

WILL TWO WALK TOGETHER?

Feminism and Giftedness

Works and Thoughts: 1995–2025

Hanna David, PhD

Institut za hebrejski jezik i književnost Beograd

2026

Institute for Hebrew Language and Literature Belgrade, Serbia

2026

ENGLISH EDITION INFORMATION

Will Two Walk Together? Feminism and Giftedness
Works and Thoughts: 1995–2025

Hanna David, PhD

Published by:

Institut za hebrejski jezik i književnost, Beograd
Institute for Hebrew Language and Literature
Research Unit of the Center for Hebrew Language and Literature
Belgrade, Republic of Serbia

Website: www.hebrew.edu.rs
E-mail: office@hebrew.edu.rs

Editor: Dr. Željko Stanojević
Technical Editor: Andrija Agatonović
Public Relations: Sara Stanojevic

First electronic edition

Place of publication: Belgrade, Republic of Serbia
Publication date: 17 September 2026
DOI: 10.67469/mon_david_will_two_walk_together.2026
ISBN: 978-86-915535-4-8

© 2026 Hanna David
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
The views and interpretations expressed in this book are those of the author.

ABOUT THE AUTHOR

Hanna David, PhD, is a scholar, author, lecturer, and counselor whose work focuses particularly on giftedness, gifted education, psychology, gender, family, and the educational and emotional development of gifted children and adolescents.

She received her PhD *magna cum laude* from Ludwig Maximilian University of Munich, Germany, where she also taught psychology and literature. Her earlier academic studies included physics, mathematics, and Hebrew literature, and she received her master's degree from the Jewish Theological Seminary in New York.

Following her academic work at Tel Aviv University, Dr. David has continued to work extensively with gifted students and their families as a counselor and specialist in giftedness.

She has lectured at national and international conferences in psychology, education, and gifted education and has served as an expert evaluator for the European Commission.

Her scholarly work is notably interdisciplinary. It brings together research on giftedness with questions of gender, family structure, education, psychology, social expectations, and the development of highly able children and adolescents. She has published extensively in Hebrew and English, as well as in French and German, and is the author of numerous books and more than 200 scholarly and professional works.

Among her recent books are *Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology* and *Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education: Family Characteristics of Gifted Children*. Her research and writing reflect several decades of engagement with gifted education and with the personal, familial, educational, and social challenges faced by gifted individuals.

The present volume brings together writings spanning three decades and explores the intersection of **feminism and giftedness**, with particular attention to gifted girls and women, gender expectations, education, family, personal experience, and social change.

פרטי ההוצאה

ספרות פמיניסטית ומחוננות: התלכדה שנים יחד?
מאמרים, פרקים ומחשבות: 1995–2025

ד"ר חנה דויד

הוצאה לאור:

המכון לשפה ולספרות העברית
יחידת המחקר של המרכז לשפה ולספרות העברית
בלגרד, הרפובליקה של סרביה

אתר: www.hebrew.edu.rs
דוא"ל: office@hebrew.edu.rs

עורך (Dr. Željko Stanojević) ד"ר ז'לקו סטנוייביץ'
עורך טכני: Andrija Agatonović
יחסי ציבור: Sara Stanojevic

מהדורה אלקטרונית ראשונה

בלגרד, הרפובליקה של סרביה: מקום ההוצאה
בספטמבר 2026: תאריך הפרסום
DOI: 10.67469/mon_david_will_two_walk_together.2026
ISBN: 978-86-915535-4-8

© 2026 Hanna David

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

על המחברת

ד"ר חנה דויד היא חוקרת, מחברת, מרצה ויועצת, שעבודתה מתמקדת במיוחד בחינוך במחוננות, בחינוך מחוננים, בפסיכולוגיה, במגדר, במשפחה ובהתפתחותם החינוכית והרגשית של ילדים ובני נוער מחוננים.

מאוניברסיטת לודוויג מקסימיליאן (*magna cum laude*) היא קיבלה את תואר הדוקטור שלה בהצטיינות יתרה במינכן, גרמניה, שבה גם לימדה פסיכולוגיה וספרות. לימודיה האקדמיים המוקדמים כללו פיזיקה, מתמטיקה בניו (Jewish Theological Seminary) וספרות עברית, ואת התואר השני קיבלה מן הסמינר התאולוגי היהודי יורק.

לאחר עבודתה האקדמית באוניברסיטת תל אביב המשיכה ד"ר דויד לעסוק בהרחבה בייעוץ לילדים מחוננים ולבני משפחותיהם ובמחקר בתחום המחוננות. היא הרצתה בכנסים ארציים ובינלאומיים בפסיכולוגיה, בחינוך ובמחוננות, ושימשה כמעריכה מומחית עבור הנציבות האירופית.

עבודתה המחקרית היא בין-תחומית במהותה ומשלבת מחקר על מחוננות עם סוגיות של מגדר, מבנה המשפחה, חינוך, פסיכולוגיה, ציפיות חברתיות והתפתחותם של ילדים ובני נוער בעלי יכולות גבוהות. היא פרסמה בהרחבה בעברית ובאנגלית וכן בצרפתית ובגרמנית, והיא מחברת של ספרים רבים ושל למעלה מ-200 עבודות מחקריות ומקצועיות.

Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology וכן *Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education: Family Characteristics of Gifted Children*. מחקרה וכתביה משקפים כמה עשורים של עיסוק במחוננות ובאתגרים האישיים, המשפחתיים, החינוכיים והחברתיים הניצבים בפני מחוננים.

תוך, הספר הנוכחי מאגד כתבים שנכתבו לאורך שלושה עשורים ועוסק בנקודת המפגש שבין **פמיניזם ומחוננות**. שימת דגש מיוחד על ילדות ונשים מחוננות, ציפיות מגדריות, חינוך, משפחה, חוויה אישית ושינויים חברתיים.

הַתְּלַכָּה שְׁתִּים יַחְדָּו?

ספרות פמיניסטית ומחוננות

מאמרים, פרקים ומחשבות: 1995–2025

חנה דויד

PhD

המכון ללשון ולספרות עברית

2026

תוכן העניינים

הקדמה עמ' 6

מאמרים עמ' 9

דויד, ח. (1996, 1998). האם המוותרת בחיי היומיום ובספרות היפה עמ' 10
דויד, ח. (2004, 2009). אם החיילים שמחה? על הקונפליקט בין התפקיד האמהי והחובה האזרחית עמ' 19

דויד, ח. (2010) הקונפליקטים של הבת המוכשרת: מהלכה למעשה עמ' 28
דויד, ח. (2011). הקונפליקטים של חדוה: נערה מבית דתי-מסורתי, מחוננת קוגניטיבית, רגשית וחברתית. עמ' 54

דויד, ח. (2019). משמורת משותפת במשפחה המודרנית מנקודת מבט פמיניסטית עמ' 81
דויד, ח. (2020). פרקי אוטוביוגרפיה עמ' 105
דויד, ח. (2020). מדוע קטן יחסית חלקם של ההורים לבנות מחוננות המגיעים ליעוץ ביחס לזה של הורים לבנים מחוננים? עמ' 121

דויד, ח. (2020). ילדה יהודייה טובה צריכה לשמור על הפה שלה. עמ' 145

פוסטים 157

- (7.2.2021). עוד נקודת מבט על רצח נשים בידי בן משפחה – לזכרה של דיאנה רז. עמ' 158
(17.2.2021). הפניית העין העיוורת מקוטב המטפלים הפוגעים והפניית העין מקוטב המטפלים הפוגעים עמ' 162
(19.4.2021). בנים, בנות ובגרריות – הכצעקתה? על השתתפותם השווה של בנות ובנים בלימודים ברמה גבוהה במתמטיקה ובמדעים 164
(14.7.2021) על מאמרי "להיפטר מתווית המחוננות": תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה 167
(11.10.2022) מחוננות, זיקנה ומגדר 170
(18.4.2023). תולדות מלחמתנו להישרדות מאת אמי, מרים ארנשטיין ז"ל 172
(17.8.2023). מעט על מחוננים חרדים ומשהו קטן על נשים חרדיות כותבות 180
(27.8.2023). בין אז לעכשיו: על פגיעה בנשים במרחב הציבורי 184
(5.5.2024). ליום השואה התשפ"ד: סיפורה של לוֹטָה 188
(6.5.2024). השואה של דודה רָנָה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית 189
(4.9.2025). TOMBOY: הבת המחוננת שמתנהגת כמו בן 191
(21.2.2026). בעקבות הכתבה של דני בר-און: הילדה שלכם מבריקה? ייתכן שלא כדאי לדרבן אותה להגיע לשיאים בגיל צעיר. 194

הקדמה

ספר זה, כרוב הספרים שלי, לא "התכוון" להיות ספר. יתרה מזו: הוא "נולד" ללא הריון. הוא "דחף את עצמו" החוצה, רצה לצאת לאוויר העולם ללא עידוד, ללא תכנית, והסיט לאחור ב"תור" את השלמתם של שני ספרים אחרים ומספר דו-ספרתי של מאמרים. ה"טריגר" היתה ההארה, שהתבגרותי השניה – כפמיניסטית שמעזה להצהיר על כך, לכתוב על כך, להרצות על נושאים פמיניסטיים – חלה בד-בבד עם "עליית המדרגה" של עיסוקי במחוננות, ממורה למחוננים ומאם למחוננים לחוקרת מחוננות וליועצת-מומחית למחוננים ולבני משפחותיהם. הבנה זו הבהירה לי שהספר חייב להיוולד, ועכשיו.

ספרי ה"פמיניסטי" הראשון, *האשה המתגרשת: דעות קדומות, אמיתות וחצאי אמיתות* (1995), יצא לאור ממש באותה שנה שבה הגשתי למכון סאלד את שני הפרקים הראשונים בספר *אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים* (זורמן ודויד, 2000). אולם, *האשה המתגרשת* יצא לאור בהוצאת ירון גולן, שהיתה ההוצאה לאור הפרטית הגדולה בישראל, ואילו *אפשר גם אחרת* יצא לאור בהוצאת מכון סאלד ומשרד החינוך. מכון סאלד "שידך" לי את ד"ר רחל זורמן, שבמרוצת השנים הפכה למנהלת שלו, וביחד כתבנו את הספר במשך כשנתיים. משרד החינוך "לקח את הזמן", ושנתיים נוספות עברו בטרם אושר הספר סופית, לכן יצא לאור רק בשנת 2000. אבל מאז ועד היום, בכל מאות פרסומי, שזורה כחוט השני העובדה הבסיסית: כל עוד קיים אי-שוויון מגדרי, בנות מחוננות הן ראשונות הסובלות. על אף העובדה, שהדמיון בקרב מחוננים חוצה גבולות מגדריים, כל אימת שמתערער שיווי המשקל החברתי, הדתי או הפוליטי, מצבן הכלכלי, המשפטי, החברתי של נשים מאוים בנסיגה לאחור. או-אז בנות מחוננות, נשים מחוננות ש"עשו את זה", ובעיקר – נערות מחוננות, שאך פרצו לעולם, הן ה"מפסידות" העיקריות, הן בראש רשימת הנפגעות מהעולם שנסוג לאחור מנקודת השוויון ששאף אליה אל עבר זה ה"גברי", השוביניסטי, האוסר והבולם. נערות מחוננות נמצאות עתה במצב של סיכון-לא רק שעלול לגרום לאי-מימוש הפוטנציאל הקוגניטיבי שלהן, אלא גם, ואולי בעיקר, לרווחתן הנפשית.

אם אחלק לשניים את התקופה מאז הייתי נערה העומדת על שלה, מפרנסת את עצמה וטווה בעצמה את אריג חייה – עד היום, אקבל שתי תקופות של 30 שנה כל אחת. בראשונה, שהחלה בהיותי בת 14, פילסתי את דרכי המקצועית, הכלכלית והמשפחתית בחיים. בשניה האמנתי שאני יכולה לשנות גם את דרכן של ילדות ונערות מחוננות ועסקתי בכל התחומים שעשויים היו לתרום לכך: הוראה, מחקר, כתיבה, ייזום פרויקטים והובלתם, ובעיקר – ייעוץ למשפחות עם ילדים ובני נוער מחוננים, בדגש על בנות מחוננות. עתה – עם הטלטלות העכורות שעוברים חיי כולנו, הגיעה העת לראות מה היה, איפה אנחנו עכשיו, ולכן פנינו מועדות.

השלב הראשון במימוש מטרתי ב-20 השנים הבאות הוא הבאתו לדפוס של הספר הזה. הספר מציב בפנינו מראה שמצד אחד נותנת תקווה, שכן הוא משקף את ההתקדמות האדירה בשיפור מעמדן של נשים בכלל ובהרחבת אופק ההזדמנויות של הבת המחוננת בפרט. אבל מצד שני יש בספר אזהרה

מפני שקיטה על השמרים כאשר יסודות חיינו, ובעיקר השוויון, כולל שוויון בין המינים, מתערערים. לכן היה חשוב, אפילו דחוף לי, שספר זה יצא עתה לאוויר העולם.

* * *

בספר זה נכללו עבודות "מדעיות" – מאמרים שנתפרסמו בכתבי עת שפטים; קטעים מהאוטוביוגרפיה שלי שנמצאת בתהליך כתיבה, תמצית האוטוביוגרפיה של אמי ז"ל, מרים-אולגה ארנשטיין לבית קליין, שכבר התפרסמה במלואה כספר, ומספר פוסטים שלי שכבר התפרסמו, חלקם בבלוג שלי " וחלקם בבלוג "שפיות זמנית" ב"פסיכולוגיה עברית בבלוג שלי. ב"עירוב" זה אני גאה להמשיך את המסורת של התיאוריה הפמיניסטית הצרפתית "Écriture féminine" משנות ה-70 שהובילו אותה הלן סיקסו [Hélène Cixous] ביחד עם לוס איריגריי [Luce Irigaray] וז'וליה קריסטבה [Julia Kristeva]. במאמרה של סיקסו משנת 1975 "צחוק המדוזה" [Le Rire de la Méduse] (2006)¹ היא קוראת לנשים לכתוב באופן שהוא ספונטני, זורם וגופני, לא-ליניארי ולא-היררכי, בלתי אפשרי להגדיר, לתאר או לכלוא באופן מלא בקטגוריות קבועות, וחופשי מהמגבלות של ז'אנרים וסגנונות מסורתיים. ניסיתי ליישם זאת בספר פמיניסטי זה.

* * *

מספר עבודות פמיניסטיות מרכזיות שפירסמתי ב-30 השנים האחרונות לא נכללו בספר. עמם נמנים ספרים, מאמרים ופוסטים. להלן רשימת העבודות.

ספרים:

דויד, ח. (1995). *האשה המתגרשת: דעות קדומות, אמיתות וחצאי אמיתות*. הוצאת ירון גולן.²

דויד, ח. (ל.ת.). *קבלת דמי מזונות דרך ההוצאה לפועל*.³

David, H. (2009). The influence of gender, religion, grade, class-type, and religiosity on mathematical learning in the Israeli junior high school. VDM Verlag.⁴

מאמרים:⁵

דויד, ח. (2001). *הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק I: הבדלים בין המגדרים במתמטיקה על פי תוצאות מחקרים בינלאומיים. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי*, 27, 55-69.

¹ סיקסו, ה. (2006 [1975]). צחוקה של מדוזה. בתוך ד. באום ואחרות (עורכות) (2006). *ללמוד פמיניזם: מקראה* (עמ' 134-153). מצרפתית: מיכל הראל. הקיבוץ המאוחד.

² הספר אזל מהשוק, ולכן סרקתי אותו והעליתי את הקובץ לאתרים שלי. ראו: <https://www.academia.edu/1616593>

³ ספר זה נגזר מכיון שעם השלמתו שונה מבנה ההוצאה לפועל והשתנו החוקים הקשורים לסנקציות שהופעלו קודם לכן על גברים סרבני מזונות.

⁴ הספר מוגן על ידי ההוצאה לאור.

⁵ כל המאמרים הללו חתומים באתרים שלי. מאמרים על בנות מחוננות במגזרים השונים יופיעו בקובץ נפרד.

דויד, ח. (2002). הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק II: הבדלים מגדריים במבחני הבגרות ובמבחן הפסיכומטרי במתמטיקה. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 28, 35-51.

דויד, ח. (2005). ב. לשמחה מה זו עושה? הבדלים בין המגדרים בהישגים במבדקים הבינלאומיים במתמטיקה ובמדעים ב-2003 בכיתות ד וז. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 35, 20-22.

David, H. (2005). Learning mathematics in the Israeli junior high school: The gender issue and beyond it. *Gifted Education International*, 20(3), 81-87. <https://doi.org/10.1177/026142940502000309>

David, H. (2007). Mentoring high-ability Jewish and Arab females in the Israeli College. *Proceedings of the Conference: Pedagogical Aspects of Emerging Methodologies in Higher Education* (pp. 97-115). Ariel: The College of Judea and Samaria.

David, H. (2008). Gifted females in science: The Israeli case. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 54-63.

David, H. (2008). Israeli talented women in science: The state of the art. *Virajes Review*, 10, 15-28.

David, H. (2025). Characteristics of Gifted Students: Age and Gender. Findings from Three Decades of Cohorts. In: Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91701-1_3

פוסטים:⁶

אל תפחדנה להיות חזקות! על כוח פיזי של בנות, נשים ונערות;
כן, אתן יכולות! השמים הם הגבול עבור בנות מצוינות;
על השיעור הגדול של מחוננים תת-משיגים בבית הספר וריבוי המחוננות התת-משיגות בחיים
ה"אמיתיים";
האם לילדה או לנערה מחוננת קל יותר היום מאשר לפני 50 שנה?
על בדידותה של הילדה המחוננת

⁶ הפוסטים הללו נכללו בספר החינמי: דויד, ח. (2025). להיות הורים לילד מחונן ב <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4901>.

האם המוותרת בחיי היומיום ובספרות היפה⁷

כאשר האשה יוזמת גירושין, לעיתים תכופות אין הבעל מוכן לשיתוף פעולה, אלא מציב תנאים לא סבירים, שרק קיומם יקנה לאשתו את הגט המיוחל. במקרים אלו נאלצת האשה לוותר בכל התחומים האפשריים – הכספיים, המשפחתיים, החברתיים והמקצועיים. במקרים רבים היא אף חותמת על הסכם, לפיו לפחות אחד מילדי מילדי בני הזוג יישאר במשמורת הגבר.⁸

המכנה המשותף הבולט ביותר בחיי נישואיהן של נשים אלו הוא האלימות אליה נחשפו במהלך הנישואים, אלימות פיזית, כלכלית או מינית. המכנה המשותף הבולט ביותר הקשור לגירושיהן היה האחוז הגבוה של בנים מעל גיל עשר שנשארו במשמורתו של האב – בין אם על פי הסכם הגירושין ובין אם בשל בחירת הבנים. זאת על אף העובדה, שבמרבית המקרים היו הבנים מודעים היטב לאלימות אביהם כלפי אמם.

על אף היותן קרבנות לאלימות ולמרות שנאלצו לשלם מחיר יקר עבור חירותן, נתקלו הנשים הללו ביחס גרוע מצד החברה משום ש"הפסידו" את ילדיהן ל"טובת" האב. כך סבלו הנשים מ"עונש כפול" ואף משולש: הבנים שנותרו עם האב, סירבו במקרים רבים לקיים אתן קשר, למצער בתקופה הראשונה שלאחר הפרידה, והן לא לחצו עליהם כי באותה תקופה התקשו לשקם את חייהן לאחר המאבק הקשה על חירותן. במקום ליהנות מתמיכה חברתית שלה מצפה בדרך כלל קורבן האלימות, הן נתקלו בתגובות שליליות משום ש"איבדו" את בניהן. במאמר זה אחשוף את מידת האיפה ואיפה המקובלת בחברה, הרואה בעין אוהדת את האב המוותרת על משמורת ילדיו, אך לא את האם. החברה רואה באב אדם בעל מחויבויות רבות, ואילו באם – אישה שמחויבותה העיקרית, ללא קשר למצבה החברתי, הנפשי, הכלכלי או המשפחתי, היא לילדיה. אראה זאת הן מנקודת המבט של החוק והנהוג החברתי, והן מזו הספרותית, כפי שהיא מופיעה הן בספרות העברית והן בזו הכללית.

האם המוותרת על משמורת ילדיה במסגרת הסכם גירושין

גם לאחר התיקונים המשמעותיים שחלו בדיני המשפחה, ושינויי ההגדרה והנהול של משמורת משותפת, ההחזקה הפיזית של הילדים, דהיינו, מקום מגוריהם הקבוע והדאגה היומיומית לסיפוק צרכיהם היא עדיין בדרך כלל נחלת האם.

עד תחילת המאה ה-21 היתה זו בדרך כלל האם שקיבלה את משמורת הילדים. אף על פי שבית המשפט יכול היה להעניק את המשמורת לאב (סבירסקי, 1987), היה מקובל להניח, שאם לא כן הדבר, האם היא "חולת נפש", כך כונו אז נשים עם הפרעות נפשיות) או זונה, ובפועל כ-90% מהנשים קיבלו

⁷ פרסום ראשון: דויד, ח. (1998). האם המוותרת בספרות העברית ובספרות היפה. הגיגי גבעה – שנתון מכללת גבעת וושינגטון, ל', 91-101. [נוסח מעובד של ההרצאה בכנס השנתי הרביעי למחקר פמיניסטי, אוניברסיטת תל-אביב, 14-15 במרץ 1996].

⁸ דויד, ח. (1995). האשה המתגרשת: דעות קדומות, אמיתות וחצאי אמיתות. הוצאת ירון גולן.

את המשמורת על ילדיהן. עשרת האחוזים הנותרים כללו נשים שבית המשפט החליט שהן לא כשירות לגדל את ילדיהן, ונשים שויתרו על המשמורת בין אם בגלל שחשבו, שייטב לילדיהן לגדול עם אביהם, ובין אם כאלה שכדי לקבל את הגט לו ייחלו "שילמו" בויתור על המשמורת.

אולם, בעוד שגבר שילדיו אינם במשמורתו אינו "זוכה" לגינוי חברתי, אישה שאינה מצייתת לקוד החברתי המקובל, לפיו היא "חייבת" לגדל את ילדיה, "להקריב" את עצמה למענם, לוותר על סיפוק צרכיה, אותם היא תופסת כחיוניים, היא "לא נשיית", "לא אמהית" ואף גרוע מכך. אחת הסיבות המרכזיות לעובדה, ששיעור הנשים המוותרות על משמורת על ילדיהן אינו גדול עד היום, היא הדעות הקדומות הללו. גם נשים, שויתרו ויתורים מפליגים בכל התחומים האחרים כדי ל"זכות" בגט, משתדלות בדרך כלל לא לוותר על המשמורת, ואם הן נאלצות לעשות כן, אין הן ששות לשוחח על כך. הן עושות זאת בצנעא, כשהן חותמות על הסכם גירושין לא הוגן. היות ובתי המשפט בארץ עמוסים בתיקים, כמעט כל הסכם גירושין עליו חתמו שני הצדדים מקבל תורף של פסק דין. זאת גם כאשר ברור, שהצד הרוצה בגירושין משלם עבורם מחיר גבוה. לא אחת הילדים הם חלק מה"מחיר" הזה.

נשים הסובלות מאלימות מבן זוגן מסכימות, במקרים רבים, לחתום על הסכמי גירושין, לפיו יישאר אחד הילדים – בדרך כלל הבן הגדול או הבנים הגדולים – במחיצתו של אביהם. לעיתים מצבו של הילד הזה או הילדים הללו משתפר לאחר הפירוד, שכן השהות בחברת שני בני זוג שהיחסים ביניהם גרועים, לפעמים מלווים באלימות, בהכרח משפיעים על בריאותם של הילדים המעורבים (Luepnitz, 1979; Spanier & Thompson, 1987). יתרה מזו: לא ניתן לצפות שאשה תסכן את שלומה הפיזי, הנפשי, אולי גם את חייה, כדי שילדיה יהיו במשמורתה. בניגוד לתלות המוחלטת של ילדים בהוריהם ובבית המשפט בכל הנוגע למשמורתם, הרי לרצונם של מתבגרים ניתן משקל חשוב בקביעת המשמורת. אם הם רוצים להישאר אצל האב המסכים לגדלם – יענו בדרך כלל בחיוב לבקשתם. יתר על כן: אפילו במקרים שבהם הבן נשאר במשמורתה של אמו על פי הסכם הגירושין או החלטת בית המשפט, אם הוא מחליט לגור עם האב, רק במקרים חריגים הוא יוצא משם בניגוד לרצונו.

הסיבות לרצונו של נער מתבגר להתגורר עם אביו מגוונות. נערים בגיל ההתבגרות, שהוריהם נמצאים בהליכי גירושין, עלולים לסבול אף יותר מילדים צעירים העוברים חוויה דומה, ולפעמים מחליטים "לעזור" להוריהם להתגרש כאשר הם מנטרלים את מה שהם תופסים – בדרך כלל בצדק – כמוקש המונע את הפרידה: נושא המשמורת. גם קשר חזק בין אב לבן, ופחד מניתוק הקשר אם הבן יישאר עם אמו, עשוי להיות סיבה לכך, וכמובן – הזדהות עם האב, שהוא הדמות הגברית הדומיננטית בחיי הבן, וחוסר הערכה לאם שנתפסת כחלשה. סיבות נוספות לרצון בן להתגורר עם האב עשויות להיות בעיות ביחסים עם האחאים, או רצון לזכות בתשומת לב ובחיבה; שיקולים כלכליים – כאשר מצבו הכלכלי של האב טוב מזה של האם, מצב שהוא נפוץ מאוד.

במשפחות חרדיות קיימים גם שיקולים הלכתיים. להלן ארבעה מהחשובים שבהם.

א. החל מגיל בר מצווה, ילדים חרדים רבים מבליים את מרבית הזמן ב"שיבה קטנה"; לפעמים זו ישיבה עם פנימייה. לפיכך, נערים מגיל 13 ומעלה אינם מהווים מעמסה כבדה בחיי היומיום של האב שאתו הם רוצים להתגורר, וגם האם, שלכאורה "מוותרת" על משמורתו של בן מתבגר, לא בהכרח תתפוס את ההחלטה הזאת כ"יתור".

ב. אשה חרדית מנועה כמעט לחלוטין מלהשתתף בחינוכם של בניה המתבגרים, וגם אם ימשיכו להתגורר בביתה, הרי חינוכם מוטל על המוסדות שבהם הם לומדים והשפעתה עליהם מאוד קטנה.

ג. מספר הילדים בחברה החרדית גדול בהרבה מזה שבמשפחה החילונית, אבל שיעור הגירושין בחברה החרדית עולה משנה לשנה. לפיכך, אשה חרדית המעוניינת להינשא, מספר גדול של ילדים שתביא כ"נדוניה" יקטין את סיכוייה, ומספר קטן יותר יעלה את ערכה ב"שוק" הגרושים-גרושות החרדים.

ד. איסור ייחוד, הוא האיסור על זכר ונקבה להימצא ביחד בחלל סגור. פירוש הדבר, שנערים מתבגרים השייכים לחברה החרדית לא יוכלו לשהות בחברת ילדות או נערות שהן בנותיו של גבר שאמן נישאה לו. לכן עדיף לפעמים לאשה חרדית המביאה בחשבון נישואים שניים, בפרט לאלמן עם בנות, להשאיר את בנה או בניה במשמורת אביהם. לא אחת בקרב משפחות חרדיות האם מוותרת לעיתים על משמורת בנותיה, כדי שלא תהיינה במצב שבו הן מתגוררות בבית אחד עם בעלה, בעוד אסור להן לשהות לבד במחיצתו. אולם, בעוד שבחברה החרדית לגיטימי לשלוח בן מתבגר לישיבה עם פנימייה, אין הדבר מקובל כלל עבור בנות, כך שאם חרדית תוותר לפעמים על משמורת בנותיה לטובת נישואים בשנית.

האם המוותרת בספרות

בלי להיכנס לשאלה הפילוסופית, האם הספרות רק משקפת את המציאות או היא מעצבת אותה, מעניין יהיה לראות את הקשר שבין התופעה של ויתור על המשמורת, כפי שהיא מופיעה במציאות, לבין קיומה של תופעה זו ודומות לה בספרות העברית והכללית. האם המוותרת על משמורת ילדיה נפוצה במספר גדול של יצירות ספרות שנכתבו במשך מאות שנים. לא ניתן במסגרת מאמר זה להקיף אותן. עם זאת, כדי להדגים את תופעת האם המוותרת בספרות, נבחרו מספר יצירות לפי ארבעה קריטריונים.

א. **גיוון.** נבחרו יצירות של אנגלי, ישראלית ואמריקאית. היוצרים הם בני תרבויות שונות, מוצאים אתניים שונים, ומשני מגדרים, והיצירות נכתבו במאה ה-19 ובמאה ה-20. שלושת היוצרים הללו כתבו סיפורים קצרים ורומנים. בעבודה זו עסקתי רק בדוגמאות מיצירתם, אבל תופעת האם המוותרת מצויה גם ביצירות אחרות שלהם.

ב. **רמת הכתיבה.** שלושת הכותבים נמנים עם "נכסי צאן ברזל" של תרבויותיהם. כולם התקבלו יפה מאוד אצל קהל הקוראים, זכו לפרסים ספרותיים ולהכרה אקדמית, והם נלמדים בבתי הספר ובמוסדות להשכלה גבוהה.

ג. **עושר הכתיבה.** כל אחד משלושת היוצרים הללו העמיד קורפוס עשיר של יצירה. כך ניתן לבדוק את תופעת האם המוותרת במספר יצירות שלהם.

ד. בכל היצירות שנבחרו נמצא המוטיב של **סבים וסבתות שאינם מרפים מילדיהם.**

היצירות שנבחרו: שני סיפורים קצרים של עמליה כהנא-כרמון, "התרוששות" ו"לב הקיץ לב האור" (1971), *דיוקנה של גברת* מאת הנרי ג'יימס (1981) ו*שיר השירים אשר לסלומון* מאת טוני מוריסון (1978).

בניגוד לדעות הקדומות הרווחות בחברה על האם המוותרת, שהיא אם גרועה ולא נשיית מחד-גיסא, ועל האם שאינה מרפה, הלוחצת והאובססיבית מאידך-גיסא, הרי ביצירות הללו אין שיפוט שלילי של האם המוותרת. אין אינדיקציה לכך, שאם מוותרת ואב "אמהי" הם צירוף לא מתאים לגידולו התקין של ילד. אבל יש בהחלט שיקוף של יחס החברה לאם המוותרת על המשמורת כדי לממש את יצירתיותה, שאיפותיה ורצונותיה. יחס זה הפוך ליחס החברה לאב שנוהג כך.

"התרוששות" ו"לב הקיץ לב האור" לעמליה כהנא-כרמון

"התרוששות"

האם שוויתרה על משמורת ילדיה ב"התרוששות" (כהנא-כרמון, 1971) היא דמות לא ראשית, פועלת בניין שהיא גם ציירת. כך היא מתוארת:

החברה היחידה ביניהם בנעלי גבר, בבגדי גבר ובכובע מצחיה של גבר. עובדת כמותם ואינה שרה. הם קוראים לה 'ציגרה' והיא עונה להם במענה לשון. שטוחת חזה, מקומחת מלט, כאנדרטה של מלט. כולה אפר, וזנב סיגריה כבוי בפיה (שם, עמ' 67).

זו האישה, ש"ביום עובדת, בלילה מציירת. ציירת נודעת. את הקיבוץ עזבה. השאירה שם בן". אישה זו מתוארת כ"גברית", אבל אין כאן הערכה ליכולתה לעסוק בעבודה פיזית קשה, עבודה שלא כל גבר מסוגל לעשותה, ובלילות לצייר, ואף להגיע להישגים, "ציירת נודעת". ה"תיקון", ההערכה שרוחשת לה המספרת הוא דווקא בקשר להופעתה החיצונית:

בהצגות של ה"אהל" בוועידות ובכינוסים שהשתתפו בהם הורי, יש וראייתה: יושבת לבדה, מיובשת, מסיטה באצבע אחת את שערה, מתכנסת בתוך עצמה ועדיין כמקומחת מלט. תמיד בשמלות מבד ערבי, הנקשרות בצוואר בשרוך עשוי חוטי רקמה. תמיד באותה חגורה, עשויה רצועות עור לקישוט גמלים, המעוטרת כמו ביד לא-מאומנת בשיקועים ובמבלטים [...]. תמיד קמט

בין גבותיה. לאחר מותה השתוממתי לקרוא בדברי ההספד אשר נדפסו בשם אחד מראשי האמנים: "בעלית הגג שהיה חדרה יכולת תמיד להכין ספל קפה מצוין ולשתוק. כובשת היתה, הסוררת, יפהפיה, מה שאני קורא לו יופי חלוצי" (שם, שם).

רתוק (1988) מתארת את "סטריאוטיפ הסופרת" בספרות העברית כשל אישה מופקרת מבחינה מינית, או של פריג'ידיט שהכתיבה מספקת לה פורקן ותחליף (עמ' 84-83). בדמותה של הציירת המתוארת ב"התרוששות" התמזגו שתי הרעות החולות גם יחד: לאחר שאנו שומעים על היותה א-מינית, גברית ואפילו דוחה, מתגלה, לאחר מותה, שבצעם היא היתה יפהפייה ו"סוררת". אין בסיפור גיבוש מספיק של דמותה, ולכן לא ברור מה היה "חטאה" העיקרי – מכל מקום, הביטוי "השאירה שם בן" אינו חיובי. הצירוף של אישה יוצרת, המורדת במוסכמות ואף עוזבת את בנה שיתחנך ללא השגחתה, מצייר דמות שגם מבחינה חיצונית מתוארת כדוחה, על אף יופיה.

באותו מאמר עומדת רתוק על דמותו של מר לוצי, גיבור הסיפור "מושכלות ראשונים" של כהנא-כרמון. "בחייהם של מר לוצי ומר חירם, לעומת זאת, אין האהבה תופסת מקום חשוב; סיפורם מתמקד במקומה של היצירה בחייהם. מר לוצי מצטער על השנים שעברו עליו בלי לתת ביטוי בכתב לעולמו הפנימי. יותר משהוא כואב את הסתלקותו הצפויה מן העולם בגלל מחלתו, הוא מדבר על התמסרותו המוחלטת ליצירה, שנתאפשרה לו בשל בדידותו עם מות אשתו והעברת בנו לקיבוץ" (שם, עמ' 83). דומה, שפרט "שולי" זה בסיפור, עשוי להסביר את אחת הסיבות לבחירה בדמות גברית, שכן, כאשר אישה מתארת כיצד שלחה ילד יתום מאב לקיבוץ, כדי שתוכל להקדיש את כל כוחה לספרות, הדבר נתפס בדרך כלל כשלילי.

הסטנדרט הכפול מוצא ב"התרוששות" ביטוי עז. גבר יכול לשלוח את בנו היתום מאם לקיבוץ ללא גינוי חברתי. אישה שעושה מעשה דומה, שמשאירה את בנה בקיבוץ, מקום הולדתו והמקום בו נמצא, כפי הנראה, אביו, היא אישה שנשיותה מוטלת בספק. אמן צריך להקריב את משפחתו למען ילדיו; לאמנית אסור לעשות זאת.

"לב הקיץ לב האור"

ב"לב הקיץ לב האור" של כהנא-כרמון (1971ג) הגיבורה היא חולדה, אמו של הילד המספר. לחולדה יש הבנה מוגבלת מאוד לצרכי ילדיה – מוגבלת אף מזו של בנה, לצרכי בנה בן השלוש:

פעם אחת, רק החלה נרדמת במיטת ליאור והנה נתעוררה בבהלה. משהו רוחש היה בתוך המיטה למרגלות השמיכה, מטפס ומגיע למראשות השמיכה – אחי הקטן שהגיח והודיע לה בחגיגות: "חיים מחמן ביאלי!" – ליאור. מיד למיטה השניה, ציוותה עליו אמא. ליאור חזר וטיפס אל מיטתו. אינני סבור שאמא הבינה כי ליאור אז עדיין כמעט עולל. הוא נולד ביום העצמאות שלוש שנים לפני כן, ניסה לקנות את לבה בתקווה שכפרס על ידענות זו שקלט בגנון תניחאו לישון בחיקה. היום לא ינסה עוד? (שם, עמ' 178).

מצד שני, המספר נזכר בטיולים שהיה עורך עם אביו. ביקורי עסקים אצל מפיצי המכונות של הסוכנות שבבעלות האב. בלי שהדבר נאמר במפורש, כבר בגיל צעיר הבין הילד שהוריו, הזרים זה לזה, ממלאים את תפקידיהם בצורה הפוכה לזו המקובלת: האב, על אף היותו טרוד בפרנסת המשפחה, לוקח את הילדים אתו כל אימת שהוא יכול, הן לטיולים והן לשהייה במחיצתו בחנות (שם, עמ' 178, 185). האם, לעומת זאת, יוצאת אתו רק במקרים יוצאי דופן (עמ' 185). גם כשליאור הקטן נשרט ופונה לאמו: "אמא, דם" היא פוטרת אותו ב"לא עכשיו", והאב נחלץ לחפש רטייה בארון התרופות (עמ' 208).

מצוקותיהם של הילדים עולות על פני השטח מאז נכנסה סבתם – אם אביהם – לחייהם. עם כניסתה הפיזית לביתם, התערבותה בסדרי הבית, סכסוכיה עם האם ונסיונותיה לחנך את הילדים, נסוג האב ממעמד ההורה המרכזי למעמד של בן לאמו. או-אז החלו הילדים לחוש בחסרונה של האם, אף על פי שגם קודם לכן היא לא מילאה את התפקידים ה"מקובלים".

דיוקנה של גברת להנרי ג'יימס

בדיוקנה של גברת (ג'יימס, 2023) חל היפוך מוחלט בין תפקידי ההורים המסורתיים של ראלף טאצ'ט, דודנה של הגיבורה, איזבל ארצ'ר. האם המוותרת היא אמו של ראלף, דודתה של הגיבורה. ראלף גדל עם האב לאחר שאמו עזבה את האב:

למעשה, היתה שרויה בפירוד מבעלה, אך לא ראתה, כמדומה, שום דבר יוצא-דופן במצב זה. בשלב מוקדם בחייהם המשותפים נתחוויר להם, שלעולם לא יתאוו לאותו דבר עצמו באותו רגע עצמו, ותגלית זו היא שהניעה אותה להרחיק את המחלוקת שביניהם מתחום שליטתו הגסה של המקרה (שם, עמ' 28).

לא זו בלבד שראלף מתגורר באופן קבוע עם אביו, הוא אף שוהה בחברתו רוב הזמן. יתר על כן, בעבר, על פי דברי המספר, הציע מר טאצ'ט לבנו לעבוד אצלו בבנק. כל עוד אפשרה לו בריאותו הרופפת עשה זאת ראלף בשמחה, אף על פי שהעבודה בבנק לא עניינה אותו ביותר, ומטבעו לא נהה אחרי כל הכרוך בכסף. אולם הקשר שבין ראלף לאמו היה שונה לחלוטין. גם לאחר שהות בת שנה בארצות הברית, שבמהלכה לא ראתה את בנה יחידה, לא הפגינה הגברת טאצ'ט רגשנות אמהית:

[...] בשעות הראשונות לשובה מאמריקה, בנסיבות שבהן ראוי היה לה, כמדומה, להחליף קודם כל דברי ברכה עם בעלה ובנה, מרת טאצ'ט, מטעמים השמורים עמה, נהגה במקרים כאלה להסתגר ברשות היחיד שלה ולדחות את הטקס הרגשני עד שתיטיב את לבושה הסתור בתכליתיות שהיתה חסרת-שחר, כיון שלא היו כרוכים בה לא יופי ולא גנדרנות (שם, שם).

ראלף עצמו לא נטר לאמו על התנהגותה ה"לא אמהית" כשהודיעה לו באמצעות אחייניתו, שזה עתה ראה אותה לראשונה בחייו, שהוא מוזמן ברבע לשבע לעלות לחדרה של האם. הוא המתין לשעה היעודה ולא ניסה להקדימה. על אף חוסר סבלנותו (עמ' 26).

למעשה, אמו של ראלף היתה נעדרת. היא זו ששבה ממרחקים לאחר תקופת היעדרות ארוכה, ואילו בעלה ובנה נותרים לחכות לה. תפקיד שנחשב מסורתי לאישה (שחם, 1997).

שיר השירים אשר לסלומון לטוני מוריסון

ברומן *שיר השירים אשר לסלומון* (מוריסון, 1978) מוצגות שלוש דמויות: אם מוותרת, אב מרפה, ואב שאינו מרפה. האם היא רות מת, אמו של הגיבור, מייקון מת [Macon Dead]⁹. האם, שנזקקה לתחבולות כדי להרות מבעלה שפרש ממנה מזה למעלה מעשר שנים, קיוותה שהילד הנוסף ישיב אליה את בעלה, אבל משנכזה תוחלתה לא דחתה מעליה את ילדה. להיפך: כבר בעת ההריון, כשבעלה ניסה לשכנעה להפיל את עוברו, היא הגנה עליו ככל יכולתה וילדה ילד חי ובריא. נישואיה לגבר אלים, שהתעמר בה פיזית ומינית, העמידו אותה במצב שבו היה עליה לתמרן כדי לשרוד. היא היתה חייבת לשתות את השיקויים שבעלה נתן לה כדי שתפיל, שאם לא כן היתה סובלת מנחת זרועו. אבל את הפעולה היחידה שהיתה מבטיחה את ההפלה שהוא דרש, החדרת המסרגה, לא ביצעה כ"ראוי", וכך הצילה את העובר.

אולם, על אף השקעתה הרבה בבנה, נאלצה רות לוותר עליו. היא ניסתה להחזיק בו זמן רב ככל האפשר, על ידי הנקה ממושכת, אבל סודה התגלה והיא הושמה ללעג בעיני הכל. מהזמן בו הפסיקה להניק את בנה ועד הגיעו לגיל שנים עשרה היה מייקון פיקדון בידיה. כאשר אביו החליט להעבירו "אליו", לא מחתה רות על כך. היא קיבלה את הדין בין משום שלא היתה יכולה להילחם נגד בעלה ללא כל נשק, ובין משום אלימותו כלפיה.

בשיר *השירים אשר לסלומון* מופיע אב נוסף – אב המרפה מבתו. אב המבין, שלטובתה למען חייה בעתיד, עליו לוותר עליה. גיבור זה הוא אביה של רות, ד"ר פוסטר, סבו של הגיבור, מייקון מת, המגדל את בתו היתומה מאם. הוא מודע למערכת היחסים ההדוקה יתר על המידה לטעמו בינו לבין בתו, ולכן מקדם בברכה את מחזרה של הבת. המספר אומר לנו:

למעשה ידע עליו הרופא הרבה והחזיק טובה לצעיר הגבוה הזה מכפי שהרשה לעצמו לגלות. עם כל חיבתו לבתו יחידתו, עם כל התועלת שהביאה בביתו מאז מתה רעייתו, הרי באחרונה החלה מסירותה להיות לו לזרא. קרן-האהבה המתמדת היתה מטרידה, ומעולם לא חדלה מאותם ביטויים של חיבה שהיו חביבים כל כך בילדותה. נשיקת הלילה-טוב כשלעצמה היתה יצירת-מופת של רפיון שכל מצדה ושל מבוכה מצדו. אף שהיתה כבר בת שש-עשרה, עדיין עמדה על כך שיבוא

⁹ שלושה דורות של גברים נקראו כך במשפחה זו: מייקון דד, ששמו למעשה היה ג'ק, ופקיד שיכור נתן לו בטעות את השם "מייקון דד" שתורגם לעברית כ"מייקון מת"; מייקון דד הצעיר [Macon Dead Jr.], הוא מייקון דד השני, בעלה של רות, ומייקון דד השלישי [Macon Dead III], שנקרא גם "מילקמן", חלבן, משום שניק עד גיל 4.

אליה בערב, ישב על מיטתה, יחליף עמה כמה דברי-חידודים ויטביע נשיקה על שפתיה (שם, עמ' 23-24).

ד"ר פוסטר עודד את מייקון לחזר אחרי בתו, על אף היותה יחידה לו ובת שש-עשרה בלבד. ברגישותו הסיק, שבעל לא-אידיאלי עשוי להיות עדיף לנערה צעירה על פני קשר אדיפאלי, שעם השנים קשה יותר ויותר לנתק. בניגוד לד"ר פוסטר אין מייקון האב יכול לסבול את הקשר ההדוק שבין בנו לרות אשתו, אמו של הבן. בגיל שתים עשרה הוא מבקש מבנו שיבוא לעבוד אתו, וכשהבן מגיע לגיל ארבע עשרה הוא משיג את מטרותו: "מייקון היה מרוצה מאוד. עכשיו בנו היה שייך לו, ולא לרות" (שם, עמ' 61). אולם, גם כשהבן עבר את גיל השלושים לא הרפה ממנו האב ואמר לו: "אני צריך אותך כאן, מייקון. אם רצית ללכת, היית צריך ללכת לפני חמש שנים. עכשיו אני כבר תלוי בך" (שם, עמ' 155).

מייקון האב ניסה לעשות את בנו שותף לחשדותיו באשתו – אם בנו – שכביכול חטאה בגילוי עריות עם אביה (עמ' 69-71), ולהצדיק בכך את התעללותו הקשה בה לאורך עשרות שנות נישואיהם.

סיכום

במאמר זה עסקתי באם המוותרת על החזקת ילדיה במסגרת הליכי גירושין או כתוצאה מפרידה מסוג אחר. הבחנתי בקטגוריות עיקריות שבגללן מוותרות נשים, שרוצות בגירושין בניגוד לרצון בעליהן, על משמורת ילדיהן. לאחר מכן התרכזתי בארבע קטגוריות עיקריות של האם המוותרת בספרות: האם היוצרת שאינה מוכנה להשקיע את מיטב מעייניה באמהות, האשה העוזבת את בעלה ומבינה שטובת בנה היא להישאר עם אביו, האם קהת-הרגש כלפי ילדיה ומניחה לבעלה לטפל בהם, והאם המוותרת בשל אלימותו של בעלה.

הקטגוריה היחידה החופפת בין האם המוותרת, כפי שהדגמתי בספרות, לבין האם המוותרת בחיי היומיום היא זו של האם הסובלת מאלימות אבי-ילדיה. בשיר *השירים אשר לסלומון* יש שיקוף ספרותי של המציאות עליה כתבתי בהרחבה בספרי על האשה המתגרשת (דויד, 1995). רות היא הגיבורה שהפרופיל שלה דומה לזה של הנשים אותן ריאיינתי לצורך כתיבת הספר. זו אישה, שהחברה רואה אותה כחלשה, אבל היא חזקה מאוד; את האנרגיה שלה היא מקדישה להישרדות. היא רעבה למגע, אבל גם צורך בסיסי זה נגזל ממנה בשל בעלה הפורש ממנה, ועם זאת, לא מאפשר לה קירבה בינה לבין בנה. רות, שעבורה גירושין לא היו אופציה, היא אישה ש"מוותרת" על בנה ל"טובת" בעלה, אביו שמלכתחילה לא רצה בו, ועד מלאת לילד שתים עשרה שנה כלל לא התעניין בו. כשהילד התבגר גזל האב את כבשת הרש של אשתו.

כפי שהראיתי בספר *האשה המתגרשת* (דויד, 1995), בנים לא מעטים נשארים בחזקת אביהם לאחר הפרידה גם במשפחה שכלפי חוץ נראה ש"אצלם הכל בסדר". מוריסון חשפה בשיר *השירים אשר לסלומון* את הנעשה בין כתלי הבית של משפחה שכביכול היא נורמטיבית, אבל למעשה מתרחשת בה התעללות של האב באם לאורך עשרות שנים. מוריסון גם חשפה את התופעה של אב שאינו מרפה.

במקרים רבים, התעללות באם, נישולה מאמהותה, והטלת פחד על הילדים קשורה להישארותם של בנים בחזקת אביהם. דווקא התנהגות כזאת עלולה להיתפס אצל בנים כגברית, "חזקה", ומעוררת הזדהות. הבן שנשאר עם אביו לא בהכרח עושה זאת מפחד. לפעמים מהערכה, מהערצה, מרצון לחקות את "גבריותו" של האב. לא אחת זוהי משמעותה של העברה בין-דורית של התעללות בנשים.

הספרות היהודית משופעת בתיאור דמויות של אמהות שאינן מוותרות. כאן הבאנו דמות של אב שאינו מרפה. וכפי שסיכמה זאת רודיק (Ruddick, 1990): "אם אב נעדר מאכזב מאוד, הרי אב נוכח [שאינו מרפה – ח.ד.] עלול להיות מסוכן מאוד לאמהות ולילדיהן" (עמ' 223).

מקורות

- דויד, ח. (1996). *האשה המתגרשת: דעות קדומות, אמיתות וחצאי אמיתות*. הוצאת ירון גולן.
- ג'יימס, ה. (2023). *דיוקנה של גברת* (הדפסה רביעית). מאנגלית: אסתר כספי. מוסד ביאליק.
- כהנא-כרמון, ע. (1971א). *בכפיפה אחת: י"ח סיפורים*. מרחביה: ספרית פועלים.
- כהנא-כרמון, ע. (1971ב). "התרוששות". בתוך *בכפיפה אחת: י"ח סיפורים* (עמ' 152-174). ספרית פועלים.
- כהנא-כרמון, ע. (1971ג). "לב הקיץ לב האור" בתוך *בכפיפה אחת: י"ח סיפורים* (עמ' 175-233). ספרית פועלים.
- מוריסון, ט. (1978). שיר השירים אשר לסלומון. מאנגלית: אהרן אמיר. עם עובד, ספריה לעם.
- רתוק, ל. (1988). הדיוקן החסר: בעיית הזהות בספרות-נשים ישראלית. *מאזנים*, 62(5-6), 85-80.
- שחם, ח. (1997). האודיסיאה במבט נשי: מוטיבים מתוך האודיסיאה כצייני תרבות. מחקרי ירושלים בספרות העברית, 16, 131-156.
- Luepnitz, D. A. (1979). Which Aspects of Divorce Affect Children? *Family Coordinator*, 28(1), 79-85.
- Ruddick, S. (1990). Thinking about fathers. in M. Hirsch & E. Fox Keller (Eds.), *Conflicts in Feminism* (pp. 222-233). Routledge.
- Spanier, G., & Thompson, L. (1987). *Parting: The Aftermath of Separation and Divorce*. Sage.

אם החיילים שמחה? על הקונפליקט בין התפקיד האמהי והחובה האזרחית¹⁰

תקציר

הבעיות שעמן מתמודדות נשים ישראליות כאשר ילדיהן – ובפרט בניהן¹¹ – עומדים להתגייס לשירות הצבאי החובה בגיל 18, אינן חדשות. עם זאת, כאשר האידיאולוגיה הפוליטית של אם כזו אינה נמצאת בגבולות ה"קונצנזוס", על האם להתמודד עם השאלה הקריטית: האם אני הולכת לתמוך בבני, שישרת שלוש שנים שירות סדיר בארגון שאני מתנגדת לו, בקרב אנשים שאינני מעוניינת במיוחד שיפגוש, ותחת פיקודם של גברים ונשים ששיקול דעתם עלול שלא לעמוד אפילו בסף המינימלי של הוגנות או אפילו הומניות?

מבוא: האם אם הבנים שמחה?¹²

כאשר אישה ישראלית-יהודייה יולדת תינוק זכר, היא שומעת לעיתים קרובות שהיא תרמה עוד חייל לאומה היהודית. תגובה זו מבוססת על מספר עובדות:

1. המצווה הראשונה שאלוהים אמר לאדם שהוא חייב לקיים היתה: "פְּרוּ וּרְבוּ וּמְלֵאוּ אֶת הָאָרֶץ [...]" (בראשית א, כח).

2. פריונה של קהילה נקבע על ידי גודל האוכלוסיה הנשית שלה. עם זאת, בתלמוד קיימת מחלוקת לגבי מהן הדרישות מאדם, דהיינו מגבר, כדי שיקיים מצווה זו.¹³ לפי בית שמאי, אדם יכול להפסיק להוליד אחרי שני בנים. לפי בית הלל – שדעתו התקבלה – קיום המצווה מותנה בהולדת בן ובת. למרות ששתי בנות יכולות לתרום לדמוגרפיה יותר מבת ובן, ובוודאי יותר משני בנים, אין כל אזכור לאפשרות ששתי בנות "תספקנה" כדי "לקיים את המצווה".

¹⁰ הרצאה בכנס: "דמוקרטיה וכיבוש בראייה פמיניסטית", ראשון לציון: המכללה למינהל, 8-9 ביוני 2004. הגירסה האנגלית: David, H. (2009). Is the soldiers' mother happy? On the conflict between mother's role and civil obligation. *Revista de Antropologia y Sociologia: Virajes Review*, 11, 61-73.

¹¹ המאמר פורסם שנים רבות בטרם שירתו בנות בשיעורים משמעותיים בתפקידים קרביים בצה"ל. המצב השתנה מאז שינוי משמעותי, בפרט לאחר ה-7.10.23.

¹² פרפרזה על חלק מהפסוק: "מושיבי עֶקְרֵת הַבַּיִת אִם הַבָּנִים שְׂמֵחָה הֲלֹלוּ יְהוָה." (תהילים קיג ט).

¹³ משנה יבמות ו; תלמוד בבלי יבמות סא ע"ב-סב ע"א.

3. על פי ההלכה בעל אינו יכול לגרש את אשתו בניגוד לרצונה במרבית המקרים. אולם, כאשר גבר נשוי לאישה עשר שנים והיא לא ילדה, התלמוד מציע לו שתי אפשרויות: לגרש את אשתו, או לשאת אישה נוספת על פניה.¹⁴ נוהג זה עדיין מיושם בקרב חלק מהאוכלוסיות המסורתיות יותר בישראל.

4. **זיכרון השואה**, שעדיין חי מאוד בקרב חלקים גדולים של האוכלוסיה הישראלית, משמש להצדקת כל דבר הקשור ל"צבא שלנו". הוא מבוסס על ההנחה, שבשואה נהרגו יהודים "כצאן לטבח" (Conway, 2005), ומצב זה לא יתרחש שוב לעם שיש לו צבא חזק.

5. **מדיניות הממשלה לעידוד הילודה, במיוחד בקרב יהודים**, החל מהראשון לראשי הממשלה של ישראל, דוד בן-גוריון ועד ימינו, כאשר הקצבאות, ההנחות והפטורים גדלים עם הגידול במספר הילדים במשפחה.

בתחילת שנות ה-50, בן-גוריון יזם תוכנית שלפיה הוענקו פרסי כסף סמליים ל"אמהות גיבורות" – אותן נשים שהיו להן עשרה ילדים ומעלה (אברהם [פרוינד], 2022; Sharoni, 1994):

פרס ילודה
משרד ראש הממשלה מודיע בזה שכל אם
בישראל אשר ילדה וגידלה עשרה ילדים
או יותר רשאית לקבל הענקה חד-פעמית
בסך 100,000 ל"י.
על האמהות הזכאיות, להגיש בקשותיהן
על טופס שאפשר להשיגו במשרדי המ-
מונה על המחוז במקום מגוריהן הקבוע.

הנה דוגמה של מכתב אישי כזה:

ראש הממשלה

ירושלים, ג באייר תשי"ח
23 באפריל 1958

לכבוד גב' קמבליס זזו
מועצה אזורית "אלונה"
עמיקם.

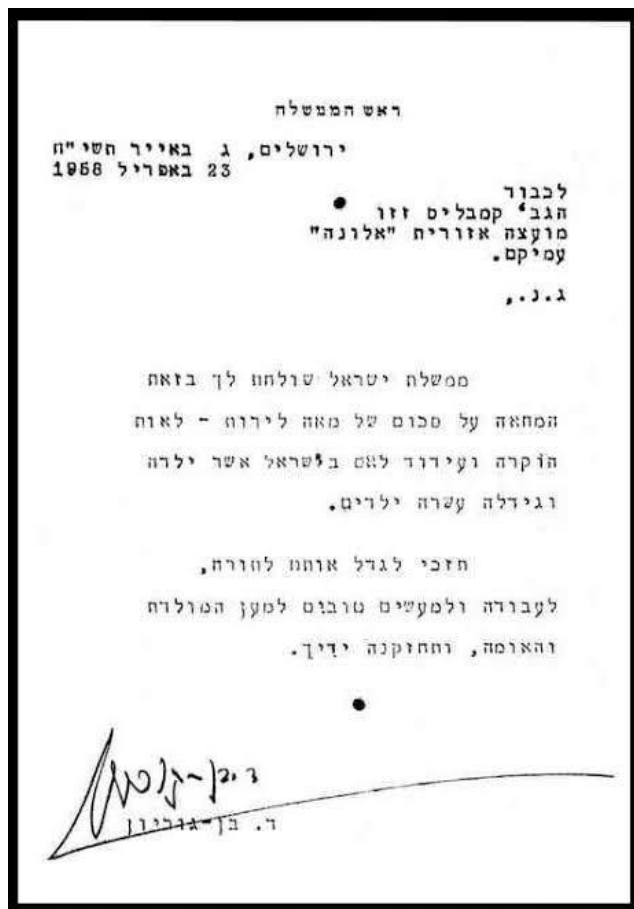
ג.נ.

ממשלת ישראל שולחת לך בזאת המחאה על סכום של מאה לירות – לאות הוקרה ועידוד לאם בישראל אשר ילדה וגידלה עשרה ילדים.

¹⁴ נשא אשה ושהתה עמו עשר שנים ולא ילדה, מעיקר הדין כופים אותו להוציאה בגט, או ישא אחרת בת בנים עמה (יבמות סד ע"א).

תזכי לגדל אותם לתורה, לעבודה ולמעשים טובים למען המולדת והאומה, ותחזקנה ידיך.¹⁵

[חתימה בכתב ידו של בן-גוריון]
ד. בן גוריון



מדיניות הממשלה לעידוד ילודה החלה זמן קצר לאחר הקמתה של ישראל הקטנה מאוד, עם 600,000 תושבים יהודים בלבד, שאיבדו 6,373 צעירים, רובם גברים, במלחמת העצמאות (דרורי, 2022). במהלך מלחמת ששת הימים (5-10 ביוני 1967), נוספו כמיליון ערבים לכ-300,000 הערבים שהיו אזרחי ישראל. חוסר האיזון הדמוגרפי הפתאומי, שסיכן את ה"מדינה היהודית", היה המקור להחלטות הבאות של ממשלת ישראל: [...] ייזום פעולות תעמולה, הסרת מכשולים כלכליים וחברתיים, והבטחת הקלות בדיוור ובחינוך למשפחות מרובות ילדים, על מנת לעודד אנשים להרחיב את משפחותיהם. בנוסף, הוחלט להגביל הפלות. כדי לאפשר את מימוש המדיניות הדמוגרפית, החליטה הממשלה להקים את המרכז הדמוגרפי (שטופלר, 2008, עמ' 474). מדיניות זו הונהגה רק עבור יהודים, ושטופלר טענה, כי היא מפלה לרעה מיעוטים לא-יהודים.

סוג זה של לחץ ממשלתי, תחת ההגדרה של "עידוד", כמובן אינו חדש, והוא הונהג בארצות נוספות מראשית המאה ה-20 ועד המאה ה-21 ועד בכלל. לדוגמה:

¹⁵ על-פי זכריה ח. יג.

I. בשנת 1913 העבירה ממשלת צרפת חוק הקובע כי משפחות עם 3 ילדים ומעלה יקבלו תמיכה כספית (Tomlinson, 1985; Nord, 1994);

II. בשנת 2008 הבטיח נשיא טורקמניסטן פרס של \$250 לנשים שיוולדות יותר משמונה ילדים, בנוסף להטבות לכל החיים כמו טיפול שיניים חינם, שירותים ציבוריים ותחבורה ציבורית (Turkmenistan's (plan for baby boom, 2008);

III. בשנת 1988 פרסם משרד הקצבאות המשפחתיות הלאומי הצרפתי (CNAF) חוקי תמיכה משפחתיים חדשים, שלפיהם ניתנת קצבה למשפחות החל מהילד השני עד גיל 20, תמיכה כספית עבור ילודים ועבור תינוקות, הכוללת קצבת לידה או אימוץ, סכום חודשי קבוע וסובסידיה למעונות יום, וכמו כן, תמיכה כספית במשפחות חד-הוריות או מעוטות הכנסה (CNAF's IT (department renews all its intellectual service contracts, 2021);

IV. לברית המועצות היתה היסטוריה ארוכה של סיוע כספי וקצבאות למשפחות מרובות ילדים. ב-1936 סיפקה קצבאות שנתיות לילד השביעי והבאים אחריו עד גיל חמש. ב-1944 זה הוארך לילד השלישי והבאים אחריו, אך ב-1948 קיצצו את הסכומים ב-50% (Heer & Bryden, 1966). (

אכן, מדיניות עידוד הילודה היא מדיניות ממשלתית שניתן לראות בבירור בהשקעה הציבורית הניכרת בטיפול פוריות. "הזכות להורות" הוגדרה על ידי רביצקי (2002), דהיינו, לאדם אדם יש זכות לפעול בכל דרך אפשרית, כולל דרכים שהתאפשרו באמצעות טכנולוגיה מתקדמת, מבלי לפגוע בזכויות של אחרים, כדי ליצור ילד שקשור גנטית לפחות לאחד מההורים המיועדים, מתוך כוונה לגדל אותו כשלהם.

עם זאת, בחברה הישראלית עידוד הילודה אינו רק מדיניות ממשלתית; זהו נורמה המושרשת עמוק בחברה. ליבליך (2003) כתבה את סיפורן של עשרות נשים ישראליות שאינן חיות עם גבר באופן קבוע, אך כולן שקלו ללדת ילד. אחד הסיפורים המעניינים ביותר הוא זה של הלסביות שהשכנים שלהן התעלמו מהן במשך שנים. כאשר ההיריון של אחת הצעירות נראה לעין, השכנים הפכו לפתע ידידותיים אליהן, למרות שההיריון הפך את אורח חייהן לעובדה שאי אפשר היה להתעלם ממנה עוד...

מדוע זה המצב? חלפו להם הימים בהם הצבא נתפס כמעט כקדוש. מלחמות לבנון הראשונה והשנייה, כמו גם מלחמת עזה 2009, חוללו שינוי בתמיכה הציבורית שאינה מובטחת עוד באופן אוטומטי.¹⁶ אך התהליך שאיפשר ביקורת על פעולות מסוימות של הצבא החל כעשור קודם לכן:

[...] צה"ל נלחם כיום במלחמת מאסף נגד ביקורת ציבורית. הביקורת מגיעה ממקורות שונים, בולטים שבהם הם התקשורת, בתי המשפט, חיילי מילואים והורים לחיילים בשירות סדיר. בתי המשפט כיום מתערבים במגוון רחב של עניינים צבאיים, החל מזכויות אדם ועד סוגיות מגדר.

¹⁶ נזכיר, שהמאמר התפרסם 14 שנה לפני ה-7.10.2023.

הורים לחיילים ישראלים – רבים מהם שירתו בעצמם בצבא – דורשים זכות להשמיע דעה לא רק על היכן ישרתו ילדיהם, אלא גם על תנאי השירות שלהם. ביקורת ציבורית על צה"ל מתעוררת גם בקרב חיילי המילואים (Epstein, 2002, 133).

לפי הרצוג (Herzog, 1998), החיים במצב קונפליקט מתמיד, כפי שהישראלים רגילים אליו, מסייעים בבניית עולם מגדרי מאוד, שבו המשפחה היא נכס גם בחיים הציבוריים וגם בחיים הפרטיים. אם ישראלית, שבנה עומד להתגייס, צועדת בנתיב מלא מכשולים חברתיים אם האידיאולוגיה שלה אינה תואמת את "הנורמות הישראליות". בן-אשר (Ben-Asher, 2003) מתארת חלק מהחובות שמוטלות על אם לחייל, תחת הכותרת: "היחסים ההדדיים בין ההורים לצבא".

התפקיד המסורתי של ההורים במהלך שירות הצבאי של ילדיהם הוא לספק תמיכה מוסרית ופיזית. פעילויות שונות כמו "כביסת שבת" של החיילים (כביסה וגיהוץ של המדים בסוף השבוע), "חבילות אהבה" שנשלחות לבסיסים בסופי שבוע שבהם החייל מוגבל לבסיס – הפכו למסורות ולטקסים חברתיים בישראל. ביקורים בשבת הפכו לפרדיגמות למחצה-רשמיות שבהן הורים לחיילים והצבא מעורבים ביחסי תלות מורכבים, הן חומריים והן רגשיים (שם, 6.2, התרגום שלי – ח.ד.).

למרות שהחובות ברשימה זו מיועדות לשני ההורים, הנמענת של חלק מהן היא "האם", שהתפקידים כביסה, גיהוץ, הכנת חבילות ושליחתן וכדומה הם שלה ורק שלה..

בנוסף לחובות אלה יש חובות נוספות לא מעטות. לדוגמה:

א. חובה אימהית" כוללת ליווי של הבן לבסיס ביום הגיוס. אם יש לה תוכניות אחרות לאותו יום – היא תשמע הערות כמו: "לעולם לא הייתי מעדיפה את האינטרסים שלי על פני אלה של בני", או אפילו: "נשים קרייריסטיות לא יכולות להיות אמהות טובות". האפשרות שלא ללוות את הבן עד שייעלם באוטובוס הצבאי עם חבריו בדרך כלל אינה באה בחשבון "ידוע היטב" שהבן "זקוק" לאמו ב"נקודה קריטית כזו בחייו", ולכן "זו חובתה לעשות זאת". סירוב למלא חובה זו מסיבות אידיאולוגיות מסמן את האם כ"אנטי-ציונית", "אגואיסטית" או אפילו "אם שפוגעת ביכולתו של בנה להיות 'חייל טוב'".

ב. במהלך כל השירות הצבאי מצופה מהמשפחה לספק לחייל תמיכה כלכלית. הקצבה החודשית שחייל מקבל נמוכה, ובמרבית המקרים אינו מכסה את ההוצאות של חייל ששוהה רוב הזמן בבסיס, שלא לדבר על חייל שגר בבית. אמנם קיימת פרוצדורה של "הכרזה על חייל כחסר משפחה", אך זו "פרוצדורה" ש"שמורה" לעולים חדשים, בנים למשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך וכדומה, ואינה נחשבת למקובלת בעיני מרבית החיילים שבאים ממשפחות ממעמד בינוני ומעלה. לכן, במהלך שלוש שנות השירות החובה החייל גר בבית הוריו, והמדינה מסתמכת על "אזרחות טובה" שלהם ואינה משלמת לו משכורת. הורים שמתנגדים לשירות צבאי, ובמיוחד

אמהות שסבורות שחובתן היא לשנות את המערכת המיליטריסטית-פטריארכלית של החברה, נמצאים בקונפליקט בין ה"דחף הטבעי" שלהם לספק לבנם לבין התנגדותם לתרום למערכת שהם רוצים לשנות.

ג. במהלך הטירונות חובתה של האם היא לספק תמיכה רגשית מתמדת לבנה. זה כולל להיות זמינה עבורו בכל עת: בטלפון ובאופן אישי. מצופה מהבן להתקשר הביתה בכל יום, אפילו כשכמעט אין לו זמן ללכת לשירותים, בעוד האם "צריכה להיות שם" בכל השעות, להקשיב באמפתיה לבעיותיו של בנה, ובשני העשורים האחרונים – גם להתערב בהחלטות צבאיות כאשר היא סבורה שבנה זוכה ליחס לקוי.

ד. מצופה מההורים להופיע לא רק בביקורי השבת, אלא גם בכל טקס המציין את סיום שלב צבאי (למשל, סיום טירונות), סיום קורס או קבלת דרגה. חובה זו אסור להחמיץ – לא משנה כמה רחוק הם צריכים לנסוע או אם הטמפרטורה עולה על 40 מעלות. המוזיקה בטקסים כאלה יכולה להחריש אוזניים, אבל גם זה אינו תירוץ להיעדרות. למרות שההזמנות מציינות במפורש את שעת תחילת האירוע, ככל שההורה "ישראלי" יותר – כך קל יותר לפענח כמה זמן מוקדם יותר עליו להגיע. בעוד שבחתונה ישראלית שמתחילה ב-20:00 יש כמעט תמיד דחייה של שעה, ובחלק גדול אפילו שעתיים – בטקס צבאי זה בדיוק הפוך: להיות "ישראלי יותר" פירושו לדעת מהו הזמן המוקדם ביותר שאפשר להגיע, גם כדי לתפוס "מקום טוב" וגם כדי לפגוש את הבן מוקדם יותר. הורים שבאים בזמן "מזניחים" את צורכי ה"ילד", שחבריו נהנים מביקורי ההורים "הישראליים יותר", ועלולים להסתכן בעמידה לאורך כל הטקס, כי המשפחות "הפטריוטיות יותר", שהגיעו מוקדם יותר, בדרך כלל מביאות איתן כמה שיותר בני משפחה, ומשאירות להורים שבאו בזמן לצפות בטקס ממרחק, עייפים ומאוכזבים.

סיכום

כדי להשיג שיתוף פעולה מלא של המשפחות, ובמיוחד של האמהות, עם המטרה הלא-טבעית של שליחת הילד לצבא בשמחה ותמיכה בו – רגשית וכלכלית – במהלך שלוש שנות השירות החובה,¹⁷ גייסה ישראל את המקורות הבאים:

1. **התנ"ך.** דוד בן-גוריון, ראש הממשלה הראשון של ישראל, לא היה אדם דתי, אך הוא היה אוהב גדול של התנ"ך. כשהוא רצה להביע כבוד לאם שילדה עשרה ילדים, הוא השתמש בביטוי המקראי "עד שקמתי דבורה אם בישראל" (שופטים ה, ז), שמקורו בשירת דבורה הנביאה – אישה שהתפרסמה ב"מעשיה הגבריים" ולא כסמל של אמהות.

¹⁷ המאמר נכתב בטרם קוצר השירות הצבאי משלוש שנים, אבל גם לפני השינויים המפליגים באורך השירות שנעשו לאחר ה-7.10.23 שפגעו לא רק במערך המילואים אלא גם בחיילים הסדירים שרבים מהם בילו את כל שנות השירות בתפקידים בעלי סיכון גבוה, בין אם בשטח האויב ובין אם לא, ורובם נאלצו להמשיך את שירות החובה שלהם כאשר מועד השחרור היה סמוך ל"מבצע" זה או אחר.

2. **השירה העברית.** המכתב של ראש הממשלה הסתיים בביטוי: "תחזקנה ידיכם". "תחזקנה" הוא השם הקצר והפופולרי של שיר "ברכת העם", ששורתו הראשונה היא: "תְּחַזְקֶנָּה יְדֵי כָל-אֲחֵינוּ הַמְּחֻנָּנִים עָפָר אֶרְצָנוּ". השיר נכתב ב-1894 על ידי חיים נחמן ביאליק, "המשורר הלאומי" (ביאליק, 1983-2000), ואומץ על ידי תנועת העבודה הישראלית כהמנון שלה.

3. **החוק.** במסגרת הרחבת קצבאות הילדים של המוסד לביטוח לאומי, הוסיפה הממשלה, בעיקר בתקופת ממשלת העבודה, תוספת מיוחדת למשפחות עם 3 ילדים ומעלה, שקשורה לשירות צבאי. השם הרשמי היה "קצבת יוצאי צבא", והיא שולמה בנוסף לקצבת הילדים הרגילה (ניצן, 2014 [1975]). משפחה היתה זכאית אם אחד מבני המשפחה (ההורה, בן/בת זוג, ילד וכו') שירת בכוחות הביטחון. זה יצר אפליה דה-פקטו לטובת משפחות יהודיות, כי רוב הערבים אזרחי ישראל לא שירתו בצה"ל מסיבות ביטחוניות/פוליטיות. המטרה היתה עידוד ילודה בקרב אוכלוסייה יהודית, תוך שימוש בשירות הצבאי כקריטריון. המדיניות הזו פעלה משנת 1970 (עם הרחבות בשנים שלאחר מכן) ועד 1996 אז בוטלה או שונתה בהדרגה. היא היתה חלק ממאמצים דמוגרפיים רחבים יותר של המדינה באותה תקופה.

4. **הרפואה.** ישראל נחשבת ל"מעצמה בתחום טיפולי הפוריות" (ציטוט של פרופ' שלמה משיח, ששודר ב-20 ביולי 2009 ברשת א', קול ישראל).¹⁸ בישראל כל אישה – נשואה או רווקה – זכאית לטיפול הפריה חנינם עד שתהיה אם לשני ילדים.

5. **החברה.** הנורמות החברתיות עברו אתגר רציני עם התרחבות תופעת האמהות החד-הוריות, שהפכה לקבילה בקרב אוכלוסיות שאסרו זאת בעבר. אוכלוסיות כאלה כוללות נשים צעירות משכילות, מסורתיות ולא-אשכנזיות, שעברו לגור מחדש עם משפחות המוצא שלהן בפריפריה כדי לקבל עזרה מהן לאחר הלידה (רותם, 2004), או נשים דתיות שילדו לאחר התייעצות עם הרב שלהן (צלניק אבנרי, 2017).

