שדולת הנשים בישראל
لوبي النساء في إسرائيل
The Israel Women's Network

مركز الطفولة (م.ج.ن)
AL-Tufula (N.N.I)

نساء ضد العنف
Women Against Violence

سياسة وزارة التربية في موضوع المساواة الجندرية

التمثيل الجندري في الكتب المدرسية والتربية للمساواة الجندرية على أرض الواقع

إعداد البحث: نهى حاج

مرافقة وتوجيه: نبيلة اسبانيولي

ترجمة: ربى سمعان

مركز الطفولة- الناصرة

سياسة وزارة التربية في موضوع المساواة الجندرية
التمثيل الجندري في الكتب المدرسية والتربية للمساواة الجندرية على أرض الواقع

إعداد البحث: **نهى حاج** مركزة مشاريع مركز الطفولة مؤسسة حضانات الناصرة
مرافقة وتوجيه: **نبيلة اسبانيولي** مديرة مركز الطفولة مؤسسة حضانات الناصرة

ترجمة: **ربى سمعان**
تصميم وإنتاج: **وائل واكيم**

حقوق الطبع محفوظة ايلول 2021
مركز الطفولة – مؤسسة حضانات الناصرة
بريد الكتروني: info@altufula.org موقع: www.altufula.org
فاكس 6469576 -04 | هاتف : 04-6566386 | ص. ب. 2404

هذا الكتاب يصدر ضمن مشروع ممول من قبل الاتحاد الأوربي

eu disclaimer
This research was published with the support of the European Union.
The contents of this research is the responsibility of Women Against Violence organization and does not necessarily reflect the attitudes of the EU

المحتويات

الخرافة - نزار قبّاني	5
مدخل - نبيلة اسبانيولي	6
مقدّمة - نبيلة اسبانيولي ونهى الحاج	10
مراجعة أدبية - بحثية حول الموضوع	13
خلفية عامة:	13
سياسة وزارة التربية والتعليم في مجال التربية للمساواة الجندرية:	17
التمثيل الجندري في الكتب المدرسية:	21
منهجية البحث	26
أدوات البحث ومعالجة المعطيات	27
طريقة معالجة المعطيات:	30
نتائج ومناقشة	32
التمثيل الجندري في الكتب المدرسية:	32
نتائج تحليل كل كتاب على حدة:	33
تحليل الكتب- تلخيص ومناقشة:	48
توصيات	75
مراجع	78

الخرافة

حين كنا.. في الكتاتيب صغارا
حقنونا.. بسخيف القول ليلا ونهارا
درسونا:
«رُكَبُ المرأة عورة»
«ضحكة المرأة عورة»
«صوتها – من خلف ثقب الباب – عورة»
هددونا.. بالسكاكين إذا نحن حلمنا..
فنشأنا.. كنباتات الصحاري..
نلعق الملح ، ونستاف الغبارا.
يوم كان العلم في أيامنا
فلقة تمسك رجلينا وشيخا.. وحصيرا..
شوهونا..
شوهوا الإحساس فينا والشعورا
فصلوا أجسادنا عنا..
عصورا.. وعصورا..
نحسب المرأة.. شاه أو بعيرا
ونرى العالم جنسا وسريرا..

نـزار قبـاني

مدخل

نعـرض أمامكـن/م هـذا البحـث، وهـو ثمرة تعـاون بين جمعيـات نسـوية فعّالـة في مجتمعنا الفلسـطينيّ: **جمعية نسـاء ضـد العنف، مركـز الطفولة -مؤسسـة حضانـات الناصرة،** وبالتعـاون مـع **لوبـي النسـاء في إسرائيل،** والتي تنشـط منـذ سـنوات في مواجهـة التحديات والصعوبـات والمعوّقـات التـي تواجههـا المرأة الفلسـطينية في مجتمعنـا، ويمتدّ ذلـك على جميع القضايـا المتعلقـة بحقـوق المرأة ومسـاواتها ومكانتهـا، **بدءًا مـن** حقها الأسـاسي والطبيعي في الحيـاة والحرية والمسـاواة، **مـرورًا** بحقها في حياة أسريّة متسـاوية، كريمة وآمنـة، **ووصولاً** إلى حقهـا في المشـاركة الفعّالة في الحيـاة العامة الاجتماعيـة والاقتصادية والسياسـية، محطّمة بذلك الحـدود التي رسـمت وحـددت لهـا للعمل والنشـاط ومنعت مـن خرقها.

لقـد جابهـت الجمعيات النسـوية دائمًـا وأبدًا سياسـة التمييـز والاضطهاد الممارَس ضـد المرأة، وعملـت عـلى فضـح جريمة «**العنـف داخـل العائلة**“ والتصـدي لها بكافـة أشـكالها وأنواعها، كجـزء أسـاسي من نضالها لإحـداث التغيير المنشـود في المفاهيـم والمعايير الاجتماعيـة والقانونية والاقتصاديـة، وفي المـوروث الثقـافي الذكـوري والدينـي الـذي حـدد للمـرأة المسـموح والممنوع عـلى المسـتويين الخـاص والعـام. من هنـا جاءت فكـرة إجـراء البحث الـذي نضعـه بفخر بين أيديكـن/م تحـت عنـوان «سياسـة وزارة التربيـة والتعليـم في موضـوع المسـاواة الجندريـة – التمثيـل الجنـدري في الكتب المدرسـية والتربية للمسـاواة الجندرية على أرض الواقـع»، والتدابير والإجـراءات المعمـول بهـا في المـدارس العربية ومسـاهمتها في منـع العنف.

يأتـي هـذا البحـث في فـترة يسـتشري فيهـا العنـف في مجتمعنـا بشـكل مرعـب، والتـي بلغت ذورتهـا **قبـل** وفي ظـل **جائحـة الكورونـا** حيـث لا يمـر يـوم دون أن نـرى أو نسـمع أخبارًا متعلقـة **بالعنـف الأسري ضـد النسـاء والفتيـات، الجريمـة المنظمـة، تجـارة السـلاح، تبييـض الأمـوال، حـوادث القتـل، الاعتـداءات عـلى أنواعهـا من حـرق وعربـدة وتهديد وابتـزاز، ”الخـاوة“، قيـادة السـيارات الفوضوية وحوادث السـير ونتائجها المأسـاوية،** وصـولًا إلى **احتـلال واسـتملاك مرافـق الحيـز العـام مـن السـاحات العامـة، الشـوارع والأرصفـة،** لدرجـة أصبحـت قرانـا ومدننـا، شـوارعنا، سـاحاتنا وبيوتنـا مسـارح لارتـكاب

الجرائـم بحقنـا جميعًـا، وبالأخـص بحـق النسـاء. أدّى هـذا كلّـه إلى فقـدان الشـعور بالأمـن والأمـان في كافـة مسـاحات حياتنـا تقريبـا، وبالتـالي إلى تضعضـع السِـلم الأهـلي/ المجتمعي بشـكل مخيـف ومرعب.

كُتـب الكثير عـن العنف ضـد النسـاء في محاولة لفهـم الظاهرة، التوقـف عند مسـبباتها، طرح الحلـول وطـرق المعالجـة، والتخطيـط لسـيرورة إحـداث التغيـير المنشـود. يُعتـبر العنف ضد النسـاء ظاهـرة عالمية عابرة للحـدود تنطوي عـلى انتهاك صارخ لحقوق الإنسـان (والإنسـانة) الأساسـية، وبالرغـم من ذلك نجدهـا أكثر حضورًا وأشـد وطـأة في المجتمعات الذكوريـة، وعليه لا بـد من الاسـتنتاج أنّ هـذه الظاهرة مرتبطة بشـكل وثيق بمفاهيـم وقيم معينـة بحيث تُعتبر مـن أبـرز خصائـص المجتمـع الذكـوري حيـث ترتكّـز الصلاحيـات والسـيطرة حصريًـا بيد الرجـل و/أو ربّ الأسرة الذكر.

وصـف حاج-يحيـى[1] المجتمـع الفلسـطيني في إسرائيل كمجتمع ذكوري تشـكّل فيه اللامسـاواة الجندريـة عائقًـا أمام دعـم النسـاء اللواتي يعانين مـن العنف الجنـدري. الحجـة المركزية لدى حاج-يحيـى هـي أنّ اللامسـاواة والتحيـز الجنـسي في المجتمـع الفلسـطيني في إسرائيـل يولّدان العنـف ضـد النسـاء ويدفعان الرجـال نحو ممارسـته بغيـة الحفـاظ أولا على مكانتهـم داخل الأسرة، وثانيـا للحفـاظ عـلى الامتياز الـذي يمنحهم إياه المجتمـع الذكوري لمجـرد كونهم رجالًا. وفقًـا لمعروضـة شـتراوس في لجنـة المتابعـة العليـا للجماهـير العربيـة في إسرائيـل واللجنـة القطرية لرؤسـاء السـلطات المحليـة العربية[2] في إسرائيل، فـإنّ المبنى الذكوري للمجتمع يسـاهم في توسيع نطاق العنف ضد النساء بثماني طرق على الأقل، وذلك من خلال:

- إبقاء زمام السلطة في يد الرجل والحفاظ على الامتيازات التي يحظى بها
- المفاهيم الذكورية (المغلوطة طبعا)
- التمييز ضد النساء
- التوزيع غير المتكافئ للأدوار داخل العائلة

1 מוחמד חאג'-יחיא, (2005) על האופי הפטריארכלי של החברה, אי שוויון בין נשים לגברים ואלימות נגד נשים במשפחה: המקרה של החברה הפלסטינית. עלון אלקטרוני, מרכז עדאלה, 22 בנובמבר.

2 لجنـة المتابعـة العليـا للجماهـير العربيـة واللجنـة القطريـة لرؤسـاء السـلطات المحليـة العربيـة (2019) المـشروع الاسـتراتيجي لمناهضـة العنـف والجريمـة في المجتمـع العربـي 2019.

- نموذج أسري واحد
- حصر المرأة في دوريّ الزوجة والأم
- تقدير ذاتي سلبي لدى الكثير من النساء
- وخدمات اجتماعية، صحية وقانونية قائمة على توجّه ذكوري

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الخدمات الاجتماعية، الصحية والقانونية الذكورية تشمل أيضًا مجالات الاقتصاد، التربية والتعليم، الترفيه والإعلام ذات النهج القائم على تصورات ونماذج ذكورية، والتي تقف صامتة أمام اللامساواة والتمييز الجندري. يضاف إلى كل ذلك ضعف الهوية الجماعية الذي يعزّز من الشعور بالاغتراب، مما يزيد من العنف.

بذل «مركز الطفولة- مؤسسة حضانات الناصرة» في بداية طريقه في عام 1989 جهودًا حثيثة لرفع الوعي في هذا المجال من خلال:

- تغيير المواقف من خلال تعزيز وضمان حضور الجنسين في إصدارات المؤسسة
- مناهضة إقصاء النساء في مختلف المجالات الحياتية، والمرافعة لاحتواء النساء من مختلف المجالات والتخصصات في مختلف ميادين الحياة.
- إصدار دليل الكفاءات النسائية الذي يحتوي على أسماء وتفاصيل نساء من مختلف ميادين العمل، ويتم تحديثه سنويًا ليشمل مزيدًا من الأسماء.
- بحث عن الجنسانية في أدب الطفل العربي.
- بحث عن الجنسوية في الكتب المدرسية المستخدمة لتعليم اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم.
- مرافعة ومشاركة وزارة التربية والتعليم وجمهور المعلمين والمعلمات بنتائج الأبحاث.
- مرافعة برلمانية وتقديم أوراق مواقف حول الموضوع.
- مرافعة على مستوى دولي بواسطة تقديم تقرير بديل من قبل المنظمات النسائية الفلسطينية للجنة الأمم المتحدة CEDAW والتطرق إلى الصورة النمطية الجندرية في الكتب المدرسية.
- العمل مع وزارة التربية والتعليم- وحدة المساواة الجندرية، لوضع خطة خاصة

لريـاض الأطفـال العرب.

- مرافقة وإرشاد للطواقم في الحقل حول موضوع المساواة الجندرية.
- التعـاون مـع الكليـة الأكاديميـة عيمـق يزراعيـل لبنـاء برنامـج تدريبـي لموجهـات مجموعـات في موضـوع المسـاواة الجندريـة، وإخراجـه حيـز التنفيـذ.

في العـام 2005، وفي حـدث يعتـبر الأول مـن نوعـه، وقّعـت جمعيـة نسـاء ضـد العنـف مـع أغلبيـة الأطـر السياسـية الفعّالـة في مجتمعنا العربـي الفلسـطيني – الحزب الشـيوعي، الجبهة الديمقراطيـة للسـلام والمسـاواة، الحركة الإسـلامية، أبناء البلـد، الحركة العربيـة للتغيير، حزب الوحـدة العربيـة، التجمـع الوطنـي الديمقراطي، التحالـف الوطنـي التقدمي، الحـزب القومي العربـي، الحـزب الديمقراطـي العربي عـلى **"عهد المسـاواة"**. بهـذا التوقيع، التزمـت الأحزاب والأطـر السياسـية الموقعـة **بالعمـل على رفـع مكانة المـرأة العربيـة الفلسـطينية في البلاد وخاصـة في قضايـا العمـل، في مواقـع اتخـاذ القـرار، والحـق في الحياة بـدون عنف.**

لهـذا، وللمسـاهمة في مناهضة العنـف عامة، والعنف الموجّـه ضد المرأة خاصـة، وبهدف إحداث تغيـير في أولويـات وزارة التربيـة والتعليـم، بـات إجـراء هـذا البحـث حاجـةً ملحـة وضرورية ليتسـنى لنـا جميعًـا الوقـوف عـن كثـب عـلى سياسـة وزارة التربية في موضـوع المسـاواة بين الجنسـين والـذي مـن شـأنه أن يسـهم في الحـد مـن **جرائـم العنـف، وبالتـالي بلـورة ورقة موقـف للمرافعـة بهذا الشـأن.**

في إطـار هـذا البحـث، تعاونّـا في «مركـز الطفولـة – مؤسسـة حضانـات الناصرة» مـع «لوبي النسـاء في إسرائيـل» ومـع «جمعيـة نسـاء ضـد العنف» ضمـن مـشروع لمناهضـة العنف ضد النسـاء. بالإضافـة إلى الجهـود المشـتركة مـع الجمعيـات الشريكـة، أخذنـا على عاتقنـا في مركز الطفولـة مهمّـة إعـادة فحـص التمثيل الجنـدري في جهـاز التربيـة والتعليم، تحديـدًا في **الكتب المدرسـية**، في **البيئـة المدرسـية وفي مواقـف الطواقم التربويـة** في المؤسسـات التعليمية. بناءً عـلى هـذا البحـث ونتائجـه، ننـوي بلـورة أوراق مواقـف لتشـكل لاحقًـا بنيـة تحتية أساسـية للعمـل أمـام وزارة التربيـة والتعليم، وأساسـا لجهـود المرافعة.

مقدّمة

إنّ اللامساواة الجندرية القائمة في المجتمع بجميع مكوناته- العائلة، سوق العمل، المساحات الحياتية المتنوعة وغير ذلك، تتمثّل في الفجوات القائمة في الفرص، في الموارد وفي قوة التأثير المتاحة للرجال مقارنة بالنساء، وبالتالي، فهي تعتبر أيضًا أحد العوامل الرئيسية المؤدية للعنف الجندري- أيّ العنف على خلفية الجندر الموجّه أساسًا ضد النساء بسبب كونهن نساء وبسبب وجهات النظر التي تتجاهل ظاهرة العنف، بل وتبررها أيضًا. نحن نتحدث عن ظاهرة عالمية، قديمة-جديدة، عابرة للحدود الجغرافية، الإثنية، الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية، وتشكّل انتهاكًا لحقوق النساء الأساسية. فضلًا عن ذلك، تدلّ الأبحاث على أنّه بالإضافة إلى حقيقة أنّ اللامساواة الجندرية تزيد من احتمال ممارسة العنف من قبل الرجال تجاه النساء، فهي تحدّ أيضًا من قدرة النساء المعنّفات على التوجه لطلب المساعدة[3].

تَحظى اللامساواة الجندرية، بوعيٍ أو بدون وعي، بتساهلٍ من الناحية الشخصية والأسرية، ومن الناحية الاجتماعية والجماهيرية، بما في ذلك في المؤسسات التربوية، وأولها المدارس التي تعتبر إطار التنشئة الاجتماعية الأهم من حيث التأثير، والمكان الذي نتوقع أن يحظى فيه أطفالنا بالتربية القيميّة المُثلى، وأن يكونوا آمنين فيه ومحميين من وجهات النظر المشوهة والخطيرة. تجدر الإشارة هنا إلى أنّ العمل المنهج الذي يصبو إلى التربية للمساواة الجندرية والمساواة بين الجنسين وإلى بلورة وتنفيذ خطط تدخل طويلة الأمد من شأنها أن تصنع العجائب في محاربة العنف ضد النساء وفي بلورة وتعزيز وجهات نظر قائمة على المساواة الجندرية، ما هو إلا أسلوب حياة الذي يجب أن يكون سائدًا في مجتمع سليم وعادل. ولتحقيق ذلك، يجب علينا أولًا التحقق من أنّ الارضية مهيئة لذلك من خلال مواقف الطواقم التربوية ومن على صفحات المواد والكتب المدرسية التي يجب أن تعكس مبدأ المساواة الجندرية.

3 https://meyda.education.gov.il/files/shivion/ShivionViolance.pdf
https://wiki.sheatufim.org.il/w/upload/sheatufim/3/3e/%D7%90%D7%9C%D7%99%D7%9E%D7%95%D7%AA_%D7%9E%D7%92%D7%93%D7%A8%D7%99%D7%AA.pdf

عاودنا في هذا البحث رصد التمثيل الجندري في الكتب المدرسية المستخدمة حاليًا في جهاز التربية والتعليم العربي في البلاد، وذلك بعد إصدار بحثين سابقين حول الموضوع، بحيث تناول البحث الأول[4]، الصادر عام 2002، موضوع الجنسوية في أدب الأطفال العربي، بينما تناول البحث الثاني[5]، الصادر عام 2006، موضوع التمثيل الجندري في كتب تعليم اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم في تلك الفترة.

في هذا البحث، سنستعرض سيرورة معالجة هذا الموضوع من قبل وزارة التربية والتعليم ابتداءً من العام 2002 وحتى يومنا هذا، وأهم السياسات التي أُدرجت في تعميمات المدراء-العامين للوزارة (חוזרי מנכ"ל) لضمان التمثيل الجندري المتساوي في الكتب المدرسية. سنتطرق أيضًا إلى عمل اللجان البرلمانية ذات الصلة- لجنة التربية والتعليم والثقافة والرياضة ولجنة النهوض بمكانة المرأة والمساواة الجندرية، اللتين تناولتا هذا الموضوع. كما وسنستعرض الفحص الذي أجريناه في ثلاثة ميادين يتوجب فيها تطبيق سياسات الوزارة في كلّ ما يتعلق بالمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم، وليس فقط في الكتب المدرسية. الميادين الثلاثة التي تناولناها هي:

1. **الكتب المدرسية:** تم بحث التمثيل الجندري في الكتب المدرسية بواسطة عيّنة بحثية شملت عشرة كتب مدرسية في موضوعين- اللغة العربية والحساب لصفوف المراحل الثلاث: الابتدائية، الإعدادية والثانوية: الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع والعاشر، وجميعها مُستخدمة حاليًا في المنهاج التعليمي في المدارس العربية.
2. **البيئة المدرسية: تم** فحص مدى تطبيق وتذويت المساواة الجندرية في المدارس بواسطة:

- **استطلاع حول موضوع التربية للمساواة الجندرية:** جزءٌ من الاستطلاع استند إلى دليل نشرته وزارة التربية والتعليم بعنوان «تطبيق وتذويت المساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل، من النظرية إلى التطبيق». تم تعميم الاستطلاع على طواقم تربوية عربية، ضمت رجالًا ونساءً، من شمال البلاد، المركز والجنوب.
- **مشاهدات في المدارس:** نشير هنا إلى أنّنا نجحنا في إجراء القليل من المشاهدات

4 اسبانيولي، ن. اسبانيولي، ه. (2002) . **الجنسوية في أدب الأطفال العربي**. الناصرة: مركز الطفولة.

5 اسبانيولي، ه. أبو العسل، ر. اسبانيولي، ن. ظاهر، م. (2006). **الجنسوية في كتب اللغة العربية، بحث الكتب المدرسية للغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الناصرة: مركز الطفولة.

وذلك بسبب الموجة الأولى من جائحة الكورونا في آذار 2020 والتي تزامنت مع بداية إجرائنا للمشاهدات، حيث فُرض الإغلاق الأول وتعطّلت الدراسة، وبعد إعادة فتح الأطر والعودة إلى مقاعد الدراسة، أصبح دخول «الغرباء» إلى المؤسسات التعليمية محدودًا جدًا.

3. **الطواقم التربوية:** لفحص الموضوع لدى الطواقم التربوية، قمنا بتشكيل مجموعة بؤرية ضمّت 5 عاملين وعاملات في السلك التربوي- مستشارة تربوية في المرحلة الابتدائية، مستشارة تربوية في المرحلة الاعدادية، مربية في المرحلة الابتدائية، مربي في المرحلة الإعدادية وأستاذ رياضة في المرحلة الثانوية.

مراجعة أدبية - بحثية حول الموضوع

خلفية عامة:

يُبنى الإدراك الجندري ويتبلور عبر رسائل متعددة نتلقاها يوميًا من عدة جهات مثل العائلة، الأصدقاء، وجهات نظر ومعتقدات اجتماعية وثقافية، وسائل إعلام، المؤسسات التعليمية-التربوية وغيرها.

يُعتبر جهاز التربية والتعليم بكافة مركباته - الحضانات ورياض الأطفال، المدارس، الطواقم التدريسية والتربوية، المواد التعليمية، المناهج الدراسية وما إلى ذلك، إطارًا للتنشئة الاجتماعية الثاني من حيث الأهمية والتأثير، بعد الأسرة، فهو يساهم في بلورة وانشاء الإدراك لدى الأطفال، بما في ذلك اكتساب مُجمل وجهات النظر الاجتماعية والثقافية المتعلقة بميزات وخصائص النساء والرجال والفروقات بينهم.

تتواجد في جهاز التربية والتعليم عدة ميادين التي يجب الاهتمام بها والتساؤل حول مدى مساهمتها في تعميق أو تقليص الفجوات الجندرية، ومن بينها: المناهج التعليمية وفحصها من منظور جندري، الإجراءات والترتيبات التنظيمية في المؤسسات التعليمية مثل الفصل العلني والواضح بين الجنسين و/أو تقسيم الطلاب لِشُعب ومسارات بناءً على تمييز قائم على الجندر، مضامين دراسية تعزو خصائص مهنية وسلوكية لجنس معين، مما يؤثّر على بلورة الهوية الجندرية لدى الفتيان والفتيات، تناول موضوع الجنسانية في دروس التربية الجنسية، التركيبة الجندرية لطاقم العاملين والعاملات وعلاقات القوة والسلطة بين الهيئة التدريسية، المكوّنة غالبًا من نساء، والهيئة الإدارية التي تضم عادة أقلية نسائية وغيرها (לוטן, 2005).

وعليه، تُعتبر المدرسة، وهي «الذراع التنفيذية» لجهاز التربية والتعليم، إحدى الجهات الأكثر تأثيرًا على بلورة التصور الجندري لدى الأفراد، كما ذكرنا سابقا، والتي لا تُعرّف «الحدود المحيطة» بحياة الطلاب والطالبات داخل المدرسة فحسب، وإنّما أيضًا يمتد تأثيرها إلى حياتهم خارج جدرانها، في الحاضر وفي المستقبل. يحدث ذلك بواسطة وسائل مختلفة، بعضها جليّ والبعض الآخر خفيّ، وذلك بواسطة عدة عوامل حيوية ترافق الطلاب والطالبات يوميًا، مثل المبنى التنظيمي

للمدرسة وانعكاساته، المناهج التعليمية ورسائلها الضمنية، أساليب التدريس وتأثيرها، السلوكيات والمواقف الاجتماعية المختلفة، مسارات تأهيل الطواقم التدريسية ومضامينها الجندرية، العلاقات الديناميكيّة بين الطلاب في المدرسة، وبينهم وبين المعلّمين والطواقم التربوية، وغيرها (اسبانيولي وآخرون، 2006).

في كثير من الأحيان، تساهم السلوكيات والحياة المدرسية في تعميق الفجوات الجندرية (وسنُسهب في ذلك لاحقًا)، بحيث لا يحظى الطلاب والطالبات بفرص متساوية، لا يلقون نفس المعاملة، لا يُتوقّع منهم الشيء نفسه، لا يمرون بنفس التجارب ولا يحظون بنفس التقدير والتشجيع (Martin, 1998، مقتبس لدى: اسبانيولي وآخرون، 2006). في نهاية المطاف، قد يحضر الطلاب إلى المدرسة محمّلين بأفكار نمطية ومفاهيم معينة من البيت، ولكن المدرسة من شأنها أن تقوم بتعزيز أو تقويض هذه المفاهيم، وذلك بحكم مكانتها، تأثيرها وقدرتها شبه الحصرية على بناء وتغيير وبلورة الوعي.

يشير تقرير منظّمة التنمية والتعاون الاقتصادي OECD حول المساواة بين الجنسين في جهاز التربية والتعليم (The ABC of Gender Equality in Education Aptitude, Behaviour, Confidence, 2015) إلى أنّ الفروق الجندرية في الأداء لا تعود إلى أسباب فطرية أو إلى اختلافات في المهارات، بل إلى المواقف الجندرية التي يكتسبها الطلاب والطالبات تجاه التعليم وتجاه السلوك في المدرسة، كيفية اختيارهم لطرق قضاء أوقات الفراغ، طرق اتخاذ القرارات وغيرها، بحيث تُكتسب وتتبلور هذه المواقف خلال السيرورة التربوية-الاجتماعية المشبعة بالرسائل التي يتلقاها ويستهلكها الطلاب والطالبات في المدرسة. عمليًا، يشير التقرير إلى أنّه من الممكن تعزيز الإمكانات لدى الطلاب والطالبات على حد سواء، وذلك بواسطة توفير الفرص المتساوية لهم لتحقيق القدرات الكامنة لديهم، تشجيعهم على تحقيقها، زيادة تداخل الأهل والمعلمين لدعمهم وحثهم على زيادة المجهود الذاتي لديهم، كلّ حسب إمكاناته الفطرية وليس بحسب الرسائل والاملاءات الجندرية المختلفة التي قد تشكّل عائقًا محوريًا أمامهم.

يشير أفغير (אבגר, 2017) إلى أنّ الرسائل الجندرية في المدرسة تُمرّر عبر قناتين أساسيتين:

1. الأولى هي المنهاج التعليمي الرسمي، والذي يحتوي على المواضيع والمضامين التي

تُدرّس في المدارس- بحيث أن **الوعي والتطرّق** للمواضيع الجندرية في المناهج التعليمية ولتأثيرها على هوية الطلاب بشكل عام وعلى هويتهم الجندرية بشكل خاص يفتحان حوارًا حول غايات التربية، غايات الوزارة المؤتمنة على التربية والأهداف التربوية التي تنعكس في مناهج التعليم والكتب المدرسية ومدى ملاءمتها للمجتمع الذي نصبو إليه.

المناهج التعليمية قد تشمل أفكارًا نمطية جندرية ورسائل متعلقة بالأدوار الجندرية والتي تُنقل للطلاب من خلال التركيز مثلًا على وجهات النظر الرجولية وعلى شخصيات قيادية رجالية، أو من خلال العرض النمطي للرجال في وظائف مختلفة مقابل حصر النساء في نطاق محدود من الوظائف، حيث يكون المنزل في معظمها الحيز الرئيسي التي تظهر فيه المرأة. قد تشمل المناهج التعليمية أيضًا رسائل تعزز التصوّر أنّ بعض المجالات الدراسية كالعلوم والرياضيات والتكنولوجيا ملائمة أكثر للرجال، بينما تُنسب للنساء مواضيع اخرى كالآداب واللغات.

تستعرض سعيد (סעיד, 2019) المستويات المختلفة التي يتم من خلالها، وبشكل متزامن، نقل، تذويت وتعزيز القيود الجندرية. المستوى الأول هو البرامج التعليمية التي نجد فيها مضامين ترتكز بشكل واضح على أفكار نمطية جندرية، كوظيفة مدرسية مثلًا تعيّن فيها على الطلاب التوجّه إلى أمهات ليشرحن لهم عن أهمية الطبخ للأطفال، المستوى الثاني هو إقصاء الصوت النسائي من المناهج التعليمية- ففي منهاج الآداب لامتحانات الثانوية العامة- البجروت- نجد أن حوالي 86% من النصوص المشمولة في المنهاج هي لكتّاب وأدباء رجال، وهنا، تدّعي وزارة التربية والتعليم أنّ السبب هو أنه في معظم الفترات تم إسكات الصوت النسائي ولم تكن هناك أية كتابة نسائية تقريبًا قبل الخمسينات، مع أنّه يمكننا أن نلاحظ أنّه حتى في فترات لاحقة، كان الصوت النسائي غائبًا عن المنهاج، كل هذا بالإضافة إلى نقص التمثيل والتمثيل النمطي للمرأة في الكتب المدرسية الحالية التي سنقدمها هنا، وهي بعض الأمثلة التي توضح ذلك.

2. عودةً إلى القنوات الرئيسية التي يتم فيها نقل الرسائل الجندرية، فإن المجال الرئيسي الثاني الذي يشير إليه أفغير (אבגר, 2017) هو المنهاج التعليمي الخفي/المُبَطَّن، وهو كل ما يحدث في المدرسة وليس جزءًا من عملية التعلم الرسمية، ويتضمن العلاقات

الاجتماعية داخل وخارج الصف، الصداقات، العلاقات بين المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات وغير ذلك. في كثير من الأحيان، يحمل المنهاج التعليمي الخفي/المُبَطَّن للطلاب رسائل تعزز من الأفكار النمطية الجندرية بواسطة هيمنة الطلاب الذكور على الحيز الصفي والمدرسي مثلًا، مقابل الحيِّز الذي تحظى به الطالبات الإناث.

توافق سعيد (2019) هي أيضا على وجود هذا التقسيم وتشير إلى أنّ المنهاج التعليمي الخفي/المُبَطَّن هو الثاني من حيث الأهمية، بعد المنهاج التعليمي الرسمي/العلني، الذي يتم عبره تذويت وتعزيز القيود الجندرية، وينعكس ذلك في سلوكيات الطواقم التربوية، مثل الاختلاف في تقبل ردود الأفعال الحسية لدى الفتيان مقارنة بالفتيات، كما رأينا بوضوح في المشاهدات التي سنستعرضها لاحقًا، بحيث تحث الطواقم المدرسية الفتيان على النجاح وتتعامل معهم بصرامة أكثر بينما تُبدي توقعات أقل من الطالبات بواسطة الإفراط في مراعاة مشاعرهن والتساهل معهن أحيانًا، بالإضافة إلى توجيه الطلاب والطالبات إلى مواضيع دراسية مختلفة- وهو توجيه قائم على إملاءات وتصورات نمطية جنسانية واضحة. هذه التوجهات في المؤسسات التعليمية تسفر عن نتائج بارزة ومؤثّرة، كنفور الطالبات من المواضيع العلمية، الأمر الذي يؤثر لاحقًا على قراراتهن بشأن تعليمهن الأكاديمي ومسيرتهن المهنية في المستقبل.

وإن كنا نتحدث عن المسار التربوي والتعليمي وتأثيره على تطور الأطفال، وعن تأثير المناهج والمواد التعليمية والمدرسين وأساليب التدريس على بلورة هويتهم الجندرية، فإن الأبحاث تشير إلى أنّ الأفكار النمطية والتحيّز الجنسي من شأنهم أن يعيقوا من تطور الطفل وقدرته على تحقيق الإمكانات الكامنة لديه، وأنّ المواد والكتب المدرسية التي تتجاهل الجوانب الجنسانية والجندرية قد تؤدي إلى بلورة تصور ذاتي خاطئ سيؤثر لاحقًا على مواقف وسلوكيات الأطفال. هذه النتائج تؤكد على أنّ تطور التصورات الجندرية هو مجال مهم وحاسم في تطور الطفل منذ سنوات تطوّره وتعلّمه الأولى، وذلك ابتداءً من الصور والرسومات المُدرجة في المواد التعليمية والكتب، وصولًا إلى النصوص والمضامين التي تُوفر للأطفال نماذج جندرية تتحدد من خلالها معايير الأنوثة والرجولة. التحيز الجنسي (sexism) في الكتب المدرسية قد يتخذ عدة أشكال: فجوات في معدّل ظهور الشخصيات الذكورية مقابل معدّل ظهور الشخصيات الأنثوية لصالح الظهور الذكوري، الصفات

الشخصية المُعطاه للذكور الذين يُمنحون غالبًا صفات كالقوة، المسؤولية، الذكاء، الجد والكد، مقابل الصفات الشخصية التي تُعطى للإناث كالحساسية، مراعاة المشاعر، الدفء، الجمال، الخمول وما إلى ذلك، اهتمامات/مجالات عمل النساء المحدودة جدًا بشكل عام، كما ذكرنا آنفا، إذ تقتصر أدوارهن على ربات بيوت، أمهات، معلمات، أميرات وما إلى ذلك، مقابل مجالات عمل الرجال التي تشمل عادة قادةً، أطباء، علماء، رياضيين، أبطال، ملوك وما إلى ذلك. سنتطرق لاحقًا إلى هذه التمثيلات وغيرها في فحص عينة الكتب المدرسية.

تجدر الإشارة أيضًا إلى أنّ بعض الأفكار النمطية الجندرية تعكس وتعزز واقعًا غير متكافئ لا يضر بالنساء فقط، إنّما بالرجال أيضًا، إذ يجد الرجال أنفسهم، بسبب هذه الأفكار النمطية، أكثر انخراطًا من النساء في أعمال خطيرة، يقاتلون في الحروب، يتكبدون عبء إعالة الأسرة، «يُعاقبون» في سوق العمل بسبب أُبُوَّة نشطة ولذلك يضطرون أحيانًا لقضاء وقت أقل مع العائلة، مقارنةً بالنساء، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى انخفاض متوسط العمر لدى الرجال، مقارنة بالنساء. تشير الدراسات إلى أنّ «الذكورة المهيمنة» معرّفة أيضًا بشكل نمطي، بحيث أنّها تعكس وتُكرر أنماطًا مجتمعية حول ماهية «الرجولة» وكيف «يتوجب» على الرجل أن يتصرّف، وبالتالي، فهي تؤذي الرجال غير القادرين أو غير المعنيين بالتصرّف بحسب التوقعات الثقافية المفروضة عليهم، والتي تصوّرهم على أنّهم «أقل رجولة» من غيرهم (קריכלי-כץ 2019).

سياسة وزارة التربية والتعليم في مجال التربية للمساواة الجندرية:

في العام 2002، أجرت لجنة «غارا» (ועדת גרא)، بتوجيه من وزيرة التربية والتعليم في حينه، ليمور ليفنات، تحليلًا جندريًا منهجيًا وشاملًا للكتب التعليمية. تجدر الإشارة إلى أنّ هذا التحليل الجندري والمنهجي كان التحليل **الأخير** الذي أُجرِيَ في إسرائيل، أضف إلى ذلك أنّه لم يشمل تحليلًا للكتب المدرسية المستخدمة في جهاز التربية والتعليم العربي.

في المسح البحثي الذي أعدّته اللجنة، تم العثور على عدد قليل من الأبحاث والدراسات التي تناولت تحليل مضامين الكتب المدرسية في إسرائيل من الناحية الجندرية، وتلك التي وُجدت وتناولها التقرير تمحورت غالبًا حول عدد محدود من الكتب المخصصة لنطاق عمري محدود ولطلاب تيار تعليمي واحد، وغالبًا في مجال مضاميني واحد. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ بعض الكتب التي تم تحليلها

في هذه الأبحاث كُتبت في تسعينيات القرن الماضي وما قبل (רבינוביץ ואבגר, 2019).

في أعقاب عمل اللجنة، عمّمت وزارة التربية والتعليم في نفس العام منشور مدير عام يتناول التربية للمساواة الجندرية في المؤسسات التعليمية، حيث تم تعريف التربية للمساواة الجندرية كمحتوى مُلزِم، وحُدّدت المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها هذه التربية:

«تكافؤ الفرص لكلا الجنسين في التربية والتعليم يعني خلق بيئة تربوية-ثقافية ومناخ تربوي اللذان يضمنان، ليس فقط بمستوى التصريحات ولكن أيضا في الممارسة، المنالية المتساوية لتجارب تعليمية متنوعة، وتشجيع ودعم الطلاب والطالبات حسب قدراتهم، مهاراتهم وما يلائمهم، بشكل موضوعي وغير نمطي. إنّ مفهوم المساواة الحقيقي، الذي يتعدّى حدود التصريحات وينعكس في السلوكيات، يُلزم المربّين وموجّهي برامج تأهيل المعلمين بتطوير الإمكانات الفردية الكامنة لدى كل طالب وطالبة، الحرص على إعطاء المكافآت وفقًا لمعايير موضوعية، وتوجيه الطلاب والطالبات لفحص إمكانيات متنوعة في التعليم وفي اكتساب مهنة وعمل، كل ذلك بناءً على توجّه منفصل عن التوقعات عديمة الصلة. إنّ التربية للمساواة في الفرص تعني الالتزام بتحسين الصورة الذاتية لدى الطلاب والكوادر التربوية، وتهدف إلى منح فرص متساوية لتحقيق الذات في الوقت الحاضر بغية إنشاء بنية تحتية للرفاه الشخصي والاجتماعي، ولتحقيق إنجازات شخصية ملائمة لقدرات وطموحات الطلاب والطالبات في المستقبل كبالغين" (משרד החינוך: חוזר מנכ»ל תשס»ג\4 (ד) 4.9-4).

يُعهد بالعمل على تذويت التفكير الجندري وتجذيره لدى الطلاب والكوادر التربوية في المدارس إلى وحدة المساواة بين الجنسين في وزارة التربية والتعليم، وهي المسؤولة عن جميع أنشطة الوزارة في موضوع الجندر، بحيث يتم تنفيذ معظم هذه النشاطات من قبل وزارة التربية والتعليم بشكل مباشر، والقليل منها يتم تنفيذه بالتعاون مع جهات خارجية يتم اختيارها في إطار مناقصات.

من أقوال المسؤولة عن وحدة المساواة بين الجنسين في وزارة التربية والتعليم، أوشرا ليرر-شايب، في فبراير 2016، خلال جلسة مشتركة مع لجنة النهوض بمكانة المرأة والمساواة الجندرية ولجنة التربية، الثقافة والرياضة في الكنيست، يبدو أنه بالإضافة إلى تعزيز تكافؤ الفرص للطلاب والطالبات في جهاز التربية والتعليم، هناك تصور أوسع لهدف الوحدة من أجل المساواة بين الجنسين. بحسب أقوالها، فإنّ المبدأ الموجّه لنشاط الوحدة هو المسؤولية حيال التغيير المجتمعي، ودور الوحدة هو

تعميم المنظور الجندري في جهاز التربية والتعليم بأكمله من أجل تمكين جميع أفراده من تمييز مظاهر التحيّز الجندري، تطوير تفكير نقدي والسعي لخلق تغيير مجتمعي (محضر رقم 59 من جلسة لجنة النهوض بمكانة المرأة والمساواة الجندرية، ومحضر رقم 144 من جلسة لجنة التربية، الثقافة والرياضة، 2016– بالعبرية).

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ وحدة المساواة بين الجنسين في وزارة التربية والتعليم تبادر لبرامج تُعنى بالمساواة بين الجنسين، ولكن البرامج تُعرض على المدارس كتوصية فقط، بحيث لم يوضع أيّ منها على جدول أعمال وزارة التربية والتعليم، وبالتالي فهي أيضا لم تُدمج في المناهج التعليمية السنوية الإلزامية. على سبيل المثال، تقترح الوحدة التقدّم لامتحان بجروت في موضوع الجندر في إطار العلوم الاجتماعية فقط للراغبين في ذلك، تشجّع الفتيات على دراسة مواضيع علمية، تقترح برامج للتربية الجندرية في المدارس الابتدائية الراغبة في ذلك، تعمم خططًا دراسية تُعنى بالمساواة الجندرية وغير ذلك. ولكننا نعود ونكرر أنّ هذه البرامج والمبادرات والأفكار ليست إلا اقتراحات غير ملزمة ولا تشكل جزءًا إلزاميًا من المناهج التعليمية السنوية، الأمر الذي يتناقض تمامًا مع التعليمات التي وردت في منشور المدير العام لوزارة التربية والتعليم من العام 2002، والذي حدد التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم باعتبارها تعليمات ملزِمة، كما وحدد المبادئ الأساسية التي يجب أن تقوم عليها هذه التربية، كما جاء أعلاه.

نجد مثالًا على ذلك في صيغة التوجّه إلى المدارس، كما يظهر في وثيقة نشرتها وزارة التربية والتعليم تحت عنوان: «**تعميم المساواة الجندريّة في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل من النظريّة إلى التطبيق–** «المدارس المعنية بدمج المساواة الجندرية في رؤيتها التربوية وفي عملها التربوي– بشكل عملي ومع مرافقة مهنية، مدعوة لتعبئة الاستمارة الإلكترونية عبر هذا الرابط. سيقوم طاقم الجندر والمساواة بين الجنسين بالتواصل معكم في أسرع وقت ممكن» (ص. 18 في الوثيقة باللغة العبرية، ص. 11 في الوثيقة باللغة العربية).

بالإضافة إلى ذلك، ورغم النوايا الحسنة الكثيرة التي تبديها وحدة المساواة بين الجنسين، إلّا أنّها حتى إن لاقت برامجها طلبًا وإقبالاً، فإنّ ميزانيتها المحدودة لن تسمح بتنفيذها، ففي السنة الدراسية 2015–2016 مثلًا، بلغت ميزانية الوحدة 3.8 مليون شيكل فقط. في مختلف النقاشات التي جرت في لجان الكنيست المختلفة حول برامج وزارة التربية والتعليم للمساواة بين الجنسين

وحول التحليل الجنساني لميزانية الوزارة، كتلك التي عقدت في فبراير 2016 بمشاركة كلّ من لجنة النهوض بمكانة المرأة ولجنة التعليم، وفي النقاش الذي عُقد في كانون الأول من نفس العام في لجنة النهوض بمكانة المرأة، وجّهت رئيسة اللجنة للنهوض بمكانة المرأة في حينه، النائبة عايدة- توما سليمان، نقدًا بخصوص الميزانية والموارد القليلة المخصصة لوحدة المساواة بين الجنسين، وقلة الأدوات المتوفرة لخدمتها، والتي تحول عمليًا دون تنفيذ أنشطة الوحدة بالنطاق وبالجودة المطلوبين.

إضافة إلى ذلك، تم أيضًا توجيه النقد للمكانة المتدنية التي يحتلها موضوع تعزيز المساواة الجندرية على سلّم أولويات وزارة التربية والتعليم، كما ينعكس في الميزانية المخصصة لنشاط وحدة المساواة بين الجنسين، كما ذكرنا آنفًا. وُجِّهت انتقادات إضافية في السابق أيضا على أنّ المسؤولية حيال هذا الموضوع أوكلت إلى وحدة محدودة وأقل مرتبة من الأقسام والشُعب الأخرى في الوزارة. وقد جاء في ردّ وزارة التربية والتعليم على هذه الانتقادات أنّ هذه المواضيع تتطلب عملًا متواصلًا، سيرورة طويلة وموارد كثيرة، وأنّ الوزارة تضع هذا الهدف نصب عينيها وتسعى لتحقيقه (אבגד, 2017).

مُعطى إضافي مهم، والذي يؤكد ما ذكرناه سابقا، برز في المسح الذي كُلِّف به أفغير (אבגד, 2017) من قبل مركز الأبحاث والمعلومات التابع للكنيست بناءً على توجه النائبة ميخال روزين التي طلبت إجراء مسح لسياسات تعزيز المساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل وفي بلدان متطورة أخرى في العالم، حيث اتّضح أنه ليس فقط أنّ القانون لا يُلزم جهاز التربية والتعليم بتناول الموضوع وأنّ قوانين التربية والتعليم تَتعامل مع الجندر كموضوع مرتبط بحقوق الإنسان ولا يوجد دور خاص لجهاز التربية والتعليم في القضاء على اللامساواة في المجتمع، إنما أيضا أنّ جميع أنشطة وحدة المساواة بين الجنسين هي <u>أنشطة اختيارية</u>، والمدارس والطواقم التدريسية هي من تختار المشاركة، أو عدم المشاركة فيها، وذلك مع أنّ التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل عرّفت في منشور المدير العام لعام 2002 <u>كأمر مُلزم</u> وكجزء من المبادئ الأساسية للمساواة بين الجنسين في جهاز التربية.

كما ذكرنا آنفا، برز هذا المعطى في المسح الذي أجريناه في إطار هذا البحث، حيث اتضح من المحادثات التي أجريناها مع طواقم تربوية مختلفة ومن استطلاع قصير عممناه على عاملين في

سلك التربية والتعليم ومن المشاهدات التي أجريناها في المدارس أنّ الأمر لا يقتصر على تغييب هذا الموضوع عن سلّم أولويات المدارس فحسب، بل أنّه لا يوجد وعي كاف حوله إذ أنّ هناك معلمين/ات ومربيين/ات لم يشاركوا يومًا في استكمال في هذا الموضوع، علمًا أنّ معظم المُستَطلعين هم عاملون في وزارة التربية والتعليم منذ عشر سنوات وأكثر. سنتطرق إلى هذه النقطة بإسهاب لاحقًا في هذه الورقة.

التمثيل الجندري في الكتب المدرسية:

بالإضافة إلى الأدوات التعليمية العديدة والمتنوعة المتاحة حاليًا والمُستخدمة في عملية التعلّم في جهاز التربية والتعليم، سواء كانت أوراق عمل، كراريس أو وسائل رقمية أخرى، تبقى الكتب المدرسية ركيزة مهمّة وعنصرًا مركزيًا في عملية التعلّم، بحيث تعتبر الوسائل الأخرى وسائل مكملة أو وسائل مساعدة للكتب، تستند إليها وتخدم هدفها.

