



מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות



מאירס ג'וינט
ברוקדייל

חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת מורים סקירת ספרות בין-לאומית

תמי ברוש^{1,2} עמליה שחף¹ זהר אור שרביט²
אמיליה קפרנוב²

¹מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות

²מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל

דמ-955-23

עריכת לשון: סיגל אשכנזי
תרגום לאנגלית (תקציר): דורי ריבקיין
עיצוב גרפי: אפרת ספיקר

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

הסקירה הוזמנה על ידי משרד החינוך ומומנה בסיועו

מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

ירושלים | חשוון תשפ"ד | אוקטובר 2023

תקציר

רקע

מערכת החינוך בישראל פועלת בתוך הקשר חברתי מורכב ובמציאות שיש בה מתחים בין קבוצות באוכלוסייה השונות זו מזו בלאום, בדתיות, בתרבות ועוד. מתוך הכרה בחשיבותה ובמרכזיותה של מערכת החינוך לקידום תפיסות וערכים של שוויון, כבוד לזהויות שונות וחיים משותפים, התפרסם בפברואר 2021 דוח ועדת המתווים להכשרת עובדי הוראה. בדוח נקבע כי חינוך לחיים משותפים בחברה רב-תרבותית וחינוך לדמוקרטיה ונגד גזענות יהיו חלק מנושאי ליבה מחייבים בתחומי החינוך, ההוראה וההכשרה הקלינית של מורים. בעקבות הדוח פורסם [המתווה להכשרת עובדי הוראה](#) המפרט עקרונות לתוכניות הכשרה במוסדות להכשרת מורים (המועצה להשכלה גבוהה, 2021). ב-2022 פרסם משרד החינוך [חוזר בנושא חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות](#) (משרד החינוך, 2021). החוזר נכתב על ידי אגף הכשרה אקדמית וקשרי מל"ג (מועצה להשכלה גבוהה) ות"ת (הוועדה לתכנון תקצוב) במינהל עובדי הוראה, בשיתוף עם היחידה הממשלתית למאבק בגזענות, וכן עם נציגים ממכללות להוראה וארגוני חברה אזרחית העוסקים בנושא.

כדי לסייע בהטמעת המתווה, פנו אגף הכשרה אקדמית וקשרי מל"ג ות"ת במשרד החינוך אל מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לערוך סקירת ספרות בין-לאומית בנושא "הכשרת מורים לחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות". הסקירה נערכה בשיתוף מכון הנרייטה סאלד.

מטרה

מטרת הסקירה הייתה להביא מידע מעודכן מן העולם על הכשרת מורים לחינוך לחיים משותפים ונגד גזענות ולענות על השאלות האלה: (1) מהי המדיניות בתחום במקומות שונים בעולם? (2) מהן הפעולות בתחום הנעשות במוסדות להכשרת עובדי הוראה? (3) מהן הפרקטיקות המיטביות לחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות שאפשר ליישם בהכשרת עובדי הוראה?

שיטה

סקירה בין-לאומית שנערכה בין יולי 2022 לינואר 2023, והתבססה על מאמרים אקדמיים ועל פרסומים גלויים באתרי אינטרנט של משרדי ממשלה בארץ ובעולם ושל ארגוני חינוך העוסקים בהכשרת עובדי הוראה. הסקירה כוללת תיאור וניתוח של התוכניות והיוזמות שאותרו לפי מידת הצלחתן ומעגלי ההשפעה שלהן, ובחינה של פרקטיקות מיטביות בתחום. בסיום הסקירה גובשו מסקנות והמלצות יישומיות בתחום.

ממצאים

מרבית הפעולות לקידום חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת עובדי הוראה, הן תולדה של יוזמות פרטניות ואינן התערבויות שנבעו ממדיניות ממשלתית מכוונת. ברחבי העולם ובישראל מוסדות להכשרת עובדי הוראה פועלים לקידום הנושא במגוון דרכים: הקמת מוסדות למחקר יישומי; פיתוח קורסים ייעודיים; שילוב תכנים רלוונטיים בתוכניות לימוד ועידוד למידה משותפת בקבוצות הטרוגניות של סטודנטים.

יש מוסדות הפועלים להעמקת ההיכרות עם הקהילה ועם קבוצות מגוונות באוכלוסייה באמצעות סדנאות ייחודיות, תוכניות לחשיפה בין-תרבותית מחוץ לקמפוס או אפשרויות שמזמנת ההכשרה הקלינית של הסטודנטים להוראה. עלה הצורך ליצור תנאים למפגש בלתי פורמלי ספונטני ברחבי הקמפוס כי הסקירה העידה על כך שהתוכניות היעילות ביותר הן אלו המשלבות היבטים פורמליים ובלתי פורמליים המשלימים זה את זה.

מן הספרות המקצועית עלה כי לעמדות המוצהרות של המוסדות בנושא חיים משותפים ומניעת גזענות והמידה שהן מלוות בפעולות מעשיות, יש השפעה מרכזית על עיצוב החיים המשותפים בקמפוס. מידת הגיוון בהרכב הסגל והסטודנטים, כמו גם עמדות חברי הסגל בנוגע לחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות, נמצאו אף הן בעלות השפעה על יישום המדיניות בתחום ועל הצלחתו.

סיכום והמלצות

במגוון מדינות ובהן ישראל מוסדות להכשרת עובדי הוראה הם זירה ייחודית למפגש בין קבוצות באוכלוסייה הממעטות להיפגש במסגרות אחרות. מתוך הסקירה הוגדרו ההמלצות האלה:

ברמה המבנית-מוסדית: מומלץ לעודד גיבוש מדיניות לאומית מוצהרת במוסדות להכשרת מורים; להכשיר את הסגל ולגבש נוהל להתמודדות עם גילויים של גזענות והדרה; לשלב נוסף על הלימודים הפורמליים, השקעה מכוונת בהיבטים הבלתי פורמליים של החיים הסטודנטיאליים; לשלב משימות של למידה פעילה הכוללות מפגש עם אוכלוסיות מגוונות; ליצור הזדמנויות לקשר עם הקהילה ולאפשר לדמויות מרכזיות בקהילה לשמש מנטורים לסטודנטים; להכשיר את חברי הסגל בתחום כשלב מקדים בגיבוש התערבויות מתאימות; לשאוף לייצוגיות מספרית של קבוצות שונות באוכלוסייה במוסד הן בקרב אנשי הסגל הן בקרב הסטודנטים, ולתמוך בתהליך היישום של תוכניות ניסיוניות במחקרי הערכה.

ברמה האישית והבין-אישית: מומלץ להקנות ידע בסיסי על ההיסטוריה ועל התרבות של מגוון קבוצות באוכלוסייה ועל ההיסטוריה של פערי כוחות בחברה; לפתח חשיבה ביקורתית כלפי יחסים בין קבוצות על רקע הבדלים חברתיים, פערי כוח מובנים בחברה והקשר ביניהם; לספק הזדמנויות להיכרות בין-אישית בין סטודנטים מקבוצות שונות באמצעות פרויקטים הכוללים משימות משותפות והתנסויות משותפות בשדה; לפתח ולחזק זהות אישית ומקצועית באמצעות מתן הזדמנויות לשיח ולרפלקציה.

תוכן עניינים

1	1. מבוא
2	2. מטרות
2	3. השיטה
3	4. מגמות בהכשרת עובדי הוראה לחיים משותפים ולחינוך נגד גזענות
3	4.1 חינוך לרב-תרבותיות וכשירות תרבותית
4	4.2 פדגוגיה מותאמת תרבות (CRP – Culturally Relevant Pedagogy)
5	4.3 אנטי-גזענות וחינוך נגד גזענות
7	5. יישום והטמעה של פעולות לקידום חיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת עובדי הוראה
7	5.1 המרחב האקדמי הפורמלי
14	5.2 המרחב האקדמי הבלתי פורמלי
14	5.3 היבטים מבניים ומוסדיים
19	6. פרקטיקות מיטביות
19	6.1 הערכת ההשפעה של תוכניות להכשרת מורים לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות
20	6.2 מדיניות מוסדות להכשרת מורים
21	6.3 הכשרת הסגל וגיבוש תוכניות לימוד מותאמות
22	6.4 הוראה נגד-גזענות
23	6.5 פעולות, יוזמות ויצירת הזדמנויות לחיים משותפים
23	6.6 הקניית ידע ומיומנויות למשתתפי התוכניות
25	7. סיכום והמלצות
27	מקורות

1. מבוא

מערכת החינוך בישראל פועלת בתוך הקשר חברתי מורכב ובמציאות שיש בה מתחים בין קבוצות באוכלוסייה השונות זו מזו בלאום, בדתיות, בתרבות ועוד. מתוך הכרה בחשיבותה ובמרכזיותה של מערכת החינוך לקידום תפיסות וערכים של שוויון, כבוד לזהויות שונות וחיים משותפים, התפרסם בפברואר 2021 דוח ועדת המתווים להכשרת עובדי הוראה. בדוח נקבע כי חינוך לחיים משותפים בחברה רב-תרבותית וחינוך לדמוקרטיה ונגד גזענות יהיו חלק מנושאי ליבה מחייבים בתחומי החינוך, ההוראה וההכשרה הקלינית של מורים. בעקבות הדוח פורסם [המתווה להכשרת עובדי הוראה](#) המפרט עקרונות לתוכניות הכשרה במוסדות להכשרת מורים (המועצה להשכלה גבוהה, 2021). ב-2022 פרסם משרד החינוך [חוזר בנושא חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות](#) (משרד החינוך, 2021). החוזר נכתב על ידי אגף הכשרה אקדמית וקשרי מל"ג (מועצה להשכלה גבוהה) ות"ת (הוועדה לתכנון תקצוב) במינהל עובדי הוראה, בשיתוף היחידה הממשלתית למאבק בגזענות, וכן נציגים ממכללות להוראה וארגוני חברה אזרחית העוסקים בנושא.

כדי לסייע בהטמעת המתווה, פנו אגף הכשרה אקדמית וקשרי מל"ג ות"ת במשרד החינוך אל מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לערוך סקירת ספרות בין-לאומית בנושא "הכשרת מורים לחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות". הסקירה נערכה בשיתוף מכון הנרייטה סאלד.

2. מטרות

מטרת הסקירה הייתה לבחון את המדיניות והפרקטיקות במערכות הכשרת עובדי הוראה בארץ ובעולם כדי לענות על השאלות האלה: (1) מהי המדיניות בתחום במדינות בעולם? (2) מהן הפעולות בתחום הנעשות במוסדות להכשרת עובדי הוראה? (3) מהן הפרקטיקות המיטביות לחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות שאפשר ליישם בהכשרת עובדי הוראה?

3. השיטה

בסקירה נבחנו המינוח, מושגי היסוד, שיטות החינוך שפותחו וההתערבויות ליישומן במוסדות להכשרת עובדי הוראה, והיא כוללת: (א) הצגה של הרקע התאורטי הרלוונטי; (ב) תיאור הפעולות שנעשות כדי ליישם ולהטמיע את העקרונות החינוכיים של התאוריות בתחום; (ג) התייחסות לפרקטיקות מיטביות מדינות בעולם ומישראל; (ד) המלצות ליישום תובנות מן הסקירה במוסדות להכשרת עובדי הוראה בישראל.

הסקירה נערכה בין יולי 2022 לינואר 2023 באמצעות איסוף מידע ממגוון מקורות בעברית ובאנגלית:

- לצורך כתיבת הפרקים העוסקים ברקע התאורטי, ביישום ובהטמעה של פעולות לקידום חיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת עובדי הוראה ובפרקטיקות המיטביות, נערך חיפוש במנועי החיפוש Google Scholar ו-Google ובמאגר המידע ERIC באמצעות מילות החיפוש העוסקות בהכשרות מורים "teacher education", "teacher training", "preservice teachers", "school of education", לצד מילות חיפוש העוסקות בחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות: "co-living", "diversity", "peace education", "cultural competence", "multicultural education", "antiracism", "shared living". נוסף על כך נעשה שימוש במקורות גלויים מישראל ומן העולם כדוגמת מסמכי ועדת ההיגוי בנושא "חיים משותפים" ומסמכי מדיניות של הנציגות האירופית נגד גזענות וחוסר סובלנות
- לצורך כתיבת הפרק על המדיניות הממשלתית במדינות נבחרות, נסמך צוות המחקר על מקורות גלויים ועל אתרים ממשלתיים של כמה מדינות ובהן קנדה, אוסטרליה בריטניה וארצות הברית. פרט לכך נערך חיפוש במנועי החיפוש Google Scholar על פי שימוש במילים ובמונחים הקשורים למדיניות ולחקיקה – "policy", "public policy", "legislation" – בשילוב מילות חיפוש העוסקות בהכשרות מורים, בחינוך לחיים משותפים ובחינוך נגד גזענות שתוארו לעיל
- בחירת המדינות לסקירה: בשלב הראשון נבחרו מדינות שבהן נעשית פעילות משמעותית בתחום, על פי סקירה ראשונית של הספרות (כגון ארצות הברית, קנדה ואוסטרליה). בהמשך נוספו מדינות שבהן יש אוכלוסיות מגוונות ורקע של סכסוך (אירלנד ודרום אפריקה), בשל הרלוונטיות למצב בישראל. והיו גם מדינות שנבחרו לפי מיזם או שיטת התערבות רלוונטיים שיושמו בהן, ללא קשר למדינה עצמה (ספרד, הולנד, טורקיה וישראל)

4. מגמות בהכשרת עובדי הוראה לחיים משותפים ולחינוך נגד גזענות

פרק זה עוסק בשלוש מגמות עיקריות בהכשרת עובדי הוראה לחיים משותפים ולחינוך נגד גזענות: חינוך לרב-תרבותיות וכשירות תרבותית, פדגוגיה מותאמת תרבות וחינוך נגד גזענות.

4.1 חינוך לרב-תרבותיות וכשירות תרבותית

אפשר למצוא מונחים רבים בעולם המתארים חינוך שיש בו גיוון אתני ותרבותי. "חינוך לרב-תרבותיות" (multicultural education) הוא המונח הוותיק והנפוץ ביותר מכולם (Cushner & Mahon, 2009). המונח צמח בארצות הברית בשנות ה-30 כתגובה לעלייה באנטישמיות ובמהומות על רקע גזעני, והוא שימש לתיאור המאמצים העוסקים בשילוב של אוכלוסיות מיעוט ושל מהגרים באוכלוסיית הרוב, לצד שמירה על מאפייני הזהות שלהם. בהמשך התרחבה משמעות המונח גם לחינוך שמטרתו הפחתת דעות קדומות, עידוד לסובלנות כלפי מיעוטים ובני תרבויות מגוונות וביסוס צדק והגינות בחינוך (Cushner & Mahon, 2009).

בהקשר של הכשרת עובדי הוראה לחינוך לרב-תרבותיות, בעשורים האחרונים גוברת הקריאה להקנות "כשירות תרבותית" (cultural competence) לעובדי ההוראה (Cushner & Mahon, 2009; Lehman, 2017). המונח "כשירות תרבותית" משמעו הידע של עובדי ההוראה והכישורים הנדרשים מהם כדי לשרת באופן מועיל תלמידים מתרבויות מגוונות. הוא כולל פיתוח של מודעות ורגישות אישית ובין-אישית, רכישת ידע תרבותי ושליטה במיומנויות הנדרשות למורים כדי ללמד בהצלחה תלמידים מתרבויות שאינן תרבות המוצא שלהם (National Education Association, 2008). הקניית "כשירות תרבותית" נשענת על חינוך לרב-תרבותיות ועל מחקר בין-תרבותי, ויש בה הנחיות מקיפות ומעשיות למורים (Landa & Stephans, 2017). לדוגמה, המודל של דירדורף (Deardorff, 2006) לרכישת כשירות תרבותית כולל תהליך המורכב מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים שיש ביניהם יחסי גומלין. המודל בנוי כפירמידה שבבסיסה עמדות של כבוד, פתיחות וסקרנות כלפי תרבויות אחרות, ובראשה תוצאות רצויות המעידות על רכישת כשירות תרבותית. התוצאות מורכבות ממיומנויות אישיות פנימיות (גמישות, אמפתיה, הערכה לתרבויות ולקבוצות אתניות) וממיומנויות בין-אישיות המופעלות כלפי האחר (התנהגות מותאמת ותקשורת יעילה בהקשרים בין-תרבותיים).

