

תפיסת היועצת את תפקידה בקידום נושא החינוך המיני בחברה הערבית

מירית סיני ופרידה שאדה

תקציר

מטרת המחקר לבחון כיצד תופסות יועצות חינוכיות בחברה הערבית בישראל את תפקידן בתחום החינוך המיני. לצורך כך נערכו ראיונות עומק עם 12 יועצות, שעבודת בבתי ספר באזור "המשולש" ובערים מעורבות. כפועל יוצא של ניתוח הראיונות, מתמקד המחקר בארבע תמות מרכזיות, שמהן נלמד על תפקיד היועצות כמנהיגות וסוכנות שינוי, המעוניינות להוביל תהליכים מערכתיים להטמעת החינוך המיני. מהממצאים עולה כי לצד החשיבות שמעניקות היועצות לנושא ורצונן לקדמו, הן נאלצות להתמודד עם דילמות הנובעות מערכים ואיסורים הקיימים במסורת הערבית וכן עם קשיים ייחודיים, הן מצד המורים והן מצד ההורים. כדי להתמודד עם הדילמות והקשיים הללו, נוקטות היועצות אסטרטגיות מגוונות. תרומתן של מחקר זה נעוצה בהשמעת קולן האותנטי של יועצות בחברה הערבית, בבחינת הצרכים הייחודיים הנוגעים להכשרתן המקצועית ולהשתלמויות במהלך עבודתן, וכן בהדגשת הצורך בבניית תכניות ייחודיות לחינוך מיני לבני נוער, המבוססות על ערכי התרבות הערבית.

מילות מפתח: חינוך מיני למתבגרים; ייעוץ חינוכי וחינוך מיני; חברה ערבית בישראל; ייעוץ חינוכי בחברה הערבית.

מבוא

גיל ההתבגרות מאופיין בתמורות פיזיות, התנהגותיות, פסיכולוגיות וקוגניטיביות. אחד הביטויים העיקריים ביותר של תקופה זו הוא הבשלות המינית. על כן בתקופת גיל ההתבגרות יש חשיבות רבה לחינוך להתנהגות מינית ולתפיסות מין בריאות ומיטביות (Berk, 2001; Chilman, 1983; McKay, 1998; Steinberg, 2002). מקובל להגדיר את החינוך המיני כפעולה להקניית חשיבה, עמדות, מידות, התנהגויות והרגלים בכל הקשור למין. בשנות השבעים עלתה חשיבותו של החינוך המיני, לנוכח שכחותן הגבוהה של מחלות מין ויראליות, הריונות בלתי רצויים בקרב בנות, התנהגויות מיניות מסוכנות ופגיעות מיניות בקרב בני נוער (Harries, 1974; Stayton, 1978; Ward & Taylor, 1991). בזמן האחרון הגדיר ארגון האומות המאוחדות (United Nations Educational, Scientific and Cultural)

הידע וההבנה; ב) מתן הסברים והבהרה של רגשות, ערכים ועמדות; ג) פיתוח וחיזוק של מיומנויות; ד) קידום ופיתוח של התנהגויות חיוביות בנושא. נדמה כי למרות הציפייה שמתבגרים יקבלו את חינוכם המיני מהוריהם, הרי שממצאי מחקרים מתרבויות מגוונות מלמדים כי ההורים מספקים מעט מאוד ידע על מיניות לילדיהם (Foster, Byers, & Sears, 2007; Jennings, 2012; Jerves et al., 2014; Shtarkshall, Santelli, & Hirsch, 2007). לכן מדגישים חוקרים רבים את מקומו של בית הספר ותפקידו בקידום החינוך המיני, ומציינים את יעילותן של תכניות לחינוך מיני והשפעתן החיובית בצמצום תופעות שליליות הקשורות למיניות ולחיזוק תחושת המיטביות של בני הנוער (Constantine et al., 2015; Measor, 2004; Newby, Wallace, Dunn, & Brown, 2012; Wight & Abraham, 2000). על כן מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את סוגיית החינוך המיני בבתי ספר מנקודת מבטן של יועצות חינוכיות, שאמונות על הטמעת הנושא. זאת ועוד, בחרנו במחקר זה להתרכז בקבוצת ייחודית של יועצות שעובדות בבתי ספר במגזר הערבי בישראל, ולבחון את תפיסות התפקיד והתנהגויות התפקיד שלהן בקידום החינוך המיני בבתי הספר.

חינוך מיני במדינת ישראל – סקירה היסטורית

שילוב החינוך המיני במערכת החינוך בישראל באופן ממוסד החל בשנות השבעים, בניסיון לפתור בעיות חברתיות ומוסריות מגוונות בקרב בני הנוער במדינה (בירנבוים, 1981). ההנחה של מערכת החינוך באותה העת הייתה כי תכניות לחינוך מיני יכולות לפתור ביעילות בעיות חברתיות, כגון קיום יחסי מין לפני הנישואין ומחלות מין, ובו בזמן לקדם השכלה בנושא מיניות ואושר (קאבאליון, 2007; Portuguese, 1998).

במדינת ישראל הופקד החינוך המיני על שני גופים מרכזיים האחראים על התחום אינם בעלי סמכות פיקוח ואכיפה: 1) **משרד החינוך** הממונה על הכנת תכניות לימודים והטמעתן. את תכניות כמו 'כישורי חיים' בונה היחידה לחינוך למיניות, זוגיות וחי משפחה בשירות הפסיכולוגי הייעוצי; 2) **משרד הבריאות** הפועל באמצעות היחידה לקידום הבריאות האחראית על מסירת מידע לתלמידים בנושא התפתחות ומיניות (וייסבלאי, 2010). בהיבט החינוכי, אגף השירות הפסיכולוגי הייעוצי, שם דגש בחיזוק המיניות הבריאה, כדרך לקידום בריאות מינית. גישה זו מבוססת על תפיסה מניעתית ופרואקטיבית. תפיסה זו משמשת תשתית עיקרית לתכנית "כישורי חיים" (השירות הפסיכולוגי הייעוצי [שפ"י], 2016).

כלומר בישראל נתפס החינוך המיני כהתערבות המכוונת לצייד את התלמידים במידע הקשור למין ומיניות ובעמדות וערכים בריאים, לרבות מיומנויות התנהגותיות שיאפשרו לתלמידים להימנע מבעיות ולחוות שביעות רצון ותפקוד בריא בתחום המיני. המטרה היא שהתלמידים ירכשו ידע לאחר התערבות זו, כשם שהם רוכשים ידע בכל מיני התנסויות לימודיות, כמו למשל פיתוח הבנה מעמיקה של מנגנון הרבייה, מהות המחזור החודשי של האישה, פיתוח זהויות מיניות ועוד (ברוש, 2007; Elia, 2000; Ben-Ami & Erhard, 2015).

תפקידם של יועצים חינוכיים בהטמעת החינוך המיני בבתי הספר

החינוך המיני בבתי הספר בישראל הופקד בידיהם של יועצים חינוכיים, תחילה באמצעים ישירים, כמו ייעוץ פרטני או קבוצתי, ובהמשך גם באמצעות הדרכת מורים (שפ"י, 2016). בישראל קיים מגוון רחב של תכניות לחינוך מיני כשהמרכזית מביניהן היא 'כישורי חיים', המוגדרת כתכנית התפתחותית מכיתה א' עד י"ב, הפועלת לפיתוח כשירות רגשית-חברתית של תלמידים, לדיון ערכי, לגיבוש זהות אישית ומינית, להתמודדות עם מצבי סיכון ועוד (שדמי, 2004). לתכנית זו קיימות התאמות ייחודיות עבור תלמידי החינוך המיוחד, והן עבור תלמידים בחינוך הממלכתי-דתי.

לתכניות לחינוך מיני במערכת החינוך הממלכתית בישראל מוקצות כ-100 שעות, המחולקות כך: 1) לחינוך היסודי מוקצות כ-40 שעות שבהן לומדים התלמידים נושאים מגוונים, כמו הגוף שלי וגבולותיו, חברות בין בנים לבנות, סטריאוטיפים ומגדר, התבררות הורמונלית וכדומה; 2) לחטיבות הביניים מוקצות 30 שעות בכיתות ח' ו-ט', שבהן נלמדים הנושאים הבאים: אמצעי מניעה, זהות מינית, איידס ומחלות מין; 3) לחינוך העל-יסודי מוקצות כ-32 שעות, מהן 20 שעות לסדנה בת 10 מפגשים בנושא זוגיות ללא אלימות ו-12 שעות ללימוד נושא הזהות המינית. יש לציין כי תכנית 'כישורי חיים' אינה מיועדת לבתי ספר תיכוניים ולמרות השעות המוקצות, לימודי חינוך מיני בתיכון אינם בגדר חובה (וייסבלאי, 2010; סמט, 2005).

