

איריס אלקחר

הפקולטה למדעים, מכללת סמינר
הקיבוצים; אורנים, המכללה
האקדמית לחינוך

טלי טל

הפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה,
הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל

מאמר זה עבר שיפוט עמיתים

ציטוט מומלץ

אלקחר א וטל ט. 2013. אתגרים
ודילמות בשיח הסביבתי הבין-
תרבותי בישראל – חקר מקרה של
פרויקט חינוכי בגליל. *אקולוגיה
וסביבה* 4(2): 138–147.



תלמידים במפגש סביבתי-חינוכי בין-תרבותי, שיש בו כורח להתמודד גם עם סוגיות פוליטיות של צדק סביבתי, צדק חלוקתי ופתרון סכסוכים | צילום: איריס אלקחר

אתגרים ודילמות בשיח הסביבתי הבין-תרבותי בישראל – חקר מקרה של פרויקט חינוכי בגליל

26 ביולי, 2013

גיליון קיץ 2013 / כרך 4(2)

[חזית המחקר](#)

על קצה המזלג

- הפרויקטים הפגישו לראשונה בני נוער יהודים ובדואים ללמידה רב-תחומית של סוגיות סביבתיות מקומיות.
- הדרך שמובילי הפרויקטים תפסו את מטרות הפרויקטים, ודרכי הפעולה שנקטו, משקפות עקרונות של חינוך לקיימות וכן באופן חלקי גם עקרונות של חינוך מבוסס-מקום.
- דרכי הפעולה הפדגוגיות שהמובילים בחרו ליישם במהלך הפרויקטים מעידות על מאמץ להתמודד עם הקשיים שחזו, תוך התחשבות בצורכי התלמידים ובמאפייני הפרויקטים.
- ממצאי המחקר מצביעים על הצורך בהכשרת מורים, שמקדמת חינוך לרב-תרבותיות בכלל וחינוך סביבתי לרב-תרבותיות בפרט, במסגרות חינוך פורמליות ולא-פורמליות.

המערכת

תקציר

מחקר זה בחן את המטרות, האתגרים ודרכי הפעולה של שני פרויקטים סביבתיים רב-תרבותיים בגליל, מנקודת מבטם של 16 מובילי הפרויקטים. הפרויקטים הפגישו לראשונה בני נוער יהודים ובדואים ללמידה רב-תחומית של סוגיות סביבתיות מקומיות בהנחיית נציגי ארגונים סביבתיים ומורים. למרות ההבנה שחינוך סביבתי יכול לקרב בין קהילות תרבותיות שונות החיות בישראל, המחקר בנושא זה עדיין דל. המחקר נשען על גישת החינוך לקיימות, המדגישה עקרונות של התחשבות בקהילות מרובות-תרבותיות ושל צדק סביבתי. איסוף הנתונים במחקר הפרשני כלל ראיונות עומק עם מובילי הפרויקטים ותצפיות במפגשים. המובילים דיווחו על מטרות מגוונות לפרויקטים שתואמות עקרונות של צדק סביבתי ושל רב-תרבותיות. המובילים ציינו שהבדלים בין-קבוצתיים בידע, בתפיסות ובמאפייני ההוראה והלמידה ומחסומי שפה ותרבות עלולים לפגוע במידת מימוש המטרות. המובילים נקטו דרכי פעולה פדגוגיות מגוונות בהתמודדותם עם האתגרים הללו: הפרדת פעילויות למידה ממוקדות מושגים, הכוונת השיח הסביבתי לצרכים ייחודיים ומשותפים, אימוץ דרכי הוראה דו-לשונית והדגשת מאפיינים תרבותיים ייחודיים. שביעות הרצון של מובילי הפרויקטים מרוב החלטותיהם הייתה רבה. המובילים בחרו להימנע משילוב היבטים פוליטיים-לאומיים בשיח הסביבתי. מאמצי המובילים להתאים את הפרויקטים לצרכים ולמאפיינים השונים של המשתתפים יכולים לעודד מחנכים סביבתיים נוספים ליישם תכניות דומות. הימנעות המובילים מדיון פוליטי, שהוא הכרחי בחינוך סביבתי מבוסס-מקום ובשיח מכוון קיימות, מצביעה על קשיים של מחנכים סביבתיים להתמודד עם סוגיות של צדק סביבתי באופן מעמיק, ומצביעה על הצורך בהכשרה למורים בתחום זה, וכן על הצורך בהכשרה למורים בחינוך בסביבה מרובת-תרבותיות.

מבוא

מחקר זה בחן את המטרות והאתגרים של שני פרויקטים סביבתיים בין-תרבותיים מנקודת מבטם של מובילי הפרויקטים. הפרויקטים התמקדו בלמידה רב-תחומית של דילמות מקומיות, ושיתפו בתי ספר, ארגונים סביבתיים וקהילות מקומיות. נוסף על כך, המחקר בחן דרכי פעולה להתמודדות עם האתגרים. מחקר זה הוא חלק ממחקר רחב יותר שבחן את המאפיינים החינוכיים וההשפעות של פרויקטים חברתיים-סביבתיים שהיו מעורבים בהם שותפים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדואי בישראל, על הידע, על העמדות ועל ההתנהגות של המשתתפים בהם. למרות החשיבות של קידום קשרי גומלין חיוביים בין קהילות תרבותיות שונות, במיוחד בחברה השסועה בישראל, מחקר המתעד פרויקטים חינוכיים המשלבים קהילות בעלות אופי תרבותי שונה נמצא עדיין בראשיתו בארץ.

הבסיס הרעיוני שהפרויקטים החינוכיים נבנו עליו נשען על גישת **החינוך לקיימות** שמדגישה סוגיות של שוויון זכויות, צדק חברתי ודאגה חברתית-כלכלית כחלק מיחסי הגומלין בין החברה, הכלכלה והסביבה [37, 36, 21]. גישה זו נועדה לפתח הבנה ומודעות למורכבות של סוגיות סביבתיות ולעצב אזרחים המגלים אחריות, ופועלים באופן המתחשב בסביבה, בזולת ובדורות הבאים.

בפרויקטים נפגשו לראשונה תלמידים מקהילות תרבותיות שכנות בגליל ללמידה ולעשייה משותפת ומתמשכות בסביבתם הקרובה, תוך התמקדות בחיזוק זיקתם למקום ונכונותם לפעול למענו. במחקר זה אומצו שלוש נקודות מבט חינוכיות נוספות שמעצבות עם החינוך לקיימות את התשתית הרעיונית של המחקר: חינוך לרב-תרבותיות, למידה בסביבה חוץ-כיתתית וחינוך מבוסס-מקום.

