

מגלים טפח – חינוך מיני בבתי ספר עליסודיים ממלכתיים בישראל

לי צ'פמן וצמרת ריקון

תקציר

מטרתנו של מחקר זה היא לבחון את השיח של החינוך המיני בבתי הספר העליסודיים בחינוך הממלכתי בישראל, מתוך שימוש בעקרונות של חקר שיח ביקורתי (CDA). המחקר בחן והשווה בין שני היבטים בחינוך המיני: האחד הוא האידיאולוגיה והמדיניות של השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י), האחראי על התחום במשרד החינוך, שנבחן באמצעות ניתוח טקסטואלי של תוכניות לימוד, ניירות עמדה וחוזרי מפמ"ר; השני הוא פרקטיקת הייעוץ בתחום, אמונותיהם ותפיסותיהם של היועצים בבתי הספר, כפי שעלה מראיונות עומק חצי מובנים שהתקיימו עימם.

ממצאי המחקר מראים כי המסרים הגלויים והסמויים של היועצים ושל תוכניות החינוך המיני לא תמיד עולים בקנה אחד. בבסיס התוכניות של שפ"י מונחות תפיסות ליברליות והוליסטיות, הרואות במיניות חלק ממכלול של התנהגויות נורמטיביות ובריאות, וזו גם הגישה הרווחת בין היועצים. עם זאת, תוכניות רבות עוסקות במניעה ובהפחדה או בנושאים עקיפים כמו מגדר וחברות, ונעדרות מענה מספק בנושאים המעסיקים את בני הנוער. נראה כי שיח החינוך המיני השורר בין כותלי בתי הספר נשאר רחוק מן החזון והרצינות, ועולה השאלה: האם אנחנו מגלים לבני הנוער טפח, או שמא מכסים טפחים?

מילות מפתח: חינוך מיני; מיניות; ייעוץ חינוכי; מתבגרים.

מבוא

בחינה של החינוך המיני מנקודת מבט היסטורית מלמדת על התמורה שחלה בתחום במרוצת השנים בשל שינויים ותהליכים חברתיים, תרבותיים, פוליטיים והיסטוריים (מוטייה, 2014). לפי פוקו ובאטלר (פוקו, 2011; Butler, 1990), מין, מגדר ומיניות הם תוצרתן של הבניות חברתיות הנאכפות בידי החברה, בין השאר בבתי הספר. מוסריותו של הנוער, ובפרט מיניותו, נתונות במרוצת השנים להשפעות של כוחות פוליטיים וחברתיים (פוקו, 1996). ההקבלה בין השינויים בתוכניות לחינוך מיני במרוצת השנים ובין תהליכים חברתיים-פוליטיים במדינות בעולם מלמדת על יחסי כוחות אלו. סקירה היסטורית מלמדת על התחזקות והתמסדות של תוכניות ליברליות והוליסטיות לחינוך מיני, שבהן המיניות נלמדת בתור חלק ממערכת התנהגותית-ערכית מבוססת זכויות אדם, לצד שמירה על כוחן של תוכניות שמרניות, שבבסיסן חינוך להימנעות מיחסים מיניים מחוץ למוסד הנישואים (Ketting & Winkelmann, 2013; Stanger-Hall & Hall, 2011).

החינוך המיני בישראל עבר אף הוא במרוצת השנים תהליך מפותל ושינויים רדיקליים והוא הושפע מאינטרסים ומתפיסות עולם של גורמים בעלי כוח והשפעה (קבליון, 2007). במדינות רבות בעולם, ובהן גם ישראל, אין תוכנית ברורה, אחידה ומחייבת בתחום החינוך המיני. על רקע זה השפעתו של הצוות החינוכי גדולה והיא מחדדת את החשיבות שבהבנת תפיסת עולמו בתחום (Loeber et al., 2010). מחקרים מועטים שנערכו בתחום זה בעולם מצאו כי אנשי החינוך חשים אינחות כלפי חלק מן התכנים של החינוך המיני, בין השאר בשל היעדר הכשרה מתאימה לנושא ובשל חסרונם של אמצעים פדגוגיים עדכניים. תחושות אלו משפיעות ישירות על דרך העברת המסרים לתלמידים, בגלוי או בסמוי. עוד עולה כי ככלל, צוותים חינוכיים יעדיפו תהליכי למידה קוגניטיביים על פני תהליכים של התבוננות פנימית, שיקוף עצמי וחשיבה ביקורתית, שכל כך נדרשים לבני נוער, שפעולותיהם בתחום מושפעות בעיקר ממניעים רגשיים (הוכהויזר ואחרים, 2019). הסתירה בין המסרים שבני הנוער מקבלים בבית הספר לאלה שהם מקבלים מחוצה לו עלולה לעורר בהם דו־ערכיות (אמביוולנטיות) וספקנות כלפי מהימנות התוכניות והרלוונטיות שלהן, ולהעמיד בסימן שאלה את יעילותן והשפעתן (Fine & McClelland, 2006).

בישראל הגוף האחראי על כתיבת תוכניות החינוך המיני הוא השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י), השייך למשרד החינוך, והאחריות על העברתן מוטלת על היועצות החינוכיות¹ בבתי הספר. בפועל ניכר קושי בפיקוח על יישומן של התוכניות האלה, ויש מידע מחקרי מועט על התנהלותן ויעילותן בבתי הספר. מהמחקר הקיים מתחדדת התחושה שמידת יישומן נמוכה במובהק מזו שקבע משרד החינוך (ידיד ואחרים, 2011; קבליון, 2007). (איסוף הנתונים התבצע ב־2018 ועד ליציאתו של מאמר זה, נבנית בהדרגה תוכנית חדשה בשפ"י).

במחקר הנוכחי נבחנו התפיסות הגלויות והסמויות העומדות בבסיס הטקסטים שמרכיבים את שיח החינוך המיני בבתי הספר הממלכתיים בישראל, לצד אלו של יועצות חינוכיות האמונות על העברתם. המחקר בחן את מרכיבי השיח המדובר והכתוב באמצעות ניתוח שיח ביקורתי. בחינה השוואתית כזו של תפיסות הצוות החינוכי טיפול כלפי האידאולוגיה חסרה במחקר הישראלי ובמחקר הבין־לאומי. חשיבותו של מחקר זה היא בבחינת ממדי השיח המגוונים של החינוך המיני בבתי הספר העליסודיים בחינוך הממלכתי מתוך שיקוף הפערים העולים ממנו.

מיניות – נקודת מבט היסטורית

המיניות זכתה לתשומת לב רבה בשדה המחקר של מדעי החברה בעשורים האחרונים. עד תחילת שנות השמונים שלטו על המיניות תחומי דעת אחרים, והיא כמעט לא נידונה בתור תופעה חברתית-תרבותית. לטענת הפילוסוף הצרפתי, מישל פוקו, הסיבה לכך הייתה ההגמוניה של הממסד הדתי על שיח המיניות, שגרמה להשרשת התפיסה כי גוף האדם ומיניותו קשורים לעולם היצר והחטא (פוקו, 1996). התחזקות הביורפואה בתור תחום מדעי בתחילת המאה העשרים הביאה לתפיסה מחודשת של מיניות בתור חוויה אנושית

1. רוב העוסקים בתחום הייעוץ החינוכי ובפרט במחקר זה הם נשים ולכן אתייחס אליהן מכאן והלאה בלשון נקבה.

