



טיפול אמפתיה בין קבוצות כבלי להתמודדות עם גזענות

ד"ר נועה שפירא

טיפוח אמפתיה בין קבוצות ככלי להתמודדות עם גזענות

ד"ר נועה שפירא

"ספרות נועדה לפתח את שרירי האמפתיה בנפש... ככל שיש יכולת לקרוא באמפתיה, אנחנו יכולים לקחת את זה לחיים ולהקשיב לאנשים שמולנו" (סיגל מושכל).¹

הקדמה

בתי ספר מתמקדים בדרך כלל במיומנויות אקדמיות, בתוכנית הלימודים הרשמית ובמקצועות הליבה. עם זאת, בשנים האחרונות החלה להתעורר הבנה בקרב אנשי חינוך, קובעי מדיניות והציבור לגבי החשיבות של למידת מיומנויות רגשיות וחברתיות (SEL - Social and Emotional Learning) בבתי הספר.² מיומנויות של תקשורת, שיתופיות, עבודת צוות ואמפתיה, הנמנות על מה שנהוג לכנות "מיומנויות המאה ה-21",³ חשובות כדי להכשיר ילדים להיות אזרחים במדינה דמוקרטית ופלורליסטית, וערכן רב בעיקר במדינות הסובלות משסעים ומגזענות בחברה.⁴

אולם, בישראל עדיין לא קיים ידע מבוסס ומבוקר לגבי פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בבתי הספר והטמעתן.⁵ מורות ומורים המנסים לעסוק בנושאים מורכבים או שנויים במחלוקת פוגשים בתלמידים שנחשפו באמצעי התקשורת ואף במערכת החינוך לתרבות של עוינות וגזענות כלפי קבוצות מיעוט, כמו יוצאי ויוצאות אתיופיה או ברית המועצות לשעבר, חרדים, מהגרי עבודה ובעיקר כלפי ערבים.⁶ מצב זה, בחברה רוויית שסעים ומחלוקות, מעורר צורך בהתערבות חינוכית שתקדם סובלנות, שיח, קבלה ואמפתיה בין קבוצות, והוראה שתטפח את ההתפתחות הרגשית והחברתית של התלמידים והתלמידות.

הגישה החינוכית במאמר זה רואה באמפתיה מיומנות רגשית וחברתית חשובה, ההכרחית הן ליחסים בין-אישיים⁷ והן לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים ולהפחתת תופעות של גזענות ודעות קדומות.⁸ הפרק שם דגש על תפקידם של מורים ומורות כסוכני שינוי, המקדמים בכיתה נורמה של התנגדות לגזענות באמצעות טיפוח אמפתיה בין קבוצות. בשלב ראשון, יוסבר מהי אמפתיה ומה תפקידה. בהמשך, נדון בתפקידה של אמפתיה בהפחתת גזענות ושיפור יחסים בין קבוצות, ונתייחס לסוגיות כמו: מדוע יש קושי להביע אמפתיה כלפי קבוצת החוץ שאנו לא שייכים אליה ולפתח אמפתיה בין קבוצות בסכסוך; איך ניתן לטפח אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע ומפגש פנים אל פנים; ובאיזה אופן ניתן לטפח אמפתיה באמצעות מגע לא ישיר - דרך מדיה, ספרים וסיפורים. לאחר מכן, יוצגו האתגרים והעקרונות בשמירה על השפעתן לאורך זמן של תוכניות חינוכיות העוסקות בהפחתת גזענות ושיפור היחסים בין קבוצות. חלקו האחרון של המאמר יציג מתודות והצעות מעשיות לטיפוח אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע לא ישיר.

מהי אמפתיה?

אמפתיה בין-אישית היא הנטייה להבנה ולהשתתפות במצבו של האחר; בעזרתה, אנו יכולים להתאים את ההתנהגות שלנו לציפיות ולצרכים של אחר, ולאפשר יחסים בין-אישיים תקינים. כמעט לכל בני האדם יש יכולת לאמפתיה בין-אישית, הנחשבת כחיונית להישרדות המין האנושי, החי בקבוצות וזקוק לשיתוף פעולה כדי לשרוד. לאמפתיה תפקיד חשוב בהתפתחות חברתית ומוסרית, ובמניעת התנהגות אגרסיבית ובריונות.⁹

על בסיס מחקרים בתחום חקר המוח ניתן להצביע על שלושה היבטים של אמפתיה, שמתקיים ביניהם תהליך הדדי: ההיבט הרגשי (הדהוד), ההיבט הקוגניטיבי (הסקה) וההיבט ההתנהגותי (תגובה).¹⁰ מחקרים נוספים מתארים את התהליך האמפתי כבעל שרשרת של שלבים עוקבים, שנוגעים לאותם שלושה היבטים:

- **דהדוד אמפתי (ההיבט הרגשי):** תהליך בלתי מודע של התאמה רגשית, שבה אדם חווה מעין "הידבקות" ברגשותיו של האחר (mirroring).

הגישה החינוכית במאמר זה רואה באמפתיה מיומנות רגשית וחברתית חשובה, ההכרחית הן ליחסים בין-אישיים והן לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים ולהפחתת תופעות של גזענות ודעות קדומות.

לאמפתיה בין-אישית תפקיד חשוב בהתפתחות חברתית ומוסרית, ובמניעת התנהגות אגרסיבית ובריונות.

- **הסקה אמפתית (ההיבט הקוגניטיבי):** שלב קוגניטיבי, רציונלי ומבוקר, שבו הצופה מנתח את המידע ואת התחושות שאסף בשלב הראשון, מדמיין את מצבו הפנימי של האחר, מאמץ את נקודת מבטו, ומקשר את חוויותיו של האחר לידע האישי שלו-עצמו ולחוויות שהוא-עצמו עבר.
- **תגובה אמפתית (ההיבט ההתנהגותי):** נובעת משני השלבים הקודמים, ותלויה בתהליכים הפנימיים של האדם ובהחלטותיו. התגובה יכולה להיות "דאגה אמפתית" לרווחתו של האחר או רגש חיובי כלפי, כגון חמלה, רוך או סימפטיה. לדאגה אמפתית יש השפעה על התנהגות פרו-חברתית ועל מוטיבציה לשפר את מצבו של האחר.⁴⁴



תפקיד האמפתיה ביחסים בין קבוצות

תפקיד האמפתיה וחשיבותה ביחסים בין-אישיים באים לידי ביטוי גם ביחסים בין קבוצות: אמפתיה של אדם לכאב של אדם מקבוצת שייכות אחרת היא מקור לרגשות עמוקים וגורם חזק להתנהגות פרו-חברתית.⁴² אימוץ נקודת המבט של האחר – כלומר טיפוח אמפתיה כלפיו – מוביל לשיעור גבוה יותר של התנהגויות לא-מילוליות חיוביות כלפי חברי וחברות קבוצת החוץ, לרבות הגשת עזרה; להפחתה בחשיבה סטריאוטיפית; להערכה גבוהה יותר בין הקבוצות; ולהכרה בפערים ובאפליה ביניהן.⁴³ מכאן, שטיפוח אמפתיה בין-קבוצתית חיוני להפחתת גזענות ולשיפור היחסים החברתיים בין קבוצות.⁴⁴ נמצא גם כי הבעת אמפתיה פומבית לרגשות אדם שנפגע מגזענות גורמת למוטיבציה בקרב העומדים מן הצד לפעול ולעצור את ביטויי הגזענות כלפיו.⁴⁵

טיפוח אמפתיה בין-קבוצתית חיוני להפחתת גזענות ולשיפור היחסים החברתיים בין קבוצות.