לפי הגישה הפלורליסטית [19] מעניק **החינוך לרב-תרבותיות** הזדמנויות למידה שוות לכלל התלמידים השייכים לקבוצות תרבותיות שונות, ומתמקד ברכישת ידע והיכרות עם מאפייני תרבויות שונות מתוך יחס של כבוד וסובלנות אליהם. מאחר שגישת החינוך לקיימות מדגישה היבטים תרבותיים-חברתיים בשיח הסביבתי [37, 36], מחנכים סביבתיים רבים מאמצים אותה ביישום תכניות חינוכיות בסביבות מרובות-תרבותיות. גישה זו היוותה את נקודת המוצא של מובילי הפרויקטים כבר בשלב תכנונם.

למידה בסביבה חוץ-כיתתית מתרחשת במרחב שמחוץ לכיתה [39, 27]. חוקרים רבים מצאו שיש לה תרומה קוגניטיבית, ריגושת, חברתית והתנהגותית הודות לחוויה הרב-חושתית שהיא מספקת [34, 24]. למידה זו נמצאה כמתאימה ביותר לקידום החינוך לקיימות, לעיצוב עמדות סביבתיות והתנהגות סביבתית ולפיתוח מעורבות ואחריות סביבתית של הלומדים [35, 18, 17]. בדומה לה, גישת **החינוך המבוסס-מקום** מדגישה את הצורך להתנסות באופן ישיר ורב-ממדי בסביבה ולהכיר "מקום" על כל רבדיו כדי לפתח כלפיו קשר עמוק ומשמעותי [40, 33]. קשר זה מגביר אכפתיות לסביבה ומוביל למעורבות קהילתית ולהתנהגות

סביבתית אחראית [18]. Greenwood, מחסידי הגישה הביקורתית לחינוך מבוסס-מקום, מדגיש ששיח סביבתי בחינוך מבוסס-מקום חייב להתבסס על ההקשר הפוליטי הרחב, שמתייחס לאי-השוויון ביחסי הכוחות ובהזדמנויות בין קבוצות תרבותיות שונות החיות במקום מסוים, עם כל השלכותיו [25]. בדומה לו, Bowers, מתומכי גישת החינוך לצדק אקולוגי, מדגיש שבתכניות חינוכיות מבוססות-מקום יש לדון בשליטה של קבוצות תרבותיות מסוימות על משאבי הטבע, היוצרת גזענות ואי-צדק חברתי-כלכלי [22].

כחלק ממחויבות ישראל ליישם את עקרונות אג'נדה 21, פורסם ב-2004 חוזר המנהל הכללי של משרד החינוך, המתווה עקרונות ליישום חינוך לפיתוח בר-קיימא בישראל [13]. מאז חלה התקדמות משמעותית ביישום החינוך לקיימות בארץ. במסגרת "תכנית השרים" מוטמעות תכניות חינוך לקיימות החל מתשע"א במאות בתי ספר וגני ילדים, תוך שיתוף פעולה בין גופים ממשלתיים לארגונים סביבתיים [12] וזאת נוסף על פעילותם הענפה של ארגונים אלה בקידום החינוך לקיימות בישראל [2, 3].

ההתפתחות הרבה בחינוך הסביבתי לא לוותה במחקר מספק בישראל. לאחרונה נבחנו מצב האוריינות הסביבתית במערכת החינוך בישראל [14] ותרומת תכניות חינוכיות בבתי ספר ירוקים לאוריינות הסביבתית [30].

למרות ההתקדמות ביישום החינוך לקיימות בישראל, המודעות של אנשי חינוך ושל קובעי מדיניות לצורך להתאים תכניות חינוכיות למגוון התרבותי שקיים בישראל, עדיין נמוכה. מחקרים רבים בעולם מצביעים על השפעותיה של ההשתייכות התרבותית על ידע, על עמדות ותפיסות סביבתיות ועל קבלת החלטות שקשורות לסביבה [26, 31]. גם בתחום זה בוצעו בישראל מעט מחקרים [4]. עובדת היותה של ישראל חברה מרובת תרבויות, שקהילות שונות חולקות בה סביבה פיזית משותפת ומשתמשות באותם משאבי טבע, מחייבת לתכנן תכניות חינוכיות המתחשבות בתפיסות העולם ובצרכים של אותן אוכלוסיות. לכן יש מקום להעמיק ולחקור כיוונים אלה, כפי שנעשה במחקר הנוכחי. בשונה מהמחקרים בישראל שהוזכרו קודם, המחקר הנוכחי נשען על שיטות מחקר איכותיות ולא כמותיות, ואפשר התבוננות מעמיקה ופרשנית בסוגיות הנדונות לעיל. המחקר התמקד בשאלות הבאות:

1. כיצד תפסו מובילי הפרויקטים את מטרות הפרויקטים החברתיים-סביבתיים הבין-תרבותיים?
2. בהתייחס להקשר הבין-תרבותי, באילו אתגרים ציפו מובילי הפרויקטים להיתקל במהלך הפרויקטים הללו?
3. באילו דרכים פעלו מובילי הפרויקטים כדי להתמודד עם אתגרים אלה, ועד כמה היו שבעי רצון מדרכי הפעולה?

כבר בשנות ה-70 התקיימו בישראל מפגשים חינוכיים בין-תרבותיים בין צעירים יהודים לערבים. רובם התמקדו בקונפליקט היהודי-ערבי, בהשלכותיו ובצורך לחיות בדו-קיום [28, 29]. לאחרונה גברה ההבנה החינוכית ששיח המתמקד בסוגיות סביבתיות מתאים כתשתית לפרויקטים בין-תרבותיים, שמטרתם לקדם מעורבות קהילתית והבנה הדדית [15, 38]. לאור הבנה זו החלו יוזמות לפרויקטים חינוכיים כאלה עבור קהילות מקומיות, בעיקר מצד גופים ששייכים למערכת החינוך הלא-פורמלית. הפרויקטים שבמקד המחקר הם חלק מיוזמות אלה.

חוקרים שונים המליצו לדאוג לקיום תנאים בסיסיים ליצירת מפגשים בין-תרבותיים פוריים שמצמצמים דעות קדומות. לפי עקרונות השערת המגע [16, 32] (contact hypothesis) יש לדאוג ששתי הקבוצות יהיו במעמד שווה, שיתקיימו קשרים אישיים וקבועים בין פרטים משתי הקבוצות, שיהיה שיתוף פעולה בין-קבוצתי למען מטרה משותפת, ושתהיה הסכמה משותפת לגבי שוויון חברתי.