טבעית ולהתפתחות תחום הסקסולוגיה. בתהליך מקביל החלה המיניות להיבחן גם בשדה המחקרי של מדעי החברה במונחים של יחסי כוחות חברתיים. חוקרים כגון הנרי הבלוק אליס, פרויד ועמיתיהם דנו במיניות בתור יצר טבעי המתנהל בתוך מרחב תרבותי וחברתי (Parker, 2009). מחקרים הדגישו שהזהות, ובפרט הזהות המינית, מתעצבת בהתאם להקשרים חינוכיים, פוליטיים, תרבותיים וכלכליים ודנו בביקורתיות בתהליכי היווצרותה ובמרכיביה (מוטייה, 2014; פוקו, 1996, 2011; שלסקי, 2000; Butler, 1990). הכנסת תוכניות חינוך מיני לבית הספר, מקום עיצובו של הנוער, היא כר לחששות ולחוסר הסכמות.

חינוך מיני – עניין של הגדרה

עצם קיומן של תוכניות לחינוך מיני נתפס בקרב התומכים בהן סימן לקדמה ולנאורות, ובקרב המתנגדים הוא ביטוי להשחתת מידות ולמתירנות יתרה. בתהליך החינוך המיני המתבגר מצופה לרכוש התנהגויות, הרגלים, מידות ועמדות כלפי מין ומיניות, ובתוך כך לגבש את זהותו המינית ולהפנים את ערכי החברה (וייסבלאי, 2010).

מקובל לסווג את הגישות לחינוך מיני לשלושה סוגים עיקריים: א. על פי גישות שמרניות, המכונות תוכניות "הימנעות בלבד" (Abstinence only), החינוך המיני נועד לשמר ערכי מוסר מסורתיים ולמנוע קיום יחסי מין מחוץ למסגרת הנישואים. השיח בתוכניות אלה עוסק בהימנעות גורפת ממין שאינו במסגרת הנישואים, ואין הוא מאפשר כל דיון על פעילות מינית של בני הנוער; ב. "חינוך מיני מקיף" (comprehensive sex education) היא גישה שמטרתה העיקרית למנוע התנהגויות מיניות הנחשבות שליליות, למשל מחלות מין, היריונות לא מתוכננים ומערכות יחסים לא מותאמות או פוגעניות, זאת באמצעות מתן מידע מקיף ביותר בנושא המיניות. על פי גישה זו, הנחלת ידע וערכים תאפשר לצעירים לקבל החלטות מושכלות שיכוונו אותם לחיי מין בריאים; ג. "חינוך מיני הוליסטי" (holistic sexuality education) מתמקד בגישה שבבסיסה ההנחה שמיניות בני הנוער היא חלק מהתפתחותם הטבעית וזכותם למידע ולהכוונה היא זכות בסיסית בתור אנשים בחברה. המטרה של תוכנית הוליסטית היא מתן מידע אמין ומקיף בדבר מין ומיניות, כאשר מין הוא בראש ובראשונה חוויה חיובית ומספקת. בשנות התשעים התפתח בקרב חוקרים אמריקאים ואירופאים מובילים בתחום שיח של "חינוך מיני מבוסס ערכים" (rights-based sexual education), שעל פיו חינוך למין ולמיניות יש לשזור בדיון על שוויון זכויות מגדרי ועל שוויוניות וקבלה של מגוון הזהויות וההתנהגויות המיניות (Loeber et al., 2010; Ketting & Winkelmann, 2013). שיח זה קיבל משנה תוקף בוועדות ובתוכניות של האו"ם שפורסמו בעשור השני של המאה העשרים ואחת (Berglas et al., 2014). חשוב לציין כי כל שלוש הגישות הן בסיס לשפה המשמשת את העוסקים בתחום והן מושפעות מהמרחב החברתי והתרבותי שהן מתנהלות בו. ב"חינוך להימנעות", למשל, יש גרסאות המתירות לימוד על אמצעי מניעה, כל עוד הוא מתקיים לצד המסר המעודד הימנעות כוללת ממין בקרב בני נוער. כמו כן השיח על "חינוך מיני מקיף" עשוי לקבל פרשנות אחרת והדגשים אחרים לחלוטין בתוכניות מגוונות על הרצף שבין הימנעות ואזהרה מסכנות לחתירה לשוויון מגדרי ומיני כולל (Miedema et al., 2020). ציר אחר שבו נבחנות התוכניות לחינוך מיני נע בין העיסוק במיניות של נוער בתור התנהגות סיכונית לבין

תוכניות שנקודת המוצא שלהן היא מיניות בחוויה חיובית (sex-positive orientation) (קאי צדוק, 2019).

ההבדל הרב בגישות, במטרות ובתכנים של התוכניות לחינוך מיני מצדיק הצצה אל מרחב השיקולים והמניעים בבחירת התוכניות ובחינתם על פי תהליכים חברתיים-פוליטיים רחבים.

חינוך מיני בבתי ספר ממלכתיים בישראל

הקמת "היחידה לחינוך לחיי משפחה ולחינוך מיני" בשנת 1973 מהווה אבן דרך במיסודו של החינוך המיני בבתי הספר בישראל. היחידה פעלה על רקע החינוך הממלכתי במשרד החינוך. עד אז העיסוק בנושא היה באחריות המחנך, הרופא ואחות בית הספר, שלרוב לא קיבלו הכשרה מיוחדת או הכוונה ציבורית וממשלתית לעניין זה. בדרך כלל עלה הנושא ספונטנית ובתגובה על אירועים חריגים, ולא היה חלק מתוכנית הלימודים הסדורה. הכשרת הקרקע למיסודו של החינוך המיני במשרד החינוך החלה לקראת סוף שנות השישים על רקע אירועים מקומיים ובין-לאומיים שעיצבו את רוח התקופה. המהפכה המינית שהתרחשה במערב בסוף שנות השישים והפצת הגלולה גרמו לשינויים גם בהתנהגות המינית של בני הנוער בארץ, והעצימו את תחושת חוסר האונים ואובדן השליטה בקרב הדור המבוגר יותר (קבליון, 2007).

התכנסות ועדה בין-משרדית משותפת למשרד החינוך והבריאות ביולי 1971 הייתה נקודת מפנה בהשרת החינוך המיני בישראל. המטרה הראשונית של התמודדות עם נערות במצוקה הורחבה לעיסוק בחינוך ולמניעה ראשונית בקרב בני הנוער בתור אמצעי לעיצוב צעירים מקבלי מרות ואזרחים ממושמצים. שיתוף הסמכויות בתחום זה והעברתן ממשרד הבריאות למשרד החינוך הסתיים בהגשתן של תוכניות מפורטות בנושא המיועדות לילדים מגיל הגן ועד כיתה י"ב שכללו שיעורים וסדנאות בתחום ההתפתחות הגופנית, בבשלות רגשית וקוגניטיבית, בערכים ובמוסר, וכל זאת אגב עיסוק במין ובמיניות. בשנת 1973 הוקמה במשרד החינוך "היחידה לחינוך לחיי משפחה ולחינוך מיני" – יחידה ייחודית לטיפול בתחום. על אף הבשורה שהביאה עימה הקמת היחידה למיסוד החינוך המיני והטמעתו בבתי הספר, נדמה שמידת יישומה של התוכנית בפועל הייתה נמוכה משתכננו מפתחיה (קבליון, 2007; ידיד ואחרים, 2011).

