



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 7 מאי 2017

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**עמדות מורים ופרחי הוראה בנוגע לחינוך לקראת
השתתפות פוליטית**

יעקב זבולון ויגאל הראל

עמדות מורים ופרחי הוראה בנוגע לחינוך לקראת השתתפות פוליטית

יעקב זבולון¹ ויגאל הראל²

תקציר

רמת ההשתתפות הפוליטית היא מרכיב הכרחי לבחינת מידת הדמוקרטיה של מדינה. במאה ה-21 אנו עדים למגמת ירידה בשיעורי ההשתתפות הפוליטית הן ברמה הלאומית והן ברמה המקומית במדינות מערביות דמוקרטיות. תופעה זו אופיינית גם לישראל. במדינת ישראל אפשר להצביע על כמה סיבות מרכזיות לכך: חוסר אמון של הציבור במערכות הפורמליות; חוסר עניין בפוליטיקה והיחלשות מפלגות; הפרדת מועד הבחירות המקומיות מן הבחירות הכלליות; קדימות של נושאים לאומיים על פני נושאים מקומיים; השתתפות מועטה בבחירות המקומיות ברשויות גדולות; היעדר שקיפות והיעדר תחושת השפעה. מאמר זה ממוקד בהיבט נוסף הקשור בתופעה: תרומת בתי הספר התיכוניים להטמעת חשיבותו של עקרון ההשתתפות הפוליטית בקרב תלמידים מתבגרים. במאמר נבחנת האוריינטציה האזרחית של תלמידי התיכון בישראל ככזו שעלולה לתרום לירידה בעקרון ההשתתפות הפוליטית בישראל. במאמר מוצג מחקר איכותני, שנערך בסמוך לבחירות 2013, שבמסגרתו רואיינו עשרים מורים מובילים בתחום האזרחות ועשרים סטודנטים להוראת מדעי החברה והאזרחות, במרכז הארץ, המצויים בשנת הפרקטיקום. ממצאי הראיונות הם כי תחום ההשתתפות הפוליטית בכלל וחשיבות המעורבות בבחירות בפרט זוכה למשקל קטן בתכנית הלימודים באזרחות. נוסף על כך – ויתכן שגם נובע מכך – מעידים הממצאים על כך שתלמידים בבתי הספר התיכוניים הם בעלי אוריינטציה אזרחית נמוכה.

מבוא

השתתפות פוליטית היא התערבות של הציבור בנושאים הקשורים לאזרחים וניסיון לחולל שינויים במדיניות ממשלתית מסוימת, כלומר פעולה מצד כלל הציבור שמכוונת לגרום שינויים בהיבטים פוליטיים-חברתיים המשפיעים על אורח החיים האזרחיים. וקסמן ובלאנדר (2002) הגדירו השתתפות פוליטית "פעולה כלשהי של אזרחים שתכליתה להשפיע על השלטון" (שם: 6). במדינות דמוקרטיות השתתפות פוליטית מתאפיינת, בין היתר בהשתתפות בבחירות (Saward, 2003). לאחרונה בעולם המערבי, כמו גם בישראל, אנו עדים לירידה משמעותית בשיעורי ההשתתפות בבחירות ברמה הלאומית וגם ברמה המוניציפלית. לירידה זו יש הסברים אחדים ובהם: חוסר אמון של הציבור בפוליטיקאים; חוסר עניין בפוליטיקה; סוג הבחירות; היחלשות תמיכת המפלגות ואחריות הציבור (הדר ואטמור, 2008).

בדמוקרטיה, הבחירות הכלליות אמורות לשמש מרכיב חשוב בשיח במסגרות החינוך הפורמלי, בתוך לימודי האזרחות ובמסגרות החינוך הבלתי פורמליות כמו תנועות הנוער. בשתי המסגרות מוקנה ידע ומתאפשרת גם התנסות בתהליכי בחירות שהם אימון לאזרחי העתיד בלקיחת חלק בהשתתפות פוליטית (Mill, 1926). תפיסה שונה מזו אפשר למצוא במחקר שנערך ב-2005 בקרב בני 15-18. במחקר נמצא כי שליש מהנחקרים אינו יודע כיצד אפשר להשפיע על המתרחש במדינה או מאמין שאין בידו כלל דרך להשפיע (הלר, 2005). ממצאים אלו מעלים את השאלה: האם מערכת החינוך הפורמלית תורמת לעידוד מעורבותם של בני הנוער בפוליטיקה.

מאמר זה מבקש לתרום להבנת חשיבות המעורבות הפוליטית של תלמידי תיכון בישראל תוך שהוא יוצא מנקודת הנחה שידע התלמידים על האזרחות, הפוליטיקה והדמוקרטיה, נתפס בעיניהם כמשמעותי פחות (הלר, 2005). מגמה זו שלפיה צעירים מודעים פחות להשתתפות פוליטית עולה בקנה אחד עם נתונים על ירידה בשיעור ההשתתפות הכללית בבחירות הארציות.

1 יעקב ג. זבולון המכללה האקדמית בוינגייט והמכללה האקדמית בית ברל, עמית מחקר ב-2016-2017 Kettering Foundation
2 המכללה האקדמית בית ברל

במחקר שנערך סמוך לבחירות 2013, מוצגת השקפת עולמם של מורים מובילים בתחום האזרחות ושל פרחי הוראה במדעי החברה והאזרחות, המצויים בשנת הפרקטיקום – שנה שבה הם שוהים בבית הספר במהלך יום לימודים אחד בשבוע. שתי אוכלוסיות המחקר באות במגע מתמשך עם תלמידים סביב סוגיות הקשורות בהבנת מושג הדמוקרטיה והיישומים האקטואליים שלו. המשתתפים נשאלו על תהליכי ההוראה והלמידה הרצויים והמצויים בעיניהם ובעיני תלמידיהם השיטתם. תשובותיהם עשויות להבהיר על תפיסת תכנית הלימודים הגלויה והסמויה בנוגע להבנת אופיו של המשטר הדמוקרטי, להשתתפות פוליטית בצורה אוניברסלית (משרד החינוך, תכנית הלימודים מתשע"ה נאילך). ולנושא הבחירות, כ"סוג השתתפות פופולרי ואטרקטיבי" כפי שהגדיר אלדריץ (Aldrich, 1993)³. במאמר שלושה חלקים:

- א. הסבר המושג השתתפות הפוליטית ואת אופן הטמעתו הרצוי במערכת החינוך;
- ב. הצגת ניתוח תכנית הלימודים באזרחות, תוך מענה לשאלות כגון: מה לומדים באזרחות? כיצד לומדים אזרחות במאה ה-21? מה הן מטרות הוראת האזרחות? כיצד הבחירות מיוצגות בחומרי הלמידה?
- ג. בחינת הקשר שבין שני החלקים התאורטיים שהוצגו באמצעות מחקר איכותני שנערך לקראת בחירות 2013.

מהי השתתפות פוליטית? כיצד היא מתחברת לתחום החינוך?

השתתפות פוליטית היא סוג של פעילות פוליטית אזרחית-חברתית שנועדה לקדם שינויים בתהליך קבלת ההחלטות בקרב מקבלי ההחלטות (Milbrath & Goel, 1977). היא באה לידי ביטוי בתהליכים ארוכים ומורכבים מצד הציבור או תהליכים ארוכים פחות, לדוגמה: "מחאת הקוטג'" שיזמו אזרחים (בעיקר ממעמד הביניים) בישראל בשנת 2011, נגד מחירי מוצרי החלב בטענה כי הם יקרים מדי, גרמה לשינוי מדיניות ומחירי הקוטג' ירדו. מחאה זו כסוג של השתתפות פוליטית הייתה תוצאה של תהליך חברתי ארוך ומורכב המביא לידי ביטוי פערים כלכליים-חברתיים ההולכים וגוברים בחברה הישראלית.

בספרות מבחינים בין סוגי השתתפות פוליטית שונים. מקגרגור (McGregor, 1960) התייחס להשתתפות פוליטית "כחלון הזדמנויות" לאזרחים, שבו אפשר ליטול חלק בקבלת החלטות של הממשלה. ורבה וניה (Verba & Nie, 1972) פירשו את המושג "השתתפות פוליטית" (Political Participation) כפעילויות של אזרחים פרטיים אשר מכוונים למטרה מסוימת, כדי להשפיע על ממלאי תפקידים ברשויות הממשל.

האניגטון ונלסון (Huntington & Nelson, 1976) התייחסו להשתתפות פוליטית כאל דבר שמשקף את הניסיון של האזרחים להשפיע על תהליכי קבלת החלטות של הממשל. האזרחים מונעים למעשה על ידי ההחלטות של הממשלה, אך מנגד מנסים להשפיע על החלטות אלה, בייחוד כאשר החלטות אלה מעוררות התנגדות בקרבם. הגדרה דומה לזו נתנו פרי ואחרים (Parry et al., 1992), שהגדירו את ההשתתפות כנטילת יוזמה וכמעורבות בתהליך של יישום מדיניות ציבורית. במובן זה אפשר לראות את השלבים בתהליך: עצם הכוונה של האזרח, מודעותו ופעילותו מהווים השתתפות פוליטית ברמה המקומית וברמה הלאומית. בירץ' (Birch, 1993) הרחיב את ההגדרה של השתתפות פוליטית, וזיהה שגם פעילויות חברתיות, כגון: ספורט, משחקים, דיונים ודיאלוגים הם חלק מאותה השתתפות פוליטית. מעבר לכך, הוא טען (שם) שתחום הספורט (צפייה בו והזדהות עם קבוצות וספורטאים יחידים) מעודד את הלכידות החברתית הנחוצה להשתתפות פוליטית.

נוסף לכך וורבה ואחרים (Verba et al., 1995) ראו בהשתתפות פוליטית פעילות שמביאה לתוצאות ברמה לאומית ובין-לאומית (ישירות או בעקיפין) (שינוי בקבלת החלטות במדיניות חוץ). לתפיסתם יש בקהילה פרטים הרואים בהשתתפות פוליטית דבר המקנה להם קול בבחירת מדיניות ובקביעתה. אחרים בוחרים שלא ליטול חלק בתהליך זה.

3 בתכנית הלימודים באזרחות החל משנת תשע"ה נושא הבחירות בישראל הוא חלק מתוך המשטר הדמוקרטי בעולם ובישראל יחידה ד' שבתוכה יש מונחה נושאים ונושא אחד זה הבחירות. אין התייחסות להשתתפות פוליטית כנושא.

