

The logo for Scotch, featuring the word "Scotch" in a stylized font. The "S" is white, "Co" is dark blue, "T" is light blue, and "CH" is dark blue. A small white square is above the "S".

Scotch

Social Cohesion Tech Challenge
By 8200 Alumni Association

לכידות חברתית בישראל

סקירה מחקרית

ספטמבר 2025

צוות המחקר: ד"ר נוגה אנזנברג דיאמנט וד"ר יוסי חסון | Polyeda
עריכת לשון: ד"ר נחמה ברוך
עיצוב גרפי: יפעת מוסרי | stwodio

התכנית בהובלת
עמותת בוגרי 8200
ובתמיכת קרן עזריאלי

תוכן עניינים

4	פרק ראשון: מהי לכידות חברתית?
5	מודל דמות הבוגר
6	זהות חברתית
7	סובלנות
8	התנהגות בין קבוצות
9	מבט התפתחותי
10	השפעת הלכידות החברתית על החברה, על הכלכלה ועל הפוליטיקה
12	פרק שני: לכידות חברתית - מדוע היא נחוצה עכשיו?
15	זהויות חברתיות בישראל
18	סובלנות
23	התנהגות בין קבוצות שונות
27	פרק שלישי: עקרונות מנחים להטמעת טכנולוגיות בחינוך
27	מהי הטמעה מוצלחת?
29	עקרונות מנחים להטמעה מוצלחת של טכנולוגיות בתהליך החינוך
33	תמיכת המערכת
34	תנאי סף: תשתיות ותפעול פשוט
35	פרק רביעי: התערבויות לקידום הלכידות החברתית
46	מקורות

1 // מהי לכידות חברתית?

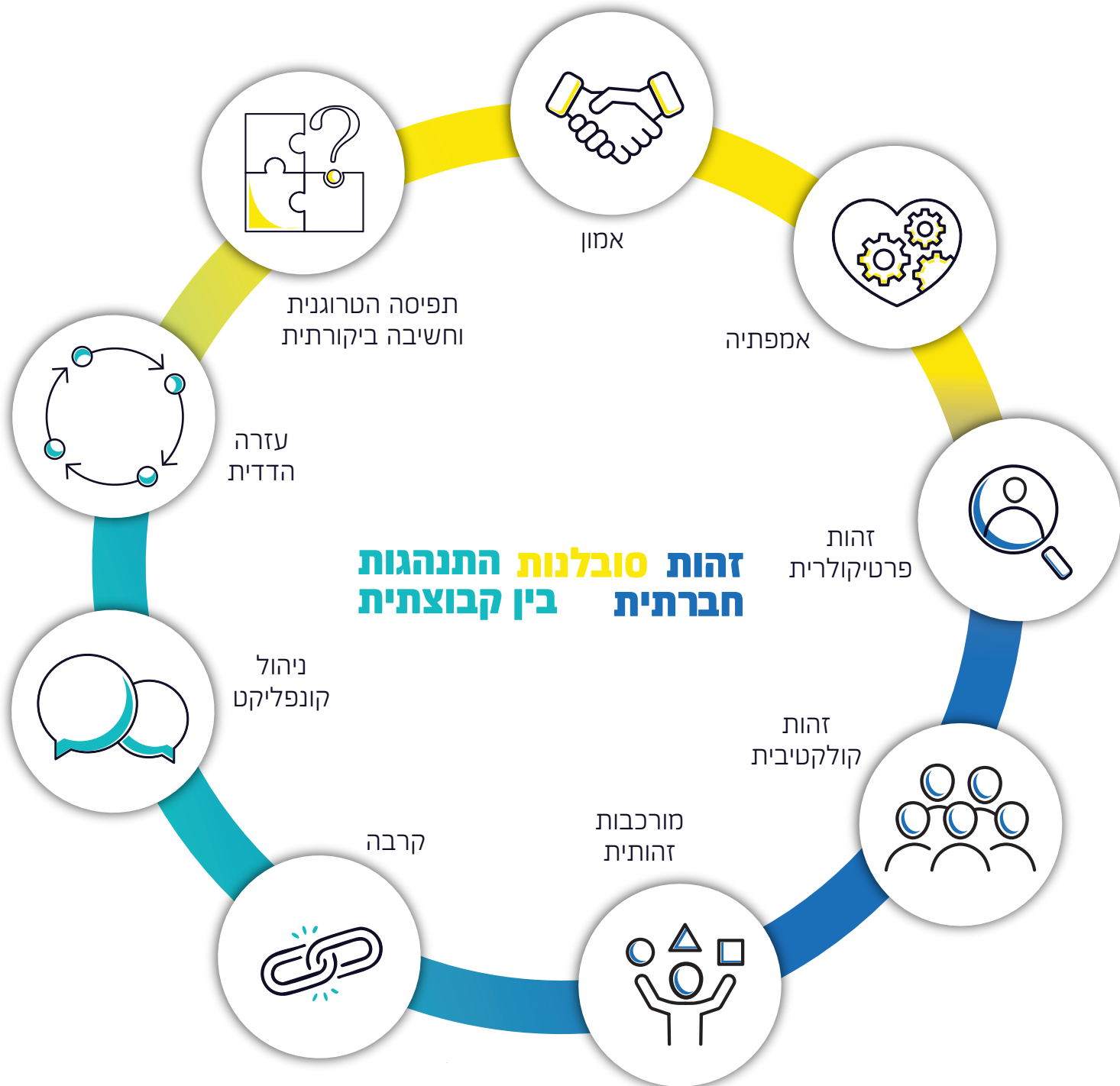
לכידות חברתית נידונה בתחומי דעת שונים כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומדעי החברה בכללותם. שלושת רכיביה הם רמת הזהות והשייכות (זהות חברתית), החיבור והאמון באחרים (סובלנות) והמחויבות והעשייה ההדדית (התנהגות בין-קבוצתית) בין אנשים וקבוצות בחברה.

לכידות חברתית של חברה באה לידי ביטוי בשלושה מישורים: במישור הבסיס (המיקרו) היא כוללת קשרים בין-אישיים, תחושת שייכות ואמון. במישור הביניים היא משתקפת בהשתתפות בחיי הקהילה, בשיתוף פעולה סביב מטרות משותפות ובדיאלוג בין קבוצות. במישור העל (המאקרו) היא מתבטאת בלגיטימציה של מוסדות החברה, באמון במערכות השלטון ובתחושה של שותפות גורל. סקירה זו מתמקדת במישור הבסיס ובמישור הביניים כאמצעי להתערבות לשם קידום הלכידות החברתית ברמת הפרט, בעיקר ברמת התלמידים.

על בסיס ידע וניסיון מצטבר בארץ ובעולם פיתחנו את מודל דמות הבוגר ללכידות חברתית שכולל שלושה היבטים מרכזיים: זהות חברתית, סובלנות והתנהגות בין-קבוצתית. להלן נפרט כל אחד מהיבטים ואת רכיביו.



מודל דמות הבוגר ללכידות חברתית



זהות חברתית

הזהות החברתית היא מנגנון פסיכולוגי בסיסי הקיים בכל אדם. היא מספקת שני צרכים אנושיים מרכזיים: האחד - הצורך בתחושת שייכות לקבוצה חברתית רחבה יותר מהעצמי האינדיבידואלי, והשני - הצורך בתחושת ייחודיות ותפיסה חיובית של העצמי¹. בני אדם זקוקים בה בעת הן להשתייכות והן לייחודיות, והמתח בין שני צרכים אלה אינו בגדר סתירה אלא תנאי להתפתחות תקינה של הזהות החברתית². כאשר האדם חש גאווה וערך עצמי מעצם השתייכותו לקבוצה הנתפסת כחיובית, הוא אינו נדרש להתבצר בגבולות קבוצתו אלא מסוגל לפתוח את הגבולות ולהתייחס גם לקבוצות אחרות לא כאל איום אלא כאל הזדמנות ליצירת קשרים, לשיתופי פעולה ולהעמקת תחושת ה"אנחנו".

הזהות החברתית הקולקטיבית מעניקה תחושת שייכות הדוקה ומטרה משותפת. היא מתבטאת בתחושה של שותפות גורל עם חברי הקבוצה, במטרות ויעדים משותפים ובקשר ייחודי המוביל לנכונות לפעול למען ערכים חברתיים משותפים. לצד הזהות הקולקטיבית ישנה **הזהות הפרטיקולרית**, המאפשרת לכל תת־קבוצה בחברה לשמר את הייחודיות שלה, את ערכיה ואת תרבותה. זהות זו מבטיחה כי מגוון הקבוצות - אתניות, תרבותיות, דתיות ואחרות - יוכלו לשמור על תחושת השייכות ועל המשמעות בלא להתמזג לחלוטין בתוך הזהות הקולקטיבית. כאשר הזהות הפרטיקולרית נתפסת כחיובית וכלגיטימית, היא מאפשרת לפרטים ולחברות מיעוט להרגיש שייכות בלא לוותר על ייחודיותם.

לכידות חברתית מבוססת על היכולת של החברה לשמור על איזון בין הזהות הקולקטיבית לבין הזהויות הפרטיקולריות. כאשר הזהות הקולקטיבית חזקה מדי, קיים סיכון לטשטוש ואף לדיכוי ייחודן של הקבוצות השונות. מנגד, כאשר הזהויות הפרטיקולריות זוכות לבלעדיות, עלולה להתרופף תחושת השותפות הכללית. לפיכך **מורכבות זהותית**, המשלבת תחושת שייכות קולקטיבית לצד הכרה, כבוד ולגיטימציה לזהויות הפרטיקולריות, היא המפתח לחברה מלוכדת³. בזכות איזון זה נוצרת חברה שבה אנשים מרגישים שייכות הן לכלל והן לקבוצת המשנה שלהם בלא לחוש כי האחת גורעת מן האחרת.



סובלנות

ההיבט השני בלכידות חברתית הוא היכולת והמוטיבציה לראות את האחר: להכיר בקיומו, להבין את נקודת מבטו ולגלות נכונות ממשית לעמוד במקומו. מטבע הדברים, קל יותר לבני אדם להכיר ולהבין את האדם הקרוב אליהם והשייך לקבוצתם. עם זאת, היכולת והמוטיבציה להבין את האחר פוחתות ככל שהאחר משתייך למעגלים חברתיים רחוקים יותר, ויותר מכך - כאשר שורר חיכוך בין הקבוצות שאליהם האנשים משתייכים. היבט זה כולל מרכיבים פסיכולוגיים וחברתיים כגון אמפתיה ונקודת מבט בין-קבוצתית, אמון, תפיסה הטרוגנית של האחר וחשיבה ביקורתית. כאשר יכולות אלה מתפתחות, הן מאפשרות לאנשים ולקבוצות לנוע אל מעבר לגבולות של סטראוטיפים ודעות קדומות וכך להגביר את הלכידות החברתית.

// אמפתיה ונקודת מבט בין-קבוצתית

אמפתיה היא היכולת לחוש ולהבין את רגשות האחר, ואימוץ נקודת מבט הוא היכולת לאמץ את נקודת מבטו של האחר. מטבע הדברים קל יותר לחוש אמפתיה לקבוצת הפנים, אך היכולת לחוש ולהבין את רגשות האחר ו"להיכנס לנעליו" חיונית כשמדובר על העמקת ההבנה בין הקבוצות. היכולות הללו מביאות לידי הבנה טובה יותר של מחשבותיו ותחושותיו של האחר, ומכאן גם להבנת התנהגותו ומניעיו. הספרות הקלאסית בתחום זה גורסת שאמפתיה היא גורם מכריע בהפחתת עוינות ובקידום התנהגות פרו-חברתית גם כלפי זרים⁴.

// אמון

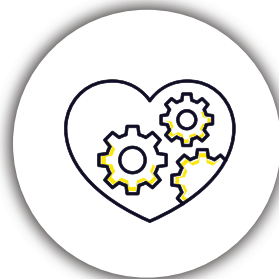
אמון הוא מן היסודות המרכזיים של לכידות חברתית וליבת ההון החברתי⁵. האמון מאפשר לפתוח גבולות, להרחיב את הקשרים החברתיים וליצור קשרים חדשים וכן לשתף פעולה עם גורמים שמעבר למעגל הקרוב. אמון מתפתח תחילה כלפי הקרובים, ולאחר מכן גם כלפי מעגלים רחבים יותר. בהיעדרו מתגברים רגשות כמו חשדנות, הסתגרות וקיטוב. טיפוח אמון וקשרים בטוחים הם קרקע חיונית לסובלנות, ובזכותה יכול האדם להתגבר על מחסומי החשדנות ולראות בקבוצות אחרות שותפות אפשריות; לאחר מכן היא תעודד חוויות של קרבה ושיתוף פעולה⁶.

// תפיסה הטרוגנית: לראות את המגוון

בני האדם נוטים לראות את בני הקבוצות האחרות באופן הומוגני יותר בהשוואה לקבוצה שאליה הם משתייכים, וזאת משום שמטבע הדברים הם מכירים יותר את בני קבוצתם. המפגש עם פרטים מקבוצות אחרות מתרחש לרוב לעיתים רחוקות יותר ולעיתים אף אינו מתרחש פנים-אל-פנים אלא בערוצי התקשורת או ברשתות החברתיות. עקב הטיית ההומוגניות של קבוצת החוץ, אנו רואים את בני הקבוצות הללו כ"כולם אותו הדבר". על בסיס הטייה זו עשויה להתפתח תפיסה סטראוטיפית, שלפיה כל חברי הקבוצה האחרת נתפסים באופן שלילי בלא להכירם. לכן מרכיב חשוב בלכידות החברתית הוא היכולת לתפוס את בני הקבוצות האחרות באופן הטרוגני, הרואה את המגוון ואת השונות בין הפרטים בקבוצות החוץ.

// חשיבה ביקורתית

חשיבה ביקורתית משמעה היכולת לשאול שאלות, לזהות הטיות ולנטרלן, לבחון עדויות וכן להבחין בין אמונות, דעות, עמדות ועובדות. יכולת זו היא נדבך חיוני בהבנה של האחר. חשיבה ביקורתית מספקת את הכלי הקוגניטיבי העשוי לשמר את הפתיחות ואת התפיסה ההטרוגנית לאורך הזמן. היא אף מאפשרת לאדם לפתח עמדה עצמאית אל מול נרטיבים קבוצתיים או מוסדיים, וכך לבנות לגיטימציה מושכלת ולא עיוורת כלפי ערכים חברתיים וכלפי מוסדות.



התנהגות בין קבוצות

נוסף על היבטי הזהות, היבטי התפיסה וההיבטים הרגשיים, יש היבט התנהגותי של לכידות חברתית שבא לידי ביטוי בקרבה, בהתנהגות פרו־חברתית וביכולת לנהל קונפליקטים. התנהגות זו מתמקדת לא רק בשאלה מי אני ומי הם, כלומר "אנחנו" וה"אחרים", אלא בשאלה של הנכונות לפעול בשיתוף פעולה, לרחוש אמון ולהיות מעורבים בפועל בקשרים חברתיים הדדיים. זוהי נקודת המעבר שבה התהליכים הפסיכולוגיים־חברתיים מתורגמים לעשייה יום־יומית המעצימה את תחושת הסולידריות בחברה.

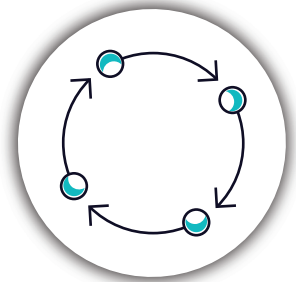
// קרבה

מפגש ישיר ובלתי אמצעי בין קבוצות שונות הוא כלי רב־עוצמה להפחתת עוינות ולהגברת אמון. מפגשים פנים־אל־פנים עשויים להוכיח את אי־נכונותם של סטראוטיפים ולהדגיש מכנים משותפים. כל זאת בתנאי שהמפגשים מתנהלים מתוך יחסי שוויון ובתמיכה מוסדית. מפגשים אלה אפקטיביים במיוחד לקידום תחושת האחדות כאשר הם מתרחשים סביב משימות משותפות המאפשרות לחוות שיתוף פעולה במקום תחרות.⁷



// עזרה הדדית

עזרה הדדית היא מן הביטויים המעשיים של הלכידות החברתית. היא כוללת סיוע חומרי (כגון תרומה או שיתוף משאבים), סיוע רגשי (הקשבה ותמיכה בעת משבר) ופעילויות קהילתיות (כגון התנדבות ויוזמות למען האחר). הנטייה הטבעית של האדם היא להעניק עזרה בעיקר לקבוצת הפנים שלו, ולכן קבוצות אחרות בחברה אינן זוכות תמיד לאותה עזרה. נטייה זו עלולה להעמיק מחלוקות ולפגוע בלכידות. חוויה של אמפתיה מעוררת מוטיבציה לעזור לזולת גם כאשר אין בה תועלת עצמית ישירה.⁸ היכולת לראות את האנשים בקבוצות האחרות כבעלי ערך וכשותפים מלאים סוללת את הדרך מתחושת השייכות והאמון אל ההתנהגות בפועל.



// ניהול קונפליקט

נכונות לקרבה כרוכה גם ביכולת להתמודד עם קונפליקטים בין הקבוצות. מחלוקות הן חלק בלתי נפרד מחיי החברה, והיכולת לנהל אותן באופן מכבד ובונה חיונית לקיום הלכידות החברתית. ניהול קונפליקט משמעותו איננה היעדר מחלוקות אלא היכולת להפוך את המחלוקות להזדמנויות לדיאלוג ולהבנה הדדית. הוא כולל הכרה בלגיטימיות של נקודות מבט שונות, תקשורת פתוחה והקשבה פעילה, וכן חיפוש פתרונות משולבים ולא חד־צדדיים.⁹



לכידות חברתית איננה מתגבשת ביום אחד אלא בתהליך התפתחותי מתמשך. כבר בתקופת הינקות אפשר לזהות את הניצנים של התהליך: תינוקות מבחינים בין עצמם לבין אחרים, מפגינים העדפה לדמויות מוכרות ומגלים רגישות לרגשות הזולת. בקרב ילדי הגן מתחדדת ההבחנה בין קבוצת ה"פנים" לבין קבוצת ה"חוץ"¹⁰, ואף נראים ניצנים של חשיבה סטיריאטיפית והומוגניות ביחס לקבוצת החוץ¹¹. לצד זאת מתבססות בהדרגה יכולות ראשוניות של אמפתיה ונטיות לשיתוף פעולה עם בני אותו גיל. החוויות החברתיות הראשונות הללו מניחות את היסודות להתהוות הזהות החברתית ולצמיחה של סובלנות ושל מוכנות לקשרים עם אחרים.

בגיל ההתבגרות, ובעיקר בקרב תלמידי חטיבת הביניים (11-15), מתעצמים התהליכים הללו. בני הנוער מתמודדים בשלב זה עם המשימה של גיבוש הזהות מול סכנת טשטוש התפקידים (מצב שבו המתבגר אינו מצליח לגבש תחושת זהות לכידה)¹². בתקופה זו מתרחש תהליך של חקירה וניסוי בדרכים שונות, והמתבגר עשוי לנוע בין מצבים שונים של זהות: החל מהזדהות מהירה עם עמדות ועם דמויות סמכות וכלה בתקופות של חיפוש ואי-בהירות¹³. החיפוש מלווה במשוב רצוף מהסביבה: יחסים מיטיבים עם ההורים ועם קבוצת השווים מחזקים תחושת הערך העצמי ואת תחושת השייכות, ואילו עימותים חריפים או חוויות של דחייה עלולים לערער את תחושת הזהות ולהוביל לדפוסים של זהות דיפוזית או שלילית¹⁴.

בתקופת הלימודים בחטיבת הביניים ניכרת התפתחות דינמית. בתחילת התקופה (כיתה ז') המתבגרים מצויים בשלב של חיפוש זהות, והם בוחנים את עצמם בעיקר דרך ההשתייכות לקבוצת השווים. קבלה חברתית היא ערך עליון ולכן הם נוטים לקונפורמיות, חוששים לשחות נגד הזרם ומתקשים לעמוד מול נורמות קבוצתיות גם כאשר הן סותרות את עמדותיהם האישיות¹⁵. מצב זה מגביל את האפשרות לנהל שיחות המעמדות את הקונצנזוס הקבוצתי. לכן בשלב זה מתאימות יותר התערבויות המתמקדות במיומנויות בסיסיות של דיאלוג כגון הקשבה פעילה, יכולת לנסח עמדה באופן בהיר ומכבד, מציאת נקודות דמיון בתוך המחלוקת ומיומנויות ראשוניות של ניהול קונפליקט, כגון זיהוי רגשות בסיטואציה טעונה והבחנה בין עובדות לבין פרשנות.

