–17.

Sadker, M. & Sadker, D. (2010). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. Simon and Schuster.



לחשוב, לחלוק, לשתף

פרקטיקה לגיוון ההשתתפות בשיח הכיתתי



לחשוב, לחלוק, לשתף

גיוון ההשתתפות בשיח הכיתתי

רקע

מי משתתף ומי משתתפת בשיעור? איך נוצרות הזדמנויות לענות ולהביע רעיונות ודעות? שאלות אלו מובילות אותנו לחשוב על השיח בכיתה כמרחב חשוב ומרכזי ללמידה, הכולל גם הטיות שונות. הבדלים עמוקים התגלו בין תלמידים לתלמידות בהיקף ההשתתפות בשיעור, בדרכים לקבלת רשות הדיבור ובאיכות ההשתתפות. למשל, בדרך כלל, תלמידים משתתפים בשיעור יותר מתלמידות ונוטים להתפרץ ולקחת את רשות הדיבור הרבה יותר מתלמידות. תלמידות רבות חוששות לטעות, ולכן הן מבקשות את רשות הדיבור רק כאשר הן בטוחות לחלוטין בתשובה שלהן.⁷

הפרקטיקה "לחשוב, לחלוק, לשתף" (Think, Pair, Share) מייצרת הזדמנות לכל תלמידי הכיתה להשמיע ולהישמע, מרחיבה את היקף ההשתתפות של התלמידים והתלמידות, מעודדת קולות מקוריים ומגוונים וחשיפה לידע חדש ואף מקדמת תחושת מסוגלות. בעזרת הפרקטיקה נאט את הקצב, נאפשר זמן לחשוב בנפרד, לדון בזוגות או בקבוצה קטנה ולאחר מכן לשתף בקבוצה גדולה יותר. התלמידים והתלמידות ישמיעו את קולם במרחב קטן ובטוח, יזכו בזמן לחשוב ולפתח רעיונות, יעבדו את התשובה ולאחר מכן ישתתפו באופן מלא יותר בשיח הרחב בכיתה. יתר על כן, זו פרקטיקה שמטפחת מיומנויות הקשבה וחשיבה משותפת והיא מאפשרת לתלמידות שנוטות להימנע מלהשתתף בשל החשש לטעות – הזדמנויות להשתתף בשיח בכיתה.⁸

הדעה האישית שלי לגבי הפרקטיקה הזו זה שאני ממש אוהבת אותה, כי בסוף, כמו שאמרנו, אני לא יכולה לתת לכולם להשתתף, והפרקטיקה הזו באיזשהו מקום כן מאפשרת להביע את הקול שלי. אני אקבל הזדמנות להשתתפות בשיעור [...] זו הזדמנות טובה גם ללמוד אחד מהשנייה, ולשתף."

מורה שהשתתפה בצוות הפיתוח

הכלי

- א. תיאור והסבר על הכלי: הסבר על מהלך שיעור שבו משתמשים בכלי
- ב. התנסות בכלי: מנסים לנהל דיון על פי סדר השלבים שמציע הכלי
- ג. דיון במליאה: התבוננות משותפת ושיח במליאה על הממצאים

הנחיות ליישום הכלי

שלב א | חשיבה אישית

לאחר הצגת שאלה או נושא בכיתה ולפני דיון משותף, נקצה כמה דקות לחשיבה על תשובות, רעיונות או עמדות. אפשר להציע לתלמידים ולתלמידות לכתוב את תשובתם במחברת או על גבי לוח מחיק, כבסיס לדיון בהמשך.

7. Aukrust, 2008; Orner & Netz, 2021; Sadker & Zittleman, 2016.

8. Sharma & Saarsar, 2018.



שלב ב | שיחה בזוגות או בקבוצות קטנות

אחרי השהות לחשוב, נחלק את הכיתה לזוגות. התלמידים והתלמידות ישתפו זה את זה במחשבות, ברעיונות ובנקודת המבט שלהם. חשוב להקצות זמן מספיק לשלב זה (5–01 דקות לפחות), לעבור בין הזוגות, להקשיב ולהציג שאלות.

שלב ג | שיתוף במליאה

הדיון ייעשה על בסיס העבודה בזוגות ויכלול שאלות פתוחות בנושא השיעור, הצגת תוצרים של הזוגות, וכן שיח רפלקטיבי על השאלה: מה למדנו מהעבודה בזוגות?

דגשים למורה

— ניהול שיעור במתכונת של "לחשוב, לחלק, לשתף" מצריך מהמורה להפעיל שיקול דעת בכל אחד מהשלבים. ישנה חשיבות רבה לאופן צימוד הזוגות, להנחייתם וגם למועד ולאופן ניהול הדיון הרפלקטיבי (ראו בהרחבה).

— צימוד הזוגות מצריך שיקול דעת, להלן שלוש אפשרויות:

1. בחירת הזוגות תיעשה באופן חופשי על ידי התלמידים והתלמידות. **יתרון:** החלוקה מאפשרת תנאים נוחים לתלמידים ולתלמידות ומבססת תחושת ביטחון. כמו כן, עצם הבחירה מעודדת שיתוף פעולה ונעשית במהירות יחסית. **חסרון:** חלוקה לזוגות באופן חופשי עלולה להיות מושפעת מהטיות חברתיות ומגדריות.

2. בחירת הזוגות תיעשה על ידי המורה. **יתרון:** ניתן להישען על ידע קודם הנוגע לתלמידים ולתלמידות וליחסי כוח שונים בכיתה וליצור תנאים פוריים לשיתוף בזוגות. **חסרון:** הבחירה עלולה להיות מלווה בהתנגדויות שיפגעו בשיתוף הפעולה ובהשמעת הקול של התלמידים והתלמידות.

3. חלוקה לזוגות קבועים, על פי סדר ההושבה בכיתה. **יתרון:** החלוקה משמרת תחושת ביטחון, ושומרת על רצף וזרימה בשיעור. **חסרון:** לא תמיד סדר ההושבה מאפשר דיון פורה בין הזוגות.



להרחבה

נוסף להצעות ולמהלך המתוארים לעיל, אפשר להמשיך ולהעמיק בתהליך בכמה דרכים. להלן תמצאו המלצות והצעות עבור:

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה בעקבות השימוש בכלי
2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי
3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה

אפשר ליישם את הפרקטיקה בשיעורים שונים ובתחומי דעת שונים. מומלץ להוביל שינוי באפשרויות השונות: למשל לשנות את הפרקטיקה של צימודי זוגות או לגוון את הדיון במליאה. בשלב השיתוף בזוגות, עלינו להיות פעילות בכיתה משום שההכוונה והמעורבות שלנו חשובות לקידום הדיון ולהנחיה. בזמן שאנחנו מסתובבות בין הקבוצות נוכל לבחור אם: רק להקשיב ולאסוף תשובות שנוכל להציף בדיון במליאה; לדייק את השאלה וההנחיות; לשאול שאלות מנחות שיכולות לקדם את הדיון של הזוג; להעלות שאלה נוספת תוך כדי הדיון בזוגות, בעקבות רעיונות שעלו באחת השיחות; להסביר או לאתגר את אחד הרעיונות שעולים בזוג ועוד.

בשלב הדיון במליאה אפשר לייצר שיח עשיר ומגוון באמצעות שאלת שאלות שונות, לשיקול דעתה של המורה. אפשר למשל לשאול שאלות המתאימות לדיון (למשל שאלות פתוחות הקשורות בתוכן השיעור) ושאלות אחרות הקשורות בתהליך העבודה (רפלקציה על תהליך העבודה: "משהו חדש שלמדת מבן/בת הזוג שלך?"). עם זאת, חזרה על אותה שאלה פתוחה יכולה לתרום לדיון עשיר, לפתח במליאה את הרעיונות שנדונו קודם בעבודה בזוגות, לאתגר אותם ולעיתים להכריע באשר לעמדות שונות.

בשלב הדיון הרפלקטיבי, המורה תחליט אם לקיימו מייד אחרי השימוש בפרקטיקה לראשונה, עוד באותו השיעור (הסמיכות מאפשרת שיתוף בחוויות ורעיונות כשהם עוד רעננים), או לדחות את הדיון הרפלקטיבי ולקיימו לאחר מספר התנסויות (בחירה כזו יכולה להעמיק את נקודת המבט והחוויה של התלמידים והתלמידות).