חווייה אישית

ב-1986, כשנולד בני השלישי, כולם הרגישו שזו חובתם לומר לי כמה אני בוודאי שמחה, בצטטם מתהילים קיג, ט: "אם הבנים שמחה". עברו שנים רבות עד שהבנתי שאכן, כנראה הייתי צריכה להיות שמחה; לא רק שילדתי שלושה ילדים – כולם בנים! ברכות אלה, כשהן באות מיהודים דתיים, ליוו בביטוי המקראי: "עֲתָה הַפַּעַם יִלְּוּהָ אִישִׁי אֵלַי כִּי יִלְדֹתִי לוֹ שְׁלֹשָׁה בָּנִים" (בראשית כט, לד), שאמרה לאה, אשתו הפחות אהובה של יעקב, לאחר שילדה את בנה השלישי, לוי. לא ידעתי מה בדיוק פגע בי יותר: האמונה

¹⁸ פרופ' משיח ז"ל [הוא נפטר ב-21.7.2026, בעת שהספר הוכן לדפוס] התגאה בכך, שאיפשר לאישה בת 64 ללדת, כמו גם לאישה בת 54 שאיבדה את בנה החייל, ולאישה בת 46 שילדה את בנה בן ה-14 בהפריה מלאכותית. בזמן הראיון היא היתה בהיריון עם "תאום" של בנה מהביצית המופרית הקפואה שהוחזקה במעבדה של בית החולים (דואק, 2004).

שאני צריכה "לספק" שלושה בנים כדי להבטיח את נישואי או את חברתו של בעלי, או האמונה שבנים הם ערובה טובה יותר לעתיד המובטח הנפלא הזה מאשר בנות.

עם זאת, כאשר כמה מהנפשות הטובות שיבחו אותי על "תרומת שלושה חיילים נוספים למדינה שלנו", ציטטתי את אדריאן ריץ' (1989), שביקרה חברות וקולגות צרפתיות בזמן מלחמת וייטנאם. כשסיפרה להן שהיא אם לשלושה בנים, הן שאלו: "Vous travaillez pour l'armée, madame?" [את עובדת בשביל הצבא, גברת?].

עברו יותר מ-23 שנים מאז, שבמהלכן כתבתי יותר מ-60 מאמרים, פרסמתי שישה ספרים והרציתי בעשרות כנסים ארציים ובינלאומיים.¹⁹ אבל כמו אמהות ישראליות רבות אחרות, שנקרעו במשך שנים בין האופציה היחידה המקובלת של "אמהות" כפי שהחברה תופסת אותה לבין העצמי הפנימי שלהן – זו הפעם הראשונה שאני מעיזה "לצאת מהארון". אני מבטיחה בזאת שזו לא תהיה הפעם האחרונה.

מקורות

אברהם (פרוינד), י. (24.04.2022). העגלה המלאה: הפתרון המפתיע של בן-גוריון לעידוד הילודה. נדלה ממקור ראשון <https://www.makorrishon.co.il/magazine/local-magazine/article/279911>

ביאליק, ח. נ. (1983–2000). *שירי חיים נחמן ביאליק: מהדורה מדעית ומבוארת* (ד. מירון, עורך; כרכים 1–3). מכון כץ לחקר הספרות העברית, אוניברסיטת תל-אביב ודביר.

דואק, נ. (21.4.2004). האבא של תינוקות המבחנה: פרופ' שלמה משיח מדבר. נדלה מאתר YNET <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-2905903,00.html>

דרורי, ע. (2022). עבודת הוועדות לאותות ההצטיינות של מלחמת העצמאות. *יסודות* 3, המחלקה להיסטוריה בצה"ל.

(9.6.2004). ככה אנחנו רוצות. הן דתיות, רווקות ואמהות, ולא מסתירות את זה. נדלה מאתר עיתון הארץ <https://www.haaretz.co.il/misc/2004-06-09/ty-article/0000017f-e8ef-df5f-a17f-fbffd140000>

ליבלר, ע. (2003). סדר נשים – סיפורי נשים במשפחה החדשה בישראל. שוקן.

ניצן, א. (2014 [1975]). עבר, הווה ועתיד במערכת הביטוח הלאומי בישראל. *ביטחון סוציאלי בישראל*, 93, 47–57. פרסום ראשון ב*ביטחון סוציאלי בישראל*, 8, 34–41.

צלניק אבנרי, י. (17.10.2017). "עדיין יש קהילות שקשה להן לקבל לקהילה אמהות יחידניות". נדלה מאתר כיפה <https://www.kipa.co.il>

רביצקי, ו. (2002). הזכות להורות בעידן ההפריה הטכנולוגית. בתוך: ר. כהן-אלמגור (עורך), *דילמות באתיקה רפואית*. מכון ואן ליר והקיבוץ המאוחד.

ריץ', א. (1989). *ילוד אשה*. מאנגלית: כרמית גיא. עם עובד.

¹⁹ עם ההכנה לדפוס של ספר זה, עדכון: "עברו יותר מ-40 שנים מאז, שבמהלכן פירסמתי למעלה מ-300 מאמרים 210 ספרים..."

שטופלר, ג. (2008). מדיניותה הדמוגרפית של ישראל בתחום הילודה וזכויות נשים ומיעוטים. משפט וממשל, יא, 473-516.

Ben-Asher, S. (2003). Hegemonic, Emancipated and Polemic Social Representations: Parental Dialogue Regarding Israeli Naval Commandos Training in Polluted Waters. *Papers on Social Representations – extes sur les représentations sociales*, 12(6.1-6.12).

Conway, J. S. (2005). Flucht aus Auschwitz: Sechzig Jahre danach [Escaping Auschwitz: Sixty years later]. *Vierteljahreshefte fuer Zeitgeschichte [Quarterly of contemporary History]*, 53(3), 461-472.

Epstein, A. D. (2002). Violating the Mores, Seizing the Guards: The Riot of the "Youth of Perestroika" in an Israeli Military Jail. *Terrorism and Political Violence*, 14(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/714005615>

(June 3, 2021). CNAF's IT department renews all its intellectual service contracts. Government Programmes in France. Retrieved from <https://www.actuia.com/en/news/cnafs-it-department-renews-all-its-intellectual-service-contracts/#:~:text=The%20Family%20branch%20covers,%28Aah%29%29>.

Heer, D.M. & Bryden, J.G. (1966). Family allowances and fertility in the Soviet Union. *Europe-Asia Studies*, 18(2), 153-163.

Herzog, H. (1998). "Homefront and Battlefront: The Status of Jewish and Palestinian Women in Israel". *Israel Studies*, 3(1), 61-84.

Nord, P. (1994). The welfare state in France, 1870-1914. *French Historical Studies*, 18(3), 821-838. <https://doi.org/10.2307/286694>

Sharoni, S. (1994). Feminist Reflections on the Interplay of Racism and Sexism in Israel. In E. Tobach & B. Rosoff (Eds.). *Challenging racism and sexism: alternatives to genetic explanations* (p. 309-331). Feminist Press, New York University.

Tomlinson, R. (1985). "The 'Disappearance' of France, 1896-1940: French Politics and the Birth Rate". *The Historical Journal*, 28(2), 405-415.

Turkmenistan's plan for baby boom (2008). Retrieved from BBC News <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/7279540.stm>

הקונפליקטים של הבת המוכשרת: מהלכה למעשה²⁰

תקציר

הבת המוכשרת נמצאת בסיכון להימצא בקונפליקט בין רצונותיה לבין רצונות החברה אליה היא שייכת, בין שאיפותיה לקידום מקצועי ואינטלקטואלי לבין מסרים מבולבלים, דו-משמעיים ואף סותרים הקשורים לקידומה המקצועי, מסרים שלא אחת מגיעים אף ממוריה (Kerr, 1997; Noble et al., 1999). בת כזאת תחושה סיפוק כל אימת שהיא מעפילה לגבהים של הישגים לימודיים, מקצועיים ויצירתיים. אולם, המסרים שהיא שומעת הם פעמים רבות בנוסח: "הלימודים זה לא הכול", "אולי כדאי ש'תתפזרי' יותר, שתעסקי גם בנושאים חברתיים", או "לא יפה להרגיש שאת יותר טובה מאחרים". על הצוות החינוכי "להיות שם בשבילה", לחוות אתה את הצלחותיה, לעזור לה לחוש גאווה בהם ולדרבן אותה להשקיע ביכולותיה הקוגניטיביות בכל עת שתפנה אליו לתמיכה בתחום זה (Reis, 2002, 2005).

בעבודה זו נשתמש לסירוגין במונח "מחוננת", שהוא תגית שניתנת לבנות בגילאי 8-9 שנבחרו על פי יכולותיהן הקוגניטיביות להשתתף בתכניות ההעשרה למחוננים או בכיתות המחוננים מטעם משרד החינוך, ו"מוכשרת", תואר שאנו משתמשים בו עבור בנות ונערות שיכולותיהן יוצאות הדופן אינן מתבטאות דווקא באחד משני תת-התחומים הקוגניטיביים: המילוליים או המתמטיים-לוגיים.

שלוש סתירות עיקריות קיימות בין שאיפותיה של הבת המחוננת למימוש יכולותיה לבין הקודים החברתיים המקובלים: סתירה בין ציפיות החברה לבין ציפיותיה מעצמה; סתירה בין ההתנהגות הנדרשת מבנות, כמו קונפורמיות, קבלת סמכות, דיוק, יושר, רגישות ואמפתיה לבין ההתנהגות המביאה להצלחה בעולם המקצועי; התשלום החברתי על הרצון להצטיין, תשלום שעלול להביא לירידה בפופולריות, ולבעייתיות במציאת בן זוג. במאמר זה נדון בבעיות אלה ובאחרות, ונביא שורה של המלצות כיצד יש לתמוך בבת המוכשרת והיצירתית בכל טווח הגילאים של בית הספר, ובייחוד מתחילת תקופת קדם ההתבגרות, כדי שתממש את הפוטנציאל הטמון בה.

מבוא

הבת המוכשרת נמצאת בסיכון להימצא בקונפליקט בין רצונותיה לבין רצונות החברה אליה היא שייכת, בין שאיפותיה לקידום מקצועי ואינטלקטואלי לבין מסרים מבולבלים, דו-משמעיים ואף סותרים הקשורים לקידומה המקצועי, מסרים שלא אחת מגיעים אף ממוריה. בת כזאת תחושה סיפוק כל אימת שהיא מעפילה לגבהים של הישגים לימודיים, מקצועיים ויצירתיים. אולם, המסרים שהיא שומעת הם פעמים רבות בנוסח: "הלימודים זה לא הכול", "אולי כדאי ש'תתפזרי' יותר, שתעסקי גם בנושאים חברתיים",

²⁰ נדפס בתוך: א. גלעד, מ. שכטר ונ. מלאת (2010) (עורכות). *דיאלוג מגדרי בחינוך: בין תיאוריה ומעשה* (עמ' 97-136). אחוה – המכללה האקדמית לחינוך, המכון לחקר המגדר והממונה על השוויון בין המינים, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.

או "לא יפה להרגיש שאת יותר טובה מאחרים". על הצוות החינוכי "להיות שם בשבילה", לחוות אתה את הצלחותיה, לעזור לה לחוש גאווה בהם, ולדרבן אותה להשקיע ביכולותיה הקוגניטיביות בכל עת שתפנה אליו לתמיכה בתחום זה.

הסתירות בין שאיפותיה של הבת המוכשרת והמחוננת לקודים החברתיים המקובלים

שלוש סתירות עיקריות קיימות בין שאיפותיה של הבת המחוננת למימוש יכולותיה לבין הקודים החברתיים המקובלים:

א. סתירה בין ציפיות החברה לבין ציפיות עצמיות – כאשר קיים קונפליקט בין רצונה של הבת לממש את עצמה לבין הצורך להיות אהובה ופופולרית.

ב. סתירה בין ההתנהגות הנדרשת מבנות, כמו קונפורמיות, קבלת סמכות, דיוק, יושר, רגישות ואמפתיה, לבין ההתנהגות המביאה להצלחה בעולם המקצועי.

ג. התשלום החברתי על הרצון להצטיין, תשלום שעלול להביא לירידה בפופולריות ולבעייתיות במציאת בן זוג. נוסף לכך תפיסת ההצלחה והכישלון בקרב בנים ובנות שונה: בנות מאמינות שהצלחה היא פרי של מזל או קלות המשימה, כי האמונה בהצלחה עקב יכולת (על פי תפיסת של הבנים) פירושה כישלון בתחום החברתי-רגשי. כך הן פותחות פתח להצלחה עם בני המין השני.

סתירות אלה גדלות ומתעצמות לקראת גיל ההתבגרות, ומגיעות לשיאן אחריו. אולם, מקורן נעוץ כבר בילדות שבה 'להיות מחוננת' הוא מצב קונפליקטואלי בבסיסו, בניגוד 'להיות מחונן'. זורמן ודויד (2000) הציגו סתירות אלה בטבלה:

טבלה 1: מאפיינים של בנים ובנות 'רגילים' לעומת אלו של מחוננים ומחוננות

בן	מחונן	בת	מחוננת
אסרטיבי	=	לא אסרטיבי	אסרטיבי
סקרן	>	לא סקרנית	סקרנית
לא קונפורמי	=	קונפורמית	לא קונפורמית
עומד על שלו	=	נחוש	נחוש
מעז	=	הולכת בתלם	מעזה

מטבלה 1 עולה, שאף אם נתעלם מכל הרכיבים הקשורים בתחומים הקוגניטיביים, רכיבים שעל פיהם נערך איתור המחוננים בארץ (David, 2008b), הרי ההבדלים בין בנים מחוננים לבנות מחוננות הם עצומים. כשמדובר בבן מחונן אין סתירה בין מאפיינים "גבריים", כאלה שאנו מטפחים בקרב בנים כבר בגיל צעיר מאוד, ומחנכים את בנינו להבליטם ולהחצינם, לבין מאפייני המחוננות. לעומת זאת, כאשר מדובר בבת מחוננת הסתירה בולטת.

נתבונן למשל במאפיין "סקרנות", שמקובל להניח שהיא מניע מרכזי ללמידה (Loewenstein, 1994). מאחר שבנות מחוננות – כמו בנים מחוננים – מונעות על ידי סקרנות, סביר להניח שרמת

הסקרנות של הבת המחוונת לא תהיה נמוכה מזו של הבן המחונו. אולם, בעוד ש"להיות סקרן" ו"להיות בן" אינם עומדים בסתירה זה לזה, שכן, מבנים מצפה החברה שילמדו, שיגלו דברים חדשים, שירחיבו את אופקיהם – הרי אצל בנות הסקרנות אינה נחשבת תמיד למידה טובה. כבר משחר ההיסטוריה הכתובה עוצבו בספרות נשים סקרניות כ"בעלות סקרנות מופרזת", שבסופו של דבר המיטה עליהן אסון. בין הדוגמאות המפורסמות: סיפורה של חוה, שאכלה את התפוח וגרמה לגירושו של אדם מגן העדן ולהיותו בן תמותה. סיפור דומה הוא סיפורה של פנדורה, שעל אף דברי אפימיאוס, שלא לפתוח לעולם את הקופסה שקיבלה, סקרנותה גברה עליה והיא פתחה אותה. במעשה זה פנדורה שיחררה את כל האסונות לעולם. על פי בנדיקט (Benedict, 1998), הסקרנות הנשית נתפסת כהרס ההגדרה הרוחנית של טבע האדם [man's nature], ותפיסת הסקרנות כמסכה עונג עצמי היא המורשת האמיתית של הבשר ודעיכתו, של המין והמוות (פרויד, 2021).

הנה כי כן ראינו, שעיון בתכונה אחת בלבד הנתפסת כ"גברית-חיובית" לעומת "נשית-שלילית" מעמידה את הבת המחוונת במצב קונפליקטואלי. כבת, כאישה לעתיד, היא תיטה, אם תרצה ללכת על פי הנורמות החברתיות הקיימות, להימנע מסקרנות כדי להשביע את רצון הזולת. אולם, כאדם מחונן השואף לדעת עוד ועוד היא תהיה סקרנית. במקדם או במאוחר יהיה עליה לבחור בין רצונה לממש את יכולותיה כמחוונת לבין רצונה להיות אישה "חיובית", "טובה", או "קונבנציונלית".

ומה דינה של האישה שתעדיף ללכת אחר נטיות לבה, תטפח את יכולותיה האינטלקטואליות? מרי אן אוונס, שנאלצה לאמץ את הזהות הספרותית הגברית, זו של ג'ורג' אליוט, כדי לפרסם את יצירותיה, כתבה על כך כבר בשנת 1860 בספרה *הטחנה על הנהר פלוס*: "כבשה, עדיף שלא תהיה בעלת זנב ארוך במיוחד. שכן, בעליה לא יקבל תמורה גבוהה יותר עבורה". אליוט גם מוסיפה, מפיו של מר טוליבר, היגד בדבר יופיה של אישה, לפיו יתר-יופי גם הוא אינו יתרון (אליוט, 1998). מצב זה לא השתנה עד ימינו, ולא רק בחברות דתיות מסורתיות. כך, לדוגמה, במחקר שנערך ב-2005 בבריטניה נמצא שככל שהאינטליגנציה של גברים גבוהה יותר, כך סיכוייהם להינשא גבוהים יותר, לעומת זאת בקרב הנשים המצב הפוך. בעוד שבקרב גברים כל עלייה של 15 נקודות ב-IQ, האקוויולנטית לסטיית תקן אחת, העלתה ב-58% את הסיכויים לנישואין, הרי בקרב נשים כל עלייה כזאת הפחיתה ב-35% את סיכויי הנישואין! (Taylor et al., 2005). כתוצאה מכך אנו מלמדים את בנותינו לא להיות "יותר מדי": יפה וחכמה – הרי זה מצוין; "יותר מדי חכמה" כשאת גם יפה מאוד – יופיך לא תמיד "יפצה" על ה"מינוס" שיש ב"עודף" האינטלקט.

נראה, אם כן, שלא זו בלבד שתכונות הנחשבות "גבריות" עלולות להיות לרועץ לאישה המוכשרת, אלא אפילו יופי, שבכל התרבויות נחשב נכס לאישה, צריך להיות מדוד כאשר מדובר באישה המועמדת למלא את התפקידים המסורתיים: רעיה ואם. אישה שהיא "יותר מדי": גם מוכשרת מאוד וגם יפה מאוד היא בחזקת סכנה, דבר שיש להימנע ממנו (ראו למשל, אברבנאל, 1997). בתרבות ה"מודרנית" כבר אין מעלים על המוקד נשים משכילות, בעלות מקצועות שבעבר נחשבו יוצאי דופן, כמו מיילדות או מרפאות,

אבל עדיין, גם בקרב אוכלוסיה צעירה ומשכילה, התדמית של בעלי מקצוע שהם מומחים בתחומים מסוימים היא של גברים (Stoeger et al., 2004; Ziegler et al., 2000).

נסקור להלן את התסמונות החברתיות-הנפשיות הרווחות בקרב בנות מחוננות, מוכשרות, ויצירתיות שמקורן בקונפליקטים שנמנו.

תסמונות חברתיות נפשיות בקרב בנות מוכשרות

אם רק נגרד במקצת את המעטפת של הדמות הפומבית של בנות מוכשרות נבחין בתסמונות העלולות למנוע את מימוש הפוטנציאל הטמון בהן. מהן תסמונות אלה? ממה הן נובעות? ומה ניתן לעשות כדי להתמודד עמן?

פחד מהצלחה: תסמונת סינדרלה

את המונח: "תסמונת סינדרלה" טבעה הפסיכולוגית מטינה הורנר (Horner, 1970). על פי שיהי (1985):

נערה המגיעה לשיא בתחומים אקדמאיים בייחוד בתנאי תחרות ובעיקר כאשר אותה תחרות מתנהלת נגד גברים, חוששת פן יאבדו לה האהבה והפופולריות. ככל שהצעירה היא תחרותית יותר מטבעה, כן גובר בה חששה מפני הישגיות (שם, עמ' 148).

תופעה זו נחקרה כעבור כ-20 שנה (Engle, 2003) ולאחר מכן שוב כעבור כ-20 שנה (Batik, 2024), והממצאים היו דומים. "תסמונת סינדרלה" (למשל: Babu Joseph et al., 2021; Miranti et al., 2024) מקורה באמונה הרווחת בקרב בנות מוכשרות, המאמינות שהצלחתן נובעת, בעיקר, מקלות המשימה, או שהיא תוצאה של מזלן הטוב ואינה תוצאה של יכולותיהן הגבוהות. אצל בנים מחוננים המצב הפוך: הם מאמינים שהצלחתם נובעת מיכולותיהם. בנות המאמינות שיש לייחס את הצלחתן בעיקר למזל חיות, פעמים רבות, בחשש, שככל שהן מצליחות יותר כן גדלים הסיכויים שיום אחד יבגוד בהן המזל והן תיחשפנה ככלי ריק.

פחד מהצלחה יכול לגרום לבת המחוננת נזקים רבים, כגון:

- השקעה מועטה בהשגת יעדים לימודיים או אישיים;
- קושי בקבלת החלטות ובפתרון בעיות;
- ירידה ברמת המוטיבציה להישגיות, לפעמים עד כדי תת-הישגיות;
- חוסר יכולת לקבל הצלחות בשמחה ובגאווה;
- ירידה ביכולת לצמוח מבחינה פסיכולוגית ולהגיע לבריאות נפשית מיטבית;

- מעברים תכופים מאופטימיות לפסימיות.

כל התופעות הללו, שנזקן מרובה, מקורן באמונה, שהצלחה בלימודים או בתחום מקצועי כלשהו תביא לכישלון חברתי; שהאפשרות לקידום פירושה גם סיכוי גבוה לניכור חברתי; שציון לשבח על הישג תוצאתו בידוד; שעמידה ב"ראש הסולם" תגרום לרתיעה של הזולת, לאי-הצעת עזרה, לחוסר רצון של הזולת לשתף בחייהם ולחוסר אמפתיה של הזולת. מאחר שרשתות חברתיות חשובות מאוד בקרב נשים (גיליגן, 1995; Eriksson, 2011, Caiazza & Putnam, 2002; Ehsan et al., 2019; Stafford et al., 2005), ובידוד חברתי הוא לפעמים "עונש" גדול, הרי הבת הצעירה, הנערה או האישה הפוחדות מהצלחה, חוששות הן מקנאת בנות מינן והן מהתעלמות, מבידוד ואולי אפילו מלעג של בני המין השני. ריס (Reis, 2002) סיכמה את הקשר בין פחד מהצלחה לבין פחד מאי-מציאת בן זוג בהיגד: "פחד מהצלחה הוא פחד מאי היכולת למצוא עם מי לחלוק את ההצלחה". נראה שאכן, יותר משהבת המוכשרת מפחדת מההצלחה, היא חוששת – ובצדק – שהצלחה – פירושה יהיה בדידות.

פחד מכישלון: סיבות, תוצאות, ודרכי התמודדות

אחד המאפיינים הבולטים ביותר בקרב נערות המפחדות מכישלון הוא השקעה רבה מאוד בלימודים, פעמים אף מעבר לכל פרופורציה הנראית, למתבונן מהצד, סבירה. ואולם, ככל שההשקעה רבה יותר, וההצלחה הבאה בעקבותיה משמעותית יותר, כן עולה רמת הפחד שמא רצף ההצלחות עומד להיפסק, והנה, או-טו-טו, מגיע כישלון. פחד זה גובה מחיר נפשי גבוה.

לא כדאי להזניח את הטיפול בתסמינים בולטים במיוחד של פחד מכישלון גם בקרב ילדות בגיל טרום ההתבגרות, שכן פחד זה דרכו להתעצם לקראת גיל ההתבגרות. גיל ההתבגרות מתאפיין בכך שהזהות העצמית עדיין אינה מגובשת דיה, בעוד שהאתגרים במישור האישי והחברתי, ולא רק במישור הלימודי, מתעצמים. מאחר שלא אחת קיימת אצל בנות בגיל ההתבגרות התנגשות בין הכמיהה לחיזוק הצדדים הקוגניטיביים, להרחבת האופקים האינטלקטואליים ולהעמקה בתחומי ידע שונים לבין מקובלות חברתית, עלול הפחד מכישלון להביא לתוצאות קיצוניות בעיקר בקרב בנות מחוננות.

לא נפקד מקומן של נשים מצליחות הפוחדות מכישלון. מרדכי חיימוביץ (2005) ערך ראיון עם אילנה דיין, שנחשבה "ילדת פלא" בתקשורת הישראלית. דיין הייתה האישה הראשונה בגלי צה"ל ששימשה ככתבת בעודה בשירות חובה, ובגיל 22 בלבד החלה להגיש את "ערב חדש" בטלוויזיה החינוכית. באותו ראיון היא אמרה: "מה שמדרבן באמת זאת חרדת הכישלון. הכישלון האמיתי. אני לא רוצה להיכשל, אני לא רוצה לטעות, אני לא רוצה ליפול. אני רוצה לעשות את הדברים נכון, וכן, אני רוצה להצליח. שאלתי: מאיפה כל כך עמוק העניין הזה של חרדת הכישלון והיא לא ידעה לענות".

תסמונת המתחזה (Impostor Syndrome)

תסמונת המתחזה (למשל: Bravata et al., 2020; Huecker et al., 2023; Psychology Today, 2026) היא דפוס חשיבה נפוץ, בייחוד בקרב בנות ונשים מוכשרות ומתיחות. זו תופעה פסיכולוגית שבה

אדם מצליח ומוכשר מתקשה להפנים את ההישגים והיכולות שלו. הסובלים ממנה חשים, שהם מתחזים, לא ראויים, שיום אחד "יחשפו" אותו ויגלו שאינם מוכשרים כפי שחושבים. זו תסמונת נפוצה מאוד בקרב בנות ונשים מחוננות, שמייחסות את ההצלחות שלהן למזל, לעזרה שקיבלו מאחרים או אול עובדה שהשקיעו הרבה מכפי שהיה צורך, ולא ליכולותיהן. נשים בעלות תסמונת זו מתקשות בדרך כלל לקבל מחמאות ומשוב חיובי.

גם נערה מוכשרת, שהצליחה לצלוח בשלום את גיל ההתבגרות, תוך שהיא מתמידה בתחומי העניין שלה, מרחיבה ומעמיקה את אופקיה, לא תמיד פטורה מעונשה של "תסמונת סינדרלה". התסמונת הזו נפוצה בקרב נשים בוגרות בגילאים שונים, נשים שהמשותף להן הוא שהן "עשו את זה": הצליחו לפי קני המידה ה"גבריים" להצלחה: השכלה משובחת, מעמד מקצועי איתן והכנסה גבוהה.

בעייתיות בנטילת סיכונים: הימנעות – מהתנהגות למאפיין

האומץ להעז ולהסתכן מאפיין אנשים שהגיעו להישגים יוצאי דופן. סיכון פירושו שקיימת סבירות לא נמוכה שהפעולה הננקטת תסתיים בכישלון. זה המצב כבר בשלב הראשון של העיסוק במחוננות: שלב האבחון. הבה נסתכל בגיל הממוצע של בנים ובנות שבו החלו את הלימודים במכון לקידום נוער בתל אביב בשנים 1982, 1993 ו-2003 (David, 2025a).

טבלה 2: ממוצע גיל הכניסה למכון לקידום נוער עבור בנים ובנות

מגדר	1982: ממוצע (ס"ת)	1993: ממוצע (ס"ת)	2003: ממוצע (ס"ת)	סה"כ: ממוצע (ס"ת)
בנים	10.11 (2.11)	8.25(2.08)	7.84 (1.85)	8.78 (2.26)
בנות	9.71 (2.18)	8.69 (2.36)	8.09 (2.25)	8.76 (2.36)
סה"כ	9.99 (2.14)	8.41 (2.19)	7.93 (2.02)	8.77 (2.29)

מטבלה זו עולה, שבעוד שבשנת 1982 הגיל הממוצע של הבנות שהחלו להשתתף בפעילויות מכון אריקה לנדאו²¹ היה נמוך מזה של הבנים, הרי בשנת 1993 התהפך המצב וגיל הבנות היה גבוה בחצי שנה לערך מגיל הבנים. זאת על אף העובדה, שהתפתחותן של בנות מקדימה את זו של בנים הן באספקטים של המוטוריקה העדינה הן בכל הפונקציות הלשוניות (למשל: Berk, 2009; Kail, 2009; Patterson, 2008) וכן בתרבויות שונות (למשל: Chui, 2007). כפי שעולה מן הטבלה, מצב זה, שבו ההורים בעצם "לוקחים סיכונים" עבור בניהם, דהיינו מביאים אותם מיוזמתם למבדקי מחוננות בידיעה שייתכן שלא יצליחו בהם, לא השתנה מהותית גם עשר שנים לאחר מכן (בשנת 2003).

²¹ שמו של המכון לקידום נוער הוסב ל"מכון אריקה לנדאו" לאחר מותה של המייסדת, בשנת 2013.

מחקרים רבים בעולם בחנו את נושא לקיחת הסיכונים, אולם בישראל עדיין לא נערך מחקר מעין זה. ביירנס ועמיתים (Byrnes et al., 1999) ערכו מטא-אנליזה על 150 מחקרים בנושא זה ומעבודתם עולה, שלא זו בלבד שב-14 מתוך 16 התחומים השונים שנבדקו, לדוגמה: שליפה של עובדות מתמטיות, זיכרון עבודה, יכולת מרחבית, אסטרטגיות פתרון בעיות, לקיחת סיכונים היתה נפוצה באופן מובהק יותר בקרב בנים מאשר בקרב בנות. ההפרשים הגדולים שנמצאו היו בעיקר בתחום הלימודי ובתחום היכולות הפיזיות. בישראל נערכה השוואה בקרב תלמידי כיתות ט שנבחנו במבחני מיון לפני הכניסה לחטיבה העליונה, כמו גם בקרב צעירים וצעירות שנבחנו בבחינות הפסיכומטריות, ובשני המקרים נמצא שהנטייה של בנים לקחת סיכון ולענות על שאלות שהם אינם בטוחים בתשובות עליהן היתה גבוהה משמעותית מזו של בנות. בשני סוגי הבחינות מספר התשובות שעליהן בנות לא ענו כלל היה גדול באופן מובהק מזה שבקרב הבנים (בן-שחר וסיני, 2021; Coffman & Baldiga, 2014; Klinowski, 2020; Iriberry & Rey-Biel, 2021). ככל הנראה "תרם" שוני זה תרומה מכרעת להפרש הגדול שבין ציוני בנים לציוני בנות במבחן הפסיכומטרי. גם במבחנים לאיתור מחוננים קיימת אותה תופעה, כאשר בנים מוכשרים נוטים לקחת סיכונים מחושבים, ולענות על כל השאלות. בנות מוכשרות עם נטייה לא לקחת סיכונים מקטינות את הסיכויים לצבור נקודות על ידי ניחוש נכון.

פרפקציוניזם

פרפקציוניזם, או השאיפה לשלמות מאפיינת אנשים מוכשרים בכלל, ובנות מוכשרות בפרט. ברמה המתונה, השאיפה לשלמות מאפשרת לחתור להצטיינות ולהתמיד בכך. אולם ברמה הקיצונית השאיפה לשלמות עלולה להוביל להתנהגויות שאינן מסייעות לתפקוד מקסימלי כמו:

- התנהגות אובססיבית;
- הימנעות מאתגרים כדי לא להיכשל;
- נשירה מתכניות מיוחדות;
- חרדות יתר;
- דחיינות (Moon & Illingworth, 2005);
- בעיות בקבלת החלטות;
- ניסיון להיות superwoman: רעיה מושלמת, אם מושלמת ואשת מקצוע מושלמת כאחד, ניסיון המוביל לעיתים קרובות לתסכולים רבים.

כאשר בת מחוננת שייכת לקבוצת מיעוט כלשהי, גדל אצלה הסיכון להתנהגות פרפקציוניסטית (למשל: דויד, 2008; 2009א). במקרים רבים, מעצם היותה שייכת לקבוצת מיעוט שבה הסיכויים להגיע ל"תקרת" יכולותיה לא גבוהים, היא נתפסת לשאיפה לשלמות. שאיפה זו מקורה לאו דווקא באיכות התוצר, אלא בעיקר בכל הנוגע לצורתו החיצונית. היא מנסה תכופות לרצות את מוריה, ולא דווקא לתת דרור ליצירתיות שבה. במקרים אחרים היא מסתובבת תדיר בהרגשה של: "לו רק היה לי זמן נוסף", כשהיא מאמינה, שעבודתה אינה טובה דיה, שרק כפסע היה בינה ובין הגשת עבודה טובה יותר,

שלעולם אין היא מצליחה לסיים מטלה שעונה על דרישותיה הקפדניות, ללא קשר להערכות הסביבה את אותה עבודה.

תוצאה ישירה של גישה כזאת היא יתר לחץ על נשים בשוק העבודה שבו קיימים גם מכשולים חיצוניים, כמו דעות קדומות של מעסיקים, או הצורך לשלב בין חיי משפחה וחיי עבודה. ואמנם, ברק ופיקסנבאום (Burke & Fiksenbaum, 2009) ערכו מחקר בקרב מנהלות שעבדו מספר שעות דומה לזה של מנהלים – למעלה מ-56 שבוע, והיו בגיל דומה ובעלי השכלה דומה. הם מצאו, שלא זו בלבד שמאפייני החיים האישיים של הנשים היו שונים מאלו של הגברים: לדוגמה, פחות נשים היו נשואות, ולא זו בלבד שמספר התסמונות הפסיכוסומטיות היה גדול יותר אצל נשים, כפי שהיה צפוי, אלא אף רמת הפרפקציוניזם של נשים היתה גבוהה יותר. קשה, על סמך מחקר שבדק מאפיינים, לרדת לעומקה של הסוגיה – האם הפרפקציוניזם גרם למעמדן הנחות של נשים יחסית לזה של גברים, או שעצם העיסוק הנשי בתחומים שעדיין נתפסים כ"גבריים" מובהקים היווה מקור לפרפקציוניזם. מכל מקום נראה, שהפרפקציוניזם בא בצירוף לתסמינים בעייתיים ולתופעות שליליות, בעיקר בקרב נשים משכילות מאוד, בעלות משרות טובות ומעמד מקצועי איתן.

פרפקציוניזם משתק הוא המצב שבו הרצון להיות מושלם מונע פעולה במקום לקדם אותה. השאיפה לשלמות גבוהה מדי גורמת לאדם לא להתחיל משימות, לא לסיים אותן, או לדחות אותן שוב ושוב, כך שבמקום לדחוף לעשייה, הפרפקציוניזם הופך למחסום. הפחד מטעות או מתוצאה לא מושלמת כל כך חזק, שהאדם מעדיף לא לעשות כלום. כך נוצר מעגל קסמים של פרפקציוניזם שמוביל לדחיות ואחר כך לשיתוק בשל ההרגשה, שאם המשימה לא תהיה מושלמת, עדיף לא לעשות אותה כלל. המאפיינים הנפוצים של פרפקציוניזם משתק הם קושי להתחיל משימות, עריכת תיקונים ושינויים אינסופיים, דחיות, ביקורת עצמית קשה, חשיבה של "הכול או כלום" וחרדה משיפוט של אחרים או משיפוט עצמי שלילי (Bieling et al, 2004; Enns & Cox, 2002; Frost et al, 1990, 1993; Hewitt & Flett, 1991; Stoeber, & Otto, 2006). נערות ונשים מחוננות הן בסיכון גבוה לפרפקציוניזם משתק בעיקר מסיבות חברתיות: כדי למלא בהצלחה גם את המשימות ה"גבריות" בעבודה, בלימודים, בקריירה ובתחום הכספי, משימות שהן בהחלט מסוגלות לעמוד בהן, אבל בד-בבד גם את אלו החברתיות, המצופות מנערה ומאשה, עליהן להשקיע יותר מגבר בעל השכלה ומעמד דומים. ההכרה, שהן אינן מושלמות, מובילה לא אחת לפרפקציוניזם משתק.

בעיות של בנות מוכשרות בבית הספר

כבר בבית הספר היסודי, ובהמשך, במידה רבה יותר, בחטיבת הביניים ובתיכון, בנות מוכשרות ויצירתיות נתקלות בבעיות רבות המיוחדות להן, כגון:

• הכוונת הבת למילוי הציפיות החברתיות המקובלות

בנות מחונכות כבר מגיל צעיר שעליהן להתחשב בזולת ולא להיות אנוכיות. מגיל צעיר הבת שומעת, שוב ושוב, שעליה להיזהר מלהתנהג באגרסיביות, עליה "להיראות נחמד", "להתנהג כראוי" ולהיות מנומסת (שם), דרישות שהבן המחונן אינו נתקל בהן. בנות מחוננות, שכדי להגשים את מחוננותן עליהן להעמיד את עצמן במקום ראשון, נתקלות בשלבים מוקדמים בחייהן בצורך להתחשב באחרים – בעיקר בבן הזוג ובילדים, ובתהליך הסוציאליזציה שהן עוברות הן לומדות לחוש רגשי אשם אם הן אינן מצייתות לדרישות אלה (Reis, 2002).

פעמים רבות הצורה החיצונית אינה משחקת עבור הבת המחוננת תפקיד חשוב. ייתכן שהיא מתקשה להבין את חשיבותם של דברים פרוזאיים אלה, שבעיניה אינם משמעותיים. עם זאת, היא צריכה להתמודד עם העובדה, שהתכונות שהיא נדרשת להן נובעות מהיותה בת. בעוד שעבור בנים מחוננים, כפי שהיא רואה, תכונות אלה אינן משחקות תפקיד או שהן בעלות חשיבות מועטה. לפיכך, מגיל צעיר חווה ילדה זו לא רק את הצורך להתמודד עם הדרישה ל"התנהגות ראויה", ל"הופעה נאותה" ול"עשיית רושם נעים", אלא גם את אי-השוויון המגדרי שהיא נתקלת בו (שם).

צ'ייז (Chase, 2008) וגזטמבידה-פרננדז (Gaztambide-Fernández, 2009) ערכו מחקרים בפנימיות עילית, שבהן לומדות נערות הבאות ממשפחות מבוססות כלכלית ומעמדית. בשני המחקרים נמצא, שגם מוסדות יוקרתיים אלה מכוונים את הבנות הלומדות בהן לבחור בין שתי אלטרנטיבות: להיות תלמידות טובות, אבל עם תווית של אגרסיביות, או זו המועדפת – למלא תפקיד דקורטיבי, היינו, להיות אובייקטים מיניים כדי להכשירן, בתהליך הסוציאליזציה, לחיים ה"אמיתיים": כבנות זוג נחשקות, כרעיו וכאמהות.

אחת הצורות הנפוצות של התגברות על מכשלת אי-השוויון המגדרי היא הנטייה של בנות רבות, בפרט מוכשרות, לאמץ התנהגות של "טום-בוי" (ראו TOMBOY: הבת המחוננת שמתנהגת כמו בן בספר זה). רבות מהנשים הדגולות ש'עשו את זה', הצליחו בתחומי המדע, האמנות, הכלכלה ומדעי החברה השונים מעידות על נטייתן ללבוש מכנסיים בלבד עד גיל מבוגר, על סירובן לקבל את ההגבלות שהוטלו על בנות מיין, ועל קשיים לא פשוטים עמם התמודדו בשל כך. אחד הממצאים המעניינים שעלה במחקר שנערך בקרב למעלה מ-500 נשים אמריקאיות, בנות שלושה דורות, מלמד, שהגיל הממוצע שבו הפסיקו בנות הדור השלישי את ההתנהגות של 'טום-בוי' היה 12, שנה שלמה לפני הגיל שבו הפסיק הדור הקודם התנהגות זאת (Levonian Morgan, 1998). מכאן נראה שההתבגרות המוקדמת יותר באלף השלישי (Hochberg, 2009) הרעה את מצבן של בנות מחוננות שבעבר ניסו – לפחות חלקן – לדחות את הצורך בהתנהגות "נשית", התנהגות שיש בה הסתרה של יכולותיהן ולפעמים אף הכחשתה. לעומת זאת, רבות מהנשים שהגשימו חלומות יוצאי דופן והגיעו להישגים גבוהים הגדירו את עצמן כ"טום-בויס" (לדוגמה: הטייסת האמריקאית הראשונה, בלאנש סטוארט סקוט Cummins, 2001).

• עידוד 'הישגים' שאין בינם לבין מצוינות ולא כלום

בנות מחוננות מקבלות, פעמים רבות, "פרס" שהוא למעשה עונש: לעזור לחבריהם. כך הן הופכות ל"עוזרות המורה", "בעלות מידות טובות", "חברותיות" וכדומה. "הישגיהן" אלו נחשבים להישגים אך ורק במסגרת הכיתתית, ואין להם כל נגיעה לתחומים שבהם בנות אלה שואפות להגיע להישגים. דהיינו, ההוראה, העזרה או ההדרכה אינן מהוות מנוף לקידומן לקראת הישגים. המורים המעודדים צורות התנהגות אלו, עושים זאת מתוך כוונה להיטיב עם הבנות, ללמדן מהי עזרה לזולת וכיצד ניתן לתרום לחברה, אולם בשל חוסר הידע שלהם בכל הקשור למחוננות, אפילו יהיה המורה בעל תכונות המאפשרות לו לתווך ולעזור לבת המחוננת (דויד, 2008) ברוב המקרים אין הדבר נעשה כך בפועל.

יתרה מזו: לא אחת לומדות בנות בבית הספר, שעליהן לפתח את כישוריהן הרגשיים. מגמה זו מתחזקת בעיקר בשנים האחרונות, לאחר שהמושגים "אינטליגנציה רגשית" ו"אינטליגנציה מצליחה" צברו תנופה גדולה עם פרסום תרגום ספריהם של גולמן (1997) ושל סטרנברג (1998). על פי תיאוריות אלו, האינטליגנציה הבין-אישית והתוך-אישית, שבעזרתן יש לבנות יתרון על בנים, הן-הן האינטליגנציות ה"חשובות" יותר, וההצלחה סופה שתבוא לאלה שניחנו בהן ופיתחו אותן. אך דא-עקא: נשים היו מאז ומעולם בעלות יכולות אמפתיה, הבנת הזולת, יכולת לוותר, לעבוד בצוות, לא לדרוש "יותר מדי" עבור עצמן ולראות ראשית לכול את טובת הכלל. בכל הדברים האלה אין חדש. עם זאת, רק כאשר נשים חדלו "להתנהג כמו נשים", החלו לדרוש את המגיע להן ולעמוד על זכויותיהן – נסללה הדרך לשוויון בין המינים. מכאן ניתן להסיק, שכאשר מלמדים בנות שהאינטליגנציה הרגשית שלהן חשובה יותר מיכולותיהן האקדמיות, יש בכך עוול כלפיהן. עוול זה מתווסף לעובדה, שהן נאלצות, במקרים רבים, ללמוד דברים שבעולם ה"אמיתי", זה שמחוץ לבית הספר, אין לו ערך כספי, חברתי או מעמדי.

• הצורך להתמודד עם מסר כפול

א. בתחום החברתי-אישי

עולמנו הוא עולם המסרים הכפולים: כאלה המיועדים לנשים וכאלה – לגברים. לדוגמה: אלאור (2006) כותבת על המסר הכפול של האליטה האשכנזית; רבות נכתב על המסרים הכפולים בכל הקשור לענישה על התנהגות "מתירנית", כאשר בקרב גברים התנהגות כזאת נחשבת בחוגים רבים עד היום "גברית" ואף "מושכת", ואילו בקרב נשים היא נתפסת כ"זולה" ואף מגונה (Lauzen, & Dozier, 2005; Sheeran et al., 1996; Stevens Aubrey, 2004). בזאת ניתן להיווכח בכל הנוגע לעולמות שונים, לדוגמה: עולם העבודה (Barnum et al., 1995).

אכן, בעיית המסר הכפול היא בעייתן של כלל הנשים, אולם היא מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בבנות מחוננות בשל הצורך בייחודיות, באי-ציות לכללים, שחשה הבת המחוננת לעתים תכופות. צורך זה אינו מתבטא רק בתחומים הלימודיים-חינוכיים, אלא פעמים רבות גם בתחומי החיים האחרים. נוסף לכך, בארץ קיימת בעייתיות מיוחדת בכל הנוגע למסר הכפול המועבר למחוננים בכלל, דהיינו, מצד אחד גאווה גדולה של ההורים כאשר בנם או בתם מתקבלים לתכני למחוננים, ומצד שני – הכחשה נמרצת

של הצבת דרישות לימודיות לילדים שאותרו כמחוננים, התנגדות של אנשי מקצוע רבים להדלגת כיתה ולא אחת גם להאצה לימודית.

גרוס וואן-וליט (Gross & van Vliet, 2005), במאמרו על האצה רדיקאלית וכניסה מוקדמת ללימודים גבוהים, סוקרות את אופני ההתייחסות השונים במדינות השונות בכל הנוגע לדרכי חינוך מחוננים. לדבריהן, עדיין נהוג שהמדיניות בנוגע למחוננות נקבעת על פי ערכים סוציו-פוליטיים ותרבותיים, ולא על פי צרכים חינוכיים פסיכולוגיים. כדוגמה למדינה שבה שולטים בחינוך מחוננים ערכים שאינם חינוכיים או פסיכולוגיים הן מביאות את ישראל (Donoghue, 1999). זאת ועוד: הן מצטטות את מאמרה של בורג (Burg, 1992), שהיתה שנים רבות ראש המחלקה למחוננים במשרד החינוך והתוותה את קווי הדרך בכל הנוגע למחוננים בארץ. במאמר זה מסבירה בורג, ש"על המוחן להתנהג באופן קונפורמי בקבוצתו, ולא לגלות אינדיבידואליות" [התרגום שלי, ח.ד.]. (ibid, p. 2018). דרישה זו היא בבחינת תרתי דסתרי, שכן אחד ממאפייני המחוננות הוא השאיפה לאינדיבידואליות. היינו, הגשמת המחוננות והגעה למצוינות יכולה להיעשות רק על ידי הליכה בדרך לא סלולה, לא קונפורמית.

ממחקרו של צ'אן (Chan, 2004), שחקר בנים ובנות סינים מחוננים בהונג קונג עולה, שהמחוננים שנבדקו השתמשו באחת משש אסטרטגיות ההתמודדות החברתית הבאות: הכחשת המחוננות; שימוש תדיר בהימנעות מפעולה; זלזול בפופולריות; תגמול על קונפורמיות; הכרה בערך הפופולריות בקרב בני קבוצת הגיל ומעורבות רבה בפעילויות. נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים ובנות ברכיב הקונפורמיות – הבנות נוטות להעצים את ערכו של רכיב זה ביחס לבנים. בנות גם נוטות לייחס חשיבות רבה יותר מבנים לערך הקבלה החברתית. הערך "קבלה חברתית" נמצא בקורלציה חיובית גבוהה עם קונפורמיות.

הבעייתיות שבאימוץ ערך הקונפורמיות אינה פשוטה. בנות, כפי שראינו, נוטות לאמץ ערך זה יותר מבנים, ומשלמות על כך במחיר הגשמת מחוננותן. מצד שני נמצא, שלא ימוצו יש גם יתרונות: צ'אן (שם) מצא, שהניסיון להתנהג כמו החברים, או מתן תגמול על קונפורמיות, הם דרכי התמודדות חברתית המקטינים תופעות סומטיות בקרב מחוננים, כמו גם את תדירות תלונותיהם על בעיות שינה, ואפילו מפחיתות מחשבות אובדניות.

ב. בתחום המקצועי

בעיית המסר הכפול שעל בנות, נערות ונשים רבות להתמודד עמה מודגשת במשנה תוקף בכל הנוגע לבחירת המסלול המקצועי. כך, לדוגמה, בעיה זו באה לידי ביטוי בכל הנוגע ללימוד המתמטיקה, הפיזיקה והמחשבים בקרב בנות ונשים. אמת, שיעור הבנות בקרב המחוננים מתמטית קטן הן בארץ (דויד, 1997, 2009) והן בעולם (לדוגמה: Byrnes, 2005). אולם, כדי להצליח במקצועות תלויי מתמטיקה אין צורך להיות מחוננים במתמטיקה על פי אמות מידה מחמירות. מספיקים הישגים גבוהים, שבהם בנות מוכשרות הצטיינו מאז ומתמיד. לדוגמה: רות אלון, המייסדת והמנכ"לית הראשונה של חברת נטוויז', שהיתה הראשונה שפרצה את תחום האינטרנט לכלל הציבור בישראל, מספרת בריאיון עמה (זורמן ודויד, 2000), שבמחזור הראשון בטכניון שלמד לתואר במחשבים, מספר הסטודנטיות היה

דומה למספר הסטודנטים. מצב זה השתנה לרעה עם השנים. ככל שיוקרת המקצוע ושכר אנשי המקצוע בתחום גדלו – כן ירד שיעור הנשים בו (דויד, 2000). ואמנם, אף על פי שהפער המגדרי המספרי בין בעלי תעודת בגרות שלמדו מתמטיקה בהיקף רחב נסגר כבר בשנת 1998 (דויד, 2000, 2001, 2002), ועשר שנים לאחר מכן כבר רואים השתתפות נרחבת של בנות ונשים צעירות במקצועות תלויי מתמטיקה (דויד, 2009; David, 2008a, c, d), עדיין יש פערים גדולים בין השתתפות בנות ונערות ברמות הגבוהות יותר – באקדמיה ובשוק העבודה – במקצועות הקשורים למתמטיקה (David, 2007).

המצב בישראל כמובן אינו יוצא דופן בנושא זה. מאמרם של היגנס ובון (Higgins & Boone, 2003) דן בהרחבה בסיבות ללחץ לעבר הקונפורמיות ובתוצאותיהן על בנות מחוננות ומוכשרות. לדבריהן, הלחץ לקונפורמיות ממבוגרים משמעותיים, כמו גם מחברים בני קבוצת הגיל עשוי להיות גלוי. כזה הוא, לדוגמה, הלחץ המופעל על מחוננים רבים לבחור במקצוע "בטוח", כזה שיש בו פרנסה נאותה ומעמד חברתי איתן, ולא במקצוע אמנותי או בענף מענפי הספורט, למשל. לדעתם של החוקרים, הלחץ המופעל על בנות מחוננות לבחור במקצוע "בטוח" רב מזה המופעל על בנים.

ממצאיהם של רין ופלאקר (Rinn & Plucker, 2004) עולה, שסטודנטים מחוננים באוניברסיטאות נוטים להיות לא-קונפורמיים ועצמאיים. לעומת זאת, בבית הספר התיכון מתברר ש"יש מחיר" אקדמי לפופולריות, בייחוד בקרב בנות. בעוד שבנים יכולים, במקרים מסוימים, להיות פופולריים ובעלי סטטוס אקדמי איתן בעת ובעונה אחת (Mac an Ghail, 1994), אין הדבר כן באשר לבנות (Martino & Pallotta-Chiarolli, 2005). יתרה מזו: במחקר שערכה לינג (Lyng, 2009) בקרב תלמידים בגילאי 13-15 בשני בתי ספר תיכוניים בנורבגיה, עירוני וכפרי, היא מצאה, שקיימים שני סולמות לפיהם מדורגים התלמידים: סולם הפופולריות החברתית וסולם ההישגים הלימודיים והמחויבות כלפי הלימודים. התברר, כי התלמידים בגילאים אלו יודעים להבחין בין פוטנציאל לבין הצלחה ממשית בלימודים. לינג (שם) מזה מספר סגנונות הקשורים ליחס לבית הספר ולמגדר.

המאמר מאתגר את ההנחה הרווחת, ש"הגישה של אנטי-בית-ספר" (antischolasticism) היא תופעה גברית בעיקרה. לינג טוענת, שיש יותר מסגנון אחד של התנגדות או ריחוק מבית הספר, ושגם בנות מפתחות סגנונות של "הדרה עצמית" מהלמידה. היא מונה ארבעה סגנונות של בנים וארבעה של בנות. בן יכול להיות תלמיד מצליח ופופולרי, "ילד זהב" [golden boy], מתעניין בלמידה אך פחות פופולרי [geek], מתנגד, רועש, מפריע, "מאצ'ו" [Macho boy], או רציני מאוד בלימודים אך לא פופולרי [nerd]. בת יכולה להיות מצליחה ופופולרית [golden girl], שקטה, פאסיבית, נמנעת, "עכברית" [mouse], מתמקדת במראה ובבנים יותר מאשר בלימודים, "בייב" [babe], או מתנגדת ומרדנית, "חתולת פרא" [wildcat]. בניגוד לבנים, ששלוש קבוצות מהם מתעניינים בלמידה, אצל הבנות רק "חתולות הפרא" נחשבות על ידי חברותיהן כבעלות פוטנציאל לימודי גבוה. בקבוצה זו יש לא מעט נערות שנתפסות על ידי המורים והיועצים כמחוננות, אף על פי שהן לא מגלות עניין בלימודים, כמעט אין להן קשרים חברתיים בכיתה – למעט עם נערות הדומות להן, והן מקיימות יחסים חברתיים עם נערים מבוגרים מהן. עצם קיומה של קבוצה זו יש בו כדי להמחיש את הנאמר קודם: בניגוד לבנות,

בקרב הבנים השקעה בלימודים והישגים גבוהים יכולים להתקיים לצד מעמד חברתי איתן, לפיכך, שלא כמו הבנות, בנים מחוננים יכולים למצוא את מקומם בכיתה.

• הצורך להתמודד עם שני מסרים מנוגדים

כאשר ילדה צעירה או נערה מתבגרת מקבלת בה בעת שני מסרים מנוגדים, מצבה מתערער. לרוע המזל, מקרים כאלה מתרחשים לעתים קרובות כאשר מדובר בבנות מחוננות. שכן, לא אחת יש חילוקי דעות בין ההורים: האחד מעוניין שהבת תגשים את הפוטנציאל הטמון בה, בעוד שהאחר מעדיף דווקא שבתו תנהג בקונפורמיות, לא "תגדיל ראש", לא תדרוש פעילויות מיוחדות, לא תעסוק בעיסוקים שבהם לא תשתף את האחרים ולא תגרום לאחאים הלא מחוננים הרגשה שהם "שווים פחות", או הרגשה שההורים משקיעים בהם פחות. גם כאשר שני ההורים ניצבים באותו צד של המתרס, עדיין על הילדה להגיע לבית הספר, ודעת המורות, או לפחות חלקן, עלולה להיות לא נוחה מהתקדמותה המואצת, מסקרנותה, מרצונה ללמוד כל מה שניתן במהירות הגבוהה ביותר שאפשר.

במצבים כאלה הבת המחוננת היא בבחינת 'פינג פונג' בין שני מבוגרים לפחות, כאשר לכל אחד יש השפעה לא רק על עתידה אלא אף על ההווה שלה. בל נתפלא, אם בת מחוננת הנקלעת לחילוקי דעות מהותיים בין הוריה, מוריה, וכל מבוגר אחר ש"יש לו מה לומר" בכל הקשור לחינוכה ולהשכלתה, מפתחת התנהגות של הימנעות, הפרעה כלשהי או – במקרים קיצוניים – אפילו מחלה.

כהורים וכמחנכים הציווי הראשון בכל הקשור בטיפוחה של הבת המחוננת יהיה לא להרע את מצבה. וכדי שלא נגיע למצבים שבהם הילדה תיאלץ לשמוע מסרים מנוגדים יש להציב חזית אחת, מסר אחד, שמטרתו: לחזק את הילדה או הנערה, לעמוד מאחוריה ולתמוך בה ככל יכולתנו.

אוכלוסיות מיוחדות

בנות מחוננות השייכות לאוכלוסיות מיעוטים חוות את כל הקשיים המשותפות לבנות המחוננות מאוכלוסיית הרוב, בתוספת הקשיים שעמם צריכים להתמודד מיעוטים באופן כללי. יתרה מזו. בעוד שבנות מחוננות צריכות, ברוב המקרים, להיאבק על רצונותיהן, על שאיפותיהן, ובהמשך על הדרך – מעמדן החינוכי והמקצועי בעיקר כנגד גברים שעדיין שולטים ברוב עמדות הכוח במדינה, הרי מאבקן של בנות מוכשרות מאוכלוסיות מיעוטים הוא כפול: הן כנגד הגברים מהאוכלוסיה עמה הן נמנות, הן כנגד האפליה לה נחשף המיעוט אליו הן שייכות ללא ההקשר המגדרי.

להמחשת קונפליקטים אלה נדון במספר נקודות המייחדות בנות דתיות מוכשרות ויצירתיות, ובמידה רבה יותר – חרדיות.

בנות מחוננות דתיות וחרדיות

על אף השינויים המהותיים שחלו בשנים האחרונות, מצבן של בנות מוכשרות ויצירתיות בחברה הדתית קשה אף יותר ממצבן של בנות אלה בחברה החילונית. אינטלקט חריף, התעניינות בנושאים רבים,

יכולת ההעמקה והעדפת עיסוקים רוחניים נתפסים בחברה זו כתכונות שיש בהן כדי לחבל בסיכוייה של נערה למצוא בן זוג מתאים (דויד, 2008א, 2009א, בכרך זה: "הקונפליקטים של חדוה: נערה מבית דתי-מסורתי, מחוננת קוגניטיבית, רגשית וחברתית"; David, 2007, 2009a).

- מוקדי הקונפליקט המשפחתי הנוצר סביב הבת המחוננת במשפחה הדתית והחרדית

הקונפליקט העיקרי שבו נתקלת המתבגרת המחוננת ניתן לסיכום כרצון עז להתפתח, ללמוד, להבין, להתעמק, לעסוק בנושאים רוחניים, "גבריים", ולא במטלות הבית, בענייני דיומא המהווים את הבסיס ליחסים חברתיים ומשפחתיים, והמכשירים את הבת לתפקידה העתידי החשוב – אישה ואם. קיים למעשה מאבק בין ה"פנים", האישי, המהותי לבין ה"חוץ" שאותו מייצגת, ברוב המקרים, החברה אבל גם המשפחה.

- קונפליקט זה מתעצם כאשר המשפחה היא משפחה חרדית או אף דתית בשל מספר סיבות, כגון: האיום על השידוך העתידי:

- בדרך כלל בת הלומדת שנים ארוכות נוטה לדחות את נישואיה, ועל כן עלולה למצוא את עצמה במצב המכונה "קשת שידוך";

- בת שאינה נישאת בגיל צעיר מהווה, פעמים רבות, מכשול לנישואי אחיותיה הצעירות. אם "פסחו" עליה, דהיינו, אם אחות צעירה, או אח צעיר, נישאים לפנייה, ערכה בשוק הנישואין יורד מאוד;

- גברים בכלל, ובפרט גברים שעולם הלימוד הוא עולמם, נוטים להעדיף נשים בעלות השכלה נמוכה משלהם;

- נשים דעתניות נחשבות לא אחת "סחורה פגומה" בעיני חמיות-לעיתיד, שבעולם הדתי והחרדי השפעתן על נישואי בניהן רבה מכריעה.

1. הבעיה הכספית:

טיפול הבת המחוננת דורש משאבים כספיים רבים, והמשפחה הדתית, שבממוצע היא גדולה יותר מזו החילונית, תיתקל ברוב המקרים בקשיים בבואה לספק את צרכי הבת המחוננת.

2. אי-זמינות אפשרויות הטיפוח:

בעוד שעבור הבת החילונית כל תכנית טיפוח והעשרה באה בחשבון, הבת הדתית לא תשתתף, פעמים רבות, בתכניות מעורבות, לפעמים גם לא בתכניות לבנות שבהן משתפות בנות חילוניות, תימנע מעיסוק בספורט בדרך כלל, ותגביל את עצמה לחברה דתית או אף חרדית.

3. חשש מאי-קבלת עזרה בבית:

כאשר המשפחה גדולה מסתמכים, במקרים רבים, על עזרתה של הבת המתבגרת במטלות הבית. בת מחוננת עלולה להעדיף עיסוקים אינטלקטואליים על פני אלו הביתיים. אולם יש לציין שבמחקר על משפחות אילתיות, עם שני ילדים ומעלה, כאשר לפחות אחד האחאים אותר כמחונן – אחות מחוננת נוטה לעזור לאחיה ולאחיותיה, ללמד אותם דברים חדשים ולעורר תחושות נמוכות ביותר של יריבות במשפחה (דויד ועמיתות, 2011ב).

כדי לנסות לפתור את הבעיות הסבוכות בסוגיות הללו נחוצה תמימות דעים של שני ההורים, וכמו כן של המשפחה ושל המוסדות החינוכיים השונים שבהם לומדת הבת. בראש ובראשונה, יש להעלות אל המודעות את הקשיים העצומים שעל בת זו להתמודד עמם, שכן מבחינות רבות היא נחשבת חריגה. בשלב השני יש להסביר את הצורך הרב של בת בעלת יכולות גבוהות במיוחד במשפחה תומכת. על המשפחה להוות חיץ בין לחצי החברה לקונפורמיות (היינו – להסתגלות לדפוסי חיים שאינם מתאימים לה) לבין סיפוק צרכיה כאדם.

הבת המוכשרת במגזר הערבי

על הבת המוכשרת בחברה הערבית הרחבת במקומות אחרים (David, 2002, 2003, 2007, 2008,) (2009, 2014). אולם, בל נשכח, בכל סיטואציה שבה נמצאת בת בעלת יכולות יוצאות דופן, גם אם מדובר בתכניות מיוחדות למחוננים שיש בהן נשירה גדולה של בנות בחטיבת הביניים, או בתכנית יוקרתית באוניברסיטה, נמצאת הבת בסיכון מוגבר של עזיבה ו"נטישת המחוננות". בניגוד לבנים, שברוב המקרים נוטים לעשות את אשר הם אוהבים ללא קשר להימצאותם של חברים בקבוצה, הרי בנות נוטות, ונטייתן זו מתחזקת עם השנים, לפלס את דרכן בקבוצה, או לפחות בזוג. לפיכך, בל נתפתה לחשוב, שאם בת מחוננת הגיעה למצב שבו היא נהנית ממיצוי יכולותיה, אנו – מוריה והוריה – יכולים לנוח על זרי הדפנה. הסיכון שבעזיבה, שבבחירה ה"חברתית" על פני הבחירה הקוגניטיבית, הרצון להרגיש "טוב" במקום להגיע להישגים – עלול לצוץ בכל שלב משלבי הלימודים ומשלבי הקידום המקצועי. על התמיכה בבת המחוננת והיצירתית להימשך לאורך שנים.

הבת המחוננת והמוכשרת במשפחת מהגרים

עדיין לא נעשתה בארץ עבודת מחקר כמותית על מקומם של ילדים מחוננים ממשפחות של עולים מברה"מ לשעבר. אולם, משתי עבודות שנתפרסמו ניתן ללמוד על מספר מאפיינים חשובים. דויד (David, 2025b) בדקה את שיעור השתתפותם של עולים חדשים במכון לקידום נוער. בשל קשיי השפה ועלות ההשתתפות הצפי היה של שיעור השתתפות נמוך, אולם נמצא ששיעור ההשתתפות היה גבוה מן הצפוי. ממחקר זה עלה ממצא מעניין נוסף: גורמים שעודדו או עיכבו השתתפות של בנות ילידות הארץ בפעילות המכון לא נמצאו בקרב בנות שהוריהן עולים חדשים. כך, לדוגמה, פעמים רבות

הראשונות נרשמו לפעילות המכון בעקבות השתתפות אחיהן הצעירים, בעוד שבקרב העולות החדשות לא רווחה תופעה זו. גם במחקרה של וו (Wu, 2009), המתאר, בין השאר, את חייה של בת מחוננת למשפחת מהגרים מסין החיה בארה"ב לא נמצאה כל השפעה שלילית של ההגירה על טיפוח המחוונות, ולא נמצא הבדל בין הדרכים שנוקטת משפחה זו לבין אלה הנהוגות במשפחות מהגרים מסין שבהן יש בן מחונן. אולם במחקרה של דויד (2011), המתאר משפחה של עולים מחוננים לדורותיה, המתגוררת באילת נמצא, שהשילוב של מגורים בפריפריה, חוסר זמינותם של מוסדות חינוך מתאימים ובעיות פרנסה ומגורים של המשפחה עלולים לגרום לבת המחוננת, יותר מאשר לבן המחונן, לא להגשים את הפוטנציאל הטמון בה. ייתכן שהחיים בעיר תל אביב, כמו גם החיים בערים גדולות בארה"ב, שונים תכלית שינוי מאלה בפריפריה, והשפעת המגדר אינה ההשפעה הדומיננטית היחידה על האפשרות לטיפוח המחוונות: חזקות ממנה הן ההשפעות החברתיות, המשפחתיות והגיאוגרפיות.

נראה, אם כן, שהדרך לגיבוש תיאוריה על השפעת ההגירה על מחוננות בכלל ועל השפעותיה על בנות מחוננות בפרט עודנה לפנינו.

ההתמודדות עם התסמונות והקונפליקטים שתוארו

כל אחת מהתסמונות וכל אחד מן הקונפליקטים שתוארו לעיל עלולים להשפיע על הילדה המחוננת, המוכשרת והיצירתית בצורה בלתי הפיכה. יתרה מזו: השפעתו של קונפליקט פסיכולוגי על אספקטים לימודיים רבים יכולה להיות חמורה ביותר, ולהפך. מאחר שמקורן של הבעיות עמן על הילדה להתמודד הוא פנימי – קשור בתפיסה העצמי שלה, בערכיה ובחינוך שהוטמע בה, כמו גם חיצוני, יש להתמודד עם התסמונות והקונפליקטים בדרכים רבות ומגוונות, כאלה שתכלולנה את כל הצוות העוסק בטיפול ובחינוך הילדה והנערה.

להלן רשימה חלקית של דרכי ההתמודדות העיקריות.

- **דרכי ההתמודדות בתחומי הלמידה מבחינת העניין והתכנים**
- חשיפה לתחומי עניין שונים ועידוד ל'התאהב' בתחום עניין ספציפי;
- הקניית מושגים ברמת הבנה מעמיקה בהתאם לקצב האישי ולסגנונות הלמידה המועדפים עליהן;
- טיפוח מיומנויות הדרושות להעמקה, כמו מיומנות חקר, גמישות, שיתוף פעולה בקבוצה וניהול זמן;
- **דרכי ההתמודדות בתחומים הפסיכולוגיים והחברתיים**
- העלאת רמת הביטחון ביכולת האישית באמצעות מתן משוב לייחוס הצלחה ליכולת וכישלון לחוסר מאמץ;
- טיפוח תפיסה עצמית אינסטרומנטלית, בגישה של "אני מסוגלת לעשות, לקחת אחריות, ולקחת סיכונים באופן מבוקר";
- טיפוח היכולת לשלב מספר תפקידים ולקבוע סדרי עדיפויות.

עקרונות יסוד לגישה הוליסטית לעבודה עם בנות מוכשרות ומחוננות:

- עירוב חיובי של כל הגורמים: המשפחתיים, החברתיים, המסורתיים-דתיים, התרבותיים והחינוכיים-לימודיים בסביבת הבנות;
- התייחסות מקיפה להיבטים לימודיים, חברתיים ורגשיים;
- גמישות – התאמת הפתרונות ליכולות ולצרכים שאותרו;
- עידוד להעז, לקחת סיכונים ולהיות אסרטיביות;
- סיוע בקביעת סדרי עדיפויות ובבחירת מגמות ומקצועות;
- עידוד להשתתף במסגרות מיוחדות לטיפול כישורים;
- חשיפה לספרות רלוונטית לתחומי ההתעניינות;
- חשיפה לדמויות חיוביות להזדהות בתחומי ההתעניינות.

לסיכום – המלצות לאנשי חינוך ולהורים:

1. טפחו את הבת המחוננת בכל תחום שבו היא מביעה התעניינות; אין לדעת כיום מה יביא תועלת רבה יותר בעתיד; בכל תחום המעניין אותה יכולה הילדה להצטיין ולעשות חיל בעתיד;
2. היו זמינים – פיזית ונפשית – עבור הילדה המחוננת. זכרו – פעמים רבות אתם הם בני האדם היחידים שבחברתכם היא חשה בנוח, בחברתכם היא יכולה 'לפתוח את הלב' וגם 'לשפוך' את שהצטבר 'בחוץ'.
3. עודדו את הילדה לקחת סיכונים, עזרו לה להתמודד עם כישלונות והחמיאו לה על הצלחות: הן אינן מובנות מאליהן!
4. עזרו לילדה בתחומים הרגשיים: בהעלאת רמת הביטחון העצמי שלה, בשיפור האמונה ביכולותיה, בהכרה בערכה העצמי. אל תתנו לחברה 'לשדר' לה שהיא 'יותר מדי': מוכשרת, זריזה, ידענית, סקרנית. הלא אין גבולות לרצון האנושי ללמוד, לדמיון וליצירתיות!
5. זכרו – בשלבי החינוך הראשונים תפקידם העיקרי של הגן ושל בית הספר עבור הילדה המחוננת הוא סוציאליזציה. הימנעו ככל האפשר מהעברת ביקורת על מערכת החינוך בכלל ועל העובדים בה בפרט, והשתדלו לעשות כל שניתן כדי שהילדה תרגיש מקובלת ורצויה במערכת. בשלבי החינוך הגבוהים יותר ניתן לבצע ביתר קלות התאמות לצרכים הלימודיים של הילדה המחוננת; ולמוריה – אל תחכו שימישהו כבר יעשה את זה, בבחינת: במקום שאין אנשים – השתדל להיות איש.
6. קבלו בברכה תכונות אופי אפילו אם הן נראות לכם קיצוניות, כמו מופנמות-יתר או ניגודה – מוחצנות גבוהה. בשל האינטנסיביות הגבוהה שחווות בנות מחוננות רבות יש בהן הנוטות לקיצוניות זו או אחרת. אין דרך 'נכונה' להסביר לילדה ש"לא נאה" להיות כל כך... יש לתת לילדה לחוש שהיא מקובלת עליך כפי שהיא, ורק אז ניתן, בעיקר בעזרת דוגמה אישית, הפניית תשומת הלב, קיום שיחות על התנהגות הזולת ולבסוף ניהול שיחות בנושאי התנהגות הנוגעות גם באישי לגרום לשינוי אטי.
7. עמדו על המשמר בנושא הפרפקציוניזם. כל אימת שנדמה לכם שהוא "גולש" לתחום המשתק עזרו לילדה לצאת מהשאיפה המוגזמת לשלמות. זכרו: הילדה המחוננת יודעת מהו "מצוין" ומהו "לא מספיק" על פי הקריטריונים שלה. אם תבחרו לשקר לה, ולהעמיד פנים שהתוצר שלה טוב בשעה שאין המצב כזה, תאבדו את האמון שרכשתם בעמל כה מרובה, והמצב עלול להיות בלתי הפיך. ילדים

מחוננים הם בעלי קריטריונים נוקשים של הערכה, לכן אל תנסו להערים על שיפוטם. אולם – אם הילדה מעתיקה מחברת שלמה משום שהכתימה דף אחד, או שהיא בוכה מרה בכל פעם שהיא מקבלת ציון נמוך מ-100, עליכם להתערב. זכרו: אם אינכם מצליחים להוציא את הילדה מהמצב שבו הפרפקציוניזם מקשה על חייה (ועל חיי הזולת...) פנייה לאיש מקצוע עשויה להועיל.

8. עזרו לילדה לפתור את בעיית הדרישה החברתית להתנהגות קונפורמית לעומת נטייתה לנהוג בחוסר קונפורמיות. עליכם להסביר לילדה שאכן, "יש בעיה" ולא שהבעיה נובעת מהתנהגותה או מבחירותיה. ילדה מחוננת תבין בגיל צעיר שעליה למצוא את שביל הזהב, ושתמיד יהיה הדבר כרוך בקושי ובוויתור. למדו אותה להבחין בין עיקר וטפל. לדוגמה: אם בית הספר דורש לבוש מסוים, שכנעו אותה שאין טעם לריב בנושא זה, מה גם שמחוץ לבית הספר היא יכולה להתלבש כרצונה. אולם, אם בבית הספר נדרש ממנה להיות העוזרת הקבועה של המורה, עליכם להתערב כדי שהעניין ייפסק.

9. עזרו לילדה בקביעת סדרי עדיפויות. דווקא בשל ריבוי הכישרונות והכישורים עלולה הילדה לכרוע תחת העול של העיסוקים המעניינים אותה, ותפקידכם הוא לעזור לה, בגיל צעיר ככל האפשר, לקבוע במה להתמקד. בשל העובדה שילדה מחוננת במקרים רבים מצוינת בתחומים רבים, ומוכנה להקדיש לכל אחד מהם שעות רבות, חובה לפקח על נושא זה.

