

”המורה אפשר? אפשר להגיד?”



כיצד תלמידים ותלמידות משתתפים/ות בדיון ואיך אפשר לקדם השתתפות הוגנת?

אביב אורנר¹ ונגה קנולר²

מעורבותם/ן של תלמידים ותלמידות בדיונים משפיעה על איכות הלמידה שלהם/ן, התפתחותם/ן הקוגניטיבית והישיגיהם/ן [1,2]. לכן, חשוב שהתלמידים/ות ישתתפו ויביעו את עמדותיהם/ן במהלך הדיונים. עם זאת, מחקרים רבים הראו שקיימים הבדלים בהיקף ההשתתפות של תלמידים/ות ואיכותה הקשורים בין היתר למעמד חברתי-כלכלי, יכולת לימודית, מוטיבציה, מגדר ועוד [3,4,5]. אחד האתגרים שעמם מתמודד/ת המורה בכיתה הוא להיות ער/ה לשונות בין התלמידים/ות, ולקדם השתתפות הוגנת – כזו הנמדדת ביחס לרווחת כלל הכיתה. כלומר, השתתפות היוצרת הזדמנות הוגנת ללמידה שאינה מקדמת תלמידים/ות מסוימים/ות על חשבון אחרים/ות.

מהיכן הנתונים?



אוכלוסיית המחקר כללה תלמידים ותלמידות מכיתה ה' בעיר ישראלית במרכז הארץ המאופיינת במעמד חברתי-כלכלי בינוני-נמוך. הכיתה מגוונת מבחינה לאומית, דתית, שפתית, עדתית, חברתית-כלכלית ומגדרית ומבחינת יכולות התלמידים/ות. חמישית מהתלמידים/ות בכיתה זו הם ערבים, הרכב ייחודי במערכת החינוך החד-לשונית בישראל. הנתונים נאספו משמונה שיעורי שפה (ותרבות ישראל) שבהם התקיימו דיונים בכיתה.

מטרת המחקר



המחקר בחן כיצד תלמידים ותלמידות משתתפים/ות בדיונים בשיעורי שפה, ומה הקשר בין מאפייני הרקע של התלמידים/ות – מגדר, לאום, מעמד חברתי-כלכלי³, יכולתם/ן הלימודית הנתפסת על ידי המורה ובין: (1) דפוסי ההשתתפות – תדירות ואופני קבלת רשות דיבור ו- (2) פיתוח התשובה שלהם/ן על ידי המורה. המחקר עסק באופן שבו דפוסי השתתפות והתייחסות המורה משפיעים על ההזדמנויות ללמידה.

מה גילינו?



(1) מי משתתף/ת יותר בדיון?

< בנים משתתפים בשיעור במוצע פי 3 מבנות.
< יהודים/ות משתתפים/ות פי 4.5 מערבים.
< תלמידים/ות הנתפסים/ות על ידי המורה כבעלי יכולת לימודית בינונית-גבוהה משתתפים פי 2.5 בהשוואה לתלמידים/ות הנתפסים/ות על ידי המורה כבעלי יכולת לימודית בינונית-נמוכה.

(2) כיצד תלמידים ותלמידות מקבוצות שונות מקבלים את רשות הדיבור?

לפי הכללים המוצהרים בכיתה התלמידים/ות התבקשו להצביע כדי לקבל את רשות הדיבור מהמורה ולהציג את רעיונותיהם/ן. אולם, לרוב נראה שתלמידים/ות לא בהכרח שמרו על כללי רשות הדיבור, אלא התפרצו וקטעו את חבריהם.

1. מורה לעברית, בעלת תואר מוסמך מאוניברסיטת תל-אביב ודוקטורנטית במעבדה לחקר הפדגוגיה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, חוקרת הבניה מגדרית בשיח הכיתתי.

2. מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

3. הבדלי השתתפות על רקע מעמד חברתי-כלכלי אינם נידונים במסמך זה.

