



אחווה המכללה האקדמית לחינוך
הקמפוס האקדמי אחווה



משרד החינוך
המנהל הפדגוגי
אגף בכיר לארגון הלימודים
הממונה על המגדר והשוויון בין המינים בחינוך

דיאלוג מגדרי בחינוך

בין תיאוריה למעשה

עורכות

אתי גלעד
מרים שכטר
שוש מלאת

2010

דיאלוג מגדרי בחינוך בין תיאוריה למעשה

אחווה המכללה האקדמית לחינוך
היחידה למגדר ולשוויון בין המינים, משרד החינוך
תשע"א-2010

עריכה :	ד"ר אתי גלעד, מרים שכטר, ד"ר שוש מלאת
עריכה לשונית :	ד"ר דן דורון
עיצוב וסידור :	אירנה פאינשטיין, היחידה לשווק, פרסום והוצאה לאור
עיצוב כריכה :	דגנית צור, היחידה לשווק, פרסום והוצאה לאור
הפקה :	סברינה גבר, מנהלת היחידה לשווק, פרסום והוצאה לאור
הוצאה לאור :	אחווה המכללה האקדמית לחינוך
דפוס :	תורג'מן- תדמית

האחריות על תוכן המאמרים והיוזמות חלה על הכותבות והכותבים בלבד.

© כל הזכויות שמורות

אחווה המכללה האקדמית לחינוך

ד.נ. שקמים 79800, טל' 3622*

כתובתנו באינטרנט : www.achva.ac.il

פתח דבר

העשייה החינוכית בנושא מגדר ושוויון בין המינים במערכת החינוך רבה, מגוונת ומקבלת תנופה. בשנים האחרונות משרד החינוך מקדם את נושא המגדר על עקרונות הפדגוגיה הפמיניסטית ומקיים מגוון פעילויות ומיזמים חינוכיים, באחריות היחידה למגדר ושוויון בין המינים בראשותה של הגב' מרים שכטר.

תלמידות ותלמידים מכל שכבות הגיל משתתפים בסדנאות העצמה, בתכניות לימודים ייחודיות וביוזמות חינוכיות בהיבט מגדרי. מורות שותפות פעילות בהשתלמויות ובסדנאות המאפשרות להן התבוננות אחרת על עצמן, על התלמידים, על תהליכי הוראה/למידה ועל בית הספר כארגון לומד וצומח. יותר ויותר מורות מעידות על שחרור מדעות סטריאוטיפיות ועל יכולתן היום, לחנך על-פי ערכי הכבוד ומתן הזדמנות שווה לשני המינים.

ההכרה בחשיבות חינוך לשוויון בין המינים מחד, והעשייה החינוכית מגדרית בגני ילדים ובבתי הספר מאידך, מאפשרות פיתוח חשיבה ביקורתית בכל הנוגע לסטריאוטיפים, לערכים ולהתנהגויות בקרב תלמידים ומורות. כמו-כן החשיפה וההתנסות לפעילות מגדרית מאפשרות לבנות ולבנים להתבונן בעצמם, להכיר בכישוריהם ולהאמין ביכולתם.

כולנו מאמינים שהתלמידים של היום הם האזרחים של המחר, הם המנהיגים של החברה. תלמידים ותלמידות הגדלים על-פי כישוריהם והתאמתם האישית באופן ענייני ולא סטריאוטיפי-ינהיגו את החברה על-פי תפיסות עולם ותרבות שוויוניות.

ספר זה המציג מחקרים ויוזמות חינוכיות בהיבט מגדרי- הוא תוצר פדגוגי חינוכי חשוב לכל העוסקים בחינוך.

אני מבקשת להודות לכל השותפים בכתיבתו ובהוצאתו של ספר חשוב זה ובמיוחד לגב' מרים שכטר, הממונה על החינוך לשוויון בין המינים במערכת החינוך, אשר מובילה את הנושא בנחישות ובמסירות תוך הטמעתו ויישומו בכל המערכת.

הגב' מיכל כהן

סמנכ"לית בכירה ומנהלת המנהל הפדגוגי
משרד החינוך

פתח דבר

ספרות רבה נכתבה על סוגיות מגדר שונות ובעיקר על ההבדל בין נשים לגברים. ההבדלים בין זכר לנקבה נשענים על הבדלים גנטיים, הם ברורים ומובנים מאליהם מטבע הבריאה של כלל בעלי החיים, כולל האדם. ידוע ממקורותינו, כי אלוהים ברא את אדם לפני חוה אבל מן הניסיון שלנו אנו למדים, כי קודם כול משרטטים דגם, או כותבים טיוטא, לפני היצירה האמיתית...

סוגיות של זכר ונקבה הם אמנם רק פן אחד של העיסוק בנושאי מגדר, אך זהו גם הפן העיקרי של הטיפול בנושא במאות השנים האחרונות. לכן, השאלה איננה האם גברים ונשים דומים, או שונים, השאלה היא - בקבלנו את העובדה שגברים ונשים הם שונים, מהן ההשלכות לכך בחיי היום יום של המין האנושי?

הספר הערוך שלפנינו, הוא תוצר שני של שתיים מן הבכירות שבסגל האקדמי של מכללת אחוה - ד"ר שוש מילאט וד"ר אתי גלעד, העוסקות בסוגיות מגדר לאורך שנים.

הייצוג הנשי בכול אושיות החברה וזכויות הנשים מצא לו ביטוי בחוק ובמוסכמות חברתיות במהלך מאה השנים האחרונות, אבל אם אנחנו עדיין עוסקים בנושא, אות היא, כי המלאכה לא הושלמה. נושאים הקשורים במגדר דורשים התייחסות בלתי מתפשרת, בעיקר במערכת החינוך.

הספר שלפנינו מכיל שני פרקים. האחד הוא פירות של מחקרים הבוחנים סוגיות מגדריות החל מגן הילדים וכלה באוניברסיטה. החלק השני מציג יוזמות מקומיות ברוכות של בתי ספר ברחבי הארץ המשלבים נושאי מגדר במערכת החינוך.

תרומתו של הספר בכך שהוא, מצד אחד, מרכז את המחקרים הרלבנטיים הנעשים במערכת החינוך וחושף יוזמות מעניינות הנעשות בבתי ספר שונים, ומצד שני גורם לקורא (בד"כ ממין זכר...) להרהר בסוגיות מגדריות שהוא עצמו אולי חוטא בהן מחמת דעה קדומה.

פרופ' אלי זמסקי

נשיא המכללה האקדמית לחינוך אחוה

פתח דבר

בעולמנו המשתנה במהירות כה רבה עד שאיננו מספיקים לעיתים לעקוב אחר השינויים, קיימות גם סוגיות שתמיד נשארות על הפרק בצורה זו או אחרת. אפשר לראות בהן בעיות שאינן באות אל פתרון או אף הולכות ונהיות מורכבות יותר, ואפשר לראות בהן גם נכסי צאן ברזל שיש להוקירם לשמרם ולטפחם.

העיסוק במקומה של אישה בחברה המודרנית ובפרט בחברה ובחינוך בישראל בוודאי חושף את שני המבעים של הסוגיה. במאמרים המוצעים באסופה זו ימצאו הקוראים ביטוי לתופעות הנובעות מהמורכבות הנצחית של מעורבות האישה בחיי חברה מחד גיסא ושל היותה עמוד התווך של ביתה מאידך גיסא; מהיותה חשופה להטרדות, מצוקות ודעות קדומות, אך גם מהיותה מחנכת, מנהלת, יוזמת עצמאית ומנהיגה אמיתית.

ברכת הדרך לאסופת מאמרים זו שזורה בברכת יישר כוח ליוזמיה ולכל אחד מכותביה. אין ספק שכל מאמר בה ימצא את הכתובת הנכונה.

ד"ר מריטה ברבש
המנהלת האקדמית וסגנית נשיא
ראש יחידת מחקר
המכללה האקדמית לחינוך אחוה

דבר העורכות

מערכת החינוך רואה בלימודי מגדר נושא בעל ערך רב, כי הם מאפשרים למידה של נושאים הקשורים לבניית זהות אישית, מקצועית ואזרחית בחברה דמוקרטית הרואה בשוויוניות ערך מרכזי. כמו-כן, לימודי מגדר מאפשרים שיח אקדמי וערכי בנושאים חברתיים, מנקודת מבט חשובה, שכיום היא נעדרת מתכניות הלימודים בגני-ילדים, בבתי-ספר ובמכללות להכשרת מורים.

ספר זה כולל תוצרי מחקר של הסגל האקדמי במכללות להכשרת מורים בארץ, וכן את היוזמות החינוכיות במערכת החינוך והפועלים מטעם משרד החינוך, היחידה למגדר ולשוויון בין המינים. כל אחד מן המחקרים והיוזמות החינוכיות מאיר וחושף את נושא המגדר בתחומי דעת מגוונים ובשכבות גיל שונות.

הספר בנוי משני שערים, השער הראשון מציג את המאמרים, פרי עטם של חוקרות וחוקר והשער השני מציג את היוזמות החינוכיות הפועלות במערכת החינוך, "ניחוחות מן השדה". שני השערים יחדיו מדגישים את התיאוריה והמעשה בקידום לימודי מגדר בכלל ובמערכת החינוך בפרט.

השער הראשון של הספר כולל תשעה מאמרים.

המאמר הפותח מתייחס להיבט הניהולי מגדרי של גן ילדים;

מירב אייזנברג במאמרה בוחנת היבטים מגדריים במנהיגותה של מנהלת הגן המתחילה. מנהלת הגן המתחילה מייחסת חשיבות רבה ליחסיה עם שותפי התפקיד והלקוחות, לתפיסתה החינוכית הנוגעת לילדים ולהיבטים פדגוגיים בעבודתה הנקשרים להוראה וללמידה, וכל אלה משפיעים רבות על התפתחותה המקצועית כמנהלת וכמנהיגה

חינוכית. ייחודו של מחקר זה הוא בראשוניותו, שכן הוא אחד ממתני מעט מחקרים שבחנו את סוגיית הקריירה של הגננת, כל שכן הוא אחד המחקרים הבודדים שבחנו את המרכיב המנהיגותי בעבודתה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות.

ארבעת המאמרים הבאים מציגים את הנעשה בבתי-ספר;

המאמר של **גילה זלכה** מתאר את הסביבות הדיגיטאליות התופסות מקום חשוב ומרכזי במערכת החינוך והמציעות מענה לסגנונות למידה רבים ולסגנונות הוראה שונים. האם בנות ובנים לומדים אחרת בסביבה דיגיטאלית והאם מורים מתאימים את סגנונות ההוראה שלהם לסביבה הדיגיטאלית. לטענת החוקרת השינויים שהחברה עוברת בשל הפיתוחים הדיגיטאליים מחייבים את מוסדות החינוך להסתגל לשינויים ולהתאים את היעדים החינוכיים, את תכניות הלימודים ואת חומרי הלימוד לשינויים שהחברה עוברת, תוך מתן תשומת-לב לשוויון הזדמנויות בין המינים.

מאמרו של **אליעזר יריב** בוחן את הטענה שטיפול בבעיות התנהגות מחייב את המורים לדבר ב'שפה מגדרית מתאימה'. לטענה זו שני מרכיבים: א. קיימים הבדלים גדולים בין בנים לבנות. הבנים קולטים ומפגימים מסרים שונים, לומדים באופן שונה ומפגינים בעיות התנהגות שונות מאלה המאפיינות את הבנות. התנהגותם תחרותית וכוחנית, בניגוד להתנהגותן של הבנות המתאפיינת בשיתוף פעולה ובהתחשבות רבים יותר. ב. לבתי הספר בישראל יש נטייה מגדרית 'נשית' בולטת, הן בכוח האדם העובד בהם (רובו נשים) הן בסגנון הניהול ובערכים עליהם מושתתים. במאמר מוצגת סכמה ובה שלושה ממדים לסגנון ההוראה ולסגנון הלמידה: 'בעיקר נשי', 'מעורב נשי וגברי' ו'בעיקר גברי'.

חנה דוידי מציגה את הקושי של הבת המוכשרת במערכת החינוך. לטענתה, הבת המוכשרת נמצאת בסיכון להימצא בקונפליקט בין רצונותיה לבין רצונות החברה אליה היא שייכת, בין שאיפותיה לקידום מקצועי ואינטלקטואלי לבין מסרים מבולבלים, דו-משמעיים ואף סותרים הקשורים לקידומה המקצועי. החוקרת מציגה שלוש סתירות עיקריות קיימות בין שאיפותיה של הבת המחוננת למימוש יכולותיה לבין הקודים החברתיים המקובלים, ומביאה שורה של המלצות כיצד יש לתמוך בבת המוכשרת בכל שכבות הגיל בביה"ס, ובייחוד מתחילת תקופת קדם ההתבגרות.

איילת גלעדי בוחנת את תופעת ההטרדה המינית בקרב ילדים קטנים בגילאי גן החובה ובכיתות בתי-הספר היסודי שהפכה להיות מוקד במחקר הבינלאומי. ההטרדה המינית היא תופעה חברתית בחיי הילדים, ובדרך כלל נגרמת ע"י חציית הגבול המגדרי. חציית גבול זו הינה ביטוי לכוח בחברת הילדים ובדרך כלל מתרחשת רחוק מעיני המבוגרים. התנהגות של הטרדה מינית מושפעת מנורמות התנהגותיות בחברה ומחשיפה של הילדים לסטריאוטיפים מינניים בתקשורת ובאינטרנט.

בהמשך, המאמרים השישי, השביעי והשמיני חושפים חוויות אישיות ותפיסות של סטודנטיות בהכשרת מורים בהיבט מגדרי ובהיבט רב-תרבותי.

אתי גלעד בוחנת את תפיסותיהן של סטודנטיות יוצאות אתיופיה וסטודנטיות בדואיות, את דמות האישה ואת דמות האישה מנהיגה. בכל החברות בעולם היו מאז ומתמיד שליטות ומנהיגות אשר עיצבו את החברה, אך הן אינן מיוצגות בהיסטוריה האנושית. לכן לימוד על נשים שליטות ומנהיגות בכלל והתמקדות בדמויות מרכזיות בפרט יש לו מקום חיוני ומשמעותי במסגרת לימודיהם של הסטודנטים להוראה. היכרות עם פועלן של נשים בכלל ועם פועלן של מנהיגות מוסלמיות

ומנהיגות יהודיות בפרט יש בה כדי לספק מודלים להזדהות ולחיקוי בקרב הסטודנטיות. היכרות זו יש בה גם כדי לעודד התעניינות בתחומי דעת שונים שבהם פעלו אותן נשים ולעורר הזדהות עמן. הזדהות זו חשובה מאוד, שכן נשואות המחקר הן נשים הבאות מחברות הנתפסות כשמרניות.

מאמרה של **אראלה למדן** מתאר חוויות אישיות מגדריות מחייהן של סטודנטיות להוראה בגיל הרך. מתוך סיפורן האישי של הנחקרות עולים ביטויים של כעס, של אכזבה, של תחושות קיפוח וסימני שאלה יחד עם מודעות והבשלה של רצון לשינוי ולשוויון מגדרי. פה ושם עולים ביטויים המסמנים כיוון של שבירת השעתוק המסורתי המגדרי הבין דורי. בסוף המאמר מוצעים יישומים פרקטיים לקידום תפיסות שוויוניות בארבעה תחומים עיקריים: משפחה, דת, מערכת החינוך והמדינה.

שוש מלאת מציגה ניתוח של סוגיה אחת מיומנה הפדגוגי של מור, מתכשרת להוראה המנסה לתאר את דרכה במציאת הדרך לניהול יעיל של כיתה. היומן כולל תיאור אירועים של התנסות בהוראה ומפגשי הדרכה לצד מחשבות, הרהורים, רגשות ורפלקציות על ההתנסויות. החידוש במאמר זה מתבטא בכך שניתוח תהליכי הלמידה המשמעותית של מור נעשה מן ההיבט המגדרי, והוא חושף את מערכת היחסים המיוחדת שנקמה בין החונכת למתכשרת להוראה.

המאמר האחרון נועל את השער הראשון של המקראה;

לילי זמיר מתארת את סיפור חייה של שושנה בסין, עולה מתימן. בניגוד לאחיותיהן שהגיעו ארצה מאירופה, רוב העולות מתימן היו אנאלפביתיות וחסרות כל הכשרה מקצועית, אולם הן הצטיינו באינטליגנציה טבעית, בחריצות כפיים, בנחישות, בעצמאות, וביכולת לקחת את גורלן ואת גורל משפחותיהן בידיהן. הן הפכו ליחסרות קול',

דבר שהקל על ההיסטוריוגרפיה הישראלית בניסיונה להשאירן בנבכי השכחה. אולם כיוון שהמטרה העיקרית של הפמיניזם היא לתת קול לנשים 'חסרות קול', המאמר מציג את סיפור חייה של שושנה בסין, כדי שישמש קול לנשים אלה ששוליותן בולטת עוד יותר.

השער השני של הספר מציג את היוזמות החינוכיות בהיבט מגדרי- "ניחוחות מן השדה", הפועלות במערכת החינוך במגזר היהודי ובמגזר הערבי בשכבות הגיל השונות. יוזמות בית ספריות בנושא מגדר ושוויון בין המינים הפועלות במוסדות החינוך הן רבות, מגוונות ומשיקות לתחומי דעת שונים, ואין היריעה מספקת להציג את כולן. בספר זה מוצגות דוגמאות ליוזמות הפועלות במערכת החינוך. היוזמות מהוות מנוף ליצירת סביבה חינוכית ולבניית אקלים בית ספרי מיטבי, המאפשרות מתן הזדמנות שווה לבנות ולבנים ומעודדות להתפתחות ולצמיחה של תלמידות ותלמידים על-פי כישוריהם, מיומנותם והתאמתם האישית ללא שיוך מגדרי- בהתאם ליעדי משרד החינוך.

היוזמות והפעילויות המוצגות בספר זה מתמקדות בשלושה נושאים מרכזיים: **השתלמויות וסדנאות, תכניות לימודים ויוזמות בית ספריות.**

בבית ספר היסודי "גבעולים" ברמת גן פועלת היוזמה: "חינוך לשוויון בין המינים כאורח חיים בבית הספר". בית הספר מטמיע את נושא השוויון בין המינים ואת הגישה הדיאלוגית בעשייה החינוכית היום יומית. תהליך הטמעת נושא המגדר בבית הספר כולל מספר שלבים כמו: יצירת מודעות לנושא בקרב צוות המורות בבית הספר, השתלמות מורות, יידוע ועד ההורים המרכזי, הקמת ועדה לשוויון בין המינים מקרב התלמידים ופיתוח תכניות לימודים. כמו כן מתקיימות בבית הספר פרויקטים ופעילויות נוספות: פרויקט בנות מצווה, יום האישה הבינלאומי, הטמעת מגדר במקצועות הלימוד השונים ופעילות בהפסקות בית ספר.

השתלמות בנושא: "מורה מנהיגה" מתקיימת **בבית ספר היסודי "בן גוריון" ברמלה**. בית ספר "בן גוריון" הוא בית ספר קהילתי המעמיד את המורה במרכז. בבסיס השתלמות עמדה התפיסה כי מורה מרוצה, מורה שמכבדים אותה ומורה המודעת לכוחות הפנימיים שלה – היא מורה משמעותית לתלמידים. בפני התלמידים עומדת מורה מודעת, מתמודדת, מתפתחת ומשפיעה. המורות למדו לשתף, להיעזר זו בזו, לעבוד בצוות ולהרחיב את מעגלי הידע והעשייה.

חטיבת הביניים "שער הנגב" מפעיל "בית מדרש" לומד בנושאים מגוונים ובכלל זה גם בנושא מגדר. השתלמות בנושא: "מובילי מגדר" עודדה וחזקה את ה"אני מאמין" הבית ספרי. בית הספר מאמין שלכל אחד מבאי בית הספר תפקיד משמעותי בהנחלת ערך השוויון, עידוד החשיבה הביקורתית ונקיטת עמדה. כחלק מתהליך הטמעת נושאי הלימוד בהשתלמות, מתקיים בבית הספר "שבוע מגדר", בו משתתפים תלמידי כיתות ט' כחלק מתכנית הלימודים לדמוקרטיה ואזרחות מעורבת ומשפיעה הנלמדת בבית הספר.

בחטיבת הביניים "זיו ומרקס" בירושלים, פועלת בהצלחה רבה תכנית לימודים: "גברים ונשים מפלסטלינה". תלמידי שכבה ט' חוקרים נושאים מגוונים בנושא מגדר במסגרת לימודי הומניסטיקה. ברבעון הראשון של שנת הלימודים התלמידים לומדים סוגיות מרכזיות בנושא המגדר ובמחצית השנייה הם בוחרים נושא לעבודת חקר וזוכים להדרכה ולליווי. התלמידים הלומדים בתכנית, מספרים כי הלימודים הביאו אותם להסתכלות ביקורתית חדשה על המציאות המגדרית שסביבם.

בחטיבת הביניים "סריסה" בירכא פועלות שתי תכניות להעצמת תלמידות ותלמידים. האחת, תכנית להעצמת נערות שמטרתה לחזק ולהעצים תלמידות. בבסיס תכנית זו האמונה כי חשוב ללמד תלמידות להאמין ביכולתן ולהגשים את חלומותיהן. התכנית האחרת, תכנית

הדיבייט, מקנה לתלמידים את מיומנויות הדיון בנושאים כמו: מגדר, פוליטיקה ואזרחות. התלמידות והתלמידים שהשתתפו בתכניות מעידים על תרומה ניכרת ברמה האישית וברמה הבין-אישית.

תכנית לניהול דיון פועלת ביישוב **טמרה** בשני בתי ספר: **חטיבת הביניים "אבן חלדון" וחטיבת הביניים "אלפראבי"**. שני בתי הספר אלה ראו לנגד עיניהם את התפתחותם וצמיחתם של התלמידים. לתכנית הייתה השפעה ותועלת רבה ברמת התלמידים. התלמידים רכשו מיומנויות חשיבה ביקורתית בעיקר בהיבט של סטריאוטיפים חברתיים הקיימים במגזר הערבי. במהלך התכנית, התלמידים החלו לגלות מעורבות בבית הספר ובקהילה.

בית ספר תיכון "רנה קסין" בירושלים מפעיל תכנית לימודים בלימודי מגדר ופמיניזם בכיתות י' במסגרת לימודי מדעי החברה. הנושאים הנלמדים בתכנית כוללים: מגדר, פמיניזם ומין, לקראת שינוי, שוויון ופוליטיקה בבית, פוסט פמיניזם ועוד, בדגש על ניתוח מאמרים אקדמיים ומגוון של מודלים. בסיום התכנית התלמידים כותבים עבודה, במהלכה נעשה שימוש בתיאוריות שונות לצורך ניתוח תוצר תרבותי.

הכנסת תכנית להעצמת תלמידות **בבית הספר התיכון "סלמאן ח'טיב" בכפר ע'ג'ר** הייתה מלווה בהתלבטויות רבות ומורכבות, בגלל אופייה המסורתי של החברה העלאוית בכפר. תלמידות כיתה י' - י"א שהשתתפו בתכנית מעידות על התרומה הגדולה של התכנית בהיבט האישי והחברתי. יותר תלמידות מגלות רצון להמשיך בלימודים אקדמיים ולתרום לקהילה. גם ההורים של התלמידות היו מרוצים מהתכנית ובשינוי שחל בבנותיהן.

סדנאות והשתלמויות בנושא: "העצמה נשית במזרח ירושלים" מתקיימות **בבית הספר לבנות "אלמאמונייה" ובבית הספר לבנות "אלמוכאבר"**. שני בתי ספר עירוניים גדולים אלה משלבים פעילויות

בנושאי מגדר ושוויון בין המינים בסדר היום שלהם. מנהלות שני בתי ספר אלה מאמינות כי בנוסף להצלחה בלימודים, יש להעצים את התלמידות באופן אישי-מגדרי, לאפשר להן להתוודע אל מקומן בחברה, אל האפשרויות הפתוחות בפניהן ואל דרכי הגשמתן. התכניות פועלות בשלושה מישורים: השתלמות מורות, סדנאות לתלמידות וסדנאות העצמה לבנות מצטיינות.

השתלמות בנושא: "מגדר וכבוד האדם" מתקיימת **בבית ספר תיכון "רבין" בקרית גת**. מטרת ההשתלמות היא לשפר את האקלים הבית ספרי, לתת הזדמנות לכל תלמיד ותלמידה להרגיש בטוח/ה בבית הספר ולפתח את הדיאלוג בצוות המורים ובין המורים לבין התלמידים והוריהם. בית הספר בנה תכנית חומש בנושא אכיפת משמעת, גבולות ברורים ודיאלוג מכבד. לצד השתלמות צוותי ההוראה, לומדים תלמידי שכבה ט' ו-י' את התכנית "שוויון בין המינים וכבוד האדם". כך מתחיל להיווצר בשעורים דיאלוג בין מורה-תלמיד/ה המבוסס על כבוד הדדי על כל סוגיו.

בבית ספר תיכון "שלאון" בקרית גת מתקיימות השתלמויות מקיפות לצוות המורים בנושא: "שוויון בין המינים וכבוד האדם". בעקבות ההשתלמויות, המורים והתלמידים עברו לניהול שיח מסוג אחר, שיח בעל אופי ערכי החותר להבנה הדדית ומכבדת של הזולת. במקביל להשתלמות מורים, פועלות בבית הספר סדנאות חוויתיות לתלמידי שכבות ט' ו-י' ופרויקטים מגדריים כמו: פרויקט "שרשרת" שבו בנות כיתות התיכון "מאמצות" בנות מחטיבת הביניים ופרויקט קידום בנות במדע וטכנולוגיה.

בית ספר תיכון "גינזבורג האורן" ביבנה מבקש להציב את תפיסת השוויון המגדרי כאורח חיים באמצעות כמה פרויקטים. אחת התכניות היא תכנית לימודים ייחודית לבגרות בהיקף של 2 יחידות לימוד הנלמדת במסגרת מגמת מדעי החברה. התכנית הייחודית מבקשת

להקנות לתלמידים חשיבה ביקורתית, רגישות ומוטיבציה להגנה על הזכות לשוויון בין המינים, בד בבד עם חינוך לערכים כמו הישגיות, מצוינות ומימוש עצמי. בנוסף, פועלות בבית הספר סדנאות כמו: "תאיר" לתלמידי שכבה י"א למניעת אלימות כלפי נשים והטרדות מיניות, ופרויקט העצמה נשית לבנות להעלאת הדימוי העצמי.

גם בתיכון "קוגל" בחולון לומדים מגדר לבגרות על פי תכנית לימודים ייחודית בהיקף של 2 יחידות לימוד במסגרת מגמת מדעי החברה. מטרת העל של התכנית והיוזמות בתחום המגדר בבית ספר כוללות חינוך ערכי, קידום החשיבה הביקורתית, טיפוח מנהיגות והעצמה נשית. יוזמות אלה מסייעות לתלמידים בעיצוב זהותם כאזרחי העתיד. גולת הכותרת מכלל היוזמות היא סדנת העצמה לתלמידות שמטרתה שיפור היכולות האישיות של נערות והענקת כלים יישומיים לקידומן בחיי היום יום.

ראוי לציין כי זכות ראשונים לפתיחת מגמת מגדר לבגרות שייכת לשני בתי ספר שפיתחו ובנו תכנית ייחודית בית ספרית בהלימה ל"אני מאמין" הבית ספרי. בית ספר "ראשונים" בהרצליה ובית הספר "אשל הנשיא" במחוז דרום מלמדים מגדר לבגרות. התכנית הייחודית מבקשת להקנות לתלמידים חשיבה ביקורתית, לעודד מוטיבציה למימוש עצמי, ולפתח את המודעות להגנה על הזכות לשוויון בין המינים בבית הספר ומחוצה לו.

בנוסף לתכניות לימודים ייחודיות אלה, פועלות בבתי ספר שונים במערכת החינוך שלוש תכניות נוספות לבגרות: מטלת ביצוע באזרחות בנושא שוויון בין המינים, תחרות עבודות חקר במדעי החברה ועבודות גמר בנושא מגדר ושוויון בין המינים.

תודה לכל הכותבות והכותבים.

תודה לכל שעשו במלאכת ההכנה, ההגהה וההבאה לדפוס.
תודה למכללה האקדמית לחינוך אחוה ותודה לגבי מרים שכטר,
הממונה על מגדר ושוויון בין המינים, משרד החינוך, על התמיכה ועל
שיתוף הפעולה.

* מטעמי נוחות, חלק מהמאמרים והיוזמות כתוב בלשון זכר, אך הם
מכוונים לגברים ולנשים כאחד.

העורכות
אתי גלעד
מרים שכטר
שוש מלאת

תוכן עניינים

שער ראשון - מגדר במחקר

1.....	תוצרי מחקר של חוקרות ממכללות להכשרת מורים
	פדגוגיה פמיניסטית ודיאלוג מגדרי
3.....	אתי גלעד
	מנהיגות הגננת בתחילת הקריירה - היבטים מגדריים
7.....	מירב אייזנברג
	בנים ובנות בסביבה לימודית דיגיטלית
33.....	גילה זלכה
	טיפול 'מותאם מגדר' בהתנהגות בעייתית של בנים
71.....	אליעזר יריב
	הקונפליקטים של הבת המוכשרת - מהלכה למעשה
97.....	חנה דויד
	מחציית הגבול המגדרי להטרדה מינית בקרב ילדים קטנים
137.....	איילת גלעדי
	להיות אישה להיות מנהיגה - תפיסת דמות האישה ודמות המנהיגה
	בקרב סטודנטיות בהכשרת מורים: השוואה בין תרבותית
159.....	אתי גלעד
	אישה אינה נולדת אישה - היא נעשית אישה:
	סטודנטיות להוראה מספרות על חוויות מגדריות בחייהן
197.....	אראלה למדן
	אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי בהדרכה הפדגוגית:
	מעשה ותיאוריה המשתקפים מיומנה של מתכשרת להוראה
235.....	שוש מלאת
	במעלה העלייה הנשית לא"י - קריאה בסיפור חייה של שושנה בסין
263.....	לילי הלפרט זמיר
299.....	שמות המחברות לפי סדר א'-ב'

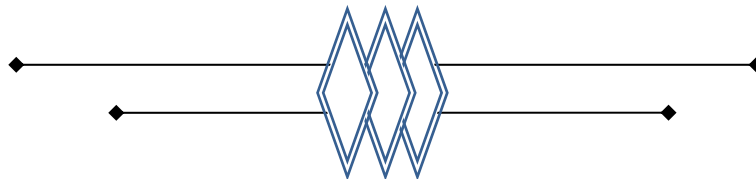
שער שני- מגדר ושוויון בין המינים

- 303..... יוזמות חינוכיות במערכת החינוך.
"המהפכה השקטה"- משרד החינוך למען שוויון והתעצמות מגדרית
- 305..... מרים שכטר.
- 316..... יוזמות חינוכיות בהיבט מגדרי- טבלה מרכזת.**
- 318..... חינוך לשוויון בין המינים- כאורח חיים בבית הספר.
- 320..... "מורה מנהיגה"- השתלמות מורות בבית הספר.
- 323..... "שבוע מגדר" בחטיבת הביניים.
- 326..... תכנית לימודים במגדר: "נשים וגברים מפלסטלינה".
- 330..... תכנית להעצמת תלמידות ותלמידים.
- 332..... ניהול דיון כמנוף להעצמת תלמידים.
- 334..... תכנית להעצמת נערות.
- 336..... תכנית לימודים במגדר.
- 337..... סדנאות והשתלמויות להעצמת מורות ותלמידות.
- 340..... מגדר, שוויון בין המינים וכבוד האדם.
- 342..... שילוב מגדר וכבוד האדם בהווייה הבית ספרית.
- 344..... תכנית לימודים לבגרות וסדנאות מגדר.
- 346..... תכנית לימודים לבגרות וסדנת מגדר.
- 348..... שילוב נושאי מגדר במקצועות הלימוד.

שער ראשון

מגדר במחקר

תוצרי מחקר של חוקרות
ממכללות להכשרת מורים



פדגוגיה פמיניסטית ודיאלוג מגדרי

אתי גלעד

ראש המכון לחקר המגדר

המכללה האקדמית לחינוך אחוה

מה עוד נותר לעשות על מנת להשיג שוויון מלא לנשים בחברה הישראלית? נכון שכמה נשים הצליחו להעפיל לפסגה, אבל אלו הן יוצאות מן הכלל שאינן מעידות על הכלל.

גם היום, במאה ה-21, אי אפשר לדבר על שוויון מלא בין נשים לגברים בישראל. אנו חיים בחברה שהתקדמה לשוויון אך בבסיסה אלפי שנות תרבות פטריארכאלית והדרך לשוויון אמיתי ארוכה מאוד.

הנתונים מצביעים על תמונה עגומה המחייבת אותנו, כחברה דמוקרטית, להתבוננות עמוקה בעצמנו: השכר הממוצע של נשים עומד על כ-64% בלבד מגובה השכר המשולם לגברים. אפילו במערכת החינוך שרובה נשים, גברים מקבלים משכורות גבוהות יותר, ואף משמשים כמנהלים וכבעלי תפקידים בכירים. במוסדות האקדמיים בישראל, אף על פי שרוב הסטודנטים בכל הרמות הם נשים, וכ-40% מכלל המרצים הם מרצות, רק 20% מהפרופסורים החברים הם נשים, ופחות מ-10% מהפרופסורים מן המניין הם נשים. ייצוגן של נשים בכנסת, במישור המוניציפאלי, בשירות המדינה, בשירות החוץ הישראלי, במערכת הבנקאית ובעולם העסקים עדיין מזערי. כ-70% ממקבלי שכר מינימום במשק הם נשים; אחת מתוך 3 נשים מוטרדת מינית לפחות פעם אחת בחייה; אלימות כלפי נשים ומעשי רצח של נשים בידי גברים נמצאים בעלייה מתמדת.

עד מתי נמשיך להיאבק? עדי מתי תהיה מעל הנשים "תקרת זכוכית"? ויש אומרים "תקרת בטון"?

נכון, התנועות לזכויות הנשים הביאו להכרה באפליה בעבודה, בצבא, בכלכלה ובפוליטיקה. ארגוני נשים נאבקו באלימות נגד נשים, באונס ובהטרדה מינית. בכנסת הוקמה הוועדה למעמד האישה ונחקקו חוקים המקדמים את השוויון. ארגוני נשים הצביעו על פגיעה בנשים בפרסומות ובאמצעי המדיה השונים.

מערכת החינוך העמידה את נושא המגדר על סדר היום הפדגוגי שלה והיא מקדמת את לימודי מגדר באמצעות תכניות לימודים ייחודיות, השתלמויות, סדנאות, יוזמות חינוכיות ופרויקטים. מערכת החינוך בדקה את מידת הימצאותם של סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד ובספרות ילדים ועוד. מגוון פעילויות אלה ואחרות מעצים ומצמיח את התלמידים, את המורות ואת הגננות בבתי הספר ובגני הילדים. חשיבות יתרה ניתנת לסדנאות העצמה לתלמידות ולנערות.

פעולות אלה הן פעולות מבורכות- אך אינן מספיקות. הדיאלוג המגדרי צריך לפרוץ את גבולות מערכת החינוך ולהיות במרכז הדיון הציבורי בחברה הישראלית. חינוך לשוויון בין המינים מתחיל מהבית ונמשך בגן ילדים ובבית הספר. חינוך לשוויון מגדרי מושפע גם מסוכני חירות נוספים ומשמעותיים, כגון: תכניות טלוויזיה, פרסומות, סרטים, ספרים ועוד. חינוך לשוויון אמור להתקיים כל הזמן ועם כולם.

שוויון הזדמנויות בין המינים במערכת החינוך אמור להיות חלק בלתי נפרד מהעשייה החינוכית בכל מקצועות הלימוד ובכל שכבות הגיל, כולל מכללות להכשרת מורים - בהיבט מערכתי שבו שותפים תלמידים-מורים-הורים-קהילה.

עובדה זו מתחדדת לנוכח ההבנה כי לימודי מגדר נושקים לכל תחומי החיים. העיסוק במגדר משפיע, בעיקר בגיל הרך, על בניית זהות מינית וזהות אישית. כמו כן לימוד של נושאים ומקצועות דרך הפריזמה המגדרית מעודד חשיבה ביקורתית לגבי אופן הצגת דמות האישה ודמות הגבר בספרי לימוד ובספרות

ילדים, מערער את היסודות הסטריאוטיפיים המשמשים לאפיון נשים וגברים, מאפשר לבחון את התנהגותם של בנים ובנות במצבים שונים, מעניק לגיטימציה וכבוד לשונות מבלי לפגוע במעמד, ומפתח יצירתיות ויכולת ליישם ערכים של שוויון בין בנים ובנות בפעולה יומיומית.

חינוך המושתת על דיאלוג מגדרי מאפשר צמצום פערים בין בנות לבנים ובין נשים לגברים. חינוך מגדרי מאפשר לבנות ולבנים להתבונן בעוצמותיהם וביכולותיהם, להקשיב לקולם הפנימי ולשאוף לממש את עצמם. חינוך לשוויון בין המינים מאפשר לבנות סדר חברתי חדש שבו שוויון, צדק חברתי וכבוד הדדי הם ערכים עליונים. דיאלוג מגדרי המבוסס על עקרונות הפדגוגיה הפמיניסטית ועל עקרונות הדאגה האכפתית, יקדם שינוי חברתי ותודעתו.

ספר זה הינו תוצר פדגוגי של פעילות מגדרית שהוביל המכון לחקר המגדר במכללה האקדמית לחינוך אחוה והיחידה למגדר ולשוויון בין המינים במשרד החינוך.

הבה נשזור את הדיאלוג המגדרי בחיינו, בבית, במערכת החינוך, בקהילה ובחברה. דיאלוג מגדרי שהחל בעבר, מתעצם היום ויימשך גם בעתיד- הוא המפתח לעתיד ילדינו ולעתיד חברה שוויונית בת-קיימא.

תודה עמוקה לכל העוסקות והעוסקים בקידום דיאלוג מגדרי וחינוך מגדרי.

מנהיגות הגנת בתחילת הקריירה - היבטים מגדריים

מירב אייזנברג

תקציר

החל משנות ה-80 נתפסת הגנת כמנהלת האחראית ליחידת חינוך אוטונומית (ניר-יניב, 1984; Saracho & Spodek, 1993; שוורץ, 1996). בשנות האלפיים מתרחבת תפיסת התפקיד שלה והיא נתפסת כמנהיגה חינוכית מומחית השולטת בתחומי הניהול והפדגוגיה: היא נדרשת לעבודה בצוות חינוכי, לבניית תשתית טכנולוגית למנהלה ולפדגוגיה, להטמעת שינויים, ליישום, להטמעת טכנולוגיות חדשות, לשימוש בכלי מדידה והערכה, להתעדכנות במחקר החינוכי, לגישה יצירתית ולהתחדשות, לבניית קשרים עם הורים ולבניית קשרים עם הקהילה הקרובה והרחוקה (לימור, 2000).

מטרת מחקר זה היא לבחון היבטים מגדריים במנהיגותה של מנהלת הגן המתחילה. מראיונות מובנים למחצה עם חמש עשרה מנהלות גן ממלכתי בעלות ותק מרבי של ארבע שנים עולה, כי מנהלת הגן המתחילה מייחסת חשיבות רבה ליחסיה עם שותפי התפקיד והלקוחות, לתפיסתה החינוכית הנוגעת לילדים ולהיבטים פדגוגיים בעבודתה הנקשרים להוראה וללמידה, וכל אלה משפיעים רבות על התפתחותה המקצועית כמנהלת וכמנהיגה חינוכית.

ייחודו של מחקר זה הוא בראשוניותו, שכן הוא אחד ממתי מעט מחקרים שבחנו את סוגיית הקריירה של הגנת, כל שכן הוא אחד המחקרים הבודדים שבחנו את המרכיב המנהיגותי בעבודתה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות. מתוצאותיו של מחקר זה ניתן ללמוד על התפתחות המרכיב המנהיגותי במהלך השנים הראשונות לעבודתה של מנהלת הגן המתחילה, על האלמנטים המגדריים במנהיגותה הנשית המתקיימים בעבודתה ועל הקשיים בהתפתחותם של אלה בשנים הראשונות במקצוע כחלק מתפיסת התפקיד הכוללת של הגנת כמנהלת גן.

מילות מפתח:

קריירה – סדרה של עמדות והתנהגויות לאורך שנות פעילותו המקצועית של האדם המושפעות מגורמים רבים בסביבתו, כגון: אישיות, משפחה, נורמות חברתיות ואקלים ארגוני.

שלב הכניסה לקריירה – שלב הכניסה לקריירה מתרחש בשנים הראשונות של העובד בארגון, שבהן מתוודע העובד לארגון, לומד את מבנהו ומנסה ולהשתלב בו.

מנהלת גן – הגננת מוגדרת בספרות המחקרית כמנהלת האחראית ליחידת חינוך אוטונומית ונדרשת לשלב בתפקידה אלמנטים של פדגוגיה, של ניהול ושל מנהיגות.

מנהיגות – היכולת להניע את העובדים בארגון, תוך ניסיון להביא לאינטראקציה בין מטרותיהם האישיות לבין מטרות הארגון.

מגדר – תפיסה חברתית תרבותית של המין, המבחינה בין גברים לנשים על סמך קריטריונים חברתיים, פסיכולוגיים ותרבותיים.

ארגון – קבוצת אנשים הפועלת תוך תיאום וחלוקת עבודה לצורך השגת מטרות משותפות.

א. מבוא

שלב הכניסה לקריירה, שלב שבו נכנס הפרט לתפקיד חדש ומתחיל את צמיחתו והתפתחותו המקצועית, היווה מושא למחקר בקרב עובדים, מורים ומנהלים (Hall & Hord, 1980; Huberman, 1993; Oplatka, 2001). בשלב זה מתרחש תהליך של סוציאליזציה, שבו מצד אחד חווים העובדים קשיים ומצוקות, המשפיעים על המשך הישארותם במקצוע. ומן הצד האחר, עשויים לזכות בתמיכה ובתהליכי חניכה מסביבת העבודה העשויים לאפשר להם לשרוד במקצוע ולהתפתח מבחינה מקצועית (פרידמן וגביש, 2001).

מטרתו של מחקר זה הייתה להתחקות אחר ההתנסויות שעוברות גננות בשלב הכניסה לקריירה ובאופן מוגדר יותר לבחון היבטים שונים במרכיב המנהיגותי בתפקידה של הגננת כמנהלת הגן.

חשיבותו של מחקר מדווח מעין זה היא בניסיונו להתחקות אחר המתרחש בתחילת הקריירה של מנהלת גן בישראל ובתיעוד התהליכים שהיא עוברת בשלב הכניסה לתפקיד בעיקר בהקשר המנהיגותי. חשוב לציין כי בעוד שתופעת המורה המתחיל זכתה לתשומת לב מחקרית רבה, מחקרים מעטים בלבד בחנו את התפתחות הקריירה של הגננת (אושרת, 2000; Katz & Goffin, 1990; Katz, Kelly & Berthelsen, 1995; 1972). בפרק התיאורטי תוצג מסגרת מושגית לניתוח הראיונות במחקר ויוצגו ההיבטים השונים של חקר התפתחות תקופת הכניסה לקריירה; כמו כן יוצג הקונספט הרעיוני של גן הילדים על היבטיו השונים וכן אלמנטים בתפקידה של מנהלת הגן. לאחר מכן יוצגו שיטת החקירה שהופעלה והממצאים המתייחסים להיבטים מגדריים בעבודת הגננת המתחילה.

1. שלב הכניסה לקריירה בשדה החינוכי

שלב הכניסה לקריירה מתרחש בשנותיו הראשונות של העובד בארגון. בשלב זה העובד מתוודע לארגון ולומד את מבנהו ואת תרבותו (London & Strumpf, 1982; Schein, 1978). זאת ועוד, חלה התערות מקצועית המכונה בספרות המחקר, "Professional Socialization", שבה העובדים החדשים בוחנים את הסיטואציה הלא מוכרת, ועושים ניסיונות התאמה והשתלבות בארגון עד לתחושת יציבות מקצועית. בקרב מנהלים ההתערות נעה בשני כיוונים. האחד, התערות מקצועית, שבה מתערה המנהל בארגון על פי ניסיון קודם וניסיון במקצוע. השני, התערות ארגונית, שבה מתערה המנהל בארגון הספציפי ולומד את הקודים שבו (אופלטקה, 2002).

בעשורים האחרונים אנו עדים לפרסומים רבים העוסקים בתהליכים שעוברים מורים בתקופת הכניסה לקריירה. פולר ועמיתיה (Fuller & Bown, 1975; Fuller, 1969), רואים בשלב זה תהליך של התהוות המורה, הקשור בשינויים החלים בסוגיות שבהן עוסק המורה. בשלב הראשון – שלב ההישרדות, מתמקדים המורים ברווחתם האישית ובדאגות לעצמי. בשלב השני – שלב המשימה, מתחיל המורה לחוש ביטחון ביכולתו לטפל בשגרת

היומיום של הכיתה ולתכנן שיעורים ללא התמקדות בלעדית בניהול הכיתה. בשלב השלישי – שלב ההשפעה, הדאגות נוגעות בעיקר בהשפעת המורים על התלמידים. המורה מוטרד ממימוש הפוטנציאל האישי של תלמידיו.

הוברמן (Huberman, 1989), מצא כי בתקופת הכניסה לקריירה מצויים המורים בשלב ההישרדות והגילוי (בשנה הראשונה) ובשלב ההתייצבות (בשנה השנייה ובשנה השלישית), והישרדותו של המורה קשורה בהתמודדות עם המורכבות של ניהול ההוראה, בעיסוק יתר בעצמי, ובפער בין האידיאלים לבין מציאות היומיום, והגילוי קשור בהתלהבות הראשונית של המקצוע. בשלב ההתייצבות מתקיימת הבחירה הסופית במקצוע ההוראה וגדלה התחושה של שליטה ומיטביות בעבודה.

חוקרים אחרים סבורים, כי תהליך המעבר להוראה קשור בבניית הזהות העצמית המקצועית של המורה. זהו תהליך המתרחש באמצעות משא ומתן מורכב בין הדימוי האידיאלי של הפרט כמורה וציפיות האחרים ממנו לבין תפיסתו את מה שעליו לעשות על מנת לשרוד בתפקיד. (Bullough, Knowles, & Crow, 1989; Kagan, 1992; Kuzmic, 1994).

גישה נוספת רואה בתהליך המעבר להוראה תהליך הכרוך בלמידת הקודים התרבותיים המעניקים משמעות לחיי היומיום בבית הספר. לתפיסתם של בעלי גישה זו, המורים הם תוצר חברתי המעוצב על ידי ציפיות ופעולות של 'נושאי התרבות' בבית הספר, היינו – מנהלים, עמיתים ותלמידים. ביחס אליהם בונים מורים מתחילים את זהותם המקצועית (למשל, Schempp, Sparker & Templin, 1999). אולסון ואוסבורן (Olson & Osborne, 1991). מוסיפים שמורים מתחילים חשים צורך חזק להשתייך לתרבות ביה"ס, שכן היא מספקת תחושת ביטחון, קבלה, מודלים להשוואה ובסיס למדידת הצלחה. כמו כן, הם סבורים כי מורים מתחילים מחפשים מקום שממנו יוכלו להתחיל לבנות את עצמם על מנת להשיג תחושת שליטה מסוימת. החיפוש מוביל, בדרך כלל, לזיהוי עמיתים שנתפסו כמקור החזק ביותר לביטחון בבית הספר.

תהליך התהוותו של העובד המתחיל בכלל והמורה המתחיל בפרט מורכב ותובעני אך יחד עם זאת מאתגר ומעורר עניין. מנהלת הגן המתחילה, מוקד המחקר המדווח כאן, עשויה להתנסות בקשיים ובאתגרים אלה, אך גם בהתנסויות אחרות הנובעות מהקונטקסט הארגוני הייחודי שבו היא עובדת.

2. גן הילדים – היבטים ארגוניים, חינוכיים ומגדריים

שנות חייו הראשונות של הילד נחשבות לשנים רגישות ומשמעותיות בהתפתחותו ובחיי משפחתו. בשנים אלה נחקקים בילד דפוסים ומאפייני התנהגות, שאותם הוא רוכש במגעיו עם העולם והם המלווים אותו במהלך חייו והמעצבים במידה רבה את תפיסת עולמו ואת דרכי התמודדותו עם העולם הפיזי, האינטלקטואלי, החברתי והרגשי (ארס ודשבסקי, 2004). בהמשך יוצגו היבטים שונים הבוחנים את המסגרת החינוכית בגיל הרך ומגדירים אותה באופן אחר.

היבט ארגוני – גן הילדים מוגדר כמערכת המורכבת מאוסף של מרכיבים התלויים זה בזה; שינוי של אחד מהם יש בו כדי להוביל לשינוי האחרים. על פי הגדרה זו, קיימת תלות הדדית בין מרכיבי המערכת וקיימים יחסי גומלין עם הסביבה ועם מערכות אחרות (גזיאל, 1987). כמו כן, גן הילדים מוגדר כמערכת פתוחה שפרט לקיום קשרי גומלין עם הסביבה היא בנויה על משוב ועל יכולת תגובה (Dreyfus, 1988). מכאן עולה, שגן הילדים הוא ארגון ציבורי-חברתי הקשור בגורמי סביבה רבים: הורים, ממסד, שכונה, קהילה, מסגרות חינוכיות דומות ועוד. משמעותה של הסביבה לגן הילדים חשובה מאוד להמשך התפתחותו והישרדותו. ככל שיכיר את סביבתו, יאפיין אותה ויבין את דרך פעולתה, קיים סיכוי רב שיקל עליו להתמודד עם מטרותיו, לקדם אותן ולשרוד בסביבתו (שוורץ, 1996).

היבט חינוכי-לימודי – גן הילדים מוגדר כמסגרת חינוכית-לימודית לגיל הרך, שבה שוהים הילדים מספר שנים; שנים אלה משמעותיות להמשך התפתחותם. כל הישג התפתחותי בגיל הרך – התפתחות של שפה, למידה, יכולת חברתית, שליטה עצמית או ויסות עצמי, מתרחש בתוך הקשר מסוים ועם האחרים המשמעותיים בחיי הילד. כל למידה שילדים צעירים לומדים,

הדרך שבה הם מגיבים לאירועים וכלפי אנשים, הציפיות שלהם מעצמם ומאחרים, כל אלה מושפעים מהיחסים שלהם עם סביבתם (Laursen & Collins, 1999). באופן מעשי, מתקיימות בגן פעילויות רבות ומגוונות המאפשרות לילדים לרכוש כשרים ומיומנויות בתחומי ידע שונים: חברתיים, רגשיים, קוגניטיביים, שפתיים ותנועתיים.

היבט מגדרי – רעיון גן הילדים התפתח מיסודו מן התפיסה הפמיניסטית, הטוענת כי לנשים יש ערך מיוחד בשל יכולתן לדאוג לילדים, ומכאן שיש להן תפקיד חברתי חשוב והוא טיפול וחינוך (סיטון, 2002). על פי גישה זו, גן הילדים מוגדר כשדה רגיש שבו עובדות לרוב נשים המקבלות עליהם אחריות לצמיחתם של ילדים בשנים הראשונות לחייהם. בחינוך הגיל הרך מוצאים בעיקר נשים הנאבקות כדי לתמרון בהצלחה בין הבית המשפחה והקריירה. יחד עם זאת, הן מגלות דאגה ללומד, לפיתוח תכניות תמיכה למשפחתו ולחינוך ההורים. מתוך כך משמשת הגננת לא רק דמות נשית משמעותית בחיי הילד אלא גם בחיי משפחתו (Chaille, 1995).

3. מאפייני תפקיד הגננת בגן הילדים

הגננת מוגדרת בספרות המחקרית כמנהלת (ניר-יניב, 1984; שוורץ, 1996) האחראית ליחידת חינוך אוטונומית הנדרשת לשלב בתפקידה אלמנטים שונים:

פדגוגיה – הגננת אחראית לתחום רחב של מיומנויות ותפקודים: סיפוק צרכים רגשיים, צרכים חברתיים, צרכים פיזיים וצרכים אינטלקטואליים. שכן, ככל שהילדים צעירים יותר, כך מתרחב תחום המיומנויות והתפקודים שהיא אחראית להם (Katz & Goffin, 1990). היא נדרשת לפתח אסטרטגיות הוראה מותאמות גיל ומאיצות התפתחות, להקנות אסטרטגיות להכרת סביבות עתירות טכנולוגיה, לרכוש כלים להערכת הפעולות החינוכיות ולפעול בטכניקות להקניית כשירויות חיים (לימור, 2000). יתרה מזו, עליה להתייחס בעבודתה לשונות של ילדי הגן ולהתאים להם את דרך ההוראה ואת שיטת ההוראה. כמו כן עליה להישען על תיאוריות פסיכולוגיות התפתחותיות

ועל השקפות פילוסופיות כבסיס לקבלת החלטות על דרכי ההוראה בגן
(Weber, 1984).

ניהול – הגננת אחראית לארגון גן הילדים והיא הסמכות הפרמאלית כלפי
היחידות השונות הנכללות בו (צוות חינוכי, פיקוח, רשות). באלמנט הניהולי
נכללים בעיקר תפקידיה הטכניים והאדמיניסטרטיביים. הגננת אחראית
לגיוס משאבים כספיים, ידע וציוד ולחלוקתם בגן. היא אף אחראית להקניית
נוהלי עבודה, ניירת וסידור עבודה. היא מעבירה מידע בצוות וקובעת ישיבות
צוות. היא נדרשת לבנות תכנית לימודית שנתית, תוך הגדרת מטרות ויעדים,
להיות מודעת לסביבת הגן ולהשפעותיה ולהיות אחראית לתקשורת הפנים-
ארגונית והחוץ-ארגונית (שוורץ, 1996; Saracho & spodek, 1993).
מנהיגות – אלמנט זה מקשר בין הגננת לבין העובדים בגן (סייעות, גננת
משלימה גורמים מקצועיים הנכנסים לגן וכו') תוך ניסיון ליצור אינטראקציה
בין מטרותיהם האישיים לבין מטרות הארגון.

מתפקידיה של הגננת להפעיל צוות ולהובילו לרמת פעילות ולמוטיבציה גבוהה
שיהיה בהן כדי לשפר את רמת תפקודו ואת יכולותיו של הגן (שוורץ, 1996).
הגננת המנהלת ארגון אוטונומי נדרשת להיות מנהיגה האחראית לקבלת
החלטות ברמות שונות בגן, הן בתחום הניהולי הן בתחום הפדגוגי. כמו כן
נתפסת הגננת כיוזמת היוזמות פרויקטים, מחפשת רעיונות חדשים, מנסה
לקדם את הארגון לקראת פתרון בעיות ובונה מערך של סדרי עדיפויות או
דחיפויות של פרויקטים וקידומם לקראת השגת מטרותיהם (שוורץ, 1996 ;
Saracho & spodek, 1993).

הגננת בשנות האלפיים נתפסת כמנהיגה חינוכית מומחית השולטת בתחומי
הניהול והפדגוגיה, ונדרשת לנהל בקונטקסט ייחודי זה של גן הילדים, מערכת
חינוכית המחייבת עבודה בצוות חינוכי, בניית תשתית טכנולוגית למנהלה
ולפדגוגיה, הטמעת שינויים, יישום, הטמעת טכנולוגיות חדשות, שימוש בכלי
מדידה והערכה, התעדכנות במחקר החינוכי, גישה יצירתית והתחדשות,
בניית קשרים עם הורים ובניית קשרים עם הקהילה הקרובה והרחוקה
(לימור, 2000).

ב. שאלת המחקר

1. מהם ההיבטים המגדריים בתפיסת התפקיד של גננת בתחילת הקריירה המקצועית שלה?

ג. שיטת המחקר

מחקר זה התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף ולניתוח נתונים, בשל היותה של התופעה הנחקרת תופעה שטרם נחקרה בקרב גננות. מצב מעין זה מעורר את הצורך לבחון את מאפייני המנהיגות של הגננת המתחילה באמצעות שיטת המחקר האיכותני, המאפשרת תיאור מעמיק, הוליסטי ומקיף של מושא המחקר (Bruner, 1986).

הנבדקות: במחקר מדווח זה השתתפו 15 מנהלות גן העובדות בגני ילדים לגילאי 3-6 בסקטור הממלכתי ממחוזות מרכז ודרום של משרד החינוך, המכהנות בתפקידן 3-4 שנים. שנים אלה מוגדרות בספרות הקריירה כשלב הכניסה לקריירה (Katz, 1972; Huberman, 1989). גננות אלה מצויות בעמדה שממנה הן יכולות להשקיף על החוויות ועל ההתנסויות בצורה אותנטית ולפרשן ממרחק זמן קצר יחסית ולא רטרוספקטיבי.

הליך המחקר: במחקר זה השתמשנו בריאיון עומק מובנה למחצה, המבוסס על ההנחה כי החוקר הוא כלי המחקר והריאיון נע על פני רצף, החל משיחה מקרית ועד לתשאול ישיר (צבר בן יהושע, 2001). מהלכו של הריאיון ותכניו היו מובנים ומוגדרים למחצה; היו לי קווים מנחים בכל הנוגע לתכנים שאני מבקשת לשמוע מן המרואיינות. בהתאם לאופי הדיאלוג שהתפתח ביני לבין המרואיינות, שיניתי את מספר השאלות, את תוכניהן, את ניסוחן ואת סדר הופעתן (לומסקי-פדר, 1994). הראיונות הוקלטו ושוקלטו סמוך למועד ביצועם.

עיבוד נתונים: ניתוח הראיונות נעשה בשיטה התיאורית. בשיטת ניתוח זו החוקר עוסק בעיקר בניתוח נושאי תוך שימוש בקטעי טקסט ולא בשימוש ביחידות ניתוח כדוגמת מילים וביטויים בודדים. (שקדי, 2003). במסגרת

גישה זו נותחו הראיונות על פי הפרוצדורה של קידוד צירי (Strauss & Corbin, 1994). בתחילה נערך לכל ריאיון קידוד פתוח. בקידוד זה זוהו היגדים וביטויים חוזרים בעלי בסיס אפיון משותף הנקשרים למושג אחד. מושגים בעלי זיקה משותפת נקבעו כקטגוריה ראשונית. בשלב השני נערך קידוד צירי, שבו נבחנו הקשרים המתקיימים בין הקטגוריות הראשוניות שזוהו לבין תת-הקטגוריות שלהן. בשלב השלישי חוברו כל הקטגוריות, וזוהו קטגוריות הגרעין אליהן קשורות מרבית הקטגוריות. תיקופם של הנתונים הושג ע"י שימוש בשיטת ניתוח שיטתית כמתואר בספרו של שקדי (2003).

ד. ממצאים

השנים הראשונות בעבודתה של מנהלת הגן קשות ומורכבות. היא נדרשת לקיים בעבודתה אלמנטים שונים הנוגעים לפדגוגיה, לניהול ולמנהיגות, אך יחד עם זאת לקיים מערכת יחסים תקינה עם שותפי התפקיד והלקוחות שתועיל לארגון. הממצאים שיוצגו לעיל יחשפו אלמנטים מנהיגותיים בעבודת הגננת הבאים לידי ביטוי בארבע השנים הראשונות לעבודתה כגננת, שנים שבהן היא מצויה בשלב הכניסה לקריירה.

1. "זרקו למים, זה היה להיכנס למים עמוקים ולנסות לא לטבוע"

השנה הראשונה היא שנה שבה חווה מנהלת הגן הלם ממורכבות התפקיד ומנסה לשרוד. עיקר דאגותיה בשלב זה נוגעות ליכולתה להעניק לילדי הגן, הלקוחות הטבעיים שלה בארגון, אווירה מקבלת המאפשרת לגיטימציה של הבעת רגשות:

"אז גם הציפיות שלי בתחילת הדרך היו קודם כול להצליח עם הילדים להגיע אל הילדים להכיר את הילדים ולקבל אותם כאילו זה הבית השני שלהם מקום שהם ירגישו הכי טוב בעולם. פה זה תשע שעות וזה המון וזה הבית שלך, ובאמת שאני אצליח לגרום

לכל ילד להרגיש אצלי בגן הכי טוב. הוא יכול לבטא גם כעסים ולבטא גם דברים שקשה. שלא ירגיש לא נוח ללכת עם דברים הביתה".

היא מתקשה להנהיג ולנהל את הגן באופן אוטונומי תוך שהיא נדרשת לגלות אחריות, להחליט, לקבוע ולתכנן:

"אז היה לי ככה מוזר. ה...פתאום להרגיש שאני הגננת... טוב הייתה עליי אחריות, שבעצם להתחיל להזיז את הדברים להחליט לקבוע לתכנן. אז זה הבוס הראשון. או מה אני אעשה? רגע, אני צריכה להתחיל לתפקד".

עיקר עיסוקה בגן הוא בהוראה ובלמידה אולם היא מתקשה בשנה זו להנהיג את הגן על פי תפיסה פדגוגית אישית ומגובשת:

"תפקדתי ועשיתי לפי הדגמים שראיתי, אבל לא יזמתי, לא הייתי לפי הדרך שלי, ולא היה לי איזה שהוא 'אני מאמין'. אין 'אני מאמין' שאת מתחילה אתו את העבודה. איך את רוצה שיתייחסו אלייך בעבודה, לילדים, איך את רוצה שיתייחסו לדברים. אבל זה לא משהו שייחודי לך או מה שאת על סמך ניסיון אלא... יותר משהו שאת באה אתו מהסמינר או למדת מגננות אחרות. לא שלך עדיין. אז זו שנה שאת מעבירה אותה את עובדת, אבל את עוד לא כל כך יודעת מה את רוצה. וזו ההתחלה".

בשנה הראשונה מנהלת הגן מייחסת חשיבות רבה לחוויותיה עם שותפי התפקיד בגן, בעיקר לסייעת ולהורי ילדי הגן, אולם לעתים היא חווה מאבקי כוח וכתוצאה מכך קושי להתמודד עמם ולגייסם ליזמות חינוכיות בגן. ביחסיה עם הסייעת קיימים אי-בהירות ובלבול בנוגע להגדרת התפקידים. מנהלת הגן המתחילה מתקשה בשנתה הראשונה להגדיר את מקומה מול הסייעת ולגבש את דרך העבודה בצוות. לעתים מערכת היחסים ביניהן חברית ומקשה על הגננת לדרוש מהסובבים אותה ולהיות אסרטיבית; לעתים מערכת היחסים היא של אם ובת המלווה בתמיכה רגשית, ולעתים מערכת היחסים

מלווה במתיחות רבה בשל דומיננטיות הסייעת או לחילופין המטפלת, מצב המקשה על תפקוד תקין של מנהלת הגן המתחילה :

"פעם נורא ניסיתי להיות חברה של הצוות. וכולנו צוות, וכולנו עם האחראיות, וכולנו יודעות, וכולנו מספיק שעות ולא יצא לי הכי... באמת אף פעם לא נכנסתי לעימותים לא עם הצוות ולא עם ההורים, אבל הייתי יותר מבולבלת ומאוד מוצפת ו... כמובן הצוות מרגיש את זה כי כשאת בחיפוש דרך את לא מובילה אותם למקומות ברורים כל כך, אלא החיפוש מאוד ניכר עליך ואז את מעבירה את הבלבול גם אליהם".

"בשנה הראשונה את לא כל כך יודעת איך לאכול את העניין הזה של הסייעת. להעיר לא להעיר? מה היא חושבת עליי? היא כועסת? אולי אם אני אגיד לה היא תיעלב? זו דילמה כי את רוצה להיות אתה ביחסים טובים...את נורא זקוקה לחברת צוות תומכת. בגלל זה הייתי נורא זהירה המניעים היו גם אגואיסטים קצת...רציתי שיהיה לי טוב עם הסייעת..."

יחסיה עם הורים קשים ומורכבים. מנהלת הגן המתחילה חוששת מהורים וחשופה לביקורת הגורמת לה לרצות את ההורים וליצור 'שקט תעשייתי' בגן :

"את צריכה לרצות גם את ההורים שאין מה לעשות. אי-אפשר, את צריכה שהם יצאו עם יצירה כל חג. גם אם המפקחת אומרת שלא צריך, אבל ברוב המקרים זה לא נכון. את צריכה לרצות גם את הילדים, גם את ההורים וגם את המפקחת".

היא מתארת תחושות התסכול וחוסר אונים בהתמודדותה עם הורים באופן הבא :

"בשנה הראשונה היו אומרים הגן מלוכלך הייתי אומרת לצוות תנקו יותר. החצר לא מסודרת, תסדרו את החצר. ילד שמרביץ תכף

את...את מתייחסת לכל אמירה...בהתחלה כל בקשה מלחיצה
אותך..."

2. "כבר ידעתי טיפה יותר מה אני רוצה"

בשנה השנייה והשלישית מתחזק מעמדה של מנהלת בגן. בשנה השלישית תפיסת התפקיד בעיני עצמה, מתגבשת יותר ומוגדרת יותר ובשלב זה היא מסוגלת להתמודד טוב יותר עם שותפי התפקיד המשמעותיים בעבודה, קרי – סייעת והורים.

בשלב זה, מנהלת הגן מובילה את צוות הגן ואינה מובלת על ידו. היא נדרשות לקבל החלטות, לחלק תפקידים בצוות ולגלות אמפטיה ויכולת הקשבה לצוות העובד עמה:

"בשנה השלישית זה היה תענוג כבר ידעתי טיפה יותר מה אני רוצה, אז זה... ידעתי למקד את הצוות בתחילת שנה. זה מדהים הייתה לי שנה מדהימה. הייתה לי שנה מדהימה כי קודם כול הרגשתי שבאמת אני... אני מאמינה שזה עוד ישתנה. אם תדברי אתי בעוד שנתיים אני עוד יותר ארגיש בשלה וזה, אבל...הרגשתי שאני יודעת... שאני קודם כול הרבה יותר רגועה, יודעת מה לדרוש מהצוות ואיפה לא להלחץ אותו. איפה לדרוש ממנו, ואיפה אני יכולה טיפה לוותר".

גם בשלב זה חווה מנהלת הגן המתחילה קשיים לא מעטים עם הורים, אך מנסה לנהוג באסטרטגיות פעולה שיקלו על התמודדותה עמם כמו לדוגמה, לא להתייחס לכל דבר שהם אומרים:

"הורים... לא כל מילה של הורה ישר מרגשת, את יודעת מתייחסים לכולם זה אין ספק אבל אהה... לפעמים הורים אומרים דברים ואת צריכה להבין את מה שמעבר לא בהכרח להתייחס לכל אמירה כ...".

או לנהוג באסרטיביות ובשמירת גבולות ברורים בינה לבין ההורים:

"בשנה השנייה כבר וגם בשלישית התחלתי להיות עם רגליים על הקרקע והעמדתי את ההורים במקום ואני חושבת שידעתי...כן. ידעתי מה אני רוצה מעצמי יותר. ההדרכה עשתה לי ממש טוב, אבל ההשתלמויות לא ממש תרמו לי... הבנתי שעם ההורים צריך להיות יותר אסרטיביים. למדתי הכול מתוך אינטואיציה. אין חברויות עם ההורים".

3. "אני חושבת שהשנה אני עם רגליים על הקרקע"

בשנה הרביעית מנהלת הגן חשה התייצבות ושליטה בנעשה בגן:

"אני חושבת שהשנה אני עם רגליים על הקרקע. זה הכול פונקציה של איך אתה תופס את עצמך מול...כי אנחנו אחת מול כל הילדים, המפקחת, ההורים מול השכונה אפילו. כלומר אני עובדת בשכונה חדשה בת 3 שנים ויש ציפיות מהגנות שהן יצאו אל הקהילה, וזה דברים שאת צריכה לשבת ולשבור את הראש, כי מה שמתאים לאחת לא מתאים לשנייה".

יחסיה עם שותפי התפקיד הישירים בעבודה, קרי, ההורים והסייעת, מתמקצעים. היא מצליחה לגייס את ההורים ליזמות ולפרויקטים שהיא יוזמת בגן:

"תראי בשנתיים הראשונות אפשר להגיד שקיבלתי את הכלים לעבוד עם הצוות. בשנה השלישית, אני יכולה להגיד שהייתה לי שנה שרק שטתי על הסירה, שנה רגועה, שנה שקטה שנה שנתנה לי לעמוד על הרגליים. השנה קיבלתי את הכלים להתמודד עם ההורים. ידעתי כבר איך לגייס אותם לטובת הגן ואם לא הלך אז לא הלך. והכי חשוב שגרמתי להם להבין את הבעיות של הילדים שלהם ולמקד אותם. למדתי איך לעזור להם והם ידעו להעריך את זה בסוף השנה".

ואף מפנימה התנהגות ניהולית בצוות כדי להשיג עבודה אפקטיבית בגן:

"היום את כבר צריכה לבוא ממקום, וזה רק השנה, של תשמעו ככה וככה אני רוצה ועל זה אני לא מוותרת, ככה יהיה. ואם מישהי עושה משהו להגיד לה זה לא נראה לי איך שטיפלת בזה או כן נראה לי. יותר מהמקום של אני קובעת מה תהיה המדיניות של הגן, איך ייפתרו דברים. כמובן כל אחת בדרך שלה אבל...שהיא תהיה מקובלת עליי. כל אחד עם הניואנסים שלו. מנהלת גן בעיניי, צריכה קודם כול לעבוד מול אנשים, מול צוות הורים, ילדים, לקבל אותם עם מה שהם".

היא אינה מתנשאת על צוות הגן. עבודתה עם צוות הגן מתאפיינת בשיתוף ובהתחשבות בדעת האחר. היא אינה חוששת להיות חלק מצוות הגן:

"תמיד עבדתי בשיתוף עם הצוות. אף פעם לא אמרתי לעצמי אני הגננת אני מחליטה פה...תמיד עבדתי בשיתוף עם הצוות וגם תמיד היה לי חשוב מה הם חושבים ומה נראה להם. תמיד שיתפתי את כולם בתכניות של חגים. תמיד שיתפתי אותם לפני שהתחלתי לבצע את התכנית, אמרתי להם מה התכנית, ואם יש להם שאלות או השגות ו...זה לא תמיד קל לעשות את זה. אבל לי זה מאוד מאוד חשוב לעבוד עם הצוות ולא מעליו, לי זה מאוד חשוב. גם בקיבוץ זה אחרת כי יש צוות גדול יותר. תמיד עבדתי עם לפחות עוד שתיים, וכאן זה רק סייעת וגננת".

בשנה הרביעית של עבודתן רוב מנהלות הגן מתארות יציבות ושליטה בתחום הפדגוגי:

"תראי, ...אני יכולה להגיד לך שהיום אני מרגישה שאני בהחלט שולטת בתכנים הנלמדים וכמובן שאני כל הזמן עם הפנים הלאה... וגם אני יותר יודעת לאן אני מובילה את הילדים".

בשלב זה מסתמנת אצל מנהלת הגן יכולת לעצב 'אני מאמין' חינוכי בנוגע לעבודתה בגן ומסתמנת יכולת להחליט מה הדגשים שצריכים להיות בגן. היא

יכולה לבסס את אמונתה בתהליכי פרידה וקבלה של ילדים לגן כחלק מ'אני מאמין' כולל:

"אני יודעת שהדגשים שלי, שזה בל יעבור, זה קליטת ילד בבוקר. לא מעניין אותי כלום. ילד שעושה מעבר מהבית הוא יקבל את ה'בוקר טוב' שלו, את החיבוק, התייחסות למראה ולמשהו שהביא מהבית, חפצים שהביא ויחס להורה שעכשיו נפרד מהילד והולך לעבודה... וכמובן לאורך היום. כמובן, אני מקפידה לעדכן את הצוות לשים לב לייחודיות של כל ילד ... אם אני צריכה לקדם דברים אחרים מבחינה חברתית או מבחינה רגשית שם אני אהיה. אני כל הזמן מכוונת את הצוות למקומות האלה. כל ילד מה שהוא צריך... ילד שמרגיש טוב בגן והוא יודע שיש לו על מי לסמוך, אז הוא יכול ללמוד, אפשר לדרוש ממנו, אפשר להציב גבולות. תראי אני לא אומרת ש... כמובן שענייני משמעת וגבולות זה בל יעבור. זה לא מהמקום שאני החלטתי; זה מהמקום של אני מכבדת אותך אני פה בשבילך עד הסוף, אבל יש כאן גם כללי התנהגות וגם יש לי דרישות ממך".

או להחליט שהעצמת הילד היא חלק בלתי נפרד מתפיסת עולמה החינוכית:

"אני עובדת המון על הרגש על העצמת האני של כל ילד אני עובדת על זה המון. זו ההתמקדות שלי בעיקר בשנים האלה. השנה התמקדתי על האני והחברה. מה אני יכול לתרום לחברה מה החברה יכולה לתרום לי. שזה חלק מה'אני מאמין' שלי. אם ילד יעצים את האני שלו יהיה לו טוב לבוא לגן. הוא פשוט יהיה מאושר, יהיה לו למה לבוא לגן".

לסיכום, פרק הממצאים חושף הדרגתית בהתפתחות הקריירה של מנהלת הגן בכלל ובהתפתחות מרכיב המנהיגות בעבודתה בפרט. הפרק הבא ינסה להסביר ממצאים אלה תוך שהוא נשען על מחקרים מתחום המנהיגות והמגדר.

ה. דיון

מחקר זה האיר מאפיינים מנהיגותיים בתפקידה של מנהלת הגן בתקופת כניסתה לתפקיד. עיקר התייחסותה של מנהלת הגן המתחילה במהלך ארבע השנים הראשונות בתפקיד נגע ליחסיה עם שותפי התפקיד ועם הלקוחות, לתפיסתה החינוכית הנוגעת לילדים ולהיבטים פדגוגיים בעבודתה הנקשרים להוראה וללמידה.

מניתוח הממצאים עולות מספר מסקנות חשובות הנוגעות למרכיב המנהיגותי בתפקידה של מנהלת הגן המתחילה ולהיבטים מגדריים נשיים המאפיינים אותה בתפקידה כמנהלת וכמנהיגה חינוכית:

1. השנים הראשונות בעבודתה של מנהלת הגן הן שנים שבהן היא מתקשה לנהל ולהנהיג את הארגון החינוכי. בשנים אלה עיקר משימתה הוא לשרוד ולממש את תפקידה בהוראה ובלמידה. יכולתה להנהיג ולהוביל מבשילה בשנתה הרביעית. יכולת זו המתבטאת בכושרה לנהל את צוות הגן ולהוביל אותו להשגת מטרות הגן, להוביל את ההורים ליזמות חינוכיות בגן ולגבש אגינדה חינוכית המכוונת את פעילותה בגן וכוללת 'אני מאמין' חינוכי המתאים על פי תפיסתה לילדים בגיל הרך. יחד עם זאת ולמרות הנאמר לעיל, יש להניח שמנהיגותה תמשיך ותתעצב במהלך הקריירה המקצועית שלה ויתווספו לתפקידה אלמנטים מנהיגותיים שעדיין לא נרכשו, כגון: הטמעת שינויים, הטמעת טכנולוגיות חדשות, גישה יצירתית והתחדשות, בניית קשרים עם הקהילה הקרובה והרחוקה (לימור, 2000), שימוש בפרוצדורות הערכה (Regan & Brooks, 1995; Shakeshaft, 1989) והקפדה על שעות עבודה 'שפויות' שיאפשרו איזון והרמוניה בין צורכי המשפחה והעבודה (נרדי, 2007).

2. סגנון המנהיגות הנשי כולל אלמנטים ייחודיים המתקיימים בארגונים חינוכיים, לרבות גני ילדים (Gray, 1993). האלמנטים המגדריים שעלו במחקר זה הם:

א. ספרות המחקר מתייחסת למקום המרכזי שמקדישות נשים מנהלות ליחסים עם עמיתים ועם לקוחות.. נקודה זו מודגשת במחקר זה במיוחד, שכן מנהלת הגן מייחסת חשיבות רבה ליחסיה עם שותפי התפקיד וליחסיה עם הלקוחות כחלק מהתייחסותה הכוללת לתפקידה. עיקר יחסיה עם שותפי התפקיד מתמקד בעבודתה עם הסייעת ובקשריה עם הורי הילדים. יחסים אלה נעים משותפות ועד למאבקי כוח בין הצדדים (Regan & Brooks, 1989; Shakeshaft, 1995). בעטיים של יחסים אלה נדרשת לעתים הגנת לעמוד למול הלחצים והאינטרסים השונים של שותפים אלה ולהגן על המטרות ההומאניות שלמען היא בתפקיד (נרדי, 2007), קרי, טובת הילד וטובת המערכת הגנית החינוכית.

ב. בהמשך לאמור לעיל, מנהלת הגן מייחסת חשיבות רבה ליחסיה עם הגורמים השונים בקונטקסט הגני והיא מקדישה מאמצים רבים ואנרגיות רבות לקיומה של מערכת חינוך הקשורה קשר הדוק לאספקטים רגשיים, תקשורתיים ואנושיים ולביסוס היחסים עם הגורמים הקשורים לעבודתה. חשוב לה שישררו יחסים המושתתים על אנושיות והמתבטאים בדאגה ובאמפטיה לזולת (Regan & Brooks, 1995; Shakeshaft, 1989). וחשוב לה שיתקיים סגנון תקשורת דיאלוגי, שאינטליגנציה רגשית גבוהה בו היא נכס חיוני למימוש כל הנ"ל (נרדי, 2007). זאת ועוד, ביחסיה עם הגורמים השונים בגן מתאפיינת מנהיגותה בהקשבה לצרכים הרגשיים ובניסיונות להיענות להם במידת האפשר (Shakeshaft, 1989). לפיכך מחד גיסא, דואגת הגנת לצורכי הילד ולהתפתחותו התקינה, תוך שהיא רותמת למטרה זו את הסייעת בגן ומקיימת תקשורת תקינה עם הורי הילד. ומאידך גיסא, היא מגלה רגישות גבוהה במגעיה עם הילדים ועם הצוות וההורים כאחד, תוך שהיא משמשת בגן מודל ראוי לחיקוי. מודל המושתת על כבוד הדדי, רגישות ואכפתיות לזולת.

ג. סגנון המנהיגות הנשי של מנהלת הגן מתאפיין בהעצמה (empowerment) (Shakeshaft, 1989). מושג זה מתייחס לפעולה של הגברת כוח ושל הצמחה

מבחינה רגשית, אינטלקטואלית ופסיכולוגית. כוח זה מבוסס על היכולת לחוש את הזולת, ובמקום לשלוט בו לפעול בדרך שתגרום לו להרגיש את כוחו ויכולתו. בייקר-מילר ועמיתותיה (Beker-Miller at al, 1991 בתוך נרדי, 2007) טוענות, שלנשים נוח יותר לראות כוח כנתון המגביר את כוחם של אחרים ובאותו זמן מגביר את כוחן שלהן. כך שבעוד שהאישה מחפשת דרך להעצמה הדדית בתוך הקשר, יחפש הגבר דרכים להעצים את עצמו במקום עבודתו. בפועל, למרות מאבקי הכוח עם שותפי התפקיד, סגנון מנהיגותה של מנהלת הגן נתפס עדיין כסגנון ניהול משתף ודמוקרטי (פוקס והרץ-לזרוביץ, 1996), שבו היא מעצימה ומשתפת את הגורמים הנוגעים בקבלת ההחלטות תוך התחשבות בדעותיהם וברגשותיהם (נרדי, 2007). בחירתה של מנהלת הגן בדרך ההעצמה היא בחירה בשפה פנימית הומאנית וכתוצאה מכך גם העבודה בצוות היא עבודה 'בגובה העיניים' (נרדי, 2007). בבחירה זו היא מצליחה להוביל את הצוות למימוש מטרות ויוזמות חינוכיות בגן הילדים (Coleman, 2002).

ד. אחד מיסודות התפיסה הפמיניסטית הוא דאגתן המיוחדת של נשים העוסקות בטיפול ובחינוך ילדים (סיטון, 2002). על פי גישה זו, מנהלות גן, כחלק מן המערך הנשי החינוכי הכולל, נוטלות אחריות לצמיחתם של ילדים צעירים ומגלות דאגה ללומד (Chaille, 1995). בפועל, מנהלות גן מקדישות זמן רב לפיתוח תחום הלמידה וההוראה בגן, הן נשענות על תיאוריות מתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית להבנה טובה יותר של הילד, של צרכיו ושל שלבי התפתחותו והן מובילות במהלך השנים תפיסה חינוכית פדגוגית ייחודית. עיקר דאגתן היא להתפתחות לומד עצמאי שיהיה בעל יכולות ומיומנויות קוגניטיביות, רגשיות, מוטוריות וחברתיות שיסייעו לו במעבר לבית הספר ובחיים בכלל.

ה. מנהלות גן מתחילות מתקשות בהגדרת תפיסה חינוכית. תפיסה זו מתגבשת רק בשנתן הרביעית שבה ברורים להן הדגשים הנוגעים להוראה וללמידה המושתתים על עקרונות פסיכולוגיים חינוכיים. בשנה הרביעית

לעבודתן בגן, מתעצבת מנהיגותן הפדגוגית והן מדברות על 'אני מאמין' ועל חזון חינוכי שמסייעים להן בהגדרת דרכן החינוכית ובהגדרת המסרים החינוכיים והארגוניים כלפי הגורמים השונים הקשורים לעבודתן בגן (Shakeshaft, 1989). בתקופה זו בה מבשילה יכולת זו. הורי הילדים חשים שהגננת מקצועית יותר וכי מסריה החינוכיים מגובשים יותר. מאבקי הכוח בינה לבין ההורים פוחתים ומבוססים יותר על אמון ועל מקצועיות.

ו. השלכות מעשיות ומחקריות למערכת החינוך

מחקר זה האיר מאפיינים מגדריים בעבודתה של מנהלת הגן כמנהיגה חינוכית. ניכר שתחילת הקריירה המקצועית של הגננת רוויית מהמורות, אולם היא נאבקת על זכותה לנהל ולהנהיג את הגן על כל גורמיו ומרכיביו.

המחקר ממחיש את הצורך המהותי בהבנת תפקידה המורכב של מנהלת הגן הכולל אלמנטים ניהוליים ומנהיגותיים הנרכשים עם הכניסה לתפקיד ומבשילים בשנה הרביעית לערך. לפיכך ברצוני להציע מספר המלצות:

1. על המרכזים המכשירים סטודנטיות לגיל הרך לחזק את האלמנטים הניהוליים והמנהיגותיים בעבודתה של הגננת, כדי להכשיר את הגננות העתידיות להתמודד עם שלל המצבים והגורמים שהן פוגשות בעבודתן, כגון: עבודה עם הורים, ניהול ועבודת צוות, ניהול תקציב ועוד.

2. כמו כן על המרכזים להכשרת מורים לבנות מערך ליווי של מדריכות פדגוגיות. שילווה את הסטודנטיות המתחילות בשנה הראשונה. מערך זה יהווה עבורן כתובת אליה יוכלו לפנות במקרים שבהם יתקשו לנהל ולהנהיג את הגן ואת לקוחותיו וכן במקרים שבהם יתקשו לתפקד בשל הפער בין התיאוריות הנלמדות במכללה לבין העבודה הלכה למעשה.

3. אני ממליצה למפקחות גני הילדים מטעם משרד החינוך לבנות מערך תמיכה הכולל מדריכות מקצועיות, שילווה את הגננות המתחילות ויסייע להן לנהל את 'חבילת התפקיד' המורכבת ביתר קלות וביתר הצלחה. במסגרת זו יוצמדו לגננות המתחילות מדריכות מומחיות לגיל הרך, שילוו אותן באופן קבוע במהלך השנה הראשונה ובמידת הצורך במהלך

- שלוש השנים הבאות, תקופה המוגדרת על פי הספרות כתקופת הכניסה לקריירה ובה, לצערנו, קיימת סכנה של עזיבת מקצוע ההוראה.
4. כפועל יוצא של המחקר, אני ממליצה למדריכות הפדגוגיות במכללה ולמפקחות והמדריכות במשרד החינוך להדגיש את ייחודה של המנהיגות הנשית בגן הילדים ואת היכולות המיוחדות של גנות נשים, כחלק מתהליכי העצמה ופיתוח מסוגלות והערכה עצמית ומקצועית.
5. לסיום, יש להמשיך ולקדם את המחקר העוסק במנהלות גן ולבחון את המשך התפתחותה של המנהיגות בשלבים מתקדמים יותר של הקריירה המקצועית של הגננת. מחקר נוסף יכול להשוות בין מנהיגות גברית לבין מנהיגות נשית בגן הילדים ולעמוד על ההבדלים ביניהן. מחקר אחר יוכל לבחון את מאפייני מנהיגות מנהלת הגן במגזרים שונים כמו המגזר הבדואי, שבו עובדות נשים בעולם גברי שולט וסמכותי, העלול להשפיע על סגנון מנהיגותן בגן הילדים.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י'. (2002). **שחיקה והתחדשות: סיפור חייהן של מנהלות בתי ספר בישראל**. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אושרת, צ' (2000). **לחץ ושחיקה אצל גננות** ספר הכנס 2000 מכללת גורדון לחינוך.
- אדם, ד' ודשבסקי, ע' (2004). ייעוץ חינוכי לגיל הרך- מאין ולאן? בתוך ר. ארהרד וא. קלינגמן, **יעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. (עמודים 465-479). תל-אביב: רמות.
- גזיאל, ח' (1987). **יסודות במנהל הציבורי**, תל אביב: דקל.
- לומסקי-פדר, ע' (1994). **דפוסי השתתפות במלחמה והשפעתם על תפיסת המלחמה ותפיסת מהלך החיים: ניתוח המקרה של "בוגרי" מלחמת יום כיפור**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- לימור, ד' (2000). הגננת לשנות. **הד הגן**, חוברת ב' עמ' 4-7.
- ניר- יניב, נ' (1984). שלבי התפתחות המחנכת כאיש מקצוע. **לחנך ולהתחנך גישות למחנכת ולהתפתחותה האישית**. עמ' 29-60. ספריית הפועלים.
- נרדי, ר' (2007). **נשים חסרות מנוח**. מנהיגות נשים חובקת עולם, הוצאת הפרדס.
- סיטון, ש' (2002). בניית זהות הגננת (1919-1947). **בתוך מורות בישראל: מבט פמיניסטי**. עורכות: מיכל צלמאיר ופנינה פרי. ת"א: הוצאת הקיבוץ המאוחד עמ' 146-173.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2001). **המורה המתחיל הקשיים, התמיכה וההסתגלות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צבר בן יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. אור יהודה: דביר.
- שוורץ, א' (1996). **ניהול מסגרת לגיל הרך**. ירושלים: שיאים.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני – תיאוריה ויישום.**
תל אביב: רמות.
פוקס, א' והרץ לזרוביץ, ר' (1996). להיות מנהלת בית ספר בישראל: נשים
כותבות את חייהן. **מגמות, ל"ז (3), 292-313.**

Bruner, J. (1986). **Actual minds, possible worlds.** Boston.: Harvard
University Press.

Bullough, R.V., Knowles, J.K., & Crow, N.A. (1989). Teacher self-
concept and student culture in the first year of teaching.
Teachers College Record, 91(2), pp. 208-232.

Chaille, C.,(1995). Gender Awareness and Contradictions in the
Education of Early Childhood Teachers. In Dunlap, D.M.
and Schmuck P.A.,(editors). **Women Leading Education.**
State university of New York press.

Coleman, M. (2002). **Women as head teachers: Striking the
balance.** London: Trentham Books.

Dreyfus, J. (1988). Victory on the Quality Crusade. **Fortune**, 10,
pp. 84-85

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental
conceptualization. **American Education Research Journal**,
6, pp. 207-226.

Fuller, F.F. & Bowm, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan
(Ed.) **Teacher education** 2. pp. 25-52. Chicago: University
of Chicago Press.

Grey, H.L. (1993). Gender considerations in school management:
Masculine and feminine leadership styles. In C. Riches & C.

- Morgan (eds.) **Human resources management in education** (pp. 38-47). Buckingham: Open University Press.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (1980). A national agenda for research in teacher education in the 1980's. **Journal of Teacher Education**, 32(2), pp. 4-8.
- Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. **Teacher College Record** 91(1), pp. 31-57.
- Huberman, M. (1993). **The Lives of Teachers**. Cassel: The College Press.
- Kagan, M.D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, 62(2), pp. 129-169.
- Katz, L.G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. **Elementary School Journal**, 73(1), pp. 50-54.
- Katz, L.G., & Goffin, S.G.(1990). Issues in the preparation of young children. In B. Spodek, & O.N. Saracho (Eds), **Early Childhood Teacher Preparation** (pp. 192-208). New York: Teachers College, Columbia University.
- Kelly, A.L. & Berthelsen, D.C (1995). Preschool teachers experiences of stress. **Teaching & teacher education**, 11(4), pp. 345-357.
- Kuzmic, J.(1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. **Teaching & Teacher Education**, 10(1), pp. 15-27.

- Laursen, B. & Collins, W.A. (1999). **Relationships as developmental contexts**. Minnesota symposia on child psychology. Mahwah, NJ.
- London, M., & Strumpf, S.A. (1982). **Managing careers**. Massachusetts, MA: Addison- Wesley Publication Company.
- Marshall, C. (1995). Imaging leadership. **Educational Administration Quarterly**, 31(3), pp. 484-492).
- Olson, M. R. & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. **Teaching & Teacher Education**, 7 (4), pp. 331-343.
- Oplatka, I. (2001). Types of difficulties in the induction stage: Retrospective voices of women principals. **Planning and Changing**. 32(1&2), pp. 46-57.
- Regan, H.B. & Brooks, G.H. (1995). **Out of women's experience: Creating relational leadership**. Thousand Oaks, Cal.: Corwin press.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (1993). Professionalism and the Preparation of Early Childhood Education Practitioners. **Early Child Development and Care**, 89, pp. 1-17.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1999). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R.P. Lipka & M. Brinthaupt (Eds.), **The role of self in teacher development** (pp. 142-164). Albany: State University of New York.

- Schein, E.H. (1978). **Career dynamics: Matching individual and organizational needs**. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Shakeshaft, K. (1989). **Women in Educational Administration**. Newbury Park: Corwin Press.
- Strauss, A. & Corbin J. (1994). Grounded theory methodology. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) **Handbook of qualitative research** (pp. 273-285). San Francisco: Sage Publications.
- Weber, E. (1984). **Ideas influencing early childhood education: A theoretical analysis**. New York: Teachers College Press.

בנים ובנות בסביבה לימודית דיגיטלית

גילה זלכה

תקציר

הסביבות הדיגיטליות תופסות מקום חשוב ומרכזי בחינוך. הפיתוחים הדיגיטליים פרצו דרך בחמרה, בתכנה ובממשקים. לפיתוחים הדיגיטליים השלכות על מהות התקשורת הבין-אישית וההמונית: השלכות ערכיות, קוגניטיביות, חברתיות, תרבותיות וכלכליות. השינויים שהחברה עוברת בשל הפיתוחים הדיגיטליים מחייבים את מוסדות החינוך להסתגל לשינויים ולהתאים את היעדים החינוכיים, את תכניות הלימודים ואת חומרי הלימוד לשינויים שהחברה עוברת, תוך מתן תשומת- לב לשוויון הזדמנויות בין המינים.