הקושי לטפח אמפתיה בין קבוצות

על-פי תיאוריות של זהות חברתית וסיווג עצמי, אנשים נוטים להבחין בין הקבוצה שהם שייכים אליה (קבוצת הפנים – ingroup) ובין הקבוצה שהם לא שייכים אליה (קבוצת החוץ – outgroup). על אף החשיבות הרבה של אמפתיה ביחסים בין קבוצות, קיים קושי לחוש אמפתיה כלפי האחר מקבוצת החוץ. אנשים אף תופסים באופן מוגזם את ההומוגניות של קבוצת החוץ ואת ההבדלים שבין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ.⁴⁶ ניתן להסביר את ההבחנה בין הקבוצות על-פי תיאוריות ומושגים מתחום הפסיכולוגיה החברתית:

על-פי **תיאוריית ההשוואה החברתית**, אנו מעריכים את היכולות ואת העמדות שלנו באמצעות השוואה לאחרים ולאחרות, ומעדיפים להשוות את עצמנו לאלה הדומים לנו (השערת הדמיון). ההשוואה החברתית מתקשרת גם להאדרה עצמית, לדימוי עצמי חיובי ולהגנה עליו – הן בהקשר של הזהות האישית והן בזה של הזהות החברתית – באמצעות שימוש בסטריאוטיפים והכללות כלפי מי שאינם דומים לנו.

הנטייה **לדומיננטיות חברתית** מהווה גורם חשוב נוסף בהתייחסות של אנשים מקבוצות שונות אלה לאלה: לכל אדם יש צורך בסיסי לשמר את מעמדה היחסי של קבוצתו במבנה ההיררכי או החברתי ואף לשפרו. בין היתר, בני אדם משמרים את הדומיננטיות החברתית של קבוצתם באמצעות סטריאוטיפים, גזענות ודעות קדומות כלפי קבוצת החוץ.⁴⁷ בנוסף, לאנשים יש צורך הן בתחושת שייכות והן בתחושת ייחודיות. גם אם לכאורה שני הצרכים סותרים זה את זה, תחושת השייכות באה לידי ביטוי בקשר עם קבוצת הפנים ואילו הצורך בנבדלות ובייחודיות בא לידי ביטוי בהשוואה לקבוצת החוץ.⁴⁸

הדמיון הנתפס לחברי ולחברות קבוצת הפנים מחזק את האמפתיה הבין-אישית בין חברי הקבוצה, ובמקביל מעורר קושי לחוש אמפתיה כלפי חברי קבוצת החוץ.⁴⁹ ביטוי לכך נמצא, לדוגמה, במחקר שבו נבדקה רמת האמפתיה לכאב של האחר באמצעות מדדים פיזיולוגיים: נמצא שמשתתפים לבנים הגיבו פחות באופן משמעותי לכאב של אנשים ממוצא אפריקאי, לעומת תגובתם לכאב של אנשים לבנים. ניתן להסיק מכך עד כמה אמפתיה בין קבוצות עשויה להיות מושפעת מתפיסות המושרשות באופן עמוק, כמו גזענות.⁵⁰

במחקר שנערך בישראל נמצאו ממצאים דומים לגבי אמפתיה של יהודים לכאב של ערבים, ולהיפך. החוקרות והחוקרים ביקשו לבחון את העיונות ואת האמפתיה של המשתתפים (600 בנות ובני נוער יהודים וערבים), באמצעות מדידת רמת הפעילות המוחית שלהם בחשיפה למצבי כאב של אחרים. בשלב הראשון נערכו למשתתפים ולמשתתפות סריקות מוח, בעת שצפו בתמונות המראות מצבי כאב אצל ערבים ויהודים. בתמונות הוצגו דקירה בסכין או מכת פטיש, והן לוו במידע כמו "זו שחר מתל אביב" או "זו שאהד מטייבה". סריקת המוח אפשרה להעריך את משך הפעילות המוחית, את עוצמתה ואת מיקומה. החוקרים התמקדו באזור S1, הממוקם בקליפת המוח באזור הקודקוד, והמוכר בספרות המדעית כמעורב בתהליכי mirroring (הדהוד אמפטי). הסריקה חשפה הבדלים משמעותיים בפעילות המוחית בתגובות לכאב שמיוחס לבני ובנות העם האחר, לעומת כאב המיוחס לבן העם של המשתתף או המשתתפת, אצל יהודים וערבים כאחד: בשלב הראשון של התגובה המוחית, שנמשך פחות משנייה, נרשמה התעוררות אוטומטית קצרה בפעילות המוחית. מיד לאחר מכן התרחש שלב נוסף, שבו זיהו החוקרים פעילות מוגברת של מנגנוני האמפתיה במוח – אבל רק כשהם נחשפו למצוקה של אדם המזוהה עם בני עמם.²⁴

אמפתיה בין קבוצות בסכסוך

על-פי תיאוריית הקונפליקט המציאותי,²² או תיאוריית האיום החברתי,²³ סטריאוטיפים, גזענות ודעות קדומות מתפתחים על רקע של קונפליקט בין קבוצות. האיום, בין אם ממשי או מדומיין, מגביר את עוצמת הלכידות והזהות הקבוצתית, אך גם מוביל לניכור ולאפליה כלפי הקבוצה השנייה. הלכידות, השייכות והזדהות הנתפסים ביחס לחברות ולחברי קבוצת הפנים מחזקים את האמפתיה הבין-אישית בין חברי הקבוצה, ובמקביל מעוררים קושי לחוש אמפתיה כלפי חברי קבוצת החוץ הנבדלת וה"נחותה".²⁴ מכאן, שהקושי לחוש אמפתיה כלפי ה"אחר" אף מתעצם במצב של קונפליקט בין קבוצות.²⁵

היחסים בין ערבים ויהודים בישראל מאופיינים בחוסר אמון ובהפרדה בין הקבוצות, המתקיימת כמעט בכל מקום: בבתי הספר, במוסדות ממשלתיים ובמקומות מגורים.²⁶ הסכסוך בין הקבוצות נסוב על נושאים מרכזיים ומהותיים בשתי החברות, כמו חלוקת קרקעות, הגדרה עצמית, לאומיות, תפיסות דתיות וערכים מרכזיים כגון נאמנות למדינה ונאמנות לעם. ההבדלים ואי ההסכמות, שמושפעים גם מההקשר הרחב יותר של הסכסוך הישראלי-פלסטיני, משפיעים על האמונות החברתיות ועל הרגשות של בני ובנות שתי החברות, וגורמים לסכסוך להיות מלווה בשנאה, בפחד, בסטריאוטיפים שליליים ובדעות קדומות, בדה-לגיטימציה ובדה-הומניזציה.²⁷ – שיוצרים קושי לחוש אמפתיה כלפי קבוצת החוץ.

אמונות חברתיות במצב של סכסוך בין קבוצות

אמונות חברתיות הן תפיסות שחולקים במשך דורות מרבית האנשים הנמנים על חברה מסוימת, כך שהן הופכות למאפיין של אותה חברה ומרכיבות את האתוס שלה. המנהיגות הפוליטית-חברתית, התרבותית והכלכלית משתמשות באמונות האלה כדי להסביר ולהצדיק את החלטותיהן, והחברה משתמשת בהן להצדקת פעולותיה בעבר, בהווה ובעתיד. האמונות החברתיות מופצות על-ידי מוסדות החברה וערוצי התקשורת, ומועברות לדור הצעיר ולכל מי שמצטרף אליה. אלה כמה מהמסרים שמעבירות אמונות חברתיות האופייניות לחברה המצויה בסכסוך מתמשך עם חברה אחרת:²⁸

דימוי עצמי חיובי – החברה נתפסת בעיני עצמה כחברה חיובית שמתאפיינת באומץ, בגבורה ובכוח סבל, וגם בהומניות, במוסריות, בהגינות, באמינות ובקדמה. זאת בניגוד לחברה היריבה, שמתוארת בצורה שלילית.