לעומת זאת, בסוף התקופה של הלימודים בחטיבה (כיתה ט'), הזהות האישית נעשית יציבה יותר והחשיבה המופשטת מתפתחת; בני הנוער מסוגלים להכיל סתירות ולבחון נושאים מנקודות מבט שונות¹⁶. יכולות אלה מאפשרות להם להשתתף בדיונים מורכבים על יחסים בין קבוצות, להתנסות בוויכוחים מורכבים, להעריך טיעונים מנוגדים ולהציע פשרות או פתרונות משותפים. בה בעת מתפתחות גם מיומנויות מתקדמות של ניהול קונפליקט כגון ניתוח אינטרסים שונים שבבסיס העמדות, הבנת מורכבות בין-קבוצתית וחיפוש דרכי פעולה המאזנות בין צרכים סותרים. בשלב זה אפשר לאתגר את התלמידים בדיונים על סוגיות חברתיות, אתיות ופוליטיות, בלא שהדבר יתפרש כאיום ישיר על זהותם.

בד בבד עם ההתפתחות האישית, המעבר לחטיבת הביניים כרוך בהתרחבות המעגלים החברתיים, בהתגברות חשיבותה של קבוצת השווים ובהתרופפות מסוימת של התלות בהורים. החשיפה למגוון אנושי רב יותר מזמנת מפגש אינטנסיבי עם שונות דווקא בזמן שבו העמדות בין הקבוצות גמישות יחסית ופתוחות לשינוי. בתי הספר ממלאים כאן תפקיד מרכזי: הם מזמנים זירה פורמלית שבה הכללים ברורים, אך מזמנים גם אפשרות לדיאלוג ומספקים מסגרת להתנסויות במטרות משותפות ולהישגים קבוצתיים. כך נוצרת תחושת שייכות למסגרת רחבה יותר לצד טיפוח של עזרה הדדית, אחריות משותפת ולמידה הדדית. בית הספר עשוי אפוא לשמש מנוף רב-חשיבות לפיתוח המיומנויות ואבני היסוד לבניית לכידות חברתית איתנה בבגרות.

השפעות הלכידות החברתית על החברה, על הכלכלה ועל הפוליטיקה

ללכידות החברתית שלושה מישורים משלימים: במישור הבסיס היא באה לידי ביטוי בשייכות, באמון וביחסים בין-אישיים; במישור הביניים היא מתממשת בהשתתפות בחיי הקהילה וכן בשיתופי פעולה ובדיאלוג בין הקבוצות, ובמישור העל היא נשענת על התנהלות ממלכתית ועל מחויבות הדדית בין האזרחים למדינה, שבמרכזן טיפוח אמון במוסדות, לגיטימציה ציבורית ותחושת שותפות גורל. ממלכתיות במובן זה איננה רק ביטוי לנאמנות של האזרח לשלטונות ("מלמטה למעלה"), אלא גם האחריות של מוסדות המדינה לפעול בשקיפות ובהוגנות, לייצג את כלל הציבור ולחזק את תחושת השותפות בין המדינה לאזרחיה. מנקודת מבט זו חשוב להבחין בין שני הכוחות בחברה ששורר ביניהם מתח: הכוח האופקי - השסעים בין הקבוצות (שבשנים האחרונות משתנות מ"שבטים" גאוגרפיים-אתניים ל"שבטים" אידאולוגיים-ערכיים), והכוח האנכי - יחסי הגומלין בין הציבור למוסדות השלטון, שנשחקו במיוחד מאז מגפת הקורונה. קיטוב חברתי ושחיקת אמון הם תופעות כלל-עולמיות ולכן חיזוק הלכידות הוא גם יעד חינוכי וגם תנאי יסוד המקרין על תחומי החיים בכללותם: הבריאות, הכלכלה, החברה והפוליטיקה. לכן הבנתה חיונית גם עבור קובעי המדיניות ועבור מערכות החינוך. השקעה עקבית בזהות חברתית מאוזנת (קולקטיבית ופרטיקולרית), בסובלנות (אמפתיה, אמון וחשיבה ביקורתית) ובנכונות לקרבה (מפגש שוויוני, עזרה הדדית וניהול קונפליקט) יוצרת השפעות מצטברות לרוחב שלושת המישורים - מישור הבסיס, מישור הביניים ומישור העל - ומפחיתה את עוצמת המתח הן לאורך הכוח האופקי והן לאורך הכוח האנכי.

הלכידות והבריאות

הלכידות החברתית מתוארת כגורם המגן על הבריאות הפיזית ועל בריאות הנפש. אנשים החשים שייכות לסביבתם ורוחשים לה אמון, מפתחים חוסן רגשי ורמות הדיכאון והחרדה שלהם נמוכות יותר. יתר על כן, פוחת הסיכוי לפתח מחלות כרוניות¹⁷. רשתות של תמיכה חברתית עשויות לקדם ולשמר התנהגויות המועילות לבריאות כמו פעילות גופנית ומניעת שימוש בחומרים מסוכנים¹⁸. עם זאת, חשוב להיזהר מפני "הצד האפל" של הלכידות: כאשר היא שוררת בקבוצה סגורה מדי, היא עלולה לשמר נורמות מזיקות, למשל עישון או אלימות. במחקרים נמצא שתחושת השייכות שנבנית בקרב תלמידי חטיבת הביניים מנבאת הישגי לימוד טובים יותר ורמת רווחה גבוהה יותר¹⁹.

הלכידות והכלכלה

הלכידות החברתית נחשבת כיום לאחד הגורמים המרכזיים לצמיחה כלכלית בת-קיימא. דוחות הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD)²⁰ מדגישים כי חברה מגובשת, שבה שוררים אמון הדדי ושוויון הזדמנויות, מצליחה לשמר צמיחה גם בתקופות של שינוי ושל שבר כלכלי. הלכידות החברתית משפיעה על איכות המוסדות, ואם המוסדות נתפסים כהוגנים ואמינים, הדבר תורם לצמיחה ולפריון²¹. יתר על כן, נמצא קשר הדוק בין אמון כללי לבין רמות השקעה, חדשנות וצמיחה לאורך זמן²². אשר לישראל, חיזוק הלכידות במערכת החינוך ובחברה עשוי להרחיב את שילובם של צעירים מקבוצות מיעוט בשוק העבודה ולסייע בצמצום הפערים בהכנסה. בכך טמון פוטנציאל ממשי לתרום לפריון הכלכלה ולחוסן המשק, בייחוד על רקע החשש מפני פגישה בלכידות ובמשילות²³.

הלכידות והחברה

במישור החברתי-קהילתי מתבטאת הלכידות באמון הדדי, במעורבות אזרחית ובהתנדבות. יש קשר בין הלכידות לבין רמות גבוהות יותר של שביעות רצון ושל איכות החיים. ברמה העירונית, לכידות שכונתית בשילוב עם הנכונות של התושבים לפעול יחד מובילות לירידה ניכרת בפשיעה ובאלימות²⁴. לכידות אפוא איננה רק ה"דבק" המחזיק את החברה בשעת משבר; היא גם באה לידי ביטוי ברמה היום-יומית בקשרי גומלין קטנים, כגון עזרה הדדית בין שכנים המעוררת תחושה מתמדת של קהילתיות²⁵.

הלכידות והפוליטיקה

ברמה הפוליטית הלכידות החברתית מתגלמת בראש ובראשונה באמון במוסדות ובמערכת הדמוקרטית. אי-שוויון ושחיתות שוחקים את האמון החברתי ומערערים את הלגיטימציה של המוסדות²⁶. דוחות ה-OECD²⁷ הציעו חמישה "מנועי" אמון - מהימנות, יושרה, תגובתיות, פתיחות והוגנות - כבסיס לשיתוף פעולה אזרחי ולהיענות למדיניות הציבורית. אמון במוסדות הפוליטיים מגביר את הנכונות לציית לחוק ולהשתתף בתהליכים הדמוקרטיים. קשרים אזרחיים בין המגזרים מצמצמים סכסוכים בין קבוצות אתניות ותורמים ליציבות פוליטית. אשר לישראל, ניכר ששחיקת האמון במוסדות מגבירה את הקיטוב בחברה ומעוררת תחושות של משילות חלשה; לעומת זאת, חיזוק הלכידות עשוי לתרום להעצמת הלגיטימציה של המוסדות ולשיתוף פעולה בין האזרחים למדינה.

2 // לכידות חברתית - מדוע היא נחוצה עכשיו?

בעשורים האחרונים מתחדדת ההבנה כי לכידות חברתית היא תנאי יסוד לחוסן החברה, הבריאות והכלכלה של מדינות וקהילות²⁸. עם זאת, מגמות כלל-עולמיות מצביעות על עלייה ברמת הקיטוב הפוליטי והחברתי, על שחיקה מתמשכת באמון הציבורי במוסדות ועל התרופפות תחושת השייכות לקולקטיב²⁹. יתר על כן, הפורום הכלכלי העולמי מגדיר את התדרדרות הלכידות החברתית כאחד הסיכונים המשמעותיים ביותר שנולדו בעקבות מגפת הקורונה, המתאפיינים בהחרפת הפערים בכלכלה ובחינוך ובפגיעה ביכולת של המוסדות לעורר אמון מצד התושבים ולגבש סיפור משותף³⁰.

יתר על כן, מגמות אלה מחריפות עקב התפתחויות האמצעים הטכנולוגיים. מרחבים דיגיטליים המבוססים על אלגוריתמים יוצרים בועות פילטר (Filter Bubbles), שבהן האדם נחשף בעיקר למסרים המחזקים את תפיסותיו הקיימות, ולתיבות תהודה (Echo Chambers) המעצימות עמדות קיצוניות ומציגות אותן כנפוצות יותר מכפי שהן בפועל³¹. בכך הן תורמות להקצנת הזהויות הסקטוראליות ולפירוק של מרחבים משותפים.

במציאות זו ישראל היא מקרה ייחודי ומורכב. מהצד האחד היא בולטת לחיוב בתחומים רבים, מובילה עולמית במחקר, בפיתוח טכנולוגי ובחדשנות³², אך מנגד החברה בישראל סובלת מנקודת תורפה מרכזית ומתמשכת בתחום הלכידות החברתית³³.

ישראל מדורגת ברבעון התחתון במדרג הבין-לאומי ללכידות חברתית ומתמודדת עם פערים ניכרים בקבלה של שונות (מידת הנכונות של הפרט לקבל שונות חברתית, דתית, תרבותית ואתנית, לשאת אותן ואף להעריכן), בתחושת ההוגנות (באיזו מידה החברה נתפסת כהוגנת וכשוויונית) ובכיבוד הכללים החברתיים (רמת הציות והמחויבות של הפרט לכללים החברתיים ולחוקים הפורמליים של המדינה)³⁴.

בחברה הישראלית שוררים שסעים רבים:

- **השסע היהודי-ערבי:** פערים לאומיים, תרבותיים וכלכליים עמוקים, המשקפים מחלוקת מתמשכת על זהות המדינה ועל זכויות אזרח מלאות.
- **השסע הפוליטי-אידאולוגי (ימין-שמאל):** מחלוקות עקרוניות על אופייה הדמוקרטי של המדינה, יחסי דת ומדינה והסכסוך הישראלי-פלסטיני.
- **השסע הדתי-חילוני:** מחלוקות על אורח החיים, על החקיקה בנושאי דת, על מערכת החינוך ועל השירות הצבאי, לצד מתיחויות פנימיות בין קבוצות דת שונות.
- **השסע העדתי (אשכנזים-מזרחים):** מזהה בדרך כלל עם מתחים בין מזרחים לאשכנזים, משקף הבדלי מוצא, הבדלי מעמד והבדלי תרבות. בשנים האחרונות הוא התרחב וכולל גם תהליכי השתלבות בין קבוצות עולים שונות לבין הוותיקים.
- **השסע הגאוגרפי (מרכז-פריפריה):** פערים בתשתיות, בשירותים ציבוריים, בהזדמנויות הכלכליות ובהשכלה, היוצרים תחושות של הדרה ושל חוסר צדק חלוקתי.

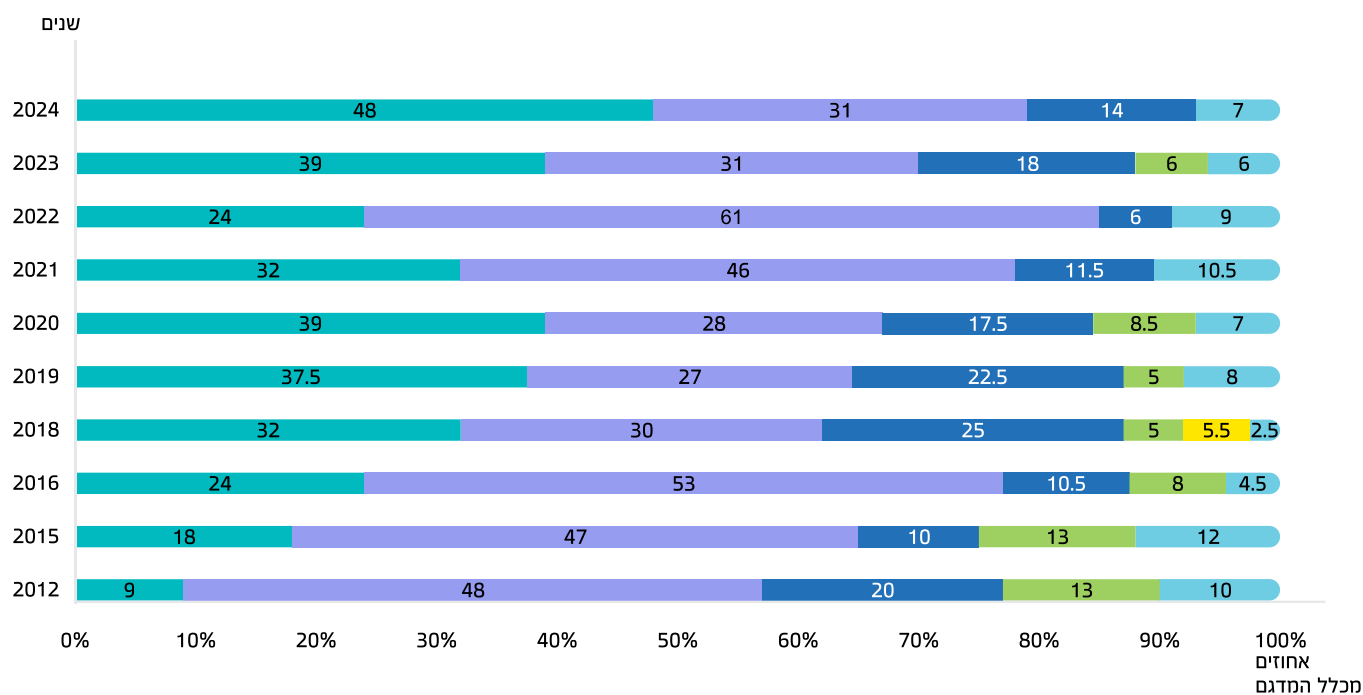
לצד השסעים המרכזיים הללו, יש גם מוקדים חברתיים חדשים של מתחים ושייכות, שלא נכללו בעבר במפת השסעים המסורתית. הם משקפים את השינויים שחלו בהגדרת הזהות ובמעמד של קבוצות שונות בחברה הישראלית, וכן בדרכים שבהן אנשים וקבוצות מגדירים את השתייכותם לחברה הישראלית ולמרחב הציבורי.

יחודה של ישראל אינו רק בריבוי השסעים, אלא באופיים המצטבר והגובר. קבוצה מסוימת עשויה לחוות בו בזמן פערים לאומיים, כלכליים, דתיים וגאוגרפיים, והם מעמיקים את הבידול, מקטינים את הסיכוי למגע יום-יומי בין הקבוצות ומרופפים את הזהות האזרחית המשותפת.

יתר על כן, עקב מערכת החינוך המחולקת לזרמים נפרדים (ממלכתי, ממלכתי-דתי, ממלכתי-ערבי, ממלכתי-חרדי וחרדי), כל מגזר הוא בעל אופי שונה ומצטמצמת האפשרות למפגש ולדיאלוג בין הקבוצות כבר בשנות החיים הראשונות. השונות מונעת גיבוש של סיפור אזרחי משותף ומנציחה פערים מבניים של משאבים ושל הזדמנויות³⁵.

זה מעל עשור שהחברה הבוגרת בישראל רואה את המתח בין הימין לבין השמאל כמתח מרכזי בחברה. אמנם לאורך השנים האחרונות נותר המתח בין יהודים לערבים יציב יחסית, אך המדדים מראים כי המתח בין הימין לשמאל הגיע לשיא בשנת 2024. המתח בין חילונים לדתיים היה במגמת ירידה אך בשנת 2023 הוא שב ועלה³⁶ (תרשים 1).

תרשים 1: המתחים המרכזיים בחברה הישראלית (%)



מבוסס על מדגם של 1,408 נשים וגברים בישראל שנשאלו "איזה מתח בחברה הישראלית הכי חזק היום בעיניך?"
מקור: המכון הישראלי לדמוקרטיה (2024)

סקר נוסף הראה כי 48% מבני הנוער היהודים, שנשאלו מהי המחלוקת המסוכנת ביותר בישראל, השיבו כי המחלוקת בין יהודים לערבים עומדת במקום הראשון, ו-28% השיבו כי המחלוקת בין ימין לשמאל עומדת במקום הראשון. בקרב בני נוער ערבים הדירוג דומה: 78% השיבו שהמחלוקת בין יהודים לערבים היא המסוכנת ביותר, ו-11.2% השיבו כי המחלוקת בין ימין לשמאל היא המסוכנת³⁷ (תרשים 2).

תרשים 2: מהי המחלוקת המסוכנת ביותר לישראל (%)



מבוסס על מדגם של 1,021 בני ובנות נוער בישראל שנשאלו "מהי המחלוקת המסוכנת ביותר לישראל", מקור: קרן פרידריך אברט בישראל (2023)

בימינו שוררים בעולם משברים פוליטיים, חוסר אמון גובר במוסדות והתחזקות מגמות הבידול לצד התבססות הבינה המלאכותית³⁸. במציאות זו ישראל ניצבת בפני שני אתגרים: מחד גיסא שמירה על הישגי המצוינות הבין-לאומיים, ומאידך גיסא סכנה מוחשית של העמקת השסעים בחברה. מכאן נובעת הדחיפות בפיתוח מיזמים ותוכניות לחיזוק הלכידות החברתית לא כתיקון נקודתי, אלא כפתרון מערכתי ליציבות החברתית והדמוקרטית של המדינה³⁹.

בפרק זה נציג את תמונת המצב בישראל מנקודת המבט של שלושת הרבדים של הלכידות החברתית - זהות חברתית, סובלנות והתנהגות בין קבוצות, תוך התמקדות בשלושת השסעים המרכזיים שבליבת הדיון הציבורי ובמחקר: השסע הלאומי, השסע הדתי והשסע הפוליטי.

האתגר המבני - מערכת החינוך

מערכת החינוך בישראל מאורגנת במבנה מגזרי המורכב מזרמים נפרדים: ממלכתי, ממלכתי-דתי, ממלכתי-ערבי, ממלכתי-חרדי וחרדי. כל אחד מהם מחנך לערכים, לזהויות ולנרטיבים שונים, שלעיתים אף מנוגדים זה לזה. מבנה זה, שהתגבש מראשית ימיה של המדינה, יצר שסעי זהות ממוסדים, ובכך חיזק זהויות פרטיקולריות מגזריות, דתיות ולאומיות על פני זהות אזרחית משותפת.⁴⁰

יתר על כן, היעדר חזון מערכתי אחיד לחברה המשותפת עורם קשיים על טיפוח זהות אזרחית כוללת. חוק חינוך ממלכתי אינו חל הלכה למעשה באופן שווה על כל הזרמים, ובפועל תלמידים מתחנכים בזהויות שונות ולעיתים אף סותרות, בהיעדר ליבת ערכים משותפת.⁴¹ כך מגבילה המערכת את האפשרות לעצב זהות המשלבת שייכות קבוצתית פרטיקולרית עם תחושת שייכות קולקטיבית רחבה יותר.⁴²

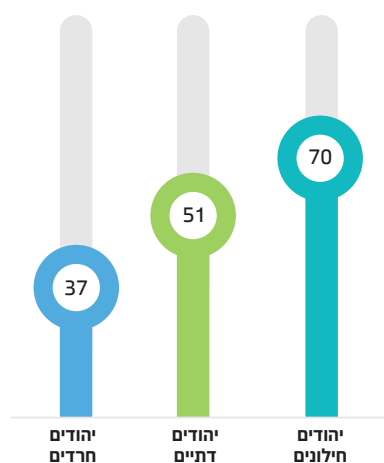
האתגר הדיגיטלי - המרחב הווירטואלי

למבנה המפוצל של מערכת החינוך מתווסף בשנים האחרונות המרחב הדיגיטלי כגורם חשוב נוסף בעיצוב הזהות. ציר השפעה אחד נוגע ליכולת של בני הנוער לבנות לעצמם זהויות מרובות ולעיתים שונות מזו שבחיי היום-יום שלהם. פרופילים אנונימיים, אוואטרים וחשבונות חלופיים מאפשרים לחקור את הזהות האישית ולעיתים אף מספקים מרחב מוגן לקבוצות מודרות.⁴³ ציר השפעה נוסף הוא האופן שבו האלגוריתמים של הרשתות החברתיות מסננים את המציאות - בועות מסרים (Filter Bubbles) מצמצמות את החשיפה לדעות מגוונות, ותיבות תהודה (Echo Chambers) מגבירות ומקצינות זהויות פרטיקולריות.⁴⁴ מחקרים מראים כי ההדהוד שמקבל חיזוק והגברה ברשתות החברתיות הוא פעמים רבות רגשות שליליים כגון כעס וזעם משום שהם מעוררים מעורבות רבה יותר ועל כן האלגוריתמים נוטים להבליטם.⁴⁵ מאחר שבני הנוער בישראל נחשפים לרשתות החברתיות ולמרחב הווירטואלי בצעירותם, לעיתים לפני שרכשו את הכלים החברתיים והרגשיים הדרושים להתמודדות עם אתגרים אלה, השפעתו של המרחב הדיגיטלי על עיצוב הזהויות רבה יותר ואף מסוכנת במידה רבה.⁴⁶

בחינה של תפיסת הזהויות בקרב בני הנוער בישראל מראה כי חלה שחיקה בתחושת הזהות האזרחית המשותפת ולצידה התחזקות של הזהויות הפרטיקולריות.⁴⁷ למשל, בני נוער יהודים וערבים נשאלו אם הם רוצים שבני נוער מהקהילה האחרת יהיו חלק מהחברה בישראל, ורק 46% מבני הנוער היהודים ו-53% מבני הנוער הערבים השיבו בחיוב (כל קבוצה ענתה ביחס לקבוצה האחרת). כלומר, רק כמחצית מבני הנוער בישראל מעוניינים לכלול את הקהילה האתנית האחרת בזהותם הקולקטיבית (חילונים השיבו בחיוב יותר משהשיבו דתיים, ודתיים השיבו בחיוב יותר משהשיבו חרדים - ראו תרשים 3.1 ו-3.2 בעמוד הבא).