עם זה בארצות הברית נשמעה ביקורת על אופן הקניית הכשירות התרבותית והכישורים לחינוך לרב-תרבותיות במסגרות להכשרת עובדי הוראה. ראשית, לעיתים קרובות רווחת תפיסה מוטעית שלפיה חינוך לרב-תרבותיות חשוב רק באזורים שהרכב התלמידים בהם מגוון (Jenks et al., 2001), ואף על פי שבמרבית המדינות בארצות הברית נקבע כי על הכשרת עובדי ההוראה לכלול התייחסות לגיוון תרבותי (diversity), רק מיעוטן מתנות קבלת תעודת הוראה בהכשרה בתחום (Cushner & Mahon, 2009); שנית, יש הטוענים כי גם כאשר נלמדים בהכשרת תכנים הקשורים לרב-תרבותיות, היכולת של תלמידי הוראה ליישם היטב כמורים בכיתה תלוי בתודעה החברתית ובמודעות התרבותית שכבר הוטמעו אצלם בעבר (Landa & Stephans, 2017). לבסוף, יש הטוענים שלימודים תאורטיים אינם מספיקים ונדרשות התנסויות מעשיות רבות יותר (Gorski, 2008; Lehman, 2017).

בדומה לביקורת בארצות הברית, גם באירופה הושמעה ביקורת על אופן הלימוד של כשירות תרבותית במסגרות להכשרת עובדי הוראה. כך לדוגמה, במחקר שנערך בקרב סטודנטים להוראה בספרד, עלה כי לדעת סטודנטים רבים הכשרתם בתחום אינה מספקת ויש צורך להקצות לכך משאבים רבים יותר (Hinojosa Pareja & Lopez Lopez, 2018). בהולנד גדל גיוון האוכלוסייה בשל גלי ההגירה. משום כך גובשה מדיניות שמטרתה חינוך לרב-תרבותיות. אך בפועל מדיניות זו מיושמת חלקית בלבד ובעיקר בבתי ספר שבהם לומדת אוכלוסייה מעורבת (Leeman & Ledoux, 2003). לדעת החוקרים לימן ולדוקס (Leeman & Ledoux, 2003), גם כשמושם דגש בכשירות תרבותית במסגרות להכשרת עובדי הוראה, ההתייחסות היא שטחית, נעדרת פרספקטיבה ביקורתית ונותרת ברמה התאורטית ללא התנסויות מעשיות מספקות. זאת ועוד, יש המצביעים על השפעות שליליות של חינוך לרב-תרבותיות. אובריאן (O'Brien, 2009) ערך מחקר בנושא **באירלנד** וביקר את השימוש ברב-תרבותיות במוסדות להכשרת מורים בטענה שהגישה שטחית ולעיתים אף מנציחה תיוג שלילי של תרבויות כי היא מדגישה היבטים ייחודיים ו"אקזוטיים" שלהן.

4.2 פדגוגיה מותאמת תרבות (CRP – Culturally Relevant Pedagogy)

"פדגוגיה מותאמת תרבות" מושתתת על עקרונות של צדק חברתי, והיא שופכת אור על השוני בחוויות של תלמידים מקבוצות אוכלוסייה מגוונות. הגישה צמחה מתוך עבודה עם תלמידים אפרו-אמריקנים, והיא נועדה לשפר את ההכשרה של דור המורים העתידי כדי שהמורים יזהו את המשאבים העומדים לרשות תלמידים אלו וימנפו אותם אל עבר הצלחה אקדמית (Ladson-Billings, 1995). לצד החשיבות של הקניית כשירות תרבותית ומוכוונות להצלחה בלימודים, פדגוגיה מותאמת תרבות כוללת גם מודעות סוציו-פוליטית המאפשרת חשיבה ביקורתית על הסדר החברתי הקיים וזיהוי, ניתוח ופתרון בעיות הקשורות למתחים חברתיים בעולם החיצוני ומשפיעות על הנעשה בכיתה. לפי גישה זו, הכשרת עובדי הוראה צריכה לכלול גם חקירה ביקורתית של גזע, יחסי כוח וזכויות יתר חברתיות (Ladson-Billings, 2014; Allen et al., 2017).

יש המצדדים בגישה אך מבקרים את אופן היישום שלה. הם טוענים כי הוספת תכנים המתייחסים לחינוך לרב-תרבותיות ולפדגוגיה מותאמת תרבות, היא חשובה אך אינה מספיקה. לדידם, היישום בפועל של התכנים שנלמדו תלוי ברקע של המורים, בידע ובהיכרות שלהם עם סוגיות תרבותיות ובנכונות שלהם לפעול למען שינוי חברתי. זאת ועוד, יש עדויות לבורות בהקשרים אזרחיים, חברתיים ופוליטיים בקרב הדור הנוכחי של המורים בארצות הברית, וכן לחוסר הבנה של השורשים ושל ההשפעה של גזענות מוסדית (Landa & Stephans, 2017).

כדי לסייע למוסדות הלימוד לאתר את הקשיים ביישום העקרונות של פדגוגיה מותאמת תרבות ולפעול למען קידומה, פיתחו אלן ואח' (Allen et al., 2017) מסגרת לבחינת תוכניות להכשרת מורים ויישום העקרונות בהן. מסגרת זו היא רב-שלבית ובוחנת את הכישורים של הסטודנטים בתחילת הלימודים ואת אלו שהם רוכשים במשך הלימודים, את מדיניות המוסדות ותוכניות הלימוד ואת מערכי השיעור ואופן העברתם.

3. 4 אנטי-גזענות וחינוך נגד גזענות

כיום מקובל להתייחס להגדרה הרחבה של המונח "גזענות", כפי שהיא משתקפת בהצהרת האו"ם משנת 1965: "כל הבחנה, הוצאה

מן הכלל, הגבלה או העדפה המיוסדים על נימוקי גזע, צבע, ייחוס משפחתי, מוצא לאומי או אתני, שמגמתם או תוצאתם יש בהן כדי לסכל את ההכרה, ההנאה והשימוש ולפגום בהכרה, בהנאה או בשימוש, על בסיס שווה, של זכויות האדם וחירויות היסוד בחיים המדיניים הכלכליים, החברתיים, התרבותיים, או בכול תחום אחר בחיי הציבור" (UN General Assembly, 1965, p. 216). ההצהרה נכנסה לתוקפה בשנת 1969.

אנטי-גזענות היא תפיסת עולם ומערכת של פרקטיקות שמטרתן להתנגד לגזענות על כל גווניה ולמגר אותה. היא מכירה בכך שגזענות היא עניין מערכתי המושרש עמוק במבנים חברתיים, במוסדות ובהטיות אינדיבידואליות. התפיסה שואפת לקדם שוויון, צדק והוגנות באמצעות טיפול באי-השוויון ההיסטורי ובאי-השוויון העכשווי שעמים מתמודדות קבוצות גזעיות ואתניות מודרות. היא מכירה בכך שגזענות אינה רק עניין של דעות קדומות או אפליה אינדיבידואלית, אלא היא מערכת רחבה יותר המנציחה פערים חברתיים וכלכליים וגישה לא-שוויונית למשאבים (Kendi, 2019).

התאוריה הביקורתית של גזע (CRT – Critical Race Theory), שבבסיס הגישה האנטי-גזענית, גורסת כי גזע הוא הבניה חברתית רבת-עוצמה המשפיעה עמוקות על תחומי חיים רבים ובהם חינוך (Ladson-Billings & Tate, 1995). התאוריה קושרת בין גזע לקניין וגורסת כי "לבנות" (whiteness) היא למעשה נכס המעניק פריווילגיות תרבותיות, חברתיות וכלכליות, ואלו משפיעות באופן מערכתי גם על חוסר הגינות ועל פערים בין-גזעיים, ובהם גם פערים בחינוך (Ladson-Billings & Tate, 1995; Dixson & Rousseau Anderson, 2018).

הפרקטיקה האנטי-גזענית כרוכה ברפלקציה עצמית, בחינוך ובנקיטת פעולה כדי להתעמת עם עמדות, עם התנהגויות ועם מדיניות גזענית. לדוגמה: ניהול שיחות נוקבות על גזע והכרה של האדם בהטיותיו ועבודה עצמית כדי להשתחרר מגזענות. התהליך כרוך גם בתמיכה בשינוי מדיניות, ובקידום אקטיבי של שוויון וגיוון בכל היבטי החיים (Kendi, 2019).

פרט לפרקטיקות אנטי-גזעניות, חינוך נגד גזענות כרוך בהכרה ובלימוד מעמיק של התפקיד של מערכות חינוך בהנצחת הגזענות ובדרכים שהן יוצרות גזענות מבנית. בקרב חוקרים יש הסכמה שהעקרונות המגולמים בהוראה אנטי-גזענית חייבים לכלול בחינה כוללת של העצמי אל מול הגזע, חקירה ביקורתית של גזענות שהסוכנת בהיסטוריה ובתוכנית הלימודים, הכרה גלויה בקיומן של גזענות ועליונות של לבנים וקבוצות עליונות נוספות, הכרה כנה בכך שבתי ספר הם מוסדות גזעניים ונחישות לתרגם פילוסופיות והצהרת כוונות למעשים (Benson & Fiarman, 2019; Brown & Keels, 2021; Dugan, 2021; Torres, 2020).

במדינות רבות גובשו תוכניות חינוכיות למניעת גילויים של גזענות בקרב תלמידים ולמיגורם (עבד אל קאדר, 2020). [הנציבות האירופית נגד גזענות וחוסר סובלנות](#), הפועלת כגוף מפקח שמטרתו לסייע להילחם בגזענות, באפליה, בשנאת זרים ובאנטישמיות, פרסמה מסמך המלצות הדין בין היתר בחשיבות של הכשרת מורים לעבודה עם תלמידים מרקעים מגוונים. על פי המסמך על ממשלות, החברה האזרחית ובתי הספר לוודא שמורים מוכשרים למניעת ביטויים של גזענות ואפליה גזעית בבתי ספר, ושהם ערוכים לתגובה מהירה ואפקטיבית כשהם נתקלים בבעיות הנובעות מביטויים אלו (European Commission against Racism and Intolerance, n.d.).

בארצות הברית לאחר הרצח הטרגי של ג'ורג' פלויד בידי שוטר במאי 2021, התעוררו דרישות לצדק חברתי ולרפורמה גזעית בכל היבטי החיים האמריקניים, דובר בתפקיד של חינוך נגד גזענות בבתי הספר, במוסדות להשכלה גבוהה ובהכשרת מורים, ונצרו

ועדות והצהרות חזון (Love, 2021). עם זה עלו בשנים האחרונות גם קולות מנוגדים, בעיקר מבית המחקרים, המתנגדים ללימוד תאוריה אנטי-גזענית או ביקורתית בטענה שהלימוד מעורר אי-נוחות, מפלג ולא פטריוטי (Florido, 2021).

במחקר איכותני שנערך בקרב סטודנטים להוראה **בארצות הברית** בנושא של הכשרה לחינוך נגד גזענות, עלה כי תוכניות ההכשרה אינן מכינות סטודנטים להיות מורים אנטי-גזענים כיוון שהן אינן כוללות עיסוק עמוק בעמדות ובהטיות שלהם עצמם (DeVirgilio, 2022).

בבריטניה נמצא כי רבות מתוכניות ההכשרה אינן מכינות סטודנטים להוראה להתמודדות עם תקריות גזעניות, מכאן שתקריות כאלו אינן מטופלות באופן אפקטיבי ועשויות להוביל לטראומה בקרב תלמידים בני מיעוטים או בקרב סטודנטים להוראה שהם בני מיעוטים (Warner, 2018).

מכשול אחר בהכשרה לחינוך נגד גזענות הוא התנגדות ההנהלה להוראה נגד גזענות או חוסר הערכה לחשיבותה (DeVirgilio, 2022). גם מטיאס ואח' (Matias et al., 2016) הצביעו על חסמים רגשיים לעיסוק בתאוריה הביקורתית של גזע בקרב חברי הסגל במוסדות להכשרת מורים, הלבנים ברובם, החוששים מדיון מעמיק בנושאים של גזע וזכויות יתר (פריווילגיות). באופן דומה, במחקר שנערך **באנגליה** נמצא ששיח על גזע וגזענות נמחק וצונזר בהכשרות המורים בשל "לבנות" המוסדות עצמם ובשל עמדות חברי הסגל (Callender, 2019). חסם אחר לעיסוק בחינוך נגד גזענות בהכשרות המורים הוא רצון של הסגל להימנע מנושאים קונפליקטואליים ולהתייחס לכל הסטודנטים כאל שווים, ובתוך כך לטשטש את ההבדלים ביניהם (Smith & Lander, 2022).

5. יישום והטמעה של פעולות לקידום חיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת עובדי הוראה

בפרק זה יובאו דוגמאות ממדינות בעולם ומישראל לצעדים שנוקטים מוסדות להכשרת עובדי הוראה במרחב האקדמי הפורמלי, במרחב האקדמי הבלתי פורמלי ובזירה המבנית כדי לקדם חיים משותפים וחינוך נגד גזענות. כמו כן יתוארו תוכניות יישומיות בתחום ויוצגו ממצאים עיקריים ממחקרים.

5.1 המרחב האקדמי הפורמלי

הקמת מרכזי מחקר ייעודיים במוסדות להשכלה גבוהה

אחד הצעדים שנוקטים במוסדות אקדמיים ברחבי העולם כדי לקדם חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות, הוא הקמת מרכזי לימוד ומחקר ייעודיים. בחוג לחינוך באוניברסיטת טורונטו שבקנדה פועל מרכז ללימודי אנטי-גזענות אינטגרטיביים ([Centre for Integrative Anti-Racism – CIARS](#)). המרכז פועל למען קידום שוויון והוגנות במחקר ובהוראה ולאיתור ופיתוח פרקטיקות אנטי-גזעניות לצד עיסוק בקהילות מגוונות של מיעוטים ומהגרים (University of Toronto, n.d.). באוניברסיטת בוסטון בארצות הברית הוקם ב-2020 מרכז למחקר נגד גזענות ([BU Centre for Antiracist Research](#)). המרכז עוסק בהבנה ובפתרון בעיות של חוסר שוויון גזעי ואי-צדק, וקורא להרחבת המחקר הבין-תחומי ולקידום מדיניות מבוססת נתונים בנושא. בבית הספר לחינוך באוניברסיטת וושינגטון פועל [המרכז לחינוך לרב-תרבותיות](#) העוסק במחקר ובפעילויות הממוקדים בשוויון, ביחסים בין קבוצות ובקידום הישגיהם של תלמידים מכל הרקעים (College of Education, n.d.).

גם בישראל פועלים מרכזי מחקר העוסקים בקידום חינוך לרב-תרבותיות ולחיים משותפים. באוניברסיטה העברית, למשל, פועל [המרכז לחקר הרב-תרבותיות והמגוון](#). המרכז עוסק בפיתוח מדיניות רב-תרבותית מבוססת ראיות ופועל למען הגברת הלכידות ושיתוף הפעולה בין קבוצות שונות בחברה הישראלית. באוניברסיטת חיפה פועל [המרכז היהודי ערבי](#) (JAC) למען קידום חיים משותפים בין יהודים וערבים בקמפוס באמצעות מחקר, פעילויות, סדנאות דיאלוג ופרויקטים משותפים, וכן לחיבור בין הנעשה באוניברסיטה לשטח באמצעות כנסים וקבוצות עבודה משותפות למנהיגים יהודים וערבים. במכללה האקדמית בית ברל פועלת [מעבדת מחקר](#) שמטרתה קידום חברה משותפת המתמקדת בנעשה בקמפוס, במערכת החינוך, במסגרות בלתי פורמליות ובמפגש בין השלושה (המכללה האקדמית בית ברל, א"ת).

מפגש בין אוכלוסיות ושילוב תכנים ייעודיים במסגרת תוכנית הלימודים הכללית

תכנים הקשורים למגוון תרבותי משולבים בתוכנית הלימודים בשלושה אופנים: (1) אינטגרציה רוחבית בתוך תוכנית הלימודים, כלומר שילוב היבטים של רב-תרבותיות בקורסי תוכן אחרים; (2) קורסים ייעודיים; (3) מיזמים הכוללים מגע והיכרות עם הקהילה (Figueredo-Canosa et al., 2020). אינטגרציה רוחבית היא המורכבת מכולם. להלכה היא דורשת שהיסודות החינוכיים בכל תחום לימוד יבטאו היבטים של רב-תרבותיות, אך למעשה קשה ליישמה. גם במוסדות השואפים לכך, הדבר לא נעשה באופן מלא

(Figueredo-Canosa et al., 2020). ממחקרים בעולם על לימודים מלאים או חלקיים המדגישים רב-תרבותיות, עלתה ביקורת על האופן שבו מיושמים לימודים אלו, בעיקר בשל היעדר גיוון ברקע של סגל המורים או של התלמידים, שמקשה על יצירת מפגש בין-תרבותי אותנטי (Leeman & Ledoux, 2003; Wasonga & Piveral, 2004).

