

**נערים, מגדר וחינוך – ממשבר לפתרון: המעבר הנדרש מחינוך משמר-משמר
מגדר, ל-חינוך מגיב למגדר' (GRP – Gender Responsive Pedagogy)**

סקירת ספרות וקווי מתאר לתוכנית פעולה

נכתב ונערך על-ידי: **ירון שוורץ**, חוקר התערבויות חינוכיות-מגדריות
מהתוכנית ללימודי מגדר, אוניברסיטת בר-אילן.

המסמך הוכן עבור היחידה לשוויון בין המינים
משרד החינוך – מדינת ישראל

מאי 2013

3	מבוא
3	חלק ראשון - משבר הנערים
5	אחריות בית הספר כמוסד ממגדר
5	חלוקת עבודה
5	תרבות ארגונית
6	יחסי כוח
7	השפעות פמיניסטיות
8	הגמוניה במשבר
10	חלק שני - פתרונות אפשריים למשבר הנערים
10	'חינוך מגיב למגדר' (GRP)
12	קווי המתאר לתוכנית התערבות מוצלחת
12	אילו תכנים אמורה התוכנית להעביר?
13	מי ינחה את התוכנית?
13	כיצד תתבצע ההתערבות?
14	סיכום ומסקנות
16	נספח: עיקרי המחקר לחינוך לשוויון בין המינים שבוצע עד כה בישראל
18	מקורות ביבליוגרפיים
18	פריטים בעברית
20	פריטים באנגלית

מבוא

האם מערכת החינוך באמת משפיעה על עיצוב תפיסותיהם המגדריות של נערים ונערות? תחום המחקר הביקורתי של מגדר וחינוך קובע בבירור שכן. סקירת ספרות זו, נועדה לרכז את הממצאים העדכניים ביותר בנושא, תוך כדי הצגת הקשר בין הקשיים והבעיות בהם מתנסים נערים לבין התנהלותם המגדרית של מוסדות חינוך.

הסקירה מחולקת לשני חלקים:

בחלק הראשון מוצג 'משבר הנערים' והסיבות השונות להתהוותו בדגש על השפעת הפעילות הבית ספרית, החל מהרמה הניהולית-ארגונית, דרך ניתוח האקלים הבית-ספרי המודרני וכלה במורה בכיתה, בדגש על העדרם של מודלים לחיקוי ראויים שיוכלו לשמש כדוגמא אישית-גברית עבור הנערים. בחלק השני מוצג הפתרון המרכזי למשבר הנערים, הרווח כיום ברוב מדינות העולם בדמות 'תוכניות התערבות מגדריות' שתוכננו לצורך עבודה אקסקלוסיבית עם נערים, מתוך ראייה לפיה אלו זקוקים ל-'העצמה רוחבית' שמטרתה אישור מגוון התנהגויות גבריות, כמקובלות. העצמה זו אמורה להתבצע בעזרת בחירה קפדנית של תכנים עם מסרים שוויוניים שילמדו באמצעות מורים / מנחים-גברים, בהנחה שאלו יוכלו לשמש כמודלים ראויים לחיקוי עבור הנערים. במסגרת זו מוצגת הפרדיגמה 'חינוך מגיב למגדר' (GRP – Gender Responsive Pedagog), האמורה לספק פתרון מקיף לבעיות שיוצגו לאורך הסקירה.

חלק ראשון - משבר הנערים

בחינת צורות ההתנהגות וההתנהלות של נערים החל משנות התשעים של המאה העשרים ועד לימנו, מצביעה על שינוי מרכזי לפיו בנים בגילאי 11-19 הפכו להיות אגרסיביים יותר מכל תקופה שנרשמה לפני-כן, עד כדי כך, שנערים בגיל ההתבגרות מהווים כיום את קבוצת הגיל האלימה ביותר בכל חברה. הפרשנות המגדרית לכך היא כי ההתנהלות האלימה נובעת מחוסר היכולת לפענח את הסתירה בין אידיאלים של גבריות מסורתית לבין הלגיטימציה שנחל הפמיניזם בקרב שכבות בוגרות יותר באוכלוסייה. תוצאותיה של סתירה זו מתבטאות בהפיכת תקופת הנעורים למבחן בלתי פוסק של הוכחת הגבריות דרך אקטים אלימים כמו ביטויי הומופוביה, עיסוק אובססיבי בפורנוגרפיה, והתנהגות פוגענית כנגד נערות, נשים, ונערים חלשים מהם. לאלו מצטרפים מגוון רחב של התמכרויות כגון סמים, אלכוהול, אופנות גוף (קעקועים ועגילי פריסינינג), משחקי הימורים וטקסי חניכה וגבריות אתגריים.

היות בתי הספר מקום בו מבליט נערים חלק מרכזי מזמנם הביא חוקרים לבחון את מידת השפעת המסרים המועברים במוסדות חינוכיים על היווצרות המשבר. נתונים אחרונים שנאספו עד שנת 2011 מראים כי בכל שנה בעשר השנים האחרונות המוטיבציה של הנערים ללמוד יורדת, ובד בבד גם נוכחותם בכיתות מתמעטת. יותר ויותר נערים סובלים מחוסר בטחון, פחד וספקות המוסתרים על-ידי חומות של רברבנות, ורבים מהם נדחקים לשוליים בשיעורים ובהפסקות. בקרב קבוצה זו נכללים אלו שנחשבים 'איטיים', חלשים, 'מגעילים', הומוסקסואליים, מופרעים, תימהונים, מוזרים וכדומה. אך גם הנערים ה'מוצלחים' לפי הגדרות המערכת, צריכים להתמודד עם מגוון מסרים סותרים שדורשים מהם בד בבד 'להילחם' על ניצחונות ספורטיביים, להיות 'עדינים' ומתחשבים' כלפי הנערות סביבם, ו'אגואיסטים' בחתירה אחר הישגים אקדמיים.

מצב זה של בלבול במסרים המגדריים מתחיל בכיתות הנמוכות, שכבר בהן מתרגלים הנערים לציפיות הפטריארכאליות של מערכת החינוך ולאווירה של 'תחרות והצלחה' בנוסח השיח הקפיטליסטי הגברי. לצד מסרים אלו, מקשה עליהם התבנית הפדגוגית אשר מותאמת בבית הספר היסודי דווקא לכישורי למידה כמו סדר וארגון במחברות, כתיבה בתוך השורה, יכולות גזירה והדבקה ושאר פעולות מוטוריקה עדינה אשר מאפיינות בנות צעירות, בפרט בשנים הראשונות. ההצלחה בלימודים אם כן, נקשרת לנשיות ורגישות, ומסומנת על ידי חלק מהנערים בכיתה, לרוב אלו שנחשבים כיותר דומיננטיים, כהתנהגות לא רצויה. על רקע זה, הבנים מתקשים להתאים עצמם לדרישות הללו, ומגיבים בהפרעות משמעת או בהישגים ירודים. כתוצאה מכך, רבים מהם מאובחנים בטעות כנדרשים לטיפול תרופתי. עבור חלקם, קביעה זו מהווה תחילתו של תהליך שילווה אותם לאורך שנות הלימודים הבאות בהן יסומנו כבעייתיים ולא משתלבים. אותם בנים יעדיפו להימנע מפעילות אינטלקטואלית על מנת להיחשב כ'קשוחים', ויקשו ויפקחו על התפתחותם האקדמית של התלמידים האחרים סביבם. לאור זאת, רבים מן הנערים מעדיפים להצטרף לצד שאינו לומד, מאשר להיות קורבן להשפלות ולעג.

למרות שהערכים הללו אינם קבילים בהכרח בחברה שמחוץ לבית הספר, עצם העובדה כי הנערים מבלי יחדיו תקופות זמן ארוכות בכיתה גורמת לכך שפורום השווים הנוצר ביניהם חוזר ומאמת דפוסי גבריות אלימים, ולכן אלו הופכים בעיניהם לאמיתיים. גבריות זו יוצרת מערכת יחסים היררכית בין אלו שאימצו התנהגות גברית דומיננטית לבין הכפופים אליה, המסומנים כאחרים ונדחקים לשוליים החברתיים. הנהגת קבוצת השווים נתפסת כמקור הכבוד הגברי, וחשיבות ההצלחה האקדמית הולכת ופוחתת.

אותה הגמוניה שאיננה אקדמית הופכת ל'משטרת גבריות' שנועדה להבטיח כי אף נער לא יעז להפר את נורמות ההתנהגות המקובלות. הנערים החברים בקבוצה זו עלולים להגיב בחומרה כנגד מפרי חוקי הגבריות ההגמונית ולהפעיל כנגדם הטרדות והצקות אכזריות, שעשויות לכלול אף שימוש בנשק קר או חס. הפיקוח של קבוצת השווים על אופני התנהגות של הנערים מתרחש במקומות שונים בבית הספר: במסדרונות, בשירותים, בחדרי האוכל, באזורי המשחק ויותר מכל – דווקא בכיתה. בארצות הברית, בכל שנה יותר ממיליון ילדים מפחדים להגיע לבית הספר, מכיוון שהם מסמנים עבור קבוצת השווים חריגה מהנורמה החברתית ולכן עלולים לספוג פגיעה. ביחס לנתונים הללו, אלימות וחוסר ריכוז של נערים בגלל בעיות פתולוגיות כמו בעיות קשב וריכוז (ADHD) הופכות לזניחות.

שכיחותה של תופעת האלימות בבית הספר מאשרת לנערים מסר דומיננטי שעובר באופן מסורתי במשפחות רבות מאב לבנו, לפיו, "קרב אגרופ" הוא דרך בריאה להתפתחות גברית. כמכניזם מסר זה יאושר שוב ושוב באמצעות חברי הכיתה. בית הספר אינו מכיר בחומרת התופעה מבחינה חברתית ובמידת אחריותו ותרומתו השלילית להתפתחותה. במקום זאת, הגורמים האחראים במערכת החינוך מעדיפים לראות את ההתנהגות הזו כדרך הביטוי הטבעית של הנער, עמה עליהם להתמודד באופן¹.

ככלל, הנערים בתיכונים בישראל דומים באופיים, בהליכותיהם ובהתנהגותם למודלים שהוצגו לעיל, כשהם נבדלים מהנערים האמריקנים בפרט בכל הנוגע לגיוסם הצפוי לצה"ל לאחר שנת הלימודים האחרונה. סיטואציה זו גוררת התמודדות נוספת מצדם, שכן לצד המסרים של הישגיות הם סופגים עוד מגן הילדים מכלול של דעות והתבטאויות לגבי חשיבות הגיוס לתפקיד קרבי. האפשרות להפוך ללוחם ללא צורך בהוכחת יכולות אקדמיות מגבירה את תחושת החופש של נערים לעשות ככל העולה על רוחם, מתוך

¹ יש לציין שקיימות במערכת החינוך בישראל תוכניות התערבות בנוגע לאלימות, אך אלו לרוב אינן מתייחסות להיבטים המגדריים של תופעה שלילית זו.

