

פוליטיקה בכיתה? הימנעות מורים משיח טעון סביב יחסי יהודים וערבים בישראל

רקפת ארליך רון ושחר גינדי

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את המשתנים המנבאים ניהול שיח בנושא יהודים וערבים בכיתה. 70 מורים (מתוכם 20 ערבים) ענו על שאלונים שניסו לגלות את מידת הפלורליזם שהם מגלים בכל הנוגע שילוב יהודים וערבים בחברה ובמערכת החינוך, לתחושת המסוגלות שלהם, לאופן שבו הם תופסים את תפקידם, ולמידה שבה הם מנהלים דיונים בנושא היחסים בין יהודים לערבים במדינת ישראל. מורים הציגו תחושת מסוגלות בינונית בניהול דיונים מעוררי מחלוקת בכיתה, וחשו שהם יעילים יותר כשהם מנסים לטפל בבעיות משמעת מאשר כשהם מנסים לנהל דיונים מעצבי תודעה אזרחית. יחד עם זאת, מסוגלות עצמית היתה החשובה ביותר בניבוי ניהול דיונים בכיתה. בדירוג תפקידי המורה, המורים מיקמו את החינוך לגבולות ולמשמעת בראש הסולם ואילו חינוך לתודעה אזרחית פוליטית נמצא בתחתיתו. המידה בה מורים תופסים את תפקידן בעיצוב תודעה פוליטית היתה הגורם השני בחשיבותו בניבוי ניהול דיונים בכיתה. אחד הממצאים המדאיגים הוא העובדה שרק כ־30 אחוז מהנבדקים ידעו את המגבלות חופש הביטוי המוטלות על עובדי הוראה. לבסוף, מהמחקר עולה, שמורים אינם חשים מגובים בעת הצורך מצד משרד החינוך. מעבר לתרומת המחקר בתיאור תמונת המצב הנוכחית, גזרנו מהמחקר המלצות מהותיות למדיניות משרד החינוך ולהכשרת מורים.

מילות מפתח: חינוך אזרחי, עמדות מורים, שיח טעון בכיתה, יחסי יהודים וערבים

מבוא

במחקר ראשוני זה נבחנו עמדותיהם של מורים בחינוך העל יסודי ביחס לקיומו של שיח כיתתי בנושא הטעון של יחסי יהודים וערבים בישראל. במחקר נבדקו עמדותיהם של המורים בנוגע לניהול דיונים בכיתה בנושא יחסי יהודים וערבים בישראל, בנוגע לתחושת המסוגלות שלהם לנהל דיון כזה, ובנוגע לאופן שבו הם תופסים את תפקידם בדיון. ביקשנו לבחון באיזו מידה הציגו המורים עמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים וערבים בחברה, וכן את מידת הפלורליזם של עמדותיהם כלפי שילוב יהודים וערבים בחינוך. בהמשך, בחנו את מידת המסוגלות העצמית שהם חשים בניהול דיונים בנושא זה והאם הם תופסים את ניהולו של דיון

כזה כחלק מתפקידם כמורים. לבסוף נבחנה תפיסת המורים את גבולות הגזרה המקצועיים שלהם: ברובד הגלוי – בנוגע לידיעותיהם על נוהלי משרד החינוך, וברובד הסמוי – בנוגע למידת הגיבוי שהם זוכים לה משותפיהם (מנהלים, הורים, משרד החינוך). כל אלה נבדקו ביחס לדיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה.

חשוב לבחון את עמדות המורים בסוגיית ניהול דיונים בגלל מקרים שאירעו בישראל ובעולם שבהם עמדו מורים בעין הסערה של הדיון הציבורי. עדות לכך נמצא בכמה אירועים שבהם מורים מצאו עצמם נשפטים על ידי התקשורת וברשתות החברתיות לאחר שהביעו את עמדתם בנושאים אזרחיים בכיתה. בדצמבר 2016, מורה קנדי פוטר מתיכון פרטי לאחר שתלמידה התלוננה על כך שהביע את התנגדותו להפלות במהלך שיעור משפטים (Blatchford, 2016). המורה דיווח, שהעלה את הנושא כדי להראות את הפער בין סולם מוסרי אישי לבין החוק. בנוסף לזאת, היו מורים בארצות הברית אשר העלו לדיון את אירועי 11 בספטמבר 2001, הציגו אותם כנושא שנוי במחלוקת ופוטרו בעקבות זאת מתפקידם (Hess, 2009). בישראל, בינואר 2014, ספיר סבח התלוננה שהמורה שלה, אדם ורטה, הביע עמדות רדיקליות במהלך שיעור אזרחות (Grave-Lazi, 2014). במכתב למשרד החינוך סבח כתבה שעמדת המורה היא בגדר בגידה. המכתב פורסם ברשתות החברתיות על ידי חבר כנסת ובעקבות הפרסום המורה קיבל מכתבי איום על חייו, הוזמן לשימוע במשרד החינוך ופוטר לכאורה על רקע אחר. פרשת ורטה הציתה דיון סוער סביב הסוגיה של הגבלת חופש הביטוי של מורים בכיתה.

מנגד, במהלך שנת 2017, תלמידים רבים התלוננו למועצת התלמידים הארצית על כך שבקשותיהם להעלות סוגיות פוליטיות לדיון בכיתה נענו בשלילה. לדברי התלמידים, המורים חוששים לדון בנושאים אלו למרות הצורך שמתעורר בכך. זולת התועלת שבעיסוק בנושאים שמעניינים את התלמידים, ממחקרים רבים עולה, שניהול דיונים בנושאים שנויים במחלוקת מגבירה את מידת סובלנותם של התלמידים (Avery, 2010), מקדמת ערכים דמוקרטיים (Hess, 2009), מעמיקה את הבנתם של התלמידים בתכנים (Brookfield & Preskill, 2005) ומגבירה את העניין שהם מגלים בפוליטיקה (McAvoy & Hess, 2013), וזאת לצד העמקת מעורבותם האזרחית (Lemish, 2003; Lin, Lawrence, Snow & Taylor, 2016).

מורים לאזרחות בישראל מוצבים לבד בחזית לנהל קרב על הדמוקרטיה וערכיה וכבעלי סטטוס נמוך אינם יכולים למשימה (תמיר, 2013). לדברי תמיר, מתרחש תהליך ארוך שנים של ריקון לימודי האזרחות מתכנים ערכיים ומתכנים שנויים במחלוקת, ומאבקים נלמדים רק לאחר שהסתיימו. בהקשר זה יש להתחשב במאבק המתקיים סביב ספר האזרחות המתבסס על השקפות רעיוניות שונות, לעתים כאלה שסותרות אלה את אלה, והן זורעות מבוכה בלב המורים. ספר כזה אינו מטפח רעיונות משותפים בנוגע למושג האזרחות, אף על פי שטיפוח כזה נחוץ מאוד בחברה

הישראלית המשוסעת ואינו מהווה דוגמה לאופן שבו יש לחנך לאזרחות ולשיח אזרחי (קרמניצר, 2016). מורים חוששים לדון בכיתה בסוגיות שנויות במחלוקת מכיוון שהמערכת, שאין לה חזון חברתי-חינוכי מלכד, אינה תומכת בהם. כמו כן, מורים מהווים שליחים של מערכת החינוך, שכוחה שנוי במחלוקת. מורים זוכים באמון בדרך כלל בשל יכולותיהם האישיות ונמצאים במתח אל מול הציפייה של הורים ושל המערכת שיפגינו מנהיגות (תמיר, 2013).

האתגר שעמו מתמודדים המורים באזרחות הוא חלק מתמונת מצב רחבה יותר שבאה לידי ביטוי בדוח מבקר המדינה שעסק ב"חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות" (מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור, 2016). בדוח נקבע, שמשרד החינוך לא גיבש תוכנית עבודה מפורטת ומחייבת לנושא החינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות, ונמנע משילוב של הנושא במקצועות הדעת השונים. בנוסף על כך, המורים שאמורים להוביל פעילות חינוכית זו בבתי הספר, לא זכו להכשרה בתחום וגם לא להשתלמויות מתאימות.

בסעיפים הבאים נסכם את הספרות הקיימת על כל אחד מהמשתנים שבחנו, ולאחר מכן נציג את שאלות המחקר הנוכחי.

עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים בחברה הישראלית

החברה הישראלית מורכבת מקבוצות לאומיות וחברתיות מתחרות, עובדה שיוצרת ריבוי של אג'נדות, אידיאלים וערכים (יונה, 2005; יונה ושנהב, 2005; Cohen, 2017). לטענתם של למיש (Lemish, 2003) וכהן (Cohen, 2016; 2017) החברה הישראלית משוסעת בפן הלאומי, האתני והדתי, והפלורליזם החברתי מתבטא בכל אחד מהתחומים הללו. השסע העמוק ביותר שקיים בחברה הישראלית הוא השסע בין יהודים לערבים.

המושג פלורליזם תרבותי מייצג מציאות חברתית שבה מתקיימות קבוצות שונות זו לצד זו, מתוך תפיסה שוויונית של התרבויות השונות. מודל זה מעורר את היווצרותן של מובלעות אתניות ואת שימור תרבותם של מיעוטים, לצד השתתפות שלהם כשווים בענייני המדינה (Yonah, 1994). לפי איכילוב (Ichilov, 2003), מאז מלחמת ששת הימים מתקרבת הזהות התרבותית של הציבור הערבי-ישראלי לכיוון זהות פלסטנינית לצד התרחקותה מהזהות האזרחית-ישראלית שלהם. המודל התרבותי של האינטגרציה הפך לפחות רלוונטי, וגוברת דרישתם להיות מזוהים כמיעוט לאומי ולא רק תרבותי (Paul-Binyamin & Reingold, 2014; Smootha, 2010).