לחלופין יש תוכניות לימוד רבות שאינן עוסקות ברב-תרבותיות, ואין בהן התייחסות ספציפית למפגש רב-תרבותי, אך בפועל לומדים בהן יחדיו סטודנטים מרקעים מגוונים. עם זה יש מחקרים המעידים על כך שבתנאים מסוימים, ובפרט בקרב אוכלוסיות שיש ביניהן קונפליקט, לא די במפגש אקראי מסוג זה ויש צורך לשלב התייחסות תומכת למפגש שתעגן בתוכנית הלימודים הפורמלית. מחקר שנערך בדרום אפריקה עקב אחר שינויים במכללה להוראה בעשור שלאחר נפילת משטר האפרטהייד. במחקר נמצא שלא די בשילוב האוכלוסיות כשלעצמו כדי לקדם מפגש כורה שייטיע למורים בעבודתם העתידית, אלא יש צורך לשלב תכנים העוסקים ברב-תרבותיות ובחינוך נגד גזענות בתוכנית הלימודים השוטפת (James et al., 2006). בישראל במחקר של לב-ארי ולרון (Lev Ari & Laron, 2014) על לימודים משותפים של סטודנטים יהודים וערבים לתואר שני בחינוך, נמצא שהמפגש במסגרת הלימודים אומנם תורם לתפיסות חיוביות בנוגע לרב-תרבותיות, אך יש צורך לעגן בתוכנית הלימודים הפורמלית. זאת כדי לתת למורים דוגמה לשינויים חברתיים שיוכלו ליישם בעבודתם. נוסף על כך נמצא כי בתוכניות הממוקדות בקבוצת סטודנטים מסוימת, כגון סטודנטים לייעוץ חינוכי או משתתפי תוכנית לחינוך למנהיגות, נוצר מפגש הדוק ונוצרו אינטראקציות רבות יותר לעומת קורס משותף בנושא מסוים.

במחקר שהתמקד בתוכנית להכשרת מורים שיש בה מפגש בין סטודנטים בדואים וסטודנטים יהודים, עלה שכדי לשפר את הדיאלוג הבין-קבוצתי, נדרש שלב נפרד מקדים בקרב הסטודנטים הבדואים הכולל העצמה באמצעות למידה על המורשת ועל התרבות שלהם. זאת בהתאם לתפיסה שלפיה כאשר יש פערי כוחות בין קבוצות, תזכה המורשת והתרבות של קבוצת הרוב לייצוג רב יותר בתרבות הכללית, ולכן יש צורך בשיפור ההיכרות של חברי הקבוצה המוחלשת עם מורשתם באמצעות לימוד מקדים (Reingold, 2007).

קורסים ותוכניות הכשרה ייעודיים ופדגוגיה ממוקדת

לעומת אינטגרציה רוחבית בתוכנית הלימודים, שכאמור קשה ליישמה, קורסים ותוכניות הכשרה ספציפיים המדגישים היבטים של חיים משותפים ופדגוגיות ממוקדות העוסקות בחינוך נגד גזענות, הם נפוצים יותר בתוכניות להכשרת מורים ברחבי העולם. להלן סקירה של דוגמאות לתוכניות הכשרה וקורסים ברחבי העולם ובישראל.

ממחקרים שבדקו עד כמה קורס אחד תורם לשינוי עמדות בקרב משתתפים, עלו ממצאים מעורבים. וייסמן וגרזה (Weisman & Garza, 2002) חקרו את השפעותיו של קורס חובה בנושא רב-תרבותיות בהכשרת המורים בקליפורניה. בקורס נדרשו הסטודנטים לדון בערכים, באמונות ובעמדות שלהם, ולהתייחס להשפעות של גזע, מוצא אתני ומעמד חברתי על חויית הלמידה בכיתה. תוצאות המחקר הראו כי השפעות הקורס מוגבלות. אומנם המשתתפים הביעו בסיומו עמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות, אך הם גילו הבנה מצומצמת של גורמים חברתיים רחבים ונטו לדבוק בהטיות ובעמדות המאשימות בני קבוצות מיעוט באי-הצלחתם. לעומת זאת, במחקר אחר נבחנה התרומה של קורס שנועד להקנות לבוגריו כשירות תרבותית באמצעות

חקר ביקורתי של ספרי ילדים. בקורס דנו המשתתפים בשש קבוצות מיעוט בארצות הברית, ובהן גם קהילת הלהט"ב ואנשים עם מוגבלויות. במחקר נמצא כי לקורס הייתה תרומה רבה. בעקבות הקורס עלו תחושות כעס ותסכול מאי-הצדק כלפי בני קבוצות שונות ואמפתיה לילדים בקבוצות שוליים, וכן התעורר בקרב המשתתפים הרצון לפעול למען שינוי המציאות (Landa & Stephans, 2017).

באוניברסיטת ויסקונסין בארצות הברית פותחה תוכנית הכשרה לסטודנטים להוראה לחינוך נגד גזענות. הסטודנטים בתוכנית נדרשים להתחשב בפרספקטיבה אנטי-גזענית בכל עבודה שהם עושים – מערכי שיעור, מצגות, דיונים – הכול דרך עדשות הרגישות לגזענות. במסגרת התוכנית הופעלו פרקטיקות של רפלקציה עצמית כדי לטפח פרקטיקות מבוססות תרבות בכל חלקי תוכנית הלימודים (Joseph et al., 2022).

בהכשרת מורים בארצות הברית "פדגוגיה של אי-נוחות" (Ohito, 2016) נחשפו סטודנטים לבנים לחוויות של דיכוי שחויים אנשים כהי עור. באמצעות שאלונים, הקלטות ויומנים הצליחו הסטודנטים להבין את משמעות הדיכוי הגזעני ואת רעיון עליונות הלבנות. הפתיחות הרגשית שעוררה החשיפה בקרב הסטודנטים יצרה לכידות ועוררה תחושות של מחויבות כלפי הקהילה. באופן דומה בתוכנית באנגליה השתמשה סמית' (Smith, 2014) בסרטים דוקומנטריים מעוררי רגש כגוריו לרפלקציה ביקורתית בקרב סטודנטים להוראה. ממצאי ההערכה של התוכנית הדגישו את החשיבות של האופן שבו הסטודנט מעצב את תהליך הצפייה, את התמיכה של סגל ההוראה ברפלקציות ביקורתיות של הסטודנטים, את בחירת הסרטים התיעודיים ואת הסדר שבו הוצגו, ואת השאלות שנוסחו בקפידה.

שיטה אחרת שנחקרה היא אתנוגרפיה באמצעות וידאו (VCE). זוהי פדגוגיה אנטי-גזענית נוספת שתוארה על ידי קמפבל וואלרי (Campbell & Valauri, 2019) בהכשרה של סטודנטים להוראה בארצות הברית, בשיתוף הורים לתלמידים מאוכלוסיות מיעוט מודרות. בתוכנית האזינו הסטודנטים לראיונות עם הורים על חוויותיהם בנושא גזענות בבית הספר של ילדם ודנו בתגובה הרצויה של המורים למצבים שתוארו בראיונות. לאחר מכן קיבלו ההורים את התמלילים של דיוני הסטודנטים וסיפקו משוב עליהם. בשלב האחרון דנו הסטודנטים במשוב של ההורים ובמה שהם למדו מן התהליך.

באוסטרליה מצאו סקרימג'ור ואובסינקו (Scrimgeour & Ovsienko, 2015) כי שינוי של התנהגויות ועירור של חוויה רגשית מועילים יותר מעיסוק בשינוי עמדות בפדגוגיות אנטי-גזעניות. ב"קורס הפריבילגיה" נדרשו סטודנטים להוראה לנתח תחילה ניתוח ביקורתי מבנים כמו זהות, מצב חברתי-כלכלי, מעמד, גזע ומגדר. לאחר מכן הם התנסו בפעילות חווייתית שפיתחה פגי מקינטוש (McIntosh, 1988) ששמה "הליכה דרך הפריבילגיה הלבנה" (walking through white privilege). הפעילות נועדה להמחיש את מהות הפריבילגיה של מעמד, מגדר, דת ויכולת. לאחר מכן הסטודנטים צפו בסרט התיעודי "נערה כמוני", המתאר את חייהם וחוויותיהם של קבוצת בני נוער אפרו-אמריקנים, וכיצד הם מכנימים את נחיתות קבוצת הזהות שלהם. על פי ההיגיון שביסוד התוכנית מצויה ההבנה שילדים צעירים מאוד מגיבים למסרים חיצוניים על הערך העצמי שלהם, והיא מספקת פריצת דרך משמעותית בהבנת הנושא כולו. בשלב זה בתוכנית ההרהורים של הסטודנטים על הסרט היו רגשיים וסיפקו פריצת דרך משמעותית בהבנה. החוקרים הסבירו כי בהוראה נגד גזענות חיוני למצוא דרכים המתחברות לאמונות, לעמדות ולערכים של הסטודנטים והמורים כדי ליצור שינוי. סביר יותר שיתחולל שינוי באמצעות עבודה על מטרות שיציב לעצמו הסטודנט במשך

התוכנית, מאשר באמצעות גישה עימותית שכנראה תגרום להתנגדות. כמו כן החוקרים מצאו כי התמקדות יחידה בגזע ובגזענות אינה פרודוקטיבית ועוררה התנגדות מתמשכת ואף גלויה של תלמידים, אולם גישה של הצטלבויות (cross sectionality) כוללת בתוך הבחינה של גזענות גם את ההבנה של החפיפה בינה ובין אפליה על רקע מעמד חברתי, מוגבלות ומגדר ואת החוויה הייחודית של הגזענות כאשר היא מופיעה יחד עם סוגים נוספים של אפליה (Scrimgeour & Ovsienko, 2015).

"לימודי ביקורת הלבנות" (Critical White Studies – CWS) הם תחום חינוך נגד גזענות שנועד לפרק עליונות מבנית של "לבנות" המשתמרת באמצעות הכחשה והימנעות מעיסוק בגזענות (Aronson et al., 2020; Gillborn, 2019; Smith, 2014; Warmington et al., 2017). הטמעת CWS תומכת בפיתוח "אוריינות גזע", כלומר מודעות להיבט של צבע עור והשפעתו על מגוון תחומים, בקרב סגל וסטודנטים להוראה. שוררת הבנה שתורות חינוך אנטי-גזעניות מועילות יגרמו לסטודנטים אי-נוחות בבואם לפרק מבנים שהם מרוויחים מהם בחיי היום-יום. המטרה של תורות חינוך אלו היא לערער את תחושת העצמי שנוצרה בתוך מערכת עליונות לבנה (Garratt, 2023). מטיאס ומקי (Matias & Mackey, 2015) תיארו את השימוש במגוון כלים ליצירת חיבור רגשי לחוויה של הפריווילגיה הלבנה לעומת האפליה של כהי עור. כלים אלו כוללים קריאת טקסטים רגשיים שנכתבו על ידי מחברים מאוכלוסיות מיעוט ומקבוצות שוליים אחרות, וסיורים באזורי מגורים של אוכלוסיות מיעוט הסובלות ממצוקה ועוני ובאזורי מגורים אמידים, לבנים בעיקר. הסטודנטים מוזמנים לרפלקציה ולשיתוף בתחושות המתעוררות בעקבות חוויות אלו. עוד הציעו המחברים ניתוח של מדיה חברתית, מוזיקה ופרסומות כדי לשקף כיצד נורמות עליונות לבנה משתמרות ומקודמות (Matias & Mackey, 2015).

בתוכנית להכשרת מורים באחת המכללות בישראל בחנו לב ארי ולרון (2008) עמדות של משתתפים בקורסים שהם רכיב ב"לימודי תרבות וזהות" במסגרת החינוך לרב-תרבותיות. המחקר השווה בין ציפיות המשתתפים בתחילת הקורסים למימושן בסופם. נמצא כי לסטודנטים היו ציפיות גבוהות מן הקורסים, אולם הן מומשו חלקית בלבד; הפער הגדול ביותר בין ציפיות למימושן היה ברכישת כלים לחינוך לרב-תרבותיות, ואילו הפער הקטן ביותר היה בהקשרים תאורטיים. כלומר, הסטודנטים חשו שהקורסים נתנו להם בעיקר ידע תאורטי וכחות ידע מעשי. פרט לכך סטודנטים לא יהודים ציפו יותר מסטודנטים יהודים לחזק את זהותם התרבותית וללמוד על שורשי הקיפוח של קבוצתם.

ואכן נשמעת לעיתים ביקורת על כך שקורסים שנועדו לספק הכשרה בחינוך לרב-תרבותיות, הם שטחיים ונעשים כדי לצאת ידי חובה, והם נעדרים רכיבים של מפגש אותנטי עם אנשים המגיעים מרקעים מגוונים ועם הקהילה עצמה (Lehman, 2017; Wasonga & Piveral, 2004; Williams, 2018). שלא כמו ההומוגניות היחסית הרווחת במוסדות להכשרת עובדי הוראה בארצות הברית, הרכב הסטודנטים במוסדות בישראל הוא מגוון ומאפשר היכרות מעמיקה יותר עם חברים ממגוון קבוצות באוכלוסייה. תאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954 in Masry-Herzalla & Amzaleg, 2021) גורסת כי מפגש בין חברי קבוצות המעורבות בסכסוכים לאומיים ודתיים מתמשכים, יכול לסייע בהפחתת דעות קדומות ולהקל את שיתוף הפעולה ביניהם. על פי התאוריה יש כמה גורמים המאפשרים זאת ובהם אינטראקציה בין-אישית בין פרטים משתי הקבוצות, מטרת או תחומי עניין משותפים, תמיכה מוסדית וחברתית למפגש ונורמות התומכות בשוויון. גורמים אלו מצויים כולם במידה זו או אחרת במסגרת לימודים בקורס משותף.

מסרי-חרזאללה ואמזלג (Masry-Herzallah & Amzaleg, 2021) חקרו את ההשפעות של קורס "גיוון חברתי ורב-תרבותיות בעידן גלובלי" על הסטודנטים בקורס. הקורס נערך במסגרת לימודים לתואר שני במנהל ומדיניות בחינוך במכללה אקדמית בישראל. בקורס השתתפו סטודנטים ערבים ויהודים, גברים ונשים, והמפגשים בו כללו למידה תאורטית, דיון, חלוקה לקבוצות עבודה משותפות והצגת תוצרי העבודה המשותפת. במחקר נמצא כי הקורס תרם למשתתפיו בהרחבת הידע על חברי הקבוצה האחרת ובפיתוח רגשות חיוביים כלפיהם. נוסף על כך עלה שהקורס הוביל את המשתתפים ליזום פעילויות הקשורות לרב-תרבותיות במסגרת עבודתם כמורים. עוד עלו במחקר הבדלים בין משתתפים יהודים לערבים – היהודים נטו יותר לדווח על אווירה כללית התומכת ברב-תרבותיות בקמפוס, ואילו ערבים נטו יותר לדווח על שינוי חיובי בעמדות שלהם כלפי חברי הקבוצה האחרת וכלפי רב-תרבותיות בעקבות הקורס. הסבר אפשרי לכך שהעלו החוקרות הוא שהסטודנטים הערבים מגיעים מחברה די הומוגנית וכחות נחשפו בעברם לרעיונות של רב-תרבותיות, ואילו הסטודנטים היהודים מגיעים מחברה שהיא הטרוגנית מבחינה עדתית ודתית ויש בה יותר התייחסות לנושא של רב תרבותיות (Masry-Herzalla & Amzaleg, 2021).

קורס "קהילה מונחית עמיתים" (קמ"ע) הוא דוגמה אחרת לקורס המזמן מפגש בין סטודנטים יהודים וערבים (אולמן דרום, 2021). הקורס נערך במסגרת התוכנית ללימודי הוראת החינוך הגופני וכלל מפגש שבועי בין צמדים של סטודנטים, המתבקשים להתמקד בנושא שיח מסוים, ופרט לו נערך מפגש דו-חודשי לכלל הסטודנטים ואירוע חינוכי מחוץ למכללה המיועד לקהל מעורב. מחקר איכותני שליווה את הקורס מצא שהמפגש הבין-אישי העמיק את ההיכרות בין המשתתפים, הגביר את הסיוע האקדמי ביניהם ותרם להפחתת דעות קדומות ופיתוח רגישות תרבותית (אולמן דרום, 2021).

באחת האוניברסיטאות נערך קורס ניסיוני בשם "קמפוס מגוון". השתתפו בו סטודנטים יהודים וערבים, והוא נסוב סביב סוגיות שעלו במרחב המשותף בקמפוס, כגון התנהלות במרחב ציבורי משותף, התמודדות עם שוני באינטרסים של חברי קבוצות השונות זו מזו, למידה וידע במצב חברתי מגוון והיכרות עם קבוצות מגוונות בחברה הישראלית. בשלבים הראשוניים בקורס הועלו כמה קשיים שדרשו התייחסות, ובהם קושי בשיח וביצירת דיאלוג ופערים במידת המוטיבציה של המשתתפים. כדי להרחיב את הקורס ולהפוך אותו לקורס חובה בקמפוס, הומלץ לערוך בו שינויים אחדים, ובהם שינוי במתכונת שלו כך שישלול סדנאות וסדנאות רבים יותר (ח'מאיסי, 2017).

