

# ג'נדר במערכת החינוך והבניית עולם העבודה

**תאריכים:** ג'נדר (מיגדר), חינוך, תהליכי חברות לעולם העבודה.

## תקציר

המאמר מציג זירות של ג'נדר במערכת החינוך, המפלגות לרעה את אוכלוסיית הבנות. מחקרים של השנים האחרונות חושפים מציאות שבה מורים/ות במערכות החינוך מעבירים מסרים גלויים וסמויים לחינוך בלתי שוויוני בין בנים ובנות. הבנות, שהן יותר שקטות ומנומסות, נמצאות פחות בתודעת המורים/ות, וזכות לפחות התייחסות. המורים/ות מצפים מהן פחות, ומקדישים להן פחות תשומת לב, זמן ומרחב. לאורך השנים, משפיעים המסרים הג'נדרליים של מערכת החינוך, על תהליכי החיברות המבנים את עולם העבודה של חברת הבוגרים. בהבניה זו נוצר קשר הדוק בין מקצוע ומין, קשר המנתב את הבנות והבנים לקונפורמיות בבחירות בעולם התעסוקה. בחירת הנשים במקצועות 'נשיים' והגברים במקצועות 'גבריים', משעתקת את המקצועות של הנשים כמקצועות נחותים ומצמצמת את מרחב הבחירה של נשים. מקצועות נשיים סובלים מדימוי נמוך, משכר נמוך ומתנאי עבודה קשים יותר. על מערכת החינוך לבנות מודלים שיסייעו ליצור ניתוק בין מקצוע ומין, כבר מגיל צעיר של ילדים, ובכך יורחבו מסלולי הבחירה התעסוקתית גם לנשים וגם לגברים.

במאמר זה אציג זירות של ג'נדר (מיגדר) במערכת החינוך, ובעיקר בישראל. יודגשו זיקות בין זירות הג'נדר במערכות החינוכיות, לבין תהליכי חיברות לעולם העבודה.

מערכת החינוך היא הגשר בין העולם הציבורי-החברתי ובין העולם הפרטי-המשפחתי. בית הספר וגן הילדים קושרים בין המשפחה הפרטית לבין העולם החיצוני שאליו צומחים הילדים כבוגרים. מדיניות החינוך מייצגת את החדירה לחיי המשפחה בחינוך הילדים ואת האינטרס הציבורי הלאומי להכשרת הילדים והילדות כאזרחים וכאזרחיות המחר. במערכת החינוך קיימות זירות המעבירות מסרים של ג'נדר. חלק מהזירות גלויות ומוצהרות וחלק מהן סמויות. הלכתי לחפש אחר מחקרים של השנים האחרונות, החושפים זירות של ג'נדר במערכת החינוך, ומבנים את תפיסות הג'נדר בעולם העבודה.

## זירות של מיגדר (ג'נדר) במערכת החינוך

אחרי בית ההורים נמצא בית הספר במקום השני ברשימת סוכני הסוציאליזציה המשמעותיים בחייו של הפרט. שעות רבות ושנים רבות נמצאים הילדים במערכות חינוכיות. עוצמתן והשפעתן של המערכות האלה על עתידם האישי והמקצועי של הבנות ושל הבנים ברורות.

תפקידו של ביה"ס לחנך לנומיות ולערכים, לאפשר לכל אחד ואחת מיצוי מכסימלי של פוטנציאל אישי, ולאפשר לכל הילדים והילדות שוויון הזדמנויות במיצוי הפוטנציאל האישי.

בהעברת נורמות וערכים, ובחיי בית הספר בכלל, קיימים מסרים גלויים וסמויים. דוגמה למסר גלוי או לאפלייה גלויה, היתה קביעתו של מנהל ביי"ס תיכון עירוני מסוים ב-1988, כי יחיל חוקים שונים על התלבושת המותרת לבנות לעומת המותר לתלמידים, לאור התפקידים או השימושים השונים שיועדו לדבריו מדרך הטבע לגביהם התחוננות של זכרים ושל נקבות. לטענתו, רגלי הבנים משמשות להליכה ואילו רגלי הבנות משמשות לגירוי מיני. לפיכך הטיל על הבנות גזרה של כיסוי יתר של רגליהן ואסר עליהן לבוא לביה"ס עם מכנסי ברמודה, אף שאורך הברמודה לא פחת מאורך חצאית מיני שעליה לא חל איסור. אמירה אומללה זו הועברה לטיפולו של שר החינוך שהעבירה לטיפול היועצת למעמד האישה במשרד החינוך והתרבות הד"ר רחל טוקאטלי. טוקאטלי הגיבה מיד בתביעה לבטל את הפליית הבנות לרעה מהנימוק העוקצני: "שכבר הוכח למעלה מכל ספק כי גם רגלי הבנות, ממש כרגלי הבנים, משמשות להליכה."

כשילדים מתחילים את גן הילדים בגיל 4-5 הם כבר באים כמחזיקים באמונות סטריאוטיפיות – מה מתאים לבן ומה מתאים לבת: בובות לבנות, מכוניות לבנים; משחקים שקטים לבנות, משחקים קולניים לבנים; בגדים מסודרים לבנות וגיינס מרושל לבנים; מסר של הישארות קרוב לבית, לבנות, וריחוק והרפתקנות לבנים. לא כל הבנים ולא כל הבנות מפתחים התנהגות קונפורמית למסרים אלה. אבל בגיל 4-5 ילדים מפתחים תפיסה של ג'נדר, והם יודעים אילו התנהגויות מקובלות ומציפרות כל אחד מהם. התפיסות הסטריאוטיפיות של ג'נדר מייצרות הבדלים התנהגותיים בין המינים, ואלה משפיעים במהלך החיים על גישות, ציפיות והעדפות לגבי כיווני קריירה ותפקידים. בפועל מתקיים חוסר שוויון וחוסר צדק בהתייחסות לשני המינים.