2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי

בשלב זה אפשר להעלות דילמות בנושאים כגון בחירת השאלה או המשימה המתאימה לעבודה עם פרטיקה זו, הבחנה בין שאלות פתוחות ופוריות לבין שאלות סגורות המתמקדות בדיווח.

דילמת הבחירה החופשית

התגלית מחלוקת הנוגעת לאופן קביעת הזוגות בעבודה השיתופית (בזוגות). למשל, כאשר תלמידים ותלמידות בחרו בעצמם נוצרו זוגות שהיו אחידים מבחינה מגדרית. מהם המחירים והרווחים בכל בחירה שלנו? האם בכלל יש בחירה חופשית, או שזו רק לכאורה בחירה חופשית? האם כדאי להתערב ולשבור את האחידות המגדרית של הזוגות המתגבשים? או שמא מוטב לאפשר לתלמידים חופש בחירה אף שבחירות כאלו נוטות יותר להיות מושפעות מיחסי כוח



וסטריאוטיפים מגדריים?

יישום הוגנות מגדרית בעבודה הקבוצתית

כיצד נבטיח שהדיון בזוגות יאפשר לכל תלמיד ותלמידה להשמיע את קולם? כאן ניכרת חשיבות תפקידה של המורה משום שללא התערבות שלה לא פעם ישועתקו יחסי הכוח.

3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

מורות שהשתתפו בפיתוח ובמחקר ציינו הזדמנויות ואתגרים שחוו במהלך יישום הכלי בכיתה.

יתרונות השימוש בפרקטיקה

- הפרקטיקה יכולה "לשבור" דפוסי שיח כיתתיים הנהוגים בכיתה ולאפשר גם לתלמידים ותלמידות שלא תמיד משתתפים – להשמיע את קולם.
- ההתנסויות מלמדות שתלמידים ותלמידות הרגישו בנוח לשתף רעיונות בקבוצות קטנות.
- השהות מזמינה גם תלמידים ותלמידות שפחות בטוחים בעצמם להשתתף.
- הפרקטיקה מאפשרת יותר זמן לחשיבה ולפיתוח הרעיונות והתשובות (הפרקטיקה יכולה לסייע לביישנים יותר ולמי שיש להם עיכוב בעיבוד מחשבתי).
- הפרקטיקה מטפחת מיומנויות של הקשבה ושיח.
- הפרקטיקה מאפשרת להיחשף לידע חדש כמו עמדות של אחר, רעיונות מקוריים שעולים במליאה או אתגור הרעיונות בשיח.
- הפרקטיקה מאפשרת להעמיק ולפתח רעיונות במשותף.

חסרונות השימוש בפרקטיקה

- הפרקטיקה דורשת תכנון מוקדם מראש – הכולל חלוקה של הזוגות, ניסוח של המשימות האישיות ושל המשימות הזוגיות והכיתתיות.
- הפרקטיקה דורשת הקצאה של זמן מתוך השיעור, לעיתים על חשבון פעילויות ותכנים אחרים.
- הדיון בזוגות מתקיים לעיתים בזמן שיש רעש בכיתה, אי-סדר ואולי גם סטייה מנושאי הדיון.
- הפרקטיקה דורשת מהמורה לחלק את הקשב, ביטחון במיומנויות ניהול שיעור ועבודה בזוגות או קבוצות, וגם להכיל מידה מסוימת של אי-סדר בשיעור.



מקורות

Aukrust, V. G. (2008). "Boys' and Girls' Conversational Participation across Four Grade Levels in Norwegian Classrooms: Taking the Floor or Being Given the Floor?" *Gender and Education*, 20(3), 237–252.

Michaels, S. & O'Connor, C. (2012). *Talk Science Primer*. Cambridge, MA: TERC.

Orner, A. & Netz, H. (2021). "Taking, Begging, or Waiting for the Floor: Students' Social Backgrounds, Entitlement and Agency in Classroom Discourse". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–17.

Sadker, M. & Sadker, D. (2010). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. Simon and Schuster.

Sadker, D. M. & Zittleman, K. (2016). "Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom". In J. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 9th Ed. John Wiley & Sons. 81–98.

Sharma, H. L. & Saarsar, P. (2018). "TPS (think–pair–share): An Effective Cooperative Learning Strategy for Unleashing Discussion in Classroom Interaction". *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(5), 91–100.



פרקטיקת משוב להעמקת שיח רגשי



משוב להעמקת שיח רגשי

רקע

השיח בכיתה הוא מרחב חשוב ומרכזי ללמידה, ומחקרים רבים מציינים כי נמצאו הטיות מגדריות והבדלים של ממש בין תלמידים לתלמידות בהיקף ההשתתפות בשיעור, בדרכים לקבלת רשות הדיבור ובאיכות ההשתתפות.⁹ למשל: תלמידות משתתפות פחות מתלמידים בשיח הכיתתי; יותר שאלות הסבר והרחבה מופנות אל התלמידים; תלמידים מתפרצים יותר מתלמידות. זאת ועוד, תלמידים משתתפים פחות מתלמידות בשיח רגשי בכיתה, מקבלים פחות הזדמנויות לבטא את רגשותיהם ויש להם נטייה להתחמק משיח רגשי.¹⁰ היכולת לנהל שיח רגשי היא מיומנויות מרכזיות לכל התלמידות והתלמידים וחשוב לטפח אותה מגיל צעיר.

פעם ראשונה שהם ממש התעקשו לשאול את כולם: איך זה גורם לך להרגיש?"

מורה, כיתה ו', שהשתתפה בצוות הפיתוח

הכלי

- א. מהלך לעידוד הרחבת השיח הרגשי בכיתה באמצעות פרקטיקות של שאילת שאלות יזומות
- ב. משוב המכוון להרחבת השיח הרגשי בכיתה באמצעות שאלות המשך והבהרה של רגשות, וכן הדחף רגשות

הנחיות ליישום הכלי

נעודד שיח רגשי באמצעות שאלות יזומות ומשוב ונייצר הזדמנויות מגוונות לבטא רגשות.

כל פעם נתמקד בשניים-שלושה תלמידים או תלמידות הנמנעים או ממעטים באופן עקבי מהבעת רגשות בכיתה.

נשתמש בשאלות ובהצעות המובאות למשוב כדי לקדם הבעת רגשות בהקשרים שונים בשיח בכיתה.

שלב א | הרחבת הדיון הרגשי בכיתה באמצעות שאלות יזומות

בעת סבב של שיתוף בכיתה על נושא השיעור נשלב גם שאלות על רגשות. נעשה זאת במהלך דיון, בזמן עבודה בקבוצות או אחרי קריאת טקסט ובמפגשי פתיחה או סיכום של היום. שיח רגשי מזמין שיתוף בתחושות אישיות, במחשבות ובחוויית המעוררות רגשות. את השאלות נקפיד להפנות לתלמידים-הבנים שבהם בחרנו להתמקד.

9. Aukrust, 2008; Berekashvili, 2012; Evans, 2017; Myhill, 2002; Sadker & Zittleman, 2016; Younger, et al., 1999

10. משרד החינוך, 2013



נשאל

- מה עורר בך הדיון בנושא הזה בכיתה?
- איך אתה מרגיש עכשיו?
- עם מה היה לך קשה או מה גרם לך לתסכול?
- איך לדעתך מרגיש הגיבור? ואילו זה היית אתה?

שלב ב | משוב להרחבה ולהעמקה של השיח הרגשי

תלמידים-בנים נוטים להיות פסיביים כאשר מופנות אליהם שאלות על רגשות. הם נוטים להתחמק, לענות תשובות קצרות מאוד או להציג עמדות ועובדות במקום רגשות. לכן חשוב למשוך אותם להביע את רגשותיהם באמצעות משוב שמכוון אותם להמשיך ולהעמיק את תשובותיהם.

נשאל

- איך זה גרם לך להרגיש?
- תוכל להסביר לי מה היה לך קשה, מתסכל או מלחיץ?
- תוכל לתאר במילים מה אומרת ההבעה על הפנים שלך?

אפשר להזמין העמקת ביטוי רגשי גם באמצעות חזרה והדהוד

- רגע, בודקת אם הבנתי אותך נכון...
- אתה אומר שהרגשת מבוכה, פחד, חרדה?
- אני אתחיל קודם [...], ומה אתה מרגיש?