بالإضافة إلى كونها مرتكزًا مهمًّا في عملية التعلّم، فإنّ الكتب المدرسية هي أيضًا وسيلة للتنشئة الاجتماعية وأداة لتعميم وترسيخ معتقدات وقيم اجتماعية، وتكشف الطلاب أيضًا على نماذج جندرية لا يزال البعض منها يحتوي على رسائل نمطية. يتعلّم الأطفال عن طريق الكتب ما المقبول اجتماعيًا وما المتوقع منهم، وبالتالي، عندما تتضمن الكتب مواقف تحتوي على مظاهر تحيّز معينة، فإّنهم يميلون، بحسب هذه التحيزات، إلى تحديد القواعد السلوكية التي يجب أن يسيروا حسبها والإمكانيات التعليمية، الحياتية والمهنيّة المحددة التي يمكنهم الاختيار من بينها، لدرجة أن مجرد التفكير في إمكانيات أخرى لا يكون واردًا في الحسبان أبدًا (اسبانيولي وآخرون، 2006).

يسري ذلك بالطبع على الفتيات والفتيان، ولكن التحيّز الجنسي في الكتب المدرسية غالبًا ما يكون لصالح الشخصيات الرجالية-الذكورية على حساب الشخصيات النسائية-الأنثوية، الأمر الذي يؤثر بقدر أكبر على ثقة وإيمان الفتيات بأنفسهن، وتقديرهن لذاتهن، ويقلّص من نطاق الفرص والخيارات المتاحة أمامهن. بناءً عليه، فإنّ أحد مركّبات التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم هو التقييم النقدي للمواد التعليمية من حيث التمثيل الجندري في الكتب والمواد التعليمية بشكل عام، وما إذا كان هذا التمثيل يساهم في تحقيق هذه المساواة أم أنّه يشمل أفكارًا نمطية جندرية لا تعزز من المساواة الجندرية (רבינוביץ ואבגר, 2019).

وُجدَ في مسح مقارن حول موضوع سياسات تعزيز المساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم أنّ قلة قليلة من الدول الأوروبية تطلب خضوع الكتب للتقييم قبل المصادقة عليها، وأنّه يوجد في البعض منها إشراف تربوي على المواد التعليمية في مواضيع الجندر. مع ذلك، نشرت بعض الدول مبادئ توجيهية رسمية لتُستعمل من قِبل الجهات التي تقوم على كتابة الكتب المدرسية أو لغرض تقييم المواد التعليمية، وفي دول أخرى نشرت مبادئ توجيهية كهذه من قبل منظمات المجتمع المدني أو في إطار مشاريع أوروبية. في العديد من الدول، وبالرغم من غياب مبادئ توجيهية حول الموضوع، هناك توصية للكتّاب والناشرين بأن تكون المواد التعليمية التي يكتبونها/يصدرونها ملائمة لأهداف المناهج التعليمية أو لسياسات المساواة، ومن بينها المساواة الجندرية (אבגר, 2017).

أمّا في إسرائيل، فقد أقيمت في مطلع الألفية الثانية، وبتوجيه من وزيرة التربية والتعليم في حينه، ليمور ليفنات، لجنة «غارا» (ועדת גרא) لرصد الأفكار النمطية الجندرية في الكتب المدرسية المستخدمة في جهاز التربية والتعليم في البلاد، وبتوصية من اللجنة، وُضعت إجراءات لتنظيم مسألة التمثيل الجندري في الكتب المدرسية في المدارس- إجراءات وَجَب أن تكون ملزمة لجهاز التربية والتعليم كلّه في إسرائيل، وبالفعل تم تعريفها كإجراءات ملزمة. أوصت اللجنة، من جملة أمور عديدة، بزيادة المعايير المتعلقة بالمساواة بين الجنسين من عدة نواحٍ: من ناحية المضامين (تمثيل متساوٍ للجنسين وتجنّب العبارات النمطية)، من الناحية التعليمية (صياغة متساوية للمهام، وتمثيل متوازن للجنسين من حيث الكمية والجودة)، من الناحية اللغوية (مخاطبة الجنسين بشكل متساوٍ)، ومن الناحية التصويرية (تجنّب الرسومات النمطية، والتوازن بين عدد الشخصيات النسائية وعدد الشخصيات الرجالية المعروضة).

أوصت اللجنة أيضًا بإصدار علامة مصادقة على المواد التعليمية، والتي تشمل سنة المصادقة وتؤكد أنّ الكتاب يستوفي معايير المساواة الجندرية، بالإضافة إلى تعميق الوعي وزيادة الحساسية للرسائل النمطية الجلية والخفية والحرص على استخدام مواد تعليمية مصادق عليها. وقد قررت وزيرة التربية والتعليم أيضًا أنّ الكتب الجديدة التي لا تستوفي هذه المعايير لن تستخدم في جهاز التربية والتعليم، وأنّ الكتب المستخدمة في جهاز التربية والتعليم ولكنها لا تستوفي هذه المعايير، يجب أن يتم إخراجها من الاستعمال تدريجيًا (לוטן, 2005).

وننوّه هنا بأنّ المدارس ملزمة باختيار الكتب المدرسية لطلابها فقط من القائمة المصادق عليها من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تحظر استخدام كتب تعليمية غير تلك المصادق عليها، إلا إذا أعطيت موافقة واضحة من قسم الكتب المدرسية المسؤول عن المصادقة على المواد التعليمية عامة في وزارة التربية والتعليم.

توجد في قسم الكتب المدرسية آلية للمصادقة على المواد التعليمية والتي تعمل وفقًا لمعايير محددة: المصداقية والموثوقية العلمية، مستوى الحداثة، التكامل اللغوي والتصويري، الجوانب التربوية، حظر التمييز وغيرها. جميع المواد التي تمر بسيرورة المصادقة في قسم الكتب المدرسية يجب أن تخضع أيضًا لفحص استيفاء المعايير في مجال المساواة بين الجنسين التي وضعتها وزارة التربية والتعليم. في هذا السياق، يعمل القسم بموجب معايير مختلفة، من بينها معايير جندرية.

في عام 2015، رُسّخت قوانين المصادقة على المواد التعليمية في منشور المدير العام حول موضوع «الأساليب التدريسية– إجراء وسيرورات المصادقة على الكتب والمواد التعليمية» (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשעה/9 (ג) 2015) حيث تحدد أنّ جميع المواد التعليمية يجب أن تتضمن تمثيلًا لائقًا وغير نمطي للجنسين وذلك وفقًا لمتطلبات المنهاج التعليمي، وقد فصّل المنشور أيضًا المراحل الرئيسية في سيرورة المصادقة على المواد التعليمية، ابتداءً من مرحلة التطوير والتقييم، وحتى المصادقة النهائية، ولكنه لم يحدد المعايير التي يجب القيام بذلك بحسبها، كما ولا يوجد في مؤشر وزارة التربية والتعليم للمصادقة على الكتب أي ذكر لمركّبات التمثيل الجندري المتساوي، مثل التمثيل المتساوي للأدوار المختلفة التي يؤديها كلا الجنسين.

وفقًا لتقرير مركز الأبحاث والمعلومات التابع للكنيست الصادر عام 2019 (רבינוביץ' ואבגר, 2019)، فإنّ منشور المدير العام هذا تجاهل عمدًا توصيات لجنة «غارا» (ועדת גרא) التي قُدّمت في العام 2002 بخصوص المعايير لمسح وتقييم الأفكار النمطية الجندرية في الكتب المدرسية، ولم يتطرّق إلى وثيقة المعايير في مجال المساواة بين الجنسين، والتي تُفصّل متطلبات وظيفة محرر المحتوى الجندري، وهي الوظيفة المؤتمنة على السيرورة كلّها، والتي نُشرت في وثيقة منفصلة من قبل وزارة التربية والتعليم في العام 2010، بحيث نصت المعايير على أنّ أحد المتطلبات لوظيفة محرر المحتوى الجندري هي خبرة مثبتة في مسح وتقييم الأفكار النمطية الجندرية في الكتب المدرسية، واكتفى بصياغة شرط ضبابي على النحو التالي «يُستحسن أن يكون ذا خبرة في مسح

وتقييم الأفكار النمطية الجندرية في الكتب المدرسية». علاوة على ذلك، تشير المعلومات الواردة في قسم الكتب المدرسية في وزارة التعليم إلى أنه باستثناء حالات معينة حيث تدعو الحاجة، لا يتحقق القسم من امتثال المحررين الجنسانيين لمتطلبات الوظيفة، الضبابية أصلاً، وتوكل هذه المهمة إلى مطوّري المواد الذين تلزمهم وزارة التربية والتعليم بالتصريح بأنّهم يستعينون بطاقم الخبراء المطلوب.

بالإضافة إلى ذلك، ووفقًا لنفس منشور المدير العام، من العام 2015 (חוזר מנכ"ל משרד החי־נוך תשעה/9 (ג) 2015)، يتضح أنّه لمحرر المحتوى الجندري دور مهم في سيرورة المصادقة على الكتب: «**محرر المحتوى الجندري مسؤول عن التوقيع على المستندات المرفقة للمواد التي تقدّم لوزارة التربية والتعليم، والتي تشكّل مصادقة على أنّ المادة التعليمية خضعت لفحص من حيث التمثيل الجندري، وأنّها تستوفي معايير الوزارة**»، ولكن في الواقع، وكما رأينا في عينة البحث التي سنعرضها لاحقًا، فإنّ محرر المحتوى الجندري كان جزءًا من طاقم التطوير لكتابين فقط من بين الكتب العشرة التي قمنا بفحصها والتي صودق عليها من قبل قسم الكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم! وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ محرر المحتوى الجندري في الحالتين كان قد شغل منصبًا إضافيا آخر في طاقم التطوير (مستشار تعليمي)، ورغم الإسناد الذي جاء في منشور المدير العام بأنه «**يمكن لمحرر المحتوى الجندري أن يكون محررًا في مجالات أخرى أيضًا، المطلوبة لسيرورة التطوير والمصادقة على الكتب والمواد التعليمية، كمحرر لغوي مثلاً**»، ولكن ذلك يدلّ، حسب تقديرنا، على أنّ تحرير المحتوى الجندري، كهدف قائم بحد ذاته، لا يحظى بالجدية ولا بالاهتمام المطلوب. هذه الفرضية تتعزز على ضوء النتائج التي خلصنا إليها في هذا البحث والتي تشير إلى أنّه حتى في الكتابين اللذين خضعا للفحص من قبل محرر جندري، فإنّ التمثيل الجندري لم يكن متساويًا.

في عام 2006، أجرينا في مركز الطفولة–الناصرة بحثًا اعتُبِرَ الأول من نوعه في البلاد، والذي استند إلى مراجعة أدبية حول موضوع التربية بين الجنسين، والتي شملت تحليلًا جندريًا لجميع كتب تعليم اللغة العربية من الصف الأول وحتى الصف السادس، وذلك لفحص تمثيل الجنسين والجنسانية في الكتب المدرسية في المجتمع العربي، وذلك لأنّ بحث وزارة التربية والتعليم الذي أجري في عام 2002 لم يتطرق إطلاقًا إلى الكتب المدرسية في المدارس العربية. تجدر الإشارة أيضًا إلى أنّه بعد نشر

نتائج البحث، أقيم يوم دراسي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم حيث عرضت نتائج واستنتاجات البحث، وقدّمت توصيات حول التغيير المرجو.

بعد مرور 14 عامًا على صدور بحثنا الأول [6] حول هذا الموضوع، نعيد في هذا البحث فحص وتقييم التمثيل الجندري في عينة تتكون من عشرة كتب تعليمية مدرسية مستخدمة حاليًا في جهاز التربية والتعليم العربي. سنجري مقابلات مع مختصين ومختصات تربويين وسنجري مشاهدات في المدارس، في محاولة للإجابة عن الأسئلة التالية: هل توجد مساواة في التمثيل الجندري في الكتب المدرسية المستخدمة اليوم؟ هل يساهم توجّه وزارة التربية والتعليم في هذا الموضوع في تعزيز التربية للمساواة الجندرية، ترسيخ هذه القيمة وتذويت مفهوم المساواة بين الجنسين في جهاز التربية والتعليم؟ وهل تنعكس سياسة الوزارة في هذا الشأن على أرض الواقع؟

6 اسبانيولي، ه. أبو العسل، ر. اسبانيولي، ن. ظاهر، م. (2006). **الجنسوية في كتب اللغة العربية، بحث الكتب المدرسية للغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الناصرة: مركز الطفولة.

منهجية البحث

لفحص وتقييم التمثيل الجندري في الكتب المدرسية، اخترنا عينة تضم عشرة كتب تعليمية من مختلف مراحل التعليم: سبعة كتب تعليمية للمرحلة الابتدائية، من بينها أربعة كتب لتعليم اللغة العربية وثلاثة كتب لتعليم الحساب، كتابين للمرحلة الإعدادية لتعليم اللغة العربية، وكتابًا واحدًا للمرحلة الثانوية لتعليم النحو واللغة العربية.

تجدر الإشارة إلى أنّ المسح الأخير لموضوع التمثيل الجندري في الكتب المدرسية يعود إلى فبراير 2019، والذي أجريَ من قبل مركز الأبحاث والمعلومات التابع للكنيست، وتناول السياسات المتعلقة بالتمثيل الجندري في المواد التعليمية في جهاز التربية والتعليم، وكان ذلك بناءً على طلب النائبة يفعات شاشا-بيطون رئيسة لجنة حقوق الطفل في الكنيست العشرين، وقد جاء في هذا التقرير أنّه لم يُجر تحليل جندري منهجي وواسع النطاق للكتب التعليمية في إسرائيل منذ أن أجرت لجنة «غارا» (ועדת גרא) بحثها في العام 2002 كما ذكرنا آنفًا، وأنّه توجد أبحاث قليلة جدًا وعامة التي عُنيت بتحليل محتوى الكتب المدرسية المستخدمة في جهاز التربية والتعليم في البلاد.

بالإضافة إلى فحص وتقييم التمثيل الجندري في الكتب المدرسية، أولينا أهمية قصوى لفحص ما إذا كان ذلك ينعكس في ميادين أخرى داخل المدرسة، والتي تمرر عبرها رسائل جندرية، وكيف يتم ذلك، بهدف تأكيد أو دحض الفرضية بأنّ هناك تأثير متبادل بين الميادين المختلفة، وما سنتلقاه في أحدها سينعكس في سائر الميادين.

لتحقيق ذلك، قمنا بتعميم استطلاع أجاب عنه 92 عضو طاقم تربوي وتدريسي، منهم 83 امرأة و 9 رجال، من الألوية الثلاثة: الشمال، المركز والجنوب؛ أقمنا مجموعة بؤرية ضمت خمسة أعضاء طاقم تربوي وتدريسي: مستشارة تربوية في المرحلة الابتدائية، مستشارة تربوية في المرحلة الإعدادية، مربية صف في المرحلة الابتدائية، مربي صف في المرحلة الإعدادية، وأستاذ رياضة في المرحلة الثانوية؛ وأجرينا مشاهدات في مدرستين، في درس علوم في مدرسة ثانوية، وفي درس رياضة، لغة عربية ورياضيات في مدرسة ابتدائية؛ وقمنا بإجراء مشاهدات في داخل المدارس، بممراتها وساحاتها، اطّلعنا على لوحات الإعلانات، المواد والمعروضات المعلقة وعلى كل ما هو موجود بين الصفوف.

الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها هي: هل توجد مساواة في التمثيل الجندري في الكتب المدرسية؟

هل يساهم توجّه وزارة التربية والتعليم في هذا الموضوع في تعزيز المساواة الجندرية، أم أنّه لا تزال هناك أفكار نمطية جندرية تعيق تعميم وترسيخ مفهوم المساواة بين الجنسين في جهاز التربية والتعليم؟ ولأيّ مدى تنعكس المساواة بين الجنسين في البيئة المدرسية المهنية: المعتقدات، الأفكار والاستكمالات للطواقم التربوية، وفي البيئة المدرسية المحسوسة والمرئية: حضور متساوٍ لكلّ ما يمثّل الجنسين في المساحات المختلفة في المدرسة.

أدوات البحث ومعالجة المعطيات

أدوات البحث:

1. **الكتب المدرسية:**

لفحص مدى التكافؤ في التمثيل الجندري في الكتب المدرسية، اخترنا كتبًا تعليمية مصادق عليها من قبل وزارة التربية والتعليم، ومستخدمة حاليًا في المناهج التعليمية في المدارس. تضم العيّنة عشرة كتب تعليمية للصفوف: الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع والعاشر، سبعة منها لتعليم اللغة العربية وثلاثة لتعليم الرياضيات. جميع الكتب مكتوبة باللغة العربية، وهي جزء من المنهاج التعليمي الذي يُدرّس حاليًا في المدارس العربية، وهي من تطوير وإصدار مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية.

من المهم الإشارة هنا ألى أن اختيار الكتب من هذه الفئات العمرية بالتحديد- سبعة كتب من المرحلة الابتدائية، اثنان من الإعدادية وواحد من الثانوية، كان من أجل الاطلاع على صورة الوضع في المراحل الثلاث مع التركيز بشكل خاص على المرحلة الابتدائية، حيث تنشأ العلاقة المباشرة الأولى وشبه-المستقلة بين الطفل والكتب المدرسية، بعد أطر الطفولة المبكرة، وتستمر سيرورة بلورة هويته بشكل عام وهويته الجندرية بشكل خاص، بناءً على المفاهيم والقيم التي ينكشف عليها من خلال الكتب المدرسية أيضًا.

بالنسبة لاختيار مادتي اللغة العربية والحساب- فقد استند إلى كون هاتين المادتين أساسيتين، وإلى أنّ هذه الكتب المدرسية موجودة في متناول يد جميع الطلاب العرب في المدارس العربية الحكومية

وغير الحكومية.

فيما يلي جدول تفصيلي لعينة الكتب المدرسية التي خضعت للفحص، مُقسّم حسب المادة، الصف، عنوان الكتاب، تاريخ وسنة المصادقة على الكتاب من قبل وزارة التربية والتعليم، وجود أو غياب محرر محتوى جندري في طاقم تطوير الكتاب، والجهة المكلّفة بالتطوير والإصدار:

المادة	الصف	عنوان الكتاب	سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم	محرّر محتوى جندري في طاقم التطوير	الجهة المكلّفة بالتطوير والإصدار
اللغة العربية وقواعدها	الأول	المنارة: كتاب الصف الأول الجزء الاول	21.8.2019	يوجد	مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية
	الرابع	العربية لغتنا: كتاب الصف الرابع	12.7.2012	لا يوجد	
	الخامس	العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس الجزء الأول	19.8.2013	لا يوجد	
		العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس الجزء الثاني		لا يوجد	
	السابع	العربية لغتنا: الصف السابع الجزء الأول	22.5.2016	لا يوجد	
		العربية لغتنا: الصف السابع الجزء الثاني		لا يوجد	
	العاشر	العربية لغتنا: الصف العاشر	25.4.2020	يوجد	
الرياضيات	الثاني	مسارات زائد- الكتاب ٤	5.1.2016	لا يوجد	
	الثالث	مسارات زائد- الكتاب ٩	15.8.2017	لا يوجد	
	السادس	مسارات زائد- الكتاب ١٦	15.5.2020	لا يوجد	

عينة الكتب المدرسية التي اختيرت لفحص التمثيل الجندري

فحص البيئة المدرسية لتقييم مدى تعميم وترسيخ مبدأ المساواة الجندرية تم بواسطة ثلاث أدوات:

1. **استطلاع حول موضوع «التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم»:**
استطلاع استند جزئيًا إلى وثيقة وزارة التربية والتعليم «المساواة الجندريّة في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل من النظريّة إلى التطبيق» (הטמעת השוויון המגדרי במערכת החינוך בישראל מהלכה למעשה- لم تُذكر سنة النشر!) والتي عرَّفت مبادئ العمل التي يجب تطبيقها في مختلف مناحي الحياة المدرسية، مثل الثقافة التنظيمية في المدرسة، الرؤية التربوية، النهج الخفي والجلي وما إلى ذلك، وشملت خطة عمل متشعبة تهدف إلى

تعميم وترسيخ مبدأ المساواة بين الجنسين في المدرسة.

شمل الاستطلاع أسئلة تفحص وجود أو غياب عناصر معيّنة في التربية للمساواة الجندرية في المدارس، والتي ذُكرت آنفًا، وأسئلة لفحص الآراء والمواقف. تم تمرير الاستطلاع بواسطة نماذج Google، وقام بتعبئته 92 عضو وعضوة طاقم تربوي وتدريسي.

الخصائص العامّة للمُستطلعين:

عدد المُستطلعين: 92 - 100%			
رجال		نساء	
9	9.8%	83	90.2%

عدد سنوات العمل في مجال التربية والتعليم في جهاز التربية والتعليم					
0–5 سنوات		6–10 سنوات		أكثر من 10 سنوات	
15	16.3%	9	9.8%	68	73.9%

منطقة العمل					
الشمال		المركز		الجنوب	
68	73.9%	21	22.8%	3	3.3%

التقسيم حسب العمل مع الفئات العمرية									
الطفولة المبكرة		الابتدائية		الإعدادية		الثانوية		أكثر من فئة عمرية واحدة	
5	5.4%	32	34.8%	11	12%	28	30.4%	16	17.4%

المؤسسة التعليمية					
رسمية		معترف بها غير رسمية		أخرى	
64	69.6%	25	27.2%	3	3.3%

2. **مشاهدات**: تجدر الإشارة هنا إلى أنّنا نجحنا في إجراء بعض المشاهدات قبل بداية الموجة الأولى من الكورونا في آذار 2020، بحيث تم تقييد دخول «الغرباء» بعدها إلى المدارس بسبب تعليمات الكورونا والشارة البنفسجية. قمنا بإجراء مشاهدات في درس علوم في مدرسة ثانوية، ودرس رياضة، لغة عربية ورياضيات في مدرسة ابتدائية؛ وقمنا بإجراء مشاهدات في داخل المدارس، بممراتها وساحاتها، اطّلعنا على لوحات الإعلانات، المواد والمعروضات المعلقة وعلى كل ما وُجد بين الصفوف.

3. **مجموعة بؤرية**: بالإضافة إلى المعطيات التي جمعناها من نموذج الاستطلاع بخصوص معرفة وتداخل الطواقم التربوية التي أجابت عن الاستطلاع في كلّ ما يتعلق بالتربية للمساواة بين الجنسين، أقمنا أيضًا مجموعة بؤرية ضمت خمسة أعضاء طاقم تربوي وتدريسي: مستشارة تربوية من المرحلة الابتدائية، مستشارة تربوية من المرحلة الإعدادية، مربية صف من المرحلة الابتدائية، مربي صف من المرحلة الإعدادية، وأستاذ رياضة من المرحلة الثانوية.

طريقة معالجة المعطيات:

طريقة معالجة المعطيات في الكتب المدرسية: لمعالجة المعطيات وتحليل التمثيل الجندري في الكتب المدرسية، استخدمنا طريقة تحليل كمي حيث تطرقنا إلى المؤشرات الأربعة التالية:

- **فحص الكتاب من قبل محرّر محتوى جندري** بموجب وثيقة المعايير التي نُشرت من قبل وزارة التربية والتعليم في عام 2010، وبموجب منشور المدير العام من عام 2015.
- **كمية ووتيرة** ظهور الفتيان/الرجال مقابل كمية ووتيرة ظهور الفتيات/النساء، بحيث يتطرق هذا المؤشّر إلى عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية ورجالية و/أو أسماء، صور، رسومات وأي ذِكر أو دلالة للجنسين، كلّ على حدة، يشمل إعادة تعداد نفس الشخصيات، الأسماء، الصور، الرسومات، الدلالات، في حال ظهورها أكثر من مرة.

- **الصفات الشخصية** للفتيان/الرجال مقابل الصفات الشخصية للفتيات/النساء.
- **أدوار/وظائف** واهتمامات الفتيان/الرجال مقابل أدوار/وظائف و إهتمامات الفتيات/ النساء.

فحصنا أيضًا جنس الكُتّاب ومؤلّفي النصوص-المساعِدة في الكتب، صيغة المخاطبة في النصوص، في تعليمات المهام المختلفة وفي الأسئلة والتمارين المُدرجة في الكتاب- هل وكم مرة صيغَت التوجّهات بلسان المذكر، وهل وكم مرة صيغت التوجهات بلسان المؤنّث.

طريقة معالجة معطيات الاستطلاع حول موضوع «التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم»: بما أنّ الهدف من وراء الاستطلاع كان فحص التوجهات، المفاهيم والآراء القائمة لدى الكوادر التربوية بخصوص مدى تعميم وترسيخ التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم بدون الحاجة لفحص العلاقة بين المعطيات المختلفة، لم يتم إجراء معالجة إحصائية خاصة للمعطيات، وسيتم عرضها كما وردت في الاستطلاع.

طريقة معالجة المشاهدات: كما في الاستطلاع، وبما أنّ الهدف من وراء المشاهدات أيضًا هو عرض صورة الواقع، فإنّ نتائج المشاهدات ستُعرض بوصف ما شاهدنا.

طريقة معالجة معطيات النقاش في المجموعة البؤرية: معالجة المعطيات والمضامين التي نوقشت وطُرحت في المجموعة البؤرية تمت بموجب التحليل النوعي.

نتائج ومناقشة

التمثيل الجندري في الكتب المدرسية:

لفحص التمثيل الجندري في الكتب المدرسية، اخترنا عشرة كتب تعليمية لمادتي اللغة العربية والحساب، كما أشرنا سابقًا. لتحليل المحتوى، اخترنا طريقة تحليل كمية، حيث تطرّقنا إلى أربعة مؤشرات: فحص الكتاب من قبل محرر محتوى جندري، كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال وكمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء، بحيث يتطرق هذا المؤشر إلى عدد المرات التي تم فيها تناول وعرض شخصيات رجالية ونسائية، أسماء، صور، رسومات وأي ذِكر لفتيان/رجال وفتيات/نساء، يشمل إعادة تعداد نفس الشخصيات، الأسماء، الصور، الرسومات والذِكر، في حال ظهرت أو ذُكِرَت أكثر من مرة؛ فحصنا أيضا الصفات الشخصية للفتيان/الرجال مقابل الصفات الشخصية للفتيات/النساء؛ وأدوار/وظائف واهتمامات الفتيان/الرجال مقابل أدوار/وظائف واهتمامات الفتيات/النساء.

نتائج تحليل كل كتاب على حدة:

الكتاب الأول:

المنارة- كتاب الصف الأول، الجزء الأول المادة: اللغة العربية سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 21.8.2019	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 345 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، مع إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 258 شخصية امرأة/فتاة يشمل أسماء، دلالة، صور ورسومات، مع إعادة تعداد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. الجزء الأكبر من ظهور الشخصيات النسائية في الكتاب اقتصر على ذكر الأسماء فقط.
صفات شخصية للرجال/الفتيان	موهوب، مثابر، شقي، مغامر، طموح، ذكي.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	طيبة القلب، تشرف على الأطفال وترعاهم.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	رسّام، عازف، لاعب كرة سلة، جد، أب، مزارع، مصوّر لمناظر طبيعية، عامل ترميم، حارس، منسّق رحلات تخييم، غواص، مهرّج، بائع/صاحب دكان، بحّار، عامل في دكان، مصفّف شعر، خياط، شرطي، طبيب، طبّاخ/رئيس الطبّاخين، طيّار، حداد، جنائني، رجل إطفاء، صائغ مجوهرات، قبطان، باحث، سائق، ممرّض، صياد سمك، ممثل، مدقق حسابات، تاجر، رياضي، رائد فضاء، أخصائي تقنية عالية (هايتك)، دهان، أخصائي في جراحة العظام.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	أمّ، عازفة، طبيبة بيطرية، رائدة فضاء، مهندسة، مغنية، معلّمة، خيّالة، شرطية، مزارعة، مديرة، قاضية، مضيفة طيران، ممرضة، عاملة، مخرجة، مصوّرة.

كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	-

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- صورة أب يقرأ كتابًا، بينما تجلس الأم مع الأطفال (ص. 6، 7).
- يوجد في بعض صفحات الكتاب حضور مُطلق لشخصيات رجال/فتيان مقابل شخصيات النساء/الفتيات، ويوجد في صفحات أخرى حضور حصري لشخصيات رجال/فتيان فقط (على سبيل المثال- في صفحة 14 توجد 11 شخصية- 10 فتيان وفتاة واحدة فقط، في صفحة 22، توجد 4 شخصيات- جميعهم فتيان، في صفحة 25، توجد 6 شخصيات- جميعهم فتيان، في صفحة 30، توجد 4 شخصيات- جميعهم فتيان، في صفحة 23، يوجد 12 رسمًا- منهم 9 رجال/فتى و 3 نساء/فتيات...).
- يُصوّر الرجال/الفتيان عامةً على أنّهم نشطون، مغامرون، دائمو الحركة ومنشغلون في مختلف الاهتمامات التي تتطلب الحركة: كرة السلة/كرة القدم، قراءة الكتب، السباحة، بناء خيمة، اللعب مع الحيوانات، الغوص، العزف وغير ذلك، بينما تصوّر الفتيات غالبًا بشكل خامل وسلبي: نائمات (وأحدهم يحرسهن- فتى/رجل/كلب)، جالسات وأحد ما يصورهن، أو أنّهن منهمكات في أمور «خدماتية» في جوهرها، مثل الاعتناء بالأزهار والطيور، الاعتناء بالإخوة الصغار وغير ذلك (الصفحات: 7، 47، 54، 56، 61، 67).
- رجال/فتيان يحرسون نساء/فتيات: رواد يحرس سماح ومرح خلال النوم في المخيم، حسن يحرس منزل حنان (ص. 47، 54).
- خلال المشتريات في المركز التجاري، هناك أغلبية نسائية: 8 نساء/فتيات مقابل 5 رجال/فتيان (ص. 70، 71).
- تجتمع الفتيات بجوار خيمة بلهفة وحماس، في زيارة في المزرعة، تلتقط الفتيات الصور ويشاهدن الحيوانات، بينما يدخل فتى إلى القفص ليلحق بأرنب ويطعمه.
- تقسيم الحيوانات: الأرانب، الطيور والقطط للفتيات، الخيول والأغنام للفتيان.

الكتاب الثاني:

العربية لغتنا: كتاب الصف الرابع المادة: اللغة العربية سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 12.7.2012	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 314 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، مع إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. بعض هذه الشخصيات هي شخصيات مؤثرة تركت وراءها إرثًا وبصمة، وتوجد من وراء ذكرها رسالة، مثل: كولومبوس، أحمد زويل الفائز بجائزة نوبل، آلبرت أينشتاين، توماس أديسون.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 105 شخصيات نساء/فتيات بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، مع إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. خلافًا لجزءٍ من الشخصيات الذكورية التي وردت في الكتاب، والبعض منها شخصيات شهيرة ومؤثرة، فإنّ جميع الشخصيات الأنثوية في الكتاب هي شخصيات عادية بدون أي تميّز، لا تحمل أية رسالة ولا يُنسب لها أي إنجاز خاص.
صفات شخصية للرجال/الفتيان	ذكي، حكيم، فضولي، مثابر، طموح، نشيط، مُضج ومزعج، شقي، قائد، قيادي، بطل.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	قَلقة، حساسة، ثرثارة، دائمة التذمّر، تحتاج للدعم (من قِبل أحد ما- غالبًا رجل/فتى).
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	تاجر، صاحب مخبز، بائع في دكان، مدير، موظف، جد، صديق، عامل، طبيب، شاعر، ساحر، صياد سمك، معلم، عالم حاصل على جائزة نوبل، مدير مدرسة، فني مختبرات، معلم/معلم لمادة العلوم، باحث، ربان سفينة، رياضي (بفضل جهوده الذاتية*)، طبيب، أمير، مصوّر، مهندس، ممثل، فنان، مخترع، حائز على جوائز، مزارع، حارس، جندي، ملك، ساحر، بطل حكاية/أسطورة.

مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	ربّة منزل، أم، جدة، معلمة، طالبة، مرشدة، عمّة/خالة، تتسوق، العنوان عند الشعور بالجوع، ملكة، رياضية (بفضل دعم أبيها*)، أم تحضّر الطعام، أم قلقة، مساعِدة للرجال، بائعة، زوجة فلان.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	يوجد في الكتاب 9 نصوص مساعدة لكتّاب/مؤلّفين رجال، ونص واحد لكاتبة/مؤلّفة امرأة.

*يظهر الرجل الرياضي في الكتاب كموهوب ورياضي مهني بفضل جهوده الذاتية، بينما تظهر الامرأة كرياضية ناجحة بفضل دعم شخصية ذكورية- أبيها في هذه الحالة.

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- التعليمات في جميع المهام والتمارين في الكتاب مكتوبة بصيغة المذكّر المفرد أو المذكّر- الجمع، ولا توجد واحدة منها بصيغة المؤنث.
- الرجال في مركز الصور، النساء في الهوامش (على سبيل المثال: ص. 4، 5).
- في بعض الصفحات، كانت هناك أغلبية مطلقة من الشخصيات الرجالية/الفتيان (على سبيل المثال، ص. 23: 13 شخصية- منهم 12 رجلًا وامرأة واحدة، ص. 24: 5 شخصيات، جميعهم رجال/فتيان، ص. 54: 6 شخصيات، 5 رجال وامرأة واحدة).
- حظيت فتاة بحب العصفور لأنها اعتنت به وأطعمته (ص. 28، 29).
- تظهر الفتيات في هذا الكتاب غالبًا بشكل خامل وسلبي: يأكلنَ، يتبضعن، يشاهدن، يسترحن، بينما يصوّر الفتيان كنشيطين، فعّالين- يتعلمون، يقرؤون، يخترعون، يبحثون، يجرّبون.
- يحمل الفصل الثالث من الكتاب العنوان «من حالم صغير الى عالِم كبير» – يحمل العنوان رسالة مهمّة، وهو مكتوب بصيغة المذكر. يستعرض الفصل قصّة العالِم الحائز على جائزة نوبل، أحمد زويل، وقصّة التلميذ الذي أرسل له رسالة وتلقى من العالِم ردًا شجعه وزرع الطموح في نفسه. توجد في هذا الفصل خمس شخصيات، أربعة رجال/فتيان: العالم الحائز على جائزة نوبل، التلميذ الطموح الذي أرسل له رسالة، رسمٌ لطفل فضولي جالسٌ ويحاول اختراع أشياء، ورسم لولد في زيّ عامل مختبر، مقابل ظهور شخصية نسائية واحدة في رسم لفتاة في زيّ عاملة مختبر.

- يحتوي الفصل السابع والأخير من الكتاب، «كهف الحكايات»، على خمس حكايا وأساطير في جميعها الرجال/الفتيان هم الشخصيات المركزية، وفي بعض الحالات، يحمل عنوان القصّة اسم الشخصية. تظهر الشخصيات النسائية/الفتيات في قصّة واحدة فقط، وليس لهن أي دور سوى أنّهن بنات الساحر، ويظهرن في صورة واحدة وهن نائمات. وفي الواقع، فإنّ جميع أبطال هذه الحكايا هم من الرجال/الفتيان.

الكتاب الثالث:

العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس، الجزء الأول المادة: اللغة العربية سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 19.8.2013	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العدد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 147 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. بعض هذه الشخصيات هي شخصيات مؤثّرة تركت وراءها بصمة وعنها كُتبت النصوص الواردة في الكتاب، مثل: موزارت، دافينشي، حسن كامل الصباح، طه محمد علي، سليم خوري، محمود عباسي، وبعضهم تم ذكرهم ضمن نصّ لوصف موقف معين، مثل: نابليون، ظاهر العمر، المتنبي، أحمد شوقي، حافظ إبراهيم.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العدد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 70 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. خلافًا لجزءٍ من الشخصيات الذكورية الواردة في الكتاب، والبعض منها شخصيات شهيرة ومؤثرة، فإنّ جميع الشخصيات الأنثوية فيه هي شخصيات عادية بدون أي تميّز أو دلالة، لا تحمل أية رسالة ولا يُنسب لها أي إنجاز خاص، باستثناء رياضية أجنبية واحدة تُدعى بيثاني هاملتون، وتحمل قصتها رسالة مهمة وملهمة.

صفات شخصية للرجال/الفتيان	عبقري، مثقف، دؤوب، طموح، حَذِر، ذكي، نبيل، مجتهد، مُساعد، عادل، عنيد، يواجه التحديات، متفوق، مثابر.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	ضعيفة، مُنهكة، خائفة، جميلة، جائعة، باكية، مجروحة المشاعر، مسكينة، مُمتنة، يتيمة، مُلهمة.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	معلّم للفنون، موسيقيّ، فلاح، رسّام، عالِم، مخترع، صاحب مخبز، حطّاب، قاض، أب، بطل، رياضي، مدرّب، معلّم، عامل مستقل، شاعر، حارس، مُشرف، نائب مدير عام، محرر صحيفة، مستشار وزير، أديب، مزارع، جندي، قائد عسكري، عالم آثار، حاكم.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	أم، شقيقة، مُؤسِسة جمعية لدعم الأيتام، رياضية.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	يوجد في الكتاب 18 نصًا-مساعدًا لكتّاب/مؤلفين جميعهم من الرجال.

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- التعليمات في جميع المهام والتمارين في الكتاب مكتوبة بصيغة المذكّر المفرد أو المذكّر-الجمع، ولا توجد واحدة منها بصيغة المؤنث (ص. 24، 25، 31، 49).
- مقولة «رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة» تظهر في ص. 31 مع صورة فتى عند خط النهاية (ص. 31).
- موضوع جزءٍ من الأسئلة يتطرّق في نصه إلى شخصيات رجال/فتيان: «ما هي الصفات/المهارات التي يتوجب على الفنانين تطويرها ليصبحوا رسّامين مهنيين؟» (ص. 38).

الكتاب الرابع:

العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس الجزء الثاني المادة: اللغة العربية سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 19.8.2013	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 156 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل عد تعداد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. بعض هذه الشخصيات هي شخصيات مؤثّرة خلَّفت بصمة وتوجد من وراء ذكرها رسالة، مثل: فرعون، سلطان الناصر محمد، الشاعر سعود الأسدي، ابن سينا، جالينوس، توفيق زياد، طه حسين، عنترة، الظاهر بيبرس وآخرين.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 51 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل عد تعداد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. خلافًا لجزءٍ من الشخصيات الذكورية الواردة في الكتاب، والبعض منها شخصيات شهيرة ومؤثرة وذات دلالة، ذُكرت في الكتاب شخصية نسائية مؤثرة واحدة وهي أم كلثوم.
صفات شخصية للرجال/الفتيان	مكّار، طيب القلب، ساذج، يحب العلوم، فضولي، باحث، متفوق، عبقري، مخترع، ذكي، معلّم/أستاذ في الطب، مُنتج، مُبدع، مرِن، رؤوف، بطل، شقي، مثابر، كسول، طباخ، قدير، متواضع. مثابر.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	حنونة، مُحبّة، رؤوفة، متسامحة.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	حاكم، سلطان/ملك، نبي، شاعر، متسلّق جبال، لصّ، حارس، صيدلي، طبيب، مدير، رائد فضاء، محاضر، عضو كنيست، كاتب، عسكري، رجل بارّ، رجل دين/شيخ، أب، مغنّي، أخ، مُعيل، جد، نحّات، إسكافي، قائد، جندي.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	مرشدة رحلات، أم، أخت، مغنية، بائعة حليب، تطبخ، جدّة، تحضّر الطعام.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	يوجد في الكتاب 10 نصوص مساعِدة لكتّاب/مؤلّفين جميعهم رجال.

الكتاب الخامس

العربية لغتنا: الصف السابع، الجزء الأول المادة: اللغة العربية سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 22.5.2016	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 166 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. بعض هذه الشخصيات هي شخصيات مؤثّرة التي خلّفت وراءها بصمة، وتوجد من وراء ذكرها رسالة: مارك تسوكيربيرغ، الرازي، ابن خلدون، ابن سينا، أفلاطون.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 41 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، وإعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. خلافًا لجزءٍ من الشخصيات الذكورية الواردة في الكتاب، والبعض منها شخصيات شهيرة ومؤثرة وذات دلالة، فقد ذُكرت في الكتاب شخصية نسائية مؤثرة واحدة فقط وهي روزا باركس.
صفات شخصية للرجال/الفتيان	ذكي، مفكّر، مثقف، يشجع التطور، متفوق، نشيط، طموح، شرير، بطل، مُضَحٍ، سخي، صارم، فضولي، مخترع.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	محافظة، مناضلة من أجل الحقوق، شجاعة، ساذجة، بسيطة، تحتاج للمساعدة، رقيقة، رؤوفة، تقلق للآخرين، تراعي مشاعر الآخرين، متفائلة، بليدة، مضحيّة، شريرة.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	عالم حائز على جائزة نوبل، باحث، مدير/مدير مدرسة، معلم، خبير، كاتب، عامل، سائح، ساعي بريد، موظف في فندق، أب، موظف، ابن، رائد فضاء، صاحب دكان، بطل، تاجر، متطوع، حداد، عامل إرساليات، سائق، مدير متحف، صاحب شركة، متعهّد، جد، ربّان سفينة، طبيب، غواص، مستشار تربوي، مصفّف شعر، أمير، وزير، موسيقي، فيلسوف، قائد، رجل دين، رئيس باحث، أخصائي نفسي، مشغّل، قاضٍ، رئيس الطبّاخين.

مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	أمّ، ابنة، جدّة، مساعِدة، طبّاخة، خياطة، متطوعة، خادمة، ربّة منزل، معلمة، طالبة، اخت.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	يوجد في الكتاب 12 نصًا مساعِدًا لكتّاب/مؤلّفين جميعهم رجال.

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- في وحـدة «الأجهـزة اللمسـية الذكيـة»: الأغلبيـة المطلقـة مـن الشـخصيات الـواردة هـي شـخصيات ذكوريـة، مع التشـديد عـلى أنّهـم يشـجّعون التطـور التكنولوجـي. ذكرت في هـذه الوحـدة امرأتـان اثنتان فقـط: أم وجدة، بحيـث تعـترض الأم على التطـوّر لأنّه يضر بالعلاقـات الأسريـة، بينمـا صُـوِّرَت الجـدة عـلى أنّهـا لا تفقه شـيئًا في هـذا المجال.
- في فصـل «إنسـانيات»: طفلـة صغيرة تعمـل وتسـاعد في مطعم البيتـزا التابـع لوالدها، أمّ تحتضـن ابنها.
- صيغة الكتابة والمخاطبة في الكتاب كلّه هي بالمذكر أو بالجمع-المذكّر.

الكتاب السادس:

العربية لغتنا: الصف السابع الجزء الثاني المادة: اللغة العربية سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 22.5.2016	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 131 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 37 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة.
صفات شخصية للرجال/الفتيان	مثابر، فضولي، مبادر، مغامر، موهوب، عبقري، متمرد.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	رقيقة، حساسة، لطيفة.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	رئيس مجلس، أمين صندوق، مدير تربوي، بائع في دكان، كوميديّ، مغنٍ، ناشر، رياضي، موسيقي، مصوّر، كاتب، شاعر، معلّم، مرشد (في جميع المرات التي ظهرت فيها شخصية مرشد، كان ذلك رجلًا يرشد امرأة!)
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	أم، مبادرة، مغنية، ممثلة.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	يوجد في الكتاب 8 نصوص مساعِدة لكتّاب/مؤلّفين: 6 رجال وامرأتان.

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- صيغة الكتابة والمخاطبة في الكتاب كلّه هي بالمذكر أو بالجمع-المذكّر.
- في كلّ مرة تم ذِكر امرأة قامت بتحقيق إنجازات مهمة، كان دائما هناك رجل يقف خلفها، يشجعها، يدعمها ويدفعها إلى الأمام وكان هذا الرجل بدور أب، معلّم أو مدير.

الكتاب السابع:

العربية لغتنا: الصف العاشر المادة: اللغة العربية سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 25.4.2020	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 223 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. بعض الشخصيات المذكورة في الكتاب هي شخصيات مؤثّرة خلّفت وراءها إرثًا، وتوجد من ورائها رسالة، وعددهم 18: توماس أديسون، أحمد زويل، نزار قباني، المتنبي، ستيفن هوكينج، ديفيد وارن، الخوارزمي، توفيق زياد، ماركيز، سميح القاسم، باراك أوباما، نجيب محفوظ، كريستيانو رونالدو، أينشتاين، بوتين، أريكسون، إيلي صعب، ابن بطوطة.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 78 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، وإعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة. خلافًا لجزءٍ من الشخصيات الذكورية الواردة في الكتاب، والبعض منها شخصيات شهيرة ومؤثرة وذات دلالة، فقد ذكرت في الكتاب 5 شخصيات أنثوية مؤثرة فقط: روزا فرانكس، زها حديد، شيري تيركل، ماريا كاري وأحلام مستغانمي .
صفات شخصية للرجال/الفتيان	قوي الإرادة، موهوب، مخترع، مثقف، ذو حس فكاهي، متواضع، ذو آفاق واسعة.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	صاحبة إرادة، ثورية، رقيقة، رؤوفة.

مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	مخترع، عالِم، أخصائي نفسي، طبيب، عامل اجتماعي، مدير شركة، موظف، تاجر، طبيب، رئيس الطبّاخين ، هندسيّ حاسوب، جنائني، سبّاك، متعهّد، أبّ، باحث، مثقف، رئيس سلطة، خبّاز، عامل إرساليات، صحافي، عامل، معلم، مهندس، فيزيائي، خبير اقتصادي، ملحّن، مغن، فني صوت، شاعر، مذيع، مزارع، صياد سمك، عالم آثار، مستشار تربوي، عالم جيولوجي، رسّام، لاعب شطرنج محترف، رياضي، بهلوان، ممثّل، جرّاح، كاتب/أديب، رجل أعمال، غواص، محام، قاض، شاعر.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	ناشطة في مجال حقوق الإنسان، مهندسة، طالبة، طبيبة، باحثة، عاملة، أخصائية نفسية، مهندسة حاسوب، كاتبة/أديبة، أم، معلمة، صحافية، مصممة أزياء.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	يوجد في الكتاب 14 نصًا مساعِدًا لكتّاب/مؤّلفين: 10 رجال و 4 نساء.

