

חינוך ליחסי גומלין בין יהודים לערבים

היבטים פסיכולוגיים

רמי הוכמן

ד"ר ישראל כ"ץ

מתי בן צור

שלומית הבר

עמית ערפילי

אורית פרידלנדר-קימל

מירי צדוק

מאי 1986

תוכן הענינים:

<u>עמוד</u>	<u>הנושא</u>
3	מבוא
7	הנחות יסוד
14	קשיים אופייניים המחעוררים בתלמידים
22	קשיים אופייניים המחעוררים במורים
38	סיכום והמלצות
	נספחים:
45	א. דפי עזר לחרגילי ברור עמדות
50	ב. תכניות לימוד העוסקות ביחסי גומלין בין יהודים וערבים ויחסי ישראל-ערב

מבוא

הרעיון לכתיבת חוברת זו, נולד מתוך החבוננוח בנעשה בחחום החינוך לדמוקרטיה ולדו-קיום; ראינו כי ההתלהבות וההשקעה בעשיה החינוכית, מלווה בקשיים לרוב, בהם נחקלים כל העוסקים זה. המטריד בקשיים הוא אחוז ההמנעות הגבוה של מורים מעסוק בנושא. אך גם אותם אנשי חינוך הנרתמים למשימה, מוצאים עצמם לא אחת מול מכשולים חיצוניים ופנימיים הנערמים בדרכם.

תמונה זו מתאימה ודאי לחאור דרכן של מרבית התכניות החינוכיות החדשות ואולם להערכתנו, החינוך לדו-קיום יהודי-ערבי טומן בחובו קשיים יחודיים. כמקור קושי עיקרי אנו רואים את המורכבות הרבה עמה צריכים להתמודד כל הנוגעים בחחום. מורכבות זו נובעת מההערובת הלא מובחנת של גורמים חיצוניים ואוביקטיביים וגורמים רגשיים פנימיים המשמשים בו בערבוביה.

החוברת נכתבה על סמך שיחות עם מורים וחלמידים, צפיה בשעורים ועיון בפרוטוקולים רשומים של השעורים. היא נכתבה מתוך חחושת שוחפות לחפיסה החינוכית על פיה חשוב ואף הכרחי כי המערכת החינוכית תתמודד עם הסוגיות העולות בנושא יחסי גומלין בין יהודים-ערבים. הכורח להעסקות בנושא נובע להערכתנו מארבע סיבות עיקריות:

* האחת, שהימנעות מלעסוק בה כמותה כמסר סמוי שהנושא איננו חשוב ושאפשר להחעלם ממנו;

* השניה, שזו בעיה אזרחית הנוגעת ליחסי גומלין, במדינת ישראל, בין שתי קבוצות אזרחים, שכולם שווי זכויות;

* השלישית, שזו בעיה צומתית, בדור השני לקיומה של ישראל; בעיה שבה נפגשות הרבה משאלות היסוד הנוגעות לקיומה ולעתידה של ישראל כמדינה וכחברה; * והרביעית, שזו בעיה שבאמצעותה נוכל ללמוד וללמד

כיצד לחיות עם בעיות קשות גם כשפתרון איננו פשוט
או מיידי.

צורך זה זכה להכרה של משרד החינוך והתרבות שקבע
בחוזר המנכ"ל משרד החינוך והתרבות ("קרי יסוד לתכנית
חינוך לדו-קיום ערבי-יהודי", מ-1 בפברואר 1984) כי
"העסוק בנושא הוא צורך קיומי שבמרכזו שתי הסוגיות:
א. כיצד נחנך תלמידים יהודים וערבים בישראל לדו-קיום
כסוגיה בשויון אזרחי ובאורח חיים בארץ רב
תרבותית.

ב. כיצד נחנך תלמידים יהודים וערבים בנושא יחסי
ישראל ושכנותיה הערביות כסוגיה ביחסים בין עמים."
ברור סוגיות אלו כרוך בקשיים רבים בשל מורכבותם
והעדר פתרון חד-משמעי. אולם למורה המתמודד עם נושא
זה, נחנת ההזדמנות לקחת חלק בתהליך חינוכי במובן
הרחב והעמוק של המלה. חנוך לפתוח יכולת לקיים מגע
בין-תרבותי על בסיס של סובלנות וכבוד תרבות הזולת
הוא מטרה חינוכית בעלת רלוונטיות רבה, במיוחד במדינת
ישראל הכולטת באופיה הרב-תרבותי ובשונות גם בתחומים
כמו דת, עדה וארץ לידה.

החוברת מיועדת לכל הקשורים בפועל או בכח לעשייה
החינוכית בנושא. מתוך שאסוף החומר מתבסס בעיקרו על
מגע והכרות עם מוסדות חינוכיים יהודים, מוגבלת
הרלוונטיות של החוברת למגזר היהודי. הבנת התהליכים
הפסיכולוגיים בנושא זה, במגזר הערבי, דורשת חקירה
נוספת שלא התאפשרה לנו כאן. מטרתה להאיר אספקטים
פסיכולוגיים בנושא ובהעברתו. עם זאת, אין היא מציגה
מחקר אמפירי מדויק. נכון יותר להגדירה כנסיון לשחף
את המורה במחשבות והתרשמויות שלנו. בכוונתנו להציג
את המורכבות והנגודים הפנימיים הטמונים ביחסי
הגומליין בין יהודים-לערבים. מפגש עם מורכבות זו
הוא, לתפיסתנו, המטרה החינוכית אותה על המורה להציב
הן ביחס לעצמו והן ביחס לתלמידיו; משמעו, תהליך בו
יש הידברות ממשית בין עמדות שונות ולא אוסף הצהרות

בלבד. תהליך זה חשוב שיתרחש בין המורה לחלמידים, בין החלמידים המבטאים עמדות שונות ובחוד כל אחד מאתנו. דיאלוג בו יש הקשבה הדדית הוא להערכתנו מטרם החינוך לדו-קיום ערבי-יהודי. בנגוד לתפיסות רווחות על פיהן, התכנית מנסה לחנך ל"אהבת ערבים", אנו מוצאים כי אין היא אמורה לחנך לרגש זה או אחר כלפי ערבים, אלא צריכה לאפשר מפגש מלא יותר עם עולמו של הערבי. מפגש כזה דורש יכולת לראות את הדברים גם מנקודת מבטו של האחר. יכולת זו אינה דורשת הצדקה או הסכמה עם התנהגות האחר, היא אינה באה בסתירה לרגשות שלילים המתעוררים כלפיו אך מנוגדת בהחלט לאטימות, לתפיסה חלקית ומצומצמת. היא מבוססת על ההכרה כי חשוב לדעת ולהבין גם את מה שאיננו מסכימים לו. בלשון הפסיכולוגית אנו מדברים כאן על יכולת לאמפטיה שהיא שונה מרגש הסימפטיה.

כאן הוא המקום להדגיש את מגבלותיה של החוברת, בהיותה מסמך כחוב המעביר מטר חד-צדדי, חד-פעמי ואינו מאפשר דיאלוג של ממש ביננו לבינכם המורים. לעבודה מלאה יותר אנו ממליצים גם על מפגש קבוצתי בו יעובדו התכנים באופן חוויתי-התנסותי.

החוברת מחולקת לארבעה פרקים:

א. הנחות יסוד.

ב. קשיים אופייניים המתעוררים בחלמידים.

ג. קשיים אופייניים המתעוררים במורים.

ד. סיכום והמלצות.

החלוקה למורים וחלמידים נעשתה על אף ההקבלה הרבה אותה אנו מוצאים בין שתי הקבוצות. להערכתנו למרות הדמיון, מוצדקת ההפרדה בשל יחודה של כל קבוצה. תגובות החלמידים והמורים לתכנית לדו-קיום שונות, ראשית משום ההבדל בקבוצת הגיל לו יש משמעות ניכרת, בנוסף קיים הבדל יסודי בסוג התפקיד המכתיב מערך תגובות אפשריות שונה לכל אחת מן הקבוצות.

בחוברת זו אנו רואים פתח דבר המאפשר הצצה

ראשונית בלבד, הצצה אשר בעקבותיה מוזמנות "נגיעות".
נוספות.

המטרה של חוברת זו היא להעניק מידע כללי על המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים. החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים. החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים.

החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים. החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים.

החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים. החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים.

החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים. החוברת מפרטת את המצב הכלכלי והחברתי בישראל, וכן על המאמצים הנעשים להקטנת הפערים הכלכליים.

הנחות יסוד

ביסוד כחיבת החוברת הינחנו מספר הנחות יסוד:

א. התפיסה וההתנהגות האנושית מורכבת מגורמים ראציונליים מתאימים למציאות החיצונית בצד גורמים פנימיים רגשיים השייכים למציאות הפנימית.

נקח לדוגמא קניה מוצר בשוק הערבי. יהודי מעוניין לקנות שטיח מסוחר ערבי. ברמה הראציונלית מדובר באינטראקציה בה קיים אינטרס-על משותף: להוציא את העיסקה אל הפועל. עם זאת קיימים ניגודי אינטרסים: הקונה מעוניין לקנות את השטיח במחיר הנמוך ביותר, המוכר למכור במחיר הגבוה ביותר. ברמה זו פועל כל צד מחוץ שיקולים ראציונליים המתאימים למציאות החיצונית העכשווית. בנוסף, חודרים לאינטראקציה גורמים אחרים השייכים למציאות הפנימית של כל צד. קטגוריה זו כוללת עמדות רגשיות מוקדמות, תפיסות סוביקטיביות ומטענים מן העבר.

במערכת יחסי הגומלין בין יהודים לערבים, יכולים להתעורר אצל שני הצדדים מגוון רגשות כלפי עצם המפגש עם בן העם האחר: תחושות של אשמה, פחד, מרידות וחוקפנות. במוכר הערבי יכולים לעלות מחשבות כמו: "בעסקה הזו, לא אסכים לוותר, כאן אני בעל הבית" או "עכשיו הוא מתחנף ומדבר אלי יפה, נראה אותו מחר כשהיה במדים של צה"ל, מי יודע מה יעשה?". לקונה היהודי יתכנו מחשבות כמו: "שיגיד חודה, שאני בכלל קונה ממנו בכסף, אם הם היו במקומו היו שוודים הכל" או "אי אפשר לדעת מה מסתתר מאחורי החיוכים שלו, אולי הוא פעיל באיזה ארגון טרור?".

עם זאת, ניתן להבחין כי אף לדוגמא שהבאנו, חדרו עמדות ותפיסות מוקדמות שלנו. סיטואציה קניה בשוק הערבי יכולה באופן עקרוני להיות מורכבת מרגשות של

אהדה, חיבה ואמון ואילו התמונה שעלתה בדמיוננו היתה רווית מתח וטינה.

מטבע הדברים מתקמת פעולת גומלין בין המציאות החיצונית לבין המציאות הפנימית. התנהגותם של אנשים, התרחשותם של ארועים שונים משפיעים על חחושות ועמדות שלנו, ואלו משפיעות על יחסם של אחרים כלפינו ועל ארועים חיצונים בכלל. כך למשל חפיסה מוקדמת שלנו את הסיטואציה כרווית מתח מחבססת על ארועים קשים שהתרחשו, אולם היא עצמה עלולה להשפיע על התנהגותנו בסיטואציה דומה. זהירות וחשדנות מצידנו יחזקו נטיות דומות בצד השני והמתח בסיטואציה יגבר. העמדות החשדניות אמנם מבוססות בדרך-כלל על מציאות חיצונית. במקרה שלנו, ארועים אלימים, אוריה מתוחה מאפיינים הרבה מן המתרחש בשוקים הערבים. כל אלה בנו את החפיסה המוקדמת שבאה לידי ביטוי בחאור הדוגמא שהבאנו, אולם, חשוב לראות את הקשר המעגלי בין עמדות רגשיות לבין ארועים במציאות החיצונית. ההבנה שהתנהגות באינטראקציה כמו זו שתארנו, מושפעת ממציאות פנימית וחיצונית גם יחד, היא מאבני היסוד של חוברת זו. מודעות להבנה זו הכרחית לקיום דיאלוג של ממש בנושא היהודי-ערבי.

התנהגותם של אנשים,
התרחשותם של ארועים
שונים משפיעים על
חחושות ועמדות שלנו
ואלו משפיעות על יחסם
של אחרים כלפינו ועל
ארועים חיצונים
בכלל.

ב. מצב של חרדה מתעורר כתוצאה של קונפליקט פנימי ומגייס פעולתם של מנגנוני הגנה פחד וחרדה הן תגובות רגשיות דומות אך לא זהות. בעוד שהפחד הוא תגובה לאיום אובייקטיבי חיצוני, החרדה הינה תגובה לאיום סובייקטיבי פנימי. התיאוריה הפסיכואנליטית¹ רואה את החרדה כנובעת מקונפליקט בלתי

¹. FREUD, S. (1933) NEW INTRODUCTORY LECTURES ON PSYCHOANALYSIS, N.Y.: NORTON.