דגשים למורה

- ייתכן שבפעמים הראשונות תרגישו שהשימוש בשאלות יזומות מלאכותי, אולם עם הזמן הוא הופך לטבעי יותר ויותר.
- כדי להפוך את השימוש בפניות יזומות להרגל, יש להשתמש בהן לאורך זמן, לכן מומלץ לבחור מספר מצומצם של תלמידים שבהם נתמקד בכל פעם, לבחור את המינון המתאים ואת ההקשרים הנכונים כדי למנוע שחיקה ושימוש יתר.
- נפעל ליצירת אווירה בטוחה בכיתה, שבה כל תלמיד ותלמידה יוכלו להרגיש בנוח לחלוק ולשתף בחוויות. לא נשכח לשלב מדי פעם גם תלמידות בשיח הרגשי. נקפיד על כללי שיח של כבוד הדדי, ונביע חוסר סובלנות כלפי לעג או ביקורת שאינה בונה.
- המורה יכולה, אם היא מרגישה בנוח לעשות זאת, להקדים ולשתף בעצמה בחוויות וברגשות רלוונטיים לדיון. כך תוכל לשמש מודל המביע פתיחות רגשית אל מול התלמידים והתלמידות.



להרחבה

נוסף להצעות ולמהלך המתוארים לעיל, אפשר להמשיך ולהעמיק בתהליך בכמה דרכים. להלן תוכלו למצוא המלצות והצעות עבור:

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה בעקבות השימוש בכלי
2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי
3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה

נקפיד לבחון את עצמנו במהלך השיעורים ולתעד את שהתרחש – את השאלות שבהן השתמשנו, את תגובות התלמידים ואת השינוי שחל בעקבות המהלך. משיעור לשיעור נרחיב את הפנייה בשאלות היזומות והשיח הרגשי אל קבוצת תלמידים-בנים נוספים וגם אל תלמידות-בנות שנוטות להימנע משיח רגשי. לאחר סדרה של שיעורים נייחד זמן לחשיבה ונשאל את עצמנו אם השימוש בשאלות הוביל את התלמידים להרחבה של השיח הרגשי.

2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי

נקיים שיח רפלקטיבי בצוות ובו נשתף בהתנסות ובדילמות שעלו במהלך העבודה בצוות הפיתוח. השיח יתבסס על הצגת סיפור מקרה. נקרא את הסיפור:

סיפור המקרה

בכיתה ה' נערך שיעור שבו תלמידים ותלמידות הציגו עבודות חקר שהכינו בזוגות על דמויות מופת היסטוריות. אסף ונדב בחרו להתמקד בדמותו של ברק אובמה. בסיום הצגת העבודה שלהם, המורה לימור, פנתה אל אחד התלמידים בשאלה: **"אסף, איך הרגשת בזמן שעבדת על הדמות של אובמה? האם היה משהו בעבודה עליו שגרם לך להרגיש גאווה, או אולי חיבור אישי?"** אסף הסתכל במבוכה על הרצפה. הוא לא מיהר לענות ונראה מהוסס. אחרי כמה שניות של שתיקה אמר, **"אה... אני לא יודע בדיוק..."** המורה, במקום להישאר עם השאלה ולתת לו זמן לחשוב או לעודד אותו להרחיב, עברה מייד לשאלה אחרת: **"אוקיי, תודה אסף. אז תגיד, מה לדעתך היה ההישג הכי חשוב של אובמה כנשיא?"** אסף ענה מייד לשאלה החדשה, תוך שהוא מספק תשובה אינפורמטיבית וקונקרטית: **"אני חושב שזה חוק הבריאות שהוא העביר, כי זה שינה את החיים של הרבה אנשים בארה"ב."** השיחה נמשכה בכיוון הלימודי, והאפשרות לעודד את אסף להביע את רגשותיו ולהרחיב ביחס לחוויה האישית שלו נזנחה. המורה המשיכה לשאול שאלות ידע לימודיות ולא חזרה להיבטים הרגשיים שהעבודה על הדמות מזמנת.

שאלות לדיון בצוות

- באילו שאלות יזומות או דרכי פנייה השתמשה המורה?
 - מה ניתן היה לעשות אחרת כדי לעודד את אסף לשתף ברגשותיו?
 - כיצד התגובה של המורה עשויה להשפיע על עידוד שיח רגשי בכיתה?
 - כיצד ניתן להתמודד עם היסוס של תלמידים במענה לשאלות רגשיות?
 - אילו כלים נוספים אפשר להציע למורים ומורות כדי לפתח שיח רגשי בכיתה?
- דונו בחלופות בהתבסס על ההתנסויות של המורות והמורים בצוות.



3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

יתרונות השימוש בפרקטיקה

קידום רגישות ואמפתיה

התלמידים לומדים באמצעות הפרקטיקה להכיר ולהבין את רגשותיהם שלהם ואת רגשותיהם של החברים והחברות לכיתה. מיומנות זו מקדמת הבעת אמפתיה, ומעמיקה את היחסים הבין-אישיים ביניהם.

העצמת הביטוי הרגשי

הפרקטיקה מעודדת תלמידים, במיוחד בנים, לבטא רגשות במקום להסתיר אותם או להתחמק מהם, מה שיכול לתרום לבריאות הנפשית שלהם. היא מעודדת גם בנות להביע את רגשותיהן, וממסגרת רגשות, ככלל, כאנושיים ולא כשייכים למגדר מסוים.

הגברת המעורבות בשיעור

שיח רגשי מאפשר לתלמידים ותלמידות להתחבר לחומר הלימוד ברמה עמוקה יותר ולהרגיש מעורבים יותר ומחויבים לדיון.

פיתוח כישורי חשיבה ביקורתית

שאלות על רגשות דורשות מהתלמידים והתלמידות לחשוב על תגובותיהם ולנתח את עמדותיהם, דבר שעשוי לעודד פיתוח חשיבה ביקורתית.

אתגרי השימוש בפרקטיקה

סוגיית הבחירה החופשית ושיתוף כפוי ברגשות

חלק מהתלמידים עלולים להרגיש לחוצים או נבוכים מהצורך לבטא רגשות בפומבי, במיוחד אם הם נוהגים בדרך כלל להימנע מכך.

התמקדות יתר בתלמידים מסוימים

המיקוד בקבוצת תלמידים מסוימת עלול לעורר בהם תחושה של אי-נוחות או לחץ, וכן לעורר בקרב שאר התלמידים והתלמידות תחושה של חוסר הוגנות.

תגובות שטחיות

לעיתים תלמידים עלולים לענות לדברי המורה בתגובות רגשיות שטחיות או לא כנות בשל הרצון לעמוד בציפיות המורה במהירות, במקום להביע רגשות אמיתיים.

תובנות רגשיות מצריכות זמן

התהליך של הבנה וביטוי רגשות יכול להיות ארוך ומורכב, ולכן ייתכן שלא נוכל לראות תוצאות מיידיות או למדוד את השפעת הפרקטיקה בטווח הקצר.



מקורות

משרד החינוך (2013). נערים, מגדר וחינוך – ממשבר לפתרון: מעבר הנדרש מחינוך משמר מגדר ל-חינוך מגיב למגדר, סקירת ספרות וקווי מתאר לתוכנית פעולה. כתב וערך: ירון שוורץ <https://meyda.education.gov.il/files/shivion/NEARIM1.pdf>

Aukrust, V. G. (2008). "Boys' and Girls' Conversational Participation across Four Grade Levels In Norwegian Classrooms: Taking the Floor or Being Given the Floor?". *Gender and Education*, 20(3), 237–252.

Berekashvili, N. (2012), "The Role of Gender-Biased Perceptions in Teacher-Student Interaction". *Psychology of Language and Communication*, 16(1), 39–51.

Evans, R. (2017). "Emotional Pedagogy and the Gendering of Social and Emotional Learning". *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 184–202.

Myhill, D. (2002). "Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response Whole Class Teaching". *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352.

Sadker, D. M. & Zittleman, K. (2016). "Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom". In J. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 9th Ed. John Wiley & Sons, 81–98.

Younger, M. Warrington, M., & Williams, J. (1999). "The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and Rhetoric?" *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325–341.



