האגודה לקידום החינוך ירושלים
המרכז להוגנות מגדרית בחינוך
האוניברסיטה העברית בירושלים
המרכז לחקר הפדגוגיה שותפויות אקדמיה-שדה
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
مركز أبحاث ودراسات تربوية
شراكات بين الاكاديمية وبين الحقل التربوي
جامعة بن غوريون في النقب
משרד החינוך
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך יסודי
היחידה לשוויון בין המינים בחינוך

הקולהוגן

הוגנות מגדרית בשיח כיתתי



מבוא

יעל בוים-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 והקניה 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 להקדיש את המעמדים המעניינים שלנו להנכחת קולן של בנות ונשים לצבירה של סמלת יעלי לייבושור, שנולדה בירושלים ונפלה במושבה גימזו, בתם של גילי וחגי, בפיגוע שהפלה הסלע מילוי תפקידה במועדה מול צומ ה-7 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 הטיות 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 ההיבטים 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 האישי, 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 בכיתתה.
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 וידאו, 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

יוזמה והובלה רעיונית

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

הובלה מחקרית

פרופ׳ אדם לפסטיין
ראש בית הספר לחינוך ע״ש שלמה (סימור) פוקס,
האוניברסיטה העברית בירושלים
adam.lefstein@mail.huji.ac.il

הובלת השותפות

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

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

טל תמיר
מובילה שותפה לתהליך הפיתוח
מדריכת מגדר מחוז תל אביב,
היחידה לשוויון בין המינים,
משרד החינוך
tal.muma@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, רוית צדוק-פלד, שרון גורדון

מנהלי ומנהלות בתי הספר שהשתתפו, אפשרו ותמכו בתוכנית
מירב אליקים צלניקר, בית ספר ניצנים, תל אביב
יורם בר קובץ, בית ספר הלל , רמת גן
תמר דוד – כריספי, בית ספר ארגמן, נס ציונה
אדוה גת, בית חינוך עמל, כפר יונה

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׳, בוים-פיין, י׳ (2025) הקול הוגן – הוגנות מגדרית בשיח כיתתי. המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה.**

תוכן העניינים

הקדמה רעיונית 7

פרקטיקות להתמודדות עם הטיות מגדריות בשיח כיתתי

פרק 1 מיפוי מגדרי של השתתפות בשיח הכיתתי 13

פרק 2 בת-בן-בת-בן: איזון ההשתתפות בשיח הכיתתי 21

פרק 3 לחשוב, לחלוק, לשתף: גיוון ההשתתפות בשיח הכיתתי 26

פרק 4 משוב להעמקת שיח רגשי 32

פרק 5 משוב להעמקת הלמידה ולהרחבת ההשתתפות 38

פרק 6 משוב הוגן בנושאי משמעת 43

פרק 7 שיתוף תלמידים ותלמידות בקידום שיח כיתתי הוגן 49

דוח המחקר 1

מבוא 3

פרק 1 מסגרת המחקר 6

פרק 2 פרקטיקות לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הזדמנויות ואתגרים 17

פרק 3 הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הלכה למעשה – מתחים ומסקנות 83

מקורות 89



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 ממתינות לתורן או מוותרות כליל על ההשתתפות בדיון (אברהמי-עינת, 1995; Aukrust, 2008; Losey, 1995; Orner & Netz, 2021).

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 וביטוין 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 ממשוב 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 (Rhiannon, 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 מצבים רגשיים מורכבים (Brody & Hall, 2008). לעומת זאת, תלמידים-בנים עשויים לקבל 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 לטיפוח ציפייה לחוסן או לקשיחות אצל בנים (Hall et al., 2004; Walkerdine, 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 מלטף 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 בבן, מה, **פגענו להם בגבריות?** למה? גם אני עושה את זה"
אביב (חוקרת): "למה?"
שירלי: "לא יודעת, כדי שהם יסכימו, 'יותמי 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 בזהירות כדי לא להרגיז אותם. עם בנות, לעומת זאת, הייתה נוקשות רבה יותר בשימוש במונחי פנייה לניהול משמעת, ומונחי פנייה מרוככים נשמרו בעיקר לעידוד השתתפותן בשיח. טיפול מובחן מגדרית זה מחזק התנהגויות לא רצויות אצל הבנים ומחזק את ההתנהגות הממושמעת 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 מלתלמידות-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 לתיקונן.



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 ובדפוסי 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

א. מיפוי השתתפות באמצעות דיווח עצמי או תצפית של תלמידים ותלמידות
ב. איסוף וסיכום ממצאים שנאספו במיפוי
ג. 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:

בנות
28 השתתפויות
▼
מתוכן **11** התפרצויות

בנים
26 השתתפויות
▼
מתוכן **42** 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 ממתינות 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; אברהמי-עינת, 1995.

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 ותלמידים 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:

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

למורה

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 ולכך שתלמידות שלפני כן כמעט ולא השתתפו – מתחילות להשתתף.

דגשים 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.

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 שכיח 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, לחלוק, 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.
חיסרון: 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.
חיסרון: 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.
חיסרון: 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 שאילת 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

התגלתה 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 מוקפד 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 מרכזית 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 הדהוד רגשות

הנחיות ליישום הכלי

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

- **בכל 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 ובחוויות 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 השתתפותן של תלמידות בשיעור. כדי להעמיק את תשובותיהן, לאחר שהן משיבות או מביעות את דעתן נפנה אליהן שאלת המשך. ננסה לתת להן משוב המאתגר את חשיבתן.

- **בכל 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; Berekashvili, 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! זו 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, הפרטיקה 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, ושימשו 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'*

הכלי

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

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 מפטפטים, במקרה הזה, לא מפטפטות, 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 להתאוורר 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 Equlity 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 ובמעורבת של תלמידים ותלמידות מסייעת לפַתֵח בקבוצה ידע חדש, נורמות של כבוד הדדי והקשבה המכוונת למציאת פתרונות משותפים. תהליכים השתתפותיים 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 השתתפותית 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"דיבייט", שנועד לחדד הבדלים בין עמדות, למידה השתתפותית מעודדת תלמידים ותלמידות לבטא דעות ורגשות בתהליך שבו קבוצה מתמודדת יחד עם מטרה מעשית למציאת פתרון או חלופה שכולם יוכלו לקיים.[19]

הכלי ההשתתפותי 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 וכֵּנָה 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 שמשהו השתנה?**

19 מנוסביץ, ע' (2019); מתיוז, ד' (2017).

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 מגדרית 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 ובוחנים 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).

דוח מחקר

מחברת: אביב אורנר, האוניברסיטה העברית בירושלים

אפריל, 2025

תוכן העניינים

מבוא 3

פרק 1: מסגרת המחקר הנוכחי 6

פרק 2: פרקטיקות לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הזדמנויות ואתגרים 17

2.1 כלים למיפוי דפוסי ההשתתפות בכיתה 17

2.2 פרקטיקות להרחבה וגיוון היקף ההשתתפות 31

2.3 שימוש במהלכי שיח וחקרי מקרה למתן משוב הוגן 50

2.4 מהלך לשיתוף תלמידים ותלמידות ביצירת שיח הוגן בכיתה 63

פרק 3: הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הלכה למעשה – מתחים ומסקנות 83

מקורות 89

מבוא

מה ניתן למצוא בדוח זה?

מחקרים העוסקים בפערים מגדריים בחינוך מתמקדים בעיקר בהישגים לימודיים ומציינים כי השגים לימודיים נמוכים יותר נמצאו בלימודי המתמטיקה והמדעים בקרב הבנות ובמיומנויות שפה בקרב הבנים. פערים מגדריים בחינוך באים לידי ביטוי גם בבחירת תחומי הלימוד, ועל פי רוב שיעור הבנות הפונות ללימודי פיזיקה ומדעי המחשב בתיכון ואף בהשכלה הגבוהה נמוך משיעורם של הבנים (איילון ואחרים, 2019).

פערים אלו הם תוצאה של הבניה מגדרית מתמשכת המתרחשת בבית הספר באופן יום־יומי ובצורה גלויה או סמויה, בתוכניות הלימודים, בחומרי הלימוד, בתוכני הלימוד ואף בתהליכי הלימוד (שלסקי, 2000). אידאולוגיות המפלות קבוצה מגדרית מסוימת יכולות להיות מובלעות בשפה ובהתנהגויות ובכך תורמות להנצחת אי-השוויון החברתי (Lee & Chin, 2019). מחקר שנעשה בישראל הראה למשל כי לשון הפנייה (בזכר יחיד) במבחנים במתמטיקה משפיעה לרעה על ביצועי הבנות (Kricheli-Katz & Regev, 2021). ההטיות הלשוניות הגלומות בשפה הכתובה מיוצגות ומובנות ביתר שאת בשיח הכיתתי, המתאפיין פעמים רבות בהטיות מגדריות, המשפיעות על חוויית הלמידה של תלמידות ותלמידים ועל עיצוב זהותם (Owens, Smothers & Love, 2003; Sadker, 2000). הטיות אלו באות לידי ביטוי בין היתר בשיעורי השתתפות נמוכים יותר של תלמידות לעומת שיעורי ההשתתפות של תלמידים (פולק, סיגל ולפסטיין, 2015). עוד נמצא שתלמידים מקבלים את רשות הדיבור על ידי התפרצות יותר מאשר תלמידות המתמידות בהצבעה או מחכות לפנייה ישירה של המורה (Orner & Netz, 2021). במרבית המקרים הטיות אלו נותרות סמויות מעינו של הצוות החינוכי (Younger, Warrington, & Williams, 1999), כך שהמרחב הכיתתי משמר הטיות מגדריות ואינו מאתגר אותן.

למרות המרכזיות של השיח הכיתתי בתהליך החינוכי, ובעוד המחקר על ההטיות המגדריות הרבות המאפיינות אותו מפותח יחסית, מחקרי התערבות שמטרתם לנטרל את ההטיות הללו הצליחו רק במידה מסוימת בשינוי עמדותיהם של המורים והמורות (Towery, 2007; Kollmayer et al., 2020). ואולם ההטיות היום-יומיות המובלעות בשיח הכיתתי נותרו ללא שינוי. ניכר כי חסר ידע לגבי אסטרטגיות יעילות להתמודדות עם אתגר זה (Bigler & Pahlke, 2019), בין השאר משום שנושא זה מטופל רק לעיתים רחוקות בהכשרת מורים ומורות (Gray & Leith, 2004). לאור זאת המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה והמרכז הישראלי לשוויון מגדרי בחינוך בחרו לכונן שותפות מחקר ופיתוח (מו"פ) כדי לבחון כיצד אפשר לקדם הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי באמצעות תהליך עיצוב ופיתוח מלווה מחקר.

המחקר התמקד בבחינת היתרונות והחסרונות של כלים ופרקטיקות פדגוגיות לקידום הוגנות מגדרית בשפה ובשיח הכיתתי. במרכז פרויקט מו"פ זה פעל צוות פיתוח שכלל קבוצת מורות, מנחה מהמרכז הישראלי לשוויון מגדרי בחינוך, חוקרת מהאוניברסיטה העברית ומדריכה מחוזית. את עבודת הצוות ליווה מנהל הפיתוח של המרכז לחקר הפדגוגיה. צוות הפיתוח תכנן, בחן ושיפר את הכלים והפרקטיקות לקידום שיח הוגן מגדרית. התהליך המשותף של עיצוב הכלים כלל מפגשים קבוצתיים והתנסויות בכיתה, שאפשרו חקירה של ההזדמנויות והמגבלות של כל כלי. במסגרת המחקר תועדו האינטראקציות במפגשי צוות הפיתוח, נבחנו

תוצרי הפיתוחים השונים, נערכו תצפיות בהוראה בכיתות, נסקרו תוצרי למידה של תלמידים ותלמידות והתקיימו ראיונות עם מורות, תלמידים ותלמידות.

המחקר המתואר בדוח זה מציע ניתוח שיטתי של הכלים והפרקטיקות הפדגוגיות שצוות הפיתוח פיתח ויישם בכיתות בית הספר היסודי. ניתוח הנתונים שילב בין ניתוח השיח בכיתה לניתוח פדגוגיה וחשף את ההזדמנויות והאתגרים הכרוכים בשימוש בכלים ובפרקטיקות לקידום הוגנות מגדרית ואת השפעתם על ההשתתפות ועל השיח בכיתה. במסגרת השותפות ניסינו להתחקות אחר ההטיות המגדריות המצויות בכיתות הישראליות במטרה לאתגר אותן. בחנו כיצד המורות זיהו ופירשו את ההטיות הללו, וכיצד הן השתמשו בכלים שפותחו בכיתותיהן. תהינו מהם האתגרים העומדים בפני תהליך השינוי, ומה מקדם ומעכב את יישום הפרקטיקות בכיתות. עוד רשמנו לעצמנו את הפערים שהתגלו בין הפיתוח ליישום בכיתות תוך שימת דגש על האופן שבו אימצו המורות את הפרקטיקות. שאלות אלו ורבות אחרות הנוגעות להשפעת השימוש בכלים על השתתפות התלמידים והתלמידות וחוויית הלמידה שלהם, עומדות במוקד דוח זה.

כדי להציג את הדברים באופן קוהרנטי וברור, ממצאי המחקר חולקו לתתי פרקים כך שכל תת פרק מציג את ההזדמנויות והאתגרים ביישום כל כלי בנפרד. הפרק האחרון של הדוח מסכם את ממצאי המחקר מנקודת מבט המפגישה בין הכלים השונים.

כלי המיפוי, פותחו כדי להפוך את דפוסי ההשתתפות וההטיות המגדריות בשיח הכיתתי לנראות וניתנות לניתוח. על ידי הפיכת התלמידים לשותפים לתהליך המיפוי הכלים מעשירים את ההבנה של דפוסי ההשתתפות בשיח הכיתתי ומעודדים דיון על מהות ההשתתפות. המיידיות שבשימושו מבטיחה שהתוצאות משקפות את האינטראקציה הממשית, תוך קידום מעורבות של התלמידים והתלמידות בתהליך הלמידה. אף על פי שהשימוש בכלים מציבים אתגרים ודילמות, כמו הצורך בעקביות ובהתמודדות עם המציאות הדינמית של הכיתה, השימוש בהם מוביל לחשיבה מחודשת על דפוסי ההשתתפות ומסייע ביצירת סביבת למידה אקטיבית, רפלקטיבית ושיתופית.

הכלי חלוקות תורות לפי מגדר, מטפל באתגר שנחשף במחקרים קודמים המצביעים על נטייה בקרב מורים ומורות לתת זמן דיבור ארוך יותר לבנים. זהו כלי להגברת המודעות לדינמיקה מגדרית בכיתה ולקידום שוויון בהשתתפות. יחד עם זאת, התמקדותו בתפיסה בינארית של מגדר עלולה לחזק קטגוריות מגדריות קיימות ולהגביל את הגמישות בשיח הכיתתי. זאת ועוד, שימוש בפרקטיקה זו אינו מתמודד עם האתגר העיקרי – קידום שוויון מגדרי בהשתתפות מבלי לפגוע ברצון ובחופש הבחירה של התלמידים והתלמידות.

פרקטיקות של השהיה משמשות לקידום הוגנות מגדרית והרחבת ההשתתפות, ומאפשרות לתלמידים שונים להביע את עצמם. פרקטיקות ההשהיה מעודדות מחשבה עצמאית ותומכות ביצירת סביבת למידה מכילה, אך יישומן מעורר דילמות בסוגיות כגון אתגרי ישימות וניהול זמן, הצורך להתאימן לדינמיקה הכיתתית והתמודדות עם דילמות מגדריות בבחירת זוגות לפעילות.

הכלי משוב הוגן, מדגיש את החשיבות של משוב מודע ומתוך כך תורם לשינוי דפוסי המשוב הניתנים בכיתה, תוך התמודדות עם הטיות מגדריות. חקרי המקרה הכלולים בכלי מקדמים תהליך למידה וחקר עצמי מעמיק, המסייע בהגברת המודעות להטיות ולפרקטיקות שונות ולתיקונן. השימוש בכלי מציג גם דילמות כגון מורכבות היישום, התמודדות עם רגשות העולים בתהליכי התבוננות עצמית והצורך בשינוי תפיסתי מעמיק בנוגע לדרכי המשוב.

שיתוף התלמידים והתלמידות בתהליך קידום הוגנות מגדרית, מציע מהלך חיוני המדגיש את החשיבות של מעורבות פעילה וביקורתית של התלמידים. כלי השיתוף תומך ביצירת מרחב בטוח לדיון בנושאים רגישים ומציע הזדמנויות לשינוי השיח הכיתתי. עם זאת, הוא גם מעלה אתגרים כגון הרגישות הנדרשת לניהול התהליך, ניתוח נתונים והמתח בין עידוד לבין סימון של מי שאינו משתתף. כלי השיתוף מדגיש את החשיבות של ניהול דיאלוג מובנה ורפלקטיבי עם התלמידים והתלמידות, תוך ניסיון לאזן בין חופש הבחירה שלהם לבין הצורך להתמודד עם הטיות מגדריות בכיתה. הוא מציע דרך לקידום דיאלוג פתוח ובונה על שאלות מגדריות, דבר המסייע לכל תלמיד ותלמידה להרגיש חלק מהקהילה הלומדת ולקדם הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי.

תובנות מרכזיות

המחקר חשף כיצד התהליך המשותף של פיתוח ויישום הכלים הצליח להגביר את המודעות המגדרית הן בקרב המורות הן בקרב התלמידים והתלמידות ותרם לעיצוב דפוסי ההשתתפות בשיח הכיתתי, תוך התמודדות עם משאבי זמן מצומצמים ואתגרים מערכתיים בעבודה החינוכית היום-יומית. המחקר העלה שלושה מתחים מרכזיים בתהליך של פיתוח ויישום כלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: ראשית, **המתח בין קידום הוגנות מגדרית לבין שעתוק הבניות המגדריות.** נשאלת השאלה, האם שימוש בקטגוריות מגדריות יכול לחזק ללא כוונה את ההבניות המגדריות הקיימות? שנית, **המתח בין קידום הוגנות מגדרית לשמירה על אוטונומיה ובחירה חופשית של התלמידים והתלמידות**, או במילים אחרות: כיצד נוודא שהתערבות פדגוגית למען הוגנות מגדרית אינה מובילה לפגיעה בבחירה החופשית של התלמידים? שלישית, **המתח בין שיתוף תלמידים ותלמידות בתהליך לבין חשיבות היוזמה מצד המורות והובלת שינוי באופן עצמאי. כל אחד מהמתחים הללו מציג אתגרים והזדמנויות בניסיון** ליצור סביבת למידה שוויונית ומכילה יותר. לבסוף, המחקר מדגיש את **החשיבות של הגדרת מטרה ברורה (״כוכב הצפון״)** בטרם השימוש בכלים, התאמת השימוש בכלים ובפרקטיקות למטרה ולסביבה החינוכית המשתנה, ופיתוח מסגרות תמיכה למורות. הדרך להוגנות מגדרית דורשת מאיתנו מארג של מיומנויות, גמישות מחשבתית ופתיחות לשינוי, רגישות גבוהה, ויכולת להתאים את התגובה הפדגוגית למצבים שונים, תוך שמירה על דיאלוג פתוח ומעורבות אקטיבית של התלמידים והתלמידות. ההצלחה בתהליך תלויה ביכולת להתמודד עם אתגרים רבים (אלו מוצגים בדוח זה), ובנכונות לפתח, להתאים ולהעריך מחדש את הכלים והפרקטיקות בהתאם למציאות המשתנה ולצרכים השונים של התלמידים ושל המורות.

פרק 1 | מסגרת המחקר

1.1. רקע מחקרי: הטיות מגדריות בשיח הכיתתי

שיח כיתתי מתייחס לתקשורת ולאינטראקציה בכיתה שבין התלמידים והתלמידות לבין עצמם ובינם לבין המורות. הוא כרוך בשימוש בשפה למטרות הוראה ולמידה וממלא תפקיד מרכזי בחוויה החינוכית. שיח כיתתי דיאלוגי כולל השתתפות פעילה בפתרון בעיות ובנייה משותפת של ידע, כך שנוצרת אינטראקציה פתוחה וביקורתית בין נקודות מבט מרובות (Snell & Lefstein, 2018). הרקע החברתי, התרבותי והאישי של כל אחד ממשתתפי השיח מעצב את האינטראקציות והדיאלוג בכיתה. היבטים אלה משפיעים לא רק על האופן שבו המשתתפים מבטאים את עצמם, אלא אף על האופן שבו הם מפרשים את דבריהם של אחרים ומגיבים להם. משנות השבעים של המאה הקודמת ועד היום, מחקרי שיח כיתתי הראו כי מגדר הוא גורם מכריע בעיצוב האינטראקציות בכיתה (Aukrust, 2008; Berekashvili, 2012; Brophy & Good, 1970; Myhill, 2002; Sadker & Zittleman, 2016; Swann & Graddol, 1988; Younger et al., 1999). מחקרים אלו חשפו דפוסים מורכבים של הטיות, הציגו את השלכותיהן וביססו את הצורך הדחוף לטפל בהן.

1.1.1. כיצד באות לידי ביטוי הטיות מגדריות בשיח הכיתתי?

ממצא בולט שחוזר על עצמו מעלה כי תלמידות משתתפות פחות מתלמידים. בישראל למשל, נמצא שתלמידים-בנים משתתפים בממוצע פי שניים יותר מתלמידות-בנות (אברהמי-עינת, 1989; פולק, סיגל ולפסטיין, 2015; Orner & Netz, 2021). מגמה זו מיוחסת בחלקה לאסרטיביות של הבנים להשתתפות בתדירות גבוהה, המתבטאת בתגובה ליוזמות המורה לרוב בלקיחת רשות הדיבור ובדיבור חופף למורה (Aukrust, 2008; Sadker, 2002). לעומתם הבנות ממתינות לקבל רשות מהמורה, חוששות להשתתף בשיעור ופעמים רבות מוותרות מראש על ההשתתפות בדיון (אברהמי-עינת, 1995; Aukrust, 2008; Losey, 1995; Orner & Netz, 2021).

הסבר נוסף לשוני בדפוסי ההשתתפות קשור לציפיות המורה המבוססות על הטיות סטריאוטיפיות ביחס למגדר (Auwarter & Aruguete, 2008). הטיות אלה מובילות לעיצוב הוראה דיפרנציאלית המייצרת הזדמנויות למידה שונות (Black, 2004; Gilliam et al., 2016; Rubie-Davies, 2007; Snell & Lefstein, 2018; Wang et al., 2018; Urhahne, 2015). כך למשל, מחקרים מצאו הטיות מגדריות בקרב מורים בהערכת כישורי התלמידים והתלמידות, בעיקר בתחומים כמו מתמטיקה (Robinson-Cimpian et al., 2014; Tiedemann, 2000). מורות ומורים נוטים לתפוס בנים כמוכשרים יותר מטבעם, ובנות ככאלו שעובדות קשה, מתאמצות ומשתוקקות ללמידה. בהתאם, נמצאה הלימה בין סטריאוטיפים מגדריים של מורים לבין התפיסות העצמיות האקדמיות של התלמידים. כך נמצא כי לבנים יהיו תפיסות עצמיות והישגים נמוכים בקריאה אם למורים שלהם יש ציפיות מגדריות סטריאוטיפיות לגבי כישורי קריאה (Muntoni & Retelsdorf, 2018). קשרים דומים נמצאו בין הסטריאוטיפים המגדריים של המורים לבין תפיסת העצמי והביצועים האקדמיים של בנות במתמטיקה (Carlana, 2019). למעשה, התלמידות והתלמידים מפנימים את תפיסותיהם של מוריהם, והן הופכות להיות "נבואות המגשימות את עצמן" (Brophy & Good, 1970; Jussim & Harber, 2005).

עוד נמצא כי חלק מהמורים והמורות עשויים להרגיש שבנים נוטים יותר להתנהג ב"שובבות", לכן יקפידו להיות איתם באינטראקציה תמידית כדי להשאירם ממוקדי משימה. בהתאם, בנים זוכים למשוב ביקורתי יותר, לשאלות מאתגרות יותר, ולהזדמנויות רבות יותר להשתתפות מבנות (Erdena & Wolfgang, 2004; Orner & Netz, 2021; Sadker et al., 1991).

1.1.2. כיצד הטיות מגדריות משפיעות על הלמידה והזהות של תלמידים ותלמידות?

להטיות מגדריות בשיח הכיתתי השפעות עמוקות ומתמשכות על תלמידים ותלמידות. לאינטראקציות בין מורים ומורות לבין תלמידים ותלמידות הנגועות בהטיות מגדריות השפעה של ממש על ההישגים הלימודיים של התלמידים והתלמידות ועל תפיסותיהם העצמיות (Gunderson et al., 2012). משוב הניתן לבנות המדגיש את מאמציהן לעומת כישוריהם המולדים של בנים עלול להשפיע על תפיסות העצמי שלהן (Dweck, 2008). כך יוצא כי בנים שזכו לשבחים בגין כישוריהם המולדים מפתחים ביטחון יתר המקשה עליהם להתמודד עם מכשולים.

ההטיות מגדריות משפיעות גם על בחירות הקריירה. דוח של ה-OECD משנת 2020 הראה כיצד בנות, שהוסטו בעדינות מתחומים שנתפסים כ"נשלטים על ידי גברים" (מקצועות ה-STEM; מדעים, טכנולוגיה, הנדסה ומתמטיקה) במהלך החינוך שלהן, עשויות שלא לעסוק בתחומים אלה, למרות כישורים, פוטנציאל ותשוקה למקצועות ה-STEM. חשיפה מתמשכת להטיות אלו עשויה להוביל תלמידים ותלמידות להפנמת הסטריאוטיפים המגדריים (Heyder et al., 2020), ולהוביל אותם להימנע באופן לא מודע מנושאים או עיסוקים מסוימים.

התערבויות יכולות לשנות את הדפוסים המגדריים הללו. באמצעות התייחסות מפורשת לסטריאוטיפים, טיפוח חשיבה מצמיחה אצל תלמידים ותלמידות ומתן הכשרה למורים ולמורות, אפשר לעצב מחדש את הדינמיקה בכיתה (Bigler & Pahlke, 2019; Kollmayer et al., 2020). סביבה שוויונית בכיתה מקדמת גיוון במחשבה, מרחיבה נקודות מבט ומבטיחה שלכל התלמידים והתלמידות, ללא קשר למגדר, תהיינה אותן ההזדמנויות להצלחה אישית ואקדמית. טיפוח הגיוון בכיתה באמצעות השתתפות הוגנת יכול להעשיר דיונים ולהציע הבנה מקיפה יותר של נושאים. רובי-דייווס (Rubie-Davies, 2007) הציעה שכיתות מכילות כאלה יכולות לחדד את יכולות פתרון הבעיות והחשיבה ביקורתית. התייחסות להטיות מגדריות בשלבים המוקדמים של החינוך יכולה להוביל לחברה הוגנת יותר, המעריכה יחידים על סמך כישוריהם ולא מגדרם.

1.1.3. מדוע קשה להתמודד עם הטיות בשיח הכיתתי?

מורים ומורות הם נקודת מוצא חשובה לקידום שוויון מגדרי בבית הספר, שכן האמונות והפרקטיקות החינוכיות שלהם משפיעות על ההבדלים בין תלמידים לתלמידות (Gunderson et al., 2012; Heyder et al., 2020). עם זאת, רוב המורים והמורות מאמינים כי הם מעניקים יחס שווה לכל תלמידיהם, על אף הדומיננטיות הברורה של בנים בשיח (Younger et al., 1999). יתרה מכך, גם מורים ומורות שהצהירו כי ברצונם להימנע מסקסיזם השתמשו בשפה מגדרית המדגישה קטגוריות חברתיות, למשל שימוש במונחים "בנות" או "בנים" לארגון פעילות בכיתה או כדי להעיר לקבוצה מסוימת (Lloyd & Duveen, 1992).

מחקרים באתנוגרפיה לשונית (Rampton, 2006) הראו כיצד נורמות חברתיות מחלחלות ומעצבות את האינטראקציות בכיתה. הטיות אלה פעמים רבות מושרשות עמוק כל כך בשיח, עד כי השימוש בהן נעשה לא מודע, דבר המקשה עוד יותר לאתגרן ולהתמודד איתן. כדי להמחיש את הבעייתיות שבשימוש בשפה מגדרית בקרב מורים ומורות ביגלר (Bigler, 1995) מתארת עולם שבו דפוס דיבור דומה יושם לפי גזע. ברור לכול כי הקריאה "בוקר טוב לבנים (Whites) ולטיניים (Latins)" תוביל להגברת הסטריאוטיפים הגזעיים בכיתה. על כן, נראה שהטיות מגדריות לרוב נותרות סמויות מעיניהם של המורים והמורות, מה שעשוי להסביר כיצד הכיתה יכולה להפוך למקום שתומך ביצירת הטיה מגדרית וסטריאוטיפים מגדריים. מסלנד (Masland, 1994) מדגישה כי כדי לספק אקלים שוויוני בבית הספר, על המורים והמורות להיות מודעים להטיה המגדרית בחברה, לאמונות והעמדות המוטות שלהם, וכן להיות מוכנים לערוך את התיקונים הנדרשים בתפיסות, בהתנהגות ובשפה שלהם.

1.1.4. אילו תוכניות לפיתוח מקצועי עסקו בקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי?

המחקר על פיתוח מקצועי של מורים ומורות בנושא הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי מועט. ברוב מדינות אירופה מערך הפיתוח המקצועי אינו מרכזי, ויש הבדלים רבים בין גורמי הכשרות פרטיים לציבוריים (Vassiliou, 2010). מדינות מעטות מדווחות על פעילות פיתוח מקצועי של מורים ומורות המתייחסת להיבטים מגדריים, כגון בחירת קריירה, שיפור הישגים וצמצום נשירה בקרב בנים, אך נראה שנושא המגדר נכלל לעיתים קרובות בפעילויות הקשורות לנושא השוויון באופן כללי (שם). בישראל, היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך מפעילה השתלמויות למורים ומורות אך ההשתתפות היא וולונטרית ותלויה במידת המחויבות של בית הספר או של הרשות המקומית לנושא (מרכז המחקר והמידע, 2017).

חיפוש אחר מחקרים בנושא פיתוח מקצועי של מורים ומורות לשם קידום הוגנות מגדרית העלה שתי תוכניות מרכזיות. תוכנית אחת, יוזמת מודל ההוגנות המגדרית (GEMS – Gender Equity in Model Sites) במסגרת יישום פיילוט של מודל ה-SEED (Seeking Educational Equity and Diversity; Towery, 2007) בחטיבת הביניים ובתיכון באזור בוסטון. מטרת התוכנית לקדם שינוי באמצעות טיפוח מודעות גדולה יותר בקרב המורים והמורות לאופן שבו מגדר, גזע/אתניות ומעמד משפיעים על שיטות ההוראה שלהם ועל האינטראקציות עם התלמידים והתלמידות. המורים והמורות שהשתתפו בתוכנית העידו על שינוי במודעות שהוביל לשינויים בפרקטיקות ההוראה שלהם בכיתה ובקהילת בית הספר. עם זאת, הערכת התוכנית התבססה על סקרים בקרב תלמידים ותלמידות ומורים ומורות, ראיונות עימם וקבוצות מיקוד, ולא על תצפיות של המתרחש בכיתות. לצד זאת, המחקר העלה שלושה אתגרים עיקריים בטיפוח הוגנות מגדרית בבית הספר: "עיוורון מגדרי" – לתפיסת המורים ומורות, אי-שוויון מגדרי אינו בעיה בבית הספר שלהם; תסכול ואי-נוחות בהתמודדות אישית ומקצועית עם הומופוביה; אתגר של הכנסת גברים לשיח על הוגנות מגדרית, תוך התעלמות מהדרכים שבהן בנים עלולים לחוות הטיה מגדרית. זאת ועוד החוקרת מציינת כי קשה לשלב בתוכנית מספר רב של מורים ומורות ועל כן עולה קושי גם בהפצתה (שם).

תוכנית פיתוח מקצועי נוספת, במימון הממשלה באוסטריה, התמקדה בהקניית "חינוך משותף רפלקטיבי" בבתי ספר תיכוניים (Kollmayer et al., 2020). במסגרת התוכנית המורים והמורות השתתפו בקורס אקדמי הכולל סמסטר אחד של למידה וסמסטר נוסף של התנסות בשילוב תוכני

ההכשרה בהוראה בתמיכת מאמנים, בדגש על שיעורים המטפחים אוטונומיה במטרה להפחית את ההשפעה של סטריאוטיפים מגדריים על המוטיבציה וההישגים. תוצאות המחקר הראו כי התוכנית הובילה לעלייה בידע על הבדלים מגדריים בחינוך ובשימוש בשיטות הוראה לקידום אוטונומיה ואינדיווידואליזציה בקרב תלמידים ותלמידות, שני היבטים מרכזיים בחינוך משותף רפלקטיבי. עם זאת, הערכת התוצאות התבססה על דיווח של המורים והמורות ושל התלמידים והתלמידות באמצעות שאלונים, יומני מחקר ותיקי עבודות של תלמידים ותלמידות ולא נערכו תצפיות על המתרחש בפועל במהלך הלמידה. זאת ועוד, השיעורים פותחו במיוחד במסגרת התוכנית ועסקו ספציפית ב"מגדר ועיסוק", ולא בפרקטיקות היום־יומיות בשיעורים המשעתקות את הסטריאוטיפים המגדריים. כמו כן, שתי התוכניות שנסקרו מתמקדות בבתי ספר על־יסודיים, בין היתר על בסיס ההנחה שבשנים אלו מתפתחות המוטיבציה האקדמית המגדרית של תלמידים ותלמידות והשאיפות התעסוקתיות שלהם, הנתונות להשפעת המורה (שם). אולם, בהערכתן של שתי התוכניות לא התקיימו תצפיות הבוחנות את המתרחש בפועל בכיתות ולא פותחו כלים אופרטיביים המתמודדים עם ההטיות היום־יומיות המאפיינות את השיח בכיתה. זאת ועוד, התוכניות התמקדו בשינוי עמדות ותפיסות המורים ומורות, מתוך הנחה שאלו בתורן ישפיעו על שיטות ההוראה, ואולם ישנו מודל תיאורטי הפוך שלפיו שינוי משמעותי בעמדות ובאמונות של מורים ומורות נובע משינוי שיטות ההוראה וחוויה של יישום מוצלח שלהן (Guskey, 2002). לשיטתו של גוסקיי (שם), מרבית התוכניות של פיתוח מקצועי נכשלות מכיוון שהן אינן מביאות בחשבון את התהליך שבאמצעותו מתרחש בדרך כלל שינוי במורים ומורות.

בהמשך לכך, ביגלר ופלקה (Bigler & Pahlke, 2019) שסקרו תוכניות התערבות שונות, טענו כי קיים מחסור בידע על פיתוח ויישום אסטרטגיות להפחתת סטריאוטיפים מגדריים בקרב ילדים וילדות וכי רוב מאמצי ההתערבות מייצרים שינויים מינוריים, אם בכלל. לתפיסתן, רוב השיטות מוגבלות בפערי ידע על מקורותיהם של ההטיות המגדריות ושל התנאים התורמים להיווצרותן, ובהם שפה מגדרית, לבוש מובחן מגדרית ועוד. הן מציעות כי יהיה יעיל יותר להשקיע באסטרטגיות שמטרתן למנוע היווצרות של סטריאוטיפים מגדריים מאשר לפעול לצמצום התופעות הללו ברגע שהן מתבססות. מלבד זאת, מפני שהרוב המכריע של הילדים והילדות כבר מחזיקים בסטריאוטיפים והטיות מגדריות, התערבויות אפקטיביות צריכות לכלול גם הוראה מפורשת על סקסיזם, כדי שתלמידים ותלמידות יהיו מסוגלים לזהות הטיה מגדרית, לדחות אותה ולהתמודד עימה (Pahlke et al., 2014).

1.1.5. מהי הוגנות?

מחקרים שעסקו בהוגנות בשיח הכיתתי, התמקדו במדדי תדירות ואיכות השיח בכיתה. מחקרים איכותיים שבחנו את הציפיות ודפוסי ההוראה של מורים ומורות ביחס למאפייני הרקע של תלמידים ותלמידות, התמקדו במחקרי מקרה של תלמידים ותלמידות יחידים (Black, 2004; Sedova & Salamonova, 2016; Snell & Lefstein, 2018), ואילו מחקרים מהעת האחרונה החלו לנתח הוגנות בכיתות באמצעות מתודולוגיות כמותיות (Curenton et al., 2020; Jensen, Grajeda & Haertel, 2018; Reinholz & Shah, 2018). ריינהולץ ושאה (שם) למשל, השתמשו בכלי המבוסס על תצפיות בכיתה המתמקד במדדים של איכות השיח בכיתה המוצלבים עם מאפיינים דמוגרפיים (כגון מגדר וגזע) כדי לזהות דפוסי השתתפות בשיעורים. שני כלי מדידה תקפים נוספים בבחינת ממדים חברתיים־תרבותיים של אינטראקציות, שפותחו ונבדקו בארצות הברית, הם מדד ACSES (Assessing Classroom Sociocultural Equity

המשמש בגיל הרך (Curenton, et al., 2020) ומדד CASI (Classroom Assessment of Sociocultural Interactions), המשמש בכיתות ד׳–ה׳ (Jensen, Grajeda & Haertel, 2018). לטענת החוקרים (Jensen, Valdés & Gallimore, 2021), מדדים אלו יכולים לשמש להכשרת מורים ומורות ולפיתוח מקצועי כדי להרהר ולשנות פרקטיקות, וכן כבסיס לפיתוח ובדיקה של "התערבויות" בכיתה. לשיטתם, כדי לשפר את ההוגנות בשיח הכיתתי נדרש שיתוף פעולה בין חוקרים ומחנכים במטרה לפתח אינדיקטורים של שיח כיתתי הוגן, להשתמש בסרטונים מתוך שיעורים במטרה לחשוף שיח כיתתי לא הוגן ולפתח ולבדוק חומרים התומכים בלמידת מורים ומורות.

מחקרי הוגנות בחינוך מגדירים פדגוגיה הוגנת כ"אסטרטגיות הוראה ואקלים כיתתי המסייעים לתלמידים ותלמידות מקבוצות גזעיות, אתניות ותרבותיות מגוונות להשיג ידע, מיומנויות וגישות שיאפשרו להם לתפקד ביעילות בחברה" (McGee Banks & Banks, 1995:1). כך ג'נסן ועמיתיו מגדירים שיח כיתתי הוגן (ECT – Equitable Classroom Talk) כ"אינטראקציות דיאלוגיות סביב תחומי דעת המהדהדות זהויות ופרקטיקות יומיומיות של תלמידים ותלמידות כהי עור מקהילות מיעוט" (Jensen, Valdés & Gallimore, 2021). הגדרות וכלים אלה אינם מתמקדים בהכרח בזהות המגדרית של התלמידים והתלמידות.

המחקר הנוכחי מאמץ את ההגדרה שלפיה הוגנות בהשתתפות בשיח הכיתתי אינה בשוויון בתדירות ההשתתפות של תלמידים ותלמידות בשיח הכיתתי ובאיכותה, אלא שהשונות בהשתתפותם לא תהיה קשורה למאפייני הרקע החברתיים או הכלכליים (כולל מגדר), שעליהם לתלמידים ותלמידות אין שליטה.

1.2. רציונל המחקר

כדמויות בעלות סמכות בבית הספר, למורים ולמורות יש פוטנציאל לקטוע הטיות חברתיות, לשנות את הציפיות המגדריות מתלמידים ותלמידות, ליצור תוכניות לימודים הוגנות ולהפוך את בתי הספר לסביבות למידה הוגנות יותר (Towery, 2007). עם זאת, לעיתים קרובות חסרות להם אסטרטגיות יעילות לנטרל את הנוכחות וההשפעה הבלתי רצויה של סטריאוטיפים מגדריים בהוראה שלהם (Bigler & Pahlke, 2019), בין השאר משום שנושא זה מטופל רק לעיתים רחוקות בהכשרת מורים ומורות (Gray & Leith, 2004).

חלק מתוכניות הפיתוח המקצועי שנסקרו לעיל (למשל: Towery, 2007; Kollmayer et al., 2020) מתמקדות בשינוי עמדות ותפיסות של מורים ומורות, מתוך אמונה שהם בתורם יעצבו שיטות הוראה, אך התוכניות עצמן אינן מציעות אסטרטגיות הוראה מעשיות. זאת ועוד, האסטרטגיות הקיימות אינן מתייחסות לתנאים המעצבים את היווצרותם ושעתוקם של הסטריאוטיפים המגדריים ובכך יעילותן נפגמת (Bigler & Pahlke, 2019). המחקר המוצע בחוברת זו מתמקד בשיח היום-יומי בכיתה המעצב את הזהות המגדרית של התלמידים והתלמידות במהלך שיעורים במקצועות שונים.

1.3. מטרות שותפות המו"פ

- פיתוח אמות מידה וקריטריונים לאבחון, מדידה והבנה של הטיות מגדריות בשיח הכיתתי.
- פיתוח פרקטיקות, כלים וחומרי לימוד למורה לשם הפחתת הטיות מגדריות וכן הכנת חומרי לימוד התומכים בתיווך הכלים למורים ומורות (למשל, ייצוגים עשירים של יישום הכלי ומערך ללמידה מייצוגים אלו).
- שיפור הפיתוחים על בסיס התנסות מעשית ורפלקציה.
- המשגה, הנגשה, שיתוף והפצה רחבה של הידע המעשי והתיאורטי.

1.4. שאלות המחקר

המחקר בחן את תהליכי התכנון, היישום והחידוד של פרקטיקות וכלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי. שאלת המחקר המרכזית היא: כיצד ניתן לקדם הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי?

באופן ספציפי המחקר התמקד בשתי שאלות:
- מהם ההזדמנויות והאתגרים הבאים לידי ביטוי בשימוש בכלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי?
- כיצד משפיע השימוש בכלים על השתתפותם ומימוש קולם של התלמידים והתלמידות ועל חוויית השיח בכיתה?

1.5. מתודולוגיה

1.5.1. צוות הפיתוח ושדה המחקר

המחקר התמקד בתהליך עיצוב ופיתוח של צוות מורות שמטרתו לפתח כלים פדגוגיים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי ולהתנסות בהם. צוות הפיתוח כלל מנחה מהמרכז הישראלי לקידום שוויון מגדרי בחינוך, מדריכה מחוזית מטעם היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך, חוקרת מהאוניברסיטה העברית, ו-12 מורות מארבעה בתי ספר יסודיים המלמדות בכיתות ד'-ו' (טבלה 1).

כל המורות שהשתתפו במחקר תועדו בכיתה שהן מחנכות, למעט מורה אחת (מיטל, שם בדוי). מלבד שיעורי חינוך שלימדו בכיתותיהן, שבע מורות לימדו מקצועות רבי-מלל, שתיים לימדו מקצועות מדעיים, ושלוש מורות לימדו גם וגם. הבחירה במורות ולא במורים קשורה לנוכחותם המועטה של מורים בשדה ההוראה, בייחוד בבתי הספר היסודיים. נוסף על כך, ישנו קושי להשוות בין מורים למורות במדגם כה קטן שכולל בתי ספר שונים, תחומי דעת שונים וותק שונה. הבחירה בתחומי הדעת השונים מתבססת על הפערים המגדריים ביחס למקצועות הלימוד השונים אשר ספרות המחקר הקיימת מציינת. הבחירה במורות בעלות ותק שונה נועדה לסייע בזיהוי והבנה של שונות אפשרית בפרקטיקות ההוראה שלהן המבוססת על ותק.

טבלה 1: נתוני המורות שהשתתפו בצוות הפיתוח[1]

בית ספר	שם המורה	כיתה	תלמידים ותלמידות	תחום דעת*
אלונים	יונית	ו׳	30	רבי-מלל
	רונית	ו׳	33	מדעיים
	לימור	ד׳	34	רבי-מלל ומדעיים
	מיטל	ד׳	29	מדעיים
הירדן	אווה	ה׳	25	רבי-מלל ומדעיים
	נינה	ו׳	33	רבי-מלל
	שירלי	ד׳	26	רבי מלל ומדעיים
	חופית	ד׳	23	רבי-מלל
נופים	יולי	ו׳	28	רבי-מלל
	טוני	ו׳	23	רבי-מלל
עתיד	ליטל	ה׳	27	רבי-מלל
	ויקה	ו׳	18	רבי-מלל
סה״כ			329	

*כל המורות, למעט אחת, תועדו גם במסגרת שיעורי חינוך.