לצד ההצלחות הניכרות של התכניות לחינוך מיני בארץ ובעולם, נשמעים גם קולות ביקורתניים הנותנים דעתם לחוסר הרלוונטיות של התכניות הללו בעידן הרשתות החברתיות והאינטרנט ולמחסור בשעות המוקצות להעברת פעילויות מותאמות לתלמידים (Fields, 2008; Kirby & Coyle, 1997; Kontula, 2010). ממצאי מחקרים בישראל מראים כי על אף קיומן של תכניות בתחום, חלק ניכר מהתלמידים בחינוך הממלכתי, בגילאי בית הספר היסודי ושיעור גבוה אף יותר בגילאי תיכון, אינם משתתפים בתכניות מסודרות ומובנות, אלא זוכים רק לפעילויות מזדמנות שלרוב מתקיימות כתגובה על אירועים ספציפיים (וייסבלאי, 2010; פרל-אולשוונג, 2008). עוד עולה מהממצאים שאם בחינוך הממלכתי בישראל יישומן של תכניות לחינוך מיני הוא חלקי בלבד, הרי שבחינוך הממלכתי-דתי ובמגזר הערבי המצב קשה אף יותר (סמט, 2005; מזרחי-טרייסטמן, 2013).

החברה הערבית בישראל

האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל היא קבוצת מיעוט לאומי ותרבותי, המונה כ-17 מיליון איש, שהם כחמישית מכלל האוכלוסייה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015). אוכלוסייה זו מתגוררת באזורי "המשולש" (טירה, טייבה וכדומה), בגליל ובנגב, בערים ערביות, בערים מעורבות ובכפרים (רודניצקי, 2014). שלא כמו מיעוטים רבים בעולם, המיעוט הערבי אינו מיעוט של מהגרים אלא של בני המקום. אזרחי ישראל הערבים מתמודדים עם קונפליקט מתמיד של זהויות המורכב מארבעה מרכיבים עיקריים: אזרחות (ישראלית), לאום (פלסטיני), אתניות (ערבית) ודת (מוסלמית, דרוזית וכדומה)

(כנאענה, 2005; סמוחה, 2008). החברה הערבית עוברת בשנים האחרונות שינויים ותמורות, הן בפן הפוליטי והן בפן הכלכלי-חברתי, לצד תהליכים של קידום מודרניזציה והשכלה, בעיקר בקרב נשים (שפירא ועראר, 2015; Al-Malki, Kaufer, Ishizaki, & Dreher, 2012). ואולם למרות העלייה ברמת ההשכלה, הבריאות והחינוך, הפער בין האוכלוסייה הערבית לזו היהודית נשאר ללא שינוי ניכר (רביע, 2007; רודניצקי, 2014; Aburabia-Queder, 2006). כמו כן בשנים האחרונות אפשר לראות בקרב האוכלוסייה הערבית מגמה של התחזקות דתית, המשפיעה על תפיסות משפחתיות, חברתיות, פוליטיות וביטחוניות (סואן, 2012; רמסיס, 2013). לטענת אבו-עבסה (2007), השינויים שחוה החברה הערבית בישראל בשנים האחרונות לא רק שאינם פוסחים על בני הנוער, אלא אף משתקפים בחייהם במידה ניכרת. נדמה כי חוויית ההתבגרות של בני הנוער מבטאת את הקונפליקטים הרבים בחברה, בין מסורתיות לחילוניות ובין ערכי החברה הישראלית המערבית שהם חשופים אליה, לערכי התרבות הערבית. בני הנוער הערבים בישראל מתמודדים עם אותם אתגרי גיל שמוכרים למתבגרים בכלל החברה, אולם עומד לפנייהם אתגר אחר – מציאת דרך לשלב בין עולם מודרני, אינטראקטיבי ודינמי, לעולמם המסורתי שנטוע בתרבות הערבית (איילון ושגיא, 2010; עראר ואבו-עבסה, 2007; Abu-Saad, 2005; Ghanem, 2001).

חינוך למיניות בחברה הערבית

האסלאם נותן למין חשיבות גדולה, ורואה בו נושא בסיסי בחיי האדם. השריעה קובעת נורמות לסיפוק האינסטינקט המיני אצל האדם, והיא כוללת חוקים הנוגעים למין ומיניות, לנישואין, לזכויות הבעל והאישה, לגירושין ועוד. מטרתם של חוקים אלו לארגן את חיי המין והנישואין, לטפל בבעיות שהפרט נתקל בהן ולהנחותו כיצד הוא יכול לממש את הזכויות שקיבל מהאל (Barakat, 1993). מעיון בכתבי האסלאם אנו למדים שעל הורים מוסלמים מוטלת החובה להדריך את ילדיהם ולכוון אותם לכל המשמעויות של ההתנהגות המינית ולשוחח עמם על השינויים המיניים שחלים בגיל ההתבגרות (אבו בקר, 2002; רביע, 2004). ברם, השיח הציבורי על מין בחברה הערבית בכלל, ובקרב המוסלמים בפרט, דל ביותר, ורוב השיח מתנהל הרחק מאור הזרקורים (Cok & Gray, 2007). לטענת גיובראן (2008), לא נהוג שהורים ישוחחו עם בניהם על מין, בוודאי לא בפתחות המאפיינת משפחות רבות בחברה היהודית. ממצאי מחקרים מראים כי את עיקר החינוך המיני רוכשים המתבגרים הערבים "מפה לאוזן", באמצעות שיחות בינם ובין עצמם, או עם נערים בוגרים מהם ובהצצה לאתרים בעלי תכנים מיניים באינטרנט, או בחוברות פורנוגרפיות, בעוד התכנית לקידום החינוך המיני בבתי הספר כמעט שאינה מיושמת (גנאים, רפאל ועזיאזזה, 2009; עראר ואבו-עבסה, 2007).

ייעוץ חינוכי בחברה הערבית

הייעוץ החינוכי בבתי הספר הערביים החל בתחילת שנות השבעים, כדי להגביר את שוויון ההזדמנויות החינוכיות בין מערכות החינוך בישראל (ארהרד, 2014; קלאליאן, 2012).

מארי (Mar'i, 1982) טוען כי אחד הקשיים בעבודתו של היועץ החינוכי הערבי הוא חוסר התאמה בין התאוריות שלמד בהכשרה המקצועית ובאקדמיה ובין המציאות המסורתית של החברה הערבית. לטענתו, התאוריות במדעי החברה וההתנהגות, כמו גם ביועץ חינוכי, נגזרות מנקודת מבט מערבית שמניחה כי הפרט הוא ישות אוטונומית, והוא זכאי לחשיבה ייחודית ופרטית ואחראי על עצמו ועל מעשיו. הנחות אלה אינן תואמות את מערכת הערכים בתרבות הערבית המסורתית הרואה בפרט ישות התלויה בקולקטיב, בכל רובדי החיים. התנגשות תרבותית זו יוצרת שלושה פרופילים של יועצים ערבים: (1) היועץ המנוכר המתנער מכל ערכיה של התרבות הערבית ואינו מתחשב בהם במפגש עם מקבלי השירות; (2) היועץ הנאבק שמתאמץ להגיע לפתרון הדילמה; (3) היועץ "הלומד בלבד" שנמנע מלעבור בעצמו תהליך של התפתחות. בדומה ממצאי מחקרהן של בן אשר (2001) וקאלאליאן (2012) מדגישים את תפקידם של יועצים חינוכיים בחברה הערבית כמגשרים וכסוכני שינוי חברתי. תפקידים אלה נובעים בעיקר מהקונפליקט הקיים בין זהותם המקצועית של היועצים הערבים המושתתת על ייצוגים מערביים, לזהותם התרבותית המסורתית.

ראוי לסכם ולומר כי הספרות המחקרית שנסקרה עד כה, שופכת אור על חשיבותו של החינוך המיני בבית הספר בעידן המודרני, ואולם בפועל יישומן של התכניות בתחום זה חלקי. מצב זה מקבל משנה תוקף בחברה הערבית בישראל, שבה נושא החינוך המיני נתפס כסוגיה רגישה מבחינה תרבותית וערכית. נדמה כי בעוד שממצאי מחקרים מלמדים על תפקידם של יועצים חינוכיים בקידום החינוך המיני בבתי ספר, הרי שמחקר העוסק בתפיסת התפקיד של יועצות חינוכיות ערביות את הנושא – כמעט איננו.

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרתו העיקרית של המחקר לבחון כיצד תופסות יועצות חינוכיות בחברה הערבית את תפקידן בתחום החינוך המיני וכיצד הן מתפקדות בתחום זה הלכה למעשה.