מסקר שביצעו עלי וענבר (2011) עולה, כי מרבית האזרחים הערבים (82 אחוז) מעוניינים להשתלב בחיים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים של המדינה. בקרב היהודים, 33 אחוז תומכים בחוק שיקבע ייצוג הולם לאזרחים הערבים בכל מוסדות

המדינה; 40 אחוז תומכים בזכותם של האזרחים הערבים לקיים אוטונומיה חינוכית, תית ותרבותית, ו-73 אחוז תומכים במתן ביטוי לאזרחותם של הערבים במדינת ישראל גם בסמלי המדינה. באופן דומה, מחקרו של רייטר (Reiter, 2011) מעלה נתונים לפיהם האזרחים הערבים מעוניינים להיות אזרחים שווים ומשתלבים במדינה, כל עוד לא תפלה אותם ותפגע בזכויות האזרח שלהם. מחקר זה מצא תמיכה רחבה יחסית במתן שוויון אזרחי לערבים בקרב הציבור היהודי, לצד תמיכה מעטה יותר בהכרה בהם כמיעוט לאומי. מסקנתו היתה, כי הציבור היהודי מעוניין לשלב את האזרחים הערבים בתחום האזרחי, אך מתנגד לשינויים באופן שבו תוגדר זהותם. בממצאי הסקר של עלי וענבר (2011), כמו גם במחקריהם של סמוחה (2013) ורייטר (Reiter, 2011), מביעים הנשאלים נכונות לשילוב בשלבים הרחוקים מבחינה חברתית לפי "סולם המרחק החברתי" של אוסגוד (Osgood & Suci, 1952). במלים אחרות, הציבור היהודי מוכן לשילובם העקרוני של ערביי ישראל מבחינה ערכית ודמוקרטית, אך רק מיעוט תומך בייצוגם במוסדות המדינה ובאוטונומיה חינוכית ערבית הלכה למעשה.

בניגוד לאופן שבו מתאר סמוחה (2013) את תהליך הישראליות של האזרחים הערבים והשתלבותם במדינת ישראל, אחרים מתארים תהליך של פלסטניזציה, שמשמעותה התרחקות מהישראליות וחיזוק הקשר עם הפלסטניאים מעבר לגבולות הקו הירוק (חלבי, 2005; ג'מאל, 2013). יש חוקרים (לדוגמה, חלבי, 2005) הטוענים, כי יחסי יהודים וערבים מצויים כיום על מסלול של התנגשות, בעיקר מאז אירועי אוקטובר 2000: מצד אחד, המיעוט הערבי שהתפכח דורש שהמדינה תהיה פחות יהודית באופייה ויותר דמוקרטית, ומצד שני, הרוב היהודי תומך דווקא בהדגשת האופי היהודי של המדינה ובחיזוק סמליה הציוניים. המודלים של סמוחה (Smoocha, 2010) סופגים ביקורת מחוקרים ערבים, בין היתר בטענה שהם מנסים לספק רציונליזציה למציאות, לצורך הנצחתה (ג'מאל, 2013; Yiftachel, 2016).

עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים במערכת החינוך הישראלית

חינוך לאזרחות במדינות דמוקרטיות מיועד להנחיל רעיון משותף של אזרחות שיגשר על פערים אתניים, לאומיים וסוציו אקונומיים (Ichilov, 2003). חינוך אזרחי (civic education) הוא "מסד חינוכי במאמץ של חברה למנוע את התגברותן של נורמות ותהליכים פוליטיים שנוגדים את העקרונות, הערכים וההסדרים המדיניים שביסוד המדינה" (אבנון, 2013; ע' 13). בנוסף לכך, זהו תהליך מתמשך ומקיף של הקניית ערכים שמשולב בו חינוך למעורבות בקהילה (ליפשיץ, 2016), ולהגדרה זו מוסיפה יריב-משעל (2013) התבוננות הוליסטית באזרח בקהילתו ובשאלות של מעורבות

בקהילה, נאמנות כלפיה, סבלנות כלפי יתר חבריה וביקורתיות כלפי קהילתו. יש לאתר בכל הגדרה של חינוך אזרחי את הנחת היסוד של תפיסת "האזרח הטוב" שהיא שואפת אליו (יריב־משעל, 2013; Cohen, 2017).

יוגב (2001) מציג שתי גישות לחינוך פלורליסטי: הגישה הרב תרבותית הפלורליסטית מתמקדת בהעברת מידע לכלל התלמידים על הקבוצות השונות בחברה, מתוך מטרה להרחיב את הידע שלהם ולפתח תחושת אמפתיה כלפי השונה. לעומתה, לפי הגישה הרב תרבותית הפרטיקולרית, לא ניתן לגשר על שסעים בחברה באמצעות חינוך לרב תרבותיות, משום שערכים רב תרבותיים מתעלמים ממבנה הכוח בחברה שיש בו העדפה לקבוצת הרוב על פני קבוצות המיעוט (ריינגולד, 2005). לפי גישה זו, תוכניות הלימודים מבטאות את הנטייה הטבעית של הרוב, ולכן מומלץ שבני קבוצות שונות יזכו לחינוך בנפרד אלה מאלה, חינוך שיתבסס על ההעדפות התרבותיות שלהן. לפי יוגב (2001), המדיניות בישראל התעצבה לפי הגישה הפרטיקולרית, וזאת למרות השסעים החברתיים הקיימים בה. מחקרן של לב־ארי ולרון (2008) מחזק טענה זו. הן מראות כיצד מערכת החינוך המגזרית והכשרת המורים בישראל מובילות לכך, שכל מגזר מכיר בעיקר את התרבות שממנה הגיע, בעוד חשיפתו לתרבויות אחרות, מועטה יחסית. במחלקות להכשרת מורים במכללות ובאוניברסיטאות יש דגש מועט מדי על חינוך המורים לעתיד לפלורליזם. פאול־בנימין וריינגולד סבורים, כי קורסים בזהות, שיועברו כחלק מהכשרת המורים, יכולים לשנות את עמדות הסטודנטים להוראה לגבי חינוך לרב תרבותיות (Paul-Binyamin & Reingold, 2014).

איכילוב (Ichilov, 2003) חקרה את הוראת אזרחות בתיכונים יהודיים וערביים בישראל, ומצאה כי מורים ערבים ניסו להתמקד בנושאים ניטרליים, ומיעטו לגעת בשאלות היסטוריות הנוגעות לאזרחות או לסמלים ישראליים. מסקנתה היתה, שלא סביר שניתן יהיה ליצור תפיסה משותפת של אזרחות באמצעות שיעורי האזרחות המועברים כיום בכתי הספר בישראל. אגבריה ומוסטפא (2013) טענו, שמשרד החינוך מסגר את הידע תחת הנרטיב הציוני ולא אפשר את הרחבת גבולות הדיאלוג הדמוקרטי, ושהדבר מקשה על יצירת תרבות אזרחית המכירה בזהות השונה של יהודים וערבים.

תפיסת תפקידם של מורים

זהות מקצועית מוגדרת כתחושת השייכות של איש המקצוע למקצועו והזהדה עמו. זהותו המקצועית של מורה היא לא רק הדרך שבה תופס המורה את תפקידו, אלא גם האופן שבו הוא נתפס על ידי אחרים (Tickle, 1999). הספרות בנושא התרכזה בשני היבטים מרכזיים: האחד, בדיקת מיקומן המרכזי של האמונות בעולמם המקצועי

של מורים ושל סטודנטים להוראה ואת השפעתן על המעשה החינוכי שלהם בדומה לשאלות המחקר הנוכחי; והשני מתייחס לשינוי שחל באמונות אלה כחלק מתהליך ההתפתחות המקצועית של מורים ושל סטודנטים להוראה (קוזמינסקי וקלויר, 2010). הדיון במושג "זהות מקצועית של מורים" והניסיון להגדיר את רכיביה הובילו חוקרים רבים למסקנה שאין מדובר בזהות אחת, אלא במגוון של תתי זהות (עמית, 2015). הזהות העצמית בהוראה מעוגנת בזמן ובמקום מסוימים. תהליך ההבניה המתמשך של הזהות המקצועית מונע משינויים שחלים בידע של המורים עצמם, מצבירת ניסיון מקצועי ומפגש מתמיד בין האידיאלים שלהם לבין הידע שלהם ולחוויות שהם עוברים (לרון ושקדי, 2006).