סדנאות ייחודיות ומפגשים יזומים בין אוכלוסיות

נדמה כי סדנאות הן כלי המאפשר מפגש קצר מועד ואינטנסיבי בין קבוצות אוכלוסייה. ההתנסות המשותפת והמגע המתאפשרים בסדנה, הם פעמים רבות עוצמתיים. מתוך תפיסה שלפיה הכשרות המורים בארצות הברית ובהן הקורסים הייעודיים המתמקדים ברב-תרבותיות, אינן מועילות בטיפוח כשירות תרבותית, פיתחה להמן (Lehman, 2017) מתווה לסדנה שנועדה לענות על הצורך שעלה מסטודנטים לשיפור הכשירות התרבותית שלהם, ולתת למשתתפיה כלים, ידע ומודעות. הסדנה נמשכת שלושה ימים ומתמקדת בארבע תמות שזוהו בספרות ככאלו הזקוקות למענה: (1) מחסור בהתנסות וניסיון עם בני תרבויות מגוונות; (2) מחסור במיומנויות תקשורת והבנה תרבותית; (3) צורך בשיתופי פעולה בקהילה; (4) הערכת הצרכים הלימודיים והפסיכו-סוציאליים של תלמידים מרקעים מגוונים ויישום הוראה דיפרנציאלית מותאמת.

דוגמה לסדנה הכוללת מפגש בין-תרבותי, היא סדנה שנערכה בישראל במכללה להכשרת מורים ועסקה בתכנים של גיוון תרבותי (עליאן ושגיא, 2020). מרבית משתתפי הסדנה היו יהודים ומיעוטם ערבים, אולם הסדנה הונחתה על ידי מנחה ערבייה. מרפלקציות שכתבו הסטודנטים בסיום הסדנה עלה כי אומנם בתחילתה עלו תחושות של מתח וחדשנות, אך בסופו של דבר היא הובילה לשבירת מחסומים בין הסטודנטים היהודים והערבים. על פי דיווחי הסטודנטים, הסדנה אפשרה להם להכיר את האחר, לנתץ סטריאוטיפים ודעות קדומות, ללמוד על עצמם ועל סביבתם ולהפיק תובנות מקצועיות שיועילו למפגשיהם העתידיים עם תלמידים.

הקורס "תקווה ישראלית – קורס נודד" הוא דוגמה נוספת להזדמנות למפגש בין אוכלוסיות סטודנטים. בקורס, שפותח במסגרת פעילויות שיזם הנשיא ראובן ריבלין להכרה ולשיח בין ה"שבטים" בחברה הישראלית, השתתפו סטודנטים לחינוך ממכללה ערבית וממכללה יהודית. הקורס נמשך חמישה ימים ולילות, והוא כלל למידה תאורטית, סיורי שטח (בירושלים, סכנין ונצרת), ביקור בבית ספר לתלמידים עם מגבלות, הפעלות חווייתיות, זמן חופשי משותף, אירוח במכללת סכנין, סימולציות ותרגילי שיח. במחקר הערכה שליווה את הקורס (מרגלית ואח', 2020) נמצא שהוא הוביל לעלייה ברגשות החיוביים כלפי האחר ותרם לשינוי עמדות בנוגע ליחסים חברתיים בין שתי הקבוצות ולהפחתת תפיסות סטריאוטיפיות. כשנשאלו על כך, רוב האירועים המשמעותיים שעליהם דיווחו המשתתפים היו קשורים לאינטראקציה וליחסים הבין-אישיים שהתפתחו במהלכו, ולדעתם, הקורס תרם להם גם ברמה האישית וגם ברמה המקצועית.

מפגשים מונחים בין אוכלוסיות לא נערכים רק באמצעות סדנאות אינטנסיביות מרוכזות אלא לפעמים גם בסדנאות ממושכות. דוגמה למפגש יזום בין קבוצות אוכלוסייה שנערך בסדנה ממושכת בפורמט של מפגשים שבועיים, הוא "פרויקט שיח חוצה תרבויות" (cross cultural conversation project) באוניברסיטה במערב התיכון בארצות הברית (Keengwe, 2010). במסגרת הפרויקט צוותו סטודנטיות לחינוך שהשתתפו קודם לכן בקורס העוסק בחינוך לרב-תרבותיות, לסטודנטים זרים ממדינות אסיה והמזרח התיכון הלומדים בקמפוס. הפרויקט כלל סדנה של עשרה מפגשים מונחים בזוגות קבועים. במפגשים נערכו דיונים בכל מיני נושאים, משחק, פעילויות אקדמיות ופעילויות תרבותיות. ממחקר איכותני שעקב אחר תרומת הפרויקט לסטודנטיות, עלה כי הוא הוביל להפחתת סטריאוטיפים תרבותיים ומגדריים, להעלאת מודעות להבדלים בין-תרבותיים ולתובנות אישיות על ההתאמות הנדרשות בשפה ובהתנהלות במגע עם סטודנטים שאינם דוברי אנגלית. מסקנות המחקר היו כי למפגשים אלו חשיבות רבה בהכנת הסטודנטיות לקראת עבודתן בעתיד (Keengwe, 2010).

הזדמנויות במסגרת ההכשרה הקלינית

אחת הדרכים המועילות ביותר לעידוד מפגש של סטודנטים להוראה עם קהילות מגוונות, להפחית עמדות קדומות וגזענות ולפתח כשירות תרבותית, היא באמצעות פרויקטים יישומיים והתנסות מעשית של סטודנטים בהוראת תלמידים, הנכללת בדרישות החובה של הכשרת המורים.

בהולנד במסגרת תוכנית שיזם משרד החינוך, שיתפו פעולה מורים וחברי סגל במכללות להכשרת עובדי הוראה ביצירת פרויקטים קבוצתיים העוסקים ברב-תרבותיות, ולאחר מכן – בהעברתם בהתנסויות עם תלמידים בבתי הספר (Leeman & Ledoux, 2003). כהן עברון (Cohen Evron, 2018) ניתחה מקרה בישראל של סטודנטים יהודים וערבים מתוכנית להוראת אומנות אשר התנסו

בהוראה משותפת של שיעורי אומנות בבתי ספר ערביים ויהודיים. התכנון והעברת השיעורים במשותף אפשרו לסטודנטים, נוסף על ההתנסות הראשונית בהוראה, ללמוד כיצד לעבוד בשיתוף פעולה, להסתמך על הידע של האחר ולהתגבר על חששות ופחדים מפניו. עוד אפשרה להם ההתנסות לפתח אמפתיה כלפי בני הקבוצה האחרת ולפתח פרשנויות חדשות למצב, בלי להתעלם ממורכבות הסכסוך הישראלי-פלסטיני.

ההכשרה הקלינית מאפשרת לא רק מפגש של הסטודנטים להוראה עם קהילות מגוונות, אלא גם הזדמנות לסטודנטים להעמקה ולבחינה ביקורתית של ערכיהם ושל עמדותיהם האישיות כלפי קבוצות אוכלוסייה אחרות וכן בחינה של עמדות מערכת החינוך כלפי תרבויות אחרות. מחקרן של טל וחביב (2020) תיאר התנסות מעשית של סטודנטית לחינוך בגן שבו מרבית הילדים היו בני עולים דוברי רוסית. ההתנסות גרמה לסטודנטית לזהות את העדתנות (אתנוצנטריות) של המערכת ולפתח התערבות חינוכית רגישה מבחינה תרבותית – היא אפשרה ביטוי לידע ולסמלי התרבות של כל הילדים, ובכך תרמה להעצמת ילדי העולים. גם מחקרן של אליהו-לוי וגנץ-מישר (2020) תיאר התנסות של סטודנטים להוראה שפגשו בילדי מהגרים לא-יהודים במסגרת הכשרתם. ההתנסות אפשרה לסטודנטים להתמודד עם קונפליקטים אישיים שלהם, לפתח אמפתיה וגמישות, ויצרה תובנות בנוגע לדמות המורה ולכשירות התרבותית הנדרשת ממנו בעת מפגש בין-תרבותי עם תלמידים.

תוכניות חשיפה בין-תרבותית ופעילות בשדה

תוכניות חשיפה אימריסיביות (המעודדות התערות והיטמעות במציאות שונה) מוציאות את המפגש הבין-תרבותי אל מחוץ לגבולות הקמפוס וכוללות היכרות של הסטודנטים לחינוך עם בני תרבות אחרת בשדה הביתי שלהם. עבור הסטודנטים התנסות בהוראה של תלמידים מתרבויות אחרות בתוך הקהילות שלהם, מעניקה פרספקטיבה רחבה על סוגיות חברתיות ותרבותיות.

אוניברסיטת נטר-דאם האוסטרלית מציעה לסטודנטים לחינוך קורס של שלושה שבועות בקניה. במסגרת הקורס הסטודנטים עובדים בבית ספר מקומי, בבית יתומים ובמחנה פליטים (Maakrun & Kearney, 2020). במחקר שליווה את אחד ממחזורי הקורס, דיווחו הסטודנטים על תרומתו לצמיחתם האישית, למודעות העצמית שלהם ולמיומנויותיהם המקצועיות. יתרה מכך, הם הפיקו תובנות בנוגע לחשיבותו ולכוחו של חינוך בחברה וראו שהוא אינו דבר מובן מאליה (Kearney et al., 2014).

מחקר אחר עקב אחר תוכנית שבמסגרתה סטודנטים טורקים נשלחו להתמחות של חודשיים בארצות הברית (Sahin, 2008). במסגרת התוכנית לימדו הסטודנטים בבתי ספר על-יסודיים אמריקניים וצמדו למנטורים – מורים אמריקנים. במחקר נמצא כי ההתנסות תרמה להתפתחות המקצועית והאישית של הסטודנטים והגבירה את המודעות התרבותית שלהם. גם תלמידי בתי הספר שהשתתפו בתוכנית נתרמו ממנה כי נחשפו לתרבות חדשה ולסגנונות הוראה שונים מאלו שהכירו.

ויליאמס (Williams, 2018) טען שהכשרות המורים בארצות הברית – שבהן לומדים מורים לבנים כיצד ללמד תלמידים אפרו-אמריקנים באמצעות קורסים תאורטיים – שוגות בנטייתן להתעלם ממשאבים בקהילה עצמה – דמויות מפתח ומנהיגים המחזיקים בידע, חוכמה וניסיון בנוגע לצרכים החינוכיים של הקהילה. במחקרו עקב אחר ההשפעות של תוכנית שבמהלכה התערו סטודנטים להוראה במשך 16 שבועות בקהילה המורכבת ברובה מאפרו-אמריקנים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך. התוכנית כללה התנסות בהוראה, הדרכה על ידי מנהיגים מובילים מן הקהילה ששימשו מנטורים, ודיונים רפלקטיביים. ממצאיו מעידים כי שיתוף המנטורים הוא רכיב חיוני להתפתחות הזהות של מורים העתידים ללמד באותה הקהילה.

5.2 המרחב האקדמי הבלתי פורמלי

לצורך דוח זה המרחב האקדמי הבלתי פורמלי משמעו כלל המקומות וההזדמנויות למפגשים בין סטודנטים בנסיבות שאינן רשמיות. כלומר המפגשים אינם נערכים במסגרת זמני הלימודים ודרישות הלימודים אלא בתנאים נינוחים וספונטניים כחלק מן החיים הסטודנטיאליים בקמפוס, למשל הפסקות, אירועים חברתיים ומפגשים מקריים ברחבי הקמפוס. בעשורים האחרונים גוברת ההכרה בחשיבותו של מרחב זה באקדמיה, שבו מתקיים חיכוך ומגע בין קבוצות אוכלוסייה מגוונות. כיום, בעקבות שינויים חברתיים ודמוגרפיים ומדיניות שילוב מכוונת, סטודנטים באקדמיה בארצות הברית ובאירופה מגיעים מרקעים אתניים, תרבותיים וכלכליים מגוונים יותר מבעבר. לעלייה בגיוון נלווית גם עלייה במקרים של מתחים בין-גזעיים ותקריות גזעניות, לכן במרבית מוסדות הלימוד הנהלת המוסד מייחסת חשיבות לאקלים בקמפוס (Kruse et al., 2018).

כאשר מדובר בסטודנטים לחינוך, להיכרות הבלתי פורמלית ולאקלים הסובב את המפגש הספונטני בין קבוצות אוכלוסייה יש רובד נוסף של חשיבות למורים העתידיים כי הם עומדים לשרת קבוצות אוכלוסייה מגוונות. מחקרים הראו שלגיוון בקרב הסטודנטים להוראה יש חשיבות לפיתוח מודעות ולהפנמת עקרונות של רב-תרבותיות בחינוך (Wasonga & Piveral, 2004), וכן שכדי לפתח כשירות בין-תרבותית בקרב מורים, צריך לספק להם הזדמנויות למפגש עם בני רקעים אתניים מגוונים בנסיבות אותנטיות ככל האפשר (McAllister & Irvine, 2000).

בישראל עיקר המגע בין קבוצות אוכלוסייה מגוונות במוסדות להשכלה גבוהה, ובפרט בין סטודנטים יהודים וערבים, מתרחש בנסיבות פורמליות, וגם בתנאים אלו הוא מוגבל (Lev Ari & Mula, 2017). במחקרם של לב ארי ומולא (Lev Ari & Mula, 2017) נבחנה ההשפעה של המפגש הפורמלי והבלתי פורמלי בין סטודנטים ערבים ויהודים בארבע מכללות לחינוך ברחבי הארץ על מידת הכשירות התרבותית. נמצא שהמפגש בכללותו תרם להתפתחות כשירות תרבותית בקרב הסטודנטים, בעיקר בהיבטים של שינוי עמדות והתנהגות בשטח, וההיכרות עם בני הקבוצה האחרת הייתה בין הגורמים המשפיעים ביותר על שינוי זה. כמו כן העלו הסטודנטים צורך במפגשים יזומים פורמליים ובלתי פורמליים רבים יותר בקמפוס.

מחקרים מועטים עוסקים במפגשים ספונטניים בין קבוצות אוכלוסייה מגוונות ברחבי הקמפוס, כלומר מחוץ לכיתות ולשעות הלימודים. במחקר שנערך באוניברסיטת חיפה בנושא "לחיות ביחד בקמפוס מגוון", נבחנו עמדותיהם של סטודנטים ושל אנשי סגל יהודים וערבים בנוגע לחיים המשותפים בקמפוס. המחקר הצביע על דפוס של הפרדה בין הקבוצות. במחקר עלה כי הן לדעת הסטודנטים הן לדעת המרצים היחסים בין הקבוצות בקמפוס פושרים והמגע ביניהן מוגבל. נוסף על כך נמצא כי אחוז ניכר מן הסטודנטים בקמפוס סבורים שלא נעשה די כלפי גילויי גזענות בשטחי הקמפוס (ח'מאיסי, 2017).

5.3 היבטים מבניים ומוסדיים

מדיניות ממשלתית בנושא במדינות נבחרות

במדינות רבות יש מדיניות המקדמת חינוך נגד גזענות וחינוך לרב-תרבותיות, וממנה נגזרות תוכניות יישומיות הפועלות בבתי ספר (עבד אל קאדר, 2020; Jones, 2020). מדיניות זו כוללת גם אזכור לתפקיד של הכשרות המורים בתמיכה בה ובקידומה.

בריטניה חוק השוויון משנת 2010 ([Equality Act 2010](#)) מאגד את החקיקה כנגד אפליה על רקע מגדר, גזע ומוגבלות בנוגע לתחומי חיים מרכזיים ובהם חינוך. ההנחיות המיועדות לעוסקים בחינוך מפרטות את ההגנה המתחייבת לתלמידים ומתייחסות גם למניעת אפליה על רקע מוצא או הרכב משפחתי, אמונה, דת, נטייה מינית ועוד (Department for Education, 2014).

