

לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



סיון תשע"ט, יוני 2019

המכללה
האקדמית
לחינוך



לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון מס' 11, סיון תשע"ט, יוני 2019

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: פרופ' סמדר בן אשר

חברי המערכת הפעילה: פרופ' לאה קוזמינסקי – יו"ר המערכת, ד"ר דיתה פישל, ד"ר רמה קלויר,
ד"ר מירב אסף וד"ר אמנון גלסנר

חברי המערכת הרחבה:
פרופ' שלמה בק, ד"ר מארק אפלבוים

סוקרים:

ד"ר שלומית אורן, ד"ר יעריה בוקק-כהן, פרופ' סמדר בן אשר, ד"ר גילי גבאי, ד"ר שלומית גיא, ד"ר אמנון גלסנר,
פרופ' מרגלית זיו, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר פליקס לבד, גב' הדס לוי, ד"ר דיתה פישל, פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה
קלויר

רכזת המערכת: גילה אביטל

עיצוב גרפי: ד"ר מיכל סטריער

עורכת הלשון: עירית שטייניץ

תמונת השער: צילום - נורית עבדו, בשבילי קיי

ליצירת קשר: דוא"ל רשות המחקר: rsrch_dept@kaye.ac.il

קטלוג לקסי-קיי: <http://www.kaye.ac.il/לקסיקיי/>

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6, ת.ד. 4301, באר-שבע 8414201

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020 www.kaye.ac.il

תוכן עניינים

- 2 דבר המערכת
- 3 מראָה ואשליה / ליליאן שטיינר
- 5 טיפוח מכוון והשגת צמיחה טבעית / לורן ארדריך ודבורה גולדן
- 8 חינוך דדלשוני / חגית דמרי
- שותפות מורים-הורים: משמעות והקשר הטקסט (context) בשיח הורים ומורים כגשר לתקשורת מצמיחה / רוני גז לנגרמן 11
- 14 חדרי בריחה כפדגוגיה הוראתית חדשנית / אורית הוד שמר
- 17 כישרון בספורט – חשיבה מחדש? / רוני לידור
- 19 לגמגם בשטף / ארז נעים ושמרית היימן

דבר מערכת קיץ תשע"ט

באופן מקורי ויוצא דופן את התחושות והרגשות של האדם המגמגם ובוחנים את הדרכים לסייע לתלמידים המתקשים בשטף דיבור להשתלב במערכת המבוססת על ורבליזציה כמרכיב מרכזי ביחסים בכיתה.

ישראל אלירז מסיים את שירו במילים: "גשם הוא כלי, אני כאן בשביל זה". כמו הגשם, כתב העת הוא כלי, אבל כעורכת אינני לבד במשימה זו. אני מוקפת בצוות מסור שבראשו יו"ר המערכת, נשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי - שותפה פעילה מהיום שבו עלתה לראשונה המחשבה על הקמת כתב העת הלקסיקלי המקוון. פרופ' קוזמינסקי תומכת ומעורבת, ודלת חדרה פתוחה לפעילות היצירה של כל גיליון חדש. המערכת הפעילה ששותפים בה ד"ר רמה קלויר, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מרב אסף וד"ר אמנון גלסנר מאפשרת עבודה שוטפת עם מרצים מומחים ממגוון תחומים, ויחד מתקבלות החלטות המנווטות את קבלת המאמרים, את סקירתם ואת הכנתם לקראת פרסומם בכתב העת. חברי המערכת המיעצת, פרופ' שלמה בק וד"ר מארק אפלבוים, יו"ר רשות המחקר, מתווים איתנו את מדיניות כתב העת הצומח והמתפתח.

יחד איתנו עובדת העורכת הלשונית עירית שטייניץ במקצועיות ובקפדנות, ואלה חוברים לנועם הליכות וסבלנות אין-סופית. מיומנותיה של מיכל סטריער בעולם המקוון יחד עם היצירתיות ובהירות המבט שלה הם המאפשרים את הוצאת כתב העת באופן הקריא והאסתטי המוגש לפניכם. רכות המערכת גילה אביטל מרשות המחקר מסייעת לנו בכל הנדרש.

זהו הגיליון האחרון בעריכת. אני אוהבת את כתב העת ומאמינה בתרומתו לקהל רחב של סטודנטים, מרצים וקוראים סקרנים צמאי ידע. תחליף אותי כעורכת ראשית ד"ר ערגה הלר, ואני בוטחת בה שהיא תוביל את כתב העת להמשך צמיחה ככתב עת מקצועי, פורץ דרך ובעל מאפיינים ייחודיים.

פרופ' סמדר בן אשר, עורכת ראשית

כָּל מָה שְׁקָאֵינוּ תִּיב
לְהָאֹת מְחַדָּשׁ

כָּל מָה שְׁאֵמְנוּ תִּיב
לְהָאֵמֶר מְחַדָּשׁ

פְּתָאם אָנְחָנוּ מְבִינִים מָה
שְׁעוֹד נְבִין:

דָּבָר אֵינוּ מְשָׁל

מַעֲדָר הוּא מַעֲדָר, גֶּשֶׁם
הוּא כָּלִי

אָנִי קָאן בְּשָׁבִיל זֶה¹

על שירתו של אלירז כתב דרור גרין כי היא סוג חדש של שירת התבוננות שאינה מורכבת משירים בודדים אלא מרצף של מבטים-הרהורים היוצרים מעין תנועה שלמה המקיפה את המבט המלא תוך כדי ההתבוננות הפותחת צוהר חדש לראות דרכו את העולם.²

כמעט שלא ניתן לתאר טוב מכך את כתב העת לקסי-קיי. הגיליון האחד-עשר, כמו עשרת הגיליונות שקדמו לו, מביא עימו עושר של מושגים שהכותבים מתבוננים בהם בראייה חדשה: ד"ר ליליאן שטיינר כותבת על המראה החיצוני שההתבוננות בה כתמונת עולם יחידה חותרת תחת ראיית העצמי של האחר ומנציחה תבניות חברתיות סטראוטיפיות בהקשר מגדרי; ד"ר לורן ארדריך וד"ר דבורה גולדן בוחנות את המתח בין טיפוח מכון והשגת צמיחה טבעית; ד"ר חגית דמרי בוחנת את החינוך הדו-לשוני מנקודת מבט של הניסיון להתמודד עם החלוקה המגזרית של החינוך בישראל בתוך מציאות שהיא ממילא סגרגטיבית; נושא אחר שאינו יורד מסדר היום הוא השותפות החינוכית שבין מורים והורים, וד"ר רוני גז לנגמן רואה בהם את סוכני החברות הראשוניים והחשובים ביותר בחייו של אדם ומבררת כיצד יוותרו על הבלעדיות באחריות לחינוך הילד כדי שיוכלו לפעול במשותף; ד"ר אורית הוד שמר מציגה שיטת הוראה בפדגוגיה חדשנית ופורצת את גבולות הכיתה המסורתית במאמרה על חדרי בריחה שבהם מיושם הלכה למעשה הרעיון של למידה באמצעות משחק; פרופ' רוני לידור מעלה למודעות את הבעייתיות בשימוש במונח "כישרון" כמתאר ספורטאים צעירים; את הגיליון חותם מאמרם המרגש של ארז נעים ושמרית הימן המתארים

1 אלירז, י' (2012). כל מה שראינו חייב. בתוך י' אלירז, הלולות (עמ' 11). תל אביב: קשב לשירה.

2 גרין, ד' (2019). פיוט 2012: דפשיר שבועי (מס' 268). אוחר מתוך http://www.psychom.com/Poetry_665_he.html

מראה ואשליה

ליליאן שטיינר*

אגדה ואשליה

על פי ההגדרה במילון (מילון בית ספר אריאל, 2007), המראה, או הראי, היא משטח זכוכית המצופה בחומר מיוחד שדרכו משתקפים עצמים. לכאורה זהו מתקן טריוויאלי, נייטרלי ובלתי מזיק המצוי בכל בית ובמקומות ציבוריים רבים. ואולם המראה, בהיותה חלק אינטגרלי של החוויה הנשית, מרחיקה את האישה מהחוויה שלה ומקפאה אותה באשליה, בכבואה חולפת הנעדרת עיון במציאות שמקורה בתשוקה להיראות (הכי טוב ותמיד הכי טוב).

האם החורגת באגדה "שליגיה ושבעת הגמדים" היא הדמות הנשית הראשונה בספרות החווה את שבר האשליה וזעקת את זעקת האשליה שבתפיסה של היופי הנשי קמהות ואת זעקת השעבוד למראה החיצוני. אף שהאם החורגת סופגת את זעמם של הקוראים הצעירים והמבוגרים לאורך הדורות, מבעד לזעם שלה היא מנסה להעביר את מסר שבר האשליה. ההתפכחות מן האשליה היא קשה וכואבת עד כי האישה, שעד כה הייתה מלכה ומיצובה החברתי היה גבוה ביותר, הופכת את עורה, ובמונחים ספרותיים היא עוברת שינוי ונתיית אישה רעה, מכשפה וגם מכוורת. כדי להשיב את הסדר על כנו, האם החורגת המופתעת מנסה להרחיק ואף להרוג את המתחרה שלה, הלוא היא שליגיה, ולסלקה מהזירה. מאמצים אלה מתבררים כפתטיים, משום שהאם החורגת אינה משכילה להבין את החוק הפטריארכלי המקבע את האישה ביופי (החולף). חוק זה מבטיח שליטה באישה, הקטנתה ובעיקר הרחקתה ממהותה האונטולוגית. אותו חוק מכתיר את "מלכת היופי החדשה" ומעביר את האם החורגת לסטטוס של אובייקט (מיני) דחוי ומאוס (Kristeva, 1980). התוצאה היא שהאם החורגת מודחת ומועברת בהבל פיו של הראי לסטטוס של אם מבוגרת שסר חינה, ויחד איתו מסתלקת באחת מהותה.

ברונו בטלהיים (Bettelheim, 2010) קובע שלאגדות יש תפקיד חשוב בהתפתחותם הנפשית של ילדים, ושלמעשה הן משקפות את הבעיות הקיומיות שהילדים מתמודדים איתן כשהם גדלים. הבעיה הנשית מתחילה כאשר אגדות שהן חלק מהרפרטואר של סיפורים לפני השנה מנציחות בתודעה של ילדים וילדות את הפיצול הנשי כפי שהוא משתקף בהן ברמת הסיפור השטחית: אישה טובה – יפה ומינית; אישה רעה – מכוורת ולא מינית, מכשפה המסולקת מהבמה בגלל היעדר מיניות.

ניפוץ האשליה

ניתוח פמיניסטי של שליגיה ושבעת הגמדים חושף את המסרים התרבותיים הפטריארכליים המהדהים עד היום, לרבות הסגידה הנשית למבט של האחר, הגבר, והביטול העצמי הנשי מול מזבח היופי הנשי – המראה החיצוני (de Beauvoir, 1949). מסרים אלה פושטים ולובשים צורה ומתחזקים לנוכח הימצאותה של האישה במרחב הציבורי ומימוש העצמי שלה.

אם נחזור לאגדה, האם החורגת שביססה את מהותה הנשית על החיצוניות ועל יופייה, חיה בתלות מוחלטת במראה, שהיא בעצם

"מקום חסר מקום", כדברי פוקו (Foucault, 1984). באופן זה ניפוץ האשליה למעשה מותיר אותה לא רק בלי כתר (שהוא היופי) אלא בעיקר בלי מקום (משלה). לעומת זאת בזכות האשליה של היופי שליגיה נגאלת על ידי גברים – הצייד והגמדים שהם יצורים א-מיניים, סוכנים המשרתים את הגואל העיקרי, הלוא הוא הנסיך, הייצוג האולטימטיבי של ההבטחה הגברית לחיי אושר נשי נצח, המתנגשת, אגב, עם גורלה של האם החורגת המוצג באגדה.

יופי, רוע ונשיות

בעולם שבו היופי הוא המהות של האישה, כשהיופי חולף, המוות תופס את מקומו. האם החורגת שנושלה ממעמדה חשה את האיום על קיומה ומנסה בכל מיני דרכים להרוג את שליגיה, שבויה באשליה שסילוקה מהזירה ישיב לה עצמה את יופייה. מהותה וחיה תלויים בגורם חיצוני לה: המראה. המראה, שהיא חפץ בפני עצמו, מחפיצה את האישה העומדת מולה ומכתיבה לה את מודל היופי הנשי המושלם, או במילים אחרות תכתיב האובייקט המיני המושלם. המראה משעבדת את האישה אליה ומעניקה לה אשליה של כוח-על, שליטה ובעיקר תחושה של עליונות, ובזה טמון קסמה. ואולם כאשר היופי המוכתב על ידי המראה נסדק, נסדקת יחד איתו האשליה ומתרסקת לרסיסים.

אשליית הכוח שביופי הנשי מוחלפת בדיאלקטיקה הגליינית: בהרס האחרת) היפה יותר וברדיפתו (או רדיפתה) בניסיון השווא להשיב את המצב לקדמותו. גילברט וגובר (Gilbert & Gubar, 2000) טוענות שהחוק הפטריארכלי הבא לידי ביטוי במראה משקה אישה ברעותה, אם נגד בתה (החורגת). חוק זה מקבע את האישה, את האם, בתבנית של "הרעה", בעוד האב, שהוא בגדר נעלם באגדה זו ואינו מגן על בתו או בא לעזרתה (Bottigheimer, 1987) – דמותו אינה נפגמת או נגרעת למרות חטאו המאפשר מלכתחילה את סיפור האגדה: חטא ההזנחה של הבת והפקרתה בידי אם חורגת אכזרית ונרקסיסטית. בעוד דמות המלך והנסיך נותרת שלמה, מושלמת ומושא השאיפות של דמות האישה, באופן אבסורדי האישה באגדה המדוברת מתפצלת, משתכפלת, מתכערת ומגחיכה את עצמה כדי למצוא מחדש את החן שלה במראה. היא תעשה הכול כדי להשיג מטרה זו ותיתן דרור לרוע, שהוא התחליף לכוח שהיופי העניק לה. מציאת החן מתבססת על התבטלות נשית וכניעה לחוק הפטריארכלי המשעבד את האישה לגופה וליופייה, שהם מטבעם מציאות חולפת ומשתנה, וממצב את האישה כאובייקט מיני מתכלה. באופן זה החוק הפטריארכלי מבטיח את נצחיות שעבוד הנשיות לגחמה הפטריארכלית ואת מיצובה של האישה ביופי ובתהומות שהגחמה הזו מזמנת.

המראה הווירטואלית

באגדה "שליגיה ושבעת הגמדים" המודוס הבינרי של דבר והיפוכו בייצוג האשליה של היופי הנשי והמלכוד שהיא מזמנת לאישה הם

* ד"ר ליליאן שטיינר – מרצה בכירה וראשת התוכנית ללימודי המשך והסבה במכללה האקדמית לחינוך חמדת הדרום, מומחית לספרויות זרות, בלשנות, ספרות ילדים ומגדר וסופרת ילדים. מחקרה עוסקים במגדר וחינוך, מגדר וספרות ומגדר וספרות נשים בשואה.