שיטות

מחקר זה הוא חקר מקרה [41] של שני פרויקטים שהתקיימו בשני נחלים בגליל, האחד מוגדר כגן לאומי והשני כשמורת טבע. אתרי הפרויקטים וזהות הארגונים ובתי הספר שהשתתפו בפרויקטים נותרו חסויים כדי לשמור על האנונימיות שהבטיחו החוקרות למשתתפי המחקר.

הפרויקטים הם פרי יוזמה של שני ארגונים סביבתיים מובילים בישראל, שתכננו את הפרויקטים, הציעו אותם לבתי הספר וניהלו אותם בשיתוף הצוותים החינוכיים של בתי הספר. בכל פרויקט השתתפו שני בתי ספר, יהודי ודואי, ארגון סביבתי מוביל וקהילות מקומיות. במוקד פרויקט א' עמד סכסוך מתמשך בין תושבי הנחל המתגוררים בגבולות הגן הלאומי לרשויות המדינה, שנושאו 'שימור מול פיתוח'. כחלק מהניסיון לפתור את הסכסוך התקיים תהליך גישור שכל המעורבים השתתפו בו. במהלך הגישור נחתם הסכם המתווה עקרונות לפיתוח הנחל תוך התחשבות בצרכים השונים של הצדדים. פרויקט א' היה פרי היוזמה של אחד הארגונים הסביבתיים שהשתתפו בגישור, ששאף ללוותו בתהליך חינוכי המשתף קהילות הקשורות לסכסוך. במוקד פרויקט ב' עמד רעיון לשיקום הנחל בהתאם לתכנית-אב ממשלתית באמצעות קהילות השכנות לנחל, שבמשך שנים מזהמות אותו, מטות את מימיו ומעבדות שטחים נרחבים ממנו לצרכים חקלאיים. את הפרויקט ניהל אחד הארגונים הסביבתיים השותפים למנהלת הנחל. שני הפרויקטים היו רב-שנתיים, וכללו מפגשים בין-תרבותיים אחדים לאורך שנת הלימודים בתדירות של אחת לחודש ומפגשים נפרדים להכנה או לעיבוד הלימוד. הצוות החינוכי הכין במשותף את המפגשים. המחקר עקב אחר שנה אחת. בשני הפרויקטים התקיימו המפגשים בעיקר בסביבת הנחל, והתבססו על עבודה בנחל ועל למידה פעילה וחוויתית של התלמידים לגבי מאפייני סביבת הנחל וקונפליקטים מקומיים. כל מפגש בין-תרבותי שילב פעילויות למידה בסביבה

ופעילויות חברתיות ליצירת קשרים ושיתופי פעולה הדדיים. בפרויקטים השתתפו תלמידי כיתות ח': כ-35 תלמידים מכל מגזר בפרויקט א' וכ-100 תלמידים מכל מגזר בפרויקט ב'.

במחקר זה השתתפו 16 מובילי הפרויקטים, 8 מכל מגזר, כמוצג בטבלה 1, שלהלן ייקראו 'המובילים'. הנתונים במחקר נאספו באמצעות ראיונות עומק עם המובילים בתחילת הפרויקטים ובסופם, ובתצפיות במפגשי הצוות של המובילים. הראיונות והתצפיות שימשו לזיהוי תפיסות המובילים ולחשיפת שיקול דעתם לאורך הפרויקטים בהקשר לשלוש שאלות המחקר. נוסף על כך, מפגשי התלמידים לאורך הפרויקטים תועדו בווידיאו והעידו על דרכי הפעולה שנקטו המובילים בפועל. כלי המחקר עברו ניתוח איכותי פרשני בגישה הפוסט-פוזיטיביסטית [23], ובמהלכו מיינו הנתונים לקטגוריות ראשוניות ואורגנו לפי תמות מתאימות. הקטגוריות, התמות וסיווג הנתונים עברו תיקוף באמצעות מומחים בהוראת המדעים ובחינוך הסביבתי. מידת שביעות הרצון של המובילים מדרכי הפעולה שנקטו כדי להתמודד עם אתגרי הפרויקטים דורגה כ'חלקית' או 'רבה', לפי דיווחיהם בראיונות. שיטת המחקר הפרשנית אפשרה ניתוח סובייקטיבי מעמיק של הנתונים במגבלות התוקף החיצוני של חקר מקרה [40].

טבלה 1. מובילי הפרויקטים המשתתפים במחקר					
מוביל	מגזר א' (מובילי)		מגזר ב' (מובילי)		מגזר ג' (מובילי)
	מספר	שם	מספר	שם	
מוביל א'	2	מספר	2	מספר	2
מוביל ב'	1	מספר	1	מספר	1

טבלה 1
מובילי הפרויקטים המשתתפים במחקר

ממצאים

מטרות הפרויקטים

מובילי הפרויקטים זיהו ארבע מטרות עיקריות הכוללות מטרות משנה (טבלה 2):

- כל המובילים ראו בפרויקטים הזדמנות ליצירת שיח מעמיק שיחזק את הידע והמודעות של התלמידים לגבי הקונפליקטים המקומיים ודרכים לפתרונם, וכן הזדמנות לערב את בני הנוער וקהילותיהם בעשייה למען שיפור סביבת הנחלים.
- רוב המובילים הסכימו שהשתתפות התלמידים בפרויקטים מאפשרת להם להשתתף בסוגיות אזרחיות אמיתיות, חושפת אותם למורכבות של סכסוכים סביבתיים מקומיים, ומאפשרת להם לבחון פתרונות אפשריים תוך התנסות חווייתית משמעותית במרחב החוץ-כיתתי.
- בעיני המובילים הייתה לפרויקטים השפעה שיצאה מתחומי בתי הספר אל הקהילות המקומיות הסמוכות לנחלים. חלק מהם ראו בפרויקטים הזדמנות ליצור 'קהילות נחל' שידאגו לפתור בעיות מקומיות באמצעות פעילות התנדבותית מתמשכת. חלק מהם התייחסו לפרויקטים כאל הזדמנות ליצור שיתופי פעולה בין בתי הספר לרשויות המקומיות ולגופים סביבתיים כדי לפעול יחד לטיפול הנחל באמצעות התלמידים והוריהם.
- בהתייחס למטרה הרביעית, נמצאו בעלי גישה צרה ורחבה ללמידה המבוססת-מקום. בעלי הגישה הצרה ראו בפרויקטים הזדמנות לקיום שיח סביבתי, שנועד לקדם שמירה על הסביבה כאינטרס מקומי משותף. בעלי הגישה הרחבה הוסיפו את ההזדמנות לקידום ההבנה הבין-תרבותית באמצעות למידה הדדית על מאפייני כל קבוצה והערכת ההבדלים התרבותיים.