גוונטה וולדרמה (Gaventa & Valderrama, 1999) העדיפו לראות את ההשתתפות הפוליטית כהתחייבות של האזרח לקבל החלטות משפיעות על חייו וכהסכמה להן. יתרה מזאת, הם נטו להאמין, שהשתתפות פוליטית ברמה המקומית היא האינטראקציה הטובה ביותר בין האזרח לבין הרשויות. האזרח לומד כיצד להשתמש בכלים הדמוקרטיים שניתנים לו ואף להבין את משמעות המעורבות הפוליטית-חברתית ואת תהליך קבלת החלטות ברמה המקומית וברמה הלאומית. אפשר לראות שגם במאה ה-21 ההגדרות להשתתפות פוליטית אינן רחוקות מאלו שרווחו במאה ה-20. לדוגמה מאיר (Mayer, 2011) ראה בהשתתפות פוליטית כאבן פינה של הדמוקרטיה ומקום שבו האזרחים משפיעים על נבחרי ציבור ומאותתים להם מה היא האחריות שלהם כלפי העם.

אלדריץ' (Aldrich, 1993) טען שבחירות הן האקט הפופולרי ביותר, שנתפס אצל האזרחים כעניין מהותי וחשוב וכחובה שיש לקיימה. הוא הוסיף כי השתתפות בבחירות היא התנהגות פוליטית חשובה יותר מהתנהגויות אחרות, ועל כן חוקרים מעניקים לה משקל רב. חוקרים מעניקים לנושא הבחירות במדינות דמוקרטיות משקל רב, גם בגלל שאפשר למדוד את דפוסי ההשתתפות אצל בוחרים (שם). גם בשנים האחרונות, גילו חוקרים עניין רב בהיבטים התאורטיים והמעשיים של השתתפות פוליטית (Teorell et al., 2011). במחקר שערכו טאורל ואחרים (שם) בראשית שנות האלפיים נבדקו סוגי השתתפות פוליטית שונים במגוון מדינות דמוקרטיות. החוקרים הגיעו למסקנה שלפיה אפשר לפרוט את כל הדפוסים לחמישה סוגי השתתפות פוליטית:

- א. השתתפות בבחירות;
- ב. רשת קשרים עם אנשי רשויות וממשל;
- ג. פעילות מחאתית כגון הפגנות ברחובות, חרם על מדיניות הממשל באמצעות האינטרנט וחתימה על עצומות;
- ד. פעילות מפלגתית, חברות במפלגה מסוימת, התנדבות לעזרת המפלגה, גיוס חברים חדשים ותמיכה בקמפיינים לפני הבחירות;
- ה. פעילויות פוליטיות חברתיות אחרות כמו חברות בוועד שכונות, חברות בוועד הורים והקמת ארגון או עמותה.

ניתוח מקיף של סוגי ההשתתפות הפוליטית שציינו מראה שגם במאה ה-21 בחירות הן עדיין הפעילות הפופולרית מביין בכל סוגי ההשתתפות באירופה (Teorell et al., 2011). פעילויות אחרות של השתתפות פוליטית באות לידי ביטוי בעידן הדיגיטלי ברשתות חברתיות כמו פייסבוק, טוויטר ועיוצאות בהן, בצורה בלתי פורמלית שבחלקה נתפסת כחתרנית. אפיקים אלה בולטים מאוד בקמפיינים ובזמן בחירות וגם לשינוי בקבלת החלטות ברמות מקומיות ולאומיות (Kahne et al., 2012; Tufekci & Wilson, 2012).

זיטל (Zittel, 2003) הסביר את המעורבות הפוליטית של האזרחים באמצעות שני אספקטים: האחד מתמקד בהשתתפות פוליטית, המתבססת על התפיסה הרציונליסטית בתהליכי קבלת החלטות. נקודת המוצא היא כי בדרך כלל האינדיווידואל אינו מעורב בפוליטיקה, והוא בעל השפעה קטנה מאוד על תהליכי קבלת החלטות. לכן יש לעודד מעורבות פוליטית דרך פיתוח מודעות על אודות הזכויות הפוליטיות של האזרחים והפוטנציאל שיש להם בתהליכי קבלת החלטות. האספקט האחר – המשמעותי באותה מידה – הוא הממד התועלתני ולפיו יש לרבוך בפתרון של השתתפות הכרוכה במינימום הוצאות כדי למקסם את הרווח וליהנות מן התוצאות. כלומר האזרח יעדיף להשקיע פחות זמן ואנרגיה במעורבות פוליטית כלשהי בציפיה לקבל תוצאה (Dahl, 1957).

רעיון ההשתתפות הפוליטית בישראל כמו במדינות מערביות אחרות התאפיין לאורך השנים במחאות שיצרו שסעים בחברה או חיזוק אותם (Gamson, 2011). מחאת קיץ 2011 יצרה דפוס התנהגותי פוליטי חברתי שאינו מייצג רק קבוצה סקטוריאלית או קבוצה שמיצגת מיעוט מסוים. כמו ההפגנות נגד הסכם השילומים בשנות החמישים במאה ה-20 ומאבק הפנתרים השחורים, המונים יצאו לרחובות, וכך באה לידי ביטוי ההשתתפות הפוליטית בצורה משמעותית. היה זה המון שלא ייצג אף קבוצה או תת-תרבות בחברה הישראלית אלא ייצג את הרוב (פלדחי, יונה וגל נור, 2012). המוחים הישראלים הבינו, שיש לנצל את האופי של המשטר הדמוקרטי שיכול לבוא לידי ביטוי בשינוי בקבלת החלטות בעקבות

מימוש הזכות להפגין או למחות כנגד מציאות מסוימת, לדוגמה מחאות שהביאו ליציאת הצבא מלבנון (מחאת "ארבע אמהות") (פייגה, 2010; Yagil & Levy, 2009), שמירת חולות ים באזורים מסוימים (אחירון-פרומקין, 2003) ומחאות אחרות שהשפיעו על מדיניות הממשלה (מנוחין, 2011).

יש להניח שעיצובה של חברה אזרחית דינמית כזו מעיד גם על תרומתה של מערכת החינוך לסוציאליזציה הפוליטית של האזרחים לעתיד. אפשר לראות, שהשתתפות דרך ממסדים חינוכיים פורמליים יכולה לתרום להבנת משמעות ההשתתפות הפוליטית בקרב אזרחים צעירים.

לאורך שנים רבות חוקרים (Converse, 1972; Expo'sito, 2014; Gutmann, 1987; Niemi & Junn, 1998) תומכים ברעיון שהמוסד החינוכי הפורמלי הוא בעצם סוכן משמעותי ומרכזי לעיצוב אוריינטציות אזרחיות בקרב תלמידים. גם מחקרים שנתפרסמו בשנים האחרונות תומכים בתפיסה שמדינות דמוקרטיות רואות את בתי הספר כמי ששמים את החינוך האזרחי כמשימה מרכזית (למשל, Parker, 2012). בנקס (Banks, 2008), חיזק את המסר שלפיו ראשי תחום החינוך לאזרחות במערכת החינוך שמו להם למטרה את עידוד החשיבות שבהשתתפות פוליטית ובמיוחד בחברה דמוקרטית המאופיינת ברב-תרבותית.

בית הספר עשוי להשפיע על התפתחות התודעה הפוליטית. זו באה לידי ביטוי בידע, בהבנה ובאוריינטציה פוליטית של תלמידים במישרין באמצעות תכניות הלימודים, הספרים והמורים, ובעקיפין באמצעות האקלים הכיתתי והבית ספרי. האקלים בא לידי ביטוי בתכנית הלימודים הסמויה, בטקסים, בפעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים ובהשפעות בלתי פורמליות של המורים (Ichilov et al., 2005). מחקרים מצביעים על ממצאים סותרים של השפעת בית הספר על עיצוב עמדות פוליטיות. מצד אחד חוקרים אחדים טוענים שלבית הספר תפקיד מרכזי בחברות (סוציאליזציה) הפוליטי (Hess & Torney, 1967). מצד אחר, חוקרים אחרים מצביעים על השפעה מוגבלת של החינוך לאזרחות על הפוליטיקה, על הידע הפוליטי, על התמיכה בערכים פוליטיים וגם על מידת ההשתתפות הפוליטית (Coleman, 1966; Jencks et al., 1973).

קם ופלאמר (Kam & Palmer, 2008) טענו שהקשר בין חינוך להשתתפות פוליטית אינו ברור. השפעת ההורים כסוכני חיברות היא משמעותית מול החינוך בבית הספר ובכך נושא ההשתתפות הפוליטית אינו משתנה משמעותית אצל הורי הילדים. מאייר (Mayer, 2011) טען שחינוך בבתי ספר אינו מעלה משמעותית את מודעות ההשתתפות הפוליטית. בישראל נערכו מחקרים שעוסקים בקשר שבין חינוך להשתתפות פוליטית שבהם נבחן כיצד מתבגרים ישראלים רואים את מאפייני התרבות הפוליטית בישראל, ואת תפקיד האזרח הטוב במדינתם (איכילוב, 1984; איכילוב, 1996; איכילוב ונוה, 1979) כמו כן, נבחנו גורמים סביבתיים בעיצוב אוריינטציות אזרחיות בקרב האוכלוסייה הבוגרת ובקרב בני נוער בישראל.

