

פיתוח מודעות ושינוי תפישות מגדריות בהכשרת מורים

תאריכים:

מגדר וחינוך, סטריאוטיפים מינניים, מודעות אישית, שינוי עמדות וסטריאוטיפים מגדריים.

תקציר

מחקרים בנושא המגדר מצביעים על אי שוויון הזדמנויות בין המינים ועל פערים הקיימים במערכת החינוך. יצירת תרבות שוויונית בבית-הספר מחייבת כל מחנך, ובוודאי את המתכשר להוראה, לבחון את עמדותיו ודעותיו לפני שינחיל את ערכי השוויון לתלמידיו.

שתי מטרות למחקר זה: האחת, להעלות בקרב הסטודנטים להוראה את המודעות לנושאים מגדריים; השנייה, לבחון אם חלו שינויים אצל הסטודנטים בתפישות סטריאוטיפיות בעקבות השתתפותם בקורס שנתי בנושא מגדר וחינוך.

המחקר נערך במשך שנתיים, בקרב 53 סטודנטים להוראה שהשתתפו בקורס בחירה שנתי "מגדר, תרבות וחינוך", שהתקיים במכללה. הנתונים שנאספו נותחו בשיטה איכותית וכמותית וכלי המחקר כללו שאלונים סגורים ופתוחים, תצפיות ויומנים רפלקטיביים. השאלונים חולקו בשתי נקודות זמן: בתחילת שנה"ל ובסופה. ניתוח הממצאים נעשה במודל של Schein (1985).

הממצאים הבולטים הם: במהלך שנה"ל חלו שינויים בקרב הסטודנטים ברמת הידע והמיומנויות, ברמת המודעות העצמית, ברמת האינטראקציה עם הסביבה וברמת ההתנהגות. בלט השינוי בדפוסי החשיבה, בעמדות ובתפישות מגדריות ברמה האישית. עלתה אצל הסטודנטים המודעות לנושאי מגדר ולחשיבות של יצירת אקלים כיתתי ובית-ספרי שניתנת בו הזדמנות שווה לשני המינים.

מבוא

מערכת החינוך בישראל בראשיתה קמה כמערכת חינוך שוויונית. דינור (תשי"ח) קבע את העיקרון של חינוך אחיד ושל מתן הזדמנות שווה, עיקרון העומד בבסיס התפישה 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 (שחר, 2001). עם השנים קיבל ערך השוויון וההזדמנות השווה פירושים והשתמעויות שלא בהכרח צמצמו את הפערים, אלא אף הנצחו אותם (אברהמי-עינת, 1999). 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, 1994; Shachar, 1996).

סטריאוטיפים מגדריים

"סטריאוטיפים מגדריים הם תבניות חשיבה שגורות, נוקשות וכוללניות המייחסות לגבר או לאישה אפיונים, תכונות אישיות והתנהגויות טיפוסיות בשל מינם הביולוגי, מבלי לבחון אותם מול מציאות פרטית כלשהי" (מלאך-פינס, 1998, 93). בגלל תפישות 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 מינניים 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 מינניים. הזהות המגדרית של הפרט מוסברת על-פי גישות שונות הנבדלות זו מזו, ומלאך-פינס (1989) מציינת את גישת הסכמות הקוגניטיביות-חברתיות וגישת התפקידים החברתיים כמסבירות את הגורמים להיווצרות סטריאוטיפים. בנוסף לתיאוריות המנסות להסביר את הגורמים להיווצרות סטריאוטיפים מגדריים, חשוב להבין את השפעת הסטריאוטיפים על הפרט. אחת הדרכים לבחון את השפעת הסטריאוטיפים על הפרט היא לנתח אותם כנבואות המגשימות את עצמן. בדרך כלל, מכתיבים הסטריאוטיפים לאדם ציפיות מעצמו ומזולתו. ציפיות אלה מובילות אותו לאימוץ בפועל של מאפיינים והתנהגויות ההולמים תכנים של סטריאוטיפים.

Skrypnek & Snyder (1982) סבורים כי תהליכים המספקים אישור התנהגותי לציפיות הזולת, מסבירים את תופעת השתרשותם ויציבותם של הסטריאוטיפים המיניים. לטענתם, כשבני אדם נמצאים באינטראקציה חברתית כלשהי, הציפיות של הפרט מזולתו אכן מולידות את ההתנהגויות המצופות, המחזקות בפועל ציפיות מוקדמות אלה. דבר אחר, תפישה עצמית היא האופן שבו הפרט רואה את עצמו והיא מורכבת ממספר היבטים. שני היבטים חשובים הם ביטחון עצמי והערכה עצמית. לבנות ולנשים תפישה עצמית נמוכה מזו של בנים וגברים (AAUW, 1991; Roberts et al., 1990; Schmich, 1984). כמו כן, ההבדלים בין המינים בתחום הביטחון העצמי ברורים מאוד; גברים ינבאו לעצמם משימות, ביצועים והישגים ברמה גבוהה יותר מאשר הנשים במגוון של גילאים שונים (Vollmer, 1986; Ryujin & Herrold, 1989; AAUW, 1991; Basow, 1992).

בהיבט של בחירת מקצוע, מצביעים מחקרים על כך שגם נשים וגם גברים רואים את עצמם בעיסוקים המשקפים את העדפותיהם האישיות. העדפות אלה מתעצבות עוד בגיל צעיר באמצעות תהליך הסוציאליזציה. הילדה לומדת שהמשימה העיקרית שלה בחיים היא להינשא, להוליד ילדים ולהיות עקרת בית. כך זה נמשך גם בבית-הספר היסודי, בחטיבת-הביניים ובחטיבה העליונה. גם אם האישה רוצה לצאת לעבוד מחוץ לבית, רצוי שתבחר במקצוע אשר יתנגש כמה שפחות עם המשימות הביתיות והמשפחתיות (יזרעאלי, פרידמן ושפריט, 1982). כך, צעירים רבים מגיעים לשוק העבודה עם העדפות ועם תכונות התואמות את הסגרגציה המינית (לרנטל, 1995; Reskin, 1993). במחקר שערכה Eccles (1987), מציינת החוקרת כי ערכים, המוקנים לנשים ולגברים בתהליך הסוציאליזציה לתפקידי המין, מובילים אותם 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). נשים מדווחות על אי-נוחות ועל הרגשות שליליות לגבי עצמן, כאשר הן בוחרות במקצועות שאינם "אופייניים" לנשים (יזרעאלי, 1999). מאור (1998) מסבירה את הייצוג הנמוך של נשים במקצועות "גבריים", ובפרט במקצועות ההיי-טק, בגלל בחירתן העצמית. לנשים יש פחות מוטיבציה לעסוק במקצועות אלה כתוצאה מתהליך הסוציאליזציה שהן עוברות וחוו. בנוסף לכך, נשים נתקלות ביחס מפלה מצד המעסיקים הרואים את המחסומים העומדים בפני הנשים בהתקדמות במקצועות אלה. תמונת מצב זו מקבילה לתמונת המצב בבחירת מסלולים בבתי-

הספר. למשל, התלמידות המעטות המשתתפות בחוגי מחשב בבתי-הספר מדווחות על הרגשה לא נוחה בסביבה גברית (Drygulski,1990). תלמידים בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות-ביניים תופשים את תחומי המחשב כמתאימים יותר לבנים. תפישות אלה הולכות ומתחזקות עם העלייה בשכבת הגיל (Harrison, Rainer & Hochwarter, 1997).

בהיבט של תכונות אופי, מצביעים המחקרים על תכונות הנתפשות כמאפיינות גברים לעומת תכונות המאפיינות נשים. אבחנה זו בין תכונות "נשיות" לתכונות "גבריות" באה לידי ביטוי בספרי לימוד ובספרות ילדים (שחר, 2001; סגן וקצוביץ, 1995; מלר, 1985). 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, כנועות, כבכייניות, כוותרניות וכבלתי יציבות. תיאורים סטריאוטיפיים אלה יוצרים אצל הקוראים תגובה אוטומטית לאותו טיפוס מתואר ומחזקים תפישות 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 ותוכניות התערבות שונות הפועלות מטעמו, וכן פעילויות של גופים ושל ארגונים שונים בחברה הישראלית והעולמית, מדגישות את החשיבות בהעלאת המודעות ובמתן הזדמנות שווה לשני בני המינים בהיבטים שונים (שחר, 2001, משרד החינוך, 2002).

