

המעשה האמפתי השלם של מורים

יהודית וינברגר, איריס בקשי-ברוש

תקציר

חשיבותה של האמפתיה ביחסים שבין מורים לתלמידים, והאחריות של המורים לבטאה, מניחות את התשתית הרעיונית הרחבה לטענתנו, כי אמפתיה היא כשירות יסוד של מורים, וכי טיפוחה הוא מטרה מרכזית בתוכניות להכשרה ובפיתוח מקצועי של אנשי חינוך. מאמר זה מציג תפיסה אינטגרטיבית של אמפתיה ביחסי מורים-תלמידים בבית הספר המכונה "המעשה האמפתי השלם". תפיסה זו נעוצה במחויבות המוסרית של מורה לצמיחה של תלמידיו, לצמיחה שלו עצמו ולצמיחה של מערכת היחסים ביניהם. אנו מניחות שיחסים המבוססים על הקשבה, אכפתיות וכבוד הדדיים, המנכחים את המעורבים בהם ומעניקים להם משמעות האחד בעיני האחר, תורמים לאיכות החיים של כל המשתתפים לשדה החינוכי ולחינוך אקלים של צמיחה.

מבוא

האינטראקציה בין מורים¹ לתלמידים נחשבת ללב ליבו של מעשה החינוך (Hargreaves, 1972), וחינוך נחשב לאיכותי אם האינטראקציה היא חיובית ומשמעותית. באינטראקציה בהקשר זה הכוונה לכל מפגש בין-אישי הכולל דיאלוג משמעותי (אלוני, 2008), בין שהוא מתרחש פנים-אל-פנים בזמן מסוים, ובין שלא, וכלשונו של הפילוסוף מרטין בובר, כשה"דו-שיחות שלהם ממשיכה בחיותה אף בפירוד של מקום, בחינת נכחות שבכוח של האיש האחר בשביל השני, בחינת מגע ומשא ללא גילויי-חוץ" (בובר, 1959, עמ' 254-255).

למעשה, איכות החיים של כלל המשתתפים לארגון חינוכי תלויה בקיומן של אינטראקציות משמעותיות המבססות את תחושת היותם מוערכים, רצויים ושייכים, המדגישות את חשיבות הרגשות ההדדיים (Cooper, 2010) והמעניקות למעורבים בהם משמעות בעיני האחר – המורים בעיני תלמידיהם ותלמידיהם בעיני מוריהם. יחסים המבוססים על הקשבה הדדית, על אכפתיות ועל כבוד הדדי (Noddings,

1 בכל מקום במאמר שבו מצוינת מילה זו בלשון זכר הכוונה היא למורות ומורים כאחד.

2003a) מבנים בהדרגה יחסים של אמון בין באי הכיתה. בובר (1959) מתאר את בניית האמון בחיי השגרה השוטפים בבית הספר כנטילת חלק בלתי אמצעי בחיי החניכים שבאים במגע עם המחנך. מקרים של אי-הסכמות או חילוקי דעות בין מורים לתלמידים, שהם בלתי נמנעים במסגרת הכיתה כמו בכל מסגרת חברתית אחרת, נפתרים ביתר קלות במצב של יחסים טובים המלווים באמון בין הצדדים. ילדים יעשו דברים בעבור מורים שיבטאו באופן קבוע יחס של אכפתיות כלפיהם, מכיוון שזהו מענה לצורך בסיסי של כל אדם, ושל ילדים בפרט (Noddings, 2003b). האחריות לבניית יחסים משמעותיים עם התלמידים היא של המורים (בובר, 1960, 1959; Hargreaves, 1972). פילוסוף החינוך נמרוד אלוני מחדד את היעדר הסימטריה ביחסי מורה-תלמיד ורואה בעשייה חינוכית נקיטת יוזמה של המורה במטרה לזמן לתלמידיו התנסויות של צמיחה ולמידה, מתוך התכוונות להביאם לכלל חיים מלאים, שלמים וראויים (אלוני, 2008). אמפתיה של מורים כלפי תלמידיהם עשויה לתמוך ביכולתם לקבל על עצמם אחריות זו בהצלחה, משום שהפונקציה הראשונית שלה היא חיזוק של קשרים חברתיים ושל יחסים בין-אישיים בכלל (Anderson & Keltner, 2002; Miller & Wallis, 2011), ושל אינטראקציות חיוביות בין מורים ותלמידים בפרט (Tettgah & Anderson, 2007). במסגרת של יחסים בין-אישיים משמעותיים בין מורים לתלמידים מושגת צמיחתם של הילדים בתחומים שונים (Cooper, 2010), ואף המורים זוכים בהם לרווחה אישית ומקצועית (Split, Koomen, & Thijs, 2011).

חשיבותה של האמפתיה באינטראקציה שבין מורים לתלמידים, והאחריות של המורים לבטאה, מניחות את התשתית הרעיונית הרחבה לטענתנו, כי אמפתיה היא אחת מכשיריות היסוד של מורים, וכי טיפוחה הוא מטרה מרכזית בתוכניות להכשרה ופיתוח מקצועי של אנשי חינוך. טענה זו מקבלת משנה תוקף לנוכח הביקורת על מדיניות החינוך ומטרות החינוך במאה הנוכחית, על תנאי העבודה הקשים של מורים בבתי הספר ועל כישורי האזרח הנדרשים בעידן הגלובליזציה.

תוכניות הלימוד בבתי הספר, על חלוקתן לדיסציפלינות, הדגשים על עובדות ועל ידע והלחצים לעמידה בסטנדרטים חיצוניים מכוונים למטרות המשרתות את מה שנתפס כצורך של העולם העתידי בתחומי התעשייה, הכלכלה והטכנולוגיה. האכזבות מהישגי התלמידים בתחומים אלו הולידו שורה של רפורמות מבניות, שעיקרן חיזוק ידע ומיומנויות ובקרה של תוצאות על ידי הערכה ומדידה (אלפרט, 2008). חוקרי החינוך גדי אבידן, חן למפרט וגיש עמית (2005) מסבירים, כי במציאות זו, המקדשת נהלים, ידע ושליטה, המסר המרכזי של מדיניות החינוך הוא שעיקרה

של עבודת המורה היא הוראה, כלומר פעולה בעלת תפוקות הניתנות למדידה. על כן, חיי בית הספר שלכאורה מזמינים מפגש אינטנסיבי בין מבוגרים לילדים ויש בהם פוטנציאל לפיתוחו של אדם שלם, מתגלים לעיתים כמנותקים מעולמו של הילד: מחוויותיו, מהקול והמראה שלו, מעולם התוכן והעניין שלו ומסיפורו האישי. מציאות מעין זו, שנמנעת בה התמודדות כנה עם היבטים רגשיים ומוסריים, הם טוענים, עלולה להיות הרת אסון: יש בכוחה לאיים על עצם יכולתו של איש החינוך לשרוד בתפקידו. גם המודל הדומיננטי של החינוך בימינו וגם תנאי העבודה בבית הספר אינם מאפשרים צמיחה אישית של מורים ותלמידים. נוסף על כך, הרטוריקה שרואה בהקרבה עצמית של מורה סמל לגבורה, המגנה על תנאים של מחסור והמציגה אותם כניצחון מוסרי, למעשה מכרסמת בתפיסה של בית ספר כמקום מצמיח (Higgins, 2010). אתוס הסטנדרטיזציה ותנאי העבודה הקשים בבתי הספר מטיל אם כן לחץ אדיר על מורים ומערער על התפיסה של משמעות החינוך כדאגה לרווחתם של הילדים.

מיאוס מהמגמה הניהולית-תפוקתית לצד הפער בין האידיאלים הנעלים והתיאוריות הסדורות, לבין מימושם בשדה החינוך, עוררו את הכמיהה לחיפוש אחר דרכים חדשות, המדגישות את התפיסות ההומניסטיות והנוקטות בפרדגמות המבוססות על דיאלוגים (אלוני, 2008). ברוח זו, טוענת פילוסופית החינוך נל נודינגס, שאיפות החברה שלנו למצוינות אינן צריכות להיות מכוונות לתחומי המתמטיקה והמדעים, אלא לצמצום האלימות, לכיבוד עבודה קשה מכל סוג, לתגמול הישגים בכל רמה ולחינוך של אנשים המסוגלים לדאוג למשפחות ולקהילות שלהם. על כן, תוכניות הלימודים של המאה ה-21 צריכות לכלול תכנים ונושאים חשובים לפיתוחו של אדם שלם ולהציב את היחסים בין בני האדם בעדיפות ראשונה במאמצים האינטלקטואליים והערכיים שלנו (Noddings, 2002).

הפילוסופית מרתה נוסבאום מוסיפה הצדקה לחשיבות הטיפוח של כישורי אמפתיה בזירה החינוכית, במנותה את הכישורים החיוניים לטיפוח אזרחות בקהילה גלובלית. לדבריה, פיתוח יכולת אמפתית לצרכים של אחרים, תוך כדי כיבוד פרטיות האחר ונפרדותו, נותן ביטוי להרחבת האנושיות במציאות רב-תרבותית (Nussbaum, 1977). האנתרופולוגית שרה בלאפר-הרדי (Blaffer-Hrady, 2009) רואה באמפתיה תכונה חברתית שהבטיחה את הישרדות המין האנושי במהלך האבולוציה, ואם כך, פיתוח יכולת אמפתית (או שיקום יכולת זו שאבדה) הוא לא רק ביטוי להרחבת האנושיות, אלא גם, ואולי בעיקר, עניין אנושי-חברתי קריטי. לאור כל האמור לעיל, אנו מבקשות במאמר זה לבחון את התרומה הפוטנציאלית

