

חמדת



ד"ר רקפת ארליך רון

המכללה האקדמית בית
ברל, הפקולטה לחינוך
דוא"ל:

Rakefeter1@gmail.com

ד"ר שחר גינדי

המכללה האקדמית בית
ברל, הפקולטה לחינוך
דוא"ל:

Shaharg@beitberl.ac.il

נכונות מורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת:

האם נושא הדיון משפיע?

רקפת ארליך רון ושחר גינדי

תקציר

מורים נמנעים מדיונים בסוגיות שנויות במחלוקת למרות התרומות הרבות של דיונים אלו. מחקר זה בוחן אם יש קשר בין נושא הדיון לבין נכונות של מורים לדון בו. לצורך זה נבחנו שלושה נושאי דיון כמו גם היבטים לאומיים ודתיים אשר באים לידי ביטוי בזרם החינוך שאליו המורים משתייכים. 1,196 מורים, 898 יהודים ו-298 ערבים, ענו על שאלון אינטרנטי שהתמקד בשלושה תרחישים בנושאי קיימות, רב-תרבותיות ו-#MeToo הנכונות הגבוהה ביותר, בכל זרמי החינוך, הייתה לדון בתרחיש של קיימות – הנושא שמורים בכל הזרמים העריכו כשנוי במחלוקת פחות מכל האחרים. מורים מכל הזרמים ראו את סוגיית הרב-תרבותיות כשנויה במחלוקת ביותר אבל הנכונות הנמוכה ביותר לדיון בשלושה מארבעת הזרמים הייתה בנוגע לסוגיית ה-#MeToo. אנו מסיקים שיש קשר בין נושא הדיון לבין נכונות המורים לדון בו ושהמידה שבה הנושא נתפס כשנוי במחלוקת היא בעלת משמעות לנכונות המורים. עם זה, הממצאים מלמדים אותנו שיש חשיבות גדולה לקהילה שאליה המורה משתייך ואנו מציעים שיש להבדיל בין מחלוקת בין-שבטית לבין מחלוקת פנים-שבטית.

לציטוט (מדעי החברה) – ארליך רון, ר' וגינדי, ש' (תשפ"ב). נכונות מורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת: האם נושא הדיון משפיע? חמדעת, טו.

מילות מפתח:

סוגיות שנויות במחלוקת; זרם חינוך; קיימות; רב-תרבותיות; #MeToo

מבוא

חוקרים רבים רואים בבית הספר זירה נכונה לחשיפת תלמידים לתהליך הדמוקרטי ולאפשרות להתמודד עם סוגיות שנויות במחלוקת (Hess, 2009; Moore, 2012; Parker, 2010; Tannebaum, 2013). לצד זאת, המחקר העולמי מצביע על הימנעות מורים מדיון בסוגיות כאלו (Hess & McAvoy, 2014; Gindi & Erlich-Ron, 2018). בישראל, המסרים המגיעים ממשרד החינוך פעמים רבות סותרים את הקונצנזוס המחקרי לגבי פדגוגיה מיטבית, ואפילו את נוהלי משרד החינוך עצמו ואת "התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת" (האגודה לזכויות האזרח בישראל, 2016; משרד החינוך, 2016; שיפר, 2021). מורים מהססים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת ומגדלים דור שמנוכר להשתתפות פוליטית ומעורבות אזרחית (זבולון והראל, 2017). המחקר על נכונות מורים לעסוק בדיונים שנויים במחלוקת הוא לרוב כללי ואינו מבדיל בין נושאי דיון שונים. במחקר הנוכחי בחנו סוגיה זו על יד שימוש בשאלונים הכוללים תרחישים בשלושה נושאים: צרכנות (קיימות), גזענות (רב־תרבותיות) ומגדר (#MeToo), מתוך מטרה להשוות את רמת הנכונות או ההססנות לדיון בין הנושאים השונים.

סוגיות שנויות במחלוקת

סוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת הן בדרך כלל סוגיות שדעת הקהל חלוקה בהן או שקבוצות במרחב הציבורי מבינות את הסוגיות והדרך לפתור אותן בדרכים שונות (Kerr & Huddleston, 2015). נוסף על כך, סוגיות שנויות במחלוקת לרוב מעוררות רגשות עזים וקונפליקטים בין ערכים ואינטרסים שונים. כמו כן, הדיון בסוגיות שנויות במחלוקת מערב לעיתים קרובות מחלוקות לגבי עובדות ומעורר חשדנות וחוסר אמון בין אנשים (Cooper & Thomas, 2019).

ישנה תמימות דעים בין חוקרים ותאורטיקנים לגבי התרומה החינוכית של ניהול דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתה (Hess, 2009; Ker & Huddleston, 2015; Geller, 2020). דיונים בכיתה הם גם אמצעי למידה – חקירת נושא מסוים ממגוון זוויות, וגם דרך לפתח מיומנויות, לרבות היכולת להקשיב בכבוד ולהציג טענות ולהגן עליהן תוך שימוש בראיות ובהיגיון (Brookfield & Preskill, 2005). בתי ספר הם סביבה מתאימה לדיונים

חינוכיים משמעותיים שיכולים לעזור לחולל שינוי באקלים הפוליטי שמחוץ לכותלי בית הספר. הרקע המגוון של התלמידים – בין אם פוליטי, חברתי, כלכלי, אתני או דתי – יכול לתרום לתרגול שיח דמוקרטי מכבד, מאפשר ושוויוני (ארליך רון וגינדי, 2017; Noddings & Brooks, 2017; Parker, 2010).

סוגיות שנויות במחלוקת מקדמות שלושה תחומים עיקריים: התחום הראשון – פיתוח יכולות קוגניטיביות, כולל מיומנויות ניתוח כמו היכולת לבנות ולהעריך טיעונים וכן לזהות ולבחון הנחות יסוד, זריזות אינטלקטואלית, חשיבה יצירתית וכישורי חשיבה ביקורתיים אחרים (Hess & Hess, 2009; Brookfield & Preskill, 2005; Avery et al., 2013); התחום השני – שיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות, כולל מיומנויות אישיות כמו מודעות עצמית, ויסות רגשי ויכולת עצמית, כמו גם כישורים בין-אישיים כמו תקשורת והקשבה אמפתית (Erlich-CASEL, 2018; Tichy et al., 2010; Ron & Gindi, 2021); התחום השלישי – טיפוח ערכים דמוקרטיים והערכה של שיח אזרחי, כולל ידע פוליטי, יכולת אזרחית והבנת הדיון כמכשיר מרכזי בחברות דמוקרטיות (Lemish, Hess & McAvoy, 2014; Bekerman & Cohen, 2017; Parker, 2003; McDevitt & Kioussis, 2006; 2003).