כיום, לצד תוכניות ייעודיות של היחידה למיניות, זוגיות ומגדר, משולב החינוך המיני בעיקר בתוכנית "כישורי חיים" בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. תוכנית רחבה זו שנועדה לפתח מגוון כישורים חברתיים ואישיים, כוללת תוכניות לשיפור האסרטיביות והתקשורת שכמה מהן אפשר לקשר לחינוך מיני, גם אם בהקשר רחב. זאת לצד מספר נושאים תואמי גיל, העוסקים במובהק בחינוך מיני.

בפועל לא תמיד יש פיקוח על היקף השיעורים הניתנים, ולכן על אף ש"כישורי חיים" היא תוכנית חובה, קשה לקבל נתונים מדויקים על מידת יישומה. לפי בדיקה פנימית שערך משרד החינוך לפני עשור, התוכנית מיושמת בכ-65% מבתי הספר הממלכתיים ולא תמיד נכללים בה שיעורי החינוך המיני. ממחקר שערך רוני שטרקשל בשנת 2002 בקרב תלמידי תיכון בחינוך הממלכתי נמצא כי כרבע מן התלמידים לא נחשפו כלל לחינוך מיני בשלוש השנים שלפני עריכת הסקר; כרבע מהתלמידים דיווחו שהשתתפו בשיעורי חינוך מיני שעה או שעתיים לכל היותר; כמחצית מהתלמידים דיווחו שנכחו בשיעורי חינוך מיני

שלוש שעות או יותר, ומהם רק כמחצית למדו על פי תוכנית מובנית וסדירה של עשר שעות או יותר. לדברי שטרקשל, בתי ספר רבים מנהלים שיעורי חינוך מיני בעיקר בתגובה נקודתית לתופעות חריגות, ולא בדרך יזומה, מוסדרת ומקיפה (וייסבלאי, 2010, עמ' 9). מסקר שנערך בשנת 2015 בקרב 739 בני נוער בישראל עולה כי אהבה וקשר הם נושאים שהורים משוחחים עליהם עם ילדיהם במידה כלשהי, ומין ומיניות מדוברים הרבה פחות (הברון והברון, 2017). בתוך כך, הנושאים הממוקדים הכי מדוברים הם אלימות מינית, ובפער מגדרי מובהק – אמצעי מניעה. בקרב הנוער החילוני כ-80% מהנערות דיווחו שדיברו על הנושא לפחות פעם אחת עם הוריהן, לעומת כ-50% מהנערים. לפיכך מקומו של החינוך המיני המתקיים בבית הספר מקבל משנה חשיבות.

גישתם של אנשי חינוך לחינוך מיני

תוכניות החינוך המיני בעולם מועברות בידי אנשי חינוך שונים – מורים למדעים, מחנכים, יועצים ועוד – על פי אופי התוכנית והמדיניות הלאומית או הבית ספרית. ישנם מחקרים מעטים בלבד הבוחנים נקודתית את גישתם של אלו לנושא החינוך המיני. ממחקר שנערך בארה"ב, למשל, עולה שהעוסקים בחינוך מיני מאמינים שבאחריותם להדריך בני נוער למיניות בריאה ולמניעת התנהגות סיכונית. מבוגרים, ובהם אנשי חינוך, סבורים שבני הנוער רוויי מדיה ושהתנהגותם המינית מופגנת ולעיתים לא בטוחה. המורים מזהים את ההורים בתור חסרי אונים לנוכח ההתנהגויות האלה (Preston, 2013).

ניכר כי יש פער בין צורכי התלמידים ובין התפיסות, התחושות והיכולת של הצוות החינוכי העוסק בתחום. מחקר שנערך בנירזילנד מלמד שתלמידים מעדיפים אמצעים פדגוגיים לא פורמליים ופתיחות מצד אנשי הצוות למגוון רחב של נושאים ותגובות שהנושא יכול לעורר (Allen, 2005). לעומתו, מחקרים אחרים מראים כי מורים מתקשים לעסוק בנושאים חברתיים או רגשיים ומעדיפים להיצמד למידע ביולוגי-רפואי מתוך שימוש בתוכניות ושיטות למידה מובנות (Fine & McClelland, 2006). היעדר הכשרה ייעודית מספקת, כפי שדיווחו משתתפי המחקרים בארה"ב, יוצר לא רק חוסר נוחות, אלא גם שונות גדולה בקרב אנשי החינוך (Lesko et al., 2010). ברור אם כן כי שיח החינוך המיני בישראל ויישומו מושפעים מעמדותיהן ומתפיסותיהן של היועצות החינוכיות, האחראיות על הטמעת התוכניות בבתי הספר, וזהו נדבך מהותי וחסר בהבנת השיח בתחום.

שיטת המחקר

המתודולוגיה של חקר שיח ביקורתי (CDA – Critical Discourse Analysis) והמודל התלת-ממדי של פירקלו (Fairclough, 2003) משרתים היטב את מטרת המחקר, שכן הם בוחנים את הממד התיאורי של השיח כפי שעולה מניתוח השפה והמבנים הלשוניים של הטקסטים המדוברים והכתובים ואת הממד הפרשני כפי שמתבטא בדרך שבה הטקסטים האלה מפורשים, מתקבלים ומועברים באמצעות סוכני החברות, הלוא הן היועצות החינוכיות. הממד השלישי במודל הוא הממד ההסברתי (תיאור שיעורי חינוך מיני מפי היועצות), והוא בוחן את הפרשנות האישית להקשר החברתי הכולל שבו השיח מתנהל (Fairclough, 2003; Van Dijk, 1999; Searle, 2010).

הטקסטים המשמשים מחקר זה נחלקים לשתי קטגוריות עיקריות:

הטקסטים הכתובים – התוכנית הרשמית של משרד החינוך בנושא חינוך מיני נכתבת בידי שפ"י, ועל כן החומרים שהוא מציע נבחרו לייצג את הטקסטים הכתובים המבנים את השיח, על אף שיועצות רבות משתמשות גם בתוכניות ממקורות אחרים. ייבחנו הסוגיות הנידונות בתוכניות של שפ"י, כמו אלו שנעדרות מהן תוך בחינת תוכן, מילים המבנות את השיח והמבנים הלשוניים והרטוריים כדי לזהות תמות משותפות ולהיווכח באופן שהן מחזקות ומשמשות תפיסה חברתית-פוליטית (קצ'רגין, 2015).

הטקסטים המדוברים – התוכניות הכתובות מיושמות בשיעורים בידי היועצות, ועל כן ראיונות עימן על תפיסותיהן ואופן מימושן משלימים את התמונה המתקבלת על השיח. בבואנו לחקור אם יש פערים בין המסרים של תוכניות הלימוד שניסח שפ"י ובין האמונות והתפיסות של היועצות החינוכיות, נשים לב במיוחד לפערים פנימיים הן במסרים ובתוכניות של שפ"י הן בעבודת היועצות בין גישתן התאורטית לתפיסתן את עבודתן בכיתה.

הטקסטים נאספו ב-2018.