שאלות המחקר הן:

1. כיצד תופסות היועצות את תפקידן כ"סוכנות חינוך מיני"?
2. מה הם האתגרים הייחודיים בעבודתן?
3. מה הם הגורמים והמאפיינים, האישיותיים והסביבתיים, שמעניקים ביטחון ליועצות להטמיע את החינוך המיני?

שיטת המחקר

מחקר זה מבקש ללמוד על האופן הסובייקטיבי שחוות היועצות את תפקידן. לכן בחרנו להשתמש במתודולוגיה האיכותנית (Clandinin & Conney, 1994; Creswell, 2011), שאינה מתיימרת לגלות את המציאות לפי ההיגיון הקונסטרוקטיביסטי, אלא מבקשת להתחקות אחר פרשנויות שונות של אותה מציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי, המסייע לנו לתאר ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם (צבר בן-יהושע, 2001). המחקר

הנוכחי התבסס על הגישה הפנומנולוגית, שמתמקדת בהבנת המשמעות שמעניקים האנשים למאורעות בחייהם (Moustakas, 1994).

נבדקים

במחקר השתתפו 12 יועצות חינוכיות העובדות במגזר הערבי. כיוון שהמדגם במחקר איכותני הוא "מדגם מכוון" (purposeful sample), התמקדנו בבחירת משתתפות המייצגות בדרך הנאותה ביותר את השונות באוכלוסייה הנחקרת: חמש יועצות עובדות בחטיבות ביניים, אחת בבית ספר יסודי ושש עובדות בבתי ספר תיכוניים. היועצות כולן עובדות ביישובים עירוניים – שמונה באזור "המשולש" וארבע ביישובים מעורבים במרכז הארץ. כולן מוסלמיות, מהן שמונה מגדירות עצמן דתיות. גיל היועצות נע בין 25 ל-53. שנות הוותק בהוראה נעות בין שנה ל-26 שנה, וטווח הוותק בייעוץ נע בין שש שנים ל-20 שנה. כל היועצות סיימו לימודי תואר שני בייעוץ במכללות ובאוניברסיטאות. רובן עובדות במשרה מלאה בייעוץ וכולן, למעט שתיים, נשואות ואימהות לילדים.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי הוא ראיון עומק פתוח, חצי מובנה, המאפשר למשתתפות המחקר לבטא בספונטניות ובהרחבה מחשבות, רגשות, עמדות, תובנות ותפיסות עולם. כל הראיונות החלו בשאלה הפתוחה: "ספרי לי כיצד את רואה את תפקידך בתחום החינוך המיני בבית הספר". נדמה כי שאלה זו אפשרה למשתתפות המחקר לבחון לעומק את עמדותיהן ואת התנהגותן בכל הנוגע לתפקידן בתחום זה, שהוא רגיש ומורכב בחברה הערבית.

הליך

לפני שלב הראיונות עם היועצות, נערך ראיון מקדים עם מדריכה מחוזית לחינוך למיניות במגזר הערבי. מטרת הראיון הייתה ללמוד על מדיניות משרד החינוך ושפ"י בנושא זה, כמו גם על תכניות לחינוך מיני הקיימות כיום במגזר הערבי. הליך הגיוס של משתתפות המחקר התבצע בשיטת "כדור שלג". המדריכה המחוזית הפנתה את החוקרות לכמה יועצות וכן נעשתה פנייה לאיתור יועצות ברשתות החברתיות. לפני הראיונות הובהרו ליועצות מטרות המחקר, אופיו ומהותו, האתיקה המחקרית ותנאי הראיון. הראיונות נערכו והוקלטו בפגישות אישיות עם היועצות, ושוקלטו לאחר מכן.

ניתוח הנתונים

המסגרת התאורטית שהתבסס עליה הניתוח האיכותני של שקלוט הראיונות, נבנתה על פי הגישה הפנומנולוגית (Giorgi, 1975), המספקת קווים מנחים לזיהוי תמות בתיאורים מילוליים. הראיונות נותחו באמצעות "ניתוח תוכן" (thematic analysis), המאפשר לחוקר לזהות ולקודד תמות ודפוסים הנובעים מן הנתונים (Huberman & Miles, 1994). הניתוח התבצע בהצגת שאלות באשר למשמעות החומר העולה מהממצאים. אפשר לךמותו לתנועת אנליזה מתמדת וספירלית בתוך כל ראיון ובין כל הראיונות, וכן בין קטגוריות

של משתתף אחד לקטגוריות של משתתף אחר, מתוך חיפוש מתמיד אחר משמעויות הקושרות בין התמות ומשמעויות המבדילות ביניהן.

ממצאים

העמדות, התפיסות והייחוסים של היועצות החינוכיות נותחו ומויניו לקטגוריות שאורגנו לארבע תמות עיקריות, המשקפות את תפיסות העולם של היועצות ואת האתגרים העומדים לפנין בתחום החינוך המיני.

א. תפיסת תפקיד היועצות

מניתוח הממצאים אפשר ללמוד על התפיסה המערכתית של היועצות באשר לעבודתן עם אוכלוסיות מגוונות – מורים, הורים ותלמידים.

תמה זו כוללת חמש קטגוריות שיוצגו להלן:

1. חשיבות הנושא ומורכבותו

כל היועצות מעניקות חשיבות מרובה להטמעת נושא החינוך המיני בבתי הספר.

"חינוך מיני הוא לא חלק מתפקידי, הוא כבר חלק מהחיים שלי. בחינוך המיני לא לקחתי הכשרה מעבר להכשרה שלוקחים יועצים אחרים, אבל עבדתי עם עצמי הרבה על הנושא, פיתחתי את עצמי, פיתחתי חומרים וסדנאות, הייתי יצירתית. בכיתות ועם ההורים עבדתי הרבה על הנושא. לכן פיתחתי יכולת להתמודד עם הנושא בכל מקום." (מ')

"המציאות גם מכתובה שזה התפקיד של היועצת [...] פעמים רבות שואלים אותי: 'למה לפקוח לילדים את העיניים ולתת להם לחשוב על דברים שלא חשבו עליהם, וכאילו ללמד אותם לעשות את הדברים האסורים?' תשובתי תמיד, שכל הילדים מפקחים ומודעים, רק שאנחנו באשליה שהילדים לא מבינים, ותפקידנו פשוט לאפשר שיח ולהתקרב אליהם, כך שנהיה כתובת ומענה לשעת הצורך." (ס')

"יש לי תפקיד חשוב בהובלת שינוי בכל הנושא של החינוך המיני לנוער שלנו. זה נושא שקשה לדבר עליו אצלנו, אבל חייבים להוביל כאן שינוי..." (ז')

2. היועצת כמנחת תלמידים

תשע יועצות מאמינות כי המהות העיקרית של עבודתן כמנחות למיניות נסובה על עבודתן עם התלמידים.

"אני יועצת צעירה ואני שומעת מהתלמידים כמה הם נמצאים באינטרנט. הם צופים בכל מיני סרטים פורנוגרפיים ואז הם חושבים שהם כבר בוגרים [...] ומדובר בילדים בני 14. יש לנו כאן משימה חשובה ללמד אותם איך נכון להתנהג בזוגיות ובכל מה שקשור ליחסים." (ו')

"אני עובדת הרבה עם הילדים, גם בעבודה פרטנית, אבל אני גם הרבה בכיתות [...] שם אני מעבירה שיעורים ויש לי יכולת להגיע להרבה תלמידים. הם מחכים לשיעורים האלה, כי בבית לא מדברים איתם." (ק')

"השנה, אני כיועצת טיפולית בשלוש בנות והוריהן, שנפגעו מינית דרך הרשת על ידי שלושה תלמידים בבית הספר [...] וזה מאוד קשה בתרבות שלנו." (א')

"אני עובדת עם ילדים בכיתות ו' ומבינה שהיום הם חושבים שהם יודעים הכול [...] וזה האתגר שלי [...] ללמד אותם מהי הדרך הנכונה בנושא של זוגיות, אהבה וכל מה שקשור לזה." (ח')

3. היועצת כמנחת הורים

עשר יועצות הדגישו את החשיבות שהן מעניקות לקשר עם ההורים ולהדרכתם בתחום החינוך למיניות. בעניין זה אפשר להבחין שיועצות העובדות בערים מעורבות מקיימות בעקביות סדנאות להורים, בעוד שהאחרות אמנם מודעות לחשיבות הנושא, אך עדיין נמנעות לערוך מפגשים כאלה.