של המושג אמפתיה לשדה החינוך ולהציע תפיסה אינטגרטיבית שתיקרא "המעשה האמפתי השלם של מורים". תפיסה זו נשענת על גוף ידע רחב בנושא האמפתיה היוצא ממגוון שדות: פילוסופיה, תחומים שונים של הפסיכולוגיה (Duan & Hill, 1996), הייעוץ והרפואה (Miller & Wallis, 2011), עבודה סוציאלית, חינוך, מנהל עסקים, מערכות מידע ומידענות (Cooper, 2010; Darling-Hammond, 2000); ובשנים האחרונות גם מתחומים המחברים בין מדעי המוח למדעי החברה (Miaskiewicz & Monarchi, 2008; Preston & Waal, 2002; Dinstein, Thomas, 2009; Behrman & Heeger, 2008; Blaffer-Hrady, 2009). נבהיר, כי עבודתנו הנוכחית הונחתה על ידי מחשבה פרגמטית – לנסח מסגרת רעיונית לאמפתיה ביחסי מורים-תלמידים, ובכך להציע התבוננות מחודשת על מקומה הפרקטי של האמפתיה בבית הספר, כמו בכל ארגון חברתי שמשימתו המרכזית היא קידום והצמחה של בני אדם. כחוקרות איכותניות וכמחנכות מורים המחזיקות בהשקפת עולם הומניסטית, המכירות בחשיבות האמפתיה ובנחיצותה בכל פעולה של אנשים העובדים עם אנשים ולמען אנשים, חשנו שנקודות מבט שונות על אמפתיה יאפשרו להעמיק את הבנתנו בנושא. העיון המעמיק במקורות חשף מגוון של מובנים, תפיסות ושימושים של המושג אמפתיה, וממנו בחרנו את שנראה לנו מתאים לגיבוש תפיסה חדשה על אמפתיה בחינוך; את מה שהבנו כרלוונטי ומועיל לגישה הפרגמטית שלנו. פעלנו כמו היסטוריוניות ואנשי מעשה ששואבים את המידע שלהם מכל מקום אפשרי: שיטות מדעיות, סטטיסטיות, ופרט ביוגרפי זעיר – כל דבר הוא ממין העניין, כל דבר עשוי להגביר תחושה זו של מה שייך לאן (ברלין, 1996, עמ' 58). באופן כזה, קטע מרומן של עמוס עוז היה שווה ערך בעינינו לפיסת ידע מתיאוריה פסיכואנליטית. לבסוף, אפשר לומר, שנקטנו גישה אקלקטית שמקובלת במדעי החברה כגישה המכוונת לתועלת שניתן להפיק מנקודות מבט תיאורטיות שונות כדי להבין סוגיה מסוימת (אנוך, 2000). ניתן לדמות את הגישה האקלקטית שנקטנו לבריקולאז' ביקורתי, שחותר ליצור ידע, שנשפט בין היתר על ידי יכולתו להניע יישום או פעולה (Denzin & Lincoln, 2005, p. 187), ובמקרה שלנו – ליצור מסגרת רעיונית שתוכל להניע יישום בעשייה היומיומית של מורים בכיתות.

חלק א' של המאמר מציג את תפיסת המעשה האמפתי השלם של מורים. נפתח חלק זה בפריסת תשתית פילוסופית של האמפתיה, נמשיך בהצגת תשתית מושגית של האמפתיה על מגוון ממדיה, ונסיים בתיאור רחב של התפיסה על מהלכיה השונים. בחלק ב' של המאמר נדגים פרשנות אחת מתוך רבות פוטנציאליות לקידום התפיסה בקרב סטודנטים הלומדים בתוכנית להכשרת אקדמאים להוראה.

חלק א: מהו המעשה האמפתי השלם של מורים?

התשתית הפילוסופית

התפיסה "המעשה האמפתי השלם של מורים" נשענת על תשתית פילוסופית הומניסטית, הרואה בתלמיד אדם שלם וייחודי, ובמעשה החינוכי הראוי מעשה המתייחס למכלול ממדיו האנושיים. מטרתה היא לתמוך בהתפתחותו המיטבית של התלמיד, הנחוצה לחיזוק הערך שלו, בעיני עצמו ובעיני זולתו (למפרט, 2008), למימוש העצמי ולמסירות לאחרים (אלפרט, 2008). תכלית המעשה החינוכי הראוי שבובר רואה אותו כחינוך האופי היא "כפעם בפעם האדם בשלימותו" (בובר, 1960, עמ' 366). פילוסוף החינוך דויד הנסן יאמר, כי חינוך הוא תהליך של היות-אדם, שמחויב לפיתוחו של אדם שלם (Hansen, 2004). גישה הוליסטית להוראה, מחדד הנסן (שם), היא יותר מסך הרכיבים המקצועיים – יותר מתכנון תוכנית הלימודים, ארגון הסביבה החינוכית והערכת תלמידים. לדידו, גישה הוליסטית ממוזגת שלושה ממדים – אסתטי, אינטלקטואלי ומוסרי – שמתבטאים באופן התייחסותו של המורה אל התלמיד. התייחסות מוכללת כזאת, שהוא מכנה "הוראה פואטית", מדגישה את האיכות הכוללת והרגישה של המורה כלפי התלמיד. הוא מציין שמורה כזה הוא מורה רציני, מכבד ואופטימי, היכול לממש את השקפתו ההוליסטית למרות מציאות הוראה המתמקדת בפן צר של רכישת ידע ומיומנויות.

משמעותה המעשית של ההתייחסות למכלול הממדים האנושיים של התלמיד היא היכרות קרובה ועמוקה עימו. זו מושגת בסביבת חיים חברתיים-חינוכיים המאופיינת באינטראקציות בין-אישיות רבות של מורים עם תלמידיהם, שמתקיים בהן דיאלוג משמעותי – "שיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אנושיותם הייחודית, תוך הסתמכות על אמון, כבוד, פתיחות וקשב הדדיים והם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת יותר של עצמם, של זולתם ושל קשרי החיים המשותפים שלהם" (אלוני, 2008, עמ' 26). דיאלוג, לפי בובר (1959), הוא מצב של דו-שיחות המקיפה את נקודת המבט של התלמיד כמו של המורה, אולם היא חד-סטריית, משום שהאחריות של המורה ללוות את התלמיד בהתפתחותו איננה הדדית – לתלמיד אין אחריות כזאת כלפי המורה. במובן זה בובר מחדד את האמפתיה של המחנך לא כמעשה הפוסח על עצמו או כמעשה המחליש את נפשו (שם), אלא כחויית הסיטואציה הדו-שיחית עם התלמיד, המנכיחה את הקשר ביניהם.

דיאלוג משמעותי שנוכחת בו אמפתיה בין מורים לתלמידיהם מחזק יחסים טובים בכיתה. בתי ספר שפועלים בהם אנשים בעלי יכולות אמפתיות, המחויבים ליחסים

משמעותיים בין מורים לתלמידים, הם אלו שמתקיימת בהם למידה משמעותית (למפרט, 2008). היחסים הטובים בכיתה מאפשרים גם את מימושו של האושר האנושי. ילדים, טוענת Noddings, 2003b, מיטיבים ללמוד כשהם מאושרים, והם מאושרים בכיתות מאושרות, בכיתות שמתבססים בהן יחסים טובים. כשיאנוש קורצאק זועק, "מחנך – שליח. עתיד האומה. אושר הדורות הבאים. אבל היכן כאן חיי שלי? עברי שלי, אושרי שלי, לבי שלי? אני מחלק מחשבות, עצות, אזרות, רגשות [...] הכול למען הילדים, ומה למעני?" (1997, עמ' 130-131) – נודינגס (2003) עשויה להשיב שאם תלמידים יהיו מאושרים בבתי הספר, גם המורים שלהם יהיו מאושרים, ואנשים מאושרים תורמים ליצירת עולם מאושר יותר. יחסים טובים בכיתה משמעותיים והכרחיים להתפתחותו ורווחתו הכוללת של התלמיד, וגם של המורה, והמפתח לביסוסם הוא ביטוי אמפתי של המורה, כאחראי מבין השניים ליצירת הדיאלוג המשמעותי ביניהם.

על הרווח שברוחת המורה לאור קיומם של יחסים אישיים וקרובים עם תלמיד עמד הפסיכולוג והמחנך ההומניסט קארל רוג'רס (1989). בעודו מאזין ומקשיב לתלמיד, הוא מספר, "נוצר מגע ביני לבינו. הדבר מעשיר את חיי" (עמ' 220). והוא מוסיף: "האזנה פעילה, בונה, רגישה, מדויקת, מבינה ובלתי שופטת חשובה לי ביותר ביחס בין-אישי. חשוב לי לזכות בה את הזולת. החשבתי ביותר [...] את הזכייה בה אני מרגיש שינוי בתוכי שעה שאני מקשיב באמת, ואני בטוח מאוד שהשתנית, שוחררתי והתקדמתי, שעה שזכיתי להאזנה מעין זו" (עמ' 225). באופן דומה להקשבה של רוג'רס, "ההתבוננות האמפתית החומלת של הזולת", בעיני למפרט, "פירושה יצירה מחדש של תודעה עצמית, פירושה מעבר מהתבוננות לפעולה של שינוי המציאות, פירושה שינוי המתבונן עצמו" (למפרט, 2008, עמ' 154-155). אולם בהקשר זה חשוב לציין שהקרבה המאפשרת העשרה, שחרור ושינוי עלולה גם לגבות מחיר. ההתוודעות לעולמו של האחר, לרעיונותיו, לרגשותיו, לצרכיו ולמניעיו עלולה לזעזע את עולמו של המורה.

לבסוף, הגישה ההוליסטית אל התלמיד ואל ההוראה כמעשה פואטי הממזג ממדים שונים בפועלם של מורים עם תלמידיהם מעניקה את התשתית העשירה הנחוצה לטיפוח האנושיות גם של המורים עצמם (Hansen, 2004). התפתחותו וטיפוחו של התלמיד מותנים באופן בסיסי בהתפתחותו האישית והמקצועית של המורה; ומורה לא יכול להתחייב לצמיחה אישית של תלמיד בלי שהוא צומח ומתפתח בעצמו מהקשר ביניהם, ולאורך זמן, לא רק כנקודת ציון בהיסטוריה חיו (Higgins, 2010). בעיני פילוסוף החינוך כריס היגינס, שימת דגש על טיפוח ועל התפתחותו של

המורה משקפת את המתח הקיומי הבסיסי שההוראה מכריחה את המורים להתעמת איתו: הקיום בשביל עצמנו וגם בשביל אחרים. לדבריו, אף שהחיים בצוותא קשים מאוד לשני סוגי הקיום הללו, גם קשה להם לחיות היטב בנפרד. חינוך, הוא מדגיש, הוא אחד התחומים שבהם אנו נאבקים עם האתגר היסודי של היות-אדם – האתגר של חיים בעת ובעונה אחת הן בשביל עצמנו הן בשביל אחרים.