"שליגיה ושבעת הגמדים" כאגדה יכולה לשמש בסיס לעיצוב מחדש של הפרט באמצעות ניתוח ולימוד ביקורתיים של המרכיבים הספרותיים השונים: הדמויות, העלילה והאמצעים האומנותיים הרבים. כמו כן ייצוג והדהוד הסוגיות הבעייתיות והקבלתן למציאות הפוסט-מודרנית, כפי שמתואר במאמר זה, יחד עם תפיסה אינטר-טקסטואלית ותהודה של חוסר שוויון והקטנה של האישה במרוצת השנים בספרות ובמציאות הפוסט-מודרנית – בכוחם של כל אלה לקדם שינוי תפיסתי ותודעתי ולעצב מחדש את הפרט בחברה ואת החברה בכלל.

מקורות

- מילון בית ספר אריאל (2007). קריית גת: קוראים.
- שטיינר, ל' (2014). האינטראקציה בין המינים: האם הארכאית והפוסט-אבייקציה: עיון ביצירותיהן של ז'אן צ'מפיון, מארי קרדינאל, קתרין ריאואה. תל אביב: רסלינג.
- Amadiou, J. F. (2016). *La societe du Paraitre, Les beaux, les jeunes... et les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Bernard, J. G. (1995). *Toward a richer understanding of feminist pedagogy: Lessons from inside a feminist classroom*. *Dissertation Abstracts International*, 56, 10A.
- Bettelheim, B. (2010). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books.
- Bottigheimer, R. B. (1987). *Grimms' bad girls and bold boys*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Chemaly, S. (2018). *Rage becomes her: The power of women's anger*. New York: Atria Books.
- de Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxieme Sexe*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1967). *Of other places* (J. Miskowiec, Trans.) (Originally published as *Des Espaces Autres*, in *Architecture, Mouvement, Continuité, March* 1984). Retrieved from <https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia.en/>
- Gilbert, S. M., & Gubar, S. (2000). *The madwoman in the attic*. New Haven: Yale University Press.
- Johnson, T. R. (2003). *The influence of feminist pedagogy on student participation and student perception of learning environment in distance education: A comparative study of web-based graduate distance education courses*. Theses, Dissertations and Capstones (Paper 90).
- Kristeva, J. (1980). *Pouvoirs de l'Horreur*. Paris: Gallimard.
- von Prummer, C. (2000). *Women and distance education: Challenges and opportunities*. London: Routledge Falmer.

בבחינת קריאת השכמה פילומלית לנשים.¹ יתרה מזו, טקטיקת השכפול הפטריארכלית המכתירה בכל פעם מחדש אישה שהיא הכי יפה בעיר, והתסריט הידוע מראש – הדחת אישה בגין יופייה המתכלה – משמשים באופן פרדוקסלי מסר פמיניסטי הטמון בטקסט אנטי-פמיניסטי ואף מיזוגני. האם החורגת הרעה והמכוערת שכולם אוהבים כל כך לשנוא מעבירה ב"רקמה פילומלית" לנשים בכל הדורות הבאים אחריה את אזהרת המלכוד הטמון ביופי ובהתמקדות במרָאָה החיצוני (שטיינר, 2014).

קריאה זו היא רלוונטית מתמיד. המרָאָה שבאגדת שליגיה תלויה על קיר אחד בארמון המלכה ומטפחת וזורעת הרס נשי ממקומה הקבוע, אך היא נהיית חפץ הרסני ואף קטלני פי כמה כאשר מיקומה הוא וירטואלי ודינמי. בעולם הפוסט-מודרני רשתות חברתיות מהוות "מקום חסר מקום", מרחב וירטואלי המעניק ונטל חיים, מנתיב את החוק הפטריארכלי להיראות – ורצוי להיראות טוב מאוד – ודוחה מעליו את ההוויה. בעולם כזה יש חשיבות גבוהה לפיתוח מודעות בקרב ילדות, בקרב נשים צעירות ובקרב מבוגרות המנסות להתחקות אחר הנעורים האבודים, לסכנות הטמונות במלכוד שביופי ובמרָאָה החיצוני. יתרה מזו, ג'אן-פרנסואה אמדיה (Amediu, 2016) טוען שהאובססיה למראה החיצוני וההתמקדות בו יחד עם עריצות ה"לייקים" יוצרות אי-נוחות ביחס לגוף ולמראה החיצוני ומטפחות רגשות שליליים של קנאה ושנאה כלפי האחר(ת) היפה יותר.

שמאלי (Chemaly, 2018) מצביעה על כך שתרבות ה"קֶלְפִי" שמה דגש על רזון ועל יופי אידיאלי ומנתיבה לנשים וילדות כיצד עליהן להיראות. באמצעות הפדגוגיה הפמיניסטית אפשר להילחם בתופעה של סגידה למראה החיצוני ולנראות המעלימה ומדכאת את ההוויה הנשית ואת החוויה הנשית ומקדמת את הקפאתה ברגע של סלפי לפי העיקרון "אני סלפי, אני קיימת" – קונוונציה של מלאכותיות שמאחוריה אין ממש.

הפדגוגיה הפמיניסטית

הפדגוגיה הפמיניסטית התפתחה בעקבות תאוריות ביקורתיות, אלטרנטיביות וחוויתיות ששורשיהן בפאולו פריירה, ג'ון דיואי, בל הוקס ותנועות פמיניסטיות. גרעין הפדגוגיה של פריירה נסב סביב גישה אנטי-סמכותית, דיאלוגית ואינטראקטיבית שמטרתה לבחון סוגיות של יחסי כוחות של תלמידים ועובדים. נוסף על כך, המגמה הבסיסית הייתה לשלב במרכז תוכנית הלימודים ביקורת חברתית ופוליטית מחיי היום-יום כדי להשיג לא רק סביבת לימודים טובה יותר אלא גם חברה טובה יותר (Johnson, 2003).

הפדגוגיה הפמיניסטית בוחנת את התהליכים שבהם נוצרו אי-השוויון החברתי על בסיס של גזע, מעמד ומגדר ושכפול לאורך הדורות. לפי ברנרד (Bernard, 1995), הפדגוגיה הפמיניסטית הכוללת תהליך של עיצוב מחדש ושינוי תודעתי משפיעה על הוויית הפרט ביחס לסוגיות של גזע מעמד ומגדר. תהליך זה נתפס כמעצב מחדש את האני מול ההבדלים ולקראתם. פון פרומר (von Prummer, 2000) טוען שנשים רבות למדו לפרש מחדש את השפה באופן המאפשר להן לקבל ללא עוררין את התפקידים המגדריים המסורתיים. המציאות הנשית הפוסט-מודרנית מוכיחה את טענתו.

1 במיתולוגיה היוונית פילומלה נאנסת על ידי בעלה של אחותה. הוא כולא אותה וכורת את לשונה כדי שלא תספר את פשעו. בתחבולה נשית פילומלה זועקת את העוול ומשמיעה את קולה בדרך מיוחדת: היא רוקמת באריג את העוול שנעשה לה, ומתוך שבייה שולחת אותו לאחותה, וזו באה להצילה. מכאן נגזר הצירוף "רקמה פילומלית", כלומר ביטוי חופשי ומלא של מסר כלוא שאינו ניתן לביטוי בצורה אחרת (שטיינר, 2014).

טיפוח מכוון והשגת צמיחה טבעית

לון ארדרך* ודבורה גולדן**

לילדיהם סביבה אוהבת, בטוחה ונוחה שבה יוכלו לפתח אוטונומיה והכוונה עצמית. בדרך כלל ילדים אלו נהנים מזמן פנוי רב, המשחקים מתנהלים ביוזמת הילדים וקיימות אינטראקציות רבות עם המשפחה המורחבת. בקרב משפחות ממעמד הפועלים שיחה נתפסת כאמצעי לארגון שגרת היום-יום ולא כמומנות נפרדת שיש לטפח. לפיכך על פי רוב השיחות כוללות שימוש בהנחיות ובציוויים, והגבולות בין מבוגרים לילדים משורטטים בברור הן באמצעי דיבור והן בחלוקה בין פעילות פנאי המתמקדת בילד ובין זו השייכת לעולם המבוגרים. צורה זו של גידול ילדים מסייעת לפיתוח אוטונומיה בקרב הילדים ומשפיעה לחיוב גם על קשרי המשפחה; עם זאת, היא עלולה לגרום לתחושת היסוס (constraint) ביחסי הגומלין עם דמויות סמכות בתפקידים מסדיים (Lareau, 2000, 2003).

על פי ההמשגה המקורית של לארו, טיפוח מכוון והשגת צמיחה טבעית הם צמד קונספטואלי, כלומר יש להשוות אותם ולהנגיד ביניהם כדי להבין את התפקידים היחסיים של שתי צורות גידול ילדים אלה בשעתוק מעמדי. ואולם אף על פי שקיים מחקר רב על פרקטיקות הוריות הקשורות לטיפוח מכוון, כמעט שלא נערכו מחקרים על הצורה השנייה – השגת צמיחה טבעית. לפיכך אנו יודעים מעט מאוד על האופן שבו פרקטיקה הורית זו מעצבת את חיי הילדים ואת עתידם, וכן האם וכיצד הורים ממעמדות שונים מתנהלים לפי עקרונות השגת הצמיחה הטבעית בהקשרים שונים.

טיפוח מכוון כפרקטיקה מעמדית?

כפי שצינו לעיל, המונחים **טיפוח מכוון והשגת צמיחה טבעית** הוצעו כדי להראות כיצד אופן גידול הילדים יכול להשפיע על שעתוק המעמד. מחקרי המשך בדקו את הטענה באופן אמפירי, וכאמור, על פי רוב הם התמקדו בטיפוח מכוון. מחקרים אלה עסקו בשלוש סוגיות מרכזיות: (א) האם ובאיזו מידה טיפוח מכוון הוא פרקטיקה מעמדית; (ב) האם וכיצד ילדים מתרגמים את יתרונות הפרקטיקה לפעולה; (ג) האם וכיצד משתנה הורות זו בהקשרים שונים.

בנוגע לסוגיה הראשונה שאלו המחקרים אם רק הורים ממעמד הביניים מיישמים טיפוח מכוון, אם טיפוח מכוון נמצא במתאם עם הישגי התלמידים, ואם שימוש בפרקטיקות אלה בקרב הורים אחרים שאינם שייכים למעמד הביניים יכול להניב תוצאות דומות (Cheadle, 2008; Cheadle & Amato, 2011; Crosnoe, Ansari, Purtell, & Wu, 2016; Dumais, Kessinger, & Ghosh, 2012). מחקרים אלה תרגמו את המונח טיפוח מכוון למשתנים מדויקים, ביניהם השתתפות ילדים בפעילויות העשרה, השתתפות ההורים במפגשי הורה-מורה, מספר הספרים בבית וכדומה, ומדדו יתרון מעמדי באמצעות הישגי התלמידים. המחקרים מצאו כי אף על פי שיש קשר בין טיפוח מכוון להישגים, אין זה המשתנה היחיד שמסביר את השפעות המעמד על ההישגים. יתר על כן, אף שטיפוח מכוון מזהה בעיקר עם מעמד הביניים, גם הורים מקבוצות אחרות נוקטים אותו לעיתים קרובות. כמו כן המחקרים הראו כי גורמים אחרים כגון מספר הילדים בבית, עבודת האם ודיבור בשפת אם משפיעים גם הם על אופן גידול הילדים. עוד נמצא כי פרקטיקות

את המונחים **טיפוח מכוון** (concerted cultivation) ו**השגת צמיחה טבעית** (accomplishment of natural growth) טבעה הסוציולוגית האמריקאית הידועה אנט לארו. צמד המונחים נוגע לשני אופנים של גידול ילדים, המאפיינים הורים אמריקאים ממעמד הביניים וממעמד הפועלים. המונחים תורמים להבנת הקשרים בין פרקטיקות של הורות ובין שעתוק המעמד החברתי ומסבירים כיצד מעמד חברתי מעצב את חיי היום-יום של ילדים והורים ומשפיע על חינוכם ועל עתידם.

מחקריה החשובים של לארו (Lareau, 2000, 2003) התמקדו במשפחות אמריקאיות ממעמד הביניים וממעמד הפועלים, ובשני המעמדות היה ייצוג למשפחות לבנות ואפרו-אמריקניות. המחקרים התבססו בעיקר על ראיונות עם הורים ותצפיות על התנהלותן של המשפחות בביתן, בקהילה ובאינטראקציות עם בתי הספר. מחקרים אלו מצאו שהדרך שהורים מגדלים את ילדיהם מבוססת על מה שלארו כינתה "היגיון תרבותי" של גידול ילדים – דפוס התנהלות מבוסס מעמד החוצה הבדלי גזע, אף שההורים אינם בהכרח מודעים לדפוס זה.

לארו מצאה שהורים ממעמד הביניים מיישמים **טיפוח מכוון**, דהיינו הם משקיעים בטיפוח יכולותיו, כישורנותיו וכישוריו החברתיים של הילד. טיפוח מכוון בא לידי ביטוי בשלושה מישורים: גידול הילדים בבית, אינטראקציה עם בית הספר ופעילויות מאורגנות לילדים. הורים המגדלים את ילדיהם בטיפוח מכוון פונים אל ילדיהם כאל שותפי שיח שווים ומגרים את התפתחותם הקוגניטיבית ואת יכולתם לפתח ולהביע עמדות. הם דואגים לארגן לילדיהם פעילויות העשרה מחוץ לבית הספר ולטפח את כישוריהם החברתיים. הורים אלה עוקבים מקרוב אחר הנעשה בבית הספר ולעיתים קרובות מעורבים בנעשה שם כדי לוודא שילדיהם מקבל את תשומת הלב הנחוצה להתפתחותם המיטבית. לטענתה של לארו, כל אלה מובילים לפיתוח מיומנויות אינטראקציה עם מבוגרים על בסיס שוויוני ועל בסיס תחושת זכאות (entitlement) (Lareau, 2000, 2003).

טיפוח מכוון הוא פרקטיקה אינטנסיבית, תובענית וממוקדת בכל ילד וילדה כפרט, ולכן היא עלולה לערער את השלווה ואת ההנאה שבחיי משפחה. עם זאת, הכישורים שנרכשו בצירוף תחושה חזקה של זכאות מהווים את מה שהסוציולוג והאנתרופולוג פייר בורדיה כינה "הון תרבותי" – הידע וההתנהגות המאפשרים לילדים להגיע להישגים בבית הספר ולקשור את הקשרים החברתיים הנחוצים לצורך השתייכות למעמד הביניים (Bourdieu, 1977). המיומנויות שילדים בני מעמד הביניים מפתחים, למשל אינטראקציה עם מבוגרים, הבעת עמדה ותביעת זכויות, זכות להערכה בזירה הבית ספרית ועל כן יש בהן יתרון בעבור ילדים אלה בהמשך דרכם הלימודית.

מחקריה של לארו הראו שהורים ממעמד הפועלים מגדלים ילדים באופן שהיא כינתה **השגת צמיחה טבעית**. על פי גישה זו, הורים רואים בהתפתחותם של ילדיהם תהליך טבעי ודואגים לספק

* ד"ר לון ארדרך – אנתרופולוגית של החינוך, ראשת המסלול לחינוך בלתי פורמלי במכללה האקדמית בית ברל. מחקריה עוסקים בנושאים פלסטיות בהשכלה הגבוהה בישראל, באימהות ובחינוך והכשרת מורים.

** ד"ר דבורה גולדן – אנתרופולוגית חברתית, מרצה בכירה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. מחקריה עוסקים בילדות, הגירה, אימהות, חינוך ומעגל החיים מפרספקטיבה תרבותית.

מה אנשי ונשות חינוך יכולים ללמוד ממונחים אלה?

