
עמדות של אנשי מקצוע בחינוך גופני

ביחס למשמעות המגדר בחינוך גופני ומחשבות לקראת שינוי

אורנית רמתי דביר¹, אלה שובל², רוני לידור³

¹ אקורד פסיכולוגיה חברתית לשינוי חברתי

² המכללה האקדמית בוינגייט (בדימוס)

³ המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

סוגיות העוסקות באי-שוויון בין המינים ובאפליה של נשים נמצאות כיום בלב השיח הציבורי. כחלק משיח זה נתונה גם מערכת החינוך תחת בחינה ביקורתית, שעקבותיה מגובשת מדיניות ומופעלות תוכניות המכוונות לצמצום אפליה על בסיס מגדרי. במאמר הנוכחי בוחנים המחברים את החינוך הגופני העל-יסודי בישראל, מתמקדים בבנות ומשיבים לשאלה מה המשמעות שמעניקים אנשי מקצוע (נשים וגברים) בחינוך גופני למגדר ולנערות בחינוך הגופני. במחקר רואיינו 29 אנשי מקצוע, ביניהם 19 מורות והיתר מפקחות ומפקחים ומורי מורות. מחברי המאמר מזהים כי העמדות בשדה מייצגות את השלבים השונים בהתפתחות הביקורת הפמיניסטית על החינוך הגופני. כלומר, ישנן בשדה תפיסות דומות לאלו של התקופה שקדמה להתפתחות החשיבה הפמיניסטית, תפיסות המייצגות את הגלים השונים של הביקורת הפמיניסטית, וגם כאלו שמתכתבות עם עמדות מורכבות בקשר לחברה בכלל ולנערות בפרט, ומזהות בחינוך הגופני הזדמנות לעצב סדר חברתי חדש. מתוך כך עולה הטענה כי החשיבה הפמיניסטית לא שולבה עדיין באופן מוסדי בתהליכי הכשרה להוראת חינוך גופני וגם לא בתוכניות הלימודים המעצבות את התחום. בחלקו האחרון מציעים המחברים כמה כיווני פעולה לשינוי בתוכניות הלימודים, בדרכי ההוראה בשדה, בתכניות ההכשרה להוראת החינוך הגופני וברמת המחקר העתידי.

תאריכים: חינוך גופני, מגדר, פמיניזם.

סוגיות העוסקות באי-שוויון בין המינים ובאפליה של נשים נמצאות כיום במרכז השיח הציבורי והתקשורתי, וכחלק ממנו מופנה זרקור לבחינה ביקורתית של מערכת החינוך. המאמר הנוכחי בוחן את משמעות המגדר בזירה ספציפית בתוך בית-הספר – בחינוך הגופני, ומתמקד בחינוך הגופני של נערות בחינוך הממלכתי העל-יסודי

בישראל. מחקרים שנערכו במדינות שונות מראים שנערות רבות נמנעות מלהשתתף בשיעורי חינוך גופני, וגם כשהן משתתפות, חלקן מצמצמות את מעורבותן בשיעור לרמה נמוכה ביותר (לדוגמה: ; Robyne, 2010; Mitchell, Gray, & Inchley, 2015; Talbot, 2017; Slater & Tiggemann, 2011; Scraton, 2013). נראה שגם בישראל, נערות רבות אינן אוהבות את שיעורי החינוך הגופני ומנסות להתחמק מהם. היום, יותר מבעבר, המורות נאלצות להתמודד עם פְטורים שמציגות בנות, עם תלמידות שמגיעות לשיעורים ללא תלבושת או נעלי ספורט ועם בקשות רבות לשחרור בגלל מיחושים וכאבים (רמתי דביר, 2017). תופעות אלו צריכות לשמש נורות אזהרה הקוראות לבחינה ביקורתית של התאמת התכנים ודרכי ההוראה בחינוך הגופני לנערות הלומדות בבתי-הספר העל-יסודיים בישראל.

ביקשנו לבחון את הנחות היסוד של אנשי מקצוע בחינוך הגופני ביחס לנערות וביחס למגדר ואת האופנים שבהם מעצבות הנחות אלו בשיעורים עצמם. בחלק הראשון של המאמר מוצגת ביקורת פמיניסטית על החינוך הגופני, כפי שהתפתחה מאז שנות השמונים של המאה הקודמת. בחלקו השני מוצגים מאפייני החינוך הגופני כמקצוע ליבה הנלמד בבתי-הספר בישראל. בחלק השלישי מוצג המחקר שבחן את החינוך הגופני של נערות בישראל, וממנו עולה טיפולוגיה של עמדות אנשי מקצוע ביחס למשמעות המגדר בחינוך הגופני של נערות. בהמשך נדונה המשמעות של טיפולוגיה בחיי היום-יום של החינוך הגופני והגורמים המשמרים אותה, ובחלק הרביעי והאחרון אנו מציעים כמה עקרונות ליישום בתוכניות הלימודים, בתהליכי ההוראה בשדה, בתהליכי ההכשרה להוראת חינוך גופני וברמת המחקר העתידי, שעשויים לעמוד בבסיס שינויים שיהפכו את החינוך הגופני בישראל למותאם לנערות ולתחום המקדם שוויון מגדרי.

הביקורת המגדרית על החינוך הגופני: סקירה והתפתחות

מאז שנות השמונים של המאה העשרים מופנית אל החינוך הגופני ביקורת מגדרית ששאבה את הרציונל שלה מהחשיבה הפמיניסטית (Flintoff & Scraton, 2001; ; MacDonald, 1997): בדומה לגל הראשון של הפמיניזם שדרש שוויון זכויות לנשים בהיבט החוקתי-משפטי, התמקדה הביקורת המגדרית-פמיניסטית הראשונה על החינוך הגופני בדרישה לחלוקה שוויונית של המשאבים. וכשם שהגל השני של הפמיניזם עסק ביחסי הכוח המגדריים בחברה ובמוסדות מוגדרים (McRobbie, 2009), כך גם הביקורת הפמיניסטית השנייה על החינוך הגופני, שהתמקדה בהקשר הרחב של התחום שבו הוא מתקיים ובאי-השוויון המובנה באופן שבו הוא מעוצב. בדומה לכך, גם השלב השלישי בביקורת הפמיניסטית על החינוך הגופני למד מהגל השלישי של הפמיניזם, שעירער על עצם התפיסה הצרה של נשיות וגבריות ועסק במגוון, בשיח, בזהויות ובגוף (Scraton, 2013; Valentine, 2007).

הביקורת המגדרית על החינוך הגופני מהגל הראשון אימצה את הגישה הליברלית לשוויון. היא התמקדה במשאבים המוקצים לחינוך גופני של בנות ונערות לעומת בנים ונערים והצביעה על הדרתן וקיפוחן של בנות, בעיקר בתחומים ובפעילויות שנתפסים כ"לא-נשיים" (Leaman, 1984). כתוצאה מהדרה זו קיבלו

הבנות פחות הזדמנויות מאשר הבנים לפיתוח מיומנויות ולהנאה מהערכים הנקשרים לתחום. ביקורת זו הצביעה על ההפרדה הנהוגה בין בנות לבנים בחינוך הגופני, שאיפשרה אפליה בהקצאת המשאבים.

בגל השני הועלתה ביקורת כלפי הגישה הליברלית מהגל הראשון, בטענה שהיא מתעלמת מההקשר הרחב שבו מתקיים החינוך הגופני ומהסדר החברתי הממוגדר (Flintoff & Scraton, 2001). מתוך הביקורת הליברלית צמחה בשנות התשעים ביקורת מגדרית שעסקה במבנים של כוח ובדיכוי קולקטיבי של נשים (Scraton, 2013). הביקורת העלתה שתי טענות מרכזיות: הראשונה עסקה בעיצוב החינוך הגופני כספורט והשנייה בסטריאוטיפים שעל בסיסם מאורגן התחום ובשעתוקם.

החוקרת ליסה האנטר (Hunter, 2004) הראתה שעיצובו של החינוך הגופני כספורט הופך אותן למתאים יותר לבנים מאשר לבנות. היא טענה שהענפים המרכזיים בחינוך הגופני הם ענפי הספורט התחרותי, שחביבים על בנים יותר מאשר על בנות (Williams & Bedward, 2002), ושהפרקטיקה של מדידה והאווירה של תחרות מניעות בנים יותר מבנות למאמץ (Dreber, von Essen, & Raneyhill, 2011). האנטר טענה גם שהגוף השרירי והחזק הוא זה שמתאים לספורט, והישגיות ותחרותיות הן תכונות המוערכות יותר אצל בנים, המחונכים יותר מבנות להיות תחרותיים (Brown & Rich, 2002). כלומר, עצם עיצובו של החינוך הגופני כספורט מייצר קיפוח על בסיס מגדרי והופך את התחום לממוגדר.