תחושת קורבנות – החברה תופסת את עצמה כקורבן הבלעדי של הסכסוך, שמאיים על קיומה, בעוד הצד השני נתפס כאשם בפרוץ הסכסוך, בהימשכותו ובאופיו האלים.

אחדות – אמונות המדגישות את הצורך להתעלם ממחלוקות ומסכסוכים פנימיים, כדי להתאחד נגד היריב. אמונות כאלה מחזקות את החברה מבפנים ותורמות לתחושת השתייכות וסולידריות.

לצד האמונות החברתיות, יש גם רגשות האופייניים לחברה בסכסוך ונחווים על ידי רוב המשתייכים והמשתייכות לה:

פחד – רגש שלילי המתעורר במצבים של סכנה, שתפקידו להגן על האדם או על החברה. לפעמים הפחד נובע מהבנה שהמצב מסוכן, ולפעמים זוהי תגובה אוטומטית לתפיסה של סכנה. הפחד יכול להתעורר גם בעקבות הכללה לגבי מצב מסוים על בסיס שמועות או ניסיונות עבר, ולא רק כתוצאה ממצבים המתרחשים בפועל.

שנאה – תחושה של עוינות, סלידה ורצון לפגוע באדם אחר או בקבוצה אחרת. במצבים של סכסוך מתמשך, כל קבוצה תופסת את האחרת כמאיימת על קיומה. האלימות המתמשכת מצד היריב נתפסת כבלתי

**הלכידות, השייכות והזדהות
הנתפסים כלפי חברות וחברי
קבוצת הפנים מחזקים את
האמפתיה הבין-אישית בין
חברי הקבוצה, ובמקביל
מעוררים קושי לחוש אמפתיה
כלפי חברי קבוצת החוץ
הנבדלת וה"נחותה".**

מוצדקת וכמכאונת, והחברה סבורה שהיא נובעת מהתכונות המולדות של הקבוצה היריבה. לכן, השנאה במצבים אלה עמוקה, יציבה ומתמשכת, והיא בדרך כלל קולקטיבית – משותפת למרבית בני החברה.

כעס – בסכסוכים שנמשכים זמן רב, החברה רואה את מעשי היריב כמרושעים וכבלתי מוצדקים. האלימות והנזק המתמשכים שהיריב גורם לה מעוררים בה כעס רב כלפיו. הכעס יכול להיות קולקטיבי – משותף לכל החברה.

יחסים בין קבוצות בקונפליקט מתאפיינים בגזענות, בסטריאוטיפים שליליים, בדעות קדומות, בדה-לגיטימציה ודה-הומניזציה, וכמובן בהיעדר אמפתיה.

טיפול אמפתיה בין קבוצות

במצב של סכסוך, אמונות חברתיות ורגשות קשים משפיעים על היכולת להרגיש אמפתיה בין קבוצות: יחסים בין קבוצות בקונפליקט מתאפיינים בגזענות, בסטריאוטיפים שליליים, בדעות קדומות, בדה-לגיטימציה ודה-הומניזציה,²⁹ וכמובן בהיעדר אמפתיה. הכרה בכל אלה, והבנה של ההשלכות השליליות שלהם, מלמדות שמנגנוני האמפתיה נתונים להשפעה של דעות קדומות ומסרים חיצוניים, שיוצרים הטיה או היררכיה של אמפתיה.

הבשורה הטובה היא שכמעט לכל בני האדם, למעט בעלי מוגבלות רגשית, יש יכולת לאמפתיה,³⁰ וחוקרים מאמינים כי ניתן לטפח אמפתיה,³¹ לרבות אמפתיה כלפי הצרכים והסבל של קבוצת החוץ במצב של קונפליקט.³² אכן, מספר מחקרים מלמדים על היכולת להפחית גזענות ודעות קדומות ולטפח אמפתיה כלפי קבוצת החוץ, למשל באמצעות משחק תפקידים.³³ עוד נמצא, כי אם מעודדים אדם להזהות עם חבר מקבוצת החוץ, עשויה להתעורר בו דאגה גוברת לאותו חבר; אם האחרון נתפס כמייצג את כלל הקבוצה שאליו הוא שייך, גוברת הנטייה לדאוג לאותה קבוצה ואף לתמוך בה.³⁴

לטיפול אמפתיה נודעות תוצאות חיוביות בהקשר של סכסוך, כגון הפחתת רגשות שליליים כמו תחושת איום וחרדה.³⁵ נמצא גם כי אמפתיה רגשית יכולה לעורר הכרה באי-צדק שנגרם לקבוצה חברתית, וכך להפחית גזענות, לשנות דעות קדומות ולהגביר רגשות חמלה כלפי קבוצות הסובלות מאפליה.³⁶

טיפול אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע ישיר

חלק מהמודלים ומהעקרונות לטיפול אמפתיה בין קבוצות מבוססים על מגע ישיר, כלומר מפגש פנים אל פנים בין חברי וחברות אותן קבוצות. לדוגמה:

פרסונליזציה של האחר: שימוש באמפתיה יכול להביא למעבר מהרמה הבין-אישית לרמה הבין-קבוצתית ולשיפור גישות ויחסים בין-קבוצתיים; מרכיב מרכזי בשימוש כזה הוא יצירת קשר אישי עם אדם אחד או יותר מקרב קבוצת החוץ. אסטרטגיה זו כוללת

מפגש בין הקבוצות שבו מושם דגש על היכרות אישית ועל הזהות והדמיון בין קבוצת הפנים לקבוצת החוץ. אלה נועדו למנוע דה-הומניזציה – תפיסת חברי הקבוצה השנייה כיצורים לא אנושיים.³⁷

עיסוק במטרה משותפת: אחת הדרכים לטיפול אמפתיה היא לעודד את המשתתפות והמשתתפים משתי הקבוצות לפעול למען

מטרה משותפת בעת המפגש, שלצורך השגתה שני הצדדים זקוקים זה לזה. כדי להשיג את המטרה חייבים חברי וחברות כל קבוצה להתייחס לנקודת המבט של חברי הקבוצה השנייה ולהיות רגישים למה שהאחרונים רוצים וצריכים. ניתן ליישם אסטרטגיה זו בסביבה שבה התלמידות והתלמידים לומדים בקבוצות מעורבות, בשיטת הג'יקסו: בשלב הראשון, כל קבוצה מקבלת משימה וכל אחד מחברי הקבוצה מתמחה בחלק מהמידע שהקבוצה זקוקה לו כדי להצליח. בשלב השני, התלמידות והתלמידים מתקבצים לקבוצות חדשות – על-פי תחום ההתמחות שלהם, ובשלישי חוזרים לקבוצה המקורית ותורמים את הידע שצברו. מחקר שנערך על יישום גישה זו הסיק שהמטרות המשותפות והתלות ההדדית הגבירו התנהגויות של חיבה ושל עזרה בין המשתתפים והמשתתפות והובילו אותם ליכולת להיכנס לעליים של האחר,

i על השפה ומשמעותה במפגשי דיאלוג ובהקשרים נוספים, ראו בהרחבה במאמרו של גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה בספר זה: התשמעי קולי? שפה ככלי למאבק בגזענות.

להבין ולהעריך אותו, ולפתח רגשות של חברות ושל דאגה אמפתית. באופן כללי, נמצא שהאמפתיה של ילדים וילדות שלמדו בשיטה זאת הייתה גבוהה יותר מהאמפתיה של הילדים והילדות בקבוצת הביקורת.³⁸

ברוב המקרים הגישה הנרטיבית מיושמת במפגש פנים אל פנים; אך היא לא מחייבת מגע ישיר וניתן לקיימה גם בקבוצה חד-לאומית, למשל באמצעות קריאת סיפורים והקשבה לעדויות אישיות של בני ובנות הלאום האחר.