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- الكتابة والمخاطبة تمت بصيغة المذكر أو الجمع-المذكر.
- تظهر على غلاف الفصل الأول الذي يحمل عنوان «تحديات» في الصفحة 10 صورة فتى يتسلق جبلًا.
- حتى عندما تمحور الموضوع حول أديبة شابة، فإنّ جميع الأدباء/الكتّاب في الأسئلة والتمارين كانوا رجالًا.
- في موضوع النساء العاطلات عن العمل- فإنّ «المخلّص» الذي طرح فكرة مشروع تشغيل النساء هو رجل.
- حتى الصفحة 20، ظهرت في الكتاب 12 صورة لرجال مقابل 6 صور فقط لنساء.

الكتاب الثامن:

مسارات زائد- الكتاب 4 للصف الثاني المادة: الحساب سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 5.1.2016	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية وتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 162 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة واحدة.
كمية وتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 129 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، وإعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة .
صفات شخصية للرجال/الفتيان	مثابر، قارئ، فنان، موهوب.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	فضولية، مساعِدة
أدوار/وظائف الرجال	ساحر، قائد فرقة موسيقية، مزارع، جد، معلّم.
أدوار/وظائف النساء	معلّمة
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	-

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- يجدر التنويه هنا إلى أن الـ 129 شخصية أنثوية الواردة في الكتاب تشمل أيقونة تكررت كثيرًا على طول الكتاب وعرضه، وهي رسم لطفلة فضولية تحمل عدسة مكبرة.

الكتاب التاسع:

مسارات زائد- الكتاب 9 للصف الثالث المادة: الحساب سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم: 15.8.2017	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 145 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 130 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، وإعادة عد نفس الشخصية إذا ظهرت أكثر من مرة.
صفات شخصية للرجال/الفتيان	-
صفات شخصية للنساء/الفتيات	فضولية
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف الرجال	جد، حفيد، معلم، صاحب مخبز.
مجالات اهتمام/أدوار/وظائف النساء	راقصة، معلمة، مركزة طبقة، طاهية.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	-

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- الكتابة بصيغة الجمع-المذكّر: مسافرون طلاب...، وبصيغة المفرد-المذكّر وذلك حتى عندما يكون الموضوع متعلقًا بشخصيات أنثوية وعندما تكون الشخصيات والرسومات نسائية- كما في ص. 4 وفي ص. 27 حيث تظهر صور راقصات بينما كُتب النص بصيغة المذكر.

الكتاب العاشر:

مسارات زائد- الكتاب 16 للصف السادس المادة: الحساب سنة الإصدار وتاريخ المصادقة من قبل وزارة التربية والتعليم : 15.5.2020	
المؤشر	النتائج
محرر محتوى جندري في طاقم التطوير	لا يوجد
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيان/رجال: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات رجالية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيان/رجال، يشمل العدد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 378 شخصية رجل/فتى، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، يشمل إعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة.
كمية ووتيرة ظهور شخصيات فتيات/نساء: عدد المرات التي تمّ فيها تناول وعرض شخصيات نسائية بما في ذلك أسماء، صور، رسومات وذِكر لفتيات/نساء، يشمل العدد المتكرر في حال ظهورها أو ذِكرها أكثر من مرة.	تظهر في الكتاب 399 شخصية امرأة/فتاة، بما في ذلك أسماء، دلالات، صور ورسومات، وإعادة عد نفس الشخصية في حال ظهرت أو ذُكرت أكثر من مرة .
صفات شخصية للرجال/الفتيان	مثابر، يحب القراءة.
صفات شخصية للنساء/الفتيات	تحب الموسيقى
أدوار/وظائف الرجال	ساحر، مرشد، معلم، عازف، عامل، صاحب فرن، خبّاز، جد، أب، بائع في دكان، نادل.
أدوار/وظائف النساء	ساحرة، مرشدة، صاحبة مخبز، جليسة أطفال، بائعة في دكان، أمينة مكتبة، معلمة، أم.
كُتّاب ومؤلّفو النصوص الموجودة في الكتاب	-

بالإضافة إلى المعطيات أعلاه، نستعرض أدناه بعض «الصور» والدلالات الظاهرة في هذا الكتاب، والتي تعكس توجهات معينة بخصوص التصورات الجندرية:

- الكتابة في الكتاب كلّه هي بصيغة الجمع-المذكر.

تحليل الكتب - تلخيص ومناقشة:

تشير النتائج والمعطيات أعلاه إلى وجود فجوة عميقة في التمثيل الجندري وفي طريقة التمثيل الجندري للجنسين في الكتب المدرسية، وذلك لصالح الشخصيات الذكورية في جميع المؤشرات التي تم فحصها. معدّل الظهور الكمي للشخصيات الرجالية كان أعلى بكثير من معدل الظهور الكمي للشخصيات النسائية. على ضوء ذلك، يُستنتج أنّ المركّب الكمي الذي جاء في منشور المدير العام لوزارة التربية والتعليم لعام 2002 حول المناهج التعليمية- التربية للقيم- التربية للمساواة الجندرية في المؤسسات التعليمية، والذي ينصّ على أنه «**يجب خلق توازن كمي بين عدد الشخصيات النسائية وعدد الشخصيات الرجالية في المواد التعليمية، كما ينعكس في واقعنا الحياتي**»، لم يستَوفَ، إذ يتضح من نتائج تحليلنا للكتب العشرة أنّ هذه التعليمات لم تُتّبع، ففي تسعة منها، فاق عدد الشخصيات الرجالية عدد الشخصيات النسائية، وفي كتاب واحد فقط كان عدد الشخصيات النسائية أكبر (399 شخصية نسائية مقابل 378 شخصية رجالية)، وكان ذلك في كتاب اللغة العربية للصف العاشر والذي كان في طاقم تطويره محررٌ للمحتوى الجندري. ننوه هنا بأنّ جميع الكتب المدرسية في جهاز التربية والتعليم تستلزم مصادقة قسم الكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم، والذي يعمل بموجب عدة معايير، من بينها معايير جندرية، وقد عرّف منشور المدير العام لعام 2015 والذي تناول موضوع «أساليب التدريس- إجراءات وسيرورة المصادقة على الكتب والمواد التعليمية» لعام 2015 (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשעה/9 (ג)، وظيفة محرر المحتوى الجندري كإحدى الوظائف الإلزامية في طواقم تطوير الكتب.

بالإضافة إلى ذلك، ووفقًا لتقرير الكنيست الذي تطرق إلى سياسة التمثيل الجندري في المواد التعليمية في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل (רבינוביץ' ואבגר, 2019)، فإنّ منشور المدير العام لم يتطرق إلى التمثيل الجندري المرجو في الكتب المدرسية لفئات معينة ذات مزايا خاصة، بما في ذلك التعليم الحكومي-الديني، الحريديم والعرب، باستثناء ملاءمة الرسومات للعقيدة الفكرية الحريدية، ودمج شخصيات متواضعة. يشير التقرير أيضًا إلى أنّه لا توجد في وزارة التربية والتعليم

معطيات كمية أو معلومات أخرى حول الإشكاليات أو الصعوبات التي برزت في مجال التمثيل الجندري خلال سيرورات التقييم في القسم، فقد جاء في التقرير أنّه «..**على الأرجح، لم يجر تحليل منهجي وواسع النطاق للتمثيل الجندري في الكتب المدرسية في إسرائيل منذ مطلع الألفية الثالثة.**» (ص. 5).

في الكتاب الثاني الذي ضمّ طاقم تطويره محرر محتوى جندري- وهو كتاب اللغة العربية للصف الأول، كان معدل ظهور الشخصيات الرجالية أعلى من معدل ظهور الشخصيات النسائية (345 مقابل 258)، ولكن إذا نظرنا إلى المؤشرات الأخرى، نجد في هذا الكتاب تحسّنًا مقارنة بالكتب الأخرى، المشمولة في هذه العينة، والتي لم تُفحص من قبل محرر محتوى جندري- خلافًا لما تتطلّبه سياسات وزارة التربية والتعليم. وهنا، تجدر الإشارة مجددًا إلى أنّه من بين الكتب العشرة التي تم فحصها في عينة البحث، كان هناك محرر محتوى جندري فقط في طاقم تطوير كتابين ، خلافًا لسياسات وزارة التربية والتعليم وقسم المصادقة على الكتب المدرسية ومنشور المدير العام المذكور آنفًا. تكتسب هذه الحقيقة أهمية مضاعفة عندما نتطرق إلى جوهر وظيفة محرر المحتوى الجندري (الذي أضيف إلى وظيفته مركّب آخر منذ العام 2015، وأصبح يُدعى من ذلك الحين «محرر محتوى جندري-مجتمعي»، وهو المؤتمن على التأكد من أنه يوجد في المواد الدراسية تمثيل مناسب وليس نمطيا لكلا الجنسين ولجميع شرائح المجتمع الإسرائيلي وفقًا لمتطلبات المناهج الدراسية؛ يتمثل دور محرر المحتوى الجندري-المجتمعي في التأكد من أنّ الكتاب المدرسي يحتوي على تمثيل صحيح وغير نمطي لكلا الجنسين، ويُفضل أن تكون لديه خبرة مثبتة في فحص القوالب النمطية الجنسانية في الكتب المدرسية؛ من الممكن أن يكون كل محرر من المجالات الأخرى محررًا للمحتوى الجندري-المجتمعي، ويفضل أن يكون من ذوي الخبرة في هذا المجال..

هذا التعريف الذي ينصّ على أنّ أي شخص من المحررين المؤتمنين على تطوير الكتاب (المحرر التربوي، المحرر العلمي، المحرر اللغوي وما إلى ذلك) بإمكانه أيضا أن يكون محرر محتوى جندري، و«يُستحسن أن يكون ذا خبرة»، يعيب سياسة كاملة يُستدل منها أنّ الوزارة لا تعتبر موضوع التمثيل الجندري المتكافئ في الكتب والمواد التعليمية موضوعًا قائمًا بحدّ ذاته والذي يجب أن يؤخذ على محمل الجد، وهو لا يقلّ أهمية عن المواضيع المذكورة آنفًا والتي تتطلب خبرة مثبتة في المجالات المطلوبة، وليس فقط التوصية بذلك كما في وظيفة محرر المحتوى الجندري-المجتمعي.

كما جاء أعلاه، ففي تسعة كتب من أصل عشرة، وجدت فجوة عميقة جدًا ليس فقط من الناحية الكمية-العددية (345 شخصية رجالية مقابل 258 شخصية نسائية، 314 مقابل 105، 147 مقابل 70، 156 مقابل 51، 166 مقابل 41، 131 مقابل 37، 223 مقابل 78، 162 مقابل 129، 145 مقابل 30) إنّما أيضًا من الناحية الجوهرية، إذ أنّ توظيف الشخصيات الرجالية اشتمل على عدد ليس بقليل من الشخصيات المؤثرة من مجالات مختلفة ومتنوعة: فلاسفة، شعراء، أخصائيين نفسيين، حكماء، رياضيين، مخترعين، موسيقيين، قادة، قادة عسكريين، خبراء في مجال الهايتك، فيزيائيين، سياسيين وغير ذلك، بالمقابل، لم تذكر شخصيات و /أو أسماء نسائية مؤثرة بنفس المقدار، وحين ذكرت شخصيات نسائية مؤثرة، وهي قليلة جدًا، كان هناك تفاوت كمي كبير جدًا مقارنةً بالشخصيات الرجالية.

على سبيل المثال، لم يذكر إلى جانب الشخصيات الرجالية مثل كولومبس، أحمد زويل، ألبرت أينشتاين وتوماس أديسون، في كتاب اللغة العربية للصف الرابع، أي اسم نسائي أو أية شخصية نسائية مؤثرة. كذلك الأمر بالنسبة لكتاب اللغة العربية للصف الخامس- الجزء الأول، الذي عرض وناقش شخصيات مثل موزارت، دا فينشي، حسن كامل الصباح، طه محمد علي، سليم خوري، محمود عباسي أو جاء بآخرين لوصف موقف ما، مثل: نابليون، ظاهر العمر، المتنبي، أحمد شوقي، حافظ إبراهيم وغيرهم، بينما لم تذكر أية شخصية نسائية مؤثرة أو معروفة. في الجزء الثاني من نفس الكتاب، ظهر إلى جانب الأسماء والشخصيات الرجالية مثل فرعون، سلطان الناصر محمد، الشاعر سعود الأسدي، أبو بكر الرازي، ابن سينا، جالينوس، توفيق زياد، طه حسين، عنترة، الظاهر بيرس وآخرين، اسم امرأة مؤثرة واحدة فقط، وهي أم كلثوم.

هذا التوجه نجده أيضًا في كتاب اللغة العربية للصف السابع- الجزء الأول، حيث وردت شخصيات وأسماء رجالية مثل مارك تسوكربيرغ، الرازي، ابن خلدون، ابن سينا وأفلاطون، بينما لم يذكر اسم نسائي واحد.

في كتاب اللغة العربية للصف العاشر، والذي صدر في نيسان 2020، وكان في طاقم تطويره محرر محتوى جندري، نلحظ تحسّنًا طفيفًا، ربما بفضل محرر المحتوى الجندري وربما بفضل حداثة النشر أو الاثنين معا. فإلى جانب أسماء وشخصيات رجالية مثل توماس أديسون، أحمد زويل، نزار قباني، المتنبي، ستيفن هوكينج، دافيد وارن، الخوارزمي، توفيق زياد، ماركيز، سميح القاسم،

باراك أوباما، نجيب محفوظ، كريستيانو رونالدو، أينشتاين، بوتين، أريكسون، إيلي صعب، ابن بطوطة، تظهر أيضًا شخصيات وأسماء نسائية مثل روزا بانكس، زها حديد، شيري توركل، ماريا كاري والكاتبة أحلام مستغانمي. بالمجمل، تظهر في الكتاب 5 شخصيات نسائية مقابل 18 شخصية رجالية، وهو فرق كبير جدًا وبعيد كل البعد عن التمثيل المتكافئ المنشود، ولكن نظرا للصورة العامة، فلا يمكننا اعتبار هذا الشيء إلّا كبادرة تغيير.

من المؤشرات الأخرى التي قمنا بفحصها وتبينت فيها أيضا وجود فجوة عميقة في التمثيل الجندري هي الصفات الشخصية المنسوبة للشخصيات النسائية مقابل تلك المنسوبة للشخصيات الرجالية، بحيث نُسبت للشخصيات الرجالية صفات شخصية عديدة ومتنوعة أكثر من تلك المنسوبة للشخصيات النسائية، مثل: الشجاعة، روح المغامرة، الحكمة، البطولة، الذكاء، القيادة، العبقرية، الفضول، الطموح، المثابرة، التفوق، المعرفة والاطّلاع، الإبداع، النُبل، المبادرة، العناد وغير ذلك. وأحد القواسم المشتركة البارزة لمعظم هذه الصفات هو أنّها تعكس حالة من الحيوية، النشاط والحركة، والتي برزت أيضًا في الرسومات، بحيث عُرضت/رُسمت الشخصيات الرجالية في حالة حركة مثل ممارسة الرياضة، إجراء أبحاث، القيام بالبناء، التخطيط وغير ذلك.

بالمقابل، نُسبت للنساء صفات شخصية قليلة، ضئيلة في تنوعها ورتيبة، مثل: طيبة القلب، الدفء، المحبة، مراعاة مشاعر الآخرين، التسامح، الحساسية، الرقة والرأفة، ذكرت أيضًا صفات توحي بالضعف، مثل: الشقاء، الاتكالية، الضعف والخوف. صوّرت بعض الشخصيات النسائية أيضًا على أنّها خاملة، كسولة وقليلة الحركة بحيث يظهرن في بعض الصور وهن نائمات، أو أنّ أحدًا ما- غالبًا شخصية ذكورية- يحرسهن، يفعل شيئًا من أجلهن، يرافقهن أو يرشدهن. وفي أماكن كثيرة، تظهر الشخصيات النسائية كمجرد خلفية لمشهد ما، دون أن يُعطى لحضورهن أي معنى ودون أن ينسب لهن أي دور. في الأماكن القليلة التي تظهر فيها النساء في حالة نشاط، كان ذلك في سياق تقديمها للمساعدة، الدعم والخدمة للآخرين من ناحية، أو في سياق أفعال جريئة غير اعتيادية، على سبيل المثال: ثورية، مناضلة من أجل العدالة وحقوق الإنسان.

فيما يتعلق بعدم تنوع الصفات الشخصية التي نسبت للشخصيات النسائية، من المهم أيضًا التطرق إلى الطبيعة المتطرفة للصفات الفعالة والنشطة التي أكسبت النساء مكانة خاصة. على سبيل المثال، المرأة المناضلة من أجل العدالة وحقوق الإنسان، المرأة الثورية، والمرأة الرياضية الموهوبة التي

تغلبت على محدودياتها وحققت طموحها- احتلت هذه السمات مكانة معتبرة في قائمة الشخصيات النسائية، وهنا لا بد من طرح سؤال حول ماهية الرسالة التي تصل الفتيات في مثل هذه الحالة، فهل ينبغي على المرأة أن تكون مميزة بدرجات قصوى كهذه، مناضلة وثورية ومتمردة، من أجل أن تحظى بنفس الاهتمام والمكانة التي يحظى بها الرجل عند بذله جهودًا ليست بقصوى ومن دون أن يكون ثوريًا أو متمردًا أو مناضلًا من أجل تحقيق العدالة؟!

فجوة إضافية برزت أيضا في مؤشر مجالات العمل والأدوار المنسوبة للجنسين، هنا أيضًا، كما في مؤشّر الصفات الشخصية، فإنّ مجالات العمل والأدوار المنسوبة للشخصيات الرجالية كانت أكثر تنوعًا من تلك المنسوبة للشخصيات النسائية. على سبيل المثال، نُسبت للرجال مجالات عمل وأدوار من جميع المجالات الممكنة، مثل: مخترع، عالم، باحث، أخصائي نفسي، طبيب، عامل اجتماعي، مدير شركة، موظف، تاجر، طبّاخ/رئيس الطبّاخين، هندسيّ حواسيب، بستاني، سبّاك، متعهد، رئيس مجلس، عامل إرساليات، صحافي، عامل، معلم، مهندس، فيزيائي، خبير اقتصادي، ملحّن، مطرب، فني صوت، مذيع، مزارع، صياد سمك، عالم آثار، مستشار تربوي، لاعب شطرنج، رياضي، بهلوان، أخصائي جراحة، أديب، رجل أعمال، محام، قاض، شاعر، عالم جيولوجيا، أمين صندوق، مدير تربوي، بائع في دكان، كوميدي، ناشر، موسيقي، مصوّر، أمين مكتبة، مرشد (تكررت دائمًا صورة المرشد الرجل الذي يرشد امرأة)، عالم حائز على جائزة نوبل، مدير مدرسة، ساعي بريد، رائد فضاء، صاحب دكان، حداد، متطوع، سائق، رئيس، عامل بناء، مزارع، مدير عام، صاحب شركة، ربّان سفينة، غواص، مصفّف شعر، أمير، وزير، فيلسوف، قائد، رجل دين وغير ذلك. بالنسبة للأدوار الأسرية، فقد نسبت بمعدّل قليل جدًا للشخصيات الرجالية العديدة التي ظهرت في الكتب العشرة، واقتصرت على أب، جد وابن.

بالنسبة لمجالات العمل والأدوار التي نسبت للشخصيات الأنثوية، فقد كانت قليلة ومحدودة جدا بتنوعها مقارنة بمجالات العمل والأدوار التي نسبت لشخصيات ذكورية، وقد شملت: مهندسة، طالبة، طبيبة، أخصائية نفسية، كاتبة، معلمة، صحافية، مصممة أزياء، مغنية، ممثلة، خياطة، متطوعة، خادمة وربة منزل. بالنسبة للأدوار الأسرية، فقد أُعطيت وبوفرة للشخصيات النسائية مقارنة بالأدوار الأسرية التي أُعطيت للشخصيات الرجالية، ودائما رافقت الشخصية الأسرية النسائية صفات شخصية مثل: أم محبّة، أم قلقة، أم مُشرفة، أم مرافقة، أم تساعد وتطهو، شقيقة

ترعى أشقاءها وتساعد أشقاءها وعائلتها، جدّة محبّة، جدّة محتوية، جدّة مساعدة وغير ذلك من ذات الصفات.

إذا نظرنا إلى هذه المعطيات بخصوص مجالات العمل والأدوار التي نسبت للجنسين في الكتب العشرة التي خضعت للفحص، يمكننا القول إنّ النتائج تتماشى بشكل شبه مطلق مع ما جاء في المراجعة الأدبية حول العلاقة بين مضامين الكتب المدرسية، التي تعتبر وسيلة للتنشئة الاجتماعية من الدرجة الأولى، وبين العقائد، القيم الاجتماعية، والنماذج الجندرية التي نقوم بنقلها لأطفالنا عن طريق هذه الكتب والمواد التعليمية التي تشمل رسائل نمطية واضحة.

يتعلّم الأطفال، الذكور والإناث، بواسطة هذه الرسائل وبواسطة البيئة العامة والكتب المدرسية ما هو المُتَوقع منهم، بمَ يجب عليهم أن يعملوا مستقبلاً، كيف يجب أن يتصرفوا وما المقبول والمرفوض اجتماعيًا للبنين والبنات، وبالتالي فإنّه حينما تحتوي هذه الكتب على مواقف ومظاهر تحيز جندري وإملاءات مجتمعية معينة، فإن الأطفال يميلون الى تحديد أنماط سلوكهم بناءً على هذه المظاهر وتلك الاملاءات، ويشمل ذلك خيارات التعلّم التي يرونها، إمكانيات التقدم، وسيرورة المسيرة المهنية المستقبلية، بحيث أنّه حتى إمكانية التفكير بشيء آخر-مختلف-غير متعارف عليه، تبدو بعيدة وغير واردة بالمرة، بل وتتطلب تبنّي وجهة نظر أخرى غالبًا ما تكون مناقضة للتربية وللرسائل التي نُقلت لهم شعوريًا ولاشعوريًا (اسبانيولي وآخرون، 2006)، وقد سبق وأشارت بعض الأبحاث في علم النفس الاجتماعي في هذا السياق إلى أنّ أفكارنا النمطية الجندرية تؤثر على طريقة تصرفنا وأنّنا نميل للتصرف وفقًا للأفكار النمطية التي يتبناها الآخرون تجاهنا، هذه الظاهرة تدعى «تهديدًا نمطيًا».

في سلسلة تجارب شهيرة، امتُحنت مجموعة من البنات في مادة الرياضيات، وقد طُلب من بعضهن حل الامتحان بعد تذكيرهن بـ «المعتقد الثقافي» بأنّ الأولاد يتفوقون على البنات في مادة الرياضيات، بينما حلت الأخريات الامتحان دون أن يتم تذكيرهن بالفكرة النمطية حول قدراتهن في مادة الرياضيات. كان أداء البنات اللواتي تم تذكيرهن بالفكرة النمطية أقل من أداء البنات اللواتي لم يتم تذكيرهن بذلك- وكانت الفروقات واضحة إحصائيًا. في الواقع، تؤثر الأفكار النمطية الجندرية على أداء البنات في مادة الرياضيات بشكل كبير، إذ يتضح أنّه يكفي أن يُطلب من البنات ذكر جنسهن في بداية الامتحان، دون تذكيرهن بالفكرة النمطية، حتى يتدنى أداؤهن (קריכלי-כץ, 2019).

نشير هنا الى أنه بالإضافة إلى القلق الذي تثيره نتائج تحليل الكتب المدرسية هذه حيال الرسائل الجلية والخفية التي تنتقل إلى البنات وتعكس بوضوح صورة متحيزة وغير متكافئة، فإن هنالك أيضا الكثير من القلق الذي تثيره هذه النتائج تجاه الرسائل التي تُنقل إلى البنين أيضا عبر نفس الكتب المدرسية. حقيقة أنّ التحيز الجنسي في الكتب المدرسية يكون غالبًا لصالح الشخصيات الرجالية على حساب الشخصيات النسائية، لا يشير الى أنّ وضع الأولاد أفضل، بل على العكس، إذ أنّ هذا المعطى مقلق أولًا من حيث التوجه غير المتكافئ المستدل منه، بحيث يُعتبر التحيز وضعًا طبيعيًا لا تشوبه شائبة لأنّه يحظى ظاهريًا بمساندة رسمية من قبل المؤسسات التعليمية التي نثق بها ونأتمنها على أغلى ما لدينا، وثانيًا من حيث التوقعات التي تغرسها هذه الرسائل في وعي الأولاد باعتبارهم، بحسب الرسائل الخفية والجلية الواردة في الكتب، أعلى قيمة ومكانة وأكثر كفاءة من البنات.

إن هذا الوضع المؤسف لا يؤثر على ثقة وإيمان البنات بأنفسهن وعلى تقديرهن الذاتي ويحرمهن الحق الأساسي في تلقي معاملة متكافئة فحسب، بل هو يقلّص أيضًا من نطاق الفرص وتنوّع الخيارات التي يستحققنها. في الوقت نفسه، يخلق هذا الوضع وهمًا يتحول إلى واقع يُطلب فيه من الأولاد البنين أن يكونوا المسؤولين، أصحاب القرار، المسيطرين والذين يقررون عن أنفسهم- ولكنهم قبل ذلك، يقررون عن النساء في حياتهم أيضًا- الأخوات، الأمهات والزوجات.

كما ذكرنا آنفًا، فإنّ أحد مركبات التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم هو التقييم النقدي للمواد التعليمية من حيث التمثيل الجندري في الكتب وفي المواد الدراسية وما إذا كان التمثيل فيها يُساهم في تعزيز المساواة أم أنّه يشمل أفكارًا نمطية جندرية لا تعزز شيئا من المساواة (רבי־נוביץ' ואבגר, 2019)، وفي الواقع، يُمكننا الاستنتاج من خلال تقييم الكتب المدرسية في هذا البحث أنّ الطريق لتحقيق تمثيل متكافئ ومنصف للجنسين في الكتب المدرسية لا تزال طويلة.

مع ذلك، يمكننا الإشادة بكتابين يحملان بصيص أمل- كتاب اللغة العربية للصف الأول، وكتاب اللغة العربية للصف العاشر. هذان الكتابان صدرا في شهر آب 2019 وفي شهر نيسان 2020 تباعًا، بحيث كان في طواقم تطويرهما محررا محتوى جندري، ونرى فيهما تغييرًا طفيفًا للأفضل، في معظم المؤشرات تقريبًا، مقارنة مع ما رأينا في الكتب الثمانية الأخرى التي صدرت في سنوات سابقة ولم يكن في طواقم كتابتها وتطويرها محررو محتوى جندري. نعرف بالطبع أنّ هذين

الكتابين هما نقطة في بحر ومجرد مثالين من عشرات الأمثلة/الكتب التي لم تقيّم في هذا الفحص، ومع ذلك، إذا أردنا استخلاص العبر، يمكننا التفاؤل والقول إنّه مع الوقت ومع الحرص على تقييم المواد والكتب المدرسية من قبل محرر محتوى جندري في طواقم التطوير، فإنّه من الممكن إحداث التغيير في النزعة غير السويّة القائمة حاليًا.

ودعونا لا ننكر أنّه للوقت دور مهم في إحداث التغيير المرجو، إذ أنّ النضال من أجل المساواة بين الجنسين بدأ يؤتي ثماره، فهو آخذ في التغلغل عميقًا وبدأ بإحداث تغيير بوجهات النظر والتأثير.

1. تقييم البيئة المدرسية:

1.1 **استطلاع «التربية للمساواة الجندرية في جهاز التربية والتعليم»:** أجاب عن الاستطلاع 92 مختصًا ومختصة تربويين، ومن بينهم معلمين ومعلمات..

1.1.1 **ردًا على السؤال الأول حول اسم الشخصية الذي تحمله المدرسة التي يدرّسون فيها (رجل، امرأة، آخر)، أجاب المشاركون بما يلي:**

51% (47 مشاركًا) من المستطلعة آراؤهم أجابوا بـ «آخر»، 33.7% (31 مشاركًا) أجابوا أنّ مدرستهم تحمل اسم رجل، و 15% (14 مشاركًا)أجابوا أنّ مدرستهم تحمل اسم امرأة.

- ما رأيناه أعلاه في تحليل الصورة الظاهرة في الكتب المدرسية يتعزز على ضوء المعطى التي يفضي إليه هذا السؤال. وإذا أخذنا بالحسبان أنّ اختيار أسماء المدارس ليس عرضيًا أو عشوائيًا بل مدروسا، وأنّه عند اختيار اسم شخصية ما لهذا الهدف، فإنّها تكون دائمًا شخصية مهمّة تركت أثرًا بعملها أو بفكرها، فإن وجدنا في الكتب المدرسية فجوة كبيرة وتفاوتًا بين كمية الرجال المؤثرين مقابل كمية النساء المؤثرات التي وردت واستُعمِلت في الكتب، فلن يصعب علينا، للأسف، فهم هذا المعطى الذي يدلّ على أنّ نسبة المدارس التي تحمل أسماء رجال أكثر من ضعف نسبة المدارس التي تحمل أسماء نساء.

2.1.2 **ردًا على السؤال حول المرة الأخيرة التي شاركوا فيها في استكمال و/أو يوم يوم دراسي حول موضوع الجندر والمساواة بين الجنسين، أجاب المشاركون بما يلي:**

56.5% (52 مشاركًا) أجابوا أنّهم لم يشاركوا البتة في تدريبات أو في أيام دراسية بهذا الموضوع، 16% (15 مشارك) أجابوا أنّهم شاركوا في مثل هذه التدريبات أو الأيام الدراسية ولكنهم لا يذكرون متى، 15% (14 مشاركًا) أجابوا أنّهم شاركوا في تدريب أو في أيام دراسية بهذا الموضوع خلال السنوات الثلاث الأخيرة و 12% (11 مشاركًا) أجابوا أنّهم شاركوا في تدريب أو في أيام دراسية بهذا الموضوع خلال السنوات الخمس الأخيرة.

- لتوضيح خطورة هذه المعطى ودلالاته، نذكّر أنّ 73.9% (68) من المعلّمات/المعلّمين

الذين أجابوا عن هذا الاستطلاع يعملون في جهاز التربية والتعليم منذ أكثر من عشر سنوات، و 9.8% (9) منهم يعملون فيه منذ فترة تتراوح بين 6-10 سنوات. فحين يجيب عن هذا السؤال أكثر من نصف المشاركين، ونسبتهم 56.5%، بأنّهم لم يشاركوا البتة في تدريبات أو في أيام دراسية بموضوع الجندر والمساواة بين الجنسين، فإنّ ذلك يدل على وجود هوة كبيرة بين ما تصرح به وزارة التربية والتعليم في جميع المحافل حول أهمية التربية للمساواة بين الجنسين، سواء في سياساتها المعلنة شفهيًا أو المكتوبة خطيًا في مناشير المدراء العامين والتي تقتضي بتحويل التصريحات إلى ممارسة مُلزِمة- وبين ما يحدث على أرض الواقع، أو بالأحرى، ما لا يحدث على أرض الواقع. تنعكس هذه الهوة في حقيقة أنّ التدريبات حول موضوع التربية للمساواة بين الجنسين والتي يفترض أن تقام مرة كل ثلاث سنوات لا تقام إطلاقًا، وإن أقيمت، فهي غير ملزمة، وذلك خلافًا لما جاءَ في السياسة المعلنة، على الأقل.

1.1.2 ردًا على السؤال كيف تقيّمون مستوى معرفتكم بموضوع الجندر والمساواة بين الجنسين، أجاب المشاركون بما يلي:

39% (36 مشاركًا) أجابوا أنّ معرفتهم بالموضوع عامّة، 30% (28 مشاركًا) أجابوا أنّ معرفتهم بالموضوع متوسطة، 16% (15 مشاركًا) أجابوا أنّ معرفتهم بالموضوع جيدة و 14% (13 مشاركًا) أجابوا أنّ معرفتهم بالموضوع جيدة، بما في ذلك امتلاكهم للأدوات اللازمة لطرح ومناقشة الموضوع مع الطلاب.

- يدعم هذا المعطى المعطى السابق الذي يدلّ على أنّ الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات الذين أجابوا عن-= الاستطلاع لم يشاركوا البتة في أي تدريب بموضوع المساواة بين الجنسين. وفي هذا السؤال، يتضح أنّه فقط 14% من المعلّمات والمعلّمين يتمتعون بمعرفة جيدة تشمل الأدوات اللازمة لطرح ومناقشة الموضوع مع الطلاب. تجدر الإشارة هنا إلى أنّه عندما يتمتع الأخصائي المهني، وخاصة المعلّمات/المعلّمين، بالمعرفة والأدوات اللازمة في موضوع معين، فإنّهم لن يترددوا في طرحه أمام الطلاب ومناقشته معهم، والعكس صحيح.

1.1.3 ردًا على السؤال هل يُدرج موضوع التربية للمساواة بين الجنسين في البرنامج السنوي لمدارسهم، وما إذا كانوا يطبقونه خلال السنة بشكل منهجي مع الطلاب وطاقم العمل، بما في ذلك لقاءات دورية و/أو استكمالات للطاقم لتطوير الموضوع في المدرسة، فعاليات ومحادثات في حصة التربية، أجاب المشاركون بما يلي:

59.8% (55 مشاركًا) أجابوا أنّ الموضوع غير مُدرج في البرنامج السنوي لمدرستهم، 22.8% (21 مشاركًا) أجابوا أنّهم يتناولون الموضوع ولكن بشكل فردي حسب اختيار المعلّمين و 17% (16 مشاركًا) أجابوا أنّ الموضوع مُدرج في البرنامج السنوي لمدرستهم.

نحو 60% من المجيبين أشاروا إلى أنّ موضوع المساواة بين الجنسين ليس مطروحًا على الأجندة المدرسية، بالتالي، فهو غير مدرج في البرنامج السنوي للمدرسة. يفترض إذًا أنّ الموضوع لا يحظى بالأهمية المطلوبة التي صرح بها منشور المدير العام في العام 2002، حيث أعلنت وزارة التربية والتعليم أنّ «المساواة في الفرص للجنسين في مجال التربية والتعليم خلق بيئة تربوية-ثقافية ومناخًا تربويًا واعدين، ليس فقط على مستوى التصريح، إنّما أيضًا على أرض الواقع ...».

1.1.4 ردًا على السؤال ما إذا كانوا يعتقدون أنّ هناك فجوة في تمثيل الجنسين في الكتب المدرسية (ظهور أحد الجنسين أكثر من الجنس الآخر- شخصيات، أسماء، رسومات)، أجاب المشاركون بما يلي:

50% (46 مشاركًا) اجابوا أنّ هناك فجوة في تمثيل الجنسين في الكتب المدرسية، 38% (35 مشاركًا) أجابوا أنّهم لم يلحظوا وجود فجوة كهذه و 11% (12 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يعتقدون أنّ هناك فجوة كهذه.

1.1.5 ردًا على السؤال ما إذا كانوا يعتقدون أنّ هناك أفكارًا نمطية في تمثيل الجنسين في الكتب المدرسية من حيث الأدوار، الصفات الشخصية، السلوكيات وطريقة عرض الجنسين، أجاب المشاركون بما يلي:

56.5% (52 مشاركًا) أجابوا أنّهم يعتقدون أنّ هناك أفكارًا نمطية في تمثيل الجنسين في

الكتب المدرسية، 29% (27 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يلحظوا وجود أفكار نمطية كهذه في الكتب المدرسية و 14% (13 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يعتقدون أنّ هناك أفكارًا نمطية في تمثيل الجنسين في الكتب المدرسية.

- ما يثير التساؤلات والقلق في السؤالين أعلاه حول اعتقاد المشاركين بوجود فجوة في تمثيل الجنسين في الكتب المدرسية ووجود أفكار نمطية في تمثيل الجنسين في الكتب المدرسية، هم المشاركون الذين لم يلحظوا وجود فجوات وأفكار نمطية كهذه، ونسبتهم هي 38% و 29% تباعًا، وذلك ليس لأنّنا نخالفهم الرأي، إنّما لأن الوعي والقدرة على رؤية الأشياء وفهم معانيها وتأثيراتها مش شأنه أن يساهم في تطوير نظرة نقدية بكل قضية وموضوع، فعندما يصرح المعلّمون والمعلمات بأنّهم لم ينتبهوا لموضوع معين، مع أنّه قائم وحاضر بقوة في الكتب المدرسية التي يستخدمونها يوميا، فإنّ الأمر يثير التساؤلات والقلق حول قدرتهم، أو بالأحرى عدم قدرتهم، على فهم كيفية انعكاس هذه الفجوات في سلوكيات الطلاب، وبالتالي عدم قدرتهم على معالجة الأمر، كمنع تفوّهات غير مستحبة وغير لائقة، التربية على قيم المساواة وتعزيز الوعي لدى الطلاب حول هذا الموضوع.

1.1.6 ردًا على السؤال إن لاحظوا أنّ هناك أفكارًا نمطية في تمثيل الجنسين في الكتب المدرسية، هل سيتطرقون إلى ذلك خلال الدروس ويناقشون الموضوع مع الطلاب، أجاب المشاركون بما يلي:

56.5% (52 مشاركًا) أجابوا أنّهم يتطرقون إلى الموضوع خلال الدرس ويناقشونه مع الطلاب، 22.8% (21 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يتطرقون إلى الموضوع خلال الدرس ولا يناقشونه مع الطلاب و 20.7% (19 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يتطرقون إلى الموضوع خلال الدرس ولا يناقشونه مع الطلاب لأنّهم لا يملكون الأدوات اللازمة لإدارة حوار مهني ومسؤول حول الموضوع.

1.1.7 ردًا على السؤال إن لحظوا لدى الطاقم التربوي و/أو الإداري سلوكيات تناقض مبدأ المساواة بين الجنسين، هل سيتطرقون إلى ذلك ويطالبون بطرح الموضوع في جلسات الطاقم، أجاب المشاركون بما يلي:

34.8% (32 مشاركًا) أجابوا أنّهم يتطرقون إلى الموضوع ويطالبون بطرحه في جلسات الطاقم، 26% (24 مشاركًا) أجابوا أنّه لا توجد في طواقمهم التربوية و/أو الإدارية سلوكيات تناقض مبدأ المساواة بين الجنسين، 20.7% (19 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يتطرقون إلى ذلك ولا يطالبون بطرح الموضوع في جلسات الطاقم و 18.5% (17 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يعتقدون أنّ الطاقم يملك الأدوات اللازمة لطرح الموضوع ومناقشته بمهنية ومسؤولية.

1.1.8 ردًا على السؤال إن لحظوا لدى الطلاب، سواء في الصف أو في مختلف أرجاء المدرسة، سلوكيات تناقض مبدأ المساواة بين الجنسين، هل يتطرقون الى الموضوع ويناقشونه مع الطلاب، أجاب المشاركون بما يلي:

78% (72 مشاركًا) أجابوا أنّهم يتطرقون الى الموضوع ويناقشونه مع الطلاب، 13% (12 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يتطرقون إلى الموضوع ولا يناقشونه مع الطلاب لأنّهم لا يملكون الأدوات اللازمة لإدارة حوار مهني ومسؤول حول الموضوع و 8.7% (8 مشاركين) أجابوا أنّهم لا يتطرقون إلى الموضوع ولا يناقشونه معهم.

- في الأسئلة الثلاثة أعلاه والتي تفحص ما إذا كان المعلمون والمعلمات يتطرقون إلى الأفكار النمطية في حال لاحظوا وجودها في الكتب المدرسية، وما إذا كانوا يتطرقون إلى السلوكيات التي يبديها الطلاب وطاقم الزملاء والتي تناقض مبدأ المساواة بين الجنسين، يمكننا الوقوف على توجه معين يدل هنا على أنّ المعلمين والمعلمات (56.5%) يشعرون بقدر أكبر من الراحة في الحديث عن المساواة بين الجنسين والأفكار الجندرية مع الطلاب، حتى وإن لم يكونوا مطّلعين بشكل كاف على الموضوع وليس لديهم الأدوات والمهارات اللازمة لإدارة حوار شامل، مناسب وموضوعي حوله، حسبما رأينا في المعطيات السابقة، بينما عبّر 34.8% فقط منهم عن استعدادهم للقيام بذلك مع زملائهم ومع أعضاء الطاقم المدرسي.
- هذه المعطيات بحد ذاتها غير مُريحة، وأحد الأسباب لعدم الراحة هو أنّ المعلّمين يسمحون لأنفسهم بمناقشة مواضيع مبدئية مثل المساواة بين الجنسين مع طلابهم حتى وإن افتقروا للمهارات والأدوات اللازمة لمناقشة قضايا كهذه، ولكنهم في نفس الوقت

يتجنبون فعل ذلك مع زملائهم أو مع سائر أفراد الطاقم في المدرسة، مما يدلّ، من جملة أمور أخرى، على أنّ مناقشة الموضوع مع الطلاب من الممكن أن تتم بشكل غير مدروس وبدون تهيئة أو تحضير لمعلومات يصعب بدونها خوض حوار عميق وجدي مع الطلاب.

تتماشى صورة الواقع هذه مع تحليل الكتب المدرسية، وهي من الأعمدة الرئيسية للسيرورة التعليمية والتربوية في المدرسة، إذ وجدنا في التقييم الذي أجريناه للكتب أنّ النساء مذكورات كجزء من- كجزء من الديكور أو كخلفية مشهد أو صورة، وليس كعنصر مركزي ذا أهمية وكيان مستقل، سواء كميًا من حيث العدد أو نوعيًا من حيث المضمون، الأمر الذي يساهم، في الواعي واللاواعي على حد سواء، بعدم أخذ موضوع التربية للمساواة بين الجنسين، بما في ذلك المعالجة المناسبة للسلوكيات التي تناقض هذا المبدأ، على محمل الجد.

1.1.9 ردًا على السؤال ما إذا كانوا يتحدّثون مع الأهالي عن أهمية التربية للمساواة بين الجنسين وتأثيرها على حياة أبنائهم وبناتهم، وعلى طموحاتهم ومستقبلهم، أجاب المشاركون بما يلي:

40% (37 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يتحدّثون مع الأهالي عن أهمية التربية للمساواة بين الجنسين وتأثيرها على على حياة أبنائهم وبناتهم، طموحاتهم ومستقبلهم، 38% (35 مشاركًا) أجابوا بأنّهم يفعلون ذلك مع الأهالي في محادثات فردية حسب الحاجة، 10.9% (10 مشاركين) أجابوا أنّهم يفعلون ذلك من خلال محاضرات تقام في المدرسة ويُدعى الأهالي إليها و 10.9% (10 مشاركين) أجابوا أنّهم لا يتحدثون مع الأهالي حول الموضوع لأنّهم يفتقرون للأدوات اللازمة للمبادرة لمحادثة مهنية حول الموضوع وإدارتها.

- إذا نظرنا إلى مجمل المعطيات التي يفضي إليها الاستطلاع، نجد أنّ هذا المعطى غير مفاجئ، لأنّه عندما يكون الموضوع مغيّبًا عن الأجندة المدرسية وغير مطروح للنقاش، أضف إلى ذلك أنّ عددًا ليس بقليل من المعلّمين لا يتطرّقون إلى الموضوع لأنهم يفتقرون الأدوات والمهارات اللازمة، ليس مفاجئًا إذًا أن الموضوع لا يناقش مع الأهالي، وإن طُرح للنقاش معهم، فإن ذلك يحدث عند الحاجة فقط. جميعنا يعلم أنّ التربية هي مَهمّة يومية ومتواصلة، وليست متعلقة بمواقف أو باحتياجات معينة.

2.1.10 ردًا على السؤال ما إذا كانوا يتعاملون مع الأولاد والبنات في المدرسة بشكل متساوٍ- تخصيص موارد متساوية ابتداءً من أماكن اللعب، تمثيل الجنسين بين جدران المدرسة، يشمل المعروضات، صيغة المخاطبة على لوحات الإعلانات والصور وإعطاء فرص متساوية دون تمييز، بما في ذلك التشجيع على ممارسة هوايات لا تتماشى مع الأفكار النمطية الجندرية، مثل تشجيع طالبة تحب كرة القدم وتشجيع طالب يحب الرقص، أجاب المشاركون بما يلي:

33.7% (31 مشاركًا) أجابوا أنّهم يعتقدون أنّ المدارس تتعامل مع الأولاد والبنات بشكل متساوٍ، 32.6% (30 مشاركًا) أجابوا أنّ هناك مساواة في بعض الأمور ولكن ليس في جميعها، 26% (24 مشاركًا) أجابوا أنّ الأولاد والبنات لا يلقون معاملة متساوية في المدرسة و 7.6% (7 مشاركين) أجابوا أنّهم يعتقدون أنّ الأولاد والبنات لا يلقون معاملة متساوية في المدرسة، وأنّهم يرون أنّ المعاملة المتساوية هي غير واقعية.

- يُستنتج من هذا المعطى أنّ ثُلث المشاركين يعتقدون أنّ الأولاد والبنات لا يلقون معاملة متساوية في المدرسة، أما الباقون فقسم منهم لا يعتقدون أنّ هناك معاملة متساوية، وقسم آخر يعتقد أنّ المعاملة المتساوية هي جزئية فقط والبقية ترى أنّ المعاملة المتساوية تجاه الأولاد والبنات هي غير واقعية أصلا، الأمر الذي يثير التساؤلات. سنرى لاحقًا أن لهذه النقطة يوجد مرجع وسنراه من خلال سلوكيات المعلمين والمعلمات(!) ومن خلال الحيز والبيئة المدرسية.

2.1.11 ردًا على السؤال ما إذا كانوا يوافقون على ادعاء البعض بوجود فجوة في جهاز التربية والتعليم بين تصريحات وزارة التربية والتعليم حول أهمية التربية للمساواة بين الجنسين وبين تطبيق هذا المبدأ على أرض الواقع بشكل جذري ومؤثّر، أجاب المشاركون بما يلي:

39% (35 مشاركًا) أجابوا أنّهم يوافقون على أنّ هناك فجوة وبأنّ المسؤولية ملقاة على الطرفين، إذ أنّ وزارة التربية والتعليم لا تخصص الموارد الكافية لمعالجة الموضوع، والمدارس لا تطالب بتخصيص هذه الموارد لمعالجة الموضوع، 34.8% (31 مشاركًا) أجابوا أنهم يوافقون على أنّ هناك فجوة وأنّ المسؤولية ملقاة على وزارة التربية والتعليم

التي تطرّقت إلى الموضوع في مناشير المدراء العامين ولكنها لم تخصّص الموارد الكافية لمعالجته، 13.5% (12 مشاركًا) أجابوا أنّهم يوافقون على أنّ هناك فجوة وأنّ المسؤولية ملقاة على المدارس التي تضع لنفسها سلم أولويات مختلف و 12% (11 مشاركًا) أجابوا أنّهم لا يوافقون على الادعاء بوجود فجوة، بل يعتقدون أن الموضوع قائم ومطروح للنقاش في الوزارة وفي المدارس.