גיוס המורות התבסס על כמה שיקולים:

- **מספר מורות המשתייכות לאותו בית הספר** – כדי לאפשר הדהוד למהלך ולהגביר את מחויבות המורות לתהליך, גויסו ארבע מורות מכל בית ספר. שתי מורות מבית הספר נופים פרשו בתחילת הדרך בשל חוסר הסכמה מצד ההורים להשתתף בפרויקט, ומורה אחת בית הספר עתיד פרשה משיקולים אישיים. גיוס מספר מורות מכל בית ספר הקל עלינו גם מבחינה לוגיסטית במתן תמיכה לתהליך עיצוב הכלים.

- **התמקדות בבתי ספר יסודיים** – מורות בבתי ספר יסודיים נוכחות שעות רבות בכיתותיהן, דבר שמאפשר התנסות מרובה וגמישות בתיעוד המחקרי. כמו כן, בכיתות הגבוהות של בתי הספר היסודיים גובר השיח והעיסוק בסוגיות מגדריות בקרב התלמידים והתלמידות, והדבר משמש קרקע פורייה לעיסוק בנושא.

- **התמקדות במורות באזור גיאוגרפי מצומצם** – הפרויקט התמקד באזור גיאוגרפי יחסית מצומצם (מרכז הארץ) כדי לאפשר מפגשי צוות מו״פ פנים אל פנים ואיסוף נתונים נרחב בכיתות הלימוד.

- **מורות המגיעות מבתי ספר שונים ומגוונים מבחינת אוכלוסיית התלמידים והתלמידות** – השאיפה הייתה לגייס בתי ספר מגוונים מבחינת אוכלוסיית התלמידים והתלמידות. עם זאת, לבסוף נותרו בפרויקט שלושה בתי ספר המשתייכים לעשירון החזק ביותר לפי מדד הטיפוח של משרד החינוך ובית ספר אחד ששייך לעשירון השני.

1. שמות המורות, בתי הספר והתלמידים והתלמידות בדויים, לצורך שמירה על אנונימיות.

- **מורות בעלות מוטיבציה גבוהה ופתיחות ללמידה בנושא מגדר** – הפעילות במסגרת השותפות דורשת השתתפות פעילה ומחויבות מעבר למסגרת ההשתלמות, למשל איסוף נתונים, תמיכה בפיתוח הכלים, השתתפות בראיונות, הסכמה לתיעוד השיעורים שלהן ועוד.

1.5.2. מהלך המחקר והפיתוח

מודל העבודה הייחודי של צוות הפיתוח נשען על תפיסה של שותפות מחקר-שדה (Penuel & Gallagher, 2017), הגורסת מחד גיסא כי ידע המתפתח במחקר מוגבל ללא הביקורת, המומחיות והידע המעשי של מורים ומורות; ומאידך דיסא כי חוקרים יכולים להזין ולהעשיר את העשייה בבתי הספר באמצעות הנגשתם של גופי ידע שהצטברו במחקר ובאמצעות הובלת תהליכי ניתוח ועיבוד נתונים תוך כדי עשייה. ההנחה היא שידע ותהליכים הנבנים בשיתוף פעולה שכזה ישפרו את התוצרים שיגיעו לבתי הספר – וכן את מחקר החינוך – ויובילו באופן כללי לתהליכי שינוי ושיפור משמעותיים (Coburn et al., 2013). לפיכך, תהליך העיצוב והפיתוח של הכלים הפדגוגיים התבסס על שיתוף בין ידע מדעי, ידע פרופסיונלי של המורות ותהליכי התנסות בפרקטיקות ובכלים.

1.5.3. גישת המחקר

מחקר מבוסס עיצוב מגשר בין מחקר אמפירי לבין עיצוב מבוסס תיאוריה של סביבות למידה. כלומר הוא משמש להבנת האופנים, ההקשרים והנסיבות שבהם עיצובים חינוכיים מבוססי תיאוריה עובדים בפועל. המחקר העיצובי מחויב בו-זמנית לתכנן עיצוב המונע על ידי תיאוריה כדי ליצור התערבויות מורכבות שניתן לשפר באמצעות מחקר אמפירי, וכן שתהליך זה יתרום להבנה מעמיקה יותר של התיאוריה שעליה מבוסס העיצוב (Design-Based Research Collective, 2003).

עבודתו של צוות המו"פ נעשתה בשנת הלימודים 2022–2023, והתמקדה בעיצוב כלים פדגוגיים, תוך מחזורים של למידה, תכנון, הוצאה לפועל בכיתות, רפלקציה ושיפור (ראו תרשים 1):

1. למידה: בחינה ביקורתית של תיאוריות, מחקרים, כלים ומשאבים מקצועיים לקיום הוגנות מגדרית בשיח הלימודי ודיון באפשרות יישומם.

2. תכנון: בנייה של תהליכי למידה בדגש על פיתוח כלים פדגוגיים.

3. הוצאה לפועל בכיתות של הכלים הפדגוגיים: העבודה בבית הספר לוותה ותועדה על ידי החוקרת – תיעוד זה שימש את הלמידה בצוות וכן העמיד משאב לפיתוח מקצועי עבור המורות.

4. רפלקציה ושיפור: בחינה של יישום הכלי בכיתה; בחינת המרכיבים השונים של ההוראה וניסיונות לשפרם; חקירת ייצוגים מהשדה בעקבות ההתנסות (למשל קטע משיעור מצולם, קטע שיעור מוקלט, עבודות תלמידים ותלמידות, חקר מקרה ועוד).

תרשים 1: רכיבי מחזור עיצוב ופיתוח



למידה
של ההטיות המגדריות
בשיח הכיתתי

עיצוב ופיתוח כלים פדגוגיים
לקידום ההוגנות המגדרית
בשיח הכיתתי

התנסות ויישום הכלים
במהלך השיעורים
הכיתתיים

רפלקציה ושיפור
של הכלים שפותחו
בעקבות ההתנסות

1.5.4. כלי המחקר ואיסוף הנתונים

המחקר התבסס על עבודת שדה אתנוגרפית הכוללת תצפיות פתוחות שבמהלכן התבצע רישום שיטתי של אירועים, התנהגויות וחפצים בסביבת המחקר. התצפיות סייעו לזהות תהליכים ושינויים בדפוסי השיח במפגשי צוות הפיתוח ובכיתות. התצפיות לוו בצילומי וידאו והקלטות שמע של כלל הכיתה וכן בהקלטות שמע של ארבעה-חמישה תלמידים ותלמידות בכל שיעור באמצעות מיקרופון דש המוצמד לגופם. הקלטות הווידאו והשמע אפשרו לצפות ולהאזין שוב ושוב באינטראקציות לצורך ניתוח מעמיק של הנתונים.

נוסף על כך, נערכו ראיונות פורמליים ובלתי פורמליים עם המורות ועם התלמידים והתלמידות. הראיונות הפורמליים התבססו על שאלות מוכנות מראש, אך היו פתוחים להרחבה בהתאם להתפתחות השיח. הראיונות כללו שאלות כלליות על ההשתתפות בכיתה ושאלות הנוגעות לחוויה האישית, והם סייעו באיסוף מידע מפורש על המורות ועל התלמידים והתלמידות וסיפקו גישה ישירה לנקודת מבטם, לחוויותיהם, לרגשותיהם, לכוונותיהם ולפרשנותם ביחס לשיח בכיתה במטרה להתחשב בקולם בתהליך הניתוח. השימוש בטריאנגולציה (Denzin, 1989) באיסוף הנתונים ובשיטות המחקר סיפק מידע נרחב הדרוש לפירוש ותיאור גדוש (Thick Description) של התופעה הנחקרת.

טבלה 2 מסכמת את נתוני המחקר שנאספו. נתונים אלו בחלקם עובדו בזמן עבודתו של צוות המו"פ ושימשו אותו לטיוב ושיפור תהליך הפיתוח ותוצריו. הנתונים גם נותחו במסגרת המחקר כדי לזהות שימושים שונים בכלים והיווצרות (או היעדר) הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי, ופיתוח הספרות התיאורטית בנושא.

טבלה 2: נתוני המחקר

כלי המחקר	מוקד ההתבוננות	עזרים	סה"כ נתונים שנאספו	סה"כ נתונים שנותחו
ראיונות	מורות	הקלטות שמע	ראיונות עם 10 מורות	10 ראיונות
	תלמידים ותלמי־דות	הקלטות שמע	ראיונות עם 229 תלמידים ותלמידות	ראיונות עם 80 תלמידים ותלמידות
תצפיות	מפגשי צוות פיתוח רחב	הקלטות שמע צילומי וידאו רישומי שדה	5 מפגשי צוות פיתוח רחב	5 מפגשי צוות פיתוח רחב
	מפגשי צוות פיתוח בית ספרי	הקלטות שמע צילומי וידאו רישומי שדה	23 מפגשים בית ספריים	23 מפגשים בית ספריים
	שיעורים פרונטליים	הקלטות שמע צילומי וידאו מיקרופון 'דש' רישומי שדה	121 שיעורים	73 שיעורים
חומרים נוספים	מורות	תוצרי הפיתוח רפלקציה על התהליך		
	תלמידים ותלמידות	תוצרי תלמידים ותלמידות הישגי תלמידים ותלמידות		

1.5.5. אתיקה

המחקר בוצע על פי הנחיות המחקר והאתיקה האקדמית ואושר על ידי ועדת האתיקה של אוניברסיטת בן גוריון והמדענית הראשית של משרד החינוך. מטרת המחקר הוצגה למשתתפים ולמשתתפות, והם התבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת שבו הובטח להם כי הם יכולים לסגת מהמחקר בכל רגע ללא כל השלכות. כל המורות, התלמידים, התלמידות והוריהם או האפוטרופוסים שלהם נתנו הסכמה מדעת להשתתף במחקר. כמו כן, נעשה שימוש בשמות בדויים כדי לשמור על פרטיותם.

1.5.6. ניתוח הנתונים ואופן הצגת הממצאים

הנתונים נותחו על פי עקרונות האתנוגרפיה-הבלשנית (linguistic ethnography), שיטה לניתוח נתונים אמפיריים המשלבת בין תיאורים הוליסטיים של האתנוגרפיה וניתוח לשוני שיטתי ממוקד (Rampton, 2006). מחקר כזה מאפשר לבחון את ההתרחשות בכיתה מתוך ההקשר החברתי והתרבותי שבו פועל בית הספר, וזאת בזכות הנוכחות המתמשכת של החוקרת שעורכת תצפית-משתתפת בשדה המחקר. בהתאם לגישה האתנוגרפית, נטמעה החוקרת ככל האפשר בפעילויות השוטפות של צוות הפיתוח, ורקמה מערכות יחסים עמוקות וממושכות עם חברות הצוות. החוקרת השתתפה בכל מפגשי הצוות, נכחה בהתנסויות בכיתות ופעלה ליצירת אמון וקשרים בין־אישיים משמעותיים.

בהלימה לגישה האתנוגרפית-בלשנית המחקר התמקד בניתוח מיקרו-אנליטי שיטתי של אירועי שיח. ניתוח הנתונים משלב מיקרו-אנליזה של אינטראקציות מתוך הדיונים בכיתה ובמפגשי העיצוב, וניתוח תמטי של הראיונות עם המורות ועם התלמידות והתלמידים, תוך בחינת התנועה של תפיסות ופרקטיקות בין מפגשי צוות הפיתוח לבין היישום בכיתות. הנתונים נותחו באופן שיטתי כדי לזהות שימושים שונים בכלים והיווצרות (או היעדר) הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי. כדי להשיב לשאלות המחקר, נערכה סריקה מקיפה של מכלול הנתונים, ולאחריה מיפוי של השיעורים שבהם נעשה שימוש בכלים שפותחו במהלך מחזורי הפיתוח השונים. בשלב הבא, נותח כל אחד ממחזורי הפיתוח, תוך קידוד המפגשים של צוות הפיתוח הרחב, של הצוות הבית-ספרי ושל ההתנסויות בכלים במסגרת ההוראה בכיתות. קידוד הנתונים התמקד בנושאים מרכזיים שזוהו בשדה, ונושאים שהעלו המורות במפגשים, בדגש על הזדמנויות ואתגרים שנתקלו בהם במהלך יישום הכלים. בשיעורים נבחנו ההזדמנויות והאתגרים האלה ונבדק כיצד השימוש בכלים מעצב את השתתפות התלמידים והתלמידות בכיתה.

הדוח מספק ממצאים מרכזיים שעלו מקידוד רישומי השדה, מהמפגשים עם צוות הפיתוח ומהתצפיות שנערכו בכיתות. כל אחד מהכלים שפותחו במסגרת תהליך המו"פ מוצג בפרק הממצאים. בעבור כל כלי מתואר רציונל הכלי, תיאור הכלי, שלבי הפיתוח, תובנות, הזדמנויות, דילמות ואתגרים המתייחסים להיבטים שונים של יישום הכלי והשפעותיו, וסיכום. בשלב הדיון מסוכמות התובנות המרכזיות ביחס ליישום והטמעה של הכלים והשפעתם על פיתוח תודעה מגדרית ועיצוב דפוסי השתתפות והוראה בשיח הכיתתי, וכן מומשגים שלושה מתחים מרכזיים שנמצאו במחקר.

פרק 2 | פרקטיקות וכלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הזדמנויות ואתגרים

2.1. כלים למיפוי דפוסי ההשתתפות בכיתה (מיפוי עצמי/תצפיתנים)

2.1.1. רציונל הכלים למיפוי

ההטיות המגדריות בשיח הכיתתי הן לרוב עדינות וחומקות מההכרה המיידית של המשתתפים והמשתתפות בו, ולכן קשה להבחין בהן ללא התבוננות מכוונת (Jewitt, Bezemer, & O'Halloran, 2016). השיח בכיתה פועל כמראה המשקפת את האינטראקציות המורכבות, את הדינמיקה ואת תהליכי ההוראה שבסביבה החינוכית. מחקרים המבוססים על התיאוריה החברתית-תרבותית מדגישים את כוחה הטרנספורמטיבי של השפה בעיצוב דפוסי שיח, תוך שימת דגש על החשיבות במודעות עצמית בשימוש בשפה ככלי לשינוי השיח (Mercer & Howe, 2012). בעוד למורים ומורות עשויה להיות כוונה לטפח שיח שוויוני שאינו מוטה מגדרית, הם עלולים לפעול מבלי משים בדפוסים מוטים המעדיפים מגדר אחד על פני האחר. כמו כן, מחקרים מראים שעל אף הדומיננטיות הברורה של בנים בשיח הכיתתי, רוב המורים והמורות מאמינים שהם מעניקים יחס שווה לבנות ולבנים (Younger et al., 1999). מכאן עולה חשיבותה של הגברת המודעות של המורה להטיות המגדריות בדפוסי השיח בכיתה באמצעות התבוננות מכוונת ככלי לשינוי דפוסי השיח.

מיפוי דפוסי ההשתתפות וניתוח השיח בכיתה מציגים למורים ולמורות תמונת מצב ברורה של האופן שבו התלמידים והתלמידות מעורבים בשיח, של יחסי הכוחות בכיתה והפערים המגדריים הפוטנציאליים ועד כמה אסטרטגיות הוראה יעילות בטיפוח דיאלוג משמעותי (Nystrand, 1997). מיפוי והתבוננות ביקורתית על תמונת המצב יכולים לתרום להגברת המודעות ולפיתוח רגישות ביחס להטיות, ובכך להניע שינוי, לטפח סביבה שבה התלמידים והתלמידות וכן המורים והמורות יכולים לנתח את השיח באופן ביקורתי ולשפרו בהתאם (Sadker, 2000; Orenstein, 1993; Erden, 2009). צורה זו של מיפוי ובחינה רפלקטיבית, כאשר היא משולבת בפרקטיקות פדגוגיות, יכולה להעלות באופן ניכר את איכות ההוראה ואת ההשתתפות של כלל הכיתה. למרות החשיבות של מיפוי השיח בכיתה, שיטות מיפוי שיח מסורתיות מציגות מגבלות כגון טבען הרטרוספקטיבי ופוטנציאל החמצה של תובנות ניואנסיות שתלמידים ותלמידות עשויים להציע בשל היותן ממוקדן במורה. לצד זאת קיים אתגר הנגישות לבחינה ביקורתית, שהרי לא לכל מורה יש האמצעים או הזמן לבחון ביסודיות הקלטות או הערות מפורטות גם אם הן זמינות (Lefstein & Snell, 2014). ההכרה במגבלות אלו מדגישה את הצורך במיפוי שיח כיתתי בזמן אמת, ואת הערך הגלום במיפוי המערב תלמידים ותלמידות באופן פעיל.

2.1.2. תיאור הכלים למיפוי

מתוך ההנחה כי כל השותפים בשיח משפיעים על דפוסי ההשתתפות בו, המיפוי נעשה על ידי התלמידים והתלמידות ולא רק על ידי המורה. כך המיפוי מאפשר הן למורה והן לתלמידים ולתלמידות להיחשף לדפוסי ההשתתפות בכיתה, להבין אותם ולשאול שאלות לגביהם. כלי המיפוי שפותחו בצוות המו"פ כוללים שתי אפשרויות מרכזיות: דיווח עצמי של תלמידים ותלמידות ודיווח של תצפיתנים שמונו בידי המורה.

1. פעילות מיפוי עצמי – בשיטה זו התלמידים והתלמידות מקבלים כרטיסייה שעליה הם מסמנים (באמצעות מדבקות או טוש) בכל פעם שהשתתפו בשיעור. הסימון יכול להיעשות לפי קטגוריות מוכנות מראש כגון השתתפות ברשות או השתתפות בלא רשות דיבור, וכן עם הזדהות אישית (ומגדרית) או בלעדיה. לאחר המיפוי המידע נאסף ומתקיים עיבוד ודיון בממצאים בכיתה.

2. תצפיתנים – בשיטה זו המורה ממנה נציגים מהכיתה שיתצפתו וימפו את ההשתתפות של שאר התלמידים והתלמידות בכיתה. גם במקרה הזה ההחלטה לגבי תבחיני המיפוי היא בהתאם למטרות שהוגדירה המורה.

2.1.3. שלבי הפיתוח של הכלים למיפוי

תהליך הפיתוח של כלי המיפוי החל בשאלת הצורך במיפוי באופן כללי. שאלה זו עלתה תחילה אצל הצוות המוביל (המנחה והחוקרת) בשלבי תכנון המהלך ובהמשך גם אצל המורות בצוות הפיתוח. חלקן סברו שהן אינן זקוקות למיפוי כיוון שהן מכירות את המצב בכיתות שלהן והיו רוצות להתקדם לעבר פיתוח והתנסות בכלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח (ראו הרחבה לסוגיה זו בחלק המתייחס לאתגרים ביישום הכלי). במהלך המפגש הוצעו למורות ארבע חלופות להתנסות במיפוי: תצפית בשיעור של מורה אחרת; תצפית עצמית על תיעוד מצולם; מיפוי השיח הכיתה באמצעות דיווח עצמי של תלמידים ותלמידות; מיפוי השיח בכיתה באמצעות מינוי תצפיתנים. המשימה שניתנה למורות הייתה להתנסות, על פי בחירתן, באחת או שתיים מהחלופות.

רוב המורות (10) בחרו להתנסות בכלי שכרוך במעורבות התלמידות והתלמידים; שש מורות בחרו בפרקטיקה של דיווח עצמי של תלמידים ותלמידות, וארבע מורות בחרו למנות תצפיתנים לתיעוד ההשתתפות במהלך השיעור. ניכר שהצורך של המורות בשיתוף התלמידים והתלמידות בתהליך הוביל את רובן להתנסות בכלי לא רק ככלי למיפוי אלא ככלי להעלאת המודעות בקרב התלמידים והתלמידות.

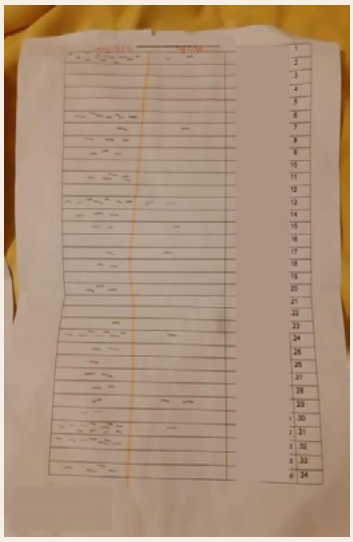
2.1.4. תובנות והזדמנויות בעקבות יישום הכלים למיפוי בכיתה

2.1.4.1. זמינות וישימות הכלים

כלֵי המיפוי שפותחו לא דרשו התאמה או שינוי במבנה השיעור, והיו פשוטים להבנה וליישום בכיתה. הם אפשרו למורות לקבל תמונה של ההשתתפות בשיעור על פי היבטים כגון מגדר המשתתפים, תדירות ההשתתפות ואופן ההשתתפות. חלק מהמורות אף הגדילו לעשות והשתמשו בכלי המיפוי לאורך יום שלם כדי לקבל תמונה עשירה ביחס לדפוסי ההשתתפות באותה הכיתה בתחומי דעת שונים. כך למשל נראות תוצאות המיפוי בכיתה של שירלי, שהשתמשה במיפוי דיווח עצמי באמצעות מדבקות (מימין), ותוצאות המיפוי בכיתה של נינה, שנערך בידי תצפיתנים (משמאל):



תמונה 1
כרטיסיות דיווח עצמי



תמונה 2
תוצאות מיפוי התצפיתנים.ות

2.1.4.2. חשיבות פרשנות רחבה ומעמיקה של נתוני המיפוי

בהכללה, מהמיפויים עולה כי בנים השתתפו יותר מבנות, וכי שיעורי התפרצות גבוהים יותר נצפו בקרב הבנים. זאת בדומה לממצאים ממחקרים קודמים שבחנו את השיח הכיתתי. לצד זאת, התקבלה תמונת מצב מורכבת, הכוללת גם בנות אשר השתתפו בשיעור בתדירות גבוהה ובהתפרצות. בהתאם, תמונות המצב השונות שעלו מהמיפויים הובילו להסברים ופרשנויות מגוונות של המורות.

ראו למשל את השיח שהתקיים בין יונית לבין ויקה במהלך מפגש צוות הפיתוח לאחר שהתנסו בכלי המיפוי:

יונית: **זה נכון שהבנים משתלטים [...][2] הבנים אצלי מתפרצים.**
ויקה: **השאלה אם בגלל שהם משתלטים או בגלל שהם רבים יותר?**
יונית: **לא, לא.**
ויקה: **כאילו, זה מה שאני כל הזמן חושבת עם עצמי.**
יונית: **אני גם רואה את זה, אני גם נכנסת לכיתות אחרות. אני כסגנית נכנסת ל... יש לי תמונה די רחבה של בית הספר. רוב הבנים הם אלה שיתפרצו. זה ברור לנו.**
ויקה: **אני יכולה להגיד לך שלמשל אצלי ביום שליפה כשהמחוננים שלי לא נמצאים, פתאום היה לי אוויר בכיתה לילדים אחרים שהם כאילו בינוניים פלוס, פתאום כשהיה להם את המקום והשיח היה שונה לחלוטין מאשר בפעם שהם כן היו [...] הילדים האחרים כאילו מאוימים.**

2. קוצר לצורך תמצות

יונית: **כן, אבל זה כבר לא עניין מגדרי** [...].
ויקה: **כן, אז אני אומרת, יש פה כל כך הרבה דברים שכאילו שתוך כדי עולים למודעות בזכות הדבר הזה, שזה מדהים בעיניי, אנחנו עפים על זה, ממש.**

הדיון בין המורות חושף תפיסות שונות לגבי הגורמים המשפיעים על השיח הכיתתי. הן מעלות נימוקים שונים המשפיעים על הדינמיקה הכיתתית; הרכב הכיתה, נוכחותם של תלמידים ותלמידות מחוננים ומרחב כיתתי בטוח להשתתפות. הדיון ביניהן מדגיש את החשיבות של פרשנות רחבה ומעמיקה של המידע שנאסף באמצעות כלי המיפוי שפותחו. שכן תופעות שנראות כאילו הן נובעות מגורמים מגדריים בלבד, למעשה מושפעות ממגוון רחב של גורמים.

דיון נוסף שהתעורר עסק באינטראקציה בין השתתפות למגדר, במיוחד בהקשר של תכנים מסוימים. לדוגמה, בשיעור על מיתולוגיה, כאשר הבנות הביעו חוסר הבנה בנושא, התעוררה השאלה לגבי המקור לחוסר ההשתתפות שלהן: **"בשיעור שהיה על מיתולוגיה, כשהבנות אמרו לי 'אנחנו לא מבינות בזה', השאלה אם חוסר ההשתתפות היה כי הן לא מבינות בתוכן** [...] **השאלה אם זה תלוי תוכן או תלוי אישיות או תלוי מגדר"** (ויקה). המקרה הזה מדגים את הצורך להעמיק את הבנת הקשר בין מגדר להשתתפות, תוך הכרה בגורמים מרובים המשפיעים על ההתנהלות בסביבה החינוכית.

2.1.4.3. הגברת המודעות בקרב המורה ובקרב התלמידים והתלמידות

כלי המיפוי הגביר את המודעות של המורות להטיות מגדריות בשיח בכיתה. המורות ציינו כי השימוש בכלי המיפוי עזר להן לזהות ולהבין טוב יותר את האינטרקציות שמתרחשות בכיתה, ולהיחשף לדפוסים שלא היו ברורים להן בעבר. לדוגמה, שירלי ציינה כיצד היא הגיעה להבנה חדשה לגבי השפעת התפרצויות בכיתה, לא רק על התלמידים והתלמידות המתפרצים, אלא גם על אלו השקטים, ובפרט על הבנים השקטים: **"למדתי שהתפרצות פוגעת גם בבנים השקטים"**.

יונית, מצידה, מספרת על תקופה ארוכה של עבודה חינוכית בתחום המגדר, וכיצד השימוש בכלי המיפוי חידש לה את ההבנה לגבי דינמיקות הכיתה הנוכחיות: **"ארבע שנים (ש)אני (עוסקת) במגדר, (ו)לא התמקדתי במה שקורה כרגע בשיח בכיתה"**. עם זאת, במפגש הדגישה יונית: **"אני לא מבחינה בשום שינוי, אבל יכול להיות שאני אקח את הדפים, אעשה את הסיכום הסטטיסטי שני-שלישי-שליש (בהתאם למספר הבנים והבנות בכיתה). אז אני אגלה דברים אחרים** [...] **אני כן מרגישה שינוי תודעתי שלא קשור לשיח. לדוגמה, היום הבנים רצו לשים איזה שיר של המונדיאל. ברגע הזה** [...] **הבנות לוקחות אחורה כמה צעדים, הבנים משתלטים על המרחב צעקות, שאגות, קפיצות, חיבוקים. ואז אני שומעת מהסוף, 'עכשיו היינו צריכים את המסרטה', כי זה דיבר מגדר. עכשיו, זאת אומרת מה שאני רוצה להגיד זה שכן מתפתחת אצלם איזושהי ערנות כזאת, ערנות כזאת שאנחנו, בוא נסתכל על עצמנו, בוא נראה את האחר ואותי, שאת זה אני אוהבת"**.

ולבסוף, שיתפה יונית: **"הערכתי שמספר המדבקות אצל הבנים יהיה גדול משל הבנות, לא הערכתי עד כמה הפער יהיה גדול. בנים התפרצו פי שלושה מבנות. ללא הכלי שאילץ למדוד, לא הייתי מבחינה בפער הגדול. התובנה האמיתית הייתה שלמרות הערנות לנושא ההוגנות המגדרית בשיח, למרות שתשומת הלב נתונה לזה, עדיין המציאות חזקה ומכתיבה את ראיית המציאות בדרך לא שוויונית. אהבתי מאוד שתלמידי הכיתה היו אקטיביים בתהליך. הערנות שלהם התחדדה והבנות הקפידו להעיר לבנים המתפרצים וביקשו באסרטיביות שיפסיקו להתפרץ בדיבור"**.

בהתאם, כך שיתפה בריאיון תלמידה מכיתתה של רונית לגבי השימוש בכלי: **"אני חושבת שלא רק שאתן באות צריך לעשות את הזה עם המדבקות כי זה באמת עוזר לשיח דיבור בכיתה וככה המורה יודעת מתי לתת לכל אחד כי לפעמים היא לא שמה לב והיא נותנת למישהו אחד יותר ולמישהו אחד היא לא נותנת בכלל כל השיעור לדבר"**.

בדומה לדבריה של יונית, תגובת התלמידה מלמדת על השפעה חיובית נוספת של הכלי על השיח הכיתתי. היא מדגישה כי הכלי עוזר למורה ליצור שיח מאוזן יותר שבו יש שיתוף פעולה, באמצעות האפשרות לזהות ולתקן את הנטיות לתת יותר זמן דיבור לחלק מהתלמידים והתלמידות לעומת אחרים, תוך הבטחת הזדמנות שווה לכולם.

2.1.4.4. השפעה על השתתפות תלמידים ותלמידות בשיח הכיתתי

הפעולה של מיפוי ההשתתפות בכיתה, שבה התלמידים והתלמידות עצמם היו פעילים, יצרה גל של עניין והשתתפות רחבה. ויקה תיארה את התגובה החיובית של התלמידים והתלמידות לכלי החדש: **"זה כאילו עשה קסם בשיעור הראשון, הם עפו על העניין של המדבקות. מאוד מאוד אהבו". הכלים תרמו לא רק להתלהבות הראשונית, אלא גם להעלאת המוטיבציה להשתתפות. טוני הוסיפה, "הייתה מוטיבציה להשתתף, התלמידים לא רצו להחזיר לי פתקים ריקים"**, מה שמדגים את המעורבות הגוברת של התלמידים והתלמידות בשיעורים.

התגובות של המורות מלמדות על שינוי בדינמיקה הכיתתית. ויקה סיפרה כיצד **"ילדים וילדות שקולם לא נשמע קודם, כאלו שחוששים אפילו מקריאה פתאום מצביעים ורוצים להשתתף"**, וכיצד **"הכיתה התעוררה"**. רונית הוסיפה, **"זה משמש כלי לעודד השתתפות בכלל** [...] **ילדים אתגרו את עצמם להשתתף"**. בדומה, שיתפו במהלך הראיונות שתי תלמידות מכיתתה של רונית: **"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"**; **"זה עוזר לי דברים כאלה, כי זה נותן לי עיסוק בשיעור, אני כל השיעור התרכזתי בזה ועשיתי את זה. רציתי שזה יהיה טוב ורציתי שהמורה תסתכל על זה ותראה שאני כן משתתפת. כן שהיא תראה שאני כן רצינית ואני כן שמה לב לדברים כאלה אז זה כן עוזר לי להישאר בריכוז"**.

התלמידה הראשונה מתארת כיצד הכלי עודד אותה להשתתף ולהתמודד עם מצב שהיא נוטה להימנע ממנו (לטעות בכיתה), ואילו השנייה מתארת כיצד הכלי מסייע לה להתרכז ומגביר את המוטיבציה שלה להשתתף מפני שהמורה שמה לב לכך יותר. עדות נוספת להשפעה של הכלי על המוטיבציה של תלמידים ותלמידות להשתתף תועדה בשיח הרפלקטיבי במהלך שיעור בכיתתה של יולי:

גפן: **לפעמים כאילו הרגשתי טיפה כאילו שרציתי להשתתף יותר כדי שאולי יהיו לי יותר מדבקות.**
יולי: **אוקיי, אז נוסף פה עוד איזשהו אלמנט. גפן אומרת, לפחות אצלה, שהפעם יכול להיות היה בה משהו קצת יותר תחרותי, או משהו יותר עם עצמה, עם ציפיות עם עצמה שברגע שהיא רואה מדבקות על הדף, היא רוצה לראות יותר. אוקיי, יפה. מה שגפן העלתה, עומר אחרון.**
עומר: **אני חושב שהתרגיל הזה היה אמור לתת לנו סוג של מוטיבציה להצביע ולהשתתף יותר בשיעור.**
יולי: **אוקיי. עומר אומר בכלל, המטרה של הדבר הזה שאתה מתחבר למה שגפן אמרה.**

עומר: **כן.**
יולי: **(הכלי נועד) לתת לכם את הרצון רגע, מוטיבציה לדבר יותר, אבל אני אקח אותך שלב מוקדם יותר. קודם כול, תמיד אני מדברת על זה. מודעות, קודם כול, בוא נשים לב בכלל, כמה אנחנו משתתפים ומשתתפות בשיעור. האם אני מרוצה או מרוצה מזה? כן-לא, ואז להגיע לשלב שבאמת מוטיבציה.**

ניכר שהשימוש בכלי המיפוי לא רק הגביר את ההשתתפות הכללית, אלא גם חשף תלמידים ותלמידות שקולם לא נשמע בעבר. דרך הפעלת המשחקיות במעורבות התלמידים והתלמידות בתהליך הלמידה, כמו רצון לזכות בתגמול של סימון השתתפות והתמודדות עם אתגרים חדשים, נוצרה מוטיבציה גבוהה יותר להשתתפות אקטיבית.

פעולת המיפוי העצמי השפיעה לא רק על תדירות ההשתתפות אלא גם על אופני ההשתתפות של התלמידים והתלמידות. ניתוח הנתונים מגלה כי חלק מהתלמידים והתלמידות הפגינו איפוק ניכר בניסיון להימנע מקבלת סימון שלילי כ"התפרצות". המורה שירלי ציינה: **"ידעתי שיהיו ילדים שיחזיקו את עצמם כדי לא לקבל מדבקה", והמורה ויקה הוסיפה: "ככה ממש כאילו סגרו לעצמם את הפה והצביעו כאילו היה עניין של דחיית סיפוקים".**

היישום של כלי המיפוי העצמי השפיע על השיח הכיתתי בשיעורים שנצפו. התלמידים והתלמידות הפגינו יותר שליטה עצמית, מה שאפשר לתלמידים ותלמידות שקטים יותר להתבטא ולהשתתף בשיח הכיתתי. התלמידים והתלמידות ציינו כי הם נעשו מודעים יותר להתנהלותם בכיצתה, וכי הם מנסים כעת לנהוג בצורה מכבדת ומתחשבת יותר בחברי הכיתה.

מנגד, היו תלמידים ותלמידות שהעידו שהשימוש בכלי לא השפיע על ההשתתפות שלהם. כך למשל שיתף אחד התלמידים בכיתתה של חופית: **"היה לי ממש כיף שסימנו מדבקות אבל זה לא גרם לי להשתתף יותר בשיעור גם בלי המדבקות השתתפתי בדיוק כמו עם המדבקות לדעתי".**

2.1.4.5. מנגנון משוב עצמי ורפלקציה משותפת

כלי המיפוי העצמי, הכולל ייצוג חזותי של תדירות ואופני ההשתתפות, שימש אמצעי להערכה עצמית ורפלקציה בקרב התלמידים והתלמידות. הוא אפשר להם להבחין ולהעריך את הרגלי ההשתתפות האישיים שלהם, והעניק להם הזדמנות לעקוב אחר דפוסי התנהגותם ולשפרם.

מודעות זו תורמת לקידום אחריות אישית, מעורבות פעילה בדיונים כיתתיים, ורפלקציה משותפת בין המורה לתלמיד, כפי שמספרות המורות. ויקה סיפרה: **"זה היה מדהים לראות איך הם, את מי באמת עוקב אחרי מה שקורה בכיתה ומי ממש חולמני. זה היה מאוד ברור לראות מי ערני ומי לא [...] הם שאלו מתי הם ידעו את התוצאות".**

הכרה זו מאפשרת גם לתלמידים ותלמידות ביישנים להתמודד עם אתגרי ההשתתפות, כפי שציינו ויקה וליטל. ליטל סיפרה: **"כן דיברו אלו שלא מדברים בכיתה מחוסר ביטחון, כל מיני סיבות, מחוסר ידע".** וויקה הוסיפה: **"אז יש לי ילדות שחוששות אפילו לעשות קריאה קולית, מהחשש שאולי יטעו בהגייה של איזו מילה, ופתאום מרימות האצבע ורוצות לדבר".**

כמו כן, המורות העלו כי המיפוי יכול לשמש בסיס לשיחות אישיות עם תלמידים ותלמידות ובהן אפשר להתייחס להתנהגויות ספציפיות ולהשפעותיהן על הדינמיקה הכיתתית. למשל, אווה וחופית הדגישו את האפשרות לקיים שיחות אישיות עם תלמידים ותלמידות שמתפרצים במטרה לסייע להם להבין את ההשלכות של ההתפרצות על ההשתתפות בכיתה וללמוד על רגשותיהם וחוויותיהם בהקשר זה.

2.1.4.6. פירוק והגדרה מחדש של מושג ההשתתפות: מפגש בין תפיסות המורות ובין התלמידים והתלמידות

כלי המיפוי עוצב למטרות התבוננות, אך המורות הרחיבו את השימוש בו לאופנים נוספים שלא תוכננו במקור, דבר שהוליד תהליכים נוספים. כך למשל, מיפוי השתתפות בשיעור באמצעות דיווח עצמי זימן דיונים כיתתיים שעסקו בשאלה מהי ההשתתפות, והובילו להבנה מעמיקה יותר ויצירת הגדרה משותפת המבחינה בין סוגים שונים של השתתפות – דיבור ברשות, התפרצות, פטפוט ועוד.

כך למשל סיפרה ויקה על הדיון שעורר הכלי בכיתתה: **"הם ביקשו ממני לעשות הבדלה. אמרו לי בואי תסבירי לנו מה החוקים, זה עלה מהם, מתי זה התפרצות ומה זה פטפוט. כאילו הם רצו לעשות את ההבחנה מתי הם שמים מדבקות לפטפוט ומתי הפטפוט נחשב להתפרצות. כי אם מישהו מפטפט לידך בשקט אבל הוא מפריע לשיעור אז האם זה נחשב התפרצות או לא התפרצות? אז עכשיו אנחנו צריכים לחשוב על זה, איתם ביחד, לעשות איתם את הדיון ולהחליט מה זה פטפוט, מה ההבדל בינו לבין התפרצות אז זה מעלה המון דברים בכלל לשיח הכיתתי. אהה שלא צפיתי אותם, וזה זה מדהים"**.

ראו גם את הדיון מתוך השיעור שלימדה המורה יולי. במהלך הדיון בכיתתה הובעו דעות שונות בנוגע להשתתפות: השתתפות היא מענה לשאלות המורה בהצבעה, הצבעה כהשתתפות גם אם לא ניתנה לתלמיד אפשרות להביע קול, עבודה על משימה כהשתתפות, הקשבה בלבד כהשתתפות ועוד. הנה חלק מהדיון:

יולי: **ששש... בהצבעה, רגע, בוא נעשה ככה. מה זה השתתפות בשיעור? מי יכול או יכולה לומר לי? נועה.**
נועה: **שאתה שואל שאלות, אתה מתעניין בזה...**
יולי: **אוקיי, שאת שואלת שאלות. מה עוד זה השתתפות בשיעור, נדב? ירון?**
נדב: **זה שמדברים ברשות בשיעור ועוזרים לשיח.**
יולי: **אוקיי, אני גם מדברת ברשות, אני גם תורמת לשיח הכיתתי כשאני שואלת אתכם ואתכן שאלות אתם בעצם עונים ועונות לי. איתן.**
איתן: **זה גם אה לענות על שאלות.**
יולי: **נכון.**
איתן: **לא רק לשאול.**
יולי: **לא רק לשאול שאלות אלא גם לענות על שאלות. מאיה.**
מאיה: **נגיד אמ אה עכשיו שאומרים את זה, זה נחשב כל השטויות האלה? אה אבל יש לי עוד משהו להגיד.**
יולי: **אתם עדיין משתתפים ומשתתפות בשיעור, אז כן.**

מאיה: אבל ש... וגם שנגיד שמקריאים עושים משהו שביקשת.
יולי: נכון, אם עכשיו ביקשתי מי רוצה או רוצה להקריא או לעשות ובחרתי להשתתף אז זה גם נקרא השתתפות. עוד. אדם.
אדם: שאתה מצביע והמורה בוחרת אותך.
יולי: אוקיי, שאני, אתה מצביע, אבל מה המטרה שלך בהצבעה?
אדם: אה לדבר.
יולי: יפה, להשתתף בשיעור.
אדם: כן.
יולי: כי אם ההצבעה שלי היא לצאת לשירותים ולקנח את האף, זה פחות נכון, אוקיי? גפן האחרונה.
גפן: אה ש... גם זה לא כאילו להתפרץ ולדבר כי אם אתה מתפרץ ומדבר, אז כאילו...
יולי: גפן שמה פה איזשהו סייג, היא אומרת, השתתפות בשיעור זה משהו שהוא מותנה, מותנה באישור. כלומר, האם אני מתפרצת או לא? [...] עומר?
עומר: לדעתי להשתתף זה שמורה בוחרת שתדבר וזה יכול לתרום לדיון של הכיתה ולרוב מביעים את דעתך.
יולי: אוקיי.
עומר: כאילו לפעמים גם עונים על שאלות אבל הרבה פעמים זה להביע על מה אתה חושב בדיון.
יולי: תודה, אוקיי. תודה. אוקיי, אז עומר רגע מדייק שהשתתפות הרבה פעמים היא כרוכה בלהביע את דעתי או את מה שאני חושב או חושבת שהתשובה היא. אז במי תלויה ההשתתפות? בהצבעה. במי תלויה ההשתתפות? נעמה.
נעמה: בעיקרון גם בי וגם בך.
יולי: למה?
נעמה: כי אם אני מצביעה ואת בוחרת אותי אז גם בי וגם בך אבל אם את סתם בוחרת אותי אז.
יולי: נכון דיברנו על סימביוזה? מעולה, יש פה איזשהו יחס סימביוטי, את רוצה לדבר להשתתף, אבל זה גם תלוי בי שאני אראה אותך, נכון? אבל אני לא יכולה לראות אותך אני יכולה לעשות לך בלי שאת מצביעה נעמה מה את חושבת על זה וזה סוג של לכפות עלייך את ההשתתפות, אבל את יכולה גם לבחור גם לא לענות, את יכולה לומר לי אני מעדיפה שלא לענות, אוקיי?
אלעד: אבל זה גם נחשב השתתפות.
יולי: אז יש פה, אבל יש פה הפך, מה זה ההשתתפות? השתתפות זה מהמילה לשתף, אני אומרת מתוכי אם אני אומרת אני לא רוצה, זה אומר שאני לא משתתפת, אומנם דיברתי אבל זה לא אומר שהשתתפתי.

כך שיתפה יולי לאחר השיעור: "אני בחרתי במודע לא להסביר מה זה השתתפות, תהליך החשיבה יותר עמוק כשהם חושבים בעצמם, זה באמת יצר דיון יותר עמוק, דייק גם אצלי מה זו השתתפות, זה דו-כיווני". דיונים אלו על מושג ההשתתפות סייעו הן למורות והן לתלמידים ולתלמידות לפתח תפיסות רחבות יותר של מהי השתתפות בכיתה.

2.1.5. דילמות ואתגרים בעקבות יישום הכלים למיפוי בכיתה

2.1.5.1. שאלת הצורך במיפוי ומטרתו

תחילה, כפי שצוין מעלה, הייתה הסתייגות מסוימת בקרב המורות מהצורך בכלי למיפוי, כיוון, שלתחושתן, הן מכירות את המצב בכיתות שלהן והיו רוצות להתקדם לעבר פיתוח והתנסות

בכלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי. עם זאת, במהלך הדיונים המשותפים בצוות הפיתוח לאחר ההתנסויות, עלו תגובות המדגישות את הערך המוסף של המיפוי. המורות ראו בכלי כתומך בקידום מודעות והתבוננות מעמיקה יותר במפגשים הראשונים עם הכיתה, וכאמצעי המעודד מעורבות והשתתפות פעילה של התלמידים והתלמידות, כלומר אין מדובר בכלי חד-פעמי ל"מדידת דופק" אלא בכלי מקדם שינוי. יולי מספרת כי הכלי שימש **"כתשתית באמת ממש... לשיח, כן, ואז אפשר לשאול למה אני משתתף יותר או למה אני משתתף פחות או שאולי בעקבות זה אפשר לייצר איזשהי רפלקציה..."**. הדגש על הפוטנציאל לפתח שיח רפלקטיבי ומשמעותי בכיתה מבהיר את ההכרח בהטמעת כלים אלו, למרות האתגרים הקיימים.