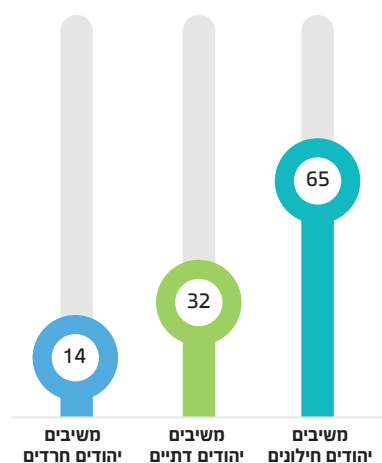
תרשים 3.2: רצון שחברים בקבוצות היהודיות השונות יחשו חלק בחברה בישראל (%)

משיבים ערבים



תרשים 3.1: רצון שערבים יחושו חלק בחברה בישראל (%)

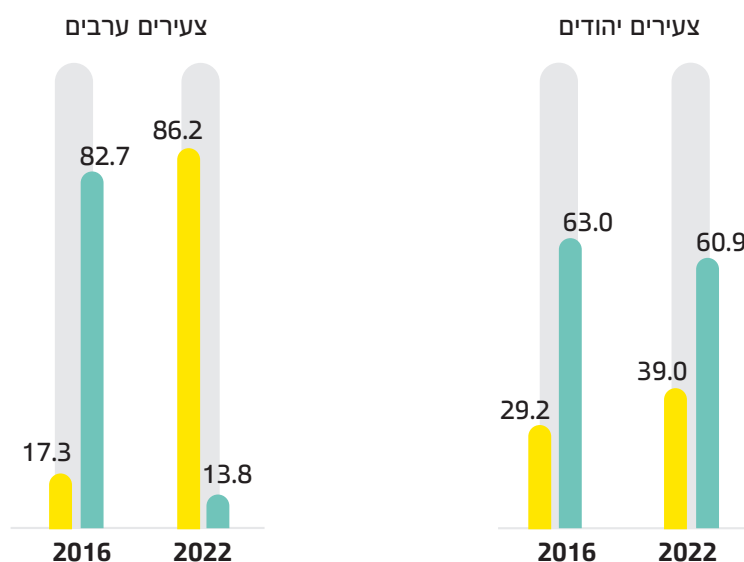
משיבים יהודים מקבוצות שונות



מבוסס על מדגם של 1,582 בני ובנות נוער בישראל שנשאלו "באיזו מידה היית רוצה שכל אחת מהקבוצות הבאות תרגיש חלק מהחברה בישראל?" מוצג אחוז המשיבים שסימנו 3 ומעלה: 1 = כלל לא; 4 = בהחלט כן. מקור: מרכז אקורד (2024)

פערי זהות אלה מצטלבים גם עם פערים כלכליים מובהקים. בני נוער ערבים מעידים שרמת הביטחון הכלכלי שלהם נמוכה במידה רבה מזו של בני נוער יהודים, פער שמעמיק את תחושת חוסר השוויון ואת הקושי לטפח זהות קולקטיבית משותפת (תרשים 4)⁴⁸.

תרשים 4: רמת הביטחון הכלכלי שחשים בני ובנות נוער בישראל (%)

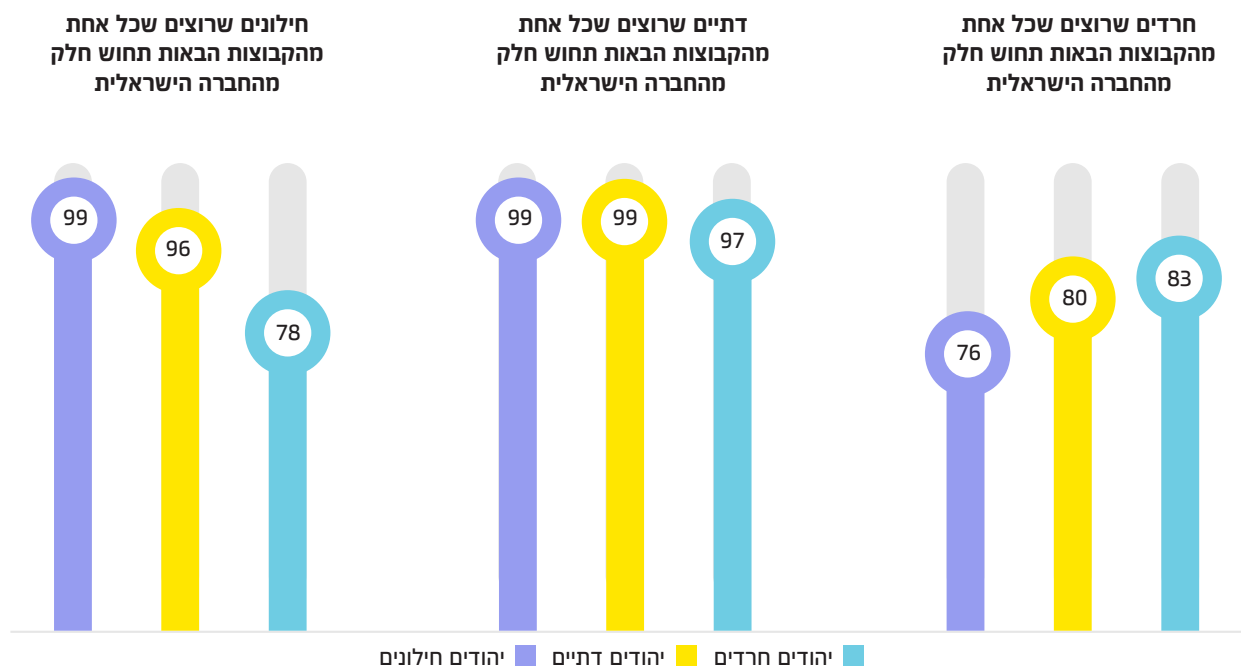


■ סימנו 1-5: רמת בטחון נמוכה ■ סימנו 6-10: רמת בטחון גבוהה

מבוסס על מדגם של 1,021 בני ובנות נוער בישראל שנשאלו על תחושת הביטחון הכלכלי שלהם, מקור: קרן פרידריך אברט בישראל (2023)

הפיצול בזהות שורר גם בתוך החברה היהודית עצמה: ב-2024 ניכרת התעצמות של הקיטוב האידאולוגי והרגשי בין חילונים, דתיים וחרדים בהשוואה לשנים קודמות - בני נוער חילונים וחרדים מבטאים רגשות שליליים רבים יותר אלה כלפי אלה עד כדי התגברות תחושת השנאה והניכור ההדדי, המעידים על פגיעה בתחושת הזהות המשותפת ובלכידות החברתית. על השאלה באיזו מידה היו רוצים שתתקבוצה אחרת תרגיש חלק מהחברה בישראל, 76% בלבד מהחרדים העידו כי היו רוצים שהחילונים ירגישו חלק מהחברה, 80% השיבו שברצונם שהדתיים ירגישו כך ורק 83% השיבו כי היו רוצים שהחרדים ירגישו חלק מהחברה. גם בקרב החילונים ניכר הניכור כלפי החרדים - 78% בלבד השיבו כי היו רוצים שהחרדים ירגישו חלק מהחברה (תרשים 5). נתונים עדכניים מצביעים גם על ירידה מתמשכת בתחושת השייכות של בני הנוער למסגרת בית הספר⁴⁹. ירידה זו מעצימה את האתגר, שכן בהיעדר חוויית שייכות יציבה וקשר משמעותי לסביבה, מתערער הבסיס הנדרש לבניית זהות אישית וחברתית מגובשת.

תרשים 5: הרצון להרגיש חלק מהחברה בישראל (%)



מבוסס על מדגם של 1,582 בני ובנות נוער בישראל שנשאלו "באיזו מידה היית רוצה שכל אחת מהקבוצות הבאות תרגיש חלק מהחברה בישראל?" מוצג אחוז המשיבים שסימנו 3 ומעלה: 1 = כלל לא; 4 = בהחלט כן. מקור: מרכז אקורד (2024)

נמצאו מגמות נוספות המחזקות את התמונה: בשנים האחרונות ניכרת עלייה בחשש של קבוצות שונות שלא יוכלו לשמור על אורח חייהן הרצוי עקב התחזקותן של קבוצות אחרות בחברה. כאשר הזהות הפרטיקולרית נתפסת כמאוימת, קשה יותר לטפח זהות קולקטיבית רחבה. ואכן, כאשר נשאלו המשיבים במדד הדמוקרטיה מהו האיום הפנימי המרכזי על קיומה של המדינה כיום, בקרב היהודים בלטה בראש ובראשונה המחלוקת על האיזון הראוי בין ישראל כמדינה יהודית וכמדינה דמוקרטית. כלומר, עצם הזהות הקולקטיבית היהודית-ישראלית מתערערת בשל מחלוקות פנימיות. מנגד, בקרב האזרחים

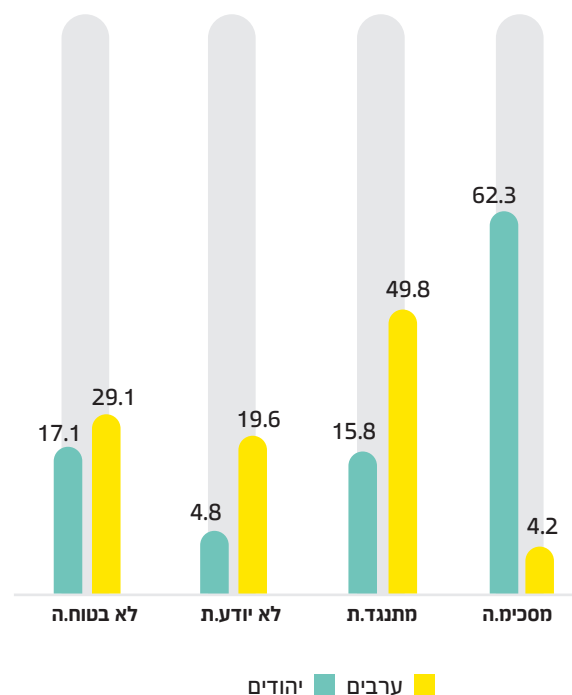
הערבים האיום המרכזי הוא המתיחות מול היהודים בתוך המדינה, תפיסה המשקפת חוויה של קונפליקט מתמשך עם קבוצת הרוב. כך מתקבל אתגר כפול: היהודים מתקשים לבנות זהות קולקטיבית משותפת בגלל שסעים אידאולוגיים פנימיים, ואילו הערבים רואים ביחסים עם קבוצת החוץ מקור לאיום ולחוסר ביטחון. שתי התפיסות גם יחד מקשות את האפשרות לבנות זהות אזרחית כוללת שיש בכוחה לגשר על השסעים. גם מערכות של בינה מלאכותית מוסיפות קושי: הן משעתקות את ההטיות של יוצריהן ואת המידע שהוזן אליהן, וכך למעשה עלולות להכתיב דימויים ותפיסות עצמיות מצמצמות של זהות אישית או קבוצתית⁵⁰.

// סובלנות

עקב הפיצול המבני של מערכת החינוך בישראל כמעט אין מפגש יום-יומי בין בני נוער מהקבוצות השונות. בהיעדר קשרי גומלין בין הקבוצות, מצטמצמות ההזדמנויות לפתח אמפתיה, מודעות חברתית ויכולת להכיר את האחר באופן מעמיק. כאשר הידע על קבוצות החוץ מגיע בעיקר מתיווך של אמצעי התקשורת או של פוליטיקה מקוטבת ולא מתוך חוויה ישירה ומבוקרת, מתעצמת הנטייה לחשיבה סטראוטיפית ולהכללות. על כך מתווספת החוויה המנוכרת ברשתות החברתיות הכוללת שיח פוגעני, ביוש ושנאת חנם, תופעות המחזקות את הסטראוטיפים ומפחיתות את האמון, שממילא אינו רב⁵¹. לפיכך נוצר קושי להכיר בהטרוגניות של קבוצת החוץ ומתערער הבסיס ליחסי אמון ולשיתוף פעולה בחברה.

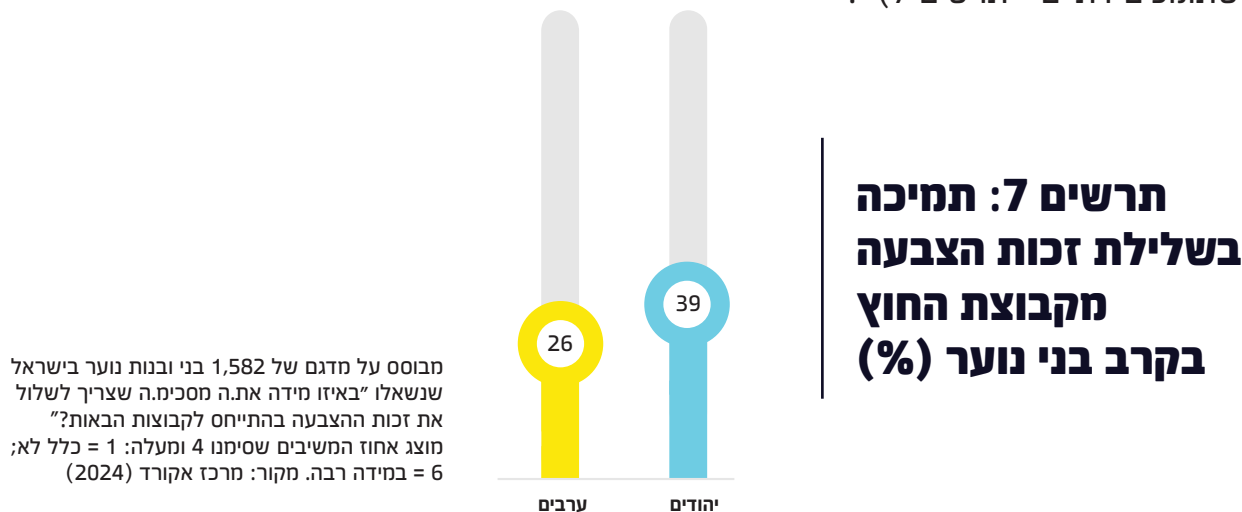
לדוגמה, יותר ממחצית מבני הנוער היהודים מסכימים במידה זו או אחרת לטענה כי "רוב הערבים אזרחי ישראל לא השלימו עם קיומה של המדינה והיו משמידים אותה אילו יכלו", לעומת 4% בלבד מבני הנוער הערבים המסכימים במידה כזו או אחרת לטענה (מעל למחצית מבני הנוער הערבים מעידים כי הם מתנגדים או שאינם בטוחים לגבי הדעה - תרשים 6)⁵². זהו דפוס ברור של הערכת יתר של עוינות מצד קבוצת החוץ.

תרשים 6: דעת הנוער על השלמת ערביי הארץ עם מדינת ישראל (%)



מבוסס על מדגם של 1,021 בני ובנות נוער בישראל שנשאלו: "באיזו מידה אתה מסכימה או מתנגדת לדעה הבאה: רוב הערבים אזרחי ישראל לא השלימו עם קיומה של מדינת ישראל והיו משמידים אותה אילו יכלו?" הנתונים מוצגים על פי חלוקה של מסכימה (ענו מסכימה / מסכימה), לא בטוחה, מתנגדת (ענו מתנגדת / מתנגדת בהחלט), לא יודעת. מקור: קרן פרידריך אברט בישראל (2023)

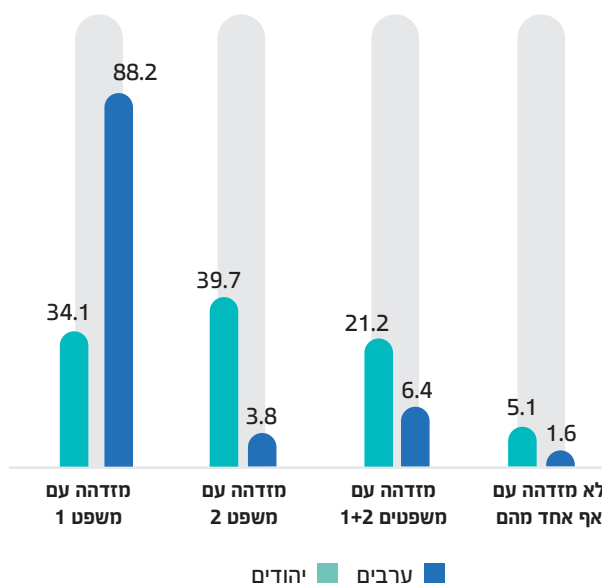
לצד הפגיעה באמפתיה וביכולת לנקוט את נקודת המבט של האחר, הנתונים מצביעים גם על שחיקה חמורה באמון הן כלפי הקבוצות האחרות והן כלפי המוסדות הדמוקרטיים. בשנת 2024 נמצא כי 39% מבני הנוער היהודים ו-26% מבני הנוער הערבים תומכים בשלילת זכות ההצבעה מהקבוצה האתנית האחרת (בקרר היהודים דתיים תומכים בכך יותר משתומכים חילונים, וחרדים תומכים בכך יותר משתומכים דתיים - תרשים 7).⁵³



נתונים אלה מצביעים על נכונות גוברת לערער על זכויות אזרח בסיסיות של קבוצת החוץ. כשנשאלו בני נוער על עמדתם כלפי תפקידה של המדינה בזמן משבר ביטחוני ואם המדינה רשאית להגביל זכויות אזרח לזמן מוגבל, השיבו 39% מבני הנוער היהודים כי המדינה רשאית להגביל את זכויות האזרח ואת חופש הפרט לזמן מוגבל, ואילו 88% מהערבים השיבו כי על המדינה לשמור על הזכויות בכל מצב⁵⁴ (תרשים 8).

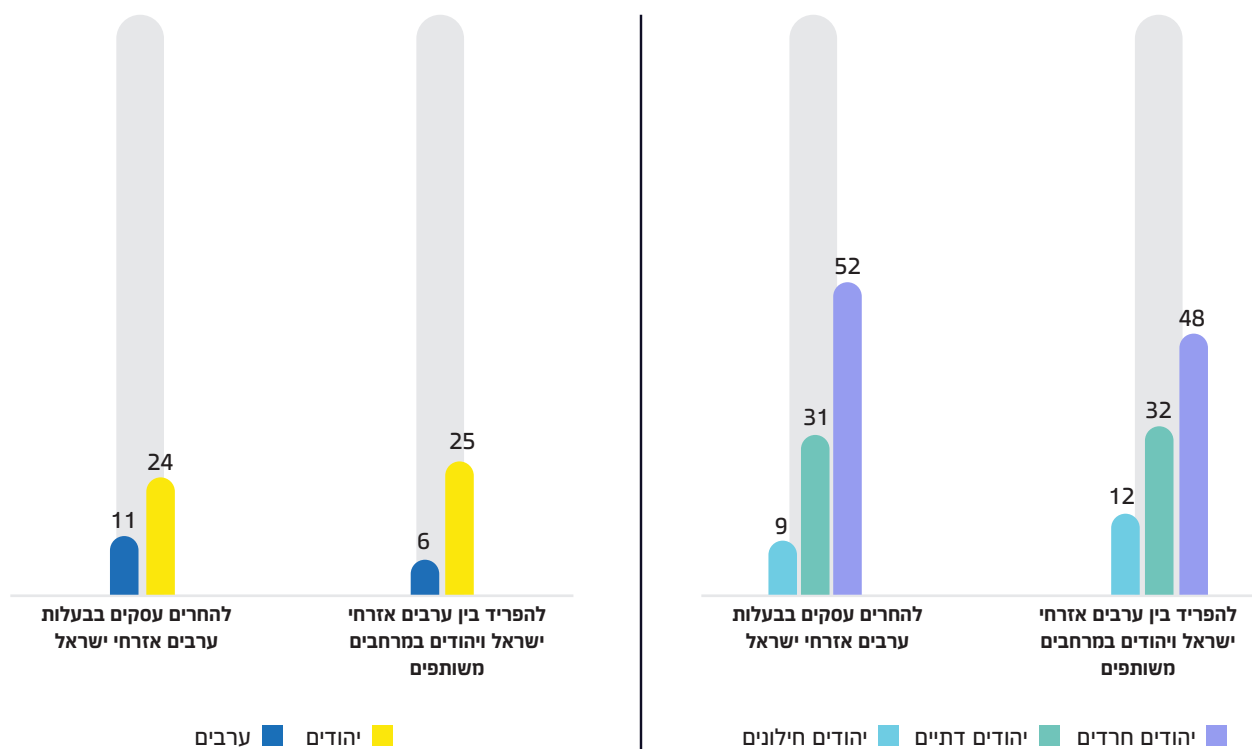
תרשים 8: עמדות בנוגע לאיזון בין צרכים ביטחוניים לערכים דמוקרטיים (%)

1. המדינה צריכה תמיד לשמור על זכויות האזרח והדמוקרטיה ועל חופש הפרט.
2. בזמן של משבר בטחוני המדינה רשאית להגביל את זכויות האזרח והדמוקרטיה.