השקפת העולם ההומניסטית שעומדת בבסיס המעשה החינוכי הראוי ושאו נשענות עליה בתפיסתנו את המעשה האמפתי השלם, ניכרת ב"מחויבות המוסרית לאפשר לכל בני האדם חיים אנושיים של כבוד, [ו]לבסס תרבות חברתית בעלת פוטנציאל מיטבי לקידום חרותם וצמיחתם של אנשים" (אלוני, 2008, עמ' 20). היגינס (Higgins, 2010) טוען שלמחויבות כזאת יש פן מעשי ביחסי מורים ותלמידים. הוא מבחין בין מחויבות מוסרית פורמלית בתפקיד המורה כלפי אחרים, לבין אתיקה המנחה את הפרקטיקה של ההוראה. על פי תפיסתו, לאתיקה יש ביטוי גם בהתנהגות מוחשית במערכת היחסים בכיתה. היא מגדירה את השילוב הראוי בין חיי ההוראה לבין החיים הטובים של כל המעורבים בהם, ושילוב זה ניכר באקלים החברתי המאפשר צמיחה של תלמידים ומורים כאחד. התשתית הפילוסופית ההומניסטית שתיארנו בפרק זה מבטאת את המחויבות המוסרית, את המצפן הפילוסופי המוסרי לכינונה של אתיקה המסדירה את החיים הטובים בכיתה, שהמפתח להם הוא קשר אישי משמעותי המבוסס אמפתיה בין מורים לתלמידים. אתיקה זו תתואר כנקודת מוצא למעשה האמפתי השלם של מורים בהמשך.

התשתית המושגית של אמפתיה

מקורה של המילה אמפתיה הוא במילה היוונית *Εμπάθεια*, שפירושה "רגשות חזקים" (מכאן גם פאתוס). פילוסופים גרמנים במאה ה-18 תרגמו את המונח היווני למילה *Einfühlung*, שפירושה "להרגיש פנימה", והגדירו אותה כמעשה של התקדמות מדומיינת לעבר נקודת מבט של אדם אחר (Tettgah & Anderson, 2007). כבר לפני כמאה שנה היא הוגדרה כתפיסה בחושים של מחווה רגשית אצל מישהו אחר, באופן ישיר וללא תיווך קוגניטיבי, שעוררה בתופס את אותו הרגש – כלומר, כמעשה של "הדבקה" רגשית (Preston & Waal, 2002). מאז ועד היום הלך וגבר העניין באמפתיה בתחומים שונים, והיא הפכה להיות מושא לחילוקי דעות בנוגע להגדרתה המדויקת ולמגוון הגדרות, מובנים ושימושים (Devoldre, Davis, Verhofstadt, & Buysse, 2010; Duan & Hill, 1996; Miller & Wallis, 2011; Preston & Waal, 2002). המגוון עלול להקשות על קיום שיח בנושא

האמפתיה, ובעיקר אם הוא יוצא מדיסציפלינות שונות, אך גם אם הוא בא מתחומים קרובים בתוך דיסציפלינה רחבה אחת, למשל הפסיכולוגיה (Duan & Hill, 1996). אולם, אנו מוצאות שהמכנה המשותף מצביע על תמימות דעים בקרב חוקרים והוגים בתחומי המדע השונים כלפי מובנו הכללי של המושג – אמפתיה היא היכולת לראות את העולם מנקודת המבט של האחר (ראו למשל, Barak, 1990; Erera, 1990; Pink, 2006; Tolmecz, 2008; Miller & Wallis, 2011) או לפי ההגדרה המוחשית יותר של דיימונד לפני כ-60 שנה (כפי שצוטט אצל Marwell, 1964, עמ' 87. התרגום של המחברות): "ההתרחבות המדומינת של אדם אל עבר המחשבה, התחושה והפעילות של אדם אחר, ובאמצעותה הבניית תפיסת עולם דומה לזו שלו"².

בשנים האחרונות מקובלת ההשקפה שאמפתיה היא תופעה רב-ממדית המקיפה אלמנטים רגשיים וקוגניטיביים (Devoldre et al., 2010; Tettgah & Anderson, 2007). באופן כללי, הממד הרגשי של האמפתיה מדגיש את התגובה הרגשית אצל אדם אחד כשהוא מזהה חוויה רגשית אצל האחר, ואילו הממד הקוגניטיבי של האמפתיה מדגיש את ההבנה של אדם אחד את האדם האחר מנקודת מבטו: יהיה זה מצבו הרגשי, התהליכים הקוגניטיביים שהוא עובר, או הדפוס ההתנהגותי שלו (Erera, 1997; Hoffman, 2000; Kerem & Fishman, 2001). יש הטוענים כי הממד הרגשי ניתן לתיאור מדויק יותר כתחושת לחץ אישי שחווה אדם לנוכח זיהוי מצוקה של זולתו, והתעוררות של דאגה כלפיו. במקרה כזה מדובר באמפתיה רגשית או בדאגה אמפתית, לעומת אמפתיה קוגניטיבית המתייחסת ליכולת לאמץ את הפרספקטיבה של אדם אחר (Devoldre et al., 2010).

כאמור, תפיסת האמפתיה כתופעה מקיפה מתייחסת למדרים אלו כמשלימים זה את זה, ויש אף המציעים לאחד אותם לשלמות מקיפה יותר של מידע כללי על ההתנהגות של האמפתיה (רגשית וקוגניטיבית) ומידע על המתרחש במוח האדם (Preston & Waal, 2002). בהקשר זה ראוי לציין, שעצם ההבחנה החד-משמעית בין רגש לשכל היא הבחנה בעייתית, ויותר ויותר חוקרים, לא רק חוקרי מוח, אלא גם סוציולוגים ואנתרופולוגים, קוראים עליה תיגר בעשורים האחרונים (למשל: וינטר, 2012).

חוקר מדעי ההתנהגות רוברט כץ (Katz, 1963) מוסיף ממד חשוב למושג האמפתיה והוא המודעות לגבול שבין מציאות חייו של האדם האמפתי המבקש

² בשפת המקור: "The imaginative transposing of oneself into the thinking, feeling, and acting of another, and so structuring the world as he does"

להבין את האחר, לבין מציאות חיו של האחר. הוא מחדד את ההכרה של האדם האמפתי להשליך את תודעתו לתוך עולמו של האחר ובו בזמן מזהיר מפני "עודף" אמפטיה בבחינת שקיעה בעולמו של האחר עד כדי איבוד זהותו כאינדיבידואל נפרד. שמירת הגבול בין המאזין לזולתו נחוצה, לדברי הפסיכולוג הקליני אליהו רוזנהיים (1992), כדי שהוא לא יתמזג עם חוויות הזולת. במקרה של מיזוג חווייתי מתעוררת הסכנה להיווצרות תהליך החורג מאמפטיה, הלא הוא תהליך של הזדהות. הקו המבחין הדק שבין אמפטיה להזדהות נעוץ ביכולת של המאזין לבחון את תגובותיו ולשלוט בהן, כשכמזדהה הוא עלול לאבד את התחושה והידיעה שהחוויה שייכת לזולת. רוזנהיים מסכם רעיון זה במטאפורה הבאה: "בעמדה האמפטיית קיימת 'כניסה לנעלי הזולת', אולם גם יציאה מהן, בעוד שבעמדה הזדהותית נשאר המזדהה תקוע ואינו מבדיל עוד נכונה בין נעלי עצמו לבין נעלי זולתו" (שם, עמ' 177).

אמפטיה, טוענים מומחי הגישור עמרי גפן ואלון נוימן (2005), יכולה להיות מושגת רק אם המאזין מקשיב לדובר מנקודת מוצא של היעדר ידיעה לגביו, מתוך ניסיון לחקור ולהבין את נקודת ההתייחסות שלו ותוך כדי התנתקות מהאגו שלו עצמו. בשלב ההקשבה מבקש המאזין לדעת מה באמת עובר על הדובר ומה נכון ולא נכון לגביו, שוב, כפי שרואה זאת הדובר, ולכן הוא אינו עסוק בניסיון לתת מענה לקושי שעיימו מתמודד הדובר. פעולת הפתרון מתרחשת רק אחרי שהמאזין הבין את נקודת המבט של הדובר, ולאחר שהדובר חש מובן על ידי המאזין, ואף מועצם על ידו.

לסיכום, אמפטיה כמהלך המוגדר באופן מופשט למדי כפעולת ה"כניסה" של אדם אחד ל"נעלי" אדם אחר ו"יציאה" מהן, ניתנת להגדרה מקיפה ומוחשית יותר לאור הסקירה לעיל באמצעות שלושה ממדים מרכזיים (שלסדר הכרונולוגי שהם מוצגים בו אין משמעות):

- ממד ההבנה: היכולת של אדם אחד לזהות ולהבין את האדם האחר, מנקודת מבטו: יהיה זה מצבו הרגשי והתהליכים הקוגניטיביים שהוא עובר או הדפוס ההתנהגותי שלו – הבנה אמפטיית.
- ממד המודעות: היכולת להבחין באופן ברור בין העצמי לבין האחר תוך כדי מתן הכרה לאחר ולאופן שהוא מפרש את המציאות – מודעות אמפטיית.
- ממד התנהגותי: נטייה התנהגותית שבאה לידי ביטוי בהקשבה מנקודת מוצא של חוסר ידיעה ובחירת פעולה מותאמת למצב הזולת, לאחר השגת הידיעה – פעולה אמפטיית.

ממדים אלו מצביעים על המורכבות של המעשה האמפתי מבחינת שלל הכישורים שהוא מחייב, ומסבירים את כוחה של האמפתיה ככלי מעצים הן לאדם המבטא אותה כלפי זולתו הן לזולתו. נוסבאום רואה באמפתיה אמצעי להרחבת האנושיות של האדם, ובכך גם להעצמתו: "הרחבת האנושיות שלנו, באמצעות הדמיון האמפתי והנרטיבי, כך שנוכל לחוש ולהבין את מחשבותיהם ומעשיהם של אחרים – לא על פי 'הדקדוק הפנימי' שלנו, אלא כפי שאנשים אלה עצמם תופסים וחווים אותם במארג המשמעויות שלהם ובקונטקסט הקונקרטי של תרבותם" (מצוטטת אצל אלוני, 2008, עמ' 44).