הטענה שעסקה בסטריאוטיפים מגדריים, המארגנים ומשועתקים בחינוך הגופני, משקפת את ההנחה שקיימת שונות "טבעית" בין בנות לבנים. שונות זו מוצדקת על-ידי תוכנית לימודים שונה ומאפשרת הצבת סולם הישגים נפרד לבנות ולבנים גם בפעילויות זהות, שבהן הרמה הנדרשת מבנות תמיד נמוכה יותר (Hunter, 2004). זאת ועוד, בבתי-הספר שבהם ערכה האנטר תצפיות היא גילתה שהשיעור של הבנים התקיים לרוב במרחב גדול, בעוד שיעורן של הבנות התקיים בשולי המרחב, בצד או במגרש צדדי קטן יותר. חוקרים אחרים (Penney & Evans, 2002) זיהו אף הם מנגנונים סמויים שבהם החינוך הגופני משעתק סדר חברתי. הם חקרו את השיח הדבור וזיהו כי המורים לחינוך גופני בבתי-ספר באנגליה פונים אל הבנים בשם המשפחה, ואילו אל הבנות בשמן הפרטי. וכך, השיח הדבור משקף ומקבע תפיסה תודעתית של סדר והיררכיה מגדרית. החוקרים זיהו גם שהמורות לחינוך גופני מבקשות לחנך את התלמידות להתנהגות "נשית", לעצב את גופן על-פי תפיסת הגוף הנשי וללמדן "עמידה של רקדנית". תפיסה זו מגולמת בביטוי שתבעה סימון דה-בובואר: "אישה אינה נולדת אישה – היא נעשית אישה" (דה בובואר, 1949).

את תהליך ההתהוות של הסובייקט הנשי תיארה הפילוסופית הפמיניסטית אייריס מריון יאנג (Young, 1980). במאמרה המכונן "זורקת כמו ילדה" ("Throwing like a girl") היא מצביעה על תהליך החיברות הגופני של ילדות, שבמהלכו רבות מהן מקבלות על עצמן גופניות ותנועתיות מוגבלת ולומדות להיות זהירות, איטיות ועדינות. לשיטתה, בתהליך החיברות בנות "מאבדות" יכולות גופניות, ובדרך זו מוטבעות בגופן חולשה ושבריריות, ועמדת הנחיתות שלהן משועתקת. מכל אלה עולה כי שיח המגדר בחינוך הגופני משקף ומשעתק תפיסות

הגמוניות של נשיות וגבריות ושל הסדר המגדרי (Paechter, 2003; Penney & Evans, 2002).

הביקורת של הגל השלישי, שהתפתחה מאז תחילת האלף, מערערת על התפיסה הבינארית וההומוגנית של מגדר ונשיות ועוסקת בזהות, בגוף ובשוליות מצטלבת¹ (Grabham, Cooper, Krishnadas, & Herman, 2009). ביקורת זו מתנגדת להתייחסות אל נערות כקטגוריה מונוליתית ומבקשת להבחין בין נערות שונות, ממוקומים שונים, שניסיון חייהן שונה וגופן שונה, ואף לבחון את החינוך הגופני מנקודת מבטן ומתוך חוויותיהן האוטנטיות והייחודיות (Scraton, 2013). הטענה הראשונה שמעלה ביקורת זו ושהועלתה גם בגלים הקודמים עוסקת בחלוקה המגדרית של החינוך הגופני הנהוגה במדינות רבות וחושפת שתי הנחות יסוד מרכזיות: ההנחה בדבר השונות המהותית בין המגדרים וההנחה בדבר הדמיון בתוך כל מגדר. החלוקה לבנות ולבנים בחינוך הגופני מדגישה את השונות ביניהם וממסגרת את הבנות כמי שדומות זו לזו במאפייניהן, בצורכיהן ובהעדפותיהן.

טענה שנייה שמעלה הביקורת של הגל השלישי היא שמרחב החינוך הגופני מעודד בנות ובנים להציג נשיות וגבריות מסוימות ומוקצנות, המתבטאות בעיקר במראה החיצוני ובהקשר של בנות – בגוף רזה וחסוב (Paechter, 2003). המאפיינים הייחודיים של שיעורי החינוך הגופני, לרבות הבגדים השונים החושפים את הגוף, המרחב הציבורי שבו מתקיימים השיעורים, התנועות השונות, החושפניות לעתים, והמגע המתרחש לעתים בין גוף לגוף – כל אלה מעצימים את נוכחותו של המבט הבוחן והמחפצן (Clarke, 2004). המבט הבוחן מביך בנות רבות וגורם לחלקן אי-נוחות ובושה. קרמונה ועמיתיה (Carmona, Tornero-Quiñones, & Sierra, 2015) מצביעות על כך שככול שתלמידות חשות פחות בנוח עם גופן הן נמנעות יותר מלהשתתף בשיעורי החינוך הגופני. החוקרות מראות גם שמורות מצפות מתלמידות מלאות ושמונות להיות פעילות במיוחד בשיעורים, במחשבה שכך תוכלנה לטפל ב"בעיה" שלהן, אלא שדווקא הן נמנעות מפעילות. מחקרים מהגל השלישי עסקו גם בזהות המינית של התלמידות. הם זיהו כי החינוך הגופני מאפשר לתלמידות (ולמורות) הטרוסקסואליות להרגיש שייכות, בעוד תלמידות לסביות מתמודדות לעתים קרובות עם הצקות וביוש הקשורים למיניותן (Clarke, 2004). שילה סקרטון (Scraton, 2013) טוענת שזאת הסיבה שתלמידות נוטות להסתיר את נטייתן המינית בבית-הספר ולהציג את עצמן כהטרוסקסואליות. וכך, מרחב החינוך הגופני מבנה את הסדר ההטרונורמטיבי של נשיות וגבריות, ממקם את ההטרוסקסואליות כנורמה ואינו מעניק ללסביות שוויון בחוויות (Azzarito, 2009).

¹ שוליות מצטלבת (Intersectionality) היא מסגרת תיאורטית בה נחקרת ההצטלבות בין מערכות דיכווי, שליטה ואפליה שונות. על פי התאוריה, קטגוריות חברתיות ותרבותיות של קבוצות החוות דיכווי, כגון: גזע, מגדר, מעמד, נטייה מינית וצירי זהות נוספים, אינם מתקיימים בנפרד זה מזה, אלא שלובים יחד ומשפיעים על האופן בו מערכות כוח חברתיות פועלות על אנשים וקבוצות באופן מצטבר וייחודי.

החינוך הגופני בישראל וההקשר המגדרי

החינוך הגופני בישראל הוא מקצוע ליבה בתוכנית הלימודים של משרד החינוך, הכוללת אשכול של מקצועות חובה הנלמדים בבתי-הספר בישראל – יסודיים, חטיבות ביניים וועל-יסודיים (משרד החינוך, 2007; משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו; שובל, שחף ולידור, 2014). על-פי חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך יש לקיים שני שיעורי חינוך גופני בשבוע בכל אחת מכיתות הלימוד (כיתות א' עד י"ב), שההשתתפות בהם היא חובה (משרד החינוך, 2003, 2005, 2009). החינוך הגופני בישראל הוא היחיד מבין המקצועות הנלמדים בבית-הספר שרגיש למגדר בבסיסו. בכיתות היסוד בבתי-הספר הממלכתיים, שיעורי החינוך הגופני משותפים לבנות ולבנים, והחל מכיתה ד' השיעורים ניתנים לבנות ולבנים בנפרד. זאת מתוך הנחה הדורשת דיון ביקורתי והמוצגת במאמר זה, ולפיה ההבדלים ההתפתחותיים השונים של בנות ובנים מצדיקים ואף מחייבים חינוך גופני שונה (ראו: Goodway, Ozman, & Gallahue, 2019). בבתי-הספר העל-יסודיים, בכל הזרמים החינוכיים, מתקיימים שיעורי החינוך הגופני לא רק בהפרדה מגדרית (מוֹרָה מלמדת את הבנות ומוֹרָה את הבנים), אלא גם בנושא ההוראה. גם מדיניות זו מחייבת דיון ביקורתי (ראו: רמתי דביר, 2018).