על פי ממצאי מחקר של איכילוב ונוה (1979), שבו השתתפו כ-1000 מתבגרים מבתי ספר שונים ברחבי המדינה (בני 14-18), נמצא כי האפיונים הפוליטיים של "אזרח טוב" שדורגו כבעלי חשיבות היו: "שומר על חוקי המדינה", "נאמן למדינה" ו"ממלא חובותיו למדינה". לעומת זאת רק כ-10% מהמשתתפים דירגו את ההשתתפות בבחירות כחשובה ביותר. מתוך 36 מאפיינים דורג משתנה זה במקום ה-14 בלבד. מעבר לכך בתי ספר בישראל נתפסים כתורמים להתפתחות ולעיצוב הזהות הפוליטית בקרב בני הנוער. בתי הספר מקנים מעין תפיסות ועמדות חברתיות, שבאמצעותן המתבגר מגבש עמדות פוליטיות מסוימות (איכילוב, 1996). אבנון (2013), הדגיש את חשיבות פיתוח החשיבה הביקורתית במסגרת תכנית הלימודים באזרחות ובאופן הוראתה בכיתה, שחייב להכיל התייחסות לידע, ערכים והתנהגות. וורמן (2013) התייחס לספרי הלימוד לבחירות הבגרות וטען שהאוריינטציה הפוליטית בבית הספר אינה מספיק מכוונת את התלמידים לראייה עצמאית ולהרחבת הטרמינולוגיה הפוליטית כדי שתלמידים יבינו את משמעות הבחירות, השתתפות פוליטית וחברתית. למעשה, האזרח צריך לפתח שיקול דעת פוליטי המתמצא הן בתאוריות עיוניות והן במידע חומרי מוחשי מאחורי הקלעים (וורמן, 2013). ממחקרים אחדים עולה שבית הספר מצליח להעביר ידע ועמדות פוליטיים בעיקר לבני המעמד הבינוני והגבוה, אשר ערכי משפחותיהם תואמים לערכי בית הספר – למשל ערכים

דמוקרטיים. בשונה מתפיסה זו ראה סלמה (Salema, 2005) וראו גם (Torney et al., 1975) חשיבות בהטמעת חשיבה רב-תרבותית והתייחסות לצורך בהבנת ההטרגוניות של כלל האוכלוסייה במסגרת שיעורי אזרחות בבית הספר. אם כן, כיצד לימודי אזרחות בבתי הספר התיכוניים בישראל מנווטים את נושא הבחירות בקרב תלמידים?

חלק ב'

תכנית הלימודים באזרחות

הדגש המושם בתכנית הלימודים באזרחות משנת 2013 הוא על המשטר הדמוקרטי בעיקר מזווית ראייה משפטית וארגונית. התלמידים לומדים בעיקר על היבטים רעיוניים ופרוצדורליים של המשטר הדמוקרטי. הפרקים העיקריים הם: הכרות העצמאית; מדינת ישראל מדינה יהודית; מהי דמוקרטיה? ערכים עקרונות ומאפיינים של משטר דמוקרטי; המשטר והפוליטיקה במדינת ישראל – מדינה יהודית ודמוקרטית. נדגים זאת: נושא החוקים במדינה זוכה לתשומת לב מיוחדת באמצעות שילוב למידת חוקים רבים (חוקים המביאים לידי ביטוי את המרכיב היהודי של המדינה, חוקי יסוד, חוק השבות, חוק האזרחות וחוקים המגנים על זכויות). אף תהליך החקיקה נלמד בהרחבה. נוסף לכך מושם דגש על ההיבט הפורמלי בעקרונות הדמוקרטיים השונים המוצגים בפירוט וכן על שסעים בחברה הישראלית, למשל: בכל הקשור לעקרון "הכרעת הרוב" נלמדים סוגי רוב ומשמעותם.

אשר לעקרון "שלטון החוק" נלמדים מאפיינים פרוצדורליים, המדגישים את השלטת החוק במדינה ואת אכיפתו. בפרק הנרחב על אודות המשטר ורשויות השלטון נלמדים תפקידיה של כל רשות שלטונית על פי חוק, וכן מערכת האיזונים והבלמים שישנה בין הרשויות.⁴ במאמר זה הטענה היא כי לא מושם דגש בתכנית הלימודים על היבטים הסוציולוגיים ופסיכולוגיים הקשורים לעיצובה של חברה מדינית. נושאים כמו מניעי הבחור, השתתפות ומעורבות לעומת ניכור ואדישות פוליטית, המפלגות וקבוצות הלחץ אינם מיוצגים כלל בתכנית. הבנת מרכיבי השלטון ונוהלי מעניקה ללומד תמונה חסרה, היות שמרכיב דומיננטי נוסף במדינה – האוכלוסייה – נעדר ממנה. מורה החפץ בפיתוח הבנה פוליטית בקרב תלמידיו, יפעל להציג את מגוון האוכלוסיות בחברה וכפועל יוצא מכך את מגוון דעותיהן, יבחן את מטרותיהן הפוליטיות ואת אופן התנהלותן.

על תכנית הלימודים להעלות סוגיות המעודדות שיח וחקר של ההתנהגות הפוליטית של אוכלוסיית המדינה, למשל באמצעות דילמות בנושאים אחדים, כגון: אפליית פרטים וקבוצות, משמעותו של ריבוד חברתי, סוציאליזציה למעורבות חברתית, בניית תשתית להשתתפות פוליטית מרבית ועוד. זהו למעשה מעגל הפעילות החינוכי העיקרי בצורה הפדגוגית במסגרת בית ספרית (כהן, 2013), שבאמצעותו אפשר לתרום לעיצוב אזרחים בעלי הבנה דמוקרטית מעמיקה, שיעצימו את החברה האזרחית (זוהר, 2013). חלק מהבעיה בתכנית הלימודים היא העומס הגדול בלימוד שתי היחידות והחוסר שהוא מייצר מבחינת משאבי הזמן, אינו מאפשר לתלמידים ליישם אסטרטגיות חשיבה (שם).

הלמידה מתמקדת ברעיונות מפתח לצד מושגים בקשר לכל מרכיב. בעיני כותבי התכנית המושגים יוצרים "שפה אזרחית". במרבית הזמן התלמיד עסוק בתרגול וביהוי הרעיונות והמושגים בתוך אירועים וטקסטים מתוך המציאות בעזרת מיומנות של זיהוי מושג, הצגת הגדרתו והסבר אופן ביטוי. אזרחות היא אפוא מקצוע שבו מנתחים אירועים באמצעות טכניקה אוריינית, תוך שימוש במרכיבי התוכן שנלמד (אדן ואשכנזי, 2004).

מטרות הוראת האזרחות וסקירת חומרי הלימוד בנושא הבחירות

מטרות הוראת המקצוע מתייחסות לשני האלמנטים המובילים בשיעור: תוכן ופדגוגיה. במסגרת המטרות הכלליות של הוראת המקצוע אפשר לחלק את מטרות הוראת האזרחות לשתי קבוצות תוכן: האחת מדגישה את המאחד – הזיקה

4 הפרקים בתכנית לימודים באזרחות החל משנת תשע"ה הם כדלקמן: עם ישראל – עם התורה, אופייה של מדינת ישראל, הדמוקרטיה, המשטר הדמוקרטי בעולם ובישראל, אזרחות ישראלית וזכות עלייה לישראל, הרשות המחוקקת – הכנסת, עבודת הכנסת, הרשות המבצעת-הממשלה, הרשות השופטת, פיקוח וביקורת על רשויות השלטון, השלטון המקומי ודת ומדינה.

לחברה ולמדינה, את חשיבות המעורבות האזרחית, השמירה על הזכויות ועל החוק. האחרת מדגישה את המייחד – השמירה על הפלורליזם החברתי הכולל קבוצות שונות, דעות שונות, לגיטימציה לביטוי השונות ולהתארגנות במסגרות נפרדות תוך שאיפה לרב-תרבותיות, קרי: לדיאלוג בין השונים.

המטרות ההוראה הן גם הקניית מימוניות בשיעור האזרחות משום אופיו הייחודי. השיעור הופך את התלמיד למנתח של המציאות החברתית המורכבת בכלל ושל מקרה פרטי או בעיה אזרחית בתוך אותה מציאות בפרט. מצופה מהתלמיד להפוך ללומד עצמאי עם יכולות הבנה, יישום, השוואה, הערכה וביקורת של טקסט המתאר מציאות חברתית (משרד החינוך, 2001; דוח קרמניצר, 1996). במאמר נבחנים יישומים אלו, אם אכן הם כפי שהוצגו ואכן תוכן ופדגוגיה מועברים לתלמיד. במקביל אפשר לראות אצל התלמידים את היישום ביכולת השוואה והערכה של החומר.

כאמור, מרבית חומרי ההוראה והלמידה באזרחות עוסקים בהיבטים הפורמליים המשפטיים והחוקתיים של המערכת הפוליטית: מוסדות השלטון, תפקידיהם, דרכי בחירתם ויחסיהם ההדדיים, וכן בהבנה של עקרונות הדמוקרטיה, כגון: שלטון העם, שלטון החוק והגבלת השלטון. עם זאת, כתגובה על מאפיינים אלה פותחו במהלך השנים, בעיקר במסגרת הבלתי פורמלית, חומרי למידה שעוסקים בהיבטים אחרים של המערכת הפוליטית.

נציג כמה דוגמאות שיראו כרונולוגית את תרומתה של מערכת החינוך הבלתי פורמלית לחינוך האזרחי לאורך השנים ללא תלות בשינוייה המתמידים של תכנית הלימודים הפורמלית:

חינוך לדמוקרטיה בא לידי ביטוי בתוכניות חינוכיות, המדגישות דמוקרטיזציה בבית הספר. היחידה לחינוך לדמוקרטיה ודו-קיום פרסמה באוגוסט 1988 תכנית חינוכית הנושאת את הכותרת "התמודדות עם נושאים פוליטיים השנויים במחלוקת – כיצד?" תכנית זו מציגה סדנאות דיון העוסקות בחינוך למעורבות פוליטית, דרכי פיתוח דיון ענייני ורציונלי בבעיות, שעומדות בפני החברה והתמודדות עם השקפות שונות (אבישי, 1988).

פיתוח ייחודי של תכניות חינוכיות בנושא הבחירות נעשה בידי ארליך (1988ג) בעיקר במהלך שנות השמונים והתשעים. הם פיתחו כמה ערכות לימודיות, חווייתיות, המעוצבות ברובן כמשחקי סימולציה, שעסקו בצדדים הפסיכולוגיים והסוציולוגיים של הבחירות. דוגמה מובהקת היא המשחק "אישים ודעות" (ארליך, 1988א). במשחק זה מתנסים התלמידים בדילמה של שיקולי הבחור בבואו להצביע: האם השיקול המרכזי הוא אישיות המועמד או דעותיו התלמידים מוזמנים לבצע פעולות חקר של ההתנסות, אותה עברו במהלך הסימולציה. חקר זה ממוקד גם בנושאים, הקשורים בנהלי הבחירות וארגון, בעיקר בהיבטים הפסיכולוגיים של ההצבעה.

ערכה נוספת שפיתח ארליך הנקראת "בפעם הבאה אני מצביע" (ארליך, 1988ב) כוללת עשרה אירועים המיועדים לקריאה ולליבון במסגרת הכיתה בהדרכת המורה. האירועים מתמקדים בנושא הבחירות, בעיקר בהצבעה, והם מאירים את הנושא מצדדים שונים ולא רק מצדדים עיוניים. במהלך ההתנסות לומדים התלמידים שההצבעה נערכת בהקשר חברתי-תרבותי, היא כרוכה בהכרעה ערכית ויש בה אתגר לביטוי עמדה פוליטית עצמאית וחשיבה ביקורתית. חומרי הלמידה של ארליך ועמיתיו (ארליך ונוה, 1992א; ארליך ונוה 1992ב) לקוחים מציאות החיים הקרובה לניסיונם של הלומדים. המחברים העניקו לתלמידים מידה רבה של עצמאות לחקירת הנושא.