אחרי אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה בעזה החריפה המגמה: כ־25% מבני הנוער היהודים דיווחו שהם תומכים בהפרדה פיזית בין יהודים לערבים במרחבים הציבוריים, ו־24% הצביעו בעד החרמת עסקים בבעלות ערבים (הנתונים הם השיעורים הממוצעים הכוללים את כל היהודים; גם בשאלה זו השיעורים גבוהים יותר בקרב הדתיים בהשוואה לחילונים וגבוהים בקרב החרדים יותר מבקרב הדתיים - תרשים 9).

תרשים 9: תמיכה בפעולות החרמה והדרה של ערבים מהמרחב הציבורי לאחר אירועי השבעה באוקטובר ובעקבות המלחמה בעזה (%)



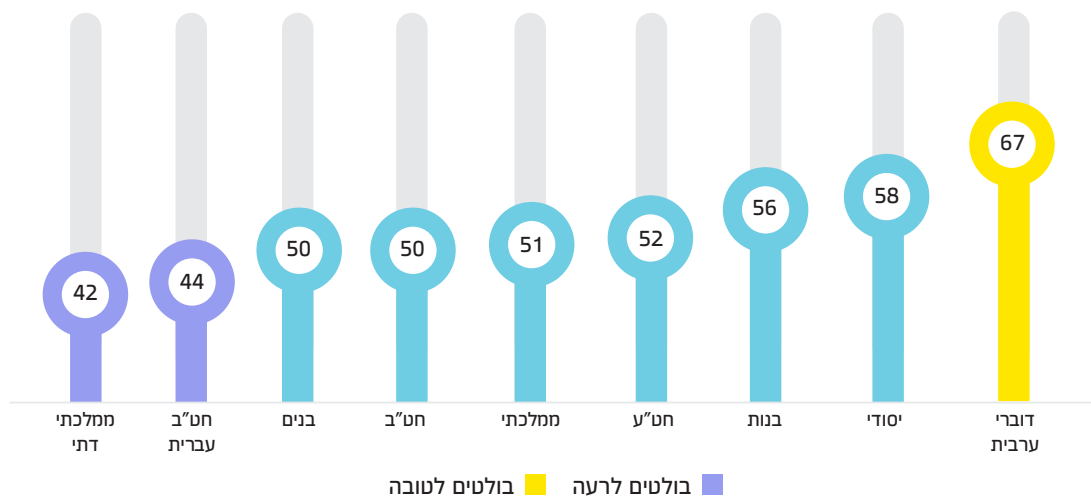
מבוסס על מדגם של 1,582 בני ובנות נוער בישראל. מוצג אחוז בני ובנות הנוער שתמכו בפעולות המתוארות מעלה. המשיבים התבקשו לסמן את כל התשובות הנכונות עבורם. היה ניתן להשיב יותר מתשובה אחת או לא להשיב כלל. מקור: מרכז אקורד (2024).

כשנשאלו בני נוער מהחברה הערבית איך היו מרגישים אילו עברה משפחה יהודייה לגור לידם, 70% מהתלמידים הנוצרים, 50% מהדרוזים ורק 27% מהמוסלמים השיבו כי היו שמחים על כך⁵⁵. כלומר, אובדן האמון אינו נותר ברמה הרגשית בלבד, אלא מתורגם לעמדות התומכות בצעדים של הדרה ודחיקה של קבוצות שלמות.

שחיקה זו באמון מלווה גם בהיעדר חשיבה ביקורתית מספקת. ישראל מתמודדת עם פערים ניכרים במיומנויות החשיבה הביקורתית וביכולת לזהות מידע שגוי, ונראה כי הציבור הצעיר אינו מגלה נכונות ממשית להתמודד עם מידע מקוון שאיננו מהימן⁵⁶. דו"ח עדכני של ה־OECD מדגיש את החשיבות שבהקניית מיומנויות לזיהוי "עובדות" שהמציאו מערכות בינה מלאכותית – מיומנויות הנחוצות במיוחד בעידן שבו טכנולוגיות אלה נעשות לשחקן מרכזי בעיצוב המציאות הנתפסת⁵⁷. גם משרד החינוך בישראל

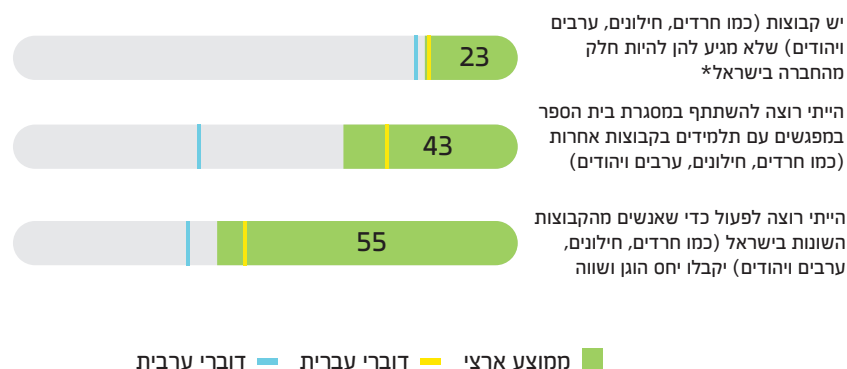
מציין את הצורך הדחוף בטיפול כישורים של הבחנה בין עובדות לדעות, של זיהוי תעמולה ומניפולציות ושל יכולת להתמודד עם מידע מורכב⁵⁸. שלושת המקורות יחד מצביעים על פער עמוק בין האתגרים הגוברים של עידן המידע הדיגיטלי לבין היכולות הנוכחיות של מערכת החינוך ושל הצעירים בישראל להתמודד עימם. היעדר המיומנויות הללו מקשה על בני הנוער לנהל שיח בוגר ומבוסס, ומאפשר לנרטיבים פוליטיים מקוטבים לתפוס את מקומן של עובדות בדוקות. לצד אובדן האמון והיעדר החשיבה הביקורתית, מתרחבת גם הנטייה לראות את קבוצת החוץ באופן הומוגני ושלילי. נתונים עדכניים מראים כי בני הנוער בחטיבות הביניים בולטים לרעה במידת הפתיחות והסובלנות כלפי קבוצות שונות בחברה הישראלית. בקרב דוברי העברית המצב קיצוני יותר בהשוואה למצב בקרב דוברי הערבית⁵⁹ (תרשימים 10.1 ו-10.2).

תרשים 10.1: באיזו מידה התלמידים מפגינים פתיחות וסובלנות כלפי קבוצות שונות בחברה הישראלית? (%)



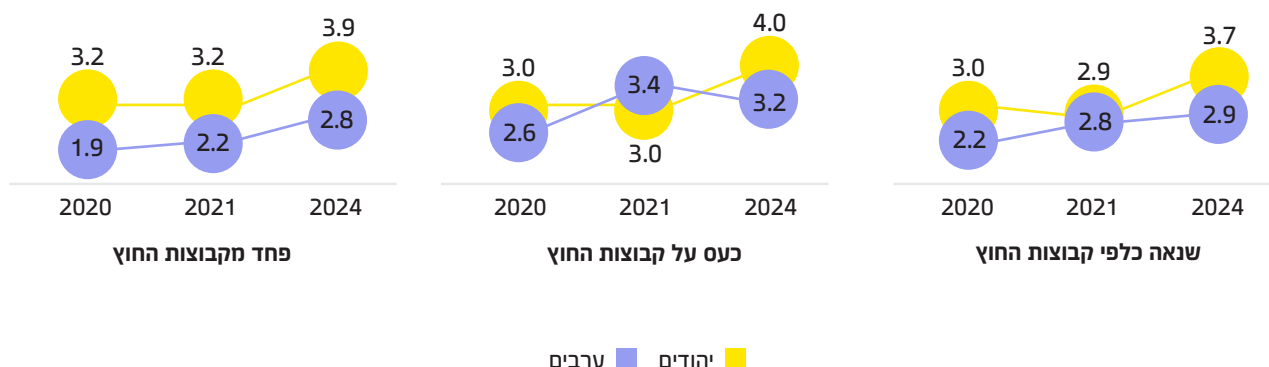
ממוצע אחוזי ההסכמה עם ההיגדים המופיעים בתרשים 10.2 (ענו 4-5 בסולם).

תרשים 10.2: מהם שיעורים ההסכמה עם ההיגדים בקרב התלמידים? (%)



* לצורך חישוב ממוצע נלקחו שיעורי המשיבים שלא הסכימו עם ההיגד, כך שערך גבוה יותר משקף מצב חיובי יותר. תרשימים 10.1 ו-10.2 מבוססים על מדגם של 27,925 תלמידים. מקור: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך, תשפ"ד

תרשים 11: רגשות בין-קבוצתיים שליליים בקרב בני ובנות הנוער בישראל



מבוסס על מדגם של 1,582 בני ובנות נוער בישראל שנשאלו "באיזו מידה אתה מרגיש/ה כל אחד מהרגשות הבאים כלפי חברי הקבוצות הבאות?" מוצג ממוצע המשתתפים בסולם: 1 = כלל לא; 6 = במידה רבה. מקור: מרכז אקורד (2024)

רמת הרגשות השליליים כלפי הקבוצות האחרות עלתה גם היא בחדות בהשוואה למדידות קודמות. בשנת 2024 נמצא כי 51% מבני הנוער היהודים ו-33% מבני הנוער הערבים חשים שנאה כלפי הקבוצה השנייה (תרשים 11).

שיעורים דומים המצביעים על מגמת העלייה הזו נמצאו בסקר נוסף ובלתי תלוי שנעשה בתקופה מקבילה: נמצא כי בחברה הערבית, 64% מבני הנוער הדרוזים, 33% מהתלמידים הנוצרים ורק 11% מהמוסלמים הביעו הבנה אמפטית כלפי החברה היהודית⁶⁰. גם בחברה היהודית ניכרת מגמה דומה: כ-50% מהחילונים דיווחו על רמות כעס גבוהות ביחס לחרדים לעומת 15% מהדתיים שהגיבו כך; 20% מהחילונים דיווחו על שנאה כלפי החרדים לעומת 4% מהדתיים שדיווחו כך. מהצד השני, 12% מהחרדים חשים שנאה ברמה גבוהה כלפי החילונים, ו-9% חשים כך כלפי הדתיים⁶¹. ממצא זה חמור במיוחד, שכן בדרך כלל משיבים נוטים להצניע רגשות כאלה. התגברות השנאה מצביעה על שינוי של נורמות בחברה: כיום מקובל יותר להצהיר בגלוי "אני שונא" בהשוואה לעבר. שנאה זו אינה רק רגש שלילי נוסף, אלא משקפת תפיסה מהותנית של קבוצת החוץ כרעה מטבעה וכחסרת יכולת להשתנות. ממצא נוסף שדווח בסקר משנת 2024 הראה ש-41% מבני הנוער היהודים דיווחו על תחושת פחד מערבים וזאת לעומת 20% מבני הנוער הערבים שדיווחו על תחושת פחד מיהודים⁶². תחושות של שנאה ופחד מרחיקות את האפשרות לפתח אמפתיה כלפי קבוצת החוץ. תיעוד אחר מראה שמעל למחצית מבני הנוער הערבים והיהודים סבורים שקבוצת החוץ תומכת באלימות כלפיהם, אף שבפועל רק 10% מהיהודים ו-2% מהערבים דיווחו על תמיכה כזו⁶³. הפער הזה בין המציאות לבין התפיסה מעצים פחד וחשדנות ומחזק הכללות הנובעות מתפיסה הומוגנית.

גם בקרב מבוגרים ניכרת אותה מגמה של תפיסות מכליליות ושליליות. כשנשאלו אזרחים יהודים אם האזרחים הערבים בישראל הם בגדר סיכון ביטחוני, מעל 50% במוצע השיבו בחיוב. בפילוח נוסף נמצא כי עמדות אלה מתרכזות בעיקר בקרב מצביעי הימין והמרכז⁶⁴. עמדות אלה מחזקות תפיסה הומוגנית של האחר, מצמצמות את היכולת להכיר במורכבותו של הציבור הערבי, ומקשה את קיומה של תשתית לנקיטת נקודת מבט אמפתית. על כך מתווספת גם השפעת הטכנולוגיה: טכנולוגיות של בינה מלאכותית עלולות לשעתק דימויים מגדריים ואתניים סטראוטיפיים ובכך לחזק תחושות הדרה ולפגוע עוד יותר ביכולת לראות את האחר במורכבותו⁶⁵.

הפערים ניכרים גם במקורות המידע של הקבוצות השונות. כנשאלו על אירועי שבעה באוקטובר ועל המלחמה, רוב בני הנוער היהודים השיבו כי נחשפו למידע בעיקר דרך המשפחה, החברים והחדשות, ואילו בני הנוער הערבים נעזרו בעיקר ברשתות החברתיות. 78% מהנוער הערבי ציינו שהם תופסים את הרשתות החברתיות כמקור מידע אמין – שיעור גבוה במידה רבה מזה שבקרב בני הנוער היהודים. נתונים אלה מצביעים על סיכון גובר לחשיפה לדיסאינפורמציה ולחזקת תפיסות הומוגניות של המציאות.

התמונה הכוללת היא של ירידה חדה ביכולת להכיר בנקודת המבט של האחר, עלייה ברמת הרגשות השליליים והחמרה בתפיסות סטראוטיפיות והומוגניות לצד שחיקה באמון ההדדי ובאמון במוסדות. היעדר חשיבה ביקורתית והלגיטימציה הגוברת לשנאה הם נורת אזהרה למערכת החינוך, ומדגיש שהשקעה בטיפול הסובלנות, האמפתיה והחשיבה הביקורתית אינה מותרות חינוכיות אלא תנאי יסודי לשמירה על הדמוקרטיה ועל הלכידות החברתית.

// התנהגות בין הקבוצות השונות

מרכיב ההתנהגות של הלכידות החברתית, הכולל קרבה, עזרה הדדית וניהול קונפליקטים, שריו בישראל בלחץ מתמשך. עדות אחת לכך היא הנתון המעיד כי מרבית בני הנוער היהודים (81%) מעידים כי אינם מדברים כלל עם בני נוער ערבים או רק לעיתים רחוקות או רחוקות מאוד. בקרב הערבים השיעור נמוך יותר ועומד על 50%⁶⁶. משרד החינוך מכיר בצורך לחזק רכיבים אלה של הלכידות החברתית ומציג יוזמות כגון "קהילות מנהלים לקידום לכידות חברתית", שנועדו לחזק את מנהיגות בית הספר סביב ערכים משותפים, וכן את המהלך "נוער מוביל לכידות חברתית", המקדם מפגשים ויוזמות בין בני נוער מהמגזרים השונים. במסמך האסטרטגי של המשרד מודגש כי יש להטמיע בכיתות ובמסגרות הבלתי-פורמליות מיומנויות רגשיות וחברתיות הכוללות עבודת צוות, אמפתיה ופתרון קונפליקטים⁶⁷. שאיפות אלה מבטאות הכרה בכך שהחוסן החברתי בישראל מחייב השקעה המכוונת לבניית קרבה, לעזרה הדדית וליכולת ניהול קונפליקטים. בהקשר זה חשוב לציין שגם המרחב הדיגיטלי הפך לזירה מרכזית של קרבה ושל קונפליקט. קבוצות מקוונות עשויות לשמש מסגרת לתמיכה רגשית ולעזרה הדדית, אך הן גם עלולות להפוך למרחב מפלג אם האלגוריתמים מקדמים תוכן קיצוני או שיח רווי שנאה⁶⁸. דו"חות בין-לאומיים מדגישים כי אוריינות דיגיטלית איננה רק מיומנות טכנית שכן היא מחייבת גם פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות כגון אמפתיה, ויסות רגשי, עבודת צוות ופתרון בעיות כדי להפוך מפגשים מקוונים מזירות קונפליקט להזדמנות לבניית קרבה ואמון.

עם זאת, הנתונים מצביעים על פער ניכר בין השאיפות לבין המציאות בשטח⁶⁹. בסקר שנעשה בקיץ 2024 העידו בני נוער כי פחות משליש מבתי הספר היהודיים מעבירים מסר ברור נגד אלימות או מחנכים לסובלנות בין יהודים לערבים. רק 10%-13% מהתלמידים היהודים דיווחו שבית ספרם עסק בנקודת המבט של קבוצת החוץ. יתר על כן, 30% מבני הנוער הערבי דיווחו שבתי ספרם לא עסקו כלל באירועי מלחמת "חרבות ברזל" לעומת 10% בלבד מהנוער היהודי שדיווחו כך. היעדר דיון כזה חוסם את האפשרות ליצור קרבה ודיאלוג בין הקבוצות. בבתי הספר הערביים ניכר מעט יותר עיסוק בעזרה הדדית ובחינוך לסובלנות בין הקבוצות (בייחוד בערים המעורבות), אך פחות במסרים ישירים נגד אלימות. נוסף על כך, כ-80% מבני הנוער הערבים ציינו כי ערבים בישראל חוששים להביע דעה בפומבי בתקופה זו מתוך חשש להשלכות.

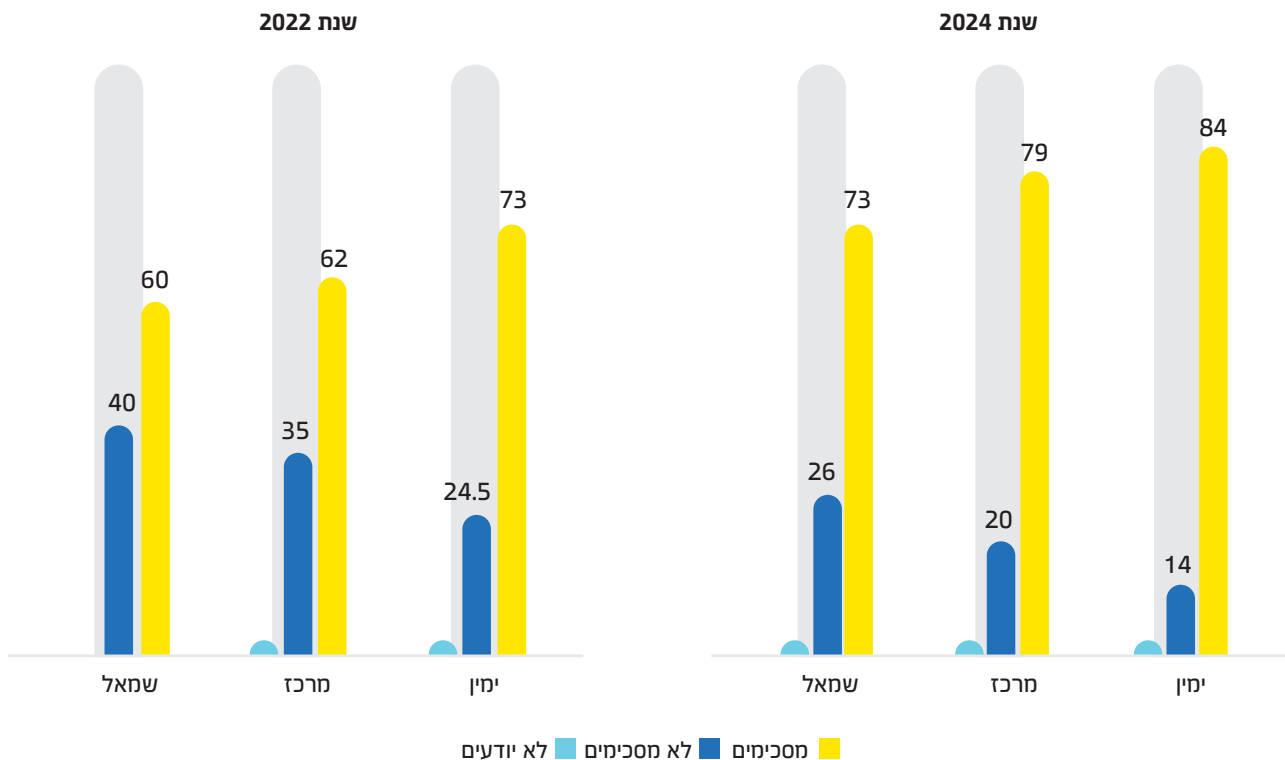
תחושת ההשתקה מחלחלת גם לתוך מערכת החינוך ומאותתת לתלמידים כיצד מצופה מהם לנהוג. במקום למלא תפקיד פעיל בניהול קונפליקטים ולספק קרקע לתרגול שיח בונה, בתי הספר לעיתים מחזקים את חוויית ההשתקה והפחד וכך מצמצמים עוד יותר את מרחב הדיאלוג והאמון. הפער הזה מחריף לנוכח האתגרים שמציב המרחב הדיגיטלי, שבו בני הנוער נדרשים להתמודד עם בריונות רשת, עם שיח שנאה ועם לחצים להשתתפות במחאות מקוונות. היכולת לנהל קונפליקטים דיגיטליים נעשית חיונית שכן היא משפיעה ישירות על היכולת לבנות דיאלוג בונה גם במציאות היום-יומית⁷⁰.