טבלה 2. המטרות של הפרויקטים הסביבתיים-חברתיים הבין-תרבותיים - תפיסות מובילי הפרויקטים

מטרות	פירוט המטרות	ציטוטים לדוגמה
חיזוק ידע, מודעות והתנהגות סביבתיים בקרב התלמידים והקהילה	העמקת ידע על הנחל והבנות הקונפליקטים שקשורים אליו העלאת מודעות סביבתית לסוגיות מקומיות העמקת היקף, האמפיתיה והשייכות לנחל נשיאה באחריות סביבתית לשמירה על הנחל	הרעיון היה להגיד לתלמידים - השכנים שלנו, ההורים שלנו, החברים שלנו, הכפר שלנו, הקהילה שלנו, עוסקת בימים אלה באיזשהו קונפליקט. היא מטפלת בו בדרך מאוד ייחודית, והדרך הזו היא דרך הגישור. בעצם המטרה היא להעביר אותם תהליך כזה של חשיבה, קודם כל שייכונו מה הקושי, שייכונו לנעלי הנפשות הפועלות בתוך הסוגיה הרחבה הזו, ויבחנו אותה... אני רוצה שהם יאהבו את מה שהם מכירים, אני רוצה שהם יאהבו את הנחל, שזה ייגע בהם... שזה יצורב להם באיזשהו מקום, ואני רוצה שהם יכירו גם את התושבים החיים בקרבת הנחל. (רכות פרויקט א', המגזר היהודי)
למידה משמעותית בסביבה חוץ-כיתתית	חינוך לאזרחות באמצעות חשיפה לדילמות מקומיות מורכבות חינוך לאהבת הסביבה כערך למידה חווייתית מתוך התנסות	הלמידה מחוץ לכיתה משמעותית יותר מאשר למידה בכיתה, וזו הסיבה שבגללה החלטנו להשתתף. בפרויקט כזה התלמידים נחשפים לדילמות סביבתיות מהעולם האמיתי והם יכולים לראות שיש קונפליקט עצום בין הצרכים של מי שגר בתוך הגבולות של הגן הלאומי והצרכים שקשורים לשימור השמורה. יש כאן לתלמידים אפשרות להבין שכדי לפתור את הקונפליקט אנשים צריכים להתאמץ, לנהל משא ומתן ולהתפשר. הם [התלמידים] רואים שהתהליך של הגישור לא כל כך עובד עד עכשיו, וזו המציאות. אני מאמין שחווייה כזו חשובה לתלמידים, זו ממש סוגיה של חינוך לאזרחות. אני מניח שהם יזכרו את זה עוד זמן רב, הרבה יותר מאשר עוד שיעור בכיתה. (מנהל בית הספר מהמגזר היהודי, פרויקט א')
מעורבות בקהילה	שיתוף פעולה עם הקהילות השכנות לנחל שיתוף פעולה עם גופים סביבתיים שונים	יש הקטע החינוכי שבו הילדים צריכים ללמוד, לחקור... במקביל צריכה להיות קבוצת תושבים שאכפת להם, שמזוהה דברים ותורמת לכל התהליך... הרעיון הוא שיווצר איזשהו מרום מקביל לתהליך החינוכי, כששניהם אמורים ללחוץ מאוד חזק על עבודות שיקום בנחל, על שילוב של מעורבות הקהילה בתכנון. (רכות פרויקט ב' מהמגזר היהודי)
הזדמנות למפגש בין-תרבותי	שיתוף פעולה על בסיס אינטרס סביבתי משותף היכרות חברתית וקידום ההבנה הבין-תרבותית	אני חושב שכאשר הילדים היהודים באים לנחל הם צריכים ללמוד על ההיסטוריה של הנחל, על המטרות והמנהלים של הבדואים שגרים שם, זו המטרה הראשונה. נוסף על כך, פרויקטים כאלה בין נוער יהודי לבדואי מסירים דעות קדומות ומאפשרים להם ללמוד אחד על השני מקרוב... זה נתן להם את התחושה שהם בעצם משפרים את היחסים ביניהם, מחזקים את הדו"קיים זה מעבר לשיפור הסביבה. (מורה מהמגזר הבדואי, פרויקט ב')

טבלה 2

המטרות של הפרויקטים הסביבתיים-חברתיים הבין-תרבותיים - תפיסות מובילי הפרויקטים

אתגרים של פרויקטים סביבתיים בין תרבותיים

זובילי הפרויקטים דיווחו על שלושה היבטים עיקריים שצפו בהם קשיים:

- הבדלים בין קבוצתיים במאפיינים לימודיים, בידע ובמודעות הסביבתיים - המובילים ציינו שקיימים הבדלים במאפייני ההוראה והלמידה בין בתי הספר, שעלולים לצמצם את תרומת הלמידה המשותפת של מושגים בסיסיים באקולוגיה וסביבה הקשורים לפרויקטים. נוסף על כך, המדריכים ציפו להבדלים ברמת הידע והמודעות הסביבתיים בין התלמידים היהודים לבדואים.
- שילוב היבטים של צדק סביבתי בשיח הבין תרבותי - המובילים הדגישו את ההבדלים בעמדות של התלמידים היהודים והבדואים ושל קהילותיהם לגבי קונפליקטים סביבתיים מקומיים של שימור מול פיתוח שנוגעים לאדמותיהם. המובילים הניחו שהקהילות הבדואיות המשתתפות בפרויקטים יגלו רגישות גבוהה יותר לסוגיות של צדק סביבתי וחלוקתית על רקע של אפליה פוליטית-חברתית. המובילים הביעו שלוש עמדות: חלק מהם הבינו את הצורך להתייחס לתפיסת הקונפליקט של הקהילות, אך סברו שאינם מוכשרים להתמודד עם סוגיות פוליטיות, ועל כן חוששים לטעות; חלק מהם הדגישו שבשיח הבין-תרבותי על קונפליקטים סביבתיים אין מקום לשילוב הסכסוך הפוליטי-לאומי בין יהודים לערבים, מפני שהוא אינו רלוונטי למטרות הפרויקטים. לטעמם, גופים ממשלתיים צריכים להיות אחראים ליצירת שיח כזה. לעומתם, חלק מהמורים טענו כי בשיח על צדק סביבתי וחלוקתית "אנחנו צריכים לשים את כל הקלפים על השולחן, לוודא שהתלמידים יודעים הכול על הקונפליקט... גם יהודים וגם ערבים מזהמים את הנחל, וכולם צריכים למצוא פתרון לבעיה" (מורה מהמגזר הבדואי, פרויקט ב'). ההבדלים שנמצאו בעמדות הללו היו תלויי תפקיד. חלק מהמורים תמכו בשילוב היבטים פוליטיים-לאומיים בשיח הסביבתי, בעוד רכזות הפרויקטים וחלק מהמנהלים, שנשאו באחריות לניהול הפרויקטים, הביעו את חששותיהם משילוב נושא טעון בפרויקטים. עוד חששו המובילים, שהבדלים בין התלמידים ביחס לסוגיות סביבתיות מקומיות ולדרכים לפתרון עלולים ליצור מתח בין-קבוצתי ולפתח עמדות שליליות כלפי האחר: "אני מודאג שהדין על ניצול מי הנחל לצרכים פרטיים על-ידי חלק מהתושבים