תהליכים בעיצוב תפישות מגדריות

תהליכי עיצוב העמדות והתפישות בנושאי מגדר, כמו גם בנושאי חינוך אחרים, מתרחשים שנים רבות לפני שהסטודנט נכנס למסגרת אקדמית בהכשרת מורים. לדעתו של Even (1986), מגיע הסטודנט, כמו כל לומד מבוגר, לסביבת הלמידה עם "תרמיל הניסיון" שלו. "תרמיל" זה מהווה תעודת זהות של הלומד והוא כולל: "היסטוריה, תרבות, ערכים, עמדות, פילוסופיה, דת, תקוות, חלומות, מין, יכולות, מיומנויות, ידע, חינוך, אמונות וניסיון חיים" (שם, 22). מרכיבים אלה מושרשים בסטודנטים ומשפיעים על התפתחותם האישית ועל תהליכי הלמידה וההוראה שלהם. במחקרו של Nettle (1998) נמצא כי עמדות של סטודנטים משתנות בעקבות

קורסים ותוכניות התערבות. לעומתו, Kagan (1992) מצביע על יציבות בעמדותיהם של המתכשרים להוראה, ומכאן שתוכניות ההכשרה אינן תורמות לשינוי עמדותיהם החינוכיות של הסטודנטים. אך יחד עם זאת, Kagan (1992) מדגיש כי תפישותיהם של לומדים מבוגרים יכולות להשתנות בעקבות למידה ממוקדת ובעקבות הכשרה הכוללת התנסויות המערערות את אמונותיהם. גם במחקריהם של Cramond & Martin (1987), שבדקו עמדות של מורים כלפי תלמידים מחוננים, נמצא כי הכשרה מתאימה, שמתמקדת בצרכים ובמאפיינים של התלמיד המחונן, משנה עמדות ואמונות של מורים.

Fullan (1991) מציין כי שינוי במערכות חינוך ובתהליכים חינוכיים פועל בשלושה מימדים: שינוי בחומרים ובתכנים, שינוי בגישות ובדרכי הוראה ושינוי באמונות ובעמדות. כמובן שהשינוי הקשה והמכאיב ביותר הוא שינוי באמונות ובעמדות, שכן האדם נדרש לשינוי בהנחות היסוד ובערכים הבסיסיים שלו. פוקס (1998) ו-Sarason (1982) טוענים שתהליך השינוי מתחולל בשלושה רבדים: הרובד ההכרתי, הרובד הרגשי והרובד ההתנהגותי, וחשוב מה הפרט חושב, מרגיש ועושה ביחס לשינוי או ביחס לדפוס החדש. לכן, אין פלא שתפישת השינוי תהא שונה מאדם לאדם, כמו גם ההתייחסות וההסתגלות לשינוי. לדעת שני חוקרים אלה קיימים דגמים שונים להתפתחות השינוי, וכל תהליך של שינוי כולל מספר מאפיינים. הבנת מאפיינים אלה מקלה בדרך כלל על קבלת השינוי ועל הפנמתו. גם החוקרים בן עמוס ותמיר (1995) טוענים שכל אדם עובר שלבי התפתחות אישיים ומקצועיים במהלך חייו. לטענת חוקרים אלה, אצל סטודנטים כלומדים מבוגרים עולה המודעות לשלבי התפתחות אלה, המלווים בגורמים אינטלקטואליים, רגשיים ופסיכולוגיים. יתרה מזו, החוקר פויירשטיין (1979) טוען כי סביבה "מתווכת" יש בכוחה לשנות דפוסי חשיבה בכל מצב ובכל גיל.

הספרות המקצועית מדגישה כי חשוב ללמוד ולהבין את עמדותיו ואת אמונתו של המורה, על-מנת להבין את התנהגותו בדיאלוג עם תלמידיו (Wiest, 1998; Tatto, 1998). תוצאות מחקרים שנעשו בחו"ל (Wideen et. al, 1998) מצביעות על כך שהמפתח להוראה טובה ומשמעותית טמון באישיותו של המורה יותר מאשר במיומנותו הפדגוגיות העשויה להשתפר עם הזמן. לדעת חוקרים אלה, סטודנטים חושבים כי מורה טוב הוא לא בהכרח מורה בעל רמה מקצועית גבוהה, אלא אדם בעל אישיות חיובית וכריזמטית שמבין את תלמידיו ושמתייחס אליהם כאל שווים. תהליכי הוראה המדגישים נושאים מגדריים, משפרים התנהגויות, משנים עמדות ומגבירים את המודעות לתופעות מינניות (גלעד, 2001). חשוב לציין כי

כאשר מדובר בשינויים בעמדות אישיות ובתפישות סטריאוטיפיות, תהליך השינוי הוא קשה, איטי ומורכב. הקושי בהתמודדות עם נושא שוויון הזדמנויות במערכת החינוך, נובע בראש וראשונה מהעובדה שהנושא הוא ערכי באופן מובהק ושהוא נתפש קודם כל בהיבט הרגשי ורק אחר כך בהיבט הרציונאלי (אברהמי-עינת, 1989).

מסקירתה של Ben-Peretz (1990) על מצב ההכשרה בישראל עולה כי חסרים מחקרים מקיפים המתמקדים בחקר עמדות ותפישות של סטודנטים בנושאים מגדריים. לכן חשיבות מחקר זה מקבלת משנה תוקף בנחיצותו, בפרט כשמדובר על תהליכי הכשרה של מורים ומחנכים האמורים לקחת חלק פעיל בעיצוב עולמם הערכי של תלמידים.

מטרות המחקר

המחקר בדק את מודעות הסטודנטים לנושאים מגדריים ובחן אם חלו אצלם שינויים בתפישות מגדריות בעקבות הקורס.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך במשך שנתיים במסגרת קורס בחירה שנתי "מגדר, תרבות וחינוך", שהתקיים במכללה אקדמית אחווה. הוא נערך בשיטה איכותית וכמותית וכלל 53 סטודנטים משנים א'-ד', הלומדים במסלולים שונים ובהתמחויות שונות, מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי, דתיים וחילוניים, נשים וגברים.

כלי מחקר

כלי המחקר כללו שאלונים סגורים ופתוחים, תצפיות ויומנים רפלקטיביים. השאלונים חולקו בשתי נקודות זמן: בתחילת שנה"ל ובסופה. השאלון בנוי מ-4 חלקים: חלק ראשון כלל רשימה של 16 היגדים כלליים בהיבטים של עמדות ושל תפישות מגדריות. חלק שני כלל רשימה של 22 תפקידים ומקצועות המתאימים לנשים או/ו לגברים. חלק שלישי כלל רשימה של 27 תכונות המתאימות לנשים או/ו לגברים. החלק האחרון של השאלון כלל 4 שאלות פתוחות ותיאור של שני סיפורים אישיים שיש בהם היבטים מגדריים. היומנים הרפלקטיביים נאספו ונותחו גם בסוף הסמסטר הראשון וגם בסוף שנה"ל. היומנים כללו 195 סיפורים

והם נותחו על-פי ארבע קטגוריות: במשפחה ובבית, במערכת החינוך, בתקשורת ובחברה.

לשון הכתיבה היא בזכר מטעמי נוחות בלבד.

תיאור הקורס

הקורס עסק בסוגיות מהותיות בנושא שוויון הזדמנויות בחינוך ובחברה, הציג את התיאוריות והמחקרים ודן בדרכי ההתמודדות לצמצום הפערים במתן הזדמנות שווה לבנים ולבנות, לנשים ולגברים, בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט. הקורס אפשר התבוננות עצמית של הלומדים לתוך עולמם, דרך דיונים בנושאים מרכזיים כמו: שוויון המינים בביה"ס, מינניות בספרי לימוד ובספרי קריאה, שוויון המינים בחברה הישראלית, הנשים בתקשורת ומעמד האישה בתרבויות שונות.

לצד רכישת הידע הוקדש זמן ליצירת אקלים חיובי בכיתת הלימוד. עובדה זו אפשרה דיונים ושיח פדגוגי, פתיחות, מודעות ורגישות לתופעת אי השוויון במערכת החינוך. מאחר שלנושא זה השלכות מיידיות על כל פרט, היה צורך להתמודד עם חששות, ספקות והתנגדויות של חלק מן הסטודנטים. כמו כן, הושם דגש על דרכי התמודדות עם ההשתמעויות והיישום האופרטיבי של מה שנרכש בחלק התיאורטי. אף שמדובר בסטודנטים להוראה, הרי שהשיעורים התנהלו "עם הפנים" להוראה ולבית הספר.