שינויי המדיניות התכופים והרפורמות החינוכיות התדירות שמורים במאה ה-21 חשופים להם, יוצרים משבר זהות מתמשך בקרבם. משבר זה פוגע במחויבותם להוראה ובהיבטים שונים נוספים: במידת המוטיבציה שהם חשים, בתחושת המסוגלות העצמית, במידת שביעות הרצון שלהם מתפקידם ובתחושת הקוהרנטיות הפנימית שלהם (קוזמינסקי וקלויר, 2010). ככל שגוברת הסתירה בין האופן שבו תופס המורה את תפקידו לבין האופן שבו הסביבה תופסת אותו, גדל החיכוך בין זהותו המקצועית לזהותו העצמית. מערכת החינוך מנסה להתמודד עם הסיכון של משברי זהות בקרב מורים, בין היתר, באמצעות תהליך הפיתוח המקצועי שלהם, שהוא חלק מתהליך רחב יותר של הפיכת ההוראה לפרופסיה. תהליך מובנה ושיטתי זה נועד לקדם את מעמדם של עובדי ההוראה ולבססו לאורך כל הקריירה שלהם (עמית, 2015). אלוני (2016) מוסיף, שהמפתח לקידום הדימוי העצמי הפרופסיונלי של המורים מצוי בכינונה של ריבונות חינוכית, כזאת שמשוחררת מלחצים ממסדיים, שהמורים רואים בה את עצמם כבעלי הכוח בחברה ובתרבות וכמובילים אוטונומיים של שליחותם המקצועית. לטענת פאול בנימין (2017), קריאתו של אלוני אינה מספקת ונדרש לכך מאמץ מערכתי. לדבריה, חשוב לחנך את המורים לעשייה חברתית, ערכית ומוסרית, אולם יש להתבונן בתמונה הכוללת ולבחון את תפקידם של מורי המורים ואת תפקידם של המוסדות האקדמיים ושל הנהלותיהם בהובלת השינוי. פעילות לא סדירה של מורים ושל מורי מורים חדורי שליחות חשובה, אך אינה מספיקה, ועל כן נדרש מאמץ מערכתי.

ההקשר הסוציו פוליטי שבו פועלים מורים בישראל והתנהגותם בפועל

בישראל, ייסוד מערכת החינוך הממלכתית היה כרוך בתהליך של דה-פוליטיזציה, שהתאפיין בהדגשת המאחד והמשותף ובהימנעות מדיון בנושאים שנויים במחלוקת. כחלק מתהליך זה נדרשו גם המורים לניטרליות ולהימנעות מהבעת דעות אישיות.

סעיף 19 לחוק חינוך ממלכתי קובע, שאסור למורים לקיים תעמולה פוליטית (אונגר וורגן, 2010). עם זאת, לפי חוזרי המנכ"ל שפרסם משרד החינוך, התבטאות מתונה של מורה באשר לעמדתו הפוליטית מותרת, כל עוד היא מתרחשת במסגרת שיח פוליטי כיתתי מבוקר שמטרתו חינוך לתודעה פוליטית, וכל עוד המחנך מציג גם את יתר העמדות הרלוונטיות האחרות כלגיטימיות (גוטל, 2015).

בשנת 2000 השתתפה ישראל במחקר בינלאומי שחקר את הוראת האזרחות במערכת החינוך. במסגרתו הועברו שאלונים לתלמידי תיכון בבתי ספר יהודיים וערביים, ולמורים לאזרחות באותם בתי ספר (אונגר וורגן, 2010). אחת הסוגיות שהועלו בשאלון היתה הלגיטימיות של הבעת דעה אישית על ידי המורה בשיעור (כלומר, הבעת דעה במסגרת פורמלית של הוראה). נמצא, כי המורים תמכו בהבעת דעה מסוג זה תמיכה מסויגת בלבד. ככלל נמצא, כי תפיסות המורים בנוגע להוראת מקצוע האזרחות היו שמרניות למדי, והנושאים, שלהם ייחסו את החשיבות הרבה ביותר, כבר נכללו בתוכנית הלימודים הרשמית בכל מקרה (איכילוב, 2000). לפי איכילוב, הדה-פוליטיזציה של מערכת החינוך יצרה חינוך סטרילי לאזרחות, כזה המדגיש לימוד עקרונות מופשטים, אך נמנע מלדון במציאות החברתית-פוליטית ובבעיותיה (איכילוב, שם; זבולון והראל, 2017). בניגוד לכך טוען אבנון (2016), שבשנים האחרונות הוראת האזרחות עוברת תהליך של מעבר מהוראת אזרחות דמוקרטית להוראת לאומיות אתנית. קושי נוסף מעלה כהן (Cohen, 2017), שטוען, שתוכנית הלימודים באזרחות אינה קוהרנטית. לדבריו, מורים מפרשים את הצירוף "אזרחות טובה" על פי טעמים ועל פי דעותיהם האישיות, ומציגים את פרשנותם בכיתה. יתרה מכך, מורים מלמדים את החינוך האזרחי כולו בהתאם לקונספציה שהגנו מבלי להציג אלטרנטיבות אחרות ובכך מצמצמים את תהליך ההוראה.

בחינוך הערבי נראה שתופעת הדה-פוליטיזציה רווחת עוד יותר. לאחר קום המדינה נאסר על המורים הערבים לעסוק בכל נושא פוליטי העלול לעורר רגשות לאומיים בקרב התלמידים, ועד תחילת שנות ה-80 נאסר עליהם לדון בנושאים אקטואליים או בכל נושא הנחשב רגיש, כגון בעלות על אדמות, זהות לאומית ומאבק למען זכויות אזרח (ח'ורי-ותד, 2008). בעוד שהקהילה הערבית ציפתה מהמורים לחנך את הדור הצעיר ברוח של גאווה לאומית, על בסיס ערכי הלאומיות והתרבות הערבית, הרי שהמסד החינוכי דרש מהם לדכא כל נטייה לאומית ערבית בקרב התלמידים, ולחנך אותם ברוח האזרחות הישראלית (ג'אברין ואגבריה, 2014). הממצא המרכזי ממחקרה של ח'ורי-ותד (2008) הוא, כי בתי הספר הערבים בכלל, והמורים בפרט, נמנעים מלשוחח עם תלמידיהם על הקונפליקט הישראלי-ערבי ולהביע את עמדותיהם בנושא. המורה הערבי רואה בעצמו מורה מקצועי יותר מאשר איש חינוך, ומכאן חש שהוא פטור מלדון בנושאים ערכיים. רוב המורים הערבים שהשתתפו במחקר, בחרו במקצוע ההוראה מתוך תחושת חוסר ברירה, מה שעשוי

היה לפגוע ברמת המוטיבציה שלהם ובמחויבותם לתפקיד. ייתכן, שמשום שהם אינם רואים בתפקיד שהם ממלאים שליחות חברתית או לאומית, והם אינם חשים מעורבות ושייכות לתפקיד ולמסגרת (ח'ורי-ותד, 2008).

מסוגלות תרבותית של מורים

מורים העובדים עם אוכלוסיות הטרוגניות צריכים להתמודד עם אתגרים שונים, ובהם דרישות חינוכיות, חברתיות ופסיכולוגיות. יש עדויות רבות לכך, שלמורים חסר ידע, כישורים ומוטיבציה הנחוצים להתמודדות מוצלחת עם אתגרים אלה (Horenczyk & Tatar, 2003). כיום, אף על פי שברוב מדינות המערב התלמידים מגיעים מרקע תרבותי ואתני מגוון, רוב המורים מגיעים עדיין מרקע הומוגני יחסית, מה שמוביל לפער הולך וגדל בין מורים לתלמידים (Denslow, 2000). יתרה מזאת, גם במקרה שבו אנשי המקצוע עובדים עם צעירים שמגיעים מרקע דומה, הם צפויים להתמודד עם קונפליקטים שנובעים מהעובדה שהוכשרו למקצוע על ידי מערך פרופסיונלי מסוים, שצמח במערב (זועבי, 2015).

בעולם אידילי צריכים היו מורים, עוד במהלך תקופת הכשרתם, לפתח מודעות לפרספקטיבה התרבותית הספציפית שממנה הם מגיעים ולעקרונות שמנחים את ציפיותיהם, את אמונותיהם ואת התנהגותם (Denslow, 2000). על המורים לרכוש מסוגלות תרבותית, כלומר, הם צריכים להיות מסוגלים לתפקד בסביבה רב תרבותית ולתקשר עם אנשים המגיעים מרקע שונה משלהם. היכולות הללו משתפרות ככל שיש יותר ניסיון אישי והיכרות עם אנשים מרקעים שונים, וכן הודות לרכישת ידע על ההיסטוריה והתרבות של קבוצות המיעוט השונות. לעומת התמונה האידיאלית הזאת, המציאות המתגלה במערך הכשרת המורים היא, שבמקרים רבים סטודנטים לא נחשפים מספיק לאנשים מתרבויות שונות, ולא עוברים הכשרה לעבודה בסביבה רב תרבותית במהלך הכשרתם (Paul-Binyamin & Reingold, 2014). הם (Hess, 2009) טוענת, שבמהלך הכשרת מורים צריך להקדיש תשומת לב לחשיבות הדיונים ולמשמעותם ולא להתמקד בהנחלת מיומנויות הדיון בלבד.

טיפול בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה

בהקשר כיתתי, נושא רגיש או שנוי במחלוקת הוא כזה שנוגע לתופעות שאין בחברה הסכמה לגביהם, ושקבוצות שונות בחברה מציעות להם פרשנויות ופתרונות שונים (Lieb, 1998). ככל שהנושא יותר אקטואלי, כך יהיה למורה קשה יותר לדון בו בכיתה, מכיוון שיהיה קשה לצפות את תוצאותיו, ומכיוון שסביר שלתלמידים יהיו פרשנויות ושיפוטיות מוקדמים בנוגע אליו (Cohen, 2016). לטענת הס (Hess, 2009), אחד החסמים הניצבים בפני מורים בניסיון לנהל דיון בנושאים שנויים במחלוקת

הוא התנגדות ההורים. לדבריה, הורים היו רוצים שבית ספר יבצע אינדוקטרינציה של עמדות מסוימות ולא יציג תמונה רב קולית. לצד זאת, קינג (King, 2009) מדגיש גם את רצונם של התלמידים לשמר את העמדות עמן הגיעו אל בית הספר כחסם לניהול דיונים בנושאים שנויים במחלוקת.