שגרים ליד הנחל יהפוך לזכוכית פוליטי. אני לא בטוח שזה צריך להיות חלק מהפרויקט (מורה מהמגזר

הבדואי, פרויקט א').

3. מחסומי שפה ותרבות - מובילי הפרויקטים הדגישו שההבדלים בשפה ובמנהגים תרבותיים ודעות קדומות על המגזר האחר עלולים לצמצם את יכולת התלמידים ואת נכונותם ליצור קשרים בין-אישיים עם בני המגזר האחר ולשתף עמם פעולה. אחדים מהמובילים ציינו שהבדלים בנורמות לבוש והתנהגות עלולים לגרום יחס של זלזול ולעג כלפי האחר.

דרכי פעולה להתמודדות עם האתגרים ומידת שביעות הרצון של מובילי הפרויקטים מהן

המובילים צפו מספר אתגרים בין-תרבותיים שיהיה עליהם להתמודד עמם בפרויקטים. מניתוח הראיונות והתצפיות שתיעדו את המפגשים הבין-תרבותיים, זהו ארבע דרכי התמודדות של המובילים עם האתגרים הללו. [טבלה 3](#) מצביעה על עושר הפעולות שנקטו המובילים ועל שביעות רצונם הרבה מרוב הפעולות הללו. רק פעולה אחת שננקטה - הימנעות משילוב היבטים פוליטיים - מבוססת על הימנעות מעשייה, בעוד הפעולות האחרות מתמקדות באופני עשייה מגוונים.

1. הפרדת חלק מהפעילויות הלימודיות - לפי בחירת המובילים התקיימו בכל בית ספר בנפרד, לפי שיטות ההוראה המקובלות בו, פעילויות למידה וחקר שדרשו הבנה מעמיקה של מושגים בסיסיים. הבחירה הוסברה ברצון להתמודד עם ההבדלים בידע ובמאפייני ההוראה והלמידה בין המגזרים. המדריכים דיווחו על שביעות רצון מבחירה זו, והדגישו שתרומת המפגשים המשותפים היא בחיזוק הקשר ההדדי והקשר למקום: "המפגשים [הראשונים] שהיו בנחל לכל בית ספר בנפרד צריכים להמשיך. כל החקר לעומק של הידע צריך להיות באופן נפרד, כי כל אחד באמת ברמה שלו ודווקא המקום הרגשי יותר והחיבור אחד לשני ולנחל צריכים להיות במפגשים המשותפים" (רכזת פרויקט ב' מהמגזר היהודי).

2. הכוונת השיח הסביבתי לזיהוי צרכים ייחודיים ומשותפים - המובילים עודדו את התלמידים לבטא עמדות סביבתיות שונות ולהציג פתרונות מגוונים לבעיות הסביבתיות בנחל בהתאם לצורכיהם השונים. המובילים היו שבעי רצון מכך: "זה היה מצוין לשני הצדדים לראות את ההבדלים ביניהם...לאפשר להם לדבר על כך שאחד רוצה לראות יותר פיתוח בנחל, אולי כי הכפר שלו פחות מפותח, והשני מעדיף פיתוח מינימלי" (מורה מהמגזר היהודי, פרויקט ב'). נוסף על כך, המובילים כיוונו את התלמידים לדון באינטרס הסביבתי המשותף שלהם לשמור על הנחל. המדריכים ומנהלי בתי הספר דיווחו על שביעות רצון חלקית מהחלטתם להימנע משילוב הסכסוך הפוליטי-לאומי בשיח המתמקד בצדק סביבתי, וציינו את חוסר מיומנותם להתמודד עם סוגיות כאלה: "עם הכישורים שלנו שהוביל את פרויקט א' מהמגזר היהודי. החלטת המובילים מלמדת על הקשיים של מחנכים סביבתיים להתמודד עם ההקשר הפוליטי-חברתי של חינוך לקיימות, ומצביעה על הצורך בהכשרת מורים מתאימה.

3. אימוץ שיטות הוראה מתאימות לסביבה דו-לשונית - מובילי הפרויקטים הביעו שביעות רצון רבה מרוב שיטות ההוראה הדו-לשונית, אך הודו כי ניהול דיונים דו-לשוניים עייף את התלמידים. הם הדגישו כי אינטראקציות בין-תרבותיות משמעותיות נוצרו במצבים שאינם תלויי שפה, בפרקי זמן לא-פורמליים ובמהלך משימות שדרשו שיתוף פעולה קבוצתי.

4. הדגשת מאפיינים תרבותיים-חברתיים ייחודיים של כל קבוצה - מובילי הפרויקטים הקדישו זמן להכנת התלמידים בכל בית ספר למפגשים המשותפים, תוך דיון במאפייני התרבותיים של המגזר האחר ובציפיות התלמידים לקראת המפגש המשותף. במהלך המפגשים הבין-תרבותיים שילבו מובילי הפרויקטים פעילויות שמתמקדות בהיכרות עם מנהגים ומסורות של כל מגזר, והקפידו על קיום מפגשים בסביבות ייחודיות לכל קבוצה. המובילים הסכימו שבחירת האתרים הייתה מאוזנת ותרמה לקרבה בין-קבוצתית.

טבלה 3: דרכי הפעולה להתמודדות עם האתגרים של פרויקטים סביבתיים בין-תרבותיים ומידת שביעות הרצון של מובילי הפרויקטים מיישומן על פי דיווחיהם

מידת שביעות רצון רבה: המובילים דיווחו בעיקר או רק על נקודות חוזק לגבי הפעולה שננקטה;

מידת שביעות רצון חלקית: המובילים דיווחו על נקודות חוזק וחולשה במידה דומה לגבי הפעולה שננקטה.