ידיעה שתפקידם הצבאי יחזק את מעמדם ההגמוני תוך כדי שימור ברור של ההבדל בינם לבין הנערות, אשר לא זוכות באופן מובן מאליו להצטרף ליחידות הלוחמות. סיטואציה זו משעתקת את האי שוויון בין המינים בחברה, ומשמרת אותו כנורמה ברורה בחיי הנערים.

אחריות בית הספר כמוסד ממגדר

סקירת המהלכים ההיסטוריים שהביאו להקמתם של בתי הספר הראשונים במאה-התשעה עשרה, חושפת כי מראשיתה פותחה מערכת החינוך על בסיס הרצון לשליטה מגדרית. באותם ימים הונהגה הנורמה לפיה אין לתת לנערות להיכנס לתחומם, על מנת שלא תשפיענה לרעה על הנערים ותהפוך אותם לנשיים. תפקיד בית הספר היה אז לספק לנערים ידע מקצועי, מסחרי ותעשייתי, ובהתאמה, תוכניות הלימודים הראשונות הושתתו על 'ידע גברי' במקצועות כמו מתמטיקה, מדעים, אנגלית, היסטוריה ושפות. מודל לימודים זה שהפך לעמוד התווך של בתי הספר גרם במדינות רבות במערב לפערים מגדריים שגרורותיהם ממשיכות להשפיע עד לימינו.

אבחן עתה בהרחבה שלושה תחומים מרכזיים בחיי בית הספר: חלוקת העבודה, תרבות ארגונית ויחסי כוח, אשר עוצבו מאז ועד ימינו ואציג כיצד אלו תורמים לרעה להמשך שימור ושעתוק האי-שוויון המגדרי.

חלוקת עבודה

אחת מהנחות היסוד המרכזיות בתחום המחקר של חינוך ומגדר היא שחלוקת התפקידים בין המבוגרים בבית הספר משפיעה על עיצוב תפיסות אי-שוויוניות בקרב התלמידים. לכן, יש לברר בכל בית-ספר את החלוקה המגדרית בדרגים הבכירים לצד החלוקה במסגרת מקצועות ההוראה והמנהלה השונים. אם נבחן לדוגמה את הנתונים האחרונים שפרסמה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בנוגע לכמות המורים והמורות במוסדות החינוך השונים בישראל², נראה כי אלו מצביעים על הבדלים עצומים בין מספר הגברים והנשים שלוקחים חלק בחינוך הקדם יסודי, בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים, כאשר רק בתיכון הפער מצטמצם במעט.

יש לשים לב כי למרות היות הגברים מיעוט במערכת החינוך, הם אינם סובלים לרוב מתקרת זכוכית קשיחה, מתקבלים בקלות להוראת המקצועות המדעיים ובהמשך, אם הם רוצים בכך, זוכים בקידום מהיר לתפקידי הנהלה. רוב המורות לעומתם, מועסקות באותה משרה ללא שינוי במשך שנים רבות, מכיוון שעליהן לצמצם שעות עבודה כדי שיוכלו לתפקד גם כאימהות. מצב זה משעתק את חוסר השוויון בחברה לתוך מערכת החינוך, אך בפרספקטיבה מגדרית-גברית נוצרת בעיה נוספת: לאור היותן של נשים כוח העבודה המרכזי במסגרות ההוראה, הנערים נפגשים רק עמן, ולא זוכים ללמוד בקרב-מורים גברים, מה שמוותר אותם ללא מודלים ראויים לחיקוי בתוך מערכת החינוך. כך הם מתבגרים מינקות ועד בגרות ללא מפגש משמעותי עם גבר שישאפו ללכת לאורו, ואת עיקרי הגבריות נותר להם ללמוד מהמדיה ומקבוצת השווים. מצבים אלו, נפוצים לא רק בארץ אלא גם בשאר מדינות העולם המערבי.

תרבות ארגונית

האפליה בחלוקה למקצועות הלימוד חושפת כיצד התרבות הארגונית מחזקת במודע מקצועות מסוימים וממעטיה בערכם של אחרים. לדוגמה, ברוב בתי הספר המקצועות ה'רכים', כמו חינוך אישי וחברתי, ניתנים בשעות הקשות ביותר ללמידה, כלומר בסוף היום או בשעת '0', בעוד שמקצועות 'קשים',

² מתוך הפרסום באתר האינטרנט של הלמ"ס, בכתובת:

http://www.cbs.gov.il/www/publications/education/kohot_oraa/year_koah3.pdf

כמו מתמטיקה, אנגלית ומדעים, זוכים לשעות נוחות יותר ללמידה בהן תשומת הלב של התלמידים היא בשיאה. בעיה נוספת מתייחסת לעיוורון ביחס למגדור של דרך העברת הידע, שכן גם כיום, עדיין, הוראה נחשבת כאפקטיבית כאשר היא מתבצעת כהטפה, מהחלק הקדמי שליד הלוח, תוך כדי שליטה וניהול תגובות התלמידים³. בנוסף, החובות שדורשת המערכת מהתלמידים, כמו הקפדה על סדר וניקיון ובדיקה חוזרת ונשנית של נוכחות, הכנת שיעורי בית וכו', מייצרות יחד אווירה של הדגשת חזק, סמכות, קשיחות ומשמעת. השפעתה של תופעה זו הינה מועטה בכיתות הנמוכות, אך ככל שהולכים ומשתכללים מקצועות הלימוד, ניכר שצורת הוראתם הופכת ליותר ויותר ממוגדרת.

בנוסף, רוב הידע האקדמי הנלמד מייצג כתיבה גברית, ודרך הצגתו לנערים נשענת על הנחה כי המקצועות אשר מיוחסים באופן מסורתי לגברים נחשבים יותר מאשר אלו המיוחסים באופן מסורתי לנשים⁴. הדבר מודגש כאשר, מצד אחד, במקצועות כמו היסטוריה, סוציולוגיה או פילוסופיה נלמדת הגות גברית דרך סימבולים פטריארכאליים, ומצד שני בית הספר מקפיד להמשיך ולהחשיב מקצועות כמו מחשבים והנדסה על פני מדעי הרוח, שיעורי דרמה או שיעורי חברה. רוב הנערים יעדיפו לבחור בתחום שנחשב גברי, אך חלקם יעשו זו בלי-ברירה מכיוון שמי שמעז לבחור מקצוע כמו אמנות, ספרות, או מוזיקה, מסתכן בכך שהחלטה זו תהפוך למקור של ייסורים והטרדות מצידם של הסובבים אותו.

הצגת נושאי החברה, הרוח והמלאכה כחשובים פחות מעבירה מסר לתלמידים מצד בית הספר כי הוא איננו מעוניין לעזור או לעסוק ביחסים הרגשיים ביניהם. במקום זאת האתוס המרכזי שמוצג בפומבי הוא הדגש על הצלחה אינדיבידואלית מתוך תחרותיות בתוך הקבוצה, וחיזוק המצטיינים על-ידי מערכת של פריבילגיות. היות התחרותיות מאפיין מרכזי של התרבות הבית-ספרית הופך את מקצועות הספורט כמו הכדורסל והכדורגל למדד חברתי. בתיכונים נוהגים להחשיב הצלחה במקצועות הספורט ולהפוך את הכוכבים לדמויות פופולאריות, לעיתים אף יותר מאלו שמצטיינים בבחינות הברורות במדעים. שני התחומים הללו - הספורט והמדעים - הופכים למועדון אליטיסטי שהרוב המכריע של חבריו הם נערים כך שהפער המגדרי נשמר ללא שינוי.

יחסי כוח

באופן פרדוקסלי מאמצים כל סוגי התלמידים בבית הספר את התחרותיות שמייצג המוסד כדרך תקשורת לגיטימית. בעוד שהתלמידים המצטיינים מתחרים על הישגים גבוהים, התלמידים הפחות טובים, מתחרים ביניהם מי יהיה זה שיעז לקרוא תיגר בצורה חריפה יותר על המערכת החינוכית. תלמיד שמצליח להתעמת מול החוקים הנוקשים ייחשב כבעייתי בעיני המערכת הפדגוגית, אך מצד קבוצת השווים הוא יזכה לאהדה. המצבים הללו מתקיימים במקביל ויוצרים סיטואציה מורכבת עבור מורה שאמור לייצג את ערכי התחרותיות של המערכת, אך בפועל עליו להתמודד מול שתי קבוצות שונות של תלמידים, שאחת מהן מתחרה על חוסר שיתוף הפעולה מולו.

בשל הלחץ שנוצר עליהם מרבים המורים להשתמש בדימוי 'השוטר', המבוסס על פנטזיה של שליטה ומציאת פתרון מידי להתמודדות מול המפריעים בכיתה. התנהגות זו מצד המורים הופכת את התלמידים למאוימים מפני אותה ישות דמיונית וחסרת פנים המתחבאת במורה ועלולה לפרוץ בכל רגע. הביטויים הכוחניים הללו והופעתם החוזרת ונשנית, משיגים מטרה הפוכה, מכיוון שהם מצדיקים בפני

³ הפרדגימה של 'חינוך מגיב למגדר' קובעת כי צורת הוראה שכזו היא בעייתית ובמקומה עדיפה בהרבה עבודה מונחית בקבוצות המאפשרת ליותר תלמידים ותלמידות לקחת חלק בשיעור ולהשמיע את קולם.

⁴ בישראל המצב בעייתי במיוחד בהקשר זה, שכן השפה עצמה ממגדרת ומדירה במידה רבה נשים. להבדיל משפות אחרות שהן "נטרליות".

התלמידים את השימוש בכוח כדרך לגיטימית להתמודדות עם בעיות חברתיות. בהקשר זה נראה כי למורים גברים חשוב יותר לייצג באופן מופגן כוח מאשר למורות. הסיבה לכך היא כי אותם גברים מניחים כי המשמעת בבית הספר היא באחריותם, ועבורם, התנגדות מצד הנערים נחווית כאיבוד שליטה, הנקשר לחוסר יכולת לשמר מנהיגות חזקה ולערעור הערכים הפטריארכליים. הפחד מכאוס פנימי ומאתגור ממסד המנהיגות של בית הספר מוביל לתמיכה מחודשת של המורים וההנהלה בחיזוק הערכים ההגמוניים דרך הפעלת יד קשה בבית הספר, כאשר המסר המועבר בכך לתלמידים הוא כי הקשחת העמדות היא תהליך טבעי. עצם היותו של הכוח מובן מאליו כמו גם גילוי הפומבי - לעיתים בשיאים של עוצמה, מהווים חסם עבור התלמידים בפני האפשרות להכיר דרכים אלטרנטיביות לתקשורת ולפתרון בעיות.

למרות שרוב המורות נרתעות מגילויי אלימות גבריים בהעדר אלטרנטיבה חינוכית לגיטימית גם הן משתמשות בכוח הענישה הקיים. בכל מקרה כזה של הפגנת כוח, בידי מורה גבר או אישה, משועתק המסר כי הפגנת כוח היא פעולה גברית שיש לשני המגדרים זכות לבצעה. מורים שמסרבים לפעול בצורה כזו נתפסים כלא-אפקטיביים, ותרומתם לחיי בית הספר נחשבת משנית, לרוב מערכת החינוך מדכאת מורים שנוהגים כך, ואינה מאפשרת להם להגיע למעמד רלוונטי בתוכה.