הס (Hess, 2009) מתייחסת לחשיבות הטמונה בהעלאת דיונים בנושאים פוליטיים שנויים במחלוקת (Controversial Political Issues, להלן CPI) כחלק ממהות הדמוקרטיה. בנוסף לזאת, היא מעלה את חשיבות השימוש ב-CPI בעידוד הסובלנות, כמו גם בטיפוח ידע אישי והבנה רחבה יותר של נושאים מורכבים. לדבריה, הכיתה היא המקום שבו צריכים דברים מסוג זה להיעשות (שם). בהמשך לכך, טוענת יריב משעל (2013), שהעיסוק הפוליטי הוא בעל חשיבות עליונה במערכת החינוך הממלכתית, ויש לערוך אותו תוך שימוש במגוון שיטות שיפתחו עניין ותחושת אחריות ושאיכות בקרב התלמידים, לצד פיתוח תחושת מסוגלות בקרב המורים.

קלי (Kelly, 1986) הציג ארבע תפיסות בנוגע לתפקידם של מורים בטיפול בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה: 1. ניטרליות מלאה – המורה מקפיד שלא לגעת בנושאים נפוצים בדיונים שהוא עורך; 2. ניטרליות חלקית – המורה מציג את כל הצדדים מבלי להציג את עמדתו; 3. חד-צדדיות מלאה – המורה מציג עמדה ספציפית הנוגעת לדיון כאמת היחידה, מבלי להתיר דיון או להשמיע דעות סותרות, לרוב תהיה זו הדעה שהוא עצמו מחזיק בה; 4. חד-צדדיות חלקית – המורה מציג את כל הצדדים, כשהוא מציג לכיתה את עמדתו ומצהיר עליה. מחקרו של לייב (Lieb, 1998) סוקר את יתרונותיה של כל אחת מן התפיסות ואת חסרונותיה, וקובע, כי אין האחת עדיפה על פני האחרות. לטענתו, הבחירה בדרך הטובה ביותר תלויה בהקשרים הספציפיים של הכיתה ושל הנושא מעורר המחלוקת.

מטרת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשוני המבקש לבחון את עמדות המורים בחינוך העל יסודי כלפי שיח כיתתי בנושא הקונפליקט החברתי-פוליטי בין ערבים ליהודים. המשתתפים הבלתי תלויים במחקר הם מאפיינים דמוגרפיים (מגדר, מחנך או מורה מקצועי, תחום דעת, זרם חינוך, מוצא אתני וכו'), מידת הפלורליזם בעמדות כלפי יחסי יהודים וערבים, עמדה פלורליסטית בחינוך, מסוגלות עצמית בניהול דיונים על יחסי יהודים וערבים בכיתה, תפיסת תפקידם של המורים, מידת הגיבוי שלה זוכים המורים על פי דיווחיהם, וכן הידע שמגלים המורים בנוגע לנהלי משרד החינוך בנושא. המשתתפים התלויים במחקר הוא דיווחי המורים על האופן שבו מתנהלים הדיונים על יחסי יהודים וערבים בכיתה.

שאלת המחקר המרכזית היא איזה מבין המשתנים הבלתי תלויים הוא המנבא הטוב ביותר לדיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה ובאיזה מדרג. בדקנו בקרב המורים את ההיבטים השונים של האופן שבו הם תופסים את תפקידם, כולל את עמדותיהם כלפי חינוך לתודעה פוליטית. ביקשנו מהם לדווח על יכולתם להתמודד עם נושאים הקשורים ביחסי יהודים וערכים מול התלמידים, כדי להתחקות על תחושת המסוגלות העצמית שלהם. בהמשך, בדקנו באיזו מידה שולטים המורים בתקנות משרד החינוך בנוגע לניהול דיון בכיתה בנושאים אלו, והאם הם מאמינים שיש להם גיבוי מערכתי לניהול דיון כזה. לבסוף, בדקנו את דיווחיהם של המורים על הדיון שמתנהל בכיתתם: האם הם מדברים על הנושא, האם הם יוזמים דיונים מסוג זה, או אולי נמנעים מהם. העלינו שאלות ממוקדות נוספות לגבי המשתנים והקשר ביניהם: האם קיים קשר בין מידת הפלורליזם בעמדת המורה לגבי יחסי יהודים וערכים לבין עמדת המורה כלפי פלורליזם בחינוך? האם יש קשר בין מאפיינים דמוגרפיים כמו (מגדר, שפת אם, תפקיד (מחנך או מי שאינו מחנך) או מספר שנות הוותק בהוראה לבין עמדות פלורליסטיות?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

לצורך מחקר גישוש נבחרו ארבעה בתי ספר מהחינוך העל יסודי היהודי-ממלכתי ובית ספר אחד מהחינוך הערבי-הממלכתי שהסכימו להשתתף במחקר. כל בתי הספר התיכוניים ממוקמים במרכז הארץ ושניים מהם שייכים לחינוך ההתיישבותי. הופצו 200 שאלונים למורים בבתי הספר, מתוכם הושבו 70 שאלונים מלאים, ש־20 מהם מולאו על ידי מורים ערבים. לוח מספר 1 מציג את מאפייני המשתתפים:

לוח מספר 1: מאפייני המדגם (N = 70)

מאפיין	שכיחות (אחוז)
מגדר	
גברים	16 (23%)
נשים	54 (77%)
השכלה	
תואר ראשון	29 (41%)
תואר שני	41 (59%)
שפת אם	
עברית	48 (69%)
ערבית	17 (24%)
אחר	5 (7%)
בעלי תפקידים	
רכזים חברתיים	3 (4%)
רכזות שכבה	2 (3%)
סגנית מנהלת	1 (1%)
ללא תפקיד	64 (92%)
מחנכים	
כן	46 (67%)
לא	24 (33%)
סוג בית הספר	
חטיבת ביניים	19 (28%)
תיכון	39 (57%)
שש-שנתי	10 (15%)
השתלמות בנושא שונות	
כן	12 (17%)
לא	58 (83%)
דיסציפלינות*	
ליבה רבי מלל	26 (37%)
מדעים וטכנולוגיה	29 (42%)
שפה	21 (31%)
מדעי החברה ואזרחות	22 (31%)
אמנויות	3 (3%)
מאפיין	ממוצע (ס.ת.)
ותק	16.35 (11.53)

* האחוזים אינם מסתכמים ב-100 אחוז, שכן חלק מהמורים מדווחים על יותר ממקצוע הוראה אחד.

כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון שבחלקו התבסס על שאלונים קיימים: המדד ליחסי יהודים וערכים בישראל שחיבר סמי סמוחה (2010, Samoocha), ושאלון יחס מורים לרב תרבותיות של הורנצ'יק וטטר (2003, Horenczyk & Tatar). השאלון מכיל 11 פריטים הנוגעים למאפיינים דמוגרפיים כמו מגדר, שנות ותק, תחום הוראה ותפקידים שבהם המורה מחזיק בבית הספר. לשאלון חלק נוסף המורכב מ-35 שאלות עליהן עונה המורה לפי סולם ליקרט בן שש דרגות הנע בין "מסכים מאוד" ל"לא מסכים כלל". חלק זה בנוי משאלות בכמה תחומים: שישה פריטים התייחסו למידת הפלורליזם שמתגלה בדעותיו של המורה לגבי יחסי יהודים וערכים בחברה, כמו לדוגמה: "עתידי החברה הישראלית תלוי ביכולת לייצר חיים משותפים בין יהודים לערכים". שישה פריטים עסקו במידת הפלורליזם שמתגלה בדעותיו של המורה לגבי יחסי יהודים וערכים בחינוך, כמו לדוגמה: "על ערכים ויהודים ללמוד במסגרות חינוך משותפות". האופן שבו תופסים המורים את תפקידם נבדק באמצעות שבעה פריטים, כמו למשל: "חלק מתפקיד המורה הוא לחנך למצוינות אקדמית ולהישגים של כל התלמידים". חמישה פריטים בחנו גורמים מערכתיים אשר יכולים להשפיע על התנהלות המורה, לדוגמה: "יש לי אמון בגיבוי הנהלת בית הספר במקרה שתגיע תלונה נגדי על אופן ניהול דיון פוליטי או חברתי בכיתה". מידת המסוגלות העצמית של המורים בניווט דיונים בנושא יהודים ערכים בכיתה נבדקה באמצעות חמישה פריטים, לדוגמה: "יש לי את הכלים והמימונויות לניהול דיון על יחסי יהודים וערכים בישראל".

22 פריטים נוספים בחנו את שני המשתנים התלויים שהתייחסו לדיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה. פריטים אלה כללו את מידת הסכמתם של המורים, בסולם ליקרט בעל שש דרגות, עם היגדים כמו: "אני יוזם דיונים חברתיים או פוליטיים בכיתה". בחלק נוסף, המורים היו צריכים לסמן האם הם משתמשים באחת או יותר משבע פרקטיקות שונות, כמו: "כאשר מתנהל דיון חברתי/ פוליטי סביב נושא יהודים וערכים בכיתה, אני מאפשר הצגת דעות מתונות וקוטע תלמידים קיצוניים". דיווחי המורים על ניהול דיונים בכיתה חולקו לשני משתנים תלויים שונים זה מזה: "דיווח על שיח כיתתי" שהורכב מממוצע ההיגדים הרלוונטיים על סולם ליקרט, ו"ניהול דיון" היווה את המשתנה התלוי השני שכלל את מספר הפרקטיקות שכל מורה סימן.