מודע (קונפליקט הוא מצב של התלבטות בין עמדות שונות או בין נטיות מנוגדות). אחד מהקונפליקטים המרכזיים, מחזור סביב דחפי התוקפנות וההרס הקיימים בחוכנו. ההווכחות בדחפים אלו מקשה על הדימוי העצמי הרצוי לנו והמקובל על החברה. כדי להמנע ממצבי קונפליקט כאלה, ננקטות פעולות של מנגנוני הגנה שונים. (מנגנוני ההגנה הינם תהליכים לא מודעים שמגנים על האדם מפני חרדה.²) מנגנוני ההגנה אינם משנים את התנאים האובייקטיביים המאיימים אלא את תפיסתם הסובייקטיבית אך זו כפי שצינו בסעיף הקודם משפיעה על המציאות האובייקטיבית. תהליכים אלה מתרחשים בכולנו באופן שכיח והכרחיים לתפקוד היומיומי. פעמים רבות ננקטת עמדה חד-משמעית יותר מתוך הצורך להתרחק ממצב של אי-ודאות ופחות מתוך שמקבלת אינפורמציה חד-משמעית. מצב כזה יכול להתרחש כאשר יש סתירה בין עמדה רגשית שלי לבין מציאות חיצונית מסוימת. למשל: "אני מאמין שכל הערבים שונאים אותי ומוכר ערבי מזמין אותי לחה". מצב כזה גורם לבלבול וחרדה ו"דוחף" לישוב הסתירה. הדפוס הקל ביותר כנגד הבלבול הוא פרוש המציאות החיצונית בהתאמה מוחלטת למציאות הפנימית: "הערבי מנסה להתחנף אלי כדי 'לקנות' אותי". קושי נוסף השייך לאותה קטגוריה הוא הקושי להוכיח ברגשות סותרים בתוך ה"עצמי". נניח והקונה אמנם נענה להזמנה, נהנה מהכנסת האורחים ומרגיש חובה והכרת תודה למוכר הערבי. מצב כזה עלול לעמחו עם רגשות סותרים של דחייה ומשיכה כלפי אותו אדם. גם כאן מחזורת חרדה בעקבות האמביוולנטיות העולה: ההכרה כי בחוכי אני רגשות מנוגדים של דחייה ומשיכה.

² KLEIN, M. (1960) "OUR ADULT WORLD AND ITS ROOTS IN INFANCY," TAVISTOCK PAMPHLET NO. 2, LONDON: TAVISTOCK PUBLICATIONS.

SEGAL, H. (1964) INTRODUCTION TO THE WORK OF MELANIE KLEIN, LONDON, HEINEMANN.

פרויד, א., (1977) האני ומנגנוני ההגנה, הוצאת דביר, חל אביב.

מנגנון הגנה מרכזי המשוער כפועל בבסיס היחסים הבין-קבוצתיים הוא מנגנון הפיצול: חלוקה דיכוטומית של העולם, המפרידה את הטוב מן הרע, את הרגשות החיוביים מן הרגשות השליליים. חלוקה זו מונעת מצב של אמביוולנטיות: אנשים הם "טובים" או "רעים". אני מרגיש כלפיהם משיכה או דחייה. אין עלי להתמודד עם הקונפליקט הפנימי המתעורר ביחס אליהם. חלוקה זו בונה חמונה עולם חלקית אך דרכה נעשה "סדר בבלגן".

דפוס הגנה הקשור ונובע ממנגנון זה הוא ההשלכה.

זוהי דרך נוספת להמנעות מקונפליקט ולשמירה על עקביות פנימית. על-ידי השלכת חכונה בלתי רצויה או חלק מסוים של קונפליקט על העולם מחוצה לו יכול האדם להמנע מחחושת הבלבול והכאב. הגנה זו פועלת בעיקרה כנגד היווכחות בדחפים התוקפניים וההרסניים הקיימים בחוכנו אשר המפגש עמם מעורר חרדה וכאב.

חופעה חברתית מוכרת המבוססת על הפיצול וההשלכה היא הכללות סטריאוטיפיות. תהליך יצירת הסטריאוטיפ משלב הכללת חכונות יחיד מסוים לקבוצה שלמה המזוהה איתו ובהמשך יחוס חכונות הקבוצה הנ"ל, כפי שהוכללו עליה, לכל חברי אותה קבוצה. לדוגמא: מפגש (אישי או דרך אמצעי התקשורת) עם ערבי שנטל חלק בפגוע חבלני, קטלני, יכול להוביל להכללת חכונות התוקפנות לקבוצה רחבה יותר. תהא זאת קבוצת "כל הערבים" או "כל ערביי השטחים" או כל חלוקה אחרת. כל ערבי אנונימי שישא שיוך קבוצתי מתאים, חיוחסנה לו חכונות התוקפנות והרצון להרע. פיצול כזה מאפשר לערוך אבחנה בין "אנחנו" שאיננו נושאים חכונה מסוימת לבין "הם" נושאי החכונה הלא רצויה אותה אנו משליכים מעלינו.

שתי עמדות רגשיות רלוונטיות במיוחד לעניין היהודי-ערבי הן:

- 1) השלכת התוקפנות על האחר: הערבי תוקפני ורע, אני מגיב בלבד מתוך כך אני איני "בעל הבית" של הרגשות השליליים. התנהגותי התוקפנית הינה תגובתית בלבד.

חלוקה דיכוטומית
מונעת מצב של
אמביוולנטיות: אנשים
הם "טובים" או
"רעים". אני מרגיש
כלפיהם משיכה או
דחייה.

הגנה זו מאפשרת לאדם לבטא חוקפנות ויחד עם זאת להחזיק בדמוי-עצמי לא חוקפני. במציאות הקונפליקטואלית של היום ההגנה אפקטיבית ועקשת במיוחד. האמונה שהאחר "רע" מקבלת תמוכין יומיום, מעוררת חוקפנות ובעקבות כך מחזקת במשנה חוקף את האמונה ההשלכתית.

2) השחרה עצמית: תהליך דומה אם כי לכאורה הפוך. "אנחנו היהודים כולנו רעים, הערבים הם כולם טובים". גם כאן נמנע הצורך מלהתמודד עם קיום הטוב והרע גם יחד, בתוכי ובחוץ זולתי. תהליך "ההשחרה העצמית" הוא בו זמנית גם תהליך ההזכרות. מתוך שאני מכה על חטא, אני מיטהר והרע נשאר אצל כל בני הקבוצה שעדיין לא עברו את התהליך.

את שתי העמדות האלה נהוג לקשר בצבור כעמדה "ימנית" וכעמדה "שמאלית". מתוך שתיהן צפויה התנגדות לעסוק אמיתי בנושא היהודי-ערבי. על המחזיקים באחת משתיים מאימת התכניה בגלוי כי הערבים הם טובים וגם רעים ובחוד עצמי רגשות חיוביים ושליילים גם יחד. הבחנה נוספת רלוונטית היא ההבחנה בין מנגנוני הגנה פאסיביים ואקטיביים. משמעותם של המנגנונים האקטיביים הינה שמורים וחלמידים עושים משהו גם אם לא תמיד באופן מודע כדרך להתמודד עם הקשיים: לעיתים הם "מיפים" צד זה או אחר בסכסוך. לעיתים משליכים מעצמם חלקים בלתי רצויים ומשייכים אותם לאחר, ולעיתים עורכים סלקציה פנימית בחפיסת המציאות. לעומת זאת מנגנוני הגנה הפאסיביים הם מנגנונים של המנעות: המנעות מעסוק בנושא בכלל או המנעות בתוך מהלך השעור מחלקים קונפליקטואליים.

ג. קיומן של הגנות אינו "משהו" שיש להצטער עליו: ההגנות כשמן כן הן: מגנות על האדם מפני שתוק, חרדה-יתר והתפרקות. המטרה שניתן להציב היא הגמשה ושכלול ההגנות, ולא ביטולם. בהגמשה ושכלול הכוונה

היא למצב בו מתאפשרת זרימת אינפורמציה מן המציאות החיצונית המשנה במידת הצורך את הסכימות הפנימיות וכן ליכולת רבה יותר להכיל בלבול, ספק, סתירות ועמימות. לדוגמא: התגובה הראשונית שמעוררת למראה ערבי היא פחד. מצב משוכלל הוא כאשר אני מאפשר לאינפורמציה מרגיעה להגיע אלי ומסוגל, במקרה הספציפי להתייחס אל הערבי כאל אדם לא מסוכן, משמע: יש הגמשה של הסכימה הפנימית בעקבות מאורע חיצוני, ספציפי.

מודעות להגנות ולסכימות הפנימיות מאפשרת את הגמשחן. באופן פרדוכסלי ככל שאנו מוכנים לקבל את ההגנות שלנו, להכיר בחשיבותן ולפיכך גם בקיומן, אנו נתונים פחות ופחות למרותן. עם זאת התהליך בו אדם מתוודע להגנותיו הוא תהליך מכאיב ומאיים המעורר התנגדות. הדבר נכון הן ביחס למורה והן ביחס לתלמיד. המורה המנסה להאיר את עיני תלמידיו להגנות אלו, לסתירות פנימיות ולהשפעתם על גורמים רגשיים פנימיים, צפוי להתקל בהתנגדות מצידם ויחכן אף מחוץ עצמו.

נקח למשל את דפוס ההשלכה עליו דברנו בסעיף הקודם. התוודעות לתהליך ההשלכה משמעה התוודעות לחלקים לא רצויים בחוכי. מודעות להשלכת חוקפנות, למשל, מאלצת אותי לפגוש בה בחוכי ולוותר על דמוי עצמי נקי מחוקפנות. אולם בצד הקושי תמורה חשובה: האפשרות לראות את המציאות בצורה מלאה יותר ולהשפיע עליה יותר, שהרי השלכת חוקפנות היא גם השלכת אחריות. המודעות לתהליך ההגנה עוזרת לנו לקחת אחריות רבה יותר ולהשפיע באופן הרצוי לנו על מהלך העניינים.

על רקע כל ההנחות האלה, ניתן להבין עד כמה קשה ומורכבת אך גם מלאת אתגר היא משימתו של המורה. המורה הנרתם למשימה זו, לוקח חלק בתהליך חינוכי ללקיחת אחריות ובכך למעשה מסייע לתלמידיו להיות משפיעים-יוזמים ולא רק מושפעים-מגיבים.

מודעות להשלכת
חוקפנות, מאלצת אותי
לפגוש בה בחוכי
ולוותר על דמוי עצמי
נקי מחוקפנות.

כל עיסוק בנושא לדו-קיום נעשה בצל מציאות רוויה

מתח ואלימות. פיגועים חבלניים, הרג אזרחים וחיילים, סריקות בבתיים, הטלות עוצר והתבטאויות תוקפניות בכלי התקשורת. במצב שכזה אין אפשרות לנגוע בנושא בצורה "נקיה" וחד משמעית. כאמור, המציאות החיצונית עצמה, אינה ניתנת להתייחסות אובייקטיבית חד-משמעית. כל אחד נוטה לתפיסה ולדרשה מנקודת מבטו. מצב זה נכון לגבי כל פרוש אנושי על המציאות הסובבת, קל וחומר לגבי תפיסת המציאות בנושא היהודי-ערבי, נושא טעון ושנוי במחלוקת. חדירת "רעשים" שונים ובלבול יהיו מהחוויות הבלתי נמנעות ולהערכתנו גם הרצויות במהלך העברת התכנית. ההמלצה שלנו היא לפתור את אי הסדר על-ידי ארגון ברמת סדר גבוהה יותר כלומר, מסגרת מארגנת המכילה את הבלבול והנגודים כחלק מהנושא (ולא כחיצונים לו). חשוב כי המורה יברר לעצמו מהם הספיקות והסתירות אותם מוצא ולגבי אילו אמיחות הוא חש ודאיות וביטחה. הבהרה עצמית זו, תאפשר לו להתייחס אל סמני שאלה העולים חוץ כדי דיון בנושא, כחלק בונה ממנה ולא כהפרעה או טעויות.

קשיים אופייניים המתעוררים בתלמידים

פרק זה יוקדש להבנת התהליכים הפסיכולוגיים העומדים בבסיס חגובות התלמידים. הוא בנוי מתופעות בהן נתקלנו, מסווגן והצעה להסבר המתיחסת לתהליכים ולגורמים פסיכולוגיים משפיעים.