תוכנית הלימודים בחינוך הגופני העל-יסודי (משרד החינוך, 2007) היא ספציפית לכל מגדר. החלק העיקרי של נושאי הלימוד מבוסס על ספורט ומציע תכנים דומים, אולם יעדי הביצוע שונים – אלה של הבנות נמוכים יותר (ראה: לידור, בן-סירא ושמעוני, 2007). נוסף לכך, ישנם ענפי ספורט ופעילויות ספציפיים למגדר כמו התעמלות אמנותית, המוצעת רק לבנות, או אימון מתח המוצע רק לבנים. העיסוק בגוף עצמו ובמרחב "של בנות" בלבד הופכים את המורות לחינוך גופני לדמויות מרכזיות ומשמעותיות ביותר עבור התלמידות. עבור רבות מהן הן משמשות כתובת לכל שאלה הנוגעת לגוף, לתזונה, למחזור החודשי ולעניינים נשיים שונים. רוב המורות נענות ברצון לצרכים העולים מהשטח. הן מסייעות, משלימות ידע ומייעצות (רמתי דביר, 2017).

טלילה קוש-זוהר (2017) בחנה את החינוך הגופני הישראלי דרך העדשה המגדרית באמצעות עבודות סמינריוניות שהגישו סטודנטיות וסטודנטים במהלך הכשרתם להוראת החינוך הגופני. היא זיהתה מציאות עגומה ולפיה לא הרבה השתנה מאז שאיריס מריון יאנג פרסמה את "זורקת כמו ילדה" (Young, 1980). המחקר הנוכחי ממשיך את מחקרה של קוש-זוהר ומתמקד במשמעות שמעניקים אנשי מקצוע בחינוך גופני – מורות, מפקחים ומורי מורות – למגדר בחינוך הגופני בהקשר של מתבגרות צעירות. הבחירה של החוקרות להתמקד בשכבות חטיבת הביניים נבעה מההכרה בשינויים הגופניים, החברתיים והרגשיים שחוו נערות בשלב זה של חייהן ובמורכבות הקשר שלהן עם גופן שעובר שינויים בתקופה זו. הנחת המוצא של המחברים הייתה שהתפיסות של אנשי המקצוע (נשים וגברים) בנוגע למגדר, לנשיות ולגוף הנשי מעצבות את האופן שבו מיושם החינוך הגופני ומשפיעות על החוויה הגופנית של התלמידות ועל תפיסתן העצמית.

שיטה

המחקר המוצג במאמר זה נערך מתוך הפרדיגמה האיכותנית הקונסטרוקטיביסטית, המבקשת להתייחס לתופעות באופן הוליסטי ומתוך נקודת מבטן של מי שנוטלים בהן חלק (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011). נקודת מבט כזאת עושה שימוש בהתבוננות, בשיחה פתוחה, בהקשבה ובנוכחות בסביבתן הטבעית של משתתפות המחקר (שקדי, 2003). המחקר והניתוח נערכו מנקודת מבט שמציעה הפדגוגיה הביקורתית הפמיניסטית (Feminist Critical Pedagogy) (גור זיו, 2016). הפדגוגיה הפמיניסטית עוסקת בהתנסויות ובחוויות הייחודיות לתלמידות ולמורות במערכת החינוך ומבקשת לחשוף צורות גלויות וסמויות של דיכוי והדרה המופעלות עליהן (אלפרט, 2000). כמו כן, היא מבקשת לזהות את האופנים שבהם מערכות חינוך תורמות לשיעתוק הסדר המגדרי ההגמוני (גור זיו, 2013; Luke & Gore, 2014). הפדגוגיה הפמיניסטית רגישה להצטלבות של מגדר עם קטגוריות חברתיות אחרות, ולפיכך, היא מניחה כי קיימת שונות גם בתוך המגדר (Stenberg, 2002; Webb, 2002). השאלות שבהן היא עוסקת מתייחסות לתכנים הנלמדים כמו גם להקשר ולתהליך הלמידה (Laura, 2000).

משתתפים

במחקר הנוכחי רואיינו 29 אנשי מקצוע בחינוך גופני, מתוכם 19 מורות, חמישה מפקחים וחמישה מורי מורות (מדריכים פדגוגיים בהכשרה להוראה). המורות שהשתתפו במחקר הן יהודיות, לא דתיות, ונבדלות זו מזו בגילן, בניסיון המקצועי ובהכשרתן. הן למדו בשלושה מוסדות שונים להכשרת מורים לחינוך גופני בישראל. שבע מהן שימשו כמדריכות ספורט במסגרת שירותן הצבאי, ואחת שירתה בצבא במעמד של "ספורטאית מצטיינת". המורות גויסו למחקר בשיטת "כדור שלגי" (Warren, 2001), בה כל מרואיינת מציעה לחוקרת מרואיינת נוספת שעשויה להתאים להשתתף במחקר ("חברה מביאה חברה"). כמעט בכל המקרים, הפנייה אליהן לצורך ריאיון התקבלה בשמחה ובשיתוף פעולה מלא. תגובה זו אינה מפתיעה, שכן, במהלך הריאיון טענו רבות מהן שתחום החינוך הגופני אינו מוערך ואינו מקבל את מקומו הראוי במערכת החינוך, ולכן מחקר המתמקד בו ובהן נתפס בעיניהן כמהלך חיובי. הראיונות עם המורות התקיימו בבתי-הספר, בבתיהן הפרטיים או בבתי קפה. מרביתם נמשכו כשעה, כמשך זמן של שיעור בבית-ספר וגלישה לזמן ההפסקה. חמישה אנשי הפיקוח שהשתתפו במחקר כללו שתי נשים ושלושה גברים; אחד מהשלושה הוא מפמ"ר החינוך הגופני. הפנייה לאנשי הפיקוח בבקשה לקיים את הריאיון נענתה בחיוב ואף לא בהפתעה, שכן, המפמ"ר עצמו אישר את ביצוע המחקר ואת הכניסה לבתי-הספר. אולם, על-אף היענותם של המפקחים לקיום הריאיון נראה כי חלקם מסתייגים ממחקר הממוקד בנערות ומן ההקשר התודעתי שלהם לשיח פמיניסטי. בין מורי המורות, המשתייכים לשתי מכללות המכשירות מורים לחינוך גופני, היו שתי נשים ושלושה גברים. הפנייה אליהם, באמצעות המייל, נעשתה באופן רשמי ונענתה בחיוב.

איסוף הנתונים

איסוף הנתונים נערך בשנים 2013-2015 באמצעות ראיונות מובנים למחצה שהתאפיינו בגמישות רבה, ואפשרו לכל מרואיין להוביל את השיחה ולהעלות נושאים בעלי חשיבות לדעתו (Reinharz, 1992). החלק המובנה של הראיון כלל רשימת נושאים שהחוקרת ביקשה לגביהם את התייחסותם של המרואיינים, אם הם לא זכו להתייחסות מספקת בחלק הפתוח שלו. הנושאים הספציפיים במחקר הנוכחי היו אלה:

- א. מטרת החינוך הגופני
- ב. משמעות המגדר בחינוך גופני
- ג. התרומה של התחום לנערות
- ד. האתגרים הניצבים בפני המורה
- ה. הגורמים להתנגדות של תלמידות והאפשרויות להשגת שיתוף פעולה מצדן
- ו. המשמעות של מאפייני הגוף הנשי והשינויים החלים בו בגיל ההתבגרות
- ז. הרציונל להפרדה מגדרית המתקיימת בתחום ולדרישה שמורה-אישה תלמד את הבנות ומורה-גבר את הבנים
- ח. מקורות הסיפוק והגאווה של המורות.

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטה של ניתוח תמטי, שהופעלה בו-בזמן באופן אינדוקטיבי ודדוקטיבי, כלומר, ניתוח שנשען על ידע מהספרות אולם לא הוגבל לתמות המוכרות ואיפשר חשיפה של תמות ורעיונות שאינם מתוארים בספרות (Charmaz & Mitchell, 2001). חילוף התמות בוצע מתוך רגישות לשפה בכוונה למצוא משמעויות במילים, בדימויים, במטאפורות, בבדיחות ובהערות-אגב, שעשויים להוסיף מידע מעבר לדברים הנאמרים באופן מפורש. וכך, הניתוח נעשה בשתי רמות: ניתוח הדברים שנאמרו באופן ישיר וגלוי וחשיפה של המידע הסמוי (צבר-בן יהושע, 2016). שיטה זו, על-פי קורבין וסטראוס (Corbin & Strauss, 2008), מאפשרת להבין את דרכי החשיבה, הדעות, התפיסות והרגשות של המרואיינות והמרואיינים (שקדי, 2003). התמות שחזרו על עצמן ונמצאו קשורות ביניהן קובצו לארבע "קטגוריות-על" והעמידו את הטיפולוגיה המוצגת כאן.