דוגמא נוספת היא הפעילות "קלחת בחירות – המסר" (ארליך, 1988ג). זהו משחק סימולציה ממושך הנמשך כארבע שעות ומכוון להגברת המודעות הפוליטית והכושר הפוליטי של הלומדים ולהעמקת ההבנה בנושאים שבמחלוקת במערכת הבחירות. המשחק ממוקד בנושאים שאינם כלולים בתכנית הלימודים ובספרי הלימוד: דילמות ושיקולים שקשורים בעיצוב המסר הפוליטי, דרכי הסברה ושכנוע פוליטיות, חקירת תגובות הציבור למסרים ועוד. המחבר כותב: "המשחק עשוי להקנות למשתתף כושר הבחנה מוגבר בסמנטיקה וברטוריקה של הלשון הפוליטית... יש סיכוי שהלומד יפתח תחושה מוגברת של ריבונות פוליטית, אשר יש רואים בה יסוד קריטי לפיתוח הכרה אזרחית בחברה דמוקרטית..." (שם: 6).

ארליך (1988ג) הצביע על הסכנה שבתחושות ניכור של הנוער מהפוליטיקה, תחושות אי-אונים ואובדן אמון במוסדות הפוליטיים, התייחסות חשדנית, סלידה ודחייה מהפוליטיקה. בכל אלה הוא רואה סכנה להתפתחות של צעירים כאזרחים

בחברה דמוקרטית. במהלך המשחק עוסקים הלומדים בשאלות כמו: מה הם השיקולים שמשפיעים על ההחלטה, איך לעצב את המסר הפוליטי ואיזה אופני עיצוב מצליחים במערכת הבחירות. הם עוסקים גם בשאלות מוסריות הקשורות במניפולציות הרטוריות שנעשות במסרים הפוליטיים.

הלומדים משחקים בתפקידי פוליטיקאים, יועצי מסר ועיתונאים ובמוקד שיחת הסיכום מועלים נושאים כגון: דמותו של הפוליטיקאי, מניעיו, יחסו למסר, יחסו לפוליטיקאים אחרים, יחסו לתעמולה ולעיתונות, האם עליו להתייצב כבעל דעה נחרצת או לגלות התלבטות וספקות? לפנות לשכל או לרגש?

תכנית חינוכית נוספת פותחה בידי שלמה צדקיהו (1997), ובבסיסה קיים הרעיון ש"דמוקרטיזציה בבית הספר שמה דגש על מערכת היחסים בין מורים ותלמידים, כבוד האדם בבית ספר, אקלים בית הספר, אוטונומיה של מועצת התלמידים, חוקת בית הספר..." (צדקיהו, 1994).

נויברגר (2000) טען כלפי רעיון הדמוקרטיזציה של בית הספר, כי יש לעשות פעילות ענפה במערכת החינוך בכיוון החינוך לדמוקרטיה. לדעתו אין די במועצות תלמידים, מועדוני ויכוחים ובחירות פנימיות, אלא יש להחדיר את הנושא הדמוקרטי כמרכיב מרכזי לרוב הדיסציפלינות הנלמדות בבית הספר. אין הכוונה לשינון טכני של עובדות, כפי שנהוג לעתים בשיעורי האזרחות. החינוך לדמוקרטיה צריך להיות חינוך לפלורליזם, לגיטימיות של השוני ולמגוון הדעות, לסובלנות ודו-קיום בין גישות שונות. אפשר לראות את טעונו של נויברגר בדוח קרמינצ'ר (1996). שר החינוך דאז, פרופסור אמנון רובינשטיין, מינה ועדה בראשותו של פרופסור מרדכי קרמינצ'ר, בעקבות התדרדרות השיח הציבורי האלים בחברה הישראלית. הדוח הוא מסמך מכונן העוסק בחינוך לחיים אזרחיים בישראל ומגדיר את מטרות החינוך לאזרחות כרב-תכליתיות: "הקניית ידע, הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, יצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי ונכונות להגן עליו, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי (שם: 10).

מרושק וסבר (2005) הציגו תכנית חינוכית פעלתנית ובה שבעה דגמים של דמוקרטיה, החל בדמוקרטיה ליברלית-ניטרלית וכלה בדמוקרטיה פמיניסטית. בתכנית מערכת של עשרות סדנאות חווייתיות שבהן מתקיים שיח רגשי וקוגניטיבי על עמדות המתחנכים בנוגע למושגים אלה ולביטויים שלהם בחיי היום-יום. תכנית חינוכית זו מדגישה את פעילות התלמיד בהשוואה למעמדו הסביל בתכנית הלימודים הקיימת, ובוחרת גם היבטים רגשיים נוסף על ההיבטים הקוגניטיביים המודגשים בתכנית הקיימת.

לסיכום, אפשר להבחין בין שני סוגי התייחסות מצד מערכת החינוך הרשמית ללימוד נושא הבחירות. התייחסות העיקרית במערכת הלימודים הפורמלית באה לידי ביטוי בתכנית הלימודים ובספרי הלימוד הרשמיים שבהם נושא הבחירות נלמד בעיקר מן ההיבטים האלה: הפורמלי, המשפטי, הארגוני ובהקשר לעקרונות הדמוקרטיים, הבאים בו לידי. במקביל קיימת במערכת גם התייחסות שונה (בעיקר בחינוך הבלתי פורמלי) להיבטים אחרים של הבחירות מבחינות סוציולוגיות, פסיכולוגיות ותקשורתיות.

העבודות של ארליך (1988; ג) מדגימות גישה זו. מערכת החינוך הפורמלית לא השכילה לשלב תכנים אלה בתכנית הלימודים הרשמית. בהתאם לכך גם שיטות ההוראה והלמידה הן שונות בשתי הגישות ללימוד הבחירות: בחינוך הבלתי פורמלי יש פעילות רבה יותר של משחק וסימולציה, ואילו בלמידה לבגרות יש דגש על התכנים ועל הרצאת המורה. בשתי הצורות משתמשים בדיון כאמצעי פדגוגי מוביל לעיצוב עמדות.

בהבט הכללי נתייחס ללמידה הבלתי פורמלית: ללמידה הבלתי פורמלית יש כמה תרומות על הלמידה המתבצעת בשיעורים הפורמליים: למידה מתוך התנסות, העשרה לתכנית הלימודים, המחשת מושגים, עקרונות, תהליכים, מצבים, אירועים, תקופות ודמויות, התנסות ומפגש עם מוצגים אמיתיים.

ברנדט (2009) טען כי תלמידים מטיבים ללמוד כאשר הם יכולים לעשות זאת בדרכם שלהם, וכאשר יש להם מידה מסוימת של בחירה ושל שליטה. לדעתו יש לתלמידים סגנונות למידה שונים שאפשר להסבירן לפי תאוריות האינטליגנציות המרובות של גארדנר. סביבת הלימודים הבלתי פורמלית הנוצרת בעקבות הפעילות החוץ-בית ספרית מאפשרת למורה

לתלמידים השונים למידה בדרך שאינה אפשרית בכיתה, דרך עצמאית. לתלמיד יש מידת אוטונומיה רבה יותר מאשר בכיתה והוא שולט בתהליך הלמידה. על פי ברנט, כך נוצרת למידה רבת-עוצמה. בהבט הספציפי נעמיק בהבנת יתרונותיו של השימוש במשחק ככלי לימודי: המשחק הוא עניין תרבותי-אוניברסלי; הוא סמל משותף לכלל התרבויות. אנשים בגילים שונים ובמקומות שונים מוצאים עניין וסיפוק רב במשחק. משחק הוא יסודה של החוויה התרבותית (ויניקוט, 1995; Goodale & Godberry, 1998).

משחק מחייב תנאים אחדים: כללים ברורים ומוגדרים, בחירה של המשחקים להשתתף, מסגרת זמן ומרחב פיזי (טל, 1993).

בשונה מהלך המחשבה הרואה במשחק ובתהליכי הוראה-למידה אלמנטים מנוגדים, גינת וגניצברג (2000) הציגו בפנינו תפיסה המחברת את השניים. הן ראו במשחק פוטנציאל להעשיר את הידע האקדמי, לפתח כישורים ומיומנויות בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים, ולתת ערך מוסף ללמידה הפרונטלית בדמות של פיתוח סקרנות, דמיון ויצירתיות. המשחק הלימודי משמש ביטוי למימושן של הגישות הפדגוגיות של הלמידה הפעילה והלמידה השיתופית, שתי גישות השמות דגש על מיצוי הפוטנציאל האישי, פיתוח האישיות, ביטוי הייחודיות של הלומד ומימושו העצמי (בן ארי וריץ', 1994; גלובמן והריסון, 1982).

שימוש במשחקים כחלק מההוראה מעורר מוטיבציה פנימית של התלמידים. אפשר להצביע על מקורות שונים למוטיבציה. הראשון הוא ללא ספק ההנאה, המלווה את הפעילות המשחקית. המשחק מספק למשחקים בו אושר ושביעות רצון ומביא להפנמת החומר הלימודי באופן מיטבי. מוטיבציה נוספת היא לפתור בעיות שאותן מזמן המשחק, תוך כדי גילוי אסטרטגיות בדרך לפתרון. מוטיבציה מרכזית לא פחות קשורה להנעה הבסיסית של כל אדם במצב שבו הוא חותר להשיג מטרות אישיות. המשחק מזמן מענה לצורך בצבירת הישג אישי (הויזינגה, 1984).

מוטיבציה מובילה באופן טבעי להישגים. מחקרים מצביעים על כך שמשחק מזמן יכולת הפנמת חומר לימודי מיטבית. המשחק הלימודי הנערך בדרך התנסותית משמר את החומר הלימודי טוב יותר, שכן אסוציאציות של פעולות קונקרטיות המלוות ברגש, נשמרות בזיכרון טוב יותר מאשר אסוציאציות המבוססות על סמלים מופשטים. בעבר הוכח שבאמצעות משחק רכשו תלמידים הישגים לטווח ארוך טוב יותר מאשר בלמידה רגילה (Brougere, 1999).