הפער הזה בין הרצוי למצוי מתחדד גם במישור המושגי. רבות מתוכניות החינוך בישראל המוגדרות כתוכניות העוסקות ב"חיים משותפים", מתמקדות בעיקר במפגשים נקודתיים או באירועי "דו-קיום". בפועל יוזמות אלה נועדו להפחית מתחים מידיים, אך לרוב אינן נוגעות בסוגיות המבניות של אי-שוויון, של חלוקת משאבים ושל הדרה. לפיכך המפגש בין קבוצות מתפקד כמרחב של קרבה מוגבלת, אך אינו מאפשר לעבד קונפליקטים או לחולל שינוי עומק במערכות היחסים. יש המציעים כי האידאל הוא מעבר מחינוך ל"חיים משותפים" לחינוך ל"שותפות", כלומר, למפגשים המבוססים על עקרונות דמוקרטיים והמאפשרים לנהל קונפליקט ולבנות יחסים שוויוניים לאורך זמן⁷¹. גם בכך נודע למרחב הדיגיטלי תפקיד כפול: הוא עשוי לשמש פלטפורמה לשותפות חינוכית ולשיתופי פעולה בין הקבוצות, אך בהיעדר הכוונה חינוכית הוא עלול דווקא להעצים מגמות של ניכור ושל הקצנה.

גם מחוץ למערכת החינוך הפורמלית ניכר הקושי לתרגל קרבה ודיאלוג. צעירים אמנם פעילים מאוד ברשתות החברתיות, אך מפתחים לרוב "עצמי פוליטי חבוי": הם נוטים להסתפק בלחיצה על "לייק" במקום להביע דעה ברורה או לנהל שיחה בתחום הפוליטי⁷². החשש מפני עימותים, מפני אובדן חברים או מפגיעה במעמד החברתי והכלכלי מצמצם עוד יותר את ההזדמנויות לתרגל ניהול קונפליקטים ולהשמיע קולות מתונים, ומשאיר את השיח הציבורי לשליטת קבוצות קיצוניות ורועשות. בני הנוער עוסקים גם ב"טביעת הרגל הדיגיטלית", שבה הם חשים צורך לנהל זהות מקוונת ייצוגית וחיונית. תחושת אחריות זו מגבילה את האפשרות לביטוי אותנטי ולחקירה גלויה של הזהות⁷³.

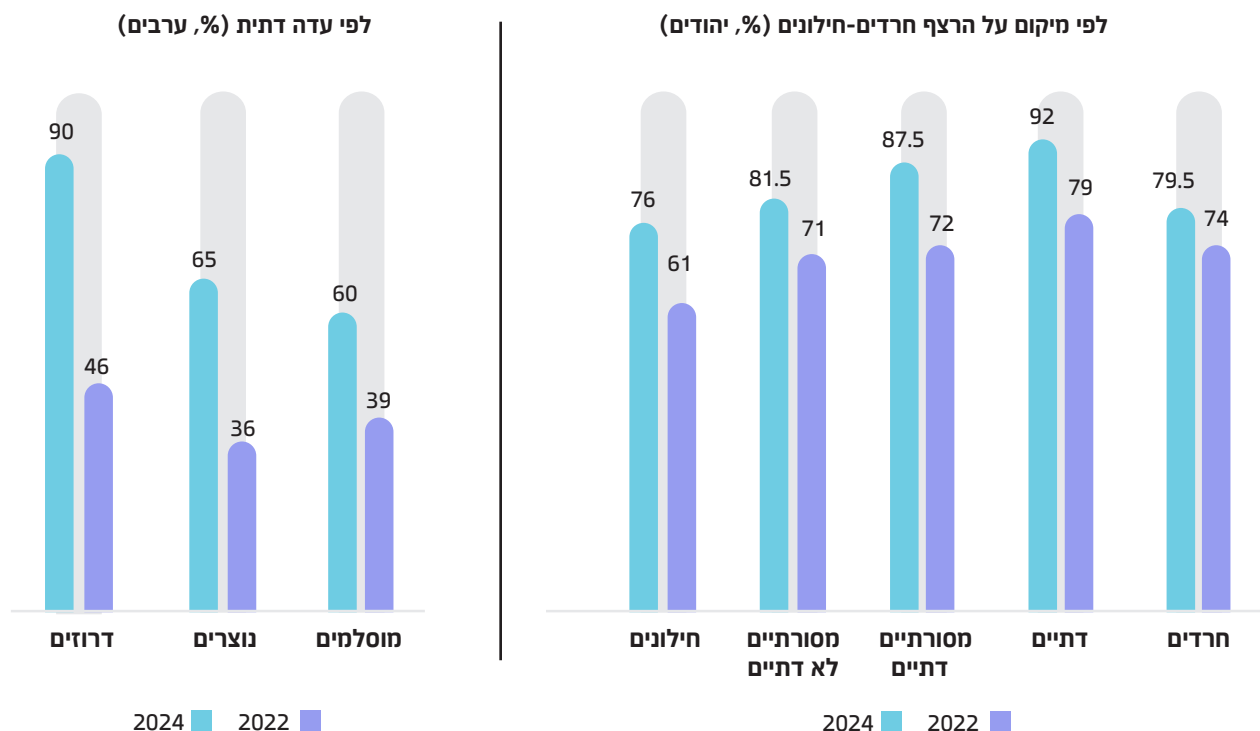
לצד כל אלה יש נקודת אור מסוימת: כשנשאלו בוגרים באיזו מידה הם מסכימים לאמירה שישראלים תמיד יכולים לסמוך על ישראלים אחרים שיעזרו להם בעת צרה, נראתה עלייה בהסכמה בין 2022 ל-2024 (בקרוב מצביעי ימין יותר מבקרוב מצביעי מרכז ויותר מבקרוב מצביעי שמאל, בקרב דתיים יותר מבקרוב חילונים, בקרב דרוזים יותר מבקרוב נוצרים וממוסלמים - תרשימים 12.1 ו-12.2)⁷⁴. ממצא זה מעיד כי על אף השסעים והאתגרים, עדיין יש בחברה הישראלית בסיס לתחושה של ערבות הדדית, בסיס שניתן לחזקו ולבנות עליו יוזמות מקדמות לכידות. שיעור ניכר מבני הנוער מעידים על רצון ותקווה לעתיד טוב יותר ביחסים בין הקבוצות בחברה.

תרשים 12.1: ישראלים תמיד יכולים לסמוך על ישראלים אחרים שיעזרו להם בעת צרה, לפי מחנות פוליטיים (% , יהודים)



מבוסס על מדגם של 1,408 נשים וגברים בישראל שנשאלו "באיזו מידה אתה מסכים או לא מסכים שישראלים תמיד יכולים לסמוך על ישראלים אחרים שיעזרו להם בעת צרה?" הנתונים מוצגים על פי חלוקה של מסכימים (ענו די/מאוד מסכים), לא מסכימים (ענו לא כל כך/בכלל לא מסכים), לא יודע. מקור: המכון הישראלי לדמוקרטיה (2024)

תרשים 12.2: מסכימים שישראלים תמיד יכולים לסמוך על ישראלים אחרים שיעזרו להם בעת צרה



מבוסס על מדגם של 1,408 נשים וגברים בישראל שנשאלו "באיזו מידה אתה מסכים או לא מסכים שישראלים תמיד יכולים לסמוך על ישראלים אחרים שיעזרו להם בעת צרה?" מוצגים הנתונים של המסכימים. מקור: המכון הישראלי לדמוקרטיה (2024)

עם זאת, לא הכול מאמינים שהשינוי אפשרי. נראה כי יש מתאם חיובי בין מפגש עם קבוצת החוץ לבין עמדות ותחושות. בני נוער המדברים עם בני קבוצת החוץ נוטים להביע עמדות חיוביות יותר במידה ניכרת בהשוואה לבני נוער שאינם מדברים כלל עם בני קבוצת החוץ או מדברים עימם לעיתים רחוקות בלבד. למשל, 47% מבני הנוער היהודים המעידים כי הם פוגשים בני נוער ערבים ביום-יום, מאמינים באפשרות לשלום. זאת לעומת 18% מבני הנוער היהודים שאינם נפגשים עם ערבים. בקרב האוכלוסייה הערבית השיעורים עומדים על 74% בקרב הנפגשים עם יהודים ועל 43% בקרב שאינם נפגשים. 57% מבני הנוער הערבים הנפגשים עם יהודים היו מרגישים טוב אילו עברה משפחה יהודייה לגור לידם לעומת 16% מבני הנוער הערבים שאינם פוגשים בני נוער יהודים, ו-21% מהיהודים הנפגשים עם ערבים היו מרגישים טוב בתרחיש כזה לעומת 6% מהלא נפגשים. רמות השנאה בקרב בני הנוער יורדות אף הן בקרב הנפגשים מ-16% ל-5% בקרב בני הנוער הערבים ומ-44% ל-23% בקרב בני הנוער היהודים. גם רמות החיבה עולות מ-11% ל-43% בקרב בני הנוער הערבים הפוגשים יהודים לעומת הלא נפגשים ומ-4% ל-13% בקרב היהודים, בהתאמה⁷⁵.

ניתן לסכם כי אכן יש בסיס לעבודה משותפת, אך נדרש תהליך חינוכי כלל-מערכתי כדי להפוך את התקווה למציאות, לא רק ביחסי יהודים-ערבים, אלא גם בהתמודדות עם השסעים הנוספים שבין חילונים, דתיים וחרדים, בין ימין ושמאל, בין מרכז ופריפריה ובין אשכנזים ומזרחים.

3 // עקרונות מנחים להטמעת טכנולוגיות בחינוך

// מהי הטמעה מוצלחת?

הצלחה של הטמעת טכנולוגיה בחינוך אינה תלויה באיכות התוכנה או באיכות התשתית בלבד. היא גם אינה נקבעת רק באמצעות מספר ההכשרות של צוותי החינוך או בהיקף התקציבים שהושקעו. ההצלחה האמיתית מתמקדת במתרחש בכיתה עצמה, במפגש היום-יומי בין צוות החינוך לתלמידים. שם נבנית ההוראה, שם מתעצבת חווית הלמידה, ושם מתברר אם הטכנולוגיה נעשתה לחלק משמעותי מהשגרה או נותרה רק בגדר "תוספת חיצונית".

כאשר הטכנולוגיה משולבת היטב בפדגוגיה, ניתן לצפות שהשפעתה תהיה רבה יותר. שימוש פדגוגי משמעותי פירושו שהכלי מאפשר לתלמידים לחקור שאלות בעצמם, לבנות תוצרים דיגיטליים חדשים, להתנסות בפתרון בעיות, לשתף פעולה עם חבריהם בזמן אמת ולהשתתף בדיאלוג מתמשך עם המורה גם מעבר לזמן השיעור. שיטת לימוד זו מובילה לעלייה בתחושת העצמאות של התלמידים מאחר שהם משפיעים על הלמידה של עצמם, וכן להתגברות תחושת המסוגלות שלהם באמצעות צבירת חוויות מוצלחות קטנות המקנות ביטחון, ולתחושת שייכות כאשר התלמידים והמורה פועלים יחד בקהילה הלומדת. שלושת המרכיבים הללו הם תנאי בסיסי ללמידה מעורבת ומשמעותית, ובזכותם הטכנולוגיה נעשית למנוע של שינוי וצמיחה⁷⁶.

עם זאת, מחקרים רבים מראים שהכנסת אמצעים טכנולוגיים לבית הספר - גם אם מתקדמים, יקרים ובשימוש אישי של התלמידים - עדיין אינה מבטיחה שינוי משמעותי בלמידה. למשל, בתוכניות שבהן התלמידים קיבלו מכשיר אישי, נמצא כי אין די בעצם הנוכחות של הכלי. התלמידים עשויים להחזיק מחשב לוח (טאבלט אישי), אך אם השימוש בו מוגבל להקרנת מצגת במקום לכתוב על הלוח או לפתיחת ספר לימוד סרוק במקום להחזיק ספר פיזי, לא צפוי להתרחש שום שינוי ממשי⁷⁷. שימוש כזה, שבו פורמט הלימוד משתנה אבל אופי ההוראה נשאר כפי שהיה, הוא שימוש טכני או שימוש שטחי ואינו מחולל שינוי של ממש; לכן כדאי להימנע ממנו.



BrainPOP⁷⁸ היא פלטפורמת למידה המציעה סרטוני הנפשה קצרים המלווים בשאלות ובתכנים נוספים. בבתי ספר שבהם המורים השתמשו בסרטונים כ"סרטון נחמד" שהתווסף לתוכני השיעור, התוצאה הייתה שולית: התלמידים צפו, צחקו לעיתים, אך חזרו מייד לשגרה. לעומת זאת, בבתי ספר שבהם המורים השתמשו ב־BrainPOP כבסיס ללימוד, למשל בפתיחה של שיעור מדעים בסרטון קצר, בשאלה מנחה שנשאלה לאחריו ובדיון מונחה שבו כל תלמיד התבקש להביע עמדה, ולבסוף משימת תרגול המחברת לנושא - חלה עלייה באיכות השיעור. הסרטון לא נתפס כתוכן שולי אלא כזרז לשיחה ולהעמקה. זה ההבדל בין שימוש שטחי לבין שימוש משמעותי.

kaltura⁷⁹ היא מערכת וידאו המאפשרת הן להקרין תוכן והן יצירת תכנים על ידי התלמידים. בבתי הספר שבהם שימשה הפלטפורמה כאמצעי נוסף להקרנת סרטים או להקרנת תכנים מוכנים, לא נצפה שינוי משמעותי. לעומת זאת, במקומות שבהם ביקשו המורים מהתלמידים להגיש עבודות כקובצי וידאו - מצגות מצולמות או תיקי עבודות דיגיטליים - ואף להגיב במשוב הדדי להערכת עמיתים, נעשתה המערכת לחלק בלתי־נפרד מתהליך הלמידה. התלמידים לא רק למדו את החומר אלא גם פיתחו מיומנויות תקשורת, שיקוף ושיתוף. מורים רבים מדווחים שבמצבים כאלה נוצר דיאלוג עמוק יותר עם התלמידים מכיוון שבמקום להעביר מסרים חד־כיווניים ("אני מלמד - אתם מקשיבים"), נוצר דיאלוג שבו נשמע קולם של התלמידים וניתנת להם דרך להביע את עצמם באמצעות תוצרים אישיים.

פתחו כלים המתאימים לסוגיות היום־יומיות של המורה בכיתה והמשתלבים בתהליך הפדגוגי, למשל: איך להתחיל שיעור? איך לעורר דיון? איך לתת לתלמידים להתנסות בעצמם? איך לספק משוב בזמן אמת?



עשו



אל תעשו

אל תסתפקו בפיתוח כלי שרק מעביר חומר קיים באופן דיגיטלי.



// עקרונות מנחים להטמעה מוצלחת של טכנולוגיה בתהליך החינוך

כדי שטכנולוגיה תוטמע בהצלחה בתהליך החינוך יש להתחשב בעקרונות מנחים בשלוש רמות: (1) צוות החינוך (המורים והמורות); (2) הדינמיקה בין צוות החינוך לתלמידים; (3) המערכת.

מוטיבציות, מסוגלות וזהות המורה

הטמעה מוצלחת של טכנולוגיה חייבת לספק את הצרכים האמיתיים (pain points) של צוות החינוך, להעניק לו תחושת מסוגלות ובעלות על הלמידה, ולהיות מותאמת לתפיסת זהותו המקצועית.

המוטיבציות של המורה: מאחר שצוותי החינוך פועלים בשגרה עמוסה ותובענית, הם אינם נוטים לאמץ כלים חדשים רק בשל דרישה חיצונית, אלא רק אם הם מזהים שיש בהם תועלת ממשית. לכן, אם כלי טכנולוגי לא יספק ערך מיידי ומוחשי, לא תהיה לצוות החינוך מוטיבציה להשתמש בו והוא יחזור להשתמש בשיטות ההוראה המסורתיות. מחקרים בישראל ובעולם מראים שככל שמורים מרגישים שהכלי הטכנולוגי חוסך להם זמן, עוזר להם ללמד טוב יותר, ופותר עבורם אפשרויות חדשות לקידום הוראה, כך הם יאמצו אותו במידה רבה יותר⁸⁰.

תחושת מסוגלות ובעלות: מחקרים מראים שכאשר מורים חשים שמסוגלותם גבוהה, הם מנסים לשלב כלים חדשים גם אם הם מאתגרים. לעומת זאת, כאשר הם חשים חוסר ביטחון, הם יעדיפו להימנע מאימוץ כלים חדשים. לכן, ככל שצוותי החינוך יצברו ניסיון וידע בכלי טכנולוגי לצד תחושת מסוגלות לשלבו, כך גדל הסיכוי להטמעתו המוצלחת בכיתה⁸¹.

זהות פדגוגית: הטמעת טכנולוגיה בכיתה עשויה לדרוש מאנשי החינוך בחינה מחודשת של זהותם המקצועית ואף לשנותה, תהליך שלא תמיד מתקבל בקלות. חלקם רואים בטכנולוגיה איום על סמכותם המקצועית, ואחרים חוששים שתפקידם ישתנה או יהיה לא רלוונטי. לכן הכשרות מוצלחות בשימוש בטכנולוגיות אינן מסתפקות בהיבטים הטכניים אלא גם מזמינות את המורים לשיח רפלקטיבי המאפשר לעסוק בשאלות כגון "איך אני רוצה להיראות מול התלמידים?", "איזה סוג קשר אני רוצה ליצור?", "איך הטכנולוגיה עשויה לשמש אותי כמורה ולא לתפוס את מקומי?". מחקרים מראים שבזכותו של תהליך זה הצליחו צוותי חינוך לראות את הטכנולוגיה כשותף ולא כאויב, תפיסה שהגבירה תהליכי הוראה משמעותיים⁸².



מחקר עדכני שנעשה בישראל הראה שהגורם שעודד מורים לשלב מערכות המבוססות על בינה מלאכותית לא היה רק "האופנה" אלא השילוב בין תחושת קוהרנטיות (האם הכלי ברור, מובן, הגיוני לשימוש) ובין רמת המסוגלות אישית⁸³. מורים שנכחו לדעת שהכלי מתחבר ישירות לעבודתם והרגישו שהם שולטים בו הם שהשתמשו בו בפועל. גם בתקופת הקורונה, כאשר מורים נאלצו לעבור במהירות ללמידה מרחוק, נמצא שמורים שכבר היו בעלי ניסיון בשימוש באמצעים דיגיטליים ושקיבלו תמיכה מוסדית, דיווחו על תחושת הצלחה גבוהה יותר בשילוב הטכנולוגיות⁸⁴.

BrainPOP היא דוגמה טובה לטכנולוגיה שהצליחה להיכנס לשימוש יום-יומי משום שסיפקה למורים תוכן מוכן ומובנה היטב. במקום שהמורה יחפש סרטון ביוטיוב ויבנה סביבו שיעור, BrainPOP מציעה סרטון קצר בעל מבנה פדגוגי: שאלה מנחה, רעיונות לדיון, ולעיתים גם משימות המשך. מבחינת המורה נחסך זמן יקר, ומבחינת התלמידים נוצר רצף ברור.

- פתחו כלים טכנולוגיים המעניקים ערך ממשי לצוותי החינוך כדי להגביר את המוטיבציה להשתמש בהם.
- השקיעו בהגברת תחושת המסוגלות של המורים, אפשרו להם לנסות, לטעות ולקבל משוב בטוח.
- נצלו את ההכשרות כדי לקדם את תפיסת הערך בשימוש בכלי עבור המורה והתייחסו לתפיסת הזהות של המורה.