במהלך הגישוש בשטח, שיחות עם תלמידים ומורים, צפיה בשעורים ועיון בפרוטוקולים נתקלנו במצבים שונים. כמעט בכל המקרים עוררה התכנית לדו-קיום יהודי-ערבי חגובות שהיו אחרי לא קל להתמודדות. נביא שתי דוגמאות:

מורה נכנס לשעור ראשון בתכנית. הוא מציג את נושא השעור: "סטראוטיפים על ערבים" ושואל: "מהם הדברים שעולים בראש כשאומרים 'ערבי'?" התלמידים מביעים עמדותיהם בכוונות שונים. אחד התלמידים מכריז: "הערבי הוא שותף וגם אויב". תלמיד אחר קורא לעברו: "מה זאת אומרת, שותף וגם אויב, תחליטו" הויכוח מקבל טונים צעקניים. אי אפשר לשמוע מישהו אם אינו צועק דבריו. בכחה מתנהלים מונולוגים הולכים ומקצינים הן מבחינת הדברים הנאמרים והן מבחינת הצורה. יש ביטוי לתחושה כי הצד השני בויכוח הוא עוור או טיפש או שניהם יחד ומה שחשוב שאני אגיד את דברי בצורה נחרצת וחד-משמעית. התלמיד שאמר קודם: "הערבי הוא שותף וגם אויב" טוען עכשיו ש"הערבי הוא אויב בלבד". המורה עומד חסר-אונים מול מחול השדים שהתעורר, הוא מצטרף לצד אחד כנגד מחזיקי הסטריאוטיפים הרעים, ההצטרפות מלהטת ביתר חוזקה את הויכוח, הרגשת המורה היא כי "נגע בחומר נפץ".

במצב אופייני אחר, שקט יותר אך לא פחות קשה, נכנס המורה לכחה ומציג את הנושא. כביכול לא מתעוררת התנגדות כלשהי. הטונים בכחה שקטים ומשועממים. כולם מסכימים שסטריאוטיפים זה משהו רע, מדברים על כך שאי אפשר לעשות הכללות, "ערבים הם גם בני אדם" וכו'.

אחד התלמידים מכריז:
"הערבי הוא שותף וגם
אויב". תלמיד אחר
קורא לעברו: "מה זאת
אומרת, שותף וגם
אויב, תחליטו"

וכו'. המורה מרגיש כי למרות "המלל הנכון", אין ה"מוסיקה" ערבה לאזניו. נראה כאילו התלמידים מציעים עסקה סמויה: נאמר את הדברים ה"יפים" וה"נכונים" ולא נגע בקשיים ממש.

בשיחות עם התלמידים קבלנו תגובות שונות ומגוונות. חלקן היו תגובות כעס כלפי המורים וכלפי המערכת כמו: "המורה ובית-הספר האלה, אוהבי ערבים, אי אפשר לדבר איתם, אני מתעצבן ומתחמם כל פעם שמתחילים לדבר על הנושא", "מנסים לשטוף לנו את המוח, הופכים אותי לטיפש, בור פרימיטיבי ואת אלה שאומרים מה שהמורה רוצה הופכים ל'יפים וחכמים'", "המורה עושה את עצמו יפה-נפש, מענין מה הוא הרגיש כשהרגו את המורים בעפולה". "מנסים להוציא מאחננו בטריקים סטריאוטיפים על ערבים, בכח להוכיח לנו שאנחנו גזעניים".

שמענו תלונות כמו: "אוף, עוד פעם מדברים על זה, משעמם, מה כולם החליטו להתלבש עלינו, להפוך אותנו לאוהבי ערבים. יש נושאים אחרים חשובים: עליה, כלכלה, דתיים וחילוניים". או "אני ראש קטן, לא מענין אותי הענינים של הגדולים, איכפת לי עכשיו לגמור בגרות, חברים, סרטים, מוסיקה".

נראה כי את התגובות השונות ניתן לסווג לשני מצבי קושי מרכזיים:

א. מצב של התלהטות הרוחות.

ב. מצב של המנעות רגשית.

בשניהם אין דו-שיח וברור רגשות אמיחיים. המצב הראשון מאופיין בריגוש-יחר, קטוב, תחושת התפרקות והעדר הקשבה הדדית, מצב המעורר במורה תחושת חוסר אונים, חסכול, ולעיחים גם אבדן-שליטה.

מצבים של התלהטות הרוחות יכולים להתרחש באופנים שונים: הכתה או חלק צעקני שבה, מתאחדת ורבה עם המורה, דוחפת את המורה לעמדה אחת ומבטאת בקיצוניות את העמדה הנגדית. או ויכוח בתוך הכתה, בין שתי

הכתה או חלק צעקני
שבה, מתאחדת ורבה עם
המורה, דוחפת את
המורה לעמדה אחת
ומבטאת בקיצוניות את
העמדה הנגדית.

קבוצות אשר תחת לנהל דיאלוג מנהלות מונולוגים הולכים ומקצינים.

במצב השני התמונה לכאורה הפוכה: רדידות רגשית, עייפות וריחוק. הטונים הרגשיים נמוכים, המסר אותו מקבל המורה הוא של שעמום וחוסר רלוונטיות אמיתי. מצב כזה יכול להתגלות באופנים הבאים: תלמידים מסתייגים מנושא התכנית בטענה שאינו רלוונטי מסיבות שונות, או לכאורה יש נכונות ללמוד את הנושא אך זאת רק ברמה אקדמית-תאורטית. אין מוכנות לעסוק בנושאים עכשוויים-רגשיים.

גם התלמיד ה"ימני" וגם ה"שמאלי" אינם מעוניינים לעמוד מול המורכבות הטמונה בנושא. על שניהם מאיימת התכנית בגלוי כי המציאות מורכבת ומסובכת.

את שני המצבים ניתן להבין כתגובות הגנתיות לארוע מעורר חרדות. במבט ראשון אמנם נראה כי מצב ההמנעות הוא מצב בו לא מתעוררות אמוציות ביחס לנושא אך נראה כי השעמום המופגן הוא הגנה מפני הקונפליקט המתעורר, כשם שנכון הדבר לגבי מצבי ה"החלטה" המגינים אף הם מנגיעה ממשית בקונפליקט הפנימי. כפי שהזכרנו במבוא, הנושא הערבי-יהודי הוא נושא טעון המעורר רגשות של פחד מציאותי בצד חרדות ותגובות לא ראציונליות. חרדה מרכזית העומדת בבסיס התגובות השונות עולה מתוך הבלבול והניגודים בהם פוגש התלמיד כאשר מתמודד באופן ממשי עם הנושא. גם התלמיד ה"ימני" וגם ה"שמאלי" אינם מעוניינים לעמוד מול המורכבות הטמונה בנושא. על שניהם מאיימת התכנית בגלוי כי המציאות מורכבת ומסובכת. הערבים הם טובים וגם רעים. בתוך עצמנו יש רגשות חיוביים ושליליים והתגובות שלנו מונעות מתערובת של גורמים רגשיים פנימיים וגורמים מציאותיים ראציונליים.

כאמור מצב של החלבטות ואמביוולנטיות הוא מצב מעורר חרדה. זו בשונה מפחד, שמקורו בסכנה חיצונית ברורה, נובעת מקונפליקט פנימי ודוחפת לפעולות הגנה כדי להמנע ממנו.

במצבי ה"החלטה" יש החצנה של הקונפליקט הפנימי על המורה, או על תלמיד אחר. בכל מקרה התהליך הוא של

ויכוח בינאישי כזה אשר ימנע דיאלוג בינאישי אמיתי, וכמובן ימנע דיאלוג פנימי. מצב כזה התרחש בשעור אותו הבאנו, ראשון, כדוגמא: ויכוח סוער בו כל צד מתבצר ומקצין את עמדותיו, ללא שתחאפשר הקשבה הדדית כלשהי.

בדיאלוג פנימי קיימת הידברות בין שתי נטיות

שונות בתוך אדם. חשוב להדגיש כי הדיאלוג משמעו מגע עם שתי הנטיות ולא אי-הכרעה ביניהן. אני יכול להעדיף

נטיה אחת ולתת לה משקל רב יותר ויחד עם זאת להכיר

בקיומה של נטיה נוגדת. מתוך שחרדות ממצבים אלה קימות

בכולנו, גם במבוגרים המלמדים נושאים אלה, קל מאוד

למורה לפול לפח ולהתנהג מתוך חרדות ולא על סמך

הבנתן. הוא עלול למצוא עצמו במצב בו הוא משרת את

ההגנות שלעיל ונמנע גם הוא ממצב של דיאלוג פנימי.

מודעות להגנות אלה, לקונפליקט הפנימי המתעורר מאפשרת

שליטה מסוימת בחרדה ופוחחת פתח לדיאלוג אמיתי הן

ברמה הבינאישית והן ברמה התוך-אישית.

דוגמאות להתנהגות מתוך חרדות הן קודם כל מצבים

בהם המורה נמנע מללמד את התכנית בטענות שונות, למשל:

חוסר ידע מספיק בנושא. בהבנה מעמיקה יותר מתברר כי

גם למורה הפנטזיה (פנטזיה הינה השערה דמיונית המבטאת

עמדה רגשית) כי למידה והכנה מלאה לנושא יסלקו את

הבלבול, יסגרו את כל הפרצות הקימות ויאפשרו למוד

מסודר וחד-משמעי.

במקרים אחרים בהם המורה נרתם למשימה, קורה שהוא

רואה עצמו כגורם חיצוני בקונפליקט. הפנטזיה, כאן,

היא כי אם ישכנע בעוצמה מספקת, יטה את הכף לכוון

"ויוציא את הרע" מן התלמידים. חשוב להבין כי עמדה

כזו היא עמדה מאשימה ותגובות התלמיד יתייחסו להאשמה

עצמה, ולא בהכרח לעמדה המבוטאת.

"פח" אחר אליו עלולים אנו לפול הוא נסיון לנטרל

את הקונפליקט המתעורר "לישר קו" סביב המוסכם, להשאר

ברמה תיאורטית שלא נוגעת לענייני יומיום המעוררים

מודעות לקונפליקט

הפנימי המתעורר,

מאפשרת שליטה מסוימת

בחרדה ופוחחת פתח

לדיאלוג אמיתי הן

ברמה הבינאישית והן

ברמה התוך-אישית.

קונפליקט ובעצם להסכים בחשאי עם התלמידים כי הנושא אינו רלוונטי וחשוב.

קשיים אלה הם נחלתם של כולנו – חלמידים ומורים.

אולם הם רלוונטים במיוחד לחלמידים מכמה בחינות:

א. התלמידים שרויים בעיצומה של תקופת ההתבגרות

על משמעותה ואפיונה של תקופת ההתבגרות נכתבה ספרות

מקצועית רבה. הדעות חלוקות עד כמה אמנם תקופה זו היא

תקופה של משבר וקונפליקט, אך ברוב המקרים יש הסכמה

כי תקופה זו מיוחדת מבחינת חשיבותה בבניית זהות.

אריק אריקסון,³ אחד מן התורמים החשובים בפתוח מושג

הזהות, הגדיר את הזהות כ"אינטגרציה חדשה שהיא יותר

מן הסכום הכולל של הזהויות הילד. תחושת זהות היא

הבטחה הנרכשת כי השווי והרציפות הפנימית שלנו תואמים

את השווי והרציפות של משמעותנו לגבי הזולת" הוא מיקם

את השלב הקריטי בהתפתחותה בתקופת ההתבגרות עם ראשית

הבגרות המינית וסיום תקופת הילדות. שלב זה מאופיין

בהתערערות אינטגרציה קודמת, בשינויים פיזיולוגיים

ובחליך ארגון חדש. המתבגר חש עצמו כמחויב לגבש את

עמדותיו ואת השקפת עולמו.

מחוך כל זה נוכל להבין את הקושי המיוחד של המתבגר

להחמוד עם הנושא. בשלב זה מצבים כמו: חוסר ודאות,

אמביוולנטיות רגשית ועצם תהליך השנוי מאימים במיוחד.

³ אריקסון, ה. א., (1976) ילדות וחברה פסיכולוגיה

של האדם בחמורות הזמן, מהדורה שביעית, ספריה

הפועלים, חל אביב.

בתקופה זו של החיים בולטת המשיכה לקצוות החד-משמעיים, מה שמסביר את האחוז הגבוה של מתבגרים בקצוות של המערכת הפוליטית. השאלה: "האם אני הוא אותו אחד קודם, עכשיו וגם אחר-כך" רלוונטית ומציקה במיוחד. התמודדות עם הנושא היהודי-ערבי, מאיימת הן מבחינת היותו איום לאמינות קודמות והן מבחינת תוצרתו: הוכחות בקונפליקטים פנימיים. במדינה שלנו בה הנער המתבגר עומד בנוסף לכל, גם על סף הגיוס לצבא, מחריף הקושי. התלמיד מרגיש כי הוא מוכרח להגיע לעמדה חד-משמעית ברורה. העמדות כלפי ערבים לא ישארו בגדר אידאה מופשטת, אלא יבחנו הלכה למעשה בעחיד הקרוב. מצב של קונפליקט רגשי מאיים בכך שעלול להוביל לבלבול התנהגותי ולשיתוק "אם לא אשנא בכל לבי ערבים, לא אוכל להלחם בהם כחייל".