במחקר זה נבדקו השאלות הבאות:

האם בסביבה הלימודית הדיגיטלית המציעה עושר רב ומספקת מענה לסגנונות למידה רבים ימצא הבדל בין המינים בנגישות לסביבות הדיגיטליות ובהיבטים קוגניטיביים?

האם קיימות הטיות מגדריות בחומרי הלימוד, בתכניות הלימודים ובהתנהגות המורים בסביבה הלימודית הדיגיטלית?
הנושאים שנבדקו הם:

- א. הטיות מגדריות בחומרי הלימוד, בתכניות הלימודים ובהתנהגות המורים;
- ב. השוואה בין המינים לנגישות לסביבות הדיגיטליות;
- ג. השוואה בין המינים לנגישות לסביבות הדיגיטליות והיבטים קוגניטיביים:

1. 'אוריינות מחשב' והשיעורים בבית-הספר
2. הבנת הפוטנציאל של הסביבות הדיגיטליות
3. עמדות כלפי שימוש במחשבים
4. הערכת התהליך הלימודי ותוצרי הלמידה

5. אינטראקציות, עבודה ודינאמיקה בקבוצות

שיטת המחקר: המחקר הורץ בשלב א' בשנת 2004, ובשלב ב' בשנים 2007-2008. במחקר שולבו שיטות מחקר איכותיות וכמותיות על-פי שיטת ההצלבה (triangulation) של תיקוף הממצאים.

הממצאים: הטיות מגדריות – ביחסי מורה-תלמיד בלטו קריאות העזרה של המורים. המורים שנעזרו בתלמידים פנו לבנים כדי שיעזרו להם להתגבר על בעיות טכניות במחשב, להעלות אתרים מהאינטרנט וכד'. רוב המורים מינו בעצמם ראש צוות וברוב הקבוצות (78%) מינו בנים. לטענתם לא הייתה להם כל כוונה להפלות בין בנים לבנות, ומיני זה נובע אך ורק מהרצון לקדם את העשייה בכיתה.

בנות מסכימות, יותר מאשר הבנים, עם העמדה שבזכות השימוש במחשב בבית-הספר השתפרה יכולתן להשתמש במחשב בבית. מן הממצאים עולה כי הבנים זוקפים את הצלחותיהם בסביבה הדיגיטלית ליכולת אישית ולכישרון, ואילו הבנות זוקפות את הצלחתן להדרכה ולהנחיה.

ברוב המדדים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים בשימוש במחשב בבית ובבית הספר ובעמדות כלפי שימוש במחשב. ייתכן שהדבר נובע מרב-ממדיותו של המחשב הכולל מולטי-מדיה ובכך מספק מענה לסגנונות למידה מגוונים. לא נמצא הבדל בין בנים לבנות ביכולת ההתמודדות עם המחשב. הבנות והבנים ציינו כי בסביבות הדיגיטליות התוצרים איכותיים יותר, אסטטיים יותר והמגוון רב יותר.

על המורים להתמקצע בעבודה בסביבה דיגיטלית ובהפעלת הסביבות הדיגיטליות ולהוות דוגמה אישית לשוויון בין המינים. על המורים לפתח מודעות לטיב האינטראקציות שלהם עם הבנים והבנות, להפעיל שיקול דעת בעת מתן פעילויות ובעת מתן תגובות לתלמידים ולאפשר לתלמידים ולתלמידות לבחור ולהתנדב, לסייע ולהוביל.

תאריכים: מגדר, סביבה דיגיטלית, מחשבים, סגנונות למידה, הטיות מגדריות, שוויון הזדמנויות, הגינות מגדרית Gender Fairness.

א. מבוא

א.1. שוויון הזדמנויות

השאיפה היא לזמן לכל התלמידים שוויון הזדמנויות למימוש הפוטנציאל שלהם. שוויון הזדמנויות מגדרי כיעד בפני עצמו, ושוויון הזדמנויות כחלק מהשאיפה לחינוך לא מפלה. הצפייה היא ש'הגינות מגדרית' (gender fairness) ושוויון הזדמנויות מגדרי, יבואו לידי ביטוי בהוראה, בלמידה, בהערכה, בתכניות הלימודים, בחומרי הלמידה ובהתנהלות בכיתה ובבית-הספר.

ה-AAUW¹, ארגון העוסק בחקר השוויון בין המינים פרסם במרס 2004 סיכום והערכה של הפעילויות שעשה בתחום השוויון בין המינים בשנים 1993-2001 בשיתוף ה-National Science Foundation בארה"ב. מסמך זה כולל המלצות לכיווני פעולה עתידיים, שאחת מהן היא: שימוש בכלים אינטרנטיים - ממחקרים שונים עולה כי נשים וילדות אינן נרתעות משימוש במדיה האינטרנטית ככלי תקשורת, ואף חשות בנוח עמו, לפיכך מומלץ להשתמש בכלי זה יותר.

א.2. הטיות מגדריות בבית-הספר

- במוסדות החינוך מתקיימות כמה זירות העלולות לייצר הטיות מגדריות (בן-פרץ, 2002; גלעד, 2007; שלסקי, תשס"א; Frawley, 2005):
- תכניות הלימודים וחומרי הלמידה בבתי-הספר והמידה שבה נושאים שונים מוצגים לתלמיד דרך 'משקפיים' מגדריים;
 - יחסי מורה-תלמיד
 - התנהגות בכיתה. התנהגותם של המורים והטיות מגדריות בהתנהגותם;

¹ AAUW Educational Foundation, (2004) "Under the Microscope – A Decade of Gender Equity Projects in the Sciences". USA.

- דרכים להערכה ולהעברת משובים וחיזוקים לבנים ולבנות;
 - הקצאת זמן. הקצאת זמן שוויונית לבנים ולבנות להתבטאות בכיתה ולתקשורת עם המורה;
 - שפה. שימוש בשפה שאינה מפלה;
 - העמדת מודל חיקוי. המורים משמשים כמודל לחיקוי לתלמידים (על דרך החיוב ו/או השלילה).
 - דרכי הוראה
 - עבודה בקבוצות. בנות נוטות לעבוד יחד ובנים נוטים לתחרות. יש לאפשר לשני המינים לחוות את שני סוגי הלמידה;
 - קבוצות מעורבות של בנים ובנות. יש לנסות ליצור קבוצות מעורבות של בנים ובנות. יצירת הפרדה בין בנים לבנות מעבירה מסר שיש הבדל בין שתי הקבוצות.
- נמצא כי מורים נוטים להפגין יחס שונה כלפי בנים וכלפי בנות בכיתה, יחס הבא לידי ביטוי בכמה מישורים, לדוגמה: הקצאת זמן שונה לבנים ולבנות, בנים זוכים להקצאת זמן גדולה מבנות; ניהול שונה של דיאלוג, שימוש בביטויים רגשיים וסלחנים יותר כלפי בנות ובשפה מעודדת ומדרבנת יותר כלפי בנים; מתן משוב שונה לבנים ולבנות, בנות זוכות ליחס סלחני על טעויותיהן ('לא נורא'), ואילו כאשר בנים שוגים יש ניסיון לכוונם אל הפתרון הנכון (מאור, 1998; Shachar, 1996).
- מחקרים שונים מלמדים שבנים מיוצגים יותר באינטראקציות מורה-תלמיד הדורשות חשיבה ברמה גבוהה (Werthein, 1987; Randall, 1998; Kelly, 1997). ממחקרים אחרים עולה שבנים זוקפים את הצלחותיהם בלימודים ליכולת אישית ולכישרון, ואילו הבנות זוקפות את הצלחתן להשקעה, למבחן קל, למזל וכדומה, אך לא ליכולת, לחכמה או לכישרון (Kelly, 1987; Labuddle et al. 2000).

א.3. סגנון למידה

חוקרים רבים חקרו את התפיסות הסטריאוטיפיות של מקצועות לימוד ותחומי עבודה 'גבריים' ו'נשיים' (מסר-ירון וכהנוביץ, 2003; Kelly, 1981; ; 2003; Harding, 1996; Ormerod, 1981; Solomon, 1997; Stewart, 1998). ממחקרים אלה עולה כי בנות מעדיפות למידה חברתית, למידה בצוותים, למידה חווייתית הדורשת הבנה מעמיקה. הן מעדיפות שיעורים המבוססים על דיון, על העמקה ברעיונות, על הבהרת העקרונות ועל בניית הסכמות. בנים מעדיפים תהליכים הדורשים חשיבה אלגוריתמית, פתרון בעיות ולמידה במתכונת תחרותית.

בנים מתעניינים ובודקים מהן האפשרויות הכלכליות שניתן להפיק בעתיד ממה שהם לומדים היום, לעומת זאת, הבנות מתעניינות ובודקות היבטים של סיפוק בעבודה, תרומה לזולת ושעות עבודה נוחות.

חוקרים מציינים כי בסביבה הלימודית הדיגיטלית טמון פוטנציאל היכול לתת מענה ללומדים שונים (Ayersman, ; Nelson & Palumbo, 1992; Zenhausen, 1990). זנסרון (1994). מצא כי השונות שבה לומדים מתמודדים עם משימה נובעת, בין היתר, מכך שבעלי העדפה המיספריאלית שמאלית מעדיפים בהתמודדותם עם משימה אסטרטגיות למידה הקשורות לוורבליות, לליניאריות ולאנליטיות, בעוד שבעלי העדפה ימנית מעדיפים אסטרטגיות למידה הקשורות לוויזואליות, לגלובליות ולהוליסטיות. העובדה שהסביבה הלימודית הדיגיטלית מאפשרת ללומד להבנות את הידע שלו באופן ורבלי או ויזואלי ולהציג את הידע באופן ליניארי או גלובלי, הולמת את המאפיינים ההמיספרייליים של הימניים והשמאליים.

הסביבה הדיגיטלית מזמנת טיפול בסוגי מידע שונים (מילולי וחזותי) וארגון ידע במבנים שונים (ליניארי וליטראלי), ובכך מאפשרת ללומדים לממש את העדפותיהם ההמיספריאליות, הן בבחירת חומרי הלמידה (ממאגרי מידע) הן בארגונים (באמצעות הכלים הפתוחים).

הסביבה הלימודית הדיגיטלית עשויה להתאים לסגנונות למידה שונים בגלל מאפייניה. חוקרים הראו, כי עיבוד מידע והצגתו באופנים שונים משפרים את תהליך הלמידה (Stice & Dunn, 1985 ; Hannafin & Hooper, 1993). שורשיה של תיאוריית סגנונות הלמידה הם בתורתו של קארל יונג (1958, 1973, 1975) אשר ציין כי קיימים הבדלים בדרך שבה אנשים תופסים את המציאות (חושים מול אינטואיציה); בדרך שבה הם מקבלים החלטות (לוגית מול רגשית); ובדרך שבה הם יוצרים אינטראקציה בין-אישית (מוחצנת מול מופנמת). מאז שנות ה-70 חוקרים רבים מפתחים את הטיפולוגיה של יונג ומנסים ליישמה להבנת ההבדלים הייחודיים בלמידה האנושית.

חוקרים שונים הגדירו 'סגנון למידה' כתהליך שבו רוכש הלומד אינפורמציה חדשה ומיומנויות (שוקנר-שלומוב, 1993 ; Krathwohl, Bloom & Masika, 1964). סגנון למידה הוא אפיון אינדיבידואלי והוא מותאם להעדפותיו ולצרכיו האישיים של כל אחד. החוקרים (שלעיל) הגדירו סגנון למידה כדרך שבה משפיעים גורמים שונים שמקורם בחמישה תחומים על יכולתו של הפרט לקלוט ולעכל את הסביבה הלימודית ולהגיב עליה: התחום הסביבתי, הרגשי, החברתי, הפיזי והפסיכולוגי.

המונח 'סגנונות למידה' כוונתו למודלים שונים שלהם שני יסודות מרכזיים (Silver, Strong & Perini, 1997):

- מיקוד על תהליך הלמידה – כיצד אנשים קולטים מידע, מעבדים אותו ושופטים את התוצאות;
- הדגשת האישיות האינדיווידואלית- כיצד משפיעות החשיבה וההרגשה האישית והייחודית של הלומד על תהליך הלמידה.

חוקרים אחרים (Ayersman, 1994; Cafferty, 1980; Dunn & Beaudry & Klavas, 1989; Dunn, 1987; Stauffer, 1996) טוענים, כי מחקרים על סגנונות למידה מלמדים, כי כאשר מאפשרים ללומד ללמוד על-פי סגנון

הלמידה הייחודי לו, הוא ישיג הישגים טובים יותר בלימודיו וגם עמדתו כלפי הלימודים והתנהגותו תהינה חיוביות יותר.

4.א. עבודת צוות בסביבה דיגיטלית

לדעת חוקרים שונים (סלומון, 2000; Oliver & McLoughlin, 2001), היכולת לעבוד בצוות נתפסת כחלק מכישורי חיים שלהם נזקק האדם בתחומי החיים השונים. חשיבותם של כישורים אלה היא בכך, שהם ניתנים ללמידה ולאומון בתחום אחד, והם עשויים לסייע לתפקוד הפרט בתחום אחר, כגון- עולם העבודה וחיי החברה.

ההתפתחות הטכנולוגית המואצת ומורכבותו הגדלה של המידע, הביאו להגברת חשיבותה של היכולת לעבוד בצוות, עקב הצורך להתמודד עם בעיות מורכבות שאינן ניתנות לפתרון בעבודת יחיד. החוקרים מציינים כי סביבה לימודית דיגיטלית, בשל הריבוי המאפיין אותה, מזמנת ללומדים כר נרחב לשיתופיות ולתקשורת בין-אישית.

5.א. הלמידה כתהליך הבניה וכתהליך חברתי

בעקבות ויגודסקי (Vygotsky, 1989) עולות גישות חדשות הרואות בתהליך הלמידה תהליך בין-אישי ולא תהליך קוגניטיבי-אישי בלבד. הלמידה מוסברת על-ידי ויגודסקי כרכישה קוגניטיבית של מערכות סמלים, תוך כדי אינטראקציה אישית בין הלומד לעמיתים, עד שהסמלים מופנמים ועומדים לרשותו של הלומד המסוגל לפעול באמצעותם. הלמידה היא תהליך המתרחש גם בין הלומדים ולא רק בתוכם והיא עשויה לצמוח מתוך משא ומתן בין-אישי (Baris-Sanders, 1997; Lave, 1988; Pea, 1993). מכאן עולה הקשר בין תפיסת הלמידה כתהליך הבניה ובין תפיסת הלמידה כתהליך חברתי. ממשיכי דרכו של ויגודסקי טוענים כי הידע נוצר בקבוצה בתוך הקשר מסוים (Pea, 1993; Lave & Wenger, 1991). אין ידע שהוא כללי ובלתי קשור להקשר חברתי ותרבותי מסוים (המושג 'ידע' כוונתו- knowledge, בשונה מ'מידע' – Information).

במהלך התהליך הלימודי הלומד תורם לקבוצה וגם נתרם ממנה, ותרומות אלה קשורות זו בזו באופן ספירלי (Salomon & Perkins, 1998). הלומד 'מביא' את הידע שלו לעבודת הצוות; תהליך הלמידה המתרחש בצוות, היינו האינטראקציה בין חברי הקבוצה, גורם ללומד לעצב את 'הידע' שלו ולשפר את הבנתו.

לדעת אחרים (סלומון, 2000; Pea, 1993; Lave & Wenger, 1991) הלמידה היא מערכת חברתית שלמה ואין מוגבלת לפרט המשתתף בתהליך. כלומר, החשיבה, הלמידה והידע הנוצר אינם 'רכושי' של הפרט הנעזר בקבוצה אלא הם קבוצתיים מעצם מהותם. הידע, על-פי תפיסה זו, נוצר בקבוצה בתוך הקשר מסוים מאוד, ולכן הוא 'מבוזר' (Distributed) בין חברי הקבוצה. רוצה לומר: את הידע חולקים כל חברי הקבוצה, והוא אינו בחזקתו של פרט זה או אחר; הידע מצוי 'ביניהם'. יתרה מזו, ידע זה הוא ידע 'מצבי' (Situated), המעוגן בתוך ההקשר הספציפי של המשמיה והקבוצה. מכאן נובע כי אין בנמצא ידע שהוא כללי ובלתי קשור להקשר חברתי ותרבותי מסוים. ידע הוא תמיד מצבי, מבוזר וחברתי (סלומון 2000).

חוקרי ארגונים (Weick, 1997; Argyris & Schon, 1996) מציעים להתייחס לצוות, לקבוצה, לכיתה, לארגון, כאל ישויות עצמיות המסוגלות ללמוד ולהתפתח מעבר להתפתחותם של הפרטים, האנשים המרכיבים אותן. יש למשל, אקלים חברתי ואקלים לימודי, יש הסכמות והבנות מסוימות באשר למה שטוב או ראוי לעשות, ויש פרוצדורות שקבוצה בונה לעצמה.

החוקרים שלעיל מציעים לנסח מטרות המטפחות שיתוף פעולה ואינטראקציות משמעותיות בין הלומדים ובין המורים ללומדים, בהתחשב בנקודות שלהלן:

- טיפוח סביבה לימודית המזמנת התמודדות עם מיומנויות של תקשורת בין-אישית;
- פיתוח סביבה התומכת בשיתופיות ובהתחלקות במרחב;

השתתת היחסים בין הלומדים לבין עצמם ובין הלומדים לבין מוריהם על ערכים דמוקרטים ועל חינוך הומניסטי המדגיש את ערכו של האדם. השתתתם על חינוך לכיבוד השונות שבין בני האדם, תוך הדגשה שבני האדם שונים אלה מאלה, וזכותו של כל אחד להיות שונה מחברו.

- טיפוח רגש של התחשבות ודאגה לזולת.

- טיפוח חברת הילדים.

ב. שיטת המחקר

שאלות המחקר:

האם בסביבה הלימודית הדיגיטלית שמציעה עושר רב ומספקת מענה לסגנונות למידה רבים ימצא הבדל בין המינים בנגישות לסביבות הדיגיטליות ובהיבטים קוגניטיביים?

האם קיימות הטיות מגדריות בחומרי הלימוד, בתכניות הלימודים ובהתנהגות המורים בסביבה הלימודית הדיגיטלית?

הנושאים שנבדקו הם:

א. הטיות מגדריות בחומרי הלימוד, תכניות הלימודים והתנהגות המורים;

ב. השוואה בין המינים לנגישות לסביבות הדיגיטליות;

ג. השוואה בין המינים לנגישות לסביבות הדיגיטליות והיבטים קוגניטיביים:

1. 'אוריינות מחשב' והשיעורים בבית-הספר

2. הבנת הפוטנציאל של הסביבות הדיגיטליות

3. עמדות כלפי שימוש במחשבים

4. הערכת התהליך הלימודי ותוצרי הלמידה

5. אינטראקציות, עבודה ודינאמיקה בקבוצות

במחקר שולבו שיטות מחקר איכותיות וכמותיות, על-פי שיטת ההצלבה (triangulation) של תיקוף הממצאים. בשיטה זאת נבדק הנושא מזוויות ראייה שונות בכלים שונים (צבר בן יהושע, 1990; שקדי, 2003). דרכי חקר

משולבות משלימות זו את זו, מעלות אספקטים שונים של הנתונים ומאירות את הנתונים מנקודות מבט המשלימות זו את זו.

משתנים

משתנים בלתי-תלויים:

מין

מדד טיפוח ועשירון טיפוח²

תכניות פעולה בית-ספריות³ ותכניות הלימודים הארציות

שיטות הוראה והערכה

שלב חינוך

סוג פיקוח

משתנים תלויים:

נגישות לסביבות דיגיטליות

הישגים ותוצרי למידה של הלומדים

עמדות הנבדקים (התלמידים המורים וכלל המרואיינים)

אוכלוסיית המחקר

בתי-ספר במדינת ישראל

מדגם

שלב א' שנת 2004

11 בתי-ספר בשתי רשויות מקומיות השוכנות באותו אזור גיאוגרפי, אך בעלות מיצב סוציו-אקונומי שונה. שתי רשויות אלו מייצגות שני חתכים שכחים של האוכלוסייה הארצית מבחינת המיצב הסוציו-אקונומי. רשות אחת נמצאת בקבוצת מדרג טיפוח בינונית, והרשות השנייה נמצאת בקבוצת מדרג טיפוח נמוכה.

2 מדד טיפוח ועשירון טיפוח – שילוב נתונים דמוגרפים וסטטיסטיים כאבן היסוד לבדיקת הצורך להיכלל בתכניות הרווחה החינוכיות.

3 לכל אחד מבתי-הספר שנבדקו יש תכנית פעולה בית-ספרית. בתכנית מתוארים היעדים החינוכיים, מאפיינים בית-ספריים וסילבוסים.

נבנתה 'תמונת מצב' לכל אחד מבתי-הספר בכל אחת מהרשויות, 'תמונת מצב' של כל אחת מהרשויות והשוואה בין הרשויות. 'תמונת המצב' הורכבה מהממצאים שעלו מתכניות הפעולה הבית-ספריות, מתוצרי הלמידה ומן הראיונות והתצפיות שנערכו. במדגם השתתפו ארבעה בתי-ספר תיכוניים; שניים מהם בפקוח דתי ושבעה בתי-ספר יסודיים; שלושה מהם בפקוח דתי (ממ"ד).

שלב ב', השנים-2007-2008

נערכה בדיקה חוזרת לאישוש הנתונים. הועברו שאלונים זהים לשאלונים של שלב א' והתקיימו ראיונות עם תלמידים ועם מורים במתכונת זהה למתכונת שיושמה בשלב א'.

פרמטרים קוגניטיביים לבחינה:

- השגת המטרות המתייחסות לאחזור מידע ממאגרי מידע מגוונים ברשת המכילים נתונים מסוגים שונים;
- השגת המטרות המתייחסות להערכת פריטי המידע ובחירת הפרטים הרלוונטיים לסוגיה הנלמדת;
- השגת המטרות המתייחסות לעיבוד מידע במגוון התכנות והדרכים העומדות לרשות הלומדים;
- מימוש הפוטנציאל לשילוב סוגי חשיבה מגוונים בסביבה הממוזגת טקסטים דיגיטליים מגוונים (ויזואליים, שמיעתיים, מילוליים);
- אינטראקציה בין הלומדים ובין הלומדים למורה ולמידה שיתופית בקבוצות למידה ובמליאה.

כלים

ראיונות

נערכו ראיונות עם המוזכרים להלן:

- מנהלי בתי-הספר;
- מורים;

- תלמידים ;

הפרמטרים שהוזכרו לעיל היו את הבסיס לראיונות. הראיונות התקיימו באופן 'מודרך וממוקד', כלומר, ראיונות שסדר השאלות בהם אינו קבוע מראש. כך ניתן להגיב על נקודות חדשות בהתאם לנקודות המועלות על-ידי המרואיינים. לטענתה של צבר בן-יהושע (1990) יתרום של ראיונות אלה הוא בכך שניתן לקבל במהלכם תגובות אישיות ולהתייחס לנקודות חשובות העולות תוך כדי השיח.

הראיונות עם התלמידים נערכו בקבוצת מיקוד, כלומר ריאיון שהשתתפו בו מספר מרואיינים בעת ובעונה אחת. קרוגר (Krueger, 1988) ממליץ כי בקבוצה יהיו כעשרה משתתפים, כדי לאפשר לכל משתתף להביע את עמדותיו, אך גם כדי לאפשר מגוון דעות.

לדעתו, הריאיון בקבוצת מיקוד יעיל במיוחד, משום שיש בו כדי לספק מידע בנוגע לתחושותיהם של המרואיינים ובנוגע לאופן מחשבתם. קבוצת מיקוד מאפשרת אינטראקציה בין כל המשתתפים, ובכך יש בה כדי לאפשר הבנה מעמיקה יותר של דעות המרואיינים. מטרת הריאיון היא איסוף נתונים על דעות, על עמדות, על הרגשות ועל אופן החשיבה של המרואיינים בנוגע לנושא.

תצפיות

- תצפיות בשיעורים ;

- תצפיות על תהליך הלמידה של בנים ובנות בסביבה לימודית דיגיטלית ;

- תצפיות על תהליך למידה בקבוצות בסביבה לימודית דיגיטלית ;

התצפיות שנערכו בשיעורים היו 'תצפיות לא משתתפות' (צבר בן-יהושע, 1990). בתצפיות אלה נאספו נתונים תוך צפייה בתלמידים, היינו התבוננות באירועים וסקירת ההתרחשויות במהלך השיעור בהסתמך על הפרמטרים שצוינו לעיל.

אבחון והערכה

אבחון תכניות פעולה בית-ספריות והשוואתם לסטנדרטים של תכניות הלימודים הארציות.

שאלון

השאלון לתלמידים היה בו כדי לתת 'תמונה' על הנגישות לסביבות הדיגיטליות בבית-ההורים; על אופי השימוש בסביבות אלו בשעות הפנאי של התלמידים ועל ציפיותיהם משיעורים בסביבות דיגיטליות בבית-הספר- רצוי לעומת מצוי- מבחינתם.

השאלון נבנה בהסתמך על השאלונים של Fraser (1991); Salomon (1992); מלמד (1998, 2000); מלמד ושות' (1999, 2000).

תחילה נערכו שאלונים מקדימים, לקהלים שונים, לא לאוכלוסיית המדגם. לאחר גיבוש ראשוני של השאלון, נערכו 6 מבחנים ל-6 כיתות באוכלוסיות דומות לאוכלוסיית המדגם (אך לא לאוכלוסיית המדגם). לאחר מכן, נבנה השאלון הסופי שהועבר לאוכלוסיית המדגם. להלן המדדים והמהימנות:

נבנו 3 מדדים:

מידת השימוש בתכנות ובפעילויות מחשב בבית- הספר: מדד זה מורכב ממוצע של 7 שאלות (שאלות 5 עד 11). טווח הציונים במדד זה נע בין 1 ל-5, כאשר 1 מייצג מידת שימוש נמוכה ו-5 מייצג מידת שימוש גבוהה. ממוצע המדד $M=2.30$, סטיית תקן $Sd=0.82$. מהימנות המדד לפי אלפה של קרונבך $\alpha=0.77$.

עמדות כלפי שימוש במחשב: מדד זה מורכב ממוצע של 12 שאלות (שאלות 12 עד 23). טווח הציונים במדד זה נע בין 1 ל-5, כאשר 1 מייצג עמדה שלילית ו-5 מייצג עמדה חיובית. ממוצע המדד $M=3.21$, סטיית תקן $Sd=0.78$. מהימנות המדד לפי אלפה של קרונבך $\alpha=0.83$.

מידת השימוש במחשב ובפעילויות במחשב בבית : מדד זה מורכב מממוצע של 12 שאלות (שאלות 9 עד 20, חלק ב'). טווח הציונים במדד זה נע בין 1 ל-5, כאשר 1 מייצג מידת שימוש נמוכה ו-5 מייצג מידת שימוש גבוהה. ממוצע המדד $M=2.84$, סטיית תקן $Sd=1.00$. מהימנות המדד לפי אלפה של קרונברך $\alpha=0.90$.

נעשו עיבודים סטטיסטיים (ב-spss) :

- נעשו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים ;
- נעשו ניתוחי שונות חד-כיוונים ;
- וניתוחי שונות דו-כיוונים.

ג. ממצאים

לוח מס' 1: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של המדדים השונים לפי מין

המדדים	ממוצע	ס"ת	n	ממוצע	ס"ת	n	df	t
1. שימוש בתכנות ובפעילויות במחשב בבית הספר	2.27	0.80	391	2.33	0.85	329	718	1-
2. עמדות כלפי שימוש במחשב	3.16	0.72	391	3.26	0.85	327	716	1.65-
3. שימוש במחשב ובפעילויות במחשב בבית	2.79	1.00	348	2.90	0.99	302	648	1.37-

מלוח מס' 1 עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המדדים לפי מין. מן הראוינות עם המורים עולה כי בהסתמך על ניסיונם בהוראה בסביבות ממוחשבות הם מסכימים פה אחד שאין לבני מין אחד יתרון כלשהו על פני בני המין האחר.

מהראיונות עם התלמידים (n=110) עולה כי לא נמצא כל הבדל בין המינים בממדים הבאים: שימוש בתכנות ובפעילויות במחשב בבית-הספר, עמדות כלפי שימוש במחשב, שימוש במחשב ובפעילויות במחשב בבית.

לוח מס' 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של המדדים השונים של שימוש בתכנות ובפעילויות במחשב בבית הספר לפי מין

המדדים	ממוצע	ס"ת	n	ממוצע	ס"ת	n	df	t
1. משתמש במחשב בבית הספר בזמן השיעורים	2.71	1.07	391	2.83	1.17	329	718	1.45-
2. באיזה מידה אתה משתמש במחשבים בהפסקות או בשיעורים חופשיים	1.64	0.91	390	1.91	1.21	328	559.08	**3.40-
3. באיזה מידה אתה משתמש במחשב בבית הספר לאחר הלימודים	1.52	1.05	389	1.67	1.22	328	649.53	1.77-
4. האם בזכות השימוש במחשב בבית הספר אתה יודע להשתמש במחשב בביתך	2.59	1.45	380	2.27	1.44	321	699	**2.93
5. מידת השימוש בוורד או במעבד תמלילים אחר בבית הספר	3.29	1.33	390	3.13	1.42	329	717	1.58
6. מידת השימוש באקסל או בגליון אלקטרוני אחר בבית הספר	2.26	1.23	389	2.17	1.29	329	716	1.01

המדדים	ממוצע	ס"ת	n	ממוצע	ס"ת	n	df	t
7.באיזה מידה אתה מצייר או מכין מצגות בבית הספר	2.64	1.38	389	2.68	1.46	328	715	0.4-
8.באיזה מידה אתה לומד ומתרגל באמצעות תכנות מיוחדות ללימוד בבית הספר	2.37	1.29	389	2.41	1.34	328	715	0.33-
9.באיזה מידה אתה אוסף מידע מתקליטורי סביבת הספר	1.76	1.07	376	1.97	1.26	325	639.64	2.40-
10.באיזה מידה אתה גולש ומחפש מידע באינטרנט בבית הספר	2.32	1.47	387	2.46	1.41	322	707	1.25-
11.באיזה מידה אתה שולח ומקבל מכתבים בדואר האלקטרוני בבית הספר	1.20	0.61	387	1.47	1.08	324	490.05	*4.01-

p<0.05 * ,p<0.01 **

נתוני לוח מס' 2 מצביעים על הבדלים מובהקים בין המדדים. נמצא כי: בניים משתמשים במחשב בבית-הספר יותר בהפסקות ובשיעורים החופשיים ואף משתמשים יותר בדואר האלקטרוני מאשר בנות.

בנות מסכימות, יותר מאשר הבנים ($M=2.59$), עם העמדה שבזכות השימוש במחשב בבית-הספר הן יודעות טוב יותר להשתמש במחשב בבית ($M=2.27$).

לוח מס' 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של המדדים השונים בכל הנוגע לשימוש במחשב לפי מין

המדדים	ממוצע	ס"ת	n	ממוצע	ס"ת	n	df	t
1. באיזה מידה ידע במחשבים יכול לעזור בלימודים ובחיים בכלל	4.00	1.06	386	4.08	1.23	321	637.9	0.92-
2. באיזו מידה שילוב של המחשב במקצועות השונים מקל עליך כלומד	2.94	1.29	383	3.11	1.34	317	698	1.77-
3. באיזה מידה אתה אוהב לעבוד בקבוצות מול מחשב	2.88	1.39	385	2.88	1.41	319	702	0.06-
4. בעבודה בקבוצות התלמידים שיודעים להשתמש במחשב מלמדים את התלמידים שאינם יודעים	3.00	1.25	385	3.11	1.37	321	655.09	1.04-
5. בעבודה בקבוצות מול מחשב יש סיכוי לתלמידים להגיע להישגים גבוהים מאשר בעבודה בקבוצות ללא מחשב	3.24	1.21	382	3.31	1.35	320	647.01	0.7-

המדדים	ממוצע	ס"ת	n	ממוצע	ס"ת	n	df	t
6. בעבודה בקבוצות מול מחשב יש סיכוי לתלמידים להגיע להישגים גבוהים מאשר בעבודה יחידנית עם מחשב	3.23	1.20	385	3.28	1.29	318	701	0.54-
7. האם כאשר לומדים בקבוצות בסביבה ממוחשבת המורה נגיש יותר לתלמידים מאשר בשיעורים ללא מחשב	2.70	1.25	378	2.94	1.38	316	692	2.47-
8. האם בשיעורי משולבי מחשב יש אווירת לימודים ורצון ללמוד	3.41	1.34	382	3.49	1.42	317	697	0.75-
9. האם למידה משולבת במחשב מאפשרת ללומדים יותר בחירה ועצמאות	3.32	1.19	379	3.41	1.30	317	694	0.97-
10. האם היית רוצה ללמוד יותר שיעורים משולבי מחשב	4.00	1.32	385	4.01	1.37	317	700	0.12-
11. האם היית רוצה ללמוד יותר שיעורים משולבי מחשב	4.00	1.32	385	4.01	1.37	317	700	0.12-
12. האם השיעורים משולבי מחשב לימדו אותך כללי התנהגות בשימוש באינטרנט	2.31	1.51	375	2.44	1.54	307	680	1.09-
13. האם אתה חש שהישגך הלימודיים והתוצרים הלימודיים בשיעורים משולבי מחשב מוערכים בצורה הולמת	2.92	1.30	373	3.09	1.32	301	672	1.74-

מלוח מס' 3 עולה כי לא נמצאו הבדלים במדדים השונים כלפי השימוש במחשב לפי מין.

לוח מס' 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של המדדים השונים של שימוש במחשב ובפעילויות במחשב בבית לפי מין

המדדים	ממוצע	ס"ת	n	ממוצע	ס"ת	n	df	t
1.מידת השימוש בבית במעבד תמלילים	3.65	1.45	335	3.53	1.42	289	662	1.05
2. מידת השימוש בבית באקסל או בגיליון אלקטרוני אחר	2.48	1.35	336	2.51	1.45	288	622	0.28-
3. באיזה מידה אתה מצייר/ מכין מצגות בבית	3.21	1.48	336	3.05	1.51	287	621	1.36
4. באיזה מידה אתה לומד ומתרגל בבית באמצעות תוכנות מיוחדות ללימוד	2.81	1.35	343	2.65	1.50	293	592.29	1.42
5. באיזה מידה אתה אוסף מידע מתקליטורים בבית	2.52	1.35	341	3.12	1.55	291	578.04	**5.16-
6. באיזה מידה אתה גולש מתוך הנאה וסקרנות באינטרנט	2.51	1.69	330	3.05	1.69	282	610	**3.97-
7. באיזה מידה אתה מחפש ואוסף מידע מהאינטרנט	2.36	1.63	325	2.81	1.61	284	607	**3.42-

המדדים	ממוצע	ס"ת	n	ממוצע	ס"ת	n	df	t
8. באיזה מידה אתה מחפש ואוסף מידע מהאינטרנט	2.36	1.63	325	2.81	1.61	284	607	-3.42**
9. באיזה מידה אתה שולח ומקבל מכתבים בדואר האלקטרוני בבית	1.79	1.32	331	2.25	1.48	284	572.32	-4.02**
10. באיזה מידה אתה משחק במשחקי מחשב בבית	3.86	1.39	340	4.08	1.42	289	627	-2
11. באיזו מידה השימוש במחשב שבביתך עוזר לך בלימודים	3.25	1.38	339	3.12	1.48	291	628	1.15
12. באיזה מידה אתה מכין שיעורי בית באמצעות המחשב	2.63	1.36	336	2.56	1.27	289	623	0.63
13. באיזו מידה שיעורי הבית שאתה מקבל מצריכים שימוש במחשב	2.47	1.24	339	2.42	1.19	295	632	0.50

** p<0.01

נתוני לוח מס' 4 מצביעים על הבדלים מובהקים בין המדדים. נמצא כי: בניים משתמשים במחשב בבית לאיסוף מידע מתקליטורים יותר מאשר הבנות, גולשים מתוך סקרנות והנאה באינטרנט, וגם מחפשים ואוספים יותר מידע באינטרנט, ומשתמשים יותר בדואר אלקטרוני.

ד. ניתוח הממצאים

ד.1. הטיות מגדריות בחומרי הלימוד, בתכניות הלימודים ובהתנהגות המורים

- תכניות הלימודים וחומרי הלימוד בבתי-הספר והמידה שבה נושאים שונים נבחנים דרך 'משקפיים' מגדריים; לא נמצאו בחומרי הלימוד ובתכניות הלימודים המופעלות בסביבה דיגיטלית מאפיינים הפוגעים בשוויון ההזדמנויות. ייתכן שהדבר נובע מ'צעירותם' של החומרים המותאמים לסביבה הדיגיטלית. לא נמצאה שונות בהצגת חומרי הלימוד לבנים ולבנות על-ידי המורים.

• יחסי מורה-תלמיד

- המורה כמודל חיקוי: הדברים הבולטים ביחסי מורה-תלמיד היו בקריאות העזרה של המורים. כל המורים שנעזרו בתלמידים פנו לבנים כדי שיעזרו להם להתגבר על בעיות טכניות במחשב, להריץ להם מצגת, לעצור את הזרימה האוטומטית במצגות, להעלות אתרים מהאינטרנט וכד'. ברוב המקרים תלמידים רבים הציעו הצעות לבן שנקרא לעזור למורה, בין המציעים היו גם הרבה מציעות, אך הבנות לא נקראו לעזור ולא קמו מיזמתן לעזור למורה. במקרים רבים קמו תלמידים נוספים לעזור לתלמיד 'התורן', אך לא קמו בנות.
- רוב המורים מינו בעצמם ראש צוות וברוב הקבוצות (78%) מינו בנים כראשי קבוצות. בראיונות אמרו המורים כי הם מעדיפים בנים כראשי צוותים. להלן מקצת מתשובות המורים:

"הבנים יותר 'תכלסים', יותר עושים ופחות מדברים על העשייה. לכן עדיף בן כראש צוות או תלמידה מאוד ממוקדת שלא רק מדברת על מה צריך לעשות ומפתחת שיחה לפני כל החלטה ואחרי כל החלטה".

"לחלק מהבנים קשה לעבוד עם בנות, הקצב של הבנות והרצון שלהן לשוחח על כל דבר מקשים על חלק מהבנים.

אבל הבנים יודעים שעדיף לעבוד עם בנות כי הן שמות לב יותר לדברים, לכן כדי שיצליחו לעבוד בקבוצות משותפות עדיף שבן יוביל את העשייה".

"אני מכריחה אותם לעבוד בקבוצות מעורבות של בנים ובנות אבל אני מעודדת בנים להיות אחראים על התנהלות הצוותים, שהם יהיו אחראים על הלו"ז ועל המיקוד".

- המורים אמרו כי אמנם התנהגותם זו עלולה להשתמע כהתנהגות המוטה מגדרית, אולם לא הייתה להם כל כוונה להפלות בין בנים לבנות- התנהגותם זו נבעה אך ורק מן הרצון לקדם את העשייה בכיתה.

- בקבוצות של 'נאמני מחשב' (תלמידים הזוכים לקורסים מתקדמים במחשבים) רוב המשתתפים היו בנים (n=129 83%).

2.ד. השוואה בין המינים לנגישות לסביבות הדיגיטליות

בהשוואה בין המינים בכל הנוגע לנגישות לסביבות הדיגיטליות עלה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בכל שלשת המדדים (לוח מס' 1): שימוש במחשב בבית (מדד 3) ובבית-הספר (מדד 1) וכן בעמדות כלפי השימוש במחשב (מדד 2).

בנים ובנות חשופים או לא חשופים באותה מידה לסביבות דיגיטליות בבית ובבית-הספר (לוח מס' 1).

נמצאו הבדלים מובהקים במדדים שלהלן:

בנים משתמשים במחשב בבית-הספר בהפסקות ובשיעורים החופשיים וכן בדואר אלקטרוני, יותר מאשר בנות (לוח מס' 2). בראיונות התבקשו הנשאלים להתייחס לממצאים אלו. הייתה בקבוצות 'מעין הסכמה' לממצאים. הם קיבלו אותם בצורה 'טבעית'.

להלן מספר תגובות, שזכו ל'תמיכת' כלל המשתתפים:

"הבנים ישר רצים למחשבים, אני מעדיפה לנצל את הזמן הזה לדברים אחרים. יחד עם החברות שלי".

"אני מעדיפה לטייל ולדבר עם החברות בהפסקות ובשיעורים החופשיים".

"הבנים רצים לחדר מחשבים, אני מעדיפה להישאר בכיתה עם החברות שלי".

"לפעמים אנחנו הולכות לחדר מחשבים, בעיקר לצייטים".

"אני הולך עם החברים שלי לגלוש באינטרנט, כי אז אנחנו יכולים לגלוש יחד. אחרי הלימודים אנחנו לא יכולים".

"אני מעדיפה לעשות את העבודות בבית. אני לא אוהבת לעשות זאת בחדר מחשבים בבית-הספר".

שימוש במחשב בבית: נמצא כי בנים אוספים יותר מידע מתקליטורים בבית, גולשים יותר מתוך סקרנות והנאה באינטרנט, מחפשים ואוספים יותר מידע באינטרנט, ומשתמשים יותר בדואר אלקטרוני מאשר בנות (לוח מס' 4).

המורים מבתי הספר השונים הסכימו פה אחד בראיונות עמם שבהסתמך על ניסיונם בהוראה בסביבות מתוקשבות אין יתרון לבני מין אחד על פני האחר בלמידה בסביבה מתוקשבת. בראיונות עם התלמידים ($n=110$) לא נמצא כל הבדל בין המינים בהתייחסותם לסביבות הממוחשבות. ייתכן שהדבר נובע מרב-ממדיותו של המחשב שהוא כלי הכולל מולטי-מדיה ומספק מענה לסגנונות למידה של לומדים שונים. הבנות והבנים, על סגנונות הלמידה המגוונים שלהם, מצליחים להתמודד עם המחשב או נכשלים בהתמודדותם עמו באותה המידה. הבנות והבנים ציינו כי בסביבות הדיגיטליות התוצרים איכותיים יותר, אסתטיים יותר והמגוון רב יותר.

אפשר שבשל 'צעירותו' של הכלי עדיין לא 'נדבקו' בו 'סטריאוטיפים' נשיים ו/או גברים, ועל-כן תפקוד הבנות והבנים זהה. מלוח מס' 2 עולים הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בכל הנוגע לתפיסה המכונה 'אני והמחשב'. בנות מסכימות, יותר מאשר הבנים ($M=2.59$) עם העמדה שבזכות השימוש במחשב בבית-הספר הן יודעות טוב יותר להשתמש במחשב בבית ($M=2.27$). בראיונות עם הבנים נשמעו האמירות הבאות: 'יש לי את זה'. 'יש לי גישה למחשבים'. 'אני לא אוהב שמסבירים לי יותר מדי איך להפעיל תכנות אני אוהב לפצח את זה בעצמי'. מן הבנות נשמעו אמירות כגון: 'עדיף לקבל הנחיות ברורות כדי לא לבזבז זמן על דברים מיותרים'. 'אני אוהבת שמראים לי איך התכנות פועלות ומה האפשרויות ולא שאני אחפש ואחפש'. ממצא זה תומך במחקרים המראים שבנים זוקפים את הצלחותיהם בלימודים ליכולת אישית ולכישרון, ואילו הבנות זוקפות את הצלחתן להדרכה, להנחיה, אך לא ליכולת, להצלחה, לחכמה או לכישרון (Kelly 1987, Labuddle et al. 2000).

3.ד. השוואה בין המינים בכל הנוגע לנגישות לסביבות הדיגיטאליות ולהיבטים קוגניטיביים:
להלן פירוט המדדים:

1.3.ד. 'אוריינות מחשב' והשיעורים בבית-הספר

לא נמצאו הבדלים בין המינים באוריינות מחשב. בנים ובנות אורייניים באותה מידה לסביבות דיגיטליות (לוח מס' 2).

2.3.ד. הבנת הפוטנציאל של הסביבות הדיגיטליות

את הפוטנציאל של הסביבות הדיגיטליות ניתן להבין כאשר משתמשים בסביבות אלו. כאשר המשתמש משווה בין הביצועים שלו בסביבה ה'ירגילה' לביצועים שלו 'בסביבה הדיגיטלית'. כאשר המיומנויות ודרכי

העבודה שלמד בסביבה הדיגיטלית הופכים להיות חלק משמעותי מתהליך העבודה שלו, חלק 'מסביבת העבודה/למידה שלו'. מן השאלונים ומן הראיונות שנערכו עם התלמידים, עולה כי אין הבדל בין המינים בהבנת הפוטנציאל של הסביבות הדיגיטליות (לוח מס' 2).

ד.3.3. עמדות כלפי שימוש במחשבים

משאלוני התלמידים ומן הראיונות עולה כי אין הבדל בין המינים בעמדות בכל הנוגע לשימוש במחשבים. עלה כי בנים ובנות ייחסו חשיבות רבה לידע (כישורים ומיומנויות) בעבודה בסביבה דיגיטלית וראו אותו כמסייע ועוזר בחיים (לוח מס' 3); לא נמצאו הבדלים בין המינים בכל הנוגע לחיוב או לשלילת השימוש בסביבה הדיגיטלית בלמידה. בראיונות, התייחסו התלמידים לשאלה, באיזו מידה המחשב מקל עליהם כלומדים. הם דיברו על הדרכים שבהם המחשב מסייע להם (הם נכנסו אחד לדברי חברו, השלימו אחד את דברי חברו) וציינו בעיקר את מעבד התמלילים. בראיונות התייחסו התלמידים לשאלה האם הם רוצים יותר שיעורים משולבי מחשב. בנוגע לשאלה זו לא נמצאו הבדלים בין המינים. התלמידים ציינו שרצונם להיעזר במחשב נובע בעיקר מרצונם להסתייע בו במשימות המקלות את תהליך הלמידה, משימות שביצוען בסביבה הממוחשבת מקל עליהם מאוד (לוח מס' 3).

רוות: "אני הכי נהנית לבחור מה הסעיפים שאני, עם הקבוצה שלי, אתרכז בהם. כי במחשב, תמיד יש יותר אפשרויות בחירה".

יואב: "אני נהנה משיעורים משולבי מחשב, אבל הייתי רוצה שילמדו אותי יותר דברים על המחשב. על תכנות חדשות. על פקודות שאני לא יודע".

ד.3.4. הסביבה הדיגיטאליות כמקלה על הלומד ומאפשרת לו בחירה ועצמאות

מתוך ראיונות עם תלמידים ומתוך השאלונים (לוח מס' 4) עלה כי תלמידים חושבים כי שילוב המחשב במקצועות השונים מקל עליהם כלומדים. הלמידה בסביבות אלו מאפשרת להם בחירה ועצמאות, יותר מאשר בסביבת הלמידה 'הרגילה'. לא נמצאו הבדלים בין המינים.

ד.3.5. אתיקה וכללי התנהגות בסביבה מתוקשבת

מודעות הלומדים לסכנות בתקשורת וירטואלית, מקרים שבהם 'השותף' לתקשורת יכול להתחזות לכל העולה בדעתו ולהטעות את הלומד ואף לסכן את חייו; התמודדות עם בעיות של 'גלישה ביקורתית' וניצול מושכל ואיכות של הסביבות הדיגיטליות; התמודדות עם בעיות אתיות הקשורות לזכויות האדם העולות מלמידה בסביבות דיגיטליות; מודעות לכללי משמעת והתנהגות בסביבות אלו; מודעות לסכנות שאורבות בסביבה הווירטואלית ולנורמות ההתנהגות הרצויות. מהראיונות ומהשאלונים (לוח מס' 3) עלה כי אין הבדל בין המינים.

ד.3.6. הערכת התהליך הלימודי ותוצרי הלמידה

הממצאים (לוח מס' 3) מלמדים כי אין הבדלים מובהקים בין בנים ובנות במידה שבה הם חשים כי הישגיהם הלימודיים ותוצריהם הלימודיים מוערכים בסביבות הממוחשבות. מהראיונות, מהתצפיות ומשאלוני התלמידים עלה כי ברוב בתי-הספר תהליך הערכת התלמידים אינו מצליח לתת מענה למורכבות הסביבה הלימודית הדיגיטלית. עלו קשיים בהערכת תוצרי הלמידה של קבוצות לומדים, בהערכת התקדמותו של כל אחד מהתלמידים (לקראת השגת המטרות) ובהערכת התוצרים התלויים בסביבות הדיגיטליות. למידה בסביבות דיגיטליות מאפשרת ללומדים להגיע למגוון תוצרי למידה. תהליך הערכת הישגי התלמידים ינבע מהמטרות, מאופי המטרות ומהאינטראקציה עם הסובבים.

יש להעריך את תהליך הלמידה בקבוצות הלמידה, ולהעריך את התקדמותו של היחיד. יש לוודא כי תלמידים שיש להם נגישות מוגבלת למחשב ישיגו את המטרות והיעדים.

ד.7.3. אינטראקציות, עבודה ודינאמיקה בקבוצות לומדים, בסביבה הלימודית הדיגיטלית

מהראיונות ומהשאלונים (לוח מס' 3) עלה כי בנים ובנות באותה מידה, אוהבים או לא אוהבים לעבוד בקבוצות מול מחשב; הם חשים כי בעבודה בקבוצות מול מחשב יש להם סיכוי להגיע להישגים גבוהים יותר מאשר בעבודה בקבוצות ללא מחשב; הם חשים כי בעבודה בקבוצות מול מחשב יש להם סיכוי להגיע להישגים גבוהים יותר מאשר בעבודה יחידנית מול מחשב.

להלן התייחסות התלמידים שאמרו שהם מעדיפים לעבוד לבד :

חי : "תראי, כשאני משווה בין העבודות שמציגים בכיתה; אצלנו מציגים את העבודות לפני התלמידים, אז כשמשווים בין אלו שעבדו בקבוצות לבין העבודה של אלו שעבדו לבד, כי הם לא רצו לעבוד בקבוצות ויש כאלו שאי אפשר לעבוד אתם יחד. אז כשמשווים, העבודות בקבוצות יותר מעמיקות, יותר מעניינות. רואים שעבודת צוות עדיפה, מבחינה זו. אבל קשה לעבוד עם עוד תלמיד אחד ועוד יותר קשה לעבוד בשלוש. כל אחד רוצה משהו אחר, כל אחד רוצה לגלוש למקום אחר, כל אחד רוצה לכתוב אחרת. אני מעדיף לעבוד לבד, אבל אני יודע שאם אני אעבוד בקבוצות אז העבודה שלי תהיה יותר טובה".

יונתן : "אני מעדיף עבודה יחידנית. אני מעדיף לעבוד לבד. אני יודע במה אני טוב, מה אני עושה הכי טוב והכי מהר. אני לא צריך כל רגע להתעכב בגלל אחרים. (דובבו אותו להתייחס להישגים בעבודה יחידנית מול עבודה בקבוצות, ג"ז) ברור שאם כמה עובדים על אותו נושא, אז העבודה יותר גדולה. אבל אם תחלקי את העבודה של קבוצה למספר התלמידים שבקבוצה אז תראי

שהעבודה לא גדולה [...] אני יודע שזה לא רק ההיקף, מספר העמודים, אבל אני מעדיף שהעבודה שלי תהיה יותר מצומצמת ואני לא אצטרך להתעכב כל הזמן".

דני : " [...] אני לא מרגיש שמישהו בקבוצה שלי באמת מלמד אותי משהו שלא ידעתי. אם לדוגמה יש משהו שאני לא יודע ואני אומר את זה, אז תלמיד אחר ישר עושה את זה. זה לא ממש נקרא ללמד, כי אני לא יודע איך הוא עושה את זה. כשאני עובד לבד, אני עושה מה שאני יודע, אני קורא למורה ואז היא מלמדת אותי. אני לא חושב שבקבוצה מלמדים אחד את השני".

בראיונות התלמידים שוחחו על ההבדלים בתוצרי הלמידה בין תוצרים של קבוצה לבין תוצרים של לומד יחיד. בכל הנוגע לתהליך הלמידה בקבוצה, מול תהליך הלמידה באופן יחידני, הדעות חלוקות. להלן דברי התלמידים :

רוני : "אני לא ממש אוהב לעבוד בקבוצות, אני אוהב לעבוד לבד, אבל בכיתה אני מעדיף בקבוצות כי העבודות יותר טובות. אני לא חושב שבעבודה בקבוצות אני מצליח להשיג, באופן אישי, הישגים יותר גבוהים. כי מי שיודע עושה את מה שהוא יודע, אבל לא ממש מלמד".

דנה : "אני אוהבת לעבוד בקבוצות כשאני מכירה את התכנה, אם אני עובדת בקבוצה על תכנה שאני לא מכירה ואחרים כן, אז אני מרגישה שלא קיבלתי כלום".

מיטל : "עבודה בקבוצות תמיד עדיפה. מדברים על כל דבר. שומעים מה יש לאחרים להגיד. אני תמיד מרגישה יותר בטוחה כשאני עושה עבודה עם עוד תלמידים. כשאני עושה עבודה לבד אני תמיד דואגת שאולי לא הבנתי נכון מה המורה ביקשה, או אולי אני אכתוב שטויות. אני מעדיפה לעבוד בקבוצות יחד עם עוד בנים ובנות".

התייחסות המורים לאינטראקציות בכיתה :
המורים התייחסו בראיונות לסיטואציות החברתיות. המורים סיפרו כי בסביבה הדיגיטלית הם מצליחים להגיע אל התלמידים, להבין את סגנונות הלמידה שלהם ולתכנן מטלות ופעילויות שונות המספקות מענה לסגנונות למידה שונים.

ה. סיכום, השלכות והמלצות

על המורים להקדיש תשומת-לב ולהיות מודעים להטיות מגדריות. הטיה מגדרית, גם אם היא נובעת מרצון להגיע להישגים ממוקדים ולא מרצון להפלות בין המינים, פוגעת בשוויון ההזדמנויות המגיע לבנים ולבנות כאחד. הטייות מגדריות במסגרת בית-הספר עלולות ליצור אצל הבנים והבנות סטריאוטיפים שאינם רלוונטיים לסביבות אלו וליצור הבדלים בין המינים שאינם כורח המציאות.

מכיוון שהסביבות הדיגיטליות 'צעירות' יחסית ואין הבדלים בין המינים בשימוש ובנגישות לסביבות אלו, יש להימנע מיצירת 'מגבלות' חברתיות, תרבותיות העלולות להביא לבניית סטריאוטיפים מיותרים. על המורים להיות מודעים לעניין המגדר ולהפעיל שיקול דעת בתגובותיהם ובהעדפותיהם במהלך השיעורים. אל להם להגיב תגובות 'אוטומטיות', שכן תגובות מעין אלה עלולות לגרום להדרה של בנות או בנים מהעושר שמציעה הסביבה הלימודית הדיגיטלית.

למרות העובדה שאין קושי לבנות לסייע למורים בהצגת מצגות, בהעלאת חומרים מהאינטרנט וכד', מורים קוראים לבנים לסייע להם ובוחרים בבנים כמובילים ומתווים דרך לעבודה בסביבות אלו, במקום **לאפשר לתלמידים ולתלמידות לבחור ולהתנדב, לסייע ולהוביל.**

על המורים להתמקצע בעבודה בסביבות הדיגיטליות ובהפעלת הסביבות הדיגיטליות ולהוות דוגמה אישית לשוויון בין המינים. התמקצעות המורה בסביבה הדיגיטלית עשויה להביא לתחושה של 'שליטה' אצל המורה ובכך להפחית את רמת החרדה שלו במהלך השיעור.

על המורים לפתח מודעות לטיב האינטראקציות שלהם עם התלמידים (בנים ובנות כאחד) ולהפעיל שיקול דעת בהתאם לנטיותיו ולדרכו של כל תלמיד ותלמיד בעת מתן פעילויות ובתגובותיהם כלפיו.

רשימת מקורות

- אדלר, ח', אריאב, ת', דר, ח', וכפיר, ד' (2001). **חינוך טוב פירושו מורים טובים**. כתב עמדה על שיפור כח האדם בהוראה. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בן-פרץ, מ' (2002). אישה מורה. בתוך: צלרמאיר, מ., ופרי., **מורות בישראל: מבט פמיניסטי**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- גלעד, א' (2007). מגדר בהכשרת מורים. בתוך: גלעד, א', וברץ, ל', (עורכות). **הקול שלי הקול שלך – היבטים מגדריים וחברתיים**. המכללה האקדמית לחינוך – "אחוה".
- זלכה, ג' (2004). **האפקטיביות של תכניות המחשוב לצמצום הפער הדיגיטאלי במדינת ישראל**. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- זלכה, ג' (2006). שיח בנים ובנות בסביבה של מסרים מידיים. **הקול שלי הקול שלך, מגדר, חינוך וחברה**. הוצאת המכון לחקר המגדר, המכללה האקדמית אחוה.
- יאיר, ג' (1998). **הרבה חוויות וגם קצת אתגרים**. קו לחינוך 123. מתוך: <http://www.amalnet.k12.il/sites/hadshanut/shitoho/had00058.html>
- יונג, ק. ג' (1958). **פסיכולוגיה אנליטית וחינוך**. תרגום נטה בלך. תל-אביב: דביר.
- יונג, ק. ג' (1973). **הפסיכולוגיה של הלא-מודע**. תרגום חיים איזק. תל-אביב: דביר.
- יונג, ק. ג' (1975). **האני והלא-מודע**. תרגום חיים איזק. תל-אביב: דביר.
- מאור, ע' (1998 עורכת). **נשים - הכוח העולה: קידום נשים בעבודה - ניפוץ תקרת הזכוכית**. קיבוץ דליה, ספריית פועלים.
- מלמד, ע' (2000). **סקר מיפוי היישום של שימושי המחשב בתהליך החינוכי, בבתי-ספר שנכנסו לתכנית התקשוב בשנים 1996-1997**. מינהל מדע וטכנולוגיה, משרד החינוך.
- מלמד, ע' (1998). **סקר מיפוי היישום של שימושי המחשב בתהליך החינוכי, בבתי ספר שנכנסו לתכנית התקשוב בשנים 1995-1994**. מינהל מדע וטכנולוגיה, משרד החינוך.

מלמד, עי, מאור, זי, וסמואל, אי (2000). **סקר שימוש במחשבים בבית הספר ובבית בקרב תלמידים, מורים ומנהלים בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות הביניים במחוז מרכז**. משרד החינוך, המינהל למדע וטכנולוגיה.

מלמד, עי, מאור, זי, וסמואל, אי (1999). **סקר שימוש במחשבים בבית הספר ובבית בקרב תלמידי כיתות ט' במחוז מרכז**. משרד החינוך, המינהל למדע וטכנולוגיה.

מסר-ירון, ח', וכרנוביץ, שי (2003). **נשים ומדע בישראל – תמונת מצב**. המועצה לקידום נשים במדע וטכנולוגיה.

סלומון, גי (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. הוצאת אוניברסיטת חיפה/זמורה ביתן.

צבר בן-יהושע, ני (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. הוצאת מסדה בע"מ.

שוקנר-שלומוב, עי (1993). **סגנון למידה של תלמידים המתעניינים בתכנות**. אוניברסיטת תל-אביב, החוג למדעי החינוך.

שלסקי, שי (תשס"א עורך). **מיניות ומגדר בחינוך**. אוניברסיטת תל-אביב, תשס"א.

AAUW Educational Foundation, (2004). **Under the Microscope – A Decade of Gender Equity Projects in the Sciences**. USA.

Argyris, C. & Schon, D.A. (1996). **Organizational learning II: Theory, method, and practice**. NY: Addison-Wesley.

Ayersman, D. J. (1994). **Cognitive Psychology and Hypermedia: Merging the Discipline**. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown.

Baris-Sanders, M. (1997). Cooperative Education: Lessons from Japan. **Phi Delta Kappan**, Vol. 78, No. 8.

- Cafferty, E. (1980). **An analysis of student performance based upon the degree of match between the educational cognitive style of the teachers and the educational cognitive style of the students.** University of Nebraska U.S.A.
- Dunn, R. (1987). Research on Instructional Environments: Implications for students achievement and attitudes. **Professional School Psychology 2.**
- Dunn, R., Beaudry, J.S. & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. **Educational Leadership 46 (6).**
- Fraser, B.J. (1991). Two Decades of Classroom Environment Research. In B.J. Fraser & H.J. Walberg (Eds.) **Educational Environments - Evaluation, Antecedents and Consequences.** Oxford: Pergamon Press plc.
- Frawley, T., (2005). Gender Bias in the Classroom: Current Controversies and Implications for Teachers. *Childhood Education*, Summer 2005, 81, 4, **Career and Technical Education.** 223-226
- Hannafin, M. & Hooper, S. (1993). Learning principles. In: M. Fleming & W. Levir (Eds.) **Instructional message design: Principles for the behavioral and cognitive science.** Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Harding, J., (1996). Science in a masculine strait-jacket. In Parker, L. H., Rennie, L. J., & Fraser, B. J., (Eds.), **Gender, Science**

and Mathematic. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers, pp. 3- 15.

Kelly, E., (1981). Socialization in patriarchal society. In Kelly ,A., (ed.) **The Missing Half: Girls and Science Education.** Manchester: Manchester University Press, 59-72.

Kelly, A., (1998). Gender differences in teacher-pupil interactions; metanalytic review. **Research in Education**, 39, 1-23.

Kelly, A., (1987). Why girls don't do science? In Kelly, A., (ed.) **Science for girls?** Milton Keynes and Philadelphia, PA: Open University Press. 12-17.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals.** New York, David Mckay.

Krueger, R.A. (1988). **Focus Groups - A Practical Guide for Applied Research.** Newbury Park: SAGE Publications, Inc.

Labudde, P., Herzog, W., & Nevenschwander, M. P. (2000). Girls and physics: Teaching and learning strategies tested by classroom interventions in grade 11. **International Journal of Science Education**, 22, 143-157.

Lave, J. (1988). **Cognition in Practice.** New York: Cambridge University Press, Lawrence Erlbaum.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). **Situated learning: Legitimated Peripheral Participation.** NY: Cambridge University Press.

- Levie (Eds.) **Instructional message design: Principles for the behavioral and cognitive science**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Montgomery, S.M. (1995). **Addressing Diverse Learning Styles Through the Use of Multimedia**. University of Michigan.
- Nelson, W., & Palumbo, D. (1992). Learning Instruction and Hypermedia. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia** 1 (3).
- Oliver, R., Mcloughlin, C., (2001). Exploring the Practise and Development of Generic Skills Through Web-Based Learning. **Educational Multimedia and Hypermedia**, 10 (3), 207-225
Retrieved March 18, 2003, from
<http://www.aace.org/dl/files/JEMH/JEMH103207.pdf>
- Ormerod, M. B., (1981). Factors differentially affecting the science subject preferences, choices and attitudes of girls and boys. In Kelly, A., (Ed.), **The missing half: Girls and science education**. (pp. 100 –112). Manchester: Manchester University Press.
- Pea, R.D. (1993). Practices of Distributed Intelligence and Designs for Education. In **Distributed Cognitions**. Salomon, G. (ED.). New York: Cambridge University Press.
- Randall, G.J., (1987). Gender differences in pupil-teacher interactions in workshops and laboratories. In Weiner. G., and Arnot, M., (eds.) **Gender under scrutiny: New Inquiries in Education Great Britain**: Hutchinson, 163-172.

- Salomon, G. (1992). **Developing a New Theory and Methodology to Study Innovative Science Learning Environments**. Proposal to the National Science Foundation.
- Salomon, G. & Perkins, D.N (1998). Individual and social aspects of learning. **Review of Research in Education**, 23.
- Shachar, R. (1996). Teacher Training and the Promotion of Gender Equality: A Case Study of Israeli Society”, In: M.L. Kearney & A.H. Roning (Eds.), **Women and the University Curriculum**. Paris: Unesco Publishing.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (1997). Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences. **Educational Leadership**, Vol. 55, No. 1.
- Solomon, J., (1997). Girls’ science education: choice, solidarity and culture. **International Journal of Science Education**, 19, 407-417.
- Stauffer, K. (1996). **Student Modeling and Web-Based Learning Systems**. Athabasca University.
- Stewart, M., (1998). Gender issues in physics education. **Educational Research**, 40, 283-293.
- Stice, C. & Dunn, M. (1985). **Learner Styles and Strategy Lessons**. Southern Regional Conference of the International Reading Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED 721).
- Vygotsky, L. (1989). **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press.

- Weick, K. (1997). **The social Psychology of organizing.** (2nd edition) Reading, MA; Edison-Wesley Publishing Co.
- Wertheim, M., (1997). **Pythagoras' Trousers: God, Physics, and the Gender Wars.** USA Times Books, Random House.
- Zenhausen, R. (1990). The Neopsychological Bases of Educational Disabilities. **Health InfoCom Network News**, Vol. 3 No. 9.

טיפול 'מותאם מגדר' בהתנהגות בעייתית של בנים

אליעזר יריב

תקציר

מאמר זה בוחן את הטענה שטיפול בבעיות התנהגות מחייב את המורים לדבר ב'שפה מגדרית מתאימה'. לטענה זו שני מרכיבים:

א. קיימים הבדלים גדולים בין בנים לבנות. הבנים קולטים ומפנימים מסרים שונים, לומדים באופן שונה ומפגינים בעיות התנהגות שונות מאלה המאפיינות את הבנות. התנהגותם תחרותית וכוחנית, בניגוד להתנהגותן של הבנות המתאפיינת בשיתוף פעולה ובהתחשבות רבים יותר.

ב. לבתי הספר בישראל (במיוחד לבתי הספר היסודיים) יש נטייה מגדרית 'נשית' בולטת, הן בכוח האדם העובד בהם (רובו נשים) הן בסגנון הניהול ובערכים עליהם הם מושתתים. מאמר זה מציג סכמה ובה שלושה ממדים לסגנון ההוראה ולסגנון הלמידה: 'בעיקר נשי', 'מעורב נשי וגברי' ו'בעיקר גברי'. בשבעה מתוך תשעת הצירופים שנוצרים יש למורים, כך נטען, רפרטואר מגדרי הולם. הבעיות עלולות להתעורר בשני מצבים של חוסר התאמה, שהחמור בהם והשכיח יותר הוא מצב שבו מורים (נשים או גברים), מפגינים סגנון רך ושוויוני כלפי תלמידים המתנהגים בצורה פעלתנית, כוחנית ומתריסה (סגנון 'גברי'). סגנון כזה עלול להוליד אצל התלמידים תחושה של חוסר גבולות, של מתן היתר למרוד, ותחושה שבכל מקרה הם לא ייענשו על התנהגותם. מצב כזה של 'חינוך שאינו מותאם-מגדר' ('מורה נשית'/תלמיד גברי) עלול להחריף בעיות במקום להקל אותן. המאמר מציג כמה מן הכשלים האפשריים בסגנונות תקשורת לא מתאימים בין המינים ומציע כמה דרכי טיפול 'גבריות' העשויות להתאים למצבים של התנהגות פרועה ותוססת.

א. פתח דבר

למען השקיפות, אפתח בכמה ציוני דרך ביוגרפיים. ראשית, כילד וכנער גדלתי בחברה שוויונית (קיבוץ) ואת השירות הצבאי עשיתי ביחידות שדה. שנית, אני פסיכולוג חינוכי העובד שנים רבות במרבית סוגי המסגרות החינוכיות בישראל. אינני סוציולוג החוקר את תחום המגדר, אלא איש מקצוע, צופה מיומן, העוקב אחר התרחשויות בכיתה ומנסה, יחד עם צוותי המורים, לפתור בעיות. את תפיסותיי במאמר זה אלווה בדוגמאות מן הישטח. שלישית, בשנים האחרונות אני עוסק בהכשרת מורים, בעיקר בהכנה להתמודדות עם בעיות משמעת ואלימות (תחום ההתמחות שלי). הסטודנטים והסטודנטיות שלי מתבקשים לערוך תצפיות וראיונות כדי להבין לעומק תופעות של התנהגות בעייתית. בהמשך אצטט כמה מן הדיווחים שלהם. רביעית, בשיעורי במכללה ובסדנאות שאני עורך עם צוותי מורים ברחבי הארץ נולדו לא מעט תובנות. במאמר זה אספר על כמה מהן. ידע וניסיון אישי אלו אשלב בסקירה של מחקרים מהארץ ומהעולם, ואתחיל בסיפור מקרה. לפני שנתיים פנתה אליי מחנכת הכיתה המיוחדת בחטיבת הביניים שבה אני עובד וסיפרה שאחת הבנות בכיתה סיפרה לה בבכי שנפגעה מהערה סקסיסטית של אחד התלמידים ('חתיכת מוצצת!'). אירוע זה, כך התברר, היה מסובך יותר מכפי שנדמה היה בתחילה. אותה תלמידה חוותה בילדותה התעללות שהותירה אותה פגועה ורגישה לכל תזכורת. את הנער שפגע הכרנו כתלמיד לא אלים, אבל כזה שגם אינו מבין את משמעות דבריו ואת הפגיעה האפשרית שלהם. שיערנו שהוא השתמש בביטוי הזה כדי להתרברב לפני חבריו ולהוכיחם שהוא משתמש במילים 'חזקות' יותר. כשהתלבטנו כיצד לטפל באירוע, היה ברור לנו שניסיון לתמוך בנערה ולנחמה רק יזכיר לה נשכחות ועלול להגביר את מצוקתה. ידענו גם שאין טעם לנזוף בתלמיד על הפגיעה הרגשית. הייתה חסרה לו מידה של אמפטיה כדי לחוש הזדהות ולהפנים את המסר. התלבטנו האם להעלות את המקרה לדיון בפני הכיתה כולה או להסתפק בשיחות פרטניות. הצעתי למחנכת לנהל שיחה כיתתית שבה

תפנה לאותו נער ולכל שאר הבנים, תנזוף בו, ובעיקר תציין שדברים מעין אלה 'עלולים לסבך אותו בעתיד'. לפני שנפרדנו שאלתי אותה: "האם תוכלי לנהל את המפגש הזה כשיחת גברים?" "בלי שום בעיה", היא השיבה. כשהגעתי לבית הספר כעבור שבוע היא קידמה את פני בחיך רחב. "אל תשאל", היא אמרה, "זה עבד!" הבנות (ובהן הנערה הנפגעת) ישבו מרותקות מהאופן שבו המורה 'שטפה' את הבנים. כקהל פסיבי, שלכאורה כלל לא שותף בשיחה, הן חשו כיצד המחנכת מגוננת עליהן. הבנים התרשמו מכך שאת הכיתה מנהל מנהיג שהוא 'אחלה גבר', שמדבר בשפתם, היודע להזהירם כיצד לא להסתבך. גם הנער הפוגע קלט את המסר ומאז חדל להציק. אף אנו הפקנו מספר לקחים:

- טיפול בבעיות התנהגות מחייב לדבר ב'שפה המגדרית המתאימה'.
- בנים קולטים ומפנימים מסרים שונים מאלה של בנות.
- אף על פי שאת השיח באותו בית ספר ניתן להגדיר כרך ודואג ('אימהי'), לא היה לאותה מורה (ולדעתי לכל המורים) כל קושי לעבור מסוג של שיח 'אימהי' לדיבור תקיף יותר, משימתי ובוטה (שיח 'גברי' ו'אבהי').

אירוע זה והתובנות שהפקנו ממנו יש בהם כדי להמחיש את הרעיונות המרכזיים שיועלו במאמר זה. אפתח בתיאור ההבדלים המגדריים בתחום ההתנהגות בכיתה ואתמקד בהתנהגות התוססת של הבנים. אחר כך אתאר את הסממנים המגדריים של מערכת החינוך ובהתבסס על סממנים אלה אדון בתגובות השונות לבעיות ההתנהגות. בהסתמך על אלה אעלה את הטענה שתגובות לבעיות התנהגות שאינן 'מותאמות-מגדר' עלולות להחריף בעיות אלה במקום להקל אותן. אסיים בכמה המלצות למחנכים ולמחנכות.

ב. הבדלים בין בנים לבנות

הבדלים בין בנים לבנות אינם תופעה חדשה. התנהגותם של הבנים תוססת, פעלתנית, אנרגטית, תחרותית ומחוספסת יותר בהשוואה לזו של הבנות. לתלמידים יש אף קשיי למידה רבים יותר. מרבית

התלמידים לקויי הלמידה הם בנים (לעתים עד כדי שיעור של 1:4); הבנים מעורבים יותר בבעיות התנהגות ומשמעת ומציקים יותר זה לזה (Norfleet, 2007). מרבית התלמידים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד הם בנים. כמו כן, שיעור הנשירה של בנים מבית הספר גבוה יותר ומספר כפול של בנים מופנה למרפאות לבריאות הנפש. בנים מצליחים פחות במבחני הבגרות, פחות מהם זוכים לקבל תעודת בגרות ושיעורם בקרב אוכלוסיית הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה יורד בהתמדה בשנים האחרונות. עד לפני דור אחד מרבית הסטודנטים היו גברים, כיום מרביתם נשים (57%). בהבדלים האלה ניתן להבחין כבר בגן הילדים. לבנים כישורים מרחביים טובים יותר, ואילו אצל הבנות התפתחות השפה מהירה ורחבה יותר. בגיל ההתבגרות ההבדלים מתרחבים ומחקרים עדכניים מגלים שהבנים מעבדים מידע באטיות רבה יותר ומגיבים באופן בוגר פחות למצבים שונים (Alfons, Achenbach & Verhulst, 1997).

יאיר אפטר, עובד סוציאלי המנחה קבוצות נערים מנותקים ועבריינים, מציין שאת רוב זמנם הם מבליים בקבוצה והחוויה הקבוצתית היא בעיקר חוויה של עשייה משותפת: משחקי ספורט, למידה משותפת ופעילויות הקשורות לתחביבים (אפטר, 2006). כאשר נערים משוחחים זה עם זה, הם מדברים בדרך כלל על הישגים אישיים ועסוקים בביטויי תוקפנות הדדיים. בקבוצות שהוא מלווה הנערים הרבו לדבר על ספורט, על מין ולספר בדיחות כמעט על כל נושא. ההתייחסות לנושאים שונים קיבלה גוון של תחרותיות 'מי יותר, למי יש, של מי טוב יותר' ועוד. כמו כן הרבו הנערים להשתמש בהשפלות הדדיות כאשר המילים 'הומו' ו'נקבה' היוו חלק מרפרטואר המילים המשפלות. הנער המושפל התקשה בדרך כלל שלא להגיב, והתגובה ברוב המקרים הייתה בהשפלה הדדית. בשיחותיהם של הנערים ניתן היה לראות שהם מדכאים ומכחישים כמעט כל מה שעלול לסמנם כפגיעים וכמעט כל דיון 'רגשי' נחסם. מחוות הקרבה בין נערים מאופיינות ב'צפחות', בבעיטות, בזריקת חפץ אישי ועוד, ומחוות אלימות נתפסות לעתים קרובות

כישואו'. אף על פי שאפטר מתאר אוכלוסייה לא נורמטיבית הוא מצביע על כמה תובנות העשויות לשרת גם מורים במסגרות רגילות, במיוחד בבתי הספר התיכוניים.

- למידה תוך כדי עשייה: בניס לומדים תוך כדי עשייה. המשחק מהווה מרכיב מרכזי בתהליכי הלמידה החברתיים והרגשיים. משחקים קבוצתיים מאפשרים לנערים להתאמן בשיתוף פעולה, בהקשבה לשאר חברי הקבוצה, בהתמודדות עם כאב פיזי ורגשי, בהתמודדות עם אכזבה וכישלון, בדה-אינדיבידואציה, בתחרותיות, בתפיסות בנוגע לפתרון קונפליקטים ועוד. הבניית הגבריות כרוכה בביצוע ופחות בדיאלוגים בין אישיים. כל הורה לנער יודע שהתעניינות לשלומו של הנער מסתיימת במשפט קצר ותמציתי: "בסדר".

- עצמאות: הבנים עסוקים יותר בהיבדלות מאחרים, בעצמאות שלהם כחלק מן הצורך בתחושת הכוח. הם עשויים לבטא מידה רבה של התנגדות שכל מטרתה 'להכות את המומחה'. יש מורים הנופלים למלכודת זו ומגיבים בניסיון לשכנע ולהוכיח את צדקתם. מאמץ זה כמוהו כיציקת שמן על מדורה, הוא עלול ללבות את הוויכוח.

- חסימות רגשיות: נערים מתקשים בחשיפת רגשותיהם ולעתים קרובות מאוימים מחשיפת רגשות של אנשים בקרבם. ביטויי רגשות בקרב נערים, לעתים קרובות, מקבלים אופי של פעולה (acting-out) – כעס, אכזבה, בושה, כאב ועוד והופכים להתנהגות תוקפנית: בריחה, שתיקה או מעבר מהיר לנושא הבא. כאשר קיימת התייחסות מילולית, היא בדרך כלל מאופיינת בדיבור ציני או בדיבור המבקר את עצם החוויה הרגשית. דרכי דיבור אלה מתבטאים בביטויים כגון: "עזוב אותך", "מה אתה מתרגש מזה?" "מה קרה לך נהיית בחורה?" או בדיבור של פתרון בעיות, כגון: "תשאיר לי את זה אני אטפל בו".

- **מבחני אמון:** כניסות ויציאות מהכיתה, הופעה לא סדירה למפגשים, השפלת המבוגר, פגיעה והשפלה של שאר חברי הקבוצה – כל אלה נועדו לבחון האם המורה אתם או נגדם. יצירת אמון חיונית ליכולתו של המורה ללמד, אבל משימה זו אינה קלה. לעתים קרובות האמון נרכש למרות קשיחותו ועצמאותו של המורה. באופן פרדוקסלי, מורה 'המשדר' שחוסר האמון וההשפלות אינם משפיעים עליו נתפס כ'חזק', ככזה הראוי לאמון.
- **תדמית בקבוצה:** נערים המשתתפים בקבוצה נמצאים בחרדה ובמתח תמידיים. ידוע להם שכל ביטוי, אמירה או התנהגות שתפרש על ידי שאר הנערים כ'לא גברית' יזכו אותם בהשפלה. מורים ואנשי מקצוע חווים את הנער אחרת לגמרי כאשר הם נפגשים עמו באופן אישי, לעומת המפגש עמו כשהוא בתוך קבוצת נערים. חשוב לזכור, שכאשר הנערים נמצאים בקבוצה הם עסוקים בחיזוק ובשימור תחושת הערך שלהם על-ידי סימונים המאופיינים בביטויים כוחניים, כאלה המזלזלים בכל סממן של רכות ופגיעות 'נשית'.

ג. מגדריות במערכת החינוך

את מידת הינשיות או היגבריות של מערכת החינוך נבחן משתי נקודות מבט: א. הרכב העובדים וחלוקת תפקידי הניהול בין נשים לגברים. ב. מערכת הערכים המנחה את המורים והמנהלים.

ג.1. הרכב העובדים

מקצוע ההוראה הוא אחד מן המקצועות הינשיים ביותר בישראל, לצד מקצועות, כגון פקידות, סיעוד ועבודה סוציאלית שכולם מקצועות שירות. כל הגנות ומרבית המורים בבתי הספר היסודיים (89%), בחטיבות הביניים (84%) ובחטיבות העליונות (70%) במגזר היהודי הם נשים. אחוזים דומים, מעט נמוכים יותר, קיימים גם במגזר הערבי (למ"ס, 2004). באשר לחלוקת תפקידי הניהול: באופן מסורתי, ככל

שעולים בהיררכיה הניהולית וככל שהשפעה הפוליטית גדלה, כך קטן משקלן היחסי של הנשים. עם זאת קיימת בישראל מגמה מתמשכת של נישוי גם בתפקידי ניהול. הרוב המכריע של המנהלים בחינוך היסודי הוא נשים ומספרן משתווה כמעט לאחוז המורות. לעומת זאת, בחינוך העל-יסודי אחוז המנהלים זהה כמעט לאחוז המנהלות (הרצוג, 2007). המשמעות המעשית היא שתלמיד או תלמידה עשויים לפגוש בחמש עשרה שנות לימודיהם (כולל גן הילדים) כמעט אך ורק דמויות נשיות. גם הגברים העובדים במערכת החינוך (למעט הוותיקים העומדים על סף פרישה) די דומים בתכונותיהם למורות. שחר (2003) מצאה שגברים שבחרו במקצועות 'נשיים', כמו הוראה, הושפעו במהלך חייהם מדמויות נשיות בעלות השכלה רלוונטית לתחום העיסוק. הגם שרובם שירתו בצבא ביחידות שדה, הם נותנים כיום ביטוי לרגשות, לפתיחות ולתכונות המזוהות כנשיות.

2.ג. הערכים המנחים את מערכת החינוך

מגדר איננו רק ההרכב הדמוגרפי של המורים, אלא גם הערכים והתרבות הארגונית השולטת במערכת החינוך. אלפרט (2000) טוענת שהמודל החינוכי האוניברסלי נשען על אידיאל גברי המבוסס על רציונליזם, על ריחוק, על דעתנות ועל אסרטיביות ומתעלם מממדים רגשיים. לעומת זאת, סגנון של caring – דאגה ואכפתיות – מאופייין לדעתה בתכונות כמו נדיבות, עזרה, שאיפה כנה לרווחת הזולת, טיפול, קשר עם הזולת ועוד. ינאי ופרידמן (1995) מוסיפות, כי מערכת החינוך מטפחת ערכים ההולמים את התחום הציבורי, כמו תחרותיות ואינדיבידואליות, ודוחקת ערכים הקשורים לנשיות, כגון דאגה וקרבה. כאשר בוחנים המשגה זו במחקרים אמפיריים, למשל בתחום הניהול החינוכי, התמונה אינה חד-משמעית. יש הגורסים שעל המנהלות לאמץ ולהבליט סגנון ניהול גברי בשל הצורך הנשי לא להיתפס כנחותות לעומת הגברים (למשל Mertz & Jirasinghe & Lions, 1996).

McNeely, 1998). מחקרים רבים אחרים מצביעים דווקא על התפתחות של סגנון ניהול 'נשי' שהוא דמוקרטי יותר, משתף ומכוון ליחסים בין-אישיים תוך ניהול תקשורת טובה יותר המלווה בגמישות וברגישות לעובדים (Coleman, 2002; Eckman, 2004). עטיה ואופלטקה (2007) מצאו שמנהלים ומנהלות הדגישו מטרות שונות של המשמעת בבית הספר והבליטו דרכי מניעה ודרכי טיפול שונות. בעוד שגברים נקטו גישה רציונאלית, מרוחקת קמעה, המדגישה ציות לכללים, הנשים נקטו גישה משתפת, תוך הדגשת האקלים הבית ספרי ומקומה של המשמעת בתהליך ההתפתחות של הילד כאזרח בחברה. במחקר בין תרבותי מקיף וייחודי שערך גרט הופשטדה, סוציולוג ההולנדי, הוא בחן את הערכים החברתיים המנחים את העובדים בחברת מחשבים רב-לאומית (Hofstede, 1980). התוצאות שנאספו באמצעות שאלונים הצביעו על כך שבין 53 המדינות שהוא סקר היו הבדלים ניכרים במספר ממדים שאחד מהם הוא כינה 'גבריות' מול 'נשיות'. התברר שיש מדינות כמו יפן וגרמניה שבהן הערכים המנחים את העובדים הם קידום, עמידה באתגרים, הכנסה גבוהה והישגים. לעומת ערכים 'גבריים' אלה, במדינות עם ערכים 'נשיים' (כמו שוודיה והולנד) שולטים ערכים של אווירת עבודה ידידותית, תנאים נוחים וביטחון תעסוקתי. ישראל, אגב, דורגה במקום טוב באמצע (29 מתוך 53). במהדורה השנייה של ספרו 'תרבות והשלכותיה' הוא עדכן את ממצאיו וצירף אליהם תוצאות מחקרים רב-תרבותיים שנערכו ברחבי העולם מאז פורסם הסקר הראשון בשנות השבעים (Hofstede, 2001). בין השאר הוא בוחן את הקשר בין ערכים מגדריים לבין חינוך והשכלה. התוצאות מרתקות. למשל ביחס להישגים: בגרמניה ובין השאיפה להצטיין מרקיעה שחקים. מדי שנה העיתונים מדווחים על תלמידים שלא יכלו לשאת כישלון במבחן ושלחו יד בנפשם. בהולנד, לעומת זאת, התלמידים כלל אינם מוטרדים מהישגיהם. הם מסתפקים בציון 'עובר'.

טבלה 1 : ערכים מגדריים במערכת החינוך (Hofstede, 2001, 256)

גבריות נמוכה	גבריות גבוהה
הערכה למורים ידידותיים ורגישים	הערכה למורים המבריקים
הדגשת הסתגלותם של התלמידים	הדגשת ביצועיהם והישגיהם של התלמידים
הכישלון בביה"ס אינו אלא תאונה קלה	הכישלון בבי"ס הוא אסון
שבח ועידוד לתלמידים החלשים	שבח פומבי לתלמידים המצטיינים
אין ניתנים פרסים	ניתנים פרסים לתלמידים ולמורים הטובים
ענפי ספורט תחרותיים הם חוץ-קוריקולריים	ספורט תחרותי הוא חלק ממערכת השעות
הנורמה להשוואה היא התלמיד הממוצע	אמת המידה היא התלמיד המצטיין
בחירת מסלולי הלימוד מבוססת על התעניינות	בחירת מסלולי הלימוד מבוססת על הציפיות לקריירה
ועל תגמולים פנימיים	ילדים מתחנכים להילחם, 'להחזיר בחזרה'
ילדים מתחנכים להימנע מאלימות	התלמידים מתייחסים ברצינות רבה לקשייהם
התלמידים מתייחסים לבעיותיהם בקלות רבה יותר	האדרת האגו : תלמידים 'מנפחים' הצלחות
הצנעת האגו : לא 'עושים עניין' מהצלחות	רק נשים מלמדות ילדים צעירים
גם נשים וגם גברים מלמדים ילדים צעירים	המורים מעניקים תשומת לב רבה יותר לבנים
המורים מתייחסים בשווה לבנים ולבנות	בנים ובנות לומדים מקצועות שונים
בנים ובנות לומדים אותם המקצועות	הבדלי מגדר ביכולות תפיסה – בנים אנליטיים יותר ובנות קולטות יותר את ההקשר
הבדלי מגדר קטנים ביכולות תפיסה	

מידת ההכללה שהופשטדה (טבלה 1) נעזר בה מקשה להגדיר אילו מהמאפיינים ה'נשיים' וה'גבריים' מתאימים למערכת החינוך שלנו. עם זאת, החינוך הממלכתי-חילוני בישראל הצטיין מאז ומעולם בגישה משפחתית יותר בהשוואה למקובל בארצות אירופה. ברוב בתי ספר אין נהוגה תלבושת אחידה והתלמידים פונים למורים בשמם הפרטי ולא בתואר 'המורה'. השיעורים מתנהלים באווירה פתוחה ובקשת רשות דיבור נעשית בנפנוף ידיים ובהתפרצויות. הקשר בין המורים לתלמידים (וגם להוריהם) היה ועודנו בדרך כלל חם ובלתי אמצעי (אלמוג, 2004, עמ' 1179). במיוחד בלטה בגישה הליברלית מערכת החינוך של התנועה הקיבוצית שהטעימה את יחסי השוויון. אבל היחס לנושא המשמעת עבר לא מעט שינויים מאז קום המדינה. כאשר נוסדה מערכת החינוך הממלכתית הצטרפו אליה מורים רבים שעלו מארצות אירופה. מורים אלה הביאו עמם תפיסת חינוך שמרנית שהדגישה סמכותיות ובירוקרטיה. רבים מהמורים הנהיגו בכיתותיהם משטר קפדני של סדר, משמעת ונימוסים, והטילו מורא על תלמידיהם. בשנות השבעים החל זרם החינוך הממלכתי ליישם במשורה ובזהירות כמה מן העקרונות הליברליים שהיו נהוגים בחינוך הקיבוצי. האווירה בכיתות נעשתה פורמאלית פחות ומושתתת על גישה אישית. שולבו יועצות פדגוגיות, החלו ניסיונות להוראה בקבוצות קטנות והמשמעת התרככה. מנהלי בתי ספר מעריכים במיוחד את המורים המתייחסים בחום לתלמידיהם. הם מתרשמים פחות ממורים תחרותיים המגבירים את הישגי התלמידים (יריב, 2004). מגמה זו הלכה והתרחבה ועל מערכת החינוך בישראל השתלטה בעשור האחרון התפיסה הניאו-ליברלית. המיומנויות הפסיכולוגיות והקוגניטיביות בהוראה תפסו את מקומו של החינוך האידיאולוגי.

ד. הוראה מוכוונת מגדר

על פי המיון שעורך הופשטדה (2001), 'גבריות' מייצגת ערכים של רציונאליות, תחרותיות, היררכיה, שאפתנות, משימתיות וקשיחות.

'נשיות' לעומת זאת מייצגת ערכים של שוויון, רגישות, אמפטיה, דאגה לזולת וחום. השיח הפמיניסטי והמחקר בנושאי מגדר מנסים בכל כוחם להצביע על תחומי השוני, אבל מגדר איננו דיכוטומיה אלא רצף. גם אם איננו שותפים להשקפה הפסיכו- דינאמית של יונג (1977), לפיה יש לכל הגברים ארכיטיפים נשיים (אנימה) ולכל הנשים ארכיטיפים גבריים (אנימוס); עצם המאזן ההורמונאלי שבו יש לכל מין מעט (או הרבה) מההורמונים של המין הנגדי והגדילה עם שתי דמויות הוריות, גברית ונשית, מספקים תשתית ביולוגית וסוציאליזציה 'מעורבת'. כאשר מתייחסים לתכונות המגדריות האלה במנותק מהמין, בהחלט ייתכן שניתקל במורים גברים הנוהגים ברכות וברגישות, כפי שמתארת שחר (2003). בוודאי גם ניפגש עם תלמידות שאפתניות הנעזרות במרפקים כדי לדחוק את רגליהם של תלמידים אחרים. יתרה מכך, ההתנהגות המגדרית עצמה אינה תופעה מוחלטת או יציבה. לדוגמה, קליין (2008) צפתה מדי שבוע, במשך שנה, בשתי כיתות בשני בתי ספר תיכוניים שנבדלו בערכיהם החברתיים. בכיתה האחת, שפעלה בבית-ספר רגיל, הושם דגש בתחרות ובהישגים לימודיים ברוח האתוס של אותו מוסד. יחסי המגדר בין התלמידים התאפיינו בעיקר בהפעלת כוח, שהיה נתון לעתים בידי הבנים ולעתים בידי הבנות. באמצעות הכוח השתלטו הבנים והבנות לחלופין על האינטראקציות הלימודיות והחברתיות והכתיבו את כללי ההתנהגות. סגנון כוחני זה אפיין גם חלק מהאינטראקציות בין המורים לתלמידים. מכיוון שהבנים נתפסו כחלשים בלימודים, הפעילו נגדם המורות כוח רב יותר מזה שהפעילו נגד הבנות והתייחסו אליהם בזלזול. לעומת זאת, בכיתה השנייה (בבית הספר ה'דמוקרטי') נצפו יחסי מגדר המבוססים על שוויון בין הבנים והבנות ועל דמיון בהתנהגותם.