לחוסר השוויון בהתייחסות השלכות בולטות על חוסר מיצוי הפוטנציאל האישי גם של בנות וגם של בנים. על פי התיאוריה של למידה חברתית, הבסיס להתנהגות הוא בעיקר דרך התבוננות. התבוננות מספקת הרבה הזדמנויות של למידה, כולל למידה של התנהגויות ג'נדראליות. לא כל המודלים שבהם מתבוננים משפיעים בדרך זהה. ילדים מושפעים ממודלים בעלי כוח, ילדים מושפעים גם ממודלים שיותר דומים להם. זו הסיבה שילדים נוטים לחקות מודלים בני אותו מין, בעיקר אם המודל מוכיח ומפגין כוח. החיקוי של מודלים כוחניים מאפיין גם בנים וגם בנות בני 3-5. בוסני ובנדורה (1984; בתוך: Brannon, 1996) מצאו שבנים בגיל 3-5 נוטים לחקות גם נשים בעלות כוח, בעוד שבנות באותו גיל אינן

מחקות מודלים גבריים. זאת אומרת שבנות הן הרבה יותר מסורתיות נשיות כבר מגיל צעיר. דרך התבוננות משפיעה מאוד על ביצוע ההתנהגות, בעיקר אם ההתנהגות מתוגמלת או זוכה לענישה. הפרזנטציות של המודלים עושות שני דברים:

- ראשית, הילדים לומדים התנהגויות של ג'נדר המתייחסות לשני המינים.
- שנית, הילדים לומדים אילו התנהגויות הן ספציפיות למין אחד ולא לשני. ילדים לומדים שהתנהגויות מסוימות מתוגמלות לגבי בנות ולא לגבי בנים ולהפך.

גם בנים וגם בנות לומדים לשחק בבובות ובמכוניות, אך הם מתוגמלים על כך שונה והתגמול והעידוד הוא אשר משפיע על העדפות של בנות לבובות ובנים למכוניות. לשבח ולעידוד השפעה חזקה יותר מן הענישה.

**לסיכום:** התיאוריה של למידה חברתית מתארת התפתחות של התנהגות ג'נדראלית כחלק מהתנהגות שילדים לומדים תוך התבוננות במודל.

סנדרה בס (1985; בתוך: Brannon, 1996), ביקרה את התיאוריה של למידה חברתית וטענה שהתיאוריה מציגה את הילדים כפסיביים הקולטים ומבצעים מה שהם רואים, בעוד שהיא רואה את הילדים כאקטיביים יותר וכמפתחים התנהגות גינדראלית קיצונית יותר מאשר הוריהם מוסרים.

הסברים נוספים להתנהגות של גינדר תורמת התיאוריה הקוגניטיבית.

"לבוני בת 5- לא היה ניסיון עם תינוקות. היא היתה מוקסמת מתינוקות הידי כשהיתה בת 6 חודשים. בובי שואלת: 'יכון שהיא ילדה?' אני עונה: 'יכון'. והיא ממשיכה לשאול: 'ויש לה שיער חום כמו לי?' אני עונה: 'כן'. ואז היתה הפסקה ואחרי ההפסקה היא המשיכה: 'האם זה אומר שהיא תהיה ילד כשהיא תגדל?' עניתי: 'לא'. ואז היא אמרה במהירות: 'אני יודעת את זה, סתם התלוצצתי.' (Bjorklund, 1987; בתוך: Brannon, 1996).

בז'ורקלונד ידע שבובי לא התלוצצה. ילדים מתחת לגיל חמש אינם תופסים שלהיות ילד או ילדה זה אפיון קבוע. גם פיאז'ה וגם קולברג, טענו שהתפיסה שהגינדר הוא קבוע ויישאר לכל החיים מתרחשת בין הגילים: 4-7. בגיל 3, מחצית מהילדים מתארים את עצמם כילד או כילדה לסירוגין ללא קביעות. ילד בן שלוש למשל מגדיר את כל האנשים שהוא אוהב כ"בנות" ואת כל האחרים כ"בנים". ילדים בני שלוש חושבים שאם בת תרצה להיפך לבן מספיק היא תלבש בגדי בנים, וכך גם אם בן ירצה להיפך לבת. ילדים צעירים נאחזים יותר בהבדלים חיצוניים של לבוש ושיער כדי להבחין בין המינים, מאשר בהבדלים של אברי המין. כך למשל הצמידו פניס לבובה, וילדים צעירים בני 4 לא ידעו לענות לשאלה האם היא גבר או אישה? בין גיל 5 ל-6 רוב הילדים מפתחים זהות גינדראלית מוגדרת. קביעות הגינדר הוא חלק מהתפתחות היכולת של הילדים לאפיין אובייקטים בעזרת קריטריונים פיזיים (שם).

מתצפיות של תלמידות בהכשרת מורים במכללת אחוה (תשנ"ז), נראה כי בגן של קטנים (גילאי 3-4), גם בנים וגם בנות משחקים יחד בכל הפינות בגן. לעומת זה בגן של בוגרים (גילאי 5-6), יש הפרדה מוחלטת – הבנות משחקות עם עצמן בעיקר בפנית הבובות, והבנים משחקים עם עצמם בעיקר בפנית הקוביות. גם הספרות המחקרית מראה שבגיל 5-6 יש חיזוק של התפיסות הגינדראליות. נשאלת השאלה: מה תפקידם של אנשי החינוך בתהליכים של עיצוב התפיסות הללו? אנו יודעים שגורם מספר אחד בהעצמת ההטיה הגינדראלית במערכת החינוך טמון בגישת המורים/ות והעובדים/ות.

מזרם המעלות על הדעת שבבית הספר המודרני, המעורב, אשר בו תוכנית הלימודים אחידה, אותם המורים מלמדים את כולם, והפעילויות נעשות יחד, יש בכל זאת מסרים מאוד שונים עבור בנים ועבור בנות. ייתכן מאוד שהמורים והמורות מתייחסים בצורה שונה לבנות ובצורה שונה לבנים והם עצמם אינם מודעים לכך. חלק מההתנהגות של מורים כלפי תלמידים/ות היא גלויה וחלק נעשית באופן סמוי ובלתי מודע.