הגישה הנרטיבית: אחת הדרכים לטפח אמפתיה בין קבוצות היא ליצור היכרות עם זהותו של האחר על כל מרכיביה, בדגש על הכרת הנרטיב הקולקטיבי שלו ומתן לגיטימציה לנרטיב זה. אמצעי לכך הוא הקשבה לסיפורים אישיים, שבכוחם ליצור הרגשה חיובית של קרבה, הזדהות ואמפתיה. תחושות אלה סוללות את הדרך

להקשבה אמפתית לנרטיב הקולקטיבי של הצד האחר,³⁹ ולהכרה בכך שגם לו יש היסטוריה, אמונות, זהות ורצונות לגיטימיים, אף כי אין הכרח להסכים עימם.³⁹

קשיים ביישום אסטרטגיית המגע הישיר

האמפתיה כלפי חברי וחברות קבוצת החוץ שאיתם מתקיים המפגש לא תמיד מוכללת כלפי קבוצת החוץ כולה; במקרים רבים, חבר קבוצת החוץ שכלפיו אנחנו מרגישים אמפתיה נתפס כיוצא דופן שאינו מעיד על הכלל. פסיכולוגיות ופסיכולוגים חברתיים ניסו להבין באילו תנאים משפיע מגע בין קבוצות על הכללה כלפי קבוצת החוץ כולה, ואף כלפי קבוצות חוץ אחרות, שלא היו מעורבות במפגש. נמצא, שהמגע מוכלל לקבוצת החוץ אם חברות וחברי הקבוצה נשארים מודעים לזהות הקבוצתית של המשתתפים במפגש, ולכך שחברי קבוצת החוץ מייצגים אותה כמכלול. במקרים אלה, האמפתיה מתבטאת בהבחנה בין הפרטים השונים בקבוצה, במתן אמון ובהפחתת דעות קדומות, והיא מוכללת לקבלה רבה יותר של קבוצת החוץ ככלל. היכולת לראות את חברות וחברי קבוצת החוץ באופן יותר מורכב פותחת את האדם לקבל גם קבוצות חוץ נוספות.⁴⁰

כמו כן, על מנת שמגע ישיר יביא לשיפור יחסים, להפחתת גזענות ולטיפול אמפתיה בין קבוצות, המפגש נדרש לעמוד בתנאים מסוימים: סטטוס שווה של הקבוצות, מטרה משותפת, שיתוף פעולה ותמיכה ממסדית.⁴¹ מפגש בתנאים כאלה יכול להפחית דעות קדומות וחרדה הקשורות לקבוצת החוץ, וליצור עמדות חיוביות יותר כלפיה. הוא יכול לספק למשתתפות ולמשתתפים הזדמנות לדון ביחסים שבין הקבוצות, להבין את נקודת המבט של האחר ולהזדהות עם חששותיו – כלומר לטפח אמפתיה לקבוצה האחרת.⁴²

אולם, תנאים כאלה לא תמיד מתקיימים במציאות של סכסוך והפרדה, והסבירות למגע חברתי מועיל בה פחותה; מפגשים בין קבוצות עלולים להיות לא אפקטיביים גם כאשר ישנם הבדלי סטטוס חריפים בין הקבוצות. אתגר נוסף לקיום מפגשים בין קבוצות במציאות כזו הוא הצורך בעבודת הכנה, שתדגיש את הצרכים השונים של כל קבוצה בנפרד ותעודד את המשתתפים והמשתתפות להגיע למפגשים בגישה פתוחה וחיובית. יתר על כן, במציאות של מערכת חינוך המופרדת לזרמים, כמו בישראל, קשה מאוד לארגן מפגשים בין תלמידות ותלמידים ממגזרים שונים, ונדרש לשם כך מאמץ לוגיסטי ותקציבי גדול. בשל כל הנאמר לעיל, בשנים האחרונות חל מעבר הדרגתי בעולם ובישראל לקיום תוכניות חד-לאומיות או חד-קבוצתיות, ללא מפגש פנים אל פנים בין הקבוצות.⁴³

טיפול אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע לא ישיר

אחת הדרכים לטיפול אמפתיה בעבודה חד-לאומית היא באמצעות סוגים שונים של מגע לא ישיר, שאינם כוללים מפגש פנים אל פנים בין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ:⁴⁴

- **מגע מורחב** (extended contact): הידיעה שלאדם מקבוצת הפנים יש חבר או חברה מקבוצת החוץ. לדוגמה, מורה יכולה לספר שיש לה חברה מקבוצת החוץ.
- **מגע עקיף** (vicarious contact): התבוננות באדם מקבוצת הפנים המקיים אינטראקציה עם אדם מקבוצת החוץ.⁴⁵ לדוגמה, בזמן מפגש בין כיתות מקבוצות שונות, התלמידות והתלמידים עדים לקשר ההדדי בין המורות או המורים.

על מנת לשפר את היחסים ולהפחית גזענות בין קבוצות, מגע ישיר דורש קיום תנאים הכוללים סטטוס שווה של הקבוצות, מטרה משותפת, שיתוף פעולה ותמיכה ממסדית.

ii סיגל עוזרי רויטברג ומיכל שמחון מציעות במאמריהן שבדרך זה אופנים שונים ליישום גישה נרטיבית בחינוך נגד גזענות.

- **מגע מדומיין** (imagined contact): היכולת לדמיין קשר חיובי (או ניטרלי) עם חבר או חברה מקבוצת החוץ.⁴⁶ בסקירה של כ-70 מחקרים נמצא כי עצם היכולת לדמיין מגע כזה יכולה להפחית דעות קדומות.⁴⁷ עוד נמצא כי מגע מדומיין מעודד התנהגות חיובית כלפי קבוצת החוץ, מוריד מחסומים לקראת מפגשים עתידיים ומשפר את הסבירות להצלחת המפגש בין הקבוצות.⁴⁸

השערת המגע והגישה הבין-קבוצתית

בתחילת שנות ה-70 של המאה הקודמת, ארגונים ישראלים שקראו לעצמם "ארגוני דו-קיום" החלו לקיים מפגשים יזומים בין יהודים וערבים, בעיקר בין תלמידים ותלמידות, סטודנטים ומורות. מפגשים אלה, שהתבססו על מודל שיובא מארצות הברית, היו נאיביים ורומנטיים, וערכם היה בעצם קיומם. הם כונו מפגשי "חומוס"; היהודים שהשתתפו בהם הרגישו טוב עם עצמם, בעוד הערבים הרגישו שיחסי הכוחות של 'שולט' ו'נשלט' לא השתנו.

המפגשים התבססו על **השערת המגע**, שבבסיסה ההנחה שקונפליקטים בין אנשים מקבוצות שבסכסוך נובעים מחוסר ידע לגבי הקבוצה השנייה, וכי הפגשת אנשים משתי הקבוצות ויצירת אינטראקציות על בסיס אישי - במנותק מהשייכים הקבוצתיים - מצמצמת את השנאה ואת הסטריאוטיפים הקיימים ביניהם.

מנגד, **הגישה הבין-קבוצתית** טוענת שמפגש יהיה יעיל ויפחית את הסטריאוטיפים השליליים דווקא כאשר מדגישים בו את הזהות הקבוצתית של המשתתפות והמשתתפים, וכשהאינטראקציות ביניהם מתקיימות במישור הקבוצתי. לפי גישה זו, רק אז תיתכן הכללה מהחווייה האישית במפגש למציאות החיצונית.