משתתפי המחקר וכלי המחקר

נעשו ראיונות עם חמש-עשרה יועצות ויועץ מן החינוך הממלכתי העליסודי שבבית ספר מועברות תוכניות לחינוך מיני. כמו כן רואיינו מדריכת שפ"י אחת ושתי מדריכות מיניות שאינן יועצות. היועצות הגיעו למחקר זה באמצעות הפניה של מדריכת שפ"י המלווה יועצים בבית הספר, באמצעות היכרות אישית ובשיטת "כדור השלג". בין המרואיינות שש יועצות עובדות עם נוער בחטיבת ביניים, שבע עובדות בחטיבה העליונה עם נוער בגיל תיכון, והאחרות עובדות בבתי ספר שש-שנתיים המכילים חטיבה ותיכון יחד. המרואיינות מתפרשות על פני טווח רחב של גילים וותק. כמחצית מהיועצות פועלות בבתי ספר המשתייכים למנהל ההתיישבותי וכמחציתן פועלות ביישובים עירוניים מחיפה וצפונה. הראיון התרכז בארבעה רבדים עיקריים: (1) מיניות כללית; (2) מיניות בני נוער; (3) תפקידם ואחריותם של היועצים בקידום חינוך מיני בבית הספר והפרקטיקות שהם מיישמים; (4) התוכנית לחינוך המיני, כפי שהיא מועברת בבית ספרם וכפי שהיא מוכתבת בידי שפ"י. במהלך הראיונות הודגשו נקודות של חוסר הלימה פנימי בין תפיסות היועצות, כפי שהן מדווחות עליהן, ובין הפרקטיקה שלהן בכיתה, כפי שהן מתארות אותה. בנקודות אלו נבחנו אסטרטגיות ההצדקה שהשתמשו בהן היועצות.

ניתוח הממצאים

כל הראיונות הוקלטו, תומללו וקודדו לקטגוריות (Strauss & Corbin, 1994). זוהו תמות מרכזיות בניתוח הטקסטים ובניתוח הראיונות, ובפרט הושם דגש על תמות שהופיעו בשני הניתוחים לצורך קבלת תמונה שלמה ומורחבת של השיח.

ממצאים

הרציונל החינוכי של היחידה למיניות, זוגיות ומגדר בשפ"י, כפי שמשקף באתר שלהם, מוגדר כך:

גדילה וצמיחה, התייחסות לגוף, גיבוש זהות נשית או גברית, פיתוח יחסים בין-אישיים וזוגיים – כל אלה הם תהליכים נורמאליים המלווים לעיתים בחששות ובפחדים. החשיפה העצומה למידע בתחומי מין ומיניות, שהוא הרבה פעמים מסולף ומעוות ומוצג בשפע באמצעי התקשורת ובאינטרנט – רק מחזקת את חשיבותה של התערבות אחראית ומקצועית אשר יכולה לעזור לילדים להתבגר באופן בריא ומאושר יותר, ולהבחין בין התנהגות שהיא נורמטיבית ובריאה לבין התנהגות חריגה ואלימה ביחסים הבין-אישיים והזוגיים. (ידיד, ח"ת, עמ' 39)

בבסיס הרציונל שהוא התשתית למדיניות היחידה, מוצג תהליך ההתבגרות המינית בתור תהליך טבעי, הזקוק להכוונה. ניתוח המילים מלמד על קיטוב בין "מידע מסולף ומעוות" ו"התערבות אחראית ומקצועית" ובין התנהגות פוטנציאלית חריגה ואלימה לעומת התנהגות רצויה, נורמטיבית ובריאה. ההנגדה שזורה בכל המחקר – הן בראיונות הן בניתוח התוכניות.

תמות עיקריות בתוכניות לחינוך מיני ודרכי ההתייחסות אליהן

היצע התוכניות לחינוך מיני של שפ"י נועד לאפשר גמישות ובחירה מותאמת של כל יועצת לאקלים, לתרבות ולצרכים בבית ספרה. עם זאת, תמות מסוימות נוטות לחזור בתוכניות הבית ספריות המגוונות. סקירת ממצאי המחקר תיעשה סביב תמות אלה בשילוב המקורות הכתובים והמדוברים.

חשיבותה של שליחות

החינוך המיני הוא חלק חשוב ומרכזי בעבודתן, כך גרסו כל היועצות בלי יוצא מן הכלל. אומרת אחת היועצות: "זה [המיניות] ממלא חלק מהחיים שלהם 24/7 [...] חייבים לשמור עליהם בעולם המטורף ומלא הגירויים שבו הם חיים". השימוש בביטויים שליליים כמו "מטורף", או "מסולף ומעוות", כפי שהופיע ברציונל החינוכי של שפ"י, חוזר על עצמו בכל חלקי השיח ומדגיש את התפיסה השלילית של מיניות בני הנוער. היועצות חשו לא בנוח עם הביטוי "לתקן" את הנוער, והעדיפו לדבר על הענקת כלים והנחלת ידע, ואולם לא אחת התברר בריאיון שלא רק מידע אובייקטיבי מועבר בשיעורים האלה, אלא גם ערכי מוסר שמטרתם לגרום לנוער לקבל החלטות "ראויות". "אנחנו כמבוגרים מבינים איך הדברים צריכים להתנהל ורואים את ה'פריצות' בהתנהגות של הנוער", משתפת אחת היועצות. כמה מהיועצות רואות צידוק וחשיבות לחינוך מיני בבית הספר בעיקר בשל אוזלת יד הורית בנושא. מפי אחת היועצות: "מחקרים מראים שהורים לא מדברים עם הילדים שלהם על הדברים החשובים. לא על סמים, לא על אלכוהול ולא על מין. אני מרגישה שזה התפקיד שלי לדבר איתם על מה שלא מדברים איתם בבית...". ההסתמכות על מחקרים אקדמיים היא עוד סוג של תיקוף להפקדת החינוך המיני בידי אנשי מקצוע, והיא רטוריקה שנקטה בעוד מקומות במהלך הראיונות. כמה מהיועצות הזכירו גם תיקון חברתי, כל יועצת לפי תפיסתה, אם מדובר בחשיבות מוסד המשפחה בחברה, בשוויון מגדרי, בפתיחות לקבלת השונה ועוד. מספרת יועצת: "היום לצערי מיניות נמצאת כמעט בכל דבר [...] חייבים לייצר בקרב הנוער עין ביקורתית כדי לשלוט בתהליכים האלה".

וכפי שתיארו עוד יועצות:

דיברנו על ביקורת של החברה, על הומופוביה, על הטרורנורמטיביות מינית. על פטריארכיה, על פוריטניות [...] אולי אם נצליח לחנך את בני הנוער – השינוי אולי יבוא מהם.

...הלוואי שמהנוער תבוא הישועה ונתחיל לראות את התוצאות גם בקרב שאר הקהילה.

גבריות ונשיות במיניות – בין העצמה להחלשה

העצמה נשית משתלבת באג'נדה הרחבה של תיקון חברתי. רבות מהיועצות ראו בחינוך המיני הזדמנות לשיח של העצמה נשית ולשבירת מיתוסים הקשורים למגדר, וחשו שזו שליחות עבורן. הן ציינו לשלילה את הסטראוטיפים המגדריים שהילדים מחזיקים בהם. גם בטקסטים הכתובים נדרשים לכך. למשל, בתוכנית כישורי חיים, "חברות ואהבה", המועברת בשכבת כיתה ח', עוסקים במיוחד בחיזור של בת אחר בן מתוך פנייה ממוקדת למורה להיזכר לנושא זה ולידיעה שעל אף העידן המודרני, תלמידים רבים עדיין שבוים בתפיסה כי תפקיד החיזור הוא של הבן. בכל זאת נראה כי בקרב היועצות לא תמיד יש הלימה בין הרצון לנפץ מוסכמות מגדריות ובין הביצוע. אחת היועצות מספרת: "הבנים דיברו על אווירה, זרימה, אמצעי מניעה, הבנות דיברו על אהבה, אינטימיות וקשר [...] ניסיתי להראות להם שבעצם לכולנו צרכים בסיסיים שווים, אבל ברור שהאמירה שלי בסוף נבלעה בנרטיב הסטראוטיפי שלהם". יועצת אחת משתפת: "באידיאל עדיף להפריד בנים ובנות, אבל זה לא הסתדר מבחינת המערכת [...] עכשיו כשאנחנו מדברות אני מודה שבכיתה יצא שקולם של הבנים נשמע מאוד חזק וברור, ושוב קולן של הבנות הושתק [...]". גם בטקסט הכתוב, מתוך ניגוד לכוונות המוצהרות, מרבית אמצעי ההמחשה והדוגמאות מחזקים את הסטראוטיפים המגדריים (למשל בתוכנית "מהתנהגות מינית נורמטיבית לפגיעה מינית" בכישורי חיים של כיתה ט' מתוארות תחושות ומחשבות שעשו לעורר מפגש בין בן לבת, שעליהן צריכים הילדים להגיב וכל המחשבות הן סטראוטיפיות למגדר).