גורמים מעכבי דיון

למרות המחקר הנרחב לגבי היתרונות של דיון בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתה, ניכר כי מורים, ברוב מדינות העולם שנחקרו, נמנעים מדיונים כאלו (Gindi & Erlich-Ron, 2020; Nystrand et al., 1998; Tannebaum, 2018). מורים עשויים להימנע מדיונים בגלל מגוון גורמים מעכבים, כגון מסוגלות עצמית נמוכה, מחסור בידע בנושא, מסרים פוליטיים מדינתיים או תחושת גיבוי מועטה מבית הספר, מההורים או ממשרד החינוך (Gindi & Erlich-Ron, 2018; Hawley et al., 2016; Philpott et al., 2011). זה האחרון עלול גם לגרום למורים לחשוש מ"ביוש" (shaming) ברשתות החברתיות ומאיבוד מקום עבודתם. סיבה נוספת להימנעות מדיונים מסוימים יכולה להיות הרצון להגן על רגישויות התלמידים (Hess & McAvoy, 2014). גורם מעכב נוסף הוא ספק המורים בנוגע לשליטתם בכיתה, או החשש שלהם לפגוע באקלים הכיתתי או ביחסים עם תלמידים ספציפיים (Tannebaum, 2020). לבסוף, מורים לא בטוחים אם עליהם לחשוף את דעותיהם האישיות וחוששים הן משאלות ישירות של תלמידים בנוגע לעמדתם הן מ"זליגת" עמדתם במהלך הדיון, בין אם ירצו או לא ירצו (Hess & McAvoy, 2009).

הקשר בין נכונות המורים לבין נושא הדיון

מחקר עדכני בחן את עמדותיהם והעדפותיהם של מבוגרים, מורים ותלמידים כלפי נושאים ספציפיים שונים, כגון חיזוק התרבות המזרחית, השוואת שכר העבודה של נשים וגברים וגיוס חרדים לצבא. נמצא כי הנכונות לניהול דיונים לא הייתה אחידה והיה הבדל בין הנושאים – נושאים אזרחיים וזכותו של העם היהודי על ארץ ישראל קיבלו את התמיכה הגבוהה ביותר (Gindi et al., 2021). נושאים חד-מיניים, שוויון הזדמנויות לערבים ומוסריות הפעולות של צה"ל בשטחים הכבושים זכו לשיעורי התמיכה הנמוכים ביותר בקרב מבוגרים ותלמידים. נוסף לכך, המשיבים, כולל המורים עצמם, לא הביעו אמון רב ביכולתם של המורים לנהל דיונים מסוג זה בכיתה (Gindi et al., 2021). על פי דיווחי התלמידים, בכיתות מתקיימים דיונים מועטים בלבד והם בעיקר במסגרת שיעורי אזרחות, כפי שגם נמצא במחקר נוסף (Gindi & Erlich-Ron, 2018). התלמידים גם הביעו רצון רב יותר לקיום דיונים מאשר המבוגרים (כולל המורים), ואף רצו שמוריהם יחשפו את דעותיהם האישיות, כפי שגם התגלה בגילוי דעת של מועצת התלמידים הארצית (צור, 2017). ממצאי המחקר חשפו כי באופן כללי ככל שאנשים דתיים פחות, בעלי אוריינטציה פוליטית ליברלית, מבוגרים ומשכילים יותר, כך הם יתמכו יותר בקיום דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת (Gindi et al., 2021).

אם כך, ניתן לראות שמגוון משתנים מתווכים בין נושא הדיון לבין נכונות המורים לקיים הלכה למעשה דיונים בנושא. לצד נושאי הדיון עצמם, במחקר זה נבחן כמה משתנים מתווכים: מידת הדתיות, עצימות הנושא (כמה הנושא נתפס כשנוי במחלוקת) והשתייכות לקבוצה אתנית-לאומית.

מידת הדתיות

לדת מעמד מיוחד בישראל, הן בשל הגדרתה כמדינה יהודית הן בשל חשיבותה לשלוש הדתות המונותאיסטיות. הדתיות היהודית נעשתה יותר ויותר קשורה ללאומיות עם חלוף השנים מהקמת מדינת ישראל (Yadgar, 2003). כך, לדוגמה, מפלגות ישראליות מצטטות את התנ"ך כאשר הן מצדיקות טענות פוליטיות שנויות במחלוקת כמו ריבונות על הגדה המערבית (Gindi & Erlich-Ron, 2020). לעומת זאת, האסלאם באופן מסורתי אינו קשור ללאומיות ומבדיל דת ולאום: אומת אל-אסלאם מציינת את כל המוסלמים, אל-אומה אל-ערביה מציינת את כל הערבים והגדרה שלישית נוגעת למדינות ספציפיות, כמו לבנון או

מצרים (Munson, 2003). האסלאם מעדיף את אומת אל-אסלאם, ובדרך כלל אינו עסוק במדינות ספציפיות.

בחברות דתיות רבות מתקיימת דואליות בין תהליכי מודרניזציה מצד אחד, לשמרנות אל מול נושאים כמו מגדר, רב-תרבותיות וקיימות, מצד שני. במחקר שבחן את הקשר בין מידת דתיות לבין עמדות כלפי קמפיין #MeToo בארצות הברית נמצא שרמות גבוהות יותר של דתיות נקשרו בשיפוטיות ובקשת פסקי דין קשים יותר כלפי פוגעים (O'Connor et al., 2021). במחקר בקרב תלמידי תיכון בישראל התגלה שמידת הדתיות קשורה למידת התמיכה של בני נוער באונס שמבוצע על ידי בן זוג ליציאה (date rape) (Geiger et al., 2004). ממצא זה הוא חלק מתופעה רחבה יותר של החלשת קורבנות במגזר הדתי בישראל, בין אם יהודי או מוסלמי.

ככל שהאדם דתי יותר, כך מוסדר אורח חייו במידה רבה יותר על ידי הלכות הדת, והיבטים רבים של ההלכה ושל השריעה מובילים לאורח חיים מוגדר, שמרני וצנוע. למרות שינויים בחברות המסורתיות בישראל, התפיסה הרווחת היא כי החברות השמרניות דתיות בישראל הן בעלות אוריינטציה פחות סביבתית (Alkather et al., 2018). אנשים דתיים מנהלים משא ומתן עם החידושים בעולם המערבי המודרני, ובכל סוגיה בוחנים אם היא עולה בקנה אחד עם הערכים והנורמות הדתיות (Erlich-Ron, 2018).

במסגרת מחקר שבחן את הקשר בין הסוגיות השנויות ביותר במחלוקת בעיני מורים לבין זרם החינוך שאליו הם משתייכים נמצא שבקרב המורים הערבים סוגיית הגזענות חשובה במידה רבה יותר מהממוצע הכולל (44% לעומת 38%), ואילו בקרב מורי החינוך הממלכתי דתי הסוגיה השנויה במחלוקת ביותר הייתה יחסי דת ומדינה (22% לעומת 17%) ואחריה היחס כלפי קהילת הלהט"ב (21% לעומת 12%) (הלפרין ואחרים, 2016).

קבוצת מיעוט

מורים מקבוצת מיעוט נוטים להביע את עמדת הממסד ואת הנרטיב השלט מתוך אינטרסים של שימור עצמי (Greene, 2011). התאמה זו לעמדת הממסד יכולה לעתים קרובות להוביל להימנעות מדיונים בסוגיות שנויות במחלוקת. כהן (Cohen, 2019), למשל, מצא שמורים ערבים בישראל חשו שעליהם להציג באופן פעיל את החסרונות של הדמוקרטיה הישראלית בפני תלמידיהם, אך עיכבו נטייה זו מחשש שהיא תהיה קשה מדי. לאווירה הפוליטית בישראל יש השפעה מעכבת על המורים הערבים בישראל, אפילו בבתי ספר דוברי ערבית. המורים הערבים מרגישים שיש להם פחות חופש ביטוי לעומת מורים יהודים וכי שאלת הנאמנות שלהם עומדת במבחן מתמיד והדבר מתבטא, בין היתר, בהימנעות מדיונים בסוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת (Gindi & Erlich Ron, 2019).