**פרקטיקת משוב להעמקת
הלמידה ולהרחבת ההשתתפות**



משוב להעמקת הלמידה ולהרחבת ההשתתפות

רקע

השיח בכיתה הוא מרחב חשוב ומרכזי ללמידה, ומחקרים רבים מצביעים על הטיות מגדריות והבדלים של ממש שהתגלו בין תלמידים לתלמידות בהיקף ההשתתפות בשיעור, בדרכים לקבלת רשות הדיבור, באיכות ההשתתפות ובסוג המשוב שתלמידים ותלמידות מקבלים מהמורה.¹¹ המשוב הוא מרכיב מרכזי בתהליכי למידה ולו השפעה על ההבנה, על המוטיבציה האישית ועל התפיסה העצמית של תלמידים ותלמידות.¹² תלמידים-בנים מקבלים לעיתים קרובות משוב מפורט יותר לדברים שאמרו, ומופנות אליהם יותר שאלות הסבר והרחבה ואתגר. לעומת זאת, במקרים רבים תלמידות-בנות מקבלות משוב של אישור או חיזוק, שאומנם יכול לעודד אותן, אך לא מאפשר להן להעמיק את החשיבה ולהתקדם בלמידה.¹³ בדרך כלל קשה לזהות את ההטיות המגדריות האלה בשיח בכיתה ולראות אותן ללא הסתכלות מודעת ומכוונת.

**לא הסתפקתי בתשובה שלו, ביקשתי ממנו כן להעמיק כן להרחיב.
שאלתי אותו יותר שאלות, גם קירבתי אותו.**

מורה בצוות הפיתוח

הכלי

- א. פרקטיקה של שימוש בשאלות המשך, המעודדות הרחבה של תשובות קצרות
- ב. פרקטיקה של משוב, המבקשת להדהד תשובות ולהבליט אותן

הנחיות ליישום הכלי

נעודד שיח לימודי באמצעות פניות יזומות ומשוב ונייצר הזדמנויות מגוונות להרחבת השתתפות של תלמידות בשיעור. כדי להעמיק את תשובותיהן, לאחר שהן מביעות או מביעות את דעתן נפנה אליהן שאלת המשך. ננסה לתת להן משוב המאתגר את חשיבתן.

כל פעם נבחר 2–3 תלמידות שנוהגות להשתתף בשיעור אולם נוטות להשיב בתמציתיות או בכאלה שמצפות לשבח או אישור על תשובתן אך לא לוקחות חלק נרחב בשיח הלימודי

נייצר הזדמנויות שונות בשיעור לפנות אליהן – בעת דיונים, בהצגה בכיתה ובעבודה בקבוצות – ונעודד אותן להרחיב את תשובותיהן, לבסס אותן ולנמק אותן

11. Aukrust, 2008; Bereckashvili, 2012; Myhill, 2002; Orner & Netz, 2021; Sadker & Zittleman, 2016.

12. Hattie & Timperley, 2007.

13. Sadker & Sadker, 2010.



חלופה א | שימוש בשאלות המשך

נשאל שאלות המעודדות הרחבה והעמקת תשובה כאשר היא קצרה

- < את יכולה לומר על זה עוד משהו?
- < את יכולה לתת דוגמה?
- < מדוע את חושבת ככה?
- < מה בסיפור או בשאלה גורם לך לחשוב ככה?
- < את מסכימה עם התשובה של...?

* השאלות מנוסחות בלשון נקבה, אך מתאימות גם לתלמידים-בנים.

חלופה ב | הדהוד של המורה לדברי התלמידות

המטרה היא לחזור על דברי התלמידה ולהדגיש אותן באמצעות אמירות כגון

- < איילה אמרה ש... הבנתי אותך נכון?
- < האם מה שאת/ה אומר/ת זה...?
- < אני רוצה לחזור על מה שאיילה אמרה...

דגשים למורה

- ייתכן שבפעמים הראשונות תרגישו שהשימוש בשאלות המשך מלאכותי, אולם עם הזמן הוא הופך לטבעי יותר ויותר.
- כדי להפוך את השימוש בשאלות המשך להרגל יש להשתמש בהן לאורך זמן, ולכן מומלץ לבחור מספר מצומצם של תלמידות שבהן נתמקד בכל פעם, לבחור את המינון המתאים ואת ההקשרים הנכונים כדי למנוע שחיקה ושימוש יתר.
- ננסה לתת משוב מאתגר, שמצד אחד מעודד תלמידים ותלמידות להעמיק את החשיבה, אך גם כזה שיהיה מחזק ותומך. נוכל לומר למשל, "מה שאמרת מאוד מעניין, נראה לי שעלית על משהו, תוכלי להרחיב?".
- נפעל לכינון סביבה בטוחה לשתף בה, נגיב לכל הפרה של כללי שיח, התבטאות פוגענית או חוסר הקשבה, ונאותת לתלמידות וגם לתלמידים כי אנחנו מעוניינים להמשיך ולגלות כיצד הם מבינים את השאלה ואת הסוגיה המדוברת.
- כיוון שהרחבת השתתפות עשויה להיות פעולה שחלק מהתלמידים והתלמידות אינם רגילים אליה, נפעל ליישם את הכלי בהדרגה. נתחיל ביישום במטלות קטנות, אולי שאלות המשך בדיונים קצרים, בקבוצות עבודה מצומצמות יותר, ובהמשך ניישם גם במליאה.



להרחבה

נוסף להצעות ולמהלך המתוארים לעיל, אפשר להמשיך ולהעמיק בתהליך בכמה דרכים. להלן תוכלו למצוא המלצות והצעות עבור:

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה בעקבות השימוש בכלי
2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי
3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה

נקפיד לבחון את עצמנו במהלך השיעורים ולתעד את שהתרחש – את השאלות שבהן השתמשנו, את תגובות התלמידים ואת השינוי שחל בעקבות המהלך. משיעור לשיעור נרחיב את הפנייה בשאלות להרחבה אל קבוצת תלמידות-בנות נוספת וגם אל תלמידים-בנים שנוטים להימנע מהשתתפות מעמיקה בשיח בכיתה. לאחר סדרה של שיעורים נייחד זמן לחשיבה ונשאל את עצמנו אם השימוש בשאלות הוביל את התלמידים להרחבה של השיח הלימודי בכיתה.

2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי

נקיים שיח רפלקטיבי בצוות הכולל שיתוף בהתנסות ובדילמות שעלו במהלך העבודה בצוות הפיתוח. השיח יתבסס על הצגת סיפור מקרה. נקרא את הסיפור:

בשיעור מתמטיקה בכיתה ד', המורה מיטל עסקה בשברים פשוטים. היא כתבה על הלוח את השאלה: אם עוגה אחת מחולקת ל-8 חתיכות, ואתם אוכלים 3 חתיכות, איזה חלק מהעוגה אכלתם?
ראשונה הרימה את ידה שירה. מיטל פנתה אליה ואמרה בחיוך: **"שירה, מה את חושבת?"**
שירה השיבה בביטחון: **"אכלנו 3 מתוך 8, אז זה שלוש שמיניות"**
מיטל חייכה ואמרה: **"נכון מאוד, שירה, עבודה יפה!"**
לאחר מכן, הרים את ידו עומר. מיטל פנתה אליו ושאלה: **"עומר, מה אתה חושב?"**
האם אפשר להסביר את זה בדרך אחרת?
עומר השיב: **"אפשר להגיד גם שזה קצת פחות מחצי עוגה, כי 4 מתוך 8 זה חצי"**
מיטל הנהנה ואמרה: **"נכון מאוד! ועכשיו תחשוב, עומר: איך אפשר לבדוק בדיוק כמה רחוק זה מחצי?"**
עומר חשב לרגע והשיב: **"צריך להשוות בין שלוש שמיניות לארבע שמיניות, אז אפשר להחסיר 3 מ-4, וזה שמינית אחת פחות"**
מיטל חייכה ואמרה: **"יפה מאוד! אז דרך חשיבה מעולה. מצוין שהשווית את השברים אחד לשני"**

שאלות לדיון

- כיצד משפיע משוב מסוג זה שניתן לעומר על התקדמות בלמידה ופיתוח חשיבה מתמטית אצל תלמידים ותלמידות?
- כיצד אפשר לנסח שאלות שמעודדות העמקה בצורה הוגנת?
- אילו שיטות מורים ומורות יכולים לאמץ כדי לוודא שהמשוב בכיתה מתמקד בפיתוח חשיבה אצל כולם?