### מה הן הזירות החינוכיות המבנות את המציאות הג'נדראלית?

מנתונים של מבחני IQ, שהציגה מרילין ספר (1986, בתוך שחר, 1995) נמצא שבנים ובנות נכנסים לכיתה א' ללא הבדלים ברמת האינטליגנציה (WPPSI), ועד גיל 16 נפתחים פערים של 12 נקודות לטובת הבנים.

המסרים הג'נדראליים הם בחלקם סמויים ובחלקם גלויים ומכוונים. בן צבי מאייר, הרץ-לזרוביץ וספר, 1990, בדקו את מידת הבולטות של תלמידים/ות בעיני מורים ופרחי הוראה. במהלך קורס מנהלים/ות נשאלו המנהלים/ות בהקשר כלשהו מי הילדים שהם נזכרים בהם באופן ספונטני. את השמות רשמו על הלוח בחלוקה לשתי קבוצות, בנים ובנות. מסתבר שבנות כמעט לא אזכרו. רוב השמות היו של בנים. החוקרות נוכחו לדעת שהמנהלים זוכרים בעיקר את הבנים. זה התקשר עם מחקרים נוספים המראים שהבנים יותר מוכרים, שמים אליהם יותר לב, ובסך-הכל הם בולטים יותר בשטח. בהשראת אירוע זה שאלו החוקרות את המנהלים, מה הם התחומים הרלוונטיים ביותר בבית הספר עבור המורה ועבור התלמיד. מתוך 300 קטגוריות שעלו, התגבשו 8 הקטגוריות החשובות ביותר לדעת המנהלים/ות: **השגים והצלחה בלימודים, בעיות משמעות, מתמטיקה, עברית, פעילות חברתית, פוטנציאל כללי, הילדים שזקוקים לעזרה לימודית, ועל מי חושב המורה בשעות הפנאי.**

חולקו שאלונים 300- מורים. תוך שלוש-ארבע דקות הם רשמו מהזיכרון שמות פרטיים של תלמידים מכיתותיהם (גן-ו'), שהם בולטים במיוחד בקטגוריות שהוזכרו. השמות מוינו לפי שמות בנים ובנות בתוך כל קטגוריה. הממצאים היו מפתיעים: כמעט בכל הקטגוריות, פרט לאחת, היו הבדלים מובהקים, כאשר בחמש מתוך שמונה הקטגוריות היו ההבדלים מובהקים לטובת הבנים, בשתי קטגוריות היו ההבדלים מובהקים לטובת הבנות, ורק בקטגוריה אחת ההבדל לא היה מובהק. פירוש הדבר שכאשר מורים חושבים במהירות ובאופן ספונטני על ילדים בכיתותיהם, בגילאי 4 עד 12, הם נזכרים ביותר בנים מאשר בנות.

מתוך רצון להעמיק יותר, זומנו שתי קבוצות מאותם מורים שמילאו את השאלונים, ואלה נשאלו מה דעתם על התוצאות שהתקבלו: התשובות היו: "לו הייתי נעזרת ביומן לא הייתי כותבת את השמות שכתבתי, זה בכלל לא נכון." אבל זה בדיוק מה שרצו לבדוק: מה קורה בתודעה הסמויה של המורים.

נמצא שבבעיות משמעות הבנים הרבה יותר בולטים; ואחרי הלימודים המורים חושבים בעיקר על בנים. נערך מבדק נוסף כדי לבחון האם המורים חושבים על אותם בנים שהם מפירי המשמעות, והסתבר שזה לא כך. בתחום העזרה הלימודית לא נמצאו הבדלים בין בנים לבנות. למרות שהבנות פחות מצטיינות בלימודים, הן לא זקוקות ליותר עזרה למודית, לפי דעתם של המורים. בפעילות חברתית ההבדל אינו גדול, אך מובהק לטובת הבנות. במתמטיקה ההבדל גדול ומובהק לטובת הבנים. גננות חושבות שהבנים טובים הרבה יותר מהבנות במתמטיקה כבר מגיל 4. בעברית הבנות טובות יותר. ולגבי פוטנציאל כללי, גם הגננות וגם המורות חושבות שלבנים פוטנציאל כללי ויצירתי גבוה יותר. מתוך הממצאים האלה נראה כי הבנים בולטים הרבה יותר כבר בגיל צעיר, כאשר מורים חושבים עליהם באופן נשלף וספונטני.

בשלב שני העבירו שאלונים דומים לילדים בכיתות ב'-ו'. מין התוצאות עולה שהילדים חושבים שהבנים בולטים יותר גם בתחומים שהמורות חשבו שהבנות בולטות יותר.

ככיתה ב' עוד נמצאו בנות שחשבו שבנות בולטות יותר בחלק מהתחומים, אך ככל שהתקרבו לכיתה ו' הבנים צוינו כבולטים בכל התחומים, גם על יד בנים וגם על יד בנות (ספר, הרץ-לזרוביץ, בן צבי-מאייר, 1993). המורים היו מופתעים מאוד מממצאים אלה, כלומר הם אינם מודעים למסרים ולציפיות שהם מעבירים. נשאלת השאלה: באיזו מידה מפנימות הבנות את ציפיות המורים, שהם בעיקר מורות, והן עונות על הציפיות על ידי פיחות בהתפתחותן ואיבוד אמונה בכוחן.

### אינטראקציות של מורים/ות עם תלמידים ותלמידות

אברהמי-עינת (1989), בדקה את שיעור האינטראקציות של מורים כלפי תלמידים ותלמידות. היא מצאה ש2/3 מהאינטראקציות בכיתה מתקיימות עם הבנים (גם שבח, גם עידוד, גם הזמנה ללוח, וגם נזיפות וענישות), ורק 1/3 מהאינטראקציות מתקיימות עם בנות.