עשו

אל תסתפקו בהכשרה טכנית בלבד.



אל תעשו



דינמיקה בכיתה יחסי מורה-תלמיד

הצלחתה של הטמעת כלי טכנולוגי נקבעת בין השאר על פי התאמתה לדינמיקה בכיתה ולמערכת היחסים בין צוות החינוך לתלמידים. זאת מכיוון שהטכנולוגיה משפיעה על האופן שבו צוותי החינוך מלמדים ומתקשרים עם התלמידים. מחקרים מראים כי טכנולוגיה מצליחה לחולל שינוי כאשר היא מאפשרת למורים לעבור מהתפקיד המסורתי של "מרצה בכיתה" לתפקיד דינמי יותר כמנחה, כמלווה או כשותף לתהליך הלמידה. לדוגמה, מורה המשתמש בטאבלט רק כדי להקרין מצגת נותר בעמדה חד-כיוונית, ואילו מורה המעודד את התלמידים להשתמש במכשיר כדי לחפש מידע, לשאול שאלות בזמן אמת, להפיק תוצרים ולשתף במרחב הדיגיטלי, יוצר קשר אחר לגמרי. כאשר לתלמידים ניתנת האפשרות לבחור את דרכם, להציע רעיונות, להתנסות במשימות ולהצליח בהן, ובו בזמן לחוות את עצמם כחלק מקהילה לומדת שקולם נשמע, נוכחותם בכיתה מתעלה אל מעבר להשתתפות פסיבית, והם נעשים לשותפים פעילים בתהליך הלמידה⁸⁵. כאשר תלמידים רואים שהמורה אינו רק "שומר סף" אלא גם "שותף", נוצרת מחויבות הדדית: התלמידים מגיבים במידה רבה יותר להשקעה של המורה והמורה חווה התנגדות פחותה ושיתוף פעולה רב יותר. מנגנון זה מאפשר לטכנולוגיה להיות בשימוש לאורך זמן - היא אינה רק "עוד כלי", אלא חלק מהיחסים המאפיינים את הכיתה כקהילה.

יתר על כן, משחק (Gamification) - פעולות שבהן משתמשים בטכניקות של משחק או עיצוב משחקים כדי לשפר ביצועים בתחומים שאינם קשורים בהכרח למשחק עצמו - עשוי להעמיק את תחושת השותפות הזו: משימות כאתגרים מדורגים, נקודות או תגמולים סמליים וכן שיתוף הישגים בכיתה. עיצוב חוויית למידה משחקית מגביר את המוטיבציה הפנימית, מעודד התמדה ומחזק את תחושת השייכות של התלמידים לקבוצה הלומדת.

- פתחו כלים שמאפשרים לתלמיד לבחור, להתנסות ולשתף - הם מעודדים אוטונומיה, מסוגלות ושייכות.
- עצבו את המערכת כערוץ דו-כיווני לתקשורת - שאלות, משוב, שיתוף תוצרים.
- שלבו רכיבים פשוטים של משחק (אתגרים, נקודות, שיתוף הישגים) כדי לחזק את המוטיבציה ואת תחושת השייכות.



עשו



אל תעשו

אל תראו בטכנולוגיה רק "מיכל לתוכן" - עליה להיות חלק מהקשר האנושי.



יתר על כן, המורים פועלים במסגרת ברורה: תוכנית לימודים מחייבת, מערכי שיעור מתוכננים ומטרות פדגוגיות שהגדירה המערכת. כאשר מכניסים לכיתה כלי שאינו משתלב בתוכנית הזו, הוא נעשה לתוספת מכבידה וסביר שייזנח.

כשהטכנולוגיה משמשת למשל ככלי לחשיבה וחקר והמורה מאפשר לתלמידים להשתמש בכלי כדי לאסוף נתונים, לכתוב יחד מסמך, לפתור בעיה באורח שיתופי או לשאול שאלות בזמן אמת, הטכנולוגיה נעשית לכלי קוגניטיבי המפתח מיומנויות גבוהות⁸⁶.

כלומר, יש לחשוב כיצד הכלי הטכנולוגי עולה בקנה אחד עם הפדגוגיה הקיימת. ממצאים בישראל מראים שההטמעה פורחת במיוחד כאשר הכלי מתחבר לתוכניות STEM, שבהן כבר יש לגיטימציה למשימות חקר, ניסוי והדמיה⁸⁷.

התאמה לדינמיקה בעיתה וגמישות למורה

חטיבת ביניים היא מרחב מובנה: אורך השיעור, גודל הכיתה, צורות העבודה השונות (כיתה שלמה, קבוצות קטנות, זוגות או יחידים). אם הטכנולוגיה אינה מתחשבת במבנה הזה, היא לא תשרוד. נוסף על כך, הכיתה היא סביבה דינמית: נושאי השיעור משתנים, הדינמיקה בכיתה משתנה, ולפיכך המורה זקוק ליכולת לשבץ בכל פעם מחדש את אופן השימוש בטכנולוגיה. לפיכך הגמישות חיונית למורה – כאשר יש באפשרותו לבחור כיצד להשתמש בכלי – למשל אם להפעיל אותו במליאת כיתה, אם לחלק את הכיתה לקבוצות, ואם להניח לתלמידים לעבוד בו באופן עצמאי – תחושת הבעלות שלו גוברת. יתר על כן, על הגמישות לאפשר גם לבחור את השלב בשיעור שבו ישולב הכלי (פתיחה, תרגול, סיכום), ואת אופי השימוש – אם לשמש באמצעי ככלי להצגת תוכן או דווקא ככלי לחקר ולהפקת תוצרים.

מחקרים הראו שכאשר מורים מקבלים תוכן אחיד לכול, ההטמעה לא תהיה מוצלחת, אך כאשר ניתנת להם האפשרות להתאים את הכלי למצבים משתנים, כשיש אפשרויות בחירה, עומדת בפניו האפשרות להתנסות בכלי, להתאימו לצורכי הכיתה ובסופו של דבר לגלות נאמנות לכלי⁸⁸.

תכננו כלים המשתלבים במערכי השיעור הקיימים והמאפשרים גמישות בתצורות ההפעלה.



עשו

- אל תפתחו כלים חיצוניים שאינם מחוברים לפדגוגיה כי המורים לא יתאמצו למצוא את הזמן לכך;
- אל תכפו תצורת שימוש אחידה על כל המורים ועל כל הכיתות.



אל תעשו



// תמיכת המערכת

גם הכלי הטכנולוגי הטוב ביותר לא יוטמע בהצלחה לאורך זמן אלא אם כן תהיה תמיכה מערכתית להכנסתו לארגון ולהטמעתו. אין די בכך שהמורים ירצו להשתמש בכלי בכיתה; נדרשת מערכת תמיכה רחבה המחזקת את ההטמעה, המאפשרת זמן להתנסות והמעניקה תחושת ביטחון שמדובר בכלי שנועד להשתלב בתהליך הפדגוגי.

תפקיד הדרג הניהולי

מנהלים ומנהלות הם שמעניקים את התמיכה ואת הלגיטימציה של המערכת. אם הדרג הניהולי אינו מאמין בכלי טכנולוגי ואינו מקדם את הטמעתו, יהיה קשה מאוד לצפות מצוות החינוך לקדמו בעצמו. מחקרים בישראל הראו שהצלחה של תוכניות טכנולוגיות בבתי ספר הייתה תלויה בראש ובראשונה בדרג הניהולי של בית הספר. כאשר מנהלי בית הספר היו מחויבים בעצמם לטכנולוגיה, הם שימשו מודל לחיקוי עבור צוות החינוך, הגדירו ציפיות ברורות והקצו זמן ומשאבים, וכך ההטמעה הייתה מיטבית. לעומת זאת, במקומות שבהם ההנהלה לא תמכה בהכנסת כלי טכנולוגי לבית הספר, המורים חזרו במהרה להרגלים המסורתיים גם אם הושקעו בכך שעות הכשרה רבות⁸⁹.

תפקיד דרגי הביניים

לצד הדרג הניהולי נודעת חשיבות רבה לדרגי הביניים בכל הקשור לשימוש בכלים טכנולוגיים – רכזי מקצוע, מדריכים פדגוגיים ורכזי שכבה. בעלי תפקידים אלה עובדים מול המורים בשגרת היום-יום, מבינים את שפתם ויכולים לתרגם את החזון לתהליכי עבודה קונקרטיים. אליהם מורה פונה כשהוא נתקל בבעיה ולא דווקא להנהלת בית הספר. מחקרים מראים כי דווקא הליווי של דרגי הביניים הוא שהפך את ההכשרות לתרגול של ממש בכיתה⁹⁰.

ודאו שהנהלת בית הספר תהיה מחויבת לטכנולוגיה ותשדר מסר ברור שהאמצעים החדשים הם חלק מחזון בית הספר; שלבו את דרגי הביניים כמובילים של התהליך כי הם המנוע המתרגם את החזון לפרקטיקה.



עשו

אל תניחו שהמורים יסתדרו לבדם בהטמעת הטכנולוגיה החדשה בלי תמיכה מצד המוסד.



אל תעשו



// תנאי סף: תשתיות ותפעול פשוט

אי אפשר להטמיע טכנולוגיה בלי **תשתית מתאימה**. אמירה זו נשמעת טריוויאלית, אבל בפועל מדובר באחת מנקודות הכשל הנפוצות ביותר: מוצעת לבית הספר תוכנה חינוכית מצוינת אך בבית הספר אין מחשבים זמינים, אין חיבור אינטרנט יציב או אין תמיכה טכנית בסיסית. במקרים כאלה גם הכלי האיכותי ביותר לא ישרוד כי הרי אין דרך להשתמש בו.

על המורים והתלמידים לדעת שבכל שיעור עומדת לרשותם גישה לכלים: מחשבים או מחשבי לוח תקינים, רשת אינטרנט המאפשרת התחברות מיידית ותמיכה טכנית במידת הצורך. כאשר התנאים הללו אינם מתקיימים, התסכול משתלט והמורה מעדיף לחזור לשיטות המסורתיות, שגם אם הן חדשניות פחות, הן פועלות. מחקרי שטח מראים שמשום כך נוספו לבתי ספר רבים כלים טכנולוגיים אך הם נעלמו לאחר זמן קצר⁹¹.

חויית השימוש הראשונית בכלי טכנולוגי היא רבת-חשיבות. אם תהליך ההרשמה לתוכנית ארוך, ההתקנה מסובכת או פתיחת שיעור מצריכה הקשות רבות מדי, המורה יאבד את הסבלנות. מחקרים מצאו שככל שהמערכת נתפסת כמסובכת יותר, כך תחושת המסוגלות של המורים נמוכה יותר ונטייתם להשתמש בה פוחתת⁹². במילים אחרות, אם המורה מרגיש שהמערכת "עובדת בשבילו" – הוא ישתמש בה; אם הוא צריך לעבוד קשה כדי שהיא תפעל – הוא יזנח אותה.

טכנולוגיה חדשה ברורה, אינטואיטיבית ומתאימה לעבודה השוטפת של המורה תשתלב היטב בשגרת הלימודים. כשהכלי מצריך למידה של "שפה חדשה" או יש צורך לעסוק בתקלות חוזרות, המורה יוותר עליו⁹³.

גם כשהפלטפורמה מצריכה הגדרות ראשוניות באמצעות ליווי תפעולי צמוד בתחילת השימוש לפחות, ניתן להתגבר על אתגרים מסוימים.

השקיעו קודם כול בתשתית, עצבו את חויית המשתמש כך שהכניסה לכלי תהיה אינטואיטיבית – הרשמה קצרה, פתיחה מיידית ותכנים מוכנים מראש.

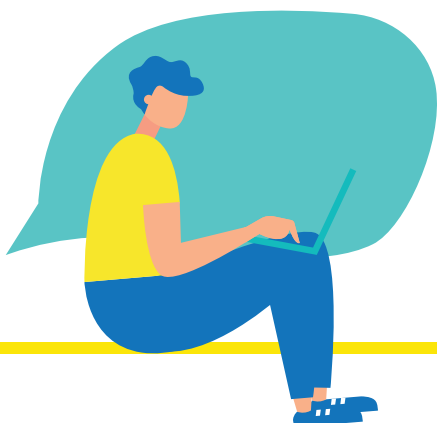


עשו

אל תניחו שהמורים ילמדו בעצמם לתפעל מערכת מורכבת. אם הכלי אינו פשוט, הוא לא יהיה בשימוש. אל תתמקדו רק בתוכן תוך הזנחת חויית השימוש – גם הרעיון הטוב ביותר עלול להתגלות כחסר ערך.



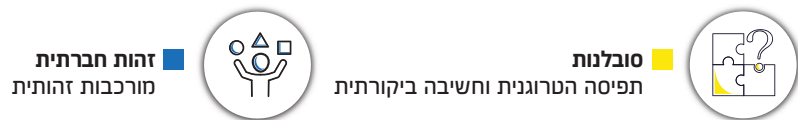
אל תעשו



4 // התערבויות לקידום הלכידות החברתית

לאורך השנים התפתח ידע תאורטי ויישומי רב על הדרכים שבהן ניתן לשפר יחסים בין קבוצות ולכידות חברתית. מכיוון שללכידות החברתית כמה רכיבים - זהות חברתית, סובלנות והתנהגות בין קבוצות - ההתערבויות מיועדות לעסוק ברכיב ספציפי בה. נוסף על כך, חלק מההתערבויות עשויות להתאים יותר לקבוצות חברתיות מסוג מסוים (כמו קבוצת רוב או קבוצת מיעוט) אבל לא דווקא לאחרות. יש גם לבחון אם ההתערבויות מסוימות מתאימות יותר להקשר חברתי מסוים בהשוואה לאחר. פיתוח ההתערבויות בתחום התבסס בעיקר על אנשים מבוגרים, אבל ההנחה היא שהן תפעלנה באופן דומה גם בקרב ילדים ובני נוער תוך התאמה להקשר החברתי ולרמת ההיכרות שלהם עם קבוצות שונות בחברה. בפרק זה נסקור התערבויות לקידום הלכידות החברתית בארץ ובעולם, תוך סימון רכיבי הלכידות הרלוונטים לכל התערבות.

1. רהיקטגוריזציה ויצירת זהויות משותפות (Recategorization & Cross Categorization)



חיזוק הזהות המשותפת באמצעות הדגשת המאפיינים המשותפים לקבוצות השונות (לדוגמה, בני נוער ממגזרים שונים האוהדים את אותה קבוצת כדורגל) או הדגשת חברותן בקבוצה משותפת רחבה יותר (היותנו ישראלים).

מה ?

יוצרים תחושת "אנחנו" רחבה הכוללת את שתי הקבוצות תוך הדגשת נקודות הדמיון והערכים המשותפים לצד הכרה בהבדלים. יש לבחור זהות משותפת שחברי הקבוצות השונות מרגישים מחוברים אליה ולא זהות כללית מדי (כמו "כולנו בני אדם"). חשוב שיצירת הזהות המשותפת אינה מדכאת זהויות ייחודיות של כל קבוצה או מכחישה אותן.

איך ?

חשיפת דמוקרטים ורפובליקנים בארצות הברית למסרים המזכירים לשתי הקבוצות הפוליטיות את זהותם המשותפת כאמריקנים (ולא רק את הזהות המפלגתית) הביאה לידי הפחתת העמדות השליליות כלפי הצד הפוליטי היריב⁹⁴.

דוגמה !

2. הגברת תפיסת השונות וההטרוגניות של קבוצת החוץ (Increasing Perceived Outgroup Variability & Heterogeneity)

סובלנות
תפיסה הטרוגנית וחשיבה ביקורתית



הצגת המגוון והשונות של חברי קבוצת החוץ כדי לצמצם את הנטייה הבסיסית שתופסת את חברי קבוצת החוץ כדומים זה לזה. כפועל יוצא חלה הפחתה בהכללות סטריאוטיפיות.

מה ?

משתמשים בחומרים חזותיים ואישיים (תמונות, סיפורים) המדגישים מגוון רחב של גילאים, מגדרים, מראה חיצוני, תחביבים ותכונות, כדי לעודד עיבוד מידע של אינדיבידואלים ולא כמקשה אחת. נמנעים מלהציג דמויות סטריאוטיפיות וגם לא מסתפקים בהצגת מקרה בודד ששונה מהסטריאוטיפ שלרוב נתפס כלא מייצג ולכן פחות יעילים.

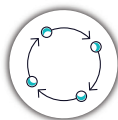
איך ?

תליית פוסטרים בבתי ספר בצרפת המציגים 12 דמויות מקבוצת החוץ (מוסלמים שמהווים קבוצת מיעוט במדינה), כאשר לחלקם תוספת תיאור קצר (עם פרטים אישיים ותיאור קצר שאינו חיובי או שלילי). חשיפה לפוסטרים במשך מספר שבועות הובילה לתפיסה מגוונת יותר של קבוצת החוץ ולתמיכה בצמצום אפליה נגדם⁹⁵.

דוגמה !

3. תפיסת האמפתיה כמשאב בלתי מוגבל (Empathy as Unlimited Resource)

התנהגות בין קבוצתית
עזרה הדדית



התנהגות בין קבוצתית
קרבה



סובלנות
אמפתיה



הפחתת הנטייה של בני האדם לתפוס אמפתיה כמשאב מוגבל וכך להגביר את האמפתיה ואת ההתנהגות הפרו-חברתית כלפי אנשים מקבוצת החוץ.

מה ?

מסבירים שהבעת אמפתיה כלפי קבוצה אחת אינה גורעת מהקבוצה האחרת. חשוב שלא להתייחס ישירות לקבוצת החוץ הרלוונטית אלא להתייחס לאמפתיה באופן כללי.

איך ?

במסגרת אמנותית שבה הקהל השתתף באופן אקטיבי במופע, הקהל פגש שחקנים מקבוצת הפנים ומקבוצת החוץ (קהל יהודי שפגש שחקנים יהודים ושחקנים ערבים). לפני המפגש רק מחצית מנוכחים בקהל נחשפו למידע שאמפתיה היא משאב בלתי מוגבל ושניתן לרחוש אותה למספר רב של אנשים. האנשים שנחשפו למידע זה הביעו אמפתיה רבה יותר כלפי קבוצת החוץ בהשוואה למשתתפים שלא נחשפו למידע זה. המחקר נעשה גם בהשתתפות חילונים וחרדים בישראל ובין ליברלים לשמרנים בארצות הברית⁹⁶.

דוגמה !

4. שינוי מטה-תפיסות (Correcting Meta-Perceptions)

סובלנות
אמפתיה



תיקון אמונות מוטעות לגבי עמדות בקרב קבוצת החוץ (למשל: "הם תומכים באלימות") באמצעות הצגת מידע עדכני ומבוסס לגבי העמדות האמיתיות של חבריה.

מה ?

חשיפה למידע מייצג בנוגע לעמדות של קבוצת החוץ. ניתן לבצע זאת באמצעות ראיונות מומחים או באמצעות הצגת מידע המבוסס על נתוני סקרים כדי להציג את הפער בין התפיסות לבין המציאות. יש להקפיד להראות נתונים אמנים המייצגים חלקים נרחבים מקבוצת הרוב ולהציגם בידי דמות אמינה בעיני האנשים הנחשפים למידע.

איך ?

סקר מייצג בקרב יהודים וערבים בישראל בדק את העמדות והתפיסות של כל צד לגבי תמיכתו האישית באלימות כלפי הקבוצה השנייה ואת הערכתם לגבי התמיכה באלימות בקרב הקבוצה השנייה. הממצאים הראו הטיה: כל צד העריך שבקרב הקבוצה השנייה התמיכה באלימות רבה מאוד. לאחר הצגת הממצאים האמיתיים נמצאה ירידה מובהקת בתמיכה באלימות של כל קבוצה⁹⁷.

דוגמה !

5. ויסות רגשי (Emotion Regulation: Cognitive Reappraisal)

סובלנות
אמפתיה



ויסות רגשי הוא תהליך שבו אנשים משנים את הרגשות שהתעוררו בהם באופן אוטומטי. כך יש ביכולתם לשנות את עוצמת הרגש שהם חווים - להפחיתו או להגבירו. אחת השיטות לויסות רגשי נקראת "הערכה מחדש", ובה האדם נותן פרשנות או משמעות אחרת לסיטואציה באופן שמגביר או מפחית את הרגש הראשוני שהתעורר בהתחלה. כשמדובר בין קבוצות, ניתן להשתמש בהערכה מחדש כדי להפחית רגשות שליליים (כמו כעס ופחד) ולהגביר רגשות חיוביים (כמו אמפתיה ותקווה).

מה ?

מלמדים לזהות את הרגשות המתעוררים באופן אוטומטי ומבררים מדוע מרגישים אותם. למשל, האם אני כועס כי אני חושב שהצד האחר מנסה לפגוע בקבוצה שלי? האם אני מרגיש אמפתיה כי אני חושב שהצד האחר אחראי למצבו ומגיע לו לסבול? בתרגול הערכה מחדש ננסה לתת פרשנות חדשה באופן שמשנה את הרגש. לדוגמה, ייתכן שההתנהגות שמכעיסה אותי אינה מייצגת את כל הקבוצה האחרת; ייתכן שמצבו הקשה של הצד האחר קשור גם אליי ולא רק באחריותו.