המטלה העיקרית של הקורס הייתה עבודה מסכמת (אישית או בזוגות), שכללה גם בניית תוכנית התערבות או הפעלות ממוקדות בכיתות. בעבודה נתבקשו הסטודנטים לשלב תכנים ואסטרטגיות הקשורים להיבטים שונים של שוויון בין המינים במסגרת ההוראה/הלמידה בכיתה, בתחום הדיסציפלינארי (למורים מקצועיים) או בתחום שיעורי חברה/חינוך (למחנכים וליועצים).

היקף העבודה היה כ- 20 עמודים. הסטודנטים היו מחויבים להציג את עבודתם בסוף הסמסטר השני. בנוסף לעבודה המסכמת, נתבקשו הסטודנטים במהלך השנה להגיש תרגילים ולבצע מטלות, שבחלקם הם תוצר של עבודה בסביבה מתוקשבת כמו: ניתוח סיפורים מתקליטור סיפורי עם בהוצאת אוניברסיטת חיפה, למידה של אתרים במגוון נושאים רלוונטיים והשתתפות פעילה בפורומים באינטרנט לפי בחירה.

ממצאים

הממצא הבולט ביותר הוא תהליך השינוי שחל בתפישות המגדריות של הסטודנטים במהלך שנה"ל. בשיעורים הראשונים של תחילת שנה"ל הגיעו הסטודנטים וחשפו עמדות, אמונות ודעות שבהן החזיקו והאמינו ושעל-פיהן נהגו בסיטואציות חינוכיות וחברתיות שונות. עמדות אלה הצביעו על חוסר מודעות ועל חוסר ידע והבנה בנושאים מגדריים. במהלך הקורס נחשפו הסטודנטים לתיאוריות ולמחקרים והיו שותפים אקטיביים בפעילויות סדנאיות. הסטודנטים שיתפו את הקבוצה בסיפורים אישיים שחשיפתם היוותה בסיס לחקר מקרים ולתהליכי רפלקציה אישיים וקבוצתיים. לקראת סוף שנה"ל, בהשוואה למצב בתחילתה, עלתה המודעות של הסטודנטים לנושאים מגדריים, וניכר כי חל שינוי בדרך שבה הם התמודדו עם נושא השוויון בין המינים.

טבלה 1: עולמם של הסטודנטים

תחום	נושא	תת-נושא	כמות	ס"ה
במשפחה ובבית	תפקידים ועבודות בית	• תפקידי האישה:	31	39
		• מטבח, כביסה, ניקיון	8	
		• תפקידי הגבר:		
		• צפייה בטלוויזיה, קריאת עיתון, קניות "גדולות".		
	ציפיות ההורים	• גבוהות מהבנים	11	17
		• נמוכות מהבנות	6	
במערכת החינוך	• בביה"ס/גן-ילדים • במכללה	• מורות וגננות מפלות	18	20
		• מרצים מפלים	2	
בתקשורת	פרסומות	• טלוויזיה	16	28
		• עיתונים	12	
בחברה	• מקצועות ושכר	• נהיגה	26	91
		• מוסך	12	
		• תחנת דלק	5	
		• צבא	8	
	• ציפיות והתנהגות	• שכר גבוה לגברים	7	
		• מתנות וקניות	16	
		• שיחות סלון	10	
		• טיפים במסעדות	7	
סה"כ			195	

טבלה 1 מציגה את הסיטואציות המגדריות ואת הסיפורים האישיים של הסטודנטים, לאור ההתנסות שלהם בסביבות שונות. מסך 195 הסיפורים שנלקחו מן המציאות היום-יומית של הסטודנטים, היו 91 סיפורים הקשורים לאינטראקציה שלהם עם החברה הישראלית שבה הם חיים, 56 לחיי הבית והמשפחה, 28 לעולם התקשורת ו-20 למערכת החינוך.

הקבוצה הגדולה ביותר כללה סיפורים כלליים הקשורים לאינטראקציה של הסטודנטים בחברה. קבוצה זו מייצגת 91 דוגמאות לסיפורים על אי-שוויוניות הכוללים מגוון נושאים מחיי היום-יום. הסיטואציה הבולטת ביותר היא הדוגמא של האישה כנהגת. עשרים ושישה סיפורים עוסקים בנהיגה ומתוכם מצטיירת האישה-הנהגת כמי שלא יודעת לנהוג, שלא מבינה בתיקונים, שלא מסוגלת להחליף גלגל במכונית וכדומה. תחום אחר הראוי לציון הוא נושא המתנות לבנות ולבנים, לנשים ולגברים. שישה-עשר סיפורים מציגים הבדל שכיח בקרב שני המינים בבחירת סוג המתנות וצבען. לפי דיווחי הסטודנטים, קיימים הבדלים בנושא זה, כאשר לבנים קונים מכוניות, קיטים להרכבה, מטוסים, בגדים בצבע

כחול וירוק, ואילו לבנות קונים יותר בובות, קיטים של בית, מטבח, כלי בישול ובגדים בצבעי פסטל אדום, ורוד ולבן.

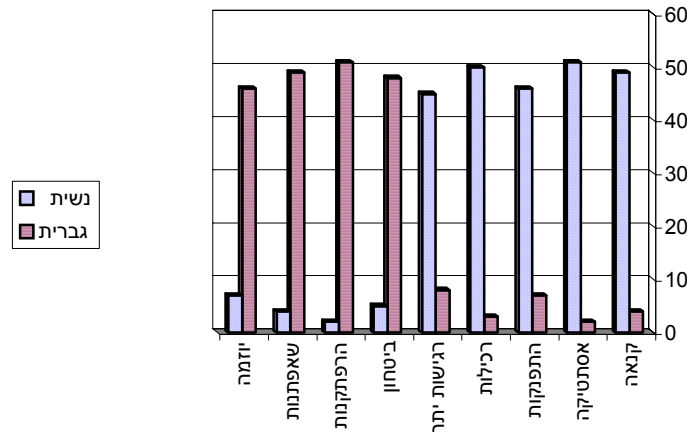
קבוצת הסיפורים השנייה בגודלה, כללה 56 סיפורים ובהם דוגמאות מחיי המשפחה והבית של הסטודנטים, שזו הסביבה הקרובה ביותר לעולםם. דוגמאות אלה מציגות תמונות של האישה או הילדה השוהות יותר בבית והעוסקות בעיקר בעבודות ניקיון, בישול וטיפול בילדים. לעומתן, הגברים נתפשים בסיטואציות של קריאת עיתון וצפייה בטלוויזיה, והאבות כאחראים על רכישת הקניות ה"גדולות" כמו מכונית, מכשירי חשמל ודירה.

הקבוצה השלישית מציגה 28 תמונות סטריאוטיפיות מעולם התקשורת הכתובה ומהטלוויזיה. שישה-עשר סיפורים מציגים את האישה בטלוויזיה באופן המנצל את מיניותה ושנים-עשר סיפורים נוספים לקוחים מהעיתונות.

נתון אחר, מעניין לא פחות, הוא ברמת הציפיות של ההורים מהבנים ומהבנות. אחת עשרה סטודנטיות חוו יחס מפלה מצד הוריהן בכל הקשור לציפיות שהם תלו בהן. מרבית ההורים ציפו שהבנים ירכשו השכלה ומקצועות "מכובדים" כמו מהנדס ומנהל בהייטק, ואילו מהבנות ציפו שיבחרו במקצועות "קלים", מקצועות מתחום השירות כמו: מורות, גנות, עובדות סוציאליות וכדומה.

גם מערכת החינוך, 20 סיפורים, מפלה בין בנות לבנים באופן גלוי ובאופן סמוי. שמונה-עשר סיפורים מציגים את האפליה בבתי-הספר ובגני ילדים ושני סיפורים מצביעים על האפליה במכללה עצמה. סטודנטים שהתנסו בעבודה מעשית נתקלו במצבים שבהם מורות בבתי-ספר יסודיים התייחסו באופן מפלה לבנות, והיו עדים לסיטואציות שבהן ניתנה עדיפות לבנים על פני הבנות.