- **מגע מתווך** (mediated contact):⁴⁹ מפגש עם חברי וחברות קבוצת החוץ באמצעות מדיה, שיכול ליצור אינטראקציה כמו-חברתית (parasocial interaction) ומגע אינטימי עם הדמות המוצגת.⁵⁰ מחקרים מצאו כי ספרים, מחזות, סרטים, סדרות טלוויזיה ותסכיתים רדיו יכולים לייצג את חברות וחברי קבוצת החוץ, ובכך לקרב את הקוראים, הצופים או המאזינים לחיים, למצוקות ולמאבקים של האחר, להוביל אותם לדמיין איך אדם בקבוצת החוץ חושב ומרגיש ולקדם אמפתיה. כל זאת, באמצעות שימוש בדמויות דמיוניות או מציאותיות, שניתן להכליל לקבוצת החוץ כולה.⁵¹ להלן מספר דוגמאות, המצביעות על מאפיינים שונים של מגע מתווך באמצעות מדיה:
 - מניתוח של רומנים נמצא שככל שהגיבורות או הגיבורים סובלים יותר מחוסר צדק חברתי - ומתגברים עליו - כך הרומן מצליח יותר לשנות את תפיסת הקוראים והקוראות לגבי מה נכון ולא נכון בחברה שלהם.⁵²

ילדות וילדים יהודים וערבים צפו בסדרה "רחוב סומסום", המציגה ילדים יהודים ופלסטינים שמקיימים קשרי חברות. בעקבות הצפייה, הילדים משתי הקבוצות ביטאו יותר עמדות פרו-חברתיות כלפי הקבוצה השנייה.

- מחקר אורך שנערך ברואנדה בחן את ההשפעה של תסכית אופרת סבון על הפחתת גזענות ואלימות בין קבוצות מסוכסכות. נמצא כי ההאזנה לאופרת הסבון השפיעה על התגובות הרגשיות של המאזינים והמאזינות לתכנית, ותרמה ליותר אמון, אמפתיה ושיתוף פעולה בין הקבוצות.⁵³
- נמצא כי צפייה בסרטים וסדרות המציגים סיטואציות של אינטראקציה בין חברי וחברות קבוצת הפנים ואלה של קבוצת החוץ יכולה לשפר יחסים בין-קבוצתיים. לדוגמה, ילדות וילדים יהודים ופלסטינים שצפו בסדרה "רחוב סומסום", המציגה ילדים יהודים ופלסטינים שמקיימים קשרי חברות, ביטאו יותר עמדות פרו-חברתיות כלפי הקבוצה השנייה בעקבות הצפייה.⁵⁴
- במסגרת מחקר, אנשים שצפו בסרטונים שהציגו אנשים ממוצא אפריקני הסובלים מגזענות ואפליה קיבלו הנחיות שונות בעקבות הצפייה. הצופים והצופות שהתבקשו לאמץ את נקודת המבט של האחר דיווחו על עמדות חיוביות יותר כלפי קבוצת החוץ, ואילו אצל אלה שקיבלו הנחיות ניטרליות, או שכלל לא קיבלו הנחיות - לא חל שינוי בעמדות.⁵⁵ מכאן ניתן להסיק שכדי לטפח אמפתיה באמצעות מדיה, ספרים וסיפורים, לא ניתן להסתפק בצפייה פסיבית בחיים של חברי וחברות קבוצת החוץ, אלא חשוב להזמין את המשתתפים והמשתתפות להזדהות עם חברי הקבוצה האחרת כאשר הם קוראים עליהם, מאזינים להם או צופים בהם.⁵⁶

דאגה אמפתית יכולה להוביל לשתי תגובות רגשיות: רגשות חמלה, הנובעים מתחושה של דאגה מול הסבל של האחר, ורצון ונכונות לעזור לו; או רגשות שליליים, הנובעים ממצוקה בעקבות החשיפה לסבל של האחר. אמפתיה יכולה גם ליצור דיסוננס, בעקבות התעוררות תחושות מצוקה או אשמה, עקב השתייכות לקבוצה החזקה שפוגעת בקבוצה הסובלת מאפליה. מצד אחד, חברות וחברי קבוצת הפנים עשויים לשנות את עמדותיהם, כדי להיות עקביים עם רגשות החמלה שהם חווים כלפי קבוצת חוץ. במקרה כזה, האמפתיה כלפי קבוצת החוץ עשויה להוביל לעזרה ולפעולה למען חברי וחברות קבוצת החוץ. מצד שני, הם עשויים להגיב לדילמה זו במגננה ובהימנעות מקשר עם חברי קבוצת החוץ.

נמצא כי אנשים הקוראים, מאזינים או צופים באחרים הסובלים מאפליה או ממצוקה, בשילוב הנחיות לאמפתיה רגשית, נכונים להציע לאחר עזרה (תגובה אמפתית) יותר מאלה שצופים או קוראים על מצוקתם של אחרים תחת הנחיות המפחיתות אמפתיה. לכן, יש לשים לב לסיטואציה שמציגים לתלמידים ולתלמידות: חשוב לדאוג שהיא לא תעורר איום, מצוקה או אשמה, וללוות אותה בהנחיות מתאימות לאמפתיה.

מורות ומורים מטפחים אמפתיה בין קבוצות

גזענות ורגשות שליליים כמו כעס, שנאה ופחד מהווים חלק מהתשתית החברתית-פסיכולוגית של סכסוכים בין קבוצות. ניתן להפחית רגשות אלה באמצעות אמפתיה, כניסה לנעליים של האחר ומיומנויות של ויסות רגשי. מורות ומורים צריכים לראות את תפקידם לא רק כמי שמקדמים מיומנויות אקדמיות אלא גם מיומנויות רגשיות וחברתיות, ובכך להוות סוכני שינוי בתהליכי אמפתיה בין קבוצות במצב של קונפליקט וגזענות בחברה.

הכשירות הרגשית והחברתית (SEC - Social and Emotional Competence) של מורים ומורות משפיעה על יכולתם להטמיע מיומנויות רגשיות וחברתיות בכיתה: מורות בעלות יכולת רגשית וחברתית גבוהה משפיעות על האווירה בכיתה באמצעות פיתוח, תמיכה ועידוד הקשרים שלהן עם התלמידים והתלמידות, עיצוב שיעורים הבונים את החוזקות ואת היכולות של התלמידים, והטמעת קווים מנחים להתנהגות בדרך שמקדמת אצלם רפלקציה והתבוננות פנימה. מורה שמודע לתגובות הרגשיות שלו ומסוגל להזהות עם התגובות הרגשיות של התלמידות והתלמידים בכיתה, יוכל להטמיע תוכניות שמקדמות מיומנויות רגשיות-חברתיות באמצעות תכנון פעילויות ושיעורים מתאימים וכמודל חיקוי לתלמידים. לכן, מורות ומורים צריכים לעבור שלב של התפתחות אישית ולפתח את המיומנויות הרגשיות והחברתיות שלהם-עצמם, לפני שהם מנסים לטפח מיומנויות כאלה אצל התלמידות והתלמידים בכיתות.⁵⁷

במציאות של חברה הטרוגנית, מסוכסכת ומפולגת, יש צורך בהתערבות שתקדם סובלנות, שיח, קבלה ושיתופיות, ובהוראה שתקדם את ההתפתחות הרגשית והחברתית של התלמידים והתלמידות. הגישה החינוכית שמובאת בפרק הנוכחי רואה באמפתיה מיומנות רגשית וחברתית חשובה, ההכרחית ליחסים בין-אישיים, לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים ולהפחתת הגזענות והדעות הקדומות כלפי קבוצת החוץ השונות בישראל. הפרק גם מעלה את השאלה כיצד לחנך למניעת גזענות ולטיפוח אמפתיה בין קבוצות, ולשמור על השפעת התוכנית לאורך זמן במציאות כה מורכבת.