התפיסה שפיתחנו, "המעשה האמפתי השלם", שאנו מציגות בסעיף הבא, היא ניסיון לצמצם את הפער המדאיג שאנו חווים בין הגישות הפילוסופיות ההומניסטיות לבין הפרקטיקה בשדה החינוך (אלוני, 2008). ברצוננו להדגיש שאף על פי שהתפיסה מוצגת באופן שיטתי, מדובר במסגרת רעיונית המאפשרת למורה גמישות וחופש בפעולות שיקדם במהלך האינטראקציות הבין-אישיות עם תלמידיו.

המעשה האמפתי השלם של מורים

אנו מציעות את המעשה האמפתי השלם כתפיסה אינטגרטיבית של רעיונות על בסיס התשתיות הפילוסופיות והמושגיות שתיארנו בסעיפים הקודמים. כאמור, האמפתיה אמורה להתממש במהלך אינטראקציה בין-אישית בין מורה ותלמיד, ועל כן גם לתפיסתנו יש ממד של תנועה או של מהלך שמתקדם. המעשה האמפתי מתחיל בנקודת מוצא אתית המסדירה את היחס ממשי הנחוץ לכינונם של יחסים טובים בכיתה; הוא ממשיך בזיהוי ובהבנה של עולמו הפנימי של התלמיד מנקודת מבטו ומסתיים בנקיטת פעולה אחראית המיטיבה עם מצבו ומקדמת את רווחתו והתפתחותו. המהלך השלישי הוא בגדר פעולה מעשית המשלימה את המהלך האמפתי כולו במימוש המחויבות האתית שהניעה אותו מלכתחילה, ולכן אנו רואים בתפיסה מהלך שלם.

נקודת המוצא האתית

המעשה האמפתי השלם מתחיל בכינונה של אתיקה המחויבת לצו המוסרי ההומניסטי של המורה להיטיב עם מצבו של התלמיד ולהצמיח אותו, בכל ממדיו האנושיים, בתוך מסגרת של יחסים טובים ביניהם. אתיקה, כתפיסה סדורה של "האידיאל המעשי", בלשונו של הפילוסוף אסא כשר (כשר, 1993), היא מערכת של ערכים ושל עקרונות בעלת מבנה פנימי והיגיון סדורים שהאדם רוצה לקיים אותה: "יודע

ורוצה, משמע, יכול" (שם עמ' 18). על פי התפיסה שאנו מציעות, מדובר במחויבות להוראה מכוונת "החיים הטובים" (במובנם האריסטוטלי) בכיתה שבאה לידי ביטוי במעשים שבבסיסם דאגה אמיתית וכנה להתפתחותו ורווחתו של התלמיד ולדמותה של החברה. דאגה זו מתממשת בהתנהגויות ערכיות של סובלנות, סבלנות, רגישות, כבוד, קבלה ופתיחות למצבו של התלמיד, שניתן לראות בהם גם ביטויים ערכיים של אמפתיה (McAllister & Irvine, 2002). אולם, דאגה איננה בהכרח אמפתיה. הפסיכולוג רמי טולמץ (Tolmacz, 2008) טוען, כי יש מצבים שבהם הדאגה לאחר אינה קשורה ברצון להכיר את עולמו הפנימי. לפיכך, כשאנו אומרים על מורה שהוא אמפתי, אנו מתכוונים שהוא חווה תחושת דאגה עמוקה כלפי התלמיד, המונחית על ידי אתוס חינוכי אכפתי שבבסיסו המחויבות להבין את המצב מנקודת ראותו של התלמיד והכוונה לתמוך בתהליך התפתחותו (Boyer, 2010). אפשר לומר, אם כן, שגם אם אפשר להניח קיומה של דאגה כלפי האחר ללא ביטוי אמפתי כלפיו, זה אינו המצב המצופה ממורים. נודינגס מחדדת את משמעות הדאגה בהקשר של אמפתיה בחינוך על ידי איחוד מושג הדאגה עם מושג האכפתיות (caring). לטענתה, דאגה אכפתית מובחנת באקט הבסיסי של ההקשבה הכנה לתלמיד והעניין האמיתי במצבו ללא שיפוטיות כלפיו (Noddings, 2003a). דאגה אכפתית שונה במובנה האתי מדאגה כללית לתלמיד שמקורה ב"מידה הטובה" של המורה וכוונתו להיטיב עימו. האתיקה של האכפתיות מבקשת להיטיב עם התלמיד על בסיס היכרות עמוקה עם עולמו הפנימי, ואילו אתיקה של "מידה טובה" מבקשת זאת ללא הכרח בהיכרות מסוג זה. הראשונה מבוססת על כך שכל אחד רוצה להיות ביחסים טובים עם בני אדם אחרים ולחוות מהם תחושות של אכפתיות (Noddings, 2002).

על משמעותה של דאגה אכפתית להתפתחותו ורווחתו של התלמיד, שבאה בעקבות הקשבה כנה לו לעומת דאגה כללית שמוצאה במידות הטובות של בני האדם, מספר הסופר עמוס עוז מנקודת מבט אינטרוספקטיבית ורטרוספקטיבית על ילדותו:

הייתי ילד-מילים. דברן לא-חדל לא-נלאה. עוד לפני פקירת העיניים בבוקר כבר פתחתי בהרצאה שנמשכה כמעט בלי הפסק עד כיבוי האור בערב והלאה, אל תוך השינה.

אבל לא היה לי שומע: באוזני הילדים בני גילי כל מה שדיברתי נשמע כלשון בנטו או צ'וקצ'ית, ואילו המבוגרים כולם כאחד נשאו גם הם, ממש כמוני, נאומים מבוקר עד ערב, אף שאיש מהם לא הקשיב. לא הקשיבו זה לזה בירושלים באותם הימים. ואולי אף לא ממש הקשיבו כל אחד לעצמו (מלבד

סבא אלכסנדר הטוב שידע להקשיב רב קשב ואף התענג הרבה על פירות הקשבתו, אבל הוא הלוא היה מקשיב רק לנשים. לא לי).
 בכל העולם לא היתה אפוא אוזן פנויה לשמוע אותי, אלא לעתים רחוקות בלבד. וגם כשהואילו בחסדם לפנות ולהקשיב לי, היו מתעייפים ממני אחרי שלושה-ארבעה רגעים אף כי מתוך נימוס הוסיפו להעמיד פני שומעים ולעתים גם זייפו הנאה.

רק מורה-זלדה היתה מקשיבה לי: ולא כדודה טובת-לב המשאילה, בלאות, מרוב רחמים, את אוזנה המנוסה לשימושו הטרופ של נער קדחתני המתגעש לה ועולה על גדותיו בן-רגע. לא. היא הקשיבה לי באיטיות ובכבוד-ראש, כמו לומדת ממני דברים שנעמו לה או שעוררו בה סקרנות.
 זאת ועוד: מורה-זלדה נהגה בי בכבוד בכך שכאשר רצתה שאדבר הייתה משלהבת אותי בעדינות, תורמת זרדים למדורה, אבל כאשר היה די לה היא לא היססה להגיד: "די לי לעכשיו. כעת תפסיק לדבר".
 אחרים היו מפסיקים להקשיב כעבור שלוש דקות אבל מניחים לי לדבר ולדבר כל כמה שרציתי, ואפילו שעה שלמה, ובינתיים היו חושבים להם על ענייניהם בעודם מעמידים פני קשב (עוז, 2002, עמ' 335-336).

מורים כדוגמת המורה זלדה, המקשיבים לתלמידים בכנות, בסקרנות וברצון להבין את עולמם, הם מורים המממשים יחסים של דאגה ואכפתיות כהסדר של האתיקה המקצועית על בסיס המחויבות המוסרית ההומניסטית. הם מכירים בייחודיותו של כל תלמיד כאדם שלם העומד בפני עצמו, בעל עולם פנימי ומציאות חיים ייחודית משלו (Shady & Larson, 2010) מתוך מודעות לחובתם להיטיב עם התלמידים ולהבטיח להם רווחה, התפתחות וצמיחה בכל תחום.

בסיכומי של דבר, נקודת המוצא האתית של המעשה האמפתי השלם מעוגנת באתיקה של ההוראה כפרקטיקה של יחסי דאגה ואכפתיות המבטיחה התפתחות ורווחה של התלמידים. ביסוס יחסים אלה, הבאים לידי ביטוי במוכנות להקשיב קשב רב כדי לעמוד על עולמו הפנימי של התלמיד בעניינים שונים, הוא כמצפן מוסרי המכוון אותם בתהליך ההוראה, כמעין רגש מוסרי חיובי וכדוגמה להתנהגות ערכית נאותה (Cooper, 2010; Mencl & Douglas, 2009).

זיהוי והבנה של עולמו הפנימי של התלמיד מנקודת מבטו

מנקודת המוצא האתית, המורה האמפתי מתכוונן אל התלמיד שהוא נמצא באינטראקציה עימו. המשימה המרכזית והמורכבת שלו במהלכה היא לחתור להבנת

עולמו הפנימי של התלמיד כפי שהתלמיד חווה ומבין. לשם כך הוא מפעיל עצמו ככלי אנושי מיומן לקליטה ואיסוף של מידע על התלמיד. המידע הנאסף הוא רב ועשיר ואפשר למיינו לשני חלקים: מידע מילולי – התוכן העובר מן התלמיד אל המורה באינטראקציה הרבודה ביניהם, ומידע בלתי מילולי – האופן שהתוכן עובר באמצעים לא מילוליים במהלך אינטראקציה זו (עוצמת הקול ונימתו, שפת גוף, מבע פנים). המורה קולט את המידע הרב בעין בוחנת ובאוזן כרויה תוך כדי נקיטת מיומנויות של תצפית פתוחה ועמוקה, על עצמו ועל התלמיד, ושל שיחה פתוחה והקשבה פעילה בכוונה תחילה להבין את מצבו. קשר עין, קרבה פיזית, נינוחות ומודעות גבוהה לשפה הבלתי מילולית של התלמיד והמורה נדרשים גם הם בשלב זה של קליטת המידע ואיסופו.