2.1.5.2. התמדה לאורך זמן

אחד הקשיים המרכזיים שנצפו הוא היכולת לשמר רצף ועקביות בשימוש בכלי לאורך זמן. אף שהכלי אינו מצריך ארגון מורכב, הוא דורש תשומת לב מתמדת במהלך השיעורים, בייחוד אם התלמידים והתלמידות מתקשים לזכור לסמן בעצמם.

ליטל ציינה שהכלי **"גוזל זמן שאין לי"**, ואווה העלתה דאגה לגבי השפעת התצפית (באמצעות תצפיתנים נבחרים) על תהליך הלמידה שלהם: **"צפייה על כלל הכיתה מאתגרת, לא תהיה למידה בכלל"**. האתגר של שמירה על הכרטיסיות, שלעיתים אבדו, יצר קושי נוסף ביכולת ליישם את הכלי באופן עקבי. יונית תיארה כיצד היא ניסתה להתגבר על הקושי בהתמדה לאורך זמן: **"בשאר השיעורים** (שלא צולמו), **אז יצאנו לדרך אבל האינטנסיביות בכיתה היא כל כך גבוהה שאני שכחתי בכלל מזה. וגם הם שכחו זאת אומרת. היינו מתחילים לאט לאט אחרי 02 דקות זה היה דועך לו ואז הבנתי, זה בטח לא יבוא ממני, כי אני בפוקוס אחר לגמרי בשיעור, אז מינינו חבר'ה נודניקים 'באזרים' כאלה שיזכירו לנו כל הזמן, ומאז אנחנו עושים את זה לפחות פעמיים ביום"**.

כמו כן, עריכת המיפוי בקרב התלמידים והתלמידות הצעירים יותר הציגה אתגר נוסף, כפי שטוני ציינה: **"כיתה ג', ד', יש פה עבודה שהיא אחרת לגמרי, הרבה הרבה יותר איטית, שזה בסדר, הרבה יותר הכנתית אם... מהבחינה הזאת"**.

2.1.5.3. הסטת הקשב של התלמידים והתלמידות

כלי המיפוי באמצעות דיווח עצמי מעלה אתגרים ודילמות. מצד אחד הוא מזמין את התלמידים והתלמידות להישאר מעורבים וממוקדים בשיעור, ומן הצד האחר, הוא עלול להסיח את דעתם מהתוכן המרכזי שלו. גם לשימוש בתצפיתנים שנבחרו כדי לתעד את ההשתתפות של כלל הכיתה יש יתרונות מסוימים, כמו הפניית הקשב של שאר התלמידים והתלמידות ללמידה, אך גם סיכונים כמו יצירת מתח חברתי, ותחושת ביקורתיות מצד התצפיתנים. התצפית עלולה אף להוביל למצב שבו התלמידים והתלמידות המתצפתים אינם משתתפים באופן פעיל בשיעור.

התמודדות עם האתגרים הללו דורשת גישה גמישה ויצירתית להטמעת כלי המיפוי בתהליך החינוכי. חשוב לשקול את ההשפעות השונות של שימוש בכלי המיפוי ולחפש דרכים למזער את החסרונות תוך קידום היתרונות שהוא מציע. זאת במטרה לשמר את המעורבות והמחויבות של כל המעורבים בתהליך החינוכי – התלמידים והתלמידות והמורים והמורות.

2.1.5.4. תפיסת ההתפרצויות – פרדוקס בשיח הכיתתי

השימוש בכלי למיפוי בכיתה עורר דילמה ביחס לטיפול ולתיוג ההתפרצויות. במהלך דיון בצוות הפיתוח, שיתפה ליטל את הנתונים מכיתתה, והתגלתה אמביוולנטיות ביחס להתפרצויות: האם לתת להן הכרה ולסמן אותן כחיוביות או שליליות. הדיון הציף את הסתייגות המורות מלתייג התפרצויות באופן שלילי, תוך שהן מזהות בהן גם תרומה לשיח פורה בכיתה.

אווה: **אפשר לראות אם יש ילדים באמת שצריך, כמו שהיא אמרה לעורר אותם, לשים לב או ילדים שצריכים קצת לווסת אותם לטוב ולרע, כי...**
לימור: **למרות שאני חייבת להגיד שזה נראה, אולי וואי מתפרצים אבל לפעמים בשיח פורה בכיתה, זה לא, לא נורא שיש, נקרא לזה התפרצות, ההתפרצות הזאת זה לא מפריעה.**
ליטל: **בגלל זה [...] המילה הזאת קצת קשה לי.**

בהמשך הדיון על המטרה של הכלי:
דקלה (מנחה): **מה אתן חושבות שהמטרות של הכלי הזה?**
ליטל: **מיפוי ההשתתפות של בנים ובנות בשיח כיתה, אז פה אנחנו לא מכניסים את הקטע של ההתפרצויות, לא רשמת פה התפרצויות.**
דקלה (מנחה): **אז יאללה תכניסו, לא הכנסתי.**

בדיון בין המורות והמנחה עלתה השאלה המרכזית בנוגע ליחס כלפי התפרצויות במסגרת כלי המיפוי: כיצד ניתן למדוד ולהבין את ההשפעה של התפרצויות על דינמיקת הכיתה והלמידה, תוך כדי שמירה על גישה מאוזנת שלא מעצימה תגובות שליליות ומתירה שיח פורה?

הדיון המשיך כשליטל הדגישה את האמביוולנטיות שחשה ביחס להתפרצויות:
ליטל: **אני לא בעד ההתפרצויות אבל אם כבר עושים את ההתפרצויות אז כאילו צריך לכתוב את זה** [...].
לימור: **מה המטרה? המטרה זה מה, לדעת כמה מתפרצים?**
ליטל: **לדעת כמה מתפרצים, או כמה אין להם או יכולת ויסות, או כאילו זה הכול תלוי עוד פעם. לפעמים זה באמת בשיח קורה. בגלל זה ההתפרצות הזאת כאילו מעצבנת אותי שאני בכלל בוחנת את זה לצורך העניין, כאילו אני הכי אומרת את האמת דוגרי, זה מעצבן אותי, כי כאילו אני אומרת כשאחד מגיב לשני אני נהנית מזה, זה לא מבחינתי התפרצות, זה שיח שהוא מדהים בעיניי בכיתה. תשמעי זה נכון שיש התפרצות.**
דקלה (מנחה): **אנחנו לא באים לעשות ויסות התנהגות.**

הדיון חשף את הדילמה של המורות שביישום כלי המיפוי: איך לגשת אל ההתפרצויות בצורה שתכיר בתרומתן לשיח הכיתתי מבלי ליצור סטיגמה שלילית, ובו זמנית, לא להתעלם מהצורך בוויסות ובמתן מסגרת להתנהלות הכיתתית. תפיסתן המורכבת של המורות מגלמת את האתגר בניהול שיח כיתתי הוגן ומעורר, תוך ניסיון לשקף ולהבין את התרומה האפשרית של התפרצויות לתהליך הלמידה. הן מנסות למצוא את האיזון בין עידוד שיח פתוח ואינטראקטיבי לבין הצורך לשמור על מבנה וסדר שלא יפגעו בתהליך הלמידה הכולל.

כך תיארה ויקה כיצד פתרה זאת בכיתתה: **"כשילד רואה שיש לו את המראה שלו, שהוא מסמן לעצמו את ההשתתפות. יש לזה כוח מאוד מאוד גדול, שזה משהו שהוא עושה בעצמו. אותו**

כנ"ל לגבי התפרצויות אם הוא מסמן בהמשך נעשה לא לפי מגדר, אולי הוא יסמן התפרצות לעצמו, כי גם על זה כבר דיברנו, חשבתי איתם, מה הם עוד היו רוצים שנכניס מה עוד מעניין אותם. אז הם אמרו שהם היו רוצים לכתוב את הפטפוטים של עצמם כי אמרתי שפטפוט הוא בעצם הפרעה. הוא מפריע לנו כי הוא, התפרצות לפחות משהו שקשור לשיח לתוכן של השיעור. אבל פטפוטים ביניהם על הא ועל דא ועל מצב הכיסאות באפריקה, זה לא משהו שתורם לנו לשיעור ולכן הוא הפרעה".

הכלי למיפוי ההשתתפות חשף את התפיסות השונות של המורות כלפי התפרצויות, צעד שהוא ללא ספק חיוני בתהליך של שינוי השיח. אך בד בבד נראה כי טושטשה במידת מה הבעייתיות הנלווית להתפרצויות, גם אם הן קשורות לתוכן – השאלה של הזדמנות הוגנת לכל תלמיד ותלמידה לבטא את עצמם במרחב הכיתתי. בקטע שהובא מעלה המורות לא דנו בכך שהתפרצויות בשיח הן מובנות מגדרית בלא מעט מהמקרים, כך שלא כל תלמיד בוחר להתפרץ, וכך השיח הכיתתי עלול להיות לא מאוזן ולא הוגן, אף על פי שהתפרצויות עשויות, כפי שאמרו, לשרת את מטרות הלמידה והתוכן החינוכי.

2.1.5.5. מהימנות וניתוח תוצאות המיפוי

אתגר נוסף שהעלו המורות במפגשי הפיתוח עוסק במהימנות המיפוי, בדגש על יכולתו של הכלי לייצג את הדינמיקה בכיתה באופן אמין ומדויק. כמה מהמורות הביעו דאגה מכך שהמיפוי עלול להיות מושפע מהתנהגות לא שגרתית של התלמידים והתלמידות, וכי תוצאות כלי המיפוי ישקפו התנהגות מוטה היות שהם מבינים מהי ההתנהגות המצופה, בייחוד כאשר הם אמורים לסמן גם התפרצויות. ויקה העלתה הסתייגות: **"לדעתי הם לא מבינים שהם מתפרצים", בעוד ליטל הוסיפה: "הם מבינים הם פשוט לא סופרים".**

לאור העובדה שהכלי הגביר את ההשתתפות בכיתה, חופית תהתה לגבי מהימנותו: **"האם אפשר לקבל תמונה המשקפת את ההטיה?"**, **"זה דווקא עושה את השיעור ללא טבעי"**. בתגובה הוצע להיעזר במשלבות ובסייעות כמתצפתות, כדי לקבל נקודת מבט נוספת.

בהמשך לכך, ביחס לכלי התצפיתנות, המיקום הפיזי של המתצפתים עלה גם כן כגורם משפיע, כפי שנינה ציינה: **"היה הבדל בין הילד שצפה (ישב בצד ליד המחשב) לבין הילדה שצפתה (שישבה במרכז הכיתה)"**. ניתן להוסיף לכך גם את מגדר התלמיד כגורם שעשוי להשפיע. ליטל הדגישה כי נוכחות החוקרת בכיתה השפיעה על ההשתתפות: **"אבל זה כאילו זה הם רוצים להוכיח לה שהנה הנה אנחנו גם שם ומדברות, וזה קורה בכל השיעורים שאביב (החוקרת) נמצאת"**.

למעשה, הניסיון לייצר תמונה "אובייקטיבית" נידון לכישלון, מפני שהכלי עצמו משפיע על התנהגות התלמידים והתלמידות. ניתן לנסות לייצר מצג מהימן יותר ויותר באמצעות חזרתיות ושיפור הדיווח, אך לא נוכל לקבל תמונת מצב שמנטרלת את ההשפעה של כלי המיפוי על ההשתתפות, כיוון שהתלמידים והתלמידות בעצמם שותפים למיפוי, וכפי שהם פועלים כדי למפות, כך הכלי פועל עליהם.

לאחר תהליך המיפוי והצטברות הנתונים, המורות ניצבו בפני הניתוח והפרשנות של המידע שהתקבל. כיוון שהכלי לא נתן מענה לחלק זה בשלב הפיתוח הראשוני, עלו מספר אתגרים בקרב

המורות. כך למשל, בכיתות שבהן היחס המגדרי (מספר הבנים והבנות) אינו שווה, עלתה תהייה כיצד יש לפרש את הנתונים. סוגיה זו מתקשרת לסוגיה רחבה של שוויון (50:50) מול הוגנות והאופן שבו ניתן לבחון את קיומם בכיתה. כמו כן, סוגיית ההצטלבות של מגדר עם מאפיינים נוספים (בהם מעמד, אתניות, יכולת לימודית ועוד) לא נבחנה בשלב זה.

2.1.5.6. מעורבות המורה במיפוי

ניתוח הנתונים העלה כי המורות התמודדו עם דילמות לגבי מידת המעורבות וההתערבות שלהן בהליך המיפוי. הן התלבטו אם להנחות את התלמידים והתלמידות בזמן אמת באופן מפורש לסמן את ההשתתפות שלהם, כפי שציינה מיטל: **"האם אני מזכירה להם (לסמן)?"** או להימנע מהתערבות ולהשאיר את התהליך פתוח, כפי שציינה ליטל: **"קשה למורה לזכור"**.

חלק מהמורות העדיפו להימנע מהגדרת מושג ה"השתתפות", בעוד אחרות התקשו להישאר ניטרליות בתהליך. גישה זו באה לידי ביטוי בדבריה של יולי: **"אני בחרתי במודע לא להסביר מה זו השתתפות... הסרתי את עצמי"**. רונית ציינה שרצתה שהתלמידים ישאלו ורק אז תפתח את הנושא בכיתה: **"רציתי שישאל ואז אוכל לפתוח את זה בכיתה"**.

יתרה מכך, ניתוח נוסף העלה כי המורות תפסו את עצמן כצופות חיצוניות בתהליך המיפוי. הדבר התבטא תחילה בבחירה שלהן ליישם את פעולת המיפוי בהתבוננות בתלמידים ובתלמידות ובאמצעותם למפות את השיח בכיתה, תוך התעלמות מהחלק שלהן בעיצוב הדינמיקה בכיתה. גם בשלב הניתוח והפרשנות הרפלקטיבית לנתונים, הן לא התייחסו להשפעתן על הדפוסים שנצפו, כגון האם הן אפשרו או עודדו התפרצויות? איך התייחסו לאלו שהצביעו? ועוד.

2.1.5.7. ההקשר וההיקף המתאים למיפוי

השימוש בכלי המיפוי העלה דילמות בנוגע להקשר וההיקף המתאים ביותר ליישומו. המורות תהו למשל, האם יהיה נכון להשתמש בו בשיעורים המבוססים על עבודה פשוטה כמו בדיקת שיעורי בית, שבה פוטנציאל ההשתתפות גבוה, או דווקא בשיעורים שבהם נלמד חומר חדש? טוני פירטה: **"זה השפיע על מה בחרתי (שיעור של בדיקת שיעורי בית), רציתי לתת את האופציה להשתתף כי אני יודעת שיש להם מאיפה"**.

עלתה גם שאלה בדבר ההשוואה בין שיעורים עם מורות מקצועיות לבין שיעורים עם המחנכת, שמעורבת בפיתוח הכלים. ליטל סיפרה: **"אני לומדת אותם כמעט יום מלא, לראות אם בשיעורים שלי הם מרשים לעצמם לדבר יותר וביום רביעי נגיד, ביום שאני לא נמצאת, לראות, אם בכלל... יש שם שיעורי מתמטיקה, אנגלית, יש שם את המורות המקצועיות יותר שהם יותר, קצת חוששים לדבר שם אם הם, מדברים שמה או לא, כאילו זה גם איזשהו מדד שיכול לראות"**. נוסף על כך, המורות דנו בהיקף המיפוי הרצוי – האם להגביל את המיפוי לדיונים במליאה בלבד, או להרחיב אותו גם לשיחות במסגרת עבודה בקבוצות ולשיח שלא עוסק בנושא השיעור המרכזי? הדיון על ההקשר והיקף המיפוי משקף את המחשבה המעמיקה של המורות כיצד לנצל את הכלי למיפוי בצורה המתאימה ביותר לצורכי הלמידה וההשתתפות של התלמידים והתלמידות.

2.1.5.8. היחס לקטגוריית המגדר

הכלים למיפוי כללו לרוב הנחה של קטגוריות מגדריות (הכרה בשונות מגדרית בהשתתפות) ושיקפו לא פעם תפיסה בינארית של מגדר. כך למשל, דיווח עצמי בעזרת מדבקות, העלה דילמה בעניין חלוקת מדבקות בצבעים שונים לבנים ולבנות, הרווחים וההפסדים שעלולים להיות לכך וכן ההשלכות על השיח בכיתה. התצפיות המתועדות מציגות אופנים שונים של יישום הכלי וכן של השיח הרפלקטיבי שהתקיים עם התלמידים והתלמידות בסיומו בשלב ניתוח הנתונים שעלו מהמיפוי – מיקוד בהבדלים המגדריים לצד התבוננות כללית על הבדלים הנוגעים למיקום חברתי, יכולות לימודיות ועוד.

חלק מהמורות בחרו לחלק מדבקות שונות לבנים ולבנות, ולהדגיש שהכלי מבקש לבחון את ההבדלים בין בנים לבנות, מה שהשפיע על האופן שבו התלמידים והתלמידות השתמשו בו וחוו אותו. חשיפה והכרה בפערים מגדריים עשויות לעורר דיון פתוח ולעודד מודעות להבדלים ולצורך בשוויון, ובד בבד לספק למורות ולתלמידים ולתלמידות כלים לזיהוי ותיקון פערים בהשתתפות ובהישגים, במטרה לשפר את ההכללה והשוויון בכיתה. עם זאת, הנחת מגדר בינארי עלולה להדיר תלמידים ותלמידות שאינם מזדהים עם הקטגוריות הבינאריות. כמו כן, הדגשה של פערים מגדריים עלולה לחזק סטריאוטיפים מגדריים, לעודד תפיסות קדומות ולקבע אותן, במקום לפתור אותן.

לעומת זאת, היו מורות שלא הזכירו "מגדר" בהסבר המקדים ונגעו בו רק בשלב ההתבוננות בתוצאות המיפוי. גישה זו מאפשרת דיון שאינו מוגבל לפערים מגדריים בלבד אלא פותח את השיח להבדלים אחרים, כמו יכולות לימודיות ורקע חברתי, תוך מניעת הגברת סטיגמות וסטראוטיפים מגדריים. אולם גישה זו עלולה גם להוביל להתעלמות מפערים מגדריים ספציפיים הדורשים תשומת לב ופתרון, וליצור חוסר מיקוד בניתוח הנתונים שעלול להוביל לחוסר בהירות בקביעת מטרות לשיפור ובתכנון התערבויות חינוכיות ממוקדות.

2.1.5.9. פונטציאל פוגעני

אחד החששות שעלו מניתוח התצפיות ומפגשי הצוות הוא שהשימוש בכלי המיפוי מגביר את התחרותיות בכיתה. הכלי אכן הגביר את ההשתתפות בקרב תלמידים ותלמידות מסוימים, אך פגע באחרים, בייחוד באלו שמתקשים להשתתף. סוגיה זו עלתה בשני סוגי המיפויים – תיעוד עצמי ותצפיות. לדברי המורות, חלק מהתלמידים והתלמידות עשויים להשתתף פחות בדיון מתוך חשש להיתפס כחלשים או כלא מוכשרים. חופית, אחת המורות, הביעה את הדאגה הזו במפורש: **"זה יכול לערער את הביטחון של תלמידים חלשים"**. התובנה הזו מדגישה את הצורך להתייחס ברגישות ובמודעות להשפעות הלא רצויות של הכלים למיפוי, ולשקול דרכים למנוע את השפעותיהם השליליות על תלמידים ותלמידות הזקוקים לתמיכה נוספת בכיתה.

2.1.6. סיכום: כלי המיפוי – אבן דרך ראשונה

הפרק מתאר כיצד כלי המיפוי שפותחו כדי להפוך את ההשתתפות וההטיות המגדריות בשיח הכיתתי לנראות וניתנות לניתוח, הובילו לתובנות עמוקות ולשינויים באינטראקציה בין המורות

לבין התלמידים והתלמידות. הכלים מאפשרים לתלמידים ולתלמידות למפות את השתתפותם בזמן אמת, ובכך פותרים אתגרים מרובים של גישות מסורתיות למיפוי שיח. ראשית, המיידיות מבטיחה שתוצאות המיפוי אינן מבוססות על זיכרון אלא משקפות את האינטראקציה במהותה (Jewitt, Bezemer, & O'Halloran, 2016). שנית, כשהתלמידים והתלמידות שותפים לתהליך המיפוי, עולה קשת רחבה יותר של פרספקטיבות, והבנה הוליסטית יותר של הדינמיקה בכיתה. בהתאם, השימוש בכלי הוביל לדיונים ושיחות בנוגע למהות ההשתתפות ואלו הובילו לחשיבה מחודשת על התפיסות הקיימות. יתרה מכך, שיתוף התלמידים והתלמידות הופך את סביבת הלמידה בכיתה מפסיבית לאקטיבית, רפלקטיבית ושיתופית. כאשר התלמידים והתלמידות מדביקים את המדבקות שלהם ורואים חזותית את התרומות שלהם, הם הופכים אחראים יותר להשתתפות שלהם, ומטפחים מעורבות עמוקה יותר עם התוכן ועם חברי הכיתה. זמינותם המיידית של הנתונים הנאספים במיפוי מאפשרת דיונים והתאמות בזמן אמת, ומגבירה את הסיכוי לשכלול מתמיד ומענה לצרכים המגוונים של הלומדים.

לצד היתרונות של השימוש בכלי, תהליך העיצוב והפיתוח חשף דילמות ואתגרים רבים. תחילה, התעוררה התלבטות לגבי הצורך במיפוי, כאשר חלק מהמורות חשו שהן מכירות היטב את דפוסי ההשתתפות בכיתותיהן. עם זאת, השימוש בכלי חשף תובנות חדשות וסייע להגביר מודעות והתבוננות עמוקה יותר. נושא נוסף שעלה היה קושי בהתמדה לאורך זמן בשימוש בכלי, הן משיקולי לוגיסטיקה והן בשל קושי בשמירה על עקביות בסימון ההשתתפות על ידי התלמידים והתלמידות. זאת ועוד, התעוררה דילמה לגבי האופן הנכון להתייחס להתפרצויות, ומורות חוו אמביוולנטיות בין ראייתן כחיוביות לבין הצורך לווסת אותן. המיפוי הביא גם לשאלות לגבי מהימנותו של הכלי ויכולתו לשקף במדויק את הדינמיקה בכיתה. אתגר נוסף עסק בהקשר ובהיקף המתאים למיפוי, כולל שאלות לגבי סוגי השיעורים המתאימים ביותר ליישום הכלי. המורות העלו גם דילמות לגבי מעורבותן במיפוי והשפעתה על התוצאות. לבסוף, הן נתקלו באתגרים בניתוח ופרשנות נתוני המיפוי, כולל התמודדות עם פוטנציאל פוגעני של הכלי והשפעתו על הדינמיקה הכיתתית. יתר על כן, כלי המיפוי הביאו לידי ביטוי את הצורך באיזון בין הגברת המודעות להבדלים מגדריים בהשתתפות ובין הימנעות מיצירת סטיגמות או הגברת פערים קיימים, וכן העלו למודעות גורמים נוספים המשפיעים על ההשתתפות בכיתה.

לסיכום, על אף הפוטנציאל החינוכי הרב של כלי המיפוי, השימוש בהם מצריך גישה מודעת ומותאמת תוך התמודדות עם האתגרים והדילמות שהם מעלים. השימוש בכלי מיפוי בכיתה יכול להוביל לשינויים משמעותיים לטובה באינטראקציה בין המורים והמורות ובין התלמידים והתלמידות, אך חשוב לעשות זאת תוך הקפדה על גישה רפלקטיבית, התחשבות ברגישות התלמידים והתלמידות ובהבדלים ביניהם, ואיזון בין מטרות הלמידה לבין יצירת סביבה כיתתית תומכת ומכבדת.

2.2. פרקטיקות להרחבה וגיוון היקף ההשתתפות
(חילופי תורות לפי מגדר, פרקטיקות להשהיית השיח)

לאחר פיתוח כלי המיפוי ולאחר שההתנסויות בהם חשפו הבדלים מגדריים בהשתתפות התלמידים והתלמידות, פנה הצוות לפיתוח והתנסות בכלים שמטרתם להרחיב ולגוון את ההשתתפות. הפרק הנוכחי עוסק בכלים שמטרתם לעודד את כלל התלמידים והתלמידות להיות מעורבים בכיתה. הכלים שפותחו בצוות כוללים שתי אפשרויות מרכזיות: ניהול תור הדיבור לפי היגיון מארגן של בן-בת, ופרקטיקות שמאפשרות השהיה של השיח 'הטבעי' לכאורה והמובנה חברתית דרך שיטות כמו עבודה אישית, כתיבה, עבודה בזוגות ושיתוף במליאת הכיתה. בפרק זה יוצג כל כלי בנפרד ובצמוד אליו יובאו ההזדמנויות והאתגרים בעקבות היישום שלו בכיתה.

2.2.3. רציונל לפיתוח הכלי 'חילופי תורות לפי מגדר'

לעיתים קרובות הדינמיקה בכיתה ממוקדת בתת-קבוצה קטנה של תלמידים ותלמידות דומיננטיים, ומשאירה רבים אחרים בשולי השיח (Kovalainen & Kumpulainen, 2007). גורמים רבים תורמים להשתתפות מוטה זו: מספר התלמידים והתלמידות הרב בכיתה, מגבלות הזמן של השיעורים, לחצים בתוכנית הלימודים ועוד. עם זאת, סוגיה פדגוגית בולטת במיוחד היא השתתפות נמוכה יחסית של בנות בהשוואה לבנים. מחקרי שיח כיתתי חושפים פערים מבוססי מגדר בהשתתפות התלמידים והתלמידות. ניתן לראות הבדלים בין התלמידים והתלמידות, ובין בנים לבנות בפרט – בתדירות ההשתתפות (כמה פעמים לאורך השיעור), במשך ההשתתפות (כמה זמן במצטבר) ובאיכות ההשתתפות (תוכן ההשתתפות).

ישנם גם הבדלים באופן שבו תלמידים ותלמידות מצטרפים לדיון ולוקחים או מקבלים את רשות הדיבור, ולעיתים קרובות בנים דומיננטיים יותר (פולק, סיגל ולפסטיין, 2015; Sadker & Orner & Netz ;Sadker, 2010 ,2021). כיוון שלמעורבות בשיח בכיתה השפעה על ההישגים, על איכות הלמידה ועל התפתחות קוגניטיבית ורגשית-חברתית (Howe et al., 2019; Ing et al., 2015; Kim &Wilkinson, 2019; Sedova et al., 2019), חשוב לנקוט פרקטיקות הוראה וניהול שיח שיקדמו חלוקה שוויונית יותר של רשות הדיבור כך שתהיה הזדמנות הוגנת לכלל התלמידים והתלמידות להשמיע ולהנכיח את קולם בשיעור.

2.2.4. תיאור הפרקטיקה 'חילופי תורות לפי מגדר'

הפרקטיקה של השתתפות בכיתה לסירוגין בין מגדרים מבקשת לגשר על הפערים המגדריים בשיח הכיתתי כפי שתועדו במחקרים קודמים. במסגרת הפרקטיקה, המורה מנהלת את השיח תוך הקפדה על חלוקה שווה של רשות הדיבור לבנים ולבנות, ובאופן ספציפי, פעם לבת ופעם לבן.

2.2.5. שלבי הפיתוח

במפגש הפיתוח הוצגו בפני המורות שלוש פרקטיקות: חלוקת תורות דיבור לסירוגין לפי מגדר, ופרקטיקות השהיה כגון Think, pair, share, ו'כתיבה תחילה' (פרקטיקה שבה כל אחד ואחת

כותב את התשובה לפני שניתנת האפשרות להשיב בקול רם). מרבית המורות התנסו בשלוש הפרקטיקות בכיתותיהן, באופנים שונים ובעצימות שונה.

כבר בשלב התכנון של מפגש צוות הפיתוח התעוררו אי-הסכמות בין החוקרת לבין דקלה, המנחה. החוקרת התנגדה לשימוש בפרקטיקה של חלוקת תורות לסירוגין לפי מגדר בטענה שהשימוש בה מייצר שוויון פורמלי בלבד ואף מחזק את ההשתייכות לקטגוריות מגדריות בינאריות. מנגד, לתפיסתה של דקלה הפרקטיקה הזאת פשוטה ליישום ובאופן די מהיר היא מעלה את המודעות לחלוקה של התורות בקרב המורות, ומסייעת להעריך את ההשתתפות בכיתה. הפרקטיקות הובאו כולן לבחינתן של המורות, וגם הן העלו יתרונות וחסרונות אפשריים. כל אלו יוצגו להלן, תוך שילוב הידע החדש שנלמד בעקבות יישום הפרקטיקה על ידי המורות בכיתות.

2.2.6. תובנות והזדמנויות בעקבות יישום הכלי 'חילופי תורות לפי מגדר'

2.2.6.1. ישימות הכלי

שיטת חילופי התורות בין תלמידים ותלמידות לפי מגדר היא כלי פשוט ונגיש למורה, המאפשר שילוב נוח ואינטואיטיבי בפעילות הכיתתית, ללא צורך בתכנון או התאמת משימות כגון עבודה בזוגות או מטלות כתובות. במהלך ההתנסות בכלי העלתה יולי, מורה לכיתה ו', כי זו שיטה יעילה במיוחד למורות המרגישות חוסר נוחות בדיון בנושאי מגדר, מכיוון שהיא מפשטת את ההתמודדות עימם. כך שיתפה: **"זה מאפשר למורות, יש כאלה מורות 'אני לא מתחברת למגדר', אז כאילו הדבר הראשוני שאת נותנת להן וזה קל להן לעשות** [...] **יש כאלה שאומרות 'אני לא עכשיו בפרקטיקה, בסדר נתתי לבן נתתי לבת', מסמנות לעצמן את ה-V"**.

2.2.6.2. הגברת המודעות של המורה להשתתפות

שימוש בפרקטיקה של חילופי תורות לפי מגדר מאפשר למורה לעקוב אחר ההשתתפות של התלמידים והתלמידות בכיתה בזמן אמת, ומעודד אותן לנהל את חלוקת רשות הדיבור. הפרקטיקה מאפשרת למורה להגדיל את היקף התלמידים והתלמידות המשתתפים, ולעודד השתתפות של תלמידים ותלמידות שקטים יותר באמצעות התמקדות בכלל חלקי הכיתה.

דקלה, המנחה הפדגוגית, תיארה את הפרקטיקה כפשוטה לביצוע וכמעוררת מודעות בקרב המורה לחלוקת תורות הדיבור: **"בצורה כמעט מתמטית מסייעת להעריך את ההשתתפות השוויונית בכיתה"**. בהתאם, נינה, מחנכת כיתה ו', שהתנסתה לראשונה בפרקטיקה זו שיתפה: **"אחד האתגרים שהיה לי, היה כשבחרתי להשתמש בשיטה של לבחור 'בן-בת' לדבר. היו הרבה פעמים שרק הבנים הרימו את היד, או רק הבנות. או יותר בנות מבנים. ואז התעקשתי, אולי מישהי בכל זאת רוצה לדבר... ואז מישהי הרימה יד בצליעה. ובאיזשהו שלב שחררתי, ונתתי לכל מי שרוצה לדבר – לדבר. יצאו מכך שני דברים מועילים: שמתי לב בצורה גורפת שהבנים מתפרצים יותר בכיתה. ראיתי כמה היה קשה לחלק מהם להתאפק כי הם ידעו שעכשיו יגיע תורה של מישהי לדבר. הדבר המועיל השני שיצא לי מהתרגול הזה – הוא שהצלחתי לצמצם התפרצויות! פתאום היה סדר לדברים, וסדר מצריך איפוק מסוים. לי כמורה, זה עשה סדר"**.

דבריה של נינה משקפים את ההשפעה המיטיבה של השיטה על ניהול הכיתה.

2.2.6.3. שינוי דפוסי ההוראה בזמן אמת

היישום של חילופי תורות דיבור לפי מגדר מציע יתרון לשינוי דפוסי השיח בכיתה בזמן אמת. כדי להמחיש זאת אציג קטע מתוך ההתנסות של אווה, המלמדת בכיתה ה'. אווה פתחה את השיעור בהצגה של הפרקטיקה לתלמידיה באמירה: **"השיעור הזה אנחנו עושים פינג-פונג; פעם בן מדבר פעם בת תדבר"**. בתגובה שאל מייד אחד התלמידים: **"מה אם רק בנים או רק בנות מצביעים?"** ואווה השיבה: **"לא, זהו, אנחנו אומרים פעם פעם"**. ברקע נשמע תמליד נוסף שהעיר: **"חייבים"**. אווה המשיכה והסבירה לכיתה: **"אנחנו רוצים היום לעשות איזשהו שיעור הוגן מבחינת כמה בנות ידברו וכמה בנים ידברו"**. אחד התלמידים המשיך והעיר: **"אבל אווה, יכול להיות שבנות ידברו יותר מבנים ובנים ידברו יותר מבנות"**, ובתגובה אווה הגיבה: **"לא, זה הכלי שלנו לשיעור הזה, תשימו לב אנחנו רוצים לראות, בסוף השיעור נעשה משוב איך אתם מרגישים עם זה"**. התלמידים והתלמידות העלו שאלות ביחס לפרקטיקה אך אווה בחרה שלא לפתוח את הנושא לדיון.

במהלך השיעור אווה הקפידה על חלוקת תורות הדיבור לסירוגין לפי מגדר, אך כפי שצפו התלמידים והתלמידות קודם לכן, היו מצבים שבהם רק תלמידה אחת הצביעה. במקרים אלו ניתן היה להבחין בבחירות של אווה, שלדבריה נבעו מהרצון להיצמד לחלוקת תורות הדיבור, מה ששינה את דפוסי ההשתתפות במידה מסוימת. כך למשל, לירי, תלמידה שמרבה להשתתף בדרך כלל, הצביעה בשיעור פעמים רבות, אך אווה בחרה להזמין תלמידים ותלמידות אחרים להביע את דעתם ובכך עודדה מגוון רחב יותר של תגובות ורעיונות.

באחד המקרים כשידה של לירי הונפה כדי לקבל את רשות הדיבור ולהשיב על השאלה, אווה פנתה לכיתה ושאלה: **"מי עוד רוצה לתת לנו תשובה נכונה להיום, למרות שיש כל מיני תשובות נכונות?"**. היא ניסתה להזמין את כלל התלמידים והתלמידות בכיתה להשתתף. בתגובה גיא, שיושב ליד לירי, התפרץ והשיב לשאלה של אווה: **"קורות חיים"**. אווה בתגובה שיבחה את תשובתו ואמרה: **"יפה. איך קוראים לזה בעוד מילה?"**. ברגע הזה, לירי, שהורידה את ידה, התפרצה ואמרה: **"ביוגרפיה"**. בתגובה אווה שיבחה גם אותה: **"מצוין"**. המקרה הזה ממחיש כי אומנם השימוש בפרקטיקה של חלוקת תורות לסירוגין לפי מגדר הרחיב את מעגל המשתתפים בשיח אך בה בעת נתן אישור להתפרצות מצד תלמיד, דפוס השתתפות שמשעתק במקרים רבים הטיות מגדריות בשיח.

בהמשך אווה הסבירה מה יקרה במהלך השיעור: **"אני אתן לכם משימה לקחת את אחת הביוגרפיות ולהפוך אותה לאוטו-ביוגרפיה, מה זה אומר?"** שוב, רק לירי הצביעה, וגם הפעם אווה פנתה לכל הכיתה ושאלה: **"יש עוד מישהו חוץ מלירי שיודע את התשובה?"**. הפעם הפנייה של אווה לכיתה יצרה הזדמנות לתלמידים ותלמידות נוספים, במקרה זה שתי בנות ושני בנים הרימו את ידיהם כדי להשיב על השאלה. אווה, שהמשיכה להקפיד על חלוקת תורות לסירוגין לפי מגדר, בחרה לתת את רשות הדיבור לרני. במקרה זה, הפנייה לכלל הכיתה, בניסיון לערב תלמידים ותלמידות נוספים ולהקפיד על חלוקת התורות, תרמה להשמעת קולו של תלמיד שאינו מרבה להשתתף.

השימוש בחילופי תורות לפי מגדר בשיעור של אווה הפך לכלי חינוכי שהשפיע במידה מסוימת על דפוסי ההשתתפות בכיתה. בכוחה של הפרקטיקה הזו ליצור סביבה שוויונית יותר, שבה מגוון רחב יותר של תלמידים ותלמידות יקבלו הזדמנות להביע את עצמם ולהשתתף בדיון.

2.2.6.4. התלמידים והתלמידות כסוכני וסוכנות הפרקטיקה

שימוש בחלוקת תורות הדיבור לפי מגדר הגביר את המודעות של התלמידים והתלמידות לדפוסי ההשתתפות בכיתה ופעמים רבות הפך את התלמידים והתלמידות לבעלי תפקיד פעיל בשמירה על נורמות השיח הללו בכיתה. כבר במפגש הראשון, כשהפרקטיקה הוצגה בפני המורות, שיתפה דקלה המנחה הפדגוגית ש**"מורות מדווחות שברגע שהן עושות את הפרקטיקה הזו עוד פעם ועוד פעם בשיעורים אז הילדים והילדות כבר מזכירים להן שעכשיו היה אמור להיות בת ובן"**, ואכן, עדויות ממורות שהתנסו בפרקטיקה זו תומכות בכך.

בשיעור של אווה, כאשר היא נתנה את רשות הדיבור לשני בנים בזה אחר זה, אחת הבנות מייד העירה: **"אה! שני בנים דיברו אחד אחרי השני"**. מקרה דומה התרחש בזמן הקראה כאשר אווה ביקשה מלירי לקרוא ואמרה לעדן שהיא הבאה בתור, מייד אביתר אמר: **"אמרת שאת עושה בן בת"**. בשיעור שבו שירלי התנסתה בפרקטיקה היא בחרה בשני בנים בזה אחר זה, ובתגובה אחד התלמידים העיר **"אבל בת..."**. שירלי אמרה (לחוקרת): **"ראית איך הם מעירים לי כשאני טועה? אז עכשיו שתי בנות"**. בדומה שיתפה שירלי כי בכיתתה התלמידים והתלמידות דורשים זאת גם ממורים ומורות אחרים.

מיטל, שהתנסתה בפרקטיקה הזו בכיתה ד׳ שבה היא מלמדת מתמטיקה, שיתפה בישיבת הצוות במקרה שבו הבחינה שתלמידה מכיתתה מודעת לחלוקת התורות השוויונית ואף השתמשה בה בעצמה כשהציגה בפני הכיתה:

"ילדה מהכיתה, דניאלה, היא העבירה את השיעור בנושא משולשים ומשהו כזה קצת חשיבה מתמטית שהיא הכינה בעצמה. אני מלמדת אותם מתמטיקה ואז ממש רשות הדיבור הייתה שלה. אני ישבתי כמו תלמידה לכל דבר ולא התערבתי. ואז היא רצתה כאילו לתת לדבר לילדים, כאילו הם היו צריכים לתת את הרעיון שלהם לתשובה. ואז היא אמרה, טוב עכשיו אני, איך, עכשיו אני אתן לבת, גם לא אמרה את השם. היא אמרה עכשיו אני אתן לבת, ואחר כך אני אתן לבן ואז מישהו אמר לה ׳נו בטח. כי אם לא תיתני אם לא תיתני לשירי אז היא תכעס עלייך׳ ופתאום, כשאני יושבת שם בצד, אני מסתכלת על הילדה שהיא בכיתה ד׳ שהיא הכינה שיעור, שכאילו היא משתמשת במושגים שלי [...] **או שהיא הבינה ממני שזה מה שאני עושה, בעיניי זה היה פשוט מדהים. כי אני לא אומרת בשיעור, נראה לי, עכשיו אני אתן לבת, עכשיו אני אתן לבן. אני לא אומרת להם את זה, אבל אני עושה** [...] **אני חושבת שכאילו היא הפנימה את הדבר הזה, ואז גם היא כזה נתנה פתאום לבת. ואז היא נתנה לבן ולא יודעת. זה פשוט מהצד. היה כזה. מדהים לראות אותה כאילו מיטל קטנה, כזאת, שמנסה לחקות אותי".**

דברים אלו מראים שוב שהשימוש בפרקטיקה הזאת מגביר את המודעות של התלמידים והתלמידות לצורך לשתף באופן שווה בנות ובנים, עד כי הם מאמצים אותה כהרגל.

2.2.6.5. גיוון והרחבת היקף ההשתתפות בקרב תלמידים ותלמידות

חלוקת רשות הדיבור באופן סדור שכזה עשויה להוביל להרחבה וגיוון היקף ההשתתפות של תלמידים ותלמידות בכיתה. כך למשל, ניתן היה להבחין בתלמידים ותלמידות שהצביעו וביקשו להשתתף במקרים שבהם ידעו כי המורה מצפה לתשובה ממגדר מסוים. יונית שיתפה: **"הייתי סקפטית לגבי השיטה הזו בהתחלה, אבל בפועל זה עובד"**.

במפגש הצוות שבו המורות דנו בהתנסויות שלהן שיתפה ויקה שהשימוש בפרקטיקה הזו, לצד פרקטיקת השהיה נוספת, הוביל להשתתפות מורחבת יותר מצד תלמידות שלא השתתפו כלל קודם לכן:

"אני חושבת שהפרקטיקות שדיברנו עליהן קודם, בין אם זה בת בן או בין אם זה ההשהיית תגובה, בעצם מובילות אותנו להזדמנות לדבר את הרעיונות. ומובילות אותנו באמת לתת קודם כל את ההזדמנות להרים את היד או גם אם היא לא מרימה את היד ואת פונה אליה. מה דעתך עכשיו? כי זה בן-בת, והן יודעות שאולי יפנו אליהן. ואז באמת יש להן את האפשרות גם לדבר בדרך שלהן או שלהם [...] **וזה קורה, זה דברים שקורים, אני יכולה לדבר על הכיתה שלי, מאז שאני באמת מיישמת את זה באופן יום-יומי, זה לא כשאביב באה לצפות אז יש רק אז מתנסים בזה, אז זה משהו שהוא כאילו קורם עור וגידים. זה כאילו כל יום יש יותר ילדים או ילדות שפתאום, בפעם האחרונה שאביב (החוקרת) הייתה, פתאום גילינו שתי בנות שכאילו מעולם לא שמענו אותן. השתתפות מדהימה, פתאום הן קיבלו אומץ".**

ויקה מתמקדת בדבריה בתלמידות בכיתתה שאינן משתתפות ומתארת כיצד השימוש בפרקטיקות מסייע להן. היא מדגישה היבט חשוב נוסף מלבד מתן ההזדמנות להרים את היד ולהביע את דעתן, לדבריה השימוש בפרקטיקה הזו מרכך פנייה אישית של המורה אליהן, שכן הן יודעות שאולי יפנו אליהן. כמו כן היא מציינת את ההשפעה החיובית לטווח ארוך של יישום קבוע ועקבי של הפרקטיקות הללו.

2.2.7. דילמות ואתגרים בעקבות יישום הכלי 'חילופי תורות לפי מגדר'

2.2.7.1. חיזוק בינאריות מגדרית

פרקטיקת חלוקת תורות דיבור לפי מגדר שכונתה "בן-בת" מבוססת על הנחת יסוד שמתמצתת את המגוון המגדרי לשני מגדרים בלבד: בנים ובנות. מכאן, שהיישום שלה עלול להנכיח ולהדגיש הבדלים בין בנים לבנות ולהפוך לכלי המחזק ומשמר תפיסות קיימות ובינאריות לגבי מגדר. כלומר, בעוד הפרקטיקה מנסה לקדם שוויון בהשתתפות של התלמידים והתלמידות בשיח הכיתתי, היא מתבססת על חלוקה והבחנה בינארית קשיחה של מגדרים ("בנים" מול "בנות"), מה שלא משקף את המגוון הרחב של זהויות מגדריות. נוסף לכך, הפרקטיקה עשויה לחזק את הרעיון שיש דרכים "נכונות" או "טבעיות" להתנהגות של "בנים" ו"בנות" בכיתה, ובכך להעמיק סטריאוטיפים מגדריים במקום לפרק אותם. כמו כן, הפרקטיקה אינה מתחשבת בהיבטי זהות וגורמים נוספים המשפיעים גם הם על ההשתתפות.