2.1.12 بالنسبة للملاحظات و/أو النقاط التي لم تُطرح في الاستطلاع ويرغب المجيبون في طرحها، أجاب المشاركون بما يلي: كانت هناك ملاحظتان، في واحدة منها جاء: «عمل جيد!»، وجاء في الثانية: «كنت أود لو أنه سبق جميع هذه الأسئلة السؤال هل تدعم المساواة بين الجنسين، ولماذا؟»

- تدلّ الملاحظة الثانية، وإن كانت الوحيدة، على وجود توجه قائم، إن حاولنا ربطه بأحد المعطيات التي حصلنا عليها في السؤال 2.1.10 وبحسبه يعتقد 7.6% (7 معلمين/ات) من المعلمين/ات الذين شاركوا في الاستطلاع أنّ التعامل المتساوي مع الأولاد والبنات في المدرسة ليس بأمر واقعيّ. هذا المعطى جدير بمزيد من الاهتمام إذا أخذنا بالحسبان الوضع الذي انكشفنا عليه في المشاهدات التي أجريناها في المدرسة، وسنُسهب في ذلك لاحقًا.

2.1 المشاهدات:

حضرنا في إطار المشاهدات درس علوم في مدرسة ثانوية، درس رياضة ودرس لغة ودرس رياضيات في مدرسة ابتدائية. أجرينا أيضًا مشاهدات في المحيط المدرسي: خلال الفرص، في الممرات، لوحات الإعلانات، المواد/المعروضات وكلّ ما هو موجود بين الصفوف. أثناء المشاهدات، لاحظنا معاملة مختلفة بعض الشيء من قِبل الطاقم التربوي، المعلّمين والمعلمات، تجاه الطالبات والطلاب/ البنات والأولاد. تجدر الإشارة هنا إلى أنّنا لاحظنا هذه الفروقات بفضل التخطيط المسبق لذلك والحِرص منذ البداية على النظر إلى الأمور من منظور نقدي لأنّنا كنّا نعرف عمّا نبحث، وإن لم نفعل ذلك، فإنّ بعض الأمور كان من الممكن أن تفوتنا بسهولة. عُلم لنا ذلك من ردود الأفعال التي تلقيناها من الطواقم التربوية والتدريسية التي أجرينا المشاهدات لديهم، ومن ثم ناقشناها معهم، وذلك لأنّ هذه

الأمور مذوّتة، ولم نكن سنلاحظها بالضرورة من نظرة أولى، وكما أشرنا سابقًا، فإنّ الوعي يساهم في خلق منظور نقدي. ما يلي المعطيات التي أفضت إليها المشاهدات:

2.2.1 خصائص المعاملة تجاه الأولاد والبنات:

معاملة أكثر رقة وتسامحًا تجاه البنات، ومحاولة إدارة حوار داعم، رؤوف، متفهّم وحساس مقابل معاملة أكثر صرامة مع البنين، غير متفّهمة وغير متساهلة غالبًا، خاصةً في الصفوف العليا.

- إحدى العبارات التي سمعناها عدة مرات من قبل المعلمين، رجالًا ونساءً على حد سواء، في حديثهم مع الأولاد كانت «كون زلمة!» وذلك في الحالات التي واجه فيها الطلاب الذكور (حتى في الصفوف الصغيرة في المرحلة الابتدائية) مشاكل أو صعوبات أو إن بكوا لسبب أو لآخر (وهذه هي أيضًا اللغة- «كون زلمة «- التي استخدمها الطلاب الذكور فيما بينهم لدعم بعضهم البعض!!).
- معاملة مثيرة للتحدي أكثر تجاه الأولاد خاصة في الصفوف العليا، ففي درس العلوم الذي شاهدناه، عندما تأخر الطالب قليلًا في الإجابة عن سؤال ولم يعرف الاجابة، لم تتوقف المعلّمة عن الإلحاح، بل أخذت تشجعه وتعطيه رموزًا، قائلة له: «فكّر قليلًا، لا بد أنّك تعرف...»، مقابل معاملة أكثر تساهلًا وتنازلًا مع البنات في مواقف مشابهة.
- عندما سألنا المعلّمة عن ذلك في نهاية الدرس، أجابت قائلة: «أ' هو طالب متفوق لدينا، الجميع يعرفه في المدرسة ومن المهم تشجيعه، نحن بحاجة لطلاب مثله، تخيلي إلى أين يمكنه أن يصل مع علاماته وقدراته هذه، وهو حقًا يطمح للوصول بعيدًا...». وفي حديثها عن الطالبة، قالت: «إنّها طالبة متوسطة ونحن في صف علميّ...أعرفها من البداية، وقد أصرت على الالتحاق بهذا التخصص مع أنّه لا يناسبها، ما حاجتها لذلك، ففي جميع الأحوال، ستصبح معلّمة في مدرسة ابتدائية، ما الجدوى إذًا من استثمار كل هذه الجهود في العلوم! ... على أي حال، وكي لا تسيئي فهمي، أنا إنسانة واقعية، نحاول التشجيع أحيانًا، وقد رأيت بنفسك، تجنّبت إحراجها أمام الصف، ولذلك انتقلت مباشرة لطالب آخر، من أجلها، أنت تعرفين، الموقف غير لطيف...»!!

2.0.2 إعطاء مردود واطراء:

- حظي الأولاد بمردود واطراء مثل «بطل اشتغلت بشكل رائع..»، «شوف كيف بتقدر مع شوية تركيز زي الي عندك..»، «بتوقعلك مستقبل عظيم حليت المسائل بطريقة كاملة..» وهي إطراءات تسلط الضوء على القدرات العينية التي يتمتع بها الطالب، وتعززها.
- بالمقابل، حظيت البنات بمردود واطراء مثل «رائعة»، أنا فخورة فيكِ..»، «**فاجأتيني**، كل الاحترام..»، وهو مردود لا يتطرق إلى القدرات ونقاط القوة العينية التي أظهرتها الطالبات، بل يقتصر على إطراء عام يُقال في عدة مواقف، وليس بالضرورة كإطراء خاص يشيد بالجهد العيني الذي بذلته الطالبات، أضف إلى ذلك أنّ كلمة «فاجأتيني» من الممكن أن تدل أنّه لم تكن هنالك توقعات!
- هذا طبعا لا يعني أنّ البنات لم يحظين بتشجيع أشاد بقدرات عينية لديهن، ولكن التوجه العام كان واضحا ولا لبس فيه. تجدر الإشارة هنا أيضًا إلى أنّ البنات اللواتي حظين بمردود وإطراءات عينية أشادت بجهودهن و/أو بقدراتهن كنّ طالبات متفوقات، وكان واضحًا أنّهن بذلن جهودًا مضاعفة، سواءً في درس الرياضيات أو في المشاركة خلال الدروس، مثل درس العلوم الذي شاهدناه في المدرسة الثانوية.
- إعطاء مردود يقتضي الحاجة في التحسين:

تلقى الأولاد غالبًا ملاحظة تشجيعية مثل «في المرة القادمة، ستبذل جهدًا أكبر...»، وتلقى آخرون ملاحظات سلبية جدًا، «ماذا كنت تتوقع؟ من الواضح أنّك ستحصل على نتيجة كهذه، لأنّك لم تدرس...»، «إذا استمريت على هذا الحال، ستصبح في النهاية عامل بناء...».

- مقارنةً بالأولاد، لم تتلق البنات ملاحظات حول الحاجة لتحسين التحصيل، وعند تلقي ملاحظات كهذه، كانت تُقال بهدوء وبصيغة «سنتحدث بعد الدرس...».

الرسالة التي من الممكن أن تصل البنات في مثل هذه الحالات هي أنّه يجب إخفاء إخفاقات البنات وعدم نجاحهن، ويتماشى ذلك مع التربية التي تتلقاها الإناث وبحسبها عليهن إثبات «كمالهن» و»نقاءهن» من الأخطاء التي قد تلطخهن طوال حياتهن!

2.0.3 العمل في مجموعات صغيرة للمساعدة المتبادلة في الدراسة:

في الغالبية العظمى من الحالات التي رأيناها، اختيرت طالبات متفوقات لتقديم المساعدة، غالبًا للأولاد المتعثرين، وقد ساعدت بنات بنات أخريات، ولكن لم يكن هناك في أية مجموعة أولاد ساعدوا بناتا أو أولادًا آخرين.

- عندما استفسرنا عن ذلك، قيل لنا: «فيما يخص المساعدة بشكل عام، يمكننا أن نطلب كل ما نحتاجه من البنات، وسنجدهن دائمًا على استعداد للمساعدة وبكل سرور، وحتى أنهن في بعض الأحيان يتنافسن على ذلك... أما الأولاد، فهم لا يعرفون كيف يمكنهم المساعدة، وإن ساعدوا فإنّهم لا يبذلون جهدًا حتى النهاية أو لا يفعلون الأمور كما يجب، وفي بعض الأحيان ينادون البنات ليُكملن العمل بدلًا منهم، ما الفائدة إذًا من الاستعانة بهم من البداية إن كنا سنتمم ونصلح وراءهم؟ لا أتحدث طبعًا عن جميع الأولاد، فمنهم من يساعد ويعطي الكثير.. ولكن الوضع مختلف لدى البنات، إنّه فطري، وهذه أيضًا فرصة ليثبتن وجودهن، مما يمنحهن شعورًا جيدًا، ونحن نمكنهن من ذلك...».
- تدخّلت معلمة أخرى كانت في الجوار وأضافت: «بالنسبة للمساعدة في الدراسة أو إعداد الواجبات المنزلية وما إلى ذلك، يمكننا أن نثق فقط بالبنات، أقول لك ذلك صدقًا، خاصة وأنّني أدرّس منذ سنوات عديدة وأعرف ماذا أقول... الأولاد ليسوا مهيئين لذلك...».
- أضافت معلّمة أخرى: «في بعض الأحيان، تحتاج البنات لتصدّر الواجهة، لإثبات قدراتهن، يطيب لهن ذلك، في الواقع، فإنّ ذلك يطيب لكل شخص، خاصة لطالبات لا يزلن في بداية الطريق وأتيحت أمامهن الفرصة للتباهي. ففي جميع الأحوال، يحظى الأولاد بكامل الاهتمام في مجتمعنا، فليكن الوضع مختلفًا في المدرسة، أعتقد أنّ ذلك لن يؤذي أحدًا»!!

2.0.4 السلوكيات وردود الأفعال في الساحة وخلال الاستراحات والفُرص:

- برزت فروقات سلوكية بين الأولاد والبنات، بحيث احتل الأولاد الجزء المركزي في الساحات، واتّسم نشاطهم بالحركة– لعبوا، ركضوا، قفزوا وأحيانًا تشاجروا، بينما جلست غالبية البنات في مجموعات صغيرة أو تجولن في الساحة بأزواج أو لعبن وهن جالسات أو جلسن لتبادل الأحاديث. في جزء من المدارس، كانت هناك بضع مجموعات مختلطة من

الأولاد والبنات الذين لعبوا معًا، وبرز ذلك أساسًا في الصفوف الابتدائية الكبيرة (الصف الرابع وما فوق).

- معظم الشكاوى التي سُجّلت خلال الاستراحات والفُرص كانت لبنات تذمرن من أنّ الأولاد يضايقونهن، لا يفسحون لهن المجال للعب، وأنّهن يخشين التعرض للأذى بسبب اللعب «العدائي» للأولاد.
- جاء في شكاوى الأولاد، من جملة أمور أخرى، أنّ جلوس البنات في أماكن عينية يضيق عليهم اللعب، ولذلك يتوجب عليهن الانتقال إلى مكان آخر.
- ردود فعل المعلمين والمعلمات المناوبين في الاستراحة تراوحت بين إسكات وتوبيخ للأولاد بأنّه يتوجب عليهم مشاركة البنات في حيز الساحة وإلّا فإنّهم سيصادرون الكرة، وبين التوجه إلى البنات بطلب التحلي بالصبر تجاه الأولاد.
- قالت إحدى المعلمات المناوبات في الاستراحة ردًا على طالبتين تذمّرتا من أنّ الأولاد يستولون على الساحة كلها ولا يسمحون لهما باللعب: «دعكما من اللعب الآن، مدة الاستراحة لا تزيد عن 20 دقيقة، اجلسا في الظل فالطقس حار، وإذا بقيتما تحت أشعة الشمس ستعرقان، وهذا غير لائق، اجلسا واستريحا قبل أن نعود إلى الصفوف، وأعدكما بأنّ الساحة غدًا ستكون لكما.. إنّهم في منتصف اللعبة، دعوهما ينهون...».

ردود الأفعال هذه والتي تدعو البنات للتحلي بالصبر ردًا على مضايقة الأولاد لهن والتنازل أو «الانتظار للغد» ردًا على استيلاء وسيطرة الأولاد على الحيز العام، والمساس بحقهن في اللعب- تحمل، من ناحية، رسائل للبنات تقتضي منهن ضمنًا عدم الاعتراض على المساس بحقوقهن، ومنعهن من الحصول على حصة متساوية في الحيز المدرسي العام كما البنين. وتحمل للأولاد، من ناحية أخرى، رسالة مفادها أن الأذى غير ممنوع وأنّه من الممكن السيطرة وسلب البنات حقوقا أساسية. وعليه فإن هؤلاء البنات سيذوّتن أنّ الأذى يجب أن يقابَل بالسكوت وأنّ إقصاءهن والمساس بحقوقهن يجب أن يقابَل بالتنازل، أما الأولاد، فسيذوتون أنّهم فوق البنات ويحق لهم أكثر مما يحق لهن.

يبدو ذلك معروفًا وليس غريبًا إن فكرنا في العنف ضد النساء، إذ أنّ جزءًا مما جاء أعلاه هو عمليا بعض من علامات العنف الممارس ضد الإناث. المُقلق هنا، في المدرسة، هو أنّ هذه الأمور تحدث

في المؤسسة المؤتمنة على تربية أطفالنا، وما يقلقنا أكثر هو أنّ بعض هذه الأمور تحدث لاشعوريًا بحيث يبدو أنّ المعلّمين المناوبين في الاستراحة لا يدركون أنّ هذه المواقف وعبارات «التحلي بالصبر» و«الانتظار ليوم غد» ما هي إلا تهيئة الأرضية للعنف المستقبلي الذي قد يمارسه الذكور/الرجال تجاه الإناث/النساء.

الحيّز المدرسيّ:

- جميع محتويات لوحات الإعلانات مكتوبة بصيغة المذكر، وكذلك الأمر بالنسبة لصيغة المخاطبة. عندما سألنا أحد المعلّمين عن ذلك، لم يفهم ما «المشكلة»، وأجاب قائلًا: «لطالما كان الوضع كذلك، ومن المعروف أنّه عندما تكون المخاطبة بصيغة المذكر، فإنها تسري على كلا الجنسين، ويشار إلى ذلك في أسفل الصفحة، مع نجمة صغيرة...».
- في إحدى المدارس، رأينا عبارات ملصقة على الدرج داخل المدرسة والتي تصف مراحل التقدم حتى النجاح، ابتداءً من رؤية الطريق كطريق طويلة وصعبة، مرورًا بالإيمان والارادة وحتى الوصول وبلوغ القمة، وهنا أيضا كتبت هذه العبارات بصيغة المذكر.
- بالنسبة للمعروضات، الصور والرسومات، رأينا في إحدى المدارس- وهي مدرسة شاملة، صورا لمفكّرين وأدباء وشعراء، معلّقة أو مرسومة على امتداد جدران الممرات، من بينها صورًا لمحمود درويش، سميح القاسم، إدوارد سعيد، ميخائيل نعيمة، غسان كنفاني، جبران خليل جبران وآخرين. بالنسبة للنساء، كانت هناك صورة لشخصية نسائية واحدة وهي فدوى طوقان. عندما سألنا عن ذلك، قيل لنا إنّ الصور موجودة هناك منذ سنوات طويلة، واننّا على حق وإنّهم سيفكرون في الأمر!!
- بالنسبة لمساحات اللعب، لا يوجد تقسيم يخصص حيزًا للأولاد وآخر للبنات، ويبدو أنّ «التقسيم» الذي رأيناه كان نتاجا لما اعتادوا عليه وأصبح مع الأيام حاضرًا وبديهيًا. كما رأينا، احتل الأولاد المساحات المفتوحة، الملاعب والساحات، والتي تشغل الجزء الأكبر من المساحة، بينما اكتفت البنات بالجلوس في الظل أو جانبًا في إحدى الزوايا على قطعة عشب صناعي.

لم تترك المشاهدات مجالًا للشك بأنّ التربية للمساواة الجندرية غير قائمة على أرض الواقع، وأنّ المعلمين والمعلمات أنفسهم متأثرون من توجهات وتصوّرات مجتمعية-نمطية مشوهة ويعبّرون عنها في سلوكهم ومواقفهم حيثما أمكن ذلك. ولكن الأهم من ذلك هو أنّ هذه المشاهدات تدلّ على أنّ الأفكار النمطية لا تؤثر على سلوكنا نحن فحسب، إنّما أيضًا على كيفية تقييمنا لسلوك الآخرين، كما برز في تعامل مختلف المعلمين مع الأولاد والبنات، سواء في الدروس أو خلال الاستراحات. عمليا، فإنّ الأفكار النمطية الجندرية تصبغ انطباعاتنا من أداء الآخرين، بل وتملي علينا أيضًا رد فعلنا حيال هذا الأداء إلى حدٍ يجعلنا نقيّم جودته بشكل مختلف ومنحاز. فعلى سبيل المثال، وُجد في إحدى التجارب أنّ المشاركين الذين طُلب منهم قراءة مقال، بعد أن قيل لهم إنّ كاتبه هو رجل، قيّموا المقال على أنّه أعلى جودة، مقارنة بالمشاركين الذين طُلب منهم تقييم نفس المقال بعد أنّ قيل لهم إنّ كاتبته هي امرأة (קריכלי-כץ, 2019).

1.3 المجموعة البؤرية

بعد محاولات وملاحقات عديدة، نجحنا في تجنيد خمسة أشخاص من السلك التعليمي للمجموعة البؤرية وقد تم اللقاء عبر تطبيق الزوم. تحفظهم الرئيسي من الموافقة كان بسبب أنّهم لم يكونوا متأكدين من قدرتهم على المشاركة دون موافقة مدير/ة المدرسة أو التفتيش. هذه المعضلة حُلّت بعدم مطالبتهم بتمثيل مدارسهم، مشدّدين على أنّنا لسنا بحاجة إلى معرفة المدارس التي يعملون فيها وأنّ هدف المجموعة هو الاطلاع على مواقفهم الشخصية كمن يعملون في التربية والتعليم، وأنّ تفاصيلهم الشخصية ستبقى سريّة.

كما ذكرنا آنفًا، شارك في المجموعة خمسة عاملين وعاملات في سلك التربية والتعليم: ن- مستشارة تربوية في مدرسة ابتدائية، س'- مستشارة تربوية في مدرسة إعدادية، س'- مربيّة صف في مدرسة ابتدائية، م'- معلّم رياضة في مدرسة ثانوية و أ'- مربي صف في مدرسة إعدادية.

برز في الحوار في المجموعة موضوع رئيسي واحد وهو سلم أولويات المدارس الذي اعتبره المشاركون العائق المركزي أمام تناول هذا الموضوع، فقد أشاروا إلى أنّ سلم الأولويات الصارم في المدارس هو الذي يحدد المواضيع والقضايا التي تقرر المدرسة تناولها والتركيز عليها، وأضافوا أنّ هنالك أمورًا

مُلِحَّة وأخرى مهمة، وأنّ الأولوية تعطى دائمًا للأمور المُلِحَّة التي يجب معالجتها فورا، وأنّ ذلك لا يترك أحيانًا حيزًا كافيًا، إن وجد أصلًا، لتناول مواضيع أخرى على الرغم من أهميتها، بما في ذلك «هذا الموضوع».

في محاولة منّا لاستيضاح ماهية «هذا الموضوع» بالنسبة لهم وفهم مسألة سلم الأولويات المُلِح والمهم، والتي تكررت عدة مرات خلال الحوار، تحدث المشاركون كثيرًا عن الأعباء والمهام الموكلة إليهم، ظروف العمل غير الجيدة، حسب أقوالهم، والتي تجرّدهم من أي روح مبادرة، إرادة او حتى التفكير في تناول مواضيع خارجة عن إطار المهام الإلزامية.

عندنا سألناهم ما إذا كان «هذا الموضوع»، أي التربية للمساواة الجندرية، المعرّف كموضوع إلزامي في منشور مدير عام وزارة التربية والتعليم، هو موضوع مهمً/إلزامي من منظورهم الشخصي، بغض النظر عن الأعباء وعن سلم أولويات المدارس وجهاز التربية والتعليم، اثنان من المشاركين- المستشارة التربوية في المدرسة الإعدادية ومعلّم الرياضة في المدرسة الثانوية، لم يحبا السؤال وأجابا بتحفّظ قائلين: "**من البديهي أن يكون هذا الموضوع مهمًّا بالنسبة لنا، ولكن هذا النوع من المواضيع يجب أن يُؤخذ على محمل الجد وأن تُخصّص له موارد خاصة لنتمكن من تناوله- ولكن إن لم تتوفر هذه الوسائل- ونكرر مرة أخرى ونقول إنّ هذا الموضوع غير موجود بشكل منهجي على أجندة مدرستنا- فسيصعب علينا تناوله، ودعونا لا ننسى أنّنا معلّمون، وإن قمنا بطرح موضوع معين فيجب علينا أن نكون متأكدين من فهمنا المعمق له لكي نتمكن من إعطاء الإجابات للطلاب كما يجب..**»

مشارِكة أخرى، وهي مستشارة تربوية في مدرسة ابتدائية، شاركت وقالت: «**لا يمكن القول إنّنا لا نتناول هذه الموضوع البتة، لا أوافق على هذا الادعاء، فنحن نتناوله عندما تستدعي الظروف ذلك، يطرح الموضوع من حين لآخر في مناسبات خاصة مثل عيد الأم، يوم المرأة وفي الأعياد المختلفة التي نحثّ فيها الطلاب على التعبير عن امتنانهم للأم، للأخت وللعائلة بشكل عام...**»

ما تقوله المستشارة هنا هو أنّ موضوع التربية للمساواة الجندرية يُطرح إذا «وُجد سبب لذلك»- مقولة كهذه مقلقة جدًا لأنّ اللامساواة الجندرية واسقاطاتها القائمة واضحة وضوح الشمس، وتنعكس في حياتنا اليومية، خاصة فيما يتعلق بقتل النساء في المجتمع العربي في السنة ونصف

الأخيرتين، وفي كل مجال حياة من الممكن أن يخطر في البال: داخل البيت في تربيتنا لأبنائنا، في أماكن العمل المختلفة، في علاقات القوة والقدرة على التأثير، في وسائل الإعلام التي تُشَيئ المرأة غالبًا، في الفرص المحدودة المعطاة للنساء مقابل الفرص العديدة المتاحة أمام الرجال، في معطيات الأجور المقلقة التي تنشر سنويًا وتدل بوضوح على أنّ النساء يواجهن تمييزًا من هذه الناحية، مقارنة بالرجال، وفي المعاملة التي تلقاها الفتيات والنساء في جميع المنابر المحتملة، مقارنة بالمعاملة التي يلقاها الرجال، وغير ذلك الكثير.

المشكلة هنا هي أنّ تغييب جدل اللامساواة الجندرية وعدم تناوله أو طرحه كقضية جديرة بالاهتمام، يحوّل ظاهرة اللامساواة الجندرية إلى جزء من مكونات الحياة الطبيعية، وهنا، تجدر الإشارة إلى أنّ الأمور الخاطئة القائمة كمفهومة ضمنا والتي لا تحظى بالاهتمام المطلوب تجعل تقبلها وتذويتها والتصرف بحسبها أمرا بديهيا. المشكلة الأخرى تكمن في أنّ حديثنا يدور حول الحقل التربوي، وإذا كانت هذه الظاهرة غائبة عن أعين الكوادر التربوية ومغيّبة من قبلهم- مع أنّ دورهم يقتضي منهم أن يكونوا حراسًا مراقبين وواعين لهذه الظواهر وأن يعملوا من أجل رفع الوعي حول وجودها وأن يدركوا آثارها على المدى البعيد، باعتبارهم الجهة المؤتمنة على التربية والتنشئة الاجتماعية، بعد الأسرة والبيت- فيمكننا القول إنّ هناك مشكلة جدية.

أضافت مربية الصف في المدرسة الابتدائية: «**لا أرى أنّ هناك حاجة خاصة لتخصيص برامج كاملة لتناول هذا الموضوع، لأنّ المساواة بين الأولاد والبنات قائمة في المدرسة، ونحن لا نميّز ضد البنات، بل على العكس، فالبنات يحظين على وجه الخصوص بمزيد من التسهيلات وبمعاملة أكثر لطفًا ومراعاة واحترامًا، مقارنة بالأولاد... وفي هذا السياق تحديدًا، تجدر الإشارة إلى أنّ الرجال أيضا يواجهون صعوبات في بعض الأحيان، فكثيرًا ما يصورونهم، بغير حق، كـ «أشرار» يتمتعون بامتيازات وينعمون بحياة أفضل، مع أنّ هذا غير صحيح، فهم يعانون أحيانًا... انظروا ما نطلب من الأولاد، نطلب منهم أشياءً لم نفكر أصلًا أن نطلبها من البنات... أنا أوافق مع السياسات المعتدلة التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم والمدارس والتي تقضي بعدم إحداث ضجة كبيرة من كل شيء، يجب تناول الموضوع بهدوء واعتدال، بدون تصريحات وأمور لا حاجة لها....**».

إنّ أقوال المعلّمة أعلاه هي خير دليل على الفجوة القائمة في التعامل مع الأولاد والبنات، والتوجه بأنّنا

إن كنّا أكثر تساهلًا وتسامحًا ولطفًا مع البنات، فإنّنا بذلك نوفر لهن الخير، هو جزء من توجه أوسع يحتوي على الكثير من الإشكاليات. والأسوأ من التوجه نفسه هو الاعتقاد أنّنا نساعد البنات مع أنّنا في الواقع نقول لهن، وعلى مسمع من الأولاد المحيطين بهن، إنّنا لا نتوقع منكن الكثير، وإنّنا سنساعدكن، سنسهّل عليكن وسنكون متواجدين دومًا لتلبية احتياجاتكن. يمكننا أن نتخيل ما هي المشاعر والأفكار التي ستذوتها وتتبناها هذه البنت، وأية امرأة ستصبح عندما تكبر: اتكالية، محدودة القدرة، أقل استعدادًا لبذل مجهود معين وأقل قيمة من الأولاد الذين نتوقع منهم الكثير ونثير لديهم التحدي ونحفزهم ليصبحوا أفضل. هذا لا يعني طبعًا أنّ وضع الأولاد أفضل، بل على العكس تمامًا، فالأولاد الذين يلقون معاملة كهذه سيتوقعون من أنفسهم ما يتوقع الآخرين منهم، مما يشكّل في كثير من الأحيان عبئًا عليهم. يجب أن نذكر هنا إلى أنّ التمييز وعدم المساواة الجندرية لا يعودان بالفائدة على أي طرف كان، لا على الأولاد وبالتأكيد لا على البنات أيضا.

وبالعودة إلى المجموعة: اعترض مربّي الصف في المدرسة الإعدادية على أقوال مربية المدرسة الابتدائية أعلاه، وقال: **لديّ ثلاث بنات، وأنا أفكر دائمًا في مستقبلهن... أقلق أحيانًا مما سيحدث لاحقًا وكيف ستبدو الأمور... فهن ليسوا رجالا قادرين على مواجهة العديد من الأمور التي لا يمكن للنساء أن ينجحن فيها... لصغيرتي، البالغة من العمر 13 عامًا، توجد أحلام جنونية، غير واقعية... إنّها تحب كرة القدم، تحديدًا ريال مدريد، وأقول لكم صدقًا إنّني لست راضيًا عن ذلك، بل أنّني قلق.. ما علاقتها بكرة القدم؟ولكنني أتمالك نفسي ولا أعقب على ذلك، وها أنا الآن أشعر بحرقة وأنا أتحدث عن ذلك... أنا المتعلّم المثقّف، مرّبي أجيال منذ سنوات طويلة، لا زلت عالقًا في هذه الأفكار غير الملائمة للقرن الحادي والعشرين، ولكن ما العمل، فهي تعكس واقعنا ونمط حياتنا... ما يؤلمني هو أنّني لم أنجح بعد، رغم محاولاتي، في تقبل «شغف» ابنتي بمجال اهتمام رجالي لا يمكنها فيه تحقيق أي تقدم... وأنا لا أريد التفكير في مستقبلها إن لم تقبل التخلي عن هذه الفكرة... لذلك، أريد أن أقول لك (مخاطبًا المربية التي تحدّثت قبله) إنّنا إن كنّا نعيش في عالم سويّ، وإن أخذنا هذا الموضوع ووضعناه على الطاولة من قبل مليون عام، عندها، صدّقيني، فإن الحياة اليومية ومستقبل بناتي وبناتك كانا سيكونلن مختلفين كليا.. أقول لك ذلك وأنا رجل... أتمنى أنّك تفهمين قصدي... ودعونا من ترهات سلّم الأولويات، هذه مجرد**

ذريعة وليست مانعًا... في مجتمعنا العربي على وجه الخصوص، هذا الموضوع مركّب إلى حد لا يمكن تخيله، وانظروا إلى حوادث قتل النساء التي نشهدها كل يوم وكل ساعة...».

تعكس أقوال هذا المربّي ومشاعره صورة تُظهرها أبحاث عدة تدل على أنه وبفضل التربية النمطية وغير المتكافئة التي تلقيناها في صغرنا وجعلتنا نذوت ونرسخ توجهات مجتمعية نمطية، فإنّنا نميل بشكل تلقائي، فوري ولاشعوري إلى تصنيف كل من نلتقي بهم لفئتي «رجال» و «نساء»، ومع هذا التصنيف التلقائي لهاتين الفئتين فإننا نقوم مباشرة بتفعيل أفكار نمطية حول القدرات، الخصائص والطموحات المستقبلية، ويحصل ذلك، كما رأينا اعلاه، حتى في أوساط أشخاص مثقفين تعلموا مرة أو مرتين ماذا تعني المساواة وماذا يعني التمييز (כריכלי-כץ, 2019).

ردًا على المربي أعلاه، عقّب معلّم الرياضة قائلًا: «**أقدّر ما قلته وأقدّر جرأتك على وضع اليد على الجرح والاعتراف بأنّ المشكلة تكمن لدينا نحن في الكثير من الأحيان. ولكنني أعتقد أنّنا جميعًا ضحايا، النساء والرجال على حدّ سواء... إنّ عدم تناولنا لهذه المواضيع في المدارس يقول عنّا الكثير، ولكنّه يقول أكثر عن سلّم أولوياتنا... لا أوافقك الرأي بأنّ سلّم الأولويات هو مجرّد ترهة... فكّر في كل ما علينا إنجازه في يوم تعليمي عادي، فكّر في متطلبات التفتيش واللواء والوزارة، فكّر في العلامات وفي التحصيل الدراسي التي يجب علينا استيفاؤها، وفكّر في الطلاب أنفسهم. لدينا في المدرسة يوجد 900 طالب، نحن مدرسة شاملة للمرحلتين الإعدادية والثانوية، ونحن متواجدون في حيّ صعب جدًا. ولا أتحدث هنا عن العنف فقط، أتحدث عن عائلات مدمّرة، عائلات مفككة وطلاب متضررين في جميع مناحي الحياة، وتأتي لتطلب مني أن أتناول موضوع المساواة بين الجنسين بينما نفتقر لكلّ ما هو أساسي، للشعور المعدوم بالأمان مثلا، هذا غير منطقي... علاقتي بالطلاب كمعلّم رياضة ممتازة، وأنا أحيانًا عنوان لهم، فيأتون إليّ «للفضفضة»، أقول لك صدقًا إنّني في كثير من الأحيان، لا أجد ما أقول لهم من هول الصدمة مما يمرّون به... فإذًا نعم هناك أشياء مهمّة وهنالك أشياء مُلِحَّة وطارئة، ما العمل، هذه هي حياتنا».**.

هذا الواقع الذي يصفه معلّم الرياضة هو واقع حقيقي وقائم، فالأجندة المدرسية مُثقلة فعلا بالمهام، والتعقيدات والأزمات التي يواجهها الطلاب وعائلاتهم آخذة في التفاقم شيئًا فشيئا وغالبا ما تنعكس مباشرة في المدرسة، ولذلك، كثيرًا ما يجدُ المعلّمون والطواقم التربوية أنفسهم في مواقف

تضطرهم لاتخاذ قرارات كان يجب أن تُعالج وتُتَّخذ على مستوى مدرسي/مؤسساتي أعلى ، ولكنها تصلهم ويتوجب عليهم البت فيها وتحديد الأولويات وفقًا لما حدث في المدرسة في ذلك اليوم وأحيانا في كل يوم.

صورة الواقع مركبة، ولكنها لا تعفي أبدا أصحاب الصلاحيات وصنّاع القرار، ابتداءً من وزارة التربية والتعليم وحتى أصغر المدارس، من مسؤولية تناول هذا الموضوع بشكل موضوعي، متعمق ومنهجي. إنّ النهج التربوي هو نهج بعيد الأمد، ولا يجب، بل ولا يجوز أيضًا، أن يكون متعلقا أو متأثرا بأعباء أو بأوضاع أو بمواقف عينية، التي يجب أن تُعالج طبعا وأن تُؤخذ على محمل الجد، ولكن ليس على حساب تفكير وتخطيط تربوي استراتيجي الذي يرى قريبًا ويفكر بعيدًا. علينا أيضًا أن نفهم أنّ التربية للمساواة الجندرية ليست بموضوع آني، بل هي في صميم العمل التربوي، وإن لم نُربِ للقيم والمبادئ- فلا فائدة من العلامات والإنجازات.

نختم بالقول إنّ التربية للمساواة الجندرية وتذويت وتجذير المنظور الجندري في المدارس هما نتاج عوامل عديدة ومتنوعة يجب أن تتماشى مع بعضها البعض لإتاحة المجال للعمل ولخلق التغيير المنشود. رأينا مثلًا أنّ قرارات وزارة التربية والتعليم بخصوص موضوع التربية للمساواة الجندرية وأهمية تناوله قائمة وسارية، ولكن الفجوة القائمة بينها وبين ما يحدث على أرض الواقع، والذي ينعكس سواء في المعطيات الصعبة والمقلقة التي وجدناها في الكتب المدرسية التي لم تخضع غالبيتها المطلقة للتحرير من منظور جندري، وما خضع لمثل هذا التحرير لم يعكس صورة مرضية، أو في معطيات الاستطلاعات، والتي تدعم النتائج التي أفضى إليها تحليل الكتب المدرسية، أو في المشاهدات أو في المجموعة البؤرية التي دعمت فرضيتنا الأساسية بأنّ هناك فجوات، وبأنّ التربية للمساواة الجندرية غير قائمة فعلا على أرض الواقع.

توصيات

ترافق الفجوات الجندرية في الموارد والفرص والقدرة على التأثير، بين النساء والرجال، فجوات إضافية في المكانة المتجذّرة أولًا في أفكارنا النمطية الجندرية، وفي معتقداتنا وتوجهاتنا الثقافية المشتركة تجاه من هم الرجال ومن هن النساء، ما هي الفروقات بينهما وما هي المكانة الممنوحة لكل منهما بفضل انتمائهما الجندري (קריכלי-כץ, 2019). وعليه، فإنّ الأفكار النمطية الجندرية تمنح بعض الشرعية لعدم المساواة الجندرية، «تصنع لنا ترتيبًا» وتبرّر الفجوات القائمة والتي نعززها ونرسّخها في الميادين المختلفة في حياتنا اليومية، ابتداءً من البيت والأسرة، وحتى مجالات الحياة العامة، وذلك بواسطة المعتقدات حول الفروق بين النساء والرجال. بكلمات أخرى، فإنّ الأفكار النمطية الجندرية تفسّر وجود عدم المساواة الجندرية (على سبيل المثال، لأنّ الرجال «أكثر مهارة» في سوق العمل، أو لأنّ النساء «أفضل في رعاية الأطفال»)، وتبرر بذلك اللامساواة الجندرية وتساهم في تعميقها.

وعليه، فإنّ خلق التغيير وبدء معالجة هذه الظاهرة التي تسلب من نصف المجتمع الحق الأساسي في المساواة، بما في ذلك مواجهة الأفكار النمطية المتجذرة فينا عميقًا، يتطلب اتخاذ بضع الخطوات والعمل على عدة مستويات في آن واحد من أجل تأسيس بنية تحتية تعمل على تطوير وعي مختلف يدرك أنّ المساواة الجندرية هي حق قائم بحدّ ذاته، ويجب أن تكون البوصلة التي توجهنا نحو تحديد أنماطًا سلوكية واعية جندريًا، سيرورات تخطيط وتفكير واعية جندرية واتخاذ قرارات واعية جندريًا وذلك لتصبح المساواة الجندرية أسلوب حياة في مجتمع سويّ وسليم وأكثر عدلًا ومساواة.

- **جهود بحثية متتابعة، منهجية وشاملة لفحص التمثيل الجندري في المواد التعليمية، وتطوير موارد جديدة طِبقًا لذلك:**

الحاجة لإجراء فحص إضافي ومعمّق لجميع المواد التعليمية بما في ذلك الكتب المدرسية التي تبني وتعزز توجهاتنا النمطية- بارزة جدًا، وبالتالي يجب تلبيتها. يجب أن نتذكر هنا أنّ الصورة التي حصلنا عليها هنا في هذا البحث والتي تعكس صورة مشابهة جدًا، ومماثلة تقريبًا، لِما خلصت إليه أبحاث ودراسات أخرى أجريت في هذا المجال، والتي استعرضناها في

هذا البحث، تدعم الادعاء بأنّنا لا نزال بعيدين جدا عن المساواة الجندرية الحقيقية في المواد التعليمية في المدارس وفي توجّه وزارة التربية والتعليم، التي يبدو أنّها لا تبذل جهودًا كافية في هذا المجال رغم تصريحاتها ورغم مختلف مناشيرها التي تناولت الموضوع، ولكن على الرغم من ذلك، وكما أشرنا سابقًا، فإن الأبحاث والدراسات التي حاولت تدارس واستعراض هذه الظاهرة في كتب التعليم هي قليلة جدًا وأجريت على عدد محدود جدا من الكتب والمواد التعليمية، أضف إلى ذلك أنّ الغالبية العظمى من هذه الأبحاث والدراسات قد أجريت بمبادرة من لجان الكنيست المختلفة أو جهات أخرى- وليس من قبل جهة حكومية رسمية كوزارة التربية والتعليم المؤتمنة على الإشراف على المواد التعليمية والمصادقة عليها.

ومع أنّ هذه الأبحاث القليلة تكشف عن توجه ثابت وواضح للتمثيل الجندري غير المتساوي في الكتب المدرسية، لا تزال هناك حاجة لجهود بحثية معمقة، منهجية وشاملة لبحث جميع الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في جهاز التربية والتعليم، في جميع المجالات والمواضيع، في جميع الفئات العمرية وفي جميع القطاعات المجتمعية: العربي واليهودي العلماني/المتدين/الحريدي وغيرهم، وذلك لتأكيد، أو لدحض، الاستنتاجات التي أفضت إليها الأبحاث القليلة القائمة في المجال، لفحص مدى استيفاء المواد والكتب التي يتعلم بها أطفالنا للمعايير المطلوبة للتمثيل الجندري المتساوي وفقًا لتوجيهات ومناشير المدراء العامين لوزارة التربية والتعليم ولتشكيل فريق عمل مهني خاص لإجراء سيرورة منظّمة وشاملة، ويكلّف بتطوير أساليب عمل منظمة وثابتة في المدارس، وخاضعة للرقابة والإشراف من قبل وزارة التربية والتعليم لتساهم في ترجمة «النوايا الحسنة» للوزارة إلى سياسة مُلزمة، عملية وقابلة للتطبيق في المؤسسات التعليمية، مع تخصيص الموارد اللازمة لذلك وتطوير كتب ومواد تعليمية واعية وحساسة جندريًا.

- **إنشاء قسم للمساواة الجندرية، بلورة سياسات حول الموضوع وتعميم وتجذير المنظور الجندري في برامج تأهيل المعلّمين وفي تدريبات واستكمالات الطواقم التربوية:**

إن العمل المؤثر في أي موضوع تربوي-قيمي، ومن ضمن ذلك التربية للمساواة الجندرية، يجب أن يكون عملا ممنهجا ومتكاملا. نبدأ ببرامج تأهيل المعلمين واستكمالات الطواقم التربوية،

وهي العناصر الرئيسية في سيرورة تعميم وتجذير القيم والمبادئ في جهاز التربية والتعليم. المصادقة على برامج تأهيل المعلمين في كليات تأهيل المعلمين تتم في مجلس التعليم العالي، وتتمتع بالاستقلالية إلى حدٍ كبير. موضوع الجندر مطروح في بعض هذه البرامج، ولكن ليس في جميعها، وليس بشكل ممنهج وموحّد، وبالتالي، هناك اختلاف كبير في كيفية تناول الكليات المختلفة للموضوع، بحيث تدمج بعض الكليات هذا الموضوع العيني في موضوع المساواة بشكل عام، الأمر الذي لا يساهم حقًا في تعزيز حضور الخطاب الجندري والتربية للمساواة الجندرية في برامج التأهيل هذه.

وبالتالي فإن هناك حاجة لإنشاء منظومة مهنية مركزية وممولة في وزارة التربية والتعليم لتحقيق هذا الهدف، ولتعمل مع كليات تأهيل المعلمين على دمج التربية للمساواة الجندرية كموضوع إلزامي في مختلف برامج تأهيل المعلمين في جميع المجالات، وعلى تطوير تخصصات مهنية في مجالي الجندر والمساواة الجندرية.

ننوه هنا بأنّه رغم وجود وحدة للمساواة بين الجنسين في وزارة التربية والتعليم، المسؤولة عن هذا المجال، إلّا أنّها تعمل على نطاق ضيق جدًا وهي محدودة من حيث الموارد والميزانيات المخصصة لها، مما يحول دون قدرتها على إحداث التغيير الإدراكي والمنهجي المنشود. تعنى الوحدة في الوقت الحالي بالخطط المطروحة على المدارس، وبالتدريبات والاستكمالات غير المعرفة على أنها إلزامية، مما يجعل طرح موضوع التربية للمساواة الجندرية مجرد توصية وليس واجبًا مبدئيًا إلزاميا من الدرجة الأولى.

لذلك، حان الوقت لتوسيع نطاق نشاط هذه الوحدة وتطويرها لتصبح قسمًا متخصصًا يعمل على بلورة سياسات خاصة بهذا الموضوع، ويطور خططًا ممنهجة للتنفيذ على أرض الواقع، ابتداءً من التداخّل في برامج تأهيل المعلمين، وصولًا إلى العمل مع كل طالب وطالبة في المؤسسات التعليمية التي يجب العمل معها ومساعدتها على بلورة خطة عمل استراتيجية طويلة المدى (وعدم الاكتفاء ببرامج آنية لا تنجح غالبًا)، تناول قضايا ذات الصلة ومعالجتها، بما في ذلك عمل مدرسي ملتزم بالقضية، ممؤسس وخاضع للرقابة والإشراف، والذي يدمج الأهالي كجمهور هدف في بادئ الأمر، ومن ثم كشركاء.

مراجع

איספניולי, ה. אבו-אלעסל, ר. איספניולי, נ. דיאהר, מ. (2006). **מגדר בספרי השפה הערבית, מחקר ספרי לימוד השפה הערבית ביסודי**. (בערבית). נצרת: מרכז אלטופולה.
اسبانيولي، ه. أبو العسل، ر. اسبانيولي، ن. ظاهر، م. (2006). **الجنسوية في كتب اللغة العربية، بحث الكتب المدرسية للغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الناصرة: مركز الطفولة.

אספניולי, נ. אספניולי, ה. (2002) **מיננִיות בספרות ילדים ערבית** (בערבית). נצרת מרכז אלטפולה
اسبانيولي، ن. اسبانيولي، ه. (2002) . **الجنسوية في أدب الأطفال العربي**. الناصرة: مركز الطفولة.

אבגר, ע. (2017). **מדיניות לקידום שוויון מגדרי במערכת החינוך סקירה משווה.** ירושלים: הכנ־סת-מרכז מחקר ומידע.

חוזר מנכ"ל חומרי למידה 2015, בתוך:
https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/6/6-3/HoraotKeva/K-2015-9-3-6-3-16.htm

לוטן, א. (2005). **מסמך רקע בנושא: חינוך לשוויון מגדרי**. ירושלים: הכנסת-מרכז מחקר ומידע.

משרד החינוך. (2002). **חוזר מנכ«ל תשס"ג\4 (ד) 4-4. 9**, חינוך לשוויון מגדרי במוסדות החינוך.

משרד החינוך. **הטמעת השוויון המגדרי במערכת החינוך בישראל מהלכה למעשה.** המנהל הפ־דגוגי, היחידה למגדר ולשוויון בין המינים.
وزارة التربية والتعليم. **المساواة الجندريّة في جهاز التعليم في إسرائيل من النظريّة إلى التطبيق**. الإدارة التربويّة، وحدة الجندريّة والمساواة بين الجنسين.