רווח משמעותי נוסף משימוש במשחקים בכיתה משתקף בתרומתו לרכישת הרגלי למידה כמו התמדה, למידה מטעויות, ובסופו של דבר התלמידים מרוויחים אמון ביכולותיהם כחלק בלתי נפרד מזהותם (Bettelheim, 1988).

לסיכום, יתרונותיו של המשחק הלימודי באים לידי ביטוי בהיבטים קוגניטיביים, פסיכולוגיים, רגשיים, אינטלקטואליים וחברתיים רבים. מעבר להקניית ידע בתחום הדעת, המשחק הלימודי מזמן לתלמידים חוויה מסוג אחר במערכת החינוך. חוויה הכרוכה בהתנסויות, בחקר, בחשיבה (יצירתית, אסטרטגית ורב-כיוונית), בגירוי, באתגור, בהתרגשות ובדמיון. התלמידים המתנסים בטכניקה ייחודית זו רוכשים מיומנויות רבות ובהן: מעורבות, אחריות אישית ויכולת למידה בין-אישית ובקבוצה.

מתודולוגיה

במאמר זה מוצג מחקר איכותני שנערך בסמוך לבחירות 2013, ובמסגרתו נעשה שימוש בכלי מחקר של ראיון עומק מובנה. שיטה זו כוללת שאלות סטנדרטיות ולרוב סגורות. זהו ראיון פורמלי הכרחי הבא להבטיח את אחידות נושאי הראיון. האחידות מושגת בשימוש בשאלות כלליות וכיבוד האופן שבו המרואיינים מרכיבים את תשובותיהם ללא התערבות (שקדי, 2003).

מניע נוסף לבחירת כלי זה (ולא תצפיות בכיתות למשל) התמקד בעובדה שכלי הראיון נתפס כמקור מידע ראשוני שממנו אפשר ללמוד על פרשנותם של המרואיינים למציאות ואילו תצפיות הן מקור מידע משני המוביל להסקה דרך פרשנות החוקרים (שם). בפועל, גם לא ניתן אישור לביצוע תצפיות בכיתות לצורך המחקר.

מדריך הראיון עסק בשני שני היבטים הקשורים לנושא הבחירות:

- א. האופן שבו נלמד נושא זה בבתי ספר;
- ב. האופן שבו יש ללמד את נושא הבחירות על פי עמדת המרואיינים.

השאלות המובנות שהוצגו למרואיינים בלב הראיון היו:

בקרום יתקיימו הבחירות. כיצד אתה נערך להוראת הנושא ולהתייחסות אליו, מבחינה תכנית ומבחינה דידיקטית?

מקם את עצמך על קו הרצף 1 – 10, שבין התייחסות לבחירות רק מהיבטים פורמליים-פרוצדורליים כמו הוראת שיטת הבחירות, הסבר על חוקי הבחירות ועוד (1), לבין התייחסות להיבטים מהותיים הקשורים בתכני הבחירות הרלבנטיות, במועמדים, בדילמות העולות מהמציאות, בהתנסות אקטיבית של התלמידים (10) ונמק בחירתך.

כיצד אתה ממקם את התייחסותו של המורה "האידיאלי" לאזרחות לנושא הבחירות על אותו קו רצף, ומדוע?

אוכלוסיית המחקר מורכבת משתי קבוצות שאמנם משתייכות לעיסוק משותף אך נמצאות בפרק חיים שונה בקריירה. עניין אותנו לבדוק האם השקפת העולם בנוגע לנושא הנבדק תלויה בניסיון החיים המקצועי והאם יתגלה פער במטרות, בדרכי ההוראה, בגיוון המתודי, בפתחות לעיסוק בהבטים הקונפליקטואליים של הנושא.

בקבוצה אחת היו עשרים מורים בבתי ספר תיכון ממלכתי שיש להם ותק של יותר מ-15 שנים, הנחשבים מובילים בתחום האזרחות. מורים אלה מתפקידים כרכזי מקצוע, עוסקים בהדרכת סטודנטים ונחשבים למובילי דעת קהל בפורומים אינטרנטיים. בקבוצה השנייה היו עשרים סטודנטים להוראת מדעי החברה ואזרחות, במכללה להוראת חינוך במרכז הארץ, הנמצאים בשנת פרקטיקום במכללה אקדמית לחינוך. רובם היו אקדמאים שעברו הסבה להוראה מתחומים כגון: משפטים, תקשורת, הייטק, חינוך בלתי פורמלי ועוד. מיעוטם היה סטודנטים סדירים ללימודי התואר הראשון.

מהלך המחקר כלל מפגשים אישיים עם כל אחד מהמרואיינים ותייעוד מעמיק של הראיונות כלומר, התייחסות למגמתיות אם קיימת בתוכן הראיונות. הראיונות נותחו בשיטת "ניתוח תוכן" איכותנית שלפיה בשלב הראשוני מבססים את האוריינטציה והכיוון של המחקר ושל תהליך הניתוח כולו. בשלב זה מובאים נתונים מהראיונות ומחולקים לקטגוריות תוך התייחסות לכל הראיונות מתוך אותה פרספקטיבה מושגית. בשלב השני נערך ניתוח ממפה ובו מתמקדים ביחסים שבין כל קטגוריה לקטגוריות האחרות בכדי לקבל תמונה של הפוטנציאל המלא של הנתונים שנאספו (שקדי, 2003). עם זאת בניתוח מוכנס ממד כמותי על פי אופי השאלות המבקשות למשל מיון על פני רצף של עמדות.

הממצאים וניתוחם

שאלה ראשונה: בקרום יתקיימו הבחירות. כיצד אתה נערך להוראת הנושא ולהתייחסות אליו מבחינה תכנית ומבחינה דידיקטית?

בהיבט התוכני, רוב המורים (17 מתוך 20) נטו להיאחזו בחומרי תכנית הלימודים, תוך שהם ממעיטים בפעילות אקטיבית, כלומר הם לא הוסיפו תכנים בפעילויות שיינתנו לילדים יותר מוחשיות. לדוגמה: "הצגת העיקרים הדמוקרטיים בתהליכי הבחירות", "אני מלמדת ומסבירה לעומק את נושא שלטון העם", "אני מרחיבה את נושא הבחירות של מדינת ישראל, עם דוגמאות היסטוריות מקום המדינה ועד עכשיו", "אני מלמדת על פי הנדרש בתכנית, ולא מוסיפה דברים מעבר למה שבתכנית. חשוב לי להיצמד לתכנית ולא לרעיונות שיש לי בראש", "אני מתכננת לדבר על הבחירות בכל הקשר של תוכן הקשור לתכנית הלימודים באזרחות ולהבהיר את ההיבטים המהותיים והפורמליים של הבחירות בזיקה לכל החומר הנלמד באזרחות".

אותם מורים ראו שהתכנית תכלול את כל התכנים הרגילים על פי התכנית, אך יוקדמו, ברמת מבוא, נושאים שנלמדים בשלב מאוחר יותר, אך רלוונטיים בהקשר לבחירות, כגון: "אני מלמד את הנושא במסגרת עקרון הגבלת השלטון וההתייחסות לבחירות כאחד מהמנגנונים להגבלת השלטון. אני מנסה לתת דוגמאות רלוונטיות ולהסביר מדוע הבחירות הן חלק חשוב בדמוקרטיה הישראלית". אימרה זו מביאה לידי ביטוי רק אספקט אחד שלפיו מעורבות פוליטית של אזרחים נעשית באמצעות דמוקרטיזציה אינטגרטיבית השמה דגש על החיבור שבין הפרט למוסדות השלטון (Zittel, 2003). ההנחה היא שהפרט לא נולד בעל מודעות אזרחית. תפקיד המוסדות הוא לכוונו לתפקידו כאזרח.

המורים מחזקים מודעות זו באמצעות הדגשים של תכנית הלימודים באזרחות.

בהיבט הפדגוגי הביעו המורים פתיחות למגוון מתודי, כגון: הצגת מקטעי עיתונות ושיח דמוקרטי, קריאת כתבות ומאמרים בנושא וניתוח הודעות שונות שיצאו לתקשורת בעניין הבחירות, למשל: הקמת מפלגה חדשה, איחוד מפלגות וכיוצא באלו. שילוב מצגות, סרטונים, דיונים כיתתיים בנושאים אקטואליים, שימוש בכתבות רלוונטיות: "נערוך בבית הספר בשכבת י"ב פנל פוליטי בנושא מפלגות ובחירות שיתרום לתלמידים בצורה מוחשית יותר את השיח הפוליטי והציבורי בנושא הבחירות. מעבר לכך, פנל פוליטי, ישמש לתלמידים כלי לעידוד חשיבה ביקורתית כלפי פוליטיקאים". יש לשים לב, שלמרות העושר הדידקטי לא צוינו פעילויות אקטיביות שבהן יידרש התלמיד לפעילות חקר בתחום המציאות הפוליטית ועוד. ממצאים אלה מתיישבים עם תפיסתו של וורמן (2013) שטען שאוריינטציה פוליטית חייבת לבוא לידי ביטוי מוחשי ולא רק עיוני. הוא טען גם שהאוריינטציה הפוליטית בבית הספר אינה מכוונת מספיק את התלמידים לראייה עצמאית. ייתכן שדרישה של המורים לאקטיביזם מצד הלומדים היתה מחזקת ראייה זו.