מאחר שההיגיון שבבסיס גידול ילדים מתייחס גם להיבטים של חינוכם, חשוב שמחנכים יכירו את שני המונחים האלה ויבינו את משמעותם. יש נטייה להניח כי הורים עסוקים "באופן טבעי" בטיפוח התפתחותם הקוגניטיבית והחברתית של ילדיהם, אך למעשה הנחת הטבעיות מסתירה אישוויון משמעותי. על רקע זה חשוב שנבין את שני המונחים – **טיפוח מכוון והשגת צמיחה טבעית** – ובייחוד את השלכותיהם על הורות, חינוך ושעתוק מעמד.

חוקרים, קובעי מדיניות ואנשי חינוך תמימי דעים כי מעורבות ההורים חיונית לתמיכה במסלול החינוכי של הילדים. מכאן שמורים מתמודדים לא רק עם משימות מורכבות כמו מענה לצורכיהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים של תלמידים, אלא גם עם הציפייה של המערכת לערב הורים בחינוך ילדיהם. בתי הספר מצפים ממשפחות שיתארגנו באופן שתומך בלימודי ילדיהם, ולפיכך הם מעריכים טיפוח מכוון יותר מאשר השגת צמיחה טבעית, אף שצורת השגת הצמיחה הטבעית מטפחת אוטונומיה ועצמאות, התנהלות שערכה הולך וגובר בעידן שילדים נחשבים עטופים יתר על המידה. על כן טוב יהיה אם מורים יכירו בצורות שונות של חיי משפחה כתורמות להתפתחותם של ילדים באופנים שונים וייחודיים. ראוי גם ליכור שטיפוח מכוון דורש משאבים רבים, ובכלל זה ידע, זמן, כסף ותמיכה חברתית. לפיכך כדאי שמורים יהיו מודעים למשאבים העומדים (או שאינם עומדים) לרשות ההורים בכלל והאימהות בפרט, הנושאות ברוב נטל גידול הילדים.

אף על פי שמשפחות מרקעים מעמדיים ותרבותיים שונים שואפות שאיפות דומות באשר להצלחת הילדים בבית הספר ומכירות בתפקיד ההישגים החינוכיים בניהול (מוביליות) החברתית והכלכלית של ילדיהם, הורים ממעמד הביניים הם ביתרון מובהק ביחס להון התרבותי שהם מביאים לאינטראקציות בין הבית ובין בית הספר. מחקרים מצאו כי הורים ממעמד הביניים וממעמד הפועלים שונים זה מזה באופן ההתערבות בהחלטות חינוכיות ובצורות האינטראקציה והשיח עם מורים (Gillies, 2006; Crozier, 1998; Reay, 2005). ממחקרים עולה גם כי מורים מפגינים עמדות חיוביות יותר כלפי הורים ממעמד הביניים לעומת עמדותיהם כלפי הורים ממעמד הפועלים (Ball, Rollock, Vincent, & Gillborn, 2013; Barg, 2015). יחס מועדף זה בא לידי ביטוי גם בין כותלי הכיתה: כפי שראינו, ילדים מיישמים את ההון התרבותי מהבית. הון תרבותי שמקורו במעמד הביניים נתפס באופן חיובי על ידי המורים כדרך הראויה להיות תלמיד. על כן מורים נוטים להפנות את משאביהם אל תלמידים המתנהלים באותה הדרך ולא אל תלמידים שאינם מביאים לכיתה הון תרבותי כזה מהבית.

לסיכום, כפי שמלמד צמד המונחים **טיפוח מכוון והשגת צמיחה טבעית**, אופנים שונים של גידול ילדים קשורים קשר הדוק עם המעשה החינוכי. אנשי ונשות חינוך המעניקים עדיפות לצורת הגידול של טיפוח מכוון עלולים, שלא במתכוון, לתרום לשעתוק המעמדי. כל אלה מחייבים אותנו כמחנכים לנקוט משנה זהירות ולהגביר את הערנות ואת המודעות ליחסנו כלפי ילדים והורים ממעמדות חברתיים שונים.

של טיפוח מכוון כדוגמת שיחות הורה-מורה ורישום ילדים לחוגים אינן משפיעות באותו האופן על הישגי תלמידים ממעמד או ממוצא אתני שונים: השפעת הטיפוח המכוון תלויה גם במיצוב של האדם במוסד החינוכי בהתאם למעמדו ולמוצאו האתני. לפי הבנה זו, אף שהורים ממעמד הביניים וממעמד הפועלים כאחד יכולים לפעול על פי ההיגיון התרבותי של טיפוח מכוון, חלקם נמצאים בעמדה מבנית טובה יותר ליהנות מיתרונותיה, בהשוואה לאחרים.

היישומים שילדים עושים בטיפוח מכוון

יש להניח שהקשר בין טיפוח מכוון ובין שעתוק מעמדי תלוי גם בילדים עצמם המגיבים למאמצי הגידול של הוריהם ומשתמשים בהון התרבותי שצורה זו מקדמת. מחקרים מעטים בלבד בדקו את הזיקות בין טיפוח מכוון ובין גישות הילדים ללמידה, השימוש בכישורים הלשוניים והאופן שהם מתקשרים עם מורים או עם מבוגרים אחרים בעמדות סמכות. למרות מיעוט המחקר יש עדויות לכך שיוכלתם של ילדים להעביר מיומנויות שנלמדו בבית לסיביבית בית הספר מתחילה בגיל צעיר. המחקר של סטרייב (Streib, 2011) על שימוש בסגנונות לשוניים בכיתה הראה כי ילדים צעירים מאמצים התנהגויות מעמדיות שרכשו בבית. הם מצליחים למשוך את תשומת הלב של המורים, לנצל הזדמנויות לתרגול מיומנויות לשוניות ומילוליות ולהתנסות במשא ומתן ובכישורי מנהיגות. כמו כן ישנם גם כמה מחקרים אשר מתמקדים באופן שצעירים משתמשים במיומנויות שקודמו בטיפוח מכוון להתמצאות ולהתנהלות במוסדות להשכלה גבוהה (Bathmaker, Ingram, & Waller, 2013; Lareau, 2015). סטודנטים ממעמד הביניים מפגינים יכולת רבה יותר "לשחק לפי הכללים" במגרש ההשכלה הגבוהה בנוגע לרישום ולקבלה ובמהלך הלימודים עצמם. במהלך הלימודים הם מרגישים זכאים לבקש עזרה בהתמצאות בבני הבירוקרטיה, וכאשר מתעוררות בעיות, הם מגייסים אנשים ומשאבים שיעזרו להם לטפל בהן.

טיפוח מכוון בהקשרים תרבותיים שונים

טיפוח מכוון מופיע בהקשרים תרבותיים שונים, והוא מאפיין מרכזי של התפיסה הרווחת בנוגע להורות "נאותה" במעמד הבינוני (Lee, 2014). הורות מסוג זה משקפת תפיסה הולכת ומתרחבת שילדים נמצאים "בסיכון" בחיי היום-יום, ולכן באחריותם של ההורים להבטיח שמשגיחים על הילדים ומכוונים אותם בכל היבטי החיים. מחקרים על הורים ממעמד הביניים באנגליה, בנוווגיה, באיטליה, בישראל ובקוריאה מציגים פרקטיקות המשקפות את ההיגיון הזה של גידול ילדים, אם כי המשמעויות שההורים מייחסים לצורות אלה הן שונות. לדוגמה, אשר לעידוד השתתפות הילדים בפעילויות העשרה ובחוגים, הורים אמריקאים מעודדים פעילויות אלו כדי לתת לילד יתרון תחרותי בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה (Friedman, 2013). לעומת זאת הורים איטלקים מעודדים פעילויות כאלה כשייכות לעולמם של ילדים, והם ממעיטים בערכם של ביצועים ותחרותיות (Kremer-Sadlik, Izquierdo, & Fatigante, 2010). בקרב אימהות ישראליות ממעמד הביניים, אימהות מהגרות מחבר המדינות לשעבר עודדו השתתפות בחוגים כאמצעי לפיתוח "אישיות רב-ממדית", שהיא היבט מרכזי בהשקפתן הרוסית על גידול ילדים, ואילו אימהות ילידות ישראל הדגישו את חשיבות ההשתתפות בחוגים לפיתוח חברותיות, שהיא ערך ליבה בתפיסה הישראלית המייחסת חשיבות לקולקטיבי (Golden, Erdreich, & Roberman, 2017). כלומר, לטיפוח מכוון יש תצורה בסיסית חוצת-הקשרים המשקפת אידיאלים של הורות במעמד הבינוני, אך המטרות, האמצעים והיעדים משתנים בהתאם להקשר המוסדי ולרעיונות התרבותיים בנוגע להתפתחות נאותה בכל תרבות ותרבות.

- Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., & Fatigante, M. (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy. *Anthropology and Education Quarterly*, 41(1), 35-54.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Race, class, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1-27.
- Lee, E. (2014). Introduction. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.), *Parenting culture studies* (pp. 1-22). London: Palgrave Macmillan.
- Reay, D. (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review*, 53(2), 104-115.
- Streib, J. (2011). Class reproduction by four year olds. *Qualitative Sociology*, 34(2), 337-352.
- Ball, S. J., Rollock, N., Vincent, C., & Gillborn, D. (2013). Social mix, schooling and intersectionality: Identity and risk for Black middle class families. *Research Papers in Education*, 28(3), 265-288.
- Barg, K. (2015). Educational choice and cultural capital: Examining social stratification within an institutionalized dialogue between family and school. *Sociology*, 49(6), 1113-1132.
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., & Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Eds.), *Education: Culture, economy and society* (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1-31.
- Cheadle, J. E., & Amato, P. R. (2011). A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. *Journal of Family Issues*, 32(5), 679-706.
- Crosnoe, R., Ansari, A., Purtell, K. M., & Wu, N. (2016). Latin American immigration, maternal education, and approaches to managing children's schooling in the United States. *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 60-74.
- Crozier, G. (1998). Parents and schools: partnership or surveillance? *Journal of Education Policy*, 13(1), 125-136.
- Dumais, S. A., Kessinger, R. J., & Ghosh, B. (2012). Concerted cultivation and teachers' evaluations of students: Exploring the intersection of race and parents' educational attainment. *Sociological Perspectives*, 55(1), 17-42.
- Friedman, H. L. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gillies, V. (2006). Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18(3), 281-293.
- Golden, D., Erdreich, L., & Roberman, S. (2017). *Mothering, education and culture: Russian, Palestinian and Jewish middle-class mothers in Israeli society*. London: Palgrave-Macmillan.

חינוך דו-לשוני

חגית דמרי*

הכוח הסימבולי של השפה מעלה מגוון שאלות על תפקידה ועל תפקודה של השפה בתוך המהלך החינוכי בכלל ובתוך מערכות החינוך הציבוריות (הפועלות על פי מודל חד-שפתי) בפרט. שאלות אלה מתחדדות לאור מחקרים אקדמיים המצביעים על שלל האפקטים המיטיבים של החינוך הדו-לשוני על הלומד ועל קהילת בית הספר. למשל, נמצא קשר חיובי בין דו-לשוניות ובין היכולת לרכוש פרדיגמות תרבותיות חדשות (Genesee & Gándara, 1999; Slavin & Cooper, 1999). עוד נמצא כי בקרב קבוצת המיעוט חינוך דו-לשוני מגביר מדדים דוגמת השתתפות הורים וביטחון עצמי של תלמידים (Garcia, 1997; Giles & Weimann, 1987), ובקרב קבוצת הרוב החינוך הדו-לשוני מזמן תהליכים של גדילה והעשרה אינטלקטואליים (Bekerman & Horenczyk, 2001).

ההקשר הישראלי

מורכבותה של החברה בישראל והמרקם האנושי המאפיין אותה משתקפים באופי המגוון של מערכת החינוך. ההטרוגניות של מערכת החינוך מתבטאת במבנה המערכת, באופן תקצובה, במיסוד סוגים שונים של מוסדות חינוך, בסוגי הפיקוח השונים ובחלוקה המגזרית של בתי הספר לבתי ספר "יהודיים" ו"לא יהודיים". בצד יתרונותיה של ההטרוגניות החינוכית המאפשרת התאמה תרבותית, דתית ואחרת של מוסדות החינוך למגוון הקהילות, יש לתת את הדעת גם לחלקה של שיטה זו בשימור ואף בשעתוק הפרדה בין המגזרים ושלל הקהילות הישראליות.

שאלת הזיקה בין מדיניות ההטרוגניות החינוכית ובין התבססות הגבולות המפרידים בין ה"שבטים" בישראל מקבלת משנה תוקף בכל הקשור ליחסי ערבים ויהודים. בהקשר זה נזכר כי לא רק שהלימוד במוסדות החינוך היהודיים והלא יהודיים מתנהל במרחבים נפרדים, אלא הוא נעשה גם בשפות שונות. במובן זה, אפשר שמדיניות החלוקה המגזרית מתחזקת ומחזקת מציאות שהיא ממילא סגרגטיבית, מציאות שבה למרות הקרבה הגאוגרפית בין יישובים יהודיים וערביים, ילדים ערבים ויהודים חיים בעולמות מקבילים. הם לומדים בבתי ספר וגנים נפרדים, אינם מכירים אלו את אלו, ובהיעדר שליטה זה בשפתו של האחר הם נותרים בלי סיכוי למפגש או לדיאלוג משמעותי.

כמו מערכות חינוך ציבורי אחרות בעולם, גם מדיניות החינוך הלשוני בישראל מבוססת על מודל חד-שפתי. על פי המודל הישראלי, במהלך השנים הראשונות של הלמידה עוסק בית הספר היסודי בהקניית מיומנויות קריאה וכתובה של שפת האם. בכיתה ד' מתחיל מהלך של הקניית שפה שנייה (היהודים לומדים אנגלית, הערבים לומדים עברית), ובחטיבת הביניים נלמדת שפה שלישית (אנגלית בבתי הספר הערביים, ערבית או צרפתית בבתי הספר היהודיים). בשנות השמונים החל להתפתח בנוף החינוך הישראלי מודל חדש: המודל הדו-לשוני. בית הספר היסודי הדו-לשוני הראשון בישראל נוסד בשנת 1984 על ידי קהילת היישוב המעורב נווה שלום. בשנות התשעים הרחיבה את המהלך עמותת "יד ביד: המרכז לחינוך יהודי-ערבי בישראל" בהקימה שלושה בתי ספר דו-לשוניים – בירושלים, בכפר קרע ובגליל. בשנות האלפיים ייסדה עמותת "הגר" לחינוך

חינוך דו-לשוני הוא מודל חינוכי שעל פיו נעשה שימוש בשתי שפות בשלבי ההוראה, הלמידה וההערכה של הלומד או הלומדת (Garcia & Woodley, 2009). ברחבי העולם, ובמיוחד במדינות המאכלסות בני מיעוטים, מהגרים, פליטים או ילידים, מופעלות כיום מגוון תוכניות חינוך דו-לשוני שעובדות עם שפה או שפות בצורות שונות כדי לקדם שלל מטרות.