תרשים 1: תפישת הסטודנטים תכונות נשיות/גבריות (N=53)

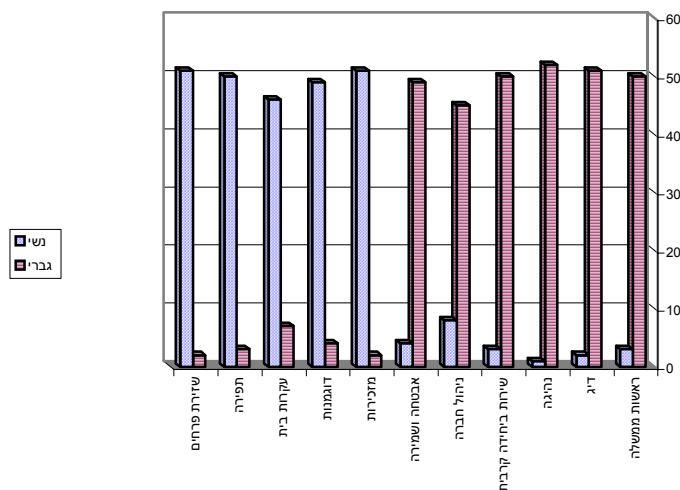


הנתונים בתרשים מס' 1 מצביעים באופן ברור על תכונות אופי המשויכות לנשים לעומת אלה המשויכות לגברים. הסטודנטים עושים אבחנה ברורה בין תכונות אופי נשיות לבין תכונות אופי גבריות. מכלל 53 סטודנטים שענו על השאלון שהכיל 22 תכונות שונות, בלטו בעיקר 9 תכונות שסווגו כמתאימות בעיקר לנשים או לגברים. שאר 13 תכונות כמו: אחריות, יושר, דייקנות, בזבזנות וכדומה סווגו גם לנשים וגם לגברים.

מרבית הסטודנטים, בין 45 ל-51 מכלל 53 הסטודנטים שהשתתפו בקורס, חושבים כי חמש התכונות: קנאה, אסתטיקה, התפנקות, רכילות ורגישות יתר מאפיינות בעיקר נשים. הנשים נתפשות על-ידיהם כקנאיות מאוד לילדיהן, לבעליהן ולמערכות יחסים שונות; רכלניות מאוד ומתעניינות בסיפורים ובחוויות שאינם קשורים אליהן באופן ישיר וענייני; רגישות מאוד ולוקחות ללב כל דבר וכל סיפור; בוכות בקלות ועושות מכל דבר "קטן" עניין "גדול"; ברוב המקרים הן מקדישות זמן רב לטיפוח גופן ומחשיבות מאוד את המראה החיצוני שלהן.

לעומת תכונות אופי נשיות אלה, הגברים נתפשים בעיני הסטודנטים כבעלי יוזמה וביטחון עצמי, שאפתנים ובעלי יצר של הרפתקנות. מכלל המשיבים, בין 48 ל- 51 סטודנטים תופשים את הגברים כאנשים יוזמים, שבדרך כלל הם בעלי ביטחון עצמי גבוה, המוכנים להתנסות בדברים חדשניים, שאפתניים מאוד והישגיים.

תרשים מס' 2: תפישת הסטודנטים תפקידים גבריים ונשיים (N=53)



הממצאים בתרשים 2 מבליטים את ההבדלים במקצועות ובתפקידים המשויכים באופן מובהק לגברים או לנשים. הסטודנטים נתבקשו לדרג 22 סוגי מקצועות שהופיעו בשאלון לפי התאמתם לגברים ולנשים. לפי תפישת הסטודנטים בולטות שתי קבוצות של מקצועות. קבוצה אחת הכוללת את המקצועות ה"גבריים": אבטחה ושמירה, ניהול חברות, שירות ביחידה קרבית, נהיגה וראשות ממשלה. לצד רשימת מקצועות אלה, בולטת הרשימה האחרת הכוללת את המקצועות ה"נשיים": מזכירות, דוגמנות, עקרות בית, תפירה ושירת פרחים. שאר המקצועות שהופיעו בשאלון כמו: רפואה, תכנות, טבחיות, משטרה וכדומה משויכים על-ידי הסטודנטים גם לנשים וגם לגברים.

מבין 6 המקצועות שסווגו על-ידי הסטודנטים כמקצועות גבריים, צועד במקום הראשון מקצוע הנהיגה על כל סוגיה כמו נהיגה במשאית, מטוס או אופנוע (52 סטודנטים מתוך 53), ואילו מבין מקצועות שסווגו כמקצועות נשיים, צועדים המקצועות שזירת פרחים ומזכירות במקום הראשון

(51 סטודנטים השיבו בחיוב מתוך 53).

טבלה מס' 2: שינויים שחלו אצל הסטודנטים בעקבות הקורס

רמה	תיאור השינוי
ידע ומיומנויות	<ul style="list-style-type: none"> • רכישת ידע במגוון נושאים ובסוגיות ערכיות • חשיפה מקצועית לנושא שלא הכירו • למידה על מעמד האישה בתרבויות שונות • התנסות בכלים להתמודדות עם הנושא
מודעות עצמית	<ul style="list-style-type: none"> • הזדמנות ואפשרות להתבוננות עצמית וללמידה אישית מעמיקה • מודעות לקיום אפליה ואי-שוויון בביה"ס ובחברה • הסתכלות אחרת והקשבה רגישה לחברים/לעמיתים בקורס ולסגל ההוראה במכללה • התבוננות אחרת על תלמידים וסביבה
אינטראקציה עם הסביבה	<ul style="list-style-type: none"> • שונות בין החברים בקורס • פערים גדולים ומשמעותיים בחברה הקרובה • סטריאוטיפים במשפחות עם שונות גדולה מאוד • דעות קדומות בסביבות עבודה
התנהגות	<ul style="list-style-type: none"> • מדברים יותר על אי-שוויון ומנסים לשנות • מחנכים אחרת את הילדים האישיים ואת התלמידים למתן הזדמנות שווה לשני המינים • שמים יותר לב לפרטים קטנים בחיי היום-יום (ספרים, שיחות, פרסומות) • מביעים דעה בגלוי ובלי חשש

טבלה 4 מציגה את השינויים שחלו אצל הסטודנטים בעקבות הקורס. הממצאים שהתקבלו קובצו וסווגו לשינויים בארבע רמות עיקריות: ברמת הידע והמיומנויות, ברמת המודעות העצמית, ברמת האינטראקציה עם הסביבה וברמת ההתנהגות.

ברמת רכישת ידע ומיומנויות, הסטודנטים העשירו את ידיעתם והשכלתם במגוון נושאים מגדריים הכוללים: תיאוריות, סוגיות ערכיות, הבדלים בתרבויות שונות, דוגמאות של תוכניות לצמצום פערים ולהנחלת תרבות מגדרית שוויונית בבתי-ספר. ההיגדים הבאים שנכתבו על-ידי הסטודנטים ממחישים ממצא זה: "הקורס

תרם לי לדעת דברים על מעמד האישה שלא ידעתי עליהם קודם... ראיתי את האכזריות של הגברים אל הנשים... ברוב החברות הנשים הן במצב של דיכוי וללא זכויות בהשוואה לגברים", או: "במהלך הקורס רכשתי ידע רב, איך להתנהג, מה זה להיות אישה בחברה, באילו קשיים אנו נתקלות ואיך פותרים אותם". בנוסף, הסטודנטים רכשו כלים ומיומנויות להתמודדות עם נושא המגדר בכיתות ובבתי-ספר ופיתחו יחידות הוראה ברמות גיל שונות.

ברמת המודעות העצמית, הסטודנטים דיווחו כי הודות לשינוי שחל באופן התייחסותם לנושא, ניתנה להם הזדמנות טובה ומקצועית להתבוננות חדשה על עצמם ועל הסביבה. כמו-כן, צוין כי עלתה המודעות לנושא המגדר, כפי שדיווחה אחת הסטודנטיות: "כיום אני קשובה יותר לנושא המגדר, נוהרת ומקשיבה כאשר אני נמצאת בחברת ילדים ותלמידים...". הלמידה בקורס סייעה להם לראות את הנושא באור אחר ולהתייחס אליו באחריות רבה וברגישות, בניסיון לשנות את המצב הקיים. אחת הסטודנטים סיכמה: "בעקבות הקורס חלו בי שינויים בתפישה האישית ובהתנהגות שלי המתבטאים בתחומים שונים, ואני מתחילה לשים לב לכל פרט ומודעת יותר להבדלים ולהתייחסות שלי ושל האחרים".

ביחסיהם עם הסביבה, במהלך השנה התברר שהסטודנטים מחזיקים בדעות שונות, ואלה באו לידי ביטוי בדיונים בקורס. כאמור, הרכב הקבוצה בקורס היה הטרוגני, לכן קיימת הטרוגניות בתפישת הסטודנטים את חבריהם לקורס ואת חבריהם ללימודים במכללה ובכלל. הסטודנטים נחשפו לדעותיהם ולתפישת עולמם של חבריהם בקורס. חלק לא מבוטל של סטודנטים נדהמו לגלות עמדות ואמונות של חבריהם בקורס, ובעיקר נדהמו לגלות שקיים מצב לא שוויוני בחינוך ובחברה. אחת הסטודנטיות תיארה את הרגשתה כך: " אחרי כל מה ששמעתי וספגתי בקורס, אני נדהמת להבין שעדיין קיימים פערים משמעותיים בחברה...כנראה חייתי בבועה ולא רציתי להאמין שזה עדיין קיים ובעוצמה כזו גם במכללה".