מגרעות של תוכניות חינוכיות קיימות נגד גזענות, והצעות לשיפורן

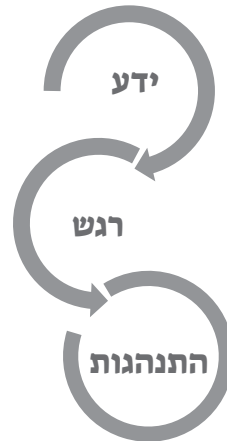
תוכניות חינוכיות המנסות לקדם סובלנות וחיים משותפים, ועוסקות בהתמודדות עם סכסוך וגזענות בין קבוצות, מתעלמות לעתים מ"הדיסוננס של המציאות" – שבין ההשקפות האידיאליסטיות של התוכנית אל מול הסביבה החברתית-פוליטית המקיפה את המשתתפות והמשתתפים. כתוצאה מכך, תוכניות כאלה עלולות לסבול מפשטנות קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית:

פשטנות קוגניטיבית: התוכניות נוטות לשים דגש על למידה קוגניטיבית שטחית, ללא התייחסות למציאות הרב-ממדית והמורכבת של הסכסוך ושל היחסים בין הקבוצות. תוכן מסתכם לעיתים קרובות בשימוש במושגים ובהצהרות כמו "סובלנות", "כולנו בני אדם", "האחר הוא אני" ועוד. תוכניות רבות מתמקדות במערכות יחסים אישיות ובמערכות היחסים עם חברי וחברות הקבוצה האחרת, ללא התייחסות מעמיקה לאחר כחלק מקבוצת החוץ; כזכור, במקרה כזה, האמפתיה כלפי חבר או חברת קבוצת החוץ אינה מוכללת לקבוצה כולה. לכן, יש צורך בחינוך המתבסס על עובדות, שמציג את מורכבותה של המציאות, את הנטייה לחלוקה בין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ והשפעתה על החברה, והמפתח חשיבה מורכבת על גזענות, קונפליקטים ודרכים אפשריות לפיוס.

פשטנות רגשית: נטייה רגשית שלילית מסמנת את התשתית החברתית-פסיכולוגית של סכסוכים בין קבוצות. למרות זאת, תוכניות העוסקות ביחסים בין קבוצות בקונפליקט לרוב אינן מתייחסות ישירות להיבטים הרגשיים הקשורים ליחסים, כמו שנאה, כעס ופחד. ניתן להפחית רגשות אלה באמצעות פרקטיקות של אמפתיה בין קבוצות, כניסה לנעליים של האחר ומיומנויות של ויסות רגשי.

פשטנות התנהגותית: במהלך התוכנית, ובמיוחד אחריה, המשתתפות והמשתתפים אינם יודעים מה לעשות עם העמדות ועם המושגים החדשים שנלמדו. לכן, התוכניות צריכות להציע דרכים לתרגום המושגים והרגשות החדשים לפעולה בשטח, על מנת ליצור דפוסי התנהגות חיוביים ויציבים לאורך זמן.

לסיכום, כדי לשפר יחסים בין קבוצות, לטפח אמפתיה ולהתמודד עם גזענות – יש לפעול בשלושת המישורים: **הקוגניטיבי (ידע), הרגשי וההתנהגותי.**⁵⁸



מודל טיפוח אמפתיה והתמודדות עם גזענות בין קבוצות לאורך זמן

הצעות מעשיות לטיפוח אמפתיה והתמודדות עם גזענות באמצעות מגע לא ישיר

טיפוח אמפתיה והתמודדות עם גזענות באמצעות מגע לא ישיר מאפשרים למורות ולמורים לשפר יחסים בין קבוצות בלי לצאת מהכיתה ומבלי לתאם מפגש עם קבוצה נוספת, ויכולים להכין את התלמידות והתלמידים, הסטודנטיות והסטודנטים, למפגש פנים אל פנים עם קבוצת החוץ. נמצא גם כי חיזוק נורמה של אמפתיה בתוך קבוצת הפנים יכול לקדם גישה חיובית יותר אף כלפי אנשים מקבוצת החוץ.⁵⁹

כאמור לעיל, מומלץ כי השלב הראשון ביישום תוכנית של חינוך נגד גזענות יתמקד בהתבוננות וברפלקציה עצמית שלכם, המורים והמורות, והעבודה עם התלמידים והתלמידות תיעשה בשלבים הבאים.

עבודה עצמית למורות ולמורים

1. התבוננות ורפלקציה

כדי להתמודד עם גזענות ולטפח אמפתיה כלפי קבוצת החוץ, חשוב להתבונן פנימה ולבחון: מי קבוצת החוץ שלי? מה העמדות שלי כלפיה? מתי יהיה לי קשה ללמד עליה? את מי קשה לי לקבל?

בחרו במדיה, בסיפור או בסרט המציגים חברים וחברות בקבוצת החוץ. כתבו לעצמכם: מה הרגשתי ומה חשבתי כשצפיתי, קראתי או שמעתי על נקודת המבט של חברות וחברי קבוצת החוץ? נסו לדמיין: מה הם מרגישים? מה הייתי מרגיש או מרגישה לו הייתי במקומם?

ההתבוננות פנימה תסייע לכם להבין גם את התלמידות והתלמידים. מורות ומורים שמודעים למצבם הרגשי של תלמידיהם ומסוגלים להבין את נקודת מבטם, יוכלו לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות בכלל ואמפתיה בין קבוצות בפרט.

מומלץ כי השלב הראשון ביישום תוכנית של חינוך נגד גזענות יתמקד בהתבוננות וברפלקציה עצמית שלכם, המורים והמורות.

2. אמפתיה בין מורות ומורים לתלמידות ותלמידים

המורה פוגשת בכיתה תלמידים ותלמידות מקבוצות שונות ובעלי דעות שונות, שהן לעתים מקוממות ומרתיעות. מומלץ להקשיב לתלמידים, לנסות ולהבין את נקודת מבטם ולהתאים להם תוכנית הקרובה לעולמם. אם תלמידה או תלמיד מתבטאים בגזענות, מומלץ לברר איתם:

- למה אתה חושב כך?
- מה את מרגישה כשאת שומעת על הנושא?
- מאיפה הגיע אליך המידע ששיתפת?

חשוב לזכור: במציאות של סכסוך וקונפליקט עולים רגשות קשים כמו פחד, כעס, שנאה וכאב, ולעיתים קרובות התגובות של התלמידים והתלמידות מונעות מרגשות כאלה. לכן, חשוב לאפשר להם לבטא את רגשותיהם ולהקשיב להם. בנוסף, במקרים רבים המידע שיש לתלמידים על קבוצת החוץ מעוות או חלקי, וחשוב הן לטפל ברגשותיהם והן לספק להם מידע מהימן. הדבר כולל: (4) מתן ידע על קבוצת החוץ, על הנטייה הפסיכולוגית לחלוקה בין קבוצות, על החשיבות של אמפתיה ביחסים בין קבוצות ועל הקושי להרגיש אמפתיה כלפי קבוצת החוץ; (2) התמודדות עם רגשות קשים וטיפול רגשות חיוביים, כגון אמפתיה; (3) התייחסות להתנהגות ביחס לקבוצת החוץ – כלומר, המוכנות לנקוט פעולה ולפעול למען שיפור מצבה.

3. מודל אמפתי או דוגמה אישית לתלמידים ותלמידות

התהליכי חינוך והוראה מספקים הזדמנויות רבות להדגים אמפתיה בפני הכיתה ובפני היחיד. יש תלמידות ותלמידים שמתקשים לקיים ולפתח מערכות יחסים מספקות – בין-אישיות ובוודאי גם בין-קבוצתיות – לכן חשוב לעזור להם לחוות אמפתיה במהלך פגישות בין המורה לתלמיד. המורה יכולה להדגים כיצד היא מנסה להבין את נקודת המבט של התלמיד או התלמידה, וללמד אותם לעשות כמוה ביחסיהם עם חבריהם. לדוגמה: "שימי לב שבמשפט האחרון ניסיתי להבין אותך לפני שעניתי לך. מה דעתך לעשות אותו הדבר בשיחה הבאה שלך עם חבר או חברה?"⁶⁰

עבודה עם תלמידים ותלמידות

להלן כמה המלצות ואסטרטגיות נוספות לטיפול אמפתי בין קבוצות; בחרו את אלה המתאימות לכיתה ולתלמידים שלכם. יתכן שחלק מהתלמידים או התלמידות לא ירצו לשתף פעולה בתחילת התהליך, מסיבות שונות; ניתן לא לכוון את הפעילות לקבוצת חוץ מסוימת, כי אם לאפשר לכל תלמידה ותלמיד לבחור בקבוצת החוץ שלהם ולעבוד איתם בהדרגה. אם תיווצר בכיתה נורמה של הסתייגות מגזענות ושל אמפתיה בין קבוצות, תהיה לכך השפעה על הקבוצה כולה גם בהמשך.