בשונה מהמורים, הסטודנטים נטו לשלב בין התוכני ובין הדידקטי, והדגישו פעילויות אקטיביות מחוץ לתכנית הלימודים. לדוגמה: "הדגשת פעילויות אטרקטיביות לתלמידים והגברת המודעות או לגירוי המחשבה תיצור אצל התלמיד הבנה ברורה יותר מאשר העדר פעילות אטרקטיבית בנושאים כאלו", "אביא חדשות, סלוגנים, תשדירים, נאומים שיגרו את התלמידים להביע עמדה, לחשוב על הפרסומות וגם ביקורת"; "אערוך בחירות למועצת בית הספר כסימולציה לבחירות. סימולציה כזו יכולה רק לתרום לתלמידים בהבנת תהליך הבחירות במדינת ישראל וכמו כן הקניית כלים לתלמידים צעירים בנושא מנהיגות"; "ליווי מערכת הבחירות האקטואלית תוך הסבר כיצד הבחירות משתלבות בדמוקרטיה, חשיבותן, השלכות הבחירות ומדוע ישנה חשיבות להשתתפות בבחירות כאזרח"; "מעלה את השאלה: מה היה קורה לנו ללא בחירות? האם בחירות במדינה דמוקרטית כמו ישראל זה דבר חשוב לנו, ומדוע יש לקחת חלק בבחירות כאזרח", "הדגש שלי הוא על הגדרת מושגי בחירות, חומרים מהעיתונות המסבירים את ההגדרות, הצגת הרעיונות של כל מפלגה, צפייה, מצגות, קטעי עיתונות, וחומר אקטואלי. כל האמצעים האלו יתרמו לתלמיד להבין את חשיבות הבחירות ויותר מכך את אופן תהליך הבחירות ותעמולת בחירות", "הייתי מקיים בחירות בכיתה שיכללו בניית מפלגה, אג'נדה, שיווק ופרסום. כך התלמידים לא ישתעמו, יבינו יותר כיצד בחירות מתנהלות, ישתתפו בשיעורים ויחשבו על הגעתם לגיל 18 בכדי לבחור כאזרח", "אערוך תרגיל בחירות בו אחלק את הכיתה לפי מפלגות, וכל קבוצה תבנה תעמולה ומצע. לתלמידים יהיה מעניין יותר בכיתה מאשר רק שאדבר על בחירות ואתן להם לקרוא בבית. עצם המשימה בכיתה וחלוקה לקבוצה תעורר מוטיבציה לתחרותיות וכמו כן הבנה מעמיקה", "בכל שיעור אקח נקודה אחרת לדיון כמו דיון על מפלגות ומצעים, אערוך יום בחירות עם נציגי מפלגות אעלה תעמולת בחירות, קטעי עיתונות לדון עליהם ואבקש מכל תלמיד לערוך מצע משלו לבחירות", "אלמד שיטת בחירות במטרה להיות בוחר חכם, כך שהתלמידים יבינו יותר את התנהלות ואופן הבחירות. לצד זה אסביר את חשיבות ההשתתפות מצד האזרחים לתחזוקת הדמוקרטיה".

לצד אלה, רק מעטים דבקו בדגשי תכנית הלימודים, למשל: "חשוב לי לתת ביטוי לעקרונות הדמוקרטיה בבחירות וללכת על פי מה שמשרד החינוך מתווה במטרה להיות אחיד עם מורים אחרים", "אתיחס לחומר התאורטי כפי שכתוב בתכנית הלימודים של משרד החינוך וכמובן לא אחלוק את דעותיי האישיות בנושא הבחירות", "יש להבנות מושגים הקשורים בשיטת הבחירות, להתייחס לספר הלימודים על הנושאים ותת הנושאים הקשורים בבחירות ובמדינת ישראל". מניתוח תשובות הסטודנטים עולה כי אצלם קיימת ראייה יותר מקורית, יצירתית, מעמיקה מבחינת האתגר וסדר החשיבה

הגבוהה, המנסה ליצור רלוונטיות. תשובות הסטודנטים מעלים תהיות מדוע אצלם היצירתיות והעומק הוא יותר בולט. השערה לתופעה זו שייכתן שהמורים הוותיקים שחוקים ביחס לסטודנטים המאופיינים ביתר התלהבות לקראת ההוראה בבתי ספר וההשקעה בתחום (פריצקר וזן, 2010). הדגם הנפוץ היה הוראה באמצעות סימולציה של בחירות, העוסקת במפלגות, במצעים ובתקשורת. הסטודנטים בדבריהם מבטאים את תפיסתם של איכילוב ואחרים (Ichilov et al., 2005), שלפיה הסוציאליזציה הפוליטית מתרחשת בזירות הבלתי פורמליות לא פחות מפורמליות.

שאלה שנייה: "מקם את עצמך על קו הרצף 1-10 בין התייחסות לבחירות רק מהיבטים פורמליים פרוצדורליים כמו הוראת שיטת הבחירות, הסבר על חוקי הבחירות ועוד (1) לבין התייחסות להיבטים מהותיים הקשורים בתכני הבחירות הרלבנטיות, במועמדים, בדילמות העולות מהמציאות, בהתנסות אקטיבית של התלמידים (10)".
 חלק קטן מן המורים (6 מתוך 20) מיקם עצמו בצד הפורמלי-פרוצדורלי, מתוך ראייה שמרנית והיענות לאילוצי הזמן וההספק.
 להלן נימוקים אחדים:

"זה חומר שעל התלמידים לדעת וגם להיבחן עליו. יש להיצמד לצד הפורמלי על פי התכנית של משרד החינוך וזהו למעשה פלטפורמה מצוינת לתלמידים שיבינו את ההיבטים הפרוצדורליים בנושא הבחירות".
 "בקשר לחלק המהותי, אקדיש פחות זמן, מהסיבות הבאות:

- א. אין די זמן.
- ב. ויכוחים אידיאולוגיים ופסאודו – אידיאולוגיים, שאני כמורה, אהיה חייב להתייחס אליהם.
- ג. מעורבות הורים – קרו מספר מקרים, שהורים שמעו מה דעתו של המורה והפכו את העניין למכוער. "עדיף לא להיכנס למהמורה זו", "ההתייחסות היא בעיקרה להיבט הפורמלי-פרוצדורלי של הבחירות, עם קריצות להיבט המהותי".

חלק אחר של המורים העיד על עצמו כממוקד בחלק המהותי. להלן חלק מן הנימוקים:
 "חשוב לי לשים דגש על השיח הדמוקרטי ועל המסר של מעורבות האזרחים הצעירים במהלכים הדמוקרטיים תוך הפעלת שיקולי דעת והפנמתם. דיונים בכיתה כמו דיונים דליברטיביים דמוקרטיים יאפשרו לתלמיד להבין יותר את המשמעות של בחירות במדינה דמוקרטית".
 "מלבד החלק הפורמלי של הוראת הנושא העמקנו באקטואליה וחיברנו למערכת הבחירות בארה"ב ובישראל. בנוסף התלמידים חווים בתקופה זו בחירה של מועצת תלמידים בית ספרית ובקרוב יתקיים פאנל עם בחירות מדומות בתיכון".
 "אני מתכוונת ביחד עם הסטודנטים לעשות סימולציה לבחירות כולל תעמולת בחירות. אבל הכל עדיין בגדר תוכניות. בשלב זה התרכזתי בבחירות בארצות הברית בשיטה, במהות ובזכייה של אובמה ובמשמעות הכרוכות בה. מכאן אני עוברת לבחירות בישראל, סקירת המצעים של המפלגות וניתוחם בזיקה לגישות חברתיות כלכליות ועידוד השתתפות ומעורבות פוליטית. כיצד האזרח יכול להירתם למעורבות זו ולהבין שהוא חלק מקבלת החלטות בתוך מדינה דמוקרטית".

אמירות אלו עולות בקנה אחד עם הגדרתו המורחבת של בירץ' (Birch, 1993) להשתתפות פוליטית. הוא הדגיש כי דיונים ודיאלוגים הם משמעותיים לחיזוק מעורבות. יש לציין שמתוך תוכני הראיונות בכל הנוגע לבחירות בחלק זה, המורים לא התייחסו להיבטים פוליטיים, תקשורתיים, פסיכולוגיים וחברתיים של הבחירות, אלא במה שצוין קודם לכן. מתשובות הסטודנטים עולה שהם נוטים לכיוון המהותי ואף נחרצים בכך יותר מן המורים. חלקם מנמקים זאת בתוכן המהותי או בעניין של התלמידים, לדוגמה:

"ההיבט המהותי תורם לתלמיד, להבנתו את הנושא כאזרח ובעיקר מעצים את התלמיד הצעיר ביכולתו להיות מעורב חברתית ופוליטית לעתיד";

"שני ההיבטים חשובים. חשוב ההיבט האקטואלי בצד המהותי בכדי שהתלמיד לא רק יבין את העניין הפרוצדורלי, המשפטי אלא את ההיבט המהותי בו יש ערך וחיובות לתרומת האזרח במעורבות פוליטית";

"שני ההיבטים משפיעים על שיקול הבחור והעתיד המדיני אך יש לתת דגש במובן המהותי בכדי שהתלמיד יבין וירכוש את הידע מדוע קיימות בחירות, מה אופיין, מה ההשפעה של האזרח במעורבות כזו לגבי עתיד המדינה";

"הפורמלי פחות מעניין את התלמידים ולכן לתלמידים יהיה יותר קל להבין את הדברים בצורה יותר מוחשית ולהתייחס למובן המהותי שעומד מאחורי הבחירות במדינה דמוקרטית כמו ישראל";

"משתמשת בהיבט המהותי כדי שהחומר יהיה יותר מובן. מעבר לכך במובן הפרוצדורלי והיבט התלמידים משתעממים מהר יותר ולא מוצאים עניין בנושא של הבחירות";

"המובן המהותי מעניק חשיבות רבה ליכולת התלמיד לפתח דעה אישית וביקורת חברתית במציאות, בה הוא חי והיכולת שלו לקחת חלק אקטיבי במערכת הבחירות";

"הייתי נותן רקע פורמלי ואחר כך מעביר את החלקים המהותיים בשביל שלתלמידים יהיה יותר מובן נושא הבחירות";

"על ידי ההיבטים המהותיים ניתן לקרב תלמידים לנושא";

"כך הייתי הופך את התהליך לשיעור בחיים";

"כך הייתי יוצר מעורבות ואכפתיות".

תפיסות אלו מתיישבות עם הראייה של פרי ואחרים (Parry et al., 1992), שהדגישו את היוזמה והמעורבות כחלקים מהותיים בעיצוב האדם הפוליטי.

לסיום הופנתה שאלת המשך רק למורים מכיוון שיש להם ניסיון רב יותר:

שאלה שלישית: כיצד אתה ממקם את התייחסותו של המורה לאזרחות האידאלי לנושא הבחירות על אותו קו רצף ומדוע?"