בין מגע לשתיקה

מיניות עוסקת בין השאר בסוגים מגוונים של מגע פיזי בין בני אדם. על רקע זאת בולט במיוחד היעדר דיון על מגע בחינוך המיני בבתי הספר. כפי שאמרה אחת היועצות: "לא כל כך יודעת איזו תכלית יש לשיחה על חיבוק ונשיקה. זה טבעי, אין מה לדבר על זה". זאת על אף שקודם לכן היא ציינה שהילדים שואלים שאלות רבות על יחסי מין. היועצת גם תוחמת את גבולות השיח עם התלמידים. באירוע מסוים כיוונה היועצת ילד ששאל על יחסי מין לשיחה על רגשותיו כלפי הנשיקה הראשונה: "יחסי מין הם המשך ישיר של מגע בכללותו. כאשר אתה מרגיש שהגיע הזמן לנשיקה הראשונה למשל, אתה בודק עם עצמך – האם אני מוכן רגשית?" שאלתו של הילד על קיום יחסי מין נשארה בלי מענה.

כמה סיפורים של יועצות התמקדו במגע גופני בין תלמידים, שהן נחשפו אליו בחצר בית הספר או בטיול שנתי. כשחשו צורך להגיב הן הדגישו את הפומביות ומצאו עצמן בסיטואציה משמעתית יותר מחינוכית, וזאת במקרה שהנושא זכה ליחס. יועצת אחרת מדווחת: "בדרך כלל אני לא אעיר להם ולא אתייחס לזה, למרות שאין לזה מקום בעיניי.

אם עולה הנושא אצלי בחדר או בהקשר יותר פרטי, אני אברר את העניין של הפומביות פה. זה לא המגע שמפריע לי [...] זה ההקשר". למרות העמדה הברורה שיש ליועצות בעניין מגע בתחומי בית הספר, הנושא זוכה לעיסוק מועט בלבד בשיעורים ובתוכניות הלימוד.

גם בטקסטים הכתובים ניכר היעדר הנושא. על אף שבמדיניות שפ"י יחסי מין מוגדרים אחד הנושאים לעיסוק בשנות התיכון, הרי שמגע ויחסי מין נזכרים בעיקר בעניין פגיעה מינית, הצבת גבולות ו"נורות אדומות". על רקע הנושא "חברות ואהבה" בכישורי חיים של כיתה ח' מצוינים בין השאר המסרים "אהבה אינה מותנית בקיום יחסי מין", ו"טבעי ונורמלי שיש הבוחרים שלא להתחיל במערכות יחסים בשלב [גיל] זה". המסרים היחידים הקשורים ביחסי מין מנוסחים על דרך השלילה. סוגי מגע שכן נידונים מעט הם "נשיקות", "התגפפויות" ו"יחסים". זוהי דוגמה לשימוש במילים כלליות ומעורפלות על פני שיח ברור וחד־משמעי.

מעניין לציין תוכנית לכיתה י' שהציגה אחת היועצות, שלא נלקחה מאתר שפ"י, בשם "אהבה זה לא רק סקס". לצד שם התוכנית, המדיר מראש את העיסוק המתבקש ביחסי המין, עלה כי פירוט התכנים כלל בתוכן העניינים את נושא המגע והיחסים הפיזיים בפרק אחרון ומסכם. ניתוח החוברת לצורך המחקר העלה כי אותו פרק אחרון נשמט מן החוברת והיועצת לא ידעה לומר ממתי אין הוא חלק מהתוכנית בפועל. כלומר בשנת עבודה שלמה (לפחות) לא המחנכות ולא היועצת שמו לב להיעדרו של הפרק וממילא לא הגיעו אליו. יש בכך להעיד על היחס כלפי נושא המגע, וגם לחזק מחקרים קודמים שדיברו על היעדר אכיפה ומעקב על היקף התוכניות המועברות ועל תוכנן.

בין מונוגמיה לאהבה חופשית

אחד הנושאים הבולטים בתוכנית לחינוך מיני בקרב כל היועצים הוא "זוגיות" או "חברות", ולרבות מהתוכניות שמות המקשרים בין השניים, כמו "זוגיות ואהבה" או "חברות ומיניות בריאה". בטקסטים הכתובים אין כלל אזכור להחלפה של בני זוג וליחסי מין שאינם במסגרת זוגיות. הנושא הזה, אולי יותר משאר הנושאים, עורר בקרב היועצות חוסר נוחות לנוכח הפער בין עמדתן המוצהרת הליברלית ובין הגישה השמרנית יותר שהן מציגות בכיתה. יועצת אחת הציגה עמדה מפורשת וחד־משמעית: "יחסי מין צריכים להיות תמיד בתוך קשר ובתוך זוגיות". יועצות אחרות הביעו עמדה מקבלת יותר ליחסי מין שלא במסגרת זוגית, ואולם רובן נוקטות הפרדה מודעת בין עמדתן האישית כנשים בוגרות ובין עמדתן כלפי מיניות בני נוער וחינוך מיני בבתי הספר. "חייבת להיות שם איזושהי קרבה כדי שזה לא יהיה ניצול לרעה של הילדה", אמרה אחת היועצות. בניסיון להסתכל על התופעה הרחבה יותר אמרה היועצת: "אני דווקא מפרגנת ליחסים בלי זוגיות, אבל כשזה בלי גבולות קשה לי...". "צריך לבדוק מאין זה מגיע – מהתמכרות, מצורך בקשר, מחסך, האם היא חשבה על האחריות שבעניין, על היריון, על מחלות". בעומדה על הפער בין הקבלה המוצהרת ובין הדיבור על אחריות, מחלות וחששות היא אמרה: "מין בא עם אחריות. אנסה לברר אותה עד הסוף, אפילו אם זה עלול ליצור תחושה של שיפוטיות או של הפחדה". יועצת אחת ציינה: "לפעמים מתאפשרת מיניות במקום שהוא לא מוגן ולא אינטימי. מיניות שדווקא צריכה זרות, ריחוק וחוסר היכרות והיא בעיקר פיזית ונותנת סיפוק פיזי, וחשוב לי לומר שזה לא נחות בעיניי". אך אמירה זו, יוצאת דופן במחקר כשהיא לעצמה, לא התבטאה בשיעורי החינוך המיני.