חלק מההמלצות מבוססות על השתלמויות שפיתחתי והעברתי במסגרת עבודתי במט"ח, שעוסקות בטיפול אמפתי והתמודדות עם גזענות באמצעות מדיה, ספרים וסיפורים. ההתנסויות הללו לימדו אותי על היכולת, האפשרות והחשיבות של שימוש באמצעים כאלה להתמודדות עם גזענות ולטיפול אמפתי בין קבוצות.

1. יש לי חבר או חברה מקבוצת החוץ

הידיעה שלחבר מקבוצת הפנים יש חבר או חברה מקבוצת החוץ, יכולה להשפיע על טיפוח אמפתיה כלפי אותה קבוצה (מגע מורחב); לכן, מורות ומורים יכולים לספר על חבר או חברה שלהם מקבוצת החוץ. לדוגמה, מורה שהשתתפה בהשתלמות בנושא חיים משותפים נהגה לשתף את תלמידיה במפגשים שערכה עם מורות ומורים ערבים. היא סיפרה שהתלמידים והתלמידות הקשיבו בסבלנות והחלו להתעניין בקבוצת החוץ בעקבות כך. בכך היוותה המורה מודל אמפתי ודוגמה אישית לתלמידים.

2. הקשבה אמפתית בזוגות

ניתן לבקש מהתלמידים והתלמידות למצוא בכיתה בת או בן זוג שהם פחות מכירים, ולחלוק עמו זיכרון עבר משמעותי / משהו חשוב שקרה לי לאחרונה / נושא שמעסיק אותי, וכדומה. בשלב הבא, כל אחד יתאר את בן או בת הזוג שלו בגוף ראשון: "שמי... כשהייתי..."

באמצעות התרגיל, ינסו התלמידים והתלמידות להקשיב לאחר כדי להבין את נקודת מבטו, לזכור את דבריו ולספר את סיפורו, ובכך לתרגל הקשבה אמפתית. בהמשך, ניתן ליישם את התרגיל גם במסגרת מפגש פנים אל פנים בין קבוצות.

3. טיפוח אמפתיה באמצעות מדיה, ספרים וסיפורים

לפני השיעור, מומלץ לבקש מהתלמידות ומהתלמידים לבחור בסיפור, סרט, שיר או ציטוט, שבאמצעותו הם הבינו את נקודת מבטו של אדם מקבוצת חוץ. כדאי לתת זמן לחשיבה ולהכנה. אל תכוונו אותם לקבוצה מסוימת – אפשרו לכל תלמיד ותלמידה לבחור בקבוצת החוץ שנוח להם להביא לכיתה. מומלץ להסביר תחילה מהי החלוקה בין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ, מאילו סיבות החלוקה קיימת ומה ההשלכות שלה על החיים בחברה. שלב זה חשוב כדי למקד את הלומדות והלומדים במטרה של טיפוח אמפתיה, ולכוון אותם לבחור במדיה העוסקת בחברי קבוצת חוץ הסובלים מגזענות.

בזמן השיעור אפשר להזמין כל תלמיד ותלמידה להציג את המדיה שבחרו. מומלץ לעשות זאת בקבוצות קטנות, כדי שהתלמידים והתלמידות ירגישו נוח יותר לשתף ולהסביר את הבחירה שלהם ולתאר מה הם מרגישים כלפי הדמות, ומה לדעתם הדמות מרגישה.

לסיום, מומלץ להסביר מהי אמפתיה בכלל ואמפתיה בין קבוצות בפרט, ולתאר כיצד ניתן לטפח אמפתיה ולהתמודד עם גזענות באמצעות מגע לא ישיר.

אפשרות נוספת: בחרו במדיה שניתן לטפח באמצעותה אמפתיה, כגון סדרת טלוויזיה המציגה את נקודת המבט של קבוצת חוץ, או ספרים שמעודדים סובלנות ואמפתיה. ניתן להראות או להקריא קטעים מהמדיה שבחרתם, ולהוסיף הנחיות ושאלות המכוונות לעודד אמפתיה, כגון:

דוגמאות למדיה כזו ניתן למצוא ברשימת ההמלצות של מכללת אורנים לספרי ילדים ונוער שמעודדים סובלנות ובפרויקט "שעת סיפור: אומרים לא לגזענות" של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח, וכן בין הרעיונות הבאים לסדרות המציגות את נקודת המבט של האחר:

- עבודה ערבית
- נבסו
- סליחה על השאלה

- כיצד, לדעתכן, מרגישים חברי וחברות הקבוצה האחרת?
- מה לדעתכם הם חושבים? איך אתן מדמיינות את העולם דרך העיניים שלהם?
- אילו רגשות עולים בכם כשאתם שומעים או רואים את התגובות שלהם?
- מה הייתן מרגישות אם הייתן במקומם?ⁱⁱⁱ

מכיוון שהמטרה היא לטפח אמפתיה כלפי קבוצת החוץ כולה, הזכירו לתלמידות ולתלמידים שכמו כל קבוצה היא אינה הומוגנית, אלא מורכבת מבני אדם שיש ביניהם הבדלים; עם זאת, חשוב להדגיש שחברי וחברות קבוצת החוץ שייכים לקבוצה שלמה, אשר מהווה חלק מהזהות שלהם.

4. סיפור פוגש סיפור

במסגרת המתודה "סיפור פוגש סיפור", המשתתפות והמשתתפים מקשיבים זה לסיפורה של זו בלי לדבר, בלי להתערב ובלי לשפוט. בסיום הסבב אפשר להגיב ולנהל דיון משותף במליאה. בדרך זו אפשר ללמד הקשבה אמפתית לסיפורם של אחרים.ⁱⁱⁱ

הנחיות:

- הכינו סיפור או סרטון הקשור לגזענות כלפי קבוצת החוץ.
- סדרו את הכיתה במעגל.
- הסבירו לתלמידים ולתלמידות: לסדנה זו קוראים "סיפור פוגש סיפור". ההקשבה לסיפור היא הקשבה אמפתית - מבלי לשפוט, בלי להעיר, בלי לקרוא קריאות ביניים ובלי לחשושים. פשוט הקשיבו לסיפור.
- הציגו את הסיפור שהכנתם.
- הסבירו: בכוחו של סיפור אישי לעורר הזדהות ואמפתיה וליצור חיבור אישי לסיפורים דומים או קשורים אצל המקשיבים והמקשיבות. שאלו את התלמידות והתלמידים: האם הסיפור הזכיר לך משהו, עורר משהו, או התחבר לדבר שקרה לך? תרצו לשתף בסיפור שעלה תוך כדי הסיפור שהצגת?

ⁱⁱⁱ על השימוש בסיפורים אישיים כחלק מטיפול נרטיבי לחינוך נגד גזענות, ראו בהרחבה במאמרה של מיכל שמחון בספר זה: השתתפות בנרטיבים שונים דרך הדהוד קבוצתי: הכרה, התקרבות והתרחבות.