ברמת ההתנהגות, חלו שינויים אצל מרבית הסטודנטים. אחת הסטודנטיות תיארה את השינוי שחל בה כך: "יש דברים שלא התייחסתי אליהם בעבר כמו: חוסר שוויון בספרי ילדים, בספרי קריאה, בתוכניות טלוויזיה ובפעילויות בכיתה...עכשיו כשאני מודעת יותר, אני מנסה לשנות זאת ולהביא את זה למודעות של אנשים אחרים...". סטודנטית-אם דיווחה כך: "כיום אני משתדלת יותר לחנך את ילדיי על-פי היבטים מגדריים שונים שבהם עסקנו בקורס".

למעשה מרבית הסטודנטים בטוחים כי ייקחו אחריות, יסייעו לתלמידים (מספר סטודנטיות הדגישו שהן תסייענה יותר לתלמידות) ויקדמו את התפתחותם בהתאם לאישיות ולצרכים של כל אחת ואחד.

דיון

ניתוח הממצאים נעשה במודל של Schein, שבאמצעותו ניתן להסביר את עמדות הסטודנטים בנושא מורכב כל-כך כמו נושא המגדר, וניתן לבחון את השינויים שחלו אצלם בעקבות הקורס.

לפי Schein (1985), התרבות הארגונית כמבנה היררכי מאופיינת בשלוש רמות של ניתוח: רמת הנחות היסוד, רמת הערכים ורמת ההתנהגות. רמת הנחות היסוד כוללת הנחות לא מודעות, הנתפשות על-יד חברי הארגון כמובנות מאליהן. רמה זו כוללת את תפישת הפרט ביחסו לעצמו ולסביבה והיא הקשה ביותר לזיהוי ולשינוי. לפי Schein (1985) הנחות היסוד מעצבות למעשה את הערכים והאידיאולוגיה ואת מכלול ההתנהגויות של הפרט בארגון.. הרמה השנייה כוללת את הערכים אשר מעוגנים בתרבות הארגונית ואת האידיאולוגיה שלה. בדיקת הערכים היא שלב קשה יותר מקודמו. הרמה הגבוהה ביותר הניתנת למדידה היא רמת ההתנהגות, ויחסית לצפייה בשתי הרמות האחרות, הצפייה בהתנהגויות של פרטים קלה יותר. הנחות היסוד של הסטודנטים בנושאים מגדריים מכתיבות את הערכים והאידיאולוגיה שהסטודנטים מאמינים בהם, ואלה מכתיבים את אופן התנהגותם בחיי היום-יום. השינויים שחלו אצל הסטודנטים שהשתתפו בקורס אופיינו בשלוש נקודות זמן בולטות: בתחילת הקורס, כאשר נחשפו מצבים ונתונים המוכיחים שקיימת אפליה בין המינים, בלטו תגובות של תדהמה, של הפתעה ושל אי-ידיעה. בהמשך בלטו תגובות של כעס, תסכול, "זה ממש לא פייר", "חייבים לשנות את המצב". לקראת סוף הקורס בלטו תגובות של נחישות ורצון להשקיע אנרגיה, של "אנחנו משנים את המצב" או "אנחנו מבטיחים לשנות".

ברמת הנחות היסוד - המפגשים במהלך השנה עודדו את הסטודנטים לצאת למסע היכרות עם עצמם. השיחות והדיונים אפשרו להם להיות שותפים בתהליכי שיקוף ואומדן עצמי של הנחות יסוד, ערכים וחשיבה סטריאוטיפית. כל סטודנט בא לסביבת הלמידה עם סל של אמונות ודעות בתחומים ובנושאים רבים ושונים, ובכלל זה גם בנושא מגדר. כאמור Even (1986) מציג את הלמידה כהליך מתמשך שאליו מגיע הלומד המבוגר עם מכלול של ערכים, עמדות, אמונות וניסיון

חיים. לכן, למרכיבים הללו, השונים מאדם לאדם, השפעה משמעותית על ההתפתחות האישית של כל אחד ואחת.

גם הסטודנטים מגיעים למכללה ולקורס עם תרמיל המכיל אמונות, דעות ותפישות משלהם. עם תכולת תרמיל זה הם נכנסו למעגל של למידה בקורס. כל סטודנט בא מרקע שונה והוא אוצר בתוכו אמונות ודעות, שהם פרי ההווה של העולם התרבותי שבו הוא חי ושאותו הוא חווה ביום-יום. לדוגמא, כיצד תופשים הסטודנטים את המקצועות והתפקידים של שני בני המינים? קיים קונצנזוס לגבי מקצועות מסוימים שהם מקצועות "גבריים" לעומת המקצועות ה"נשיים". מרבית הסטודנטים חושבים שהמקצועות: נהיגה, אבטחה ושמירה, שירות ביחידה קרבית, דיג וראשות ממשלה (טבלה מס' 3) הם מקצועות המתאימים בעיקר לגברים. לעומת זאת המקצועות: שזירת פרחים, עקרות בית, מזכירות, דוגמנות, איפור מקצועי-אומנותי ותפירה במפעל טקסטיל הם מקצועות המתאימים בעיקר לנשים. הגישה הקושרת בין התפקידים החברתיים לבין הסטריאוטיפים המיניים טוענת כי סטריאוטיפים אלה נגזרים מן התפקידים החברתיים השונים המוחזקים בחברה על ידי גברים לעומת אלה המוחזקים על ידי נשים (Eagly, 1987; Ouston, 1993; פוקס והרץ-לזרוביץ, 1996). החברה מצפה מגברים שידעו להחליף גלגל במכונית, לפתוח סתימה בכיור וכדומה, ואילו מנשים מצפים שתדענה לבשל, לחתל ולטפל בילדים. הסטודנטים הם חלק מהחברה וגם להם ציפיות דומות, שגברים אמורים לעסוק במקצועות מסוימים ונשים במקצועות אחרים, "רכים" יותר. מיון וקטלוג המקצועות ל"נשיים" ול"גבריים", משקפים את העדפותיהם האישיות של הסטודנטים, המתגבשות עוד בגיל צעיר והמובילות אותם לבחירת מקצועות על-פי אבחנה מינית זו. ממצאים אלה תואמים לממצאי מחקרים אחרים, שמצאו כי עקרונות וערכים המוקנים לשני בני המינים בתהליך הסוציאליזציה, מעודדים אותם לבחירה במקצועות הנחשבים ל"נשיים" או באלה הנחשבים ל"גבריים" (יזרעאלי, פרידמן ושפריט, 1982; יזרעאלי, 1999; חניק, 1998; לרנטל, 1993; מאור, 1998; Reskin, 1993; Eccles, 1987).

דוגמא אחרת עוסקת בהיבט הנובע ממיון תכונות האופי של נשים לעומת אלו של גברים. תפישת הסטודנטים את תכונות האופי תואמת את ממצאי המחקרים בנושא זה. מרבית הסטודנטים מאמינים שהנשים מאופיינות בתכונות הבאות: רגישות יתר, רכילות, נטייה להיסטריה, התפנקות וקנאה (טבלה מס' 2). לעומתן, התכונות: הרפתקנות, שאפתנות, ייחוס חשיבות לסקס, יוזמה ותחרותיות הן

תכונות "גבריות". סטודנטים, כמו בני אדם אחרים, חיים בסביבה מעריכה ושופטת, המשפיעה על הרשמים שהם מעצבים ועל העמדות שהם מגבשים. כל מה שהם עושים אינו מנותק מן הסביבה. כל סטודנט קולט, מאחסן, זוכר ומעבד מידע חברתי המסווג לסכמות חברתיות מגדריות, המשקפות את האמונות החברתיות בנושא נשים וגברים

(Riger & Galligan, 1993 ;Taylor & Falcon, 1982).

ברמת הערכים - ערך השוויון התקבל על ידי הסטודנטים כערך הכרחי ומובן מאליו. לדעתם, ערך השוויון הוא קריטי בתהליכי הוראה/למידה, וחשוב שערך זה יהיה "נר לרגלים" של מורים ומחנכים בעבודתם עם התלמידים בבית-הספר בפרט ובחברה בכלל. ניתוח התשובות של הסטודנטים לשאלה באיזו מידה קיים שוויון בין המינים בחינוך ובחברה הישראלית, דומה לממצאי המחקרים והסקרים שנעשו על-ידי משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (יפה והוכמן-כהן, 2002). לדעת הסטודנטים, מידת השוויון בין המינים בחברה הישראלית נמדדת בסולם הנע ממעטה עד לבינונית (מתוך סולם של רבה מאוד/בינונית/מעטה/לא קיים שוויון כלל). גם נתוני משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מצביעים על הרמה הנמוכה של השוויון בין המינים במערכת החינוך. חלקם הגדול של הסטודנטים חושבים כי ישנה התקדמות לשוויון ברמת ההצהרות, אך הלכה למעשה עדיין אין שוויון מלא ואמיתי. נדמה כי במערכת החינוך מסכימים על החשיבות שבהנחלת ערכי השוויון למורים ולתלמידים, הנושא מונח על סדר היום הפדגוגי של כולם ואף קיימות תוכניות התערבות לשינוי, אך בפועל יש קשיים רבים ביישום ובהטמעת השינוי בחינוך לשוויוניות (אברהמי-עינת, 1989; פוקס, 1998; גלעד, 2001; Fullan 1991).

אופייה ההטרוגני של קבוצת הסטודנטים הלומדים בקורס מצביע על השונות בתפישה של מידת השוויוניות בחברה הישראלית. חלק מהסטודנטים חושב שאף פעם לא יהיה שוויון מלא בגלל השוני המולד ובגלל המנטאליות הטבועה בטבע האדם. חלק אחר חושב שבהסתכלות לעבר, צועדת החברה הישראלית לכיוון הנכון, כפי שהתבטאה אחת הסטודנטיות: "...בנות משרתות בחילות קרביים. אז נכון, הדרך עוד רבה אבל אנחנו בכיוון הנכון". מספר קטן של סטודנטים אופטימי לגבי תהליך השינוי לשוויוניות ואחת הסטודנטיות התבטאה: "יש הרגשה שהכול פתוח ואפשרי בפנינו. אני מאוד שמחה שבחרתי במקצוע ההוראה, שבו אני יכולה לשנות ולהשפיע על חינוך לשוויון כערך חשוב".

אך למרות הקשיים העומדים בדרך לשינוי העמדות והאמונות של הסטודנטים בקורסים להכשרת מורים ולמרות המורכבות, ניתן להצביע על שינויים החלים בעקבות תוכניות ההתערבות ובעקבות הקורסים השונים בנושאי מגדר. סטודנטים שהשתתפו בקורס טענו כי אין להסתפק בקורס בודד או בקורסים בודדים, אלא יש לארגן מערך מובנה של קורסים בנושאי מגדר וחינוך. מכלול של קורסים כאלה יכול להוות מנוף לשינוי בתפישות הסטודנטים בנושאי מגדר, ולהשפיע על כל סטודנט וסטודנטית כדי שיאמינו שגם בנות מסוגלות ללמוד מקצועות מדעיים; או לשחק בכדור בהפסקות בחצר בית-הספר; או למלא בהצלחה תפקידים בכירים במשק. ממצאים אלה תואמים את ממצאי המחקרים הקודמים (Nettle, 1998; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998), המצביעים על שינויים בעמדות ובאמונות של סטודנטים, בעקבות תוכניות התערבות שונות ובעיקר בעקבות תוכניות ממושכות וממוקדות. כמו-כן, ראוי לציין כי המגמה במחקר העולמי של שנות ה-80 וה-90 התמקדה יותר בבדיקת אמונותיהם המתפתחות של סטודנטים ובהשפעתן על חשיבתם והתנהגותם, לעומת מחקרים שנעשו עד שנות ה-80 שהתמקדו יותר במיומנויות של סטודנטים ושל מורים. הבנת עמדות ואמונות של סטודנטים ושל מורים היא המפתח להבנת התנהגותם בכיתה ולהבנת האמת הפדגוגית-חינוכית שלהם (Tatto, 1998; Wiest, 1998).

בנוסף לחשיבות של ערך השוויון בעיני הסטודנטים, התחדדה גם חשיבותם של ערכים נוספים כמו סובלנות וקבלת השונה. תהליכים מעניינים של מתן כבוד, של סובלנות ושל קבלת הזולת התרחשו בין הסטודנטים מהמגזר הערבי לבין הסטודנטים מהמגזר היהודי, והדוגמאות שכל אחד מהם הביא חידדו את עוצמת ההבדלים במאפיינים ובהתמודדות עם דעות קדומות ועם סטריאוטיפים מינניים. לעדותם של הסטודנטים, התרחשו תהליכים אלה גם מחוץ לכותלי הכיתה ומחוץ למכללה.

ברמת ההתנהגות - כאמור, לפי (Shcein 1985) מצופה שכלל ההתנהגויות אכן תבטאנה את הנחות היסוד ואת הערכים שלגביהם התקבלה הסכמה. גם אצל הסטודנטים חל תהליך של שינוי בהתנהגות כתוצאה משינוי האמונות והערכים. השתתפות הסטודנטים בקורס שנתי, השפיעה עליהם לא רק ברמת המודעות אלא גם ברמה ההתנהגותית. ממצא זה תואם תוצאות שהתקבלו במחקרם של Wideen et.al (1998). גם Schwartz (1996) מצא כי ישנו קשר בין הערכים שבהם מאמינים לבין דפוסי התנהגות. לטענתו, התנהגויות קשורות לערכים, וגם אם הערכים אינם הגורם הבלעדי המשפיע על התנהגות של בני אדם הרי שיש להם

השפעה משמעותית על דפוסי התנהגות. במהלך השנה הביאה ההתפתחות האישית של כל סטודנט ללקיחת אחריות אישית ולהתמודדות עם מצבים אי-שוויוניים במקצועיות רבה יותר ובביטחון רב יותר. לדברי אחת הסטודנטיות: "בעקבות הקורס אני מביעה את דעתי בכל שיחה שבה משמיצים את הנשים, ואף מביאה דוגמאות שקיבלתי בקורס. בכלל אני שמה לב יותר בכל נושא ועניין כמו: ספרי לימוד, ציורים, סרטים, פרסומות וכדומה". סטודנטית אחרת לא רק שינתה את תפישתה לגבי ספרי ילדים ותוכנם אלא לעדותה גם תתנהג אחרת: "הדבר כרגע עדיין לא השפיע עליי, כי אין לי עדיין ילדים, אך בעתיד אני מאמינה כי אחשוב פעמיים לפני קניית ספר מסוג מסוים".

סטודנטים מיישמים הלכה למעשה את ערך השוויון ואת מתן ההזדמנות השווה במהלך העבודה המעשית בבתי-ספר, והם מתייחסים לתלמיד ולתלמידה באופן שווה. סטודנטים אחרים הבינו שבמהלך לימודיהם במכללה הם לפחות יוכלו להשפיע על הסביבה הקרובה שלהם, כדברי אחד הסטודנטים: "הקורס האיר לי נקודות רבות וחידד אותן, ומכאן קל יותר ליישם". דוגמא נוספת, אחת הסטודנטיות חשפה בכיתה את דפי העבודה שנתנה לתלמידיה לפני הקורס ולדבריה: "הייתי מכינה דפי עבודה והייתי רושמת תעשה/תפתור את התרגילים, אך כעת אני רושמת תפתור/תפתרי או תפתרו. אני מתקנת אנשים כשהם חושבים על דבר מסוים שחשוב רק לנשים או רק לגברים".

יחד עם זאת אין להיות שאננים ולחשוב שקורס בודד בהכשרת מורים אכן ישנה את תפישות הסטודנטים ואת אופן התנהגותם בהנחלת תרבות מגדרית שוויונית בבתי-ספר. לעתים הפערים בין רמת האמונות והמודעות של הסטודנטים לבין רמת ההתנהגות, מצביעים על חוסר הטמעה ועל אי-שינוי ממעלה שנייה ובעיקר ברמת הנחות היסוד והערכים. חלק מההתנהגויות של הסטודנטים ניתן לפרש כנבואות המגשימות את עצמן (Skrypnek & Snyder, 1982).