ממצאים

עמדות אנשי המקצוע באשר למגדר בחינוך גופני של נערות

ניתוח הראיונות החצי-מובנים העלה התייחסויות שונות למשמעות של המגדר בחינוך גופני, שאותן ניתן לארגן בארבע קבוצות:

- א. תפיסה מהותנית
 - ב. זיהוי והתעלמות
 - ג. זיהוי ושיעתוק
 - ד. מודעות וערעור על תפיסות מסורתיות של מגדר ונשיות.
- נציג להלן כל אחת מהקבוצות. נדגיש כי הטיפולוגיה המוצעת כאן מתייחסת לתפיסות ואינה מציעה מיפוי של משתתפי המחקר לארבע הקבוצות, שכן, מרבית בני

האדם מושפעים מכמה אידיאולוגיות ועמדותיהם ותפיסותיהם מורכבות בדרך כלל, והם יכולים לבטא תפיסות ועמדות שאינן תמיד עקביות.

קבוצה ראשונה: תפיסות מהותניות. התפיסות המשויכות לקבוצה זו מעניקות למגדר משמעות שהיא בעיקרה ביולוגית. כך למשל:

בנות יותר חלשות מבנים. אין מה לעשות. פלג הגוף התחתון הוא 35 אחוז מהבנים ופלג הגוף העליון 40 אחוז. זה גנטיקה והורמונים. זו הסיבה שגם בספורט, בנות לא מתחרות עם בנים. התפיסה הזו של מגדר לא יכולה להיות מנותקת מהמידע הביולוגי (צקי, מורה המורות);

מה כן שונה בין בנים ובנות? התוצאה, ההישג. לא יעזור לאף אחד בעולם. אני העברתי מחקרים בתחום הזה. ההישגים שונים. אז נגיד בריצה, תלמיד שרץ 10 שניות 100 מטר מקבל 10, בת שתרוץ ב-10 שניות 100 מטר תקבל 12. כי זה הישג... זאת אומרת, הניקוד בתוך הטבלאות משתנה... אותו הדבר ברוב הדברים. כך שההתייחסות למגדר קיימת – אלף בלוחות תוצאות, אבל הפעילות היא אותה פעילות. זה רץ וזה רץ (המפקח דן);

464"היכולות של בנים ובנות הן לא אותו דבר. למשל, בנים הרבה יותר חזקים מבנות בכוח הידיים. פיזיולוגית זה לא קורה". (המורה שרי)

הדברים משקפים התייחסות לבנות ולבנים כאל שתי קבוצות מובחנות והומוגניות מבחינה ביולוגית ומבחינת היכולות הגופניות. ולכן, כמו בספורט, שבו הישגי הגברים טובים מאלה של הנשים, כך גם בחינוך הגופני – הבנים נתפסים כטובים יותר מהבנות. תפיסות אלה עומדות בקנה אחד עם הנחות הבסיס בחינוך גופני, המקובלות במדינות רבות ובכלל זה בישראל. בהתאם לכך, דרישות הביצוע מבנות נמוכות מאלה של בנים. כלומר, הן משקפות ומשעתקות את ההנחה "בנות הן כמו בנים אבל פחות".

קבוצה שנייה: זיהוי והתעלמות. משמעות המגדר על-פי העמדות בקבוצה זו

היא מורכבת. המרואיינים מתייחסים להבדלים הגופניים והביולוגיים בין בנות ובנים וגם להקשר החברתי שמעצב את הזהות ואת הגוף. כך לדוגמה:

כל הזמן זה ההתנווכחויות הקטנות האלה, "לאסוף שיער", "עשיתי החלקה", "אני לא יכולה, תשאלו אפילו את הספר" ... הן מאוד מתעניינות באיך הן נראות, איך הן לבושות, שלא יזיעו... הרבה בנות באמת רוצות ללבוש את הגרדרובה הכי יפה שיש להן בארון, וזה לא טיניץ וסוויטשרט. המון בנות בגיל הזה – כל מה שמעניין אותן זה איך הן נראות (המורה ענת).

המורה מתייחסת כאן אל הממדים החברתיים של השיעורים. נראה שהנחת הבסיס היא שלהקשר החברתי יש השפעה רבה על ההשתתפות של נערות בשיעורי חינוך גופני, אולם בדברי המורה ניתן לזהות צליל של זלזול כלפי הנערות. כלומר, המשמעות החברתית של המגדר ושל להיות נערה אינה מקבלת משמעות של ייצור זהות והתמקמות חברתית.

אני חושבת שבבית-הספר לא בא להן להתחיל להחליף, להזיע, כל הקטע הזה. אין פה מקלחות. אם זה שיעור אחרון אז יאללה, אבל באמצע היום זה קצת יותר בעייתי. לא נעים להן שהבנים מסתכלים... "הוא מסתכל עליי, לא נעים לי". יש כנראה איזשהו חוסר נוחות (המורה ורדה).

קבוצה זו כוללות גם עמדות המזהות את המחויבות של נערות למראָן החיצוני, ובמיוחד למראה מסודר, נקי ורענן; כמו גם את הקושי שמחויבות זו מציבה בפניהן בחינוך הגופני. במילים אחרות, עמדות אלו משקפות את המתח שבין דרישות השיעור לבין דרישות אידיאל היופי.

העמדות בקבוצה זו מבטאות גם הבנה של הדינמיקה בין הבנות לבנים. כלומר, על-אף העובדה ששיעורי החינוך הגופני מתקיימים בהפרדה מגדרית, המרחב הוא משותף ומתקיימים בו יחסי כוחות: הבנים מביטים על הבנות באופן מחפץ ומשמיעים לעברן הערות סקסיסטיות ומטרידות, והבנות מגיבות לבנים – משתפות פעולה עם החפצתן או נפגעות ממנה. כך או כך, סביר להניח שאווירה כזאת מקשה על נערות בשיעורי החינוך הגופני.

התפיסות בקבוצה זו משקפות הבנה שמגדר ו"נשיות" הן קטיגוריות חברתיות, אך הבנה זו אינה מתורגמת לכדי פעולה בשיעורי החינוך הגופני. נראה שהבחירה להתעלם מן המגדר ולא לשנות את תוכנית ההוראה נקשרת לאידיאולוגיה ואולי לטקטיקה. אלה הבוחרים בכך מטעמים אידיאולוגיים סבורים כי בדרך זו הם פועלים לטובת הבנות, ובעצם ההזמנה שלהן ליטול חלק בפעילויות שנתפסות "של בנים", מבלי להקל עליהן או לוותר להן, הם "דוחפים אותן קדימה", מטשטשים את ההבדלים בין המינים ומקדמים שוויון. ייתכן שאלה שמתעלמים מן ההקשר המגדרי מטעמים טקטיים מבינים שהם מפקירים את התלמידות במרחב שאינו מתאים להן ואינו מיטיב עמן, אולם תוכנית הלימודים בחינוך גופני וההכשרה להוראה שהם עברו מחייבות אותם. התכניות הללו אינן כוללות ידע, הבנה וכלים שעשויים לשמש את המורות בהצבת חלופה. המשתייכים לקבוצה זו מתייחסים אפוא אל המציאות כבלתי נמנעת, מעין מזל ביש (tough luck) לבנות, ולא כאל מצב שאליו אפשר וצריך להגיב.

עמדות המבטאות תפיסות מהותניות ותפיסות מזהות ומתעלמות נשמעו על-ידי גברים ונשים כאחד. לתפיסות של שתי הקבוצות הבאות – הקבוצה המשעתקת מגדר והקבוצה המודעת ומערערת מגדר – היו שותפות נשים בלבד.

קבוצה שלישית: זיהוי ושיעתוק. המשמעות של המגדר בקבוצה זו כוללת הבנה של ההבדלים הביולוגיים וההקשר החברתי.

בבית-ספר יסודי תמיד אפשר למצוא את הילדה שיותר מהירה מהבנים. אתה לא מוצא את זה בתיכון. ככול שהן גדלות משהו קורה להן. היה כאן מישהו שהיה אומר 'הן מגדלות מזוודה'. הוא התכוון פיזיולוגית ויותר נכון המטאפורה מזוודה רחנית. זה תמהיל של הביולוגיה, של הורמונים. השאלה היא איך לשים את האצבע על נקודת התמהיל, אבל באיזשהו מקום לראות מה באמת ביולוגי ומה חינוך. זה מעניין מאוד. אני לא חושב שיש תשובות (צקי, מורה המורות).