השאלון נשלח לשיפוט של ארבעה מומחים, שלושה שופטים יהודים ואחד ערבי, ואחרי שמסרו את הערותיהם שונו כמה פריטים וניסוחים. בעקבות משוּב מהשופט הערבי הוחלט שאין צורך בתרגום השאלון, משום שנוסח הפריטים התאים למורים ערכים ולמורים יהודים.

נערכה בדיקת מהימנות לגבי כל אחד מהמקבצים, ונמצא בה, כי מקדמי המהימנות אלפא קרונבך משביעי רצון: פלורליזם יהודי-ערבי $\alpha=0.695$, עמדה פלורליסטית בחינוך $\alpha=0.798$, מידת הגיבוי $\alpha=0.832$, מסוגלות עצמית $\alpha=0.752$. במקבץ עמדה פלורליסטית בחינוך הוסר פריט אחד שגרע מהמהימנות. בנוסף לזאת, בהיבטים ההתנהגותיים חושבו שני מדדים: "דיווח על שיח כיתתי" ($\alpha=0.752$) ומקבץ ניהול דיון (לא ניתן לעשות בדיקת מהימנות כי המדד הוא קומולטיבי). חושב מתאם פירסון בין שני המדדים ונמצא מתאם מובהק בעוצמה בינונית ($r=0.37, p<0.01$) אשר מעיד על כך, שמצד אחד יש ביניהם קשר, ומצד שני, שכל אחד משני המדדים הוא בעל משמעות ייחודית.

ממצאים

תיאור התפלגות התשובות בחלקי השאלון השונים

עמדות מורים בנושא גילויי פלורליזם בנוגע ליחסי יהודים וערבים

הנבדקים הציגו עמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים וערבים. היגדים אשר מתייחסים לחופש הביטוי, שוויון זכויות ועתיד המדינה, כמו: "יש להגן על שוויון הזכויות של האוכלוסייה הערבית בישראל", "קיבלו ציונים גבוהים מאוד ($M=5.44, SD=0.84$). לעומתם, שני ההיגדים אשר מתייחסים לפרקטיקות יומיומיות קונקרטריות, כמו לדוגמה: "רצוי שערבים יחיו בשכונות יהודיות" קיבלו ציונים בינוניים-גבוהים ($M=4.32, SD=1.38$).

עמדה פלורליסטית בחינוך

מניתוח הממצאים עולה, כי למורים עמדות פלורליסטיות בחינוך. הציונים בהיגדים שהתייחסו למפגשים בין בתי ספר יהודיים לבין בתי ספר ערביים ($M=5.36, SD=0.99$) ולהעסקת מורים ערבים בבתי ספר יהודיים ($M=5.42, SD=0.81$) היו גבוהים מאוד. מורים רואים בחיוב, אם כי במידה פחותה בממוצע, קיום מסגרות חינוך משותפות מורים ($M=4.54, SD=1.41$), כמו גם את העסקת מורים יהודים בבתי ספר ערביים ($M=4.87, SD=1.28$). לצד זאת, ההיגד שהתייחס לתועלת של התלמידים משמיעת דעות שונות מדעותיהם קיבל ציון בינוני והנמוך ביותר באופן יחסי ($M=4.10, SD=1.35$).

תפיסת התפקיד

במחקר נבדקו היבטים שונים של תפיסת התפקיד של המורה. המורים נשאלו באיזו מידה הם רואים בכל אחד מהנושאים הבאים חלק מתפקידם: חינוך לערכים

חברתיים מוסכמים, חינוך לגבולות ולמשמעת, חינוך למצוינות אקדמית, הכלת רגשות התלמיד, חינוך לאזרחות פעילה וחינוך לתודעה פוליטית. מדרג תפקידי המורה מופיע בלוח מספר 2:

לוח מספר 2: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות מורים בנושא תפקיד המורה (סולם 1-6: 1=לא מסכים, 6=מסכים)

היגדים	ממוצע N=67	סטיית תקן
1. אין זה מתפקידי כמורה לנהל דיונים כיתתיים על נושאים פוליטיים/חברתיים שיכולים לעורר מחלוקת (היגד הפוך)	4.78	1.36
2. חלק מתפקיד המורה הוא חינוך לתודעה פוליטית	4.82	1.18
3. חלק מתפקיד המורה הוא חינוך לאזרחות פעילה וביקורתית	5.33	0.93
4. חלק מתפקיד המורה הוא להכיל את רגשותיו של התלמיד	5.46	0.80
5. חלק מתפקיד המורה הוא לחנך למצוינות אקדמית והישגים של כל התלמידים	5.34	0.79
6. חלק מתפקיד המורה הוא לחנך לגבולות ולמשמעת עצמית	5.58	0.66
7. חלק מתפקיד המורה הוא לחנך לערכים מוסכמים	5.43	0.89

נמצא, כי קיים מדרג של חשיבות היבטים שונים במסגרת תפקיד בעיני המורים. ההיגדים ככלל קיבלו ערכים גבוהים, אולם ההיגדים הנוגעים לחינוך לתודעה פוליטית (1-3) נמוכים מהשאר. אכן, בניתוח שונות חד כיווני עם מדידות חוזרות ומבחן פוסט הוק מסוג בונפרוני נמצא שהיגדים 1 ו-2 נמוכים באופן מובהק משאר ההיגדים ($F(6,69)=9.57, p<0.001$).

לאור הפערים בעמדות בנוגע לחינוך לתודעה פוליטית לבין שאר תפקידי המורים יצרנו מקבץ של שלושת ההיגדים שעוסקים בחינוך לתודעה פוליטית (1,2,3) בלוח מספר 2). למקבץ זה קראנו "תפיסת החינוך הפוליטי כתפקיד המורה" (מהימנותו 0.79). חושבו קורלציות בין משתנה זה לבין המשתנים התלויים של דיווח על ניהול דיונים בכיתה. בין "תפיסת החינוך הפוליטי כתפקיד המורה" לבין "ניהול דיון"

נמצאה קורלציה של $r=0.43$ ($p<0.01$), ובין "תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה" לבין "דיווח על שיח כיתתי" נמצאה קורלציה של $r=0.48$ ($p<0.01$). כלומר, יש קשר בין האופן שבו תופסים מורים את תפקידם בנוגע לחינוך לתודעה פוליטית לבין דיווחיהם על ניהול דיונים בכיתה.

תחושת הגיבוי של מורים

ציוני ההיגדים המייצגים את המידה שבה מאמינים המורים בכך שיזכו לגיבוי אם תוגש נגדם תלונה על ניהול דיון פוליטי היו הנמוכים ביותר ביחס לשאר השאלון. ניתן לראות, כי מידת הגיבוי מצד הנהלות בית הספר זכתה לציון בינוני ($M=4.07$, $SD=1.36$), בעוד הציון למידת הגיבוי מצד הורי התלמידים ($M=3.07$, $SD=1.40$) וממשרד החינוך ($M=2.93$, $SD=1.44$) זכה לציון בינוני-נמוך. כלומר, המורים סבורים שאם תוגש נגדם תלונה על ניהול דיון פוליטי או חברתי בכיתה, לא יזכו לגיבוי ממשרד החינוך, ואם יזכו לגיבוי כלשהו, הוא יגיע מהנהלת בית הספר.

מה יודעים המורים על הנחיות משרד החינוך?

ביקשנו לבחון את השאלה האם מורים שולטים במדיניות משרד החינוך כפי שהיא באה לידי ביטוי בחוזר מנכ"ל (אונגר וורגן, 2010) בנוגע ל"גבולות חופש הביטוי של עובדי הוראה". על פי אותו חוזר, מותר לעובד הוראה להחזיק בעמדות פוליטיות והוא רשאי לבטאן, כל עוד הוא מציג גם עמדות שיאזונו את עמדתו. מתוך 69 מהמשיבים, רק 32 אחוז מהמורים ענו נכון. רוב המורים (39.1 אחוז) בחרו בהיגד שמציג את הטענה ההפוכה, ועל פיה, אסור למורה להביע את עמדתו. 14.5 אחוז מאמינים שמשרד החינוך אוסר על ניהול דיונים פוליטיים בכיתה, מורה אחד (1.5 אחוז) טען כי כל בית ספר מגדיר לעצמו את המדיניות בנושא, ואילו 13 אחוז הודו, כי אינם מכירים את גבולות חופש הביטוי של עובדי ההוראה.

תחושת מסוגלות בניהול דיונים בנושאים מעוררי מחלוקת

מההיגדים שעוסקים בתחושת המסוגלות של המורים עולה, כי מסוגלותם בקיום דיונים מעוררי מחלוקת ($M=4.47$, $SD=1.2$) ובניהולם ($M=4.14$, $SD=1.45$) היא בינונית. המורים חשים שהתערבותם אפקטיבית מאוד בכל הנוגע לטיפול בפגיעה של תלמידים זה בזה על רקע דעה שונה ($M=5.24$, $SD=0.82$) ומרגישים בטוחים במיוחד ביכולתם להתמודד עם אמירות גזעניות בכיתה. שני ההיגדים המתייחסים למשאבים העומדים לרשותו של המורה (ידע וכלים לניהול דיון) קיבלו גם הם ציונים בינוניים-נמוכים ($M=3.44$, $SD=1.46$). במלים אחרות, הם אינם חשים בטוחים

ביכולתם ליזום דיון ולקיימו, אך מאמינים ביכולתם לשמור על הסדר ולמנוע פגיעה של תלמידים אלה באלה.