נמשיג את הסגנון המגדרי של המורים והתלמידים בשלוש קבוצות (ושוב, לצורך הדיון, במנותק ממינם): 'בעיקר נשי', מעורב נשי וגברי ו'בעיקר גברי'.

טבלה 2: הקשר בין הסגנון המגדרי של התלמידים ושל המורים

תלמידים			
סגנון	בעיקר נשי	מעורב נשי וגברי	בעיקר גברי
בעיקר נשי	התאמה	התאמה	בלגן. המורים נתפסים 'חלשים' ולא אפקטיביים
מעורב נשי וגברי	התאמה	התאמה	התאמה
בעיקר גברי	ניכור, לחץ. המורים נתפסים 'מפחידים'	התאמה	התאמה

כשבוחנים את ההתאמה בין סגנון ההוראה וסגנון ההתנהגות של התלמידים והתלמידות מתקבלים תשעה תאים שבשבעה מהם יש למורים רפרטואר חינוכי המתאים לסגנון המגדרי של התלמיד. עדות לכך עולה מסקר שערכנו לקראת הכנס השלישי על משמעת בחינוך (יריב וברמן לפידות, 2006). בכנס, שהוקדש להשפעות המגדר בבית הספר, בדקנו האם יש הבדלים בין המינים בכל הנוגע למשמעת והוראה. מתשובותיהם של 311 מורים ומורות מבתי הספר באזור חיפה התברר שיותר ממחצית (56 אחוזים) סברו שתלמידים ממושמעים פחות מתלמידות. רק שלושים אחוזים סברו שכבוצה קשה יותר ללמד בנים, בעוד שהרוב סברו שאין כל הבדל (אף לא מורה אחד ציין שקשה יותר ללמד בנות). לא פחות משליש סברו שנחוץ ללמד בנים ובנות בכיתות נפרדות (המורות, אגב, העדיפו ללמד את הבנות), אם כי לדעת רובם (85%) אין נחוצות שיטות הוראה שונות. למרות הקשיים כל המשיבים סברו שאין נחוצים כלים משמעתיים שונים, אבל קרוב ל-40% ציינו שלהרגשתם אין להם די כלים להתמודד עם בעיות המשמעת בבתי הספר שלנו.

למרבית המורים והמורות יש לדעתי די כלים כדי להתאים את ההוראה לתכונות המגדריות של התלמידים. גם כאשר התכונות המגדריות בכיתה 'שוניות' מהסגנון המועדף עליהם, הם מסוגלים לערוך את ההתאמה המתבקשת. בחודשים האחרונים אנחנו עורכים 'שיחות חתך' בבית ספר יסודי שבו אני עובד כפסיכולוג חינוכי. מדי שבוע אחת המחנכות ואני מזמינים 4-5 תלמידים לשיחה קבוצתית על המצב החברתי והלימודי. זו הזדמנות מצוינת להתוודע אל 'הזרמים התת-קרקעיים' וללמוד מכלי ראשון כיצד הילדים מרגישים, מה הם אוהבים בבית הספר ובאילו בעיות הם נתקלים. באותה הזדמנות אני מציע למחנכת להעלות נושא אחד המטריד אותה ולהתייעץ על אודותיו עם המשתתפים. התלמידים אוהבים מאוד כשמזמינים אותם להשתתף, כשמקשיבים להם וכשמתייעצים אתם, והתועלת בהידברות רבה לכל הצדדים. לפני שבועיים היה זה תורה של כיתה ג'. אל החדר נכנסו חמישה בנים, קבוצת בנים הלומדת בכיתה בנים בבית ספר ממלכתי דתי. השיחה עמם חרגה הפעם מהדפוסים הנינוחים. הילדים היו קופצניים, הרבו לעקוץ זה את זה, מיעטו להקשיב והתפרצו האחד לדברי חברו. ניסיונותי להנחות את הדיון בנחת נכשלו והמחנכת נאלצה להסות אותם בתקיפות ולחלק רשות דיבור. בתום המפגש, המתסכל במידה מסוימת, נשארנו המחנכת ואני לשוחח. "כיצד את מסתדרת עם קבוצה תוססת כל כך?" שאלתי. "בתחילת השנה באמת היה לי קשה מאוד", היא השיבה. "מהר מאוד הבנתי שאני צריכה לשנות את השיטה. התחלתי להתייחס אליהם בתקיפות רבה; אני מנהלת את השיעור בקצב הרבה יותר מהיר, ממעטת לערוך אתם דיונים ונעזרת הרבה יותר במשימות. אני גם מדגישה את החשיבות של ההצלחה ועורכת לא מעט תחרויות – מי השיג את הציונים הגבוהים ביותר, מי ענה היטב. זו כיתה תחרותית מאוד וחכמה. הם עובדים יפה ויש תוצאות", היא סיכמה. "מניסיוןך, האם יש הבדלים בין כיתות של בנים וכיתות של בנות?" שאלתי. "בוודאי" היא השיבה: "לא כל הבנים

תוססים ותחרותיים. יש כאלה שקל ללמד ולחנך אותם, אבל האווירה אחרת וצריך להכיר את המנטליות שלהם".

מובן גם שבכיתה עם תלמידים רבים, בנים ובנות, רבים הסיכויים שהסגנון המגדרי של המורה יתאים לרובם, אבל לא לכולם. הבעיות נוצרות לדעתי בשני מצבים: הוראה 'גברית' לתלמידים עם מאפיינים 'נשיים'. נניח שמורה קשוח ותובעני מלמד תלמידים ותלמידות מכיתה ב'. רבים הסיכויים שבכיתה תשתרר אווירה של ניכור ולחץ כתוצאה מהתביעות הרבות. הילדים הקטנים יחוו מפוחדים ויימנעו מביטוי ספונטני של צרכיהם ומאוייהם. הצירוף הבעייתי השני מתרחש כאשר הוראה 'נשית' פוגשת קבוצת תלמידים פרועה ותוססת. במצב כזה סגנון רך מדי, שוויוני, לא תקיף, עלול להוליד אצל התלמידים תחושה של חוסר גבולות, של מתן היתר למרוד, ותחושה שבין כה וכה המורה לא תענישם על התנהגותם.

ה. טיפול 'מותאם מגדר' בבעיות התנהגות של בנים

בישראל ממעטים לעסוק בכך, אבל בארצות הברית הכשרה מותאמת מגדר הולכת וזוכה להתייחסות מפורטת יותר ויותר (Norfleet James, 2007). לפני שאסביר מהו טיפול 'מותאם מגדר' בבעיות התנהגות, חיוני להצביע על כמה כשלים אפשריים בתקשורת שבין נשים לגברים. טאנן (1997), מתארת כמה מהם בהקשר של אנשים מבוגרים. נתאים בזהירות המתבקשת את הדוגמאות לעולמם של ילדים ובני נוער:

- נשים, ויש לשער שגם נערות, שואפות להשיג שיתוף והרמוניה ביחסים, בעוד שגברים וכנראה גם בנים מעדיפים דווקא פעולות המגבירות חיכוך ומאבק. עבורן עימות הוא איום על קשר, אולם בעיני הבנים זו דרך טקסית לשפר את מעמדם. לכן הן מפרשות מאבקים אלה בחומרה, כגילויי אלימות, ואינן תופסות שלאמתו של דבר הבנים נהנים מסוג בוטה כזה של קשר. יש לציין, שתוקפנות זו

אינה פוגעת בדידות. נהפוך הוא, זו דרך טובה עבורם להתחיל פעילות גומלין ומעורבות.

- תלמידות יעדיפו להעיר למורה ברוח אוהדת, שאינה פוגעת בסמכות. הבנים, לעומתן, שואפים לאתגר את המורים, להביע עמדה ברוח תוקפנית. עבורם זו דרך להביע הערכה. גברים, על פי טאנן, סבורים שהם חיים בעולם שבו נדמה להם שהעוצמה מצויה בידי מי שפועל תוך התנגדות לאחרים ולחוקי הטבע. הם אינם רואים את היופי שבשיתוף.

- נשים רגישות יותר לסממנים של פגיעה. בדרך כלל הפירוש המקובל ביותר עליהן הוא שהפגיעה מקורה במעשים שגויים שלהן. כאשר אני מבקש בסדנאות שלי לתאר את הרגשות העולים כשנתקלים במצבים של התנגדות ומרד, המורות מצביעות על תחושות של חוסר אונים, פחד, עלבון וכפיות טובה. הן כמעט אינן מעלות בדעתן אפשרות של כעס על הזולת.

- למורים ולמורות יש רגישות שונה. במחקריו על שחיקת מורים בישראל מוצא פרידמן (Friedman, 1995) כי מורים זכרים מושפעים מחוסר תשומת לב, בעוד שמורות מושפעות מחוסר כבוד.

שני לקחים עולים מהרשימה הקצרה והחלקית הזו: א. כדי לטפל בבעיות של בנים, על המורות להכיר את דפוסי ההתנהגות והמחשבה שלהם. גישה אמפטית כזו, אין פירושה הסכמה או תמיכה בהתנהגות בוטה, אבל היא מספקת למורה אמת מידה אובייקטיבית יותר שתסייע לה להחליט מתי הדברים חמורים ומתי ניתן להניח להם. ב. היכרות והבנה כזו מרחיבים את הרפרטואר ומספקים כלים והכוונה גם לתגובות אחרות (גבריות), אולי יעילות יותר. טיפול שאינו מותאם מגדר עלול להחריף בעיות משום שהבנים עלולים לפרש את דברי המורה ואת פעולותיה כסממנים של חולשה וחוסר אונים, כהזדמנות להציק לה עוד יותר.

ה.1. סגנונות תגובה 'גבריים'

התמודדות עם בנים, במיוחד בגיל ההתבגרות, עלולה לזמן למורה, גבר או אישה, חוויות מאתגרות. משום שבנים ממאנים לבטא רגשות וחולשה נדרשת מהמחנך או מהמחנכת רגישות גבוהה ויכולת לשדר אמפטיה ותמיכה באופן שלא יתפרשו כהחלשה וכפטרונות.

להלן אציג שלושה מקרים שבהם שני מורים ומוֹכָה מתמודדים בהצלחה עם הפרעות. המקרה הראשון מתואר מנקודת המבט של המוֹכָה; השני בוחן את ההתרחשות מנקודת המבט של התלמיד ובשלישי עולים קולותיהם של שני הצדדים. בכל אירוע יש לקח או מאפיין שאותו אדגיש. עליי לציין שדברים אלה הם בגדר המלצה, בוודאי הם אינם הדרך היחידה לטיפול בבעיות.

חיפוש אחר מניעים ונכונות להיכנס לעימות: התנהגות בעייתית מתרחשת לא רק בין המורה לתלמיד, אלא אף כלפי הקהל הצופה. לכל צד נסיבות חיים, אינטרסים ושיקולים שלעתים הופכים את העימות לבלתי נמנע. בקטע נוגע ללב מתוך ספרו 'המורה' מתאר פרנק מק'קורט (2005), מורה שלימד שלושים שנים בבתי ספר תיכוניים בעיר ניו יורק, אירוע אחד כזה.

"בכל כיתה יש שרץ שתפקידו עלי אדמות הוא להעמיד אותך במבחן. בדרך כלל הוא יושב בשורה האחרונה ומטה את הכיסא לאחור כדי להשעין אותו על הקיר. כבר דיברת עם הכיתה על הסכנה בהטיה של הכיסא לאחור: הכיסא עלול להחליק, ילדים, ואתם עלולים להיפגע; ועל המורה יהיה לכתוב דוח שמא ההורים יתלוננו או יאיימו בתביעה. אנדרו יודע שהטיית הכיסא לאחור תעצבן אותך, או לפחות תמשוך את תשומת לבך. הוא יכול אפוא לשחק במשחק הקטן שימשוך את מבטי הבנות. אתה תאמר, כן אנדרו. הוא לא ממנהר. הולך להיות פה דו-קרב. הפעם אתה יודע שהקרקע תחת רגליך יציבה פחות או יותר. אתה חש שאנדרו אינו חביב

על הקבוצה הזאת ואתה יודע שהוא לא יזכה לאהדה. הוא יצור חיזור וצנום, זאב בודד. ובכל זאת, הכיתה צופה. הם אולי אינם מחבבים אותו אבל אם תאיים עליו יפנו נגדך. במצבים של תלמיד נגד מורה הם בוחרים בתלמיד. יכולת להניח לזה. איש לא היה שם לב. אז מה הבעיה, המורה? פשוט מאוד אנדרו מפגין חוסר חיבה כלפיך כבר מהיום הראשון ולא חביב עליך להיות לא חביב, בעיקר אם אתה לא חביב על החרא הקטן הזה שיתר הכיתה לא מחבבת אותו. אנדרו יודע שאתה מעדיף את הבנות. מובן שאני מעדיף את הבנות. תנו לי חמש כיתות עם רוב של בנות ואני ברקיע השביעי. מגוון. צבע, משחקים. דרמה. אנדרו ממתין. הכיתה ממתנה. הכיסא חצוף בזוויתו המזדקרת. אוף, הפיתוי לתפוס רגל ולמשוך. ראשו יחליק מטה על הקיר וכולם יצחקו" (שם, עמ' 170-171).

במצב המתוח שנוצר, מק'קורט עורך לפתע תפנית דידקטית. כמורה ללשון האנגלית הוא מבקש מתלמידיו להתייחס אל הסיטואציה המאיימת הזו כחומר לכתבה עיתונאית. הוא מציע להם לדמיין שאל הכיתה נכנס כתב עיתון אשר יודע שהחומר המסקרן אינו בחלקו הגלוי של האירוע, אלא דווקא במניעים הסמויים שהובילו לקונפליקט. הפנייה של מק'קורט מציתה בכיתה ויכוח ולבסוף אחת הבנות מחליטה לטפל בבעיה בעצמה. היא פונה ישירות לאנדרו ומצליחה ברגישותה לשכנע אותו 'לרדת מהעץ'. למחרת אנדרו מבקש להישאר בסוף השיעור עם מק'קורט ומגלה לו שאמו נפטרה לאחרונה מסרטן, זמן קצר לאחר גירושיה מאביו החורג (הוא אינו יודע מי אביו הביולוגי). כעת אותו אב חורג עובר לגור בעיר אחרת ואנדרו נאלץ לעבור יחד עמו. ייתכן שדווקא ההתעקשות של מק'קורט עודדה את התלמיד לשתף אותו באסונו ולהודיע שהוא עומד להיפרד מהכיתה.

הבנה ללב התלמידים ותגובה מאופקת: לא קל לגלות אמפטיה לתלמידים בעת שהם מציבים אתגר למורה. אבל, יכולתו לשדר הבנה להתנהגותם התוססת מעוררת הערכה וממחישה שהוא נמצא 'בראש אחד' עם התלמידים, כפי שמתאר אריה מליניאק (1997):

"עד היום אני מעדיף לפגוש בכניסה לחדר המדרגות חבורת שודדים, רק לא את שבתאי, המורה שלי למתמטיקה ולפיסיקה. למרות שחלפו שלושים שנה, אני עובר למדרכה הנגדית כשאני רואה אותו מרחוק. הייתי מוכן להודות שרצחתי את ארלוזורוב, רק שלא יקרא לי לפתור משוואות באלגברה ליד הלוח. פעם הוא נכנס באיחור למעבדת הפיסיקה, ותפס את שוקי ברגר (היום רופא) עומד לפני הכיתה ומחקה אותו. שניהם היו בהלם. לכולם היה ברור ששוקי בדרך ל'אנקורי'. אבל שבתאי שיחק אותה. הוא תיקן את משקפי הקרן על אפו, העלה חיוך מאוזן לאוזן, פלט 'נו, טוף' קצר, והתחיל בשיעור כאילו לא ראה כלום. מבחינתנו הוא קנה את עולמו. במחנה העבודה בקיבוץ גבולות הוא כבר היה אחד משלנו".

לא במקרה הוא קנה את עולמו. לכאורה, הייתה לו עילה להכריז על מלחמת עולם, להראות שפגעו בכבודו והוא אינו מוכן לסלוח. אבל במעשה ההתעלמות הוא אותת לתלמידיו שהוא מבין ללבם, קרוב אליהם ברוחו, שהוא מעריך כובד ראש, אבל אוהב לפעמים גם רוח שטות.

קצר, ענייני, בהיר והוגן: בקורס לטיפול בבעיות משמעת ביקשתי מאחד מתלמידיי לצפות באירוע של הפרת משמעת ומיד עם סיומו לראיין בנפרד את המורה ואת התלמיד כדי לברר כיצד כל אחד מהם תפס את מה שקרה. מתודולוגיה זו מאפשרת לעקוב אחר השיח הפנימי והסמוי המשפיע על התנהגות הגיבורים. להלן תיאורו של אחד מאירועי הפרת המשמעת שתועדו (אמסלם, 2008):

בשיעור מתמטיקה בכיתה ו' המורה הטילה משימת גזירה והדבקה לתרגול של חישוב ערך פאי במעגל. התלמידים החלו לעבוד ורק תלמיד אחד ששכח להביא ציוד ישב באפס מעשה והחל להציק לחבריו. בתחילה המורה לא הבחינה במעשיו, אבל כשהרחשים גברו היא קמה וניגשה לברר מה פשרם. כששאלה את התלמיד מדוע אינו עובד הוא השיב לה ששכח להביא ציוד. כששאלה האם זו סיבה להפריע, התלמיד היסס וענה שלא. המורה פנתה לשאר התלמידים וביקשה שכאשר אחד מהם יסיים, ייתן לאותו תלמיד את הציוד כדי שיוכל לבצע את המשימה. "בינתיים, עד שהם יסיימו, אני מבקשת שתשב בשקט ותסתכל מה הם עושים", היא ביקשה. המורה המשיכה לעבור בין התלמידים והתלמיד המשועמם שב להציק ולהרעיש. כעת, המורה שבה אליו והזכירה בטון דיבור גבוה ותקיף את בקשתה ממנו אך לפני דקה. כשהתלמיד לא השיב, היא ביקשה את יומנו כדי לרשום הערה להורים על כך שהגיע ללא ציוד והפריע בכיתה. לאחר שסיימה, הילד ישב בשקט וחיכה שחברו יסיים, אבל אותו תלמיד לא הספיק והשיעור הסתיים. כעת המורה ביקשה ממנו להשלים את המשימה בבית ולהביאה בשיעור הבא כדי שתוכל לבדוק אותה ולהעריכה. על אירוע זה סיפרה המורה:

"בסך הכול היה בסדר. כל התלמידים עשו את המשימה וסיימו אותה. הספקתי ללמד את כל המטרות שהצבתי לעצמי. אמנם הייתה בעיה עם תלמיד אחד, אך לא נתתי לזה לפגוע במהלך השיעור. לאחר ההפרעה השנייה שלו החלטתי להיות תקיפה, הן בטון הדיבור והן במבט ששלחתי אליו. רשמתי הערה ביומנו ולדעתי נתתי לו עונש יעיל וחינוכי. לא הוצאתי אותו מהכיתה. למעשה הוא היה משועמם בזמן שחבריו עסוקים. כיוון שהטלתי עליו להשלים בבית את העבודה על חשבון זמנו הפרטי, זה יגרום לו להבא לא לשכוח לרשום ביומן שיש להביא ציוד... בדרך כלל הוא לא תלמיד בעייתי ולרוב מביא לשיעור את מה שהוא מתבקש. גם בלימודים יש לו הישגים טובים ולכן לא

החמרתי אתו. לא נתתי עונש לשם עונש. העונש שהטלתי עליו היה למען יראו וייראו, כך שכל הכיתה תבין שגם אם שוכחים להביא ציוד, אין מצב שתלמיד לא יבצע את המטלה, זה לא פרס".

בריאיון עם התלמיד הוא סיפר שהיה לו משעמם משום ששכח להביא את הציוד והוסיף:

"לא הבאתי את מה שהמורה ביקשה, ועכשיו אני צריך לעשות את זה בבית. שכחתי [להביא ציוד] כי לא רשמתי ביומן".

על השאלה האם לדעתו התנהג כראוי, השיב:

"שעמם לי אז הצקתי להם, וחוף מזה כשהם שיתפו פעולה אתי המשכתי להפריע [למרות בקשת המורה] כי החברים שיתפו פעולה ותוך כדי שהם עובדים הם התגרו בי להמשיך להפריע. לא רציתי להלשין עליהם למורה".

"מה אתה חושב על העונש שקיבלת?"

"הערה ביומן זה לא ממש עונש כי ההורים לא מענישים אותי, אבל להכין את העבודה בבית ולהגיש ולקבל ציון זה קשה כי עכשיו לא יהיה לי זמן למשחקי מחשב".

"אתה חושב שהיית צריך לקבל עונש חמור יותר?"

"לא, המורה יודעת שבדרך כלל אני מביא ציוד ולא תלמיד מפריע, אז אולי בגלל זה העונש לא היה חמור. למדתי [מהעונש] שלא כדאי לשכוח ציוד שהמורה מבקשת להביא".

באירוע פעוט זה המורה ממצבת את עצמה כבעלת עצמה, כבעלת ביטחון עצמי והחלטיות. היא מגיבה באופן ענייני, רציונאלי, מידתי,

כדי שהמקרה לא יישנה. המורה אינה מגיבה ברגשנות, היא מתאימה את ביטוי הרגש המינימלי לסיטואציה. בתוך כך היא מתייחסת גם ל'שחקנים' האחרים בכיתה וממחישה מה קורה כשאינן ממלאים אחר דרישותיה. אף על פי שהתלמיד מסביר בריאיון שחבריו הם אלה שגררו אותו להרעיש, המורה אינה 'קונה' נימוק זה וגורמת לו לשאת באחריות למעשיו. בכך היא משקפת לו (ולכל השאר) את דרגת הסדר והמוסריות שהיא מצפה מתלמידיה. תגובת המורה הולמת לחלוטין את הערכים שהתלמיד מאמין בהם: הוגנות (העונש מידתי, תוך התחשבות בהישגיו ובהתנהגותו הכללית כתלמיד); נאמנות לחברים (הימנעות מהלשנה), אפילו אם זה פוגע בד. משום שהוא מכיר בערך של כבוד תמורת כבוד, הוא מבין שעל הפרעותיו עליו לשלם, ולכן הוא מקבל עליו ללא עוררין את החלטת המורה.

1. סיכום

כשלעצמו, המגדר אינו נמנה עם הנושאים המרכזיים בבית הספר, והוא בוודאי חשוב פחות מאשר התאמת ההוראה לקבוצות מיוחדות אחרות (כגון מחוננים או לקויי למידה). עם זאת הכשרה מקצועית של הוראה דיפרנציאלית חייבת לדעתי לכלול גם את ההיבט הזה, במיוחד במצבים שבהם מורים ומורות בעלי סגנון רך ורגיש נדרשים ללמד תלמידים פרועים ותוססים. למרות שפע המידע והניסיון היומיומי של המורים, המודעות לנושא בישראל אינה גבוהה.

המורים (רובם נשים) נוטים לתגמל התנהגות שאופיינית יותר לבנות – התנהגות שקטה ועיסוק במלל. לבנים משאירים את הכיף שבמשחק הכדורגל בהפסקות. נדמה שהמורים לחינוך גופני, פיתחו מודעות גבוהה להבדלים בין המינים וכלים להוראה דיפרנציאלית. יש להם מערכי שיעור שונים והבנה עמוקה לטמפרמנט השונה, לכשרים וגם לקשיים הספציפיים בתפקוד. נוסף לכך, היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך, מקדמת מגוון של פעילויות ומיזמים חינוכיים בנושאים שונים ולכל שכבות הגיל, החל מגני ילדים ועד למכללות להכשרת מורים

ולאוניברסיטאות. פעילויות אלה ואחרות מיועדות הן לבנות הן לבנים הלומדים במערכת החינוך.

בחוו"ל המצב שונה. בארצות הברית נכתבו בשנים האחרונות כמה ספרים חשובים ובהם ספרו של הפסיכולוג וויליאם פולוק מאוניברסיטת הרווארד 'בנים אמיתיים' (Pollock, 1998). לא מעט מנהלי בתי ספר מפתחים שיטות לימוד חדשניות ומערכי שיעורים המתחשבים בשונות של הבנים. בשנים האחרונות נפתחו כמה מכונים המכשירים אלפי מורים כיצד לסייע לבנים, ואפילו קרן גייטס, אשר השקיעה בחמש השנים האחרונות מיליארד דולר לפיתוח גישות חדשות בחינוך, הציבה את הנושא בעדיפות גבוהה (Tyre et al, 2006). האם לא הגיע הזמן שגם בישראל נכיר בייחוד של הבנים כתלמידים ונספק למורים כלים כיצד לעבוד עמם?

רשימת מקורות

- אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית**. חיפה: הוצאת אוניברסיטת חיפה.
- אלפרט, ב' (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה לחינוך בהכשרת מורים. בתוך ש' שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך**, תל אביב: רמות. אמסלם, פ' (2008). **ניתוח תצפית בעיית משמעת ע"פ תיאורית המיצוב**. עבודה שלא פורסמה. חיפה: מכללת גורדון לחינוך.
- אפטר, י' (2006). קבוצת בנים, מה זה אומר? **הכנס השלישי על משמעת בחינוך**. חיפה: המכללה האקדמית לחינוך גורדון.
- הרצוג, א' (2007). הפוליטיקה של חלוקת תפקידי הניהול בחינוך: מבט מגדרי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 62-85.
- טאנן, ד' (2003). **קצר, למה אין הבנה בין נשים לגברים**. תל אביב: מטר.
- יונג, ג'ק (1977). **פסיכולוגיה אנליטית וחינוך**. תל אביב: דביר.
- ינאי, נ' ופרידמן, א' (1995). זהות וג'נדר: מהות פסיכולוגית או שיח תרבותי? **פסיכולוגיה**, ה', 7-15.
- יריב, א' (מאי 2004). אווירה משפחתית חמימה. **הד החינוך**, ע"ח, 25-22.
- יריב, א' וברמן לפידות, י' (23.3.2006). **סקר עמדות מורים לקראת הכנס השלישי על משמעת בחינוך בגורדון**, המכללה האקדמית לחינוך.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004). כוחות הוראה בחינוך הקדם יסודי, יסודי ועל יסודי לפי דרג חינוך, מין וגיל תשס"ד.
- מליניאק, א' (28.2.1997). כבר לא כל כך חדש. **מוסף ידיעות אחרונות**, עמ' 22.
- מק'קורט, פ' (2005). **המורה**. תל אביב: מטר.
- עטיה, מ' ואופלטקה, י' (2007). ניהול המשמעת בבית הספר ובכיתה: הבדלים מגדריים בין מנהלים ומנהלות בבתי ספר יסודיים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 7-30.

קליין, א' (2008). **היא והוא גן עדן או גיהנום: מגדר והשתקפותו בחברה ובחינוך**. תל אביב: גוונים.

שחר, ר' (2003). אפיוני גברים שבחרו במקצועות 'נשיים': הסיבות לבחירה והשפעתן על שביעות רצונם. **החינוך וסביבו**, כ"ה, 258-231.

Alfons, C., Achenbach, T. & Verhulst, F. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing and internalizing. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 36, 9, 1269-1277.

Coleman, M (2002). **Women as Headteachers; Striking the Balance**. London: Trentham Books.

Eckman, E. W. (2004). Similarities and differences in role conflict, role commitment and job satisfaction for female and male high school principals. **Educational Administration Quarterly**, 40, 366-387.

Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout, **Journal of Educational Research**, 88, 281-289.

Hofstede, G. (2001). **Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations**. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hofstede, G. (1980). **Culture's consequences: International differences in work-related values**. Beverly Hills, CA: Sage.

- Jirasinghe, D. & Lions, G. (1996). **The Competent Head: A Job Analysis of Heads' Tasks and Personality Factors**, London: Falmer Press.
- Mertz, N., & McNeely, S. R. (1998). Women on the job: A study of female high school principals. **Educational Administration Quarterly**, 34, 196-222.
- Norfleet J. A. (2007). **Teaching the male brain: How boys think, feel, and learn in school**, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pollock, W. (1998). **Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood**. New York: Holt.
- Tyre, P., Murr, A., Juarez, V., Underwood, A., Springen, K. & Wingert, P. (2006). The trouble with boys: They're kinetic, maddening, and failing at school. **Newsweek**, 44.

הקונפליקטים של הבת המוכשרת - מהלכה למעשה¹

חנה דויד

תקציר

הבת המוכשרת נמצאת בסיכון להימצא בקונפליקט בין רצונותיה לבין רצונות החברה אליה היא שייכת, בין שאיפותיה לקידום מקצועי ואינטלקטואלי לבין מסרים מבולבלים, דו-משמעיים ואף סותרים הקשורים לקידומה המקצועי, מסרים שלא אחת מגיעים אף ממוריה (Kerr, 1997; Noble et al., 1999). בת כזאת תחוש סיפוק כל אימת שהיא מעפילה לגבהים של הישגים לימודיים, מקצועיים ויצירתיים. אולם המסרים שהיא שומעת הם פעמים רבות בנוסח: "הלימודים זה לא הכול", "אולי כדאי שיתפזרי יותר", שתעסקי גם בנושאים חברתיים", או "לא יפה להרגיש שאת יותר טובה מאחרים". על הצוות החינוכי להיות שם בשבילה, לחוות אתה את הצלחותיה, לעזור לה לחוש גאווה בהם ולדרבן אותה להשקיע ביכולותיה הקוגניטיביות בכל עת שתפנה אליו לתמיכה בתחום זה (Reis, 2002, 2005).

בעבודה זו נשתמש לסירוגין במונח 'מחוננת', שהוא תגית הניתנת לבנות בגילאי 8-9 שנבחרו על פי יכולותיהן הקוגניטיביות להשתתף בתכניות ההעשרה למחוננים או בכיתות המחוננים מטעם משרד החינוך, ו'מוכשרת', תואר שאנו משתמשים בו עבור בנות ונערות שיכולותיהן יוצאות הדופן אינן מתבטאות דווקא באחד משני תת-התחומים הקוגניטיביים: המילוליים או המתמטיים-לוגיים.

שלוש סתירות עיקריות קיימות בין שאיפותיה של הבת המחוננת למימוש יכולותיה לבין הקודים החברתיים המקובלים: סתירה בין ציפיות החברה לבין ציפיות עצמיות; סתירה בין ההתנהגות הנדרשת מבנות, כמו קונפורמיות, קבלת סמכות, דיוק, יושר, רגישות ואמפתיה

¹ מבוסס על הרצאה שניתנה ב-24.4.2009 במרכז רון ורדי לילדים מחוננים בראשון לציון.

לבין ההתנהגות המביאה להצלחה בעולם המקצועי; התשלום החברתי על הרצון להצטיין, תשלום שעלול להביא לירידה בפופולריות ולבעייתיות במציאת בן זוג.

במאמר זה נדון בבעיות אלה ובאחרות ונביא שורה של המלצות כיצד יש לתמוך בבת המוכשרת והיצירתית בכל טווח הגילאים של בית הספר, ובייחוד מתחילת תקופת קדם ההתבגרות, כדי שתממש את הפוטנציאל הטמון בה.

הקונפליקטים של הבת המוכשרת

הבת המוכשרת נמצאת בסיכון להימצא בקונפליקט בין רצונותיה לבין רצונות החברה אליה היא שייכת, בין שאיפותיה לקידום מקצועי ואינטלקטואלי לבין מסרים מבולבלים, דו-משמעיים ואף סותרים הקשורים לקידומה המקצועי, מסרים שלא אחת מגיעים אף ממוריה. בת כזאת תחוש סיפוק כל אימת שהיא מעפילה לגבהים של הישגים לימודיים, מקצועיים ויצירתיים. אולם, המסרים שהיא שומעת הם פעמים רבות בנוסח: "הלימודים זה לא הכול", "אולי כדאי ש'תתפזרי' יותר, שתעסקי גם בנושאים חברתיים", או "לא יפה להרגיש שאת יותר טובה מאחרים". על הצוות החינוכי 'להיות שם בשבילה', לחוות אתה את הצלחותיה, לעזור לה לחוש גאווה בהם, ולדרבן אותה להשקיע ביכולותיה הקוגניטיביות בכל עת שתפנה אליו לתמיכה בתחום זה

הסתירות בין שאיפותיה של הבת המוכשרת והמחוננת לקודים החברתיים המקובלים

שלוש סתירות עיקריות קיימות בין שאיפותיה של הבת המחוננת למימוש יכולותיה לבין הקודים החברתיים המקובלים:

א. סתירה בין ציפיות החברה לבין ציפיות עצמיות – כאשר קיים קונפליקט בין רצונה של הבת לממש את עצמה לבין הצורך להיות אהובה ופופולרית.

ב. סתירה בין ההתנהגות הנדרשת מבנות, כמו קונפורמיות, קבלת סמכות, דיוק, יושר, רגישות ואמפתיה, לבין ההתנהגות המביאה להצלחה בעולם המקצועי.

ג. התשלום החברתי על הרצון להצטיין, תשלום שעלול להביא לירידה בפופולריות ולבעייתיות במציאת בן זוג. נוסף לכך תפיסת ההצלחה והכישלון בקרב בנים ובנות שונה: בנות מאמינות שהצלחה היא פרי של מזל או קלות המשימה, כי האמונה בהצלחה עקב יכולת (על פי תפיסת הבנים) פירושה כישלון בתחום החברתי-רגשי. כך הן פותחות פתח להצלחה עם בני המין השני.

סתירות אלה גדלות ומתעצמות לקראת גיל ההתבגרות, ומגיעות לשיאן אחריו. אולם, מקורן נעוץ כבר בילדות שבה 'להיות מחוננת' הוא מצב קונפליקטואלי בבסיסו, בניגוד ל'להיות מחונן'. זורמן ודויד (2000) הציגו סתירות אלה בטבלה:

טבלה 1: מאפיינים של בנים ובנות 'רגילים' לעומת אלו של מחוננים ומחוננות

מחוננת		בת	מחונן		בן
אסרטיבית	≠	לא אסרטיבית	אסרטיבי	=	אסרטיבי
סקרנית	≠	לא סקרנית	סקרן מאוד	>	סקרן
לא קונפורמית	≠	קונפורמית	לא קונפורמי	=	לא קונפורמי
נחושה	≠	ותרנית	נחוש	=	עומד על שלו
מעזה	≠	הולכת בתלם	מעז	=	מעז

מטבלה 1 עולה, שאף אם נתעלם מכל הרכיבים הקשורים בתחומים הקוגניטיביים, רכיבים שעל פיהם נערך איתור המחוננים בארץ (David, 2008b), הרי ההבדלים בין בנים מחוננים לבנות מחוננות הם עצומים. כשמדובר בבן מחונן אין סתירה בין מאפיינים 'גבריים', כאלה שאנו מטפחים בקרב בנים כבר בגיל צעיר מאוד, ומחנכים את בנינו להבליטם

ולחצינים, לבין מאפייני המחוננות. לעומת זאת, כאשר מדובר בבת מחוננת הסתירה בולטת.

נתבונן למשל במאפיין 'סקרנות', שמקובל להניח שהוא המניע העיקרי ללמידה (Loewenstein, 1994). מאחר שבנות מחוננות – כמו בנים מחוננים – מונעות על ידי סקרנות, סביר להניח שרמת הסקרנות של הבת המחוננת לא תהיה נמוכה מזו של הבן המחונן. אולם, בעוד ש'להיות סקרן' ו'להיות בן' אינם עומדים בסתירה זה לזה, שכן, מבנים מצפה החברה שילמדו, שיגלו דברים חדשים, שירחיבו את אופקיהם-הרי אצל בנות הסקרנות אינה נחשבת למידה כה טובה. כבר משחר ההיסטוריה הכתובה עוצבו הנשים בספרות כבעלות סקרנות 'מופרזת', כזו שבסופו של דבר המיטה עליהן אסון. בין הדוגמאות המפורסמות: סיפורה של חווה, שאכלה את התפוח וגרמה לגירושו של אדם מגן העדן ולהיותו בן תמותה. סיפור דומה הוא סיפורה של פנדורה, שעל אף דברי אפימיאוס, שלא לפתוח לעולם את הקופסה שקיבלה, סקרנותה גברה עליה והיא פתחה אותה. במעשה זה, שיחררה פנדורה את כל האסונות לעולם. על פי בנדיקט (Benedict, 1998), הסקרנות הנשית נתפסת כהרס ההגדרה הרוחנית של טבע האדם [man's nature], ותפיסת הסקרנות כמסכה עונג עצמי היא המורשת האמיתית של הבשר ודעיכתו, של המין והמוות (פרויד, 1967).

הנה כי כן ראינו, שעיון בתכונה אחת בלבד הנתפסת כ'גברית-חיובית' לעומת 'נשית-שלילית' מעמידה את הבת המחוננת במצב קונפליקטואלי. כבת, כאישה לעתיד, היא תיטה, אם תרצה ללכת על פי הנורמות החבריות הקיימות, להימנע מסקרנות כדי להשביע את רצון הזולת. אולם, כאדם מחונן השואף לדעת עוד ועוד היא תהיה כמובן סקרנית. במוקדם או במאוחר יהיה עליה לבחור בין רצונה לממש את יכולותיה כמחוננת לבין רצונה להיות אישה 'חיובית', 'טובה' או 'קונבנציונלית'.

ומה דינה של האישה שתעדיף ללכת אחר נטיות לבה, תטפח את יכולותיה האינטלקטואליות? מרי אן אוונס, שנאלצה לאמץ את הזהות הספרותית הגברית, זו של ג'ורג' אליוט, כדי לפרסם את יצירותיה, כתבה על כך כבר בשנת 1860 בספרה *הטחנה על הנהר פלוס*: "כבשה, עדיף שלא תהיה בעלת זנב ארוך במיוחד. שכן, בעליה לא יקבל תמורה גבוהה יותר עבורה". אליוט גם מוסיפה, מפיו של מר טוליבר, היגד בדבר יופיה של אישה, לפיו יתר יופי גם הוא אינו יתרון (אליוט, 1998). מצב זה לא השתנה עד ימינו, ולא רק בחברות דתיות מסורתיות. כך, לדוגמה, במחקר שנערך ב-2005 בבריטניה נמצא שככל שהאינטליגנציה של גברים גבוהה יותר, כך סיכוייהם להינשא גבוהים יותר, לעומת זאת בקרב הנשים המצב הפוך. בעוד שבקרב גברים כל עלייה של 16 נקודות ב-IQ, האקוויולנטית לסטיית תקן אחת, העלתה ב-35% את הסיכויים לנישואין, הרי בקרב נשים כל עלייה כזאת הפחיתה ב-40% את סיכויי הנישואין! (Dobson, & Chittenden, 2005).

נראה, אם כן, שלא זו בלבד שתכונות הנחשבות 'גבריות' עלולות להיות לרועץ לאישה המוכשרת, אלא אפילו היופי, שבכל התרבויות נחשב נכס לאישה, עליו להיות מדוד כאשר מדובר באישה המועמדת למלא את התפקידים המסורתיים: רעיה ואם. אישה שהיא 'יותר מדי': גם מוכשרת מאוד וגם יפה מאוד היא בחזקת סכנה, דבר שיש להימנע ממנו (ראה למשל, אברנאל, 1997). בתרבות ה'מודרנית' כבר אין מעלים על המוקד נשים משכילות, בעלות מקצועות שבעבר נחשבו יוצאי דופן, כמו מיילדות או מרפאות, אבל עדיין, גם בקרב אוכלוסייה צעירה ומשכילה, התדמית המידית של בעלי מקצוע שהם מומחים בתחומים מסוימים היא של גברים (Stoeger, Ziegler, & David, 2004; Ziegler, David, & Stöger, 2000).

עדיין אנו מלמדים את בנותינו לא להיות 'יותר מדי'. יפה וחכמה – הרי זה מצוין; יותר מדי חכמה כשאת גם יפה מאוד – יופיך לא תמיד יחפה' על הגירעון שביעודף האינטלקט.

נסקור להלן את התסמונות החברתיות-הנפשיות הרווחות בקרב בנות מחוננות, מוכשרות, ויצירתיות שמקורן בקונפליקטים שנמנו.

תסמונות חברתיות נפשיות בקרב בנות מוכשרות

אם רק נגרד במקצת את המעטפת של הדמות הפומבית של בנות מוכשרות נבחין בתסמונות העלולות למנוע את מימוש הפוטנציאל הטמון בהן. מהן תסמונות אלה? ממה הן נובעות? ומה ניתן לעשות כדי להתמודד עמן?

פחד מהצלחה: תסמונת סינדרלה

את המונח: 'תסמונת סינדרלה' טבעה הפסיכולוגית מטינה הורנר (Horner, 1970). על פי שיהי (1985):

נערה המגיעה לשיא בתחומים אקדמאיים בייחוד בתנאי תחרות ובעיקר כאשר אותה תחרות מתנהלת נגד גברים, חוששת פן יאבדו לה האהבה והפופולריות. ככל שהצעירה היא תחרותית יותר מטבעה, כך גובר בה חששה מפני הישגיות (עמ' 148).

תופעה זו חקרה גם איגל (Eagle, 2003), כ-30 שנה לאחר מכן, וממצאיה היו דומים.

'תסמונת סינדרלה' מקורה באמונה הרווחת בקרב בנות מוכשרות המאמינות שהצלחתן נובעת, בעיקר, מקלות המשימה, או שהיא תוצאה של מזלן הטוב ואינה תוצאה של יכולותיהן הגבוהות, כפי שמקובל בקרב בנים מחוננים. בנות המאמינות שיש לייחס את הצלחתן בעיקר למזל חיות, פעמים רבות, בחשש שככל שהן מצליחות יותר כך גדלים הסיכויים שיום אחד יבגוד בהן המזל והן תיחשפנה ככלי ריק.

פחד מהצלחה יכול לגרום לבת המחוננת נזקים רבים, כגון:

- השקעה מועטה בהשגת יעדים לימודיים או אישיים;
- קושי בקבלת החלטות ובפתרון בעיות;

- ירידה ברמת המוטיבציה להישגיות גבוהה, לפעמים עד כדי תת-הישגיות אפילו יחסית לנדרש ;
 - חוסר יכולת לקבל הצלחות בשמחה ובגאווה ;
 - ירידה ביכולת לצמוח מבחינה פסיכולוגית ולהגיע לבריאות נפשית מיטבית ;
 - מעברים תכופים מאופטימיות לפסימיות.
- כל התופעות הללו, שנוקן מרובה, מקורן באמונה, שהצלחה בלימודים או בתחום מקצועי כלשהו תביא לכישלון חברתי ; שהאפשרות לקידום פירושה גם סיכוי גבוה לניכור חברתי ; שציון לשבח על הישג תוצאתו בידוד ; שהעמידה ב'ראש הסולם' תגרום לכך שאנשים יירתעו ממך, שלא יציעו לך עזרה, שלא ישתפו אותך בחייהם, שלא יהיו יותר אמפתיים כלפיך. מאחר שרשתות חברתיות חשובות מאוד בקרב נשים (גיליגן, 1995), ובידוד חברתי הוא לפעמים 'עונש' גדול, הרי הבת הצעירה, הנערה או האישה הפוחדות מהצלחה, חוששות הן מקנאת בנות מינן והן מהתעלמות, מבידוד ואולי אפילו מלעג של בני המין השני. ריס (Reis, 2002) סיכמה את הקשר בין פחד מהצלחה לבין פחד מאי-מציאת בן זוג בהיגד : "פחד מהצלחה הוא פחד מאי היכולת למצוא עם מי לחלוק את ההצלחה". נראה שאכן, יותר משהבת המוכשרת מפחדת מהצלחה, היא חוששת – ובצדק – שהצלחה – פירושה יהיה בדידות.

פחד מכישלון : סיבות, תוצאות, ודרכי התמודדות

בקרב בנות הלומדות בבית הספר אחד המאפיינים הבולטים ביותר לפחד מכישלון הוא השקעה רבה מאוד בלימודים, פעמים אף מעבר לכל פרופורציה הנראית, למתבונן מהצד, סבירה. ואולם, ככל שההשקעה רבה יותר, וההצלחה הבאה בעקבותיה משמעותית יותר, כן עולה רמת הפחד שמא רצף ההצלחות עומד להיפסק, והנה, או-טו-טו, מגיע כישלון. פחד זה גובה מחיר נפשי גבוה.

לא כדאי להזניח את הטיפול בתסמינים בולטים במיוחד של פחד מכישלון גם בקרב ילדות בגיל טרום ההתבגרות, שכן פחד זה דרכו להתעצם לקראת גיל ההתבגרות. גיל ההתבגרות מתאפיין בכך שהזהות העצמית עדיין אינה מגובשת בו דיה, בעוד שהאתגרים במישור האישי והחברתי, ולא רק במישור הלימודי, מתעצמים. מאחר שלא אחת קיימת אצל בנות בגיל ההתבגרות 'התנגשות' בין הכמיהה לחיזוק הצדדים הקוגניטיביים, להרחבת האופקים האינטלקטואליים ולהעמקה בתחומי ידע שונים לבין מקובלות חברתית, עלול הפחד מהצלחה להביא לתוצאות קיצוניות בעיקר בקרב בנות מחוננות. אולם, גם אם הבת המוכשרת הצליחה 'לצלוח בשלום' את גיל ההתבגרות, תוך שהיא מתמידה בתחומי העניין שלה, מרחיבה ומעמיקה את אופקיה, אין היא פטורה מעונשה של 'תסמונת סינדרלה'. תסמונת זו נפוצה בקרב נשים בוגרות בגילאים שונים, נשים שהמשותף להן הוא שהן 'עשו את זה': הצליחו 'בחוץ', לפי קני המידה הגבריים של הצלחה: השכלה משובחת, מעמד מקצועי איתן והכנסה גבוהה. כדי להדגים תסמין זה נצטט מתוך ריאיון שערך מרדכי חיימוביץ (2005) עם אילנה דייך:

אז הגורם המדרבן הוא המה אנשים אומרים?
"מה שמדרבן באמת באמת זאת חרדת הכישלון. הכישלון האמיתי. אני לא רוצה להיכשל, אני לא רוצה לטעות, אני לא רוצה ליפול. אני רוצה לעשות את הדברים נכון, וכן, אני רוצה להצליח.
שאלתי מאיפה כל כך עמוק העניין הזה של חרדת הכישלון והיא לא ידעה לענות [...]".

את ווינרית?

"אני חושבת שכן. לא במובן שווינר הוא זה שתמיד מנצח אלא שהוא תמיד אובססיבי בעניין".

ואת אובססיביות.

"זאת לא מחמאה גדולה, אבל אני אובססיבית בעניין הזה".

[ההדגשות במקור – ח.ד.]

בעייתיות בלקיחת סיכונים: הימנעות- מהתנהגות למאפיין

האומץ להעז ולהסתכן מאפיין אנשים שהגיעו להישגים יוצאי דופן. סיכון פירושו שקיימת סבירות לא נמוכה שהפעולה הננקטת תסתיים בכישלון. זה המצב כבר בשלב הראשון של העיסוק במחוננות: שלב האבחון. היות שנתוני משרד החינוך אינם בני-גישה לחוקרים, הבה נסתכל בגיל הממוצע של בנים ובנות שבו החלו את הלימודים במכון לקידום נוער בתל אביב בשנים 1982, 1993 ו-2003 (Landau, & David, 2005a).

טבלה 2: ממוצע גיל הכניסה למכון לקידום נוער עבור בנים ובנות

מגדר	1982 ממוצע (ס"ת)	1993 ממוצע (ס"ת)	2003 ממוצע (ס"ת)	סה"כ ממוצע (ס"ת)
בנים	10.11 (2.11)	8.25 (2.08)	7.84 (1.85)	8.78 (2.26)
בנות	9.71 (2.18)	8.69 (2.36)	8.09 (2.25)	8.76 (2.36)
סה"כ	9.99 (2.14)	8.41(2.19)	7.93 (2.02)	8.77 (2.29)

מטבלה זו עולה, שבעוד שבשנת 1982 הגיל הממוצע של הבנות שהחלו להשתתף בפעילויות המכון לטיפוח מחוננים היה נמוך מזה של הבנים, הרי בשנת 1993 התהפך המצב וגיל הבנות היה גבוה בחצי שנה לערך מגיל הבנים, ואף ההפרש מובהק. זאת על אף העובדה, שהתפתחותן של בנות מקדימה את זו של בנים הן באספקטים של המוטוריקה העדינה הן בכל הפונקציות הלשוניות (למשל: Berk, 2009; Patterson, 2008; Kail, 2009) וכן בתרבויות שונות (למשל: Chui, 2007). כפי שעולה מן הטבלה, מצב זה, שבו ההורים בעצם 'לוקחים סיכונים' עבור בניהם,

דהיינו מביאים אותם מיוזמתם למבדקי מחוננות בידיעה שייתכן שלא יצלחו בהם, לא השתנה מהותית גם עשר שנים לאחר מכן (בשנת 2003).

מחקרים רבים בעולם בחנו את נושא 'לקיחת הסיכונים', אולם בישראל עדיין לא נערך מחקר מעין זה. ביירנס ועמיתים (Byrnes et al., 1999) ערכו מטא-אנליזה על 150 מחקרים בנושא זה ומעבודתם עולה, שלא זו בלבד שב-14 מתוך 16 השטחים השונים שנבדקו, ההתנהגות של לקיחת סיכונים הייתה נפוצה יותר (באופן מובהק) בקרב בניס מאשר בקרב בנות, אלא ההבדלים הגדולים שנמצאו היו בעיקר בתחום הלימודי ובתחום היכולות הפיזיות. בישראל נערכה השוואה בקרב תלמידי כיתות ט שנבחנו במבחני מיון לפני הכניסה לחטיבה העליונה, כמו גם בקרב צעירים וצעירות שנבחנו בבחינות הפסיכומטריות, ובשני המקרים נמצא שהנטייה של בניס 'לקחת סיכון' ולענות על שאלות שהם אינם בטוחים בתשובות עליהן הייתה גבוהה משמעותית מזו של בנות. בשני סוגי הבחינות מספר התשובות שעליהן בנות לא ענו כלל היה גדול באופן מובהק מזה שבקרב הבנים (Ben-Shakhar & Sinai, 1991). בניס מוכשרים נוטים לקחת סיכונים מחושבים, אך בקרב בנות מוכשרות בולטת יותר הנטייה שלא לקחת סיכונים. נטייה זו מתבטאת בסיכויים נמוכים יותר להצליח במבחנים למחוננות, משום שבנות נוטות לא לנחש, ובכך מפסידות את הסיכוי לצבור נקודות על ידי ניחוש נכון.

פרפקציוניזם או השאיפה לשלמות; מהו 'פרפקציוניזם משתק'?

השאיפה לשלמות מאפיינת אנשים מוכשרים בכלל, ובנות מוכשרות בפרט. ברמה המתונה, השאיפה לשלמות מאפשרת לחתור להצטיינות ולהתמיד בכך. אולם ברמה הקיצונית השאיפה לשלמות בכל עלולה להוביל להתנהגויות שאינן מסייעות לתפקוד מקסימלי כמו:

- התנהגות אובססיבית;
- הימנעות מאתגרים כדי לא להיכשל;
- נשירה מתכניות מיוחדות;
- חרדות יתר;
- דחיינות (Moon & Illingworth, 2005);
- בעיות בקבלת החלטות;
- ניסיון להיות superwoman: רעיה מושלמת, אם מושלמת ואשת מקצוע מושלמת כאחד, ניסיון המוביל לעתים קרובות לתסכולים רבים.

כאשר בת מחוננת שייכת לקבוצת מיעוט כלשהי גדל אצלה הסיכון להתנהגות פרפקציוניסטית (למשל: דויד, 2006, 2008א; David, 2009). במקרים רבים, מעצם היותה שייכת לקבוצת מיעוט שבה הסיכויים להגיע ל'יתקרת' יכולותיה נמוכים, היא נתפסת לשאיפה לשלמות. שאיפה זו מקורה לאו דווקא באיכות התוצר, אלא בעיקר בכל הנוגע לצורתו החיצונית, רוצה לומר: היא מנסה לרצות את מוריה, ולא דווקא לתת דרור ליצירתיות שבה. במקרים אחרים היא מסתובבת תדיר בהרגשה של: "לו רק היה לי זמן נוסף", כשהיא מאמינה, שעבודתה אינה טובה דיה, שרק כפסע היה בינה ובין הגשת עבודה טובה יותר, שלעולם אין היא מצליחה לסיים מטלה שעונה על דרישותיה הקפדניות שלה, ללא קשר להערכות הסביבה את אותה עבודה.

תוצאה ישירה של גישה כזאת היא יתר לחץ על נשים בשוק העבודה שבו קיימים גם מכשולים חיצוניים, כמו דעות קדומות של מעסיקים, או הצורך לשלב בין חיי משפחה וחיי עבודה. ואמנם, ברק ופיקסנבאום (Burke & Fiksenbaum, 2009) ערכו מחקר בקרב מנהלות שעבדו מספר שעות דומה לזה של מנהלים – למעלה מ-56 שבוע והיו בגילים דומים ובעלי השכלה דומה. הם מצאו, שלא זו בלבד שמאפייני החיים

האישיים של הנשים היו שונים מאלו של הגברים: לדוגמה, פחות נשים היו נשואות, ולא זו בלבד שמספר התסמונות הפסיכוסומטיות היה גדול יותר אצל נשים, כפי שהיה צפוי, אלא אף רמת הפרפקציוניזם של נשים הייתה גבוהה יותר. קשה, על סמך מחקר שבדק מאפיינים, לרדת לעומקה של הסוגיה – האם הפרפקציוניזם גרם למעמדן הנחות של נשים יחסית לזה של גברים, או שעצם העיסוק הנשי בתחומים 'גבריים' מובהקים היווה מקור לפרפקציוניזם. מכל מקום נראה, שהפרפקציוניזם בא בצירוף לתסמינים בעייתיים ולתופעות שליליות, בעיקר בקרב נשים משכילות מאוד, בעלות משרות טובות ומעמד מקצועי איתן.

בעיות של בנות מוכשרות בבית הספר

כבר בבית הספר היסודי, ובהמשך, במידה רבה יותר, בחטיבת הביניים ובתיכון, בנות מוכשרות ויצירתיות נתקלות בבעיות רבות המיוחדות להן, כגון:

- הכוונת הבת למילוי הציפיות החברתיות המקובלות

בנות מחונכות כבר מגיל צעיר שעליהן להתחשב בזולת ולא להיות 'אנוכיות'. מגיל צעיר הבת שומעת, שוב ושוב, שעליה להיזהר מלהתנהג באגרסיביות, עליה 'להיראות נחמד', להתנהג כראוי ולהיות מנומסת (שם), דרישות שהבן המחונן אינו נתקל בהן כלל. בנות מחוננות, שכדי להגשים את מחוננותן עליהן להעמיד את עצמן במקום ראשון, נתקלות בשלבים מוקדמים בחייהן בצורך להתחשב באחרים – בעיקר בבן הזוג ובילדים, ובתהליך הסוציאליזציה שהן עוברות הן לומדות לחוש רגשי אשם אם הן אינן מצייתות לדרישות אלה (Reis, 2002).

פעמים רבות הצורה החיצונית אינה משקפת עבור הבת המחוננת כל תפקיד. לפיכך לא זו בלבד שקשה לה להבין את חשיבותם של דברים פרואייים ולא משמעותיים אלה, היא צריכה גם להתמודד עם העובדה שדברים מסוימים אינם חשובים לבנים באותה המידה. כך, מגיל צעיר חווה ילדה זו לא רק את הצורך להתמודד עם הדרישה ל'התנהגות

ראויה, 'הופעה נאותה' ויעשיית רושם נעים, אלא גם את אי-השוויון המגדרי שהיא נתקלת בו, כאשר הדרישות ממנה שונות תכלית שנוי מהדרישות המופנות כלפי בנים הלומדים אתה (שם).

צ'ייז (Chase, 2008) וגזטמבידה-פרננדז (Gaztambide-Fernández, 2009) חקרו פנימיות עילית שבהן לומדות נערות הבאות ממשפחות מבוססות כלכלית ומעמדית. במחקריהם אלה הם הראו כיצד אף כיום פנימיות אלה מכוונות את הבנות הלומדות בהן לבחור בין שתי אלטרנטיבות: א. תלמידה טובה, אך בעלת תגית של 'אגרסיבית'. ב. האלטרנטיבה המועדפת יותר – מילוי תפקיד דקורטיבי, היינו כיצד להיעשות אובייקט מיני, וזאת כדי להכשירן, בתהליך הסוציאליזציה, לחיים ה'אמיתיים'.

אחת הצורות הנפוצות של התגברות על מכשלת אי-השוויון המגדרי היא הנטייה של בנות רבות, בפרט מוכשרות, לאמץ התנהגות של 'טוֹמְבוֹי'. רבות מהנשים הדגולות שיעשו את זה, הצליחו בתחומי המדע, האמנות, הכלכלה ומדעי החברה השונים מעידות על נטייתן ללבוש מכנסיים בלבד עד גיל מבוגר, על סירובן לקבל את ההגבלות שהוטלו על בנות מינו, ועל קשיים לא פשוטים עמם התמודדו בשל כך. אחד הממצאים המעניינים שעלה במחקר שנערך בקרב למעלה מ-500 נשים אמריקאיות, בנות שלושה דורות, מלמד שהגיל הממוצע שבו הפסיקו בנות הדור השלישי את ההתנהגות של 'טוֹמְבוֹי' היה 12, שנה שלמה לפני הגיל שבו הפסיק הדור הקודם התנהגות זאת (Levonian, 1998). מכאן נראה שההתבגרות המוקדמת יותר בדורנו (Hochberg, 2009) אף הרעה את מצבן של בנות מחוננות שבעבר ניסו – לפחות חלקן – לדחות את הצורך בהתנהגות 'נשית', התנהגות שיש בה הסתרה של יכולותיהן ולפעמים אף הכחשתה.

כך עולה גם מתיאורי מקרים של נשים שהגשימו חלומות יוצאי דופן והגיעו להישגים גבוהים. נראה שרבות מהן הגדירו את עצמן כ'טוֹמְבוֹיִס'. כזה היה, למשל, סיפורה של הטייסת האמריקאית

הראשונה, בלאנש סטוארט סקוט (Cummins, 2001), וכזה הוא סיפורן של נשים רבות אחרות.

• עידוד 'הישגים' שאין בינם לבין מצוינות ולא כלום

בנות מחוננות מקבלות, פעמים רבות, 'שכר' שהוא למעשה 'עונש': לעזור לחבריהן. בכך הן הופכות ל'עוזרות המורה', ל'בעלות מידות טובות', ל'חברותיות' וכדומה. 'הישגיהן' אלו נחשבים להישגים אך ורק במסגרת הכיתתית, ואין להם כל נגיעה לתחומים שבהם בנות אלה שואפות להגיע להישגים. רוצה לומר: ההוראה, העזרה או ההדרכה אינן מהוות מנוף לקידומן לקראת הישגים בתחומים אלה. המורים המעודדים צורות התנהגות אלו, עושים זאת מתוך כוונה להיטיב עם הבנות, ללמדן מהי עזרה לזולת וכיצד ניתן לתרום לחברה, אולם בשל חוסר הידע שלהם בכל הקשור למחוננות, שמקורו בתכניות להכשרת מורים הקיימות בארץ, אפילו יהיה המורה בעל תכונות המאפשרות לו לתווך ולעזור לבת המחוננת (דויד, 2008) ברוב המקרים אין הדבר נעשה כך בפועל.

יתרה מזו: לא אחת לומדות בנות בבית הספר, שעליהן לפתח את כישוריהן הרגשיים. מגמה זו מתחזקת בעיקר בשנים האחרונות, לאחר שהמושגים 'אינטליגנציה רגשית' ו'אינטליגנציה מצליחה' צברו תנופה גדולה עם פרסום תרגום ספריהם של גולמן (1997) ושל סטרנברג (1998). על פי תיאוריות אלו, האינטליגנציה הבין-אישית והתוך-אישית, שבעזרתן יש לבנות יתרון על בנים, הן-הן האינטליגנציות 'החשובות' יותר, וההצלחה סופה שתבוא לאלה שניחנו בהן ופיתחו אותן. אך דא עקא: נשים היו מאז ומעולם בעלות יכולות אמפתיה, הבנת הזולת, יכולת לוותר, לעבוד בצוות, לא לדרוש יותר מדיי עבור עצמן ולראות ראשית לכול את טובת הכלל. בכל הדברים האלה אין חדש. עם זאת, רק כאשר נשים חדלו 'להתנהג כמו נשים', הפסיקו להבין את הזולת, החלו לדרוש את המגיע להן ולעמוד על זכויותיהן – נסללה הדרך לשוויון בין המינים. מכאן ניתן להסיק, שכאשר מלמדים

בנות שהאינטליגנציה הרגשית שלהן חשובה יותר מיכולותיהן האקדמיות יש בכך משום עוול כלפיהן, נוסף לעובדה שמלמדים אותן דברים חסרי בסיס בעולם ה'אמיתי', זה שמחוץ לכיתה.

• הצורך להתמודד עם מסר כפול

א. בתחום החברתי-אישי

עולמנו הוא עולם המסרים הכפולים: כאלה המיועדים לנשים וכאלה – לגברים. לדוגמה: אלאור (2006) כותבת על המסר הכפול של האליטה האשכנזית; רבות נכתב על המסרים הכפולים בכל הקשור לענישה על התנהגות 'מתירנית', כאשר בקרב גברים התנהגות כזאת נחשבת 'גברית' ואף 'מושכת', ואילו בקרב נשים היא נתפסת כ'זולה' ואף מגונה (Sheeran et al., 1996; Stevens Aubrey, 2004), הן בכל הנוגע לייצוג נשים בקולנוע (Lauzen, & Dozier, 2005) הן בכל הנוגע לעבודה (Barnum et al., 1995).

אכן, בעיית המסר הכפול היא בעייתן של כלל הנשים, אולם היא מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בבנות מחוננות בשל הצורך בייחודיות, באי-ציות לכללים, שחשה הבת המחוננת לעתים תכופות. צורך זה אינו מתבטא רק בתחומים הלימודיים-חינוכיים, אלא פעמים רבות הוא מתבטא גם בתחומי החיים האחרים. נוסף לכך, בישראל קיימת בעייתיות מיוחדת בכל הנוגע למסר הכפול המועבר למחוננים בכלל. גרוס וואן-וליט (Gross, & van Vliet, 2005) במאמרו על האצה רדיקאלית וכניסה מוקדמת ללימודים גבוהים סוקרות את אופני ההתייחסות השונים במדינות השונות בכל הנוגע לדרכי חינוך מחוננים. לדבריהן, עדיין נהוג שהמדיניות בנוגע למחוננות נקבעת על פי ערכים סוציו-פוליטיים ותרבותיים, ולא על פי צרכים חינוכיים פסיכולוגיים. כדוגמה למדינה שבה שולטים בחינוך מחוננים ערכים שאינם חינוכיים או פסיכולוגיים הן מביאות את ישראל (Donoghue, 1999). זאת ועוד: הן מצטטות את מאמרה של בורג (Burg, 1992), שהייתה שנים רבות

ראש המחלקה למחוננים במשרד החינוך והתוותה את קווי הדרך בכל הנוגע למחוננים בארץ. במאמר זה מסבירה בורג, ש"על המחונן להתנהג באופן קונפורמי בקבוצתו, ולא לגלות אינדיבידואליות" (שם, עמ' 218). דרישה זו היא בבחינת 'תרתני דסתרי', שכן אחד ממאפייני המחוננות היא השאיפה לאינדיבידואליות. היינו, לא ניתן להגשים את המחוננות ולהגיע למצוינות אלא אם הולכים בדרך לא סלולה, לא קונפורמית.

ממחקרו של צ'אן (Chan, 2004), שחקר בנים ובנות סינים מחוננים בהונג קונג עולה, שהמחוננים שנבדקו השתמשו באחת משש אסטרטגיות ההתמודדות החברתית הבאות: הכחשת המחוננות; שימוש תדיר בהימנעות מפעולה; זלזול בפופולריות; תגמול על קונפורמיות; הכרה בערך הפופולריות בקרב בני קבוצת הגיל ומעורבות רבה בפעילויות. נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים ובנות ברכיב הקונפורמיות – הבנות נוטות להעצים את ערכו של רכיב זה ביחס לבנים. יתרה מזו: בנים נטו להמעית בערך הפופולריות יחסית לבנות, ואילו בנות נטו לייחס חשיבות רבה יותר לערך הקבלה החברתית. שני רכיבים אלו קשורים קשר ישיר לקונפורמיות העומדת ביחס הפוך להמעטת ערך הפופולריות וביחס ישר לקבלה החברתית. אבל הבעייתיות שבאימוץ ערך הקונפורמיות אינה פשוטה. בנות, כפי שראינו, נוטות לאמץ ערך זה יותר מבנים, ומשלמות על כך במחיר הגשמת מחוננותן. אולם לאימוצו של ערך זה יש גם יתרונות: במחקר זה נמצא כי הניסיון להתנהג כמו החברים או מתן תגמול על קונפורמיות הן דרכי התמודדות חברתית המקטינות את התופעות הסומטיות בקרב מחוננים, כמו גם את תדירות תלונותיהם על בעיות שינה, ואף מפחיתות את מספר המחשבות האובדניות בקרבם.

ב. בתחום המקצועי

בעיית המסר הכפול שעל בנות, נערות ונשים רבות להתמודד עמה מודגשת במשנה תוקף בכל הנוגע לבחירת המסלול המקצועי של בנות בכלל ובנות מוכשרות בפרט. כך, לדוגמה, בעיה זו באה לידי ביטוי בכל

הנוגע ללימוד המתמטיקה, הפיזיקה והמחשבים בקרב בנות ונשים. אמת, שיעור הבנות בקרב המחוננים מתמטית קטן במיוחד, בארץ (דויד, 1997, 2009) כמו גם בעולם (לדוגמה: Byrnes, 2005). אולם, כדי להצליח במקצועות תלויי מתמטיקה אין צורך להיות מחוננים במתמטיקה על פי אמות מידה מחמירות. מספיקים הישגים גבוהים שבהם בנות מוכשרות מצטיינות מאז ומתמיד. לדוגמה: רות אלון, המייסדת והמנכ"לית הראשונה של חברת נטוויז'ן, שהייתה הראשונה שפרצה את תחום האינטרנט לכלל הציבור בישראל, מספרת בריאיון עמה (זורמן ודויד, 2000), שבמחזור הראשון בטכניון שלמד לתואר במחשבים מספר הסטודנטיות היה דומה למספר הסטודנטים. מצב זה השתנה לרעה עם השנים. ככל שיוקרת המקצוע ושכר אנשי המקצוע בתחום גדלו – כן ירד שיעור הנשים בו (דויד, 2000). ואמנם, אף על פי שהפער המגדרי המספרי בין בעלי תעודת בגרות שלמדו מתמטיקה בהיקף רחב נסגר כבר בשנת 1998 (דויד, 2000, 2001, 2002), ועשר שנים לאחר מכן כבר רואים השתתפות נרחבת של בנות ונשים צעירות במקצועות תלויי מתמטיקה (דויד, 2009; David, 2008a, 2008c; David, 2008d), עדיין יש פערים גדולים בין השתתפות בנות ונערות ברמות הגבוהות יותר – באקדמיה ובשוק העבודה – במקצועות הקשורים למתמטיקה (David, 2007).

המצב בישראל כמובן אינו יוצא דופן בנושא זה. מאמרם של היגינס ובון (Higgins, & Boone, 2003) דן בהרחבה בסיבות ללחץ לעבר הקונפורמיות ובתוצאותיהן על בנות מחוננות ומוכשרות. לדבריהן, הלחץ לקונפורמיות ממבוגרים משמעותיים, כמו גם מחברים בני קבוצת הגיל עשוי להיות גלוי. כזה הוא, לדוגמה, הלחץ המופעל על מחוננים רבים לבחור במקצוע 'בטוח', כזה שיש בו פרנסה נאותה ומעמד חברתי איתן, ולא במקצוע אמנותי או בענף מענפי הספורט, למשל. לדעתם של החוקרים, הלחץ המופעל על בנות מחוננות לבחור במקצוע 'בטוח' רב מזה המופעל על בנים.

ממצאיהם של רין ופלאקר (Rinn, & Plucker, 2004) עולה, שסטודנטים מחוננים באוניברסיטאות נוטים להיות לא-קונפורמיים ועצמאיים. לעומת זאת, בבית הספר התיכון מתברר שיש מחירי אקדמי לפופולריות, בייחוד בקרב בנות. בעוד שבנים יכולים, במקרים מסוימים, להיות פופולריים ובעלי סטטוס אקדמי איתן בעת ובעונה אחת. (Mac & Ghaille, 1994; Martino et al., 2004), אין הדבר כן באשר לבנות (Martino & Pallotta-Chiarolli, 2005). יתרה מזו: במחקר שערכה לינג (Lyng, 2009) בקרב תלמידים בגילאי 13-15 בשני בתי ספר תיכוניים בנורבגיה היא מצאה, שקיימים שני סולמות לפיהם מדורגים התלמידים: סולם הפופולריות החברתית וסולם ההישגים הלימודיים והמחויבות כלפי הלימודים. התברר כי התלמידים בגילאים אלו יודעים להבחין בין פוטנציאל לבין הצלחה ממשית בלימודים. אולם, מבין כל קבוצות התלמידים שנמנו: 'ילדות הזהב', 'הגאונים', 'ילדי הזהב', 'המאצ'ו', 'החוננים' וה'חונניות', ה'עכבריות' וכמובן – ה'בייביס', רק 'חתולות הפרא' נחשבות על ידי חברותיהן כבעלות פוטנציאל לימודי גבוה. בקבוצה זו יש לא מעט נערות שנתפסות על ידי המורים והיועצים כמחוננות, אף על פי שהן אינן מגלות עניין בלימודים, כמעט אין להן קשרים חברתיים בכיתה – למעט עם נערות הדומות להן, והן מקיימות יחסים חברתיים עם נערים מבוגרים מהן. עצם קיומה של קבוצה זו יש בו כדי להמחיש את הנאמר קודם: בניגוד לבנות, בקרב הבנים השקעה בלימודים והישגים גבוהים יכולים להתקיים לצד מעמד חברתי איתן, לפיכך, שלא כמו הבנות, בנים מחוננים יכולים למצוא את מקומם בכיתה. יתרה מזו, כפי שעולה ממחקר זה תופעה זו מתקיימת בשני בתי ספר בעלי אופי שונה מאוד זה מזה: האחד – עירוני, והאחר ממוקם באזור כפרי.

• הצורך להתמודד עם שני מסרים מנוגדים

כאשר ילדה צעירה או אף נערה מתבגרת מקבלת בה בעת שני מסרים מנוגדים, מצבה מתערער. לרוע המזל, מקרים כאלה מתרחשים לעתים

קרובות כאשר מדובר בבנות מחוננות. שכן, לא אחת יש חילוקי דעות בין ההורים: האחד (האם או האב) מעוניין שהבת תגשים את הפוטנציאל הטמון בה, בעוד שהאחר (האם או האב) מעדיף דווקא שבתו תנהג בקונפורמיות, לא 'תרים את הראש', לא תדרוש פעילויות מיוחדות, לא תעסוק בעיסוקים שבהם לא תשתף את האחרים ולא תגרום לאחים הלא מחוננים הרגשה שהם 'שווים פחות', או הרגשה שההורים משקיעים בהם פחות. גם כאשר שני ההורים ניצבים באותו צד של המתרס, עדיין על הילדה להגיע לבית הספר, ודעת המורות, או לפחות חלקן, עלולה להיות לא נוחה מהתקדמותה המואצת, מסקרנותה, מרצונה ללמוד כל מה שניתן במהירות הגבוהה ביותר שאפשר.

במצבים כאלה הבת המחוננת היא בבחינת 'פינג פונג' בין שני מבוגרים לפחות, כאשר לכל אחד יש השפעה לא רק על עתידה אלא אף על ההווה שלה. בל נתפלא אם בת מחוננת הנקלעת לחילוקי דעות מהותיים בין הוריה, מוריה, וכל מבוגר אחר שיש לו מה לומר, בכל הקשור לחינוכה ולהשכלתה, מפתחת התנהגות של הימנעות, הפרעה כלשהי או – במקרים קיצוניים – אפילו מחלה.

כהורים וכמחנכים הציווי הראשון בכל הקשור בטיפוחה של הבת המחוננת יהיה לא להרע את מצבה. וכדי שלא נגיע למצבים שבהם הילדה תיאלץ לשמוע מסרים מנוגדים יש להציב חזית אחת, מסר אחד, שמטרתו: לחזק את הילדה או הנערה, לעמוד מאחוריה ולתמוך בה ככל יכולתנו.

אוכלוסיות מיוחדות

בנות מחוננות השייכות לאוכלוסיות מיעוטים חוות את כל הקשיים המשותפים לבנות המחוננות מאוכלוסיית הרוב, בתוספת הקשיים שעמם צריכים להתמודד מיעוטים באופן כללי. יתרה מזו. בעוד שבנות מחוננות צריכות, ברוב המקרים, להיאבק על רצונותיהן, על שאיפותיהן, ובהמשך על הדרך – מעמדן החינוכי והמקצועי בעיקר כנגד

גברים שעדיין שולטים ברוב עמדות הכוח במדינה, הרי מאבקן של בנות מוכשרות מאוכלוסיות מיעוטים הוא כפול: הן כנגד הגברים מהאוכלוסייה עמה הן נמנות, הן כנגד האפליה לה נחשף המיעוט אליו הן שייכות ללא ההקשר המגדרי. להמחשת קונפליקטים אלה נדון במספר נקודות המייחדות בנות דתיות מוכשרות ויצירתיות, ובמידה רבה יותר – חרדיות.

בנות מחוננות דתיות וחרדיות

בחברה הדתית, על אף השינויים המהותיים שחלו בשנים האחרונות, מצבן של בנות מוכשרות ויצירתיות קשה אף יותר ממצבן של בנות אלה בחברה החילונית. אינטלקט חריף, התעניינות בנושאים רבים, יכולת ההעמקה, העדפת עיסוקים רוחניים נתפסים בחברה זו כתכונות שיש בהן כדי לחבל בסיכוייה של נערה למצוא בן זוג מתאים. (דויד, 2006, 2008א, 2009א, בדפוס; David, 2007, 2009a).

מוקדי הקונפליקט המשפחתי הנוצר סביב הבת המחוננת במשפחה הדתית והחרדית.

הקונפליקט העיקרי שבו נתקלת המתבגרת המחוננת ניתן לסיכום כרצון עז להתפתח, ללמוד, להבין, להתעמק, לעסוק בנושאים רוחניים, 'גבריים', ולא במטלות הבית, בענייני דיומא המהווים את הבסיס ליחסים חברתיים ומשפחתיים, והמכשירים את הבת לתפקידה העתידי החשוב – אישה ואם. קיים למעשה מאבק בין ה'פנים', האישי, המהותי לבין ה'חוץ' שאותו מייצגת, ברוב המקרים, החברה אבל גם המשפחה.

1. קונפליקט זה מתעצם כאשר המשפחה היא משפחה חרדית או אף

דתית בשל מספר סיבות, כגון: האיום על השידוך העתידי:

- בדרך כלל בת הלומדת שנים ארוכות נוטה לדחות את נישואיה, ועל כן עלולה למצוא את עצמה במצב המכונה 'קשת שידוך';

- בת שאינה נישאת בגיל צעיר מהווה, פעמים רבות, מכשול לנישואי אחיותיה הצעירות. אם 'פסחו' עליה ערכה בשוק הנישואין יורד מאוד;
 - גברים בכלל, ובפרט גברים שעולם הלימוד הוא עולמם, נוטים להעדיף נשים בעלות השכלה נמוכה משלהם;
 - נשים דעתניות נחשבות לא אחת ל'סחורה פגומה' בעיני חמיות-לעתיד, שבעולם הדתי והחרדי דעתן באשר לנישואי בניהן חשובה ביותר.
2. הבעיה הכספית: טיפוח הבת המחוננת דורש משאבים כספיים רבים, והמשפחה הדתית, שהיא ברוב המקרים מרובת הילדים, תיתקל בקשיים בבואה לספק את צורכי הבת המחוננת.
3. אי-זמינות אפשרויות הטיפוח: בעוד שעבור הבת החילונית כל תכנית טיפוח והעשרה באה בחשבון, ברוב המקרים הבת הדתית לא תשתתף בתכניות מעורבות, היא לא תשתתף בתכניות לבנות חילוניות, תימנע בדרך כלל מעיסוק בספורט ותגביל את עצמה לחברה דתית או אף חרדית.
4. חשש מאי-קבלת עזרה בבית: כאשר המשפחה גדולה, מסתמכים במקרים רבים, על עזרתה של הבת המתבגרת במטלות הבית. בת מחוננת עלולה להעדיף עיסוקים אינטלקטואליים על פני אלו הביתיים. אולם יש לציין שבמחקר על משפחות אילתיות שבהן שני ילדים ומעלה כאשר לפחות אחד האחים אותר כמחונן – אחות מחוננת נוטה לעזור לאחיה ולאחיותיה, ללמד אותם דברים חדשים ולעורר תחושות נמוכות ביותר של יריבות במשפחה (דויד, גיל ועזרת-רביב, בדפוס).

כדי לנסות לפתור את הבעיות הסבוכות בסוגיות הללו נחוצה תמימות דעים של שני ההורים, וכמו כן – של המשפחה ושל המוסדות השונים בזרם החינוכי שבו לומדת הבת. בראש ובראשונה, יש להעלות אל

המודעות את הקשיים העצומים שעל בת זו להתמודד עמם, שכן בת זו חריגה בחברתה מבחינות רבות. בשלב השני יש להסביר את הצורך הרב של בת בעלת יכולות גבוהות במיוחד במשפחה תומכת. משפחה זו – עליה להוות חיץ בין לחצי החברה לקונפורמיות (היינו – להסתגלות לדפוסי חיים שאינם מתאימים לה) לבין סיפוק צרכיה כאדם.

הבת המוכשרת במגזר הערבי

על הבת המוכשרת בחברה הערבית הרחבתי במקומות אחרים (דויד וח'ליל, בדפוס; David; David; 2002, 2003, 2007, 2008, 2009; David & Khalil, 2008/9 אולם, בל נשכח, בכל סיטואציה שבה נמצאת בת בעלת יכולות יוצאות דופן, גם אם מדובר בתכניות מיוחדות למחוננים שיש בהן נשירה גדולה של בנות בחטיבת הביניים או בתכנית יוקרתית באוניברסיטה, נמצאת הבת בסיכון מוגבר של עזיבה ו'נטישת המחוננות'. בניגוד לבנים, שברוב המקרים נוטים לעשות את אשר הם אוהבים ללא קשר להימצאותם של חברים בקבוצה, הרי בנות נוטות, ונטייתן זו מתחזקת עם השנים, לפלס את דרכן בקבוצה או לפחות בזוג. לפיכך, בל נתפתה לחשוב, שאם בת מחוננת הגיעה למצב שבו היא נהנית ממיצוי יכולותיה, אנו – מוריה והוריה – יכולים לנוח על זרי הדפנה. הסיכון שבעזיבה, שבבחירה החברתית על פני הבחירה המדעית, הרצון להרגיש 'טוב' במקום להגיע להישגים – עלול לצוץ בכל שלב משלבי הלימודים ומשלבי הקידום המקצועי. על התמיכה בבת המחוננת והיצירתית להימשך לאורך שנים.

הבת המחוננת והמוכשרת במשפחת מהגרים

עדיין לא נעשתה בארץ עבודת מחקר כמותית על מקומם של ילדים מחוננים ממשפחות של עולים מברה"מ לשעבר. אולם, משתי עבודות שנתפרסמו ניתן ללמוד על מספר מאפיינים חשובים. לנדאו ודויד (Landau, & David, 2005b) בדקו את שיעור השתתפותם של עולים חדשים במכון לקידום נוער. בשל קשיי השפה ועלות ההשתתפות היה

עלינו לצפות לשיעור השתתפות נמוך, אולם נמצא ששיעור ההשתתפות היה גבוה מן הצפוי. ממחקר זה עלה ממצא מעניין נוסף: גורמים שעודדו או עיכבו השתתפות של בנות שהוריהן ילידי הארץ בפעילות המכון לא נמצאו בקרב בנות שהוריהן עולים חדשים. כך, לדוגמה, פעמים רבות הראשונות נרשמו לפעילות המכון בעקבות השתתפות אחיהן הצעירים, בעוד שבקרב העולות החדשות לא רווחה תופעה זו. גם במחקרו של וו (Wu, 2009), המתאר, בין השאר, את חייה של בת מחוננת למשפחת מהגרים מסין החיה בארה"ב לא נמצאה כל השפעה שלילית של ההגירה על טיפוח המחוננות, ולא נמצא הבדל בין הדרכים שנוקטת משפחה זו לבין אלה הנהוגות במשפחות מהגרים מסין שבהן יש בן מחונן. אולם במחקרה של דויד (David, 2009b), המתאר משפחה של עולים מחוננים לדורותיה המתגוררת באילת נמצא, שהשילוב של מגורים בפריפריה, חוסר זמינותם של מוסדות חינוך מתאימים ובעיות פרנסה ומגורים של המשפחה עלולים לגרום לבת המחוננת, יותר מאשר לבן המחונן, לא להגשים את הפוטנציאל הטמון בה. ייתכן שהחיים בעיר תל אביב, כמו גם החיים בערים גדולות בארה"ב, שונים תכלית שינוי מאלה בפריפריה, והשפעת המגדר אינה ההשפעה הדומיננטית היחידה על האפשרות לטיפוח המחוננות: חזקות ממנה הן ההשפעות החברתיות, המשפחתיות ובעיקר – הגיאוגרפיות. נראה, אם כן, שהדרך לגיבוש תיאוריה על השפעת ההגירה על מחוננות בכלל ועל השפעותיה על בנות מחוננות בפרט עודנה לפנינו.

ההתמודדות עם התסמונות והקונפליקטים שתוארו

כל אחת מהתסמונות וכל אחד מן הקונפליקטים שתוארו לעיל עלולים להשפיע על הילדה המחוננת, המוכשרת והיצירתית בצורה בלתי הפיכה. יתרה מזו: השפעתו של קונפליקט פסיכולוגי על אספקטים לימודיים רבים יכולה להיות חמורה ביותר, ולהפך. מאחר שמקורן של הבעיות עמן על הילדה להתמודד הוא פנימי – קשור בתפיסת העצמי שלה, בערכיה ובחינוך שהוטמע בה, כמו גם חיצוני, יש להתמודד עם

התסמונות והקונפליקטים בדרכים רבות ומגוונות, כאלה שתכלולנה את כל הצוות העוסק בטיפול ובחינוך הילדה והנערה. להלן רשימה חלקית של דרכי ההתמודדות העיקריות.

- דרכי ההתמודדות בתחומי הלמידה מבחינת העניין והתכנים
 - חשיפה לתחומי עניין שונים ועידוד ל'התאהב' בתחום עניין ספציפי;
 - הקניית מושגים ברמת הבנה מעמיקה בהתאם לקצב האישי ולסגנונות הלמידה המועדפים עליהן;
 - טיפוח מיומנויות הדרושות להעמקה, כמו מיומנות חקר, גמישות, שיתוף פעולה בקבוצה וניהול זמן;

- דרכי ההתמודדות בתחומים הפסיכולוגיים והחברתיים
 - העלאת רמת הביטחון ביכולת האישית באמצעות מתן משוב ליחוס הצלחה ליכולת וכישלון לחוסר מאמץ;
 - טיפוח תפיסה עצמית אינסטרומנטלית, בגישה של "אני מסוגלת לעשות, לקחת אחריות, ולקחת סיכונים באופן מבוקר";
 - טיפוח היכולת לשלב מספר תפקידים ולקבוע סדרי עדיפויות.

עקרונות יסוד לגישה הוליסטית לעבודה עם בנות מוכשרות ומחוננות:

- עירוב חיובי של כל הגורמים: המשפחתיים, החברתיים, המסורתיים-דתיים, התרבותיים והחינוכיים-לימודיים בסביבת הבנות;
- התייחסות מקיפה להיבטים לימודיים, חברתיים ורגשיים;
- גמישות – התאמת הפתרונות ליכולות ולצרכים שאותרו;
- עידוד להעז, לקחת סיכונים ולהיות אסרטיבית;
- סיוע בקביעת סדרי עדיפויות ובבחירת מגמות ומקצועות;
- עידוד להשתתף במסגרות מיוחדות לטיפוח כישורים;
- חשיפה לספרות רלוונטית לתחומי ההתעניינות;

לסיכום – המלצות לאנשי חינוך ולהורים:

1. טפחו את הבת המחווננת בכל תחום שבו היא מביעה התעניינות; אין לדעת כיום מה יביא תועלת רבה יותר בעתיד; בכל תחום המעניין אותה יכולה הילדה להצטיין ולעשות חיל בעתיד;
2. היו זמינים – פיזית ונפשית – עבור הילדה המחווננת. זכרו – פעמים רבות אתם בני האדם היחידים שבחברתכם היא חשה בנוח, בחברתכם היא יכולה 'לפתוח את הלב' וגם 'לשפוך' את שהצטבר 'בחוץ'.
3. עודדו את הילדה לקחת סיכונים, עזרו לה להתמודד עם כישלונות והחמיאו לה על הצלחות: הן אינן מובנות מאליהן!
4. עזרו לילדה בתחומים הרגשיים: בהעלאת רמת הביטחון העצמי שלה, בשיפור האמונה ביכולותיה, בהכרה בערכה העצמי. אל תתנו לחברה 'לשדר' לה שהיא 'יותר מדי': מוכשרת, זריזה, ידענית, סקרנית. הלא אין גבולות לרצון האנושי ללמוד, לדמיון וליצירתיות!
5. זכרו – בשלבי החינוך הראשונים תפקידם העיקרי של הגן ושל בית הספר עבור הילדה המחווננת הוא סוציאליזאציה. הימנעו ככל האפשר מהעברת ביקורת על מערכת החינוך בכלל ועל העובדים בה בפרט, והשתדלו לעשות כל שניתן כדי שהילדה תרגיש מקובלת ורצויה במערכת. בשלבי החינוך הגבוהים יותר ניתן לבצע ביתר קלות התאמות לצרכים הלימודיים של הילדה המחווננת; ולמוריה – אל תחכו שימישהו כבר יעשה את זה, בבחינת: במקום שאין אנשים – השתדל להיות איש.
6. קבלו בברכה תכונות אופי, אפילו אם הן נראות לכם קיצוניות, כמו מופנמות-יתר או ניגודה – מוחצנות גבוהה. בשל

האינטנסיביות הגבוהה שחוות בנות מחוננות רבות יש בהן הנוטות לקיצוניות זו או אחרת. אין דרך 'נכונה' להסביר לילדה ש'לא נאה' להיות כל כך... יש לתת לילדה לחוש שהיא מקובלת עליכם כפי שהיא, ורק אז ניתן, בעיקר בעזרת דוגמה אישית, הפניית תשומת הלב, קיום שיחות על התנהגות הזולת ולבסוף ניהול שיחות בנושאי התנהגות הנוגעות גם באישי לגרום לשינוי אטי.

7. עמדו על המשמר בנושא הפרפקציוניזם. כל אימת שנדמה לכם שהוא 'גולש' לתחום המשתק עזרו לילדה לצאת מהשאיפה המוגזמת לשלמות. זכרו: הילדה המחוננת יודעת מהו 'מצוי' ומהו 'לא מספיק' על פי הקריטריונים שלה. אם תבחרו לשקר לה ולהעמיד פנים שהתוצר שלה טוב בשעה שאין המצב כזה, תאבדו את האמון שרכשתם בעמל כה מרובה, והמצב עלול להיות בלתי הפיך. ילדים מחוננים הם בעלי קריטריונים נוקשים של הערכה, לכן אל תנסו להערים על שיפוטם. אולם – אם הילדה מעתיקה מחברת שלמה משום שהכתימה דף אחד, או שהיא בוכה מרה בכל פעם שהיא מקבלת ציון נמוך מ-100, עליכם להתערב. זכרו: אם אינכם מצליחים להוציא את הילדה מהמצב שבו הפרפקציוניזם מקשה על חייה (ועל חי הזולת...) פנייה לאיש מקצוע עשויה להועיל.

8. עזרו לילדה לפתור את 'הבעיה הבלתי פתירה' – הדרישה החברתית להתנהגות קונפורמית לעומת נטייתה לנהוג בחוסר קונפורמיות. עליכם להסביר לילדה שאכן, 'יש בעיה'. ואל לכם לנהוג כאילו 'לילדה יש בעיה'. הסבירו לילדה בגיל המוקדם ביותר שבו אתם חשים שהיא מסוגלת להבין, שהיא תצטרך למצוא את שביל הזהב, ושתמיד יהיה הדבר כרוך בקושי ובוויתור. למדו את הילדה להבחין בין עיקר וטפל. למשל: אם בית הספר דורש לבוש מסוים, שכנעו אותה שאין טעם לריב בנושא זה, מה גם שמחוץ לבית הספר היא יכולה להתלבש

- כרצונה. אולם, אם בבית הספר נדרש ממנה להיות העוזרת הקבועה של המורה, עליכם להתערב כדי שהעניין ייפסק.
9. עזרו לילדה בקביעת סדרי עדיפויות. דווקא בשל ריבוי הכישרונות והכישורים עלולה הילדה לכרוע תחת העול של העיסוקים המעניינים אותה, ותפקידכם הוא לעזור לה, בגיל צעיר ככל האפשר, לקבוע במה להתמקד. בשל העובדה שילדה מחוננת במקרים רבים מצוינת בתחומים רבים ומוכנה להקדיש לכל אחד מהם שעות רבות, חובה לפקח על נושא זה.
10. תמכו בילדה בעתות של דיכאונות ומצבי רוח משתנים. בגלל ההבנה העמוקה בנושאים קשים כמו מוות, השלכותיהן של מחלות קשות או אי צדק כללי ופרטי, וכמו כן בגלל בעיות שהילדה המחוננת נתקלת בהן בשל שונותה, עליכם להיות ערים לשינויים במצבי רוחה, להסתגרות לא אופיינית, לאיומי התאבדות, לירידה דראסטית במשקל או לבולמוסי זלילה ולכל התנהגות חריגה. גם כאן – בכל מקרה שאינכם יודעים כיצד להתמודד, יש לבקש עזרה חיצונית.
11. הימנעו ממסרים כפולים או מנוגדים. מסר כפול הוא, לדוגמה: "גם אם תהיי תלמידה מעולה, תהיי מקובלת בחברה", בעוד שמסר מנוגד הוא כאשר האב, למשל, מעודד את הילדה ללמוד מתמטיקה במסגרת העשרה, ואילו האם מנסה להניא אותה מכך.
12. בין אם אתם מורים, מנהלים, יועצים חינוכיים או הורים – עליכם לגבות את הילדה אם אתם יודעים שהצדק עמה. מחוננים רבים, וביחוד מחוננות, רגישים מאוד לנושא הצדק, השכר והעונש; השלמה עם עוול, עם האשמות שווא או עם הסכמה לאלימות או לרמאות עלולים לגרום לנערה המחוננת סבל רב ואף משבר. היו שם בשבילה!
13. עודדו את הילדה לחפש אנשים שונים שיענו על צרכיה בתחומים שונים. כל עזרה – בתחום חינוכי, רגשי או משפחתי

יש לקבל בברכה. אם אתם מלמדים אותה תחום מסוים – הפנו אליה מורים אחרים בתחומים שבהם היא מתעניינת. אם אתם קרובי משפחה – עזרו לה בנושאים כמו יחסיה עם אחיה הלא מחוננים, או עם הוריה שלא תמיד מבינים את הקונפליקטים שעמם עליה להתמודד. לפעמים צריך כפר שלם כדי לעזור לגדל ילד אחד; המצב דומה כשצריך לטפח ילדה מחוננת.