מורה המורות מתייחס אל הממדים הביולוגיים והחברתיים בהווייתן של נערות. האמירה שלו שהן "מגדלות מזוודה" מבטאת החפצה של בנות, ועמדותיו משעתקות אפוא את שיח המגדר ההגמוני.

נוסף להתייחסות להקשר החברתי, התיאורים בקבוצה זו כוללים גם הפעלה של פרקטיקות שונות בחינוך הגופני של בנות. כלומר, העמדות בקבוצה זו משקפות

את ניסיון להתאים את אופן ההוראה לתרבות הנערות. המטרה המרכזית של החינוך הגופני, כפי שעולה מהדברים בקבוצה זו, היא לגרום לתלמידות להעריך את התרומה של החינוך הגופני ולשתף פעולה עם דרישות השיעור, וכדי להשיג זאת המורות מתחברות לעולמן של התלמידות ומבנות את השיעורים באופן העונה לצרכיהן. לדוגמה, מורת המורות מזהה את תרבות המראה ואת מחויבותן של הנערות אליה ומדריכה את הסטודנטיות שהיא מלמדת (המורות לעתיד) כיצד עליהן לבנות את החינוך הגופני באופן שיענה על צורכיהן וציפיותיהן של התלמידות:

צריך למצוא את הנושא להלך; למצוא את הנושא לדברים שהן אוהבות לעשות. לא ללכת ראש בקיר. למצוא את מה שהן אוהבות לעשות. מאוד חשוב להן עכשיו איך שהן נראות, אוקיי...? 'אתן רוצות להיראות נהדר?', יופי, אני אסביר לכן איך אפשר להפעיל את השרירים נכון, איך אפשר לעבוד על חיטוב, אני לא אומרת את המילה הזאת – עיצוב (עדנה, מורת המורות).

כשמורת המורות מכשירה את הסטודנטיות כיצד להשיג את שיתוף הפעולה של התלמידות היא מציעה להן להתאים את העשייה בשיעור לתרבות המראה ולהתמקמות התלמידות בתוכה. היא מציעה להן להשתמש בשפה של התלמידות, להתחבר לעולמן ולבסס את יחסיהן על שותפות. המטרה המרכזית שהיא רואה לנגד עיניה היא השגת שיתוף פעולה של התלמידות, ולשם כך היא עושה שימוש אינסטרומנטלי ב"רודנות הרזון" ובתרבות המראה. עוד עולה מדבריה שהיא שותפה לביקורת החברתית על רודנות הרזון ומודעת לתפקידה החינוכי של מערכת החינוך להתנגד לה. היא מבקשת להשיג את שיתוף הפעולה של התלמידות, ועם זאת, חשוב לה לא לתרום לרודנות הרזון. אי לכך, היא מחליפה את המילה "חיטוב" ב"עיצוב", שמעבירה לדעתה מסר שונה. אולם זוהי החלפה סמנטית בלבד ואינה משנה את המשמעות.

מהרואיונות עלה כי חלק מהמורות מפעילות אסטרטגיה דומה ומגייסות את תרבות המראה להשגת שיתוף פעולה מצד תלמידותיהן. המורה דפנה, לדוגמה, ממקדת את השיעורים בשיפור הגוף:

את יודעת, זה תמיד היה... איזה תרגילים מורידים את הטוסיק ואת הבטן, ובגיל הזה מאוד חשוב להן להיראות טוב. אבל יש כאלה שנראות טוב, אז זה לא חשוב להן. הן לא מבינות שזו הדרך אולי לשפר את המראה עוד יותר (המורה דפנה).

גם כאן, אסטרטגיית הפעולה להשגת שיתוף הפעולה עם התלמידות היא לכוון את השיעור לתרבות הנערות, לשיח היופי והרזון ולציפיותיהן. מדבריה של דפנה עולה שגם היא עצמה שותפה לתרבות המראה ומאמינה שעל כל אחת, גם מי ש"נראית טוב", להשתדל להמשיך לעבוד על הגוף כדי להיראות עוד יותר טוב. בכך היא מבטאת את המחויבות ל"עבודה על הגוף" ולרודנות הרזון.

צורה נוספת לשימוש אינסטרומנטלי בתרבות המראה עלתה מתיאורה של המורה מיכל: היא מעבירה חלק מן השיעורים בסטודיו הממוקם בתוך בית-הספר, שקירותיו מכוסים במראות. שיעורים אלה כוללים לרוב תרגילים לעיצוב ולחיטוב, והם חביבים על הנערות יותר משיעורי חינוך גופני הכוללים את ענפי הספורט המסורתיים. היא בונה את השיעורים באופן שיתאים לצרכי הנערות ולהעדפותיהן.

שיעוריה נראים דומים בתוכנם ובמתכונתם לחוגים הפופולריים בקרב נערות בשעות הפנאי. עם זאת, הבניית שיעור חינוך גופני כחוג לעיצוב הגוף תורמת לביסוסה של תרבות המראה, כלומר היא מעצימה את העיסוק בה ומדגישה את ערכו של הגוף המוחטב והמעוצב.

מורות המשתייכות לקבוצה זו מבינות את מציאות חייהן של הנערות, מתחברות אליה ומבקשות להתאים את החינוך הגופני לעולמן. הן בונות את השיעורים באופן שמעניק לתחום משמעות בעולמן של התלמידות ומשיגות בדרך זו את שיתוף הפעולה שלהן. אלא שתוך כדי כך הן עצמן משתתפות בשיעותוק שיח הרזון, שיח היופי ותרבות המראה. במילים אחרות, הן מעבירות לתלמידות מסר לגבי חשיבות המראה החיצוני וחובתן לעבוד עליו.

קבוצה רביעית: מודעות וערעור על תפיסות מסורתיות של מגדר ונשיות.

התפיסות בקבוצה זו דומות לאלה של קבוצה הקודמת, אלא שבקבוצה זו התפיסות מבטאות גם רגישות למגוון ולשוונות בתוך המגדר ומערערות על התפיסה המתמייחסת אל נערות כקבוצה הומוגנית. המורות המשתייכות לקבוצה זו מנסות להתאים את השיעורים לתלמידות המחבבות ספורט ולאלה שאינן כאלה; למי שמרגישות בנוח עם גופן ולמי שפחות. המורות מאפשרות לכולן ליהנות מהערכים החיוביים של החינוך הגופני. חלק מהן מזהות בין תלמידותיהן את מי שיכולות ורוצות להצטיין בספורט ומעלות את הדרישות מהן. בדרך זו הן מבקשות לערער על התפיסה "בנות כמו בנים אבל פחות".

אצלנו בבית-הספר עושים מן תרגיל קרקע ב-י"ב. עושים את זה לאורך כל הדרך. מתחילים להתאמן ולבנות את זה מהחטיבה. יש בנות שמבקשות להיבחן עם הבנים במיומנות של תרגיל, אבל לא מאפשרים להן. אני לא חושבת שזה הוגן ואף מתנגדת למדיניות זו. אני חושבת שאם מישהי טובה בזה (בכדור), אז תנו לה להתפתח בזה ולהיבחן בזה (המורה שירי).

חלקן מבקשות להנגיש לתלמידותיהן חוויית גוף שאינה ממוקדת בהישגים מדידים או במראה אלא בהנאה שבתנועה או בתחושת השחרור, ומפעילות פרקטיקות המקובלות בתהליכי טיפול בתנועה. כך למשל, מתארת אחת המורות:

אם הייתי הולכת לפי התוכנית לא היו באים אליי תלמידים בכלל. מה שמרתיע זה המדידות, התיוג. אתה מקבל תווית – אתה טוב, אתה לא טוב. אני משלבת יותר משחקים, הרבה יותר פעילות חברתית שכוללת פעילות גופנית או פעילות חברתית, שזה אחד עם השני – עבודה בזוגות, עבודה בקבוצות, משחקים קבוצתיים. הרבה משחקי רחוב. הבנות מאוד אוהבות את המשחקים האלה, שנותנים להן את הביחד, את התחושה של קבוצה. לא של בודד אלא של ביחד. אולי זה גם בגלל שפחות מסתכלים עליהן כיחידים ויותר כקבוצה (המורה רויטל).

