

**קונפורמיות, הגנת יתר, מדיה חברתית ושבטיות:
תלמידי חטיבות הביניים ושיח בסוגיות פוליטיות
שנויות במחלוקת**
שחר גינדי ורקפת ארליך

מבוא

חטיבת הביניים נדחת פעמים רבות לקרן זווית במחקר, ונהוג לשייך אותה לתוך הקטגוריה של ה"חינוך העל-יסודי", מבלי להעניק תשומת לב מספקת לייחודיותה (Ayalon et al., 2021). המחקר על חטיבות הביניים מתמקד בהסללה ובהישגים לימודיים (אופלטקה, 2009) ומחמיץ את החשיבות של השלב ההתפתחותי הזה מבחינה חינוכית-חברתית. גיל ההתבגרות המוקדם (גילאי 12-14 לערך) מתאפיין בקפיצה התפתחותית משמעותית ביכולת החשיבה של המתבגרים (Piaget, 1976), שבו הם נהנים לגלות מושגים מופשטים ולחשוב על הפתרונות האפשריים למושגים כגון קפיטליזם, איכות הסביבה, דת וזכויות אדם. גיל ההתבגרות המוקדם הוא בבחינת חלון הזדמנויות התפתחותי לפתוח את החשיבה לדעות שונות ומגוונות, אך בה בעת ישנם כוחות רבים הפועלים לסגור ולקבע את חשיבתם של תלמידים. בפרק זה נציג את מערך הווקטורים הפועלים בכיוונים השונים ברמה האישית, המשפחתית, החברתית והגלובלית, ומובילים במשולב להימנעות

משיח בסוגיות שנויות במחלוקת בכלל ובחטיבות הביניים בפרט. הפרק סוקר את הספרות לגבי תופעות מגוונות שאנו רואים כבעלות השפעה על הימנעות משיח בסוגיות שנויות במחלוקת ומביא דוגמאות ממחקרינו על מנת להדגים חלק מהנקודות, כלומר הפרק לא יסקור מחקר מסוים אלא יהיה פרק עיוני הנתמך בנתונים מחקריים. אנו מתבססים בפרק זה על ניסיון מחקרי ענף בסוגיות שנויות במחלוקת ומתוך הרקע האקדמי שלנו בתחום הסוציולוגיה של החינוך (ר.א.) והפסיכולוגיה ההתפתחותית (ש.ג.). התופעות המרכזיות שאנו סוקרים בפרק זה כוללות קונפורמיות, הגנת יתר, מדיה חברתית ושבטיות. ניתן לראות תופעות אלו כשדות חברתיים (Bourdieu, 1984) המתפקדים כלוויינים לשדה החינוכי ומקיימים עמו יחסי גומלין מורכבים. חברה שבטית עם הורות מגוננת אשר חייה השתנו דרמטית עם כניסת הרשתות החברתיות לא תפיק שדה חינוכי שונה אלא תמונת מראה שלה. לפיכך, מאמר זה ינסה לספק ראיה אינטגרטיבית של השדות השונים הפועלים בו זמנית במטרה להתחיל דיון חדש ובונה בנוגע לסוגיות שנויות במחלוקת בגיל ההתבגרות המוקדם.

גיל ההתבגרות המוקדם ודיונים ביקורתיים: נקודת מבט התפתחותית

ישנו חשש תמידי לגבי דיונים בסוגיות מורכבות עם ילדים ובני נוער בעיקר בגלל השאלה האם יכולתם הקוגניטיבית והרגשית מספיק מתקדמת כדי להתמודד עם דיונים כאלה. כבר אפלטון כתב שלא ראוי שנערים ובחורים צעירים ישאלו אילו חוקים נכונים ואילו אינם נכונים. פופר (Popper, 1947) בביקורת שלו על אפלטון, מנסה להראות את האבסורדיות בטענה שאין על האדם לעסוק בדיאלקטיקה לפני הגיעו לבגרות. אך בזמן שהטענה של אפלטון קשורה למודל הראוי של המדינה ולתפקידו של כל אזרח

בה, טענות מודרניות רבות מתרכזות בחשש שקיימות מגבלות התפתחותיות-קוגניטיביות בסיסיות על יכולתם של מתבגרים ובני נוער בכלל, ובני נוער בתחילת גיל ההתבגרות בפרט, לעסוק בחשיבה ביקורתית. התייחסות לטענה זו קריטית למטרת הדיון בסוגיות שנויות במחלוקת בשנות חטיבת הביניים.

קיטינג (Keating, 1988) מגדיר חשיבה ביקורתית כיכולת לבצע חשיבה אנליטית וממוקדת, שמטרתה הבנת תופעות ברמה שורשית, ובוחן יכולת זו מול ארבעה היבטים התפתחותיים: האופרציות הפורמליות של פיאז'ה (Piaget, 1976), התפתחות המוח מבחינה ביולוגית, הבדלים אינדיבידואליים ויכולות עיבוד קוגניטיביות. פיאז'ה, למשל, הדגיש את הבשלת המוח כתנאי להתפתחות קוגניטיבית. הוא הדגיש את יכולתם של מתבגרים בתחילת גיל ההתבגרות לפתח חשיבה מופשטת, לחשוב על האפשרי, להשתמש ביכולת רפלקטיבית, לשער השערות ולקשר בין משתנים. במילים אחרות, השלב ההתפתחותי של ילדי החטיבה על פי פיאז'ה מאפשר רמה גבוהה יותר של חשיבה מופשטת מאשר בתקופת היסודי ומאפשר ניצול של ממדים שונים של החשיבה לדיון בסוגיות מורכבות. בממד הפוליטי, קיים קשר הדוק בין היכולות הקוגניטיביות לבין היכולות המוסריות המתפתחות כפי שתיאר תלמידו המפורסם ביותר של פיאז'ה, לורנס קוהלברג (Kohlberg, 1973).