"בבית הספר שלי יש לי חלום לעשות סדנאות להורים [...] במקביל, שיהיו גם סדנאות להורים וגם לילדים, אבל אני עוד לא מעזה [...] אני לא חושבת שההורים יגיעו וישתפו פעולה. למרות זאת, אני מקווה שבקרוב אנסה לעשות סדנה אחת." (פ')

"אני כבר כמה שנים מעבירה קבוצות להורים על גיל ההתבגרות ומיניות. בינתיים מגיעות רק אימהות [...] עם האבות זה עדיין קשה. הם עצמם לא קיבלו חינוך מיני [...] בסדנאות האלה עולה צורך חזק של האימהות להכוונה מה לעשות עם כל הנושא הזה של האינטרנט והטלפונים והמידע שהמתבגרים חשופים אליו [...] ואיך להעז ולדבר בפתיחות עם הילדים." (ת')

4. היועצת כמגייסת מורים

כל היועצות מעניקות חשיבות לגיוסם של מורים לקידום החינוך המיני, מתוך אמונה וידיעה שהן לא יכולות להגיע לתוצאות מספקות ללא שיתוף הפעולה של המורים.

"אני מקפידה שאפילו אם המורה מתקשה, שיהיה איתי ויצפה בי, כדי שיוכל בעתיד להעביר בעצמו. אינני רוצה לחנך מורים תלויים, אני רוצה שיהיה איתי, אני והוא, ואני גם מעבירה סדנאות למורים. נושא כזה אני לא יכולה להעביר לבד ולהגיע לכול תלמיד ותלמיד. המורים חייבים לשתף פעולה." (ס')

"המורים הם השותפים שלנו. זה לא תמיד קל, אבל הם (בעיקר המנכחים) רואים את התלמידים הרבה יותר מאיתנו, אז הם גם יכולים ללמוד איך לנהל שיח נכון עם ילדים." (ז')

5. היועצת כמתאמת תכניות

שבע מרואיינות מתארות את תפקיד היועצת גם כמתאמת תכניות וכמי שמשנתת תכנים של משרד החינוך, שאינם מותאמים לחברה הערבית.

"כשמתקשרים להציע לי תכנית בנושא, אני מבקשת שישלחו אלי את התכנים, וזה לא מוצא חן בעיניהם [...] אני בודקת. אם לא מתאים, אני דוחה. בפעם האחרונה שלחו אלי מישהו ממשרד החינוך. ראיתי שתרבותית הוא לא מתאים לנו, אז לא הסכמתי." (א')

"כמובן נדרש מאיתנו לתרגם ולהתאים תכניות [...] אנחנו מביאים אירועים מחיי המגזר הערבי ומשתמשים בחומרים מאתרים באינטרנט, שבמקור הם בשפה הערבית." (ד')

ב. קשיים ואתגרים בהוראת החינוך המיני

מתמה זו עולים פערים ערכיים ותרבותיים בין האופן שבו תופסות היועצות את תפקידן לתפיסותיהם של ההורים והמורים, כמו גם פערים בין תפיסותיהן התרבותיות לתפיסות ערכיות המשתקפות בתכניות שכותב משרד החינוך.

ב1. פערים בין תפיסות תרבותיות אחרות

שמונה יועצות תיארו פערים בין-תרבותיים המשפיעים על תפיסת התפקיד שלהן.

"אנו לא כמו היהודים. יש הרבה נושאים שאני לא יכולה לאפשר לתלמידים לעשות [...] כמו כל העניין הזה של קשר בין בנים לבנות. אצלנו זה לא מקובל. נקודה! אני צריכה להסביר לבן ולבת שאני מבינה את הרגשות שלהם [...] אבל בבית הספר זה אסור." (ג')

"יש אחת שפעם נכנסה להיריון, ופה את כיועצת בדילמה גבוהה, מה לעשות, זה מאוד רגיש. מצד אחד את לא יכולה לשתף את ההורים, ומצד שני את לא יודעת מה הם יעשו, איך הם יגיבו? ברור לי שאצל היהודים ההתנהלות של היועצת היא אחרת לגמרי." (מ')

ב2. מחסור בתכניות ייחודיות שמותאמות לתרבותית

מרבית היועצות מאמינות שתכנית 'כישורי חיים' היא עוגן מקצועי מהותי, המאפשר להן לעסוק בחינוך מיני. ואולם כמה מהן דנות בעובדה שהתכניות שכותב משרד החינוך בתחום זה אינן מותאמות לחברה הערבית מבחינה תרבותית.

"אפילו שאני נעזרת הרבה ב'כישורי חיים', זה מגוחך שנותנים לנו מראש תכנים שאינם מתאימים לדת שלנו, ומצפים ממנו להעבירם. זה מזלזל במסורת שלנו." (א')

"כל התכניות שמתורגמות לא מותאמות לתרבות שלנו, למשל נושא הקשרים והאהבה. למה לתת לנושא כזה לגיטימיות? הקשר מחוץ למסגרת הנישואין אצלנו לא מקובל בדת, ולדעתי זה זלזול בנו שיתנו לנו משהו לא מתאים תרבותית. אמרתי למפקחת שהתכניות צריכות להיות מותאמות ומתורגמות. זה יותר מבכד. עוד דוגמה זה נושא החיזור. אצלנו בחברה לא מקובל שאני אלמד ילדה או ילד איך לחזור. זה מנוגד לערכים, לדת ולתרבות שלנו." (ל')

3.3. מחסור בתשתיות פיזיות שמאפשרות שיעורים שונים זה מזה לבנים ולבנות

מלבד מחסור בחומרים פדגוגיים, חסרות גם תשתיות פיזיות כדי להעביר את ההוראה כפי שנדרש.

"המנהל שלי רוצה שאני אלמד רק את הבנות את הנושא של חינוך מיני, אבל במערכת הוא לא מוצא פתרון לבנים, כי אין מספיק כיתות." (ז')

"אצלנו בית הספר מאוד צפוף, אין מספיק כיתות, אז קשה לעשות הפרדה בין בנים לבנות. לפעמים אני רוצה לעשות שיעור רק עם הבנות [...] אבל אין לי איפה לשבת איתן [...] אז יושבים בחוץ, ושם קשה לדבר על נושאים אישיים כאלה. זו בעיה שמנסים להתגבר עליה, אבל צריך לתכנן הרבה זמן מראש". (ח')

4.4. קושי בתפקוד הורי – פערים בין תפיסות מסורתיות של ההורים לתפיסותיהן של היועצות

כל היועצות נותנות דעתן לתפקידם הנכבד של ההורים בתחום החינוך המיני של ילדיהם. בה בעת הן ערות לעובדה שכמה מההורים עדיין נמנעים לשוחח עם בני הנוער על הנושאים הללו.

"החברה שלנו נמצאת בסכנה גדולה. אנו לא ערים למה שקורה בין הילדים, שאלוהים ייתן לנו את הדרך לתקשר איתם [...] כלומר, היועצת לא יכולה להיות במקום האם. כך אני מאמינה. אף פעם היועצת איננה יותר טובה מהאם [...] וההורים, בתרבות שלנו, לא תמיד קרובים לילדים ולא מבינים מה עובר עליהם. לפעמים אני מאוד קרובה לילד ומרגישה בבעייתו יותר מההורים שלו. זה מאוד כואב לי." (ט')

"אני עם התלמידים, ובמיוחד עם הבנות, מרגישה שבכלל אין מישהו שיכוון אותן. לא אימהות ולא אבות. מעטים אלה שמוצאים מישהו שידבר איתם, והן מרגישות שאם היועצת מדברת איתן על הנושא, זה אומר שיש לגיטימציה לנושא, ולא כמו שמעבירים לנו בבית, שזה לא לגיטימי. הבנות מרגישות בודדות, כי ההורים נמנעים מלדבר על הנושאים האלה [...] כי ככה זה במסורת." (ד')

5.5. התנגדות מצד המורים

מרבית היועצות מתארות התנגדות וקושי מצד המורים בכל הנוגע להעברת תכניות לחינוך מיני.

"אני מתקשה עם המחנכים. הם תמיד טוענים שאינם יכולים ויודעים לדבר על הנושא. הם רוצים לזרוק את האחריות ליועצת. זה נושא שאחד זורק אותו לשני." (ד')

"המורים אצלי בבית הספר לא מוכנים לדבר על הנושא. הם מפחדים ומהססים. לדוגמה: יש מורה שביקשתי ממנה פעילות בנושא הפורנוגרפיה.