המורה פועל כחוקר איכותני: אוסף מידע מסוגים שונים על התלמיד ועל פעולותיו שלו עצמו תוך כדי הקשבה פעילה והתבוננות רגישה ומקיפה. כאמור, מהלך איסוף המידע נשזר במהלך פרשני המנסה להבין את המידע שנאסף, באופן בלתי שיפוטי ובהשתייכות של ציפיות, ידיעות ודעות קודמות, ולעיתים סטריאוטיפיות של המורה. "לשים את עצמך בסוגריים" הוא מושג שחוקרים איכותניים מרבים להשתמש בו כדי להדגיש את אחת התכונות ההכרחיות של החוקר המבקש להבין תופעה כלשהי מנקודת המבט של האדם המתנסה בה בחייו. מורים הפועלים כחוקרים איכותניים כחלק מבחינה שוטפת של תפקודם, מקדמים בכך הזדמנות לצמיחה איכותית של עצמם ושל תלמידיהם.

רעיון זה של אמנות ההקשבה האמפתית מתואר בסיפור החסידות הבא מפי הרב אליעזר גורקוב (2011):

רבי שמואל שניאורסון, האדמו"ר הרביעי של חסידות חב"ד, היה נוהג לעיתים קרובות לקבל מבקרים בפרטיות. באותו זמן היה מזיע הרבה, ולפעמים אף התנצל בפני מבקריו כאשר הלך להחליף בגדים. כאשר נשאל לסיבת הדבר אמר: "כשאני מקבל אורח אני לובש את בגדיי שלי. אולם כדי להבין את דבריו מנקודת מבטו עלי להסיר את בגדיי וללבוש את שלו. בנקודה זו אני חייב לשקול את הבעיה מנקודת מבטי ולשם כך עלי ללבוש שוב את בגדיי שלי. לאחר שפיתחתי תגובה מתאימה, אני חייב לנסח את עצתי במילים המתאימות לאוזניו של מבקרי, ולשם כך עלי ללבוש שוב את בגדיו. עכשיו, כשאתה יודע זאת, האם אתה מופתע שאני מזיע? זוהי אמנות ההקשבה".

ככל שהמידע, הפרשנויות וההערכות הולכים ומצטברים, הולכים ומקבלים כיוון ומגמה אצל המורה, כך הולכת ומתגבשת בו הבנתו את מצבו של התלמיד בעניין

מסוים הנדון באינטראקציה – כפי שהתלמיד חווה ומבין. נקודת מבט זו של התלמיד יכולה להיות דרכי החשיבה וההבנה שלו בעניין כלשהו, וכן רגשותיו, מניעיו, צרכיו, דעותיו וכדומה. המורה האמפתי שואף להבין את נקודת המבט של התלמיד בתחומים ובנושאים מגוונים המשקפים את ההתנסויות הרחבות של התלמיד בבית הספר: הקוגניטיביות כמו הרגשיות, המוסריות כמו החברתיות. ככל שקיימת יותר הבנה הדדית – כשהמורה מבין את נקודת מבטו של התלמיד, והתלמיד מבין שהמורה מבין אותו – כך מתחזקות מערכת היחסים המשמעותית והתקשורת הטובה והסדירה בין השניים, או כפי שמכנה זאת ההיסטוריונית וחוקרת החינוך אסתר יוגב (2008), נוצרת תודעה של פיוס. כך אף יגבר הסיכוי שהתלמיד יראה את התגובה או הפעולה של המורה כלפיו כמצמיחה וכמיטיבה עימו, כמתחזקת את ההערכה העצמית שלו או כביקורת בונה (Cooper, 2010), גם אם היא אינה עולה בקנה אחד עם דעתו של התלמיד בנוגע לפעולה הרצויה של המורה כלפיו. הבנה זו היא הבסיס למהלך הבא והמשלים של המעשה האמפתי – הפעולה האחראית. פעולה כזאת, כפי שנתאר בסעיף הבא, ינקוט המורה אחרי שהבין את מצבו הפנימי של התלמיד, אחרי ש"יצא מנעליו".

נקיטת פעולה אחראית

איסוף מידע והבנת מצבו של התלמיד מנקודת מבטו אין בהם די כדי שיתרחש המעשה האמפתי השלם, ולמעשה הוא בגדר פוטנציאל עד שהמורה נוקט פעולה מיטיבה ומצמיחה כלפי התלמיד. במילים אחרות: ההשלמה של המעשה האמפתי באה עם נקיטת פעולה מצד המורה, וכפי שמתמצתת זאת חוקרת החינוך ברכה אלפרט (2008), לבסוף הדואג חייב לפעול. חוקר החינוך חן למפרט (2008) מתייחס לפעולה מיטיבה של המורה כלפי תלמידו כאל חמלה רדיקלית. הוא תופס חמלה כאחד ממופיעיה של אמפתיה המתייחסת באופן מובחן לכאב ולמצוקה של תלמיד. הרדיקליות מוסברת על ידו כפעולה הממשית שהמורה החומל, החש צער, כאב, תסכול וחוסר אונים לנוכח מצוקתו של התלמיד, מבצע לשם שינוי המציאות החברתית של התלמיד. התלמידים שבעבורם מבקש למפרט את יחסו החומל והפועל של המורה חיים במציאות דכאנית, ענייה ונעדרת תקווה וסיכוי לשינוי אישי וחברתי. כמו למפרט, גם אנו נותנות משקל מכריע לפעולה אחראית, מוחשית ומכוונת מצד המורה, לאחר שזיהה והבין את עולמו הפנימי של התלמיד. שלא כמותו, אנו מתייחסות למכלול ממדיו האנושיים של התלמיד במגוון סוגיות ועניינים בחייו, ולא רק לממד הרגשי של כאב, סבל ומצוקה. אנו מבקשות להדגיש את הפעולה

המשלימה של מעשה אמפתי מצד מורה כלפי תלמידו כמימוש מחויבותו להצמיח את התלמיד, וכל תלמיד, בכל מובן ועניין.

הפעולה שנוקט המורה לאור הבנתו את נקודת המבט של התלמיד – את רגשותיו, מניעיו, צרכיו, עמדותיו וצורות חשיבתו – מבוססת על חופש החלטה: מה ראוי שייעשה, ומתי ראוי שייעשה, כדי לקדם את התלמיד. המורה מגלה את עולמו הפנימי של התלמיד בעניין כלשהו שנדון ביניהם, ושוקל את המידע החדש שנגלה לו עם הידע הקודם כדי לקדם החלטה חינוכית שתתאים לצרכיו של התלמיד באופן מיטבי ומצמיח. כל אינטראקציה חדשה ומסוימת עם תלמיד כמוה כאפשרות לגילוי ידע חדש. המידע החדש הנגלה למורה מעולמם הפנימי של התלמידים מעשיר את חייו (רוג'רס, 1989), האישיים והמקצועיים כאחד. בתוך כך הולכות ומשתבחות ומלוטשות גם ידיעותיו ויכולותיו הפדגוגיות הקיימות. למשל, דרכי חשיבה מסוימות של התלמיד עשויות להעשיר את מגוון שיטות ההוראה של המורה ולאפשר לו לקיים הוראה גמישה ומותאמת יותר. לדוגמה, אחד הפרויקטים של (Science) STEP (Teacher Education Project), שנקרא "מבעד לעיני התלמיד", מבוסס על התפיסה שניתוח כתיבה או שיח של תלמידים יכול לשמש מקור אותנטי ללמידה על אודות ההוראה של התחום במסגרות להכשרת מורים (Carre & Head, 1974). מובילי הפרויקט ערכו אוסף של קטעי כתיבה ושרבוטים של תלמידים על נושאים הנלמדים במסגרת תוכנית הלימודים במדעים, שמטרתו אינה לשקף "כיצד התלמידים אמורים להתבטא בתחום" (שם, עמ' 6, התרגום של המחברות) ולא להדגים את "הכתיבה המיטבית והמצופה מהם", אלא לשמש נקודת מוצא לדיון מעמיק בסוגיות המורכבות ביותר הקשורות להוראת המדעים, בדגש על חשיפה של נקודת המבט של הילדים על הנושא הנדון. אחת המטרות של הפרויקט, כפי שתיארו המחברים, הייתה "לעזור למבוגרים (מורים והורים) להיכנס לנעליהם של ילדים ולראות את לימודי המדע מנקודת מבטם של תלמידים במטרה לבסס את פעולות ההוראה על מידע זה" (שם, עמ' 7). הרעיון הודגם שם על ידי קטע של שיח בין מורה ותלמיד בכיתה:

מורה: בדקות הראשונות של השיעור לא נתחיל מיד בעיסוק במדע. כתרגיל, אני מבקש מכם לכתוב מהו חולץ פקקים מבלי לציין למה הוא משמש.
תלמיד: למה?

מורה: מכיוון שישנו איש באוניברסיטה שמעוניין לראות כיצד אתם יכולים לתאר דברים – וזו אחת הדוגמאות הפשוטות שהוא בחר.
תלמיד: אני לא מבין מה אתה רוצה.
מורה: רק תתאר – בוא נגיד כפי שהיית מסביר לעיוור מה זה חולץ פקקים,

מבלי להגיד לו למה הוא משמש.

תלמיד: אבל עיוור יכול למשש, נכון?

מורה: שים לב, דמיין שאתה לוקח את החבר העיוור שלך למוזיאון, ואחד המוצגים – בתוך תצוגת זכוכית – הוא חולץ פקקים. אתה אומר לו שזהו חולץ פקקים בתוך התצוגה והוא שואל אותך: איך זה נראה. בסדר? תלמיד: כן.

תלמיד (אחרי 5 דקות): אנא המורה! מה זה חולץ פקקים?

תלמיד אחר: אחד כזה (ומוציא סכין שמחובר אליו חולץ פקקים).

כל התלמידים: זה?! אסור להביא דברים כאלה לבית הספר (כאוס).

תלמיד (בסוף השיעור): אנא, המורה, בשביל מה אנחנו עושים את זה?

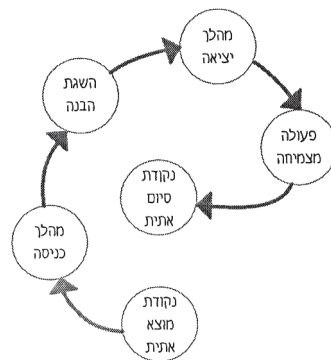
מורה: האיש באוניברסיטה ישתמש בזה בהדגמות שיעשה לסטודנטים שלו להוראה, כדי לעזור להם ללמוד להיות מורים טובים יותר.