מסקנתו הברורה של קיטינג (Keating, 1988), היא שאין עדות משכנעת למגבלות יסוד על יכולתם של מתבגרים מוקדמים (גילאי חטיבת הביניים) לעסוק בחשיבה ביקורתית. הוא מציין שלמרות שחוקרים מצאו שרמת הביצוע של משימות חשיבה רבות עולה עם הגיל, נמצא גם שביצועים קוגניטיביים הם לרוב תוצאה של הניסיון, ההשכלה וההכשרה הפורמלית של אדם בתחומי תוכן ספציפיים. בניגוד למודלים של יכולת כללית או מבנה אוניברסלי, כמו מדרי אינטליגנציה, המחקר הקוגניטיבי בן ימינו מדגיש את

יכולות החשיבה של המתבגרים כתלויות תחום (domain specific), ואת התלות ההדרתית של פעילויות קוגניטיביות התומכות בחשיבה ביקורתית, בייחוד בהתחשב במידת המומחיות בתחומי ידע רלוונטיים (Sá, West & Stanovich, 1999). המחקר על התפתחות המוח, הברלים אינדיבידואליים ועיבוד קוגניטיבי לא מצא אף הוא השפעה של יכולות בסיסיות כלליות ובלתי ניתנות לאימון על חשיבה ביקורתית (Stanovich & Stanovich, 2010). כלומר, אין לראות חשיבה ביקורתית כתוצר טבעי של תהליכי הבשלה אלא כמיומנות שיש ללמדה. מתבגרים וילדים צעירים בעלי מוטיבציה גבוהה, המתחנכים בסביבות תומכות, מראים ביצועים קוגניטיביים מרשימים ופוטנציאל גדול לחשיבה ביקורתית.

לעומת ההיבט הקוגניטיבי שהעסיק את פיאז'ה וממשיכיו, ויגוצקי (1896–1934) הדגיש השפעות חברתיות ותרבותיות על התפתחות הילד, את השפה ככוח המניע מאחורי ההתפתחות הקוגניטיבית וראה בדיון בין המורים וההורים לבין התלמידים יסוד חינוכי (Vygotsky, 1962). על פי ויגוצקי, התפתחות היכולות המנטליות הגבוהות תלויה בחוויות החברתיות והחינוכיות ולכן דיונים וחשיבה ביקורתית הם גם תנאי להתפתחות וגם תוצר שלה. הוא מדגיש את החשיבות של ניהול דיונים בטווח ההתפתחות המקורב (zone of proximal development) של הילדים ובני הנוער: משימות שנמצאות מעבר ליכולותיו של הילד לבד אך מסוגל לעשות אותן בתיווך מבוגר.

ויגוצקי טוען שהשיח של הורים או מורים עם נערים מופנם ומוטמע ומשליך על היכולות לפתור בעיות ולקבל החלטות מושכלות. לבני הנוער ישנו צורך בתיווך, הכוונה והדרכה שכן לא יצליחו לעשות זאת בעצמם. נוסף על כך, השיח בין בני נוער ובין הוריהם מוגבל, וישנו מקום להרחיבו לדינמיקות מרובות משתתפים כמו כיתה, שבה ניתן לקיים דיון עם ובנוכחות קבוצת השווים. פרקטיות מעין אלו יתרמו להתפתחות ועליית מדרגה ביכולת ההתמודדות עם

מגוון דעות ובנוכחות שונות חברתית שלא קיימת כדיאדה של אימא וילדה, למשל. יכולות שיחות (discourse) בין ילדים ובני נוער לבין מבוגרים ובינם לבין עצמם מושפעות רבות מיכולת הדיון החברתי-מוסרי והתפתחותו (Santolupo & Pratt, 1994).

בשילוב של נקודת מבט התפתחותית ופרקטיקה חינוכית מציע איגן (Egan, 2007) רציונל ופרקטיקה ללימוד חשיבה ביקורתית. הוא מתייחס לתאוריה התפתחותית של הבנה בת חמישה שלבים (נתייחס לשלושת השלבים הראשונים הרלוונטיים להתמקדות בגיל ההתבגרות המוקדם): השלב הראשון הוא השלב הסומטי שבו הבנה של התינוק והילד הצעיר מתמקדת בתפקודים הפיזיים, בעולם הסנסורי, בתחושות וברגשות; השלב השני הוא השלב המיתולוגי שבו הילד נמשך לסיפורים בינאריים כמו סיפורים על טוב ורע בהם דימויים, מטפורות ומבנה הסיפור משמשים ביצירת משמעות; השלב השלישי הוא שלב ההבנה הרומנטית, העוסקת במושגים מופשטים ובידע כתוצר של רגשות וכוונות אנושיות. קבוצת גיל זו (8-14 לערך) מוקסמת מהמשמעות של אנושיות ורוצה לחקור את הטוב ביותר שאדם יכול להיות וגם את הגרוע ביותר. איגן טוען שהיכולת לדמיין בגיל ההתבגרות יורשת את מקום המשחק בילדות המוקדמת יותר גם מבחינת ההתרגשות וההתלהבות המלווה פעילות זו. בקדם-התבגרות ותחילת גיל ההתבגרות התעניינות זו קשורה במאפיינים אנושיים כמו אהבה ושנאה, אומץ ופחדנות, אכזריות וחמלה, נאמנות ובגידה אצל גיבורים וגיבורות, נבלים ורודנים. גילאים אלו, ובעיקר הכניסה אל גיל ההתבגרות, הם בבחינת פריצת דרך מחשבתית חשובה כשבני הנוער מגלים שניתן לפרוץ את גבולות הקונקרטי, ולפרוץ אל הטרנסצנדנטי ואל המופשט, אל מה שמכונה על ידי איגן "השלב הפילוסופי".

תקופת הגיל שבה אנו מתמקדים בפרק זה – תלמידי חטיבת הביניים – נמצאת, על פי איגן, במעבר החשוב מהשלב הרומנטי לשלב הפילוסופי. בשלב הפילוסופי, בני הנוער מגלים את החדווה

שבתפיסת העולם בסכמות מופשטות, פונים מהקונקרטי אל הטנסצנדרנטי ונהנים ממשחק ברעיונות מופשטים. לבסוף, כותב איגן, מגיעה הבגרות – ההבנה האירונית שהמציאות חומקת מכל הניסיונות להבין אותה. זוהי תקופה התפתחותית קריטית שבה בני נוער משתעשעים בספקות פילוסופיים לגבי האמת, הטוב והמציאות, ומתנצחים עם עולמם של המבוגרים בהשראת המלט או גרטה ת'אנברג. איגן מדגיש בספרו שהשלבים אינם אקסקלוסיביים ובני נוער יכולים לשלב בין ראייה רומנטית ובין ראייה פילוסופית – שילוב רלבנטי מאד לגיל ההתבגרות המוקדם שבו הם נמצאים בשלב מעבר בין ילדות לבגרות.