השפעות פמיניסטיות

הזכרתי קודם לכן את הטענה לפיה משבר הנערים נוצר כריאקציה לגליטימציה שנחל הפמיניזם בקרב שכבות בוגרות יותר באוכלוסייה. ברצוני להרחיב את הדיון בעמדה זו לקשור אותה לתמורות ולשינויים שחלו בבתי ספר בשנים האחרונות⁵. בעשרים השנים האחרונות פרחו התרבות הפרו-פמיניסטית במוסדות חינוך רבים במערב. אלו לדוגמא רק חלק מהתהליכים שנעשו למען שינוי מגדרי לטובת נשים במערכת החינוך: נערות עודדו ליצור לעצמן כישורי עבודה במקביל לנערים; ספרי לימוד, חוברות, סרטים ושאר אמצעי הוראה נבדקו לבחינת מידת האפליה המגדרית שהם מציגים; בחלק מבתי הספר החלו לפעול קבוצות להעלאת מודעות; בכיתות, במעבדות ובמסדרונות נתלו תמונות של נשים מפורסמות וחשובות; תכניות לימוד שוכתבו כך שיציגו במידה רבה יותר את העושר של היצירה הנשית לאורך ההיסטוריה. המהלכים הללו בוצעו מתוך מטרה להביא את החוויה הנשית למרכז ההתנסות החינוכית, ולא להשאירה בקצוות. בנוסף, מורות רבות אמצו את התודעה הפמיניסטית וריכזו את עיקר פעילותן סביב הצרכים של הנערות תוך התעלמות ממצוקות הבנים.

נראה כי המאמצים הללו נשאו פרי, לאור העלייה החדה במספר הנערות שיכולות ובחורות להירשם ללימודים אקדמיים. נתונים סטטיסטיים של משרד החינוך האמריקאי מלפני שנתיים (White House, 2011) מראים כי נשים מהוות כמעט 60% מכלל הזכאים לתואר ראשון, במקצועות מדעי החברה וההתנהגות. במקצועות משפטים, רפואה ועסקים, נשים מהוות 50% מכלל הזכאים לתואר ובמדעים מדויקים כמו הנדסה ומחשבים הן מהוות שליש מכלל הסטודנטים.

מבחינת הישגים, קרוב ל-30% מהבנות הן בעלות ממוצע גבוה, כאשר רק 20 מהבנים מגיעים להישגים דומים. 25% מהנערים משיגים ציונים נמוכים מן הממוצע, לעומת 11% מהבנות. ההבדלים הללו אינם קריטיים כמו הפערים בין נערים לנערות מבחינת בעיות משמעת והתנהגות. בנים מאובחנים בעשרות אחוזים יותר כסובלים מהפרעות קשב וריכוז (ADD/ADHD) לעומת בנות. בנוסף, כמעט שני שליש מהבנים מאובחנים כבעלי הפרעה רגשית ומקבלים עזרה של חינוך מיוחד. במישור המשמעותי בנים

⁵ התמורות המצוינות בפסקה זו התרחשו במדינות רבות במערב, ובמידה מסוימת, לרוב במינון יותר נמוך – גם במערכת החינוך הישראלית.

מושעים פי שניים מבנות גילם, ובמישור הפלילי המצב חמור עוד יותר שכן נמצא כי נערים סובלים ממקרי אלימות פי חמישה-עשר מאשר נערות. נערים נרצחים פי עשרה מנערות, ובאחוזים רבים לאין שיעור הם נתפסים בעת ביצוע פשעים ומובלים לחקירה או למעצר, כלואים או עצורים⁶.

מהלך חשוב נוסף שפעל לטובת קידום נשים הוא שינוי הסטאטוס של כוח העבודה. בעוד שבעבר עיקר הפרנסה נשען על התעשיות הכבדות או הייצור, כיום רוב הפרנסה מגיעה מתחומי עבודה שדורשים כישורים 'אנושיים' כמו שיווק, הוראה וטיפול.

הנתונים הרבים הללו לטובת הנשים מוכיחים כי המהלכים של הפיכת מערכת החינוך לפמיניסטית, בשילוב כניסתן של נשים לזירה הציבורית, אכן העצימו את הנערות, אך בד בבד יצרו ניכור ומעצור בפני הנערים. עמדה ביקורתית זו מאשרת כי לכאורה הפמיניזם הצליח – אך רק עבור נערות; כמובן שבהקשר זה יש לבדוק כל מדינה ומערכת חינוך לגופו של עניין. יחד עם זאת, חשוב ללמוד כי לצד ההשקעה בהעצמת נערות, לא התרחש מהלך מקביל עבור הנערים ובמקום שאלו יעברו מהפכה, נפתחה נגדם מערכה במסגרתה התנהגותם הנורמלית אובחנה עתה כפתולוגית.

ניסיונות פמיניסטיים שכן התנהלו עד כה לפיתוח צורות למידה ייחודיות עבור נערים כמו ארגון מחדש של מבנה הכיתה, חיוב מפורש מהמורים להתייחס לשני המגדרים באופן שווה, שימוש באמצעים אור-קוליים ואפילו שינוי הטמפרטורה בחדרי הלימוד התבררו כלא אפקטיביים, ולרוב רק הגבירו את המתח המגדרי⁷.

הגמוניה במשבר

מעבר להשפעת הרפורמות הפמיניסטיות, חוקרי הגבריות רואים את 'משבר הנערים' כחלק ממשבר בו מצויים גברים כיום שנובע מתוך חוסר עדכון האידאולוגיה הגברית לאור הרפורמות המבניות-כלכליות-חברתיות שהתרחשו בחיי הנשים בחמישים השנים האחרונות. מבחינה זו, מערכת החינוך משתלבת בסביבה החברתית הכוללת שבה התפיסות הגבריות נותרו מאחור. לצד זאת, לקשיי התמודדות של הנערים יש גם היבט התפתחותי. בשיאו של גיל ההתבגרות, כאשר הקשר הרגשי מול האם מתנתק, נכפה על הנערים להישאר בקשר עם המחנכות, שגם מתפקדות בתור אימהות. סיטואציה זו, שנחווית בצל התמורות הפמיניסטיות במערכת החינוך, משפיעה על הנערים וגורמת להם לדחות את התכתיבים שמנסות המורות לכפות עליהם או להציע להם (Ibid). עתה, באופן פרדוקסאלי אימהות-מורות משמשות כשוטרות חינוכיות שתפקידן להקפיד על כך שהנערים ימלאו אחר התכתיבים ההגמוניים של המערכת, בעוד שאת הנערות הן יכולות לחנך לתמורות ושינויים במעמדן.

טענה נוספת ודומה היא כי בעוד שהפמיניזם חותר לאפשר לנשים לבצע כמעט כל דבר שהן חפצות בו, הגברים נשארו מחויבים לפורמט צר של ביטוי אישי הכולל הסתרת חולשה, כאב ופגיעות.

⁶ גם בנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בישראל מצוין כי בשנת 2010 נפתחו כ-22,000 תיקים פליליים נגד בני נוער, מתוכם 91.7% נגד נערים. מתוך:

http://www.cbs.gov.il/publications12/rep_05/pdf/part07_h.pdf

⁷ חשוב לציין כי יש חוקרים השוללים את העמדה לפיה הפמיניזציה במערכת החינוך היא זו שהשפיעה בצורה קריטית על משבר הנערים, ואלו טענותיהם: הנתונים בנוגע לנוכחות המוגברת של סטודנטיות במערך ההשכלה הגבוהה הינם חלקיים בלבד, מכיוון שבעוד שאחוז הנרשמות ללימודים עלה, אחוז הגברים הנרשמים לא ירד, כך שלא מדובר בהיווצרותו של פער מגדרי לטובת הנשים אלא באיזון הפער לקראת שוויון. יתרה מזאת, ישנם גם נתונים לפיהם כיום, בשוק החופשי בארצות הברית, נשים שסיימו תואר ראשון מרויחות כמו גברים בוגרי תיכון ללא השכלה, כך שלמעשה מבחינת רווח כלכלי הפער המגדרי נותר בעינו; בנוסף, רובן עדיין מדירות עצמן ממקצועות שנחשבים באופן מסורתי כגבריים. עוד נחשף כי בפועל, למרות הניסיונות ליצור בכיתות אקלים פמיניסטי, גם כיום קשה לנערות להשתלב במקצועות המדעים. השינויים שחלו במערכת החינוך לטובת נערות, כמו תיקון מערכי למידה, הכשרת מורים חדשנית או שיעורים פרטניים, השפיעו בהכרח לטובה גם על הנערים. כל עוד בסביבה הבית-ספרית ממשיכות נערות להיות מוטרדות ומאוימות ללא הרף, פיזית ומינית, לא התבצע תהליך ממשי של פמיניזציה במערכת החינוך.

'אידיאולוגיה' גברית זו משמרת את הכלל המסורתי לפיו אסור לגבר לבצע שום דבר שעלול להחשיד אותו כנשי⁸. נקודה חשובה נוספת היא כי משבר הנערים ומשבר הגבריות הם תוצר של אפליה על בסיס גזע, מעמד, מוצא, דת, מין וגיל, לא בין גברים ונשים אלא בין הגברים עצמם, מכיוון שהגבריות ההגמונית מגדירה עצמה מול קבוצות גברים אשר נחשבות כמיעוט שונה. התיכון בהקשר זה הוא אחד המקורות להיווצרותה של ההגמוניה הנורמטיבית ובמסגרתו נערים הופכים לבעלי בטחון עצמי תוך כדי שהם פועלים לדיכוי קולן הייחודי והעוצמתי של הנערות סביבם.

לסיכום, בחלק זה של הסקירה הוצג כיצד מערכת החינוך משמרת ערכים מגדריים, אך לצד הבנה זו התברר גם כי ישנו מגוון רחב של סתירות בזהות המגדרית כפי שנערים למדים אותה בבית הספר, ואלו יוצרים בקרבם ספקות, אי התאמות ובלבול, בעוד ביטויים מציואיסטיים אינם מסמלים דבר מלבד ניסיון נואש להסתיר זאת. בחלק השני יוצג כיצד הגישה המחקרית מבקשת להשתמש דווקא בפרדוקסים הללו, בזהות הגברית המתעצבת של הנער כדי ליצור אופוזיציה פנימית אשר מתוכה יכולה להתממש עבודה חדשה עם נערים. עדיין, למוסדות החינוך אין כלים אינהרנטיים המתאימים להתמודדות עם סיטואציות מגדריות ולתיקון ולכן תוסבר גם תוכנית הפעולה של פרדיגמת 'חינוך מגיב למגדר' (Gender – GRP – Responsive Pedagogy).