ניהול דיון – דיווח על שיח כיתתי

מורים מדווחים על כך שהם משמיעים דעות מאוזנות ($M=5.03, SD=0.95$), על כך שהם רוצים לאפשר ונטילציה של רגשות ($M=4.74, SD=0.96$) ובעיקר על השתקת אמירות גזעניות ($M=5.4, SD=1.03$). לעומת זאת, בהיגדים שהתייחסו לסיום הדיון מהר ככל האפשר ($M=3.91, SD=1.26$) ועל שליחת התלמידים לדון ביחסי יהודים וערבים בפורום אחר ($M=3.81, SD=1.33$) הציונים בינוניים. גם כאן מורים מדווחים על כך שהם מסוגלים אמנם לשלוט בכיתה, אך מתקשים לייצר דיון משמעותי.

בהיגדים העוסקים ביוזמה של דיונים חברתיים ובפיתוחם עולה מהדיווחים שהם אמנם יוזמים דיונים כאלה ($M=4.07, SD=1.42$), אך פחות בנושא יחסי יהודים וערבים בישראל ($M=3.84, SD=1.37$).

בתשובה לשאלה על התדירות שבה התקיים דיון בנושא יהודים וערבים בכיתה בחודש האחרון, 31.9 אחוז מהמורים ענו שהדיון לא התקיים אפילו פעם אחת במהלך החודש האחרון, 52.2 אחוז ענו שהדיון התקיים פעם-פעמיים, 14.5 אחוז ענו שהדיון התקיים שלוש-חמש פעמים, רק אחד (1.4 אחוז) ענה שדיון כזה התקיים שש-שמונה פעמים. אף לא אחד מהמורים לא דיווח על יותר משמונה דיונים בחודש האחרון.

הקשר בין מאפיינים דמוגרפיים לבין המשתנים הבלתי תלויים

הבדלים מגדריים

בניתוח שונות רב משתני שהשווה בין נשים לגברים לא נמצא הבדל מובהק כללי. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין נשים לגברים במשתנים השונים למעט מידת תחושת הגיבוי, שבה הציון הממוצע של נשים היה 3.37 ואילו הציון הממוצע של גברים היה 2.82. נשים דיווחו על תחושת גיבוי רבה יותר באופן מובהק מאשר גברים ($F(1.67)=4.29, p<0.05$).

ותק בהוראה

במתאמי פירסון בין ותק בהוראה לבין מקבצי פלורליזם נמצא מתאם שלילי מובהק בעוצמה בינונית רק במקבץ של עמדה פלורליסטית בחינוך ($r=-0.28, p<0.05$). כלומר, עם העלייה בשנות הוותק מוצגות פחות העמדות פלורליסטיות בחינוך בקרב המורים.

הבדלים בין יהודים לערבים

בהשוואה בין דיווחי מורים יהודים (N=47) לדיווחיהם של המורים הערבים (N=17) ניתן לראות, כי אחוז המורים שדיווחו כי ניהלו דיון אחד או יותר בחודש האחרון בנושא יהודים וערבים בכיתה נמוך יותר בקרב מורים ערבים (52.9 אחוז) ביחס לאחוז המורים היהודים (72.3 אחוז), אך ההבדל אינו מובהק סטטיסטית. מההשוואה בין התפלגות התשובות של מורים ערבים לאלה של היהודים לשאלות על פרקטיקות חינוכיות ("כאשר עולה דיון על יחסי יהודים וערבים בישראל בכיתה..."), עולה, שמורים ערבים מציגים עמדות פחות חיוביות כלפי שיח כיתתי בנושא יהודים וערבים מאשר מורים יהודים. אחוז המשיבים על ההיגד "אני דואג לתאר עמדות מגוונות שלא הוצגו על ידי תלמידי הכיתה" היה נמוך באופן מובהק בקרב מורים ערבים $\chi^2(1, N=65)=4.47, p<0.05$. הפרקטיקה בה נמצאו עמדות קרובות נמצאת בזאת שאינה מאפשרת אמירות קיצוניות. כמו כן, אחוז המורים הערבים שמסתייג משיח כיתתי בנושא באופן מוחלט (17.6 אחוז) כפול מאחוז המורים היהודים (8.3 אחוז). יש להדגיש, שאף לא מורה ערבי אחד הסכים עם ההיגד שמשקף את מדיניות משרד החינוך ועל פיו מותר למורה להציג את עמדתו בסיוע דיון. הפערים הגדולים ביותר בין האוכלוסיות נמצאים בהיגדים הנוגעים לתפקידו של המורה בהצגת עמדות מגוונות בכיתה. בעוד כחצי מהמורים היהודים הסכימו עם פרקטיקות כאלה, כ־70 אחוז מהמורים הערבים התנגדו להן.

בניתוח רב משתני לא נמצא הבדל מובהק כללי בין ערבים ליהודים. יחד עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין ערבים ליהודים בתחושת הגיבוי, ובשני המשתנים התלויים הנוגעים לניהול דיון בכיתה. מבחינת מידת הגיבוי, הערבים דיווחו על תחושת גיבוי רבה יותר מאשר היהודים. הציון הממוצע של היהודים במקבץ זה (M=3.03) היה נמוך משל המורים ערבים (M=3.68), והבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית $(F(1.62)=682.4, p<0.01)$. בנוסף לזאת, נמצאו הבדלים מובהקים בשני המשתנים התלויים: במקבץ "דיווח על שיח כיתתי" הציון הממוצע של המורים היהודים (M=4.56) היה גבוה משל המורים הערבים (M=3.92). פער זה נמצא מובהק סטטיסטית $(F(1.63)=10.71, p<0.01)$. הבדל נוסף שנמצא מובהק סטטיסטית הוא במקבץ "ניהול דיון" $(F(1.63)=3.90, p<0.05)$, שבו היה הציון הממוצע (M=2.21) של המורים היהודים גבוה משל המורים הערבים (M=1.59).

השוואה לפי תחום ההוראה

בהשוואה שנערכה בין מורים שמלמדים אזרחות, מדעי החברה והיסטוריה (להלן "אשכול אזרחות") למורים שמלמדים את שאר תחומי ההוראה, נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים שמלמדים באשכול אזרחות לבין שאר המורים בשלושה מקבצים:

בעמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים, $(F(1.67)=3.75, p<0.05)$, בעמדה פלורליסטית בחינוך $(F(1.67)=4.53, p<0.05)$, ובראיית החינוך הפוליטי כחלק מתפקידיו של המורה $(F(1.67)=6.14, p<0.05)$. התברר, שהמורים באשכול אזרחות מראים ממוצעים גבוהים משל המורים בדיסציפלינות האחרות. בתחומים של מסוגלות עצמית ותחושת גיבוי לא נמצאו הבדלים משמעותיים.

הקשר בין המקבצים לבין ניהול דיונים בכיתה

המורים נשאלו, אם הם יודעים מהי מדיניות משרד החינוך לגבי גבולות חופש הביטוי ורק כ-30 אחוז אכן ידעו. ביקשנו לבדוק האם יש קשר בין הידע הזה לבין ניהול דיונים בכיתה. לשם כך הוצלבו שאלת הידע עם שתי תשובות שבחנו את ההתנהגות: "אני מאפשר/ת הצגת כל הדעות ומציג/ה גם את עמדתי" (כן או לא) ו"אני מאפשר/ת הצגת כל הדעות ונמנע/ת מלהציג את עמדתי" (כן או לא). לא נראה קשר בין הידע של המורים לבין התנהגותם. מבין 16 מורים שענו נכונה לגבי מדיניות משרד החינוך, תשעה אמרו שהם מציגים את עמדותיהם, ושבעה אמרו שיימנעו מלעשות זאת.

כדי לבחון את תרומתם של המשתנים הבלתי תלויים לניבוי התנהגות המורים, ערכנו רגרסיה ליניארית. נמצא מתאם מרובה $(r=0.60, p<0.001)$, כלומר, המשתנים המנבאים מסבירים 36 אחוז מהשונות בהתנהגות המורים. לוח מספר 3 מציג את התרומה של כל אחד מן המנבאים להתנהגות המדווחת של המורים.

לוח מספר 3: רגרסיה ליניארית מרובה לניבוי דיווח על שיח כיתתי של המורים

משתנה מנבא	t	p	β
תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה	2.65	0.01	0.34
מסוגלות עצמית	2.32	0.02	0.27
תחושת גיבוי	2.14	0.04	0.22
עמדה פלורליסטית בחינוך	0.65	0.52	0.1
עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים	0.56	0.58	0.08

שלושה משתנים נמצאו קשורים באופן מובהק לדיווחי המורים על שיח כיתתי. המנבא החזק ביותר הוא תפיסת החינוך הפוליטי כתפקיד המורה ושני המנבאים הנוספים הם מסוגלות עצמית ותחושת גיבוי.

כדי לבחון את תרומתם של המשתנים הבלתי תלויים לניבוי דיווחי המורים על שיח כיתתי, ערכנו רגרסיה ליניארית. נמצא מתאם מרובה $r=0.54, p<0.001$. כלומר,

המשתנים המנבאים מסבירים 29 אחוז מהשונות בהתנהגות המורים. לוח מספר 4 מציג את התרומה של כל אחד מן המנבאים להתנהגות המדווחת של המורים.