14. הציגו לפני הילדה דוגמאות של נשים ששילבו הישגים גבוהים וחיי משפחה. ילדות רבות הבאות מסביבות שונות אינן נחשפות לנשים כאלה, ובהיעדר דמויות מופת יקשה עליהן לתכנן את חייהן כך שימלאו תפקיד כפול.

15. עודדו את הילדה לעסוק במספר רב של פעילויות. הימנעו מהמשפט, שאותו שומעות ילדות מחוננת רבות: "החליטי, את רוצה לנגן או להתעמל". יכולת פיצול הקשב שבממוצע טובה יותר אצל נשים מאשר אצל גברים, כמו הצורך לעסוק בנושאים שונים, הם מפתחות לניהול עתידי של בית וקריירה זה לצד זה.

16. הימנעו מאזכורים של הקושי העתידי להינשא בשל פחדם של גברים רבים מנשים מוכשרות. עודדו את הילדה לצאת ולבלות אם רצונה בכך, ואפילו להינשא בגיל צעיר אם זו בחירתה. חלק גדול מהנשים שיעשו את זה' בכל התחומים המדעיים ילדו בתחילת שנות העשרים שלהן ושילבו בין הלימודים הגבוהים לגידול התינוקות. כאשר ילדיהן גדלו במקצת יכלו נשים אלה, שהיו בשנות השלושים המוקדמות שלהן, לטפח את הקריירה ללא מגבלותיהן של ההריונות וההנקות. זכרו, הישיטה' האמריקאית, לפיה – קודם יש ללמוד ורק אחר כך ללדת לא הוכיחה את עצמה משום בחינה. חלק גדול מהנשים שנקטו שיטה זו לא הקימו משפחה, אחרות נאלצו לקטוע את הקריירה בשיאה בשל הטיפול בילדים, ולא מעט נשים איחרו

את הרכבת' כי הביולוגיה לא התחשבה בפוסט-דוקטוראט
ובקבלת הקביעות!

17. טפחו ככל יכולתכם את האינטליגנציה הרגשית של הילדה
המחוננת. הבנת ה'אני' והבנת הזולת; רגישות לא רק לעצמי
אלא גם לצורכי הזולת; התחשבות בלוחות זמנים של אחרים,
באירועים משפחתיים של שותפים ואפילו במצבי הרוח של
הממונים הם מאבני הדרך החשובות להצלחה. כיום עובדים
בעולם המדעי בקבוצות לא רק במדעי החברה ובמדעי הטבע
ה'רכים', אלא אפילו במרבית תחומי המתמטיקה. לפיכך, ככל
שלאדם יש יותר קבוצות אליהן הוא משתייך, יש לו שותפים
רבים יותר החולקים עמו את אותן המשימות. על כן, ככל
שהילדה המחוננת תפתח את כישוריה החברתיים לא זו בלבד
שחייה יהיו נעימים יותר, אלא אף עבודתה תהיה פורייה יותר.

18. חנכו את הילדה לגמישות. גמישות היא אחד מן המפתחות
להצלחה בחיים המודרניים, המשתנים במהירות והמציבים
שלל אתגרים. שילוב אינטליגנציה גבוהה ויכולת השתנות
מהירה בהתאם לנסיבות יעזרו לילדה להגשים את שאיפותיה
בכל התחומים.

19. עזרו לילדה לצאת ממסגרות שבהן 'התקרה' נמוכה. כאשר
רמת הלימודים אינה מספיקה, רמת החברים לכיתה אינה
מאפשרת שיחה בנושאים המעניינים אותה ורמת המורים
ירודה, עלולה הילדה לכלות את האנרגיה היצירתית שלה
בקישוט מחברות או אפילו בהפרעה למורים ובהצקה לחברים.

20. עזרו לילדה לבחור תחום מקצועי כשהיא תבקש זאת. ילדים
מחוננים רבים מחליטים בגיל צעיר מאוד מה יעשו כשיגדלו,
וחלקם אכן ממשים את שאיפתם. היו שם בשבילה!

רשימת מקורות

- אברבנאל, נ' (1997). **חוה ולילית**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- אלאור, ת' (2006). **מקומות שמורים. מגדר ואתניות במחוזות הדת והתשובה**. תל אביב: עם עובד.
- אליוט, ג' (1998) **הטחנה על הנהר פלוס**. מאנגלית: אופירה רהט. תל-אביב: עם עובד, ספרייה לעם.
- גולמן, ד' (1997). **אינטליגנציה רגשית עולה בחשיבותה על מנת המשכל (IQ)**. מאנגלית: עמוס כרמל. תל אביב: מטר.
- גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה**. מאנגלית: דריה שועלי. תל אביב: ספריית פועלים.
- דויד, ח' (1997). מחוננות מתמטית. **שנתון מכללת תלפיות, ט**, 169-147.
- דויד, ח' (2000). **הבת המוכשרת – בעיות ודרכים לפתרון. היבטים חברתיים, תרבותיים ומשפחתיים**. כנס בנושא נערות ונשים במדעים ובאקדמיה, משרד המדע ומשרד החינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 29 בנובמבר.
- דויד, ח' (2001). הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק I: הבדלים בין המגדרים במתמטיקה על פי תוצאות מחקרים בינלאומיים. **על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 27**, 69-55.
- דויד, ח' (2002). הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק II: הבדלים מגדריים במבחני הבגרות ובמבחן הפסיכומטרי במתמטיקה. **על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 28**, 51-35.
- דויד, ח' (2006). **הילד המחונן והילדה המחוננת במגזר הדתי-לאומי והחרדי: בעיות חינוכיות, חברתיות ורגשיות**. הכנס השנתי השישי של נפש ישראל: ארגון לאנשי מקצוע שומרי מצוות בתחום בריאות הנפש. ירושלים: 19-17 בינואר.

דויד, ח' (2008א). הבת המחוננת הדתית [גרסה אלקטרונית]. נדלה ביום ראשון 4 באוקטובר 2009, מאתר פסיכולוגיה עברית:

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1595>

דויד, ח' (2008ב). מיהי המורה האידיאלית של הילדה המחוננת? או: האם התלמיד המחונן זקוק למורה מחונן? [גרסה אלקטרונית]. נדלה ביום רביעי 7 באוקטובר 2009, מאתר פסיכולוגיה עברית:

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1822>;

ומאתר "מס"ע: מופ"ת סובב עולם, פורטל תוכן בהוראה ובהכשרת מורים:

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2045>;

מאתר ניצנים: מרכז אבחון וטיפול בלקויות למידה:

http://ivchun.co.il/index.php?option=com_content&view=article&id=67:-q-&catid=34:2008-09-10-11-56-25&Itemid=64

ומאתר: קו לחינוך:

<http://www.kavlahinuch.co.il/?CategoryID=160&ArticleID=4509>

דויד, ח' (2009א). פרפקציוניזם בקרב בנים ובנות דתיים בישראל: קשרים בין פרפקציוניזם ומחוננות [גירסה אלקטרונית]. נדלה בשבת 29 באוגוסט 2009 מאתר פסיכולוגיה עברית:

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2360>

דויד, ח' (2009ב). מחוננות מתמטית בגיל הילדות: הערות והארות מהנעשה בארץ [גירסה אלקטרונית]. נדלה ביום ד 7 באוקטובר 2009 מאתר פסיכולוגיה עברית:

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2127>

דויד, ח' (בדפוס). סיפורה של בת מחוננת מסורתית: קשיים והישגים. בתוך: ח. דויד (עורכת), **מחקרי אילת בחינוך**. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

דויד, ח', גיל, מ' ועזרת-רביב, ע' (בדפוס). יחסים בין אחאים במשפחה המחוונת. בתוך: ח. דויד (עורכת), **מחקרי אילת בחינוך**. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

דויד, ח' וח'ליל, מ (בדפוס). **הילד המחוונ במגזר הערבי**. תל אביב: מכון מופ"ת.

זורמן, ר' ודויד, ח' (2000). **אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים** (עמ' 31). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד ומשרד החינוך והתרבות. חיימוביץ, מ' (8.4.2005). חרדת הכישלון, זה מה שמדרבן אותי באמת. **מעריב**. ניתן לקרוא באתר:

<http://www.nrg.co.il/online/4/ART/918/711.html>

(נבדק: 4 באפריל 2009).

סטרנברג, ר' (1998). **אינטליגנציה מצליחה: מעבר ל-iq**. מאנגלית: אמיר צוקרמן. ירושלים: הוצאת מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. פרויד, ז' (1967). **מעבר לעקרון העונג**. תל אביב: דביר. התפרסם לראשונה בגרמנית ב-1920 תחת השם: *Jenseits des Lustprinzips*. שיהי, ג' (1985). **מעברים**. תל-אביב: זמורה-ביתן.

Barnum, P., Liden, R.C., DiTomaso, N. (1995). Double jeopardy for women and minorities: Pay differences with age. **Academy of Management Journal**, 38, 863-901.

Ben-Shakhar, G., & Sinai, Y. (1991). [Gender differences in multiple-choice tests: The role of differential guessing tendencies](#). **Journal of Educational Measurement**, 28(1), 23-35.

Benedict, B.M. (1998). The Curious Genre: Female Inquiry in Amatory Fiction. **Studies in the Novel**, 30(2), 194-210.

- Berk, L.E. (2009). **Child Development** (8th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Burg, B. (1992). Gifted Education in Israel. **Roeper Review**, *14*, 217-221.
- Burke, R.J. & Fiksenbaum, L. (2009). Are managerial women in “extreme jobs” disadvantaged? **Gender in Management: An International Journal**, *24*(1), 5-13.
- Byrnes, J.P. (2005). Gender differences in math: cognitive processes in an expanded framework . In A.M. Gallagher & J.C. Kaufman (Eds.), **Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach** (pp. 73-98). Cambridge University Press.
- Byrnes, J.P., Miller, D.C., & Schafer, W.D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, *125*(3), 367-383.
- Chan, D.W. (2004). Social Coping and Psychological Distress Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly**, *48*, 30-41.
- Chase, S.A. (2008). **Perfectly Prep: Gender Extremes at a New England Prep School**. Oxford University Press.
- Chui, M. (2007). Differences in the Fine Motor Performance of Children in Hong Kong and the United States on the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency. **Hong Kong Journal of Occupational Therapy**, *17*(1),1-9.

- Cummins, J. (2001). **Tomboy of the Air: Daredevil Pilot Blanche Stuart Scott**. New York: HarperCollins.
- David, H. (2002). A minority within a minority: Mathematics, science and technology studies among Israeli and Arab female students. In L. Maxwell, K. Slavin & K. Young (Eds.), **Proceedings of The Gender and Science Conference, Brussels**, 8-9 November, 2001 (pp. 248-255) Brussels, Belgium: The European Commission.
- David, H. (2007). Mentoring high ability females in the Israeli College. **Proceedings of the Conference: Contemporary issues in higher education: Pedagogical Aspects of Emerging Methodologies in Higher Education** (pp. 97-115). Ariel: Israel, Ariel University center of Samaria.
- David, H. (2008a). Mathematical Giftedness: The Mathematics Acceleration Program at the Tel Aviv University. **Gifted Education Press**, Summer 2008, 3-9.
- David, H. (2008b). Integration or separate classes for the gifted? The Israeli view. **Australasian Journal of Gifted Education**, 17(1), 40-47.
- David, H. (2008c). Gifted females in Science: The Israeli case. *Al-Nibras*, **Articles in Education, Science & Society**, 4, 54-63.
- David, H. (2008d). Israeli talented women in science: The state of the art. **Virajes Review**, 10, 15-28.

- David, H. (2008e). Educational gaps between Jews and Arabs in Israel. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 35-53.
- David, H. (2009a). Perfectionism among Ultra-Orthodox Israeli youth. In T.S. Yamin (Ed.), **Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (ICIE) held in Paris-France** (July 1-4, 2008) (pp. 705-714). Ulm, Germany: ICIE.
- David, H. (2009b). Giftedness and immigration: Case study of a gifted family emigrating from Russia to Israel. **Australasian Journal of Gifted Education**, 18(1), 37-47.
- David, H. (2009c). The Arab gifted child in Israel: Prejudices, half-truths and truths. **Gifted Education Press**, Autumn 2009.
- David, H. (2009d). The influence of gender, religion, grade, class-type, and religiosity on mathematical learning in the Israeli junior high school. Ludwig Maximilians Universität, München. Also available at:
http://edoc.ub.unimuenchen.de/archive/00001260/01/David_Hanna.pdf (Accessed: 26 April, 2009).
- David, H. & Khalil, M. (2008/9). The talented Arab girl: Between tradition and modernism. *Gifted and Talented International*, 23(2)-24(1), 67-78
- Dobson, R., & Chittenden, M. (2/1/2005). **Clever devils get the bird**. The Sunday Times. Retrieved on October 4 2009 from

<http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/article407729.ece>

#

- Donoghue, E. (1999). Israel Arts and Science Academy. **Gifted Child Today**, 22(2), 40-43.
- Engle, J. (2003). "Fear of Success" Revisited: A Replication of **Matina Horner's study 30 years later**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What Is an Elite Boarding School? **Review of Educational Research**, 79(3), 1090-1128.
- Gross, M.U.M. & van Vliet, H.E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research. **Gifted Child Quarterly**, 49(2), 154-171.
- Higgins, K., & Boone, R. (2003). Beyond the boundaries of school: Transition considerations in gifted education. **Intervention in School and Clinic**, 38(3), 138-144.
- Hochberg, Z. (2009). Evo-devo of child growth II: human life history and transition between its phases. **European Journal of Endocrinology**, 160(2):135-41.
- Horner, M.S. (1970). Femininity and successful achievement: A basic inconsistency. In J.M. Bardwick, E. Douvan, M.S. Horner, & D. Guttman (Eds.), **Feminine personality and conflict** (pp. 45-74). Belmont, CA: Brooks/Cole.

- Kail, R.V. (2009). **Children and Their Development** (5th Ed.).
Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Kerr, B. (1997). *Smart Girls: A new psychology of girls, women and giftedness*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Landau, E. & David, H. (2005a). Characteristics of gifted students: Age and Gender. Findings in three decades cohorts. **Gifted Education International**, 20(2), 28-44.
- Landau, E. & David, H. (2005b). Who will be the Gifted of the Future? **Gifted Education International**, 20(3), 343-347.
- Lauzen, M.M. & Dozier, D.M. (2005). Maintaining the Double Standard: Portrayals of Age and Gender in Popular Films. **Sex Roles: A Journal of Research**, 52(7/8), 437-446.
- Levonian Morgan, B. (1998). A three generational study of tomboy behavior. **Sex Roles: A Journal of Research**, 39(9-10), 787-800.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. **Psychological Bulletin**, 116(1), 75-98.
- Lyng, S.T. (2009). Is There More to "Antischoolishness" than masculinity? On multiple student styles, gender, and educational self-exclusion in secondary school. **Men and Masculinities**, 11(4), 462-487.
- Mac an Ghail, M. (1994) *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Milton Keynes: Open University Press .

- Martino, W. (2003). **So What's a Boy: Addressing Issues of Masculinity and Schooling**. New York: Taylor & Francis.
- Martino, W., Lingard, B., & Mills, M. (2004). Issues in boys' education: a question of teacher threshold knowledges? **Gender and Education**, Vol. 16 (No. 4). Pp. 435-454.
- Martino, W. & Pallotta-Chiarolli, M. (2005). **Being Normal is the Only Way to Be: Adolescent perspectives on gender and school**. Sydney, Australia: University of New South Wales Press.
- Moon, S.M., & Illingworth, A.J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. **Personality and Individual Differences**, 38(2), 297-309.
- Noble, K., Subotnik, R.F., & Arnold, K.D. (1999). To thine own self be true: A new model of female talent development. **Gifted Child Quarterly**, 34(3), 140-149.
- Patterson, C. (2008). **Child Development**. New York: McGraw-Hill.
- Reis, S. (2002). Internal barriers, personal issues & decisions faced by gifted and talented females. **Gifted Child Today**, 25(1), 14-28.
- Reis, S. (2005). External barriers experienced by gifted and talented girls and women. In S.K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), **Teaching and Counseling Gifted girls** (pp. 9-30). Waco, TX: Prufrock Press.

- Rinn, A.N. & Plucker, J.A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. **Gifted Child Quarterly**, 48(1), 54-67.
- Sheeran, P., Spears, R., Abraham, S.C.S., & Abrams, D. (1996). Religiosity, Gender, and the Double Standard (Statistical Data Included). **The Journal of Psychology**, 130, 23-33.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, 133(1), 65-94.
- Stevens Aubrey, J. (2004). Sex and punishment: an examination of sexual consequences and the sexual double standard in teen programming. **Sex Roles: A Journal of Research**, 50(7/8), 505-514.
- Wu, E.H. (2009). Parental Influence on Children's Talent Development: A Case Study With Three Chinese American Families. In H. David, & E. Wu, **Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook** (pp. 45-71). Hong Kong: Pearson Education South Asia.
- Stoeger, H., Ziegler, A., & David, H. (2004). Male stereotype: An Empirical Study on the Effects of the Concept of a Successful Academic Person. **Psychology Science**, 46(4), 514-530

Ziegler, A., David, H. & Stöger, H (2000). Consequences of the male stereotype of an academically successful person for thinking. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), **Motivation, Emotion und Selbst** (S. 169-178). Berlin: Logos.

מחצית הגבול המגדרי להטרדה מינית בקרב ילדים קטנים

איילת גלעדי

תקציר

תופעת ההטרדה המינית זכתה להיות במאה הקודמת במוקד המחקר הבינלאומי. מחקרים חינוכיים מראים שהטרדה מינית שכיחה בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכוניים, לעומת זאת מעטים המחקרים שעסקו בהתייחסות סוציולוגית מגדרית לתופעת ההטרדה המינית בקרב ילדים בגילאי גן החובה ובכיתות בתי הספר היסודי.

מאמר זה משתמש בשיטת המחקר האיכותני. הוא בוחן באמצעות תצפיות את תופעת ההטרדה המינית בגילאי 4-8 בשלוש מסגרות חינוכיות הפועלות היום בישראל. מטרתי במחקר זה היא לבחון את מאפייני של תופעה זו ולהעריכה מחדש על מנת להגביר את המודעות אליה בקרב אנשי החינוך והמורים. מממצאיו של מחקר זה עולה שהטרדה מינית היא תופעה חברתית המהווה חלק בלתי נפרד מחיי הילדים. היא נגרמת בדרך כלל על ידי חציית הגבול המגדרי (Thorne, 1993). חציית גבול זו היא ביטוי לכוח בחברת הילדים (Giladi, 2004) ובדרך כלל מתרחשת רחוק מעיני המבוגרים. התנהגות של הטרדה מינית מושפעת מנורמות התנהגותיות המקובלות בחברה ומחשיפה של הילדים לסטריאוטיפים מינניים בתקשורת ובאינטרנט.

תאריכים: אלימות, הטרדה מינית, ילדים קטנים, מגדר, כוח

א. פרק תיאורטי

מחקר זה מתמקד ביחסי הכוחות בין ילדים לילדות בגילאי הגן. בבואנו לחקור הטרדה מינית בקרב ילדים חובה עלינו לבחון את הקשר בין המונחים 'מגדר', 'מיניות' ו'ילדים קטנים'.

בתחומים שונים נהוג להגביל את השימוש במושג 'מין' למקרים שבהם נדרשת הבחנה בין בני אדם על בסיס ביולוגי. לעומת זאת, הבחנה על פי המגדר מזהה את מינו של האדם על פי תווים חיצוניים ועל פי מרכיבי התנהגויות מסוימים. השימוש במילה 'מגדר' בא לצמצם את השפעתה של ההנחה המסורתית שקיימת הקבלה הכרחית בין זכריות לגבריות ובין נקביות לנשיות.

המגדר מתייחס לאופן שבו מגדירות חברות שונות בני אדם משני המינים ולאופן שבו הן מתייחסות לעולמם ולדרכי התנסותם בו. בכל החברות, נוהגים באופן שונה בבנים ובבנות ומצפים מהם לדברים שונים. לכן, ילדים לומדים את תפקידם החברתי בהתאם לציפיות החברה. ההשתייכות לסטריאוטיפ המינני מתחילה בגיל מוקדם ובאה לידי ביטוי בכל תחומי חייהם של הילדים הקטנים. ניתן לראות זאת במשחקי הילדים, בלבושם ובהתנהגותם החברתית.

החל מגיל טרום חובה הילדים מתחילים לחשוב במושגים של מגדר ומסווגים עצמם לקבוצת הבנות או הבנים בהתאם למינם. מושג המגדר משפיע על החלטותיהם בבחירת המשחקים השונים ועל התפקידים שהם בוחרים לעצמם במשחקיהם השונים. החל מגיל 4 הם מבליים בקבוצות משחק ובפעילות עם בני אותו מין. למעשה מרגע היוולדם הוריהם מתנהגים אליהם בהתאם לציפיות החברה: מלבישים אותם בהתאם, קונים להם צעצועים ה'תואמים' את מגדרם, מדברים אליהם בטון התואם את מגדרם ומגלים סלחנות כלפיהם בהתאם למינם. בגן טרום חובה ילדים אלה כבר יהיו מעוצבים על פי הקוד המגדרי המקובל בסביבה שממנה הם באו.

מרבית הילדים החל מגיל 4 מתחילים להבחין בין פעילויות המקובל לעשותן בפרטיות ובין כאלה המקובל לעשותן בפומבי. קיימת אצלם מודעות לאיבר מינס והם מסוגלים להציב גבולות לגופם.

מרטין (1998) טוענת שגן הילדים רק מחזק ומסייע ברכישת גוף ממוגדר המלווה אותם לאורך חייהם. גלעדי (2004) טוענת שהגמשת התנהגותם המגדרית כבר בגיל הגן הכרחית על מנת לשחרר מסטיגמות חברתיות שיכתיבו להם כיצד לנהוג וילוו אותם כל חייהם.

כאמור, גן הילדים מחזק ומעודד הבניה של הבדלים גופניים מגדריים. פרקטיקות בלתי מודעות שמפעילות הגנות/המחנכות מובילות להפיכת ילדים לבנות ולבנים. גם הלבוש, אביזרי הקישוט והוראות שונות הניתנות לבנות ולבנים – כל אלו הם מסרים סמויים שיש בהם כדי להשפיע במידה רבה על נורמות ההתנהגות של הילדים בהווה ובעתיד.

מסרים סמויים אלו יכולים לעודד באופן ישיר מקרים של אלימות ובריונות, ובאופן עקיף ובלתי מודע מקרים של אלימות מינית ושל הטרדה מינית בפרט בין הילדים.

א.1. מהי הטרדה מינית?

ההגדרה הסוציולוגית של דה ליון משנת 1989 להטרדה מינית היא: "כל מגע לא מוזמן, לא מקובל ולא הדדי, הערה, רמיזה, בדיחה או תשומת לב המעליבה ופוגעת באדם המעורב וגורמת לו להרגיש מאוים, מושפל, נשלט או נבוכ" (אצל גלעדי, 2004, עמ' 122).

הגדרה זו נכונה גם למבוגרים וגם לילדים. האלמנט העיקרי העולה מן ההגדרה הוא אלמנט הכוח, והוא משותף למבוגרים ולילדים. המבוגר המטריד מפעיל את כוחו, את סמכותו ואת מרותו על המוטרדת ובעת ההטרדה מקבל רווח מיני. לעומת זאת, אצל ילדים בגילאי 4-8 {הגיל הנמוך ביותר שממנו מתחילה להתקיים התנהגות של הטרדה מינית (גלעדי, 2004)} הרווח המיני אינו קיים, אולם קיים רווח כוחני. רווח זה משמעותי ביותר למוחצנות האינטימי הגברי בקרב ילדים (שפירו, 1997).

דבר זה מתבטא ברצונו של המטריד להפגין את כוחו על המין 'החלש' יותר, לבצע התנהגות לא מקובלת, אסורה על מנת לגרוף הון חברתי (גלעדי, 2004).

קונל (1987) מכנה כוחניות זו בשם 'הגמוניה זכרית'. הגמוניה זו היא בעצם עליונות חברתית המושגת באמצעות משחקי כוח, ומושרשת כחלק מערכיה של החברה הקיימת. היא נבנית ביחס לנשיות. וכך, נשים, ובמקרה שלנו, בנות, מקבלות את העמדה הכוחנית של הבנים כמציאות אבסולוטית שלא ניתן לערער עליה ולפיה מתעצבות אישיותן והתנהגותן. בעת התנהגות או התרחשות של הטרדה מינית בקרב ילדים קטנים, בגיל הגן, ניתן לזהות ניצני 'גבריות' או 'זכריות' זו. החל מגיל הגן, הילדים מבקשים לזכות ברווח חברתי על מנת לעמוד בעמדה כוחנית מול חבריהם. הכוח, טוען פוקו (1977), אינו נחלת השלטון והמשטר בלבד, כי אם נחלתם של האינדיווידואליים בחברה נתונה. הכוח נמצא בכל פעולה יום יומית שאנו מבצעים ובכל מקום שבו אנו נמצאים. מכאן, שכבר בגיל הגן תרים הילדים במשחקיהם היום יומיים אחר עמדות כוח. התנהגות זו היא חלק אינטגרלי מתהליך החברות ואחד מביטוייה הוא ההטרדה המינית.

זיהוי התנהגות של הטרדה מינית כבר בגיל הגן הוא קריטי. במסגרות חינוך רבות עלולות להתרחש התנהגויות של התעללות ומעשי סדום שהשלכותיהן הפסיכולוגיות קשות וארוכות טווח לכל המעורבים בדבר. איש חינוך אשר אינו מצויד בכלים מתאימים לזיהוי התופעה ולמניעתה עלול שלא להבחין בה.

קודם להצגת התהליך הסוציולוגי-חינוכי שבו מתקיימת הטרדה מינית חשוב לציין מהם ביטוייה בין הילדים (גלעדי, 2004):

1. הורדת מכנסיים בכוח
2. הורדת תחתונים בכוח
3. הרמת שמלה או חצאית

4. נשיקה שלא מרצון
5. נגיעה ואחיזה באיברי המין
6. הטרדה מאורגנת
7. איומים מילוליים לאונס

כדי להסביר את התהליך הסוציולוגי-חינוכי המוביל בסופו להטרדה מינית בקרב הילדים משתמשת גלעדי (2004) בתיאוריית 'עבודת הגבול' של תורן (1993). לטענתה של תורן, מגדר אינו מולד אלא מובנה בתוך החברה, והילדים במהלך משחקם היום יומי מבנים את מגדרם. היא מראה כיצד הילדים בגילאי גן חובה מגבשים להם משחקי בנים ומשחקי בנות נפרדים. לרוב ניתן לראות בנים העוזבים את קבוצת משחקם המגדרית ונכנסים לקבוצת המשחק של הבנות – תופעה זו היא מכנה 'חציית גבול'. לרוב, מטרתה של 'חציית גבול' זו אינה התחברות לשם משחק משותף אלא הצטרפות למשחק קיים על מנת לחזק את הבדלי המגדר.

בתוך 'עבודת הגבול' תורן מזהה שישה שלבים: מרדף חוצה גבולות, פלישה, הלשנה, הקנטה, אגרסיביות ושימוש בכוח.

תורן (1993) מציינת כי בנים מכתיבים את הטון בחציית הגבול המגדרי וכי ברוב המקרים החצייה מתבצעת על ידי בנים הפולשים למשחקן של הבנות ומביאים עמם רוח כוחנית, וכך משחק הבנות הופך אגרסיבי ואלים (הבן המצטרף למשחק אינו מבקש באמת להיות שותף במשחק אלא להרוס אותו, ובכך הוא מפגין כוחו מול הבנים והבנות כאחד). יתרה מזו, גלעדי (2004) מצאה כי ברוב המקרים של חציית הגבול שבהם מתקיימים אלמנטים של אגרסיביות ושימוש בכוח, מסתיימת חציית גבול זו בהטרדה מינית. בכך מתחזקת הטענה הבסיסית שבנים מבקשים לגבש את זהותם המגדרית כבר בגיל הגן.

ב. שאלות המחקר

1. כיצד מתקיימת התנהגות של הטרדה מינית בקרב ילדי הגן?
2. מהם מאפייניו של הקשר הסוציולוגי-חברתי הגורם להתרחשות תופעת ההטרדה המינית?

ג. שיטת המחקר

מטרתו של המחקר המדעי היא להבין בצורה ביקורתית את ההתנהלות הטבעית של העולם ולספק הסברים לתופעות הנחקרות. המחקר האיכותני מבקש להבין ההתנהגות הנחקרת בהקשר חברתי הוליסטי. למחקר זה אופי פרשני סובייקטיבי והוא מתבסס על שיטות מחקר שאינן ניתנות לכימות (שקדי, 2003). מחקר זה בעל אופי של 'אינטראקציה סימבולית', היינו – הוא מתבסס בעיקרו על פרשנותן של סיטואציות ותופעות חברתיות שונות (Blumer, 1969).

מטרתו של מחקר זה הייתה להתבונן בהתנהגויות ובמשחקי הילדים מבעד למשקפיים 'מגדריים': לתצפת, לזהות סיטואציות שונות בקרב הילדים, ותוך כדי כך לנתח את תופעת ההטרדה המינית בהקשרה הסוציולוגי-חינוכי.

התצפית היא רישום של אירועים, של התנהגויות ושל חפצים בסביבה שנבחרה למחקר (שקדי, 2003). במחקר זה התנהלה 'תצפית טהורה'. בתצפית זו הייתי 'הצופה המושלם' – הילדים הנחקרים לא הכירו אותי ופרט לתצפית לא התקיימה בינינו כל אינטראקציה.

האוכלוסייה הנחקרת: ילדים בכיתת גן טרום חובה בגילאי 4-5.5, ילדים בכיתת גן חובה בגילאי 5-6.5 וילדים בכיתה א בגילאי 6-7.5 במקומות שונים במרכז הארץ. ברוב מסגרות החינוך מספר הבנים היה דומה למספר הבנות.

כדי להתמודד עם קשייו ועם מגבלותיו של המחקר האיכותני וכדי לנצל את יתרונותיו ולכתוב מחקר איכותני ביצעתי את התצפיות על אוכלוסייה קבועה בשלוש מסגרות חינוך שונות. קודם לביצוע התצפיות

קיבלתי אישור לבצען ממנהלת המסגרת החינוכית (הגן או בית הספר), ממפקחת משרד החינוך ומהורי כל הילדים במסגרת החינוכית. התצפיות נערכו בימים קבועים ובזמנים קבועים ומועדים אלה צוינו בספר תצפיות. בתחילת מערך התצפיות למדתי להכיר את הילדים על פי שמם ומראם; בדקתי את התנהגותם ומשחקהם המגדריים וכך למדתי להעריך את עצמת המגדר בהתאם לגילם הכרונולוגי. יום אחד בשבוע הוקדש לתצפיות בגנים. התצפיות התקיימו במשך כל יום הלימודים (מ- 08:00-13:20) בזמן ההפסקות, בעת המשחק בחצר וברגעים המקשרים בין פעילויות בתוך כיתת הגן. יום נוסף בשבוע הוקדש לתצפיות בכיתה א ובכיתה ב. תצפיות אלה התקיימו במהלך יום הלימודים, רק בזמן ההפסקות.

ד. ממצאים

קיימות שיטות שונות להסביר תהליכים חברתיים שעל-פיהם ילדים מגבשים את התנהגותם. בפרק זה אציג ארבעה מקרים נבחרים מתוך 160 תצפיות (Cameos). תצפיות אלה ינותחו בהתאם לתיאוריית 'עבודת הגבול' של תורן (1993) ולפיתוחה על-ידי גלעדי (2004) בכל הנוגע להטרדה מינית אצל ילדים. תצפיות אלו נבחרו כמייצגות קבוצות גיל שונות זו מזו (מכיתת הגן ועד כיתה ב). קבוצות אלה מאפיינות התנהגות ילדים בזמן חציית הגבול המגדרי בשעת משחקם עד הגיעם להטרדה מינית.

1. משחק הגומי

כיתה א

שעה 11:40

זמן: הפסקה גדולה

מקום: חצר הכיתות הנמוכות (התמקדות בילדי כיתה א)

הילדים משחקים במספר משחקים המחולקים לפי קבוצות מגדר. יש מספר קבוצות: בנים המשחקים במגרש הכדורגל; בנות המשחקות

במספרה; בנות המשוחחות ביניהן; בניס המשחקים בקלפים; קבוצת ילדים העוקבת אחרי הנמלים בחצר; שלושה בניס המסתובבים ומדברים ביניהם ובנות המשחקות בגומי. שלושת הבנים נראים די משועממים הם משמיעים קולות חזקים ומסתודדים ביניהם. כעבור כשמונה דקות, אמיר, אחד הבנים, ניגש לכיוון הבנות המשחקות בגומי, עומד מאחוריה של ענבר, המחזיקה ברגלה את הגומי ומנשקה על הלחי. ענבר מסמיקה מהנשיקה. היא אומרת לו מיד שהיא אינה אוהבת את הנשיקה ומזהירה אותו שאם יעשה זאת שוב היא תתלונן עליו בפני המורה התורנית. חברותיה, ששיחקו עמה מחליטות שכדאי להחליף מקום משחק. הן עוברות לקצה השני של הרחבה. גם אני שיניתי את מקומי והתקרבתי לכיוון הבנות כדי לראות כיצד הן ממשיכות במשחקן. בשעה שהתיישבתי שמעתי את ענבר צועקת "די, תפסיק" ופורצת בבכי. אמיר, שוב ניגש מאחוריה ונישקה על הלחי. ענבר מתיישבת על האספלט ובתנועות חוזרות ונשנות בידה מנסה למחוק את הנשיקה מהלחי. חברותיה מתקרבות אליה ומנסות לנחמה ולעודדה להפסיק לבכות... לבסוף, בכוחותיה האחרונים, בעידוד חברותיה, היא מחליטה לגשת למורה התורנית בחצר כדי להתלונן. כשהמורה מתפנה מעיסוקיה האחרים, מספרת לה ענבר את שהתרחש ותגובתה של המורה הייתה: "הוא רוצה להיות חבר שלך, אולי תתני לו את מספר הטלפון שלך?".

תצפית זו היא דוגמה להטרדה מינית המתרחשת בחצר בית הספר. ענבר ילדה חזקה שידעה להציב גבולות ברורים לאחר שקיבלה נשיקה לא רצויה. בפעם הראשונה היא הפגינה אסרטיביות. בפעם השנייה אסרטיביות זו נעלמה כליל. מתגובתה של ענבר ניתן להבין שהנשיקה לא הייתה רצויה. היא העליבה אותה וגרמה לה להרגיש מושפלת, נשלטת ונבוכה. מקרה זה תואם להגדרתו של דה ליון (1989) להטרדה מינית: ענבר נפגעה מאוד כשאמיר לא כיבד אותה ואת רצונה. לאמיר חשוב היה לחזור ולהעז לבצע מעשה שאינו מקובל במשחקי החצר בבית הספר ואינו מקובל על ענבר. כל זאת כדי להרשים את חבריו ולהוכיח לעצמו את כוחו ואת תעוזתו.

נבחן עתה מקרה זה לאור תיאוריית 'עבודת הגבול' (תורן, 1993): בתחילה אמיר משוחח עם הבנים, לאחר מכן הוא יוצא מקבוצת המשחק המגדרית שלו ו'פולש' לתוך משחקן של הבנות. בפעם הראשונה 'פלישה' זו התפרשה ע"י ענבר וחברותיה כהצקה או כהקנטה, והן הציבו בפניו את הגבול, בפעם השנייה כשנישק שנית הוא הפעיל כוח ואגרסיביות שהובילו להטרדה מינית (גלעדי, 2004).

גם אלמנט הכוח שיחק תפקיד מרכזי בהנעתו לכיוון ענבר. הוא רצה להראות לחבריו שהוא חזק, שהוא מפנה את נשיקותיו למין 'החלש', שהוא מתנהג בדרך לא מקובלת ולא רצויה במטרה להרוויח הון חברתי בקרב חבריו (גלעדי, 2004). על פי מושגי ההגמוניה הזכרית {גיליגן אצל שפירו (1997) וסקלטון (1997)} לבנים בגילאים אלו חשוב להבליט את ההגמוניה הזכרית שלהם. הגמוניה זו נבנית ביחס לנשיות ומושגיה מושרשים ומהווים חלק מערכיה של חברה קיימת.

יש לתת את הדעת גם לתגובתה של המורה: לדעתי, בתגובה זו שידרה המורה מסר עקיף לכל הבנות שהתנהגותו של אמיר באה להחמיא ועליהן לשמוח על שהן זוכות לה. המסר העקיף שהיא שידרה לבנים היה שהתנהגות זו היא נורמטיבית או בגדר 'שובבות רומנטית' ואין להתייחס אליה בחומרה יתרה, ובעקיפין היא שידרה – ניתן להמשיך להתנהג כך (התנהגותה של המורה מחייבת דיון מעמיק יותר שאין מקומו במאמר זה).

הברזייה

כיתה ב

שעה: 09:40

זמן: הפסקת עשר

מקום: חצר בית הספר (פינה ליד הברזייה)

נועם: "דני, למה לא הבאת את הכדור לכדורגל?" רוני: "שכחתי, מה נעשה עכשיו?" לי עומדת ליד כמה חברות מהכיתה המשחקות בחבל. לי אומרת לשיר: "אני רוצה לשתות, תחליפי אותי בצד" (של הגומי). היא ניגשת לברזייה ומתכוונת לשתות. הבנים מדברים זה עם זה ומצביעים על לי ועל הברזייה. גיא (מחבורת הבנים) שואל: "מי זאת ליד הברזייה?" דני

: "זאת לי מהכיתה שלי. תראה יש ליד הברזייה בקבוק, בואו נשפריץ עליה מים". רוני: "יאללה, בואו". דני: "יש לה חולצה לבנה. היא תהיה שקופה ונראה לה". לי שומעת את קולות הבנים אך אינה שומעת בבירור את מה שאמרו. דני מתקרב בהליכה ללי, כשמידי פעם הוא מעיף מבט לכיוון חבריו ומחייך. רוני קורא: "יופי דניאל". ליד הברזייה על הרצפה מונח בקבוק פלסטיק. דני מרים את הבקבוק. לי שותה מהברזייה ומעיפה מבט לכיוון הבנים. היא אינה רואה את דני המתקרב אליה. דני ממלא את מחצית הבקבוק במים כשלי עומדת וגבה אליו. לי מפסיקה לשתות ומתרוממת מהברזייה. דני שופך את המים שמילא בבקבוק על לי ועל חולצתה הלבנה ההופכת מיד לשקופה. לי נבהלת. מביטה על החולצה ורואה שהיא רטובה ושקופה וניתן לראות מבעדה את חזה. דני חוזר בריצה לקבוצת הבנים וכולם צוחקים. רוני אומר לו: "כל הכבוד וטופח על גבו". דני מחייך ואומר: "רואים לה את הכול, החולצה שלה שקופה". לי רצה לתוך בית הספר ואינה שועה לחברותיה המפצירות בה ללכת למורה ולהתלונן.

בתחילה, הבנים והבנות משחקים בקבוצות נפרדות. הבנים מתכוונים לשחק כדורגל והבנות משחקות בגומי. מתוך שעמום פונה דני לקבוצת המשחק של הבנות ובעידודם של חבריו הצופים בו מפעיל עליה את כוחו הפיזי והמילולי. הוא אינו מכה את לי אלא מתיז לעברה מים כדי שיחשפו את חזה וישפילו אותה. הוא מתנהג כלפיה בבירונות עקיפה המובילה לאלימות מינית ולהטרדה מינית. הוא מפעיל את האלימות כמנגנון להבניית הזכריות שלו. הוא שמח וגאה בעצמו כאשר חבריו טופחים על גבו ומשבחים אותו על התנהגותו. אין ספק שדני מבצע את חציית הגבול המגדרי (תורן, 1993). הוא יוצא מקבוצת המשחק של הבנים שאליה הוא משתייך ומתקרב לכיוונה של לי שהפסיקה את משחקה עם הבנות כדי לשתות. דני חוצה את הגבול המגדרי על מנת להפגין את כוחו ולהרוויח הון חברתי (גלעדי, 2004). ואכן הוא הרוויח – השפלתה של לי זיכתה אותו בעידודם של חבריו. כאמור, תפיסתה של סקלטון (1997) מחזקת את הנצפה ב- Cameo משום שלגישתה הבנים הצעירים (בגילאי הכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי) יוזמים רק לעתים רחוקות אינטראקציות עם

הבנות, מכיוון שחברויות הבנים חשובות ביותר ולכן בנים נמנעים בעיקרון ממערכות יחסים ומקשרים עם הבנות. בנים, לעומת בנות, נוטים להסתכן יותר בנוגע להפרת חוקים ודרוכים יותר לתוצאות הצפויות בעקבות כך. הם מתנהגים בצורה אגרסיבית כלפי קבוצות הנמצאות בשוליים וקבוצות מבודדות. האגרסיביות באה לידי ביטוי הן באופן מילולי הן באופן פיזי (Thorne, 1986). הבנים משתמשים בהגמוניה זכרית בהתנהגות של הטרדה מינית כמנגנון להבניית משא ומתן וכמנגנון להבניית הזכריות-גבריות שלהם. כאמור, אלימות גוררת בריונות וזו גוררת הטרדה מינית (גלעדי, 2007).

2. הרמת השמלה

כיתת גן חובה

שעה 09:40

זמן : ארוחת הבוקר

מקום : בתוך כיתת הגן

באחד הימים החליטה הגננת לוותר על אכילת ארוחת-העשר מסביב לשולחנות והורתה לילדים להביא את תיקי האוכל שלהם למקום המפגש (עיגול כיסאות) ולאכול שם. כל מי שסיים לאכול יצא לחצר. הגננת והסייעת נכנסו למטבח כדי לפרוס עוגה שנאפתה לקראת יום העצמאות והשאירו את הילדים ללא פיקוח. אי-סדר שלט בגן. חלק מהילדים ישבו ואכלו, חלקם עמדו ואכלו, ואחרים זרקו את האוכל לפח ויצאו לחצר. ילדה בשם לוי עמדה ודיברה עם חברותיה. עומר (אחד הילדים) התגנב מאחוריה ולפתע, ללא הכנה מוקדמת שלח ידיו וניסה לפשוט את תחתוניה. לוי שמטה את הכריך שהיה בידה וסילקה את ידיו של עומר ממנה. ניכר היה בפניה שהיא נמצאת במבוכה רבה ואינה יודעת מה לעשות. אבל היא התעשתה מיד ורצה לחצר לחפש את הגננת. הגננת שמעה את סיפורה של צליל ואמרה לה שהתנהגותו של עומר אינה הולמת.

במקרה זה ניצל עומר את העובדה שהגננת והסייעת לא היו בכיתה, ואת ה'כאוס' ששרר בכיתה באותה עת. במעשיו הוא יצר קונפליקט ברור בינו לבין הילדה – קונפליקט המהווה חצייה בוטה של גבולות המגדר (תורן,

1993). צליל עמדה ושוחחה עם חברותיה ועומר ניצל את היתרון שבעמידה מאחוריה, הפעיל עליה את כוחו ו'פלש' למרחבה הפרטי. הוא ידע שהוא עושה מעשה אסור. משום שעמד מאחוריה, יכולתה של צליל להתנגד הייתה מוגבלת, אולם לבסוף היא התעשתה, התנגדה והתלוננה עליו. בקונפליקט זה ביטא עומר את הצורך שלו בהפגנת כוחו וצורך זה הוביל להטרדה מינית (גלעדי, 2004). התנהגות זו היוותה עבורו דרך להעריך מחדש את כוחו בנסיבות חברתיות {ראו לעיל סעיף 1 גיליגן אצל שפירו (1997) וסקלטון (1997)}.

Cameo זה מסתיים בדיווחה של צליל לגנת האחראית המקשיבה לתלונתה ומשדרת כלפיה אמפטייות, אך בוחרת שלא להוכיח את עומר על התנהגותו זו. חוסר תגובתה של הגנת כלפי עומר משדר גם לצליל וגם לעומר נורמות התנהגות חברתיות שגויות. בהמשכו של הפרק יוצגו גם ההשלכות המעשיות-מגדריות שיש לנקוט במקרים כאילו.

3. ארבע העונות של ויולדי

כיתת גן חובה

שעה 10:55

זמן : שיעור ריתמיקה

מקום : בתוך כיתת הגן

הילדים מחולקים לארבע קבוצות כשכל קבוצה מסמלת עונה אחרת של השנה. ילדי כל קבוצה אווזים בכלי נגינה האמור לסמן את אחת העונות. בעת הנגינה כל אחת מן הקבוצות משמיעה קולות האמורים לדמות את העונה שהיא מייצגת. זהו שיעור הריתמיקה הרביעי בנושא 'ארבע העונות' והוא מאחד את כל העונות. הגנת מאפשרת לילדים שאינם מעוניינים להשתתף לשבת בכיסאות המקיפים את מעגל הריקוד. רוב הילדים רוקדים ומנגנים בכליהם כשברקע נשמעת היצירה של ויולדי. ניכר שהילדים נהנים מאוד...

... סתיו יושבת במעגל ואינה משתתפת ובמרחק שלושה כיסאות ממנה יושב אור. אור נראה משועמם; הוא מתקרב בקפיצה לכיוונה של סתיו;

היא אינה מרגישה בנוכחותו; הוא ממשיך להתקרב אליה ויושב בכיסא שלידה; ברגע שהיא מפנה את ראשה לעברו הוא מנשק אותה על פיה. סתיו צועקת עליו; הגננת שומעת את צעקתה ומבקשת ממנה לקום ולבוא אליה; היא מושיבה אותה בעונש בצדו של הגן באמרה "לא מספיק שאת לא משתתפת, את גם צועקת!".

גם במקרה זה ניתן לראות כיצד אור מנצל את הזמן הבלתי פורמאלי שנוצר בגן ומחליט לכפות על סתיו נשיקה שלפי תגובתה הייתה בהחלט לא רצויה. לצערה של סתיו היא נתפסה כמפריעה ונענשה על כך. אור הפעיל את כוחו על סתיו, פלש לתוך מרחבה האישי והתקרב אליה יתר על המידה. הוא ניצל את הכאוס ששרר בגן והחליט להעז ולבצע מעשה שאינו מקובל במשחקי הגן ואינו מקובל על סתיו – כל זאת כדי להוכיח לעצמו עד כמה הוא חזק. התנהגותו זו של אור היא אחד מהביטויים להטרדה מינית. בניגוד להטרדה מינית המתרחשת בקרב מבוגרים, הילד המטריד אינו זוכה לרווח או לסיפוק מיני. מטרתו העיקריות הן להשפיל את הקורבן – במקרה זה את סתיו. לרוב הנורמות החברתיות, כמו הציפייה המקובלת מבנים קטנים 'תהיה גבר', משפיעות עליהם ולמעשה כל בן 'מורשה' ליישם התנהגויות גבריות-כוחניות החל מאלימות דרך הטרדה מינית (גלעדי, 2004).

לאחר תצפית זו פניתי לגננת כדי לידעה על שהתרחש. התברר שהיא כלל לא הבחינה שקודם לצעקה הייתה נשיקה בלתי רצויה. היא הביעה פליאה מהתנהגותו של אור ואמרה שהתנהגות זו אינה מאפיינת אותו. היא הודתה ששמעה את סתיו צועקת וראתה אותה זזה באי נוחות בכיסאה. במקרה זה סתיו, שניסתה להגן על עצמה מפני אור, נענשה, והגננת אף לא אפשרה לה לספר לה מדוע התנהגה כך. אפשר שהייתה מרוגזת עליה משום שבחרה לא להשתתף בריקוד. אי-מתן האפשרות לסתיו להסביר את התנהגותה יש בו כדי להעביר לסתיו ולאור מסר על מעמדם ועל תפקידם המגדרי בחברה.

ה. דיון

במאמר זה מוצגות תצפיות שונות המתקיימות ברצף גילאים שונה. התצפיות כולן נושאות אופי של הטרדה מינית שהיא ביטוי אחד מתוך קשת של ביטויים המתקיימים בשטח. על פי המודל התרבותי (בידוואל, 1965: דיל, 1982) קיימות מספר גישות להסבר תופעת ההטרדה המינית בקרב ילדים ומתבגרים:

הגישה הראשונה מתמקדת בשינוי מבני בבית הספר ובנורמות בית הספר ביחס למיניות ולאגרסיה. תומכי מודל זה מאמינים ששינוי מבני יכול להשפיע על התנהגות יחידים. הגישה השנייה יסודה בתפיסה שבתי הספר שואבים את הלגיטימציה שלהם מיחסי אתיקה בין מוסדיים ממושכים. גישה זו מדגישה את חשיבות הערכים המאפשרים לבתי הספר להתקיים כקהילות. הטרדה מינית נחשבת ככישלון להחדיר ערכים של מוסר בקרב חברי הקהילה. הפתרון המוצע הוא פתיחות בכל הנוגע לטיפול במושגים של מוסר ואתיקה במערכת הבית ספרית.

הגישה השלישית מתמקדת בהווי בית הספר. תומכי הסבר זה גורסים שהמתרחש במסגרת הבית ספרית מקביל למתרחש בחברה. על הגנים ועל בתי הספר ליצור סביבה הומאנית המאפשרת לדון בפתיחות בבעיות ולא להשתקן. מטרתם של המורים והגננות היא להקנות ידע, אולם הלמידה והחינוך אינם נעשים רק במסגרת הכיתה אלא גם במסגרת הלא פורמלית – במהלך ההפסקות, לפני הלימוד בגן או בבית הספר ולאחריו.

הגישה הרביעית גורסת שהטרדה מינית בקרב ילדים ומתבגרים היא תגובה לאלימות ולאגרסיה המינית בחברה הקפיטליסטית. הדוגלים בהסבר זה טוענים שהסוציאליזציה של בית הספר יש בה כדי להשתיק ולהנציח דיכוי חברתי וצורות של אגרסיה, שהטרדה מינית היא אחד מביטוייהם.

הגישה החמישית מבוססת על גישת 'ניצול הכוח'. הן התיאוריה הפמיניסטית והן גישה זו רואים בהטרדה מינית מכניזם שבו ילדים/גברים משיגים דומיננטיות ושליטה על ילדות/נשים. לטענתם של התומכים בגישה זו, רק רפורמה חברתית תוכל להפחית את קיומה של התופעה.

ה.1. אספקטים של הטרדה

התנהגויות של הטרדה מינית נובעות מחציית הגבול המגדרי ומתקיימות כשיותר משני מאפיינים של תיאוריית 'עבודת הגבול' (תורן, 1993) מתקיימים. 'חציית הגבול' באה לידי ביטוי במחקר זה בכל התצפיות שהוצגו. בכל תצפית שהוצגה לעיל נצפתה פלישה לאזור המוגדר כ'נשי', הצקה, שימוש בכוח ואגרסיביות בעת ההטרדה המינית- ולבסוף גם 'הלשנה' למורה האחראית בחצר.

ב'משחק הגומי', ההטרדה המינית החלה בהקנטה/הצקה. אחד ממאפייניהן של ההתנהגויות המוגדרות כהטרדה מינית הוא שרובן מתחילות בהצקה ומתפתחות להטרדה מינית. (גלעדי, 2004). שימוש בכוח וגריפת הון חברתי מהותיים לקיומה של הטרדה מינית בקרב ילדים.

בתצפית 'הברזייה' ההפרדה המגדרית בולטת לעין. קבוצת הבנים וקבוצת הבנות נפרדות זו מזו. הבנים בוחרים להפגין את השתייכותם להגמוניה הזכרית באמצעות שימוש באלימות המגיעה להטרדה מינית.

בתצפית 'הרמת השמלה' כוונתו של המטריד היא להשפיל את המוטרדת ולהראות לה ולחבריו עד כמה הוא 'גיבור ובעל תעוזה'. בכך הוא מעריך את כוחו מחדש. בתצפית 'ארבע העונות' המטריד מבצע את זממו הרחק מעיני חבריו. הוא יודע שמעשיו אינם תקינים ולכן בוחר לנשק בפה בשעה ששורר כאוס בגן. בכך הוא פועל בהתאם לציפייה המקובלת מבנים קטנים 'להיות גבר' ומרשה לעצמו לכפות על המוטרדת התנהגות גברית-כוחנית המסתיימת בהטרדה מינית (גלעדי, 2004).

ממצאיו של מחקר זה עולות נקודות מהותיות רבות הנוגעות להשלכותיהם של ממצאים אלה על מערכת החינוך. הנקודה הבולטת ביותר היא תגובתם של המבוגרים/המחנכים או נכון יותר לומר – חוסר תגובתם. היעדר תגובה הולמת מצד המבוגר, שבאה לידי ביטוי בתצפיות אלה באופנים שונים, היא קריטית בעיצוב עולמו של הילד ובתפיסתו את עצמו לכשיגדל.

ה.2. השלכות יישומיות-מגדריות הנוגעות למערכת החינוך

בחרנו להתמקד בשתי קבוצות עיקריות של השלכות: השלכות סוציולוגיות-מגדריות המכוונות לעולם המבוגרים/המחנכים והשלכות סוציולוגיות-מגדריות הנוגעות לעולם הילדים וליחסים בינם לבין עצמם החל מגיל גן החובה.

השלכות אלה עומדות בבסיסן של שלוש תכניות לימודים המיועדות לילדים בגיל הרך. תכניות אלה בוחנות את יחסיהם של הילדים מבעד לעיניים מגדריות במטרה למנוע אלימות בכלל ואלימות מינית בפרט. ביסודן של תכניות אלה עומדת הנחיצות בחשיבה ביקורתית (המעוגנת בחשיבה מגדרית) הן בקרב המחנכים והן בקרב הילדים. במרכזן של תכניות אלה עומדת התפיסה שהקניית ערכים ואתיקה היא מנגנון חשוב במניעת אלימות בכלל ואלימות מינית בפרט וכן בשינוי נורמות התנהגות.

ה.3. השלכות סוציולוגיות-מגדריות הנוגעות לציבור המחנכים והתלמידים

תיאוריות התפתחותיות רבות שמות את הילד במרכזן אך מתעלמות מתפקידם החשוב של ציבור המחנכים. תיאוריות אלה 'מייצרות' מחנכים האמורים לטפח ולקבל כל התנהגות של ילד תוך התעלמות מן העובדה שחלק מההתנהגויות אלה אינן טבעיות והן תוצר של שיח חברתי פטריאכלי. לא מעט סטודנטיות (גננות ומחנכות בבתי ספר יסודיים) ניגשות אליי בסוף שנת הלימודים ואומרות לי שנקודת הראות הכוחנית שהוצגה להן שינתה את אופן הסתכלותן על חברת הילדים ועל משחקם. סטודנטיות אלה עברו תהליך של התפכחות בכל הנוגע לתפיסתן את עניין המגדר ויחסי הכוח. הן נשכרו מן הכלים שקיבלו להפעלת פרקטיקה חינוכית שיש בה כדי לנטרל יחסי כוח חברתיים בכלל ומגדריים בפרט. לא אחת הן ציינו לפניי את החשיבות הגדולה בהכשרת צוותים חינוכיים נוספים שיפעלו בראייה חינוכית מגדרית זו ויתרמו להבנת תפקיד המבוגר במניעת הטרדה מינית בקרב הילדים.

חוקרות רבות (מאהר 1999; מאקנוגטון, 2000) מדגישות את חשיבותה של המודעות ל'עיוורון' למגדר בקרב מחנכים במסגרות החינוכיות השונות. לטענתן, על המחנכים להיות ערים לגילויים של יחסי כוח מגדריים בפעולותיהם של הילדים. 'עיוורון' זה מונע ממחנכים להפעיל שיקול דעת

בנוגע להתערבות או אף בנוגע לעימות במצבים קיצוניים של מאבקי כוחות. על מנת לפתח מודעות זו לא די ב'פיקחון מגדרי'. יש להקדים לו הקניה חשובה ומהותית – הקניה ערכית, שכן הקניה זו היא הבסיס לכל התנהגות אנושית. הקנייה זו נחוצה כיום בחברתנו הבוגרת והצעירה כאחד.

ה Cameos המכונים 'משחק הגומי', 'הרמת השמלה' ו'ארבע העונות' שהוצגו בפרק הממצאים הם דוגמאות בודדות מבין שלל המקרים של ההטרדה המינית במערכת החינוך. דוגמאות אלה מעוררות קריאה להגברת המודעות למניעת תופעת ההטרדה המינית בקרב ילדים. מניתוח הממצאים עולה שהיעדר תגובה מצד המחנכים בגן ובבית הספר קריטי ברמת המיקרו המקור כאחת. ברמת המקרו, התייחסות שכזו אינה מונעת אלימות, להפך היא מעצימה את חוסר השוויון בחברת הילדים. המחנכת ששגתה בתגובתה למקרה הנשיקה הלא רצויה שפטה מקרה זה בעין של מבוגר. היא התעלמה מ'הקול' של הילדה וניתחה את הסיטואציה בהתאם לדרך שבה היא – כבוגרת- הייתה נוהגת. יתרה מזו: אילו מחנכת זו הייתה משתתפת בהשתלמויות לשוויון בין המינים והייתה לומדת על תופעת ההטרדה המינית ועל הדרכים למניעתה – בקרב ילדים ובקרב מבוגרים כאחד – סביר להניח שלא הייתה מגיבה לתלונתה של ענבר במילים: "הוא רוצה להתחיל אתך, תני לו את מספר הטלפון שלך!".

חוסר מודעותה של מחנכת זו בדומה לחוסר תגובתה של הגננת במקרה של 'הרמת השמלה' משקף את היעדר הכלים המגדריים או כפי שאנו מכנים זאת – היעדר 'הרכבת המשקפיים המגדריים'. צוותי החינוך השונים לומדים בהשתלמויות אלה את נקודת הראות המגדרית-כוחנית המתבטאת בסיטואציות יום יומיות בחיי הגן ובית הספר. הם לומדים אף כיצד ליישם ידע זה בחייהם האישיים. המחנכים מעריכים את החיבור ההכרחי לערכי הכבוד, היושר והשוויון. בדיונים הנערכים בהשתלמויות אלה צוותי החינוך משתחררים ומצליחים לדבר על סיטואציות בעלות אופי מיני בצורה חופשית. 'שחרור' זה מאפשר להם להתמודד עם מקרים של אלימות ואלימות מינית בגן ובבית הספר בדרך יעילה הרבה יותר.

תגובת הצוות החינוכי לתלונתן של הבנות שהוטרו משקפת את רמת המיקרו. תגובה זו משמעותית מאוד – לא רק לנפשה של הילדה שהוטרה מינית אלא גם לעיצוב תפיסתן של חברותיה ושל חבריו של המטריד. הילדה שהעזה להתלונן הפכה לימלשינה' וכך גם חברותיה שעודדו אותה להתלונן. מעתה הן עלולות לסבול מסנקציות חברתיות. מנגד הבן המטריד מקבל לגיטימציה להמשיך בהתנהגותו. היעדר תגובה מצד הצוות החינוכי מחזק התנהגותו זו גם בקרב חבריו. תגובה נכונה מצד הצוות החינוכי, היינו המסר האישי והחברתי של צוות זה, יש בו כדי לתקן התנהגויות שליליות בקרב ילדים צעירים ולעצב נורמות התנהגות העשויות למנוע בעיות חמורות בשלבים מאוחרים יותר בחיים.

בתכניות המניעה שפיתחתי – **'מסתדרים ביחד'**, **'מסתדרים ביחד 10'** ו**'מסתדרים יחד בגדול'** מתקיים דיון אינטנסיבי העוסק ברצף הערכי של הכבוד, היושר והשוויון מנקודת ראות מגדרית בהתאם לכל שכבת גיל. בדיון זה מודגשת חשיבותו של השיח הדמוקרטי (ביגובה העיניים) כתחליף לדרכי החינוך המסורתיות שבהן המורה מקנה ידע באופן חד-צדדי. הדגש בשיח זה מושם בהנעה ובהעצמה שמעניק תהליך הלמידה לתלמידים – לכל אחד מן התלמידים מוקצה מקום חשוב ומשמעותי במבנה הפרדיגמה הפטריאכלית (המובנת מאליה) של החינוך.

שילוב זה בין הערכים למגדר מציע לילדים ולמחנכים נקודת ראות ביקורתית על עצמם ועל חבריהם. מכל סיטואציה חברתית ניתן ללמוד על ערכים ומהם להעלות תובנות שיש בהן כדי למנוע אלימות בקרב חברת הילדים. מינון נכון בין הקניית הערכים ובין הסתכלות מנקודת ראות מגדרית, כמנטרלת יחסי כוח חברתיים שליליים ומעודדת יחסי כוח חברתיים חיוביים, מספק סביבת לימודים בטוחה וחיונית. סביבה בטוחה היא סביבה שבה הילדים מקבלים יחס כיצורים שלמים וזוכים להזדמנות שווה ללמוד, לשחק ולבטא את עצמם. כל ילד זכאי לחוש בטוח ביודעו שרגשותיו ורווחתו מכובדים. הילדים זכאים לעזוב את הגן/בית-הספר בסוף יום הלימודים בהרגשה טובה ובצפייה גדולה ליום המחרת. רק כשהשילוב בין הקניית הערכים להקניית נושא המגדר

ויחסי הכוח מצליח, נכון לדבר עם ילדים גם על סוגיות של אלימות בכלל ואלימות מינית והטרדה מינית בפרט.

בהתנהגות בעלת אופי של הטרדה מינית בין בנים לבנות, בין בנים לבנים, בין בנות לבנים ובין בנות לבנות אין מודעות לסוגיית הכבוד והשוויון. ילדים בגילאי 4-8 יטרידו מינית על מנת להרוויח הון חברתי (כפי שעלה מן הממצאים שהוצגו במאמר זה). נקודת המוצא שלהם היא חוסר כבוד ואי-שוויון. לאחר חשיפה לערכים ולהיבטים המגדריים הם לומדים להיות מודעים למעשיהם ונחשפים לביטויי הטרדה המינית. הלמידה נעשית בפתירות וכוללת גם שיח בוגר (המותאם לגיל הילדים) בנושא האיבריים המיניים ודרכי השמירה על הגוף (שלי ושל האחר). בעקבות שיח זה הילדים מבינים את גבולות גופם ואת גבולות גופו של האחר, לומדים כיצד לכבדו וכיצד להגן על עצמם. הם מבינים מה מותר ומה אסור במשחקים בניהם ומגמישים את חשיבתם בכל הנוגע לזכויותיהם ולחובותיהם במגדר ומחוצה לו.

תכניות אלה יחד עם מדיניות משרד החינוך ובית הספר הדוגלת בהחמרת הענישה כנגד אלימות, במתן סמכויות למורים ולמנהלים ובקביעת ענישה **עקבית** יש בהן כדי לסייע ביצירת סביבה בטוחה המונעת אלימות. ילדים לא מעטים רואים בגן ובבית הספר מקום בטוח ושמים את מבטחם במורים ובגננות – יש לשמור שאכן כך ימשיך להיות. בתי ספר וגנים בטוחים יבטיחו קהילות ושכונות בטוחות יותר.

רשימת מקורות

גלעד, א' (2007). הטרדה מינית בגנים ובבתי הספר בקרב ילדים בגילאי 4-7.5, **הד הגן**, יוני 2007, 18-22.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב- רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Bidwell, C. E. (1965). The School as a Formal Organization. **Handbook of Organizations** (pp. 972-1019). Chicago: Rand-McNally.

Blumer, H. (1969). **Symbolic Interactionism: Perspectives and Method**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Connell, R. W. (1987). **Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics**. Cambridge, UK: Polity Press.

Deal, T. (1982). **Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life**. Reading, MA: Addison-Wesley.

De Lyon, H. (1989). **Women Teachers: Issues and Experience**. Milton Keynes: Open University Press.

Epstein, D., O'Flynn, S. and Telford, D. (2001). Othering Education: Sexualities, Silences and Schooling. **Review of Research in Education**, 25, 127-149.

Foucault, M. (1977). Power and Sex: An Interview with Foucault. **Telos**, 32, 152-161.

Giladi, A. (2004). **Sexual Harassment? Perceptions and Observations of Young Children's Experiences in Kindergarten and Early Schooling in Israel**, APU University.

- Gilligan, C. (1997). Remembering Iphigenia: Voice, Resonance, and the Talking Cure. In E.R. Shapiro (Ed.), **The Inner World in the Outer World: Psychoanalytic Perspectives** (pp. 143-168). New Haven: Yale University Press.
- MacNaughton, G. (2000). **Rethinking Gender in Early Childhood Education**. London: Paul Chapman Publishing.
- Maher, F.A. (1999). Progressive Education and Feminist Pedagogies: Issues in Gender, Power and Authority. **Teachers College Record** 101, (1) 35-59.
- Martin, K.A. (1998). Becoming a Gender Body: Practices of Preschools, **American Sociological Review**, 63, 494-511.
- Skelton, C. (1997). Primary Boys and Hegemonic Masculinities. **British Journal of Sociology of Education**, 18, (3) 349-369.
- Thorne, B. (1993). **Gender Play: Girls and Boys in School**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Thorne, B. and Luria, Z. (1986). Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds. **Social Problems**, 176-190.

להיות אישה להיות מנהיגה -
תפיסת דמות האישה ודמות המנהיגה בקרב סטודנטיות
בהכשרת מורים: השוואה בין תרבותית

אתי גלעד

תקציר

בשנים האחרונות מערכת החינוך רואה בלימודי מגדר נושא בעל ערך רב, משום שהוא מאפשר למידה של נושאים הקשורים לבניית זהות אישית, מקצועית ואזרחית בחברה דמוקרטית הרואה בשוויוניות ערך מרכזי. כמו כן, לימודי מגדר מאפשרים שיח אקדמי וערכי בנושאים חברתיים מנקודת מבט חשובה שנעדרת כיום מתכניות הלימודים בבתי ספר ובמכללות להכשרת מורים. זאת ועוד, מחקרים רבים מצביעים על כך שבחברה העולמית ובחברה הישראלית נשים מהוות קבוצה מודרת ומוחלשת תדיר. קבוצת הנשים סבלה וסובלת במשך שנים מאפליה פוליטית, תרבותית וחברתית. אף על פי שמצבן של הנשים השתפר עם השנים, קבוצה זו עדיין סובלת מהדרה מתמשכת. בכל החברות בעולם היו מאז ומתמיד שליטות ומנהיגות אשר עיצבו את החברה, אך הן אינן מיוצגות בהיסטוריה האנושית. לכן עולה הטענה כי לימוד על נשים שליטות ומנהיגות בכלל והתמקדות בדמויות מרכזיות בפרט יש לו מקום חיוני ומהותי במסגרת לימודיהם של הסטודנטים להוראה. מחקר זה מתמקד בתרבות הערבית ובתרבות האתיופית. הוא נשען על התפיסה כי היכרות עם פועלן של נשים בכלל ועם פועלן של מנהיגות מוסלמיות ומנהיגות יהודיות בפרט יש בה כדי לספק מודלים להזדהות ולחיקוי בקרב הסטודנטיות. היכרות זו יש בה גם כדי לעודד התעניינות בתחומי הדעת שונים שבהם פעלו אותן נשים ולעורר הזדהות עמן. הזדהות זו חשובה מאוד, שכן נשואות המחקר הן נשים הבאות מחברות הנתפסות כשמרניות.

המחקר בחן את תפיסת דמות האישה ודמות המנהיגה בקרב סטודנטיות להוראה, בדואיות ויוצאות אתיופיה.

המחקר נערך בגישה איכותנית-פרשנית מן הסוג המכונה 'חקר מקרה'.
אוכלוסיית המחקר כללה 38 סטודנטיות לתואר ראשון שהשתתפו בקורס 'להיות אישה להיות מנהיגה' שהוא אחד מן הקורסים הנלמדים במכללה האקדמית לחינוך "אחוזה" במסגרת לימודי מגדר. כל קבוצת סטודנטיות למדה בקורס נפרד.

כלי המחקר כללו שאלון פתוח, ראיונות מובנים למחצה וניתוח תוכן של מטפורה.

ניתוח תוכן איכותני נערך על פי תפיסת התיאוריה המעוגנת בממצאים. **הממצאים** – מן הממצאים עולה ששתי הקבוצות תופסות את דמות האישה באופן דומה. לעומת זאת, דמות המנהיגה נתפסת באופן שונה בקרב שתי הקבוצות: הסטודנטיות יוצאות אתיופיה והסטודנטיות הבדואיות טוענות כי האישה נולדה לשרת את בני המשפחה, על האישה לכבד את ההורים ואת אחיה הבוגרים, ועליה להיות דואגת, אכפתית ומקשיבה. הסטודנטיות הבדואיות תופסות את האישה המנהיגה כמנהיגה את הבית ואת המשפחה וכן את התלמידים בביה"ס. לעומתן, הסטודנטיות יוצאות אתיופיה, תופסות את דמות המנהיגה כמובילה שינויים ברמה האישית. לדעתן, רק לאחר שתשננה את תפיסותיהן תוכלנה הנשים להנהיג את האחרים, בבית, בבתי ספר ובגני ילדים.

השלכות והשתמעויות המחקר: מחקר זה יש בו כדי להעלות את המודעות לנושא המגדר. למחקר העוסק בחשיפת תפיסות מגדריות ותפיסות מנהיגותיות של סטודנטיות חשיבות רבה למערכת החינוך כולה ולהכשרת מורים בפרט, משום שמערכות אלה מושתתות בעיקרן על כוח אדם נשי. ידע על תפיסותיהן של סטודנטיות את עצמן כנשים וכמנהיגות עשוי להעצימן ולקדם את ההבנה ואת הקשר בין המערכת המכשירה לבין השדה החינוכי והשדה החברתי.

מבוא:

תאריכים: מגדר וחינוך, סטריאוטיפים מגדריים, מגדר בהכשרת מורים, מנהיגות ומנהיגות נשית בחינוך, מאפייני התרבות האתיופית ומאפייני התרבות הבדואית

א. מגדר וחינוך

מערכת החינוך בישראל קמה בראשיתה כמערכת חינוך שוויונית. דינור (תשי"ח) קבע את העיקרון של חינוך אחיד ושל מתן הזדמנות שווה, עיקרון העומד בבסיס התפיסה הדמוקרטית. אף שמבחינה פורמאלית אין לכאורה הבדלים בין מה שמקבלים בנים לבין מה שמקבלות בנות במסגרת הלימודים בבתי הספר, בפועל יש פערים בשוויון בין המינים (גלעד, 2007; שחר, 2001). עם השנים קיבל ערך השוויון וההזדמנות השווה פירושים והשתמעויות שלא בהכרח צמצמו את הפערים, יתרה מזו, הם אף הנצחו אותם (גלעד, 2007; גלעד, 2006; אברהמי-עינת, 1989). בנות ובנים בבית הספר זוכים ליחס מובחן מצד מוריהם (שחר, 2001), ספרי הלימוד מכילים סטריאוטיפים גלויים וסמויים (מלר, 1995), אמצעי התקשורת משדרים סטריאוטיפים (למיש, 1991), ואף ציפיות ההורים מבנים שונות מציפיותיהם מבנות (Horgan, 1995; Shachar, 1996).

בשנים האחרונות מערכת החינוך רואה בלימודי מגדר נושא בעל ערך רב, מאחר שהוא מאפשר למידה של נושאים הקשורים לבניית זהות אישית, מקצועית ואזרחית בחברה דמוקרטית הרואה בשוויוניות ערך מרכזי. זאת ועוד, בחינת הדרך שבה תופסות סטודנטיות בהכשרת מורים את דמות האישה בכלל ואת דמות האישה המנהיגה בפרט מאפשרת שיח אקדמי וערכי בנושאים חברתיים וחינוכיים, הנעדר כיום מתכניות הלימודים בבתי ספר ובמכללות להכשרת מורים (גלעד, 2007; בן פרץ, 2001; בן פרץ, 2002; בן פרץ, 2003).

א.1. סטריאוטיפים מגדריים

בגלל תפיסות סטריאוטיפיות, בני אדם נוטים לשייך לבני שני המינים תכונות ותפקידים המאפיינים את קבוצת הגברים לעומת אלה המאפיינים את קבוצת הנשים (Archer, 1989). הספרות המקצועית עוסקת רבות בתהליכים הגורמים להיווצרות סטריאוטיפים מגדריים ולהשפעתם על שני המינים. מרבית החוקרים מסכימים כי לתהליך החיברות תפקיד מרכזי ברכישת אפיונים והתנהגויות המתאימים לסיווג המיני של כל אחד ואחת. אברהמי-עינת (1989) טוענת כי המשפחה, הקהילה, אמצעי התקשורת ומערכת החינוך מהווים סוכני סוציאליזציה המנציחים סטריאוטיפים מגדריים.

בכל הנוגע לבחירת מקצוע, מחקרים שונים מצביעים על-כך שגם נשים וגם גברים רואים את עצמם עוסקים בעיסוקים המשקפים את העדפותיהם האישיות. העדפות אלה מתעצבות עוד בגיל צעיר באמצעות תהליך הסוציאליזציה. Eccles (1987), טוענת כי בתהליך הסוציאליזציה מוקנים לתפקידי מין המאפיינים נשים וגברים ערכים מסוימים ואלה מובילים את הנשים והגברים לבחור בתפקידים 'נשיים' ו'גבריים' בהתאם. נשים בתהליך הסוציאליזציה הראשוני שלהן בבית ובבית הספר נדחפות ללמוד מקצוע הנחשב למקצוע 'נשי' כמו הוראה, חינוך ושירותים משרדיים. מקצועות אלה מוגדרים כ'גטו הצווארון הוורוד', מסגרת תעסוקתית דלת אפשרויות עם תגמולים מעטים (חניק, 1998).

בהיבט של תכונות אופי, מצביעים המחקרים על תכונות הנתפסות כמאפיינות גברים לעומת תכונות המאפיינות נשים. הבחנה זו בין תכונות 'נשיות' לתכונות 'גבריות' באה לידי ביטוי בספרי לימוד ובספרות ילדים (שחר, 2001; סגן וקצוביץ; 1995; מלר, 1995). מחקרים אלה מציגים תמונה סטריאוטיפית המבחינה באופן ברור בין תכונות 'גבריות' לתכונות 'נשיות'. בספרי לימוד רבים וכן בספרות ילדים מתוארים הגברים כגיבורים, כאמיצים, כחכמים, כחזקים, כמצליחנים, כדבקים במטרה וככריזמטיים. לעומתם, הנשים מתוארות כחלשות, כתלותיות, ככנועות, כבכייניות, כוותרניות וכבלתי יציבות. תיאורים סטריאוטיפיים אלה יוצרים אצל

הקוראים תגובה אוטומטית לאותו טיפוס מתואר ומחזקים תפיסות סטריאוטיפיות כוללניות על קבוצות של נשים ושל גברים (אברהמי-עינת, 1989).

מצב אי-שוויוני זה הולך ומשתנה בעקבות פעילויות שונות המקדמות חינוך לשוויון בין המינים. מדיניות משרד החינוך ותכניות התערבות שונות הפועלות מטעמו, וכן פעילויות של גופים ושל ארגונים שונים בחברה הישראלית והעולמית, מדגישות את החשיבות בהעלאת המודעות ובמתן הזדמנות שווה לבני שני המינים להאמין בעצמם ולממש את חלומם (גלעד, 2007; גלעד, 2003; שחר, 2001; משרד החינוך, 2002).

ב. מנהיגות ומנהיגות חינוכית

מחקרים שחקרו את נושא המנהיגות מצביעים על כך שההגדרות למונח מנהיגות הן רבות ואינן חד-משמעיות, אך בהחלט יש הסכמה רחבה על המונח מנהיגות ועל היכולות והתכונות העושות את האדם למנהיג או למנהיגה (פופר, 2000). מן המחקרים עולות היכולות הבאות כיכולות המאפיינות מנהיג או מנהיגה: 1. יכולת הצגת חזון: היכולת להגדיר באופן ברור ומוחשי את המטרה המשותפת שאליה הוא מנהיג. 2. דוגמה אישית: היכולת לבטא במעשיו ובהתנהגותו את הערכים שבהתאם להם הוא מצפה ממונהגיו לפעול. 3. איזון בין שכל לרגש: היכולת לשקול בצורה נכונה שיקולים שכלתניים מול שיקולים רגשיים בתהליך קבלת החלטות. 4. הובלת שינויים: היכולת להתמודד עם מצבים של שינוי על כל המורכבות והקושי הכרוכים בהם. 5. הבנה באנשים: היכולת להבין את אופן פעולתם של בני אדם במצבים מורכבים ומאתגרים והתחשבות בצורכיהם של מונהגיו כבני אדם. 6. כושר ארגון: היכולת לעצב ולהפעיל מבנים ארגוניים. 7. אומץ: היכולת לקבל החלטות קשות המכילות גורם של סיכון. 8. האצלת סמכויות: היכולת להאציל מסמכויותיו לאנשים אחרים מבלי להפחית מאחריותו לתוצאות (Bass & Avolio, 1994).

יכולות ומיומנויות אלה מחדדות את השינויים החלים בתפקיד המנהיגים במערכת החינוך.

שינויים אלה נעוצים בתמורות שחלו בשלושה תחומים עיקריים והם: א. תמורות באופי הידע, המחייבות שינויים משמעותיים במטרות הלימוד, בדרכי הלמידה/הוראה ובתפקיד המורה. ב. תמורות במגמות של החברה, בסדר החברתי ובתהליכים דמוקרטיים, המשפיעות על תוכני הלימוד ועל האינטראקציות של עולמות התלמידים, המורים, ההורים והקהילה. ג. תמורות באחריות המדינה ומערכת החינוך, בעיקר בהיבטים של תקציב והישגים ברמה הלאומית, המעבירות את האחריות לבתי ספר ולשדה. ריבוי המגמות ומורכבותן מציב בפני המנהלים אתגר של התמודדות בעולם מורכב, משתנה ודינמי. בפני מנהלי בתי ספר בעידן הנוכחי עומד רף גבוה של ציפיות ומטרות שאינן בהכרח בעלות מכנה משותף, ולעתים הן אף סותרות. המנהלים נדרשים לידע שיטתי, למיומנויות אינטלקטואליות ולמערכת ערכים (ענבר, 1997; פרידמן, 1999; Darling-Hammond, 1999).

נוסף לכך, חשוב להדגיש כי מערכת החינוך בישראל מאופיינת בפמיניזציה ברורה ומשמעותה של עובדה זו היא שאנו מקבלים את התפיסה שניהול ומנהיגות מתבססים על אתיקה של דאגה ואכפתיות. ערכים שאינם כלולים בתכונות ובכישורים של מנהיגות בית-ספרית. בבואנו לדון בזיקה בין מנהיגות למורים, נשאלת השאלה האם מורים צריכים להיות מנהיגים?

ב.1. מנהיגות נשית

בעשור האחרון הולכים וגדלים המחקרים העוסקים במנהיגות נשית לעומת מנהיגות גברית. השאלות המרכזיות העולות במחקרים אלה הן: האם התכונות הנדרשות לניהול ולהנהגת ארגונים הן תכונות 'גבריות'? האם יש הבדלים מוכחים בין נשים לגברים בממד הניהול והניהוג? האם נשים בנויות אחרת מהגברים? שאלות אלה ואחרות מחדדות את ההבדלים המגדריים בתפקידי ניהול ומנהיגות של גברים ונשים. מחקרים שונים מלמדים על

הבדלים בתחום הרגשי והנפשי בין נשים לגברים. ההנחה היא כי הזהות הנשית מתפתחת על בסיס של התקשרות ואינטימיות ומכאן שאישה טובה בקשר בין אישי, בהבנה, בהקשבה, באמפתיה ובקרבה, בעוד שהזהות הגברית מתפתחת על בסיס אינדיבידואציה וגבולות – הגברים נוח להם לחיות בעולם שבו עצמאות, עצמה, פיקוד, תחרות ועליונות הם תכנים מרכזיים (יזרעאלי, 1999; גיליגן, 1995).

במחקרים שנערכו בשנים האחרונות נמצא שאף נשים, בדומה לגברים, מסוגלות לנהל צוות עובדים בצורה אפקטיבית. גם נשים אופיינו כמנהיגות המציבות מטרות, קבלת החלטות, עידוד עבודת צוות, תקשורת, יצירת אמון וכדומה. נשים מסוגלות למלא תפקידי מנהיגות באופן אפקטיבי לא פחות מהגברים, אף על פי שייטכן שהדרכים שבהן הן ממלאות תפקיד זה שונות מעט מדרכיהם של הגברים. הגמישות, הנחשבת ליתכונה נשית מאפשרת להן להיות דמוקרטיות, להתחשב בצורכי העובדים, להדגיש שיתוף פעולה, ולהעדיף לעבוד במבנה רשתי יותר ופחות היררכי. אולם כאשר התפקיד דורש זאת, הן מפגינות גם התמקדות במשימה, תחרותיות ותקיפות. מסתבר כי נשים וגברים מסוגלים לבצע תפקידים רבים בהצלחה, כאשר מאפשרים להם לבטא את כל קשת האפשרויות שלהם ללא הגבלה של סטריאוטיפים.

למנהיגות נשית יש מספר מאפיינים: א. כשנשים וגברים נמצאים באותה רמת ניהול, נשים תהיינה משכילות יותר מהגברים, משום שעליהן להיות טובות יותר כדי להגיע לאותה דרגה. ב. פער בשכר. ג. בדידות בצמרת, לנשים בדרך כלל אין קשרים עם מוקדי הכוח. ד. 'תקרת הזכוכית': נשים אינן מקודמות לדרגות ניהול בכירות בשל הסיבות הבאות: 1. קיימת חלוקה ברורה בין תפקידי נשים לתפקידי גברים. 2. דימוי המנהיגות מיוחס לגברים, עד כי נשים מנהלות נחשבות גבריות.

סוגיה נוספת הנוגעת להבדלים בין מנהיגות נשית למנהיגות גברית מתייחסת לשאלה: מהם הבדלים בין גברים לנשים בסגנון הניהול? עד לפני כעשור ההשערה במרבית המחקרים הייתה שנשים ממוקדות יותר באנשים ולעומתן גברים ממוקדים במשימה. השערה זו הוכחה כנכונה בתנאי מעבדה, אולם בשטח לא נראה הבדל. נראה שממצאים אלה נובעים מן הסיבות הבאות:

הסוציאליזאציה לתפקיד מטשטשת את ההבדלים. בתהליך המיון נבחרות נשים, הדומות לגברים, היינו – נשים שבאופיין הן יותר ממוקדמות משימה. יתרה מזו, הרצון העז של הנשים להגיע לעמדות ניהוליות מצמצם את ההבדלים. זאת ועוד, במחקרים אלה נמצא שנשים נוטות לסגנון דמוקרטי, וגברים לסגנון אוטוקרטי; זאת משום שנשים הנכנסות לעולם הניהול הגברי חוששות שלא יקבלו את מרותן, לכן הן נוטות לשתף יותר את המונהגים בהחלטה, כדי למתן את התנגדותם ולהגביר את מחויבותם להחלטה שתתקבל.

ג. מאפייני התרבות של יוצאי אתיופיה

ג.1. מערכת החינוך ויוצאי אתיופיה

תהליך קליטת עולי אתיופיה במסגרות החינוכיות השונות לווה בהתמודדות עם קשיים רבים. מחקרים שנעשו בעיקר על-ידי מכון סאלד והמכון לטיפוח החינוך שבאוניברסיטת ירושלים (אם כי לא רבים) מצביעים על הקשיים הבאים: קשיים בהבנת הנקרא, בעיות חברתיות בין ילדי עולי אתיופיה לבין ילדים ילידי הארץ, בעיות בתהליך הלמידה כמו עבודה עצמית, יזמה, דמיון, ריכוז, בקשה לעזרה, יחס של מורים, ואחוז לא מבוטל של ילדים בכיתות אי המתקשים ללמוד (בן-עזר, 1992; מלאת וגלעד, 2004).

מרבית המורים המלמדים בבתי הספר לא הוכשרו להתמודד עם צרכים של אוכלוסיות תלמידים שונות וביניהן גם ילדים יוצאי אתיופיה. ממצאי מחקרם של גולן-קוק, הורוביץ ושפטיה (1987) המופיע בספרו של בן-עזר (1992, עמ' 170-174) עולה כי למרבית המורים אין היכולת לענות על שאלות בסיסיות הנוגעות בהיבטים מרכזיים בחיי התלמידים יוצאי אתיופיה. נוסף לכך, התנהגויות של תלמידים יוצאי אתיופיה קשורות קשר הדוק ליחסם של המורים אליהם. לתלמידים יוצאי אתיופיה חשוב שהמורה יגלה בהם עניין, שיבין את קשייהם ויגלה אכפתיות וסבלנות. מן המחקר עולה עוד כי רק כ-10% מהמורים בכיתות המשלבות עברו הכשרה והשתלמות שעסקו בקליטת

ילדים עולי אתיופיה בכיתות ובהתאמת דרכי הוראה לילדים אלה. גם מנהלי בתי ספר טוענים כי ההצלחה בתהליך האינטגרציה וקליטה נכונה של ילדים יוצאי אתיופיה בכיתות טמונה ברצון, במוטיבציה ובכישורים של המורים המלמדים בכיתות המשלבות. מכאן זועק הצורך בתכניות הכשרה ייחודיות שיש בהן מענה לצרכים של אוכלוסיית התלמידים יוצאי אתיופיה.

ג.2. הכשרת מורים יוצאי אתיופיה

מכלול השינויים והתהליכים של מהפכת המידע וההתפתחות הטכנולוגית מחייבים את מערכת החינוך לחשיבה מחודשת ויצירתית בדבר מקומה ותפקידה של מערכת הכשרת המורים כמכינה את אוכלוסיית התלמידים ההטרוגנית להכשרה מקצועית ולהשתלבות בחברה משכילה ומתקדמת (Cochran-Smith, 2000). גישות פוסט-מודרניות קוראות לאימוץ מסלולי הכשרה חלופיים הדוגלים בהתחשבות רבה יותר בצורכי הסטודנטים, בהתפתחויות הטכנולוגיות בעולם, בדרכי הוראה מתקשבות ובתחרות בהשכלה הגבוהה (Cochran-Smith, 2000; Putman & Borko, 2000). תפיסות חדשות אלה מדגישות את הגישה הפלורליסטית בדפוסי ההכשרה כעיקרון מנחה בתהליך הכשרת מורים. מצדדי גישה זו מציינים כי אין תכנית הכשרה אחת המתאימה לכלל הסטודנטים בהכשרת מורים אלא מגוון של תכניות ומסלולי הכשרה, המספקים מענה הולם לצרכים המשתנים של אוכלוסיית הלומדים מתרבויות שונות (אדלר, אריאב, דר וכפיר, 2001). גם דוח הוועדה לבדיקת הכשרת מורים בישראל (בן-פרץ, 2001) מדגיש את הצורך בהכשרת כוח אדם מתאים להוראה: "הצורך בהכשרת אזרחים למאה העשרים ואחת, המחייב בדיקה מחודשת של מהות ומבנה ההכשרה של עובדי הוראה..." (שם, עמ' 11).

תפיסת הפלורליזם והחינוך הרב-תרבותי בדפוסי ההכשרה באה לידי ביטוי בפיתוח תכנית הכשרה ייחודית ליוצאי אתיופיה. ההנחה העומדת בבסיס ההחלטה לפתוח כיתה מיוחדת להכשרת מורים אתיופים היא הרצון להעניק

הזדמנות שווה לאוכלוסייה הבאה מרקע שונה, מתרבות שונה וממעמד סוציו-אקונומי שונה – ללמוד, לרכוש מקצוע ולהשתלב בשוק העבודה. זאת ועוד, בשנים האחרונות אנו עדים לצורך הרב הקיים בהכשרת מורים ממוצא אתיופי. מתוך כ-120 אלף מורים במערכת החינוך, מגני הילדים ועד לחטיבה העליונה, השתלבו רק 135 מורים יוצאי אתיופיה ומתוכם 62 עובדים בגני ילדים (משרד החינוך, 2003).

ד. מאפייני התרבות של המגזר הבדואי

ד.1. התפתחות מערכת החינוך במגזר הערבי והבדואי בישראל

מאז קום המדינה חלו שינויים בחינוך במגזר הערבי. בתקופת קום המדינה היו במגזר הערבי כולו מעט מאוד בתי ספר, ומספר קטן מאוד של אנשים למדו במוסדות להשכלה גבוהה. בהדרגה עלה מספר גני הילדים ובתי הספר אשר שירתו תלמידים מכיתה א' ועד י"ב (בשנת תש"ס עמד מספרם על 589), ונפתחו בפני האוכלוסייה הערבית גם לימודים להשכלה גבוהה במוסדות יהודיים וערביים.

במשך תקופה ארוכה בנות לא למדו בבתי ספר, אך גם לאחר שאפשרות זו נפתחה עבורן, חלפו שנים רבות עד שלימודים גבוהים לנשים נחשבו כדבר מקובל מבחינה חברתית ותרבותית (Abu-Saad, 1995; Pessate-Schubert, 2003). בשנת תשס"א עבדו במגזר הערבי בבתי ספר יסודיים 11,645 מורים, מתוכם 66% נשים (בהשוואה ל-87% נשים בחינוך העברי בחטיבת גיל זו). בחטיבה העל-יסודית עבדו במגזר הערבי בשנת תשס"א 8,361 מורים, מתוכם 38% נשים (בהשוואה ל-74% נשים בחינוך העברי בחטיבת גיל זו). (אבו-עגיאגי ובן-דוד, 1988).