היא אמרה שהעבירה, אבל לא בדיוק כמו שאני רציתי. לא נכנסה לעומק. אני הבנתי שלא דיברה על ניצול והתנהגויות מיניות מוטעות. אני הייתי אומרת לילדים: 'אני לא רוצה שאתם תצפו בסרטים, כיוון שכול אחד מכם בעתיד יגיע למקום שהוא רוצה להינשא, ויבנה יחס מיני עם בת זוגו ורוצה שהיחס הזה יהיה בריא ומהנה... אני, לא נראה לי שיש מחנך אצלי, שמוכן להגיד מילים אלו. המורים, כמו חלק מההורים, הם מאוד שמרנים.' (מ')

ג. נושאים שעוסקים בהם ונושאים שנמנעים מהם

תמה זו כוללת שתי קטגוריות: נושאים מגוונים בתחום החינוך המיני שבהם עוסקות היועצות ונושאים שהן נמנעות במודע מדיון בהם. תמה זו משקפת גם את הדילמות המוסריות והערכיות שהיועצות מתמודדות עמן בתחום זה.

1. נושאים המועברים על ידי היועצות

היועצות תיארו מגוון רחב של נושאים, שחשוב להן להעביר לתלמידים.

"תלמידי החטיבות, מעסיק אותם ההופעה החיצונית. הם אוהבים לשלוח מתנות אחד לשני ומכתבים. לעומתם, תלמידי התיכון מעסיק אותם נושאים שקשורים לקשרים שונים: מה זאת אהבה, התשוקה המינית ומה קורה ביחס המיני, סיפורי אהבה, קשר, אירוסין, פרידות. אני אוהבת לדבר איתם על הנושאים הללו בפתחות." (פ')

"אני מדברת עם התלמידים על נושאים רבים: זהות אישית ודימוי גוף ודימוי עצמי, יחסים בין אישיים. דיברנו קצת על החברות והיחסים עם המין האחר, שינויים פיזיולוגיים, דימוי גוף, חברות והיחס עם המין האחר, האהבה, מחלות מיניות, אבל את כל השיחות אני עושה בעדינות [...] מכבדת את הדת ואת המקום שלי כאישה. יש גם תלמידים שמתביישים לדבר על הנושאים האלה, אז אני עוזרת להם להרגיש בנוח." (ו')

"אני דנה בנושא הזנות, פורנוגרפיה, שמירת בתולין, התעללות מינית ומילולית, מערכות יחסים אלימות, חברות ואהבה, תפיסות לגבי משמעות קשר, קשר בריא, נורות אדומות בקשר, ההתפתחות המינית בגילאים השונים, מחלות מין, אמצעי מניעה ואלימות מינית דרך האינטרנט. לפעמים זה לא קל לפתוח עם התלמידים את הנושאים האלה, אז אני מאוד שומרת על הכבוד שלי ושלהם." (ל')

2. נושאים שהיועצות נמנעות מהם

למרות הרצון של היועצות לדון בבעיות ובשאלות שרלוונטיות לתלמידים, הרי שמניתוח הראיונות עולה כי קיימים גבולות ברורים בין נושאים שאפשר לדון בהם לנושאים שלא מתאימים לדיון, אם מבחינת גיל התלמידים או משום שהם סותרים את הערכים החברתיים. בנושאים כגון נטיות מיניות ואוננות, אין היועצות דנות מול הכיתה, אלא מול הפרט בלבד.

"ההומואים, הלסביות, הטרנס מיניים, למרות שאני אומרת לילדים שיש אנשים שנולדים והמין שלהם אינו ידוע, זה מעורר משהו אצל הילדים, אבל אני יודעת שאינני רוצה להיכנס לנושאים אלו, כיוון שאין לי ידע והכשרה מתאימה לדון בהם, ואינני רוצה לעורר סקרנות אצל התלמיד. לפעמים יש נושאים שאנו אומרים שעדיף לא לגעת בהם, כדי לא לעורר סקרנות [...] זה אסור מבחינה דתית ואסור שאני אתן לזה לגיטימציה." (א')

"אם יבוא אלי תלמיד וירצה לדבר איתי על הנטייה המינית שלו, זה יהיה לי קשה [...] אבל אעשה את זה איתו לבד בחדר. לא אפתח את הנושא לדיון מול כל הכיתה. זו כבר חציית גבול מבחינת הערכים שלי. אסור לי לדבר על הנושאים האלה בכלל." (פ')

"תראי [...] אנו עדיין חברה מסורתית ולא מדברים על נושאים עמוקים, כמו נטיות מיניות ואוננות. אפילו בין המורים אנו לא מדברים על נושאים הללו. נושא הנטיות, לדוגמה, בחברתנו הוא עדיין שמור. אם אני אעלה נושאים כאלה, זה יקומם נגדי את ההורים, המורים וההנהלה, ואני אתפס בעיניהם כמעודדת את הנושאים הללו." (ק')

ד. משאבי חוסן ודפוסי התמודדות

מניתוח הראיונות עולים שישה מרכיבים עיקריים, שמסייעים ליועצות החינוכיות להתמודד עם הקשיים והאתגרים העומדים לפניהן.

11. ידע והכשרה

עשר יועצות מתארות את הידע המקצועי שיש בידיהן ואת תהליך ההכשרה שעברו, כמשאב בעל משמעות שמסייע להן בעבודתן.

"גם בנושא החינוך מיני תמיד אני מתייחסת לפן הדתי, נותנת להם את דעת הדת בנושא, וכך שאת מציגה מה הדת אומרת, יש לך חיסיון. זה תואם את המסורת ולא מנוגד לערכים, לכן אין התנגדות. החינוך המיני נמצא כולו בקוראן (لا حياء في الدين) (אין בושה בדת), כול החינוך נמצא בקוראן, ואם נלך לפיו הכול יהיה תקין. אפילו הקוראן מכבד את האישה ונותן לה הרבה זכויות." (מ')

"אני למדתי הרבה על החינוך למיניות בלימודים שלי ביעוץ [...] ואני משתמשת בידע הזה שלי. זה נותן לי תחושה של ביטחון שאני יודעת מה נכון לעשות [...] יש לי גם ליווי של המפקחת." (ל')

21. תמיכה מהסביבה

גם אם רוב היועצות מזכירות חוויות של התנגדות שהן חוות מצד הצוות החינוכי בבית הספר ומההורים – הרי ששלוש מהן דווקא מדגישות את חשיבות התמיכה שהן זוכות לה ממנהל בית הספר ומצוות המורים, כמקור כוח בולט בעבודתן.

"הסביבה התומכת של הצוות החינוכי, ההנהלה וההורים ושיתוף הפעולה כן נותן ביטחון להמשיך ולקדם תכניות מסוג זה. אצלנו בבית הספר אף מורה לא מתנגד. המנהל מאוד תומך. האווירה, באופן כללי, היא בעד דיבור בנושאים הללו, כי הם מכירים בחשיבותם." (ס')

"בנוגע לסביבה, אין לי בעיה. כל המורים בעד הדבר. המנהל מאשר, כיוון שהוא יודע שזה במסגרת כישורי חיים. יש לנו האוטונומיה בעבודה זו, מה שנותן לי כוח להמשיך ולדון בנושא." (ל')

חמש יועצות אף הזכירו את התמיכה שהן מקבלות מבני משפחותיהן, שמסייעת להן להתמיד ולעסוק בנושא, על אף ההתנגדויות שמבחוץ. כך מספרת א':

אני לא הייתי יכולה להמשיך ולהתעסק בנושא הזה, אם לא הייתה לי את התמיכה של המשפחה שלי. הבעל שלי מעורב בכל מה שקורה בעבודה שלי, ואני מתייעצת איתו. הוא אומר לי שחשוב לדבר עם התלמידים על הנושאים האלה, כי איתו כמתבגר אף אחד לא דיבר [...] וזה מחזק אותי ונותן לי כוח.

3ד. תכנית 'כישורי חיים' כמשאב המאפשר לגיטימציה

תשע יועצות מציינות כי למרות הפערים הבין-תרבותיים, תכנית 'כישורי חיים', כתכנית מרכזית של שפ"י, מסייעת להן בהעברת תכנים מגוונים בחינוך למיניות ומשמשת להן מעין עוגן תאורטי.

"תכנית 'כישורי חיים' היא התכנית המרכזית שלנו לחינוך מיני [...] אני יכולה להראות למורים או להורים שמתנגדים, שאנחנו חייבים לדבר על מיניות כי זו הנחייה של משרד החינוך." (נ')

"אנחנו לומדים את תכנית 'כישורי חיים' בהרבה השתלמויות של יועצות [...] ככה יש לי לגיטימציה לבוא למורים ולהורים ולומר להם שזו תכנית של משרד החינוך, שחייבים להעביר. ככה העברתי תכנית מצוינת של זוגיות ללא אלימות, שלמדתי בהשתלמות." (פ')

4ד. אמונה בחשיבות החינוך למיניות – כמשאב חוסן

מרבית היועצות תיארו את האמונה האישית שלהן בחשיבותו של החינוך המיני כמניע עיקרי בתפיסתן המקצועית.