לוח מספר 4: רגרסיה ליניארית לניבוי ניהול הדיון של המורים

משתנה מנבא	t	p	β
תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה	3.28	0.002	0.43
מסוגלות עצמית	-1.78	0.08	-0.21
תחושת גיבוי	-0.76	n.s.	-0.08
עמדה פלורליסטית בחינוך	0.89	n.s.	0.14
עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים	1.05	n.s.	0.08

הרגרסיה הליניארית מראה ששני משתנים קשורים באופן מובהק לניהול הדיון של המורים. המנבא החזק ביותר הוא תפיסת החינוך פוליטי כתפקיד המורה. כדי לבחון את תרומתם של המשתנים הבלתי תלויים לניבוי דיווחי המורים על שיח כיתתי, ערכנו רגרסיה ליניארית. נמצא מתאם מרובה $r=0.50$, $p<0.01$. כלומר, המשתנים המנבאים מסבירים 24 אחוז מהשונות בהתנהגות המורים. לוח מספר 5 מציג את התרומה של כל אחד מן המנבאים להתנהגות המדווחת של המורים.

לוח מספר 5: רגרסיה ליניארית לניבוי מספר הפעמים שהמורים ניהלו דיון בחודש האחרון

משתנה מנבא	t	p	B
מסוגלות עצמית	3.08	0.003	0.38
תפיסת החינוך פוליטי כחלק מתפקיד המורה	1.14	n.s.	0.16
תחושת גיבוי	-0.89	n.s.	-0.10
עמדה פלורליסטית בחינוך	-0.17	n.s.	-0.03
עמדה פלורליסטית לגבי יחסי יהודים וערבים	1.31	n.s.	0.02

רק המשתנה של מסוגלות עצמית מנבא את מספר הדיונים בחודש האחרון. כלומר, המשתנה של מסוגלות עצמית היה יציב וחשוב בניבוי דיווחי מורים על ניהול דיונים. המשתנה של תפיסת החינוך פוליטי כחלק מתפקידו של המורה היה שני בחשיבותו בשני המשתנים התלויים ובעל תרומה מובהקת מבחינה סטטיסטית באחד מהם.

סיכום ודיון

במחקר זה ביקשנו לבחון את דיווחי המורים לגבי ניהול דיונים בנושא יחסי יהודים וערכים בכיתה ולברוק, מה מנבא את קיומם של דיונים אלה. המחקר מצא כי המנבא החזק ביותר הוא תפיסת החינוך הפוליטי כחלק מתפקיד המורה. ממצא זה מלמד, שמורה שרואה בחיזוק מודעות התלמידים לתפקידם כאזרחים במדינה דמוקרטית חלק חשוב מתפקידו, ינהל יותר דיונים בנושא יהודים וערכים בכיתתו. בהקשר זה נמצא, שמורים מאשכול אזרחות רואים את החינוך הפוליטי כחלק מהגדרת תפקידם יותר מאשר מורים מתחומי דעת אחרים. כלומר, מורים שיזכו להכשרה מתאימה וירכשו את הידע הרלוונטי ואת המיומנויות הנדרשות, לצד הבנת המשמעות של ניהול דיונים בכיתה יתרמו למידת הסובלנות של התלמידים, לאזרחות פעילה ולערכים הדמוקרטיים.

שני המנבאים הבאים בחשיבותם הם מסוגלות עצמית ותחושת גיבוי. שני אלה יתרמו לכך שמורים ינהלו יותר דיונים בכיתה. ייתכן, שיש לתת את הדעת במהלך הכשרת המורים לתחושת המסוגלות של פרחי ההוראה טרם יציאתם לשדה בדומה להמלצותיהן של פאול־בנימין (2017) והס (Hess, 2009). לתחושת הגיבוי יש השלכות ברמה המערכתית, הן ליחסי משרד החינוך עם מוריו, והן ליחסים בין מורים למנהלים. עדות לניכור בין המורים למשרד החינוך נמצאה גם בכך ששליש מהמורים בלבד מכירים את הנחיותיו של משרד החינוך בכל הנוגע למגבלות חופש הביטוי של מורים בישראל. אם עמדת משרד החינוך היתה עולה בקנה אחד עם המלצות המחקרים ועם רצון התלמידים, ייתכן שהיה שיעור גבוה יותר של מורים שהיו מעיזים להתמודד עם נושאים שנויים במחלוקת בכיתה.

המורים התבקשו לדרג היבטים שונים של תפקידם ונמצא שמורים מעמידים בראש סדר החשיבות את סוגיית הגבולות והמשמעת ולאחריה את הכלת רגשות התלמידים. היבטים הנוגעים לחיזוק מודעות התלמידים לתפקידם כאזרחים במדינה דמוקרטית, לעומת זאת, היו בתחתית סדר החשיבות. ניתן להבין אם כך, שבסדר עדיפויות זה, דיונים בנושא יהודים ערכים, ידחקו לפינה ואולי אף לא יזכו להתייחסות כלשהי. כאשר מורים נשאלו באופן ספציפי על האופן שבו הם מנהלים דיונים, התברר, שבניגוד להמלצתם של חוקרים ותיאורטיקנים רבים, הדיון ביחסי יהודים וערכים נתפס לעתים קרובות כאפשרות לוונטילציה ולהכלת רגשותיהם של תלמידים ולא כדיון שמטרתו לחזק את המעורבות האזרחית ולעצב תודעה פוליטית (לדוגמה: אלוני, 2016; תמיר, 2013; פאול־בנימין, 2017; Hess, 2009; Lin, Lawrence, Snow, & Taylor, 2016). המורים אינם משמשים סוכנים פעילים ומשמעותיים בעיצוב המעורבות האזרחית של התלמידים, אלא הם שומרי סף עבור תלמידים מוחלשים. כמו כן, המורים חשים שהם אפקטיביים בכל הנוגע לטיפול בפגיעה של תלמיד

אחד ברעהו על רקע דעה שונה לצד השתקת אמירות גזעניות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הגדרת תפקיד המורה כמחנך לגבולות ולמשמעת וכמכיל רגשות של תלמידים, הגדרת תפקיד מוסכמת, שאינה שנויה במחלוקת, בשונה מחינוך לתודעה אזרחית ופוליטית. במלים אחרות, מורים חשים בטוחים יותר בזירת השמירה על הסדר מאשר ביוזמות לעידוד דיונים וחשיבה פוליטית-אזרחית.

מספר הדיונים על יחסי יהודים ערבים עליו המורים מדווחים קטן ביחס לגודש האירועים וההתרחשויות במציאות החברתית בישראל, זאת למדנו מהנתון שעל פיו 30 אחוז מהמורים דיווחו שלא ניהלו דיון בנושא בחודש החולף. המורים מדווחים שהם יוזמים יותר דיונים חברתיים מאשר דיונים בנושא יהודים וערבים בישראל. בנוסף לזאת, ניתן היה לצפות למספר רב יותר של דיווחים בחינוך העל יסודי בו נלמד מקצוע האזרחות על מורכבותו, וכן העובדה שרבים מהתלמידים נמצאים בתקופה שלפני גיוסם לשירות בצה"ל. ממצא זה מדגים הלכה למעשה את סדר העדיפות של היבטי תפקיד המורים כפי שהוצג קודם לכן. ממצא זה תואם את ממצאיהם של חוקרים רבים (איכילוב, 2003; חורי-ותד, 2008; King, 2009; Hess, 2009), ועל פיו מורים חוששים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת.

בכחירת ההבדלים בין החברה היהודית לערבית נמצא שמורים יהודים מדווחים על יותר שיח כיתתי בנושא יהודים וערבים מאשר מורים ערבים. מורים ערבים הסתייגו באופן מוחלט מהצגת עמדתם האישית בכיתה ושיעור המורים הערבים שגרסו שאין לדבר על נושאים אלה בכיתה היה כפול משיעור המורים היהודים. ממצא זה תואם את טענותיהם של אגבריה ומוסטפא (2013), ג'אברין ואגבריה (2014), ג'מאל (2013) וח'ורי-ותד (2008) שעל פיהן מורים ערבים בישראל נמנעים מלשוחח עם תלמידיהם על הקונפליקט היהודי-ערבי ובוודאי נמנעים מלהביע את עמדותיהם בנושא.

מהממצאים עד כה עולה תמונה על פיה מורים בישראל, יהודים וערבים כאחד, אינם מציגים עמדות פלורליסטיות בכיתה. לכאורה, נקודה זו מעלה תמיהה, שכן מהממצאים עולה כי המורים מחזיקים בעמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים וערבים באופן כללי ובחינוך בפרט. אולם בניתוח מעמיק יותר של הממצאים ניתן להבחין בכך, שציוני ההיגדים בעלי אופי מופשט כמו: "יש להגן על חופש הביטוי של הערבים בישראל" או "יש להגן על שוויון הזכויות של האוכלוסייה הערבית בישראל" היו גבוהים באופן יחסי לעומת היגדים שבהם המרחק החברתי היה קטן יותר כמו "רצוי שערבים יחיו בשכונות יהודיות". ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם סולם המרחק החברתי של אוסגוד (Osgood & Suci, 1952). כלומר, הנשאלים מביעים עמדות פלורליסטיות ברמה המופשטת או התיאורטית (לדוגמה הגנה על זכויות המיעוט) אבל כאשר מדובר ביישום עמדות אלה בחיי היומיום, עמדותיהם פחות פלורליסטיות. דוגמת שכונות מעורבות או בתי ספר משותפים.