הבדואים, בהשוואה למגזר הערבי בכללותו, נחשבים לקבוצה אשר שמרה את מסורת התרבות הערבית-מוסלמית במשך הזמן הארוך ביותר (אבו-עגיאגי ובן-דוד, 1988). מתוך 'סקר החינוך הבדואי בנגב' (אבו רביעה, אלבדור ואלעטאונה, 1996) עולה, כי בשל אורח החיים הנוודי כמעט לא התפתחו בתי

ספר בקהילה הבדואית. השינוי המשמעותי בתחום החינוך חל עם סיום תקופת הממשל הצבאי ב-1966 וביטול הגבלות התנועה, אשר גרמו לחידוש הקשר של הבדואים בנגב עם הערבים בצפון ובמשולש, שבהם מערכת החינוך הייתה מפותחת יותר. החשיפה לחברה הערבית בישראל ולחברה הישראלית-יהודית גרמה להעלאת מודעותם של הבדואים בדרום לחשיבות החינוך הפורמלי ולצורך בחינוך ככלי להסתגלות לצורת חיים מודרנית. המעבר לשבעת יישובי הקבע בסוף שנות השישים והשבעים הביא לפיתוח מערכת החינוך, יותר ביישובי הקבע ופחות ביישובי הפזורה. מערכת החינוך במגזר הבדואי מאופיינת בהישגים נמוכים, בשיעורי נשירה גבוהים ובמספר נמוך של זכאים לתעודת בגרות. קושי בולט נוסף מתייחס להבדלים בין המינים: מספר התלמידים עולה על מספר התלמידות, שיעורי הנשירה, שהם גבוהים בקרב בני שני המינים, גבוהים במיוחד בקרב הבנות ומספר המורים בבתי הספר הבדואים כמעט כפול ממספר המורות.

ל-23% של המורים אין הסמכה מקצועית ו-40% מהמורים אינם מקומיים. יש מגמה מתמשכת של מורים שאינם בני המקום אשר מגיעים לדרום חסרי ניסיון ולאחר צבירה מינימלית של ניסיון חוזרים לאזור מגוריהם בצפון. תופעה זו גורמת לתחלופה גבוהה מאוד של מורים. בנוסף לכך, אין יועצים חינוכיים, ספרנים וטכנאי מעבדות בבתי הספר היסודיים, ורוב המועסקים בתחומים אלו בחטיבות הביניים או התיכונים הם חסרי הכשרה מקצועית לתחום עיסוקם.

לסיכום:

מדוח מקיף על מצבן של הנשים בישראל שפורסם ב-2006 עולה כי מצבן קשה. למרות המאבקים והשינויים שחלו במעמד האישה בישראל, הנתונים מצביעים על חוסר שוויון בין גברים ונשים ועל מיצובן ומעמדם הנחות של הנשים בהשוואה לגברים. נשים ערביות ונשים עולות מופלות פעמיים, גם כאישה וגם כערבייה או כעולה. נחיתותן של נשים אלה מונצחת בבירור. נשים ערביות סובלות מעוני, מאבטלה, מאלימות ומחוסר נגישות למקלטים לנשים מוכות. בקרב הנשים הערביות שיעור האנאלפביתיות גבוה בעיקר בקרב נשים בדואיות הסובלות גם מתופעת הפוליגמיה. בקרב נשים יוצאות אתיופיה,

בולטת העלייה במקרי הרצח של נשים, ובדומה יש אף עלייה במספר הנשים הערביות הנרצחות על רקע חילול כבוד המשפחה. אין פלא, שתמונה עגומה זו אינה מאפשרת לנשים לצמוח, להתפתח ולפרוץ את 'תקרת הזכוכית'.

ה. מגדר בהכשרת מורים במכללה

הצורך בקיום לימודי מגדר בכלל ובהכשרת מורים בפרט מתחדד לנוכח ההבנה כי לימודי מגדר נושקים לכל תחומי החיים. יתרה מזו: הם מאפשרים למידה של נושאים הקשורים לבניית זהות אישית, מקצועית ואזרחית בחברה דמוקרטית הרואה בשוויוניות ערך מרכזי. כמו כן, ההכרח להקנות לסטודנטים להוראה ידע רחב ומעמיק בתחום לימודי החברה והתרבות מזווית חדשנית מחייב למידת המרכיב המגדרי כגורם מכריע המשפיע על ההבניה החברתית-חינוכית של מבנים, של מוסדות ושל מנגנונים חברתיים וחינוכיים.

זאת ועוד, תכניות לימודים בפדגוגיה ובדידקטיקה הכוללות את המרכיב המגדרי רלוונטיות למכללה להכשרת מורים משום העובדה כי סטודנטים נחשפים בחיי היום-יום לגילויים מובהקים של אי-שוויוניות חברתית. ביטויה המובהק ביותר של אי-שוויוניות זו הוא מצבן של נשים, שהן החוליה החלשה ביותר במרקם החברתי של הציבוריות הישראלית והעולמית. תכנית לימודים הכוללת היבטים מגדריים, התובעת בדיקה של יחסי כוחות שהתגבשו בהקשרים היסטוריים ותרבותיים, קובעת כי הסדר הקיים אינו הכרחי ומבקשת לשאול כיצד ניתן לשנותו.

לצד גורמים אלה, אין להתעלם מקיומן של מסגרות אקדמיות המקיימות לימודי מגדר ולימודי נשים לתארים גבוהים כמו: תואר בוגר, תואר מוסמך וחטיבות למחקר של לימודי נשים ומשפחה באוניברסיטאות ובמכללות. גם הקמת היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך העלתה את לימודי המגדר על סדר היום הפדגוגי של מערכת החינוך והדגישה את נחיצותן של למידה/הוראה של תכניות לימודים בהיבטים מגדריים (גלעד, 2007).

ה.1. קורסים במגדר במכללה

במהלך השנים האחרונות המכללה האקדמית לחינוך "אחוה" מקדמת את לימודי המגדר בהכשרת המורים ובהשתלמויות המורים. מתקיימים קורסים וסמינריונים העוסקים במגדר לתחומי הדעת השונים שלו: 'מגדר וחינוך', 'נשים בספרות', 'האישה בחברה הערבית', 'נשים ומדע', 'נשים באמצע החיים', 'להיות אישה להיות מנהיגה'.

מרבית הקורסים עוסקים בסוגיות מהותיות בנושא מגדר ופמיניזם ומתמקדים בהיבטים של מעמד האישה בחברה רב-תרבותית. הקורסים מציגים את התיאוריות הפמיניסטיות ואת המחקרים בנושא, דנים בשינויים שחלו במעמד האישה בשתי התרבויות וחושפים דמויות של נשים מנהיגות ופועלן – נשים שפרצו מחסומים והתגברו על מכשולים וקשיים שעמדו בפניהן.

ממשובי ההערכה של הסטודנטים שהשתתפו בקורסי המגדר עולה כי הקורסים אפשרו להם התבוננות עצמית לתוך עולמם. תהליך זה התרחש כתוצאה מדיונים בנושאים מרכזיים הרלבנטיים לכל אוכלוסייה, שהודגשו בהם המאפיינים הייחודיים של כל תרבות והשפעתם על מיצובה של האישה ועל תפקידיה במרחב הפרטי ובמרחב הציבורי.

לצד רכישת הידע מוקדש זמן גם ליצירת אקלים חיובי בכיתת הלימוד. עובדה זו מאפשרת דיונים ושיח פדגוגי, פתיחות, מודעות ורגישות לתופעת אי השוויון בשתי החברות, בחברה הישראלית ובמערכת החינוך. מאחר שלנושא זה השלכות מיידיות על כל פרט, יש צורך להתמודד עם חששות וספקות של חלק מן הסטודנטים. כמו כן, הלימודים מתמקדים בדרכי ההתמודדות ובהשתמעויותיהן וביישום האופרטיבי של מה שנרכש בחלק התיאורטי. כיוון שמדובר בסטודנטים להוראה, השיעורים התנהלו 'עם הפנים' להוראה ולבית הספר.

לסיכום,

סטודנטים בהכשרת מורים מגיעים ללימודים עם 'תרמיל' של אמונות, של תפיסות ושל ערכים כלליים ומגדריים. על-מנת לפתח ולטפח לומדות ולומדים

בעלי חשיבה ליברלית, שוויונית ודמוקרטית יש ללמדם: **ראשית** להכיר את עצמם ולדעת את אמונותיהם הפנימיות, להקנות להם כלים להתבוננות פנימית ולהעלות את מודעותם להיבטים מגדריים, תוך התמקדות ביכולתם ובאמונתם בעצמם. **שנית**, חשוב לחבר את הממד המגדרי עם הממד הרב-תרבותי, תוך הדגשת עקרונות החינוך הרב-תרבותי, ובעיקר הכרת ה'קולות' התרבותיים האחרים ומתן כבוד לאחר ולשונה. **שלישית**, חשוב לחשוף בפניהם את פועלן ואת תרומתן של נשים בחברה שבה גדלו ואליה הם משתייכים, נשים מנהיגות שהשפיעו על עיצוב החברה המוסלמית, החברה האתיופית והחברה היהודית ותרמו להן. נשים שנודעו כשליטות, כמדעניות, כרופאות, כלוחמות וכנשות דת. לכן, קורסים וסדנאות בנושא מגדר בלימודים להכשרת מורים יש בהם כדי להוות מנוף לקידום תהליכי הוראה/למידה שוויוניים, אשר מעודדים סטודנטים להאמין בעצמם, לשאוף לשבור את 'תקרת הזכוכית' ולממש את חלומותיהם האישיים והמקצועיים.

ו. שאלות המחקר

א. מהי תפיסת דמות האישה בקרב סטודנטיות להוראה, בדואיות ויוצאות אתיופיה?

ב. מהי תפיסת דמות המנהיגה בקרב סטודנטיות להוראה, בדואיות ויוצאות אתיופיה?

ז. שיטת המחקר

ז.1. סוג המחקר

מחקר זה נערך בגישה האיכותנית-פרשנית המכונה 'חקר מקרים'. השימוש בשיטה האיכותנית פרשנית מאפשר הבנה, תיאור ופירוש של המתרחש בשדה וכולל גם את ההיבטים הסמויים מנקודת המבט של המשתתפים עצמם (Smolicz & Secombe, 1990). ההנחה הבסיסית היא שתופעות תרבותיות וחברתיות יכולות להיות מובנות באופן מלא אם הן נלמדות גם מנקודת מבטם של החוקרים וגם מנקודת מבטם של המשתתפים – אלה המעורבים בהן באופן אקטיבי. דרך זו מאפשרת התמקדות בתגובות

המגוונות של המשתתפים. לתופעות הנחקרות יש ערך כאשר הן מובעות על-ידי המשתתפים עצמם יותר מאשר דרך עיני החוקרים. אימוץ זווית מחקר זו חשובה לא רק בעיצוב המידע שהתקבל אלא גם בדרכי פירושו. הנתונים הנאספים מפי הנחקרים יכולים להצטייר כלא מספיקים אך בהחלט יש בהם כדי לאפשר הבנה והעמקה בשאלות: מה קבוצה קטנה 'חושבת ומרגישה'? מה נוגע להם? מה הם צריכים? מה עמדתם וגישתם? (Smolicz & Secombe, 1990).

כאמור, מחקר זה מוגדר כ'חקר מקרה' והוא חלק מגישת המחקר האיכותני. 'חקר מקרה' משמש את המחקרים בהוראה ובלמידה (Donmoyer, 1997). אחד היתרונות החשובים של מחקר מסוג זה הוא יכולתו לספק תובנות על תופעות בהקשרים ובמצבים הממשיים שבהם הן מתרחשות (Miles, 1987). חקר המקרה הוא אינדוקטיבי משום שהוא מציג את הנתונים מתוך הסיטואציה ללא תלות בהשערות, והוא מאפשר לבטא מצבים מנקודות ראות שונות (Stenhouse, 1985). תוכנו תיאורי וקונקרטי ומתפתח על-ידי פירושו של הקורא. נוסף לכך, חקר מקרה הוא ייחודי, אינו בר-חזרה ואינו מייצג, לכן אין הוא מאפשר הכללה במובן הרגיל. הוא מאפשר לקוראים להתרשם, אף על פי שלא נכחו במקום הנחקר (Strauss, 1987), ולהגיע לתובנות חדשות של יחסים ומשתנים לא ידועים בתופעה הנחקרת.

הריאיון תופס מקום חשוב במחקר האיכותני. הריאיון מזמן את ה'סיפור' ונתפס ככלי אינטראקטיבי של שיחה. Casey (1995) מכנה זאת שיחות מובנות על-ידי המשתתף (Participant-Structured Conversation). ההאזנה בתהליך הריאיון היא פעולה קונסטרוקטיבית, והשאלות הנשאלות על-ידי המראיין לעתים קשורות ומעוגנות בתיאוריות. יצירת המשמעות של הסיפור נוצרת באמצעות הפרשנות שמעניק החוקר לסיפור המסופר. הנרטיב איננו העתק של העולם אלא 'תמונות מצולמות' המבטאות את פרשנותו של המספר, ועל פרשנות זו מוסיף החוקר גם את פרשנותו שלו (עזר, מלאת ופטקין, 2003). הריאיון המאופיין באופי פתוח וגמיש מאפשר מפגש אישי בין המראיין לבין המרואיין תוך בניית אמון. הריאיון מכוון להבנת תפיסותיו,

מחשבותיו וחוויותיו של המרואיין בהקשר לתופעה הנחקרת, תוך התמקדות במשמעויות הסובייקטיביות המיוחסות לחוויה זו (Reissman, 2001). גם המטפורה הולכת ותופסת מקום נכבד ככלי מחקר במחקר איכותני. המטפורה נתפסת כאחד מאמצעי 'הלשון הפיגורטיבית' וכובשת לעצמה מקום חשוב בחקר תהליכים של שפה מילולית וחזותית. בעשור האחרון חוקרים רבים נעזרים במטפורות ככלי לחקר חשיבת מורים בתחומים כמו: למידה, בית ספר, מורה ומנהל (ענבר, 1997; צימט ושטיינר, 2000). שפה מטפורית נתפסה במשך אלפי שנים, בעקבות אריסטו (אריסטו, תשל"ב), כמבנה רטורי השכיח בסיפורת ובשירה. במאה ה-18 Vico (1984) נמנה עם החוקרים שהדגישו את התפקיד של השפה המטפורית בתהליך החשיבה של בני אנוש. שפה מטפורית מאפשרת למשתתפים לבטא מושגים מופשטים או מושגים שקשה להסבירם באמצעות מושגים הלקוחים משדות סמנטיים מוכרים יותר של ההתנסות האנושית (Taylor, 1995; Gibbs, 1994). ענבר (1997) טוען שאחת הדרכים המעניינות והיעילות להצגת תפיסות, השערות ורגישויות היא באמצעות דימויים מטפוריים, אך עם זאת, השימוש בשפה שאולה אינו נעדר בעיות. זאת ועוד, לשפה המטפורית יש תפקיד בתמצות מידע (Drew & Holt, 1998). כמו כן, מחקרים שנערכו בשנים האחרונות מצביעים על כך ששפה מטפורית מארגנת היא מבנה לשוני המסכם את הסיפור האישי ואת אמצעי ההערכה הלשוניים שבו, ומציג באמצעות התבנית המטפורית את 'אני' של המספר (קופרברג וגרין, 2001). המטפורה המזמנת את ה'סיפור' נתפסת ככלי חזותי או מילולי והשאלות הנשאלות על-ידי המראיין לעתים קשורות ומעוגנות בתיאוריות. יצירת המשמעות של הסיפור נעשית באמצעות הפרשנות שמעניק החוקר לסיפור המסופר. המטפורה איננה העתק של העולם. היא 'תמונה מצולמת' המשקפת את פרשנותו של המספר שהחוקר מפרשה.

ז.2. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 38 סטודנטיות שהשתתפו בקורס 'להיות אישה להיות מנהיגה' במסגרת לימודי מגדר, שהם חלק מהלימודים לתואר B.Ed. במכללה האקדמית לחינוך "אחוזה". 20 סטודנטיות שלמדו במסלול הבדואי ו-18 סטודנטיות יוצאות אתיופיה שלמדו בתכנית ייחודית בהכשרת מורים ליוצאי אתיופיה. כל קבוצת סטודנטיות למדה בקורס נפרד.

ז.3. כלי המחקר

כלי המחקר כללו: שאלון פתוח, ראיונות מובנים למחצה וניתוח תוכן של מטפורה (טקסט מילולי או חזותי). השאלון היה בנוי משני חלקים: החלק הראשון כלל שאלות המתייחסות להיבטים שונים של המושג 'להיות אישה' מנקודת מבטה של הסטודנטית. החלק השני כלל שאלות המתייחסות להיבטים שונים של המושג 'להיות מנהיגה' מנקודת מבטה של הסטודנטית. כמו כן, הסטודנטיות נתבקשו להביע את עצמן כאישה וכמנהיגה בעזרת מטפורה באופן מילולי או חזותי.

במחקר השתתפו שש סטודנטיות, שלוש סטודנטיות בדואיות ושלוש סטודנטיות יוצאות אתיופיה. עם כל אחת מהן נערך ראיון שנמשך כשעתיים. במהלך כל ראיון התבקשה כל סטודנטית לענות על השאלות ותוך כדי כך לחשוף את תפיסותיה בנוגע לדמות האישה ולדמות המנהיגה. הראיון שנבנה לצורך מחקר זה התבסס על מחקרן של מלאת וגלעד (2004).

ז.4. הליך המחקר

הנתונים נאספו מן השאלונים, מן הראיונות ומניתוח תוכן של דימויים ומטפורות (טקסט מילולי או חזותי). המחקר נערך בשני שלבים: בשלב הראשון, הסטודנטיות נתבקשו למלא את השאלון ולהגיש את הדימויים והמטפורות כטקסט מילולי או חזותי. בשלב השני, נערכו על ידי כותבת מאמר זה ראיונות לשש סטודנטיות, שלוש מכל קבוצה. הראיונות התנהלו במכללה, בשפה העברית וכל ראיון ארך כשעתיים.

ז.5. עיבוד נתונים

ניתוח תוכן איכותני

נערך ניתוח תוכן איכותני על-פי תפיסת התיאוריה המעוגנת בממצאים (גבתון, 2001; Strauss & Corbin, 1990). על-פי תפיסה זו הנתונים נותחו ניתוח תוכן בשלושה שלבים: תחילה חולקו הטקסטים המחקריים להיגדים שבהם התחיל והסתיים נושא; אלו קובצו לקטגוריות; לאחר מכן נבחנו ההקשרים בין הקטגוריות. הניתוח נערך ברמות הבאות: רמת הסטודנטית הבודדת, רמת הקבוצה: סטודנטיות מהמגזר הבדואי לעומת סטודנטיות יוצאות אתיופיה, ורמת הכלל: סך כל הסטודנטיות.

ז.6. מגבלות המחקר

1. מחקר זה הוא מחקר מגדרי ולא מחקר פמיניסטי. ככל מחקר חברתי אין למחקר מגדרי מתודולוגיה נפרדת או כללי אתיקה שונים (Herzog, 1997; Ramazanoglu & Holland, 2002). המחקר המגדרי הולך ותופס חלק משמעותי בזרם המחקר החברתי והוא עוסק בחקר תופעות חברתיות הקשורות להבדלים מגדריים ובהשלכותיהן על תפיסות, על התנהגויות, על תעסוקה וכדומה. מחקר מגדרי נבדל מהמחקר הפמיניסטי הטוען לאפיסטמולוגיה שונה ומבקש לבטא את התנסויותיהן של נשים, לחשוף את חוסר הצדק והדיכוי כלפי נשים ולברוא סדר חברתי חדש (Abbott & Wallance, 1997).

2. מחקר זה אינו מתיימר לראות במטפורה כלי אבחון פסיכולוגי אלא טקסט חזותי או מילולי בלבד החושף את הרגשותיו ואת מחשבותיו של האדם. גם אם הציור/מטפורה אינו מתבצע כמבחן השלכה שמטרתו אבחון פסיכולוגי, עדיין יש בו כדי לשקף במידה מסוימת היבטים אישיים נפשיים. ציור שמצייר אדם מושפע מן היסודות המרכיבים את עולמו הפנימי ומשקף את מגוון מנגנוני ההגנה של המצייר ואת התפיסה הכללית שיש לאדם ביחס לגופו וביחס לעצמו (רימרמן, 1993). ציורו של האדם הוא תוצר סובייקטיבי של חוויותיו, של התנסויותיו ושל תפיסותיו האישיות כלפי עצמו וכלפי הסובב

אותו – כל אלה ניתן לנתח וללמוד בהסתמך על ממדים שונים, כגון: גודל הדמות המצוירת, הבלטה והגזמה של חלקי הדמות, השמטה של חלקי הדמות, לבוש, תיאור ומיקום הדמות ביחס לדף.

3. למרות תרומתו של השימוש במטפורות במחקר איכותני – האפשרות שהוא מעניק לבני אדם לבטא תפיסות ומשמעויות אישיות באמצעות טקסט חזותי/מילולי, הוא אינו חף ממגבלות. מגבלתו העיקרית היא ששימוש מעין זה מאפשר מגוון של פרשנויות לממצאים (Schratz, 1992).

4. במהלך ההכשרה להוראה הסטודנטיות רוכשות כלים ומיומנויות של השפה הכתובה או המדוברת. חובה עליהן ללמוד קורס בכתובה מדעית וכן הן מתנסות רבות במיומנויות ורבניות הן במכללה הן במסגרת העבודה המעשית בבתי ספר. ברם, הסטודנטיות אינן לומדות או אינן נדרשות למיומנויות של השפה החזותית הכוללים טקסטים חזותיים, מטפורות, תרשימים וכדומה. לכן אפשר שעובדה זו יהיה בה כדי להשפיע על אופי המשימה שנתבקשו לבצע – לצייר.

ח. ממצאים

מן הממצאים עולה כי אין הבדלים בתפיסותיהן של הסטודנטיות את דמות האישה. הסטודנטיות, הן יוצאות אתיופיה הן הבדואיות, תופסות את דמות האישה כדמות אימהית שנולדה לשרת את המשפחה, את הילדים, את הבעל ואת החברה.

לעומת זאת, נמצא כי הסטודנטיות הבדואיות תופסות את דמות המנהיגה, כאישה המנהיגה את הבית, את המשפחה ואת התלמידים בבית הספר, ואילו הסטודנטיות יוצאות אתיופיה, תופסות את דמות המנהיגה כאישה המובילה שינויים, ראשית ברמה האישית, מנהיגה את עצמה, ורק בשלב מאוחר יותר מנהיגה את הקהילה ואת החברה.

ח. א. דמות האישה

תפיסתן של הסטודנטיות את דמות האישה באה לידי ביטוי בשלושה ממדים מרכזיים: 1. אישה נולדה לשרת; 2. אישה צריכה לכבד; 3. אישה תמיד

דואגת, אכפתית ומקשיבה. כל הסטודנטיות, ללא הבדל תרבותי, תמימות דעים שתפקידה של האישה הוא לשרת את האחרים, בראש וראשונה את המשפחה, את הבעל ואת הילדים וההורים.

ח. א.1. אישה היא כמו

לוח 1: תפיסת דמות האישה בקרב הסטודנטיות בשתי הקבוצות מן ההיבט

המטפורי (N=38)

מספר סטודנטיות	דמות האישה
19	עולם החי
9	בעלי מקצועות
6	עולם הצומח
4	אחר
38	סה"כ

הסטודנטיות ללא הבדל תרבותי נעזרו במטפורות שונות לתאר את תפיסתן את דמות האישה. מחציתן, 19 סטודנטיות מתוך 38, נעזרו במטפורות מעולם החי כמו: נמלה, לביאה וציפור. 9 סטודנטיות נעזרו במטפורות המתייחסות לבעלי מקצועות שונים כמו: גן, חקלאי ומלח, ואילו 6 סטודנטיות נעזרו במטפורות העולם הצומח כמו: פרח ועץ.

ח. א.2. אישה נולדה לשרת

לוח 2: תפקיד האישה לפי תפיסת הסטודנטיות בשתי הקבוצות (N=38)

סטודנטיות	היגד
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"לקום מוקדם בבוקר... לבשל, לנקות, לדאוג לארוחות בזמן... להיות כל הזמן עסוקה..." (נעזרה במטפורה של נמלה.)
סטודנטית בדואית	"אין משהו שאישה לא עושה בבית... היא כל הזמן עסוקה בהכנת ארוחות, בהגשת האוכל, בניקיון ובסידור הבית". (נעזרה במטפורה של נמלה.)
סטודנטית בדואית	"גידול ילדים הוא תפקיד המוטל רק על האישה ואין היא רואה בזה פחיתות כבוד או מעמד".
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"... האישה צריכה לעבוד בבית... יש לה את הכישורים והיכולות לכך... וגם אם אין לה, תלמד במשך הזמן".
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"האישה, בניגוד לבעל, היא עדינה ויש לה הרבה סבלנות. היא מתאימה יותר לגדל את הילדים".
סטודנטית בדואית	"... זה שהאישה אחראית על חינוך הילדים והבית, יש לזה יתרון גדול... היא יכולה להשפיע על גידול הילדים ועל חינוכם..."
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"האישה נמצאת בבית ומקומה בבית זו עובדה, ואם היא תנצל את זה נכון היא תהיה החזקה".

מן ההיגדים ניתן ללמוד כי לדעת כל הסטודנטיות שהשתתפו בקורס, מקומה של האישה הוא בבית. כמו כן מן ההיגדים עולה התפיסה שעל האישה להיות טובה וחרוצה בכל עבודות הבית ובטיפול בילדים. חלק מן הסטודנטיות ציינו כי תפקידן של הנשים והיותן במרחב הביתי מקנים להן כוח ועצמה.

ח. א.3. אישה צריכה לכבד

לוח 3: ערך הכבוד לפי תפיסת הסטודנטיות בשתי הקבוצות (N=38)

סטודנטיות	היגד
סטודנטית בדואית	"אישה אשר מכבדת את הוריה ומקשיבה להם, עושה את הדבר הנכון".
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"כמו שאי-אפשר לחיות בלי מים, כך אי-אפשר לחיות בלעדי ההורים ומתן כבוד להם". (נעזרה במטפורה של מאגר מים).
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"כבוד ההורים הוא ערך חשוב בעיניי...".
סטודנטית בדואית	"...גם אם אני יודעת שאבא שלי טועה או לא צודק, אני אתן לו את הכבוד ולא אתווכח אתו".
סטודנטית בדואית	"לעולם לא אתווכח עם ההורים שלי ותמיד אעשה מה שהם אומרים לי...".
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"לחיות בחברה שלנו, זה בראש וראשונה לתת כבוד להורים, למבוגרים ממני, לאחים הגדולים ממני... בעיקר לתת כבוד לגברים".
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"...כך גדלנו, מה שההורים אומרים או מבקשים מעט קדוש, אם כי היום הדברים מתחילים להשתנות והצעירים מתחילים להתחצף ולצחוק על המבוגרים...".
סטודנטית בדואית	"בחברה שלנו, עניין הכבוד הוא דבר מאוד חשוב...משהו שהוא חלק ממני...".
סטודנטית בדואית	"אני נותנת כבוד לבעלי לא מתוך רצון שלי... אלא מתוך ציות...קודים של החברה, נורמות של התרבות בה אני חיה...".

מרבית הסטודנטיות במחקר הדגישו את נושא מתן הכבוד להורים, לאחים המבוגרים או לבעלי הסמכות וציינוהו כדבר חשוב. לדעת הסטודנטיות משתי הקבוצות, אישה חייבת לכבד את הוריה, את בעלה ואת המשפחה המורחבת.

ח. א. 4. אישה תמיד דואגת, אכפתית ומקשיבה

לוח 4 : תכונות אישה לפי תפיסת הסטודנטיות בשתי הקבוצות – (N=38)

סטודנטיות	היגד
סטודנטית בדואית	"אישה צריכה להשקות את הילדים, לדאוג שיפרחו וילבלבו, גם אם קשה לה ואין לה כוחות". (נעזרה במטפורה של גן).
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"אישה היא כמו אנייה השטה על פני המים – צריכה תמיד לדאוג שהאוניה תשוט ולא תטבע...".
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"אחרי הלידה, זה מובן מאליו שהאישה היא הדואגת לטיפול בילדים, לחינוך הילדים וגם לטיפול בבעל...".
סטודנטית בדואית	"לא חשוב אם אני לומדת או עובדת או גם וגם...אני חייבת גם לדאוג שהכול יהיה בסדר בבית".
סטודנטית בדואית	"גם אם קשה לי, זה ברור ומובן שאני אחראית לכל מה שקורה בבית; אני מקשיבה לילדים, לבעל, אני מספקת להם את התשובות, גם אם אני עייפה...".
סטודנטית יוצאת אתיופיה	"אני בודקת את השיעורים של הילדים, אני בודקת אם לא חסר להם משהו, ואני דואגת שיהיה תמיד אוכל טרי וחם...". (נעזרת במטפורה של ציפור הדואגת לגוזליה).

ההיגדים שבטבלה מצביעים על כך שהסטודנטיות, הן הבדואיות הן יוצאות אתיופיה, תופסות את האישה כדמות אימהית שצריכה לדאוג לילדים, למשפחה ולסביבה. כולן טענו כי התכונות שבהן מאופיינת האישה כמו: אכפתיות ודאגה, הן חלק ממהות אופייה של האישה.

ח. ב. תכונות של האישה המנהיגה

לוח 5: תכונות האישה המנהיגה לפי תפיסת הסטודנטיות בשתי הקבוצות

(N=38)

סטודנטיות יוצאות אתיופיה	סטודנטיות בדואיות
כריזמה, יצירתיות, יזמה, אסרטיביות, ביטחון עצמי, מוטיבציה, אמונה בדרך, אמונה בהצלחה	חכמה, איפוק, הבנה, צניעות, כבוד, ויתור

מן הטבלה עולה כי הסטודנטיות יוצאות אתיופיה תופסות את דמות האישה המנהיגה באופן שונה מהסטודנטיות הבדואיות. סטודנטיות יוצאות אתיופיה ציינו את התכונות כריזמה, אסרטיביות וביטחון עצמי כתכונות מובילות המאפיינות את האישה המנהיגה. לעומתן, הסטודנטיות הבדואיות מדגישות את התכונות צניעות, ויתור והבנה כתכונות המובילות באישה מנהיגה.

ח. ב.1. אישה מנהיגה

לוח 6: היגדים על דמות האישה המנהיגה לפי תפיסת הסטודנטיות בשתי

הקבוצות (N=38)

סטודנטיות יוצאות אתיופיה	סטודנטיות בדואיות
"אני מנהיגה את המשפחה... כי כך אני רואה את עצמי כאישה-מנהיגה..."	"אני רוצה וצריכה לעבור שינוי בעצמי לפני שאנהיג אחרים".
"גם אם אני חושבת שאני מנהיגה, אני לא אבלית את זה...אני אתן כבוד לבעלי...". (נעזרת במטפורה של אור בקצה המנהרה.)	"הגיע הזמן שאעשה משהו עם עצמי...כל הזמן דאגתי לאחרים ועכשיו אני רוצה להתפתח...להיות מנהיגה...". (נעזרה במטפורה של מגדלור.)

סטודנטיות בדואיות	סטודנטיות יוצאות אתיופיה
"אני חושבת שאני מנהיגה, אבל בתרבות שלנו, אין מקום לנשים מנהיגות". (נעזרה במטפורה של מנצח תזמורת).	"זה חשוב לממש את עצמי ואני חושבת שאני כן אהיה מנהיגה...אני בטוחה בעצמי...". (נעזרת במטפורה של מלכת דבורים).
"...מקסימום אני אנהיג את הילדים שלי ואת התלמידים בבית הספר...אני באמת רואה את עצמי מנהיגה את התלמידים שלי בכיתה...".	"נדמה לי שאני צריכה לעבור שינוי בעצמי, ורק אחר כך לתפוס את עצמי כמנהיגה המשנה דברים בבית הספר ובקהילה".
"...עד שהחברה שלנו תשתנה, ייקח הרבה זמן ואני כאישה מנהיגה לא רואה שאוכל לממש את החלומות שלי עכשיו...".	"אחד הדברים שאמרתי לעצמי הוא שאישה היא מנהיגה, תפקידה לעשות שינויים במשפחה ובחברה...לא לפחד לומר את מה שהיא חושבת". (נעזרה במטפורה של אריה).
"אני יותר חכמה וחזקה מהגברים שבמשפחה שלי ואני לא מרשה לעצמי להעז, לבלוט, להגשים את מה שאני באמת רוצה".	"לדעתי חשוב שמנהיגה תהיה כריזמטית ויצירתית.. וגם תכונות נוספות כמו: מוטיבציה, אחריות ואמונה בהצלחה ובדרך".

מן ההיגדים ניתן ללמוד כי קיים הבדל בולט בין תפיסות הסטודנטיות יוצאות אתיופיה לבין תפיסות הסטודנטיות הבדואיות את דמות האישה המנהיגה. לדעת סטודנטיות בדואיות, הן מנהיגות את משפחתן ואת התלמידים בכיתתן או בבית ספרן, ואילו סטודנטיות יוצאות אתיופיה תופסות את האישה המנהיגה כדמות המובילה שינויים, ראשית ברמה האישית ואחר כך ברמת המשפחה, הקהילה והחברה. לדעת סטודנטיות יוצאות אתיופיה, בשלב הראשון האישה צריכה להשתנות ולהכיר בתכונות של מנהיגות כמו: 'כריזמה, יצירתיות, יוזמה, אסרטיביות וביטחון עצמי'. סטודנטית יוצאת אתיופיה אחרת הוסיפה תכונות נוספות: 'מוטיבציה, אחריות ואמונה בהצלחה ובדרך'.

ט. דיון

הסטודנטיות משתי אוכלוסיית המדגם, הבדואיות ויוצאות אתיופיה, ציינו כי האישה נולדה לשרת את המשפחה. תפקידה של האישה בראש וראשונה הוא לדאוג לילדים, לבעל ולעבודות הבית. שתי האוכלוסיות תופסות את מקומה של האישה בבית, בספרה הפנימית. אמנם בשנים האחרונות, יש עלייה במספר הנשים היוצאות לעבוד מחוץ לבית (המבוגרות יותר בעיקר בעבודות ניקיון, והצעירות כמורות, כגננות, כפקידות וכזבניות), אך אין זה מונע מבעדן להמשיך ולעשות גם את עבודות הבית, לדאוג לחינוך הילדים ולשרת 'עד חצי המלכות' את הבעל.

תמונה זו של תפיסות ברורות ומובנות מאליהן ביחס לדמות האישה לא השתנתה באופן משמעותי בקרב הסטודנטיות, בדואיות ויוצאות אתיופיה, למרות העובדה שאנו חיים במאה ה-21. מציאות זו תואמת, על-פי מחקרים, למציאות שהייתה קיימת מאז בריאת העולם בתרבויות ובחברות השונות. התרבות הבדואית והתרבות של יוצאי אתיופיה נתפסות כתרבויות שמרניות ומסורתיות, שבהן קיים שלטון פטריארכאלי, שלטון הגברים, הנתפס מאז ומתמיד כדבר הנכון והטבעי. (ראו למשל סיפור חווה: "בְּעֶצֶב תֵּלְדִי בָּנִים וְאֶל אִשְׁתְּךָ תִּשְׁקָתֶךָ וְהוּא יִמְשָׁל בְּךָ" – בראשית ג, טז).

בישראל חל שינוי במעמדה של האישה הערבייה והאישה העולה מאתיופיה, עקב שינויים שחלו וחלים בחברה הישראלית במכלול היבטים תרבותיים, כלכליים, פוליטיים וחברתיים. המאה ה-20 והמאה ה-21 יחד עם המודרניזציה, הגלובליזציה והטכנולוגיה השפיעו על מעמדה של האישה בכלל ובפרט על מעמדה של הנשים בחברה הערבית ובקרב נשים יוצאות אתיופיה שעלו לארץ בעיקר במבצע משה (1984) ובמבצע שלמה (1991). הסטודנטיות במחקר, כמו גם נשים במחקרים אחרים, חוות את תהליכי השינוי ומנסות להתנהל עם שינויים אלה. חלק גדול מהסטודנטיות חובשות שני כובעים בעת ובעונה אחת, את כובע הבית והתפקיד המסורתי של האישה, ואת כובע המרחב החיצוני של האישה היוצאת ללמוד או לעבוד. יחד עם זאת קולן

האמיתי חבוי בתוכן וכמסורת התרבות שבה הן חיות, הן משוחחות בקול 'המוכתב' ובקודים החברתיים והתרבותיים המקובלים.

מערכת החוקים וההלכה בשתי התרבויות מציבה את האישה במקום נחות מזה של הגבר. הנחות היסוד התרבותיות הופכות את האישה לקניינו של הבעל לאחר הנישואים (שני המושגים: נישואין וקניין מדגישים את מושג הבעלות). נשים רבות מוצאות את עצמן נפגעות. מעמדה כקניין בתרבות ובקהילה שבה היא חיה, הופך אותה לאישה המשרתת את בעלה: מספקת לבעלה את השירותים הנחוצים לו כמו: מין, בישול, ניקיון והולדת ילדים. התנהלות זו מדגישה את יחסי הכוחות הלא שוויוניים בין האישה והגבר כדברי הפסוק שצוטט לעיל (בראשית ג, טז). ברם, בשם החזקה והשלטון של הגבר על האישה, יש המציינים שגם האישה שולטת: שולטת ביד רמה בילדים, בסירים ובעבודות הבית. היא תנהל את הבית ותעשה הכול כדי לשרת את הבעל-גבר החוזר מהספרה הציבורית (עולם העבודה החיצוני) אל הספרה הפנימית, אל ביתו מבצרו.

התרבויות המסורתיות מנסות לשכנע שקיומה של האישה כקניין של הגבר, הוא הקיום המהותי לה ובלעדי הגבר, היא אינה קיימת. סימון דה-בובואר בספרה 'המין השני' (2001) מגדירה את משמעות יחסי הסובייקט-אובייקט, כדי לתאר את יחסי הכוחות בין הגבר והאישה. לטענתה, הסובייקט מתהווה רק לעומת ניגודו. הוא מציב את עצמו כמהותי ומקבע את האחר כלא מהותי, כאובייקט. מכאן שהסובייקט הוא זה שיכול לעשות כרצונו, הוא בן חורין והוא אוטונומי. לעומתו, האובייקט הוא האחר שאין לו רצון משלו והוא נוכח בסביבה על-מנת שהסובייקט יוכל להפוך את עצמו למהותי ולכונן עצמו. סימון דה-בובואר טוענת אפוא, שמערכת היחסים בין גבר לאישה מבוססת על יסוד הסובייקט-אובייקט. האישה היא האחר, האובייקט, הנשלטת על-ידי הגבר.

ט.1. אישה נולדה לשרת

כאמור, עיון בתולדות המחשבה וההגות הפמיניסטית בתרבויות השונות מצביע על קיום חברה פטריארכאלית המאופיינת בתרבות שלטון הגברים. הגברים הם המארגנים ואת החברה ואת מוסדותיה והאישה כמעט אינה קיימת (רוזין, 2000; יזרעאלי, 1999; חניק, 1998). הגברים מזוהים עם העולם החיצוני והנשים עם הפנים, עם הבית והנחיתות. למרות השינויים שחלו בחברה הישראלית, החברה הבדואית והאתיופית הן חברות שמרניות שבהן החלוקה בין התפקידים של הגברים והנשים ברורה ומעמד האישה נחות.

ט.2. אישה צריכה לכבד

נשים לאורך ההיסטוריה היו חסרות זכויות פוליטיות, מעמד חברתי, יכולות כלכליות והגנה משפטית. כל ייעודה של האישה הוא לכבד את הגבר, תחילה את האב ואחרי הנישואים את הבעל. נשים קשרו את גורלן בגורלו של הגבר. קיומן וחייהן מוכתב על-ידי האב או הבעל. כל חייהן עליהן לרצות את הגברים, לכבד אותם ולענות על הצרכים ועל המאווים של הגברים (בן עזר, 1992). סטודנטיות משתי הקבוצות משקפות בתפיסותיהן את הנאמר לעיל. אף על פי שמדובר בשתי תרבויות שונות, יש להן הרבה מן המשותף בכל הקשור לתפיסתן את דמות האישה ולתפיסתן את 'חובותיהן' בכל הנוגע למתן כבוד לגברים וציות להם.

ט.3. אישה תמיד דואגת, אכפתית ומקשיבה

יכולתן העיקרית של נשים באה לידי ביטוי בהיבטים הרגשיים: נתינה, דאגה ואכפתיות (גיליגן, 1995). לכן, נשים נתפסות כמתאימות יותר לטפל בבית, לחנך ילדים ולדאוג לסובבים אותן. חלק מהמחקרים הגזימו במתן משקל סגולי גבוה לרגש הנשי, ליכולות האישה ולאהבתה לבית ולמשפחה. בשם האהבה של האישה למשפחה, לילדיה – מתחדדת אצלה הלגיטימציה להקרבה וגדל חוסר השוויון בין גברים לנשים. קבלה והפנמה של חוסר שוויון ומחיקת האיגני של הנשים נתפסות כבעלות ערך בתא המשפחתי. תפיסות אלה באות לידי ביטוי בתפיסתן של מרבית הסטודנטיות שהשתתפו במחקר, גם הן

תופסות את האישה כדמות אימהית, אכפתית, אחראית, דואגת, כציפור השומרת על גוזליה.

4.ט. מאישה לאישה מנהיגה

סטודנטיות בדואיות שמרניות, מאמינות יותר בהשרדות חברתית ומקבלות את מרות המסורת והתרבות (זועבי, 2000). לעומתן, סטודנטיות יוצאות אתיופיה מאמינות כי הן צריכות לחולל שינוי בעצמן, ואחר-כך ברמת המשפחה והקהילה. למרות המאפיינים המשותפים לשתי התרבויות, הבדואית והאתיופית, כתרבויות שמרניות ומסורתיות, הסטודנטיות יוצאות אתיופיה מגלות מידה רבה יותר של נחישות, אסרטיביות ורצון להשתנות ולהידמות כמה שיותר מהר לכלל האוכלוסייה הצברית בארץ. המעורבות הטוטאלית של סטודנטיות יוצאות אתיופיה בחברה הישראלית ותפיסתן את עצמן כחלק בלתי נפרד מכלל האוכלוסייה מאפשרות להן לראות את עצמן כנשים שתחוללנה שינוי. לעומתן, סטודנטיות בדואיות עדיין לא פרצו את המסגרות החברתיות של החברה הבדואית, והן שבויות בתפיסות מגדריות לא שוויוניות. מכאן, שהסטודנטיות יוצאות אתיופיה מאמינות כי האני-אישה קודם לתפקידי השירות של האישה את המשפחה ואת החברה. עובדה זו מעידה על אמונה עצמית גבוהה ועל ההבנה שרק הן מסוגלות לעזור לעצמן, גם אם המחיר כלפי המשפחה הוא גבוה. הסטודנטיות הבדואיות מעדיפות את הנהגת הקולקטיב לפני הפרט, מעין ביטול האני-אישה לטובת המשפחה והחברה.

י. סיכום והשלכות

למחקר העוסק בחשיפת התפיסות המגדריות של סטודנטיות חשיבות רבה ביותר למערכת החינוך כולה ולהכשרת מורים בפרט. ידע על תפיסותיהן ועל עמדותיהן של הסטודנטיות כלפי עצמן ובכל הנוגע למעמדה של האישה בכלל והאישה המנהיגה בפרט עשוי לקדם את ההבנה ואת הקשר בין המערכת המכשירה לבין השדה החינוכי והשדה החברתי.

הכשרת מורים איננה יכולה להתעלם מהגישות הפוסט-מודרניות הקוראות לאימוץ תפיסות ליברליות ופמיניסטיות והדוגלות יותר בהתחשבות בחשיבה מגדרית, לצד חתירה לשוויון הזדמנויות לנשים ולגברים. היום יותר מאשר בעבר חובה להכיר ולהבין אוכלוסיות שונות הבאות ממגזרים שונים. חשוב לתת מענה הולם לצרכים המשתנים של אוכלוסיית הלומדים מתרבויות שונות.

חקר קורסים במגדר בהכשרת מורים וחשיפה של תפיסת הסטודנטיות מעצם היותן נשים יעצימו ויחזקו את הלומדות ברמה האישית וברמה המקצועית. בוגרות קורסים במגדר תוכלנה להעצים ולהצמיח דור של תלמידות מנהיגות ותלמידים מנהיגים, תוך מתן הזדמנות שווה לבנות ולבנים להתפתח ולשאוף להגיע לתפקידי מפתח בחברה הישראלית, כמעצבים, כמשפיעים וכמחוללים שינוי.

הדרך לשינוי המחר מתחילה בחינוך מגדרי, בתכנים מגדריים בהכשרת מורים ובהכשרה מקצועית, בהשתלמויות, בשינוי תכניות לימודים ובייצוג הולם לנשים בסקטורים השונים בחברה הישראלית. חינוך מגדרי חשוב לכולנו וראוי לפעול לפי עקרונותיו במערכת החינוך – לחשוף את המורות והמורים, התלמידות והתלמידים, לתיאוריה פמיניסטית ולעודד לביקורתיות ולמחשבה עצמאית. שינוי האקלים החברתי בחברה הישראלית יוביל גם לצמצום אמיתי של פערים. מורות ומורים שיפתחו ראייה חברתית מגדרית יחילו אותה על חייהם ועל הוויית בית הספר והאקדמיה.

רשימת מקורות

- אבו-רביעה, ס', אלבדור, ס' ואלעטאונה, פי (1996). סקר החינוך הבדווי בנגב.
מידע על שוויון, 5. תל-אביב: מרכז אדוה.
- אבו-עג'אג', ס' ובן-דוד, י' (1988). החינוך המסורתי אצל בדווי הנגב.
רשימות בנושא הבדווים, 19, מדרשת שדה בוקר והמכון לחקר
המדבר ע"ש בלאושטיין, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אברהמי-עינת, י' (1989). **היא והוא בכתה**. ספר הדרכה למורה, הוצאת מודן.
אדלר, ח', אריאב, ת', דר, ח' וכפיר ד' (2001). **חינוך טוב פירושו מורים טובים**. כתב עמדה על שיפור כוח האדם בהוראה. ירושלים: המרכז
לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד – עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**.
ירושלים: הוצאת ראובן מס.
- בן-פרץ, מ' (2001). הכשרת מורים בישראל בתמורות הזמן. **דוח הוועדה
לבדיקת הכשרת המורים בישראל**. הוגש לגבי לימור לבנת, שרת
החינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- בן-פרץ, מ' (2002). אישה מורה. בתוך: מיכל צלרמאיר ופנינה פרי (עורכות).
מורות בישראל: מבט פמיניסטי. עמ' 134-145. תל אביב: הוצאת
הקיבוץ המאוחד.
- בן פרץ מ' (2003). תמיד אישה. **הד החינוך** גליון פברואר, עמ' 20-31.
גבתון, ד' (2001). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך: נעמה צבר-בן יהושע
(עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**, 159-229. תל-אביב:
זמורה ביתן.
- גולן-קוק, פ', הורוביץ, ת' ושפטיה, ל' (1987). **סקר תשמ"ו על מערכת החינוך
לילדי אתיופיה**. מכון סאלד והמכון לטיפוח בחינוך. ירושלים:
האוניברסיטה העברית.
- גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**.
תל-אביב: ספריית פועלים.

גלעד, א' (2007). מגדר בהכשרת מורים. בתוך: אתי גלעד ולאה ברץ (עורכות). **הקול שלי הקול שלך – היבטים מגדריים וחברתיים**. המכללה האקדמית לחינוך – "אחוה".

גלעד, א' וקלוסקה, מ' (2006). **דינמיקה מגדרית בהכשרת מורים**. מחקר שהוצג בכנס מדע וטכנולוגיה באוניברסיטת ת"א.

גלעד, א' (2003). פיתוח מודעות ושינוי תפיסות מגדריות בהכשרת מורים. **מעוף ומעשה**, 9, המכללה האקדמית לחינוך – "אחוה". עמ' 147-174.

גלעד, א' (2001). תרבות מגדרית בהכשרת מורים. **עלמה**, 10, 21-25. ירושלים: משרד החינוך.

דה בובאר, ס' (2001). **המין השני**. כרך ראשון העובדות והמיתוסים. תל אביב: הוצאת בבל.

דינור, ב"צ (תשי"ח). **ערכים ודרכים – בעיות חינוך ותרבות בישראל**. תל אביב: הוצאת אורים.

זועבי, ב' (2000). האישה הערבייה בישראל: עמדותיהן של שתי צעירות ערביות. **עלמה**: כתב עת לקידום מעמד האישה, 6, עמ' 24-36, משרד החינוך.

חניק, מ' (1998). **טיפוס נשי**. תל-אביב: הוצאת מטר.

יזרעאלי, ד' (1999). המגדור בעולם העבודה. **מין, מגדר ופוליטיקה**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 180 - 201.

למיש, ד' (1991). נשים יפות – סטריאוטיפים מכוערים, דמותן של נשים בפרסומות ישראליות. בתוך: י' הרניק וי' ליברמן (עורכים). **ניהול פרסומות**, יחידה 1, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

מלאת, ש' וגלעד, א' (2004). תכנית הכשרה ייחודית לפרחי הוראה יוצאי אתיופיה: בניית תפיסת תפקיד. **דוח מחקר**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

מלר, צ' (1995). **סטריאוטיפים מגדריים בספרי לימוד במערכת החינוך בישראל**. הוצג בכנס א.ג.ל.ה – האיגוד הישראלי לחקר החינוך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

משרד החינוך (2002, 2003). אתר המשרד: www.education.gov.il

סגן, נ' וקצוביץ, א' (עורכות) **מצא מין את שווינו**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

עזר, ח', מלאת, ש' ופטקין, ד' (2003). רב תרבותיות בהכשרת מורים – תכניות לימודים וידע אישי של מכשירי מורים. **דוח מחקר**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטפורות ודימויים. בתוך: אלעד פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, עמ' 109-125. אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.

פופר, מ' (2000). מנהיגות היעד ושביליו. בתוך יצחק גונן ואליאב זכאי. **מנהיגות ופיתוח מנהיגות – מהלכה למעשה**. תל-אביב: הוצאת משרד הביטחון והוצאת צריקובר.

פרידמן, א' (1999). על פמיניזם, נשיות וכוח של נשים בישראל. בתוך: דפנה יזרעאלי, אריאלה פרידמן ואחרות (עורכות). **מין, מגדר, פוליטיקה**, 48-19. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

צימט, ג' ושטיינר, ג' (2000). למידה היא כמו... מטפורות על אודות למידה. בתוך: רות זוזובסקי, תמר אריאב וענת קינן (עורכות). **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות**, 175-191. תל-אביב: מכון מופ"ת.

קופרברג, ע' וגרין, ד' (2001). חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב מטפורי: שיטת מחקר איכותית. **סקריפט**, 2, 144-169.

רוזין, ט' (2000). **מה זה בכלל פמיניזם? ואיך קרה שאנחנו לא יודעות על זה כלום**. תל-אביב: זמורה ביתן.

רימרמן, י' (1993). **הילד ניכר בציריו**. תל-אביב: אוצר המורה.

שדולת הנשים (1996). אתר השדולה: www.iwn.org.il

שחר, ר' (2001). שוויון הזדמנויות בין המינים. בתוך: אלעד פלד (עורך). **יובל למערכת החינוך**. כרך א', 249-268. משרד החינוך.

Abbott, P. & Wallace, C. (1997). **An introduction to sociology: Feminist perspective**. London & New York: Routledge.

- Abu-Saad, I. (1995). Bedouin Arab education in the context of radical social change: what is the future? **Compare**, **25** (2), 149-160.
- Archer, J. (1989). The Relationship Between Gender-Role Measures: A Reiew. **British Journal of Social Psychology**, **28**, 173-184.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership**. California :Saga Publications.
- Bass, B. M. (1990). **From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision**. *Organizational Dynamics*, **3**, **19-31**.
- Casey, K. (1995). The new narrative research in education. In M. W. Apfle (Ed.). **Review of Research in Education**, **21**. Washington: AERA, 221-254.
- Cochran-Smith, M. (2000). **Teacher education at the turn of the 21st century: Quo vadis?** Lecture delivered at Tel Aviv University, January 13.
- Darling_Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.) (1999). Teaching as the Learning Profession: **Handbook of Policy and Practice**, San Francisco, CA: Jossey.
- Donmoyer, R. (1997). **The qualitative/quantitative distinction: Is it is still a matter of different epistemologies?** Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, Illinois.

- Drew, P. & Holt, E. (1998). Figures of Speech: Figurative Expressions and the Management of Topic transition in Conversation. **Language in Society**, 27, 495-523.
- Eccles, J. S. (1987). Gender Roles and Women`s Achievement-Related Decisions. **Psychology of Women Quarterly**, 11, 135-172.
- Gibbs, R. (1994). **The Poetics of Mind: Figurative, Thought, Language and Understanding**. New-York: Cambridge University press.
- Herzog, H. (1997). Ways of knowing: **The production of feminist knowledgein Israeli social** research 12 (2), 1-28.
- Horgan, D.D. (1995). **Achieving Gender Equity**: Allyn & Bacon.
- Miles, M. B. (1987). **Innovative methods for collecting and analyzing qualitative data: Vignettes and pre-structured cases**. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, Washington D.C.
- Pessate-Schubert, A. (2003). Changing from the margins: Bedouin women and higher education in Israel. **Women`s Studies International Forum**, 26(4), 285-298.
- Putman, R. T. & Borko, H. (2000). What do new directions of knowledge and thinking have to do about research on teacher learning? **Educational Researcher**, 29, 4-15.
- Ramazanoglu, C. & Holland, J. (2002). **Feminist methodology: Challenges and choices**. London: Sage.

- Riessman, C. K. (2001). **Analysis of personal narratives**. in J. F. Gurbium & J. A. Holstein, eds., *Handbook of Interview Research*. London: Sage Publications. Pp. 695-710.
- Gurbium & J. A. Holstein, eds., **Handbook of Interview Research**. London: Sage Publications.
- Schatz, M. (1992) "**Researching while Teaching: Promoting Reflective Professionalism in Higher Education**". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Calif.
- Shachar, R. (1996). Teacher Training and the Promotion of Gender Equality: A Case Study of Israeli Society", In: M.L. Kearney & A.H. Roning (Eds.), **Women and the University Curriculum**, Paris: Unesco Publishing.
- Smolicz, J. J. & Secombe, M. J. (1990). Language as a core value of culture among Chinese students in Australia: A minor approach. **Journal of Asian Pacific Communication** 1, 229-245.
- Stenhouse, L. (1985). Case study methods. In Husen, T. & Postle, A. (Eds.) **The International Encyclopedia of Education, research and Studies**, 2, 645-650.
- Strauss, A. L. (1987). **Qualitative Analytical Analysis for Social Science**. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). **Basic of Qualitative Research**. Newbury Park Sage Publications.

Taylor, John R. (1995. **Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory**. 2nd edition. Oxford: Clarendon Press.
Hardback

Vico. G. (1984). **The New Science**. Ithaca: Cornell University Press.

**אישה אינה נולדת אישה – היא נעשית אישה:
סטודנטיות להוראה בגיל הרך מספרות על חוויות מגדריות
בחייהן**

(תובנות בעקבות סימון דה בובואר)

אראלה למדן

תקציר

במאמר זה מתוארות חוויות אישיות מגדריות מחייהן של 50 סטודנטיות להוראה בגיל הרך.

אופיו של זיכרון החוויה האישית הוא התנסותי ורגשי. בניגוד לזיכרון המכוון לידע, הוא פגיע יותר לשכחה, קשה יותר לשחזור ותלוי בהקשרים של זמן ומקום. יחד עם זאת שחזור חוויות מן העבר מאפשר, העמקת ההבנה לעצמי, ולמי שאני. לעתים, ההבנה תורמת ליתר עומק והשלמה עם העצמי, ולעתים, ההבנה ממנפת לתהליכי שינוי. יש שתהליכי השינוי, יתחוללו בגבולות האני הפרטי, ויש שיתרחבו למעגלים חברתיים, רחבים יותר.

במהלך קורסים בנושא 'מגדר וחינוך' מוזמנות הסטודנטיות להיזכר ולכתוב שלוש חוויות מגדריות מחייהן. חוויות אלה נאספו ואורגנו בהליך קטגוריאלני ככלי מארגן של המידע. אספתי חוויה אחת מכל סטודנטית. חלק מהחוויות מוצגות במלואן, חלק מוצגות בחלקן, בדיוק כפי שנכתבו על ידי הסטודנטיות. מתוך הממצאים עולה כי החוויות המגדריות מתרחשות אצל כל הסטודנטיות, בכל הגילאים מהגיל הרך ועד החיים הבוגרים. הן חוות חוויות מגדריות בקרב משפחתן, משפחת המוצא והן בקרב המשפחה שהקימו. הן חוות חוויות מגדריות מפלות לרעה, כילדות וכנערות בחיי גן הילדים ובית הספר. בחיים הבוגרים, המקצועיים הן חוות חוויות מגדריות כגוננות וכגוננות בדרך, גם אצל ההורים וגם אצל עמיתותיהן למקצוע.

מתוך סיפורן האישי של הנחקרות עולים ביטויים של כעס, של אכזבה, של תחושת קיפוח וסימני שאלה יחד עם מודעות והבשלה של רצון לשינוי ולשוויון מגדרי. פה ושם עולים ביטויים המסמנים כיוון של שבירת השעתוק המסורתי המגדרי הבין-דורי לכיוון של שוויון מגדרי.

בסוף המאמר מוצעים יישומים פרקטיים לקידום תפיסות שוויוניות בארבעה תחומים עיקריים: משפחה, דת, מערכת החינוך והמדינה.
תאריכים: מגדר, מגדר וחינוך, מגדר ויתקרת הזכוכית, מגדר וחלוקת התפקידים במשפחה, פמיניזם.

א. מבוא

"אישה אינה נולדת אישה, היא נעשית אישה" (דה בובאר, 2007, המקור נכתב ב-1949).

החברה והתרבות מכתובות נורמות וערכים המוטמעים בנו, המכתיבים את התנהגותנו ומעצבים את דמותנו. רוצה לומר: התרבות והמורשה קובעות את דמותנו יותר מן התורשה. ניתן להוסיף לדבריה של בובאר ולומר שאף גברים אינם נולדים גברים אלא נעשים גברים בהתאם לנורמות גבריות תלויות זמן ומקום.

אני נהייתי אישה בשתי לידות, לידה ראשונה נולדתי מרחם אמי, לידה שנייה נולדתי כאישה פמיניסטית בהיותי בת 40, ממש כדבריו של רבי אלימלך:

"שתי לידות לו לאדם אחת שלא מדעתו ואחת מדעתו.
אחת על ידי אחרים ואחת על ידי עצמו.
ראשונה לקתה בחבלי לידה, שנייה נתברכה בחבלי יצירה.
ראשונה מאורע לשעתה, שנייה נמשכת כל חייו של האדם.
ראשונה לידת הגוף, שנייה לידת הנשמה.
ראשונה יציאה מבטן אמו, שנייה התגלות מהותו"
(רבי אלימלך בר שאול, 1972).

בזכות סמינר קצר של שלושה ימים הבנתי עד כמה עד גיל 40 חייתי בוותרות, ועד כמה תודעתי דמתה לתודעתו של 'עבד נרצע' הרוצה לרצות את 'אדונו'. מאז אותו סמינר קצר שעסק בשוויון בין המינים, התחלתי לראות את העולם בעיניים אחרות, עיניים ביקורתיות וחתרניות המנסות לפרק את אותה תודעה של תלות, של צורך לרצות, של חשש לומר לא, של צורך להיות נחמדה

ומנומסת תמיד. הייתי אישה שאינה מרימה קול, גם כשהיא מתפוצצת מכעס, אינה עומדת על דעתה גם כשהיא יוצאת בהפסד גדול. הייתי אישה שאינה מעזה לומר: "זה מה שאני רוצה".

מאז ראשית שנות ה-80, בתהליך מתמשך, אני בוחרת לחיות אחרת. לחיות מחוברת עמוק לצרכי האמיתיים, לצרכי שלי, כאישה, כרעה, כאם, כסבתא. אני בוחרת לא לפחד מן הפחד, להעז, לפעול, לראות בכישלון עניין לגיטימי המאפשר הזדמנות ללמידה ולתיקון. זו הייתה לידתי השנייה. אני מודעת לכך שלא נולדתי עם תודעה משוחררת, ולכן עליי להתמודד באופן קבוע לשחרור תודעתי, משל לרכב נוסע הזקוק לתחזוקה באופן קבוע.

במאמר זה אתן ביטוי לחוויותיהן המגדריות של סטודנטיות להוראה בגיל הרך, ובכך אתן להן קול. קול מבחינת מושא התייחסות תרבותי שיתן ביטוי למרחב המגדרי של חייהן. זהו הקול האישי היוצא מהתחום הפרטי, ובעזרת השפה מאפשר שיח תרבותי וביטוי חברתי מאתגר לחקירה, להתייחסות, להשלמה ושימור ו/או מנוף לשינוי.

החוויות המגדריות שנאספו נשענות על מספר מושגים מרכזיים בתיאוריות של מגדר: **מגדר**, **מגדר וחינוך**, המתכתב עם מקצועות הלימוד בבית הספר ועם משחקי ילדים בגן הילדים. **מגדר ו'תקרת הזכוכית'**, המתקשר עם מגדר בעולם העבודה והקריירה. **מגדר וחלוקת התפקידים במשפחה**. ארחיב מעט על כל אחד ממושגים אלה.

א.1. מגדר

מגדר (Gender) מציין הבדלים בין נשים לגברים שמקורם בחברה ובתרבות ולא בביוLOGיה. המגדר מגדיר תפיסות חברתיות בנוגע לנשיות ולגבריות בחברה נתונה. מאפיינים גבריים מקובלים של מגדר כוללים החלטיות, דומיננטיות, תוקפנות, שאפתנות, כוחנות ותחרותיות. מאפיינים נשיים מקובלים כוללים בעיקר מושגים, כגון: רווחת הזולת, ותרנות ונכונות לסייע, רגישות בין אישית ואמפתיה, נעימות, תמימות ועדינות. מאפייני המגדר אינם נובעים מן ההבדלים הביוLOGיים בין המינים אלא מבטאים את התפיסה התרבותית, של זמן ומקום בכל הנוגע לשוני הביוLOGי. תפיסות תרבותיות

מגדריות מעצבות תהליכי חברות של נשים וגברים, מקבעות דפוסים הירארכיים המקנים עליונות ושליטה לגברים ומצמצמים את המרחב האישי לשני המינים (גלעד, 2007; יזרעאלי, 1999).

א.2. מגדר וחינוך

על אף ההצהרות בדבר שוויון הזדמנויות במערכת החינוך בישראל, ולמרות המחקרים הרבים שנערכו והוועדות שעסקו בעניין, משוקעים בחומרי הלימוד – בספרים, בלומדות, ובעזרים אחרים – סטריאוטיפים מגדריים. עיקר התפיסות הסטריאוטיפיות באות לידי ביטוי במסרים החינוכיים של עובדי ההוראה (שחלקם מודעים וחלקם אינם מודעים). **סטריאוטיפים מגדריים** הם מאפיינים 'גבריים' ו'נשיים' הכוללים, עמדות ואמונות הנקבעות על בסיס הסקת מסקנות לא אמפיריות.

חוסר השוויון המגדרי מתחיל כבר בגיל הגן ובא לביטוי במשחקים ובמסרים הגלויים והסמויים. האפליה המגדרית בולטת מאוד במערכת החינוך המבנה מסלולי לימוד שונים לבנים ולבנות. הבניה זו בולטת בעיקר בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך החרדי. גם בחינוך הממלכתי למרבית הבנות תעודת בגרות חלקית. ויתרה מזו – תעודה זו נרכשת במסלולים ובמגמות, אשר אין בהם כדי להכנין לרמה הנדרשת על ידי מעסיקיהן הפוטנציאלים בעתיד. הן מיועדות להיות מסווגות כעובדות לא מקצועיות (חניק, 1998; למדן, 1997, 2002).

אישה העוסקת בספורט גברי נתפסת כלא נשית, ולהפך גבר הנוטה לספורט נשי כדוגמת ריקוד בלט נתפס כלא גברי, ויש אפילו הורים החוששים שיפתח נטיות של הומוסקסואל.

בחירה בלימודי הנדסה ובמדעים מדויקים מותנית בלימודי מתמטיקה ופיזיקה ברמה של 5 יחידות. יש הרבה יותר תלמידות המסוגלות להצליח בלימודי מתמטיקה ברמה של 5 יחידות מאשר אלו הבוחרות לעשות זאת בפועל. מחקרים רבים מצביעים על מגוון הסיבות להימנעות זו: חוסר מידע על חשיבותה של המתמטיקה בתחומי לימוד ותעסוקה עתידיים, חוסר

הכוונה ועידוד מצד ההורים, המורים והיועצות, וחוסר אמון של הבנות עצמן ביכולתן. (פייגין, 2004; אברהמי-ענית, 1989).

א.3. מגדר וניפוץ 'תקרת הזכוכית'

'תקרת הזכוכית' הוא כינוי לאפליה סמויה של קבוצה חברתית שיש בה כדי לחסום באופן בלתי נראה את קידומם של בני הקבוצה המופלית. לרוב משתמשים במושג זה בהתייחס לאפליית נשים. החוק בישראל אוסר מחסום גלוי מטעמי מין, לאום ומוצא, אך יש מחסומים סמויים שקופים כ'תקרת הזכוכית' (למדן, 1997). גם חוקי העבודה הקיימים בארץ, השוויוניים לכאורה, המאפשרים לאימהות לילדים קטנים לצאת מוקדם יותר מהעבודה, לא היטיבו עמן. עובדה זו הזיקה להן בעבודה ולא עזרה בחייהן כאימהות. אישה הממהרת לעזוב את מקום העבודה מפסידה את 'תרבות הפרוזדורים' שבה מתעדכנים העמיתים מה באמת קורה בתחום. היא מפסידה כנסים חשובים, מידע על משרות שמתפנות, יצירת קשרים בלתי פורמאליים עם העמיתים וכדומה. נשים רבות בארץ ובעולם אינן חלק מרשתות בלתי פורמאליות אלה (הלפרט-זמיר, 2002).

א.4. מגדר וחלוקת התפקידים במשפחה

למרות הישגיה של התנועה לשחרור האישה, ולמרות השינויים שחלו בהגדרת תפקידי המינים, מרבית הגברים והנשים עדיין מגדירים את עצמם במונחים מסורתיים.

לדעת חוקרים רבים, השינוי המשמעותי ביותר שחל בתפקידי בני הזוג בנישואין נגזר מכניסת הנשים ללימודים גבוהים ובעקבותיה כניסת נשים לכוח העבודה. לדעתם, השינוי יצר לחץ לפתח מודלים שוויוניים יותר של חלוקת התפקידים במשפחה. אלא שרוב החוקרים מעידים כי מרבית תפקידי המשפחה עדיין מחולקים על פי תפקידי מין מסורתיים, (בורדייה, 2007; סגן, תשנ"ה: פרק ה': חיברות טרום תעסוקתית; תמיר ובן פורת, 2002). נשים רבות בעולם המערבי מעדיפות לעבוד במתכונת גמישה, כמו משרה חלקית,

עבודה במשמרות, משרה זמנית, עבודה מהבית. מתכונות אלה ממתנות את הקונפליקט – בית-עבודה, אך פוגעות בקידומן התעסוקתי (מלאך-פינס, 1987).

למרות המהפכה הפמיניסטית מהותן ועצמאותן של הנשים תלויה באופן שבו החברה מגדירה אותן ביחס לגבר. בעוד שהגבר שואף לממש את עצמו, האישה נתפסת כמי שאמורה לתמוך בו למען יצליח בשאיפתו זו. מהותה של האישה היא לתמוך בגבר, מהותה מוגדרת על פי דרישה גברית ולא בזכות עצמה (דה בובואר, 2001: 27).

אני שואלת בעקבות דה בובואר, כיצד קרה שלא נוצרה הדדיות בין המינים? מדוע גם כאשר נשים חיות בחברה שוויונית, אשר מאפשרת לנשים לקיים את עצמן בזכות עצמן, הן חוזרות לביתן בסוף יום העבודה ומתנהלות למען שירות הצרכים של בני זוגן: מבשלות, מנקות, מגדלות ילדים, משמשות אובייקט מיני לבני הזוג? כיצד קרה שנשים עצמאיות מבטלות עצמן למול בני הזוג? כיצד קרה שנשים רבות מדי אינן חדלות להיות 'עזר כנגדו'?

ב. שאלות המחקר

השאלה המרכזית שהובילה אותי לכתיבת מאמר זה הייתה:

1. מהן החוויות המגדריות המתרחשות במרחב החיים של הסטודנטיות להוראה ומבנות את תודעתן הנשית?
2. שאלות נוספות המתעוררות אצלי (ועד כה לא חקרתי אותן) הן: איזה חוויות הן זוכרות יותר וכותבות עליהן יותר. האם חוויות שהתרחשו במשפחת המוצא? חוויות שהתרחשו בגן הילדים, בבית הספר? או האם חוויות שהתרחשו בזוגיות, בקרב המשפחה שהקימו? האם חוויות כאימהות עם ילדיהם ו/או חוויותיהן כילדות? שאלות אלה ראויות למחקר נפרד.

ממצאים אלה חשובים, משום שיש בהם כדי להרחיב ולהעמיק את הידע וההבנה החברתית למרחב החיים המגדרי המשפיע על עיצוב הזהות הנשית של נשים בישראל בתחנות שונות בחייהן. למשקעים ולזיכרונות המעצבים את הזהות הנשית השפעה רבה על הבחירות ועל התפקידים במעגל החיים הנשי, האישי והמקצועי. העלאת הזיכרונות מסייעת להבנה טובה יותר של הזהות העצמית. גם קבלה והשלמה עם הזהות העצמית וגם כמנוף וכיוון לשינוי. להתייחסות המגדרית של סטודנטיות להוראה, ברמות שונות של מודעות והפנמה, השפעה מכרעת על החינוך המגדרי של הדורות הבאים.

ג. שיטת המחקר

חוויות מגדריות שנכתבו על ידי סטודנטיות בסיום קורס שכותרתו 'מגדר וחינוך' נאספו ואורגנו על ידי על פי הקטגוריות הבאות:

א. חוויות מגדריות בילדות ובנעורים

1. מגדר ומתמטיקה
2. מגדר בחינוך הגופני
3. מגדר בסביבות חיים
4. מגדר במשפחת המוצא

ב. חוויות מגדריות בבגרות.

1. מגדר בזוגיות ובמשפחה
2. מגדר במרחב המקצועי כגננת

בתהליך הניתוח בחרתי בהליך קטגוריאלי ככלי מארגן של המידע. את הקטגוריות קבעתי כדי לשמש מכנה משותף לתוכן שהתקבל תוך כדי איסוף הנתונים (ראו עוד על כך אצל שקדי, 2003, עמ' 97-99).

משום ריבוי החוויות ומגבלות אורך המאמר אספתי חוויה אחת מכל סטודנטית. חלק מהחוויות מובאות במלואן, בדיוק כפי שנכתבו. חלקן מוצגות באופן חלקי בלשון הסטודנטיות, כאשר בחרתי מתוך החוויה רק את העיקר. העדפתי לחשוף חוויות מגדריות ממרבית הקטגוריות על פני הבאת

מספר רב יותר של מקרים ממספר מצומצם של קטגוריות. השמות כולם בדויים.

ד. הממצאים

א. חוויות מגדריות בילדות ובנעורים

1. מגדר ומתמטיקה

1.1 פנייית:

"בהיותי תלמידת תיכון למדתי מתמטיקה לבגרות 3 יחידות. לא הרגשתי שאני מסוגלת ליותר, פחדתי שאם אלך לרמה יותר גבוהה אכשל. גם ב-3 יחידות לא היה לי קל, נזקקתי למורה פרטי פעם בשבוע. כאשר נכשלת בבחינה במתמטיקה, אמרתי לעצמי טוב שנשארתי ב- 3 יחידות, אין לי כישרון מתמטי. כאשר הצלחתי, אמרתי לעצמי שהבחינה הייתה קלה. כשהבנים היו יוצאים מהבחינה, אם נכשלו אמרו: 'לא היה לנו מספיק זמן ללמוד לפני הבחינה', אם הצליחו אמרו: 'איזה גאוניס אנחנו'

(נראה שלעומת הבנות אצל הבנים בולטת תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר, א"ל).

1.2 ליזי:

"עד עכשיו למרות שעברו 20 שנה אני נתקפת במן צחוק וכעס מהולים זה בזה.
איך הייתי טיפשה כל כך?
איך הייתי תמימה?
מה לא הבנתי?
הרי זה היה ברור כל כך. כולם חשבו שאני מעתיקה, אף אחד באמת לא האמין בי, ביכולתי, בהישגים שלי ובהצלחתי.
היה ברור לכולם שאני פשוט טובה בלהעתיק, או שהחברה נחמדים אליי ומגלים לי את הפתרונות, הרי איך יכול להיות שאני בת מצטיינת במתמטיקה?"

כיתה יב, בכיתתי 11 תלמידים, שמונה בנים ושלוש בנות. נחשבנו לכיתה הטובה של בית הספר.... כל היישוב תלה בנו תקוות להצלחה, כיתה י"ב מדעים.

היינו מקור גאווה לעצמנו, לחברינו, למשפחותינו וליישוב הקהילתי שבו גרנו.

חודש מאי, בפתח המתכונת, הבחינה אשר תקנה לנו את ציון המגן... לימודים קדחתניים, תרגולים ללא הרף... חזרות אל תוך הלילה, על החומר הנלמד.

הרגשנו כל כך מגובשים... עשרת הבנים ושתי הבנות (אני וחברתי). ניגשנו לבחינות בספרות, בהיסטוריה, בתנ"ך, ואז הגיעה הבחינה במתמטיקה 5 יחידות.

רכזת המגמה נכנסה לכיתה והודיעה שהבחינה תתקיים ביום ב בבנין מס 1, קומה ג, חדר 2 (כיתה האם), ואז הוסיפה: 'שתי הגברות הנחמדות שהתעקשו להישאר בכיתה המדעים תבחנה בחדרים נפרדים ולא יחד עם הבנים'. אני זוכרת את המבט והחיוך הציני, הכמעט מרושע על פניה.

את בחינת המתכונת עשינו בחדר נפרד מהבנים. הבחינה עברה בהצלחה, ורכזת המגמה העירה: 'או שהמזל שיחק לכן, או שברור לי שרק אחת מכן טובה אבל שתיכן?'

רכזת המגמה חשבה שמשום שאנו בנות לא ייתכן שנצטיין במתמטיקה. לאחר מספר חדשים נבחנתי במתמטיקה מחוץ ליישוב, אינני זוכרת מדוע. קיבלתי בבחינה ציון 97. הגדלתי את הציון בצילום מיוחד, ניילוני, כרכתי בסרט אדום ושמתתי על השולחן של רכזת המתמטיקה עם הכתובית: **'גם אני מצטיינת במתמטיקה, למרות שלא עזרת לי כלל.'**

1.3 הילה:

"חוויה טראומטית אני נושאת אתי משיעורי מתמטיקה בכיתה י". התקשיתי להבין את הסברי המורה. כל פעם שביקשתי הסבר נוסף, קיבלתי ממנו תשובה מזלזלת עם תנועת יד מבטלת, 'הבנות אף פעם לא מבינות'. לא כך נהג כשבנים שאלו אותו. הפנמתי את המסר, וחדלתי

לשאול. התחלתי להאמין שאינני מסוגלת להבין מתמטיקה, כנראה שאינני מספיק חכמה. כשהגעתי להכנה לבגרות הגיע מורה סבלני שהאמין בי. בזכותו התחלתי להאמין בעצמי ואכן קיבלתי ציון גבוה בבחינת הבגרות אך עד היום אינני מאמינה ביכולתי המתמטית".

1.4 שיר:

"בחיטבה הלכתי ל-5 יחידות מתמטיקה, אך נשרתי מאימת המורה ומלחץ ההורים שכל הזמן שאלו: 'בשביל מה את צריכה את זה? מה את רוצה להיות פיזיקאית?'"

2. מגדר בחינוך הגופני

2.1 לינור:

"בתיכון הייתה חלוקה למגמות. החלוקה הייתה מגדרית. למשל במגמת אלקטרוניקה הנחשבת לגברית הייתה רק בת אחת. אותה נערה סבלה מכינויי גנאי ומהקנטות על כך שהיא גברית ושזו מגמה לבנים. אחת החוויות היותר מקוממות הייתה בחינת הבגרות בחינוך גופני. מבנה בחינת הבגרות בחינוך גופני מורכב בעיקר מתרגילי מאמץ ומריצה. אלא שאצל הבנות הציון הסופי מורכב והיה מותנה בכך שכל זוג בנות יכינו קטע ריקוד וייבחנו עליו. דבר זה הכעיס אותי מאד. האם היותי בת מחבר אותי באופן טבעי לריקוד? ומה מקור ההבדל בבחינה בין בנים ובנות? מאין נובעת התעוזה לבחון בנות על תחום שלא למדו כלל?"

2.2 סיגלית:

"בתי בת 17 טומבוי (tomboy) אוהבת כדורגל, כדורסל, מטפסת על עצים, משחקת בעיקר עם בנים. מגיל צעיר סירבה ללבוש שמלות, לא רצתה בובות, הברכיים שלה היו פצועות כל הזמן. כולם קראו לה פרחחית. היא הייתה שואלת אותי: 'מה זה פרחחית?' עניתי לה, 'זו ילדה שאוהבת משחקי בנים'. היא הייתה עונה: 'אני אוהבת משחקים מעניינים'. כשהייתה בכיתה ד שאלה אותה המורה, 'מה תרצי להיות כשתהיי גדולה?' היא ענתה: 'טייסת'. כל הכיתה פרצה בצחוק. בתי

נעלבה. המורה המשיכה, 'בנות לא צריכות להטיס מטוסים, רק בנים מטוסים מטוסים. למה שלא תהיי מורה? בנות צריכות להקדיש את עצמן למשפחה'."

2.3 רעות:

"ביסודי, יותר אהבתי לשחק עם הבנים, הם היו יותר מעניינים, שחקתי אתם כדורגל, שוטרים וגנבים, משחקי מכוניות. אהבתי לראות אתם סרטים. פעם אחת הבנים התחילו לריב מי יהיה החבר שלי, בסוף החליטו לתת לי להחליט. הייתי מעין 'מלכה' בקבוצת הבנים, ואני זוכרת שמאוד אהבתי את זה.

בבית הספר המורות מאוד לא אהבו את זה. הן קראו להוריי כל שני וחמישי לספר את מעלליי. הן ניסו להבין למה אני מעדיפה את הבנים, והשתדלו לשדך לי את חברת הבנות, אך ללא הצלחה. היום, בעיניים של בוגרת, אני מבינה שהמורות התעלמו מהילדה שלפניהן והן ניסו לכוון אותי להתנהגויות שהחברה קבעה אותן כנשיות. דווקא אָמי הייתה לטובתי ותמיד אמרה, 'היא מסתדרת יותר טוב עם בנים, מה רע בכך?'. לעומתה, אבי והמורות היו מחמיצים פנים. גם החברות של אָמי החמיצו פנים ולא הבינו איך היא נותנת לי לשחק כל היום עם בנים. חברותיה אמרו עלי: היא כזאת חוצפנית, אני במקומך לא הייתי נותנת לה לצאת מהבית. זכור לי שהתנגדויות לא ממש השפיעו עליי, אני הייתי בשלי ואני מאוד שמחה על כך."

2.4 סיגלי:

"הייתי טֹמְבוּי (tomboy). הייתי טפסנית עצים אובססיבית, בדקתי את קצה גבול הנשיאה של עץ הגויאבה בחצר. חזרתי על הבדיחות הגסות של הבנים. אהבתי להכין כדורי בוץ (קובות) ולהשתתף במלחמות הבנים על השכנים. בגן לא אהבתי שמלות, גרמתי לגנות הרבה כאבי ראש.

היו לי גם חברות בנות, אבל הטילים שהבנים הכינו הלהיבו אותי יותר. בבית הספר לא עניתי על הציפיות: מחברת לא מסודרת,

מחברות עם 'אוזניים', שגיאאות כתיב, היו גם הרבה בניס שהפריעו,
אבל המורה הייתה אומרת: 'באמת ממך ציפיתי ליותר'."

2.5 עליזה:

"לעולם אזכור את מבט עיניו של המנהל, לעולם אזכור את גון קולו
הרועם. אף שעברו שנים רבות, יכולה אני לעצום את עיניי, לראות
ולשמוע את המנהל שנזף בי לעיני הוריי.

כיתה ו, שעת מחנך, המחנכת יפה מזכירה לכולם שתחרות מרוץ
השליחים מתקיימת ביום שישי הבא. בתחרות יהיו אורחים רבים:
בני המשפחות, נכבדי העיר ותורמים מחו"ל.

יפה שאלה: 'יש עוד מישהו שרוצה להשתתף בתחרות וטרם נרשם?'
הרמתי את היד, יפה מתעלמת. הרמתי את היד ואמרתי: 'יפה אני
רוצה'. יפה: 'אני מבינה שאני יכולה לסגור את הרשימה'. אני: 'לא
רשמת אותי המורה...!'

יפה (ציחקקה): 'לא ידעתי שאת בן. התחרות נועדה רק לבנים, מה
פתאום מרוץ שליחים לבנות?' זכור לי שאמרתי לה שבנים אומרים:
'זאתי מטוס אמיתי...'

יפה: 'אנחנו ממשיכים בשיעור, סגרת את הרשימה'.
כל כך רציתי להשתתף בתחרות, כולם ידעו והכירו את יכולותיי
המיוחדות בריצה. דמיינתי את הניצחון, אני מניפה את גביע הכיתה
וכולם אחרי מריעים לי.

כל כך רציתי...

למחרת דפיקה רמה בדלת הכיתה, המזכירה נכנסה במין ארשת
פנים קודרת, הצביעה עליי, 'למנהל עכשיו!' תחושת מחנק, עלבון
ודמעות נחרטו בזיכרוני, כך יצאתי מחדר המנהל.

בחדר המנהל ישבו הוריי – אמי הטובה והשקטה ואבי. אמי בירכה
אותי לשלום, אבי אמר: 'שבי'.

המנהל: 'המורה סיפרה לי הכול...!'

אני: 'אז זה בסדר? נכון אני יכולה לנצח, אני רצה נהדר...!'

אבי: 'זו תחרות לבנים, את בן? את רוצה לעשות בושות?'

משפט מפתח שאבי היה נוהג לומר באין ספור הזדמנויות: 'כבודה
של בת המלך פנימה'.

יתמצאי משהו שמתאים לבנות, אוי אוי לבושה. את צריכה להיות אשת בית ולא ספורטאית חלילה!.

המנהל: 'אביך צודק, תחרות היא לגברים, ואת קטנה וחמודה, לרוץ עם ונגד הבנים, לא יעלה על הדעת'.

אמי שתקה...היא ידעה שפעילות ריצה מועדפת עליי. היא הייתה צופה בי בזמן שרצתי בשדות הבור...אך אמי שתקה. המנהל נזף בי, אבי חיזק אותו ואמי שתקה.

דמעות מלוחות שטפו וזלגו על פניי, גוש גדול בגרוני גרם לי מחנק... בסך הכול רציתי לרוץ".

2.6 סיגל:

"אנחנו שלוש בנות במשפחה, אני האמצעית, אחותי הגדולה הייתה ילדה מאוד טובה, ממושמעת, אחראית, שקטה, מצטיינת בלימודים. אני כנראה תפסתי את המקום האחר של הילדה המאוד שובבה, מצחיקה, שיותר מעניין אותה לשחק מאשר ללמוד. הפער הזה בינינו לא ממש עזר להבין את הרצון שלי להיות כל הזמן עם חברים וחברות. אהבתי במיוחד לשחק עם הבנים (עד גיל 10 בערך). המשחקים שלהם היו מעניינים יותר, משחקי כדור למיניהם, הרבה ריצות, בדיוק מה שהתאים לי. אבל במשחקי בנים גם הרבה פעמים נופלים. זכורות לי כמה פעמים שהגעתי חבולה בברכיים או ביד מנפילות. במקרים האלה הורי הגיבו דומה ומיד טיפלו ואמרו שאני צריכה להיזהר, אבל במקרים שבהם הייתי מרביצה לאיזה בן אימא הייתה לגמרי מזועזעת והייתה אומרת שבנות לא צריכות להרביץ, שזה לא מקובל..ואבא היה מגבה אותי ואומר – יופי שהחזרת, אל תתני לאף אחד להכות אותך או לגעת בך'.

אני חושבת שהתגובה של אבא שלי חיזקה אותי מאוד ובדיעבד מנעה פחדים, תחושת נחיתות והעצימה את המסוגלות, גם מול המין היחזק'.

היום עם צמד התאומים שלי (בן ובת) אני נוהגת באופן דומה, בתי כבר יודעת שאם אחיה נוהג באלימות מכל סוג שהוא היא צריכה

להתמודד, היא כבר לא פונה אליי בבכי, זה נכון לשני הצדדים, גם הוא יודע להתמודד".

2.7 טלי:

"בתקופת בית הספר היסודי...בהפסקה הבנים שחקו כדורסל והבנות בגומי ובקלאס...הבנים דחקו אותנו הבנות לפינה והשתלטו על רחבת המשחקים. אני העדפתי לשחק בכדורסל, אבל הבנים לא נתנו לי ולבנות אחרות להשתתף, אלא כמעודדות. הבנתי שזו כנראה הנורמה המקובלת. עד היום זכורה לי חוויה זו כחוויה מעליבה".

2.8 סיגלון:

"בילדותי אהבתי מאוד לשחק במה שנהוג לכנות 'משחקי בנים': גולות, כדורסל, טניס, ובעיקר כדורגל. לא היה לי שום חשק לשחק ב'משחקי בנות': בובות, עגלות, למרות שאת המשחקים האלה קיבלתי בשפע בימי הולדת. הוריי שראו את התנהגותי אסרו עליי לשחק במשחקי הבנים, הם טענו שאני מגיעה מלוכלכת ושזה לא יאה לבת. הם ניסו להדביק אליי בנות, אך אני משכתי גם את הבנות למשחקי בנים. הייתי ספורטאית מאוד, אני חושבת שאילו הוריי היו תומכים בי יכולתי להיות שחקנית כדורגל מצטיינת".

2.9 חנה:

"...המורה לספורט הביאה כדור לבנים שישחקו כדורגל והבנות שחקו מחניים. היו בנות שרצו מאוד לשחק כדורגל, אבל היא לא אפשרה להן. ברוב שיעורי הספורט הבנות ישבו בצד".

2.10 דליה:

"בתיכון היינו מחולקים לספורט בנים ולספורט בנות. הבנים קיבלו קבוע את המגרש הגדול למשחקי כדורגל וכדורסל, ובימים קרים קיבלו את האולם הסגור. הבנות קיבלו קבוע את האולם הקטן. לרוב הבנות זה ממש לא הפריע, גם לי לא. אך לחברתי זה הפריע מאוד.

יום אחד היא שאלה את המנהלת 'מדוע מפלים את הבנות? המנהלת ענתה לה שהבנים חזקים והם עוסקים בספורט הדורש מרחב, לעומתם הבנות עדינות והאולם הקטן מספיק להן. חברתי לא ויתרה וכל יום ביקשה להצטרף למשחק הבנים בכדורגל, הבנים לעגו לה וסירבו לה. יום אחד חסר להם שחקן והם צירפו את חברתי, היא שחקה נפלא והבקיעה גולים, הבנים נבוכו ומאז התחילו לשלב אותה במשחקים ואפילו רבו ביניהם איזה קבוצה תזכה בה".

3. מגדר בסביבות חיים

3.1 מיכאלה:

"בסוף כיתה ט קיבלנו טפסים לבחירת מגמות לימוד... אני התעניינתי מאוד במחשבים ונרשמתי למגמה של שרטוט באמצעות מחשב. סיפרתי להוריי על הבחירה והם שיבחו אותי מאוד. למחרת הוזמנתי על ידי מחנכת הכיתה לשיחה, היא אמרה לי שעיינה בטופס שמילאתי ואמנם יש לי כל הנתונים להתקבל למגמה אבל מגמה זו מיועדת רק לבנים. התרגזתי כל כך, רציתי לצעוק שזה לא הוגן, אבל חונכתי לנהוג באיפוק. באתי הביתה להוריי, פרצתי בבכי. באין ברירה בחרתי במגמה שמיועדת לבנות – מנהל וכלכלה, מגמה שכלל לא עניינה אותי".

3.2 סיגל א:

"סיימתי את לימודיי בבית ספר דתי, ומגמת בית הספר הייתה שהבנים יתגייסו לצבא והבנות לשירות לאומי....בית הספר התנגד שהבנות תלכנה לצבא, לכן הביאו הרצאות וטפסים של השירות הלאומי. התחמקתי מלחתום על שירות לאומי כי רציתי להתגייס לצבא, רציתי להיות קצינה. כאשר הגיע לבנים צו גיוס הייתה שמחה והמולה בבית הספר, כולם איחלו לבנים הצלחה והכירו בכך שהם בוגרים. חשבתי לעצמי מדוע לא מציינים בדרך מקבילה את בגרותן של הבנות?"

3.3 תמר: 'חוצפה' או אסרטיביות?

"...התלבטתי בין מספר חוויות, ועצם ההתלבטות הפתיעה אותי. אני שחשתי שאין לי על מה לכתוב, מוצאת את עצמי מתלבטת במה לבחור. לאחר מחשבה החלטתי לכתוב על מקרה שלא כל ספק עיצב את חיי. והסיפור מתחיל כך, את שנות לימודי הראשונות, כלומר כיתה א עד כיתה ח למדתי בבית ספר שכונתי. המקום היה מקום חסר מוטיבציה, חסר חזון והישגיות, הלימודים התנהלו על מי מנוחות. היום בדיעבד אני יודעת לנתח את הסיטואציה, אבל אז כתלמידה היה ברור לי שכך צריכים להיראות פני הדברים. קשה לתאר אף עצמת האכזבה והזעזוע שלי כשנודע לי ששובצתי לכיתה עיונית ולא לכיתה עיונית תורנית כפי שביקשתי. אני שנחשבת לתלמידה טובה מאוד ביסודי לא מתקבלת לכיתה הטובה ביותר בתיכון. ראוי לציין ששום תלמידה שלמדה איתי ביסודי לא שובצה בכיתה התורנית, הייתכן שלא נמצאה ולו תלמידה אחת ראויה? נראה שמישהו שם למעלה החליט למיין באופן שרירותי על פי בית הספר היסודי שבו למד התלמיד – בלי כל התייחסות ליכולתו האישית. (לימים הבנתי שהשיבוץ הושפע מהדימוי שהיה אז לבית הספר היסודי שבו למדתי.)

באותו רגע של סערת רגשות גמלה בלבי החלטה, שלא הבנתי אז בגילי הצעיר כמה היא אמיצה ומשמעותית לחיי ולעיצוב אישיותי. החלטתי שאני נכנסת לכיתה התורנית גם אם לא שובצתי בה מלכתחילה. וכך היה, אני זוכרת שהמחנכת פנתה אליי ואמרה לי: 'נראה לי שטעית בכיתה את לא מופיעה ברשימת הנוכחות', ואני עניתי 'לא טעיתי אני רוצה ללמוד בכיתה הזו, ואין לי שום כוונה לעבור לכיתה אחרת'. אני חושבת שהרצון העז, ההחלטיות והלהט בדבריי השפיעו על המחנכת, ולכן היא אמרה לי: 'אני אטפל בענייך'. וכך היה סיימתי את התיכון במסלול התורני כפי שרציתי, ולפעמים כשאני נזכרת בכך אני גאה בעצמי, ואני גאה באמי, שחינכה אותי לא לוותר, לא לפחד או להתייאש כשישנם קשיים בדרך".