אנחנו רואים, אם כך, שהוגי דעות רבים ומגוונים רואים בתקופת הנעורים המוקדמת תקופה מתאימה לפריצת דרך מבחינה מחשבתית. עם זאת, יחד עם כוחות התפתחותיים חזקים אלו לפתיחת החשיבה, ישנם כוחות חזקים לא פחות שפועלים להצרת אופקיהם של התלמידים. נציג ארבעה מהם: הנטייה לקונפורמיות בגיל ההתבגרות, הורות מגוננת, המדיה החברתית והשבטיות בחברה הישראלית העכשווית.

קונפורמיות וגיל ההתבגרות

דיוויד יום (Hume, 1793), בחיבורו מסכת טבע האדם, קרא תיגר על הנחת הרציונליות של האדם, וטען שההיגיון הוא עבד התשוקות. מחקרים פסיכולוגיים במאה השנים האחרונות הראו עד כמה יום צדק ועד כמה אנו מכפיפים את ההיגיון לנטיות המקובעות שלנו (Sharot, 2017). בדיונים בסוגיות שנויות במחלוקת, לאנשים אכפת הרבה יותר מהעמדה שהם "שייכים" אליה, כחלק מתפיסת הזהות שלהם מאשר מהמציאות או מהעובדות. וכך, בדיון שגרתי בארוחת יום שישי, המתדיינים דומים יותר לפוליטיקאים שמקוששים קולות מאשר למדענים שמחפשים אחר אמת. המחקר גילה שרמת

אינטליגנציה גבוהה לא עוזרת לנהל דיונים פתוחים וסובלניים יותר. להפך, היא הופכת את בני השיח יותר טובים ברציונליזציה ומיומנים יותר במציאת טיעונים כדי להצדיק את נקודות המבט האפריוריות שלהם (Haidt, 2012).

איך אנו מגיעים מחזרות החוכמה המאפיינת את גילוי עולם הרעיונות בגיל ההתבגרות להתקבעויות המאפיינות את רובנו בבגרות? חלק מהזרעים נמצאים שם כבר בחטיבת הביניים. כולנו בעלי נטייה משמעותית לקונפורמיות שטבועה בנו אבולוציונית ובאה לידי ביטוי בגיל ההתבגרות, למשל, בקונפורמיות שלנו לקבוצת הגיל שלנו. קונפורמיות היא תהליך שבו אנשים מוצאים את עצמם מחזיקים באמונות, ערכים ותפיסות עולם התואמות את הנורמות של קבוצת השייכות שלהם (Suhay, 2016). בני נוער מאוד רוצים להיות אהודים ומקובלים בקרב שכבת גילם והם מונעים מחשש מדחייה שגם מפעיל אותם. כמו כן, גיל ההתבגרות מתאפיין בהשפעה חברתית מוגברת, בייחוד מקבוצת השווים (Steinberg, 2017). ג'ודית רייץ' האריס (Harris, 2011) אף טענה שהשפעתם של ההורים בטלה בשישים לעומת השפעת קבוצת השווים. היא טוענת שמתבגרים לומדים איך להתנהג באופן שונה בהקשרים השונים שבהם הם נמצאים, שברבים מהם הנורמות שנלמדו בבית ההורים אינן רלבנטיות. בתחום הפוליטי, לדוגמה, מחקר גרמני בקרב מתבגרים (Kuhn, 2004) הראה שהאופן שבו החוג החברתי מצביע היה המנבא החזק ביותר להצבעה למפלגה ימנית קיצונית, בייחוד כאשר הגורם המשפיע היה החבר הטוב ביותר, וכאשר החברים תקשרו ביניהם לעיתים קרובות על נושאים פוליטיים.

לחץ זה להידמות לקבוצה ולשבט חוסם מתבגרים מלומר, לתמוך ולעיתים אפילו לשקול עמדה שאינה עמדת הרוב. אומנם החברה הישראלית משוסעת ומפולגת, אולם בתוך כל שבט (ראו להלן) דף המסרים ברור ואחיד. לפיכך הגיל של חטיבת הביניים הוא קריטי – זהו גיל שחשוב לפתוח בו את מוחם של התלמידים לעמדות חדשות,

לא על מנת לשכנע, אלא על מנת למנוע דוגמטיות ולפתח חשיבה ביקורתית. בצורה הכי פשוטה, זה הזמן להכות בברזל בעודו חם ולאפשר למתבגרים את הפיתוח של יכולות החשיבה הביקורתית שלהם. לפני כן הם צעירים מדי ולאחר מכן, זה עשוי להיות מאוחר מדי.

הורות מגוננת

המעבר לחטיבת הביניים הוא אבן דרך חשובה בהתמודדות תלמידים עם אתגרים. בעוד בתי הספר היסודיים מדגישים דיאלוגיות ויחסים בינאישיים, חטיבות הביניים מתמקדות יותר בהערכה ומדידה של הישגים. תלמידים שעסקו ב"חוגים" במהלך בית הספר היסודי, נאלצים לקבל החלטות אם להתחייב למסגרות פנאי כמו הדרכה בתנועת נוער, נבחרת ספורט או להקת מחול. התמודדות עם תסכולים בשלב זה חשובה להתפתחות האישית, ובני נוער רבים מקבלים החלטה האם לעלות רמה במחויבות שלהם ולהתמודד עם כל האתגרים הכרוכים בכך (אדירקח ועמיתים, 2011).

המידה שבה מתבגרים אלו מרגישים מוכנים להתמודדות עם מחויבות, אחריות ועצמאות קשורה קשר הדוק לסוג ההורות שהם חוו וחווים. ברמה המשפחתית, לתופעה שאנו מצביעים עליה ישנם שמות רבים: הגנת יתר (דורון, 2021), הורות אלכסונית (לכוב ואלקיים, 2017), הורות הליקופטר (כוכבי, 2020) וביטחוניות (safetyism; Haidt & Lukianoff, 2018). לכוב (2017) זיהה שלהורים רבים פרשנות מסולפת המזהה הורות טובה עם מניעת קשיים מהילדים, הגנה מכישלונות והרעפת מחמאות סרק וחזיוקים חומריים. כשם שדרושות שריפות קטנות ומבוקרות כדי למנוע שריפות יער קשות לשליטה, כך אי-חשיפה לתסכולים קטנים ומבוקרים לאורך הילדות מקשה על היכולת להתמודד עם אתגרים, להתחייב, להתמודד עם תסכולים וכו'.