יחד עם זאת, חשוב לזכור כי להמצאות בשלב קריטי בבניית הזהות גם צדדים מבטיחים: בשלב זה מתעצם במתבגר הצורך לברר, לחקור ולבדוק את העולט מסביבו ואת עצמו. החזקה בדעות קיצוניות היא על פי רוב חלק מתהליך ולא חוצר סופי.

ב. הנושא מועבר במסגרת כתת לימוד

גורם שני העשוי להשפיע, קשור לעובדה כי הנושא מועלה במסגרת כתת בה מחיימת באופן פעיל ומתמשך מערכת יחסים משמעותית בין מורה לתלמידים ובין התלמיד לבין עצמו. התלמיד פוגש במסגרת התכנית פן אחר שונה במורו. המורה שתפקידו היא בעיקר לספק ידע, להבהיר מושגים, להגיד מה נכון ומה לא, אמור עכשיו להתחכך עמו בנושאים יומיומיים מציקים ומעוררי בלבול, לשוחח ולעורר סימני שאלה. החלפת התפקיד מגבירה את הבלבול, מה עוד שחילופין אלה אינם חד-פעמיים אלא מחזוריים. המורה עובר מהתפקיד המקובל של "הקניית ידע" לתפקיד "המברר" וחוזר חלילה.

מערכת היחסים בין התלמיד למורה שמחוץ לנושא, מקשה על כניסה "נקה" לנושא. התלמיד אינו קונה בקלות את ההצהרה כי בנושא הערבי-יהודי המורה מפסיק להיות

השאלה: "האם אני הוא אותו אחד קודם, עכשיו וגם אחר-כך" רלוונטית ומציקה במיוחד.

התלמיד אינו קונה בקלות את ההצהרה כי בנושא הערבי-יהודי המורה מפסיק להיות שיפוטי. המורה ממשיך להיות חשוד בהחזקת אמת אחת אשר התלמידים "הטובים" ישאפו לקלוע אליה והתלמידים "המרדנים" ינסו לסחור אותה.

שיפוטי. המורה ממשיך להיות חשוד בהחזקת אמת אחת אשר החלמידים "הטובים" ישאפו לקלוע אליה והחלמידים "המרדנים" ינסו לסתור אותה. ההנחה שלנו היא כי אל המורה, בהיותו דמות סמכותית-הורית מועברים דפוסי יחסים הקשורים להתפתחותו הרגשית של כל נער. המורה יכול להפוך לדמות נערצת וראויה לחיקוי מחד גיסא, ודמות מותקפת המעוררת ריב ומרד מאידך גיסא. בכל מקרה הקשר הרגשי אל המורה "צובע" את התייחסותו של החלמיד לנושא ומשפיע על האינטראקציה הנוצרת בין המורה, החלמידים והנושא.

ג. מעמדו וחפיסת מעמדו של החלמיד בקבוצת ההשתייכות שלו

גורם שלישי המשפיע על החלמיד במפגש עם הנושא הוא מעמדו, וחשוב מזה חפיסתו את מעמדו בקבוצת ההשתייכות שלו: איזה מין "שותף" מרגיש החלמיד, שהוא בקבוצה הישראלית, האם הוא מרגיש עצמו כשותף "דפוק ונחות", האם כשותף "חדש וזר"? גורם זה עלול לחזור ולהשפיע באופן משמעותי על העמדות כלפי ערבים וכלפי החכנית לדו-קיום. נקח לדוגמא: פרט אשר מעמדו נחפס על ידו כמעורער. לא יפלא אם פרט כזה ידגיש בחר חוזק את הגבול בין קבוצת הפנים היהודי לקבוצת חוץ ערבית. הוא יחנגד לנסיון להגמיש את הגבול ולצמצם במשהו את ההפרדה בין היהודים לבין הערבים. חלמיד אשר מרגיש כי החברה הישראלית אינה מגלה סובלנות כלפיו וכלפי קבוצתו (למשל: בני עדות מזרח, העולים החדשים או הדתיים) עשוי להגיב בכעס על הדרישה להתייחס בסובלנות לערבים. במיוחד, אם יחפוט את המורה כנציג מובהק של אותה חברה ישראלית המקפחת אותו. ⁴ המדגים את הקשר להעמקת הבנת כניסתם של גורמים כאלה, אנו מפנים את הקורא לקטע מספרו של עמוס עוז⁴ המדגים את הקשר בין טיב חחושת השייכות לחברה הישראלית לבין העמדה כלפי הלאום הערבי:

"תראה מה זה בושה, נתנו לנו בחים, נתנו עבודה שחורה, נתנו חינוך ולקחו את הכבוד העצמי. בשביל מה הביאו את ההורים שלי לארץ? אני אגיד לך בשביל מה. בטח לא תכתוב את זה. תחשוב, זה הסתה. אבל אני אגיד לך בשביל מה: לא בשביל העבודות המלוכלכות? אז עוד לא היו לכם הערבים, הייתם צריכים את ההורים שלנו בשביל עובדי נקיון ומשרתים ופועלי דחק. שוטרים גם כן. הבאתם את ההורים שלנו שיהיו הערבים שלכם. היום אני כבר מנהל-עבודה. והוא קבלן עצמאי וההוא יש לו עסק הובלות. גם כן עצמאי. עצמאי קטן, יש מהפרורים שמשאיר סולל בונה. אבל מה? אם יחזירו את השטחים, הערבים יפסיקו לבוא לעבודה, על המקום אתם תחזירו אותנו להיות פועלים שחורים כמו פעם. אבל רק בשביל זה אנחנו לא ניתן לכם להחזיר את השטחים. וזה חוץ מהזכויות שיש לנו מהתורה וחוץ מהבטחון. תראה: הבת שלי היום היא עובדת בבנק ויש ערבי שבא כל ערב לנקות את הסניף. כל מה שאתם רוצים, זה לראות אותה מהבנק לעבוד על איזה מכונת טקסטיל או שהיא עוד פעם תעשה את הספונג'ה במקום הערבי. כמו שאמא שלי הייתה עובדת נקיון אצלכם. בשביל זה שונאים אתכם פה. כל זמן שיהיה בגין בשלטון, הבת שלי בטוחה בבנק, אם אתם תחזירו ישר תורידו אותה למטה".

חשוב כי המורה יהיה קשוב לחדירתם של גורמים אלה. בהגדרה הפורמאלית, אף הסיננס שייכים אמנם לנושא, אך למרות זאת הם מהווים לא אחת בסיס רגשי משמעותי לעצוב העמדות בנושא היהודי-ערבי. בפרק ההמלצות ניגע באופן ישיר בדרכים אפשריות להמודדות עם קשיים אלה.

4. עוז, ע. (1986) "הזעם והעלבון", פה ושם בארץ ישראל בסתיו 1982, ספריה אופקים - עם עובד.

קשיים אופייניים המתעוררים במורים

פרק זה יוקדש להבנת התהליכים הפסיכולוגיים העומדים בבסיס תגובות המורים. נצביע על כמה מוקדים מרכזיים של חרדה המתעוררת אצל מורים בנסיונם להתמודד עם הוראת הנושא. הוראת הנושא הערבי-יהודי דורשת שינוי מסויים בתפקיד המורה, שינוי מתפקיד של מקנה ידע לתפקיד של מברר ועוסק בערכים. שינוי זה מאפיין עסוק בנושאים ערכיים אקטואליים כמו: חנוך לחיי משפחה, חנוך בנושא מחויבות אישית ועוד. בנושא החינוך לדו-קיום יהודי-ערבי נוצרים קונפליקטים ברמות שונות. פרק זה מחולק לארבעה מוקדי הקונפליקט הבולטים. חשוב לציין כי קונפליקטים אלו קשורים ביניהם הן בתכנים והן בביטויים:

- א. קושי אפשרי עם הורי התלמידים.
- ב. קושי אפשרי בתוך צוות המורים.
- ג. קושי אפשרי של המורה עם עצמו.
- ד. קשיים שמקורם באינטראקציה עם התלמידים.

לגבי רוב הנושאים המועלים בפרק ניסינו להביא גם את דרכי ההתמודדות השכיחות בטיפול בנושא היהודי-ערבי, כשאנו מצביעים בעיקר על המשמעות הפסיכולוגית של דרכי התמודדות אלו ועל התוצאות האפשריות. כמו-כן נמליץ על דרך התמודדות מסוימת עם הקושי בו אנו דנים.

א. קושי אפשרי במפגש של המורה עם הורי התלמידים

קושי אחד שעלול להתעורר הוא במפגש המורה עם הורי התלמידים. מורה הנכנס לתחום הערכי עלול להתפס על-ידי ההורים כמתחרה עמם במספר חזיתות: מי הינה הדמות המרכזית בחנוך של ילדם, והתוכן הקונקרטי של הערכים המוקנים לתלמיד. קונפליקט זה נובע בין השאר מחששותיהם של ההורים: ההרגשה כי יש ביכולתו של המורה להשפיע על ילדיהם לא בכיוון הרצוי ו"לשטוף להם את המוח" בדעות המנוגדות לדעותיהם, וחשש נוסף הקשור ברגשות סותרים הקיימים בקרב ההורים לגבי "הפקרת" חינוך ילדיהם. הפחד

**מאחורי ההתנגדות
קיים חשש גדול יותר
של אבוד קשר והבנה
של ההורה עם ילדו.**

הוא מפני השפעות מבחוק, חשש מאיבוד אחד התפקידים המשמעותיים ביותר של היות ההורה המשפיע והמחנך היחיד או העיקרי של ילדו. מאחרי תחושות אלו קיים חשש גדול יותר של אבוד קשר והבנה של ההורה עם ילדו, חשש ההולך ומתחזק בגיל ההתבגרות בו ההורה נוכח שילדו בנה לעצמו זהות עצמית נפרדת שאינה תמיד מובנית או עונה על ציפיות הוריו.

הקונפליקט לגבי תכנם של הערכים המוקנים לתלמיד רלוונטי במיוחד כאשר מערכת החנוך היא ממלכתית והשתייכות חלמידים לבית ספר מסוים היא על פי איזור מגוריהם ולא על פי בחירת ההורים.

קשיים אלו מוחרפים כשמדובר בחינוך לדו-קיום יהודי-ערבי, בשל האקטואליה והטעינות הרגשית הכבדה שלו. ניתן לתאר התנגדות מאורגנת יותר או פחות, של הורים למורה אשר נוקט עמדות בענין סבוך זה, אשר אינן עולות בקנה אחד עם עמדותיהם. מאחר ובית-הספר הממלכתי מאכלס חלמידים והורים מכל גווני הקשת הפוליטית, הסיכוי לעורר התנגדות של חלק מההורים, תמיד, גבוה.

דרכי התמודדות מומלצות

דרך התמודדות יעילה עם הקושי הינה למצוא אפיקי שיחוף פעולה עם ההורים, כדי להקהות את היקף יחסי התחרות עמם. חלק מן המורים בוחרים להתמודד עם הקושי על ידי שיחוף חלקי של ההורים בתכנית הלימוד. שיחוף ההורים יכול להעשות דרך מפגשים קבוצתיים שלהם עם המורה, תוך שהמורה מבהיר להם את תכנית הלימודים בנושא ומזמין את שיחוף הפעולה שלהם. לדוגמא: באחד מבתי הספר הכינה מורה מפגש של כחות עם כחות מבית ספר בישוב ערבי שכן. המפגש כלל לינה אצל משפחות ערביות. הורים רבים סרבו לחתום על אישורים לילדיהם מחשש לבטחונם. כתגובה, כינסה המורה את ההורים והציגה להם את חשיבות המפגש ושתפה אותם בחפוש פתרון לבעיית הבטחון שהטרידה אותם. ההורים נועצו בינם

לבין עצמם ולבסוף הציעו שיסעו עם הילדים וילוונו עמם אצל המשפחות הערביות.

מפגשים כאלה של המורה עם ההורים, יש בהם כדי לרכז את התחרות הפוטנציאלית בין מורה להורה על המרכזיות בחינוכו של הילד ואפילו על "הערכים הנכונים" גם אם אינם מציעים פתרון מוחלט לקונפליקט.

ב. הקושי שעולה במפגש עם המנהל וצוות המורים

השינוי בתפקיד המורה כמקנה ידע לבין תפקידו כמברר ועוסק בנושאים ערכיים מעורר תגובות גם בחוג בית-הספר: במנהל ובצוות המורים. מצב זה עלול לעורר קושי עבור מורה אשר בוחר לעסוק בהוראת נושא ערכי מובהק כמו הסכסוך היהודי-ערבי. בדרך-כלל עמדת המנהל וצוות המורים בחוג בית הספר בענין זה, איננה חד משמעית, הן כקבוצה והן כפרטים. ודאי שיש קושי למורה לעבוד בחוג צוות כאשר אינו מרגיש גיבוי מלא למשימתו, כאשר הוא מרגיש את המסרים הכפולים המגיעים אליו מעמיתיו למקצוע ובודאי כאשר הוא עצמו אמביוולנטי בשאלה זו.