במהלך ההתנסויות של המורות בפרקטיקה, התלמידים והתלמידות העירו למורה על סטייתה מהכללים. לעיתים נראה היה שנוצרו בכיתה מעין מחנות, ש"מתחשבנים" על רשות הדיבור. כפי שהביעה יונית: **"החלה להיווצר דינמיקה שלילית בין הבנים לבנות. נוצר מצב בו הבנים הצטיירו כ'מתפרצים', כ'חסרי נימוס', כ'נדחפים', והבנות כ'מנומסות' או 'פחות אסרטיביות'. הופתעתי מעוצמת התסכול של הבנות. היה ברור שהתסכול והמתחים בין הבנים לבנות עלול לגרום לנזק יותר מתועלת ושעליי לקחת את המושכות וליצור דינמיקה חיובית".**

בדומה תיארה אחת התלמידות בכיתתה של חופית: **"בן בת לא כל כך שינה לי, כיוון שהשיטה הזאת לא פותרת את הריבים של בנים ובנות בכיתה".**

לצד הגברת המודעות לדפוסי ההשתתפות בשיח בכיתה והרחבת ההשתתפות, חשוב להיות מודעים להשפעותיה האפשריות של הפרקטיקה על ההיבטים החברתיים בכיתה ועל חיזוק ההבניה המגדרית.

2.2.7.2. שוויון פורמלי לעומת הוגנות

הפרקטיקה מבוססת על ממצאים מחקריים שקיימים הבדלים מבוססי מגדר בתדירות ההשתתפות בשיח בכיתה. הדבר עשוי להיות נכון באופן כללי, אך יש לזכור שכל תלמיד ותלמידה הם מקרה פרטי, ועל כן יש תלמידים ותלמידות המשתתפים בכיתה שלא על פי דפוסי ההשתתפות הממוגדרים, ועבורם הפרקטיקה של חלוקת התורות לפי מגדר עלולה להיות מגבילה או מתסכלת. למעשה, הפרקטיקה מקדמת שוויון פורמלי בלבד בלי להתייחס למצב האישי של כל תלמיד ותלמידה ולצורך שלהם בהשתתפות. כאמור, הוגנות מתארת מצב שבו המשאבים מתחלקים באופן שונה המותאם לצרכיו של האינדיבידואל (לעומת התפיסה לגבי שוויון), אך "מגדר" מייצג קטגוריה חברתית מכלילה, ובהתאם הפרקטיקה של חלוקת תורות הדיבור מטרתה לשנות את המצב החברתי, גם אם אלו לא בהכרח צרכיו של האינדיבידואל. למעשה, תפיסה זו של שוויון פורמלי חלחלה לתלמידים ולתלמידות, וכך למשל בשיעור של שירלי שעסק בהשתתפות בכיתה היא שאלה אם יש שוויון בכיתה, ובתגובה השיבו בעיקר תלמידות: **"כן, כי יש בן-בת"**.

2.2.7.3. היעדר גמישות ודינמיות של השיח הכיתתי

חלוקת תורות קפדנית עלולה להגביל את הזרימה הטבעית ואת הדינמיקה האותנטית בשיח הכיתתי. המורות שהתנסו בפרקטיקה התמודדו עם יישום סדר חלוקת התורות מצד אחד, והתחשבות בצרכים הייחודיים ובקצב של כל תלמיד ותלמידה מצד שני. כמו כן, מתן רשות הדיבור על פי מגדר, באופן גורף, עשוי לגרום לתלמידים ותלמידות להרגיש שהבחירה בדובר הבא נעשית על בסיס מגדר ולא על בסיס תרומה לדיון הכיתתי. כאשר התלמידים והתלמידות לומדים שעליהם להשתתף בשיעור לפי המגדר שלהם, עולה חשש שהשימוש בפרקטיקה זו יוביל לתפיסה כי יש "תור נפרד" לבנים ולבנות. ובהתאם, הם יימנעו מלהשתתף כשאין זה התור של המגדר שלהם.

2.2.7.4. העדפה לשוויון על פני מטרות פדגוגיות אחרות

אומנם חלוקת תורות קבועה לפי מגדר מקדמת שיח הוגן יותר בכיתה, אך היא עלולה לדחוק מטרות פדגוגיות אחרות כגון עומק הדיון או למידה משמעותית. כאשר מורה משתמשת בפרקטיקה זו, היא עלולה לפספס הזדמנויות לפתח דיון משמעותי עם תלמידים ותלמידות מסוימים רק מכיוון שאין זה "התור המגדרי שלהם". כמו כן, לעיתים התוכן או הנושא של השיעור אינו מתאים לחלוקת תורות דיבור קבועה לפי מגדר. השימוש בפרקטיקה זו צריך להיעשות בזמנים מתאימים כדי לקדם שוויון אך לא לפגוע באיכות הדיון הכיתתי.

2.2.7.5 אי-התאמה לכיתות לא מאוזנות מספרית מבחינה מגדרית

חלוקת תורות קבועה לפי מגדר מאתגרת במיוחד בכיתות שבהן יש מספר לא מאוזן של בנים ובנות. כך למשל בכיתה שבה 20 בנים ו-10 בנות היה קשה לקדם שוויון בעזרת הפרקטיקה

הנוכחית. גם בכיתות יחסית מאוזנות מספרית, לא פעם היו חסרים תלמידים ותלמידות, מה שהוביל לכך שהמורות התקשו ליישם את הפרקטיקה באופן המקדם שוויון ביחס למספר הבנים והבנות בכיתה בשיעור נתון.

2.2.7.6 שיתוף התלמידים והתלמידות

מרבית המורות שהשתמשו בפרקטיקה נהגו לשתף את התלמידים והתלמידות בתחילת השיעור בחלוקת התורות החדשה. מה שהוביל להפיכתם לבעלי תפקיד פעיל בשמירה על השתתפות שוויונית אך גם למשטור של הפרקטיקה והפחתת הגמישות בשימוש בה. מנגד, היו מורות שבחרו שלא לשתף את התלמידים והתלמידות בחוקיות החדשה שלפיה תחולק רשות הדיבור. במרבית המקרים התלמידים והתלמידות שמו לב לסדר החדש, והנושא עלה לדיון כיתתי רפלקטיבי שבו המורה הסבירה את רציונל השימוש בפרקטיקה כמאפשר חלוקה שיוויונית יותר של רשות הדיבור. התלמידים והתלמידות העירו למורותיהם כאשר הן חרגו מאופן החלוקה, ובכך עזרו לשמר את השימוש בפרקטיקה. ההתנסויות מלמדות שרצוי לתת מקום לתגובות של התלמידים והתלמידות לסדר החדש. למשל מתן תשובה לשאלה המתייחסת למצב שבו לא יצביעו בנות או בנים כאשר הגיע תורם לדבר, וכן לחשוב על פתרון בצוותא.

2.2.7.7. ביסוס מעמד המורה ושימור המבנה של פנייה-תגובה-משוב

השימוש בפרקטיקת חלוקת רשות הדיבור ממצב את המורה כשולטת הבלעדית בשיח בכיתה, מה שעשוי לצמצם את יוזמת התלמידים והתלמידות להשתתף בשיעור. בו בזמן חלוקה זו מחזקת את המבנה של פנייה-תגובה-משוב, מה שעלול להגביל את הדיאלוג האורגני בין התלמידים והתלמידות ולפגוע ביכולתם ליזום שיח ספונטני. כאשר התלמידים והתלמידות לא מגיבים זה לזה ומצפים להובלת המורה, הדינמיקה של דיאלוג פתוח נפגעת. ככלל, כדאי להפחית ב"זמן האוויר" של המורה כדי לעודד השתתפות של תלמידים ותלמידות. כלי זה אינו מצמצם את "זמן האוויר" של המורה, אלא אם כן התלמידים והתלמידות מקפידים על סדר התורות בעצמם.

אחד התלמידים של אווה העלה תהייה לגבי הפרקטיקה הזו מייד לאחר שהיא הציגה אותה לכיתה. כך שאל: **"אווה, את נחשבת בת?"**. ואווה שאלה: **"אז מה אני?"**. הוא חזר והבהיר את כוונתו: **"לא, את נחשבת בת או שלא מחשיבים אותך? זה אומר שאחרי שאת מדברת.."**. אווה הבהירה: **"אני לא חלק, אוקיי? אתם המושא שלנו"**. מתוך השיח ביניהם ניתן ללמוד על האופן שבו התלמיד תפס אייל תופס את המורה כחלק בלתי נפרד מהשיח בכיתה, והן מהקטגוריות המגדריות שמקבלות ביטוי בשיח בכיתה, תפיסה שאווה לא בהכרח מחזיקה בה.

2.2.7.8 בחירה או הטיה – חופש הבחירה של התלמידים והתלמידות

הסוגיה המרכזית ביותר שעלתה מן הנתונים במסגרת תהליך הפיתוח והיישום של פרקטיקת חלוקת התורות לפי מגדר היא הבחירה של המורה אם לפנות לתלמידים ולתלמידות שלא הצביעו או שלא הביעו רצון להשתתף.

בכל כיתה עשויים להיות תלמידים ותלמידות מסוימי שלא מרגישים בנוח לדבר בפומבי. ובהתאם, חלוקת תורות קבועה עלולה להפעיל לחץ על תלמידים ותלמידות אלו לדבר בשם השמירה על שוויון התורות, מה שעלול ליצור תחושת חרדה או לחץ. כמו כן, הפרקטיקה מחייבת את המורה להתערב בשיח באופן אקטיבי, וייתכן שחלק מהתלמידים והתלמידות ירגישו שהתערבותה פוגעת בבחירה החופשית שלהם להתבטא או שלא להתבטא בכיתה.

סוגיה זו תפסה מקום מרכזי בשלבי ההתנסות והפיתוח בצוות. הדילמה של המורות אם לפנות באופן אישי ויזום לתלמידים ותלמידות שאינם משתתפים בדרך כלל הציפה את השאלה: האם קידום הוגנות מגדרית אומר בהכרח לצמצם את חופש הבחירה של התלמידים והתלמידות, בייחוד אם הן ספוגות בהטיות חברתיות?

ההרהורים של המורות על פרקטיקות אלו חשפו קשת של עמדות כלפי האוטונומיה של התלמידים והתלמידות והאחריות של המורה. כך נראה השיח במפגש הצוות שבו הוצגה לראשונה הפרקטיקה "בן-בת" למורות:

יונית: **אנחנו מדברים על תלמידים שכבר הרימו את האצבע? השאלה היא ככה: אני נמצאת בתוך הכיתה, אני מפנה את השאלה בלי שהם יצביעו או רק מי שהצביע אני נותנת לו את התור? ברגע שהם הצביעו ואני רק בוחרת מי, לא עשיתי שום שינוי, זה תמיד יהיה רק בקרב התלמידים שהרימו את היד, מלכתחילה סביר להניח שבנות פחות ירימו את היד, הרי אני רוצה לשנות את הנתונים שבנים ובנות ידברו פחות או יותר (שווה), נכון? השאלה אם אני יוזמת בן-בת לילדים שלא...**
דקלה (המנחה): **אני מחזירה את השאלה אלייך.**
יונית: **אני לא פונה לילדים בלי רשות, בלי שהם מבקשים רשות.**

לעומתה, שירלי החזיקה בדעה הפוכה:

שירלי: **חייבים לפנות לתלמידים שלא מדברים, אחרת יש תלמידים שישתקו שנה שלמה.**
נינה: **אני לא מסכימה עם זה בכלל האמת. אני חושבת שיש לך מספיק הזדמנויות כמורה לשמוע אותו ושהוא לא ידבר מול כל הכיתה. אני חושבת שצריך לתת לו לבחור. אם הוא רוצה להרגיש בכלל אם הוא רוצה לקחת את האופציה הזאת, לדבר מול הכיתה ואת האופציה לטעות מול הכיתה, לתת לו לבחור. ולא אתה עכשיו תענה לי ואולי תטעה זה בסדר לטעות וזה בסדר שתטעה.**

ניתן לראות שהעמדות היו חלוקות – חלק ראו בפנייה לתלמידים שאינם מבקשים להשתתף חובה ואף מעשה מכבד, וחלק ראו בזה פוטנציאל לעלבון והשפלה. בלב הסוגיה הזאת עומד הניגוד בין פדגוגיות "סמכותניות" לעומת "ליברליות" וההשפעות השונות שלהן על הביטוי והמעורבות של תלמידים ותלמידות.

בזמן מפגש הפיתוח הראשון, למרות הפערים בתפיסות, כדי לנווט בקונפליקט זה, הוחלט לצאת לשטח ולבדוק את הסוגיה בכיתה. המורות דיווחו כי עצם המחשבה על הפרקטיקה במהלך השיעור העלתה את המודעות שלהן, וגרמה להן לשנות את הפרקטיקה שלהן בזמן אמת באופן שמקדם השתתפות שוויונית. במהלך הראיונות, כשהמורות נשאלו על אירוע משמעותי שחוו בתהליך הפיתוח, מרביתן תיארו את הדיונים והמחלוקות שהיו בצוות סביב נושא הפנייה

האישית וההתערבות בכלל. חלק מהמורות שינו את עמדתן בסוגיה זו בעקבות ההתנסויות בכיתה. כך למשל סיפרה יונית, שהתנסתה בפרקטיקה:

"אני בגדול לא כל כך התחברתי ל'בן-בת', היה לי כאילו הסתייגות, זה מלאכותי זה... ואז הגענו לטקסט שצריך לקרוא ובפעם הראשונה בחיים שלי שפסקה הייתה לי בראש, כי פה כולם רוצים, בלקרוא יש הרבה הרמות ידיים, ואז היו לי הרבה ידיים ואז אמרתי לעצמי רגע את תלכי, וזה קרה לי תוך כדי השיעור כאילו האסימון נופל לי תוך כדי, הם יקראו פסקה בן-בת-בן-בת-בן-בת, ואני חושבת שזה אני, מה זה אהבתי, אני אוהבת את התהליך שאני עוברת, אני בכלל מאמינה שהשינוי יתחיל מהצוות, הוא יתחיל רק בשינוי קונספטואלי פה... אהבתי את **זה כי לי קרה משהו**".

יונית ממחישה את התהליך שעברה ומעלה אתגר נוסף – איך להטמיע את התהליך שעברה גם למורות שלא היו בצוות הפיתוח? אחר כך הוסיפה:

"אני חושבת שבגדול כשהמחקר הזה יצא לשטח הקונפליקט בין הבחירה לבין ההתערבות הוא יהיה אישיו ענק, כי גם כשאתם אמרתם לי בן-בת-בן-בת, אמרתי אה אה אה מה, לא התחברתי, ישר היה, איפה הבחירה? איפה החופש? כאילו אני חושבת שמי שלא עובר את התהליך כמונו, עלול ליצור קודם כול אנטיגוניזם, כאילו הופה, צריך יהיה... תנו את הדעת הזה שאתם צריכים לשווק את זה ולשכנע. אנחנו ב'אינווירמנט' של דמוקרטי, בחירה, אוקיי, זה ה'מוד' היום במשרד החינוך, כבר שנים. עכשיו בעצם, כשאנחנו עושים את ההתערבות בן-בת, זה בן-בת שיושבים אחד ליד השני, בן-בת זה את קוראת בן-בת, את נותנת רשות בן-בת, את מתערבת בעצם, בבחירה. וכאן, לאנשים שלא עוברים את התהליך כמונו, לצוות סגל הוראה שלא עובר את התהליך כמונו, כמו שאני אמרתי לכם אז איפה היינו במפגש הקודם, 'רגע, רגע, לא בטוחה שאני רוצה בן-בת', צריך יהיה פה לשווק, להוכיח, לשכנע שנכון, אנחנו לא פוגעים בבחירה. אנחנו לא פוגעים".

לסיכום, ההתנסות בפרקטיקת חלוקת תורות הדיבור לפי מגדר הובילה לשאלת הפנייה היזומה שהציפה את פרדוקס הבחירה החופשית – האם באמת יש בחירה חופשית לאלו שלא משתתפים או שמא יש כוחות אחרים שפועלים ממילא שאנו לא מודעים אליהם? נוכחנו לגלות שהשימוש בפנייה אישית יזומה עשוי להעצים את התלמיד ולייצר תהליך למידה מיטיב ומצמיח, ומנגד עשוי גם להקטין ולהשפיל, ובהתאם לצמצם את תהליך הלמידה. לצד השינוי התפיסתי אצל המורות, נבחנו גם הסימנים המעידים אצל תלמידים ותלמידות שיכולים לסייע בקידום פנייה יזומה מצמיחה יותר. אלו יפורטו בסעיף 'גשר לפנייה יזומה – הגברת מודעות המורה למחוות טרום השתתפות'.

2.2.8. סיכום: חלוקות תורות לפי מגדר – יעילות לצד מגבלות

הפרקטיקה של חלוקת תורות דיבור לפי מגדר נועדה להציע פתרון לנטיות שזוהו במחקרים (ראו למשל: Sadker & Sadker, 2010), שלפיהן מורים ומורות רבים נוטים לתת זמן דיבור רב יותר לבנים. האסטרטגיה מקדמת מודעות לדינמיקה המגדרית בכיתה ופועלת לקידום שוויון בהשתתפות בשיח. יתרונה העיקרי הוא בפשטות היישום וההתאמה לסגנונות הוראה שונים. אולם ההתנסות בה העלתה כמה אתגרים ודילמות. ראשית, עקב התמקדותה בתפיסה בינארית של המגדר, היא עלולה לחזק קטגוריות מגדריות קיימות באמצעות הגברת השימוש בהן. יתר על כן, היא עלולה להגביל את הגמישות בשיח הכיתתי ולפגוע ביכולת ליצור דיאלוג אותנטי, כאשר המטרה לשמור על שוויון פורמלי עשויה להתנגש עם מטרות פדגוגיות אחרות. זאת ועוד,

היא עלולה להשאיר את השליטה בידי המורה ולשמר מבנה דידקטי של פנייה, תגובה ומשוב. האתגר העיקרי הוא כיצד לקדם שוויון מגדרי בהשתתפות בלי לפגוע ברצון ובחופש הבחירה של התלמידים והתלמידות, בייחוד במקרים של פנייה יזומה למי שלא השתתפו עד כה.

כדי להתמודד עם האתגרים הללו, יש לשקול בקפידה את היתרונות והחסרונות של הפרקטיקה. חשוב להבין שבעוד חילופי תורות דיבור על פי מגדר יכולים להיות יעילים להגברת המודעות לשוויון מגדרי, הם גם יכולים לחזק ולשמר תפיסות קיימות וסטריאוטיפיות לגבי מגדר בשל הבחנה בינארית קשיחה של מגדרים ("בנים" ו"בנות"). לכן מומלץ לשלב את חלוקת התורות עם אסטרטגיות נוספות שמקדמות חשיבה ביקורתית על דינמיקות מגדר בכיתה ולהתאים את השימוש בה לצרכים הייחודיים של כל כיתה וכיתה.

בסופו של דבר, בתכנון ויישום של פרקטיקות כמו חלוקת תורות דיבור, מטרתנו היא לעודד שיח מעמיק ומשמעותי, שבו כל תלמיד ותלמידה מרגישים נתמכים ומעודדים להביע את עצמם. האתגר הוא למצוא את האיזון הנכון בין קידום שוויון מגדרי בהשתתפות לבין שמירה על חופש הביטוי והאותנטיות של כל תלמיד ותלמידה. במהלך היישום, חשוב לעקוב ולבדוק את ההשפעות המעשיות של חלוקת התורות על דינמיקת הכיתה ועל התלמידים והתלמידות, ולהיות פתוחים לתיקונים והתאמות בהתאם לצרכים שמתגלים. ניתוח רפלקטיבי של הנתונים ומשוב מהתלמידים והתלמידות יכול להציע הזדמנויות ללמידה ולשיפור מתמשכים, תוך שמירה על גמישות בגישות ההוראה. לסיכום, המפתח להצלחה בשימוש בפרקטיקה זו נעוץ ביכולת לאמץ גישה מותאמת אישית, שמכבדת את הגיוון המגדרי והאינדיבידואלי בכיתה, ובו זמנית מחפשת להרחיב את ההשתתפות ולקדם את השוויון.

2.2.9. רציונל לפיתוח פרקטיקות השהיה בראייה מגדרית

יש פרקטיקות המתערבות במודע בהתנהלות השיח בכיתה ומייצרות מרחב בטוח יותר להשתתפות, מעודדות תלמידים ותלמידות להשמיע את קולם בקבוצות וכך יש להן פוטנציאל להשפיע על דפוסי ההשתתפות בשיח ובדיונים במליאת הכיתה. אחת הדרכים לאפשר ליותר תלמידים ותלמידות להביע את רעיונותיהם ולהישמע בשיח הכיתתי, היא לשנות את מבנה ההשתתפות בכיתה. "Think, Pair, Share" (או בקיצור TPS) היא פרקטיקה המאפשרת את השינוי הזה. היא תומכת בהאטת הקצב של הדיון ויוצרת מסגרות נוספות לשיח בין תלמידים ותלמידות. אסטרטגיה זו מקדמת שיח המובנה באופן הדרגתי ואיטי יותר, באמצעות הקדשת זמן לחשיבה בנפרד, לדיון בזוגות ולאחר מכן לשיתוף של המחשבות, השאלות והתובנות בפורום רחב יותר. מבנה כזה לא רק גורם לדמוקרטיזציה להשתתפות אלא גם מטפח אינטראקציות עמוקות ומשמעותיות יותר.

מחקרים שבחנו את הטכניקה הזאת (Lyman, 1981) הראו כי היא מקדמת מעורבות והבנה בקרב תלמידים ותלמידות ומעודדת השמעת קולות רבים יותר. מכיוון שעל כל תלמיד ותלמידה לעסוק בנושא בשלב ה"זוג" של הפעילות, היא מספקת פלטפורמה לתלמידים ותלמידות שקטים יותר, כולל אלה שעלולים להידחק לשוליים בגלל הטיות מגדריות, להביע את דעותיהם בסביבה קטנה ונוחה יותר (Sharma & Saarsar, 2018). שלב ה"חשיבה" נותן לתלמידים ולתלמידות זמן לעבד ולהרהר. זמן עיבוד זה יכול להיות בעל ערך במיוחד לתלמידים ותלמידות שעלולים לחוש לחץ באקלים כיתתי רגיל שבו לעיתים ישנה אווירה תחרותית המונעת מתלמידים ותלמידות להשתתף (King, 2002). יתר על כן, לא כל התלמידים והתלמידות מעבדים מידע או מגיבים

באותה מהירות. השהייה מבטיחה שגם אלו הפועלים בקצב איטי יותר, יוכלו להשתתף באופן מלא (Michaels & O'Connor, 2012). כמו כן, השימוש בפרקטיקה משנה את הדינמיקה המסורתית בשיח הכיתתי שלפיה הדיון ממוקד במורה, על ידי מתן הזדמנות ראשונית לתלמידים ולתלמידות לנסח ולהביע רעיונות ללא התערבות מיידית של המורה. כך מושמעות נקודות מבט מגוונות יותר, שיכולות לכלול חוויות ותובנות מגדריות מגוונות (Lyman, 1981).

בעוד ש-TPS מטבעה מקדמת השתתפות רחבה יותר, היא לא מבטלת אוטומטית הטיות מגדריות. הצלחתה של TPS בהבטחת הוגנות מגדרית בשיח בכיתה עשויה להיות תלויה בגורמים רבים, בהם התרבות הכיתתית, נושא הדיון, מודעות המורה והטיפול בדינמיקה מגדרית.

2.2.10. תיאור הפרקטיקה Think, pair, share

הפרקטיקה בנויה משלושה שלבים מרכזיים. ראשית, המורה מפנה שאלה, בעיה לפתרון או נושא לדיון. במקום לעבור מיידית למענה ולתגובות של התלמידים והתלמידות, מתבצע התהליך הזה:

Think – הקצאת זמן (כמה דקות) לחשיבה אישית על פתרונות אפשריים לשאלה או לשם גיבוש עמדה ביחס לשאלה שנשאלה. בשלב זה אפשר להציע לתלמידים ולתלמידות לכתוב את תשובתם, עמדתם או שאלותיהם לפני הדיבור (למשל על לוח מחיק אישי או דפי טיוטה).

Pair – עבודה בזוגות. בשלב זה נעשה שיתוף הדדי של הנכתב קודם לכן, תוך מתן הסבר לנקודת המבט האישית של כל אחד ואחת. מומלץ להקצות מספיק זמן לשלב זה (5–10 דקות), ובמהלכו המורה עוברת בין הזוגות ומגיבה לתהליך העבודה.

Share – שיתוף ושיח במליאה. לשלב זה כמה חלופות אפשריות:

- דיון פתוח במליאה הנשען על העבודה בזוגות (שאלה מכלילה, שיתוף בתשובות וכו')
- מספר זוגות נבחרים המציגים בפני הכיתה (תוצר זוגי, תובנות מהעבודה בזוג)
- שיח רפלקטיבי במליאה: מה למדנו מהעבודה בזוגות?

2.2.11. שלבי הפיתוח

כאמור, במפגש הפיתוח הוצגו בפני המורות שלוש פרקטיקות (חלוקת תורות לסירוגין לפי מגדר, ופרקטיקות השהיה כגון Think, pair, share ו'כתיבה תחילה' – פרקטיקה שבה התלמידים והתלמידות כותבים את התשובה לפני שניתנת האפשרות להשיב בקול רם). מרבית המורות התנסו בשלוש הפרקטיקות הללו בכיתותיהן. במקרה של פרקטיקות ההשהיה, חלק מן המורות שמו דגש על העבודה בקבוצות, וחלקן על השימוש בכתיבה כדי להאט את קצב השיח.

2.2.12. תובנות והזדמנויות בעקבות יישום פרקטיקות ההשהיה בראייה מגדרית

השימוש בפרקטיקות המאפשרות השהיה של השיח הטבעי לכאורה הוביל לתובנות והזדמנויות חדשות, הן עבור התלמידים והתלמידות והן עבור המורים ומורות. תיאור התובנות וההזדמנויות יתמקד ביתרונות של הפרקטיקה באתגור הטיות מגדריות וקידום שיח הוגן בכיתה.

2.2.12.1. וריאציות שונות מגבירות את ישימות הכלי

במהלך ההתנסויות עלה כי המורות מתקשות ליישם על בסיס יום־יומי את הפרקטיקה SPT במלואה, שכן חלוקה לקבוצות ושיתוף במליאה דורש התאמה של המשימה ושינוי סגנון הוראה. עם זאת חלקן בחרו להשתמש בחלקים מן הפרטיקה שהיו ישימים יותר עבורן. כך למשל, חלק מהמורות הקדישו זמן למחשבה אישית לפני מענה על השאלה, חלקן לכתיבה אישית ואחרות לעבודה בזוגות או בקבוצות. ניתן לומר כי הוריאציות השונות אפשרו למורות גמישות והתאמה לצורכי הלמידה בכיתותיהן. המורות דיווחו על השפעה חיובית ועל רצון להרחיב את השימוש בפרקטיקה. כך שיתפה חופית: **"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 בלי באמת. אני אקבל הזדמנות להשתתפות בשיעור** [...] **אני חושבת שהפרקטיקה הזו טובה. אני מאוד מתחברת לזה שנותנים לכל אחד להביע את הקול וזו הזדמנות טובה גם ללמוד אחד מהשנייה, ולשתף"**.

2.2.12.2. השתתפות מוגברת בקרב התלמידים והתלמידות והשהיית תלמידים ותלמידות דומיננטיים

פרקטיקות ההשהיה השונות השפיעו על מבנה השיח, והרחיבו הזדמנויות של תלמידים ותלמידות להשתתפות בשיעור. המורות ציינו כי הפרקטיקה הגבירה את המוטיבציה להשתתף ואף צמצמה את תופעת ההתפרצויות. לדוגמה, המורה ויקה סיפרה על תלמידה שמיעטה להשתתף בשיעורים, ולאחר השימוש בפרקטיקה, החלה להשתתף בשיעור באופן פעיל יותר:

"ילדה שהיא ילדה מאוד חזקה, [...] **שהיא תמיד אני יודעת שהיא יודעת את התשובות, היא לא משתתפת בכלל, לא בקריאה קולית ולא בקריאת תשובות ובשום דבר. ואז עשינו שוב שיעור שהם צריכים לכתוב לעצמם את התשובות של השהייה ואז להרים ולהראות, היא השתתפה בלי סוף. כאילו פה פתאום אורו עיניה. זה כאילו משהו שנתן לה... כמו שמיכי... זה נתן לה את החפץ מעבר. זה פשוט היה מדהים בעיניי, שלכל ילד יש את המשהו שעוזר לו להתגבר על הביישנות ובעצם לפתוח את הפה וזה היה אצלה. והתשובות שלה היו נהדרות והיא הרימה והורידה והיא אמרה אני פשוט אוהבת את זה. וכל הזמן הם שואלים מתי משתמשים מתי משתמשים, הם מבחינתם שזה יהיה קבוע"**.

ויקה מתארת את הלוח האישי, ששימש לכתיבת התשובה טרם השיתוף במליאה, כחפץ מעבר לאותה תלמידה. השימוש בכתיבה אישית מייצר זמן מספיק לעבודה יחידנית של חשיבה ועיבוד אישיים שלהם השפעה על דפוסי השתתפות הוגנים יותר: **"הופך את השיתוף ליותר קל"** (יולי). על כן פרקטיקת ההשהיה יצרה הזדמנויות חדשות להשתתף בשיעור בדרכים שונות, גם למי שבדרך כלל אינם פעילים בשיח: **"זה עולם ומלואו בשביל ילדים וילדות שבדרך כלל לא משתתפים ומשתתפות"** (יולי).

במהלך מפגשי הצוות המורות העלו קושי ביישום פרקטיקות של השהיה בקרב תלמידים ותלמידות דומיננטיים בשיח. יולי הציעה לבקש מהם להקשיב לכל התשובות שנאמרות ולהעניק להם תפקיד כמי שאחראים לסכם את הנאמר בדיון. בתגובה ליטל, שהתחברה להצעה, ניסתה זאת בכיתתה ושיתפה שהפרקטיקה הזו סייעה לה בהשהיית התלמיד שנוטה להתפרץ, **"הוא חייב להקשיב"**, ובמתן הזדמנות להשתתפות לאחרים.

2.2.12.3. גשר לפנייה יזומה – הגברת המודעות של המורה למחוות "טרום השתתפות"

במהלך התצפיות בשיעורים שבהם נעשה שימוש בלוח מחיק, המורות ביקשו מהתלמידים והתלמידות להניף את לוחותיהם ולשתף את הכיתה. על אף המבוכה הראשונית, מרביתם הרימו את לוחותיהם ועודדו בכך גם אחרים להשתתף. יתרה מזאת, הנפת הלוחות אפשרה למורות לפנות באופן יזום לתלמידים ותלמידות תוך הפחתת החשש מפגיעה אפשרית. ראשית, מפני שאלו שהניפו את תשובתם כבר עשו צעד מקדים לעבר השתתפות, ושנית מפני שהמורה ראתה את טיב התשובה והיה באפשרותה לבחור לפנות באופן מותאם לתלמידים ולתלמידות. יתר על כן, השימוש בלוחות והנפתם נותן אינדיקציה למורות על ההבנה של התלמידים והתלמידות.

הכלי חידד את החשיבות של הפניית קשב מצד המורה למחוות קטנות ולניואנסים של רצון מצד כאלה המתקשים להשתתף. כך תשומת הלב של המורה מסייעת לזהות את ההזדמנויות העדינות האלה ולנצלן כדי להגביר את ההשתתפות. כך שיתפו ויקה וליטל:

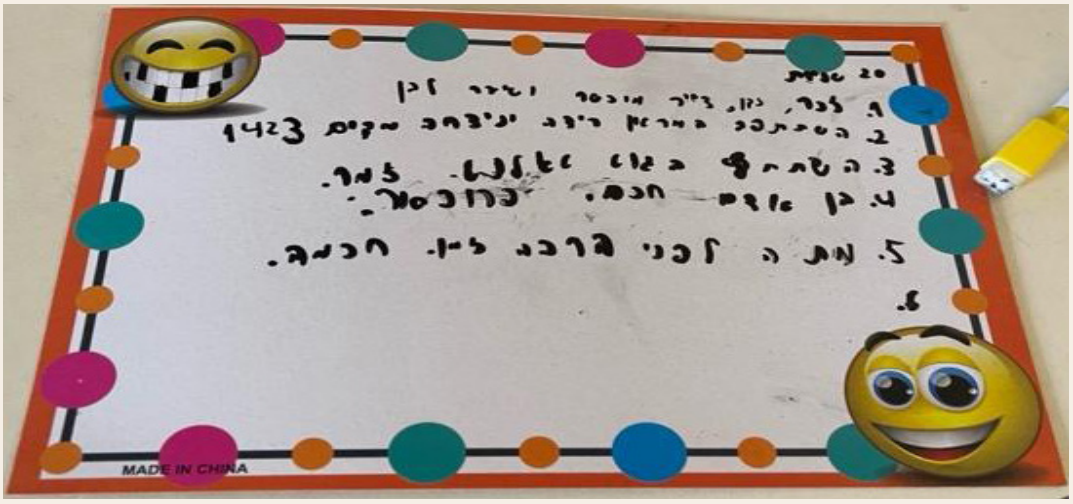
ליטל: **"זוהר זאת ילדה סופר שקטה אם נעקוב אחריה תראי שהיא בכלל לא משתתפת, בכלל היא ילדה שהביטחון שלה ממש ממש נמוך, כאילו. והבנים, ברגע שבן אחד יזרוק תשובה עכשיו ולו הכי קטנה, היא תוריד מייד את היד, גם אם היא הרימה את היד. היא ילדה שזה מוריד לה את כל הביטחון. כאילו ברגע שלא. צריך ממש לקלוט את השנייה הזאת שעושה ככה כדי שהיא תשתתף. אחרת היא עושה ככה וישר מורידה** [...] **דרך אגב, בגלל זה כולם, כל אלה, יושבים מקדימה כדי שאני אוכל..."**
ויקה: **"את הג'סטות הקטנות האלה צריך לזהות אותן, כלומר להכיר אותן. וגם המחנכת אומרת אותן נגיד למורות אחרות או לצוות שנכנס, כדי להכיר"**.

2.2.12.4. שימוש בלוח אישי והמיקוד בתוכן לימודי ובהשתתפות בשיעור

עלה בהתנסויות כי הכתיבה על לוח מחיק אישי (ראו תמונה 3) סייעה במיקוד התלמידים והתלמידות בתוכן הלימודי תוך הפחתת העיסוק באסתטיקה של הכתיבה. כתיבה במחברת גוזלת זמן, ופעמים רבות נחשפנו להתעסקות מרובה בכתיבה או העתקה מהלוח, בייחוד בקרב תלמידות, כך למשל כשמדובר באיור הכותרת בצבעים וכד'. מפני שהלוח האישי הוא מחיק ואין חשיבות רבה לנראות, הפערים בין התלמידים לתלמידות במענה על שאלות, בזמן הכתיבה וגם בשיתוף שלאחר מכן, מצטמצמים. המורות הקדישו זמן לכתיבה במחברת של עיקרי הדברים לאחר מכן, אך כיוון שהכתיבה נעשתה בזמן הדיון התאפשר לתלמידים ולתלמידות רבים יותר להשתתף בו.

בשיעור של ויקה היא שאלה את הכיתה: **"כמה זמן לוקח לגבש דעה על מישהו ברושם ראשוני?"** וביקשה לכתוב את התשובה על הלוח המחיק לפני "שיזרקו" תשובות באוויר. אחד התלמידים שאל מייד: **"צריך תשובה מיטבית?"** ויקה השיבה: **"לדעתי לא חייב תשובה מיטבית עכשיו"**. כך, במקום עיסוק בכתיבה, מוקד השיעור נותר הדיון, והלוח משמש כלי עזר להשהיה. בהמשך, כשוויקה הקצתה זמן לכתיבה, התלמידים והתלמידות התבקשו לכתוב באופן מיטבי, כך שהשימוש בלוח לא מייתר את חשיבות הכתיבה. לצד זאת, במהלך הראיונות העידו תלמידים בכיתתה של ויקה על השימוש בלוח: **"זה מגניב אבל מפריע לריכוז, מציירים בזה"**. נראה כי הזמינות של הלוח המחיק עלולה להוביל גם לעיסוק רב בציור ובכך להסיט את תשומת הלב ממוקד השיעור.

תמונה 3: לוח מחיק של תלמיד מכיתתה של ויקה



2.2.13. דילמות ואתגרים בעקבות יישום פרקטיקות ההשהיה

2.2.13.1. ישימות הכלי

פרקטיקות התומכות בהשהיית השיח דורשות זמן ותכנון מקדים אשר יסייע גם להשגות מטרות השיעור. אומנם לכאורה פרקטיקות ההשהיה השונות – חשיבה, כתיבה אישית או עבודה בזוגות ובקבוצות – פשוטות ליישום, אך הצורך לתכנן מראש את המשימה הקשה על המורות ליישם של הפרקטיקה לאורך זמן, מפני שפעמים רבות השיעור דינמי ואינו מתוכנן לפרטים מבעוד מועד. השימוש בכלי ההשהיה אף יצר מתח לאור השאיפה לקדם את הדיון ולהספיק את החומר הנלמד.

השימוש בלוחות המחיקים נשחק לאורך זמן. תצפיות על השימוש בלוח המחיק הראו כי ככל שגבר השימוש בו (למשל כשנעשה בהם שימוש מספר רב של פעמים בשיעור) היו תלמידים ותלמידות שבחרו להתפרץ ולא לכתוב כדי להשמיע את קולם. לכן חשוב לערוך שימוש מבוקר ולהקפיד על הכללים בזמן השימוש בו. כמו כן, חשוב לגוון בפרקטיקות ההשהיה כדי לצמצם את השחיקה האפשרית בשימוש בהן.

בעוד השימוש באביזרי עזר, כגון לוחות מחיקים אישיים, הקל ביישום הפרקטיקה, עלו גם קשיים בדבר זמינות הציוד והצורך במציאת פתרונות חלופיים כאשר הציוד אינו זמין. בין היתר ניתן לשקול שימוש בשולחנות מחיקים.

כמו כן, השימוש בפרקטיקה פדגוגית חדשה שמאתגרת את דפוסי ההוראה המסורתיים דורש הסתגלות לאורך זמן, הן לצוות והן לתלמידים ולתלמידות. המורות הדגישו את החשיבות בהטמעה איטית לאורך זמן. לדבריה של יולי: **"הכול חייב להיות בהדרגה לילדים, שגם ככה קשה להם לגייס את עצמם"**.

2.2.13.2. חשיבות התאמת השאלה או המשימה למטרות הפרקטיקה

הכלי עורר דילמות רבות בנוגע לאופן השימוש בפרקטיקה. הדילמה המרכזית שהתגלתה נוגעת לבחירת השאלה או המשימה המתאימה, תוך הבחנה בין שאלות פתוחות ופוריות לבין שאלות סגורות המתמקדות בדיווח. לדוגמה, שאלה סגורה כמו זו שהציגה ויקה, באשר לזמן הנדרש לגיבוש רושם ראשוני, הובילה לתשובות תמציתיות המתאימות לשיתוף המכוון שלה. במקרה זה, לאחר שכולם כתבו תשובה הם הרימו את הלוחות והתבוננו זה בתשובותיו של זה ולאחר מכן ויקה בחרה מספר תלמידים ותלמידות שינמקו את בחירתם. לעומת זאת, בשיעור של מיטל, שעסק בשברים במתמטיקה, המשימה הייתה פרקטית יותר – התלמידים והתלמידות התבקשו לבצע קיפול נייר ולאחר מכן להשוות בין הקיפולים בזוגות ולהגיע למסקנה משותפת על הדומה והשונה. ניתוח ההתנסויות השונות מלמד כי הבחירה בסוגים שונים של שאלות או משימות משתנה לפי שלבי הפרקטיקה (אישי/זוגי/מליאה) וכן בהתאם למטרות השיח והלמידה.

שירלי למשל, בחרה בגישה שונה, להתמקד בחוויות אישיות שאינן קשורות ישירות לחומר הלימוד, כדי לתרגל עבודה שיתופית והקשבה בין תלמידים ותלמידות. כך נימקה שירלי את בחירתה:

"קודם כול, הסיבה שבחרתי לעשות חוויות דווקא ולא שיעור מתמטיקה כמו שרציתי בהתחלה זה כי פחדתי שהחלשים, אם זה במתמטיקה החלשים לא ישתתפו, ובקטע של חוויות יש הזדמנות שווה לכולם לדבר ולשתף. לכן לא עשיתי את זה בקטע שהוא לימודי, למרות שאני חושבת גם לעשות את זה בעתיד בקטעים לימודיים. אבל רציתי בכלל לראות ככלי איך הם, איך הם ידברו בקבוצות, האם הם יקשיבו אחד לשני? האם הרעש בכיתה יאפשר את השיח הזה? זה היה ככה יותר בדיקה. התלבטתי על זה גם אתמול עם דקלה, ואמרתי לה שאני מעדיפה באמת להתחיל ממשהו, שכולם יכולים להשתתף ולא דווקא מקצועי".

בהמשך שיתפה כיצד חוותה את השימוש בפרקטיקה:
"בעיניי זה דווקא כן היה מוצלח, נכון, הם גם רגילים, אז קשה להם להתרגל למשהו אחר. אז באמת הם יעדיפו שכולם ישמעו אותם, אבל זה באמת נתן אפשרות דיבור לכל אחד ואחד. ואולי באמת אני בפעם הבאה כן אנסה לתת משהו לימודי, אפילו משהו כזה, שהוא חדש לכולם כדי שלא יהיו כאלה שהם חזקים וחלשים, משהו שכולם צריכים להתמודד איתו ונראה".

ההתנסויות בפרקטיקה מעלות את הצורך לזהות במדויק את מטרות הלמידה ולבחור בשאלות או משימות המתאימות ביותר להשגתן, תוך הכרה באתגרים ובצורך בגישה גמישה ומותאמת לצורכי התלמידים והתלמידות והמערכת החינוכית.

2.2.13.3 אתגר המגדר בעבודה שיתופית – פרדוקס הבחירה החופשית

בדומה לדילמה שעלתה בבחינת הפרקטיקה של תורות הדיבור לפי מגדר בנוגע לפנייה אישית יזומה – האם היא פוגעת בבחירה החופשית של תלמידים ותלמידות ומה המשמעות של מנגנונים חברתיים מסלילים על הבחירה החופשית – גם במקרה של פרקטיקת ההשהיה התגלתה מחלוקת בין המורות בנוגע לקביעת הזוגות לעבודה שיתופית. מרבית המורות העידו כי קל להן יותר לתת לתלמידים ולתלמידות לבחור בעצמם עם מי ירצו לעבוד. אך בפועל הזוגות שנוצרו היו ברובם אחידים מבחינה מגדרית. התערבות בבחירה זו העלתה חששות לגבי תגובתם

של התלמידים והתלמידות והתמודדותם עם עבודה משותפת. גם כאן עלתה השאלה אם קידום הוגנות מגדרית עשוי לחייב את צמצום הבחירה של התלמידים והתלמידות, במיוחד כאשר בחירות אלו ספוגות בהטיות חברתיות.

יונית תיארה את הדילמה כ**"קונפליקטים בין שני ערכים, הבחירה והמתודה"** (הערך מאחורי המתודה במקרה זה הוא שוויון). בצוות אלונים התפתח דיון נוקב ביחס למידת ההתערבות הנכונה והשלכותיה, מהו המחיר של התערבות או הימנעות ממנה, ומהי האחריות האישית של המורה בהקשר זה. בשיעור מתמטיקה בכיתה ד', לדוגמה, מיטל בחרה לקבוע זוגות עבודה לפי מקומות הישיבה, דבר שהביא לזוגות מגוונים מגדרית. במהלך העבודה, כשהיא הסתובבה בין הזוגות, היא הבחינה בתלמיד שלא שוחח עם בת זוגו, מה שהדגים את האתגרים שיכולים לעלות גם בעבודה בין תלמידים ותלמידות. כך הגיבה: **"רגע סליחה, אני אפילו לא שמעתי אותך מדבר עם עדן, כלומר אתה עונה על השאלה מבלי שבכלל דנת עם בת הזוג שלך ומבלי שבכלל הצצת על מה היא עשתה או לא עשתה. שימו לב זוהי משימה בזוגות אולי היא קצת שונה"**. במפגש הצוות לאחר שהמורות צפו יחד בשיעור של מיטל היא הוסיפה: **"אגב, גם אם אנחנו מאותו מין זה גם יכול להוביל לדבר כזה, גם אם זה מאותו מגדר אפילו בת ובת"**.