אף על פי שבעבר נהגו בני אצולה ואליטה לחנך את ילדיהם ביותר משפה אחת, אפשר לומר שהחינוך הדו-לשוני כפי שהוא מוכר כיום נולד באמצע המאה העשרים בצפון אמריקה (Bigelow & Ennsner-Kananen, 2014). אחד המודלים הדו-לשוניים הראשונים פותח בקוויבק שבקנדה. מטרתו הייתה לייצר עבור הילדים דוברי האנגלית תנאים שיאפשרו להם לחיות חיים מלאים בפרובינציה דוברת הצרפתית. לאור המודל הזה פותחה תוכנית חינוכית שביקשה להקנות לילדים את שתי השפות בצורה שווה. דגמים אחרים של חינוך דו-לשוני פותחו באותה התקופה גם בארצות הברית השכנה. הרצון לשפר את ההישגים הלימודיים של בני המיעוט הלטיני ושל הילידים האמריקנים הניע שם תהליך בנייה והפעלה של מגוון תוכניות דו-לשוניות ניסיוניות. שלא כמודל הקנדי שביקש להקנות את האנגלית והצרפתית בצורה שווה, השתמשו המודלים הדו-לשוניים האמריקניים בשפה המקומית (ספרדית או נבאחו) כמעין פיגום בדרך לרכישת אנגלית שוטפת (Bigelow & Ennsner-Kananen, 2014).

שני סיפורי ה"בראשית" של החינוך הדו-לשוני שהוצגו לעיל מתארים אופני עבודה חינוכית שונה עם שפות וכן הגדרות שונות לתוצאות הרצויות של תהליך הלמידה הדו-לשוני. קריאה אפשרית של שני הסיפורים יכולה להוביל למסקנה שהם ממחישים את מנעד ההבדלים הפדגוגיים השורר עד היום בין המודלים השונים של החינוך הדו-לשוני. קריאה אחרת מסבה את תשומת הלב למשמעויות הסוציו-תרבותיות-פוליטיות שכל חינוך ממוקד לשון נושא בחובו (Fishman, 1970, 1997; Safran, 1999). מתוך כך ההבדלים בין שני המודלים מתפרשים לאו דווקא כמבטאים תפיסות פדגוגיות שונות אלא כמשקפים את הבדלי הכוח התרבותי או הפוליטי של השפות ושל דובריהן, ולפיכך את ההשפעה השונה על עיצובן של התוכניות החינוכיות.

פרשנות זו מעוררת חשיבה לא רק על יחסי כוח אלא גם על התפקיד המרכזי של השפה בעיצוב החיים האנושיים. לשפה פונקציות קוגניטיביות, רגשיות, חברתיות, תרבותיות ופואטיות. היא מעצבת כל אינטראקציה חברתית וכל אירוע שיש בו חליפון תרבותי או ערכי. כמערכת סימבולית, השפה משתתפת בתהליכי הבניית הזהויות החברתיות ובתוך כך גם בתהליכי גיבוש הנאמנויות האתניות והלאומיות (Fishman, 1989; Haarman, 1986, 1995; Smith, 1998). מכאן שהשפה אינה רק אמצעי תקשורת אלא היא גם מנגנון של סימון גבולות סימבוליים בין קבוצות לאומיות ואתניות. ככזאת היא מגדירה רמות שונות של נגישות למשאבים חברתיים ומשפיעה על עוצמת הזיקה של קבוצות חברתיות לתרבות על שלל תוצריה, למשל קורפוס היצירות הנחשבות כנכסי צאן הברזל של אומה (Haslett, 1989; Scollon & Scollon, 1981).

* ד"ר חגית דמרי – סוציולוגית, חברת סגל במרכז מנדל למנהיגות בנגב ומרצה בתוכנית ללימודי מגדר באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, לשעבר מנכ"לית עמותת "הגר". מחקרה עוסקים ביחסי שבין תרבות, תודעה וגופניות.

שמתקיים בהן, הלכה למעשה, קשר ממשי, יום-יומי ומתמשך בין ילדים, אנשי חינוך והורים יהודים וערבים. על אף ההקשר המורכב ורווי הסכסוכים הם מציעים לעסוק יחד בפיתוח תרבות של שלום, של כבוד הדדי ושל אמפתיה. באמצעות ההיכרות וההתמודדות של הילדים ושל קהילת בית הספר עם פרשנויות שונות ואף מתנגשות לאירועים היסטוריים ואקטואליים נחשפים חברי הקהילה, ובכלל זה הילדים, למורכבותה של המציאות. הם לומדים על אינטרסים, על דעות קדומות ועל האופן שסמלים ונרטיבים משפיעים על התודעה הציבורית ועל מדיניות. במובן זה, ובשונה ממה שמרמז השם שהזרם החינוכי הזה נושא, ה"דו-לשוניות" אינה המטרה אלא היא בבחינת מנוף רעיוני שסביבו מתפתח מודל חינוכי המעודד מחשבה ביקורתית, עשייה ציבורית ואחריות חברתית. זהו מודל חינוכי שאינו נמנע ממחלוקת אלא לומד ומלמד כיצד לצמוח ממנה.

מקורות

אמארה, מ' (2014). מודל החינוך הדו-לשוני של "יד ביד": חזון ואתגרים. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (חלק ב') (עמ' 56-73). תל אביב: מכון מופ"ת.

Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden areas. *Identity and Education*, 4(1), 1-20.

Bekerman, Z. & Horenczyk, G. (2001). Bilingual education in Israel: Final report. Jerusalem: School of Education, The Hebrew University of Jerusalem.

Bigelow, M., & Ennsner-Kananen, J. (Eds.). (2014). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York & London: Routledge.

Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics*. Rowley, MA: Newbury House.

Fishman, J. A. (1989). Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective: Loyalty in the United States. Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J. A. (1997). Language and ethnicity: The view from within. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 327-343). Oxford: Blackwell.

Garcia, O. (1997). Bilingual education. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 405-420). Oxford: Blackwell.

Garcia, G., & Woodley, H. (2009). Bilingual education. In M. Bigelow & J. Ennsner-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 132-144). New York & London: Routledge.

Genesee, F., & Gándara, P. (1999). Bilingual education programs: A cross-national perspective. *Journal of Social Issues*, 55(4), 665-685.

Giles, H., & Weimann, J. (1987). Language, social comparison, and power. In S. Chaffee & C. R. Berger (Eds.), *Handbook of Communication Science* (pp. 350-384). Newbury Park, CA: SAGE.

יהודי ערבי לשוויין מערכת חינוך דו-לשונית (מפעוטון עד כיתה ו') בבאר שבע. עד כתיבת שורות אלה נוספו למוסדות הזרם הדו-לשוני בישראל שני אשכולות גנים בחיפה וביפו ובית ספר צומח ביפו.¹

למרות הבדלים בדגשים הפדגוגיים ובחזון הארגוני בין הארגונים המקימים והמוסדות הדו-לשוניים, כולם משתמשים בדו-לשוניות (ערבית ועברית) כדי ליצור קהילת תלמידים ותלמידות, אנשי ונשות חינוך והורים המסוגלים לכבד זה את תרבותו, שפתו וסיפורו של האחר, מבלי לאבד את המורשת התרבותית-שפתית-לאומית של קבוצתם. מטרת-על נוספת של כל המוסדות הדו-לשוניים בישראל קשורה לרצון לבנות בעזרת הדו-לשוניות סביבה ואקלים אנושי שלא רק יזמנו לילדים, להורים ולמחנכים מפגשים וקשרים רצופים אלא גם יעודדו שיתוף פעולה יהודי-ערבי.

כדי לממש את המטרות האלה, רוב המוסדות הדו-לשוניים בישראל פועלים עם יצירת סימטריה בין שתי השפות והתרבויות בכל פן של ההוראה והלמידה ושל חיי קהילת בתי הספר והגנים. לפיכך מרבית הפעילות החינוכית מנהלת בצמד ובאופן סימולטני על ידי שתי נשות צוות הוראה (או שני אנשי צוות) – האחת ערבייה ורעותה יהודייה. קיימת הקפדה על מתן ביטוי שוויוני לשתי השפות במרחב הציבורי של בית הספר, ותוכני הלימוד כוללים התייחסות שוויונית לשתי התרבויות, לשלוש הדתות (אסלאם, יהדות ונצרות) ולשני הנרטיבים הלאומיים (אמארה, 2014). עקרון הסימטריה מתבטא גם בחתירה להשגת איזון מספרי בין התלמידים והתלמידות היהודים-יהודיות ובין הערבים-ערביות בכל כיתה.

על אף המאמצים הכנים סביב עקרון הסימטריה הלשונית, נראה כי בתי הספר הדו-לשוניים בישראל מתקשים להקנות את שתי השפות בצורה שווה. מחקרי הערכה שבוצעו בתוך בתי הספר מלמדים כי למרות הניסיון להשיג שוויון לשוני בחומרים הכתובים בשתי השפות, העברית היא השפה הדומיננטית והשכיחה ביותר בשיח הכיתתי. הדומיננטיות הזו מורגשת גם בחצר בית הספר, שם מתרחשים מעט מאוד שיחות וחילופי דברים בערבית בלבד (אמארה, 2014). עוד עולה כי ההוראה הדו-לשונית מצליחה יותר בקרב התלמידים הערבים, וכי בקרב התלמידים היהודים זוכה הדו-לשוניות להצלחה חלקית בלבד. משמעות הדבר היא שאחרי שלוש או ארבע שנות חינוך, בעוד רבים מהתלמידים הערבים מצליחים לרכוש עברית ברמה הקרובה לשפת אם, התלמידים היהודים מתקשים לתקשר בערבית בשטף, ומיומנויות הקריאה שלהם מוגבלות מאוד (Bekerman, 2005). מרבית הניסיונות להסביר את הקושי בהקניה סימטרית של עברית וערבית קושרים אותו למצב החברתי-פוליטי הרחב בישראל, למשל האסוציאציות שהשפה הערבית מעוררת בהקשר של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. הסברים אחרים לקושי מתמקדים בכך שלא רק שהעברית היא השפה הדומיננטית בחיים הציבוריים בישראל (Saban & Amara, 2002), אלא היא גם בעלת ערך סימבולי גבוה יותר מן הערבית, ולפיכך המוטיבציה לרכוש אותה גבוהה יותר. ממצאים אלה מובילים חלק מהחוקרים למסקנה שבנסיבות החברתיות-פוליטיות הישראליות הנוכחיות, הסימטריה בידע ובשימוש בערבית ובעברית כאחת בין שתי קבוצות הלאום אינה אופציה אמיתית.

אף על פי כן אני סבורה כי לא ניתן להסיק מכך על כישלון ידוע מראש, בעיקר משום שאי-אפשר לצמצם את המהלך החינוכי שמציע זרם החינוך הדו-לשוני אך ורק לשאלת השגתה של דו-לשוניות תפקודית גבוהה בקרב תלמידים. חברי קהילת החינוך הדו-לשוני בישראל מבקשים ליצור פיסות מציאות מעוררות השראה

1 גם בהקמתם של מוסדות אלה מעורבת עמותת "יד ביד".

- Haarmann, H. (1986). *Language in ethnicity: A view of basic ecological relations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Haarmann, H. (1995). Europeaness, European identity and the role of language. *Sociolinguistica*, 9, 1-55.
- Haslett, B. (1989). *Communication and language*. In S. Ting-Toomey & F. Korzeny (Eds.), *Language, communication, and culture* (pp. 19-34). London: SAGE.
- Saban, I., & Amara, M. (2002). The status of Arabic in Israel: Reflections on the power of law to produce social change. *Israel Law Review*, 36(2), 5-39.
- Safran, W. (1999). Nationalism. In J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of language and ethnic identity* (pp. 77-93). Oxford: Oxford University Press.
- Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Smith, A. (1998). *Nationalism and Modernism*. London: Routledge.

שׁוֹתָפוֹת מוֹרִים הוֹרִים: מִשְׁמַעוֹת וְהַקְשָׁר הַטְּקֵסֵט (context) בְּשִׁיחַ הוֹרִים וּמוֹרִים כַּגֶּשֶׁר לַתְּקִשׁוּרַת מִצְמִיחָה

רוני גז לנגרמן*

ככל שמובילי החינוך ומעצבי החינוך מודעים יותר לאדם שנמצא מולם, לתגובותיו ולרגשותיו ובד בבד מודעים יותר לתגובותיהם ולרגשותיהם שלהם עצמם כלפי מצבים, כך מתאפשר עולם של יצירת שותפות ותקשורת בין הורים, מורים וילדים. כדי לעזור את המודעות לעשייה בעלת משמעות, יש לנסות שלא להישאב לביקורתיות, לשיפוטיות או לכל רגש המעורר בנו ובאדם האחר אי-נוחות (אברמסון, 2005). נוסף על כך, הכרה בתכונות או במאפיינים חיוביים של האדם הנמצא בתקשורת עם איש החינוך יכולים לחזק את הקשר החיובי בין הורים, מורים וילדים, וממקום זה מתאפשר תהליך של תקשורת מקרבת לצורך עשייה חינוכית בעלת ערך.

מודעות לאינטראקציה בהקשר הטקסט (Context)

בני אדם מאופיינים ביכולת העברת מסרים והשבת תגובות הולמות למסר המועבר. איכות תקשורתית זו תלויה בכמה גורמים: העושר והפירוט השפתי של השותפים בתהליך התקשורת; מידת השותפות בתהליך התקשורת ושימוש במילים המלמדות על הרצון להבין ולהכיל את השותפים בתהליך; ורמת ההבנה שהשותפים לתקשורת חולקים בנוגע לתפיסות עולם, כלומר הבנת המסר המועבר לא רק בהקשרו המילולי אלא בהקשרו הערכי והאידיאולוגי. גורמים אלו משפיעים על מידת ההבנה ההדדית המובלעת בדברי השותפים באשר למצבים יום-יומיים. במילים אחרות, אם השותפים לתהליך התקשורת נמצאים במודעות גבוהה לשותפים לתהליך, אין צורך בפרשנות ובהסברים בתהליך התקשורת.

השימוש בהקשר במהלך קיום אינטראקציה מאפשר להרחיב את המסרים גם אם אדם לא נכח באותו זמן ומקום. ההקשר חשוב למערכות יחסים מורכבות הכוללות מרחבים שבהם בני אדם מתנהלים במקביל אך צריכים לחבור למען קידום מטרות משותפות. הקשר מוגדר כסך מרכיבי המידע, ובכך נכללים למשל המקום הפיזי שהשיח מתקיים בו ובטייפוסים הצובעים את הקשר הטקסט ככוונות רשמיות או לא רשמיות, רציניות לעומת קלילות ועוד, כגון מבעים ("סבבה", "מה נסגר איתך?"). במרכיבי הידע נכללים גם היבטים תרבותיים, היסטוריים וחברתיים (קופרברג, 2016). באמצעות מרכיבי ידע אלו אפשר לאפיין ישות או הוויה הנמצאות בתהליך התקשורת. הישות יכולה להיות אדם, מקום או אובייקט הרלוונטיים לאינטראקציה בין השותפים לה (Abowd et al., 1999).

לצורך הרחבת מושג ההקשר, במאמר זה ייעשה עבודה שימוש אדפטיבי מעולם חקר השיח, בדגש על הקשר הטקסט הנוגע להיבטים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים, כלומר למטענים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים שכל אדם מגיע איתם לאינטראקציה (קופרברג, 2016). בשיח המתנהל בין הורים ומורים יש להתייחס להקשר הטקסט, משום שהמודעות לו יכולה לצמצם את הטעויות הפרשניות ולבנות גשרים ספונטניים בין ההורים והמורים בתקשורת ביניהם.