⁸ לדוגמה, גופמן (Goffman, 1963) כתב לפני חמישים שנה כמעט, כי גבר אשר מתקשה להתאים עצמו למודל ההגמוני, ינסה להוכיח בכל דרך שאינו קשור לקבוצות מיעוט, ולרוב הוא יעדיף לעשות זאת בדרכים אלימות. אחריו עיצבו דיוויד וברנון (David & Brandon, 1976) את ההגדרה של הגבריות ההגמונית דרך הערכים הבאים: לעולם אל תתנהג כמו נקבה, אל תבצע משהו שיחשיד אותך כנשי; 'היה גדול' – עושר, חוזק, סטאטוס, הם העושים את הגבר; היה חסין בפני משברים; תמיד העז, נסה לחיות "על הקצה" וקח סיכונים. קימל, צ'ו ואחרים מתכוונים כי במישור הזה לא התרחש שינוי של ממש.

חלק שני - פתרונות אפשריים למשבר הנערים

השינויים המשמעותיים שיזם הפמיניזם כגון עימות מול מוקדי היררכיה במקומות עבודה, התמודדות עם מקרים של הטרדה מינית, וכמובן טיפול אינטנסיבי בבעיות אפליה, הצקות והטרדות בבתי הספר, יצרו כיום קרקע בשלה לדרוש את התפתחותה של סוג אחר של התנהגות גברית. הכוונה היא להתנהגות שתותר על הצורך התמידי בשליטה אשר מושגת באמצעים אלימים, לטובת כמיהה לצדק, שוויון וביטוי רגשי. קל וחומר, גישה זו תקפה לדרך בה הפמיניזם רואה את השינוי הנדרש מצד נערים בבתי הספר. ההנחה היא כי כפי שנשים ונערות התעמתו עם אידאולוגיות מסורתיות ונעזרו בתרומה הפמיניסטית כדי להעצים את עצמן, גם נערים מעדיפים למצוא את דרכם הייחודית למימוש עצמי, במקום להיצמד לתמה הקולקטיבית הדכאנית. אלו שסובלים מדיכוי חברתי בבית הספר ישמחו לקבל עזרה בצורה של תמיכה הולמת, על מנת להבין כיצד הם יכולים להתנגד להבניה ההגמונית שאינה מאפשרת להם להשמיע את קולם האמיתי. לצדם, גם הדומיננטיים זקוקים למהפכה מגדרית, מכיוון שמתחת להתרברבויות רובם סובלים מקונפליקטים דומים לאלו של הנערים הדחויים.

בית הספר יכול להפוך ממרחב של שימור מגדרי למרחב של שינוי מגדרי, לצורך כך עליו להשקיע במקביל להעצמת נערות בהעצמה רגשית וחברתית לנערים. השאלה היא, כיצד יהיה נכון לעשות זאת: מצד אחד, ברור כי נערים מתעניינים בנושאים שהם פועל יוצא של תחום המגדר, כלומר, אינטראקציות בין בנים לבנות, נשיות וגבריות, מיניות ותפקידים חברתיים. מצד שני, לא פחות מתחומים אלו, נערים מאותגרים ממודל המאציו אותו הם מצופים לחקות. אלא שבאותה מידה שהם מתרשמים מדמות המאציו, הם גם חווים אמביוולנטיות לגביה. השוויון המגדרי והגבריות החדשה עומדים בפניהם לשיפוט, ואם כלפי חוץ מציג הנער מודל גברי דומיננטי, אין הדבר אומר כי הוא אינו סקרן, או שאין בו רצון עז לתשובות הנגזרות מתחום המגדר. לכן, לצורך ביצוע מהלך שכזה של רתימת רצון הנערים לשינוי מגדרי נדרשת אסטרטגיה ייחודית של התערבות פדגוגית, שתשתלב בתוכנית הלימודים הרגילה בבתי הספר.

'חינוך מגיב למגדר' (GRP)

החל מראשית שנות השמונים, בוחנים חוקרים וחוקרות כיצד ניתן לייצר בקרב נערים ונערות התעניינות במגדר, וממליצים לבנות תוכנית התערבות אשר תופעל בבתי הספר ותעסוק רק בנושא עצמו, מתוך כוונה ליצור מוטיבציה אצל בני הנוער להוות בעתיד חלק פעיל בהקמתה של חברה שוויונית. בשנות התשעים, מדינות רבות, ובהן ארצות הברית וגרמניה, יפן, ואוסטרליה, החלו משלבות במסגרות הבית-ספריות תוכניות חינוך לשוויון בין המינים. מיזמים דומים הופעלו במקביל גם במדינות העולם השלישי ובמדינות מתפתחות, על ידי ארגונים בינלאומיים כמו האו"ם, אונסק"ו, וארגון הבריאות העולמי. כך קרה למשל במדינות בנגלדש, קניה, פרו, הודו ומאלי. הפעילות הרבה באזורים האחרונים הניבה ידע מקיף בנושא בשל הניסיון הרב שנצבר ותועד. לעומת זאת, תוכניות התערבות שפעלו במערב זכו באופן יחסי לתיעוד מועט, מכיוון שהופעלו בעיקר על-ידי גורמים פרטיים.

מתוך תוכניות ההתערבות הללו אבקש להשתמש בפרדיגמה פדגוגית בשם 'חינוך מגיב למגדר' (Gender Responsive Pedagogy)– GRP, שלמעשה מכילה את מערכת הכלים הנדרשת, המלאה והשלמה ביותר להפיכת בית הספר למוסד שוויוני. 'חינוך מגיב למגדר' מתייחס למכלול פרמטרים שתכליתם יצירת מחויבות בית ספרית לשוויון בין המינים. גישה זו מזכירה בהיקפה את הניסיונות הרווחים בשנים האחרונות לרתום תלמידים לאידאולוגיה של 'קיימות', תוך שינוי המערך הניהולי והחינוכי כך שיתייחס

לצורך למחזר אשפה ויפגין נאמנות כלפיו. בבתי ספר שנטלו על עצמם אחריות שכזו משוחחים המורים בכיתות על חשיבות המיחזור, מתגמלים את התומכים ומעירים לאלו שמזלזלים. בנוסף, הסביבה הציבורית משתנה, מתווספים פחי מיחזור לקרטון, פלסטיק ונייר, ומוקם מרכז פינת חי או גן ירק בהם ניתן לנצל כראוי פסולת אורגנית. כל זאת מתוך מטרה ללמד את התלמידים לפתח ראייה ביקורתית לגבי פסולת, ולהעביר את הידע הלאה למעגלים החברתיים שסביבם. ניתן לראות במהלך כעין RRP - Recycling Responsive Pedagogy (חינוך מגיב למחזור).

GRP, או 'חינוך מגיב למגדר', מובנה מתוך כוונה דומה, לפיה בית הספר מקבל על עצמו אחריות מגדרית מלאה לשינוי התנאים המנהלתיים והפדגוגיים כך שישקפו נאמנות לשוויון מגדרי. יישום הפרדיגמה מקיף את כלל תחומי הפעילות הבית-ספרית, החל בחלוקה שוויונית של תפקידי המנהלה וההוראה, הקפדה על שוויון בחלוקה המגדרית במגמות הלימוד, דרך צורות הוראה חדשניות, תכנון שיעורים והקפדה על שפה שוויונית, ועד שימוש בחומרי עזר שאינם מבטאים הבדלים מגדריים, כל זאת יחד עם תשומת לב קפדנית ביחס לאינטראקציה שוויונית בין התלמידים לתלמידות. ה-GRP הוא בעיקר מצע רעיוני לפיו יש לבחון ולתאם פעילויות בבית הספר, וייחודו הוא שאינו דורש תקציבים נוספים אלא בעיקר, שינוי ארגוני שלרוב הקושי הטמון בו הוא שינוי של עמדות והתנהגויות מצד צוות המורים וההנהלה?

בתי ספר במקומות רבים בעולם זיהו את מקומם כמרכזי כוח מרובי-עוצמה בנוגע לעיצוב תפיסות מגדריות. מכאן נבע הצורך להנחיל ולקיים, אם לא תנאי GRP מלאים, אזי למצער תוכניות חינוך לשוויון מגדרי. תוכניות אלו עסקו בשוויון בין המינים ואף הצליחו מאוד בהעצמת נערות, אך בנוגע למידת השפעתן על נערים הן התבררו כלוקות בחסר. הסיבות לכך נעוצות במספר מכשולים המצביעים על הדילמות המורכבות הנוצרות כאשר מבקשים לחנך נערים לשוויון מגדרי.

לפי רוב המחקרים, הכשל המרכזי הוא בהנחה כי נערים יהיו מעוניינים להעמיק בנושא, מה שכמעט אף פעם אינו מתרחש בפועל. ההתנגדות מופיעה כתגובה לניסיון האפולוגטי להנחות ולתרוץ עבור נערים גבריות אשר איננה הגמונית בעיקרה. באותו הקשר, הבעייתיות, נעוצה בניסיון לקרב נערים לסוגיות מגדריות אשר עוסקות, בסופו של דבר, בתכנים הנוגעים לנשים בלבד והרציונל של רוב התוכניות אינו מתמודד עם הנושאים הבסיסיים אשר מטרידים אותם – מין ומיניות. הסבר נוסף לאי הצלחתן של תוכניות החינוך לשוויון מגדרי בקרב נערים, הוא כי כל עוד חלוקת התפקידים האי-שוויונית במסגרת הבית-ספרית לא תשתנה, יסרבו הנערים ללמוד, או להכיל מבחינה התנהגותית, תכנים שוויוניים. עם זאת מתברר בדיעבד כי גם כאשר בחרו בתי-ספר לאמץ פרקטיקות שוויוניות, היו אלה פרקטיקות פמיניסטיות בעיקרן שהביאו להדרת הנערים ולפגיעה ביכולותיהם, מה שהחריף את התנגדותם לנושא.

בנוסף, ההחלטה לאמץ בתוך בית-הספר באופן פרקטי עקרונות פמיניסטיים, לא מעידה בהכרח על יכולתן של המורות להנחיל דרכי פעולה שכאלו הלכה למעשה בכיתות. גם אם עוברות המורות הכשרה מגדרית, הן יכולות לשמש כמודל לחיקוי עבור הנערות, אך לא עבור הנערים. בעייתיות נוספת שקיימת בהקשר זה: אפילו כאשר בית ספר בוחר להנהיג פרקטיקות פמיניסטיות, הוא מותיר על כנה את המדיניות המכוונת את הנערים על-פי העקרונות ההגמוניים המקובלים, כלומר, בית הספר ממשיך לעודד אותם להכיר במספר מצומצם של איכויות שהן ההתנהגויות והגישות הגבריות שהחברה מאשרת. דוגמה לכך היא התעקשות בית הספר לחבר נערים לעבודה יצרנית - חומרי לימוד אשר דנים בחילופים סוציאליים

⁹ חשוב להפריד בין הצורך לרתום את המערך הארגוני של בית הספר ל-GRP, לבין האינטראקציה הפנים כיתתית בין נערים לנערות. הדבר נדרש מכיוון שקיים מרחק רב בין היכולת של בית הספר לערוך שינוי פנים מקיף שכזה, לבין האפשרות הנוחה יותר לפעילות רצופה בכיתה בנושא – באחריות המחנך.

כמו מגדר נתפסים ככאלו שתוצאתם אינה ברורה, מכיוון שאינם נקשרים להשתלבותם העתידית בעולם העבודה. לא רק נערים מתנגדים לפעילויות הללו, אלא גם מורים-גברים, מכיוון שגם הם מתקשים להתמודד עם שיעורים שדנים בפרספקטיבה עצמית.