אוסטרליה בשנת 2011 הושקה תוכנית חינוך לאומית אשר הדגישה את החשיבות של מודעות בין-תרבותית, אנטי-גזענות וחינוך לצדק חברתי בפיתוח של עובדי הוראה. לפי תוכנית זו הפיתוח של עובדי הוראה מונחה על ידי [סטנדרטים של ידע מקצועי](#), ומפוקח על ידי המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית-ספרית הממומן על ידי הממשלה. הסטנדרטים כוללים דרישה מן המורים להכיר, לעצב וליישם אסטרטגיות הוראה המותאמות לחוזקות לצרכים של תלמידים מרקע לשוני, תרבותי, דתי וחברתי-כלכלי מגוון באמצעות שימוש בידע ובניסיון של מומחים וגורמים קהילתיים (Australian Institute of Teaching and School Leadership n.d. [AITSL]). במדינת ניו סאות' ויילס באוסטרליה יש [מדיניות נגד גזענות בחינוך](#), והיא מחייבת את כל בתי הספר הציבוריים במדינה לפעולות שנועדו לחנך לקבלה, לסובלנות ולהבנה רב-תרבותית, ולטפל בחומרה בגילויי גזענות. מדיניות זו מיושמת לצד התחשבות במדיניות [החינוך האבוריגיני](#) (Aboriginal educational policy), שנועדה לשיפור ולקידום החינוך לאוסטרלים מקבוצות ילידיות. אומנם אין הנחיות ספציפיות בנוגע להכשרות המורים, אולם במסמך המדיניות יש גם סעיפים המתייחסים למורים, ובהם קריאה להכשיר מורים להתבוננות ולרפלקציה על התנהלותם כדי להימנע מהתנהלות שעשויה להיחווה כגזענית בקהילת בית הספר, ולהתייחס באופן מכבד לזהות, למורשת, לשפה ולידע של כל תלמידיהם, ובפרט תלמידים ממוצא אבוריגיני (NSW Department of Education, 2015).

בארצות הברית מרבית החקיקה והצהרות המדיניות המתייחסות למניעת גזענות בחינוך, מיושמות ברמה המדינתית או ברמה המקומית (America's Promise Alliance et al., 2018). דוגמה למדינה המתייחסת להכשרת המורים היא דרום דקוטה. שיתוף פעולה בין מחלקת החינוך שם ובין קהילות שבטיות מקומיות הוליד פרויקט שבו מורים ותיקים משמשים מנטורים למורים מתחילים כדי לחזק את הכשירות התרבותית של המורים בקבלה ובהבנה של התרבות הילידית האינדיאנית ושל צרכיה בתחום החינוך. דוגמה אחרת היא מדינת אוהיו. מחלקת החינוך במדינה הקצתה משאבים כדי ליצור אחידות באיכות ההוראה בכל הקהילות ולהבטיח שגם לקהילות של מיעוטים ומהגרים יגיע ייצוג משמעותי של מורים מרקעים מגוונים שעברו הכשרה מקיפה (America's Promise Alliance et al., 2018).

ניתוח של מדיניות מקומית למניעת גזענות (Jones, 2020) ברמת מחוזות ובתי ספר פרטניים בארצות הברית ומחוצה לה, העלה שמסמכי מדיניות ממגוון מדינות הדגישו את הצורך בגיוס ובשימור אנשי צוות המחויבים למלחמה בגזענות ולהכשרה מבוססת שוויון. אחרים הדגישו את הצורך לגייס צוות מגוון מבחינה דמוגרפית, שפתית, ערכית ואמונית, המשקף את אוכלוסיית הסטודנטים באזור.

עמדות מוסדיות מוצהרות והשפעתן

מדיניות לקידום חיים משותפים ולמניעת גזענות מיושמת לא רק ברמה הארצית או המדינתית, אלא גם ברמה הפרטנית בכל מוסד להשכלה גבוהה. הימצאות או היעדר מדיניות בנושא והעמדות המוצהרות של מוסדות להכשרת עובדי הוראה בהקשר זה, הם בעלי השפעה רבה על מידת היישום של תוכניות בנושא במוסד, ועל האקלים הכללי השורר בו.

בדרום אפריקה עקבו חוקרים אחר השינויים במכללה להוראה בעשור שלאחר נפילת משטר האפרטהייד (James et al., 2006). מכללה זו שירתה בעברה אוכלוסייה לבנה בלבד, ובעקבות תהליכי הדה-סגרגציה במדינה קיבלה לשורותיה סטודנטים שחורים והפכה למכללה שיש בה מפגש בין אוכלוסיות. החוקרים בדקו את מדיניות המכללה בנוגע לחינוך לרב-תרבותיות ולחינוך נגד גזענות, באמצעות בחינה של תוכנית הלימודים וראיונות עם אנשי סגל ותיקים. במחקר נמצא שלא הייתה מדיניות מוסדרת בנושא, אלא גישה שלפיה על התלמידים החדשים להשתלב בנעשה במכללה. כמו כן לא ניתנה הכשרה מתאימה למורים העתידיים לפני כניסתם לכיתות המעורבות. מסקנת החוקרים הייתה כי לא די בהשתלבות עצמאית של האוכלוסייה כדי לקדם מפגש פורה שיסייע למורים בעבודתם בעתיד, אלא יש לשלב בתוכנית הלימודים השוטפת תכנים העוסקים ברב-תרבותיות ובחינוך נגד גזענות.

מן הספרות המקצועית עלה כי אומנם מדיניות מפורשת המשקפת עמדות מוסדיות כומביות התומכות בחיים משותפים ומתנגדות לגילויי גזענות, היא חיונית, אולם אם לא נלוות אליה פעולות תומכות, היא לבדה אינה מספקת. בישראל בחנו פאול-בנימין וריינגולד (Paul-Binyamin & Reingold, 2014) את הפער בין מדיניות מוצהרת בנוגע לרב-תרבותיות ובין ביטוייה בשטח, בשתי מכללות להכשרת מורים שבהן לומדת אוכלוסייה מעורבת מבחינה לאומית, דתית ועדתית. הם חקרו את מסמכי המדיניות וההודעות הרשמיות מטעם המוסדות, את תוכניות הלימוד, את השיח הציבורי ואת האווירה במרחב הציבורי. נמצא כי שתי המכללות נבדלו זו מזו – באחת יש מדיניות מוצהרת הכוללת התייחסות לריבוי התרבויות ומבטאת אידיאולוגיה התומכת ברב-תרבותיות, ואילו באחרת אין התייחסות לכך במדיניות המכללה. בהתאמה עלו הבדלים ביניהן במידה שהנושא משתקף בתוכניות הלימוד הפורמלי ובשיח השלט בקרב חברי הנהלת המכללה. עם זה בשתיהן נראה כי ביטויים נוספים לחיים משותפים הם ספורדיים ותלויים ביוזמות מן השטח, קרי מחברי הסגל ומן הסטודנטים. החוקרים הסיקו מכך כי במדינות שיש בהן אוכלוסיות מגוונות, על מוסדות להכשרת עובדי הוראה להתייחס לנושא באופן מוצהר. נוסף על כך על המוסד עצמו לשמש מודל לחיקוי באמצעות תוכניות פורמליות לצד השקעה במפגש בין האוכלוסיות גם במרחב הבלתי פורמלי.

בהקשר היהודי-ערבי בישראל, סוגיה חשובה הנגזרת ממדיניות מוסדות הלימוד היא סוגיית השפה – השפה של תוכניות הלימוד והשיעורים הפורמליים והשפה של חיי הקמפוס, לרבות אתרי האינטרנט של המוסד, ההודעות לסטודנטים והשילוט בקמפוס. כאשר השפה הדומיננטית שבה מתנהלים השיעורים וחיי הקמפוס היא עברית, סטודנטים ערבים חווים אתגר היוצר חסם ברמה האישית (חראנבה, 2016; Roer-Strier & Haj-Yajia, 1998). הצורך להגביר את נוכחות השפה והתרבות הערבית במסגרת האקדמית, במרחב הציבורי ובחיי הקמפוס כדי לקדם את החיים המשותפים בין יהודים וערבים, מופיע תדיר כהמלצה במחקרים ומסמכי מדיניות העוסקים בנושא (ג'יוסי וזלמנסון לוי, 2018; ח'מאיסי, 2017; חראנבה, 2016).

עמדות אנשי הסגל ותפיסת תפקידם כמחוללי שינוי

עמדות חברי הסגל עשויות לשקף את מדיניות המוסד, עם זה עמדותיהם ותפיסותיהם האישיות בנושא עשויות לקדם מגמות של חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות או לעכב אותן. מורים באוניברסיטאות **באנגליה** מתקשים לסייע לסטודנטים להוראה לפתח את הרקע והידע החברתי-תרבותי הנדרשים וכן לפתח אמונות, נטיות והרגלים אישיים הדרושים כדי לענות על הצרכים של אוכלוסיית סטודנטים שנעשית מגוונת יותר ויותר. חוסר מומחיות, ידע וביטחון עצמי של סגל ההוראה הוא חסם בפני הפיכת גישה אנטי-גזענית לרכיב בתוכנית הלימודים של תלמידי הוראה. לאלה מתווספים חוסר זמן וידע לפיתוח פדגוגיות אנטי-גזעניות לסטודנטים להוראה (Warner, 2018).

באירלנד נערך מחקר מקיף על גזענות במערכת ההשכלה העל-יסודית במדינה. במחקר רואיינו חברי סגל מחמשת המוסדות הגדולים במדינה להכשרת מורי על-יסודי (O'Brien, 2009). רוב חברי הסגל הסכימו כי יש גזענות מבנית במידת מה במערכת ההשכלה העל-יסודית במדינה וכי הכשרת המורים אינה מכשירה את בוגריה כראוי להתמודד עם גזענות. הסיבות שהם מנו כוללות בין היתר חסמים הקשורים למגבלות זמן ולעומס במערכת הלימוד, אך גם סיבות הקשורות לסגל עצמו – התנגדויות והיעדר מיומנויות לעסוק בתחום, קושי במציאת הקשר בין תחום הלימוד הספציפי שבו הם עוסקים לחינוך נגד גזענות, ומידור – הפרדה בין העבודה ה"שוטפת" לעבודת "האחראי לרב-תרבותיות בקמפוס" המופקד על חינוך נגד גזענות במוסד.

בדומה, מחקר שבחן תפיסות של אנשי סגל במוסדות להכשרת מורים באנגליה בנוגע לגזענות ואי-שוויון גזעני דרך העדשה של תאוריית הגזע הביקורתית, העלה תמונה מורכבת ולפיה אנשי הסגל אינם מודעים ל"לבנות" שלהם עצמם ולהשפעותיה, והם מרגישים יחס דו-ערכי מובלע בנוגע לשילובם של שחורים, אסייתים ובני מיעוטים אתניים אחרים במוסדותיהם (Callender, 2019). מחד גיסא הם מבטאים רצון לעמוד בסטנדרטים של שילוב ורואים בו יתרונות עבור המוסד, אך מאידך גיסא הם מגלים חששות ששילוב זה יפגע במוניטין ובהישגים המדידים של המוסד. נוסף על כך חלקם מציגים עמדות המגלות "עיוורון צבעים" (Crenshaw et al., 1995 in Callender, 2019), כלומר חוסר הבחנה בין סטודנטים ממוצא אתני ורקע תרבותי שונה, שאינו עולה בקנה אחד עם עקרונות התאוריה הביקורתית של הגזע שלפיה יש להתייחס למרכיבי זהות כמו צבע עור כי יש להם השפעה וחשיבות (Callender, 2019).

גם המחקר שנערך באוניברסיטת חיפה (ח'מאסי, 2017), הצביע על תחושת מסוגלות נמוכה ועל מחסור במיומנויות ובידע תומך בקרב חברי הסגל בנוגע לאתגרי הקמפוס המגוון. מרואייני המחקר לא ביטאו תפיסה הרואה ברב-תרבותיות נכס, אלא התייחסו לריבוי האוכלוסיות בקמפוס כאל מציאות שיש להשלים עימה. נוסף על כך הם התייחסו לקשיים תפעוליים ואדמיניסטרטיביים הנובעים מהמציאות הרב-תרבותית בקמפוס, וביטאו חוסר בהירות בנוגע לאופן ההתמודדות הראוי עם האתגרים הנובעים מריבוי הקבוצות דוגמאות להכשרות ספציפיות המיועדות לסגל אקדמי ומנהלי בישראל אפשר למצוא בקורסים המועברים באוניברסיטה העברית על ידי עמותת "יוזמות אברהם", כדוגמת הקורס לכשירות תרבותית לעובדי אגף חירום וביטחון בקמפוס (יוזמות אברהם, 2018), או קורס בלימודי ערבית לסגל האוניברסיטה (יוזמות אברהם, 2019). אלו נערכים כדי לשפר את השירות לסטודנטים ערבים במוסד ולסייע בשילובם בו.

גיוון הסגל האקדמי ומאפייניו

יש עדויות רבות לכך שגיוון בהרכב המורים בבתי ספר שבהם לומדים תלמידים מרקעים מגוונים הוא רכיב התורם להצלחתם, ושתלמידים זקוקים למודלים לחיקוי המייצגים אותם מבחינה אתנית (Lehman, 2017; Partnership for Public Education, 2017). לצד זה אפשר לטעון כי יש חשיבות גם לייצוגיות אתנית, מעמדית ומגדרית של אנשי הסגל המלמדים במכללות להכשרת מורים. מצדדי תאוריית הגזע הביקורתית בארצות הברית מצינים כי היעדר מגוון בסגל הוא חסם להכשרת מורים, מעכב דיון כן על גזע וגזענות במערכת החינוך ומונע אתגור של נורמות. המוסדות להכשרת מורים ואנשי הסגל מתנהלים בתרבות שהיא בעיקרה "לבנה" והומוגנית, המנציחה את עצמה באופן שמציג שילוב וגיוון כרעיון מלא תקווה ולא כמציאות בשטח (Matias et al., 2016).

נוסף על כך יש המציינים שלא רק היעדר גיוון בסגל אלא גם היעדר גיוון באוכלוסיות המתכשרים להוראה, מקשה על התנסות ועל הפנמת עקרונות של רב-תרבותיות והפתרון לכך נעוץ בין היתר בגיוס אנשי סגל המייצגים מגוון אוכלוסיות (Brown, 2014; Wasonga & Piveral, 2004).

יש הטוענים כי רפורמה בייצוג, בגיוס, בקבלה ובהעסקה של סטודנטים ושל אנשי סגל מרקע מגוון היא הכרח בסיסי להכשרת מורים אנטי-גזענית. על הסטודנטים להיחשף למודל של סגל הוראה מגוון המייצג את האוכלוסייה בכללותה. יוזמות שנועדו לגוון את הסגל ואת עובדי מוסדות ההכשרה חייבות להתייחס להקשר החברתי של מיקומם הגאוגרפי ולכלל האוכלוסיות בו (Nichols, 2020).

גם במקומות אחרים בעולם, לרבות בישראל, הומוגניות של אנשי הסגל מוזכרת כחסם. כך במחקרו של או'בריאן (O'Brien, 2009) על מערכת הכשרת המורים האירית, הוזכרה האחידות של אנשי הסגל כאחד החסמים בהתמודדות עם הגזענות המבנית במערכת החינוך. בישראל המלצות האגודה לזכויות האזרח העוסקות ברב-תרבותיות ובחיים משותפים בין יהודים וערבים במוסדות להכשרת מורים, כוללות התייחסות לחשיבות של ייצוג אנשי הסגל הערבים בצוותים האקדמיים ובצוותי היחידות השונות בקמפוס, כגון יחידות סיוע לסטודנטים עם לקויות למידה או אגודת הסטודנטים, כדי להשוות את המענים לקבוצה הערבית בקמפוס לאלו הניתנים לקבוצה היהודית (ג'וסי וזלמנסון לוי, 2018).

הבדלים תרבותיים ואתניים בסגל, בסטודנטים ובמסגרות נתפסים ככלי המשמעותי ביותר המסייע לסטודנטים להוראה ללמוד כיצד לעבוד בסביבות מגוונות. אף על פי כן, נשמעת טענה שחברי הסגל והסטודנטים מקבוצות המיעוט מנוצלים לעיתים לצורכי ההתנסות של הסטודנטים הלבנים. כלומר, קורסי גיוון אומנם מאפשרים לסטודנטים חשיפה לסגל "מגוון" ולאינטראקציה עימו, אך מצופה מחברי הסגל מקבוצות המיעוט להציג את השונות בדרכים המשרתות את הלמידה של התלמידים הלבנים. הם צריכים לחיות את ההבדל הסטריאוטיפי בדרכים מקובלות (Joseph et al., 2022). ציפייה זו מצמצמת את התפיסה של חברי סגל וסטודנטים אלו בעיני הסטודנטים הלבנים ואולי אף בעיני עצמם, ואת תשומת הלב למומחיות ולניסיון האישי שהם מביאים למוסד ההכשרה (Joseph et al., 2022).