לקשריו של המורה עם המנהל ולמידת הגיבוי הניתן לו בנושא זה יש חשיבות רבה. גיבוי ועזרה מצד המנהל יועילו למורה הן בטיפול בנושא בכיתה ובצוות המורים והן בקשריו עם הורי התלמידים. לעומת זאת חוסר גיבוי, גיבוי חלקי או חוסר התעניינות ואדישות מצד המנהל יכולים להביא לכישלון התכנית ו/או להגברת החרדה והחשש של המורה מעיסוק בנושא.

תגובות אפשריות

במצב זה עומדות בפני המורה מספר תגובות אפשריות:

1. המורה יוותר על עיסוק בנושא היהודי-ערבי בגלל חוסר התמיכה והביקורת מצד ההנהלה וצוות המורים.
2. המורה יהפוך ל"שליח בודד" של הנושא בבית-הספר. הוא יראה את עצמו כיחיד סגולה וכבעל הענין היחיד בנושא ולעיתים יהווה מוקד לביקורת ואפילו השמצות.

מורה זה יזוהה כ"אוהב ערבים", "שמאלי", "מתחסד" וכו' ולעיתים אף יהנה מעמדה "מעונה" זו ויראה אותה כחלק מתפקידו.

דרך ההתמודדות המומלצת

המורה יכול לראות את עבודתו בנושא היהודי-ערבי ככולל גם את צוות מורים והנהלה ולא רק במסגרת הכתה שעליו ללמד. הוא יראה את המורים כתומכים פוטנציאליים בנושא וינסה לעורר את הנושא גם בקרבם. יתכן כי בסופו של דבר תיווצר קבוצת תמיכה ועידוד, והעיסוק בנושא היהודי-ערבי יהיה בבית-הספר כולו. יצירת קבוצה תומכת ומעודדת בקרב המורים תעזור לכל אחד מהם בנפרד להתמודד עם הנושא בכחתו, והעיסוק של בית-הספר כולו בנושא יביא תועלת רבה לתלמידים אשר פגישתם עם הנושא הערבי-יהודי לא חצטמצם לארבעת כחלי הכתה.

דרך מומלצת נוספת להתמודדות עם השנוי בסגנון ההוראה הינה להעזר ולמצוא תמיכה ושיחוף אצל מורים המלמדים מקצועות בעלי סגנון הוראה דומה וקשיים דומים. מורים המלמדים שיעורים הדורשים אף הם אווירה שמאפשרת התבטאות חפשית, עמדה של מנחה, ופתיחות רבה יותר מאשר בשעורים אחרים. למשל: מורים העוסקים בנושא הפער החברתי או בנושאים רגשיים אחרים כמו חינוך לחיי משפחה. מציאת שוחפים מבין חברי הצוות תסייע בידי המורה בהתמודדותו עם סגנון הוראה חדש בזירת הכתה עם תלמידיו ובזירה של צוות המורים והמערכת הבית-ספרית. בנוסף לכך: העלאה של נושא סגנון ההוראה החדש ומה שמחקר אליו בפורומים בית-ספריים שונים (דו-שיח עם המנהל, שיחות מורים וכו') עשויה גם היא להוות דרך יעילה בהתמודדות עם הבעיה ולסייע בגיוס שיחוף פעולה, תמיכה, וגיבוי. פורום מתאים להעלאת הנושא יהיה ישיבת מורים ודיונים בית-ספריים.

יצירת קבוצה תומכת ומעודדת בקרב המורים תעזור לכל אחד מהם בנפרד להתמודד עם הנושא בכחתו, והעיסוק של בית-הספר כולו בנושא יביא תועלת רבה לתלמידים אשר פגישתם עם הנושא הערבי-יהודי לא חצטמצם לארבעת כחלי הכתה.

ג. קשיים שעולים במפגש של המורה עם עצמו
 כל בחירה של מורה בעיסוק בהוראת תחום ערכי, קל וחומר
 בשאלה המורכבת של יחסי הגומלין בין יהודים וערבים,
 כרוכה עבורו בקשיים מרובים. בשאלה סבוכה זו, ודאי
 שאין למורה עמדה פשוטה וחד משמעית. במפגשו עם הבלבול
 של עצמו, עם אי קיומן של חשבוות פשוטות בתוך המציאות
 המורכבת, יש בה כדי לעורר חרדה מרובה לנוכח סתירות
 פנימיות בתחושותיו ולנוכח קיומן של חשבוות חלקיות
 בלבד לשאלות מרכזיות. המורה (ככל אדם אחר) חש אין
 אונים ואזלת יד. לדוגמא: מורה אשר בבוקר יום ג', בו
 הוא רגיל ללמד את תלמידיו פרק בתכנית החנוך לדו קיום
 יהודי-ערבי, מקשיב לחדשות הבוקר המודיעות על רצח
 אכזרי של זוג מורים בגלבוה. המורה מוצא עצמו זועם,
 מושפל ואפילו שונא שנאה כוללנית ובלתי מובחנת את
 הערבים. רגעים אחר-כך צריך הוא להכנס לכחה ולייצג
 עמדה מבחינה יותר, פחות כוללנית ובמובן זה יותר
 רציונאלית. הפן המציאותי של יחסי הגומלין בין יהודים
 וערבים הוא בלתי צפוי, כואב ומסובך ומקשה על המורה
 בבחירת עמדה עיקבית לאורך זמן. זוהי דוגמא של מאורע
 קיצוני, אשר השפעתו על עמדותיו של אדם, רבת עוצמה.
 אלא שגם המציאות הישראלית היומיומית, הדומטית פחות,
 די בה כדי לעצב עולם פנימי גדוש סתירות ומבוכות.
 כאמור, החלטה של מורה ללמד בכחתו את נושא יחסי
 הגומלין בין יהודים לערבים ויחסי ישראל-ערב, מעמחת
 אותו עם עמדותיו השונות. בהתבוננות לתוך עצמו, יכול
 המורה לגלות בחוכו עמדות ורגשות אשר עומדים בסתירה
 לאופן שבן היה רוצה לראות את עצמו: תוקפניות שאין
 הוא רוצה לפגשן - משום היה מעדיף לראות עצמו וחרן,
 חומך הומאני, ולהפך - ותרנויות אותן הוא מזהה כחולשה
 ומשום שהיה מעדיף לראות עצמו כחזק ונאבק על
 זכויותיו. דוגמא: למורה שלא היה רוצה לראות עצמו
 כגזעני עלולים להיות קשיים לפגוש דימויים פנימיים
 שלו על הערבים כפרימיטיביים, מלוכלכים ונחותים.

...המורה מוצא עצמו
 זועם, מושפל ואפילו
 שונא שנאה כוללנית
 ובלתי מובחנת את
 הערבים. רגעים
 אחר-כך צריך הוא
 להכנס לכחה ולייצג
 עמדה מבחינה יותר...

לעומתו מורה אשר חשוב לו לראות עצמו כגברי, קשוח ונלחם על זכויותיו עלול להחקשות יותר להפגש עם חחושות חמות של הזדהות וקירבה ביחס לערבי הסובל.

1) תגובות אפשריות

החרדות העולות מין הניגודים הפנימיים והבלבול מגייסות הגנות שונות. כפי שתארנו במבוא ההגנות הן דפוסי פעולה שמטרתן להגן על הפרט מפני חרדה, זאת במחיר של עוות מסוים של המציאות. ניתן לחלקן למנגנונים פאסיביים ומנגנונים אקטיביים.

מנגנון הגנה פאסיבי

אחת הדוגמאות למנגנון זה היא ההימנעות מעיסוק בנושא בכיתה מתוך טענה שקיימות בעיות דחופות ומשמעותיות יותר, או שאין המורה בקיא דיו בכל האספקטים של הסכסוך. טענה אחרת יכולה להיות שלא קיים חומר מאורגן ומאוזן בנושא. הימנעות מסוג אחר היא של המורה הבוחר לעסוק בנושא בכיתה, אך נמנע מלגעת בהיבטים הקונפליקטואליים שבו. דוגמא: במהלך שיעור מעלים החלמידים הרהורים שונים, מצהירים הצהרות בעד ונגד. החמונה נעשית מורכבת מרגע לרגע, רבת פנים: זה אומר, "הערבים כולם נגדינו" ואחר מחזקו ב"הקם להרגך השכם להרגו", זה אומר שהיהודים עושים לעם אחר את שעברו על בשרם ויודעים טעם סבל זה מה הוא וזה אומר שפגעו די ביהודים ואי אפשר לשאת זאת עוד, אחר מדבר על האגרסיביות הישראלית הבלתי מובחנת. מישהו קם ויוצא מן החדר, אחר מספר כיצד נפגע מי מקרוביו במהלך פיגוע חבלני, ומישהו מספר על פציעת אחיו בלבנון. נראה שכל אחד מן החלמידים כואב את כאבו והמורה נותר נבוך מול מורכבות רגשית כזו. או אז, יכול הוא ליפול לפח הפאסיביות: לתת לדברים לצאת לחלל החדר - ולהשאיר אותם לשקוע שם. הוא עלול לסכם את שמיעת דברי החלמידים ב: "יש עוד משהו לאמר" או ב"נעבור הלאה,

מישהו קם ויוצא מן החדר, אחר מספר כיצד נפגע מי מקרוביו במהלך פיגוע חבלני, ומישהו מספר על פציעת אחיו בלבנון.

לענין הבא", חוד שהוא אינו מגיב כלל לדברים שהתרחשו. המנעות מהתיחסות למשמעות הדברים הנאמרים, מהתיחסות למעגלי ההתנהגות עתידיים הנגזרים מהם, מהתיחסות למשמעות הרגשית שלהם, יש בה גם סוג של מסר עבור התלמידים, מסר של "אין מה לעשות עם זה", או של "בשביל מה להתאמץ ולאמר מה אני חושב, המורכבות הזאת מחישה מדי". הצלצול שיסמן את סיום השעור, יוחיר כחה נבוכה, נרגשת ומחוסכלת.

דרכי התמודדות מומלצות

על המורה הנמנע מלעסוק בנושא בטענות שונות, לקחת בחשבון כי הימנעות זו פרושה מסר חינוכי מסוים, למשל: "הנושא אינו חשוב" או, "ניתן להתעלם ממנו". בהמנעות זו המורה מוצא עצמו שותף לחינוך להתעלמות מאספקטים קונפליקטואליים במציאות. נגיעה בנושא היהודי-ערבי, גם אם היא חלקית, היא פותחת סימני שאלה ויש בה מסר לחלמידים שניתן ורצוי להתמודד עם בעיות מעיקות על אף חוסר החד משמעיית הכרוך בהתמודדות זו. כך למשל, בדוגמא שהובאה לעיל, יטיב המורה לטפל בנושא בדרך של היעצרות והתייחסות לדברים העולים בכיתה גם אם לחלקם בלבד - כפי שיאפשר הזמן. התייחסות כזו, משמעה נסיון להבין, ביחד עם התלמיד, אילו רגשות עומדים מאחרי הצהרותיו ואלו מעגלים התנהגותיים ורגשיים פותחות הצהרות כאלה. למשל, תלמיד שמייצג את העמדה של "הקם להרגך השכם להרגו", ניתן לברר עמו מהו מקור ההרגשה ש"קם להרגך" - בנסיון לערוך עמו הבחנה בין ערבים ש"קמים להרגך" לבין אותם ש"אינם קמים להרגך". ניתן אולי להפגישו עם חלקים בלתי רציונאליים, שעומדים בבסיס הרגשתו המוכללת וניתן להראות את האופי של "נבואה המגשימה את עצמה" של אמונה כזו: יחס חשדני, עוין ואגרסיבי כלפי הערבים ככלל, יעורר, בתמורה, יתר איבה ותחושות עוינות, גם אצל ערבים שקודם לכן לא חשו עוינות ואיבה, ודוקא לכן נמצאו נפגעים יותר מגילויים

כאלה כלפיהם. באופן כזה נפתחת, אולי, דרך להתרחבות קבוצת "הקם להרגך" או לפחות מחריף מעגל העוינות. בירור כזה עם התלמידים, יפגיש אותם עם מורכבות הנושא, עם החלקים הרציונאליים והבלתי רציונאליים שבהתייחסותם. התעכבות של המורה על דברי תלמידיו ונסיון להדברות עמם, יש בכך גם מסר של כבוד לדבריהם, של רצינות להתייחסות של האפשרות לשוחח ולהבין.