האתגר	דרך ההתמודדות	הפעולות שננקטו	מידת שביעות הרצון מיישום דרך הפעולה
הבדלים במאפיינים לימודיים, בידע ובמודעות הסביבתיים	הפרדת פעילויות לימודיות	הוראת מושגים מדעיים בנושאי אקולוגיה וסביבה בנפרד בכל בית ספר	רבה
שילוב היבטים של צדק סביבתי בשיח הבין-תרבותי	הכוננת השיח הסביבתי ליהוי צרכים ייחודיים ומשותפים	ביצוע פעילות חקר מדעי בנחל בנפרד על-ידי מורי בתי הספר	רבה
מחסומים תלויי שפה ותרבות	אימוץ דרכי הוראה שמתאימות לסביבה דרלשונית	עידוד התלמידים להציג מגוון עמדות ופתרונות לסוגיות הסביבתיות בנחל התמקדות בשיח העוסק באינטרס הסביבתי המשותף	רבה
		הימנעות משילוב היבטים פוליטיים שעלולים להפריד וליצור מתח	חלקית
		חלוקת התלמידים לקבוצות מעורבות קטנות	חלקית
		הנחיה וניהול דיונים בשתי השפות	חלקית
		כתיבת משימות ודפי פעילות בשתי השפות	רבה
		שילוב משימות שמחייבות שיתוף פעולה קבוצתי	רבה
		שילוב מורים נוספים מצוות בית הספר ותלמידים בוגרים דוברי שתי השפות	רבה
		למידה על מאפייני התרבות האחרת כהכנה לקראת המפגשים המשותפים	רבה
	הדגשת מאפיינים תרבותיים ייחודיים של כל קבוצה	שילוב פעילויות המתמקדות בהיכרות עם מנהגים ומסורות של שתי הקבוצות	חלקית
		קיום המפגשים באתרים המייצגים היבטים תרבותיים וחברתיים של שתי הקבוצות	רבה

טבלה 3

דרכי הפעולה להתמודדות עם האתגרים של פרויקטים סביבתיים בין-תרבותיים ומידת שביעות הרצון של מובילי הפרויקטים מיישומן על פי דיווחיהם

מידת שביעות רצון רבה: המובילים דיווחו בעיקר או רק על נקודות חוזק לגבי הפעולה שננקטה; מידת שביעות רצון חלקית: המובילים דיווחו על נקודות חוזק וחולשה במידה דומה לגבי הפעולה שננקטה.

דיון

במחקר זה, שהתמקד בנקודת המבט של מובילי פרויקטים סביבתיים בין-תרבותיים, זוהו מטרות שונות לפרויקטים, אתגרים תלויי-תרבות ותלויי תפקיד ודרכי פעולה פדגוגיות מגוונות שהמובילים נקטו בהתמודדותם עם אתגרים אלה. ממצאי המחקר מלמדים על התאמה טובה אך מוגבלת, שתפורט בהמשך, של הפרויקטים לסביבה מרובת-התרבויות, לגישת החינוך לקיימות, ולגישות ביקורתיות של חינוך מבוסס-מקום. הממצאים מצביעים על הצורך בהכשרה נרחבת למורים בתחומים אלה, שתתאים תכניות חינוכיות למאפיינים ולצרכים של קהילות תרבותיות מגוונות בחברה הישראלית.

התפיסות של מובילי הפרויקטים לגבי מטרות הפרויקטים ודרכי הפעולה שהם נקטו במהלכם, משקפות עקרונות של חינוך לקיימות שיתוף קהילות מקומיות מגוונות בשיח הסביבתי מתוך יחס של כבוד והערכה למאפייניהם התרבותיים [37,36].

עם זאת, סוגיות הקשורות לצדק חברתי וסביבתי ולשוויון הזדמנויות נדונו בפרויקטים באופן מוגבל. מצד אחד, המובילים ראו בפרויקטים הזדמנות לשיח המציג מגוון של עמדות תלמידים כלפי דילמות מקומיות, ומצד שני כיוונו את השיח הבין-קבוצתי בעיקר למשותף בין התלמידים ולא עודדו שיח שבמרכזו אי-השוויון הפוליטי-חברתי ביניהם. היבט זה יפורט בהמשך.

המובילים ציינו מטרות ברורות לפרויקטים, ובזמן ציינו אתגרים המבטאים חששות מכישלון אפשרי ביחס להשגת המטרות הללו. קיום דיונים בין המובילים כבר בשלב תכנון הפרויקטים במטרה לזהות את האתגרים הצפויים במפגשים הבין-תרבותיים, מלמד על כך שהמובילים היו מודעים להשפעות תלויות-תרבות על מאפייני הפרויקטים, וגילו נכונות לזהותן בשיח משותף. אנו סבורות שזיהוי האתגרים של תכניות חינוכיות כאלה בשלב תכנון באמצעות שיח המשותף את כל המעורבים בהן, הוא צעד ראשון הכרחי במאמצים שיש להשקיע בהתאמת תכנים ודרכי עבודה לסביבה מרובת-תרבויות.

דרכי הפעולה הפדגוגיות שהמובילים בחרו ליישם במהלך הפרויקטים, מעידות על מאמציהם המרובים להתמודד עם הקשיים שחזו, תוך התחשבות בצורכי התלמידים, במאפייני הפרויקטים ובמטרותיהם. נוסף על כך, מעידות דרכי

הפעולה הללו על רגישות המובילים ועל נכונותם למצוא פתרונות מתאימים לשתי הקבוצות, מבלי לעורר או לחזק עמדות שליליות הדדיות אצל התלמידים. התמקדות המפגשים הבין-קבוצתיים בהעלאת המודעות לסוגיות סביבתיות, בחיזוק הקשר לסביבה ובחיזוק הנכונות לפעול למענה, יצרה שיח בין-תרבותי פורה וחיובי. מאמצי המובילים יכולים לשמש דוגמה למחנכים סביבתיים השואפים ליישם תכניות חינוכיות המשלבות קהילות מרובות-תרבויות.