הבנות שקטות יותר, מנומסות יותר ומעסיקות פחות את המורים. ידוע שעוצמת האינטראקציה מורה-תלמיד/ה משפיעה מאוד על איכות הלמידה של התלמיד/ה. גם הקשר למקצועות הלימוד נבנה לעתים באמצעות הקשר למורים/ות. אינטראקציות מורה-תלמיד/ה משפיעות על מידת הדומיננטיות של התלמיד/ה בכיתה, על הכוח שהוא מפתח לשאול, לחלוק, להעיר, להאיר ולקחת חלק אקטיבי בשיעור. שתיקתן של הבנות והשתקתן על יד מורים, תוך צמצום בלתי מודע של עוצמת האינטראקציות, גורמת לבנות להיעשות יותר מופנמות, יותר פסיביות ופחות מעורבות. סטודנטיות במכללת אחוה תיעדו שיעורים זו לזו (תשנ"ז). לאחר עיון בחומר המתועד לצורך ניתוח השיעור, הן גילו לתדהמתן שלושה שיעורים רצופים שנוהלו על ידי אותה סטודנטית, ובהם היא שיתפה באופן פעיל את הבנים בלבד: רק בנים הוזמנו על ידה ללוח; רק בנים קיבלו רשות דיבור כדי להשתתף בדיון. נראה שהבנות גם נאבקות פחות על קבלת רשות דיבור בשיעור, והסטודנטית שניצבת לפני כיתה עמוסת ילדים/ות ומתקשה עדין לשלוט בסיטואציה, פונה לדרך הקלה יותר, ונותנת רשות דיבור למי שיותר תובע אותה, דהיינו – בנים. Jones (1989; בתוך: Brannon, 1996), גילתה גם היא שמורים בגן מעודדים ילדים וילדות לפעילויות נפרדות והם מקדישים 60% מהזמן לבנים.

## ציונים והערכות

מטרת התעודה לתת לתלמיד סיכום דרך ועצות הכוון לעתיד. התעודה גם נועדה לתת להורים תמונת מצב עכשווית ועתידית. אברהמי-עינת, בדקה ב-1989, 5 מורות ומורה, המלמדים בחט"ב, באיזו מידה הם נותנים הסבר ספציפי לגבי הדרש שינוי, ולאילו היבטים של החינוך והלמידה הם מתייחסים. היא מצאה שכלפי בנים נאמר הרבה יותר. היו בנים שקיבלו עד 7 הנחיות לעתיד. הבנות כמעט ולא קיבלו הנחיות. הבנים קיבלו הערות בלשון ציווי נחרצת. הבנות קיבלו הערות כמו: "חבל שלא השתתפת יותר", "את גורמת לי צער", פנייה רגשית מכוונת הרבה יותר כלפי בנות לעומת בנים. אם מדברים על מסרים, המורים, באמצעות תעודות, העבירו מסרים שונים לבנים ולבנות, על מקומם בחברה. המסר הוא: בבנים אני רוצה להשקיע, לכן אני מעיר להם יותר, ובצורה תובענית. גם ההורים מקבלים ממני מסר זה. הבנים דורשים יותר ומקבלים יותר, הבנות דורשות פחות ומקבלות פחות. ממצאים דומים מצאו סטודנטיות במכללת אחוה (תשנ"ז), שבדקו תעודות הערכה שמורות נתנו לתלמידים/ות בסוף כיתה א'לפ. לבנות רשמו בתעודות הערכה: "התקדמת מאוד במהלך השנה", "נעים היה לי ללמד אותך". בנים קיבלו הערות יותר קונקרטיות: "עליך להשתפר בחיבור ובחיסור", או "הגעתי להישגים הגבוהים ביותר בכיתה בקריאה", "עליך לשפר את יחסים עם הילדים". ילד כזה יודע בדיוק מה נדרש ממנו לעשות. גם הוריו יודעים. המורים מגלים היכרות הרבה יותר טובה עם הבנים מאשר עם הבנות. הרבה בנות מקבלות חיזוק על התחומים המיוחסים לבנות באופן מסורתי: "מתברותיך מסודרות מאוד", "את מאוד מנומסת", "את מתנהגת בצורה בוגרת". כשמעירים לבנות הערות כלליות כאלה בעצם אומרים להן שהן מתאימות לתפיסות הגנדראליות המוכרות ושימשיכו להיות מנומסות שקטות ובוגרות כי בכך הן גם מאוד עוזרות לי, המורה, לשרוד בהוראה. הערות ספציפיות לבנים מעידות על היכרות קרובה יותר עם הבנים והתמצאות בעולם התוכן שלהם. מדוע למורים יש הכרות קרובה יותר עם עולם התוכן והשיאיות של הבנים? משום שהבנים דורשים הרבה יותר התייחסות. הם תופסים נפח רב בכיתה, הם בעצם לא מאפשרים למורה להתעלם מהם, ואז, כדי לשרוד במערכת ההוראה, חייבת המורה ללמוד איך לרתק את הבנים. היא חייבת להכיר אותם היטב, צורך שאינו הכרחי לגבי הבנות, כי הן שקטות ומנומסות יותר. אם אנחנו מדברים על מסרים סמויים, הרי כשאנחנו בוחנים את התעודות ניתן לראות שבבית ספר זה (ונראה שגם באחרים), המורים הפנו את הילדים ואת הילדות למקומות שונים בחברה באמצעות התעודות. הם גם הבהירו להם באיזו מידה הם חשובים או חשובות למורה, כאילו אמרו: בעצם בבנים אני רוצה להשקיע יותר לכן הערתי להם הערות מפורטות יותר; והם מספיק חשובים לי כדי שאתן להם ציוני דרך ברורים... אתן בנות בסדר, תמשיכו להתנהג בסדר. זהו מסר גם לתלמידים/ות וגם להורים. חשוב לציין שלא נמצא הבדל בין מורים ומורות בהקשר של דרכי הערכה. מירי עמית, וניצה מושוביץ-הדר (1989), בדקו הערכות מורים למתמטיקה ומצאו ממצאים דומים. לבנים כתבו: "אינך ממצה את היכולת" ולבנות כתבו בעיקר "את משתדלת".