רויטל מבקרת את שיח הספורט. היא מתנגדת לפרקטיקות המדידה המתייגת וממיינת את התלמידות ל"טובות" ו"לא טובות". היא מתנגדת לענפי ספורט אישיים המייצרים תחושה של "בודד", ומשום כך היא מבנה את השיעורים בדרך שונה – הדגשת משחקים בזוגות או בקבוצות ואווירה של "יחד", שלדבריה חביבה על הנערות ומפחיתה את תחושתן שהן אובייקט למבטם של אחרים ("פחות מסתכלים

עליהן כיחידות ויותר כקבוצה"). היא בונה את השיעורים מתוך מחשבה על תלמידותיה, על העדפותיהן ותחושותיהן, כך שגם המימד הרגשי נוכח בהם. בניית השיעורים באופן שתיווצר בהם תחושת היחד חזרה בתיאורים נוספים. המורה רחל, לדוגמה, מלמדת, במסגרת שיעורי החינוך הגופני, פעילות בשיטת "ריו אבירטו" – פרקטיקה של עבודה בתנועה, במעגל ובליווי מוזיקה (פלוקס, 2012):

הבנות פועלות במעגל. אני שמה מוזיקה, עם תכנון, והבנות הולכות עם התנועות שלי, מחקות אותי בתנועה. החיקוי יוצר משהו כזה של ביחד: שיתוף, משהו שבטי, מאוד דינמי, מאוד שמח ומשעשע. במעגל רואים אחד את השני וזה מאוד חזק. אני לא לבד, יש אינטראקציות כל הזמן, יש עבודה שאני עושה עם עצמי ועבודה שאני עושה עם אחרות. החושים שאנחנו משתמשים בהם חוץ ממוזיקה ותנועה זה קול ומגע ומדיטציה והרפיה ומשחק. יש בזה המון. המטרה היא פשוט להשתחרר [...] בסופו של דבר, אתה מגיע לשחרור האמתי שלך, וזה מאוד כיף [...] תראי, אנחנו קודם כול עובדים עם הגוף. זו עבודה של תנועה, כי זה שיעור חינוך גופני. אתה יכול להזיע בשיעור שלי והדופק עולה, והכול בשמחה כי זה ריקוד. זה לא סטופר, לא ריצות, זה משהו אחר. נכון שהדגש הוא לא גופני אלא חווייתי רגשי (המורה רחל).

הפעילות המתוארת היא קבוצתית ובמרכזה אחווה, אינטימיות ותקשורת בין התלמידות – פעילות שמייטיבה עם נערות רבות. בציטוט הזה, הדגש של החינוך הגופני הוא החוויה הגופנית הפנימית, הנקשרת לתחושות ולחושים. חינוך גופני שבמרכזו ריקוד מדגיש את אידיאל ההנאה והחוויה, והפרקטיקות שבהן נעשה שימוש הן עמידה במעגל, תנועה וחיכוך.

התפיסות בקבוצה זו מערערות על הדומיננטיות של הספורט התחרותי בחינוך הגופני. הן משקפות הכלה של המגוון וכבוד לשונות בין הבנות. מורות אחדות שביטאו תפיסות מהקבוצה הזו מרחיבות את תוכני השיעורים וכוללות בהם גם עיסוק במגדר, בנשיות ובביקורת תרבות, אשר עוסקות באופנים בהם טקסטים תרבותיים (כגון סדרות טלוויזיה, פרסומות ועוד) מייצרים ומשקפים פרשנויות מגוונות ליחסי כוח בחברה.

אנחנו עושים לפעמים שיעור משותף לבנים ולבנות. הייתה לי כיתה מאוד רועשת בתחום המיניות. הבנים רק עם הבנים, הבנות רק עם הבנות. הרבה מתח. ילד אחד התחיל לבכות. הוא לא רצה שאחת הבנות תהיה שוערת. שאלתי אותו מה הבעיה. היא יכולה להיות שוערת ממש כמו שהוא יכול לבכות. הילדים של היום מאוד חכמים, והם אוהבים את כל השיח על בנות ובנים (המורה בת-אל).

המשמעות של המגדר בחינוך גופני אינה מוגבלת לפעילות פיזית בלבד, ועשויה לכלול גם תכנים ופרקטיקות המתייחסים לתחושות, לרגשות ולתודעה. שתי קבוצות המורות – אלו המשתייכות לקבוצה המשעתקת והאחרות לקבוצה המודעת ומערערת, משלבות את הבנתן את המגדר באופן שבו הן מיישמות את החינוך הגופני. אולם בעוד הקבוצה הראשונה מתייחסת לבנות כאל קבוצה הומוגנית, חברות הקבוצה השנייה מניחות שקיימת שונות בין הבנות. הקבוצה הראשונה מגייסת את שיח היופי ושיח הרזון ההגמוניים כדי לגרום לבנות להיות פעילות בשיעורים, בעוד

הקבוצה השנייה (הקבוצה המודעת ומערערת) מגייסת את החינוך הגופני כדי לעמעם את הדומיננטיות של השיח ההגמוני ולהשפיע על תרבות הגוף.

דיון

הצגנו במאמר זה את האופנים שבהם אנשי מקצוע (נשים וגברים) בחינוך גופני מבינים את משמעות המגדר במקצוע זה בכל הקשור לנערות ומשלבם את הבנתם באופן שבו הם מבינים ומארגנים את המקצוע ואת השיעורים. הטיפולוגיה מראה כי העוסקים בתחום נבדלים ביניהם במשמעות שהם מייחסים למגדר בשיעורי חינוך גופני של נערות ובאופנים שבהם הם מתאימים את התכנים והפרקטיקות בשיעורים להווייתן של נערות.

הטיפולוגיה מבטאת ומהדהדת את התפתחות הביקורת הפמיניסטית על החינוך הגופני, כפי שהוצגה בחלקו הראשון של המאמר. הקבוצה הראשונה, שכונתה כאן "תפיסות מהותניות", ממוקדת בהבדלים הפיזיים בין בנות לבנים, ובדומה לביקורת הפמיניסטית של החינוך הגופני שנשמעה בשנות השמונים של המאה הקודמת, היא מתעלמת מן ההקשר החברתי של השיעור, מן השיח הדומיננטי בו ומהמשמעות החברתית של "להיות נערה". הקבוצה השנייה, שכונתה כאן "זיהוי והתעלמות", מזהה את ההקשר החברתי ובמיוחד את עצם עיצובו של החינוך הגופני כספורט ואת ההקשר התודעתי בין ספורט לגבריות. אולם בקבוצה השנייה, הבנה זו את התחום אינה משנה את האופן שבו מיושם החינוך הגופני. עמדות אלו מהדהדות את הביקורת הפמיניסטית על החינוך הגופני שנשמעה בשנות התשעים של המאה הקודמת, שעסקה בהיותו של התחום גברי בבסיסו. הקבוצה השלישית, שכונתה כאן "זיהוי ושיעתוק", מתייחסת אל ההקשר ומעצבת את התחום באופן שיתאים לבנות. לפיכך, התומכים בעמדות אלו, במטרה להשיג את שיתוף הפעולה של התלמידות, מפעילים בשיעורים פרקטיקות של עיצוב וחיטוב הגוף. בדרך זו הם תורמים לתפיסות ההגמוניות של נערות. גם הקבוצה הרביעית, שכונתה כאן "מודעות וערעור על תפיסות מסורתיות", מהדהדת את הביקורת הפמיניסטית על החינוך הגופני משנות האלפיים. העמדות בקבוצה זו מערערות על תפיסות הומוגניות של נשיות וגבריות ומבקשות להפוך את החינוך הגופני לכזה שיתאים לנערות שונות, שכישוּרִיהן, מבנה גופן והעדפותיהן שונים.