נערים ונערות רבים מתקשים להתמודד עם לחץ ועמימות במעבר מבית ספר יסודי לחטיבת הביניים כתוצאה מהורות מגוננת. מדינת ישראל אינה ייחודית בנושא זה, ובמידה רבה נעה בעקבות המגמות של הורות בארצות הברית. כך לדוגמה, אירוע משמעותי בחדרה של הורים הייתה חטיפתו של אדם וולש ב-1981. אדם וולש היה ילד בין שש כשאימו השאירה אותו בדוכן של אטארי לצפות במשחקי וידאו בזמן שהיא נכנסה לחנות מוצרי חשמל. אדם נחטף משם ונרצח, ואביו הקדיש את חייו לכך שזוועה זו לא תקרה להורים נוספים. כתוצאה מכך, החלו לפרסם תמונות של ילדים נעדרים על מוצרים שונים כגון קרטוני חלב - קמפיין שהעלה את תחושת הסכנה בקרב הורים רבים. חוקרים רבים הציעו שאירוע זה היה קו פרשת מים בהורות מגוננת של הורים בארצות הברית (Wieland & Kucirka, 2020; Somers & Settle, 2010).

למרות האימה שמעורר אירוע כמו רציחת ילד, חטיפת ילדים הוא פשע נדיר ביותר וכשהסבירות היא כל כך נמוכה, לא נכון לתת לפחד מסוג זה לנהל הורים. ניתן לטעון מנגד שהסיכון גדול מדי ואפילו אם מדובר בסיכוי של אחד למיליון, חשוב לשמור על הילדים מכל משמר. כמובן שזוהי אמירה נכונה, אך עם זאת יש לקחת בחשבון שגם להגנת היתר הזו ישנם מחירים ואפילו מחירים כבדים. כהורים אנחנו נמצאים תמיד בדילמה עד כמה לגונן ועד כמה לשחרר, באיזו מידה לשמור על הילדים מהסכנות של העולם ובאיזו מידה לדחוף אותם לעצמאות. חוקרים בארצות הברית סימנו את חטיפת אדם וולש כאירוע מכונן בשינוי לכיוון הגנת יתר של הורים, שהוביל היום לדור של מבוגרים צעירים שהופכים להיות, כפי שאומרת כותרת ספרה של ג'ין טוונגי, "פחות מרדנים, יותר סובלניים, פחות שמחים ולחלוטין לא מוכנים לבגרות" (Twenge, 2017).

מודל האימהות במעמד הביניים מקשר בין סדרה של התנהגויות המעודדות הגנת יתר ובין הון תרבותי ומעמדי (Vincent et al., 2010). האימהות האינטנסיבית והדטרמיניסטית (Hays, 1996)

שמאפיינת את מעמד הביניים דורשת שאימהות תהיינה מעורבות עמוקות במתרחש בבית הספר ויטפחו את תחושת הייחודיות והאינדיבידואליות של ילדיהן עד כדי תובענות (Erdreich & Golden, 2017). אימהות נדרשות לבצע "חינוך משלים" (Griffith & Smith, 2005) - כולל עזרה בשיעורי בית, הסעת הילדים לבית הספר וחזרה, לימוד קריאה, מתמטיקה וכישורי בית ספר, שלא לומר עשיית עבודות במקום התלמידים, ושאר מטלות הוריות כגון שיחות עם מורים וארגון הסעות. בעוד שאימהות אלו תופסות את התנהגותן כהכרחית למען הצלחת ילדיהן, כל אלו מחלישים את תחושת העצמאות של המתבגרים הצעירים הלומדים בחטיבות הביניים ומפחיתים את תחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם אתגרים. ספרות מחקרית ענפה מראה את הקשר בין הגנת יתר וחוסר מתן אוטונומיה לילד, המכונה לעיתים קרובות שליטה הורית, לבין חרדות של ילדים. שלושה רכיבים מרכזיים שזוהו כוללים: (1) ויסות הורי מוגזם של פעילויות ושגרת היום-יום של ילדים; (2) עידוד תלות של ילדים בהוריהם; (3) הדרכה לילדים כיצד לחשוב או להרגיש (McLeod, Wood, & Weisz, 2007). כאשר מגנים יתר על המידה על ילדים, ההורים מעבירים לילדים את המסר שהעולם הוא מקום מסוכן ומונעים מהם ללמוד כיצד להתמודד עם מצבים מעוררי חרדה. ההורים מגיבים למצבי אתגר, קושי או מצוקה של הילדים בחרדה ובחוסר תפקוד בעצמם ובכך הם משמשים מודל בעייתי להתמודדות עם אתגרים. פעמים רבות הורים מגיבים לחרדה או מצוקה של ילדיהם בכך שהם מגוננים יותר מדי, מה שהופך את הקשר בין חרדה להגנת יתר לדו-כיווני - הגנת יתר תורמת לחרדה של הילדים וחרדה של הילדים מעורדת עוד הגנת יתר (Gouze, et al., 2017).

הגנת יתר מדעות של אחרים

חלק מהגנת היתר הזו כוללת "הגנה" על ילדים מדעות של אחרים. אנו טוענים שהגנת יתר זאת פוגעת בחוסנם האפיסטמולוגי של ילדים ובני נוער: יכולת להתמודד עם דעות השונות מדעתם. ילדים ובני נוער חשים תחושת איום וחרדה אל מול דעות של אחרים, ואלו מאפילים על יכולתם להתמודד עם עמדות אלו בצורה שקולה. מורים במסלולי הכשרה למורים וחוקרים מדגישים שוב ושוב את החשיבות של פיתוח חשיבה ביקורתית בקרב תלמידים באמצעות דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת, דיאלוגים, תרבות ויכוח (debate) וכו' (Erlich Ron & Gindi, 2022a). באתר משרד החינוך קיימת התייחסות נפרדת לשכבת חטיבת הביניים בפירוט תוכניות רלוונטיות (education.gov.il), לדוגמה קיום מפגשים בין קבוצות חברתיות שונות במטרה להשפיע ולשנות את מערכות היחסים בחברה הישראלית מיחסי חוסר אמון ועימות לכיוון היכרות, דיאלוג וכבוד הדדי. משרד החינוך רואה במערכת החינוך גורם מוביל במחויבות הערכית לחיים משותפים של קבוצות בישראל דרך מפגש בין בתי ספר ממגזרים שונים. פעילות חינוכית במסגרת בתי הספר נתפסת כבעלת השפעה חשובה במאמץ לשנות את היחסים בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית, מיחסי עימות ומשבר ליחסים המבוססים על עניין, שיתוף פעולה, שותפות והדדיות.