לסיכום, בפרק זה הוצגו פעולות לקידום חיים משותפים ולחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת מורים. הפעולות נעשות במרחב הפורמלי, במרחב הבלתי פורמלי ובזירת המדיניות, הן הממשלתית הן המוסדית, והן כוללות הקמת מוסדות למחקר יישומי, פיתוח קורסים העוסקים בנושא ועידוד למידה משותפת בקבוצות הטרוגניות של סטודנטים. מן המחקר בתחום עלה הצורך בשילוב בין לימוד תאורטי למתן כלים פרקטיים לעבודה בחינוך. יש גם מוסדות הפועלים להעמקת ההיכרות עם קבוצות אוכלוסיות מגוונות באמצעות יציאה מגבולות הקמפוס או משגרת הלימודים לסדנאות ולתוכניות לחשיפה בין-תרבותית במסגרת ההכשרה הקלינית של סטודנטים להוראה בבתי ספר. כמו כן נמצא כי כדי לקדם רב-תרבותיות, יש צורך ביצירת תנאים למפגשים בלתי פורמליים ספונטניים ברחבי הקמפוס, אולם בפועל ההזדמנויות לכך מעטות. בכל הקשור למדיניות, יש דוגמאות אחדות מן העולם למדיניות העוסקת בחינוך נגד גזענות, אך מרבית המחקרים בתחום תיארו יוזמות מקומיות בלבד ובמסגרת הפעילות של מוסדות להכשרת עובדי הוראה. לעמדות המוצהרות של המוסדות בנושא, המלוות בפעולות בשטח, חשיבות רבה בעיצוב החיים המשותפים בקמפוס. מידת הגיוון בהרכב הסגל ועמדות חברי הסגל בנוגע לחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות, נמצאו אף הן במחקר כבעלות השפעה על האופן שבו מיושמת מדיניות בתחום ועל מידת הצלחתה.

6. פרקטיקות מיטביות

בפרק זה יסקרו פרקטיקות מן העולם ומישראל שנמצאו מוצלחות בקידום וביישום פעולות שמטרתן חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות במסדות להכשרת עובדי הוראה. הפרקטיקות מייצגות רמות שונות של התערבויות – החל ברמת המדיניות המוסדית, המשך בפיתוח תוכניות אקדמיות פורמליות והזדמנויות בלתי פורמליות וכלה בהקניית ידע ומיומנויות אישיות לסטודנטים להוראה, והכשרה ושיתוף של חברי הסגל בתהליכים המוסדיים.

6.1 הערכת ההשפעה של תוכניות להכשרת מורים לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות

מחקרים רבים, ובהם מחקרים שהוזכרו בדוח זה, עסקו בתרומה של תוכניות בנושא רב-תרבותיות וכשירות תרבותית למורים שהשתתפו בהן, ובהשפעתן על עמדותיהם, על ערכיהם ועל גישתם להוראה. למשל, יש עדויות לכך שכשירות תרבותית מובילה להוראה יעילה ולצמצום פערים בין תלמידים מקבוצות אוכלוסייה מגוונות (National Education Association, 2008). נמצא כי מורים בעלי כשירות תרבותית מאפשרים שוויון הזדמנויות למגוון התלמידים בכיתה, מסוגלים להתאים את סגנונות ההוראה שלהם לכל התלמידים, אינם חוששים מהתמודדות עם נושאים קונפליקטואליים בכיתה ויוצרים קשרים טובים יותר עם הורים ועם הקהילה שבה הם מלמדים (Partnership for Public Education, 2017).

במרבית המחקרים בתחום השתמשו החוקרים בשאלוני עמדות שבחנו את ההבדלים בין משתתפים בתחילת ההתערבות ובסיומה, או בהשוואה בין משתתפים אשר עברו את ההתערבות למשתתפי קבוצת ביקורת. כך לדוגמה, ממחקר שבדק סטודנטים להוראה בטורקיה שעברו התערבות בנושא חינוך לרב-תרבותיות, עלה שמשתתפי ההתערבות פיתחו עמדות חיוביות יותר כלפי חינוך רב-תרבותי, היו בעלי מודעות רבה יותר לצורך להתאים את דרכי ההוראה שלהם לתלמידים מקבוצות מגוונות וביטאו עמדות רגישות ואמפתיות יותר כלפי תלמידים שהם פליטים ומהגרים לעומת קבוצת הביקורת (Arsal, 2019). במחקר אחר שבחן את העמדות של סטודנטים להוראה בארצות הברית בנושא הוראה רב-תרבותית באמצעות שאלוני עמדות, נמצא שהתערבות בנושא רב-תרבותיות הגבירה את הרגישות התרבותית של הסטודנטים והגבירה את היעילות שלהם בשימוש בשיטות הוראה מותאמות (Kim & Connelly, 2019). במחקר זה השתמשו החוקרים בסולם (Intercultural Development Inventory) IDI להערכת היעילות של תוכניות בתחום של כשירות תרבותית בקרב מורים וסטודנטים להוראה (Hammer et al., 2003).

יש מחקרים שהראו כי התערבויות בנושא חינוך נגד גזענות בקרב סטודנטים להוראה מביאות גם לשינוי בהתנהלות המורים עם תלמידיהם בכיתה. מחקרים אלו לרוב נסמכו על דיווח עצמי או על דיווחי תלמידים, על תצפיות או על ניתוחי תוכן. דוגמה לכך הוא מחקר שהשתמש בניתוח דיווחים שנכתבו על ידי מורים שהשתתפו בפרויקט לחינוך נגד גזענות בארצות הברית. המחקר הראה כי בעקבות השתתפותם בתוכנית, יישמו המורים שיטות פעולה כדי להיאבק בגזענות בכיתותיהם, והם פעלו יותר כדי להשפיע על תוכנית הלימודים ועל המדיניות בבתי הספר שבהם הם מלמדים כך שיתמכו במאבק בגזענות (Lawrence & Tatum, 1997).

6.2 מדיניות מוסדות להכשרת מורים

מסקירת המחקרים שנעשו על החברה הישראלית, ובפרט על החיים המשותפים בין יהודים וערבים במוסדות אקדמיים בישראל, עלה כי **מדיניות מוסדית המחויבת לערכים של רב-תרבותיות ולקידום חיים משותפים, היא תנאי הכרחי** כדי שהתערבויות בתחום יישאו פרי (ח'מאיסי, 2017; Paul-Binyamin & Haj-Yehie, 2019; Paul-Binyamin & Reingold, 2014; Binhas, 2019). היטיב לתאר זאת ח'מאיסי (2017): "ההצלחה ביצירת השינוי מבוססת על הנהגה בעלת מחויבות מוצקה, משאבים מתאימים, שיתוף פעולה בין הגורמים השונים במוסד, מעקב ותכנון ארוך טווח. השינוי צריך להיעשות בכמה מישורים, כשהחשוב מכולם הוא המישור המבני." (עמ' 18).

מדיניות המוסד צריכה להתבטא בהגדלת מספר הסטודנטים, המרצים ואנשי ההנהלה מקבוצות מגוונות, כך שהמוסד עצמו ישמש בפועל מודל לחיים משותפים (ח'מאיסי, 2017; Paul-Binyamin & Haj-Yehie, 2019). לצד זאת יש לשים לב שגיוון הסגל והסטודנטים הוא אותנטי ושילובם אינו מנוצל לטובת חוויית הלמידה של הסטודנטים מקבוצת הרוב (Joseph et al., 2022).

פרט לכך מחויבות המוסד צריכה לכלול נכונות לפעולה בשני המישורים המשמעותיים בחיי הקמפוס: האחד, הכללת הנושא בתוכנית הלימודים הפורמלית; האחר, יצירת הזדמנויות יום-יומיות למפגש ולהנכחתו באפיקים בלתי פורמליים מתמשכים על תהליך הפיכת הקמפוס לכוללני, כלומר לתת מקום לכל אוכלוסיות הסטודנטים (Leask & Carroll, 2011; Paul-Binyamin & Reingold, 2014; Paul-Binyamin & Haj-Yehie, 2019).

היבטים אלו דומים למאפיינים שנמצאו על ידי קרוז ואח' (Kruse et al., 2018). הם סקרו את הספרות העדכנית בנושא הטמעה של כשירות תרבותית במוסדות אקדמיים ברחבי ארצות הברית ואירופה, והצביעו על חמישה מאפייני ליבה המשותפים לכל המוסדות שבהם מתנהלות תוכניות מצליחות:

1. **שימוש במונחים בהירים והתבססות על ידע** – כדי שהסגל יוכל לפעול באופן מותאם ומתוך רגישות לאוכלוסיות התלמידים, יש חשיבות לכך שהמונחים וההנחיות בנוגע לכשירות תרבותית יהיו ספציפיים, ברורים ומבוססים על ידע בתחום, כגון נתונים סטטיסטיים על המגוון החברתי במדינה ובקמפוס ועל דעות קדומות ותפיסות שגויות נפוצות רלוונטיות
2. **הכשרה בנושא כשירות תרבותית בכל רמות הארגון**, כולל הכשרה של ההנהלה ושל הסגל האקדמי והמנהלי
3. **הכשרה מקצועית של הסגל לשימוש בשיטות הוראה** הנותנות מקום לרגש, למחשבה, להתנהגות ולרפלקציה, ומאפשרות לתלמידים לעסוק בפתרון בעיות
4. הכשרת הסגל בנושא כשירות תרבותית צריכה להיעשות **בד בבד עם קידום יוזמות נוספות במגוון תרבותי** בקמפוס, כגון קורסים המדגישים הבנה תרבותית, מינוי רכז גיוון תרבותי, פתיחת מרכז רב-תרבותי ועריכת אירועי תרבות ברחבי הקמפוס
5. **העדפה של ראייה מקיפה** בכל הקשור לגיוון ולרב-תרבותיות, על פני התמקדות בקבוצה או בתחום אחד (כגון התמקדות בגזע בלבד ללא התייחסות למגדר)

החוקרים אף הצביעו על התנאים שיאפשרו את היישום של מאפיינים אלו: זמן למפגש, למידה ועיבוד, זמן לבקרה, הערכה ושיפור של התוכניות בקמפוס, הזדמנויות לתקשורת בנושא בין יחידות, פקולטות, סגל וסטודנטים, אקלים של אמון ופתיחות, הנהגה תומכת וגישה לידע ולמומחיות בתחום.

פרט לכך כדי להכשיר לחינוך נגד גזענות, על מנהלים, אנשי סגל, מפקחים ומדריכים בכל הרמות להיאבק בגזענות במוסדות עצמם. הכחשה שיש גזענות במוסד היא חסם לקידום הנושא ומקשה על יצירת שיתופי פעולה. פרקטיקות שקוראות לאחדות, כמו הכללת תלמידים מגוונים יותר מבחינה גזעית ותרבותית במוסד, מקדמות חזון משותף ושינויים דמוגרפיים, אך הן עלולות להתעלם מהשקפות מוסדיות המעניקות פריווילגיות לתרבות הדומיננטית על חשבון תרבויות מודרות (Mayorga & Picower, 2018). התייחסות לגזענות המבנית הקיימת ופירוקה דרך הזמנה לשיח של קהילות מגוונות שחשות מודרות ויצירת מדיניות תומכת, יאפשרו לסטודנטים להפוך לסוכני שינוי חברתי גם מחוץ למוסד הלימודים (Joseph et al., 2022).

6.3 הכשרת הסגל וגיבוש תוכניות לימוד מותאמות

כאמור, אחד מן הגורמים המעכבים את היישום של תוכניות בתחום הוא חסמים, מודעים ובלתי מודעים, של אנשי הסגל עצמם, כמו גם חוסר ביטחון שלהם ביכולותיהם וחוסר בהירות בנוגע למשימה הנדרשת מהם (Leask & Carroll, 2011; O'Brien, 2009). ליסק וקרול (Leask & Carroll, 2011) הסיקו כי הדרך הטובה ביותר לרתום את הסגל לנושא אינה באמצעות הכשרות פסיביות, אלא באמצעות תהליכים אקטיביים, כלומר **שיתוף פעיל, רציני ומעמיק של הסגל בתהליכי גיבוש ועיצוב תוכניות הלימוד**. יתרה מכך, מכיוון שעל ההתערבויות בנושא להתייחס למרחבים הפורמליים והבלתי פורמליים המרכיבים יחדיו את החוויה הסטודנטית, יש לכלול בתהליכים אלו לא רק סגל אקדמי אלא גם סגל מנהלי (Leask & Carroll, 2011).

מן הספרות המקצועית עלה כי התוכניות המוצלחות ביותר כוללות לא רק תוכן תאורטי אלא גם **מפגש בין סטודנטים מקבוצות מגוונות** כלומדים שווים בתוכנית, והן משלבות גם **התנסות מעשית משותפת**. פאול-בנימין וחאג'י-יחיא (Paul-Binyamin & Haj-Yehia, 2019) בחנו שלושה מודלים של חינוך לרב-תרבותיות במוסדות להכשרת עובדי הוראה בישראל. ממצאיהם העידו כי המודל המצליח ביותר כלל **משימה משותפת בתחום ניטרלי** אשר אפשרה לסטודנטים משתי הקבוצות השתתפות שוויונית, לצד מודעות להשפעה של יחסי הכוחות בין הקבוצות על המתרחש (למשל כי הלימודים הם בעברית) ושימוש ברגישות תרבותית. עוד נמצא בהקשר היהודי-ערבי בישראל, שמומלץ שקורסים בנושא חיים משותפים במוסדות להכשרת מורים יכללו **מספר דומה של סטודנטים יהודים ושל סטודנטים ערבים** (Binhas, 2019).

ממחקרים מן העולם העוסקים במודלים של חינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת מורים, עלתה החשיבות של **ההכרה באי-צדק היסטורי וביחסי הכוחות בין קבוצות**. בדרום אפריקה הניסיון מתוכנית להכשרת מורים בהיסטוריה מלמד כי יש לדון באופן מפוכח במורשת הגזעית המורכבת והכאובה במדינה (Weldon, 2010). במחקר מאוסטרליה עלה כי כדי לפתח מורים בעלי מודעות ביקורתית, יש לדון עימם בהתפתחות רבת-השנים של דפוסים של פריווילגיות ויחסי כוח החוצים זהויות אתניות ותרבותיות, חברתיות, תרבותיות ומגדריות, ולבחון את נקודות ההצטלבות בין אוכלוסיות מודרות ואת האופן שבו הן משפיעות על זהויות מיעוט שונות (Scrimgeour & Ovsienko, 2015). על פי דה-וירגיליו (DeVirgilio, 2023) הכללת קורסים ופיתוח מקצועי **המחייבים מורים**

לחקור את הרקע שלהם ביחס לגזע מאפשרים לחשוף הטייות אישיות, וללא זה, עיסוק בהוראה אנטי-גזענית משמעותית אינה אפשרית. כלי נוסף שנועד לקדם את הכשרת המורים לחינוך נגד גזענות, הוא **ייצוג מגוון של תאורטיקנים ופילוסופים חינוכיים שאינם רק מערביים ולבנים בתוכנית הלימודים עצמה**, מלבד הגדלת הגיוון בייצוג הסגל והסטודנטים (DeVirgilio, 2023).

ממצא אחר שחזר במחקרים רבים מן הארץ ומן העולם היה כי התוכניות היעילות ביותר הן אלו **המשלבות היבטים פורמליים ובלתי פורמליים**, קרי לימוד פורמלי לצד התנסויות וחוויות יום-יומיות כחלק מחיי הקמפוס, המשלימים זה את זה (Kruse et al, 2018; Leask & Carroll, 2011; Paul-Binyamin & Reingold, 2014). פרקטיקה בולטת נוספת היא **שילוב משימות ומטלות פעילות במסגרת הלימודים הפורמליים** עצמם, ובפרט התנסות עם קהילות מגוונות בשדה החינוך (Bastos & Araújo e Sá, 2014; Cohen Evron, 2018; Leask & Carroll, 2011; Paul-Binyamin & Haj-Yehia, 2019).

6.4 הוראה נגד-גזענות

ישנה הסכמה בקרב חוקרים שהעקרונות המגולמים בהוראה אנטי-גזענית חייבים לכלול בחינה כוללת של העצמי ביחס לגזענות, חקירה ביקורתית של גזענות השוכנת בהיסטוריה ובתוכנית הלימודים, הכרה גלויה בכך שקיימים גזענות ועליונות לבנה, הכרה כנה בכך שבתי ספר הם מוסדות גזעניים ונחישות לתרגם פילוסופיות והצהרת כוונות למעשים (Benson & Fiarman, 2019; Brown & Keels, 2021; Dugan, 2021; Torres, 2020).

בהכשרת עובדי הוראה לא מספיק להתמקד בתכנים ספציפיים לנושא, בתכנון פדגוגי ובכישורים ראשוניים, אלא יש לפתח בקרב הסטודנטים באופן מכוון ומעשי **אמונות אישיות ומקצועיות**, וכן שיטות למידה והוראה שבבסיסן צדק כלפי כל הקבוצות באוכלוסייה. **הכשרת מורים אנטי-גזענית חייבת להיות מושרשת בפעולות, והסטודנטים צריכים להיות מסוגלים לאמץ וליישם את הפרקטיקות וההתנהגויות הנלמדות במוסדות ההכשרה** (DeVirgilio, 2022). עוד נטען שלא מספיק להכיר בפריווילגיה גזעית של מורים לבנים כדי להילחם בגזענות, אלא נדרשת **"התבוננות שרואה גזענות מבנית"** (Shan & Coles, 2022).