"מה שנותן לי הכוח זאת הידיעה שאף אחד לא מדבר על הנושא. אפילו אני, בהיותי מתבגרת, אף אחד לא דיבר איתי על הנושא, למרות שאימא שלי הייתה אישה עם ראש פתוח. אבל נושא זה עד היום נחשב כטאבו. אני מרגישה שזו האחריות שלי לדבר על נושאים שלא מדברים עליהם, ובנוסף אני עברתי השתלמויות בנושא, הקורסים היו מעניינים ומלמדים, מה שנותן לי ביטחון עצמי." (ד')

"יש לי ביטחון בדרך שבה אני הולכת [...] יש לי אמונה בעצמי. אני יודעת שזה נושא שחסר לתלמידים, הם צמאים לו ואני, כיועצת וכאחראית על המיטביות

והרווחה הנפשית בתוך בית הספר, חייבת לספק להם צורך זה [...] זה נותן לי את הכוח, למרות כל הקשיים שאני פוגשת בדרך." (א')

5ד. אסטרטגיות לקידום החינוך למיניות

עשר יועצות הזכירו אסטרטגיות שהן נוקטות כדי להנגיש את נושא החינוך למיניות לכלל אוכלוסיית התלמידים.

שינוי שם נושא – כך מספרת אחת היועצות:

"אני משנה את השם 'חינוך מיני' בצורה עדינה לשם אחר, שהוא 'היחסים בין בני המין השונים'. למרות שאני בפועל דנה בנושאים שהם חינוך מיני נטו, רק את השם אני משנה כדי לא לעורר מהומות [...] אני מדברת על הנושא, אבל לא בפומבי ולא בפתחות רבה, כיוון שהמנהל לא רוצה התנגדויות [...] והשינוי של השם של התכנית עוזר לי. זה מקל על ההתנגדויות."

שימוש בדת כגיבוי – כמה יועצות עושות שימוש בדת האסלאם ובקוראן כבסיס מוסרי להעברת התכניות. לדברי מ':

"גם בנושא החינוך מיני תמיד אני מתייחסת לפן הדתי, נותנת להם את דעת הדת בנושא, וכך שאת מציגה מה הדת אומרת, יש לך חיסיון. זה תואם המסורת ולא מנוגד לערכים, לכן אין התנגדות. החינוך המיני נמצא כולו בקוראן (لا حياء في الدين) (אין בושה בדת). כל החינוך נמצא בקוראן, ואם נלך לפיו הכול יהיה תקין. אפילו הקוראן מכבד את האישה, ונותן לה הרבה זכויות."

6ד. גורמים אישיותיים שמסייעים בקידום הנושא

מרבית המרואיינות דנו במאפיינים אישיותיים, שמסייעים להן בהתמודדות עם הקשיים והאתגרים המקצועיים בתחום החינוך המיני.

נחישות ואופטימיות

"אני מאוד נחושה ובטוחה ברצון שלי לעבוד עם ההורים, ולשנות את כל המצב הזה של החינוך המיני בחברה שלנו. אני יודעת שזו שליחות שאני צריכה לעשות." (ל')

"לפעמים יש ימים שאני שואלת את עצמי למה אני צריכה את כל הבלגן הזה [...] עם המורים וההורים [...] אבל אז אני מזכירה לעצמי כמה הנושא הזה חשוב [...] אני רוצה לתת לילדים שלנו את כל הכלים הנכונים להתמודדות." (א')

"לפעמים מה שעוזר לי, כשאני מרגישה מתוסכלת, זה לצחוק... תמיד אומרים לי שיש לי חוש הומור וזה עוזר." (ל')

פרואקטיביות

"אם אני חושבת על עצמי [...] אז אני יודעת שאני כזו אחת שיוזמת. אני לא

מחכה שיקרה שינוי, אלא שאני פועלת בכול הכוח להשיג מה שאני רוצה. למדנו בלימודים על היכולת של היועצת להוביל ולהנהיג, אז אני מנסה ליישם את זה." (מי')

"גם כששולחים אלי תכניות שלא מותאמות לתרבות שלנו, אני לא מתייאשת. אני כל הזמן מחפשת פתרונות, כי הנושא הזה של חינוך מיני חשוב לי. אני מנסה להיות יצירתית ולחשוב על דברים שמתאימים לתלמידים שלי." (די')

דיון

בשנים האחרונות נמצאת החברה הערבית בתהליך של מעבר ממסורתיות למודרניות (חיידר, 2005; שפירא ועראר, 2015). למרות תהליכי השינוי הללו, מראים ממצאי מחקרים על שוני בין חוויית ההתבגרות של בני נוער ערבים לעומת בני נוער יהודים (רכס ורודניצקי, 2008; Arar & Rigby, 2010). נראה כי אחד הביטויים לשוני קשור לעיסוק בנושאים של מיניות, ומכאן נובע הצורך בחיזוק הטמעתן של תכניות לחינוך מיני בבתי הספר בחברה הערבית.

ממצאי המחקר שלפנינו מראים כי כל היועצות שרואיינו רואות בחינוך מיני נושא חשוב והכרחי לתלמידים, בעיקר משום שההורים והמורים אינם מעבירים לבני הנוער את הידע הנדרש. נוסף על כך, רוב היועצות תופסות את תפקידן כמנהיגות וכסוכנות שינוי, שעשויות להביא לידי שינוי בתודעה של צוות המורים וההורים באשר לחשיבות הנושא. אפשר אפוא לומר כי מרבית היועצות במחקר תואמות את דפוס הפעולה של היועצות שתיאר מארי (Mar'i, 1982), כמי שנאבקות כדי לפתור דילמות ולקדם את הנושא. ממצא זה עולה בקנה אחד גם עם ממצאי מחקרים אחרים, שמראים על תפקידם הניכר של יועצים חינוכיים בקידום תכניות לחינוך מיני וביישומן (Elia, 2000; Pietrofesa, 1976; Rocha, Leal, & Duarte, 2016; Tabatabaie, 2015; Thompson, 2012).

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את מידת החשיבות הרבה שמעניקות היועצות להקניית חינוך מיני דווקא בעידן המודרני. לטענתן, חוסר המעורבות של מרבית ההורים בחברה הערבית בהעברת ידע בתחום זה, גורם לתלמידים רבים לשאוב ידע ממקורות, כמו האינטרנט וסרטים פורנוגרפיים. ממצא זה מצטרף לממצאי מחקרים אחרים, המראים על חשיבותו של החינוך המיני בבית הספר בעידן המודרני, ולקשיים של הורים להתמודד עם הנושאים הללו (Adams Tucker, George, Reardon, & Panday, 2016; Fields, 2008; Figen & Gray, 2007; Macintero, Vega, & Sabakken, 2015; Simon & Daneback, 2013). יש לציין כי ממצאי המחקר הראו הבדל במידת הפרואקטיביות של היועצות בעבודתן עם הורים, כאשר יועצות העובדות בערים מעורבות דיווחו על קיום סדנאות ועבודה שיתופית עם הורים, בעוד שיועצות באזור ה"משולש" אמנם מודעות לחשיבות העבודה עם ההורים, אולם בפועל, הן נמנעות מלקיים סדנאות אלה.

אחד האתגרים העומדים לפני יועצים חינוכיים בתחום החינוך המיני הוא ליצור תכניות מתאימות ורלוונטיות לתלמידים. ממצאי המחקר מלמדים כי רוב היועצות נשענות על תכנית 'כישורי החיים' של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, שכתב משרד החינוך. תכנית זו

משמשת להן כעין עוגן מקצועי, המעניק להן תחושת ביטחון ומספק להן לגיטימציה לעסוק בנושא. בה בעת כל היועצות ציינו כי בתכניות של 'כישורי חיים' חסר מרכיב של רגישות תרבותית לערכים ולמסורת הנהוגים בחברה הערבית. לפיכך הן נאלצות להתאים בעצמן את החומר להלך הרוח בבית הספר, לעמדות ההורים והמורים ובהתבסס על ערכי הדת והמסורת. ממצא זה נמצא בהלימה לממצאי מחקרים אחרים, המדגישים את חשיבותם של ערכים, כדוגמת רגישות רב-תרבותית בעבודת היועצים החינוכיים בכלל ובפיתוח תכניות מניעה בפרט (Yeh & McCaughtry, Dillon, Jones, & Smigell, 2005; Kwan, 2010).