בין הטרוסקסואליות לנטייות מיניות אחרות

כמעט כל היעוצות ראו חשיבות בדיון על זהויות ונטייות מיניות מתוך שמירה על כבוד וקבלה, ורבות מהן מצאו צורך להצדיק זאת במחקרים שהראו ריבוי אירועי דיכאון ואובדנות בקרב נוער הומוסקסואלי. למרות החשיבות המוצהרת של הנושא אין הוא משולב במערך השיעורים השוטף, אלא מופרד לשיעור ייעודי, שחלק לא מבוטל ממנו עוסק בהומופוביה ובביקורת עליה. בשיעורים העוסקים בנושאים אחרים, כגון זוגיות, חיזור ותחושות של משיכה, העיסוק הוא תמיד ביחסים הטרוסקסואליים, בין בני זוג מחויבים ובתוך מערכת יחסים. מתקבל הרושם שהעיסוק בהומוסקסואליות ובנטייות מיניות נועד בעיקר לנוער הטרוסקסואלי. מספרת אחת היעוצות: "נכנסתי לכיתה וידעתי משיחות פרטניות שיושב שם ילד קצת מבולבל לגבי הנטייה המינית שלו [...] הרגשתי בדיעבד כאילו במקום לתמוך בו העמדתי אותו בעין הסערה". בכל המקרים שבהם יש עיסוק, הוא מכוון להומוסקסואליות בלבד ואין אזכור לנטייות או לזהויות מיניות אחרות או מורכבות יותר. הטקסטים הכתובים עוסקים גם הם בנושא באריכות ומעבירים מסר של קבלה והכלה, אך גם כאן ההיגדים, הדוגמאות והסיפורים ששימשו תשתית לפעילויות המגוונות מתארים תמיד יחסים הטרוסקסואליים. יוצאת דופן היא פעילותה של אחת המדריכות שאינה יועצת, המביאה תוכניות חיצוניות של חינוך מיני לבתי ספר: "אני לא אדבר מילה על הומופוביה, אבל זה יהיה בשיח שלי מהרגע הראשון. אני כל הזמן אומרת 'כשאת נמשכת לבת או לבן, כשאתה יוצא עם מישהו או עם מישהי'". בהדרכות אלו מושם דגש גם על בחירת המדריכים:

אנחנו רוצים להביא את הזהות המינית המורכבת כאפשרות [...] הדבר בא לידי ביטוי גם בתכנים, אך הוא ללא ספק גם חלק מהחשיבה החינוכית בסמינר כולו. נעשים איזונים בין מדריכים שהם הטרוסקסואלים ללהט"בים, בין בנים לבנות, גם בבחירת ההמחשות [בתמונות שונות של מגע מופיעים זוגות של גבר ואישה באותו מינון ובאותו אופן כפי שמופיעים זוגות של גברים וזוגות של נשים], וכל הזמן בשיח מול התלמידים.

קשיים והצדקות

כמה מהפערים שעולים בעבודתן של היעוצות היו גלויים והוצגו מלכתחילה בתור מוקד של חוסר נחת ובלבול, אך כמה מהם היו סמויים ונחשפו רק בשיקוף במהלך הראיונות. ההצדקות והקשיים שתיארו היעוצות בתור הסבר לפערים האלה, מעידים על מורכבות הנושא בבתי הספר. יש מקום להניח שקיים רובד אחר של פערים שלא עלו במחקר זה, בפעילויות בכיתות עצמן.

קושי מרכזי ששיתפו כלל היעוצות הוא הקושי עם שאר האנשים במערכת, בין שמדובר בהנהלה שבסמכותה לקדם עקרונות שלא בהכרח עולים בקנה אחד עם עקרונותיה המקצועיים של היעוצת, ובין שמדובר במחנכות שאחראיות ברוב בתי הספר על העברת הפעילויות בכיתה בפועל ואין הן עושות זאת באותו ביטחון או דיוק שהיעוצת מכוונת אליהם. יועצת ותיקה סיפרה אף על התערבות של קהילת ההורים, ישירות או באמצעות ההנהלה, בהטמעת תוכנית העוסקת בהומוסקסואליות.

...ללא שיתוף פעולה לא הייתי מכניסה את התוכנית. לא לפני עשרים שנה. בסוף המחנכים מעבירים את התוכנית, ואם העמדה שלהם היא הומופובית או מוסרנית

או צדקנית, זה עלול להזיק יותר מלהועיל [...] סופו של הסיפור הוא שכמה שנים אחרי הגיעה מנהלת חדשה וביטלה את התוכנית מחשש לתגובת המועצה וההורים, ולי כבר לא היה כוח להילחם.

יועצות מאמינות שהתוכניות היו עוברות טוב יותר אילו הן עצמן היו המדריכות, אולם משיקולי מערכת הן נאלצות לעיתים להפקיד את המשימה בידי המחנכים והמחנכות, כפי שמעידות כמה מהן :

יש לי 26 כיתות. אני לא יכולה להעביר לכולם בעצמי את כל התכנים [...] לדעתי, חצי מהם [המחנכים] לא העבירו השנה את המערכים כפי שתכננתי להם.

בסוף נכנסתי בעצמי רק לשיעור אחד, מה שלא הותיר לי אפילו זמן לעשות את הסדנה כפי שתכננתי, ויצא שיעור פרונטלי ולא משמעותי. בשנה הבאה אתעקש על שיעור כפול.

מגבלות זמן ותקציב אף הן שיקול חשוב בבניית התוכניות בקרב היועצות ובחופש לעסוק בתחום החינוך המיני, לצד שאר התחומים הייעוציים הדורשים מענה. יועצות שיתפו בתוכניות שהועברו חלקית ובקיצור במקרה הטוב. אחד הפתרונות למבוכה ולקשיים הארגוניים שתוארו לעיל הוא הזמנת מרצים מבחוץ. יועצת שבבית ספרה אחת התוכניות העיקריות היא חיצונית הוסיפה בעניין זה :

חלק גדול מהתקציב הייעוצי והחברתי הולך לתוכנית הזו. זו בחירה של בית ספר והיא לא מובנת מאליה ולא לכל בית ספר יש את המשאבים [...] אני חושבת שזה בסדר גמור להכניס מקצוענים בתחומם. שפ"י צריך להבין את זה, ומשרד החינוך צריך להקצות לכך זמן, משאבים וכסף.

דיון וסיכום: מגלים טפח או מכסים טפחים?

במחקר הנוכחי נותחו השיח המדובר של החינוך המיני באמצעות תפיסותיהן ועבודתן של היועצות והשיח הכתוב בטקסטים ובתוכניות הלימוד של שפ"י. מהממצאים עולה כי השיח של החינוך המיני בבתי הספר העליסודיים הממלכתיים בארץ הוא אמביוולנטי ורצוף פערים מובנים בין חינוך מיני הוליסטי המציג מיניות חיובית, פתוחה וליברלית, ובין חינוך מיני מקיף שתכליתו הענקת ידע וכלים.

שפ"י והיועצות רואים חשיבות גדולה בחינוך המיני. המחקר מראה כי היועצות אכן רואות בעצמן אחראיות על עיצוב התנהגויותיהם ותפיסותיהם של התלמידים, ובאמצעותם על תפיסות החברה בכללותה. אולם בעוד הן מבקשות לשדר בשורה של שינוי והתקדמות, הן למעשה משמשות בתפקיד של שליטה ומשמוע, ובכך משרתות בתפקיד הקלסי השמרני של החינוך המיני בחברה (מוטייה, 2014; קבליון, 2007; Balanko, 2002). מדגימה זאת היטב הרטוריקה של מניעה וסיכון, שנוכחותה בולטת הן בקרב היועצות הן בטקסטים הכתובים והשימוש במושגים מתחום ההטרדה, האלימות, ההימנעות והאזהרה, לעומת הרטוריקה של "נורמליות", "בריאות", "התפתחות" ו"צמיחה". ממחקרים במקומות אחרים בעולם עולה כי המתח הבין-טקסטואלי הזה חותר לקרקע של החינוך המיני ההוליסטי והמתקדם ופוגם באמינות ובמשמעותיות של התוכניות בעיני התלמידים (Allen, 2005; Fine & McClelland, 2006).