זה המקום לציין את הפער בין הרמה ההצהרתית של משרד החינוך לבין הנתונים העולים מהשטח והמסר הכפול של גורמים בכירים, שקוראים לשימוע מורים המנהלים שיח פוליטי בכיתה, לאחר אירועים של ביוש פומבי ברשתות החברתיות (גולדשטיין, 2020). תרבות הפחד המופקת באמצעות הפיקוח והמשטור של המרחב הבית ספרי מרתיעה לעתים קרובות מורים מלעסוק בדיונים כאלה (Gindi & Erlich Ron, 2018). כיתות הן מרחבים פגיעים במיוחד בשל שיטור מחמיר של תכנים בתוכניות הלימודים על ידי

הורים, מועצות בתי ספר וקבוצות שמרניות. אלו מתייחסים לעיתים קרובות מדי למורים ואל בית הספר כאל סוכנים האמורים לייצג את השקפותיהם או לכל הפחות למנוע מילדיהם חשיפה ואפשרות של "הדבקה" בדעות סותרות לאלו המאפיינות את המשפחה והשבט אליהם הם משתייכים. גישה זו, באופן סמוי או גלוי, עוינת את האפשרות לחשיבה ביקורתית ועצמאית, ככלי לחיים שניתן לרכוש במסגרת בית הספר.

הרצון להעניק למתבגרים "מרחב בטוח" מאבד בקלות קשר עם החיים האמיתיים. אנשים המחפשים ביטחון בכיתה עשויים לדמיין שדיון פוליטי, התייחסות לנושאים מגדריים או שמיעת אמירות של הצד הפוליטי הנגדי מהוות נזק או סכנה ממשית. הם מבלבלים בין הרגשה סובייקטיבית לבין מציאות אובייקטיבית ומניחים שיש להקריב את הדיונים הללו על מנת להימנע מסערת רגשות. הבלבול הזה קיים בקרב הורים ומורים כאחד. כך לדוגמה, במחקר שערכנו בקרב 200 תלמידים, 70 מורים ו-500 מבוגרים, שהם מדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית בישראל, גילינו שההתנגדות בקרב המבוגרים הייתה גדולה הרבה יותר מאשר בקרב בני נוער. 26.1% מהמבוגרים ו-24.3% מהמורים אמרו שאין לנהל דיונים כאלה כלל לעומת רק 9.0% מבני הנוער, כלומר המבוגרים חושבים שיש צורך להגן על בני הנוער מדעות של אחרים הרבה יותר מאשר בני הנוער עצמם (Gindi et al., 2021). כשבני הנוער והמבוגרים נשאלו באופן ספציפי לגבי סוגיות שונות, הפער הגדול ביותר בין בני נוער לבין מבוגרים היה לגבי הפרדה מגדרית בלימודים אקדמאים, תחבורה ציבורית בשבת וחיוזק התרבות המזרחית. שלוש סוגיות עוררו התנגדות רבה ודומה הן בקרב בוגרים והן בקרב תלמידים והן: נישואין חד-מיניים, שוויון הזדמנויות מלא לערבים ומוסריות פעולות צה"ל בשטחים.

ממצאי מחקר מדד השותפות של מרכז אקורד באוניברסיטה העברית (2021), שבחנו עמדות של בני נוער אחרי ההסלמה

בחדש מאי 2021, מציגים את הצורך של בני הנוער בישראל לקיים דיונים משמעותיים בסוגיות שנויות במחלוקת. יותר מ-70% מבני הנוער במחקר דיווחו שהם אינם אדישים ליחסי יהודים וערבים. הם מעוניינים שמורים יובילו דיונים על יחסי יהודים-ערבים, ללא הבדל בין זרמי החינוך. המחקר, שבדק בני נוער מקבוצות חברתיות בארבעת זרמי החינוך המרכזיים (ערבים, יהודים דתיים, יהודים חרדים ויהודים חילונים), הראה בבירור שבני נוער מבקשים שידברו איתם. עבור הרוב המוחלט של בני הנוער, המורות והמורים הם דמויות משמעותיות, ובני הנוער רוצים שיהיה להם ולבית הספר תפקיד בעיבוד חוויות ואירועים משמעותיים בחברה בישראל. בניגוד לרצון בני הנוער עולה תמונה עגומה בה ממצאי המחקר חושפים כי כרבע מבתי הספר כלל לא עסקו באירועי ההסלמה בזמן אמת. תלמידים שנחשפו לאירועים אלימים, שהציפו רגשות קשים וטעונוס, בין אם במעגלים קרובים ובין אם דרך כלי התקשורת, הרגישו שאינם יכולים לשוחח עם המורים שלהם בזמן אמת.

המדיה החברתית

בני הנוער שהגיעו לחטיבות הביניים בשנות ה-20 של המאה הנוכחית גדלו עם הפרדה מועטה ביניהם לבין המחשב, הסמארטפון והמרחב הווירטואלי. הסמכות של המסגרות הפורמליות נמצאת בתחרות מתמדת עם המדיה החברתית ומעמידה בפני התלמידים את השאלה לגבי מקומה של האמת ומהימנות מקורות הידע. חסימת תכנים שלא תואמים את עמדות המשתמש בסופו של דבר מדללת את ההזדמנויות להפעיל חשיבה ביקורתית, לייצר דיאלוג עם אנשים בעלי עמדות שונות ולאמן את שריר הסובלנות (Cooke, 2017).

העלייה המהירה בפופולריות של המדיה החברתית מאתגרת את מעמדם של המורים כמקור סמכות לגבי מידע ועמדות. מתבגרים מקבלים מידע, צורכים חדשות ולומדים על אופני חשיבה שונים

ברשתות חברתיות (Notley et al., 2017). בעידן הפוסט-אמת, עובדות וראיות אובייקטיביות פחות חזקות בעיצוב דעת הקהל מאשר אמונות אישיות, אנקדוטות ודעות פופולריות (Ku et al., 2019).