3.3 אסתי:

"כשהייתי בת 15 נסעתי לגרמניה במסגרת חילופי נוער פרנקפורט-ת"א. במהלך שהייתי בגרמניה התארחתי אצל משפחה גרמנית, שהשתדלה מאוד להכיר לי את העיר הגדולה. באחד מהטיוולים בעיר

הגענו לשוק פשפשים. השוק נראה לי יפה ומרשים. לפתע נוצרה מהומה, בדיעבד הסתבר לי כי אחד הרוכלים בשוק צבט בישבנה של האימא המארחת ואף הספיק לסנן מספר מילים על המראה שלה. היא צעקה עליו, הצליחה להביך אותו ולעורר מהומה סביב דוכנו בשוק. כשחזרנו הביתה הרגשתי הזדהות עמוקה עם המארחת שלי. אמרתי לעצמי שאם אתקל בסיטואציה דומה אנהג כמוה, לא אפחד, אפגין את כעסי ואוכיח את המטריד על מעשהו".

3.4 יעל כהן:

"...הדבר קרה באזכרה שנערכה לסבתי בבית הכנסת השכונתי. הגברים שהגיעו לאזכרה נכנסו לחדר התפילות וסגרו אחריהם את הדלת כך שלא הייתה אפשרות שאנחנו הנשים נוכל להקשיב לתפילות הגברים...החדר הצדדי האטום, ללא חלונות מיועד לנשים. בזמן שהגברים מתפללים בחדר הממוזג, אנו הנשים אמורות לדאוג לסעודה שלאחר התפילה. כלומר: לערוך שולחן עם מזון כדי שהגברים (הדגשה במקור) יוכלו לברך על המזון לאחר התפילה. לצורך העניין יש מטבח בבית הכנסת, שם עלינו לסדר את דברי המזון ולהעביר לשני שולחנות. המטבח צפוף, קטן, מלוכלך ובטח שאינו ממוזג. אנו הנשים החלטנו לצאת מהמטבח ולהתארגן על שולחן הנמצא בפתח בית הכנסת...פתאום הגיע בחור לבית הכנסת...ואמר בכעס: 'מה אתן עושות כאן? מה פתאום אתן עובדות כאן במקום במטבח? וכמה רעש אתן עושות כאן? צריך לשמור על שקט בזמן התפילה'. דבריו של הבחור הרתיחו אותנו...היחס המזלזל פגע בי ובשאר הנשים...פגע בי מאוד שלנשים שטרחו והכינו את הסעודה לא היה היכן לשבת, הגברים תפסו לסעודה את החדר שאמור היה לשמש את הנשים. עזבתי את המקום בכעס...
אני שואלת בכאב, מדוע התייחסו אלינו כך? מאין נובע היחס המשפיל הזה?"

3.6 ליזה ב: חוויה בזוגיות כנערה:

"...אני רואה אותו, כבר לא אותו עלם צעיר, השנים נתנו בו סימנים, נתנו גם בי. אני יודעת מבט עיניו אומר לי, אני מתגעגע, אני לא יכול לשכוח. ברור לי, שנינו הפסדנו, אני על היותי בורה.

הוא על שלא העז לשאול למה.
היינו צעירים, למדנו באותו בית ספר תיכון. הוא בכיתה יב, אני ב-יא. הוא היה המדריך בה' הידיעה של שבת 'צופים', ואני יחד עם עוד הרבה בנים ובנות נהדרים, היינו חניכיו.
ברגע שהכריז שאני נבחרתי מבין כולם להיות לצדו, בתור המדריכה המובילה, נתמלאתי חדווה. הרגשה נעימה עטפה אותי ומילאה אותי בשמחה.
היה לי ברור שנבחרתי לא רק בזכות קולות החניכים, אלא בזכות ההשפעה הגדולה שהייתה לו על כולם. הבנתי רק דבר אחד, הוא רוצה בי לצדו, וזה שימח אותי וריגש אותי...ההדרכה לצדו הייתה אתגר...נתתי את כולי למשימה. הגעתי מוקדם למקום המפגש, ארגנתי, ניקיתי, סידרתי, גזרתי וצבעתי...ההדרכה במחיצתו עוררה בשנינו תחושות, שממילא היו כבר קיימות. היה לי ברור, אני חשובה לו, הוא מחבב אותי.
בערבים הוא ליווה אותי הביתה, ידי בתוך ידו, מתאים את קצב צעדיו הגדולים לשלי. העיניים שלו אמרו לי, אני אוהב אותך. הנגיעה המרומזת בלחי, החיוך החמים שהיה על פניו כשדיבר איתי, הכתף שלו שנגעה לא נגעה בי בתמימות...
זו אהבה – לא?...
ואז ערב אחד הוא רצה יותר...יכולתי להרגיש את נשימותיו על עורפי. נעמדתי, נצמדתי בכל הכוח לרצפה, רציתי לשאוב כוח. כל כך רציתי להסתובב אליו. אני אוהבת אותו, רציתי להיות שלו. היד שלו מונחת על עורפי, הנשימות שלו חמות (עדיין מרגישה אותו, חמות ורכות).
'בואי אליי' אמר כמעט בתחינה, 'עברו כבר חודשים, תהי שלי'.
כמעט שהסתובבתי אליו, אבל אז משהו הכה בי בכוח. מה יחשוב עליי, האם ירצה בי כאם לילדיו?
...יחשוב שאני טרף קל...כל כך רציתי להיות שלו, אך יצאתי ולא אמרתי דבר.
אחרי מספר ימים המבט היה אחר, רחוק...קר ומנוכר.
קראתי בשמו, סובב פניו, הוא התרחק ממני ולתמיד".

3.7 פז:

"המושב הוקם על ידי עולים מכורדיסטאן ב-1952. המושב בעל אופי דתי מסורתי.

תפקידה של האישה ללדת, לטפל בילדים, לבשל, לנקות ולעזור לבעלה בחקלאות. המפגשים החברתיים היו לנשים בנפרד ולגברים בנפרד. ועד המושב נוהל על ידי גברים, כל ההחלטות נתקבלו על ידי גברים... על פי החלטות המושב בן ממשיך שהיה גר אצל הוריו היה צריך אישור בחתימה של הגברים. היה מקרה אחד שחסרה חתימה, אותו גבר לא היה בבית ואשתו באה לחתום במקומו (זו הייתה משפחה צעירה שבה חלוקת התפקידים הייתה כבר יותר שוויונית). כל הגברים במזכירות הרימו גבה ואמרו: 'מה פתאום אישה באה לחתום?' האישה התעקשה על זכותה וביקשה לראות מסמך שאוסר עליה לחתום. מסמך כזה לא נמצא והאישה חתמה.

כתוצאה מהמקרה הזה התאגדו מספר נשים והחליטו להגיש מועמדות לוועד המושב, אחת מהן אכן נבחרה בקולות הנשים, ומאז הייתה מייצגת את הנשים. רוב הגברים מתקשים לעכל שינוי זה".

3.8 סמדר:

"כשנישאתי לבן זוגי נחשפתי למערכת הזוגית של הוריו, אלה גרמו לי 'להרים גבה'.

חמי היה איש רודן, שניהל את אשתו ביד אלימה ולא התחשב לא בה ולא בילדיו. הוא עיבר את אשתו נגד רצונה. בערב שבת אם השולחן לא היה ערוך לטעמו הוא היה הופך אותו. כאשר האוכל לא ערב לחכו הוא היה מעיף את הצלחת. האב הטיל חמתו על אשתו וילדיו. בנות המשפחה חיפשו מפלט על יד נישואים בגיל צעיר ולרוב נישואי בוסר..."

4. מגדריות במשפחת המוצא

4.1 מיכל:

"...בתור מושבניקית ידעתי תמיד כי המשק של הוריי יעבור לידי אחי הבכור, הוא היבן הממשיך, שהרי הוא היה עוזר לאבי ואני הייתי הילדה הקטנה והמפונקת. ידעתי תמיד שהוא יקבל את הכול ואני?! אסתדר..."

לאחר שהתחנתני הדבר לא נראה לי...במיוחד התקוממתי לסידור זה לאחר שנולדו ילדי והתחלתי לחשוב על חלוקת הירושה להם, שלאחת אתן הכול ולשנייה רק את אהבתי.

בשלב מסוים טענתי בפני אבי שלא מקובל עליי שאחי יקבל את המשק ואני אקבל חלקה של 500 מ"ר. הורי הבינו את טענתי ומכיוון שאני הודעתי על הישארותי במשק ואחי לא, הורי נתנו לי את המשק. אחי 'פצח בברוגז' במשך חצי שנה. עבור הוריי זה היה כמו נצח. הוריי הבינו שגרמו עוול לנו כילדים, כאשר הבטיחו חלוקת ירושה כל כך לא צודקת".

4.2 חדווה:

"אני בת זקונים להוריי, יש לי אח גדול ואחות גדולה. אחותי למדה וקיבלה ציונים ממוצעים. אחי לעומתה לא למד כלל, לעתים העתיק במבחנים לעתים נכשל. הוריי הופתעו תמיד כשאחותי קיבלה ציון גבוה וכלל לא הופתעו כשאחי קיבל ציון גבוה. לאחי הם תמיד אמרו שבכל מקום הוא יצליח, ולאחותי אמרו שברגע שהיא תמצא את מקומה היא תצליח. אני עצמי מוצאת את עצמי מהרהרת עד כמה אמירות אלה של הוריי השפיעו עלי בבחירה להיות מורה, מקצוע נשי מובהק, שנראה לי בעיניים של היום פחות מיכולתי".

4.3 יפעת:

"אני בת בכורה במשפחתי ואחרי שלושה בנים. כשגדלנו ויצאנו לבלות בערבים, אותי הגבילו בשעת החזרה ואת אחי הקטן ממני בשנתיים לא הגבילו, ושעת החזרה מהבילוי עברו הייתה בגדר המלצה. עניין זה היווה מקור עיקרי למריבות ביני לבין הוריי ואני זוכרת את ניסיונותיו של אבי להסביר לי כמה הוא דואג לי כשאני מסתובבת בשעות מאוחרות בחוץ, כמה סכנות אורבות **לבנות**, כמה לא מכובד **לבנות** להסתובב בפאבים ובדיסקוטקים בשעות הקטנות של הלילה ואיזה סוג של בנות נשארות שם בשעות האלה. הוויכוח המשמעותי הבא הגיע עם הופעתו של החבר הראשון, הוא לא יכול היה לישון אצלנו ובטח שלא אני אצלו, אבל כשלאחי הייתה חברה זה כבר היה סיפור אחר. והטענה הייתה כמובן: 'את הבת שלנו ואנחנו צריכים לדאוג לך, לה שההורים שלה ידאגו, זה הכבוד שלה'.

החוויות שתיארתי הפריעו לי מאוד וגרמו לי לתחושה חזקה של אפליה וקיפוח על רקע היותי בת".

4.4 דליה ג:

"בהיותי בת 17 קיבלתי צו גיוס לצה"ל. ציפיתי בקוצר רוח להתגייס לצה"ל. אבי לא הסכים שאתגייס, הוא טען שהצבא נועד לבנים ואין לבנות מה לחפש שם. בנות הוא טוען מנוצלות מינית בצבא, וכדי להכין קפה למפקדים אין צורך שאתגייס. כאשר שאלתי את אבי מדוע אחיי מתגייסים, ענה שצה"ל מיועד לבנים, הבנים לוחמים ותורמים. עד היום אני כואבת את העובדה שלא שירתי בצבא. זו זכות גדולה לשרת בצבא של המדינה, אני בהיותי אישה החמצתי זכות זו".

4.5 בלה:

"...חזרתי מבילוי עם חבר, 10 דקות לאחר חצות. הוריי היו מגבילים אותי בשעות הבילוי, חובה הייתה לחזור הביתה בחצות. כשהגעתי הביתה 10 דקות באיחור, הדלת הייתה נעולה. דפקתי בחוזקה עד שאבי פתח לי. הוא הביט בי, קילל אותי והיה כעוס מאוד. למחרת שאלתי אותו מדוע הוא מגביל אותי בבילוי ולעומתי אחי יכול לבלות כאוות נפשו, ענה לי: 'אחיך לא יבוא עם בטן!!!'."

4.6 לאה:

"בשנת 1971 עליתי לארץ עם משפחתי מגרוזיה. בגרוזיה השפה השנייה היא רוסית. אבי שדיבר רוסית שוטפת דאג כל יום ללמד את אחי רוסית כדי לשמר את שלמד בגרוזיה. אחי לא התלהב מכך. אני זוכרת שהייתי מתיישבת לידם ומנסה ללמוד גם כן, אך אבי לא ייחס לכך חשיבות (אני בת), מה שהיה חשוב הוא שאחי כבן ילמד וידע רוסית".

4.7 איילה:

"בצעירותי בארוחת ליל שבת אבא היה מקדש על היין ומעביר את כוס היין ממנו אל שאר הזכרים. לימים נוכחתי שאישי מעביר את כוס היין לפי גיל, גם לבנים וגם לבנות. כששאלתי את אבי למהות הסדר בקידוש ליל

השבת, אבא אמר שעל פי התורה הגבר קודם לאישה, ובעצם לאישה אין מעמד. אני זוכרת שכעסתי מאוד על דבריו".

4.8 אלונה:

"אבי סיפר לי שלפני 30 שנה כשנולד לו הבן הראשון הוא היה כל כך מאושר שהוא קנה שתייה חריפה לכל עובדי המפעל (ברוסיה). ואז שאלתי אותו, 'ולאחר שנה אני נולדתי ואז לא היית מאושר?' הוא ענה לי: 'שמחתי אבל בן ראשון זה המשך הדור, הוא נושא את שם המשפחה, זה כבוד גדול, זה כוח'... התשובה שלו כל כך הרגיזה אותי. שאלתי את עצמי אם בנים זה כבוד וכוח אז מה אנחנו הבנות? בטוח שאנחנו פחות שוות".

4.9 אלה:

"...כל פעם כשהייתי משוחחת עם אימא ושואלת, 'איך התחתנת אתו (עם אבא). הוא רצה ילדים אבל לעזור לך בגידולם הוא לא רוצה. למה לא אמרת לו, לא חינכת אותו?!'. אימא סיפרה שכבר התייאשה. היא סיפרה שכשהם היו צעירים היא הייתה רואה את אבא חוזר מהעבודה מרחוק, מיד חיממה לו את ארוחת הצהריים. זו הייתה המנטאליות הרוסית, הנשים היו משרתות את בעליהן. מה שנשאר לו זה לשטוף ידיים ולאכול. בסוף הארוחה נמשך השירות לבעל, הוא שוכב לישון כי הוא עייף, והיא שוטפת כלים. כשהתבגרתי הרשיתי לעצמי להעיר לאבא. הייתי אומרת לו בכעס: 'איך יכול להיות שאתה מגדל ארבעה ילדים ולא הגעת אף פעם למסיבות או/ו לתערוכות? תתעניין בהם קצת'".

ב. חוויות מגדריות בבגרות

1. מגדריות בזוגיות ובמשפחה

1.1 אסנת:

"...כשנולד בני, שמו של הילד ומי ישב בכיסא הסנדק הוחלט ללא התייעצות עמי. אבא של בעלי היה הסנדק ושם הילד היה על שמו של סבא רבא. לי לא הייתה מילה בעניין. הובהר לי מראש שלא אנסה חלילה לעשות פרצופים ועליי לקבל זאת ללא ערעורים.

בעלי אימץ לעצמו את דעותיה של אמו, לא הסכים שיהיה לי קשר עם השכנים, גם החברות שלי הפריעו לו בטענה שהן מסיטות אותי נגדו".

1.2 שושנה :

"כאשר אני ואישי יוצאים יחד לאירוע עם בתינו בת השנה, אישי מוציא את העגלה מהאוטו, אני מושיבה את בתי בעגלה, אישי מוביל את העגלה עד לפתח האולם ותמיד תמיד בכניסה הוא אומר לי: 'זהו, עד כאן מפה אני לא סוחב' בעבר לא התייחסתי לכך ברצינות והתעלמתי, אך לא מזמן כשזה קרה שאלתי אותו כשחזרנו הביתה: 'למה? הרי אתה מטפל בה כל כך יפה, לא מובן לי למה בכניסה אתה נבוך לסחוב את העגלה?' קיבלתי תשובה מתחמקת".

1.3 מיכלה :

"חלמתי על עסק קטן משלי לבניית ציפורניים, פדיקור ומניקור. למדתי, השקעתי כספים רבים בציוד, והרגשתי גאווה וסיפוק להגשים את חלומי. בעלי הנחמד שם לי רגליים. 'ממך לא יצא קוסמטיקאית', זרק לי. 'אני לא רוצה שתביאי לבית נשים ותתעסקי אֶתן במקום לדאוג לילדים שלך, לבית ולבישולים. כל פעם הוא 'טפטף' לי את האמירות האלה, לא עמדתי בלחץ ונשברתי".

1.4 עפרה :

"...ארוחת ערב בביתם של חמי וחמותי...מברכים על היין כשכולם עומדים. בסיום הברכה, הגברים יושבים ואוכלים, הנשים מגישות את הדגים ואחר כך את שאר המאכלים, עוף, אורז ועוד...רק לאחר שהגברים סיימו לאכול, מתיישבות הנשים לאכול וכל אחת מגישה לעצמה. לאחר שהגברים סיימו לאכול הם עוברים לסלון לצפות בטלוויזיה, הנשים מפנות ומנקות. לאחר שלמדתי בקורס מגדר וזווית הראייה שלי השתנתה הצעתי שמדי שבוע נתחלף, שבוע הגברים יגישו ויחסלו ושבוע הנשים. הגברים בחדר הרימו גבה וחזרו לצפות בטלוויזיה".

1.5 לימור :

"...כשבני הקטן נולד, לאחיו היה קשה מאוד לקבל את התוספת המשפחתית החדשה. הקטן ביקש שנקנה לו עגלה עם בובה, כדי שגם הוא יוכל לטפל בתינוק שלו....התגובות סביבי היו שונות. לי לא הייתה כל בעיה לממש את רצונו, הבנתי גם שבקשתו לעגלה נובעת מצורך ההזדהות שלו אתנו כמטפלים באחיו הקטן. בן זוגי טען שבן לא צריך משחקי בנות. התפתח דיון סביב השאלה מי מגדיר מהם משחקי בנים ומהם משחקי בנות...בסופו של הדיון הצלחתי לשכנע את בן זוגי, ובני קיבל עגלה עם בובה".

1.6 סיגלית א :

"כאשר הריתי בפעם השנייה בעלי התפלל וקיווה שזה יהיה בן זכר. בעלי הוא בן יחיד וחולם על המשכיות המשפחה. עוד לפני שנודע מין העובר הופעל עליי לחץ מצד קרובי משפחתי שאם ייוולד בן חייבים לקרוא לו בשם אביו המנוח של בעלי. הרגשתי אומללה, היה לי קשה פיזית בתחילת ההיריון, סבלתי בחילות והקאות, ובנוסף החלטת בעלי בעניין השם פגעה בי קשות. אני נושאת ברחמי עובר, אני סובלת, אבל אסור לי להתנגד או לנקוט עמדה, תפקידי לשתוק, יש גבר שמחליט בעניין השם...לבסוף התברר שזו בת, כל כך שמחתי, נחסך ממני עימות עם בעלי ועם בני משפחתי. בעלי כששמע שזו בת נחרב עליו עולמו".

1.7 יפעת ר :

"... אני נוהגת הרבה וטוב, אבל כשאנחנו נוסעים כולנו יחד תמיד בן הזוג שלי נוהג, הרבה יותר נוח לי לנוח ליד הנהג כי יש מי שמסיע אותי. במהלך לימודי בקורס החלטתי שגם את הקיבוען הזה אני רוצה לשנות. אם אני לא עייפה אני נוהגת. שמת לי לב שזה קשה מאוד לבן הזוג שלי לשבת לידי ולבטוח בי למרות שאני נוהגת הרבה ותמיד עם הילדים, זה מעיד שבהחלט אפשר לסמוך על הנהיגה שלי. במקום להיעלב ולעבור לכיסא שליד הנהג (מה שהיה קורה בדרך-כלל) ביקשתי ממנו להפסיק להעיר לי, לסמוך עליי ולאפשר לי לנהוג כמו שאני יודעת ורגילה".

1.8 אוריה:

"חבר שהיה לי בעבר טען שכל בילוי שלנו חייב להיות משותף לשנינו. אני טענתי שיש לי חברות שארצה לבלות אִתָּן בלעדיו, ולשמור על מסגרת של נשים. לאחר ויכוחים רבים החלטנו כי ערב אחד בשבוע כל אחד מאתנו יוכל להקדיש לעצמו ולחבריו.

ערב אחד יצאתי עם חברות ובאותו ערב הוא יצא לענייניו. חברי ביקש שאחזור עד 24.00. כשחזרתי הביתה גיליתי כי חברי עדיין לא חזר. בשעה 1.00 צלצלתי אליו, הוא ענה לי: 'לכי לישון אני כבר אגיע'. הופתעתי מן התשובה, ועוד יותר הופתעתי שחברי חזר ב-4.00 לפנות בוקר. כששאלתי לפרש העניין, נענית שאישה לא צריכה 'להסתובב' בשעות מאוחרות פן תאבד כבודה, אך **כשמדובר בגברים זה דבר לגיטימי**".

1.9 אורית:

"...ניסיתי להרים חפץ כבד בבית. בן זוגי חש לעזרתי. כשאמרתי לו שאני מסתדרת ויכולה לעשות זאת לבד, פניו הביעו אכזבה. כשדיברנו על כך מאוחר יותר, אמר: 'אני גבר ואני אמור להרגיש שאת צריכה אותי. במצבים מסוג זה את אמורה לבקש את עזרתי. לדבריו ככל שהאישה עדינה יותר וחלשה יותר הוא מרגיש גברי יותר".

1.10 סימה:

"כאשר בני הבכור היה בכיתה א' הוא הצטרף לחוג קרמיקה. בני נהנה מאוד בחוג בלט וביצירתיות שלו. גם בכיתה ב' המשיך בחוג, אלא שלאחר מספר חודשים, חזר הביתה והודיע נחרצות שהוא עוזב את החוג, כי קרמיקה זה חוג לבנות. הוא סיפר שבני הכיתה צוחקים עליו וקוראים לו 'לפלף'. ניסינו לשכנע אותו שיחזור לחוג אך הוא סירב".

1.11 איילת:

"...בני בן ה-7 נוטה לפעילויות של אמנות ויצירה, משחקים דידיקטיים, לא אוהב כדורגל ולא משחקים תחרותיים. לאבא שלו קשה לראות אותו כך. כל הזמן הוא מציק לו: 'תפסיק להתנהג כמו בת, עזוב את משחקי הבנות, בוא לחצר נשחק בכדור, במלחמה ובמשחקי בנים".

1.12 נתנאלה:

"בכל ביקור אצל הורי בעלי אני מתבדחת על אָמו של בעלי, שהיא מתעוררת עם מטלית ביד וכל היום מנקה ומבשלת, אישה צייתנית וכנועה...במפגשים המשפחתיים הנשים תמיד מקניטות את בעלי, איזה אישה הוא מצא לו, כל היום לומדת, מנקה רק לפני שמגיעים אורחים, מכינה אוכל מוכן...ועוד. אני צוחקת יחד אֶתן, אבל בתוכי אני יודעת שאני חייה את החיים הנכונים, והן 'תקועות' מאחורי".

1.13 ציפי:

"...אחיינתי חזרה בתשובה. בכל מפגש שלי אֶתה היא משתפת אותי מה מלמדת אותה יועצת הנישואין על זוגיות.
לדבריה היועצת מייעצת לה: 'אל תרגיזי אותו... צייתי לרצונות שלו גם אם זה נראה לך מטופש. בראש המשפחה חייב לעמוד גבר...משפחה יהודית זה דבר קדוש...תני לו אהבה וסבלנות ואז הוא יהפוך בעזרת השם להיות הגבר שקיווית לו'. בואי אצטט לך מה אמר הרמב"ם: 'וכך ציוו על האישה...יהיה עליה מורא ממנו, ויהיה בעיניה כמו שר או מלך...וזה דרך בנות ישראל'... ומה אומר לה בעלה? 'אני הבעלים שלך. את וכל מה ששלך שייכים לי. את הרכוש שלי. רק אני קובע מה תקראי ומה לא, מה תלבשי ומה לא...מה תעשי...וזה הכול לטובתך'".

2. מגדריות במרחב המקצועי כגננת

2.1 יעל:

"חברתי הגיעה לגן בו עבדתי וביקשה כי אדאג שבנה לא ישחק במשחקי בנות, בעיקר לא במשחקי בובות. הסברתי לה שכל המשחקים בגן פתוחים לכולם, הילדים בוחרים כרצונם, ואין צורך בהתערבות. חברתי הסבירה לי שלה אין קושי עם העניין אך זו בקשתו של האב".

2.2 פנינית א:

"...ראיתי את אופק בפינת הקוביות, שאלתי אותה אם גם היא בנתה את המבנה היפה שם. אופק ענתה: 'לא אני משחקת רק בפינת הבובות. בנות

בפינת הבובות ובנים בפינת הקוביות'. שאלתי את אופק: 'מי קבע את החלוקה הזו?' אופק ענתה: 'רותי (הגננת)!'."

2.3 חגית:

מצטטת את אביו של אחד מילדי הגן: 'הבן שלי גבר, בובות זה לא משחק לבנים!'

2.4 עליזה ב:

"...אימא של נדב באה לגן וסיפרנו לה שבנה משחק בעיקר בפינת הבובות....האם התרגזה: 'למה לא סיפרתן לי, אני לא רוצה שהוא ישחק עם בובות. הוא גבר אני רוצה שישחק עם בנים, מלחמות וכו'...אני לא רוצה שהוא יהיה נקבה!'"

2.5 רינת:

"לקראת פסח עבדתי כממלאת מקום בגן. הגננת שלחה את הבנים לנקות את הגינה ואת הבנות לנקות את הגן."

2.6 ענת:

"נוי, אחת הילדות בגן סיפרה לי שהגיעה בבוקר לגן והלכה לשחק בפינת הקוביות יחד עם הילד משה. הגיע הילד דוד 'המכוער', (כך היא כינתה אותו בכעס), הרביץ לה וסילק אותה משם. כששאלתי אותה האם אמרה לגננת היא ענתה שהגננת כעסה על דוד, אבל אמרה לה ללכת לפינת הבובות, כי פינת הקוביות שייכת לבנים."

2.7 חן:

"...הייתי בערך בת שלוש, רוני, אחד הבנים בגן, אהב מאוד לשחק עם הבובות ותמיד שיחק שם עם הבנות....ילדי הגן זלזלו בו ולעגו לו וכינו אותו: 'ילדה'. עם הזמן רוני התחיל לדבר בלשון נקבה (נבואה שמגשימה את עצמה) ואפילו ביום הולדתו הוא ביקש ללבוש שמלה. זכור לי שאפילו בכיתה י"ב רוני בילה רוב הזמן עם הבנות, ושנא משחקי בנים!'"

2.8 רינת ל:

"זכור לי שתמיד אחרי האוכל הגננת הייתה מכריזה: 'הבנים לקוביות ולמכוניות והבנות לבובות ולפינת יצירה'. יום אחד, אחד הבנים ניגש לפינת הבובות וכולם צחקו ממנו. הוא התחיל כל כך לבכות".

2.9 סילבי:

"...בחברה החרדית שאליה אני משתייכת, כל ילד שמגיע לגיל 3 מצטרף למסגרת חינוכית. יש מסגרות נפרדות לבנים ולבנות. לבנים יש מחנך ולבנות מחנכת. בכיתת הבנים אין משחקי בנות: בובות ועגלות, פינת מטבח, ובכיתת הבנות אין משחקי בנים: גולות, מכוניות, קוביות ועוד...בתור אימא חרדית אני מאוכזבת מאוד מהתופעה הזו, אני בדעה שילד חרדי כמו חילוני צריך להתנסות בכל מגוון המשחקים וכן גם הילדות".

2.10 לירן:

"בהיותי בגן חובה הייתה לי חברה שתמיד בחרה לשחק בבובות חייל בעוד כל הבנות שחקו בבובות ברבי. הגננת ניסתה לשדל אותה לשחק עם כל הבנות אך היא סירבה. הבנים לעגו לה, אך המשיכה לשחק בבובת החייל הנלחמת. הגננת חזרה ואמרה תמיד הבנים יהיו חיילים אמיצים הם ישמרו על ארצנו כשיהיו גדולים, הם ישמרו עליכן הבנות כאשר תישנו בלילות. אותה ילדה שאהבה לשחק עם בובת חייל הייתה אומרת, גם אני חזקה ואמיצה ואהיה חיילת טובה, גם אני אשמור על המדינה, גם בנות הולכות לצבא".

ה. דיון מסכם

התבוננות בחוויות המגדריות שנאספו כאן היא התבוננות בתסריט שמהלכו כמעט ידוע מראש. זוהי התבוננות בתהליכי בנייה מגדרית במעגל החיים של הפרט ושל החברה. מתוך הנתונים שנאספו נראה שהחוויות המגדריות מתרחשות בחייהן של נשים בכל הגילאים, מהגיל הרך ועד החיים הבוגרים. החוויות מתרחשות בכל תחומי החיים, במשפחת המוצא ובמשפחה שהקימו,

במערכות החינוכיות בגן הילדים, בבית הספר היסודי והתיכון, במקומות העבודה ובמרחבים הציבוריים והפוליטיים.

בניית המגדר משועתקת מדור לדור ומתחזקת בארבעה תחומים עיקריים: המשפחה, מערכת החינוך, הדת (כל הדתות) והמדינה. כל אלה פועלים בשילוב על התבניות הלא מודעות. המשפחה היא זו שזוכה לתפקיד המרכזי בשעתוק השליטה והראייה הגברית (Chodorow, 1978). המשפחה היא המקום שבו נכפית ההתנסות המוקדמת בחלוקת התפקידים המגדריים ובייצוגה הלגיטימי של חלוקה זו הטבועה בשפה (ריץ', 1989; בורדייה, 2007) דוגמאות לכך ניתן לראות בציטטות המרובות המוצגות בתת הפרק 'מגדריות במשפחת המוצא' (א. 4), ובתת הפרק 'מגדר בזוגיות ובמשפחה' (ב. 1). מגדריות במשפחת המוצא מופיעה על רקע של קיפוח הבת בחלוקת הירושה, איסורים על בנות לצאת לבילוי בשעות מאוחרות, איסור על בנות להתגייס לצה"ל, אכזבה של האב כשנולדת בת לעומת שמחה גדולה על הולדת בן.

מגדריות בזוגיות ובמשפחה באה לביטוי בהימנעות של האב לטפל בתינוק לנוכח אנשים, כנראה בשל חששו שזה יפגע בגבריותו; בארוחות שבת רק הנשים מגישות ומפנות, הגברים סועדים ונחים; אכזבה של האב להולדת בת כאשר ציפה לבן; אימהות עובדות ממשיכות למשמרת שנייה בבית, לעומת הגברים בני הזוג הבאים הביתה לאחר יום העבודה ואינם שותפים במלאכות הבית; איסור על בת הזוג לצאת לבילוי מאוחר עם חברות ללא בן זוגה; רצון של בן הזוג לגונן על בת זוגו ולהזכיר לה שכלל שהיא חלשה ועדינה יותר הוא מרגיש גברי יותר; אבות המתקשים לראות את בניהם משחקים במשחקי בנות.

הדת מאופיינת באנטי פמיניזם של הלכה המשעתקת ראייה פטריארכלית המקבעת את נחיתותן של הנשים ואת סמכות הגבר כמצב טבעי המבוסס על רצון האל. במאמר זה מגדריות בדת באה לביטוי גלוי בעצתה של יועצת הנישואין לאישה לאמץ את דברי הרמב"ם ולציית לבעלה מאחר שהיא שייכת לו (ב. 1.13). בביטויים רבים יש מגדריות סמויה. למשל בשם התפיסה הדתית שנאמרת בגלוי ולעתים באופן סמוי, אסור לבנות להתגייס לצה"ל, כי הצבא

'מקלקל' אותן; אסור לבנות ללמוד פיזיקה ומתמטיקה, מקצועות שהמסורת הגדירה אותם כגבריים, כי אזי לא תהיינה פנויות לטיפוח הקן המשפחתי; בנים לא ישחקו בפנית בובות, בנות לא תשחקנה בפנית קוביות (ב. 2.2), דהיינו הפרדה ברורה בסוציאליזציה לתפקידי מין, זוהי הרוח האופיינית לכל הדתות.

מערכת חינוך ממשיכה לשעתק את הייצוגים הפטריארכליים בגן הילדים (ב. 2), במסלולי הלימוד, במסרים הגלויים והסמויים. חיזוק לתפיסה זו ניתן לראות בדוגמאות שבפרקי המשנה 'מגדור במתמטיקה ובחינוך הגופני' (א. 1), (א. 2). כאשר האמירות הבולטות בהם הן ניסיונות של יועצים והורים להסיט בנות מלימודי מתמטיקה ברמה של 5 יחידות בטענה שהן לא תצלחנה. חוסר עידוד של המורים לבנות הלומדות מתמטיקה, ואי נכונות להסביר להן כשהן אינן מבינות את החומר; ייאוש של בנות מלימודי מתמטיקה וחוסר אמון בעצמן וביכולתן.

בשיעורי החינוך הגופני, הן מקבלות את המגרש הקטן בטענה שלבנות זה מספיק; הן אינן מוזמנות להצטרף למרוץ שליחים גם כשהן מבקשות. יתרה מזו: המנהל נוזף בבת על שהעזה לבקש להצטרף למרוץ. רוצה לומר: שברה בדרך זו את המסורת המפרידה בין זהות גברית וזהות נשית (א. 2.5); ביקורת לוחצת של המורות על בנות שהן טומבוי (tomboy); בנות האוהבות לטפס, להתלכך ולשחק עם הבנים (א. 2.4).

המדינה באה לחזק את שלטון האב הפרטי ע"י שלטון האב הציבורי, הטבוע בכל המוסדות הציבוריים האחראיים לקיומה היומיומי של היחידה הביתית. אי אכיפת חוקים לקידום נשים, שמירה על רשתות גבריות באיוש תפקידים ציבוריים. בתבנית המנוגדת והמפוצלת בין המשרדים הפיננסיים והמשרדים החברתיים מתחזקת חלוקה מגדרית בין הנשי והגברי.

ביטויים של שינוי, של מודעות, של מחאה ועשייה.

למרות כל מה שנאמר עד כה, השליטה הגברית והתפיסות הפטריארכליות אינן מובנות עוד מאליהן, הרבה בזכותן של התנועות הפמיניסטיות. באזורים מסוימים של המרחב החברתי הורחבה גישתן של הנשים למוסדות ההשכלה

הגבוהה, לעבודה במגזר הציבורי. ההתקדמות הטכנולוגית אפשרה לנשים למתן מטלות ביתיות, וכמו כן אנו עדים לצמצום ממדי המשפחה, ולדחיית גיל הנישואין והרבייה.

הרחבת גישתן של נשים ללימודים גבוהים אפשרה את עצמאותן הכלכלית, מתקיימת חלוקה שונה של מטלות הבית וכתוצאה מכך שינוי במודלים הגבריים והנשיים.

בל נטעה, השינויים הגלויים אינם צריכים להסתיר את אי השוויון הממשיך להתקיים בחלוקה בין מסלולי הלימוד השונים (ראו למשל מגוון הדוגמאות שבפרקים א.1, א.2) הגורם לנחיתות בקריירות העתידיות האפשריות.

השוויון הפורמאלי נוטה להסתיר את העובדה שנשים תופסות עמדות מועדפות פחות במגזר הציבורי, שנשים משתכרות פחות, נפגעות יותר מאבטלה, מודרות ממוקדי כוח ומפרספקטיבות הקריירה (רוזן, 1997). הגברים ממשיכים לשלוט במרחב הציבורי ואילו הנשים מיועדות למרחב הפרטי (הביתי).

השידולים והציוויים מצד ההורים והמורים לנערות מתבגרות מחזירים אותן במפורש או במובלע לגורל שנקבע להן ע"י החלוקה המסורתית (ראו הדוגמאות בפרק א, מגדור בילדות ובנעורים).

ויחד עם זאת **כמעט אצל כל הסטודנטיות מתגלים ביטויים של שינוי, של מחאה, של מרד ושל עשייה**. זהו פתח של תקווה ועידוד להמשך העשייה הפמיניסטית בכל המערכות. את ביטוי של השינוי ניתן לזהות ברמת המודעות. עצם כתיבת החוויה העלתה את הנושא הנכתב לרמה מודעת. יש גם אמירות של מחאה, של עשייה ושל מאבק לשינוי שוויוני. למשל: המאבק של מיכל להיות היורשת של המשק במושב (א.1.4); ההצהרה של ליזי על הפתק שנכתב לרכזת המתמטיקה: "גם אני מצטיינת במתמטיקה למרות שלא עזרת לי כלל" (א.2.1); התביעה של אלה לאביה: "איך זה יכול להיות שעשית ארבעה ילדים ואתה לא מגיע למסיבות, לשיחות הורים, תתעניין בהם קצת" (א.4.9); תמר שתבעה לעצמה את מגמת הלימוד בניגוד להחלטת ההנהלה (א.3.3); שושנה המעזה לשאול את בן זוגה למה הוא מסרב להוביל את

התינוקת בעגלה מעבר לפתח האולם (ב.1.2); לימור שאינה מוותרת לבעלה ומשכנעת אותו לקנות לבן עגלה עם בובה (ב.1.5); עפרה שמציעה חילופים עם הבחורים בהגשת ארוחת שבת (ב.1.4); יפעת שמתמודדת עם בן זוגה על שוויון בנהיגה (ב.1.7); נתנאלה שמתייחסת בהומור מופנם לחמותה המסורתית (ב.1.12) – כל אלה ועוד.

השינויים המתרחשים במרחב החברתי סביבנו, פעילות שדולת נשים, היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך, קורסים וסדנאות במגדר באוניברסיטאות ובמכללות, הוועדה למעמד האישה בכנסת וברשויות המקומיות, חקיקה מרובה לקידום נשים, ארגוני נשים. מחקרים וכתביה עשירה של מאמרים וספרים, אלה פותחים פתח של תקווה שהשינוי מתחולל והוא כאן. דרושה סולידאריות פוליטית ואֶחָיוּת (sisterhood) כדי להמשיך ולקדם את השינויים הנדרשים.

להלן אציג חלק מההשלכות היישומיות בכל אחד מארבעת התחומים:

א. המשפחה: תחום המשפחה נחשב לספֶרה פרטית והשאלה היישומית תהיה כיצד ניתן להשפיע על חיזוק תפיסות שוויוניות במשפחה המשמרת חלוקת תפקידים מגדרית?

מאחר שבני המשפחה נפגשים עם המציאות בתקשורת, ברחוב, בעבודה, במערכות חינוכיות ועוד... יש הזדמנויות רבות שניתן להשפיע בהן.

1. יש לזהות תפיסות של בני משפחה המערערות על הסדרים לא שוויוניים ולהסתער עליהן במטרה לחזקן.

*כמו למשל האמירה של סיגל, המאמנת את בתה להחזיר מכות אם צריך לאחיה התאום, ולא להיכנע לתפיסה המיושנת שבנות אינן מרביצות (א.2.6).

*או לעודד את דליה (א.2.9) ששואלת מדוע מפלים את הבנות לרעה

בכך שנותנים לבנים לשחק במגרש הגדול?

*לחזק את תמר שהחליטה להצטרף לכיתה התורנית אף על פי

שביה"ס ייעד כיתה זו רק לבנים (ב.3.3).

- *לא להשאיר את יעל (א.3.5) לבדה עם השאלה – למה התייחסו אלינו הנשים בזלזול בבית הכנסת?
2. לעודד ולסייע לנשים להתארגן לקבוצות תמיכה ובדרך זו לקדם את עצמן ואת חברותיהן. כמתואר בסיפורה של פז (א.3.7).
 3. להקים עמותה המחזקת ומלווה בנות ממשפחות מסורתיות הרוצות לשרת בצבא ופוגשות התנגדות במשפחתן.
 4. לעודד בנות ובנים ללמוד בקורסים ובסדנאות בנושאים של מגדר. למשל כתוצאה מהשתתפותה בקורס מגדר, עפרה מציעה שגם הגברים יפנו וינקו אחרי ארוחת השבת (ב.1.4); לימור מעזה וקונה עגלה לבנה למרות התנגדות הסובבים אותה (ב.1.5).
- הבנים שילמדו מגדר ילמדו לקבל את תחושת הכוח מתוך עצמם ולא מתוך החלשת הבנות. הבנות הלומדות מגדר מתחזקות בכוחן לערער ולשנות הסדרים חברתיים מפלים.

ב. הדת: תחום הדת מאופיין בהלכה המבססת את נחיתותן של הנשים ואת סמכותן של האב כמצב טבעי הנובע מרצונו של האל. יחד עם זאת גם בתפיסה זאת ניכרים סדקים של שינוי:

1. ניתן ליצור קשר עם ארגונים דתיים בעלי תפיסה שוויונית, כמו: ארגון 'קולך', רבני 'צוהר', הקיבוץ הדתי, בתי מדרש של חילוניים ודתיים המדגישים תפיסות חיים שוויונית יותר.
2. לימוד של מקורות יהודיים, בדרך של חקירה וגילוי. מקורות שיציגו תפיסות שוויוניות יותר המופיעות במקורות היהודיים.
3. עידוד נשים ללמידה הלכתית כדי להיות כתובת לנשים בשאלות הלכתיות.
4. להקים בתי מדרש ללמידה משותפת לדתיים ולחילוניים, וכך לקרב למקורות ולחקירה שתסייע לגלות פרשנויות חדשות בגבולות ההלכה.

5. לעודד נשים לכתובת מדרשים ובכך לפתוח בפניהן את האפשרות לקריאה ולתובנה מגדרית בתורה ובמקורות המשנה והתלמוד.

6. לעודד נשים להתארגן כדי ליצור כוח משותף לקידום תחומים הלכתיים שיכירו בצורכיהן של נשים כבני אדם ריבוניים בזכות עצמם ולא כאלה הפועלות על פי צורכי הגברים.

ג. **מערכת החינוך**: רבות נכתב על השלכות יישומיות במערכת החינוך (גלעד, 2007; לוטן, 2005; למדן, 2002, 1997; פילוסוף, 2002; סגן, תשנ"ה; שקולניק, תשס"ב; תמיר ובן פורת, 2002; אברהמי-עינת, 1989). לכן לא ארחיב בסוגיה זו, אלא אדגיש רק את התובנות שלי בכל הנוגע להוראת מגדר בקרב סטודנטיות להוראה.

1. סדנה תהליכית, חווייתית ורגשית יעילה יותר מאשר קורס אקדמי תיאורטי.

2. מיד עם השלבים הראשונים של הקורס יש חשיבות רבה בשילוב גישה תיאורטית יחד עם ניתוח אירועים מגדריים מחיי היום יום של הלומדות.

3. יש לעודד את הסטודנטים/יות להביא אירועים וחוויות מגדריות מחייהם ובהתאם לאירועים להציג גישות תיאורטיות.

4. להביא לפני הלומדים עדויות של בנים הומוסקסואלים ובנות לסביות כדי להעמיק את רגישותם לבעלי נטיות מיניות אחרות. וכך גם לשחרר מהפחד ומהאיום שחווים הורים וילדים מפני נטיות מיניות אלה (ראו את השלכות הרצח הנורא שהתבצע במוצ"ש 1.8.09 בבית הנוער של הקהילה ההומו-לסבית בתל אביב. בעקבות האירוע נתגלו מקרים שבהם ילדים הסתירו מהוריהם את עובדת ביקורם בבית נוער זה, ויתרה מזו: לאחר הרצח התברר שהורים אף סירבו לבקר את ילדיהם שנפצעו באותו אירוע ואושפזו בבתי החולים).

5. נושא המגדר מעורר בדרך כלל התנגדויות רבות בקרב הלומדים. כדאי לשים לב לא להיכנס לוויכוחים מתנצחים, אלה פשוט אינם עוזרים. מניסיוני כדאי לעבור הלאה, לזרום עם חומרי הלימוד ולתת לזמן לעשות את שלו.
6. לשלב בכל מכללה לחינוך קורסי חובה במגדר שכן קורסים אלה מהווים נדבך חשוב בחינוך הדורות הבאים.

ד. מדינה :

1. עידוד נשים לפוליטיקה ולפעילות ציבורית מוניציפאלית כללית הממוקדת בקידום נשים ובקידום חקיקה שוויונית.
 2. חיזוק ארגוני נשים ואכיפת חוקים לקידום נשים בכל תחומי החיים.
 3. הקמת מרכזים למניעת אלימות והטרדה מינית וחיזוקם.
 4. הצבת ממונה על שוויון בין המינים בכל ארגון ציבורי.
 5. קידום אינטנסיבי של תהליכי השלום עם השכנים, שכן מדינה במלחמה אינה מתפנה לעסוק בקידום נשים ובשאלות של שוויון מגדרי.
- הערה: קידום תהליך השלום משיק לכל ארבעת התחומים שזכרו, למשפחה, לדת, למערכת החינוך ולתחום המדיני. רק שילוב של כל התחומים יבטיח תוצאות.

ההזדמנות שניתנה כאן לסטודנטיות להיזכר בחוויות מגדריות ולכתוב אותן, מציגה ציר חדש ומובנה בתכנון הלמידה, רוצה לומר: אין להסתפק אך ורק בתיאוריות פמיניסטיות ובתכניות ליישום בחינוך שוויוני, יש לאפשר מרחב אמתי ובניית דיאלוג משמעותי בין העבר המגדרי וההווה הלימודי בהקשר של מחשבה פמיניסטית ותובנות מגדריות עכשוויות.

רשימת מקורות

- אברהמי-עינת, יי (1989). **היא והוא בכיתה**. תל אביב: מודן.
- אייל, ני (2004). **נפלאות הזיכרון ותעתועי השכחה**. תל אביב: אריה ניר.
- בורדייה, פ' (2007). **השליטה הגברית**. תל אביב: רסלינג.
- גלעד, א' (2007). "מגדר בהכשרת מורים", בתוך: גלעד א' ולאה ב' (עורכות). **הקול שלי הקול שלך**, מגדר חינוך וחברה. אחוה המכללה האקדמית לחינוך, משרד החינוך היחידה לשוויון בין המינים.
- דה בובאר, ס' (2001). **המין השני**, כרך א, העובדות והמיתוסים (פרק שני: זווית הראייה הפסיכואנליטית): 66-80. תל אביב: בבל (המקור נכתב ב-1949).
- דה בובאר, ס' (2007). **המין השני**, כרך שני: המציאות היומיומית, קטע הפתיחה מתוך הפרק הראשון, תל אביב: בבל (המקור נכתב ב-1949).
- הלפרט-זמיר, ל' (2002). מי תשבור את תקרת הזכוכית? **על מה** – כתב עת לקידום מעמד האישה, יוני, גיליון 11, עמ': 8-12.
- יזרעאלי, ד' (1999). "המיגדור בעולם העבודה" עמ': 167-215. בתוך: ד', יזרעאלי, א', פרידמן, ה', דהאן-כלב, ח', הרצוג, מ', חסן, ח', נווה וס', פוגל-ביז'אווי (עורכות). **מין מיגדר פוליטיקה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- חניק, מ' (1998). **טיפוס נשי, נשות קרירה ישראליות מספרות על דרכן להצלחה**. תל-אביב: מטר, ספריית המרכז הישראלי לניהול (המיי"ל).
- למדן, א' (2004). **משתיקה לזעקה לדיבור – שלושה דורות של אימהות בקיבוץ**. רמת אפעל: יד טבנקין.
- מלאך-פיינס, א' (1987). **שחיקה באהבה ובחיי הנישואין – גורמים ודרכי התמודדות**. תל אביב: צ'ריקובר.
- פייגין, ני (2004). הבנים לכדורגל, הבנות לפח הזבל או פעילות גופנית ודימוי עצמי של בנות. **על מה** – כתב עת לקידום מעמד האישה, מאי, גיליון 13, עמ': 18-21.
- רוזן, א' (1997). "התרבות הגברית ומעמד הנשים בטכנולוגיה", בתוך ע, מאור (עורכת), **נשים הכוח העולה**, 124-137, תל אביב: ספרית פועלים.
- ריץ, א' (1989). **ילוד אישה**. תל אביב: עם עובד.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*,
101-97. אוניברסיטת תל אביב: רמות.
תמיר, י' ובן פורת, ס' (2002). להיחלץ מן המראה שעל הקיר. *פנים* - כתב עת
לתרבות חברה וחינוך, גיליון 22, חורף, עמ': 4-14.

Chodorow, N. J,(1978). *The Reproduction of Mothering:
Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Berkeley:
University of California Press

אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי בהדרכה הפדגוגית: מעטה ותיאוריה המשתקפים מיומנה של מתכשרת להוראה*

שוש מלאת

תאריכים: אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה מגדרית, דיאלוג, דיאלוג
מגדרי, פדגוגיה מגדרית, יומן פדגוגי, דאגה-אכפתית (caring)

תקציר

מאמר זה מציג ניתוח של סוגיה אחת מיומנה הפדגוגי של מור, מתכשרת להוראה המנסה לתאר את דרכה במציאת הדרך לניהול יעיל של כיתה. יומן זה מהווה עדות לתהליכים המעצבים את דמותו של המורה. הוא כולל תיאור אירועים של התנסות בהוראה ובמפגשי הדרכה לצד מחשבות, הרהורים, רגשות ורפלקציות על ההתנסויות. הוא משקף את התפתחותה האישית והמקצועית של מור ומאיר את התרבות הבית ספרית, שבה מתרחשים האירועים והתהליכים המורכבים של העשייה החינוכית. החידוש שבמאמר זה מתבטא בכך שניתוח תהליכי הלמידה המשמעותית של מור נעשה מן ההיבט המגדרי, והוא חושף את מערכת היחסים המיוחדת שנקמה בין החונכת למתכשרת להוראה. לשם כך הוגדרו המושגים אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי. מושגים אלה מתבססים על התיאוריות של ריבוי אינטליגנציות (גרדנר, 1996), אינטליגנציה רגשית (גולמן, 1997) ועל התיאוריות המגדריות (גיליגן, 1995; נודינגס, 1984, 2008) המאפיינות את הפדגוגיה המגדרית/הפמיניסטית (אלפרט, 2002, 2008). הפדגוגיה המגדרית מתקיימת הן להלכה והן למעשה במערכת הכשרת המורים. מן היומן עולים הדיאלוגים המגדריים שמקיימת מור עם עצמה תוך כדי תהליך הלמידה והדיאלוגים שהיא מקיימת עם

* מאמר זה מוקדש לזכרו של פרופ' משה זילברשטיין ז"ל שמסר לי יומן זה.

המדריכה הפדגוגית, עם המורה החונכת ועם ילדי הכיתה. דיאלוגים אלה חושפים הקשבה, אמפתיה, כבוד הדדי, תשומת לב מעניקה ודאגה אכפתית (caring). הם מדגישים את האינטליגנציה המגדרית ואת השאיפה לכינון יחסים אכפתיים, המכילים את הזולת ומנסים להיטיב. במאמר ארבעה חלקים: חלק א' מסביר את המושגים אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי, תוך התייחסות לתיאוריות של ריבוי אינטליגנציות ואינטליגנציה רגשית והתייחסות לתיאוריות המגדריות (caring).

חלק ב' כולל סיפור מקרה שהוא חלק מיומן פדגוגי המתעד את התהליך הרפלקטיבי והרציף שהתבצע במשך תקופת ההתנסות של הסטודנטית*.

חלק ג' דן בניתוח היומן ובמקומם של האינטליגנציה המגדרית והדיאלוג המגדרי בתהליך ההכשרה להוראה. חלק ד' הוא סיכום ודיון במעשה ובתיאוריה.

א: אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי

א.1. מבוא

לצד ההתפתחות הטכנולוגית והשינויים המהירים בכל תחומי החיים אנו עדים לחוסר שלווה בחיי היום יום בכלל ובמערכת החינוך בפרט. חוסר שלווה זה מקורו בעלייה במקרי האלימות בבתי הספר, בעלייה באחוז התלמידים המשתמשים בסמים וצורכים אלכוהול, בירידה בהישגי התלמידים ובעלייה באחוז הנושרים מבתי הספר. קיימת תחושה של חוסר אונים ושל חיפוש דרכים חדשניות ויצירתיות בהתמודדות עם תהליכים אלו. מחנכים, פסיכולוגים מנהלים ואנשי חינוך נדרשים יותר ויותר לתת מענה הולם לסוגיות אישיות ובין-אישיות בבתי הספר ובמערכת החינוך. מטרת מאמר זה היא לתאר את

* תודות למד"פית עדנה גוז, לסטודנטית מור ולכל צוות בית הספר "בית אור" בקדרון על הפתיחות, על ההשראה ועל הנגשת מסד הנתונים למאמר. היו ברוכות! היומנים נכתבו בהדרכתה המשמעותית של המדפ"ית עדנה גוז, שהיוותה דמות מפתח בדגם השיתופי.

התמודדותה של מתכשרת להוראה עם אחת מסוגיות ההוראה המורכבות והחשובות ביותר – ניהול כיתה. התמודדות זו תועדה ביומן הפדגוגי שלה ומשקפת מערכת יחסים בין-אישיים של דאגה אכפתית בבית הספר עם כל השותפים: מדריכה פדגוגית, מורה חונכת ותלמידי הכיתה. מערכת היחסים נבחנה באמצעות אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי.

שני המושגים אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי מתבססים על התיאוריות של אינטליגנציה רגשית (גולמן, 1997) ועל התיאוריה של ריבוי אינטליגנציות (גרדנר, 1996) מצד אחד, ומן הצד האחר – על התיאוריות המגדריות (גיליגן, 1995; נודינגס 1984, 1999, 2008). התיאוריות מובאות בהמשך.

א.2. אינטליגנציה רגשית וריבוי אינטליגנציות

גולמן בספרו 'אינטליגנציה רגשית' (1997) קבע שאינטליגנציה רגשית המשמשת כמנוף להתפתחות אישית עולה בחשיבותה על מנת המשכל. בפרק המבוא הוא כותב: "חקר המוח הוא שקורא לנו היום להתייחס לרגשות ברצינות כה רבה. החדשות מן התחום המדעי מעודדות: אנו למדים מהן כי אם נקדיש תשומת לב שיטתית רבה יותר לאינטליגנציה הרגשית – להגברת המודעות העצמית, לניהול יעיל יותר של תחושותינו המעיקות, לקיום דבקות במטרה חרף התסכולים, להגדלת היכולת לאמפתיה ולדאגה לשיתוף פעולה ולקשר חברתי – העתיד עשוי לעורר תקוות רבות יותר" (שם, עמ' 3). הישגו הגדול של גולמן הוא קידומו של נושא הרגש והאינטליגנציה הרגשית לקדמת הבמה המחקרית והטיפולית בסקטורים השונים. לדעתו של גולמן ההצלחה בחיים ומיצוי הכישרונות והפוטנציאל הטמון בכל אדם אינם רק פונקציה של מנת המשכל הנמדדת (IQ) אלא גם פונקציה של יכולות בתחום האישי והרגשי.

לאמיתו של דבר, גולמן (1997) הגדיר מחדש את משמעות התבונה וחיזק את משמעות האינטליגנציה האישית ואת האינטליגנציה הבין-אישית בהסתמכו על תורת האינטליגנציות המרובות של גרדנר. גרדנר (1996) בספרו "אינטליגנציות מרובות – התיאוריה הלכה למעשה" מבחין בעשרה ממדים של אינטליגנציות והן: לשונית, לוגית-מתמטית, מרחבית, מוזיקלית, תנועתית, בין-אישית, תוך-אישית, נטורליסטית, מוסרית והישרדותית. על פי תפיסתו, כל אחת מאינטליגנציות אלה מצויה בכל אדם בעצמות שונות, וניתן לפתח ולשכלל כל אינטליגנציה בתיווכם ובהשפעתם של גורמים סביבתיים, תרבותיים וחברתיים, בניגוד לתפיסת ה-IQ המניחה שמנת המשכל קבועה אצל כל אדם מרגע לידתו. כך, על פי גולמן, האינטליגנציה הרגשית היא אוסף של יכולות המשמשות אותנו בתחומי החיים האישיים והבין-אישיים. בתחום האישי מודגשים הממדים של מודעות עצמית, שליטה עצמית, ויסות רגשות, אמפתיה ודאגה, יכולת הקשבה, שיתוף פעולה ויכולת להבין ולהרגיש את הרגשות של הזולת. יכולות אלה ואחרות ניתן לפתח החל מגיל הינקות, דרך גיל הבגרות והנעורים וכלה בגילאים המבוגרים. בעקבות העיסוק המתמשך בחינוך להלכה ולמעשה ובעקבות מחקרים וממצאים של פעילויות חינוכיות רבות, ושל תכניות חינוכיות שהופעלו בהסתמך על שתי התורות המתייחסות לאינטליגנציה- ריבוי אינטליגנציות ואינטליגנציה רגשית- נחשפנו לקיומה של אינטליגנציה נוספת או אחרת – **אינטליגנציה מגדרית.**

א.3. אינטליגנציה מגדרית (ג'נדריאנית)

אינטליגנציה מגדרית (ג'נדריאנית) היא היכולת לדאגה אכפתית (Caring) לסובבים תוך יכולת למודעות עצמית, להתבוננות אישית-פנימית והתבוננות בין-אישית, וכן יכולת לחשיבה נשית (לעומת חשיבה גברית) ולחשיבה ביקורתית ורב-כיוונית. כמו כן היא כוללת אף את היכולת לחשיפה ולגילוי של תפיסות אישיות וחברתיות ובמיוחד יחסים ויחסי גומלין וכן מודעות אישית ובין-אישית של יכולת

להשתנות ולחולל שינוי בתפיסות האישיות, יכולת לשנות הרגלי אמירה, עשייה והתנהגות אישיים ובין-אישיים. היא כוללת אף את היכולת להנחיל תרבות שוויונית של מתן הזדמנות לכולם לכוון יחסים כבני שוויון (גלעד ומלאת, 2006).

כאמור, אינטליגנציה מגדרית כנגזרת מהאינטליגנציה הרגשית היא בת-פיתוח מגיל הינקות, הילדות, הנעורים ובגילאים מבוגרים. את האינטליגנציה המגדרית ניתן לפתח ולשפר בתהליכים דיאלוגיים ובתהליכים גמישים באמצעות חשיפה ואימון. ככל שנתמיד בתהליכים אלה ונשמור על רמת מוטיבציה גבוהה, כך תגדל תרומתה לתהליך הלמידה. תהליכים אלה נעשים בדרכים שונות שאחת מהן היא הדיאלוג.

הדיאלוג המגדרי הוא אחד המרכיבים המשמעותיים בפיתוח האינטליגנציה המגדרית. הדיאלוג כפי שהוגדר על ידי אלוני (2008) הוא: "שיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אישיותם הייחודית, ותוך הסתמכות על אמון, כבוד, פתיחות וקשב תדירים הם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת יותר של עצמם ושל זולתם ושל הקשרי החיים המשותפים להם" (שם, עמ' 25). רוצה לומר: **הדיאלוג המגדרי** הוא דיאלוג שבו נוצרים תנאים לשיחה – ויתרה מזו – נוצרת בו בעיקר התנסות שיש בה כדי לעודד יחסים השזורים בדאגה אכפתית (caring). הוא מתאפיין בשיחה שהמעורבים בה מתעניינים בזולתם, באישיותם, במהות מחשבותיהם וברגשותיהם; מקשיבים להם כדי להכילם ולדאוג לקידום צורכיהם תוך הסתמכות על רגשי אמון, על רגשי כבוד הדדיים ועל יחסים המאופיינים בפתיחות. הם מתקדמים יחד להבנה טובה יותר של עצמם ושל זולתם תוך תשומת לב מעניקה, ובעיקר עובדים יחד על בניית מערכת יחסים משותפת המבוססת על עקרונות שוויוניים. לכינון מערכת היחסים חשיבות רבה כדי שזו תוכל לנקוט המשכיות ותתמיד בתהליכי דאגה אכפתית אנושיים.

אלפרט (2008) מדגישה את משנתה של נודינגס (Noddings, 1984,) ומבהירה שבאמצעות הדיאלוג, שהיא מכנה הדיאלוג הנודינגיאני, לומדים מהם הצרכים של מי שדואגים לו (cared-for) ומגיבים כדואגים (carers) לצרכים אלו. "כאשר נמצאים ביחסים של דאגה ואכפתיות מקבלים את האחר בדרך פתוחה ואמיתית. עם התפתחות הדיאלוג מתקיימת בנייה משותפת של מסגרת התייחסות. זו משימה רגישה הכרוכה בקבלה מוחלטת, בהתבוננות ובלמידה של אחד על האחר תוך היעזרות מהמשוב של מקבל הדאגה" (שם, עמ' 237).

שני המושגים שהוגדרו לעיל האינטליגנציה המגדרית והדיאלוג המגדרי מתבססים כאמור גם על התיאוריות האופייניות של הפמיניזם והמגדר – התיאוריה והאתיקה של האכפתיות (Care – גיליגן, 1995; נודינגס, 2008). להלן הפירוט בהרחבה.

4.א. ההיבט המגדרי (פדגוגיה מגדרית) – פדגוגיה של caring – דאגה אכפתית

התיאוריה והאתיקה של הדאגה האכפתית (Care) של נודינגס מציעות נקודת מבט חדשה על כל מרכיבי החינוך כאחד ממקצועות האכפתיות. הפדגוגיה המגדרית מהווה השקפה חינוכית פדגוגית שיש לה שורשים ברעיונות ההומניסטים הפרוגרסיביים של דיואי, בובר ואחרים. מטרת ההוראה משתנות לאור צרכיו של הלומד ואמצעיה גמישים ודיאלוגיים. גישת הדאגה האכפתית התפתחה בשלושת העשורים האחרונים בעיקר בתחומי הפילוסופיה והפסיכולוגיה. בתחום הפסיכולוגיה תפיסת ההתפתחות המוסרית של גיליגן (Gilligan), אשר הושתתה על קשר בין-אישי ותגובה, קראה תיגר על גישה התפתחותית קוגניטיבית מן הסוג שתיאר קולברג (Kohlberg).

גיליגן (1995), שהייתה אסיסטנטית של קולברג (1981), בדקה קלטות שבהן הוא וחבריו דיברו על דילמות ועל קביעת דרגה מוסרית על פי ניתוח שהציע. היא מציינת שני מאפיינים המועדפים לדעתה אצל נשים.

ראשית, תפיסת העולם צומחת מן המושג אחריות ולא מן המושג צדק, שעליו מבוססת הגישה הגברית. שנית, צורת חשיבתן אינה כללית ואובייקטיבית כחשיבתם של גברים אלא תוכנית וסיפורית, כלומר מעוגנת בבעיה מסוימת ובמצב קונקרטי. היא מתפתחת סביב מערכות יחסים ובדרך של ראיית הדברים בתוך הקשרים וביניהם. כלומר, בניגוד לגישתו של קולברג שהדגיש את החשיבה המוסרית המגיעה לשיאה במחויבות לצדק אוניברסאלי, גרסתה של גיליגן לגישת הדאגה האכפתית תיארה מסלול חלופי. מסלול של התפתחות מוסרית המבוסס על יכולתו של היחיד (גבר או אישה) להגיב בדאגה ובאכפתיות לצורכי הזולת.

א.5. דאגה אכפתית

נודינגס (1984, 1992) טבעה את המושג Caring. מושג זה מבטא גישה רגשית המאופיינת בהזדהות, באכפתיות, בדאגה לזולת ובאחריות לו. דאגה אכפתית, לפי נודינגס (1984) – Caring – הוא מצב שבו במערכת יחסיו עם הזולת אנו מתייחסים אליו כאל אדם החשוב לנו. אנו חשים כלפיו אמפתיה ומגלים אחריות למצבו, כך שמפגש עם האחר מעורר בנו מוכנות לעזור לו. לטענתה של נודינגס (1992), בהמשך לגיליגן, פעולה מוסרית נעשית בתשומת לב מיוחדת לאדם מסוים בנסיבות ייחודיות קונקרטיות. היא מסבירה (2008) ששורשיה הפילוסופיים של הגישה לדאגה אכפתית הם הפילוסופיה הבין-אישית של בובר וכן הקשבה ותשומת הלב על פי עבודותיהן הפמיניסטיות של וייל ומרדוק. שתיהן מדגישות את חשיבותן של הקשבה והתגובה לזולת בדרכים העוזרות לכונן יחסי דאגה ואכפתיות. שני המאפיינים הללו של תודעה דואגת ואכפתית ותשומת לב ותגובה ממלאים תפקיד מרכזי בהתפתחותה של גישת הדאגה האכפתית ובהוראתה (שם, עמ' 58).

א.6. מאפייני התנהגות – דאגה אכפתית

א. נודינגס (2008) מרחיבה על שלושה מאפיינים בהכרה ובהתנהגות של זה שאכפת לו (the carer) וכן על המאפיין את הכרתו ואת התנהגותו של זה שאכפת ממנו (for the cared). שלושת המאפיינים הם: זו שאכפת לה מקדישה **תשומת לב**, כלומר מאמצת גישה פתוחה ומתעניינת כלפי זה שאכפת לה ממנו. כאן בא לידי ביטוי קשב בלתי מוגבל. תשומת לבו של זה שאכפת לו היא תשומת לב לא שיפוטית, פתוחה, הממוקדת באמת ובתמים במסר של הזולת.

ב. זו שאכפת לה חווה **התקה הנעתית** (motivational displacement), כלומר אנרגיית ההנעה שלה זורמת, באופן זמני לפחות אל עבר הצרכים שמבטא זה שאכפת ממנו.

ג. זו שאכפת לה נדרשת ל**פעילות**. היא פועלת למילוי הצורך המובע או לשינויו, מתוך שימוש במידע שסופק לה בידי זה שאכפת לה ממנו ובמשאבים העומדים לרשותם. זו שאכפת לה תנקוט מעשים שיתמכו ביחסי הדאגה האכפתית בלי להזיק למישהו המצוי ברשת האכפתיות. היא תשקיע בדיאלוג כדי לשמר את יחסי האכפתיות.

הצד האחר ביחסים הללו – זה שאכפת ממנו – תורם אף הוא לקשר. זה שאכפת ממנו מגיב בדרך כלשהי למאמצי זה שאכפת לה, מסמן לה שהאכפתיות התקבלה. התגובה אינה צריכה להיות תגובה של הכרת תודה מפורשת אלא תגובה של הכרה כלשהי, זאת לשם חיוניות יחסי הדאגה האכפתית והשלמת הקשר. תגובה זו מוסיפה לזו שאכפת לה מידע ועוזרת לה להחליט על הצעד הבא. זה שאכפת ממנו תורם תרומה ניכרת ליחסי האכפתיות בכל תחומי הפעילות האנושית. תגובתו היא תגובה חיונית, המשלימה את הקשר.

נודינגס וגיליגן מתמקדות ביחסיו של האדם עם זולתו. את האידיאולוגיה של הישגיות, של תחרותיות ושל אינדיבידואליזם מחליפה, לשיטתן, האידיאולוגיה של שותפות ושל יחסים ורגשות. תיאוריות אלו הן הבסיס לפדגוגיה המגדרית.

הפדגוגיה המגדרית (אלפרט, 2000) שואבת כאמור ממעייני התיאוריות המגדריות ומהתהליכים החברתיים-ערכיים, כדוגמת הפמיניזציה, המצויים במערכות החינוך של הכשרת המורים ובבתי הספר.

א.7. מגדר והכשרת מורים

הפמיניזציה של מקצוע ההוראה נתפסת לרוב כבעיה או כחיסרון. הטענות הן שתהליך זה גורם להקטנת המשכורת לנשים, לניצולן ולדימוי נמוך של המקצוע. בצד חסרונות אלה ניתן להצביע גם על יתרון: ריבוי נשים בהוראה והעובדה שהן נכנסות לעמדות מובילות בהכשרת מורים ולעמדות ניהול בית ספריות מערכתיות הם נקודת כוח. באופן זה הן יכולות לחנך את הדור הבא ולהשפיע עליו ברוח אחרת – רוח השותפות בהכשרת מורים. מורות שיש להן מודעות עצמית ויפעלו על פי אמונתן הפנימית, יוכלו להשפיע על החברה כולה באמצעות הכוח שניתן בידיהן לחנך ולהשפיע על תפיסת העולם של אנשים צעירים. אלפרט (2000) מדגישה שהפדגוגיה המגדרית מצטיירת כסוכנת השינוי של הכשרת המורים.

א.8. הכשרת מורים ברוח דאגה אכפתית

ויל ורוג'רס מונים את היסודות החייבים להיות בהכשרת מורים ברוח ה-caring בחינוך (Well & Rogers, 1991), ואלה הם: **מידול (modeling)** – אי אפשר ללמד caring בלי לפעול ב-caring. המדריכה הפדגוגית, המורה החונכת והמתכשרת להוראה כולן מחויבות לדאגה אכפתית כלפי הזולת ובמיוחד כלפי התלמידים. נודינגס (1984) מתארת שני רגשות עיקריים הנדרשים לאדם כדי להביאו ל-Caring פעיל: ראשית, הזיכרון של חוויית ה-Caring שמי שזכה לה בעבר יהיה מסוגל גם להעבירה לאחרים. האחרת, תחושת האכפתיות שיש לו כלפי הזולת.

דיאלוג – אין המדובר אך ורק בקיום שיחה בין השותפים השונים לתהליך ההכשרה אלא בעיקר ביכולת לפעול לעידוד יחסים בין-אישיים עמוקים.

דיאלוג זה כולל עבודה ישירה עם סטודנטים, היינו – התנסות ועיבוד ההתנסות. הוא כולל גם המשכיות, היינו – עבודה עם אותם אנשים לאורך זמן – כל זאת משום ש-caring (דאגה אכפתית) בנוי על יחסים, ויחסים מתאפשרים רק לאורך זמן.

רפלקציה – התבוננות ובדיקה של העבודה והלמידה.

אישור – לתת אישור (רגשי ורעיוני) למעשים המבטאים caring.

כל המאפיינים הללו תלויים אלה באלה. יחד הם מספקים התנסות הוליסטית למתכשרים להוראה.

ב. ניהול כיתה יעיל – כיצד?

סיפורה של הסטודנטית מור והמורה החונכת חיה

היבט מגדרי

מור היא סטודנטית להוראה (בשנה השלישית ללימודיה) המתנסה בבית הספר 'בית אור' בקדרון. היא לומדת במסלול הגיל הרך. ביומנה הרפלקטיבי 'הדרך להתחלה חדשה...' היא מתארת כיצד בחנה את ה'אני מאמין' המקצועי שלה ומדגישה את התהליכים שחווה בהתנסות. היא בחרה באירועים מסוימים מתוך תהליך ההתפתחות המקצועי כדי לנתח, לתאר ולהדגים את צמיחתה. מיומן זה נציג להלן את אחד הסיפורים – "ניהול כיתה יעיל – כיצד?"

מור פותחת את היומן ומתייחסת לתהליך שעברה וכך היא כותבת:

ב.1. "ניהול כיתה יעיל" כיצד?

"הדרך בה בוחר המורה לנהל את כיתתו היא שתיצור את פני הכיתה. מורה שבא בטוח בעצמו עם 'אני מאמין' ותכנית לניהול כיתה מסודרת וברורה עם חוקים, כללים וגבולות, תדמיתו תהיה איתנה והוא זה שינווט את הסירה. על כך למדתי רבות גם מחיה,

שהייתה בעבורי מודל חיקוי נפלא גם בדרך הניהול של הכיתה וגם ביצירת האקלים הכיתתי. טיפים רבים קיבלתי ממנה, כמו: הנחלת ערכים בכל עשייה בכיתה, יחס חם ואוהד לתלמידים, הסתכלות בגובה העיניים, מתן הסברים לשיקולי הדעת שלה ולהחלטות שהיא עושה.

עוד על ניהול כיתה למדתי משיעורי הפדגוגיה ומהחומר העיוני שקראתי בנושא. אך הרבה מאוד למדתי מההתנסות האישית שלי מול הכיתה בשנה שעברה. מתוך קשיים שהיו לי בניהול הכיתה בזמן השיעורים שלי פניתי למאמר 'ניהול כיתה יעיל' (אמר, אברטסון ואנדרסון, 1980), ובעקבות מה שלמדנו בשיעורי הפדגוגיה ומהתנסויות קודמות גיבשתי לעצמי דרך עבודה ליצירת אקלים כיתה נעים יותר שיקטין את בעיות המשמעת. התנסות מסוג זה שחוויתי יצרה אצלי את הביטחון לעמידה מול כיתה ולימדה אותי כיצד מתכננים תכנית לניהול כיתה בצורה יעילה, וכיצד יש להעמיד את הדברים בפני התלמידים."

היומן מהווה עדות מעניינת וחשובה לתהליך שעברה מור בהתמודדות עם אחד האתגרים המרכזיים בהוראה – ניהול יעיל של כיתה. זהו אחד הסודות הגדולים של יצירת אווירה נקייה מבעיות משמעת בכיתה ובסיס להוראה ראויה. היא מציינת ביומן את מקומה של המורה החונכת (חיה) בתהליך. המורה מהווה עבורה מודל לחיקוי. היא מציינת אף את המד"פית שאליה היא מפנה את תובנותיה. כמו כן, היא מזכירה את החומר התיאורטי הנלווה ללמידה ולהתנסות המעשית. מור מספרת, שחיה, המורה החונכת, משתפת אותה בשיקוליה בבחירת אסטרטגיות הוראה ובהסברים על החלטות שקיבלה ועל דרך קבלתן. למעשה, היומן מתאר 'דיאלוג מגדרי': חיה מקרינה כלפי הילדים וכלפי הסטודנטית 'יחס חם ואוהד', אכפתיות והסתכלות שוויונית. נחשפת כאן 'דאגה אכפתית' בין כל השותפים לתהליך הצמיחה המקצועית של המתכשרת להוראה – המדפ"ית והמורה החונכת. זהו דיגוס קוגניטיבי של אינטליגנציה מגדרית. היא מתארת ניסיון אישי שחבר לתיאוריה,

ומכאן היא שואבת את הביטחון ב"יצירת אקלים כיתה נעים שיקטין את בעיות המשמעת בכיתה", לדבריה. מור מתארת בקטע הראשוני ביומנה (ראו בהמשך) את הרקע לאירועים שהביאו אותה לעסוק באסטרטגיות של ארגון וניהול כיתה במהלך ההתנסות המעשית שלה.

2.2. "תיאור התסכול"

"דוגמאות להתנסויות שלימדו אותי על ניהול כיתה יעיל (לקוח מתוך הפורטפוליו של מחצית ראשונה). הסתגלות, ניהול כיתה יעיל, ערכים, כלים, חוקים, גבולות, דרישות, זכויות, מבנה שיעור, עניין [...] כל אלו ועוד רבים הם תכנים מחומר עיוני, שבהם צפיתי ולמדתי עליהם רבות בהיותי בשדה [...] כעת הגיע הזמן להתנסות ולעמוד מול כיתה שלמה, לעניין אותם, ליצור דינמיקה משותפת המורכבת מכללים, חוקים, זכויות ערכים [...]. ליצור את הרצון בתלמיד ללמוד משהו חדש לפתח בו את המוטיבציה ללמוד, ליצור שיתוף פעולה [...] הגעתי לשיעור עם המון ביטחון עצמי, עם ציפיות גבוהות לשיתוף פעולה, עם הידע והביטחון שקיימים אצל הילדים כללי התנהגות, ושלא יהיה לי צורך כמעט להתמודד עם בעיות משמעת, וכל זאת בעקבות השהייה שלי בכיתה וההתרשמות מניהול הכיתה היעיל של חיה. חשבתי שבתחום הזה תהיה לי עבודה קלה".

מור מתארת ביומנה את הרגשתה ואת מוכנותה להוראה בכיתה. היא מבטאת את מודעותה לערכים מגדריים של 'שיתוף פעולה', 'דינמיקה משותפת המורכבת מכללים וערכים'. היא מצהירה על דרך המוטיבציה שבה בחרה – הנעה העולה בקנה אחד עם האכפתיות הבין-אישית. על פי תיאוריית 'הדאגה האכפתית' המורים נדרשים לזהות את גורמי ההנעה של תלמידיהם, כלומר להקשיב להם ואז לכוונם לראוי ולרצוי (נודינגס, 2008, עמ' 63). היא אינה צופה או מעלה בדעתה את הקשיים שהמציאות מזמנת לה.

לשם 'לימוד של העצמי' היא נעזרת בקטעים מיומנה שבהם תיעדה את ההתרחשויות, וכך היא ממשיכה :

"אך התבדיתי [...] ההסתגלות של הילדים אליי הייתה לא קלה. במהלך השיעורים הראשונים היו הפסקות רבות לצורך טיפול בבעיות משמעת והפרעות של רעש. נאלצתי להפסיק באמצע מחוסר יכולת לדבר. מכל שיעור גם אם הוא היה מוצלח מבחינת המטרות הלימודיות יצאתי עם תחושה לא טובה, עם תחושת כישלון. הצורך הזה להתמודד עם בעיות משמעת תסכל אותי מאוד ואפילו יותר מהשנה הקודמת. היו מצבים בהם הייתי זקוקה לעזרתה של חיה להמשיך במהלך השיעור. השיא הגיע ביום התמודדות האישי שלי לבד. ישבתי בבית, הכנתי רבות וגיוונתי המון כדי ליצור עניין אצל הילדים. אך גם באותו היום נאלצתי להתמודד המון עם בעיות משמעת ובסיומו יצאתי עם תחושה קשה של חוסר הצלחה תוך תסכול מתמשך ועייפות גדולה."

מור חשה אי נחת מכך שאינה מצליחה להתנהג כמו המורה החונכת בכיתה, שאחריה היא עוקבת ועמה היא יוצרת שותפות של עשייה חינוכית בכיתה תוך דיאלוג מתמיד. היא מדגישה את האכפתיות ואת העזרה שחיה מעניקה לה ומציינת את מקומה הייחודי של החונכת בתהליך העיצוב של עצמה ובניית 'אני מאמין' מקצועי. היא מוסיפה וכותבת על תהליך החשיבה המקדימה שביצעה.

3.3. חשיבה מקדימה

"זאת הייתה הנקודה בה אמרתי, עצור! יש צורך בשינוי מהבסיס. דבר ראשון ניגשתי לחיה וסיפרתי לה על היום הארוך והקשה, אך לא התייעצתי אתה לגבי השינוי, החלטתי שאני רוצה לחשוב על כך עם עצמי. בבית מאוחר בערב, בעודי לבד עם עצמי, לקחתי דף ועט והתחלתי לכתוב.

קודם כול שאלתי את עצמי שאלות שהטרידו אותי כבר זמן רב, כמו: למה חשבתי שלא אצטרך להתמודד עם בעיות משמעת? מה אני עושה לא בסדר? או מה הייתי צריכה לעשות ולא עשיתי? האם

השיעורים משעממים? למה חיה אינה צריכה להתמודד עם בעיות מסוג זה באותה כיתה עם אותם ילדים?"

מור מפיגינה יכולת של מודעות עצמית ויכולת להשתנות. היא מנסה לברר עם עצמה מה קורה לה בכיתה ומדוע אינה מצליחה. כדי לעשות זאת היא מציבה בנחישות רבה שאלות מנחות, ויוצאת באמצעותן לתהליך של בירור וחיפוש דרך לו נתנה ביטוי בכתיבתה. היא מנהלת דיאלוג מגדרי עם עצמה.

ב.4. חיפוש אסטרטגיות פעולה

"ואז פשוט התחלתי לענות על שאלותיי בכתב. תחילה עניתי על השאלה שהטרידה אותי יותר מכול, והיא – האם השיעורים משעממים? עברתי שוב על מערכי השיעור בדקתי את אמצעי ההמחשה וגיוון דרכי הפעולה ולדעתי השיעורים היו בהחלט מעניינים ומתאימים לרמת הילדים. לא הסתפקתי בשיקולי הדעת שלי ולכן גם התייעצתי עם נועה, אחת מתלמידות הכיתה, שאישרה את דבריי. כעת היה עליי לענות על השאלה מדוע חיה כן ואני לא. לכך היו מספר השערות:

- חיה היא המחנכת והדמות הדומיננטית ביותר עבורם ובעלת הסמכות.
- חיה הקנתה הרגלי עבודה, כללים וחוקים כבר מכיתה א' והילדים רגילים לדרכי העבודה שלה.
- חיה היא מורה הרבה יותר מנוסה ממני."

מור מתחילה את מסעה הלימודי בהתלבטות, בניסיון להגדיר את גורמי ההצלחה של דמות המורה החונכת שלה המהווה עבורה מודל לעיצוב תפקיד ושותפה לדיאלוג הלמידה ולכינון היחסים ביניהן. היא שואלת שאלות רפלקטיביות לגבי התלמידים שאכפת לה מהם, ומשיבה לעצמה ואף נעזרת בילדה מהכיתה, שאליה היא חשה קרבה מיוחדת היות שהתנסתה עמה בחוויות של לימוד הילד היחיד במסגרת הוראה פרטנית ודיאלוג מורה-תלמיד. והיא ממשיכה בתהליך.

”ובעוד אני כותבת תשובות אלו עולה בי תובנה בסיסית ביותר-
ניהול כיתה יעיל! עלי לעשות תיאום ציפיות. הרי הילדים אינם
יודעים למה לצפות ממני, ומה דרישותיי, אמנם קיים אצלם
הבסיס לכללים וחוקים, אך כל מוכה היא אישיות בפני עצמה
ובעלת ציפיות ודרישות שונות וכך גם התלמידים, לכל מורה הם
מגיבים שונה. הבסיס האיתן להרגלי למידה וכללים שאותם
הקנתה חיה עוד מכיתה א' חשוב מאוד, אך עלי להגדיר לילדים
את ציפיותיי ודרישותיי.

וכך עשיתי, ניגשתי לחיה ואמרתי לה את אשר על לבי.”
מור עברה התלבטות עצמית. היא מבינה שעליה להתכוון לתלמידים.
היא נמצאת בהתקה הנעתית, כלומר אנרגיות ההנעה שלה מוסטות
עתה לעבר צורכיהם של תלמידיה. היא מנסה להבין ולהכיל אותם
(נודינגס, 2008, עמ' 60). נוסף לכך, היא יודעת שלחיה אכפת ממנה,
ועתה היא מרגישה בטוחה דיה להיפתח לפניו ולחשוף את תסכוליה
בפניה. זהו צעד המוכיח שבין הסטודנטית לחונכת שוררים יחסים של
כנות, אמון וכבוד הדדי. יחסים אלה, יחסים של שותפות לדיאלוג
מגדרי, יכולים להוות בסיס להתפתחות מקצועית.
לאחר השיחה עם החונכת חיה מחליטה מור להתמודד עם התלמידים
בדרך חדשה.

5.5. ההתמודדות

מור מתארת ביומן:

”הפניתי את דבריי לתלמידים והסברתי כי עלינו לגבש ביחד
כללי התנהגות בשיעורים שלי. ואכן יחד גיבשנו את הכללים
וכתבתי אותם על הלוח שיהיו ברורים לכול. הילדים הם אלו
שאמרו מהם הכללים ואני הוספתי את שלי בסוף. הסברתי להם
שמהיום והלאה אני מצפה מהם שינהגו בהתאם לכללים
שקבענו יחד.

בשיעור שלאחר מכן ניתן היה לראות שיפור ניכר בהתנהגות.”

מור מתארת צעד אחר צעד כיצד היא מתמודדת עם התסכול ועם תכנית הפעולה החדשה. היא מדגישה את השוויוניות בגיבוש כללי ההתנהגות ואת בנייתה של מערכת יחסי גומלין כחלק מהאינטליגנציה המגדרית. היא פועלת למילוי הצורך המובע – פעילות המאפיינת את ההתנהגות של זו שאכפת לה כלפי אלה שאכפת לה מהם, כפי שהגדירה זאת נודינגס (2008, שם, עמ' 60).

היא מוסיפה ומתארת:

"כעת הייתה לי מטרה נוספת לגבש והיא הקניית הרגלי העבודה להם אני מצפה. זאת עשיתי כבר תוך כדי השיעור. כל הרגל למידה שלימדתי היה משויך למטלה או לבקשה שנתתי. לדוגמה: עבודה בקבוצה – לפני שהחלה הפעילות, עצרתי והזכרתי כיצד מצופה מהם לעבוד ומהם הכללים ללמידה בקבוצה. כך היה ברור לכולם מה אני מבקשת, הדרישות היו מוחשיות.

כמובן שאת אותם כללים ודרישות התאמתני למה שחיה דורשת מהילדים ואם רציתי לדרוש דבר מה נוסף התייעצתי עם חיה. היו פעמים שהיא לא ידעה לשער וסיכמנו יחד שננסה ונראה מה יקרה וכך היה. נתתי מטלה לעבודה בקבוצה שבסופה הם היו צריכים להגיע להחלטה משותפת."

מור מעידה שהיא למעשה מנהלת דיאלוג מגדרי כפול, האחד עם הילדים לפי שלושת מאפייני התיאוריה של הדאגה האכפתית (תשומת לב פתוחה, התקה הנעתית לקראתם ופעילות למילוי הצורך המובע); והדיאלוג השני עם חיה. המורה החונכת נמצאת כל הזמן ברקע, תוך דאגה אכפתית, היא מאפשרת לה להתמודד בדרכה על פי האסטרטגיות שבנתה; הן מצויות בתהליך מתמשך:

"הקושי ניכר מאוד בקרב רוב הקבוצות, הוויכוחים היו רבים, חלקן לא הצליח להגיע להסכמה ונוצר רעש גדול. אז הייתי צריכה להפסיק את הפעילות ולנסות להמשיך מנקודה זו. זה דרש ממני לאלתר ולהמשיך עם הקו שיצרו הילדים."

מדבריה של מור ביומנה עולה שהתנסויותיה השונות בהוראה, כגון: קריאה פעילה, למידה מתוך תצפית והתנסויות מעשיות שלוו בהתייעצות עם המורה החונכת שיפרו את כישוריה בניהול הכיתה. למעשה, היא ארגנה בשיטתיות את הלמידה של עצמה. היא מתארת כיצד התקדמה צעד אחר צעד ושאלה את עצמה שאלות, כגון מדוע המורה החונכת מצליחה והיא אינה מצליחה. לאורך כל הפעילות היא המשיכה ושאלה שאלות רפלקטיביות שסייעו לה בהתקדמותה. בסיפורה היא מדגימה כיצד ההתמודדות מהווה תהליך דיאלוגי מתמשך שבו היא מסתייעת בשותפותיה – במורה החונכת (חיה), במד"פית (עדנה) ובתלמידה נועה (שעמה עבדה בשיטת הילד היחיד). **תהליך זה כולו התנהל באווירה של דאגה אכפתית.** התהליך הדיאלוגי חושף את מאפייניהם של האינטליגנציה המגדרית והדיאלוג המגדרי. ברפלקציה על עצמה היא מביאה עדויות לתהליך למידה של העצמי, המסתמך על קטעים מיומניה משנים קודמות ועל ניסיון לאתר בקטעים אלה דפוסים הקשורים לסוגיה המטרידה אותה. היא מסבירה ביומנה את תהליכי הלמידה שלה ואת הפקת הלקחים. כך היא כותבת:

6.6. לקחים שהם למידה משמעותית:

"אינני מצטערת על שניסיתי. למרות שהייתי בטוחה שהם מסוגלים לכך, כנראה שטעיתי, למדתי המון. למדתי שלפעמים האינטואיציה שלנו מטעה אותנו ושהיה עליי לאסוף יותר נתונים על יכולת הרגלי הלמידה שלהם ורק לאחר מכן להחליט. למדתי שאלתור וזרימה עם הילדים לכיוון שהם התחברו אליו יכולים להיות פתרון טוב ליציאה ממצבים כאלה. הניסוי והטעייה שלי לגבי הרגלי העבודה בכיתה זו יצרו אצלי את היכולת להשביח את הפעילויות הבאות שלי. הקניית הכללים והרגלי העבודה המינימליים יחד עם התלמידים עזרו רבות לשיפור ההתנהגות. ההתמודדות שלי עם בעיות המשמעת הופחתה משמעותית.

אני חושבת כי קיימת חשיבות גדולה לכך ששיתפתי את הילדים בקבלת החלטות וביצירת הכללים, לדעתי זה הגורם העיקרי שיצר אצלם הבנה ובעקבותיה את המוטיבציה ליישם. בעקבות תהליך זה אני מרגישה שהקשר בינינו התעצם והפך בשבילי למשהו עם משמעות ומשהו עם ציפיות.

אני מרגישה כך מצד הילדים. הם יותר פונים אליי, שואלים שאלות בתחום האישי, מספרים חוויות מיוזמתם בהפסקה, ואפילו כותבים ומציירים ציורים ונותנים לי מתנה, והכול מיוזמתם ובזמנם הפנוי אחה"צ [...] אני מרגישה שהערוץ שהיה קצת חסום נפתח לרווחה [...] אני מקווה שקשר זה, שפורה מאוד לשני הצדדים, יישמר ואף יתפתח ושנוכל לתרום ולהיתרם זה מזה".

מור חשפה ביומנה את שלושת שלבי התהליך שעברה בחשיבתה הרפלקטיבית: שלב ראשון, מצב הדיספוזיציה ואי-הנחת מן המצב (חשיבה מקדימה); שלב שני, מצב ההתמודדות עם הבעיה ופיתוח אסטרטגיות שונות לפעולה; שלב שלישי – משוב והפקת לקחים. התהליך מוצג פה בבהירות, וניכר שהיא פיתחה מודעות לבעיה וגייסה כלים רבים שעזרו לה להתמודד עם הבעיה. היא מפגינה תשומת לב פתוחה ולא שיפוטית כלפי התלמידים ובדאגה ובאכפתיות רבה מחפשת את הדרך לכינון יחסים שוויוניים עם התלמידים לפתירת בעיית ניהול הכיתה. היא מפתחת את האינטליגנציה המגדרית שלה. היא מדגישה את מקומה של החונכת כמאפשרת ותומכת, וכך את המד"פית שאליה היא מפנה את הסיפור. הן שותפותיה לדיאלוג המגדרי. הסתכלותה על הילדים מעניינת – הילדים הם בעצם שותפיה לתהליך הלמידה וההתנסות ולתהליך הפקת הלקחים. היא מלאת סיפוק מיצירת היחסים החדשים עמם, שהצליחו בזכות אסטרטגיות ההתמודדות שמצאה. שלב אחר שלב היא בנתה את הדיאלוג המגדרי ואת השיח האמפתי והמקבל הבנוי על בניית יחסים. ואכן התוצאה האמיתית שהיא מציינת ומעריכה היא מערכת הקשרים שהתפתחה בינה לבין הילדים – מערכת הדדית של תרומה והיתרמות – בדיאלוג מתמיד.