עוד ממצא מעניין שעולה מן המחקר, הוא הימנעותן של היועצות החינוכיות מעיסוק פומבי בנושאים שלגביהם קיים איסור דתי, או נושאים הנחשבים כטאבו בחברה הערבית (גיוראן, 2008; Sa'di, 2004). ליועצות ברור מהו "הקו האדום" שהן לא יעברו. לכן הן לא ילמדו בכיתות נושאים כמו פיתוח זהות מינית של אנשים שנמשכים לבני מינם או אוננות. במקרים שבהם תלמידים חווים קושי בנושאים אלה, יערכו עמם היועצות שיחות אישיות ופרטניות.

ממצאי המחקר מראים גם את הקשיים שהיועצות מתמודדות עמם בחברה הערבית, בניסיון להטמיע תכניות לחינוך מיני בבתי הספר. נראה כי עיקר ההתנגדות באה מצד מורים והורים, המתקשים לקיים שיח רלוונטי עם התלמידים בנושא זה. מצב זה מעמיד את היועצות במקום אמביוולנטי הנובע מהפער התרבותי בין ערכי החברה חילונית לזו המסורתית, כאשר הראשונה רואה בחינוך המיני מעשה של קדמה ונאורות והשנייה רואה בו ביטוי להשחתת המידות (קאבאליון, 2007). ממצא זה מקבל תימוכין גם ממחקרים אחרים ברחבי העולם, המראים על קשיים מגוונים של מורים ויועצים חינוכיים בהעברת תכנים הקשורים לחינוך מיני (Cohen, Byers, & Sears, 2012; Francis & DePalma, 2014; Garcia, 2015; Sorring, Hallberg, Bohlin, & Skoog, 2015).

לצד הקשיים שהיועצות מתמודדות עמם, מלמדים ממצאי המחקר על אסטרטגיות אישיות ומערכתיות שהיועצות נוקטות כדי לקדם ולהטמיע תכניות רבות ומגוונות לחינוך מיני. אחת האסטרטגיות המרכזיות היא שימוש בדת האסלאם כמקור של לגיטימיות, המאפשר להן לשוחח עם התלמידים על נושאים רגישים. ממצא זה מתכתב עם עמדותיהם של חוקרים הטוענים כי על פי האסלאם מחובתם של ההורים ואנשי החינוך לשוחח עם בני הנוער על השינויים המיניים שחלים בגיל ההתבגרות (אלגזאירי, 1992; علوان, 2002). לסיכום, מחקר זה שופך אור על הדרך שבה תופסות יועצות חינוכיות בחברה הערבית את תפקידן כסוכנות שינוי, המעוניינות להנהיג ולהוביל תהליכים מערכתיים בבתי הספר בתחום הרגיש של חינוך מיני. הדרך ליישום תפקיד זה מציבה לפני היועצות קשיים ומהמורות, שרובם קשורים לפערים בין-תרבותיים וערכיים בין החברה הערבית לחברה היהודית בישראל.

מסקנות והמלצות

בטרם יוצגו ההמלצות, ברצוננו להדגיש כי המגבלה המרכזית של המחקר טמונה במספר המשתתפות בו. מגבלה זו יכולה להצטמצם באמצעות מחקרי המשך, כמותניים ואיכותניים, שיגבו ויחזקו את ממצאיו. אנו ממליצות להמשיך ולחקור יועצות חינוכיות בחברה הערבית והבדואית בכל מיני אזורים בארץ, וללמוד על תפיסת עולמן, כמו גם על ההתנהגויות התפקידיות שלהן בתחום החינוך המיני.

להלן המלצותינו העולות ממחקר זה, לקידום עבודתן של היועצות בהטמעת החינוך המיני בחברה הערבית:

פיתוח תכניות ייחודיות לחינוך מיני לתלמידים בחברה הערבית – מתוך הקשבה לקולן האותנטי של היועצות החינוכיות, אפשר ללמוד על תחושת התסכול שלהן לנוכח המחסור בתכניות לחינוך מיני המותאמות לחברה ולתרבות הערבית. לכן אנו ממליצות לשלב יועצות חינוכיות מהחברה הערבית בפיתוח תכניות ייחודיות בנושא, שיותאמו לערכי הדת והמסורת.

ארגון השתלמויות ייעודיות ליועצות – השתלמויות שיסייעו להן בהתמודדות עם הקשיים שבהם הן נתקלות בבואן להטמיע תכניות לחינוך מיני בבתי הספר. בהשתלמויות אלה אף יוכלו היועצות להתעדכן בנושאים חדשים בתחום החינוך המיני לבני הנוער.

סדנאות להורים ולמורים – מהמחקר עולה בבירור צורך בשיתוף פעולה בין הצוותים החינוכיים להורים בכל הקשור לחינוך מיני. נראה כי היועצות יכולות לארגן סדנאות להורים, אולי אף בשיתוף עם אנשי דת, שיעניקו לפעילות לגיטימיות וחסות מוסרית. מטרת הסדנאות להעלות בקרב ההורים את המודעות לחשיבות הקשר שלהם עם ילדיהם בכלל ובתחום החינוך המיני בפרט, וכן להגביר את מעורבותם במתרחש בבית הספר. בדומה לסדנאות המיועדות להורים, יכולות היועצות לקיים סדנאות למורים, שבהן ינחו אותם כיצד להעביר תכניות לחינוך מיני ולקיים עם בני הנוער שיח רלוונטי ומיטבי על מין ומיניות.

מקורות

- אבו בקר, ח' (2002). נשים ערביות, מין ומיניות: נוכחות החברה הערבית ותרבותה בטיפול פסיכולוגי וזוגי בקרב נשים פלסטיניות. **המזרח החדש**, 43, 229-245.
- אבו-עבסה, ח' (2007). **מערכת החינוך הערבית בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- איילון, א' ושגיא, ש' (2010). דפוסי תרבות בקרב מתבגרים פלסטינים אזרחי ישראל: ההיבט המגדרי. בתוך ס' אבו-רביעה-קווידר וני' וינר-לוי (עורכות), **נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות** (עמ' 55-73). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- אלגזאירי, ע' (1992). **החינוך המיני אצל המוסלמים**. מצריים: דאר אלנשר. (בערבית)
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת וכליל.

- בירנבוים, מ' (1981). **סקר פעילות בתי-הספר הממלכתיים בתחום החינוך לחיי משפחה והחינוך המיני – תש"ס**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בן אשר, ס' (2001). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי**, 10, 187-203.
- ברוש, א' (2007). חינוך מיני? כן בבית ספרנו! **החינוך וסביבו**, 29, 91-107.
- גיוראן, ס' (2008). **עמדות לגבי חינוך מיני אצל אמהות נוצריות ומוסלמיות**. המכללה האקדמית אורנים.
- גנאים, א', רפאל, ש' ועזאזיה, פ' (2009). פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל. **מגמות**, 164 (2-1), 196-164.
- וייסבלאי, א' (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- חידר, ע' (עורך). (2005). **החברה הערבית בישראל: כלכלה, חברה, אוכלוסייה**. ירושלים: מכון ון ליר.
- כנאענה, י' (2005). **המשכיות וחדשנות בכפר הערבי בישראל: בין תרבות החמולה לבין התרבות האקדמית: חקר מקרה בכפר עראבה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2015). **דו"ח שנתי 2014**. ירושלים.
- מזרחי-טרייסטמן, ז' (2013). **דילמות מקצועיות של יועצות חינוכיות דתיות-לאומיות: התמודדותן עם סוגיות הקשורות למיניות תלמידותיהן באולפנות** (עבודת מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- סואן, ד' (2012). מוצא והדרה: ערביי ישראל בתחתית הפירמידה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 13, 6-31.
- סמוחה, ס' (2008). **חשיפת מזד יהודים – ערבים בישראל 2008**. הרצאה שהוצגה בכנס חיפה השני לאחריות חברתית בנושא "של מי האחריות הזאת? המדינה, החברה האזרחית, המגזר העסקי – מי אחראי לצדק החברתי בישראל", אוניברסיטת חיפה.
- סמט, ב' (2005). **תפיסות מחנכים דתיים בנושא "חינוך לחיי משפחה"** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- עראר, ח' ואבו עסבה, ח' (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג'י יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 73-103). תל-אביב: רמות.
- צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. לוד: דביר.
- פרל-אולשוונג, ד' (2008). **מדיניות החינוך המיני בישראל התמודדות עם שינויים ומצבי לחץ** (עבודת דוקטור). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