העמדות של אנשי המקצוע (נשים וגברים) מייצגות רמות שונות של ידע והבנה באשר למגדר ולמשמעות של להיות נערה. אפשר להניח שכנשים ואנשים בחברה הם נחשפו לחשיבה הפמיניסטית ולביקורת שהיא מעלה לגבי המבנה והארגון הלא-שוויוני של החברה (Ramati Dvir & Benjamin, 2017). אפשר גם להניח שמרבית הנשים העוסקות בתחום התמודדו ומתמודדות בעצמן עם אתגרים שהם ייחודיים לנשים בחברה שבה הן חיות, בעולם העבודה ובחיייהן הפרטיים. ואכן, המורות, הנמצאות בקשר ישיר עם התלמידות והמוציאות לפועל את המדיניות המוסדית, אמפתיות כלפי תלמידותיהן וכלפי ההתמודדויות שלהן בשיעורי חינוך גופני. ויותר מכך, מרביתן מנסות להתאים את עשייתן למציאות המגדרית שהן מזהות, לזמן ולמקום, לעולמן של התלמידות ולצרכיהן. הן מאלתרות ומעצבות, כל אחת בעצמה

ובמרחב המסוים שבו היא מלמדת, "פתרון" או "מענה" נקודתי. חלקן בוחרות באסטרטגיה של התעלמות מן ההקשר, מתוך מחשבה שבדרך זו הן פועלות לטובתן של התלמידות ונגד שוליותן בחינוך הגופני (ובחברה). חלקן בוחרות באסטרטגיה של שינוי בתוכנית הלימודים ושילוב של תכנים המותאמים לנערות ולציפיותיהן כמו עיצוב וחיטוב, וחלקן מזהות את המגוון בתוך המגדר ומבנות את שיעוריהן בדרך שיתאמו לנערות שונות. בין אלה שמשנות את תוכנית הלימודים ישנן מורות ששמות דגש בעיקר על חוויה גופנית תנועתית, ואחרות שמשלבות בשיעוריהן גם עיסוק קוגניטיבי ורגשי בגוף. עוד התברר כי חלק מהמורות אינן משנות את ההוראה שלהן, אולם עובדה זו אינה נקשרת לשיקולים ערכיים או תפיסות פדגוגיות אלא לחוסר יכולת לייצר פרקטיקה תואמת תיאוריה או לחוסר בידע פרקטי הנוגע ליישום חינוך גופני תואם (שובל ורם, בדפוס).

כיוון שברמה המערכתית, החשיבה המגדרית טרם שולבה במדיניות החינוך הגופני ובתכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי, כל מורה מתמודדת לבדה עם הסוגיה, על בסיס ניסיונה האישי והידע שברשותה. אתגר זה מציב בפני כל מורה שאלות, דילמות וקונפליקטים, וביניהם מהי המשמעות של שוויון מגדרי בחינוך גופני; האם חתירה לשוויון מחייבת טשטוש הבדלים בין המגדרים? כיצד ניתן להתחשב במאפיינים הייחודיים לנערות מבלי לשמר את נחיתותן? האם השגת שיתוף פעולה של התלמידות מצדיק עיסוק במראה החיצוני, והאם לא נכון לעסוק במראה? מה חשוב יותר – השגת המעורבות הפעילה של התלמידות או הדגשת ערכים חברתיים ושינוי עמדות? כיצד לעצב את השיעורים כך שכולן תשתתפנה ותהינה, מבלי לפגוע בתלמידות הספורטאיות שמעוניינות להתקדם בספורט? כלומר, כיצד ליצור חינוך גופני שמתאים ומיטיב עם כולן? וכיצד להתמודד עם הציפיות המערכתיות לצמצם את הפערים המגדריים ולאטגר את הבנות שתתקרבנה ככל שניתן לבנים?

בהיעדר הנחיה מערכתית והכשרה הולמת, כל מורה מתמודדת עם הקונפליקטים הנקשרים למגדר ומעצבת את השיעורים בהתאם לידע הלא מאורגן והלא מבוקר שברשותה. לאור זאת, אפשר להבין את הטיפולוגיה שהראתה כי במקרים רבים, תהליכי ההוראה מנותקים מהתלמידות, מתרבותן ומתרבות בית-הספר. הנתק הזה בין תהליך ההוראה לבין ההקשר והתלמידות עשוי להסביר את ההתנגדות של תלמידות רבות לחינוך גופני – ניסיונות ההתחמקות, אי-הבאת תלבושת, הפרעות ותופעת הפטורים שהולכת ומתרחבת. יתר על כן, הנתק הזה חוסם את ההזדמנות הגלומה בחינוך גופני להיות זירה של שינוי (קוש-זוהר, 2017).

מסקנות ומחשבות לקראת שינוי

הטענה המרכזית שלנו היא שהפרספקטיבה המגדרית צריכה להיות משולבת במדיניות המערכתית של החינוך הגופני, בתוכנית הלימודים, בתהליכי ההכשרה של המורות והמורים ובמחקר. מתוך שימוש בבסיס הידע העשיר, העוסק בחינוך גופני ומגדר, ותמונת המצב שהוצגה כאן ועוסקת בחינוך גופני של נערות בישראל, אנו מציעים כמה תחומים שבהם חשוב לשלב את הפרספקטיבה המגדרית כדי להתאים את המקצוע לנערות בישראל בעת הנוכחית:

מדיניות מערכתית

יש לכתוב תוכנית לימודים חדשה שאינה מבוססת רק על תכנים מתחום הספורט אלא גם על תכנים כמו הקניית אורח חיים פעיל ובריא, תרבות הנופש והמשחק התנועתי ותנועה. תוכנית לימודים מגוונת תאפשר לתלמידות ולתלמידים רבים יותר לחוות סיפוק והצלחה בשיעורי החינוך הגופני. מעבר לכך, המדיניות המערכתית צריכה לשקול מחדש את ההפרדה בין בנים ובנות, המתקיימת רק בשיעורי החינוך הגופני, ולערער בדרך זו על הדיכוטומיה הנוקשה הבין-המגדרית ועל הסדר המגדרי. במקום שיעורי חינוך גופני על-פי כיתות והפרדה בין בנים ובנות, תוכנית הלימודים הבית-ספרית יכולה להציע חלוקה לקבוצות לימוד בהתאם לנושאי הלימוד (ראו דוגמאות להלן), באופן שבנים ובנות יוכלו לבחור בהתאם לעניין האישי שלהם. בכל סמסטר ניתן להחליף את נושא הלימוד ואיתו את קבוצת הלימוד, באופן שכל תלמיד ותלמידה ישתתף בשני נושאי לימוד בשנה. כל נושא כזה יכלול לימודי בריאות ואוריינות תנועתית ויציע מגוון רחב כמו משחקי כדור קבוצתיים, ספורט פרטני כמו התעמלות ואתלטיקה ו/או ספורט פרטני-זוגי כמו טניס או טניס שולחן, פעילות יצירתית כמו חינוך לתנועה, פעילות נופש הכוללת משחקי תנועה וריקודי עם, פעילות של מודעות לתנועה כמו פלדנקרייז או תורת מזרח כלשהי ועוד. תוכנית כזו מתקיימת כיום בכמה בתי-ספר גדולים, שבהם ניתן לרכז את שיעורי החינוך הגופני של שכבת גיל אחת הכוללת שמונה כיתות לפחות לשעת לימודים אחת. ניתן לקיים זאת גם בבתי-ספר פחות גדולים ולאקד שתי שכבות לימוד.

מומלץ לשלב בתוכנית הלימודים גם תכנים עיוניים, העוסקים במגדר ובגוף, ופיתוח מבט ביקורתי על החברה, על הסדר המגדרי בספורט ועל תרבות הגוף המפקחת על הגוף הנשי והגברי. חינוך ביקורתי כזה יאפשר לתלמידות ולתלמידים לזהות את האופנים שבהם החברה והתרבות מציבות חסמים בפניהן ותעודד אותם להתנגד למשטור.

הכשרת מורות ומורים לחינוך גופני

תוכניות ההכשרה של המורות והמורים לעתיד צריכות לשלב ידע בסיסי בתחום המגדר ומתחום לימודי נערות ונערים (Girlhood and Boyhood Studies). כמו כן, הן צריכות לשלב את הפרספקטיבה של הפדגוגיה הפמיניסטית. ידע זה יאפשר למורים להתייחס להוראה כאל תהליך חברתי המתרחש בתוך הקשר, להבין את הארגון הלא-שוויוני של החברה, את משמעותו החברתית והזהותית של הגוף ואת עולמם והווייתם של נערות ונערים במאה ה-21. תוכניות ההכשרה צריכות לשלב את הביקורת הפמיניסטית על החינוך הגופני כפי שהתפתחה מאז המאה הקודמת. יתר על כן, התוכניות צריכות להכשיר את המורות והמורים לעתיד לשילוב של תכנים נוספים ומגוונים בשיעורי החינוך הגופני.

לצד השינויים בתוכניות ההכשרה ומתוך כוונה להטמיע את הפרספקטיבה המגדרית גם בטווח הקצר, חשוב לבנות תוכנית לשילוב החשיבה המגדרית בבתי-הספר. על המורות והמורים להיחשף לפרספקטיבה המגדרית ולקבל כלים לשלב אותה בעשייה שלהם. ניתן לבנות תוכניות השתלמות למורות ולמורים לחינוך גופני שעוסקות במגדר ולהבנות מהלך הכשרה רציני למורים בשנת שבתון. חשוב מאוד שבכל בית-ספר יהיה מורה (גבר או אישה), שיהיה אחראי לנושא המגדר.

