

האם לימוד משותף, המבוסס על המודל בצפון אירלנד, מתאים למציאות במדינת ישראל?

נועה שפירא | מ"מ ראש צוות אזרחות, חינוך אזרחי וחיים משותפים, מטח
דנה פרידמן | ראש המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים, משרד החינוך
שני פייס | מנהלת תכנית לימוד משותף, צוות אזרחות, חינוך אזרחי וחיים משותפים, מטח

במדינת ישראל יש שסעים המובילים למתחים, לחוסר אמון ולהפרדה בין קבוצות. אחד השסעים הבולטים שבהם מאמר זה עוסק הוא השסע הלאומי, המושפע גם מהסכסוך הישראלי-פלסטיני (Maoz, 2011; Steinberg & Bar-On, 2002). ההפרדה בין הקבוצות בכלל, ובין יהודים לערבים בפרט, בולטת בין היתר בבתי הספר, במוסדות ממשלתיים, במקומות עבודה ובמקומות מגורים (Smootha, 2010).

ההשלכות של הסכסוך המתמשך משתקפות בחיי היום-יום בישראל ובפרט במערכת החינוך, והן באות לידי ביטוי בדיונים ובשיחות, בידיעות בתקשורת ובנאומים פוליטיים. בעקבות זאת מורים בישראל, המנסים לקדם חיים משותפים, מתקשים להתמודד עם השלכות הסכסוך על התלמידים (Rosen & Perkins, 2013) ורואים בחינוך לחיים משותפים משימה קשה (Byrne, 1997; Ichilov, 2003). קשיים אלה מחזקים את הצורך הדחוף בהתערבות חינוכית שתקדם סובלנות ושיתוף בין הקבוצות (Stathi & Crisp, 2008).

בצפון אירלנד, מדינה שבה במשך עשרות שנים שרר סכסוך אלים וקשה בין האוכלוסייה הקתולית לפרוטסטנטית, פותח מודל ללימוד משותף שסייע רבות לגשר על הפערים בין האוכלוסיות הללו.

במאמר זה נעסוק ביוזמת הלימוד המשותף שגובשה בצפון אירלנד; נעמוד על הדמיון ועל השוני בין צפון אירלנד למדינת ישראל, ונבחן את השימוש בגישת הלימוד המשותף ואת התאמתה כדרך לחינוך לשותפות בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית בישראל.

הסכסוך בין הקבוצות בישראל והקושי לחנך לחיים משותפים הובילו את צוות אזרחות, חינוך אזרחי וחיים משותפים במטח ואת המטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים במשרד החינוך לאמץ את מודל הלימוד המשותף בצפון אירלנד. בצפון אירלנד, מדינה שבה במשך עשרות שנים שרר סכסוך אלים וקשה בין האוכלוסייה הקתולית לפרוטסטנטית, פותח מודל ללימוד משותף שסייע רבות לגשר על הפערים בין האוכלוסיות. יישום המודל כולל השתלמות מקיפה למנהלים ולמורים, המשלבת היכרות מעמיקה, דיאלוג בין נרטיבים והתנסות במיומנויות רגשיות וחברתיות. ההכשרה והעבודה המשותפת מלוות בהדרכה ובהנחיה פדגוגית.

הלימוד המשותף בצפון אירלנד - רקע

בסיום הסכסוך המדיני הממושך בין קתולים לפרוטסטנטים, הידוע בשם "הצרות" (Troubles), הגיעו הצדדים בצפון אירלנד להסדר מדיני המכונה "הסכם יום השישי הטוב" (אפריל 1998). למרות החתימה על הסכם שלום המשיכו הקהילות הפרוטסטנטיות והקתוליות, ובכללן בתי הספר, להתנהל בנפרד כשמערכת היחסים ביניהן מתוחה ומתאפיינת במידה רבה של פחד וניכור (Brokheurst, 2006; Department of Education Northern Ireland, 2007; Francis, Robbins, Barnes & Lewis, 2006), מצב הדומה לזה הקיים בישראל (Kupermintz, Salomon, & Hussisi, 2007).

במהלך השנים נעשו ניסיונות שונים לגשר ולקרב בין בתי הספר בצפון אירלנד. אלה הבולטים שבהם:

- **מפגשים בין הקבוצות** - מפגשים המתבססים על גישת "השערת המגע" (Allport, 1954), הגורסת כי הדרך הטובה ביותר לצמצם את העוינות בין קבוצות היא הפגשת חבריהן אלה עם אלה. הדגש הוא בהיכרות ובתפיסה ש"כולנו בני אדם".
- **הקמת מספר מצומצם של בתי ספר הידוֹיִים-אינטגרטיביים** (בדומה לרשת בתי הספר "יד ביד" בישראל).
- לאחר שהניסיונות הראשונים לא הובילו לשינוי מערכתי ומקיף ביחסים בין הקבוצות, הוחלט לנסות עוד מודל, שאינו עוסק ישירות בחינוך לשלום אלא בעקיפין - לימוד משותף של תלמידים משתי הקבוצות, הקתולית והפרוטסטנטית.

עקרונות שהתגבשו בפועל להבטחת ההצלחה של השותפות בין בתי הספר בצפון אירלנד

במרוצת השנים ובעקבות מחקרים אקדמיים (Gallagher, 2016; Hughes, Lollot, Hewstone, Schmid & Carlisle, 2012) נקבעו עקרונות להבטחת הצלחתו של שיתוף הפעולה בין בתי הספר של שתי הקהילות:

- **היכרות של התנאים ללימוד משותף מיטבי:** סטטוס שווה, מטרה משותפת, קשר קרוב ומתמשך ותמיכה ממסדית (Allport, 1954).
- **יצירת שוויון בין הקבוצות באמצעות צמצום הפערים הכלכליים והחברתיים:** צמצום פערים כדי לקדם שוויון חומרי בין שתי הקבוצות ולשפר את רמת הלימודים בבתי הספר הקתוליים. נוסף על כך, בתי ספר שהצטרפו לתכנית זכו לתקציבים ולציוד למעבדות.
- **שמירה על זהותה של כל אחת מהקבוצות הבאות במגע** זו עם זו: בתי הספר של שני הצדדים שומרים על הזהות

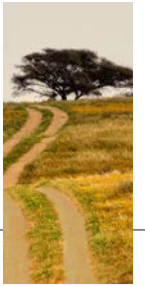
הייחודית שלהם, והתלמידים נפגשים רק לצורך לימוד משותף של תחומי הדעת.

- **אמון בין המורים ובין המנהלים:** בניית יחסי אמון חזקים דיים כדי שיעמדו באתגרים שהחיים בסביבה מסוכסכת מַמְנִים, והשקעה בשיח מעמיק על הסכסוך - על העובדות ההיסטוריות ועל הרגשות של הצדדים.
 - **העצמת מורים ומנהלים המקדמים פתרונות מותאמים:** נקודת המוצא היא שהמנהלים והמורים של בתי הספר המעורבים בתהליך הם אלה שיודעים מה הן הסוגיות הלימודיות שיאפשרו לימוד משותף במיטבו מהבחינה הפדגוגית. על כן הם בוחרים את המקצועות ללימוד משותף ואת שיתוף הפעולה המתאים להם במסגרת הכשרת המורים והמנהלים. לאור האמור לעיל, חשוב מאוד להעצים את המורים ואת המנהלים ולקדם את מסוגלותם העצמית לנהל את התהליך.
 - **התמקדות בלימוד תחומי דעת משותפים הנלמדים במסגרת בית הספר** (כגון שפת האם, מתמטיקה, מדעים, כישורי חיים) ושיפור ההישגים הלימודיים: מהווה תמריץ למורים המלמדים מקצועות אלה ולהורי התלמידים המעוניינים בקידום ההישגים.
 - **דגש בחינוך חברתי-רגשי:** תוך כדי הלמידה בתחומי הדעת, בתי הספר מטפחים ערכים חברתיים החשובים להטמעת התהליך כגון סובלנות, הבנה הדדית ואמון בין הקבוצות.
 - **מגע קבוע, רב-ערוצי ומתמשך:** כמו בכל מהלך חינוכי, המפתח להצלחה הוא העקביות לאורך שנים.
- נכון להיום, גישת הלימוד המשותף מתמסדת בצפון אירלנד. במרץ 2016 נחקק במדינה זו חוק הלימוד המשותף, המקצה משאבים לכל בית ספר שמעוניין ליזום תכנית של לימוד משותף. כמו כן, מוקמים קמפוסים חינוכיים משותפים לבתי ספר נפרדים הפועלים בגישת הלימוד המשותף.

ישראל וצפון אירלנד - דמיון ושוני

התכנית "לימוד משותף" של ערבים ויהודים בהובלת צוות אזרחות, חינוך אזרחי וחיים משותפים במטח בשיתוף עם המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים במשרד החינוך פועלת כיום בכמה יישובים.

התכנית מבוססת על עקרונות הלימוד המשותף בצפון אירלנד ועל נקודות הדמיון בין שתי המדינות. עם זאת, ישנם מאפיינים הייחודיים לישראל, שחשוב להתייחס אליהם:



- **הסכסוך הישראלי-פלסטיני** לא הסתיים והוא ממשיך להשפיע על מערכת היחסים בין היהודים לערבים בישראל (Maoz, 2011; Steinberg & Bar-On, 2002).
 - **ישנה הפרדה גאוגרפית** נוסף על ההפרדה הפיזית בין היישובים ובין בתי הספר היהודיים לערביים (Smootha, 2010), והמרחק דורש בין היתר הסעות ותיאומים.
 - **ישנו מחסום השפה** בין שתי האוכלוסיות. השימוש בשתי שפות, עברית וערבית, מעמיק את ההבדל, את אי-ההבנה ואת הפער ביניהן (Al-Haj, 2012).
- לנוכח האמור לעיל, המסקנה המתבקשת היא כי אפשר להסתייע בעקרונות המודל הצפון-אירי אולם דרושה התאמתו למציאות בישראל.

לימוד משותף בישראל הלכה למעשה

להלן יוצג מודל הלימוד המשותף בישראל והנחות היסוד של הכשרת הצוותים החינוכיים, מורים ומנהלים, על פי העקרונות של המודל הצפון-אירי ובהתאמה למציאות המקומית.

שפה של פדגוגיה משותפת

המודל הפדגוגי של לימוד משותף - שפה של פדגוגיה משותפת - פותח במטח ומציג שלבים מדורגים המשמשים מודל הכנה ללימוד המשותף, כאשר כל נדבך נבנה על הנדבך הקודם. מודל זה מוצג למנהלים ולמורים בתהליך ההכשרה (שיתואר בהמשך), והם אף מתנסים בו הלכה למעשה ומיישמים אותו בכיתותיהם.



שפה של פדגוגיה משותפת - הכנה לקראת הלימוד המשותף

1. חידוק תחושה של זהות ושייכות בכיתה

הנחת היסוד: תלמיד המרגיש נוח ובטוח בזהות ובשייכות שלו לכיתה, יהיה פנוי נפשית ותהיה לו יכולת לקבל את האחר. נמצא כי תלמידים זקוקים לביטחון בזהות האישית והקבוצתית שלהם, המקנה להם תחושה של משמעות ושייכות ותורמת לרווחתם הנפשית והחברתית (Molix, Lisa, & Bettencourt, 2010). העצמה של תלמידים

מקבוצות מיעוט מחזקת את הזהות התרבותית שלהם, את הביטחון העצמי שלהם, את היכולות האקדמיות ואת יכולתם ליצור תקשורת חברתית (Sullivan, 1998). לפיכך, חיזוק הזהות הוא צעד חשוב כהכנה ללימוד המשותף.

2. **חיזוק מיומנויות רגשיות-חברתיות כמו אמפתיה בין קבוצות הנחת היסוד:** טיפוח אמפתיה בין-אישית חיונית לשיפור היחסים החברתיים בין קבוצות מסוכסכות (Kupermintz & Sslomon, 2005).

כמה מחקרים תומכים בפוטנציאל של האמפתיה לחזק עמדות חיוביות כלפי קבוצת החוץ; נמצא כי אמפתיה יכולה לשנות דעות קדומות ולהגביר רגשות חמלה כלפי קבוצות הסובלות מאפליה (Stephan & Finlay, 1999). השפעה חיובית של אמפתיה גם מרמזת על הפחתה של רגשות שליליים, כמו איום וחרדה (Paolini, Hewstone, Cairns, 2004), בעיקר במצב שבו הסכסוך מתמשך, כמו בישראל.

3. **ידע על הסכסוך ועל הערבים אזרחי ישראל**

הנחת היסוד: התעלמות מהידע על אודות הסכסוך ומאפייניו יוצרת מצב שבו הלומדים אינם מבינים את הסכסוך ואין להם כלים להתמודד עם מורכבותו (Rosen & Perkins, 2013).

4. **התמודדות עם גזענות ועם דעות קדומות וקבלת האחר והשונה**

הנחת היסוד: לאחר שהתלמידים חיזקו את תחושת הזהות והשייכות, טיפוח מיומנויות רגשיות וחברתיות והבינו טוב יותר את המציאות הסובבת אותם, כדאי לעסוק בנושא: "קבלת האחר והשונה".

כל השלבים שלעיל מתאימים גם לצפון אירלנד, אך בישראל סעיף הידע נוגע לסכסוך המקומי. המיומנויות הרגשיות והחברתיות חשובות אף יותר, ויש להקדיש להן זמן בנפרד, בגלל הקושי להרגיש אמפתיה או לקבל את האחר במצב של סכסוך מתמשך שלא נפתר.

הנחות היסוד של הכשרת הצוותים החינוכיים

- **המורים הם סוכני השינוי** - באמצעות המורים אפשר להוביל לימוד משותף.
- **הכרת התנאים ללימוד משותף מיטבי** - על המנהלים והמורים להכיר היטב את תנאי הלמידה המשותפת (Allport, 1954).
- **היכרות מעמיקה** - כדי להפגיש בין התלמידים על המנהלים והמורים להכיר לעומק את השותפים שלהם - המנהלים והמורים מהקבוצה האחרת, לכן ההשתלמות כוללת

אפשר להסתייע בעקרונות המודל הצפון-אירי אבל צריך להתאים אותו למציאות בישראל. ישנם מאפיינים הייחודיים לישראל, שחשוב להתייחס אליהם והם: הסכסוך הישראלי-פלסטיני שלא הסתיים עדיין; הפרדה גאוגרפית נוסף על ההפרדה הפיזית בין היישובים ובין בתי הספר היהודיים לערביים; וישנו גם מחסום השפה.

סדנאות דינמיות בהנחיית מנחים - יהודי וערבי, המלוות בתרגום בו-זמני (סימולטני). ההנחיה המשותפת מאפשרת למשתלמים לבטא ביתר קלות את עמדותיהם ואת דעותיהם. הגישה הנרטיבית הזאת מבוססת על הסיפור האישי שכל משתתף מספר. ההקשבה ההדדית והאמפתיה ההדדית הנוצרות בתגובה לסיפורים האישיים, סוללות את הדרך להקשבה אמפתית לנרטיב הקיבוצי של הצד השני (אלוני, 2008). אלה דבריו של מורה ממזרח ירושלים, המשתתף בהשתלמות זו השנה השנייה:

"לנו כמורים המשתתפים בהשתלמות [...] אנחנו באמת רוצים לנסות לקרב את העמדות, את היחסים, למצוא את המכנה המשותף, אני לא רוצה לחכות [...] ירושלים יש בה מחסום להיכרות בצורה נכונה משני הצדדים, לא מכירים אחד את השני באופן אובייקטיבי. לוקחים את זה סובייקטיבית בתחושות, רגשות, רוכשים את זה דרך משפחה, אמצעי תקשורת וכו'. אני אישית דעתי השתנתה במהלך ההשתלמות [...] זאת הנאה! אנחנו משתדלים לא לפספס אף מפגש". (ריאיון, 17 בינואר 2017)

• **התנסות אישית בתהליכים** - כדי שהמורים יוכלו ללמד את התלמידים לטפח מיומנויות רגשיות וחברתיות, עליהם להתנסות תחילה במיומנויות האלה בעצמם. המורים נחשפים למשאבי ההוראה בסביבה המתוקשבת, כותבים רפלקציה ומגיבים זה לזה. כדי שהמורים יוכלו להבין זה את זה, התגובות מתורגמות באמצעות כלים טכנולוגיים ובאמצעות המנחות הפדגוגיות - יהודייה וערבייה. דרך זו מאפשרת למנהלים ולמורים להכיר לעומק את נושאי התכנית ואת המודל הפדגוגי בבסיס התכנית לפני הכניסה לכיתות (Murphy, Sleeper & Strom, 2011). דבריה של מורה לאנגלית, בוגרת ההשתלמות, המיישמת

לימוד משותף ברמלה, ממחישים את הקשר בין תוכני ההשתלמות ליכולת היישום:

"בזכות השתלמות מטח למדתי שאני לא חייבת לספק לתלמידים תשובות לחששות שלמעשה אין לי תשובות לגביהם. אני יכולה לשהות אתם בשאלות ובחששות, להציף ולחשוב יחד איך להתמודד. התחברתי בהשתלמות גם לזהות המזרחית שלי, לשפה הערבית. נהניתי לדבר עם השותפה שלי בערבית. אנחנו עושות מודלינג לחיים משותפים - כשהיא נכנסת לכיתה ואנחנו מתחבקות, היא מתחילה משפט ואני משלימה אותה - התלמידים מבינים הכול בלי מילים". (ריאיון, 15 בנובמבר 2016)

• **המורים מפתחים את השיעורים ומתאימים אותם** - כפי שצוין לעיל, ההשתלמות מלווה בתהליך של העצמת מורים כדי שיחשבו מסוגלות ביכולתם לפתח שיעורים משותפים בתחומי הדעת בכוחות משותפים.

כל הנחות היסוד של הכשרת המורים מתאימות גם לצפון אירלנד. עם זאת, כדי שיהיה אפשר להתגבר על פערי השפה בישראל נעזרים, כאמור, בהנחיה משותפת, בתרגום בו-זמני (סימולטני) ובתרגום התגובות בפורום. כמו כן, במסגרת התכנית פותחו מצגות ומערכי שיעור ללימוד השפה הערבית והעברית.

הלימוד המשותף בבתי הספר

עם סיום ההשתלמות, המורים, בתמיכת המנהלים, מיישמים את הלימוד המשותף ומלמדים בשיתוף עם המורה מהקבוצה השנייה את תחום הדעת הנבחר. בשלב זה המורים זוכים לתמיכה מתמדת מצוות התכנית. התלמידים עוברים תהליך דומה לתהליך שעברו המורים - הכנה על פי שלבי המודל והלימוד המשותף.

כדי להתגבר על בעיית המרחק הגאוגרפי בישראל יש צורך בהסעות בין בתי הספר. כמו כן, הצטבר ניסיון בלימוד משותף וירטואלי, כמו לימודי אזרחות, הנלמדים במסגרת התיכון הווירטואלי של משרד החינוך ומטח. בכיתת האזרחות לומדים יחד ברשת תלמידים ערבים ויהודים - דתיים וחילוניים, בהנחיה של מנחים משלושת המגזרים.