לפי מודל של Schein (1985), הקושי העיקר הוא שינוי ברובד הנחות היסוד, וכל עוד הנחות היסוד לא ישתנו או לא יופנמו קשה יהיה לעבור לשלב השני שהוא רובד הערכים שבהם אדם מאמין, ובוודאי שיהיה קשה להשתנות ברובד ההתנהגותי. למרות הקשיים והמורכבות של השינוי בתפישות ובעמדות סטריאוטיפיות, חשוב להדגיש שהפעילויות המגוונות שבהן התנסו הסטודנטים במהלך הקורס כמו: צפייה בסרטים, עבודה עם תקליטור של סיפורי עם, ניתוח טקסטים וכדומה, הקנו להם כלים ומיומנויות לחידוד המודעות, לפיתוח רגישות

ולדרכי התמודדות עם מסרים סטריאוטיפיים המוחדרים למערכת החינוך באמצעות סוכני חיברות שונים.

סיכום ומחשבות בראייה עתידית

כל סטודנט הגיע בתחילת השנה לקורס עם "סל" של אמונות, עמדות וערכים משלו, ואין ספק כי קיימים הבדלים בתפישות ובהתנהגויות של הסטודנטים בכל הקשור לנושא המגדר בחיי היום-יום שלהם. כאמור, הסטודנטים מהווים חלק אינטגרלי מהחברה הישראלית, והם חווים סיטואציות לא שוויוניות בין שני המינים וחשופים להן. מכאן שחלק מהתנהגויות שלהם הן פועל יוצא של תפישות סטריאוטיפיות אישיות שעמן הגיעו לקורס בתחילת השנה. אך יחד עם זאת, הלמידה והמעורבות האקטיבית בקורס השפיעו על העמדות האישיות של הסטודנטים והעלו את המודעות שלהם כלפי נושאים מגדריים וכלפי מצבים של חוסר שוויון בין המינים.

במהלך השנה חלו שינויים בקרב הסטודנטים ואלה מתמקדים בעיקר בדפוס החשיבה בהקשר של תפישותיהם הסטריאוטיפיות ושל ציפיותיהם מאחרים. השינוי המשמעותי ביותר שחל אצל כל הסטודנטים הוא הכניסה לתהליך קוגניטיבי ופסיכולוגי לבחינה מחודשת של ה"אני מאמין" האישי של כל אחד ואחת. המפגשים במהלך השנה עודדו את הסטודנטים לצאת למסע היכרות עם עצמם. בשיחות ובדיונים הם הפכו לשותפים בתהליכים של שיקוף ואומדן עצמי של הנחות יסוד, של ערכים ושל חשיבה סטריאוטיפית. כמו כן, הלמידה בקורס פתחה בפני הסטודנטים חלון הזדמנויות למסע היכרות עם חבריהם, עם התנהגותם ועם תפישתם את הזולת. בנוסף, נוצר אקלים כיתתי שבו ניתן היה להביע דעות ללא חשש, בסבלנות, בהקשבה לדעות של אחרים, בפתיחות רבה ונוצרה אווירה שבה הוצגו דוגמאות אישיות שנידונו כחקר מקרים.

ברם, חשוב לציין ארבע סוגיות מרכזיות בבניית קורס במגדר וחינוך בהכשרת מורים: ראשית, החינוך לשוויון הוא נושא שאמור לעבור כחוט השני בתהליכי ההוראה/הלמידה בכיתות בכל שכבות הגיל. גם אם משרד החינוך הכריז על נושא שוויון הזדמנויות במערכת החינוך כעל נושא חובה, עדיין הוא נתפש כנושא רוחבי אשר אינו בנוי כתוכנית לימודים. יש לחשוב באופן יצירתי, מקורי וחדשני בהוראת חינוך לשוויון בין המינים כתחום אינטגרטיבי ואינטרדיסציפלינרי. שנית, על מנת להצליח בהתמודדות נכונה עם מתן חינוך שוויוני לכלל התלמידים, צריכים סטודנטים להוראה, וכמובן מורים בפועל, לעבור הכשרה והשתלמויות

שבהן הם יעברו תהליכי שינוי בתפישה העצמית ובעמדות הסטריאוטיפיות. הגישה השוויונית שעליה מושתתת אמונתו של המורה, היא שתנחה אותו ביצירת תרבות חינוך שוויונית בבית-הספר ובעיצוב עשייתו החינוכית והפדגוגית. שלישית, הקורס אינו מוגדר כקורס חובה במכלול הקורסים שהסטודנט להוראה חייב לקחת אלא הוא קורס בחירה. לכן, יש חשש רב שסטודנטים רבים לא ייחשפו לקורס ולא ירכשו את הידע, הכלים והמיומנויות להתמודדות עם חוסר שוויון בבתי-הספר בפרט ובחברה בכלל. ההמלצה היא שקורס במגדר וחינוך וקורסים נוספים בנושא יהיו קורסי חובה במהלך ההכשרה של הסטודנטים להוראה. רביעית, קורס המנסה להעלות את המודעות לחינוך לשוויון בין המינים ולמתן הזדמנות שווה לבנים ולבנות בבתי-הספר, הוא קורס מורכב ויש ללמדו ברגישות ותוך מתן כבוד לכל המשתתפים. יצירת שינוי עמדות אצל סטודנטים להוראה, מחייבת בניית קורס המאפשר פיתוח גישה ביקורתית למסרים סמויים וגלויים, להבנת תהליכי חיברות, להעלאת המודעות למחיר המינניות ולבדיקת אופציות אחרות שוויוניות.

אם מתמודדים נכונה עם סוגיות מרכזיות אלה ועם סוגיות אחרות, הרי שהכנת הסטודנטים לכניסה לבתי-ספר תהא קלה יותר. שכן הסטודנטים מודעים לכך שהחברה הישראלית נמצאת בתהליך מתפתח של שינוי לטובת הנשים והבנות. מערכת החינוך צריכה ל"הניח" את נושא שוויון ההזדמנויות בין המינים על סדר היום הפדגוגי שלה, על-מנת שכל ילד וילדה יוכלו לממש את יכולתם בחברה דמוקרטית, דינאמית ומשתנה. כולם מסכימים שיש מקום נכבד לקורס כזה ולקורסים נוספים בתוכנית ההכשרה. קורס כזה במהותו הוא קורס אינטרדיסציפלינארי, חיוני והכרחי לסטודנטים להוראה. קורס זה משלב בתוכו סוגיות מרכזיות ודוגמאות ממחישות מתחומי דעת שונים, הרלוונטיות לסביבת החיים בכלל ולסביבת העבודה בפרט. הוא מדגיש את דרכי ההתמודדות, כמענה לבניית אקלים תרבות שוויונית והפיכתה לאורח חיים בבית הספר ובחברה.

ביבליוגרפיה

- אברהמי-עינת, יי (1989). **היא והוא בכתה**. ספר הדרכה למורה, הוצאת מודן.
- בן-עמוס, אי ותמיר, יי (1995). מבוא. בתוך בן-עמוס, אי ותמיר, יי (עורכים). **המורה בין שליחות למקצוע**. הוצאת רמות, ת"א, 7 - 8.
- בן-צבי-מאייר, ש' ובן-זאב, א' בהשתתפות עינת-אברהמי, יי (תשמ"ה). **לכודים בורוד ובתכלת: בנות ובנים בעיני החברה** (חוברת למורה, לתלמיד/ה). אורנים.
- בן-צבי-מאייר, ש', הרץ-לזרוביץ, ר', ספר, מ' (1990). **מורים ופרחי הוראה - על סיווג בנים ובנות כתלמידים בולטים**. עיונים בחינוך, 53 - 54, 71 - 86.
- גיליגאן, ק' (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**. ת"א: ספריית פועלים, פרקים 1, 3.
- גלעד, א' (2001). **תרבות מגדרית בהכשרת מורים, עלמה, גיליון מס' 10, 21 - 25, י-ם: משרד החינוך**.
- דינור, ב' (תשי"ח). **ערכים ודרכים – בעיות חינוך ותרבות בישראל**. הוצאת אורים.
- דר, יי (1975). **הבדלים בין המינים בהישגים לימודיים בגיל הנעורים אצל תלמידים בני קיבוצים**. המכון לחקר חברתי של איחוד הקבוצות והקיבוצים, ת"א.
- האתר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: www.cbs.gov.il
- האתר של משרד החינוך: www.education.gov.il
- הירשפלד, נ', וייס, ח', רוז, ר', גריסק, ר' וסגן, נ' (2000). **פרויקט "שויון 2000", דו"ח הערכה**. י-ם: משרד החינוך והתרבות.
- הרץ-לזרוביץ, ר' (1990). **התנהגויות לימודיות בהקשר חברתי: מה עושים התלמידים בכתה? בתוך: בר-טל ב' וקלינגמן, א' (עורכים) סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, 47 - 77.

- חניק, מ' (1998). **טיפוס נשי**. הוצאת מטר, תל-אביב.
- יזרעאלי, ד', פרידמן, פ' ושריפט, ר' (1982). **נשים במלכוד**. הוצאת הקבוץ המאוחד, 113 - 167.
- יזרעאלי, ד' (1998). מנהלות בישראל. בתוך: מאור ע' (עורכת), **נשים הכוח העולה**, הוצאת ספריית פועלים, 56 - 74.
- יזרעאלי, ד' (1999). המגדור בעולם העבודה. **מין, מגדר ופוליטיקה**. הוצאת הקבוץ המאוחד, 180 - 201.
- יפה, נ' והוכמן-כהן, מ' (2002). **נשים וגברים**. סטטיסטיקל 23, ירושלים, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ומשרד החינוך.
- כספי, ד' (1992). **תקשורת המונים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- כתב אמנה -1035. אמנה בדבר ביטול אפליה נגד נשים לצורותיה. **כתב אמנה**, כרך 31, מדינת ישראל.
- 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.
- לרנטל, ת' (1995). **דפוסי השתתפות וסגרגציה**. מכון דוד הורוביץ, תל-אביב: אוניברסיטת ת"א, 1 - 14.
- מאור, ע' (1998). **נשים – הכוח העולה**. הוצאת ספריית פועלים, 124 - 134.
- מלר, צ' (1995). **סטריאוטיפים מגדריים בספרי לימוד במערכת החינוך בישראל**. הוצג בכנס א.י.ל.ה – האיגוד הישראלי לחקר החינוך. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- סגן, נ' וקצוביץ, א' (עורכות) (1995). **מצא מין את שוויונו**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סילבר, ר' (עורכת) (1984). **זכר ונקבה ברא אותם לבעיית השוויון בין המינים בקיבוץ**. יד טבנקין.
- פוקס, ש' (1998). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

- פוקס, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (1996). להיות מנהלות בבית-ספר בישראל : נשים כותבות את חייהן, **מגמות**, ל"ז, (3), 292 - 313.
- קאופמן, ש' (1976). **סטריאוטיפים מיניים ותפקידי מין בספרי לימוד וקריאה ישראלים המיועדים לגיל הרך**.. עבודת מ"א אוניברסיטת תל-אביב, ביה"ס לחינוך.
- שחר, ר' (2001). שוויון הזדמנויות בין המינים. בתוך : א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך**. כרך א' 249 - 268, משרד החינוך.
- שרון, ש' וישי, ד' (1991). שינוי מתוכנן בחינוך, כיצד? בתוך : **תכנון מדיניות החינוך**, נייר עמדה תש"ן-תשנ"ג, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, כרך א', 172 - 214.
- (AAUW) American Association of University Women (1991). **Shortchanging girls, shortchanging America**. Washington, DC: The Greenberg-Lake Analysis Group.
- Archer, J. (1989). The Relationship Between Gender-Role Measures: A Reiew. **British Journal of Social Psychology**, 28, 173-184.
- Bank, T.L. (1988) Gender bias in the classroom. **Journal of Legal Education**, 38, 137- 146.
- Basow, S. A. (1992). **Gender: Stereotypes and Roles**. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Ben-Peretz, M. (1990). Research on Teacher Education in Israel: Topics, Methods and Findings. In R. P. Tisher & M. F. Wideen (Eds.), **Research in Teacher Education: International Perspective**. London: Falmer Press.
- Brophy, J.E., Good, T.L. (1974). **Teacher- Student Relationship: Causes and Consequences**. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.

- Cramond, B. & Martin, C. (1987). In-Service and Pre-Service Teachers' Attitudes towards the Academically Brilliant. **Gifted Child Quarterly**, 31,1, 15-19.
- Drygulski, B. (1990). **Women, Work and Technology**. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 241-279.
- Eagly, A. H. (1978). Sex Differences in influence ability. **Psychological Bulletin**, 85, 86-116
- Eccles, J. S. (1987). Gender Roles and Women's Achievement-Related Decisions. **Psychology of Women Quarterly**, 11, 135-172.
- Even, M. (1986). **Why Adults Learn in Different Ways?** Paper presented at the meeting of adult Continuing Education association of Nebraska, Kearney NE.
- Etaugh, C., Hughes, V. (1975). Teachers' evaluation of sex-typed behaviors in children: The role of teacher sex and school setting. **Developmental psychology**, 2, 3, 394-395.
- Feuerstein (1979). **The Dynamic Assessment of Retarded Performers**. Baltimor: University Park Press.
- Good, T. L., Sikes, N., Brophy, J. E. (1973). Effects of teacher's sex and student's sex on classroom interaction. **Journal of Education Psychology**, 65, 74-87.
- Harding, S. (ed.) (1987). **Feminism and Methodology**.. Open University (U.K.) and Indiana University Press.
- Harrison, W. A., Rainer, K. R. & Hochwarter, A. W. (1997). Gender Differences in Computing Activities. **Journal of Social Behavior and Personality**, 12 (4), 849-868.
- Hartly, D. (1978). Teachers' definitions of boys and girls: some consequences. **Research in Education**, 20, 23-35.

- Horgan, D.D. (1995). **Achieving Gender Equity**: Allyn & Bacon.
- Fullan, M.G. (1991). **The New Meaning of Educational Change**. Teacher College Press, New-York.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. **Review of Education Research**, 62, 129-169.
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: An interactional analysis. **Review of Educational Research**, 53, 3, Fall, 415-437.
- Morse, W. M., Handley, H. M. (1985). Listening to adolescents: Gender differences in science classroom interaction. In Wilkinson, L. C., (eds.), **Gender Influences in Classroom Interaction**. Academic press, Orlando.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and Change in the Beliefs of Student teachers During Practice Teaching. **Teaching and Teacher Education**, 14, 193-204.
- Ouston, J. (1993). Women as Managers. In: Ouston, J. (Ed.), **Women In Educational Management**. 1-17. Harlow, Essex: Longman.
- Reskin, B. (1993). Sex Segregation in the Workplace. **Annual Review of Sociology**, 19, 241-270.
- Roberts, L. R., Sarigiani, P. A., Petersen, A. C. & Newman, J. L. (1990). Gender Differences in the Relationship between Achievement and Self-Image during Early Adolescence. **Journal of Early Adolescence**, 10, 176-195.
- Riger, S. & Galligan, P. (1980). Women in Management. **American Psychologist**, 35, 902-910.

- Ryujin, D. H. & Herrold, A. J. (1989). Cross-sex Comparisons: A Word of Caution. **Sex Roles**, 20, 713-719.
- Sarason, S. (1982). **The Problem & the Culture of the School Change**. Bacon Inc. & Alley.
- Schein, E. H. (1985). **Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View**. San Francisco: Jossey-Bass Publication.
- Schlosser, L., Algozzine, B. (1980). Sex, behavior, and teacher expectancies. **Journal of Experimental education**. 48, 231-236.
- Schmich, M. T. (1984). Young Teen-age Girls Find that Stereotypes die Hard. **Easton Express**, p, 3.
- Schwartz, S. H. (1996). Value Priorities and Behavior: Applying of Theory of Integrated Value System. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds), **The Psychology of Values: The Ontario Symposium**, 8, 1-24. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Skrypnek, B. J. & Snyder, M. (1982). On the Self-perpetuating Nature of Stereotypes about Women and Men. **Journal of Experimental Social Psychology**, 18, 277-291.
- Stanworth, M. (1985). **Gender and Schooling, a Study of Sexual Divisions in the Classroom**. Hutchinson & Co., London.

- Tatto, M. T. (1998). The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs about Purposes of Education, Roles and Practice. **Journal of Teacher Education**, 49, 66-77.
- Taylor, S. E. & Falcon, H. T. (1982). Cognitive bases of stereotyping: The relationship between categorization and prejudice. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 8, 426-432.
- Thorne, B. (1993). **Gender Play: Girls and Boys in School**. Tel-Aviv: Open University Press, Chapters 3&6.
- Vollmer, F. (1986). Why do men have higher expectancy than women? **Sex Roles**, 14, 351-362.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. **Review of Educational Research**, 68, 130-178.
- Wiest, L. R. (1998). Using Immersion Experiences to Shake-up Preservice Teachers' Views about Cultural Differences. **Journal of Teacher Education**, 49, 358-365..
- Wilkinson, C. L. and Marrett, C. B., Eds. (1985). **Gender Influences in Classroom Interactions**. Academic Press, Orlando.