המפגשים התקיימו בעיקר בסביבת נחלים, וכללו למידה פעילה וחוויתית על מאפייני הנחלים ועל קונפליקטים מקומיים / צילום: איריס אלקחר

נמצאי המחקר מלמדים כי מאמצי המובילים עולים בקנה אחד עם עקרונות השערת המגע [31, 16]. שלושה מתוך ארבעת התנאים הבסיסיים הנדרשים לקיום מפגשים בין-תרבותיים מוצלחים (שתוארו בסוף פרק המבוא) התקיימו במסגרת הפרויקטים. הפרדת חלק מפעילויות הלמידה צמצמה א-סימטריה בין הקבוצות, והדגשת מאפיינים קבוצתיים ייחודיים הבליטה את הרצון ליצור היכרות מאוזנת עם מאפייני התרבות האחרת. בכך מסייעות דרכים אלה לקיום התנאי הראשון; אימוץ דרכי הוראה מתאימות לסביבה דו-לשונית מקיים את התנאים השני והשלישי. התנאי הרביעי, שבבסיסו עומדת הדאגה לשוויון חברתי, התקיים באופן חלקי בפרויקטים, דבר המבטא התאמה מוגבלת שלהם לעקרונות הקיימות שנדונו קודם. המובילים הדגישו אמנם את הצורך להכיר לעומק קונפליקטים מקומיים מורכבים, ועודדו את התלמידים להציג עמדות שונות ביחס לשמירה על הנחל ולשימוש במשאביו. מצד שני, הם גם בחרו שלא לדון בהבדלים ביחסי הכוחות הפוליטיים-חברתיים בין השותפים לפרויקטים, שמשפיעים על ההבדלים בתפיסותיהם ובצורכיהם.

תפיסות המובילים לגבי מטרות הפרויקטים ודרכי הפעולה הפדגוגיות שנקטו משקפות באופן חלקי את עקרונות החינוך המבוסס-מקום. העמקת הידע על הקהילות שבסביבת הנחל, תפיסת הפרויקטים כהזדמנות להיכרות בין-תרבותית וההחלטה להדגיש מאפיינים תרבותיים ייחודיים מבטאות את המחויבות להכיר "מקום" מסוים באופן רב-ממדי [17]. ראיית הפרויקטים כהזדמנות למעורבות בקהילה מתאימה לעקרון ההתנסות הישירה בסביבה, שמחזקת את נכונות הלומדים לפעול בה. עם זאת, נטיית המובילים להימנע משילוב הסכסוך הערבי-ישראלי בדיון הסביבתי בסוגיות מקומיות, עומדת בסתירה להמלצות תומכי הגישה הביקורתית לחינוך מבוסס-מקום [25]. ההימנעות משיח פוליטי מבטאת, כאמור, את חששם של המובילים ששיח כזה יעיב על האווירה החיובית במפגשים המשותפים. יתרה מזאת, הימנעות המובילים עשויה להעיד על כך שהם אינם רואים את ההקשר הישראלי הרחב כחלק מהסביבה הרלוונטית לפרויקטים, שעוסקים בסוגיות מקומיות. נוסף על כך, מובילי הפרויקטים העידו כי נמנעו מעיסוק בסוגיות פוליטיות טעונות, משום שהם אינם תופסים את עצמם כמומנים ומוכשרים לטפל בסוגיות כאלה. לאור המלצותיהם של Greenwood [25] ו-Bowers [26], שתומכים בדיון ביקורתי שמתייחס למרחב הפוליטי-חברתי הרחב, אנו סבורות שאימוץ גישות חינוכיות ביקורתיות הוא חיוני בתכניות סביבתיות בישראל. גישות אלה דורשות מהמחנכים הסביבתיים שיוזמים, מתכננים ומקיימים תכניות כאלה, להרחיב את נקודת מבטם בהתייחס למשמעויות החברתיות-פוליטיות-כלכליות של "מקום", ולא להתחמק מדיון בסוגיות של צדק סביבתי, צדק חלוקתי ואי-שוויון ביחסי הכוחות הפוליטיים בין קבוצות תרבותיות שכונות המצויות במתח. רק דיון בהקשר רחב כזה יעמיק את ההבנה הבין-תרבותית לגבי מגוון הצרכים, הדרישות והפתרונות הנוגעים לדילמות סביבתיות של קבוצות אלה. כדי ליישם גישות חינוכיות כאלה זקוקים המחנכים הסביבתיים להכשרה מתאימה.

ממצאי המחקר מצביעים על הצורך בהכשרת מורים שמקדמת חינוך לרב-תרבותיות בכלל וחינוך סביבתי לרב-תרבותיות בפרט במסגרות חינוך פורמליות ולא-פורמליות. אנו ממליצות לקדם בהכשרת המורים מספר היבטים: (1) העמקת הבנתם של המחנכים את התפיסות, העמדות והצרכים החברתיים המגוונים שמביאות קהילות תרבותיות שונות לשיח החינוכי, והעלאת מודעות המחנכים לצורך להתאים תכניות לימודים, גישות הוראה וסביבות למידה למגוון החברתי-תרבותי הקיים בחברה; (2) היכרות עם גישות חינוכיות פלורליסטיות וביקורתיות שמתחשבות בצרכים של קהילות מרובות-תרבותיות, מעריכות ומכבדות את המגוון התרבותי, ומדגישות סוגיות של צדק חברתי וסביבתי, שוויון זכויות ושוויון הזדמנויות. החינוך לרב-תרבותיות, החינוך לקיימות, הגישה הביקורתית לחינוך מבוסס-מקום והחינוך לצדק אקולוגי הן גישות מתאימות למטרה זו; (3) התנסות במיומנויות ובדרכי הוראה שמתאימות לחינוך בסביבה מרובת-תרבותיות תוך שמירה על שוויון הזדמנויות לקבוצות תרבותיות שונות.



משחקים... זה מאוד דיבר אליהם כי אין שם הרבה מילים לתקשר..." (מורה מהמגזר היהודי) | צילום: איריס אלקחר

הכשרת מורים כזו דורשת שינוי בתפיסות קובעי המדיניות החינוכית בישראל. לאור ההפרדה המגזרית במערכת החינוך בישראל, נראה שקידום החינוך לרב-תרבותיות עדיין רחוק מיישום. עם זאת, מספר מוסדות להכשרת מורים כבר משלבים חינוך לרב-תרבותיות בתכניהם [10,9,8,7,6,5,1]. נוסף על כך, הטמעת גישת הקיימות בהכשרת המורים מיושמת לאחרונה במספר מוסדות להכשרת מורים בישראל. החל מתשע"ג יכולים מוסדות אלה לזכות בתמיכת משרד החינוך בשילוב החינוך לקיימות [11]. אנו רואות בכך הזדמנות להעמיק ביישום גישת הקיימות במוסדות להכשרת מורים, וקוראות לקובעי המדיניות שלהם לפעול בהתאם. אנו סבורות שחינוך לרב-תרבותיות הוא חלק בלתי נפרד מהכשרת מורים שמטרתה להטמיע חינוך לקיימות.