ישנה הסכמה גורפת **שפיתוח מקצועי של עובדי הוראה צריך להיות שיתופי**. יש לשתף מורים בשיחות על מה שצריכה לכלול התפתחות מקצועית כזו וכיצד אפשר לתמוך בה. נמצא שגישה של פיתוח מקצועי למורים "מלמעלה-למטה" היא "פיתוח מקצועי אנטי-דיאלוגי" (Antidialogical Professional Development (APD)), והיא מנוגדת למה שמורים צריכים לשם פיתוח "אוריינטציה של צדק". לעומת זאת, נטען כי **מורים זקוקים לפיתוח מקצועי ביקורתי** (Critical Professional Development (CPD)), שבו הם מתמקדים באחריות שלהם כיחידים לחולל שינוי בהוראה ובחברה. מנתונים שנאספו מכ-350 מורים בפרק זמן של חמש שנים, עלה כי שימוש בגישה ביקורתית לפיתוח מקצועי העצימה את המורים לנקוט עמדה ותפקיד פעילים יותר בנושאים מכווני צדק ושוויון בעבודתם (Kohli et al., 2015).

על פי דה-וירגיליו (DeVirgilio, 2023) **הכשרת מורים למודעות ביקורתית** כוללת ארבעה עמודי יסוד:

1. ביסוס פדגוגיה מודעת ביקורת – ידע בסיסי שיסייע למורים לפתח מומחיות פדגוגית ומודעות חברתית-לשונית כמו קריאת טקסטים אנטי-גזעניים וניתוחם. גם שיחות וסמינרים כדי לפרק את המשמעויות המפורשות והמרומזות סביב גזע וגזענות יסייעו למורים להעלות את התודעה הביקורתית שלהם

2. ערעור על אידיאולוגיות ופרקטיקות שדחקו בעבר סטודנטים מאוכלוסיות מודרות
3. החייאת ערכים דמוקרטיים של החינוך הציבורי – צבירת ידע בסיסי שיעודד חשיבה ביקורתית וחזון של מערכת חינוך ציבורית דמוקרטית, מכילה, מעצימה ומשתפת את כל התלמידים
4. הפיכת עובדי ההוראה למקדמי דעה ולאנשי מקצוע מכווני-פעולה

ישנן דוגמאות לפדגוגיות אנטי-גזעניות מצוינות בתוכניות הכשרה להוראה, אך הן תלויות במדריכים ספציפיים שהם בעלי ידע בתאוריית הגזע הקריטית (CRT), בלימודי ביקורת ה"לבנות" (CWS), והם בעלי תשוקה לשים את הנושא על סדר היום המוסדי. כמו כן הכרחי שמוסד ההכשרה יתמוך בהטמעת תורות חינוך אנטי-גזעניות (Garratt, 2023). בסקירה בין-לאומית שערך גאראט (Garratt, 2023) של פדגוגיות אנטי-גזעניות עלה כי אי אפשר לאמוד את ההשפעה ארוכת הטווח של פדגוגיות אנטי-גזעניות במוסדות להכשרת עובדי הוראה. עם זאת סגל של עובדי הוראה המחויבים לתהליך זה, יסב את תשומת הלב להימצאות של גזענות במוסדות חינוך ויסייע בלמידת דרכים לפירוקה. בסקירת הספרות המקצועית בתחום עלתה החשיבות של יצירת מסגרת לימודים אנטי-גזענית להטמעת פדגוגיות אנטי-גזעניות במסגרות להכשרת עובדי הוראה כדי להבטיח חינוך שוויוני לכל התלמידים וכדי לעצור את השכפול של פרקטיקות גזעניות או מפלות (Garratt, 2023).

עוד עלה כי שילוב של פרקטיקה אנטי-גזענית עם חינוך לרב-תרבותיות מאפשר הכרה מפורשת שלכידות חברתית אינה אפשרית ללא פעולות לטיפול בצורות שונות של גזענות ונדרשת הערכה שמבטיחה שפעולות כאלה יהיו יעילות (Garratt, 2023).

6.5 פעולות, יוזמות ויצירת הזדמנויות לחיים משותפים

כאמור, **מפגש עם הקהילה** על גווניה במסגרת קורסים פורמליים, התנסות מעשית או פרויקטים התנדבותיים אחרים, נמצא כתורם מאוד לפיתוח תודעה רב-תרבותית ולהפחתת סטיגמות ודעות קדומות בקרב סטודנטים (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2020; מרגלית ואח', 2020; Williams, 2018). נמצא גם כי הסטודנטים עצמם מייחסים חשיבות לשיתופי פעולה עם הקהילה (Figueredo-Canosa et al., 2020).

עוד עלה כי הזדמנויות לפיתוח קשר אישי בין סטודנטים מרקעים מגוונים נמצאו יעילות בטיפוח חיים משותפים בין באמצעות קורסים אשר יוצאים מגבולות הקמפוס ומן הלימודים הפורמליים (מרגלית ואח', 2020), ובין באמצעות צימוד לצוותי שיח או פעולה קבועים (אולמן דרום, 2021; Keengwe, 2010). ליווי המפגש עם בני הקבוצה האחרת על ידי אנשי סגל, ומתן זמן ומקום לעיבוד שלו, נמצא גם הוא כבעל חשיבות (Leask & Carroll, 2011).

6.6 הקניית ידע ומיומנויות למשתתפי התוכניות

אומנם יש ממצאים שהעידו על הצורך בהקניית ידע וכלים לסטודנטים להוראה, אך נדמה כי עבודה המתמקדת בהיבטים רגשיים היא משמעותית יותר ומוזכרת לעיתים תכופות יותר בספרות.

ידע צוין בעיקר בהקשר של **למידה על פערי הכוחות** ומקורותיהם ההיסטוריים ועל התנאים שבהם התפתחו תפיסות גזעניות, כדי לשרש תפיסות מוטעות והטיות רווחות (Hinojosa Pareja & Lopez Lopez, 2018). הקניית ידע מוזכרת גם באשר להגדרה

של **תרבות**, הבנה שלה ובניית תפיסה מורכבת והערכה כלפי גיוון תרבותי או הגדרת התרבות האישית של הפרט (Bastos & Araújo e Sá, 2014; Carr, 2008).

המיומנות החשובה והבולטת ביותר שהוזכרה במחקרים רבים בעולם, היא **רפלקציה עצמית**. מחקרים רבים הראו כי הקניית המיומנות לבחינה ביקורתית וקשובה של הסטודנט את עצמו במפגש עם ידע חדש, עם בני תרבויות אחרות, ועם מחשבותיו, רגשותיו, ערכיו והתנהגותו – היא שלב בסיסי וחיוני בדרך להכשרת מורים המחוייבים להוראה אנטי-גזענית, מורים בעלי כשירות תרבותית, מורים הפועלים לאור עקרונות החינוך הרב-תרבותי ומורים המזדהים עם ערכי הפדגוגיה מותאמת תרבות בחינוך (Allen et al., 2017; DeVirgilio, 2023; Kruse et al., 2018; Williams, 2018). בשדה, כאמצעי לפיתוח אמפתיה כלפי תלמידים וככלי לוויסות עצמי של המורה (Pantisides & Vlachou, 2018).

לסיכום, בפרק זה נסקרו פרקטיקות מן העולם ומישראל שנמצאו מוצלחות בקידום וביישום פעולות שמטרתן חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת עובדי הוראה. הפרקטיקות מייצגות רמות שונות של התערבויות – רמת המדיניות המוסדית, פיתוח תוכניות אקדמיות פורמליות והזדמנויות בלתי פורמליות, הקניית ידע ומיומנויות אישיות לסטודנטים להוראה והכשרה ושיתוף של חברי הסגל בתהליכים לקידום חיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסד. נוסף על כך הוזכרו בקצרה דרכים למדידת ההשפעה של ההתערבויות המגוונות.

7. סיכום והמלצות

ישנם מחקרים רבים העוסקים בהכשרת מורים לחינוך לרב-תרבותיות, לכשירות תרבותית ולחינוך נגד גזענות. מרבית המחקרים תיארו יוזמות פרטניות שנערכו במסגרת הפעילות של מוסדות להכשרת עובדי הוראה, ולא התערבויות שהן תוצאה של מדיניות מכוונת. חשוב לציין שמרבית היוזמות שהוזכרו נמצאו יעילות, בעיקר בשינוי תפיסותיהם ועמדותיהם של המתכשרים להוראה שהשתתפו בהן.

במדינות שונות ובהן ישראל מוסדות להכשרת עובדי הוראה הם זירה ייחודית של מפגש בין קבוצות אוכלוסייה מגוונות הממעטות להיפגש במסגרות אחרות. בישראל חלק ניכר מן המחקר בתחום עוסק במפגש בין יהודים וערבים שהוא לעיתים קרובות המפגש המשמעותי הראשון בין חברי הקבוצות. עם זאת יש לציין שמערכת החינוך בישראל, ובתוכה חלק מן המוסדות להכשרת מורים, היא מגזרית, והדבר מסתמן כחסם ליצירת מפגש בין מורים לעתיד מקבוצות אוכלוסייה שונות במסגרת הכשרתם.

להלן המלצות המבוססות על פעולות שננקטו בארץ ובעולם כדי לקדם חיים משותפים וחינוך נגד גזענות, ועל הפרקטיקות בתחום שנמצאו יעילות.

ברמה המבנית והמוסדית:

- **מומלץ לגבש מדיניות לאומית, שממנה תנבע מדיניות מוסדית מוצהרת** במוסדות להכשרת מורים – נכונות לבחינה מעמיקה של סוגיות של גזע וגזענות מבנית מושרשת, לצד הצהרת כוונות ערכית, הקצאת משאבים, פיתוח תוכניות תומכות, הכוונה של הסגל ומעקב אחר התקדמות הביצוע. הדבר כולל זיהוי של גזענות מבנית במוסד ופעולות למיגורה, גיבוש דרכי תגובה לגילויים של גזענות במוסד ועידוד הסטודנטים והסגל לזהות אותם ולדווח עליהם
- **מומלץ לשלב בין הפורמלי לבלתי פורמלי** – מן המחקרים עלה שלימודים פורמליים וקורסים ייעודיים בנושא הם חשובים לקידום חיים משותפים ולמניעת גזענות, אך הם אינם מספיקים. על תוכניות התערבות להשקיע בהיבטים הבלתי פורמליים של החיים הסטודנטאליים – ליזום פעילויות חווייתיות משותפות, לתת במה לתרבויות מגוונות, ליצור הזדמנויות להיכרות בין קבוצות האוכלוסייה ובהקשר של מכללות להוראה, ליצור מפגשים בשטח גם עם הקהילה
- **למידה משותפת** – מומלץ לשאוף לתמהיל של סטודנטים המייצגים אוכלוסיות מגוונות בקורסים משותפים בנושאים חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות כדי שהמפגש יהיה אותנטי ויאפשר דיון משמעותי
- **למידה פעילה** – השילוב בין לימודים תאורטיים להתנסויות אקטיביות הוא שנמצא בספרות כיעיל ביותר. לכן בהתערבויות בתחום מומלץ לשלב משימות ופעילויות הכוללות מפגש עם אוכלוסיות מגוונות. התנסויות במסגרת ההכשרה הקלינית בלימודי הוראה הן הזדמנות להיכרות עם קבוצות אוכלוסייה ועם קהילות מגוונות
- **מגע עם הקהילה** מחוץ לקמפוס הוא בעל ערך רב. בפרט מומלץ ליצור הזדמנויות שבמסגרתן דמויות מרכזיות בקהילה יוכלו ללמד מניסיון ולשמש כמנטורים לסטודנטים
- **הכשרת הסגל** – כדי ליישם בהצלחה תוכניות התערבות, יש לרתום את הסגל לנושא. העמדות והתפיסות של חברי הסגל משפיעות על האופן שהם מעבירים תכנים, ולכן על הסגל לעבור תהליך דומה לזה של הסטודנטים. כלומר, כפי שחשוב

שהמפגש בין הסטודנטים יכלול רכיב פעיל ולא רק למידה פסיבית, כך מומלץ שחברי הסגל יתנסו כשלב מקדים בגיבוש התערבויות מתאימות לצד הזדמנות לרפלקציה ולבחינה של ערכיהם ושל מטרות ההתערבות

- **גיוון הסגל והסטודנטים** – יש לשאוף לייצוגיות מספרית של קבוצות אוכלוסייה מגוונות במוסד הן בקרב אנשי הסגל הן בקרב הסטודנטים, לרבות בהיבט המגדרי. מן המחקרים עלה כי ייצוגיות כזו תורמת להצלחה של בני קבוצות מיעוט, ומקדמת שיח מאפשר על פערי כוחות ועל הבדלים בין קבוצות. עם זאת יש לוודא שהגיוון הוא אמין ואמיתי ואינו מטיל תפקיד ייצוגי סטריאוטיפי על אנשי הסגל והסטודנטים המגיעים מרקע מגוון
- **מומלץ להזמין מחקרים מלווים ליישום** והערכת תוכניות ניסיוניות – לצורכי למידה, בקרה, עיצוב והתאמה של התוכניות לצרכים ולמגבלות העולים מן השטח

ברמה האישית והבין-אישית:

- **מומלץ להקנות ידע** בסיסי על ההיסטוריה והתרבות של קבוצות אוכלוסייה מגוונות, כמו גם ידע על פערי כוח בחברה ועל שורשיהם ההיסטוריים והסוציולוגיים
- **מומלץ לפתח חשיבה ביקורתית** באמצעים פדגוגיים על יחסים גזעיים, חברתיים, פערי כוח חברתיים, ונקודות המפגש ביניהם
- **מומלץ ליצור הזדמנויות להיכרות בין-אישית** בין סטודנטים מקבוצות מגוונות באמצעות פרויקטים הכוללים משימות משותפות, התנסויות מעשיות משותפות בשדה וצימוד זוגות או צוותים של משתתפים מרקע שונה
- **מומלץ לפתח ולחזק את הזהות האישית והמקצועית** של הסטודנטים באמצעות הזדמנויות לשיח כן ולרפלקציה. **רפלקציה** היא סימן ההיכר של הוראה אנטי-גזענית, והיא נמצאה חיונית לשינוי עמדות, לחשיבה ערכית ולהתפתחות אמפתיה ויכולות ויסות ובקרה עצמית – תכונות מוערכות וחשובות בקרב המורים לעתיד

מקורות

- אולמן דרום, ר. (2021). קהילה מונחית עמיתים (קמ"ע): שילוב סטודנטים יהודים וערבים בהכשרה להוראת החינוך הגופני בסמינר הקיבוצים. רוח הספורט, 7, 37-51.
- אליהו-לוי, ד. וגנץ-מישר, מ. (2020). מתכשרים להוראה פוגשים מהגרים לא יהודים בישראל. בתוך ר. שגיא, ל. ביברמן-שלו וי. גילת (עור'), חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת המורים (עמ' 351-372). רסלינג.
- ג'וסי, ו. וזלמנסון לוי, ג. (2018). רב-תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות: מסמך המלצות 2018. האגודה לזכויות האזרח.
- המועצה להשכלה גבוהה. (2020). נספח א' – דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. [נספח-א-מבנה-ומתווה-ההכשרה-להוראה-במוסדות-להשכלה-גבוהה-2021](https://www.ches.org.il/23.2.2021) (pdf (che.org.il).
- ח'מאיסי, ר. (2017). לחיות ביחד בקמפוס מגוון: דוח מחקר מסכם. אוניברסיטת חיפה – המרכז היהודי ערבי.
- חראנבה, ס. (2016). שילוב סטודנטים ערבים ויהודים במכללות בישראל: מכללת אוהלו כמקרה מבחן. אתגרים. <https://etgarim.macam.ac.il/wp-content>
- טל, ק. וחביב, ק. (2020). 'אם אסור לדבר רוסית אז אני לא מדבר בכלל': טיפוח שפתי וחברתי של ילדי גן מרקע תרבותי שונה. בתוך ר. שגיא, ל. ביברמן-שלו וי. גילת (עור'), חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת המורים (עמ' 329-350). רסלינג.
- יזמות אברהם (11 בדצמבר, 2018). קורס בכשירות תרבותית לעובדי אגף חירום וביטחון: כחלק משיפור השירות לסטודנטים הערבים. [קורס בכשירות תרבותית לעובדי אגף חירום וביטחון באוניברסיטה העברית - יזמות אברהם](http://abrahaminitiatives.org.il) (abrahaminitiatives.org.il)
- יזמות אברהם (25 בינואר, 2019). קורס בערבית לסגל האוניברסיטה העברית: מחזור שני לקורס המוצלח. [קורס בערבית לסגל האוניברסיטה העברית - יזמות אברהם](http://abrahaminitiatives.org.il) (abrahaminitiatives.org.il)
- לב ארי, ל. ולרון, ד. (2008). חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה – בין הלכה למעשה. סוגיות חברתיות בישראל, 5, 101-134.
- מבקר המדינה. (2016). חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות: דוח ביקורת מיוחד. https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_545/92be6185-dbc9-44d9-8c97-98eead865fab/Life-together_Final_preview.pdf
- המכללה האקדמית בית ברל. (א"ת). מעבדת מחקר – קידום חברה משותפת. <https://www.beitberl.ac.il/centers/meshutafim/pages/research-laboratory.aspx>
- מרגלית, א., טאהא-פאהום, א. ושגיא, ר. (2020). 'כולם אנשים כמוני וכמוך': הקורס 'תקווה ישראלית-קורס נודד'. מתכשרים להוראה פוגשים מהגרים לא יהודים בישראל. בתוך ר. שגיא, ל. ביברמן-שלו וי. גילת (עור'), חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת המורים (עמ' 413-436). רסלינג.