- קאבאליון, ג' (2007). הרקע למיסוד החינוך המיני וההסברה המינית בישראל. **במכללה – מחקר עיון ויצירה**, 19, 105-146.
- קלאליאן, ה' (2012). **הייעוץ החינוכי במגזר הערבי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- רביע, ח' (2007). תפיסת החמולה בעיני האקדמאים הערבים בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאגי-יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 171-188). תל-אביב: רמות.
- רביע, ח' (2004). **החמולה הערבית בישראל: בין המסורת למודרניזציה**. ג'ת המשולש: מכון מסאר – מכון מחקר, תכנון וייעוץ חברתי. (בערבית)
- רודניצקי, א' (2014). **הערבים אזרחי ישראל המאה העשרים ואחת: מזכר 139**. תל-אביב: המכון למחקרי ביטחון לאומי.
- רכס, א' ורודניצקי, א' (עורכים). (2008). **נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון**. תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב ומרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה וקרן קונרד אדנאואר: תכנית קונרד אדנאואר לשיתוף פעולה יהודי-ערבי.
- רמסיס, ג' (עורך). (2013). **החברה הערבית בישראל (6): אוכלוסייה, חברה כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל-אביב: רמות.
- השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י). (2016). מיניות זוגיות ומגדר. **שפ"נט**. אוזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Hitpatchut>
- שפירא, ת' ועראר, ח' (2015). **סיפורי חיים של מנהלות ערביות בישראל: מבט חברתי, תרבותי, פוליטי ומקצועי**. חיפה: פרדס.
- Aburabia-Queder, S. (2006). They felt I raped a role that was not supposed to be mine: First woman principal in a Bedouin tribal society. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society* (pp. 123-138). The Netherlands: Sense Publishers.
- Abu-Saad, I. (2005). Education and identity formation among indigenous Palestinian Arab youth in Israel. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspectives on empowerment* (pp. 235-256). Beer-Sheva: Negev Centre for Religion, Ben-Gurion University of the Negev Development.
- Adams Tucker, L. A., George, G., Reardon, C., & Panday, S. (2016). "Learning the basics": Young people's engagement with sexuality education at secondary schools. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 16(4), 337-352.

- Al-Malki, A., Kaufer, D., Ishizaki, S., & Dreher, K. (2012). *Arab women in Arab news: Old stereotypes and new media*. London: Bloomsbury Academic.
- Arar, K. H., & Rigby, A. (2010). "To participate or not to participate?" – Status and perception of physical education among Muslim Arab–Israeli secondary school pupils. *Sport, Education and Society*, 14(2), 183-202.
- Barakat, H. (1993). *The Arab world: Society, culture, and state*. Berkely, CA: University of California.
- Berk, L. E. (2001). *Development through the lifespan*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Chilman, C. S. (1983). *Adolescent sexuality in a changing American society: Social and Psychological Perspectives*. Washington, DC: U.S. Government Printing.
- Clandinin, D. J., & Connely, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, J. N., Byers, E. S., & Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12(3), 299-316.
- Cok, F., & Gray, L. A. (2007). Development of a sex education program for 12-year-old to 14-year old Turkish adolescents. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 7(2), 127-141.
- Constantine, N. A., Jerman, P., Berglas, N. F., Angulo-Olaiz, F., Chou, C. P., & Rohrbach, L. A. (2015). Short-term effects of a rights-based sexuality education curriculum for high-school students: a cluster-randomized trial. *BMC Public Health*, 15(1), 293-306. Retrieved from <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-015-1625-5>
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Press.
- Elia, J. E. (2000). Democratic sexuality education: A departure from sexual ideologies and traditional schooling. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25(2-3), 122-129.
- Erhard, R. L., & Ben-Ami, E. (2016). The schooling experience of lesbian, gay, and bisexual youth in Israel: Falling below and rising above as a matter of social ecology. *Journal of Homosexuality*, 63(2), 193-227.

- Fields, J. (2008). *Risky lessons: Sex education and social inequality*. London: Rutgers University Press.
- Foster, L. R., Byers, E. S., & Sears, H. A. (2011). Middle school students' perceptions of the quality of the sexual health education received from their parents: *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 20(3), 55-65.
- Francis, D. A., & DePalma, R. (2014). Teacher perspectives on abstinence and safe sex education in South Africa. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 14(1), 81-94.
- Garcia, C. K. (2015). Sexual health education in Quebec schools: A critique and call for change. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 24(3), 197-204.
- Ghanem, A. (2001). *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1984-2000: A political study*. Albany, NY: State University of New York.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi., C. T. Fischer, & E. L. Murray (Eds.), *Duquesne studies in phenomenological psychology* (Vol. 2, pp. 82-103). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Harries, A. (1974). What does sex education mean? In R. S. Rogers (Ed.), *Sex education: Rational and reaction* (pp. 18-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jennings, T. (2012). Sexual orientation topics in educational leadership programmes across the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 1-23.
- Jerves, E., López, S., Castro, C., Ortiz, W., Palacios, M., Rober, P., & Enzlin, P. (2014). Understanding parental views of adolescent sexuality and sex education in Ecuador: A qualitative study. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 14(1), 14-27.
- Kirby, D., & Coyle, K. (1997). School-based programs to reduce sexual risk-taking behavior. *Children & Youth Services Review*, 19(5-6), 415-436.
- Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s'. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 10(4), 373-386.

- Macintyre, A. K., Montero Vega, A. R., & Sagbakken, M. (2015). From disease to desire, pleasure to the pill: A qualitative study of adolescent learning about sexual health and sexuality in Chile. *BMC Public Health, 15*, 945-969.
- Mar'i, S. K. (1982). Cultural and socio-political influences on counseling and career guidance: The case of Arabs in the Jewish state. *International Journal for the Advancement of Counseling, 5*(4), 247-263.
- McCaughtry, N., Dillon, S., Jones, E., & Smigell, S. (2005). Sexuality sensitive schooling. *Quest, 57*(4), 426-443.
- McKay, A. (1998). *Sexual Ideology and Schooling: Towards Democratic Sexuality Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Measor, L. (2004). Young people's views of sex education: Gender, information and knowledge. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 4*(2), 153-166.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Newby, K., Wallace, L. M., Dunn, O., & Brown, K. E. (2012). A survey of English teenagers' sexual experience and preferences for school-based sex education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 12*(2), 231-251.
- Pietrofesa, J. J. (1976). The school counselor in sex education. *Personnel and Guidance Journal, 54*(7), 358-361.
- Portuguese, J. (1998). *Fertility policy in Israel: The politics of religion, gender and Nation*. Westport, Conn.: Praeger.
- Rocha, A. C., Leal, C., & Duarte, C. (2016). School-based sexuality education in Portugal: Strengths and weaknesses. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 16*(2), 172-183.
- Sa'di, A. H. (2004). Representing national identity in conditions of conflict. In A. Kemp, U. Ram, D. Newman, & O. Yiftachel (Eds.), *Israelis in conflict: Hegemonies, identities and challenges* (pp. 101-122). Eastbourne, UK: Sussex Academic Press.
- Shtarkshall, R. A., Santelli, J. S., & Hirsch, J. S. (2007). Sex education and sexual socialization: Roles for educators and parents. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 39*(2), 116-119.

- Simon, L., & Daneback, K. (2013). Adolescents' use of the internet for sex education: A thematic and critical review of literature. *International Journal of Sexual Health, 25*(4), 305-319.
- Sorbring, E., Hallberg, J., Bohlin, M., & Skoog, T. (2015). Parental attitudes and young people's online sexual activities. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 15*(2), 129-143.
- Stayton, W. R. (1978). The core curriculum: What can be taught and what must be taught. In N. Rosenzweig & F. P. Pearsall (Eds.) *Sex education for the health professional: A curriculum guide* (pp. 51-61). New York: Grune & Stratton.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Tabatabaie, A. (2015). Constructing the ideal Muslim sexual subject: Problematics of school-based sex education in Iran. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 15*(2), 204-216.
- Thompson, R. A. (2012). *Professional school counseling: Best practices for working in the schools* (3rd ed.). New York: Routledge.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators: Vol. I: The rationale for sexuality education*. Paris: Author. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>
- Ward, J. V., & Taylor, J. M. (1991). Sexuality education in a multicultural society. *Educational Leadership, 49*(1), 62-64. Retrieved from <http://202.116.42.39/kcyjxl/jxtj/pdf/8/3.Sexuality%20Education%20in%20a%20Multicultural%20Society.pdf>
- Wight, D., & Abraham, C. (2000). From psycho-social theory to sustainable classroom practice: Developing a research-based teacher-delivered sex education program. *Health Education Research, 15*(1), 25-38. Retrieved from <https://academic.oup.com/her/article/15/1/25/775698/From-psycho-social-theory-to-sustainable-classroom>
- Yeh, C. J., & Kwong-Liam, K. K. (2010). Advances in multicultural assessment and counseling with adolescents: An ecological perspective. In J. G. Ponterotto, M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 637-648). London: Sage.
- علوان (2002). تربية الاولاد في الاسلام. المجلد الثاني. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة مصر (ص 427).