יש תוכניות שבהן מקובלת רטוריקה של העצמה, פתיחות והכלה הן במערכים הכתובים הן בעבודת היועצות, ומתוך כך יש בדרך כלל הלימה בין התפיסה העצמית של היועצות בתור מבשרות בשורה של ליברליות ובין הממצאים. חוסר העקיבות מתגלה בעת שבוחנים את הנושאים של תוכניות אלה, ובפרט נושאים שנעדרים מהתוכניות או שהעיסוק בהם שולי יחסית כגון יחסי מין, אוננות, יחסים שאינם במסגרת זוגית, יחסים הומוסקסואליים וזהויות ונטיות מיניות למיניהן. כאשר קיים אזכור של יחסי מין למשל, בשיח המדובר והכתוב, הוא נקשר בעיקר ברטוריקה של סכנה וניצול ומוצג ברוב הפעמים בהקשרים שליליים, על אף המדיניות המוצהרת ומתוך ניגוד לשיח החיובי בנושאים האחרים. בנושאים כגון אלה המחקר מראה מתחים בין הערכים והתפיסות שפיי והיועצות מבקשים לשדר ובין המסרים שעולים בתוכניות הלימוד. הצידוק הרווח כי חיזוק הכישורים החברתיים והזוגיים הוא שייתן לתלמידים כלים להתמודד גם עם מערכות יחסים מורכבות יותר ובפרט עם מערכת יחסים מינית מאפשר לאנשי החינוך וליועצות להישאר באזורי הנוחות וניתנת להם לגיטימציה להימנע מנושאים המעוררים קונפליקט ודילמה, שהם חלק חיוני ואינטגרלי של הנושא (Allen, 2005; Fine & McClelland, 2006; Lesko et al., 2010).

יועצות פועלות בתוך מערכת מורכבת של בית ספר והן נתונות להשפעות ולביקורת מצד ההנהלה, צוות המורים, קהילת ההורים והתלמידים עצמם. שיקולי זמן ותקציב ותחושות מבוכה שתחום החינוך המיני עשוי לעורר הם נדבך אחר המשפיע על החלטות היועצות החינוכית ומחזק את הנטייה להישאר בתחומים שאינם נתונים למחלוקת כגון חברות ותקשורת. כל יועצת מוצאת את דרכה להגיע לפשרה בין תפיסותיה האישיות, מדיניותה וערכיה.

היות שבמחקר זה נבחן יישום התוכניות בכיתות באמצעות תפיסותיהן של היועצות ולא באמצעות תצפיות של השיעורים בפועל, הרי שהפערים שהתגלו משקפים דילמות מובנות בתוך עולם הערכים של היועצות ולא פעם היועצות זיהו את חוסר העקיבות לראשונה במהלך הריאיון. ממצא זה יש בו לחדד שממצאי המחקר משקפים לעיתים נקודות עיוורון של היועצות עצמה באשר לתוכניות ולמסרים שהיא מעבירה. מעניין לציין כי פערים אלה, בתחומים מגוונים ובדרגות מסוימות, התגלו בעקיבות אצל כל היועצות בלי הבדל גיל, ותק, מגדר או אזור תעסוקה, על אף שהמדגם של היועצות אינו מייצג. יש בכך לחזק את המסקנה שהפערים האלה הם חלק מהתמודדותה של כל יועצת, מדריכה או אשת חינוך העוסקת בתחום. מעניין לציין למשל את נושא המבוכה ואי-הנוחות שהיה צפוי שנושא כזה יעורר ובכל זאת כמעט לא עלה בראיונות עם היועצות. ייתכן שיש בכך להעיד על חוסר הנחת מהפער בין המקצועיות שהיועצות דורשות מעצמן ובין הרגשות האלה, שעלולים לפגוע באיכות התוכניות. יש מקום להניח שרגשות אלה ופערים אחרים היו מתגלים בתצפית בכיתה.

השתלמויות שפיי רבות מוקדשות לנושא זה, אך למקרא הממצאים שעולים ממחקר זה נראה כי אין בהן די כדי להפגיש את היועצות עם נקודות הקושי והעיוורון האישי שלהן עם הנושא המורכב של חינוך מיני. במחקר נמצא כי התוכניות החיצוניות שאינן כפופות למדיניות בית הספר מצליחות לעיתים ביתר קלות ליישב את המחלוקת וליישם מדיניות חיובית ופתוחה. תוכניות אלו מחייבות תקציבים שלא כל בית ספר יכול או מעוניין להקצות לחינוך מיני במגוון העצום של נושאים ייעוציים וחברתיים שהמערכת עוסקת בהם.

תמונה דומה של קשיים ודילמות משתקפת במחקרים בעולם שבהם השתתפו אנשי חינוך, וזאת על אף ההבדל הגדול בין המדינות – חוסר אחידות בתוכניות, היצמדות לאזור הנוחות של הצוות בתחום המדעי-ביולוגי ובתחום החברתי וחוסר אחידות במסרים של ההנהלה, ההורים ושאר האנשים שעשויים להשפיע על הצוות החינוכי (Allen, 2005; Fine & McClelland, 2006; Lesko et al., 2010; Sherlock, 2012).

המחקר הקיים על חינוך מיני בארץ בכלל ועל תחושותיו של הצוות החינוכי בפרט מוגבל ביותר ועל כן הוא משמש בסיס למחקרים נוספים שירחיבו ויעמיקו את ההבנה של השיח המלא של החינוך המיני בישראל.

תצפיות בשיעורי חינוך מיני, כאמור, יוכלו להוסיף רובד אחר על הפערים שהתגלו במחקר זה. בחינת שפת הגוף וטון הדיבור של היועצות עשויה לחדד חלק מהפערים שנרמזו פה בראיונות ולחשוף פערים אחרים שכלל לא עלו במחקר זה מפאת חוסר המודעות של היועצות אליהם. ממד חשוב אחר של שיח החינוך המיני הוא רגשותיהם ועמדותיהם של התלמידים ושל ההורים כלפי השיח הנוצר. מעניין לבדוק מהם הצרכים של אוכלוסיות אלה בתחום החינוך המיני וכיצד הם מפרשים את השיח בבתי הספר. חשוב לציין כי חשיבותו של מחקר כזה מתחדדת בגלל מיעוטם הבולט של מחקרים בעלי גישה כזו גם בגזרה העולמית.

הנחת העבודה במחקר זה המוצגת בראשיתו, היא ההשפעה החברתית, התרבותית והפוליטית על תחום החינוך המיני בבתי הספר. יש בישראל מגוון של אוכלוסיות בעלות הבדלים חברתיים ותרבותיים, ותוכניות החינוך המיני בהן נבדלות הן בתוכן הן בהעברתן. בהיותו ראשוני, מחקר זה בחר להתמקד בשיח בתחום הצר של בתי הספר העל-יסודיים בחינוך הממלכתי. מחקרים דומים במגזרים המגוונים בחברה הישראלית ירחיבו את השיח למשל על חברה הנמצאת בתהליך של שינוי ממסורת למודרניות, כפי שמתרחש בחברה הערבית המוסלמית בישראל (חיטיב ואיזיקוביץ', 2012), או מתחים מקצועיים ודתיים-חברתיים בהגדרות של זהות ואידאולוגיה, כפי שעולה ממחקר של יועצות חינוכיות באולפנות של החינוך הממלכתי-דתי (מזרחי-טרייסטמן ואחרים, 2016). מעניין במיוחד בהקשר זה לחקור מחקר השוואתי בין המגזרים ולזהות תמות ופערים חוצי מגזרים. בעוד הייעוץ החינוכי הוא התחום האמון על החינוך המיני בישראל והמחקר בתחומו הוא תשתית השיח, הרי שמעניין ומעשיר יהיה לראות מחקרים אחרים בתחום משדות מחקר כגון מדעי החברה, סוציולוגיה ומגדר, ולראות את ההשפעה ההדדית של החינוך המיני על תחומים אלה.