2) מנגנון הגנה אקטיבי
כפי שכבר צוין משמעות מנגנוני ההגנה האקטיביים היא שהמורים עושים משהו להפחתת והתמודדות עם הקשיים. אחד ממנגנוני ההגנה האקטיביים הוא מנגנון הפיצול. דוגמא לפעולתו של מנגנון זה הוא פיצול בין הרגש לחפיסה. ממורים רבים שמענו חלוקה כזו, למשל: בבית-הספר שבו היה נסיון לטיפול בנושא דרך סיפורי ילדים הייתה החלטות של המורים האם ללמד קודם את היחידה הקוגניטיבית של התכנית או להקדים וללמד את היחידה הריגשית. פיצול כזה מאפשר לארגן את המציאות המציפה והבלתי מאורגנת. קל לכפות על מציאות עקביות אם מתבוננים בה דרך אחד המימדים בלבד. אם מתבוננים במציאות דרך משקפי הקוגניציה ניתן לבנות תמונה ברורה יחסית, כאילו הכל מסודר ומאורגן, מבלי שהרגש יקלקל את השורה. אם מתבוננים במציאות דרך משקפי הרגש בלבד, אין העובדות מקלקלות את התחושות הפנימיות הפרטיות, ושוב, ניתן להשאר עם תחושות עקביות יחסית. מעבר לארגון, יכולה הפרדה כזו לאפשר, לכאורה, טיפול בחוסר הקוגניטיבי בלבד, כלומר, לחזור לחוסר הקניית המיומנויות ולוותר על העיסוק בעולם הערכי ריגשי. הויתור על אחד מהתחומים הללו הריגשי או הקוגניטיבי או העיסוק בהם בנפרד, בשיעורים נפרדים או בפרקים נפרדים יש לו מחירים וחוצאות: המחיר העקרי או ליחור דיוק ההפסד הוא בצמצום הבעיה. המנעות מהמורכבות של שילוב הקוגניציה והרגש גוררת אחריה

עיסוק שיטחי ובלתי אמיני בנושא והמנעות מהשורשים
 "הכואבים" הזקוקים לטיפול, הנובעים מהסתירות האפשריות
 שבין הקוגניציה והרגש.
 דפוס הגנה אחר לשמירת עקביות פנימית היא ההשלכה
 הנגזרת ממנגנון הפיצול. לעתים עלול המורה להשליך על
 תלמידיו או על צוות בית-הספר את החלקים הלא רצויים
 והלא מקובלים עליו. לדוגמא: המורה מדגיש את הגזעניות
 של החלמידים, את חמימות המוח שלהם ומותיר עצמו נקי
 לחלוטין מרגשות דומים.

מנגנון נוסף להתמודד עם החרדות הנובעות
 ממורכבות הטיפול בנושא, הינו אידיאליזציה. בבסיסה של
 האידיאליזציה עומד, בעיקר, הקושי לשאת תחושות קשות,
 תחושות חוסר אונים ופסימיות. ולכן, מהות
 האידיאליזציה הוא צביעת העולם בצבעים וורודים ואמונה
 מוגזמת בקיומו של טוב ובאפשרות להשגתו. מאת פירושם של חסידים

לענינו, אחת התחושות הקשות, המאפיינות את
 נסיון ההתמודדות עם הנושא, הינה תחושת הקושי לשנות
 את המצב. במציאות כה סבוכה, אשר מרובים בה המעגלים
 וקשיים מוחרפים, לעיתים, כצורת כדור של שלג, עולה
 המשאלה להיות יכולים לשנות את סבך הקשיים לעולם טוב
 ואופטימי, מחוץ תחושות אי היכולת לחולל שינוי בקנה
 המידה הרצוי. רצון לשנות ואף אמונה ביכולת מסוימת
 לשינוי - אין לראות בהם אידיאליזציה, שכן, הם
 שעומדים בבסיס נקיטת כל יוזמת שינוי ושואבים את כוחם
 מן המציאות, אלא שלעיתים נפגוש את האמונה בחזון
 אחרית הימים וביכולת לשינוי טוטאלי - ושם נפרדת
 המשאלה מן המציאות.

מורה בבית-הספר יסודי, בשעור המטפל בנושא דרך
 ספרות ילדים, אומרת בכתחה "אם הילדים יתחילו ליצור
 קשר עם ערבים, זה ישפיע על המבוגרים". במערכת חברתית
 מתרחשים שינויים דרך יחסי גומלין בחוכה, כך שיש
 אפשרות לתחילתו של שינוי, כשראשיתו בשינוי אצל
 הילדים. עם זאת, בדוגמא שלנו, נשמעת יותר האמונה

המוגזמח של "אני ואתה נשנה את העולם", שעולה בכל עוזה דוקא על רקע תחושת אי היכולת לשנות פניה של מציאות זו דרך בית ספר.

דרכים נוספות להתמודד עם חרדה שמעלים הקונפליקטים, ניתן למצוא כאשר מורה, המלמדת את הנושא דרך שילובו בסיפורי ילדים אומרת לחלמידה, לאחר קריאת ספר כזה: "תבחרו את הדמות החביבה עליכם". התיחסות כזו מעבירה את מוקד התפיסה והרגש לחלקים הסימפטיים יותר בסיפור, לחלקים הנעימים ולעומת זאת, מרחיקה את העיסוק בדברים הקונפליקטואליים מעלי החרדה.

בדוגמא אחרת נפגוש מורה אשר מבקשת מתלמידה לאחר קריאת סיפור, את הדבר הבא: "ענה על השאלות הבאות בלי להתיחס למושג ארץ אויב". התיחסות כזו מנסה להתעלם ממוקד החרדה, ובכך מותיר את המורה והכיתה עם הרגשות טובות יותר - אך עם החמצת הטיפול המלא בנושא.

דרכי התמודדות מומלצות

המחיר של השימוש בהגנה שהובאה לעיל קשור בקיטוב שעומד בבסיס ההגנה: קיטוב של הכל או לא כלום. מאחר שתקוות "נשנה את העולם" איננה מציאותית (ובודאי בתוך הקשר כזה), צפויים החלמידים (והמצפים האחרים) למפח נפש. כשלון לשינוי דרמטי עלול לרפות את ידי החלמידים והמורים כאחד ולהוביל לעמדה הקוטבית של "לא כלום" של "אין מה לעשות". עמדה כזו יכולה לעמוד מאחורי החלטה לא ללמד את התכנית "כי הרי אי אפשר לשנות כלום" ויכולה לעמוד גם מאחורי חוסר רצון לשוחח, להידבר - מתוך שהדברים נראים חסרי תקווה. לחשיבות עצם הדיבור וההתייחסות הישירה לנושאים המטרידים אותנו ולבירור ולהבנה של התהליכים, יש אפקט מקל גם אם בטווח הקצר אין משנים דבר. לענין זה, רק ראייה מציאותית: של

חשיבות השינוי - על המגבלות שלו, יש בה זהירות וחקווה יחד, היכולות לעמוד בבסיס המאמץ לשינוי.

ד. קשיים העולים באינטראקציה שבין המורה לתלמידים כפי שהוזכר כבר בתחילת הפרק החרדות קשורות בשינוי בתפקיד המורה מתפקיד של מקנה ידע לתפקיד של מברר ועוסק בנושאים ערכיים. מכל מה שנכתב עד כה ברור כי המפגש הכיתתי סביב הנושא היהודי-ערבי הוא בעייתי ומלווה במתחים, קונפליקטים וחרדות, הן מצד המורים והן מצד התלמידים.

בנוסף לחרדות הקשורות ספציפית בעיסוק בנושא היהודי-ערבי קיים תמיד במפגש בין המורה לתלמידים הקושי של מפגש בין מבוגר יחיד לקבוצת תלמידים צעירים ממנו.

כוחתב עדה אברהם⁵:

"בעבודתו מוצא המורה עצמו כנציגה הבודד של קבוצת המבוגרים אל מול פני הכתה - שהיא בעצמה קבוצת שווים אשר אינו נימנה עימה. מצב זה מעורר בו חרדה: ככל שהיא גוברת, כן מתפתח בו צורך להציג את דמותו של המבוגר במשופר. כוחה של הקבוצה לחפוס את נקודות התורפה שלו ולהשתמש בהן במאבקה בו כמבוגר מחזק את התנגדותו של המורה לדו-שיח ופתיחות עצמית".

⁵ אברהם, ע. (1974) עולמם הפנימי של המורים אוצר המורה, הוצאת הספרים של הסתדרות המורים בישראל, תל אביב.

קושי זה מחריף כאשר הנושא הוא בעיית רגיש וסבור
כמו הנושא הערבי-יהודי. המורה, כנציג של עולם
המבוגרים, מיצג מציאות חברתית בעיתית ולא נעדרת
ליקויים. מצב זה מתנגש עם הצורך להציג את דמותו של
המבוגר במשופר.

נדון בשני אספקטים לקושי זה – המשמעות בשינוי התפקיד
עבור המורה והמשמעות עבור החלמידים.

1) השינוי בתפקיד – משמעותו עבור המורה

השינוי בתפקיד המורה דורש שימוש בכלים ובכישורים
שונים וכן גם שינוי בעמדתו בכתה אשר מתבטא גם
בשינוי במקור הסמכותיות של המורה. כמורה המקנה ידע
ומיומנות יכול המורה להופיע כיוזע כל בתחומים אלו
וכמי שבידיו החשובות הנכונות. הדרך המקובלת להעברת
חומר והקניית מיומנות הינה דרך ההרצאה הפרונטאלית,
בה יש מקום מועט לדיון כיתתי. גם כאשר יש דיון
כיתתי, למשל בנושאים כמו ספרות ופילוסופיה, בדרך כלל
הנושאים הנלמדים הינם פחות טעונים רגשית מן הנושא של
הסכסוך היהודי-ערבי.

מצב כזה, בו שיטת הלמוד הינה, ברובה, הרצאתית,
והנושאים פחות טעונים מאפשרת יותר שליטה של המורה על
הנעשה בכחחו. המורה יכול לחלל את השעור לאפיקים
המתאימים לו ביותר, אפיקים בהם מרגיש יודע יותר,
בטוח יותר, שולט יותר. באופן כזה, נותרת סמכותו של
המורה בכיתה שמורה יחסית.

לעומת זאת, העיסוק בערכים מחייב מפגש שונה בין
המורה לכחחו/ה. בנושא כמו יחסי גומלין בין יהודים
לערבים, לא זו בלבד שאין חלוקה פשוטה לחשובות
"נכונות" ו"בלתי נכונות", אלא הנושא מאד טעון רגשית,
שנוי במחלוקת בין חלמידי הכחה, ויתרה מזו – הוא אף
מעורר קונפליקט בכל אחד מן המשתתפים – כמו גם אצל
המורה עצמו. המורה אינו עוד יודע כל. סמכותו, שחלקית
מקורה בשליטה טובה ומקיפה מזו של חלמידיו בחומר
הלמוד, עלולה להחער, לנוכח מצב שבו אין הוא יודע

טוב יותר או "נכון יותר". יתרה מזאת, דיון כיתתי מזמין ארועים בלתי-צפויים, כמו גם מעורר חשש מפני הפתעות בלתי נעימות. לדוגמא: חלמיד מספר סיפור אישי מאד, על בן משפחה שנפגע בפעולת-טרור. המורה יכול לחוש אי-נוחות, מחוץ שהוא מרגיש כי פתח פצע כואב אצל החלמיד. גם ההזדהות שיכול המורה לחוש עם חלמידו באותו רגע יכולה לבלבל אותו, ולערער את השליטה הפנימית שלו.

מפגש כן של המורה עם עצמו יכול לגלות לו את מבוכותיו הוא, נוכח הקונפליקטים הפנימיים שלו, מבוכות אלו מעלות חרדה גם לגבי דימויו בעיני הכתה: חרדה לאבד את דימויו כסמכותי ומגובש, ולעומת זאת להצטייר כמחלבט יותר, נבון יותר ופסקני פחות. חרדה כזאת של מורה מפני שבירת דימויו המגובש והסמכותי בעיני כתתו יכולה להשפיע על האופן בו יבחר לטפל בנושא.

חגובות אפשריות

דרך שכיחה להתמודדות עם החרדה היא דרך ההימנעות, באופן שמאפשר לפחות קונפליקטים לבוא לידי ביטוי בכחה. דוגמא להמנעות שכזו יכולה להיות ויסות של המורה את השתתפות החלמידים באופן שימנע ביטוי עמדות מסוימות בכחה ויגביר ביטוי עמדות אחרות. דוגמא אחרת היא ניסון לטפל בנושא דרך הצד העיוני שלו בלבד: דרך למידת עובדות, נתונים וסטטיסטיקות חוץ המנעות מברור משמעויותיהן הרגשיות של נתונים אלה (הפיצול בין הצד הרגשי לקוגניטיבי אשר הוזכר בפרק המתייחס לחרדות שעולות במפגש של המורה עם עצמו). בדרכים אלו ואחרות יוכל המורה לנווט את מהלך למידת הנושא. ככל שיקשה המפגש של המורה עם מבוכותיו הוא, כך ידאג יותר מפני הווצרות דימוי שלו כמחלבט בעיני הכתה. ככל שתגבר הדאגה יותר ירגיש המורה את הצורך לשלוט במהלך ההתרחשויות בכחה, כמתואר לעיל. אלא ששליטה זו גם אם

חלמיד, מספר סיפור אישי מאד, על בן משפחה שנפגע בפעולת טרור. המורה יכול לחוש אי-נוחות, מחוץ שהוא מרגיש כי פתח פצע כואב אצל החלמיד.