3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

יתרונות השימוש בפרקטיקה

- השימוש בכלי מגביר מודעות של מורים ומורות להטיות מגדריות בנוגע למשוב ולהתייחסות לתשובות תלמידים ותלמידות.
- התנסות בפרקטיקה בכיתה מובילה להרחבת הצוות החינוכי העוסק בסוגיה.
- עבודה עם סיפורי מקרה יכולה לייצר הזדהות ולטפח חשיבה רפלקטיבית בקרב הצוות.
- הכלי מקדם שוויון בהזדמנויות ללמידה ומשוב לתלמידים לתלמידות באמצעות יצירת דיאלוג מאוזן ותומך.
- על ידי עידוד שימוש בשאלות המאתגרות והמרחיבות את ההבנה, הפרקטיקה תורמת לשיפור כללי באיכות ההוראה ובעומק הלמידה.

אתגרי השימוש בפרקטיקה

- יישום הפרקטיקה מחייב תגובות מודעות לתשובות של תלמידים ותלמידות, במהלך שיעור גדוש ודינמי ותוך מאמץ מקביל לנהל שיעור ולקדם למידה מיטבית.
- לרוב יש מעט זמן פנוי לטובת עיבוד והתבוננות עצמית שנחוצה לשם שינוי בר קיימא.
- מורים ומורות עלולים להתעייף או להישחק מהשימוש המתמיד בכלי, אם לא יינתן די דגש על המינון המתאים וההקשרים הנכונים לשימוש בו.

מקורות

- Aukrust, V. G. (2008). "Boys' and Girls' Conversational Participation across Four Grade Levels In Norwegian Classrooms: Taking the Floor or Being Given the Floor?". *Gender and Education*, 20(3), 237–252.
- Berekashvili, N. (2012). "The Role of Gender-Biased Perceptions in Teacher-Student Interaction". *Psychology of Language and Communication*, 16(1), 39–51.
- Evans, R. (2017). "Emotional Pedagogy and the Gendering of Social and Emotional Learning". *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 184–202.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Myhill, D. (2002). "Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response Whole Class Teaching". *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352.
- Orner, A. & Netz, H. (2021). "Taking, begging, or waiting for the floor: students' social backgrounds, entitlement and agency in classroom discourse". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–17
- Sadker, D. M. & Zittleman, K. (2016). Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom. In J. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 9th Ed. John Wiley & Sons. 81–98.
- Sadker, M., & Sadker, D. (2010). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Simon And Schuster.



פרקטיקת משוב הוגן בנושאי משמעת



משוב הוגן בנושאי משמעת

רקע

השיח בכיתה הוא מרחב חשוב ומרכזי ללמידה. במחקרים התגלו הבדלים מגדריים ניכרים בין תלמידות לתלמידים בהיקף ההשתתפות בשיעור, בדרכים לקבלת רשות הדיבור, באיכות ההשתתפות ובסוג המשוב שתלמידים ותלמידות מקבלים מהמורה.¹⁴ בדרך כלל קשה לזהות את ההטיות המגדריות האלה בשיח בכיתה ולראות אותן ללא הסתכלות מודעת ומכוונת. מחקרים מצביעים על הטיות מגדריות בתגובה של הצוות החינוכי לאירועי משמעת.¹⁵ נמצא למשל שתלמידים-בנים מועדים יותר להרחקה מהשיעור ולהשעיה בהשוואה לתלמידות-בנות;¹⁶ שלעיתים קרובות מופעלת כלפי תלמידים-בנים גישה תקיפה יותר בעוד תלמידות-בנות זוכות לתגובה מרוככת ולגישה סלחנית; ושתלמידות-בנות מקבלות יותר הזדמנויות לתקן התנהגות שחרגה מהמקובל בהשוואה לתלמידים-בנים. הציפייה הסמויה מבנים היא שיהיו קשוחים יותר ויספגו ענישה תקיפה ואילו מהבנות מצופה להגיב ברגשנות.¹⁷

מחקר שנעשה בישראל העלה הבדלים מגדריים בשימוש של צוותי ההוראה בכינויי חיבה באירועי משמעת. מרבית כינויי החיבה הופנו לתלמידים-בנים, ושימוש לריכוך פעולת המשמעת, ואילו בכל הנוגע למונחי פנייה כלפי תלמידות, נצפתה נוקשות רבה יותר באירועי משמעת וכינויי החיבה שימשו בעיקר לעידוד השתתפות בשיח.¹⁸ הפומביות המאפיינת תגובה לאירועי משמעת בשיעור מעבירה מסרים מגדריים לכולם, לא רק לתלמיד או התלמידה שאליהם הופנתה התגובה הפרטנית, אלא לכיתה כולה.

למה אנחנו מרגישות שאנחנו צריכות לעדן את זה כשזה פוגע בבן, מה, פגענו להם בגבריות? למה? גם אני עושה את זה"

מחנכת, כיתה ו'



1. ניתוח סיפור מקרה: חידוד המודעות להטיה המגדרית בתגובות לאירועי משמעת בכיתה

2. רפלקציה עצמית: במהלך אירועי משמעת בכיתה ואחריהם, מורים ומורות יבדקו את עצמם באמצעות שאלות מכוונות, כדי לבחון את התגובה כלפי בנים וכלפי בנות

3. התנסות בתגובות מודעות: התנסות ביצירת תגובות מודעות להטיות מגדריות באירועי משמעת בכיתה, במטרה להגיב באופן שוויוני והוגן יותר

הכלי

14. Aukrust, 2008; Berekashvili, 2012; Myhill, 2002; Orner & Netz, 2021; Sadker & Zittleman, 2016.

15. Jones & Dindia, 2004.

16. Wallace et al., 2008.

17. Erdena & Wolfgang, 2004.

18. אורנר ונץ, 2022.

**הנחיות ליישום הכלי****שלב א | ניתוח סיפור מקרה**

קראו את סיפור המקרה

עדי מחנכת הכיתה זו השנה השנייה, היא מכירה היטב את התלמידים והתלמידות. לאחרונה החלה להקדיש חלק מזמן השיעור לדיונים פתוחים בנושאי השיעור מתוך אמונה כי שיח כזה מעודד למידה ומאפשר לתלמידים ולתלמידות לבטא דעות ועמדות בצורה מעמיקה. השיעורים האלה מסבים לה סיפוק פדגוגי רב, אולם האתגר המרכזי שלה הוא לשמור על דיון מכבד ועל הקשבה בכיתה התוססת שלה.

בשיעור האחרון, כפי שאירע בשיעורים אחרים, יותם ואלון, שיושבים בשורה האחרונה, לא הפסיקו לדבר ביניהם. עדי שוחחה בעבר עם אלון על ההפרעות שלו והיא מכירה את הקושי שלו להתרכז לאורך זמן ולהתאפק. לכן כאשר הרגישה שההתנהגות שלו פוגעת בהתנהלות של השיעור פנתה אליו והציעה לו: **"אלון, אם אתה צריך תצא ותחזור, אני לא מעירה"**. עדי ידעה מניסיונה שסיבוב קצר בחוץ יכול לעזור לו להירגע ולחזור ממוקד יותר לכיתה וכך היא יכולה להמשיך בשיעור בצורה רגועה יותר. באותו הזמן ספיר ונוי, שישבו בשולחן הסמוך, החלו לצחקק ולדבר ביניהן. גם נוי מתקשה לעיתים קרובות להתרכז בכיתה. עדי פנתה אליהן ואמרה בתקיפות: **"אנחנו לא מפטטים, במקרה הזה, לא מפטטות, נקודה!"**

לאחר השיעור צפינו יחד עם עדי בשיעור המצולם. עדי אמרה: **"אפילו לא שמתי לב כיצד הגבתי באופן שונה לדיבורים של אלון ולפטפוט של נוי וספיר [...]"** ואני זוכרת שאני אמרתי, נראה לי שאני מגיבה בכל מקרה לגופו, לא נראה לי שאני אומרת משהו אחד לבנים ומשהו אחד לבנות, לא נראה לי, לא נראה לי, ואני רוצה להגיד (שאחרי הצפייה) אני מבינה, מה שכתוב פה זה אצלי בכיתה".