סוגיות הדין

במחקר זה בחרנו לעסוק בשלוש סוגיות שנויות במחלוקת: קיימות, רבת-רבותיות ומגדר. סוגיות אלה ידועות בספרות המחקרית כשנויות במחלוקת ומעסיקות את הנוער בן ימינו (Levinson & Fay, 2019; Noddings & Brooks, 2017). שלוש הסוגיות מצוינות גם במסמכי משרד החינוך, וציבור המורים מתבקש לעסוק בהן (משרד החינוך 2002; 2009; 2016).

קיימות

סוגיות של פיתוח בר קיימא כמו שינויי אקלים, מגוון ביולוגי, מערכות אקולוגיות ימיות ואספקת מים הן שנויות במחלוקת בקרב אזרחים מן השורה, כמו גם בקרב פוליטיקאים ומומחים, וממוסגרות בהקשר של איזודאות גאופוליטית (Eliasson et al., 2019). בשנת 2009 קיבל משרד החינוך החלטה על קידום חינוך לפיתוח בר קיימא והחלתו על כל מוסדות החינוך. משרד החינוך הביע בהחלטה זו את מחויבותו למודעות סביבתית ולאיוון בין צורכי הפרט לבין צורכי הסביבה למען העתיד. משרד החינוך מונה בחוזר מטעמו את יתרונותיו הרבים של חינוך בר קיימא, כגון מיומנויות למידה וחשיבה מסדר גבוה, למידה חברתית רגשית, הקניית ערכים וחינוך לסובלנות, למעורבות חברתית ולאזרחות (משרד החינוך, 2009). במחקר זה יהיה עיסוק ספציפי בנושא הצרכנות (consumerism), אשר בא לידי ביטוי בתוכנית הלאומית של "הגינות בצרכנות" (משרד החינוך, 2015). משרד החינוך שם למטרה לבסס את הכשרתם של התלמידים להתנהלות צרכנית עצמאית, אחראית ומוסרית המבוססת על ערכים של הגינות, כבוד הדדי, יושר ויושרה, שקיפות ואמינות.

מגדר

משרד החינוך (2002) חרת על דגלו חינוך לשוויון הזדמנויות מבחינה מגדרית, מתוך תפיסת המשמעות של התייחסות לתחום זה לשיפור הדימוי העצמי של התלמידות והתלמידים. בחוזר המנכ"ל בנושא נכתב כי המדיניות המבוססת על שוויון בין בני אדם, סובלנות, צדק חברתי וערבות הדדית תמומש בכל מוסדות החינוך ברובדיהם השונים. במחקר זה ניתן ביטוי לנושא המגדר בהקשר האקטואלי של סוגיית #MeToo.

קמפיין #MeToo התחיל בשנת 2017. אותו ההאשטאג, תגית־סולמית אשר לחיצה עליה מובילה לכל הפרסומים שסומנו באותה התגית, הפך לשם נרדף לווידוי אישי על חוויה של פגיעה מינית ברשתות החברתיות. הקמפיין הצליח לאחד גלובלית נשים ממדינות שונות ולזעזע את המבנה החברתי הפטריארכלי עם שורת צעדי הוקעה לידוענים. תנועת #MeToo הציבה במרכז הבימה את הדיון בקורבנות תקיפה מינית ועודדה אותן לשתף בפומבי את סיפוריהן, תוך שימוש ברשתות החברתיות כפלטפורמה העיקרית. אף שמטרות התנועה כללו דה־סטיגמטיזציה ותמיכה בקורבנות, השיח שבא בעקבותיו הביא לתגובות מגוונות מאוד לאירועים שדווחו (Jaffe, 2018). בישראל נשים רבות הצטרפו לקמפיין ופרסמו עדויות על תקיפות של ידוענים בליווי ההאשטאג "גם אנחנו". התגובות החלו בעיתונות הממוסדת והתפשטו לרשתות החברתיות, ונשים רבות שיתפו במקרים של הטרדה מינית או תקיפה מינית. הקמפיין גרר גם ביקורת נגדית, וכך למשל התבטא חבר הכנסת בצלאל סמוטריץ': "צריך לומר את האמת – קמפיין #MeToo הוא שקרי, מגמתי ומסוכן, שנועד להציג את כל הגברים כמטרידים ואנסים ואת כל הנשים כקורבנות, לסכסך בין המינים (פמיניזם רדיקלי) ולפרק את המשפחה והזוגיות" (ערוץ 7, 2017). לצד זאת, היו גורמים במגזר הדתי שנעזרו במגמה של הקמפיין כדי לקדם הסברה כלפי פגיעה וגם הציפו את הקשיים הייחודיים של החברה הדתית בשיח על פגיעות מינית ומוגנות.

רב־תרבותיות

בנאומו המפורסם משנת 2015 ציין נשיא המדינה לשעבר מר ראובן ריבלין כי החברה הישראלית היא חברה משוסעת ומורכבת מדתיים, חילונים, חרדים וערבים – ארבעה שבטים שחיים בחד עם עוינות גוברת וללא שפה משותפת (דביר, 2015). בחוק החינוך הממלכתי מנוסחות מטרות החינוך, ובהן המטרה:

...להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים. (משרד החינוך, 2000; סעיף 2(2)).

משרד החינוך הביע את מחויבותו למצוינות ערכית ואזרחית ולהנחלת ערכים של התחשבות וכבוד לאחר ולשונה, וכן לטיפוח תחושתם של יחידים שהם חיים בשיתוף עם הדומים להם ועם השונים מהם. משרד החינוך אף הקים אתר ייעודי: התוכנית "מסובלנות למניעת גזענות וחיים משותפים", המותאמת לכל שכבות הגיל ולכל המגזרים (משרד החינוך, 2015).

מטרת המחקר

מחקר זה נועד לבחון את נכונות המורים לטפל בנושאים שנויים במחלוקת בכיתותיהם, בדגש על השפעת נושאי הדיון על הנכונות. שאלת המחקר המרכזית היא: מה המשקל היחסי של נושא הדיון ושל שייכות לאומית ודתית בנכונות של מורים לנהל דיונים על סוגיות שנויות במחלוקת? לצורך זה השתמשנו במשתנה של זרם חינוך, אשר כולל בתוכו גם היבטים לאומיים וגם היבטים של דתיות. ארבעת הערכים של משתנה זה הם: ממלכתי ערבי, ממלכתי יהודי, ממלכתי דתי, חרדי. שלושת נושאי הדיון הם: קיימות (צריכה), רב-תרבותיות ו-#MeToo. השערת המחקר הייתה שיימצא קשר בין נכונות המורים לעסוק בדיונים לבין נושא הדיון וזרם החינוך. אנו משערים שככל שנושא הדיון יתפרש בעיני המורים כיותר שנוי במחלוקת, משמע בעל עצימות גבוהה יותר, כך מידת הנכונות של המורים לדון בו תפחת, וככל שהמורים דתיים יותר, כך הם יביעו פחות נכונות לנהל דיון.