קווי המתאר לתוכנית התערבות מוצלחת

עבור קיומה של תוכנית התערבות נדרש כמובן שיתוף פעולה מצד בית הספר, אך בעיקר יש לתת את הדעת אילו תכנים אמורה התוכנית להעביר, מי יהיו אלו שינחו את התכנים הללו, וכיצד תתבצע ההתערבות בפועל. נבחן עתה את משמעותם של הפרמטרים הללו ביחס לצורך לרתום נערים לשיח מגדרי, תוך הישענות על מחקרים בנוגע לסדנאות מגדר בפרט ולהנחיית קבוצות בכלל.

אילו תכנים אמורה התוכנית להעביר?

ראשית, יש לבחור בתכנים העוסקים בנערים באופן ספציפי ולא לנסות לכסות את כלל הנושאים בהם עוסק המחקר הפמיניסטי, כאשר הערך החשוב הוא ההבניה הנורמטיבית של זהות הנער. יש להבהיר כי לא מדובר בתהליך סביל הקורה באופן ביולוגי-טבעי, אלא בקבלת החלטות על-ידי הנער לגבי פעולותיו באופן קונסיסטנטי, דרכן הוא מנסה למקם עצמו כנורמלי, בהתאם לציפיות ולמסרים החברתיים אשר מוצגים בפניו מצד החברה ובית הספר. יש ליצור אצל הנערים הבנה כי הגבריות איננה תכונה מקובעת, אלא הוויה המכילה טווח רחב של 'גברויות' אשר לעולם אינן אחידות או הומוגניות. כתוצאה מכך אין גם דרך ברורה וקבועה על פיה צריכים נערים להתפתח, שכן חייהם מתקיימים מתוך מערך א-קונסיסטנטי הכולל הן את הדחפים הרגשיים והן את הייצוג הרציונלי שלהם. לפיכך זהותם איננה הרמונית, קוהרנטית או רציונאלית אלא פרגמנטרית (מקוטעת), ובין צדדיה המרובים מתקיים מאבק שליטה בין ה'אני המדומיין' ל'אני המקובע'. הזהויות השונות בהוויה הגברית מנוכרות זו לזו. למאבק פנימי זה יש מקבילה חיצונית המתבטאת בהעדפת הנערים להזדהות עם ההגמוניה, תוך כדי דחיקה לשוליים של התנהגויות העלולות להעיד על מוגבלות, רכות או רגשנות שיסמנו אותם כנשיים.

הבחירה בקבוצה או בהתנהגות הגמונית, אם כן, אינה מהלך 'טבעי' של נערים עמוסי טסטוסטרון. מהלך חייהם של מובנה דרך רשת של מערכות יחסים ברמות שונות, ולעיתים מנוגדות, עם הורים, אחים, בני משפחה, שכנים, קבוצת שווים, מורים, וכדומה. נערים מחליפים זהויות מגדריות, ומשתלבים באופן אינטואיטיבי בקבוצות חברתיות שונות, עד לרגע בו קבוצת השווים הגברית הופכת לדומיננטית ברמה כזו שלא ניתן יותר להתחמק ממנה. מרגע ההזדהות ההגמונית עוטים הנערים על פניהם מסכה דומה לזו של חבריהם לקבוצה, ומסמנים כי אינם מוכנים יותר לנסות לסגל מגוון של זהויות. לאור ניתוחים אלו, תוכנית ההתערבות אמורה ליצור מחדש מרחב בו יוכלו הנערים להתנסות ולתהות לגבי סוגים שונים של מסכות חברתיות ותרבותיות.

הצעד הבא הוא לחבר נערים בחזרה לאותם קולות שיקברו בקרבם, להביאם לפני השטח ולהפכם לנראים. הקושי הצפוי במהלך שכזה נעוץ בלחץ המופעל מצד קבוצת השווים, אשר מתברר במהרה כחסם המוטיבציה העיקרי של הנערים מפני שינוי עמדות בנוגע למגדר. מי שיעז להיחשף עלול להיענש ולמצוא עצמו מבודד מהשאר. תוכנית התערבות צריכה אם כן, לספק פתרון לנערים שדחקים לשוליים, כזה שיהפוך את זהותם ללגיטימית גם בקרב המתנגדים אשר שומרים על ההגמוניה של קבוצת השווים. בנוסף התוכנית חייבת לעסוק בנושאים הבאים: יש לשוחח על אלימות, תוך דגש על רגשות, פחדים, חרדות ודאגות; יש לאתגר מיתוסים סקסואליים דומיננטיים אותם מעריכים הנערים, ולבחון את יחסם לדימויי

גוף והטרדה מינית; וחשוב מכל, התוכנית צריכה לחשוף כיצד גברים משתמשים באלימות על מנת לייצר היררכיה וליהנות מהפריבילגיות שלה על חשבונם של אחרים: מיעוטים, נשים והומוסקסואלים.

מי ינחה את התוכנית?

לאחר קביעת התוכן המגדרי של תוכניות ההתערבות, יש לדון מי יהיו מנחי התוכנית. ההתלבטות לרוב היא בין אנשי מקצוע בדמות עובדים סוציאליים, לבין המורים או המורות בבית הספר. על פי רוב, המנחים מסמלים עבור הנערים את הגבריות ההגמונית הרווחת בסביבתם. בכך משתדלות תוכניות התערבות לענות על הצורך של נערים במודל לחיקוי שמהווה מקבילה לאידיאל הגברי המוערך והדומיננטי בעיניהם. אולם החלטה כזו טומנת בחובה דילמה מורכבת שכן, האם דמות הגמונית לחיקוי איננה סותרת את מטרת התוכנית לחשוף נערים לתמות של שוויון? ומנגד, אם יתייצב מולם גבר שאיננו נתפס כהגמוני, האם הוא יוכל להתקבל בעיניהם כמודל לחיקוי?¹⁰

החלק החשוב ביותר של ההוראה צריך להתבסס על הדגמה ותרגול, כלומר, מי שינחה את הנערים לשינוי מגדרי צריך להציג בעצמו את ההתנהגות הרצויה ולכוון את התלמידים בהתאמה עד שירכשו בעצמם את ההתנהגות המבוקשת. על מנת שמהלך זה יצא לפועל, מטרתו החשובה ביותר של המנחה היא ליצור תחושת הזדהות אצל התלמידים. למנחה טוב צריכה להיות השקפת עולם חינוכית-אידיאולוגית מודעת ומנומקת, אשר מחוברת להווייתו ולזהותו. כמו כן, עליו להציע טכניקות הוראה משוכללות ומוכחות הנובעות מהשקפתו זו, תוך הקפדה על יצירת רצף בין ההיגיון החינוכי לדפוס ההוראה. המנחה חייב ליצור אמפתיה רגשית בינו לבין הנערים. לכן, משימתו היא להתחרות על תשומת ליבם, להתחבב עליהם, ולהצליח לגייס אותם כך שישכימו לקבל אותו כאוטוריטה מגדרית. משמעות הדבר היא שעליו להתקבל בקרב הנערים כמומחה אמיתי לשוויון, לצדק חברתי, וליחסים שבינו לבין. דרך פעולה זו מוגדרת במושג 'מודל חיובי לחיקוי' - PRM (Positive Role Model). הכוונה היא למנחה הרואה עצמו מחויב לשוויון מגדרי כתיקון חברתי, כשמטרתו היא לחשוף את הנערים לשינויים הדרמטיים בתפיסות החברתיות-מגדריות שהופכים ללגיטימיים יותר ויותר בשנים האחרונות דרך עיסוק בנושאי ליבה כגון: זיהוי סטריאוטיפים מגדריים, חשיפת רגשות, ריבוי זהויות גבריות, ועיסוק חד-משמעני וערכי במיניות ואלימות. מודל חיובי לחיקוי מחויב להכיר בשינויים הללו ולייצג אותם באופן מאוזן מול חברי הכיתה.

כיצד תתבצע ההתערבות?

הכוונה ברוב תוכניות ההתערבות לנערים היא לחשוף אותם לעולמם הפנימי-רגשי, מתוך האמונה שזהו המפתח להבנת המגדר. לצורך כך מורים ומנחים בוחרים בפרקטיקות המשלבות ביטויים דרמטיים דרך משחקי תפקידים, מתוך ראייה שכלי זה מאפשר להביא רגשות ויחסי אנוש לידי דיון. משחקי-דרמה ככלי חינוכי (שהושאל מתוך השיח הטיפולי) מביאים להכרה ב-מודעות עצמית. על מנת להשיג מודעות שכזו יש ללמד את הנערים להתבונן בשפה ובהתנהגויות שהם מבטאים כלפי הסובבים אותם, ומתוך

¹⁰ תיאוריות של הנחיית קבוצות מנסחות מודל השוואתי בין האם "הטובה מספיק" לבין המנחה "הטוב מספיק". האם, בהקשר זה, יכולה לקלוט מהתינוק מסרים א-מילוליים או מחוות גוף כמחשבות, ולהגיב בהתאם; היא פנויה להקשיב לסימנים הללו ללא ערוב של רגשות ותכנים פנימיים; היא שומרת על גבולות בריאים של אוטונומיה ועל עצמאותה, אך בד בבד היא זמינה ונגישה לדרישותיו של התינוק; וכמובן, היא מהווה מרחב בטוח לתגובות השונות שלו. בהקבלה, על המנחה "הטוב מספיק" להיות בעל יכולת הכלה גבוהה ומסוגלות לספוג תוקפנות, חרדות, והשלכות למיניהן בצורה אמפית ולא מתגוננת; עליו לדעת כיצד למתן אותן ולתרגמן לתועלת היחיד והקבוצה; ולבסוף עליו לקלוט מסרים לא-מילוליים מהאווירה ומההתנהגויות בקבוצה, לתרגמם לעצמו, להגיב עליהם בצורה לא שיפוטית, ולשקף אותם לקבוצה.

ניתוחם תובן נפשם הפנימית. מעבר לאידיאלים הללו, צריך מנחה הנערים לדעת כיצד ניתן להתמודד בהצלחה עם מאבקי כוח פנים כיתתיים וכמובן כיצד להתמודד עם מהיחס האמביוולנטי שמגלים נערים כלפי תכנים מגדריים.