איך ?

יישומון לתרגול של הערכה מחדש אפשר למשתמשים לשתף עם אדם אחר תמונות מעוררות רגש ולבקש מהם להציע פרשנות אחרת שתפחית רגשות שליליים כמו עצב, כעס ופחד. המשתמשים יכלו לבחור סיטואציות מכל תחום חיים. לאחר אימון של רבע שעה התבקשו המשתתפים לדרג את הרגש שלהם כלפי הסיטואציות הבין-קבוצתיות שמעוררות רגש שלילי. נמצא כי האימון הצליח להפחית תחושות של כעס וגועל כלפי הקבוצה השנייה וכן להפחית את התמיכה בפעולות תוקפניות כלפיה⁹⁸.

דוגמה !

6. אימוץ נקודת מבט ומציאות מדומה (Perspective Taking & Virtual Reality)

התנהגות בין קבוצתית
קרבה



התנהגות בין קבוצתית
עזרה הדדית



סובלנות
אמפתיה



התבוננות על מצבו של אדם אחר מנקודת מבטו כולל התייחסות למחשבותיו ולרגשותיו. תהליך זה, אימות נקודת המבט של האחר, מגביר את האמפתיה כלפיו, מעודד מתן עזרה ומפחית דה־הומניזציה (תהליך של הכחשת אנושיות מלאה או חלקית של בני אדם).

מה ?

תרגול התבוננות מנקודת מבט של האחר באמצעות דמיון מודרך או באמצעות טכנולוגיית מציאות מדומה מאפשר לאדם להתגבר על הנטייה הטבעית לראות את העולם מנקודת מבטו ולהתבונן על המציאות מנקודת מבט חדשה. בחלק מהמקרים מציאות מדומה נמצאה יעילה יותר מדמיון מודרך מכיוון שהיא מצריכה פחות מאמץ קוגניטיבי ומוטיבציה להזדהות עם האחר. יתר על כן, מבט על האחר בתוך הסיטואציה (לדמות איך האחר חושב ומרגיש באותו מצב) בהשוואה למבט על עצמי בתוך הסיטואציה (לדמות איך אני חושב ומרגיש באותו מצב) נמצאה יעילה יותר כי כניסה לתוך דמותו של האחר ("הנעליים של האחר") אומנם מעוררת אמפתיה, אך מעוררת גם אי־נוחות ורתיעה מהמצב הלא־נעים ולכן גם מעוררת הימנעות להגיש עזרה.

איך ?

משתתפים צפו דרך משקפי מציאות מדומה בסרטון של עימות. מחציתם צפו בו מנקודת המבט של קבוצתם (ישראלים) והאחרים מנקודת המבט של קבוצת החוץ (פלסטינים). הצופים באירוע מנקודת המבט של קבוצת החוץ דיווחו על אמפתיה רבה יותר לצד רגשות חיוביים חיוביים יותר כלפי הדמויות שהוצגו בסרטון, וכפועל יוצא גם כלפי קבוצת החוץ במציאות. נוסף על כך, נמצא שתפיסת הדעה־הומניזציה פחתה וגבר גיבוי האלימות כלפי אותה קבוצה⁹⁹.

דוגמה !

7. טכניקות להפחתת הטיות (Debiasing Techniques)

סובלנות
תפיסה הטרוגנית וחשיבה ביקורתית



הגברת המודעות להטיות קוגניטיביות לא־מודעות (כמו סטראוטיפים, תופעת ריאליזם נאיבי) כדי להגביר את הזיהוי שלהן כדי לתקן הרגלי חשיבה אוטומטיים ולשנותם.

מה ?

שיתוף בקיומן של הטיות בחשיבה שלנו. יש להסביר שהן טבעיות לגמרי ולכן אין לחוש ביקורת או אשמה אלא לנקוט תהליך מודע לצמצומן. ניתן גם לתרגל אסטרטגיות לצמצום חשיבה אוטומטית, למשל החלפת סטראוטיפים. בתהליך זה מזהים באופן מודע מחשבה או תגובה סטראוטיפית ולאחר מכן יוצרים חלופה שאינה סטראוטיפית או נוגדת לסטראוטיפ, כמו היזכרות באנשים מקבוצת החוץ המפריכים את הסטראוטיפ.

איך ?

בסדנה לפיתוח מודעות להטיות סמויות נחשפו המשתתפים להשפעות האפשריות של אותן הטיות ותרגלו אסטרטגיות להתמודדות איתן. במחקר אורך הפחיתה התערבות זו במידה רבה את האפליה הסמויה לאורך 12 שבועות¹⁰⁰.

דוגמה !

8. מדיטציה ומיינדפולנס (Meditation & Mindfulness)

התנהגות בין קבוצתית
קרבה



סובלנות
תפיסה הטרוגנית וחשיבה ביקורתית



סובלנות
אמפתיה



מיינדפולנס מוגדר כקשב ומודעות לרגע הנוכחי בגישה מקבלת, ולרוב הוא מתורגל באמצעות מדיטציה. נמצא שמיינדפולנס ותרגול מדיטציה מגבירים רגשות חיוביים כמו אהבה וחמלה, ומפחיתים סטראוטיפים והטיות לא־מודעות כלפי קבוצות חוץ¹⁰¹.

מה ?

משתתפים בתרגול מדיטציה מתמשך הממוקד בקשב או ב"אהבה וחמלה" וכך מעודדים הפנמה של גישה כללית של קבלה, חמלה ואי־שיפוטיות.

איך ?

שישה מפגשים שבועיים של שעת מדיטציה בהנחיית מורה מוסמך ובנוסף שיתוף ודיון ובמקביל תרגול ביתי של 20 דקות חמישה ימים בשבוע הובילו לירידה מובהקת בהטיות סמויות כלפי קבוצות חוץ¹⁰².

דוגמה !



9. מפגשים בין קבוצתיים (Contact Interventions)

התנהגות בין קבוצתית
קרבה



סובלנות
אמון



מפגשים בין קבוצות, ישירים (פנים-אל-פנים) או עקיפים (כמו באמצעים טכנולוגיים או תקשורתיים) נמצאו יעילים בהפחתת דעות קדומות ורגשות שליליים ובהגברת רגשות חיוביים ושיתוף פעולה. יש להביא בחשבון שלעיתים מפגשים הרמוניים המתמקדים בהדגשת הדמיון ובשיתוף הפעולה ליצירת קרבה, עלולים להקשות את צמצום אִי־השוויון בין הקבוצות¹⁰³. זאת לעומת מפגשים קונפליקטואליים העוסקים ישירות במחלוקות ובפערים כדי לעורר דיון ושינוי עמדות.

מה ?

כדי שמפגשים ישירים בין קבוצות יהיו אפקטיביים, יש לוודא שהסטטוס של המשתתפים שווה (לדוגמה, מנחים משתי הקבוצות ושיח בשתי השפות) ושהמטרות משותפות לשתי הקבוצות. יש ליצור שיתוף פעולה בין הקבוצות, לוודא שניתנת תמיכה מוסדית למפגש ולעודד קשר רציף ולא חד-פעמי. במפגשים עקיפים חשוב לחשוף לדמויות מקבוצת החוץ סיטואציות המעוררות רגשות חיוביים תוך הקפדה על כך שהן מייצגות של הקבוצה ולא חריגות. מכיוון שלא מדובר במפגש פיזי עם קבוצת החוץ אלא רק בחשיפה חד-צדדית אליה, ניתן לבצעה ביתר קלות והיא עשויה לשמש כשלב מקדים למפגש ישיר כדי לעורר מוטיבציה ולהתמודד עם אתגרים טרם המפגש פנים-אל-פנים.

איך ?

1. יצירת כיתות משולבות, שבהן נחשפים יום יום זה אל זה, מובילה להפחתת העמדות השליליות ולהגברת שיתוף הפעולה והאמון בין הקבוצות¹⁰⁴.
2. חשיפה לסיפורים של יחידים שהצילו חברים מקבוצת החוץ (דרך קריאה או צפייה בסיפורים היסטוריים) מובילה להגברת האמון ולנכונות ליצור קשר עתידי עם קבוצת החוץ¹⁰⁵.
3. השתתפות במשחק מחשב וירטואלי Minecraft שבו בני נוער יהודים וערבים שולבו בקבוצות מעורבות, שיתפו פעולה במשחק ונפגשו פנים-אל-פנים תוך גילוי האנשים האמיתיים מאחורי הדמויות הווירטואליות הובילה להגברת הנכונות להיפגש גם לאחר סיום התכנית¹⁰⁶.

דוגמה !

10. אמונה ביכולות של קבוצות להשתנות (Group Malleability Beliefs)

התנהגות בין קבוצתית
קרבה



התנהגות בין קבוצתית
ניהול קונפליקט



האמונה ביכולת של אנשים, של קבוצות ושל מערכות חברתיות להשתנות. ככל שרבה האמונה שתכונותיהן של קבוצות אינן קבועות ושהיחסים בין קבוצות עשויים להשתנות, כך פוחתים רגשות השנאה והגזענות וגוברת התקווה לשינוי והנכונות לפשרה.

מה ?

העברת מסרים ביכולת של בני האדם להשתנות (למשל, "אני משתנה, אני לומד ומתפתח לאורך זמן") ושל קבוצות וחברות להשתנות (למשל, הצגת שינויים ביחסים בין קבוצות לאורך ההיסטוריה כמו המעבר ממלחמות בין מדינות אירופה לאיחוד האירופי). ההתערבות יעילה כשמתארים את היכולת של קבוצות להשתנות כתופעה כללית וגם באופן ספציפי את היכולת של הקבוצות הקשורות לתחום שבו עוסקים.

איך ?

משתתפים ישראלים השתתפו בסדנה ממוקדת של חמש שעות בנוגע ליכולת של קבוצות להשתנות לטובה ועל החשיבות הרבה של המנהיגים בזיהוי ובהדהוד של שינוי כזה הלאה. בסיום הסדנה הראו המשתתפים נכונות רבה יותר לפשרה ותקווה לשלום, וזאת גם שישה חודשים לאחר ההתערבות וזאת בהשוואה לנכונותם לפני התוכנית ובהשוואה לקבוצת ביקורת שלא השתתפה בסדנה¹⁰⁷. גם בקרב בני הנוער נמצאו נתונים דומים, שהראו שמשתתפים (יהודים וערבים) שנחשפו למידע שקבוצות עשויות להשתנות הפגינו שיתוף פעולה רב יותר עם הקבוצה השנייה בהשוואה לבני נוער שלא נחשפו למידע זה¹⁰⁸.

דוגמה !

11. חשיבה פרדוקסלית (Paradoxical Thinking)

התנהגות בין קבוצתית
ניהול קונפליקט



בשיח קונפליקטואלי כל צד מנסה לשכנע את הצד שמנגד באמצעות הצגת עמדה הסותרת את עמדתו של האחר, אך בפועל הדבר מוביל להתנגדות ולהתבצרות בעמדות. לעומת זאת, חשיבה פרדוקסלית מציעה להציג עמדה התואמת את עמדות האחר אך באופן מוקצן יותר, וזאת כדי לצמצם את ההתנגדות ולעורר דיסוננס הממחיש את האבסורד בעמדותיו ובכך להניע לשינוי שלהן.

מה ?

שימוש במסרים המקצינים את העמדות של הצד השני תוך הקפדה על כך שהם אינם מזלזלים באחר או פוגעים בכבודו. התערבות זו מועילה בעיקר בקרב אנשים בעלי עמדות קשיחות יותר שאינן מושפעות מהתערבויות אחרות.

איך ?

במסע פרסום שנעשה בישראל בקשר לסכסוך הישראלי-פלסטיני הופקו ושודרו סרטוני וידאו קצרים שהשתמשו בערכים מרכזיים בזהות הישראלית שמרבית האנשים מזדהים איתם (כמו מוסריות, אחדות, הובלה בחדשנות) והצמידו אליהם פעולות הקשורות לסכסוך כך שהמסר נשמע אבסורדי. לדוגמה: "בשביל המוסריות שלנו כנראה צריך את הסכסוך"; "בשביל האחדות בעם כנראה צריך את הסכסוך"; "בשביל להיות מעצמת הייטק כנראה צריך את הסכסוך". סרטונים אלה גרמו לאנשים לערער על עמדותיהם לגבי הסכסוך והעלו את הנכונות לפשרה כדי לסיים את הסכסוך גם שנה אחרי החשיפה לאותו מסע פרסום¹⁰⁹.

דוגמה !

12. שינוי נורמות נתפסות (Change in Perceived Norms)

התנהגות בין קבוצתית
עזרה הדדית



התנהגות בין קבוצתית
קרבה



שינוי בהתנהגות של אנשים עשוי להתרחש באמצעות שינוי האופן שבו הם תופסים את הנורמות החברתיות המקובלות. נמצא שחשיפה ל"עוגנים חברתיים" – למשל חברי קבוצה בעלי השפעה רחבה או מובילי דעה – או חשיפה למידע על התנהגויות רווחות בחברה (כמו בפרסומות) הן בעלות יכולת להשפיע על אימוץ אותה התנהגות בקרב הנחשפים אליהן¹¹⁰.

מה ?

חשוב לבחור באנשים מקבוצת הפנים שלהם קשרים חברתיים רבים וחיוניים. חשוב שההתנהגויות שרוצים לקדם יהיו נראות לעין כדי שיוכלו להשפיע על התנהגותם של חברי הקבוצה האחרים. נוסף על כך, על אותם עוגנים חברתיים לאמץ את אותן ההתנהגויות בכנות ולהביאן לידי ביטוי באופן אותנטי. בחשיפה של מידע לציבור כמו בשילוט במרחבים הציבוריים יש להדגיש את ההתנהגות הרצויה ולא את ההתנהגות שיש לצמצם. יתר על כן, חשוב לציין שרוב האנשים מאמינים שהתנהגות זו נכונה ומתנהגים כך או לחלופין שעוד ועוד אנשים מתחילים לאמץ התנהגות כזו.

איך ?

1. כדי לצמצם את תופעת הבריונות בבתי הספר נערך מיפוי של "עוגנים חברתיים", ובו זוהו התלמידים בעלי רשת הקשרים החברתיים הרחבה ביותר. בעבודה איתם עלתה הבריונות כאחת הסוגיות המטרידות אותם, ולאחר תהליך של תכנון משותף החלו התלמידים להביע עמדה נגד התופעה ולפעול למיגורה. בשל השפעתם על תלמידים רבים נוצרה חשיפה רחבה לנורמות החדשות. התלמידים אימצו נורמות אלה במהירות וכך פחת שיעור הבריונות בבתי הספר בכ-30% הספר¹¹¹.

דוגמה !

2. האזנה לתחנת רדיו בראנדה, ששידרה מסרים של פיוס בין שתי הקבוצות במדינה, של עידוד לחשיבה ביקורתית מול סמכות ושל חיפוש פתרונות לסכסוכים, הובילה לשינוי ניכר בתפיסות הנורמות ובהתנהגויות של חברי הקבוצות המסוכסכות.

13. אשרור עצמי (Self-Affirmation)

התנהגות בין קבוצתית
ניהול קונפליקט



נמצא שכתובה או שיחה על ערכים חשובים לאדם או הזכרות בהישגים אישיים המחזקים את תחושת הערך העצמי מגבירות את הנכונות להיחשף למידע המאיים על הדימוי הקבוצתי.

מה ?

מאפשרים למשתתפים להיזכר בערכים שהם מאמינים בהם והמדגישים את היותם בני אדם ערכיים. לאחר מכן מבקשים מהם להיזכר ברגע שבו פעלו לפי אותו ערך. כדי להגביר את יעילות ההתערבות כדאי לבצעה סמוך למועד שבו עומדים להציג בפני האדם מידע העלול לאיים על הדימוי הקבוצתי שלו.

איך ?

אנשים התבקשו לדרג ערכים אישיים ולכתוב על ערך אישי חשוב או לכתוב על הצלחה אישית שעוררה בהם גאווה. לאחר מכן הם נחשפו למידע המאיים על הזהות הקבוצתית (אמירה כללית או בנוגע לאירוע קונקרטי). המשתתפים שסיימו תהליך של אשרור עצמי הביעו נכונות רבה יותר להכיר באחריות הקבוצתית שלהם כלפי קבוצת החוץ שנפגעה מהם¹¹².

דוגמה !

14. בניית טיעון וניהול קונפליקט

התנהגות בין קבוצתית
ניהול קונפליקט



סובלנות
תפיסה הטרוגנית וחשיבה ביקורתית



שינוי מטרתו של ניהול הקונפליקט מ"ניצחון" בוויכוח ללמידה כיצד לבנות טיעון מנומק, להקשיב לצד שמנגד ולהגיע להבנה או לעיבוד משותף של העמדות השונות.

מה ?

המשתתפים מתחלקים לקבוצות קטנות וכל קבוצה מקבלת עמדה מסוימת (בעד או נגד סוגיה כלשהי). בהתחלה כל קבוצה מציגה את עמדתה ומגינה עליה. לאחר מכן הקבוצות מחליפות תפקידים וכל קבוצה נדרשת לטעון בעד העמדה ההפוכה. בסיום המשתתפים מתכנסים לדיון משותף שמטרתו אינה "לנצח" אלא להבין את המורכבות, להכיר טיעונים שונים, ולחפש נקודות מוסכמות או הבנות חדשות. חשוב להשתמש בדוגמאות של סוגיות משמעותיות למשתתפים, ושהן נגישות לתחקור כדי לאפשר בדיקה במקורות מהימנים עבור שני הצדדים.

איך ?

שיטת Structured Academic Controversy (מחלוקת אקדמית מובנית), המקדמת תרגול של מיומנויות לאיסוף נתונים, לבניית טיעונים ולניהול קונפליקט בדיונים אמיתיים, הובילה לשיפור ביכולת להביא בחשבון נקודות מבט שונות ועודדה הסקת מסקנות משותפות¹¹³.

דוגמה !





מה ?

אוריינות דיגיטלית מקדמת את היכולת של אנשים להבחין בין חדשות אמיתיות לשקריות ולהעריך את מידת אמונם בחדשות. הקניית יכולות של ניתוח מקורות, של זיהוי מניעים סמויים ושל פירוק מסרים סטראוטיפיים במדיה דיגיטלית הפחיתה הטיות והגבירה חשיבה ביקורתית.

איך ?

הקניית שאלות מנחות ומיפוי סימנים העשויים להעיד על ידיעה אמינה לעומת ידיעה כוזבת.

דוגמה !

פיתוח מיומנות קריאה מבוקרת שבה הקוראים שאלו שאלות כמו "מה נאמר במקורות שונים על אותה הטענה?", "מה האינטרסים של מפיצי הידיעה, מה רמת מומחיותם או אמינותם?", הגבירה את היכולת לזהות מקורות בעייתיים ולהעריך את אמינותם¹¹⁴. נוסף על כך נמצא כי כללים לזיהוי מידע אמין לצד כללים לזיהוי מידע כוזב היו יעילים יותר מכללים מסוג אחד, והם הצליחו להפחית את האמונה במידע כוזב, שיפרו את יכולת ההבחנה בין מידע אמיתי לשקרי וצמצמו את השיתוף במידע כוזב¹¹⁵. להלן רשימת הכללים:

התבססו על מקורות מהימנים - כשאתם קוראים ידיעה חדשותית, חשבו על הארגון שפרסם אותה: האם זה גוף תקשורת מוכר המקפיד על נורמות עיתונאיות כמו בדיקת עובדות ואחריות? אם כן, כדאי להסתמך עליו כדי להתוודע לחדשות. **חפשו מידע נוסף** - כדי לאשר שהחדשות מדויקות, חפשו מקורות אחרים המאמתים את המידע. אם חדשות חשובות הן אמיתיות, סביר להניח שיסוקרו על ידי כמה כלי תקשורת. אם רק מקור אחד פרסם אותן, ייתכן שאינן אמינות.

היזהרו מכותרות סנסציוניות - היו ספקניים לגבי כותרות המעוררות רגשות עזים. בדקו אם הכותרת אכן משקפת את תוכן הכתבה. **בדקו את המקור** - כדי לזהות חדשות כוזבות, חפשו סימנים המעידים על חוסר אמינות. אסטרטגיה טובה היא לבדוק את המקור, למשל באמצעות חיפוש שם האתר במנועי החיפוש כדי לבדוק אם הוא נחשב למקור מהימן.

16. התערבויות נגד דיסאינפורמציה ומידע שנוצר באמצעות דיפ־פייק (Digital Literacy and Deepfakes)

התנהגות בין קבוצתית
ניהול קונפליקט



סובלנות
תפיסה הטרוגנית וחשיבה ביקורתית



מה חיזוק היכולת לזהות מידע שנוצר באמצעות דיפ־פייק - טכנולוגיה המבוססת על בינה מלאכותית ליצירת סרטוני וידאו, צילומים או קטעי קול מזויפים המתעדים כביכול מקרים שמעולם לא התקיימו במציאות - ושיפור ההבחנה בינו לבין תמונות אמיתיות, כל זאת בלא לפגוע באמון בתוכן אותנטי.