מחקר זה בחן את השיח של חינוך מיני בבתי הספר העל-יסודיים בחינוך הממלכתי בישראל, וחשף פערים, קשיים ולעיתים חוסר עקיבות לצד רצון גדול מצד כל אנשי המערכת לתת לתלמידים כלים להכנה למיניות חיובית ומספקת. תוצאות המחקר משקפות כי לעיתים מתחת לערכי ליברליות וקדמה נמצאים כוחות שמרניים חזקים הפועלים בגלוי ובסמוי ואלה משפיעים על השיח וגבולותיו, וזאת בחברה היהודית החילונית, הנחשבת ליברלית בנושא. הכרת נקודות העיוורון והפערים האלה והתמקדות מיטבית בהם בתוכניות הכתובות, בהכשרת היועצים ובהקצאת משאבים מתאימים יקדמו את שיח החינוך המיני הלכה למעשה קרוב יותר אל הצהרת הכוונות של העוסקים בתחום ואולי נמצא עצמנו לפני התלמידים מגלים יותר מטפח.

רשימת מקורות

- הברון, א' והברון, ש' (2017). מה, מתי ומי בחינוך מיני: עקרונות מנחים לבניית תכניות חינוך מיני של בני נוער בישראל. **פסיכולוגיה עברית**.
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3570#%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%95%D7%AA>
- הוכהויזר, מ', זייצב, י', פלדמן, א' וקלונטרוב, ס' (2019). תוכניות התערבות למיניות בריאה במערכת החינוך בישראל לעומת ארצות מפותחות בעולם: מאמר סקירה. **הייעוץ החינוכי, כא**, 57–80.
- וייסבלאי, א' (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9155.pdf
- ח'טיב, מ' ואיזיקוביץ, ר' (2012). יחסים אינטימיים, זוגיות ונישואין בקרב צעירים ערבים בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 35, 201–226.
- דיד, נ' (ח'ת). נספח: חינוך למיניות, לזוגיות ולחיי משפחה. בתוך ר' ארגמן (עורכת), **ערכת מנחה חינוך מיני-חברתי בתחום הנכונות ההתפתחותיות**. אשלים.
https://www.thejoint.org.il/wp-content/uploads/2020/09/inner_pages.pdf
- דיד, נ', רימון, י' וצימרמן, ש' (2011). מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט"בי: בין "קלפים פתוחים" לבין חוזר מנכ"ל כנגד ההומופוביה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 33, 211–221.
- מוטייה, ו' (2014). **מיניות: מבוא קצר מאוד** (א' חתומי, מתרגמת). מוסד ביאליק.
- מזרחיטרייסטמן, ז', טטר, מ' ובקרמן, צ' (2016). "לא פשוט להיות יועצת דתית ולדבר על מיניות": התמודדותן המקצועית של יועצות חינוכיות באולפנות בליווי התבגרות התלמידות. **הייעוץ החינוכי, יט**, 288–315.
- פוקו, מ' (1996). **תולדות המיניות: הרצון לדעת** (ג' אש, מתרגם). הקיבוץ המאוחד.
- פוקו, מ' (2011). **המילים והדברים: ארכיאולוגיה של מדעי האדם** (י' רגב, עורך, א' להב, מתרגם). רסלינג.
- קאי צדוק, א' (2019). **קידום בריאות מינית ומניעת פגיעות מיניות בקרב מתבגרים/ות וצעירים/ות**. משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים – מתו"ה – אגף למחקר, תכנון והכשרה; מינהל שירותים אישיים וחברתיים – שירות נוצ"ץ – נוער, **צעירים וצעירות**.
https://www.gov.il/BlobFolder/dynamiccollectorresultitem/molasa-research-and-evaluation-sep-2019-3/he/Researches_research-sep-2019-3.pdf
- קבליון, ג' (2007). הרקע למיסוד החינוך המיני וההסברה המינית בישראל. **במכללה**, 19, 105–146.
- קצ'רגין, ע' (2015). מתלמידים לקויים למוחות לקויים: על נזיר-מדיקליזציה של לקויות למידה. **דברים**, 8, 105–123.

שלסקי, ש' (2000). מין אחר – חינוך אחר? בתוך ש' שלסקי (עורך), **מיניות, מגדר וחינוך** (עמ' 7–28). רמות.

Allen, L. (2005). 'Say everything': Exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex Education*, 5(4), 389–404. <https://doi.org/10.1080/14681810500278493>

Balanko, S. L. (2002). Good sex? A critical review of school sex education. *Guidance and Counseling*, 17(4), 117–123. <https://www.writework.com/essay/good-sex-critical-review-school-sex-education>

Berglas, N. F., Constantine, N. A., & Ozer, E. J. (2014). A rights-based approach to sexuality education: Conceptualization, clarification and challenges. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 46(2), 63–72. <https://www.jstor.org/stable/48576658>

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fine, M., & McClelland, S. I. (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review*, 76(3), 297–338. <https://doi.org/10.17763/haer.76.3.w5042g23122n6703>

Ketting, E., & Winkelmann, C. (2013). New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 56(2), 250–255. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1599-8>

Lesko, N., Brotman, J. S., Agarwal, R., & Quackenbush, J. L. (2010). Feeling jumpy: Teaching about HIV/AIDS. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 23(7), 823–843. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529472>

Loeber, O., Reuter, S., Apter, D., van der Doef, S., Lazdane, G., & Pinter, B. (2010). Aspects of sexuality education in Europe—definitions, differences and developments. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 15(3), 169–176. <https://doi.org/10.3109/13625181003797280>

Miedema, E., Le Mat, M. L. J., & Hague, F. (2020). But is it comprehensive? Unpacking the 'comprehensive' in comprehensive sexuality education. *Health Education Journal*, 79(7), 747–762. <https://doi.org/10.1177/0017896920915960>

- Parker, R. (2009). Sexuality, culture and society: Shifting paradigms in sexuality research. *Culture, Health & Sexuality*, 11(3), 251–266. <https://doi.org/10.1080/13691050701606941>
- Preston, M. (2013). "Very very risk": Sexuality education teachers' definition of sexuality and teaching and learning responsibilities. *American Journal of Sexuality Education*, 8(1–2), 18–35. <https://doi.org/10.1080/15546128.2013.790223>
- Searle, J. R. (2010). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford University Press.
- Sherlock, L. (2012). Sociopolitical influences on sexuality education in Sweden and Ireland. *Sex Education*, 12(4), 383–396. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.686882>
- Stanger-Hall, K. F., & Hall, D. W. (2011). Abstinence-only education and teen pregnancy rates: why we need comprehensive sex education in the U.S. *PloS One*, 6(10), Article e24658. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0024658>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (1999). Critical discourse analysis and conversation analysis. *Discourse & Society*, 10(4), 459–460. <https://doi.org/10.1177/0957926599010004001>