סיכום ומסקנות

לאור המחקר המקיף שערכתי בנוגע לתוכניות התערבות מגדריות לנערים (שוורץ, 2013) על מנת לייצר הישגים כגון: **התמודדות עם ההתנגדות והפחד שיש לנערים מפני האפשרות של יצירת שינוי במעמדם ההגמוני, פיתוח מודעות מגדרית בקרב נערים והבנייה מחדש של האינטרס הגברי בבית הספר, יש לבצע את השינויים הבאים:**

את ההנחיה המגדרית בכיתות צריכים לבצע המורים עצמם ולא מנחי תוכניות מבחוץ. מהלך כזה הוא עדיף מכיוון שהעבודה הרבה, הקשה והמורכבת ליצירת הזדהות עם הנערים, הופכת במידה מסוימת לשיא הפעילות של מנחי תוכניות ההתערבות, בעוד שזו למעשה הינה נקודת המוצא הטריטוריאלי של רוב המורות והמורים במערכת החינוך. הקרקע להטמעת תכנים מגדריים במסגרת היחסים בין מורים לנערים בשלה הרבה יותר, נוכח האמון והגיבוש הקיימים ביניהם מתוך עבודתם הצמודה יחדיו. לעומתם, מנחי תוכניות התערבות מתקשים מאוד ליצור חוויה דומה מול נערים, ומוותרים בשל כך, בקלות רבה על המטרות המגדריות-אידאולוגיות, מתוך חשש לאבד את האמון בו זכו בעמל רב. יש לציין כי לרעיון זה של הפיכת המורים והמחנכים למנטורים מגדריים, יש כבר תקדימים בעולם המערבי ואלו זוכים להצלחה רבה¹¹.

מבחינת אופי הפעילות עצמה, נראה כי המקרים בהם מצליחים מנחים/מורים לייצר שינוי בתפיסה המגדרית אצל נערים מתרחשים לאור חוויות שנוצרות במהלך משחק, הצגה, הפעלה, או כל חוויה מעשית אחרת. לכן אני ממליץ לערב נערים יותר ויותר בצורה אקטיבית בפרוייקטים חברתיים שיש בהם משום איתגור היחסים המגדריים, ואשר במהלכם יהיו חייבים להגדיר את עצמם מחדש כסובייקטים. לצורה כזו של פעילות יש מגוון אפשרויות, למשל שילובם של הנערים בתוכניות התנדבות לטיפול בילדים השוהים במקלטים של נשים מוכות, עזרה בקווי תמיכה טלפונים לנוער, יצירת מערך הסברה בנוגע לשוויון בכיתות ובתנועות נוער, ועוד. העובדה שאת התפקידים הללו ממלאים כיום בעיקר עובדים סוציאליים או סטודנטים אינה סותרת רעיון זה - הנערים יכולים להצטרף לבוגרים הפעילים בתחום, ולחוות יחד עמם את המשמעויות המורכבות של אי-צדק מגדרי. ככל שנערים יתנסו בחוויות שכאלו, ואף יוכלו לשוחח עליהם עם מנחה שרתום לעניין, סביר להניח שהפרשנות, האינטרסים והרצונות שלהם ביחס למגדר ישתנו. במקום ניכור לנושא, הם יחוו הזדהות עם הצרכים השוויוניים-מגדריים של החברה סביבם.

בנוסף, יש לאמץ עד כמה שניתן בכל מסגרת בית ספרית את הפרדיגמה 'חינוך מגיב למגד' (GRP – Gender Responsive pedagogy), תוך הדגשת שינוי המיקום של המורים והמורות בבית הספר מעומדים-מן-הצד לשותפים במימוש חזון השוויון המגדרי. מעבר לכך, מודל ה-GRP ממליץ על שורה נוספת של צעדים נדרשים, החל ברמת בית-הספר וכלה ברמת משרד החינוך, שעיקרם יצירת שוויון בסולמות השכר, בחלוקת התפקידים ובתנאי ההעסקה של מורים ומורות, מתוך הנחה שללא רפורמה כזו

¹¹ לדוגמה ראי/ה פרויקט: Coaching boys into men, בכתובת: <http://www.futureswithoutviolence.org/content/features/detail/1821/>

ימשיך האי-שוויון המגדרי להיות משועתק ומורגש, באופן גלוי וסמוי כאחד, הן במסגרת תוכניות ההוראה והן בחוויה הבית-ספרית של התלמידים. במלים אחרות, גם המדיניות הבית-ספרית חייבת לתמוך בשוויון מגדרי.

ברמה המערכתית על קובעי האסטרטגיות החינוכיות להיות ערים לכך, שמיקומם ומעמדם של נושאי דגל העיסוק במגדר במשרד החינוך הינו קריטי להצלחת העניין, אחרת יכול מינוי פוליטי כזה או אחר לגרום בן לילה לשינוי המדיניות בנושא.

נכון להיום בישראל עקרונות ה-GRP לא אומצו במערכות החינוכיות, אבל, הידע הרב שנצבר והתמורות הרבות שנעשו לטובת חינוך שוויוני לנערות יצרו קרקע דשנה דיה לחשיפת פרדיגמה חינוכית חשובה זו בכל הרמות – ברמת המורה, ברמת בית הספר וברמת קובעי המדיניות במשרד החינוך. עבור האחרונים, העדויות הרבות שמופיעות בסקירת ספרות זו יכולות לעזור ולגבש את עמדתם העתידית בנוגע לחשיבות יצירת מרחב לשינוי תפיסתי-מגדרי עבור נערים בסדר היום החינוכי בישראל.

נספח: עיקרי המחקר לחינוך לשוויון בין המינים שבוצע עד כה

בישראל

נספח זה מופיע על מנת להדגיש עד כמה עסק המחקר בישראל בנוגע למגדר וחינוך במקומן של הנערות ובניסיון לתקן את מעמדן, לעומת היעדר כמעט מוחלט של מחקרים בנוגע לנערים והקשרים מגדריים חינוכיים.

לאורך סקירת הספרות הזכרתי מספר פעמים הקשרים ישראליים כמו ההערה כי נערים בישראל אימצו התנהגויות דומות לאלו של עמיתיהם בעולם המערבי (Mesch, 2005), ואת העובדה שהם נבדלים מהאחרונים בעיקר בשל גיוסם הצפוי לצה"ל לאחר שנת הלימודים האחרונה (אפטר, 2006; ששון-לוי, 2006). בנוסף, הצגתי החלוקה הממוגדרת לטובת גברים במקצועות ההוראה והניהול (אדי-רוקח, 2003). המחקרים הללו נגעו בצורה נקודתית בתמות שנדונות בעולם המחקר ביחס לחינוך ומגדר, אך הם אינם חלק מקורפוס חשיבה מובנה בנושא.

מחקרים אחרים שנערכו בישראל בנוגע לנערים עסקו בעיקר בבחינה כמותית של היקפי האלימות בין בני נוער (כהן, 2004; ברקוביץ' 2006; זינו, 2006) ואלו מציגים נקודות איפיון חשובות הנוגעות לנורמות בולטות בקרב נערים ישראלים, לפיהן רוב הפעילות המשותפת של אוכלוסייה זו מתרחשת סביב משחקי ספורט, תחביבים ולמידה. במרחבי העשייה הללו ניכר כי עיקר השיח נסוב על ענייני מין ואלימות, והוא מלווה בביטויי תוקפנות הדדיים ובעימותים אודות הישגים אישיים. התחרותיות בין הנערים מתגלה בהתבטאויות כוחניות המלוות בהשפלות מילוליות תוך שימוש רב בביטויים כדוגמת "הומו" ו"נקבה".

מעבר לשיח הבוטה ציינו החוקרים כי ברמה הרגשית נערים בישראל נוטים לדכא ולהכחיש מלל העלול לסמן אותם כפגיעים; במקום זאת הם בוחרים לבטא עצמם דרך אקטים פיזיים, החל ממרחבי קרבה אישיים המאופיינים ב'ציפחות', 'בעיטות' וזריקת חפצים אישיים, ועד למרחבים ציבוריים בהם משתמשים הנערים באלימות פיזית של ממש כמפגן לגבריותם, תוך נכונות ליטול סיכונים (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003).

שני מודלים מרכזיים לחיקוי הוזכרו במחקרים כמשפיעים על התנהגותם האלימה של הנערים ומעצבים אותה. הראשון הוא 'הגיבור' בהופעותיו השונות בטלוויזיה, בקולנוע ובאינטרנט (Mesch, 2005). השני הוא 'החייל הקרבי', הנתפס בקרב הנערים כ"גברי ביותר" מבין מודלים רבים ושונים של גבריות, זאת בשל היותו הטרוסקסואל ובעל גוף שרירי, ובשל יכולתו הממשית להשתמש בנשק על מנת לפגוע ואפילו להרוג (הולנדר, 2000). ממצאים אלו עולים מתוך מחקרים שעסקו בעיקר בבחינת אופני התנהגות או ממדי אלימות בקרב נערים ישראלים, אך לא דנו באופן ישיר וממשי במגדר.

מתברר אם כן כי עדיין לא נעשה הקישור ההולם בין מחקרי התנהגות וחינוך של בני נוער בישראל לבין הידע המגדרי, שללא ספק קיים אך לא מנוצל דיו. נראה כי נושא כמו 'שוויון בין המינים', במערכת החינוך בכלל ובתיכונים בפרט, זכה עד כה למיעוט יחסי של התייחסות מחקרית. למעשה, רוב העיסוק האקדמי שעניינו חינוך לשוויון בין המינים בישראל קיבל ביטוי עד כה בעיקר בדוחות ופרסומים שיוזם משרד החינוך (ראייה למשל: שחר, 1999; הירשפלד, 2000; משרד החינוך, 2001), או במחקרים שיצאו לאור בעיקר במסגרת אסופות מאמרים אקדמיים בנושא (שלסקי, 2000; לאור ומן, 2001). אברהמי-עינת (2007) מציינת במאמר מסכם בנדון כי: "מאז תחילת ההתערורות וצאת החומרים הראשונים העוסקים בשוויון הזדמנויות בחינוך לבנות ולבנים עברו שני עשורים, אך הכתיבה המקומית והמקורית בתחום זה לא המריאה" (שם, עמ' 4).

בשנות השמונים של המאה העשרים פורסמו מספר ספרים ומאמרים שעסקו בדרכים בהן מערכת החינוך בישראל יוצרת אפליה בין המינים (בן-צבי מאיר ובן-זאב, 1985; משרד החינוך, 1987), ובניסיונות הראשוניים שביצעה המערכת להתמודדות עם אפליה זו. בשנות התשעים נערך לראשונה יום עיון אקדמי בנושא שוויון הזדמנויות לבנות ובנים במערכת החינוך (שחר ואברהמי-עינת, 1994). ספרות מחקרית נוספת שהופיעה באותו עשור עסקה בעיקר בחיפוש אחד דרכי העצמה לבנות, ויצירת שוויון בתכנים ובהתייחסות החינוכית בתוך הכיתה (בר-חיים וקפלן, 1991; סגן וקצוביץ, 1995; מלר, 1996). בתחילת שנות האלפיים פורסם דו"ח מברך (Mevarech, 2000), אשר הציג הבדלים ניכרים באחוזי ההצלחה בתחומי המתמטיקה ומדעי הרוח בין נערים ונערות בתיכונים. לאחר פרסום הדו"ח היה גל פרסומי קצר של מחקרים שונים אשר דנו בדרכים ליצירת שוויון מגדרי במערכות החינוך מהגן ועד התיכון (דוד וזורמן, 2000; צדקיהו ופלד, 2000; קליין, 2000; שחר וזך, 2000; בן-צבי מאיר, 2001). בשנת 2002 הציג משרד החינוך (2002א) דו"ח, לפיו 96.4 אחוז מספרי הלימוד בארץ מציגים צורות שונות ומגוונות של אפליה כנגד נשים. באותה שנה הוקמה במשרד יחידה שתכליתה היא פיקוח על עניין השוויון בין המינים במערכת החינוך (שכטר, 2002), ופורסם מסמך רשמי (משרד החינוך, 2002ב) על-פיו מכיר משרד החינוך בכך שנדרשת יזמות בכדי לקדם את ההכרה בצורך בשוויון מגדרי בתוך בתי הספר.