לאחר הקריאה נחשוב יחד על הסוגיות האלה

- < במה שונה התגובה של עדי לבנים ולבנות לאירוע המשמעת שהתרחש בשיעור?
- < כיצד כל אחת מהתגובות עשויה להשפיע על התפיסות המגדריות של בנים ושל בנות? מהו המסר שעובר?
- < מהם ההסברים או שיקולי הדעת שיכולים להיות לתגובות השונות של עדי לבנים ולבנות? חשבו גם על הניסיון שלכם כמורים ומורות.

שלב ב | התנסות ברפלקציה עצמית בתגובה לאירועי משמעת**מיקוד**

נבחר שני תלמידים שאנו נוטים להעיר להם בתדירות גבוהה על התנהגותם בשיעור (רצוי לבחור בן ובת) כדי לבחון את ההתנהלות שלנו מולם.



תיעוד וניתוח רפלקטיבי

במשך כמה שיעורים נשים לב באופן ממוקד לאירועי המשמעת של אותם תלמידים (אפשר לתעד בקצרה אחרי כל שיעור) ונבחן רפלקטיבית את התגובות שלנו אליהם, נשאל:

- < באילו מקרים הערתי?
- < כיצד הערתי?
- < מה הייתה התגובה שלי (מבחינת סגנון, גישה, אמירות)?
- < מדוע בחרתי להעיר באופן הזה?
- < כיצד התגובה שלי עשויה להשפיע על התלמיד או התלמידה (ועל שאר הכיתה)?

שלב ג | תרגול והתנסות בתגובות מודעות למגדר לאירועי משמעת

זיקה ישירה

נקפיד על זיקה ישירה ועקבית, לבנים ולבנות, בין אירוע המשמעת לבין התגובה, למשל: נציע, באופן שוויוני לבנים ולבנות, לצאת להתאווור כאשר הם מפריעים בכיתה. נאמר למשל: "אם את/ה צריכ/ה, אני מאפשרת לך לצאת לכמה דקות".

הדהוד

נהדהד נורמות התנהגות מוסכמות בתגובה לאירועי משמעת בלי קשר למגדר, נאמר למשל:

- < "זה מפריע מאוד אצלנו בכיתה..."
- < "האחריות שלנו היא..."
- < "אנחנו כן... ולא..." (שימוש בגוף ראשון רבים)

חשיבה רפלקטיבית

נאמץ חשיבה רפלקטיבית פעילה ביחס לתגובות לאירועי משמעת. לאחר השיעור נבחן את התגובות שלנו ביחס לאירועי משמעת שונים (פטפוט, התפרצות, עיסוק בפעולות שאינן קשורות לשיעור ועוד), ונחשוב אם היינו אומרים את אותו הדבר גם אם היה מדובר בבן המין השני. כך נוכל לבחון אם קיימת הטיה מגדרית בתגובות שלנו ולפתח גישה מאוזנת והוגנת יותר כלפי כל תלמיד ותלמידה בכיתה.



להרחבה

נוסף להצעות ולמהלך המתוארים לעיל, אפשר להמשיך ולהעמיק בתהליך בכמה דרכים. להלן תוכלו למצוא המלצות והצעות עבור:

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה בעקבות השימוש בכלי
2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי
3. שיח על היתרונות והאתגרים שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה

נשתמש בעבודה עם המתווה המוצע, בכל פעם נבחר תלמידים ותלמידות אחרים. נבחן את תהליך ההשתנות והתמורה בתגובות שלנו ואת ההשפעה על האקלים הכיתתי.

2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי

נעודד למידה ועבודה עם עמיתים ועמיתות על ממצאים ודילמות שהעלו מורות בצוות הפיתוח בעקבות השימוש בכלי. לאחר התנסות באופן פעיל המורות העלו כמה התלבטויות:

- קשה להבחין מתי ההבדלים בתגובות לבנים ולבנות נשענים על הטיות מגדריות ומתי נוספים אליהם שיקולים אחרים ספציפיים והיחס האישי למעשה מותאם לכל תלמיד או תלמידה ומבוסס על היכרות אישית ועל הקשר.

3. שיח על היתרונות והאתגרים שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר של הכלי

יתרונות השימוש בפרקטיקה

- מעלה מודעות של מורים ומורות להטיות מגדריות בתגובות לאירועי משמעת.
- מוביל להרחבה של הצוות החינוכי העוסק בסוגיה; מורים ומורות נוספים מתנסים ולומדים: **"אף אחד לא רוצה לחשוב על עצמו שהוא מתנהל בצורה שונה, קשה להכיר כך... אני חושבת שזה משהו שבא מהשטח, כי מתישהו חווית משהו דומה. ואז זה יותר קל".**
- עבודה עם סיפורי מקרה יכולה ליצור הזדהות ולטפח חשיבה רפלקטיבית בקרב הצוות.

אתגרי השימוש בפרקטיקה

- שימוש בתגובות מודעות לאירועי משמעת במהלך שיעור גדוש ודינמי תוך מאמץ לנהל שיעור ולקדם למידה מיטבית.
- הפיכת התגובות הרגישות למגדר להרגל מופנם (נדרשים תרגול והתנסות לאורך זמן במגוון סיטואציות ועם תלמידים ותלמידות שונים).
- מעט זמן פנוי לטובת עיבוד והתבוננות עצמית שנחוצה לשם שינוי בר קיימא.
- אתגר בהטמעה לאורך זמן.



מקורות

אורנה, א', נץ, ה' (2022). "היא טועה בגדול": כשדיבור בעברית ישראלית פוגש הוראה דיאלוגית". **עיונים בשפה וחברה**, 15, 75–98.

משרד החינוך (2013). **נערים, מגדר וחינוך – ממשבר לפתרון: מעבר הנדרש מחינוך משמר מגדר ל-חינוך מגיב למגדר**, סקירת ספרות וקווי מתאר לתוכנית פעולה. כתב וערך: ירון שוורץ. <https://meyda.education.gov.il/files/shivion/NEARIM1.pdf>

Erdena, F. & Wolfgang, C. H. (2004). "An Exploration of the Differences in Prekindergarten, kindergarten, and First Grade Teachers' Beliefs Related to Discipline when Dealing with Male and Female Students". *Early Child Development and Care*, 174(1), 3–11.

Jones, S. M. & Dindia, K. (2004). "A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom". *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471.

Wallace Jr, J. M., Goodkind, S., Wallace, C. M., & Bachman, J. G. (2008). "Racial, Ethnic, and Gender: Differences in School Discipline among US High School Students: 1991–2005". *The Negro Educational Review*, 59(1–2), 47.



**פרקטיקה לשיתוף תלמידים ותלמידות
בקידום שיח כיתתי הוגן**



שיתוף תלמידים ותלמידות בקידום שיח כיתתי הוגן

רקע

למידה המאופיינת בהשתתפות ובמעורבות של תלמידים ותלמידות מסייעת לפתח בקבוצה ידע חדש, נורמות של כבוד הדדי והקשבה המכוונת למציאת פתרונות משותפים. תהליכים השתתפתיים מעודדים תלמידים ותלמידות גם לבטא דעות ורגשות, להיחשף למנעד רחב של עמדות ולשקול יחד חלופות בתהליך המטפח כבוד הדדי, אמפטיה והתחשבות באחר.

שלא כמו דיון פתוח אסוציאטיבי שבו תלמידים ותלמידות מתבקשים להביע דעה באופן חופשי ביחס לנושא כלשהו, תהליך של למידה השתתפוטית הוא מובנה ונועד לבדוק לעומק סוגיה או נושא. לתהליך כמה שלבים: בכל שלב תלמידים ותלמידות מתייחסים להיבט אחר של הסוגיה ובוחנים התייחסות לבעלי עניין שונים (למשל המורה, התלמידים והתלמידות) ולחלופות שונות (בין שהם תומכים בחלופה ובין שלא), ובהמשך מתקבל פתרון או החלטות משותפות. בשונה מ"דיבויט", שנועד לחדד הבדלים בין עמדות, למידה השתתפוטית מעודדת תלמידים ותלמידות לבטא דעות ורגשות בתהליך שבו קבוצה מתמודדת יחד עם מטרה מעשית למציאת פתרון או חלופה שכולם יוכלו לקיים.¹⁹

הכלי ההשתתפוטית מיועד לעצב יחד עם התלמידים והתלמידות דרכי פעולה וכללים לשיח הוגן מגדרית שאותם נבחן בשיעורים ובחיים המשותפים בכיתה.