תלמיד: הוא עיוור?

הבנת עולמו הפנימי של התלמיד מנקודת מבטו שלו כמוה כגילוי של המורה את הידע הקיים של התלמיד שעליו ניתן לבסס למידה ראויה של ידע חדש (Ausubel, 1978; Novak, & Hanesian, 1978; Gage & Berliner, 1998). אותה הנחה בסיסית לגבי החשיבות של בירור תפיסות (מוקדמות, אינטואיטיביות, נאיביות) של תלמידים בתחומי המדע השונים הייתה הבסיס לשורה ארוכה של מחקרים בשנות השמונים והתשעים של המאה הקודמת בתחומים של תפיסת מושגים והבנת דרכי חשיבה (סתוי, 1998; Driver, Guense, & Tiberghien, 1985; Nussbaum, 1989; Pfundt, 1998; Stavy, Eisen, & Yaakoby, 1987; Duit, 1994). במטרה לתכנן באופן מושכל את תהליכי ההוראה והלמידה. תפיסת המעשה האמפתי השלם מרחיבה את טווח הבירור של נקודת המבט של התלמיד לתחומים נוספים, המשקפים את חייו וניסיונו של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו.

כמחנכות, חשוב לנו לחדד את הגבולות של המעשה האמפתי השלם במפגש בין המורה לתלמיד. הזיהוי וההבנה של המורה את מצבו הפנימי של התלמיד מנקודת מבטו נועדו לקדם את המעשה החינוכי הראוי, מבלי יומרות לספק סיוע בתחום הטיפול. למען הסר ספק, אנו מדגישות שאם המורה האמפתי מזהה את הצורך בסיוע מסוג זה, הוא יגייס את אנשי המקצוע מהתחום הטיפולי הרלוונטי, כמקובל בתחום. לסיכום, ניתן לתמצת את המהות של המעשה האמפתי השלם באמצעות הדימוי שמספק רוזנהיים (1992) של כניסה לנעלי האחר אבל גם יציאה מהן ונקיטת פעולה מצמיחה (ראו ציור 1). כלומר, ההבנה והפרשנות הן מחד גיסא בלתי שיפוטיות,

ומאידך גיסא גם לא מזדהות עד כדי טביעה בנקודת מבטו ובעולמו של האחר. הנכנס לעולמו של האחר חייב לצאת ממנו כדי לפעול באחריות כלפיו. זוהי נקודה חשובה וקריטית ליכולת האמפתית של המורה, המונעת מאתיקת הדאגה האכפתית להתפתחותו של התלמיד. המעשה האמפתי נחשב לשלם, כשהמורה מסיים אותו במימוש המחויבות המוסרית ההומניסטית שעימה הוא התחיל אותו – המחויבות לצמיחה כוללת של התלמיד.



ציור 1: המעשה האמפתי השלם

מתוך הממדים השונים של המעשה האמפתי השלם אפשר לגזור מגוון פרקטיקות חינוכיות. בחלק הבא נציג בקווים כלליים תוכנית אחת, מני רבות אפשריות, שנועדה לטפח את כשירויות האמפתיה, שפיתחנו אותה על פי התפיסה שהוצגה לעיל עבור תוכנית הכשרת אקדמאים להוראה. אנחנו רואות את החלק הפרקטי כמשלים את החלק התיאורטי של המאמר וככזה שנועד לצמצם את הפער בין פילוסופיות חינוכיות לבין פרקטיקות מעשיות בשדה החינוך.

חלק ב: כיצד מקדמים אמפתיה בקרב סטודנטים להוראה?

הגישה הפסיכואנליטית מתייחסת לאמפתיה כאל תהליך אינטואיטיבי (Basch, 1983; Marcia, 1987), ויש הרואים בה מעין שילוב בין אינטואיציה לבין היקש מורכב (Karinol & Shomroni, 1999). כלומר, לעיתים אנשים יודעים באופן אינטואיטיבי מה אחרים חושבים ומרגישים, ולעיתים יש להשקיע מאמץ קוגניטיבי לא מבוטל כדי להגיע לאותו המידע. כך או כך, היכולת האמפתית האינטואיטיבית או המאומצת נשענת על יכולת מולדת. אנו יודעים שתינוקות מגיעים לעולם מצוידים

ביכולת לקרוא איתותים רגשיים ולהגיב בהתאמה. למשל, תינוקות עד גיל 14 חודשים יגיבו בכבי כשיזוהו לחץ וכבי אצל אחר, ואילו תינוקות מעל גיל זה כבר יציעו עזרה לבוכה, גם אם עדיין יחושו לחוצים מבכיו (Preston & Wall, 2002). אולם, מגמת התפתחותה או עיכובה של היכולת האמפתית המולדת תלויה באיכותן של האינטראקציות למיניהן עם סביבתנו האנושית, משום שאיכות זו מתפתחת תוך כדי אינטראקציות עם אחרים משמעותיים (Duan & Hill, 1996). במילים אחרות, היכולת מולדת, אך מושפעת בעיקר מתנאים סביבתיים תרבותיים. כך למשל, בסביבה של הזנחה רגשית עלולים ילדים להתקשות לבטא אמפתיה ואף לפתח התנהגויות אנטי-חברתיות (Cooper, 2010).

חשוב להדגיש, כי התפתחות של יכולת אמפתית אינה ערובה ליישומה בכל סיטואציה. אדם יכול לבחור לא להיות אמפתי בסיטואציה כלשהי עם אדם זה או אחר (Hoffman, 1997), וכדי לבטא אמפתיה נדרשים החלטה ורצון (Mencl & Douglas, 2009). המעשה האמפתי תלוי תלות מוחלטת בכוונה של האדם לקיים מערכת יחסים משמעותית עם זולתו, ובתחומי מקצוע חינוכיים וטיפוליים שבהם לצד המחנך והמטפל יש כוונה ברורה לדאוג לרווחתו ולהתפתחותו של הזולת שבאחריותו – על אחת כמה וכמה.

תוכניות לטיפול היכולת האמפתית נפוצות גם בתחומי הפסיכותרפיה (למשל, Barak, 1990) ובתחום הרפואה (למשל, Austin, Goldwater, & Potter, 2005), אך פחות בתחום החינוך (Cooper, 2010). אולם, בשנים האחרונות מתפרסמות יותר ויותר תוכניות לטיפול יכולת אמפתית של מורים וסטודנטים להוראה, ובהן תוכנית לאימון מורים בפועל, שמטרתה לפתח אמפתיה מנקודת מוצא של רגישות חברתית הנדרשת בחברה רב-תרבותית (Cruz & Patterson, 2005), ותוכנית לחיזוק אמפתיה בפעולה (empathy in action) במסגרת מכינה ללימודי הוראה (Boyer, 2010).

על תוכנית אחת לחיזוק ואימון אמפתיה במסגרת הכשרת עובדים סוציאליים, ששימשה רקע חשוב לפיתוח תוכניתנו, מדווחת החוקרת פולין ארה (Erera, 1997). היא מציינת כי במטרה לשפר את היכולת האמפתית של הסטודנטים לעבודה סוציאלית – נושא שנמצא קשה להוראה – פותחו במסגרת ההכשרה תוכניות שונות ובהן תוכנית לאימון אמפתיה, המתמקדת בחלקה בשיפור ההבנה העמוקה של הסטודנטים את המטופלים. באופן מעשי, הסטודנטים התבקשו לתעד אינטראקציות אותנטיות שהם קיימו עם מטופלים במסגרת תוכנית ההכשרה שלהם, ואלו נותחו על ידם בסיוע מורה התוכנית באמצעות שיטות שונות של ניתוח תוכן.

המשימה המרכזית הייתה לפרש את המבעים ההדדיים של הסטודנטים ושל המטופלים תוך כדי גילוי והבנה של המשמעויות האמפתיות החבויות בהם.

התוכנית לקידום המעשה האמפתי השלם בקרב סטודנטים אקדמאים להוראה
 התוכנית לקידום המעשה האמפתי השלם שאנו מציעות מיושמת בקורס "המחקר האיכותני בעבודת המחנך", שפותח באופן ייעודי עבור סטודנטים הלומדים במסלול של הכשרת אקדמאים להוראה. למרות שמו, הקורס אינו מתודולוגי במהותו אלא מדגים את השימוש במיומנויות מחקר איכותניות בהקשרים פדגוגיים, כטיפול יכולות בסיסיות של מורה להתבונן, להקשיב ולפרש – יכולות שאנו תופסות אותן כהכרחיות עבור המורה האמפתי, כפי שתיארנו בחלקו הראשון של המאמר. הקורס נועד לתרגל עם הסטודנטים "התבוננות פנימה", אל נבכי נפשו של המורה: אל מטרותיו, אל ערכיו ואל אמונותיו, ובכך ייחודו. מכיוון שמשך תוכניות ההכשרה של אקדמאים להוראה קצר לעומת זה של תוכניות ההכשרה המסורתיות התלת-שנתיות, עוסקים רוב הקורסים הפדגוגיים והדידקטיים בתוכניות אלו במפגש של המורה עם הסביבה שבה הוא פועל – תלמידים, עמיתים, הורים, תוכניות לימודים וחומרי למידה – ולכן ההתמקדות היא בעיקר ב"התבוננות החוצה". לכן התעורר הצורך בקורס ייעודי שיאזן במידה מסוימת בין שתי פרספקטיבות של המתכשר להוראה: פנימה והחוצה. מטרת התוכנית היא להעמיק את הידע והמודעות של הסטודנטים לאמפתיה ככשירות יסוד, ולחזק באמצעות העמקה זו את המעשה האמפתי שלהם כמורים עתידיים. בתוך כך, אנו שואפות להעמיק את הידע הפרקטי של הסטודנטים ולסייע להם בגיבוש הזהות המקצועית שלהם כ"פרופסיונלים רפלקטיביים" (reflective practitioner) (Schon 1983, 1987)³.