פרויקטים המתוארים במחקר זה ממחישים את תרומת השיח הסביבתי הבין-תרבותי בישראל ואת מורכבותו. אנו ממליצות להמשיך ולחקור שיתופי פעולה בין גופים פורמליים ללא-פורמליים בחינוך לקיימות, ולבחון דרכי פעולה, אתגרים והצלחות של יוזמות ותכניות חינוכיות-סביבתיות עם קהילות נוספות. יש מקום לעודד ולחקור את שלבי התכנון והיישום של תכניות חינוכיות בסביבה מרובת-תרבותיות, שחורות על דגלן שיח פלורליסטי המושתת על צדק סביבתי וחברתי.

מקורות

1. אורנים – המכללה האקדמית לחינוך. [הוראה רב-תחומית במדעי הרוח](#). לימודים לתואר שני. נצפה

- ב-19 בפברואר 2013.
2. דוניץ ד ופלד א. 2004. שינוי מדיניות בחינוך הסביבתי: חינוך לקיימות. בתוך: פרומקין ר, חנין ד ואידלמן ע (עורכים). סימני חיים. תל-אביב: הוצאת בבל.
3. וורגן י. 2010. חינוך סביבתי במערכת החינוך. המרכז למחקר ומידע של הכנסת. נצפה ב-17 בפברואר 2013.
4. יעבץ ב, פאר ש וגולדמן ד. 2011. אפיון האוריינות הסביבתית של סטודנטים להוראה לקראת סיום לימודיהם: השלכות להכשרת מורים. *דפים* **52**: 183-137.
5. המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. [פתיחות לשונות בחברה הישראלית](#). נצפה ב-3 באוקטובר 2012.
6. מכללת בית ברל. [הנחיית קבוצות בחברה מרובת-תרבויות, לימודי תעודה](#). נצפה ב-19 בפברואר 2013.
7. מכללת גורדון. [פעילויות בקהילה](#). נצפה ב-19 בפברואר 2013.
8. מכללת לוינסקי לחינוך. [תואר שני בחינוך לשוני בחברה רב-תרבותית](#). נצפה ב-3 באוקטובר 2012.
9. מכללת סמינר הקבוצים. [תואר ראשון במדעי הרוח, תכנית הכשרה בדגש עיוני תרבותי](#). נצפה ב-3 באוקטובר 2012.
10. מכללת קיי. פרויקט דו-קיום ורב-תרבותיות במכללת קיי. [דו-קיום הלכה למעשה](#). נצפה ב-19 בפברואר 2013.
11. משרד החינוך. 2012. [האגף להכשרת עובדי הוראה, לימודים בנושא מבוא לקיימות וחינוך סביבתי למתכשרים להוראה, בשיתוף עם המשרד להגנת הסביבה](#). נצפה ב-4 באוקטובר 2012.
12. משרד החינוך. 2012. [המנהל למדע וטכנולוגיה, חינוך לקיימות](#). נצפה ב-29 בספטמבר 2012.
13. משרד החינוך. 2004. [חוזר המנהלת הכללית 5/סד \(ב\), יישום החינוך לפיתוח בר-קיימא במערכת החינוך](#). נצפה ב-4 באוקטובר 2012.
14. שגיא ג, נגב מ, גארי י ואחרים. 2008. אוריינות סביבתית: תוצאות מדגם מייצג במערכת החינוך בישראל. *עיונים בניהול משאבי טבע וסביבה* **6**: 102-79.
15. Alkaher I and Tal T. 2011. Environmental projects of Jewish and Arab youth in Israel – The adult leaders' views. *Environmental Education Research* **17**(2): 235-259.
16. Allport GW. 1954. The nature of prejudice. Cambridge (Ma): Addison-Wesley.
17. Ardoin NM. 2006. Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education* **11**: 112-125.
18. Ballantyne RB and Packer JM. 2002. Nature-based excursion: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Education and Information* **13**(2): 111-124.
19. Banks JA. 2002. The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher* **31**(4): 4-14.
20. Bar-Tal D. 2004. Nature, rationale, and effectiveness of education for coexistence.

- Journal of Social Issues* **60**(2): 253-271.
21. Bonnett M. 2006. Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research* **12**(3-4): 265-276.
 22. Bowers CA. 2002. Toward an eco-justice pedagogy. *Environmental Education Research* **8**(1): 21-34.
 23. Denzin NK and Lincoln YS. 2000. The discipline and practice of qualitative research. In Denzin NK and Lincoln YS (Eds). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publication.
 24. Falk JH. 2005. Free-choice environmental learning: Framing the discussion. *Environmental Education Research* **11**(3): 265-280.
 25. Greenwood DA. 2009. Educating in a culture of violence: A critical pedagogy of place in wartime. *Cultural Studies of Science Education* **5**(2): 351-359.
 26. Gruenewald DA. 2008. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Environmental Educational Research* **14**(3): 308-324.
 27. Hofstein A and Rosenfeld S. 1996. Bridging the gap between the formal and informal science learning. *Studies in Science Education* **28**: 87-112.
 28. Maoz I. 2004. Coexistence is in the eye of the beholder: Evaluating intergroup encounter interventions between Jews and Arabs in Israel. *Journal of Social Issues* **60**(2): 437-452.
 29. Maoz I, Steinberg S, Bar-On D, and Fakhereldeen M. 2002. The dialogue between the "self" and the "other": A process analysis of Palestinian-Jewish encounters in Israel. *Human Relations* **55**(8): 931-962.
 30. Marcus A. 2012. Implementation of environmental education case study: Activating the "green school" program among elementary school students in Israel. *Geographia Technica* **2**: 52-58.
 31. Marouli C. 2002. Multicultural environmental education: Theory and practice. *Canadian Journal of Environmental Education* **7**: 26-42.
 32. Pettigrew TF. 1998. Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology* **49**: 65-85.
 33. Pyle RM. 1993. *The thunder tree: Lessons from an Urban Wildland*. Boston: Houghton Mifflin.
 34. Rickinson M. 2001. Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research* **7**: 207-317.
 35. Schultz PW. 2000. New environmental theories: Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues* **56**(3): 391-406.
 36. Smyth JC. 2006. Environment and education: A view of a changing scene.

- Environmental Education Research* **12**(3-4): 247-264.
37. Stevenson RB .2006. Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Educational Research* **12**(3-4): 277-290.
38. Tal and Alkaher I. 2009. Collaborative environmental projects in a multicultural society: Working from within separate or mutual landscapes? *Cultural Studies of Science Education* **5**: 325-349.
39. Tal T and Morag O. 2009. Action research as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education* **20**: 245-262.
40. Woodhouse JL and Knapp CE. 2000. [Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches](#). ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston, WV. Viewed on 7 Mar 2013.
41. Yin R. 1994. Case study research: Design and methods. 2nd ed. Thousand Oaks (CA): Sage Publication.