שיטה

הליך המחקר

המחקר עשה שימוש בשאלונים אינטרנטיים אשר בוחנים עמדות כלפי דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת באופן כללי, כמו גם עמדות ספציפיות לגבי שלושת נושאי הדיון: רב-תרבותיות, #MeToo וקיימות. לאחר קבלת אישור של ועדת האתיקה המוסדית ושל המדען הראשי של משרד החינוך, התקיים מחקר חלוץ שכלל 71 מורים ערבים ו-64 מורים יהודים. לאור מחקר החלוץ נערכו תיקונים בשאלון, והמחקר המלא התבצע בשני שלבים. בשלב הראשון, נשלחו שאלונים לרשימת קשר של כ-60,000 מורים בחינוך העליסודי, מתוכם ענו 898 מורים יהודים ו-138 מורים ערבים. מפאת מספרם הנמוך של המורים הערבים התבצעה דגימה ממוקדת של 160 מורים ערבים נוספים דרך מכון סקרים.

נלי המחקר

המחקר עשה שימוש בשאלון שתוכנן ונבדק במחקר חלוץ מקדים. חלק מהפריטים (למשל עמדות כלפי סוגיות שנויות במחלוקת) שימשו את החוקרים במחקרים קודמים (Gindi & Erlich Ron, 2018). החלק הראשון של השאלון, ובו 24 פריטים, הכיל שאלות על אודות משתנים דמוגרפיים – 9 פריטים, וכן 15 פריטים המתיחסים למשתנים הבלתי תלויים (למשל ידע בקיימות). החלק הבא כלל שלושה תרחישים של מורים הדנים בסוגיות של רב-תרבותיות, #MeToo וקיימות. כל תרחיש כלל 13 שאלות המקישות על המשתנים התלויים והבלתי תלויים בסולם ליקרט 1–6. השאלון תורגם לערבית על ידי מרצה דוברת ערבית שמתמחה בתחום ונבדק על ידי מרצה דובר ערבית נוסף. להלן התרחישים:

תרחיש בנושא קיימות (צרכנות): "מורה יוזמת דיון בנושא תרבות הצריכה בקרב מתבגרים. לדבריה בני נוער רבים אוהבים לקנות מותגים מובילים שגורמים להם להרגיש טוב עם עצמם. המורה אומרת שרבים ממותגים אלה אינם נחוצים, מיוצרים במדינות העולם השלישי שמנצלות עובדים ומשפיעים על איכות הסביבה באופן שלילי."

תרחיש בנושא רב-תרבותיות: "המורה חשבה רבות לקראת יום המודעות הבין-לאומי למניעת גזענות והכינה פעילות לכיתתה. היא הביאה דוגמאות של חוקים המגבילים סממנים דתיים במקומות שונים בעולם: הגבלות על בניית צריחי מסגדים, החוק הצרפתי נגד סממנים דתיים בציבור והצעת החוק הישראלית על הגבלת קריאת מואזינים. היא ביקשה מהתלמידים להציג טיעונים בעד ונגד החוקים."

תרחיש בנושא #MeToo: "מורה נכנסה לשיעור, ואחת התלמידות שאלה אותה אם שמעה על העדויות שפורסמו על דמות מוכרת. פורסם שהוא הטריד שתי נשים לפני כ־20 שנה. המורה החליטה לנהל דיון בנוגע לרלוונטיות של אירועים שהתרחשו לפני שנים רבות לשיפוט ציבורי וחוקי. התעורר דיון סוער, והתלמידים היו סקרנים לדעת מה עמדתה של המורה בנושא."

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 1166 מורים בחינוך העליסודי מכל הזרמים והמחוזות. הגיל ממוצע של המורים היה 47.2 שנים (ס.ת. 11.0), והוותק הממוצע היה 16.6 שנים (ס.ת. 11.1). לוח 1 מציג את מאפייני המדגם בכללותו, ובאופן נפרד לגבי מורים דוברי ערבית ומורים דוברי עברית.

תיקוף משתנה זרם החינוך

על מנת לוודא שמשנתנה זרם החינוך מבטא פערים במידת הדתיות, נערכה השוואה בין ארבעת זרמי החינוך במידת הדתיות. נערך ניתוח שונות חד־כיווני: זרם חינוכי (ממלכתי, ערבי, חינוך ממלכתי דתי, חרדי) כאשר המשתנה התלוי היה מידת דתיות (1–4 מחילוני ועד אדוק). לוח 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של מידת הדתיות על פי זרם חינוכי ותוצאות ניתוח פוסט הוק מסוג טוקי, ברמת מובהקות 0.05. הניתוח מראה שקיימים הבדלים מובהקים בין כל ארבעת הזרמים – מידת הדתיות של המורים מהזרם החרדי גבוהה באופן משמעותי ממידת הדתיות של מורים בזרם הממלכתי דתי, אשר גבוהה באופן מובהק ממידת הדתיות של מורים בזרם הממלכתי הערבי, אשר גבוהה באופן מובהק ממידת הדתיות של מורים מהזרם הממלכתי היהודי.

לוח 1. מאפייני המדגם (N=1166)

מאפיין	דוברי עברית (N=868)	דוברי ערבית (N=298)	כלל המדגם (N=1166)
שכיחות (אחוז)	שכיחות (אחוז)	שכיחות (אחוז)	שכיחות (אחוז)
מגדר			
גברים	336 (41%)	126 (42%)	663 (59%)
נשים	492 (59%)	171 (58%)	462 (41%)
השכלה			
תואר ראשון	253 (30%)	82 (28%)	335 (30%)
תואר שני	532 (64%)	186 (64%)	718 (64%)
תואר שלישי	41 (5%)	14 (5%)	57 (5%)
אחר	5 (1%)	7 (2%)	12 (1%)
מידת דתיות			
לא דתי	504 (61%)	34 (12%)	538 (48%)
מסורתי	110 (13%)	108 (37%)	218 (20%)
דתי	76 (9%)	137 (47%)	213 (19%)
דתי אדוק	137 (17%)	14 (5%)	151 (14%)
עברו השתלמות בשלוש השנים האחרונות			
קיימות	181 (22%)	86 (29%)	267 (24%)
רבתרבותיות	219 (27%)	97 (33%)	316 (28%)
מגדר	196 (24%)	56 (19%)	252 (23%)
זרם חינוך			
ממלכתי	637 (77%)	8 (3%)	645 (57%)
ממלכתי דתי	80 (10%)	1 (0%)	81 (7%)
ערבי	4 (1%)	231 (78%)	235 (21%)
פרטי	17 (2%)	36 (12%)	53 (5%)
חרדי	54 (6%)	0 (0%)	54 (5%)
אחר	40 (5%)	20 (7%)	60 (5%)
תחומי הוראה			
מדעים מדויקים	214 (26%)	58 (20%)	272 (24%)
מדעי הרוח	208 (25%)	12 (4%)	220 (20%)
מדעי החברה	120 (15%)	28 (9%)	148 (13%)
שפות	150 (18%)	101 (34%)	251 (22%)
טכנולוגיה	53 (7%)	26 (9%)	79 (7%)
אומנויות	59 (7%)	3 (1%)	62 (6%)
חינוך גופני	17 (2%)	6 (2%)	23 (2%)
אחר	0 (0%)	64 (22%)	64 (6%)

לוח 2. ממוצעים וסטיות תקן של מידת הדתיות

זרם	ממוצע	סטיית תקן	N
ערבי	2.46	.733	231
ממלכתי	1.45	.821	644
חרדי	3.96	.194	52
ממלכתי דתי	3.46	.899	80
סך הכל	1.97	1.109	1007

הממצאים מראים אבחנה בין אוכלוסיות המורים במידת הדתיות שלהם. ישנה התאמה בין מאפייני זרם החינוך לבין מידת הדתיות של מורים בזרם זה. מורי הזרם הערבי נמצאו כיותר דתיים ממורי הזרם הממלכתי היהודי, ופחות ממורי הזרם הממלכתי דתי ומהזרם החרדי. ממצא זה תואם את הידוע לנו על מידת הדתיות של האוכלוסייה הערבית בישראל (Pew Research Center, 2015). מעבר לדתיות, החלוקה לזרמים מייצגת גם את החלוקה הלאומית בישראל בין יהודים לערבים (לדוגמה במדגם הנוכחי 98.3% מהמורים דוברי הערבית מלמדים בזרם הממלכתי ערבי).