מסגרות חינוכיות בדמות גנים ובתי ספר אמורות לשלב ידיים עם מסגרות הבית והמשפחה כדי לגרום לתהליך החינוכי להיות מטיב ומועיל לכל השותפים בו (גרינבאום ופריד, 2011; Wilder, 2014). השותפים לתהליך זה על פי רוב אינם נמצאים בזמן במרחבי זמן ובמרחבי מקום משותפים, ומכאן שבתהליך התקשורת בין דמויות החינוך וההורים לשם הבנת מקרים והתנהגויות, נבנים באופן בלתי מודע גשרים בין מרחבי הזמן, המקום ותוצריהם. הדבר משול להרכבת פזל (תצרף) עם חלקים מתמונות שונות, שחברתם יוצרת תמונה שקוויה הפנימים אינם משיקים. פעולת תקשורת מסוג זה הופכת את מלאכת החינוך למורכבת, מאתגרת ולעיתים אף מייגעת. שותפות מקדמת מצריכה הבנה של פערי המידע הנוצרים בשל היעדר נוכחות משותפת במרחבי זמן ומקום, והעמקה בהם. הדרך המוצעת במאמר זה היא הבנת מושג "הקשר הטקסט" (Context), הפנתו ושלובו בתקשורת שבין מורים להורים.

מודעות בשדה החינוך

מודעות מוגדרת כתפיסה ותגובה למצב או לאדם. מודעות היא חלק בתהליך קוגניטיבי מורכב של עיבוד מידע שבו האדם מקבל שדרים מהסביבה ושדרים פנימיים כגון מחשבות, רגשות ותגובות פיזיות של עצמו. בתהליך זה יש היבטים מודעים וכאלה שאינם מודעים. כאשר אדם בוחר להיות מודע למצב, כלומר לקלוט את השדרים הן מהסביבה החיצונית והן מהפנימית, הוא מפעיל מיומנויות קשב. במצב של מודעות מתאפשרת מחשבה מעמיקה כגון מטה-קוגניציה ומתקיימת שליטה עצמית המאפשרת לאדם לא להיות מושפע מתגובותיו בלתי מאוזנות לאירועים סביבתיים (Barron, Riby, Greer, & Smallwood, 2011).

אחת ההגדרות לחינוך, ברוח עקרונות הפוסט-מודרניזם, היא שחינוך אינו עוד העברת עובדות, מידע או תפיסות עולם אלא הוא אומנות פיתוח המודעות שבפנימיותו הילד הוא טוב ושלם כפי שהוא, ותפקידם של ההורים והמורים לפתח את המודעות הזו בקרב הילדים. משאב החינוך מגלם מצבור של פעולות מכוונות המשפיעות על התנהגות האדם ועל עיצוב אישיותו (הררי, 2017), ואולם בצד הפעולות המודעות מתקיים מצבור פעולות לא מכוונות בדינמיקה של הורים-מורים-תלמידים המשפיעות על התנהגות השותפים לתהליך החינוך. לפיכך נדרשת עבודת מודעות גבוהה הן להיבטי החינוך הנעשים מתוך כוונה והן לאלה שלא. על המורה ועל ההורה – כמובילי חינוך ומעצבי חינוך – להיות קשובים להתנהגות הילד ולנסות לפענח את מניעי התנהגותו בסביבה שהוא מתחנך בה. כך, למשל, ילד שנוהג בצורה אלימה או מפריעה מאותת בהתנהגות זו על תחושת חוסר מסוגלות, על תחושת חוסר שייכות, על הרגשת ייאוש או על דימוי עצמי נמוך, ובעיקר יש כאן בקשה רועמת לנְאִוּתו של הילד. לפיכך לפני תיוג ההתנהגות יש לבחון את המניעים להתנהגות (אברמסון, 2005).

* ד"ר רוני גז לנגרמן – מרצה במסלול לגיל הרך ובמרכז האזורי הבין-תחומי להורים, משפחה וקהילה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. חוקרת תקשורת ויחסים בין-אישיים במשפחה ובמסגרות חינוך ומצבי לחץ ומשבר בחברה הישראלית.

משמעות הטקסט

לא אחת הורים ומורים מחזיקים בתפיסות חברתיות, תרבותיות והיסטוריות שונות באופן שיוצר פערים ומביא לידי קשיים באינטראקציה המתקיימת ביניהם. לא די להעלות את המודעות להקשר הטקסט אלא יש להיות מודעים גם למידת הקבלה והבנה שכל אדם יכול להחזיק בהקשרי טקסט שונים, ולנסות ולמצוא את המכנה המשותף שבאמצעותו אפשר לצמצם פערים. הבנה כזו נדרשת בעיקר בעידן שהתהליך החינוכי נמצא באחריות המורים וההורים כמעשה שותפות.

בעבר חינוך הילדים היה בדרך כלל נתון ברובו למשפחה ולמוסדות הדת. ואולם מאז תחילתה של המהפכה התעשייתית ועד ימינו אנו תפקיד החינוך נמצא בשיח ובשותפות גורל של המשפחה ושל מוסדות נוספים, בעיקר הגן ובית הספר. בתהליך החברות הפרט לומד בעזרת הוריו, מחנכיו והמוסדות החברתיים שהוא משתייך אליהם מה הם התפקידים הצפויים ממנו בחברה נתונה, אך בעידן הפוסט-מודרני יש פער בין תפיסות חברתיות ותרבותיות של סוכני חברות כמו הורים ומורים. לפיכך מודעותם של סוכני חֶבְרוֹת אלו לפער זה יכולה להיות מתווכת בהבנת הקשר הטקסט.

מחקרים מתחום הסוציולוגיה מראים שסוכני החברות המשמעותיים ביותר בחייו של אדם הם סוכני החברות הראשוניים, הכוללים הורים ומשפחה, גנות, מורים, ובחברות דתיות – אנשי דת. מכאן שיש שותפות גורל בין המסגרת המשפחתית ובין בית הספר על הדרך שבה הילד צריך ללמוד, להשתלב בחברה ועוד (Harris, 1995). שותפות גורל זו נהיית מורכבת יותר ויותר בעיקר בשל הקושי לייצר "שפה אחת" לטובת הילד, אף על פי שההורים והמורים כבני אדם בוגרים מודעים למקומם החשוב בחינוך הילדים ורוצים בטובתם. כיצד נולד פרדוקס זה?

אחת התשובות לפרדוקס זה קשורה למאפייני התקופה שאנו חיים בה, התקופה הפוסט-מודרנית שבבסיסה מבקשת מכל אדם להעמיד סימן שאלה על כל פעולה, עמדה, דעה ועובדה (גור זאב, 2008). הטלת סימני שאלה מאפשרת לאדם לחקור ולהגיע לאמת שלו, אך האדם לא תמיד פנוי להשלים את המשימה. הורה, ילד או מורה המעלה סימן שאלה בדבר התנהגות, דעה או אפילו משימה של אחד מהשותפים במשולש יחסים זה, מערער את יסודות השותפות והאמון. כדי למנוע זאת, יש להציב את סימן השאלה כפעולה של סקרנות ועניין ולא כמעביר תחושה של חוסר אמון באדם או במערכת.

תאוריית הרמזים החברתיים המצומצמים מחדדת את הצורך בהבנת הקשר הטקסט בתקשורת הבין-אישית בדגש על ההקשר החברתי. היבטים של הקשר חברתי מעצבים במידה רבה את התכנים המתאימים לתקשורת, את סגנון התקשורת ואת הציפיות ההדדיות של המתקשרים מן התהליך. לפיכך נחוצה מאוד ההבנה לסימנים ולרמזים המעידים על הבדלים במיצוב החברתי ובתפיסות החברתיות (Sproull & Kiesler, 1986). על פי תאוריה זו יש בין היתר שני הקשרים תפיסתיים שעשויים להקשות על תהליך השותפות בחינוך. הראשון הוא הפער בין מהפכות חברתיות ובין מבנה בתי הספר: אין הלימה בין מהפכות חברתיות בעולם הדמוקרטי המצדדות בערך השוויון ובין המבנה המוסדי של בתי ספר, המחייב שימוש בשיטות שאינן בהכרח תואמות את הערכים של מהפכות אלה. במקרה זה יש שני סוגי שיח – אחד בתוך המרחב הבית ספרי והשני בתוך המרחב הביתי, ופער זה יוצר עיצורי תקשורת, כלומר תהליכים או אמירות היוצרים קשיים בהעברת המסר, כמו שיחה המתנהלת בשתי שפות שונות לחלוטין. ההקשר השני מתייחס לתפיסות המקדשות את ערך "האדם במרכז"

שמקורן בתפיסות עולם ליברליות. אלה מציבות את האדם כגורם מרכזי ובעל משמעות ברצף התרחשויות חייו. בהיבט חברתי זה יש פער בין התרחשויות במרחבי בית הספר כמוסד חינוכי, במרחבים ציבוריים ובמרחבי הבית: בפועל אין אפשרות ליישם תאוריות ליברליות בהקשרים מסוימים משום שהחיים בחברה מצריכים חיים שיתופיים, הדדיות ביחסים ועוד אלמנטים המחייבים את האדם להתפשר (Fullan, 2002).

מרכיבי תקשורת בין-אישית מצמיחה

כדי לצמצם פערי ידע ולאפשר יכולת הבנה של הקשרי הטקסט בתקשורת שבין הורים ומורים, ראוי להכיר מרכיבי תקשורת מצמיחה ולהשתמש בהם. לשם בניית גשרים אפקטיביים והרחבת מיומנות של מודעות, במאמר זה מוצעת נטילת אחריות השיח על כל שותפיו, ובכלל זה יצירת השיח וניהולו בהקשר. הנחת היסוד היא שהבסיס ליצירת שותפות בין הורים ומורים כמובילי חינוך לקידום ילדים תלוי במרכיבי תקשורת בין-אישית מצמיחה. הבנת ההקשרים החברתיים היא מלאכת מחשבת ומצריכה אנרגיה רבה שלעיתים אינה נמצא וגורמת לתשישות בתהליכי התקשורת. המודעות שקיימים פערים והקשרים חברתיים שונים בין הורים ומורים היא התשתית לשימוש במרכיבי תקשורת בין-אישית מצמיחה שיסלול הבנה בלתי ביקורתית לשלל ההקשרים.

תקשורת בין בני אדם בכלל, ויחסים טובים בין השותפים לתהליכי החינוך בפרט, הם לב ליבו של מעשה החינוך. איכות החיים של באי המוסד החינוכי תלויה בקיומן של אינטראקציות משמעותיות, המבססות את תחושת היותך מוערך, רצוי ושייך (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013). היכולת להצמיח הבנה של הקשר טקסט נעוצה בבסיס מיומנות תקשורת בין-אישית מטיבה.

להלן פירוט מרכיבים מטיבים לעומת מרכיבים פוגעים:

מרכיבי תקשורת פוגעת	מרכיבי תקשורת מצמיחה
ביקורתיות: הבעת טענות כנגד איכותם, רמתם, חוקיותם וכדומה של מעשים, רעיונות, יצירות, מוצרים ובני אדם	אכפתיות: מעורבות בנעשה בסביבה, גילוי עניין כלפי הזולת
שיפוטיים: נקיטת גישה הקובעת באופן סובייקטיבי מה טוב ומה רע, מה נכון ומה שגוי. בדרך כלל ניכר חוסר פתיחות לדרכים ולמחשבות אחרות	אחריות: נשיאה בתוצאות, מחויבות, ערבות
האשמה: ייחוס עוולות, מעשים רעים וכדומה לאדם מסוים	פרגון והערכה: מחמאה, מתן שבח על פעולה, תכונה, נראות. הכרה בהישגים או בתכונות חיוביות
התעלמות: אי-התייחסות, אי-הענקת תשומת לב	כבוד: יחס הולם בין בני אדם שאינו פוגע ואינו מבזה
השפלה: פגיעה כואבת בכבוד, ביזוי, בְּיוֹש	הקשבה: האזנה בתשומת לב, התרכזות בנאמר

שימוש במרכיבי התקשורת המצמיחה המצוינים בטבלה יכול ליצור מרחב ופניות להבנה של הקשרים חברתיים. שימוש כזה מפחית עכבות של השותפים לתהליך התקשורת, משום שהוא מצמצם מסרים של עוינות ושפה בוטה ופוגענית שעלולה להופיע בשל היעדר ההבנה של מעמד ושל תפיסות חברתיות (Sproull & Kiesler, 1986). יתרה מזו, שיפור מיומנות התקשורת הבין-אישית מאפשרת לחדד מיומנות של מודעות הן ברמה האישית והן ברמה

ההדדית.

ניכר שהרכבת חלקי פזל ממרחבי זמן ומקום שונים אינה יכולה ליצור תמונה אחת קוהרנטית ורציפה. בפועל הניסיון לעשות את מלאכת ההרכבה באופן לא מתווך יוצר גשרים לא אפקטיביים בין השותפים לתהליך החינוכי. לעומת זאת, השימוש במרכיבי התקשורת המצמיחה מסייע בהבנת ההקשר ומקדם את תהליך השותפות למרחב שבו הבנה ורצון לשיתופי פעולה הופכים לאפשריים.

מקורות

אברמסון, ז' (2005). לומדים זוגיות. תל אביב: מכון אדלר.

גור זאב, א' (2008). אוטונומיה וחינוך הומניסטי בימינו? בתוך ש' שיינברג (עורכת), אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים (עמ' 241–268). תל אביב: רסלינג.

גרינבאום, ז' צ' ופריד, ד' (עורכים). (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (ג'ג'): תמונת מצב והמלצות הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (ג'ג') וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

הררי, י' (2017). המדריך להורות על פי חוכמת היהדות. תל אביב: משכל ידיעות ספרים.

וינברגר, י' ובקשי-ברוש, א' (2013). המעשה האמפתי השלם של מורים. גילוי דעת, 4, 97–123.

קופפרברג, ע' (2016). לגעת בשמיים: חקר טקסט ושיח המשלב שפה פיגורטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.

Abowd, G. D., Dey, A. K., Brown, P. J., Davies, N., Smith, M., & Steggle, P. (1999, September). Towards a better understanding of context and context-awareness. In International symposium on handheld and ubiquitous computing (pp. 304-307). Berlin & Heidelberg: Springer.

Barron, E., Riby, L. M., Greer, J., & Smallwood, J. (2011). Absorbed in thought: The effect of mind wandering on the processing of relevant and irrelevant events. *Psychological Science*, 22(5), 596-601.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458.

Sproull, L., & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication. *Management Science*, 32(11), 1492-1512.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

חדרי בריחה כפדגוגיה הוראתית חדשנית

אורית הוד שמר*

המבוגר מצביעים על אובייקט מסוים או מתבוננים בו יחד, הם משלבים את הקשב שלהם. קשב משותף זה מתפתח למומנות מטה-תקשורתית הכוללת תחילה זיהוי והערכת המחשבות והדעות השונות של האחר ובהמשך תיאום של התנהלות הילד לטובת שיתופיות יעילה, שבה חברי הקבוצה מקשיבים ומגיבים זה לזה (Kuhn, 2015). בחדר הבריחה העבודה היא צוותית והרמזים מגוונים ומצריכים כישורים שונים, ובאופן זה כל לומד תורם את חלקו בהתאם לכישוריו. שיתופיות מצריכה יכולות של תקשורת בין-אישית ומאן שמומנויות אלה שלובות זו בזו.

• תקשורת היא היכולת של אדם להביע את עצמו בעל פה או בכתב, להעביר מידע או מסר, להחליף רעיונות ומחשבות. יכולת בסיסית זו היא קריטית לכינון של מערכות יחסים טובות ומוכנות ולהתנהלות בחברה (Ananiadou & Claro, 2009; Huang et al., 2010). מיומנות זו מוארת מחדש באינטנסיביות רבה בשל עליית משך הביולוגי מול המסך, השקיעה בעולם הווירטואלי וההזדמנויות המועטות לאינטראקציות חברתיות ממשיות, עד כדי פגיעה בהתפתחות היכולות החברתיות (Hadlington, White, & Curtis, 2019). בחדר הבריחה עבודת הצוות מחייבת תקשורת בין-אישית, הקשבה ועזרה הדדית כדי לקדם את ההתנהלות המשחקית.