## הזירה של השפה העברית

כשאומרים בעברית ילדים, מתכוונים גם לילדות. כשאומרים תלמידים, מתכוונים גם לתלמידות. כשכותבים על דפי העבודה: כתוב, צייר, גזור, בלשון זכר, מתכוונים גם לבנות. יש כאן מסר חברתי למי פונים ומתייחסים ומי צריך להבין שמתייחסים אליו, גם אם לא פונים אליו ישירות. נכנסתי לכיתה א' בב"ס מבוקש בעיר דרומית. על הלוח היה כתוב באותיות גדולות: **אני מרגיש, אני רואה, אני שומע**. הילדים/ות היו אמורים לפעול ליד הלוח ולהצמיד פתקים שבהם כתבו מה הרגישו בטיוול, מה ראו ומה שמעו. הגננת בוודאי התכוונה שגם הבנות תפעלנה בלוח זה, אך בשל המבנה של השפה העברית לא פנתה אליהן והניחה שהן תפעלנה גם כשהפנייה היא בלשון זכר. המורה, מבלי כנראה להיות מודעת, מעבירה מסר לבנות: הפנייה שלי היא בלשון זכר, זו הלשון שמקבלת דומיננטיות בכיתה, אני מתכוונת גם אליכן, הבנות, למרות שאינני פונה אליכן ישירות. מהו המסר שמועבר בכיתה באמצעות השפה על דומיננטיות ועל התייחסות? שימו לב למסמכים שמגיעים ממשרד החינוך: תמיד כתוב "שלום למנהל" גם כשהטופס נשלח למנהלת. נתבונן בפלקטים הנתלים בכיתות, מה הן הדמויות הגבריות ומה הן הדמויות הנשיות המשמשים מודלינג לילדים/ות ולהורים: אני נזכרת בעיתון השער של ידיעות אחרונות' מתאריך 26.10.94. בתאריך זה נחתם הסכם השלום עם ירדן. בעיתון השער נראו תמונותיהם של רבין ז"ל, קלינטון וחוסייין, מתחת להם כתובה המילה שלום בעברית ובערבית, ובתחתית עמוד השער מצולמות שתי ילדות: לוטן בת 8 מרמת השרון והיא סמדי בת 12 מרבת עמון. שתי ילדות אלה, סיבהן נהרגו במלחמת ששת הימים. בטקס החתימה על הסכם השלום בין ישראל לירדן הן הגישו זרי פרחים לנשיא קלינטון, למלך חוסיין ולראש הממשלה יצחק רבין. מהו המסר שמעביר שער העיתון למתבוננים בו? מה חלקן של נשים בקידום תהליך השלום? מהו המודלינג למנהיגות? מסרים גנדראליים עולים מתוך הספרות המוגשת לילדים, גם מתוך ספרי הקריאה וגם מתוך ספרי הלימוד, (מלר, 1991: סגן, [נ], פרק ד'), על נושא זה נכתבו מאמרים רבים, לא אטפל בו במאמר זה.

**תכ"ל (תוכנית לימודים) אנדרוצנטרית (הגבר והגברי במרכז)**

על פי הדו"ח של AAUW (American Academic Union Women) 1992, תכ"ל בגיל הרך מאמנת יותר את הבנים בתחומים שחסרים להם. התמקדות בקריאה, בהבנת הנקרא, ביצירה ובמשחק דרמטי, מפתחת יותר תחומים שחסרים לבנים, בעוד שהבנות זקוקות יותר לפעילויות מוטוריות גדולות, פעילויות של חקר ושל התנסות, אך פעילויות אלה נחשבות כחלק ממשחק חופשי בחיי הגן ולא כחלק מתכ"ל.

גם הפעילויות הלימודיות בחינוך הקדם יסודי מחזקות יותר מיומנויות שחסרות לבנים ומקפחות מיומנויות שחסרות יותר לבנות. העדפת תכנים המטפלים בבעיות היא בדרך כלל העדפת הטיפול בבנים. בית הספר אינו נותן מקום ראוי לחינוך ל-Caring (דאגה ואכפתיות לזולת), מושג שפותח בעיקר על ידי Noddings (1995). מחקרים שונים משנות ה-80 מדברים על הקול הייחודי של נשים שאין לו מקום בחברה גברית (גיליאן, 1982): הקול שמדגיש הדדיות, התכונות, תוך התייחסות אמפטיית, ללא הייררכיה חברתית, ותוך מתן כבוד ומתן מקום לכל אחת ואחד; הקול של "ואהבת לרעך כמוך" יותר מאשר הקול של "לא תעשה לחברך מה ששנוא עליך". קשר אינטימי עם האחרים זה אחד הדברים החשובים בחיים המוסריים (Noddings, 1995). אם אנחנו בוחנים את תורת האינטליגנציות המרובות של גרדנר (1993), אזי נראה שבית הספר מקפח אינטליגנציות שהן אינן לשוניות או לוגיות, בעוד שבתפקידי הבוגרים, דווקא כישורים מרחביים, בין אישיים או גופניים תנועתיים, ממלאים פעמים רבות תפקידי מפתח. הנפגעים העיקריים מגישה חד-ממדית זו למחשבה הם אותם יחידים בעלי כישרונות אלה. נראה כי דווקא הבנות חזקות יותר באינטליגנציות אשר לא מקבלות מספיק תשומת לב במערכת החינוך.