החשיבה המשותפת, סיעור המוחות בו השתתפו גם בנים וגם בנות, תרם להורדת המתח ונוצרה דינמיקה חיובית ופנה בציפייה לראות את האחר ולעשות מאמץ אמיתי שהשיח יהיה יותר הוגן"

מורה בכיתה ו', שהשתתפה במחקר

מטרות הכלי

- < העלאת מודעות בכיתה לחשיבות של הוגנות מגדרית בשיח בכיתה
- < שיתוף התלמידים והתלמידות בניסוח דרכי פעולה וכללים לשיח הוגן מגדרית בתוך הקשר ספציפי של הכיתה
- < מתוך החוזה הכיתתי, ניסוח מטרות אישיות וקבוצתיות ביחס לשיח הוגן מגדרית בכיתה

שאלות שנשאל את עצמנו

- < המצב בכיתה עכשיו?
- < מה צריך להשתנות?
- < איך ייראה השינוי?
- < מה נצליח לקיים יחד?
- < איך נדע שמהו השתנה?



הכלי

1. מה הסיפור שלי? מיפוי דפוסי השתתפות, ציפיות וצרכים אישיים [אישי]
2. מה המצב? שיח בקבוצות קטנות על המצב הנוכחי בכיתה [קבוצתי]
3. איך נשנה את המצב? חשיבה קבוצתית על האופן שבו ניתן לקדם שיח הוגן מגדרי בכיתה: העלאת רעיונות ודרכי פעולה אפשריים [קבוצתי]
4. למה נתחייב? ניסוח הסכמות כיתתיות [מליאת הכיתה]
5. בדיקת הוגנות: מה המצב עכשיו? יצירת סדירות לרפלקציה כיתתית ולרפלקציה אישית [מליאת הכיתה / אישי]

הנחיות ליישום הכלי

שלב א | מה הסיפור שלי? (עבודה אישית)

בשלב הזה כל התלמידים והתלמידות (והמורה) משיבים על שאלון אישי באופן אנונימי. בשאלון מופיעות שאלות לגבי אופן ההשתתפות שלנו בשיח בכיתה: מה המצב הנוכחי של השיח הכיתתי שלנו? מה הייתי רוצה שישתנה? מה יעזור לי לשנות? מה הציפיות שלי מעצמי, מהכיתה ומהמורה?

שאלון אישי אנונימי לתלמידים ותלמידות - הצעה לשאלות

- < מה מאפיין את ההשתתפות שלי בכיתה? אני בדרך כלל (שואלת שאלות; מגיב לדברים של אחרים; עונה על שאלות המורה; מביעה עמדה אישית; אחר)
- < אני מרגיש/ה הכי בנוח להשתתף כש...
- < מה הייתי רוצה לשנות בהשתתפות שלי?
- < מה יכול לעזור לי כדי להשתתף יותר בשיעור?
- < מהן הציפיות שלי מהתלמידות ומהתלמידים האחרים בכיתה?
- < מהן הציפיות שלי מהמורה?

שאלון אישי למורה - הצעה לשאלות

- < מה הייתי רוצה שישתנה בשיח בכיתה שלי?
- < מה הציפיות שלי מעצמי?
- < מה הייתי משנה בהוראה שלי?
- < מה הייתי עושה מחר בבוקר כדי לשנות את השיח בכיתה?

דגשים למורה

- יש כמה הכרעות שחשוב לקבל לפני יישום שלב זה:
- < האם השאלון ינתן כעבודת כיתה אישית או שינתן כשיעורי בית?
 - < האם השאלון יוגש למורה או ישמש רק לעיבוד אישי שיתרום לדיון?
 - < המלצה: את השאלון האישי אפשר להכין כקובץ מודפס או כטופס גוגל דיגיטלי (google form) המאפשר ריכוז של הממצאים לטובת עיבוד בקבוצות.
 - < המלצה: כדי לקבל תוצאות אותנטיות ולייצר מרחב בטוח מומלץ שהשאלונים יהיו אנונימיים מלבד ציון של מגדר (בן או בת).



שלב ב | מה המצב? מיפוי דפוסי ההשתתפות הנוכחיים בכיתה

1. מחלקים את הכיתה לקבוצות עבודה קטנות.

אפשר שהמורה תקבע את החלוקה, ואפשר שהתלמידים והתלמידות יבחרו בעצמם כיצד להתחלק כך שירגישו בנוח להביע עמדות אישיות בקבוצה.

2. כל קבוצה בוחרת ראש או ראשת קבוצה להנחיית דיון בקבוצה והצגת הממצאים.

3. כל קבוצה בוחרת תלמיד או תלמידה שיתעדו את התהליך הקבוצתי (מגדלור/ית) ויכתבו רעיונות, רגשות, הסכמות.

המשימה הקבוצתית: תיאור המצב הקיים בכיתה. להלן כמה אפשרויות, אך ראשית, כל קבוצה תקבל דף שאלות מנחות שעליה לדון בהן לפני השלמת התוצר הקבוצתי.

הצעה לשאלות לקבוצות

- < אצלנו בכיתה: מהן הדרכים להשתתף? מי משתתף בשיעור? מי משתתף יותר בשיעור – בנים או בנות או במידה שווה?
- < מה עוזר להשתתף בשיעור?
- < מה מונע מתלמידים ותלמידות להשתתף בשיעור?
- < איך תלמידים ותלמידות מגיבים להשתתפות של אחרים?
- < מה אני עושה כשאני לא מבינ/ה משהו בשיעור?
- < מה אני עושה במקרה של חוסר הסכמה עם אחר?

לאחר הדיון בשאלות אפשר לבחור אחת משתי האפשרויות האלה

אפשרות א: סיפור מסגרת

למשל: כתבת חינוך מהטלוויזיה מגיעה לכיתה במסגרת כתבה שהיא עורכת על בתי ספר בישראל. השאלה הראשונה שהיא שואלת היא: איך נראה בדרך כלל השיח בכיתה? מה תספרו לה? התבססו על הדיון שקיימתם בעקבות דף השאלות.

אפשרות ב: מפת שיח כיתתי

למשל: ציירו את מפת ההשתתפות הכיתתית על גבי בריסטול. המפה אמורה לעזור למי שאינו מכיר מקרוב את הכיתה שלנו להבין איך נראית השתתפות אצלנו בכיתה. השתמשו באיורים, בחיצים ובהסברים מילוליים קצרים כדי לתאר את המצב. התייחסו לרגשות, לסיבות להשתתפות בשיעור ולסיבות לאי-השתתפות בשיעור. חשוב: התרשים צריך להתבסס על הדיון שקיימתם בעקבות דף השאלות. כתבו את התשובות על דף והגישו אותו עם התרשים.

4. הצגת תוצרים במליאה

כל קבוצה מציגה בפני הכיתה את התוצר שלה. המורה מסכמת על הלוח תובנות מרכזיות. בשלב הזה אפשר להדגיש תובנות מרכזיות שעלו בשלב השאלונים האישיים: "תלמידים ותלמידות רבים חושבים ש... / מרגישים ש... / היו רוצים ש..." (אם השאלון נערך בגיליון אלקטרוני אפשר לכמת את התשובות ולהציגן בפני הכיתה).



שלב ג | איך נשנה את המצב? (עבודה בקבוצות קטנות)

בשלב הזה הכיתה שוב נחלקת לקבוצות קטנות שמקיימות דיון על הדרכים לקידום שיח הוגן מגדרית בכיתה. כל קבוצה בוחרת תלמיד או תלמידה שיתעדו את הדיון ויכתבו את הרעיונות ודרכי פעולה האפשריות להרחבת ההשתתפות של כל התלמידים והתלמידות בשיח בכיתה.

חשוב לעודד את התלמידים והתלמידות להציע רעיונות שונים ומגוונים.
נדגיש: שום רעיון אינו טיפשי!