10. תמכו בילדה בעיתות של דיכאונות ומצבי רוח משתנים. בגלל ההבנה העמוקה בנושאים קשים כמו מוות, השלכותיהן של מחלות קשות או אי צדק כללי ופרטי, וכמו כן בגלל בעיות שהילדה המחוננת נתקלת בהן בשל שונותה, עליכם להיות ערים לשינויים במצבי רוחה, להסתגרות לא אופיינית, לאיומי התאבדות, לירידה דראסטית במשקל או לבולמוסי זלילה, ולכל התנהגות חריגה. גם כאן – בכל מקרה שאינכם יודעים כיצד להתמודד, יש לבקש עזרה חיצונית.

11. הימנעו ממסרים כפולים או מנוגדים. מספר כפול הוא, לדוגמה: "גם אם תהיי תלמידה מעולה, תהיי מקובלת בחברה", בעוד שמסר מנוגד הוא כאשר האב, למשל, מעודד את הילדה ללמוד מתמטיקה במסגרת העשרה, ואילו האם מנסה להניא אותה מכך.

12. בין אם אתם מורים, מנהלים, יועצים חינוכיים או הורים – עליכם לגבות את הילדה אם אתם יודעים שהצדק עמה. מחוננים רבים, ובייחוד מחוננות, רגישים מאוד לנושא הצדק, השכר והעונש; השלמה עם עוול, עם האשמות שווא או עם הסכמה לאלימות או לרמאות עלולים לגרום לנערה המחוננת סבל רב ואף משבר. היו שם בשבילה!

13. עודדו את הילדה לחפש אנשים שונים שיענו על צרכיה בתחומים שונים. כל עזרה – בתחום חינוכי, רגשי או משפחתי יש לקבל בברכה. אם אתם מלמדים אותה תחום מסוים – הפנו אליה מורים אחרים בתחומים שבהם היא מתעניינת. אם אתם קרובי משפחה – עזרו לה בנושאים כמו יחסיה עם אחיה הלא מחוננים, או עם הוריה שלא תמיד מבינים את הקונפליקטים שעמם עליה להתמודד. לפעמים צריך כפר שלם כדי לעזור לגדל ילד אחד; המצב דומה כשצריך לטפח ילדה מחוננת.

14. הציגו לפני הילדה דוגמאות של נשים ששילבו הישגים גבוהים וחיי משפחה. ילדות רבות הבאות מסביבות שונות אינן נחשפות לנשים כאלה, ובהיעדר דמויות מופת יקשה עליהן לתכנן את חייהן כך שימלאו תפקיד כפול.

15. עודדו את הילדה לעסוק במספר רב של פעילויות. הימנעו מהמשפט, שאותו שומעות ילדות מחוננות רבות: "החליטי, את רוצה לנגן או להתעמל". יכולת פיצול הקשב שבממוצע טובה יותר אצל נשים מאשר אצל גברים, כמו הצורך לעסוק בנושאים שונים, הם מפתחות לניהול עתידי של בית וקריירה. זה לצד זה.

16. הימנעו מאזכורים של הקושי העתידי להינשא בשל פחדם של גברים רבים מנשים מוכשרות. עודדו את הילדה לצאת ולבלות אם רצונה בכך, ואפילו להינשא בגיל צעיר אם זו בחירתה. חלק גדול מהנשים ש"עשו את זה" בכל התחומים המדעיים ילדו בתחילת שנות העשרים שלהן ושילבו בין לימודים גבוהים לגידול ילדיהן. כשהילדים גדלו במקצת היו הנשים בשנות השלושים המוקדמות שלהן, וכבר יכלו לטפח את הקריירה ללא מגבלות היריון, הנקה וטיפול בתינוקות. זכרו, ההנחה, לפיה קודם צריך ללמוד ורק אחר כך ללדת לא בהכרח מתאימה לכולן. חלק גדול מהנשים שהניחו זאת לא נישאו, אחרות נאלצו לקטוע את הקריירה בשיאה בשל הטיפול בילדים, ולא מעט נשים "איחרו את הרכבת" כי הביולוגיה לא התחשבה בפוסט-דוקטורט ובקבלת הקביעות!
17. טפחו ככל יכולתכם את האינטליגנציה הרגשית של הילדה המחוננת. הבנת ה"אני" והבנת הזולת; רגישות לא רק לעצמי אלא גם לצורכי הזולת; התחשבות בלוחות זמנים של אחרים, באירועים משפחתיים של שותפים ואפילו במצבי הרוח של הממונים הם מאבני הדרך החשובות להצלחה. כיום עובדים בעולם המדעי בקבוצות בכל התחומים. לפיכך, ככל שלאדם יש יותר קבוצות אליהן הוא משתייך, יש לו שותפים רבים יותר החולקים עמו את אותן המשימות. על כן, ככל שהילדה המחוננת תפתח את כישוריה החברתיים לא זו בלבד שחיה יהיו נעימים יותר, אלא אף עבודתה תהיה פורייה יותר.
18. חנכו את הילדה לגמישות. גמישות היא אחד מן המפתחות להצלחה בחיים המודרניים, המשתנים במהירות והמציבים שלל אתגרים. שילוב אינטליגנציה גבוהה ויכולת השתנות מהירה בהתאם לנסיבות יעזרו לילדה להגשים את שאיפותיה בכל התחומים.
19. עזרו לילדה לצאת ממסגרות שבהן התקרה נמוכה. כאשר רמת הלימודים אינה מספיקה, רמת החברים לכיתה אינה מאפשרת שיחה בנושאים המעניינים אותה ורמת המורים ירודה, עלולה הילדה לכלות את האנרגיה היצירתית שלה בקישוט מחברות או אפילו בהפרעה למורים ובהצקה לחברים.
20. עזרו לילדה לבחור תחום מקצועי כשהיא תבקש זאת. ילדים מחוננים רבים מחליטים בגיל צעיר מאוד מה יעשו כשיגדלו, וחלקם אכן ממשיים את שאיפתם. היו שם בשבילה!

מקורות

- אברבנאל, נ. (1997). *חוה ולילית*. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- אלאור, ת. (2006). *מקומות שמורים. מגדר ואתניות במחוזות הדת והתשובה*. תל אביב: עם עובד.
- אליוט, ג'. (1998) *הטחנה על הנהר פלוס*. מאנגלית: אופירה רהט. תל-אביב: עם עובד, ספרייה לעם.
- בן-שחר, מ., וסיני, י. (2021). *הבדלים בין המינים בבחירת אסטרטגיות למענה על פריטים בבחינת ידע וכישורים* (דו"ח מחקר 21-06). המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.
- גולמן, ד. (1997). *אינטליגנציה רגשית עולה בחשיבותה על מנת המשכל (IQ)*. מאנגלית: עמוס כרמל. מטר.
- גיליגן, ק. (1995). *בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה*. מאנגלית: נעמי בן-חיים. הקיבוץ המאוחד וספריית פועלים.
- דויד, ח. (1997). *מחוננות מתמטית. שנתון מכללת תלפיות, ט, 147-169*.
- דויד, ח. (2000). *הבת המוכשרת – בעיות ודרכים לפתרונן*. היבטים חברתיים, תרבותיים ומשפחתיים. כנס בנושא נערות ונשים במדעים ובאקדמיה, משרד המדע ומשרד החינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 29 בנובמבר.

- דויד, ח. (2001). הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק I: הבדלים בין המגדרים במתמטיקה על פי תוצאות מחקרים בינלאומיים. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 27, 55-69.
- דויד, ח. (2002). הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק II: הבדלים מגדריים במבחני הבגרות ובמבחן הפסיכומטרי במתמטיקה. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 28, 35-51.
- דויד, ח. (2006). הילד המחונן והילדה המחוננת במגזר הדתי-לאומי והחרדי: בעיות חינוכיות, חברתיות ורגשיות. הכנס השנתי השישי של נפש ישראל: ארגון לאנשי מקצוע שומרי מצוות בתחום בריאות הנפש. ירושלים: 17-19 בינואר.
- דויד, ח. (2008א). הבת המחוננת הדתית. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1595>
- דויד, ח. (2008ב). מיהי המורה האידיאלית של הילדה המחוננת? או: האם התלמיד המחונן זקוק למורה מחונן? נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1822>
- דויד, ח. (2009א). פרפקציוניזם בקרב בנים ובנות דתיים בישראל: קשרים בין פרפקציוניזם ומחוננות. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2360>
- דויד, ח. (2009ב). מחוננות מתמטית בגיל הילדות: הערות והארות מהנעשה בארץ. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2127>
- דויד, ח. (2011א). מחוננות והגירה. תיאור מקרה של משפחה מחוננת שהיגרה מרוסיה לישראל. בתוך: מחוננים בפריפריה: טיפוח, הוראה ומחקר (עמ' 119-142). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2616>
- דויד, ח. (2011ב). קשרים בין האחאים במשפחות אילתיות עם ילד מחונן אחד לפחות. בתוך: מחוננים <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2616> בפריפריה: טיפוח, הוראה ומחקר (עמ' 68-104). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית
- זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים. מכון הנרייטה סאלד ומשרד החינוך והתרבות.
- חיימוביץ, מ. (8.4.2005). חרדת הכישלון, זה מה שמדרבן אותי באמת. מעריב. נדלה מאתר מקור ראשון <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/4/ART/918/711.html>
- סטרנברג, ר. (1998). אינטליגנציה מצליחה: מעבר ל-*iq*. מאנגלית: אמיר צוקרמן. הוצאת מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- פרויד, ז. (2021). מעבר לעקרון העונג. מגרמנית: רות גינזבורג. רסלינג. [התפרסם לראשונה בגרמנית ב-1920 תחת השם: *Jenseits des Lustprinzips*].
- שיהי, ג. (1985). מעברים. תירגם: שלמה גונן. זמורה-ביתן.
- Babu Joseph, J., Jayesh, S., & Thomas, S. (2021). Cinderella complex: A meta-analytic review. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 7(5), 324–329. <https://doi.org/10.36713/epra6596>
- Baldiga, K. (2014). Gender differences in willingness to guess. *Management Science*, 60(2), 434–448. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1776>

- Barnum, P., Liden, R. C., & DiTomaso, N. (1995). Double jeopardy for women and minorities: Pay differences with age. *Academy of Management Journal*, 38(3), 863–901.
- Batik, M. V. (2024). Predictors of Cinderella Syndrome and Wendy Syndrome in women: Attachment styles and differentiation of self. *Acta Psychologica*, 249, Article 104475. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104475>
- Benedict, B. M. (1998). The curious genre: Female inquiry in amatory fiction. *Studies in the Novel*, 30(2), 194–210.
- Berk, L. E. (2009). *Child development* (8th ed.). Pearson Education.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., Nelson, R. S., Cokley, K. O., & Hagg, H. K. (2020). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: A Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 35(4), 1252–1275. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>
- Burg, B. (1992). Gifted Education in Israel. *Roeper Review*, 14, 217–221.
- Burke, R. J. & Fiksenbaum, L. (2009). Are managerial women in “extreme jobs” disadvantaged? *Gender in Management: An International Journal*, 24(1), 5–13. <https://doi.org/10.1108/17542410910930716>
- Byrnes, J.P. (2005). Gender differences in math: cognitive processes in an expanded framework. In A. M. Gallagher & J. C. Kaufman (Eds.), *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach* (pp. 73–98). Cambridge University Press.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W.D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367–383. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.3.367>
- Caiazza, A., & Putnam, R. D. (2002). Women’s Status and Social Capital Across the States (IWPR Publication #I911). Institute for Women’s Policy Research. <https://iwpr.org/wp-content/uploads/2020/11/i911.pdf>
- Chan, D. W. (2004). Social Coping and Psychological Distress Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 30-41. <https://doi.org/10.1177/001698620404800104>
- Chase, S.A. (2008). *Perfectly Prep: Gender Extremes at a New England Prep School*. Oxford University Press.

- Chui, M. (2007). Differences in the Fine Motor Performance of Children in Hong Kong and the United States on the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 17(1),1-9.
- Cummins, J. (2001). *Tomboy of the Air: Daredevil Pilot Blanche Stuart Scott*. HarperCollins.
- Coffman, K. B., & Klinowski, D. (2020). The impact of penalties for wrong answers on the gender gap in test scores. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(16), 8794-8803. <https://doi.org/10.1073/pnas.1920945117>
- David, H. (2002). A minority within a minority: Mathematics, science and technology studies among Israeli and Arab female students. In L. Maxwell, K. Slavin & K. Young (Eds.), *Proceedings of The Gender and Science Conference, Brussels, 8–9 November, 2001* (pp. 248-255) Brussels, Belgium: The European Commission.
- David, H. (2007). Mentoring high ability females in the Israeli College. *Proceedings of the Conference: Contemporary issues in higher education: Pedagogical Aspects of Emerging Methodologies in Higher Education* (pp. 97–115). Ariel: Israel, Ariel University Center of Samaria.
- David, H. (2008a). Mathematical Giftedness: The Mathematics Acceleration Program at the Tel Aviv University. *Gifted Education Press*, Summer 2008, 3-9.
- David, H. (2008b). Integration or separate classes for the gifted? The Israeli view. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(1), 40–47.
- David, H. (2008c). Gifted females in Science: The Israeli case. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 54–63.
- David, H. (2008d). Israeli talented women in science: The state of the art. *Virajes Review*, 10, 15–28.
- David, H. (2014). *The gifted Arab child in Israel*. Lambert Academic Publishing.
- Donoghue, E. (1999). Israel Arts and Science Academy. *Gifted Child Today*, 22(2), 40–43. <https://doi.org/10.1177/107621759902200212>
- Ehsan, A., Klaas, H. S., Bastianen, A., & Spini, D. (2019). Social capital and health: A systematic review of systematic reviews. *SSM – Population Health*, 8, 100425. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100425>
- Engle, J. (2003). "Fear of Success" Revisited: A Replication of Matina Horner's study 30 years later. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21–25, 2003)*.
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-002>
- Eriksson, M. (2011). Social capital and health – implications for health promotion. *Global Health Action*, 4:5611. <https://doi.org/10.3402/gha.v4i0.5611>

- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What Is an Elite Boarding School? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128.
- Gross, M. U. M. & van Vliet, H. E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154171. <https://doi.org/10.1177/001698620504900205>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Higgins, K., & Boone, R. (2003). Beyond the boundaries of school: Transition considerations in gifted education. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 138–144.
- Hochberg, Z. (2009). Evo-devo of child growth II: human life history and transition between its phases. *European Journal of Endocrinology*, 160(2), 135–141. <https://doi.org/10.1530/EJE-08-0445>
- Horner, M. S. (1970). Femininity and successful achievement: A basic inconsistency. In J.M. Bardwick, E. Douvan, M.S. Horner, & D. Guttman (Eds.), *Feminine personality and conflict* (pp. 45-74). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Huecker, M. R., Shreffler, J., McKeny, P. T., & Davis, D. (2023). Imposter phenomenon. In StatPearls. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK585058>
- Iriberry, N., & Rey-Biel, P. (2021). Brave boys and play-it-safe girls: Gender differences in willingness to guess. *European Economic Review*, 131(2):103603. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2020.103603>
- Kail, R. V. (2009). *Children and Their Development* (5th Ed.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Kerr, B. (1997). *Smart Girls: A new psychology of girls, women and giftedness*. Great Potential Press.
- David, H. (2025a). Characteristics of gifted students: Age and Gender. Findings from three decades of cohort. In: *Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education* (pp. 31–49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91701-1_3
- David, H. (2025b). Who will be the Gifted of the Future? In: *Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education* (pp. 139–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91701-1_9

- Lauzen, M. M. & Dozier, D. M. (2005). Maintaining the Double Standard: Portrayals of Age and Gender in Popular Films. *Sex Roles: A Journal of Research*, 52(7/8), 437–446. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3710-1>
- Levonian Morgan, B. (1998). A three generational study of tomboy behavior. *Sex Roles: A Journal of Research*, 39(9-10), 787–800.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75–98.
- Lyng, S. T. (2009). Is There More to "Antischoolishness" than Masculinity? On multiple student styles, gender, and educational self-exclusion in secondary school. *Men and Masculinities*, 11(4), 462–487. <https://doi.org/10.1177/1097184X06298780>
- Mac an Ghail, M. (1994) *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Open University Press.
- Martino, W. & Pallotta-Chiarolli, M. (2005). *Being Normal is the Only Way to Be: Adolescent perspectives on gender and school*. University of New South Wales Press.
- Miranti, M., & Karmiyati, D. (2024). Strategies for Overcoming Cinderella Complex Syndrome in Adolescent Girls. *JPNM Jurnal Pustaka Nusantara Multidisiplin*, 2(3). <https://doi.org/10.59945/jpnm.v2i3.183>
- Moon, S.M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297–309.
- Noble, K., Subotnik, R.F., & Arnold, K.D. (1999). To thine own self be true: A new model of female talent development. *Gifted Child Quarterly*, 43(3), 140–149. <https://doi.org/10.1177/001698629904300305>
- Patterson, C. (2008). *Child Development*. New York: McGraw-Hill.
- Psychology Today. (2026, February 27). *Imposter syndrome*. <https://www.psychologytoday.com/us/basics/imposter-syndrome> (Reviewed by Kaja Perina).
- Reis, S. (2002). Internal barriers, personal issues & decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 14–28. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-50>
- Rinn, A. N. & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54–67. <https://doi.org/10.1177/001698620404800106>
- Sheeran, P., Spears, R., Abraham, S. C. S., & Abrams, D. (1996). Religiosity, Gender, and the Double Standard (Statistical Data Included). *The Journal of Psychology*, 130, 23–33. <https://doi.org/10.1080/00223980.1996.9914985>
- Stafford, M., Cummins, S., Macintyre, S., Ellaway, A., & Marmot, M. (2005). Gender differences in the associations between health and neighbourhood

- environment. *Social Science & Medicine*, 60(8), 1681–1692.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.08.028>
- Stevens Aubrey, J. (2004). Sex and punishment: An examination of sexual consequences and the sexual double standard in teen programming. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(7/8), 505–514.
<https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000023070.87195.07>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeger, H., Ziegler, A., & David, H. (2004). Male stereotype: An Empirical Study on the Effects of the Concept of a Successful Academic Person. *Psychology Science*, 46(4), 514–530.
- Taylor, M. D., Hart, C. L., Smith, G. D., Whalley, L. J., Hole, D. J., & Wilson, V. (2005). Childhood IQ and Marriage by Mid-Life: The Scottish Mental Survey 1932 and the Midspan Studies. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1621–1630. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.021>
- Wu, E. H. (2009). Parental Influence on Children's Talent Development: A Case Study With Three Chinese American Families. In H. David, & E. Wu, *Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook* (pp. 45–71). Pearson Education South Asia.
- Ziegler, A., David, H. & Stöger, H (2000). Consequences of the male stereotype of an academically successful person for thinking. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Motivation, Emotion und Selbst* (S. 169–178). Berlin: Logos.

הקונפליקטים של חדוה: נערה מבית דתי-מסורתי, מחוננת קוגניטיבית,

רגשית וחברתית²²

תקציר

בפרק זה יוצג תיאור המקרה של חדוה, נערה דתית מחוננת, שלה אחים מחוננים. חדוה מתגוררת באילת ולומדת באולפנא במקום מגוריה. מטרת הצגת מקרה זה היא להוסיף לספרות הקיימת בנושא מחוננים ולזרוע אור אודות מקומה של הבת המחוננת בכיתה רגילה, הטרוגנית עד מאוד: כיתה שלומדות בה בנות המוגדרות כבנות חינוך מיוחד, לאחר שעברו ועדת השמה, בנות רגילות, בנות בעלות הישגים מצוינים ובנות שהוגדרו כמחוננות. דרך הצגת הבת, תחושותיה ורשמיה, ברצוני לבחון אלו מהמאפיינים הקוגניטיביים, הרגשיים והתנהגותיים המיוחדים למחוננים באים אצלה לידי ביטוי, הן בהתנהלותה החברתית והן בזו הלימודית בכיתה. בין השאלות שתעמודנה למבחן: האם השהות בכיתה כה רבת קצוות מבחינת יכולות הלימוד והרקע מקשה עליה או שמא מסייעת? האם היא חשה בכיתה בנוח מבחינת האפשרות לבטא את עצמה, או שמא היא חשה שעליה להצטדק תדיר על עצם היותה מחוננת? האם לדעתה היא יוצאת נשכרת מבחינת לימודית או שמלווה אותה תחושה של "בזבז זמן"?

סיפורה של חדוה יוצג בדרך של ראיונות אתה ועם אימה – אביגיל, עם מחנכת כיתה ועם אחת מחברותיה הטובות. בדיון שלאחר הצגת המקרה ייבחנו ההנחות העולות מתוך תיאור המקרה אל מול הספרות הקיימת בתחום. התובנות שיעלו מהתיאור יוכלו להוסיף, ולו נדבך אחד, להבנת מקומם של מחוננים במערכת החינוך בכלל, ולהיכרות מעמיקה יותר עם בעיותיהן של נערות מחוננות המתגוררות בפריפריה בפרט.

מבוא: על מורים למחוננים ותפקידיהם

המורה הוא הגורם החשוב ביותר המשפיע לא רק על הישגיו האקדמיים של התלמיד אלא על מרכיבים פסיכולוגיים ואישיותיים חשובים ביותר שיקבעו את עתידו, כמו בטחון העצמי, אמונה ביכולותיו, יכולתו לדבוק במטרה, תוך הבנה שהכישלון הוא רק ציון דרך שאותו צריך לעבור כדי להגיע להצלחה (How People Learn, 2000). בקרב מחוננים תפקידו של המורה אף חשוב יותר, שכן, המורה למעשה אחראי לפיתוח הרגלי למידה אצל המחונן, שברוב המקרים אינו צריך להתאמץ כדי להצליח, ולפיכך, פעמים רבות, אינו מפתח כל הרגלי למידה או מפתח הרגלים שבעתיד לא יספקו עוד את צרכיו. הסיבה לכך היא, כמובן, העובדה, שלא אחת קורה שחומר הלימודים בכיתה כבר ידוע למחונן והוא משתעמם

²² דויד, ח. (2011). הקונפליקטים של חדוה: נערה מבית דתי-מסורתי, מחוננת קוגניטיבית, רגשית וחברתית. בתוך: מחוננים בפריפריה: טיפוח, הוראה ומחקר (עמ' 180–213). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2616>

בזמן השיעורים, נוקט בהתנהגות של הימנעות או אף הפרעה למהלכם התקין, וכתוצאה מכך מסיק שאין לו צורך בהשקעה בלימודים כלל.

על מאפייניו האידיאליים של המורה למחוננים נכתב רבות (לדוגמה: דויד, 2008; Lardner, 2003; & Stambaugh, 2005; Wasicsko, 2004; Wood, 2003; Wycoff VanTassel-Baska, 2005, et al., 2003). המורה הטוב יודע את תפקידו ומכיר את נפשות תלמידיו. הוא מבין שעליו לפתח את העניין בלימודים, את הרצון להשקיע ואת ההבנה, שגם אם החומר הנלמד בכיתה קל רצוי, ולפעמים אף חובה, להשקיע בפיתוחן של משימות קשות יותר עבור המחונן, משימות שבהן ימוצו יכולותיו הגבוהות או, למצער, יבואו לידי ביטוי. לפיכך אין ערוך לחשיבותה של הכשרת המורים למחוננים.

מקומו והכשרתו של המורה בכיתה הרגילה שבה לומדים גם מחוננים הוא נושא לעבודה נפרדת, אך פתחתי דווקא בו משום חשיבותו והרלבנטיות שלו לעבודה זו. בהיותו המבוגר היחיד בכיתה, החולש עליה ורואה בעין את מרכיביה החברתיים והלימודיים, הרי מודעותו של המורה לילד המחונן יכולה לעשות פלאים ולקדמו רבות. אולם, על אף העובדה שכמעט בכל כיתה יש לפחות ילד מחונן אחד, המענה שיש בידיו בפועל לתת לו, הן במהלכם הרגיל של השיעורים והן בהעשרה מחוצה להם מוגבל מאוד, כאשר הסיבה העיקרית לכך היא חוסר הידע של כלל המורים בנושא המחוננות בכלל וקוצר ידם ללמד את מקצועות התמחותם למחוננים בפרט.

יש לציין, שהמצב המתואר הוא המצב בפועל, שכן, לקובעי מדיניות החינוך ידוע כבר זה קרוב ל-40 שנה שיש צורך בחינוך למחוננים גם ברמה היומיומית (בורג, 1992). אחת מתפיסות היסוד הדומיננטיות של החינוך המודרני רואה בנושא המיצוי האישי יעד מרכזי לכל פעולה חינוכית. לפי תפיסה זו "תפקידה המרכזי של מערכת החינוך בכללותה הוא לסייע לכל תלמיד להתפתח לכדי מיצוי מרבי של נטיותיו ושל כישרונותיו. לשם כך יש להזניח את קו הפעולה האחד, הקשיח, האוניברסאלי לטובת חינוך שמאופיין בגמישות, במודולאריות וברגישות לקשיים ולנקודות העוצמה של הפרט" (דו"ח דוברת, 2005). אידיאולוגיה זו מבהירה כי יש לאפשר גם לילד המחונן להביא לידי ביטוי מרבי את יכולותיו, שכן, ללא התערבות חינוכית יתפקד ברמה שהיא הרבה מתחת לפוטנציאל שלו.

תיאור המקרה שיוצג הוא של חדוה, נערה דתייה בת 17, הלומדת בכיתה יא, שהוגדרה מחוננת על-ידי מבדקי סאלד של משרד החינוך בהיותה בכיתה ג.

מחוננות: השערות והנחות

בעבודה זו נרצה לאשש או להפריך מספר הנחות על מחוננים בכלל, על בנות מחוננות – בייחוד על בנות למשפחות דתיות – בפרט. הנחות אלו בוחנות כמה ממאפייני המחוננים כפי שהצביעו עליהם חוקרים שונים, עליהם אפרט בהמשך.

להלן רשימת ההנחות, מחולקות למספר קטגוריות:

הנחות לגבי מחוננים בכלל

1. ילדים מחוננים, ובעיקר בנות מחוננות, יוצאים נשכרים מהשתלבות בכיתה רגילה.
2. בכיתה הרגילה חשוף הילד המחונן ל"תקרה נמוכה מדי"; לימודים ברמה שאינה ממצה את כישוריו.
3. במשפחות רבות נוטים לראות במתמטיקה ובמקצועות תלויי-מתמטיקה את חזות המחוננות.
4. תווית המחונן גורמת לאמביוולנטיות רגשית: מצד אחד גאווה ואפילו שמחה, ומצד שני – הרגשת שונות.
5. במקרים רבים ניתן להבחין בפער בין ההתפתחות השכלית המהירה, המקדימה את גילו הכרונולוגי של המחונן לבין ההתפתחות הרגשית, המתאימה לגילו הכרונולוגי.
6. ילדים מחוננים לומדים להשתמש לפתור בעיות באופנים השונים מאלה של ילדים רגילים.
7. מעבר ליכולות האינטלקטואליות הגבוהות אצל המחונן יש לו גם מאפיינים אישיותיים יוצאי דופן, כמו דבקות במטרה, יכולת ריכוז גבוהה ורצון לעסוק שעות ארוכות בתחום מתחומי העניין.
8. ילדים מחוננים מאופיינים כחסרי סובלנות לאיטיות של אחרים.
9. ילדים מחוננים אינם אוהבים רוטינה וזקוקים לגרייה מתמדת, ועשויים אף להתנגד ללמידה של מיומנויות יסוד.
10. במשפחות מחוננים הצורך בחברה מחוץ למשפחה נמוך לעומת משפחות אחרות בהן אין כלל ילדים מחוננים.

הנחות לגבי בנות מחוננות

1. בנות מחוננות זקוקות לזמן לבד.
2. בנות מחוננות חשופות, פעמים רבות, למסרים סותרים מצד ההורים והחברה;
3. ילדה מחוננת עלולה לוותר, בגיל ההתבגרות, על מאפיינים רבים של מחוננותה.

הנחות לגבי בנות מחוננות דתיות

1. בנות מחוננות חשופות, כבר מגיל צעיר לפחד מאי-מציאת בן זוג הולם.
2. במקרים רבים קשה לבת המחוננת הדתית להביא את כישוריה למיצוי מלא לא רק בשל מגבלות של דת אלא גם בשל חוסר מסגרות מתאימות לקידומה.
3. לא פחות מהסייגים ההלכתיים מפריעים בקידומה של המחוננות הדתית ערכים חברתיים ומשפחתיים. לדוגמה: הצורך להיות "כמו כולם", לא לעורר את קנאת הזולת, לא לבלוט.

4. קיימים מספר חסרונות בקידומן של בנות מוכשרות מהזרם הממלכתי דתי כמו: שעות הלימודים הארוכות הנהוגות בבית הספר התיכון הדתי, מקומה של תנועת הנוער בחייה והקפדתה על הסייגים ההלכתיים.

להלן נתאר בהרחבה את חדוה, משפחתה והחברה בה היא נמצאת, ולאחר מכן נבדוק את תקפותן או אי-תקפותן של כל ההשערות שמנינו.

משפחתה של חדוה: תיאור כללי, המשנה החינוכית ותפיסת המחוננות

הרקע החינוכי השכלתי במשפחה המורחבת

הוריה של חדוה עלו ארצה מארה"ב בהיותה בגן חובה. אביה כבן 60, איש סגל בכיר בארגון ציבורי גדול. האם, אביגיל, צעירה ממנו במספר שנים, מוזיקאית שעשתה הסבה להוראת מוזיקה. לחדוה אח בן 14 ואחות בת 19. כל שלושת הילדים בבית מחוננים. האח מוכשר מאוד במדעים ובמתמטיקה, וכבר החל ללמוד באוניברסיטה הפתוחה. האחות בוגרת מגמה ביולוגית, וגם כותבת ומציירת.

במשפחתה של חדוה אין רתיעה, הקיימת במשפחות רבות, מלפנות לייעוץ פסיכולוגי בעת הצורך. **ואנמנם**, פנייה כזאת נעשתה כאשר אצל אחד הילדים התגלתה התנהגות בעייתית במקביל ליכולות הקוגניטיביות הגבוהות. המשפחה נעזרה בפסיכולוג גם לקבלת עזרה לשיפור היחסים בבית, דבר שחשה בנחיצותו בשל התחרותיות הגבוהה בין האחאים ובשל הייחודיות של כל אחד מבני המשפחה.

גם במשפחה המורחבת של חדוה רמת ההשכלה גבוהה מאוד. אבי האם היה פרופסור לפיזיקה, ולאיימה תואר ראשון בפסיכולוגיה. האם ראתה את עצמה כל חייה כ"נפֶּל" במשפחתה בה כולם בעלי תארים מתקדמים. לדוגמה: אחיה של האם שימש כפרופסור להיסטוריה באוניברסיטת יוקרה בארצות הברית.

שני הוריה של אביגיל, סביה וסבתה של חדוה, אינם עוד בין החיים, אך האם זוכרת היטב את אווירת הלמדנות שהיתה בבית וכן את העידוד הרב שקיבלה בילדותה כבת להורים אקדמאיים. כך, למשל, אחותה של אביגיל הוכרחה ללמוד במגמת פיזיקה למרות רצונה ונטייתה ללמוד דרמה. ללא ספק – דבריה של אביגיל, שהיא קיבלה "עידוד רב מדי" הם המפתח להבנת עמדתה בנושא המחוננות, זו נתפסה אצלה כקשורה ללחץ משפחתי להשקיע רבות בלימודים, ודווקא במקצועות מדעיים, אף אם נטיית הלב, כמו שקרה אצל אחותה, היתה שונה לחלוטין. לאור זאת, קביעתה של חדוה שעליה ללמוד מקצוע מעשי, מעלה תהיות הן בקשר להשפעות שעיצבו את בחירותיה, והן בהקשר של תמיכת המשפחה. שכן, מאם שבחירותיה שלה לא כובדו על ידי בני משפחה, שראתה כיצד אחותה נאלצת ללמוד מקצוע שנשא חן בעיני הוריה ולוותר על לימודי הדרמה שהיו בחירתה המועדפת, ניתן היה לצפות לעידוד הבת ללמוד את שחשקה נפשה, ולא לעשות, כבר לפני גיל 17, חשבונות של עלות-תועלת.

שתי אחיותיה של האם אביגיל הן היום בעלות תארים מתקדמים. אחותה האחת בעלת תואר שני בסטטיסטיקה; אחותה השנייה, מרצה במכללה, ובעלה של האחות – פרופסור באוניברסיטה העברית.

תפיסת המחוננות במשפחתה של חדוה והשפעותיה הפוטנציאליות

נושא המחוננות עלה בבית, כבדרך אגב לדברי האם, לקראת מבחני הסינון של המחוננים. גם אז שידרו ההורים מסר מאוד רגוע: "תעברו את המבחן – יופי, לא תעברו אותו – לא נורא". על מנת להפחית מהמתח שנוצר כתוצאה ממבחני המחוננות, אמרה האם לילדים שהחוגים במתנ"ס דומים לחוגי המחוננים, ואם לא יתקבלו לתכנית העשרה למחוננים יוכלו להשתתף בחוגי המתנ"ס; זאת כדי שהילדים לא יתאכזבו אם לא יצליחו. אולם כאמור, כל ילדי המשפחה הוגדרו כמחוננים, לאחר שנבחנו בהפרשים של שנתיים או שלוש זה מזה.

מבחינת האם, טיפוח מחוננות פירושו עידוד לרכישת ידע, להרחבת האופקים וליצירת התעניינות במגוון תחומי דעת. לטענתה, רוב רובו המכריע של הידע של הילדים נרכש במסגרת הביתית ולא בבית הספר, וכשאחד הילדים התעניין בתחום מסוים היא תמיד דאגה לרכוש עבורו מקורת מידע: ספרים, מאגרי ידע מקוונים, שיעשירו אותו ויבנו את עולמו לפי דרישתו. לדאבון הלב אין אביגיל מודעת לכך, שההעשרה על ידי ספרים ומאגרי מידע כבר לא מספקים עבור חדוה, ועליה ללמוד בצורה מסודרת את תחומי הידע שבהם היא מתעניינת. השכלתה של אביגיל מוגבלת לתחום אחד, וגם בו יש לה רק תואר ראשון. לפיכך, כדי לתת מענה לצרכי בתה, היה עליה כבר לפני שנים לאפשר לה ללמוד ברמה גבוהה יותר, עם אנשים ברמתה, ובאינטנסיביות בה היא מעדיפה ללמוד.

לחיזוק טענתה מצביעה אביגיל על כך, שגם בתחום מקצועות הקודש – שם אמורה להיות לה מוטיבציה רבה לעידוד הילד ללמידה וצבירת השכלה – אין היא דוחפת ודורשת ממנו, אלא הולכת "כפי נטיית ליבו" של הילד והעדפותיו. לדבריה של אביגיל, שאיפתה היא שילדיה יאהבו ללמוד ולצבור ידע, וימשיכו כל חייהם ללמוד. "דחיפה" רבה מדי, לדעתה, עלולה לחסום את הילד ולעצור את התפתחותו.

לדברי האם, הדגש בחינוך הילדים בהקשר למחוננות הוא תלוי ילד ועניין. ראייה לכך היא מביאה מהעובדה, שבעוד שהבן רצה להמשיך להשתתף בתכנית המחוננים הרי הבת הגדולה לא רצתה, וההורים כיבדו את רצון שניהם ולא לחצו על הבת להתמיד בתכנית. למעשה שתי הבנות עזבו את התכנית, לדבריהן, מאחר שחששו שלא תוכלנה להשלים את הפערים שיווצרו בלימודים בשל הפסד יום לימודים בכיתה הרגילה כל שבוע.

קשה לדעת, על סמך הצהרותיה של אביגיל, האם היא מודעת לעובדה, שלמעשה היא היחידה במשפחתה שלא הגיעה להישגים מקצועיים משמעותיים, על פי קני המידה המקובלים, ומסיבה זו היא מצהירה שאין חשיבות להישגים כאלה, או שהיא לא מבינה שבתה זקוקה ללמידה אינטנסיבית ברמה גבוהה, לגירויים אינטלקטואליים, כאלה שהבית כבר מזמן אינו יכול לספק לה. מכל מקום – במצב הדברים הנוכחי קשה לשער שחדוה תוכל להגשים את מחוננותה ולהפוך אותה למציאות.

המשנה החינוכית בביתה של חדוה

ההורים של חדוה לא מדגישים את העניין הלימודי וההישגי ונראה שגם הילדים לא מוטרדים מכך באופן מיוחד. הדגש בחינוך בבית הוא חינוכי מידתי. למשל, כאשר הילדים מקבלים תעודות בסיום מחצית, האימא מקפידה לקרוא קודם כל את ההערכה החינוכית ורק אחר-כך את הציונים. לדבריה של אביגיל, פעם אפילו קרעה לגזרים, אל מול עיני המנהל המשתאה, את התעודה של בתה. לדבריה "זה עזר לכולם להבין מה היחס לציונים בבית. מה אנו רואים כבעל ערך ומה לא". כשקרה פעם אחת, בכיתה ד', שחדוה נכשלה במבחן לאחר שכלל לא התכוננה לקראתו, התערבה אביגיל, לדבריה, כדי שהמורה תאפשר לבתה להיבחן שנית "רק בגלל תסכול קשה של הילדה". לדבריה, היא דווקא ראתה בכישלון ערך שממנו תוכל בתה ללמד על הקשר שבין השקעה לתוצאה.

בביתה של חדוה אין – ומעולם לא היה – מכשיר טלוויזיה, שכן, לדעת ההורים טלוויזיה גורמת לניוון ולבזבז זמן. אולם, ההורים מעניקים לילדים כלים ללמידה, ערכים כמו צדק ואמת, ומעל לכול – אהבה. חדוה אומרת, שחשובה ביותר היא ההרגשה, שההורים יאהבו את ילדיהם בכל מקרה, ללא קשר להישגיהם או להתנהגותם. נוסף למסגרת ברורה מתנהגים ההורים עם ילדיהם בפתיחות רבה: מטפחים ידע, ספרים נמצאים בכל מקום ועל כל נושא שהוא, מגיל צעיר ערכו ההורים לילדים חידונים, הפנו אותם לאנציקלופדיות ולמקורות מידע אחרים.

סילברמן (Silverman, 1997) טוענת, כי מחוננים יכולים להתמודד בכוחות עצמם עם צרכיהם המיוחדים ועם קשייהם. אולם כל ייחודיות מטילה עול כבד ואחריות על ההורה. נראה, שבמשפחתה של חדוה הפנימו רק את החלק הראשון של טיעונים אלו...

אביגיל מדגישה כי היא משוחחת עם כל ילדיה על כיווני לימוד אפשריים או עיסוקים משמעותיים שיוכלו לבחור כדי להוציא לפועל את יכולותיהם. לדבריה בהחלט קיים בבית עידוד לחשיבה משותפת על כיוונים עתידיים ההולמים את נטיותיהם של הילדים, אך הדגש הוא על רצונו של הילד. "מעולם לא הייתי צריכה להכריח ילד להכין שיעורי בית או להגיש עבודה בבית הספר. ברור להם שצריך לעבוד כדי להצליח" – אומרת אביגיל. היא גם מצהירה כי "אני כהורה לא **אלחץ את הילד** בגלל שאני רוצה את הכיוון או העיסוק הזה. חשוב לי שהוא יעשה מה שטוב לו מתוך הרצון שלו. לא בגלל שאמא או אבא רוצים בזה".

נראה שבביתה של חדוה, כפי שקורה בבתיים רבים, דווקא הורה שלא הגשים את יכולותיו, ויהיו הסיבות אשר יהיו, הוא זה שממונה על חינוך הילדים המחוננים. מצב זה יוצר בעיות שמהן סובלות במיוחד הבנות המחוננות. לדוגמה: מסרים סותרים. אביגיל בעצמה מביאה דוגמה לכך: מצד אחד היא מצהירה **שובו** ושוב על אי-התערבות בכל מה שקשור ללימודים ולבית הספר, ומצד שני – בפעם יחידה שבתה נכשלה במבחן היא התערבה כדי שהבת תיבחן שנית...

תיאורה של חדוה

חדוה, נערה דתית בת 17, אובחנה בכיתה ג' כמחוננת בידי מכון הנרייטה סאלד. לדבריה, כאשר נתקבל ה"אישור" הרשמי על מחוננותה, לא היה זה בבחינת הפתעה, שכן, לו לא היתה מאותרת כמחוננת, היה

הדבר גורם הלא במשפחה, שבה, על פי דברי האם: "להיות מחונן זה נורמאלי". בנוסף להתפתחות הקוגניטיבית גם ההתפתחות הפיזית אצל כל בני המשפחה היתה מהירה. התחרותיות בין האחים בבית של חדוה גדולה מאוד.

עם עליית המשפחה ארצה, היתה חדוה מופנמת (Cross et al., 2007) והמעיטה בדיבור. ייתכן שתרגמה לכך גם קשיי השפה בהם נתקלה כשנאלצה לתקשר בעברית, שהיתה שפה חדשה עבורה, ונטייתה לפרפקציוניזם (דויד, 2009א; דויד וזורמן, 2000; David, 2009a) שמנעה ממנה להסתכן בדיבור בשגיאות.

מאפייני המחוננות של חדוה

מאפייניהם של ילדים מחוננים מופיעים בוואריאציות רבות ושונות אצל חוקרים שונים. לדוגמה: מספר ממאפייני המחוננות על פי זיו וזיו (2001):

* יכולות קוגניטיביות בתחום המתמטי-לוגי הלשוני הגבוהות במידה ניכרת מאלו של חברותיה ללימודים,

* הישגים גבוהים מאוד בלימודים,

* הסתגלות מעולה למסגרת בית הספר,

* רכישת השליטה בקריאה בגיל צעיר מאוד,

* אהבת הקריאה המתבטאת בקריאה מרובה מגיל צעיר,

* עיסוק בתחביבים רבים ומגוונים,

* העדפה לשחק במשחקים המתאימים לגיל מבוגר יותר,

* עיסוק בשאלות פילוסופיות שאינן אופייניות לגילה,

* גילוי של יצירתיות ומקוריות בגיל צעיר.

מאפייני המחוננות של חדוה הם, כפי שדווח מפי אמה, מורותיה ומפיה שלה, הן בתחומים הקוגניטיביים, הן באלו היצירתיים ובתחומים הרגשיים. להלן המאפיינים על פי שלוש הקטגוריות הללו.

מאפיינים קוגניטיביים של מחוננות:

- זיכרון טוב מאוד. חדוה זוכרת היטב אירועים, חומר לימודים, ספרים שקראה ודברים ששמעה;
- יכולת מילולית גבוהה. משתמשת בכתיבתה באוצר מילים עשיר;
- חשיבה מופשטת ברמה גבוהה. כבר בגיל צעיר היתה חדוה מסוגלת להבין רעיונות פילוסופיים, משמעות של ערכים וטיעונים לוגיים מסובכים;

- יסודיות, מלווה בסדר ובאירגון בחשיבה. חדוה מתכננת את דבריה או את כתיבתה באופן יסודי, מעבדת פרטים לכלל ישויות שלמות ואינה שוכחת טיעונים או עובדות;
- עניין במגוון רחב של נושאים ותחומים. פוליטיקה, סוציולוגיה, ספרות יפה וכתובה ספרותית, פיזיקה ועוד.

מאפיינים יצירתיים של מחוננות:

- דמיון מפותח. כתיבתה שופעת דמיון, לדבריה היא יכולה לדמיין אירועים ודמויות שעליהן היא קוראת או שומעת;
- עושר אסוציאטיבי. לחדוה חשיבה שוטפת. הודות לזכרונה הטוב ולגמישותה (Kaizer & Shore, 1995) היא נזכרת תוך כדי שיחה בפרטים רבים, ומצרפת אותם למכלול הן בדרך לוגית והן בדרך אסוציאטיבית (Shore & Kanevsky, 1993);
- מקוריות. מתבטאת בשימוש יוצא דופן בידע, ביכולת להגיע לתוצאות בלתי צפויות ולשלב גורמים רבים;
- חוש הומור מפותח (זיו וגדיש, 1998; Holt & Willard-Holt, 1995). לחדוה חוש הומור אותו היא מכנה "שחור" ואילו חברתה מכנה אותו "חכם";

מאפיינים רגשיים של מחוננות:

- גמישות. חדוה מסוגלת לראות בעיה מזוויות ראייה שונות;
- רגישות בתחום החברתי והאישי: שונאת עוולה, קיפוח וחוסר צדק, מודעת ומבינה את רגשותיה ואת רגשות זולתה ומתחשבת בהם;
- אומץ, נכונה להסתכן, לגשת ללא ידוע (לנדאו, 2001);
- אמונה ביכולת (David, 2014) ואופטימיות לגבי העתיד (גולמן, 1997). חדוה מאמינה שתוכל להשאיר את טביעת אצבעותיה על החברה הישראלית, לשנות את המציאות החברתית שאינה מוצאת חן בעיניה, "להשאיר משהו, שידעו שהייתי כאן", לדבריה;
- סבילות לתסכול ויכולת לדחות סיפוקים (גולמן, 1997). חדוה מסוגלת לעמול זמן רב להשגת מטרה, להתאפק כשנדמה לה שגילתה משהו חדש או חשבה על משהו מקורי עד אשר היא נוכחת שאכן כן הדבר (שם);
- יושר אינטלקטואלי ומוסרי. חדוה שונאת צביעות, שקר והעמדת פנים (Griffin, 2025; Roeper & Silverman, 2025);
- התמדה (גולמן, 1997; Chan, 2008). חדוה מסוגלת לעבוד זמן רב על מטלה מסוימת עד שתגיע לתוצאה הרצויה.
- אינטרוורטיות (גולמן, 1997; Cross et al., 2007).

סגנון הלמידה של חדוה

חדוה אוהבת לגלות ולחקור באופן עצמאי, לדעת "מה נובע ממה", לערוך ניסויים, לחקור אספקטים שונים של נושאים. יש בה צורך למצוא דרכים שונות לפתרון בעיות, באמצעות הצעת מגוון רעיונות, יצירת השערות באשר לתוצאותיהם ובדיקת השערות אלו. חדוה מזהה תבניות חוזרות, וכן אוהבת לדעת, במקצועות שונים, מה נובע ממה.

בשל יכולת הריכוז הגבוהה (Greene & Margison, 2004), ובשל רמת האנרגיה הגבוהה שלה (Daniels & Piechowski, 2009) והריגוש הרב שחוותה בעת הלמידה (Lind, 2001; Tieso, 2007a), חדוה יכולה ללמוד נושא מסוים או לעסוק בשאלה מסוימת שעות ארוכות בלי להתעייף.

קשייה של חדוה בבית הספר

חדוה אוהבת ללמוד הכול, אבל אינה אוהבת את הדרך המשעממת לדבריה שבה לומדים בכיתה, "עם הראש בקיר" כהגדרתה. היא חשה, שדרך זו בולמת את כישוריה המיוחדים ואת הפוטנציאל הטמון בה, והיא שואפת לכך, שמשרד החינוך ישנה את שיטת ההוראה הפרונטאלית, שעיקרה "להספיק לבגרות", שנוהגת היום.

חדוה רואה במחוננות גורם לקושי חברתי בכיתה בה היא לומדת. היא חשה את הבדלי הרמות מבחינה לימודית. הפיתרון שהיא מוצאת לכך, הוא קשר למגוון של בנות, לכל אחת היא קשורה בדרך אחרת, ומקבלת מענה חברתי ואישי מכל אחת. ואכן גם לפי עדות האם, חדוה לא מתלוננת בבית על ההבדלים בינה לבין חברותיה משום שהיא יודעת למצוא את עצמה בכיתה בתחומים אחרים שאינם מבטאים דווקא תחומי עניין אקדמיים ושם היא מוצאת את סיפוקה. למשל: ארגון ערבי כיתה, פעילות אחרי הצהריים, או פעילות בבני עקיבא שהופכת להיות יותר ויותר מרכזית בחייה של חדוה.

כך מעידה חדוה על עצמה לגבי העניין החברתי: "אני לא רואה קשר בין לימודים וחברות. אני לא בוחרת חברות לפי לימודים. אחרי הצהריים אנחנו לא מדברות רק על משוואות".

אכן, חדוה "למדה" לא לבחור חברות המתאימות לה מבחינה קוגניטיבית – או שהתייאשה מלמצוא כאלה לאחר שפרשה מתכנית המחוננים כבר בגיל 10. היא "מסבירה" למה לא חשוב שתהיינה לה חברות לפי רמתן הלימודית, אבל מתעלמת כליל הן מהעובדה שאין לה חברות שמתאימות לרמתה. יתרה מזו: כפי שהראינו, לחדוה מאפיינים אישיותיים רבים הקשורים למחוננות, וכאשר היא בוחרת חברות שאינן בעלות מאפיינים אלה היא למעשה לומדת להסתיר חלקים נרחבים של ה"אני" שלה. מצב זה לא זו בלבד שאינו מאפשר לה למצות את יכולותיה בחום האקדמי המקצועי – הוא בולם אותה בתחום הפסיכולוגי ההתפתחותי.

קושי נוסף שבו נתקלה חדוה הוא קנאה מצד חברותיה לכיתה. בעוד הן נאבקות להבין את הנלמד, היא כבר מנענעת בראשה לאות שהבינה, דבר המכעיס אותן. אחת מההתבטאויות הנפוצות כלפיה היא "גאון מסריח". לדעת חברותיה ביטוי זה נאמר ב"סחבקות", אך בחדוה הוא פוגע.

מפעילויותיה של חדוה

חדוה פעילה מאוד בנושאים חברתיים, בייחוד בתחום קליטת העלייה. בהיותה בת למשפחה כה ברוכת כשרונות, חדוה מודעת ליכוליותיה מצד אחד, אך גם לעובדה שלא בכל התחומים הישגיה יוצאי דופן. למשל: מתמטיקה הוא לא התחום החזק שלה, אבל גם אותו היא לומדת ברמה הגבוהה ביותר ומצטיינת.

חדוה משתתפת במפגשים בהם היא לומדת בחברת בני גילה "איך להיות שגרירים צעירים", ואף נסעה במסגרת זו לאוסטריה לייצג את מדינת ישראל.

חדוה היא מדריכה ב"בני עקיבא". משתמשת בחשיבה יצירתית בפעילויותיה, ודואגת הן לצד החברתי והן לצד הערכי-דתי של חניכיה.

בנוסף, חדוה קוראת הרבה, ומתעניינת באקטואליה ובפסיכולוגיה.

נפנה עתה לשלושת הראיונות – עם חדוה, עם אמה ועם חברתה. הראיונות הוקלטו כלשונם, והם משקפים בצורה אותנטית את המחשבות, הרגשות, השיפוטיות והרעיונות של השלוש.

ראיונות עם אמה של חדוה, עם חברתה ואתה

ראיון עם האם

ש. תארי בבקשה את התפתחותה של חדוה.

ת. חדוה יושבה, זחלה והלכה בגיל צעיר אך בגדר הנורמה. היא החלה לדבר רק בגיל שנתיים, אבל דיברה מייד ללא שגיאות, באופן ברור ושוטף ללא מלמולים וטעויות האופייניים לילדים רכים.

ש. מה היו גילויי האינטליגנציה הגבוהה אצל חדוה בילדות המוקדמת?

ת. שאלות מרובות, סקרנות, רצון לגעת בכל חפץ, להגיע למקומות שונים שסיקרנו אותה.

ש. כיצד תרמתם להעשרתה?

ת. בגיל הרך קראנו לחדוה ספרים רבים באנגלית. כמו כן חדוה נמצאת תמיד בחברת אנשים משכילים, כולל דודיה, דודותיה וסבתה. יצאנו הרבה לטיולים, ביקרנו באתרים שונים ותמיד שוחחנו רבות.

ש. האם חדוה ביקרה בחוגים אחר הצהריים?

ת. לא.

ש. האם את רואה את המחוונות כנטל במידה מסוימת?

ת. היות שלא שלחנו את ילדינו לחוגים לא היתה מחוונותם נטל כספי. במשפחתנו כולם מחווננים, ולכן אני לא רואה את המחוונות כדבר יוצא דופן.

ראיון עם שרה, חברתה הטובה של חדוה

ש. מה מאפיין את חדוה מילדים אחרים?

ת. חדוה תמיד היתה הילדה הכי חכמה בסביבה. בתחום החברתי לא היתה טובה כל כך: תמיד שאפה להשתלב חברתית, והתאמצה מאוד להשיג זאת.

ש. איך היתה חדוה בגן?

ת. בגן לא היו לה חברים. אני זוכרת שפעם התנדנדתי וחדוה בהתה בי למשך זמן ממושך. שאלתי אם היא רוצה להתנדנד, והיא לא ענתה אלא המשיכה לבהות בי. פירשתי זאת כהתנהגות לא חברתית, ואף נפגעת משום שחשבתי שהיא לא רוצה להיות חברה שלי או לשחק אתי.

ש. האם המצב השתנה בבית הספר?

ת. כבר בכיתה א' היה ברור לכולם שחדוה מאוד חכמה. אבל, המחנכת נהגה לנזוף בה, משום שלדעתה היוותה חדוה דוגמה רעה לשאר התלמידים היות והגיעה להישגים גבוהים מאוד בלי כל מאמץ. חדוה תמיד נהגה להתלונן על כך שהיא ננזפת על לא עוול בכפה. גם מצבה החברתי לא היה מזהיר.

בכיתה ד' חל שינוי בתמונה: חדוה החלה להשתתף בפעילויות בבני עקיבא, ולא נרתעה מהשקעת מאמץ וזמן. אני זוכרת, שאחד מתפקידיה הקבועים היה שטיפת הסניף – עבודה שכל הילדים השתדלו להתחמק ממנה. חדוה הקפידה להגיע לכל הטיולים, מחנות הקיץ ושאר הפעילויות, ומעמדה החברתי השתפר בהדרגה.

ש. האם חדוה זוכה ליחס יוצא דופן מצד המורים?

ת. כן. לדוגמה: המורה ללשון שואלת שאלה קשה, אבל מקדימה את המשפט: "חדוה, את לא עונה! תהיי בשקט!"

ש. איך מגיבות שאר התלמידות על הישגיה הגבוהים של חדוה?

ת. הן מקנאות ולא מסתירות את קנאתן.

ראיון עם חדוה

ש. מה היה יחס הגננת אלייך?

ת. היא אהבה אותי. תמיד אמרה שאני ילדה חכמה והיתה מאוכזבת משום שלא דיברתי.

ש. איך ידעת שאת חכמה?

ת. הייתי עונה תשובות בשפת הסימנים. למשל: היא שאלה: "כמה מכות היו במצרים?" ואני סימנתי 10 באצבעותי...

ש. האם היית ילדה בודדה?

ת. הייתי מופנמת, אך תמיד היו לי כמה חברות.

ש. האם היית דחויה?

ת. לא. לפעמים קינאו בי בגלל שתמיד הצלחתי, אבל זה לא גרם לי להרגיש דחוייה, אפילו שקראו לי בשמות גנאי.

ש. האם את חשה שונה מהאחרים?

ת. בדרך כלל לא, אבל לפעמים אני אומרת משהו לא רגיל למישהו, ואז הוא מעקם את הפרצוף ונותן לי להרגיש משהו כמו: "מה את חושבת על זה בכלל?". אני משתדלת למצוא אנשים שאתם אני יכולה לדבר על דברים שונים.

ש. אנשים שאת חושבת שיש להם אוזן קשבת והם יכולים להבין אותך?

ת. כן!

ש. האם היותך מחוננת גורם לך להרגיש טוב או להיפך?

ת. לפעמים אני מרגישה שיש לי זכות שאני כזאת. אבל לפעמים זה מרגיז. יש דברים שאני לא רוצה לחשוב עליהם, באנגלית יש לזה ביטוי מיוחד: Ignorance is Bliss, אבל זה כאילו שאין לי ברירה!

ש. הם את חושבת שיש דברים שמפריעים לך יותר מאשר לאחרים?

ת. כן. מפריע לי שאנשים חושבים שהם באו לעולם כדי ליהנות כאן. מפריע לי שאנשים לא חושבים. זה הדבר שלמעשה הכי מפריע לי! אנשים לא חושבים על מה שהם עושים. מפריעים לי גם כל מיני דברים שקורים סביבנו. מפריע לי שאנשים לא מפנימים דברים. למשל, כשלומדים ולא משתמשים בידע קודם, או בידע מתחומים אחרים.

ש. האם כיום את מקובלת בחברה?

ת. כיום כן – קיבלו אותי. פעם זה היה אחרת. אבל לא נראה לי שזה קשור למחוננות. זה שינוי שעברתי.

ש. את יכולה להסביר את השינוי?

ת. התבגרתי. אני כבר לא עומדת באמצע מעגל ומפגינה ידע. את הדברים שאני שונה בהם מאחרים אני עושה לבד. בסך הכול יש לי הרבה מכנים משותפים עם אנשים.

ש. מיהן החברות שלך?

ת. יש לי כל מיני סוגים של חברים. יש לי חברות מבית הספר, אתן אני עושה דברים שקשורים לבית הספר. יש לי חברות מבני עקיבא. יש לי גם חברות שאתן אני יכולה לדבר על דברים מוזרים עליהם אי אפשר לדבר עם החברות האחרות שלי.

ש. האם את אוהבת ללכת לבית הספר ומה את אוהבת לעשות שם?

ת. אני לא אוהבת ללכת לבית הספר ולכן המשך השאלה לא רלבנטי.

ש. איזה מקצוע אהוב עליך ביותר?

ת. פיזיקה, אבל לא את הצורה בה מלמדים זאת. יש גם מקצועות שלא מלמדים בבית הספר שמעניינים אותי, למשל סוציולוגיה: מעניין אותי לדעת על תופעות בחברה ומהם הגורמים להם. אני אוהבת גם פסיכולוגיה, להבין איך ילדים מתנהגים ולמה, וגם פילוסופיה.

ש. האם יש מקצוע שאינך אוהבת?

ת. ספרות. אני לא יודעת אם אני שונאת ספרות או רק את הצורה בה מלמדים ספרות. גם מהיסטוריה אני לא מתלהבת. אני דווקא אוהבת לדעת על תהליכים בהיסטוריה, לראות מה נבע ממה, אבל לא ללמוד כמו תוכי.

ש. איך את חושבת שהכי טוב ללמוד?

ת. בדרך של ניסויים – לראות דברים בשטח; ללמוד לבד: שיתנו שאלות מנחות אבל הלמידה תיעשה בבית; שיתנו להכין עבודות, לשבת בספרייה ולחפש חומר באופן עצמאי. לדעתי ילדים מחוננים צריכים ללמוד כך. לגבי ילדים רגילים – ייתכן שמתאים להם שהמורה יושבת ומכתיבה את החומר, והם לומדים אותו מהמחברת לבחינה.

ש. האם את חושבת שמסגרת של בית ספר למחוננים היתה יותר מתאימה לך?

ת. אני לא חושבת שהייתי רוצה ללמוד בבית ספר מיוחד. יש יתרון בשיטת האינטגרציה, כי ילדים משכבות שונות מכירים כך ילדים שאינם בדיוק כמותם. אבל, לפי דעתי כולם סובלים מכך. הטובים חשים שמעמם להם, והחלשים מרגישים שבגללם הטובים משתעממים. לפי דעתי צריך לעשות אינטגרציה חלקית, לחלק את הכיתה לטובים, בינוניים וחלשים, אבל לא לקרוא בשמות כמו "מחוננים" או "מפגרים" כדי שהטובים לא "יחשבו את עצמם" והחלשים לא ירגישו רע.

ש. במה את רוצה להתמחות?

ת. אני מאוד מתעניינת בסוציולוגיה ובפילוסופיה, אבל אני רוצה ללמוד משהו שיהיה "עם רגליים על הקרקע", אז אני לא יודעת. מה, אני אהיה מרצה לפילוסופיה?

ש. מהן, אם כן, אפשרויות התעסוקה שלך בעתיד?

ת. חשבתי על רפואה, אבל אני מעדיפה את חיי הנפש על חיי הגוף ולכן אולי אפנה לפסיכולוגיה או אפילו לפסיכיאטריה. ייתכן שאבחר להיות רופאת שיניים, ואתמחה בטיפול בילדים: כך אשלב רפואה עם פסיכולוגיה, כשארגיע אותם לפני הטיפולים ובמהלכם.

ש. במה את חושבת שתוכלי להטביע חותם?

ת. אני חושבת שאוכל לקדם את החברה בארץ ואולי גם בעולם.

ש. איך את מרגישה כשאת נכשלת?

ת. לא יודעת. אף פעם לא נכשלתי.

ש. את ביקורתית?

ת. מאוד.

ש. כלפי מי?

ת. גם כלפי עצמי וגם כלפי אחרים.

ש. מה הדבר שהכי מרגיז אותך?

ת. צביעות, שאננות: "יהיה בסדר" שאני שומעת כל הזמן. קשה לי מאוד לסמוך על אנשים.

ש. אז על מי את כן סומכת?

ת. על עצמי. אני חושבת שאני אעשה את מה שצריך הכי טוב.

ש. מה הכי משמח אותך?

ת. כשאני עוזרת לאחרים וזה משמח אותם.

ש. האם את זקוקה למחמאות ולחיזוקים?

ת. כן, אבל רק בתנאי שהם נאמרים מכל הלב.

ש. האם את ספונטנית או אימפולסיבית?

ת. בדיוק להיפך. לפעמים אני מצטערת על שאני לא יכולה לעשות דברים בכיף, בלי לחשוב. יש בזה כמובן גם גורם חיובי, אני אחראית ושקולה.

ש. איך היחסים בבית?

ת. יש תחרותיות רבה. אחי הקטן גאון במתמטיקה, אבל אחותי ואני לא ממש. אחי מאוד מתלהב מכשרונו, ואומר לשתינו שאנחנו טיפשות. אחותי עונה לו, שהיא לא טיפשה, והראיה – ציוני הבגרות הטובים שלה והציון הגבוה בפסיכומטרי. הוויכוחים הללו נמשכים, יש צעקות, ויכוחים, מכות, הכול!

ש. איך את רואה את עתידך במישור האישי?

ת. אני רואה את תפקידי הראשון כאם בעתיד. כמובן שיהיה לי מקצוע, אבל הוא יעמוד במקום השני, אחרי האמהות. אני גם רוצה לחנך את ילדי בעצמי, שתהיה להם מסגרת ברורה, שיהיה מי שיענה על שאלותיהם, שירחיב את אופקיהם. אני כבר יודעת שתהיה לי דילמה, כי ארצה לחנך את ילדי שיהיו ילדים טובים ותלמידים טובים, ועם זאת מקובלים בחברה, שני דברים שלא תמיד משתלבים יפה, כי ילדים טובים לא תמיד מקובלים בחברה.

ש. אם יהיה לך ילד מחונן, מה תתני לו שלא קיבלת?

ת. אמצא לו מסגרת כזאת שבה הוא יוכל ללמוד לבד, כי אילו יכולתי ללמוד לבד הייתי מגיעה להישגים גבוהים יותר מאלו שאליהם הגעתי.

ש. מה המשאלה העיקרית שלך?

ת. להגשים את עצמי. אני מרגישה שיש לי משהו ועלי לתרום אותו לעולם. אני רוצה להיות על המפה, שיידעו שהייתי כאן.

ש. ממה את מפחדת?

ת. אני מפחדת שלא אמצא בעל שאוכל לסמוך עליו, אם כי אני מאמינה שאמצא בעל כזה כי אני מכירה רק מספר קטן של אנשים עליהם אני יכולה לסמוך.

אני גם מפחדת שלא אצליח בחינוך ילדי. אם זה יקרה ארגיש שנכשלתי.

ש. האם את מרגישה שיש דברים שלא תוכלי לעשות משום שאת אשה?

ת. אני מאמינה בשוני שבין הגבר והאשה. אני מאמינה שלכל אחד ייחוד ותפקיד משלו בעולם הזה. עם זאת אני גם מאמינה בשוויון הזדמנויות. אם יש גבר ואשה שלהם אותה יכולת שכלית אין סיבה להפלות את האשה לרעה. אני רק מפחדת, שתחת הכותרת "שוויון" יגיעו בארץ להרס התא המשפחתי כמו שקרה בארה"ב: שם מרגישה האשה שהיא צריכה לצאת לחופש, שהמשפחה כובלת אותה, והנשים לא יודעות שהייעוד שלהן הוא הקמת משפחה. המבנה הנפשי של הגבר שונה מזה של האשה, ולא רק היכולת ללדת שהיא ייחודית לאשה.

מדבריה של חדוה על טיפוח מחוננים

לדעתי, ילדים מחוננים לא יגיעו בדרך כלל להישגים גבוהים בחיים, ואילו ילדים בינוניים ישיגו יותר כי להם יש שאיפה להצליח. רמת השאיפות של המחוננים דועכת עם השנים, שנות בית הספר היסודי וחטיבת הביניים אקוטיות מבחינה זו, היות ובשנים אלו הילדים המחוננים בדרך כלל משועממים בשיעורים, אינם מקבלים עידוד ואינם מקבלים גירויים מספיקים כדי לממש את הפוטנציאל הטמון בהם. מצב זה גורם לי עצב רב. יש להשקיע יותר משאבים ובתי ספר מיוחדים שיעניקו לילדים מחוננים את הנדרש לטיפוח כשרונותיהם, כי לאלה שפחות טובים תמיד דואגים, ואף פעם לא מגיע תורם של המחוננים.

בעתיד, אני רוצה לעסוק בתחום טיפוח ילדים מחוננים, כדי שהמצב ממנו סבלתי יגיע לסיומו, וילדים מחוננים אחרים לא יצטרכו לסבול כמו שסבלתי אני.

דין

משני חלקי המאמר – הן מזה המתאר את חדוה, משפחתה, סביבתה הלימודית וזו החברתית, והחלק שבו מובאים הראיונות עם אמה, עם חברתה ואתה נוכל לראות את האמביוולנטיות הרבה בכל הקשור לחייה של חדוה בתחום הלימודי, החברתי, המשפחתי והרגשי.

תפיסת הקונפליקטים הקשורים במחוננות במשפחתה של חדוה

לדעת האם, אביגיל, אין כל קשר בין היותה משפחה דתית ומחויבת לנורמות הלכתיות ומוסריות מסוימות לבין העובדה שהיא אינה מעודדת את ילדיה באופן מיוחד לפיתוח תחומי המחוננות שלהם. כמו כן, לדבריה, אין הבדל בין היחס לבנותיה ולבנה מבחינת העידוד למצוינות. "העולם האקדמי אינו זר לי, ואני לא חוששת ממנו כלל" מצהירה אביגיל, "לא בפן הדתי ולא בפן ההשקפתי. אפשר ללכת לאוניברסיטה ולהישאר דתיים! אני פשוט לא רואה בהישגיות לשמה ובצבירת תארים אקדמיים דבר מושך או הכרחי".

למעשה, הדגם המשפחתי של מחוננות והישגיות שאותו מציגה אביגיל סותר את דבריה על תפיסת המחוננות. בעוד שלדבריה היא "באה משפחה שבה כולם הישגיים", הרי העובדות מראות שאכן,

הגברים במשפחה הגיעו להישגים גבוהים, ולתארים מתקדמים במדעים. אולם, לאמה תואר ראשון בלבד, במקצוע הפסיכולוגיה – שבארה"ב, משם עלתה המשפחה, אינו נחשב כה 'יוקרתי' כמו בארץ. יתרה מזו – לדברי אביגיל עצמה, אמה נחשבה בעיני עצמה ל"נפל"! נראה, שהניסיון של אביגיל להציג מראית עין של משפחה שבה כולם בעלי הישגים גבוהים אינו עולה יפה, וחדוה, שהיא ילדה נבונה מאוד ומפותחת גם מבחינה רגשית, לא יכולה לקבל את הסבריה של האם המתעלמת מהעובדות ומציגה מציאות שעומדת בסתירה להן.

על אף הבדלי המנטאליזם, הזמן והמקום, נראה דמיון מפתיע בין היחס של משפחתה של אביגיל לעיסוקיה האקדמיים לבין היחס לעיסוקים שהיו בתחומי המדעים לתיאור מקרה של משפחה מחוננת שהגיעה מרוסיה לישראל (דויד, 2011). אביגיל מודה, שעל אף היותה בעלת תואר בפסיכולוגיה, מקצוע שנחשב לכל הדעות מכובד ולא קל, נחשבה במשפחתה ל"נפל". בתיאור המשפחה הרוסית נמשך היחס הלא-מכבד למדעי הרוח והחברה לאורכם של שני דורות: אם המשפחה נאלצה ללמוד רפואה כדי להשביע את דרישות משפחתה, אף על פי שבגיל צעיר מאוד הוכיחה כשרון רב לשפות ויכולת הוראה מפתיעה. היא עשתה חיל ברפואה, אבל לא זנחה את אהבתה הישנה, ורק לאחר עלייתה ארצה, כאשר הלחצים המשפחתיים כבר לא שיחקו תפקיד בבחירותיה, אזרה אומץ ופתחה בית ספר לאנגלית באילת. בתה, שבחרה גם היא תחום שאינו מדעי, לא נחשבה כלל מחוננת בעיני בני משפחתה, ואף לא בעיני עצמה...

מחוננות ותת-הישגיות

בספרות המקצועית מאופיינים הילדים המחוננים על-פי היבטים קוגניטיביים, חברתיים ואישיותיים. יחד עם זאת, אין לראות בקבוצת המחוננים קבוצה הומוגנית, כפי שאין לראות בקבוצת הלא-מחוננים קבוצה הומוגנית. לחלק מן המחוננים יתאים חלק כזה או אחר מן המאפיינים הבולטים הבאים, כגון: זיכרון מצוין לטווח ארוך, אוצר מילים עשיר, חשיבה מתמטית מעולה, יכולת מילולית גבוהה, מיומנויות מחשב גבוהות, תפיסה טובה של מושגים מופשטים, התמודדות טובה עם חומר מאתגר חשיבתית, יכולת לפתור בעיות מסובכות בצורה מהירה ויעילה, דמיון פורה ויצירתי, שמיעה חדה, רעיונות מעניינים, סקרנות בלתי נדלית, סקרנות ושאלות רבות, רמת אנרגיה גבוהה, יכולת להגיע לתובנות עמוקות, חוש הומור משובח, נטייה לפרפקציוניזם, נטייה להשתעמם במהירות בכיתה, חוסר סבלנות לשמוע הסברים חוזרים למען התלמידים האחרים ועוד (לנדאו, 2001).

על פי תפיסתה העצמית של חדוה, על פי תפיסת הוריה וכמובן – על פי תפיסת מורותיה, אין חדוה תת-משיגה. המונח "תת-הישגיות" מקובל בספרות המקצועית לתיאור ילדים ובני נוער שהישגיהם נמוכים ביחס לפוטנציאל הלימודי שלהם (Reis & McCoach, 2000; Rayneri et al., 2004, 2006). כאשר מדובר במחוננים אין הגדרה אחידה למושג "תת-הישגיות", שכן, גם כאשר הישגיהם הלימודיים משביעים רצון – ברוב המקרים אין הם ממצים, בכיתה הרגילה, את הפוטנציאל הטמון בהם (Baker

(et al., 1998; Baum et al., 1998; Reis, & McCoach, 2000). מכל מקום – חדוה מתארת תחושה של שעמום בכיתה, תחושה המאפיינת, על פי הספרות, ילדים מחוננים שעבורם התקרה הכיתתית "נמוכה מדי" (Kanevsky & Keighley, 2003).

לדאבון הלב לא ניתן לדעת מהו המינן ה"מדויק" של העידוד והטיפוח האינטלקטואליים להם זקוק הילד המחונן, בפרט לאור העובדה שכל ילד זקוק למינן שונה, בתחומים שונים, בתכיפות משתנה ועל פי הנסיבות המשתנות. אולם – בנושא זה קיים גורם אחד המשותף לילדים מחוננים רבים: לא ניתן ליצור "מסלול קידום" עבורם לאורך זמן. מלת המפתח בחינוכם בכלל ובטיפוחם בפרט היא "גמישות". לפיכך, גם הורים בעלי יכולות אינטלקטואליות גבוהות, מוכנות להקדיש זמן ואנרגיה רבים, ויכולות כספיות לא מבוטלות חייבים לדעת, שכל "פתרון", שיפחית את רמת השעמום של ילדם ויעלה את רמת המוטיבציה שלו הוא זמני. שכן, התפתחות של הילד המחונן אינה, במקרים רבים, לינארית (Fornia & Wiggins, 1995; Silverman, 1999; Morelock, & Morrison, 2003; Glenison, 2001), ופעמים רבות "קפיצה התפתחותית" מצריכה שינוי בקונסטלציה הלימודית.

בספרות המקצועית מתוארים אפיונים מיוחדים של בנות מחוננות, העומדים בדרכן למיצוי הפוטנציאל שלהן. למשל: קושי בלקיחת סיכונים, "תסמונת הסינדרלה", מחסומים וסטריאוטיפים חיצוניים (Reis, 2005), מחסומים פנימיים (Reis, 2002), פרפקציוניזם (David, 2009a) ועוד. מאחר שחדוה היא בת דתייה מחוננת יש לחשוש למספר קשיים שעלולים להיווצר אצלה עקב היותה כזו. ואכן, דויד וזורמן (2000) הראו כי בנות מחוננות ככלל, מתמודדות עם שלושה קונפליקטים עיקריים, המעמיתים אותן עם החברה בה הן חיות. התוצאה המיידית של קונפליקטים אלו היא שהבת רוצה בו זמנית להצליח ולא להצליח, חווה פחד מהצלחה, הימנעות מקבלת מטלות שיש בהן "סיכון" להצטיינות, פרישה מתכניות לימוד יוקרתיות ועוד.

ואמנם, גם חדוה אינה מביאה את המחוננות שלה לידי ביטוי בצורה בולטת וגלויה, מצב שכיח בקרב בנות מחוננות בכלל בחו"ל (Gagné, 1999; Nelson & Smith, 2001) וגם בארץ (זורמן ודויד, 2000) ובקרב מחוננות דתיות בפרט (דויד, 2008). על פי רוב, חדוה מצטיינת בתחומי הלימודים השונים ומראה יכולות מעולות, אך כישוריה אינם מאתגרים דיים ואינם מובילים כל צרכם.

מאחר שחדוה היא בת דתית, היא לומדת בחינוך נפרד, ובכך יש איזון-מה של המורכבות שבמימוש הפוטנציאל שלה. בחינוך הנפרד אין על הבנות להתחרות בבנים מחד-גיסא, ואף לא לפחד מירידה בפופולאריות החברתית, מצב שהוא נפוץ בקרב בנות מוכשרות בחברה מעורבת, מאידך-גיסא (טרבלסי חדד, 2026; שקדיאל, 1999). בחינוך הנפרד בנות גם לא סובלות מהתייחסויות מועטות-יחסית של המורים בתקשורת שבעל פה, ואף לא מהערכות מילוליות מקפחות בתעודות ביחס לבנים, כמו בחינוך המעורב, שבו יש לבנים, פעמים רבות, "זכות קדימה" (זורמן ודויד, 2000).

ואכן, על פי דברי מחנכת הכיתה, חדוה מקבלת הערכה רבה מצוות המורים כולו הפועל מתוך מודעות לכישרונותיה, מעודד אותה ומאפשר לה לבטא את עצמה – עד כמה שהדבר אפשרי בתוך כיתה הטרוגנית.

יחד עם כל הנאמר עד כה, בנוגע לעובדת היותה בת דתייה, הרי שהעובדה כי חדוה מתגוררת באזור הפריפריה, "טורפת את הקלפים מחדש" ויוצרת מציאות בה יכולת הבאת כישוריה לידי ביטוי נמוכה. למעשה יכלה חדוה להיפגש עם ילדים מחוננים נוספים רק אחת לשבוע, בהיותה בכיתה ד-ט. החל מכיתה י לא קיימת בעירה כל מסגרת למחוננים.

הנחות לגבי מחוננים בכלל

1. ילדים מחוננים, ובעיקר בנות מחוננות, יוצאים נשכרים מהשתלבות בכיתה רגילה
חדוה שהיא בעלת כישורי תקשורת והבנה גבוהים, יודעת למצוא את מקומה בחברה ולנתב את עצמה היטב בחברת בנות כיתתה. היא עוסקת בתחומים המאפיינים את בנות גילה ומרגישה קשורה אליהן ומחוברת. טענה זו תואמת אף ממצאי מחקרים, כגון אלו של טרמן (Terman, 1959) וסירס (Sears, 1977, 1984) שהראו כי הסתגלות החברתית של ילדים מחוננים טובה וכי הם מוערכים בקרב חבריהם. קיימת הנחה הרווחת מזה עשרות רבות של שנים, לפיה רק בין ילדים בעלי יכולות דומות לשלו, יוכל המחונן למצוא פתרון לבעיותיו החברתיות והרגשיות (לדוגמה: Gross, 2004; Hollingsworth, 1942; Putri et al., 2025). ראינו כי לגבי חדוה אין הדבר נכון: חדוה אינה מזהה את עצמה כשאר המחוננים אותם פגשה. היא מכנה אותם 'חוננים' ורואה את עצמה שונה מהם.

אולם, התבטאויותיה של חדוה, כמו גם דבריה של חברתה מראים, שהדברים אינם חד-משמעיים.

- I. חדוה לא אוהבת ללכת לבית הספר.
- II. הנושא החברתי היה בעייתי. זאת ניתן לראות הן מתיאורה של חדוה והן מזה של חברתה. חדוה נשאלת אם היתה דחוייה, ומשיבה: "לא. לפעמים קינאו בי בגלל שתמיד הצלחתי, אבל זה לא גרם לי להרגיש דחוייה, אפילו שקראו לי בשמות גנאי". אכן, מנגנון ההדחקה פעל אצל חדוה יפה, היא לא פירשה כדחייה את שמות הגנאי להם "זכתה"...
- III. תחילתה של תת הישגיות. חדוה, שאופיינה בילדותה המוקדמת ביצירתיות ובמקוריות, מתחילה לדבר באופן בנאלי. למשל: כאשר היא נשאלת על תפקידיה של אשה, היא עונה: "אני רק מפחדת, שתחת הכותרת 'שוויון' יגיעו בארץ להרס התא המשפחתי כמו שקרה בארה"ב: שם מרגישה האשה שהיא צריכה לצאת לחופש, שהמשפחה כובלת אותה, והנשים לא יודעות שהייעוד שלהן הוא הקמת משפחה. המבנה הנפשי של הגבר שונה מזה של האשה, ולא רק היכולת ללדת שהיא ייחודית לאשה".

2. המסגרות הפורמאליות של בית הספר אינן נותנות בדרך כלל מענה לתלמידים המחווננים. בכיתה הרגילה חשף הילד המחונן ל"תקרה נמוכה מדי"; לימודים ברמה שאינה ממצה את כישוריו.

על פי עדות האם, שהידיעות הרחבות של ילדיה המחווננים אין מקורן בבית הספר. ההורים חשים את האחריות לקידום של הילדים ללא קשר למתרחש בבית הספר. עבור הוריה של חדוה, חשיבות בית הספר הוא בתהליך החיברות שהילדה עוברת. מבחינה לימודית הבית הוא המענה היותר טוב עבור המחונן. ואכן זיו (1990) מבהיר כי השפעת בית הספר על התפתחותם של ילדים מחוננים קשורה באופן שבו הוא ממלא את תפקידו. ילד מחונן הלומד בבית ספר שיש בו צוות מורים טוב ותלמידים שרמתם גבוהה, יתפתח במישור האינטלקטואלי וגם במישורים אחרים.

במקרה של חדוה מאחר ומדובר על כיתות הטרוגניות הרי שיש צורך להתייחס לכלל הכיתה וממילא אין התייחסות הולמת לחדוה ולצרכיה הקוגניטיביים הייחודיים. יחד עם זאת ראינו כי האולפנא בה חדוה לומדת וצוות המורים המלמד, מודעים לכישוריה בתחום יכולת ההבעה והניסוח והיא מקבלת את מקומה בייצוג האולפנא ובארגון.

אולם, על פי דברי חדוה עצמה: "מעולם לא נכשלתי" ברור, שהתקרה עבורה נמוכה מדי. כידוע לנו, בתהליך הלמידה חשוב מאוד הכישלון (Carmeli & Sheaffer, 2008). כאשר לא נכשלים אי אפשר ללמוד מהשגיאות, מצב שכיח למדי אצל ילדים ונערים מחוננים.

3. במשפחות רבות נוטים לראות במתמטיקה ובמקצועות תלויי-מתמטיקה את חזות המחוננות

השערה זו זכתה לאישוש מלא. חדוה אומרת: "יש תחרותיות רבה. אחי הקטן גאון במתמטיקה, אבל אחותי ואני לא ממש. אחי מאוד מתלהב מכשרונו, ואומר לשתינו שאנחנו טיפשות. אחותי עונה לו, שהיא לא טיפשה, והראיה – ציוני הבגרות הטובים שלה והציון הגבוה בפסיכומטרי. הוויכוחים הללו נמשכים, יש צעקות, ויכוחים, מכות, הכול! מצב דומה נראה בתיאור המקרה של משפחת המהגרים מרוסיה, כאשר הבן המחונן מתמטית זכה לכל התמיכה כמחונן, בעוד שהבת, שתחומי מחוננותה היו במדעי החברה, לא נחשבה כמחוננת ולא טופחה ככזו. חדוה גם אומרת: אני מאוד מתעניינת בסוציולוגיה ובפילוסופיה, אבל אני רוצה ללמוד משהו שיהיה "עם רגליים על הקרקע", אז אני לא יודעת. מה, אני אהיה מרצה לפילוסופיה? דהיינו, היא "מבינה" שעליה לבחור במקצוע שהוא "מדעי", נחשב, ולא, חלילה, מרצה לפילוסופיה...

4. תווית המחונן עלולה לגרום אמביוולנטיות רגשית: מצד אחד גאווה ואפילו שמחה, ומצד שני – הרגשת שונות

הנחה זו אוששה אצל חדוה. היא אומרת, ש"לפעמים אני מרגישה שיש לי זכות שאני כזאת [מחוננת]. אבל לפעמים זה מרגיז. יש דברים שאני לא רוצה לחשוב עליהם, באנגלית יש לזה ביטוי מיוחד: Ignorance is bliss, אבל זה כאילו שאין לי ברירה!". תגובתה של חדוה למחמאות שהיא מקבלת, משקפת גם היא דואליות זו. כשהיא נשאלת, כיצד היא חשה כשהיא מוחמאת, היא עונה שההרגשה טובה, אבל: "רק אם המחמאות מכל הלב"...

5. במקרים רבים ניתן להבחין בפער בין ההתפתחות השכלית המהירה, המקדימה את גילו הכרונולוגי של המחונן לבין ההתפתחות הרגשית, המתאימה לגילו הכרונולוגי

הנחה זו הופרכה באופן חלקי בתיאור המקרה של חדוה. שכן אליבא לדברי האם התפתחות הרגשית של חדוה תואמת את התפתחותה הקוגניטיבית- כך לפחות עד לגיל ההתבגרות. כעת, בגיל ההתבגרות ניכרת התנהלות של בת טיפ-עשרה ממוצעת ולעיתים ניתן לחוש בפער גדול בין היכולות הרגשיות לעומת היכולות הקוגניטיביות. שיחה עם חדוה יכולה להתחיל ברמה של אדם בוגר ושקול, ולפתע לעבור לשיחה ברמה של ילד קטן וקפריזי. גם בהתנהלותה מול חברותיה כאשר יש מריבות, חדוה נשארת נאמנה לגילה הרגשי ואינה פועלת לפי גילה הקוגניטיבי.

6. ילדים מחוננים לומדים להשתמש לפתרון בעיות באופנים שונים מאשר ילדים "רגילים"

נושא זה, שנחקר עד עתה רק בחו"ל (לדוגמה: Hettinger Steiner, 2006), נחשב לאחר מהידועים פחות בכל הקשור למחוננים, עלול לגרום לילד מחונן בכיתה הרגילה סבל רב. שכן, לא זו בלבד שהילד לא מקבל עידוד על הדרכים שבהן הוא משתמש לפתרון בעיות – הוא אף ננזף, לא אחת, בשל סירובו לאמץ את הדרכים המקובלות. ייתכן שזו אחת הסיבות לכך שעל אף שביעות הרצון המילולית שחדוה מביעה מבית ספרה בכלל ומכיתתה בפרט, היא נחרצת בדעתה שאם יהיה לה ילד מחונן הוא ילמד לבד, ולא בכיתה...

7. מעבר ליכולות האינטלקטואליות הגבוהות אצל המחונן יש לו גם מאפיינים אישיותיים יוצאי דופן, כמו דבקות במטרה, יכולת ריכוז גבוהה ורצון לעסוק שעות ארוכות בתחום מתחומי העניין

לדבריה של סילברמן (Silverman, 1997), הילד המחונן הוא בעל מאפיינים אישיותיים מיוחדים בנוסף ליכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות, שעל פיהן הוא מוגדר כמחונן. אצל חדוה הדבר בולט באופן מיוחד. חדוה היא בעלת יכולת גבוהה של חשיבה לוגית, יש לה תובנות עמוקות, וכמו כן קיימת אצלה תפיסה מוסרית מפותחת עם רגישות ואמפתיה.

חדוה יודעת להכיל בתוכה קו חינוכי מורכב שהבית משדר בדבר ההישמעות לקו ההלכתי יחד עם מתן מקום לעולם חילוני איתו היא נפגשת במקום מגוריה ומנוגד לחינוך הביתי. הכלת מורכבות זו עוזרת לה ברכישת חברות מסוגים שונים, ללא תיוג ומכך שהיא מהווה גשר מבחינה חברתית בתוך הכתה בה היא לומדת.

8. ילדים מחוננים מאופיינים כחסרי סובלנות לאיטיות של אחרים

השערה זו הופרכה בחלקה אצל חדוה. למעשה, חדוה למדה להבחין בין צרכיה-היא לצרכי הזולת, הפנימה את הקודים ההתנהגותיים שיעשו אותה מקובלת בחברה שלה, והתנהגותה החברתית היא בהתאם לקודים אלה. יכולותיה הקוגניטיביות הגבוהות של חדוה מאפשרות לה להבין היטב את קשייהן של חברותיה לכיתה, והיא למדה להתחשב בהן. גם בבית למדה שעליה להיענות לאתגר של הצנעת יכולותיה, ולא להבליט את יתרונותיה לעומת אלו של חברותיה.

אולם, השאלה האם חדוה נאמנה לכוחותיה ולכשרונותיה, האם אינה מוותרת על חלקים נרחבים של אישיותה בתמורה למקובלות חברתית נותרה פתוחה. שכן, כפי שחברתה של חדוה מתארת אותה בילדותה, היא לא היתה מקובלת מבחינה חברתית. בטרם הפנימה את הדרישות החברתיות היתה חדוה נאמנה ל"אני הפנימי" שלה. אולם, עם השנים, ללא ספק בהשפעת הבית ובית הספר, חדוה למעשה ויתרה על רבים ממאפייני המחוונות שלה כדי להיענות לדרישות של משפחתה ובית ספרה, ובתמורה זכתה למקובלות חברתית. מבחינת הבית – חדוה נענתה לאתגר ועמדה בו בהצלחה. ימים יגידו אם בחשבון הסופי יצא שכרה בהפסדה.

הבית משדר לה כי זהו אתגר עבודה: כיצד להישאר נאמנה לכוחותיה הברוכים, בלי להבליט צדדים חסרים וחלשים אצל בנות כיתה, מהן היא שונה. וחדוה רוצה להיענות לאתגר זה.

9. ילדים מחוננים אינם אוהבים תמיד רוטינה ולרוב זקוקים לגרייה מתמדת; הם אף עשויים להתנגד ללמידה של מיומנות יסוד

גם השערה זו משקפת את תכונת הפיפיות שבהסתגלותה של חדוה לנורמות המקובלות בחברתה. חדוה אינה זקוקה לגירויים רבים או לשינויים מפליגים. גם במהלך שיעור משעמם עבודה, היא יודעת למצוא חלופות או להשתתף בו למרות שהיא אינה מרגישה כי הוא מגלה עבודה דברים חדשים. היא אוהבת את שגרת היום ולא מעוניינת בהפתעות או בשבירת השגרה. השגרה נוחה לה ואף מגינה עליה מפני התמודדויות לא צפויות בהן תידרש לגיוס כוחות שידרשו ממנה משאבים רבים.

10. במשפחות מחוננים הצורך בחברה מחוץ למשפחה נמוך לעומת משפחות אחרות בהן אין כלל ילדים מחוננים

השערה זו הופרכה בתיאור המקרה של חדוה. אמנם, ביתה מלא בגירויים אינטלקטואליים: ספרי קריאה רבים ותחומי עניין מגוונים אבל כל זה איננו מונע בעד חדוה ליצור קשרים חברתיים עם בנות גילה ואף להיות מנהיגה בלתי מעוררת המקובלת על כל חברותיה. כישוריה השפתיים, החברתיים והרגשיים באים לידי ביטוי כאשר היא מובילה את הכיתה ומעלה טיעונים ביקורתיים, כאשר היא יודעת להיות "עובדת סוציאלית" לחברותיה ומביאה עימה התייחסות בוגרת למצבים חברתיים.

הנחות לגבי בנות מחוננות

1. בנות מחוננות זקוקות לזמן לבד

חדוה אומרת: "אם יהיה לי ילד מחונן אאפשר לו ללמוד לבד..." היא אינה מודעת לכך שזה צורך מיוחד דווקא לבנות מחוננות (זורמן ודויד, 2000; Kerr, 1995), או אפילו לילדים מחוננים, אבל חשה, שצורך זה לא בא על סיפוקו עבורה, ולכן מעוניינת ב"תיקון" כאשר היא תהיה לאם, דהיינו לאפשר לילד, אם יהיה מחונן, ללמוד לבד.

2. בנות מחוננות חשופות, פעמים רבות, למסרים סותרים מצד ההורים והחברה

אצל חדוה אוששה השערה זו במלואה. חדוה נחשפה – ועדיין נחשפת – למסרים סותרים רבים. למשל: מהספרות ידוע, שכאשר יש מחוננים בבית מוטל עול לא פשוט על ההורים (לדוגמה: Fornia & Wiggins, 2001). אולם – בראיון עם האם הנשאלת על כך האם מכחישה זאת. האם אומרת שהאחריות על הבחינות מוטלת על ילדיה ומבחינתה – אם לא למדו מגיע להם ציון גרוע. אולם, כאשר בתה נכשלת היא מבקשת עבורה מועד נוסף...

בנוסף, ההתנהלות המשפחתית, שבה הן בדור ההורים והן בדורה של חדוה מראה שמחוננותם של הבנים מטופחת יותר מזו של הבנות הובילה אותה, ככל הנראה, להסקת המסקנה הבאה: "אני מאמינה בשוני שבין הגבר והאשה. אני מאמינה שלכל אחד ייחוד ותפקיד משלו בעולם הזה. עם זאת אני גם מאמינה בשוויון הזדמנויות". חדוה הגיעה כבר לגיל שעליה להחליט אם פניה מועדות: להגשמת הפוטנציאל הטמון בה או לא. אמונתה שבאופן תיאורטי יש שוויון הזדמנויות, בצירוף העובדה, שהיא לא עושה מאומה לממש שוויון זה היא בבחינת סתירה שבסופה הדרך למצוינות כבר תהיה חסומה בפניה.

3. ילדות מחוננות עלולה לוותר, בגיל ההתבגרות, על מאפיינים רבים של מחוננות

השערה זו אוששה, לדאבון הלב. ניכר כי חדוה אינה מפתחת את כישרונותיה ואינה מביאה אותם לידי מיצוי מלא. אמנם, לדבר האם אין היות המשפחה דתית הסיבה לכך, שכן היא דואגת לפתח את תחומי התעניינות של כל ילדיה, וכמובן את אלו של חדוה, וזאת לפי נטיית ליבם ורצונם. אולם בפועל כישוריה יוצאי הדופן של חדוה אינם באים לידי ביטוי בשום פעילות שלה. בכיתה היא אכן משיגה ציונים מצוינים, אבל הישגים אלו הם בשל התקרה הנמוכה יחסית, זו המאפשרת לה להגיע למצב שבו מעולם לא נכשלה אף אם לא השקיעה זמן ואנרגיה משמעותיים בלימודים.

חדוה השתתפה בתוכנית ההעשרה למחוננים במשך שנה אחת בלבד, דהיינו, היא פרשה בסיום כיתה ד'. לדבריה, כמו לדברי אמה. היא "פרשה מרצונה לא בגלל העניין הדתי אלא בגלל תחושתה כי היא יורדת בלימודים ובעיקר במתמטיקה – תחום שהיה חלש אצלה בהיותה בבית הספר היסודי". לדבריה של מנהלת תוכנית ההעשרה למחוננים בעיר הסיבה להשתתפות הנמוכה ולפרישה המרובה של ילדים מבתיים דתיים מתכנית המחוננים היא בעיקרה חברתית-דתית. הילדים הלומדים בבתי הספר הדתיים הם מיעוט מקרב הילדים בתכנית העשרה, ופעמים רבות הם אינם מוצאים את מקומם בשל מחסור

בחברים. לדבריה, ככל שהילדים הדתיים מתבגרים, הם אינם מוצאים עניין בתוכנית מאחר והיא נעדרת תחומי עניין המתאימים לנוער דתי ובעייתיים מבחינה חברתית בגלל החברה המעורבת של בנים ובנות. אם נשווה את מצב הנשירה בתכנית ההעשרה למחוננים באילת למצב בתכניות העשרה "מעורבות" אחרות, שבהן משתתפים ילדים דתיים וחילוניים נראה, שאכן, יש נטייה לנשירה בקרב ילדים דתיים עם ההתבגרות, וזאת הן בקרב בנות והן בקרב בנים. אולם, הנשירה בתכניות דומות אחרות אינה מאסיבית לפני תום בית הספר היסודי. יש להניח שהעובדה, שאילת היא פריפריה לא רק מבחינה גיאוגרפית אלא גם מבחינה חברתית ודתית, מוסיפה על קשייהם של ילדים מחוננים בכלל ובנות מחוננות בפרט, ובשל הנשירה הגבוהה בלאו הכי מהתכנית באילת (דויד, 2011א) בקונסטלציה כזאת קל, יחסית, לבת מחוננת דתית, שהיא מיעוט בתוך מיעוט, להצטרף לקבוצת הנושרים...

מדברים אלו עולה, כי הקושי להביא את הכישורים למיצוי מלא טמון בעיקר בעניין בלימודים ואינו דווקא תלוי-מגדר. אשר על כן, ההנחה שילדה דתית מתקשה להביא את כישוריה למיצוי מלא לא הוכחה בתיאור מקרה זה.

הנחות לגבי בנות מחוננות דתיות

1. בנות מחוננות חשופות, כבר מגיל צעיר לפחד מאי-מציאת בן זוג הולם

הנחה זו אוששה אצל חדוה. היא אומרת באופן ברור: "אני מפחדת שלא אמצא בעל שאוכל לסמוך עליו".

2. במקרים רבים קשה לבת המחוננות הדתית להביא את כישוריה למיצוי מלא לא רק בשל מגבלות של דת אלא גם בשל חוסר מסגרות מתאימות לקידומה

הנחה זו אוששה אצל חדוה. המסגרת היחידה למחוננים שהיתה פתוחה בפני חדוה היתה יום ההעשרה למחוננים. משרשה מתכנית זאת, כבר בגיל 10, למעשה "הוציאה עצמה ממאגר המחוננים" שכן, בעיר מגוריה לא היתה כל מסגרת אחרת, לימודית או חברתית, שתענה לצרכיה.

3. בקידומה של המחוננת הדתית מפריעים ערכים חברתיים משפחתיים לא פחות מהסייגים ההלכתיים, ביניהם: הצורך להיות "כמו כולם", לא לעורר את קנאת הזולת, לא לבלוט.

השערה זו אוששה אצל חדוה. במצב המתואר אצלה ההימנעות מפיתוח הכישורים אינו קשור בהכרח להיות המשפחה דתייה, אלא בא בעקבות קו חינוכי מסוים שיכול להיות דומיננטי גם בבית שאינו מוגדר כבית דתי.

4. קיימים מספר חסרונות בקידומן של בנות מוכשרות מהזרם הממלכתי דתי. לדוגמה: שעות הלימודים הארוכות הנהוגות בבית הספר התיכון הדתי, מקומה של תנועת הנוער בחייה והישמעות לגדרים ההלכתיים.

מתיאורה של חדוה והסביבה ממנה היא באה, ניכר כי ההגבלות שהוזכרו לעיל אכן היו קיימות אצלה. לימודיה באולפנא אכן מחייבים אותה להישאר בכל שעות הלימוד הנהוגים במהלך יום הלימודים, היא

פעילה מאד בבני עקיבא ומשקיעה שם הרבה מכוחה וממרצה, ואף הבית מחנך להישמעות לגדרי ההלכה. אולם קשה לומר כי הגבלות אלו מהוות חיסרון או קושי בקידומה הלימודי של חדוה. הבית של חדוה מעודד עמל ועבודה קשה. אולם, הוא אינו מעודד הישגים לימודיים ונושא על נס דווקא הצלחות חברתיות, אותן הוא רואה כמנוגדות להגשמת המצוינות.

סיכום

בתיאור מקרה זה נמצאו דפוסי התנהגות רבים המאפיינים מחוננות. לדוגמה: חשיבה מופשטת ברמה גבוהה, התעניינות בנושאים מגוונים, גישה מקורית לפתרון בעיות, התקדמות מהירה יותר בלימודים, דבקות בהשגת מטרות, התנהגות עצמאית, יכולת גבוהה ללימוד וחקירה עצמאיים, זריזות מחשבה, פרפקציוניזם, קונפורמיות, חשיבה מתמטית גבוהה, יכולת מילולית גבוהה, אהדה חברתית, ביקורתיות, הימנעות מנטילת סיכונים ועוד. דפוסי התנהגות אלו על פי רוב מאפשרים לחדוה להשתלב בחברת בנות גילה הרגילות ואין היא חשה בצורך להשתייך לחברת הדומים לה: המחוננים. אף העובדה כי שלושת אחיה הוגדרו אף הם כמחוננים אין בה כדי לעלות או להוריד מהתחום החברתי ומהקשרים החברתיים בהם חדוה מעורה ומרכזית.

מקומה של חדוה בכיתה הרגילה הוא איתן וחזק מבחינה חברתית. יחד עם זאת ניכר כי בית הספר שבו היא לומדת אין מענה הולם לכישוריה הקוגניטיביים, חרף מודעות צוות ההוראה ליכולותיה הגבוהות.

ראינו כי כישוריה של חדוה אינם באים כל צרכם לידי ביטוי והסיבה העיקרית לכך היא משפחתה, על ערכיה ואמונותיה, כמו גם מקום מגוריה שמציע אפשרויות מוגבלות ביותר עבור מחוננים בכלל, ועבור מחוננות מהמגזר הדתי בפרט.

מקורות

- בורג, ב. (1992). מסגרות לטיפול המחוננים. בתוך: י. ינאי (עורך), *ילדים ברוכי כשרונות* (עמ' 122-199). משרד החינוך והתרבות.
- גולמן, ד. (1997). *אינטליגנציה רגשית עולה בחשיבותה על מנת המשכל (IQ)*. מאנגלית: עמוס כרמל. מטר.
- דויד, ח. (2008). מיהי המורה האידיאלית של הילדה המחוננת? או: האם התלמיד המחונן זקוק למורה מחונן? נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1822>
- דויד, ח. (2011א). הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת: 2008/9. מחוננים בפריפריה: טיפוח, הוראה ומחקר (עמ' 105-118). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2616>
- דויד, ח. (2011ב). מחוננות והגירה. תיאור מקרה של משפחה מחוננת שהיגרה מרוסיה לישראל. בתוך: מחוננים בפריפריה: טיפוח, הוראה ומחקר (עמ' 119-142). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2616>
- זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). *אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים*. מכון הנרייטה סאלד ומשרד החינוך והתרבות.

- זיו א. (1998). מחוננים. תל אביב: כתר.
- זיו, א. וגדיש א. (1998). הומור ומחוננות. בתוך א. זיו (עורך), *מחוננות וכישרונות מיוחדים – מקראה* (עמ' 171-183). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה
- זיו א. וזיו נ. (2001). *פסיכולוגיה בחינוך*. תל אביב: יחדיו .
- טרבלסי חדד, ת. (14.7.26). התיכון החילוני שבחר בהפרדה מגדרית: "לא פוליטיקלי קורקט, אבל אין רעשי רקע". נדלה מאתר YNET
<https://www.ynet.co.il/news/article/yokra14831601>
- לנדאו, א. (2001). *האומץ להיות מוכשר*. דביר.
- שקדיאל, ל. (1999). כדאי להפריד, אבל בעצם למה? – על הפרדה בין המינים בבתי ספר תיכוניים בישראל. בתוך נ. אילן (עורך,) עין טובה: -דו שיח ופולמוס בתרבות ישראל. ספר היוכל לטובה אילן (עמ' 90-109). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ונאמני תורה ועבודה.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of Underachievement Among Gifted Preadolescents: The Role of Personal, Family, and School Factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5–15. <https://doi.org/10.1177/0016986298042001>
- Baum, S.M., Olenchak, F.R., & Owen, S.V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96-104. <https://doi.org/10.1177/001698629804200204>
- Fornia, G. L. & Frame, M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384–390.
<https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Griffin, S. (September 19, 2025). Justice Sensitivity Across Neurodivergent and Gifted Populations. *A Cognitive-Emotional-Relational Ecology Approach*. Retrieved from *The Cognitive Ecologist*
<https://thecognitiveecologist.substack.com/p/justice-sensitivity-across-neurodivergent>
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted Children* (2nd ed.). Routledge.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children Above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*. World Book.
- Holt, D. G., & Willard-Holt, C. (1995). An exploration of the relationship between humor and giftedness in students. *Humor: International Journal of Humor Research*, 8(3), 257–271. <https://doi.org/10.1515/humr.1995.8.3.257>
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce: Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20–28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Kaizer, C., & Shore, B.M. (1995). Strategy flexibility in more and less competent students on mathematical word problems. *Creativity Research Journal*, 8(1), 77–82. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_6
- Putri, S., Syafril, S., Mulya, N., & Kuswanto, C. W. (2025). The Role of Peers in the Social-Emotional Development of Gifted Children in Early Childhood

- Education. *Murhum Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 636–648.
<https://doi.org/10.37985/murhum.v6i1.1289>
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues & decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 14–28.
<https://doi.org/10.4219/GCT-2002-50>
- Reis, S. M. (2005). External barriers experienced by gifted and talented girls and women. In S.K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), *Teaching and Counseling Gifted Girls* (pp. 9–30). Prufrock Press.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Roeper, A., & Silverman, L. (2009). Giftedness and Moral Promise. In D. Ambrose & T. L. Cross (Eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (pp. 251–264). Springer
https://doi.org/10.1007/978-0-387-89368-6_19
- Shore, B. M. & Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: being and becoming gifted. In K.A. Heller, F.J. Munks & A. H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133–147). Pergamon Press.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Wycoff, M.N., Nash, W.R., Juntune, J.E., & Mackay, L. (2003). Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34–41. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787951.pdf>

משמורת משותפת במשפחה המודרנית מנקודת מבט פמיניסטית²³

תקציר

קיים קונצנזוס רחב, לפיו משמורת משותפת לאחר פרידת ההורים מיטיבה עם הילדים המעורבים. מטרת מאמר זה היא להוכיח, כי ברוב המקרים משמורת משותפת היא גם הפתרון המועדף עבור נשים. מסקנה זו מבוססת על ההנחה, ש"טובת הילדים" היא גם, כמעט תמיד, טובת אמם.

עבור אמהות, היתרון העיקרי של משמורת משותפת הוא שהיא מאפשרת לנשים זמן פנוי רב יותר לעצמן ומסייעת במניעת שחיקה. משמורת משותפת גם משפרת את הקשר בין האב לילד – דבר שהוא מטרה פמיניסטית בפני עצמה. מבחינה כלכלית, משמורת משותפת מגדילה את סיכויי התעסוקה ומשפרת את תנאי העבודה של האמהות. כתוצאה מכך, היא תורמת לרווחה הפיזית והנפשית של הילדים.

משמורת משותפת מיתרת את מושגי ה"אשמה" וה"חפות" בדיוני המשמורת – מושגים שעלולים להיות רעילים לילדים. בנוסף, היא עוקרת מהדיון את העיסוק בהתנהגות המינית של האישה, כמו גם את השאלות בדבר מוסריות ההתנהגות של האם וגם של האב. בנוסף, משמורת משותפת מאפשרת לאמהות ליצור קשרים חדשים, ובכללם קשרים זוגיים ואינטימיים.

למשמורת משותפת יש פוטנציאל לסייע לנשים מקבוצות מיעוט, נשים המשתייכות לדתות שונות ונשים מרקעים מסורתיים. כמו כן, יש לה פוטנציאל להפחית התעללות בנשים ולהקטין סכסוכים הקשורים לגירושין.

מבוא

משמורת משותפת, משמורת פיזית משותפת או טיפול משותף (Braver & Lamb, 2018) נתפס על ידי קהילה גדולה של מומחים בהתפתחות הילד כבחירה המועדפת ביותר לרווחתם של ילדים לאחר פרידה או גירושין. משמורת משותפת צריכה להיות הכלל, ברירת המחדל, שכן "תפקידו של החוק הוא להשליט סדר, והוא מנוגד למצבים שסביר שיובילו לסכסוכים נוספים" (Newnham, 2015, p. 144), התרגום שלי – ח.ד.).

הגדרה טובה וכן תיאור של משמורת משותפת בשוודיה מופיעים בספרות מדעית עדכנית:

²³ תרגום המאמר:

David, H. (2019). Shared parenting in the modern family from a feminist point of view. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 3(2), 36-54.

משמורת פיזית משותפת (Joint Physical Custody – JPC) מתייחסת למצב שבו ילדים מתגוררים לסירוגין ובאופן שוויוני, פחות או יותר, עם שני ההורים לאחר פרידה או גירושין של ההורים. הנוהג הזה נתון לוויכוח בהקשר של רווחת הילד בשל המעברים התכופים שהוא מטיל על הילדים והלחץ הפוטנציאלי הנובע מחיים בשתי בתים. [...] ילדים במשמורת פיזית משותפת מדווחים על רווחה ובריאות נפשית טובות יותר בהשוואה לילדים שחיים בעיקר או רק עם הורה אחד. אף מחקר שוודי לא מצא שהבריאות של ילדים גרועה יותר במשמורת פיזית משותפת בהשוואה למשמורת בלעדית של הורה אחד, מגיל 3 שנים ואילך. עם זאת, הספרות הקיימת אינה יכולה ללמד אותנו על המנגנונים שמאחורי הממצאים, ונחוצים מחקרי אורך (Fransson et al., 2018). משמורת חוקית מתייחסת לזכות לקבל החלטות בנוגע לטיפול רפואי, חינוך, דת וכדומה של הילד, בעוד שמשמורת פיזית מתייחסת לסידורי המגורים ולזכויות ולחובות לגבי הטיפול היומיומי בילד (Stevenson et al., 2012).

משמורת משותפת אינה בהכרח פירושו חלוקת זמן של 50%-50% בין ההורים, כפי שמקובל בדרך כלל בשוודיה. ברגסרם ועמיתים (Bergström et al., 2015) מצאו במחקר, שכלל את כל תלמידי כיתות ו' ו-ט' בשוודיה, בגילאי 12 ו-15 (N=147,839), כי ילדים במשמורת פיזית משותפת סבלו פחות מבעיות פסיכוסומטיות בהשוואה לאלה שחיו בעיקר או רק עם הורה אחד. מחקר זה הוכיח כי משמורת הורית משותפת מיטיבה עם הילדים גם כאשר אחד ההורים מתנגד לכך בתחילה. באשר לחלוקת הזמן בין ההורים, היא משתנה ממדינה למדינה. לדוגמה: בארצות הברית, על פי נילסן (Nielsen, 2014, 2017), משמורת משותפת יכולה להיות חלוקה של 35%-65% זמן; בבריטניה היא יכולה להתחלק עד יחס של 30%-70% (Kaganas and Piper, 2002).

בשנים האחרונות חלה מהפכה של ממש במצב המשפטי של ההורות לאחר גירושין או פרידה. ב-2 באוקטובר 2015, אסיפת הפרלמנט של מועצת אירופה קראה לרשויות במדינות חברות האיחוד האירופי "לכבד את זכותם של האבות לשאת באחריות משותפת" (Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 2015). תוצאות ההצבעה היו: 46 בעד, אף אחד נגד ו-2 נמנעים. החקיקה בארצות הברית סוגרת בהדרגה את הפער עם אירופה; המדינה הראשונה הייתה ארקנזס שאימצה משמורת משותפת כברירת המחדל במקרי גירושין (The evidence behind shared parenting, 2018; Vandiver, 2025).

בארץ, למרות ההתנגדות הציבורית שעוררה ההחלטה בדבר משמורת משותפת, ובהשתתפות מלאה של בתי הדין הרבניים האחראים על הנישואין והגירושין במגזר היהודי, מתרחש שינוי לקראת משמורת משותפת כאופציה המועדפת (ראו נספח I).

היתרונות העיקריים של משמורת משותפת עבור הילדים

משמורת משותפת מבטלת את האפשרות של הורה משמורן שמסכל את הקשר של הילד עם ההורה שאינו משמורן. במשמורת משותפת המושגים של "הפסד משמורת" לעומת "זכייה במשמורת" אינם חלק מהשיח. אחד המקרים המפורסמים ביותר מסוג זה מוצג בסרט "קרמר נגד קרמר" (Benton, 1979), המבוסס על הרומן בעל אותו השם (Corman, 2012 [1977]). מלחמת משמורת טומנת בחובה פוטנציאל גבוה לפגיעה, גם כאשר קנוניות, מניפולציות, עדויות שקר ושקרים הם דבר צפוי למדי בבתי המשפט לענייני משפחה, כפי שהוכח במשך יותר מ-50 שנה (Bradway, 1962). אולם, "הרעיון שלפיו אף אחד מההורים לא אמור לצאת כמנצח לאחר קביעת משמורת מהווה שינוי משמעותי" (Brinig, 2001, p. 304) והתוצאה העיקרית היא שמצב של "מלחמה" נדיר יחסית במשמורת משותפת והמושג "לאבד את הילדים" לא קיים (Grossberg, 1983).

יתרה מכך, ביטויים משפילים או פוגעניים כמו: "לתת לילדים לראות את אבא שלהם" או "אמרו לילדים לא לפגוש את אמא שלהם" אין להם מקום במשמורת משותפת. במשמורת פיזית בלעדית, הילד חי בעיקר עם הורה אחד, כאשר להורה השני יש בדרך כלל זכויות ביקור, כגון בסופי שבוע, חגים וחופשות (Stevenson et al., 2012). במשמורת משותפת המושג "זכויות ביקור" מוחלף ב"זמני שהות", והילדים אינם תופסים אף אחד מההורים כמבקר אלא כשותף. גם בפרידות בקונפליקט גבוה (לדוגמה: Friedman, 2004), שעל פי הערכה מהוות כ-10% מהפרידות בארה"ב (Birnbbaum & Kruk, 2010; Rosenfeld et al., 2019), משמורת משותפת אפשרית בווריאציה מסוימת (Kruk, 2012; Rautio et al., 2015; Stolnicu et al., 2022; Ver Steegh, 2005).

ב"משמורת מקבילה" (parallel custody) ההורים אינם חייבים להיפגש במהלך שנת הלימודים, שכן אחד מהם מביא את הילדים לבית הספר בבוקר והשני מחזיר אותם (Anderson & Upthegrove, 2025; Mitcham-Smith & Henry, 2007; Lamela et al., 2025). הסדר זה של הורות מקבילה הוא אידיאלי כאשר להורים גרושים או פרודים יש קשר ישיר מוגבל אבל הם משתפים פעולה לטובת ילדיהם (Brinig & Buckley, 1998; Eddy, 2016; Kruk, 2012). אבל ישנם גם מקרים של קונפליקט חריף בין ההורים, שממשיך גם במהלך הגירושין ואחריהם יש לו השפעה שלילית על הילדים המעורבים (לדוגמה: Härkönen et al., 2017; Neilsen, 2018a; Nielson, 2014, 2017, 2018, Pruett & Vessetti, 2016; Donsky, 2011; Pruett et al., 2019). קונפליקט חריף מאופיין על ידי כעס וחוסר אמון (Saini & Birnbbaum, 2007), עוינות, התעללות פיזית או מילולית, בעיות ארוכות טווח של תקשורת בין ההורים (Johnston et al., 2009), איומים בתביעות (Johnston & Roseby, 2005) וחבלה בהסדרי השהות (שם).

התעלומה: אם משמורת משותפת היא האופציה הטובה ביותר הן לנשים והן לילדים, מדוע גברים

בדרך כלל נאבקים עליה בעוד נשים רבות מתנגדות לה?

התנועה לקראת משמורת משותפת החלה בארצות הברית בהקשר של מטרות שוויוניות של קבוצות למען זכויות נשים בשנות ה-70 (Bartlett & Stack, 1986). ביקורת פמיניסטית נגד משמורת משותפת החלה בשנות ה-80 (שם), והתחזקה מאז. דוגמה מעניינת למצב שבו החלטות משפטיות – גם בבתי משפט אזרחיים לענייני משפחה וגם בבתי דין רבניים – פסקו לטובת משמורת משותפת או משמורת משותפת מאז העשור השני של המאה ה-21 (לדוגמאות ראו נספח I), בעוד שארגוני נשים התנגדו לכך, היא המקרה של ישראל.

התנגדויות חזקות למשמורת משותפת הובעו על ידי יושבת ראש נעמת, הארגון הגדול ביותר של נשים בישראל (לבני, 2008), עמדת המרכז לקידום מעמד האשה (2006) וכרמון (2017), וכן על ידי חברות כנסת (ח"כ שולי מועלם, ראו אמירן, 2018), ח"כ מרב מיכאלי וח"כ זהבה גלאון (ראו מגידו, 2015). היוצאת מן הכלל היחידה בקרב פעילות פמיניסטיות ישראליות שתמכה במשמורת משותפת היא תמר הר-פז (ללא תאריך), מארגון נשים ציוניות.

בהתחלת העשור השלישי של המאה ה-21 היתה משמורת פיזית משותפת, דהיינו, חלוקה של בין שלישי לשני שלישי ועד שתי מחציות שוות של הזמן, שונה במידה ניכרת בארצות אירופה השונות (Claessens & Mortelmans, 2025). הובילו ארצות סקנדינביה: בשבדיה היה השיעור 53.7%, בדנמרק: 39.9% ובפינלנד: 31.8%. אחריהן היו ארצות מערב אירופה: בלגיה: 30.2%, וצרפת: 29.3%, עם שתי יוצאות מהכלל: סלובניה: 22.1% וספרד: 21.9%. בהתאם למחקרים קודמים (Hakovirta et al., 2023; Salin et al., 2024), השיעור הנמוך ביותר של משמורת משותפת מצא במזרח אירופה: בסרביה 5.4% ובפולין 2.3%. יוצאת מן הכלל היתה מלטה, שגם שם היה השיעור של משמורת משותפת רק אצל 5.6% מכלל ההורים המתגרשים.

להלן רשימה של עשר הסיבות העיקריות להעדפת משמורת משותפת שבה כל המעורבים מרוויחים: הילדים, האבות והאימהות.

1. משמורת משותפת מסייעת במניעת שחיקה ומאפשר לנשים יותר זמן פנוי לעצמן

במשמורת משותפת יש לאימהות יותר זמן פנוי מאשר בכל הסדר או הסכם אחר. אפילו כאשר חלוקת הזמן בין ההורים היא 30-70% – שלא לדבר על חלוקה של כ-50-50% – הדבר מאפשר לאם זמן לחייה האישיים, כאשר האב אחראי על הילדים (Bartlett & Stack, 1986). נושא זה נחקר הן מבחינת הפחתת העומס על נשים, כאשר הן המבוגר היחיד האחראי על הילדים, והן מנקודת המבט התעסוקתית: הקשיים שאמהות מתמודדות אתן בעולם העבודה.

רטס וגראסיה (Roeters & Gracia, 2016) מתמקדים בעובדה, שאחד ההבדלים המרכזיים בין המינים בספירה הפרטית הוא זמן פנוי, שפוחת באופן משמעותי לאחר לידת ילדים, וכתוצאה מכך נוצרים דפוסי בילוי זמן שונים אצל גברים ונשים. לדעתם, הירידה בזמן הפנאי או בגמישות צפויה לפגוע ברווחת האימהות, וביחסים עם בני זוג ועם חברים. אימהות חד-הוריות נמצאות בסיכון גבוה יותר לשחיקה –

נושא שנדון עד לאחרונה רק בהקשר של נכות או מחלה של הילד (Hubert & Aujoulat, 2018). משמורת משותפת היא הפתרון הטוב ביותר האפשרי לצמצום התחושה הזו, אם לא למיגורה המוחלט.

2. משמורת משותפת משפרת את הקשר בין אב לילד

מאז תחילת המאה ה-21, ההנחה בדבר "אינסטינקט האימהות" עומדת בסימן שאלה. המונח "אינסטינקט אימהי" שימש להצדקת המושג המודרני של "חזקת הגיל הרך" (לבני, 2008; מגידו, 2015; עמירן, 2018) או "הנחת הגיל הרך" (McClaughlin, 2009). המקור ל"חזקת הגיל הרך" הוא בבריטניה של שנת 1839; משמורת ילדים עד גיל 7 (ומ-1873 – עד גיל 16) ניתנה אז לאימהות (Sherwood, 2017). בחצי הראשון של המאה ה-20 משמורת ניתנה בדרך כלל לאב, ובחצי השני – לאם (Brinig, 1998). & Buckley, 1998) נוהג זה התבסס בעיקר על ההנחה, שקיים "אינסטינקט אימהות".

עם זאת, מאז שרגשות ואינסטינקטים הפכו בהדרגה לגורמים שניתנים למדידה, והסביבה, החינוך והתרבות הפכו לגורמים מכריעים בגידול ילדים, הוכח, כי אינסטינקט אימהי הוא רק אופציה אחת, אין לה בלעדיות. כפי שהראה מחקר איסלנדי, החוק המחייב אבות לקחת לפחות חופשת לידה בתשלום של 3 חודשים לאחר לידת תינוקם תרם לקשר בין הילד לאביו (Símonardóttir, 2016).

על פי קינג (King, 2002), כאשר יש משמורת פיזית משותפת, יש יכולת טובה יותר לשמור על קשר אב-ילד חזק במיוחד הן לפני הגירושין והן אחריהם. מחקר שוודי על אימהות לבכורים מצא כי "הרגשות הללו [של מוכנות לעשות הכול כדי להגן על התינוק] הקשו על אימהות להשאיר את התינוק עם מישהו אחר, לפעמים אפילו עם אביו של התינוק" (Thorstensson et al., 2012, עמ' 12. התרגום שלי, ח.ד.).

יתרה מכך, גורדון ועמיתים (Gordon et al., 2010) בדקו 160 זוגות של אימהות ואבות שחיו יחד ואת תינוקם הבכור בבית, בשבועות הראשונים לאחר הלידה ולאחר מכן שוב לאחר 6 חודשים. רמות האוקסיטוצין בפלזמה של האימהות ושל האבות – שהיא מדד לפוטנציאל ההתקשרות – היו דומות במהלך ששת החודשים הראשונים להורות. הוכחה כימית זו מראה כי אבות "מחווטים מחדש" את גופם כדי להיות רגישים לתינוקותיהם החדשים בדיוק כמו אימהות. לכן, הטיעון בדבר הנזק הפוטנציאלי שעלול להיגרם לתינוקות וילדים צעירים שישנים בבית אביהם חייב להסתיים בהצהרה: "ילדים לא רק יכולים לישון בשני בתים אלא דווקא צריכים". נושא זה עמד במרכז המחלוקת סביב דוקטרינת הגיל הרך, מחלוקת שבמדינות רבות לא יושבה עד היום (לדוגמה: Fabricius & Suh, 2017).

עם זאת, וארשאק (Warshak, 2014), ביחד עם 110 מומחים נוספים להתפתחות הילד, הגיעו לקונצנזוס לגבי חשיבות המשמורת המשותפת לילדים מתחת לגיל 4 של הורים גרושים או כאלה שלא נישאו מעולם. להלן סיכום של מסקנה זו:

[...] בנסיבות נורמליות, הראיות תומכות בסידורי מגורים משותפים לילדים מתחת לגיל 4 ששני הוריהם חיים בנפרד. בשל הפגיעות המתועדת היטב של קשרי אב-ילד בקרב הורים שלא נישאו מעולם או הורים גרושים, המחקרים שמזהים לינות לילה כגורם מגן הקשור להגברת מחויבות

האב לגידול הילד ולהפחתת שיעורי נטישת אבות, והיעדר מחקרים שמראים סיכון נטו כלשהו מלינות לילה – מקבלי החלטות ומחוקקים צריכים להכיר בכך ששלילת לינות לילה מאבות עלולה לפגוע באיכות ההתפתחות של קשרי אב-ילד (שם, עמ' 46).

גם כאשר משמורת משותפת נכפית על ההורים על ידי בית משפט, יתרונותיה עדיין ברורים לכל הצדדים: הורים וילדים. מסמך ניו זילנדי מ-2014 העביר את הדגש מפתרונות כפויים של בתי משפט בסכסוכי הורות לעידוד ההורים להגיע להסכמות בעצמם (Qu, 2019). מעניין לציין שבמסמך זה (שם) לא מופיעות המילים "אם" או "אב", אלא 38 גרסאות של "הורה" (כגון הורה/ים, הורות). לפי מטורנה (Maturana, 1988), שפה אינה רק כלי לתיאור מציאות, אלא בעזרתה אנו יוצרים את המציאות שלנו כצופים. המציאות אינה "שם בחוץ" באופן אובייקטיבי, בנפרד מהצופה, אלא היא נוצרת דרך פעולות ההבחנה שאנו עושים, והשפה היא המנגנון המרכזי שמאפשר זאת. על פי וורף (Whorf, 1956), השפה מעצבת (או לפחות משפיעה בצורה משמעותית) על האופן שבו אנו תופסים, חושבים ומבינים את המציאות. לכן, המינוח הנכון הוא "אחריות משמורתית" (Brinig, 2001). מינוח זה מיתר ביטויים כמו "הורים מבקרים" ומצבי "ניצחון-הפסד", והוא תרם לצמצום מחלוקות משמורת (Bartlett, 2001). משמורת משותפת צריכה להיות האופציה המועדפת לא רק של אבות אלא גם של אימהות (Murphy & Singer, 2015).

3. משמורת משותפת מעלה את סיכויי התעסוקה, משפרת את תנאי העבודה ואת המצב הכלכלי של נשים

משמורת משותפת צריכה להתקבל בברכה כאמצעי לסייע לנשים להשתתף בכוח העבודה, להשיג מעמד חברתי גבוה, להתקדם אקדמית ולממש את שאיפותיהן האינטלקטואליות, החברתיות, היצירתיות והפוליטיות.

בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20 חל שינוי משמעותי בתפיסת המשמורת המשותפת. בעוד שעד שנות ה-80 המשמורת היתה כמעט תמיד של האם, מאז השתנתה הגישה ל"טובת" משמורת משותפת. תרמו לכך גם פמיניסטיות בעלות השפעה, ששאפו לעולם ללא סקסיזם, שבו ההורים ישתפו באופן שווה בגידול ילדיהם, והנשים תשתתפנה באופן מלא בעולם העבודה בתשלום (Erickson, 1984). אולם, נבואה מלאת תקווה זו לא בדיוק התממשה, למצער לא במקום ממנו הגיעה – ארצות הברית. לפי קבררה ועמיתים (Cabrer et al., 2000), השתתפות הנשים בכוח העבודה גדלה, מעורבות האבות במשפחות שלמות גדלה, אך לצערנו גם היעדרותם של אבות שאינם מתגוררים עם ילדיהם גדלה באופן משמעותי.

למרות שינויים אלה, הקונפליקט בין ילדים לעבודה, או ילדים לקריירה, נותר אחד הקונפליקטים המרכזיים בחייהן של נשים ברחבי העולם. מאז שנות ה-60 של המאה הקודמת חל גידול משמעותי הן בהשתתפות נשים בשוק העבודה והן בשכרן. הנתונים מאירופה משנת 2024 מראים הפרשים ממוצעים בשכר של 11.1% לטובת גברים. אבל בפילוח דק יותר מגלה תמונה מעניינת: בעוד שבאסטוניה היה

הפרש זה הגדול ביותר – 18.8%, בלוקסמבורג היה ההפרש 0.8% לטובת נשים! (European Commission, 2026). נצפו גם הבדלים בהשתתפות נשים בשוק העבודה, כאשר לוקסמבורג מובילה: בין 41%-ל-47% מכוח העבודה בלוקסמבורג היו נשים, כאשר ההבדלים תלויים בשנה ובשיטת המדידה (Leduc & Sierminska, 2026). כמו כן, בעוד שבין 1994 ל-2022 היה שיעור הגדול בכוח העבודה של נשים 4.5% (מ-36.2%-ל-40.7%), הרי בקרב נשים שהיו במעמד של תושבות קבע או אזרחות הגיע השיעור ל-46.4%, ובקבוצת הגילאים 25-49, שהן כוח העבודה העיקרי, היה שיעור הנשים התושבות או האזרחיות 47.8% (Verheyden et al., 2021). נראה, אם כן, שכאשר שכר הנשים גבוה כשכר הגברים, או אף יותר, יש תמריץ לנשים להשתתף באופן המירבי בשוק העבודה.

ההשתתפות ההמונית של נשים בעולם העבודה מאז שנות ה-60 לא הביאה לאחריות מגדרית מאוזנת יותר בזמן המוקדש למשק הבית ולטיפול בילדים (Bianchi & Milkie, 2010). במחקר של 51,632 נשים מ-18 מדינות נמצא כי אי-השוויון המגדרי בולט במיוחד במקום העבודה (Verniers & Vala, 2018). כך, נשים נוטות יותר לעבוד במשרה חלקית, להיות מועסקות במשרות בשכר נמוך ולא לתפוס עמדות ניהול (Arulampalam et al., 2007; European Commission, 2014; Verniers & Vala, 2018).

דרך נפוצה אחת לפתרון קונפליקט זה היא עבודה במשרה חלקית. דרך זו מקובלת באוסטרליה (Doble & Supriya, 2010; Tewathia, Fujimoto et al., 2013; Rose et al., 2011); בהודו (Fujimoto et al., 2013; Rose et al., 2011); במלזיה (Ahmad & Omar, 2008), בבלגיה (Laurijssen & Glorieux, 2013); בארה"ב (Gornick, 2024); בבריטניה (Plagnol et al., 2010); כמו גם בארץ (Stier & Lewin, 2000). דרכים אחרות להתגבר על הקונפליקט היו בחירה במשרות בשכר נמוך יותר, פחות יוקרתיות, עם אופקי התקדמות מוגבלים מאוד.

ברניג ובאקלי (Brinig & Buckley, 1998) מצאו, כי חוקי משמורת משותפת היו קשורים באופן מובהק לשיעורי מזונות ילדים גבוהים יותר. על פי בות' ומקלנהאן (Booth & McLanahan, 1989), לא רק אימהות חד-הוריות נמצאות במצב כלכלי נחות, אלא גם ילדיהן. לפי חוקרים אלה, לילדים במשפחות של אם חד-הורית יש סיכוי גבוה יותר להפוך למבוגרים עניים עם פחות הזדמנויות וניידות חברתית-כלכלית נמוכה יותר בהשוואה לילדים שחיים עם שני ההורים. מכאן ניתן להסיק, כי למשמורת משותפת יש פוטנציאל לשפר את המצב הכלכלי של אימהות וילדים.

4. משמורת משותפת תורמת לרווחה הפיזית והנפשית של הילדים

למרות שגידול וחינוך של דור עתידי של ילדים – בנות ובנים כאחד – שיהיו בריאים יותר, הן נפשית והן פיזית, הוא יעד שכל הנשים – כולל פמיניסטיות – יסכימו עליו, הוא כמעט אינו נתפס כנושא פמיניסטי

בספרות הפמיניסטית העכשווית. אך הוא צריך להיות, שכן חברה שוויונית יותר תלויה במידה רבה בתפיסות של הדור הבא, ולנשים יש אחריות לעצב אותן.

מחקר על 3,656 ילדי גן שוודים בני 3-5 (Bergström et al., 2018) מצא, כי ילדים החיים במשמורת משותפת, שבה חלוקת הזמן בין ההורים שווה או כמעט שווה, סבלו מפחות תסמינים פסיכולוגיים בהשוואה לילדים שחיו בעיקר או רק עם הורה אחד. מחקר שוודי אחר, שנערך בקרב 391 ילדים בני 8-10 במשמורת פיזית משותפת, 654 ילדים במשמורת בלעדית של הורה אחד ו-3,639 ילדים במשפחות גרעיניות (Fransson et al., 2016) מצא, כי ילדים במשמורת פיזית משותפת לא דיווחו על רמות גבוהות יותר של תלונות פסיכולוגיות בהשוואה לאלה שבמשפחות גרעיניות, בעוד שילדים במשמורת בלעדית דיווחו על רמות גבוהות יותר של תלונות בהשוואה לאלה שבמשמורת משותפת.

גידול דור חדש, מודע יותר, משתף יותר, של גברים שחולקים את האחריות לניהול הבית עם בנות זוגם ובעיקר עם גידול הילדים, צריך להפוך לאחד היעדים הפמיניסטיים המרכזיים. קשה מאוד לעשות זאת כאשר אם מגדלת את ילדיה ללא מודל גברי נוכח. תפקודו של אב, או אב חלופי, ובעיקר חלקו בחינוך הילדים משפיע עליהם יותר מכל חינוך פמיניסטי. בשנת 1960 רק 6% מהילדים האמריקאים גדלו ללא אבות; עד סוף המאה ה-20 הם היו כמעט רבע מכל הילדים; כ-50% מהילדים גדלו עם אימהות בלבד במהלך חלק מילדותם (Cabrera et al., 2000). עלייה זו בהיעדרות של אבות נקשרת עם הישגים לימודיים נמוכים, מעורבות מופחתת בכוח העבודה, לידה מוקדמת ורמות גבוהות יותר של התנהגות מסוכנת (Nurturing fatherhood: Improving data and research on male fertility, family formation, and fatherhood, 1998). בעוד שבנים ובנות כאחד נפגעו קשות מהיעדרות אבות, ההשפעה על בנים היתה, על פי הת'רינגטון וסטנלי-הגן (Hetherington & Stanley-Hagan, 1986), (1999 כמו גם נילסן (Nielsen, 2011; FRED, 2018) קשה בהרבה.

5. משמורת משותפת שוללת את מושג האשמה מול חפות בדיוני משמורת

"כלל האשמה במשמורת" פירושו הענקת משמורת להורה ה"חף מפשע" בשל החלטת ההורה ה"אשם" להעביר את הילד מהבית, העיר או המדינה הקודמים שלו. ההורה האשם אכן עלול להיות אשם בחטיפה, הזנחה או התעללות בילד, אך גם קורבן של האשמות שווא (Kerns, 2015). במשמורת משותפת מושג זה מתבטל, מצב שהוא חיובי ביותר עבור כל המעורבים.

6. משמורת משותפת שוללת את ההתמקדות בהתנהגות המינית או במראה של האישה ובדיונים על מוסריותה

כמעט עד סוף המאה ה-20, הדרך ה"טבעית" או "המקובלת חברתית" לגדל ילדים לאחר גירושי הוריהם היתה הענקת משמורת מלאה לאם בעוד שלאב היו זכויות ביקור (דויד, Murphy & Singer, 1995). (2015; Stevenson et al., 2012). באותה תקופה היתה אמונה נפוצה כי אם האם "איבדה את

המשמורת" כנראה היתה מכורה לסמים או זונה (Chavkin et al., 1998). ואכן, בארצות הברית המשיך הנוהל לפיו "נשים בתעשיית המין מאבדות את המשמורת על ילדיהן" אפילו בעשור השני של המאה ה-21 (McGarry & Kondrataité, 2024). המדיניות היתה דומה גם במדינות אחרות, לדוגמה, במדינת אונטריו שבקנדה (DeWolf, 2022). לפי הצהרת זכויות עובדות המין באירופה (International Committee on the Rights of Sex Workers in Europe [ICRSE], 2005), עובדות מין פורטוגליות "מאבדות משמורת על ילדיהן דרך שירותי הרווחה או בתי משפט לענייני משפחה רק בשל עיסוקן, ולא על סמך ראיות ספציפיות לפגיעה או חוסר יכולת להורות" (שם, עמ' 2). גם במשפחות ללא גירושין, משמורת נשללה מאימהות "בלתי מתאימות" בשל התנהגותן הבלתי מקובלת, בעיקר בנוגע לשימוש בסמים ולזנות (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2000). חקיקה זו היתה: "שלילת משמורת מנשים שבהתנהגותן אינן עומדות בתפיסות הסקסיסטיות של שופטים רבים ושל הציבור לגבי התנהגות מקובלת של אם" (Sack, 1991, p. 292). משמורת משותפת כברירת מחדל יכולה למנוע החלטות שרירותיות כאלה.

7. משמורת משותפת מאפשרת לאימהות ליצור קשרים חדשים בכלל, וקשרים אינטימיים חדשים בפרט

נשים ירוויחו רבות אם עקרון ה"גירושין ללא אשמה" **hinh** לא רק בתהליך הפרידה עצמו, אלא גם שנים רבות לאחר סיומו. ראשית, היות וסטנדרטים כפולים עדיין נפוצים מאוד בכל הנוגע למוסריות נשית, נשים לא תצטרכנה עוד לחשוש לצאת עם גבר, בפרט לא עם "הגבר הלא נכון", שכן עובדה זו לא תשפיע על המשמורת המשותפת. בנוסף, אימהות לא תוכלנה עוד להשתמש בקשרים רומנטיים חדשים של אבי ילדיהן כנשק נגדו במאבק משמורת. הדבר יסייע לילדיהם ליצור קשר טוב יותר עם אביהם וייתב עם כל המעורבים.

במשך מאות שנים נשללה משמורת ילדים מאימהות שהתחתנו מחדש, במיוחד כאשר הגבר השתייך לדת או למעמד אחר, מאימהות שהיו להן כמה בני זוג, ובמקרים רבים אחרים של התנהגות "בלתי הולמת".

להלן אנקדוטה מתהליך הגירושין שלי עצמי, שהתקיים בבית משפט אזרחי לפני כ-30 שנה, בפני שופטת אישה שידועה עד היום כלוחמת למען זכויות נשים וילדים. הנושא בדיון היה משמורת שלוש בני. במהלך החקירה שלי בידי עורך הדין של אבי ילדי, שאל אותי עורך הדין שלו: "את הולכת למקווה?" כאשר שואלים אישה על הרגלי הליכה למקווה, זו שאלה גסה שפולשת לתחום האינטימי ביותר בחייה. הבטתי לכיוון עורכת הדין שלי, בציפייה שתתנגד לשאלה הפולשנית הזו, אך היא הנהנה לעברי ושפתיה סימנה "כן" ללא קול, כלומר, עלי לענות. עורכת הדין שלי ידעה, שהשופטת תאפשר את השאלה המשפילה הזו על טהרת המשפחה, למרות שלא היה לה קשר ליכולות ההוריות שלי.

אין פלא שבתנאים חברתיים ומשפטיים כאלה, נשים רבות בוחרות להקפיא את אושרן האישי כדי לא לסכן את סיכוייהן להיות ההורה המשמורן. משמורת משותפת מבטלת הן את הסיכון הזה והן את ההשפלה שרבות מהנשים חוות, גם אם בסופו של דבר הן הופכות להיות ההורה המשמורן הבלעדי.

8. למשמורת משותפת יש פוטנציאל לסייע לנשים מקבוצות מיעוט, כולל נשים ממוצא אפרו-

אמריקאי, נשים השייכות לדתות שונות ונשים מרקעים מסורתיים

משמורת משותפת יכול לסייע לכל הנשים, אבל היא מועילה במיוחד לקבוצות מיעוט רבות שצריכות לאמץ אותה בברכה. להלן שלוש דוגמאות:

נשים אפרו-אמריקאיות בארצות הברית:

אחוז האימהות החד-הוריות בקהילה האפרו-אמריקאית גבוה מאוד. בעוד ש-74.3% מכל הילדים הלבנים מתחת לגיל 18 חיים עם שני ההורים, בקרב האפרו-אמריקאים יורד השיעור ל-38.7% בלבד (Prince, 2016). מאחר שמשמורת משותפת מגבירה את מעורבות האב בחיי הילד, ומסייעת לו רגשית, נפשית וכלכלית – היא צריכה להיות מומלצת בחום לאימהות ממוצא זה.

חרדים בישראל ובחו"ל

הקהילות החרדיות, בעיקר בישראל ובארצות הברית אך גם במדינות נוספות, נוקשות מאוד כלפי חברה ש"סטו מן הדרך" "יצאו בשאלה" או "יצאו" – כלומר חברים, גברים או נשים, שעזבו אותה. מונחים אלה מתייחסים לטווח רחב של חרדים שהיו שייכים לקהילות חסידיות, ליטאיות או ספרדיות. העונש האולטימטיבי לאבות ולאימהות כאלה היה ונשאר ניתוק מילדיהם.

מקרה מפורסם מאוד הוא סיפורה של אסתי ויינשטיין (2016), שיצאה מהקהילה החרדית אליה השתייכה, נותקה משש מתוך שבע בנותיה ולבסוף התאבדה. לוי (2015) הציג לציבור הישראלי שני אבות חרדים לשעבר שניתקו מילדיהם. אחד מהאבות אף הזכיר את האפשרות לשלוח יד בנפשו אם המצב הבלתי אפשרי הזה לא ישתנה. ניתן להניח, כי אם משמורת לא תינתן אוטומטית להורה שנשאר בקהילה ותישלל מההורה שעזב אותה, אלא תחולק בין שני ההורים – יהיה הרבה יותר קשה לחרדים למנוע מההורה השני גישה לילדים.

משמורת בקרב מוסלמים בישראל

מצב דומה לזה של יהודים דתיים קיים בישראל גם בקרב המוסלמים, המהווים 20% מאזרחי ישראל.

בחלק מענייני המעמד האישי, בתי הדין הדתיים בישראל פוסקים בהתאם לחוק האישי של הקהילה הספציפית שאליה שייכים בעלי הדין. בנושאי נישואין וגירושין, הסמכות היא בלעדית.

בעניינים אחרים הקשורים לדיני משפחה, קיימת סמכות מקבילה לבתי המשפט לענייני משפחה שהוקמו משנת 1995. [...] קיים בית דין שרעי לערעורים היושב בירושלים [מאז הוקם בית דין שרעי נוסף לערעורים בבאקה אל-גרבייה – ח.ד.]. כפי שנראה במקרים מסוימים, ניתן להגיש עתירה נגד בית דין דתי לבית המשפט העליון היושב כבג"ץ (Abou Ramadan, 2010, p. 275). התרגום שלי – ח.ד.).

אבו-רמזאן (שם) תיאר מגוון דרכים שבהן בתי הדין השרעיים משתמשים כדי ליישם את עקרון טובת הילד במקום החוקים המקוריים הנוקשים. לדוגמה, בית הדין השרעי לערעורים פסק כי עד שהילד יגיע לגיל תשע, האם – אם תהיה מסוגלת – תהיה המשמורנית; אם האב רצה להוכיח את אי-מסוגלותה, נטל ההוכחה היה עליו. מאחר שהאב לא הצליח לספק הוכחה כזו, הילד נשאר במשמורת אמו. עם זאת, כפי שקורה גם בבתי הדין הרבניים – אילו ברירת המחדל היתה משמורת משותפת, המחלוקת הזו, שלא הסתיימה בבית הדין השרעי בחיפה אלא הסלימה לבית הדין השרעי לערעורים בירושלים, היתה יכולה להימנע, עם תוצאה טובה יותר לשלושת הצדדים: ההורים והילד.

9. למשמורת משותפת יש פוטנציאל להפחתת התעללות בנשים

התופעה של הענקת משמורת לאב המתעלל במקום לאם המוכה קרתה לעיתים קרובות במדינות ותרבויות רבות (דויד, Morrill 1995; Feresin et al., 2017; Davis et al., 2011; Campbell, 2017; Saunders et al., 2016; et al., 2005). הסיבה העיקרית לכך היא שלרוב האב המתעלל חזק ועשיר יותר מהאם, ולכן מסוגל לאיים עליה, בעוד שהיא חשה שאינה מסוגלת להילחם בו מבלי לחשוף את עצמה להטרדה נוספת ואף לאלימות רבה יותר.

לפי האנס ועמיתים (Hans et al., 2014), שני סוגים שונים של אלימות מופיעים או אף מסלימים בתהליכי גירושין: טרור אינטימי ואלימות מצבית בין בני זוג. מקובל להניח כי אלימות מצבית בין בני זוג מתרחשת בתדירות גבוהה יותר באופן כללי ובקשר לפרידה בפרט, בהשוואה למה שמכונה טרור אינטימי (Johnson, 2008; Leone et al., 2007). עם זאת, כפי שהראתה דויד (1995), מקרים של התעללות פיזית, מינית, כלכלית או חברתית מצד הבעל, מסלימים בדרך כלל בתהליך הגירושין (שלרוב יזום על ידי האישה המוכה). ממצא ישראלי, זה ממחקר איכותני על 14 נשים שתבעו גירושין ובמקרים מסוימים נאלצו לוותר על משמורת – בעיקר על בנים – עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של הארדסטי וגאנונג (Hardesty & Ganong, 2006) שבהם למתעלל היתה מוטיבציה לשלוט בבת זוגו, ולכן השתמש באלימות כדי להשיג רכוש משותף, זכויות כלכליות ואחרות, וכן משמורת על הילדים.

למרבה הצער, במקרים מסוימים של מעשי אלימות חמורים, השופט אינו מאמין לאישה (Myers, 2016; Saunders et al., 2017), ובמקרים אחרים האלימות נחשבת נורמטיבית (Jasinski, 2001). לכן משמורת משותפת, במיוחד בצורת הורות מקבילה (parallel-parenting) יכולה לסייע בהפחתת רמת האלימות במהלך תהליך הגירושין ואחריו (Halla, 2015; Robertson, 2013).

10. משמורת משותפת תורמת להפחתת קונפליקט הגירושין

על פי מחקרים רבים, נשים נוטות להתפשר יותר מאשר להתעקש על דעתן במצבי קונפליקט (Bhatia, 2016; Saini, 2016). לדוגמה: הולט ווד-בור (Holt & DeVore, 2005) מצאו, במטא-אנליזה המבוססת על 123 השוואות זוגיות ב-36 מחקרים אמפיריים, שבתרבויות אינדיבידואליסטיות התפשרות מקובלת יותר אצל נשים; גברים נוטים יותר לדווח על שימוש בהסדרים כפויים.

הוכח, כי קונפליקט הורי הוא גורם מנבא טוב יותר להתאמה לקויה של הילד מאשר סוג המשמורת או סידורי המגורים של הילד לאחר הגירושין (Bernet, 2015). גידול ילדים במצבים פחות קונפליקטואליים הוא נושא פמיניסטי, שכן בין אם במשמורת בלעדית ובין אם במשמורת משותפת – נשים יכולות לממש את שאיפותיהן טוב יותר כאשר אינן צריכות להשקיע כל כך הרבה בבריאות הנפשית של ילדיהן הסובלים, ואף טראומטיים.

הוכח בכל המחקרים שמשמורת משותפת מפחיתה את הקונפליקט ההורי ואף מבטל מלחמות משמורת (Breivik & Olweus, 2006; Eddy, 2024; Guyette et al., 2024; O'Hara & Cohen, 2024; Rautio et al., 2025). כשם שחשוב להורים בכלל להימנע מקונפליקטים, כך חשוב הדבר גם לילדיהם. אחת התוצאות העיקריות של משמורת משותפת היא מניעת תסמונת הניכור ההורי.

ילדים רבים בגירושין בקונפליקט גבוה מוצאים את עצמם לעיתים קרובות בקונפליקט נאמנות בין הוריהם (Jaffe et al., 2017; Moné & Biringen, 2012), דבר שעלול לגרום ניכור הורי, מונח שהוטבע לראשונה על ידי גארדנר (Gardner, 1985) ועורר ויכוח רחב בספרות המחקרית (לדוגמה: O'Donohue et al., 2016; Walker & Shapiro, 2010). עצם המושג "ניכור הורי" לא מקובל על חלק מאנשי המקצוע. לדוגמה, פפיטון ועמיתים (Pepiton et al., 2012) התנגדו למי שמקובל כ"אבי ה'ניכור ההורי'", גארדנר (Gardner, 1985), וגם להשלכות של הכללת הפרעת הניכור ההורי במדריך המחלות וההפרעות. וולקר ושפירו (Walker & Shapiro, 2010) הלכו אף רחוק יותר וטענו, כי ההכללה המוצעת של ניכור הורי במדריך עלולה ליצור שורה של בעיות. מכל מקום, יש תמימות דעים של הקהילייה המדעית של פסיכולוגים התפתחותיים, שאין להעניש ילד על שאחד מהוריו גרם לו להיות מנוכר להורה השני.

על אף העובדה, של"ניכור הורי" אין ערך כשלעצמו במדריך המחלות וההפרעות (American Psychiatric Association, 2022), מופיעות בו ארבע אבחנות של ילדים שקשורות לניכור הורי: 309.4 – הפרעת הסתגלות מלווה בפגיעה רגשית והתנהגותית [Adjustment Disorder with Mixed Disturbance of Emotions and Conduct]; V61.20 – בעיית יחסים בין הורה-ילד/ה; Parent-Child Relational Problem]; V61.29 – ילד או ילדה במצוקה בשל יחסים בין ההורים [Child Psychological Abuse, Confirmed]; V995.51 – התעללות רגשית מוכחת בילד או בילדה [Child Psychological Abuse, Confirmed].

לפי דלאם וסילברג (Dallam and Silberg, 2016), ילדים שסבלו מסכסוך גירושין הם קורבנות של תסמונת הניכור ההורי, ולא אחת נפגעים באופן טראומטי לכל החיים. ללא ספק, תופעה זו פגיעה רעה בעיקר עבור הילדים אבל גם עבור ההורים.

סיכום ומסקנות

מסקנת כל המחקרים שפורסמו בעשור הראשון של המאה ה-21 היתה כי למשמורת משותפת יש עבור הילדים המעורבים יתרונות רבים ואף לא חיסרון אחד בודד בהשוואה למשמורת של הורה אחד.

במאמר זה על משמורת משותפת התמקדתי באימהות; הראיתי, כי אימהות יכולות להרוויח ממשמורת משותפת אפילו במקרי פרידה או גירושין בעלי קונפליקט גבוה, וכי משמורת משותפת צריכה להיות ברירת המחדל הן מבחינה משפטית והן מבחינה חברתית.

אני מציעה בזאת כי רק במקרי סיכון גבוה, כלומר כאשר הורה מציג סיכון ממשי לרווחתו הפיזית, המינית או הנפשית של הילד, תינתן המשמורת להורה אחד. רוב "מלחמות המשמורת" יכולות להימנע באמצעות משמורת משותפת לטובת כולם, בייחוד לרווחת הילדים.

נספח I

מספר החלטות של בית המשפט לענייני משפחה ובית הדין הרבני על משמורת משותפת:

- תמ"ש 12148-04-10 בפני כב' השופט אסף זגורי, בבית המשפט לענייני משפחה בטבריה ב-28.4.2011;
- תמ"ש 11657-03 בפני כב' השופט צבי וייצמן בבית המשפט לענייני משפחה בכפר סבא ב-16.6.2011;
- תמ"ש 4126-01-12 ותמ"ש 53207-12-11, בפני כב' השופט אסף זגורי, בבית המשפט לענייני משפחה בטבריה, ב-30.7.2013;
- תמ"ש 4881-10-12 בפני כב' השופטת תמר סנונית פורר, בבית המשפט לענייני משפחה בתל-אביב ב-10.2.2014;
- תמ"ש 53472-12-11 בפני כב' השופטת ד"ר ורדה בן-שחר, בבית המשפט לענייני משפחה בראשון לציון ב-12.3.2014;
- תמ"ש 12-09-603 ותמ"ש 32686-10-12 בפני כב' השופטת מאיה גדיש, בבית המשפט לענייני משפחה בפתח תקווה ב-10.04.2014;
- תמ"ש 28124-07-12 בפני כב' השופט טל פפרני, בבית המשפט לענייני משפחה בחדרה, ב-28.9.2014;
- תמ"ש 1360-07-12 בפני כב' השופטת רותם קודלר עיאש, בבית המשפט לענייני משפחה באשדוד, ב-6.1.2015;
- תמ"ש 30017-05-13 בפני כבד השופטת שושנה גליק, בבית המשפט לענייני משפחה בחיפה, ב-7.12.2015;

- תמ"ש 59099-11-14 בפני כב' השופטת אליה נוס, בבית המשפט לענייני משפחה בפתח תקווה, 11.4.2016;
- תיק 995674/8 בבית הדין הרבני בחיפה, אב"ד: הרב יצחק אושינסקי, 23/11/2016
- תמ"ש 22141-07-11 בפני כב' השופט בנימין יזרעאלי, בבית הדין לענייני משפחה בפתח תקווה, 22/1/2016;
- תיק 884693/5 בבית הדין הרבני בחיפה, אב"ד: הרב יצחק אושינסקי, 16.1.2017;
- [מס. התיק נמחק - חסוי]. בבית הדין הרבני בתל אביב, אב"ד: הרב מאיר פרימן, דיינים: הרב מאיר קהאן והרב יצחק רפפורט, 22/11/2017;
- תמ"ש 47211-12-15, 50654-03-15, 50603-03-15 בפני כב' השופטת אביבית נחמיאס, בבית הדין לענייני משפחה בטבריה, 28/12/2017.

מקורות

- דויד, ח. (1995). *האשה המתגרשת: דעות קדומות, אמיתות וחצאי אמיתות*. הוצאת ירון גולן.
- הר-פז, ת. (ללא תאריך). גירושין זה לא אומר שלילד אין אבא – ארגוני נשים נגד טובת הילד. נדלה מ-<https://onlife.co.il/general/31406>
- ויינשטיין, א. (2016). עושה כרצונו. כינרת זמורה דביר.
- כרמון, ט. (2.1.2017). כנס ארגוני נשים נגד חוק המזונות של שקד: "נצא על זה למלחמה". נדלה מאתר דבר <https://www.davar1.co.il/47802/>
- לבני, ט. (28.4.2008). חזקת הגיל והתרגיל. נדלה מאתר YNEY <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3536580,00.html>
- לוי, א. (2018). *הפנים האמיתיות של האבות הגרושים* [סרטון]. ערוץ 10. <https://www.youtube.com/watch?v=bLrd3QNCocE>
- מגידו, ג. (2015). הצעת חוק לביטול חזקת הגיל הרך. מהי טובת הילד? נדלה מאתר גלובס <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001079022>
- עמדת המרכז לקידום מעמד האשה ע"ש רות ועמנואל רקמן בנוגע להמלצות ועדת שניט בעניין ביטול חזקת הגיל הרך (מאי 2008). המרכז לקידום מעמד האשה ע"ש רות ועמנואל רקמן <https://law-clinics.biu.ac.il/sites/law-clinics/files/shared/pp6.pdf>
- עמירן, ר. (29.1.2018). כשהקואליציה מתגרשת: הקרב על חזקת הגיל הרך. נדלה מ"המקום הכי חם בגיהנום" <https://www.ha-makom.co.il/post/revital-child-custody>
- Abou Ramadan, M. (2010). The recent developments in custody law for Muslims in Israel: Gender and religion. *Journal of Women of the Middle East and the Islamic World*, 8(3), 274–316. <https://doi.org/10.1163/156920810X549749>
- Ahmad, A., & Omar, Z. (2008). Gender differences in work-family conflict and family-friendly employment policy practices. *International Journal of Humanities*, 6(3), 15–26. <https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v06i03/42395>
- Anderson, K., & Upthegrove, S. (2025). Parallel parenting with purpose: A practical alternative to coparenting in high conflict family systems. *Journal of Family Trauma Child Custody & Child Development*, 22(3), 354–371. <https://doi.org/10.1080/26904586.2025.2555259>

- Arulampalam, W., Booth, A. L., & Bryan, M. L. (2007). Is there a glass ceiling over Europe? Exploring the gender pay gap across the wage distribution. *Industrial and Labor Relations Review*, 60(2), 163–186.
<https://doi.org/10.1177/001979390706000201>
- Bhatia, G., & Saini, M. (2016). Cultural dynamics of divorce and parenting. In L. Drozd, M. Saini, & N. Olesen (Eds.), *Parenting plan evaluations: Applied research for the family court* (2nd ed., pp. 463–487). Oxford University Press.
- Bartlett, K. T., & Stack, C. B. (1986). Joint custody feminism and the dependency dilemma. *Berkeley Journal of Law, Gender and Justice*, 2(1), Article 2.
<https://doi.org/10.15779/Z38HK3W>
- Benton, R. (Director). (1979). *Kramer vs. Kramer* [Film]. Columbia Pictures.
- Bergström, M., Fransson, E., Fabian, H., Hjern, A., Sarkadi, A., & Salari, R. (2018). Preschool children living in joint physical custody arrangements show less psychological symptoms than those living mostly or only with one parent. *Acta Pædiatrica*, 107(2), 294–300. <https://doi.org/10.1111/apa.14004>
- Bergström, M., Fransson, E., Modin, B., Berlin, M., Gustafsson, P, A., & Hjern, A. (2015). Fifty moves a year: Is there an association between joint physical custody and psychosomatic problems in children? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 69(8), 769–774. <https://doi.org/10.1136/jech-2014-205058>
- Bernet, W. (October 30, 2015). Children of high-conflict divorce face many challenges. *Psychiatric Times*, 32(10). Retrieved from <https://www.psychiatristimes.com/view/children-high-conflict-divorce-face-many-challenges>
- Bianchi, S. M., & Milkie, M. A. (2010). Work and family research in the first decade of the 21st century. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 705–725.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00726.x>
- Birnbaum, R., & Bala, N. (2010). Toward the differentiation of high-conflict families: An analysis of social science research and Canadian case law. *Family Court Review*, 48(3), 403–416. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2010.01319.x>
- Booth, K., & McLanahan, S. S. (1989). Mother-only families: Problems, prospects, and politics. *Journal of Marriage and Family*, 51(3), 557–580.
<https://doi.org/10.2307/352157>
- Bradway, J. S. (1962). Collusion and the public interest in the law of divorce. *Cornell Law Review*, 47(3), 374–394.
- Braver, S., & Lamb, M. E. (2018). Shared parenting after parental separation: The views of 12 experts. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(5), 372–387.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2018.1454195>
- Breivik, K., & Olweus, D. (2006). Adolescents' adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody, and single father families. *Journal of Divorce & Remarriage*, 44(3/4), 99–124.
https://doi.org/10.1300/J087v44n03_07

- Brinig, M. F. (2001). Feminism and child custody under chapter two of the American law institute's principles of the law of family dissolution. *Duke Journal of Gender Law & Policy*, 8, 301–321. Retrieved from http://scholarship.law.nd.edu/law_faculty_scholarship/479
- Brinig, M. F., & Buckley, F. H. (1998). Joint Custody: Bonding and Monitoring Theories. *Indiana Law Journal*, 73(2), Article 1. Retrieved from <http://www.repository.law.indiana.edu/ilj/vol73/iss2/1>
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127–136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Campbell, E. (2017). How domestic violence batterers use custody proceedings in family courts to abuse victims, and how court can put a stop to it. *UCLA Women's Law Journal*, 24(1), 41–66. <https://doi.org/10.5070/L3241036415>
- Chavkin, W., Breitbart, V., Elman, D., & Wise, P. H. (1998). National survey of the states: policies and practices regarding drug-using pregnant women. *American Journal of Public Health*, 88(1), 117–119. <https://doi.org/10.2105/ajph.88.1.117>. Erratum in: *American Journal of Public Health*, 1998, 88(3), 438. Erratum in: *American Journal of Public Health*, 1998, 88(5), 820.
- Claessens, E., & Mortelmans, D. (2025). Joint Physical Custody in Europe: A Comparative Exploration. *European Journal of Population*, 41(8). <https://doi.org/10.1007/s10680-025-09732-y>
- Corman, A. (2012 [1977]). *Kramer vs. Kramer*. New York: Open Road Integrated Media.
- Dallam, S., & Silberg, J. (2016). Recommended treatments for “parental alienation syndrome” (PAS) may cause children foreseeable and lasting psychological harm. *Journal of Child Custody*, 13(2-3), 134–143. <https://doi.org/10.1080/15379418.2016.1219974>
- Davis, M. S., O'Sullivan, C. S., Susser, K., & Fields, M. D. (2011). Custody evaluations when there are allegations of domestic violence: Practices, beliefs, and recommendations of professional evaluators. Final Report submitted to the National Institute of Justice, November 29, 2010. Retrieved from: <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/grants/234465.pdf>
- DeWolf, J. (2022). Sex Workers and the Best Interests of their Children: Issues Faced by Sex Workers Involved in Custody and Access Legal Proceedings. *Windsor Yearbook of Access to Justice*, 37(1), 312–336. <https://doi.org/10.22329/wyaj.v37i1.7280>
- Doble, N., & Supriya, M. V. (2010). Gender differences in the perception of work-life balance. *Management*, 5(4), 331–342. Retrieved from https://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/5_331-342.pdf

- Eddy, B. (2016). *High Conflict People in Legal Disputes*. Unhooked Books.
- Eddy, B. (September 1, 2024). Reducing Polarization in Divorce and Custody Cases: 7 Modest Proposals. Retrieved from <https://www.highconflictinstitute.com/reducing-polarization-in-divorce-and-custody-cases-7-modest-proposals>
- Erickson, N. S. (1984). The feminist dilemma over unwed parents' custody rights: The mother's rights must take priority. *Law & Inequality: A Journal of Theory and Practice*, 2(2), 447–472.
- Friedman, M. (2004). The So-Called High-Conflict Couple: A Closer Look. *American Journal of Family Therapy*, 32(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/01926180490424217>
- European Commission: Directorate-General for Justice. (2014). Tackling the gender pay gap in the European Union. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/48187>
- European Commission. (2026). Tackling the gender pay gap in the European Union. Publications Office of the European Union. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Gender_pay_gap_statistics
- Fabricius, W. V., & Suh, G. W. (2017). Should infants and toddlers have frequent overnight parenting time with fathers? The policy debate and new data. *Psychology, Public Policy, and Law*, 23(1), 68–84. <https://doi.org/10.1037/law0000108>
- Nurturing fatherhood: Improving data and research on male fertility, family formation, and fatherhood (1998). Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Author. Retrieved from https://www.childstats.gov/pdf/other_pubs/nurturing_fatherhood.pdf
- Feresin, M. F., & Patrizi, P. (2017). La mediazione familiare nei casi di affido dei figli/e e di violenza domestica: contesto legale, pratiche dei servizi ed esperienze delle donne in Italia [Family mediation in cases of child custody and domestic violence: Legal context, service practices and women's experiences in Italy]. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 11(2), 13–28. <https://doi.org/10.14664/rcvs/725>
- Fransson, E., Hjern, A., & Bergström, M. (2018). What can we say regarding shared parenting arrangements for Swedish children? *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(5), 349–358. <https://doi.org/10.1080/10502556.2018.1454198>
- Fransson, E., Turunen, J., Hjern, A., Östberg, V., & Bergström, M. (2016). Psychological complaints among children in joint physical custody and other family types: Considering parental factors. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(2), 177–183. <https://doi.org/10.1177/1403494815614463>
- FREDA (2018). Parental alienation: Empirical analysis of Child best interests vs. parental rights. FREDA Centre for Research on Violence Against Women and Children. Vancouver, BC, CA. Retrieved from <https://coilink.org/20.500.12592/6x9f1z>

- Fujimoto, Y., Azmat, F., & Härtel, C. (2013). Gender perceptions of work-life balance: Management implications for full-time employees in Australia. *Australian Journal of Management*, 38(1), 147–170. <https://doi.org/10.1177/031289621244982>
- Gardner, R. A. (1985). Recent trends in divorce and custody litigation. *Academy Forum*, 29(2), 3–7.
- Gordon, I., Zagoory-Sharon, O., Leckman, J. F., & Feldman, R. (2010). Oxytocin and the development of parenting in humans. *Biological Psychiatry*, 68(4), 377–382. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.02.005>
- Gornick, J. C. (2024). Income inequality and income poverty in a cross-national perspective. *Oxford Open Economics*, 3(Supplement_1):i147-i155. <https://doi.org/10.1093/ooec/odad024>
- Grossberg, M. (1983). Who gets the child? Custody, guardianship, and the rise of a judicial patriarchy in nineteenth century America. *Feminist Studies*, 9(2), 235–260.
- Guyette, E., Wilkins-Clark, R. E., Ferraro, A. J., Markham, M. S., Beckmeyer, J. J., & Brimhall, A. (2024). Bridging Parental Conflict: Findings from a Parent Education Course Developed by Family Therapists Working with High-Conflict Coparents. *Contemporary Family Therapy*, 47(1), 38–50. <http://doi.org/10.1007/s10591-024-09698-9>
- Hakovirta, M., Meyer, D. R., Salin, M., Lindroos, E., & Haapanen, M. (2023). Joint physical custody of children in Europe: A growing phenomenon. *Demographic Research*, 49, article 18, 479–492. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2023.49.18>
- Halla, M. (2015). Do joint custody laws improve family well-being? IZA World of Labor, 147. Retrieved from <https://wol.iza.org/articles/do-joint-custody-laws-improvefamily-well-being>
- Härkönen, J., Bernardi, F., & Boertien, D. (2017). Family Dynamics and Child Outcomes: An Overview of Research and Open Questions. *European Journal of Population*, 33(2), 163–184. <https://doi.org/10.1007/s10680-017-9424-6>
- Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. (1986). Divorced fathers: Stress, coping, and adjustment. In Lamb, M. E. (Ed.), *The father's role: Applied perspectives* (pp. 103–134). Wiley.
- Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 129–140. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00427>
- International Committee on the Rights of Sex Workers in Europe. (2005). *Declaration of the rights of sex workers in Europe*. La Strada International. <https://documentation.lastradainternational.org/doc-center/1352/sex-workers%E2%80%99-rights-report-of-the-european-conference-on-sex-work-human-rights-labour-and-migration-brussels-2005>

- Johnston, J., & Roseby, V. (2005). In the Name of the Child: A Developmental Approach to Understanding and Helping Children of Conflicted and Violent Divorce. *Family Court Review*, 36(2), 317–319. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1998.tb00511.x>
- Johnston, J. R., Roseby, V., & Kuehnle, K. (2009). In the name of the child: A developmental approach to understanding and helping children of conflicted and violent divorce. Springer.
- Lamela, D., Jongenelen, I., & Pinto, T. M. (2025). Coparenting in high-conflict divorces: Conceptual and empirical foundations for evidence-based child welfare assessment and intervention. In E. Camisasca, S. Miragoli, & A. Bavagnoli (Eds.), *Assessment of the co-parenting relationship: Multi-method instruments and procedures* (pp. 183–206). UNICOPLI.
- Leduc, K., & Sierminska (2026). The changing labor force and gender pay gap in Luxemburg. <https://liser.elsevierpure.com/en/publications/the-changing-labor-force-and-gender-pay-gap-in-luxembourg>
- McClaughlin, J. H. (2009). The Fundamental Truth About Best Interests. *Saint Louis University Law Journal*, 54, 113–165. Retrieved from <https://scholarship.law.slu.edu/lj/vol54/iss1/5>
- Hardesty, J. L., & Ganong, L. H. (2006). How women make custody decisions and manage coparenting with abusive former husbands. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(4), 543–563. <https://doi.org/10.1177/0265407506065983>
- Hans, J. D., Hardesty, J. L., Haselschwerdt, M. L., & Frey, L. M. (2014). The effects of domestic violence allegations on custody evaluators' recommendations. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 957–966. <https://doi.org/10.1037/fam0000025>
- Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 165–196. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.002>
- Hubert, S., & Aujoulat, I. (2018). Parental burnout: When exhausted mothers open up. *Frontiers in Psychology*, 9:1021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>
- Jaffe, A. M., Thakkar, M. J., & Piron, P. (2017). Denial of ambivalence as a hallmark of parental alienation. *Cogent Psychology*, 4(1), Article 1327144. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1327144>
- Jasinski, J. L. (2001). Theoretical explanations for violence against women. In C. M. Renzetti, J. L. Edleson, & R. K. Bergen (Eds.), *Sourcebook on violence against women* (pp. 8–15). Sage.
- Johnson, M. P. (2008). *A typology of domestic violence: Intimate terrorism, violent resistance, and situational couple violence*. Northeastern University Press.
- Kaganas, F., & Piper, C. (2002). Shared parenting – a 70% solution? *Child and Family Law Quarterly*, 14(4), 365–379.

- Kerns, R. W. (2015). Crying wolf: The use of false accusations of abuse to influence child custodianship and a proposal to protect the innocent. *South Texas Law Review*, 56(4), 603–636.
- King, V. (2002). Parental divorce and interpersonal trust in adult offspring. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 642–656. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00642.x>
- Kruk, E. (May 12, 2012). Co-parenting and high conflict. *Psychology Today*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/co-parenting-after-divorce/201205/co-parenting-and-high-conflict>
- Laurijssen, I. & Glorieux, I. (2013). Balancing Work and Family: A Panel Analysis of the Impact of Part-Time Work on the Experience of Time Pressure. *Social Indicators Research*, 112(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0046-4>
- Leone, J. M., Johnson, M. P., & Cohan, C. L. (2007). Victim help seeking: Differences between intimate terrorism and situational couple violence. *Family Relations*, 56(5), 427–439. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00471.x>
- Maturana, H. R. (1988). Reality: The search for objectivity, or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology*, 9(1), 25–82. <https://doi.org/10.1080/03033910.1988.10557705>
- McGarry, K., & Kondratàitė, I. (2024). Resisting silence and stigma: Mothering and sex work. *Gender, Work & Organization*, 32(2), 525–543. <https://doi.org/10.1111/gwao.13164>
- Mitcham-Smith, M., & Henry, W.J. (2007). High-Conflict Divorce Solutions: Parenting Coordination as an Innovative Co-Parenting Intervention. *The Family Journal*, 15(4), 368–373. <https://doi.org/10.1177/106648070730375>
- Morrill, A. C., Dai, J., Dunn, S., Sung, I., & Smith, K. (2005). Child custody and visitation decisions when the father has perpetrated violence against the mother. *Violence Against Women*, 11(8), 1076–1107. <https://doi.org/10.1177/1077801205278046>
- Myers, J. E. B. (2017). *Legal issues in clinical practice with victims of violence*. Guilford Press.
- Moné, J. G., & Biringen, Z. (2012). Assessing parental alienation: Empirical assessment of college students' recollections of parental alienation during their childhoods. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(3), 157–177. <https://doi.org/10.1080/10502556.2012.663265>
- Murphy, J. C., & Singer, J. B. (2015). *Divorced from reality: Rethinking family dispute resolution*. New York University Press.
- Newnham, A. (2015). Shared parenting, law and policy: Considering power within the framework of autopoietic theory. *International Journal of Law in Context*, 11(4), 426–443. <https://doi.org/10.1017/S1744552315000282>

- Nielsen, L. (2011). Shared parenting after divorce: A review of shared residential parenting research. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52, 586–609. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.619913>
- Nielsen, L. (2014). Shared physical custody: Summary of 40 studies on outcomes for children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(8), 614–636. <https://doi.org/10.1080/10502556.2014.965578>
- Nielsen, L. (2017). Re-examining the research on parental conflict, coparenting, and custody arrangements. *Psychology, Public Policy, and Law*, 23(2), 211–231. <https://doi.org/10.1037/law0000109>
- Nielsen, L. C. (2018). Joint Versus Sole Physical Custody: Children's Outcomes Independent of Parent–Child Relationships, Income, and Conflict in 60 Studies. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(4), 247–281. <https://doi.org/10.1080/10502556.2018.1454204>
- Obertson, L. (2013). The Experience of Parental Conflict in Parallel Parenting Custody Arrangements. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology, University of Saskatchewan, Saskatoon.
- O'Donohue, W., Benuto, L. T., & Bennett, N. (2016). Examining the validity of parental alienation syndrome. *Journal of Child Custody*, 13(2-3), 113–125. <http://doi.org/10.1080/15379418.2016.1217758>
- O'Hara, K. L., & Cohen, B. (2024). A call for early, effective, and scalable parent education programs for high-conflict separated/divorcing parents: A synthesized perspective from prevention science and family law. *Family Court Review*, 62(1), 160–175. <https://doi.org/10.1111/fcre.12771>
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe. (2015). Equality and shared parental responsibility: The role of fathers (Resolution 2079; Doc. 13870 & Doc. 13896). <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=22220>
- Pepiton, M. B., Alvis, L. J., Allen, K., & Logid, G. (2012). Is parental alienation disorder a valid concept? Not according to scientific evidence. A review of parental alienation, DSM-5 and ICD-11 by William Bernet. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(12), 244–253. <https://doi.org/10.1080/10538712.2011.628272>
- Plagnol, A. C., Scott, J., & Schober, P. (2010). Gender equality in paid and unpaid work: Priorities for UK policy intervention. *Equality, Diversity and Inclusion*, 29(7), 711–715. <https://doi.org/10.1108/02610151011074425>
- Prince, Z. (December 31, 2016). Census Bureau: Higher percentage of black children live with single mothers. Retrieved from <https://afro.com/census-bureau-higher-percentage-black-children-live-single-mothers>
- Pruett, K. D., Kline-Pruett, M., & Deutsch, R. (2019). Bringing the Previously Absent Father into the Family. In L. R. Greenberg, B. J. Fidler, & M. A. Saini (Eds.), *Evidence-informed interventions for court-involved families: Promoting healthy*

- coping and development* (pp. 282–302). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190693237.003.0011>
- Pruett, M. K., & Donsky, T. (2011). Coparenting after divorce: Paving pathways for parental cooperation, conflict resolution, and redefined family roles. In J. P. McHale & K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (pp. 231–250). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12328-011>
- Qu, L. (2019). Family Dispute Resolution: Use, Timing, and Outcomes. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 40(1), 24–42.
<https://doi.org/10.1002/anzf.1349>
- Rautio, S., Nikupeteri, A., & Laitinen, M. (2025). Interventions in High-Conflict Divorces/Separations from Children’s Perspective: A Scoping Review. *Family Transitions*, 66(7), 479–515. <https://doi.org/10.1080/28375300.2025.2533679>
- Roeters, A., & Gracia, P. (2016). Child care time, parents’ well-being, and gender: Evidence from the American Time Use Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2469–2479. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0416-7>
- Rose, J., Hewitt, B. & Baxter, J. (2011). Women and part-time employment. Easing or squeezing time pressure? *Journal of Sociology*, 49(1), 41–59.
<https://doi.org/10.1177/1440783311419907>
- Rosenfeld, E., Oberman, M., Bernard, J., & Lee, E. (2019). Confronting the Challenge of the High-Conflict Personality. *Family Law Quarterly*, 52(1 & 2), 79–118.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.5046773>
- Sack, L. (1991). Women and children first: A Feminist analysis of the primary caretaker standard in child custody cases. *Yale Journal of Law & Feminism*, 4(2), Article 4. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.13051/7162>
- Salin, M., Meyer, D. R., Hakovirta, M., & Lindroos, E. (2024). Factors associated with the joint physical custody of European children. *Population Research and Policy Review*, 43(4), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11113-024-09909-z>
- Saunders, D. G., Faller, K. C., & Tolman, R. M. (2016). Beliefs and recommendations regarding child custody and visitation in cases involving domestic violence. A comparison of professionals in different roles. *Violence Against Women*, 22(6), 722–744. <https://doi.org/10.1177/1077801215608845>
- Sherwood, Y. (2017). *The bible and feminism: Remapping the field*. Oxford University Press.
- Símonardóttir, S. (2016). Constructing the attached mother in the “world’s most feminist country”. *Women’s Studies International Forum*, 56(3), 103–112.
<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2016.02.015>
- Stevenson, M. M., Braver, S. L., Ellman, I. M., & Votruba, A. M. (2012). Fathers, divorce, and child custody. In N. J. Cabrera & C. S. Tamis-LeMond (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 379–396). Psychology Press.

- Stier, H., & Lewin-Epstein, N. (2000). Women's part-time employment and gender inequality in the family. *Journal of Family Issues*, 21(3), 390–410.
<https://doi.org/10.1177/019251300021003006>
- Stolnicu, A., De Mol, J., Hendrick, S., & Gaugue, J. (2022). Healing the Separation in High-Conflict Post-divorce Co-parenting. *Frontiers of Psychology*, 13:913447.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913447>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2000). Chapter 6: Legal responsibilities and recourse. In Substance abuse treatment for persons with child abuse and neglect issues (Treatment Improvement Protocol (TIP) Series, No. 36). Center for Substance Abuse Treatment.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK64892>
- Tewathia, N. (2014). Work-life balance in the IT sector: A case study of Delhi. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 3(7), 89–93.
- The evidence behind shared parenting (2018). Arkansas Advocates for Parental Equality. Retrieved from <http://parentalequalityar.org/shared.html>
- Thorstensson, S., Hertfelt, W. E., Ekström, A. & Langius-Eklöf, A. (2012). Evaluation of the mother-to-infant relation and feeling scale: Interviews with first-time mothers for feelings and relation to their baby three days after birth. *International Journal of Nursing and Midwifery*, 4(1), 8–15.
<https://doi.org/10.5897/IJNM11.041>
- Vandiver, B. (June 23, 2025). Arkansas Legal Update. Retrieved from <https://www.sharedparenting.org/sharedparentingnews/arkansas-legal-update>
- Ver Steegh, N. (2005). Differentiating Types of Domestic Violence: Implications for Child Custody. *Louisiana Law Review*, 65, article 4.
- Verheyden, B., Pigeron-Piroth, I., Dautel, V., Fehlen, F., Ferro, Y., & Schiel, K. (2021). RP 1st Results 2021 N°12 Active Residents Dynamic, segmented employment. LISER and the University of Luxembourg. Retrieved from <https://statistiques.public.lu/dam-assets/recensement/publication-12/docs/statec-topic12-03-en.pdf>
- Verniers, C., & Vala, J. (2018). Justifying gender discrimination in the workplace: The mediating role of motherhood myths. *PLOS ONE*, 13(1), e0190657.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190657>
- Walker, L. E., & Shapiro, D. L. (2010). Parental alienation disorder: Why label children with a mental diagnosis? *Journal of Child Custody*, 7(4), 266–286.
<https://doi.org/10.1080/15379418.2010.521041>
- Warshak, R. A. (2014). Social science and parenting plans for young children: A consensus report. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20(1), 46–67.
<https://doi.org/10.1037/law0000005>
- Weiner, S. (2016). Before suicide, woman penned book about her ordeals in ultra-orthodox world. Retrieved from <https://www.timesofisrael.com/before-suicide-woman-penned-book-about-her-ordeals-in-ultra-orthodox-world>

Whorf, B. L. (1956). Science and linguistics. In J. B. Carroll (Ed.), *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (pp. 207–219). MIT Press.

פרקי אוטוביוגרפיה²⁴

נולדתי ב-11 באוגוסט 1952, שבע שנים אחרי שאמי שוחררה מאאשוויץ על ידי צבא ארה"ב והתחילה את הדרך הארוכה הביתה. הבית, שבו גרה אמי "לפני", היה בכפר סלובקי קטן, וולקי קאמנץ [Velký Kamenec] בשטח המוניציפלי של העיר הקטנה טרבישוב [Třebíšov] שבמחוז קושיצה [Košice Region] שבדרום-מזרח סלובקיה. בילדותי הכרתי רק את השם ההונגרי של הכפר: נויד-קוושד [Nagykövesd], שפירושו: "קוושד הגדולה"; בניגוד ל"קיש-קוושד" [Kicsikövesd], שפירושו: "קוושד הקטנה", השם של הכפר הסמוך. "קוושד הקטנה" היתה כל כך קטנה שאפילו בימים הנוראים, כשכל הבנים מעל גיל 13 חזרו הביתה מהשיבה, לא היו בה עשרה גברים למניין, ושמונה המשפחות היהודיות שבכפר של אמי אירחו את כל תושבי הכפר הסמוך בראש השנה וביום הכיפורים. גם היום, כאז, מרבית תושבי הכפר הם הונגרים, אבל הכפר שייך לסלובקיה.

אני הגעתי לאוויר העולם שבע שנים אחרי שאמי גילתה שהוריה, אנה, אחותה הבכורה ואחיה זולטאן לא שרדו. נולדתי חמש שנים אחרי שאמי עזבה סוף סוף את המחנה בקפריסין, שם כלאו אותה האנגלים הטובים למשך שמונה-עשר חודשים. אבל שם אמי לא רק שרדה: היא שיפרה את העברית שלה לרמה שאיפשרה לה ללמוד בסמינר לגננות בתל אביב במחזור הראשון שנפתח ב-1949, מייד אחרי המלחמה, חודשים ספורים אחרי הקמת מדינת ישראל. כל הבנות האחרות בכיתה היו ילידות הארץ; היא היתה העולה החדשה היחידה.

זולטאן, אחיה הגדול של אמי מת, או נרצח, זה לא ממש חשוב, באחת מצעדות המוות האחרונות ב-1944 אף על פי שהיה צעיר ויחסית בכושר טוב. אנה, האחות הגדולה שהיתה כבר נשואה והתגוררה בכפר קטן אפילו יותר מקיש-קוושד, היתה היהודיה היחידה שם אחרי שלקחו את בעלה. אבל השכנים הטובים שלה הסגירו אותה לנאצים, והיא נשלחה לאאשוויץ בטרנספורט נפרד מאחיותיה. גם היא לא שרדה. דוד בעלה שנשלח לסיביר לא ידע מה קרה לאשתו, וכמו כולם חזר אחרי השחרור לכפר של הוריה בתקווה למצוא אותה שם. האחיות שחזרו סיפרו לו, לראשונה, שאנה לא תחזור, ולכן היא התחתן עם האחות השניה שחזרה, בֶּלְנֶקָה, או כפי שכולם קראו לה: בבי.

²⁴ דויד, ח. (2019). מבוא אישי. בתוך: להבין ילדים מחוננים: פרספקטיבות, הבדלים מגדריים ואתגרים. [תרגום הפרק: David, H. (2019). Personal Introduction. In H. David (Ed.), *Understanding Gifted Children: Perspectives, Gender Differences and Challenges* (pp. 1-21). Nova Science Publishers]. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3917>

לכולנו קראו בשמות המתים. לרובנו היו שני שמות כי היו יותר מתים מתינוקות. אבל בבי ודוד, ששניהם אהבו מאוד את אנה, לא יכלו לקרוא לבתם הבכורה על שמה. לא עזר להם שבבי רצתה בכך – הרב שאותו שאלו אמר שלא קוראים לבת על שם האשה הראשונה של האב. רק ב-1952, ארבע שנים אחרי שבתם אגי נולדה, נולדתי אני, וסוף סוף אפשר היה לקרוא לתינוקת חדשה על שם האחות והרעיה המתה. תמיד שמעתי שלא רק את שמה קיבלתי אלא גם חלק מהאישיות המיוחדת שלה.

לגבי השם השני שלי: הוא היה צריך להיות שרלוטה. שרלוטה וייס היתה האמא של סבתי, שגם היא נרצחה באאושוויץ ב-1944.²⁵ במשך שנים רבות חשבתי שאנה הוא שם של איכרה, ושרלוטה הוא שם אריסטוקרטי. גם "חנה" הגירסה העברית של "אנה" – בדור שלי לא נתנו שמות לא עבריים או שאינם מעוברתים לילדים שנולדו בארץ – היה שם נפוץ מאוד, חסר ייחוד ו"גלותי". בכיתה שלי ב"תיכון חרדי לבנות" ברמת גן שבע מאתנו – מתוך ה-48 – נקראו בשם זה; לאף אחת לא קראו "שרלוטה". רק הרבה יותר מאוחר גיליתי ש"שרלוטה" היה שם נפוץ מאוד לא רק בקרב בנות משפחות יהודיות גרמניות, אלא גם בקרב בנות יהודיות החל מאמצע המאה ה-19 ועד שכבר לא נשארו כמעט יהודים באירופה, קרוב למאה שנים לאחר מכן. "שרלוטה וייס", אמה של סבתי, חלקה את שמה עם בנות ונשים יהודיות רבות, שכן גם "וייס" היה שם יהודי נפוץ עד-מאוד.²⁶

אמי ידעה עברית זמן רב לפני קפריסין. אביה, הרב שמואל קליין, שהצליח לפרנס את משפחתו על שמונת ילדיה כמעט בכבוד כחנווני הכפר בחנות שבה מכר כל מה שהאיכרים רצו ויכלו להרשות לעצמם לקנות, שכר בחור ישיבה שגר אצלם והיה מורה לעברית וללימודי קודש שנים ארוכות. המשימה היחידה שלו היתה ללמד קרוא וכתוב בעברית את כל הילדים – בנות כבנים – לפני שהם נכנסו לבית הספר שבכפר. המוכשרים יותר, אלה שקראו וכתבו כבר בגיל 4 או 5, התחילו ללמוד אתו חומש, לפעמים גם משנה. בבי היתה אחת מאותם ילדים מחוננים. שלוש השנים שבהן למדה בבית עם הבחור הצעיר הספיקו בשבילה כדי לדעת בעל פה את כל התפילות, כולל את אלה של כל החגים והתעניות. בימים הנוראים של 1944, אחרי חצי שנה באאושוויץ, היא לקחה על עצמה להיות החזן של מחנה המוות. בשני ימי ראש השנה, כמו גם ביום הכיפורים, היא נעמדה בבוקר ליד הגדר שהפרידה בין מחנה הגברים ומחנה הנשים, ודיקלמה את התפילות שוב ושוב, כדי שכל מי שיכול היה לגנוב מספר דקות במהלך יום העבודה יוכל להצטרף לתפילה. אחיותיה מילאו באותם שלושה ימים את מכסת העבודה שלה.

אמי, שלא נחשבה מחוננת, היתה פקחית מאוד ובעיקר – נחושה. כשהגיעה לקפריסין היא החליטה שזו ההזדמנות עבורה לשפר את העברית, את הידע שלה בתנ"ך, בספרות עברית ובהיסטוריה יהודית. היא הגיעה לרמה שאיפשרה לה להשיג תעודת גננת מוסמכת מסמינר טוב פחות משנתיים לאחר שהגיעה ארצה.

²⁵ ראו העדות של אחותה הצעירה של סבתי בספר זה: "השוואה של דודה רָנָה".

²⁶ ראו, לדוגמה, את עדותה של שְׂרָלוֹטָה וייס המתארת את הגירוש מצ'כוסלובקיה לגטו ומשם לאאושוויץ ב-1944: <https://www.ww2classroom.org/node/171>

שנה לפני כן, ביולי 1948, נהרג אחיו היחיד של אבי, הארי, במה שאנחנו קוראים לו מלחמת העצמאות והשכנים שלנו – נכבה. לסבי וסבתי, שכבר איבדו את רוב משפחתם בשואה, האובדן של הבן אותו נאלצו לשלוח לפלשתינה בגיל 14 כדי שיימלט מהיטלר היה יותר מדי. סבי הפסיק לשיר, בפעם הראשונה מאז התחיל כזמר-ילד באופרה. סבתי בחרה בעשייה על פני דיכאון. היא דחפה את אבי, הילד היחיד שנותר לה, להתחתן עם אמי, מה שקרה בספטמבר 1950. עשרה חודשים אחר כך נולד אחי; אחרי עוד שלושה עשר חודשים הגעתי אני, ולסבתא היה משהו לחיות בשבילו.

כשאחי נולד סבי חיך בפעם הראשונה מאז מות בנו, אבל אני זאת שהחזרתי את סבתא לחיים. את זה סיפרה לי אחותה רק עשר שנים אחרי שאומה מתה²⁷. ממתי שאני זוכרת את עצמי סבתא היתה הכל בשבילי. החברה הכי טובה שלי, הנשמה הכי קרובה אלי. הייתי בת 4 כשעברנו מהבית שלהם לדירה קטנה בבני ברק, העיר הסמוכה. היא היתה במרחק של 4 ק"מ בלבד מגבעת שמואל, אבל בשנות ה-50, כשלאף אחד לא היה רכב משלו ואוטובוס מס. 59 שחיבר בין גבעת שמואל ובני ברק נסע רק בתדירות של פעם בשעה, 4 הק"מ הללו, בין הבית שלי לשלה, נראו מאוד ארוכים, בפרט בגלל שהייתי צעירה מכדי לנסוע באוטובוס לבד.

אז אומה התחילה לבקר אותנו לפחות פעמיים בשבוע. כל פעם היא הגיעה אחרי ארוחת הצהריים ונשארה עד הערב. דיברנו הרבה, הלכנו ביחד לסרטים לפעמים, אבל היא לא יכלה לקרוא בשבילי כי העברית שלה לא היתה מספיק טובה. אז למדתי לקרוא בעצמי: כמה שבועות אחרי שעברנו לבני ברק אחי, שהיה בן 5, נכנס לכיתה א', ואני, שכל כך רציתי כבר לקרוא, למדתי לקרוא ביחד אתו. אבל זה לא היה הדבר היחיד שבגללו קינאתי באחי, ובוודאי שלא הראשון. כשאחי היה בן 25 חודשים ואני בדיוק בת שנה הוא התחיל ללכת לגנון עם עוד 9 בנים בני שנתיים. לא הסכמתי לקבל את העובדה, שאחי כבר גדול מספיק ויכול לצאת כל בוקר מהבית עם תיק קטן למקום שחשבתי שיותר מעניין שם מאשר בבית, ואני נשארת מאחור, בלי החבר שלי למשחק. אז כל בוקר, אחרי שהוא הלך, התחלתי לבכות עד שלא נשאר אוויר בריאות הקטנות שלי. אחרי כמה ימים כאלה ההורים והסבים שלי, שלא יכלו יותר לסבול את הבכי הקולני שלי ועוד פחות מכך – את הבושה – כל השכנים ברחוב שמעו את הבכי, התחננו לגננת שתקבל גם אותי, אף על פי שהייתי צעירה מכל הילדים האחרים בשנה שלמה. זו היתה פעולת ההתנגדות הראשונה שלי כנגד חוק שלא התאים לי, הפעם הראשונה שקיבלתי משהו בגלל שמאוד רציתי אותו – על אף כל המכשולים, הפעם הראשונה שהראיתי דבקות במטרה בכל האמצעים שעמדו לרשותי עד שלא היתה להם ברירה אלא לתת לי לעשות את מה שרציתי.

²⁷ סבתא בגרמנית תקנית היא Großmutter [מילולית: אמא גדולה]. את "אומה" [Oma] אפשר לתרגם "סבתוש", זה קיצור של "אוממה" [Omama], "סבתאלה". ב"אומה" משתמשים בעיקר ילדים הקרובים לסבתא שלהם; זו מלה קצרה, בת שתי הברות בלבד, שיש בה רק עיצור אחד, ולעיתים קרובות היא אחת המלים הראשונות שילד אומר. כשהסבתא ממשיכה להיות קרובה ומשמעותית לילד גם לאחר שהוא מתבגר הוא ימשיך לעיתים קרובות לקרוא לה "אומה".

אני מנחשת שאחרי כל זה לאחי לא היתה בעיה לחלוק אתי גם את החברים שלו. בגיל 4 לי לא היו חברים משל עצמי: ילדות בגיל הזה שעממו אותי, הן לא הצליחו אפילו לדבר באופן שוטף, בוודאי לא על נושאים מעניינים. לי היתה סבתא, אחי, ושני החברים הכי טובים שלו – ברוך בן ה-6, שלמד אתו בכיתה א', ואחיו צלי [בצלאל] בן ה-7 שלמד כבר בכיתה ב'. לא הרגשתי שאני צריכה חברים נוספים. זה כמובן עמד להשתנות ב-1 בספטמבר 1956, כשאחרי שלוש שנים בגנון עמדתי להיכנס לגן טרום-חובה.

אבל לפני כן עד היו לי ולאומה חודשיים שלמים ביחד, ואני מאוד נהניתי מהם. הפעם הראשונה שהיא לקחה אותי לבריכה בקרית אונו היתה ביולי 1956, כמה ימים אחרי שעברנו לבני ברק. נסענו לבריכה באוטובוס כמעט כל יום: אהבנו את המים החמימים, ואומה סיפרה לי סיפורים על הילדות שלה, עם שני אחיה, כל האחיות שלה, וההורים. היא סיפרה שאמא שלה, שהיו לה 11 ילדים, ניהלה גם את מפעל העורות המשפחתי, ובקושי היתה בבית במשך השבוע. אז עוד לא פגשתי אף משפחה, שבה האמא לא היתה בבית, ומישהי אחרת טיפלה בילדים הקטנים, והכינה ארוחת צהריים לגדולים שחזרו מבית הספר בצהריים. הסיפורים של אומה נשמעו לי כמו אגדות. מאז שנולדתי גרתי בבית קטן עם סבי וסבתי, הורי ואחי, ואחר כך בדירה של חדרים, בסך הכל 60 מ"ר, שבה הצטופפנו כולנו: הורי, אחי אחותי ואני. את הדירה הזאת עזבנו רק שנה אחרי שנולד אחי הקטן; שישה בדירה זה כבר היה יותר מדי. לא הבנתי איך בית של משפחה אחת, היה מספיק גדול לשבעה עשר אנשים: הורים, 11 ילדים, מנקה, מבשלת, מטפלת וכובסת. אומה סיפרה, שאז היתה הרבה עבודה בבית. כל משפחה אפתה את הלחם שלה, את הבגדים היה צריך לכבס בלי מכונה, את המים לכביסה היה צריך לחמם, כל בגד שיצא מהכביסה היה צריך לגהץ. רק שאת כל זה היה צריך לעשות גם בכפר של אמא שלי. ושם היתה עוזרת אחת, לניקיון, ואמא של אמא עבדה בחנות וגם בישלה, וגם טיפלה בתשעה ילדים.

רק שנים אחר כך, כשגיליתי שאומה לא יודעת לבשל, או לאפות, או לעשות ספוג'ה, או אפילו לחתל את אחי התינוק שנולד כשהייתי כבר בת 11, הבנתי, שהסיפורים של אומה לא היו אגדות. היא אף פעם לא היתה צריכה לעבוד ממש, אולי לפעמים לטייל עם האחיות הצעירות. אבל ממנה, ולא מאמא, הגננת המוסמכת, למדתי להקשיב לילדים, לעודד אותם לעמוד, לדבר, לעזור להם כשביקשו ממני עזרה, ולתת להם ליפול כדי שילמדו לקום. ומה שהיה הכי חשוב – אומה לימדה אותי לאהוב ילדים.

הרבה זמן לפני שהייתי מספיק גדולה כדי ללמוד את כל זה – בחופש הגדול שלפני גן חובה, כשעוד לא הייתי בת 5 – אומה אמרה לי, שהגיע הזמן ללמוד לשחות. באותו זמן לא ידעתי כלום על השואה, בוודאי לא על אושוויץ. אפילו לא על קפריסין, ששם אמי גרה שנה וחצי אחרי שהאנגלים תפסו את "תיאודור הרצל", האנייה של הניצולים שהגיעה עד נמל תל אביב. גם לא ידעתי על מחנה המעצר בעתלית, היכן שאומה²⁸ ואומה היו אחרי שתפסו אותם בחוף, אחרי ששחו אליו מהאנייה שטבעה. אבל שמעתי את

²⁸ "אופה" הוא שם חיבה ל"סבא", קיצור של "אופפה".

הסיפור שלהם, איך שהם שחו קילומטר וחצי מ"פטרייה" לחוף בחיפה, כשעל הגב של אופה אשה שלא ידעה לשחות. זה היה הסיבה, שאי-אפשר היה להתווכח עליו: כולם צריכים לדעת לשחות. הרי אף פעם אי אפשר לדעת, מתי השחייה תציל אותך ממוות.

אומה לימדה אותי לשחות כל הקיץ לפני גן חובה. בגיל 6 כבר שחיתי בלי מצופים, או מבוגר ששוחה לידי. עד עכשיו, קרוב ל-70 שנה מאז, אני משתתפת בצליחת הכינרת כל שנה. ארבעת הקילומטרים האלה מוכיחים לי שאני עדיין יכולה. כל שנה אני עוזרת להורים של ילד אחד או ילדה אחת לפחות להירשם אתם בפעם הראשונה לצליחת הכינרת. כל אחד מהם, גם אלה שבחרים במסלול הקצר, בסך הכל קילומטר וחצי, מרגיש גאווה ואפילו אושר אחרי שהם מגיעים לחוף צמח, בפרט אלה שבפעם הראשונה בחיים מקבלים מדליה.

* * *

אומה המשיכה לבקר אותנו לעיתים קרובות במשך שמונה שנים, עד שעברנו לקריית אונו. הדירה החדשה היתה קרובה יותר לגבעת שמואל, אבל לא היה אוטובוס מהבית שלנו לבית שלהם. אבל אני כבר הייתי ממש גדולה, בת מצווה. וכבר היו לי חברות. אבל את אומה המשכתי לפגוש לפחות פעם בשבוע. לפעמים הלכתי ברגל לבית שלהם, לפעמים היא באה אלינו. סיפרתי לה על כל הדברים החדשים בחיים שלי. קודם כל, בחודשיים של החופש הגדול שאחרי כיתה ו', הבנתי שאני צריכה ללמוד אנגלית. נכן, בתעודה קיבלתי "טוב מאוד" באנגלית, כמו בכל מקצוע אחר, אבל אז גיליתי, שהאנגלית שלי מאוד עלובה. סיפרתי לאומה כשהחלטתי לקרוא את *The Young Lions* של אירוויין שו, שאבא שלי קנה ב-1948, שנים אחרי שכבר לא היה בצבא הבריטי, אבל בכל זאת קרא ספרים רק באנגלית. פשוט מחק את השפה של מי שהרג לו לא רק את הילדות, אלא גם כמעט את כל המשפחה. אומה אמרה: "יהיה קשה, אבל את תצליחי" גם אחרי שסיפרתי לה שיש בספר 689 עמודים. ובאמת כך היה. כשגמרתי לקרוא את הספר הרגשתי, שאני כבר לא מנסה כל הזמן לחפש "איך אומרים" באנגלית, אני כבר משתמשת במלים ובמשפטים שקראתי באנגלית... אז גם הבנתי, בפעם הראשונה בחיים, שאם אשקיע מספיק אצליח לעשות כל דבר. הבנתי גם, שלא משנה אם אני חכמה, אם אני רוצה להגיע למשהו אני צריכה לעבוד ממש קשה. בטח אם זה ללמוד עוד שפה.

לאומה גם סיפרתי, שהחלטתי לנסות שחייה למרחקים ארוכים. היא חשבה שזה רעיון מצוין, אף על פי שכבר לא יכולנו להמשיך לשחות ביחד בבריכה בקריית אונו. בגלל שהייתי כמעט בת-מצווה, כבר היה אסור לי לשחות בבריכה המעורבת. מצאתי בעצמי את הבריכה בפתח תקווה, שהיתה של אגודת "הפועל". היא היתה פתוחה כל יום מ-6 בבוקר עד 12 בלילה, אבל לנשים היתה אפשרות לשחות בה רק שלוש פעמים בשבוע, בימים ראשון, שלישי וחמישי, מ-6:30 בבוקר ועד 9, ואומה אהבה לישון בבוקר עד מאוחר. אז שלוש פעמים בשבוע צעדתי לבד ברבע לשש בבוקר לתחנה של קו מספר 76 בגני תקווה שהגיע לתחנה המרכזית בפתח תקווה, חמש דקות מהבריכה. האוטובוס לא תמיד דייק, ואחרי שפעם אחת האוטובוס של שש בבוקר בכלל לא הגיע, התחלתי לנסוע באוטובוס של חמש וחצי. בבריכה שחיתי

כל פעם שעתיים חצי, עד שב-9 התחילו גם ילדים ונערים להיכנס והייתי צריכה לעזוב. המשכתי כך במשך תשעה שבועות, כל יולי ואוגוסט 1964. למדתי אז, ששחייה היא תענוג, ועד היום, כשאני מתחילה את הבוקר על חוף הים אני מרגישה נהדר. אני נכנסת לאט למים, שוחה באושר, ויוצאת מהמים כעבור שעתיים-שלוש.

לפני הקיץ ההוא נפרדתי מהחברות בבני ברק, ועוד לא פגשתי את החברות החדשות מפתח תקווה. אבל אני זוכרת שזה היה קיץ מאושר. תמיד אהבתי לקרוא, אבל אז ממש עלייתי מדרגה, אולי אפילו עשיתי את הפסיעות הראשונות כדי להיות אדם-כותב. מי שעזר לי היה אדון רחמני. הוא עבר עם אשתו לגור בבניין שלנו שבוע אחריו, אחרי שיצא לפנסיה ממשד החינוך. בהתחלה היה שם רק מורה, ואחרי עשרים שנה היה המנהל של בית ספר ידוע בתל אביב עוד עשרים שנה. הוא הציע לאמי, אחרי שהיא סיפרה לו עד כמה חסרה לי הספרייה בבני ברק, שהוא יהיה הספרן שלי. הוא אמר לה, שאני יכולה לשאול מהספרייה הענקית שלו כל ספר שאבחר.

כשסוף סוף דפקתי על הדלת שלהם, הרי לצלצל בפעמון לא העזתי, אדון רחמני פתח אותה והזמין אותי להיכנס לסלון. כשלחצתי ביד המזיעה והרועדת שלי את היד שלו הרגשתי פחד, וגם מבוכה, ואולי עוד כל מיני דברים שלא ידעתי איך לקרוא להם. קודם כל, כל מנהל בית ספר היה אז בשבילנו חצי אלוהים. בפרט מנהלים גברים, שתמיד סיפרו עליהם סיפורים מפחידים. חוץ מזה, ברגע שראיתי אותו לא יכולתי להפסיק לחשוב שהוא כנראה האיש הכי זקן שפגשתי בחיי. מוזר לחשוב שכשנפגשנו, הוא היה בסך הכל בן 65.

להפתעתי הוא הציע לי, קודם כל, כוס לימונדה קרה – כאילו שבאתי מדרך ארוכה ולא ירדתי במדרגות מהקומה השניה לראשונה. היתה שם גם פרוסה נהדרת של עוגת פרג, על צלחת זכוכית. בלי לחשוב אמרתי: "אני הכי אוהבת עוגת פרג" והוא צחק ואמר "אז תאכלי את זאת ותקחי אתך עוד אחת הביתה, תוכלי לאכול אותה אחרי ארוחת הערב". ניסיתי לאכול כשאדון רחמני אמר לי מהם "חוקי ספריית רחמני". אבל אני הרגשתי שהידיים שלי רועדות והקיבה שלי מתכווצת. אני חושבת שבכל זאת הצלחתי לקלוט את העיקר: אפשר לשאול רק ספר אחד כל פעם, ואני צריכה להיות מוכנה לענות על השאלות שרחמני ישאל אותי על הספר שקראתי לפני שאוכל לקחת ספר נוסף. והכי חשוב: הספרייה פתוחה כל יום, כל היום, חוץ מאשר בין 2 ל-4.

הספר הראשון שלקחתי היה הכנסת כלה (1931) של ש"י עגנון. אדון רחמני חיך כשהוצאתי את הספר מהמדף ואמר: "בחירה טובה". זה היה שנתיים לפני שעגנון זכה בפרס נובל לספרות. אז אפילו לא ידעתי שיש פרס נובל לספרות, חשבתי שנותנים את הפרס הזה רק למדענים ולכל מיני נשיאים ופרופסורים. ידעתי על הפרס הזה כבר בגיל שמונה, כי החלום שלי היה להיות מארי קירי הישראלית. חשבתי שאני צנועה, ולכן החלטתי, שלי יספיק פרס נובל אחד. בכל אופן לקחתי את הספר של עגנון כי השם שלו נראה לי מוכר – בעיתון "מעריב" התפרסם סיפור קצר שלו כמה פעמים בשנה. בדרך כלל במוסף הספרותי של ראש השנה ופסח.

את המבחן של רחמני על הכנסת כלה עברתי בהצלחה, ומייד קיבלתי את תמול שלשום. לפני סוף הקיץ גמרתי לקרוא ולהיבחן על כל כתבי עגנון ה"לבנים".

ומה קרה לעוגת הפרג? בפגישה הראשונה ניסיתי, אבל לא הצלחתי לאכול אותה; התרגשתי יותר מדי. אדון רחמני הבין את זה ולא אמר כלום. הוא נכנס למטבח וביקש מאשתו שתחתוך בשבילי עוד פרוסה. אחר כך עטף את שתי הפרוסות במפית ונתן לי את החבילה לפני שיצאתי. בבית, אחרי שנרגעתי, אכלתי את הפרוסה הראשונה. עד היום אני מרגישה לפעמים את הטעם הנהדר שלה בפה שלי. את הפרוסה השניה שמרתי עוד יום. גם לה היה טעם גן עדן.

הסידור של ספריית רחמני עבד מצוין כל הקיץ. "מבחני רחמני" עזרו לי מאוד במשך שנים. כשלמדתי את הקורס "מבוא לספרות העברית" של פרופסור גרשון שקד, הייתי צריכה לעבור את "מבחן הבקיאות" על 100 הרומנים שהיו ברשימת החובה של הקורס. כל הסטודנטים כעסו, לדעתם זה היה יותר מדי בשביל קורס שנתי של שיעורים שבועיים, אבל לי זה נראה הגיוני, אפילו מהנה. ההבדל היחיד בין שיטת הלימוד של רחמני ושקד היה, שאצל רחמני הבחינה היתה גם על ידע וגם על הבנה, ושקד רצה קודם כל להיות בטוח שקראנו את הספרים, ורק אחר ניגשנו לבחינה ה"ספרותית", על הדמויות, המשמעויות, המטאפורות, האזכורים....

עד הלימודים באוניברסיטה, "שיעורי הספרות" היחידים בהם השתתפתי היו בפגישות עם אדון רחמני. בכיתות ז' וח' היה במערכת שיעור "עברית", אבל אחרי שקראתי את הספרים של ה"גדולים" כל הקיץ, הבנתי, שסיפורי הצדיקים שלמדנו בכיתה והספרים ה"כשרים" שלימדו אותנו איך צריך להתנהג ומה צריך לעשות לא היו ממש ספרות. כשהתחלתי ללמוד בתיכון, שנתיים לאחר שיעורי רחמני, המורה לספרות, שהיתה גם המחנכת שלי, הרשתה לי להסתלק משיעורי ספרות. היא לימדה יצירות שאני קראתי מזמן, ולי היה זמן פנוי לעסוק בדברים אחרים, שבמשך שנים אחר כך הבנתי עד כמה הם היו חשובים. לפעמים עליתי את כל 120 המדרגות מבית הספר שלי לגן הקופים, ושם נעמדתי בשקט ליד אחד הכלובים והסתכלתי. כבר אז מאוד אהבתי לבלוש אחרי אנשים כשהם לא שמו לב, אבל בניגוד לקופים, שלא היתה לי בעיה להתבונן בהם, להתבונן בסתם בני אדם נחשב לא מנומס, אפילו מוזר. אז בלית ברירה לפעמים הסתפקתי בקופים. עוד משהו שמאוד אהבתי לעשות היה לדבר עם מנהל בית הספר, הרב שאול לוסטיג זכרוננו לברכה. לפעמים, כשהוא היה רואה שאני יוצאת מהכיתה והיה לו זמן פנוי בשבילי, הוא הזמין אותי למשרד שלו, ועל כוס תה התחלנו לדבר על מה שאז קראתי לו "כל מיני דברים". שנים אחר כך הבנתי, שאלה היו השיחות הראשונות בחיים שלי על נושאים פילוסופיים-אקזיסטנציאליים.

אהבתי גם להסתובב ברחוב ביאליק, הרחוב הראשי של רמת גן, ולהסתכל בחלונות הראווה. בנסיון שצברתי אז אני משתמשת כל חיי: אני עדיין יודעת איפה ומתי כדאי לקנות כל בגד או זוג נעליים ממש טובות במחיר הכי זול.

המבחן בגרמנית או התפוחים של סבתא³⁰

בבית שבו גרנו עם סבא וסבתא היה בקושי מקום לזוז. היו שם שני מטבחים, אבל רק אמא בישלה. סבתא אף פעם לא למדה לבשל, כך שכשאבא התחתן עם הונגריה זה היה מצוין בשביל סבתא. אבל לא ממש: לאמא היו ארבע אחיות גדולות (היו גם שני אחים, אבל הם לא נחשבו), כך שכשהיא היתה עוד בבית, לא היה צריך אותה במטבח, וכשהתחילו הזמנים הרעים היא היתה צעירה מדי ועוד לא הספיקה לחשוב על בישולים. כשהתחילו הזמנים הרעים לא היה הרבה מה לבשל, אחר כך כבר לא היה כמעט שום דבר לבשל, ולפני הסוף אפילו לא היה איפה לבשל (הגיס שלי התחיל ללמד את אמא לבשל כמעט שלושים שנה אחר כך, אבל זה כבר שייך לסיפור אחר). איך שלא יהיה, כשמינו את אמא לשפית של המשפחה, כולם היו מרוצים. אף פעם לא הכרתי מישו שבישל יותר גרוע מסבתא, ואמא היתה, אחרי הכול, הונגריה. נשארה רק בעיה קטנה אחת: אחי הגדול, שנולד שנה אחרי שאמא פצחה בקריירה של עקרת בית. הקיבה שלו לא היתה בנויה בשביל התפריטים שהתבססו על מה שדב יוסף הציע, ועל הכשרון (המוגבל) והנסיון (המוגבל עוד יותר) של אמא. מה שקיבלנו מהקרובים האמריקאים (קופסאות של חתיכות בשר מגעילות שצפו בשומן, קופסאות קטנות יותר של אבקת ביצים), או קנינו (ביצים טריות-מסריחות מתורכיה) התאימו רק לאנשים עם קיבה מברזל. לאחי היתה קיבה פיינשֶׁמְקֶרִית, כך שחלק גדול מהמשכורת של אבא הלך על אורז (שתמיד אפשר היה להשיג בשוק השחור) ועל בננות (כדי להשיג אותן היה צריך לא רק כסף אלא גם להכיר את האנשים הנכונים, או, בקיצור, פרוטקציה). זאת הסיבה שעד גיל שש אני לא יכולה לזכור שאכלתי תפוח אפילו פעם אחת, אף על פי שחלמתי על זה כמעט כל לילה.

לא כמו כל האחרים, סבתא התגאתה בנכדה הרזה שלה. לא כמו כל האחרים, היא גם דאגה שאוכל הרבה כשביקרתי אצלה. כשאני עוצמת את העיניים, הסרט שאני הכי אוהבת לראות הוא "יום הגלידה". מייד אחרי שהביאו מאמריקה את מכוונות הגלידה, סבתא לקחה אותי לתל-אביב ליום גלידה. היא אמרה לאמא, שסוף סוף יש דרך להכניס קצת קֶלְצִיּוֹם לילדה המסכנה שאלרגית לחלב, ושכל מקרה צריך לבדוק אם אני יכולה לעכל גלידה. עזבנו מוקדם, בלי ארוחת בוקר. אף פעם לא אכלנו ארוחת בוקר: לסבתא היו נקיפות מצפון בגלל החבילה של שוקולד-חלב-פרה-אדומה שהיא חיסלה כל לילה במיטה, ואני פשוט לא קמתי אף פעם רעבה.

כשהגענו למכונה הראשונה הזמנו גביע לכל אחת, ואחרי שגמרנו קנינו עוד שני גביעים, לדרך. על בטן כבר לא-כל-כך-ריקה המשכנו להתקדם ברחוב אלנבי, ובמשך הטיול עצרנו עוד ארבע פעמים – כל פעם קנינו שני גביעים, גביע לכל אחת. מאחר שנשאר לנו עוד קצת מקום, ועוד היה די מוקדם, החלטנו לחפש עוד מכוונות, וכשהיינו בטוחות שלא פיספסנו אף מכונה, והשעה כבר היתה מאוחרת, עשינו סיכום של הגביעים המחוסלים: 26 בסך הכול, מחולקים בין שתינו. סבתא נשבעה שתצום יומיים; אני הקאתי את כל 13 המנות,

²⁹ בפסטיבל לספרות ים-תיכונית שנערך בוולטה [Valletta], בירת מלטה, בין 8 ל-11 בנובמבר 2000 הייתי נציגת ישראל. מאחר שפגשתי בפסטיבל נציגים של ארצות רבות שלא שמעו על השואה עד אז, בחרתי בסיפור זה.

³⁰ תרגום הסיפור: Die deutschklausur, oder Omas Äpfel von Hanna David, https://www.academia.edu/14197204/Die_deutschklausur_oder_Omas_%C3%84pfel

וגם את כל מה שעוד נשאר בקיבה הקטנה שלי. זה היה סוף הנסיון לפתור את בעיית המחסור בסידן על ידי אכילת גלידה, אבל זה היה גם אחד הימים היפים בחיי.

כשעזבנו את הבית של סבא וסבתא עוד הייתי מדי קטנה לנסוע לבד באוטובוס, אבל שנתיים אחר כך אמא התחילה להביא אותי לתחנה, ולבקש מהנהג להשגיח כדי שארד בתחנה הנכונה. סבתא לא האמינה בארוחות, והיה קשה להאשים אותה: אפילו אצלה בבית, כשהיא עוד היתה ילדה, העוזרת טיפלה בכל מה שקשור לאוכל. בשנת 1920, כשסבא וסבתא התחתנו, הם אכלו בחוץ כמה שיותר. כל החיים שלי הייתי קשורה למשפחה שלה, ואף פעם לא שמעתי עליה אפילו סיפור אחד שקשור למטבח. אבל כשהייתי מגיעה אליה באוטובוס תמיד חיכה לי המעדן האהוב ביותר: תפוחים.

סבתא ידעה שאני אוהבת תפוחים, והיא קנתה אותם במיוחד בשבילי. כל פעם שהייתי מגיעה אליה חיכו לי לפחות שניים שלושה תפוחים. לפעמים הם כבר היו חצי חומים – הם פשוט לא החזיקו מעמד, אפילו בפריז'ידר, אחרי הדרך הארוכה שעשו מחוץ לארץ. סבתא אף פעם לא זרקה תפוח: היא תמיד קילפה בשבילי את התפוחים, ולפעמים היתה צריכה לקלף ממש הרבה... זה היה נהדר לאכול משהו שממש אהבתי, ולדעת – אז הייתי כבר מספיק גדולה – שמישהו קנה אותם במיוחד בשבילי בשוק השחור. סבתא אף פעם לא אמרה שכולם אוכלים תפוזים, שתפוזים הם כל כך זולים, שבבית, באוסטריה, תפוזים נחשבו למעדן. היא קילפה לי את התפוחים בשמחה, ועוד יותר שמחה כשראתה שאני אוכלת אותם.

סבא היה אחד הישראלים הראשונים שקיבלו את הכסף המטונף. אני הייתי בת-מזל: קודם כל היה לי סט שלם של סבא וסבתא. חוץ מזה, סבא וסבתא שלי יכלו להרשות לעצמם לקנות דברים שאחרים רק חלמו עליהם. הדבר הראשון שהם קנו בכסף הגרמני היה פריז'ידר. אז כבר גרנו בבית שלנו, והיינו צריכים לקנות כל יום בלוק קרח, כמו כולם (זה גם לא היה כל כך נורא בקיץ). אבל שלושתינו – משה, שרה ואני – אהבנו להשוויץ לפני החברים, שהסבא והסבתא העשירים שלנו לא צריכים לקנות קרח, ושהם אפילו זורקים את הקרח מהפריז'ידר שלהם!

הפיצויים מגרמניה חילקו את המשפחה הקטנה שלנו לשניים. כראש המשפחה, לסבא הגיעו פיצויים לא רק על ההורים, האחים והאחיות שלו (דודים, דודות ובני דודים כמובן לא נחשבו), אלא גם על הרכוש שנשאר בבאדן כשהוא וסבתא ברחו משם. לסבא לא היתה שום בעיה עם הפיצויים: הגרמנים עשו פשע, עכשיו הם רוצים לשלם פיצויים, אז למה לא לקחת את הכסף? היה רק מכשול אחד קטן: סבא היה צריך להוכיח שהוא "בן העם הגרמני", שזאת הקבוצה השווה ביותר (הדם של סלובקים, או, בלי להעליב אף אחד, פולנים, נחשב אצל הגרמנים זול יותר). לסבא, שהמסמכים שלו נהרסו כששחה מהמקום בו התפוצצה האניה שלו ב-1940 אל החוף, ואפילו הצליח להציל מישהי על הגב, לא היו הוכחות שהוא בן העם הגרמני, ולכן נקבע תאריך ל"בחינה של הקבוצה הראשונה של ישראלים חסרי תעודות להוכחת שייכות לעם הגרמני". כשסבא חזר מהמבחן הוא היה גאה מאוד. אמרו לו, שמי שידע לצטט כמוהו את היינה ושילר היה בוודאי תלמיד מצטיין בתיכון הגרמני. מאז הוא לא הזכיר יותר את תעודת הברגרות שטבעה בים ביחד עם שלוש מאות מהנוסעים שלא ידעו לשחות, ושלא היה מי שייקח אותם על הגב.

סבתא לא הגישה בקשה לפיצויים. היא אף פעם לא אהבה לדבר על דברים רציניים, אז אף פעם כנראה לא נדע מה היו הסיבות שלה. אני חושבת שזה בגלל שלה הגיעו פיצויים רק על ההורים ושניים מהאחים שלה שנרצחו – בגלל שהיא היתה נשואה הרכוש שלה נחשב לרכוש של סבא, ולכן רק הוא קיבל על זה פיצויים. היא בטח חשבה, שבשביל הכסף שהם ישלמו עבור זוג הורים זקנים, שבכלל אין הוכחה שלא מתו "מוות

טבעי" בטרייזנשטט, ועוד אח ואחות, זה משפיל להוכיח לנאצים ששפת אמה גרמנית, ושהיא למדה בבית ספר גרמני. בכל מקרה, אחרי שהיא החליטה, אף אחד לא היה יכול לגרום לה לשנות את דעתה.

גם אבא לא הגיש בקשה לפיצויים. אולי זה בגלל שהוא לא איבד הורים או אחים (כמובן שלא שילמו בשביל שני סטים של סבא-סבתא, המון בני דודים, עשרה דודים ושמונה דודות). לאבא לא היה רכוש לפני גיל 16, והפיצויים בגלל "אובדן השכלה" היו לא משהו.

אז סבא, שאף פעם לא סלח לבן היחיד שלו שנשאר בחיים שהתחתן עם "אשה לא-יפה" (גיינג'ית היא, כמובן, "לא-יפה"), הקים עם אמא קואליציה. כשהגרמנים הודיעו, שלא רק בני העם הגרמני והאוסטרי אלא גם בני התרבות הגרמנית עם מבטא יכולים להגיש בקשות לפיצויים, סבא שיכנע את אמא להיבחן בגרמנית. היו לה שישה חודשים להתכונן, וסבא דאג לכך שהיא לא תבזבז זמן. החוק הראשון היה, שאמא חייבת לקרוא רק גרמנית, ועוד באותיות גותיות. אמא ניסתה להסביר לו, שכשהוא היה חייל במלחמת העולם הראשונה היא עוד לא נולדה, אבל שום דבר לא עזר. "הם דרשו שאקרא מהספרות הקלאסית באותיות גותיות, אז יותר טוב שתכונני גם את". "אבל אף פעם לא ביקרתי בבית ספר גרמני", היא ניסתה שוב, "והספרים הגרמניים בבית שלנו בסלובקיה היו באותיות לטיניות" הוסיפה, אבל שום דבר לא עזר. זה עוד היה החלק הקל. לאמא לא היתה בעיה לקרוא גרמנית, ולכן לעבור לאותיות גותיות היה מעצבן, אבל לא כל כך קשה. החלק הרע היה השירה הגרמנית. אמא נולדה בלי שום חוש מוזיקאלי. כשהיא עוד למדה בסמינר לגנות היא תמיד היתה מודאגת בגלל השמיעה – או, מה שיותר מדויק – חוסר השמיעה שלה. אם היא לא היתה ממציאה דלקת גרון ביום של הבחינה המעשית, ולא היו מוותרים לה על החלק של "ועכשיו ילדים נלמד את השיר...", עד היום היא היתה צריכה לחכות לתעודת הגמר. סבא, מצד שני, שר באופרה עוד כשהיה ילד, ומאז לא הפסיק לשיר ולצטט שירים. לאמא היתה חצי שנה מוזיקאלית נוראה של נסיונות חינוך מחדש. היא עברה את הבחינה בלי בעיות, כמובן: היא היתה צריכה להוכיח שהיא יכולה לקרוא, לדבר, לכתוב ולהבין גרמנית, אבל אף אחד – חוץ מסבא כמובן – לא ציפה מאשה הונגרייה שנולדה בשנות העשרים שתצטט את שילר בעל פה.

אחרי שאמא קיבלה את הכסף גם אנחנו קנינו פריז'ידר. אני התחלתי לגדול, הצטרפתי לקבוצת התעמלות קרקע, ופיתחתי שרירי בטן ורגליים טובים. כבר לא היה צריך לייבא תפוחים, אף על פי שהם היו עדיין יקרים. הייתי כבר בת ארבע עשרה – עדיין אלרגית לחלב, אבל כבר לא סבלתי מתת-משקל, כשסבתא קילפה בשבילי את התפוח האחרון. כמה חודשים אחר כך, כשניסתה לחצות את הכביש ליד ביתה, היא נדרסה.

כשהייתי כמעט בת 4 ואמא היתה בחודש השמיני עם אחותי עברנו לדירה בת שני חדרים בבני ברק, דירה שהיתה סוף סוף שלנו. בספטמבר 1956 הייתי כבר בת 4, כך שהגיע הזמן, אחרי שלוש שנים בגנון, להיכנס לגן טרם-חובה. אבל אחי בן ה-5, שממנו לא נפרדתי אפילו ליום אחד מאז שנולדתי, התחיל ללמוד בכיתה א'. גם אני רציתי לקרוא וממש השתוקקתי לכתוב, למעשה כבר הרבה לפני אחי. ממש נעלבתי כשהבנתי שאצטרך להיות עוד שנה בגן, ולא הבנתי למה אחי נכנס לבית הספר כשאני אפילו לא יכולה להתחיל ללמוד בגן חובה. בפעם השניה, אבל לא האחרונה בחי", החלטתי לשבור את הכלים, ופשוט נשארתי במשך כל השנה בבית. כולם הסכימו, שהסיבה לכך היתה "קנאה עזה באחות התינוקת" שבגללה רציתי שאמי תטפל בי כמו שטיפלה בה. רק שנים רבות לאחר מכן הבנתי, שאף פעם לא קינאתי באחותי, בייחוד לא כשהיא היתה בסך הכל חבילה קטנה ששכבה בעריסה זעירה,

בכתה לפעמים, שתתה חלב, שכבר אז לא סבלתי, מבקבוק זכוכית, ואילו אמי היתה עסוקה רוב הזמן בעבודות הבית. אז גם הבנתי שהסיפורים ששמעתי על ההתנגדות שלי להשתין כמו ילדה וההתעקשות שלי על השתנה בעמידה, כמו הבנים בגנון שלי, יכול להיות שהיו קשורים בקנאת פין, אבל ייתכן שזו היתה פשוט התנהגות של חיקוי, כמו אצל כל היונקים...

מכל מקום, לא הסכמתי להבין, ובוודאי לא לקבל את העובדה, שמשנה למד לקרוא ואני לא. עברו מאז כבר 63 שנים ואני עדיין לא מבינה למה אסור ללמד את מי שרוצה ללמוד כי היא "לא בגיל המתאים". אני כל הזמן שומעת משפטים כמו: "אם נלמד אותה עכשיו היא תשתעמם אחר כך", אבל לא מבינה למה שעמום עכשיו עדיף על אפשרות לשעמום בעתיד. אני בודאי לא מבינה איך תסכול בגיל כל כך צעיר יכול להועיל. אני לא מקבלת את ההנחה שמי שיודע קרוא וכתוב בהתחלת כיתה א' יסבול. ב-30 השנים האחרונות פגשתי ילדים רבים שאת רוב שעות הלימודים בכיתה א' וב' בילו בקריאה שקטה והיו מאוד מרוצים. הם השתתפו בכל הפעילויות החברתיות עם בני גילם, אהבו את ההפסקות, שבהן שיחקו עם חבריהם לכיתה, ולא נענשו בגלל שעסקו בשלהם – בין אם בקריאה, בציור, בלימוד מתמטיקה, או בכתובת סיפורים, שירים או **בועות קומיקס** מלוות באיורים...

למזלי אז עוד לא הוחל חוק חינוך חובה חינוך לגילאי 4, כך שלא היתה שום בעיה משפטית עם זה שנשארתי בבית. שנה לאחר מכן כבר נכנסתי לגן חובה: הגננת היתה אשפית בסריגה, בתפירה, ברקמה; היא ידעה להכין גזרות לשמלות של בובות ולקשט את הבגדים. היא היתה גם מורה טובה מאוד שלימדה אותי את כל הדברים האלו – אבל לא רק. היה לה משהו שהכי טוב לקרוא לו "טעם טוב": היא ידעה איך להתאים את הכפתור הכי מושלם לכל בגד של בובה. את הצבע הנכון לכל בנדנה שתתאים לצבע השיער של כל ילדה או בובה, ואיך לכסות בטלוי הכי מתאים כל קרע כך שהטלוי יראה כקישוט... כל יום למדתי בגן משהו חדש, וכל יום תרגלתי את מה שלמדתי. הזמן היקר הזה, 10 או 15 הדקות היומיות שהגננת הקדישה כל יום כדי לתרגל אתי משהו שאף אחד אחר לא יכול היה לעשות, היה בשבילי פסגת האושר. עבדתי שעות ארוכות כדי לשפר את התפרים שלי, לדייק באופן מקסימלי בהכנת לולאה שתתאים בדיוק לכפתור, או לתפור מכפלת שתהיה חזקה מספיק, אבל גם שלא יראו את התפרים שלה מהצד החיצוני של החצאית או השמלה. לא היה צריך לומר לי מתי העבודה שלי היתה טובה: פיתחתי יכולת ביקורתית אובייקטיבית למדי של איכות העבודה, וידעתי מתי מה שעשיתי היה טוב ומתי רק טוב-למדי.

במשך כל השנה שבה היינו אמורות להתכונן לבית הספר לא הרשו לנו ללמוד, כלומר, לשנן אותיות או מספרים, שמות של צורות הנדסיות ובודאי לא מלים. אבל למדנו סיפורים רבים: פרשת השבוע, למשל, בה עסקנו באופן קבוע, לא נחשבה. בגן גם שרנו ורקדנו, והרבה ילדות למדו בעל פה מאות שירים עד סוף השנה. את זה הרשו לנו כי שירה וריקודים נחשבו ל"ריתמיקה" ולא ל"לימודים" שנאסרו כדי "לא להפריע ללימודים בכיתה א'".

אבל דרישה אחת היתה שעל כולנו היה למלא לפני כיתה א': לגדול. פירוש הדבר היה לשקול 20 ק"ג עד סוף אוגוסט 1958. זה גם היה הדבר היחיד בו נכשלתי. אף על פי שהייתי גבוהה-יחסית, הצלחתי להגיע רק למשקל של 19 ק"ג. במשך כל החופש הגדול פחדתי ש"הם" יחליטו שאני מדי קטנה ואצטרך להישאר בגן עוד שנה. זה לא קרה, אבל משהו לא פחות נורא כן קרה.

במשך שנתיים שמעתי שוב ושוב שכשאגיע סוף סוף לבית הספר אוכל ללמוד. כל כך רציתי את זה! מהרגע בו אני זוכרת את עצמי הרגשתי שאני ממש חייבת ללמוד כדי להשביע את הרעב שלי. גם אני רציתי את האוכל הזה שממני מנעו, כשאחי, שביחד אתו גדלתי כמו זוג תאומים, קיבל כבר שנתיים. אבל כשסוף סוף התחלתי את הלימודים בבית הספר גיליתי מההתחלה שזה ממש לא היה מה שחשבתי. ב-1 בספטמבר 1958 התעוררתי מוקדם ושתייתי את כוס החלב שלי, כרגיל. מייד כשבלעתי את הטיפה האחרונה רצתי לשירותים והקאתי את החלב ואת כל הארוחה מהערב הקודם.

בית הספר היה אכזבה ענקית: בלי סיפורים, בלי משחקים, בלי סריגה, תפירה, חיתוך גזרות של בגדים או רקמה. ושום דבר ללמוד: כבר הכרתי את כל אותיות הא"ב וידעתי איך מחברים אותן למלים, ידעתי חשבון פשוט מאז שזכרתי את עצמי, הבנתי מה פירוש חיבור וחיסור והתחלתי להשתעשע בחישובי כפל ואפילו חילוק. בכל הדברים האלה קיוויתי להתקדם – לפחות לתרגל אותם – בכיתה. במשך שבועיים הייתי אומללה. הקאתי כל בוקר אחרי ששתייתי את החלב שלי, השתעממתי ארבע שעות כל יום כשנאלצתי לשבת בשקט בכיתה, הרגשתי בדידות בחדר שהיה מלא בנות נרגשות ששמחו ללמוד כל יום אות או שתיים, לצרף שני מספרים זה לזה ולקבל מילות עידוד מהמורה כשתוצאה היתה נכונה. אחר הצהריים היו לי כמה שעות טובות, כשקראתי מהספרים של אחי שהיה בכיתה ג'.

הפתרון היה לא צפוי כשמנהלת, אשה בעלת פרצוף חמוץ ומבטא גרמני כבד, אשה שממנה פחדו כל התלמידים אבל גם ההורים – הזמינה את אחי לשיחה. אחי לא העזה לשאול למה הוזמנה. כשהיא נכנסה לחדר של פופולינה – זה השם שנתנו למנהלת – היא התחילה לצרוח עליה: "להורים אסור ללמד את הבנות שלהן לקרוא; איך את מעיזה לעשות זאת?" אמא היתה המומה ולא ענתה. היא לא אמרה לפופולינה שהיא לא לימדה אותי לקרוא, אלא פשוט עזבה את החדר, וכשחזרתי מבית הספר היא הודיעה לי שיש לי חופש לשבוע מבית הספר.

מוקדם בבוקר המחרת הלכנו למרפאה. תמיד אהיה אסירת תודה לד"ר חנה קגן, רופאת הילדים שלי. האשה היחידה בבני ברק שלא רק שהיה לה אז, בשנות ה-50, רשיון נהיגה – היתה לה אפילו מכונית משלה. ד"ר חנה הסתכלה עמוק לתוך הגרון שלי ורשמה לי על פתק שעליו היה מודפס השם שלה: "הרבה תה חם עם מיץ לימון טרי". היא גם נתנה לי אישור מחלה שבו היה כתוב שעלי להיעדר מבית הספר בשבועיים הקרובים בגלל "גרון מודלק". ביקרתי את ד"ר קגן כל שבועיים; היא היתה עולה לא כל כך ותיקה מרוסיה, ולכן כנראה האמינה ש"תה חם עם הרבה לימון טרי" הוא תרופה ממש טובה. ד"ר חנה נתנה לי כל פעם אישור מחלה לשבועיים הבאים, ואחר כך שאלה אותי איזה ספר סיימתי עכשיו לקרוא. היא רצתה להיות בטוחה שאני לומדת בבית יותר מאשר הייתי לומדת לו הייתי מבקרת בבית

הספר. רק כשהחורף נגמר וחופשת הפסח הארוכה היתה כבר מאחורינו היא אמרה: "אולי כבר כל הבנות בכיתה למדו לקרוא?" ואני חזרתי לבית הספר.

* * *

במשך שלושת העשורים שבהם ייעצתי למשפחות עם ילדים מחוננים המלצתי על חינוך ביתי רק במקרים בודדים. אני מתנגדת לכל החלטה חינוכית שנעשית מטעמים אידיאולוגיים, ואני מאמינה ב"חנוך לנער על פי דרכו" (תהלים כב, ו). בכל פעם שהורים באים אלי ושואלים האם כדאי לשלוח את הילד או הילדה לבית ספר דמוקרטי, אנתרופוסופי, או שמא להשאירו בחינוך ביתי אני אומרת שעבור כל ילד התשובה ה"נכונה" חייבת להתאים לילד. הנסיון שלי כתלמידה, כאם וכסבתא גרם לי, אל נכון, להיות פתוחה לצרכים המיוחדים שיש לכל ילד או ילדה, צרכים שהם לא רק לימודיים אלא גם חברתיים ורגשיים.

המסלול הלימודי שלי החל כבר בגיל שנה, כשהתעקשתי ללכת לגנון והצלחתי במאבק מול הורי. שנים לאחר מכן שמעתי משפטים כמו "חבל שההורים שלך נכנעו לך כבר אז" אבל אני אסירת תודה להם על כך עד היום. לו היו מסרבים לדרישתי לא הייתי לומדת מכך דבר; הייתי פשוט ילדונת אומללה. ההורים שלי עשו למעני הרבה: הם שכנעו את הגננת לקבל אותי לגן אף על פי שהיתי צעירה בשנה מיתר הילדים, ושילמו את שכר הלימוד כשמצבם הכלכלי אילץ אותם לחשב כל פרוטה שהוציאו על אוכל. ה"נצחון" השני שלי היה כשנשארתי בבית במשך שנה שלמה בין גיל 4 ל-5. השלישי היה שנתיים אחר כך, כשנשארתי בבית במהלך רוב שנת הלימודים הראשונה בבית הספר. אמי היתה זו שקיבלה את ההחלטה, והמלחמה שלה, בבית הספר, בהשתתפותה של ד"ר קגן, נחלה הצלחה גם בלי השתתפותי הפעילה. אבל בדור שבו החינוך נתפס כקדוש, ובית הספר היה משהו שנמנע מרוב ההורים שלנו, ניצולי השואה, מאוד לא רגיל היה להעמיד במקום הראשון את צרכי הילד, לפני כל המוסכמות החברתיות והאמונות הנפוצות. אמי, גננת שעבדה כמורה לגיל הרך מייד כשאחותי גדלה מעט, היתה אמיצה דיה לאמץ את "חנוך לילדה על פי דרכה" אבל גם את: "ללכת בעקבות הלב".

לסיכום:

אחרי הרבה למעלה מיובל התמודדתי, לראשונה, עם הנסיון האישי שלי כילדה מחוננת, בת למשפחה השייכת לקהילה חרדית, שעד עתה רוב הילדים הנמנים אתה אינם נבחנים בבחינות לאיתור מחוננים של משרד החינוך ולא משתתפים בתכניות למחוננים. כשנולדתי עדיין לא היה המונח "מחונן" בשימוש; השתמשו בתיאורים כמו "מוכשר מאוד", "שניתן לו כשרון" (אבניאון, 1997) או "בעל כשרונות" (מילון אלקלעי, 1992). השימוש במושג IQ הוגבל לתיאור כמותי של היכולות הקוגניטיביות של ילדים שנזקקו לחינוך מיוחד בגלל רמת משכל גבולית או מתחת לה. הפעם הראשונה בה שמעתי את המושג "IQ" בהקשר של אינטליגנציה גבוהה היתה בחורף 1966/7, כשהמורה שלי לפיזיקה בכיתה ט', עולה חדש מארה"ב, אמר, אחרי המבחן הראשון בו חצי מהכיתה נכשלה: "לא ציפיתי לכאלה תוצאות מביישות מכיתה שה-IQ הממוצע של הבנות שלומדות בה הוא בערך 130". כשהבנתי מהי המשמעות של IQ הייתי בטוחה שהמורה טעה בגדול; לא יכול להיות שהיינו כל כך אינטליגנטיות.

שלושים שנה לאחר מכן, כשהתחלתי ללמד במכללה האקדמית להכשרת מורים "תלפיות", פגשתי שם מדריכה דידקטית שנחשבה "תותחית". היא היתה אחת הבנות שלמדה אתי בתיכון! אבל – היא היתה גם אחת מהבנות החלשות בכיתה; בין כיתה ט' ל'י', ואחר כך בין י' ל"א היא נאלצה ללמוד במשך כל החופש הגדול, להיבחן במתמטיקה ובאנגלית ולהצליח במבחני המעבר כדי לא להישאר כיתה. רק אז הבנתי שהמורה לפיזיקה כנראה צדק.

במשפחה שלי היה רק מדד אחד להצלחה ורק דבר אחד שבו ניתן היה להתגאות: היכולות השכליות ומימושן. אולם עד עתה, כששואלים אותי אם אני מחוננת – שאלה שלי נשמעת מטופשת אבל עדיין מצריכה תשובה, אני עונה: "כל הבנים במשפחה שלי מחוננים, אבל אף לא אחת מהבנות". במשפחה שלי, אם נולדת בת זה ממש לא חשוב אם את אינטליגנטית ובוודאי לא עד כמה את נבונה. במשפחות ישראליות נשים שנולדו בשנות החמישים היו צריכות לשבור את תקרת הזכוכית בעיקר בעבודה, אבל אני הייתי צריכה לשבור תקרות ארד, ברזל ופלדה כבר בגיל צעיר מאוד.

קצת לפי סיום בית הספר היסודי הייתי צריכה לשבור אחת מאותן תקרות. בדצמבר 1965, כשלמדתי בכיתה ח', המחנכת גילתה שנרשמתי ל"תיכון חרדי לבנות" ולא לסמינר בית יעקב, כפי שציפו מ"נערה דתית, צנועה וטובה". היא הטיחה בפני, לפני כל הכיתה, את המשפט שאני זוכרת עד היום: "נרשמת למיסיון". המרת דת נחשבה – ועדיין נחשבת – לחטא הגדול ביותר ביהדות החרדית. אבל זמן כה קצר אחרי השואה, כשהאוכלוסיה היהודית בישראל הצעירה מנתה רק מעט יותר משני מיליון, שליש מהמספר שאיבדנו בשואה, היא נחשבה גם לפגיעה בלתי נסלחת במלחמה של עם ישראל להישרדותו הפיזית. הסיבה להכפשה הנוראה וחסרת הרחמים הזאת היתה נסיון למנוע ממני ללמוד בבית ספר שבו ניגשו לבחינות הבגרות, שפתחו את השער להשכלה גבוהה. אוניברסיטה לא באה כלל בחשבון, כי כל האוניברסיטאות היו מעורבות, אבל גם עצם הלימודים לבגרות, לימודים שכללו מדעים, נתפסו כסותרים מקורות כתובים של היהדות, ונחשבו תועבה.

מכשול נוסף שעמד בפני היה כספי. שלא כמו החברות שלי מהתיכון, שהוריהן היו במצב כלכלי טוב משלנו, אני הייתי צריכה לעבוד מגיל 13 כדי שאוכל לקנות את הבגדים שלי. בנוסף, כשהתחלתי ללמוד בתיכון, שהיה בית ספר מעולה, היה עלי לסגור פערים רבים בחומר הלימודי כדי להתאים את עצמי לדרישות בית הספר החדש. לחלק מחברותי ללימודים היה אותו רקע לימודי כמו שלי וכמובן – אותם חסרים, אבל הוריהן דאגו למורים פרטיים שיעזרו להן להשלים את הטעון השלמה. בשנת 1970, כשחינוך חובה חינם היה רק עד גיל 14, רק כחמישית מבני ה-18 ניגשו לבגרות, ולכן, ברוב המקרים, לימוד במסלול של בגרות פירושו היה לא רק שאתה או את בעלי יכולות לימודיות גבוהות, אלא גם שהמשפחה שלכם היא במצב כלכלי טוב-דיו ויכולה לוותר על השכר מעבודתכם, ואף לשלם עבורכם את שכר הלימוד.

אבל בכך לא הסתיימו הבעיות שלי. כשסוף סוף סיימתי את לימודי, הייתי היחידה מכיתתי שבחרה ללמוד באוניברסיטה העברית. ירושלים היתה רחוקה, ולכן הייתי חייבת למצוא לי מקום מגורים. כל בנות

כיתתי האחרות נרשמו לאוניברסיטת בר אילן והמשיכו להתגורר בבית הוריהן, או ל"מכללה ירושלים", המכללה הראשונה בארץ, שהוקמה עבור בנות דתיות. האווירה שם היתה דומה לזו שהבנות הכירו מביתהן ומבתי הספר שלהן, הן גרו בפנימייה וקיבלו את החוקים הנוקשים שלה. השידוכים שהוצעו לבנות שלמדו שם היו של בחורים שעדיין למד בישיבה גבוהה, או של בחורים משיבת הסדר שלפחות היה סיכוי שפעם, כשיסיימו את הישיבה והצבא, ואחר כך ילמדו מקצוע, יעזרו בפרנסה. בניגוד להן, לא זו בלבד שאני בחרתי ללמוד באוניברסיטה הרחוקה מהבית – המקצועות אותם למדתי היו מתמטיקה ופיזיקה, תחומים שנחשבו אז – ועדיין נחשבים היום, חמישים שנה מאוחר יותר – לא שגרתיים עבור בנות. היינו 110 סטודנטים במחזור הראשון שלמד במסלול מתמטיקה-פיזיקה על הר הצופים – מתוכן 10 בנות. 3 היו סטודנטיות בעלות אזרחות זרה שבחרו אחרי השנה הראשונה לחזור לארצות מוצאן: איראן, אורוגוואי וצרפת. 3 היו עולות חדשות מפולין, מרומניה, ומצ'קוסלובקיה. רק 4 מאתנו נולדו בארץ. כולנו היינו בעלות יכולות גבוהות, אבל בעיקר – בעלות אישיות חזקה, וכוח-רצון יוצא דופן, שלו היינו זקוקות כדי להתגבר על המכשולים החברתיים שעמדו בדרכנו כשבחרנו במסלול שנחשב לא רק גברי אלא גם קשה ביותר.

לא נעשיתי מארי קירי הישראלית, אבל הספר הזה הוא גם אודותי: על התהליך שבו עוברת אשה, שבסופו של דבר נעשית חוקרת ספרות, סופרת, חוקרת מחוננות, מטפלת, אם, סבתא, מדריכת פילאטיס, מתאמנת יוגה, מורה למתמטיקה, עורכת – שמצאה את ה"דבר" שלה: ייעוץ לילדים מחוננים ובני משפחותיהם. בעיסוק זה באים לידי ביטוי כל יכולותי ותחומי העניין שלי, כמו גם נסיוני רב השנים ויכולות האמפתיה שלי. כשכתבתי, עם רחל זורמן, את הספר על בנות מחוננות (זורמן ודויד, 2000) הקפדתי שהוא יהיה "אקדמי טהור", אך כדי שיהיה נגיש וידבר לקהל רחב יותר ריאיינתי מספר נשות מופת שחלקו אתי ועם קוראי הספר את נסיון חייהן. במבוא זה ריאיינתי את עצמי. בגילי המופלג (67!) אני כבר לא פוחדת להיחשב "לא רצינית" או "לא מקצועית" לאחר שחשפתי מחיי חלקים שעד-כה היו נסתרים.

הערה אחרונה בהחלט: אין לי בנות מחוננות. במשך מספר עשורים שאלו אותי בכנסים, בהרצאות ואפילו במהלך מסיבות בת מצווה או חתונה שבהן הייתי אורחת, האם העניין שלי בבנות מחוננות נובע מכך שלי-עצמי יש בנות מחוננות. מעולם לא עניתי בגסות תשובות כמו "ואם יש לי – אז מה?" או "האם לכל הגניקולוגים יש רחם?", כפי שהציעה לי אשה חכמה מאוד לענות. אז הנה הווידוי שלי: אין לי בנות.

מקורות

אבניאון. א. (עורך) (1997). מילון ספיר: מילון עברי-עברי מרוכז בשיטת ההווה. תל אביב: הד ארצי הוצאה לאור.

אלקלעי, ר. (1992). מלון עברי שלם (כרך II). גבעתיים: מסדה.

זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים. מכון סאלד ומשרד החינוך.

מדוע קטן יחסית חלקם של ההורים לבנות מחוננות המגיעים לייעוץ ביחס לזה של הורים לבנים מחוננים?³¹

מבוא

במהלך הקריירה ארוכת השנים שלי כיועצת למשפחות מחוננות, תמיד התמקדתי בייחודיות של כל ילד או מתבגר, ולא הסכמתי – בשיחות פרטיות או בתקשורת – לומר "הכללות" מסוג: "ילדים מחוננים הם...", "בנות מחוננות בדרך כלל...", או "תלמידים מחוננים עם מוגבלויות צריכים...". עם זאת, בעשר השנים האחרונות, כשהבנתי לראשונה שהמספר של משפחות שפנו אלי בנוגע לבנים ובנות מחוננים, יצירתיים או מוכשרים, עולה על 100 מדי שנה, הבנתי שהגיע הזמן להסיק מסקנות מבוססות-סטטיסטיקה, כדי שהורים, אנשי חינוך ואנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש, בישראל ובמקומות אחרים, יוכלו להסתמך על מקור נתונים אובייקטיבי אודות הורים המבקשים עזרה לילדים ולמתבגרים מחוננים ומוכשרים. כאן אציע הן נתונים סטטיסטיים והן הסברים אפשריים לפער המגדרי בין הורים לבנים והורים לבנות שפונים לקבלת עזרה עבור ילדיהם המחוננים.

סוגיית המגדר והמחוננות היתה "חמה" הן בספרות המדעית של תחום המחוננות והן בתקשורת במשך עשרות שנים. היא נדונה בוויכוחים חינוכיים ופסיכולוגיים, כמו גם בקרב מקבלי החלטות בכל המדינות העוסקות בנושא החינוך למחוננים. אחת השאלות המרכזיות היתה: מדוע מזהים פחות בנות כמחוננות בהשוואה לבנים? סוגיה חשובה זו תרמה באופן משמעותי לקריירות האקדמיות של מדענים חברתיים רבים, בעיקר אנשי חינוך ופסיכולוגים (כגון: הפרופסוריות קמילה פ. בנבו, דיאן פ. הלפרן, ברברה א. קר [Prof. Camilla P. Benbow, Diane F. Halpern, Barbara A. Kerr]).

בעשרים השנים האחרונות, שיעור ההורים של בנות שפנו אלי בנוגע לילדיהן המחוננים היה נמוך בהרבה משיעור ההורים של בנים. יתרה מזאת: בכל אחת משלוש השנים 2014–2016, השיעור ירד בהשוואה לשנה הקודמת. ב-2014 הוא עמד על 28%, ב-2015 – 17% וב-2016 – 15%. פרק זה יציג ניתוח מעמיק של כל ההורים של בנות שפנו אלי בשנת 2014; ייעשו כמה השוואות עם אלה שפנו בשנה שלאחר מכן, 2015, ובמקרים מעטים גם עם אלה שביקשו עזרה לבנותיהם המחוננות במהלך העשור כולו 2010–2019. מכיוון שמספר ההורים שפנו אלי מדי שנה עלה על 100, יוצגו כמה מסקנות כלליות לגבי גיל הבנות, המגדר, אופי הבעיה וכדומה.³²

³¹ תרגום הפרק: David, H. (2019). Why do far fewer parents of gifted girls than boys seek help for their children? In H. David, H. (ed.), *Understanding Gifted Children: Perspectives, Gender Differences and Challenges* (pp. 147-180). Nova Science Publishers, Inc.

³² במהלך 2014 ו-2015 הצלחתי לקבל רק כשליש ממשפחות הבנים להתערבות ארוכת טווח, בשל מספרן הרב, אך כמעט את כל משפחות הבנות. הסטטיסטיקה בפרק זה מתייחסת לכל המשפחות שפנו אלי לפגישת ייעוץ בודדת.

המשפחות שביקשו ייעוץ עבור בנותיהן המחוונות בשנים 2014-2015

התערבויות ארוכות טווח שהחלו ב-2014.

במהלך כל שנת 2014 רק בת אחת החלה להיפגש איתי באופן קבוע, פעם בשבוע. היא היתה הבת הבכורה במשפחה בת שני ילדים; אחיה הצעיר היה בן. המשפחה היתה דתית-לאומית; הילדים למדו במוסדות חינוך ממלכתיים-דתיים (על ההבדלים בין בתי ספר חילוניים, ממלכתיים-דתיים וחרדיים ראו (David, 2019; Perry- Hazan, 2015); שני ההורים לא נולדו בישראל: הם עלו מארץ מערב-אירופית לאחר שסיימו את לימודי האוניברסיטה.

התערבויות ארוכות טווח שהחלו ב-2015.

גם בשנת 2015 רק משפחה אחת שהחלה בהתערבות ארוכת טווח איתי; כך שהיו שתי בנות בסך הכל שפגשו אותי באופן קבוע.³³ גם במשפחה זו לא היו בנים; הבכורה היתה תלמידת כיתה א'. בגיל 6–7 רוב הבעיות של ילדים מחוננים פחות חריפות בהשוואה לאלו שבגילאים מאוחרים יותר, אך במקרים רבים בעיות הקשורות לבית הספר אצל בנות מחוננות כבר מופיעות בכיתה א', אם לא קודם לכן. ילדים מחוננים מבוגרים יותר סובלים לעיתים קרובות מבעיות מורכבות יותר, שכן מדי שנה בית הספר, דהיינו, חומר הלימודים ורמתם, השכלת המורים, הנושאים המעניינים את בני גילם – הופכים פחות מתאימים לצורכיהם. אחת התוצאות היא שהתערבויות עם ילדים צעירים יותר הן בדרך כלל יעילות יותר ולוקחות פחות זמן מאשר עם מתבגרים (דויד, 2014). למרות כל העובדות הללו, רק מספר קטן של הורים לבנות פנו אלי לפגישת ייעוץ במהלך 2015, ורק בת אחת החלה בהתערבות ארוכת טווח.

משפחות עם בנות מחוננות שפנו אלי במהלך 2014

בשנת 2014 פנו אלי 29 זוגות הורים וכן סבתא אחת בטלפון או במייל, שתיארו את בעייתה של בתם (או נכדתם). בנוסף, התקשרה אלי גם אישה בת 24, וכן אמה של אישה נוספת בת 24. לצערי לא יכולתי לקבוע להן פגישה, שכן המומחיות שלי היא ילדים ומתבגרים מחוננים ולא מבוגרים מחוננים. פחות ממחצית מהמשפחות שיצרו אתי קשר רצו לקבוע פגישת ייעוץ בתשלום; מבין אלה שקבעו רק שבעה הגיעו לפגישה.

את ההורים של 32 המשפחות ניתן לחלק לקבוצות הבאות:

1. משפחות שלא קיבלתי לפגישת ייעוץ

כשאני מקבלת טלפון או מייל מהורים לילד או מתבגר מחונן, אני משתדלת לפגוש את המשפחה (על המיעוט של הורים שאינני מקבלת ראו (David, 2017), מתוך רצון לסייע למספר גדול ומגוון ככל האפשר

³³ במהלך כל העשור 2010–2019 לא היו יותר משתי בנות בהתערבות ארוכת טווח בכל זמן נתון.

של משפחות וגם להרחיב את הידע והנסיון שלי.³⁴ באשר להתערבויות ארוכות טווח – אני מעדיפה לעבוד עם משפחות שילדיהן צעירים, ששכן, ככל שהילד צעיר יותר בדרך כלל השיפור מהיר יותר. אני מהססת כאשר מגיעה משפחה שבנם או בתם כבר עברו מספר טיפולים כושלים, שכן במקרים רבים מסוג זה, הילדים או בני הנוער, לפעמים גם הוריהם, פיתחו יחס שלילי כלפי התערבויות. אולם, נדיר למדי שאסרב לקבל משפחה עם בת (שם). העדפה זו נובעת הן בגלל שאני פמיניסטית הסבורה, שבנות מחוננות צריכות לקבל את התמיכה שהן זקוקות לה, והן מהיותי אשת מקצוע שאוהבת אתגרים. למרות אידיאולוגיה זו, בשנים 2014 ו-2015 לא קיבלתי שתי בנות להתערבות ארוכת טווח, ואת הוריהן של שתי בנות נוספות לא הסכמתי לקבל אפילו לפגישת ייעוץ בודדת.

ההורים של הבת הראשונה שלא קיבלתי אפילו לפגישה בודדת, התעקשו שבתם "צריכה לדלג כיתה". הם לא הסכימו לדון בשום אופציה חינוכית אחרת, ואמרו ש"הדלגה היא הפתרון" לבעיות של בתם; הפגישה אתי נועדה, מבחינתם, כדי לקבל המלצה לתהליך זה. אין לי כל התנגדות להדלגה במקרי הצורך (ראו למשל דויד, 2013, David, 2016, 2018), אבל אני מתנגדת להדלגה ללא שקילה מדוקדקת של פרטי הילד או הילדה, פגישה עם כל הנוגעים בדבר, קריאת החומר הרלבנטי שיש להורים ו/או קריאת התיעודים שמהם ניתן להסיק על הצורך בהדלגה. במקרה זה לא היתה לי כל גישה לחומר ההכרחי, ולכן הפניתי את הזוג לשירות הפסיכולוגי החינוכי בעיר מגוריהם.³⁵ הפניה זו היתה אך ורק לטובת בתם; רציתי שהאבחון שלה יהיה אובייקטיבי ככל האפשר, יעשה על ידי איש מקצוע או אשת מקצוע שמקובל על ידי הרשויות, ולא יאפשר לרצונם החד-משמעי של ההורים לבצע את כל האבחונים והפגישות הנדרשות בטרם יכתוב את המלצותיו.

הזוג השני שסירבתי לקבוע איתו פגישה, רצה להיפגש כי הפסיכולוגית של בתם אמרה להם שאני אוכל למצוא עבורה קבוצה טיפולית. מכיוון שאינני ממליצה על אבחון, טיפול או השתתפות בקבוצה טיפולית או חברתית מבלי להיות בטוחה שזה הדבר הנכון לעשות, לא יכולתי להמליץ על קבוצה מתאימה. יתרה מזאת, לא היה ידוע לי על קבוצה שתאמה בדיוק את צרכי הילדה. לדאבוני פגשתי מספר לא קטן של בני נוער שהשתתפו בקבוצות שונות, על פי המלצות שאמורות היו להיות "מדויקות", אבל הם עזבו את הקבוצות הללו בתחושה שההשתתפות בהן לא עזרה להם.³⁶ לדוגמה: בחלק גדול מהקבוצות לילדים עם בעיות תקשורת יש מעט מאוד – אם בכלל – ילדים מחוננים. לכן, השתתפות של ילד או ילדה מחוננים בקבוצה כזו עלולה אף להזיק להם, שכן ההזדמנות למצוא "קבוצת שווים" קטנה כאשר קיימים פערי אינטליגנציה גדולים בין חברי הקבוצה.

³⁴ מיעוט קטן מהמשפחות שאיתן אני נפגשת לפגישת ייעוץ בודדת היו ישראלים החיים בחו"ל ושוקלים לחזור לישראל, או יהודים דתיים שתמיד חיו מחוץ לישראל, בעיקר בארה"ב, בריטניה, קנדה, צרפת ושווייץ, שחיפשו מטפל או מוסד חינוכי מתאים לבת או לבן, שבו הערכים הנלמדים לא יסתרו את אורח חייהם ואמונתם.

³⁵ אבחונים הנעשים במרפאות ציבוריות נחשבים אובייקטיביים יותר מאלה הנעשים על ידי פסיכולוגים פרטיים שמקבלים תשלום ישירות מההורים. הם גם זולים בהרבה מאבחוני בגרות לדילוג כיתה פרטיים, שהם בדרך כלל יקרים מאוד בישראל.

³⁶ העבודה בקבוצה כזו מתוארת בהרחבה אצל פלג ווסרמן (2019).

שתי המשפחות הנוספות שלא קיבלתי להתערבות ארוכת טווח היו הורים לבנות בגיל התבגרות מוקדם. בתם של זוג אחד איימה להתאבד אך ההורים לא לקחו את האיומים ברצינות – עובדה שגיליתי במהלך פגישת הייעוץ. הפצרתי בהם שיפנו מיד למרפאה לבריאות הנפש, אך הם סירבו. הסברתי להם שיש צורך במעורבות של פסיכיאטר, אך הם התעקשו שבתם "לא רצינית". ניסיתי ליצור איתם קשר מספר פעמים בימים הבאים אך הם לא ענו לשיחותיי. הוריה של הבת הרביעית קבעו תאריך לפגישה הראשונה ביני לבין בתם, ביטלו אותה, קבעו מחדש וביטלו שוב. כשהתקשרו אלי שוב אמרתי שאינני פנויה יותר. הרגשתי, ועדיין אני מרגישה, שכאשר ההורים אינם מחויבים באופן מלא לתהליך – וההורים האלה לא היו כאלה, לאחר שביטלו את הפגישה הראשונה פעמיים – זה לא יועיל לילדה צעירה או למתבגרת להתחיל תהליך התערבות, שכן הסיכוי גבוה שהוא יופסק בטרם עת.

2. משפחות שלא קיבלו את המלצותי

שתי משפחות פנו אלי לאחר שבנותיהן עברו את מבחני הסיון למחוננים של מכון סאלד (על המבחן ראו למשל David, 2014) ולפני תאריך ההרשמה לכיתות המחוננים בעיר מגוריהן. רק אחת מהמשפחות הללו נפגשה איתי לייעוץ. המלצתי בחום שהבת תירשם לכיתת המחוננים, אך במהלך כל הפגישה הרגשתי את ההתנגדות החזקה שלהם, ובסופה אמרו ההורים: "לא שוכנענו שכיתת מחוננים היא לטובת בתנו."

3. משפחות שביקשו נתונים שלא יכולתי לספק

שלוש משפחות אמרו לי בטלפון שבנותיהן זקוקות ל"סביבת למידה מתאימה". כשאמרתי להן שאין לי רשימה של בתי ספר "שמיועדים לילדים מחוננים", הן סירבו לשמוע על כל אופציה או אפשרות שאינה "שם של בית ספר".

הבעיות של הבנות שמשפחותיהן פנו אלי במהלך 2014

להלן הסיבות שבגללן פנו אלי כל אחת מ-32 המשפחות בשנת 2014³⁷.

• בעיות נפשיות ורגשיות

איומי התאבדות וביצוע התאבדויות הן תופעות מוכרות היטב בקרב ילדים ומתבגרים (למשל: דויד, 2013; Cross & Cross, 2017; Chen et al., 2020; Cassady & Cross, 2006). אולם מספר הבנות שאיימו להתאבד, שלא לדבר על נסיון ביצוע, היה נמוך בהרבה מזה של בנים. נתון זה תואם את הספרות הקיימת. לדוגמה: הנתונים שפורסמו בארץ בעשור זה הראו, כי בגילאים 10–14 שיעור ההתאבדויות של בנות היה פחות מ-25% משיעור הבנים (גלזר, 2019). למרות נתונים אלה, מספר

³⁷ המספר הכולל יהיה גבוה מ-32, שכן להורים רבים היו כמה סיבות לפנייה.

יחסית גבוה – ארבעה מתוך 29 הזוגות שפנו אלי – היו הורים לבנות או מתבגרות שאו איימו להתאבד או כבר ניסו לעשות זאת.

הראשונה היתה ילדה בת 7 בכיתה ב' שכתבה על רצונה למות; ההורים מצאו את המחברת שבה כתבה זאת. הם אכן נפגשו איתי, אך כשהמלצתי לפנות מיד לטיפול פסיכיאטרי הם סירבו, ודרשו שאפגוש את בתם. כשהסברתי שבעקבות חומרת מצבה של בתם היא זקוקה גם לפסיכיאטר וגם ליועצת, הם כעסו והאשימו אותי בחוסר מקצועיות.

השנייה היתה מתבגרת שכתבה ביומנה: "אני מתה" והדגישה את המשפט במרקר צהוב. הוריה לא קבעו פגישה איתי; הם סיפרו לי את העובדות בטלפון, כנראה בציפייה שאני "אפתור את הבעיה" כי אני "יודעת איך מחוננים הם", במילותיהם המדויקות.

השלישית היתה בת שסיפרה לחברותיה שלקחה 20 כדורי אקמול. האב שדיבר איתי קבע פגישה, אך האם ביטלה אותה מאוחר באותו ערב.

הרביעית היתה בת 15 שכתבה מכתב התאבדות. ההורים קבעו פגישה איתי אך לא הופיעו ולא שלחו אפילו מייל לביטול.

בכל המקרים הללו שאלתי את ההורים האם חשפו את המידע על הבנות לבתי הספר; כל ההורים אמרו שכן, אך לא היתה לי דרך לדעת האם אכן כך היה, או האם הבנות קיבלו טיפול. רק במקרה של האב שקבע פגישה שבוטלה על ידי אשתו, קיבלתי ממנו הבטחה להביא אותה לפסיכיאטר ולשמור עליה בשבע עיניים; הוא גם הבטיח להישאר איתה בבית כמה ימים כדי לוודא שלא תבלע עוד כדורים.

כידוע מסטטיסטיקות על פגיעה עצמית והתאבדות, אדם שניסה להתאבד או אפילו איים בכך נמצא בסיכון גבוה לחזור על הניסיון או לממש את האיום. אדם כזה זקוק, כפי שהסברתי, לעזרה פסיכיאטרית ופסיכולוגית כאחד (Cassady & Cross, 2006; Cross & Cross, 2017). לכן התקשרתי למשפחות הללו, לחלקן אפילו פעמיים שלוש, והפצרתי בהן לפנות לעזרה. בשני מקרים לא קיבלתי תשובה ובשניים האחרים התשובות לא היו לטעמי ברורות דיין. לדאבוני לא יכולתי ללחוץ יותר מכך, שכן אין דרך חוקית לכפות על הורים של בת שאני חושדת שהיא בסיכון לקבל עבודה עזרה.³⁸

דיכאון

דיכאון היה אחד מהסימפטומים שהורים לבנות מחוננות הזכירו כשהם ביקשו עזרה, אך במהלך 2014 ו-2015 זה מעולם לא היה הסיבה העיקרית לפנייה הראשונה אלי – פרט למקרים שבהם פנו אלי. אציין,

³⁸ החוק בישראל מחייב כל אדם שמודע לסיכון מידי – בין אם לאחרים ובין אם לקטין בסיכון – לדווח להורים (מורים כשומרי סף למניעת אובדנות, 2011).

שלא היה אפילו מקרה אחד שבו ההורים פנו אלי בגלל דיכאון של בנותיהם. אכן, ברוב המקרים דיכאון אצל בנות מופיע מאוחר יותר מאשר אצל בנים, אך שיעורו בקרב מתבגרות גבוה בהרבה מזה של מתבגרים (Cohen et al., 1993; Kessler & Walters, 1998; Lewinsohn et al., 1993; McGee et al., 1990; Olsson & von Knorring, 1993; Reinherz et al., 1993; Wittchen et al., 1998; Whitaker et al., 1990). אמה של אחת הבנות המאיימות להתאבד "הסבירה" זאת בהתייחס לעצמה: "גם אני הייתי מתבגרת מחוננת שסבלה מדיכאון, אבל עכשיו אני בסדר. נכון?"

חרדה

שלושה הורים וסבתא אחת פנו אלי בבקשת עזרה בקשיים הקשורים לבית הספר – חרדה, שבאחד המקרים לוותה בהפרעת התנגדות. שתי בנות טופלו תרופתית. למרות הבעיות החמורות של כל המשפחות הללו, רק אחת מהן הגיעה לפגישת ייעוץ; גביתי מהם רק חצי מהתעריף הרגיל שלי, כי הם אמרו שהם במצב כלכלי קשה; אילו גביתי את התעריף המלא הם לא היו באים. להורים אלה היו עוד שלוש בנות, והם רצו לקבל תשובות לשאלות הקשורות גם אליהן, כפי שגיליתי בפגישה. אריקה לנדאו כבר ציינה כי במקרים רבים בנות הגיעו למכון שלה לאבחון מחוננות לאחר שאחיהן הצעיר אובחן כמחונן. עובדה זו הודגמה גם במחקר של דויד (David, 2025a). בעוד שבנים בכורים היו הרוב בקרב למעלה מ-1050 הילדים שהרכיבו את המדגמים של 1983, 1992 ו-2002, בנות בכורות לא עלו על 40% אף באחד מהמדגמים הללו. למרות שהמדגם אינו מובהק, רוב הבנות שמשפחותיהן נפגשו איתי לייעוץ היו בנות בכורות, יחידות, או כאלה שהיו להן רק אחיות. זורמן ודויד (2000) ציטטו את רות אלון, לשעבר נשיאה ומנכ"לית חברת נטוויז', כדוגמה המראה את תקפות התיאוריה הזו. אלון אמרה, שהעובדה שבאה ממשפחה של שתי בנות היתה גורם מרכזי בבחירות החינוכיות והמקצועיות שלה בתחום המדעים, וביכולתה לטפס בסולם ההי-טק הגברי למרות תקרת הזכוכית.

הבת השלישית לא אובחנה כמחוננת על ידי מכון סאלד, אף לא באבחון הפסיכו-דידקטי הפרטי שעברה, אך הוריה הגדירו אותה כ"כמעט מחוננת". היא טופלה גם תרופתית וגם פסיכולוגית, אך הוריה התקשרו אלי כי "עדיין היו לה בעיות". היא היתה זקוקה לטיפול פסיכולוגי יעיל יותר, אך הוריה היו "מרוצים מהפסיכולוגית האמפתית שלה", ולכן לא יכולתי לעזור לה.

דילמות חינוכיות

הורים שביקשו את עזרתי בגלל בעיות חינוכיות של בנותיהם המוכשרות, היצירתיות או המחוננות, כללו בעיקר שלוש קבוצות. הורים שבנותיהם לא עברו את מבחני איתור המחוננים של משרד החינוך; הורים שהיו להם ספקות לגבי שליחת בנותיהן לתוכנית מחוננים או לכיתת מחוננים; הורים שהיתה להם דילמה לגבי הדלגה – בין אם כאלה שרצו שבנותיהן "תקפוצנה כיתה" ובין שתיכנסנה מוקדם לבית הספר, ואלה שקיבלו המלצה שבתם תדלג על כיתה אך הם לא היו בטוחים שזה הדבר הנכון לבנותיהם.

1. הורים שבנותיהם "לא עברו" את המבחנים לאיתור מחוננים

במהלך 2014 רק זוג הורים אחד שפנה אלי עשה זאת מתוך חשש שבתם בכיתה ב' לא "תעבור" את אבחון הזיהוי למחוננים (David, 2014). הם התקשרו אלי לאחר שהיא עברה את המבחן ולפני קבלת התשובה,³⁹ כי לדעתם "הילדה נפגעה". לטענתם, "הפסיכולוגית של הילדה העלתה את סוגיית המחוננות ואת חוסר ההתאמה הקיצוני שלה לרמת בית הספר בכלל ולמורים ולבני גילה בפרט". מכיוון שההורים לא קבעו פגישת ייעוץ איתי באומרם שהילדה כבר "מטופלת", אני לא יודעת מה היתה מטרת הפנייה שלהם.⁴⁰ ייתכן, שהם רצו לספר את סיפורם למישהו שלדעתם "יבין", או האמינו שאוכל לעזור לבתם להיכנס לתוכנית המחוננים המקומית, אבל בהחלט ייתכן שגם להם לא היתה ברורה מטרת השיחה. כשאמרתי להם שמשרד החינוך מתחשב רק במבחני המחוננות שהוא עורך, הם סיימו את השיחה.

2. הורים שהתעניינו בכניסה מוקדמת לבית הספר

ארבע משפחות פנו אלי ב-2014 כי רצו שבנותיהן תתחלנה את לימודיהן בבית הספר לפני גיל 6; נפגשתי עם שתיים מהן לייעוץ. למרות שאין משמעות סטטיסטית, להורים בקבוצה זו היה השיעור הגבוה ביותר (50%) של קביעת פגישה ולא ביטולה (בהשוואה ל-23% מכלל הורים לבנות). נראה כי סוגיית הכניסה המוקדמת לבית הספר חשובה יותר להורים לבנות; אולי זאת נובעת מהאמונה ש"הבעיות של בתי נובעות ממחוננותה; בני גילה אינם מתאימים לילדה יוצאת דופן כזו, ולכן 'הפתרון' הוא הדלגה."

שני הזוגות שפנו אלי בנוגע לדילוג כיתה, בנותיהן כבר אובחנו בעבר, והומלץ להן להתחיל טיפול פסיכולוגי וכן הדרכת הורים. הם אפילו לא שקלו זאת, והיצמדו לאמונה ש"שום דבר לא בסדר" עם בנותיהן, ובית הספר, "המערכת", המורה או החברים לכיתה הם ה"אשמים" בבעיות של הבנות.

3. ספקות של הורים לגבי שליחת בתם לתוכנית מחוננים

מכל המשפחות שפנו אלי במהלך העשור 2010–2019, אף לא אחת הביעה ספקות לגבי שליחת בתם לתוכנית העשרה למחוננים. ממצא זה תואם את נסיוני משני העשורים הקודמים (דויד, 1998, 2013; David, 2016) אולם בעוד שכמעט כל המשפחות לא התנגדו להשתתפות בתן בתוכנית מחוננים פעם בשבוע, רבות הביעו ספקות לגבי למידה בכיתה מיוחדת במשך כל השבוע. הורים לבנות מחוננות היו

³⁹ מבחני "שלב ב" למחוננות נערכים בישראל לתלמידים שעברו בהצלחה את "שלב א" בין ינואר למרץ של כיתה ב'; התשובות נשלחות במחצית השנייה של יוני באותה שנה, והתוכניות למחוננים מתחילות בספטמבר שלאחר מכן.

⁴⁰ מדי שנה אני מקבלת כמה שיחות ממטפלים – פסיכולוגים, יועצי בית ספר ומשפחה, ועובדים סוציאליים – שמטפלים במשפחות מחוננות וילדיהן, אך מרגישים שאין להם את הידע או הניסיון הנדרשים. חלק מהמשפחות שמטופלות על ידי אנשי מקצוע אלה פונות אלי ישירות ללא כוונה לקבוע פגישה; גם מטרתן של פניות אלה אינה ברורה לי לחלוטין.

מודאגים יותר מה"התפתחות החברתית", "עזיבת חברות ותיקות" או "נסיעה רחוק מדי" בהשוואה להורים לבנים מחוננים.

מדי שנה כמה משפחות מבקשות את עצתי לגבי שליחת בנותיהן לכיתה מחוננים. עם זאת, ב-2014 רק משפחה אחת כזו הגיעה אלי לפגישת ייעוץ.⁴¹ קראתי חלק מעבודות בית הספר שלה והערכות המורים, הקשבתי לנגינת הפסנתר שלה, צפיתי בסרט שבו היא מלמדת את חברותיה לספסל הלימודים, והתבוננתי היטב בתמונות שהוריה הראו לי. היא עשתה רושם של ילדה מחוננת מאוד ומאוזנת רגשית מאוד, שמשתעממת מאוד בבית הספר. מכיוון שהיתה גם מפותחת פיזית, המלצתי שתתחיל ללמוד בכיתה המחוננת המקומית. אולם כפי שגיליתי מאוחר יותר – היא לא עשתה זאת. שלחתי מייל להוריה ושאלתי על החלטתם ולא קיבלתי תשובה. אך כמה שבועות לאחר מכן, אמו של בן בכיתה ג' שהתחיל ללמוד בכיתה המחוננת שאלה הוזמנה הבת, הראתה לי את רשימת השמות של הכיתה של בנה ושאלה מדוע, למרות פעולת ההעדפה המתקנת שנועדה להבטיח ש-40% מהתלמידים יהיו בנות, שיעורן בכיתה זו היה בקושי שליש.⁴² שמה של הבת היה ברשימה, כמו גם שמות של בנות ובנים נוספים שסומנו כ"לא הופיעו". אולם בעוד שפחות משליש מהבנים שהוזמנו לכיתה סירבו להצעה, מחצית מהבנות עשו זאת. כתוצאה מכך, בנות היוו רק שליש מהכיתה בתחילת השנה, עוד לפני שמישהו נשר.

4. תת-הישגיות

במהלך שנת 2014 עשרות רבות של משפחות בנים קבעו איתי פגישת ייעוץ בגלל שבניהן המחוננים – בדרך כלל מתבגרים – "לא מממשים את מחוננותם"; אף לא משפחה אחת של בנות מחוננות ציינה הישגים נמוכים מהפוטנציאל כסיבה העיקרית לפנייה לייעוץ.

תת-הישגיות של בנות מחוננות היא בעיה ידועה מזה שנים (לדוגמה: White, 2000) שנמשכת גם לתוך העשור השלישי של המאה ה-21 (לדוגמה: Desmet et al., 2020). ניתן לראות זאת במדינות ובתרבויות שונות. לדוגמה: מחקר טורקי שהשווה גורמים רבים, כגון בריאות, בריאות נפשית והישגים אקדמיים, בין ילדים ומתבגרים מחוננים ולא-מחוננים בגילאי 9–18, גילה כי בעוד שהיה הבדל בהישגים בין בנים מחוננים לבנים לא-מחוננים, לא נצפה הבדל כזה בין שתי קבוצות הבנות (Eren et al., 2018), כלומר, הבנות המחוננות לא מימשו את מלוא הפוטנציאל שלהן.

להלן כמה מממצאי PISA האחרונים שמאשרים את העובדות החברתיות-סביבתיות-משפחתיות שקשורות בתת-ההישגיות של בנות.

⁴¹ כמו בכל הנושאים האחרים – רוב המיילים ורוב ההורים רצו תשובה "כן" או "לא" בטלפון או במייל, וכשהסברתי שזה לא מקצועי ואף לא אתי – לא שמעתי מהם יותר.

⁴² פעולת ההעדפה המתקנת לבנות בקבלה לתכניות מחוננים הונהגה על ידי משרד החינוך כבר בשנת הלימודים 2001/2 (דורי וזוהר, 2008).

- בנות – אפילו בנות מצטיינות – נוטות להישגים נמוכים יותר בהשוואה לבנים כאשר מבקשים מהן לחשוב כמו מדעניות, כגון כאשר מבקשים מהן לנסח מצבים באופן מתמטי או לפרש תופעות באופן מדעי (OECD, 2015, p. 1).

- הורים נוטים לצפות יותר מבניהם מאשר מבנותיהם שיעבדו בתחומי מדע, טכנולוגיה, הנדסה או מתמטיקה – גם כאשר הבנים והבנות בני 15 שלהם מציגים רמה זהה במתמטיקה (שם).

לכן, למרות שיש הרבה מה לעשות מבחינה חינוכית, על ידי בתי ספר, מקבלי החלטות וכלכלנים, כדי לסייע לבנות מחוננות לממש את כישרונן, בסוף העשור השני של המאה ה-21 עדיין יש דרך ארוכה לפני ההורים כדי לאפשר לבנותיהם "את האומץ להיות מחוננות" (על-פי לנדאו, 2001), או "הרשות להיות מחוננות" (Freeman, 2005).

5. לקויות למידה

רוב הבנים אתם נפגשתי אובחנו כבעלי לקויות למידה, כמחצית מבעלי הלקויות אובחנו עם הפרעת קשב וריכוז. לכן היה צפוי, שכמות משמעותית מהמיילים ומהשיחות שיופנו אלי תהיה של הורים לבנות מחוננות עם לקויות למידה. אולם ב-2014 רק חמישה מההורים של הבנות שפנו אלי (~15%) ציינו, שבנותיהם אובחנו או חשודות כלוקות בלמידה. הזוג הראשון היו הורים לילדה בת 5; השני – לילדה בת 9.5 שאובחנה עם כמה לקויות ארבע שנים קודם לכן; השלישי היו הורים לילדה בת 8 בכיתה ב' עם שתי לקויות: הפרעת קשב וריכוז [ADHD] והפרעה מוטורית שמקורה בעיבוד חושי [SBMD, Sensory-Based Motor Disorder]. הזוג הרביעי היו הורים לילדה בת 5 בגן חובה שלא אובחנה, שרצו לדעת האם לבתם יש הפרעת קשב וריכוז, "רק" בעיות בתפקודים הניהוליים או "סתם" הפרעת התנגדות. במקרה החמישי התקשרה הסבתא, ולמרות הסברי, שאינני יכולה מבחינה חוקית ואתית לקבוע אתה פגישה ללא מעורבות ההורים – לא הצלחתי.

6. סירוב ללכת לבית הספר

שני זוגות פנו אליי ב-2014 משום שבנותיהם הביעו באופן מפורש סירוב ללכת לבית הספר (על סירוב ללכת לבית הספר ראו למשל Broadwin, 1932; Heyne et al., 2001; Kearney & Bates, 2005; Knollmann et al., 2010; OECD, 2014; Pellegrini, 2007; Prabhuswamy et al., 2007; Şahin et al., 2016; Stamm, 2008; Young, 2017), אך לא נפגשתי איתם. שני הזוגות האחרים שצינו סירוב ללכת לבית הספר כאחת הבעיות של בנותיהם – גם הם לא נפגשו איתי. הוריה של ילדה בת 6 שלחו לי מייל ארוך ומפורט, ממנו יכולתי להסיק, שסירוב ללכת לבית הספר היה רק אחת מבעיותיה הרבות. היא הופנתה לראשונה למכון להתפתחות הילד (ראו רשימת מכונים מוכרים להתפתחות הילד, 2026) בעיר מגוריהם בגיל 3:6 בגלל בעיות במוטוריקה גסה ועדינה; טופלה אצל פיזיותרפיסט ומרפאה בעיסוק; אובחנה כסובלת מ-ADHD וכמו כן היתה קצרת ראייה. ההורים תיארו אותה כ"ילדה כועסת, עצובה, משועממת ומתוסכלת, שמסרבת ללכת לבית הספר". גם המורה התלוננה על "התנהגותה

הבלתי נסבלת". למרות כל הבעיות הללו, ההורים לא קבעו איתי פגישת ייעוץ. הוריה של הבת השנייה שצינו סירוב בשיחת הטלפון – גם הם לא קבעו פגישה.

אני מציעה לכל ההורים שקובעים איתי פגישה להכין מראש את הנושאים שהם רוצים לדון בהם ואת הבעיות שהם מתכוונים להתמקד בהן, כדי למקסם את יעילות הפגישה. מניסיוני עם הורים לבנים, למרות שרבים מהם לא ציינו סירוב ללכת לבית הספר כסיבה העיקרית או כאחת הסיבות לפגישה, לעיתים קרובות התברר במהלכה, שסירוב ללכת לבית הספר היה אחת מבעיות הילד – אם לא המטרידה ביותר מבחינת ההורים. לכן, למרות שאין לי מידע ישיר על סירוב ללכת לבית הספר אצל הבנות המבחנות שמשפחותיהן פנו אלי, אני יודעת שב-2014 לפחות ארבע משפחות התמודדו עם בעיה זו. אני יכולה גם להסיק מחומרת הבעיות שתוארו על ידי הורים לבנות, אלה שנפגשו איתי ואלה שלא נפגשו, שבשל השיעור הנמוך של הורים לבנות שפנו לעזרה מצד אחד, והשכיחות הגבוהה של פניות שסיבתן העיקרית היתה דיבורים על מוות ואף איומי התאבדות, סירוב ללכת לבית הספר נתפס, על ידי לא מעט משפחות, כבעיה "קטנה" יחסית לבעיה שמבחינתם היתה רצינית יותר, ולכן לא הזכירו מלכתחילה את בעיית הסירוב ללכת לבית הספר.

7. בעיות התנהגות

ב-2014 התקשרה אלי סבתא אחת, אמה של האם, שגידלה את נכדתה בת 17, בגלל בעיות התנהגות. מכיוון ששני ההורים היו האפוטרופוסים החוקיים של הילדה, לא יכולתי להיפגש עם הסבים ללא מעורבות ההורים. הסבתא הבטיחה לבקש מהאב להצטרף אליה לפגישה, אך לא הצליחה לשכנע אותו. כך, הבת המבחנת מאוד בת 17 לא קיבלה את העזרה שהיתה זקוקה לה נואשות.

בעיות התנהגות מופיעות בדרך כלל בגיל מאוחר יותר אצל בנות מאשר אצל בנים. אולם כפי שהראו וסרמן ועמיתים (Wasserman et al., 2005) בקרב בנות עם בעיות התנהגות, רמת הסיכון לחרדה או להפרעת מצב רוח גבוהה בהרבה מאשר אצל בנים. לכן, היה צפוי שבעוד שבגילאים צעירים יותר יופנו אלי יותר בנים לייעוץ, היחס הזה יתהפך עם תחילת גיל ההתבגרות. כפי שהראיתי, זה לא היה המצב.

8. תלונות מרובות, למשל כאבים גופניים ובעיות חברתיות, והורים שמאשימים את "המערכת"

בנותיהם של שני זוגות שפנו אך לא נפגשו איתי סבלו מבעיות מרובות. זוג אחד תיאר את בתם כמי שמרגישה "כאבים דמיוניים", סובלת מ"חוסר יכולת להתמודד עם תסכול", "חסרת סבלנות ועקשנית", ו"בוכה יותר מדי". המשפחה השנייה, שכבר הזכרתי, חשה שה"מבחן בגרות לדילוג כיתה" שבתם עברה כמה חודשים קודם לכן, עם המלצה ברורה שלא לדלג כיתה אלא "להתחיל התערבות פסיכולוגית לצד

הדרכת הורים" – היה "לא משביע רצון". הם נראו כמי שפנו אלי בתקווה שאסכים איתם, וכשלא עשיתי זאת, אמרו לי שהם "תמודדו עם הבעיות בעצמם, כי הם יודעים טוב יותר מכולם מה הכי טוב לבתם."

9. הפרעת התנגדות והתנהגות מרדנית

בעיה נוספת שגורמת לעיתים קרובות להורים של בנים מחוננים לפנות לייעוץ היא הפרעת התנגדות בגיל הצעיר והתנהגות מרדנית בגיל ההתבגרות. בגיל הרך התנהגות כזו שכיחה הרבה יותר אצל בנים מאשר אצל בנות (למשל: Abdi, 2010), אך המצב משתנה בגיל ההתבגרות. בשנת 2014 אף לא זוג הורים אחד שקבע פגישת ייעוץ הזכיר התנהגות מרדנית. ב-2015 אם אחת הזכירה זאת, אך לא כבעיה המרכזית של הבת. כשנפגשתי עם ההורים גיליתי שהבת נהגה להתעלל באחיה, ובבית הספר נהגה באלימות בילדי כיתתה. ייתכן שבנות מחוננות מרדניות אינן מופנות לטיפול, וכתוצאה מכך הוריהן אינם פונים לעזרה עד שההתנהגות הופכת מזיקה, כפי שהודגם במקרה של אסתר (ראו הפרק השני אצל David, 2019). נדרש מחקר נוסף לפני שניתן להגיע למסקנות בנושא זה.

10. התבגרות מוקדמת

הגדרת "גיל המינימום להתבגרות נורמלית" אצל בנות ירד בכל עשור מהעשורים האחרונים; בעשור השני של המאה ה-21 הוא ירד מ-11 ל-10 (Kail & Cavanaugh, 2014, 2019). כאשר ההתבגרות מתחילה שנתיים לפני מינימום הטווח המקובל, היא מוגדרת כ"מוקדמת". על פי לימוני ועמיתים (Limony et al., 2019), בקצוות של טווח הגילאים המקובל להתחלת ההתבגרות, דהיינו, כשנתיים למעלה מהממוצע וכשנתיים מתחת לממוצע, עולה הסבירות לפתולוגיה. נער או נערה שהתבגרותם מוקדמת, עלולים להיות מבוגרים נמוכים, עובדה המשפיעה על הרווחה הנפשית (Limony et al., 2015). התבגרות מוקדמת קשורה גם למחלות לב וכלי דם (Qiu et al., 2013), להשמנה (Dreyfus et al., 2015), לסרטן השד (Bodicoat et al., 2014), ולסרטן הרחם והשחלות (Fujita et al., 2008).

שיעור ההתבגרות המוקדמת אצל בנים נמוך בהרבה מזה של בנות (de Vries et al., 2004). אולם, לא זו בלבד שהיא נדירה יותר, גם כאשר היא מופיעה, אין היא נתפסת, בדרך כלל כבעיה, בעוד שאצל בנות התבגרות מוקדמת נתפסת כגורם סיכון לדיכאון (Ge et al., 1996, 2001; Graber et al., 2001; Stice et al., 2001; Hayward et al., 1997; Kaltiala-Heino et al., 2003; Burt et al., 2006; Ge et al., 1996; Kaltiala-Heino et al., 2003), להפרעות התנהגות (Copeland et al., 2010; Graber et al., 1997; Kaltiala-Heino et al., 2003), להפרעות אכילה (Klump, 2013; Klump et al., 2012; Caspi et al., 1993; Dick et al., 2000).

ניתן להניח שהתבגרות מוקדמת, שהיא גורם למגוון בעיות בכלל (לדוגמה: סוכרת, מחלות לב וכלי דם, Day et al., 2015), עלול לגרום בעיות משמעותיות נוספות לבת המחוננת. גובה נמוך מהפוטנציאל

(Chen & Eugster, 2015) קשור גם הוא להתבגרות מוקדמת, אך לא תמיד הוא בעיה אקוטית עבור בנות. ההשפעות הפסיכולוגיות של התבגרות מוקדמת אצל בנות ידועות שנים רבות והן הסיבה העיקרית לטיפול הרפואי שמטרתו לעכב את ההתבגרות הגופנית.

בארה"ב שיעור הבנות ממוצא אירופי שהתבגרותן היתה מוקדמת בעשור השני של המאה ה-21 היה כ-10% (Maron, 2015). לשלוש מתוך חמש עשרה המשפחות שפנו אלי היו בנות עם התבגרות מוקדמת; זה שיעור של 20%, ואף כי המספרים קטנים מכדי לקבוע מובהקות או אפילו לייחס להם משמעות סטטיסטית כלשהי, יש חשיבות לנתון גבוה זה בעיקר בשל העובדה, שהוא מתווסף לשתי עובדות מעניינות. הראשונה – אף לא אחד מהורים הזכיר זאת בשיחת הטלפון או במייל של הפנייה הראשונה. השניה – בסופו של דבר, רק שניים מההורים נפגשו אתי. עובדות אלה מרמזות על כך, שייתכן שיש חשיבות רבה להתבגרות המוקדמת של בנות מחוננות בהחרפת הבעיות שלהן, ואי-המודעות של ההורים לכך עלולה להשהות את ההתערבות במתן עזרה. בנוסף, יש כמובן לבדוק במחקרים כמותיים האם שיעור הבנות המחוננות שהתבגרותן מוקדמת דומה או גבוה מזה שבכלל האוכלוסייה.

הסברים אפשריים לכך ששיעור המשפחות הפונות לעזרה עבור בנותיהן המחוננות קטן מזה של משפחות הבנים המחוננים

1. שיעור הבנות המחוננות נמוך משיעור הבנים המחוננים

בקהילה המדעית מקובל כי "דברים משתנים עם הזמן" לגבי הייצוג הנמוך של בנות ונשים בתוכניות יוקרה גבוהה, ובכך גם במקצועות בעלי שכר גבוה ומעמד גבוה ותפקידי השפעה. למרות שמקובל לחשוב שבנות מחוננות, מתבגרות ונשים "סוגרות בהדרגה את הפער בהישגים" עם בנים מחוננים ומתבגרים, זה אינו המצב. לדוגמה: מאז 1972, כאשר נערכו בישראל מבחני הזיהוי הראשונים למחוננים, ועד סוף המאה ה-20, שיעור הבנות שזוהו כמחוננות היה בין 25% ל-33% בכל שנה (זורמן ודויד, 2000). אפילו בעשור הראשון של המאה ה-21, לאחר יישום ההעדפה המתקנת על ידי משרד החינוך (דורי וזוהר, 2008), היחס בין המינים בקרב ילדים שאובחנו כמחוננים על ידי משרד החינוך היה 2:1 ל"טובת" בנים (וידרגור, 2010). מאז, יותר בנות מבנים מסרבות לאפשרות ללמוד בכיתת מחוננים בבית הספר היסודי, ואחוז הבנות שסיימו תיכון לאחר למידה במסלול מחוננים תמיד היה נמוך מ-40%. בלי להיכנס לוויכוח "מי אשם", האם "המערכת" ש"לא מעודדת בנות" או אף "לא ידידותית כלפיהן, תחרותית מדי או מלמדת בדרכים שלא מתאימות לבנות" – עובדה זו אסור להתעלם ממנה. כאשר הקריטריונים להיכלל בקבוצת המחוננים הם רק קוגניטיביים, כמו בישראל, הרוב שנבחר הם בנים.

למעלה משלושה עשורים קודם לכן, בנבו וסטנלי (Benbow & Stanley, 1983) מצאו, שבחלק העליון של עקומת גאוס קיימים הבדלי מגדר משמעותיים לטובת בנים כבר בגיל 13. מאז הוכיחו מחקרים רבים שהשיעור של בנות בחלק העליון של סולם האינטליגנציה נמוך מזה של בנים (למשל Bates, 2010).

(Deary et al., 2007). יתרה מזאת: ככל שרמת המחוננות גבוהה יותר, שיעור הבנות קטן יותר. מייקל ועמיתיו (Makel et al., 2016) ופרקל ועמיתים (Preckel et al., 2008) מצאו במדגם של 320,000 תלמידי כיתה ז' בארה"ב, שבין אחוזון 95 ל-0.01% העליונים, כמו גם במדגם של 7000 תלמידים הודים, היתה רוב גברי בשנים 2011–2015. דאי ועמיתים (Dai et al., 2018), שבדקו את ההבדלים בין המגדרים בתלמידים השייכים לאחוזון 95 במשך 35 שנה: 2,053,265 תלמידים מחוננים בארה"ב ו-7119 בהודו, מצאו, שההבדלים בין המגדרים בהישגים נשארו יציבים יחסית לאורך זמן, היו עקביים ברוב המדדים, והיו דומים בארה"ב לאלו שבהודו.

המצב בארץ דומה למדי. דויד (David, 2025b) מצאה, בקרב ילדי גן גילאי 4.5–5.5 שהתקבלו ב-2004 למכון אריקה לנדאו, שהישגי הבנות במבחן האינטליגנציה היו נמוכים באופן מובהק מאלו של הבנים. למרות שכל הילדים עברו את אותו מבחן וכל המתקבלים היו באחוזון 97 של סולם האינטליגנציה, בגיל הרך הזה, לפני שהשפעות חברתיות יכלו להיות הסיבה העיקרית להבדלי מגדר לטובת בנות,⁴³ נצפו כבר פערי IQ משמעותיים לטובת בנים. אחוז הבנות שזוהו כמחוננות על ידי משרד החינוך בגיל 7 נמוך מזה של בנים מאז סוף שנות ה-80 (לדוגמה: דורי, וזוהר, 2008; זורמן ודויד, 2000; פולוצקי, 1989; David, 2014). ההבדלים נשמרים לכל אורך הדרך: בנים מצליחים בממוצע יותר מבנות במבחן הפסיכומטרי מאשר בנות (חי, 2016; סקופ, 2016; פער הפסיכומטרי: "פה היו הרבה מעל 650, ושם היה קשה לגרד את ה-500", 2013).

אכן, העובדה המצערת היא שלמרות ההתקדמות העצומה של נשים בכל תחומי החיים – אקדמיה, יצירתיות, פיננסים ועמדות מנהיגות – עדיין קיימים פערי מגדר משמעותיים בהישגים בפועל. אך פרק זה התמקד בשאלה אחת: מדוע אחוז ההורים המבקשים ייעוץ לבנות מחוננות נמוך כל כך בהשוואה לזה של בנים? עובדה זו לכאורה סותרת שתי עובדות אחרות: 1. השיעור של נשים המבקשות עזרה בבריאות הנפש גבוה בהרבה מזה של גברים (Addis & Mahalik, 2003; Briones & Villarroel, 2021; Terlizzi & Zablotzky, 2026). 2. בנות מחוננות, מתבגרות ונשים מתמודדות עם בעיות מיוחדות שכן מאפייני מחוננות – כגון אי-התאמה, יצירתיות או התמדה – נחשבים "גבריים" (למשל: זורמן ודויד, 2000; לנדאו, 2001), ולכן הן בסיכון גבוה יותר לבעיות חברתיות ורגשיות. ההסבר האפשרי היחיד הוא שבנות אינן מקבלות את העזרה הרגשית שהן זקוקות לה כדי להתגבר על המכשולים המונעים מהן לממש את מחוננותן.

2. חוסר מודעות

לילדים מחוננים יש בדרך כלל הורים בעלי אינטליגנציה גבוהה; זו המסקנה שאליה הגיעה סילברמן (Silverman, 2009) לאחר שבחנה אלפי ילדים מחוננים ומשפחותיהם במשך יותר מ-30 שנה. אפשר היה להניח, שהורים אינטליגנטיים יהיו מודעים יותר להזדמנויות ייעוץ עבור ילדיהם, אך נראה כי הדבר

⁴³ מקובל שילדות צעירות נהנות מיתרון על פני בנים: הן מתקדמות יותר בשפה ובמוטוריקה עדינה, מתנהגות טוב יותר ואהודות יותר על המורות.

אינו כך. פגשתי הורים לילדים מחוננים – בנים ובנות – שחיפשו ייעוץ מתאים במשך שנים (ראו, לדוגמה, את תיאור המקרה David, 2015). אולם, בעיית המודעות הנמוכה או חוסר המודעות קיימת עבור בנים ובנות, ולא יכולה להסביר את הפער המגדרי הגדול בחיפוש עזרה לילד או לילדה, למתבגר או למתבגרת המחוננים.

3. בעיות כלכליות

בעיות כלכליות עלולות להיות סיבה לאי-חיפוש עזרה לילדים או למתבגרים מחוננים, אך גם הן לא קשורות למגדר. זאת ועוד: כאשר יש בעיה כלכלית, אני נוהגת להציע הנחה משמעותית מאוד. לכן, המסקנה הסבירה ביותר היא, שהורים לבנים מוכנים יותר להשקיע מאמץ כספי עבור בניהם המחוננים מאשר עבור בנותיהם המחוננות.

4. בעיות מרחק וניידות

אין כל בסיס להניח, שמגדר משחק תפקיד כלשהו בבעיות ניידות שמונעות מהורים לחפש עזרה לילדיהם המחוננים. זאת ועוד: בעוד שבמהלך כל שנת 2014 לא הגיעה אלי לייעוץ אפילו משפחה אחת מהעיר מגורי, ראשון לציון, הרי במהלך חופשות החורף והקיץ של שנת 2014 הגיעו אלי לייעוץ משפחות יהודיות מארה"ב, מקנדה ומצרפת. משום כך הגעתי למסקנה, שכאשר הדבר חשוב מספיק, המרחק לא בהכרח מהווה מכשול.

5. דעות קדומות נגד ייעוץ

דעות קדומות נגד ייעוץ קיימות בקרב אוכלוסיות רבות. עם זאת, הרוב המוחלט של הבנות, שהוריהן הגיעו אלי, עברו טיפולים שונים ואף מספר אבחונים (ראו, למשל, David, 2015). חלק מההורים פנו אלי בעוד בתם עדיין נמצאת בטיפול. לכן נראה, שהדעות הקדומות לא היו הסיבה לפניות המעטות של הורים לבנות לעומת הפניות הרבות של הורים לבנים.

6. בנות מחוננות זקוקות לעזרה פחות מבנים מחוננים

הספרות וגם הנסיון מצביעים על כך, שבגיל הרך בנות סובלות מבעיות מסוגים שונים – חברתיות, רגשיות, פיזיות וכו' בשיעור נמוך מבנים. ישנן גם אינדיקציה לכך, שהבעיות של בנות בגיל זה הן בממוצע בעצמה קטנה מזו של בנים. אבל בילדות המאוחרת, ובייחוד בתקופת ההתבגרות המצב משתנה; הבעיות החברתיות של בנות מתעצמות ובדרך כלל לא נעלמות מעצמן. בעיות אלה כוללות קשיים ביצירת חברויות, דאגה לבדידות חברתית בבית הספר, בבית או בשעות אחר הצהריים ובחופשות, התמכרויות שונות, הישגים נמוכים, נשירה מבית הספר וכדומה. מחקר אורך גרמני (Zoellner et al.,

(2025 מצא, שבנות מדווחות באופן עקבי על שיעורי בדידות גבוהים יותר מבנים. לפני הקורונה שיעור הבדידות אצל בנות היה כפול מזה של בנים. ב-2020 הגיע שיעור זה ל-41.2% אצל בנות לעומת 28.2% אצל בנים. גם ב-2024 נותר השיעור גבוה (כ-20.5% מכלל הנער חשו לפחות לפעמים בדידות), והפער המגדרי נשמר. במחקר אורך נוסף (Twenge et al., 2021) הראה עלייה בכל העולם בקרב מתבגרים ברמת הבדידות בעשור השני של המאה ה-21, כאשר העלייה היתה גדולה יותר אצל בנות מאשר אצל בנים. על פי נתוני מרכזי השליטה והמניעה של מחלות (Centers for Disease Control and Prevention, 2024), בשנת 2013 דיווחו 53% מהתלמידות על תחושות מתמשכות של עצב או חוסר תקווה לעומת 28% מהתלמידים. ב-2021 שיעור הבנות שחשו תחושות אלו היה גבוה אף יותר: 57%, וככלל, ב-2023 תלמידות הראו שיעורים גבוהים יותר של סימני בריאות נפשית ירודה, מחשבות אובדניות והתנהגויות סיכון בהשוואה לבנים.

מחקרים כמותיים בדבר הפופולריות של בנות מחוננות (למשל, Robinson, 1990; Luftig & Nichols, 2008) מדגישים את העובדה, שבנות מחוננות אינן פופולריות בקרב בני גילן. לאור עובדה זו, בצירוף הבעיות שיש למתבגרות, שהן משמעותיות יותר מאשר אצל בנים, ולכן היה צפוי שהוריהן של מחוננות יפנו לעזרה בתדירות גבוהה. לפיכך קשה להבין מדוע כל כך מעט הורים לפונים לעזרה עבורן.

סיכום ומסקנות

לא זו בלבד, שרוב הסיבות שגורמות להורים של בנים מחוננים לפנות לעזרה קיימות גם אצל בנות, אלא שיש הבדל מגדרי אחד שצריך להדליק נורת אזהרה אצל משפחות רבות עם בנות מחוננות עוד בגיל צעיר ובהחלט מתחילת גיל ההתבגרות: דימוי עצמי של הבת. בין עשרות רבות של משפחות עם בנות מחוננות שפגשתי בעשור האחרון פגשתי רק משפחה אחת שבתם לא סבלה מבעיות אכילה, מבעיות בדימוי העצמי או מתפיסה גופנית שאינה הולמת מציאות. כל האחרות – בנות שמשפחותיהן באו אלי לפגישת ייעוץ בודדת, אחיות של בנים שאני פוגשת באופן קבוע, או בנות שפגשתי בהקשרים משפחתיים או חברתיים – דיברו על כך שהן "שמנות מדי" או "אוכלות מעט מדי"; סובלות מבררנות מזון או מסרבות לאכול מזון בריא; גבוהות מדי או נמוכות מדי, ומאמינות ש"אם רק משהו היה שונה" – כמו האף, האוזניים או השיער – הן היו יכולות להיות יפות... דוגמה אחת כזו היתה של ילדה בת 7 שחורת שיער, גבוהה ויפה, שסיפרה לי ש"החברה שלי עדנה תמיד לובשת שחור; היא אמרה ששחור עוזר להסתיר את הבטן". הנטייה של נשים בכלל ושל נשים יהודיות או ישראליות ללבוש שחור מתועדת בספרות (למשל: ילדות, נערות, נשים בשחור, למה?; 2010; Why must Jewish women wear so much black and gray? 2012), אך העובדה שילדה בת 7 היתה כל כך מודאגת מה"בטן" שלה, וניסתה להסתירה על ידי התלבשות כמו אלמנה מסורתית מבוגרת – היתה מטרידה מאוד. ובכל זאת, כל הבנות הללו באו אלי בגלל בעיות אחרות מאשר דימוי עצמי. עשיתי כמיטב יכולתי לעזור להן לבנות עצמי חזק יותר, אך לא יכולתי שלא לתהות כמה בנות שהיו זקוקות לעזרתי מעולם לא קיבלו אותה כי הבעיות שלהן לא נראו "רציניות מספיק" בעיני הוריהן או מחנכיהן.

אף לא אחת מהסיבות לאי-פנייה לעזרה לבנות מחוננות יכולה להסביר, מדוע שיעור ההורים של בנים שקבעו פגישת ייעוץ היה גבוה בהרבה מזה של בנות, ושיעור ההורים של בנים שביטלו פגישה שכבר נקבעה היה נמוך מזה של בנות. בעוד שהבדלים חינוכיים, פיזיולוגיים וחברתיים בין המגדרים עשויים להסביר חלק מהפער, הסיבות המשפחתיות חייבות להיות הסיבה המרכזית והעיקרית להבדל זה. קביעת פגישת ייעוץ ואימוץ ההמלצות שניתנות היא באחריות ההורים, וכל עוד יחס ההורים לבנותיהם המחוננות אינו שווה ליחסם לבניהם המחוננים, בנות מחוננות, מוכשרות ויצירתיות יישארו מקופחות מעזרה כדי לממש לא רק את מחוננותן, אלא גם את עתידן כמבוגרות מצליחות, מותאמות חברתית ורגשית.

מקורות

- גלזר, ה. (17.4.2019). התאבדויות של ילדים קטנים כבר אינן דבר נדיר. למה זה קורה? מאתר הארץ <https://www.haaretz.co.il/magazine/2019-04-17/ty-article-magazine/premium/0000017f-f73c-d5bd-a17f-f73ee5960000>
- דויד, ח. (1998). חינוך ילדים מחוננים בכיתות מיוחדות או בכיתות רגילות? בתוך א. זיו (עורך), *מחוננות וכשרונות מיוחדים – מקראה* (עמ' 331–353). האוניברסיטה הפתוחה.
- דויד, ח. (2013א). האם הקפצת כיתה תזיק או תועיל לילד שלי? בתוך: *להיות הורים לילד מחונן* (עמ' 63–83). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=3021>
- דויד, ח. (2013ב). האם לשלוח את ילדי לכיתת מחוננים או להשאירו בכיתה הרגילה? בתוך: *להיות הורים לילד מחונן* (עמ' 48–62). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=3021>
- דויד, ח. (2013ג). מחשבות מוות ואיומי התאבדות של מחוננים צעירים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2981>
- דויד, ח. (2014). על ה"קפיצה": ההתקדמות המשמעותית הראשונה בטיפול בילדים מחוננים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3164>
- דורי, י. וזוהר, ע. (2008). העדפה מתקנת ושוויון הזדמנויות בקרב בנות מחוננות: דו"ח מחקר מוגש ללשכת המדען הראשי. מדינת ישראל: הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל, המחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים, משרד החינוך – האגף למחוננים, האוניברסיטה העברית בירושלים – בית הספר לחינוך.
- וידרגור, ח. (2010). מורים למחוננים בישראל: היבטים קוגניטיביים של תכנית ההכשרה. עבודת דוקטורט, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת: *בנות ונשים – הישגים ואתגרים*. מכון סאלד ומשרד החינוך.
- חי, ש. (27.6.2016). פערי הפסיכומטרי: "בחינה גברית, בנים תחרותיים יותר". נדלה מאתר YNET <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4821086,00.html>
- (27.4.2010). ילדות, נערות, נשים בשחור, למה? נדלה מאתר בחדרי חרדים https://www.bhol.co.il/forums/topic.asp?cat_id=4&topic_id=2782426&forum_id=771

לנדאו, א. (2001). האומץ להיות מוכשר. דביר.

מורים כשומרי סף למניעת אובדנות (2011). מסמך עבודה במסגרת התכנית הלאומית למניעת אובדנות שבט תשע"א, ינואר 2011. מדינת ישראל, השרות הפסיכולוגי ייעוצי, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך. נדלה מאתר משרד החינוך
https://meyda.education.gov.il/files/shefi/cherum/ovdanut/ovdanu_tmorim_kesh_omreisaf.pdf

סקופ, י. (27 ביוני 2016). דו"ח נתוני הבחינה הפסיכומטרית: גברים יהודים מקבלים ציון גבוה יותר. נדלה מאתר הארץ
<https://www.haaretz.co.il/news/education/2016-06-27/ty-article/premium/0000017f-da73-d938-a17f-fe7b8d450000>

פולוצקי, ל. (1989). "הבדלים בין בנים לבנות בתוצאות מבחנים לאיתור תלמידים מחוננים". זיהוי מחוננות וטיפוח, מאמרים וביבליוגרפיה עם תקצירים (עמ' 18–30). מכון הנרייטה סאלד.

פלג, י. ווסרמן, א. (2.7.2019). בגובה העיניים: טיפול בקבוצה לילדים ונוער. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3826>

(13.8.2013). פער הפסיכומטרי: "פה היו הרבה מעל 650, ושם היה קשה לגרד את ה-500". נדלה מאתר YNET
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4416939,00.html>

רשימת מכונים מוכרים להתפתחות הילד (2026). נדלה מאתר משרד הבריאות
https://www.gov.il/he/pages/child_development_inst

Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviors and academic competence of Iranian Kindergarten children based on their parent and teacher rating. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175–1179.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>

Addis, M. E., & Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist*, 58(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5>

Bates, K. L. (July 6, 2010). Gender gap in math scores persists. Campus, academics, Research. Retrieved from <https://today.duke.edu/2010/07/TIPability.html>

Benbow, C., & Stanley, J. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science*, 222(4627), 1029–1031.

Bodicoat, D. H., Schoemaker, M. J., Jones, M. E., McFadden, E., Griffin, J., Ashworth, A., & Swerdlow, A. J. (2014). Timing of pubertal stages and breast cancer risk: The breakthrough generations study. *Breast Cancer Research*, 16(1): R18. <https://doi.org/10.1186/bcr3613>

Briones, E. M., & Villarroel, M. A. (2026). Mental Health Treatment Among Adults: United States, 2024. NCHS Data Brief No. 564.
<https://www.cdc.gov/nchs/products/databriefs/db564.htm>

Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253–259. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x>

Burt, S. A., McGue, M., DeMarte, J. A., Krueger, R. F., & Iacono, W. G. (2006). Timing of menarche and the origins of conduct disorder. *Archives of General Psychiatry*, 63(8), 890–896. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.8.890>

- Caspi, A., Lynam, D., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1993). Unraveling girls' delinquency: biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehavior. *Developmental Psychology*, 29(1), 19–30. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.19>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2013–2023*. U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved from <https://www.cdc.gov/yrbs/dstr/pdf/YRBS-2023-Data-Summary-Trend-Report.pdf>
- Chen, M., & Eugster, E. A. (2015). Central Precocious Puberty: Update on Diagnosis and Treatment. *Paediatric Drugs*, 17(4), 273–281. <https://doi.org/10.1007/s40272-015-0130-8>
- Chen, X., Fan, X., Wu, J., & Cheung, H. Y. (2020). Factors Related to Suicidal Cognitions of Academically Gifted Students in the Chinese Social–Cultural Context: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 204–218. <https://doi.org/10.1177/0016986220923665>
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J., & Streuning, E. L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence--I. Age- and gender-specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(6), 851–867. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01094.x>
- Copeland, W., Shanahan, L., Miller, S., Costello, E. J., Angold, A., & Maughan, B. (2010). Outcomes of early pubertal timing in young women: A prospective population-based study. *American Journal of Psychiatry*, 167(10), 1218–1225. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.09081190>
- Cassady, J. C., & Cross, T. L. (2006). A Factorial Representation of Suicidal Ideation among Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 290–304. <https://doi.org/10.1177/016235320602900303>
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). *Suicide among gifted children and adolescents: Understanding the suicidal mind* (2nd ed.). Waco: TX: Prufrock Press.
- Dai, J., Hodges, J., & Makel, M. (2018). Sex differences in ability tilt in the right tail of cognitive abilities: A 35-year examination. *Intelligence*, 67(1), 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.02.003>
- David, H. (2014). Diagnosis of the gifted in Israel. *Gifted Education International*, 30(1), 57–60. <https://doi.org/10.1177/0261429413485393>
- David, H. (2015). Faye: Case study of a 14-year old gifted disabled girl. *International Letters of Social and Humanistic Studies*, 7(2), 148–159.
- David, H. (2016). Diagnostic et enseignement pour les enfants hp: l'exemple d'Israël. *Revue économique et sociale*, 74(4), 103-112 [English version: Diagnosing and schooling of gifted children: The example of Israel].
- David, H. (2017). Seeking help for young gifted children with emotional or educational problems: Who looks for counseling? Part I: Between the telephone call and the meeting. *Journal for the Education Gifted Young Scientists*, 5(1), 57–70.

- David, H. (2018). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2(2), 113–131.
- David, H. (2019). *Gifted Disabled Children: Theory and Treatment*. New York: NOVA Publishing House.
- David, H. & Landau, E. (2025a). The first-born and the single gifted child: Findings from Three Decades of Cohorts. In: *Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education* (pp. 51–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91701-1_4
- David, H. (2025b). Gifted 4.5-5.5-Year-Old Students: Findings from the 2004 Cohort. In: *Erika Landau's Contribution to the History of Gifted Education* (pp. 59–71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91701-1_5
- Day, F. R., Elks, C. E., Murray, A., Ong, K. K., & Perry, J. R. B. (2015). Puberty timing associated with diabetes, cardiovascular disease and also diverse health outcomes in men and women: the UK Biobank study. *Scientific Reports*, 5, 11208. <https://doi.org/10.1038/srep11208>
- Deary, I. J., Irwing, P., Der, G., & Bate, T. C. (2007). Brother–sister differences in the g factor in intelligence: Analysis of full, opposite-sex siblings from the NLSY1979. *Intelligence*, 35(5), 451–456. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.003>
- Desmet, O. A., Pereira, N., & Peterson, J. S. (2020). Telling a tale: how underachievement develops in gifted girls. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85–99. <https://doi.org/10.1177/0016986219888633>
- de Vries, L., Kauschansky, A., Shohat, M., & Philip, M. (2004). Familial Precocious Puberty. *Journal of Clinical Endocrinological & Metabolism*, 89(4), 1794–1800. <https://doi.org/10.1210/jc.2003-030361>
- Dick, D. M., Rose, R. J., Viken, R. J., & Kaprio, J. (2000). Pubertal timing and substance use: associations between and within families across late adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 180–189.
- Dreyfus, J., Jacobs, D. R., Mueller, N., Schreiner, P. J., Moran, A., Carnethon, M. R., & Demerath, E. W. (2015). Age at menarche and cardiometabolic risk in adulthood: The coronary artery risk development in young adults study. *The Journal of Pediatrics*, 167(2), 344–352. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.04.032>.
- Eren, F., Ömerelli Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Archive of Neuropsychiatry*, 55(2), 105–112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 80–97). Cambridge University Press.
- Fujita, M., Tase, T., Kakugawa, Y., Hoshi, S., Nishino, Y., Nagase, S., Ito, K., Niikura, H., Yaegashi, N., & Minami, Y. (2008). Smoking, Earlier Menarche and

- Low Parity as Independent Risk Factors for Gynecologic Cancers in Japanese: A Case-Control Study. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 216(4), 297–307. <https://doi.org/10.1620/tjem.216.297>
- Ge, X., Conger, R. D., Elder, G. H. (1996). Coming of age too early: Pubertal influences on girls' vulnerability to psychological distress. *Child Development*, 67(6), 3386–3400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01919.x>
- Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H. Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37(3), 404–417. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.404>
- Graber, J. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Brooks-Gunn, J. (1997). Is psychopathology associated with the timing of pubertal development? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(12), 1768–1776. <https://doi.org/10.1097/00004583-199712000-00026>
- Graber, J. A., Seeley, J. R., Brooks-Gunn, J., & Lewinsohn, P. M. (2004). Is pubertal timing associated with psychopathology in young adulthood? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(6), 718–726. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000120022.14101.11>
- Hayward, C., Killen, J. D., Wilson, D. M., & Hammer, L. D. (1997). Psychiatric risk associated with early puberty in adolescent girls. *Journal of the academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(2), 255–262.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., & Cooper, H. (2001). School Refusal: Epidemiology and Management. *Paediatric Drugs*, 3(10), 719–732. <http://doi.org/10.2165/00128072-200103100-00002>
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2014). *Essentials of human development: a life-span view*. Cengage Learning, Inc.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2019). *Human development: a life-span view* (8th ed.). Cengage Learning, Inc.
- Kaltiala-Heino, R., Marttunen, M., Rantanen, P., & Rimpelä, M. (2003). Early puberty is associated with mental health problems in middle adolescence. *Social Science and Medicine*, 57(6), 1055–1064. [http://doi.org/10.1016/s0277-9536\(02\)00480-x](http://doi.org/10.1016/s0277-9536(02)00480-x)
- Kearney, C., & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children & Schools*, 27(4), 207–216. <http://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kessler, R.C., Walters, E.E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the National Comorbidity Survey. *Depression and Anxiety*, 7(1), 3–14.
- Klump, K. L. (2013). Puberty as a critical risk period for eating disorders: a review of human and animal studies. *Hormonal Behavior*, 64(2), 399–410.

- Klump, K. L., Culbert, K. M., Slane, J. D., Burt, S. A., Sisk, C. L., & Nigg, J. (2012). The effects of puberty on genetic risk for disordered eating: Evidence for a sex difference. *Psychological Medicine*, 42(3), 627–637. <http://doi.org/10.1017/S0033291711001541>
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J., & Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. Symptomatology, development, course, and treatment. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(4), 43–49. <http://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>
- Lewinsohn, P., Hops, H., Roberts, R., Seeley, J., & Andrews, J. (1993). Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(4), 133–144. <http://doi.org/10.1037//0021-843x.102.1.133>
- Limony, Y., Koziel, S., & Friger, M. (2015). Age of onset of a normally timed pubertal growth spurt affects the final height of children. *Pediatric Research*, 78(3), 351–355. <https://doi.org/10.1038/pr.2015.104>
- Limony, Y., Koziel, S., & Friger, M. (2019). Association between the onset age of puberty and parental height. *PLoS ONE*, 14(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211334>
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 111–115.
- Makel, M. C., Wai, J. Peairs, K., & Putallaz, M. (2016). Sex differences in the right tail of cognitive abilities: An update and cross cultural extension. *Intelligence*, 59(1), 8–15. <http://doi.org/10.1016/j.intell.2016.09.003>
- Maron, D. F. (May 1, 2015). Early Puberty: Causes and Effects. Retrieved from <http://www.scientificamerican.com/article/early-puberty-causes-and-effects>
- McGee, R., Feehan, M., Williams, S., Partridge, F., Silva, P.A., & Kelly, J. (1990). DSM-III disorders in a large sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(4), 611–619. <http://doi.org/10.1097/00004583-199007000-00016>
- OECD (2014). "Who Are the School Truants?" *PISA in Focus*, No. 35, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jzb019jwmd5-en>
- OECD (2015). What Lies Behind Gender Inequality in Education? *PISA in Focus*, No. 49, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en>
- Pellegrini, D. W. (2007). School non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63–77. <http://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74(4), 375–379. <http://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>

- Olsson, G. I., & von Knorring, A. L. (1999). Adolescent depression: Prevalence in Swedish high-school students. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 99(5), 324–331. <http://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1999.tb07237.x>
- (November 2, 2012). Why must Jewish women wear so much black and gray? Retrieved from *me yodea* <https://judaism.stackexchange.com/questions/22072/why-do-jewish-women-wear-so-much-black>
- Perry, M. J. (September 27, 2016). 2016 SAT test results confirm patterns that's persisted for 50 years – high school boys are better at math than girls. <http://www.aei.org/publication/2016-sat-test-results-confirm-pattern-thats-persisted-for-45-years-high-school-boys-are-better-at-math-than-girls>
- Perry-Hazan, L. (2015). Court-led educational reforms in political third rails: Lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy*, 30(5), 713–746. <http://doi.org/10.2139/ssrn.2411095>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students comparing girls' and boys' achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146–159. <https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- Qiu, C., Chen, H., Wen, J., Zhu, P., Lin, F., Huang, B., Wu, P., Lin, Q., Lin, Y., Rao, H., Huang, H., Liang J., Li, L., Gong, X., Peng, S., Li, M., Chen, L., Tang, K., Chen, Z., Lin, L., Lu, J., Bi, Y., Ning, G., & Chen, G. (2013). Associations between age at menarche and menopause with cardiovascular disease, diabetes, and osteoporosis in Chinese women. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 98(4), 1612–1621. <https://doi.org/10.1210/jc.2012-2919>
- Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Lefkowitz, E. S., Pakiz, B., & Frost, A. (1993). Prevalence of psychiatric disorders in a community population of older adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(2), 369–377. <https://doi.org/10.1097/00004583-199303000-00019>
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 32-51). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_3
- Şahin, Ş., Arseven Z., & Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195–210. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Silverman, L. K. (2009). What We Have Learned About Gifted Children. Retrieved from: <http://www.gifteddevelopment.com/articles/what-we-have-learned-about-gifted-children>
- Stamm, M. (2008). Hochbegabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz [Gifted, but dropout? An empirical study of the phenomenon of

- dropping out among gifted adolescents in Switzerland]. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6(3), 301–319.
- Stice, E., Presnell, K., & Bearman, S. K. (2001). Relation of early menarche to depression, eating disorders, substance abuse, and comorbid psychopathology among adolescent girls. *Developmental Psychology*, 37(5), 608–619. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.5.608>
- Terlizzi, E. P., & Zablotzky, B. (2021). Mental Health Treatment Among Adults: United States, 2020. NCHS Data Brief No. 419. Retrieved from <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db419.pdf>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., & LeRoy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 93, 257–269. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>
- Wasserman, G. A., McReynolds, L. S., Ko, S. J., Katz, L. M., & Carpenter, J.R. (2005). Gender differences in psychiatric disorders at juvenile probation intake. *American Journal of Public Health*, 95(1), 131–137. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2003.024737>
- Whitaker, A., Johnson, J., Shaffer, D., Rapoport J. L., Kalikow, K., Walsh, B. T., Davies, M., Braiman, S., & Dolinsky, A. (1990). Uncommon troubles in young people: prevalence estimates of selected psychiatric disorders in a nonreferred adolescent population. *Archives of General Psychiatry*, 47(5), 487–496. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1990.01810170087013>
- White, L. (2000). Underachievement of Gifted Girls: Causes and Solutions. *Gifted Education International*, 14(2), 125–132. <https://doi.org/10.1177/026142940001400203>
- Wittchen, H. U., Nelson, C. B., & Lachner, G. (1998). Prevalence of mental disorders and psychosocial impairments in adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, 28(1), 109–26. <https://doi.org/10.1017/s0033291797005928>
- Young, J. L. (2017). Understanding school refusal. What parents need to know at back-to-school time. *Psychology Today*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/when-your-adult-child-breaks-your-heart/201709/understanding-school-refusal>
- Zoellner, F., Erhart, M., Schütz, R., Napp, A.-K., Devine, J., Reiss, F., Ravens-Sieberer, U., & Kaman, A. (2025). Two decades of loneliness among children and adolescents: Longitudinal trends, risks and resources – Results from the German BELLA and COPSYS studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 3629–3641. <https://doi.org/10.1007/s00787-025-02779-6>

"ילדה יהודייה טובה צריכה לשמור על הפה שלה"⁴⁴

מבוא

עד גיל 18 לא קיללתי כלל. הרקע שלי גרם לי לאמץ, כבר בגיל צעיר מאוד, שני ערכים שנחשבים הכרחיים לכל "ילדה יהודייה צנועה": "שמירת הלשון", דהיינו, שמירה על לשון נקייה, כפי שנדרש מכל יהודי: "מי האיש החפץ חיים"⁴⁵ אהב ימים לראות טוב. נצר לשונך מרע ושפתיך מדבר מרמה" (תהילים לד, יג-יד), וערך ה"צניעות", בייחוד עבור נשים. הציווי הכללי: "הגיד לך אדם מה טוב, ומה ה' דורש ממך [...] והצנע לכת עם אלהיך" (מיכה ו ח), דהיינו, "והצנע לכת עם אלהיך זו הוצאת המת והכנסת כלל לחופה (סוכה מט ע"ב) – על-פי רש"י היא דרישה להצניע את המעשים הטובים והמצוות שעושה האדם, ולא את הופעתו החיצונית, בוודאי לא את מראה של האשה דווקא. הרד"ק מציב את הצניעות כניגוד לראויותנות, ועל פי הרמב"ם הפירוש הוא דרך האמצע והענווה במידות. לעומת זאת, כאשר מדובר בנשים, ההתמקדות היא אך ורק על החוץ לעומת הפנים, דהיינו, על פיזיות לא בולטת, הן במראה והן בקול. השימוש הנפוץ ב"כל כבודך בת מלך פנימה ממשיגות זקב לבושה" (תהילים, מה, יד), הנהגה בדרך כלל כ"כל כבודך בת מלך פנימה", מתאר את כבודה של בת המלך הנכנסת לארמון, ולא, כמקובל, את כריכת ה"כבוד" ב"כניסה פנימה", דהיינו, באי-נראות.

להיות צנועה פירושו לא רק להישאר בבית (מדרש תנחומא), אלא גם לא לומר דברים פרובוקטיביים. מדרש רבה על במדבר א, א מסביר מדוע כדאי לאישה להישאר בבית: "אם אישה נשארת בצניעות בביתה, היא ראויה לכך שגם בעלה וגם בניה יהיו כהנים גדולים [הלובשים בגדי זהב]". המדרש מספר את סיפורה של אישה בשם קמחית,⁴⁶ ש"היו לה שבעה בנים – כולם כהנים גדולים. חכמים שבאו אליה שאלו אותה: 'איזו מצווה טובה עשית [כלומר, במה זכית לשכר כזה]?' והיא אמרה להם: 'ראה שמים [כלומר אלוהים] יעזור לי, אם אי פעם קירות ביתי ראו את שערי [כלומר, אפילו כשהייתי לבד בבית, תמיד כיסיתי את ראשי]' [התרגום וההסברים שלי – ח.ד.].

לכן הפסוק "כל כבודך בת מלך פנימה" פירושו שהאישה היהודייה היא בת מלך – לא בת של כל מלך, אלא בת של אלוהים, מלך מלכי המלכים, ולכן צניעותה היא ערך יקר. האישה היהודייה דומה לתכשיט יקר מאוד; כשגבר מחזיק בתכשיט כזה, הוא לא יישא אותו ויציג אותו לכולם, אלא יהיה זהיר, ישים אותו

⁴⁴ תרגום שלי:

David, H. (2020). Summary: A Good Jewish Girl Should Watch Her Language. In *Dynamic on-line assessment of gifted children* (pp. 126-142). Nova Science Publishers, Inc.

⁴⁵ ה"חפץ חיים" הוא הרב ישראל מאיר בן אריה זאב כהן (1838-1933), שנוולד ברוסיה ומת במחוז וילנה. השפיע על תנועת המוסר, וכינויו ניתן לו ע"ש ספרו. חיבר גם את הספר "שמירת הלשון" ואת משנה ברורה.

⁴⁶ שם נשי נדיר שמקורו בשורש העברי ק.מ.ח. (קמח). בחירת השם ניתנת להסבר בשני אופנים: השם מתאים לאישה שתמיד נשארה בבית ועסקה רבות באפייה, או לאישה שהיו לה שבעה בנים ולכן היה עליה לבשל ולאפות הרבה כדי להאכיל את משפחתה הגדולה. השם "קמיתוס", שם של משפחת כהנים, מופיע גם ב"קדמוניות היהודים" (18:34) של יוספוס פלביוס.

במקום מתאים, מוסתר בבית. אותו הדבר צריך לחול על בת ישראל, שלא תהיה פעילה במרחב הציבורי, אלא תהיה צנועה (לדוגמה: עוזיאל, 2004).

בנות לא מקללות – או עדיף, בכלל לא נשמעות

כפי שלמדנו, ילדה היא בתחילה רכוש של אביה. עליו מוטלת המשימה לחנך אותה כדי שתגדל ותהיה אישה טובה, רכוש של בעלה. כך היה הדבר מימים ימימה גם בתרבויות אחרות, ולמרבה הצער, מצב זה לא השתנה משמעותית עד ימינו במספר לא קטן של מדינות ותרבויות.

למרות שהגל הראשון של הפמיניזם החל לפני יותר מ-100 שנה, רק בתחילת שנות ה-90 עבר מוקד כל תנועות זכויות הנשים מהעניינים ה"גדולים", ה"חשובים", בעיקר אלו המשפטיים – כמו זכות הצבעה לנשים, זכות להפלה, אי-אפליה במקום העבודה וכו' – למאבק על השתתפות מלאה בזירה הציבורית, שכללה את שמיעת נשים בכל תחומי קבלת ההחלטות. אחת מנקודות המפנה הראשונות שהתמקדו בשמיעת הקול הנשיי היה ספרה של גיליגן (1995). הוצאת הספרים של אוניברסיטת הארווארד כינתה אותו: "הספר הקטן שהתחיל מהפכה". ספר זה היה הראשון שהעמיד את "הקול הנשי" במרכז הפמיניזם, אחרי היסטוריה ארוכה של כינויי נשים כ"פטפטניות"⁴⁷ או גרוע מכך,⁴⁸ תוך הדרתן בו-זמנית מכל מרכזי ההשפעה של החיים המודרניים. אין פלא, שסוף המאה ה-20 ותחילת המאה ה-21 התאפיינו בתגובת-נגד של תנועות הפועלות נגד נשים שמעזות לדבר בקול רם, להתבטא בציבור, בפרט כשהמסרים שלהן אינם נחשבים "נעימים", נשים המאתגרות אמונות וטענות גבריות ישנות, ותובעות את זכותן להישמע (למשל: Kroløkke & Sørensen, 2006).

היסטוריית הקללות הכללית וזו שלי, הפרטית: קווים מקבילים

לילדה חרדית היה אסור, ועדיין אסור, לשמוע קללות ומילות גידוף; בוודאי לא לומר מלים כאלה. אבל על אף ההגבלות, החיים לא אחת חזקים מהאידיאל שלהם, והמאבק במשפחה מתחיל בתהייה "מהיכן את יודעת כאלה מלים?" וממשיך בציווי: "עליך להשתמש רק בלשון נקייה". במאבק זה כמעט תמיד מפסיד הנקי, היפה והמנומס, שכן, ילדים רבים לומדים מילים שנתפסות על ידי מבוגרים כמכוערות, ביטויים מעליבים וקללות מהשכנים, מבני משפחה ובעיקר זה מזה, כשהם מבליים ביחד (Humphries, 2012; Sobel, 2019). אני למדתי מהחלק ההונגרי במשפחתי.

עברית, שפת האם שלי, לא היתה שפת האם של רוב הילדים בגילי, שהוריהם היו לרוב עולים חדשים מאירופה. ההורים קיללו בשפות רבות – רוסית, פולנית, רומנית – אבל בעיקר ביידיש, שפת קללות עשירה מאוד (ראו למשל Galantz, 2019 ערבית היא מזה שנים רבות אחת משפות הקללות העיקריות

⁴⁷ לדוגמה: "עשרה חלקים של שיחה ניתנו לעולם, תשעה נטלו הנשים" (קידושין מט ע"ב).

⁴⁸ לדוגמה: "גברים מצופים לכלוא את נשותיהם מאחורי חומות של שתיקה והשתקה" (Rosen, 1988).

בעברית מדוברת (נתיב, 2013), אבל בסביבתי היא לא נשמעה.⁴⁹ בהיסטוריה המתועדת של כמאה שנה של העברית המדוברת בארץ ישראל המנדטורית, ולאחר מכן, מ-1948, במדינת ישראל – לקללות בערבית היה תפקיד משמעותי. במילותיה של הנקין (Henkin-Roitfarb, 2011, 69-70):

בשיר העברי משנת 1944 "הפגישה" (מילים: חיים חפר), אנו מוצאים שבכל פעם שפלמ"חניק פוגש חבר, הדבר הראשון שהוא אומר הוא "חַרְבִּיתָה!" [שייחרב ביתך]. השימוש הידידותי מתועד גם בערבית הפלסטינית שלפני קום המדינה (Canaan, 1935; Dunkel, 1930; Henkin, 2009).

הנקין-גולדפרב (Henkin-Roitfarb, 2011) מסבירה את הסיבה למצב זה:

קללות בעברית-ישראלית כמעט שלא היו קיימות ולא היה סיכוי שיתחדשו מהעברית הקלאסית, כי השפה הנערצת של התנ"ך לא הייתה מקור לגיטימי לשפה גסה. לכן קללות הושאלו ישירות מהערבית הפלסטינית (p. 69).

במדינת ישראל חיו אשכנזים לרוב בנפרד ממזרחים ולמדו גם במוסדות חינוך נפרדים (למשל: אייזנשטט, 1993). לפי שרים (Sharim, 2013) בשנים הראשונות לאחר קום המדינה, בסוף שנות ה-40 ובתחילת שנות ה-50, הפרדה בבתי ספר בין תלמידים מזרחים לאשכנזים יושמה בעשרים ושמונה בתי ספר בתל אביב ובירושלים. הפרדה זו הייתה אחת הסיבות העיקריות לפערי השכר שהיו בין שתי הקבוצות האתניות הללו עד העשור השני של המאה ה-21. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה פרסמה נתוני שכר המאפשרים השוואה בין משתכרים מקבוצות אתניות שונות. בשנת 2018, בראש טבלת השכר עמדו גברים אשכנזים בני הדור הראשון שעלו לישראל עד 1989, עם שכר חודשי של 18,772 ₪, בעוד גברים מזרחים בני הדור הראשון הרוויחו רק 13,578 ₪ (סבירסקי ועמיתים, 2020). מגמה זו התהפכה בעשור השלישי של המאה ה-21 (קונור-אטיאס, 2026).

* * *

ההתבגרות שלי בשנות ה-60 היה התקופה שבה קללות ושפה גסה בערבית החלו להופיע לראשונה ברומנים עבריים (דויד, 1989). אני נחשפתי לקללות בערבית רק דרך הספרות. כי עד גיל 12 לא פגשתי אף ערבי, או יהודי שעלה מארץ ערבית. לבושותי עלי להודות, שעד אז, כשעזבנו את בני ברק, לא זיהיתי אפילו מילת קללה אחת בערבית. פשוט כי כל מי שהכרתי היה יהודי אשכנזי. נולדתי למשפחה אשכנזית ומגיל 4 גרתי בבני ברק, שבה ההפרדה האתנית הייתה מוחלטת בשנות ה-50 וה-60. בעירי הייתה כל האוכלוסיה מורכבת מצאצאי יהודי פולין שייסדו אותה, ועולים חדשים שהיו ברובם יהודים דתיים – חסידים או מתנגדים, שכוננו גם "ליטאים" או "ליטבקים". לא-אשכנזים גרו בסמיכות, בשכונות

⁴⁹ בערבית כמו בעברית, "קללה" ו"לענה" היא מהשורש ק.ל.ל. המילה "קללה" בעברית היא מילה מקראית נפוצה, המופיעה לראשונה בבראשית כז, יב: "אולי יִמְשְׁנִי אֲבִי וְהִיְיִתִּי בְעֵינָיו כְּמַתְעַתֵּעַ וְהִבֵּאתִי עָלַי קִלְלָה וְלֹא בָרָכָה". יעקב מביע את חששו שהוא עלול לרמות את אביו, וזה יקלל אותו במקום לברך אותו אם יגלה את הרמאות.

פרדס כץ הצפונית, שמאז 1949, כשהוקמה שם מעברה, הפכה מיושבת ברובה על ידי עולים מצפון אפריקה ומארצות דוברות ערבית אחרות. אני לא זוכרת שדיברתי עם מישהו שגר שם, ערכתי שם קניות או טיילתי שם, ולא בגלל שזה היה רחוק. רמת גן וגבעת שמואל היו רחוקות יותר, ולשם הגעתי לעיתים קרובות. גם שם גרו בעיקר אשכנזים; ברמת גן היו גם עירקים, אבל הם נחשבו כבר אז ל"דומים יותר לאשכנזים". וגם לסוחרים שכדאי להגיע לחנויות שלהם.

במשך שבע שנות לימודי בבני ברק למדה אתי רק ילדה אחת לא-אשכנזית. הבנות המזרחיות שגרו בפרדס כץ, שכולן גדלו בבתים דתיים, או למצער מסורתיים, למדו בבית הספר הממלכתי-די המקומי, לא זה שבבני ברק עצמה. בוודאי לא בבית הספר החרדי שלי: "בית יעקב". לאי-החשיפה לכל דבר או אדם לא-אשכנזי היתה תוצאה משעשעת: ניסיתי לאכול פלאפל בפעם הראשונה בחיי בגיל 11, למרות שהוא נחשב כבר עשרות שנים ל"מאכל הלאומי הישראלי". לא אהבתי אותו בפעם הראשונה, אבל מאז התרגלתי לטעמו.

* * *

קללות בערבית היו מאז ומתמיד אחד הקריטריונים לבחינה של "האם אתה או את "צברים", ואם לא – לפחות התאמתם את עצמכם למנטליות הישראלית. זה היה מדד תקף, כמו, למשל: האם אתם מדברים "דוגרי", ללא פילטרים. על פי קריטריונים אלה, הייתי "מהגלות", אף על פי שנולדתי בארץ למשפחה שעברית היתה השפה הדבורה בה. לעובדה שלמעשה הייתי זרה, חשודה באי-צבריות, נחשפתי רק עם יציאתי לעולם, כלומר, לאוניברסיטה, בגיל 18. קודם כל, "לא נראיתי" מכאן. בילדותי, בשנות חוסר המודעות לסרטן העור והבהלה לשיזוף, עור בהיר ועיניים ירוקות היו "הצהרה שאני אשכנזייה". מאז 1990, כשעלו ארצה כמיליון עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר, אנשים פונים אלי ברוסית, כי, כך אומרים, "את לא נראית מכאן". לכן כשאני מקללת או משתמשת במלים "גסות" בעברית, אני רואה הרבה גבות מורמות; כשאני משתמשת בערבית, אנשים ממש מתפלאים. הרי קללות, מלים גסות ומלים ש"אסור לומר בקול" קשורות לגיל, לצבע העור ולהרבה דעות קדומות, לא פחות מאשר לדת, למסורת, לחוקים החברתיים והמשפטיים, וכמובן – למין, כי "נשים טובות לא מקללות".

אני יכולה לקלל בכמה שפות, אבל השפה שבה אני הכי אוהבת לקלל היא הונגרית. לפני יותר משישים שנה, כשניסיתי לחצות כביש, פרצה לפתע מכונית וכמעט הרגה אותי. באופן אינסטינקטיבי צעקתי: "Istenem!"⁵⁰ שפירושו: "אלוהי" [ראו נספח II].⁵¹ כילדה במשפחה חרדית, לא היה צורך בדיון בשאלה האם מותר להשתמש בשם השם: בראש וראשונה יש בשימוש כזהו עבירה על אמירת שם ה' לשווא.⁵² לכן ברגע של מתח, פחד ואפילו בהלה, קראתי לאלוהים בהונגרית – שפת האם של אמי – במקום בעברית, השפה ה"קדושה" שהיתה שלי, ובכך הפרתי את האיסור המוחלט, מעשרת הדיברות, של

⁵⁰ בתעתיק לעברית: "אישטנם".

⁵¹ ניתן לתרגם את Istenem גם כ"ברך אותי!", "ברך את נשמתי!" או "אוי ואבוי לי!".

⁵² על-פי "לא תשא את שם ה' אלהיך לשווא" (שמות כ, ז),

נשיאת שם אלוהים לשווא. עברו שנים רבות מאז אותו אירוע, ואני עדיין מוצאת, שהונגריה היא שפת קללות מעולה: מעט אנשים מבינים את השפה בארץ, ולכן ה"ילדה הטובה" שהייתי, יכולה עדיין לקלל בהונגרית בבטחה יחסית, כי יש סיכויים טובים שאף אחד לא יבין את "השפה הרעה".

תפיסות שונות של חילול, טאבו או קללות בשפות שונות, תואר על ידי מונטגומרי (Montgomery, 2017). השפות שנדונו שם הן אנגלית וצרפתית. בעוד שבאנגלית מילת ה-F נחשבת "גסה" או "תועבה" (Fuck, n.d. a), מילת גידוף שרבים תופסים אותה כפוגענית (Fuck, n.d. b) או כ"סלנג גס" (Fuck, n.d. c). ההמילה הזו ונגזרותיה מקובלות בצרפתית (Montgomery, 2017). לעומת זאת, בצרפתית, כמו בעברית, מילים הכוללות שמות אלוהים נחשבות טאבו (שם).

קללות ומגדר

כשאני נזכרת באירוע ה"אישטנם", ועוסקת, לראשונה בחיי המקצועיים, בהיבטים השונים של "שפה מלוכלכת", ברור לי ש"שפה רעה" (Stapleton, 2003; Tett, 2016) ו"מילים וביטויי טאבו" היו ועודם כלי להגבלת ילדים, איסור שנועד "לכוון" אותם ל"דרך הבטוחה", כדי להיות "אזרחים טובים ופרודוקטיביים". הדברים נכונים בעיקר כלפי בנות ונערות, וביתר שאת – כלפי בנות ונערות דתיות, שבין שאר תפקידיהן – משטור השפה של הדור הבא, והן צריכות להיות דוגמה חיה של שימוש ב"לשון נקייה".

קללות כשלעצמן והענקת לגיטימציה לקללות (למשל; Coates, 2004, 2017; Gauthier et al., 2015) נפוצות במיוחד בקרב סטודנטים לתואר ראשון (למשל & Gauthier, 2001; Bayard & Krishnayya, 2001; Baron, 2004; Wang et al., 2014; Thelwall, 2008; Setiawan & Ms, 2018; Koffmar, 2014). מצב זה לא מאפיין רק את העולם המערבי; ניתן למצוא זאת, למשל, גם בגאנה, לפי דיאבה (Diabah, 2020):

[...] במדינה שבה ההקפדה על שימוש ביופמיזם, דהיינו, לשון נקייה, בדיון בפרקטיקות מיניות/מנהגים מיניים נחשב הכרחי לשיח הציבורי, סטודנטים באוניברסיטה מפרים בגלוי את נורמות השפה הללו [...]. אבל כפי שאדון בהמשך, ההתנגדות לנורמות הללו של שימוש ב"שפה הולמת" [המירכאות שלי – ח.ד.] היא אחד האמצעים, שבאמצעותם מעצבים הסטודנטים את הגבריות שלהם (עמ' 102).

קללות נתפסות כתכונה גברית לא רק בקרב סטודנטים, שם זה מתקבל כחלק מהתהליך של "להפוך לגבר". קללות משמשות גם, לעיתים קרובות, כמעשה של הפגנת כוח ואמצעי לאישוש עצמי (למשל Beers Fägersten, 2012; Hughes, 2006; Lakoff, 2004; McHugh & Hambaugh, 2010; Murray, 2012). האמונה ש"נשים לא מקללות" או לפחות מקללות פחות מגברים ומשתמשות בפחות עלבונות חמורים ובמילות טאבו (למשל, Thelwall, 2003; Mehl & Pennebaker, 2003; McEnery, 2006;

2008) הופרכה במאה ה-21. כפי שהראתה טט (Tett, 2016), שוויון מגדרי הביא גם לחשיפת הנטייה של נשים לקלל בתגובה למצוקה, כעס או פחד. מחקרים אחדים הראו, שבניגוד למה שהאמינו זמן רב, נשים מקללות בתדירות דומה לזו של גברים, ושני המגדרים משתמשים ברפרטואר דומה (Hughes, 1992; Jay, 1992; Coates, 2004; Baruch & Jenkins 2007; Thelwall 2008; Baker 2014).

קללות: האינטראקציה בין מגדר לדת

למרות שרוב אזרחי ישראל מגדירים את עצמם כ"יהודים לא דתיים"⁵³, הדת עדיין ממלאת תפקיד מרכזי בחיינו. לדוגמה: נישואים בארץ יכולים להתבצע רק על ידי איש דת מוסמך – רב, אימאם או כומר (Cohen, 2017; Triger, 2012; Shifman, 1986). מפלגות דתיות הן באופן מסורתי "קול הכרעה" בכנסת, ולכן יש להן כוח רב יותר ממה שצפוי בהתאם לגודלן. השפעת הדת על חייהם של רוב רובם של אזרחי ישראל – יהודים ומוסלמים, המהווים למעלה מ-95% (אוכלוסיית ישראל בפתחה של שנת 2020, 2019) גדולה. לשתי הדתות הללו יש בעיות לא פתורות בנוגע למעמד האישה, ולכן האג'נדה הדתית השלטת מחזקת את החלוקה המגדרית. משום כך, למרות שהאיסור החברתי, המשפחתי והתרבותי על נשים מקללות השתנה באופן משמעותי באזורים, בתרבויות ובסביבות חברתיות רבות, בארץ הוא נשאר חזק בקרב פלח אוכלוסיה משמעותי.

לקראת "לכולם מותר לקלל"

האמונה ש"לכולם מותר לקלל" במקום האיסור שהיה בעבר והענישה על קללות, מתפשטת לאט לאט. בעבר היה ל"שפה פוגענית" פוטנציאל עלבון עצום – בין אם כלפי אנשים פרטיים, בין אם כלפי דתות, אומות, קבוצות אתניות או אנשים לא הטרוסקסואלים.

להלן אירוע שאני זוכרת משנת 1970, שבו "עלבון מילולי" גרם לתוצאות הרסניות.

בשנה הראשונה ללימודי מתמטיקה ופיזיקה באוניברסיטה העברית בירושלים, קבוצת התרגול שלנו בת 20 הסטודנטים כללה רק שתי בנות: אווה, נערה צרפתייה יפיפיה ונבונה מאוד, ואני. שתינו היינו בנות 18. הסטודנטים שלמדו אתנו היו בני 21–23, גברים ישראלים אחרי שירות צבאי של 3–5 שנים. שניים היו טייסים, עוד כמה נווטים, וכמעט כולם קצינים בעלי הערכה עצמית וביטחון עצמי גבוהים. אבל עבור כמעט כולם קורסי החובה של שנה א' באלגברה ובחשבון אינפיניטסימלי היו אתגר רציני.⁵⁴

⁵³ נכון לשנת 2020, כ-20% מאזרחי ישראל היו לא-יהודים (אוכלוסיית ישראל בפתחה של שנת 2020, 2019; שנתון סטטיסטי לישראל, 2021). רוב ילדי ישראל למדו בבתי ספר חילוניים, כ-19% בבתי ספר ממלכתיים-דתיים וכ-30% בבתי ספר חרדיים (שם).

⁵⁴ רמת הלימודים בלימודי המתמטיקה באוניברסיטאות בארץ היתה ועודנה גבוהה במידה ניכרת מזו שבארה"ב, למשל. אם ניקח כדוגמה את משפט בולצאנו-וויירשטראס [The Bolzano–Weierstrass theorem], אותו למדנו בקורס "חשבון אינפיניטסימלי 1" בשנה א', הרי בהרוארד קולג', שנחשב בין היוקרתיים ביותר – אם לא היוקרתי ביותר, בכל ארה"ב, משפט זה נלמד, למשל, בקורס "Math 112 Real Analysis" (2019), שלו דרישות קדם רבות, כך שהמשפט נלמד לכל המוקדם בשנה השלישית ללימודי התואר הראשון.

עבור חבורה כזו של יוצאי צבא, היתה זו כמעט סטירת לחי לראות, שבעוד הם מתקשים בהבנת החומר, בהגשת המטלות בזמן ואפילו בקבלת ציון "עובר" במבחנים, משימה שכמחצית מ-400 הסטודנטים בשנה הראשונה ללימודים נכשלו בה – אווה היתה פשוט מצוינת. היא היתה תמיד מוכנה לתרגולים, ועל דפי הפתרונות שלה שהוגשו בעברית, על אף היותה בארץ פחות משנה, היה תמיד תור להעתיקה.

באחד מימי שני, קצת אחרי שהתרגול התחיל, המתרגל ביקש מאוואה לכתוב על הלוח את הפתרון שלה לתרגיל הבית שרק היא פתרה במלואו. היא ניגשה אל הלוח, והתחילה לכתוב את הפתרון על הלוח, כשגבה אל הכיתה, ופתאום נשמעה דפיקה בדלת. אווה היתה מרוכזת ולא שמה לב, אבל אף לא אחד מהסטודנטים לא קם לפתוח את הדלת. כשהדפיקות לא פסקו התחילו חלק מהסטודנטים לצחוק; כנראה הם חשבו שזה מוזר, שאוואה לא שמה לב להפרעה והמשיכה לכתוב. אבל כשהיא שמעה את הצחוק היא הסתובבה אלינו, ואז שמעה את הדפיקה. עדיין אף אחד לא אמר מלה ולא זז לכיוון הדלת, ואז היא שאלה: "מי דופק אותי?" מיותר לציין שכולם, כולל המדריך, דוקטורנט צעיר, פרצו בצחוק רם. חודשים לאחר מכן אוואה סיפרה לי, שבשבילה זה היה הקש ששבר את גב הגמל; באנגלית עם המבטא החמוד שלה: "The last straw". באותו יום היא החליטה לחזור הביתה. ביום שבו נבחנו בבחינה האחרונה בבוקר, היא חזרה בטיסת לילה לצרפת.

למרבה הצער, לי לא היתה לי מולדת אחרת אליה שאליה יכולתי לחזור כשהרגשתי לא בנוח, אפילו מאוימת, בגלל השפה שבה השתמשו חברי.

כמה חודשים לאחר מכן, בשבוע השני של הסמסטר הראשון של שנה ב, חוויתי אני את האירוע ששינה את מסלול הלימודים שלי. בעוד שבשנה א כל עשרת הזוגות שעבדו יחד ב"מעבדה 1" ערכו בכל מפגש את אותו הניסוי, "מעבדה 2" היתה הרבה יותר מורכבת, דרשה כלים יקרים וציוד מוגבל, ולכן כל זוג ערך ניסוי אחר בכל שבוע. בן הזוג שלי למעבדה, קצין בכיר בצבא, שירת במילואים כשליש מפגישות המעבדה, ואני נשארת, מייד בהתחלת השנה, לבדי עם נגדים, שנאים, מנועים שונים (כמו אינדוקציה, סינכרוני) ועוד כלים רבים שהפחידו אותי למוות. כשהייתי צריכה עזרה פניתי למדריך, כפי שנהגתי בשנה א. חשבתי, שתפקידו של מדריך המעבדה, היה לעזור לסטודנטים, כפי שלמדתי מהמדריך של שנה א, שהיה פרופסור עולה מארה"ב, שהעברית שלו היתה גרועה מכדי להרצות, אבל היחס הטוב שלו כלפי האהיב עלי את העיסוק בכל הכלים והמכשירים שלהם נחשפתי לראשונה בחיי. אולם, המדריך של שנה ב היה ישראלי צעיר ושחצן, שאמנם עזר לי, אבל המחיר שנאלצתי לשלם היה האזנה לסדרה אינסופית של בדיחות שוביניסטיות, כאשר מצופה ממני לצחוק אם אני רוצה להמשיך לקבל עזרה. מעולם לא בכיתי, אבל תמיד הרגשתי שעלי להתאפק בכל כוחי, לחכות עם הבכי עד שאגיע לחדרי. לא חשבתי אז, ואני לא חושבת גם היום, שבדיחות על נשים ש"גרועות עם כלים" או "לא מתאימות לפיזיקה" הן מצחיקות. אני חושבת שהן מאוד מעליבות. אבל הן לא נכללו אז, ואני מסופקת אם הן נכללות היום,

באותה קטגוריה כמו קללות, או מלים שנחשבות גסות. זאת כאשר הנשק שהן עלולות לגרום גדול לאין שיעור.

המסקנה החשובה ביותר שאני יכולה להסיק מכל האירועים שתיארתי, כמו גם מאירועים רבים אחרים, שבדרך כלל הבחירה אם להיעלב או לא ממלה ש"לא במקום", מקלה או מ"ביטוי לא הולם" בלוייה בשומע. אבל זו חובת כולנו לחנך לא רק את ילדינו אלא גם – ואולי בעיקר – את סביבתנו להיות מודעים לרגישויות של אחרים, כי "מִן־יָמַי בְּיַד לְשׁוֹן" (משלי יח, כא).

נספח II

שיר העם ההונגרי, "Istenem, Istenem" בהלחנתו של בלה בארטוק [Bartók Béla], זכה לביצועים רבים. למשל:

* הביצוע של מרתה שבשטיין [Márta Sebestyén]. עם, אנסמל הפולק ההונגרי:
https://www.youtube.com/watch?v=Tj_3xvZhL24

* הביצוע של הורבט יוזף [Horváth József]:
<https://www.youtube.com/watch?v=2dCl4x-lgdl>

* הביצוע של המצו-סופראן ארז'בט (ארז'י) טרק [Erzsébet (Erzsi) Török] בליווי הפסנתרנית מגדה פריימן [Magda Freymann]: <https://www.youtube.com/watch?v=Qo5ZD6EWF4o>

* הביצוע של מקהלת הגברים השוודית אורפי דרנגאר [Orphei Drängar] בניצוחו של אריק אריקסון [Eric Ericson] (מדקה 1:18): <https://www.youtube.com/watch?v=9ydJaPJvJew>

להלן מלות השיר בהונגרית:

Istenem, istenem, áraszd meg a vizet
Had' vigyen el engem apám kapujára;
Apám kapujaról anyám asztalára
Had'tudjak meg immán, kinek adtak férhez

Cifra katonának, nagy hegyi tolvajnak
Ki most és oda van keresztútállani;
Keresztútállani, embért legyilkolni
Egy panzer, kettőér nem szán vért ontani

Kemény kösziklának könnyebb meghasadni
Mint két édes szüvnek egymástól megválni
Mikor két édes szüv egymástól megválnak
Még az édes méz es keserűvé válik

התרגום לעברית:

אֱלֹהִים שְׁלִי, אֱלֹהִים שְׁלִי, הַצֵּף אֶת הַמַּיִם,
שִׁישְׂאוּ אוֹתִי אֶל שַׁעַר אָבִי;

אֶל שַׁעַר אֲבִי, אֶל שַׁלְחַן אֲמִי,
כְּדִי שְׂאוּכַל סוּף סוּף לְדַעַת לְמִי הַשִּׂיאוֹ אוֹתִי.

לְחִיל מְהֵדֵר, לְשׁוֹדֵד הָרִים גָּדוֹל,
שֶׁעֶכְשָׁו גַּם כֵּן נִמְצָא בְּדֶרֶךְ בְּפִרְשֵׁת דְּרָכִים,
בְּפִרְשֵׁת דְּרָכִים, רוֹצֵחַ אֲנָשִׁים,
שֶׁלֹּא יִהְיֶה לְשֹׁפֵךְ דָּם אֲפִילוֹ בְּשִׁבִּיל אֲגוּרָה
קָלוּ מֵיָם לְהִבְקַע סְלָעִים קָשִׁים,
מֵאֲשֶׁר לִשְׁנֵי לִבְבוֹת מְתוּקִים לְהַפְרֵד זֶה מִזֶּה.
כְּשֶׁשְׁנֵי לִבְבוֹת מְתוּקִים נִפְרָדִים זֶה מִזֶּה,
אֲפִילוֹ דְּבַשׁ מְתוֹק הוֹפֵךְ לְמֶר.

מקורות

- אוכלוסיית ישראל בפתחה של שנת 2020 (31.12.2019). הודעה לתקשורת. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה מ-
https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/413/11_19_413b.pdf
- אייזנשטדט, ש. נ. (1993). *עדות בישראל ומיקומן החברתי*. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- גיליגן, ק. (1995). *בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה*. מאנגלית: נעמי בן-חיים. הקיבוץ המאוחד וספריית פועלים.
- דויד, ח. (1989). על פועל העזר "היה" בספרות העברית החדשה. *דפים למחקר בספרות*, 5-6, 345–360.
- נתיב, י. (28.1.2013). לכו תזדי*** - מה הקללות הנפוצות ביותר? נדלה מאתר מאקו
<https://www.mako.co.il/men-magazine/machismo/Article-8b9189e1e3d5c31006.htm>
- סבירסקי, ש., קונור-אטיאס, א., וליברמן, א. (2020). ישראל: תמונת מצב חברתית. נדלה מאתר מכון אדוה
<https://adva.org/wp-content/uploads/2020/02/SocialReport2020.pdf>
- עוזיאל, א. (2.12.2004). שאל את הרב. נדלה מאתר כיפה
<https://www.kipa.co.il>
- קונור-אטיאס, א., דגן-בוזגלו, נ., אנדבלד-סבג, מ., ובר-און ממן, ש. (12.7.2026). דו"ח "תמונת מצב חברתית 2026" של מרכז אדוה לשוויון וצדק חברתי. נדלה מאתר אדוה
<https://adva.org/he/tmunat-mazav-2026>
- שנתון סטטיסטי לישראל (2021). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- Baker, P. (2014). *Using Corpora to Analyze Gender*. London: Bloomsbury Publishing.
- Baron, N. S. (2004). See you online. Gender issues in college student use of instant messaging. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(4), 397–423. <https://doi.org/10.1177/0261927X04269585>
- Baruch, Y., & Jenkins, S. (2007). Swearing at work and permissive leadership culture: When anti-social becomes social and incivility is acceptable. *Leadership & Organisation Development Journal* 28(6), 492-507. <https://doi.org/10.1108/01437730710780958>

- Bayard, D., & Krishnayya, S. (2001). Gender, expletive use, and context: Male and female expletive use in structured and unstructured conversation among New Zealand university students. *Women and Language*, 24(1), 1–15.
- Beers Fägersten, K. (2012). *Who's swearing now? The social aspects of conversational swearing*. Cambridge Scholars Publishing.
- Canaan, T. (1935). The Curse in Palestinian Folklore. *Journal of the Palestine Oriental Society*, 15, 235–279.
- Coates, J. (2004). *Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language*. Pearson.
- Cohen, Y. (2017). Recognition or Non-Recognition of Foreign Civil Marriages in Israel. *Yearbook of Private International Law*, 18(2016/2017), 321–340. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2997049>
- Diabah, G. (2020). Projecting masculinities or breaking sociolinguistic norms? The role of women's representation in students' profane language use. *Gender and Language*, 14(1), 99–120. <https://doi.org/10.1558/genl.37943>
- Dunkel, F. (1930). Verwünschungen und Flüche bei den Arabern in Palästina. *Das Heilige Land*, 74(2), 65-71.
- Fuck. (n.d. a). In Meriam-Webster.com dictionary. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/fuck#:~:text=fuck,noun,%3A%20anything%20at%20all>.
- Fuck. (n.d. b). In Oxfordlearners.com Dictionary. Retrieved from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fuck_1#:~:text=%E2%80%8B%5Bintransitive%2C%20transitive%5D%20fuck,I've%20lost%20my%20keys.
- Fuck. (n.d. c). In Lexico.com dictionary. Retrieved from <https://www.lexico.com/definition/fuck>.
- Gauthier, M. & Guille, A. (2017). Gender and age differences in swearing: A corpus study of Twitter. In K. Beers Fägersten & K. Stapleton (Eds.), *Advances in Swearing Research: New languages and new content* (pp. 137–156). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.282.07gau>
- Gauthier, M., Guille, A., Rico, F., & Deseille, A. (2015). Text Mining and Twitter to Analyze British Swearing Habits. In *Handbook of Twitter for Research* (pp 1–10). Emlyon Press.
- Galantz, K. (February 28, 2019). F-bombs have nothing on proper Yiddish cursing. Retrieved from <https://www.jweekly.com/2019/02/28/the-f-bombs-have-nothing-on-proper-yiddish-cursing>
- Henkin, R. (2009). The Cognate Curse in Negev Arabic: From Playful Punning to Coexistence Conflicts. *Israel Studies in Language and Society*, 2(2), 169–206.
- Henkin-Roitfarb, R. (2011). Hebrew and Arabic in asymmetric contact in Israel. *Lodz Papers in Pragmatics*, 7(1), 61–100. <https://doi.org/10.2478/v10016-011-0004-7>

- Hughes, G. (2006). An encyclopedia of swearing: The social history of oaths, profanity, foul language, and ethnic slurs in the English-speaking world. ME Sharpe.
- Hughes, S. (1992). Expletives of lower working-class women. *Language in Society*, 21(2), 291–303. <https://doi.org/10.1017/S004740450001530X>
- Humphries, S. (8 December 2019). How stranger danger changed the way children play. Retrieved from <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8399749.stm>
- Jay, T. (1992). Cursing in America: A psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards, and on the streets. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.57>
- Jay, T., & Janschewitz, K. (2008). The pragmatics of swearing. *Journal of Politeness Research*, 4(2), 267–288. <https://doi.org/10.1515/JPLR.2008.013>
- Koffmar, L. (2014, March 20). New research on old swear words. Uppsala University. <https://www.uu.se/en/news/2014/2014-03-20-new-research-on-old-swear-words>
- Kroløkke, C. & Sørensen, A.S. (2006). Three waves of feminism. From suffragettes to grrrls. In *Gender Communication Theories and Analyses: From Silence to Performance* (pp. 1–23). Sage.
- Lakof, R. (2004). *Language and Woman's Place*. Oxford University Press.
- Math 112: Real Analysis (2019). Retrieved from <http://people.math.harvard.edu/~wboney/112/112-syllabus.pdf>
- McEnery, T. (2006). *Swearing in English*. New York: Routledge.
- McHugh, M. C. & Hambaugh, J. (2010). She said, he said: Gender, language, and power. In J. C. Chrisler, & McCreary, D. R. (Eds.), *Handbook of gender research in psychology*, vol. 1 (pp. 379–410). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_19
- Mehl, M., & Pennebaker, J. (2003). The sounds of social life: A psychometric analysis of student's daily social environment and natural conversations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 857–870. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.857>
- Montgomery, M. (November 8, 2017). Cultural divide in Canadian broadcasting: F-word OK in French. Retrieved from <https://www.rcinet.ca/en/2017/11/08/cultural-divide-in-canadian-broadcasting-f-word-ok-in-french>
- Murray, T. (2012). Swearing as a Function of Gender in the Language of Midwestern American College Students. In L. Monaghan, J. E. Goodman, & J. M. Robinson (Eds.), *A cultural approach to interpersonal communication: Essential readings* (2nd ed.) (pp. 233–241). Blackwell.
- Rosen, T. (1988). "On tongues being bound and let loose: Women in medieval Hebrew literature. *Prooftexts*, 8(1), 67–87.

- Setiawan, S., & Ms, F. (2018). Swear Words among Males: The Social Functions and Pragmatic Meaning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 222. Proceedings of The 2nd Social Sciences, Humanities and Education Conference: Establishing Identities through Language, Culture, and Education (SOSHEC 2018). <https://doi.org/10.2991/soshec-18.2018.71>
- Sharim, Y. (2013). The struggle for Sephardic-Mizrahi Autonomy: Racial Identities in Palestine-Israel, 1918–1948. UCLA Electronic Theses and Dissertations. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/60d1s7hw>
- Shifman, P. (1986). State recognition of religious marriage: Symbols and content. *Israel Law Review*, 21(3-4), 501–528. <https://doi.org/10.1017/S002122370000923>.
- Sobel, D. (July 2, 2012). Look, Don't Touch. Retrieved from <https://orionmagazine.org/article/look-dont-touch1>
- Stapleton, K. (2003). Gender and swearing: A community practice. *Women & Language*, 26(2), 22–33.
- Tett, G. (December 8, 2016). Bad language: the curse of gender equality. Retrieved from *Financial Times Magazine* <https://www.ft.com/content/72de2930-bc10-11e6-8b45-b8b81dd5d080>
- Thelwall, M. (2008). Fk Yea I Swear: Cursing and Gender in a Corpus of Myspace Pages. *Corpora*, 3(1), 83–107. <https://doi.org/10.3366/E1749503208000087>
- Triger, Z. (2012). Freedom from Religion in Israel: Civil Marriages and Cohabitation of Jews Enter the Rabbinical Courts. *Israel Studies Review*, 27(2), 1–17.
- Wang, W., Chen, L., Thirunarayan, K., & Sheth, A. P. (2014). Cursing in English on Twitter. *Proceedings of the 17th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 415–424). Retrieved from <https://corescholar.libraries.wright.edu/knoesis/590>
- Wasserman, H. M. (2005). Cheers, Profanity, and Free Speech, 31 J.C. & U.L. 377. Retrieved from https://ecollections.law.fiu.edu/faculty_publications/69

עוד נקודות מבט על רצח נשים בידי בן משפחה – לזכרה של דיאנה רז⁵⁵

אנחנו אוהבים להזדעזע. אנחנו מאז ימי גולדה ו"האני מזועזעת" שלה חלפה כבר חצי מאה, אבל הביטוי הזה שלה, שנכנס, כדברי זהבי (2010) לפנתיאון הלאומי, מופיע שוב ושוב, עם כל ידיעה חדשה על אשה שנרצחה בידי קרוב משפחה.

אבל לזעזוע יש דרגות שונות. אם, לדוגמה, הנרצחת ערבייה, הזעזוע הוא בדרגה בינונית עד גבוהה, והסבירות ש"הכתובת היתה על הקיר" (מלמד, 2020) גבוהה. אם היא היתה יהודייה, בדרך כלל לא היתה "כתובת". להיפך. לדוגמה: "[...] חברות אחרות אמרו שלא נראו סימנים מקדימים: "הזוגיות שלהם היתה מושלמת והוא היה מתקשר אליי להזמין זר אליה. לא הייתה שום כתובת על הקיר." (חילאי ובן קימון, 2021). לא רק ברצח של דיאנה ז"ל, אלא ברצח של יהודיות באופן כללי, "אפילו" אם הן עולות חדשות (לדוגמה: איתאל ואחרים, 2020) אין כתובת. להיפך. יש הפרדה בין הרצח שכביכול הוא "ידוע מראש" לדוגמה, זה של נג'אח מנסור ש"התלוננה" ובין זה של אירינה גריבנב ז"ל. כבר בכותרת מדווחת על הירצחן מגיעה ההפרדה: "נג'אח התלוננה בעבר, אירנה לא דיווחה על אלימות. (שם). גם ברצח של אימאן היתה "כתובת" (כרמי וקוריאלי, 2020).

כמובן שכאשר הנרצחת ערבייה חלק מה"כתובת על הקיר" הוא עניין "כבוד המשפחה" (לדוגמה: כרמי וקוריאלי, 2020) או הירצחה של חנין אלעביד ז"ל בשל "נקמת דם" (שומפלי, 2020). כמובן שאין בקביעת גורמים אלו כסיבות לרצח מתן לגיטימציה להתרחשותו, אבל עצם ההסברים הללו מעליב ופוגעני.

זאת ועוד. ההדגשה החוזרת ונשנית ש"לא היתה כתובת על הקיר" זו יומרה מוגזמת, שכן, ניתן בהחלט היה להסתפק במשפט "אני לא ראיתי שום סימנים מקדימים". או אפילו "אני לא ראיתי כתובת על הקיר". הבה נפנה לפרשת עגלה ערופה. אשה שנרצחת בקהילה מסוימת – חברי אותה קהילה צריכים, לדעתי, לנהוג, כבמקרה של עגלה ערופה. במסכת חולין כ"ג ע"ב נמצאת פרשת עגלה ערופה. כאשר נמצא אדם מת מחוץ לעיר, ולא ידוע מי הרג אותו, זקני העיר הקרובה למקום מציאת המת צריכים להביא עגלה, להוריד אותה לנחל ולומר "ידינו לא שפכו את הדם הזה", ולערוף את העגלה. המשנה שואלת (מסכת סוטה, דף מה ע"ב): במה עלולים ראשי הציבור להיות מואשמים? האם מי מהם מואשם ברצח? ואם ברור שאם התשובה היא לא – למה צריכים הם לומר "ידינו לא שפכו את הדם הזה"? התשובה היא – על פי חכמי מסורת ארץ ישראל, ראשי הציבור מכים על חטא על שלא מנעו הימצאות רוצח בקרבם. על פי חכמי בבל – על שלא מנעו את קורבן השווא שנמצא סמוך לעירם.

⁵⁵ דויד, ח. (7.2.2021). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית
https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=5285

כאשר גבר רוצח את בת זוגו, בת-זוגו לשעבר או בת משפחה אחרת יש נטייה לומר שלא היו סימנים לכך. לדוגמה: לאחר שלטרישיה לני פוינטר נרצחה, "ילדיה סיפרו שנפרדה מבן זוגה אחרי הסגר הראשון וחזרה אליו כמה חודשים לאחר מכן. הוסיפו לספר כי לא הבחינו בסימני אזהרה בנוגע לטיב הקשר בין השניים. גם השכנים לא ידעו על חילוקי דעות בין בני הזוג. ביום הרצח התקשר בן הזוג למשטרה ודיווח כי חנק אותה (גיל-עד, 2021). סבורני, שתהלוכת הנשים הבוכיות, שלכולן אותו פזמון: "לא היה שום סימן", שליוותה את הרצח של דיאנה רז ז"ל, היתה נסיון לרחוץ את הידיים. ביומיים האחרונים מניתי לא פחות משש הופעות כאלה – הן בעיתונות והן בטלוויזיה. החל בחברה שהיתה גם שכנתה: "אנחנו שבע שנים כולנו גרים יחד. היינו כמו משפחה, כמו משפחה חלופית. אחת של השניה, עברנו כל כך הרבה דברים. זה לא נתפס בעיני. דיאנה היתה חברה אישית שלי" וכלה בחברה שהופיעה בחדשות 13 ביום 7.2.21 ובפיה מלים דומות.

בתור התחלה, הייתי רוצה לראות הפסקה מהאדרת הזוגיות של המנטורית לזוגיות שבעלה רצח אותה לעיני ארבעת ילדיה. אני לא טוענת, שניתן היה לדעת בודאות שהוא ירצח אותה. אבל מכאן ועד שלל התשבחות, שלא מסתפקות ב"נורמטיביות" הרגילה לתיאור משפחות שבהן גבר שרוצח את אשתו, אלא מופיעים תיאורים של זוגיות "מדהימה" – רחוקה הדרך. יתרה מזו – בתוך שלל התיאורים הנפלאים ניתן למצוא לא מעט סימני אזהרה, פנסים ענקיים מהבהבים. לדוגמה:

* יוסופוב, בן דודה של דיאנה, אמר לפני הדיון: "באנו להסתכל לו בעיניים אחרי שהיה לזבל הזה היו ביצים לעשות את מה שעשה". לדבריו, בני הזוג הלכו לטיפול זוגי, אך לפי מה שבני המשפחה ידעו, לא היה מדובר במשהו חריג. (חילאי ובן קימון, 2021).

* דבריה של הנרצחת עצמה, מיוני 2019: "כמוני, יש הרבה נשים שעוברות מבן זוג אחד לאחר, בלי לחשוב 'למה לכל האקסים שלי יש אותו פאק'" (רופין, 2021).

* בחדשות השבת נאמר: "שבעיים לפני מותה חשה מאוימת ופנתה לעזרה".

* "כאן חדשות" – עצות של דיאנה רז. היא מספרת ש"לפני 13 שנים הייתי במערכת יחסים שהיתה אמורה להוביל לחתונה, לבית, למשפחה, לחלום האידאלי, שלי, שלו הדברים לא עבדו. הרגשתי שבמערכות יחסים אני לא יודעת לנהל אותן [כך במקור – ח.ד.], שאני מרצה, שאני מבטלת את עצמי, רק לשם השלום בית. לצורך העניין, אני זוכרת שהמחשבות שעלו לי בתוך השיחה הזו כל הזמן, זה מה יקרה עכשיו. אוקיי, עכשיו אנחנו נפרדים, מה יהיה מחר?

אז מה עושים?