התיאורים מבליטים את חשיבותן של הקשבה ותגובה לזולת כדרכים העוזרות לכונן יחסי דאגה ואכפתיות. שני המאפיינים הללו – תודעה דואגת ואכפתית ותשומת לב ותגובה – ממלאים תפקיד מרכזי בתהליך ההתמודדות של מור.

ג. מקומם של האינטליגנציה המגדרית והדיאלוג המגדרי בתהליך ההכשרה כפי שעולה מניתוח יומנה של מור

קטעי היומן של מור העוסק בנושא 'ניהול כיתה יעיל – כיצד?' הם בבחינת עדות לחניכה רפלקטיבית משמעותית בגוון מגדרי של דאגה אכפתית. המורה החונכת אינה מעניקה עצות ומתכונים כיצד ללמד, איך לנהל את הכיתה. לעומת זאת, היא מאפשרת למור להגיע לשיקול דעת משלה, להתנסות ולחשוב באופן ביקורתי מה היה יעיל ומה לא, מה כדאי לשנות וכיצד. זו אינה חניכה יישומית-טכנית (technical teaching) על פי פיימן-נמסר (Feiman-Nemser, 1998) אלא חניכה רפלקטיבית משמעותית, שבה מור מתארת כיצד היא הסטודנטית לומדת ומתפתחת בקהילה השיתופית הלומדת. הטקסט מציב במרכז את ההתמודדות הדומיננטית של הסטודנטית. המד"פית נמצאת ברקע, כמזמנת חומרים ותמיכה, המורה החונכת מלווה אותה בתהליך והתלמידים שותפים פעילים להתמודדות. בקטע הפותח את היומן מור מדגישה שלמידתה היא למידה משמעותית. לא רק בהווה אלא גם בעתיד לקראת התפתחותה כמורה הטובה:

"מהמורה המחנכת למדתי: הנחלת ערכים בכל עשייה בכיתה, יחס חם ואוהד לתלמידים, הסתכלות בגובה העיניים – מתוך הסברים לשיקולי הדעת שלה ולהחלטות שהיא עושה. היא מהווה 'מודל חיקוי נפלא' [modeling], על פי Well & Rogers, 1991; קוסטה וגרמסטין, 1999].

"הסתגלות, ניהול כיתה יעיל, ערכים, כלים, חוקים, גבולות, דרישות-זכויות, מבנה שיעור, עניין [...] כל אלו ועוד רבים הם תכנים המרכיבים 'מורה טוב'."

בעקבות ההנחיה הפדגוגית המשמעותית שהיא זוכה בה, מור רוכשת את מאפייני הפדגוגיה המגדרית של דאגה אכפתית, שוויוניות, תשומת לב פתוחה ולא שיפוטית ופעילות לשינוי (נודינגס, 2008). היא יודעת שהיא מתקדמת היטב לקראת השגת דמות המורה הראוי תוך פיתוח ערכי האינטליגנציה המגדרית.

בקטעי היומן שבהם מור מתארת את התמודדותה למציאת דרך לניהול כיתה יעיל בולטת 'ההנחיה המחנכת' (Feiman-Nemser, 2001) בעקבות דיואי (Dewey, 1943) מושג זה משמעותו הדרכה או חניכה המאפשרת צמיחה נוספת של המתכשר להוראה. היא מדגישה את **האינטראקציה בין הגורמים הפנימיים לבין הגורמים החיצוניים**. היא מתארת את הדיאלוג עם עצמה ואת הדיאלוג עם הזולת. בנוגע לגורמים **הפנימיים** היא כותבת:

"החלטתי שעל השינוי, אני רוצה לחשוב עם עצמי". "שאלתי את עצמי שאלות שהטרידו אותי זמן רב, כמו: מדוע חיה המורה החונכת מצליחה ואני לא? האם השיעורים שלי משעממים? מה הייתי צריכה לעשות ולא עשיתי?"

ואילו על הגורמים **החיצוניים** היא כותבת:

"התייעצתי עם חיה (המורה החונכת) עם נועה (תלמידה בכיתה, שהיא הילד היחיד שלי), עם תיאוריות כתובות."

בקטע היומן שבו היא מתארת את השינוי הלכה למעשה, מור מציינת את השלבים שעברה כדי להשתנות. היא הטמיעה את השינויים והפכה אותם לחלק מהרפטואר שלה. היא צומחת ומתפתחת ויוצרת **המשכיות** (Dewey, 1943; נודינגס, 2008; מלאת, 2009).

זילברשטיין (2006) מדגיש, שההמשכיות היא הממד האורכי ואילו האינטראקציה היא הממד האופקי. ההנחיה, כלומר החניכה הפדגוגית המשמעותית בכיוון המגדרי על פי נודינגס (2008), מתרחשת בשלוש רמות: מודעות, כוונה ושינוי. החניכה המשמעותית שעקבנו אחריה דרך יומנה של מור הובילה לשלוש התחנות הללו: המודעות למצב דרך אי-הנחת והתסכול (תשומת לב מעניקה), הכוונה לחולל שינוי (התקה הנעתית) והתחנה השלישית – המאמץ לחולל אותו בפועל (פעילות לחולל את השינוי).

התנסויותיה של מור עוצבו במספר שלבי התפתחות. השלב הראשון היה שלב ההכרה והמודעות: לאחר התסכול שחוותה היא ניתחה באופן רפלקטיבי-שיטתי מדוע אינה מצליחה להשתלט על הכיתה והחליטה על תכנית עבודה – "ניהול כיתה יעיל! עליי לעשות תיאום ציפיות. עלי להסביר כי עלינו [עליי ועל התלמידים] לגבש יחד כללי התנהגות בשיעורים שלי".

לאחר שלב זה עברה לשלב ההזדהות והרצון לשנות. היא מממשת אותו הלכה למעשה בהתנהגות אישית המדגימה את השימוש בשינוי שהוטמע. הסביבה שהיא נמצאת בה מאפשרת לה להתמודד עם המצב באמצעות תהליך של ניסוי וטעייה. חיה החונכת גילתה הבנה ואורך רוח לתסכולה, הכילה את כאבה ונתנה לה מורטוריום ליזום, להתמודד ולהציע דרכי פתרון. היא לא חסמה אותה ולא ניסתה לדחוק בה בכוח לאמץ את שיטותיה; היא אפשרה לה לעצב את דרכה מתוך תמיכה וביטחון שאכן תצליח לעשות זאת. חיה מדגימה כאן, דרך עיניה של מור, את הדאגה האכפתית לקידומה המקצועי; היא נמצאת שם עבורה לאורך כל הדרך; אכפת לה מקידומה המקצועי של מור (נודינגס, 2008; אלפרט, 2008).

בקטע הדן בלקחים מתארת מור את התוצאות. היא אימצה את תכנית השינוי שהציבה לעצמה:

”הניסוי והטעייה שלי לגבי הרגלי העבודה בכיתה זו רק יצרו אצלי את היכולת להשביח את הפעילויות הבאות שלי [...] הקניית הכללים והרגלי העבודה המינימליים יחד עם התלמידים עזרו רבות לשיפור ההתנהגות [...] ההתמודדות שלי עם בעיות המשמעת הופחתה משמעותית [...]”.

והיא מסכמת :

”אני מקווה שקשר זה שנפתח לשני הצדדים, יישמר ואף יתפתח ושנוכל לתרום ולהיתרם זה מזה”.

על פי הגדרתה של האינטליגנציה המגדרית מור מגלמת ביומנה את היכולת לדאגה אכפתית (Caring) לסובבים תוך יכולת למודעות עצמית, להתבוננות אישית-פנימית, להתבוננות בין-אישית, לחשיבה ביקורתית ורב-כיוונית ולחשיפה ולגילוי של תפיסות אישיות וחברתיות ובמיוחד יחסים ויחסי גומלין. כמו כן באים לידי ביטוי בעצמה מודעות אישית ובין-אישית של יכולת להשתנות, לחולל שינוי בתפיסות האישיות, יכולת לשנות הרגלי אמירה, הרגלי עשייה ומאפייני ההתנהגות אישיים ובין-אישיים וכן היכולת להנחיל תרבות שוויונית של מתן הזדמנות לכולם לכונן יחסים בני שוויון. (נודינגס, 2008; גלעד ומלאת, 2006).

הדיאלוג המגדרי המאפיין את תהליכי הלמידה הכפולים של מור, הוא דיאלוג שבו נוצרים הן תנאים לשיחה והן התנסויות של עידוד יחסים השזורים בדאגה אכפתית (caring). הוא מתאפיין בשיחה שהמעורבים בה מתעניינים בזולתם, באישיותם, במהות מחשבותיהם ורגשותיהם ומקשיבים להם כדי להכילם ולדאוג לקידום צורכיהם תוך הסתמכות על אמון, על כבוד ועל יחסי פתיחות הדדיים. הם מתקדמים יחד להבנה טובה יותר של עצמם וזולתם תוך תשומת לב מעניקה, ובעיקר עובדים יחד על בניית מערכת יחסים משותפת המבוססת על עקרונות

שווינויים. לכינון מערכת היחסים חשיבות רבה וחשוב שזו תימשך ותתמיד בתהליכי דאגה אכפתית אנושיים.

מור, תוך כדי רפלקציה ומטה-רפלקציה, הפכה את הניסיון שצברה בהתנסויות ל'קניין אישי'. כלומר, היא סיגלה לעצמה דרכי פעולה בכל הנוגע לארגון ולניהול כיתה. עם הזמן דרכים אלה חשפו בפניה את מורכבותה של ההתמודדות ואת הצורך להרבות באסטרטגיות שיסייעו לה להגדיר ציפיות, להכיר את הלומדים ולעתים לנקוט גמישות או אלתור כדי לעמוד בציפיות ולמזער בעיות של ארגון וניהול הלמידה.

לתוצאות היו ראיות ועדויות ביומנה של מור "הדרך להתחלה חדשה..." הן מהוות הדגמה חיה לחניכה ולהדרכה פדגוגית משמעותית בכיוון של בניית יחסים של דיאלוג המכיל דאגה, אכפתיות ואמפתיה. זוהי עדות לתוצאות מוטמעות שהפכו לחלק מהרפרטואר האישי-המקצועי החדש שלה.

ד. סיכום

במערך ההכשרה להוראה בית הספר מהווה את המקור לידע הפרקטי – ידע הנבחן בהקשרים ובמצבים אותנטיים המגולמים במושג 'חכמת העשייה' (Robinson & Darling-Hammond, ; wisdom of practice). גורמי המכללה לעומת זאת, מהווים את המקור לידע התיאורטי (דיסציפלינארי ודידקטי), למשאבי המחקר ולתרבות האקדמית. היומן הפדגוגי של מור מדגים את השילוב בין שתי התרבויות – התרבות הבית ספרית והתרבות האקדמית – בתהליך עיצובו של המורה. נקודת המבט החדשה המובאת במאמר זה מדגישה את המפגשים המקצועיים בין מורה חונכת לבין סטודנטית בכל הקשור להיבט מגדרי. יומנה הפדגוגי רפלקטיבי של מור חשף את התמודדותה עם הסוגיה – ניהול כיתה כיצד? המהווה את אחת הסוגיות המרכזיות בהוראה.

ההתמודדות הצביעה על חניכה משמעותית של מורה חונכת תוך שימוש באינטליגנציה מגדרית – "יחס חם ואוהד", "מבט בגובה

העיניים"; של יכולות תשומת לב פתוחה, מודעות עצמית וניהול דיאלוג מגדרי מתמשך שכלל כינון מערכת יחסים שוויונית של דאגה אכפתית (caring) מרבית לקראת הבניית ידע חדש העשוי לחולל שינוי. היומן משקף את היסודות החייבים להיות בהכשרת מורים ברוח ה-caring על פי ויל ורוג'רס (Well & Rogers, 1991). ראו לעיל סעיף א.8. ניתוח זה מתאים לממצאיו של מחקר מקיף על ההדרכה הפדגוגית שערכו קינן, אסף, הוז, בצלאל, עילם ובק ב-2004. במחקר זה מצאה עילם, כי המדריכות שהשתתפו במחקר בחרו בפדגוגיה של caring מתוך אמונה כי היא נכונה להכשרת המודרכות שלהן כבני אדם שלמים שתפקידם הוא הוראה. הן בחרו בה גם מתוך אמונתן בכוחן לקיים פדגוגיה הבנויה על פעולה ביחס לאנשים וביחס לאיכויות האישיותיות והתקשורתיות שלהן. הן הרגישו כבעלות משאבים וידע ובכך היו אמונות על התפתחות, על אחריות ועל אכפתיות. המדריכות קיימו את תפקידן כמכשירות מורים על פי אתיקה של עשייה למען זולת ממשי, כלומר הדרכה בהוראה המופנית אל נוכחים קונקרטיים. הן בחרו להעמיד את עצמן לרשות המודרכות שלהן כזולת בוגר, שמתוך הזיקה עמו מתפתחות אישיותם ודרכי למידתן של המודרכות. מכאן החשיבות הרבה שהמדריכות מייחסות לאמון, לקשר ולאופי הדיאלוגי בינן לבין המודרכות. הפדגוגיה של ה-caring משרתת את המשימה ההתפתחותית ('להפוך למורות') ובזה גם יתרונה. המדריכות כוננו עם המודרכות יחסים וגילו כלפיהן אחריות ואכפתיות. זהו מודל המכונה 'הצמחה תוך קשר' (Miller, 1986). ערכי ה-caring של המדריכות, שהם ערכים אנושיים 'נשיים', פוגשים את האיכויות האנושיות של המודרכות (Martin 1985). מפגש זה מאפשר לאנושי שבמודרכות להתפתח התפתחות מקצועית. היכולות הבין-אישיות והאישיות המתפתחות בתהליך הכשרה זה, אינטליגנציה מגדרית ודיאלוג מגדרי על כל רכיביהם, מקדמים את היכולות המקצועיות

להתמודד עם השינויים ועם התמורות של תופעות האלימות, ההתמכרויות וחוסר הסובלנות בחברה ויוצרים ראייה של עיסוק בליבת ערכי החינוך.

רשימת מקורות

- אלוני, נ' (2008). (עורך). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלפרט, ב' (2008). "הדיאלוג הנודיניגאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ואכפתיות". בתוך: נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 236-259.
- אלפרט, ב' (2000). "פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים". בתוך: ש' שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך**. תל-אביב: רמות, עמ' 29-62.
- גולמן, ד' (1997). **אינטליגנציה רגשית**. תל-אביב: מטר.
- גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות – התיאוריה הלכה למעשה**, משרד החינוך ומכון ברנקו-וייס, ירושלים.
- גלעד, א' ומלאת, ש' (2006). **יחידת הוראה בנושא חינוך ומגדר: ספרות מקרים מגדריים. אתר מגדר וחינוך**. משרד החינוך ומכללת אחוה.
- גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה, התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- זילברשטיין, מ' (2006). **הדרכה משמעותית – נייר עבודה מס' 2**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מלאת, ש' (2007). "ממשולש ההדרכה הפדגוגית למעגל ההדרכה במסגרת הדגם השיתופי (P.D.S) היבט מגדרי", בתוך: א' גלעד ולי' ברץ (עורכות), **הקול שלי הקול שלך**. משרד החינוך, עמ' 113-69.
- מלאת, ש' (2009). "חניכה משמעותית של מורה חונכת בדגם השיתופי כפי שמתקפת ביומנה של מתכשרת להוראה", בתוך: ד' עמנואל ורי' רייכנברג (עורכות), **הדרכה משמעותית – אפשר גם אחרת**. מכון מופ"ת, עמ' 185-216.

נודינגס, נ' (2008). דאגה אכפתית בחינוך: הלכה ומעשה. **הד החינוך**, החינוך הפמניסטי, עמ' 58-66.

קוסטה, ל"א וגרמסטון ג"ג (1999). **אימון קוגניטיבי**. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

קינן, ע', אסף, מ', הוז, ר', עילם, נ', בצלאל, י' ובק שי' (2004). **מי את המדריכה הפדגוגית? היבטים תרבותיים וחברתיים**. אוניברסיטת בן-גוריון, עמ' 91-103.

Dewey, J. (1943). **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Chicago, D.C. Health.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novice learners to teach: Lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education** , 52(1), 17-30.

Kohlberg, L. (1981). **The Phylosophy of Moral Development**, San Francisco: Harper & Row.

Miller, J.B. (1986). **Toward a new psychology of women**. (2nd ed) Boston: Beacm Press.

Martin, J.R. (1985). **Reclaiming a Conversation, The ideal of the educated woman**, New Haven: Yale University Press.

Noddings, N. (1999). **Caring and competence Study Education**. University of Chicago Press.

Noddings, N. (1984). **Caring**. Berkeley :University of California Press.

Noddings, N. (1992). **The challenge to Care in Scools**. N.Y: Teacher College Press.

Robinson, S. P. & Darling-Hammond, L. (1994). Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partners. In: L. Darling-Hammond (Ed.), **Professional Development Schools: Schools for developing a profession** (203-219). New York: Teachers College Press.

Well, G. & Rogers, W. (1991). The ethic of caring in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 42, 173-181.

במעלה העלייה הנשית לא"י - קריאה בסיפור חייה של טושנה בסין

לילי הלפרט זמיר

תקציר

ההיסטוריוגרפיה הישראלית, כמו גם השיח הפמיניסטי המערבי שהתפתחו בארץ, פסחו בשיטת ה'כתם העיוור' בפסיכולוגיה על קבוצת נשים מהעליות הראשונות מתימן. נשים אלה עלו לארץ ישראל בין השנים 1881-1914 וחיו בין החלוצות לבין נשות המושבות שהעתיקו את חייהן הבורגניים מאירופה לא"י.

בניגוד לאחיותיהן שהגיעו ארצה מאירופה, רוב העולות מתימן היו אנאלפביות וחסרות כל הכשרה מקצועית, אולם הן הצטיינו באינטליגנציה טבעית, בחריצות כפיים, בנחישות, בעצמאות, וביכולת לקחת את גורלן ואת גורל משפחותיהן בידיהן.

בעוד שהגברים שעלו ארצה מתימן היו שרויים בהלם ההגירה, המומים מתנאיה הפיזיים והחברתיים הקשים של המולדת החדשה-ישנה, הבינו הנשים מהר מאוד שכדי לא לגווע ברעב עם ילדיהן עליהן לצאת לעבוד ולהביא לחם למשפחתן. כך אפוא, מצאו עצמן נשים וילדות תימניות עובדות בבתי הגבירות האשכנזיות במושבות, כשהן נאלצות להתמודד הן עם החברה הקולטת, שכלל לא האירה פנים לעולים מתימן, והן עם הממסד הפטריארכאלי התימני, קרי הבעלים והאבות. האחרונים לא ראו בעין יפה את צאתן של הנשים לעבודה מחוץ למשק ביתן, דבר שלא היה מקובל בתימן, ופסלו על הסף כל ניסיון של הנשים לרכוש השכלה על מנת לשפר את מעמדן.

בשל הרקע התרבותי של הנשים והיותן חסרות השכלה, מקצוע ומעמד, בתובנות מערביות, הן הפכו ליחסרות קול, דבר שהקל על ההיסטוריוגרפיה הישראלית בניסיונה להשאירן בנבכי השכחה. אולם כיוון שהמטרה העיקרית של הפמיניזם היא לתת קול לנשים 'חסרות

קול', מטרת המאמר היא להציג את סיפור חייה של שושנה בסין, כדי שישמש קול לנשים אלה ששוליותן בולטת עוד יותר.

א. מבוא

ההיסטוריוגרפיה הישראלית, כמו גם השיח הפמיניסטי המערבי שהתפתחו בארץ, פסחו בשיטת ה'כתם העיוור' בפסיכולוגיה על קבוצת נשים מן העליות הראשונות של יהדות תימן.

נשים אלה עלו לארץ ישראל בין השנים 1881-1914 וחיו בין החלוצות לבין אצולת נשות המושבות (שילה, 2001), שהעתיקו את חייהן הבורגניים מאירופה לא"י.

עד לשנות השבעים הונצח בארץ המיתוס, כי בחברה היישובית של תחילת המאה הקודמת שרר שוויון מוחלט בין המינים וכי שחרור האישה היה בשיאו (שרעבי, 2007, עמ' 76) אולם מיתוס זה לא היה אלא הבניה של זיכרון קולקטיבי לפי צורכי חברה שפירשה את העבר לפי צרכיה והפכה אותו לפונקציונאלי כ'זיכרון שמיש', כלומר, הפכה אותו 'לפרי של מניפולציה קבוצתית-לאומית-חברתית המבקשת לקבע בזיכרון את אותם קטעי עבר המועילים לטיפוח הדימויים העצמיים של החברה ולקידום האינטרסים העדכניים שלה" (שם, שם).

אנשי העלייה השנייה אמנם היו אנשים צעירים חדורי אידיאלים שעזבו את מולדתם על מנת לעלות לארץ, והנשים ראו בעלייה זו סיבה לשינוי מעמדן לעומת מעמדן המסורתי בגולה, רצון שהיה שזור עם הרצון לשחרור לאומי, למימוש אישי וליצירת חברה חקלאית שוויונית. אולם האתוס הסוציאליסטי עמו הן עלו ארצה פגש כאן מציאות אחרת. נשות העלייה השנייה כמו נשות העלייה הראשונה נדחקו לשולי ההיסטוריוגרפיה היישובית. הן נטמעו בחברה פטריארכאלית שבה מילאו הנשים תפקידי משק בית או משק חקלאי זעיר הצמוד לבית בנוסף לעבודות הבית, ונאלצו להשלים עם מעמד נחות מזה שממנו הן בעצם ברחו (שרעבי, 2007, עמ' 77). במושבי הפועלים שהוקמו בתקופת העלייה השנייה לא התפתח דגם התנהגותי שונה מזה של

העלייה הראשונה, והנשים נדחקו לעמדות מסורתיות, כשרק חלק זעיר מזמן ומשארית כוחותיהן אחרי יום עבודה מפרך במשק הצמוד לבית, במשק הבית ובגידול הילדים הוקדש לפעילות ציבורית כלשהי (בן ארצי, 2001, עמ' 224-309).

גם בהתיישבות השיתופית ובקיבוצים, בניגוד למיתוס, לא שפר גורלן של הנשים. השתתפותן בחלק מענפי המשק נמנעה, פן תקטן התפוקה הקיבוצית בעטיין, והן הודרו על פי רוב מהשמירה (ברנשטיין, 1987, עמ' 5-32). רק בגדוד העבודה הן זכו לשוויון, כשהתירו להן לעבוד בסלילת כבישים ולא רק במטבח, בגן הירק או במכבסה. לא פלא אפוא שחלק גדול מהחברות העדיף לזנוח את סלילת הכבישים לטובת תפקידים מסורתיים יותר של נשים, כשהן רואות את תרומתן לחברה המהפכנית החדשה בשמירת זהותן המסורתית. (שרעבי, 2007, עמ' 78).

כך אנו רואים כי בשנות העשרים עבדו החברות בקיבוצים בשיטת ה'רוטציה הפנימית' בין ייצור (לול, רפת, משתלה, גן ירק) לבין שירותים (משק בית וטיפול בילדים), ואילו הגברים התפנו לעבוד במלוא המרץ בבניין ובייצור חקלאי (שם, שם).

גם בערים לא היה מעמד הנשים טוב יותר, רובן היו עקרות בית, במעמד של 'נשי עובדים' ורק מיעוט זעום הצליח לחדור לעבודות בניין ולסלילת כבישים.

גברים ונשים כאחד התקשו להשתחרר מתפיסות חברתיות-מגדריות מסורתיות שעליהן גדלו, וכולם ראו בנשיות מהות ביולוגית המזוהה עם האימהות, שלא עלתה בקנה אחד עם עולם הסמלים ההירואי-סטריאוטיפי שנשא אופי גברי מובהק (הייזלמן, 1997, עמ' 75-91).

גם פעילותם של ארגוני הנשים החל מ-1911 לא הצליחה למתן את ההבחנה בין המינים, ואף חיזקה את הדימוי המסורתי של האישה (שרעבי, 2007, עמ' 80).

אמנם, עם התפתחות התנועה הפמיניסטית בעולם ובעקבות כך גם בארץ ועם עליית רמת ההשכלה בקרב נשות ההתיישבות העובדות

בארץ החלו לחלחל שינויים בטריטוריות של חלוקת העבודה, אך השינויים היו חד-סטריים. נשים עבדו יותר מחוץ לבית, אבל הגברים לא התפנו יותר לעבודות הבית על מנת לסייע לרעיות העובדות מחוץ למשק ביתן. כך מצאו הנשים את עצמן במלכוד הימשמרת הכפולה, נושאות בעול הפרנסה וגם בעול משק הבית.

מכאן ניתן ללמוד כי למרות מיתוס השוויון, היו נשות העלייה השנייה שוליות למדי בחיים הציבוריים בארץ. למרות החלום הגדול הן נותרו מאחור באותם תפקידים מסורתיים, שאותם ניסו להשיל מעליהן כחלק ממימוש חלום ההתיישבות החקלאית-סוציאליסטית במולדת החדשה.

בניגוד לאחיותיהן שהגיעו ארצה מאירופה, היו רוב העולות מתימן אנאלפביתיות, (שרעבי, 2005, עמ' 214), חסרות השכלה וחסרות כל הכשרה מקצועית. אולם, הן הצטיינו באינטליגנציה טבעית, בחריצות כפיים בנחישות, בעצמאות, וביכולת לקחת את גורלן ואת גורל משפחותיהן בידיהן. בעוד שהגברים במשפחה היו שרויים בהלם ההגירה, המומים מתנאיה הפיזיים והחברתיים הקשים של המולדת החדשה-ישנה, הבינו הנשים מהר מאוד שכדי לא לגווע ברעב עם ילדיהן עליהן לצאת לעבוד ולהביא לחם למשפחתן. כתוצאה מכך מצאו עצמן נשים וילדות תימניות עובדות בבתי הגבירות האשכנזיות במושבות, כשהן נאלצות להתמודד בעת ובעונה אחת, הן עם החברה הקולטת שלא האירה פנים לאחים ולאחיות שהגיעו מתימן, והן עם הממסד הפטריארכאלי התימני, קרי הבעלים והאבות שלא ראו בעין יפה את צאתן של הנשים לעבודה מחוץ למשק ביתן, דבר שלא היה מקובל בתימן. כמו כן פסלו האחרונים על הסף כל ניסיון של הנשים לנסות לרכוש השכלה על מנת לשפר את מעמדן.

לנשים הללו היו שתי בעיות עיקריות:

1. הן היו ברובן עניות וחסרות השכלה במונחים מערביים

(Trager, 1924:38-50).

2. הן היו עולות מתימן, וככאלה הן חיו בחברה מלאת שסעים חברתיים ותרבותיים, דעות קדומות, גזענות וסקסיזם, שבה היו מעט מאוד 'פרגון' ועזרה הדדית (Trager, 1924:38-41).

מטרת מאמר זה להציע קריאה בסיפור חייה של שושנה בסין, קריאה שתשמש קול – או אם נרצה – מקרה מלמד להבנת סיפור חייהן של הנשים הללו. המאמר יתמקד בשוליותן הכפולה של הנשים התימניות בהיסטוריוגרפיה של התקופה, פעם אחת כנשים, ופעם שנייה כתימניות-מזרחיות.

קריאה זו, כפי שעולה מסיפור חייה של שושנה בסין, תהייה קריאה שוויונית¹ מעצם התמקדותה בקול הנשי, כסובייקט ולא כאובייקט (איריגארי, 2003, עמ' 85-86).

מן הראוי להזכיר, כי בתרבות המערבית, הכתיבה והקריאה היו שייכות לעולם הגברי. הם אלה שסיפרו את ההיסטוריה (History) והפיצו בקולם הגברי את דברי ימי העולם, שהיו מן הסתם שייכים לגברים ונשים כאחד, אבל את הזרקורים הם הפנו תמיד אל העשייה הגברית ואל ערכיה.

א.1. קריאה שוויונית בטקסט

קריאה שוויונית בטקסט היא קריאה שבמרכזה עומד שוויון הערך ולא שוויון הזכויות האריסטוטלי.² קריאה זו שונה גם מקריאת נשים כפי שהיא מקובלת³ שהיא קריאה מגדרית- קריאה שבה רק הנשים קוראות את הטקסט, ולכן תובנותיה מיועדות על פי רוב לקהל הנשים, גם כשהכותבים הם גברים הכותבים עבור נשים. בכתיבתם הם מעבירים מסרים גלויים וסמויים לנשים הקוראות, המפנימות את

¹ על קריאה שוויונית ראו בהרחבה אצל איריגארי, 2003; פרוש, 2001; גילגן, 1995.
² ראו למשל אצל פרוש, 2001; לובין, 1993, עמ' 65-78; פרדס אילנה, 1996; רביצקי, 2000 וכן ראו הערה 1.
³ על קריאת נשים ראו למשל בביבליוגרפיה המובאת בהערות 11, **שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת..**

התכנים והמסרים בעלי הייעוד האנדרגוגי/דידקטי המובהק. כך, לדוגמה, בטקסטים דתיים או בדברי הימים שכתבו הגברים, ניתן להבחין כי הנשים שקראו את הטקסט הפנימו באופן טבעי את העוצמה ואת הגבורה של הגיבורים עליהם כתבו, כמובן, הגברים.

לעומת אלה, הקריאה הפמיניסטית מתבססת על שוויון הזכויות האריסטוטלי, כפי שמובא בפוליטיאה⁴, אך היא מעתיקה אותו לשני המינים. שוויון זה מקורו באופן בלעדי במערכת התייחסויות הקיימת בין גברים בני אותו ייחוס (חברתי וכלכלי), בהיותם בעלי 'צורה' לעומת האישה שאינה אלא 'חומר'. שוויון הערך, לעומת זאת, מתבסס על ערך האדם כאדם ללא קשר למגדרו וליחסיו החברתיים והכלכליים. הוא מתקשר למכלול מעשיו של האדם ללא תיוג, ותוך כיבוד הזולת כ'אחר' (דה בובאר, 1942).

קריאה שוויונית זאת אינה תלויה אפוא במעמדו החברתי או המגדרי של הקורא או הכותב, כשם שאינה תלויה במגדרו של נושא הטקסט או במושאו, אפשר לאפיין קריאה שוויונית לפי ארבעה קריטריונים:

1. היא נעשית על ידי קורא/ת בעלי תפישת עולם שוויונית (איריגארי, 2003; פרוש, 2001).
2. היא מתרכזת בהזדהות עם הקול האנושי בכלל ועם הקול הנשי והאינטרפרטציה הנשית בפרט (גילגן, 1995).
3. יש בה העדפה ברורה להקשרים הבינאישיים נסיבתיים ולא להקשרים הקוגניטיביים בלבד.
4. יש בה מודעות סוציאלית כללית ובפרט רגישות לגורל ה'אחר' (Noddings, 2001).

קריאה זו, שהמיקוד המחקרי שלה התפתח בשנים האחרונות יחד עם התפתחות חקר המגדר, ובניגוד לקריאה הפמיניסטית (גילגן, 1995), אינה מחפשת את השוויון המוחלט, שהוא שוויון אריסטוטלי המשווה בין בני אותו מין ומעמד חברתי, אלא את שוויון הערך.

⁴ ראו (Aristotel (1943).

הקריאה השוויונית אינה מניחה את קיומה של זהות נשית אוניברסאלית, שיש לה מאפיינים אחידים לעומת הגברים, אלא היא מציינת את השוני בחוויותיהן השונות של נשים בנות תרבויות ומעמדות שונים. יתרה מזו, "היא מאפשרת להעניק משמעות למקום של 'האחר'". זוהי אפוא קריאה ב"קול החורג מהתפקוד של האובייקט הנשי כמראה אילמת המפיקה את היחידות, האחידות, הליכוד הפנימי והריבונות של הסובייקט" (איריגארי, 2003, עמ' 86). קריאה כזאת מתאפשרת רק מתוך סדר חברתי-תרבותי המכיר ביותר מקול אחד – זאת אל מול האחדות המדינית הנוקשה של התפיסה האריסטוטלית, המותירה בעצם רק קול אחד דומיננטי, הלא הוא הקול הגברי. קריאה שוויונית היא לכן קריאה אשר מכבדת ריבוי קולות ותפיסות, והיא כוללת פתיחות לתיאוריות קוויריות, תיאוריות פוסט-קולוניאליות, תיאוריות חוצות לאומים,⁵ מודעות עצמית של נשים שחורות ועוד.

נוכל לסכם ולומר כי קריאה שוויונית היא דיאלוג המתחשב מלכתחילה בדינאמיקה של הפרט, במקומו ובתפקודו במסגרת הכלל תוך היותו ער להיותו של הפרט חלק מהפנים (insider) ובעל יכולת לעמוד מחוץ לטקסט (outsider) בעת ובעונה אחת. כאמור, בחרתי להדגים קריאה שוויונית זו בפרק מתולדות היישוב באמצעות סיפור חייה של שושנה בסין.⁶ קריאה זו תיעשה תוך הקשבה לכל הרבדים שבנרטיב ותפישת השלם כיותר מסך כל חלקיו.

קריאה זו תתמקד herstory – קרי שוויון הערך ולא רק שוויון זכויות, מחד גיסא, והארת הנקודה הנשית בנרטיב ההיסטורי של העלייה השנייה, מאידך גיסא.

⁵ על פוליפוניה זו המאפיינת את הגל השלישי של הפמיניזם החל משנות התשעים ראו למשל אצל Gillis, S & Gillian, H (2004).

⁶ שושנה בסין עלתה מתימן ב-1912, ולמרות כל הסיכויים הפכה לדמות מובילה בתולדות היישוב. היא הייתה מהנשים התימניות הראשונות שרכשו השכלה כאוטודידקטית ופעלה הרבה למען קליטת יהודי תימן שהגיעו ארצה במרבד הקסמים (1948). עיקר פועלה היה בקליטת נשות העולים ובהעצמתן. סיפור חייה המרתקים מתועד בספרו של תמיר, 1971, כרך ג', עמ' 326-331.

הארה זו עשויה לגאול נרטיב זה מהשוליות הכפולה שההיסטוריוגרפיה הפטריארכאלית גזרה עליה.

א.2. רקע היסטורי

העולים מתימן הגיעו ארצה לפני קום המדינה בשלושה גלי עלייה עיקריים: גל עלייה ראשון הגיע ממרכז תימן בשנים 1881-1914, וכמעט כל העולים הגיעו לירושלים וליפו, כך שבשנת 1908 היה מספרם של עולי תימן בירושלים 2,500 נפש מתוך 43,000 יהודים, כשכל תושבי העיר מנו 70,000 נפש (עראקי, קלורמן, 2008, עמ' 210). גל שני היה העלייה מצפון תימן בשנים 1906-1914. עולים אלה יושבו בהתיישבות חקלאית (שם, עמ' 219), ואילו גל שלישי היה 'עליית יבנאלי' והעלייה מדרום תימן בשנים 1911-1914, שאותם הפנה המשד הארץ ישראלי למושבות גדרה, רחובות, נס ציונה, באר יעקב, ראשון לציון, פתח תקווה, חדרה, זיכרון יעקב, יבנאל, כינרת ועוד (שם, עמ' 230). כוונתו של המשד הייתה שעולים אלה יחליפו את הערבים בעבודות הקשות תמורת שכר זעום. רבים מהעולים התימנים עזבו את המושבות בגלל התנאים הפיזיים והחברתיים הקשים ועברו להתגורר בערים כשהם מלאי עלבון ותסכול.

העולים מתימן שהגיעו בתחילת המאה העשרים היו שונים מאחיהם שהגיעו מאירופה במראה, במנהגים ובעיקר בתפישת העולם. בניגוד לאחיהם האירופאים, רוב העולים מתימן לא הגיעו ארצה ממניעים ציוניים-חילונים אלא דתיים, כמגשימי חזון שיבה לארץ הקודש.⁷ בעיני העולים מתימן העלייה לארץ לא סימלה ניתוק מהדת וממנהגיהם, אלא הזדמנות פז להמשיך במסורתם ובאורח חייהם בארץ הקודש.⁸ אולם המציאות החברתית דתית בארץ ישראל הייתה שונה, שכן

⁷ על פוליפוניה זו המאפיינת את הגל השלישי של הפמיניזם החל משנות התשעים ראו למשל אצל Gillis, S & Gillian. H (2004).

⁸ ראו למשל אצל דרויאן, תשנ"ב; רהצבי, 1976; דרויאן, 1982.

היישוב האירופאי-אשכנזי היה ברובו חילוני, דבר שלא תאם כלל את אורח חייהם של עולי תימן.

גם התנאים הפיזיים והחברתיים בארץ באותם ימים היו קשים מנשוא. העולים שוכנו ברפתות, בבקתות ובאסמים. רעב, מחלות ועוני גרמו במשך חודשים לתמותת תינוקות גבוהה (דרוואן, 1981). אחיהם מהעלייה התימנית הראשונה שישבו בירושלים התנכרו להם ולא סייעו להם במאומה. האיכרים, לעומת זאת, התנשאו מעליהם והתייחסו אליהם בזלזול ובניצול בוטים. בגלל עורם הכהה הם לא העריכו אותם יותר מאשר את הערבים. כל שהם קיוו להשיג מהבאתם למושבות היה, שעולים אלה יחליפו את הפועלים הערבים ויעשו אותה עבודה, אולם בשכר נמוך יותר וביעילות רבה יותר. משראו האיכרים שהעולים התימנים אינם מסוגלים לעבוד בזול וטוב יותר מהפועלים הערבים הם ביקשו להפסיק את הכוונתם למושבות (עיראקי-קלורמן, 2008, עמ' 230). יש לזכור כי עולי תימן נתפסו על ידי אחיהם האיכרים האשכנזים ככוח עזר כמותי במפעל הציוני, בעוד שעולי מזרח אירופה הוגדרו כחלוצים וככוח איכותי, בעלי התכונות הנחוצות להגשמה בפועל של הרעיון החלוצי (עיראקי-קלורמן, 2008, עמ' 224). כמו כן, חלו שינויים במבנה המשפחה המסורתית הפטריארכאלי. הנשים היהודיות בתימן חונכו משחר ילדותן לתפקידן בתחום הספירה הפרטית, כשהספירה הציבורית הייתה עבורן מחוץ לתחום. הן למדו את מלאכות הבית, כמו גם את המנהגים הדתיים-חברתיים שעל אישה יהודייה לדעת, כדי להכשירה לתפקידה כאם וכרעיה יהודייה. ילדות יהודיות בתימן לא למדו קרוא וכתוב, וכל הכשרתן הייתה לייעודן האמיתי- אם ואשת משפחה. בטרם הגיעו הילדות לגיל שתיים עשרה אירסו אותן לאיש, שלא פעם היה מבוגר מהן בשנים רבות. מיד אחרי קבלת הווסת הראשונה נישאה הילדה ועברה לבית חמותה, שם גויסה למאגר כוח העבודה הנשי של המשפחה. תחילה הועסקה במלאכות שמעמדן נמוך ביותר, ועם השתלבותה במשפחה רכשה ידע וניסיון והתקדמה לעבר מלאכות מכובדות יותר במאגר מלאכות משק הבית

(דרויאן, 1981). חשוב לציין כי בתוך המשפחה פנימה היה לאישה מעמד גבוה ומוערך של אם ועקרת בית, כשחינוך הילדים וניהול חיי המשפחה היה נתון בידיה.

אולם לאחר העלייה לישראל, בשל המצוקה הכלכלית העולות מתימן נאלצו לצאת לעבודה מחוץ למשק ביתן. העצמאות הכללית שנבעה מהעבודה מחוץ לבית והמפגש עם נשים אירופאיות עצמאיות במושבות, שבבתיהן עבדו התימניות, גרמו לכך שהנשים התימניות החלו לדרוש יחס טוב יותר מבעליהן. הן דרשו שיכבדו את דעתן וייתיעצו עמן בכל הקשור לשימוש בכסף אותו הן הרוויחו; שהרי, לא פעם היו הנשים המפרנסות העיקריות של המשפחה. מצב זה ערער את מעמד הגברים, שרבים מהם היו מובטלים, וגרם לאי שקט בקרב העולים.

הסכנה לחיי המשפחה הייתה רבה כל כך, עד שבשנת 1902 פנה בית הדין הספרדי העליון בירושלים בקריאה אל כל משקי הבית היהודים, הספרדים והאשכנזים, להימנע מהעסקת עוזרות בית תימניות אלא באישור מפורש של בעליהן.⁹

סיפורה של שושנה בסין, התימנייה שעלתה לארץ כילדה ב-1909 יהווה מקרה מלמד לגורלן של נשים מזרחיות מהעדה התימנית בתקופה הנידונה, כשניתוח הנרטיב שלה בקריאה שוויונית יבטיח התייחסות אל הקול הנשי שבסיפור, כסובייקט ולא כאובייקט (אירגארי, 2003).

ב. סיפורה של שושנה בסין - קריאה שוויונית

ב.1. ילדות רכה

כך מתחילה שושנה את סיפורה על תקופת מגוריה בכפר יחזקאל.¹⁰

⁹ ראו למשל אצל רצהבי, 1976 ואצל דרויאן, 1982.

¹⁰ את הסיפור בשלמותו אפשר למצוא בספר "אנשי העלייה השנייה" בעריכת נ. תמיר, כרך ג', הוצאת ההסתדרות הכללית, תל אביב 1971, כל הציטוטים מסיפור חייה מובאים ממקור זה אלא אם מצוין אחרת.

"נולדתי בשנת 1901 בתימן בכפר רז במחוז סעדה. רוב התושבים היו ערבים. יהודים היו כשני מניינים. אבי היה צורף. הנשים היו קולעות סלים. החומר לקליעה היה גומא שגדל על יד הנחל. גרנו בבית גדול יחד עם הורי אבי. עלינו ארצה בשנת 1909.

היו לנו קרובים בארץ, אלה עלו ארצה לפני 100 שנה. הם גרו בירושלים. היו לנו קשרים אתם. אבי החליט לעלות ארצה, הוא אף הלהיב אחרים לעלות וארגן 120 משפחות. כולן ממחוז סעדה. שישה שבועות נסענו על גמלים עד העיר עדן. שם התגלגלנו בוואדי שישה שבועות. אח"כ נסענו באוניית פחם והגענו ליפו. אמי התייתמה בגיל צעיר מאוד, וגדלה בבית דודה. היא נישאה בהיותה בת 9. חייתה עם בעלה 7 שנים, ילדים לא ילדה לו. התגרשה ממנו, חזרה לבית הדוד. שם הכירה את אבי, שהיה מאורס לאחותה החורגת. אמי הייתה יפהפיה. עזב אבא את ארוסתו, ונשא את אמי לאישה.

האנייה שבה נסענו שירכה דרכה הרבה זמן, עברה חופים רבים, אף התקלקלה בדרך... אחרי גלגולים רבים הגענו לחוף יפו. שם פגש אותנו שפרינצק, מטעם ההנהלה הציונית. הביאו אותנו לרחובות. הקימו סוכות ממחצלות בתוך חורשה. הגענו באמצע הקיץ. אבי עבד בכותנה, בקטיף ובטוויה.

אמי עבדה אצל האיכרים, בעיקר בכביסה. מיד עם בואנו ארצה נולד אחי שלום. אמי הלכה לעבוד ואני שמרתי על אחי. בהיותו בן שלושה חודשים מת אחי. לאחר מותו, הלכתי אף אני לעבוד. הייתי אז בת חמש.

עבודתי הייתה לשמור על תינוק, בעיקר לנדנדו. בעלת הבית לימדתני גם לנקות את הבית. משלא מצאה עבודתי חן בעיניה, ספגתי מכות. על מנת שאוכל להדיח כלים, הייתה מעמידה ארגז על ארגז, וכך הייתי מגיעה לכיור. שכרי היה ארוחה דלה... משהיה הילד שטיפלתי בו בוכה, הייתה בעלת הבית שלי, שלא יכלה לסבול את בכיו, משלחת אותי מהר לטייל עם התינוק. הדבר מצא חן בעיניי. בכדי להרבות לצאת לטייל, התחכמתי, צבטתי בחשאי את התינוק, הוא היה מתחיל

לבכות, ואנו היינו יוצאים לטייל – עד שפעם אחת נתפסתי בקלקלתי וגורשתי בחרפה ובושה.

הוריי הפליאו בי מכותיהם. בינתיים יצא שמי לרעה, איש לא רצה לקבלני לעבודה. הייתי אומללה. פעם ישבתי על מדרגות גן הילדים, ראוני הגננות חנה ויסמן ודונדיקוב ושושנה בלובשטיין (אחותה של המשוררת רחל) הן הזמינוני לגן, שילמו עבור הלימוד וכן עבור האוכל שאכלתי בגן, ואף קנו לי ילקוט. כך זכיתי גם אני ללמוד שנה תמימה בגן הילדים. זו הייתה השנה היחידה בחיי שזכיתי ללמוד במוסד כל שהוא. הגננות טפלו בי כבבת." (תמיר, 1971, עמ' 325-326).

ממובאה זו מדבריה של שושנה, המספרת את קורות כאישה בוגרת – בגוף ראשון ובשפה מינורית פשוטה, עולות הנקודות הבאות:

1. אף על פי שסיפורה של שושנה הוא סיפור אוטוביוגרפי המסופר בגוף ראשון, היא מתמקדת בסובבים אותה, ומעניקה משקל רב לסיפורי חיים של הזולת – אביה, אמה ולדינאמיקה המשפחתית.

2. צורת סיפור זו ננקטה לא רק מתוך רצון לספק רקע לסיפור האישי, אלא גם מתוך מודעות נשית – אמפתיה וקשב לזולת. קשב שכזה הוא המאפיין את הקול הנשי כמספר, ואף מאפיין את הקריאה הנשית, כשהיא בוחנת את המסופר. רגישותה של שושנה לסביבה מאפיינת אפוא נשים הן ככותבות הן כקוראות (פרוש, 2001).

3. הילדה שאת סיפורה מספרת שושנה היא בת חמש, אבל היא כבר מגלה התנהגות נשית סטריאוטיפית המאופיינת בטיפוליות ובקבלת אחריות (ריץ', 1979), מחד גיסא, ובמניפולציה שלה עם התינוק, מאידך גיסא. מניפולציה זו מאפיינת את כוחו המניפולטיבי של החלש, שהוא במקרה זה ילדה בת חמש הנאלצת לעבוד כשפחה.

4. ישועתה של שושנה הקטנה באה מידי נשים, הגנות האשכנזיות, המזכות אותה באהבה, באוכל, בחינוך ואפילו בילקוט, אלא שלמרבית הצער אושרה ארך רק שנה.

5. חשוב לראות את התמונה החברתית המובלעת בקטע סיפורי זה. הנשים בעלות ההשכלה הן אשכנזיות מהמעמד הבורגני-בינוני גבוה, אך עם זאת הן בעלות החמלה, הטיפוליות, התמיכה והאהבה כלפי הילדה. כלומר, הסממנים האימהיים-טיפוליים של סולידאריות ואמפטיה מוצגים בסיפור כתכונות טבעיות של הנשיות (שרעבי, 2007).

6. אופן התמודדותה של שושנה עם הכאב הפיזי והנפשי ועם הכישלון, שבו היא מקבלת עליה את האשם כולו, מבלי לזעוק את השאלה – מי שולח ילדה בת חמש לעבוד למחייתה?! הוא דפוס אופייני לנשים אשר מקבלות על עצמן אחריות לכישלון, גם שכאינן אחראיות למצב מלכתחילה (גילגן, 1979).

7. בסיפורה של שושנה אין מקום לתכונות אימהיות מגוננות מצד בני משפחתה. כל מה שידוע על בני משפחתה ועל התייחסותם לבתם הוא שהם אלה ההופכים אותה לשפחה. בהמשך מתברר שזו הייתה יזמתו של האב. בגלל תפיסת עולמו (לכך היא מתייחסת בהמשך) שושנה לא זכתה להשכלה, למעט שנת החסד בגן. בני משפחתה ראו בה מעין בהמת עבודה. לאמה לא היה כוח להתנגד לאביה בגלוי, שהרי הנשים התימניות בחברה המסורתית היו כנועות לבעליהן. אף על פי שהן היו מופקדות על משק הבית ועל חינוך הילדים, לא היה להן קול בכל הנוגע לעיצוב מדיניות ונהלים בבית (שילה, 2001; דרויאן, 1981; אמדור, 1983, עמ' 47-57). ההחלטות הקרדינאליות נעשו על ידי הגברים שבמשפחה, ועל הנשים היה לציית.

8. כאשר שושנה פוטר מעבודתה, בני המשפחה הפליאו בה את מכותיהם, לא רק משום שהיא נשארה ללא מקום עבודה שיספק לה את ארוחותיה, אלא גם משום ששמה יצא לשמצה. היה ברור

להם ששוב לא ירצו להעסיק את המשרתת הקטנה, ומשמעות הדבר הייתה שהיא תישאר ללא עבודה לזמן רב ועליהם יהיה לספק לה את מזונותיה. היעדר האם בסיפורה של שושנה עד כה תמוה ומעיד על מצבה הנחות במערך המשפחתי, מצב אליו היא תתייחס מאוחר יותר, לאחר שמצבה האישי השתפר מעט. לפי שעה, כפי שנלמד מהטקסט, מצוקתה של הילדה שושנה הייתה כה גדולה עד כי לא יכלה לחוש בשום מצוקה אחרת, למעט זו שלה.

9. נקודה חשובה נוספת היא החתך החברתי וההיררכיה המעמדית שהייתה קיימת במקום מגוריה של שושנה באותה עת. חלוקת התפקידים המגדרית הייתה ברורה, נשים-גננות, גברים – פעילי סוכנות ועסקנים חברתיים. חלוקה זו תואמת את החלוקה המגדרית הכללית בארץ בתקופת העלייה השנייה, הן במושבים הן בקיבוצים, למרות מיתוס השוויון שרווח בטעות בהיסטוריוגרפיה הישראלית.¹¹

10. חשוב לראות גם את החלוקה הברורה בין הספירה הפרטית, שהייתה של הנשים לבין הספירה הציבורית שהייתה נחלתם של הגברים. היה ניסיון לגשר בין שתי הספרות כשנקבע שגן הירק, הלול, הרפת וכו' יהיו בחלקה הצמודה לבתי החברים במושבים, כדי שנשים תוכלנה לעבוד שם. אולם בפשרה זו היה מעין לעג לרש, שהרי הנשים זכו במשמרות כפולות – העבודה בחלקות הצמודות לבית לצד המשך גידול התינוקות והילדים בבית. לפיכך, למעשה הן לא זכו לשוויון המיוחל. גם בקיבוצים המצב לא היה טוב יותר. נשים נדחקו לעבודות מסורתיות של כביסה וטיפול בילדים ובלול התרנגולות, ואילו הגברים עבדו בפלחה, בסלילת כבישים ובשמירה. המצב בהתיישבות העירונית היה רע יותר, רוב הנשים הפכו לינשות פועלים' ונגזר עליהן להמשיך את התפקידים המסורתיים של עקרת הבית, אם ורעיה. בכל צורות ההתיישבות

¹¹ על חלוקת התפקידים הסטריאוטיפית ועל מיתוס השוויון ושברו בחיי העולות בעלייה השנייה ראו: שרעבי, 2007; ברנשטיין, 1987; בן ארצי, 2001.

הודגשו תפקידה וייעודה של האישה כאחראית להולדת הדורות הבאים, והיא נדחקה אפוא אל שולי החברה. באסיפות החברים כמעט לא היה לאישה קול, או משום שלא יכלה להיות נוכחת בחלק גדול מהמפגשים בשל עייפות או בשל הצורך לשמור על הילדים, או משום שלקולה ולהצבעתה לא ייחסו כל חשיבות. שוליותה של האישה התימנייה ביישוב הייתה אפוא כפולה, פעם כאישה ופעם כתימנייה. השוויון הנוסטלגי שהשתרש בזיכרון הישראלי הקולקטיבי למעשה לא היה ולא נברא. הנשים היו כלואות בספֶרה הפרטית ואילו הגברים שלטו בספֶרה הציבורית, והמעבר בין ספֶרה לספֶרה היה כמעט בלתי אפשרי (שרעבי 2007).

מלבד זאת, בדבריה של שושנה משתקף הריבוד בין הוותיקים לבין העולים החדשים ובפרט היחס השלילי כלפי התימנים. פעיל הסוכנות שפרינצק, הוא אשכנזי, הגננות היו אשכנזיות, המגורים שניתנו לעולים היו דלים ביותר ואף לא ראויים למגורי אנוש. גם המשפחה התימנייה הוותיקה בארץ שגרה בירושלים כבר מלפני מאה שנה, לא הוזכר שנחלצה לעזרת קרוביה שעלו לארץ ונמצאו במצוקה. כלומר מדובר בכשל קליטה לא רק ממסדי אלא גם משפחתי אנושי. פן נוסף הוא ההיררכיה הבולטת בין המבוגרים לילדים, שהיו מופקרים לגורלם. לא היה כל פיקוח עליהם וניצולם המלא לצורכי עבודה נחשב לגיטימי (דרויאן, תשנ"ב).

2.2. החיים בשעריים

שושנה המשיכה לספר: "לאחר שגרנו שלושה חודשים בסוכות, הגיע החורף. הועברנו לגור ברפתו של האיכר אייזנברג. גרנו עם הפרות. שם ברפת ילדה אמי את אחי אברהם. אייזנברג היה הסנדק. התחילו לבנות את שעריים, עבור העולים מתימן. היות שאבי קדח קשה, קיבלנו אנו בית מהראשונים.

באחד הימים הוזמן אבי על ידי וילנסקי להיות רועה כבשים בבן שמן וגם לכהן כשוחט. באחד הימים בא פרימן (אביה של רחל פרימן) ראנו בדלותנו... הודות לטיפולו הועברנו לדזור טוב יותר, מרתף מטבח הפועלים. גרנו שם כ-5-6 שנים, ובתקופה זו הייתי רועת עדר כבשים. לפנות בוקר בשעה ארבע היה אבי מלווני עם העדר הרחק מהיישוב, בעמק, ליד ההרים. שם הייתי נשארת יחידה עם העדר עד השעה עשר. הייתי אז בת 11, בעמק זה רעו גם רועים ערבים. בשעה עשר הייתי חוזרת לחווה. משעה זו ואילך עבדתי בבתי התושבים עבודת משק בית, בביתם של וילנסקי ואחרים. את שכר עבודתי קיבל אבי. אמי עבדה במטבח הפועלים. לאחר שלוש שנים חוסל הדיר. מאז עבדתי בחווה כפועלת ... עבדתי לא פחות מהן, אבל כנערה הייתה משכורתתי החצי משלהן... עבדתי בעבודות שונות... אפיתי 30 קילו קמח ביום... מכונת לישה לא הייתה, אני הייתי המכונה" (תמיר, 1971, עמ' 326-327).

שושנה מספרת בקול נשי מינורי, ללא התמרמרות או טינה, כשהיא ערה וקשובה למה שקורה בסביבתה. כך היא רוקמת את הנרטיב הביוגרפי שלה בתנועה בהקשר אנושי ונסיבתי של הסביבה. יש לזכור שהפועלת קשת היום, היא בעצם ילדה קטנה שילדותה נגזלה ממנה על ידי אביה, אבל היא לא הייתה יחידה; עבודת ילדים ובעיקר ילדות לא נחשבה יוצאת דופן בזמן ובמקום שבו מתרחש סיפורנו.¹² במיוחד יש לתת את הדעת לעובדה, שאת עבודתה כרועת צאן, היא עושה במקום אביה שהוזמן לבן שמן כדי להיות רועה כבשים, והוא זה שגם לקח את שכרה! כלומר, המשעבד הוא גבר, ולא סתם גבר, אלא אביה-מולידה! מתוך הטקסט עולה שֶׁעֲבֹדָה של הילדה לאביה, מחד גיסא, ושתיקתה הרועמת של האם, מאידך גיסא. יש להסיק מכאן מסקנות לא רק לגבי תפקודה של המשפחה בארץ החדשה, אלא גם לגבי היחסים ההיררכיים הפנימיים בין בני המשפחה: מעמד האב מול חוסר מעמד

¹² ראו בהרחבה את תיאורה של מציאות זו אצל Trager. 1942: 35-50, וכן אצל דרויאן, 1982.

האם, מעמד הבנות מול מעמד הבנים, שאותם שלחו ללמוד. נוסף לכך בולט חוסר התערבות הממסד, שיוצג על ידי המשרד הארץ ישראלי והסוכנות, נוכח העובדה שילדות נשלחו לעבוד במקום ללמוד!

היעדר קולה של האם, הוא היעדר הקול הנשי הבוגר במשפחתה. זהו קול מושתק, ונדמה לרגע כאילו כל נוכחות האם היא בהיעדרה. זאת מתוך ידיעה שבדיעבד, שכן ברור שאין כאן היעדר מרצון, והיא 'מודרת' כשם שהודרו נשים תימניות אחרות באותה תקופה (שילה, 2001; דרויאן, 1982). זהו גורלה הפרטי, אך אין הוא יוצא דופן בתקופה ובסביבה האנושית הנידונה. המידע היחיד ששושנה מספקת עד עתה הוא "אמי עבדה במטבח הפועלים".

קשר השתיקה הנורא של האם וגם של בתה שושנה, האישה הבוגרת, בתיאור המכניזם של שעבודן לאב מלמד לכאורה על פאסיביות ועל השלמה עם הגורל, השלמה שכמעט איננה נתפסת ע"י הקוראת/ת בפתח האלף השלישי. אך כפי שנראה בהמשך, דווקא שתיקה זו מולידה דרכי פתרון פמיניסטיים ושוויוניים למצב הבלתי נסבל. משתיקה זו נוצרו כוחות הנפש שהעצימו את שושנה ואת אמה.

מסיפורה של שושנה בסין אנו לומדים על תהליך ההעצמה שהיא עברה ממצב פסיבי של ילדה חסרת אוניס המשועבדת לאביה למצב פעיל יותר של שליטה בחייה, כמי שבוחרת את בן זוגה, למרות המחיר הכבד של מכות וניתוק ממשפחתה הגרעינית, עד היותה אישה בוגרת המסייעת בקליטת אחיה עולי תימן במרדב הקסמים בשנת 1948. תהליך ההתפתחות של האדם הוא הצורך שלו לממש את הפוטנציאל האנושי הטמון בו ולהשתחרר מחוסר האונים שבו היה נתון. חוסר אונים שמקורו בתהליכים חברתיים, סביבתיים ומשפחתיים המפעילים כשל העצמה כלפי אוכלוסיות שלמות (קטגי, 2008).

במקרה של שושנה מדובר בתהליכים מורכבים ביותר, הן בשל היותה אישה בתקופה שלא האירה פנים לנשים והן בשל היותה מזרחית ובת למשפחת עולים מתימן. היא הייתה נתונה אפוא בשלושה מעגלים של 'כשל העצמה', והיא פרצה את כולם. יש לזכור כי תהליכי כשל העצמה

הופעלו באותה תקופה כלפי אוכלוסיות שלמות, והשינוי הפרטני ששונה עברה איחד בסופו של דבר גם תהליכי שינוי חברתיים בסביבתה. ניתן להמשיג את תהליכי העצמה באמצעות שלושה תהליכים משולבים: העצמה פרטנית, המתבטאת במרד של שושנה בסביבתה, בלימודיה האוטוידקטים ובנישואיה לבחיר לבה; העצמה קהילתית – המתבטאת ביכולתה לבחור את חבריה, את מקום מגוריה עם קלמן וביכולתה לסייע לאמה לבסוף; העצמה כפרקטיקה מקצועית – המתבטאת בסיועה בקליטת עולי מרבד הקסמים (סדן, 1997).

3. הכוח שבידע

"בבן שמן היה המורה טיומקין. עזרתי לאשתו בעבודות הבית, לאחר שעות העבודה, ובתמורת זאת היא לימדתני קרוא וכתוב. את זה עשיתי בסתר, כי אבי התנגד שאלמד... כשהיה אבי תופשני ובידי ספר ומחברת, רע ומר היה גורלי. הייתי מולקית והספר והמחברת היו מושמדים. אני לא נכנעתי, למדתי הלאה". (תמיר, 1971, עמ' 327).

כאן כבר בולטת תושייתה של הנערה הצמאה לדעת, מחד גיסא, והתנגדותו הנמרצת של האב לכל מימוש של תאוות הדעת שלה, מאידך גיסא. התנגדות האב לידי ביטוי בעונש גופני פיזי. אולם שושנה לא נכנעה והיא המשיכה ללמוד. בתיאורה אין כעס, התחשבנות או מרירות אלא סיפור עובדתי יבש.

המאבק על הלימוד הוא מאבק פמיניסטי במהותו. שושנה הבינה שידע הוא כוח וגם אביה הבין זאת, ולכן הוא ניסה למנוע מבתו את רכישת הידע – הכוח.¹³

בתימן, לא היה נהוג שבנות תלמדנה. הילדות נשארו מגיל צעיר עם אמן ללמוד את מלאכות הבית שהכשירו אותן לקראת ייעודן כרעיות וכאימהות לילדים. בגיל צעיר מאוד הן אורסו וכבר בגיל 12 בערך הן הושאו ועברו לגור בבית הבעל. שם הן צורפו למאגר כוח העבודה הנשי,

¹³ ראו למשל את מאמרו של קטגי-נהגי, 2008 המנתח את תפישת הידע והעצמה וכן אצל פוקו, 1969.

תחילה היה מעמדן נמוך ביותר בין נשות הבית בשל גילן הצעיר, אך ככל שבגרו וילדו יותר ילדים הן תפשו מעמד נכבד יותר בין נשות המשפחה המורחבת. בכל שלב, הבנות לא למדו קרוא וכתוב כחלק מההכשרה הנשית. אי לכך, כל העוצמה שמקורה בידע הייתה בידי הגברים שלמדו תורה החל מגיל 3 וידעו לפחות קרוא וכתוב בשל לימודים אלה (דרויאן, 1981).

אבל כפי שנלמד מהמשך סיפורה של שושנה, מאבקה הסתיים בניצחון בזכות ברית בין שתי נשים: שושנה ואשת המורה. נשים, כחלק מתפיסת עולמן המגדרי ומצורת הסוציאליזציה שלהן בהיסטוריה הפכו לטיפוליות, לאמפתיות, לקשובות לזולת ולצרכיו (גילגן, 1996). תכונות אלה תאמו את מערך הציפיות מהן בספֶרה הפרטית כרעיות, כאימהות וכעקרות בית. הטיפוליות שלהן גם הכשירה אותן לטיפול בילדים, בחולים, בזקנים, וגם לגידול חיות משק כמו עופות (בעיקר טיפול באפרוחים), טיפול בגינות הירק וכו'. מכיוון שעיקר עיסוקן היה טיפולי, סדר יומן היה עמוס ביותר עד כדי כך שנוכחותן בספֶרה הציבורית הפכה כמעט לבלתי אפשרית (שרעבי, 2007).

גם בארץ, בניגוד למיתוס הרווח על השוויון המגדרי, נשות העלייה השנייה לא זכו לשוויון עליו חלמו, כך האשכנזיות, קל וחומר המזרחיות, נדחקו אל הספֶרה הפרטית בשל ייעודן להיות אימהות, ורק בודדות זכו לפרוץ אל הספֶרה הציבורית וגם זאת בתפקידים שוליים ביותר.¹⁴

אך באותה שעה הן גם פיתחו מיומנויות של עזרה הדדית והקשבה זו לזו (שם, שם), ואלה באו לידי ביטוי במקרה של שושנה כשאשת המורה שיתפה אותה בידע שלה ועזרה לה ללמוד קרוא וכתוב.¹⁵ בכך היא העצימה אותה – שוב, בעזרת רכישת הידע.

¹⁴ על שוליתן של נשים בחברה הישראלית בימי העלייה השנייה ראו אצל שרעבי, 2007 וכן אצל ברנשטיין, בתוך עצמון, 2000.

¹⁵ ראו Noddings, 2001.

אשת המורה ושושנה היו שותפות למאבק נשי סמוי בבערות מתוך מודעות רגשית הן לאחריות ההדדית והן לחשיבות הידע והנחלתו. נוצר שיתוף יוצא דופן בין ילדה עולה חדשה, תימנייה, ענייה וחסרת כל השכלה, ובין אשת המורה – אישה נשואה, בוגרת, משכילה, עולה ותיקה ואשכנזייה. זוהי חברות פורצת מעמדות, גילאים ועדות. אשת המורה מייצגת אמנם מוצא עדתי ומעמדי אחר, השונה מאוד מזה של שושנה, אבל היא בהחלט אינה מנוכרת, נצלנית או מתנשאת. להפך, היא אמפטית ומוכיחה את הנחת היסוד של הפמיניזם הרדיקלי הטוען כי הקשר הראשוני בין נשים הוא קשר הרחם, ללא הבדלי דת, גזע ולאום. לכן נשים נוטות לשתף פעולה, לתקשר זו עם זו ולחזק זו את זו וכך להטיב את יכולתן לעמוד בפני הגבר המדכא. (דאהן- כלב, 1997, עמ' 17-22; מוצפי- היר, 2006; Hooks, 1995).

4.2. מרד האירוסין

"בהיותי בת 13 אירס אותי אבי לאדם מבוגר ואמיד מתל-אביב. הייתי ארוסה שלוש שנים, אבל דחיתי את יום הנישואים בתירוצים שונים. בינתיים עזרתי לאבי. בשתיים בלילה הייתי יוצאת עמו ללוד: אבי רכוב על חמור ואני יחפה, רצה על ידו ברגל... בשמונה בבוקר הייתי כבר חזרה בבן שמן. רק אז התחלתי את יום עבודתי המלא בחווה". (תמיר, 1971, עמ' 327).

מתוך שורות אלה עולה דמות האב,¹⁶ כאב-טיפוס של פטריארך מדכא. רצונו היה השליט היחיד בבית. גופה של הילדה נמצא בבעלותו; הוא אירסה בניגוד לרצונה; הוא לקח את הכספים שהיא הרוויחה והוא בעצמו אף העביד אותה בעבודת פרך, יום ולילה. שיא ההתעללות עולה מן התמונה המתארת אותו רוכב על חמור, ובתו רצה על ידו יחפה. כמובן שהתנהגות זו לא נבעה מרשעות, אלא ממסורת ארוכת שנים של החיים החברתיים והתרבותיים בתימן.

¹⁶ דווקא ממקורות אחרים עולה כי הגברים לא בהכרח רדו בנשותיהם ובבנותיהם וכי היה ביניהם כבוד הדדי, ראו למשל אצל אמדור, **ידע עם 64-63**, תשס"ד, עמ' 121-128.

שם במשפחות הפטריארכאליות היהודיות כמו המוסלמיות היה האב – ראש המשפחה והשליט היחיד. שיקוליו נעשו לטובת המשפחה המורחבת לפי הבנתו. כך למשל הוא אירס וחיתן את ילדיו על פי שיקוליו, שנבעו מחשיבה חברתית כלכלית ומהידע שצבר מניסיון חייו העשיר ולא חלילה מרשעות או מאטימות הלב. (אמדור, 1995; דרויאן, 1981; שילה, 2001; רהצבי, תשכ"ו).

האישה נתפשת אצל סימון דה בובאר 'כאחרי'.¹⁷ פירושה של אחרות זו שהיא שווה פחות מהגבר, מוערכת פחות ממנו, ונוכחת פחות ממנו במקומות שבהם מצויים כוח, ממון והחלטות גורליות. האישה, ובמקרה זה הנערה שושנה, מוצגת כאן כנחותה מן הבהמה – מהחמור, שכן בניגוד לחמור שעליו רכב אביה, שלו היו פרסות, היא רצה יחפה. אחרי העבודה הלילית היא נשלחת לעבודת היום בחווה בלא להתחשב בכוחותיה הדלים. לעומתה, באותה העת, האח שלמה זוכה לילדות רגילה, לחינוך מסורתי רגיל ואח"כ לבית ספר, כיוון "שהוא בן ... בבנים יש להשקיע, הם העתיד – כבוד המשפחה, ממשיכי שמה".

ב.5. כוחה של אחוות נשים

בהמשך מספרת שושנה על בידודה החברתי "לא השתתפתי בחיי חברה, לא באסיפות וכן לא בהרצאות. אבי אסר עליי... פעם אחרי תחנונים לפני אבי, הורשתי ללכת לאספה. בבואי נסגרה בפני הדלת. נאמר כי ממילא לא אבין את תוכן השיחה. נזופה חזרתי הביתה, אבי חזה בי נקמה". (תמיר, 1971, עמ' 327-328). הדחייה, העלבון ודמות האב הנוקמנית מכאיבים ופוגעים בשושנה, אבל היא אינה מתייאשת. אדרבה, מיד אחרי המהלומה היא ממשיכה הלאה, מכיוון שהדרך והמטרה ברורים לה. היא ממשיכה בעקביות לחפש השכלה, שהרי ההשכלה היא המפתח לאותו עולם חופשי קסום שאינו נשלט ע"י גברים אלימים כמו אביה.

¹⁷ ראו בהרחבה, אצל דה בובאר, 2000, כרך שני.

אולם הבידוד היה קצר. שושנה מוצאת חיש קל את בעלות בריתה, אחיותיה לגורל – נשים :

"תקופת מה הייתה אסתר ראב מורה בבן שמן ורבקה קליר הייתה גננת. אני עבדתי בגן כמנקה. אסתר ראב השאילה לי ספרים קלים לקריאה, בסתר הייתי קוראת בהם. רבקה קליר הזמינתני לחדרה, לימדתני קרוא בלי נקודות. היא עודדה אותי, ניחמתני שאתאזר בסבלנות וכך אתקדם מהר. אבי התנגד ללימודי. העלמתי זאת בפניו; אבל לעומת זאת אמי הבינה אותי יפה והשתדלה לעזור לי כמיטב יכולתה. יכולתה הייתה אמנם מוגבלת, כי אבא היה שורר בביתו. היא נכנעה למרותו... המורות קרבוני... הייתי מכינה שיעורים בסתר... רחל פרימן הייתה כמעט בת גילי והתיידדנו, גם היא הייתה רועה..." (תמיר, 1971, עמ' 328).

אחות הנשים, העזרה והתמיכה שלהן מעצימה את שושנה. עם העצמתה היא נעשית קשובה יותר למצוקת האם ומסוגלת גם להצביע על האחראי למצוקתן "אבא היה שולט בבית...".

התערותה של שושנה בחברה האשכנזית, משחקה וידידותה עם ילדי פרימן, ובמיוחד עם רחל, מעניקים לה חוסן נפשי. לא עוד בידוד וניכור. מתוך סיפור התבגרותה והתערותה של שושנה בחברה הציונית הלומדת אפשר לראות כיצד העצמת נשים, בניגוד לגברים, היא תנועה בתוך קשר (רוסו, 2003). קשרי אנוש הבנויים מתומכים ונתמכים הם הליבה של תנועה זו.

עם העצמתה של שושנה, כאישה צעירה היא ערה יותר למצוקת אמה "חייה של אמי היו קשים מנשוא. כל חייה עבדה בפרך. ולא הייתה לה רשות לפצות פה ולהביע דעה כלשהי. אבי אף רצה לשאת עוד אישה. ואני אז ילדה, בראותי את סבלה של אמי פניתי לבעלי השפעה והם איימו עליו שאם יבצע את זממו, יפוטר מעבודתו בהנהלה הציונית. אבי נאבק קשה, אבל בסוף נכנע". שושנה לא רק מבינה את מצוקת האם, אלא אף נחלצת לעזרתה. יש כאן מימוש ויישום ברור של העצמתה

האישית. היא מצויה כבר בעמדה רגשית – פסיכולוגית, שממנה היא יכולה לעזור לאישה אחרת, במקרה זה אמה.¹⁸

בהמשך, שושנה מצטרפת למקהלה בבן שמן, והופכת על פי דבריה ל"שווה בין שווים. לא עוד אותה נערה נרדפת וספוגה רגש נחיתות". יש להבהיר כי לשושנה בסין, כמו לנשים תימניות אחרות באותה תקופה, לא הייתה מודעות פמיניסטית במושגים מערביים. בניתוח סיפורה של שושנה צריך אם כך לנסות להגדיר את הפמיניזם של הנשים התימניות ואת ערגתן לשוויון הערך בחברה שבה הן חיו בהגדרה רכה, נורמטיבית פחות. הגדרה שכזו מדגישה את המודעות ואת ההקשבה לצרכיה של האישה ואת הניסיון לממשם. פמיניזם מסוג זה נקי מהשיח הפוליטי המלווה את הפמיניזם המערבי שבסיסו שיח אקדמי מלומד (הוקס, 2001). הפמיניזם של שושנה הוא פמיניזם של השדה,¹⁹ שבו הפעולה היא שקטה אך החלטית, ושואפת להעצמה פרטית, לניתוק מהפטריארכיה הגברית השולטת ולהכרה בערך האישה כאדם שווה זכויות בלמידה ובעבודה. ההבדל בין הפמיניזם של השדה לבין הפמיניזם המערבי הוא שהראשון הוא תוצר של החיים עצמם, אצל נשים שממשות בצורת חייהן את מושגי השוויון מבלי שהטרמינולוגיה תהייה נהירה או חשובה להן, ואילו הפמיניזם המושכל יוצא מעולם התיאוריה המושגית ומעביר אותה אל השדה, כלומר מדובר כאן על שתי תנועות הפוכות המגשימות אותה מהות (הוקס, 2001).

ב.6. סופו של מסע – ניצחון, שוויון הערך

בשנת 1918 מגיע לבן שמן בחור בשם קלמן (אשכנזי) ושושנה מעידה: "מיד החל להירקם בינינו רומן... באחת ההזדמנויות אמר קלמן לאבא שהוא מחבבני והיה רוצה לשאתני לאישה... זה קרה לאחר שלאבי הגיעו שמועות, בחורים תימנים הסיתו אותו, אמרו לו: 'בתך בוחלת בתימנים ומסתובבת עם אשכנזים'... בא אבי וספר לאמי, וכשבאתי

¹⁸ על העצמה בינדורית מעין זו ראו בהרחבה אצל: רוסו, 2003; מלאך-פיינס, 1996; עמית, 1997; עמית 2006; על העצמה בקהילה ראו סדן, 2007.

¹⁹ ראו למשל אצל הוקס, 2001 או אצל Hooks, 1995.

הביתה הפליא בי מכותיו...אמי הזהירה אותי מפני חמתו. אמרתי לה גלויות, אחרי שלושה ימי מחלה, שהחלטתי שיהיה מה שיהיה, אברח מהבית אחרת אבי מסוגל להפכני לבעלת מום לכל ימי חיי" (תמיר, 1971, עמ' 329).

הרומן של שושנה עם קלמן מעורר את חמתו של אביה, ועד לנישואיה עמו היא מוכה באכזריות על ידו, כיוון שהתנגד לנישואים עם בחור אשכנזי. שושנה לא ויתרה וככל שאביה התעלל בה יותר, היא התחזקה ונעשתה נחושה בדעתה הן לגבי בחירתה להיות עם קלמן אהוב לבה והן לגבי הדבקות בגבר האשכנזי, המסמל בעיניה סוג אחר של גבר. גבר שהוא בבחינת חבר, ידיד נפש ולא נוגש. יש לראות בבחירה זו אקט פמיניסטי ברור של חופש הבחירה וחירות הדעת, אם כי ספק אם מושגים אלה היו נהירים לשושנה באותם הימים. כמו כן יש לראות בחברות העמוקה של שושנה עם נשים אשכנזיות ובהתערותה בחברה האשכנזית מודל לחיקוי ולהשראה. החברה האשכנזית שבה התערותה היוותה עבורה 'קבוצת התייחסות' שממנה נגזרה בחירתה, בעל שהוא שותף, ידיד נפש ולא נוגש, כמו הבעלים האשכנזים שראתה אצל חברותיה.

בתגובה האב עוקר את המשפחה כולה לרחובות וממשיך להכות את בתו: "הוא התחיל להכותני. לא הבחין באיזה אבר הוא פוגע. לבסוף תפס כד חרס והטיחו בראשי. האחרים (תימנים) עזרו לו בעידוד ובמכות. נפלתי מתעלפת. הקהל התפזר, כולם היו בטוחים כי הרגני..." (תמיר, 1971, עמ' 330).

בסופו של דבר, מחליטים קלמן ושושנה להתחתן למרות הכול. הם שולחים הודעה לאביה, כי החליטו להעמיד חופה והוא מוזמן לבוא. "אבל בליל חופתי קרא אבי לכמה גברים מבני משפחתנו, והם ישבו יחד 'שבעה'." שושנה וקלמן השתקעו בכפר יחזקאל, שם נולדו ילדיהם. שושנה המשיכה ללמוד בכוחות עצמה ולעבוד במשרד הקליטה והרווחה, והפכה להיות בין אלה שקלטו את העלייה התימנית הגדולה של מרבד הקסמים בשנת 1949.

ג. מסיפור להוראה - נקודות דידקטיות יישומיות

סיפור חייה המופלא של שושנה בסין ראוי שישמש מצע לדיון חינוכי פורה עם תלמידות ותלמידים בגילאים שונים. אפשר לקראו בגן הילדים ובבית הספר היסודי ברמה הבסיסית ביותר כסיפור עלייה וקליטה של ילדה מתימן, ואפשר להציגו לדיון בקריאה שווינונית שבמרכזה מושג שוויון הערך בחטיבה העליונה של בית הספר התיכון או באקדמיה.

בגיל הרך, הסיפור הוא סיפור חייה של ילדה קטנה שעלתה לארץ עם משפחה מתימן ומטפסת מילדות בעוני ובערות אל האוריינות עד הגיעה להיות מנהיגה אמיתית לבני עדתה. כל זאת בזכות כוח הרצון שלה ונחישותה האדירה לממש את עצמה.

סיפורה של הילדה שושנה בסין הוא סיפור כובש לב שקל לילדים להזדהות עמו ועם דמותה. לדוגמה, ילדים יכולים להזדהות עם התיאור שבו היא עומדת על שני ארגזים כדי להדיח את הכלים בבית הגבירה מכיוון שרגליה קצרות מדי, ובכל זאת אינה מגיעה אל הכיור. מצד אחד, שושנה נתונה למרותו של אביה והיא צועדת יחפה בעקבותיו בדרך עפר לאורך קילומטרים כשהוא זה היושב על החמור. מנגד, היא מצליחה בניגוד לרצונו של אביה ועל אף המכות שהיא מקבלת ממנו ללמוד קרוא וכתוב בכוחות עצמה. זאת, למרות העובדה שהיא זכתה ללמוד רק שנה אחת במסגרת לימודים פורמלית – גן ילדים.

שושנה בסין יכולה לשמש אות ומופת לכל ילדה וילד, ובמיוחד לילדי עולים, כמי שהצליחה למרות כל המכשולים של העוני והמשפחה להגיע בכוחות עצמה לאוריינות ולהתערות בחברה הישראלית.

הגננות והמחנכות יכולות ללמד מתוך סיפור זה על אקלים התקופה בארץ ישראל בכלל ועל עולם הילדים והילדות בפרט בעת ראשית ההתיישבות בארץ, וכן על הקשרים במשפחה המצומצמת והמורחבת של עולי תימן. ההצבעה על השוני בין ילדותה קשת היום לבין ילדותם המוגנת, לכאורה, במדינה שבה קיים חוק חינוך חובה ומוסדות רווחה וקליטה מרתקת כשלעצמה ואף יש בה כדי לחזקם ולעודד אותם, שהרי, הם בעמדת זינוק טובה ונוחה מזו של העולה הקטנה מתימן. אם

היא יכלה להגיע כה רחוק בזכות נחישותה ואומץ רוחה הם ודאי יוכלו לממש את חלומותיהם. עצם היות שושנה ילדה מוסיף פן מגדרי-שיווני המראה כי בעבר כמו בהווה ילדים יכולים לממש מגיל צעיר מאוד את עצמם. שהרי המפתח להצלחתה של שושנה הוא נחישותה למרות מגדרה.²⁰

בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי אפשר להוסיף עוד רובד להוראת הסיפור, מסיפור של ילדה לדיון על חלקן של הנשים בבניית הארץ. באמצעותו ניתן ללמד כי הסיפור האמיתי על מעמדן של הנשים בחברה החלוצית לא סופר (בן ארצי, 2001), ואתוס השוויון שיוחס לתקופת החלוצים למעשה עיוות את ההיסטוריה. אתוס זה שירת את מטרות ההנהגה ליצור מתווה זיכרון קולקטיבי חלופי לדינאמיקות האמיתיות בין גברים ונשים באותה תקופה (שרעבי, 2007), ליחסים בין הקולטים לבין הנקלטים וליחסים העכורים בין השכבות השונות של האוכלוסייה. זאת לצד למידה על מבנה המשפחה ותפקודה בחברה מלאה שסעים חברתיים, תרבותיים, דעות קדומות, גזענות, חוסר אהדה לעולים הזרים וחוסר נכונות להגיש עזרה לזולתם הנמצאים במצוקה קשה של בניית חיים בארץ חדשה (Trager 1924:38-41). על רקע זאת מאירה דמותה יוצאת הדופן של שושנה, הילדה האמיצה הלומדת לעמוד איתן על רגליה הכחושות ולפלט דרכה מבורות לאוריינות, משוליות כפולה של ילדה תימנייה ענייה למנהיגה מובילה בקליטת אחיה העולים מתימן בעלייה של 'מרבד הקסמים' בשנת 1949.

בחטיבת הביניים כמו גם בחטיבה העליונה, הדיון יכול להתמקד ברמת הפרט בלמידה על תכונות האופי המובילות לצמיחה של מנהיגה, וברמת הכלל בלימוד על טיב היחסים הפנים עדתיים והבין-עדתיים בראשית תקופת ההתיישבות בארץ. במיוחד ראוי להדגיש את העובדה,

²⁰ על הוראת היכולות של ילדה מול ילד ראו למשל אצל: גלעד וגליק, תשס"ה; למדן, 2001; אברהמי-עינת, 1989; אברהמי, 2001.

כי בניגוד למיתוס על המסירות והדאגה שהתקיימו במסגרת המשפחה ועל האחוה הפנים עדתית, מול הקיפוח העדתי – מיתוס שאף שימש לעשיית הון פוליטי – מי שעזרו לשובנה היו חברותיה האשכנזיות, ואילו מי שהכה אותה ואת אמה, חמס את משכורתן הדלה, היה אביה – הגבר התימני. העזרה ההדדית בין נשים ללא קשר למוצאן מדגימה –

הן את הפן הטיפולי של הנשיות (גילגן, 1996) והן את התכונות המעצימות המחזקות נשים. אספקטים מגדריים חשובים אלה ניתן לעמוד עליהם בהרחבה על רקע סיפורה המופלא של שושנה בסין.

בשלב זה התלמידים בוגרים ובשלים לדיון גם ברבדים השונים של הפמיניזם, כולל הפמיניזם של השדה, כפי שהוא מצטייר בבירור מדמותן ומפועלן של שושנה בסין וחברותיה, שהיו מרוכזות יותר בפרקטיקה מאשר בדיון התיאורטי שמאפיין את השיח הפמיניסטי המערבי.

באותן כיתות של החטיבה העליונה הניגשות לבחינות בגרות בנושא 'שוויון בין המינים', הסיפור מאפשר ללמד גם מבוא למושגי יסוד בפמיניזם לצד הוראת מושגי יסוד באזרחות כמו 'שוויון' כנגד 'שוויון הערך'.

סוגיה נוספת שניתן לעמוד עליה במסגרות אלה היא הכתיבה ההיסטורית הקיימת, הנכתבת דרך עיניים גבריות המציגות את דברי ימי מדינת ישראל כסיפור אנדרוצנטרי ואירופוצנטרי מובהק (שוחט, 2001; מילמן 1993, עמ' 46-47). סוגיה חשובה זו, העולה מסיפור חייה של שושנה בסין, ראויה לדיון מורחב הן בחטיבה העליונה של התיכון והן בעבודה עם פרחי הוראה.

נשות חינוך ואנשי החינוך מוזמנים להשתמש בסיפורה של שושנה בסין המוצג במאמר זה כדי ללמד פרק חשוב בהיסטוריה של מדינת ישראל הן בשנים של טרום המדינה והן בשנותיה הראשונות. זאת לצד הוראת פרק חשוב בהעצמה אישית, במגדר, בשוויון הערך ובעיקר בחשיפת תכונות האופי המובילות לצמיחה של מנהיגה המשרתת את העם. שושנה בסין לא הייתה בת לשושלת מפוארת של האצולה הארץ

ישראלית (עיראקי- קלורמן, 2008; תמיר, 1971), אלא עולה חדשה מתימן, שבזכות נחישותה ויכולותיה הבלתי רגילות צמחה למנהיגה שדמותה יכולה לשמש השראה לכולנו.

ד. סיכום

שושנה ניצחה! היא ניצחה את מה שהגורל הועיד לה כבת למשפחה תימנית; היא ניצחה את המוסכמות החברתיות של עדתה, כשם שהיא ניצחה את האטימות והשתלטנות של אביה.

שושנה ניצחה את הדעות הקדומות של תקופתה, של היישוב הקטן בארץ ישראל המתחדשת.

היא יישמה הלכה למעשה את מה שאמר תיאודור הרצל: "אם תרצו אין זו אגדה", והיא עשתה זאת קודם כול בעזרת אישיותה היוצאת דופן ואחר כך בעזרת נשים אחרות, חברות-שותפות לגורל.

השותפות הנשית, שיתוף הפעולה, העזרה ההדדית, התמיכה והאמפטיה שקיבלה מחברותיה, העצימו אותה עד כדי יכולת להתנער מדמות האב המדכאת ולקיחת גורלה בידיה.

למעשה, שושנה אפילו ניצחה את ההיסטוריוגרפיה שדחקה נשים בכלל ונשים מזרחיות בפרט אל שולי הזיכרון הקולקטיבי של העלייה השנייה (שרעבי, 2007). סיפור חייה הונצח בספר 'אנשי העלייה השנייה' וכן ע"י חוקרים חשובים כמו ניצה דרואין, יוסף טובי, רחל שרעבי ואחרים. למרות הניסיון שנעשה לבנות את האתוס החלוצי של העליות הראשונות לישראל כאתוס סוציאליסטי שוויוני, המחקר הפמיניסטי הענף שהתפתח בארץ בשני העשורים האחרונים הוכיח מעל לכל ספק כי נשים, אשכנזיות ומזרחיות, הודרו מהספֶרה הציבורית בתקופת העלייה הראשונה והשנייה. (עצמון, 2001; שרעבי, 2007; רוזן, 1984; רדאי, 1995, עמ' 64-116). הדרת הנשים האשכנזיות היוותה להן אכזבה קשה, שכן הן עלו לארץ מתוך אידיאולוגיה חלוצית ותקווה לבנות חברה חקלאית, סוציאליסטית שוויונית. לעומתן, הנשים המזרחיות עלו ארצה כחלק מהמשפחה המורחבת, בעקבות עלייה

ממניעים דתיים בעיקר, לחיות בארץ הקודש. עלייה זו לא הייתה אמורה לשנות מאומה באורח החיים המשפחתי, ולפיכך הדרתן מהספֵרה הציבורית הייתה להן כהמשך להדרתן מהספֵרה הציבורית בארץ מוצאן (דרויאן, 1981).

אולם גם הנשים האשכנזיות שנדחקו בשם האימהות אל הספֵרה הפרטית וגם הנשים המזרחיות, במקרה שלנו התימניות, הבינו כי בארץ החדשה, באורח חיים חדש, יש לשאוף להגדרות חדשות של מעמדן. מאבקן של הנשים האירופאיות להגדרות מגדריות משפחתיות חדשות נתן השראה לאחיותיהן התימניות, ויחד הן ניסו לעצב מחדש את הגבולות המשפחתיים החדשים. הנשים האשכנזיות נלחמו על זכותן להגיע לאספות החברים, להשתתף בהצבעות ולתרום בתפקידים שהם מעבר לכביסה ולטיפול בילדים ואפרוחים. הנשים התימניות נאבקו על גן ילדים, על זכות הצבעה ועל זכות חתימה על הקניין המשותף במושב (שרעבי, 2005). אך אלה וגם אלה נאבקו על אותו דבר עצמו, על פריצת גבולות הספֵרה הפרטית אליה ניסו הגברים לדחוק אותן בשם האימהות הטבעית וכניסה אל זו הציבורית בשם היותן אדם.

יש להבין את השוליות הכפולה של האישה המזרחית בעלייה זו ומכאן להעריך את מאבקה ואת ניצחונה של שושנה בסין שהייתה פורצת דרך במאבק זה.

חשוב לזכור, כי ההיסטוריוגרפיה הישראלית של ראשית היישוב בארץ לא האירה פנים לנשים ככלל ולנשים מזרחיות בפרט.

אם כבר עסקו בנשים, הרי היה זה עסוק של כדרך אגב עם הדגשים על 'פיקנטריה'. לדוגמה על רחל המשוררת מדברים כעל משוררת רומנטית, חולת שחפת, אישה עקרה, אהובתו של שזר הנשוי... ומציינים פחות את העובדה שלמדה אגרונומיה בסורבון.²¹

ההיסטוריוגרפיה של תולדות היישוב בארץ ישראל נכתבה ברובה על ידי גברים, או ליתר דיוק, על ידי הממסד הפטריארכאלי הלבן, מכאן

²¹ ראו למשל אצל תמיר, 1971; תגר, 1924.

שאינן להתפלא אם נשים בכלל ונשים מזרחיות בפרט הודרו מן השיח ההיסטורי. קריאה שוויונית בדברי ימי תקומת מדינת ישראל עשויה לגאול נשים אלה מן האלם ומן השוליות שנגזרו עליהן ולהעמידן במקום הראוי להן – "על מגש הכסף, שעליו ניתנה לנו מדינת ישראל". סיפורה של שושנה בסין וההיענות לקריאה בקול נשי שוויוני, שהנרטיב שלה זה מכבר הוא זכות גדולה של אישה המצליחה לדלות מן הנשייה ההיסטוריוגרפית דמות של אישה אחרת (ונשים אחרות), כהכרזה: 'אנחנו כאן, ותמיד היינו כאן, רק שלא תמיד רציתם לראות ולשמוע...!'