התוכנית מתפרסת על פני שני סמסטרים ומוצגת לסטודנטים כ"מסע" אישי ומשותף לגילוי משמעויות האמפתיה, להכרת הכשירות האמפתית שלהם באופן אישי ולקידומה. החלק האינטנסיבי ב"מסע" מתקיים בסמסטר א'. בתחילתו נערך דיון בשאלות, כגון: מהם מרכיביה של האינטראקציה האנושית, מהי אמפתיה, מהו המעשה האמפתי השלם של מורים ומה חשיבותו. שאלות אלו מובילות לעיון במשמעויות האינטראקציה, האתיקה והאמפתיה על מגוון הגדרותיה. רקע תיאורטי

3 הרעיון של המעשה האמפתי השלם משיק בהיבטים מסוימים לתפקוד המורה כפרופסיונל רפלקטיבי: החקירה והניתוח המעמיק של המצב והמחויבות למעשה חינוכי משופר המבוסס על שיקול דעת מקצועי. השוני ביניהם נעוץ בכך שהמהות של המעשה האמפתי ממוקדת בהכרח באינטראקציה מול האחר.

זה נועד לסמן עבור הסטודנטים את המסגרת הרעיונית שאנו פועלים בה, שהם הולכים ומעמיקים בה במהלך השנה. בסמסטר א' הסטודנטים חווים במקביל שתי התנסויות: הם משתתפים בסדנאות שונות ללימוד ולחיזוק מיומנויות של חוקר איכותני כמו הקשבה, התבוננות ופרשנות, ובה בעת כל סטודנט מתחיל בעריכת מחקר איכותני על האינטראקציות של עצמו עם תלמידים כדי ללמוד על מאפייני האמפתיה שלו.

אנו טוענות, כי הכשירות האמפתית, ובאופן מיוחד המהלך המרכזי במעשה האמפתי השלם של זיהוי והבנה של עולמו הפנימי של התלמיד מנקודת מבטו, נסמך על כושרו של המורה לפעול כחוקר איכותני. מורים הפועלים כחוקרים איכותניים מתבוננים לעומק במתרחש, מקשיבים בתשומת לב לשיח סביבם, מנתחים את המידע שהם אוספים בגישה פרשנית בזיקה לידע שלהם ולתפיסותיהם הערכיות, ולבסוף, בהתבסס על התובנות שלהם, מחליטים על המעשה החינוכי הראוי. אלה הם מורים הפועלים בזיקה להקשר הייחודי שבתוכו הם פועלים. כמו חוקרת החינוך ואלרי ג'אנסיק (Janesick, 1998), גם אנו מדמות פיתוח יכולות אלה לעבודה השוטפת של רקדן ששומר על גמישות שריריו וטווח הפעולה של מפרקיו כהכנה להופעותיו בעתיד. שכן, המורה האמפתי נדרש להתאמן במיומנויות הקשבה, התבוננות ופרשנות כדי לפעול באופן מיטבי בשדה החינוך בכלל, ובאינטראקציות השגרתיות שלו עם תלמידיו בפרט. בדומה לפועלו של הרקדן שתיארנו קודם, הדרישה ממורה להיכרות עם מיומנויות האמפתיה ולטיפוחן בשגרת עבודתו היא כדרישה מרקדן להכיר איך עובד גופו ולחזק אותו לפני שהוא מעלה מופע בפומבי. לפיכך, את החיזוק של מיומנויות המפתח של חוקר איכותני – התבוננות רגישה ומקיפה והקשבה יסודית ופעילה – בחרנו לערוך באמצעות סדנאות להיכרות עם כלי התצפית, הריאיון והשיחה הפתוחה והשימוש בהם. הסדנאות מעובדות מתוך הצעותיה של ג'אנסיק ל"תרגילי 'מתיחה' וליטוש עבור חוקרים איכותניים". למשל, הסדנה שעוסקת בהתבוננות רגישה ומקיפה באדם מוכר נועדה לחזק בקרב הסטודנטים את יכולתם להבחין בתמונה המורכבת של האדם הכוללת היבטים פיזיים-גופניים מגוונים שלו, כמו מבע פנים, שפת גוף, אמירות, קולות, מעשים, פעולות ותנועות, וכן את יכולתם להשהות לזמן קצר ציפיות והנחות מוקדמות המבוססות על ההיכרות עימו, כדי לאפשר גילויים חדשים על אודותיו. סדנה נוספת בקורס עוסקת במיומנות ההקשבה הפעילה והיסודית ומבקשת לחזק בקרב הסטודנטים את ההפעלה הרב-חושית הנחוצה בעת אינטראקציה עם תלמיד, לאמור: בעת ההקשבה והשיחה מופעלות גם מיומנויות ההתבוננות המקיפה.

במהלך סמסטר ב' התוכנית מתמקדת בהשלמת השלבים האחרונים של המחקר האיכותני. שלבים אלה כוללים את עיבוד הממצאים המרכזיים, את הכנתם להצגה פומבית ואת ההצגה עצמה לפני עמיתים במכללה, סטודנטים ואנשי סגל, שמטרתה היא שיתוף בידע.

מחקר איכותני כאמצעי המרכזי לקידום האמפתיה

הסטודנטים עורכים מחקר איכותני אישי המתמקד בלמידה על מאפייני האמפתיה שלהם באינטראקציה עם תלמידים במסגרות החינוכיות שהם פועלים בהן. במחקר כזה, כל סטודנט הוא הן החוקר הן הנחקר, הן הצופה הן הנצפה, ואף המתעד, המנתח והמפרש (Ellis, 2004). הסטודנטים מתוודעים למהלך המחקר ובאמצעותו הם מעמיקים בהדרגה את הידע, המודעות והכשירות של המעשה האמפתי השלם, תוך כדי עריכתו משלב לשלב. התוודעותם הראשונה היא לעצמם. בתוך שבוע מהיכרותם עם תוכנית הקורס הם מציגים גרסה כתובה של עצמם – מיהם, מהו הרקע האישי והחברתי שלהם ומהן השקפת עולמם החינוכית וציפיותיהם מתפקידם. חקיקת העצמי בנקודת זמן פותחת של המחקר תשמש בסופו כנקודת התייחסות רפלקטיבית ביקורתית. מודעותם למאפייני האמפתיה שלהם הולכת ומתעצמת ככל שמתקדם המחקר לשלביו הניתוחיים השיטתיים. אז הם מגלים את עצמם שוב ושוב, מניתוח לניתוח, עד שלבי גיבוש הממצאים וכתובת הסיפור האישי המסכם את הגילויים המרכזיים על מאפייני האמפתיה.

בדומה לתוכניתה הנ"ל של אררה (Errera, 1997), גם כאן הסטודנטים מונחים תחילה לתעד אינטראקציות שלהם עם תלמידים, שישמשו גוף הנתונים לניתוח. השאלות הפרקטיות שעולות בשלב זה הן: אלו אינטראקציות לבחור? כיצד לתעד אותן? מהם המאפיינים של תיעוד אמין שיאפשר ניתוח בהמשך? ההנחיה היא לתעד כל אינטראקציה ככל האפשר כסיפור עשיר בפרטי מידע או לתרגם לכתב את האינטראקציה הממשית באופן חי, מדויק וכולל מה שיותר מידע גלוי וסמוי העובר בה. תיאור מעובה מסוג זה (גירץ, 1990) הולם את הדרישות המתודולוגיות של איסוף ראיות במחקר איכותני, שיבטיח מציאת עדויות טקסטואליות ברורות וכולטות הנותנות מענה לשאלות הניתוח.

בפועל, התיעוד והניתוח של האינטראקציות מתבצעים לסירוגין: תחילה הסטודנטים מתבקשים לתעד שתי אינטראקציות, אחת בכל שבוע. בשלב הבא הם מנתחים כל אינטראקציה על פי מהלכים שיטתיים שלמדו. עם השלמת הניתוח של שתי האינטראקציות הם ממשיכים בתיעוד ובניתוח של שתי אינטראקציות נוספות.

הנחת היסוד של הליך הדרגתי זה היא, כי ניתוח שיטתי ויסודי תוך כדי איסוף הנתונים מזמן לסטודנטים עיון עמוק במשמעות האמפתיה ובביטוייה בעת מעשה (מה אני בדיוק עושה? ואיך אני עושה?), ועל כן הזדמנות גם לבצע שינוי התנהגותי. מהלך זה עשוי להשפיע הן על אופי האינטראקציות הבאות שייבחרו לתיעוד, הן על אופן התיעוד שלהן. במילים אחרות: הניתוח תוך כדי איסוף ותיעוד הנתונים, שהוא אבן יסוד במתודולוגיה האיכותנית, מזמן הלכה למעשה את "ההתבוננות פנימה", את העמקת הידע בנושא האמפתיה, העלאת המודעות לו ויישומו במצבים אותנטיים. שיטת הניתוח משלבת שני מהלכי ניתוח המשלימים זה את זה: מהלך סגור ודרוקטיבי ומהלך פתוח ואינדוקטיבי. המהלך הדרוקטיבי מתייחס לשתי שאלות שהן מהותיות למעשה האמפתי השלם: האם וכיצד אני מקדם את המהלך המרכזי של הכניסה ל"נעלי התלמיד", כלומר האם וכיצד אני מקדם את הבנתי את נקודת מבטו של התלמיד בנוגע לעניין כלשהו העולה באינטראקציה עימו? והאם וכיצד אני פועל לאחר היציאה מ"נעלי התלמיד", כלומר האם בעקבות הבנתי זו אני נוקט פעולה חינוכית מצמיחה כלשהי ומהי אותה פעולה? הסטודנטים מונחים לאתר בתיעוד שהכינו עדויות טקסטואליות התומכות בתשובותיהם לשאלות אלו. לעומת זאת, המהלך הניתוחי האינדוקטיבי תר אחר נושאים, רעיונות ומשמעויות שמעלה האינטראקציה המתוארת, ומזמן גילוי של ידע בלתי צפוי על האמפתיה. במהלך המחקר מלווה כל סטודנט באופן אישי על ידי מנחת התוכנית באמצעות דיאלוג רציף, בעל פה ובכתב. הדיאלוג הבין-אישי מקובל בשדה החינוך בכלל, ובתחום הפיתוח האורייני בפרט, כפרקטיקה ראויה ביותר ללמידה משמעותית, התפתחות והעצמה. בחרנו לאמץ פרקטיקה זו מכיוון שאנו מאמינות שההשגחה והליווי האישי של סטודנטים, כפי שהצביע עליהם הפסיכולוג אָזי ברק (Barak, 1990) בתוכניתו לחיזוק האמפתיה בקרב סטודנטים לפסיכותרפיה, הם אמצעי תמיכה חשוב, ולסטודנטים מסוימים אף הכרחי וקריטי להתבוננות עמוקה פנימה.