## היעדר הוראה על דמויות נשיות

על מי נכתבו ספרי ההיסטוריה? ועל מי מלמדים בשיעורי ההיסטוריה? ההיסטוריה מתארת בעיקר את המלחמות. היא לא מספרת מה קרה בבית או בחוג המשפחה, אלא בעיקר מה קרה בשדה הקרב ומי נפגשו להסכמים מדיניים. דווקא בשנת החמישים למדינה, יש לשים לב על מה ועל מי מלמדים בבתי הספר ובגני הילדים. אילו דמויות מציינים בכיתה, והאם מוצג נכון חלקן של הנשים בהקמת המדינה. (ראו תוכנית למודים לכיתות ה' ו' על נשים ומנהיגות ביישוב היהודי בארץ, שפיתחה גילי גופר. ראו גם את התוכנית של דרורה הרשטיק ממדרשת שדה בוקר 'לחיות את ההיסטוריה', שעיקרה לימוד פעלתי [ספורים, דרמה, כתיבה יוצרת] של דמויות מתולדות היישוב, וכן נכלל בה מספר שווה של נשים ושל גברים.) בכתבה קצרה של איתן הבר 'מותה של מלכה' (ידיעות אחרונות 28.9.97), הוא מספר על אלמוניותה של מלכה'ילה ברוורמן מי שהיתה ראש אגף בימוסד למודיעין ותפקידי מיוחדים, ונתוארת על ידו כמי שהיתה כמו האמא של המוסד והרבה מעבר לזה, ומקבילה בתפקידיה למי שנחשב האבא של המוסד: איסר הראל. מה עושים, שואל הבר, כדי שההיסטוריה של מדינת ישראל תכיל אותם ולא תשכח את מעשיהם. זו אחריותם של עובדי החינוך והמורים/ות להכיר את מעשיהן של נשים פעילות, שנשארו עלומות. זו אחריות של החברה שלמענה הן פעלו, לפתוח להן מקום ביכרון הקולקטיבי שלנו.

## לימודי המתמטיקה

תחום מחקר מיוחד מקבלים לימודי המתמטיקה. המתמטיקה מהווה מסגרת מרכזית למקצועות הטכנולוגיים. רק מחצית מהבנות, בהשוואה לבנים, ניגשות לחמש יחידות מתמטיקה, למרות שהשיגיהן משתווים או עולים על הישגי הבנים (עמית ומובשוביץ - הדר, 1989). כך הלימודים המשמשים קרש קפיצה למקצועות היותר מתוגמלים בשוק העבודה, כמו גם לכניסה לאקדמיה, הופכים לזניחים כלפי הבנות.

מירי עמית ורחל מובשוביץ-הדר בדקו ב-1989, הבדלים בין בנים ובנות בייחוס סיבות להצלחה ולכישלון מתמטיקה. נחקרו קרוב ל-400 בנים ובנות מכיתות י' עיוניות והמצאים מראים:

1. בנות מייחסות את כישלונן במתמטיקה להיעדר יכולת אישית (אין לי כישרון במתמטיקה), אולם את הצלחתן הן מייחסות למזל שהבחנה היתה קלה, או לכך שהשקיעו הרבה מאמץ בהכנה לבחינה. כלומר, ההצלחה נבעה מגורמים אקראיים וסביבתיים ולא מגורם פנימי של כישרון.
2. בנים, לעומת זאת מייחסים את הצלחתם במתמטיקה ליכולת אישית, שהיא גורם פנימי וקבוע, ואת כישלונם לסיבות סביבתיות חיצוניות, כלומר, "למעשה אני יכול, אבל לא היה לי זמן לפני הבחינה".
3. גם כאשר בנים ובנות משיגים הישגים דומים במתמטיקה, הבנות מייחסות הצלחה לגורמים חיצוניים.
4. הבדלים אלה בולטים במיוחד אצל תלמידים בעלי הישגים בולטים. כלומר, גם בנות בעלות הישגים בולטים במתמטיקה הן מחוסרות ביטחון בכישוריהן.

במבחני כניסה פסיכומטריים לאוניברסיטאות, הבנים משיגים יותר בחלק המתמטי. ההסבר נמצא בכך שהמבחנים משקפים התנסות קודמת. מכיוון שלבנות התנסות קודמת פחותה במתמטיקה, הן מצליחות פחות גם במבחנים הפסיכומטריים. יש כאן תופעה שמתעצמת לאורך השנים בתוך מערכת החינוך (שחר ואברהמי - עינת, 1995). ההישגים הנמוכים במתמטיקה מונעים מבנות רבות להגיע ברבות הימים לתעסוקה במקצועות הטכנולוגיים, מקצועות עתירי ידע וממון.

## משחקים ומגרש המשחקים

באחד מבתי הספר הגיעה משלחת של בנות למנהלת והתלוננה שהבנים משתלטים על המגרש בהפסקה ומשחקים על כולו כדור רגל, ולהן אין מקום למשחקים שלהן. תגובת המנהלת היתה: "תוותרו להם, ממילא אתן משחקות רק קלאסי". קיים קשר בין משחקים בקבוצות שמתחרות לבין רכישת מיומנויות חברתיות של מנהיגות, שאפתנות, פתרון ריבים וקונפליקטים, צייתנות לחוקים, שיפוט אובייקטיבי הוגן ועוד... בנות שנשארות לשחק משחקים יותר ביתיים בקבוצות קטנות, מפסידות מיומנויות אלה בתהליכי החברות. נתבונן גם בשחקנים הבנים המייצגים את ביה"ס בנבחרות שמתאמנות ומתחרות, וסביבן מתגודדות הבנות המכינות להם סנדוויצ'ים ובאות כמעודדות. מהו המסר? מי נמצא במרכז ההתעניינות וההשקעה הבית-ספרית ומי נמצא סביבו כדי לעודדו ולספקו?