רשימת מקורות

- איריגארי, ל' (2003). **מין זה שאיננו אחד**. רסלינג.
- אמדור, מ' (1983). המשפחה היהודית בעדן. **פעמים**, 15, 47-57.
- בן ארצי י, (2001). "בן האיכרים לפועלים: האישה בראשית ההתיישבות בארץ ישראל: 1882-1914". בתוך י' עצמון (עורכת), **אשנב לחייהן של נשים בחברות יהודיות**. מרכז זלמן שזר.
- ברנשטיין, ד' (1987). **אישה בארץ ישראל - השאיפה לשוויון בתקופת היישוב**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גילגן, ק' (1995). **בקול שונה**. תל-אביב: ספריית הפועלים.
- גלעד, א' וגליק, ר'. (תשס"ה). השוויון בכה מאד, **שעור חופשי**, גיליון 66.
- גמליאלי, נ' (תשנ"ח). חי אישה בתימן ומעמדה החברתי. **תימא**, 1, 133-149.
- דה בובאר, ס' (2000). **המין השני** (מצרפתית שרון פרמינגר). תל-אביב: בבל.
- דאהן-כלב, ה' (1997). הפמיניזם חלק ממאבק נגד דיכוי. **מפנה** 18 : 17-22.
- דרויאן, נ' (1981). **היישוב התימני בארץ ישראל 1881-1914**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- דרויאן, נ' (תשנ"ב). **חלוצי העלייה מתימן. ירושלים**: מרכז שזר.
- הייזלמן, ל' (1987). **צלע האדם – האישה בחברה הישראלית**. תל אביב: הוצאת עידנים.
- הוקס, ב' (2001). **פמיניזם זה לכולנו**. תל אביב: הוצאת פרדס.
- וולף, ו' (1981). **חדר משלך** (תרגום אהרון אמיר). תל אביב, הוצאת שוקן..
- מלאך-פינס, א' (1997). **הלהטוטנית. האישה העובדת, בעיות ופתרונות**. עם עובד.
- מוצפי-הלר, פ' (2001). מתוך האחריות: לקראת שיח פמיניסטי אלטרנטיבי בישראל. **חקרי מגדר בארץ** 8, 21-23.

מילמן, ב' (1993). למלאך היסטוריה יש מין, **זמנים** 46-47, זמן נשים, אוניברסיטת תל אביב, זמורה ביתן, 18-34.

סבירסקי, ב' (1984). **בנות חווה ובנות לילית, על חיי נשים בישראל**. תל אביב: הוצאת המין השני.

סדן, א' (1997). **העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים ואישיים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

עיראקי-קלורמן, ב' (1984). **יהודי תימן, כרך ג', האוניברסיטה הפתוחה**.

פרדס, א' (1996). **הבריאה לפי חווה**. ישראל, הקיבוץ המאוחד.

פרוש, א' (2001). **נשים קוראות**. תל אביב: עם עובד.

צבר, נ' (2000). **מחקר איכותני**. תל אביב: דביר.

רדאי, פ' (1995). "נשים בשוק העבודה", בתוך רדאי, ליבן-קובי (עורכים). **מעמד האישה בחברה ובמשפט**. תל אביב, שוקן, 116-

64

רצהבי, יי (תשכ"ו). **האישה במשלי תימן**. ישראל, ידע עם.

שוחט, א' (2001). היסטוריות שנויות במחלוקת: בין אירופוצנטריות לרב תרבותיות, בתוך זיכרונות אסורים, לקראת מחשבה רב תרבותית, **בימת קדם לספרות, קשת המזרח 13**, תל אביב, 140-

205

שילה, מ' (2001). **נשים יהודיות ביישוב הציוני**. ירושלים: יד בן צבי.

שרעבי, ר' (תשס"ה). "יעימות ופשרה בהתמודדות עולות תימן עם מסגרת חברתית", בתוך כהן ט' ורגב ש' (עורכים). **אישה במזרח-אישה ממזרח**. רמת גן: הוצאת בר אילן, 207-230.

שרעבי, רחל (2007). "פרטית שהיא ציבורית: מקומה של האישה במושבי העובדים הראשונים", **מגמות**, מה (1), 102-75.

תמיר, נ' (עורך) (1971). **אנשי העלייה השנייה**. תל אביב: מפעלי תרבות וחינוך בע"מ.

- Alter, R. (1983). **How connections helps us to read**,
Prooftext3:115-130.
- Aristotel (1943). **Aristotle's politics**. *translated by Benjamin
Jowett, Random House, New York.*
- Chodorow, N' (1999). **The reproduction of mothering**. Un.
Of Berkley & California Press.
- Gillis,S.& Gillian Howvis (2004). **Third wave feminism: a
critical exploration**. Palgrave, ISBN 1-4039-1821-x.
- Hooks B. (1995).**Killing rage and racism**. New York.
- Noddings N.. (2001). **The challenge to care in schools**. New
York Teachers College Press.
- Trager, Hw. (1942). **Pioneers in Palestine**. .London:
G.Routedge & sons.
- Mickinney, C' (2000). **Global Trotting in sandals**, Sil
international, chapter 1.
- Rich, A' (1999). **Of woman born**. New York.

נספח :

סיפורה של ברכה

מתוך ראיונות עומק שערכתי עם נשים תימניות מבוגרות עולה כי זה היה בדרך כלל היחס לנשים.²² ברכה, ילידת 1940, עלתה בימרבד הקסמים' בשנת 1949 (שושנה בסין הייתה בין העובדות הקהילתיות שקלטו עלייה זו!). היא מספרת: "היינו חמישה עשר ילדים, ארבעה בנים, והשאר בנות. הבנות לא הורשו ללכת לבית הספר. אבא שלי אמר: 'למה לי לשלם ואחר-כך תהיו של איש אחר?'. "

הלכנו לעבוד. כל הבנות עבדו במשק בית אצל הגברות בנתניה. אימא רצתה שנדע לקרוא בשביל להתפלל. הייתה מסדרת עם הגברות שנגיע לבתים אחרי בית הספר. הייתי יוצאת מהכיתה והגברת- המעבידה שלי הייתה מחכה. ממש מחכה בפתח בית הספר. כך עד כיתה ג'. אחותי הגדולה עד כיתה ב', רק אחות אחת הגיעה עד כיתה ה'. כולנו עבדנו בניקיון. היינו נקיות מאוד. אבא לקח את הכסף... אח"כ התחתנת, היה לנו משק. בעלי רתם אותי למחרשה כי הפרדות היו חולות.

אח"כ כשנולדו הילדים, התביישתי שאני לא יודעת לקרוא טוב והלכתי ל'תהילה'. אחרי עבודה בבתים הלכתי ללמוד, גמרתי עד כיתה ח'... עכשיו יש לי נינים, ברוך השם אני מקריאה להם סיפורים. כל יום לפני העבודה (עדיין בניקיון) אני מתפללת בערך שעה. גם בערב אני קוראת תהילים, זה מרגיע אותי... כל הבנות שלי כמו הבנים הלכו לבית הספר. לא הסכמתי לאפילו. מהספונזיה שמתי כסף בצד וקניתי להן ספרים. פעם בעלי ניסה להרביץ לי, לקחתי נעל והכיתי בו, כאן זה לא תימן. אני מנקה אסלות, יש לי זכות על הכסף שלי. בסוף הוא נכנע, שתיים מבנותיי מורות. ונכדה אחת לומדת באוניברסיטה. אמרתי לה שאמכור את הזהב שלי, כדי שתלמד עד שתהיה פרופסור...".

²² על ראיון עומק ראו אצל צבר 2000, עמ' 141-165, כמו כן אצל Carol Mickinney, *Global Trotting in Sandals*, Sil international, 2000, chapter 1, עומק מכונה: .Emic Perspective.

החיבור בין הסיפורים של ברכה, של שושנה, ושל נשים אחרות שראיינתי הוא חיבור של אחיות לגורל, והמכנה המשותף ביניהן הוא ההכרה שהשכלה היא המפתח לכניסה לחיים טובים יותר. כולן עומדות על זכותן הבסיסית ללמוד.

ברכה, כמו שושנה, אינה מתמרדת בגלל העבודה הקשה. המרד בא ממקום שונה, אין הן יכולות לשאת את הקיפוח האינטלקטואלי, את תפישתן כאחר, כנחות, ללא רצון של ראיית שוויון הערך. יש כאן אמירה שוויונית חזקה וברורה, אף על פי שמדובר בנשים שהמינוח לא היה מוכר להן, ואף לא עניין אותן. הן לחמו על המהות, לא על תיאוריות וסמנטיקה!

שמות המחברות לפי סדר א' - ב'

ד"ר מירב אייזנברג (דוקטורנטית)

מדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך אחווה ומרצה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב. תחומי מחקרה: התפתחות הקריירה של מנהלות גן מתחילות, בדידות מקצועית בקריירה של גנות.

merav011@netvision.net.il

ד"ר אתי גלעד

ראש המכון לחקר המגדר, מרצה בחוג לחינוך ובחוג למינהל מערכות חינוך במכללה האקדמית לחינוך אחווה. יועצת אקדמית למוסדות ולגופים, חברה בצוותי חשיבה, יוזמת ומובילה פרויקטים ומיזמים חינוכיים. תחומי עניין ומחקר: מגדר ופמיניזם, תהליכי שינוי, יזמות חינוכית, מנהיגות, חינוך רב-תרבותי, למידה/הוראה בינתחומית, חינוך מבוגרים, הכשרת מורים, התפתחות מקצועית של מורים.

giladeti@012.net.il

ד"ר איילת גלעדי

מנכ"לית עמותת "קול הילד" - עמותה למניעת הטרדה מינית בקרב ילדים, מרצה במכללת סמינר הקיבוצים, מפתחת תכניות למניעת הטרדה מינית בקרב ילדים "מסתדרים ביחד", "מסתדרים ביחד 10", "מסתדרים יחד בגדול", "מסתדרים יחד בחטיבה". תחומי מחקרה: הטרדה מינית, מגדר, אלימות, כוחניות.

Giladi2@isdn.net.il

ד"ר חנה דויד

מרצה לפסיכולוגיה במכללת אפרתה לעובדי הוראה, ירושלים.
מחקריה הם בתחומים הבאים: פסיכולוגיה התפתחותית, מגדר
בהקשרים חינוכיים ופסיכולוגיים, מחוננות, מינהל החינוך, הוראת
המתמטיקה.

hannadav@post.tau.ac.il

ד"ר לילי הלפרט זמיר

ראש המרכז ללימודי נשים ומגדר, ראש החוג להשכלת מבוגרים,
והוראת עברית כשפה שנייה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילון
ירושלים. תחומי מחקריה: מגדר, שואה, השכלת מבוגרים.

lilyzami@macam.ac.il

ד"ר גילה זלכה

מרצה וראש המגמה להכשרת מורות חיילות במכללה האקדמית
לחינוך אחוה, ומרצה וראש המגמה להוראת מדעי החברה המדינה
והתקשורת באוניברסיטת בר-אילן. עוסקת בחקר הסביבות
הדיגיטליות ובהשלכות שיש לפיתוחים הדיגיטליים על מהות
התקשורת הבין-אישית, ההמונית והמגדרית.

zilka@macam.ac.il

ד"ר אליעזר יריב

פסיכולוג חינוכי בכיר, עובד בשירות הפסיכולוגי חינוכי של עיריית
קרית מוצקין ומרצה במכללת גורדון לחינוך בחיפה. תחומי המחקר
שלו מתמקדים בטיפול בבעיות התנהגות ובהכשרת מורים, כיצד לטפל
בהפרעות משמעת בבית הספר. מחברם של הספרים 'שיחת משמעת'
ו'שקט בכיתה, בבקשה!'

elyariv@gmail.com

ד"ר אראלה למדן

סוציולוגית חינוכית, יועצת, מאמנת ומטפלת. מרצה וחוקרת תרבות נשית. מנחה במכללה להורות משמעותית באשדוד. עד היציאה לגימלאות ניהול המסלול לגיל הרך, מרצה וחוקרת במכללה האקדמית לחינוך "אחוזה". מחברת הספר: משתיקה לזעקה לדיבור- שלושה דורות של אימהות בקיבוץ, יד טבנקין (2004).

lamdaned@negba.org.il

ד"ר שוש מלאת

ראש מכללת אחוה לשעבר (עד 2006). כיום מרצה בתואר השני במכללת אחוה ומרכזת תכנית "דיאלוג מצמיח פרח" במכון מו"פת. תחומי עניין ומחקר: מורים מתחילים, ידע המורה הראוי, רב-תרבותיות בהכשרת מורים, מחקר איכותני, הנחיה והדרכה, תכניות הכשרה ייחודיות ליוצאי אתיופיה ולמצויינים, מגדר ואוריינות מתמטית.

millet@macam.ac.il

מרים שכטר

הממונה על השוויון בין המינים בחינוך והממונה על קידום מעמד האישה. פתחה והטמיעה תכניות במגדר ושוויון בין המינים לכל מערכת החינוך. יזמה, פתחה והטמיעה את תכנית כישורי חיים. עבודת המ"א שלה באוניברסיטת בר אילן "גיבוש זהות יהודית אישית וקולקטיבית במדינה דמוקרטית", הייתה המסד התיאורטי לתכנית "בתי חינוך" שהטמיעה בתקופת המינהל לחינוך ערכי.

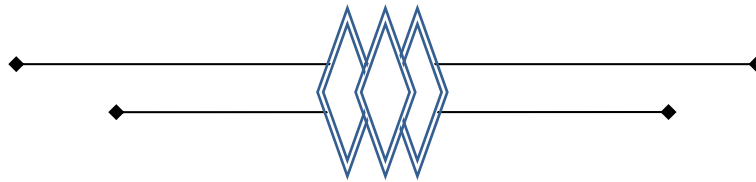
miriamsch@education.gov.il

שער שני

מגדר ושוויון בין המינים יוזמות חינוכיות במערכת החינוך

יוזמות בית ספריות, סדנאות והשתלמויות פועלות במערכת החינוך ביוזמה, בליווי ובתמיכה של היחידה למגדר ולשוויון בין המינים בחינוך.

תכניות הלימודים הייחודיות למגדר לבגרות נכתבו על ידי צוות בית הספר, בליווי אקדמי ובתמיכת היחידה למגדר ולשוויון בין המינים ומפמ"ר מדעי החברה ובאישור האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך.



"המהפכה השקטה" - משרד החינוך למען שוויון והתעצמות מגדרית

מרים שכטר

הממונה על המגדר והשוויון בין המינים בחינוך, משרד החינוך

דרך ארוכה עברה מדינת ישראל מאז שנשמעו, לפני 60 שנה, מילותיה של ההכרזה על הקמת מדינת ישראל: "מדינת ישראל...תהא מושתתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונו של נביאי ישראל; תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין..."

ואכן, רובינו גדלנו והתחנכנו על התפיסה לפיה במדינת ישראל קיים שוויון בין נשים לגברים. אותה אמונה ביחס השווה ובזכויות השוות שנהנים מהם גברים ונשים כאחד. כבר בחיבורו אלטנוילנד, בשנת 1902 מתייחס הרצל לזכויותיהן השוות של הנשים בחברה החדשה הקמה בארץ ישראל. הוא שם את המילים הבאות בפיו של גיבורו, דוד: "זכות הנשים לבחור ולהיבחר מובנת אצלנו מאליה. הן עבדו יחד איתנו בבניית המוסדות, וההתלהבות שלהן מהחזון המשותף המריצה את הגברים. זו הייתה כפיות טובה איומה מצידנו לדחוק אותן למטבח או לחדר המיטות, כמו באיזה הרמון. " ודוד ממשיך ואומר "...לא הכרת באירופה גברים שלא גילו כל עניין בבחירות? שמעולם לא הלכו לקלפי?...? ובכן ככה זה גם עם זכות הנשים לבחור ולהיבחר בחברה החדשה שלנו ושלא תחשוב שהבית נפגע כתוצאה מכך. אשתי, למשל, אף פעם לא הולכת לאסיפות". (הרצל, אלטנוילנד, הוצאת בבל, עמ' 85).

מיתוס השוויון בין נשים וגברים הושרש כה עמוק והיה כה מתוחכם, עד שחלפו עשורים רבים לפני שניתן היה לדבר בגלוי על אפלייתן של נשים. שנים של פעילות חברתית ומחקרית, שנעשתה על ידי נשים

אמיצות, אפשרה לחשוף מצבים של אי שוויון, אפליה, הדרה ממוקדי קבלת החלטות. פעילותן אף העלתה למודעות תופעות של אלימות כנגד נשים ופגיעה בהן על ידי בני זוגן.

עם ההתפכחות הגיעה ההכרה כי על מנת להפוך לחברה שוויונית במלוא מובן המילה יש לפעול ולחנך גם למען השוויון בין המינים. ערך כבוד האדם והשוויון בין המינים הוצב אם כן כערך יסוד אליו יש לחנך כבר מגיל הגן ובית הספר.

מערכת החינוך עשויה לשמש מנגנון לשעתוק של תפיסות עולם מגדריות דיכוטומיות או לחילופין זרז של שינויים חברתיים ושחרור מהשפעות ומתפיסות עולם כובלות. בידי המחנכים והמחנכות הבחירה אם לשמש שומרי סף של תפיסות עולם מגדריות מוגדרות מראש או להיות מנהיגי ומנהיגות שינוי ופריצת דרך לקידום שוויון ההזדמנויות לכל התלמידים, בכלל זה שוויון מגדרי.

שינוי, משמעותו שחרור מדעות קדומות, ממסרים סטריאוטיפיים ומציפיות המקבעות את ההבדלים המגדריים וחוסמות מתן אפשרות לביטוי מלא של יכולות אישיות. חינוך לשינוי משמעותו תכנון פעילויות חינוכיות המדגימות אורח חיים שוויוני, מתן אפשרות לתלמידים לחוות את זהותם המגדרית באקלים של כבוד ושוויון הזדמנויות לשני המינים, שיח פתוח ומשוחרר מדעות קדומות.

בעשור האחרון הוחלט במשרד החינוך לקדם את השוויון בין המינים וליצור את השינוי המיוחל. משנת 2000 ועד היום, במסגרת הפעילות המקיפה בחינוך לשוויון לשני המינים, התחוללה במשרד החינוך מהפכה שקטה, שיצרה תוצאות חסרות תקדים בחברה ובחינוך ; המטרה הראשונית הייתה להעלות את המודעות לנושא בקרב עובדות ועובדי הוראה, ולהטמיע דרכי פעולה ליישום התובנות החדשות

במערכת החינוך בכל מגזריה ובכל היבטיה; חומרי למידה, פעילויות חברתיות, חלוקת משאבים ועוד..

תהליך זה בא לידי ביטוי באמצעות כנסים וימי עיון בנושא והפעלת מאות השתלמויות בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (כולל חינוך בדואי ודרוזי). כ- 13,000 גננות השתלמו בנושא בהשתלמויות ארוכות טווח ולמדו להטמיע את השוויון המגדרי בגני הילדים. למעלה מ- 50,000 עו"ה מהחינוך היסודי והעל-יסודי, כמו גם מנהלות ומנהלים, מפקחות ומפקחים, השתתפו בהשתלמויות שהתקיימו בבתי הספר, במרכזי פסג"ה, במוסדות להשכלה גבוהה ובמכונים להכשרת מנהלים. בנוסף, נכתבו והופעלו תכניות לתלמידים בהם השתתפו למעלה מ- 100,000 תלמידות ותלמידים.

כמו כן, בשנים אלה נכתבו והופעלו תוכניות בחינוך היהודי ובחינוך הערבי בנושא שוויון בין המינים, בשנת 2002, יצא לאור דו"ח הסטריאוטיפים המגדריים בספרי הלימוד ובהמשכו הופץ חוזר מנכ"ל להטמעת השוויון המגדרי במוסדות החינוך (דצמבר 2002).

הפאזה השנייה עלתה מתוך הצרכים ואי הנחת של המערכת - מודעות לצורך בהכרה של נשים (כולל נערות) ושל גברים (כולל נערים) בחשיבות האיכות והעוצמה של נשים, עוצמה טבעית שעליהן רק לשים לב אליה, לזהות אותה ולסמוך עליה. עוצמה פנימית שמניעה ומשפיעה, יוצרת מציאות ומעצבת פרשנות מיוחדת וייחודית למתרחש. בעולם המנוהל על בסיס של חשיבה ונורמות גבריות, עוצמה זו איננה נראית לעין משום היותה שונה מהעוצמה המוכרת ולעיתים אף זרה לה. מזה שנים העצמת נשים נתפסת כבנייה של מערכת חוקים מגנה, כניהול מאבקים נגד אפליה וקיפוח, כפיתוח יכולתן של נשים להשמיע את עצמן וכטיפוח האסרטיביות במובן של עמידה על שלהן. היום נראה כי הגיע הזמן להוסיף נדבך ולומר בגלוי כי נשים מביאות אפשרות חדשה:

1. אנו בוחרות לדבר על התעצמות- הכרה בעוצמה שקיימת בתוכי כילדה, כנערה, כאישה. אנו תופסות את האילוצים והמגבלות כהזדמנות לכל אישה לזהות את ייחודיותה ויכולותיה הטבעיות שעליהן היא סומכת ובאמצעותן יש בכוחה לפעול ולהשפיע.
2. אנו בוחרות להשפיע בדרך הטבעית, הבאה לידי ביטוי ביצירת שפה, ביצירת אופני ביטוי וחשיבה שיתנו מקום לייחודיות הנשית, הן במישור הפרטי והן במישור הציבורי.
3. אנו בוחרות לשאול נשים: מה מעצים אותן? מה החלום שלהן? ומה גורם להן אושר?
4. אנו בוחרות לפעול ולהתנהל מתוך הבנה עמוקה של עצמי ושל האחר ויצירתה של אפשרות חדשה לכולם, גברים ונשים כאחד.

החינוך למובילות ומנהיגות של נשים כמו גם גברים הוא קול קורא ותקווה גדולה ליצירת חברה רב תרבותית, שוויונית בעלת ערכים הטומנים בחובם תפיסות עולם נשיות וגבריות כאחד, ערכים בהם לכל אדם, איש ואישה מקום ויכולת להביא את עצמו לידי ביטוי ומיצוי.

הלמידה והיישום בשלב זה מומשו באמצעות שני צירים:

א. פיתוח תפיסה פדגוגית חברתית המפתחת את המרחב הבא של נשיות וגבריות

קבוצת הלמידה הייתה מורכבת ממדריכות נבחרות מכל המגזרים ומכל רחבי הארץ, שלמדו ופעלו בשיטות אימון מגוונות שמטרתן הייתה העצמה אישית ומקצועית. אימונים אלה הם תחילתם של תהליכים מחוללי מציאות חדשה, שמאפשרים הגשמת חלומות ועיצוב חזון אישי וציבורי. את התובנות והפרקטיקות החדשות יישמו

המדריכות בפרויקטים פורצי דרך ב-15 יישובי פריפריה ברחבי הארץ. הפעילות הורכבה מפרויקטים מגוונים ששילבו בתוכם הן אנשי עשייה מתחום החינוך הפורמאלי כגון מפקחות ומפקחים, מנהלות ומנהלים ועובדי הוראה, והן אנשי עשייה מן החינוך הא-פורמאלי שכללו נשים בעלות תפקידים משפיעים בקהילה, תלמידות ותלמידים, נערות בסיכון והורים. הפרויקטים השונים אפשרו להפיק באופן שוטף תובנות חדשות על דרכי פעולה וניהול; מתוך הבנה עמוקה של העצמי ושל האחר.

ב. התפיסה החדשה העלתה את הרגישות והצורך למעורבות באירועים מרכזיים בהווה הישראלית. כך קמה קבוצת נשים מחויבות, נושאות תפקידים ציבוריים, בעלות השפעה בקהילתן ובחינוך. פעילות קבוצה זו התחוללה על שני צירים מרכזיים בהווה הישראלית:

1. הציר הראשון נסב סביב ההתנתקות. במרכזו נמצאת קבוצה מגוונת של נשים: נשים מגוש קטיף, ממרכז הארץ, דרוזיות, ערביות, נשים מן השמאל ונשים מן הימין.

2. הציר השני מתרחש סביב האתגר הישראלי פלסטינאי ומעורבות בו נשים יהודיות חילוניות ודתיות ערביות ישראליות, נשים ערביות פלסטינאיות, נוצריות ומוסלמיות.

מפגשי נשים אלו נשאו פרי באופנים שונים:

- הזדהות, סיוע מוחשי וקשר אישי-ממשי של נשים ממרכז הארץ - חילוניות מהשמאל ואחרות עם נשות גוש קטיף לפני ואחרי ההתנתקות.
- גיבוש עקרונות למידה המיושמים בתכניות בתוך מערכת החינוך.
- יצירת חיבורים שעד אז נראו כבלתי אפשריים.

- חיבורים בין נשים "שונות" שנרתמו להוביל ולהשפיע על המציאות.
 - מתן אפשרות לגברים לבטא את עצמם בדרכים שלא העזו קודם.
 - אוזן קשבת ליצירה ולחלומות של נשים חרדיות.
- הייחודיות בפעילות זו היא הסינרגיה שנוצרה בין ישויות אשר באופן טבעי אינן מחוברות. היא באה לידי ביטוי ביצירת שיח חדש. שיח שחוצה מרחב וזמן. שיח שמטרתו לפענח ולהכיר את דרכי הנפש הפנימית, להבחין ביסודות ובמרכיבים של טבעה העמוק ביותר של האישה. המפגשים שנוצרו מושתתים על שפה אחרת. מכוננים מחשבה חדשה שמאפשרת לשקם את חיוניותה של האישה ולהביא את הייחודיות הזו לביטוי במישורים הפרטיים והציבוריים.
- הפאזה השלישית, הינה תולדה והתכנסות למציאות במערכת החינוך ולפעילות בשתי הפאזות האחרות- **זו תפיסה הממקמת את עובד/ת ההוראה; המורה, המנהל/ת, הגנת, היועצת - במרכז.**
- משמעותה של תפיסה זו היא ההבנה העמוקה של מרכזיות תפקיד המורה איש/ת החינוך.
- אשת (איש) החינוך הנדרשת בעבודתה להגיע להישגים בתחומים רבים בו זמנית. הישגים לימודיים של תלמידיה, התמודדות וטיפול במצבם החברתי, הרגשי, ההתנהגותי, הטיפולי, המשפחתי. זאת בנוסף לניהול כיתה, מקומה בצוות ותרומתה לביה"ס, השתתפות בהשתלמויות, אירוח ביקורים בביה"ס, קשר עם ההורים ועוד.
- אנו מביאים את ההבנה כי הכרחי ליצור עבור אשת החינוך את האפשרות להתבוננות מתמדת בעולמה הפנימי, במוקדי הכוח שבתוכה, ביכולת לראות את עצמה ראויה, בעלת ייעוד וחזון חינוכי, ונותנים לה כלים להביא את עצמה במלואה לתהליכים החינוכיים שאותם היא יוצרת ואחר כך מובילה.

בתהליכי העבודה גילינו כי אנו נוגעים במקומות שאינם מטופלים כמעט במשרד החינוך.

אשת החינוך היא צומת מרכזית בתהליכים החינוכיים והקהילתיים

ניתן כבר להצביע על תוצאות ושינויים מדידים הנראים באמצעות השינוי שחל על כל באי מערכת החינוך, נשות החינוך בכל התפקידים, תלמידות ותלמידים, הורים וקהילה.

האחריות האישית שעובדת ההוראה לוקחת על כל מה שקורה סביבה. היכולת להתבוננות פנימית, היכולת לראות את המרכזיות של התפקיד כולל קשר שונה עם ההורים, התייחסות בוגרת ומכילה, יכולת לנהל אנשים ממקום אחר; יכולת לתקשר עם הורים ממקום אחר ההורים מרגישים שהילדים שלהם בטוחים; יכולת לראות את התלמידים ממקום אחר- בטוח ומקצועי. המורה פנויה רגשית "היא יכולה לבודד בין האירוע לילד". היכולת לטפל בילדים עם קשיים, עם לקויות- בזכות היכולת לראות את האחר, לשאול שאלות להסתכל עליו "בגובה העיניים" ולא להמשיך ולעשות "עוד מאותו הדבר". בעבודת הצוות- הכרת תודה למנהלת שאיפשרה תהליך התפתחות למידה והעצמה אישית. עבודת הצוות איכותית וחברית, היכולת לעבור מחלוקות ממקום מקצועי ומצמיח. שפת התקשורת השתנתה כולל בפרקטיקה היומיומית. מתן מקום משמעותי לרגשות של המורות של היועצות, של המנהלות של התלמידים ושל ההורים. עליה משמעותית במקצועיות, עליה משמעותית בתוצאות הלימודיות, במיומנויות ההוראה ובאקלים הבית ספרי. מנהלות אף זקפו לתכנית זו את יכולתן להנהיג את ביה"ס לתכניות ארוכות טווח ואולי אף רדיקאליות.

ציטוט: "הדרך אל התלמידים עוברת דרך המורה".

"כדי להיות מורה טובה יותר, קשובה ומקצועית, נדרשת הקשבה פנימית לצרכים, לרגשות ולקשיים הקיימים בתפקוד היומיומי שלנו כמורים. במהלך המפגשים שמתקיימים בקביעות אחת לשבוע למשך שעה, ישנו מקום לקושי ולרגש.

כאדם המיוצג בסטאטוסים רבים: קהילה, משפחה, בית הספר... אנו נאלצים לתפקד במלוא יכולתינו. במפגשים "אלה" אני זוכה לרכוש כלים יעילים ביותר עבורי שבזכותם אני יוצרת מציאות טובה ונכונה יותר, מה שמשפיע מאוד על תפקודי כאשת חינוך ועל תלמידי.

אני שמה עצמי "במרכז". סוג של "מנהיגות פנימית".

בשונה מהשתלמויות אחרות, כאן הכלים הנרכשים הינם פרטיים, ממשיים ויעילים מאוד לעבודה ולשדרוג עצמי.

בזכות התהליך שאני זוכה לו זו השנה השנייה, הצלחתי לתפקד טוב יותר במצבים קשים בחיי הפרטיים ובמצבים מורכבים בחיי המקצועיים. אני מרגישה שהתהליך של "העצמה אישית" אכן סייע בידי להיות מורה קשובה, רגישה ועירנית יותר לצרכי תלמידי.

אני ממליצה בחום על הרחבת התהליך בכל חדרי המורים, הן במסגרת מפגשים אישיים, סדנאות, ומפגשי צוות. התהליך הינו משמעותי ביותר ומסייע לתפקודי בכל תחומי החיים" (ד.נ.)

הפעילות בשלושת המעגלים של ההתייחסות לנושא המגדר ושוויון בין המינים במערכת החינוך, מקפלת בתוכה תוכניות ופעולות הנושקות זו לזו, כשכל אחת מאירה צבע ייחודי בפסיפס גדול. תוכניות אלו מאפשרות לנשים ולגברים- מנהלות ומנהלים, מורות ומורים, תלמידות ותלמידים, אמהות ואבות, לראות את הערך המוסף של האיכויות הנשיות בכל התחומים- הפרטיים, המקצועיים, החברתיים והציבוריים, להביאה לידי ביטוי ולהניע מהלכים אשר יצרו מציאות חדשה לטובת מערכת החינוך ולטובת החברה כולה.

להלן רשימה של תוכניות עיקריות שפועלות במערכת החינוך:

- מגדר ושוויון בין המינים לגיל הרך (כולל ת"ל לחינוך היהודי ולחינוך הערבי).
- מגדר ושוויון בין המינים לחינוך היסודי.
- הרצאות לחדרי מורים בנושא המגדר ושוויון בין המינים ובנושאים הנושקים לו.
- מעגלי נשים- מסע אישי וקבוצתי לגילוי העוצמה הנשית.
- האפשרות הנשית- ילדות ונערות יוצרות מציאות חדשה בעולמן.
- מובילות אישית וארגונית- העלאת רמת הניהול של עו"ה נשים וגברים.
- התעצמות אישית ומקצועית במערכת החינוך- תכנית אימון, ערכים ורוח.
- נשים קוראות מבראשית- מסע בספר בראשית- נשים לומדות מבראשית את ספר בראשית.
- תחרות עבודות גמר נושאת פרסים בנושא שוויון בין המינים.
- טבע סביבה ומגדר- ביי"ס, רשויות מקומיות וגופים ירוקים ביחסי גומלין בין האדם לטבע.
- מפגשי אמהות בנות- מפגש עם ההווה התרבותית: בחינת דפוס היחסים בין אם ובת.
- בנות מצווה- למידה תוך וחוץ בית ספרית: היכרות עם נשים מנהיגות, ומסרים יהודיים.
- לקראת גיוס- סדנת הכנה למתגייסת לצה"ל; ייחודיותה של הבת במערכת הצבאית.
- לימודי מגדר- תוכנית ייחודית לבגרות- 2 יחידות לימוד.
- חינוך מגדרי אינטרדיסציפלינארי בתחומי הספרות, האמנות, המקרא והקולנוע (בשיתוף המפמ"רים).

- קידום בנות במדעים ובמתמטיקה- כנסים ופעולות יישוביות (בשיתוף המינהל למדע וטכנולוגיה).
 - חינוך מגדרי- אינטרדיסציפלינארי, השתלמות שנתית של צוותי הוראה- בחינת המגדר בהקשריו התרבותיים, החברתיים והחינוכיים, כמקור להעצמה וגיבוש תפיסת עולם שוויונית בתחומי הלימוד השונים.
 - "שרשרת" – תוכניות העצמה - הכשרת נערות בוגרות לליווי נערות צעירות (בשיתוף אשלים).
 - נ.מ.ש- נערים ונערות מובילי שינוי (בשיתוף שדולת הנשים בישראל).
 - תוכנית להעצמת נערות בחמ"ד (בשיתוף עמותת קולך).
 - כבוד האדם ושוויון בין המינים (בשיתוף המרכז הישראלי לכבוד האדם).
 - הטמעת תפיסות חברתיות, שוויוניות על בסיס כבוד האדם, של נשים וגברים.
 - משפיי"עא - מגדר פוליטיקה ואזרחות פעילה (בשיתוף עמותת כ"ן). כפי שנתן להתרשם, ההיצע הינו אקלקטי. מגוון התוכניות רחב, הן שאובות ממקורות שונים, כאלה שמאפשרים לכל בעלי התפקידים/נושאי משרות מפתח החפצים בהטמעת תפיסות עולם חדשניות וביצירת שינוי אישי, מקצועי וארגוני, להתחבר מהמקום המתאים להם.
- האמור לעיל מדגיש את התפיסה כי "אנשי חינוך אמורים להיות יוצרי חינוך ולא רק מבצעי חינוך. עליהם לאמץ אורח חיים של הטלת ספק וחתיירה לשינוי מתמיד על פי צורכיהם המשתנים של התלמידים והקהילה. להשגת תוצאות מרחיקות לכת נדרשת מעורבות של כל המשתתפים בתהליך החינוכי, כדי שאפשר יהיה לקבוע את הפרשנות

המקומית בזיקה לצרכים המקומיים של הקהילה". (מתוך חוזר מנכ"ל
סג / 4 (ג), כ"ו בכסלו התשס"ג, 1 בדצמבר 2002).

המיוחד במקום שנקרא מוסד חינוכי, שיש בו פוטנציאל מיוחד.
מתקיימת בו סינרגיה של מורים-ילדים-הורים,
שהופכת אותו למקום המהווה יותר מסך כל החלקים יחדיו.

יוזמות חינוכיות בהיבט מגדרי- טבלה מרכזת
הובלה והטמעה, הגב' מרים שכטר

שם היוזמה	שם בית הספר	שם מנהלת	שם מורה מובילה	שם מדריכה/ מפמ"ר
חינוך לשוויון בין המינים – כאורח חיים בבית הספר	"גבעולים", רמת גן	חני קשי	נטע פילוסוף	נטע פילוסוף
"מורה מנהיגה" – השתלמות מורות בבית הספר	"בן גוריון", רמלה	ליאורה ירמיהו	דורית נדלר	
"שבוע מגדר" בחטיבת ביניים	"שער הנגב", מחוז דרום	עינת חיימי	אביבה ירון	מיכל שרף
תכנית לימודים במגדר: "נשים וגברים מפלסטלינה"	"זיו ומרקס", ירושלים	לאה קלצ'קו	לילי בן עמי	
תכנית להעצמת תלמידות ותלמידים	"סריסה", ירכא	סולטאן רמאל	אחילאס מולא	אנעם מרעי
ניהול דיון כמנוף להעצמת תלמידים	"אבן חלדון", טמרה	רשיד עואד	אעמר פייחאא	אנעם מרעי
	"אלפראבי", טמרה	מחמוד חגי'אזי	ודאד אבו אלהיגא	אנעם מרעי
תכנית להעצמת נערות	"סלמן ח'טיב", עיג'ר	עמראן ח'טיב		אנעם מרעי
תכנית לימודים במגדר	"רנה קסין", ירושלים	ויולט גז	רוחמה וילשטיין	רוחמה וילשטיין
סדנאות והשתלמויות להעצמת מורות ותלמידות	"אלמאמונייה", מזרח ירושלים	ג'דיר נאסר אלדין	רוחמה וילשטיין	רוחמה וילשטיין
	"אלמוכאבר", מזרח ירושלים	הודא עיראקי	רוחמה וילשטיין	רוחמה וילשטיין

שם היוזמה	שם בית הספר	שם מנהל/ת	שם מורה מובילה	שם מדריכה/ מפמ"ר
מגדר, שוויון בין המינים וכבוד האדם	"רבין", קריית גת	רונית כהן	אביבה ליפקין מזל מלכא	מיכל שרף
שילוב מגדר וכבוד האדם בהוויה הבית ספרית	"שלאון", קריית גת	רותי בן-סעדון		מיכל שרף
תכנית לימודים לבגרות וסדנאות מגדר	"גינזבורג האורן", יבנה	רות שרעבי	רינת אלמוג	דנה פרידמן, מפמ"ר מדעי חברה
תכנית לימודים לבגרות וסדנת מגדר	"קוגל", חולון	גילה סיימון	יהודית קלנר	דנה פרידמן, מפמ"ר מדעי חברה
שילוב נושאי מגדר במקצועות הלימוד	רמה ארצית			רוחמה וילשטיין, מדריכה הדר כהן, מפמ"ר אזרחות דנה פרידמן, מפמ"ר מדעי חברה אפרת טל, מפקחת על עבודות גמר

חינוך לשוויון בין המינים - כאורח חיים בבית הספר

בית ספר: "גבעולים", רמת גן

מנהלת בית הספר: חני קשי

מורה מובילה: נטע פילוסוף

מדריכה: נטע פילוסוף

בית הספר מאמין בשוויון הזדמנויות

בית הספר מאמין בטיפוחו של האדם הצעיר ובעידוד מימושו העצמי בגישה ההומניסטית - חברתית. "דיאלוג כאורח חיים" הוא המרכיב המרכזי בגישה זו והוא מתבטא בכל תחומי העשייה הבית ספרית. בית הספר מאמין כי שוויון הזדמנויות הוא אחד הביטויים המעשיים לאורח חיים דיאלוגי והעיסוק בנושא נמצא בהלימה למדיניות בית הספר.

מטמיעים מגדר בבית הספר

בית הספר מטמיע את נושא השוויון בין המינים ואת הגישה הדיאלוגית בעשייה החינוכית היום יומית על פי השלבים הבאים: א. יצירת מודעות לנושא בקרב מורות בית הספר והשתתפות המורות בהשתלמות. ב. חשיפת היוזמה בפני וועד ההורים המרכזי. ג. הקמת וועדה לשוויון בין המינים מקרב תלמידי בית הספר. ד. פיתוח תכנית לימודים בנושא מגדר. ה. פיתוח פעילויות מגוונות שיצרו שפה משותפת. ו. בניית סביבות למידה המשדרות מסרים מקדמי שוויון.

פעילויות נוספות בהיבט מגדרי

בית הספר מקיים פעילויות מגדריות רצופות במשך שנת הלימודים. להלן מספר דוגמאות הממחישות את המעבר מהכוח אל הפועל: יום שיא בנושא משחק, פרויקט בנות מצווה, יום האישה הבינלאומי, הטמעת ערכי השוויון במקצועות הלימוד, הפסקה בבית הספר ועוד.

תם ולא נשלם

ניתן להצביע בסיפוק רב על היווצרות שפה משותפת בקרב צוות המורים והתלמידים, שפה הבאה לידי ביטוי בלשון הפנייה בכיתות, בדפי עבודה ובמבחנים, וכן במגוון התפקידים החברתיים שהתלמידים והתלמידות מבצעים על פי נטיות לבם ולא על פי מינם.

אולם תם ולא נשלם. בבית הספר "גבעולים" נזרעו זרעיו של נושא חשוב זה, וחלקם אף נבטו והבשילו. עם זאת, בכל עת של תחלופת מורים, תחלופה טבעית הקיימת בכל בית ספר, יש ללמד את המורים החדשים שפה שוויונית זו.

לדברי המנהלת, חני קשי:

"במערכת החינוך היסודי אין התייחסות לנושא המגדר בתכנית הלימודים, בפעילויות שבתוך בית הספר ובפעילויות שמחוץ לבית הספר, בספרי הלימוד ובתכניותיו של המשרד. עניין זה מקשה עלינו לפעול בזירה החינוכית, ויתרה מזו: לעתים אנו נתפסים כשונים מאחרים ואף מעוררי תמיהה".

"מורה מנהיגה" - השתלמות מורות בבית הספר

בית ספר: "בן גוריון", רמלה
מנהלת בית הספר: ליאורה ירמיהו
מורה מובילה: דורית נדלר

"לא מצאתי שמחה בבית הספר"

מנהלת בית הספר רוצה מורות מנהיגות ומדבריה ניתן לחוש את רצונה לחולל שינוי בבית הספר:

"זו השנה השישית שאני מנהלת את בית הספר "בן גוריון" שברמלה. כשהגעתי לבית הספר, מצאתי צוות מורים מסור, מקצועי ומחויב. עם זאת העייפות והשחיקה ניכרו בהם. לא מצאתי שמחה, התלהבות ואמונה; מורות בודדות בלבד היו מוכנות לקבל על עצמן אחריות ולקדם תהליכים מערכתיים. מרבית המורות שמרו נאמנה על "ממלכתן" בגבולות הכיתה; הן מילאו הנחיות בציותנות וחששו להרחיב את יריעת השפעתן ופעילותן כמו: ליצור, ליזום ולהתנסות במהלכים חדשים. גם בעלות התפקידים בצוות שירתו את הצוות שירות מקצועי ונאמן, אך לא הובילו מהלכים. כל אחת שמרה בקנאות את הידע שלה וחששה/נמנעה מהרחבת מעגלי הידע ומצירת שיתופי פעולה בצוות. מצב זה לא תאם את תפיסתי הניהולית והבנת שיש בו כדי לבלום את התפתחותו של הצוות ואת יכולתו לממש יכולות ולתרגמן לעבודה יצירתית ומיטבית עם הילדים בכיתה".

מה השתנה בבית הספר?

אחרי חמש שנים של למידה משותפת והתנסות חוויתית בתהליכי שינוי והעצמה, המורות טוענות שהן נמצאות ב"מרכז" ההוויה הבית ספרית.

לטענתן מורה המתחברת למנהיגותה הפנימית ומשתמשת בעוצמות שבה – היא מורה משמעותית עבור התלמידים.

דורית נדלר, מורה מרכזת שהשתתפה בסדנאות מסכמת את החוויה האישית שלה:

"אני שמה עצמי "במרכז". סוג של "מנהיגות פנימית". בשונה מהשתלמויות אחרות, כאן הכלים הנרכשים הנם פרטיים, ממשיים, רלוונטיים ויעילים מאוד לעבודה ולשדרוג עצמי. בזכות תהליך זה... הצלחתי לתפקד טוב יותר במצבים קשים בחיי הפרטיים ובמצבים מורכבים בחיי המקצועיים. אני מרגישה שהתהליך של "העצמה אישית" אכן סייע בידי להיות מורה קשובה, רגישה וערנית יותר לצורכי תלמידיי. התהליך הוא משמעותי ביותר ומסייע לתפקודי בכל תחומי החיים".

יחד עם זאת מדגישה ליאורה ירמיהו, מנהלת בית הספר:

"יש קשיים בדרך ותסכולים רבים, אך דבקות במטרה, יצירתיות ואמונה יובילו לתוצאות חיוביות ורצויות. זהו מסר המחזק את המנהיגות הפנימית, מדרבן להמשך עשייה ומגדיל את מאגר האפשרויות להתמודדות יצירתית עם הקשיים שמשימות החינוך מזמנות".

התובנה העיקרית: "המורה במרכז"

אין ספק שההתנסויות המרתקות המעמידות את המורה במרכז, הובילו את המורות להתבוננות פנימית, המאפשרת שינוי וחיבור למנהיגותה הפנימית של כל מורה ומורה. הסדנאות שהתנהלו בקבוצות קטנות אפשרו למורות שיח מקצועי ואישי: שיתוף בקשיים אך גם בהצלחות, קבלת תמיכת הקבוצה, העמקת ההיכרות בצוות, שיכלול מיומנויות התקשורת, והעשרה עצמית בידע ולמידה על עצמן כאדם וכמורה. כמו כן הסדנאות אפשרו לשכלל מיומנויות של למידה

מהצלחות ומיומנויות של התמודדות עם הקשיים ועם התסכולים שמזמנת עבודת המורה.

מורה מרוצה היא מורה שמכבדים אותה ומאפשרים לה להתפתח ולפתח את מקורות הכוח הפנימיים. תפיסה זו של העצמה אישית של המורות הוכחה כמוצלחת. בפני התלמידים עומדת מורה מודעת, מתמודדת, מתפתחת ומשפיעה.

כיום, כמעט לכל מורה מארבעים המורות בבית הספר יש תפקיד. תחום שהיא מקדמת וגאה בעשייה ובתוצאות. זאת ועוד: נוסף לרכזות שכבה ותחומי דעת יש בבית הספר רכזות לחדשנות חינוכית, לחינוך ערכי, לקשרי קהילה, למאגר הידע הבית ספרי ועוד. כל אחת פועלת ממקום של חוזקה ועניין ומרגישה משמעותית ומועצמת.

"שבוע מגדר" בחטיבת הביניים

בית ספר : חטיבת הביניים "שער הנגב"

מנהלת בית הספר : עינת חיימי

יועצת ומורה : מרסל דניאלי

מורה מובילה : אביבה ירון

מדריכה מחוזית : מיכל שרף

נשים וקאסמים בבית הספר

בחטיבת הביניים "שער הנגב" מתחנכים למעלה מחמש מאות תלמידים ותלמידות. המין הנשי מהווה את רוב רובו של צוות מורי בית הספר : עשרים מחנכות, כחמישים מורות מקצועיות ורק ארבעה מורים (שלושה מהם מורים לחינוך גופני). לא פעם מורות בית הספר שואלות את עצמן כיצד הרכב זה משפיע על התלמידים ועל האקלים הבית ספרי? או כיצד הוא משפיע על הוריהם של התלמידים? המורות מתלבטות תדיר ושואלות את עצמן : כיצד סביבת העבודה המורכבת ברובה מנשים משפיעה על תפקודן כמורות? באיזו מידה ההחלטות שהן מקבלות קשורות לעצם היותן חבורה נשית?

יתרה מזו, בית הספר מתמודד עם סוגיה ביטחונית לא פשוטה. הקסאמים נחתו באזור כמעט באין מפריע וכל ההחלטות שהתקבלו בהקשר הבית ספרי והסביבה, היו החלטות של גנרלים לובשי מדים. לעומתם, המורות נתפסו כדמויות אימהיות, חמות, מחבקות ומרגיעות. מערכת יחסים זו בין הצבא לבין בית הספר חדדה את מקומן ותפקידן של המורות.

לדברי עינת חיימי, מנהלת בית הספר :

"מדי יום אני מוצאת את עצמי בוחנת את מקומי כמנהלת וכאישה מול צוות המורות, התלמידים והתלמידות והוריהם. שאלות בנושאים מגדריים הפכו להיות מוטיב מרכזי בחיי היום של בית הספר... בסיומה של אחת משיחות הברור שקיימתי

לאחרונה לאור בעיית משמעת כלשהי, אמר לי האב: "את יותר חזקה משני גברים". לא ידעתי אם לקבל זאת כמתמאה או כעלבון, אך ללא ספק הרביתי לחשוב על אמירה זו, השגורה כל כך. כיצד היינו רוצים שילדינו יגיבו? כיצד נוטעים בהם כבוד הדדי? כיצד נוטעים תחושת ביטחון עצמי ואמון וכיצד יוצרים מודעות אמיתית וחשיבה עמוקה על הנושא הנדון?".

חשבנו, אמרנו ועשינו

במהלך השנים האחרונות הוקם חדר מורות לומדות, מעין בית מדרש, שבו אחת לשבוע, באופן קבוע הצוות לומד מגוון של נושאים בהיבט מגדרי ודן בנושאים ערכיים ודילמות מחיי בית הספר והחברה. נוהג זה העצים באופן משמעותי את מקומן ותפקידן של המורות. מנהלת בית הספר מצביעה על שינוי ברור בתפקודן של המורות ובהתייחסותן אל עצמן ואל תפקידן. לדבריה: "יכולתן של המורות לקבל החלטות, ביטחונן העצמי, מודעותן העצמית, ההגשמה ויכולת הביטוי שלהן - מרגשות אותי בכל פעם מחדש". השיח המגדרי יצא מכותלי חדר המורות אל הכיתות והתלמידים ושכבת ט' נבחרה כמתאימה לחוות וללמוד את נושא המגדר. הנושא נלמד כחלק מהתכנית הלימודית לדמוקרטיה ולאזרחות הנלמדת בבית הספר ובהלימה לחזון הבית ספרי. צוות בית הספר בשיתוף הגורמים המקצועיים במשרד החינוך, חיברו תכנית ייחודית, רב-מערכתית ורב-תחומית בנושא. מערכת הלימוד השבועית בכל הכיתות התנהלה כרגיל, אך שונתה לתכנים העוסקים בשוויון הזדמנויות בין המינים. כך מגדר ושוויון בין המינים הם חלק בלתי ניפרד ממערכת הערכים והתרבות הבית ספרית.

טעם של עוד

"שבוע מגדר" מתקיים בבית הספר בהתלהבות מרובה, הן מצד צוות המורות והן מצד התלמידים והתלמידות. לדברי מנהלת בית הספר:

"בשנה הקרובה אנו מתעתדות לקיים את "שבוע המגדר" בכל החטיבה. אני מאמינה שתהליך זה יש בו כדי להטמיע בילדינו את מה שאנו חשות, אוהבות ומאמינות בו. יש בו כדי להפוך את רעיון השוויון לחלק מאורח חיינו- הלכה למעשה".

תכנית לימודים במגדר: "נשים וגברים מפלסטלינה"

בית ספר: "זיו ומרקס", ירושלים

מנהלת בית הספר: לאה קלצ'קו

מורה מרכזת: לילי בן עמי

למה פלסטלינה?

היכן מסתתרים סטריאוטיפים סקסיסטיים בסיפור שלגיה? מדוע לאחר הנישואין נהוג שהאישה מוותרת על שם משפחתה לטובת שמו של בן זוגה? האם תכונות אופי הן נרכשות או מולדות? מהי החפצת נשים שאנו נחשפים אליה יום בפרסומות? מדוע גברים מרוויחים שכר גבוה יותר מנשים בכל המקצועות גם במאה ה-21? מה הקשר בין מיתוס היופי לבין הדימוי העצמי שלי? מהי המהפכה הפמיניסטית, מה עוצמת חשיבותה ומדוע היא מודרת מתכנית הלימודים בישראל? על שאלות אלה ורבות אחרות משוחח צוות המורים בשיעור הומניסטיקה ששמו "נשים וגברים מפלסטלינה". למה "פלסטלינה"? כי השיעור מועבר מנקודת מבט סוציולוגית לפיה האדם הוא כגוש פלסטלינה המעוצב בידי החברה מיום היוולדו. תכנית לימודים זו מופעלת בהצלחה בבית הספר ומשולבת בלימודי ההומניסטיקה בשכבה ט'.

הרקע לצמיחת היוזמה

בית הספר חרת על דגלו חינוך ליצירה, למיצוי, למצוינות ולערכים ציוניים יהודיים ופלורליסטים. אחד מעקרונותיה הבולטים של הנהלת בית הספר הוא עידוד לגישה חיובית ופתוחה המעודדת יוזמות חינוכיות, בין אם מקורן בצוות המורים, בתלמידים, בקהילה או בגורמים חינוכיים חיצוניים. מדיניות זו היא שאפשרה ליוזמה בנושא מגדר לצאת אל אוויר העולם ולקרום עור וגידים.

הדי התכנית עדיין נשמעים

במהלך התכנית תלמידים רבים חווים תהליך פנימי של עיצוב זהות המקרין כלפי חוץ, כפי שמעידים התלמידים עצמם, מורותיהם, חבריהם ומשפחתם. תכנית זו הולידה תוצרים שונים כמו: עשרות עבודות חקר בנושא מגדר וסרטון וידאו שבו התלמידים מביטים לאחור ומתארים את הפרספקטיבה החדשה והמכוננת שהפנימו בעקבות הלימודים. להלן שני תוצרים:

א. סרטון: הסרטון מתעד את דברי מרבית התלמידים שלמדו בתכנית. דברי התלמידים מעידים כי הלימודים הביאו אותם להתבוננות ביקורתית חדשה במציאות המגדרית שסביבם. במהלך התכנית ולאחריה, התלמידים חלקו עם סביבתם את השפעתם של השיעורים על חייהם, מורים ומחנכים סיפרו שהדיו של השיעור התבטאו אף בשיעוריהם המקצועיים. יתר על כן, תלמידים בשיעור עצמו ולאחריו, שואלים שאלות ומשתפים בחוויות מגדריות מעולמם האישי. האזנה "בין השורות" לדבריהם מעידה על הראייה המגדרית-ביקורתית שרכשו כפי שספר אחד התלמידים: "אתמול צפיתי בטלוויזיה וראיתי פרסומת של קופ"ח כללית שבה רק נשים אחזו בעגלות תינוק. זה הרגיו אותי". תלמידה נוספת ספרה: "עכשיו בכל פעם שאבא מבקש ממני לשטוף כלים, אני שואלת אותו מדוע הוא לא מבקש גם מאחי לעשות זאת?"

להלן מבחר מדבריהם של תלמידים המדברים בסרטון:

- "השיעור גורם לחשוב. להסתכל על הדברים הכי קטנים- חברים, פרסומות".
- "השיעור הזה ממש נגע לי. הייתי חושבת על זה הרבה. בצופים מכנים אותי 'הפמיניסטית של הצוות'".
- "אני מסתכל על סרטים, ספרים, בשיחות של היום יום אני יותר שם לב לאפליה שמתקיימת כלפי נשים".
- "בזכות השיעורים התחלתי לשים לב להבדלים בין המינים בכל תחום. חשוב ללמד את זה בארץ, להיות מודעים לצורך בקידום זכויות הנשים".

- "עכשיו זה בדיוק הגיל שמסתכלים על המראה החיצוני וכשלומדים את הנושא זה משפיע עלייך. למשל לפני השיעור אם היו אומרים לי 'כוסית' זה היה יכול להיות מחמיא... לפני השיעור הייתי מסתכלת על דברים שקשורים במרחב הציבורי וחולפת. השיעור גרם לי לשנות את המחשבה ולשים לב לדברים, לפרסומות למשל. עכשיו אני במגמת אמנות ושמתי לב שכל הציורים שאנו לומדים עליהם הם של גברים... חבל לי שהשיעור הזה הפסיק בכיתה ט'".

ב. עבודות החקר : בשלוש השנים שבהן נלמד הקורס תלמידי בית הספר כתבו למעלה מ- 70 עבודות חקר במגוון נושאים, החל מטקס נישואין משפחתי, דרך עולם הספורט, הצבא, הפוליטיקה, העבודה ועד לחינוך בגיל הרך, פרסומות, ספרים וסרטים. בפרק האחרון של עבודת החקר התלמידים מתבקשים לכתוב "רפלקציה" הנוגעת להשפעת השיעור וכתיבת עבודת החקר על עצמם. רוב התלמידים מעידים כי השיעור נגע בהם באופן אישי ואף שינה את האופן שבו הם מסתכלים על המציאות; רבים ציינו כי תהליך כתיבת עבודת החקר הותיר בקרבם משקעים משמעותיים ופוריים. להלן מבחר מדברי התלמידים מתוך פרק הרפלקציה :

- "מעבודה זו למדתי שמה שנראה ברור מאליו לא בהכרח כזה... מקצוע זה שינה לי את השקפתי על העולם ואת הרצון שלי לשנות דברים, לגרום שלנשים יהיה יותר כוח ומעמד גבוה יותר".
- "מאוד נהניתי משיעורי ההומניסטיקה ומכל שיעור יצאתי עם ידיעה חדשה ועם כעס מאוד גדול על תפיסתו של העולם את מעמדה של האישה... לאחר השיעורים שמתי לב לכל הנקודות הקטנות שתחילה לא הבחנתי בהן. ראיתי את השוביניזם בסרטים, בפרסומות ואפילו בספרים... עם עשיית העבודה גיליתי המון דברים על השוביניזם ששורר ביפן. זה מאוד הכעיס אותי ועורר בי כוח לחפש עוד חומר".
- "ידעתי שיש אפליה בין נשים לגברים, אבל לא תיארתי לעצמי עד כמה האפליה הזו גדולה בעולם המוסלמי... מאוד הופתעתי מכל החוקים בקוראן נגד הנשים ומכל המנהגים המוסלמיים

נגד הנשים... בעתיד אני חושבת שאמשיך לגעת בנושא זה, כי זה מעניין לראות איך נשים חיות בעולם."

- "פעם לא הייתי שמה לב לאפליות נגד הנשים שנמצאות כמעט בכל דבר- החל משלטים ברחוב ובלשון שלנו ועד סרטים ואפנה. חוץ מהבנה יותר עמוקה של המושגים פמיניזם ושוביניזם הבנתי במה זה מתבטא וכיצד זה משפיע על החברה ואפילו עלי- בלי שאני אבין את זה!".
- "קשה לי מאוד לקבל את אי השוויון ואת האפליה הגדולה בספורט הנשים ובכלל בחברה שלנו, ולא רק זה אלא שגם יש אנשים שלא יודעים על כך ואם הם כבר יודעים הם מתייחסים לנושא כדבר של מה בכך... שיעורי ההומניסטיקה הוציאו אותי משגרת הלימודים, לימדו אותי כל כך הרבה דברים ועזרו לי לפתוח את העיניים ולחקור כל דבר בעל משמעות וחסר משמעות".

מבט קדימה

כידוע, החברה במדינת ישראל ובעולם בכלל לוקה באי-שוויון לא צודק בין נשים לגברים. על מנת לקדם את השוויון המיוחל חובה על כל חברה להכניס לתכנית הליבה של מערכת החינוך התייחסות ישירה ועקיפה לנושא זה החל מגן הילדים ובכל שלבי החינוך. מודעות מגדרית וראייה ביקורתית של המציאות החברתית תביא את בני האדם לבצע בחירות מודעות יותר בחיי היום יום ובמקרים מסוימים אף לנקיטת עמדה ולעשיית מעשה. תכנית הלימודים המתוארת לעיל מציגה דוגמה אמיתית, מוצלחת ומומלצת לשילוב נושא המגדר באופן ישיר במערכת השעות של התלמידים בבית הספר. למשל, בליבת תכנית הלימודים בהיסטוריה הכללית, לצד המהפכה התעשייתית והמהפכה הצרפתית, חשוב לא פחות (ויש יאמרו חשוב הרבה יותר) ללמד על המהפכה הפמיניסטית ששינתה **לכולנו** את החיים מן הקצה אל הקצה. חשוב ששרי החינוך והאוצר ישכילו להקצות תקציבים ושעות לימוד שיאפשרו להכניס את לימודי המגדר לכיתות בכל הארץ.

תכנית להעצמת תלמידות ותלמידים

בית ספר : "סריסה", ירכא
מנהל בית הספר : סולטאן רמאל
מורה מובילה : אחילאס מולא
מדריכה : אנעם מרעי

בבית הספר פועלות שתי יוזמות בהיבט מגדרי :

א. תכנית להעצמת נערות

מטרת התכנית להעצמת נערות היא לחזק ולהעצים את התלמידות. כותבי התכנית מאמינים כי חשוב ללמד את התלמידות לחשוב על עתידן, לא לזלזל ביכולתן, להאמין בעצמן ולהבין שהן יכולות להגשים את חלומותיהן.

התלמידות מספרות שלא רק הכירו את עצמן אלא למדו על הסביבה הקרובה :

"בתוך כך התחברנו עם שאר בנות הכתה, הכרנו את האיטיות של כל אחת ואחת והתקרבו מאוד. אפשר בהחלט לומר שמפגשי התכנית חזקו את הקשרים בינינו ושפרו את יחס החברות. למדנו למשל, שבכל בעיה או צרה אפשר וכדי להיעזר בחברה. כולנו הסכמנו שבזכות התכנית שברנו את האבן שסגרה את ליבנו מפני הנשמה האמיתית ונפתחו לנו דלתות להאמין בעצמנו".

ב. תכנית הדיבייט

במסגרת תכנית דיבייט התלמידים לומדים איך לנהל דיון בנושאים ערכיים בנושאי מגדר, פוליטיקה ואזרחות פעילה. חלק מתוצרי התכנית הוצג בבית הספר ומחוצה לו, כמו: תלמידות הכינו חוברת בנושא "נשים דרוזיות שמובילות לשינוי", והציגו נאום בפני תלמידי בית הספר ביום התלמיד.

תרומת תכנית הדיבייט לתלמידים

- * בהיבט השכלי: חיזוק החשיבה הביקורתית בקרב התלמידים והעלאת רמת החשיבה למטה- קוגניציה, חשיפת התלמידים למקורות מידע שונים והעלאת רמת המודעות בנושאים שונים, חיזוק החשיבה הלוגית והפנמתה ועידוד החשיבה האנליטית.
- * בהיבט הרגשי: הגברת הביטחון העצמי, עזרה לתלמידים שמפחדים לעמוד בפני הקהל ולדבר, פיתוח מיומנויות תקשורת בין אישית: הקשבה, אמפתיה כלפי האחר, סובלנות וקבלת האחר.
- * בהיבט התנהגותי חברתי: תלמידים מתמודדים בצורה מושכלת בפתרון בעיות ובקבלת החלטות.
- * כ- 80% מהתלמידות שהשתתפו בתכנית, התקבלו לבית ספר מדעים והם משוכנעות בדרך שבחרו בה.

משוב התלמידים והתלמידות מעיד בעד עצמו מבלי להכביר במילים:

"רכשנו הרבה כלים בשיעורים...השיעור חזק את האישיות שלנו בכך שאנחנו יכולים לעמוד בפני הקהל בלי להתבייש ולפחד. ידענו איך לשכנע את האחרים בעמדה שלנו, למדנו איך להקשיב לאחרים, ואיך לחקור ולהסתמך על מקורות מדע".

ניהול דיון כמנוף להעצמת תלמידים

בית ספר :	"אבן חלדון" טמרה	"אלפראבי" טמרה
מנהל בית הספר :	רשיד עואד	מחמוד חגי'אזי
מורה מובילה :	אעמר פייחאא	ודאד אבו אלהיגא
מדריכה :	אנעאס מרעי	אנעאס מרעי

שני בתי ספר ביישוב טמרה ראו לנגד עיניהם את התפתחותם וצמיחתם של התלמידות והתלמידים בחטיבת הביניים. בתי ספר אלה פיתחו תכנית מאתגרת ולא שגרתית, תכנית "משפיע"א".

ניהול דיון ככלי חינוכי

אחת המטרות המרכזיות של התכנית היא ללמד את התלמידים והתלמידות לנהל דיון מהותי. בבסיס התכנית עומדת ההנחה כי דיון מובנה ומושכל יפתח את היכולת לנהל שיח תרבותי ולבחון נושאים מגדריים ואזרחיים בהיבטים שונים. התכנית מדגישה את מיומנויות הנאום, ההקשבה, חשיבה ביקורתית, ניתוח לוגי של גופי ידע והסקת מסקנות. כמו כן נלמדים נושאים ערכיים בהקשר של מגדר, פוליטיקה ואזרחות פעילה.

מה קרה לתלמידים?

לפעילות משפיע"א היה השפעה ותועלת רבה ברמת התלמידים והתלמידות. לראשונה הם החלו לחפש מקורות מידע ולקרוא על נושאים מגדריים, פוליטיים וחברתיים. הם החלו לנהל דיון מבוסס על מקורות מידע, תוך מתן כבוד לעמדת האחר והקשבה מעמיקה. הלמידה הגבירה את הביטחון העצמי ונתנה מענה לתלמידים שיש להם פחד קהל. יש לציין כי ההתנסות של התלמידים בניהול דיון ועמידה מול חבריהם בכיתה, עודדה אותם להערכה עצמית ולדימוי עצמי גבוה. התלמידים רכשו מיומנויות חשיבה ביקורתית במיוחד בהיבט של סטריאוטיפים חברתיים הקיימים במגזר הערבי. במהלך

התכנית התלמידים התחילו להתעניין ולגלות מעורבות בנעשה סביבם,
בבית הספר ובקהילה.

המורה אעמר פייחאא, מבית ספר אבן ח'לדון מסכמת:

"אני כמורה מרוצה מאוד מהתוצאה שאני מקבלת מהתלמידים
שלי ומקווה שכל הכיתות יזכו בשיעור כזה כי באמת זה חסר
להם".

למורה ודאד אבו אלהיגא מבית הספר אלפראבי תפילה:
"אני מקווה שתכנית זו המבוססת על הקשבה, הבנת האחר
וקבלת האחר, תסייע לצמצם את האלימות הגוברת".

תכנית להעצמת נערות

בית ספר : "סלמן חיטיב", כפר עיג'ר

שם המנהל : עמראן חיטיב

מדריכה : אנעם מרעי

למרות החשש בית הספר מאמין בתלמידות

הכנסת תכנית להעצמת תלמידות בבית הספר הייתה מלווה בהתלבטויות רבות ומורכבות. בתחילת הדרך היה חשש האם להכניס את התכנית לבית הספר וזאת בגלל אופייה המסורתי של החברה העלאוית בכפר עיג'ר. אך לאחר שיחות מעמיקות של הנהלת בית הספר והשותפים המקצועיים, הוחלט להפעיל את התכנית לקבוצת תלמידות בכיתה י"א.

הדי התכנית נשמעים למרחוק

- תלמידות כיתות י"א, בה הופעלה התכנית ביקשו תכנית המשך.
- תלמידות מעידות כי התכנית מרתקת ומועילה.
- תלמידות מכיתות אחרות מבקשות להשתתף בתכנית.
- הורים בקשו להפעיל את התכנית לתלמידות בית הספר בכיתות נוספות.
- גם בנים ביקשו להפעיל תכנית להעצמת בנים.

המספרים מדברים בעד עצמם

בעקבות התכנית חל שינוי בקרב התלמידות בהיבטים שונים :

- הנשירה בקרב הבנות בביה"ס : בשנה"ל תשס"ז נשרו 6 בנות לעומת 0 נשירה בשנה"ל תש"ע.

- יותר תלמידות מגלות רצון להמשיך בלימודים אקדמאיים: בתשס"ז למדו 3 בנות במוסד אקדמאי, ובשנה"ל תשי"ע למדו 6 בנות.
- יש יותר נכונות בקרב הבנות להתנדב למען הקהילה במסגרת התוכנית "מחויבות אישית".
- היום בביה"ס יש יותר בנות שמתמודדות לבחירות למועצת התלמידים. נבחרה גם סגנית ליו"ר מועצת התלמידים בביה"ס.
- בפעם הראשונה בכפר עיג'ר, יש יותר מ- 8 בנות שקבלו רישיון נהיגה בעודן בכיתה י"ב.

לסיכום, דברי מנהל בית הספר, עמראן חיטיב:

"ממשוב שאני מקבל מהתלמידות וגם מההורים, התכנית תרמה מאוד לבנות והביאה לשינוי משמעותי בתפיסה העצמית שלהן, את עצמן ואת חשיבותן בחברה... הרחיבה אופקים ודעת...".

תכנית לימודים במגדר

בית ספר : "רנה קסיין", ירושלים

מנהלת בית הספר : וילט גז

מורה מרכזת : רוחמה וילשטיין

מדריכה : רוחמה וילשטיין

לימודי פמיניזם בבית הספר

במסגרת לימודי מדעי החברה בשתי כיתות י" נתקבלה החלטה משותפת עם תלמידי הכיתות, לפיה יתמקדו הלימודים בלימודי פמיניזם. תכנית הלימודים נבנתה בהסתמך על תכניות הבסיס בלימודי מגדר בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, והיא כוללת סקירה וניתוח של מאמרים אקדמיים ומגוון של מודלים. התכנית ביסודה עוסקת בסקירה של התפתחות המחשבה הפמיניסטית לפי הנושאים שלהלן: מגדר ומין, לקראת שינוי, פמיניזם דור שני, שוויון ופוליטיקה בבית בין גבר לאישה, פוסט פמיניזם, פמיניזם פוסט קולוניאלי ופמיניזם קוירי.

בסיום התכנית התלמידים כותבים עבודה, במהלכה נעשה שימוש בתיאוריות שונות לצורך ניתוח תוצר תרבות כמו: פרסומת, דמות מצוירת, ציור קלאסי, שיר וכדומה.

סדנאות והשתלמויות להעצמת מורות ותלמידות

אלמוכאברי"	"אלמאמונייה"	בית הספר :
מזרח ירושלים	מזרח ירושלים	
הודא עיראקי	ג'דיר נאסר אלדין	מנהלת בית הספר :
רוחמה וילשטיין	רוחמה וילשטיין	מדריכה :

מנהלות מאמינות בשוויון והעצמת תלמידות

מנהלות שני בתי ספר עירוניים גדולים לבנות במזרח ירושלים משלבות בבית ספרן פעילויות בנושאי מגדר ושוויון בין המינים. המנהלות מאמינות כי נוסף להצלחה בלימודים, יש להעצים את התלמידות באופן אישי- מגדרי, לאפשר להן להתוודע אל מקומן בחברה, אל האפשרויות הפתוחות בפניהן ואל דרכי הגשמתן. פעילויות אלה כוללות: השתלמות מורות, סדנאות לתלמידות וסדנאות העצמה לתלמידות מצטיינות.

תלמידות רוצות לממש את עצמן

הסדנאות לתלמידות התמקדו בסוגיות המעסיקות אותן כנשים צעירות בחברה הערבית כמו: מקומה של האישה בחברה בעלת מאפיינים מסורתיים ומודרניים, כפל התפקידים של האישה במאה ה-21, מימוש עצמי ונורמות חברתיות. בשיחה עם תלמידות עלה כי הסדנאות פתחו לפניהן פתח לחלומות חדשים, הן בתחום הלימודי והן בתחום המנהיגות החברתית, וכן נטעו בהן ביטחון ביכולתן לממש חלומות אלה.

תלמידות מצטיינות במדעים

במסגרת תכנית העצמה מדעית נבחרות מדי שנה תלמידות כיתה י', מצטיינות במדעים, לתכנית ללימודי מדעים וחקר במעבדות הנוער ע"ש בלמונטה שבאוניברסיטה העברית. חלק מהתכנית מוקדש להעצמה

אישית-מגדרית. התלמידות מציינות שסדנאות אלה חשובות מאוד להתפתחותן האישית והמקצועית. להלן מספר תגובות של תלמידות שהשתתפו בתכנית:

- "פה אני יכולה גם לדבר וגם לשמוע ולהקשיב בנושאים שנוגעים לי אישית".
- "השיחות מאתגרות את האישיות שלי בכיוון של שינויים אפשריים..לשנות ולהשתנות. מעורר מחשבות לגבי עמדות מקובלות ולגבי עיצוב מסלול חיי".
- "אנו לומדות איך לדבר עם אחרים. איך להציג את העמדות שלי ולקבל את ה"אחר" שאיני מסכימה אתו. למדתי שאין דברים מוחלטים. אפילו את הדת מפרשים בצורות שונות. למדתי לחשוב באופן ביקורתי".
- "הסדנה מסייעת לי לקבל החלטות בכל פעם שאני צריכה, כי אני נחשפת לעולם הרבה יותר רחב ממה שהכרתי קודם. בבית הספר לא מדברים על החברה ועל ה"אחר", וזה חשוב לקבלת החלטות".
- "לפעמים האדם חי בבועה וחושב שכולם חושבים כמוהו. ההיחשפות לאחרים מאוד חשובה. למדתי לקבל את החשיבה של החברות האחרות בסדנה מבלי לשפוט אותן".
- "רכשתי פה את המסוגלות לדבר, לקחת ולתת. חשבתי שיש נושאים שלא מדברים עליהם, והנה גיליתי שיש לי מה להגיד עליהם".

משנשאלו התלמידות היכן הן רואות את עצמן בעוד חמש שנים, ענו:

- "אחרי לימודים בנושא זכויות אדם וזכויות נשים, אישה מסוגלת לשנות".
- "עורכת דין או עיתונאית. רוצה לפתוח מחלקה ללימודי תיירות, שאין במזרח ירושלים".
- "אחרי לימודי משפטים אני רוצה לקדם זכויות נשים ולהפעיל קבוצות העצמה לנשים".
- "רופאה. אני רוצה להשאיר חותם בחברה, כך שגם אחרים ייהנו".
- "משפטנית שעובדת עם אוכלוסיות חלשות, בעיקר עם נשים תחת דיכוי".
- "עדיין באוניברסיטה. עכשיו חשוב לי להצליח בבגרות".
- "עיתונאית. כי אני אוהבת לכתוב".
- "הנדסה גנטית. זה הכי מעניין".

מורות במפגש עם מגדר ושוויון

סדנאות העצמה מגדרית שבהן השתתפו המורות פתחו בפניהן צוהר חדש ואחר. הסדנאות כללו היכרות עם מושגי יסוד תיאורטיים, חשיפה למחקרים עדכניים על מצב האישה הערבייה בישראל והקניית כלים ומיומנויות להעברת סדנאות קבוצתיות ותרגולם. המורות הביעו שביעות רצון גדולה מן הסדנאות.

להלן מספר תגובות של מורות:

- "אנחנו לא רגילות לדבר על עצמנו. זו חוויה מיוחדת מאוד עבורנו".
- "זה משפיע גם על החיים האישיים שלנו. לוקחים תובנות אישיות".
- "מעצים את שני התפקידים שלנו- זה המקצועי וזה המשפחתי".
- "מחזק אותנו לעמוד מול אמירות מפלות ופוגעות".

לסיכום – טיפה בים הגדול

כל השותפים לעשייה זו מברכים על הנעשה, אך מודעים לכך שזו רק טיפה בים הגדול ומבקשים להמשיך ולהרחיב פעילויות אלה.

מגדר, שוויון בין המינים וכבוד האדם

*בית ספר : "רבי" קריית גת
מנהלת בית הספר : רונית כהן
מורות : אביבה ליפקין, מזל מלכא
מדריכה מחוזית : מיכל שרף*

מורים ותלמידים במאבק של הישרדות

תחלואיה של החברה הישראלית באים לידי ביטוי בהתנהגותם של התלמידים והתלמידות ומחלחלים עמוק לתוך חיי בית הספר. תלמידים ומבוגרים מרגישים עצמם כאילו הם נתונים במאבק יום יומי של הישרדות. המורים והמורות חשים מאוימים ולא מכובדים, והתלמידים חשים שיש להם גיבוי מלא למעשיהם מהוריהם ומהמערכת. הסמכות ההורית וסמכותם של צוותי החינוך אינן מובנות מאליהן.

בהתייחס לכל אלה חשב הצוות החינוכי של בית הספר שעליו למצוא דרך כדי לשפר את האקלים הבית ספרי, לתת הזדמנות לכל ילד וילדה להרגיש בטוחים בבית הספר ולפתח את הדיאלוג בין המורים, ובין המורים, התלמידים והוריהם. לשם כך, בית הספר בנה תכנית חומש בשיתוף ההורים בדגש על אכיפת משמעת ובניית גבולות ברורים ובניית דיאלוג מכבד שבמרכזם ערך כבוד האדם.

ערך כבוד האדם במרכז סדנה למורים

בסדנה התמודדו המורים עם נושאים מגוונים בהקשר של שוויון בין המינים וכבוד האדם. הלמידה התמקדה בתפיסת העולם הקשורה לערכי שוויון וכבוד האדם כערכי יסוד בחברה דמוקרטית. כמו כן הודגשו הנושאים כמו: השפעת המגדר על אקלים מיטבי בבית הספר, מניעת הטרדות מיניות ומתן הזדמנות שווה לכלל אוכלוסיית התלמידים.

מה קרה בעקבות הסדנה?

ראשית, המפגשים הפכו את צוות ההנהלה לצוות מגובש, המעמיד מטרות ברורות ויעדים מכוונים. הנהלת בית הספר הפכה לצוות של מנהיגות המוביל את בית הספר להגשמת מטרותיו.

לדברי רונית כהן, מנהלת בית הספר:

"גם אני, כמנהלת בית הספר, למדתי על עצמי ועל דרך הניהול שלי. גיבשתי לעצמי את מטרותיי ואת יעדיי ולמדתי להכיר את יתרונותיי ואת חולשותיי. היום אני מרגישה שאני מובילה את בית הספר לקראת המטרות שגיבשנו לעצמנו".

בעקבות ההצלחה של הסדנה בקרב צוות הניהול, הוחלט שכל חדר המורים יהיה שותף בה. בנוסף, גם תלמידי שכבה ט' ו-י' למדו את התכנית "שוויון בין המינים וכבוד האדם". כך התחיל להיווצר בשיעורים דיאלוג מורה-תלמיד המבוסס על כבוד הדדי על כל סוגיו. "אני מאמינה כי אם כולנו נדבר בשפה אחת ונחיה על-פי אותם קודים... נצליח ליצור אקלים טוב יותר בבית הספר. חשוב שכולנו נבין שפעולות הנובעות ממניעים של אגו והדרת כבוד בלבד, לא יובילו לדיאלוג אמיתי וכן בין בני האדם", דברי סיכום של מנהלת בית הספר.

שילוב מגדר וכבוד האדם בהווייה הבית ספרית

בית ספר : "שלאון", קריית גת
מנהלת בית הספר : רותי בן-סעדון
מדריכה : מיכל שרף

התלמיד והתלמידה במרכז

במרכז השקפת העולם החינוכית של בית ספר עומדים התלמידים והתלמידות. בית הספר מאמין ביכולתם של כל תלמיד ותלמידה ללמוד ולהצליח. כמו כן בית הספר דואג לקיום סביבה לימודית מאתגרת וחדשנית, תוך מתן הזדמנות שווה והוגנת לכולם להתקדם בקצב אישי ובסגנון למידה הייחודי לכל אחד ואחת.

בבית הספר פועלות יוזמות שונות המדגישות את ההכרה באחר, קבלת השונה ובראיית הזולת כאינדיבידואל ייחודי. יוזמות אלה נולדו מתוך ההכרה במתן הזדמנויות שוות לבנים ולבנות. בית הספר מאמין שהזדמנויות שוות לשני המינים ישפרו את האקלים הבית ספרי ויגבירו את הכבוד ההדדי. לאור זאת צוות ההוראה, יחד עם תלמידי שכבות ט'-י', השתתף בסדנאות חווייתיות בנושא "מגדר וכבוד האדם".

שיח מכבד בתהליכי הוראה/למידה

בעקבות הסדנאות תלמידים, מחנכים ומורים מקצועיים החלו לדבר זה עם זה בשפה ברורה ואחידה של מגדר וכבוד הדדי. כמו כן נושא המגדר וערכי כבוד האדם הוטמעו במקצועות הלימוד השונים. למשל, יצירות ספרות, סיפורי מקרא ומקרים מהחיים, נותחו מזווית מגדרית ומזווית של תרבות השיח. באופי הדיאלוג בין התלמידים לבין צוותי החינוך חלה תפנית משמעותית, הדיאלוג ביניהם הפך לשיח החותר להבנה הדדית, קבלת האחר ותפיסה מכבדת את הזולת.

מורים ציינו בסיפוק ובהתלהבות כי הלמידה בסדנאות העשירה את עולם הידע, הערכים והתקשורת בינם לבין עצמם ובינם לבין התלמידים.

בנוסף לסדנאות המוזכרות לעיל פועלות בבית הספר יוזמות נוספות:

”שרשרת” – כתובת לנערה במרחב הבית ספרי

מטרת התכנית היא ליצור מרחב ייחודי בבית הספר אשר ישמש כתובת ומקום לנערות. מרחב זה מאפשר לנערות לשוחח על מצוקתן וקשייהן. התכנית מכשירה תלמידות מכיתות י”א לתמוך ולהעצים את התלמידות מחטיבת הביניים.

מטרתיה ויעדיה של התכנית שולבו במסגרת תכנית העבודה של בית הספר והוגדרו כמטרות-העל של בית הספר ברמה חינוכית-פדגוגית.

”במו”ט” - בנות למדעים ולטכנולוגיה

מטרת התכנית היא לקדם בנות לבחור וללמוד מקצועות ריאליים ומדעיים. התכנית מושתתת על ממצאי מחקר המעידים כי בנות יכולות ומסוגלות, כמו הבנים, ללמוד ולהצליח בלימודי מדעיים. במוקד התכנית, מפגשים עם נשים מנהיגות בחברה ובמשק הישראלי, אשר יכולות לשמש מודל לחיקוי לתלמידות.

בעקבות התכנית עלה מספר הבנות שנרשמו למגמות הריאליות ושינה באופן משמעותי את מספר הבנות לעומת הבנים במגמות אלה. עובדה זו אף חזקה את בית הספר בתובנה שיש לעודד בנות באמצעות פעולות ייחודיות בתהליך בחירתן מקצועות מדעיים.

תכנית לימודים לבגרות וסדנאות מגדר

בית ספר : "גינזבורג האורן", יבנה

מנהלת בית הספר : רות שרעבי

מורה ומרכזת : רינת אלמוג

מורה : אורית מילר

מפמ"ר מדעי החברה : דנה פרידמן

שוויון מגדרי כאורח חיים בבית הספר

בית הספר מבקש ליצור אקלים חינוכי המבטיח נגישות שווה להתנסויות חינוכיות מגוונות לכלל התלמידים. כמו כן בית הספר מעודד תלמידים ותלמידות לממש את עצמם על פי כישוריהם ומיומנותם ללא קשר לשיוכם המגדרי. בהתאם ליעדי משרד החינוך, בית הספר מבקש לקדם שוויון הזדמנויות, להשתחרר מתפיסות סטריאוטיפיות, להעצים תלמידים, ליצור מנהיגות חינוכית שתוביל שינוי, ולהקנות ידע רחב ומעמיק בנושאים של אי שוויון חברתי בין המינים.

בית הספר מבקש להציב את תפיסת השוויון המגדרי כיעד, כאורח חיים, ומנסה לעשות זאת במספר דרכים :

א. תכנית לימודי מגדר לבגרות

תכנית הלימודים במגדר היא תכנית לימודים ייחודית בהיקף שתי יחידות לימוד שהיא חלק מלימודי מדעי החברה. מטרת התכנית היא להעניק הזדמנות שווה לתלמידים בני שני המינים ולימוד הנושא המגדרי על היבטיו ותחומיו השונים. התכנית מבקשת להקנות לתלמידים את מיומנויות החשיבה הביקורתית ולפתח חשיבה שוויונית. תכנית לימודי המגדר היא תכנית ייחודית השונה מתכניות אחרות. היא מתבססת על השקפת העולם הפמיניסטית ומבקשת לבחון לאורה את יחסי הכוחות בין המינים ולהביא לשינוי תפיסתי בקרב התלמידים.

כבר היום ניתן להבחין בתהליך של שינוי בקרב תלמידי המגמה שכן הם החלו להבין את חשיבותו של השוויון כדרך חיים, לדבר מתוך שיח שוויוני, להיות מודעים יותר לתהליכים חברתיים ובעיקר לפתח מודעות לעצמם.

ב. סדנאות מגדר

"תאיר": סדנאות המיועדות לתלמידי שכבה יא' ועיקרן חינוך למניעת אלימות כלפי נשים ומתן סיוע ותמיכה לנפגעות תקיפה והטרדה מינית. התכנית החברתית בבית הספר מייחסת חשיבות רבה לסדנאות אלה, שכן הן מאפשרות הצפתה של בעיה חברתית זו ושירוש האלימות כלפי הנשים.

פרויקט העצמה נשית: התכנית מיועדת לתלמידות משכבה י'. במסגרת התכנית התלמידות נחשפות לנושא כמו: דימוי עצמי והעצמה רגשית. התלמידות לומדות לבנות מנגנונים בעלי כוח והשראה שייסעו להן לפתח אסרטיביות, לזהות קיפוח ולדעת להתמודד בהתאם. **יום מודעות למעמד האישה:** בשמיני למרץ, יום האישה הבינלאומי, בית הספר משנה את פניו. תמונות וכרזות מעוררי מודעות שיוצרות תלמידות בפרויקט העצמה נשית, מקשטות את קירות בית הספר. התלמידות מכינות שלטי גרפיטי ענקיים העוסקים במעמד האישה ותולות אותם על העצים בחורשת בית הספר ובכניסה אליו. הן מחלקות סטיקרים פרי יצירתן, תוך שהן מסבירות על היום ועל חשיבותו.

תכנית לימודים לבגרות וסדנת מגדר

בית ספר : "קוגל", חולון

מנהלת בית הספר : גילה סיימון

מורה מרכזת : יהודית קלנר

מורה : אורית אבירי

מורה ומנחה : ד"ר אורנה מרקוס בן צבי

מפמ"ר מדעי חברה : דנה פרידמן

טיפוח מנהיגות והעצמה נשית בחזון הבית ספרי

בבית הספר פועלות מספר תכניות לחינוך ערכי ולמימוש עצמי הקשורות באופן ישיר לתחום המגדר. בית הספר רואה עצמו מחויב מחויבות אמיתית להטמעת ערכים אלו בקרב התלמידים. לפיכך תכניות אלה מהוות חלק עיקרי מה"אני מאמין" הבית ספרי. מטרת העל של התכניות בתחום המגדר כוללות קידום החשיבה הביקורתית של התלמידים וטיפוח מנהיגות והעצמה נשית.

א. תכנית לימודים ייחודית בלימודי מגדר לבגרות

לימודי מגדר כמקצוע לימודים לבגרות נלמדים בהיקף של 2 יחידות לימוד במסגרת מגמת מדעי החברה. תכנית הלימודים שואפת ליצור רגישות ומוטיבציה להגנה על זכויות אדם בכלל ולהגנה על קבוצות חלשות ופגיעות בפרט, ביניהן הנשים. בנוסף התכנית שואפת להקנות ערכים כמו השגיות, מצוינות ומימוש עצמי, לצד יצירת אקלים של סובלנות, פלורליזם ושוויון בבית הספר ומחוצה לו. תכנית הלימודים הייחודית מציעה ברמת התוכן מגוון של סוגיות ייחודיות בתחום המגדר והפמיניזם ובתחום הקיימות (Stainability) והאקו- פמיניזם. נושאים אלה נמצאים בהלימה לחזון הבית ספרי.

תלמידים שהשתתפו בתכנית מעידים על היכרות טובה יותר את עצמם, על אימוץ גישה שוויונית ועל ניהול שיח שוויוני במסגרות החיים השונות.

ב. סדנת העצמה לתלמידות

מטרתה העיקרית של סדנה זו היא שיפור יכולותיהן של הנערות המבקשות לקדם עצמן בתחומי הלימודים, הקריירה, הצבא וחיי היום יום. הסדנה מבקשת להעלות את המודעות בכל הנוגע לקשיים הסובייקטיביים והאובייקטיביים העומדים בפני נשים השואפות לממש את כישוריהן בתחום הקריירה, לטעת בנערות מוטיבציה וללמדן דרכי פעולה למימוש עצמי ומקצועי.

שילובן של תכניות להעצמת נערות מוביל לשינוי ערכי בקרב נערים ונערות בבית הספר. תלמידים מודעים יותר למצבן של נשים, למחסומים העומדים בפניהן ולדרכים לפרוץ אותם. לא די בהרמת דגל השוויון ובנשיאת הצהרות בדבר שוויון חברתי. יש להעניק לנערות כלים מעשיים וידע, כדי שיוכלו לקדם עצמן בחיים, כפרטים וכקבוצה מגדרית.

שילוב נושאי מגדר במקצועות הלימוד

מדריכה: רוחמה וילשטיין

מפמ"ר מדעי חברה: דנה פרידמן

מפמ"ר אזרחות: הדר כהן

מפקחת על עבודות גמר: אפרת טל

להלן שלוש תכניות לבגרות הפועלות במגוון בתי ספר בארץ במערכת החינוך:

א. מטלת ביצוע באזרחות בנושאי שוויון בין המינים

לקורפוס סיפורי המסגרת אותם יכולים המורים לאזרחות להציע לתלמידיהם נוספו מספר סיפורי מסגרת העוסקים בנושאי שוויון בין המינים. הסיפורים עוסקים בתחום השוויון בתעסוקה, השוויון בשירות הצבאי וכן סקסיזם באמצעי התקשורת. לסיפורים המוצעים נוספו גם קישורים לחוקים, לפסקי דין ולמאמרים רלבנטיים. התלמידים אמורים לבחור בעיה אזרחית אותנטית בתחום המוצע, לתאר, לבחון ולהציע לה פתרון.

ב. תחרות עבודות חקר במדעי החברה

במסגרת לימודי מדעי החברה בהיקף של 5 יחידות לימוד נדרשים כל התלמידים לכתוב עבודת חקר בהיקף של יחידת לימוד אחת, העוסקות בנושאים, כגון: שוויון בין המינים, מגדר, מעמד האישה וכדומה.

בשנת תשס"ט השתתפו בתחרות 34 עבודות. כולן היו עבודות מצטיינות במדעי החברה ונכתבו בנושאים המוזכרים לעיל. שלוש העבודות שהגיעו למקומות הראשונים זכו בפרסים והאחרות זכו לתעודות הוקרה בטקס מכובד בנוכחות ההורים, צוותי חינוך ובכירים ממשרד החינוך.

במקום הראשון זכתה יערה שריג- שמואלי מתיכון "רבי" במזכרת בתיה, על עבודתה בנושא: "מעשיות קלאסיות ומודרניות: הקשר לסטריאוטיפים מיניים אצל ילדים". התלמידה בחרה לעסוק בנושא מקורי הבוחן תופעה חברתית חדשה ועדכנית.

במקום השני זכתה רותם לוי מבית הספר "שער הנגב" על עבודתה בנושא: "הקשר בין מין לבין בחירת משחקים בגיל הגן". הנושא שבו בחרה התלמידה לעסוק מפנה את הזרקור לחשיבותו של תהליך החברות בגיל הרך ולמקומם של משחקי הילדים בגיבוש הזהות המגדרית ותפקידי המין.

במקום השלישי זכתה יעלה גונן מאולפנת "השומרון" באלקנה על עבודתה בנושא: "הבדלים בין המינים בצורת הפענוח של שפת הגוף בפגישה רומנטית ראשונה". התלמידה בחרה נושא מקורי ולא קל למחקר, נושא החשוב לתחום היחסים בין גברים ונשים.

ג. עבודות גמר בנושאי מגדר ושוויון בין המינים

היחידה לשוויון בין המינים בחינוך בשיתוף עם הפיקוח והמפקחים במקצועות הלימוד השונים מכריזה על תחרות נושאת פרסים של עבודות גמר בהיקף של 4-5 יחידות לימוד בנושאים שוויון בין המינים, מגדר, מעמד האישה וכדומה.