בעבור רוב המורים המורה האידאלי ממוקד במובן המהותי. להלן מקבץ מהתשובות שהועלו:

"אינני מודע לדמותו של המורה האידאלי. בוודאי היה מעניין להתייחס אליו בתנאי זמן ועניין אחרים. מורה סביר יקדיש זמן רב על מנת לקדם את שני התהליכים. מורה כזה יקדיש גם שיעורי חינוך וגם 'שיעורים חופשיים' שאליהם הוא נכנס באקראי. הדגש של המורה יהיה על הדילמות המהותיות יותר מאשר על הנהלים, אף כי אי-אפשר להתעלם מהנהלים. לסיכום: 40% יוקדש לנהלים ו-60% יוקדש למהות הדמוקרטית ולבטיחה";

"יש חשיבות רבה להתייחסות לבחירות במסגרת שיעורי האזרחות (מי אם לא אנחנו) מצד שני יש בכל זאת לחצים ודרישות לעמידה בלוח זמנים, ועל כן אין אפשרות לפרוס את כל המידע בצורה אופטימלית";

"למורה לאזרחות יש תפקיד חשוב הן ברמת הידע וההבנה של תהליך בחירות, בחירות דמוקרטיות וכו' והן ברמה היישומית והחוויתית, כדי שהתלמידים יבינו כיצד הן מתקיימות הלכה למעשה, ושיהיו אקטיביים יותר במערכת הבחירות על מנת לעודד נוער מעורב ומשמעותי";

"בעיני מורה טוב (אידיאלי זה קצת מוגזם..) הוא מורה המתאים את עצמו ליכולות ולאגרים שמציבה בפניו כיתתו. לא לכל כיתה מתאימות אותן אסטרטגיות הוראה. לכן חשוב קודם כל ללמד את הבסיס הנדרש על פי התכנית לבגרות (אצלנו מגישים לבגרות חורף כך שהזמן די מוגבל..) ומעבר לכך – לשלב אסטרטגיות הוראה כמו שימוש בסרטונים או דיבייט בנושאים שונים בכיתות הטובות, דיון בכתבות אקטואליה";

"אני חושבת שהוראת אזרחות בשנת בחירות מזמנת למורה האזרחות אפשרות ליישם את המושגים, התאוריות והתכנים בצורה מיטבית ולעורר עניין רב בנושא הבחירות ככלי מרכזי בדמוקרטיה. כל מורה לאזרחות המלמד בתקופת בחירות מחויב לדעתי להתייחסות רחבה לתכני הבחירות הרלבנטיות, במועמדים, בדילמות העולות מהמציאות, בהתנסות אקטיבית של התלמידים. קיימת בעיית הספק החומר אך לדעתי יש לשלב באופן מקסימלי את נושא הבחירות בכל הספקטרום. (במגבלות המציאות)";

"תאורטית, רצוי היה להקדיש זמן רב להיבטים המהותיים, אך לוח הזמנים הצפוף לא מאפשר את הזמן הנחוץ על מנת להעמיק במורכבות של הסיטואציה הישראלית. לכן יש מקום ל"טעימות" בשילוב נושאים אחרים בתכנית הלימודים הרלוונטיים לנושא".

עם זאת, הובעה גם דעה מסוג אחר:

"בנושא הבחירות, על המורה להסביר ולהבהיר לתלמידים סוגיות שעולות. בעיקר צריך להתמקד בסוגיות פרוצדורליות. מורה אינו צריך להיכנס לשאלה האם X יחזיר את ירושלים, או האם Y יתקוף את איראן. אלא אם הדברים מצוינים בפירוש במצע המפלגה. במלים אחרות, המורה צריך לצמצם מאוד מעורבות במערכת הבחירות, ולהישאר בצד הפורמלי".

אפשר לסכם, שהמורים רואים במורה האידיאלי מורה מנוסה, בקיא, מקצועי המחויב להביא את האקטואליה לכיתה ולא לפספס את הזדמנות הלמידה שיש בבחירות. חיזוק לזה אפשר לראות אצל יוגב ומיכאלי (2010) שהתייחסו למורה כדמות אינטלקואלית ואחראית לעיצוב האוריינטציה החברתית פוליטית של התלמיד. נוסף על כך אפשר לראות שחשיבה כזו היא חלק מתהליך של מטרות חינוכיות הכרחיות כגון רכישת ידע תאורטי והפנמתו והיכולת להבין יכולת ניתוח מציאות (יישום הנלמד מאירועים אינטלקטואליים, גיבוש עמדה מנומקת ועשייה אזרחית) (כהן, 2013).

סיכום

אריאן (1973) תיאר את הבחירות כמהותה של הדמוקרטיה: "ההצבעה בבחירות היא אקט פוליטי מובהק, המבטא הן את רוחה של הדמוקרטיה והן את מהותה". ואכן בתכנית הלימודים הרשמית באזרחות יש לבחירות הדמוקרטיות משקל חשוב ומקום מרכזי. הבחירות נדונות בה בהקשר המשפטי-ארגוני שלהן, והן מביאות לידי ביטוי את רוח הדמוקרטיה ואת עקרונותיה. בכך מוחמצת הזדמנות להכיר צדדים נוספים של הבחירות ולהבין אותם. לא רק להכיר את ההיבט המשפטי ארגוני, אלא גם ללמוד על היבטים פוליטיים, תקשורתיים, פסיכולוגיים וחברתיים של הבחירות. זהו צד בולט במאמר זה ותרומתו היא בכך שהוא מצביע על כך שהלמידה שמועברת בכתיב הספר לגבי נושא הבחירות לוקה בחסר מהיבטים תקשורתיים פסיכולוגיים וחברתיים. הבחירות נותנות לנו הזדמנות להתנסות בהליכים דמוקרטיים, ולחקור התנסויות אלה בכלים פסיכולוגיים וסוציולוגיים. הבחירות הן הזדמנות לעסוק באזרחות באמצעות ניתוח האקטואליה. להתייחס יותר לפוליטיקה ופחות למשטר ולמוסדות; לעשות זאת בדרך של חקירה ושל התנסות או במעין התנסות סימולטנית משחקית ולא באמצעות "למידת בית ספר". זו היא הזדמנות לחינוך אזרחי.

תכניות הכוללות פעילות תלמידים נכתבו בעבר, אך לא זכו להצלחה ולקבלה במערכת הפורמלית. אולם התכנית הקיימת ותכניות סימולציות שפיתח ארליך (1988; ג) לא התקבלה. גם כאשר יש עיסוק בבחירות, הוא רק מן ההיבטים הפרוצדורלי, הטכני, הפורמלי או המשפטי, אבל לא ממהיבט המהותי המשקף את התרבות הפוליטית על ממדיה השונים וכיצד באה לידי ביטוי החברה האזרחית במצב זה. בתכנית יש הטיה חריפה לכיוון גישה משפטית ולא לכיוון גישה התנהגותית של מדע המדינה. משרד החינוך מכון את רוב מאמציו בחינוך האזרחי באמצעות "אזרחות" כמקצוע לימודי לבגרות. המורה לאזרחות פועל להכנת תלמידיו לבחינה הדורשת בעיקר חשיבה "סגורה": יכולת להשתמש במושגים ובהגדרות ולהתאימם לסיטואציות. אומנם יש בתכנית עיסוק באקטואליה הפוליטית, אך קשה לראותה מיושמת מצד

המורים. אין בתכנית עיסוק בבעד ובנגד. העיסוק בהשתתפות הוא בשולי הדברים. אין חינוך לביקורתיות במובנו המקובל. המדינה היא מעין "מעבדה פוליטית" שבה אין רגע פוליטי משעמם. תמוה שמקצוע האזרחות הופך מנושא חי ובוטט לנושא משעמם ומנוכר בעבור רוב התלמידים.

נוכח זאת אפשר לנסח תובנה מרכזית שלפיה חשוב שמרכז השיעור יהיה ממוקד בתלמיד ושאופיו של השיעור יהיה ממוקד במשימות מאתגרות היוצרות למידה משמעותית. במקום שינון הגדרות ויכולת זיהוי עיקרון בקטע מסוים, התלמיד יידרש לנתח את המציאות החברתית-פוליטית באמצעות הבעת עמדה ביקורתית שיגבש תוך כדי עימות עם עמדות שונות. אמנם מרכז השיעור הוא בכיתה, אך לצורך מימוש מטרות החינוך האזרחי על התלמיד להכיר את החברה האזרחית ולהיות במגע רציף עמה הן דרך המדיה והן באמצעות מפגשים, סדנאות וסיורים.

שיעור האזרחות חייב להיות מלווה במשימות המפגישות את התלמיד עם רבגוניות של החברה ועם עמדותיהם השונות של אלה המרכיבים אותה. המטרה המרכזית הגלויה היא עיצוב זהותו האזרחית התורמת למדינה. חלק מעיצוב הזהות נעשה באמצעות למידה פעילה, חקרנית ומעורבת השמה דגש על רלוונטיות, ביקורתיות וחקרנות. גישה זו תוביל ליצירת עניין רב במקצוע, מידת הזדהות רבה עם מסריו וערכיו ולחיזוק המוטיבציה הפנימית להיות חלק פעיל בחברה האזרחית ומנהיג בתוכה.

מאמר זה שם לו במרכז את הדיון בביטוי הפדגוגי והדידקטי בנושא הוראת הבחירות כחקר מקרה לעיסוק בסוציאליזציה פוליטית בבית הספר. עם זאת, אי-אפשר להתעלם מן הגילוי העולה ממצאי המחקר ולפיו יש פער תפיסתי ויישומי בין מורים ותיקים לאזרחות ובין פרחי הוראה בתחום: שתי קבוצות נחקרים אלו תומכות בצורך לשים דגש על ההבטים המהותיים בתכנית של הבחירות ולעסוק בהם בכיתה באופן אקטיביסטי. עם זאת, הן נבדלות בעובדה שבשאלת היחס בין העיסוק בתכנית הלימודים הפורמלית אל מול ההבטים הבלתי פורמלים בהוראה. לעומת פרחי ההוראה מורים מראים נכונות נמוכה יותר להתנהלות אקטיביסטית ודבקים יותר בתכנית הלימודים.

אפשר לשער שמורים ותיקים המנוסים ברוטינת הוראה ממוקדת במטרות המוכתבות ממשרד החינוך ובתהליכי ההערכה הקפדניים, נוטים גם במקרה זה לא לשבור את הדפוסים הקיימים. לעומתם, פרחי הוראה שאינם חווים את השדה הבית ספרי על בסיס קבוע, חשים יותר אוטונומיה בבניית תכנית עבודתם.

לסיום, אם מנסים ללמוד על מערכת החינוך ועל שותפי התפקיד המרכזיים שבה מתוך חקר מקרה ספציפי זה, אפשר לראות שככל שהאדם מחויב יותר למערכת (קרי: מורה קבוע, ותיק, נושא בתפקיד כרכז מקצוע אחראי להובלת תחום האזרחות) הוא יותר שמרן, קונפורמי למטרות, לתכנים ולשיטות המוכתבות מלמעלה. הוא חושש מביטוי אוטונומי העלול להתפרש כנוגע בלב המתח החברתי וכביטוי לקשיים העמוקים הכרוכים במציאות, שמא אלו יתפרשו כחתרנות או איום על הממסד המעסיק. פרחי ההוראה המצויים עדיין בעמדה של משקיפים על המערכת נוטים יותר לאמץ גישה ביקורתית ומעזה הן ברובד הקוגניטיבי והן בביטוי ההתנהגותי-יישומי. אפשר לשער שלפחות חלק מפרחי הוראה יהפכו למורים ויתערו במערכת הם יאמצו את דפוסי עמיתיהם למחקר.