- במהלך הסדנה חשוב לאפשר לכל התלמידים והתלמידות לדבר; ניתן לקיים את השיעור בשני חלקים כדי לאפשר זאת, במקרה הצורך. הזכירו לתלמידים: כמו שהקשבתם לסיפור, הקפידו גם בשיחה על כללי הקשבה האמפתית. כל סיפור הוא חשוב, ומה שאנחנו מספרות ומספרים פה, נשאר פה.
- הכינו לעצמכן מראש טבלה המכילה את העמודות האלה: שם התלמיד או התלמידה, סיכום הסיפור, הקשר של הסיפור האישי לסיפור שהוצג, החוויה (מילים שביטאו רגשות), ודברים שנאמרו במהלך סבב השיתוף. מלאו את הטבלה במהלך המפגש, אך זכרו לא לאבד קשר עין עם המספר או המספרת גם בזמן הכתיבה!
- שיתוף הקבוצה במעגל: בקשו מכל התלמידים והתלמידות (לפי סדר הישיבה, כולל אלה שלא שיתפו בסיפור משלהם) לשתף ולספר מה הרגישו בזמן הצגת הסיפור האישי שלהם (אם הציגו) ובעת ההקשבה לאחרים. הוסיפו בטבלה דברים בולטים שנאמרו.
- מומלץ לתת לתלמידים דוגמה אישית: בסוף הסבב, שתפו ברגשות שלכם בזמן הסיפורים וברגעים שבהם הייתה שתיקה.
- סיכום וסגירה: היעזרו בטבלה המלאה כדי לחזור על תכני הסיפורים, לדבר על מגוון ההקשרים והחוויות של התלמידים והתלמידות, וכמובן – לדון בנקודות שעלו בסבב השיתוף. הסבירו: בסדנה זו תרגלנו מיומנות של הקשבה לסיפורו של האחר, שאינו נמצא בכיתה. שאלו את התלמידות והתלמידים: האם הצלחתם להקשיב לסיפור של אדם מקבוצה אחרת? מה הרגשתם ומה חשבתם כששמעתם את הסיפור? האם היה לכם קל או קשה להתחבר לסיפורו? האם חשוב בעיניכם להקשיב לסיפור של מישהו אחר? מה אפשר ללמוד מהסדנה?

טיפים לסיים:

1. כדי לטפח אמפתיה בכיתה, התבוננו תחילה בעמדות שלכם כלפי קבוצת החוץ.
2. חשוב להוות מודל ודוגמה אישית לתלמידים ולתלמידות: גלו אמפתיה כלפיהם והדגימו להם כיצד ניתן להגיב באמפתיה.
3. בחרו בפעילות או במתודה שמתאימה לתלמידים ולתלמידות ולכיתה המסוימת שלכן.
4. שלבו הנחיות לעידוד אמפתיה; לא ניתן להסתפק בצפייה או בקריאה פסיביות על קבוצת החוץ.
5. בחרו במדיה מתאימה לכיתה, שבאמצעותה ניתן להבין את נקודת המבט ואת הסיפור של חברי וחברות קבוצת החוץ.
6. זכרו לא לבחור במדיה שעלולה לגרום למצוקה או לרתיעה מקבוצת החוץ.
7. הזכירו לתלמידים ולתלמידות שחברות וחברי קבוצת החוץ הם פרטים מובחנים, אך גם מייצגים את קבוצתם כמכלול.

1. שביט, ש' (2 בנובמבר, 2014). הבאנו ביכורים: המרגלות של סיגל מושכל. **Ynet ספרים**.
2. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432; Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 253-272.; Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books, New York, NY
3. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press
4. Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41; King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246
5. בושריאן, ע' (עורך). (2017). **שימוש בנתונים הנמדדים לאורך זמן כמקור מידע למחקר, למדיניות ולתוכניות חינוכיות בישראל, דוח מפעילות לימודית**. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
6. Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 91-100
7. Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1053-1080
8. Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743
9. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark; Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding. Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180; Zaki, J., & Ochsner, K. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 80-675
10. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*
11. זיסמן, י' (2009). **בין היחיד לקבוצה: תהליכי התקשרות ואמפתיה ביחסים בין קבוצות**. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
12. Forgiarini, M., Gallucci, M., & Maravita, A. (2011). Racism and the empathy for pain on our skin. *Frontiers in Psychology*, 2, 108
13. Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374-387
14. Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice*, 44(4), 293-302
15. Nelson, J. K., Dunn, K. M., & Paradies, Y. (2011). Bystander anti-racism: A review of the literature. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11(1), 263-284
16. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole
17. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140; Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict
18. Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482
19. Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding
20. Forgiarini, M., Gallucci, M., & Maravita, A. (2011). Racism and the empathy for pain on our skin
21. Levy, J., Goldstein, A., Inluf, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13696-13701
22. Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22(10), 817; Sherif, M. (2015). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. Psychology Press

- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(11), 2221-2237 .23
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict; Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishing; Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding; Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members. *British Journal of Social Psychology*, 48, 427-446 .24
- Kupermintz, H., Salomon, G., & Hussisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel: 2004-2005*. Center for Research on Peace Education, Haifa University .25
- Smootha, S. (2010). *Arab-Jewish relations in Israel: Alienation and rapprochement*, Peaceworks No. 67 .26
- Bar-On, D. (2008). *The others within us: Constructing Jewish-Israeli identity*. Cambridge: Cambridge .27
- Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50(11), 1430-1453 .28
- בר-טל, ד' (2007). לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל. ירושלים: כרמל. .29
- Kupermintz, H., Salomon, G., & Hussisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel*; Bar-On, D. (2008). *The others within us*; Bar-Tal, D. (2000). From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: Psychological analysis. *Political Psychology*, 21(2), 351-365; Bar-Tal, D. (2001). Why does fear override hope in societies engulfed by intractable conflict, as it does in the Israeli society? *Political Psychology*, 22(3), 601-627 .30
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding .31
- Levy, J., Goldstein, A., Inluf, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13696-13701 .32
- Teichman, Y., & Bar-Tal, D. (2008). Acquisition and development of a shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. In: S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 452-482). John Wiley & Sons. .33
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 215-226 .34
- Batson, C. D., Chang, J., Orr, R., & Rowland, J. (2002). Empathy, attitudes, and action: Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1656-1666; Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 105-118 .35
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30(6), 86-770 .36
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations .37
- Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574-587 .38
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177 .39
- אלוני, ג' (2008). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. .40
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 83-751; Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members; Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255-343 .41
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley .42
- Steinberg, S., & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(2), 199-214; Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280; Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory .43
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing

- prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, 64(4), 231; Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory; Salomon, G. (2011). Four major challenges facing peace education in regions of intractable conflict. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 17(1), 46-59
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions?; Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3-26; Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280; Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 12; Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., & Vonofakou, C. (2008). A test of the extended intergroup contact hypothesis: The mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of personality and social psychology*, 95(4), 843; Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 314-389
- Vezzali, L. et al. (2014). Improving intergroup relations
- Pettigrew, T. F., ;Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis
- Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory
- Vezzali, L. et al. (2014). Improving intergroup relations
- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis
- Joyce, N. (2017, August 22). Mediated contact. In *Oxford research encyclopedia of communication* (Vol. 1). Oxford University Press
- Horton, D., & Wohl, R. (1956). Mass communication and para-social interaction. *Psychiatry*, 19(3), 215-229
- Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments
- Manney, P. J. (2008). Empathy in the time of technology: How storytelling is the key to empathy. *Journal of Evolution and Technology*, 19(1), 51-61
- Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574-587
- Cole, C. F., Arafat, C., Tidhar, C., Tafesh, W. Z., Fox, N. A., Killen, M., Ardila-Rey, A., Leavitt, L. A., Lesser, G., Richman, B. A., & Yung, F. (2003). The educational impact of Rechov Sumsum/Shara'a Simsim: A Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 409-422
- Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525
- Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering
- Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members
- קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. רעננה: מכון מופת.
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations