



שיח פוליטי בכיתה ככלי לקידום חיים משותפים¹

ד"ר רקפת ארליך רון וד"ר שחר גינדי | המכללה האקדמית בית ברל

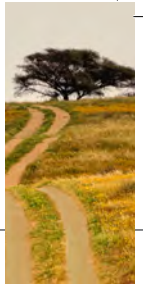
בדומה למשימות חברתיות רבות גם המשימה לחיזוק הדמוקרטיה וחינוך לחיים משותפים מוטלת על כתפי המורים. אחת הדרכים העיקריות היא קיום שיח פוליטי בכיתה, שיחשוף את התלמידים למציאות המורכבת בישראל וסייע להם לגבש זהות אזרחית ופוליטית. במאמר זה נדון בחשיבות השיח הפוליטי ככלי לקידום חיים משותפים על בסיס מחקר שבדק את עמדות המורים כלפי שיח על יהודים וערבים בכיתה. תחילה נעבור לדון במורכבות תפקידו של המורה בחברה הישראלית, ובשלב שני נציג את עמדות המורים בסוגיות אלה. החברה הישראלית מורכבת מקבוצות לאומיות וחברתיות מתחרות, עובדה היוצרת ריבוי של אג'נדות, אידאלים וערכים (יונה, 2005; יונה ושנהב, 2005). שלושת השסעים החברתיים העיקריים בישראל הם: לאומי, אתני ודתי, והפלורליזם החברתי בא לידי ביטוי בכל אחד מהם. השסע העמוק ביותר בחברה הישראלית הוא בין יהודים לערבים, והוא מתבטא בין היתר בהבדלי זהות, המשקפים פער בתחושת השייכות הבסיסית (סמוחה, 2001).

שינויי המדיניות התכופים והרפורמות החינוכיות התדירות, אשר מורים במאה ה-21 חשופים להם, יוצרים משבר זהות מתמשך בקרב עובדי ההוראה. משבר זה פוגע במחויבותם להוראה ובהיבטים שונים בתחושתיהם: במידת המוטיבציה, בתחושת המסוגלות העצמית, במידת שביעות הרצון ובתחושת הקוהרנטיות הפנימית שלהם (קוזמינסקי וקלויר, 2010). ככל שגוברת הסתירה בין התפיסות האישיות של המורה לבין תפיסות הסביבה, כך גדל החיכוך בין הזהות המקצועית לזהות

מהממצאים עד כה עולה תמונה שעל פיה מורים בישראל, יהודים וערבים כאחד, אינם מקיימים כמעט שיח פוליטי בכיתה. נקודה זו מעלה תמיהה שכן מהממצאים עולה כי למורים עמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים ערבים באופן כללי ובחינוך בפרט. הציונים בהיגדים 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".

1 המחקר נערך במסגרת המרכז לקידום חיים משותפים במכללה האקדמית בית ברל.





בדומה למשימות חברתיות רבות גם המשימה לחיזוק הדמוקרטיה ולחינוך לחיים משותפים מוטלת על כתפי המורים. אחת הדרכים העיקריות היא קיום שיח פוליטי בכיתה שיחשוף את התלמידים למציאות המורכבת בישראל ויסייע להם לגבש זהות אזרחית ופוליטית. לצורך זאת, על המורים לרכוש מסוגלות תרבותית, כלומר את היכולת לתפקד בסביבה רב-תרבותית ולתקשר עם אנשים המגיעים מרקע שונה משלהם. היכולות הללו משתפרות ככל שיש יותר ניסיון אישי והיכרות של אנשים מרקעים שונים, וכן הודות לרכישת ידע על ההיסטוריה ועל התרבות של קבוצות המיעוט השונות.

הרשמית (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 (שם). אבנון (2016) טוען שבשנים האחרונות הוראת האזרחות עוברת תהליך של מעבר מהוראת אזרחות דמוקרטית להוראת לאומיות אתנית. נראה שתופעת הדה-פוליטיזציה רווחת בצורה רחבה בחינוך הערבי. לאחר קום המדינה נאסר על המורים הערבים לעסוק בכל נושא פוליטי העלול לעורר רגשות לאומיים בקרב התלמידים; עד תחילת שנות השמונים נאסר עליהם לדון בנושאים אקטואליים או בכל נושא הנחשב רגיש, כגון אדמות, זהות לאומית ומאבק למען זכויות אזרחיות (ח'ורי-ותד, 2008). בעוד הקהילה הערבית ציפתה מהמורים לחנך את הדור הצעיר ברוח של גאווה לאומית, על בסיס ערכי הלאומיות והתרבות הערבית, הרי הממסד 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 (שם) מלמד, כי בתי הספר הערביים בכלל והמורים בפרט נמנעים מלשוחח עם תלמידיהם על הקונפליקט

העצמית שלו. 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 ולבסס את מעמדם של עובדי ההוראה לאורך כל הקריירה שלהם (עמית, 2015).

מורים העובדים עם אוכלוסיות הטרוגניות צריכים להתמודד עם אתגרים שונים, בהם דרישות חינוכיות, חברתיות ופסיכולוגיות. ישנן עדויות רבות לכך שלמורים חסרים הידע, הכישורים, והמוטיבציה הנחוצים להתמודדות מוצלחת עם אתגרים אלה (Horenczyk & Tatar, 2003). כיום, על אף שבמרבית המדינות המערביות התלמידים מגיעים מרקע תרבותי ואתני מגוון, הרי מרבית המורים מגיעים מרקע הומוגני יחסית, והבדלי הרקע הללו יוצרים פער הולך וגדל בין המורים לתלמידים (Denslow, 2000). יתרה מזאת, גם במקרה שבו אנשי המקצוע עובדים עם צעירים המגיעים מרקע דומה, הם צפויים להתמודד עם קונפליקטים שיעלו מעצם העובדה שהם הוכשרו למקצוע על-ידי מערך פרופסיונלי מסוים שצמח במערב (זועבי, 2015).

ההקשר הסוציו-פוליטי שבו פועלים מורים בישראל והתנהגותם בפועל

ייסוד מערכת החינוך הממלכתית בישראל 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 אוסר על המורים לקיים תעמולה פוליטית (אונגר ווורגן, 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 בין-לאומי שחקר את הוראת האזרחות במערכת החינוך, ובמסגרתו הועברו שאלונים לתלמידי תיכון בתי-ספר יהודיים וערביים ולמורים לאזרחות בכיתות אלו (אונגר ווורגן, 2010). אחת הסוגיות שהמורים נשאלו עליהן הייתה זו של הבעת דעה אישית של המורה בשיעור (כלומר, הבעת דעה במסגרת פורמלית של הוראה). נמצא כי המורים תמכו בהבעת דעה מסוג זה תמיכה מסויגת בלבד. ככלל, נראה כי תפיסות המורים בנוגע להוראת מקצוע האזרחות היו שמרניות למדי מבחינה זו שהנושאים שהם ייחסו להם את החשיבות הרבה ביותר כבר נכללו בתכנית הלימודים



אדוה חן

בחנו את מידת המסוגלות העצמית שהם חשים בניהול דיונים בנושא זה, ואם הם רואים זאת כחלק מתפיסת תפקידם כמורים. לבסוף נבחנה תפיסת המורים את גבולות הגזרה המקצועיים שלהם בנושא: ברובד הגלוי - מה הם יודעים לגבי נוהלי משרד החינוך, וברובד הסמוי - מידת הגיבוי והתמיכה שהם מרגישים שיש להם משותפיהם (מנהלים, הורים, משרד החינוך). במחקר הנוכחי 1,625 מורים מהחינוך העל-יסודי מילאו שאלונים אינטרנטיים - 1,023 נשים ו-589 גברים, 1,330 יהודים ו-163 ערבים. אוכלוסיית המחקר מייצגת את כל מחוזות הלימוד בארץ ואת כל זרמי החינוך כולל ממלכתי, ממלכתי-דתי, מנהל התיישבותי, חרדי, ערבי ודרוזי.

הישראלי-ערבי ולהביע את עמדותיהם בנושא. המורה הערבי תופס את עצמו כמורה מקצועי יותר מאשר כאיש חינוך, ומכאן מרגיש שהוא פטור מלדון בנושאים ערכיים. ייתכן שמשום כך מורים ערבים תופסים את תפקידם כ"פקידים", ללא שליחות חברתית או לאומית וללא הרגשת מעורבות ושייכות לתפקיד ולמסגרת (שם).

מסוגלות תרבותית של מורים

בעולם אידילי צריכים היו מורים, עוד בתקופת ההכשרה שלהם, לפתח מודעות לפרספקטיבה התרבותית הספציפית שממנה הם מגיעים ולעקרונות שמנחים את ציפיותיהם, את אמונותיהם ואת התנהגותם (Denslow, 2000). על המורים לרכוש מסוגלות תרבותית, כלומר את היכולת לתפקד בסביבה רב-תרבותית ולתקשר עם אנשים המגיעים מרקע שונה משלהם. היכולות הללו משתפרות ככל שיש יותר ניסיון אישי והיכרות של אנשים מרקעים שונים, וכן הודות לרכישת ידע על ההיסטוריה ועל התרבות של קבוצות המיעוט השונות. לעומת האידיליה, המציאות בהכשרה להוראה היא שבמקרים רבים סטודנטים אינם נחשפים מספיק לאנשים מתרבויות שונות, ואינם עוברים הכשרה לעבודה בסביבה רב-תרבותית במהלך הכשרתם (Chisholm, 1994). גם אם יש מגמה של שינוי בתחום זה, מרבית המורים מעידים על עצמם כבעלי מסוגלות תרבותית נמוכה.

בית הספר הוא זירה טובה לחשיפת תלמידים לתהליך הדמוקרטי ולאפשרות להתמודד עם נושאים המצויים במחלוקת (Parker, 2012; Tannebaum, 2013). עם זאת, מור (Moore, 2012) הראה כי מורים רבים מהססים לעשות זאת, ולטענת זבולון והראל (2017) ההיסוס נובע מהקושי להתמודד עם דעות קיצוניות של תלמידים ועם הורים שמסתייגים ממעורבות פוליטית של המורה. לפיכך, דיונים כאלה נערכים לעתים רחוקות (Nystrand, Gamoran, & Carbonaro, 1998; Rossi, 2006) עובדה המובילה לחינוך שאינו מעודד השתתפות פוליטית ומעורבות אזרחית (זבולון והראל, 2017).

מטרות המחקר

במחקר נבחנו עמדות מורים בחינוך העל-יסודי ביחס לקיומו של שיח כיתתי בנושא הטעון של יחסי יהודים-ערבים בישראל. נבדקו העמדות, הידע, תחושת המסוגלות, תפיסת התפקיד ודיווח המורים לגבי ניהול דיונים בכיתה בנושא יחסי יהודים-ערבים. ביקשנו לבחון את מידת הפלורליזם של עמדותיהם הכלליות של המורים כלפי יחסי יהודים-ערבים בחברה וכן את עמדותיהם כלפי פלורליזם יהודי-ערבי בחינוך. בהמשך





מורים העובדים עם אוכלוסיות הטרזוגניות צריכים להתמודד עם אתגרים שונים, בהם דרישות חינוכיות, חברתיות ופסיכולוגיות. ישנן עדויות רבות לכך שלמורים חסרים הידע, הכישורים, והמוטיבציה הנחוצים להתמודדות מוצלחת עם אתגרים אלה. כיום, על אף שבמרבית המדינות המערביות התלמידים מגיעים מרקע תרבותי ואתני מגוון, הרי מרבית המורים מגיעים מרקע הומוגני יחסית, והבדלי הרקע הללו יוצרים פער הולך וגדל בין המורים לתלמידים.

ממצאים מרכזיים

ממצאי המחקר עולה כי המורים בעלי עמדות חיוביות כלפי פלורליזם בכלל וכלפי פלורליזם בחינוך בפרט. ניתוח של עמדות המורים כלפי תפקידם גילה שמורים רואים בראש ובראשונה את תפקידם בהצבת גבולות ומשמעת ולאחר מכן בהכלת רגשותיהם של התלמידים, הקניית ערכים ומצוינות אקדמית; רק בתחתית הרשימה המורים מציבים את עיצוב המודעות הפוליטית של התלמיד כחלק מתפקידם. המורים מדווחים על מסוגלות עצמית גבוהה בניהול דיונים בנושא יחסי יהודים-ערבים בכיתה; גברים מדווחים על מסוגלות גבוהה משל נשים. לצד זאת, רק כ-30% מהמורים מכירים את מדיניות משרד

הנוגע לקיום דיונים בנושא יהודים-ערבים בכיתה; ולבסוף, הידע של המורה בכל הנוגע לגבולות חופש הביטוי של עובדי הוראה.

חיים משותפים והכשרת מורים ומדיניות משרד החינוך

מהמחקר עולה כי מספר הדיונים על יחסי יהודים ערבים שהמורים מדווחים עליו קטן ביחס לגודש האירועים וההתרחשויות במציאות החברתית בישראל. ניתן היה לצפות למספר רב יותר של דיווחים בחינוך העל-יסודי שבו מקצוע האזרחות נלמד על מורכבותו, וכן היות התלמידים לקראת גיוסם. בבחינת ההבדלים בין החברה היהודית לערבית נמצא שמורים יהודים מדווחים על יותר שיח כיתתי

בנושא יהודים ערבים מאשר מורים ערבים. מורים ערבים הסתייגו באופן מוחלט מהצגת עמדתם האישית בכיתה ושיעור המורים הערבים שגרסו שאין לדבר על נושאים אלה בכיתה היה גבוה פי שניים משיעור המורים היהודים. ממצא זה תואם את טענותיהם של אגבריה ומוסטפא (2013), ג'אברין ואגבריה (2014) וח'ורי-ותד (2008), שמורים ערבים בישראל נמנעים מלשוחח עם תלמידיהם על הקונפליקט היהודי-ערבי ובוודאי נמנעים מלהביע את עמדותיהם.

מהממצאים עד כה עולה תמונה שעל פיה מורים בישראל, יהודים וערבים כאחד, כמעט שאינם מנהלים שיח פוליטי בכיתה. נקודה זו מעלה תמיהה שכן מהממצאים עולה כי למורים עמדות פלורליסטיות בנוגע ליחסי יהודים ערבים באופן כללי ובחינוך בפרט. הציונים בהיגדים 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 נמצאים בהלימה עם סולם המרחק החברתי של אוסגוד (Osgood & Suci, 1952).

תחושה של חוסר גיבוי יכולה להסביר את החשש של מורים בכלל ושל מורים ערבים בפרט מלקיים דיונים בנושאים אלה. המורים נשאלו באיזו מידה הם מרגישים שיזכו לגיבוי

החינוך בכל הנוגע למגבלות חופש הביטוי בכיתה. בעוד משרד החינוך מאפשר למורים להציג את עמדתם הפוליטית בסייגים מסוימים, דוגמת שיח מאוזן. 26% מכלל המורים העידו על עצמם שאינם מכירים את המדיניות בנושא, 8% ציינו שדיונים פוליטיים אסורים בתכלית, ו-32% ציינו שאסור למורה להביע את דעתו האישית בכיתה.

לנוכח האירוע בכיתה, שבו המורה לאזרחות אדם ורטה ספג ביקורת קשה בעקבות תלונה של תלמידה כנגדו, ביקש המחקר לבדוק את תחושות המורים לגבי מידת הגיבוי שיקבלו אם תגיע תלונה על האופן שבו ניהלו שיח פוליטי בכיתתם: מהנהלת בית הספר, מההורים וממשרד החינוך. המחקר מצא באופן כללי, שהמורים אינם חשים שיגובו. במקרה של תלונה, הם מצפים לגיבוי בראש ובראשונה מצד הנהלת בית הספר, לאחר מכן מההורים ורק לבסוף ממשרד החינוך. בסוגיה זו נמצא שרמת הגיבוי שמורים ערבים מצפים ממשרד החינוך גבוהה מרמת הגיבוי שמורים יהודים מצפים לה.

המחקר מצא שבאופן כללי מורים נמנעים מקיום שיח בנושא יחסי יהודים-ערבים בכיתה. בעניין זה נמצאו הבדלים בין המגזרים: מורים יהודים מדווחים על יותר שיח כיתתי בעוד המורים הערבים מסתייגים ממנו. עם זאת, הגורמים המנבאים מספר דיונים גבוה יותר הם: הגדרת המורה את עיצוב המודעות הפוליטית של תלמידיו כחלק מתפקידו; תחושת המסוגלות בכל



וערביים בישראל. דוח מסכם ראשוני, הוגש לוועדת ההיגוי של המחקר הבין-לאומי באזרחות (IEA) ולמשרד החינוך. ג'אברין, י' ואגבריה, א' (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. **גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות**, 5, 13-40.

גוטל, נ' (2015). "תלמידים יקרים: אישית, אני עומד לבחור ב...". **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 70-72.

זבולון, ג' והראל, י' (2017). בחירות כהזדמנות לחינוך בני נוער לאחריות ציבורית. **דפי יוזמה: כתב עת ליוזמות חינוכיות**, 9, 62-82.

זועבי, ח' (2015). התערבות, רגישות תרבות: המודל התוך-תרבותי - המקרה של החברה הערבית. **אפשר** 5-8, 25-26. ח'ורי-ותד, ק' (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. **במכללה**, 21, 263-284.

יונה, י' (2005). **זכות ההבדל: הפרויקט הרב תרבותי בישראל**, תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.

יונה, י' ושנהב, י' (2005). שש מסורות של שיח תיאורטיות. בתוך י' יונה וי' שנהב (עורכים), **רב תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל** (עמ' 52-123). תל-אביב: הוצאת בבל.

סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה דמוקרטית, בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (עמ' 231-363). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

עמית, ו' (2015). "מיפוי סגנונות חשיבה" בתהליכי פיתוח מקצועי ככלי מסייע להבניית "זהות מקצועית בתנועה של מורים ומורי מורים". **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 81-87.

קוזמינסקי, ל' וקלור, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים**, 49, 11-42.

Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43-68.

Denslow, K. (2000). The ability of teachers to close the minority achievement gap through multicultural teacher training. Carleton College Retrieved February 6, 2017, from <https://pdfs.semanticscholar.org/5ab7/26a4c25be20ca162936f66155ddad27321e0.pdf>.

Horenczyk, G., & Tatar, M. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.

ממשרד החינוך, מהנהלת בית הספר ומהורי התלמידים במקרה שתוגש נגדם תלונה על ניהול דיון בנושא יהודים-ערבים. ציון מקבץ היגדים אלה היה הנמוך מכל המקבצים. המורים מצפים לגיבוי רב יותר מההורים ומהנהלת בית הספר מאשר ממשרד החינוך. ממצא זה מעיד על מרחק וניכור בין המורה בשדה לבין קברניטי משרד החינוך, מהם אין למורה ציפייה לגיבוי. ייתכן שהמקרה של אדם ורטה, כאמור המורה לאזרחות שנקרא לשימוע בעקבות תלונה של תלמידה על אופן ניהול דיון ביחסי יהודים-ערבים בכיתה ב-2014 והביע את מורת רוחו מהתנהלות שר החינוך דאז, משפיע על תחושת חוסר הגיבוי של המורים.

מכל האמור לעיל עולות כמה סוגיות מהותיות למדיניות משרד החינוך ולהכשרת מורים. חובה ליידע מורים על מדיניות משרד החינוך בנוגע לגבולות חופש הביטוי של מורים במהלך הכשרתם ובמהלך עבודתם ולוודא כי הם מכירים את המסמך ופרטיו (אונגר ווורגן, 2010). עם זאת, מדיניות בעלת מסרים סותרים, שמצד אחד מעודדת מורים לדון בנושאים חברתיים-פוליטיים ומצד שני מזמנת מורים ומנהלים סוררים 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 היום-יום, חשוב שמערכת החינוך תייצר שיח בנושא שכן ניטרליות 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 ככלל ולא רק בקרב מורים לאזרחות ולמדעי החברה. לבסוף, מסוגלות עצמית בניהול דיון בנושא יהודים-ערבים חשובה לנכונות של מורים לנהל דיונים בנושא כה מורכב בכיתה. לפיכך חשוב ששיפור מיומנויות אלו יהיה חלק מהכשרת מורים ככלל. ■

מקורות

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 בבתי-ספר על-יסודיים יהודיים





- and profile information. *Psychological Bulletin*, 49(3), 251.
- Parker, W. C. (2012). Democracy, diversity, and schooling. In J. A. Banks (Ed.), *The Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 1-10) New York, NY: Sage Publishing.
- Rossi, J. A. (2006). The dialogue of democracy. *The Social Studies*, 97(3), 112-120.
- Tannebaum, R. P. (2013). Dialogue, Discussion, and democracy in the social studies classroom. *Social Studies Research & Practice*, 8(3), 99.
- 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.
- 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*. Albany, NY: Center on English Learning Achievement.
- Osgood, C. E., & Suci, G. J. (1952). A measure of relation determined by both mean difference



אדוה חן