שלב ד | למה נתחייב? (במליאה)

בהובלת המורה, ננסח יחד "תקנון כיתתי" לקידום שיח הוגן מגדרית, לפי השלבים האלה:

1. הצגת הרעיונות ודרכי הפעולה

נציגי הקבוצות יציגו שניים-שלושה רעיונות שעלו בשלב הקודם, וידגישו איזו בעיה תיפתר ("אם נעשה ככה... אז...") ולמי זה יכול לעזור (למורה, לתלמידים, לתלמידות, לכולם).

2. דיון כיתתי בכל אחת מהחלופות שהוצעו

- < למי עשויה דרך הפעולה הזו להתאים?
- < למה זו דרך פעולה טובה?
- < מה הבעיות והאתגרים של פעולה זו?

3. אנחנו מתחייבים ומתחייבות

בוחרים את הרעיונות ודרכי הפעולה ליישום בכיתה, ומנסחים קריטריונים להצלחה:
< איך נדע שהצלחנו (מה צריך לקרות)?
< מה נשאל את עצמנו?
< בכל כמה זמן נבדוק את עצמנו?
ננסח יחד עם התלמידים והתלמידות כמה כללים או החלטות מחייבות, כולל פעולות קונקרטיות ולוח זמנים ליישום.

הצעה

אפשר לעצב 'קופסת הוגנות כיתתית' המבוססת על הסכמה משותפת, מתוך הרעיונות שעלו בקבוצות. נקבע יחד סדירות שבה שולפים ובוחרים אם ועד כמה מתממשות ההסכמות בכיתה.



להרחבה

נוסף להצעות ולמהלך המתוארים לעיל, ניתן להמשיך ולהעמיק בתהליך בכמה דרכים. להלן תוכלו למצוא המלצות והצעות עבור:

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה בעקבות השימוש בכלי
2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי
3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר

1. המשך התהליך הפדגוגי בכיתה

- **דיון כיתתי בנושא השתתפות:** אפשר להקדיש שיעור לדיון עשיר בכיתה על המושג 'השתתפות': האופי הרבגוני של השתתפות וכיצד השתתפות או אי-השתתפות משפיעות על שוויון מגדרי בכיתה. אפשר לדון בשאלות כמו: הקול של מי נשמע ובא לידי ביטוי? מהו המחיר שאנחנו משלמים? איך השתתפות משתקפת גם בחיים שלנו מחוץ לכיתה: בבית עם המשפחה, עם חברים חברות? הדיון יכול להתקיים במסגרת שיעורי חינוך או שיעור כישורי חיים.
- **שילוב המהלך ההשתתפותי בתוכנית הלימודים:** אפשר ליישם את המהלך בהדרגה לאורך השנה, בתהליך פדגוגי המתחשב בתהליכי הצמיחה וההתבססות של מודעות מגדרית ובזמן הנדרש כדי לייצר הסכמות רחבות בכיתה ביחס לדרכי פעולה. מהלך כזה הופך את הפרקטיקה לתהליך פדגוגי מתמשך המאפשר הטמעה בדרכי החשיבה והפעולה בכיתה ולא נותר כפרויקט חד-פעמי. כך למשל אפשר לבנות תוכנית שנתית עם נקודות רפלקציה ושינוי.
- **שילוב המהלך המגדרי במהלך נרחב החוקר ומבסס את החיים המשותפים בכיתה:** קיום שיח בכיתה בנוגע ליחסים בכיתה ולאקלים הכיתתי והקשור למגוון נושאים, כולל יחסים מגדריים. שיח שצומח מתוך שאלות, ללא תשובות שיפוטיות המאפשר לגעת גם בסוגיות כלליות של הוגנות הקשורות במעמד, במוצא, בהשתייכות קבוצתית וביחסי כוח כיתתיים אחרים. השיח תורם להתבוננות הוליסטית ולפיתוח חשיבה ביקורתית רחבה על נושא ההוגנות בכיתה. חשוב להדגיש את נקודת הפתיחה המגדרית מחשש שזו לא תבוא לידי ביטוי בהיותה לעיתים קרובות סמויה מן העין.

2. עבודה ולמידה עם עמיתים ועמיתות בצוות החינוכי לאחר ההתנסות בכלי

בעבודה עם הצוות החינוכי המתנסה במהלך אפשר להתייחס לדילמות שונות שעלו ולדון בהן יחד:

- מקומה ותפקידה של המורה בקידום הוגנות מגדרית בשיח (למשל בלמידת עמיתים של הצוות ניתן לדון באופן בתובנות שעלו בשאלונים של התלמידים והתלמידות בחלק המתאר ציפיות מהמורה).
- דילמות והצעות הנוגעות לאופן העבודה עם הכלי (מה קודם למה?; מהו אופן החלוקה המיטבי לקבוצות?; שיתוף בדרכים שונות ליישום החלק הקבוצתי; בניית השאלונים האישיים; ועוד).
- המתח שבין האחריות האישית של כל תלמיד ותלמידה לבין האחריות הכיתתית ומניעת שיח של האשמה וביוש.



- דילמת האיזון בין העיסוק בהוגנות מגדרית לבין העיסוק בהוגנות בשיח באופן כללי.
3. שיח על היתרונות והחסרונות שעלו בתהליך הפיתוח והמחקר של הכלי

יתרונות השימוש בפרקטיקה

- חידוד המודעות בכיתה להבדלים מגדריים בדפוסי השיח בין בנים לבנות בכיתה.
- רתימת התלמידים והתלמידות כשותפים מלאים להרחבת ההשתתפות וקידום ההוגנות המגדרית בכיתה.
- הפחתת המתח בין הבנים לבנות במהלך מובנה שמייצר דינמיקה חיובית שבה כל הכיתה לוקחת אחריות ביחד למאמץ כיתתי על ההוגנות בשיח (בניגוד לשיח אשמה המופנה כלפי בנים).
- השימוש בשאלונים אישיים ואנונימיים יוצר מרחב בטוח לשיתופים אישיים ואותנטיים שתורמים להבנה עמוקה של האתגרים בכיתה הספציפית.

אתגרי השימוש בפרקטיקה

- המהלך דורש תכנון מוקדם ומדוקדק כדי שישתלב אורגנית במהלכי ההוראה וברצף של תוכנית הלימודים הכוללת.
- נדרשת תשומת לב ורגישות בניסוח שאלות מותאמות ומגוונות לשאלונים האישיים.
- שמירה על האנונימיות של תלמידים ותלמידות.
- יישום המהלך עשוי לעורר חשש של מורים ומורות מקצועיים, שאינם מחנכים בכיתה. המהלך יכול להיות מנוגד לדרכי הוראה של מורות אחרות (למשל עבודה בקבוצות או בזוגות). נדרש תיאום בין המורים והמורות המלמדים בכיתה.
- ניתוח כמותני של שאלונים אישיים עלול להוביל לפרשנות חד-מימדית ומוטית (למשל מצב שבו הנתונים הכמותיים הנוגעים להיקף ההשתתפות אינם משקפים הבדלים באחוזי ההשתתפות אבל מתעלמים מהבדלים באיכות ההשתתפות שעלו במקומות אחרים בשאלון או בדיונים).
- למורה (ולראש הקבוצה) תפקיד חשוב בניהול המהלך ויצירת מרחב בטוח המעודד השתתפות של בנות ובנים שקולם לרוב לא נשמע וחשוב ללמוד מהם, וזאת בלי לייצר תחושת מבוכה או סימון שלילי המעורר אשמה.
- איזון בין הסכמות העוסקות בהוגנות באופן כללי לבין חידוד הפרספקטיבה המגדרית – מתח בין גישה ממוקדת מגדר לגישה הוליסטית המדגישה טיפוח הוגנות כללית בכיתה.
- אתגר במעבר משלב התובנות והרעיונות ליצירת הסכמות ופרקטיקות אפקטיביות ובנות קיימא לאורך זמן.

מקורות

מנוסביץ, ע' (2019). "פדגוגיה דליברטיבית כמודל יישומי לאינטגרציה של למידה חברתית-רגשית בתוכנית הלימודים". בטאון מכון מופת, 64.

מתיוז, ד' (2017). פוליטיקה של האזרחים: מציאת דרכים דמוקרטיות לעיצוב העתיד המשותף. ירושלים: הפורום להסכמה אזרחית. (מהדורה עברית של המקור Mathews, 1999).