חופית סיפרה על קושי נוסף העולה כאשר בני הזוג אינם חברים קרובים, הפוגע בעבודת הצוות: **"אני חושבת שהזוגות שישבו יחד היו זוגות שעשו את זה מדהים, כאילו שהפרקטיקה הזו הייתה ממש טובה עבורם. אבל היו ילדים ששמתי לב שכאילו בגלל שאין חיבור חברתי. לדוגמה היו שתי ילדות מקדימה, שאפילו לא ניסו, זאת אומרת. לקחו את זה בפן חברתי כזה, אולי הן לא כל כך חברות, אבל הן כאילו אפילו לא ניסו לעשות את זה. הן לא השתמשו במה שביקשתי. כל אחת כזה כתבה לבד, אז אני חושבת שיש קשר מאוד גדול. האינטראקציה, מן הסתם, אחד עם השנייה"**.

כאשר המורות שיתפו את התלמידים והתלמידות בהחלטות לגבי הרכב הזוגות, התקבלו תגובות מגוונות, מה שמעיד על המורכבות בבחירת הזוגות בהקשר של עבודה שיתופית. למשל, היו שאמרו בדיונים בכיתה ובראיונות כי לעיתים קרובות עבודה עם חברים קרובים עלולה דווקא להוביל לחוסר מיקוד במשימה.

כל אלו מדגימים את הפרדוקס בין קידום הוגנות מגדרית לבין שמירה על חופש הבחירה של התלמידים והתלמידות. האם להתערב ולשבור את האחידות המגדרית של זוגות המתגבשים באופן 'טבעי', או שמא לאפשר לתלמידים ותלמידות לבחור בעצמם ובכך לתמוך בחופש הבחירה שלהם, אף על פי שבחירות אלו עלולות להיות מושפעות מהטיות חברתיות וסטריאוטיפים מגדריים? דיון זה משקף את הצורך של המורות להיות מודעות וקשובות לדינמיקות המגדריות בכיתה ולשקול בזהירות את החלטותיהן. זהו אתגר מורכב הדורש רגישות וגמישות, כדי להגיע לאיזון בין שיקולים שונים ולקדם עבודה שיתופית הוגנת ומכבדת, המאפשרת לכל תלמיד ותלמידה לפתח מיומנויות חשובות תוך כיבוד הרגישויות המגדריות והחברתיות השונות.

2.2.13.4 יישום הוגנות בעבודה הזוגית והקבוצתית

היישום של הוגנות בהשתתפות במהלך העבודה הזוגית או הקבוצתית בכיתה מציב אתגרים בפני המורה, המבקשת להבטיח שהתוצר הזוגי או הקבוצתי ישקף את תרומתם של כל

המשתתפים. כיצד נוכל לוודא שכל תלמיד ותלמידה משתתפים באופן אקטיבי ומשמיעים את קולם בעבודה בזוגות או בקבוצות? טוני ביטאה את האתגר הזה בשאלה: **"איך את מוודאת שזו באמת עבודה זוגית?"**

אתגר זה משקף את המתח בין הצורך לאפשר חוויית למידה עצמאית לבין הצורך לוודא שתהליך הלמידה מתבצע בצורה הוגנת ומשותפת. בהקשר זה, ניכרת החשיבות של תפקיד המורה גם במהלך העבודה השיתופית. המורות שהתנסו בפרקטיקה נדרשו להיות קשובות ולהגיב לדינמיקות הזוגיות והקבוצתיות שהתפתחו במהלך העבודה, תוך כדי שהן מנסות לזהות מצבים שבהם תלמידים או תלמידות נוטשים את השיח או לא מוצאים את מקומם בדיון. המורות ניסו להתמודד עם אתגר זה באמצעות מעבר בין הזוגות, הקשבה לשיח המתנהל, שאילת שאלות המעודדות שיתוף והתערבויות עדינות בשיח, תוך שמירה על איזון בין עצמאות התלמידים והתלמידות לבין הכוונה ותמיכה מצידה, כדי להבטיח שהתרומה ושיתוף הפעולה יהיו מיטביים ומאוזנים.

לסיכום, האתגר של יישום הוגנות בעבודה בזוגות או בקבוצות דורש מחויבות מהמורה להיות פעילה ומעורבת בתהליך, עירנות לדינמיקות בכיתה והתמודדות בזמן אמת עם אתגרים שעולים באמצעות שימוש בשאלות מובילות, נוכחות פיזית והכוונה מותאמת. כל אלה נועדו לאפשר לכל תלמיד ותלמידה להשמיע את קולם ולתרום לתהליך הלמידה הקבוצתי, תוך שמירה על עקרונות ההוגנות.

2.2.13.5. שיתוף במליאה (לאחר ההשהיה) באופן המקדם הוגנות והשתתפות רחבה

אחד האתגרים הנוגעים ליישום שלב השיתוף במליאה, הוא כיצד לבצע את השיתוף באופן שמקדם הוגנות והשתתפות רחבה, מתוך מודעות לסכנה של חיזוק דינמיקות קיימות שבהן תלמידים ותלמידות דומיננטיים בעבודה זוגית או קבוצתית לרוב ימשיכו לעשות כן גם בדיון. יולי הביעה חשש כי **"עדיין ישתתפו תמיד התלמידים החזקים"**, מה שהעלה את הצורך למצוא דרכים לאפשר הבעת קולות נוספים. לדוגמה, באחד השיעורים שבו ליטל השתמשה בלוח האישי לצורך השהיה, אחת התלמידות סירבה להשתתף ובתגובה ליטל חטפה מידיה את הלוח. האירוע לווה בצחוק לצד אי-נעימות, ובהמשך התלמידה המשיכה להשתתף בדיון מיוזמתה. כשצפתה באירוע, ליטל תיארה שחשה חרטה בעקבות האופן שבו פעלה:

"קשה לה, בדיוק כי היא לא בדרך כלל נגיד בכתיבת טיעונית היא בקושי תעשה אולי תכתוב את הטענה עצמה ותחכה שמישהו אחר ירשום, סתם ימלא. ואני אומרת כאילו היא, זה סופר חשוב, סופר חשוב לי שהיא תדבר. אז כן ניסיתי לדרבן אותה, אבל עוד פעם, היום כשאני רואה את זה כאילו הייתי עושה את זה קצת אחרת. אבל יכול להיות שאם הייתי שותקת לה באותו רגע, היא לא הייתה ממשיכה להשתתף כל השיעור".

המורות נתקלו גם באתגר של תכנון הזמן בתהליך הלמידה, כדי לקיים השהיה מועילה ושיתוף פעיל ומשמעותי במליאה, בין שמדובר בשיתוף דעותיהם האישיות או בשיתוף בתובנות שעלו בדיון הזוגי. הן גילו כי כאשר התלמידים והתלמידות מודעים מראש לשיתוף הצפוי במליאה ומתכוננים לקראתו כבר במהלך העבודה הזוגית, נוצרת הזדמנות להשתתפות של תלמידים ותלמידות שבדרך כלל מהססים להשתתף בדיונים הכיתתיים "הרגילים". כדי לקדם זאת, נדרשת מודעות לדרך שבה המורה מבנה את שלב השיתוף וכן פיתוח אסטרטגיות לעידוד תגובות מתלמידים ותלמידות שקטים יותר. תכנון הזמן בשיעור צריך להיות גמיש ולהתיר מרחב לשיתופים אורגניים, אשר יכולים לפתח אינטראקציה עשירה ומשמעותית בין התלמידים והתלמידות.

בכך המורה יכולה ליצור סביבה תומכת המעודדת את כולם לשתף פעולה ולתרום לדיון, תוך שהיא מקפידה לא להעדיף את הקולות "המוכרים", אלא מחפשת אחר דרכים להפוך את השיתוף לחוויה משמעותית לכל תלמיד ותלמידה, ללא תלות ברמת הביטחון העצמי או בנטייה ה"טבעית" שלהם להשתתף בדיונים או להימנע מכך.

2.2.13.6. תגובת התלמידים והתלמידות לשינוי מבנה השיח

ההתערבות במבנה השיח ערערה את יחסי הכוחות בכל הנוגע להשתתפות בכיתה והובילה לתגובות מצד התלמידים והתלמידות. כאשר המורה החליטה לשנות את דינמיקת השיח, היא הפרה במידת מה את יחסי הכוח הקיימים. תלמידים ותלמידות המורגלים להיות דומיננטים בדיון לעיתים חשו כי ההזדמנות שלהם לבטא את עצמם נפגעת, כפי ששירלי תיארה: **"הילדים שמדברים הרבה אמרו שהיה פחות מוצלח"**. ואולם שינוי זה עשוי לתת הזדמנויות למי שאינו נוהג להשתתף לקחת חלק בדיאלוג הכיתתי.

לכן חשוב לשקול מתי ואיך לקיים שיח רפלקטיבי ביחס לשימוש בפרקטיקה, כדי להבין את השפעותיה על יחסי הכוח ולהקשיב לתחושות של התלמידים והתלמידות. שיח זה יכול לאפשר לתלמידים ותלמידות לבטא את חוויותיהם ולשקף כיצד הם חווים את ההתנסות בה, מה שיכול לתרום להבנה משותפת לגבי הדרך הטובה ביותר להתקדם.

2.2.14. סיכום – מעבר להשהיה: הכרה ומענה לדילמות מגדריות

היישום של פרקטיקות ההשהיה בכיתה העלה תובנות והזדמנויות חשובות בראייה מגדרית, הן עבור התלמידים והתלמידות והן עבור המורות. הפרקטיקה תרמה לאתגור הטיות מגדריות ולהרחבת ההשתתפות בכיתה. הפרקטיקה מאפשרת גמישות והתאמה לצרכים ולסגנונות הלמידה השונים בכיתה ולמטרות ההוראה והעדפותיה של המורה, והמורות מצאו דרכים ליישמה באופן חלקי או מלא, בהתאם למטרות השיעור ולתגובות מצד התלמידים והתלמידות. השימוש בהקצאת זמן למחשבה אישית, לכתיבה או לעבודה בזוגות או בקבוצות, במטרה להעמיק את החשיבה ולהעשיר את הדיון, יצר מעבר הדרגתי בין אני עם עצמי, לבין שיח אינטימי בזוג או בקבוצה, ולבסוף לכיתה כולה. השימוש בפרקטיקה העניק הזדמנות להשתתף גם לתלמידים ותלמידות שקטים יותר או כאלה שנרתעים מאקלים תחרותי או זקוקים לזמן עיבוד ממושך יותר. נוסף על כך, השימוש בלוח האישי סייע לתלמידים ולתלמידות להתגבר על ביישנות וחרדה ולהשתתף באופן פעיל יותר, צמצם את ההתמקדות באסתטיקה של הכתיבה ושימש "חפץ מעבר" להעצמת הביטוי האישי וההשתתפות. פרקטיקות ההשהיה תומכות ביצירת סביבת למידה שוויונית ותומכת, מעניקות מקום לקולות השונים בכיתה ומסייעות לכל תלמיד ותלמידה להרגיש חלק מתהליך הלמידה. הן מעודדות רפלקסיביות, מחשבה עצמאית ומקדמות יכולת להתמודד עם נושאים מורכבים ולהביע עמדות באופן מנומק. השימוש בפרקטיקה זו תומך בקידום דיאלוג כיתתי מעמיק ומובנה יותר, תוך חיזוק המעורבות של כל התלמידים והתלמידות בתהליכי הלמידה והדיון.

עם זאת, היישום של פרקטיקות ההשהיה מעלה גם אתגרים ודילמות. אחת הדילמות נוגעת לישימות הכלי ולזמן הנדרש ליישומו, מאחר שנדרש תכנון מקדים והתאמה לדינמיקה של השיעור.

המורות סיפרו על אתגרים בשילוב הפרקטיקה באופן קבוע בשל הצורך להתאימה למטרות השיעור. אתגר נוסף שהתגלה הוא הצורך לבחור נכונה את המשימות או השאלות שבהן הכלי תורם לשיח הכיתתי ולתהליך הלמידה.

קונפליקט נוסף ביחס לשימוש בפרקטיקה נוגע לשאלת הבחירה החופשית אל מול הרצון לצמצם את ההטיות המגדריות בשיח הכיתתי. המורות שאלו את עצמן: האם ובאיזו מידה, עליהן לאפשר לתלמידים ותלמידות בחירה בחלוקה לזוגות? בחירת עצמאית של הזוגות מושפעת פעמים רבות מהטיות מגדריות שאנו מבקשים להתמודד עימן, ומנגד צמצום הבחירה פוגע בעיקרון הבחירה החופשית שלהם. המורות הדגישו כי ניהול שיח רפלקטיבי עם התלמידים והתלמידות על הבחירות הללו והדגשת החשיבות שבעבודה המגוונת והוגנת יכול להפחית את החששות בקרב כל הצדדים. השיתוף במליאה לאחר פרקטיקת ההשהיה מציג גם הוא אתגרים, בעיקר בנוגע לניהול יעיל של זמן השיעור והבטחת השתתפות רחבה ומשמעותית ללא חזרה לדפוסי השיח השכיחים. המורות הציגו מגוון דרכים להבטיח שכל תלמיד ותלמידה יוכלו להביע את עצמם תוך שמירה על איזון בין הזמן המוקצב לפעילות ההשהיה לבין השיתוף הכולל במליאה.

הדילמות והאתגרים שמתעוררים מהיישום של פרקטיקות ההשהיה מדגישים את הצורך לפעול מתוך מודעות ובגמישות רבה. דרושה התאמה למגוון הצרכים של התלמידים ובתלמידות, לדינמיקה הכיתתית ולאתגרים המתעוררים במהלך הלמידה, תוך שמירה על עקרונות ההוגנות בכיתה.

2.3. שימוש במהלכי שיח וחקרי מקרה למתן משוב הוגן

2.3.3. רציונל הכלי

משוב בכיתה הוא מידע שמספק המורה לתלמיד או לכיתה כולה בתגובה להתנהגות או אמירה. כלי זה מתמקד במשוב דבור הניתן לתלמיד על ידי המורה בפומבי, המכונה בספרות גם בשם "המהלך השלישי" בדפוס הימ"מ (מורה יוזמת–תלמיד מגיב–מורה ממשבת). המשוב הוא מרכיב מרכזי בתהליך הלמידה ולו תפקיד מכריע בעיצוב ההבנה, המוטיבציה והתפיסה העצמית של התלמידים ונתלמידות (Hattie & Timperley, 2007). עם זאת, כאשר בוחנים אותו מבעד לפריזמה של מגדר, משוב מצד המורים והמורות חושף לעיתים קרובות הטיות מגדריות, הבאות לידי ביטוי בתדירות, בסוג ובאיכות המשוב הניתן לתלמידים ולתלמידות, ולכך השלכות משמעותיות על תלמידים ותלמידות כאחד.

קוגניטיבי

מחקרי שיח כיתתי מצאו הבדלים מגדריים בתדירות, בסוג ובאיכות המשוב הניתן לתלמידים ולתלמידות. נמצא כי בנים מקבלים משוב לעיתים קרובות יותר, בייחוד בתחומי לימוד הנתפסים באופן סטריאוטיפי "גבריים", כגון מתמטיקה ומדעים. תופעה זו עשויה לנבוע מדינמיקה בכיתה שבה בנים, עקב השתתפות פעילה או התנהגויות מפריעות, מעוררים תגובות תכופות יותר מהמורים והמורות (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006; Younger, Warrington, & Williams, 1999). יתרה מכך, המשוב שהם מקבלים הוא בעל אופי מפורט ובונה יותר, בדמוי שאלות מאתגרות יותר המאפשרות להם הזדמנויות גדולות יותר ללמידה מורחבת (Orner & Netz, 2021; Sadker et al., 1991). לעומת זאת, בנות נוטות לקבל משוב המאופיין בשבחים, שאומנם יכולים לעודד, אך עשויים להיות חסרים את הספציפיות הדרושה להתקדמות בלמידה (DewcK, 2008).

רגשי

הטיה מגדרית נוספת הנוגעת למשוב קשורה לתפיסות ולעמדות המושרשות של מורים ומורות ביחס למיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) בכיתה, המבטאות ציפיות מגדריות שונות מבנים ומבנות. בהתאם לנורמות חברתיות המקשרות לעיתים קרובות נשים עם יכולת ביטוי והבנה רגשית, נמצאו הבדלים בתגובות הנמסרות לתלמידים ותלמידות באמצעות שאלות מנחות או עידוד המתייחסים לביטוי רגשי (Evans, 2017). לעיתים קרובות בנות מוצאות את עצמן מוזמנות לבטא ולנתח את רגשותיהן, ואילו בנים מקבלים בדרך כלל יותר לגיטימציה כאשר הם מתחמקים משיח כזה. טיפול דיפרנציאלי זה מתגלה כאשר מביאים בחשבון ששאלות המעוררות שיח רגשי נוטות להיות מופנות יותר כלפי בנות מאשר בנים (משרד החינוך, 2013). מגמה זו נשענת על ההנחה הסמויה שלבנות יש יכולת מוגברת להבין ולעבד מצבים רגשיים מורכבים (Brody & Hall, 2008). לעומת זאת, בנים עשויים לקבל משוב רגשי בסיסי יותר, ובכך להנציח את הסטריאוטיפ שלהם כמי שניחנו ביכולות רגשיות מצומצמות יותר.

אף שגם מורות וגם מורים מאמינים במידה רבה בכושר ההבעה הרגשי של בנים, עדויות מראות שבפועל לבנים ניתנות פחות הזדמנויות לתרגל כישורים אלה. לעיתים קרובות בנים יקבלו רמזים עדינים המחזקים תפיסות של גבריות הגמונית. רמזים אלה עשויים להתבטא בדרכים שונות, החל מדיכוי גילויים רגשיים ועד טיפוח ציפייה לחוסן או קשיחות אצל בנים (Hall et al., 2004;

Walkerdine, 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, ואלו יכולות להגביל את כלל התלמידים והתלמידות בביטויים התקשורתיים שלהם (Evans, 2017).

משמעת

מחקרים מלמדים כי ישנן הטיות מגדריות באופן שבו מורים ומורות מגיבים לאירועי משמעת של תלמידים ותלמידות (Jones & Dindia, 2004). כך למשל נמצא כי בנים מועדים יותר לסנקציות הרחקה והשעיה לעומת בנות (Wallace et al., 2008). כמו כן, מורים ומורות נוקטים לעיתים קרובות תגובה תקיפה יותר כלפי בנים כדי להעביר מסר של השלכות מיידיות שיש למעשיהם, ואילו במקרה של בנות, לעיתים קרובות, מופעלת גישה רכה יותר וניתנת להן הזדמנות לתקן את ההתנהגות החורגת מהנורמות. ההנחה המובלעת היא כי ישנה ציפייה מבנים להיות קשוחים יותר ולספוג ענישה תקיפה יותר מבנות, אשר יגיבו ככל הנראה ברגשנות (Erdena & Wolfgang, 2004). מחקרי שיח כיתתי הדגימו כיצד מורים ומורות משתמשים במונחי הפנייה "בנים" ו"בנות" באופנים שונים במהלך אירועים משמעת. נמצא שמונח הפנייה "בנים" שכיח יותר ממונח הפנייה "בנות", וכי כל אותן פניות שהכילו את מונח הפנייה "בנים" שימשו כתוכחות להתנהגות בלתי הולמת. אומנם פנייה לקבוצת תלמידים בתוכחה במקום ליחיד מאפשרת למורה להפוך את התוכחה לפחות מאיימת ומביכה, אך שימוש בתוכחות הכוללות את המונח "בנים" וחוסר שימוש במונח "בנות", תורם לבניית הקטגוריות המגדריות באינטראקציה בכיתה ומאפשר לנמענים להסיק מסקנות לגבי המאפיינים של כל קבוצה מגדרית (Taino, 2011).

מחקר שנעשה לאחרונה בישראל הציג הבדלי מגדר נוספים באופני הפנייה של המורה לתלמידים ולתלמידות במהלך אירועי משמעת. תוצאות המחקר הראו כי כינויים ושמות חיבה משמשים בעיקר להשלטת משמעת ולא לביצוע פעולות בעלות משמעות חיובית (למשל "חמודי, אתה מפריע"). אומנם כינויים אלו עשויים לרכך את פעולת המשמעת, אך השימוש בהם משקף פעמים רבות כעס ואף זעם. אף שמרבית הכינויים ושמות החיבה בניהול אירועי משמעת הופנו אל בנים, הם טופלו בדרך כלל ברכות ובסלחנות, לעומת הבנות, שזכו לעיתים קרובות ליחס קשוח ופחות סלחני. במרבית המקרים, המורות התייחסו לבנים כאל "פרויקט" שצריך לטפל בו בזהירות כדי לא להרגיז אותם. עם בנות, לעומת זאת, הייתה נוקשות רבה יותר בשימוש במונחי פנייה לניהול משמעת, בעוד שמונחי פנייה מרוככים נשמרו בעיקר לעידוד השתתפותן בשיח. טיפול מובחן מגדרי זה עשוי לחזק התנהגויות לא רצויות אצל הבנים ואת ההתנהגות הממושמעת ממילא של הבנות (אורנר ונץ, בתהליך).

הובלת דיונים בכיתה היא מיומנות מורכבת מאוד. המורה נדרשת להתמודד בכל רגע ורגע עם סיטואציות, רגשות וצרכים רבים ומגוונים. מציאות זו עשויה להוביל לדיונים לא ממוקדים ולא יעילים או פוריים ללמידה. אחד מכלי העבודה המרכזיים והאפקטיביים ביותר שפותחו לטיוב דיונים בכיתה הוא סדרה של מהלכי שיח הניתנים ליישום בדיונים ובקבוצות גיל שונות (Michaels & O'Connor, 2012). החשיבות של מהלכי השיח אינה נוגעת רק למיקוד הדיון, כי אם ליכולת לעצב את נורמות השיח. מהלכי שיח שונים שפותחו בארצות הברית בתוכנית בשם "שיח אחראי" (accountable talk) תומכים ביעדים מרכזיים של דיאלוג לימודי פורה: תלמידים ותלמידות משתפים, מרחיבים ומבהירים את חשיבתם; מקשיבים היטב זה לדברי זה; מעמיקים את חשיבתם; חושבים עם אחרים. לכל יעד שכזה, מוצעים מהלכי שיח שניתן לשלבם באופן יזום במהלך דיונים. ייתכן שבשלבים ראשונים של אימוץ מהלכי השיח המורה תרגיש שהשימוש בהם מלאכותי. אך

הניסיון מראה שעם הזמן המורה "הופכת אותם לשלה" – והם הופכים יותר ויותר טבעיים לה.

בשל ההטיות שהובאו מעלה ביחס למתן משוב, הכלי שפותח מציע שלוש מטרות נוספות המתמקדות בקידום משוב הוגן מבחינה מגדרית ומהלכי שיח שיכולים לתמוך בקידום מטרות אלו.

2.3.4. תיאור הכלי

הכלי שפותח כולל סדרה של מהלכי שיח בצירוף סיפורי מקרה העוסקים בהטיות מגדריות במתן משוב בניהול אירועי משמעת ובקיום שיח רגשי וקוגניטיבי. סיפורי המקרה משמשים מצע להתבוננות עצמית ביקורתית של המורות על האופן שבו הן מגיבות לבנים ולבנות באינטראקציות השונות בשיח הכיתתי.

2.3.5. שלבי הפיתוח

הכלים שפותחו כדי לקדם משוב הוגן החלו כהצעה למהלכי שיח שמטרתם לאתגר את ההטיות במשוב שהופיעו במחקרים קודמים. לדוגמה, אחד היעדים של מהלכי השיח היה לתת יותר הזדמנויות לבנים להשתתף בשיח רגשי ולהביע רגשות, ובהתאם הוצעו מגוון מהלכי שיח כגון "איך זה גרם לך להרגיש?", "מה את/ה מרגיש/ה?", "את/ה יכול/ה להסביר מה היה קשה או מה היה מתסכל בתרגיל הזה?", "תאר/י במילים שלך מה אומרת ההבעה על הפנים שלך?", "אני רוצה לבדוק אם הבנתי אותך נכון, את/ה אומר/ת שהרגשת מבוכה?" ועוד.

בהמשך תהליך הפיתוח ובעקבות ההתנסויות של המורות, נכתבו סיפורי מקרה שעוסקים בהטיות השונות של המשוב. סיפורי המקרה נכתבו במסגרת תהליכי חקר הפרקטיקה בשיתוף המורה, המנחה והחוקרת, שבהם השלוש צפו בשיעור מוקלט של המורה בכיתתה וניתחו יחד את האירוע.

סיפור מקרה אחד מדגים כיצד המורה מתייחסת באופן שונה לבנים ולבנות באירוע משמעת. לסיפור צורפו שאלות לניתוח והצעה לפעולה עבור מורות שרוצות להתנסות בקידום משוב הוגן – לבחור שני תלמידים ותלמידות שבהם תרצה להתמקד בהתנסות כדי לבחון את התנהלותה עיצן. לאחר מכן מובאות הצעות למהלכי שיח שבהם תוכל להיעזר, למשל: הצעה לצאת להתאוורר באופן שוויוני לבנות ולבנים כאשר הם מפריעים לשיח בכיתה: "אם את/ה צריכ/ה, את/ה יכול/ה לצאת לכמה דקות?, ושאלות רפלקטיביות למורה: "האם היית אומרת אותו הדבר גם לבת?", "האם היית אומרת אותו דבר גם לבן?".

2.3.6. תובנות והזדמנויות בעקבות יישום הכלים של מהלכי שיח וחקרי מקרה לצמצום הטיות במשוב בכיתה

2.3.6.1. הגברת המודעות של המורות להטיות מגדריות במשוב

בתחילת התהליך, לא כל המורות הכירו, הזדהו או הסכימו עם קיומן של הטיות מגדריות במשוב, כפי שעולה מהתגובות השונות. כך למשל, הגיבה יונית במפגש הראשון:

יונית: מה, גם על משוב יש לנו מגדר?
יולי: ברור.
יונית: אני לא מודעת לזה בכלל.
יולי: אני רוצה לתת לך.
יונית: וואי אני הולכת ללמוד על עצמי ועל השטויות שלי פה הרבה {צוחקת}.
יולי: אני חייבת לתת לך רגע דוגמה על משוב לא חיובי, קרה לי שאני תפסתי את עצמי.
יונית: במגדרי?
יולי: אני כן, אני ברור, אני יצאתי עם הכיתה שלי, בזמן הקורונה היינו עושים הפסקות בחוץ. יצאנו ואחת הילדות, אבישג, היו לה קלפי פוקימון, ואלעד, ילד אחר, בא, חטף לה את הקלפים התחיל לרוץ. אני לא הייתי בדיוק שם, הייתי עם ילדים אחרים. ואז מה שקרה זה שהוא לא הסכים להחזיר לה [...] היא נעמדה מולו, תפסה את הקלפים, הורידה לו סטירה כואבת. עוד שנייה הוציאה לו כמה שיניים מהפה. ואז הוא בא אליי כולו בוכה {מחקה אותו}. 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.
יונית: אה, לא לזה, אני התכוונתי, אני התכוונתי שאולי במילים.
יולי: כן ברור, את עדינה ונעימה, נעים שאת בכיתה תמיד אומרים את זה לבנות, את נעימה, את עדינה.
יונית: טוב, אני הולכת לגלות על עצמי.
רונית: תפתחי את ה'ממני אליך'.
ויקה: מסודרת ומאורגנת.
יונית: חוסר מודעות עצמית יש לי פה טוטאלי.

השיחה בין יונית ויולי חושפת את המורכבות שבמודעות להטיות מגדריות בהקשרים חינוכיים. דרך דוגמה אישית שמתארת תגובה לאירוע אלימות בין תלמיד ותלמידה, יולי מעלה שאלות על תגובות שונות לאירועי אלימות בהתאם למגדר. היא מציינת שהיא נוטה להיות סלחנית יותר כלפי בנות שמתבטאות באלימות מאשר כלפי בנים, מה שמעלה שאלות על הכללות מגדריות והטיות. השיח חושף את הצורך במודעות עצמית גבוהה יותר בנוגע לאופן שבו נתפסות ומטופלות סיטואציות שכאלה, ואת החשיבות של פיתוח כלים להתמודדות עם הקשיים האלה באופן שמכבד ומאזן בין המגדרים. לדבריה של יולי: "זה הדבר, איך שאנחנו מגיבות, איך שהם מגיבים אחד לשנייה... זה הרובד העמוק".

כך שיתפה טוני את התחושות שלה מהמפגש הראשון עם ההטיות:
"אני כן נהנית לקרוא את הכאילו, את המחקרים, את התיאוריה. לא הכול היה לי ברור, מובן, כאילו העניין הזה של הדברים שאני רואה אצלי בכיתה והופיעו גם שם, היה לי מאוד קל לקבל אותם. זאת אומרת שלבנים יותר קשה לדבר על רגשות ושנכון היה גם את האחד של כאילו שבנים משתתפים בכיתה יותר מבנות. אז באמת מאחר ואצלי בכיתה זה סופר מור..,

אני ממש מרגישה את זה, אז היה לי מאוד קל להגיד. נכון, נכון זה כנראה קורה בכל מקום. הנקודה השלישית, של המשמעת, אז את האמת אני אומרת כאילו אני חושבת שאני עוד מגלה את עצמי איפה אני, איפה הגבולות שלי ואיפה, ואיך אני מגיבה לענייני משמעת, כאילו אחד הדברים שאני לא יודעת אם יולי אוהבת את זה או לא אוהבת את זה, אבל כל פעם שהיא נוזפת אני מבקשת פשוט לעמוד ולשמוע. כי לי זה עוזר, לשמוע איך, באיזה מילים היא מדברת, כי לי עוד אין שפה כזאת כי אני באמת סופר חדשה וסופר לא מרגישה מקצועית. בשום צורה שהיא".

לאחר תהליך של התנסות והתבוננות רפלקטיבית, ניכר שהמודעות להטיות ולחשיבות העיסוק בהן גברו. כפי שניתן לראות בשיח שהתקיים במפגש צוות בבית הספר הירדן:

שירלי: **באמת דברים מאוד חשובים, יחד עם זאת זה לא רק תלוי באיזו השתתפות או במי משתתף, בכמה בנים משתתפים או בכמה בנות, אלא זה גם חשוב האיכות של ההשתתפות. זאת אומרת, צריך, ואמרת לי שבאמת דיברתם על זה, שההשתתפות צריכה להיות גם, אם אני פונה לבנים, והם עונים לי תשובות מאוד מצומצמות, או מגיבים לאחרים, או מתפרצים, התשובה צריכה להיות גם מגדרית. זאת אומרת, כן לנסות, לאלץ את כולם לחשוב בצורה של הפעלת רגשות, של מחשבה, כי אם אנחנו אומרים שזה מה ש... 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.**

[...]

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

שירלי: **כן, למה אנחנו מרגישות שאנחנו צריכות לעדן את זה כשזה פוגע בבן, מה פגענו להם בגבריות? למה? גם אני עושה את זה.**

אביב (חוקרת): **למה?**

שירלי: **לא יודעת, כדי שהם יסכימו, 'יותמי 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.**

אווה: **למה? אני לא פוגשת את זה.**

שירלי: **אני פוגשת את זה, אני לא יודעת למה, אני מנסה לחשוב אולי כדי למנוע זה... שיסכים מראש.**

המודעות בקרב המורות התחדדה במיוחד לאחר שיתוף סיפורי מקרה שנכתבו על בסיס ההתנסויות. אלו סייעו לחדד את המודעות ליחס הלא שוויוני הרווח ולרתימת מורות נוספות להתנסות בפרקטיקות. להלן מובאת שיחה בין המורות במפגש הצוות שבו הוצג סיפור המקרה

שנכתב על אירוע בכיתתה של ויקה. כך החלה השיחה בסיום הקראת סיפור המקרה:

ליטל: **זה נכון, זה קטע זה מטורף זה באמת ככה, כי לבנים יש את המקום הזה של לצאת ולהירגע אני...** {יצאה לרגע מהחדר}

ויקה: **במפגש הקודם, לא, אני אומרת. כשישבנו ביחד את היית איתי בקבוצה, דיברנו על איך**

אנחנו מגיבים שונה או לא שונה וכו'. ואני זוכרת שאני אמרתי, נראה לי שאני מגיבה לפי המקרה, לא נראה לי שאני אומרת משהו אחד לבנים, אני ומשהו אחד הבנות לא נראה לי. לא נראה לי, לא נראה לי, ואני רוצה להגיד לכם שאני ראיתי, מה שכתוב פה זה אצלי זה בכיתה שלי.
אווה: **אה, חשבתי זה אצלי.**
ויקה: **אני רוצה להגיד לך שעד שלא צפיתי בווידאו וראיתי את זה אני לא הבנתי כמה זה באמת. כאילו אני באמת עשיתי כאילו את ההבדלה בין איך שהגבתי אליהם.**
{ליטל נכנסה לחדר}
ויקה: **זה אצלי** (אומרת לליטל).
ליטל: **נו בסדר, זה גם אצלך, הגיוני כפרה, אנחנו יודעים את זה נשמה, ראית הכיתות שלנו תואמות.**
ויקה: **וזה באמת כאילו. זהו. זה באמת העלה מה זה למודעות דברים שלא חשבתי שהיה כאילו שהם קיימים.**
[...]
ליטל: **אבל אני כאילו אומרת, הבנים כשהם מפריעים, זה מחרב שיעור. וזה ההבנה. הבנות הן מפטפטות, הן מדברות כאילו, וזו סיטואציה שפשוט קיימת לא יודעת המון, המון. עכשיו, ברגע שהבן מפריע זה לא שהוא יושב, או פטפט עם החבר. הוא יקום לחבר, הוא ייקח את הדברים של החבר, הוא פתאום יחליט שהוא משחק עם העיפרון ככה. וזה כאילו מחרב שיעור. בנות, אני לא יודעת להגיד את זה, כאילו להסביר למה זה קורה, אבל בנות כאילו יותר עדינות בהפרעות שלהן. ופה את רוצה להוציא את הבעיה רגע חוצה, שהוא יירגע או שיהיה קצת שקט בכיתה, ואז להצליח לנהל את השיעור. אז אני חושבת שכאילו לא משנה באיזושהי דרך, אני אנסה, כאילו אני לא אצליח לשנות את זה מגדרית כמורה.**

הדיון בין המורות מציג את ההזדהות שחשו עם המקרה המתואר, כאשר כל אחת מהן חשבה שהסיפור נכתב עליה. ויקה מדגישה את חשיבות הצפייה בהקלטת השיעור, אשר עזרה לה להבין את ההבדלים בתגובותיה לתלמידים ולתלמידות. התהליך הזה חידד את המודעות לאי-שוויון הקיים והוביל לשיתוף פעולה רחב יותר בין המורות כדי לחקור ולהתמודד עם הטיות כאלה. בהמשך הדגישה ויקה את החשיבות בכתיבת סיפורי המקרה והחשיפה שלהם למורות אחרות:

"אף אחד לא רוצה לחשוב על עצמו שהוא מתנהל בצורה שונה, קשה להכיר בכך".
"אני חושבת שזה משהו שבא מהשטח, כמורות יותר קל לך להתמודד איתו. כי אתה מתישהו במהלך הקריירה שלך, חווית משהו דומה. ואז זה יותר קל. גם להגיד, איך אני הייתי, מה, איך אני הגבתי, או איך אני חושב שהייתי מגיב. זה יותר, יותר קל, אחרי זה יכולים לבוא מחקרים וכאילו וכו'".

ויקה משווה בדבריה את הכלי שבמרכזו סיפור מקרה שמבוסס על אירוע שהתרחש בשטח לעומת מחקרים שמציגים תמונה רחבה וכללית יותר. עולה מדבריה שהצגת ממצאים ממחקרים עשויה להיות מרוחקת וזרה ואילו סיפורי מקרה בכוחם לייצר הזדהות וחשיבה רפלקטיבית בקרב מורים ומורות.

2.3.6.2. חשיבות הצפייה הרפלקטיבית של המורות בדפוסי ההוראה שלהן

אף שההתבוננות העצמית עוררה לעיתים אי-נוחות בקרב המורות, אין ספק שהיא סייעה לזהות ולהעלות למודעות היבטים שונים בהוראה שאחרת היו מתפספסים ובכך סיפקה תובנות חשובות. המקרה המתואר בהמשך, של המורה ויקה, מדגים זאת בדיוק.

בדיון בכיתתה התלמידים יותם ואלון, שישבו בשורה האחרונה, לא הפסיקו לדבר ביניהם. ויקה פנתה לאלון והציעה לו: **"אלון, אם אתה צריך תצא, תחזור, אני לא מעירה"**. שניות לאחר מכן, ספיר ונוי, שישבו בשולחן הסמוך, ניצלו את הרגע לשיחה וצחקוקים ביניהן. בתגובה ויקה פנתה אליהן בטון נוקשה ואמרה: **"אנחנו לא מפטפטים, במקרה הזה לא מפטפטות, נקודה!"**. בעקבות הצפייה הגיבה ויקה: **"מה עשיתי פה? גם לשון נקבה וגם השתמשתי במה שכתבנו, בזה, בהכללה"**.

כשנשאלה מה דעתה לגבי ההבדל בין התגובות השיבה:
ויקה: **לא יודעת זו נקודה למחשבה, לגמרי נקודה לגמרי למחשבה.**
דקלה (מנחה): **אבל באמת זה מעניין איך סט התשובות הנשלפות הוא אחר.**
ויקה: **זה נכון, כשאת מאירה את זה עכשיו זה משהו שאני אשים אליו לב. כן, אני שמחה שהשתמשתי בלשון מכלילה. כן אני שמחה שפניתי בלשון נקבה זה אומר שאני לוקחת דברים כאילו, זה אומר שהם מתחילים להיות מוטמעים, אז זה מגניב לי, באמת אני שמחה.** [...] **אני עכשיו לומדת תוך כדי שאני רואה, אני רואה שאני מגיבה שכמו שאמרתן, כנראה אני מגיבה באופן שונה** [...] **ואוו אני לא חשבתי שאני מגיבה באופן שונה, אני חשבתי שאני מגיבה פר ילד או פר ילדה, לא פר מגדר.**

בהמשך המפגש דנו בשימוש בפרקטיקה של "יציאה לאוורור" בתגובה לתלמידים ותלמידות שמפטפטים:
ויקה: **אצלי הבנות לא מתאווררות, הן לא מבקשות גם, הן אפילו לא מבקשות.**
אביב (חוקרת): **אבל גם לא מציעים להן את זה.**
ויקה: **אני לא מציעה לבנים להתאוורר, כאילו חוץ מ... ממנו. כן? אני מציעה להם להתאוורר?**

באותו המפגש, לאחר שליטל צפתה לראשונה בעצמה, היא תיארה שחשה חרטה בשל האופן שבו פעלה מול תלמידה:
תדעי לך שאכלתי את הלב על טליה, על הקטע עם טליה שלקחתי לה את הדף, זה כי רצ..., כל כך רציתי שהיא תדבר, אבל אז אמרתי לעצמי יואו ממש באגרסיביות לקחתי לה [...] **זאת ילדה סופר חלשה** [...] **אז כשהיא מדברת וכשהיא לוקחת איזשהו חלק, אני ישר מנסה לדחוף אותה, להביע ופה היא לא רצתה להראות את התשובה לא רצתה, ורציתי לראות מה היא כתבה על הלוח. והיא לא הסכימה להראות ולקחתי את הלוח 'אני אראה רק אני רואה' לא משנה, אבל בסדר לומדים מזה.**

על אף התחושה הקשה, השיח המשותף עם המורות סייע לה לגלות סלחנות כלפי עצמה. ויקה למשל העירה כי ליטל מחמירה עם עצמה, וכי ניתן לראות את המשחקיות בהתנהגותה, את המשוב החיובי שלבסוף גרם לאותה תלמידה להשתתף. בעקבות השיח בצוות עלו רעיונות לדרכים נוספות שבהן ליטל יכלה לפעול, כמו לבקש מטליה לזכור את התשובה או לרשום בצד כדי להראות למורה בסוף השיעור ועוד. לפיכך ניכר שההתבוננות בשיעורים והשיח המשותף בצוות המבוסס על אירועים שהתרחשו בהם עודד את המורות לרפלקציה ושיפור הפרקטיקה.

2.3.6.3. שינוי בדפוסי השיח בכיתה בעיקר בהקשר של שיח רגשי

אף שתהליך הטמעת הפרקטיקות הוא תהליך מתמשך, בשיעורים שנצפו ניתן היה להבחין כי המורות הקפידו להשתמש במהלכי השיח שהוצעו להן תוך מודעות מוגברת להבדלים בתגובות לתלמידים ולתלמידות.

שירלי למשל, שמלמדת בכיתתה גם שיעורי עברית וגם מתמטיקה, שיתפה: **"הקטע הוא אצלי בשיעורים. בדרך כלל, בשיעורי עברית או שיעורים של רבי-מלל, הבנות יותר משתתפות ומה שמצאתי את עצמי זה מעודדת את הבנים להשתתף ושואלת אותם את השאלות, והיו הרבה פעמים שהצביעו רק בנות והבנים לא הצביעו, אז אפילו לא יכולתי לעשות בן-בת. זה היה דווקא שיעור שהוא היה פרו בנים, כאילו"**.

כך היא מתארת כיצד הגיבה לאחד התלמידים: **"לא הסתפקתי בתשובה שלו ביקשתי ממנו, כן להעמיק כן להרחיב. שאלתי אותו שאלות יותר, גם קירבתי אותו. וגם הדהדתי, את הדברים שלו זאת אומרת וואו, שמעתם מה הוא אמר? תחזור על הדברים שלך רגע. ואז הוא גם עכשיו, אחרי שהוא חוזר, הוא גם כבר, משפצר אותם קצת, ואת יודעת, הוא קולט שזה משהו בסדר. אה...לתת לו הרבה תשומת לב, להפנות אליו את הזרקור"**.

שירלי התייחסה לשיח רגשי שקיימה עם התלמיד והוסיפה: **"אחרי שפניתי אליו הוא אמר דברים נורא יפים ולא עזבתי אותו"**.

בדומה, ויקה מתארת את התובנות שהשיגה לאחר צפייה בווידאו שחשף בפניה את תגובותיה בכיתה, מה שהוביל אותה להתמקד בהתנהלות עקבית ושוויונית כלפי כל התלמידים והתלמידות ולנסות גישות חדשות בניהול הכיתה שהיא מוצאת אותן יעילות יותר ומשפרות את האווירה בכיתה: **"משהו עם, איתנו, עם עצמנו, בתוכנו, שאנחנו צריכות רגע לעכל. במפגש האחרון היה קשה כי הרבה מהדברים היו כאלה. מה פתאום? מה זאת אומרת? מה זה? מה אני? איך אני? למה אני? וזה ואז פתאום נופלים. האסימונים. זה משהו שהוא לוקח זמן, זה היחיד לדעתי שצריך לחוות איזשהו תהליך עיכול** [...] **ורק אחרי באמת שצפיתי בווידאו וקלטתי שזה אני אומרת את הדברים האלה, אמרתי מה באמת כאילו? פתאום הבנתי וממש הקפדתי, זאת אומרת מאותה פגישה שהייתה לנו שישבתי, אנחנו, עברו שבועיים, נכון? שבועיים וחצי. אני ממש כאילו מכריחה את עצמי לשים לב שאני לא חוטאת בזה, שכאילו מה שאני אומרת, נגיד באותו זמן לבנים, אני אומרת לבנות, ומה שאני אומרת לבנות? אני אומרת לבנים. ואז אני מחליטה כאילו עם עצמי מראש. אם אני הולכת לעשות נגיד את האסטרטגיה של 1 2 3. כאילו אזהרה. או שאני אוקיי? צאו להתאוורר, אז כולם יכולים לצאת להתאוורר הטקטיקה של צאו להתאוורר עובדת הרבה יותר. הם גם לא מנצלים את זה לרעה. כי מאז שנותנים להם, הם גם לא מנצלים את זה לרעה. תענוג תענוג. אני אפילו אומרת להם תצאו בזוגות כשאני רואה שהם מפטפטים, צאו סגרו עניינים תחזרו. ואני רוצה להגיד שאם זה לא משהו שבאמת בוער לנו 'לא, זה בסדר' כאילו, וזה זה משקיט. במקום כל המלחמה הזאת, של 'די תהיה בשקט', 'תהיי בשקט את מפטפטת', 'אתה לא'. וזה מה שאת אמרת. אסימונים אז זה בדיוק האסימון שברגע שראיתי את זה הבנתי"**.

השימוש במהלכי שיח לצמצום הטיות, במיוחד בהקשר של שיח רגשי, השפיעו גם על ההשתתפות של תלמידות ותלמידים, כאשר הם לא רק מקשיבים אלא גם משתמשים במהלכים אלו בעצמם. אווה ציינה: **"אם הם שומעים את השאלות, הם מלקטים את המידע הזה וגם הם ישאלו את השאלות האלה"**. תופעה זו באה לידי ביטוי גם בדבריה של יולי, שתיארה את השתתפות התלמידים והתלמידות בשיעור שבו השתמשה במהלכי שיח רגשי: **"פעם ראשונה שהם ממש התעקשו לשאול את כולם (איך זה גורם לך להרגיש?)"**. לצד זאת ציינה יולי כי התלמידים והתלמידות בכיתתה מתקשים "לשיים רגשות", כך שהיא רואה חשיבות רבה בתרגול הפרקטיקה הזו.

2.3.7. דילמות ואתגרים בעקבות השימוש במהלכי שיח וחקרי מקרה לצמצום הטיות במשוב בכיתה

2.3.7.1. ישימות הכלי והטמעת הפרקטיקות

המחקר חושף את האתגרים שבהטמעת מהלכי השיח בהוראה. אחד האתגרים המרכזיים הוא שילוב של כמה מהלכי שיח בד בבד והפיכתם להרגל מופנם. המורות מדווחות על קושי להשתמש במודע במהלכי השיח במהלך שיעורים גדושים ודינמיים, תוך זיהוי הסיטואציות המתאימות לשימוש בכל מהלך. טוני, למשל, העלתה ש**"צריך לחשוב כל הזמן מה אני עושה ואיך לשלב במה שקורה"**. ליטל הוסיפה: **"את לא כל הזמן על זה"**, **"את פועלת ב-54 דקות בשיעור, את רוצה להספיק. ואז, כאילו הקטע של ההרחבת התשובה זה אם זה לא תקוע לך במיינד ואת יודעת כמו רובוט על זה. זה לא קורה"**.

נקודה נוספת שהקשתה בהטמעת הכלים היא שהוצעו למורות שלוש קבוצות שונות של מהלכי שיח המתמודדים עם הטיות שונות, מה יצר אצלן הצפה והקשה ביישום:

ויקה: **"אני חושבת שלא היה משהו אחד ממה שכתבתן שלא נגעתי בו. היה לי ממש כאילו הרגשתי אני בבופה ואני כאילו קצת מזה וקצת מזה וקצת מזה, ולפעמים תפסת מרובה לא תפסת אז אני חושבת שהחוסר המיקוד שהיה במפגש הוביל אח"כ לשיעור עצמו [...] אני צריכה להחליט במה אני מתמקדת אני ALL OVER THE PLACE. קשה לי נורא להתמקד אבל אני צריכה להחליט במה אני מתמקדת, קשה לי אני רוצה מהכול, אני בבופה"**.

יולי: **"בשיעור יש לפחות שמונת אלפים דברים, יש לך בופה, יש את הבופה של הילדים ובופה של השיעור. יפה, אז אם אני באה להתנסות בפרקטיקה מסוימת אז עדיף שהיא תהיה כמה שיותר ממוקדת, מובנית, ספציפית, קטנה כל פעם, כל נושא פה הוא עולם ומלואו. כלומר תגובה, משמעת, שיח רגשי, עולם ומלואו, פרקטיקות לשיח רגשי אפשר לעשות את זה, את זה, צריך לבחור, אז כאילו צריך לבחור במה עכשיו אני משקיעה את האנרגיה שלי, ובמה אני מתמקדת בתוך כל הדבר הזה שקוראים לו שיעור"**.

עוד טענו המורות כי כדי להפוך את הפרקטיקות להרגל מופנם יש צורך בהטמעה לאורך זמן. טוני הדגישה: **"צריך להשתמש בדברים הרבה פעמים". עם זאת, ליטל, שהשתמשה במהלכי שיח להרחבת התשובה, העלתה כי צריך להשתמש בהם במינון מוגדר ובתזמון מתאים כדי למנוע שחיקה: "בהתחלה זה היה נחמד, אחר כך הרגשתי שאני חופרת לעצמי כבר, כאילו עם הלהרחיב ולהרחיב [...] זה לא יכול להיות משהו שהוא קבוע כי זה מתיש"; "כאילו זה לא צריך להיות לאורך כל השיעור כמו שהיה אצלי כי זה היה כבד רצח, וכבר גם לא היה לי סבלנות לשמוע את זה, אבל כן אני חושבת שצריך לעשות את זה נגיד שאלה כזאת בשיעור, שאלה או שניים בשיעור שזה יהפוך את זה לקליל"**.

ניתוח הנתונים מדגיש את הצורך בבחירה להתבונן על הטיה מסוימת במשוב ובהתמקדות במספר מצומצם של תלמידים ותלמידות כחלק מתהליך השינוי של הטיית המשוב. מיקוד זה יאפשר למורה לבחון לעומק את שיקולי הדעת וההשלכות של פעולותיה (כגון מדוע בחרתי להעיר באופן הזה? מה היו ההשלכות? מה השתנה כאשר נהגתי אחרת?). כך יוכלו המורות לעמוד על נקודות לשיפור עצמי, לזהות תגובות חיוביות ושליליות מצד התלמידים והתלמידות ולהבין לעומק את הדינמיקה הפרטית והקבוצתית בכיתה.

2.3.7.2. אתגרים פרקטיים ורגשיים בצפייה בשיעורים

המחקר מלמד על אתגר רגשי מהותי הכרוך בהתבוננות עצמית בשימוש בכלי. המורות דיווחו על קושי בעיבוד ורפלקציה אישית וחוויות של מבוכה, ביקורתיות ועוד. שירלי ציינה: **"נראה מעניין דווקא, נראה לי, מוזר לי לראות את עצמי, זה ממש מוזר"**. אווה התייחסה לדבריה ואמרה: **"אף פעם לא יצא לנו את ההזדמנות הזאת"**. בקטע הבא ניתן לראות את התגובה של אווה לאחר שצפתה בשיעור המוקלט שבו היא מלמדת.

אווה: **אני חושבת, הראש שלי עובד.**
אביב (חוקרת): **איך זה לצפות בזה?**
אווה: **מוזר, מאוד מוזר** [...] **ממש מוזר לשמוע את הקול שלי, זה כאילו, כאילו לא נשמע לי אני, פתאום היד הזאת עם הצמידים** [צוחקת], **שיוצאות כזה מהצד, מאיימת כזאת. זה מרגש גם, יש בזה משהו מיוחד.**
אביב (חוקרת): **מה?**
אווה: **אין מה להגיד, פתאום אני רואה אותם, את רואה את, את איתן, מאלה אני רואה את איתן, זה זווית שאולי תוך כדי השיעור אני לא רואה, לא שמה לב, זה מחדד המון דברים, ואני כן אולי אשב ואצפה בשיעור הזה לראות דברים. כמו שישבתי היום בסדנת "מצמיחים". פתאום אתה מסתכל על הדברים, זה זווית ראייה קצת אחרת, זה זום קצת אחר כשמצלמים אותך.**
אביב (חוקרת): **שמה ראית?**
אווה: **קודם כול ראיתי את איתן, שהוא מאוד, זה מאוד מאוד מטריד אותי.**

אווה הדגישה את התחושות שעלו אצלה בעקבות הצפייה, בדגש על הקול והנראות שלה שלא נחשפה אליהם מעולם מהזווית הזו. לאחר מכן היא מייד עברה להתבוננות ביקורתית בתלמידים ובתלמידות. דוגמה זו ממחישה את ההצפה שעשויה להתווסף להתבוננות העצמית והצורך במיקוד ובהגדרה של מטרת הצפייה כדי למקסם את הלמידה.

ויקה וליטל תיארו גם הן את הקשיים בהתבוננות עצמית:
ליטל: **זה זוועה לראות את עצמך.**
ויקה: **אני לא רוצה, אני לא ראיתי את עצמי.**
ליטל: **זה נורא, היא אמרה לי 'איך היה לך?' אמרתי לה מוזר, כי לא היה לי נעים לרשום לה בוואטסאפ מה אני באמת חושבת על זה.** [...]
אביב (חוקרת): **אני מבינה לגמרי, אבל כאילו מה?**
ליטל: **איך את מדברת, איך את הולכת בכיתה, איך שאת מתנהלת** [...] **אני שומעת את עצמי ואיזה קול מעצבן יש לי, אני לא הייתי יכולה לשבת לידי 54 דקות** [...].
דקלה (מנחה): **אבל למה, מה היה לך כל כך קשה?**
ליטל: **היה לי קשה כאילו לראות, מוזר כזה, קודם כול איך אני מתנהלת בכיתה, ולהעביר ביקורת על עצמי.**
ויקה: **זה קשה, זה נורא קשה.**
ליטל: **זה קשוח זה לא** [...].
ויקה: **כי אנחנו הכי ביקורתיות כלפי עצמנו, וכשאנחנו רואים את זה.**
ליטל: **אז אני עוד יותר.**
ויקה: **אנחנו גם ככה ביקורתיות כלפי כל דבר שיעור אנחנו עושות, וכל דבר שאנחנו עושות אנחנו מכות על חטא, למה לא עשינו ככה ואולי היינו יכולות לעשות ככה, אז עוד לראות את זה באמת, זה לא פשוט.**

נוסף לאתגרים הרגשיים, קיימים גם אתגרים פרקטיים. לאורך התהליך ניכר שהמורות שצפו בעצמן לראשונה חיכו במידה מסוימת "לקבל משוב" מהמנחה ומהחוקרת, והיה מאתגר לגרום להן לצפות ולשאול שאלות על הפרקטיקה שלהן. תהליך כזה מצריך זמן לעיבוד, רפלקציה אישית, צפייה ולמידת עמיתות, וכן הנחיה – כל אלה דורשים השקעת משאבים מהמורה. הקצאת זמן לתהליך מרוכז שכזה היא אתגר בפני עצמו, המורות ציינו את הצורך להיערך לתהליך ברמה הבית ספרית, וכן על שילובו בסדרי העדיפויות המערכתיים. יולי וטוני העלו את האפשרות להשתמש גם בצפיית עמיתים כמענה לאתגרים הללו:

יולי: **ההשפעות הכי גדולות זה איזושהי, מראה שמציבים לך אז, או צפיית עמיתים ועמיתות דבר כזה.**
טוני: **באמת, להקליט את עצמך ולשמוע עם כמה שזה קשה אבל לשמוע כאילו. אבל אף אחת לא עושה את זה, לא עושה את זה. אני לא מסוגלת. נכון, אני יודעת שאני אגיד אני הדבר שהכי עזר לי. שנה שעברה היה עם מנתחת התנהגות שבאה והיא הסתכלה ואז פשוט ישבה מולי ואמרה לי מה היה, כאילו.**

2.3.7.3. דיפרנציאציה או הטיה מגדרית

מתח ניכר שליווה את תהליך הלמידה של המורות ויישום מהלכי השיח נגע להסברים השונים ולהצדקות שהמורות העניקו להתנהגות מובחנת בין תלמידים ותלמידות. מתח זה בלט במיוחד בעיסוק במשוב המורה באירועי משמעת. מרבית המורות התקשו להכיר ולזהות את קיומן של הטיות בניהול אירועי משמעת (לדוגמה השימוש בשמות חיבה לבנים, בעיקר בהקשר של אירועי משמעת, והיחס הרך והסלחני יותר כלפיהם לעומת היחס הנוקשה יחסית כלפי הבנות במצבים דומים). הן תיארו התנהגות שונה כלפי בנים ובנות כדפוס מותאם לתלמיד או לתלמידה בהתאם לצרכיהם מתוך היכרות אישית, ללא קשר למגדר. דוגמה לכך בשיחה הזאת:

טוני: **שיחות אישיות עם מי שצריך כאילו, אבל היום זה גם שונה, כאילו זה לא בנים בנות זה, זה הילדים הספציפיים שאני יודעת איך, איך אני צריכה לדבר עם זה, וזה כן צריך עכשיו את הצעקה רגע, ואת הניעור של 'לא'.**
אביב (חוקרת): **מי אלה לדוגמה?**
טוני: **אלירן. יוגב, גפן.**
אביב (חוקרת): **סבבה, וכאילו יש איזשהו כאילו איפיון ספציפי איך צריך להתנהג עם כל אחד מהם? שפה ספציפית?**
טוני: **כן, אני חושבת כן, אני חושבת שבגלל שעם הבנים אני כאילו בתהליך משנה שעברה אז אני כבר ממש יודעת באיזו שפה להשתמש, וכאילו עם אלירן זה מאוד כזה דווקא לפנות לצד הרגיש שלו, וזה כי יש לו אותו והוא מסוגל לראות ולהבין ולדבר איתו מהמקום הזה, ולגייס אותו משם. עם יוגב זה דווקא לקטע של האחריות ושל איפה שהוא יכול להיות ואיפה כאילו, איפה אני רואה אותו צריך, צריך להיות כרגע, שזה לא מתאימה ההתנהגות הזו, ובוא נראה איך אנחנו עולים למעלה. וגפן, אני לא יודעת, היא כאילו, זה התחיל השנה, ממש בריחה שלה מכל מיני דברים שהיו לה שנה שעברה מאוד מאוד ברורים ואני עוד מחפשת את הדרך כאילו אני עוד לא סגורה על מה, מה עובד, זה הגיע למצב שהיא כזה הולכת לשבת אצל המנהלת קצת, חוזרת לכיתה, כאילו כאלו, אבל זה עוד לא סגור הנושא.**
יולי: **זה הבהיר לי את הבלבול שהיה במפגש עם החלק של המשמעת. מאוד הבהיר לי את זה,**

כי מורות ומחנכות שם הן התייחסו לדבר הזה כמו שאת עכשיו מתייחסת לזה. כלומר הן אמרו לכן, כל ילד אני פונה אליו או אליה בדרך שלהם לא כי הוא בן או כי הוא בת, אלא כי כל ילד צריך השפה שלו. אתן, כיוונתי למשהו שהוא יותר ממה יותר ברמת המאקרו. כאילו העובדה שבאמת הרבה פעמים אנחנו יותר אממ קשות כאילו, נתפוס גם קונקרטיות בנים, או בצורה יותר כזה אני. דווקא ההפך. סליחה, עושה את זה.
דקלה (מנחה): להגיד שמה שאני אומרת עכשיו רגע משקפת לך מה שאמרת? עכשיו זה בדיוק כמו שכתבת שם שיש לי איך לדבר עם הבנים, על הבנים שאת מחפשת את הצד הרגיש, את הקטע של האחריות כאילו היה הייתה איזה רכות. אני רגע משקפת, אני מתארת עכשיו.

ניתן לראות כי 'דיפרנציאציה' כלפי התלמידים והתלמידות בכיתה, כלומר יחס ייחודי המותאם אישית לכל ילד וילדה, נתפסה בעיני המורות כחיובית. עם זאת, ההתנסות עם הכלי הראתה שקשה להבחין בין מתי הדיפרנציאציה מתבססת על שיקולים הנוגעים בילד או בילדה עצמם, לבין מתי מתווספים "שיקולים סמויים" הנוגעים להטיות המגדריות מושרשות.

רובד נוסף המגביר את חשיבות ההבחנה בין השניים הוא הפומביות המאפיינת את הטיפול באירועי משמעת. פעמים רבות אירועי משמעת מטופלים מול כלל הכיתה, כך שתגובת המורה בעצם מעבירה מסר לכלל התלמידים והתלמידות בנוגע להתנהגות ראויה או רצויה. כך בעצם אירוע משמעת שמטופל באופן מוטה מגדרית, הוא בעל השפעה לא רק על התלמיד או התלמידה המעורבים, אלא גם על התלמידים והתלמידות האחרים הנוכחים וצופים במתרחש. מורכבות זו מתבטאת בשיח להלן:

ויקה: תקשיבי כשמדברים על דיפרנציאציה והכיתות הן דפרנציאל... והילדים הם דיפרנציאליים, את לא יכולה לתת מענה אחיד. יש מדרג, פועלים לפי מדרג, ויש מכתב שיוצא ויש הוא לא נכנס לכיתה ויש השעיה וכולי וכולי. אבל את צריכה גם להבין שמענה שאת נותנת הוא חייב גם להיות מותאם לאותו ילד או לאותה ילדה. כל אחד, כשאת מכירה כמחנכת, את יודעת גם מה יגיע לאותו ילד או ילדה. אוקיי, את יודעת.
אביב (חוקרת): אבל אני חושבת, שכאילו הסיפור של מגדר מתחיל במקום שהדיפרנציאציה היא בעצם, מתחילה להיות לא פרסונלית באמת, אלא ברגע שאנחנו כאילו עושות הכללה כלשהי, אז הדיפרנציאציה מראה שההכלה והסבלנות היא הרבה יותר כלפי הבנים, כן, ובעצם הנוקשות למשל, אם הגר שיש לה עניינים של משמעת, הייתה פועלת באופן שהוא היה, אני לא יודעת כן, אבל כאילו, מבחינת סטטיסטית, כאילו...
ויקה: הייתי כועסת עליה הרבה יותר והייתי יותר נוקשה. אני אומרת את האמת.
אביב (חוקרת): עכשיו, זה את אמרת. אוקיי. אז זהו.
ויקה: גם כי הילדה הספציפית הזו, זו ילדה שהיא יכולה לשלוט בדחפים שלה והיא יכולה לשלוט בעשייה שלה.
דקלה (מנחה): נכון אבל זו הציפייה מבנות.
ויקה: זה לא בבנות, הילדה הספציפית הזאת, כי אם זו הייתה נגיד רותם לא הייתי מגיבה ככה.
דקלה (מנחה): זו ציפייה כללית, מבנות מצפים יותר להיות ילדות טובות, יש ציפייה מופנמת של כולנו, גם שלנו, ובנות מצפים יותר להיות יותר, ושהן עושות איזה ACTING OUT כזה אז זה מוציא אותנו מהדעת עוד יותר כי היא בת, איך היא יכולה להתנהג ככה.

2.3.8. סיכום – משוב הוגן: ליבת השינוי

הפרק בחן את השימוש בכלי המיועד לקידום משוב הוגן ממורות. הממצאים מלמדים על הצלחת הכלים בהעלאת המודעות להטיות מגדריות במשוב. נקודת מפנה חשובה הייתה כאשר חלק מהמורות בחרו להתבונן בהתנהלותן בשיעורים באמצעות צפייה בהקלטות וידאו של כיתותיהן, מה שאפשר להן לבחון את דרכי התגובה שלהן כלפי בנים ובנות. דגש נוסף הושם על החשיבות שבכתיבת סיפורי מקרה, שתרמה גם היא להגברת המודעות. לבסוף, המורות דיווחו על שינויים בדפוסי המשוב שהן נותנות בכיתה, כגון פנייה רגשית לבנים ומתן יחס הוגן מגדרית באירועי משמעת, והתלמידים והתלמידות עצמם הושפעו ואימצו חלק מדפוסי השיח הללו. כדי למצוא תהליכי שינוי משמעותיים יש צורך בהטמעה ובחינה של הפרקטיקות לאורך זמן.

עם זאת, השימוש בכלי הוליד גם דילמות ואתגרים. הכלי דרש התמודדות עם שלוש הטיות (קוגניטיבי, רגשי ומשמעתי), ונמצא מורכב ליישום. מצאנו שהתמקדות בהטיה אחת ובקבוצה מצומצמת של תלמידים ותלמידות ישימה יותר. כמו כן, למרות היתרונות שבהתבוננות עצמית, הועלו אתגרים פרקטיים ורגשיים, כולל הצורך במשאבים (אמצעי הקלטה, זמן וכד׳) והתמודדות עם היבטים רגשיים השזורים בתהליך. לבסוף, הדיון באתגרים התמקד בשינוי הדרוש בתפיסת המורות: בתחילה התייחסו המורות ליחס הדיפרנציאלי כמתן מענה ספציפי לצורכי התלמידים והתלמידות, ובהמשך הן הבחינו בהימצאותן של הטיות סמויות שיכולות להשפיע על יחס זה. זהו שינוי משמעותי שדורש להביא בחשבון את האפשרות שהטיות סמויות ״מתגנבות״ במסווה של יחס דיפרנציאלי שאותו היו רוצות לקדם, דבר המצריך מהמורות להיות מודעות וביקורתיות יותר לאופן שבו הן מגיבות ומתייחסות לתלמידיהן ותלמידותיהן.

לסיכום, המחקר מצביע על הצלחה מסוימת בשימוש בכלים לקידום משוב הוגן, אך גם מדגיש את האתגרים והצורך בהתאמה בהטמעה. כלי כזה יכול לשמש מנוף חשוב לשינוי תפיסתי בקרב מורים ומורות, תוך כדי שיפור דרכי ההוראה והמשוב לכלל התלמידים והתלמידות, אך נדרשת תמיכה, הדרכה ומשאבים רבים כדי להשיג את מלוא הפוטנציאל שלו.

2.4. מהלך לשיתוף תלמידים ותלמידות ביצירת שיח הוגן בכיתה

מחקרים על שיח כיתתי מדגישים את אופיו החד-משמעי והא-סימטרי, עקב מערכת יחסים לא שוויונית בין המורה ובין התלמידים והתלמידות, המעניקה למורה מעמד היררכי גבוה יותר (ורדי-ראט, 2013), אחריות לניהול השיח באמצעות הוראות, קביעת תורות, בחירת נושאי השיחה והערכת אמירות התלמידים והתלמידות (Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 2006). וכך, גם כאשר קיימת השתתפות רבה, הדיון לרוב חד-משמעי ומורכב מתגובות התואמות את הקול הרשמי של המורה ותוכנית הלימודים. קולות עצמאיים של תלמידים ותלמידות שאינם תואמים את "שיח הממסד" לרוב "נופלים מהשיח" ואינם מעצבים את הטקסט הסופי הנוצר בשיעור (Segal & Lefstein, 2016). שיתוף התלמידים והתלמידות ביצירת שיח הוגן יתרום לא רק להבנת החשיבות של שוויון מגדרי בקרב התלמידים והתלמידות אלא גם ירתום אותם כשותפים בהשגתו (Rudduck & Flutter, 2000).

2.4.3. רציונל הכלי

מחקרים מלמדים כי למידה השתתפותית ומעורבת של תלמידים ותלמידות, המאפשרת דיונים קבוצתיים בנושאים שונים, מסייעת לפתח נורמות של כבוד הדדי והקשבה המכוונות למציאת פתרונות משותפים הנובעים משיקולי דעת מגוונים. זאת ועוד, תהליכים השתתפותיים מעודדים תלמידים ותלמידות לבטא דעות ורגשות, להיחשף למנעד רחב של עמדות ולשקול יחד חלופות בתהליך המחנך לכבוד הדדי, אמפטיה והתחשבות באחר (מנוסביץ, 2019; מתיוז, 2017).

בשונה מדיון פתוח ואסוציאטיבי שבו תלמידים ותלמידות מתבקשים בדרך כלל להביע דעה באופן חופשי ביחס לנושא מסוים, תהליך של למידה השתתפותית מובנה יותר ונועד לבדוק לעומק ובממדים שונים נושא כלשהו. תהליך כזה מורכב משלבים, ובכל שלב התלמידים והתלמידות עוסקים בהיבט אחר בנושא, ובבעלי העניין השונים (למשל המורה, התלמידים והתלמידות). בהמשך הדיון מתייחסים המשתתפים לחלופות שונות שהם בוחנים יחד, בין שהם תומכים בחלופה ובין שלא, ומקבלים החלטות משותפות או פתרון שכולם יכולים לנסות לקבל על עצמם. בניגוד למשל למַעֲמָת (debate), שנועד לחדד הבדלים בין עמדות, מדובר בתהליך שבו קבוצה מתמודדת יחד, למרות ההבדלים בין חבריה, כדי למצוא פתרון או חלופה שכולם יכולים לקיים יחד.

2.4.4. תיאור הכלי

כלי זה מתבסס על עקרונות הלמידה ההשתתפותית כדרך לעיצוב דרכי פעולה לקידום שיח הוגן בשיתוף התלמידים והתלמידות. הכלי מעוצב כיחידת הוראה הבנויה מכמה שלבים – מיפוי צרכים אישי, שיח בקבוצות קטנות על מצב הכיתה הנוכחי וכיצד ניתן לשפרו, דיון במליאה וקביעת הסכמות או פרקטיקות בהתבסס על הרעיונות שעלו בקבוצות ולבסוף בניית סדירויות לרפלקציה במטרה לבחון את יישום ההסכמות או הפרקטיקות. הכלי נועד להעלות את מודעות הכיתה לחשיבות ההוגנות בשיח דרך עיצוב משותף של כללים ופרקטיקות, וליצור מטרות אישיות וקבוצתיות המשקפות התחייבות לשיח הוגן, תוך בדיקה והערכה קבוצתית של ההסכמות והפרקטיקות הללו.

2.4.5. שלבי הפיתוח

לאחר שלושה מחזורי פיתוח שבהם פותחו כלים שהתמקדו במורה, הוחלט לפתח כלים שמטרתם לשתף תלמידים ותלמידות ביצירת עקרונות ודרכי פעולה לקידום שיח הוגן בכיתה. במפגש הפיתוח הראשון של כלי זה הוצגה טיוטה של מהלך השיתוף למורות, אך לאורך מחזור הפיתוח המורות עיצבו תהליכים שונים ויצירתיים כגון שאלונים, סקרים, "קפה דילמה[3]" ועוד. כפי שיפורט בפרק האתגרים, היישום נעשה לקראת סוף השנה, מה שלא הותיר די זמן לבחינת חלקו השלישי של המהלך סביב יצירת פרקטיקות בשיתוף עם תלמידים ותלמידות והתנסות בהן. מרבית ההתנסויות הסתיימו בשלב שבו הועלו רעיונות ודרכי פעולה, אך אלו לא יושמו או תועדו במסגרת המחקר.

2.4.6. תובנות והזדמנויות בעקבות יישום המהלך לשיתוף תלמידים ותלמידות ביצירת שיח הוגן בכיתה

2.4.6.1. חשיבות המהלך בעיני המורות ובעיני התלמידים והתלמידות

המורות הדגישו את חשיבות היישום של המהלך ממגוון סיבות. חופית, למשל, תיארה את המהלך כנקודת שיא: **"מה שהילדים והילדות מרגישים הכי חשוב בכל התהליך"**. יונית שיתפה ברפלקציה שכתבה בסיום תהליך הפיתוח כהזדמנות להתרת המתחים בין הבנים והבנות, מתחים שעלו למודעות בעקבות ההתנסות בכלי המיפוי:

החלה להיווצר דינמיקה שלילית בין הבנים לבנות. נוצר מצב בו הבנים הצטיירו כ'מתפרצים', כ'חסרי נימוס', כ'נדחפים' והבנות כ'מנומסות' או 'פחות אסרטיביות'. הופתעתי מעוצמת התסכול של הבנות. היה ברור שהתסכול והמתחים בין הבנים לבנות עלול לגרום לנזק יותר מתועלת ושעליי לקחת את המושכות וליצור דינמיקה חיובית. לשם כך ערכנו פעילויות של 'למידה השתתפותית', בה תלמידי/ות הכיתה התבקשו להתמודד יחדיו עם האתגר שהצבתי בפניהם וביקשתי שנמצא יחדיו פתרונות, כשמטרת העל היא בחירת פרקטיקות וכללים לשיח הוגן. תלמידי הכיתה חולקו למספר קבוצות, בכל קבוצה השתתפו בנים ובנות. תלמידי הקבוצה נתבקשו לתאר את המצב הנוכחי בכיתה בהיבט של הוגנות מגדרית בשיח. בשלב הבא, הם נתבקשו בחשיבה משותפת להעלות רעיונות לשינוי המצב, ובשלב השלישי – נציג מכל קבוצה הציג את הדברים שעלו בקבוצה ונכתב 'תקנון לשיח הוגן' ברמה כיתתית. החשיבה המשותפת, סיעור המוחין בו השתתפו גם בנים וגם בנות, תרם להורדת המתח ונוצרה דינמיקה חיובית וכנה בציפייה לראות את האחר/ת ולעשות מאמץ אמיתי שהשיח יהיה יותר הוגן.

2.4.6.2. חשיבותו של מרחב בטוח להשתתפות

ההתנסות במהלך השיתופי הדגישה את החשיבות של יצירת מרחב בטוח לדיונים מסוג זה. הנושאים שעלו בשיעורים הביאו לאינטראקציות משמעותיות בין המורה לבין התלמידים והתלמידות ולהעמקת ההבנה ההדדית. במיוחד, השימוש בשאלונים אישיים ואנונימיים בשלב

3. הדמיית הכיתה לבית קפה שהמנות המוגשות בו הן דילמות שבהן דנים.ות התלמידים.ות

מיפוי הצרכים חשף את הפוטנציאל העצום של שיתופים אישיים שבהם תלמידים ותלמידות יכולים לבטא בכנות את דפוסי השתתפותם ואת השינויים שהם מעוניינים לחולל בהתנהגותם. טוני שיתפה דוגמה על אחד התלמידים בכיתתה: **"הוא ידע לכתוב על ההתפרצות שלו וזה מה שהיה רוצה לשנות, מדהים!"**. יולי תיארה כיצד ניסתה ליצור מרחב בטוח לאחר השלב האישי כשפנתה לתלמידים ותלמידות כדי לעודד אותם להשתתף: **"פניתי לילד או ילדה ושאלתי אתם זה בסדר אם אני אשאל אותך... תמיד לעשות את זה כשזה משהו שקשור במשהו כזה שהוא יותר רגיש"**.

באחד המקרים בכיתתה של ויקה, אלונה, אחת התלמידות החלה לחלוק סיפור אישי. כאשר התעוררו תגובות וצחקוקים שעלולים היו לפגוע בה ויקה נקטה צעדים מיידיים להרגעת האווירה תוך יצירת אקלים תומך יותר לשיתוף. הדיון עסק בשאלה **"מה יכול לעזור לילדים.ות להשתתף בכיתה?"**. לאחר שאלונה הציעה **"שלא ידברו בכיתה"** וזכתה לצחקוקים, ליז הצביעה והשיבה, **"ביטחון"**. מייד אחד התלמידים, התפרץ ואמר, **"מה קשור?"**. ויקה הגיבה באופן מיידי: **"אל תגיד מה קשור אנחנו לא שופטים אנחנו מנסים לדייק את זה"**. ויקה ביקשה מליז להסביר את משמעות הצורך בביטחון: **"מה זה אומר שאת צריכה ביטחון?"** וליז השיבה: **"לא להתבייש"**. בהמשך אחד התלמידים הוסיף, **"שלא יהיה אכפת לכם מה אומרים עליכם אם אתם טועים"**. ויקה פירשה ושאלה אם הכוונה היא לחשש מלהשתתף מפחד מתגובות שליליות, ואלונה אישרה, **"שיצחקו"**.

הדיון התקדם לשאלה אם קרה שמישהו חשש לדבר ולכן החליט לא להשתתף. אלונה הנהנה וויקה הזמינה אותה לשתף. כשהיא התחילה לספר, אחד התלמידים צחק וויקה נזפה בו מייד: **"אם זה מצחיק אותך תצא כי אני לא צוחקת ממנה"**. אלונה סיפרה כי **"המורה הייתה אומרת לקרוא אבל פשוט זה היה בכיתה ג' אז כאילו לא ידענו הרבה לקרוא טוב אז גמגמתי"**. ויקה פנתה אליה בשאלה על התגובות שקיבלה, דבר שהעמיק את הדיון והביא לצחוק חוזר מצד התלמיד, וויקה הגיבה בשנית: **"היא משתפת פה משהו מאוד אישי"**, תוך שהיא מביטה בו ומעבירה מסר על חוסר הסבלנות להתנהגותו. אלונה הוסיפה לספר ואמרה: **"צחקו עליי"**, מה שהבהיר את הפגיעה שחוותה. ויקה שאלה אותה אם הייתה חובה לקרוא, ואלונה אישרה. ויקה, מתוך רגישות ותחושת אחריות, שאלה את אלונה אם היא רוצה להמשיך ולדבר על זה, שאלה המראה על כבוד ותשומת לב לנפשה של אלונה ולרצונה: **"אני יכולה להמשיך לשאול על זה או שאת לא מעוניינת לדבר על זה? אני יכולה לשאול?"**. אלונה הסכימה להמשיך.

בשלב זה אותו תלמיד ניסה להתערב ושאל אם גם הוא יכול לשאול שאלה, אך ויקה הדגישה את החשיבות של תור הדיבור ואמרה לו, **"לא, אחרי זה תשאלו"**, כדי לשמור על המרחב הבטוח והתומך לאלונה. ויקה חזרה לדיון באירוע ושאלה: **"אחרי שזה קרה, האם..."**, ולפני שסיימה לשאול אלונה הגיבה: **"הלכתי לשירותים בוכה"**, אמרה תוך שהיא מצחקקת במבוכה. ויקה הגיבה באמפתיה והתייחסה לצחקוק באומרה: **"הלכת לשירותים בוכה, אני מבינה, עכשיו את יותר בוגרת אז את מסתכלת על זה קצת אחרת, אבל את זוכרת את ההרגשה שהרגשת"**.

הדרך שבה ויקה הנחתה את הדיון, תוך יצירת מרחב בטוח ותומך לאלונה ולשאר התלמידים והתלמידות, מדגימה את האחריות של שיח כיתתי המבוסס על כבוד הדדי והכלה. ויקה הדגימה כיצד ניתן לנהל דיון פתוח ובונה, תוך שמירה על רגישות לרגשות התלמידים והתלמידות והתנגדות לתגובות שעלולות לפגוע. היא לא רק עצרה את הצחקוקים, אלא גם פנתה לתלמידים ולתלמידות בשאלות שהזמינו אותם לשקול מחדש את תגובותיהם ולהפגין אמפתיה. המקרה עם אלונה מלמד על חשיבותה של הנחיית דיונים על רגשות וחוויות אישיות בכיתה, תוך יצירת סביבה בטוחה ותומכת שבה כל תלמיד ותלמידה יכולים להרגיש חופשי לחלוק את דעותיהם וחוויותיהם ללא

פחד מביקורת או לעג. כל זאת משקף את הערך העצום של הקשבה אקטיבית ואמפתיה בתהליך החינוכי, ואת התפקיד המרכזי של המורה ביצירת תרבות כיתתית חיובית ומכילה.

לעומת זאת, תועדו אירועים שבהם תגובות המורות פגעו באופן בלתי מכוון בתחושת הביטחון והשיתוף. כך קרה למשל בכיתה של אווה:

אווה: **מה היית רוצה לשנות, ירדן?**
ירדן: **לא בכוונה להעליב אף אחד.**
אווה: **אוקיי, מה היית רוצה לשנות?**
ירדן: **שכל הבנות והבנים "המגניבים"** {סימנה עם הידיים מירכאות} **כביכול בכיתה שלא ינצלו את זה ויצחקו על כל מי שטועה וזה** {צחקוקים ברקע}.
אלמוג: **אף אחד לא אכפת ממי שטועה.**
אביתר: **אני צחקתי כי היא אמרה מגניבים במירכאות.**
ירין: **רגע, ירדן, למה מגניבים במירכאות?**
אווה: **למה המירכאות, הם מגניבים ככה או מגניבים על אמת?**
ירדן: **כאילו המקובלים יותר וזה.**
אביתר: **לא הבנתי מה היא אמרה.**
אווה: **שטויות, זה כל כך שטויות.**
ירדן: **זה לא שטויות.**
אלמוג: **לא צוחקים על מי שטועה.**
ירדן: **אתה רציני? אז אתה לא חווית את זה, אוקיי בסדר?**
אווה: **ירדן, אני מודה לך על הכנות, זה חשוב מאוד מה שאמרת.**

ירדן אמרה כי הייתה רוצה שלא יצחקו בכיתה על מי שמשתתף וטועה. היא הדגישה כי מי שעושה זאת הם **"המגניבים"**. אווה, ששאלה למשמעות המירכאות, הגיבה **"שטויות, זה כל כך שטויות"** לתשובתה של ירדן על כך שהמגניבים הם המקובלים יותר. אווה ככל הנראה לא התכוונה לזלזל בתחושה של ירדן, אלא בתפיסה שיש כאלה שהם מקובלים יותר, אך ירדן פירשה את דבריה כזלזול, היא נעלבה מאוד, בכתה, הסתובבה לאחור לדבר עם חברה שניסתה להרגיע אותה ואווה העירה לה על כך. בהמשך ירדן ביקשה לשוחח עם אווה בסוף השיעור והשתיים הבהירו את הדברים. ניתן ללמוד מדוגמה זו על המשמעות והחשיבות של יצירת מרחב בטוח ומכיל לשיתוף.

2.4.6.3. בירור משותף של סוגיית ההשתתפות בכיתה

הדיונים הללו הציפו מגוון רחב של עמדות ואף עוררו מחלוקות בין התלמידים והתלמידות לבין עצמם ובינם לבין המורה. ראו את המקרה מתוך השיעור שלימדה המורה יולי כדוגמה לאחד הדיונים במושג ההשתתפות. במהלך הדיון בכיתתה היו שטענו כי השתתפות היא מענה לשאלות המורה בהצבעה, אחרים תפסו השתתפות כהצבעה גם כאשר לא ניתנה להם אפשרות להביע קול, עבודה על משימה כהשתתפות, הקשבה בלבד כהשתתפות, ועוד. סוגיה נוספת עסקה בעניין ה"הפרעות" – חלק טענו שהפרעה למהלך השיעור היא גם השתתפות, ואילו המורה התנגדה לכך. הנה חלק מהדיון:

יולי: **אם עכשיו אני בתחרות ריצה, אוקיי? ואני באה להשתתף בתחרות ריצה, כולם רצים ואני מתיישבת לאכול, האם אני חלק בתחרות הריצה? האם אני משתתפת בתחרות הריצה?**

אלעד: **אם דיברת אז כן.**
ארז: **אם את יושבת על המסלול אז כן.**
המורה חזרה על דבריה שוב, אף שקיבלה תשובה מהתלמידים. והם בתגובה השיבו שוב:
ארז: **את משתתפת אבל את מפריעה לשאר המשתתפים.**
הדיון נמשך, ארז המשיך לעמוד על עמדו, וגם המורה שאלה שוב ושוב. לאחר מכן היא עצרה ושאלה את ארז: **אוקיי, אז איפה אני במקום?**
ארז: **אחרון.**
יולי: **ולא פסלו אותי מההשתתפות?**
ארז: **אולי יפסלו אותך אבל זה לא קשור.**
אביעד: **אז תחשוב שיוציאו אותך מהשיעור.**
יולי: **אז תחשוב שאתה כבר לא חלק מהתחרות.**
ארז: **נכון אבל אתה עדיין השתתפת, את השתתפת והוציאו אותך, אבל עדיין השתתפת.**
יולי: **מעניין, אני אומר לכם את הדעה שלי ולא חייבים להסכים איתה, אממ, אני מבחינתי, לדעתי להשתתף בשיעור כלומר זה באיזושהי דרך להיות חלק ממה שעכשיו קורה ברגע זה, בין אם זה להקשיב, זה אומר שאני לוקחת משהו מהדבר הזה, יש איזשהו יחסים הדדיים, הדבר הזה קורה ואני איכשהו אקטיבית, אני איכשהו פעילה, איך אני פעילה? יכול להיות שאני רק מקשיבה. אולי אני מצביעה, אולי לא. אולי אני כותבת את הדברים. אולי אני עושה מטלה, אבל באיזשהו אופן אני מקיימת איזושהי הדדיות עם מה שקורה איתי. ברגע שאין לי שום קשר למה שקורה כרגע, אוקיי, שום קשר הדדי עם מה שקורה כרגע, לדעתי, אז מבחינת אז לדעתי זאת לא השתתפות. אני לא משתתפת במה שקורה כרגע. יש עכשיו הפגנה, אוקיי, ואנשים הולכים ואני עומדת ככה מהצד או בתוך הבית שלי, אז אני יודעת שזה קורה והבית שנמצא בדיוק מעל איפה שההפגנה אבל אני לא לוקחת חלק בדבר הזה. אני לא משתתפת בפעילות הזו.**
תלמיד: **זה לא אותו דבר.**
יולי: **שוב, זה שוב, זה לפי דעתי.**
ארז: **אז את אומרת שאת כן משתתפת בפעילות הזאתי.**
יולי: **מה זה?**
ארז: **כי את מקשיבה להפגנה.**
יולי: **לא, לאו דווקא. אני עומדת בזה, אני עומדת, אני נמצאת במקום. אוקיי, אתה יודע מה, נניח יש הפגנה ברחוב ואני יושבת במסעדה, שהרחוב נמצא בה בהפגנה הזאת נמצאת בה, אבל אני לא לוקחת חלק בדבר הזה. נכון שאני נמצאת בדיוק איפה שזה נמצא ואיפה שזה עובר ויש את הדברים, אבל אני יושבת ואוכלת בולונז. לא יודעת, לא אכפת לי. אבל עדיין יושבת ואוכלת, אוקיי? אז שוב, זה איך שאני רואה את זה אבל זה בסדר שאתם רואים ורואות את זה גם בדרכים שונות, אני כן רוצה לעבור לשאלה הבאה.**

כפי שניתן לראות במקרה של יולי, הניגוד בין תפיסת המורה לתפיסת התלמידים והתלמידות מעמיד בסיס עשיר לדיון באופייה הרב-גוני של ההשתתפות והשלכותיה על שוויון מגדרי או הוגנות מגדרית במסגרות חינוכיות. דיונים אלו במושג ההשתתפות סייעו הן למורות והן לתלמידים ולתלמידות לפתח תפיסות רחבות יותר לגבי השתתפות בכיתה.

לדיונים אלו היו גם השפעות חיוביות על פעילויות נוספות בכיתה. באחת הפעילויות, כאשר התלמידות והתלמידים התבקשו לכתוב על הלוח תכונות טובות, חלקם כתבו תכונות הקשורות להשתתפות, כפי שטוני תיארה: **"(הם) כתבו תכונות טובות על הלוח, חלק היו קשורות להשתתפות בשיעור שהם הוציאו מעצמם".**

2.4.6.4. השתתפות התלמידים והתלמידות – תובנות מהשיתוף

אוסף התשובות שהתקבל מהמיפוי האישי מציג תמונת מצב אותנטית ומזמן חילוץ תמות כיתתיות ודילמות מרכזיות שקשורות בשיח הכיתתי במטרה לדון בהן בשלב הקבוצתי או במליאת הכיתה. אלו אפשרו עבודה ממוקדת וספציפית בהתאם להקשר כיתתי, ואף הזדמנות לשימוש בכלים ובעושר הנתונים לעבודה בית ספרית ולמידה צוותית, **"מאוד מעניין אותי לראות את התוצאות"** (אווה). להלן התמות המרכזיות שעלו משיתוף התלמידים והתלמידות.

החשש מכישלון

במהלך הדיונים בכיתה על השתתפות ובראיונות עם התלמידים והתלמידות, עלה מספר רב של פעמים החשש מטעות במיוחד כשמדובר בהשתתפות. מרבית התלמידים והתלמידות שהעלו זאת חוששים ממצב שבו ישתתפו ורעיונותיהם ישללו. התמה הנוכחית מבקשת להדגיש את החשש מכישלון כתחושה המעצבת את ההשתתפות ומשפיעה עליה, בלי להצביע בהכרח על הבדלים בזהות התלמידים והתלמידות (מגדרית, מעמדית, לימודית ועוד) שהעידו על כך, ובלי לבחון את הקשר של תחושות אלו ליחס של המורה והתלמידים והתלמידות האחרים למקרים שבהם טעו בכיתה. אף שתלמידות שיתפו בחשש זה מעט יותר מתלמידים, ייתכן שאלו אינם מרגישים בנוח לשתף בחששות בדיוק מאותן הסיבות. כך למשל שיתפו כמה תלמידות בשאלונים:

"בדרך כלל אני פוחדת".
"בדרך כלל אני משתתפת אבל לפעמים אני לא יודעת אם זה נכון אז אני מפחדת".
"אני חוששת לטעות מול כל הכיתה".
"אני מרגישה בנוח להשתתף כשאני יודעת את התשובה או שיש לי משהו לשתף בנושא".
"מספר הילדים בכיתה קטן יותר וכאשר אני יודעת מראש שאם אני אשתף תשובה לא ישר ישללו אותה".
"אני בדרך כלל משתתפת אבל אם אני לא בטוחה בתשובה שלי אני מורידה את היד ומחכה שמישהו אחר ישאל".

בדומה, גם אצל הבנים עלה החשש מהשתתפות:
"אני מתבייש".
"אני מפחד שאני אטעה".
"אני משתתף כשאני יודע את התשובה".
"אני בטוח בתשובה שלי".
"אני מרגיש בנוח להשתתף כאשר לא כולם בשקט ולא כולם מסתכלים עליי, ואם אני טוב במקצוע או פחות".

באחד השאלונים, כשנשאלו להבדלים בהשתתפות בהתאם למגדר, השיבו חלק מהבנים כי:

"בנים משתתפים יותר בכיתה לדעתי מכיוון שלרוב הבנים יש יותר ביטחון".
"בנים משתתפים יותר מכיוון שבכיתתנו הבנות יותר ביישניות".

חשש שעשוי להיראות הגיוני או "טבעי" למעשה מבנה את הזהות שלהם באופן דרמטי. אלו שיעזו, ואלו שימנעו. הימנעות פירושה שתיקה. **"סייג לחוכמה שתיקה"**, כך הגיבה יולי כשאחד התלמידים בכיתתה אמר שהם לא משתתפים כשהם לא יודעים (את התשובה). שתיקה שיכולה להימשך גם לכל אורך שנות הלימודים. שתיקה שמשפיעה על תהליכי למידה שמתקשים

להתקיים כאשר התלמיד לא מרשה לעצמו להיות מעורער. כפי שציינה בשיעור אחר שירלי בשיח עם הכיתה – **"אין הביישן למד"**.

לימור כתבה ברפלקציה על תהליך הפיתוח כי הרגע שבו "גילתה" זאת היה אחד האתגרים הבולטים שלה בתהליך: **"אני חושבת שאחד הרגעים שמעט אתגרו אותי היה דווקא ההתנסות האחרונה, הופתעתי לגלות שהתלמידים חוששים לדבר/להשתתף משום שצוחקים עליהם. וזה מעט טלטל אותי. לא חשבתי שכך הילדים מרגישים אצלי בכיתה, וההיפך הוא הנכון, אני תמיד זורמת עם טעויות (בייחוד שלי) להראות לתלמידים שלי שלא נורא באם טועים. והאמת שממש לא חוויתי במהלך השנה כי ילדים בכיתה צוחקים על אחרים. לכן כשזה עלה בשיעור זה ממש הפתיע אותי, המסקנה שעם שיעור כזה יש לפתוח את השנה ולעשות מין אמנה בקרב התלמידים כיצד לנהוג, ואחת הנקודות זה באמת כיצד לנהוג כאשר משהו טועה"**.

באחד ממפגשי הצוות בבית ספר הירדן הצטרף מנהל בית הספר. כשהמורות העלו את החשש של התלמידים והתלמידות מלטעות הוא שיתף במחשבה כיצד לעודד תלמידים ותלמידות לטעות: **"אם אנחנו מדברים על מתמטיקה, אז, יש תרגיל, אז יכול להיות על הלוח שלוש תשובות נכונות, והאתגר צריך להיות להצליח לטעות"**. המחשבה לעודד תלמידים ותלמידות לטעות היא שונה מהאופן שבו מתנהלת הלמידה בבית הספר אך למעשה גם הרעיון שציין המנהל מוביל בסופו של דבר לתשובה נכונה, גם אם היא שגויה, שאותה התלמידים והתלמידות מתבקשים לדעת.

פנייה אישית

תלמידים ותלמידות דיווחו כי מה שמונע מהם להשתתף הוא מחסור בהזדמנויות כיוון שיש תלמידים ותלמידות רבים שרוצים להשתתף, חלקם אף מתפרצים ועונים במקומם על השאלה. בהתאם, תלמידים ותלמידות שיתפו שכשיש שקט בכיתה ומעט תלמידים ותלמידות פעילים, יותר קל להם להשתתף. נוסף לכך הסוגיה של הפנייה היזומה של המורות עלתה מספר רב של פעמים והעסיקה גם את המורות בתחילת תהליך הפיתוח כשהן התנסו בכלים להרחבת ההשתתפות. יולי ציינה:

"כשהעלינו את זה עם הכיתה שגם אנחנו עשינו שאלון כזה, של מתי נוח לי להצביע. ואז, עלה מתוך הכיתה, אמרתי אז מה אפשר לעשות נתתי אופציות של כזה מה אפשר לעשות, איך כדאי לקדם את הדברים האלה איך יהיה יותר נוח. אז המון זה בא מהמון ילדים של אולי לפנות, לפעמים, שהמורה תפנה לילדים ותשאל אותם, אם יש להם משהו לומר וזה בא מהם. אני הייתי בשוק שזה בא מהם".

התמלול שלהלן לקוח משיחה של המורות בצוות לאחר שלב השיתוף האישי:

חופית: **השאלה שאותי הכי עניינה כשישבתי עם שירלי על זה, זה האם זה עוזר לי כתלמידה או כתלמיד שהמורה פונה אליי. אתן זוכרות שהיה לנו את השיח הזה?** [...] **והייתה לנו באמת את השיחה אז במפגש הקודם האם זה מביך? האם זה נכון? האם זה לעשות איזה סוג של תחושה של אי-נוחות ואם אני זוכרת נכון התשובות שלהם היו ברובם שזה כן עוזר וזה שימח אותי.**
שירלי: **מעל 50 אחוז,** [...] **הרוב היה שכן רוצים שיפנו אליהם.**
אווה: **זה הגלגל הצלה שלהם, הם מתביישים ואת נותנת להם איזושהי אפשרות.**
חופית: **נכון אני בטוחה שזה תלוי כיתה ותלוי שיעור ותלוי מורה ותלוי גיל, אבל בסוף זה גם יכול להצמיח המון דברים. זאת אומרת ילד או ילדה שפונים אליהם ומשתתפים בשיעור אחד. יכול להיות שגם בשיעור אחר יהיה להם את הביטחון הזה דווקא להשתתף מהצד שלהם.**

חשוב לציין כי בכיתתה מרבית הבנות השיבו שהפנייה של המורה מיוזמתה עוזרת להן להשתתף, לעומת הבנים שהיו חלוקים בדעותיהם בהקשר הזה. כך גם בכיתה של שירלי מרבית הבנות השיבו בחיוב לשאלה אם הן אוהבות שהמורה פונה אליהן. עם זאת אחת הבנות כתבה כך: **"אני פחות אוהבת כי אני אוהבת לענות על מה שאני יודעת וכשאני לא יודעת אני רוצה יותר להקשיב ולא לענות"**. גם בנות מהכיתה של טוני כתבו בשאלון האישי דברים דומים: **"אני מרגישה הכי בנוח להשתתף כאשר לא מבקשים ממני לעשות משהו שלא הצבעתי אליו"**; **"אני רוצה להשתתף ולענות על שאלות שאני יודעת ולא שמכריחים אותי"**.

ליטל התלבטה בסוגיה זו עם כיתתה במסגרת הפעילות "קפה דילמה". בדיון בסוגיות שעלו בשאלונים האישיים אחד התלמידים הציע לתלמידה שלא משתתפת:

גלעד: **צריכה לדבר עם המורה שהיא תגיד לה כי אם לא היא לא תצביע**.
ליטל: **אולי שהמורה תפנה אל הילדה לדבר**.
גלעד: **כן, זה מה שהתכוונתי**.
ליטל: **אבל אם אני אפנה לילד והוא לא רוצה להשתתף, אני בעצם מכריחה אותו להשתתף, זה לא כל כך נעים לילדים**.
יוני: **את לא מכריחה, את מעודדת**.
ליטל: **אתה אומר שזה מעודד**.
יוני: **את מבקשת ממנו, את לא מכריחה אותו**.

השיח בין ליטל ותלמידיה מעלה את האתגר שבעידוד תלמידים ותלמידות להשתתף בדיון ואת המתח בין עידוד לכפייה. נראה כי ליטל חוששת מליצור כפייה, אך יוני מתקן אותה ומבהיר כי לא מדובר בכפייה.

בהמשך השיח בין המורות, שירלי התייחסה שוב לנושא הפנייה:
זה כמו שהייתה את העלייה האתיופית, אני זוכרת שאז, שקראתי אז מאמרים, ואמרו שהמורות כדי לא להלחיץ אותם, לא פונות אליהם, והם נורא נעלבו שלא פנו אליהם, כי מבחינתם שלא פנו אליהם זה לא התייחסו אליהם בכלל. זאת אומרת, הם לא ראו את זה כהתחשבות שלא רוצים להביך אותם, הם לא היה אכפת להם גם שיפנו אליהם בכיתה, והם יגידו שהם לא... אבל העיקר היחס.

דקלה (מנחה) חיזקה את דבריה של שירלי בדוגמה על תלמיד עולה חדש שאינו שולט בשפה העברית. היא הציגה דילמה חינוכית: מצד אחד, עולה חשש שאם לא יפנו אל התלמיד, יתקבל המסר שהוא צריך לשלוט בעברית באופן מושלם לפני שיוכל להשתתף ולהשתלב. מצד שני, דקלה הדגישה את החשיבות בכך שהתלמיד יביע את עצמו גם אם הוא עדיין לא שולט בשפה ולהזכיר: **"זה בסדר, ככה לומדים, גם אם תטעה תגיד מה שאתה מסוגל עכשיו להגיד"**. דוגמה זו משקפת את הצורך במרחב כיתתי רגיש ותומך שמאפשר לתלמידים ולתלמידות להרגיש בטוחים להתבטא בשיח במטרה לקדם את הלמידה שלהם. כך היא מקשרת למעשה את התמה המרכזית שהעלו התלמידים והתלמידות – החשש מלטעות – לסוגיית הפנייה האישית.

2.4.6.5. הגברת המודעות והרחבת ההשתתפות

בדיונים על השתתפות בכיתה, הועלתה המודעות להבדלים מגדריים בדפוסי השיח בין התלמידות לתלמידים. יונית הדגישה את חשיבות השאלות שמעלות את ההכרה בחוסר ההוגנות: **"כל שאלה**

שתזמן טריגר שיבינו שיש חוסר הוגנות, היא מבורכת". לעומת זאת, בכיתה של טוני הדיון הפך לרגשי וקולני, במיוחד בין הבנות לבנים. נקודה זאת תורחב בפרק על הדילמות והאתגרים.

ניכר כי השיח על השתתפות ועל הדפוסים השונים בכיתה הרחיב את מעגל התלמידות והתלמידים המעורבים, כולל אלה שבדרך כלל לא משתתפים. ויקה שיתפה בשינוי שחל באחת התלמידות: **"כשהתחלנו את התהליך רק לאחרונה התחילה יותר להשתתף, אני ממש רואה פה, זה ממש משמח אותי. מאז שהתחלנו את התהליך הילדה הזאת קיבלה קצת אומץ התחילה להתבטא, אני עפה עליה, זו ילדה שלא היו רואים אותה, שקופה לגמרי".** בכיתה של שירלי אחד התלמידים ביטא את רגשותיו באופן שונה מהרגיל, מה שמעיד על חשיבות הפתיחות והמעורבות בדיון.

הדיונים והפעילויות הללו מלמדים על התפתחות חשובה בכיתה: הם לא רק עוזרים לתלמידים ולתלמידות להביע את עצמם יותר, אלא גם מעודדים מודעות מגדרית. דרך זו של התמודדות עם השתתפות ודפוסי שיח מציעה דוגמה חשובה לאופן שבאמצעתו אפשר לקדם הוגנות בשיח בשיתוף התלמידים והתלמידות.

2.4.7. דילמות ואתגרים בעקבות יישום המהלך לשיתוף תלמידים ותלמידות ביצירת שיח הוגן בכיתה

2.4.7.1. עיצוב המהלך

עיצוב המהלך הציף כמה דילמות מרכזיות: ראשית, **ארגון המהלך – השאלה מה קודם למה** מבחינת השיח האישי, הקבוצתי והכיתתי? משום שהשיח הכיתתי או הקבוצתי עשויים מצד אחד להעשיר ומצד שני להכתיב את הדעה האישית. ויקה הדגישה את חשיבות השלב הפרטני בתחילת המהלך:
בשלב הראשון עשינו את השלב היחידים הפרטני, השאלון האישי שהוא שלב אחד, עשינו אותו באמת טרום השיעור המצולם. אני חושבת שזה היה נכון לעשות את זה בדיעבד, נכון, אני חושבת שזה גם עשה להם סדר למה אנחנו מצפים, גם הסברנו קצת את התהליך וגם... זה היה מאוד שלהם מאוד, פרטי, מאוד אותנטי. ממליצה בכל מקרה להתחיל עם השאלון האישי. זה מכניס אותם לאיזושהי אווירה, אני עם עצמי.

ויקה הדגימה את הערך המוסף שבשלב השאלונים האישיים, וכיצד הוא יכול לשמש בסיס להבנת הנעשה בכיתה. דילמה נוספת היא **התלבטות בין שימוש בשאלון לעומת שימוש בסיפור מסגרת כתשתית לרפלקציה אישית או קבוצתית.** המורות בחרו ליישם את המהלך באמצעות עיצוב כלים שונים לשיתוף, כאשר בחלק האישי חלקן העדיפו שימוש בשאלונים אישיים הכתובים ידנית במחברות ואחרות בחרו בגרסאות ממוחשבות. השאלונים היו מורכבים מ**שאלות פתוחות וסגורות**, מה שהניב מגוון רחב של תשובות ומסקנות שניתן להסיק מהן. ליטל הביעה בתחילת תהליך העיצוב של הכלי כי: **"השאלות פה הן מפציצות, צריך ממש למקד אותן אם אנחנו רוצים לקבל תשובה".**

בהתאם, חלק מהמורות ניסחו שאלות ממוקדות יותר, כאלה שמכוונות להצגת הנתונים בגרף כמותי כגון תדירות ההשתתפות, והשתמשו בתובנות אלו להצגת הגרפים בפני הכיתה בשלב הקבוצתי או הכיתתי. אחרות ניסחו שאלות פתוחות שאפשרו להן להבין את חוויית התלמידים

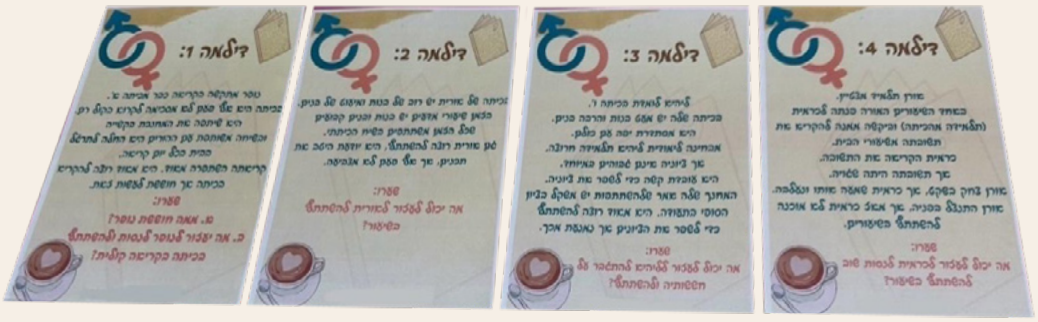
והתלמידות באופן עמוק יותר. יולי העירה על חשיבותן של שאלות אלו: **"השאלות הפתוחות נותנות רגע איזה חיווי מיידי למורה על משהו ש... ואם עושים אותו גם בנפרד** (עותק שאלון מופרד לבנים ולבנות) **כמו שהיא** (טוני) **עשתה, זה באמת פתאום נותן רגע איזה, רואים שהגרפים של הבנים והבנות, כנראה יש ביניהם כנראה איזה שוני, אני לא יודעת על מה הוא יושב"**. יולי אמרה זאת בהתייחס לשוני שעולה מן הגרפים שהתשובות לשאלות הפתוחות יכולות לסייע להסביר. חלק מהמורות סיפרו כי הבחינו בקושי בקרב התלמידים והתלמידות שלא ידעו איך לנסח את התחושה שלהם. חשוב לתת את הדעת לאתגר זה ולייצר שאלות מגוונות שיסייעו בקבלת תמונת מצב רחבה ככל הניתן.

דילמה נוספת **נגעה בסוגיית האנונימיות בשלב האישי**. את הבחירה באנונימיות הדגישו המורות פעמים רבות לפני התלמידים והתלמידות בבואן להסביר על השאלונים, היות ש**"עצם העובדה שזה לא שמי מאפשר להם להיות מרוכזים במה שהם רוצים לכתוב"** (ויקה). ויקה למשל, הדגישה כי על אף האנונימיות השאלונים יכולים לפתוח אפשרות לשיח אישי בנושאים שכתבו התלמידים והתלמידות, כדי לטפל בבעיות או ברגשות שנחשפו דרכם, וזאת על בסיס היכרות עם כתב היד של התלמידים והתלמידות. לדוגמה, אחת התלמידות כתבה על מקום הישיבה שלה ועל כך שהיא מעוניינת לעבור למקומות האחוריים בכיתה. ויקה שוחחה איתה על כך והבינה שהיא חוששת לשבת מקדימה מפני שגבה מופנה ליתר התלמידים והתלמידות ושכך לתחושתה היא נמצאת במוקד, חשופה ונראית הרבה יותר מאשר הייתה יושבת במקומות האחוריים שמאפשרים לה להיעלם ולהיאלם. במקרים שבהם התלמידים והתלמידות השיבו באופן ממוחשב, חלק מהמורות הצטערו שלא ידעו במי מדובר ולא התאפשר להן לטפל באופן ממוקד.

בחלק הקבוצתי, עלתה דילמה איך **לארגן את התלמידים והתלמידות בקבוצות** עבודה באופן שמקדם שיתוף פעולה אותנטי שאינו מבוסס רק על חברות קיימת. ויקה תהתה מהי הדרך המיטבית לחלוקה שלא תוביל להיווצרות קבוצות שאינן משרתות את המטרה החינוכית: **"זה יהיה רק חברים ואז אנחנו מאבדים מהאפקט... הם לא ידעו להגיד לי ולכתוב לי מה היה הרעיונות, מה הרגשות ומה, מה כאילו יש פה שיקולים"**. היא העלתה זאת לאחר שהבחינה שגם בשלב האישי חשה שהיה תיאום בין תלמידים ותלמידות שישבו זה לצד זה.

בחלקים השונים של השיתוף במליאה, המורות נקטו גישות יצירתיות אחרות כמו 'סוציוגרמה' ו'קפה דילמה' (ראו דוגמה בתמונה 4), שהתבססו על התשובות מהשאלונים האישיים והקבוצתיים. בפעילויות אלו המורות ניסחו לרוב היגדים על בסיס השאלונים, והתלמידים והתלמידות התבקשו לדון בהם. במסגרת ה'סוציוגרמה', התלמידים והתלמידות הסתדרו בכיתה לפי מידת ההזדהות וההסכמה עם ההיגדים. במסגרת הפעילות של 'קפה דילמה' התלמידים והתלמידות דנו בקבוצות בסיפורים שנשענים גם הם על השאלונים האישיים ויחד ניסו להעלות פתרונות אפשריים לדילמות.

תמונה 4: כרטיסיות לדוגמה מפעילות 'קפה דילמה'



מתוך התיאורים הללו ניתן ללמוד על התהליך המגוון שנקטו המורות בעיצוב המהלך החינוכי, תוך שימוש בכלים וגישות שונות לשיתוף והתמודדות עם דילמות. שילוב של שאלונים אישיים, גרפים, 'סוציוגרמות' ודיוני 'קפה דילמה' מדגים את מחויבות המורות להבנה עמוקה ומקיפה של חוויות התלמידים והתלמידות והדרכים שבהן הם מתמודדים עם ההשתתפות בכיתה ושל הדילמות הניצבות בפניהם.

2.4.7.2. תפקידים וגבולות דיסציפלינריים

יישום המהלך נתקל באתגרים הנובעים מהדיסציפלינות השונות שאותן מלמדות המורות. אלו עלו גם בכלים הקודמים אך במהלך זה ביתר שאת. נראה שיישום המהלך לכאורה פשוט יותר כאשר מדובר במחנכת הכיתה, אך כאשר זו מורה מקצועית, למשל מיטל, מורה למתמטיקה בכיתה ד', התעוררו סוגיות. מיטל חששה לנקוט גישות שעלולות להתנגש עם אלו של מחנכת הכיתה, לדוגמה בנושאים כמו עבודה בזוגות, או ליצירת "אמנה" משותפת להשתתפות בכיתה. כך שיתפה: **"לא נעשה אמנה כי אני לא נכנסת לנעליה של מחנכת הכיתה** [...] **כי ישנם דברים קונקרטיים שאני ומחנכת הכיתה לא באותו הראש, לדוגמה עבודה בזוגות. אני לא יכולה להחליט משהו שהוא נוגד את המחנכת בכיתה"**. עם זאת, לאחר התנסות הבינה שכדאי לקדם למידה השתתפותית גם בלעדיה, כזו שמעודדת חשיבה משותפת ושיתוף פעולה בכל השיעורים, כולל שיעורי מתמטיקה. התברר כי חשוב לנהל שיח על ההשתתפות בשיעורי מתמטיקה גם אם המחנכת אינה נוכחת. עם זאת, חשוב להגביל את ההחלטות הנוגעות לנוהלי השיעור לשיעורי מתמטיקה בלבד במקרה הזה, כדי למנוע סתירות עם מחנכת הכיתה.

כמו כן, תיעוד ההתנסויות האחרות בקרב מחנכות הכיתה העלה כי פעמים רבות השיח גלש לדיון על מורים ומורות אחרים שמלמדים בכיתה, אף שמחנכת הכיתה יזמה את המהלך, כך שישנה חשיבות במיקוד גם כאשר מחנכת הכיתה מיישמת את המהלך השיתופי.

2.4.7.3. תזמון המהלך כחלק מהשגרה החינוכית: אתגרי רצף ושילוב

בתהליך הפיתוח והיישום של מהלך הלמידה ההשתתפותית, ציינו המורות כמה נקודות מפתח ליישום מיטבי. כך למשל, יונית ציינה את החשיבות של יישום ברצף ללא הפסקה: **"אני מרגישה שהרצף פה, אסור שיהיו מקטעים, משהו שיצוף לתודעה והוא צריך להיות ברצף"**. הדגש על

הרצף הוא קריטי, והמהלך צריך לכלול את הרמה האישית, הקבוצתית והכיתתית, כך שלא יחלוף זמן רב בין חלק לחלק והלמידה תשתלב באופן טבעי בתוכנית הלימודים.

המורות העלו תובנה כי הזמן בשנה שבו מקיימים את היחידה חשוב אף הוא, בדגש על תחילת השנה כאמצעי ליצירת נורמות כיתתיות. ליטל שיתפה: **"זה צריך להיות בתחילת שנה כי זה אחלה מערך שיעור לכללי התנהגות ושיח בכיתה בהשתתפות, אוקיי, זה משהו שאני, משהו שאני מצפה, ועכשיו יש לי את זה, תלוי על הקיר. אוקיי, זו האמנה שלי. ואיתה אנחנו הולכים לאורך כל השנה"**. הן גם ציינו את החשיבות שבחזרה על היחידה בנקודות שונות לאורך השנה, כדי לוודא שהעקרונות מתממשים ולשם רפלקציה חוזרת.

הדיון בין המורות התמקד באתגרים של שילוב יחידות לימוד בשגרה החינוכית, במטרה להפוך אותן לחלק אינטגרלי ולא פרויקט חד-פעמי. המפתח להצלחה, כפי שהוצע, הוא להתחיל את התהליך מוקדם, לאחר מיפוי ראשוני, כדי לבנות תוכנית שנתית המשלבת את היחידה כחלק מהשגרה. אף שיישום המהלך הוצע למורות בצוות הפיתוח באמצע השנה, ליטל ציינה שעדיין אפשר להשתמש בגישה זו לשינוי והשפעה, במיוחד בנושאים כמו מגדר, שדורשים דיון מרוכז וממוקד. היא הדגישה את החשיבות של שינוי השיח הכיתתי דרך פעילות משותפת ומקדמת שינוי, שתתועד ותוצג בכיתה כחלק מהתהליך הלמידה השוטף.

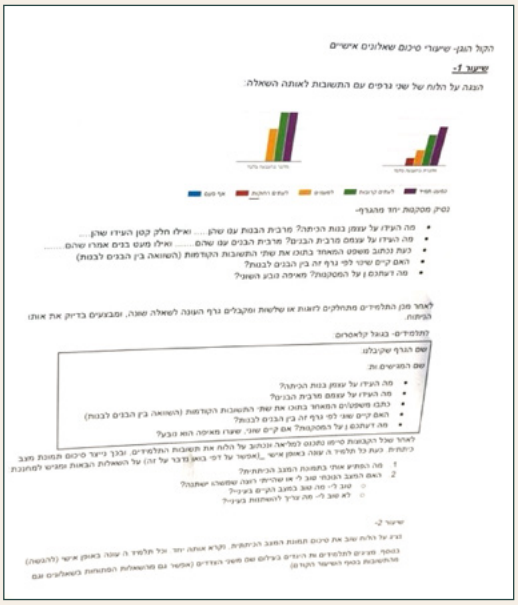
2.4.7.4. ניתוח נתונים כמותיים במסגרת למידה השתתפותית

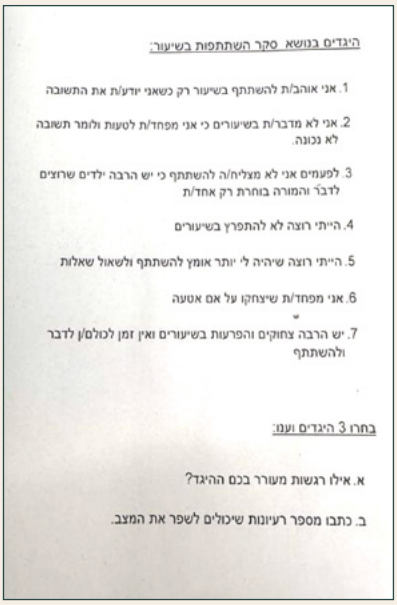
במהלך יישום הלמידה ההשתתפותית, אחד האתגרים הבולטים היה הנטייה להתמקד בנתונים כמותיים לצורך בחינת הבדלי מגדר בהשתתפות. השימוש בשאלונים וניתוח הנתונים לעיתים גרם לצמצום העושר שהעלו השיתופים האישיים בשפה פתוחה, והוביל לפרשנות חד-ממדית של התוצאות. לדוגמה, בכיתה של יולי, הדיון בנתוני השאלון האישי נטה למסקנה כי אין הבדלים "מובהקים" בין המגדרים, בלי לפרש באופן ביקורתי את הנתונים. תוצאה שנבעה ממגוון רחב של קטגוריות בשאלה, מה שהוביל לקושי בפרשנות הנתונים באופן ביקורתי והדגיש את הצורך במודעות וזהירות בעבודה עם נתונים כמותיים. יולי הסבירה כי האמינה ששימוש בגרפים יסייע להבין טוב יותר את ההבדלים המגדריים, היא הביעה חשש שהדיון יתמקד במקרים פרטניים של בנים ובנות המתנהגים באופן שונה מבני המגדר שלהם, וכך ייטשטשו ההבדלים המגדריים. עם זאת, הכוונה המקורית לחקור את היבטי המגדר בהשתתפות איבדה את כוחה כאשר הנתונים לא פורשו כראוי, והדיון המעמיק והאישי נדחק לשוליים.

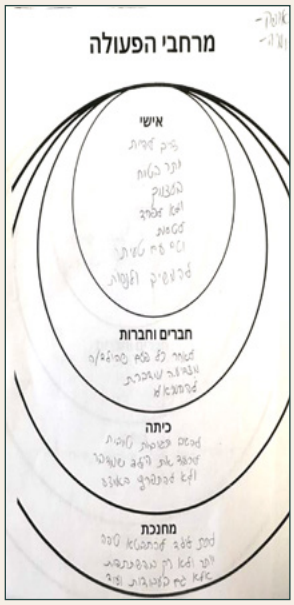
הקושי בפרשנות הנתונים בא לידי ביטוי גם בתגובות התלמידים והתלמידות, שפעמים רבות העלו פרשנויות שונות מאלו שהמורות ציפו להן. אצל יולי, השיעור הסתיים בכך שהתלמידים והתלמידות השיבו שהנתונים לא מראים הבדלים בין הבנות לבנים אך שהתשובות לשאלון לא משקפות את האמת. יולי שאלה אותם מדוע לדעתם חלק מהם ענו בצורה שאינה משקפת את דעתם. שאלה זו הדגישה את הפערים בין נתונים כמותיים לבין תפיסת המציאות האישית והקבוצתית, והציעה הזדמנות ללמידה מעמיקה על האופן שבו נתונים יכולים להטעות או להציג תמונה חלקית, אך סטתה מהדיון במצב בכיתה. בכיתה של טוני למשל, הבנים טענו כי הבנות "שקרניות", בעקבות הנתונים שהציגו התפרצות גבוהה יותר מצד הבנים. כך אמר אחד מהם: **"בנות מנסות להוציא את עצמן טוב מאשר שלבנים לא אכפת"**. הדיון נטה להתמקד באשמה במקום לחקור את ההשתתפות האישית והכיתתית באופן מעמיק ומושכל.

האתגר הנוכחי מדגיש את הצורך בשילוב של נתונים כמותיים עם גישה ביקורתית ורגישה, שתאפשר לחשוף ולדון בנושאים מורכבים כמו מגדר באופן מעמיק ומשמעותי יותר. הלמידה מהתהליך הזה חשובה במיוחד כאשר המטרה היא לא רק לקבוע מסקנות כמותיות אלא להבין את הדינמיקות והאינטראקציות בכיתה. כדי להגביר את הערך החינוכי של יישום מהלך למידה השתתפותית, מורים ומורות צריכים לפתח כלים לפרשנות נתונים שמעבר לניתוח הכמותי, תוך הכרה במגבלותיה ובאפשרויות לפרשנות שגויה או חד-צדדית. האיזון בין השימוש בנתונים כמותיים לבין הקשבה לנרטיבים האישיים והחוויות המורכבות של התלמידים והתלמידות יכול להוביל לדיונים מעשירים ולתובנות עמוקות יותר על מגדר והשתתפות.

תמונה 5: דוגמאות למשימות הקבוצתיות שניתנו לתלמידים ולתלמידות







2.4.7.5. בין עידוד השתתפות לסימון התלמידים והתלמידות שאינם משתתפים

במסגרת הלמידה ההשתתפותית, נוצר אתגר בניהול השיח כאשר הדיון עסק בתלמידים ובתלמידות שאינם משתתפים. התצפיות בשיעורים מראות כיצד ניסיונות לזמן השתתפות בקרב תלמידים ותלמידות יכולים להתפרש כמקטינים או אף משפילים על אף הכוונה החיובית. עם זאת, נצפו גם כמה פרקטיקות שיכולות לסייע בניהול האתגר, במטרה לשמור על כבוד התלמידים והתלמידות שלא משתתפים, לערב אותם בשיח ולא לדבר "מעל ראשם".

למשל, ליטל ניסתה לעודד את נילי, תלמידה שאינה משתתפת בשיעורים כמעט בכלל, לומר כיצד ניתן לסייע לה ולאחרים במצבה, אך הצורה שבה הוצגה הפנייה יצרה תחושה של חוסר נוחות:

ליטל: **מי עוד יכול לתת לי רעיונות איך אנחנו... נילי, מה אני יכולה כמורה לעשות שיגרום לך לדבר יותר בשיעור?**
על אף שהיו שניים שהצביעו, מיטל פנתה לנילי, שישבה מאחור בשקט, לא הצביעה והחזיקה

את ידה על הפה. מייד לאחר מכן נשמעו בכיתה צחקוקים, אחרים הצביעו, ושני בנים צעקו **"אני יודע"**.
ליטל: **רגע, תורידו רגע ידיים.**
נילי הביטה בליטל במבוכה והרימה את הכתפיים כסימן לכך שאינה מעוניינת להשיב.
ליטל המשיכה: **מה את חושבת שיגרום לך לדבר?**
נילי: **לא יודעת.**
ליטל: **את לא יודעת? מה למה את לא מדברת, בואו נהיה הכי פתוחים, למה יש כאן ילדות וילדים שלא מרגישים בנוח להשתתף בכיתה?**
בשלב הזה חלי, שהצביעה נכון לאותו הרגע כ-8 דקות, בחרה להתפרץ ואמרה: כי ליטל, הם מתביישים.
יעל: **שאם נטעה...**
ליטל הגיבה לחלי: **תדברי בשמך.**
חלי: **לדוגמה אני מתביישת לדבר בכיתה כי אני חושבת שהתשובה שלי תהיה לא נכונה ואני אעשה פדיחה.**

במקרה הזה הפנייה לנילי הביכה אותה והרחיקה אותה מההשתתפות, ועל אף הסימנים המעידים על חוסר רצונה להשתתף ליטל בחרה להתעקש ולפנות אליה פעמיים. לצד זאת, כאשר חלי השתתפה, הבקשה של ליטל "תדברי בשמך", הפחיתה את הנטייה של הדיון לעסוק ב"אלו שלא משתתפים", שעשוי ליצור תחושה של הבדלה וסימון ולהרחיק תלמידים ותלמידות מלהשתתף.

בשונה מכך, יולי ניסתה ליצור פלטפורמה בטוחה באמצעות מפת השתתפות (ראו תמונה 6) שבה תלמידים ותלמידות התבקשו לסמן את עצמם בצורה חזותית. היא ציירה מלבן ריק על הלוח וביקשה מהתלמידים והתלמידות למקם את עצמם מבחינת ההשתתפות מבלי להגדיר מה אומר מיקום מרכזי, **"אני לא מגדירה כי אני נורא אוהבת להבין את הדפוסי חשיבה שלהם"**. כל תלמיד קיבל פתק שעליו כתב את השם והדביק אותו על הלוח, "מפת השתתפות", בהשראת מתודה דומה של מפה חברתית. בתגובה צחקק והעיר אביעד: **"אנחנו בחדר חקירות"**.

כדי לייצר מרחב בטוח יולי שאלה כל תלמיד שפנתה אליו, **"האם זה בסדר שאני אשאל אותך?"**. כך היא מספרת במילותיה במהלך מפגש הצוות על מה שעשתה: **"כל מי שאמרו לי שהם משתתפים לא הרבה הדבקתי מדבקה כחולה, מסמלת מי משתתפים או משתתפות מעט"**. הבחירה לסמן תלמידים ותלמידות שלא משתתפים ולמקד את הפוקוס בהם עשויה לייצר אי-נוחות, אך יולי התייחסה לכך במהלך המפגש והסבירה מדוע היא לא רואה בכך בעייתיות, בשל מהלכים מקדימים שנקטה:

דקלה (מנחה): **לא הרגשת שזה מסמן נניח ילדים שלא משתתפים?**
יולי: **לא, לא.**
דקלה (מנחה): **הם לא היו במבוכה וזה, אני שואלת כפרקטיקה.**
יולי: **ממש לא כי זה קרה אחרי שהם אמרו, אני לא עשיתי לפני מי משתתף כי אני לא ידעתי, ברגע ששאלתי 'אפשר לשאול' ואז הם אמרו 'כן' ואז הם אמרו 'אני לא משתתף הרבה' הם כבר חלקו את זה עם הזה, 'אני לא משתתף הרבה', זה מצולם גם זה, רק סימנתי את זה במדבקה כחולה, לא הרגשתי שזה מסמן כי הם כבר העידו על עצמם, הם כבר אמרו את זה קבל עם ועדה** [...] **אולי יש כיתות שלא, שלא מתאים לעשות את זה ככה. אבל אני עם ההיכרות שלי עם הכיתה, יודעת שאני יכולה לעשות את זה. במיוחד אחרי שהכנתי את הקרקע ואמרתי**

ושאלתי אם זה בסדר והם דיברו ואני גם לא חושבת שהם תופסים ותופסות את זה כבושה, אין את התפיסה הזו של אוי זה נורא מביך שאני לא זה.

למרות תחושותיה של יולי, ניתן ללמוד מתגובותיהם של חלק מהתלמידים והתלמידות כי ישנה חשיבות לבחינה ביקורתית של מושג ההסכמה במקרה הזה, מפני שהיא מתקיימת תחת יחסים היררכיים שבין מורה לבין תלמידים ותלמידות. לסיכום, הפרקטיקות הללו מעלות את השאלה כיצד ניתן לזמן השתתפות באופן שמרחיב ומזמין, אך לא גורם לבידוד או סימון של תלמידים ותלמידות שאינם משתתפים. האתגר ביישום הפרקטיקות האלה הוא למצוא את האיזון הנכון שמכבד את כל התלמידים והתלמידות ומעודד את ההשתתפות של כולם בכבוד, בלי לייצר תחושה של מבוכה או תיוג שלילי.

תמונה 6: מפת השתתפות בכיתתה של יולי



2.4.7.6. שיח של האשמה

במהלך הדיונים על ההשתתפות בשיעורים, התפתח שיח שעסק ב"אלו שלא משתתפים" שהוביל לחיפוש אחראים ואשמים במצב ויצר מתח בין התלמידים והתלמידות. בכיתה של יולי למשל, העירה אחת התלמידות: **"יש ילדים שבכוונה לא רוצים להשתתף, אחר כך הם רוצים להשתתף, אז שלא יתפלא שאחר כך המורה לא בוחרת בו כי לרוב הוא לא משתתף"**. בדיונים נוספים, כגון במסגרת 'קפה דילמה', רוב ההצעות שהעלו התלמידים והתלמידות לסוגיה שבה תלמידה לא משתתפת בכיתה היו מכוונות לתלמידה עצמה, כמו לתרגל יותר או לפנות למורה, מה שמעביר את האחריות לידי התלמידה ומקטין מהאחריות הכיתתית.

בכיתה של טוני הדיון על השתתפות הפך מתוח במיוחד כשהבנים חשו שהשיח מביע ביקורת והענשה. הצגת הגרפים בכיתה, שהיו מבוססים על תשובות התלמידים והתלמידות, יצרה

תחושת אנטגוניזם ואשמה בקרב הבנים. **"שאלה כנה, למה זה תורם?"** שאל אחד הבנים. ובהמשך לתוצאות הסקר שהראה שבנים מתפרצים יותר מבנות, יוגב הסביר את השוני כך: **"זה בגלל שאתם תמיד רוצים שהבנות יהיו הכי טובים"**, והוסיף: **"מרגיש כאילו מתחילים להפלות את הבנים, תמיד מעלים את הבנות עד שבסוף הבנות יעלו אפילו יותר מהבנים"**.

הדיון התרחב לתחושות של אפליה וביקורת כלפי הבנים, עם טענות על העדפה מובהקת לבנות במסגרות שונות בבית הספר, כולל גודל השירותים, אירועי משמעת ועוד. טמיר ויאיר הביעו תחושות אלו כלפי המדיניות של בית הספר: **"זה בית ספר ששונא את הבנים"**, **"בחיים האמיתיים זה לא ככה"**, יוגב הוסיף לדבריהם: **"בית ספר הזה ספציפית אוהב יותר מדי את הבנות"**. גלי בתגובה התערבה ואמרה: **"לקחתם ממש קשה, זה אתם כתבתם"**, וניסתה בעצם להזכיר להם שהם חלק מהתהליך והם שסיפקו את הנתונים שעליהם הדיון מתבסס. אלעד העלה את התחושה ש**"הבנים יוצאים כאילו הרעים"**, מה שמדגים את האנטגוניזם והתחושות השליליות שנוצרו בתהליך.

הפרקטיקות הללו מעלות את הצורך לנהל דיונים על שוויון מגדרי בצורה רגישה ומודעת, תוך ניסיון להימנע מיצירת תחושת אשמה או אפליה בין התלמידים לתלמידות.

2.4.7.7. המורה כשותפה בלמידה השתתפותית

אחד ההיבטים המרכזיים ביישום שיטת הלמידה ההשתתפותית הוא הצורך של המורה לבחון את התנהלותה בכיתה בצורה ביקורתית. אולם רבות מהמורות העדיפו להתמקד בתלמידים ובתלמידות ופחות בעצמן. מיטל, מורה למתמטיקה שאינה מחנכת, הייתה חריגה בכך שהיא התייחסה לעצמה כחלק מהתהליך, אך גם היא נטתה לעשות זאת על חשבון התמקדות בתלמידים ובתלמידות. בכיתתה של לימור למשל, שאלה המורה את התלמידים והתלמידות: **"את הקול של מי שומעים הכי הרבה בכיתה?"** ותלמידה אחת השיבה מייד: **"של המורה"**. הדיון אף הוא התמקד לאחר מכן בתלמידים ובתלמידות בלבד. במקרים אחרים, המורות דרשו מהתלמידים והתלמידות ליצור מפת השתתפות אך לא כללו את עצמן בה. בשיעור של אווה למשל, סביב שיתוף התלמידים והתלמידות את תחושותיהם ביחס להשתתפות בכיתה, נרשמה התנהגות מתגוננת מצד המורה, שכללה הצדקות, הסברים וניסיון להשיב את האחריות לתלמידים ולתלמידות בלבד. אחת הבנות העלתה כי במקרים שבהם תלמידים אחדים מפריעים מענישים את כל הכיתה. אורן המשיך ונתן דוגמה לשיעור שבו כמה ילדים הפריעו ובעקבות זאת שאר הכיתה לא קיבלו משחקים. ובתגובה אווה השיבה:

אווה: **מה אתה עשית בשלב הזה? שאלה, אני עכשיו שואלת אותך, אתה היית בסדר ותהל מנעה מכלל הכיתה להוציא את המשחקים, האם פנית באופן אישי לאותם הילדים שהפריעו ואמרת להם משהו?**
אורן: **לא אבל.**
אווה: **למה לא?**
אורן: **דיב-אמרתי לתהל-**
אווה: **אתה בא בתלונות אליי, לקבוצה, פנית לקבוצה?**
אורן: **לא.**
תלמיד אחר: **הוא אמר את זה גם ל- אבל לא שמעו.**
אווה: **רגע.**

אורן: **כן, אבל.**
אווה: **פנית לקבוצה? פנית לילדים הספציפיים?**
אורן: **לא, אבל...**
אווה: **למה לא?**
אורן: **כי מי שיודע את זה יודע שהוא באמת הפריע כי היה ילדים.**
אווה: **אבל למה לא שיקפת לאותו ילד שהפריע שבגללו אין לך שיעור משחק?**
למה אתה לא עומד על הזכויות שלך?
תלמיד אחר: **כולם עשו את זה.**
אורן: **כולם עשו את זה.**
תלמיד אחר: **הוא אמר לתהל אבל לא שמעו.**
אורן: **אמרתי לתהל שעונש קבוצתי זה ממש מעצבן.**

בהמשך, כשדנו בציפיות שלהם מהמורים ומורות, שני ביקשה **"שיכבדו אותנו יותר"**. בתגובה אווה השיבה: **"האם את נותנת כבוד לכל המורים שנכנסים לכיתה?"**. מנגד מיטל בחרה להתמקד במקומה של המורה, **"כדי ליצור שיח טוב, המורה הוא חלק מהמשוואה"**. והשיעור שלימדה עסק בפרקטיקות שהיא מיישמת, כגון חיזוקים, עבודה בזוגות, פנייה בהפתעה, פנייה בשמות. כל אחד ניקד בלוח כמה המאפיין היה נוכח השנה לדעתו ואז היא חילקה את הכיתה לקבוצות וביקשה שכל קבוצה תכתוב המלצות למורה חדשה שנכנסת. אומנם השיח עסק בפרקטיקות של המורה ובמקומה, אך ללא התבוננות ביקורתית של המורה כלפי עצמה. כמו כן, הדיון נטה בין התייחסות למורה כייצוג כללי לבין התייחסות למורה מיטל באופן ספציפי.

כך למשל, התלמידים והתלמידות שיתפו "מה עושה להם פנייה בשם/הפתעה": **"אני לא אוהב שפונים אליי בהפתעה זה מלחיץ אותי ואני לא מוכן"**; **"אני חושבת שאני אוהבת שפונים אליי בהפתעה כי בהתחלה בכלל לא דיברתי"**. מיטל התייחסה לדברי התלמידה כאשר צפתה בקטע מהשיעור, **"זה ממש נכון, זה תהליך שאני עושה עם נועם ואלה, שתי בנות שלא היו מרימות את הראש שאני לא אראה אותן, זה היה נחמד לשמוע את זה"**.

מהלך השיתוף צריך להיות מלווה בהבנה שהמורה צריכה להתבונן גם בעצמה ובהשפעתה על דינמיקות השיח בכיתה. זה כולל להבין מה התלמידים והתלמידות מספרים, כיצד התגובות שלנו משפיעות עליהם, ואיך לשאול שאלות שלא יובילו אותנו להתגונן אלא לחפש דרכים לשפר ולתקן. חשוב לשלב התבוננות על תפקיד המורה ועל תרומתה להוגנות בשיח, מה המורה יכולה וצריכה לעשות כדי לקדם שיח הוגן ומשמעותי בכיתה.

בסופו של דבר, הכרחי שהמורה תזהה את עצמה לא רק כמנחה אלא כמשתתפת פעילה בתהליך הלמידה. דרך זו מאפשרת לה להבין את ההשפעה שלה על התלמידים והתלמידות ולעצב סביבת למידה המעודדת את כולם להשתתף, לשתף ולהתפתח יחד.

2.4.7.8. איזון בין הוגנות לפרספקטיבה מגדרית

בעת פיתוח ויישום שיטות לקידום השתתפות והוגנות בכיתה, התעורר מתח בין שתי גישות: גישה ממוקדת מגדר, המדגישה את הצורך להתמקד בקטגוריות מגדריות כדי להפנות זרקור לדפוסים מגדריים מושרשים; וגישה הוליסטית, המציעה קידום של השתתפות כוללנית בשיח הכיתתי מתוך

הנחה שנושאים מגדריים יעלו באופן טבעי. הגישות הללו נבעו מהשאלות: האם יש צורך בדגש מובהק על מגדר שעשוי לשעתק סטריאוטיפים מגדריים? והאם פדגוגיה הוגנת יותר עשויה להסתיר את האתגרים והניואנסים של הטיות מגדריות? בדומה, ביישום היחידה של שיתוף התלמידים והתלמידות בנוגע לקידום הוגנות בכיתה, המורות שקלו אם להוביל להסכמות כוללות ביחס לחיים משותפים בכיתה, ויחסי הכוח המגדריים יהיו רק היבט אחד, או להתמקד בפרקטיקות שיסייעו לצמצם הטיות מגדריות כפי שעלו בשאלונים ובשיחות שהתקיימו בכיתות. קרי, האם ללכת: **"מהשתתפות מיטבית (באופן כללי) להשתתפות הוגנת מגדרית"** (יולי) או שמא לפעול בסדר הפוך?

במקרים מסוימים, בלטה העדפה לגישה "הוליסטית" יותר, המקדמת הוגנות באופן כללי. העדפה זו באה לידי ביטוי בדברי המורות. נינה תיארה את רצונה לחלק את התלמידים והתלמידות לקבוצות לדיון במה שקורה בכיתה, מבלי להתמקד במגדר בלבד: **"אני לא הולכת לעשות עכשיו רק מגדר, כי עוד פעם אני לא רוצה שזה יהיה שיעור מגדר, אני לא רוצה להכניס להם"**. שירלי הוסיפה, "מגדר זה לא השיעור, זאת הדרך", ובכך הדגישה את הרצון שלהן להטמיע נושאים מגדריים כחלק מתרבות הכיתה ולא כנושא לימוד ספציפי. ונינה אמרה: **"אני רוצה שזה יהיה בדיוק, כדרך החיים שלנו, לא משהו שצריך לעשות, אל תחשוב על פיל לבן, כי אז רק אני אחשוב על פיל לבן"**.

דקלה, המנחה, הסבירה כי הן רואות בהשתתפות כללית דרך להביא את נושא המגדר לדיון: **"כאילו, לנו לא כל כך חשוב הסיפור של המגדר, כמו הסיפור של ההשתתפות. ואנחנו חושבות שברגע שנעסוק בסיפור של ההשתתפות, הסיפור של המגדר יגיע. כי הוא שם, כמו שאנחנו רואות"**.

היא ציינה את האפשרות לחקור את ההשתתפות בחיים המשותפים תחת כותרת רחבה יותר, שתאפשר לשאול שאלות הקשורות למגוון נושאים ובהם גם יחסים מגדריים. הדיון בין המורות שיקף את המאמץ למצוא איזון בין ההכרה בחשיבותם של נושאי מגדר ובין הצורך לקדם הוגנות והשתתפות באופן כוללני. הן מבקשות לגשר על הפערים ולהביא לכיתה שיח שאינו מתמקד במגדר בלבד אלא משלב אותו באופן טבעי בתרבות הכיתתית ובחיים המשותפים. עם זאת בהקשרים שבהם היה מיקוד במגדר, למשל בסיפורים שנוסחו לטובת פעילות 'קפה דילמה', הייתה נטייה לסטריאוטיפיות במידה רבה, ומתוך כך עלתה השאלה אם הם לא מקבעים או מפספסים תמונה רחבה יותר.

כך היטיבה לתאר יולי את המתח בין 'הוגנות' ל'מגדר', ברפלקציה שכתבה בסיום תהליך הפיתוח:

"פרקטיקות רבות בהן התנסינו יצרו השתתפות של תלמידים ותלמידות רבים שלא נהגו להשתתף בדרך כלל, או השתתפו מעט פעמים. יחד עם זאת עלתה בי תמיד התהייה, האם הפרקטיקה מייצרת ועדיין מתעלמת מהמקום המגדרי? אם נקודת המוצא ממנה אנו מגיעות היא שיח הוגן בכיתה בדגש על מגדר, האם המהלכים שהתבצעו בכיתה, מאירים את הנושא באור מגדרי. לדעתי פעמים רבות, גם במפגשים עם המורות מבתי הספר השונים, הייתה מעין בריחה למקום שלא עוסק דווקא במגדר בכיתה, משום שקל יותר לגשת להתנסויות שונות בכיתה, כאשר הרצון הוא לגרום לכל ילד וילדה להשתתף קל לנושא המגדרי להתמוסס. תהיתי כיצד כן ניתן לשים את הזרקור על נושא המגדר בכיתה בהתנסויות אלו. ייתכן כי צריך ליצור יותר שאלות במהלך ההתנסות שנוגעות ישירות בנושא. הפרקטיקות עובדות היטב ומייצרות בהחלט שיח של יותר ילדות.ים בכיתה, ויחד עם זאת חשוב לדעתי להקפיד להזכיר כל הזמן את נקודת הפתיחה המגדרית, גם לילדות.ים בכיתה, וגם לנו המחנכות".

בשונה ממרבית הדיונים בין המורות, שבהם ניתן היה להבחין בהעדפה להתמודדות עם נושאי מגדר כחלק מהשתתפות הוגנת באופן רחב יותר, יולי הדגישה את החשיבות של "נקודת הפתיחה המגדרית". בשני המקרים מודעות המורה להטיות המגדריות הכרחית, כדי לבחון באופן ביקורתי בכל שלב את השיח בכיתה מפרספקטיבה מגדרית.

2.4.7.9. מדיון תיאורטי לשיח קונקרטי

במסגרת מהלך השיתוף, יזמו המורות סדרת פעילויות שמטרתן הייתה לחשוף ולעבד את נקודות המבט האישיות של התלמידים והתלמידות. הן החלו בשיתוף תלמידים ותלמידות בהיגדים מתוך סקר אישי, ומשם המשיכו לעבודה קבוצתית על הסיבות וההשפעות של ההיגדים הללו. עם זאת, פעמים רבות השיח במהלך הפעילות נשאר ברמה התיאורטית, כאשר התלמידים והתלמידות נדרשו לדון בסיטואציות של "תלמיד אקראי" ולא בחוויותיהם האישיות. מעניין לציין כי השיח נעשה אישי ומעמיק יותר כאשר המורות הציגו דילמות הנוגעות להן באופן אישי.

לדוגמה, ויקה וליטל ניהלו את פעילות 'קפה דילמה', שגם היא נועדה להציג דילמות מתוך נתונים וסיפורים אישיים. עם זאת, הדילמות שנבחרו לדיון נטו להיות דומות זו לזו, והתמקדו בקשיים ובהטיות שבנות "אקראיות" עלולות לחוות, ללא התייחסות ישירה לחוויות התלמידות בכיתה. דפוסים של מורה "אקראית" נכנסו לשיח אך גם הם לא נתנו מקום לזהות האישית של המורות המעורבות. השיח הפך לאישי ומעמיק יותר רק כאשר הוצגה דילמה ספציפית על בנות שלא השתתפו במבחני כיתה במדעים, דילמה שהוצגה והדאיגה את ויקה. אז התלמידים והתלמידות החלו להשתתף באופן פעיל יותר, הביעו רעיונות ותגובות משמעותיות שקשורות לניסיונותיהם האישיים ולמציאות הכיתתית הייחודית להם.

2.4.7.10. משיתוף לשינוי – יצירת פרקטיקות בנות קיימא

המורות נתקלו בקושי לתרגם את הרעיונות ששיתפו התלמידים והתלמידות לכלים ישומיים, מבלי לסגת לפתרונות בדמות כללים ותקנות קבועים. כלומר, מעבר מזיהוי תמות ותמונת מצב לחשיבה על פרקטיקות שייתנו מענה לתובנות העולות מהשיתוף ושיעגנו את ההסכמות המתקבלות בכיתה על ידי התלמידים והתלמידות והמורה והתנסות בהן בכיתה (למשל פרקטיקה שמסייעת לייצר מרחב בטוח לטעות). וכמובן ישנו אתגר ההמשכיות, כלומר הרצון לבנות פרקטיקות שבאמת יהיו אפקטיביות וישימות לאורך זמן. הרעיון שעלה בישיבת הצוות: "לא כללים שנתלים (על הקיר/לוח), אלא קופסה, שחוזרים אליה פעם בכמה זמן, לדבר 01 דקות – בואו נשלוף משהו מקופסת ההוגנות שלנו. שיעור סוף שבוע". הרעיון מראה על ניסיון ליצור מערכת תמיכה דינמית ומתמשכת. ואולם בכיתות שבהן התלמידים והתלמידות העלו רעיונות כמו לנהל בכיתה שיח ללא הצבעה, התזמון שבו התנסו המורות (סוף השנה) בכלי הפך את היישום למאתגר עוד יותר.

כמו כן, המורות העלו את השאלה כיצד לבחון את ההשפעה של הפרקטיקות שיוחלט עליהן: **"הסכמנו, איך ממשיכים מכאן? איך בודקים?"** הבחנה זו של יונית מצביעה על הצורך בכלים להערכה ומדידה שיאפשרו למורות לזהות הצלחות ולהתאים את התוכנית לפי תוצאות מדידות אלו.

2.4.8. סיכום: שיתוף התלמידים והתלמידות – מהלך מאתגר והכרחי

המהלך לשיתוף התלמידים והתלמידות נוצר בעקבות החשיבות העמוקה שייחסו המורות לרתימת התלמידים והתלמידות למאמץ לקדם הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי. בבסיס המהלך בלט ההכרח ביצירת מרחב בטוח לדיונים בנושאים רגישים, בירור משותף של סוגיית ההשתתפות בכיתה, והצפת תחושות התלמידים והתלמידות ביחס להשתתפות. אלו חשפו למשל את החשש של תלמידים ותלמידות רבים לטעות ולהיכשל ואת המתחים שעולים ביחס לפנייה יזומה מצד המורה. יישום המהלך סייע בהעלאת המודעות לגורמים המקדמים והמעכבים השתתפות ואף הרחיב את ההשתתפות בקרב התלמידים והתלמידות.

למרות היתרונות הברורים, המהלך נתקל באתגרים רבים, כולל דילמות בנוגע לארגון המהלך ותזמונו, ניסוח השאלות, הצורך בשמירה על אנונימיות של תלמידים ותלמידות, אופני חלוקה לקבוצות, וניתוח הנתונים שעולים מן השיתוף. נוסף על כך, נדרשו המורות להתמודד עם המתח בין עידוד השתתפות לבין סימון של תלמידים ותלמידות שלא משתתפים, מניעת שיח מאשים ומתגונן, מעורבות ביקורתית של המורה כלפי עצמה והאיזון בין טיפוח הוגנות כללית בשיח כיתתי לבין פרספקטיבה מגדרית. עוד הועלו שאלות לגבי איך לעבור משלב השיתוף והתובנות ליצירת פרקטיקות לשינוי השיח הכיתתי לכיוון הוגן מגדרית. לסיכום, המהלך לשיתוף התלמידים והתלמידות הוא צעד חיוני ומשמעותי במאמץ לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי. המהלך מדגיש את הצורך במעורבות פעילה וביקורתית של כולם בתהליך הלמידה, תוך מתן דגש על הכרחיות המעבר מתובנות כלליות לפרקטיקות מעשיות שמשנות את השיח הכיתתי.

פרק 3 | הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: הלכה למעשה – מתחים ומסקנות

מחקר העיצוב הנוכחי בחן תהליך פיתוח של כלים ופרקטיקות לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי בכיתות יסוד בישראל. הכלים תוכננו ועברו בחינה ושיפור בשותפות עם קבוצת מורות שהיוותה, יחד עם מנחה, מדריכה מחוזית, והחוקרת – צוות עיצוב ופיתוח. תהליך העיצוב המשותף כלל מפגשים קבוצתיים והתנסויות בכיתה, שאפשרו חקירה של ההזדמנויות והמגבלות של כל כלי.

במסגרת המחקר תועדו אינטראקציות במפגשי צוות הפיתוח, תוצרי הפיתוחים השונים, תצפיות בהוראה בכיתות, תוצרי למידה של תלמידים ותלמידות וראיונות עם מורות ועם תלמידים ותלמידות. ניתוח הנתונים התמקד בנושאים המרכזיים שהעלו המורות במפגשים ובשדה, תוך התמקדות בהזדמנויות ובאתגרים שבהם הן נתקלו במהלך פיתוח ויישום הכלים. כמו כן, ניתוח השיעורים בחן את האופן שבו הזדמנויות ואתגרים אלה באו לידי ביטוי וכיצד השימוש בכלים מעצב את השתתפות התלמידים והתלמידות בכיתה.

פרק זה יסכם את עיקרי הממצאים תוך התמקדות בשלושה מתחים מרכזיים שאפיינו את תהליך הפיתוח ויישום הכלים. בטרם יוצגו מתחים אלה, יסוכמו בקצרה שתי תובנות ביחס ליישום ולהטמעה של הכלים והשפעתם על פיתוח תודעה מגדרית ועיצוב דפוסי השתתפות והוראה בשיח הכיתתי.

ראשית, אשר **לישימות הכלים** – הכלים פותחו במטרה להתמודד עם האתגרים המגוונים הכרוכים בעבודת המורה, ובהם משאבי זמן מצומצמים, עומס קוגניטיבי, ניהול כיתה עם מספר רב של תלמידים ותלמידות, אילוצים מערכתיים ועוד. שיתוף הפעולה עם המורות בתהליך הפיתוח אפשר לזהות את האתגרים האלה ולטפל בהם באופן ההולם את המציאות היום-יומית שלהן. בהתאמה, הכלים שפותחו כוללים וריאציות שונות ומגוונות הנשענות כולן על משאבים קיימים בסביבת הלמידה – הן אנושיים והן חומריים, כגון דפים, כלי כתיבה ולוחות מחיקים. הכלים מונגשים בבירור ואינם דורשים הכנה מרובה בהלימה לאופי הדינמי של ההוראה שבמסגרתה הם עוצבו.

אולם למרות המגוון הרחב של הכלים, חלקם נמצאו מורכבים ליישום עקב קשיים פרקטיים ורגשיים, במיוחד במקרים כמו התבוננות בשיעורים שדורשת ביקורת עצמית והתמודדות עם נושאים רגישים. כמו כן, חלק מהכלים נמצאו כפוגעים בגמישות ובדינמיות הטבעית של השיח בכיתה, מה שהוביל למתח בין שמירה על הוגנות מגדרית לבין מטרות פדגוגיות אחרות. האתגר הבולט ביותר שנותר הוא איך לשמר את ישימות והטמעת הכלים לאורך זמן, במיוחד במצבים שבהם המורה אינה מלווה באופן קבוע את הכיתה. אתגרים אלו מחייבים חשיבה מחודשת על דרכי התמיכה וההכשרה שיאפשרו למורות להשתמש בכלים אלו באופן עצמאי ויעיל. הפתרונות עשויים לכלול פיתוח משאבים דידקטיים נוספים, הדרכות מתמשכות ופלטפורמות לשיתוף פעולה ותמיכה הדדית בין המורות. במטרה להבטיח את ההתאמה המיטבית של הכלים למציאות המשתנה בכיתה, חשוב להמשיך ולבחון את הכלים בסביבות למידה שונות לשם שיפור הכלים והתאמתם. כך ניתן יהיה להבטיח שהם נשארים רלוונטיים, יעילים ותומכים במטרות החינוכיות הרחבות, תוך מתן מענה לאתגרי ההוראה והלמידה המתגלים בשטח.

שנית, בתהליך הפיתוח והיישום נרקמה **תודעה מגדרית** אצל המורות ואצל התלמידים והתלמידות כאחד, שתרמה **לעיצוב ההשתתפות בשיח הכיתתי ודפוסי ההוראה**. כלים למיפוי

שעוצבו בשלב הראשון, עזרו לאפיין ולזהות את המצב הקיים בכיתות ושימשו בסיס לשינוי ולקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי בשלבים הבאים. התהליך האקטיבי של פיתוח הכלים היה משמעותי ומעורר מחשבה בקרב המורות, ואפשר גם לתלמידים ולתלמידות להיות פעילים ואחראים לקידום שיח הוגן בכיתה, תוך קידום השתתפותם האישית וזו של שאר התלמידים והתלמידות בכיתה. הכלים שפותחו לא רק עודדו מוטיבציה להשתתפות אלא גם חיזקו את התלמידים והתלמידות כסוכני שינוי בפרקטיקות הכיתתיות. דרך מנגנוני משוב עצמי ורפלקציה משותפת, התלמידים והתלמידות והמורות יכלו להעריך ולשפר את תהליכי הלמידה וההוראה בזמן אמת. הכלים אפשרו לפרק ולהרכיב מחדש את מושג ההשתתפות, והביאו לגיוון והרחבה של היקף ההשתתפות בקרב התלמידים והתלמידות. עם זאת, לקבלת תמונה מלאה של השפעות אלו על השיח בכיתה, נדרשת בחינה ממושכת של היישום וההשלכות של שימוש בכלים אלו בהקשרים שונים.

3.1. מתחים מרכזיים שאפיינו את תהליך הפיתוח והיישום של כלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי

3.1.3. איזון בין קידום הוגנות מגדרית לשעתוק הבניות מגדריות

תמה מרכזית שעלתה ממצאי המחקר היא "דלת הכניסה" להטמעת הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי. שתי גישות עיקריות התגלו במחקר: גישה ממוקדת מגדר וגישה הוליסטית. הגישה הממוקדת מגדר גורסת כי יש להתמקד בקטגוריות מגדריות ספציפיות כדי לזהות ולטפל בדפוסים מגדריים שורשיים בשיח. לעומת זאת, הגישה ההוליסטית גורסת כי יש לקדם את השתתפות התלמידים והתלמידות באופן אינדיבידואלי (דיפרנציאלי), ללא התמקדות מוצהרת במגדר.

בגישה הממוקדת מגדר נעשה שימוש כבר בשלב הלמידה בהמשגות מהותניות כגון – בנות משתתפות פחות, קשה להן עם אווירה תחרותית, בנים מביעים פחות רגשות וכו'. אלו הסתמכו על חומרי העזר ששימשו את הצוות ובהם מחקרים קודמים שבחנו מגדר בשיח כיתתי. אף שממצאים אלו מבוססי מחקר, ונקודת המוצא ברובם ביקורתית כלפי השלכות של הבניה חברתית, המסקנה שעולה מהם היא מכלילה ובלי להתכוון היא מייצרת כביכול "מהות חדשה" – בנים משתתפים כך ובנות משתתפות כך.

בהלימה, הכלים שפותחו כללו שימוש בקטגוריות הללו, כמו מיפוי באמצעות חלוקת מדבקות שונות לבנים ולבנות, חלוקת תורות הדיבור לסירוגין לפי מגדר ודרישה לזוגות מעורבים מגדרית בפרקטיקות השהיה. פרקטיקות אלה, המשתמשות בקטגוריות מגדריות (בינאריות) הן לרוב ישימות יותר עבור המורות, כפי שעלה במחקר הנוכחי, כיוון שקל יותר להכליל ולייצר "קביים" לקבוצה מסוימת במטרה לקדם השתתפות, אך לרוב הן קידמו שוויון פורמלי בלבד (ולא הוגנות). מנגד, בגישה ההוליסטית (הדיפרנציאלית) פותחו פרקטיקות המיפוי ללא סימון מגדרי, התמקדות בפרקטיקות השהיה לעומת חלוקת דיבור ממוגדרת, שיח רפלקטיבי על ההשתתפות בכיתה מבעד למשתנים נוספים הנוגעים למיקום חברתי, יכולות לימודיות ועוד. עם זאת, גישה זו, המתמקדת בהסתכלות פרטנית על כל תלמיד ותלמידה, נתקלת באתגרי אבחנה ויישום משום שכדי להגשים שוויון מגדרי שבו ישנו "עיוורון למגדר", נדרשת מודעות גבוהה למגדר עצמו. אתגר זה התבטא ביתר שאת בהתנסות בכלי המשוב, כאשר המורות נדרשו להתבונן בביקורתיות על האופן שבו הן ממשבות תלמידים ותלמידות. במקרים רבים, המורות התקשו להבחין בהטיה

מגדרית בניהול אירועי משמעת, כיוון שלשיטתן כל תלמיד זקוק לטיפול אחר בהתאם למצבו, ולכן אי אפשר להשוות בין היחס שניתן לתלמיד ספציפי לבין היחס הניתן לתלמידה ספציפית. כך נוצר מצב של חוסר מודעות לאפשרות שהטיות מגדריות סמויות עשויות להשפיע על תגובת המורות לאירועי משמעת.

המחלוקת בין שתי הגישות הללו חשפה את המתח הקיים בניסיון לקדם הוגנות מגדרית: האם שימוש בקטגוריות מגדריות יכול, בלא כוונה, לחזק הבניות מגדריות קיימות ולשעתק את הבינאריות המגדרית? הדיון התמקד בשאלה כיצד לקדם הוגנות מגדרית מבלי להתבסס על תפיסות מהותניות ובינאריות של מגדר, מתוך הכרה בכך שתפיסות אלו עלולות לשמר ולקבע דפוסים מגדריים במקום לפרקם.

המחקר הדגים את הצורך באיזון עדין בין פרקטיקות שמטפלות בדפוסים מגדריים מובנים חברתית, לבין הימנעות מלכלכל תפיסות בינאריות שמחזקות הבדלים מגדריים קיימים. המורכבות נעה בין שני קטבים: פיתוח פרקטיקות שמקדמות הוגנות תוך התמקדות באינדיבידואליות, לבין הכרה בהשפעות החברתיות והתרבותיות של מגדר על האינדיבידואל. זה דורש מהמורות לנווט בין הצורך להכיר בשונות ולקדם "עיוורון מגדרי", תוך התמודדות עם האתגר של שמירה על מודעות מגדרית ללא תחזוק הבניות בינאריות.

לסיכום, המחקר עורר שאלות מרכזיות על אופן השימוש בפדגוגיה לקידום הוגנות מגדרית: כיצד ניתן לקדם שוויון מגדרי תוך התמודדות עם המתח בין הכרה בקטגוריות מגדריות לפיתוח גישה הוליסטית ואינדיבידואלית? המעבר מהתמקדות בקטגוריות מגדריות בינאריות לגישה המבוססת על הכרה בזהויות מגדריות פלואידיות, הצטלבותיות והוליסטיות מציע אתגר והזדמנות לחשיבה חדשה על הדרך שבה אנו מקדמים הוגנות מגדרית בחינוך.

3.1.4. איזון בין קידום הוגנות מגדרית לבין שמירה על אוטונומיה ובחירה חופשית של התלמידים והתלמידות

ממצאי המחקר חושפים מתח מרכזי נוסף הנוגע לשימוש בפרקטיקות לקידום הוגנות מגדרית בכיתה, והוא הפרדוקס בין חופש הבחירה של התלמידים והתלמידות לבין הנחיצות בהתערבות פדגוגית לצורך שיפור ההוגנות המגדרית. הסוגיות שעלו בהקשר זה כללו דילמות פדגוגיות לגבי חלוקת תורות דיבור לפי מגדר, פנייה אישית לתלמידים ותלמידות שלא בחרו להשתתף, ובחירת זוגות לעבודה שיתופית, כשכל אלו עלולים לחזק את ההבניה המגדרית.

ניתוח הממצאים חושף פרדוקס מורכב: מחד גיסא, קיימת שאיפה לכבד את חופש הבחירה של כל תלמיד ותלמידה, לאפשר להם להביע את עצמם באופן הוגן וחופשי, ללא קשר למגדר, תוך שמירה על אוטונומיה אישית. מאידך גיסא, עלה כי פעמים רבות נדרשת התערבות פדגוגית והגדרת כללים נוקשים במטרה להתמודד עם ההטיות ולהבטיח הוגנות מגדרית, כאשר היעדר התערבות עלול לאפשר המשכיות של מבנים מגדריים קיימים, כמו גיבוש זוגות הומוגניים, המשמרים מבנה של הפרדה מגדרית. התערבות זו עלולה לגרום ללחץ וחרדה ולהגביל את חופש הבחירה של תלמידים ותלמידות. אי-התערבות, כגון בחירה שלא לפנות לתלמידים ותלמידות שלא בוחרים להשתתף, משמרת במידה רבה את ההטיה המגדרית הקיימת במסווה של בחירה חופשית. מנגד, התערבות מכוונת, כגון פנייה לתלמידים ותלמידות שלא בוחרים להשתתף, עלולה להעמיד אותם באי-נוחות ובכך אף להחריף את המצב הקיים שאותו היא מבקשת לאתגר.

דילמה זו חייבה את המורות לפעול באופן שמאזן בין כבוד לאוטונומיה האישית של התלמידים והתלמידות לבין הצורך להתערב כדי לקדם הוגנות מגדרית. המורות ניסו למצוא פתרונות יצירתיים ומותאמים אישית שיאפשרו לתלמידים ותלמידות להרגיש בנוח להביע את עצמם, תוך שמירה על סביבה מכבדת ותומכת. כחלק מהתמודדות עם האתגר הזה, הן שקללו את הצורך לקדם הוגנות מגדרית תוך הכרה בכך שלפעמים ייתכן שיהיה צורך להתערב באופן ישיר כדי לשבור מחסומים מגדריים וחברתיים. אך בד בבד הן הדגישו את הצורך להשאיר את האוטונומיה של התלמידים והתלמידות, לאפשר להם לבחור את דרכם להתבטא ועם מי לשתף פעולה, וניסו למזער את הלחץ והחרדה שעלולים להתעורר מתוך דרישות או ציפיות שכאלו.

המורה נדרשת אפוא להיות מודעת לצורך בהתערבות עדינה אך מכוונת, שתסייע להיחלץ מהבניות מגדריות מוקדמות ולקדם סביבה לימודית הוגנת ומכילה. התהליך דורש דיאלוג פתוח והכשרה מקצועית למורים ומורות, כדי להקנות להם את הכלים הנחוצים לניהול דינמיקות מגדריות וחברתיות בכיתה באופן מודע ותומך.

המסקנה שעלתה מהממצאים היא שהתהליך הזה דורש מהמורות רגישות גבוהה ויכולת להתאים את התגובה הפדגוגית למצבים שונים ולתלמידים ולתלמידות שונים. הוא דורש גם חשיבה ביקורתית על הנחות יסוד בנושאי מגדר וחינוך, ומעורר שאלות עמוקות לגבי הדרכים לקדם הוגנות וסוכנות תלמידים ותלמידות במרחב החינוכי. המורות נדרשו להיות פתוחות לשינוי, להעריך את ההשפעות הלא מיידיות של התערבויותיהן, ולהיות מודעות לצורך במציאת איזון בין עקרונות חינוכיים לבין הצרכים והרגשות האישיים של התלמידים והתלמידות. בסופו של דבר, האתגר הזה חייב דיאלוג מתמיד עם התלמידים והתלמידות, פיתוח מודעות מגדרית בכיתה, והכשרה מקצועית למורות שסיפקה להן את הכלים לנהל את הדינמיקות המגדריות והחברתיות המורכבות בכיתה בצורה המכבדת והתומכת ביותר.

לסיכום, המחקר מדגיש את החשיבות של התערבות מצד המורה בעדינות ובמודעות, במטרה לקדם הוגנות מגדרית בכיתה. דרך זו דורשת איזון בין כבוד לאוטונומיה האישית של התלמידים והתלמידות לבין הצורך להציע אלטרנטיבות שמאתגרות הנחות קיימות, ולספק סביבה לימודית שמעודדת שיח פתוח ומגוון, תוך שמירה על רגישות ותמיכה בכל תלמיד ותלמידה.

3.1.5. איזון בין שיתוף תלמידים ותלמידות כסוכני שינוי לבין עבודה עצמית של המורות כסוכנות מקדמות שיח הוגן בכיתה

במרכז פיתוח הכלים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי, עמד המתח בין הצורך להפוך את התלמידים והתלמידות לשותפים פעילים בתהליך לבין ה"דרישה" מהמורות לבצע שינוי ולהוביל את המהלך. מצאנו שהמורות נוטות להעדיף שימוש בכלים שמזמנים שיתוף פעולה עם התלמידים והתלמידות, מתוך הכרה בחשיבות של קולותיהם ובתפיסה ששינוי אמיתי נובע משיתוף מלא. שיתוף זה התגלה כחיוני להצלחת התהליך, מאחר שהוא מזמן את התלמידים והתלמידות להיות מעורבים באופן פעיל ומאפשר התמודדות עם הטיות מגדריות מתוך פרספקטיבה רחבה יותר.

שיתוף התלמידים והתלמידות חשף את המורות גם לתובנות חדשות וחששות שלא היו ידועים להן קודם, כמו תפיסות תלמידים ותלמידות לגבי פניות יזומות והחשש מכישלון. תפיסות אלו השפיעו על העמדות של המורות ועיצבו את השימוש שלהן בפרקטיקות ובכלים. אולם התמקדות

זו בשיתוף התלמידים והתלמידות הביאה לעיתים לזניחת ההתבוננות הביקורתית של המורות בעצמן ולצמצום תהליכי חקר הפרקטיקה שהכרחיים לתהליכי שינוי השיח בכיתה. במקרים כמו מיפוי השיח בכיתה, המורות הפנו את המשימה כולה לתלמידים ולתלמידות בלי לבצע מיפוי עצמי.בב כאשר השיח עסק בהוגנות, והן קיבלו לעיתים ביקורת מהתלמידים והתלמידות, אך החזירו אותה בחזרה אליהם במקום לבחון את השפעתן האישית על הדינמיקה בכיתה והצורך בשינוי פרקטיקות.

האתגר הזה מדגיש את הצורך באיזון בין שיתוף התלמידים והתלמידות לבין העבודה העצמית הנדרשת ממורות בתהליכי שינוי שיח. זהו איזון דק שמחייב הכרה בחשיבותו של השיתוף הפעיל מצד התלמידים והתלמידות, וחתירה לביקורת עצמית והתבוננות מצד המורה. מתח זה בא לידי ביטוי באופן משמעותי במחזור הפיתוח שבו פותחו כלים להתמודדות עם הטיות מגדריות במשוב המורה. כלים אלו דרשו עבודה עצמית של המורה ללא לשיתוף תלמידים ותלמידות, מה שהוביל לאתגרים רבים ביישום. ייתכן כי יש צורך לפתח כלים שמצליחים לשלב את שני המרכיבים הללו באופן הרמוני – למשל, כלים המסייעים למורות לטפל בהטיות המשוב שהן מעניקות לתלמידים ותלמידות באופן שמעודד רפלקציה עצמית ולמידה מתמדת, מבלי להזניח את הערך המרכזי של שיתוף התלמידים והתלמידות בתהליך. כמו כן, חשוב להדגיש את הצורך בפיתוח מסגרות תמיכה למורות, כדי שיוכלו לשתף פעולה וללמוד זו מזו. בדרך זאת, יוקל המעבר לפרקטיקות חדשות ותחוזק הקהילה המקצועית שלהן. כך, במקום לראות את השינוי כמשימה פרטית, הוא הופך לתהליך משותף שבו כולם מעורבים ותורמים ליצירת סביבת למידה מכילה והוגנת יותר.

3.2. מפת הדרכים לקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי: מהו כוכב הצפון?

אם הגעתם עד כאן והחלטתם – על אף האתגרים הרבים שהופיעו בדוח זה – שברצונכם לקדם הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי ולהשתמש בכלים שפותחו בתהליך זה, תצטרכו לענות על שאלה מרכזית אחת בטרם תצאו לדרך. התחילו בשאלה המהותית לגבי מטרת-העל בתהליך. מטרה זו תהיה "כוכב הצפון", תנחה את האסטרטגיות והפרקטיקות שתבחרו ליישם וכך גם תשפיע על ההזדמנויות והאתגרים וההשלכות הרחבות של תהליך היישום.

במחקר זה התחלנו את הדרך כשההתמקדות בהוגנות כפי שהגדרנו אותה הייתה "מעבר לשוויון בתדירות ואיכות ההשתתפות", כלומר מצב שבו השונות בהשתתפות אינה קשורה למאפיינים חברתיים (כגון מגדר) או כלכליים שאינם בשליטת התלמידים והתלמידות. למילה 'הוגנות' הוספנו את המילה 'מגדר' (בצירוף: הוגנות מגדרית), שיצרה מעין אוקסימורון, כיוון שהמאמצים להשגת הוגנות מגדרית, מחייבים במידה רבה דווקא הכללה והנכחה של ההטיות המגדריות לצורך העלאת מודעות והתמודדות איתן. וכך נוצר מצב שבו אומנם חלק מהפרקטיקות שפותחו מבקשות לאתגר את ההטיות המגדריות, אך גם מבנות מחדש תפיסות מהותניות של מגדר.

מהלך המחקר התמקד באיזון עדין זה, במטרה להתאים את האסטרטגיות לכל מורה על בסיס זיהוי של הצרכים, התפיסות וסגנון ההוראה שלה. אך לא שאלנו את עצמנו מספיק איזה מצב אנחנו שואפות להשיג? האם החלום הוא על עולם שבו יש שוויון ביחס, או דווקא עולם שבו מודגשים ההבדלים המגדריים ונעשות התאמות, או אולי בכלל עולם ללא מגדר? ובהמשך לכך, האם הכלים והפרקטיקות שפיתחנו יובילו אותנו להגשמת חזון זה? מובן שגם האמצעים להשגת "עולם ללא מגדר" יצטרכו להיות מודעים למגדר – אך לבחון בכל רגע שהם אכן משרתים את המטרה.

המסקנות מתוך המחקר מצביעות על דרך מתמשכת של התאמות ושינויים, כאשר המטרה הסופית לעיתים ברורה ולעיתים מטושטשת. ממצאי המחקר אינם מציינים במפורש מה 'נכון' ומה 'לא נכון', ובמידה רבה ניתן אף למצוא סתירות בין מטרותיהם של חלק מן הכלים שפותחו. אך זו למעשה החוזקה של מחקר זה, הצגת המורכבות שאפיינה את תהליך הפיתוח והיישום של הכלים. תהליך שהתאפיין בפתיחות ונכונות להתנסות, להתבלבל, לטעות ובסוף להתמקד, ומתוכו צמחו התובנות החשובות הללו. הכלים והפרקטיקות שפותחו בפרויקט זה משמשים אבני דרך המאפשרות לנו להתקדם ולהעריך מחדש את מטרת-העל בקידום הוגנות מגדרית בשיח הכיתתי.

מקורות

אברהמי-עינת, י׳ (1989). **היא והוא בכיתה**. תל אביב: מודן.

אברהמי-עינת, י׳ (1995). בית-הספר והשוויון בין המינים. בתוך: נ׳ סגן (עורכת), **מצא מין את שוויונו: מקראה לעובדי הוראה** (עמ׳ 90–94). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

איילון, ח׳, בלס, נ׳, פניגר, י׳ ושביט, י׳ (2019). **אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ורדי-ראט, א׳ (2013). הסולידריות – פנים רבות לה: ניתוח שיח המורה מנקודת מבט של סגנונות הנימוס, בתוך ב׳ אלפרט וש׳ שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב – מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ׳ 439–474) תל-אביב: מכון מופ״ת.

מנוסביץ, ע׳ (2019). פדגוגיה דליברטיבית כמודל יישומי לאינטגרציה של למידה חברתית-רגשית בתוכנית הלימודים. **ביטאון מכון מופ״ת 64**. https://bitaon.macam.ac.il/articles/10964.

מרכז המחקר והמידע, הכנסת (2017). **מדיניות לקידום שוויון מגדרי במערכת החינוך – סקירה משווה**. אוחזר מתוך: https://katzr.net/d45513.

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

מתיוז, ד׳ (2017). **פוליטיקה של האזרחים: מציאת דרכים דמוקרטיות לעיצוב העתיד המשותף**. ירושלים: הפורום להסכמה אזרחית (מהדורה עברית של הספר המקורי באנגלית Mathews, 1999).

פולק, א׳, ישראלי, מ׳ ונגר-תורג׳מן ה׳ (2015). שיח ופעילות בחינוך היסודי בישראל: תיאור כמותי. בתוך: פולק, א׳, סיגל, ע׳ ולפסטיין, א׳ (עורכים), **פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד** (עמ׳ 22–41). באר-שבע: המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

שלסקי, ש׳ (2000). מין אחר-חינוך אחר? בתוך: ש׳ שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך** (עמ׳ 2–11). אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.

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.

Auwarter, A. E. & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242–246.

Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. Educational review, 58(3), 339–366.

Berekashvili, N. (2012). The role of gender-biased perceptions in teacher-student interaction. *Psychology of Language and Communication*, 16(1), 39–51.

Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66, 1072–1087.

Bigler, R. S., & Pahlke, E. (2019). "I disagree! Sexism is silly to me!" teaching children to recognize and confront gender biases. In *Confronting prejudice and discrimination* (pp. 299–317). Academic Press.

Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the *construction of marginalised identities*. The Journal of Educational Enquiry, 5(1).

Brody, L. R. & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. *Handbook of emotions*, 3, 395–408.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology*, 61(5), 365.

Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. The *Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224.

Coburn, C.E., Penuel, W.R., & Geil, K.E. (2013). *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts.* William T. New York, NY: Grant Foundation.

Curenton, S. M., Iruka, I. U., Humphries, M., Jensen, B., Durden, T., Rochester, S. E., ... & Kinzie, M. B. (2020). Validity for the Assessing Classroom Sociocultural Equity Scale (ACSES) in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 31(2), 284–303.

Denzin, N. K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Prentice Hall.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32(1), 5–8.

Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current directions in psychological science*, 17(6), 391–394.

Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers?. *Teaching and teacher education*, 25(3), 409–414.

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.

Evans, R. (2017). Emotional pedagogy and the gendering of social and emotional learning. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 184–202.

Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions. Yale University Child Study Center.

Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational studies*, 30(1), 3–17.

Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex roles*, 66(3), 153–166.

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45.

Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., & Sheehy, K. (2004). SATurated models of pupildom: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801–817.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.

Heyder, A., Weidinger, A. F., Cimpian, A., & Steinmayr, R. (2020). Teachers' belief that math requires innate ability predicts lower intrinsic motivation among low-achieving students. *Learning and Instruction*, 65, 101220.

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes?. *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462–512.

Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement?. *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 341–356.

Jensen, B., Grajeda, S., & Haertel, E. (2018). Measuring cultural dimensions of classroom interactions. *Educational Assessment*, 23(4), 250–276.

Jensen, B., Valdés, G., & Gallimore, R. (2021). Teachers learning to implement equitable classroom talk. *Educational Researcher*, 0013189X211014859.

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.

Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131–155.

Kim, M. Y. & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.

King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into practice*, 41(1), 33–39.

Kollmayer M, Schultes M-T, Lüftenegger M, Finsterwald M, Spiel C and Schober B (2020). REFLECT – A Teacher Training Program to Promote Gender Equality in Schools. *Frontiers in Education*, 5,136.

Kovalainen, M. & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4), 141–158.

Kricheli-Katz, T. & Regev, T. (2021). The effect of language on performance: do gendered languages fail women in maths?. *NPJ science of learning*, 6(1), 1–7.

Lee, J. F. & Chin, A. C. (2019). Are females and males equitably represented? A study of early readers. *Linguistics and Educatio*n, 49, 52–61.

Lefstein, A. & Snell, J. (2014). Better than best practice: *Developing teaching and learning through dialogu*e. Routledge.

Lloyd, B. & Duveen, G. (1992). Gender identities and education: *The impact of starting school*. London: Harvester Wheatsheaf.

Losey, K. M. (1995). Mexican American students and classroom interaction: An overview and critique. *Review of Educational Research*, 65(3), 283–318.

Lyman, F. (1981). The Responsive Classroom Discussion. In A. S. Anderson (Ed.), Mainstreaming Digest (pp. 109–113). College Park, MD: University of Maryland College of Education.

Masland, S. W. (1994). Gender equity in classrooms: The teacher factor. *Equity & excellence in education*, 27(3), 19–27.

McGee Banks, C. A. & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, 34(3), 152–158.

Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.

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

Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212–220.

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.

Nystrand, M. (1997). Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. Language and Literacy Series.

OECD (2020), "Girls' and boys' performance in PISA", in *PISA 2018 Results* (Volume II): Where All Students Can Succeed, OECD Publishing, Paris.

Orenstein, F. (1993). *Utilization of Teacher Workshops To Enhance Early Exposure to Gender Equity and Mathematics Education for Young Girls in Preschool Settings*.

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 Educatio*n, 1–17.

Owens, S.L., Smothers, B.C., & Love, F.E. (2003). Are girls victims of gender bias in our nation's schools? *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 131–136.

Pahlke, E., Hyde, J. S., & Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1042–1072.

Peled-Elhanan, N. & Blum-Kulka, S. (2006). Dialogue in the Israeli classroom: Types of teacher-student talk. *Language and Education*, 20(2), 110–127.

Penuel, W. R. & Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press.

Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reinholz, D. L. & Shah, N. (2018). Equity analytics: A methodological approach for quantifying participation patterns in mathematics classroom discourse. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(2), 140–177.

Robinson-Cimpian, J. P., Lubienski, S. T., Ganley, C. M., & Copur-Gencturk, Y. (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental psychology*, 50(4), 1262.

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective:'carving a new order of experience'. *Cambridge journal of education*, 30(1), 75–89.

Sadker, D. (2000). Gender equity: Still knocking on the classroom door. *Equity & Excellence in Educatio*n, 33(1), 80–83.

Sadker, D. (2002). An educator's primer on the gender war. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 235–240.

Sadker, D. M. & Zittleman, K. (2016). Gender bias: From colonial America to today's classroom. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 9th Ed. (pp. 81–98). John Wiley & Sons.

Sadker, M., & Sadker, D. (2010). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Simon and Schuster.

Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). Chapter 7: The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of research in education*, 17(1), 269–334.

Sedova, K., & Salamounova, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *The Journal of Educational Enquiry*, 15(1), 44–61.

Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drexlerova, A., Kychler, J. & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63, 1–11.

Segal, A. & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–19.

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 Science*s, 8(5), 91–100.

Snell, J. & Lefstein, A. (2018). "Low ability," participation, and identity in dialogic pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40–78.

Swann, J. & Graddol, D. (1988). Gender inequalities in classroom talk. *English in Education*, 22(1), 48–65.

Tainio, L. (2011). Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 22(4), 330–347.

Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational psychology*, 92(1), 144.

Towery, I. D. (2007). Fostering Gender Equity in Schools through Reflective Professional Development: A Critical Analysis of Teacher Perspectives. Penn GSE Perspectives on Urban Education, 5(1), n1.

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73–82.

Vassiliou, A. (2010). Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe. *Brussels: The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA).

Walkerdine, V. (1989). Femininity as performance. *Oxford Review of Education*, 15(3), 267–279.

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.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179.

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.