בשנים הבאות פורסמו קומץ ספרים בנושא (למשל: ברץ וגלעד, 2007; גולן-עגנון, 2004; גלעד, שכטר ומלאת, 2010; שחר, 2003; קליין, 2008), בעוד דוחות מחקריים הראו כיצד מערכת החינוך ממשיכה להתעלם בפועל מבעיית חוסר השוויון. אמנם דו"ח דברת (דברת, 2005) פנה לבתי הספר בדרישה לקדם את נושא השוויון המגדרי ולשלב במערכת הלימודים את נושא המגדר ברמה של 2 עד 4 שעות בשבוע, אך מחויבות זו לא קיבלה ביטוי בפעולה ממשית. במחקר עדכני שנערך עבור ויצ"ו ישראל טענו 57% מהנערות, כי "מערכת החינוך בישראל לא מצליחה לחנך את בני הנוער לערכים חברתיים של שוויון ומתן הזדמנות שווה לנשים וגברים". (נאמני, 2012). דוחות נוספים (אס קורלנדר, 2010; תמיר, 2007; דו"ח ועדת גרא, 2002) מהשנים האחרונות חושפים כי ספרי הלימוד בישראל עדיין מציגים ביטויי סקסיזם, אפלייה ושימוש בסטריאוטיפים.

יש לציין כי רובם של הפרסומים הללו, שהופיעו לאורך כשלושה עשורים של מחקר, עסקו בעיקר בניית מעמד הבנות והנערות בבית הספר, בעוד שכאמור, רק מיעוטם התייחס גם לנערים בהקשרים מגדריים (שחר, 1988; הראל, קני ורהב, 1997; שחר ואביבי, 2001).

מקורות ביבליוגרפים

פריטים בעברית

- אברהמי-עינת, י'. 2007. "מדוע דבר לא השתנה". עיונים-בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, 4.
- אדי-רקח, א'. 2003. בית הספר כמקום עבודה של נשים ורפורמות חינוכיות, בתוך: דרור, י', נבו, ד', ושפירא, ר'. (עורכים). תמורות בחינוך, קווים למדיניות החינוך בישראל בשנות האלפיים. בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות. 267-288.
- אזרחי, א'. 2010. "גבר-גבר דור 3 הוא 'לוחם של אהבה'". מתוך Ynet, 18.8.
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3938600,00.html>
- אס-קורלנדר, י'. 2010. אנחנו רצות אבל האם אנחנו מגיעות ל"מקום אחר"? נשים בישראל 2010. – דו"ח צללים שהוכן עבור ועידת האו"ם בייג'ין +15. רמת גן: שדולת הנשים בישראל.
- ארהרד, ר', ושמר-אלקיים, ט'. 2003. "הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים". הייעוץ החינוכי, י"ב: 47-33.
- בן-צבי מאיר, ש'. 2001. מגדר וחינוך, לשיעור "סוגיות מגדר (גינדר) בחינוך". חיפה: אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך, התחום לניהול ולפיתוח מערכות חינוך.
- בן-צבי מאיר, ש', ובן-זאב, א'. בהשתתפות: אברהמי-עינת, י'. 1985. לכודים בורוד ובתכלת: בנות ובנים בעיני החברה. חיפה: המכון להוראת המדעים ולשיפור דרכי ההוראה ע"ש י. מסינגר.
- בקרמן, צ'. 2000. "אתנוגרפיה ונקודות מבט הבנייתיות: לקראת הבנה טובה יותר של החינוך האתנו-תרבותי". במכללה: מחקר עיון ויצירה - המחקר האיכותני בחקר החינוך, 11: 51-71.
- בר-חיים, ר', וקפלן, ל'. 1991. מלכלוכית לאגדה חדשה - חינוך הומניסטי באמצעות ספרות ילדים. ירושלים: מדרשת אדם.
- ברץ, ל', וגלעד, א'. (עורכות). 2007. הקול שלי, הקול שלך: מגדר חינוך וחברה. קרית-מלאכי: אחוה - המכללה האקדמית לחינוך.
- ברקוביץ, ר'. 2006. "הקשר בין הפעלת אלימות וקורבנות לאלימות בקרב תלמידים". מאמרים ושיחות בחינוך. תל אביב: ספרית פועלים, 23-31.
- גולן-עגנון, ד'. (עורכת). 2004. אי-שוויון בחינוך. תל-אביב: הוצאת בבל.
- גלעד, א', שכטר, מ', ומלאת, ש'. 2010. דיאלוג מגדרי בחינוך – בין תאוריה למעשה. אחוה המכללה האקדמית לחינוך.
- גור-זיו, ח' (עורכת). 2005. מיליטריזם בחינוך. תל-אביב: הוצאת בבל.
- דברת, ש'. 2005. התכנית הלאומית לחינוך - כי לכל ילד מגיע יותר (דו"ח דוברת). משרד החינוך התרבות והספורט: ירושלים.
- דו"ח ועדת גרא, 2002. הוועדה לבדיקת סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד - "סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד במערכת החינוך בישראל". כנסת: ירושלים.
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shivion/alhahinuchleshivion/stereotipim/streetip.htm>
- דויד, ח', וזורמן, ר'. 2000. אפשר גם אחרת בנות ונשים: הישגים ואתגרים. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הולנדר, ע'. 2000. דימויי גבריות ותפיסת מחירה בקרב נערים מתבגרים בישראל. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

- הירשפלד, נ'. 2000. פרויקט "שוויין 2000" - דו"ח הערכה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים, מחלקת מחקר והערכה, הממונה על החינוך לשוויין בין המינים.
- הראל, י', קני, ד', ורהב, ג'. 1997. נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. ג'וינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן: המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.
- הרפז, י'. 2010. "מורה טוב: בין הגיונות לאידיאולוגיות". מעוף ומעשה, 13: 1-16.
- זינו, ע'. 2006. תפיסתם של בני נוער בישראל את האלימות ואת ההתמודדות עם האלימות בבית הספר. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- כהן, ר'. (עורכת). 2004. אלימות בבתי ספר: אסטרטגיות ותכניות התמודדות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות, משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- לאור, ר', ומן, ד'. (עורכות). 2001. מגדר וחינוך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, הקתדרה לחינוך לערכים, לסובלנות ולשלום ע"ש ד"ר יוסף בורג.
- ליבנה, ת', לנגברג, פ', וקרניאלי, מ'. 2004. "אשליית המוכר: מסע אל הבלי נודע: מודל לתכנון הוראה מכוונת בהוראת הפסיכולוגיה במכללה להכשרת מורים". סקריפט, אוריינות חקר, עיון ומעשה - 7: 8: 173-194. גיליון מיוחד אוריינות וטכנולוגיה המכללת האקדמית על שם קיי והוצאת הספרים אוניברסיטת בן גוריון.
- מור, א' ובארי, א'. 2012. "הטרדה מינית: תוצר תרבות או אישיות". סוגיות חברתיות בישראל, כתב-עת לנושאי חברה, 13: 111-130.
- מלר, צ'. 1996. "דמות האישה בספרי הלימוד בישראל". יהדות חופשית, 8: 21-17.
- מלר, צ', וגרנות, ג'. 2006. נ.מ.ש. נערות מובילות שינוי - תוכנית הדרכה מחודשת לנערות. רמת-גן: שדולת הנשים בישראל ומשרד החינוך.
- משרד החינוך (הועדה למעמד האישה). 1987. התייחסות לבן ולבת בספרי הלימוד. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך. 2001. דו"ח הועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך. ירושלים: משרד החינוך, לשכת הדובר.
- משרד החינוך, 2002. סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד במערכת החינוך בישראל - דו"ח הועדה לבדיקת סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד. ירושלים: מדינת ישראל.
- משרד החינוך, 2002. חינוך לשוויין מגדרי במוסדות החינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- נאמני, צ'. 2012. לא רוצות קריירה, לא מאמינות בשוויין. סקר onlife.
<http://www.onlife.co.il/38539/סקר-נערות-לא-רוצות-קריירה-לא-מאמינות-בשוויין>
- סגן, נ', וקצוביץ, א'. (עורכות). 1995. מצא מין את שווינו - מקראה לעובדי הוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, הממונה על שוויין בין המינים בחינוך ירושלים.
- צבר-בן יהושוע, נ'. 1990. המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים: מסדה הוצאה לאור.
- צבר-בן יהושוע, נ'. (עורכת). 2001. מסורות וזרמים במחקר האיכותי. לוד: דביר הוצאה לאור.
- צדקיהו, ש', ופלד, מ'. (עורכים). 2000. חינוך באלף השלישי: יוזמות בחינוך בהוראה ובמנהל. כפר סבא: המדרשה לחינוך ערכי למורים ע"ש יגאל אלון, בית ברל.
- קזין, א'. 2008. "בובה לילדה, כדור לילד: זה טבע או חינוך?". "לאישה", 10.11.08.

- קליין, א'. 2000. "תהליכים של הבניית מגדר ובתי-ספר". בתוך: שלסקי, ש'. (עורך). *מיניות ומגדר בחינוך*. תל אביב: הוצאת רמות. 113-134.
- קליין, א'. 2008. *היא והוא, גן עדן או גיהנום: מגדר והשתקפותו בחברה ובחינוך*. תל אביב: הוצאת גוונים.
- קפלן, ד'. 1999. *דויד, יהונתן וחייילים אחרים: על זהות, גבריות ומיניות ביחידות קרביות בצה"ל*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרניאלי, מ'. 1997. "שותפות מחקרית בפרוייקט חינוכי יישומי - כשיטה להתפתחותם המקצועית של מורי המורים". *ספר המאמרים (proceedings) של הכינוס הבין לאומי השני, הכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות*. (עורכים: אפרתי ולידור), תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת. 651-672.
- קרניאלי, מ'. 2004. *המורה שלא תגידי שאנחנו דפוקים*. תל אביב: מכון מופ"ת – הוצאת כליל.
- שוורץ, י. 2013. גברים (חדשים) מחנכים נערים (ישנים): דילמות בחינוך נערים לשוויון מגדרי בתיכונים בישראל במסגרת תוכנית ההתערבות נ.מ.ש. עבודה לשם קבלת תואר דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שחר ר'. 1988. *בחירת בן-זוג בקרב הנוער בישראל*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שחר, ר'. 1999. "שוויון הזדמנויות בין המינים, מציאות וחזון". בתוך: פלד, א'. (עורך). *יובל למערכת החינוך בישראל*. ירושלים: משרד החינוך ומשרד הביטחון.
- שחר, ר'. 2003. "אפיוני גברים שבחרו במקצועות 'נשיים' – הסיבות לבחירה והשפעתן של שביעות רצונם". *החינוך וסביבו*, כ"ה, 231 – 258.
- שחר, ר', ואברהמי-עינת, י'. 1994. *שוויון הזדמנויות לבנות ולבנים במערכת החינוך: יום עיון (27 במאי, 1993)*. ירושלים: שדולת הנשים בישראל.
- שחר, ר', וזך, ד'. 2000. "שוויון הזדמנויות בגיל הרך". *החינוך וסביבו*. 22: 77-121.
- שחר, ר', ואביבי, נ'. 2001. "חיזור אלם בקרב הנוער". *החינוך וסביבו*. 23: 107-130.
- שכטר, מ'. 2002. שוויון בין המינים: מגדר, חינוך ומה שביניהם, מדיניות ואסטרטגיות – יישומן במערכת החינוך. ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.
- שלסקי, ש'. (עורך). 2000. *מיניות ומגדר בחינוך*. תל-אביב: הוצאת רמות.
- ששון-לוי, א'. 2006. *זהויות במדים*. ירושלים: מאגנס והקיבוץ המאוחד.
- תמיר, ט'. 2007. *בין תיאוריה למציאות: שנים בישראל 2006*. רמת גן: שדולת הנשים.