בשיעורי החינוך הגופני ניתן לשתף את התלמידות בחזון להפוך את החינוך הגופני למרחב המותאם להן. לברר איתן את צורכיהן ולקיים איתן דו-שיח קבוע שבו הן יכולות להביע את רצונותיהן ולשתף בחוויותיהן ובתחושותיהן. וכך, התלמידות תרגשנה שהחינוך הגופני מכוון לכולן, שהמורה רגישה לצרכיהן ומנסה (במסגרת המגבלות) להתאים את השיעורים לעולמן ולצרכיהן. מהלכים מקבילים ניתן לעשות גם עם הבנים ואף במסגרות משותפות לבנים ולבנות. יש להדגיש כי לתהליך כזה נדרשת הובלה מקצועית, מבוססת-ידע במגדר. מהלכי שינוי אלו צפויים להיות איטיים, אולם ערכם הוא עצום באשר למוטיבציה להשתתף בחינוך גופני והתרומה החינוכית לתלמידות ולתלמידים.

ההיבט המחקרי

יש להוסיף ולראיין אנשי מקצוע מהתחום ובהתייחסות לאוכלוסיות נוספות בחברה הישראלית. למשל, יש לבחון את העמדות של מורות המלמדות במסגרות אחרות כמו החינוך הממלכתי-דתי והחינוך הערבי בגילים השונים ואף לבחון, מתוך הפרספקטיבה המגדרית, את החינוך הגופני של בנים ונערים. חשוב גם לקדם את המחקר הפמיניסטי הממוקד בחינוך גופני ולהרחיב את בסיס הידע בשאלות כמו: מה מתאפשר לצעירים ולצעירות ללמוד על עצמם באמצעות פעילות גופנית? באיזה אופן מקדמת המערכת תחושה של "מרחב בטוח" עבור נערות בחינוך הגופני? ייתכן שהפרספקטיבה הפמיניסטית חסרה בחינוך הגופני, כיוון שהתחום לא קיבל עד כה תשומת-לב מחקרית. אי לכך, אנו קוראים לחוקרות ולחוקרים מדיסציפלינות שונות לבחון את התחום ולתרום להתפתחותו כדי שהערך הגלום בחינוך הגופני יתממש עבור כלל התלמידות והתלמידים ועבור החברה כולה.

רשימת מקורות

- אלפרט, ב. (2000). 'פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים'. בתוך ש. שלסקי (עורך). *מיניות ומגדר בחינוך (עמ' 29-62)*. תל-אביב: רמות.
- גור זיו, ח. (2013). *פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום*. תל אביב: מופ"ת.
- גור זיו, ח. (2016). המרכז לפדגוגיה ביקורתית וחינוך לצדק חברתי. אוחר מתוך <http://www.criticalpedagogy.org.il>
- דה בובואר, ס. (1949). *המין השני*. תל אביב: בבל (גרסה עברית).
ולף, נ. (1992). *מיתוס היופי*. תל אביב: הקיבוץ המאוחר.
- לידור, ר., בן-סירא, ד. ושמעוני, ע. (2007). *אות החינוך הגופני – סטנדרטים להערכת הישגי התלמידים*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2003). *חוזר מנכ"ל תשס"ג/10 [א] (א בסיוון תשס"ג, 1 ביוני 2003)*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2005). *חוזר מנכ"ל תשס"ו/3 [א] (כ"ט בתשרי תשס"ו, 1 בנובמבר 2005)*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2007). *תכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א'-ב' בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי*. תל אביב: מעלות.
- משרד החינוך (2009). *חוזר מנכ"ל תשס"ט/8 [א] (ז בניסן תשס"ט, 1 באפריל 2009)*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ו). *תכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- פלקוס, מ. א. (2012). ריו אביירטו, העמותה לקידום ריו אביירטו בישראל. אוחר מתוך <http://www.rio-abierto.co.il>
- צבר-בן יהושע, נ. (2016). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך: *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קוש-זוהר, ט. (2017). (עדיין) זורקת כמו ילדה בתוך ד. חרובי וט. קוש-זוהר (עורכות). *פורצות גדרות חינוך ומגדר בשדות שיח מגוונים*. (עמ' 89–71). תל אביב: גמא.

- רמתי דביר, א. (2017). שיחים הגמוניים והשיח החסר בקרב מורות לחינוך גופני לנערות. בתוך ע. לחובר, ע. פלד, ומ. קומס (עורכות), *נערות וגוף בישראל: מדברות, נוכחות, נסתרות*. מאגנס: תל-אביב
- רמתי דביר, א. (2018). "הספסל הולך ומתארך": קריאה פמיניסטית ממוקדת גוף של החינוך הגופני בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור ספילוסופיה". אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- שובל, א., שחף, מ., ולידור, ר. (2014). *קווים מנחים לכתיבת תכנית לימודים בחינוך גופני*. תל אביב: מכון מופת.
- שובל, א. ורם, י. (בדפוס). *במעלה ההכשרה להוראה בחינוך הגופני - פיתוח מורשת שייקה שוייד*. נתניה: המכללה האקדמית בוינגייט
- סקדי, א. (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Azzarito, L. (2009). The panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(1), 19-39.
- Brown, D., & Rich, E. (2002). Gender positioning as pedagogical practice in teaching physical education. In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp. 80-100). London: Routledge.
- Carmona, J., Tornero-Quiñones, I., & Sierra-Robles, Á. (2015). Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(P3), 70-78.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded theory in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 160-174). London: SAGE.
- Clarke, G. (2004). Threatening space: (Physical) education and homophobic body work. In J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control, Studies in the sociology of physical education and health* (pp. 191-203). London: Routledge.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.).

London: SAGE.

- Dreber, A., von Essen, E., & Ranehill, E. (2011). Outrunning the gender gap—boys and girls compete equally. *Experimental Economics*, 14(4), 567-582.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 5-21.
- Goodway, J. D., Ozmiun, J. C., & Gallahue, D. L., (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlet Learning.
- Grabham, E., Cooper, D., Krishnadas, J., & Herman, D. (2009). *Intersectionality and beyond: Law, power and the politics of location*. Abingdon: Routledge.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 7(2), 175-192.
- Laura, M. (2000). Feminist pedagogy and the classics. *The Classical World*, 94(1), 53-55.
- Leaman, O. (1984). *Sit on the sidelines and watch the boys play: Sex differentiation in physical education*. London: Longman for Schools Council.
- Lincoln, I. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, Revisited. In *Handbook of Qualitative Research* (p. 766). London: SAGE.
- Luke, C., & Gore, J. (2014). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- MacDonald, D. (1997). The feminisms of gender equity in physical education. *Physical and Health Education Journal*, 63(1), 4-8.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*. London: Sage.

- Mitchell, F., Gray, S., & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works ...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611.
- Paechter, C. (2003). Power, bodies and identity: How different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools. *Sex Education*, 3(1), 47-59.
- Penney, D., & Evans, J. (2002). Introduction. In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp. 3-12). London: Routledge.
- Ramati, O., & Benjamin, O. (2017). Physical education in Israel: Teachers' talk of girl bodies. In G. T. Bonifacio (Ed.), *Global currents in gender and feminisms: Canadian and international perspectives*. West Yorkshire, England: Emerald Press.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Robyne, G. (2010). Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 223-237.
- Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: Does gender still matter? *Gender and Sport: Changes and Challenges* (pp. 199-216).
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of Adolescence*, 34(3), 455-463.
- Stenberg, S. (2002). Embodied classrooms, embodied knowledges: Re-thinking the mind/body split. *Composition Studies*, 30(2), 43-60.
- Talbot, M. (2017). A gendered physical education: Equality and sexism. In J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 74-89). London: Routledge.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and researching intersectionality: A challenge for feminist geography. *Professional Geographer*, 59(1), 10-21.

- Warren, C. A. B. (2001). Qualitative interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (p. 1000). London: SAGE.
- Webb, L., Allen, M. W., & Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: identifying basic principles. *Academic Exchange Quarterly*, 6, 67-72.
- Williams, A., & Bedward, J. (2002). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated learning. In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp. 146-159). London: Routledge.
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human Studies*, 3(1), 137-156.