עצימות נושאי הדיון השונים

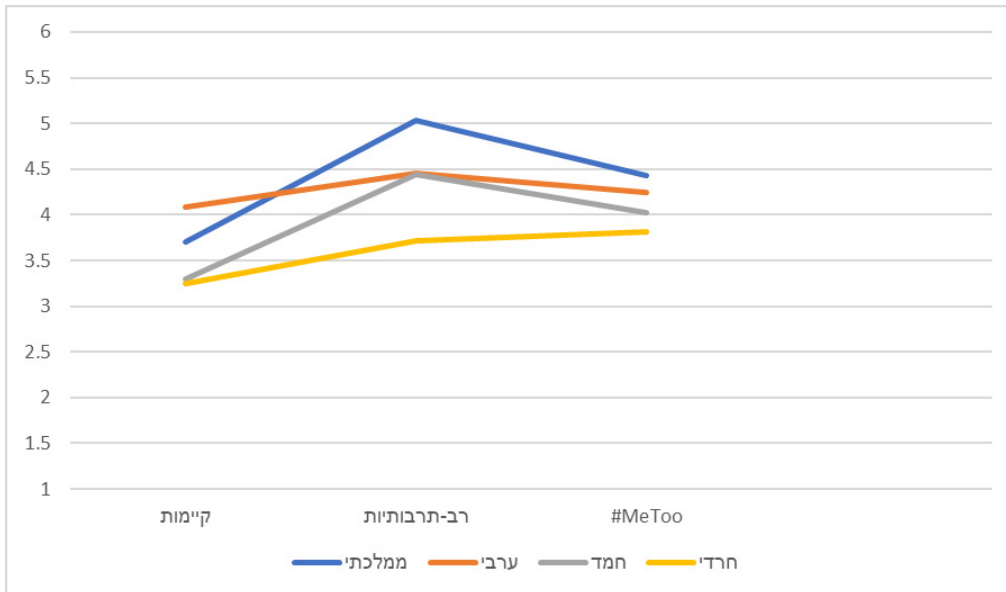
על מנת לבחון אם מידת העצימות של התרחישים שהוצגו בפני המורים קשורה בנושא ובזרם החינוכי, נערך ניתוח שונות דו־כיווני: זרם חינוכי (ממלכתי, ערבי, ממלכתי דתי, חרדי) X נושא התרחיש (קיימות, רב־תרבותיות, #MeToo), ובמשתנה נושא התרחיש היו מדידות חוזרות. המשתנה התלוי היה מידת העצימות של התרחיש, כלומר עד כמה הוא שנוי במחלוקת. לוח 3 מציג ממוצעים וסטיות תקן של מידת העצימות של כל תרחיש במדגם הכללי ובזיקה לזרם החינוך, כמו גם תוצאות מבחן פוסט הוק.

לוח 3. ממוצעים וסטיות תקן של מידת העצימות של כל סוגיה במדגם הכללי ובזיקה לזרם החינוך

חרדי		ממלכתי דתי		ממלכתי יהודי		ממלכתי ערבי		כלל המדגם		
ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
3.25	1.25	3.30	1.18	3.70	1.18	4.08	1.12	3.74	1.18	קיימות
3.72	1.89	4.44	1.22	5.03	1.07	4.45	1.16	4.80	1.29	רב' תרבותיות
3.81	1.79	4.02	1.53	4.43	1.32	4.25	1.63	4.33	1.45	#MeToo
3.56	1.17	3.86	0.94	4.37	0.86	4.21	1.11			סך הכול

הניתוח הניב אפקט עיקרי מובהק של נושא התרחיש ($F(2,1782) = 46.10, p < .001$). מבחן בונפרוני לבדיקת השוואות מרובות ($p < .001$) הראה הבדלים מובהקים בין כל שלושת הנושאים – רב'תרבותיות הוא הנושא השנוי ביותר במחלוקת, אחריו #MeToo ואחריו הקיימות. כמו כן, נמצא אפקט עיקרי מובהק של זרם החינוך ($F(3,891) = 12.56, p < .001$). מבחן פוסט הוק מסוג טוקי לבדיקת מובהקות ההבדל בין ארבעת הזרמים הראה שמורים מהזרם החרדי ומהממלכתי דתי רואים את כלל הנושאים כפחות שנויים במחלוקת לעומת מורים מהזרם הערבי והממלכתי. נמצא גם אפקט מובהק של אינטראקציה בין נושא לזרם בחינוך ($F(6,1782) = 11.08, p < .001$). כדי לבחון את האינטראקציה נערכו מבחני פוסט הוק מסוג בונפרוני ברמת מובהקות 0.01, אשר השוו בין שלושת הנושאים בכל אחד מארבעת הזרמים. התוצאות הראו שבזרם הממלכתי כל הנושאים שונים זה מזה מבחינת העצימות – רב'תרבותיות שנויה במחלוקת יותר מ#MeToo, ששנויה במחלוקת יותר מהקיימות; בזרם הערבי #MeToo יותר שנויה במחלוקת מקיימות; בזרם החינוך הממלכתי דתי נושא הקיימות פחות שנוי במחלוקת משני הנושאים האחרים; בזרם החרדי אין הבדלים בין הנושאים מבחינת העצימות. הממוצעים מוצגים בתרשים 1:

תרשים 1. ממוצעים של עצימות נושא הדיון לפי זרם חינוכי וסוגיה



נכונות המורים לדון בתרחישים השונים

כדי לבחון את השערת המחקר המרכזית, נערך ניתוח שונות דו־כיווני 3×4 : זרם חינוכי (ממלכתי יהודי, ממלכתי ערבי, ממלכתי דתי, חרדי) X סוגיה (קיימות, רב־תרבותיות, #MeToo), ובמשתנה של סוגיה יש מדידות חוזרות. המשתנה התלוי הוא הנכונות לנהל דיון בכיתה בסוגיות השונות. לוח 4 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של מידת הנכונות לנהל דיון על פי זרם חינוכי וסוגיה ואת תוצאות ניתוח השונות.

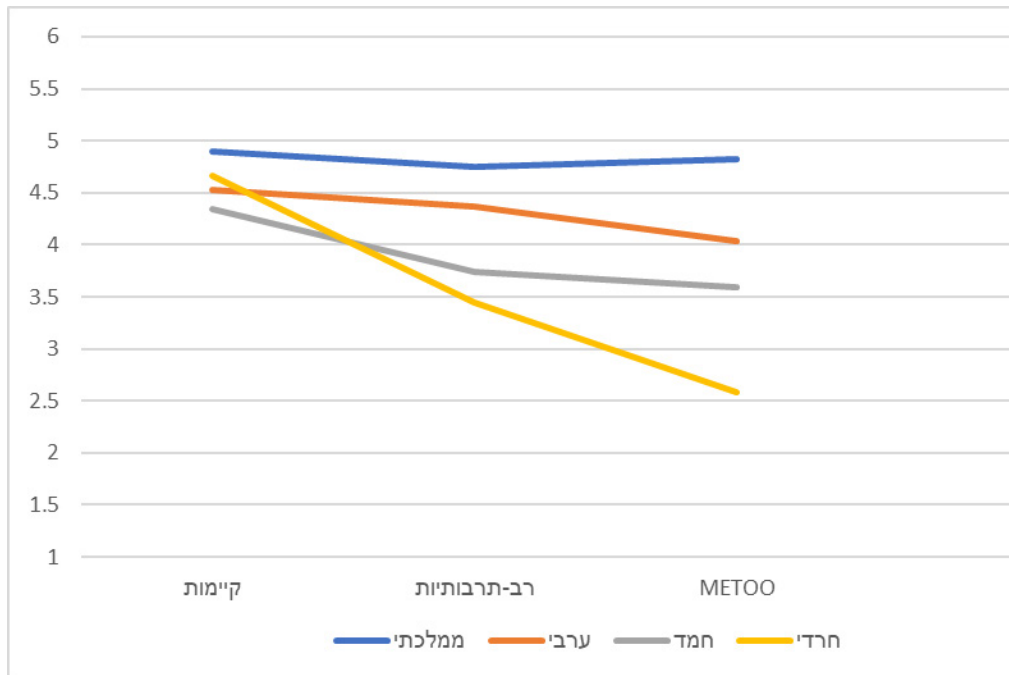
לוח 4. ממוצעים וסטיות תקן של מידת הנכונות לנהל דיון על פי זרם חינוכי וסוגיה ותוצאות ניתוח השונות

סוגיה	זרם חינוך	ממוצע	ס.ת. †	F	Tukey
קיימות	ערבי I	4.5330	1.12287	10.25***	II > IV
	ממלכתי II	4.9036	1.08318		
	חרדי III	4.6632	1.03056		
	חמ"ד IV ‡	4.3443	1.32479		
	סך הכול	4.7604	1.12665		
רב־תרבותיות	ערבי I	4.3712	1.34095	27.36***	I,II > III, IV
	ממלכתי II	4.7474	1.17921		
	חרדי III	3.4535	1.51768		
	חמ"ד IV	3.7361	1.39968		
	סך הכול	4.5212	1.30551		
#MeToo	ערבי I	4.0439	1.35918	60.28***	II > I, IV > III
	ממלכתי II	4.8166	1.18751		
	חרדי III	2.5811	1.62619		
	חמ"ד IV	3.5859	1.52591		
	סך הכול	4.4496	1.39588		

†ס.ת. = סטיית תקן, ‡חמ"ד = חינוך ממלכתי דתי

הניתוח הניב השפעה עיקרית משמעותית של זרם חינוך, כתוצאה מנכונות כללית גבוהה יותר בקרב מורים מהזרם הממלכתי (ממוצע = 4.85, ס.ת. = 0.95). בהשוואה למורים מהזרם החרדי (ממוצע = 3.87, ס.ת. = 1.09) והממלכתי דתי (ממוצע = 3.98, ס.ת. = 1.18). נמצאה גם השפעה עיקרית משמעותית של הסוגיה ($F(2,2016) = 45.51, p < .001$). כדי לבחון את ההבדלים בין שלושת הנושאים נעשה שימוש במבחן בונפרוני, שגילה הבדלים משמעותיים בין שלושת הנושאים: הנכונות לדון בקיימות גבוהה יותר בהשוואה לנושאים רב־תרבותיים ($p < .001$), אשר בתורה גבוהה מהנכונות לדון ב־#MeToo ($p < .001$). נוסף על כך, נמצאה השפעת אינטראקציה משמעותית של סוגיה X זרם ($F(2, 2016) = 9.26, p < .001$). כדי לבחון את האינטראקציה נעשה שימוש במבחן בונפרוני, המשווה בין שלושת הסוגיות, בכל זרם בנפרד. מורים בזרם הממלכתי יהודי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש הקיימות לעומת מורים בחינוך הממלכתי דתי. מורים בזרמים הממלכתי יהודי והערבי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש הרב־תרבותיות לעומת מורים מהזרם הממלכתי דתי ומהזרם החרדי. האינטראקציה מוצגת בתרשים 2. מורים בזרם הממלכתי יהודי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש #MeToo לעומת מורים מהזרם הממלכתי דתי והערבי, אשר הם בתורם היו מוכנים לדון בסוגיה יותר מהזרם החרדי. האינטראקציה מוצגת בתרשים 2.

תרשים 2. ממוצעים של מידת הנכונות לנהל דיון על פי זרם חינוכי וסוגיה



התרשים מראה בצורה ברורה את החשיבות של סוגיית הדיון וכן של הזרם החינוכי שאליו המורה משתייך לנכונותם של המורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת. אם מביאים בחשבון את הממצא לגבי מידת הדתיות של כל זרם, ניתן לראות שככל שהזרם דתי יותר, כך מידת הנכונות לדון בסוגיות יורדת, והאפקט בולט במיוחד בסוגיית #MeToo.

מחקר זה נועד לבחון את נכונות המורים לטפל בנושאים שנויים במחלוקת בכיתותיהם, בדגש על השפעת נושאי הדיון על הנכונות. אוששנו את השערת המחקר שיימצא קשר בין נכונות המורים לעסוק בדיונים לבין נושא הדיון וזרם החינוך. בכל זרמי החינוך, הנכונות הגבוהה ביותר הייתה לדון בתרחיש של קיימות (צרכנות), שגם היה הנושא הכי פחות שנוי במחלוקת מנקודת מבטם של המורים בכל הזרמים. למרות זאת, השערתנו השנייה, על פיה ככל שנושא הדיון יתפרש בעיני המורים כיותר שנוי במחלוקת, כך מידת הנכונות שלהם לדון בו תפחת – לא אוששה. מצד אחד, מורים מכל הזרמים ראו את סוגיית הרב-תרבותיות כשנויה ביותר במחלוקת. מצד שני, נכונות המורים בשלושה מארבעת הזרמים לדון בסוגיית הרב-תרבותיות הייתה גבוהה מנכונותם לדון בסוגיית #MeToo. רק מורים מהזרם הממלכתי יהודי גילו נכונות שווה לדון בשתי הסוגיות.

אם כן, עולה השאלה מדוע נכונות מורים מהזרמים ערבי ממלכתי, ממלכתי דתי וחרדי הראו נכונות נמוכה לדון בסוגיית #MeToo, אף שהיא נתפסת כפחות שנויה במחלוקת? המחקר נוכחי לא ערך אבחנה מספקת בהגדרה של סוגיה שנויה במחלוקת, כיוון שניתן לראות זאת בשני אופנים לפחות: סוגיה שנויה במחלוקת בין השבט שלי לבין שבטים אחרים בחברה הישראלית, לעומת סוגיה שנויה במחלוקת בתוך הזרם שלי. ייתכן שכמורה בחינוך הממלכתי דתי אתייחס לסוגיית הרב-תרבותיות כסוגיה שנויה במחלוקת מכיוון שזו אבן המחלוקת ביני לבין מגזרים אחרים בחברה הישראלית, גם אם בתוך הקהילה שלי סוגיה זו מלובנת עד תום. לעומת זאת, בסוגיית #MeToo ייתכן שעדיין קיימת מחלוקת פנימית. טרם הסתיים תהליך הגיבוש בתוך הקהילה שלי (האוכלוסייה הערבית, לדוגמה), ולכן נכונותי לדון בנושא בכיתה פחותה. ייתכן שאם הדיאלוג בנושא התקיפה המינית יוצג בראש ובראשונה בנושא של תקיפה ואלימות ופחות בנושא של מיניות, יהיה ניתן לדון בסוגיה זו בצורה חופשית יותר.

הבדל משמעותי נוסף בין סוגיית #MeToo לבין הסוגיות האחרות הוא המיניות. מיניות היא אתגר בקהילות שמרניות דתיות רבות ואף מושתקת לעיתים, וייתכן שמורים יימנעו ממגע עם ה"תנור החם" הזה. אף שנושא הרב-תרבותיות שנוי במחלוקת בחברה הישראלית, בהכללה, במידה רבה, הוא עשוי להיות בטוח מאוד לדיון בתוך הקהילה הערבית והקהילה היהודית הדתית. מורה בבית ספר ממלכתי דתי תרגיש יותר בנוח לדבר על נושא במחלוקת בין-שבטית ולייצג את השבט שלה, ולא על נושא במחלוקת פנים-שבטית כמו #MeToo.

התבוננות במשתנה של זרם החינוך מגלה עד כמה השפעתו חשובה בתפיסת התפקיד של מורים. התוצאות מראות עד כמה צדק נשיא המדינה לשעבר ראובן ריבלין כאשר הוא טבע את מושג ארבעת השבטים בחברה הישראלית (דביר, 2015). לכל אחד מהשבטים יש מערכת חינוך נפרדת משלו והמורים ששייכים לאותו השבט. ניתן לראות את ההלימה בין מידת הדתיות, ההשתייכות לזרם והתפיסה של סוגיות שנויות במחלוקת בכיתה. ממצאים אלו מראים עד כמה המערכת הסגרגטיבית משמרת וממסדת לעומק את השבטיות הישראלית.

מגבלות המחקר

המחקר בחן את מידת העצימות (המידה שבה תרחיש שנוי במחלוקת) של סוגיות בצורה חד-ממדית, מבלי לעשות את האבחנה בין סוגיות שנויות במחלוקת בין השבטים שמוסכמות בתוך הקהילה לבין סוגיות שאינן מוסכמות בתוך הקהילה. חשוב שמחקרים עתידיים ירחיבו את הבנת העצימות מנקודות מבט שונות, כולל מידת הנפיצות, נושאים מושתקים ואבחנה בין מחלוקת פנים-שבטית ומחלוקת בין-שבטית.

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי מגלה היבט נוסף של הממצא הידוע במחקר לגבי הימנעות מורים מסוגיות שנויות במחלוקת. באופן מובהק, מורים מכל הזרמים העדיפו לדון בנושא של צרכנות, אותו הם שפטו כשנוי במחלוקת במידה הפחותה ביותר. כלומר יש קשר בין נושא הדיון לבין נכונות מורים לדון בו, ומידת העצימות של הנושא היא בעלת חשיבות בנכונות זו, גם אם אינה הגורם היחיד. המחקר חוזר ומראה את האתגרים הניצבים בפני מוסדות הכשרת מורים, הנהלת בתי ספר ומשרד החינוך לעודד מורים ולתת בידיהם את הכלים המתאימים לדון בסוגיות נפיצות ושנויות במחלוקת.

בהקשר זה, אנו מציעות להתייחס לניהול דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת כמערך מיומנויות נדרש למורים ללא קשר לתחום הדעת שהם מלמדים. מיומנויות אלו כוללות ניהול כיתה, שאילת שאלות, יצירת אקלים חינוכי סובלני, פיתוח מערכי שיעור ופעילות מבוססי דילמות ערכיות ויישום עקרונות למידה חברתית-רגשית (CASEL, 2018; Erlich-Ron & Gindi, 2021). מערכת חינוך שבה מורים מיומנים בניהול דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת תחזק את החינוך לדמוקרטיה, את הסובלנות, את יכולתם של התלמידים לנהל שיח פתוח מבוסס טיעונים וחשיבה ביקורתית ואף להביא אותם לרמות תכלול של עמדות אזרחיות ומעורבות חברתית (Hess & McAvoy, 2014; Gindi & Erlich-Ron, 2018). חשוב שמורים יהיו מודעים להטיות השבטיות השונות ויאפשרו לתלמידיהם להתמודד עם מציאות חברתית מורכבת במרחב מאפשר בהנחיית מבוגר אחראי.

רשימת מקורות

ארליך רון, ר' וגינדי, שי (2017). פוליטיקה בכיתה: הימנעות מורים משיח טעון סביב יחס יهودים וערבים בישראל. זמן חינוך, 3, 9–33.

האגודה לזכויות האזרח בישראל. (2016). נייר עמדה: תיקון לחוזר מנכ"ל משרד החינוך בעניין השיח החינוכי בנושאים שנויים במחלוקת.

<https://law.acri.org.il/he/wp-content/uploads/2016/12/hozer-mankal.pdf>

דביר (דבול), ני (2015, 7 ביוני). ריבלין: בישראל 4 שבטים והעוינות ביניהם גוברת. *ynet*.

<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4665846,00.html>

הלפרין, ע', אלמו, א', המאירי, ב', לוי, א', נבט, ע' ופרודגרס, ק' (2016). יחסם של מורים והורים לשיח בבית הספר בנושאים שנויים במחלוקת [הרצאה בכנס]. כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך.

<https://lautmaneduforum.org.il/wp-content/uploads/2017/06/Final-study-Discussion-of-Teachers-Dispute.pdf>

זבולון, ג' והראל, י' (2017). בחירות כהזדמנות לחינוך בני נוער לאחריות ציבורית. דפי יוזמה, 9, 62–82.

משרד החינוך. (2000). 3.4-4 תיקון סעיף 2 (סעיף המטרות) לחוק חינוך ממלכתי. חוזר מנכ"ל: הוראות קבע, סא/2(א).

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sa2ak3_4_4.htm

משרד החינוך. (2002). 9.4-4 חינוך לשוויון מגדרי במוסדות החינוך. מאגר חוזרי מנכ"ל.

https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sc4dk9_4_4.htm

משרד החינוך. (2009). 9.4-9 עדכון להוראה 9.4-8 בחוזר הוראות הקבע סט/3(א) בנושא חינוך לפיתוח בר-קיימא והחלטה על כל מוסדות החינוך. חוזר מנכ"ל: הודעות ומידע, תשעא/5.

<https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/9/9-4/hodaotvmeayda/h.2011-5-9-4-9-htm>

משרד החינוך. (2015). "הגינות בצרכנות" – תכנית לימודים רב-גילית. מאגר חוזרי מנכ"ל, הוראת קבע מס' 6500 – חדש.

<https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri59=>

משרד החינוך. (2015). מסובלנות למניעת גזענות וחיים משותפים.

<https://pop.education.gov.il/headquarters-civil-education-coexistence/tolerance-prevention-racism/>

משרד החינוך. (2016). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. מאגר חוזרי מנכ"ל: הוראת קבע מס' 2100 – החלפה.

<https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri35=>

ערוץ 7 (2017). "קמפיין #MeToo הוא שקרי ומסוכן". (2017, 20 באוקטובר).

<https://www.inn.co.il/news/357479>

צור, יי (2017, 9 ביולי). מועצת התלמידים הארצית: מורים מסרבים לקיים דיונים פוליטיים בכיתות. הארץ.

<https://www.haaretz.co.il/news/education/1.4238097>

שיפר, וי (2021, 25 בינואר). גלנט, תפסיק כבר עם הנזיפות והצווים. הארץ.

<https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.9480265>

Alkahr, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability – Insights from a pioneering ultraorthodox city in Israel. *Sustainability*, 10(10), Article 3721. <https://doi.org/10.3390/su10103721>

- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies, 104*(3), 105–114. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Bekerman, Z., & Cohen, A. (2017). Diversities and civic education in Israel, a society ridden with conflict. In J. A. Banks (Ed.), *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching* (pp. 377–400). American Educational Research Association.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Cohen, A. (2019). From ideological tensions to pedagogical solutions: Narratives of Israeli Arab-Palestinian civics teachers. *International Journal of Educational Development, 68*, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.05.007>
- Cooper, T., & Thomas, J. (2019). *Nature or nurture: A crisis of trust and reason in the digital age*. Albany Associates.
- Eliasson, K., Wibeck, V., & Neset, T. S. (2019). Opportunities and challenges for meeting the UN 2030 agenda in the light of global change: A case study of Swedish perspectives. *Sustainability, 11*(19), Article 5221. <https://doi.org/10.3390/su11195221>
- Erlich Ron, R. (2018). Creative consumption of modesty: The wig in a Jewish Israeli ultra-Orthodox community. In S. Barak-Brandes & A. Kamma (Eds.), *Feminist interrogations of women's head hair: Crown of glory and shame* (pp. 176–190). Routledge.

- Erlich-Ron, R., & Gindi, S. (2021). Beyond allowing ventilation: How to connect the affective social-emotional and the cognitive in teachers' handling of controversial political issues (CPI)? *Citizenship Teaching & Learning*, 16(2), 189–200. https://doi.org/10.1386/ctl_00055_1
- Geiger, B., Fischer, M., & Eshet, Y. (2004). Date-rape-supporting and victim-blaming attitudes among high school students in a multiethnic society: Israel. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(4), 406–426. <https://doi.org/10.1177/0886260503262080>
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.004>
- Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2020). Has religiosity become a key factor in Jewish Israelis' attitudes toward minorities? A call for research. *Equality, Diversity and Inclusion*, 40(3), 259–272. <https://doi.org/10.1108/EDI-03-2020-0064>
- Gindi, S., Gilat, Y., & Sagee, R. (2021). Who wants a political classroom? Attitudes toward teaching controversial political issues in school. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.11576/jsse-3943>
- Greene, M. L. (2011). *Relevance and effect of culture on the academic achievement of African American students* [Doctoral dissertation, Capella University].

- Hawley, T. S., Crowe, A. R., & Mooney, E. (2016). Visualizing social justice: Using controversial images in social studies classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 85–90. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1181046>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2009). To disclose or not to disclose: A controversial choice for co-authored. In D. E. Hess (Ed.), *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion* (pp. 97–110). Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Jaffe, S. (2018). The collective power of #MeToo. *Dissent*, 65(2), 80–87. <https://doi.org/10.1353/dss.2018.0031>
- Kerr, D., & Huddleston, T. (Eds.). (2015). *Living with controversy: Teaching controversial issues through (EDC/HRE)*. Council of Europe.
- Lemish, P. (2003). Civic and citizenship education in Israel. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 53–72. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305764032000064640>
- Levinson, M., & Fay, J. (Eds.). (2019). *Democratic discord in schools: Cases and commentaries in educational ethics*. Harvard Education Press.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: An evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/03634520600748557>

- Moore, J. (2012). A challenge for social studies educators: Increasing civility in schools and society by modeling civic virtues. *The Social Studies*, 103(4), 140–148. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.596860>
- Munson, H. (2003). Islam, nationalism and resentment of foreign domination. *Middle East Policy*, 10(2), 40–53. <https://doi.org/10.1111/1475-4967.00104>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Carbonaro, W. (1998). *Towards an ecology of learning: The case of classroom discourse and its effects on writing in high school English and social studies* (No. 11001). National Research Center on English Learning & Achievement.
- O'Connor, K. W., Drouin, M., & Niedermeyer, T. (2021). How do age, sex, political orientation, religiosity, and sexism affect perceptions of sex assault/harassment allegations? *Sexuality & Culture*, 25, 1605–1619. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09837-6>
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Parker, W. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815–2832. <https://doi.org/10.1177%2F016146811011201104>
- Pew Research Center. (2015). *החלוקה הדתית בחברה הישראלית*. https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/israel_survey_overview.hebrew_final.pdf

- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L., & Turner, T. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32–44.
- Tannebaum, R. P. (2013). Dialogue, Discussion, and democracy in the social studies classroom. *Social Studies Research & Practice*, 8(3), 99–109. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2013-B0007>
- Tannebaum, R. P. (2020). Controversial public issues in the Secondary Classroom. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 7–26. <https://www.jstor.org/stable/26876429>
- Tichy, M., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. J. (2010). The impact of constructive controversy on moral development. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(4), 765–787. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00597.x>
- Yadgar, Y. (2003). Between ‘the Arab’ and ‘the Religious Rightist’: ‘Significant others’ in the construction of Jewish-Israeli national identity. *Nationalism and Ethnic Politics*, 9(1), 52–74. <https://doi.org/10.1080/13537110412331301355>

Teachers' willingness to discuss Controversial Political Issues (CPI): Does the topic make a difference?

Rakefet Erlich Ron and Shahar Gindi

Abstract

Teachers are reluctant to discuss controversial political issues (CPI) despite their many benefits. This study examined the relation between the topic of discussion and teachers' willingness to discuss it. For this purpose, we examined three topics of discussion as well as national and religious aspects expressed in the stream of education to which teachers belong. 1196 teachers, 898 Jewish and 298 Arab, answered an online questionnaire that focused on three scenarios on sustainability, multiculturalism, and #MeToo. The highest willingness, in all streams of education, was to discuss a scenario of sustainability - the issue that teachers of all streams valued as less controversial than any other. Nonetheless, teachers' willingness to discuss the #MeToo issue was the lowest in three of the four streams, despite teachers from all streams seeing the issue of multiculturalism as the most controversial. We suggest that the community to which the teacher belongs is key and that an inter-tribal dispute be distinguished from an intra-tribal dispute.

Keywords: Controversial Political Issues (CPI); educational stream; sustainability; multiculturalism; #MeToo