פריטים באנגלית

- Abbiss, J. 2011. "Boys and machines: Gendered computer identities, regulation and resistance". *Gender and Education*, 23(5): 601-617.
- Acker, S., & Dillabough, J. 2007. "Women 'learning to labor' in the 'male emporium': Exploring gendered work in teacher education". *Gender and Education*, 19(3): 297-316.
- Bennett P. 2010. General Report - 'The vandals are at the gates': defending higher education and research in a time of crisis. United Kingdom.
download.ei-ie.org/
siteDirectory/herg/Documents/2010_7thiHErc_vancouver_Finalreport_en.pdf.

- Bernard, J. L., Hill, D., Falter, P., & Wilson, W. D. 2004. Narrowing the gender gap : Attracting men to teaching. Report, Ontario, Canada.
www.oct.ca/publications/pdf/men_in_teaching_e.pdf
- Birdsall, N., Amina, J., Ibrahim, A.J., & Gupta, G.R. 2004. Interim report of task force 3 on education and gender equality. MilleniumProject - Commissioned by the UN Secretary general and supported by the UN development group.
<http://www.unmillenniumproject.org/documents/uf3edinterimexecsum.pdf>
- Blom, M. 2007. Strategies for success: A toolbox for helping boys in school. Paper presented at the Boys & the Boy Crisis Conference, Washington, D.C.
- Boesveld, S. 2009. "All-boy schools foster 'achievement culture'". The Globe and Mail (21/October).
<http://www.theglobeandmail.com/life/all-boys-schools-foster-achievement-culture/article4326150/>
- Bradley, J. 2011. "False accusations: A growing fear in the classroom". Education Canada, 51(1): 4.
- Connell, R.W. 2009. Gender: In world perspective (second edition of Gender). Cambridge, Polity Press.
- Cushman, P. 2008. "So what exactly do you want? what principals mean when they say ' Male Role Model'". Gender and Education, 20(2): 123-136.
- Dalley-Trim, L. 2007. "'The boys' present... Hegemonic masculinity: A Performance of multiple acts". Gender and Education, 19(2): 199-217.
- Davison, G. K. & Nelson, G. B. 2011. "Men and teaching: Good intentions and productive tensions". The Journal of Men's Studies, 19(2): 91-96.
- Dempster, S. 2009. "Having the balls, having it all? Sport and constructions of undergraduate laddishness". Gender and Education, 21(5): 481-500.
- Driessen, G. 2007. "The feminization of primary education: Effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behavior". Review of Education, 53: 183-203.
- Dioum, M., Makoye, H., Mlama, P., Murage, L., Wagah, M., & Washika, R. 2005. Gender responsive pedagogy - A teacher's handbook. FAWE (The Forum for African Women Educationalists) Nairobi, Kenya.
- Drudy, S. 2008. "Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation". Gender and Education, 20(4): 309-323.
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M., & O'Flynn, J. 2005. Men and the classroom: Gender imbalances in teaching. London: Routledge.
- Eaton, P. 2009. Male teachers study: Executive summary. In: Gosse D. (Ed.), London, England: Training and Development Agency for School (TDA).
- FAWE, (Forum for African Women Educationalists), 2006. Annual Report.
www.fawe.org/Files/fawe_annual_report_2006.pdf
- Fine, M., & McClelland, S. 2006. "Sexuality education and desire: still missing after all these years". Harvard Educational Review, 76(3): 267-338.
- Fine, G.A. 2004. "Adolescence as cultural toolkit: High-school debate and the repertoires of childhood and adulthood". The Sociological Quarterly, 45(1): 1-20.
- Flood, M. 2011. "Men as students and teachers of feminist scholarship". Men and Masculinities, 14(2): 135-154.
- Francis, B. 2010. "Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom?". Gender and Education, 22(5): 477-490.

- Grazian, D. 2007. "The girl hunt: Urban nightlife and the performance of masculinity as collective activity". *Symbolic Interaction*, 30(2): 221-243.
- Goffman, E. 1963. *Stigma*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, New Jersey.
- Gurian, M. 2005. *The minds of boys: Saving our sons from falling behind in school and life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, C. 2007. Working Paper 289 - Pedagogy for development: Some reflections on method. IDS - Institute of Development Studies at the University of Sussex Brighton
edoc.bibliothek.uni-halle.de/servlets/MCRFileNodeServlet/HALCoRe_derivate_00004734/IDS_Wp289.pdf
- Hartman, T., & Samet, B. 2007. "Uncovering private discourse: Teachers - perspectives of dex education in Israeli religious Jewish schools". *Curriculum Inquiry*, 37(1): 71-95.
- Hirschman, C., Pharris-Ciurej, N. & Willhoft, J. 2012. "The 9th grade shock and the high school dropout crisis". *Social Science Research*, 41(3): 709-730.
- IWN. 2007. Gender discrimination and stereotyping in schools. The Israel women's network resource and policy research center.
- Johnson P. S. & Weber R. B. 2011. "Toward a genderful pedagogy and the teaching of masculinity". *The Journal of Men's Studies*, 19(2): 138-158.
- Kane, J. 2006. "School exclusions and masculine, working-class identities". *Gender and Education*, 18(6): 673-685.
- Keddie, A. 2006. "Pedagogies and critical reflection: Key understandings for transformative gender justice". *Gender & Education*, 18(1): 99-114.
- Keddie, A. 2008. "Teacher stories of collusion and transformation: A feminist pedagogical framework and meta-language for cultural gender justice". *Journal of Education Policy*, 23(4): 343-357.
- Keddie, A. 2010. "Feminist struggles to mobilise progressive spaces within the 'boy-turn' in gender equity and schooling reform". *Gender & Education*, 22(4): 353-368.
- Kimmel, S. M. 2009. *Guyland – The perilous world where boys become men*. New York: HarperCollins Publishers
- Kimmel, S. M. 2010. *Boys and School: A Background Paper on the "Boy Crisis"*. Stockholm: Swedish Government Official Reports.
www.regeringen.se/content/1/c6/14/91/69/04632432.pdf
- Kimmel, M., & Traver, A. 2005. "Mentoring masculinities: race and class in the (re-)construction of gender in the USA and the UK". *Irish Journal of Sociology*, 14(2), 213-230.
- Kyungah J.K., & Chung, H. 2005. *Gender equality in classroom instruction: Introducing gender training for teachers in the republic of Korea*. GENIA (Gender in Education Network in Asia) Bangkok: UNESCO.
- Lusher, D. 2011. "Masculinity, educational achievement and social status: a social network analysis". *Gender & Education*, 23(6): 655-675.
- Lyng, S.T. 2007. "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.
- Martino, W.J. 2008. "Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling". *Curriculum Inquiry*, 38(2): 189-223.

- Marino, W.J. 2011. "Failing Boys! Beyond Crisis, Moral Panic and Limiting Stereotypes". *Education Canada*, 51(4).
- Martirosyan, M. 2008. "Lack of adult male role models in secondary schools of Armenia and its impact on Armenian male teenagers' conceptualizations of masculinities". *Journal of Education and Development*, 2(1).
www.scientificjournals.org/journals2008/articles/1375.pdf
- MCEETYA, 2009. Framework for action on gender equity in schooling. MCEETYA (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs). *Gender Equity: A Framework for Australian Schools*.
<http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/default.asp?id=11952>
- Mevarech, Z. (Chief scientist, ministry of education). 2000. Gender gaps in educational achievements, Sept. 10, 2000. Office of the chief scientist, Ministry of education, Israel.
- Mills, M., Haase, M., & Charlton, E. 2008. "Being the right kind of male teacher: The disciplining of John". *Pedagogy, culture and society*, 16 (1): 71-84.
- Monaghan, M.S., & Derevensky, J. 2008. "An appraisal of the impact of the depiction of gambling in society on youth". *International Journal of Mental Health and Addiction* 6(4): 537-550.
- Redman, P. 2005. "Who cares about the psycho-social? Masculinities, schooling and the unconscious". *Gender and Education*, 17(5): 531-538.
- Rehimi, R. 2011. "Race, class, and emerging sexuality: teacher perceptions and sexual harassment in schools". *Gender and Education*, 23(7): 799- 810.
- Renold, E. 2004. "'Other' Boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school". *Gender and Education*, 16(2): 247-267.
- Robinson, H.K. 2005. "Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools". *Gender and Education* 17(1): 19-37.
- Sadowski, M. (Ed). 2004. *Adolescents at school: Perspectives on youth, identity, and Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Singh I. 2008. "ADHD culture and education". *Early child development and care*, 178(4): 347-361.
- Swain, J. 2006. "Reflections on patterns of masculinity in school settings". *Men and Masculinities*, 8 (3): 331-349.
- Trickett, L. 2009. "Bully boys: An examination of hegemonic masculinity in the playground". *Internet Journal of Criminology*, 1,(9).
www.internetjournalofcriminology.com/LORETTA_Bullying_Dec_2009.pdf
- UNESCO (United Nations educational, scientific and cultural organization) 2003. *Gender and education for all: The leap to equality*. Paris: UNESCO.
- Watson, S.W. 2007. "Boys, masculinity and school violence: Reaping what we sew". *Gender and Education*, 19: 729 – 737.
- Weaver-Hightower, M.B. 2009. "Masculinity and education". In: Apple, M.W., Au, W. & Gandin, L.A. (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education*, 163-176. New York: Routledge.
- White House. 2011. *Women in america: Indicators of social and economical well-being*. U. S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration and Executive Office of the President Office of Management and Budget
www.whitehouse.gov/sites/default/files/rss_viewer/Women_in_America.pdf
- WHO (World Health Organization). 2007. *Engaging men and boys in changing gender - based Inequity in Health: Evidence from Programme Interventions*. Geneva.

extranet.who.int/iris/restricted/bitstream/10665/43679/1/9789241595490_eng.pdf

Williams, K., Jamieson, F., & Hollingworth, S. 2008. "He was a bit of a delicate thing': white middle-class boys, gender, school choice and parental anxiety". *Gender and Education*, 20(4): 399-408.