## סביבות לימודיות

בסביבות לימודיות פורנטליות בנות מצליחות פחות. דינה חסידוב, 1993, בדקה תלמידים ותלמידות בכיתות ד', ה', ו' במקצוע החשבון באמצעות תוא"ם – תכ"ל בחשבון באמצעות מחשב. מתברר שהקבוצות שלמדו בדרכים פעלתניות הגיעו להישגים גבוהים יותר. בכיתות הפעלתניות היו הישגי הבנות גבוהים יותר גם מהישגי הבנים שלמדו באותה גישה. בכיתות

שלמדו פרונטלית היו הבנות דומות בהישגיהן לבנים שלמדו כך. הישגי הבנות עלו גם על הבנים במרכיב של שאלות מילוליות, מרכיב שהיה המסובך ביותר בלימודי החשבון.

ממצא זה מלמד שבנות יכולות להצליח בחשבון, ושהן מצליחות בלמידה באמצעות מחשב. החוקרת מניחה שההסבר להישגים של הבנות נעוץ בשינוי מבנה ההוראה והסביבה הלימודית שעוצבה עבור התלמידים. בכיתות שבהן למדו בדרך פעלתנית בקבוצות של 5-6 תלמידים, התאפשר לבנות להתבטא, להשתתף, לשאול שאלות, להציע פתרונות ולהיות מעורבות יותר בישיח המתמטי.

עבודות בתחומי הוראת הביולוגיה בביה"ס העל-יסודי גם הן מצביעות על הישגים גבוהים יותר של בנות בלמידה קבוצתית שיתופית (הרץ-לזרוביץ, ראובן וקרסנטי, 1989; בתוך: שחר ואברהמי, 1993).

**לסיכום:** בכיתה שבה יש שימוש בדרכי הוראה מגוונות, בנוסף או ליד ההוראה הפרונטלית, מתאפשרת שבירת הדומיננטיות של הבנים בכיתה, וניתנת לבנות הזדמנות ליותר שותפות וליותר בולטות.

הדרכים הנסללות ממערכות החינוך אל עולם הבחירה התעסוקתית נראות מאוד ישירות, ויש בהן בעיקר קבלת המצב הקיים וחוסר מודעות לאפשרות לשנותו. המשפחה, ביה"ס, אמצעי התקשורת והסביבה החברתית מעבירים מסרים שיש מקצועות מותאמים לנשים ויש מקצועות מותאמים לגברים, בני הנוער מעצבים את שאיפותיהם במסגרת זו.

## זיקות והשפעות של זירות חינוכיות על עולם העבודה

בשנים האחרונות הולכת ומתגברת המגמה של יציאת נשים לעבודה כחלק מקריירה מתוכננת. ההתפתחות המואצת בתחומי ההשכלה, המדע והטכנולוגיה, בצד דמוקרטיזציה וחקיקה המעניקים שוויון זכויות לנשים בפוליטיקה ובתעסוקה, מסייעים להשתלבותן של נשים בעולם העבודה. התפתחות הטכנולוגיה מקלה על עבודות הבית, ובכך מסייעת לנשים לממש את השכלתן ולהשתלב בהזדמנויות תעסוקתיות שנתפחות לפניהן. על פי נתוני השנתון הסטטיסטי, נראה כי ככל שההשכלה עולה, עולה גם שיעור הנשים העובדות:

## מועסקים/ות לפי שנות לימוד, 1995

שנות לימוד	נשים	גברים
0	6.1	24.5
4-1	9.8	34.3
8-5	19.3	56.7
10-9	28.5	58.5
12-11	48.5	62.1
15-13	64.9	69.4
16 ויותר	76.9	75.5

שנתון סטטיסטי לישראל 1995, לוח: 12.5

למרות הגידול שחל בהשתתפות נשים בכוח העבודה, ולמרות שהתרחב מרחב הבחירה לנשים בבחירת סוג העבודה, רוב הנשים העובדות מתרכזות במקצועות מסורתיים-נשיים, ברמת מקצועיות נמוכה יותר וברמת שכר נמוכה יותר (פלדמן, 1992). לרובן גם שאיפות נמוכות יותר. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מראים שבעוד ש-9.4% גברים הם מנהלים ו-11% עוסקים בפקידות, רק 2.4% מהנשים מנהלות ו-29.6% עוסקות בפקידות. מתוך 1,300 נושאי משרות בכירות בחברות ציבוריות רק 1% הן נשים, ובשתי הדרגות הגבוהות ביותר בשירות המדינה מהוות הנשים 3% בלבד (שם). אוסטין (1985);

בתוך: פלדמן, 1992). טוענת שערכים הקשורים לעבודה הם תוצר של חברות טרום תעסוקתית. לטענתה הקריירה

האידיאלית היא זו המאזנת שלושה צרכים: צורכי קיום, צורכי הנאה וצורכי תרומה. **צורכי קיום** מסופקים באמצעים המתקבלים על ידי התעסוקה; **צורכי הנאה** מתקבלים מעצם ההתעסקות בעבודה; ו**צורכי תרומה** מתקבלים מתוך הידיעה שהעבודה מועילה גם לאחרים. אוסטין טוענת שכבר בגיל צעיר מגבשים הילדים ציפיות הקשורות בחברות ובתפקידי מין הנוגעים לסיפוק הצרכים הנ"ל באמצעות העבודה. גורמים רבים נחקרו מתוך כוונה לזהות מה הם הגורמים המשפיעים על

בחירת עבודה וקריירה. **נמצא שאחד החישובים בבחירה הוא מידת המותאמות למין לפי תפיסתו של הפרט.** המותאמות נרכשת בעיקר בתהליכי חברות. החברה מעצבת תפיסות סטריאוטיפיות על-פי מין, ועל-ידי כך מחזקת התנהגויות מותפסות מין. וכך בחירת הקריירה של נשים וגברים מושפעת מהנורמות ומהסטריאוטיפים המקובלים. המחקרים מראים שאנשים בחרים תחום מקצועי מסוים, כי יש להם ערכים המאפיינים את אותו תחום. מתברר, כי הנחיתות הכלכלית של נשים בשוק