סיכום

הסכסוך בין הקבוצות בישראל והקושי לחנך לחיים משותפים הובילו את צוות מטח והמטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים במשרד החינוך לאמץ את מודל הלימוד המשותף בצפון אירלנד. יישום המודל כולל השתלמות מקיפה למנהלים ולמורים,



- Ichilov, O. (2003). Teaching civics in a divided society: The case of Israel. *International Studies in Sociology of Education*, 13(3), 219-242.
- Francis, L. J., Robbins, M., Barnes, L. P., & Lewis, C. A. (2006). Religiously affiliated schools in Northern Ireland: The persistence of denominational differences in pupils' religious and moral values. *Journal of Empirical Theology*, 19, 182-202.
- Hughes, J., Lolliot, S., Hewstone, M., Schmid, K., & Carlisle, K. (2012). Sharing Classes between Separate Schools: A mechanism for improving inter-group relations in Northern Ireland? *Policy Futures in Education*, 10(5), 528-539.
- Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice*, 44(4), 293-302.
- Kupermintz, H., Salomon, G. & Hussisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel: 2004-2005*. Center for Research on Peace Education, Haifa University.
- Maoz, I. (2011). Does contact work in protracted asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians. *Journal of Peace Research*, 48(1), 115-125.
- Molix, Lisa, & Bettencourt, Ann B. (2010). Predicting well-being among ethnic minorities: Psychological empowerment and group identity. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 513-533.
- Murphy, K., Sleeper, M., & Strom, M. S. (2011). Facing history and ourselves in post-conflict societies. *International Schools Journal*, 2, 65-72.
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30(6), 770-86.

המשלבת היכרות מעמיקה, דיאלוג בין נרטיבים והתנסות במיומנויות רגשיות וחברתיות. ההכשרה והעבודה המשותפת מלוות בהדרכה ובהנחיה פדגוגית.

השונות בין המדינות חייבה מציאת פתרונות ייחודיים המותאמים לחברה הישראלית. פתרונות שיתגברו על מכשול הסכסוך שעדיין לא הסתיים, על מחסום השפה ועל המרחק הגאוגרפי. הצורך להתמודד עם האתגרים שהמציאות הישראלית מזמנת, מעורר גם כמה סוגיות הדורשות מענה: האם אפשר לקיים את המודל הדורש הנחיה דינמית ופדגוגית ותרגום בו-זמני (סימולטני) לאורך זמן? האם אפשר לקיימו ללא הקצאה תקציבית? כיצד נוכל במציאות של הפרדה בין הקבוצות ובתי הספר להרחיב את המודל ולהטמיעו בבתי ספר נוספים? עד כמה מתאים המודל ללימוד משותף בין קבוצות נוספות בישראל?

בסופו של דבר, אנו תקווה שהלימוד המשותף יתרחב ויגיע לעוד בתי ספר ומכללות בישראל ויוביל לשינוי המיוחל - חברה בטוחה וסולידרית שבה כל האזרחים מרגישים שייכים ושווים. ■

נעה שפירא - noas@cet.ac.il

דנה פרידמן - danafr@bezeqint.net

שני פייס - shany@cet.ac.il

מקורות

- אלוני, נ' (2008). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. בני ברק: קו אדום, הקיבוץ המאוחד.
- Al-Haj, M. (2012). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*. Suny Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley. University Press.
- Broklehurst, H. (2006). *Who's afraid of children? Children, conflict and international relations*. London: Ashgate.
- Byrne, S. (1997). *Growing up in a divided society: The influence of conflict on Belfast schoolchildren*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- Gallagher, T. (2016). Shared education in Northern Ireland: School collaboration in divided societies. *Oxford Review of Education*, 42(3), 362-375.

- Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(2), 199-214.
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743.
- Sullivan, N. (1998). Developing critical reading and writing skills: Empowering minority students in a networked computer classroom. *Language learning online: Theory and practice in the ESL and L2 computer classroom*, 41-55.
- Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 91-100.
- Stathi, S., & Crisp, R. J. (2008). Imagining intergroup contact promotes projection to out-groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 943-957.
- Steinberg, S., & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between



ליאת יוספסברג בן-יהושע