סעיד, ר. (2019). **חינוך מגדרי בבית הספר: ככה עושות את זה נכון**. בתוך:
https://www.mekomit.co.il/%D7%99%D7%95%D7%AA%D7%A8-%D7%A7%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%AA-%D7%A0%D7%A9%D7%99%D7%99%D7%9D-%D7%95%D7%94%D7%9B%D7%A9%D7%A8%D7%94-%D7%9C%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%9B%D7%9A-/%D7%A0%D7%97%D7%A0%D7%9A

פרוטוקול מס'- 59 מישיבת הוועדה לקידום מעמד האישה ולשוויון מגדרי ופרוטוקול מס' 144 מישיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט, 16 בפברואר 2016. בתוך:

http://www.fs.knesset.gov.il

נוימרק, נ (תרגום וסיכום). **קידום שוויון מגדרי כדרך למניעת אלימות נגד נשים**, מאת: WHO — World Health Organization, בתוך:
https://meyda.education.gov.il/files/shivion/ShivionViolance.pdf

קריכלי־כץ, ת. (2019). אי שוויון מגדרי והפליה סטריאוטיפית- מחשבות בעקבות פסק הדין בעניין מירב נ' איי.די.איי. **עיוני משפט: 271-282**.

רבינוביץ', מ. אבגר, ע. (2019). **מדיניות בנושא ייצוג מגדרי בחומרי למידה במערכת החינוך בי־שראל**. ירושלים: הכנסת-מרכז מחקר ומידע.

OECD (2015), **The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing**
http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en

ספרי הלימוד:

كتاب اللغة العربية: المنارة- كتاب الصف الاول الجزء 1
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=105746362#47.2336.3.none

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا كتاب الصف الرابع
ערבית שפתנו: כיתה ד' (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=106848376

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا كتاب الصف الخامس- الجزء الاول
ערבית שפתנו לכיתה ה'- חלק ראשון (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=102314659#1.0.6.default

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا كتاب الصف الخامس- الجزء الثاني
ערבית שפתנו לכיתה ה'- חלק שני (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=102316478

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا الصف السابع- الجزء الاول
ערבית שפתנו- כיתה ז' חלק 2 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103090838#1.1395.6.default

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا الصف السابع- الجزء الثاني
ערבית שפתנו- כיתה ז' חלק 2 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103092285

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا الصف العاشر
ערבית שפתנו: כיתה י' (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=106839033#247.7204.4.none

كتاب حساب الصف الثاني: مسارات زائد 4
שבילים פלוס: 4 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=102767667#5.5774.6.default

كتاب حساب الصف الثالث: مسارات زائد 9
שבילים פלוס: 9 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=104099958#1.0.6.default

كتاب حساب الصف السادس: مسارات زائد 16
שבילים פלוס: 16 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=106938809#92.3750.4.none

חאג׳ יחיא, מ. (2005). על האופי הבטריארקי של החברה הערבית, אי שוויון מגדרי בין נשים לגברים והאלימות נגד נשים במשפחה, המקרה של החברה הפלסטינית. **ניוזלטר אלקטרוני, עמותת עדאללה, 22.**

ועדת המעקב העליונה לענייני החברה הערבית והועד הארצי לראשי רשויות מקומיות ערביות, נובמבר 2019, **הפרויקט האסטראטגי למאבק באלימות ופשיעה בחברה הערבית**.

ENG

عربي

שדולת הנשים בישראל
لوبي النساء في إسرائيل
The Israel Women's Network

مركز الطفولة
AL-Tufula (N.N.I)

نساء ضد العنف
Women Against Violence

מדיניות משרד החינוך בנושא שוויון מגדרי

הייצוג המגדרי בספרי הלימוד והחינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך הלכה למעשה

עבודת המחקר: נוהא חאג'

הנחיה: נבילה אספניולי

מרכז אלטפולה- מואססת חדאנאת אלנאסרה נצרת

מדיניות משרד החינוך בנושא שוויון מגדרי
הייצוג המגדרי בספרי הלימוד והחינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך הלכה למעשה

עבודת המחקר: **נוהא חאג'** - רכזת פרויקטים מרכז אלטפולה מוססת חדאנאת אלנאסרה
הנחיה: **נבילה אספניולי** - מנהלת מרכז אלטפולה מוססת חדאנאת אלנאסרה

עיצוב: **ואיל ואכים**

כל הזכויות שמורות ספטמבר 2021
מרכז אלטפולה- מוססת חדאנאת אלנאסרה נצרת
דואר אלקטרוני: info@altufula.org | אתר: www.altufula.org
פקס: 04-6469576 | טלפון: 04-6566386 | ת.ד: 2404

ספר זה יוצא לאור במסגרת פרויקט ממומן ע"י האיחוד האורפי

eu disclaimer
This research was published with the support of the European Union.
The contents of this research is the responsibility of Women Against Violence
organization and does not necessarily reflect the attitudes of the EU

תוכן העניינים

אחות קטנה - רחל שפירא	84
פתיח - נבילה אספניולי	85
הקדמה - נוהא חאג ונבילה אספניולי	90
סקירה ספרותית-מחקרית בנושא	93
רקע כללי:	39
מדיניות משרד החינוך בנושא החינוך לשוויון מגדרי:	89
ייצוג מגדרי בספרי לימוד:	102
השיטה	107
כלים ועיבוד הנתונים	109
שיטת עיבוד הנתונים:	113
ממצאים ודיון	115
הייצוג המגדרי בספרי לימוד:	115
ניתוח הספרים- סיכום ודיון:	132
המלצות	162
מקורות	166

אחות קטנה

חומות חימר סוגרות עלייך
אחות קטנה חבל עלייך
חומות חימר עונות בצורת
אחות קטנה את לא נזהרת.

טליה דחויה חרפת העדר
את לא שפויה את לא בסדר
לא נכנעת את משוגעת
מה את יודעת על חומות חימר.

עיני קוצים בולשות אחרייך
חיצים רצים בעקבותייך
אחת כמוך היא אש אוייבת
מקוננות נשות השבט.

אחות קטנה נפשך הצילי
חומות חימר את לא תפילי
לא נכנעת את משוגעת
מה את יודעת על חומות חימר

רחל שפירא

פתיח

מחקר זה, שהינו פרי שיתוף פעולה בין עמותות פמינסטיות פעילות בחברה הפלסטינית: עמותת נשים נגד אלימות, מרכז אלטופולה- ארגון מעונות נצרת ושדולת הנשים בישראל, שנאבקות מזה שנים מול האתגרים, הקשיים והחסמים הניצבים בפני האישה הפלסטינית בחברה שלנו, והקיימים בכול הסוגיות הקשורות לזכויות נשים, שוויון מגדרי וקידום מעמד נשים, החל בזכותן הבסיסית והטבעית לחיים, לחופש ושוויון, זכותן לחיי משפחה מבוססים על שיוויון, כבוד וביטחון, וכלה בזכותן לנוכחות והשתתפות פעילה בכול תחומי החיים, החברתיים, הכלכליים והפוליטיים, תוך פריצת כול גבולות האקטיביזם והעשייה שהוכתבו להן.

מאז ומתמיד, נלחמו העמותות הפמינסטיות במדיניות המפלות נגד נשים, ופעלו להוקעת תופעת האלימות המשפחתית בכול צורותיה, וזאת כחלק ממאבקן למען יצירת השינוי המיוחל בתפיסות ובנורמות החברתיות, המשפטיות והכלכליות, ובמורשת התרבותית הפטריארכלית והדתית, שקבעה לנשים את המותר ואת האסור הן ברמה הפרטית והן ברמה הציבורית. ומכאן צמח הרעיון של מחקר זה, אותו אנו גאות להציג בפניכם, תחת הכותרת "מדיניות משרד החינוך בנושא שוויון מגדרי - הייצוג המגדרי בספרי הלימוד והחינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך הלכה למעשה», לצד הנהלים והאמצעים המיושמים בבתי ספר ערביים, ותרומתם למאבק נגד אלימות.

מחקר זה מתפרסם בתקופה בה גוברת האלימות בחברתנו במימדים מבעיתים, שהגיעו לשיאם לפני ובצל מגפת הקורונה, כך שלא עובר יום בו לא שומעים על מקרי אלימות משפחתית נגד נשים, פשע מאורגן (סחר בנשק, הלבנת כספים, מקרי רצח, תקיפות, איומים וסחיטה, גביית דמי חסות, הצתות ובריונות), עבריינות תנועה והשלכותיה הקטלניות, כלה בהשתלטות על המרחב הציבורי, כך שערינו ויישובינו,

רחובותינו וכיכרותינו הפכו לזירות פשע המהוות סכנה על הציבור הכללי, לרבות נשים. מציאות זו הובילה לאובדן תחושת ביטחון במרחב הציבורי והפרטי ולהתערערות השלום האזרחי/קהילתי באופן מחריד.

הרבה נכתב על אלימות נגד נשים, בין היתר בניסיון להבין את התופעה, לעמוד על המחולל העומד מאחוריה, להעלות פתרונות ודרכי התמודדות וטיפול, ולהתוות את תהליך השינוי הנדרש. מדובר בתופעה עולמית חוצה גבולות שמהווה פגיעה קשה בזכויות אדם (וחווה) בסיסיות, אך עדיין תופעה זו חיה ונושמת במיוחד בחברות פטריאלכאליות וככזאת היא גם קשורה לתפיסות ולערכים מסויימים ונחשבת לאחד המאפיינים ואולי המאפיין הבולט ביותר בחברה פטריאלכאלית שבה הסמכויות והשליטה מרוכזים באופן בלעדי בידיו של הגבר ו/או אבי המשפחה.

חאג' יחיא[1] התייחס לחברה הפלסטינית בישראל כחברה פטריארכלית שאי השוויון המגדרי במבנה שלה מהווה חסם ומגביל את יכולת התמיכה בנשים הסובלות מאלימות מגדרית. הטיעון המרכזי של חאג' יחיא הוא שאי השוויון והמיניות בחברה הפלסטינית בישראל יוצרים את האלימות נגד הנשים ומובילים את הגברים לשימוש בה במטרה לשמר את מעמדם במשפחה קודם כל ובכדי לשמור על הבריוּוליגיה שהחברה הפטרירכאלית מעניקה להם בשל היותם גברים.

על פי ההצגה של שטראוס בוועדת המעקב העליונה לענייני החברה הערבית והועד הארצי לראשי הרשויות המקומיות הערביות[2] בישראל המבנה הפטריכאלי תורם לאלימות מורחבת נגד נשים בשמונה דרכים לפחות וזאת על ידי:

- הגנה על שלטון הגבר והבריוולגיה הנתונה לו

1 מחמד חאג יחיא, (2005) על האופי הבטריארקי לחברה (בערבית) אי שוויון מגדרי בין נשים לג־ברים והאלימות נגד נשים במשפחה, המקרה של החברה הפלסטינית, ניוזלטר אלקטרוני של עדאללה מספר 22 נובמבר

2 ועדת המעקב העליונה לענייני החברה הערבית והועד הארצי לראשי רשויות מקומיות ערביות (2019) הפרויקט האסטראטיגי למאבק באלימות ופשיעה בחברה הערבית נובמבר 2019.

- תפיסת הגבריות (המוטעית כמובן)
- אפליה נגד נשים
- חלוקה לא שוויונית של תפקידים בתוך המשפחה
- מודל משפחתי אחד
- הנצחת תפקידי האישה כרעיה ואם
- הערכה עצמית שלילית בקרב נשים
- ושירותים חברתיים, בראותיים ומשפטיים פטריכאלים בעצמם

חשוב להדגיש כאן כי השירותים החברתיים, הבריאותיים והמשפטיים הפטריכאליים כוללים גם את הכלכלה, החינוך, הפנאי והתקשורת שגם בהם ההתנהלות מכוונת על ידי תפיסות ומודלים פטריכאלים שיש בהם אטימות חושים מול אי-השוויון והאפליה המגדרית. בנוסף לגורמים אלה ניתן לציין החלשות הזהות הקלוקטיבית שמגבירה הרגשת הניכור שמגביר השימוש באלימות.

"מרכז אלטפולה-מואססת חדאנאת אלאסרה" הקדיש מתחילת דרכו בשנת 89 מאמצים רבים ליצרת שינוי תודעתי בנושא ע"י:

- שינוי עמדות ע"י הנכחה והבטחת נראות של שני המינים בפרסומים מטעמו
- פעולה נגד הדרת נשים במרחבי המחייה השונים וסינגור להכלת נשים מתחומי עשייה שונים במרחבי החיים השונים.
- פירסום אינדקס יכולות נשים שכלל רשימות של נשים ועיסוקן שפורס, עודכן והורחב משנה לשנה וכלל עוד ועוד שמות ועוד ועוד נשים.
- מחקר בנושא המינניות בספרות ילדים ערבית.
- מחקר על ספרי לימוד המשומשים ללימוד השפה הערבית במערכת החינוך.

- סינגור ושיתוף בתוצאות המחקר עם משרד החינוך ועם ציבור המורים והמורות.
- סינגור פרלמנטרי והגשת ניירות עמדה בנושא.
- סינגור עולמי ע"י הגשת דו"ח הצללים של ארגוני הנשים הפלסטיניות בישראל לועדת האו"ם CEDAW והתיחסות למצב העניינים לגבי הסטריאוטיפים המיניים בספרי הלימוד.
- עבודה עם משרד החינוך-היחידה לשוויון מגדרי לפיתוח תוכנית יחודית לגני הילדים הערביים.
- ליווי והדרכה לצוותים בשטח בנושא השוויון בין המינים.
- שיתוף פעולה עם המכללה האקדמית עמק יזרעאל לפיתוח תוכנית הכשרה למנחות לשוויון בין המינים וביצועה הלכה למעשה.

בשנת 2005, ובצעד חסר תקדים, חתמה עמותת נשים נגד אלימות עם מרבית המסגרות הפוליטיות הפעילות בחברה הערבית הפלסטינית- המפלגה הקומיניסטית, החזית הדימוקרטית לשלום ולשוויון, התנועה האיסלאמית, תנועת אבנאא אל-בלד, התנועה הערבית להתחדשות, מפלגת האחדות הערבית, בל"ד- ברית לאומית דימוקרטית, ברית לאומית מתקדמת, המפלגה הלאומית הערבית, מפלגה דימוקרטית ערבית- על "אמנת השלום", בה התחייבו המפלגות והמסגרות הפוליטיות החתומות על האמנה לפעול למען קידום מעמד האישה הפלסטינית בישראל, בעיקר בתחומי עבודה, קבלת החלטות והזכות לחיים ללא אלימות.

על כן, ובמטרה לקדם את המאבק באלימות באופן כללי, ובאלימות נגד נשים באופן פרטי, ולייצר שינוי בסולם העדיפויות של משרד החינוך, עריכתו של מחקר זה נהייתה הכרחית, מאחר והוא מאפשר לנו לעמוד מקרוב על מדיניות משרד החינוך בנושא שוויון מגדרי, ותורם למאבק נגד אלימות באמצעות גיבוש וכתיבת נייר עמדה לשם

סנגור בנושא.

במחקר זה חברנו ל"שדולת הנשים בישראל" ול"נשים נגד אלימות" בפרויקט למאבק באלימות נגד נשים, בנוסף למאמצים השונים עם העמותות השותפות לקחנו על עצמנו במרכז אלטופולה לחזור ולבדוק את הייצוג המגדרי במערכת החינוך הן ב**ספרי הלימוד**, הן **בסביבה הבית ספרית**, והן **בעמדות בקרב הצוותים החינוכיים** במסגרות החינוכיות. על בסיס מחקר זה והנתונים העולים ממנו אנו מתכוונות לפתח ניירות עמדה שיהיו בהמשך הבסיס לעבודה מול משרד החינוך ובסיס לעבודת סינגור.

הקדמה

אי שוויון מגדרי בחברה על כל מרכיביה- משפחה, שוק עבודה, מרחבי מחייה שונים ועוד, מתאפיין בפערים בהזדמנויות, במשאבים ובכוח ההשפעה של גברים לעומת נשים לטובת הגברים, וככזה הוא גם נחשב לאחד הגורמים המרכזיים המובילים לאלימות מגדרית- אלימות על רקע מגדר, שרובה ככולה מופנית כלפי נשים בשל היותם נשים ובשל תפיסות המעלימות עין ואף מצדיקות אלימות זו. ובכן מדובר בתופעה עולמית, ישנה חדשה שחוצה גבולות גאוגרפיים, אתנים, תרבותיים, חברתיים וכלכליים, ומהווה פגיעה קשה בזכויות נשים בסיסיות. יתרה מכך, מחקרים מראים כי בנוסף לכך שאי שוויון מגדרי מגביר את הסיכוי לאלימות מצד גברים כלפי נשים, הוא גם מגביל את היכולת של הנשים הנפגעות לפנות ולבקש עזרה.[3]

במודע ושלא במודע אי השוויון המגדרי זוכה לסובלנות מתמשכת הן בהיבטים האישיים והמשפחתיים והן בהבטים החברתיים והציבוריים כולל במוסדות החינוך ובראשם בתי הספר אשר נחשבים לגורם הסוציאליזציה הראשון במעלה בהשפעתו והמקום שבו היינו מצפים שילדינו יקבלו את החינוך הערכי הטוב ביותר ויהיו בו בטוחים ומוגנים מפני תפיסות מעוותות ואף מסוכנות. חשוב לציין כאן כי עבודה מובנית שמטרתה המוצהרת היא חינוך לשוויון מגדרי או שוויון בין המינים וגיבוש ומימוש תוכניות התערבות ארוכות טווח עשויות לתרום פלאים למאבק נגד אלימות נגד נשים, לעיצוב ולקידום תפיסות ערכיות שבבסיסן השוויון המגדרי הוא דרך-חיים וערך אליו צריך לשאוף כחברה מתוקנת וצודקת יותר, אך לפני זה צריך קודם כל לוודא

3 pdf.ShivionViolance/shivion/files/il.gov.education.meyda//:https

https://wiki.sheatufim.org.il/w/upload/sheatufim/3/3e/%D7%90%D7%9C%D7%99%D7%9E%D7%95%D7%AA_%D7%9E%D7%92%D7%93%D7%A8%D7%99%D7%AA.pdf

שהבסיס לכך נוכח וקיים בעמדות הצוותים החינוכיים ובין דפי חומרי וספרי הלימוד שצריכים יחד לשקף שוויון מגדרי.

במחקר זה חזרנו לבדוק את הייצוג המגדרי בספרי הלימוד במערכת החינוך הערבית כיום בארץ, זאת לאחר שני מחקרים קודמים שעשינו בנושא כשבראשון, משנת 2002, חקרנו את המינניות בספרות ילדים ערבית, ובשני שערכנו בשנת 2006 חקרנו את הייצוג המגדרי בספרי הוראת השפה הערבית במערכת החינוך הערבית דאז.

במחקר כאן נציג את התפתחות העיסוק בנושא מצד משרד החינוך החל משנת 2002 ועד היום ואת עיקר המדיניות שנקבעה על ידו בחוזרי המנכ"ל השונים כדי להבטיח ייצוג מגדרי שיווני בספרי הלימוד, נתייחס גם לעבודת וועדות הכנסת הרלוונטיות- וועדת החינוך והוועדה לקידום מעמד האישה ולשוויון מגדרי שעסקו בנושא. בנוסף לכך נציג את הבדיקה שעשינו בשלוש זירות פעולה במערכת החינוך שאמורות ליישם את מדיניות המשרד בכל הקשור לשוויון בייצוג המגדרי במערכת החינוך ולא רק בספרי הלימוד. הזירות שבדקנו הן:

1. **ספרי לימוד:** הייצוג המגדרי בספרי הלימוד נבדק על ידי מדגם של עשרה ספרי לימוד בשני מקצועות- לשון ושפה ערבית וחשבון של כיתות מהיסודי, חטיבת הביניים והתיכון: א', ב', ג', ד', ה', ו', ז', י' שלומדים בהם בבתי הספר הערביים כיום.

2. **הסביבה הבית ספרית:** בדקנו את הטמעת השוויון המגדרי בבתי הספר באמצעות שני כלים:

- **משאל בנושא החינוך לשוויון מגדרי:** המשאל נבנה בחלקו בהתבסס על המסמך של משרד החינוך בנושא "הטמעת השוויון המגדרי במערכת החינוך בישראל מהלכה למעשה", השאלון הועבר לנשות ואנשי חינוך ערבים מהצפון, מהמרכז ומדרום הארץ.

- **תצפיות בבתי ספר**: נציין כאן כי הספקנו לעשות מעט תצפיות וזאת לפני שנכנסנו לגל הראשון של הקורונה במרץ 2020 שבעקבותיו חל הסגר הראשון ולימודים לא התקיימו וכשהמשק התחיל להיפתח ולימודים כן התקיימו, כניסת "זרים" למוסדות החינוך ביישובים הירוקים עדיין הייתה מוגבלת למדי.

3. **צוותים חינוכיים:** עשינו קבוצת מיקוד שכללה חמשה נשות ואנשי חינוך- יועצת חינוכית מבית ספר יסודי, יועצת חינוכית מחטיבת ביניים, מחנכת ביסודי, מחנך בחטיבת ביניים, ומורה (גבר) לספורט בתיכון.

סקירה ספרותית-מחקרית בנושא

רקע כללי:

תפיסה מגדרית נוצרת ונבנית באמצעות מסרים מרובים שאנו מקבלים בחיי היומיום באמצעות לא מעט גורמים: משפחה, חברים, תפיסות ואמונות חברתיות ותרבותיות, תקשורת בכל ערוציה, סביבה לימודית-חינוכית ועוד.

מערכת החינוך על כל מרכיביה- גני ילדים, בתי ספר, צוותי הוראה וחינוך, חומרי לימוד, תוכניות לימודים ועוד, נחשבת לגורם הסוציאליזציה השני בחשיבותו והשפעתו לאחר המשפחה, ומכאן חשיבותה הרבה בעיצוב תפיסות של ילדים כולל מכלול התפיסות החברתיות והתרבותיות הנוגעות למאפיינים של גברים ונשים וההבדלים ביניהם.

במערכת החינוך מתקיימות כמה זירות של מגדר שיש לשים עליהן את הדעת ולשאול לגביהן שאלות באשר לתרומתן להעמקת הפערים או צמצומם, בין היתר מדובר ב: תוכניות הלימוד וכמה הן נבחנות במשקפיים מגדריות, סדרי ארגון במוסדות החינוך כמו למשל הפרדה מוצהרת בין המינים ו/או חלוקה למגמות ומסלולי לימוד שיש בה הטיה מגדרית, תכנים נלמדים הקושרים דימויים של מקצוע ושל התנהגות למין מסוים ומשפיעים בכך על עיצוב הזהות המגדרית של בנים ושל בנות, עיסוק בנושא המיניות בשיעורי חינוך מיני, ההרכב המגדרי של העובדים ויחסי הסמכות והכוח בין דרג ההוראה, שבדרך כלל מורכב ברובו מנשים לדרג הניהול שיש בו מיעוט נשי (לוטן, 2005).

בית הספר, כ"זרוע הביצועית" של מערכת החינוך, נחשב לאחד הגורמים המשפיעים ביותר על גיבוש התפיסה המגדרית אשר לא רק מגדירה את "גבולות הגזרה" של חיי התלמידים והתלמידות בתוך בית הספר, אלא גם בחייהם מחוצה לו הן בהווה

והן בעתיד. מחקרים מראים כי היווצרותה והבנייתה של תפיסה מגדרית מתרחשת ומתפתחת דרך המערכות החברתיות השונות כולל חיי בית הספר, ובאמצעות אופנים שונים שחלקם עשויים להיות גלויים ומודעים וחלקם סמויים, זה קורה באמצעות מספר גורמים חיוניים המלווים את הילדים והילדות מדי יום כמו המבנה הארגוני של בית הספר ומה שהוא משקף, תוכניות הלימודים ומה שהן משדרות, שיטות ההוראה ואיך הן משפיעות, ההתנהגויות והעמדות החברתיות השונות, מסלולי ההכשרה של צוותי ההוראה והתכנים המגדריים שיש בהם, היחסים הדינמיים בין התלמידים עצמם בתוך בית הספר ובינם לבין המורים והצוותים החינוכיים ועוד (איספניולי ועמיתיה, 2006).

לעיתים קרובות ההתנהלות בתוך ההוויה הבית ספרית, ונרחיב על כך בהמשך, מחזקת את הפערים המגדריים כשבנים ובנות לא מקבלים שוויון הזדמנויות, אינם זוכים לאותו יחס, אין כלפיהם אותן ציפיות, אינם חווים את אותן החוויות ואינם זוכים לאותה הערכה ואותו עידוד (Martin, 1998 בתוך: אספניולי ועמיתיה, 2006), וכך בסופו של יום ילדים עשויים להגיע לבית הספר עם סטריאוטיפים ותפיסות מסוימות מהבית, כשבית הספר עצמו מחזק או להבדיל מחליש אותן מכוח מעמדו, השפעתו והיכולת הכמעט בלעדית שלו להשפיע, להבנות, לשנות ולעצב תודעה.

הראיות של דוח ה OECD על שוויון בין המינים בחינוך (The ABC of Gender Equality in Education Aptitude, Behaviour, Confidence, 2015), מבהירות כי פערי מגדר בביצועים אינם נובעים מסיבות מולדות או מתוך הבדל בכישורים, אלא מהעמדות המגדריות הנרכשות של התלמידים והתלמידות כלפי למידה, כלפי התנהגותם בבית הספר, כלפי הדרך בה הם בוחרים לבלות את שעות הפנאי שלהם ולקבל את ההחלטות שלהם ועוד, כשכל הגורמים האלה נרכשים ומובנים במהלך המסע החינוכי-חברתי מלא-המסרים שתלמידים ותלמידות מקבלים ו"צורכים" בבית הספר. למעשה, ניתן להגדיל את הפוטנציאל של התלמידים באמצעות מתן הזדמנות

שווה לבנים ובנות למימוש הפוטנציאל שלהם, הדרישה מהם למימושו, מעורבות של הורים ומורים שיכולים לעודד אותם, והתלמידים והתלמידות עצמם שיכולים להשקיע יותר, כל אחד לפי הפוטנציאל המולד שלו, ולא לפי המסרים וההכתבות המגדריות השונות שיכולים להוות חסם משמעותי בדרך.

אבגר (2017) טוען כי מסרים מגדריים בבית הספר מועברים בעיקר על ידי שתי זירות עיקריות:

1. הראשונה היא תוכנית הלימודים הפורמלית, הכוללת את נושאי הלימוד והתכנים הנלמדים בבית הספר: המודעות וההתייחסות לנושאים מגדריים בתוכניות הלימודים וההשפעה שלהם על זהות התלמידים בכלל ועל הזהות המגדרית שלהם בפרט פותחת דיון על יעדי החינוך, יעדי המשרד האמון על החינוך, ועל המטרות החינוכיות המשתקפות מתוכניות ומספרי הלימוד והתאמתם לחברה שאנחנו שואפים להיות.

   תוכניות הלימודים עשויות לכלול מסרים לגבי תפקידי מגדר וסטריאוטיפים מגדריים, למשל באמצעות התמקדות בנקודת המבט הגברית ובדמויות מובילות של גברים או באמצעות הצגה סטריאוטיפית של גברים במגוון של תפקידים לעומת הצגה של נשים במרחב תפקידים מצומצם למדי שברובם הבית הוא המרחב העיקרי בו מוצגת האישה. כמו כן תוכניות לימודים בכלל עשויות גם לכלול מסרים המבססים את התפיסה שמקצועות לימוד מסוימים מתאימים יותר לגברים, כמו למשל מדעים, מתמטיקה וטכנולוגיה, או לנשים כמו ספרות ושפות.

   סעיד (2019) מציגה את הרבדים בהם מתרחשת הטמעת והנצחת הגבלות המגדר שלדעתה מתבצעת בכמה רבדים במקביל. רובד ראשון נמצא בתוכני הלימוד עצמם, שם מוצאים תכנים מפורשים המתבססים על סטריאוטיפים מגדריים כמו מטלת חיבור שבה התבקשו התלמידים לפנות לאימהות

ולהסביר להן את חשיבות הבישול לילדיהן; הדרה של הנרטיב הנשי מתוכניות הלימודים- למשל בתוכנית הלימודים לבגרות בספרות כש 86% מהיצירות בתוכנית הלימוד נכתבו בידי גברים ועל כך טוען משרד החינוך כי הסיבה היא שברוב התקופות הושתק הקול הנשי ולמעשה כמעט לא הייתה כתיבה נשית לפני שנות ה-50, למרות שניתן לראות כי גם בתקופות מאוחרות יותר הקול הנשי נעדר מהתוכנית; כל זאת בנוסף לייצוג חסר וסטריאוטיפי של נשים בספרי לימוד שנביא כאן בהמשך כמה דוגמאות הממחישות זאת.

2. ובחזרה לזירות העיקריות בהם מועברים מסרים מגדריים, הזירה העיקרית השנייה עליה מצביע אבגר (2017), היא <u>תוכנית הלימודים הסמויה</u>, והיא כל מה שמתרחש בבית הספר ואינו חלק מהליך הלימוד הפורמלי, וזה כולל היחסים החברתיים בכיתה ומחוצה לה, חברויות, יחסים בין מורים ומורות ותלמידים ותלמידות וכדומה. הרבה פעמים תוכנית הלימודים הסמויה משדרת לתלמידים מסרים המחזקים סטריאוטיפים מגדריים באמצעות דומיננטיות של תלמידים בנים למשל במרחב הכיתתי והבית ספרי לעומת תלמידות בנות.

סעיד (2019) מסכימה גם היא עם ההבחנה והחלוקה הזו ולדעתה תוכנית הלימודים הסמויה מייצגת בעצם את הרובד השני, לאחר תוכניות הלימודים, שבו מוטמעות ומונצחות הגבלות המגדר והוא נמצא בהתנהלות הצוותים החינוכיים כמו הענקת מידה שונה של לגיטימציה לתגובות רגשיות של בנים ובנות, מה שראינו בבירור בתצפיות שעשינו ונציג בהמשך, כשהצוותים מעודדים יותר בנים להצלחה ומשדרים ציפיות נמוכות יותר מבנות על ידי יחס אכפתי יתר על המידה ולפעמים סלחני-וותרני, כמו גם הכוונת בנים ובנות למקצועות לימודים שונים, הכוונה היושבת בעיקרה על הכתבות ותפיסות

סטריאוטיפיות מובהקות. להתנהלויות האלה ואחרות בתוך מוסדות החינוך יש תוצאות בולטות ורבות השפעה, כמו למשל יצירת רתיעה מלימודי מדעים אצל בנות שמשפיעה בהמשך על ההחלטות שהן מקבלות באשר ללימודיהם האקדמאיים ועל הקריירות העתידיות שלהן.

ואם לדבר על התהליך החינוכי-לימודי והשפעתו על התפתחות הילדים ועל השפעת תוכניות הלימודים, חומרי הלימוד, גישת אנשי ההוראה ושיטות ההוראה על הבניית הזהות המגדרית שלהם, נציין כי מחקרים הראו כי סטריאוטיפים מגדריים וסקסיזם מקבעים את התפתחות הילד ואת מיצוי הפוטנציאל שלו וכי ספרים וחומרי לימוד שמתעלמים מכל היבט סקסיסטי או מגדרי עשויים גם הם להוביל להבניית תפיסה עצמית מוטעית המשפיעה בהמשך על העמדות ועל ההתנהגויות של הילדים. ממצאים אלו יכולים להדגיש יותר מכל כי פיתוח תפיסות מגדר הוא תחום מכריע וחשוב בהתפתחות הילד כבר במהלך שנות התפתחותו ולימודיו הראשונות וזאת החל מהציורים והאיורים המופיעים בחומרי הלימוד ובספרים ועד לחומרי קריאה ועיון אשר מספקים לילדים מודלים מגדריים המציבים סטנדרטים לנשיות ולגבריות.

הטיות מיניות (sexism) אלו בספרי הלימוד יכולות להופיע בכמה אופנים: פערים בין שיעור ההופעה של דמויות גברים לשיעור ההופעה של דמויות נשים לטובת ההופעה של דמויות הגברים, הצגת תכונות אופי של גברים שלרוב מוצגים כחזקים, מצליחים, אחראים, חכמים, עובדים ומשקיעים, לעומת הצגת תכונות אופי של נשים שלרוב מוצגות כרגישות, אכפתיות, חמות, יפות, פאסיביות וכו', תחומי העיסוק של נשים שבדרך כלל מצומצמים למדי, איך שהזכרנו קודם, כמו נשות משפחה ואימהות, מורות, נסיכות, וכו', לעומת תחומי העיסוק של גברים שלרוב הם מנהיגים, רופאים, מדענים, אנשי ספורט, גיבורים, מלכים וכד'. בהמשך נבחן את האופנים האלה ועוד כמה אחרים בבדיקת מדגם ספרי הלימוד.

בנוסף לכך חשוב לציין ולזכור כי חלק מהסטריאוטיפים המגדריים משקפים ומעמיקים מציאות של אי שוויון הפוגעת לא רק בנשים אלא גם בגברים אשר מוצאים את עצמם, בשל אותם סטריאוטיפים בדיוק, מועסקים בעבודות מסוכנות יותר מנשים, נלחמים במלחמות, נושאים בעול הפרנסה, "נענשים" בשוק העבודה על הורות פעילה ועל כן נאלצים לפעמים לבלות פחות זמן עם המשפחה בהשוואה לנשים, ובסופו של יום הם חיים בממוצע חיים קצרים יותר מנשים. לימודי הגבריות מלמדים כי גם "הגבריות ההגמונית" מוגדרת באופן סטריאוטיפי, כלומר, משקפת ומשעתקת תסריטים חברתיים לגבי מה הוא "גברי" וכיצד גברים "אמורים" להתנהג ובכך היא פוגעת בכל אותם גברים שאינם מצליחים או אינם רוצים לנהוג על־פי הציפיות התרבותיות המוכתבות להם, בהציגה אותם כ"גבריים פחות" מאחרים (קריכלי-כץ, 2019).

מדיניות משרד החינוך בנושא החינוך לשוויון מגדרי:

בשנת 2002 ערכה וועדת גרא בהנחייתה של שרת החינוך דאז לימור לבנת ניתוח מגדרי שיטתי ורחב היקף של ספרי הלימוד, חשוב לציין כאן כי הניתוח השיטתי המגדרי הזה היה **האחרון** שנעשה מאז בישראל, כמו כן סקירה רשמית זו לא כללה ניתוח של ספרי לימוד במערכת החינוך הערבית. בסקירת הספרות במסמך שהוציאה הוועדה נמצאו מעט מחקרים שעוסקים בניתוח תוכן של ספרי לימוד בישראל בהיבט המגדרי, וגם אלו שנמצאו ניתחו לרוב מספר מצומצם של ספרים המיועדים לטווח גילאים מצומצם ולתלמידי זרם חינוכי אחד, לרוב בתחום תוכן אחד. יתרה מכך, חלק מהספרים שנבדקו במחקרים אלו נכתבו בשנות ה-90 של המאה ה- 20 ואף לפני כן (רבינוביץ' ואבגר, 2019).

בהמשך לעבודת הוועדה, עדיין בשנת 2002, פרסם משרד החינוך חוזר מנכ"ל העוסק בנושא החינוך לשוויון מגדרי במוסדות החינוך שבו הגדיר את החינוך לשוויון מגדרי כהוראה מחייבת וקבע את עקרונות היסוד עליהם יושתת חינוך זה:

"שוויון הזדמנויות בחינוך לשני המינים משמעו יצירת סביבה חינוכית-תרבותית ואקלים חינוכי המבטיחים, לא רק ברמת ההצהרה אלא גם בפועל, נגישות שווה להתנסויות חינוכיות מגוונות ועידוד וקידום תלמידים ותלמידות על פי הכישורים, המיומנויות וההתאמה האישית, באופן ענייני ולא סטריאוטיפי. תפיסה שוויונית אמיתית, שיש לה גם ביטויים התנהגותיים ולא ביטויים הצהרתיים בלבד, מחייבת את המחנכים ואת מכשירי המורים לפיתוח הפוטנציאל האישי של כל תלמיד ותלמידה, להקפדה על מתן תגמולים על פי מדדים ענייניים ולהדרכת התלמידים והתלמידות לבדיקת אופציות מגוונות בהשכלה, ברכישת מקצוע וקריירה, וכל זאת מתוך גישה המנותקת מציפיות לא רלוונטיות. חינוך לשוויון הזדמנויות משמעו מחויבות לשיפור הדימוי העצמי של התלמידים והעוסקים בחינוך, ומטרתו לאפשר הזדמנויות שוות למימוש עצמי בהווה כתשתית לרווחה אישית וחברתית ולהישגים אישיים התואמים את היכולת ואת השאיפות של התלמידות והתלמידים בבגרותם" (משרד החינוך: חוזר מנכ"ל תשס"ג|4 (ד) 4.9-4).

הטמעת החשיבה המגדרית והנחלתה לתלמידים ולעובדי ההוראה בבתי הספר מופקדים בידי היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך, יחידה המתכללת את כל פעילויות המשרד בנושא מגדר, כשרוב הפעילויות נעשות ישירות על ידי משרד החינוך עצמו, ומקצתן בשיתוף גורמים חיצוניים שנבחרים במכרז.

מדברי הממונה על השוויון בין המינים במשרד החינוך אושרה לרר-שייב בפברואר 2016 בדיון משותף של הוועדה לקידום מעמד האישה ולשוויון מגדרי ושל ועדת החינוך, התרבות והספורט, עולה כי מעבר לקידום שוויון ההזדמנויות לתלמידים ולתלמידות במערכת החינוך קיימת תפיסה רחבה יותר של מטרת היחידה לשוויון בין המינים

במשרד החינוך. לדבריה, התפיסה המנחה את פעילות היחידה לשוויון בין המינים היא האחריות לשינוי חברתי וכי תפקיד היחידה הוא להטמיע את נקודת המבט המגדרית בכל המערכת כדי לאפשר לכל החברים בה לזהות הטיות מגדריות, לפתח חשיבה ביקורתית ולפעול לשינוי פני החברה (פרוטוקול מס' 59 מישיבת הוועדה לקידום מעמד האישה ולשוויון מגדרי ופרוטוקול מס' 144 מישיבת וועדת החינוך התרבות והספורט, 2016).

נציין כאן כי היחידה לשוויון בין המינים במשרד החינוך יוזמת תוכניות העוסקות בשוויון מגדרי אך עדיין הכל מוצג ומוצע לבתי הספר בלשון המלצה בלבד כשאף תוכנית או יוזמה אינה מונכחת על סדר היום במשרד החינוך בכלל ומן הסתם גם לא בתוכניות הלימודים השנתיות של בתי הספר כתוכנית חובה. היחידה מציעה למשל בגרות במגדר במסגרת מדעי החברה למי שחפץ בכך, היא גם פועלת לעידוד בנות ללמוד מקצועות מדעיים, מציעה תוכניות לחינוך מגדרי בבתי הספר היסודיים שבוחרים בכך, מפיצה מערכי שיעור העוסקים בשוויון מגדרי וכו' אך שוב- תוכניות ויוזמות ורעיונות אלה מובאים כהצעה בלבד ולא כחובה או כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים השנתית וזאת באי הלימה מוחלטת, בלשון המעטה, להוראה שבחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת 2002 שהגדיר את החינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך כהוראה מחייבת וקבע את עקרונות היסוד עליהם יושתת חינוך זה איך שציינו קודם.

הוכחה על כך מופיעה בלשון הפנייה של היחידה אל בתי הספר כפי שהיא מופיעה במסמך משרד החינוך: **הטמעת השוויון המגדרי במערכת החינוך בישראל מהלכה למעשה**: **"בתי ספר <u>המעוניינים</u> בקידום השוויון המגדרי בחזון החינוכי ובמעשה החינוכי — הלכה למעשה בליווי מקצועי, מוזמנים למלא את הטופס המקוון בקישור זה. צוות היחידה למגדר ולשוויון בין המינים יצור איתכם קשר בהקדם"** (עמ' 18 במסמך בשפה העברית, עמ' 11 במסמך בשפה הערבית).

בנוסף לכך ומעבר לכוונות הטובות הרבות שיש ליחידה לשוויון בין המינים, אבל גם

אם יהיה ביקוש לתוכניות ולמענים שהיא מציעה, התקציב שלה לא יכול לאפשר לה לממש זאת. כך למשל תקציב היחידה בשנת הלימודים 2015-2016 היה כ 3.8 מיליון ש"ח בלבד. בדיונים שונים שנערכו בוועדות הכנסת השונות בנושא תוכניות משרד החינוך לשוויון מגדרי ובנושא הניתוח המגדרי של תקציב משרד החינוך, כמו זה שנערך בפברואר 2016 במשותף בין הוועדה לקידום מעמד האישה וועדת החינוך, ובדיון שנערך בדצמבר של אותה שנה בוועדה למעמד האישה, מתחה יו"רית הוועדה לקידום מעמד האישה דאז ח"כ עאידה תומא סלימאן ביקורת על סך התקציב ועל המשאבים המועטים הניתנים ליחידה לשוויון בין המינים ומיעוט הכלים העומדים לרשותה שאינם מאפשרים לה את קיום הפעילות של היחידה בהיקף ובאיכות הנדרשים.

בנוסף הייתה ביקורת גם כלפי המיקום הנמוך של נושא קידום השוויון המגדרי בסדר העדיפויות של משרד החינוך, כפי שעולה מסך התקציב המוקדש לפעילות היחידה לשוויון בין המינים כפי שציינו לעיל. ביקורת נוספת עלתה בעבר גם על כך שהאחריות לנושא במשרד החינוך נותרה בידי יחידה מצומצמת שמעמדה לא קודם לכדי מחלקה או אגף. על ביקורות אלו הגיב משרד החינוך בכך שנושאים אלה דורשים עבודה מתמשכת ותהליך ארוך הדורש משאבים רבים וכי המשרד מכוון למטרה זו ופועל להשגתה (אבגר, 2017).

נתון חשוב נוסף שעולה מהסקירה של אבגר (2017) שנעשתה עבור מרכז המידע והמחקר של הכנסת לבקשת חברת הכנסת מיכל רוזין שביקשה לסקור את המדיניות לקידום שוויון מגדרי במערכת החינוך בישראל ובמדינות מפותחות שונות בעולם, עולה כי לא רק שהחוק אינו מחייב את מערכת החינוך לעסוק בנושא וכי חוקי החינוך מתייחסים למגדר בתור עניין של שוויון זכויות שאין בהם הוראות בדבר תפקיד מערכת החינוך במיגור האי שוויון בחברה אלא גם שכל פעילויות היחידה לשוויון בין המינים הן פעילויות רשות, ובתי ספר וצוותי הוראה הם שבוחרים אם להשתתף בהן או שלא, וזאת למרות שהחינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך בארץ הוגדר כאמור

בחוזר מנכ"ל משנת 2002, כהוראה מחייבת וכחלק מעקרונות היסוד של שוויון בין המינים במערכת החינוך.

לנתון הזה נחשפנו גם כאן בסקירה זו כשנוכחנו להבין משיחות שקיימנו עם אנשי חינוך, ממשאל קצר שהפצנו לאנשי חינוך בנושא ומתצפיות שעשינו בתוך בתי ספר כי לפעמים לא רק שהנושא לא נמצא בסדר העדיפויות של בתי הספר אלא גם שאין את המודעות הנדרשת בנושא, חלק מאנשי ההוראה והחינוך לא יצאו ולא קיבלו מעולם השתלמויות בנושא וזאת כשרוב העונים למשאל הם עובדי משרד החינוך מזה עשר שנים ויותר, על כך נפרט בהמשך.

ייצוג מגדרי בספרי לימוד:

בנוסף לאמצעי הלמידה הרבים והמגוונים הנמצאים היום בשימוש ומשולבים בתהליך הלמידה במערכת החינוך, אם זה דפי עבודה, חוברות לתרגול או אמצעים דיגיטליים אחרים, עדיין ספרי הלימוד נחשבים לעוגן ולמרכיב המרכזי בתהליך הלמידה כשהאמצעים האחרים הם יותר אמצעים משלימים או אמצעי עזר המותאמים לספרים עצמם, ניזונים מהם ומשרתים אותם.

בנוסף להיותם עוגן בתהליך הלמידה, ספרי הלימוד הם גם אמצעי סוציאליזציה וכלי להנחלת והעברת אמונות וערכים חברתיים, הם גם מספקים לילדים מודלים מגדריים שבחלקם עדיין כוללים מסרים סטריאוטיפיים. ילדים וילדות לומדים באמצעות הספרים למה לצפות מהם ומה מקובל מבחינה חברתית, כך שכאשר ספרים כוללים סיטואציות שיש בהן הטיות כלשהן, אז הם נוטים לקבוע, לפי הטיות אלו, את כללי ההתנהגות וההתנהלות שלהם, את אפשרויות הלימודים, החיים והקריירה העתידית שלהם כשהאופציה לפתח או לחשוב על אפשרויות אחרות לחייהם איננה נוכחת כמשהו מובן מאליו או מודע (אספניולי ועמיתיה, 2006).

דבר זה נכון כמובן גם לגבי בנות וגם לגבי בנים, אך עדיין סקסיזם והטיות מינניות בספרי הלימוד הן לרוב לטובת הדמויות הגבריות על חשבון הדמויות הנשיות, דבר שמשפיע יותר, מן הסתם, על הביטחון, האמונה וההערכה העצמית של הבנות ומצמצם בפניהן את מרחב ההזדמנויות ואת מגוון הבחירות. ובכן אחד המרכיבים של החינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך הוא הערכה ביקורתית של חומרי הלמידה מבחינת הייצוג המגדרי בספרים ובחומרי הלמידה בכלל והאם הייצוג המגדרי שבהם תורם לקידום שוויון זה, או שמא כולל סטריאוטיפים מגדריים שאינם מקדמים אותו (רבינוביץ' ואבגר, 2019).

בסקירה משווה בנושא מדיניות לקידום שוויון מגדרי במערכת החינוך נמצא כי מעט מדינות באירופה דורשות כי ספרי הלימוד יעברו עריכה ויאושרו וכי בחלקן אפילו יש פיקוח פדגוגי על חומרי לימוד בנושאי מגדר. לעומת זאת בכמה מדינות פורסמו קווים מנחים רשמיים בנושאים מגדריים לשימושם של הגורמים הכותבים ספרי לימוד או לצורך הערכת חומרי הלימוד כשבמדינות אחרות פורסמו קווים מנחים אלו על ידי ארגוני מגזר שלישי או במסגרת פרויקטים אירופאיים. במדינות רבות, על אף שאין קווים מנחים בנושא, יש המלצה לכותבים ולמוציאים לאור שחומרי הלימוד שהם מפיקים יתאימו למטרות תוכניות הלימודים או למדיניות השוויון, ובתוך כך למדיניות השוויון המגדרי (אבגר, 2017).