סוף דבר

התפיסה המכונה במאמר זה "המעשה האמפתי השלם של מורים" מציעה למכשירי מורים, לסטודנטים להוראה ולמורים בפועל מסגרת רעיונית גמישה למגוון פעולות לקידום האמפתיה במהלך האינטראקציות הבין-אישיות עם תלמידיהם. המהלך האמפתי מתייחס למחויבות המוסרית של המורה להתפתחות תלמידו, למימושה באמצעות ביסוס יחסים טובים, קשר אישי ודיאלוג משמעותי ביניהם, ולמעשה חינוכי ראוי ומצמיח.

באמצעות תוכנית לקידום תפיסת המעשה האמפתי השלם בקרב סטודנטים אקדמאים להוראה אנו מבקשות לחזק ולבסס את חשיבות האמפתיה לקיומו של חינוך איכותי, ואף להעמיק בטווח הקרוב את הידע האמפתי הפרקטי הלוקה עד היום בחסר (Gibbons, 2010). זהו הידע על ה"איך", לאמור – איך בדיוק אנחנו מבטאים אמפתיה? מה בדיוק אנחנו עושים? איך זה קורה? עבודתנו המחקרית, שאנו מצפות לדרווח עליה בעתיד הקרוב, מתמקדת בשתי מטרות שאנו שוקדות עליהן היום: האחת, להבין ולנסח באופן יסודי את רפרטואר הכלים והפעולות המשמשים את הסטודנטים במהלך המרכזי של המעשה האמפתי השלם – זיהוי והבנה של עולמו הפנימי מנקודת מבטו; השנייה, להציע תיאור מאורגן של ממצאי הסטודנטים על מאפייני האמפתיה שלהם כדי ללמוד על מה שמגביל ומה שמקדם ביטויים של אמפתיה. אנו מניחות כי מחקרים אלו עשויים לשפוך אור על היעילות של תוכניות ופרקטיקות שונות לטיפוח האמפתיה לטווח הרחוק, בייחוד בהקשר של מדיניות חינוך ותנאי סביבת עבודה מגבילי אמפתיה (אבידן, למפרט ועמית, 2005; 2002; Noddings, 2010; Higgins, 2010; Cooper, 2010). זאת ועוד: מחקרים אלו עשויים להעלות תרומה משמעותית למחקר המועט הקיים היום בנושא תפקידה של האמפתיה בעבודה היומיומית של מורים בבית הספר ושל סטודנטים בתהליך ההכשרה להוראה (Tettgah & Anderson, 2007).

רשימת מקורות

- אבידן, גדי, למפרט, חן וגיש, עמית (2005). הקול השותק – מבט אחר על ילדים בבית הספר. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נמרוד (2008). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלפרט, ברכה (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236-258). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אנוך, יעל (2000). מבוא לסוציולוגיה. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בובר, מרדכי מרטין (1959). על המעשה החינוכי. בתוך (המחבר) בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה – ספר ראשון. ירושלים: ביאליק.
- בובר, מרדכי מרטין (1960). תעודה ויעוד [כרך שני] – על חינוך האופי. ירושלים: הספריה הציונית.
- ברלין, ישעיה (1996). תחושת המציאות – עיונים ברעיונות ובתולדותיהם. תל-אביב: עם עובד.
- גירן, קליפורד (1990). פרשנות של תרבויות. ירושלים: כתר.

- גפן, עמרי ונוימן, אלון (2005). יש לי אמפטיה לארגון קונספטואלי. סטטוס, 174, 36-39.
- גורקוב, אליעזר (2011). להקשיב עם אמפטיה. נדלה מהאתר: http://www.he.chabad.org/library/article_cdo/aid/494144
- וינטר, אייל (2012). רגשות רציונליים: איך הרגש מצליח במקום שהשכל נכשל. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- יגוב, אסתר (2008). הדיאלוג הגאדאמריאני: מיזוג אופקים, פיוס מפוכח והוראת היסטוריה בישראל. בתוך נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 214-235). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כשר, אסא (1993). מהי אתיקה מקצועית? בתוך גבי שפיר, יהודית אכמון וגבריאלי וייל (עורכים), סגיונות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.
- למפרט, חן (2008). חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם. תל-אביב: רסלינג.
- סתי, רות (1998). חינוך מדעי וטכנולוגי בבית הספר היסודי – ידע מדעי של ילדים: היבטים התפתחותיים והוראתיים. תל-אביב: רמות.
- עוז, עמוס (2002). סיפור על אהבה וחושך. ירושלים: כתר.
- קורצאק, יאנוש (1996). כתבים [חלק א']! איך לאהוב ילדים, רגעים חינוכיים, זכות הילד לכבוד. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רוג'רס, קארל (1989). חופש ללמוד. תל-אביב: ספרית פועלים.
- רוזנהיים, אליהו (1992). אמפטיה בספרות חז"ל: הפרספקטיבה של ההלכה והאגדה. שיחות, 1, 176-182.
- Anderson, Cameron, & Keltner, Dacher (2002). The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 21-22.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D., & Hanesian, Helen (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Wilson.
- Austin, Elizabeth J., Evans, Phillip, Goldwater, Ruth, & Potter, Victoria (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405.
- Barak, Azy (1990). Counselor training in empathy by a game procedure. *Counselor Education and Supervision*, 29(3), 170-178.
- Basch, Michael F. (1983). Affect and the analyst. *Psychoanalytic Inquiry*, 3(4), 691-703.
- Boyer, Wanda (2010). Empathy development in teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 38, 313-321.
- Blaffer-Hrdy, Sarah (2009). *Mothers and others: The evolutionary origins of mutual understanding*. Cambridge, Mas: Harvard University Press.
- Carre, Clive, & Head, John (Eds.). (1974). *Through the eyes of the pupil: A collection of pupils' writings*. London: McGraw-Hill .

- Cooper, Bridget (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- Cruz, Barbara C. & Patterson, Jennifer (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40-47.
- Darling-Hammond, Linda (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Denzin, Norman K., & Lincoln Yvonna S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devoldre, Inge, Davis, Mark H., Verhofstadt, Lesley L., & Buysse, Ann (2010). Empathy and social support provision in couples: Social support and the need to study the underlying processes. *The Journal of Psychology*, 144(3), 259-289.
- Dinstein, Ilan, Thomas, Cibu, Behrmann, Marlene, & Heeger, David J. (2008). A mirror up to nature. *Current Biology*, 18(1), 13-18.
- Driver, Rosalind, Guense, Edith, & Tiberghien, Andree (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Duan, Changming, & Hill, Clara E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261-274.
- Gage, Nathaniel L., & Berliner, David C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gibbons, Susan B. (2010). Understanding empathy as complex construct: A review of the literature. *Clinical Social Work Journal*, 39, 243-252.
- Ellis, Carolyn (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: Altmira.
- Erera, Pauline I. (1997). Empathy training for helping professionals: Model and evaluation. *Social Work Education*, 33(2), 245-260.
- Hansen, David T. (2004). A Poetics of teaching. *Educational Theory*, 54(2), 119-142.
- Hargreaves, David H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Higgins, Chris (2010). Why we need a virtue ethics of teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 44(2-3), 189-208.
- Hoffman, Martin L. (1997). Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 91-112). New York, NY: Academic Press.
- Hoffman, Martin L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Janesick, Valerie J. (1998). *“Stretching” exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karinol, Rachel, & Shomroni, Dorith (1999). What being empathy means. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3), 147-160.
- Katz, Robert L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. New York, NY: Free Press of Glencoe.
- Kerem, Efrat, & Fishman, Nurit (2001). The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 709-772.
- Marcia, James (1987). Empathy and psychotherapy. In Nancy Eisenberg, & Janet Strayer (Eds.), *Empathy and development* (pp.81-102). New York: Cambridge University Press.
- Marwell, Gerald (1964). Problems of operational definitions of “empathy”, “identification” and related concepts. *The Journal of Social Psychology*, 63, 87-102.
- McAllister, Gretchen, & Irvine, Jordan J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers’ beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Mencl, Jennifer, & May, Douglas R. (2009). The effects of proximity and empathy on ethical decision-making: An exploratory investigation. *Journal of Business Ethics*, 85, 201-226.
- Miller, Faye, & Wallis, Jake (2011). Social interaction and the role of empathy in information and knowledge management: A literature review. *Journal of Education for Library and Information Science*, 52(2), 122-132.
- Miaskiewicz, Tomasz, & Monarchi, David E. (2008). A review of the literature on the empathy construct using cluster analysis. *Communications of the Association for Information Systems*, 22(7), 117-142.
- Noddings, Nel (2002). *Educating moral people*. Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2003a). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, Nel (2003b). *Happiness and education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. (1977). *Cultivating humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, Joseph (1989). Classroom conceptual change: Philosophical perspectives. *International Journal for Science Education*, 11(5), 530-540.
- Pfundt, Helga, & Duit, Reinders (1994). *Bibliography-Students’ alternative frameworks and science education*. Kiel, Germany: IPN.

- Pink, Daniel H. (2006). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the world*. New York, NY: Penguin.
- Preston, Stephanie D., & Waal, Frans B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20.
- Schon, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schon, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Shady, Sara L. H., & Larson, Mrion (2010). Tolerance, empathy, or inclusion? Insights from Martin Buber. *Educational Theory*, 60(1), 81-96.
- Split, Jantine L., Koomen, Helma M. Y., & Thijs, Jochem T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Stavy, Ruth, Eisen, Yehudit, & Yaakobi, Duba (1987). How students Aged 13-15 Understand Photosynthesis? *International Journal of Science Education*, 9(1), 105-115.
- Tettegah, Sharon & Anderson, Carolyn J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82.
- Tolmacz, Rami (2008). Concern and empathy: Two concepts or one? *The American Journal of Psychoanalysis*, 68, 257-275.