סה"כ (%)	המשך תור דיבור	תחוננים	פנייה אישית	הצבעה	התפרצות	
מגדר						
100%	20.4%	6.7%	0.8%	12.6%	59.5%	תלמיד
100%	14.1%	8.2%	2.9%	17.1%	57.6%	תלמידה
לאום						
100%	19.3%	7.2%	1%	12.3%	60.2%	יהודי
100%	23.1%	0%	3.8%	34.6%	38.5%	ערבי
יכולת לימודית נתפסת						
100%	21%	6.2%	0.7%	12.5%	59.7%	בינונית-גבוהה
100%	15%	9.1%	2.4%	15.7%	57.8%	נמוכה-נמוכה מאוד
100%	19.5%	6.9%	1.1%	13.3%	59.2%	סה"כ (%)*

* מתוך סה"כ הפעמים שתלמידים/ות השתתפו בכלל השיעורים.

הבדלים באופני ההשתתפות על פי מגדר, לאום ויכולת לימודית נתפסת

במחקר נמצאו הבדלים בין בנות לבנים, בין ערבים/ות ליהודים/ות ובין תלמידים/ות עם יכולת לימודית נתפסת נמוכה או גבוהה, ביחס לאופני ההשתתפותם/ן בדיונים. בטבלה מוצגים ההבדלים שנמצאו במחקר.

התפרצות, הצבעה ופנייה המורה באופן אישי. בנות, תלמידים ערבים ותלמידים/ות בעלי יכולת לימודית נמוכה קיבלו את רשות הדיבור בהצבעה או בפנייה אישית מהמורה במידה רבה יותר מאשר בנים, יהודים ובעלי יכולת לימודית נתפסת גבוהה שקיבלו את רשות הדיבור על ידי התפרצות.

תחוננים. בנות ותלמידים/ות בעלי יכולת לימודית נתפסת נמוכה נטו להתחנן (לבקש את רשות הדיבור באופן מילולי: "אפשר?", "אני יכול להגיד?") יותר מבנים ותלמידים/ות בעלי יכולת לימודית נתפסת גבוהה, ואילו ערבים כלל לא התחננו לקבלת רשות דיבור לעומת יהודים.

המשך תור הדיבור. בנים ותלמידים/ות בעלי יכולת לימודית נתפסת גבוהה נטו לנצל את רשות הדיבור שהוקצתה להם ולהמשיך את דבריהם בתור נוסף, יותר מבנות ותלמידים/ות בעלי יכולת לימודית נתפסת נמוכה. אחת הסיבות לכך היא שהמורה מרבה לשאול אותם שאלות הסבר והרחבה הגורמות להם להרחיב את תשובותיהם לתור נוסף. עם זאת, נראה שגם תלמידים ערבים ממשיכים את תורם יותר מתלמידים יהודים, אך זאת משום שתשובותיהם נקטעות על ידי עמיתים או על ידי המורה.

(3) מה אומרים/ות התלמידים/ות על השתתפות בדיון?

כחלק מהמחקר נערכו ראיונות עם תלמידים/ות במטרה לקבל את נקודת מבטם/ן על ההשתתפות בכיתה. בין התלמידים/ות שהשתתפו במחקר היו רביע, שחר, עדן ונטע (השמות במסמך הם שמות בדויים).

רביע: "לפעמים המורה לא מבקשת שאני אבקש תשובות, כשיש הרבה ילדים לא רק אני צריך לפתור. אני מעדיף גם אותי וגם את הילדים האחרים כי אי אפשר רק אני. גם ילדים אחרים צריכים לשמוע את התשובות של האחרים. לפעמים שאני מבקש, שרית נותנת למישהו אחר אבל זה בסדר".

רביע, תלמיד ערבי עם יכולת לימודית נתפסת נמוכה, נשאל האם הוא מרגיש שהמורה משתפת אותו בדיון כאשר הוא מצביע.

שחר: "אני תמיד מצביע, אבל היא לא בוחרת אותי. היא לא מסתכלת אפילו על הטור שלי היא לא מסתכלת...לא יודע. אני תמיד מצביע. חשוב לשמוע את הדעה שלי. אבל היא לא מסתכלת אפילו לצד שלי".

שחר, תלמיד יהודי עם יכולת לימודית נתפסת בינונית, המשתתף בתדירות גבוהה מאוד, ומתחנן פעמים רבות במטרה לקבל את רשות הדיבור סיפר:

נטע: "בגלל שהם גם מצביעים הרבה, וגם כי הם גם עונים תשובות מהר...אבל אם יש קצת ילדים אז אני כן משתתפת הרבה. כי, כי כשיש הרבה ילדים בכיתה אז כאילו אם אני לא, יש הרבה ילדים שאם לא עונים את התשובה נכונה אז הם פתאום הם מתחילים לצחוק עלייך".

עדן: "כי הם כאילו כל הזמן מצביעים ראשונים. ועד שאנחנו מבינות כאילו את הדבר הזה, זה אנחנו פתאום הם מצביעות...אבל תמיד נותנים להם אז מה הטעם להצביע".

עדן ונטע, תלמידות הנתפסות כבעלות יכולת לימודית גבוהה, לא השתתפו בשיעורים כלל. הן נשאלו מדוע וענו:

מחקר נוסף מצא שבנים נוטלים את רשות הדיבור ומדברים בזמן שהמורה מדברת, בהשוואה לבנות שהשתתפו בתדירות גבוהה יותר רק כאשר קיבלו רשות מהמורה [6].



הראיונות עם התלמידים/ות העלו כי **תחושת הזכאות** להשתתפות שונה בין תלמידים/ות **מרקעים שונים**:

תחושת זכאות ומאפייני רקע

מחקרים הראו שלתלמידים/ות ממעמד חברתי-כלכלי בינוני יש הבנה בנוגע לכללי המשחק בבית הספר, לדרך בה ניתן לכופף את הכללים לטובתם האישית ושהם חשים בנוח בשיח מול דמויות סמכותיות, יותר מאשר תלמידים/ות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, המפגינים/ות תחושת היסוס וזהירות [7]. למשל, תלמידים/ות ממעמד בינוני ביקשו סיוע, התאמות ותשומת לב ולחצו על המורים/ות להיעתר לבקשותיהם/ן [8].

תלמידים **ערבים**, הנתפסים כבעלי יכולת לימודית נמוכה השתתפו בתדירות נמוכה, הפגינו היעדר תחושת זכאות ביחס להשתתפות בכיתה וקיבלו בהבנה מצבים שבהם לא ניתנה להם רשות דיבור. לעומתם, תלמידים **יהודים** - לרוב ממעמד חברתי-כלכלי גבוה - חשו תחושת זכאות לתבוע את רשות הדיבור ואף הביעו כעס מופגן כלפי המורה כשבקשתם לא התקבלה.

מרבית **התלמידות**, גם אלו הנתפסות כבעלות יכולת לימודית **גבוהה** חששו להשתתף שמא יצחקו עליהן, והביעו תסכול ביחס לגורמים שלא תלויים ישירות במורה - הרעש בכיתה, התפרצויות לדיון וכו'. גורמים אלו הקשו עליהן לקבל את רשות הדיבור, ולכן הן ויתרו מראש על ההשתתפות בדיון.

(4) "למה אתה חושב ככה?" - לאילו תלמידים/ות יש הזדמנות להרחיב את תשובותיהם/ן?



מחקרים מצאו כי ציפיות המורים/ות המבוססות על הטיות ביחס למאפייני רקע של תלמידים/ות [9], עלולות לעצב הוראה דיפרנציאלית בכיתה [10]. הוראה מסוג זה עלולה ליצור הבדלים בהזדמנויות ללמידה עבור תלמידים/ות בעלי מאפייני רקע שונים [11].

מלבד הבדלים במאפייני התלמידים/ות, הבדלים בהשתתפות מתעצבים, בין היתר, דרך אינטראקציה עם המורה, ומושפעים מדפוסי התייחסותה לתגובות התלמידים/ות. אחת מפעולות ההוראה הנפוצות הן מתן משוואות לתגובת התלמיד/ה, המתבטא בין היתר בהערכה חיובית או שלילית, חזרה ותיקון. מחקר זה בחן את המקרים שבהם המורה פיתחה את תשובת התלמיד/ה באמצעות שאלות הסבר והרחבה המופנות לתלמיד/ה או לכלל הכיתה.

המחקר מצא שהמורה נטתה לפתח תשובות של:

< **בנים** פי 5 מבנות.

< **תלמידים/ות יהודים/ות** פי 6.7 מתלמידים ערבים.

< **תלמידים/ות בעלי/ות יכולת לימודית נתפסת על ידי המורה**

כגבוהה פי 4.5 מתלמידים/ות בעלי/ות יכולת לימודית נתפסת נמוכה.

השתתפות עם קבלת רשות דיבור מהמורה (הצבעה, פנייה אישית והמשך תור) **ותשובות רלוונטיות** זכו לפיתוח פי 1.4 לעומת השתתפות ללא קבלת רשות דיבור (התפרצות) ותשובות לא רלוונטיות.

האם ייתכן שהמורה נוטה לפתח יותר תשובות של תלמידים/ות שהצביעו, רק משום שהם/ן הצביעו? האם יכול להיות שהמורה מפתחת יותר תשובות של בנים עם יכולת לימודית נתפסת גבוהה משום שהם עונים תשובות רלוונטיות יותר? התשובה היא שגם כשלוקחים בחשבון את רשות הדיבור ואת רלוונטיות התשובה עדיין קיימים הבדלים בין הקבוצות וגם בתוך הקבוצות - ביחס למגדר וביחס ליכולת לימודית נתפסת:

1 הסיכוי שהמורה תפתח את תשובת התלמיד/ה גדל ככל שהיכולת הלימודית נתפסת כגבוהה.

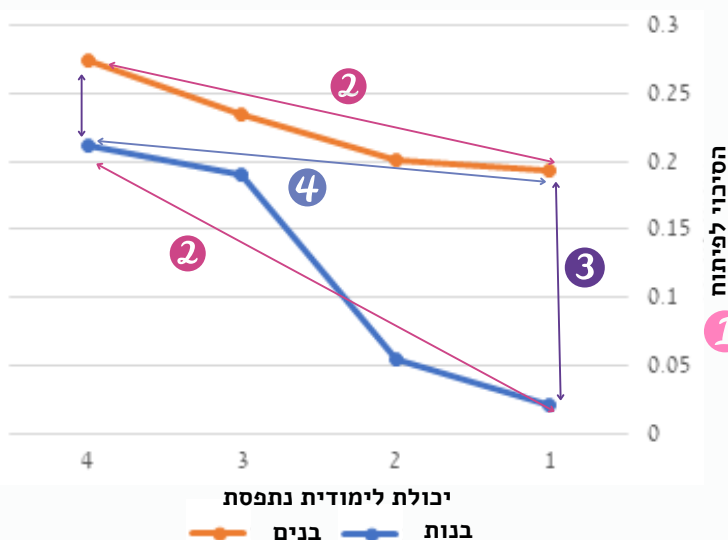
הסיכוי שהמורה תפתח את תשובות **הבנים** גדול מאשר הסיכוי שהמורה תפתח את תשובות **הבנות**.

2 הסיכוי שתשובות של **בנות** יפותחו גדול באופן משמעותי בקרב **בנות** שהיכולת הלימודית נתפסת שלהן גבוהה יותר, לעומת **בנות** שיכולתן הלימודית נתפסת היא נמוכה. הבדלים אלו לא נמצאו משמעותיים בקרב **בנים**.

3 הסיכוי שתשובות של **בנים** עם יכולת לימודית נתפסת נמוכה יפותחו גדול לעומת תשובות של **בנות** עם יכולת לימודית נתפסת נמוכה. פער זה גדול במידה רבה בהשוואה לפער בין הסיכוי שתשובות של בנות או בנים עם יכולת לימודית נתפסת גבוהה יפותחו.

4 הסיכוי שתשובותיהן של **בנות** בעלות יכולת לימודית נתפסת בינונית-גבוהה יפותחו כמעט

זהה לסיכוי שיפותחו תשובותיהם של **בנים** בעלי יכולת לימודית נמוכה-נמוכה מאוד.



3 *הממצאים המוצגים בגרף מבוססים על ניתוח רגרסיה לוגיסטית שבה נבחן האם מגדר ויכולת לימודית נתפסת מנבאים פיתוח תשובה של תלמידים/ות.

מאפייני הרקע של התלמידים/ות הם גורם משמעותי המשפיע על התנהגויות בכיתה – הם קשורים ליכולת הלימודית הנתפסת של תלמידים/ות מצד המורה [10,11], לתדירות ההשתתפות ואופני קבלת רשות הדיבור של תלמידים/ות ודפוסי ההתייחסות של המורה. המאפיינים הללו יוצרים הטיות בהשתתפות בדיונים בין קבוצות חברתיות שונות ובכך תלמידים/ות מקבוצות דומיננטיות זוכים/ות ליותר הזדמנויות ללמידה מאשר תלמידים/ות מקבוצות מוחלשות מבחינה חברתית.

מה אפשר לעשות בכיתה כדי להנחות דיונים הוגנים?

- **המודעות להבדלים בהשתתפות של תלמידים/ות** מקבוצות חברתיות שונות וגילוי רגישות כלפיהם עשויים לאפשר למורים/ות להכיר בקשיים של תלמידים/ות מקבוצות מוחלשות מבחינה חברתית, להתאים את דפוסי ההוראה אליהם וליצור תנאים בכיתה שיקדמו את השתתפותם/ן, גם כאשר התלמידים/ות בכיתה לא עושים/ות זאת בעצמם/ן.
- **לזהות ניואנסים** בקרב תלמידים/ות המעידים על הרצון והקשיים שלהם להשתתף, גם אם לא הביעו אותם בקול.
- **להשתמש בידע הלשוני והתרבותי של התלמידים/ות ובמגוון אופנויות שפה – האזנה, דיבור, קריאה וכתובה** – כדי לגשר על פערים בשפה, וכך להימנע מהנצחה של זכויות יתר באופן לא מודע.
- **למזער את העמימות** בנוגע לציפיות כללי הדיבור בכיתה. ציפיות מפורשות הנאכפות בעקביות עשויות להקל על כל התלמידים/ות לעמוד בהן.
- להיות מסוגלים/ות לומר 'לא' להתנהגויות המעכבות הזדמנויות למידה הוגנות (התפרצויות ותחנונים).
- להציע יותר תמיכה, כגון פנייה אישית במצבים שבהם היא עשויה לקדם השתתפות וזהות חיובית, מבלי לפגוע בדימוי העצמי של התלמיד/ה. למשל, לזהות את הרגע בו לתלמיד/ה יש דחף ספונטני להשתתף וליצור מקום לתרומתו/ה בכיתה.
- לפתח מגוון סוגי תשובות של תלמידים/ות ולא רק תשובות שהן בהכרח הרלוונטיות ביותר לדיון.

אורנר, א' (2020). רבגוניות התלמידים/ות, הוראה דיפרנציאלית והזדמנויות ללמידה: שפה והשתתפות בכיתה יסוד בישראל (עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח בתוכנית לחינוך רב לשוני"). אוניברסיטת תל-אביב.

יתרונות ההוראה הדיאלוגית לקידום הזדמנויות

- למידה
- (1) 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.
- (2) 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.

הבדלים בהיקף ההשתתפות בכיתה ואיכותה

- (3) Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1).
- (4) Kelly, S. (2008). Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research*, 37(2), 434-448.
- (5) Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender?. *Learning and Individual Differences*, 32, 132-139.
- (6) 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.

תחושת זכאות

- (7) Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- (8) Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford University Press.

הטיות מורים/ות ביחס למאפייני הרקע של תלמידים/ות

- (9) 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.

הוראה דיפרנציאלית המייצרת הזדמנויות למידה שונות

- (10) Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalized identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1).
- (11) Snell, J., & Lefstein, A. (2018). "Low ability," participation, and identity in dialogic pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40-78.