בישראל, לעומת זאת, בתחילת שנות ה-2000 ובהנחייתה של שרת החינוך דאז לימור לבנת, איך שציינו קודם, הוקמה ועדת גרא לבדיקת סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד במערכת החינוך בארץ ובהמלצת הוועדה נכתבו נהלים להסדרת הייצוג המגדרי בספרי הלימוד בבתי הספר, נהלים שמתוקף הוועדה היו אמורים לחייב את כלל מערכת החינוך בישראל וכך הוגדרו כנהלים מחייבים. הוועדה המליצה בין היתר על הרחבת הקריטריונים הנוגעים לשוויון בין המינים מכמה בחינות: מבחינת תכנים (התייחסות שווה לבני שני המינים והימנעות מביטויים סטריאוטיפיים), מבחינה

דידקטית (ניסוח שוויוני של מטלות המכוונות לתרגול וייצוג מאוזן של שני המינים מבחינת כמות ואיכות), מבחינה לשונית (פנייה שווה לבני שני המינים), ומבחינה גרפית (הימנעות מציורים סטריאוטיפיים ואיזון בין מספר הדמויות הנשיות למספר הדמויות הגבריות המוצגות).

עוד המליצה הוועדה על יצירת תו אישור לחומרי לימוד שיכלול את שנת האישור ושהספר עומד בקריטריונים של שוויון מגדרי, פעולות להעמקת המודעות והרגישות למסרים סטריאוטיפיים גלויים וסמויים, והקפדה על שימוש בחומרי למידה מאושרים בלבד. שרת החינוך החליטה גם כי ספרים חדשים שלא יעמדו בקריטריונים האלה לא ייכנסו לשימוש במערכת החינוך, וספרים שכבר משמשים את מערכת החינוך ואינם עומדים בקריטריונים יוצאו ממנה בהדרגה (לוטן, 2005).

נציין כאן כי בתי הספר מחויבים לבחור את ספרי הלימוד לתלמידיהם אך ורק מתוך רשימת ספרי הלימוד המאושרים על ידי משרד החינוך אשר אוסר על שימוש בספרי לימוד שאינם כלולים ברשימת ספרי הלימוד המאושרים אלא אם ניתן לכך אישור מפורש מאגף ספרי לימוד.

הגוף האחראי על אישור ספרי הלימוד הוא האגף לספרי לימוד במשרד החינוך. באגף ספרי לימוד קיים מנגנון לאישור חומרי למידה הפועל על פי קריטריונים מוגדרים: תקפות מדעית, עדכניות, תקינות לשונית וגראפית, היבטים פדגוגיים, איסור אפליה ועוד. כל החומרים אשר עוברים תהליך אישור של האגף, אמורים להיבדק גם מבחינת עמידה בקריטריונים בתחום שוויון בין המינים, שנקבעו על ידי המשרד. בהקשר הזה האגף פועל על פי קריטריונים שונים כולל קריטריונים מגדריים.

בשנת 2015 עוגנו כללי אישור חומרי למידה חדשים בחוזר מנכ"ל בנושא "דרכי הוראה-ספרי לימוד-הנוהל והתהליכים לקבלת אישור לספרים ולחומרי לימוד" (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשעה/9 (ג) 2015) שבו נקבע כי בכל חומרי הלמידה יהיה ייצוג נאות ולא סטריאוטיפי של שני המינים בהתאם לדרישות תוכנית הלימודים, ופירט את השלבים

העיקריים בתהליך אישור חומרי הלמידה החל משלב הפיתוח ושלב ההערכה ועד למתן האישור הסופי. אולם הוא לא פירט על פי אלו קריטריונים הדבר ייעשה ובמחוון של משרד החינוך לאישור הספרים אין התייחסות לכמה היבטים אפשריים של ייצוג מגדרי שוויוני כמו למשל הצגה שוויונית של התפקידים השונים שמבצעים שני המינים.

לפי דוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת משנת 2019 (רבינוביץ' ואבגר, 2019) חוזר מנכ"ל זה בחר להתעלם מהמלצות וועדת גרא משנת 2002 באשר לקריטריונים שפותחו על ידה לבדיקת סטריאוטיפיים מגדריים בספרי הלימוד ולא התייחס למסמך הקריטריונים בתחום שוויון בין המינים המפרט את הדרישות לתפקיד עורך המגדר, תפקיד האמון על כל התהליך הזה, שפורסמו במסמך נפרד על ידי משרד החינוך עצמו בשנת 2010 וקבעו כי אחת הדרישות הינה ניסיון מוכח של עורך מגדר בבדיקת סטריאוטיפים מגדריים בספרי לימוד, והסתפק בציון דרישת התפקיד העמומה מלכתחילה של "ניסיון רצוי בבדיקות סטריאוטיפיים מגדריים בספרי לימוד".

יתרה מכך, מהמידע של אגף ספרי הלימוד של משרד החינוך משתמע כי להוציא מקרים מסוימים בהם מתעורר צורך בכך, האגף לא בודק את עמידתם של עורכי המגדר בדרישות התפקיד, העמומות גם ככה, כשהדבר נתון באחריותם של המפתחים אשר נדרשים על ידי משרד החינוך להצהיר כי עומד לרשותם צוות המומחים הנדרש.

בנוסף לכך ולפי אותו חוזר מנכ"ל משנת 2015 (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשעה/9 (ג) 2015) נשמע כי לעורך המגדר תפקיד קריטי בתהליך אישור הספרים: **"עורך המגדר אחראי לחתום על המסמכים הנלווים להגשת החומר לאישור משרד החינוך, המהווים אישור כי החומר הלימודי נבדק מבחינת ההיבט של ייצוג מגדרי ועומד בקריטריונים של המשרד"**, כשבפועל ולפי מה שראינו מהמדגם שבדקנו ונביא את ממצאיו בהמשך, עורכי מגדר היו בצוותי הפיתוח של שני ספרים בלבד מתוך עשרת הספרים שכולם קיבלו את האישור של אגף הספרים של משרד החינוך!! בנוסף, אותו עורך מגדר בשני המקרים שימש בעוד תפקיד בצוות הפיתוח (יועץ לימודי) דבר

שאומנם מגובה בחוזר המנכ"ל המגדיר זאת במפורש: **"עורך מגדר יכול להיות גם עורך בתחומים נוספים, הנדרשים לתהליך הפיתוח ואישור ספרי וחומרי למידה כמו למשל עורך לשוני"**, אך עדיין לטעמנו יכול לרמוז ולהצביע על כך שעריכה מגדרית לשמה לא בדיוק קיבלה את תשומת הלב הנדרשת, הנחה זו מקבלת חיזוק גם בממצאים שלנו כאן המראים שגם בשני הספרים שנבדקו על ידי עורך מגדר הייצוג המגדרי לא היה שוויוני.

בשנת 2006 ערכנו במרכז אלטפולה-נצרת מחקר ראשון מסוגו בארץ המתבסס על סקירה ספרותית בנושא חינוך לשוויון בין המינים שכלל ניתוח תוכן מגדרי לכלל ספרי הלימוד להוראת השפה הערבית מכיתה א' ועד כיתה ו' במטרה לבדוק את ייצוג שני המינים ואת המינניות בספרי הלימוד בחברה הערבית, וזאת בין היתר מאחר שבמחקר של משרד החינוך שנעשה ב 2002 לא הייתה כל התייחסות לספרי הלימוד בחברה הערבית. יצוין גם כי לאחר פרסום ממצאי המחקר נערך יום עיון בשיתוף משרד החינוך ובו הוצגו הממצאים והמסקנות והועלו המלצות לשינוי המתבקש.

במחקר זה נחזור ונבדוק, במרחק של 14 שנה מאז המחקר הראשון שלנו בנושא, את הייצוג המגדרי במדגם של עשרה ספרי לימוד שמשתמשים בהם כיום במערכת החינוך הערבית בארץ, נראיין קבוצת אנשי ונשות חינוך ונעשה תצפיות בתוך בתי הספר בניסיון לענות על השאלות: האם קיים שוויון בייצוג המגדרי בספרי הלימוד שבשימוש היום, האם ההתייחסות לנושא מצד משרד החינוך תורמת לקידום החינוך לשוויון מגדרי, מקדמת את הערך הזה ועוזרת בהטמעת התפיסה השוויונית בין שני המינים במערכת החינוך, ואם מדיניות המשרד מתבטאת בשטח.

השיטה

לבדיקת הייצוג המגדרי בספרי הלימוד בחרנו מדגם של עשרה ספרי לימוד משלושת החטיבות: 7 ספרי לימוד מהיסודי שבהם 4 ספרי לימוד להוראת לשון ושפה ערבית ו-3 ספרי לימוד להוראת חשבון; שני ספרי לימוד מחטיבת הביניים- שניהם ספרי לימוד להוראת לשון ושפה ערבית; וספר לימוד אחד מהתיכון- גם הוא ספר לימוד להוראת לשון ושפה ערבית.

חשוב לציין כאן כי הסקירה האחרונה שנעשתה בנושא הייצוג המגדרי בספרי הלימוד היתה בפברואר 2019 שנעשתה על ידי מרכז המחקר והמידע של הכנסת אשר בדק את המדיניות בנושא ייצוג מגדרי בחומרי למידה במערכת החינוך לבקשת חברת הכנסת יפעת שאשא ביטון יושבת ראש הוועדה לזכויות הילד בכנסת ה-20. במסמך זה צוין במפורש כי לא נערך ניתוח מגדרי שיטתי ורחב היקף של ספרי הלימוד בישראל מאז שערכה ועדת גרא את מחקרה בשנת 2002, וכי ככלל קיימים מחקרים מעטים מאוד שעוסקים בניתוח תוכן בהיבט המגדרי של ספרי לימוד במערכת החינוך בארץ.

ובכן בנוסף לבדיקת הייצוג המגדרי בספרי הלימוד היה חשוב לנו לבדוק גם האם ואיך הדבר הזה בא לידי ביטוי בעוד זירות בבית הספר שגם דרכן מועברים מסרים מגדריים, וזאת במטרה לבדוק- לאושש או להפריך- את ההנחה שתהיה השפעה הדדית בין הזירות השונות ומה שנקבל בזירה אחת יבוא לידי ביטוי בזירות האחרות.

למטרה זו הפצנו משאל בנושא שעליו ענו 92 נשות ואנשי חינוך והוראה, 83 נשים ו-9 גברים משלושת המחוזות- צפון, מרכז ודרום, קיימנו קבוצת מיקוד בה השתתפו חמשה נשות ואנשי חינוך והוראה: יועצת חינוכית בבית ספר יסודי, יועצת חינוכית בחט"ב, מחנכת ביסודי, מחנך בחט"ב, ומורה (גבר) לספורט בתיכון, ובנוסף עשינו תצפיות בשני בתי ספר בהם צפינו בשיעור מדעים בתיכון, שיעורי ספורט, שפה

ומתמטיקה ביסודי, וערכנו הסתכלות בסביבת ובמסדרונות בתי ספר, בהפסקות, בדקנו לוחות מודעות, חומרים/מיצגים וכל מה שנמצא בין הכיתות.

השאלות שננסה לתת עליהן את התשובות הן האם קיים שוויון בייצוג המגדרי בספרי הלימוד, האם ההתייחסות לנושא מצד משרד החינוך תורמת לקידום החינוך לשוויון מגדרי, או שעדיין קיימים סטריאוטיפים מגדריים שמעכבים את הטמעת התפיסה השוויונית בין שני המינים במערכת החינוך, ועד כמה החינוך לשוויון בין המינים בא לידי ביטוי ומשתקף בסביבת בית הספר האנושית: אמונות, דעות והכשרות בנושא לצוותים החינוכיים, ובסביבת בית הספר הפיזית: נוכחות שוויונית של כל מה שמייצג את שני המינים במרחבים השונים של בית הספר.

כלים ועיבוד הנתונים

כלים:

1. ספרי לימוד:

לבדיקת השוויוניות שבייצוג המגדרי בספרי הלימוד בחרנו בספרי לימוד המאושרים על ידי משרד החינוך ונמצאים היום בשימוש בתוכניות הלימודים בבתי הספר.

המדגם כולל עשרה ספרי לימוד לכיתות א', ב', ג', ד', ה', ו', ז', י' משני מקצועות לימוד: שבעה ספרי לימוד להוראת לשון ושפה ערבית ושלושה ספרי לימוד להוראת חשבון. כל הספרים הם בשפה הערבית, נמצאים כיום בתוכנית הלימודים בבתי הספר הערביים והם פרי פיתוח והוצאה לאור של מט"ח-המרכז לטכנולוגיה החינוכית.

חשוב לציין כי בחירת הספרים משכבות הגיל האלה, כששבעה ספרים מהיסודי, שניים מחטיבת הביניים וספר אחד מהתיכון, נעשתה במטרה לקבל תמונת מצב משלושת החטיבות עם דגש מיוחד על היסודי ששם הילדים באים במגע ישיר-ראשון ועצמאי (כמעט) עם ספרי הלימוד ושם, לאחר מסגרות הגיל הרך, ממשיכה להתגבש הזהות שלהם בכלל והזהות המגדרית בפרט אשר הולכת ונבנית בד בבד על בסיס התפיסות והערכים שהילדים נחשפים אליהם גם מתוך ספרי הלימוד.

באשר לבחירת שני מקצועות הלימוד- לשון ושפה ערבית וחשבון, הבחירה נעשתה מתוך מחשבה כי מדובר בשני מקצועות ליבה וכי ספרי הלימוד האלה עוברים בין ידיהם של כלל התלמידים הערבים הלומדים בבתי הספר הערביים כולל הרשמיים והמוכרים הלא-רשמיים.

להלן פירוט מדגם ספרי הלימוד שנבדקו בחלוקה לפי מקצוע לימוד, כיתה, שם הספר, תאריך ושנת אישור הספר על ידי משרד החינוך, קיום או היעדר קיום עורך מגדר בצוות הפיתוח של הספר, ופיתוח והוצאה לאור:

מקצוע לימוד	כיתה	שם הספר	שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך	עורך מגדר בצוות הפיתוח	פיתוח והוצאה לאור
לשון ושפה ערבית	א'	المنارة: كتاب الصف الاول الجزء ١ אלמנארה: ספר לכיתה א' חלק 1	21.8.2019	יש	מט"ח- המרכז לטכנולוגיה חינוכית
	ד'	العربية لغتنا: كتاب الصف الرابع ערבית שפתנו: כיתה ד'	12.7.2012	אין	
	ה'	العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس الجزء الاول ערבית שפתנו: כיתה ה' חלק 1	19.8.2013	אין	
		العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس الجزء الثاني ערבית שפתנו: כיתה ה' חלק 2		אין	
	ז'	العربية لغتنا: الصف السابع الجزء ١ ערבית שפתנו: כיתה ז' חלק 1	22.5.2016	אין	
		العربية لغتنا: الصف السابع الجزء ٢ ערבית שפתנו- כיתה ז' חלק 2		אין	
	י'	العربية لغتنا: الصف العاشر ערבית שפתנו: כיתה י'	25.4.2020	יש	
חשבון	ב'	مسارات زائد- الكتاب 4 שבילים פלוס- 4	5.1.2016	אין	
	ג'	مسارات زائد- الكتاب 9 שבילים פלוס- 9	15.8.2017	אין	
	ו'	مسارات زائد- الكتاب ١٦ שבילים פלוס- 16	15.5.2020	אין	

מדגם ספרי הלימוד שנבחרו לבדיקת הייצוג המגדרי

בחינת הסביבה הבית ספרית לבדיקת הטמעת השוויון המגדרי נעשתה באמצעות שלושה כלים:

2. **משאל בנושא "חינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך":** המשאל שבחלקו נבנה בהתבסס על המסמך של משרד החינוך "הטמעת השוויון המגדרי במערכת החינוך בישראל מהלכה למעשה" (לא צוינה שנת פרסום!) שבו הוגדרו עקרונות הפעולה הנדרשים ליישום בהיבטים שונים בחיי בית הספר כמו התרבות הארגונית של בית הספר, החזון הפדגוגי, ההתנהלות הסמויה והגלויה וכו' ופורטה בו תוכנית עבודה פרקטית ענפה שמטרתה הטמעת עקרון השוויון בין המינים בתוך בית הספר.

   המשאל כשמו הוא, כולל שאלות סקר הבודקות קיום או היעדר קיום מרכיבים מסוימים בחינוך לשוויון מגדרי בבתי הספר שהועלו במסמך לעיל, ושאלות הבודקות דעות ועמדות. המשאל הועבר בגוגל פורמז, ועליו ענו 92 נשות ואנשי חינוך ועובדי הוראה.

המאפיינים הכלליים של המשיבים על המשאל:

מספר משיבים: 92 - 100%			
גברים		נשים	
9	9.8%	**83**	90.2%

מספר שנות עבודה בחינוך ובהוראה במערכת החינוך					
0-5 שנים		6-10 שנים		יותר מעשר שנים	
15	16.3%	**9**	9.8%	**68**	73.9%

אזור העבודה					
צפון		מרכז		דרום	
68	73.9%	**21**	22.8%	**3**	3.3%

חלוקה לפי עבודה עם גילאים									
גיל רך		יסודי		חט"ב		תיכון		יותר משכבת גיל אחת	
5	5.4%	**32**	34.8%	**11**	12%	**28**	30.4%	**16**	17.4%

מוסד לימודי					
רשמי		מוכר לא רשמי		אחר	
64	69.6%	**25**	27.2%	**3**	3.3%

3. **תצפיות**: נציין כאן כי הספקנו לעשות מעט תצפיות לפני שנכנסנו לגל הראשון של הקורונה במרץ 2020 שלאחריו כניסת "זרים" לבתי-ספר היתה מוגבלת בשל הנחיות הקורונה והתו הסגול. צפינו בשיעור מדעים בתיכון, שיעור ספורט ביסודי, שיעור שפה ביסודי ושיעור מתמטיקה ביסודי. בנוסף ערכנו הסתכלות בסביבת בתי ספר; הפסקות, מסדרונות, לוחות מודעות, חומרים/מיצגים וכל מה שנמצא בין הכיתות.

4. **קבוצת מיקוד**: בנוסף לנתונים שקיבלנו מהשאלון לגבי הידע והמעורבות של הצוותים החינוכיים שהשיבו על המשאל בכל הנוגע לחינוך לשוויון בין המינים, עשינו גם קבוצת מיקוד שכללה חמשה נשות ואנשי חינוך: יועצת חינוכית בבית ספר יסודי, יועצת חינוכית בחטיבת ביניים, מחנכת ביסודי, מחנך בחט"ב, ומורה לספורט בתיכון.

שיטת עיבוד הנתונים:

שיטת עיבוד הנתונים בספרי הלימוד: לעיבוד הנתונים וניתוח הייצוג המגדרי בספרי הלימוד השתמשנו בשיטת ניתוח תוכן כמותי תוך התייחסות לארבעת המדדים הבאים:

- **בדיקת הספר על ידי עורך מגדר** כמתחייב במסמך הקריטריונים שפורסם על ידי משרד החינוך בשנת 2010 ובחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת 2015.
- **כמות ושיעור ההופעה** של דמויות בנים/גברים לעומת כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנות/נשים, כשהמדד הזה מתייחס <u>למספר הפעמים</u> בהן נידונות ומוצגות בספר דמויות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של שני המינים, כל אחד בנפרד, כולל ספירה חוזרת לאותן דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים כשהם מופיעים שוב ושוב.
- **תכונות אופי** של בנים/גברים לעומת תכונות אופי של בנות/נשים.
- **תפקידים ותחומי עיסוק** של בנים/גברים לעומת תפקידים ותחומי עיסוק

של בנות/נשים.

בנוסף בדקנו גם את מין הכותבי ומחברי טקסטי-העזר המופיעים בתוך הספר, ואת ניסוח ולשון הפנייה בכתיבה, בהנחיות למטלות השונות, בשאלות ובתרגילים המופיעים בספרים- האם וכמה הייתה לשון הפניה מנוסחת בלשון זכר והאם וכמה הייתה לשון הפניה מנוסחת בלשון נקבה.

שיטת עיבוד נתוני המשאל בנושא "חינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך": מאחר והמשאל בא לבדוק מגמות, תפיסת מצב קיים ודעות בקרב אנשי חינוך והוראה בכל הקשור למידת הטמעת החינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך ללא צורך בהצלבת נתונים או בדיקת קשרים בין דברים, לא היה צורך בעיבוד סטטיסטי כלשהו והנתונים יוצגו כמות שהתקבלו.

שיטת עיבוד התצפיות: בדומה למשאל, מאחר ומדובר בתצפיות שמטרתן לשקף תמונת מצב קיימת, הדברים שעלו בתצפיות יובאו כמות שהם וינותחו בדיון.

שיטת עיבוד נתוני הדיון בקבוצת המיקוד: עיבוד הנתונים וניתוח מה שעלה בקבוצת המיקוד נעשה בשיטה האיכותנית.

ממצאים ודיון

הייצוג המגדרי בספרי לימוד:

לבדיקת הייצוג המגדרי בספרי לימוד בחרנו כאמור בעשרה ספרי לימוד משני מקצועות למידה: לשון ושפה ערבית וחשבון. בניתוח השתמשנו בשיטת ניתוח תוכן כמותי תוך התייחסות לארבעה מדדים: בדיקת הספר על ידי עורך מגדר; כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים לעומת כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנות/נשים, כשהמדד הזה מתייחס למספר הפעמים בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ודמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים ושל נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב; תכונות אופי של בנים/גברים לעומת תכונות אופי של בנות/נשים; ותפקידים ותחומי עיסוק של בנים/גברים לעומת תפקידים ותחומי עיסוק של בנות/נשים.

ממצאי הניתוח של כל ספר בנפרד:

ספר ראשון:

ספר: "אלמנארה: ספר לכיתה א' חלק 1, المنارة: كتاب الصف الاول الجزء 1" מקצוע: לשון ושפה ערבית **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 21.8.2019**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	יש
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים: **<u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב**	בספר מופיעות 345 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/בנות: **<u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב**	בספר מופיעות 258 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. הרוב המוחלט של הופעת דמויות נשיות בספר הוא ברמת אזכור שמות בלבד.
תכונות אופי של גברים/בנים	מוכשר, למדן, שובב, הרפתקן, שאפתן, חכם.
תכונות אופי של נשים/בנות	טובת לב, שומרת ודואגת לילדים.
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	צייר, נגן, כדורסלן, סבא, אבא, חקלאי, צלם טבע, שיפוצניק, שומר, מארגן לינת שטח, צוללן, ליצן, מציל, מוכר/בעל חנות, ימאי, עובד חנות, ספר, חייט, שוטר, רופא, שף, טייס, חדד, גנן, כבאי, תכשיטן, קפטן, חוקר, נהג, אח, שופט, דייג, שחקן, רואה חשבון, סוחר, ספורטאי, אסטרונאוט, הייטיקיסט, סייד, אורטופד.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	אמא, נגנית, וטרינרית, אסטרונאוטית, מהנדסת, זמרת, רופאה, מורה, רוכבת סוסים, שוטרת, חקלאית, מנהלת, שופטת, דיילת, אחות, פועלת במאית, צלמת.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	-

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר אשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- תמונה של אבא שקורא בספר ואמא שנמצאת עם הילדים (עמ' 6,7).
- בחלק מעמודי הספר יש נוכחות מוחלטת של דמויות גברים/בנים לעומת דמויות של נשים/בנות, יתרה מכך ישנם עמודים עם נוכחות בלעדית של דמויות גברים/בנים בלבד (לדוגמה- עמ' 14 יש 11 דמויות- 10 בנים ובת אחת; עמ' 22 יש 4 דמויות כולם בנים; עמ' 25 יש 6 דמויות כולם בנים; עמ' 30 יש 4 דמויות כולם בנים, עמ' 35 יש 12 איורים- 9 גברים/בנים ו- 3 נשים/בנות...)
- גברים/בנים מופיעים לרוב כפעלתנים, הרפתקנים ובתנועה וכעסוקים בכל מיני עיסוקים שרובם המוחלט עיסוקים בתנועה כמו: משחק כדורסל/כדורגל, קריאה בספרים, שחיה, בניית מאהל, משחק עם בעלי חיים, צלילה, ניגון וכו', בזמן שהבנות לרוב מופיעות באופן פסיבי: ישנות ומישהו שומר עליהן (בן/גבר/כלב), יושבות ומישהו מצייר אותן, או עוסקות בדברים "שירותיים" במהותם כמו טיפול בפרחים ובציפורים, שמירה על אחים קטנים ועוד (לדוגמא: עמ' 7, 47, 54, 56, 61, 67).
- גברים/בנים בתפקיד השומר על נשים/בנות: רואד הבן שומר על סמאח ומרח הבנות בשינת שטח בלילה; חסן השומר שומר על ביתה של חנאן (עמ' 47, 54).
- בקניות בקניון יש רוב נשי 8 נשים/בנות לעומת 5 גברים/בנים (עמ' 70, 71).
- בנות מצטופפות ליד אוהל בהתרגשות, בביקור בחווה הבנות מצלמות וצופות והבן נכנס לקלוב כדי להאכיל ארנב שבינתיים ברח והוא רץ אחריו ותופס אותו.
- חלוקת החיות: ארנבות, ציפורים וחתולים לבנות, סוסים וכבשים לבנים.

ספר שני:

ספר: "ערבית שפתנו: כיתה ד', العربية لغتنا: كتاب الصف الرابع" מקצוע: לשון ושפה ערבית **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 12.7.2012**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/ גברים: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/ בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 314 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. חלק מהדמויות/השמות המופיעים הן של דמויות משפיעות בעלות חותם ויש מאחוריהם מסר, כמו: קולומבוס, אחמד זויל זוכה פרס נובל, אלברט איינשטיין, תומס אדיסון.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/ בנות: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/ בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 105 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. בניגוד לחלק מדמויות הגברים שבספר שחלקן מפורסמות ומשפיעות ויש באזכורם מסר, כל הדמויות הנשיות המופיעות בספר הינן בנאליות ללא אפיון, מסר או שיוך מיוחד.
תכונות אופי של גברים/בנים	חכם, נבון, מוכשר, סקרן, שקדן, שאפתן, חרוץ, עושה רעש ומפריע, שובב, מנהיג, מוביל, גיבור.
תכונות אופי של נשים/בנות	דואגת (למישהו), רגישה, רכלנית, קוטרית, צריכה תמיכה (ע"י מישהו-גבר/בן).
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	סוחר, בעל מאפיה, מוכר בחנות, מנהל, פקיד, סבא, חבר, עובד, רופא, משורר, קוסם, דייג, מורה, מדען-זוכה פרס נובל, מנהל בית ספר, לבורנט, מורה/מורה למדעים, חוקר, קברניט ספינה, ספורטאי (בזכות עצמו*), רופא, נסיך, סופר, צלם, מהנדס, שחקן, אומן, ממציא, זוכה פרסים, חקלאי, שומר, חייל, מלך, קוסם, גיבור מעשיות.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	עקרת בית, אמא, סבתא, מורה, תלמידה, מדריכה, דודה, עושה קניות, כתובת כשמרגישים רעב, מנהלת בית ספר, לבורנטית, מלכה, ספורטאית (בזכות תמיכת אביה*), אמא שמכינה אוכל, אמא שדואגת, עוזרת לגברים, מוכרת, אשתו של-.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	יש בספר 9 טקסטי-עזר לכותבים/מחברים גברים, וטקסט אחד לכותבת/מחברת אישה.

*הגבר הספורטאי הופיע בספר כמוכשר וכספורטאי בזכות עצמו, לעומת האישה שהופיעה

כספורטאית בזכות תמיכת אביה.

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר אשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- הפניה במשימות ובתרגילים לאורך כל הספר הינה בלשון זכר או בלשון רבים-זכר, אין ולו פניה אחת בלשון נקבה.
- גברים במרכז התמונה, הנשים בשוליים (לדוגמא: עמ' 4, 5).
- בחלק מהעמודים היה רוב מוחלט של דמויות גברים/בנים (לדוגמא: עמ' 23: יש 13 דמויות, 12 גבר ואישה אחת, עמ' 24: יש 5 דמויות כולן גברים/בנים, עמ' 54: יש 6 דמויות, 5 גברים ואישה אחת..).
- הילדה עם הציפורים השיגה את אהבת הציפור בזכות זה שדאגה לו והאכילה אותו (עמ' 28, 29).
- לרוב בנות מוצגות בספר כפסיביות: אוכלות, קונות, צופות, נחות, כשלעומת זאת הבנים מוצגים לרוב כפעלתנים, אקטיביים- לומדים, קוראים, ממציאים, חוקרים, מתנסים.
- הפרק השלישי בספר כותרתו "מחולם קטן למדען גדול"- הכותרת בעלת משמעות רבה מנוסחת בלשון זכר. הפרק עצמו מביא את סיפורו של המדען זוכה הפרס נובל אחמד זוויל ואת סיפור התלמיד ששלח לו מכתב וקיבל מהמדען מכתב בחזרה שמעודד אותו ונוטע בו שאיפות לעתיד. בפרק זה ישנם חמש דמויות: ארבעה גברים/בנים: המדען זוכה פרס נובל, התלמיד השאפתן ששלח לו מכתב, ציור של ילד סקרן שיושב וחושב ומנסה להמציא דברים, וציור של ילד בלבוש לבורנט לעומת דמות נשית אחת בלבד של ילדה מצוירת בלבוש לבורנטית.
- בפרק השביעי והאחרון בספר, "מערת הסיפורים", מופיעים חמשה סיפורי

מעשיות ואגדות, בכולם גברים/בנים הם הדמות המרכזית ולפעמים הסיפור קרוי על שמם. דמויות של נשים/בנות מופיעות בסיפור אחד בלבד ולא היה להן שום תפקיד חוץ מהיותן הבנות של המכשף, הן מופיעות בתמונה אחת כשהן ישנות. גיבורי המעשיות, מן הסתם, רובם ככולם הם גברים/בנים.

ספר שלישי:

ספר: "ערבית שפתנו: כיתה ה' חלק 1, العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس الجزء الاول" מקצוע: לשון ושפה ערבית **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 19.8.2013**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים כולל ספירה חוזרת לאותן דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 147 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. האזכור/השימוש בדמויות כולל בחלקו דמויות משפיעות בעלות חותם שעליהן נכתבו הטקסטים ויש מאחוריהן מסר כמו: מוצרט, ד'א-וונשי, חסן כאמל אלסבאח, טאהא מחמד עלי, סלים ח'ורי, מחמוד עבאסי, או הובאו כחלק מטקסט לתיאור סיטואציה כלשהי כמו: כמו נפוליון, דאהר אלעומר, אלמותנבי, אחמד שאוקי, חאפיז איבראהים.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/בנות: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 70 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. בניגוד לחלק מדמויות הגברים שבספר שחלקן מפורסמות ומשפיעות ויש באזכורם מסר, כל שבעים הדמויות הנשיות המופיעות הינן בנאליות ללא אפיון, מסר או שיוך מיוחד, חוץ מספורטאית זרה אחת, בית'אני המילטון, שיש מאחורי הסיפור שלה מסר והיא מעוררת השראה.
תכונות אופי של גברים/בנים	גאון, משכיל, חרוץ, משקיען, שאפתן, מחושב, חכם, אציל, עובד, עוזר, צודק, עקשן, עומד באתגרים, מצטיין, למדן.
תכונות אופי של נשים/בנות	חלשה, תשושה, מפחדת, יפה, רעבה, בוכה, פגועה, מסכנה, מוקירה תודה, יתומה, מעוררת השראה.
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	מורה לאומנות, מוזיקאי, איכר, צייר, מדען, ממציא, בעל מאפיה, חוטב עצים, שופט, אבא, אלוף, ספורטאי, מאמן, מורה, עצמאי, משורר, שומר, מפקח, סגן מנכ"ל, עורך עיתון, יועץ שר, סופר, צייד, חקלאי, חייל, מצביא, ארכיאולוג, מושל.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	אמא, אחות, מייסדת עמותת סיוע ליתומים, ספורטאית.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	יש בספר 18 טקסטי-עזר לכותבים/מחברים כולם גברים.

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר אשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- לשון הפניה במשימות ובשאלות הינה לשון רבים-זכר או לשון זכר, אף פעם הפניה לא הייתה בלשון נקבה (עמ' 24, 25, 31, 49).
- הפתגם "מסע אלף מייל מתחיל בצעד" מופיע בעמ' 31 עם תמונה של ילד-בן בקו הסיום (עמ' 31).
- הנושא של חלק מהשאלות מעלה התייחסות לדמויות גברים/בנים כמו השאלה: "מהם התכונות/המיומנויות שאומנ**ים** צריכ**ים** לפתח כדי שיוכלו להיות צייר**ים** מקצוע**יים**?" (עמ' 38).

ספר רביעי:

ספר: "ערבית שפתנו: כיתה ה' חלק 2, العربية لغتنا: كتاب الصف الخامس الجزء الثاني" מקצוע: לשון ושפה ערבית **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 19.8.2013**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 156 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. האזכור/השימוש בדמויות כולל בחלקו דמויות משפיעות בעלות חותם שיש מאחוריהן מסר כמו: פרעה, סולטן אלנאסר מוחמד, המשורר סעוד אסדי, אבו בכר אלראזי, אבן סינא, ג'אליניוס, תאופיק זייאד, טאהא חסין, ענתרה, ד'אהיר ביברס ואחרים.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/בנות: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 51 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. בניגוד לחלק מדמויות הגברים שבספר שחלקן מפורסמות ומשפיעות ויש באזכורם מסר, ישנה דמות נשית אחת בלבד שהוזכרה בספר ויש בדמותה מסר והיא אום-קלתום.
תכונות אופי של גברים/בנים	ערמומי, טוב-לב, תמים, אוהב מדע, סקרן, חוקר, מצטיין, גאון, ממציא, חרוץ, חכם, מורה/מורה לרפואה, יוצר, יצירתי, גמיש, דואג, גיבור, מנהיג, חבר, שובב, שקדן, עצלן, טבח, מוערך, צנוע.
תכונות אופי של נשים/בנות	חמה, אוהבת, אכפתית, סלחנית, סובלנית.
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	שליט, סולטן/מלך, נביא, משורר, מטפס הרים, גנב, שומר, רוקח, רופא, מנהל, אסטרונאוט, מרצה, חבר כנסת, סופר, איש צבא, צדיק, איש דת/שייח', אבא, זמר, אח, מפרנס, חוקר, סבא, שקדן, משקיע, פסל, סנדלר, מנהיג, חייל.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	מדריכת טיולים, אמא, אחות, זמרת, מוכרת חלב, מבשלת, סבתא, מכינה אוכל.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	ישנם בספר 10 טקסטי-עזר לכותבים/מחברים כולם גברים.

ספר חמישי:

ספר: "ערבית שפתנו: כיתה ז' חלק 1, العربية لغتنا: الصف السابع الجزء الاول" מקצוע: לשון ושפה ערבית שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 22.5.2016	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים: מספר הפעמים בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 166 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. האזכור/השימוש בדמויות כולל בחלקו דמויות משפיעות בעלות חותם שיש מאחוריהן מסר כמו: מארק צוקרברג, אלראזי, אבן ח'לדון, אבן סינא, אפלטון.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/בנות: מספר הפעמים בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 41 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. בניגוד לחלק מדמויות הגברים המופיעות בספר שחלקן מפורסמות ומשפיעות ויש באזכורם מסר, כל ארבעים ואחת הדמויות הנשיות המופיעות הינן בנאליות ללא אפיון, מסר או שיוך מיוחד.
תכונות אופי של גברים/בנים	חכם, אינטלקטואל, משכיל, בעד קידמה, מצטיין, חרוץ, שאפתן, רשע, גיבור, מקריב מעצמו, נדיב, קשוח, סקרן, ממציא.
תכונות אופי של נשים/בנות	שמרנית, לוחמת זכיות אזרח, אמיצה, תמימה, פשוטה, צריכה עזרה, עדינה, חמה, דואגת, אכפתית, אופטימית, ישנונית, מקריבה מעצמה, רשעית.
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	מדען זוכה פרס נובל, חוקר, מנהל/מנהל בית ספר, מורה, מומחה, סופר, פועל, סבא, תייר, דוור, פקיד במלון, אבא, פקיד, בן, אסטרונאוט, בעל חנות, גיבור, סוחר, מתנדב, מוכר בחנות, חדד, שליח, נהג, מנהל מוזיאון, נשיא, עובד בניין, חקלאי, מנכ"ל, בעל חברה, יזם, סבא, קברניט ספינה, רופא, צוללן, יועץ חינוכי, ספר, נסיך, שר, מוזיקאי, פילוסוף, מנהיג, איש דת, נשיא, חוקר, פסיכולוג, מעסיק, שופט, שף.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	אמא, בת, סבתא, עוזרת, מבשלת, חייטת, מתנדבת, משרתת, גברת-בעלת הבית, מורה, סטודנטית, אחות.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	יש בספר 12 טקסטי-עזר לכותבים/מחברים כולם גברים

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר אשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- בפרק «עם קידמה טכנולוגית»: הרוב המוחלט של הדמויות המופיעות הן ממין זכר תוך הדגשת זה שהם בעד קידמה. בפרק הוזכרו שתי נשים בלבד, אמא וסבתא, כשהאמא נגד הקידמה כי זה פוגע בקשרים במשפחה והסבתא מוצגת כדמות שאין לה שום הבנה בנושא.
- בפרק "אינסאניאת" (הומניזם): ילדה קטנה שעובדת ועוזרת בפיצרייה של אבא שלה, אחות שדואגת לאח שלה, אמא שעוטפת ומכילה את הבן שלה.
- לשון הפניה לאורך כל הספר הינה לשון זכר או לשון רבים-זכר.

ספר שישי:

ספר: "ערבית שפתנו: כיתה ז' חלק 2, العربية لغتنا: الصف السابع الجزء الثاني" מקצוע: לשון ושפה ערבית **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 22.5.2016**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים: מספר הפעמים בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים כולל ספירה חוזרת לאותן דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות ו131 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/בנות: מספר הפעמים בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותן דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות ٣٧ דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
תכונות אופי של גברים/בנים	למדן, סקרן, יזם, הרפתקן, מחונן, גאון, מרדן.
תכונות אופי של נשים/בנות	רכה, רגישה, נחמדה.
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	ראש מועצה, גזבר, מנהל חינוך, מוכר בחנות, קומיקאי, שחקן, זמר, מוציא לאור, ספורטאי, מוזיקאי, צלם, ספרן, סופר, משורר, מורה, מנטור (בכל הפעמים שהיה תפקיד של מנטור זה מנטור גבר למתלמדת אישה!).
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	אמא, יזמית, זמרת, שחקנית.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	יש בספר 8 טקסטי-עזר לכותבים/מחברים, 6 גברים, ו- 2 נשים

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר ואשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- לשון הכתיבה והפניה לאורך הספר הינה לשון זכר או רבים-זכר.

- כל פעם שיש אזכור של אישה שיש לה הישגים תמיד מאחורי האישה יש מנטור שהוא גבר שעודד ותמך ודחף אם זה אבא או מורה או מנהל.

ספר שביעי:

ספר: "ערבית שפתנו: כיתה י', العربية لغتنا: الصف العاشر" מקצוע: לשון ושפה ערבית **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 25.4.2020**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	יש
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/ גברים: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/ בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 223 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. האזכור/השימוש בדמויות כולל בחלקו דמויות משפיעות בעלות חותם שיש מאחוריהן מסר, 18 במספר: תומס אדיסון, אחמד זויל, ניזאר קבאני, אלמותנבי, סטיבן הוקינג, דויד וורן, אלכוארזמי, תאופיק זיאד, מרקיז, סמיח אלקאסם, ברק אובמה, נג'יב מחפוז, כריסטיאנו רונאלדו, איינשטיין, פוטין, אריקסון, אילי סעב, איבן בטוטה.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/ בנות: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/ בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 78 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת. בניגוד לדמויות הגברים הרבות המפורסמות ומשפיעות שהוזכרו בספר ושיש באזכורם מסר, בנשים הוזכרו רק 5 דמויות משפיעות בעלות חותם והן: רוזה פרנקס, זהא חדיד, שירי טירקיל, מאריה קארי ואחלאם מוסתגאנמי.
תכונות אופי של גברים/בנים	בעל כוח רצון, מוכשר, ממציא, משכיל, הומוריסט, צנוע, רחב אופקים.
תכונות אופי של נשים/בנות	בעלת כוח רצון, מהפכנית, עדינה, רחומה.

תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	ממציא, מדען, חוקר, פסיכולוג, רופא, עובד סוציאלי, מנהל חברה, פקיד, סוחר, רופא, שף, הנדסאי מחשבים, גנן, אינסטלאטור, יזם, אבא, חוקר, משכיל, ראש רשות, אופה, שליח, עיתונאי, פועל, מורה, מהנסד, פיזיקאי, כלכלן, מלחין, זמר, טכנאי קול, משורר, שדרן , חקלאי, דייג, ארכיאולוג, יועץ חינוכי, גיאולוג, צייר, שחמטאי, ספורטאי, אקרובט, שחקן, כירורג, סופר, איש עסקים, צוללן, עורך דין, שופט, משורר.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	שוחרת זכויות אדם, מהנדסת, סטודנטית, רופאה, חוקרת, פועלת, פסיכולוגית, מהנדסת מחשבים, סופרת, אמא, מורה, עיתונאית, מעצבת אופנה.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	יש בספר 14 טקסטי-עזר לכותבים/מחברים, 10 גברים ו- 4 נשים.

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר אשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- כתיבה ופניה בלשון זכר או בלשון רבים-זכר.
- כריכת הפרק הראשון עם הכותרת «אתגרים» שבעמוד 10 מלווה בציור של בחור מטפס על הר.
- גם כשהנושא היה סופרת צעירה, בתרגילים ובשאלות כל הסופרים/כותבים היו גברים.
- בנושא שבו דובר על נשים מובטלות- "המושיע" שהגה את הרעיון לפרויקט להעסקת נשים הוא גבר.
- עד העמוד השמיני הופיעו 6 דמויות נשים בתמונות.

ספר שמיני:

ספר: "שבילים פלוס 4 כיתה ב', مسارات زائد- الكتاب 4 للصف الثاني» מקצוע: חשבון **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 5.1.2016**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 162 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/בנות: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 129 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
תכונות אופי של גברים/בנים	למדן קורא ספרים, אומן, מוכשר.
תכונות אופי של נשים/בנות	סקרנית, עוזרת.
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	קוסם, מאסטרו, חקלאי, סבא, מורה.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	מורה
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	-

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר ואשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- צריך לציין כי 129 הדמויות ממין נקבה כוללות אייקון החוזר על עצמו פעמים רבות לאורך כל הספר של ילדה מצויירת סקרנית הנושאת זכוכית מגדלת.

ספר תשיעי:

ספר: "שבילים פלוס-9 כיתה ג', מסלולי זוגות- הכתב פ לגב השלישי» מקצוע: חשבון **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 15.8.2017**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/גברים: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 145 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/בנות: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 130 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
תכונות אופי של גברים/בנים	-
תכונות אופי של נשים/בנות	סקרנית
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	סבא, נכד, מורה, בעל מאפייה.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	רקדנית, מורה, רכזת שכבה, מבשלת.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	-

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר ואשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- כתיבה בלשון רבים-זכר: נוסעים, תלמידים.. ובלשון יחיד-זכר גם כשהנושא או הדמויות הפועלות והציורים הם של נשים כמו בעמ' 4 ובעמ' 27 שמופיעים ציורים של רקדניות בנות אבל "הדיבור" והכתיבה היא בלשון זכר.

ספר עשירי:

ספר: "שבילים פלוס- 16 כיתה ו', مسارات زائد- الكتاب 16 للصف السادس» מקצוע: חשבון **שנת ההוצאה ותאריך האישור על ידי משרד החינוך: 15.5.2020**	
מדד	**ממצאים**
עורך מגדר בצוות הפיתוח	אין
כמות ושיעור ההופעה של דמויות בנים/ גברים: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונים או מוצגים בספר דמויות גבריות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של גברים/ בנים כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 378 דמויות גברים/בנים כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
כמות ושיעור ההופעה של דמויות נשים/ בנות: <u>מספר הפעמים</u> בהן נידונות או מוצגות בספר דמויות נשיות ו/או מופיעים שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים של נשים/ בנות כולל ספירה חוזרת לאותם דמויות, שמות, תמונות, איורים, ציורים ואזכורים גם כשהם מופיעים שוב	בספר מופיעות 399 דמויות נשים/בנות כולל שמות, אזכורים, ציורים ואיורים, כולל ספירה חוזרת של אותה דמות כשהיא מופיעה יותר מפעם אחת.
תכונות אופי של גברים/בנים	למדן אוהב לקרוא.
תכונות אופי של נשים/בנות	אוהבת מוזיקה.
תחומי עיסוק/תפקידים של גברים	קוסם, מדריך, מורה, נגן, פועל, בעל מאפיה, אופה, סבא, אבא, מוכר בחנות, מלצר.
תחומי עיסוק/תפקידים של נשים	קוסמת, מדריכה, בעלת מאפייה, בייביסיטר, מוכרת בחנות, ספרנית, מורה, אמא.
כותבי ומחברי טקסטים שבתוך הספר	-

בנוסף לממצאים לעיל, נתאר ונזכיר כאן כמה "תמונות" ונקודות המשתקפות מהספר ואשר יש בהן בכדי לשקף מגמות מסוימות באשר לתפיסות מגדריות:

- לאורך כל הספר הכתיבה היא בלשון רבים-זכר.

ניתוח הספרים- סיכום ודיון:

הממצאים והנתונים שהוצגו לעיל מלמדים על פער משמעותי בייצוג המגדרי ובאופן הייצוג המגדרי של שני המינים בספרי הלימוד וזאת לטובת דמויות גבריות בכל המדדים שנבדקו. שיעור ההופעה הכמותית למשל וההצגה של דמויות גבריות היה גבוה בהרבה משיעור ההופעה הכמותית וההצגה של דמויות נשיות, בכך ניתן כבר עכשיו לציין כי המרכיב הכמותי כאן אשר צויין גם בחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת 2002 בנושא תוכניות לימודים-חינוך לערכים-החינוך לשוויון מגדרי במוסדות החינוך, ונכתבה לגביו ההנחיה כי **"יש ליצור איזון כמותי בין מספר הדמויות הנשיות למספר הדמויות הגבריות בחומרי הלמידה כפי שהדבר מתבטא במציאות חיינו"**, ובכן הנחיה זו איך שעולה מהממצאים שלנו מופרת בעשרת הספרים שבדקנו, כשבתשעה מתוך עשרה ספרים הופיעו יותר דמויות גבריות מאשר דמויות נשיות ובספר אחד הופיעו יותר דמויות נשיות, 399 במספר, לעומת 378 דמויות גבריות, וזה היה בספר הוראת לשון ושפה ערבית לכיתה י' שבצוות הפיתוח שלו היה עורך מגדר. נזכיר כאן כי כל ספרי הלימוד במערכת החינוך מחוייבים באישור האגף לספרי לימוד של משרד החינוך שפועל על פי קריטריונים שונים כולל קריטריונים מגדריים. חוזר המנכ"ל משנת 2015 בנושא "דרכי הוראה- הנוהל והתהליכים לקבלת אישור לספרים ולחומרי לימוד" (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשעה/9 (ג)), הגדיר את עורך המגדר כאחד התפקידים שצריכים להיות בצוותי הפיתוח של הספרים.

בנוסף, על פי דו"ח הכנסת שדן במדיניות הייצוג המגדרי בחומרי למידה במערכת החינוך בישראל (רבינוביץ' ואבגר, 2019) אין בחוזר המנכ"ל הנ"ל התייחסות לייצוג המגדרי הרצוי בספרי הלימוד לאוכלוסיות בעלי מאפיינים מיוחדים כולל החינוך הממלכתי דתי, חרדים וערבים, למעט התאמת איורים להשקפת העולם החרדית והכנסת דמויות צנועות. הדו"ח גם הצביע על כך שבמשרד החינוך אין נתונים כמותיים

או מידע אחר על בעיות או קשיים שעלו בתחום הייצוג המגדרי במהלך תהליכי ההערכה של האגף: **"..כפי הנראה לא נערך ניתוח שיטתי ורחב היקף של ייצוג מגדרי בספרי הלימוד בישראל מאז תחילת שנות האלפיים."** (עמ' 5), צוין בדו"ח.

בספר השני שבצוות הפיתוח שלו היה עורך מגדר- ספר הוראת לשון ושפה ערבית של כיתה א', עדיין הופעת דמויות גבריות היתה בשיעור גבוה מזה של הופעת דמויות נשיות (345 לעומת 258), ועדיין אם נתייחס למדדים האחרים התמונה המתקבלת מהספר הזה מראה קצת שיפור לעומת הספרים האחרים במדגם שלנו שלא נבדקו על ידי עורך מגדר בניגוד למה שמתחייב במדיניות משרד החינוך. כאן נדגיש כי מתוך עשרה ספרים שבדקנו במדגם שלנו כאן רק בשניים היה בצוות הפיתוח שלהם עורך מגדר, שוב-בניגוד למדיניות משרד החינוך והאגף האחראי על אישור ספרי לימוד וזאת למרות שבחוזר מנכ"ל שהזכרנו לעיל "דרכי הוראה- ספרי לימוד- הנוהל והתהליכים לקבלת אישור לספרים ולחומרי לימוד" (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשעה/9 (ג)) (2015), מדיניות זו מקבלת משנה תוקף בהתייחסות לתפקידו של עורך המגדר (שבינתיים, יש לציין, נוסף לו עוד היבט לתפקיד ומעתה, מ-2015 בעצם, הוא נקרא עורך מגדר-מגזר) שעליו לוודא כי בחומר הלמידה יש ייצוג נאות ונטול סטריאוטיפים של שני המינים ושל כל המגזרים בחברה הישראלית וזאת בהתאם לדרישות תכנית הלימודים; תפקידו של עורך המגדר-מגזר לוודא כי בספר הלימוד יש ייצוג נאות ולא סטריאוטיפי של שני המינים, רצוי שיהיה בעל ניסיון מוכח בבדיקת סטריאוטיפים מגדריים בספרי לימוד; כל אחד מהעורכים מהתחומים האחרים יכול להיות גם עורך מגדר-מגזר, רצוי בעל ניסיון. עד כאן נוסח ההנחיה.

הגדרה זו שלפיה כל אחד מהעורכים האמונים על פיתוח הספר (העורך הפדגוגי, העורך המדעי, העורך הלשוני ועוד..) יכול לשמש גם כעורך מגדר וש-"רצוי שיהיה בעל ניסיון", מטילה דופי במדיניות שלמה ש"מהאותיות הקטנות" שלה מתקבל הרושם כי המשרד עדיין לא לוקח את הנושא של הייצוג המגדרי השוויוני בספרי ובחומרי הלימוד

כתמה אשר קיימת בפני עצמה שצריך לשים עליה את הדעת ברצינות המירבית ושאיננה נופלת מהתמות האחרות שהוזכרו לעיל אשר מחייבות מומחיות בתחומי הדעת הנדרשים ולא ממליצות שיהיו "בעלי ניסיון" בתחום כמתבקש בלשון הדרישה לתפקיד עורך המגדר-מגזר.

כאמור, ברוב המוחלט של הספרים, תשעה מתוך עשרה, הפער היה גדול באופן משמעותי לא רק מבחינה כמותית-מספרית (345 דמויות גבריות לעומת 258 דמויות נשיות, 314 לעומת 105, 147 לעומת 70, 156 לעומת 51, 166 לעומת 41, 131 לעומת 37, 223 לעומת 78, 162 לעומת 129, 145 לעומת 30) אלא גם מבחינה מהותית כשחלק מהשימוש בדמויות גבריות כלל לא מעט דמויות בעלי השפעה וחותם מתחומים שונים ומגוונים: פילוסופים, משוררים, פסיכולוגים, בעלי דעה, ספורטאים, ממצאים, מדענים, מוזיקאים, מנהיגים, מצביאים, אנשי הייטק, פיזיקאים, פוליטיקאים ועוד, כשבאותה נשימה לא הועלו דמויות ו/או שמות של נשים משפיעות ובעלות חותם ובמעט מאוד המקרים שכן הועלו כמה דמויות פה ושם זה היה בחוסר פרופורציה מספרית מוחלטת לעומת דמויות הגברים שהועלו.

כך למשל לצד דמויות כמו קולומבוס, אחמד זויל, אלברט איינשטיין ותומס אדיסון בספר הוראת לשון ושפה ערבית לכיתה ד' לא הועלה שום שם או דמות של אישה בעלת השפעה או חותם. כנ"ל גם בספר לשון ושפה ערבית של כיתה ה'-כרך ראשון שבו הועלו ו/או נידונו דמויות כמו מוצרט, ד'א-וונשי, חסן כאמל אלסבאח, טאהא מחמד עלי, סלים ח׳ורי, מחמוד עבאסי, או כאלה שהועלו בטקסטים לתיאור סיטואציה כלשהי כמו: נפוליון, ד'אהר אלעומר, אלמותנבי, אחמד שאוקי, חאפיז איבראהים ועוד, לא היה אזכור של אף דמות נשית בעלת חותם או ידוענית. באותו ספר של כיתה ה' בכרך השני לצד שמות כמו פרעה, סולטן אלנאסר מוחמד, המשורר סעוד אסדי, אבו בכר אלראזי, אבן סינא, ג׳אליניוס, תאופיק זייאד, טאהא חסין, ענתרה, ד׳אהיר ביברס ואחרים, הופיע שם של אישה אחת בלבד בעלת חותם והיא אום-קלת'ום.

אותה מגמה ממשיכה גם בספר הוראת לשון ושפה ערבית של כיתה ז'-חלק 1 כשבו מופיעים דמויות ושמות של גברים כמו מארק צוקרברג, אלראזי, אבן ח'לדון, אבן סינא ואפלטון, לא מופיעה שם אף לא אישה אחת.

בספר הוראת לשון ושפה ערבית של כיתה י', ספר שיצא לאור באפריל 2020 ובצוות הפיתוח שלו היה עורך מגדר, ניתן לראות מעט שיפור, אולי בזכות עורך המגדר ואולי בזכות ההוצאה החדשה לאור ואולי שניהם יחד. בספר זה לצד שמות ודמויות גבריות רבות ומגוונות כמו: תומס אדיסון, אחמד זויל, ניזאר קבאני, אלמותנבי, סטיבן הוקינג, דויד וורן, אלכוארזמי, תאופיק זיאד, מרקיז, סמיח אלקאסם, ברק אובמה, נג׳יב מחפוז, כריסטיאנו רונאלדו, איינשטיין, פוטין, אריקסון, אילי סעב, איבן בטוטה, הופיעו גם דמויות ושמות של כמה נשים, כמו: רוזה פרנקס, זהא חדיד, שירי טירקיל, מאריה קארי, והסופרת אחלאם מוסתגאנמי. בסך הכל חמש נשים לעומת 18 גברים, עדיין לא מספיק ורחוק שנות אור מייצוג שוויוני שהיינו רוצים ורוצות אך ניתן להסתכל על זה כניצנים של שינוי.

מדד נוסף שבחנו והעלה גם הוא פער משמעותי בייצוג המגדרי היה תכונות האופי שניתנו לדמויות נשיות לעומת תכונות האופי שניתנו לדמויות גבריות. דמויות גבריות קיבלו תכונות רבות ומגוונות יותר מאשר דמויות נשיות, כמו: אומץ, הרפתקנות, חוכמה, גבורה, אינטלקטואליות, מנהיגות, גאונות, סקרנות, שאפתנות, שקדנות, מצוינות, למדנות, יצירתיות, אצילות, יוזמה, עקשנות ועוד. בנוסף, אחד הדברים הבולטים המשותפים לרוב התכונות האלה הוא היותן תכונות המשקפות פעלתנות, עשייה ותנועה אשר בלטו גם בציורים ובאיורים כשדמויות גבריות הוצגו/צוירו כשהם בתנועה כמו עוסקים בספורט, במחקר, בבניה, בתכנון ועוד.

לעומת זאת תכונות האופי שלהן זכו דמויות נשיות היו מעטות, חד גוניות וחלקן אף היה עוד מאותו דבר, כמו: טוב לב, חום, אהבה, אכפתיות, סלחנות, רגישות, עדינות, רכות ורחמנות, בנוסף היו גם תכונות המשדרות חולשה כמו: מסכנות, תלות, חולשה

ופחדנות. כמו כן דמויות נשיות הוצגו/צוירו לרוב כפסיביות יותר וחסרות מעש כשבחלק מהציורים והאיורים למשל הן מופיעות כשהן ישנות, מישהו-שהוא דמות גברית שומר עליהן או עושה עבורן משהו או שהן מקבלות ממנו ליווי, הדרכה וכד'. יתרה מכך בחלק מהמקומות דמויות נשיות מופיעות כתפאורה וכתמונת רקע ללא כל אזכור הנותן להופעתן משמעות כלשהי או תפקיד כלשהו. במעט המקומות שדמויות נשיות הוצגו כפעלתניות זה נעשה מצד אחד על ידי תכונות של עזרה, סיוע ומתן שירות לאחר, ומצד שני תוך שימוש בפעולות נועזות במיוחד, כמו: מהפכנית, לוחמת צדק וזכויות אזרח.

אם להתייחס לחוסר הגיוון בתכונות שניתנו לדמויות נשיות, חשוב גם להתייחס לקיצוניות באופי התכונות הפעלתניות שזיכו את הנשים לבמה ולאזכור. כך למשל אישה שהיא לוחמת צדק וזכויות אזרח או אישה שהיא מהפכנית או ספוראטית מוכשרת ברמות-על שהתגברה על המוגבלות שלה והמשיכה בפועלה, זכו לאזכור ולמקום מכובד ברשימת השמות, והשאלה כאן היא מה המסר שיכול לעבור לבנות, האם אישה חייבת להיות מיוחדת כל-כך, לוחמת ומהפכנית ושוברת מוסכמות, כדי שתוכל לקבל במה ויחס שאותם גבר יכול לקבל במאמץ סביר ובלי שיהיה מהפכן או לוחם צדק?!

פער נוסף שעלה מניתוח הספרים היה במדד תחומי העיסוק והתפקידים המיוחסים לשני המינים, וגם כאן, כמו במדד תכונות האופי, תחומי העיסוק והתפקידים שניתנו לדמויות גבריות היו מגוונים בהרבה בהשוואה לתפקידים ותחומי העיסוק שניתנו לדמויות נשיות. כך למשל ניתן למצוא תחומי עיסוק ותפקידים שניתנו לדמויות גבריות לאורך ולרוחב תחומי העיסוק בכל תחום אפשרי, כמו למשל: ממציא, מדען, חוקר, פסיכולוג, רופא, עובד סוציאלי, מנהל חברה, פקיד, סוחר, שף, הנדסאי מחשבים, גנן, אינסטלאטור, יזם, ראש מועצה, שליח, עיתונאי, פועל, מורה, מהנסד, פיזיקאי, כלכלן, מלחין, זמר, טכנאי קול, שדרן , חקלאי, דייג, ארכיאולוג, יועץ חינוכי, צייר, שחמטאי,

ספורטאי, אקרובט, שחקן, כירורג, סופר, איש עסקים, עורך דין, שופט, משורר, גיאולוג, גזבר, מנהל חינוך, מוכר בחנות, קומיקאי, מוציא-לאור, מוזיקאי, צלם, ספרן, מנטור (בכל הפעמים שהיה תפקיד של מנטור זה היה מנטור-גבר למתלמדת-אישה), מדען זוכה פרס נובל, מנהל בית ספר, דוור, פקיד, אסטרונאוט, בעל חנות, מתנדב, חדד, נהג, נשיא, עובד בניין, חקלאי, מנכ»ל, בעל חברה, קברניט ספינה, צוללן, ספר, נסיך, שר, פילוסוף, מנהיג, איש דת ועוד. באשר לתפקידים משפחתיים הם ניתנו מעט מאוד לדמויות הגבריות הרבות שהופיעו בעשרת הספרים ואלה היו תפקידים של אבא, סבא ובן.

לגבי תחומי עיסוק ותפקידים של דמויות נשיות הם היו מעטים ביחס לתחומי העיסוק והתפקידים שניתנו לדמויות גבריות וזה כלל תחומי עיסוק ותפקידים כמו: מהנדסת, סטודנטית, רופאה, פסיכולוגית, סופרת, מורה, עיתונאית, מעצבת אופנה, זמרת, שחקנית, חייטת, מתנדבת, משרתת, גברת-בעלת הבית ואחות. באשר לתפקידים משפחתיים, הם ניתנו בשפע לדמויות נשיות מבחינת החזרה על אותם תפקידים ויחסית לכמות התפקידים המשפחתיים שניתנו לדמויות גבריות, וזה כמעט תמיד היה עם תכונת אופי לאותה דמות-משפחתית-נשית, כמו: אמא אוהבת, אמא דואגת, אמא שומרת, אמא מלווה, אמא עוזרת ומבשלת, אחות ששומרת על האחים שלה, ואחות שעוזרת לאחים שלה ולמשפחה, סבתא אוהבת, סבתא עוטפת, סבתא עוזרת ועוד.

אם להסתכל על הנתונים האלה לגבי תחומי העיסוק והתפקידים שיוחסו לשני המינים לאורך עשרת הספרים שבדקנו נוכל להגיד כי התוצאות באות בהתאמה כמעט מוחלטת עם מה שלמדנו מסקירת הספרות על הקשר בין התכנים בספרי הלימוד, הנחשבים לאמצעי סוציאליזציה מהמעלה הראשונה, לבין האמונות, הערכים החברתיים והמודלים המגדריים שאנחנו כבר מעבירים לילדים שלנו באמצעות אותם ספרים וחומרי לימוד שברובם, איך שראינו כאן, כוללים מסרים סטריאוטיפיים מובהקים.

ילדים, בנים ובנות, לומדים באמצעות המסרים, הסביבה, והספרים למה לצפות מהם, במה לעסוק ואיך להתנהל ומה מקובל מבחינה חברתית כבן או כבת, כך שכאשר ספרים כוללים סיטואציות שיש בהן הטיות או הכתבות חברתיות כלשהן, אז הילדים גם נוטים לקבוע בהתאם להטיות האלה את כללי ההתנהגות וההתנהלות שלהם וזה כולל את אפשרויות הלימודים, ההתפתחות, החיים והקריירה העתידית שלהם כשהאופציה לפתח או לחשוב על אפשרויות אחרות לחייהם איננה נוכחת כמשהו מובנן מאליו או מודע אלא כמשהו שמחייב נקודת התייחסות אחרת, הרבה פעמים מנוגדת ולא תואמת את החינוך ואת המסרים המועברים אליהם במודע ושלא במודע (אספניולי ועמיתיה, 2006). מחקרים בפסיכולוגיה חברתית הראו כי הסטריאוטיפים המגדריים שלנו משפיעים על האופן שבו אנחנו מתנהגים וכי אנחנו נוטים להתנהג בהתאם לסטריאוטיפים שיש לאחרים עלינו. תופעה זו מכונה "איום סטריאוטיפי".

בסדרת ניסויים מפורסמת נבחנו בנות בבחינה במתמטיקה. חלקן התבקשו לפתור את הבחינה לאחר שהזכירו להן את ה"אמונה התרבותית" שבנות טובות פחות במתמטיקה מבנים, וחלקן פתרו את הבחינה מבלי שהוזכר להן הסטריאוטיפ הזה לגבי מסוגלותן של בנות במתמטיקה. ביצועיהן של הבנות שתפעלו אצלן את הסטריאוטיפ היו טובים פחות מאלה של הבנות שאצלן לא תופעל הסטריאוטיפ- ההבדלים היו מובהקים מבחינה סטטיסטית. למעשה, השפעתם של הסטריאוטיפים המגדריים על ביצועיהן של בנות במתמטיקה היא גדולה עד כדי כך שמתברר כי די בכך שמבקשים מבנות לציין בתחילת הבחינה את המגדר שלהן אפילו מבלי שיוזכר להן הסטריאוטיפ, ודי בכך בכדי להביא לידי פגיעה בביצועיהן (קריכלי-כץ, 2019).

כאן חשוב לציין כי בנוסף לכך שתוצאות הניתוח של ספרי הלימוד מעוררים לא מעט דאגה לגבי המסרים הגלויים והסמויים שעוברים ומועברים לבנות מתוך דפי ספרי הלימוד שמשתקפת מהם תמונה לא שוויונית בעליל, זה גם מעורר לא פחות דאגה לגבי המסרים שעוברים לבנים. זה שסקסיזם והטיות מינניות בספרי הלימוד הן לרוב

לטובת הדמויות הגבריות על חשבון הדמויות הנשיות, זה לא אומר ולא צריך לומר שמצב הבנים הוא יותר טוב, להפך, זהו נתון שצריך לעורר לא פחות דאגה, קודם כל באשר ליחס הלא שוויוני בין המינים שמשתמע ממנו שזהו המצב הנורמלי שאין בו רבב מאחר והוא מקבל גיבוי רשמי לכאורה על ידי מוסדות החינוך שאנחנו סומכים עליהם ושמים את היקר לנו מכל להתחנך בהם, ושנית לגבי הציפיות שמסרים אלה נוטעים בבנים כיותר שווים, יותר יכולים, יותר מסוגלים וכ"מורמים" מבנות.

מצב עגום זו לא רק שהוא משפיע על הביטחון, האמונה וההערכה העצמית של הבנות, מעלים מפניהן את הזכות הבסיסית לקבל יחס שוויוני, הוא גם מצמצם בפניהן את מרחב ההזדמנויות ואת מגוון הבחירות המגיע להן. בד בבד מצב זה יכול לייצר, ואנחנו עדים לכך שהוא יצר כבר וממשיך ליצור, אשליה שהופכת למציאות אשר מעלה את הדרישה בחייהם של בנים להיות האחראים, הקובעים, השולטים והמחליטים על עצמם אבל לפי זה- המחליטים קודם על הנשים בחייהם.

איך שהזכרנו קודם, אחד המרכיבים של החינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך הוא הערכה ביקורתית של חומרי הלמידה מבחינת הייצוג המגדרי בספרים ובחומרי הלמידה בכלל והאם הייצוג המגדרי שבהם תורם לקידום שוויון ז, או שמא הוא כולל סטריאוטיפים מגדריים שאינם מקדמים אותו (רבינוביץ' ואבגר, 2019). ואכן בבחינת ספרי הלימוד כאן נראה כי הדרך עדיין ארוכה לייצוג שוויוני והוגן של שני המינים בחומרי הלימוד.

למרות זאת נקודה אופטימית שנוכל לציין כאן עלתה משני ספרים- ספר הוראת לשון ושפה ערבית של כיתה א' וספר הוראת לשון ושפה ערבית של כיתה י'. שני ספרים אלה יצאו-לאור באוגוסט 2019 ובאפריל 2020 בהתאמה, כשבצוותי הפיתוח שלהם היו עורכי מגדר. בשני הספרים ניתן לראות תמונה מעט מתוקנת, כמעט ברוב המדדים, יחסית למה שראינו בשמונת הספרים האחרים שהוצאו-לאור בשנים קודמות יותר ובצוותי הפיתוח שלהם לא היו עורכי מגדר. כמובן ואנחנו מודעים לכך ששני הספרים

האלה הינם נקודה בים ושתי דוגמאות קטנות מתוך העשר דוגמאות האחרות שנבדקו במדגם שלנו כאן ושבפועל הן גם שתי דוגמאות קטנטנות מתוך עשרות דוגמאות/ספרים שלא נבדקו כאן, ובכל זאת אם נרצה להסיק מסקנות אז נוכל להצביע בבירור על נקודת אור אחת כי עם הזמן ועם ההקפדה על בחינת חומרי וספרי הלימוד על ידי עורך מגדר בצוותי הפיתוח יש בזה אולי בכדי לשנות את המגמה העגומה שקיימת בינתיים.

בנוסף לא נתכחש לעובדה שכנראה גם הזמן עושה את שלו כשהמאבק הכללי למען שוויון בין שני המינים כנראה נותן את אותותיו, מחלחל, משנה תפיסות ומשפיע.

1. בחינת הסביבה הבית ספרית:

1.1 משאל "חינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך": על המשאל ענו 92 אנשים ונשות חינוך והוראה.

2.1.1 על השאלה הראשונה שבדקה על שם מי קרוי בית הספר שבו הם מלמדים (גבר, אישה, אחר), ענו המשתתפים כדלהלן:

51% (47 משתתפים) ענו אחר, 33.7% (31 משתתפים) ענו כי בית הספר שלהם קרוי על שם גבר, ו- 15% (14 משתתפים) ענו כי בית הספר שלהם קרוי על שם אישה.

- מה שראינו לעיל בניתוח תמונת המצב המשתקפת מספרי הלימוד מקבל חיזוק בנתון המתקבל כאן בשאלה זו. ואם לקחת בחשבון כי הבחירה בשמות

בתי הספר היא לא בחירה סתמית או אקראית אלא בחירה שנעשית מתוך מחשבה וכי כשבוחרים בשם של דמות למטרה זו תמיד יהיה מדובר בדמות חשובה ומשפיעה שהשאירה איזשהו חותם בעשייה או במחשבה שלה, כך שאם בספרי הלימוד ראינו פער עצום וחסר פרופורציה בין כמות השמות של גברים משפיעים בעלי חותם לעומת כמות השמות של נשים משפיעות בעלות חותם, לא יהיה קשה לצערנו להבין את הנתון כאן המצביע על כך שאחוז בתי הספר הנקראים על שם של גבר הוא יותר מכפול מאחוז בתי הספר הנקראים על שם של אישה.

2.1.2 על השאלה מתי הייתה הפעם האחרונה בה הם השתתפו בהשתלמות ו/או יום עיון בנושא ג'נדר ושוויון בין המינים, ענו המשתתפים כדלהלן:

56.5% (52 משתתפים) ענו כי לא השתתפו כלל בהכשרות או בימי עיון בנושא, 16% (15 משתתפים) ענו כי השתתפו אך לא זוכרים מתי זה היה, 15% (14 משתתפים) ענו כי השתתפו בהכשרה או בימי עיון בנושא במהלך שלושת השנים האחרונות, ו- 12% (11 משתתפים) ענו כי השתתפו בהכשרה או בימי עיון בנושא במהלך חמשת השנים האחרונות.

- כדי להבין את חומרת הנתון הזה ואת המשמעויות שלו נזכיר כי 73.9% (68) מאנשי החינוך וההוראה שענו על המשאל הזה, עובדים במערכת החינוך כבר יותר מעשר שנים ו- 9.8% (9) כבר עובדים במערכת בין 6-10 שנים. ובכן כשיותר ממחצית מהמשיבים על השאלה הזה כאן, 56.5% (52), מציינים כי הם מעולם לא השתתפו בהכשרות או בימי עיון בנושא ג'נדר ושוויון בין המינים, זה מצביע על פער לא מבוטל בכלל בין מה שמשרד החינוך מצהיר מעל כל במה אפשרית על חשיבות החינוך לשוויון בין המינים הן במדיניות המוצהרת והן בחוזרי המנכ"ל השונים- שיש בהם בכדי להפוך את ההצהרות

לפרקטיקה מחייבת, לבין מה שקורה, וליתר דיוק- לא קורה, בפועל. הפער הזה מקבל ביטוי בכך שהכשרות בנושא חינוך לשויון בין המינים שאמורות להתקיים פעם בשלוש שנים כנראה שאינן מתקיימות ואם הן מתקיימות סביר להניח שאינן מחייבות וזאת, שוב, בניגוד למדיניות המוצהרת לפחות.

2.1.3 על השאלה איך היו מעריכים את מידת ההכרות והידע שלהם בנושא ג'נדר ושוויון בין המינים, ענו המשתתפים כדלהלן:

39% (36 משתתפים) ענו כי יש להם ידע כללי בנושא ולא יותר, 30% (28 משתתפים) ענו כי יש להם ידע ממוצע בנושא, 16% (15 משתתפים) ענו כי יש להם ידע טוב בנושא, ו- 14% (13 משתתפים) ענו כי יש להם ידע טוב בנושא כולל כלים להעלות ולהתייחס לנושא עם התלמידים.

- נתון זה מחזק את הנתון הקודם שהצביע על כך שרוב מוחלט של אנשי ונשות חינוך והוראה שענו על המשאל לא עברו מעולם הכשרה בנושא שוויון בין המינים. וכאן בשאלה הנוכחית ל 14% מהמורים/ות בלבד יש ידע בנושא כולל הכלים הנדרשים להתייחס ולשוחח עם התלמידים בנושא. מיותר לציין כי כשיש לאיש המקצוע, ולמורים במיוחד, את הידע ואת הכלים בנושא מסוים הם לא יהססו להעלות אותו בפני התלמידים ולשוחח איתם בנושא ולהפך.

2.1.4 על השאלה האם נושא החינוך לשוויון בין המינים נמצא בתוכנית השנתית של בית הספר שלהם ושהם עובדים עליו במהלך השנה בצורה שיטתית עם הצוות ועם התלמידים כולל ישיבות תקופתיות ו/או השתלמויות צוות לפיתוח הנושא בבית הספר, פעילויות ושיח בשעת מחנך, ענו המשתתפים כדלהלן:

59.8% (55) ענו שהנושא לא נמצא בתוכנית השנתית של בית הספר שלהם, 22.8% (21) ענו כי עובדים על הנושא אבל באופן אינדיווידואלי לפי בחירת המורים, ו- 17% (16) ענו שהנושא כן נמצא בתוכנית השנתית של בית הספר שלהם.

- כמעט שישים אחוז מהמשיבים השיבו כי הנושא לשוויון בין המינים לא נמצא על סדר היום הבית ספרי וככזה הוא גם לא נמצא בתוכנית השנתית הבית ספרית. על כן סביר להניח שהנושא לא מקבל התייחסות ולא זוכה לתשומת הלב הנדרשת לפחות לפי חוזר המנכ"ל משנת 2002 שבו הכריז משרד החינוך כי **"שוויון הזדמנויות בחינוך לשני המינים משמעו יצירת סביבה חינוכית-תרבותית ואקלים חינוכי המבטיחים, <u>לא רק ברמת ההצהרה אלא גם בפועל...</u>".**

2.1.5 על השאלה האם הם חושבים כי ישנו פער בייצוג של שני המינים בספרי הלימוד (הופעת מין אחד יותר מהמין השני-דמויות, שמות, ציורים), ענו המשתתפים כדלהלן:

50% (46) ענו שכן קיים פער בייצוג של שני המינים בספרי הלימוד, 38% (35) ענו כי לא שמו לב לפער כזה, ו- 11% (12) ענו שהם לא חושבים שפער כזה קיים.

2.1.6 על השאלה האם הם חושבים כי ישנם סטריאוטיפים בייצוג של שני המינים בספרי הלימוד מבחינת תפקידים, תכונות אופי, התנהגויות וההצגה של שני המינים, ענו המשתתפים כדלהלן:

56.5% (52) ענו שהם כן חושבים שישנם סטריאוטיפים בייצוג של שני המינים בספרי הלימוד, 29% (27) ענו שהם לא שמו לב לסטריאוטיפים כאלה בספרי הלימוד, ו- 14% (13) ענו שהם לא חושבים שישנם סטריאוטיפים בייצוג של שני המינים בספרי הלימוד.

- בשתי השאלות הנ"ל, לגבי קיומו של פער בייצוג של שני המינים בספרי לימוד וקיומם של סטריאוטיפים בייצוג של שני המינים בספרי הלימוד, הדבר שמעורר קצת תהיה/דאגה הוא לגבי אלה שדווקא לא שמו לב לקיומם של פערים ושל סטריאוטיפים בנושא- 38% ו- 29% בהתאמה, ולא מכיוון שאנחנו חולקים עליהם או לא מסכימים איתם, אלא מכיוון שידוע שמודעות יוצרת עין בוחנת לגבי כל סוגיה ונושא, וכשמורים אומרים שהם לא שמו לב לנושא מסוים, שעכשיו אנחנו כבר יודעים שהנושא חי ובועט בין דפי הספרים שהם מלמדים בהם או ילדיהם עצמם לומדים בהם, זה מעלה שאלות לגבי היכולת ובעצם אי-היכולת שלהם לראות את הפערים האלה בכלל ואז גם חוסר היכולת להבין איך פערים אלה באים לידי ביטוי בהתנהלויות ובהתנהגויות של התלמידים, ואז גם חוסר היכולת לטפל בזה, למנוע ביטויים שליליים ולא רצויים/ראויים, לחנך לערכים שוויוניים ולהעלות את המודעות לסוגייה זו בקרב התלמידים.

2.1.6 על השאלה שכשהם שמים לב שקיימים סטריאוטיפים בייצוג של שני המינים בספרי הלימוד, האם הם מתייחסים לכך במהלך השיעור ומדברים על זה עם התלמידים, ענו המשתתפים כדלהלן:

56.5% (52) ענו שהם כן מתייחסים לכך במהלך השיעור ומדברים על זה עם התלמידים, 22.8% (21) ענו שהם לא מתייחסים לכך במהלך השיעור ולא מדברים על זה עם התלמידים, ו- 20.7% (19) ענו שהם לא מתייחסים לכך במהלך השיעור ולא מדברים על זה עם התלמידים כי אין להם את הכלים הנדרשים לניהול שיח מקצועי ואחראי בנושא.

2.1.7 על השאלה האם כשהם שמים לב להתנהגויות שסותרות את עיקרון

השוויון בין המינים בצוות החינוכי ו/או הניהולי, האם הם מתייחסים לזה ומבקשים להעלות את הנושא בישיבות הצוות, ענו המשתתפים כדלהלן:

34.8% (32) ענו שהם כן מדברים על זה ומבקשים להעלות את הנושא בישיבות הצוות, 26% (24) ענו שאין אצלם התנהגויות שסותרות את עיקרון השוויון בין המינים בצוות החינוכי ו/או הניהולי, 20.7% (19) ענו שהם לא מתייחסים לזה ולא מבקשים להעלות את הנושא בישיבות הצוות, ו- 18.5% (17) ענו שלא כי הם לא חושבים שלצוות יש את הכלים הנדרשים להעלות ולשוחח בנושא בצורה מקצועית ואחראית.

2.1.8 על השאלה האם כשהם שמים לב להתנהגויות שסותרות את עיקרון השוויון בין המינים בקרב התלמידים אם זה בכיתה ואם זה ברחבי בית הספר, האם הם מתייחסים לזה ומבקשים לשוחח איתם בנושא, ענו המשתתפים כדלהלן:

78% (72) ענו שהם כן מדברים על זה עם התלמידים ומבקשים לשוחח איתם בנושא, 13% (12) ענו שהם לא מדברים על זה עם התלמידים ולא מבקשים לשוחח איתם בנושא כי אין להם את הכלים הנדרשים לניהול שיח מקצועי ואחראי בנושא, ו- 8.7% (8) ענו שהם לא מתייחסים לזה ולא מבקשים לשוחח עם התלמידים בנושא.

- בשלושת השאלות הנ"ל שבודקות אם נשות ואנשי חינוך מתייחסים לסטריאוטיפים כשהם רואים אותם בספרי לימוד ומתייחסים להתנהגויות סותרות את עקרון השוויון בין המינים במידה והם עולים בקרב תלמידים ובקרב צוות ועמיתים, ניתן ללמוד על מגמה מסוימת לפיה אנשי ונשות חינוך (56.5%), מרגישים יותר בנוח כנראה לדבר על שוויון בין המינים וסטריאוטיפים מגדריים עם התלמידים, גם כשהם לא מספיק בקיאים "בחומר" ואין להם את הכלים ואת המיומנויות לנהל שיח מקיף, ראוי ועינייני בנושא, לפי מה שראינו מהנתונים שהוצגו קודם, ואילו רק 34.8% מהם מוכנים לעשות זאת

עם עמיתים שלהם ואנשי צוות בבית הספר.

- נתונים אלה כשלעצמם לא מניחים את הדעת ואחת הסיבות היא שמורים יכולים להרשות לעצמם לדון בנושאים עקרוניים, כמו השוויון בין המינים, עם התלמידים שלהם גם כשאין להם את המיומנויות ואת הכלים הנדרשים לדון בנושא, דבר שהם נמנעים מלעשות עם אנשי צוות ועמיתים שלהם, מה שיכול ללמד, בין היתר, על התייחסות אגבית לנושא עם התלמידים. תמונת מצב זו באה בהלימה עם ניתוח ספרי הלימוד, אחד התווכים המרכזיים בעשייה הן הלימודית והן החינוכית בבית הספר, שגם בספרים שבדקנו ראינו כי דמויות של נשים מוזכרות לרוב כחלק ממכלול, כתפאורה, ולא כרכיב עיקרי בעל משמעות הקיים בזכות עצמו אם זה מבחינה מספרית ואם זה מבחינה איכותית-תוכנית, דבר שבהחלט יכול לעניק רוח גבית אם במודע ואם לא במודע, לאי לקיחת הנושא של החינוך לשוויון בין מינים כולל התייחסות הולמת להתנהגויות הסותרות את העיקרון הזה ברצינות המתבקשת.

2.1.9 על השאלה האם הם משוחחים עם ההורים על חשיבות החינוך לשוויון בין המינים והשפעתו על חיי הבנים והבנות שלהם, השאיפות והעתיד שלהם, ענו המשתתפים כדלהלן:

40% (37) ענו שהם לא משוחחים עם ההורים על חשיבות החינוך לשוויון בין המינים והשפעתו על חיי הבנים והבנות שלהם, השאיפות והעתיד שלהם, 38% (35) ענו שהם עושים זאת עם ההורים בשיחות פרטניות לפי הצורך, 10.9% (10) ענו שהם עושים זאת דרך הרצאות בבית הספר שההורים מוזמנים אליהם, ו- 10.9% (10) ענו שהם לא משוחחים עם ההורים בנושא כי אין להם את הכלים הנדרשים לפתיחה וניהול שיח מקצועי בנושא.

- אם מסתכלים על מכלול הנתונים העולים מהמשאל אפשר להגיד כי נתון זה

אינו מפתיע במיוחד, כי כשהנושא נעדר מסדר היום הבית ספרי, אינו מדובר וחלק לא מבוטל מהמורים אומרים שאינם מתייחסים לנושא כי חסרים להם הכלים והמימנויות לעשות זאת, אין זה פלא כי הנושא גם לא עולה בשיח עם ההורים ואם וכאשר הוא עולה אז זה קורה במידת הצורך בלבד. כולנו יודעים שחינוך הוא מעשה יומיומי דקה אחר דקה ואינו תלוי מצבים או צרכים כאלה ואחרים.

2.1.10 על השאלה האם הם חושבים כי מתייחסים בצורה שוויונית לבנים ובנות בבית הספר- הקצאת משאבים שווה החל במרחבי משחק, ייצוג שני המינים בין כותלי בית הספר כולל מיצגים, לשון פניה בלוחות המודעות, תמונות ומתן הזדמנויות שוות בלי אפליה כולל עידוד תחביבים שלא בהכרח תואמים את הסטריאוטיפיים המגדריים כמו עידוד תלמידה שאוהבת כדורגל ועידוד תלמיד שאוהב ריקוד, ענו המשתתפים כדלהלן:

33.7% (31) ענו שהם כן חושבים שבבתי הספר מתייחסים בצורה שוויונית לבנים ובנות, 32.6% (30) ענו כי יש שוויון בחלק מהדברים אבל לא בכולם, 26% (24) ענו כי לא מתייחסים בצורה שוויונית לבנים ובנות בבית הספר, ו- 7.6% (7) ענו כי הם חושבים שלא מתייחסים בצורה שווינית לבנים ובנות בבית הספר וכי לדעתם התייחסות כזאת (שוויונית) איננה מציאותית.

- מהנתון הזה ניתן ללמוד כי רק שליש מהמשיבים חושבים כי ישנם התייחסות שוויונית לבנים ובנות בבתי הספר, כששני שליש חלק לא חושב שיש יחס שוויוני כזה, וחלק חושב שהיחס השוויוני הוא חלקי בלבד, וחלק, שקצת מעורר תהיה, לא חושב שיחס שוויוני בין בנים ובנות הוא מציאותי בכלל. בהמשך נראה כי נקודה זו במיוחד מקבלת אסמכתא בדמות ההתנהלות של המורים והמורות (!) ובדמות המרחב וסביבת בית הספר.

2.1.11 על השאלה האם הם מסכימים לאמירה שישנו חלק שחושב כי קיים פער במערכת החינוך בין הצהרות משרד החינוך לגבי חשיבות החינוך לשוויון בין המינים לבין מימוש עיקרון זה בבתי הספר הלכה למעשה בצורה יעילה עמוקה ומשפיעה, ענו המשתתפים כדלהלן:

39% (35) ענו שהם מסכימים וכי אכן קיים פער ושהאחריות לכך היא של שני הצדדים גם של משרד החינוך שלא מקצה מספיק משאבים לטיפול בנושא וגם של בתי הספר שלא מבקשים להקצות להם משאבים לטיפול בנושא, 34.8% (31) ענו שהם מסכימים וכי אכן קיים פער ושהאחריות היא של משרד החינוך שהצהיר על הנושא בחוזרי מנכ"לים אבל לא הקדיש מספיק משאבים לטיפול בנושא, 13.5% (12) ענו שהם מסכימים וכי אכן קיים פער ושהאחריות היא על בתי הספר שסולם העדיפויות שלהם שונה, ו- 12% (11) ענו שהם לא מסכימים עם האמירה שיש פער ושהם חושבים כי הנושא נוכח, חי ומדובר במשרד ובבתי הספר.

2.1.12 על הערות ו/או נקודות שלא קיבלו התייחסות במשאל וברצון המשיבים להעלות, ענו המשתתפים כדלהלן:

היו שתי הערות, באחת נכתב: "עבודה טובה!", ובשנייה נכתב: "הלוואי והייתה שאלה שקדמה לכל השאלות אם אתה בעד שוויון בין המינים ומדוע?".

- מההערה השנייה, למרות שהיא אחת ויחידה, ניתן ללמוד על מגמה קיימת אם ננסה לעשות הצלבת נתונים, במקרה הזה עם הנתון שהתקבל משאלה 2.1.10 ואשר לפיו חלק מהמורים (7.6%) חושבים כי יחס שוויוני לבנים ובנות בבית הספר איננו מציאותי. שווה להתעכב על הנתון הזה אם לוקחים בחשבון גם את התמונה שנחשפנו אליה בתצפיות שעשינו בבתי הספר, על כך נרחיב בהמשך.

2.1 תצפיות:

בתצפיות צפינו בשיעור מדעים בתיכון, שיעור ספורט ביסודי, שיעור שפה ביסודי ושיעור מתמטיקה ביסודי. בנוסף ערכנו הסתכלות בסביבת בתי ספר; הפסקות, מסדרונות, לוחות מודעות, חומרים/מיצגים וכל מה שנמצא בין הכיתות. בתצפיות ראינו יחס מעט שונה מצד הצוות החינוכי, מורות ומורים, כלפי תלמידות ותלמידים/ בנות ובנים. חשוב כאן להדגיש כי יכולנו לשים לב להבדלים הקיימים בזכות זה שהתכוונו לכך מראש והלכנו עם עין בוחנת כשאנחנו יודעים מה אנחנו מחפשים, אחרת חלק מהדברים יכלו בקלי קלות לעבור לנו מתחת לרדאר, איך שהבנו מתגובות שקיבלנו מאנשי החינוך וההוראה שעשינו את התצפיות אצלם ודיברנו איתם על הדברים אחר כך, מאחר ודברים אלה מופנמים ובמבט ראשון יכול היה להיות שלא נראה ולא נשים לב אליהם, וכפי שאמרנו קודם- מודעות יוצרת עין פקוחה ובוחנת. להלן הנתונים שעלו מהתצפיות:

2.2.1 מאפייני היחס שלו זכו בני שני המינים:

יחס עדין וסלחני יותר כלפי בנות, ניסיון לנהל שיח תומך, אכפתי, מתחשב ורגיש לעומת יחס נוקשה יותר כלפי בנים, לרוב לא מתחשב ולא בדיוק מתפשר במיוחד בכיתות הגבוהות.

- אחת האמירות ששמענו לא פעם מצד מורים, גברים ונשים כאחד, בפניתם לתלמידים בנים היתה **"תהיה גבר!"** במקרים בהם תלמידים בנים (גם בכיתות נמוכות ביסודי) נתקלו בבעיות או קשיים או בכו מסיבה כזו או אחרת (וזו הייתה גם השפה-"תהיה גבר"- שבה השתמשו התלמידים הבנים בינם לבין עצמם כתמיכה אחד בשני!!).

- יחס מאתגר יותר כלפי בנים, בכיתות הגבוהות במיוחד ובשיעור מדעים שבו צפינו בפרט, תלמיד שהשתהה קצת עם תשובה ולא ידע לענות עליה, המורה לא מיהרה להרפות ממנו אלא עודדה ונתנה לו רמזים ואמרה לו: "**תחשוב עוד מעט, אתה בטוח יודע..**" וכו', לעומת יחס וותרני יותר כלפי בנות בסיטואציה דומה.

- כששאלנו את המורה על זה בסוף השיעור היא אמרה: "**א' הוא תלמיד מצטיין אצלנו כולם מכירים אותו בבית הספר וחשוב לעודד אותו, אנחנו צריכים תלמידים כאלה, תארי לך עם ציונים ויכולות כמו שלו לאן הוא מסוגל להגיע והוא אכן מכוון רחוק..** ", ולגבי התלמידה היא אמרה: "**היא תלמידה בינונית ואנחנו בכיתת מדעים.. אני מכירה אותה ומלכתחילה היא סתם התעקשה להיכנס למגמה הזו שהיא לא בשבילה, מה היא צריכה את זה, ממילא היא תגדל להיות מורה באיזה ביתספר יסודי, אז לא חראם על המאמצים שהיא משקיעה עכשיו במדעים!... בכל אופן שלא תביני אותי לא נכון, אני בן אדם מאוד מציאותי, מנסים לעודד לפעמים, ראית, ולא רציתי להביך אותה מול כל הכיתה ולכן ישר דילגתי למישהו אחר, בשבילה את יודעת, לא נעים..**"!!

2.2.2 מתן משוב:

- הבנים זכו לתגובות כמו "**אלוף עבדת בצורה מדהימה- بطل اشتغلت بشكل رائع..**", "**תראה מה אתה יכול עם קצת ריכוז כמו שלך- شوف كيف بتقدر مع شوية تركيز زي اللي عندك..**»**, "**אתה תגיע רחוק פתרת את הבעיות בצורה מושלמת- بتوقعلك مستقبل عظيم حليت المسائل بطريقة كاملة..**»- שבחים המצביעים על היכולות הספציפיות ומחזקים את אותן יכולות אצל התלמיד.

- לעומת זאת הבנות זכו לתגובות כמו **"מדהימה- رائعة", «אני גאה בך-انا فخورة فيكِ..»**, **"הפתעת אותי, כל הכבוד- فاجأتيني، كل الاحترام..»**, תגובות שאינן מתייחסות ליכולות או לחוזקות הספציפיות שהפגינו אלא יותר פרגון כללי כזה שניתן להגיד בכל סיטואציה ולא בהכרח כמשוב ספציפי ממוקד המפרגן לעבודה ולהשקעה ספציפית שנעשתה, ובכלל הביטוי "הפתעת אותי" יש בו בכדי להעביר את המסר שלא היו ציפיות!
- זה לא אומר כמובן שלא היה עידוד ליכולות ספציפיות אצל בנות אך המגמה הכללית הייתה ברורה ולא משתמעת לשתי פנים. נוסיף ונגיד כי בנות שזכו לתגובות ולשבחים ספציפיים שפרגנו למאמצים ו/או ליכולות כאלה ואחרות היו בנות/תלמידות מצטיינות וניכר כי הן התאמצו כפליים אם זה בתחרות בשיעור הספורט ואם זה בהשתתפות במהלך השיעורים כמו בשיעור המדעים שצפינו בו בתיכון.
- מתן משוב שיש בו מסר של צורך בשיפור:

הבנים לרוב קיבלו הערה מקדמת כמו "פעם הבאה תשתדל יותר..", וחלק קיבלו הערות מאוד שליליות, בלשון המעטה, כמו "למה ציפית? ברור שזה מה שתקבל, הרי לא למדת..", "אם תמשיך ככה אתה תגמור כעובד בניין..".