מה ?

איך השיטה היעילה ביותר משלבת אוריינות דיגיטלית עם לימוד על הטכנולוגיה עצמה. ההדרכה כוללת הסבר על בינה מלאכותית: כיצד היא פועלת, מהן יכולותיה (ליצור תמונות, קולות וסרטונים ריאליסטיים) ומהם חסרונותיה (לדוגמה, "הזיות" של AI או אי־דיוקים). נוסף על כך, הצגת דוגמאות ועצות: מתן דוגמאות מוחשיות וסימנים מזהים המאפשרים לזהות תוצרים של בינה מלאכותית שאינם אמת, כמו עיוותים בפנים, תנועות לא טבעיות, פגמים ברקע או הפרעות בקול.

איך ?

דוגמה אימון אינטראקטיבי, המשלב התנסות מעשית עם משוב מיידי, יעיל במיוחד. לדוגמה, שימוש במשחקים ובסדנאות שבהן המשתתפים מתבקשים לזהות תוצרים של בינה מלאכותית מול תוצרים אמיתיים ומקבלים משוב על ביצועיהם¹¹⁶. גישה זו העלתה במידה רבה את יכולתם לזהות דיפ־פייקים. דוגמה לכך היא מיזם "בלש AI" של Minecrafts Education¹¹⁷ המלמד לזהות תוכן מזויף דרך מודל המבוסס על משימות¹¹⁸.

דוגמה !



מקורות:

1. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
2. Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475-482.
3. Roccas, S., & Brewer, M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 88-106.
4. Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708.
5. Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
6. Chan, J., To, H. P., & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework. *Social Indicators Research*, 75(2), 273-302.
7. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
8. Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (Vol. 5, pp. 463-484). Wiley.
9. Deutsch, M. (2011). Cooperation and competition. In *Conflict, interdependence, and justice: The intellectual legacy of Morton Deutsch* (pp. 23-40). Springer New York.
10. Diesendruck, G. (2021). A motivational perspective on the development of social essentialism. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 76-81.
<https://doi.org/10.1177/0963721420980724>
11. Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M.
12. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219-245). Psychology Press; Zehavi-Fogiel, A., Hermes, J., Rakoczy, H., & Diesendruck, G. (2023). Infants' biased individuation of in-group members. *Cognition*, 239, 105561.
13. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton
Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.
14. Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 75-94., Branje (2022). Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied developmental science*, 16(3), 122-139.

14. Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 75–94., Branje (2022).
15. Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied developmental science*, 16(3), 122–139.
16. Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–46; Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101286; Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books; Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16–46; Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. (5th ed., pp. 701–778). John Wiley & Sons, Inc.
17. Miller, H. N., Thornton, C. P., Rodney, T., Thorpe, R. J., & Allen, J. (2020). Social cohesion in health: A concept analysis. *Advances in Nursing Science*, 43(4), 375–390. Silveira, S., Hecht, M., Adli, M., Voelkle, M. C., & Singer, T. (2022). Exploring the structure and interrelations of time-stable psychological resilience, psychological vulnerability, and social cohesion. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 804763.
18. Kawachi, I., Subramanian, S. V., & Kim, D. (2008). Social capital and health: A decade of progress and beyond. In: Ichiro Kawachi, S.V. Subramanian, Daniel Kim (Eds.), *Social capital and health* (pp. 1–26). Springer New York.
19. Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, 16(3), 122–139.
20. OECD (2012). *Perspectives on global development 2012: Social cohesion in a shifting world*. OECD Publishing.
21. Ritzen, J., Easterly, W., & Woolcock, M. (2000). On “good” politicians and “bad” policies: Social cohesion, institutions and growth. *World Bank Working Paper*.
22. Zak, P. J., & Knack, S. (2001). Trust and growth. *The economic journal*, 111(470), 295–321.
23. יוזמת המאה, ארגון אזרחי אי־מפלגתי, <https://hamea.org.il/>.
24. Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918–924.

25. British Council & COMPAS. (2019). Social cohesion in Europe: Literature review. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/social_cohesion_in_europe_literature_reviewfinal.pdf
26. Rothstein, B., & Uslaner, E. M. (2005). All for all: Equality, corruption, and social trust. *World politics*, 58(1), 41-72.
27. OECD (2022). Building trust to reinforce democracy: Key findings from the 2021 OECD survey on drivers of trust in public institutions. OECD Publishing.
28. Schiefer, D., & Van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132(2), 579-603.
29. הרמן, ת', יוחנני, ל', קפלן, י', ספוז'ניקוב, א' (2024). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024, המכון הישראלי לדמוקרטיה, מרכז ויטרבי לחקר דעת קהל ומדיניות, <https://www.idi.org.il/books/57309>
- McCoy, J., Rahman, T., & Somer, M. (2018). Polarization and the global crisis of democracy: Common patterns, dynamics, and pernicious consequences for democratic polities. *American behavioral scientist*, 62(1), 16-42.
30. World Economic Forum (2022). The global risks report 2022, 17th Edition, https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf
31. OECD (2025). Empowering learners for the age of AI, an AI literacy framework for primary and secondary education, https://ailiteracyframework.org/wp-content/uploads/2025/05/AILitFramework_ReviewDraft.pdf; Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrocioni, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the national academy of sciences*, 118(9), e2023301118.
32. Global Innovation Index 2023, World Intellectual Property Organization, <https://www.wipo.int/en/web/global-innovation-index/2023/index>.
33. המכון הישראלי לדמוקרטיה (2024). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024.
34. Bertelsmann Stiftung. Social cohesion radar, <https://www.socialcohesion.info/concepts/concept/bertelsmann-stiftung>
35. סבירסקי, ש', דגן-בוזגלו, נ. (2009). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי. מרכז אדוה, <https://adva.org/wp-content/uploads/2015/08/bidul-ve-e-shivion-bachinuch.pdf>; מרכז מנור (2025). מערכת החינוך כתשתית לאי לכידות מבנית. יוזמת המאה
36. המכון הישראלי לדמוקרטיה (2024). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024.

37. (2023). מה הסטורי של הנוער? הדור הצעיר ועתיד המדינה -
עמדות אישיות,
לאומיות וחברתיות של צעירים בישראל. מחקר הנוער החמישי של קרן פרידריך אברט בישראל,
<https://drive.google.com/file/d/1fY8P-pjCMa1c2r0IH-LnPSMaYWMkqlyM/view>
38. Institute for Liberty and Responsibility (2025). Public trust report March 2025.
Reichman University,
<https://www.runi.ac.il/media/1etbpcys/publictrust32025englishfinal.pdf>.
39. Norris, P. (2011). Democratic deficit: Critical citizens revisited. Cambridge University Press.
40. מרכז מנור (2025). מערכת החינוך כתשתית לאי לכידות מבנית. יוזמת המאה; מרכז
2024, <https://www.achord.org.il/sharedsocietyindex24>. מדד השותפות בקרב בני נוער (2024).
41. מרכז מנור (2025). מערכת החינוך כתשתית לאי לכידות מבנית. יוזמת המאה.
42. איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י', שביט, י' (2019). אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב
לחקר המדיניות החברתית בישראל,
<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/educationalinequalityinisraelbookheb.pdf>
43. OECD. 21st-century-children-as-digital-citizens,
<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/21st-century-children/21st-century-children-as-digital-citizens.pdf>; "גאווה" (2022). מ', ללום, מ' (2022).
מקוונת: המרחב המקוון בתהליך היציאה מהארון של בני נוער. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית,
177-156, (55), <https://kitvei-et.efshar.org.il/wp-content/uploads/09-Mifgash-55-%D7%92%D7%90%D7%95%D7%95%D7%94-%D7%9E%D7%A7%D7%95%D7%95%D7%A0%D7%AA.pdf>
44. Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. Proceedings of the national academy of sciences, 118(9), e2023301118; OECD (2025). Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education.
45. Milli, S., Carroll, M., Wang, Y., Pandey, S., Zhao, S., & Dragan, A. D. (2025). Engagement, user satisfaction, and the amplification of divisive content on social media. PNAS nexus, 4(3), pgaf062.
46. איגוד האינטרנט הישראלי. שימוש ברשתות חברתיות ושירותים מקוונים בקרב ילדים ונוער. 2024
המטה, <https://www.isoc.org.il/sts-data/social-media-use-il-teens>; נתוני 2024
הלאומי להגנה על ילדים ברשת (2024). סקר דפוסי שימוש ברשת בקרב בני נוער. המשרד לביטחון
לאומי, https://www.gov.il/he/pages/application_usage_survey

על ילדים ברשת (2024). סקר דפוס שימוש ברשת בקרב בני נוער. המשרד לביטחון לאומי,
https://www.gov.il/he/pages/application_usage_survey

47. 2024. מדד השותפות, מרכז אקורד, <https://www.achord.org.il/sharedsocietyindex>

48. (2023). מה הסטורי של הנוער? הדור הצעיר ועתיד המדינה -
עמדות אישיות,

49. לאומיות וחברתיות של צעירים בישראל. מחקר הנוער החמישי של קרן פרידריך אברט בישראל.
סקר תלמידים תשפ"ד, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

50. Empowering Learners for the Age of AI, an AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education, OECD 2025

51. OECD, 21st-century-children-as-digital-citizens

52. (2023). מה הסטורי של הנוער? הדור הצעיר ועתיד המדינה -
עמדות אישיות,
לאומיות וחברתיות של צעירים בישראל. מחקר הנוער החמישי של קרן פרידריך אברט בישראל.

53. 2024. מדד השותפות, "מרכז אקורד" (2024).
<https://www.achord.org.il/sharedsocietyindex>

54. (2023). מה הסטורי של הנוער? הדור הצעיר ועתיד המדינה -
עמדות אישיות,
לאומיות וחברתיות של צעירים בישראל. מחקר הנוער החמישי של קרן פרידריך אברט בישראל.

55. בזק-הילגר, ג' ופייס, ש' (2024). חינוך לחברה משותפת יהודית-ערבית במציאות משברית. יוזמות
אברהם.

56. איגוד האינטרנט הישראלי (2025). התמודדות עם מידע כוזב ודיסאינפורמציה: ניתוח בעלי עניין,
וצרכים בישראל
<https://www.isoc.org.il/disinformation-resilience-israel/stakeholder-analysis-2025>

57. OECD (2025). Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education

58. משרד החינוך. המדיניות הפדגוגית הלאומית: דמות הבוגר והבוגרת - מיומנויות,
<https://meyda.education.gov.il/files/Planning/dmuthabogermatzgeetmeiumanuiot.pdf>

59. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, סקר תלמידים תשפ"ד, משרד החינוך.

60. בזק-הילגר, ג' ופייס, ש' (2024). חינוך לחברה משותפת יהודית-ערבית במציאות משברית. יוזמות
אברהם.

61. מרכז אקורד (2024). "מדד השותפות 2024",
<https://www.achord.org.il/sharedsocietyindex>
62. בזק-הילגר, ג' ופייס, ש' (2024). חינוך לחברה משותפת יהודית-ערבית במציאות משברית. יוזמות אברהם.
63. מרכז אקורד (2024). מדד השותפות 2024,
<https://www.achord.org.il/sharedsocietyindex>
64. המכון הישראלי לדמוקרטיה (2024). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024.
65. OECD (2025). Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education.
66. בזק-הילגר, ג' ופייס, ש' (2024). חינוך לחברה משותפת יהודית-ערבית במציאות משברית. יוזמות אברהם.
67. משרד החינוך (2025). התוכנית האסטרטגית של מערכת החינוך לקראת תשפ"ו,
<https://www.gov.il/he/pages/work-plan-2026>
68. Yishay, M., & Ramiel, H. (2024). Strategy for EDTECH in ISRAEL: Towards post-digital competence framework; OECD. 21st-century-children-as-digital-citizens.
69. מדד השותפות 2024. מרכז אקורד (2024). <https://www.achord.org.il/sharedsocietyindex>
70. Yishay, M., & Ramiel, H. (2024). Strategy for EDTECH in ISRAEL: Towards post-digital competence framework.
71. הופמן, ת' (2020). "חינוך לחיים משותפים" או "חינוך לשותפות": הגדרות והבדלים במושגי, מפתח בחינוך אזרחי עכשווי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה
72. Ziv, L. & Yavetz, G. (2025). Navigating the political minefield: Strategies for online participation in a polarized society. *Frontiers in Communication*, 10, 1528169
73. Mendoza, K., Weinstein, E., James, C. (2021). Common sense education teaching digital citizens in today's world: Research and insights behind the common sense digital citizenship curriculum,
<https://www.common-sense.org/system/files/pdf/2021-08/common-sense-education-digital-citizenship-research-background.pdf>
74. המכון הישראלי לדמוקרטיה (2024). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024.
75. בזק-הילגר, ג' ופייס, ש' (2024). חינוך לחברה משותפת יהודית-ערבית במציאות משברית. יוזמות אברהם.

76. Higgins, K., & BuShell, S. (2018). The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1069-1089; HersHKovitz, A. (2018). The student-teacher relationship in the one-to-one computing classroom. *Páginas de educación*, 11(1), 37-65.
77. Higgins, K., & BuShell, S. (2018). The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1069-1089.
78. <https://www.brainpop.com/>
79. <https://corp.kaltura.com/>
80. Peled, Y., & Perzon, S. (2022). Systemic model for technology integration in teaching. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2661-2675; Šabić, J., Baranović, B., & Rogošić, S. (2022). Teachers' self-efficacy for using information and communication technology: The interaction effect of gender and age. *Informatics in Education*, 21(2), 353-373; Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility!. *Computers & Education*, 166, 104-159.
81. Šabić, J., Baranović, B., & Rogošić, S. (2022). Teachers' self-efficacy for using information and communication technology: The interaction effect of gender and age. *Informatics in Education*, 21(2), 353-373.
82. בלאו, א', בן-יהודה, ג', ועשת-אלקלעי, י' (2020). פיתוח מיומנויות יסוד של אוריינות דיגיטלית: שיפור הוראשת השפה העברית לדוברי עברית ולדוברי ערבית באמצעות שימוש מושכל בספרים ותכנים דיגיטליים: דו"ח מסכם. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי Peled, Y., & Perzon, S. (2022). Systemic model for technology integration in teaching *Education and Information Technologies*, 27(2), 2661-2675.
83. Herzallah, A. M., & Makaldy, R. (2025). Technological self-efficacy and sense of coherence: Key drivers in teachers' AI acceptance and adoption. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100377.
84. HersHKovitz, A., Daniel, E., Klein, Y., & Shacham, M. (2023). Technology integration in emergency remote teaching: teachers' self-efficacy and sense of success. *Education and Information Technologies*, 28(10), 12433-12464.
85. Higgins, K., & BuShell, S. (2018). The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1069-1089; HersHKovitz, A. (2018). The student-teacher relationship in the one-to-one computing classroom. *Páginas de educación*, 11(1), 37-65

86. Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility!. *Computers & Education*, 166, 104159.
87. Peled, Y., & Perzon, S. (2022). Systemic model for technology integration in teaching. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2661-2675.
88. Higgins, K., & BuShell, S. (2018). The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1069-1089; Barton, E. A., & Dexter, S. (2020). Sources of teachers' self-efficacy for technology integration from formal, informal, and independent professional learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 89-108.
89. Peled, Y., & Perzon, S. (2022). Systemic model for technology integration in teaching. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2661-2675.
90. םש.
91. Peled, Y., & Perzon, S. (2022). Systemic model for technology integration in teaching. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2661-2675.
92. Gomez Jr, F. C., Trespalacios, J., Hsu, Y. C., & Yang, D. (2022). Exploring teachers' technology integration self-efficacy through the 2017 ISTE Standards. *TechTrends*, 66(2), 159-171; Collie, R. J., Martin, A. J., & Gasevic, D. (2024). Teachers' generative AI self-efficacy, valuing, and integration at work: Examining job resources and demands. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100333.
93. Herzallah, A. M., & Makaldy, R. (2025). Technological self-efficacy and sense of coherence: Key drivers in teachers' AI acceptance and adoption. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100377.
94. Levendusky, M. S. (2018). Americans, not partisans: Can priming American national identity reduce affective polarization?. *The Journal of Politics*, 80(1), 59-70.
95. Er-rafiy, A., & Brauer, M. (2013). Modifying perceived variability: Four laboratory and field experiments show the effectiveness of a ready-to-be-used prejudice intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(4), 840-853.
96. Hasson, Y., Amir, E., Sobol-Sarag, D., Tamir, M., & Halperin, E. (2022). Using performance art to promote intergroup prosociality by cultivating the belief that empathy is unlimited. *Nature Communications*, 13(1), 7786.

97. Nir, N., Nassir, Y., Hasson, Y., & Halperin, E. (2023). Kill or be killed: Can correcting misperceptions of out-group hostility de-escalate a violent inter-group out-break?. *European Journal of Social Psychology*, 53(5), 1004-1018.
98. Halperin, E., Porat, R., Tamir, M., & Gross, J. J. (2013). Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflicts? From the laboratory to the field. *Psychological science*, 24(1), 106-111; Porat R, Erel L, Pnueli V, & Halperin E. (2020). Developing ReApp: An emotion regulation mobile intervention for intergroup conflict. *Cogn Emot*, 34(7), 1326-1342.
- Halperin, E., Porat, R., Tamir, M., & Gross, J. J. (2013). Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflicts? From the laboratory to the field. *Psychological science*, 24(1), 106-111; Porat R, Erel L, Pnueli V, & Halperin E. (2020). Developing ReApp: An emotion regulation mobile intervention for intergroup conflict. *Cogn Emot*, 34(7), 1326-1342.
99. Hasson, Y., Schori-Eyal, N., Landau, D., Hasler, B. S., Levy, J., Friedman, D., & Halperin, E. (2019). The enemy's gaze: Immersive virtual environments enhance peace promoting attitudes and emotions in violent intergroup conflicts. *PloS one*, 14(9), e0222342.
100. Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J., & Cox, W. T. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267-1278.
101. Oyler, D. L., Price-Blackshear, M. A., Pratscher, S. D., & Bettencourt, B. A. (2021). Mindfulness and intergroup bias: A systematic review. *Group Processes & Intergroup Relations*, 25(4), 1107-1138.
102. Kang, Y., Gray, J. R., & Dovidio, J. F. (2014). The nondiscriminating heart: lovingkindness meditation training decreases implicit intergroup bias. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1306.
103. Saguy, T., Tausch, N., Dovidio, J. F., & Pratto, F. (2009). The Irony of Harmony: Intergroup Contact Can Produce False Expectations for Equality. *Psychological Science*, 20(1), 114-121.
104. Scacco, A., & Warren, S. S. (2018). Can social contact reduce prejudice and discrimination? Evidence from a field experiment in Nigeria. *American Political Science Review*, 112(3), 654-677.
105. Čehajić-Clancy, S., & Bilewicz, M. (2017). Fostering reconciliation through historical moral exemplars in a postconflict society. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(3), 288.
106. <https://interculturalinnovation.org/play2talk/>

107. Goldenberg, A., Cohen-Chen, S., Goyer, J. P., Dweck, C. S., Gross, J. J., & Halperin, E. (2018). Testing the impact and durability of a group malleability intervention in the context of the Israeli-Palestinian conflict. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(4), 696-701.
108. Goldenberg, A., Endevelt, K., Ran, S., Dweck, C. S., Gross, J. J., & Halperin, E. (2016). Making Intergroup Contact More Fruitful: Enhancing Cooperation Between Palestinian and Jewish-Israeli Adolescents by Fostering Beliefs About Group Malleability. *Social Psychological and Personality Science*, 8(1), 3-10.
109. Hameiri, B., Porat, R., Bar-Tal, D., Bieler, A., & Halperin, E. (2014). Paradoxical thinking as a new avenue of intervention to promote peace. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(30), 10996-11001.
110. Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2016). Norm perception as a vehicle for social change. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 181-211.
111. E.L. Paluck, H. Shepherd, & P.M. Aronow (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools, *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 113 (3) 566-571,
112. Čehajić-Clancy, S., Effron, D. A., Halperin, E., Liberman, V., & Ross, L. D. (2011). Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 256.
113. Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. (2014). Secondary students and the deliberation of public issues. *PS: Political Science & Politics*, 47(4), 849-854.
114. College students are bombarded by misinformation, so this professor taught them fact-checking 101 – here's what happened <https://theconversation.com/college-students-are-bombarded-by-misinformation-so-this-professor-taught-them-fact-checking-101-heres-what-happened-262409>
115. Altay, S., De Angelis, A. & Hoes, E. (2024). Media literacy tips promoting reliable news improve discernment and enhance trust in traditional media. *Commun Psychol* 2(74)
116. El-Mokadem, S.S. (2023). The Effect of Media Literacy on Misinformation and Deep Fake Video Detection. <https://doi.org/10.70090/SM23EMLM>
117. <https://education.minecraft.net/en-us/lessons/reed-smart-ai-detective>
118. <https://arxiv.org/pdf/2507.23492>