רשימת המקורות

- אבישי, ז' (1988). התמודדות עם נושאים פוליטיים השנויים במחלוקת – כיצד? ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אבנון, ד' (2013). חינוך אזרחי בישראל. בתוך ד' אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד.
- אדן, ח' ואשכנזי, ו' (2004). מדריך להוראת מקצוע האזרחות. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- אחירון-פרומקין, ת' (2003). שימור חולות מישור החוף: מסמך מדיניות. ירושלים: המשרד לאיכות הסביבה.
- איכילוב, א' (1984). עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער. תל אביב: יחדיו.
- איכילוב, א' (1987). תפיסת הדמוקרטיה והערכתה בקרב בני נוער בישראל. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- איכילוב, א' (1996). אוריינטציות פוליטיות של תלמידים במסלולי הלימוד העיוני והמקצועי. עיונים בחינוך, 1(1), 147-166.
- איכילוב, א' ונוה, נ' (1979). תפיסת האזרח הטוב על ידי מתבגרים בישראל. מגמות, כ"ה(1), 102-119.
- אריאן, א' (1973). העם הבוחר: דפוסי הצבעה בישראל. רמת גן: מסדה.
- ארליך, מ' (1988א). משחק סימולציה בנושא הבחירות בכיתות ביה"ס העל יסודי. ירושלים: משרד החינוך.
- ארליך, מ' (1988ב). בפעם הבאה אני מצביע. כפר סבא: מכללת בית ברל.
- ארליך, מ' (1988ג). קלחת בחירות: המלחמה על המסר. משחק סימולציה לפיתוח מודעות פוליטית. כפר סבא: מכללת בית ברל.
- ארליך, מ' ונוה, נ' (1992א). אמריקה בוחרת – פעילויות לימודיות לבית הספר העל יסודי על מערכת הבחירות בארצות הברית. כפר סבא: בית ברל והמכון הישראלי לחינוך לדמוקרטיה.
- ארליך, מ' ונוה, נ' (1992ב). ירושלים דמוקרטית מבחר פעילויות לימודיות. כפר סבא: בית ברל והמכון לחינוך לדמוקרטיה.
- וקסמן, א' ובלאנדר, ד' (2002). דגמים של שיתוף אזרחים. נייר עמדה 26. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל.
- ברנדט, ר' (2009). למידה רבת עוצמה. ירושלים: ברנקו וויס.
- גינת, כ' וגינצברג, ח' (2000). שחק אותה – תכנית לימודים בנושא המשחק (פרסום פנימי). כפר סבא: בית ברל.
- גלובמן, ר' והריסון, ג' (1982). למידה פעילה – גישה הטרוגנית להוראה. בתוך י' ריץ ור' בן-ארי (עורכים), שיטות הוראה בכיתה ההטרוגנית (עמ' 55-97). קדימה: רכס.
- דוח קרמניצר (1996). להיות אזרחים - דוח ביניים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- הדר, י' ואטמור, י' (2008). השתתפות בבחירות והירידה בשיעור ההצבעה בישראל. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הויזינגה, י' (1984). האדם המשחק, על מקור התרבות במשחק. ירושלים: מוסד ביאליק.
- הלר, א' (2005). מעורבותם של בני נוער בזירה הציבורית והפוליטית ותפיסתם את מידת השפעתם על זירה זו. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל. אוחר מהאינטרנט ב-23 במרס 2017: <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01395.pdf>
- וורמן, ה' (2013). אזרחות בין השורות, מפגש ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל. תל אביב: רסלינג.
- ויניקוט, ד"ר (1995). משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד.
- זוהר, ע' (2013). חינוך לחשיבה בלימודי אזרחות. בתוך א' דן, חינוך אזרחי בישראל (עמ' 33-44). תל אביב: עם עובד.
- טל, מ' (1993). שילוב המשחק בתהליכי למידה – למה וכיצד. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- יוגב, א' מיכאלי, נ' (2010). מורים כאינטלקטואלים מעורבים בחברה ובקהילה: מודל הכשרה באזרחות דמוקרטית. עיונים בחינוך 1-2, 131-159.

כהן, א' (2013). מה בין לימודי האזרחות ובין חינוך אזרחי? מבט מתוך מערכת החינוך הפורמלית. בתוך ד' אבנון (עורך), *חינוך אזרחי בישראל* (עמ' 62-84). תל אביב: עם עובד.

מנוחין, י' (2011). עקרונות יסוד של חברה אזרחית. *חברה אזרחית ומגזר שלישי בישראל*, ג, 2.

מרושק, א' וסבר, ר' (2005). *אין דמוקרטיה אחת: תכנית חינוכית רב-גילאית*. ירושלים: אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצויג.

משרד החינוך (2001). *תכנית הלימודים באזרחות בחטיבה העליונה*. ירושלים: משרד החינוך.

נויברגר, ב' (2000). *החינוך הוא תנאי הכרחי (לא תמיד מספיק) לדמוקרטיה*. תל אביב: פסיפס, האוניברסיטה הפתוחה.

פייגה, מ' (2010). *האנדרטה לאסון המסוקים ופרדוקס הפרטת ההנצחה של חללי הלאום. עיונים בתקומת ישראל*, 20, 143-122.

פלדחי, ר', יונה, י' וגל נור, י' (2012). *המחאה של קיץ 2011: אקטיביזם חברתי ודמוקרטיה מתדיינת*. בתוך י' יונה וא' ספיבק (עורכים), *אפשר גם אחרת מתווה לכינונה של חברה מתוקנת, המחאה החברתית 2011-2012* (עמ' 46-25), תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פריצקר, ד' וחן, ד' (2010). *גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 2-1, 131-94.

צדקיהו, ש' (1994). *חינוך לדמוקרטיה ואקלים דמוקרטי בבית-הספר*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

צדקיהו, ש' (1997). *עמדות הציבור בישראל כלפי מערכת החינוך בישראל בשנת 1996 לעומת שנת 1992: דוח מחקר*. תל אביב: המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי.

בן-ארי, ר' וריץ, י' (1994). *גישות הוראה אלטרנטיביות לכיתה הטרוגנית: ניתוח משווה*. בתוך י' ריץ ור' בן-ארי (עורכים), *שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית* (עמ' 253-279). אבן יהודה: רכס.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת*. מחקר איכותני – תיאוריה וישום. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

- Aldrich, J. (1993). Rational choice and turnout. *American Journal of Political Science*, 37, 246-278.
- Banks, J.A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bettelheim, B. (1988). *A good enough parent*. Pennsylvania: Vintage Books.
- Birch, A.H. (1993). *The concepts and theories of modern democracy*. London: Routledge.
- Brougere, G. (1999). *Play and education*. Paris: Nord University.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government.
- Converse, P.E. (1972). Change in the American electorate. In A. Campbell & P.E. Converse (Eds), *The Human meaning of social change* (pp. 263-337). New York: Russell Sage Foundation.
- Dahl, R.A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201-215.
- Exposito, L.P. (2014). Rethinking political participation: A pedagogical approach for citizenship education, *Theory and Research in Education*, 12(2), 229-251.
- Gamson, A.W. (2011). Arab spring, Israeli summer and the process of cognitive liberation. *Swiss Political Science Review*, 17(4), 463-468.
- Gaventa, J. & Valderrama, C. (1999). *Participation, citizenship and local governance*. Paper presented at the Strengthening participation in local governance, Saint Paul, Minnesota.
- Goodale T. & Godberry, G. (1988). *The evolution of leisure*. Calgary: Venture Publishing.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.



- Hess, R.D. & Torney, J.V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Adline.
- Huntington, S.P. & Nelson, J.M. (1976). *No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries*. Boston: Harvard University Press
- Ichilov, O., Salomon, G. & Inbar, D. (2005). Citizenship Education in Israel – A Jewish Democratic State. *Israel Affairs* 11(2) 303-23.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D. & Gintis, H. (1973). *Inequality: Reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper Row.
- Mill, J.S. (1926). *On liberty and other essays*. New York: Macmillan.
- Kahne, J., Lee, N. & Feezell, J.T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
- Kam, C.D. & Palmer, C.L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. *Journal of Politics*, 70, 612-631.
- Mayer, A.K. (2011). Does Education Increase Political Participation? *Journal of Politics*, 73(3), 633-645.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Milbrath, L.W. & Goel, M.L. (1977). *Political participation: How and why do people get involved in politics?* Chicago: Rand McNally College.
- Niemi, R.G. & Junn J. (1998). *Civic education: What makes students learn?* New Haven: Yale University Press.
- Parry, G., Moyser, G. & Day, N. (1992). *Political participation and democracy in Britain*. New York: Cambridge University Press.
- Parker, W.C. (2012). Democracy, diversity and schooling. In J.A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. New York: Sage.
- Salema, H.M. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship competencies, methods and processes. *Journal of Social Science Education*, 3, 39-49.
- Saward, M. (2003). *Democracy, key concepts*. Cambridge: Polity Press.
- Teorell, J., Torcal, M. & Montero J.R. (2011). Explaining Modes of Participation: A Dynamic Test of Alternative Rational Choice Models. *Scandinavian Political Studies*, 34, (1). 74-97
- Torney, J.V., Oppenheim, A.N. & Farnen, R.F. (1975). *Civic education in ten countries*. New York: John Wiley & Sons.
- Tufekci, Z. & Wilson, C. (2012). Social media and the decision to participate in political protest: Observations from Tahrir Square. *Journal of Communication* 62(2), 363-379.
- Verba, S., Schlozman, L.K. & Brady, H.E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Verba, S. & Nie, N.H. (1972). *Participation in America: Political democracy and social equality*. New York: Harper & Row.
- Yagil, L. & Levy, L. (2009). The second Lebanon War coping with the “gap of legitimacies” syndrome. *Israel Studies Forum*, 24 (1). 3-24.
- Zittel, T. (2003). *Participatory democracy and political participation*. Paper presented at the European Consortium of Political Research, Edinburgh, Scotlan.