- לעומת הבנים, הבנות לא זכו כלל להתייחסות שמטרתה להעלות את הצורך בשיפור ההישגים, ובמקרים שהן קיבלו התייחסות כזאת זה היה בשקט-בשקט ובלשון **"נדבר אחרי השיעור.."**.

המסר המתקבל כאן הוא שצריך/חייב להסתיר כישלונות של בנות, בדומה לחינוך שבנות מקבלות ונשים משתדלות להראות שהן צריכות להיות מושלמות ו"נקיות" מטעויות ושגיאות שיש בהם בכדי להשחיר אותן או להשאיר כתם כלשהו שיסמן אותן כל חייהן!!

2.2.3 התארגנות בקבוצות קטנות לעזרה הדדית בלימודים:

ברוב המוחלט של המקרים שראינו נבחרו בנות מצטיינות לעזור ולרוב עזרו לבנים המתקשים, היו גם בנות שעזרו לבנות, אבל באף קבוצה לא היו בנים שעזרו לבנות או לבנים אחרים.

- כששאלנו על זה נענינו כי: **"בקטע של עזרה בכלל, כל מה שצריך אפשר לבקש מבנות והן תמיד זמינות ונענות והן גם עושות את זה בכיף ולפעמים אף יש תחרות ביניהן.. בנים לעומת זאת, איך לומר, לא תמיד יודעים לעזור ואם עוזרים אז לא משקיעים עד הסוף או לא עושים את הדברים כמו שצריך ולפעמים אפילו קוראים לבנות להשלים את העבודה בשבילם, אז למה להטריח אותם מלכתחילה ואז להתחיל לתקן אחריהם? לא כל הבנים כמובן, יש כאלה שכן עוזרים וכן נותנים מעצמם.. אבל אצל בנות זה עובד אחרת, זה בילד-אין, וגם זוהי הזדמנות להוכיח את עצמן ולהרגיש טוב ואנחנו מאפשרים זאת.."..**
- מורה אחרת שהיתה ליד התערבה והוסיפה: **"בקשר לעזרה הדדית בלימודים או הכנת שיעורים וכו' חד וחלק אפשר לסמוך רק על בנות, בכנות אני אומרת לך ואני כבר מורה כמה שנים טובות ויודעת מה אני אומרת.. בנים לא בדיוק בנויים לזה..".**
- **ועוד מורה אמרה: "לפעמים את יודעת יש לבנות את הצורך הזה לקבל את הבמה, להראות ולהוכיח את עצמן שהן יכולות, וזה עושה טוב להן, לכל בן אדם זה עושה טוב בעצם, ובטח ובטח גם לתלמידות שהן בתחילת דרכן וניתנת להן ההזדמנות להשוויץ.. גם ככה בנים זוכים למלא תשומת לב בחברה שלנו, אז שיהיה אחרת בבית הספר, לא יזיק לאף אחד אני חושבת"!!**

2.2.4 ההתנהלות והתגובות בחצר ובהפסקות:

- בלט מאוד ההבדל בהתנהלות בין הבנות לבנים, רוב הבנים תפסו את החלק המרכזי בחצרות והם בלטו בתנועתיות שלהם- שיחקו, רצו, קפצו, לפעמים רבו וכו', בזמן שרוב הבנות ישבו בקבוצות קטנות או התהלכו בזוגות או שיחקו בישיבה או סתם ישבו ודיברו. בחלק מבתי הספר היו מעט קבוצות מעורבות של בנות ובנים ששיחקו יחד, זה בלט יותר בשכבות הגבוהות של היסודי (ד' ומעלה).

- רוב התלונות שהגיעו בהפסקות היו של בנות שהתלוננו על בנים שמציקים להן, לא "נותנים" להן מקום לשחק, חוששות לחטוף מהמשחק "האגרסיבי" של בנים ועוד.

- תלונות הבנים היו, בין היתר, על כך שבנות מפריעות להם איפה שהן יושבות ושעליהן לזוז כדי שיוכלו לשחק. התגובות של המורות והמורים התורנים בהפסקה נעו בין השתקה ונזיפה בבנים שהם צריכים לחלוק את החצר עם הבנות אחרת הם יחרימו להם את הכדור, לבין בקשות מהבנות שיהיו קצת סבלניות כלפי הבנים.

- אחת המורות התורניות בהפסקה בתגובה לשתי תלמידות שבאו בטענה כי הבנים משתלטים על כל החצר ולא מאפשרים להן לשחק, אמרה: **"עזבו משחק עכשיו, כולה 20 דקות ההפסקה לכו שבו בצל גם ככה חם, אם תישארו בשמש תתחילו להזיע, לא יפה, תשבו תנוחו לפני שאנחנו חוזרים לכיתות,** מחר אני מבטיחה שהחצר תהיה שלכן.. הם כבר באמצע המשחק תנו להם לסיים..".

תגובות מעין אלו שנגד הצקת והפרעת הבנים- על הבנות הנפגעות להתאזר בסבלנות, ועל השתלטות הבנים על המרחב שיש בה פגיעה בזכותן של הבנות לשחק- על הבנות לוותר ו"לחכות למחר", מסרים שמועברים מהתנהלויות מסוג זה הם מסרים של

מניעה מבנות צעירות לסרב לכל פגיעה בזכויות שלהן ומניעה מהן מלקחת חלק שווה במרחב הבית ספרי/הציבורי כמו הבנים. מצד שני המסר לבנים הוא שמותר לפגוע ושניתן להשתלט ולשלול זכויות בסיסיות מבנות. בנות אלה יפנימו שכנגד הפגיעה עליהן לשתוק וכנגד ההדרה והפרת זכויותיהן עליהן לוותר, ובנים אלה יפנימו שהם מעל-כולן ומגיע להם יותר.

נשמע מאוד מוכר אם ניקח את זה למאבק באלימות נגד נשים שאלו חלק מהסימנים המצביעים על אלימות שכבר מתנהלת נגדן. מה שמטריד כאן, בבית הספר, זה שדברים כאלה מתרחשים במוסד האמון על חינוך ילדינו ועוד יותר מטריד שחלק מהדברים האלה נעשים שלא במודע. המורים התורנים האלה שהיו בהפסקה לא מבינים כנראה שהתנהלויות כאלה ואמירות של "להתאזר בסבלנות" ו-"לחכות למחר" יש בהם בכדי להכשיר כבר מעכשיו את הקרקע לאלימות עתידית חמורה יותר של בנים/גברים נגד בנות/נשים.

המרחב הבית ספרי:

- כל הדברים בלוחות המודעות מנוסחים בלשון זכר וכשיש פניה כלשהי אז גם היא בלשון זכר. כששאלנו את אחד המורים על זה הוא לא הבין מה "הבעיה" ואמר: **"זה ככה כל הזמן וכבר ידוע שכשהפניות כתובות בלשון זכר ברור לכולם שהן פונות אל שני המינים ואף מציינים זאת בתחתית העמוד עם איזה כוכבית קטנה..".**
- באחד מבתי הספר שמנו לב לכתוביות המודבקות בין שלבי המדרגות שמדברות על שלבי ההצלחה וההתקדמות החל מראיית הדרך כארוכה וקשה ועד לאמונה, התנעה, התקדמות והגעה לפסגות, גם כאן ניסוח הדברים הוא בלשון זכר.

- באשר למיצגים, תמונות וציורים, באחד מבתי הספר- בית ספר מקיף, ראינו פורטרטים של אנשי רוח שתלויים או מצויירים על הקירות לאורך המסדרונות. בין הדמויות היו מחמוד דרוויש, סמיח אלקאסם, אדוארד סעיד, מיכאל נועיימה, גסאן כנפאני, ג'ובראן ח'ליל ג'ובראן ואחרים. באשר לנשים היתה שם תמונה אחת בלבד- של פדוא טוקאן. כששאלנו על זה נענינו כי התמונות מונחות להן שם כבר כמה שנים טובות, שאנחנו צודקות ושהם יחשבו על זה!!

- לגבי מרחבי המשחק, אין חלוקה שאומרת זה לבנים וזה לבנות, והחלוקה שראינו היתה כנראה תוצר של הרגלים שהפכו למובנים מאליהם. כפי שראינו, בנים תפסו את המרחבים הפתוחים, מגרשים וחצרות, שהיוו את רוב השטח, בזמן שבנות הסתפקו לשבת בצל, בצד או על חלקת דשא סנתטי שהוצב באחד הפינות.

יותר מאשר התצפיות העלו תמונה שלא משאירה מקום לספק כי חינוך לשוויון מגדרי איננו מתקיים בפועל וכי עדיין אנשי חינוך בעצמם מושפעים ממגמות ומתפיסות חברתיות-סטריאוטיפיות מעוותות וממשיכים להנכיח אותם בהתנהלות שלהם בכל זירה אפשרית, תצפיות אלה מראים כי הסטריאוטיפים המגדריים משפיעים כאמור לא רק על האופן שבו אנחנו מתנהגים ומתנהלים, אלא גם על האופן שבו אנחנו מעריכים את ההתנהגויות של אחרים, וכך היה ביחס שקיבלו בנות ובנים מהמורים השונים אם זה בשיעורים ואם זה בהפסקות. למעשה, סטריאוטיפים מגדריים "צובעים" את ההתרשמות שלנו מביצועיהם של אחרים ואף מכתיבים את התגובה שלנו על ביצועים אלה עד כדי כך שאנחנו מעריכים את איכותם בצורה שונה. כך, למשל, באחד הניסויים נמצא כי משתתפים שהתבקשו לקרוא מאמר שנאמר להם שכתב אותו גבר העריכו את המאמר כאיכותי יותר בהשוואה למשתתפים שהתבקשו להעריך את אותו מאמר בדיוק לאחר שנאמר להם שכתבה אותו אישה (קריכלי-כץ, 2019).

1.3 קבוצת מיקוד

אחרי לא מעט פניות וחיזורים הצלחנו לגייס חמשה אנשי ונשות חינוך לקבוצת מיקוד זו. הקבוצה התקיימה בישומון הזום. ההסתייגות העיקרית בדרך להסכמה הייתה מזה שהם לא היו בטוחים שהם יכולים להשתתף מבלי לקבל אישור ממנהל/ת בית הספר או מהפיקוח. את הסוגייה פתרנו בכך שהם לא מתבקשים לייצג את בית הספר שלהם, אנחנו לא צריכים לדעת מאיזה בית ספר הם מגיעים, ומטרת הקבוצה היא לבדוק עמדות אישיות שלהם עצמם כמי שעובדים בשדה החינוכי ושהפרטים שלהם, מן הסתם, ישארו חסויים.

ובכן בקבוצה השתתפו חמשה נשות ואנשי חינוך והוראה: נ'- יועצת חינוכית בבית ספר יסודי, ס'- יועצת חינוכית בחטיבת ביניים, ס'- מחנכת ביסודי, א' מחנך בחטיבת ביניים, ו- מ' מורה לספורט בתיכון.

מהשיחה עלתה תמה מרכזית אחת לפיה סדר העדיפויות בבתי הספר הוא שמונע ומגביל את העיסוק בנושא.

המשתתפים אמרו כי סדר העדיפויות הנוקשה הוא זה שמכתיב את הנושאים ואת הסוגיות שעליהם בית הספר יחליט לעבוד ובהם ישקיע את המשאבים. הם אמרו כי יש דברים דחופים ויש דברים חשובים והעדיפות תמיד תהיה לדחוף-מה שעומד על הפרק כאן ועכשיו, וכי לפעמים זה לא משאיר מספיק מרחב, אם בכלל, לעיסוק בנושאים אחרים למרות שהם חשובים, כולל "הנושא הזה".

מבירור שניסינו לעשות כדי לברר מה זה בשבילם "הנושא הזה" ולהבין את הנקודה הזו של סולם העדיפויות והדחוף והחשוב, אשר חזרה על עצמה שוב ושוב במהלך השיחה, המשתתפים הרבו לשתף בעומסים ובמשימות הרבות המוטלות עליהם, התנאים הלא טובים, כלשונם, שמרוקנים אותם מכל יוזמה או מחשבה או רצון לעסוק בדברים שהם מעבר למה שמוגדר כחובה.

כששאלנו האם בעיניהם "נושא זה" של החינוך לשוויון בין המינים, שמוגדר כחובה בחוזר מנכ"ל משרד החינוך, נחשב בעיניהם לחשוב/מחייב מבחינה אישית שלהם ללא קשר לעומסים ולסולמות העדיפויות הבית ספריים והמערכתיים. שני משתתפים, יועצת חינוכית של חט"ב והמורה לספורט בתיכון, לא אהבו את השאלה, הביעו הסתייגות ואמרו כי: **"זה ברור מאליו שהנושא חשוב בשבילנו, אך עדיין נושאים כאלה צריכים להתייחס אליהם במלוא הרצינות וצריך להקדיש לכך משאבים ספציפיים בכדי שנוכל לעסוק בהם ואם אין לנו את האמצעים- ושוב, זה לא משהו שנוכח בצורה מובנית בסדר היום הבית ספרי שלנו, אז קשה להתייחס וקשה לעסוק בזה, ולא לשכוח אנחנו מורים בסופו של יום ואם אנחנו מעלים נושא כלשהו אז אנחנו צריכים להיות בטוחים שאנחנו מבינים את המשמעויות שלו עד הסוף בכדי שנוכל לתת תשובות לתלמידים כמו שצריך.."..**

משתתפת אחרת, יועצת חינוכית ביסודי אמרה: **"אי אפשר להגיד שאנחנו לא מתייחסים לזה בכלל, לא, אני לא מסכימה, אנחנו כן מתייחסים כשיש סיבה להתייחס, הנושא עולה מדי פעם במיוחד בימים מיוחדים כמו יום האם, יום האישה והחגים השונים שבהם אנחנו עובדים עם התלמידים להכרת תודה לאימא, לאחות ובכלל למשפחה.."..**

מה שהיועצת אומרת כאן בעצם הוא שלחינוך לשוויון בין המינים מתייחסים כש-"יש סיבה לכך", אמירה כזאת מטרידה עד מאוד מאחר ואי השוויון המגדרי הקיים וההשלכות שלו זועקים לשמיים ובאים לידי ביטוי בכל יום כמעט אם לדבר על רצח נשים בחברה הערבית בשנה וחצי האחרונות, ובכלל בכל תחום חיים אפשרי; בתוך הבית בחינוך שאנחנו נותנים לילדים, במקומות העבודה השונים, ביחסי הכוח וביכולת ההשפעה, במדיה ובתקשורת שלרוב מחפיצים את הנשים, בהזדמנויות המוגבלות הניתנות לנשים לעומת ים ההזדמנויות הפרוס בפני גברים, בנתוני השכר העגומים המוצגים מדי שנה שחור על גבי לבן ומראים שנשים מופלות מאוד לרעה מהבחינה הזאת לעומת גברים,

ביחס שבנות ונשים מקבלות בכל זירה אפשרית לעומת היחס שגברים מקבלים וכו'.

הבעיה כאן היא שכשלא מנכיחים את השיח על אי השוויון המגדרי ולא עוסקים בו או מעלים אותו כסוגיה שיש לתת עליה את הדעת, כל התופעה הזו של אי-שוויון מגדרי הופכת לחלק ממרכיבי החיים השגרתיים שלנו ביומיום, וצריך לזכור כי כשמשהו נוכח וקיים ולא זוכה להתייחסות או לתשומת לב הנדרשת אנשים לומדים להפנים אותו ולהתנהל לפיו. בעיה נוספת היא שאנחנו מדברים כאן על השדה החינוכי, ואם סוגיה/ תופעה כזו נעלמת מעיניהם ונאלמת משפתותיהם של העוסקים במלאכת החינוך- אלה שמתוקף תפקידם צריכים להיות שומרי הסף המודעים לתופעות האלה ופועלים למען העלאת המודעות לגביהם ומבינים את ההשפעות שלהם בטווח הקצר ואת ההשלכות שלהם לטווח הארוך כי הרי הם גורמי הסוציאליזציה הראשונים לאחר המשפחה- אפשר להגיד שאנחנו במצב בעייתי.

המחנכת ביסודי הוסיפה ואמרה: **"אני לא רואה צורך מיוחד להקדיש תכניות שלמות ועניינים מיוחדים לעיסוק בזה כי שוויון קיים בין הבנים לבנות בבית הספר, זה לא שאנחנו מפלים את הבנות, להפך, דווקא הבנות זוכות ליותר הקלות מבנים וזוכות ליחס עדין, מתחשב ומכבד יותר.... חוץ מזה אם כבר מדברים אז אני חייבת להגיד שגם לגברים לפעמים קשה, הרבה פעמים מציירים אותם שלא בצדק כ"רעים" הנהנים יותר ושטוב להם יותר כשבפועל זה לא נכון, גם הם סובלים לפעמים.... תראו מה אנחנו דורשים מהבנים, דברים שלא היינו בכלל חושבים לצפות מבנות..... אני מסכימה עם המדיניות המוצהרת של משרד החינוך ושל בתי הספר שלא לעשות עניין ורעש מכל דבר.. צריך לעבוד על הנושא באיזון ובשקט ובלי הצהרות ועניינים מיותרים..."**.

דבריה של המחנכת כאן ממחישים יותר מכל את הפער הקיים ביחס כלפי בנות ובנים, התפיסה הזו שכשאנחנו סלחניים יותר ועדינים יותר ומקלים יותר עם בנות אז אנחנו עושים להן טוב היא חלק מתפיסה רחבה ומאוד בעייתית של הפוך על הפוך. הבעיה

החמורה יותר מהתפיסה עצמה היא המחשבה שכך אנחנו עוזרים לבנות כשבעצם בדרך הזו אנחנו אומרים לבנות, וגם לבנים העדים לכך, שאין לנו ציפיות מכן, אנחנו נעזור לכן, נוותר לכן, נקל עליכן ונהיה שם בשבילכן. ניתן לתאר לעצמנו מה ילדה יכולה להרגיש, להפנים ולהטמיע מיחס כזה ואיזה אישה היא תגדל להיות: תלותית, פחות יכולה, מתאמצת פחות, ואף פחות שווה מבנים שמהם דווקא מצפים הרבה ומאתגרים אותם. זה לא אומר כמובן שמצב הבנים יותר טוב, להפך, בנים שזוכים ליחס כזה לומדים לפתח ציפיות מעצמם בהתאם לציפיות של האחרים ושל הסביבה מהם, כשהרבה פעמים זה מעמיס ומקשה עליהם. צריך לזכור כי אי-שוויון מגדרי לעולם אינו מיטיב עם אף צד, לא עם בנים ובטח-ובטח לא עם בנות.

בחזרה לקבוצה: המחנך מחטיבת הביניים לא הסכים עם האמירות של המחנכת מהיסודי שדיברה לפניו ושיתף כי: **"לי יש שלוש בנות ואני כל הזמן במחשבה לגבי העתיד שלהן.. לפעמים אני מוטרד אפילו מה יהיה ואיך יהיה.. הן לא גברים שיוכלו להתמודד עם הרבה דברים שלנשים אין סיכוי אפילו להצליח בהם... לקטנה שלי, בת 13, יש חלומות מטורפים, הם גם לא מציאותיים.. היא אוהדת קבוצת כדורגל, ריאל מדריד לצורך העניין, ובכנות אני אומר, אני לא שמח על זה ואפילו דואג.. מה לה ולכדורגל?!! אבל אני מתאפק ולא מעיר לה על זה והנה עכשיו עצם זה שאני אומר ומספר את זה יש לי צביטה בלב... כאילו אני המשכיל שכבר שנים מחנך דורות עדיין שבוי במחשבות האלה שהם לא הכי המאה עשרים ואחת אבל מה לעשות הם משקפים איפה אנחנו נמצאים ואיך אנחנו חיים היום... והכי כואב לי שאני לא מצליח, גם כשניסיתי, להיות שלם עם זה שהילדה שלי "מאוהבת" בתחום גברי שאין לה בו שום עתיד.. ואני לא רוצה לחשוב על העתיד שלה בכלל אם היא לא תרד מזה....... אז אני רוצה להגיד לך** (למחנכת שדיברה שלפניו) **שאם היינו חיים בעולם מתוקן ואם היינו כן עוסקים בנושא הזה ושמים אותו על השולחן כבר מלפני מיליון שנה, תאמיני לי שהיומיום והעתיד של הבנות שלי ושלך היה יכול להיות אחרת.. ואני גבר, כן? אז תביני על מה אני מדבר... ועזבו שטויות של סדר עדיפויות וזה, זה תירוץ זה לא אמיתי**

שזו המניעה.. מדובר, ואצלנו בפרט כחברה ערבית, מדובר בנושא טעון ברמות שאי אפשר לתאר ותראו את מקרי הרצח נגד נשים שאנחנו חיים יום-יום שעה-שעה... ".

מחנך זה בעצם משקף תמונה שמחקרים מראים ולפיה, הודות לחינוך סטריאוטיפי לא שוויוני שקיבלנו אשר היה בו די בכדי להפנים ולהטמיע עמוק תפיסות חברתיות סטריאוטיפיות, אנחנו נוטים לקטלג באופן אוטומטי, מיידי ובלתי מודע את כל מי שאנחנו פוגשים לקטגוריות של "גבר" ו"אישה". עם הקטלוג המהיר לקטגוריות אלה מופעלים מייד גם הסטריאוטיפים לגבי היכולות, המאפיינים ואפילו השאיפות והאפשרויות לעתיד גם כשמדובר באנשים משכילים שלמדו בחייהם דבר או שניים על מה זה שוויון ומה זו אפליה (קריכלי-כץ, 2019).

המורה לספורט התייחס ואמר: **"אני מעריך את מה שאמרת ואת האומץ שלך לשים יד על הפצע ולהודות שהרבה פעמים הבעיה נמצאת אצלנו. אבל אני חושב שכול־נו קורבנות כאן, גם נשים וגם גברים.... זה שאנחנו לא מתייחסים ולא מעלים את הנושאים האלה בבתי הספר זה כן אומר המון עלינו אבל יותר על סדרי העדיפויות שלנו... אני לא מסכים אתך שסדר העדיפויות זה שטויות... תחשוב על כל מה שא־נחנו צריכים לעשות ביום לימודים ממוצע, תחשוב על דרישות הפיקוח והמחוז והמשרד תחשוב על ציונים והישגים שאנחנו חייבים לעמוד בהם ובכלל תחשוב על התלמידים, אצלנו למשל בבית הספר יש 900 תלמידים, אנחנו בי"ס מקיף-חט"ב ותיכון ואנחנו יושבים בלב שכונה מאוד בעייתית, ואני לא מדבר רק על אלימות, אני מדבר על משפחות הרוסות, על משפחות מפורקות וילדים פגועים בכל תחום אפשרי בחייהם ולבקש ממני עכשיו לבוא ולדבר על שוויון בין המינים כשאת הבסיס, תחושת הביטחון, אין לנו זה קצת לא הגיוני.. כמורה ספורט אני בקשר מצוין עם התלמידים ולפעמים אני כתובת בשבילם והם באים משתפים ושופכים את הלב, ובכנות הרבה פעמים אני מוצא את עצמי ללא מילים, המום ממה שהם עוברים.. אז כן יש דחוף ויש חשוב מה לעשות.. אלה החיים שלנו"..**

המציאות אותה מתאר המורה לספורט היא מציאות אכן קיימת ונוכחת, סדרי היום הבית ספריים הם אכן עמוסים והמורכבות של התלמידים ושל המשפחות שלהם ומצבי הסיכון בהם הם חיים רק הולכים ומחמירים, ובגלל כל זה הרבה פעמים, כמו שאנחנו רואים כאן, מורים וצוותים חינוכיים מוצאים את עצמם במקום שבו החלטות צריכות להתקבל ברמת מוסד/בית ספר מתגלגלות אליהם והם אלה שצריכים להחליט ולתעדף בהתאם לאותו יום ולאותם מקרים שהתרחשו וקרו בבית הספר.

תמונת המצב היא מורכבת ולא פשוטה אך עדיין זה לא פוטר מאחריות את בעלי הסמכויות ומקבלי ההחלטות, החל ממשרד החינוך עצמו ועד לאחרון בתי הספר, מלעסוק בצורה עניינית, מחושבת ובנויה בסוגיה זו. חשיבה חינוכית היא חשיבה לטווח ארוך, היא לא צריכה להיות ואסור לה שתהיה תלוית עומסים או מצבים ספציפיים או אירועים מיוחדים, שכן יש להתייחס אליהם במלוא הרצינות ולטפל בהם אבל זה לא צריך לבוא על חשבון חשיבה ותכנון אסטרטגי ארוך טווח שמסתכל קרוב אבל חושב רחוק, וצריך להבין כי חינוך לשוויון מגדרי אינו נושא שעתי, אלא מדובר בלב העשייה החינוכית שאם לערכים לא מחנכים- ציונים והשגים לא יועילו.

נסכם ונגיד כי חינוך לשוויון מגדרי והטמעת חשיבה מגדרית בבתי הספר הינם פועל יוצא למרכיבים רבים ומגוונים שחייבים לבוא בהלימה אחד עם השני בכדי שיהיה אפשר לעבוד, לעשות ולהשפיע. כך למשל ראינו כי החלטות משרד החינוך בנושא החינוך לשוויון מגדרי וחשיבות העיסוק בנושא קיימות ושרירות אבל הפער הקיים בינן לבין מה שקורה בפועל שבא לידי ביטוי אם זה בנתונים הלא פשוטים ואף החמורים שנחשפנו אליהם בספרי הלימוד שרובם המוחלט לא עבר עריכה מגדרית וגם המעט שעברו עריכה מגדרית לא שיקפו תמונה שמניחה את הדעת, ואם זה בנתונים שקיבלנו מהמשאל אשר חיזקו את התמונה שהתקבלה מספרי הלימוד ואם זה בתצפיות ובקבוצת המיקוד שגם בהם היה חיזוק להנחת הבסיס שלנו כי הפערים קיימים וכי חינוך לשוויון מגדרי אינו קיים.

המלצות

לפערים המגדריים במשאבים, בהזדמנויות ובכוח בין נשים לגברים, נלווים מן הסתם פערי סטטוס אשר נעוצים קודם כל בסטריאוטיפים המגדריים, באמונות ובתפיסות התרבותיות המשותפות שלנו לגבי מי הן נשים ומי הם גברים, מה ההבדלים ביניהם ואיזה סטטוס מוקנה להם בזכות השייכות המגדרית שלהם (קריכלי-כץ, 2019). במובן הזה סטריאוטיפים מגדריים מעניקים סוג של לגיטימציה לאי השוויון המגדרי, "עושים לנו סדר" ומצדיקים את הפערים הקיימים שאנחנו ממשיכים להחזיק ולתחזק בזירות השונות בחיי היומיום שלנו החל מהבית והמשפחה ועד לעבודה ולמרחבי המחיה הכלליים השונים באמצעות אותן אמונות לגבי ההבדלים בין נשים לגברים. במילים אחרות, הסטריאוטיפים המגדריים מסבירים מדוע אי השוויון המגדרי מתקיים (למשל, משום שגברים "מסוגלים" או "מוכשרים יותר" בשוק העבודה או משום שנשים "טובות יותר בטיפול בילדים") ובכך הם גם מצדיקים את אי השוויון המגדרי ומובילים להעמקתו.

ובכן בשביל לעשות את השינוי ולהתחיל לטפל בתופעה זו שמונעת מחצי חברה זכות בסיסית של שיוויון כולל התמודדות עם הסטריאוטיפיים המגדריים המושרשים בנו עמוק כל כך, חשוב לנקוט בכמה צעדים ולעבוד ברמה מערכתית בכמה מישורים במקביל למען הכשרת תשתית שמצמיחה תודעה אחרת המבינה ששוויון מגדרי הינו זכות שלא תלויה בדבר והוא צריך לכוון אותנו לקביעת דפוסי התנהלות מודעי-מגדר, תכנון וחשיבה מודעת-מגדר וקבלת החלטות מודעות-מגדר בשביל לממש הלכה למעשה את השוויון המגדרי כדרך חיים של חברה מתוקנת, בריאה צודקת יותר ושוויונית.

❖ עבודת מחקר עקבית, שיטתית ומקיפה לבדיקת הייצוג המגדרי בחומרי הלימוד ופיתוח חומרים חדשים בהתאם:

הצורך בבדיקה חוזרת ויסודית של כלל חומרי הלמידה כולל ספרי הלימוד המזינים ומשמרים בצורה בלתי רגילה את התפיסות הסטריאוטיפיות הקיימות בנו בולט כל כך וככזה הוא מחוייב מענה. כאן חשוב לזכור כי התמונה שקיבלנו במחקר זה שמשקפת תמונת מצב דומה מאוד, כמעט זהה, למה שראינו במחקרים ובסקירות שנעשו בתחום והבאנו כאן, אומנם מחזקת את הטענה שאנחנו עדיין רחוקים מלדבר על שוויון מגדרי הלכה למעשה בחומרי הלימוד, בבתי הספר ובתפיסה הקיימת במערכת החינוך בכלל שעל פניו נראה שאינה עושה מספיק בנדון למרות ההצהרות וחוזרי המנ"כל השונים שפורסמו בנושא, אך עדיין וכפי שהזכרנו קודם מחקרים וסקירות שניסו ללמוד ולסקור את התופעה מעטים מאוד והם נעשו על היקף קטן של ספרי לימוד וחומרי למידה, ויתרה מכך רובם המכריע של סקירות ומחקרים אלה נעשו ביוזמת וועדות הכנסת השונות או ביוזמתם של גופים אחרים- ולא על ידי משרד החינוך האמון בעצמו על הפיקוח ועל האישור של חומרי הלמידה.

ובכן למרות שניתן ללמוד ממחקרים מועטים אלה על מגמה עקבית שלא משתמעת לשתי פנים באשר לאי השוויון בייצוג המגדרי בספרי הלימוד, עדיין חסרה עבודה בסיסית ושיטתית ברמת מחקר מקיף וממוסד אשר יבחן את כלל הספרים וחומרי הלמידה במערכת החינוך, בכל התחומים והמקצועות, בכל שכבות הגיל ובכל המגזרים והחברות; ערבית, יהודית חילונית/דתית/חרדית וכו' וזאת במטרה לאשש קודם כל, או להפריך, את המסקנות שהמחקרים המעטים בתחום העלו, לבדוק את מידת עמידתם של החומרים והספרים, בהם לומדים הילדים שלנו, בקריטריונים הנדרשים לייצוג מגדרי שוויוני לפי הנחיות וחוזרי מנכ"ל משרד החינוך עצמו, ולהקים צוות עבודה מקצועי שיתחיל תהליך מובנה ומקיף ויהיה אחראי על פיתוח מתודות עבודה עקביות בבתי הספר, מבוקרות ומפוקחות ברמת המשרד שיש בהן בכדי לתרגם את

ה"כוונות הטובות" של משרד החינוך, ההצהרות, ההנחיות וחוזרי המנכ"ל בנושא לכדי מדיניות ערכית מחייבת, פרקטית ובת ביצוע במוסדות החינוך תוך הקצאת המשאבים הנדרשים לכך ולפיתוח ספרי וחומרי לימוד רגישי ומודעי מגדר.

הקמת אגף לשוויון מגדרי, גיבוש מדיניות בנושא והטמעת השיח המגדרי ברמת ההכשרות של פרחי הוראה וצוותי חינוך:

עבודה משפיעה בכל נושא חינוכי-ערכי ובכלל זה החינוך לשוויון מגדרי צריכה להיות עבודה מערכתית ומשולבת. נתחיל בהכשרת פרחי הוראה ובהשתלמויות צוותי חינוך שהינם גורמי המפתח בתהליך הטמעת נורמות וערכים במערכת החינוך. תוכניות ההוראה של המכללות להכשרת עובדי הוראה מאושרות במועצה להשכלה גבוהה אך הן אוטונומיות במידה רבה. נושא המגדר מטופל בכמה מהן אך לא בכולן וגם לא באופן מערכתי ולא באופן אחיד כך ששונות רבה קיימת בהתייחסות המכללות השונות לנושא כשבכלל חלק מהן משלבות את זה כחלק מהעיסוק בנושא השוויון באופן כללי, דבר שלא בדיוק משרת, בלשון המעטה, את הנכחת השיח המגדרי והחינוך לשוויון מגדרי בהכשרות אלו.

בשל כך קיים הצורך בקיום מערך פיתוח מקצועי מרכזי ומתוקצב במשרד החינוך למטרה זו שיעבוד יחד עם המכללות להכשרת עובדי הוראה הן על שילוב החינוך לשוויון מגדרי כמקצוע חובה בתוכניות ההכשרה השונות ובכל הדיצפלינות כאחד, והן על פיתוח התמחויות מקצועיות בנושאי מגדר ושוויון מגדרי.

כאן נציין כי אומנם קיימת היום במשרד החינוך היחידה לשוויון בין המינים שמטפלת בתחום הזה אבל עדיין מדובר ביחידה מצומצמת למדי ומוגבלת במשאבים ובתקציבים המוקצים לה ואין בה בכדי לחולל את השינוי התודעתי-תפיסתי ובטח-ובטח לא השינוי המערכתי הנדרש. היחידה מטפלת היום נקודתית ברמת תוכניות שמוצעות לבתי הספר והכשרות והשתלמויות שאינן מוגדרות כחובה מה שמשאיר את העיסוק

בנושא בגדר המלצה בלבד ולא כחובה ערכית מהמעלה הראשונה, ובכן אולי הגיע הזמן להרחיב את פעילות היחידה ולקדם את מעמדה לכדי מחלקה או אגף ייעודי שיתווה מדיניות בנושא ויפתח מתווים ותוכניות מערכתיות החל ממעורבות בהכשרת פרחי הוראה כפי שציינו לעיל, ועד לעבודה עם כל תלמידה ותלמיד במוסדות החינוך שצריך להשקיע גם בהם ולעזור להם לגבש ולבנות תכניות עבודה אסטרטגיות רב-שנתיות ולא להסתפק בתוכניות ארעיות שבקושי מצליחות, אם בכלל, לגעת בסוגיות רוחב ולטפל בהן כולל עשייה בית ספרית מחוייבת סוגייה, ממוסדת ומפוקחת שתשלב גם את ההורים כקהל יעד בהתחלה ובהמשך כשותפים לדרך.

מקורות

איספניולי, ה. אבו-אלעסל, ר. איספניולי, נ. ד'אהר, מ. (2006). **מגדר בספרי השפה הערבית, מחקר ספרי לימוד השפה הערבית ביסודי**. (בערבית). נצרת: מרכז אלטופולה.

اسبانيولي، ه. أبو العسل، ر. اسبانيولي، ن. ظاهر، م. (2006). **الجنسوية في كتب اللغة العربية، بحث الكتب المدرسية للغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الناصرة: مركز الطفولة.

אספניולי, נ. אספניולי, ה. (2002) **מינניות בספרות ילדים ערבית** (בערבית). נצרת מרכז אלטפולה

اسبانيولي، ن. أسبانيولي، ه. (2002) . **الجنسوية في أدب الأطفال العربي**. الناصرة: مركز الطفولة.

אבגר, ע. (2017). **מדיניות לקידום שוויון מגדרי במערכת החינוך סקירה משווה.** ירושלים: הכנסת-מרכז מחקר ומידע.

חוזל מנכ"ל חומרי למידה 2015, בתוך:
https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/6/6-3/HoraotKeva/K-2015-9-3-6-3-16.htm

לוטן, א. (2005). **מסמך רקע בנושא: חינוך לשוויון מגדרי.** ירושלים: הכנסת-מרכז מחקר ומידע.

משרד החינוך. (2002). **חוזר מנכ"ל תשס"ג\4 (ד) 4-.4 9**, חינוך לשוויון מגדרי במוסדות החינוך.

משרד החינוך. **הטמעת השוויון המגדרי במערכת החינוך בישראל מהלכה למעשה.** המנהל הפדגוגי, היחידה למגדר ולשוויון בין המינים.

وزارة التربية والتعليم. **المساواة الجندريّة في جها ز التعليم في إسرائيل من النظريّة إلى التطبيق**. الإدارة التربويّة، وحدة الجندريّة والمساواة بين الجنسين.

סעיד, ר. (2019). **חינוך מגדרי בבית הספר: ככה עושות את זה נכון**. בתוך:
https//:www.mekomit.co.il%/D7%99%D7%95%D7%AA%D7%A8-%D7%A7%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%AA%-D7%A0%D7%A9%D7%99%D7%99%D7%9D-%D7%95%D7%94%D7%9B%D7%A9%D7%A8%D7%94%-D7%9C%D7%9E%D7-%95%D7%A8%D7%99%D7%9D%-D7%9B%D7%9A%-D7%A0%D7%97%D7%A0%D7%9A/

פרוטוקול מס'- 59 מישיבת הוועדה לקידום מעמד האישה ולשוויון מגדרי ופרוטוקול מס' 144 מישיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט, 16 בפברואר 2016**.** בתוך:

http://www.fs.knesset.gov.il

נוימרק, נ (תרגום וסיכום). **קידום שוויון מגדרי כדרך למניעת אלימות נגד נשים**, מאת: WHO — World Health Organization, בתוך:
pdf.ShivionViolance/shivion/files/il.gov.education.meyda//:https

קריכלי־כץ, ת. (2019). אי שוויון מגדרי והפליה סטריאוטיפית- מחשבות בעקבות פסק הדין בעניין מירב נ' איי.די.איי. **עיוני משפט: 282-271.**

רבינוביץ', מ. אבגר, ע. (2019). **מדיניות בנושא ייצוג מגדרי בחומרי למידה במערכת החינוך בישראל.** ירושלים: הכנסת-מרכז מחקר ומידע.

OECD (2015), **The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing**
http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en

ספרי הלימוד:

كتاب اللغة العربية: المنارة- كتاب الصف الاول الجزء 1
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=105746362#47.2336.3.none

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا كتاب الصف الرابع
ערבית שפתנו: כיתה ד' (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=106848376

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا كتاب الصف الخامس- الجزء الاول
ערבית שפתנו לכיתה ה'- חלק ראשון (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=102314659#1.0.6.default

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا كتاب الصف الخامس- الجزء الثاني
ערבית שפתנו לכיתה ה'- חלק שני (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=102316478

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا الصف السابع- الجزء الاول
ערבית שפתנו- כיתה ז' חלק 2 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103090838#1.1395.6.default

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا الصف السابع- الجزء الثاني
ערבית שפתנו- כיתה ז' חלק 2 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103092285

كتاب اللغة العربية: العربية لغتنا الصف العاشر
ערבית שפתנו: כיתה י' (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=106839033#247.7204.4.none

كتاب حساب الصف الثاني: مسارات زائد 4
שבילים פלוס: 4 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=102767667#5.5774.6.default

كتاب حساب الصف الثالث: مسارات زائد 9
שבילים פלוס: 9 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=104099958#1.0.6.default

كتاب حساب الصف السادس: مسارات زائد 16
שבילים פלוס: 16 (בערבית)
https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=106938809#92.3750.4.none

חאג' יחיא, מ. (2005). על האופי הבטריארקי של החברה הערבית, אי שוויון מגדרי בין נשים לגברים והאלימות נגד נשים במשפחה, המקרה של החברה הפלסטינית. **ניוזלטר אלקטרוני, עמותת עדאללה, 22.**

ועדת המעקב העליונה לענייני החברה הערבית והועד הארצי לראשי רשויות מקומיות ערביות, נובמבר 2019, **הפרויקט האסטראטגי למאבק באלימות ופשיעה בחברה הערבית**.

Summary

This research is an outcome of cooperation between feminist organization working in the Palestinian community in Israel (women against violence and Altufula center NNI) and the Israeli Women Network. As feminist organization that faced the policy of discrimination and struggles against all forms of oppression against women including the crimes of domestic violence. WE struggle to change the perceptions and the social political economical and legal perimeters in the patriarchal and religious heritage that defined for women the limits and boarders.

As part of this continuous efforts, we concentrate in this research on the "policy of the ministry of education in relation to Gender equality – gender representation in school books and the education for gender equality in reality" the Measures and procedures in place in Arab schools and their contribution to preventing violence.

Violence against women is considered a transnational global phenomenon that involves a flagrant violation of basic human (and human) rights. Despite that, we find it more present and more severe in patriarchal societies. Therefore, it must be concluded that this phenomenon is closely related to certain concepts and values, so that it is considered one of the most prominent characteristics of patriarchal society.. The gender inequality that exists in society

in all its components - the family, the labor market, the diverse living spaces, etc., is represented in the gaps in opportunities, in the resources and in the power of influence available to men compared to women, and therefore, it is also considered one of the main factors leading to gender-based violence.

Gender inequality, consciously or unconsciously, is tolerated personally and in the family, and socially and publicly, including in educational institutions, the first of which is schools, which are the most influential social upbringing framework, and the place where we expect our children to have the best value education. and to be safe in it and protected from distorted and dangerous views. It should be noted here that systematic work that aims to educate for gender equality, and to develop and implement long-term intervention plans will work wonders in combating violence against women and in developing and promoting perspectives based on gender equality, is a way of life that must be Adapted and prevalent in a healthy and just society.

This research aims to contribute to combating violence directed against women, and with the aim of bringing about a change in the priorities of the Ministry of Education,

In this research, we monitor gender representation in textbooks currently used in the Arab education system in the country, after

publishing[1] two previous research papers on the subject.

In this research we examine three areas in which the Ministry's policies regarding gender equality must be applied in the education system: Textbooks; School environment; and knowledge and attitudes and behavior of the educational staff in schools.

Summary of research results

The results and data of the textbooks analyses indicated that there is a deep gap in gender representation and in the method of gender representation of both sexes in textbooks, in favor of male characters in all the indicators examined: Percentage of appearance (quantitative and substantive) The personal characteristics attributed to the female compared to those attributed to the male characters, the work fields and gender roles.

The results of the survey with educational staff indicated that there is a deep gap in gender representation and in the way of gender representation of both sexes in the school environment and among educational staff in all indicators examined: such as the school's name, and found that the percentage of schools bearing the names

1 Altufula —Nazareth nurseries institute published the first research, in 2002, which dealt with the issue of sexism in Arab children's literature, while the second research, issued In 2006, dealt with the subject of gender representation in Arabic language teaching books in the education system at that time.

of men is more than double the percentage of schools bearing the names of women. The subject of education for gender equality is not often included in the annual program of their schools, nor is it systematically applied during the year with students and staff.

A huge gap has emerged between what the Ministry of Education declares in all forums about the importance of education for gender equality, whether in its verbally declared or written policies in the circulars of general managers, which require turning statements into a binding practice - and what is happening on the ground, or rather What is not happening in reality. This gap is reflected in the fact that trainings on the subject of education for gender equality, which are supposed to be held once every three years, are not held, and if they are held, they are not mandatory, contrary to what is stated in the declared policy. This gab was realized by The vast majority of the participants in the survey and stated that the Ministry of Education does not allocate sufficient resources to address the issue, and schools do not demand allocating these resources to address the issue.

The majority of educational staff assessed their level of knowledge of gender equality as general to medium, since the vast majority of male and female teachers did not participate at all in any training on the issue of gender equality. However half of them believe that there is a gap in the gender representation in school textbooks. And more than half of them believe that there are stereotypes in the

representation of genders in textbooks in terms of roles, personal characteristics, behaviors and the way the genders are presented, while a third of the respondents did not notice the existence of such gaps and stereotypes, although it is present and strongly present in the textbooks they use daily.

The research present findings that relate to reaction of the educational staff when they notice the stereotyped ideas in the gender representation in textbooks, by students in class rooms and in school in general or among the educational and/or administrative staff as well as their role with parents. It also present finding on self-evaluation regarding their behavior with female and male students.

The results of observations in lessons and in the school environment clarified the deep gap in gender representation and in the way of gender representation in the school environment, in addition to the actual discrimination that exists in the educational environment and the different treatment between girls and boys in school. the teachers themselves are influenced by societal-stereotypical attitudes and perceptions and express them in their behavior and attitudes wherever possible. But more importantly, these observations indicate that stereotypes affect not only our own behavior, but also how we evaluate the behavior of others, as emerged in the different teachers' interactions with boys and girls, whether in lessons or during breaks. In practice, gender stereotypes

color our impressions of other people's performance, and even dictate our reaction to that performance to such an extent that we rate its quality differently and biasedly.

School space: All the contents of the bulletin boards are written in the masculine form, as well as the addressable form. The playing areas, there is no division that allocates a space for boys and another for girls, and it seems that the "division" that we saw was a product of what they were accustomed to and became with the days present and self-evident. As we have seen, the boys occupied the open spaces, playgrounds and courtyards, which occupy the largest part of the space, while the girls contented themselves with sitting in the shade or to the side in a corner on a piece of artificial grass.

The paper also represent the finding from focus groups conducted and in general the research conclude that the picture of the reality is complex, but it never absolves those with authority and decision-makers, starting from the Ministry of Education and even the smallest schools, of the responsibility of addressing this issue in an objective, in-depth and systematic manner. The educational approach is a long-term approach, and it should not, and should not, be related to or influenced by burdens, situations or specific situations, which of course must be addressed and taken seriously, but not at the expense of strategic educational thinking and planning that is seen soon. We must also understand that education for gender equality is

not an immediate issue, but is at the heart of educational work, and if we are not educated with values and principles - then there is no point in marks and achievements.

We conclude by saying that education for gender equality and the internalization and rooting of the gender perspective in schools are the product of many and varied factors that must go hand in hand with each other to allow for action and to create the desired change. We have seen, for example, that the decisions of the Ministry of Education regarding the issue of education for gender equality and the importance of addressing it are valid, but the gap that exists between it and what is happening on the ground, which is reflected both in the difficult and worrying data

What we found in textbooks, the absolute majority of which were not subject to editing from a gender perspective, and what was subject to such editing did not reflect a satisfactory picture, or in the survey data, which support the results of the analysis of the textbooks, or in the observations or in the focus group that supported our hypothesis The main point is that there are gaps, and that education for gender equality does not really exist on the ground.