העבודה באה לביטוי כבר בשאיפותיהן התעסוקתיות של תלמידות בביה"ס התיכון (איילון, 1988). ההטפה המינית של מקצועות, בצד סביבה בית-ספרית המעודדת קונפורמיות למקצועות 'גבריים' ו'נשיים' מביחה המשך נחיתות כלכלית לנשים. בעולם העבודה, תפקידים יותר אינסטרומנטליים משויכים לגברים ותפקידים יותר אקספרסיביים משויכים יותר לנשים. כתוצאה מכך, נשים וגברים מנתבים את עצמם למותאמות זאת. מתברר שהתפיסות הסטריאוטיפיות המקצועיות

נרכשות כבר בגיל הגן. ילדים בגן מקשרים לגברים טווח רחב יותר של מקצועות, ובעיקר מקצועות שנחוץ בהם כוח, ולנשים הם מקשרים טווח מצומצם יותר של מקצועות ומקצועות פחות יוקרתיים (וינקאוב ובראון, 1983; נוי, 1987; בתוך: פלדמן, 1992). גברים לומדים להתכוון למקצועות שמשרתים דימוי עצמי רציונלי, תחרותי וכוחני. והחברה נוטה לתגמל נטיות קונפורמיות ולשלול נטיות שוברות סטריאוטיפים. גינמן (1987; בתוך: פלדמן, 1992) מראה כי אצל בני נוער בגילאי 16-17, לא רק שהבחירה במקצועות היתה סטריאוטיפית, אלא הבנות בחרו במספר מקצועות מצומצם יותר, רק 10- מקצועות

לעומת הבנים שבחרו 24 מקצועות.

מצפים מבית הספר שיקנה לצעיר/ה כלים להשתלב כבוגר בעולם. ואכן בית הספר הוא סוכן מרכזי בפיתוח ובתכנון קריירה. בקצב שבו משתנה עולם המקצועות, אי אפשר להקיץ צעירים מתחת לגיל 18 להתמודדות עם כל מה שיקרה להם בעולם העבודה 40- השנים הבאות. התחזית היא שאנשים יחליפו מקצוע, 3-4 פעמים במהלך החיים. העתידנים מדברים על

כ-30,000 מקצועות. ההתפתחות הטכנולוגית המהירה תגרום להגדלת הזמן הפנוי וקיצור שבוע העבודה. על בית הספר להבנות תהליכים בחינוך לקריירה כאשר הוא פותח את כל האפשרויות המקצועיות גם בפני בנים וגם בפני בנות. בתהליכים

אלה יש לשים דגש על ארבעה נושאים: מודעות עצמית וחקירת עצמי, הבנה של עולם העבודה, היכרות עם מקצועות שונים וסביבות תעסוקתיות שונות.

רק הכרה של ביה"ס בזירות הגינדריאליות שלו עצמו וטיפול נכון בהן כבר מגיל צעיר של ילדים יאפשר לו לפתוח בפני הצעירים עולם של עבודה נטול תפיסות סטריאוטיפיות על פי מין. הפתרון של ניתוק הקשר בין מקצוע ומין, הוא פתרון קשה, אך אפשרי. ההוכחה לאפשרות פתרון זה מוצגת על ידי אילון (1988), בכך שנערות הלומדות במסגרת מסלולים 'גבריים' נוטות להעדיף עבודות הכרוכות בתשואה גבוהה יחסית להשכלה, וזה בניגוד בולט לבנות הלומדות במסלולים 'נשיים' יותר. ניתוק הקשר בין מקצוע ומין מתחיל בגיל הגן, אם לא קודם, האתגר לשינוי נמצא במערכת החינוך עצמה.

### ביבליוגרפיה

1. אילון, ח', 1988, **מגמות**, ל"א (2), 33-151

ב המ-ע 3 מ ס ג מ ס מ ס מע כ ה ך ב ך

החינוך עמ- 3

3 ב צב-מ ה-י ז ב ך פ מ פ מ ס פ ה-ה ג ב ס ב כ מ ד ס ב ס עיונים בחינוך 3/54

0-7

4 ג מ ע 7 נשים בישראל מדע ס ד ה ס ב

5 ג ד ה 3 אינטליגנציות מרובות ה ה ה כה מע ה מ ד ה ך ה ב מכ ב ק פ ה בה

6 מ צ ה קפ פ ס מ ס ב פ מדב ך הממ כ ב החינוך וסביבו מ הק בצ ס

7 ג ע צ ה מצא מין את שוויונו מק ה עבד ה ה מ ד ה ך ה ב ה פ הממ הע ב המ ס

ב ך

פ מ פ ה-י ז ב ך ב צב-מ ג ב ס ב כ מ ד ס ב ס עמ הס כ ה פסיכולוגיה ג

עמ מ מ ב ב-י הד הבד ס ב ס ב ב ב הצ ה כ ב מד מ קה מגמות ב 3 373-36

0 פ דמ ב ך אתגר ההתבגרות, כ ך ד ב מקצע כ ק ה מ ד ה ך ה ב ה פ ה גף כ מדס

צ ע ב ב בה צ מ

7 פ דק התייחסות לבן ולבת בספרי לימוד מ ד ה ך ה ב ה גף כ מדס

ה ס ב הפ ס מד ס ב ב 5 שוויון הזדמנויות לבנות ולבנים במערכת החינוך ס ע 3 75 ה כ ב- ד

3 3 ה ס מע כ ה ך מצ ה הזדמ ב המ ס ב ב ה? מ ך נשים בישראל – מידע, נתונים ופרשנות

בע כ פה פ ד ה ס ב

14. Ben-Tzvi, M, S, Herz Lazarow, Safir M, P, 'Teachers Selections of Boys and Girls as Prominent Pupils', *Sex Roles*. vol. 21. 3/4. 1989.
15. Brannon, L, 1996, *Gender*, Psychological Perspective, Allyn and Bacon.
16. Noddings, N, 1995, "A Morally-Defensible Mission for Schools in the itz, R 21st Century", *Education 3D* -173C.