משרד החינוך (2022) חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות.

https://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/education_and_anti-racism.pdf

משרד החינוך (2022). חיים בשותפות: המלצות ועדת ההיגוי.

https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Mate/SharedLifeReport/sharedLifeReport-final.pdf

משרד המשפטים והיחידה הממשלתית לתיאום המאבק בגזענות. (2021). הקה"פ: מדריך ארגוני למאבק בגזענות.

<https://www.gov.il/BlobFolder/news/helper/he/helper.pdf>

עבד אל קאדר, י. (2020). חינוך ערכי במגוון מדינות בעולם: סקירת תכניות. יוזמה- מרכז לידע ומחקר בחינוך.

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23455.pdf>

עליאן, פ. ושגיא, ר. (2020). 'אם רק רוצים אפשר למצוא את הדומה בשונה': סדנה של שוני ומגוון: שיח משמעותי. בתוך ר. שגיא, ל. ביברמן-שלו וי. גילת (עור'), חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת המורים (עמ' 393-412). רסלינג

Australian Institute of Teaching and School Leadership. (n.d.). *Australian professional standards for teachers*.

<https://www.aitsl.edu.au/standards>

Allen, A., Hancock, S. D., Starker-Glass, T., & Lewis, C. W. (2017). Mapping culturally relevant pedagogy into teacher education programs: A critical framework. *Teachers College Record*, 119(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/016146811711900107>

America's Promise Alliance, The Aspen Education & Society Program, and the Council of Chief State School Officers. (2018). *States leading for equity*. Washington, D.C.

<https://www.ccsso.org/sites/default/files/2018-02/States%20Leading%20for%20Equity%20Online.pdf>

Aronson, B., Meyers, L. & Winn, V. (2020). "Lies My Teacher [Educator] Still Tells": Using critical race counternarratives to disrupt whiteness in teacher education. *The Teacher Educator*, 55(3), 300-322.

<https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1759743>

Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2019). *Spotlight: Diversity in school leadership*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/research-evidence/spotlight/diversity-in-school-leadership.pdf?sfvrsn=93effa3c_10

Bastos, M., & Araújo e Sá, H. (2015). Pathways to teacher education for intercultural communicative competence: Teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, 43(2), 131-147. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869940>

- Benson, T. A., & Fiarman, S. E. (2019). The anti-racist educator. *Educational Leadership*, 77(1), 60-65.
<https://www.ascd.org/el/articles/the-anti-racist-educator>
- Binhas, A. (2019). Shared living in Israel – Higher education as an agent of change in a conflicted society. *Ukrainian Policymaker*, 5(5), 17-23.
- Brown, K. D. (2014). Teaching in color: A critical race theory in education analysis of the literature on preservice teachers of color and teacher education in the US. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 326-345.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832921>
- Brown, V., & Keels, C. L. (2021). What it means to be an anti-racist teacher: Talking culturally sustaining pedagogy with Lorena Germán. *Teaching Tolerance*, 66(2), 28-31.
<https://www.learningforjustice.org/magazine/spring-2021/what-it-means-to-be-an-antiracist-teacher>
- Callender, C. (2019). Race and race equality: whiteness in initial teacher education. In P. Miller & C. Callender (Eds.), *Race, education and educational leadership in England: An integrated analysis* (pp. 15-35). Bloomsbury Academic.
- Carr, P. R. (2008). "But what can I do?" Fifteen things education students can do to transform themselves in/through/with education. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 1(2), 81-97.
https://www.researchgate.net/profile/Paul-Carr-9/publication/265468402_But_What_Can_I_Do_Fifteen_Things_Education_Students_Can_Do_to_Transform_Themselves_InThroughWith_Education/links/540fc5f20cf2d8daaad0abfb/But-What-Can-I-Do-Fifteen-Things-Education-Students-Can-Do-to-Transform-Themselves-In-Through-With-Education.pdf
- Campbell, K., & Valauri, A. (2019). Our voices matter: Using video-cued ethnography to facilitate a conversation about race between parents of color and preservice teachers. *Anthropology and Education Quarterly*, 50(3), 333-339. <https://doi.org/10.1111/aeq.12296>
- Cohen Evron, N. (2018). Building mutual respect and trust through co-dependency, deep collaboration, and co-teaching art. In E. Anttila & A. Suominen (Eds.), *Critical articulations of hope from the margins of arts education: International perspectives and practices* (pp. 111-127). Routledge.
- College of education. (n.d.). *The centre for multicultural education*. University of Washington.
<https://education.uw.edu/cme>
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 304-320.
https://www.researchgate.net/profile/Kenneth-Cushner-2/publication/292017517_Intercultural_competence_in_teacher_education/links/58f759b2a6fdcc70b2b832ad/Intercultural-competence-in-teacher-education.pdf

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Department for Education. (2014). *The Equality Act 2010 and schools: Departmental advice for school leaders, school staff, governing bodies and local authorities*. Gov.uk https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/315587/Equality_Act_Advice_Final.pdf
- DeVirgilio, M. D. (2022). *Anti-racist teaching in secondary ELA: A phenomenology with implications for in-service and pre-service Teacher Education*. Drexel University.
- Dixson, A. D., & Rousseau Anderson, C. (2018). Where are we? Critical race theory in education 20 years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121-131. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>
- Dugan, J. (2021). Beware of equity traps and tropes. *Educational Leadership*, 78(6), 35-40. <https://wasa-oly.org/WASA/images/WASA/5.0%20Professional%20Development/4.2%20Conference%20Resources/Winter/2021/Dugan%20Article%20Traps%20and%20Tropes.pdf>
- Education Scotland. (2022). *Promoting race equality and anti-racist education*. <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/promoting-race-equality-and-anti-racist-education>.
- European Commission against Racism and Intolerance. (n.d.). *Combating Racism and Discrimination in and through Education*. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-10-key-topics-combating-racism-a/16808b75f7>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Florido, A. (2021). *Teachers say laws banning Critical Race Theory are putting a chill on their lessons*. National Public Radio. <https://www.npr.org/2021/05/28/1000537206/teachers-laws-banning-critical-race-theory-are-leading-to-self-censorship>

- Garratt, M. (2023). *Developing an anti-racism framework for initial teacher education to mitigate racial inequities in education and to develop sustainable practices for the future*. Leeds Beckett University.
<https://www.leedsbeckett.ac.uk/-/media/files/research/cred/anti-racism-framework/global-literature-review.pdf>
- Gillborn, D. (2019). We need to talk about white people. *Multicultural Perspectives*, 21(2), 97-101.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1606632>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
[https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hinojosa Pareja, E. F., & Lopez Lopez, M. (2018). Interculturality and teacher education: A study from pre-service teacher's perspective. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 74-92.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.477574444354387>
- James, A., Ralfe, E., Van Laren, L., & Ngcobo, N. (2006). Reacting, adapting and responding to change: Experiences of multicultural and anti-racism teacher education post 1994. *South African Journal of Higher Education*, 20(5), 679-690. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37278>
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The urban review*, 33(2), 87-105.
<https://doi.org/10.1023/A:1010389023211>
- Jones, B. L. (2020). *Reducing racism in schools: The promise of anti-racist policies*. Uconn University, Neag School of Education. [Reducing Racism in Schools: The Promise of Anti-Racist Policies \(uconn.edu\)](https://uconn.edu/reducing-racism-in-schools)
- Joseph, T., Brownson, J., Lize, K., Drame, E., & Owens, L. (2022). A critically conscious analysis of institutionalized racism in teacher education: Imagining anti-racist teacher preparation spaces. *Journal of Educational Controversy*, 15(1), 2.
<https://cedar.wvu.edu/jec/vol15/iss1/2>
- Kearney, S., Perkins, T., & Maakrum, J. (2014). A transformative experience: A short-term cross-cultural service-learning immersion to Kenya. *Issues in Educational Research*, 24(3), 229-237. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.205768>
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross-cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0401-5>

- Kendi, I.X. (2019). *How to be an Antiracist*. One World.
- Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20.
- Kohli, R., Picower, B., Martinez, A. N., & Ortiz, N. (2015). Critical professional development: Centering the social justice needs of teachers. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24.
<https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1057/849>
- Kruse, S. D., Rakha, S., & Calderone, S. (2018). Developing cultural competency in higher education: An agenda for practice. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 733-750. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414790>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74-84.
<https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
<https://doi.org/10.1177/016146819509700104>
- Landa, M. S., & Stephens, G. (2017). Promoting cultural competence in preservice teacher education through children's literature: An exemplary case study. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 53-71.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139347.pdf>
- Lawrence, S. M., & Tatum, B. D. (1997). Teachers in transition: The impact of antiracist professional development on classroom practice. *Teachers College Record*, 99(1), 162-178. <https://doi.org/10.1177/016146819709900101>
- Leask, B., & Carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': Internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 647-659.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598454>
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291.
<https://doi.org/10.1080/1047621032000135186>
- Lehman, C. L. (2017). Multicultural competence: A literature review supporting focused training for preservice teachers teaching diverse students. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 109-116.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139702.pdf>

- Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education*, 68(2), 243-262. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9706-9>
- Lev Ari, L., & Mula, W. (2017). "Us and them": Towards intercultural competence among Jewish and Arab graduate students at Israeli colleges of education. *Higher Education*, 74(6), 979-996. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0088-7>
- Love, B. (2021). How to make anti-racism more than a performance. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-empty-promises-of-equity/2021/01>
- Maakrun, J., & Kearney, S. (2020). An intercultural immersion: Personal, professional, and cultural expectations of student participants. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 8(1), 18721.
- Masry-Herzallah, A., & Amzalag, M. (2021). From Theory to Practice: Jewish and Arabs students in academia practice multicultural education. *International Journal of Comparative Education and Development*. 23(4), 317-334. <https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2020-0031>
- Matias, C., & Mackey, J. (2015). Breakin' down whiteness in antiracist teaching: Introducing Critical whiteness pedagogy. *The Urban Review*, 48(1), pp.32-50. <http://dx.doi.org.libproxy.ncl.ac.uk/10.1007/s11256-015-0344-7>
- Matias, C. E., Montoya, R., & Nishi, N. W. (2016). Blocking CRT: How the emotionality of whiteness blocks CRT in urban teacher education. *Educational Studies*, 52(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131946.2015.1120205>
- Mayorga, E., & Picower, B. (2018). Active solidarity: Centering the demands and vision of the Black Lives Matter Movement in teacher education. *Urban Education*, 53(2), 212-230. <https://doi.org/10.1177/0042085917747117>
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24. <https://doi.org/10.3102/00346543070001003>
- McIntosh, P. (1988). *White Privilege and Male Privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies* [Working Paper 189]. Center for research on women, Wellesley College.
- National Education Association. (2008). *Promoting educators' cultural competence to better serve culturally diverse students*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/84027/CulturallyDiverseStudents.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Nichols, H. A. (2020). *Segregation forever? The continued underrepresentation of black and latino undergraduates at the nation's 101 most selective public colleges and universities*. The Education Trust.
<https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/Segregation-Forever-The-Continued-Underrepresentation-of-Black-and-Latino-Undergraduates-at-the-Nations-101-Most-Selective-Public-Colleges-and-Universities-July-21-2020.pdf>
- NSW Department of Education. (2015). *Anti-racism education: Implementation document for the anti-racism policy*. [Anti-Racism Education \(nsw.gov.au\)](https://www.nsw.gov.au/anti-racism-education)
- O'Brien, J. (2009). Institutional racism and anti-racism in teacher education: Perspectives of teacher educators. *Irish Educational Studies*, 28(2), 193-207. <https://doi.org/10.1080/03323310902884326>
- Ohito, E. O. (2016). Making the emperor's new clothes visible in anti-racist teacher education: Enacting a pedagogy of discomfort with white preservice teachers. *Equity & Excellence in Education*, 49(4), 454-467.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2016.1226104>
- Pantisides, E. A., & Vlachou, A. (2018). Changing school demographics-asking teachers about their training needs in intercultural education: A case study in Greece. *Rev. Eur. Stud.*, 10, 34.
- Partnership for Public Education. (2017). *Promoting culturally competent teaching*. University of Delaware.
<https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.udel.edu/dist/8/4456/files/2017/09/Cultural-Competency-Brief-092217-web-1-1l7jxku.pdf>
- Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 25-249. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>
- Paul-Binyamin, I., & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes – The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47-57.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.008>
- Rath, A. (2002). Interrogating cultural assumptions using a reflective portfolio process. *Irish Educational Studies*, 21(2), 33-46. <https://doi.org/10.1080/0332331020210208>
- Reingold, R. (2007). Promoting a true pluralistic dialogue: A particularistic multicultural teacher accreditation program for Israeli Bedouins. *International Journal of Multicultural Education*, 9(1). <https://doi.org/10.18251/ijme.v9i1.6>
- Roer-Strier, D., & Haj-Yahia, M. M. (1998). Arab students of social work in Israel: Adjustment difficulties and coping strategies. *Social Work Education*, 17(4), 449-467. <https://doi.org/10.1080/02615479811220431>

- Sahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1777-1790. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.006>
- Scrimgeour, M., & Ovsienko, H. (2015). Anti-racism and pre-service teacher education: Advocating for intersectional privilege studies. *Journal of Educational Enquiry*, 14(2), 33-44. https://web.archive.org/web/20180421130602id_/https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/928/787
- Shah, N., & Coles, J. A. (2020). Preparing teachers to notice race in classrooms: Contextualizing the competencies of preservice teachers with antiracist inclinations. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 584-599. <https://doi.org/10.1177/0022487119900204>
- Smith, H. (2014). Emotional responses to documentary viewing and the potential for transformative teaching. *Teaching Education*, 25(2), pp.217-238. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.762351>
- Smith, H., & Lander, V. (2022). Finding 'pockets of possibility for anti-racism in a curriculum for student teachers: From absence to action. *The Curriculum Journal*, 34(1), 22-42. <https://doi.org/10.1002/curj.177>
- Torres, C. (2020). *All students need anti-racism education*. Learning for Justice. <https://www.learningforjustice.org/magazine/all-students-need-antiracism-education>
- UN General Assembly. (1965, 21 December). International convention on the elimination of all forms of racial discrimination. *United Nations, Treaty Series*, 660. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3940.html>
- University of Toronto. (n.d.). *CIARS: Center for integrative anti-racism studies*. <https://www.oise.utoronto.ca/ciars/About.html>
- Warmington, P., Gillborn, D., Rollock, N., & Demack, S. (2017). "They can't handle the race agenda": Stakeholders' reflections on race and education policy, 1993-2013. *Educational Review*, 70(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1353482>
- Warner, D. (2018). *The unrecognised: A study of how some black and minority ethnic student teachers face the challenges of initial teacher education in England* [Master's thesis, Lancaster University]. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/131869/1/2018warnerphd.pdf>
- Wasonga, T. A., & Piveral, J. A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0603_9
- Weisman, E. M., & Garza, S. A. (2002). Preservice teacher attitudes toward diversity: Can one class make a difference?. *Equity & Excellence in Education*, 35(1), 28-34. <https://doi.org/10.1080/713845246>

Weldon, G. (2010). Post-conflict teacher development: Facing the past in South Africa. *Journal of Moral Education*, 39(3), 353-364. <https://doi.org/10.1080/03057240.2010.497615>

Williams, C. M. (2018). *From knowledge to understanding: Developing bicultural lens of white pre-service teacher through community based immersion* [Doctoral dissertation, Tarleton State University].