• יצירתיות היא תהליך חשיבה שסופו הפקת רעיון מקורי ובעל ערך לחברה. היא כוללת מיומנויות של גמישות מחשבתית, אלתור, דמיון ויכולת ליצור קשרים חדשים בין תחומים שונים (Runco & Jaeger, 2012). כל אלה מאפשרים לאדם להסתגל לשינויים המהירים בעולמו.

• חשיבה ביקורתית היא תהליך מטה-קוגניטיבי הכולל מיומנויות משנה רבות, למשל הסקה, ניתוח והערכה. כיום, בעידן "התפוצצות המידע", חשיבה ביקורתית היא חשובה במיוחד משום שהיא מאפשרת לאדם להתמודד עם עומס המידע המתפתח באמצעות ניתוח מושכל, בחירת מידע רלוונטי מתוך המידע האין-סופי הקיים, קבלת החלטות ופתרון בעיות מיטבי (Dwyer, Hogan, & Stewart, 2014). בחדר בריחה שתי מיומנויות אלו – יצירתיות וחשיבה ביקורתית – הן קריטיות לפתירת התעלומה והרמזים, משום שהרמזים כשמים כן הם: אינם מפורשים דיים, ולכן הם מאלצים את המשתתפים לחשוב "מחוץ לקופסה" ובד בבד לחשוב באופן אנליטי לקבלת הפתרון הנכון ביותר.

נוסף על ארבעת ה- Cs , אוריינות דיגיטלית אף היא מיומנות חשובה. זו כוללת את היכולת להשתמש במדיה באופן מושכל, לדעת לחפש חומרים, להפעיל מכשירים דיגיטליים ולהשתמש בהם בתבונה (van Laar, van Deursen, van Dijk, & de Haan, 2017). מאחר שהמכשירים הם חלק בלתי נפרד מהמציאות היומ-יומית שלנו, השליטה בהם חשובה ביותר. בחדר הבריחה חלק מהרמזים מצויים במחשב או בכרטיז, ועל הלומדים לדעת להשתמש בהם ביעילות.

הרעיון של למידה דרך משחק אינו חדש, אך הוא משתכלל עם השנים ואף מתרחב אל החינוך הגבוה. מטרתו של מאמר זה היא להאיר פדגוגיה חדשנית המשלבת משחק חברתי שפרץ לתרבות הפנאי שלנו בשנים האחרונות וחלחל לתרבות ההוראה. משחק חברתי זה נקרא "חדר בריחה" (Escape Room). מקורו של המשחק ביפן, והוא מיועד לכ-4–5 משתתפים. מטרתם לצאת מחדר נעול באמצעות פתרון של חידות ורמזים הפזורים בחלל החדר. נושאי חדרי הבריחה מגוונים ביותר, רמות האתגר מגוונות, והפעילות כוללת סיפור מסגרת שהמשתתפים מתוודעים אליו טרם כניסתם לחדר (Nicholson, 2018). במאמר אפרט ואדגים כיצד המשחק "חדר בריחה" יכול לשמש ככלי פדגוגי חדשני.

דמיינו סטודנטים להוראה נכנסים לכיתה הלימוד: הם צופים בסרטון קצר או קוראים סיפור קצר המתאר נושא לימודי שתעלומה בציוד. לסטודנטים "תפקיד" בסיפור המסגרת, והם מתבקשים לפתור את התעלומה. אין שולחנות, כיסאות או מחברות, אלא הם נעים בחלל הכיתה בקבוצות קטנות, תרים אחר רמזים הפזורים ומוחבאים בכיתה – קופסות נעולות, ברקודים, מיני חפצים, פוסטרים, ספרים ועוד. הסטודנטים פותרים את החידות, מקשרים בין הרמזים ומתקדמים בשלבי המשחק עד לפתרון התעלומה. רצף החידות המובילות מאחת לשנייה, השעון שרץ על גבי המסך והתחרות בין הקבוצות מניעים את כל הסטודנטים לעבוד במרץ ולמעשה ללמוד מבלי שהרגישו שלמדו.

מהתבוננות בפעילות זו נראה שחדר בריחה כפדגוגיה הוראתית משלב שני אלמנטים מרכזיים: הראשון הוא "למידה מבוססת משחק" (Game Based Learning), למידה המאופיינת ב"תרגום" החומר הלימודי למשחק. ללמידה זו כמה רכיבים בסיסיים, למשל הנאה המסבבה הנעה, למידה התנסותית ואינטראקטיבית המתגמלת במשוב מידי ועצמאות של הלומד מחד גיסא עם עבודת צוות מאידך גיסא. רכיבים אלו גורמים ללומד להיות מעורב בלמידה, לחקור, לרכוש ידע ולפתח מיומנויות, כל זאת בסביבה מהנה ובתחושה נעימה של הישג (Jabbar & Felicia, 2015; Perrotta, 2013; Qian & Clark, 2016).

האלמנט השני הוא טיפוח מיומנויות המאה ה-21 (Pan, Lo, & Neustaedter, 2017; Soulé & Warrick, 2015). מיומנויות אלה אינן חדשות, אך לאור המגמות העולמיות המורות שמקצועות רבים ייעלמו מן העולם ויחלפו במחשבים ובמכונות, נראה שכדי לשרוד ולהסתגל בעידן החדש, יש לקדם מיומנויות המאופיינות ביצירתיות, באינטליגנציה חברתית וביכולת למשא ומתן, משום שהסבירות שמיומנויות אלה יוחלפו במחשב או במכונה היא נמוכה (מדהלה-בריק, 2016). מיומנויות אלו מוכרות כ- $Cs4$: שיתופיות (Collaboration), תקשורת (Communication), יצירתיות (Creativity) וחשיבה ביקורתית (Critical thinking):

• שיתופיות היא היכולת להיות מעורבים באופן הדדי ולחלוק מטרה משותפת, בעוד כל אחד מחברי הקבוצה תורם לפי יכולותיו. שורשיה של השיתופיות היא בינקות, והיא מבוססת על "קשב משותף" הנרקם בין התינוק למבוגר. כאשר התינוק

* ד"ר אורית הוד שמר – חוקרת ומרצה במכללה האקדמית ע"ש קיי. מחקרה מתמקדים בתפיסות של צוותי גן וילדים, התפתחות מקצועית של גננות, חשיבה יצירתית, יצירתיות בהוראה ופדגוגיות חדשניות.

מקורות

- מדהלה-בריק, ש' (2016). אנלוגי בעולם דיגיטלי: מגמות המחשוב בשוק העבודה בישראל. ירושלים: מרכז טאוב לחקר מדיניות חברתית בישראל.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (OECD education working paper no. 41). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Boysen-Osborn, M., Paradise, S., & Suchard, J. (2018). The toxicscape hunt: An escape room-scavenger hunt for toxicology education. *Journal of Education and Teaching in Emergency Medicine*, 3(1), 9-19.
- Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). EscapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games for higher/further education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), 73-86.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Jabbar, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game based learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779.
- Hadlington, L., White, H., & Curtis, S. (2019). "I cannot live without my [tablet]": Children's experiences of using tablet technology within the home. *Computers in Human Behavior*, 94, 19-24.
- Huang, D., Leon, S., Hodson, C., La Torre, D., Obregon, N., & Rivera, G. (2010). Exploring the effect of afterschool participation on students' collaboration skills, oral communication skills, and self-efficacy (CRESST Report 777). Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53.
- Meishar-Tal, H., & Ronen, M. (2016, April). Experiencing a mobile game and its impact on teachers' attitudes towards mobile learning. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Mobile Learning, Vilamoura: Portugal.
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49.
- השימוש בטכנולוגיה אינו הכרחי בחדר בריחה, אך הוא יכול להוסיף אפקטים מגוונים ומעוררי עניין.
- הספרות המחקרית של חדר הבריחה כפדגוגיה הוראתית היא ראשונית ביותר. ממחקרים שבוצעו עד כה, למשל בקרב סטודנטים לרפואה (Boysen-Osborn, Paradise, & Suchard, 2018) וסטודנטים לפיזיקה (Vörös & Sárközi, 2017), נמצאו חדרי הבריחה כפדגוגיה הוראתית אפקטיבית הן בהיבט הלימודי והן בהיבט המוטיבציוני. נוסף על כך, מרצים בסגל אוניברסיטאי בבריטניה אשר נחשפו לפדגוגיה זו דיווחו שפעילות בחדר הבריחה מעוררת עניין והנאה, היא חדשנית ויש בה ערך חינוכי. הם העריכו שיישמו פדגוגיה זו בהוראתם (Clarke et al., 2017).
- במוסדות להכשרת מורים וגננות למרצה תפקיד חשוב בהתפתחות המקצועית של הסטודנט, המורה לעתיד. שיטות ההוראה שנוקטים המרצים עצמם הן דוגמה אישית ללומדים, והן מאפשרות לסטודנטים להבין את החוויה מנקודת מבט של תלמיד. סטודנט החווה פדגוגיה חדשנית השונה מהמוכר לו – הלמידה שלו מושפעת באופן חיובי, והוא אף מונע ליישם בעצמו את השיטות החדשניות (ראו לדוגמה: Meishar-Tal & Ronen, 2016). נראה שחדר בריחה מיישם את סגנון ההוראה החדשנית המתאפיין במורה המשמש כמדריך ללומד האקטיבי (student-centered) בניגוד למורה המעביר את הידע ללומד הפסיבי (teacher-centered), וכן הוא בבחינת כר פורה ללמידה מבוססת משחק וללמידה המקדמת את מיומנויות המאה ה-21.
- אף על פי כן שיטת הוראה זו עודנה בחיתוליה. הדרך עוד ארוכה ומסקרנת, ונדרשים מחקרים נוספים כדי לבדוק ולהעריך את יעילות השיטה בקרב סטודנטים ותלמידים וכן את היכולת ליישמה בקשת הרחבה של מוסדות החינוך, לרבות בחינוך הקדם-יסודי. בגנים, למשל, הפיתוח של חדרי הבריחה מאתגר במיוחד, משום שילדי גן אינם יודעים לקרוא.
- אין ספק שחדר הבריחה כפדגוגיה הוראתית הוא שינוי תפיסתי של הלמידה; לא עוד רק כיתות שהילדים יושבים בהן בשורות או בקבוצות ומסתכלים על המורה ועל הלוח, אלא לומדים שנעים בחלל הכיתה בקבוצה, מתקשרים, משתפים, מחפשים קשרים בין רמזים, פותרים חידות ובלוי לשים לב... גם לומדים.

- Pan, R., Lo, H., & Neustaedter, C. (2017, June). Collaboration, awareness, and communication in real-life escape rooms. In Proceedings of the 2017 Conference on Designing Interactive Systems (pp. 1353-1364). Edinburgh: ACM.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). Game-based learning: Latest evidence and future directions (NFER Research Programme: Innovation in Education). Slough: NFER.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588.
- Vörös, A. I. V., & Sárközi, Z. (2017, December). Physics escape room as an educational tool. In AIP Conference Proceedings (Vol. 1916, no. 1, p. 050002). AIP Publishing.

כישרון בספורט – חשיבה מחדש?

רוני לידור*

חמשת המאפיינים הללו מרחיבים את תוכן ההגדרה המילונית של המונח, ואולם גם הם אינם מספקים תשובות לכמה סוגיות חשובות. למשל, כיצד מזהים את המבנים הגנטיים-תורשתיים של הילד המוכשר? כיצד מאתרים בגיל מוקדם את התבחינים המרמזים על קיומו של כישרון? האם התבחינים המוקדמים מאפשרים לנבא מי מהילדים המוכשרים יגיע לרמת מומחיות בתחום עיסוקו?

מדידה

מדוע מתקשים אנשי מקצוע למדוד את כישרון הספורטאי, את אותה סגולה שטמונה בו? הסיבה העיקרית לקושי זה נעוצה במאפיינים של כלי המדידה – המוטוריים והפסיכולוגיים – שבהם בדרך כלל משתמשים אנשי המקצוע (מאמנים, מדריכים ופסיכולוגים של ספורט). על פי רוב המבדקים המוטוריים בודקים את רמת המיומנות והיכולת של הספורטאי הצעיר (ראו לדוגמה: Lidor, Côté, & Hackfort, 2009; Slot, 2017; Ward, Belling, & Petushek, & Ehrlinger, 2017). הם מתמקדים ביכולת מסיימת כמו מהירות (ריצת 50 מטר), סבולת (ריצת 1,500 מטר) וכוח מתפרץ (קפיצה אנכית מהמקום), בשילוב שלהן (ריצה קצרה וניתור אנכי למדידת זריזות, מהירות וכוח מתפרץ) או באחת המיומנויות שהספורטאי מבצע בענף הספורט שלו, למשל כדרור בכדורסל, עמידת ידיים בהתעמלות וחבטת פתיחה בטניס. המבדקים מספקים לאיש המקצוע מידע על מידת השליטה של הספורטאי בביצוע המוטורי או במיומנות שלו. למעשה, הציון הניתן לספורטאי משקף את יכולתו, את רמת מיומנותו ואת מידת שליטתו בביצוע המוטורי בפרק הזמן הספציפי שהוא מבצע את המבדק.

מאפיין נוסף של המבדקים המוטוריים הוא שהם נערכים, בדרך כלל, בסביבת ביצוע סגורה שבה הספורטאי נדרש לחזור כמה פעמים על אותו הביצוע (למשל קפיצה אנכית מהמקום או חבטת פתיחה בטניס) באותם תנאים. המבדק אינו משקף את מה שנדרש מהספורטאי לבצע בזמן אמת – באימון או בתחרות (ראו Lidor et al., 2009). נוסף על כך, במרבית המבדקים הספורטאי נדרש לבצע את התרגיל לבד וללא מגע עם יריב (כמו במשחקי כדור או בקרבות) או הימצאות סמוכה של יריב (כמו בענפים אישיים), וסביבה כזו אינה מחקה תנאי משחק ותחרות המאופיינים בהתמודדות עם יריב, בלחץ ובמאבק.

גם כלי המדידה הפסיכולוגיים שהמאמן או פסיכולוג הספורט יכולים להשתמש בהם לבדיקת יכולות ומיומנויות פסיכולוגיות כמו ביטחון עצמי, דימוי עצמי, הצבת מטרות, מלמול עצמי וקשב מספקים מידע רק על הפרופיל הפסיכולוגי העכשווי של הספורטאי הצעיר (ראו לדוגמה: Slot, 2017). כמו כן על פי רוב מבדקים אלו ניתנים לספורטאי בתנאים סטרייליים, למשל, הספורטאי עונה על שאלון דימוי עצמי בחדר ההלבשה לפני אחד האימונים; או בתנאי אימון המתקשים לחקות תנאי משחק ותחרות, למשל, הספורטאי עונה על שאלון קשב אחרי תרגול של זריקות עונשין באימון כדורסל. אומנם אפשר גם לאסוף מידע על הפרופיל הפסיכולוגי של הספורטאי הצעיר משיחות איתו ועם גורמים סביבתיים נוספים המעורבים בתהליך הטיפוח כדוגמת הוריו, מאמניו ומוריו בבית הספר, אך המידע שנאסף משיחות אלו מתאר מצב עכשווי של

מורים לחינוך גופני, מאמנים ומדריכים בספורט וכן ספורטאים, הוריהם, עיתונאים, שדרנים ופרשנים משתמשים לעיתים קרובות במונח כישרון (talent) בהקשרים רבים ומגוונים שבמרכזם, בדרך כלל, ספורטאים צעירים הנתפסים על ידם כבעלי פוטנציאל להגיע לרמת מיומנות גבוהה ולהישגים גבוהים בענף הספורט שבו בחרו לעסוק. הטענה העיקרית במאמר זה היא שיש לאמץ גישה אחרת, זהירה יותר, בשימוש במונח זה, ואף ייתכן שכדאי להקטין את מידת השימוש בו. טענה זו מתבססת על ההנחה שאין בדינו הכלים המתאימים לכמת את מידת הכישרון (החבוי והגלוי) של הספורטאי הצעיר, כלומר אין ביכולתנו למדוד אותו ביעילות כדי לגלות עד כמה הוא מוכשר, ועל אחת כמה וכמה אין ביכולתנו לנבא אם אכן פוטנציאל זה ימומש ויאפשר לו להגיע לאיכויות ביצוע גבוהות בספורט. במאמר יעלו כמה נקודות למחשבה הנוגעות לשלושה היבטים של המונח כישרון: הגדרה, מדידה וניבוי.¹

הגדרה

המילון מספק שתי הגדרות בסיסיות למונח כישרון. ההגדרה הראשונה: "סגולה טבעית באדם המכשירה אותו באופן מיוחד למקצוע מסוים, לחשיבה, ללימוד, ליצירה וכדומה"; וההגדרה השנייה: "יכולת, יעילות" (אבן-שושן, 1992). שלושה מאפיינים עיקריים עולים מן ההגדרה המילונית, והם סגולה – תכונה, מידה חיובית הצפונה במשהו או במישהו; יכולת – אפשרות, כוח לעשות דבר-מה; ויעילות – יכולת להביא תועלת, שיעור הישג בעבודה מסוימת ביחס למאמץ שהושקע בה. עוד ברמת ההגדרה המילונית הבסיסית עולות כמה שאלות: כיצד אפשר להבחין בסגולה טבעית זו? האם ניתן למדוד אותה ולכמתה? האם אפשר למדוד יכולת? האם ניתן לכמת יעילות? ואם כן, כיצד?

באחת מסקירות הספרות החשובות ביותר שעסקה בשאלה כישרון מוטבע - מציאות או מיתוס? (Howe, Davidson, & Sloboda, 1998) מרחיבים המחברים את ההגדרה המילונית של המונח כישרון ומציינים חמישה מאפיינים שלו:

- א. המונח מעוגן במבנים גנטיים תורשתיים ולכן בחלקו הוא מוטבע באדם.
- ב. אי-אפשר לנבא את מימושו בגיל מוקדם, אך תבחינים מסוימים מעידים על קיומו ויכולים להיות מזוהים על ידי אנשי מקצוע מיומנים המבחינים בקיומו עוד לפני שמושגת רמת ביצוע איכותית בגיל הבוגר.
- ג. תבחינים מוקדמים אלו של כישרון משמשים בסיס לנבא מי יגיע לשלב של מצוינות או מומחיות.
- ד. רק מעטים מהילדים הם מוכשרים. אם כולם היו מוכשרים, לא ניתן היה לנבא מי מהם יגיע לרמת מצוינות ומדוע הם נבדלים מאלו שלא הגיעו לרמת ביצוע זו.
- ה. כישרון הוא ייחודי לתחום עיסוק מסוים.

1 במאמר קודם הורחב הדיון על שלוש סוגיות אלו ונבחנו בו כמה רעיונות לשיפור תהליכי טיפוח ראשוני של ספורטאים צעירים בענפי ספורט אישיים וקבוצתיים. ראו לידור, ר' (2019). מיתוס הכישרון - קשיי מדידה וניבוי. ספורט הישגי, 10, 14–10.

* פרופ' רוני לידור – מרצה וחוקר במכללה האקדמית בוינגייט, מכהן כנשיא המכללה. חוקר תהליכי למידה מוטורית וטיפוח ראשוני של ספורטאים צעירים.

לדוגמה ספרות אקדמית שפורסמה בעשור הנוכחי (ראו למשל: Baker, Cobley, & Schorer, 2012; Baker, Cobley, Schorer, & Wattie, 2017a, b; Côté & Lidor, 2013) עוסקת ברובה בסוגיות טיפוח ולא בסוגיות של גילוי וניבוי, משום שעיקר מאמצי החוקרים בשנים האחרונות הוא להבין כיצד יש לטפח את סביבת האימונים של הספורטאי הצעיר ולא כיצד לשפר את תהליכי הגילוי והניבוי, הטומנים בחובם, כאמור, קשיים רבים. תובנה זו עולה גם ממאמר שפורסם רק לאחרונה המסכם את הידע העכשווי על תהליכי גילוי ספורטאים צעירים וטיפוחם הראשוני (Baker, Schorer, & Wattie, 2018). לאור האמור נראה שמיקוד בתהליך הטיפוח של הספורטאי הצעיר יחסוך מאמץ וזמן במדידות שערך מוטל בספק ויפנה משאבים ואנרגיה שייטיבו עם ענפי הספורט, יקדמו את הספורט ויבנו עתודת ספורט יציבה ואיכותית.

מקורות

- אבן-שושן, א' (1992). המלון העברי המרכז. ירושלים: קריית-ספר.
- טטלוק, פ' א' וגרדנר, ד' (2017). תחזית על: המדע שמאחורי אמנות הניבוי. מודיעין: כנרת, זמורה ביתן.
- Anshel, M. H., & Lidor, R. (2012). Talent detection in sport: The questionable use of psychological testing. *Journal of Sport Behavior*, 3, 239-266.
- Baker, J., Cobley, S., & Schorer, J. (Eds.). (2012). *Talent identification and development in sport: International perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Baker, J., Cobley, S., Schorer, J., & Wattie, N. (Eds.). (2017a). *Routledge handbook of talent identification and development in sport*. London: Routledge.
- Baker, J., Cobley, S., Schorer, J., & Wattie, N. (2017b). *Talent identification and development in sport*. In J. Baker, S. Cobley, J. Schorer, & N. Wattie (Eds.), *Routledge handbook of talent identification and development in sport* (pp. 1-7). London: Routledge.
- Baker, J., Schorer, J., & Wattie, N. (2018). Compromising talent: Issues in identifying and selecting talent in sport. *Quest*, 70, 48-63.
- Côté, J., & Lidor, R. (Eds.). (2013). *Conditions of children's talent development in sport*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1988). Innate talent: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Lidor, R., Côté, J., & Hackfort, D. (2009). To test or not to test? The use of physical skill tests in talent detection and in early phases of sport development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 131-146.
- Silver, N. (2013). *The signal and the noise*. New York, NY: Penguin Books.
- Slot, O. (2017). *The talent lab*. London: Ebury Press.
- Ward, P., Belling, P., Petushek, E., & Ehrlinger, J. (2017). Does talent exist? A re-evaluation of the nature-nurture debate. In J. Baker, S. Cobley, J. Schorer & N. Wattie (Eds.), *Routledge handbook of talent identification and development in sport* (pp. 19-34). London: Routledge.

הספורטאי הצעיר ולא מצב קבוע ומתמשך (למגבלות נוספות של השימוש בכלי המדידה פסיכולוגיים בתהליכי גילוי כישרונות בספורט (ראו Anshel & Lidor, 2012).

אם כך, כלי המדידה המוטוריים והפסיכולוגיים שבהם משתמשים אנשי המקצוע מודדים בעיקר מיומנות או יכולת ולא סגולה טבעית או פוטנציאל טבעי, משום שהם מספקים הערכה על יכולת הספורטאי בנקודת זמן מסוימת ו"סטטילית". ייתכן שקשה, ואולי בלתי אפשרי, למדוד סגולה או פוטנציאל – לא רק בספורט אלא גם בתחומי עיסוק אחרים, משום שאין ביכולתם של כלי המדידה להבחין בין "עד כמה הספורטאי הצעיר מוכשר" ובין "עד כמה הספורטאי הצעיר מתאמן ומטפח את יכולותיו ואת מיומנותיו" (ראו לדוגמה: טטלוק וגרדנר, 2017; Silver, 2013). ספורטאי צעיר יכול להצטיין במבדקים לא רק משום שהוא אכן מוכשר יותר מחבריו, אלא גם (ואולי בעיקר) משום שהוא מתאמן הרבה יותר מהם. לפיכך אנשי מקצוע המסיקים מתוצרי כלי המדידה "עד כמה מוכשרים הספורטאים הצעירים" מסתכנים בהערכותיהם, משום שכלי המדידה המקובלים בספורט אינם מספקים את המידע הדרוש להבחנה זו.

ניבוי

כאמור, המבדקים המוטוריים והפסיכולוגיים הניתנים לספורטאים צעירים כדי להעריך את רמת מיומנותם ויכולתם מספקים מידע על תפקויהם בנקודת הזמן שהם מבצעים את המבחן. בדרך כלל מאמנים מעוניינים להשתמש במידע העולה ממבדקים אלו כדי לנבא (לחזות) את הישגיהם העתידיים של הספורטאים הצעירים שלהם. סוגיית הניבוי עמדה במרכזם של כמה מחקרים, וממצאיהם העלו ספק אשר ליכולת לחזות הישגים עתידיים של ספורטאים צעירים, הן בענפים אישיים הן בענפים קבוצתיים, בהתבסס על הישגיהם במבדקי ספורט שונים (ראו: Lidor et al., 2009; Ward et al., 2017).

כך למשל, במחקרים שבדקו את הקשר בין הישגים של ספורטאים במבדקי יכולת ומיומנות ובין בחירתם לנבחרות ייצוג, הצביעו החוקרים על קשר חלש בין הישגי הספורטאי במבדק (על פי רוב מבדק מוטורי) ובין סיכויי להיבחר לנבחרת ייצוג. ממצא זה מלמד שאין בכוחם של כלי המדידה, לפחות במתכונתם הנוכחית, לנבא מי מהספורטאים הצעירים ייכלל בנבחרת לאומית. יתרה מזאת, גם מההישגים עצמם של ספורטאים צעירים בענפים אישיים, המשתתפים בתחרויות בין-לאומיות ומגיעים להישגים טובים, קשה לנבא את הישגיהם בגיל מאוחר יותר.

אומנם כאמור ייתכן שאנשי מקצוע בספורט מתקשים לנבא את מידת מימוש הפוטנציאל של הספורטאי הצעיר עקב המאפיינים של כלי המדידה המוטוריים והפסיכולוגיים העכשוויים העומדים לרשותם, ועם זאת ייתכן שניבוי הישגים עתידיים בספורט הוא בלתי אפשרי מכיוון שכלי מדידה אלו אינם מביאים בחשבון את מגוון הגורמים התורמים להצלחתו העכשווית ובעיקר העתידית של הספורטאי הצעיר, כגון מצב בריאותו, מצב רוחו, איכות תוכנית האימונים, תזונתו ואיכות הציוד שהוא משתמש בו. כך או כך, בשל הקושי במדידת כישרון ייתכן שבעבודה עם ספורטאים צעירים יש לשים דגש על תהליכי טיפוח ולא על תהליכי גילוי וניבוי.

מסקנות

הקשיים הקשורים למאפייני כלי המדידה שבהם משתמשים אנשי מקצוע בספורט ומגבלות הניבוי של יכולתם העתידית של ספורטאים צעירים הנובעות מכלים אלה, גרמו לחוקרי כישרון להטות את מיקוד התעניינותם מתהליך הגילוי לתהליך הטיפוח. כך

לגמגם בשטף

ארז נעים* ושמרית היימן**

בהישגים האקדמיים או התעסוקתיים ויכול להשפיע על התקשורת החברתית. חומרת הגמגום נוטה להשתנות במצבים חברתיים שונים, והיא יכולה להחמיר במצבים הכוללים לחץ תקשורת גבוה. ארגון הבריאות העולמי הגדיר ב־1977 את הגמגום כהפרעה בשטף הדיבור, שבה הפרט יודע מה ברצונו לומר אך מתקשה בכך מדי פעם בפעם בשל חזרות, הארכות או עצירות לא רצונית של צלילי הדיבור. בשנת 2007 עדכן הארגון את ההגדרה והוסיף כי הגמגום נחשב כהפרעה רק אם חומרתו ניכרת ופוגעת באופן בולט בשטף הדיבור (World Health Organization, 2007).

גמגום מופיע אצל כחמישה אחוזים מן הילדים. אצל כשמונים אחוז מהם הגמגום עובר עם או בלי טיפול. בקרב האוכלוסייה המתבגרת והמבוגרת שיעור האנשים המגמגמים עומד על כאחוז אחד מכלל האוכלוסייה (Sheehan, 2015).

בעבר מקובל היה להסביר את הופעת הגמגום במודלים התנהגותיים ולראות בהורים גורם נכבד – מעורר או משמר – בהתפתחות הגמגום. לעומת זאת, בשנים האחרונות מתבססת ההכרה כי המקור הראשוני לגמגום הוא גנטי-אורגני, כלומר הוא ככל הנראה מולד, ואילו ההופעה וההתפתחות של הגמגום מתרחשות באינטראקציה בין הגורמים הגנטיים לגורמים הסביבתיים (Yairi, 2005).

סיבותיה של תופעת הגמגום ומקומה המדויק במוח עדיין אינם ידועים. הגמגום יכול להופיע עם ראשית הדיבור או לצוץ אחרי טראומה קשה או אירוע מוחי. בספרות המחקר אפשר למצוא נתונים על הבדלים רבים במבנה האנטומי והפיזיולוגי של המוח בין מגמגמים ולא מגמגמים. למשל, אצל מגמגמים נמצאו הבדלים בחומר האפור ומחסור בחומר הלבן,¹ ונמדדה פעילות מוגברת של גלי פעילות עצבית בחלק הימני של המוח (למפל ויאירי, 2011).

למפל ויאירי (2011) מרחיבים ומוסיפים שגמגום הוא הפרעה בשטף הדיבור המתרחשת רק בשיחה בין בני אדם, ובתנאים מסוימים כל מי שמגמגם יכול לדבר באופן שוטף. מכך נובע שהגורם להופעת הגמגום הוא בעצם בן שיחו של האדם המגמגם.

אדם מגמגם או מגמגם אדם?

האדם המגמגם נאלץ לחוות שלל התמודדויות במעגלי חייו. אחד המאפיינים המשותפים למגמגמים הוא רצונם להסתיר את הגמגום. חלקם יעשו הכול כדי שלא יראו או ישמעו אותם. אף על פי שאדם מגמגם יכול להיות מדען אטום או עורך דין ממולח, בעיני עצמו הוא לפני הכול מגמגם.

החברה הבוגרת אינה עושה הנחות לאדם המגמגם. לדברי בני רביד, לשעבר יו"ר ארגון אמב"י (ארגון מגמגמים בישראל), המגמגם נאלץ לחיות עם סטיגמות שדבקו בו, ובאופן קבוע עליו "להוכיח את חפותו", כלומר להוכיח שהן אינן נכונות, שהוא "בסדר" (רביד, 2011).

1 תפקידו של החומר האפור לנתב מידע על גירויים חושיים או תנועתיים לתאי ביניים עצביים של מערכת העצבים המרכזית כדי ליצור תגובה לגירויים דרך סינפסות בתגובה כימית. תפקידו של החומר הלבן הוא לקשר בין האזורים השונים של חומר אפור במוח ובחוט השדרה ולהוליך אותם ביניהם.

הדיבור והשפה ממלאים חלק מרכזי ביותר בחיינו: דרך השפה אנחנו יוצרים, בונים ומשמרים אינטראקציות בין-אישיות. היכולת להשתמש בשפה היא אמצעי מרכזי המסייע לילד לבטא את עולמו הפנימי, לקבל פידבק, ללמוד ולהתפתח. לנוכח מרכזיות השפה בחיינו, ילדים המתמודדים עם גמגום עלולים לחוות פגיעה ניכרת בתוך סיטואציות המבוססות על דיבור ולהרגיש תחושות קשות של בושה ומבוכה בעודם מגמגמים. באופן טבעי, תחושות אלו מתגברות כאשר הילד זוכה לתגובות חברתיות שליליות בעקבות הגמגום, בין שמדובר בלחץ ואכזבה גלויים של הורים ומורים ובין שמדובר בלעג והטרדה חברתית המתמקדים בגמגום. חוויות בין-אישיות אלו מביאות רבים מהילדים המתמודדים עם גמגום לידי הימנעות רבה ככל האפשר מדיבור, ובפרט מדיבור במצבים בין-אישיים וקשרים שהם חווים כלא בטוחים.

גמגום ממקור ראשון: דיאלוג של שתיקות

עדות אישית מתוך יומנו של מבוגר המתאר את חוויית היותו מגמגם בגיל הילדות והנערות:

תמיד אני מגמגם. לעיתים הרבה, לעיתים פחות, אבל תמיד. כשאני מדבר וחושב על הגמגום, אני מרגיש כל שריר בשריר הדיבור ויודע מתי ההברה תתפוצץ לי בלשון. פיתחתי רגישות מיוחדת לצירופי הברות, ואני יודע היום איך לנסח משפטים באופן שהמילים יתפוצצו לי פחות.

בשנותיי המוקדמות, כשגמגמתי הייתי מתבייש מאוד, הייתי נהיה אדום וגופי היה מתמלא בזיעה קרה. בכל דיבור שלי הייתי משקיע הרבה אנרגיה על הניסוח, על הנשימה ועל הטיימינג של תחילת השיחה. היו לי הרבה כישלונות, אכזבות, תקיעות, בושות, מילים שמסרבות לצאת או שיוצאות לא ברור, עם טונים מוזרים ולעיתים עם רוק, היו לי חרטות שדיברתי, ואחר כך באו גם השתיקות.

תמיד היה לי גם את הצד השני, אלה שהיו צריכים להקשיב לי, שהיו צריכים לכאורה לתת לי את הביטחון לגמגם ולחיות עם הגמגום. היום אני יודע שהמחזה הזה של מילים מתפוצצות ולא מובנות הוא מחזה שדורש הרבה רצינות, בגרות ורגישות מצד הילדים שהקשיבו לי. מבוגרים שהקשיבו לי לא ידעו מה לעשות עם עצמם, ופיתחתי חיישנים רגישים מאוד להלכי רוח, רגש, מחשבה, לכל שריר פיזי ומחשבתי של בני שיחי. לפי התגובות, הרגשתי ביטחון להמשיך בשיחה או להרפות ולשתוק.

הגדרות ואטיולוגיה

במדרין DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) הגמגום מוגדר כהפרעה בשטף ובתזמון הדיבור שאינה תואמת את גיל הדובר. הגמגום יכול להתאפיין בחזרות של צלילים או הברות, הארכות של צלילי דיבור, מילות פקק, הפסקות בתוך המילה, עצירות נשמעות או שקטות, החלפת מילים, מתח פיזי המלווה את הפקת הדיבור וחזרות על מילים בנות הברה בודדת. הגמגום עלול לפגוע

* ארז נעים – מורה ומחנך, בוגר תוכנית לתואר שני (M.Ed.) ביעוץ חינוכי.

** ד"ר שמרית היימן – יועצת חינוכית המתמחה בטיפול משפחתי וזוגי, מנחה ומרצה במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי ובמכללת אורות ישראל. מתמחה ביעוץ חינוכי ובחקר יחסי האחים במשפחה.

יתר על כן, מחנכים ומורים קובעים את האווירה התקשורתית בכיתת הלימוד שלהם, ובאמצעות דוגמה אישית להתנהגות תקשורתית נכונה עם ילדים מגמגמים הם יכולים לבסס דפוס התנהגות הניתן לחיקוי על ידי תלמידי הכיתה. המטרה היא שהילד המגמגם ירגיש שהוא אינו מאיים על מאזינו ושלחם אין פחד להקשיב לו. כאשר הוא יבין שהאנשים בסביבתו הלימודית מקשיבים לו ותומכים בו, יהיה לו קל יותר להעז לדבר בלי להרגיש ש"העולם המדבר שלו" הוא מסתורי, מבלבל, בלתי צפוי ועלול להכאיב (Williams, 2013). החוקרים קופלן, ליו, קאו, צ'ן ולי (Coplan, Liu, Cao, Chen, & Li, 2017) מצאו כי תלמידים ביישנים הנהנים ממערכת יחסים טובה עם מוריהם נוטים להצליח יותר בלימודים ולסבול פחות מבדידות, כך שמערכת יחסים כזו יכולה להגן על תלמידים מהנזקים האפשריים של ביישנות, כדוגמת מצב חברתי או נפשי מורכב. החוקרים גרסו שחשוב שהמחנכים והמורים יהיו מודעים לכך. אנשי החינוך אינם צריכים למנוע מתלמידים אלה התמודדויות חשובות אלא לתת להם עוגן ואמונה בעצמם. מסקנות המחקר על ילדים ביישנים מלמדות גם על אחריות המורים בפיתוח האישיות של הילד המגמגם.

המחנכים כמעצבי דורות אמפתיים

לשינוי עמדות של בני נוער על אנשים עם מוגבלויות יש חשיבות רבה, מכיוון שבתוך שנים ספורות הם עצמם יוכלו להשפיע על חייהם של אנשים עם מוגבלויות. קבלה מלאה של אותם ילדים ובוגרים מגמגמים והשתתפות פעילה ומשמעותית שלהם בחברה לא יתאפשרו אלא לאחר שיוסרו מחסומים המעכבים תהליך זה. עמדות של אנשי מקצוע, הורים, מעסיקים, קבוצת שווים, שכנים ובעלי המוגבלויות עצמם הן מרכיב בסיסי של אותם מחסומים (כהן, רוט ויורק, 2008).

בבית הספר יש למורה תפקיד של סוכן שינוי לעמדות התלמידים ולסטיגמה הרווחת על ילדים עם מוגבלויות ובכללם ילדים מגמגמים. השפעתו של המורה ביצירת שינוי כזה היא מכרעת, והדרך הטובה ביותר להפחתת סטראוטיפים, דעות קדומות ואפליה בין חברי קבוצות שונות היא מפגש ביניהם. הילד המגמגם זקוק לסוכן במערכת החינוך שיעזור לו ליצור חיבור עם החברה (גל-אתרוג, 2014).

יתר על כן, מחנך שהוא אישיות חיובית יכול לחולל שינוי נפשי בילד המגמגם. ההתפתחות הנפשית שלנו נמשכת לאורך כל החיים, ולפיכך כל רגע של מפגש איכותי עם הסביבה יכול להיות קריטי לשינוי, לצמיחה מחודשת ולתיקון ליקויים קודמים שעצרו את ההתפתחות (קוהוט, 2014). כשמתמזל מזלנו ואנחנו פוגשים אדם שיכול להיות זולת-עצמי (Selfobject) עברנו, אפשר לראות כיצד התהליך קפא עד כה וכיצד הוא מונע כעת מחדש. ילדים ומתבגרים זקוקים לתחושת השתייכות למישהו גדול ונעלה מהם – הורה או מורה, והשתייכותם אליו מאפשרת להם להיות בני אדם בעלי ערכים ומוסר. איכות היחסים בין מורה לתלמיד נותנת בסיס בטוח לרווחתו הרגשית של הילד ומשמשת לו תשתית שעליה יוכל לבנות את עצמו במיומנויות הנדרשות ממנו בבית הספר.

על מערכת החינוך להכיר ביכולתה ובחשיבותה לקבע עמדות חדשות בקרב אוכלוסיית התלמידים על אנשים מגמגמים ולנצל את בית הספר כמקור צמיחה לילד השונה בכלל והמגמגם בפרט. הרבי מקוצק אמר, "אין לך דבר בלתי שווה מטיפול שווה בבלתי שווים": על המורה לטפל בכל תלמיד וליצור קשר עם כל אחד באופן שונה ומיוחד כדי שיעליו לעלות בסולם ערכיו.²

אין תאריך). האדם המגמגם, בין שהוא בוגר או ילד, יכול להסתיר את הדיבור שלו, אך אין הוא יכול להסתתר מפני התנהגותו של המאזין לו.

לגמגם בשטף

שיהן (Sheehan, 2015) טען שלימוד של ילד מגמגם לדבר בשטף באמצעות שלל טכניקות אינו מונע את הגמגום, משום שמטרתן העיקרית של אותן טכניקות היא דיכוי הגמגום והסתרתו בצורה מלאכותית. ככל שמנסים להסתיר את הגמגום ולהימנע ממנו, כך הגמגום גובר. כאשר האדם המגמגם מנסה להימנע ממחשבה על הגמגום, הוא דווקא ממשיך לגמגם בשטף. כל עוד המגמגם מגיב לכל גמגום וחסימה בבושה, שנאה ואשמה, הוא חש פחד, משתדל להימנע מדיבור, והגמגום נמשך.

הפחד מגמגום נובע מן הבושה ומן השנאה המופנית כלפי הגמגום עצמו, וכן יש פחד שקשור לתפקיד "המזייף" שהמגמגם נאלץ לשחק – תפקיד הדובר השוטף המעמיד פנים שהגמגום כלל אינו קיים. על המגמגם להילחם בפחד זה, לקבל את הגמגום כמות שהוא ולאפשר לגמגום להגיח אל מעל לפני השטח, כלומר להעז ולדבר למרות הגמגום, להתקדם ולהתבטא גם לנוכח הפחד. כאשר המגמגם נוהג כהוא עצמו, חוסר הביטחון והפחד מוסרים ממנו, ומתאפשר לו לגמגם בשטף. זהו הצעד הראשון בתהליך.

התנהגות הורית לילד המגמגם

לטענת בלייר (2016), להתנהגות ההורית במשפחה יש חשיבות רבה בחיי הילד המגמגם. התנהגות ההורים משפיעה על בניית הביטחון העצמי שלו, או להפך – על רמיסתו. כמו כן מחקרים שבדקו התנהגות של הורים ומבוגרים אחרים מול ילדים עם גמגום לעומת ילדים ללא גמגום, מצאו שהגמגום גורם להורים לשנות את אופן התקשורת עם הילד המגמגם. למשל, אימהות מדברות מהר יותר עם ילד מגמגם, שואלות יותר שאלות ומשנות את דפוס התקשורת שלהן עם הילד שלא במודע. לפיכך יש חשיבות רבה בהדרכת הורים מקיפה שמטרתה לסייע בהפחתת לחץ סביב הדיבור, ליצור סביבה מעודדת שטף ולקדם תקשורת נכונה עם הילד.

אמיר ועזרתי (2011) מדגישים כי יש להקשיב לילד כאשר הוא מדבר, משום שהחוויה הנפוצה שילדים מגמגמים מעידים עליה היא שאיש אינו מקשיב באמת לתוכן דבריהם. כמו כן יש לתת לילד יותר מקום להתבטא ולזיזום דיבור כאשר הוא בוחר בכך, לאפשר לו לסיים את דבריו בנחת וללא עזרה, להקדיש לו זמן איכות משותף ולהכניס יותר רוגע לבית. כאמור, חשוב לא להשלים את המשפט במקומו ולהשתדל לשוחח בסיטואציות נינוחות.

חשוב מאוד שההורים יהיו שותפים בהליך הטיפולי וייקחו חלק פעיל בטיפולי הדיבור של ילדם. כמו כן עליהם לקבל עזרה בהתמודדות עם דאגותיהם ועם רגשותיהם המורכבים, משום שכאשר הילד מרגיש ביטחון מצד הוריו ולא תסכול, הטיפול שהוא עצמו עובר הוא יעיל יותר (Millard & Davis, 2016).

מערכת החינוך כתומכת ומקבלת את הילד המגמגם

מערכת החינוך אחראית לדאוג שהילד המגמגם יזכה לתמיכה ולאמפתיה במסגרתה, כדי שיוכל לצאת ממעגל הפחד להישמע מגמגם. על המערכת לאפשר לילד קבלה של הגמגום שלו עד כדי גילוי רצון להגיע לרמת שיח של גמגום בשטף. לפיכך למורה תפקיד חשוב בחייו של הילד המגמגם. הקשבה, הבנה ותמיכה ייצרו בעבורו סביבה לימודית וחברתית שתקל עליו בהתמודדויות ובאתגרים העומדים לפניו ותאפשר לו לממש את יכולותיו. בדרך זו הוא יבין שרגשותיו הם נורמליים ושהקושי שלו לדבר הוא אמיתי.

2 למידע כללי על גמגום, ראו: www.mnsu.edu/comdis/kuster

מקורות

- אמיר, ע' ועזרתי, ר' (2011). גמגום בגיל הרך. כתב העת הישראלי לרפואת ילדים, 75, 37–39.
- בלייר, א' (2016). אל תצחקו עלי. הורים וילדים - להיות הורים, 340, 48–54.
- גל-אתרוג, ר' (2014). תוכניות בנושא שינוי עמדות וקבלת השונה בדגש על אוכלוסיות עם מוגבלויות בקרב תלמידי גן עד תיכון בישראל. קרן שלם, 136, 6–13.
- כהן, ר', רוט, ד' ויורק, א' (2008). מנהיגות נוער לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות: שינוי עמדות ודימוי עצמי. ביטחון סוציאלי, 78, 101–126.
- למפל, י' ויאירי, א' (12 בספטמבר, 2011). חקר הגמגום התפתח במהלך השנים, אבל היחס לאדם מגמגם לא באמת השתנה. הארץ. אוחזר מתוך <https://www.haaretz.co.il>
- קוהוט, ה' (2014). השבתו של העצמי (א' אידן וצ' זוננס, תרגום). תל אביב: תולעת ספרים.
- רביד, ב' (אין תאריך). סיפורים אישיים. אוחזר מתוך <https://ambi.org.il/סיפורים-אישיים/>
- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: British Library Cataloging in Publication.
- Coplan, R. J., Liu, J., Cao, J., Chen, X., & Li, D. (2017). Shyness and school adjustment in Chinese children: The roles of teachers and peers. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 131-142.
- Millard, S. K., & Davis, S. (2016). The Palin Parent Rating Scales: Parents' perspectives of childhood stuttering and its impact. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 950-963.
- Sheehan, J. P. (2015). Message to a stutterer. In *Advice to Those Who Stutter* (pp. 31-36). Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
- Williams, D. E. (2013). Working with children in the school environment. In J. Fraser (Ed.), *Stuttering therapy: Transfer and maintenance*. Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
- World Health Organization. (2007). International statistical classification of diseases and related health problems (10th revision). Geneva, Switzerland.
- Yairi, E., & Ambrose, N. G. (2005). *Early childhood stuttering: For clinicians by clinicians*. Austin, TX: Pro-ed.

המכללה
האקדמית
לחינוך



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201
www.kaye.ac.il