ככל שיקשה המפגש של המורה עם מבוכותיו הוא, כך ידאג יותר מפני הווצרות דימוי שלו כמחלבט בעיני הכתה.

היא מסייעת למורה להתמודד עם החרדה שכרוכה בשינוי חדמיתו ומעמדו בכחה, פוגמת בסך הכל ביכולת לגעת בנושא הלמוד בצורה הטובה ביותר. אין היא מאפשרת הצגה רחבה ומקפת של העמדות השונות באופן שמכבד את מורכבות הבעיה על הקשיים והמבוכות שמעוררת מורכבות זו.

דרך התמודדות מומלצת

מכל האמור לעיל, עולה כי הוראת הנושא דורשת מן המורה מיומנות ייחודית - מיומנות של הנחיית דיון. כל מורה, במהלך עבודתו, מתנסה בהנחיית דיון, אולם הפעם עיקר הלמידה בנושא מתרחשת דרך דיונים, והנושא עצמו טעון במיוחד. בדרך כלל חומר הלמוד אותו מכין המורה קודם השעור מועבר ממנו לתלמידים ואילו בהוראת נושא זה, דברי התלמידים בכחה על דקויותיהם - הם הם חומר הלמוד: תוכן דבריהם, הרגשות הנלווים לדברים אלה והמעגלים שנפתחים כתוצאה מהתבטאויות שונות. אין זה קל לעמוד בפרץ של כחה - או לחלופין מול כחה כבדה ודוממת בנסיון להפיק תועלת מן השעור. במקרה זה חסייע למורה הקשבה שקטה למה שקורה בחדר. אין משמעות הקשבה זו פאסיביות. מדובר בהקשבה אקטיבית לתכנים שעולים ולרגשות בהם מלווים תכנים אלה. מטרת ההקשבה הינה להחזיר מורכבות זו לתלמידים, ללמדם באופן זה, את פניה הרבים והשונים של הבעיה. עם זאת, אין משמעה של הקשבה זו, דרישה לנטרליות מן המורה. המורה יטיב, אם יאפשר למכסימום עמדות לבוא לידי בטוי, תוך השמעת דעתו שלו בנושאים העקרוניים לו.

שיחה וגישה מבררת ומתייחסת, תאפשר אולי לתלמידים לבטא כל אחד, את המורכבות הפנימית שלו, על פניה השונים והסותרים. מפגש כזה של התלמידים עם עצמם יכול לסייע לעמדה סובלנית יותר שלהם כלפי אחרים וכלפי פתרון הבעיה.

2) השינוי בחפקיד המורה – משמעותו עבור התלמידים
כפי שכתבנו גם עבור התלמידים שינוי במערכת המתמשכת
של הרגלים וציפיות, מעורר קשיים, העולים מעצם
השינוי, התפקיד ההנחיית הינו בדרך כלל שינוי ביחס
לדימוי השכיח שנבנה במערכת היחסים המתמשכת שבין
המורה לכיתתו. מערכת יחסים כזו עונה על צרכיהם של
התלמידים כמו גם אלה של המורים ולכן השינוי קשה.

תגובות אפשריות

ההתנגדות לשינוי הקיימת הן אצל המורים והן בקרב
התלמידים עלולה להביא למצב בו המוטיבציה העיקרית של
שני הצדדים תהיה של המנעות. ההמנעות חשמש כמנגנון
הגנה מפני חרדות הקשורות בשינוי הנדרש במערכת היחסים
והיא יכולה לבוא לידי ביטוי בהימנעות מקונפליקטים
פנימיים על-ידי הדגשת קונפליקטים חיצוניים. בכיתות
רבות העוסקות בנושא בוחרים הן המורה והן התלמידים
לעסוק בקונפליקטים חיצוניים: ברמת הכיתה (כמו ויכוחים
בין המורה והתלמידים) או ברמה הלאומית (השארות ברמה
הויכוח שבין הערבים והיהודים). על-ידי הישארות ברמה
חיצונית זו נמנעים התלמידים והמורה מפגישה עם הרגשות
הפנימיים שלהם והאמביוולנטיים הרבה שיש להם לגבי
הנושא והעיסוק בו. לעיתים תהיה ההמנעות מלווה
בקונפליקט חיצוני לגבי חפקיד המורה, התלמידים לא
יהיו מוכנים לתת למורה "חפקיד" אחר וימנעו על-ידי כך
את העיסוק ברגשות ובעיקר בקונפליקט הפנימי הקיים
אצלם. המנעות זו כאשר היא מלווה גם בחוסר בטחון
במידה בה מעוניין המורה לעסוק בנושא יכולה להביא
למעין "ברית של המנעות", והשארות ברמה של קונפליקטים
חיצוניים שלעיתים יטעו ויתנו תחושה שאכן עוסקים
בדברים "האמתיים" בשל הצעקות, הויכוחים וההתרגשות אך
לא יביאו לבירור כן ואמיתי של כל אחד עם רגשותיו
ותחושתיו.

דרך התמודדות מומלצת

אחת הדרכים המומלצות להתמודדות עם השינוי בתפקיד המורה, הינה לשוחח עם התלמידים מראש על הנושא החדש שילמד, על אופן ההוראה השונה בו ילמד אותו נושא, ועל הקושי ללמד במקביל תחת שני סגנונות שונים של הוראה. דרך זו של הכנה מראש תעזור לתלמידים ולמורה להסתגל לשינוי, תאפשר לתלמידים לבטא קשיים מפניהם הם חוששים - ולמורים להתייחס לקשיים אלו מראש. למשל, ישנה אפשרות שתלמידים יחששו כי הציון שיתן להם המורה על המקצוע "להיות ביחד" יהיה תלוי במידת ההתאמה של הדעה הפוליטית של התלמיד לזו של המורה. הבהרה מראש של הקריטריונים למחן הציון יכולה למנוע קושי כזה.

סיכום והמלצות

עד כאן ניסינו להבהיר את האספקטים הפסיכולוגיים המעורבים בנושא היהודי-ערבי ובהעברתו כתבנית חינוכית. מובן כי קיימים אספקטים נוספים רלוונטים בהם לא נגענו. למשל אלה השייכים לתחום הדידקטיקה. אין בדברים שלנו דיון ממצה של הנושא, אלא תוספת הנראית לנו חשובה. נקודת הראות הפסיכולוגית עשויה לשפר ולהוסיף אך לא לבוא במקום. הכתיבה שלנו מתבססת על קיומן של חוברות למוד בנושא בהן הצעות מפורטות של מערכי שיעור והפעלות⁵. העלינו את הקשיים הפסיכולוגיים העומדים בפני העוסקים בנושא: החלמידים והמורים. הצגנו את החרדות העלולות להתעורר וניסינו להצביע על מקורותיהן. עצם זיהוי החרדות ומקורותיהן אמור לסייע בידי המורה בהתמודדות. בנוסף ציינו את דרכי ההתמודדות האופיינית, את הרווח והמחיר שבכל צורת התמודדות ולעיתים את דרכי ההתמודדות המומלצות. נסכם בשלוש המלצות עקרוניות:

המלצה ראשונה היא לראות ולהתבונן במורכבות הכרוכה בנושא.

על מנת שהתבוננות כזו תתאפשר, מומלץ כי כל מורה עם הכנסו למשימת הוראת התכנית או תחילתה של עבודה כלשהי עם תלמידים בנושא, יברר לעצמו את רגשותיו כלפי יהודים וערבים ואת המשמעויות שיש להעברת התכנית עבורו.

⁵ ראה נספח ב'.

תרגיל הכנה אפשרי⁶ הוא לרשום על דף ניר בחלק אחד, את כל ההגשים הקשורים ליחסי יהודים-ערבים בהם אתה משוכנע ובחלק שני את כל האחרים לגביהם אתה בספק. למשל:

<u>משוכנע</u>	<u>בספק</u>
* ערבים הם בני-אדם כמונו	* ערביי ישראל אינם נאמנים למדינה
* קשה להיות ערבי במדינת ישראל	* ערביי ישראל שמחים כשיש פגוע
* לא הייתי רוצה שבתי חנשא לערבי	* הייתי מעוניין לעבוד עם ערבי

בשלב הבא רצוי כי המורה יבדוק את מהותם של הגדים אלה האם מדובר בתחושות, אמונות או עובדות. לגבי ההגדים מעוררי הספק, יבדוק המורה מהם הקולות השונים המהעוררים סביב ההגד. למשל לגבי: "הייתי מעוניין לעבוד עם ערבי", יבדוק מאיזו בחינה, באילו תנאים ואיזה חלק בו מעוניין, לעומת מאיזו בחינה, באלו תנאים ואיזה חלק בו אינו מעוניין. דו שיח פנימי כזה יכין הקרקע בשני מובנים:
א. סובלנות גדולה יותר כלפי בלבול שעשוי להתעורר בו עצמו במהלך השעור.
ב. סובלנות גדולה יותר כלפי עמדות נוגדות שיביעו התלמידים.

⁶ כמאגר הגדים בתחום יכולים לשמש שאלונים המצויים בחוברות הלמוד כמו: "מקומי על ה'רצף'", "שאלון לחץ" ו"מה חשוב למי" (ראה נספח א').

תהליך כזה יהיה יעיל יותר אם יתרחש בקבוצת מורים העומדים לעסוק בנושא, בלוי מנחה. הקבוצה עשויה להפוך בהמשך הדרך לקבוצת תמיכה וחשיבה. מפגש בו יתאפשר עבוד תהליכים בפרספקטיבה כוללת ומעמיקה יותר מזו המתאפשרת חוץ כדי הערכת הנושא. נושאי קבוצה כזו, כדאי שיגיעו בשלושה מישורים:

- א. הנושא היהודי-ערבי ומשמעותו עבור המורה.
- ב. הנושא היהודי-ערבי ומשמעותו עבור התלמידים.
- ג. המשמעות שיש להוראת הנושא בכיתה עבור המורה.

המלצה שנייה: המורה יהא קשוב לרמות השונות ולערוצים השונים של האינפורמציה המועברת על-ידי התלמידים.

ההנחה שלנו היא כי כדאי להתייחס לא רק ל"מה" שנאמר; אלא גם ל"איך" שנאמר. לדוגמא: בכתה בה הועבר שיעור בנושא, התבקשו התלמידים לתאר החיחסותם לדמות של ערבי בסיפור. תשובות רבות כללו משפטים כמו: "הוא לא בוגד" ... "לא מסוכן" ... "לא מפחיד". ברמה אחת ניתן להתייחס למסר הגלוי משמע: ההתייחסות החיובית אל הגיבור אולם מורה המחזק בחגובות אלה מוצא כי מבוטאות כאן גם תפיסות לפיהן בדרך-כלל הערבי הוא בוגד, מסוכן ומפחיד. אם ניקח את הדוגמא שהבאנו בתחילת החוברת: מצב של "התלהטות הרוחות" בו הופך הדיון בנושא לאוסף מונולוגים הולכים ומקצינים (עמ' 14).

המורה יכול להתייחס לחכמים הספציפים העולים לחקן בעובדות ולאזן דברים מבחינה תוכנית. יעיל יותר יהיה אם יתייחס לתהליך הקטוב עצמו. למשל יסב את תשומת לב התלמידים לאוירה המתלהטת ויזמין לברר "מה בנושא הזה מקשה כל כך על כולנו לדון בו תוך הקשבה הדדית?" התייחסות כזו עשויה להועיל בשני אופנים:

- א. עצם העלאת המודעות לתהליך הקטוב תרגיע במידה מסוימת את הרוחות ותאפשר הקשבה רבה יותר.
- ב. הבנת תהליך הקיטוב שהתרחש בכתה היא הבנת פן נוסף של נושא דו-הקיום או נכון יותר של הקושי להיות

בדו-קיום. שהרי החהליך המתרחש בכחה, דומה במידה רבה לתהליכים חברתיים רחבים בין קבוצות פוליטיות שונות בארץ ובין יהודים וערבים.

המלצה שלישית: חשוב כי המורה העוסק בחחום יכנס לכחה בעמדה מבררת ומשוחחת.