סיכום והמלצות

מכל האמור לעיל עולות מספר סוגיות מהותיות בנוגע למדיניות משרד החינוך ולהכשרת מורים. חובה ליידע מורים במדיניות משרד החינוך בנוגע לגבולות חופש הביטוי של מורים במהלך הכשרת מורים או במהלך עבודתם ולוודא שהם מכירים את המסמך ואת פרטיו (אונגר ווורגן, 2010). עם זאת, מדיניות בעלת מסרים סותרים, שמצד אחד מעודדת מורים לרונן בנושאים חברתיים-פוליטיים ומצד שני מזמנת מורים ומנהלים סוררים כביכול לשימוע, אינה יוצרת מרחב בטוח למורים ואינה מעודדת אותם להיכנס לזירה זו. במדינה כמו ישראל שבה הסכסוך רב השנים בין יהודים לערבים משפיע על חיי היומיום ועל המציאות העכשווית, חשוב שמערכת החינוך תיצור שיח בנושא, בעוד שניטרליות מסירה אחריות ופוגעת בעיצוב הזהות האזרחית של התלמידים. על משרד החינוך ומוסדות הכשרת המורים למצוא את הדרכים לחזק את רכיב החינוך האזרחי בתפיסת התפקיד של מורים ממגוון מקצועות, ולא רק בקרב מורים לאזרחות ולמדעי החברה. לבסוף, תחושת מסוגלות עצמית בניהול דיון בנושא יהודים וערבים חשובה לנכונותם של מורים לנהל דיונים בנושא כה מורכב בכיתה. לפיכך, חשוב ששיפור המיומנויות האלה יהיה חלק מהכשרת מורים ככלל.

ביבליוגרפיה

- אבנון, ד' (2016). האזרחות החדשה: אתנית, לאומית, רובית. גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 10, 165-178.
- אגבריה, א' ומוסטפא, מ' (2013). הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל. גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 4, 41-76.
- אונגר, י' ווורגן, י' (2010). גבולות חופש הביטוי הפוליטי של עובדי הוראה במערכת החינוך, הוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט, הכנסת: מרכז המחקר והמידע. איכילוב, א' (2000). אוריינטציות אזרחיות של תלמידים בכיתות י"א ושל מורים בכתי-ספר על-יסודיים יהודיים וערביים בישראל, דוח מסכם ראשוני, הוגש לוועדת ההיגוי של המחקר הבין-לאומי באזרחות (IEA) ולמשרד החינוך.
- אלוני, נ' (2016). הזמנה להשתלמות בחיים ראויים: על אתיקה, חינוך וריבונות פדגוגית למורים. ביטאון מכון מופת, 59, 19-27.
- בשורה, ע' (1996). הערבי הישראלי: עיונים בשיח פוליטי שסוע, בתוך: פ. גינוסר, א. בראלי (עורכים). ציונות – פולמוס בן זמננו (ע"מ 312-340). באר שבע: המרכז למורשת בן-גוריון.
- ג'אברין, י' ואגבריה, א' (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 5, 13-40.
- ג'מאל, א' (2013). עקרונות החינוך האזרחי ואתגרי האזרחות התדיינותית. בתוך: ד. אבנון (עורך). חינוך אזרחי בישראל (ע"מ 307-326). תל אביב: הוצאת עם עובד.

- גוטל, נ' (2015). "תלמידים יקרים: אישית, אני עומד לבחור...". **ביטאון מכון מופ"ת**, 72-70, 56.
- מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור (2016). **חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות: דוח ביקורת מיוחד**. ירושלים. נדלה לאחרונה ב־5 בנובמבר 2017 מתוך: http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_545/92be6185-dbc9-44d9-8c97-98eead865fab/Life-together_Final_preview.pdf
- זבולון, ז' והראל, י' (2017). בחירות כהזדמנות לחינוך בני נוער לאחריות ציבורית. **דפי יוזמה**, 9, 62-82.
- זועבי, ח' (2015). התערבות רגישת תרבות: המודל התוך-תרבותי – המקרה של החברה הערבית. **אפשר**, 25-26, 5-8.
- ח'ורי-והד, ק' (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. **במכללה**, 21, 263-284.
- חלבי, ר' (2005). לקראת התנגשות בלתי נמנעת, בתוך: י' רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל** (ע"מ 190-197). ירושלים: הוצאת שוקן.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים). **ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (ע"מ 355-379). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- יריב-משעל, ט' (2013). חינוך אזרחי בחברה קונפליקטואלית: מתאוריה למעשה. בתוך: ד' אבנון (עורך). **חינוך אזרחי בישראל** (ע"מ 380-402). תל אביב: הוצאת עם עובד.
- ליפשיץ, ה' (2016). חדלו מאינדוקטרינציה, שובו לדיסציפלינה. **גילוי דעת**, 10, 179-189.
- לרון, ד' ושקדי, א' (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, 109-139.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה דמוקרטית, בתוך: א' יער וז' שביט (עורכים). **מגמות בחברה הישראלית** (ע"מ 231-263). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סמוחה, ס' (2013). **לא שוברים את הכלים: מדר יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012**, ירושלים וחיפה: המכון הישראלי לדמוקרטיה ואוניברסיטת חיפה.
- עלי, נ' וענבר, ש' (2011). **מי בעד שוויון? שוויון בין ערבים ליהודים בישראל: סיכום מחקר עמדות**. ירושלים וחיפה: עמותת סיכוי.
- עמית, ר' (2015). מיפוי "סגנונות חשיבה" בתהליכי פיתוח מקצועי ככלי מסייע להבניית "זהות מקצועית בתנועה" של מורים ומורי מורים, **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 81-87.
- פאול-בנימין, א' (2017). חינוך לחיים משותפים כתרבות דמוקרטית וכדרך חיים. **ביטאון מכון מופ"ת**, (60), 34-39.
- צור, י' (2017). מועצת התלמידים הארצית: מורים מסרבים לקיים דיונים פוליטיים בכיתות. **הארץ**, 09.07.2017.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה, **דפים**, 49, 11-42.
- קרמניצר, מ' (2016). ככה לא בונים חינוך לאזרחות, או: המציאות עולה על כל דמיון. **גילוי דעת**, 10, 211-218.

- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולאריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. דפים, 40, 108-131.
- תמיר, י. (2013). מורים בחזית: הוראת אזרחות בחברה מפוצלת. בתוך: ד. אבנן (עורך). **חינוך אזרחי בישראל** (ע"מ 288-306). תל אביב: הוצאת עם עובד.
- Avery, P. G. (2010). Can tolerance be taught? In W. Parker (Ed.), *Social studies today: Research and practice* (pp. 235-243). New York, NY: Routledge.
- Blatchford, C. (2016). B.C. teacher fired for having the wrong opinion, *National Post*, December 7, 2016.
- Blatt, M. (1969). Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Josse-Bass.
- Cohen, A. (2016). Navigating competing conception of civic education: Lessons from three Israeli civics classroom. *Oxford Review of Education*, 42(4), 391-407.
- Cohen, A. (2017). Between teachers' perception and civic conceptions: Lessons from three Israeli civics teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 542-560.
- Denslow, K. (2000). *The ability of teachers to close the minority achievement gap through multicultural teacher training*. Carleton College (last retrieved on: February 6, 2017) <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.510.7049&rep=rep1&type=pdf>
- Grave-Lazi, L. (2014). Extreme left high school teacher Adam Verta fired from Ort high school, *Jerusalem Post*, May 25, 2014.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Horenczyk, G. and Tatar, M. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Ichilov, O. (2003). Teaching civics in a divided society: The case of Israel, *International Studies in Sociology of Education*, 13(3), 219-242.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role, *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.
- Lieb, J. (1998). Teaching Controversial Topics: Iconography and the confederate battle flag in the south, *Journal of Geography*, 97(4-5), 229-240.
- Lemish, P. (2003). Civic and citizenship education in Israel. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 53-72.
- Lin, A. R., Lawrence, J. F., Snow, C. E., & Taylor, K. S. (2016). Assessing Adolescents' Communicative Self-Efficacy to Discuss Controversial Issues: Findings From a

- Randomized Study of the Word Generation Program. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 316-343.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.
- Osgood, C. E., & Suci, G. J. (1952). A measure of relation determined by both mean difference and profile information. *Psychological Bulletin*, 49(3), 251.
- Paul-Binyamin, I. & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes - The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47-57.
- Reiter, Y., Bar-Siman-Tov, Y., Cohen, H., Jacobson, A., Lavie, E., Michael, K., et al.. (2011). *Towards Inclusive Israeli Citizenship: a New Conceptual Framework for Jewish-Arab Relations in Israel: Points for Public Discussion*, Jerusalem: The Jerusalem Institute for Israel Studies.
- Smootha, S. (2010). *Index of Arab-Jewish Relations in Israel 2003-2009*. Haifa: The Jewish-Arab Center, University of Haifa.
- Tickle, L (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self, In: R.P Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*, Albany, NY: University Press, 121-141.
- Yonah, Y. (1994). Cultural pluralism and education: The Israeli case, *Interchange* 25(4), 349-365.
- Yiftachel, O. (2016). Extending Ethnocracy: Reflections and Suggestions. *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 8(3), 30-37.