למדיה החברתית מספר מאפיינים שמונעים דיון דיאלוגי ומבצרים כל משתמש, בין אם בני נוער או מבוגרים, בתוך עמדותיהם הראשוניות. המדיה החברתית מייצרת המלצות מותאמות אישית לכל משתמש המבוססות על שילוב של גורמים כגון ערכניות ופופולריות של הסיפור, קריאה ושיתוף קודמים על ידי משתמשים וחברים אחרים, מידע דמוגרפי ומיקום גאוגרפי (Carah, 2017). אלגוריתמים מותאמים אישית הם מאפיין שנוי במחלוקת של המדיה החברתית בעשור האחרון. בצד החיובי, החדשות המותאמות אישית של האלגוריתמים נותנות עדיפות להערות חדשות מבני משפחתו ומחבריו של המשתמש כדי לעורר מעורבות נוספת, וחלקן נותנות עדיפות לכתבות חדשותיות ממקורות מכובדים ומהימנים (Fletcher, et al., 2020). עם זאת, הסתמכות על אלגוריתמים להערכת מידע חדשותי שינתה את סדר העדיפויות בבחירת כתבות חדשות בהתאם לתחומי העניין וההעדפות של הקוראים (Newman et al., 2017). רוב בני הנוער אינם מודעים לכך שאלגוריתמים מנווטים את התוכן שהם מקבלים במדיה החברתית או שקיימים אלגוריתמים כאלה כלל (Ku et al., 2019).

מתבגרים רבים שצורכים מדיה חברתית מתקשים לבקר את התכנים שהם רואים, או שהם אינם יודעים כיצד לעשות זאת. במחקר של סם ויינברג ועמיתיו (McGrew et al., 2018) נבדקו יכולותיהם הביקורתיות של תלמידי חטיבות ביניים בעזרת משימות שונות. תלמידים אלו התבקשו לשפוט את המהימנות של עדכוני פייסבוק וטוויטר שהוצגו בפניהם, תגובות שהושארו בפורומים של קוראים באתרי חדשות, פוסטים בבלוג, תמונות והודעות דיגיטליות אחרות שמעצבות את דעת הקהל. כשנבחנו יכולתם של תלמידי חטיבת הביניים לשפוט תוכן ממומן, מיומנות בסיסית לכאורה, החוקרים

הופתעו כמה קל לשטות בילידי דור האינטרנט. מטלה אחת דרשה מתלמידי חטיבת הביניים להסביר מדוע הם עלולים לא לסמוך על מאמר על תכנון פיננסי שנכתב על ידי בכיר בבנק ובחסות הבנק ונמצא שתלמידים רבים לא ציינו את נותני החסות של המאמר כסיבות מרכזיות לאי-האמינות במאמר. ויינברג ועמיתיו חוששים שהדמוקרטיה מאוימת מהקלות שבה מותר לדיסאינפורמציה על נושאים אזרחיים להתפשט ולפרוח.

שבטיות בחברה הישראלית

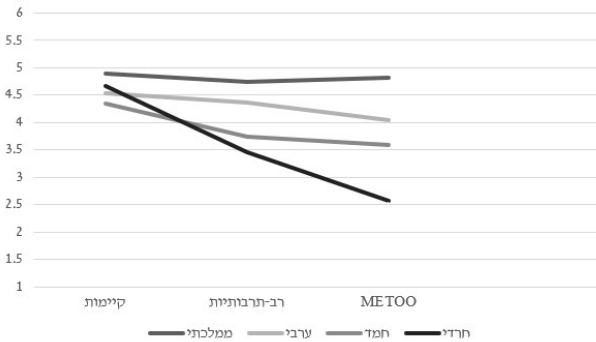
ברמה החברתית, התופעה שאנו מצביעים עליה היא שבטיות ההולכת וגוברת בחברה הישראלית שמשרטטת גבולות בתוך החברה הישראלית בין "אנחנו" לבין "הם" – תפיסה חברתית דיכוטומית, שגורמת להתבצרות של פרטים בתוך קבוצת ההתייחסות שלהם, תוך כדי דחיית מאפיינים ודעות הנתפסים כשייכים לקבוצות אחרות. בהקשר זה ניתן לציין את נאום השבטים המפורסם של הנשיא לשעבר ריבלין, שזיהה ארבעה שבטים בחברה הישראלית שהניכור ביניהם הולך וגדל: חילונים, דתיים, חרדים וערבים. בהקשר החינוכי, לארבעה שבטים אלה ישנן ארבע מערכות חינוך נפרדות שמגדילות את הקיטוב והניכור בין חברי השבטים. סקר שהתפרסם ב־2020 (הקונגרס הישראלי, 2020) הראה ש־14% מהמשיבים שזיהו את עצמם כימנים מוכנים לנהוג ב אלימות כלפי שמאלנים, וכשליש מהמשיבים שמזהים את עצמם כשמאלנים לא רוצים לשמוע דעות של הצד הימני של המפה הפוליטית בתקשורת. במאי 2021, במקביל לשרשרת אירועי ירי טילים מצד ארגון חמאס על ישראל, התרחשו אירועי אלימות חסרי תקדים בין יהודים לבין ערבים בשטחי המדינה, ובייחוד בערים מעורבות (חורי ופשפגל, 2021). בסקר שנערך לאחר המהומות, בני נוער רבים (74%) דיווחו על ייאוש ושיעור גבוה מהם (מעל 63%) חשו כעס

על חברי הקבוצה השנייה. ניכרו הבדלים בין בני נוער מה"שבטים" השונים, כאשר רובם הגורף של בני ובנות נוער יהודים דתיים (94%) וחרדים, (89%) דיווחו על כעס כלפי האזרחים הערביים בעקבות אירועי מאי. בני ובנות הנוער הערבים דיווחו של רמות שנאה ופחד משמעותיות ונכונותם לקשר עם יהודים ירדה לעומת סקרים קודמים (אקורד, 2021).

מחקר שבחן עמדות של בני נוער כלפי מורים חוצי גבולות, מורים משבט אחד המלמדים בבית ספר שבו רוב המורים והתלמידים הם משבט אחר, גילה שההשפעות של אירועי מאי זלגו מעבר ליחסי יהודים-ערבים. כפי שניתן היה לצפות, תמיכת בני ובנות הנוער בשילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודים ומורים יהודים בבתי ספר ערבים ירדה. אבל מעבר לכך, המחקר גילה שהייתה גם ירידה במידת התמיכה בשילוב מורים חילוניים בבתי ספר דתיים לאחר המהומות, כלומר היה אפקט אדווה: אפקט המתרחש כאשר הפרעה ראשונית למערכת מתפשטת החוצה ומפריעה לחלק הולך וגדל של המערכת, כמו אדוות המתרחבות על פני המים כשגוף מופל לתוכו. במקרה הזה, מתיחות בין שבטית הקצינה את חוסר הסבלנות לשבטים אחרים (ראה פרק 4).

השבטיות נמצאה גם קשורה לנכונות של מורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתה. ההשתייכות השבטית הייתה משמעותית. במחקר שבו כ-900 מורים יהודים ו-300 מורים ערבים ענו על נכונותם לדון בתרחישים בשלושה נושאים: רב-תרבותיות, קיימות ו-MeToo (Gindi & Erlich Ron, 2022). המשתנה האופרציונלי שייצג שבטיות היה זרם החינוך שבו המורים לימדו: ערבי, ממלכתי (יהודי), ממלכתי דתי או עצמאי (חרדי). נמצאה נכונות כללית גבוהה יותר לדון בסוגיות שנויות במחלוקת בקרב מורים מהזרם הממלכתי בהשוואה למורים מהזרם החרדי והממלכתי-דתי. באופן ספציפי, מורים בזרם הממלכתי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש הקיימות מאשר מורים בחינוך הממלכתי-דתי.

מורים בזרמים הממלכתי יהודי והערבי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש הרב-תרבותיות מאשר מורים מהזרם הממלכתי דתי ומהזרם החרדי. מורים בזרם הממלכתי יהודי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש ה-#MeToo מאשר מורים מהזרם הממלכתי דתי והערבי, אשר הם בתורם היו מוכנים לדון בסוגייה יותר מאשר הזרם החרדי. האינטראקציה מוצגת בתרשים 1.



תרשים 1. ממוצעים של מידת הנכונות לנהל דיון על פי זרם חינוכי וסוגייה

ניתן לראות שהנכונות לדון בסוגייה שנויה במחלוקת תלויה הן בשבט אליו המורה שייך והן בנושא הדיון הספציפי. במובן מסוים "השבט אמר את דברו" - התלמידים נחשפים או לא נחשפים לסוגיות שנויות במחלוקת ולשונות של דעות בהתאם להשתייכות השבטית. לשבט, אם כך, יש את היכולת לסגור את הביקורתיות או לפתוח אותה. מכיוון לזרמים השונים אוטונומיה, חוזרי מנכ"ל שמתייחסים באופן כוללני להתייחסות לדיון בסוגיות שנויות במחלוקת (לדוגמת יום הזיכרון לרבין, או היום הבינלאומי למניעת גזענות) יקבלו פרשנויות שונות בזרמים השונים. מעבר לדיונים בתוך השבט עצמו חוסר השיח בין השבטים השונים פוגע ביכולת לחשיבה ביקורתית גם כן.

סוגיות שנויות במחלוקת בחטיבות הביניים

בהתבוננות ביחסי הגומלין בין השלב ההתפתחותי של גיל ההתבגרות ומאפייניו, ההורות המגוננת, המדיה החברתית והשבטיות בחברה הישראלית, ניתן לראות כיצד הם מביאים לידידה בחוסנם האפיסטמולוגי של התלמידים בחטיבות הביניים, להקצנת השבטיות ולהפחתת ההזדמנויות להתאמן בשיח מכבד, מאפשר ושוויוני עם אנשים שונים. שיפור תחום זה דורש התייחסות להקשר החברתי-הפוליטי הרחב ושינויים עמוקים במעגלים השונים. ישנו צורך בחשיבה מחודשת לגבי פרקטיקות חברתיות וחינוכיות מתאימות על מנת להכין את ילדי המאה ה-21 לחברה גלובלית וסובלנית הרואה בשונות ערך ולא מכשול.

הימנעות מדיון דמוקרטי, מכבד ושוויוני בכיתות במציאות הפוליטית של מדינת ישראל מייצרת בוגרים שמתרחקים מפוליטיקה, אינם מעורים בחדשות ומתנהלים במרחב המוכר והדומה במעין אסקפיזם/הכחשה של השונות בתוך חברה הישראלית. ההסתגרות השבטית, לצד ההסתגרות האלגוריתמית ברשתות החברתיות מולידה דה-לגיטימציה של יריבים פוליטיים ושל האחר. בייחוד בתקופת חטיבת הביניים שבה מתבגרים צעירים רואים את העולם דרך פריזמה מוגבלת של דיכוטומיות של שחור ולבן, מקובל ודחוי, שווה ולא שווה – ישנה חשיבות עליונה להיכרות עם הגוונים השונים ונקודות הביניים, לטובת פיתוח יכולת אמפטית, יכולת כניסה לנעלי האחר וקידום תפיסה והבנה של מציאות מורכבת. החמצת שלב התפתחותי זה יכולה להוביל לדור אדיש המסוגר בדלת אמותיו השבטיות, מה שיוביל להמשך תהליך הקיטוב וההקצנה בחברה הישראלית המשוסעת.

כפועל יוצא, ישנה חשיבות עליונה לעריכת חשיבה על חטיבות הביניים בנפרד מהתיכונים, כזירה חינוכית שבה חלק מהלמידה כולל ניהול נכון ומותאם של דיונים בסוגיות שנויות

במחלוקת לטובת קידום חברה דמוקרטית ומרובת זהויות. יש לתת את הדעת במיוחד על חשיבותו של גיל חטיבת הביניים כשלב הכנה המאפשר הפנמת כללי חשיבה ושיח ופיתוח יכולת הסובלנות לקראת הכניסה לתיכון. במקביל, יש לחשוב כיצד להביא למודעות ההורים את התרומות הגדולות של דיונים מסוג זה לצמיחה ולחשיבה הביקורתית של ילדיהם בעולם של רשתות חברתיות ואמיתות יחסיות ואלטרנטיביות. אנו ממליצים לשם כך לקדם את היכולת של מורים לנהל דיונים מורכבים, תוך גיבוי, עידוד ותמיכה של מערכת החינוך והפקידות המובילה בקול אחיד וברור. לפיכך, חשוב להכשיר סטודנטים, מורים, אנשי סגל ועובדי הוראה אחרים לרכישת כלים מעשיים לקידום שיח מכבד, שוויוני ודמוקרטי במצבי מחלוקת עם תרחישים שכיחים מהשדה באמצעות סימולציות ודיון רפלקטיבי. מטרת התנסות כזו היא לעודד מורים לרכוש מיומנויות רלוונטיות ולהעלות את תחושת המסוגלות שלהם לניהול בטוח וניווט מושכל של סיטואציות דומות. מורים בעלי מסוגלות המכירים בחשיבות חלון ההזדמנויות של גיל ההתבגרות, יובילו את המתבגרים להתמודדות טובה יותר עם נקודות מבט שונות, תוך עידוד התפתחותם לקראת אזרחים ביקורתיים אשר מסוגלים להקשיב לדעות שונות ולקיים דיאלוג בחברה דמוקרטית.

מקורות

אדי־רקה, א', בירן ה', ופרידמן־גולדברג, ש' (2011). חטיבות ביניים: מאפיינים ואתגרים. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23075.pdf>
אופלטקה, י' (2009). חטיבת הביניים בישראל: קשיים וחולשות. המדען הראשי של משרד החינוך.

גולדשטיין, ח' (2020). מנהל בית ספר בתל אביב: "המשלה מאפשרת למורים לדבר פוליטיקה - רק אם הם תומכים במדיניות שלה". זמן ישראל, 29.1.2020 <https://www.zman.co.il/74879/>

- דורון, א' (2021). להמציא מחדש – הורות וחינוך במאה ה־21. **כתר**.
- הקונגרס הישראלי (2020). מדר ההסכמות – ממצאי הגל השני – פברואר 2020. <https://congressil.org.il/>
- חורי, ג' ושפיגל, נ' (2021). 4 פצועים קשה בעימותים בעקבות מעצר בכיר הפלג הצפוני בתנועה האסלאמית. הארץ (14 מאי 2021) נדלה מ: <https://www.haaretz.co.il/news/politics/LIVE-1.9807747>
- כוכבי, ה' (2020). הורים טובים – מדרך תיאורטי ומעשי להורים לילדים בכל גיל. **כנרת זמורה דביר**.
- לבוך, א' ואלקיים, ה' (2017). ההורה כמגדלור שיטת אייכה להורות מיטיבה. **מודן**.
- שגיא, ר' וגילת, י' (2021). עמדות כלפי רביגוניות תרבותית בבית הספר: דוח מחקר. **מכללת לוינסקי לחינוך**.
- Ayalon, H., Blass, N., Feniger, Y., & Shavit, Y. (2019). *Educational Inequality in Israel: From Research to Policy*. Taub Center.
- Bourdieu, P. (1979/1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Carah, N. (2017). Algorithmic brands: A decade of brand experiments with mobile and social media. *New Media & Society*, 19(3), 384-400.
- Egan, K. (2007). *The educated mind*. University of Chicago Press.
- Erdreich, L., & Golden, D. (2017). The cultural shaping of parental involvement: theoretical insights from Israeli Jewish parents' involvement in the primary schooling of their children. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 51-65.
- Fletcher, R., Schifferes, S., & Thurman, N. (2020). Building the "Truthmeter": Training algorithms to help journalists assess the credibility of social media sources. *Convergence*, 26(1), 19-34.
- Gindi, S., Sagee, R., & Gilat, I. (2021). Who Wants a Political Classroom? Attitudes toward Teaching Controversial Political Issues in School. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 130-150.
- Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2022). Interest over knowledge: A Jewish-Arab comparison of teachers' willingness to conduct CPI discussions.

- Teachers and Teaching*, 28(6), 690-702.
- Gouze, K. R., Hopkins, J., Bryant, F. B., & Lavigne, J. V. (2017). Parenting and anxiety: Bi-directional relations in young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(6), 1169-1180.
- Griffith, A. & Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. Routledge.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Vintage.
- Haidt, J., & Lukianoff, G. (2018). *The coddling of the American mind: How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin UK.
- Harris, J. R. (2011). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Simon and Schuster.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Hume, D. (1793). *A treatise of human nature*. Courier Corporation (1739/2003)
- Keating, D. (1988). *Adolescents' ability to engage in critical thinking*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy*, 70 (18), 630-646.
- Ku, K. Y., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y., & Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100570 0. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.004>
- Kuhn, H. P. (2004). Adolescent voting for right-wing extremist parties and readiness to use violence in political action: parent and peer contexts. *Journal of adolescence*, 27(5), 561-581.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165-193.

- McLeod, B. D., Weisz, J. R., & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 986-1003. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2007.03.001>
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D., & Nielsen, R. K. (2017). *Reuters Institute digital news report 2017*. Available at SSRN 3026082.
- Notley, T., Dezuanni, M., Zhong, H. F., & Howden, S. (2017). News and Australian children: How young people access, perceive and are affected by the news. Sydney: Crinkling News, Western Sydney University and Queensland University of Technology.
- Piaget, J. (1976). *Piaget's theory*. In Piaget and his school (pp. 11-23). Springer.
- Popper, K. R. (1947). The open society and its enemies. Princeton University Press.
- Ron, R. E., & Gindi, S. (2022). Alone in the forefront: Teachers' precarious position when facing students' racist comments in class. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103685.
- Sá, W. C., West, R. F., & Stanovich, K. E. (1999). The domain specificity and generality of belief bias: Searching for a generalizable critical thinking skill. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 497-510.
- Santolupo, S.& Pratt, M. W. (1994). Age, gender, and parenting style variations in mother-adolescent dialogues and adolescent reasoning about political issues. *Journal of Adolescent Research*, 9 (2), 241-261
- Sharot, T. (2017). *The influential mind: What the brain reveals about our power to change others*. Henry Holt and Company.
- Somers, P., & Settle, J. (2010). *The helicopter parent*. College and University, 86(2), 2-9.
- Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2010). A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. In D. D. Preiss and R. Sternberg, J. (Eds.), *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. (pp.

- 195-238), Springer.
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Suhay, E. (2016). *Political conformity: Evidence and mechanisms*. In Political Persuasion Conference, Laguna Beach retrieved from https://www.democracy.uci.edu/newsevents/events/conference_files/suhay_2016_politicalconformity.pdf
- Twenge, J. (2017). *iGen- Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood and what it means for the rest of us*. Atria Books.
- Vincent, C., Ball, S. & Braun, A. (2010). Between the state and the estate: Struggling to be a 'good mother'. *British Journal of Sociology of Education*, 31, (2), 123-38.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wieland, D. M., & Kucirka, B. G. (2020). Helicopter parenting and the mental health of iGen college students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 58(5), 16-22.