עמדה מבררת אמיתית תתאפשר אם המורה יראה את משימתו המרכזית, הבנה מלאה ככל האפשר של המתרחש בכחה ביחס לנושא ולא כהטפה ושכנוע של צד זה או אחר. ההנחה שלנו שבאמצעות הטפה נכנס המורה למעגל וכחנות המוביל בדרך-כלל לבצור עמדות בלבד בו כל צד יוצא משוכנע יותר בעמדתו החילונית. יעיל יותר יהיה אם המורה יוכל להגיב מחוץ יציאה והבהרת המעגל ולא חלק ממנו. לדוגמא: מורה נכנס לכחה ומציג לראשונה את נושא השעור: דו-קיום יהודי-ערבי. החלמידים מבטאים התנגדות חריפה ללמוד התכנית. המורה מצידו מביא נימוקים חותכים בעד לימוד התכנית. כל צד מחריף את עמדותיו ומנסה לבטל את נימוקי הצד השני. בלא-יודעין תורם במקרה זה המורה להגברת הקיטוב. המורה הקשוב יבחין במעגל ויבין כי תגובת הטפה ושכנוע מצידו תחזק את ההגנה הקיימת משמע: על-ידי יצירת קונפליקט חיצוני בין המורה לכחה תמנע נגיעה בקונפליקט הפנימי.

פתרון יעיל יותר יהיה כל מה שיסייע להבהרת הקונפליקט הפנימי שבבסיס הויכוח. למשל: בשלב הראשון המורה ינסה להחזיר את הקונפליקט לחוץ קבוצת החלמידים. המורה יגדיר את נושא השעור כדיון על התכנית בעד ונגד לימוד התכנית. באופן כזה, הקונפליקט עדיין מתקיים ברמה בינאישית אך יתרונו הוא:

- א. בהכנסתו לחוץ מסגרת הנושא.
- ב. המורה משוחרר מן הלחץ להחזיק בצד אחד של הויכוח והוא פנוי להתבונן בהתהליך הקבוצתי המתרחש. הוא יכול לדרוש לכחה בכתיבה על הלוח מהן הטענות שבשני צידי הויכוח, כמו למשל:

נגד	בעד
* זה נושא לא רלוונטי.	* זה נושא הכי "בוער" והכי
יש נושאים חשובים	חשוב עכשיו.
יותר.	
* רוצים לשטוף לי את	* אני רוצה להראות לאחרים
המוח	שהם טועים.
* זה סתם בזבוז זמן	* זה לא יכול להזיק

עצם העמדת הויכוח על שני צדדיו זה מול זה מאפשרת לתלמיד לבחון ולהחבונן בצד השני, מה שלעיתים קרובות נזנח בלהט הויכוח. בדיון בשתי העמדות הכתובות על הלוח, בהזמנת תלמידים להבין ולהבהיר את מה שנכתב על-ידי זולתם מתחיל תהליך של הבהרת שתי העמדות הקיימות לא רק בחוך הכתה אלא גם בחוך התלמיד עצמו. דיון כזה פותח פתח לדיאלוג אמיתי שיש לו גם הד פנימי.

חשוב להדגיש כי בהמלצה זו אין הכוונה לדרוש מן המורה לשמור על ניטרליות. לתפיסתנו, המורה יכול לבטא באופן מפורש את עמדתו, ועם זאת להשאר בעמדה מבררת ומשוחחית. כדאי, למשל, שיבטא את הסתייגותו מגזענות אד חשוב שיאפשר את ההוכחות בקיום עמדות כאלה גם בחוכו וגם בתלמידים.

לסיום נזכיר כי דיון בנושא יחסי יהודים-ערבים יהיה יעיל יותר אם:

1. ישתתפו ויחבטאו בו תלמידים רבים ככל האפשר בעלי מגוון עמדות. בכלל זה בעלי עמדות מנוגדות זו לזו. מצב זה יתאפשר אם האוירה בכיתה תהיה מקבלת ופתוחה.

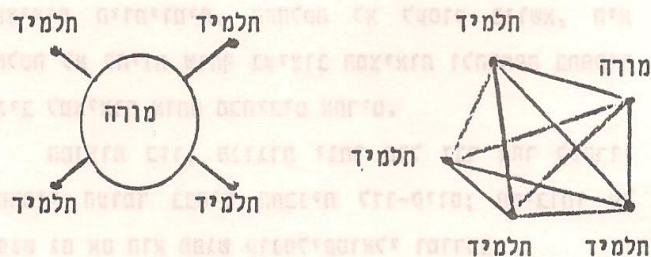
2. העברת הנושא ברמות הרגשיות והקוגניטיביות גם יחד: העיסוק בנושא רצוי שיכלול העברת ידע, הבהרת עובדות, ושילובם עם בירור עמדות ריגשיות. לדוגמא: ניתן להשתמש בתרגילים חוייתיים כמו הפעלות ומשחקי

סימולציה, אך חשוב כי תרגילים אלה יעובדו בעזרת שיחות ויאפשרו את הלמידה הקוגניטיבית בצד החוויה הרגשית. בנוסף לכך יש לזכור שהתרגילים ומשחקי הסימולציה מהווים רק גרוי להמשך דיון ושיחה ולכן בנושא מסויים רצוי להשתמש במשחק אחד או שניים ולהמנע מ"הצפה" של גרויים שאין אפשרות לדון בהם.

3. החלמידים יצליחו להקשיב ולהתעניין בדברי הזולת גם אם אינם מסכימים לו. המורה ישמש מודל לחלמידים ביכולתו להקשיב ולהתעניין גם בדברים להם מתנגד. חשוב לזכור כי המורה מלמד גם בהתנהגותו ולא רק בהצהרותיו. מורה המטיף לסובלנות אך קוטע בכעס דברי תלמיד, מבלבל ומעביר מסר מנוגד לסובלנות.

4. המורה יעודד ויאפשר שיחה בה החלמידים מגיבים זה לזה וימנע ככל האפשר מחקשורת בעלת מבנה רכוזי בה הוא משמש ככתובת מרכזית לדברי החלמידים.

חקשורת בין כל המשתתפים חקשורת רק דרך המורה



5. חשוב לא ליצור רגשות אשם אצל החלמידים. לדוגמא: לא נאמר לחלמיד: "בתיאור שלך התייחסת לערבים בדרך שלילית - מניין אתה חושב יש לך דעות שליליות על הערבים?" - זוהי נימה מאשימה. מוטב לאמור: "לרבים מאיתנו יש דעות קדומות על ערבים - ולא רק על ערבים. ננסה להבין כיצד נוצרו". רצוי שהמורה יתן דוגמא אחת פרטית שלו. החלמידים יווכחו לדעת שאין

אדם המשוחרר מדעות קדומות, אפילו לא המורה. דרך נוספת למנוע רגשות אשם היא לבדוק מה אנחנו יכולים לעשות כדי לשנות דעות קדומות. מוצע לחפש עם התלמידים דרכים להפחתת דעות קדומות. אפשר להניח שאחת ההצעות שתעלינה תהיה ללמוד יותר על ערבים, להיפגש עמם ולהכירם. הצעות אלה של תלמידים אפשר לרשום על גבי גליון שניתן לשמור אותו, ולבדוק מפעם לפעם אם מחגשמות ההצעות. לעומת זאת, אם לא חוקדש חשומת לב לרגשות אשם של תלמידים - על דעות קדומות שליליות שיש להם - הם עלולים להגן עליהן ביחר שאח, בגלל ההרגשה שהם כאילו מותקפים.

והמלצה אחרונה וחשובה ביותר... לא להרתע מהחמודות בנושא.

החמודות גם אם היא חלקית ולא מושלמת עדיפה על המנעות. התעלמות מהנושא משמעותה ויחור של המורה על ההזדמנות להיות משמעותי ורלוונטי לגבי המתרחש במציאות היומיומית. ההחלטה לא לעסוק בנושא, היא החלטה לא להיות שותף בעיצוב המציאות ולהסתפק בתפקיד מגיב למציאות אותה מכתבים אחרים. המנעות כזו, מנוגדת יותר מכל דבר אחר לעקרון המרכזי העומד בבסיס החכנית לדו-קיום; חשיבותו של מפגש גם אם הוא מפגש קונפליקטואלי ומורכב.

ב ה צ ל ח ה

נספח א' - דפי עזר לבירור עמדות

מה חשוב למי?

לפניך רשימת מושגים הקשורים לחיים בישראל. אנא הבע דעתך לגבי מידת חשיבותו של כל מושג:

א. לגבי יהודי - ציין "י" במשבצת המתאימה.

ב. לגבי ערבי - ציין "ע" במשבצת המתאימה.

המושג	חשוב מאד	חשוב	בכלל לא חשוב
1. יום העצמאות			
2. ארץ ישראל			
3. ירושלים			
4. משפחה			
5. דת ומסורת			
6. 1 במאי			
7. שלום			
8. חוק ומשפט			
9. זיקה לאדמה			
10. זהות לאומית			
11. כבוד האדם			
12. ערבית			
13. דו-קיום יהודי-ערבי			

המושג	חשוב מאד	חשוב	בכלל לא חשוב
14. מעמד האישה			
15. דגל המדינה			
16. הכנסת אורחים			
17. דמוקרטיה			
18. השכלה גבוהה			
19. התנ"ך			
20. מדינת ישראל			
21. בחירות לכנסת			
22. חופש דעות			
23. שוויון אזרחי			
24. יאנוש קאד			
25. סלע			
26. סטפן קור			
27. סטפן קור			
28. סטפן קור			
29. סטפן קור			
30. סטפן קור			
31. סטפן קור			
32. סטפן קור			
33. סטפן קור			
34. סטפן קור			

מקומי על הרצף

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

1. ערביי ישראל אינם נאמנים למדינה

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

2. ערביי ישראל שמחים כשיש פיגוע במדינה

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

3. ערביי ישראל שונאים את היהודים

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

4. ערביי ישראל שווים ליהודים בפני החוק

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

5. בעת מלחמות ישראל, ערביי ישראל הצטרפו למאבק האלים נגד המדינה.

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

6. ערביי ישראל מעוניינים לגור באזורים יהודיים

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

7. על פי דת האיסלם, המוסלמים חייבים לגרום ליהודים להמר את דתם.

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

8. ערביי ישראל רוצים לשרת בצה"ל.

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

9. רוב הערבים עובדים בחקלאות.

מסכים לא מסכים

.	.	.	.	.
.....				

10. ערבים משכילים מחוסכלים כי קשה להם למצוא תעסוקה.

1	2	3	4	5
מסכים				לא מסכים
.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

11. ערביי ישראל מקבלים חקציבים ממשרדי הממשלה בדיוק לפי מספרם היחסי באוכלוסיה.

1	2	3	4	5
מסכים				לא מסכים
.	.	.	.	.
.....				
1	2	3	4	5

12. רוב ערביי ישראל עוינים את המדינה ולכן מצביעים עבור מפלגות אנטי-ציוניות.

שאלון לחץ

הינך משמש בחפקיד של שר החינוך והתרבות. האם תאשר מינוי מפקח ערבי, למקצוע המתימטיקה, אשר יהיה ממונה גם על ברי ספר יהודיים? ... מדוע? ...

אתה בעל מפעל לשימורי מזון. דרוש לך הנדסאי מכונות. למודעה שפרסמת ענו ערבי ויהודי. למועמד הערבי יש מעט יותר נסיון בעבודה הנדרשת. תגובתך היא... מדוע? ...

מורה ערבי מבקש עבודה בבי"ס יהודי. כמנהל בית הספר – האם יהיה הבדל בהחלטתך אם יבקש ללמד: ערבית, התעמלות, הסטוריה, מתימטיקה, אזרחות? ...

זוג ערבי מבקש לרכוש את דירת שכנך. שכנך שואל אותך כיצד לנהוג. תגובתך היא...

הינך ממונה על משלחת של בני נוער היוצאת לחו"ל והמייצגת את העיר חיפה. האם תצרף בני נוער ערבים למשלחת זו? ... מדוע? ...

הינך חושב לוד. כתושב עיר בעלת אוכלוסיה מעורבת האם תשקול הצבעה עבור ראש עיר ערבי? ...

כמנכ"ל משרד הפנים, הממונה על הרשויות המקומיות, האם היית מעביר תקציבים זהים לשתי מועצות מקומיות – יהודית וערבית – בעלות אותו מספר אוכלוסין? ...

אתה בעל סוג דם נדיר ביותר. אתה שומע ברדיו שצעיר ערבי זקוק למנת דם מאותו סוג. תגובתך היא...

הינך חבר במועצת החלמידים בהחלטה לבצע מבצע איסוף בגדים בין החלמידים עבור משפחות נזקקות. האם תעביר חלק מהבגדים לילדים ערבים? ...

הינך נזקק לטיפול רפואי. נודע לך שהרופא שאליו נקבע לך תור הוא ערבי. תגובתך היא...