בספרי: האשה המתגרשת: דעות קדומות, אמיתות וחצאי אמיתות (דויד, 1995), תיארתי 14 מקרים של נשים שהתגרשו בניגוד לרצון בעליהן, אחת מהן נרצחה על ידי הבעל-לשעבר כאשר הלכה לבחור בקלפי במקום המגורים הקודם, בו התגוררה עם הגרוש-הרוצח. המלצתי שם על מספר "מצוות עשה" ועל אחרות שהן בבחינת "לא תעשה", שלדעתי על אשה המרגישה מאוימת על ידי בן זוגה לנקוט.

לדאבון לבי כמעט שלושה עשורים לאחר צאת הספר לאור עצות אלה אקטואליות ואף על פי שכבר אז היתה חקיקה מתקדמת ביותר במדינת ישראל ביחס למרבית מדינות העולם בכל הקשור לאליומות בתוך המשפחה, החברה הישראלית לא השתנתה שינוי של ממש והיכולת לעזור לנשים במצוקה שפונות לרשויות היא במקרה הטוב אפסית. במקרה הרע יותר – פנייה שכזו עלולה לקרב את מותן.

להלן מספר עצות לאשה המרגישה שבן משפחתה מאיים על חייה. רובן – בבחינת "מצוות לא תעשה":

1. לא לפנות למשטרה

הנה מעט מהעובדות המדברות בעד עצמן.

* מנסור "הייתה בקשר טוב עם שוטרי תחנת זבולון – ולא היססה להזעיק אותם כשחשה מאוימת." (איתיאל ואחרים, 2020). מה הועיל לה ה"קשר הטוב"? אולי עדיף היה שהקשר יהיה רע, והיא לא תסמוך על המשטרה, או שלא תהיה בקשר כלל עם המשטרה שלא שמרה על חייה?

* נגד בן זוגה של חנין אלעביד ז"ל הוגשה תלונה למשטרה תשע שנים לפני שהוא רצח אותה: "הכתובת הייתה בבקשה להארכת מעצר: אימן אלעביד נשלח למאסר לפני תשע שנים בעקבות תקיפת אחותו חנין שהיתה אז בת 17. שוטר שגבה אז עדות סיפר: "היא אמרה שהמשטרה לא יכולה לעזור ושיהרגו אותה". אמש נורתה חנין למוות לעיני בתה הפעוטה. חברתה שנכחה בזירה: "הוא נתן לה לקום וירה" (כרמי וקוריאלי, 2020). גם לדיאנה רז המשטרה לא עזרה, ואולי להיפך. בעלה השוטר היה הרוצח שלה.

2. לא לפנות לשירותי הרווחה לשם פישור או גישור

אי אפשר לגשר או לפשר בין בני זוג כשאחד מהם חושש לחייו או לשלמות גופו או נפשו. אפשר להאמין בטוב שבאדם כמו שדיאנה ז"ל האמינה, אבל המחיר – מוות והשאתר ארבעה ילדים רכים יתומים מאמם עם אב רוצח – הוא כזה שאין לשאתו. שירותי הרווחה לא יכולים להועיל לשום אשה במצב כזה, וכבר אירע יותר מפעם אחת שאשה נרצחה סמוך לפגישה עם בעלה אצל העובדת הסוציאלית.

3. להסתלק

לא "לעבור דירה", לא לפנות לבן משפחה שיתווך, לא לחשוב שמהו ישתנה. אם לא ניתן לעבור דירה, או אפילו להגר למדינה אחרת – לעבור למעון לנשים מוכות באופן זמני ולאחר מכן להתארגן לחיים עצמאיים. אכן, יהיו הפסדים עצומים. של הסביבה המוכרת, של הרכוש, של החברים, העבודה – אינם שווים את סיכון החיים. נכון – זה לא הוגן. למה שאני אצטרך לעזוב? למה שהאלים לא ישלם על מעשיו? השאלות האלה חשובות, אבל במצב של איום על החיים שום דבר לא צריך לעניין את האשה החרדה לחייה, לבריאותה הפיזית, הנפשית, או לבריאות ילדיה – שלא לומר לחייהם.

לרצח של דיאנה רז ז"ל היו הרבה כתובות – ואולי תשפוכת ההכחשות והדגשת "הזוג המושלם" מקורה באי-היכולת של כל הבוכים להקריב עגלה ולומר "ידינו לא שפכו את הדם הזה"? אף אחד לא מאשים מי מכם שחלילה ידיכם שפכו את דמה של דיאנה. בעלה הרוצח עשה זאת, אבל הרוצח היה בקרבכם שנים רבות והנרצחת נרצחה לשווא. יהיה זכרה ברוך.

מקורות

איתיאל י. יגנה, י. והורודניצ'אנו, מ. (19.10.20). החשד לרצח בחיפה ובבאר שבע: נג'אח התלוננה בעבר, אירנה לא דיווחה על אלימות. נדלה מהאתר <https://news.walla.co.il/item/3393498>

גיל-עד, ה. (7.2.2021). כל הפנים והשמות: 19 נשים נרצחו מתחילת שנת 2020. נדלה מהאתר <https://www.ynet.co.il/news/article/rkb2m52g00>

דויד, ח. (1995). האשה המתגרשת: דעות קדומות, אמיתות וחצאי אמיתות. הוצאת ירון גולן.

זהבי, נ. (27.8.2010). אני מזועזעעע. נדלה מהאתר <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/1/ART2/149/900.html>

חילאי, ס. ובן קימון, א. (7.2.21). רצח את אשתו אחרי משמרת במשטרה: הוארך מעצר אמיר רז. נדלה מאתר YNET <https://www.ynet.co.il/news/article/Hk4SuPnl00#autoplay>

כרמי, ר. וקוריאלי, א. (11.9.20). חנין נורתה למוות, חברתה הייתה עדה לרצח: "היא והבת ישנו מחובקות". נדלה מהאתר <https://www.ynet.co.il/news/article/HkfSbndNw>

מלמד, א. (13.5.20). ואם הכתובת היתה על הקיר, אז מה? צריך לדעת לקרוא אותה בזמן. <https://www.haaretz.co....HT-1.8841551>

רופין, ש. (6.2.21). הראיון עם דיאנה רז שנרצחה הלילה על ידי בעלה. נדלה מהאתר <https://www.atmag.co.il>

שומפלבי, א. (13.9.20). אביה של הנרצחת ברהט: "תרבות נקמת הדם מגעילה". נדלה מאתר YNET <https://www.ynet.co.il/news/article/HyncoViVv>

הפניית העין העיוורת מקוטב המטפלים הפוגעים והפניית העין מקוטב המטפלים הפוגעים⁵⁶

מאז פרסום הפוסט האנונימי: "הצלקות שברגלי אדיפוס: על העדר נוכחותם של מטפלים שעברו פגיעה מינית במרחב המקצועי"⁵⁷ אני ממתנה שמישהו מקהיליית "פסיכולוגיה עברית" "יצא בחוץ" ויספר. זה לא חייב להיות דווקא על פגיעה מינית – אולי אפשר להתחיל מ"סתם" הטרדה, התנהגות שהיא בלתי-אתית בעליל, כמו חשיפה של מטפל או מטופלת, או "רק" שימוש בלשון בוטה. כמובן שניתן בהחלט לשאול מהי "לשון בוטה" – אבל בסופו של דבר זו שאלה מיתממת. מאחר שחלק גדול מאתנו רואה עצמו כ"רגיש", וחלק מתפקידנו הוא "להיכנס לעורו של האחר", לחשוב מה הזולת שליידנו, לצידנו, תחת אחריותנו מרגיש. ומי שעדיין זקוק לדוגמה: גם אם המלה "כפסית" נכנסה ללשון הדיבור מזה שנים, לית מאן דפליג שהיא עלולה לעורר אי-נוחות בקרב אנשים דתיים ומסורתיים, מבוגרים ואף צעירים, גברים כנשים. לפיכך, לשיטתי, מלה זו תהיה פסולה לשימוש על ידי כל מטפל או מטפלת בכל הקשר טיפולי.

יפה עשתה, לטעמי, כותבת הפוסט שתהתה על הקשר בין "העין העיוורת מקוטב המטפלים הפוגעים" ו"הפניית העין מקוטב המטפלים הפוגעים". תנא דמסייעא לקיומו של קשר כזה היא ה"נו-נו-נו" הקולקטיבי שבו כובד הפוסט, האנונימי גם הוא "פרשת יובל כרמי: גורמי סיכון לחציית גבולות בטיפול וכמה הערות בנוגע לענישה" שפורסם ארבעה ימים קודם לכן, גם הוא ב"שפיות זמנית". פוסט זה מתחיל במחמאות ובתשבחות לקים אריאל ארד, הבחורה האמיצה בת ה-21, שבפנים גלויות העידה על מעשה הנבלה שעשה בה הפסיכולוג יובל כרמי. אכן, מהתגובות הרבות לפוסט זה ניתן לראות ש"כולנו" מגנים את הפסיכולוג, "כולנו" מגנים את צבי גיל שלא הצטרף למקהלת ה"מחזקים" את הקורבן וה"מוקיעים" את הפושע. כאשר "ברור" שיש קונצנזוס – "כולנו" מצטרפים. כולנו "ביחד". וטוב, מצוין אפילו שכך.

אבל למה אנחנו ממשיכים להיות עיוורים? העיוורון שלנו מתבטא כמובן בשתי הפניות העיניים שנזכרו, אבל לא רק בהן. הנה עוד מספר נקודות של עיוורון:

1. למה אנחנו ממשיכים להשתמש ב"שפה מכובסת"? למה, כאשר הנושאים הם ניצול מיני, מעשים מגונים, אונס ודומיהם, הכותרת מסתפקת ב"חציית גבולות"? מבלי להיכנס לשאלה האם השפה מעצבת מציאות או משקפת אותה (לדוגמה: Zlatev & Blomberg, 2015) גם אם המעשים שבהם מואשמים הפסיכולוגים שנזכרו לא הוכחו – עדיין ניתן להשתמש במלים המפורשות המתוארות את מעשיהם בתוספת "לכאורה", "מיוחסים ל..." וכדומה.

⁵⁶ דויד, ח. (17.2.2021). הפניית העין העיוורת מקוטב המטפלים הפוגעים והפניית העין מקוטב המטפלים הפוגעים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=5300

⁵⁷ (7/2/2021). הצלקות שברגלי אדיפוס: על העדר נוכחותם של מטפלים שעברו פגיעה מינית במרחב המקצועי | פוסט אורח. נדגלה מ"שפיות זמנית" https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=5283

2. למה בפוסט על מעשיו-לכאורה הנוראים של יובל כרמי אנחנו פותחים במאמר, שבו מפורטים גורמי הסיכון להתנהגות ש"אינה ראויה"? האם המצב הזה, של "שפע" פסיכולוגים-עבריינים, מתאים להסברים? הסברים אמנם אינם מצדיקים את הפשעים – אבל בהחלט "מרככים" אותם. האם תפקידנו להתריע או שמא כאשר האש בוערת עלינו לכבותה, ולדחות את "אזור" הנחיות הפעולה? האם לא זה הזמן לצאת בגלוי נגד המעשים הנוראים שלכאורה-עשו אותם פסיכולוגים ו"לשים בצד" את מניעיהם או את גורמי הסיכון ש"עזרו" להם לפשוע?

3. מדוע לתת מקום ל"תשובה" שעשו – לפחות חלק – מאותם מטפלים? האם פושע שחזר בתשובה אינו משלם על פשעיו? האם אינו בחזקת פושע?

4. מה הקשר בין פשע, שפשע מטפל נגד מטופלת, להודאה שלו בפשע? האם אנחנו השופטים ועלינו להתחשב ב"גורמים לקולא" לקראת מתן גזר הדין? אינני סבורה כך.

כדי שלא אהיה רק בבחינת "נאה דורש[ת]", הנה חשיפה "קטנה": מתוך ארבעה מטפלים-גברים שאתם היה לי קשר של אחד לאחד במהלך 68 שנות חיי – שני מדריכים, מטפל זוגי ודיאטן, שלושה התנהגו אלי בצורה לא אתית. האחד נהג לגעת ברגלי תוך שהוא אומר "אני אדם שמאוד נוגע, מאוד אוהב מגע, מאוד מאמין במגע". השני שלח לי עשרות מיילים כאשר החלטתי לעזוב אותו. השלישי פשוט "פיטר" אותי, ללא שום הסבר, מייד לאחר הפגישה בה אשתו פתחה את דלת הקליניקה באמצע הפגישה וראתה אותי.

אף לא אחד מהמקרים המתוארים הוא "חמור", אף אחד מהם לא גרם לי משבר, אבל אני בהחלט יכולה לתאר לעצמי לא מעט אנשים – מטפלות ומטופלות – שהיו ניזוקות נזק בלתי הפיך על ידי כל אחד מהשלושה שתיארתי. חברתנו האמיצה, שסיפרה, אם כי באנונימיות, על פגיעה מינית שחוותה, פתחה את הדלת לכולנו. אני מאוד מקווה שעוד מטפלות רבות תצטרפנה ומטפלים רבים יצטרפו לקבוצת הנחשפים האמיצים, שאנחנו כה אוהבים לשבח כמטופלים. רק כך, ביחד, נגיע למטרה: "וּבְעֶרְתָּ הָרָע מִקִּרְבְּךָ" (דברים פרק יז פסוק ז).

מקורות

Zlatev, J., & Blomberg, J. (2015). Language may indeed influence thought. *Frontiers in Psychology* 6, article 1631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01631>

בנים, בנות ובגריות – הכעקתה? על השתתפותם השווה של בנות ובנים בלימודים ברמה גבוהה במתמטיקה ובמדעים⁵⁸

פוסט זה נועד לחשוף במספרים את השקר של הדרת בנות ממקצועות מדעיים וטכנולוגיים בלימודים התיכוניים.

מאז כתבתי, ביחס עם שותפתי ד"ר רחל זורמן, את הספר "אפשר גם אחרת, בנות ונשים – הישגים ויעדים"⁵⁹ על בנות מחוננות – בו פירטנו את ההבדלים הקיימים בין בנים ובנות בעלי יכולות גבוהות מבחינת הישגיהם, אני עוקבת בדריכות אחרי השיחה הציבורי והחינוכי בנושא של חוסר ייצוג מספיק של בנות בהשתתפות במקצועות המדעיים. "האשמה העיקרית" היא כמעט תמיד מערכת החינוך, זו ש"מסלילה" בנות ללימודים הומניים, כאלה ש"אינם נחשבים" חברתית ואינם מתגמלים כלכלית. האמת רחוקה עד מאוד מדעות רווחות אלה, אבל בנושא זה, כמו ברבים אחרים, לא הנתונים חשובים כי אם האמונות. להלן העובדות.

מעיבוד נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה משנת 2019 (למ"ס, 2020) נראה את החלוקה לפי מגדר של הנבחנים בבחינות הבגרות ברמה של 5 יחידות ב-6 המקצועות שנחשבים כפורצי הדרך לאפשרות של המשך לימודים אקדמיים בתחומי המדע והטכנולוגיה: אנגלית, מתמטיקה, כימיה, פיזיקה, ביולוגיה ומדעי המחשב.

⁵⁸ דויד, ח. (19.4.2021). בנים, בנות ובגריות – הכעקתה? על השתתפותם השווה של בנות ובנים בלימודים ברמה גבוהה במתמטיקה ובמדעים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=5390

⁵⁹ הוצאת מכון הנרייטה סאלד ומשרד החינוך, 2000.

המקצוע	המגדר	מספר הנבחרים ב-5 יחידות
אנגלית	בנים	18,372
	בנות	20,390
מתמטיקה	בנים	7874
	בנות	7153
כימיה	בנים	2019
	בנות	3242
פיזיקה	בנים	6230
	בנות	3376
ביולוגיה	בנים	3718
	בנות	7120
מדעי המחשב	בנים	5278
	בנות	2306
ס"ה	בנים	43,491
	בנות	43,587

נראה מטבלה זו, שהמספר הכולל של מסיימי תעודת בגרות ברמה של 5 יחידות בכל המקצועות שנחשבים כהכרחיים, או למצער מומלצים, להמשך לימודים מדעיים או כאלה שיובילו לעבודה בהייטק, דומה אצל בנים ובנות (היתרון הקל של הבנות אינו משמעותי).

עוד אציין, שבטבלה זו לא הובאה השוואה בין נתוני הבנים לאלו של הבנות כאשר כוללים גם את הניגשים ברמה של 4 יחידות לכל אחד מהמקצועות הללו. אם גם נתונים אלו היו נלקחים בחשבון היה יתרון של הבנות ניכר.

נשווה נתונים אלו למצב שלפני למעלה מ-20 שנה, זה שתואר בספרנו, ונראה, שגם אז, על אף הנהי בדבר הדרת בנות ממקצועות מדעיים, כבר נסגר למעשה הפער המגדרי בבית הספר על פי נתוני מבחני הבגרות.

כאשר יצא לאור הספר: אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים ערך משרד הכלכלה בשיתוף משרד החינוך כנס באוניברסיטת תל אביב לכבוד יציאת הספר לאור. את ההקדמה לספר כתבה פרופ' זמירה מברך, שהיתה אז המדענית הראשית של משרד החינוך. לדבריה, הבעיה, הן של בנות והן של מערכת החינוך והכלכלה גם יחד היתה, שבנות לא היו מיוצגות בשיעור המתאים לזה של בנים בלימודי

מתמטיקה ומדעים ברמה גבוהה כבר במהלך הלימודים בתיכון, דבר שהשפיע לרעה על המשך רכישת השכלה גבוהה במקצועות תלויי-מתמטיקה.

בהרצאה שנשאתי בכנס עמדותי על הסילוף שבהצגת הדברים הזו. הוכחתי, שכבר בסוף המאה ה-20 הבעיה של לימודי מתמטיקה ומדעים ברמה גבוהה בקרב בנות כבר לא היתה קיימת. הצגתי את הנתונים, על פי פרסומי הלמ"ס, לפיהם ניתן היה לראות, שאם מצרפים את מספרי הבנות שלמדו מתמטיקה, פיזיקה כימיה וביולוגיה ברמה של 5 ו-4 יחידות התקבל מספר הגדול מזה של הבנים. בלימודי מתמטיקה היה כמעט שוויון, בכימיה היה יתרון לבנות, בביולוגיה היה יתרון ניכר לבנות ובמדעי המחשב היה יתרון לבנים, אבל המספר הכולל של הלומדים מקצוע זה היה כה קטן כך שבסך הכל, צירוף לומדי 4 המקצועות הללו בשתי הרמות הגבוהות ביותר, אלו המספיקות כדי להמשיך את הלימודים האקדמיים באוניברסיטה בכל אחד מהמקצועות הללו ובלימודי הנדסה לסוגיה, הגיע למספר גדול יותר עבור הבנות מאשר עבור הבנים.

אבל המספרים לא שכנעו אז את הפוליטיקאים של החינוך שהעדיפו לרכוב על כנפי הדרת בנות ונשים גם כאשר כבר לא היתה קיימת בעיית הדרה. הם עשו זאת – ועדיין עושים זאת – במקום לטפל בבעיה העיקרית. הבעיה היא, כפי שכולנו כבר יודעים, המספר הנמוך של תלמידים הלומדים מתמטיקה ומדעים ברמה גבוהה-דיה. זאת, למשל, כדי שיותר מ-9% מתושבי ישראל יתרמו להיווצרות מעצמת הייטק, עובדה שמנפנים בה חזר ונפנף, אף על פי ש"מספר השכירים בהייטק ב-2019 נאמד ב-321 אלף שכירים ושיעורם מכלל השכירים במשק עמד על " 9.2% (דו"ח הון אנושי בתעשיית ההייטק – 2019, עמ' 6).

הגיע הזמן שנפסיק להאמין לכל טענה של קיפוח, ונבדוק בעצמנו את המצב בכל תחום – כולל – ואולי בעיקר – בתחום החינוך. רק כך נוכל להביא לשינוי אמיתי של המצב.

מקורות

דו"ח הון אנושי בתעשיית ההייטק – 2019. רשות החדשנות. נדלה מהאתר <https://www.suvelocity.org/wp-content/uploads/2020/03/human-report-he-2019.pdf>

למ"ס (2020). שנתון סטטיסטי לישראל, מס. 71. פרק חינוך והשכלה. נדלה מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2020/4.shnatoneducation/diagram_s4.pdf

על מאמרי "להיפטר מתווית המחוננות": תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה⁶⁰

לאחרונה קיבלתי תגובה על מאמר שפירסמתי לפני 8 שנים, מאמר בו תואר מהלך חייה של נערה, כיום אשה צעירה, שאותה בילדותה כמחוננת על ידי משרד החינוך. ילדה זו "הצליחה" ל"הפוך" לאשה, שלא הגשימה את הציפיות שתלתה בה סביבתה לאחר קבלת תווית ה"מחוננת". היא אף לא הצליחה להוציא מן הכוח אל הפועל את היכולות שנשים בנות גילה, בעלות אינטליגנציה נמוכה במידה ניכרת מזו שלה, הצליחו.

לדאבון הלב, מהלך חיים כזה של אנשים שמשרד החינוך איתר כמחוננים אינו נדיר, והוא אף תדיר יותר בקרב בנות מאשר בקרב בנים. כדי להדגים זאת ביקשתי את רשותה של האשה ששלחה לי את התגובה שלהלן, ותודתי העמוקה לה מקרב לב על שהסכימה לפירסום (תוך השמטת השם כמובן, ושינויים של פרטים רבים למניעת זיהוי).

תגובה למאמר "להיפטר מתווית המחוננות"

אני מורה בת 25, לפני 3 שנים סיימתי לימודי שנה ד' של לימודי הוראה. רק עתה נתקלתי במאמריך משנת 2013: "להיפטר מתווית המחוננות: תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה", והזדהיתי איתו מאוד. אומנם לא אובחנתי כמחוננת, ואני גם לא חושבת שהייתי כזאת, אבל הייתי חכמה מאוד.

למיטב זכרוני בגן הילדים לא הייתי שונה בהרבה מהילדות האחרות; לא התחלתי לקרוא לפני התחלת הלימודים בבית הספר או משהו יוצא דופן אחר. אבל כבר החל מכיתה ב' בבית הספר התקדמתי מהר יותר, בפער ניכר, משאר בנות כיתתי כמעט בכל המקצועות. קראתי הרבה; נחשבתי ל"תולעת ספרים", והשפה שלי היתה עשירה, הן בביטויים ספרותיים והן במלים ממשלבים גבוהים שלא היו אופייניים כלל לגילי הצעיר.

כמו שתיארת במאמר – חברותי נהגו ללעוג לי בשל כך ואף לנסות להחביא את הספרים שלי, דבר שהיה כמובן מכעיס אותי מאוד. מצב זה נמשך עד כיתה ח', ואז כבר הפסקתי להקשיב למורה בזמן השיעורים, ואף לא השתתפתי באופן פעיל בנעשה בכיתה. נהגתי להקשיב כמה דקות בהתחלת כל שיעור כדי לדעת מהו הנושא, לאחר מכן הייתי משלימה את כל החומר כשהתכוננתי לבחינה עליו.

המעבר לתיכון היה כייפי – בכיתה ט למדנו בסגנון שונה, רמת הלימודים היתה גבוהה יותר וקיבלנו יותר עבודות שאפשרו לי ללמוד בכוחות עצמי על דברים שמעניינים אותי. אבל שמחתי לא ארכה זמן

⁶⁰ דויד, ח. (14.7.2021). על מאמרי "להיפטר מתווית המחוננות": תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=5493

רב. כבר בסוף כיתה ט' התחלתי לחזור לדפוס הישן – של אי-הקשבה, עיסוק בדברים אחרים והשלמת החומר לקראת מבחנים. מאחר שהייתי מקבלת ציונים טובים – מעל 85 - המורות לא היו יכולות להתלונן עלי. אבל כבר אז הרגשתי מבוזבזת...

במאמר שלך כתבת, שהסביבה הלא תומכת שהייתה לבחורה הזו גרמה לה לא לרצות להיות חכמה, זה מה שקרה גם לי. אבל היה לי הכי קשה עם ההערות, של המורות, של הצוות ושל חברותי לכיתה. ההערות של נשות הצוות היו דוגמת: 'אני לא רוצה לשמוע אותך, אני רוצה לשמוע בנות אחרות', 'תהיי בשקט', 'מה אני אעשה, את לומדת מהר', 'זה קשור לשיעור...?' ההערות של הבנות היו מהסוג: 'את חכמה זה לא חוכמה [שאת כבר מבינה, שסיימת את המטלות, שאת משתעממת...]', 'תולעת ספרים', 'הנה הגאונה שלנו', 'כמה קיבלת?', 'ההערות שלך גורמות לנו לאבד את הרצף של השיעור..'

המוטיבציה שלי ללמוד ירדה מאוד. עברתי ממסלול של ארבע יחידות מתמטיקה לשלוש, ומחמש יחידות תנ"ך לשלוש. הפסקתי כליל להשתתף בשיעורים. הבנתי שכדאי לי לשתוק בשיעורים, כי הרגשתי ש"אין עם מי לדבר". למשל: אם הגעתי למסקנה כלשהי, הבנתי שאף אחת – לא המורה ולא חברותי – לא תבין את המסקנה, ולכן עדיף כלל לא לומר אותה. מאחר שלא היה לי עם מי לדבר נהגתי לנהל עם עצמי דיונים על החומר במהלך השיעורים, וכך העברתי את הזמן... כאשר לא הגעתי כלל לבית הספר האזנתי למוזיקה בבית, וגם קראתי מכל הבא ליד: ספרים מכל הסוגים שמצאתי בספריה, כולל ספרי מחקר. אבל רוב הזמן עבר עלי בשינה. השינה עזרה לי לברוח מהתסכול שנגרם מכך שלמעשה לא עשיתי כלום.

את התיכון סיימתי עם בגרות מלאה, שכפי שהוסבר לי – זכיתי בה לפנים משורת הדין. על פי חוקי בית הספר ניתן היה למנוע ממני לגשת לרוב בחינות הבגרות מכיון שלא היה לי ציון המינימום ב"תלמידאות" – לא הגעתי לשיעורים, לא השתתפתי, לא הכנתי שיעורי בית... ממוצע הבגרות שלי היה 93.5, וזה הספיק לי בקושי להתקבל ללימודי תואר ראשון במכללה במגמת "חינוך כללי". נרשמתי למגמה זו בליט ברירה אף על פי שנטיית לבי היתה ללמוד פסיכולוגיה, ולעסוק גם במחקר, או ללמוד היסטוריה, וגם מתמטיקה ומדעים נראו לי אטרקטיביות הרבה יותר מלימודי במכללה.

בלימודי התואר בחינוך לגיל הרך המצב לא היה שונה מאשר בעבר. לא הקשבתי ברוב השיעורים, או שהקשבתי בחצי אוזן. מאחר שלצערי במכללה חייבים להפגין נוכחות, אכן הגעתי לשיעורים כנדרש, אבל בזה סיימתי את חובותי. נוכחתי לדעת, שלמרות שחשבתי שיהיה אחרת – גם במכללה רוב המורים לא רצו לפתח דיונים, ושאר התלמידות היו עוד פחות מעוניינות בכך. לכן צורת הלימוד ורמת העניין היו כמו בתיכון.

כיום אני יכולה לומר על עצמי שהפכתי לטיפשה (: קראתי פעם ביטוי יפה שאומר: "טיפש הוא לא אדם בלי שכל, אלא אדם שלא משתמש בשכל שלו. אני מרגישה שזה מה שקרה לי):

תודה על המאמר. התרגשתי לראות שיש עוד אנשים שחווים את התסכול הזה, של להיות חכמים מדי...

יקירתי – אין דבר כזה "חכמה מדי". חבל שאת חושבת כך.

מה דעתכם?

ויותר חשוב – האם מישהו "ירים את הכפפה" ויציע לכותבת היקרה דרך לשנות את מה שהיא חווה כ"גזירת הגורל"?

מחוננות, זיקנה ומגדר⁶¹

לכאורה – מה עניין שמיטה אצל הר סיני?

על מחוננות ומגדר כתבתי, וכתבו אחרים, ומכל מקום – זה נושא רחב מכדי שיעלה בדעתי לצמצמו לפוסט. על זיקנה ומגדר נכתב ושוב נכתב, בהקשרים שונים, וטוב שכך. בפוסט זה אנסה לחבר בין כל השלושה.

מחוננות היא פוטנציאל, ומגיע הזמן בו הפוטנציאל כבר לא צריך לעניין. לטעמי, זמן זה קרוב הרבה יותר לילדות המוקדמת מאשר לזיקנה. אבל לדאבון הלב לא כך הם פני הדברים. אנשים מגדירים את עצמם בכל גיל על ידי היכולות שלהם, קרי – הפוטנציאל, במקום להפסיק לעשות זאת בגיל ההתבגרות ולהתחיל לחשב "מה עשיתי". בעוד שלאיתור מחוננות ולטיפוחה יש – וגם זה לא בטוח – תפקיד מסוים בילדות, בזיקנה עומדים לזכותו של אדם רק יתרות הצבירה של מעשיו, בבחינת "מעשיו יקרבו" ומעשיו ירמקו. אין כאן כל חשיבות לשאלה "מה היה אילו" – אילו הוריו היו תומכים בך, אילו המורה למתמטיקה לא היתה מלגלגת עליך, אילו היית לומד בבית ספר טוב יותר, או אילו היית בוחר במקצוע שאפשר להרוויח בו ממון רב. לכן, כפי שאני רואה את הדברים, מחוננות וזיקנה הן, באספקט מסוים, בבחינת הפכים: הפכים בזמן. כשאתה מגדיר את עצמך כ"מחונן" אתה אמור לצפות מעצמך לגדולות ולנצורות, ואל לך להתפלל אם הסובבים אותך מצפים ממך לכך גם הם. אם אתה מגדיר את עצמך כ"זקן" תהיה צפוי לגינוי סביבתי ("למה את אומרת כך על עצמך?"), "למה אתה משתמש במלה הזאת?", "תפסיקי, את ממש לא נראית..."), אבל גם לחוסר ציפיות, שהרי "עתידיך מאחוריך".

מעולם לא הבנתי מדוע כך הם פני הדברים. אכן, במקצועות מסוימים, או בעיסוקים מסוימים, יש יתרון לגיל צעיר. שחיין אולימפי יהיה בגיל 20+ או 30+; שחיין בן 60+ יהיה במקרה הטוב "סניור" (וברוב המקרים רק "שחיין עבר"). גם בתחום המתמטיקה יש ראיות לכך שעיקר התגליות והחידושים נעשו על ידי אנשים צעירים. אבל בכל תחום אחר – בין אם יצירתי, בין אם מדעי – במדעי החברה, הרוח, ואף במדעים מדויקים – הזקנים הם אלה שמתווים דרך לצעירים. הם זנחו מזמן את מה "שיכול היה לקרות" ומתרכזים בניצול הזמן שנותר בצורה הטובה ביותר.

אשר לזיקנה ולמגדר, בתחום המחוננות, כמו בתחומים רבים אחרים, נשים "שולטות" ככל שהגיל עולה. רבים מהגברים שנתנו את הטון במשך עשרות שנים בתחום זה נפטרו, חלו, או "סתם" התאבנו. אלה שהתאבנו לא יכולים להבין איך קם "דור חדש", דור שברובו הוא של נשים, ש"גירש" אותם מהמלוכה. לא זו בלבד, אלא שהנשים הללו היו ברובן תלמידותיהן, סטודנטיות שעסקו בטיפול בהוראה, שיצקו מים על ידיהם של הפרופסורים שלהם – ערכו את מאמריהם, עשו למענם את עבודת השדה של המחקרים,

⁶¹ דויד, ח. (11.10.2022). מחוננות, זיקנה ומגדר. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית
https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=5907

סיפקו מידע לכתיבת תיאורי מקרה, ועכשיו, ממש "לפתע", הן גדלו... פתאום מתברר, שהרצאה, שניתנת על ידי אשה שלימדה שנים רבות, גם אם בקולג' נידח, עשויה להיות אטרקטיבית יותר מזו של גבר שכל ימיו דיבר רק בכנסים וניהל סמינריונים בהשתתפות מתי-מעט. פתאום כולם שמים לב, שאווירה נינוחה, כזו המאפשרת שאלות באמצע ההרצאה, עדיפה על פני הקראה מונוטונית מדפים, גם אם הם מוקרנים כלשונם או בצורה של מצגת. כן, נשים מזדקנות טוב יותר מגברים גם בתחום המחוונות.

ועדיין לא דיברנו על שיתופי הפעולה שהם הבסיס לעבודת צוות, עבודה שבלעדיה כל אבחנה, כל רעיון חדש וכל הצעה לטיפול תהיה רלבנטית רק לקהל מצומצם, רק לתת-תרבות מסוימת. אזכיר כאן רק אירוע אחד, מהחודש האחרון: בספר שפרופ' אווה גיארמאטי ואני הגשנו זה-עתה להוצאת שפרינגר (Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology) נתבקשנו להוסיף איורים ודיאגרמות. אווה (Éva Gyarmathy) הציעה לי לכתוב מה אני רוצה שהיא תשרטט/תצייר בפרקים שאני כתבתי, וכשהודיתי לה על כך היא פשוט כתבה לי: "את טובה בעריכה, אני בציור – אז כל אחת עושה מה שהיא יכולה לטובת הספר". ב-40 השנים האחרונות לא זכיתי לכזאת חוויה מאף גבר שאתו עבדתי (ועבדתי עם רבים).

ואי אפשר בלי לחזור לזיקנה: אני מאוד גאה בכל קמט שצברתי, ובכל שיערה לבנה שנוספת לי. אבל אני לא רק מרגישה, אני ממש יודעת, שיש לי עוד הרבה מה לתת, הרבה מה לכתוב על מחוננות. הספר שהגשתי זה עתה לדפוס איתגר אותי יותר מכל 17 הספרים האחרים שפירסמתי בעבר. עד כה לא ראיתי צורך בהשלמת ההשכלה שלי בתחומי הביולוגיה והכימיה (למען הדיוק אודה, כי למדתי באוניברסיטה, זה היה קורס חובה בכימיה אנאורגנית לתלמידי שנה א בפיזיקה...), אבל עכשיו הגיע הצורך, ועשיתי את זה "כמו גדולה" (הייתי רוצה לכתוב: "כמו אשה זקנה"). היה מרתק ללמוד על עצבים, מעגלים חשמליים, לקרוא מחקרים חדשים על קשוריות או למידה דנדריטית, וגם לדעת למה משמש הסטריאטום. אי אפשר לדעת מתי "תיגמר הבטרייה", אבל כל עוד היא פועלת, אני גאה במה שעשיתי ובטוחה שעוד אעשה. וגם צוחקת כשמכרים משכבר נזכרים ואומרים לי: "ידענו שהיה לך פוטנציאל".

תולדות מלחמתנו להישרדות מאת אמי, מרים ארנשטיין ז"ל⁶²

"תולדות משפחתנו להישרדות" הוא הנוסח הקצר של הספר ובו תיאור מפורט של "סיפור השואה" של אמי, מרים ארנשטיין ז"ל. עד משפט אייכמן אמי שתקה; אחי, הרב משה מרדכי ארנשטיין ז"ל, התחיל לשאול שאלות עת נפתח המשפט, ובסופו של דבר אמי ענתה. אז נפרץ הסכר.

מי שרוצה לקרוא את הנוסח המלא של ספרה של אמי מוזמן לקרוא את הספר: תחת הנעצוץ יעלה ברוש, כתיבה: הדס שמידע, המועצה האזורית נחל שורק.

הבית

נולדתי בכפר קטן – נוג'קוושד (בהונגרית: Nagykövesd, בסלובקית: Veľký Kamenec) בדרום סלובקיה (על הגבול ההונגרי), כבת חמישית למשפחה חרדית בת שמונה ילדים: שש בנות ושני בנים.

בכפר גרו כ-15 משפחות יהודיות. לא היתה אפשרות להחזיק בית ספר יהודי, לכן למדנו בבית ספר כללי. הבנים למדו אחרי הלימודים ב"חדר". אותו מלמד לימד אותנו, הבנות, קרוא וכתוב באותיות המרובעות, כדי שנדע להתפלל. כל יתר הדברים שלמדנו ביהדות, בדינים ובכל לימודי הקודש למדנו רק בבית.

היתה לנו חנות קטנה שבחודשי הקיץ, כשלאיכרים היה כסף, פרנסה אותנו יפה, בחורף התנועה היתה דלילה. היו לנו גם קצת אדמות, כרם, מטעי עצים, משק עזר עם פרה ולול, כך שהצד הכלכלי עם כל הקשיים הסתדר.

בשנת 1938, כשהיטלר לחץ על צ'כוסלובקיה בהצעות לתיקוני גבול, הועבר אזור מגורינו להונגריה כפרס על נאמנותם ל"ציר" (גרמניה ואיטליה). ההונגרים היו בני בריתם של הגרמנים וההסכס הזה היה חלק מהתשלום.

ב-2.11.1938 הגיעו החיילים ההונגרים ה"משחררים". באותו הלילה השתכרו (מהינות שלנו), שברו את כל החלונות בבתי היהודים, כדי להראות מי השליט. בהונגריה הונהגו אז כבר חוקים שונים נגד היהודים, אבל לנו היה קשה לעכל את השינוי,

משום שגדלנו בצ'כוסלובקיה הדמוקרטית, ולא ידענו שהיהודים שונים, לפי החוק. כצעד ראשון הפסיקו את רשיונות העסקים של היהודים וכך מנעו מאתנו את מקור הפרנסה העיקרי.

בשלב השני גייסו את היהודים למחנות עבודה. אבי ז"ל, שהיה נכה ממלחמת העולם הראשונה ונשא בגופו כדור עד מותו, נשלח לעבודות כפייה ככל היהודים האחרים – בדרך כלל להעביר ערמות אבנים מצד אחד של הכביש לצידו השני. במאמצים ובתושייה רבים הצליחו להימנע מלאכול אוכל טרף; הדבר עלה בדמים אבל זה היה רק התחלת הסבל.

⁶² דויד, ח. (18.4.2023). תולדות מלחמתנו להישרדות מאת אמי, מרים ארנשטיין ז"ל
https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6068

מאוחר יותר לקחו את בני השנתונים הצעירים יותר, ושלחו אותם ללא נשק ככוח עזר לחזית. רק חלק קטן מהם נשאר בחיים. אנחנו המשכנו ללמוד בבית ספר באופן כמעט סדיר. עדיין גרנו בביתנו והשתדלנו "להיות בסדר", כדי לא לתת סיבה לגרשנו לפולין. לא ידענו מה קורה שם ליהודים, אך הגירוש עצמו הפחיד אותנו. עילה לגירוש (הסלקטיבי) של יהודי כלה להיות אי תשלום מס הכנסה בידי אחד מאבות אבותיו, או מגורים של מי מהם במקום אחר. ידענו על גירוש יהודי סלובקיה (העצמאית) תחת שלטונו של הכומר הלינקה, ושמענו שחלק גדול ממשפחת אבי גורש ונרצח ב-1942, אך קווינו "שלנו זה לא יקרה". מידי פעם קיבלנו גלויה מאחד המגורשים שביקש חבילות. במאמץ גדול והוצאה כספית רצינית הצלחנו לשלוח משהו. אחרי השחרור התברר, שהגלויות נשלחו אלינו אחרי מות קרובינו, שהיו אמורים לקבל את המשלוחים.

הכיבוש

ב-19.3.1944 כבשה גרמניה את בת בריתה הנאמנה ביותר – הונגריה. אנחנו היהודים הבנו שזה סוף הדרך בשבילנו. בהונגריה ישבו יהודים שהגיעו למקום מגוריהם עוד לפני ההונגרים עצמם – זה מנע מהם להיחשב כפולשים.

פתאום כל יהודי נעשה מסוכן לשלום הציבור, בבחינת נטע זר שצריך להתפטר ממנו בהקדם. ביום שנכנסו הצבאות הגרמנים כל יהודי שהה מחוץ לביתו נלקח למפקדה ועקבותיו נעלמו. אני הייתי במקרה באותו היום בעיר המחוז אליה הובלנו מאוחר יותר לגטו שטוראליה-אויהל (Sátorlajújhely).

מיהרתי לחזור הביתה. אך בתחנת הרכבת סרבו למכור לי כרטיס בטענה שלא מוכרים ליהודים. לא ניסיתי לטעון שאיני יהודייה, עליתי לרכבת בלי כרטיס, וקווייתי לטוב. על גשר נהר הבודרוג עלו מספר חיילי אס.אס. אספתי את כל התעוזה שהיתה בי וירדתי מהגשר בלי שיבחינו בי. מצאתי שביל שבו יכולתי לעלות להר. וירדתי מצידו השני של כפר הולדתי, שם קיבלו הורי את פני בהקלה עצומה.

את הפסח האחרון עוד בילינו ביחד בבית. את המצות הכנו ביחד במחתרת – כולל את עבודת הטחינה, הניפוי והאפייה, כל זמן ההכנה נשמרו פתחי הבתים בהם התבצעה האפייה מחשש עין זרה. יתר המצרכים הנחוצים לחג עדיין נמצאו לנו. ההכנות כללו גם תפירת מגן דוד צהוב שאולצנו לענוד. למחרת הפסח התחילו לאסוף אותנו ולהעביר לעיר המחוז שטוראליה-אויהל. תחנת הז'נדרמים היתה על-ידינו. בעזרת ה"פרוטקציה" הזאת נשארו בבית יומיים נוספים. הספקנו לאפות כמות גדולה של לחם לאחר הפסח, וכן לתפור תרמילים אישיים לכל אחד מאתנו. היהודים שהוצאו מבתיים באסרו חג לא הספיקו אפילו להכין אוכל.

הגטו

העלו אותנו על עגלות של סוסים, כסף ותכשיטים החרומו, אבל הרשו לנו לקחת כמות מסוימת של אוכל ובגדים. את הבית סגרו עם שרשראות. בתחילה הכניסו אותנו לרובע שהיה מיושב על ידי יהודים. במשך הזמן צמצמו את שטח הגטו שוב ושוב. לבסוף נאלצנו לישון ארבע משפחות בחדר – בכל אחת מפינות החדר משפחה על שמיכה נפרדת. ברור שנאלצנו לוותר על רהיטים.

כ-3 שבועות אחרי יסוד הגטו התחיל הגירוש. בתחילה חשבנו ששוב מעבירים אותנו לשטח יותר מצומצם, אך הגרמנים ועוזריהם ההונגרים שמרו שלא נתערב באלה שנועדו לגירוש. כעבור שבוע, כשהקרונות חזרו, הגיע תורנו. בשלב זה גזז אבי את זקנו כדי שלא יוכלו למרוט אותו. ביום שישי תפסו אלפי אנשים (לפי רחובות מגוריהם או לפי רשימות שהוכנו) והכניסו אותם לבית הכנסת הגדול והמפואר. שמחנו שהפעם ניצלנו.

בשבת בבוקר התברר שחסרים כ-100 אנשים למשלוח, ואנחנו הוכנסנו לבית הכנסת בשעות הבוקר. המקום היה מטונף: זקנים נשים וילדים – הכל בילו את הלילה באולם הגדול בלי אפשרות לצאת לשירותים. מעטים מאוד היו הגברים בקהל – הם כאמור שירתו את "המולדת הונגרית". כטובה מיוחדת הרשו לכמה גברים זקנים לצאת לחצר ולהתפלל בחוץ. כך שמעתי את ברכת החודש של סיון.

אחר הצהריים הוציאו אותנו עם משמר כבד לכיוון תחנת הרכבת, שם המתינה לנו רכבת ארוכה שנועדה להובלת בהמות. כולנו היינו תשושים מנשיאת המטען. לבשנו שכבות רבות של בגדים בתקווה שנוכל להחזיק בהם. המתקשים בהליכה דורבנו במקלות או בידי כלבים.

לבסוף עלינו על הקרונות: 70-80 נפש בכל קרון, ביניהם זקנים שנשמו בקושי, מיניקות, יולדת במצב סופני וילדים בכל הגילים. אמי כשלה בעלייה לקרון, לכן בעטו בה כלפי מעלה. הצפיפות היתה נוראה. מים קיבלנו מידי פעם תמורת תכשיטים שהוצאנו ממסתור. לכל קרון הוכנס דלי לצרכים, ושם, לעיני כל, נאלצנו לעשות את צרכינו.

בתנאים כאלו לא יכולנו לאכול. אימא הכניסה מידי פעם לכל אחד מאתנו קוביית סוכר לפה. כעבור שלושה ימים, כשהגענו לאושוויץ, היינו כבר חלשים מרעב, על אף כמויות האוכל שלקחנו אתנו ממחנה בירקנאו.

אל התחנה (הסופית) הגענו בשעת ערב. הדלתות נפתחו, ובצעקות רמות זירזו אותנו לרדת מהקרונות. מלבד הגרמנים, היו שם גם יצורים מוזרים בבגדים מפוספסים. אלו השתדלו להעביר לנו מסר שלא נדאג לחפצים, אלא נשתדל לצרף את הילדים לנשים הזקנות. הכוונה היתה להציל את האימהות הצעירות. אולם המסר ברוב המקרים לא הובן, משום שרוב הנשים לא רצו להינצל ללא ילדיהן, או שפשוט לא האמינו לאסירים בתלבושת של משוגעים שהתרוצצו ביניהם. ממשפחתנו אבא ירד ראשון. הוא רצה לעזור לנו לרדת וכן לתפוס את החבילות שעמדנו לזרוק אליו. אך מייד נעלם ולא ראינו אותו עוד. אימא ירדה מהקרון עם ארבע מבנותיה; אני הייתי ביניהן.

ד"ר מנגלה, שמייך את המשלוח, הורה לה ללכת שמאלה ולנו ימינה. אמי התחננה שאת הבת הקטנה ישאירו אתה, משום שהיא צעירה, ולא מסוגלת למאמץ גדול. מנגלה הרגיע אותה באומרו שניפגש בסוף היום. הפונים שמאלה הועלו על משאית, ואותנו סידרו חמש בשורה. כך נפרדנו גם מאימא. זה היה ליל ראש חודש סיון – יום הזיכרון להורי.

אחרי צעדה ארוכה, אנחנו, הבנות והנשים הצעירות, הוכנסנו למקלחות. לא ידענו שזה המקום בו נחתם מי לחיים ומי למוות. התפשטנו בנוכחות שומרים משני המינים, והשארנו את הבגדים והחפצים בחדר החיצוני.

הורשינו לקחת רק את הנעליים. גילחו לנו את הראש וכל מקום שעיר בגוף. התקלחנו ורוססנו בדי.די.טי., ועל מגבות יכולנו רק לחלוט. כל אחת קיבלה בגד כלשהו, בלי התאמה למידה או לעונת השנה. לא היו לבנים, סדינים או כל חפץ המקובל בחיים נורמליים. הוכנסנו לצריף גדול. כמיטות שימשו מתקני עץ בני שלוש קומות: קרש בגודל 2x2 מטרים שימש מקום לינה לכ-10 בנות.

ביום ראשון לא קיבלנו אוכל. הצטערנו על שלא נהנינו מהאוכל הטוב שנשאר בחבילות, שלא אכלנו כל עוד יכולנו. התברר לנו שאנו בבירקנאו, במחנה הצוענים. המקום היה קרוב למשרפות, לכן בימים הראשונים הוחזקנו בהסגר.

גם למפקד (ספירת האסירים בוקר וערב) לא יצאנו. לצרכינו השתמשנו בדליים, כי נשארנו בהסגר כשבוע. למחרת קיבלנו אוכל, מרק לא מזוהה בקערה אחת לכל דיירי הדרגשים. ללא סכו"ם כלשהו, אך נאלצנו

להסתפק במה שהיה. לאוכל הוכנס סם כלשהו – נראה ברום – שפגע בערנות ובחוש ההבחנה שלנו, ובשלו הגבנו לכל התעללות וסבל באדישות. כעבור כשבוע הועברנו למחנה ההשמדה, הוא מחנה C (Vernichtungslager).⁶³ במחנה ההשמדה הוחזקו אנשים ב"רזרבה" – אם היה צורך בעובדים, הם נלקחו לעבודה. אם לא היה צורך, ובתאי הגזים לא היה עומס, נלקחו אנשים להשמדה. תנאי הכליאה האוכל והלינה לא השתנו. את הספירה ביצעו במגרש בין צריפים. 1000 אנשים התגוררו בכל צריף, 30 צריפים בכל מחנה.

בכניסה למחנה היה מטבח וממולו משרדים. היתה מקלחת אחת גדולה, עם מספר גדול של ברזים שלפעמים יצאו מהם מים (קרים). היה גם צריף שירותים, ובו היה בור ומעליו שני קרשים ארוכים. לא אחת מצאה את מותה מנפילה מהקשר לתוך הבור שמתחתיו, בפרט כשזירזו אותנו לצאת בדחיפות. הדבר נעשה גם בידי משגיחים יהודים.

הספירה – אימת הכל – נעשתה בידי אנשי ה-אס.אס. כל צריף נספר לחוד, ולאחר מכן השוו את הסך הכל. אם מתוך 30,000 היה חסר משהו, בגלל שהתעלף, נרדם או נשלח למקום אחר בלי שנרשם, כולנו נענשנו. כרענו על הברכיים על החצץ שבמגרש, לפעמים שעות ארוכות. כשראינו משהי קרובה ליפול תמכנו בה כדי שלא יבחינו בחולשתה ויוסיפו עוד עונש. המחנה היה מוקף בגדר תיל מחושמלת, וכשכלו כל הקיצים, זה שימש פתרון נוח לגמור את הסבל: כל נגיעה קטנה גרמה למוות מידי. פעם נמצאה אשה צעירה מתה שוכבת בפתח הצריף... התברר שהיתה בהריון ופחדה, שאם מצבה יתגלה, תחוסל מייד. היא הפילה את עובריה בעזרת מסרגה, ודיממה עד מוות. הגרמנים הניחו לגופתה להישאר בפתח הצריף שעות ארוכות ביוזעם שאלפי רציחות מדי יום מפחידות פחות מגוויה אחת של אשה אחת שחיה אתנו, מה גם שאנחנו לא רצינו להאמין שהסיפורים ששמענו אודות המשרפות אכן נכונים.

עצם היותנו ארבע אחיות חיזק אותנו. האחות הקטנה נלקחה לא אחת לבלוק הילדים, הוא בלוק 12. ידענו שהם מיועדים לחיסול מידי, לפני כולם, ולכן תמיד הגנבנו אותה בחזרה לבלוק שלנו, בלוק 11. כמובן שאת מנת האוכל היא היתה אמורה לקבל בבלוק הילדים, אך אנו התחלקנו אותה תמיד בכל ושמחנו על כל יום שהצלחנו להאריך את חייה. אז עדיין האמנו שהיא תחזור להורינו בריאה ושלמה.

מדי פעם חיפשו מתנדבות להעברת אוכל למחנה שאך זה הוקם. קפצתי על כל הזדמנות לצאת להתאוורר. לא ניתן היה לגנוב אוכל בזמן ההעברה, אבל בזכות מעמדנו החדש חיינו הפכו בטוחים יותר: בשל קבוצת הבנות שעבדה, כל הבלוק נחשב כמחנה עבודה, וסכנת החיסול התרחקה במקצת.

באחד הימים הייתי עם אחת מאחיותי בקבוצת העבודה. באותו יום ביצע מנגלה את אחת הסלקציות הנוראות שלו. עמדנו במשך שעות על יד השער, עד שיכולנו לחזור לצריף. שתי האחיות החלשות יותר נשארו במחנה, ומאוד דאגנו לגורלן. בינתיים פגשנו אחות נוספת שהגיעה הרבה אחרינו לאושוויץ. אחות זאת היתה כבר נשואה בזמן הגירוש וגרה בכפר רחוק מזה שלנו. עשינו מאמצים כדי שהיא תוכל לעבור אלינו, אבל לא היתה אפשרות חוקית. מצאנו ילדה כבת 12 שאמה היתה עם אחותי, ומאוד רצתה להתחלף אתה כדי להיות עם בתה. כשגמרנו את פרטי החילופין בלי להיתפס, סגרו אותנו שוב בבלוק. דואר המחנה פעל גם אז. היינו חורטים על חתיכת עץ כל מסר שרצינו להעביר, ותמיד נמצא משהו שזרק את ה"מכתב" מעבר לגדר התיל. כך נודע לאחותי מדוע לא התקיימה ההחלפה.

⁶³ תרגום מילולי מגרמנית: "מחנה האיון" [ח.ד.].

כעבור שבוע, בט' באב – 1.8.44 – יצאנו מאושוויץ. לא שמענו עוד על אחותנו שנותרה בבלוק האחר. אחרי השחרור נודע לנו, שהיא נכנסה למרפאה בשל דלקת אוזניים בעת שמנגלה ערך שם סלקציה. זה היה סופה של אישה צעירה, בריאה וללא ילדים, שגם בעיני הנאצים היתה ראויה להישלח לעבודה.

אנחנו יצאנו את מחנה C שבבירקנאו בשעת לילה מאוחרת. את הסמרטוטים הקרועים שלבשנו ביקשה האחראית היהודייה שנשאיר במקום. צעדנו כ-800 נשים ערומות בעלות מראה מוזלמני לכיוון המרחצאות, כשבצד השני היו תאי הגזים. רכבת עמדה בתחנה עם משלוח של גברים שהוחזרו לאושוויץ אחרי שנחלשו בעבודה. בראותם אותנו צעקו "שמע ישראל", היות והיו בטוחים שאנו בדרכנו למשרפות. להפתעתנו, המקלחת הכילה מים ולא גז. אחרי הרחצה קיבלנו שמלות אפורות ארוכות, אומנם ללא פריטי לבוש אחרים אבל בגדים שלמים ללא כינים. גם אוכל חולק לנו.

הועלינו לרכבות ושוב הפתעה: הדלתות נשארו פתוחות, בכל קרון הוצב שומר אחד. פתאום הרגשנו ממש רווחה. הקרונות היו קרונות לבהמות, מספר הנוסעים היה כמו בנסיעתנו הראשונה, אך הפעם לא היו זקנים, חולים וילדים, ולנו לא היו חבילות. כל אחת מאתנו שקלה לפחות 10 ק"ג פחות מאשר בנסיעה הקודמת, ולכן הצפיפות היתה נסבלת. חשנו שהגרוע ביותר כבר מאחורינו. קיימנו לפי מיטב יכולתנו גם את צום ט' באב. את הלחם – "האוצר הגדול" – אכלנו בערב. כעבור יומיים וחצי הגענו לבוואריה. ליד העיר לנדסברג היה מספר גדול של מחנות. כל האזור השתייך לדכאו. הוכנסו למין צריף תת-קרקעי. בגובה האדמה היו שתי שורות של דרגשים, וביניהם מעבר ברוחב של מטר אחד. מספר קטן של צריפים חיכה לנו. את השאר אנחנו בנינו. בין לנדסברג לבין קופרינג היה מכרה של אבנים. העבודה הראשונה שלנו היתה לחצוב את האבנים בעזרת מכוש, להעביר אותם אל העגלות ולהובילם למקום שנדרש לסלילת כביש. כסוסים לעגלות שימשו אנחנו.

העבודה היתה מעל לכוחנו. בתחילה עוד החזקנו מעמד, אך בהתקרב החורף, כשהאדמה קפאה, היה מאוד קשה להמשיך בכריית האבנים. המקום שימש גם כבית קברות, וככל שהקור גבר גדלה גם ערמת גופות המתים. הורשנו להדליק מדורה רק בבית הקברות, וזאת כדי לרכך את האדמה הקפואה. לנו היה נוח להוביל את המילוי האדמה שהוצא מהקברים, במקום להתאמץ ולחופרו בעצמנו, אך קרבת המתים השפיעה עלינו – בנות צעירות – בצורה נוראה. אולם, הסתגלנו גם לכך. המקום היחיד בו יכולנו להתחמם או לאכול דבר מה בעת הפסקת האוכל היה ליד הקברים. לא יכולנו להיות בררנים, ונאלצנו לאכול ולהתחמם ליד המתים.

עבדנו מידי יום כ-12 שעות. נוספו לכך שעת מפקד, וההליכה למקום העבודה ובחזרה. תופעה מוזרה התגלתה לנו: גברים ונשים קיבלו את אותה כמות אוכל, עבדו באותן עבודות, ואילו מספר המתים בין הנשים היה קטן בהרבה מאצל הגברים. הסקנו מכך שגוף האישה דורש פחות קלוריות. ביום קר במיוחד, כשכמות המתים היתה גדולה, אחותי ביקשה מאחד הקברנים שיגיד קדיש. הוא ענה שאת התקווה הוא מוכן לשיר. את קשריו עם הדת ניתק.

מראות אלו נשארו חקוקים בתודעתי. גם הריחות: בשפיכת כלור ניסו למנוע התפשטות מחלות מגופות המתים; היום ריח הכלור מזכיר לי את מראות המתים. אנחנו לא הרחנו את הגופות, לא התקרבו אליהם עד כדי יכולת להריחם.

מאוחר יותר הועברנו לעבודה בסלילת מסילות ברזל. סחבנו את העצים ואת גושי הברזל בכוחות משותפים, במקום מכוונות.

תמיד הקפדנו לעשות את חלקה של אחותנו הקטנה כדי שהיא תוכל להישאר אתנו ולהגדיל את סיכוייה להישאר בחיים. מנהלי העבודה, שלא כאנשי האס.אס. השומרים עלינו, היו לפעמים אנושיים. רובם היו אנשים מבוגרים, חלקם צ'כים מחבל הסודטים, שבגלל חוסר נאמנות לא נשלחו לחזית. הם נתנו לנו מידי פעם חתיכת לחם, ופה ושם "שכחו" איזה עיתון שבין השורות קראנו בו שהחזית בנסיגה, וששלטון הרייך בין אלף השנים אולי לא ינצח את העולם. מנהלי העבודה מארגון טודט [Organisation Todt]⁶⁴ עזרו לנו להסתיר את העובדה, שאחת מאתנו היתה חלשה ועבודתה נעשתה על ידי משפחתה. היא השתחררה בסופו של דבר אתנו ועלתה ארצה.

בתקופת החגים התגבר גם סבלנו הנפשי. לא נשארו לנו כל תשמישי קודש, סידור או מחזור, ועל שופר אפילו לא חלמנו. במחנות הגברים היו יהודים שיכלו לעזור לנו. אולם רובם היו במצב פיזי מאוד קשה, לא נשאר בהם כוח להוסיף לסבול. מחנות הגברים היו נפרדים מאלה של הנשים, אך נפגשנו בדרך לעבודה ובחזרה, ומדי פעם החלפנו כמה מילים ליד הגדר המפרידה בינינו.

לפני ראש השנה רשמה אחותי הגדולה את מילות התפילה שזכרה. ובחג שימשה כ"חזן" – כמובן רק בהפסקות הקצרות בעבודה. כל הנשים אמרו אחריה מלה במלה את התפילה. ביום כיפור סירבנו לשתות את המרק, שהיה מרכיב מאוד חשוב בתזונתנו. במקום לאכול התכנסנו בבית גמור למחצה שבבנינו עסקנו, ושם התפללנו. הגרמנים נזעקו מייד: לא קרה שאסיר יסרב לאכול. הם חשבו שהתחיל המרד. אחרי הסבר מפורט הסכימו לא לדווח על המקרה לממונים.

בחודש דצמבר הגיעה ועדה רפואית שערכה סלקציה מסוג אחר: הפעם בחרו את הבריאים. אני סבלתי אז מדלקת חמורה בברך, בשל חוסר נעליים והליכתי יחפה בשלג. חומי עלה הכאבים והמוגלה לא פסקו להטריד. במצב כזה נאלצנו להשלים עם העובדה, שלא נבחרנו לצאת עם קבוצות הבריאות. מה הופתענו לראות שבזמן השחרור נשארו בחיים מאותה קבוצה רק חלק קטן – הם הובאו למחנה ברגן-בלזן, ושם פשוט נתנו להם לגווע ברעב.

אנחנו הנשארים הועברנו למחנה 11 שבאזור. את המקום בנינו בעצמנו. המעבר נעשה כמובן ברגל, הועמדנו חמש בשורה. משני צדדי החזיקו בי אחיותי וכך נגררתי לאורך קילומטרים. שם הוכנסנו לאותם הבלוקים שכבר הכרנו מהמחנות האחרים. למחרת יצאנו למפקד. לאחר המפקד היו צריכים לסדר אותנו במקומות עבודה חדשים. שם נאלצתי להודיע שאינני יכולה לעמוד על רגלי בלי תמיכה. אחד הקצינים שערך את המפקד היה רופא. הוא בדק את הרגל, מדד את הברך הנפוחה מול הבריאה וכן את מידת העקמומיות, לבסוף הסכים שאשאר כמה ימים במחנה, הוא גם הורה לקשור לי שתי תמיכות מעץ לרגל.

בו ביום קיבלנו חיסון נגד טיפוס הבטן. כתוצאה מזה קיבלנו את הסימפטומים של המחלה – שלשול מתיש, חולשה ולפרקים חום. השירותים היו רחוקים ממקום המגורים – הם היו בבונקר תת-קרקעי. בשל רגלי הכואבת לא הייתי מסוגלת ללכת, ובליט ברירה זחלתי על השלג הלךך ושוב במשך כל היום.

במחנה נשארו רק המפקדת היהודיה, שלא עזרה לי, ואני. בערב, כשהבנות וביניהן אחיותי חזרו, הן העלו אותי על הדרגש והביאו לי אוכל. וכשהתאוששתי מעט חזרתי גם אני לעבודה. לא יכולתי לחכות עד שאחלים,

⁶⁴ ארגון ממשלתי בגרמניה הנאצית, שהוקם בשנת 1933. הארגון תכנן, ניהל ובנה מיזמי בנייה גדולים, בעלי חשיבות אסטרטגית. הוא נקרא על שם מייסדו, פריץ טודט, מפקח על הדרכים ושר החימוש והתחמושת בגרמניה הנאצית. הארגון השתמש בפועל כפייה, אסירים ממחנות ריכוז ושבויי מלחמה משטח הכיבוש הנאצי.

משום שהסיכון ששמי יופיע מדי יום ברשימת החולים היה גדול: לחולים לא היה שום סיכוי להישרד: הם נשלחו במהירות למחנה ההשמדה דכאו שהיה באזור הסמוך, ומשם יצאו הפקודות המכריעות את גורלנו.

כדי שלא נשכח את מצבנו, קיבלנו תזכורת: ארבעה נערים בני 16, שאחד מהם היה בן הכפר שלנו, נתפסו כשתפרו כפפות משמיכה. חבלה ברכוש הרייך נחשבה בגידה, והם נידונו למוות בתלייה. התלייה בוצעה במחנה המרכזי, מספר 1, כך שלפחות נחסך מאתנו טקס ההוצאה להורג, למרות ש"החוטאים" היו אתנו. בשלב הזה עבדנו בהקמת שדה תעופה, אליו הובילה מסילת ברזל צדדית שבבנייתה עסקנו.

בחודש פברואר 1945 הודיעו לנו פתאום שפרצה מגפת טיפוס, ולכן לא נצא לעבודה. אני לא זוכרת אף חולה טיפוס במחנה, וכיום אני יודעת שהסיבה היתה כנראה שהגרמנים לא רצו שנראה את המוני החיילים שערקו תוך כדי נסיגה. אנחנו נהנינו מהחופש היחסי. הגרמנים שמרו על מרחק מאתנו. נשארה בעיית האוכל: עם הפסקת העבודה הפסיקו לספק גם אוכל. פעם ביום קיבלנו מין דייסה שבושלה מהלחם היבש, אך את התבשיל הירוק שריחו רדף אותנו אי אפשר היה לאכול, ובמשך שבועות זה היה מזוננו היחיד. שמרנו אחרת על רעותה כדי שכל אחת מאתנו תכניס לפיה לפחות מעט מהתבשיל כדי להישאר בחיים ממש לפני השחרור.

הפצצות האוויר של בעלות הברית היו קרובות. המפציצים טסו נמוך, בלי פחד מתגובה, ואנו ידענו שהסוף קרוב. אחרי "בית ההבראה" במחנה הריכוז בו שהינו מספר שבועות שוב יצאנו לעבודה: היה עלינו להסתיר את תעשיית המטוסים. כיסינו את האווירונים בגזי עץ, ואת חומרי הגלם הסתרנו. המלאכה נעשתה בחיפזון. ב-25/4/45 הודיעו לנו שהאמריקאים קרובים אבל היהודים לא השתחררו. את החלשים סגרו בצריף, אטמו את הפתחים והציתו אותם מספר ימים לפני השחרור. כך, בשריפה, רצחו יהודים נוספים.

השחרור

יצאנו לדרך. צעדנו ימים בלי מטרה. המצעד נפסק מדי פעם בגלל התקפות אוויר. בשמחה רבה ראינו את מלווינו הגרמנים המסתתרים מהאווירונים. בדרך הגענו לדכאו. שם נאמר לנו, כי המקום מלא ואין לאן לשלוח אותנו. צעדנו במעגלים מרחקים גדולים כדי לא ליפול בידי בעלות הברית. בלילה האחרון הוכנסנו למחנה כל שהוא – כנראה של ההיטלר יוגנד. בבוקר פגשנו חיילים אמריקאים בשטח המחנה. התאריך היה 1/5/45, אבל הכל היה עדיין מכוסה בשלג. כשהחיילים ראו אותנו הם לא ידעו אם אנחנו בני אדם חיים, או יצורים מעוותים לא מוכרים. הם השתדלו לעזור לנו וסיפקו לנו אוכל, אך מהאכילה הלא זהירה מתו בני אדם רבים, שלא יכלו לעכל מאכלים מרוכזים או שמנים: לחם פשוט לא נמצא בכל האיזור. לכן יצאנו לשדות והוצאנו מהאדמה תפוחי אדמה שנשתלו בה. זה היה המאכל היחיד שיכולנו לאכול בלי לסכן את בריאותנו.

עוד זמן מה נשארו לבושים בבגדינו המוכתמים, כשאנו עדיין מורעבים ומחכים לרוגע.

בינתיים נרשמו תושבי צ'כוסלובקיה כדי לחזור לארצם. בתחילת יוני יצאנו לדרך הביתה, כשתקוותנו היתה למצוא את בני המשפחה הנותרים בבית. עד פילזן שבצ'כיה נסענו במשאיות אמריקאיות, ושם נעזבנו לנפשנו.

מסילות הברזל היו עמוסות ופקוקות בקרונות שלא ניתן היה להשתמש בהם, ולכן לא יכולנו לחזור מייד הביתה. כך התעכבנו במקומות שונים בדרך. בין השאר בילינו כמה ימים נפלאים במנזר צ'כי. שם טיפלו בנו הנזירות במסירות, רחצו והאכילו אותנו ולא הפריעו להם שאנחנו יהודים. המצב השתנה כשהבחורים שחזרו מהחזיתות, ומהשהות עם הפרטיזנים והמחנות הגיעו אלינו לחפש בנות משפחה. המנזר לא היה בנוי למפגשים קולניים, ולכן עזבנו אותו, אך חשנו מחוזקים יותר גופנית ומאמינים יותר בטוב ליבו של האדם.

בדרך לא דרך, ברגל, בעגלות רתומות לסוסים ומדי פעם במשאיות הגענו דרך ברטיסלאבה, בירת סלובקיה, לבודפשט. שם פעלו אירגונים יהודיים שדאגו לאוכל וללבוש כל שהוא, וכן נמצאו שם רשימות של הניצולים שהגיעו. הוספנו את שמותינו לכל רשימות של כל המוסדות כדי שאם משהו יחפש אותנו יידע שנשארו בחיים.

שוב בבית

אחרי שבועיים של טלטולים נוספים הגענו "הביתה". הבית היה פרוץ ומלוכלך, החלונות היו שבורים, קרעי ספרי קודש התגוללו על הרצפה ולא היה בו כל ריהוט. בשלב ראשון התאכסנו אצל משפחת איכרים הגונה, תיקנו לפי יכולתנו את ביתנו והתחלנו בחיים עצמאיים.

אחד משני אחי חזר מהשבי הרוסי, וכמו כן חזרה אחותי שנתפסה בבודפשט כשברשותה תעודות מזויפות. אחי השני נרצח במאוטהאוזן יום לפני השחרור. מתוך 11 מדודי חזר אחד: הוא קיבל על עצמו לשמש לנו אב. לאט לאט התארגנו. פתחנו שוב את החנות של אבא וקיווינו לטוב.

אני, שהייתי הבת השישית, ואחותי הצעירה ממני, נכנסנו להכשרה על מנת להגיע לארץ דרך עליית הנוער.

בארץ

העלייה ארצה הסתיימה כעבור שנתיים, מהן כשנה וחצי במחנה במעצר בקפריסין.

אני שמחה להיזכר שגם במצבי הגרועים ביותר לא איבדנו צלם אנוש.

השתדלנו לשמור אחת על השניה, לעודד ולעזור. כמובן מאליו עשינו את עבודתה של אחותנו הצעירה. כן עזרנו לחלשים מאיתנו לפי יכולתנו ונשארו ראויים לחזור לחיים אזרחיים רגילים, עם כל הזיכרונות הקשים.

עם הזמן הקמנו משפחות, הולדנו ילדים, ועתה אנו סבים לנכדים. הצלחנו לסכל את מזימת הפתרון הסופי שהנאצים הכינו עבורנו. חלק מאתנו עדיין בחיים, אך הדור הצעיר שנולד אחרי השואה כבר נולד וגדל כבנים לעם בעל זכויות ככל העמים, ונחסך ממנו הסבל שדורנו עבר כעם הנבחר.

מרים ארנשטיין לבית קליין

מעט על מחוננים חרדים ומשהו קטן על נשים חרדיות כותבות⁶⁵

לפני זמן קצר התקשרה אלי אשה שהציגה את עצמה ככותבת ב"נופך", ושאלה אם אני מוכנה להתראיין עבור השבועון הזה. עניתי מייד בחיוב אף על פי שמעולם לא שמעתי על הבמה הזאת. הוספתי, שאני מבקשת שהיא תשלח לי את השאלות בכתב, ותבטיח לי שבטרם פרסום אאשר את הנוסח הסופי שהיא

⁶⁵ דויד, ח. (17.8.2023). מעט על מחוננים חרדים ומשהו קטן על נשים חרדיות כותבות
https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6152

תשלח לעורכת. הפונה – שאינה מופיעה כאן בשמה, שלחה לי בו-ביום את השאלות, ואני ראיתי בכך אות לרצינות, מקצועיות וחריצות.

כשניסיתי לברר פרטים על אודות נופך [למעשה הוא מאוית בכתוב חסר, נִפְך, שמה של האבן הרביעית מאבני החושן של הכהן הגדול] מצאתי, ש"נופך" הוא אחד המוספים השבועיים של היומן החרדי הליטאי "הפלס". חמישה גברים נמנים בשמותיהם המלאים ובתוארם עם הצוות הבכיר של העיתון: העורך הוא נתן גרוסמן, עורך מוסף האקטואליה "כל השבוע" הוא שלמה וולף, ועורך המוסף התורני "לקראת שבת" הוא אברהם חיים שולצינגר; בנוסף קיימת וועדה רוחנית שעמה נמנים הרב צבי פרידמן והרב ברוך שמואל דויטש. "ב. צלר" היא העורכת של "נופך", השבועון לבית.

להלן השאלות שנשאלתי והתשובות ששלחתי:

מחוננות זו כותרת רחבה. אני מכירה כ-30 הגדרות שונות למחוננות. לדוגמה: ילד שמדבר במשפטים ברורים וקוהרנטיים לפני גיל שנה הוא מחונן; ילדה בת 3 שציון ה-IQ הכולל שלה במבחן ויפסי גבוה מ-130 – מחוננת; נער שמסיים את לימודי התואר השני במתמטיקה עם סיום לימודיו התיכוניים הוא מחונן.

השאלה: "מאיזה גיל ניתן לאבחן מחוננות" היא למעשה חסרת משמעות. הלא ברוב המוחלט של המקרים אין כל סיבה לערוך מבחן ויפסי לילדה בת 3. ואם ילדה בת 11 חודשים אומרת: "הנעליים האלה בכלל לא לוחצות" כשהיא מודדת את זוג הנעליים הראשון בחייה, לשם מה נחוץ להשתמש במלה "מחוננת" עבורה? או, יותר גרוע – לערוך לה מבחן אינטליגנציה?

ישנן הגדרות של מחוננות שאינן מסתמכות על יכולות מילוליות ו/או מתמטיות/לוגיות. לדוגמה: ילד בן 7 שמביס בשחמט שחמטאים בוגרים, בעלי נסיון ורבי הישגים. לפי הגדרות משרד החינוך אין קשר בין יכולתו יוצאת הדופן לזכאותו להשתתף בתכניות ההעשרה למחוננים של המשרד, ובוודאי לא בכיתות המחוננים.

אין גבול קבוע ומוסכם בין "ילד מוכשר מאוד" ל"ילד מחונן". הגבול תלוי בהגדרות. מאחר שההגדרה היחידה הנהוגה בארץ היא ההגדרה של משרד החינוך, דהיינו, ילד ש"הצליח" במבחני המחוננות שנערכים בכיתה ב (במרבית חלקי הארץ) או ג (בצפון), במבחני משרד החינוך שאינם מהימנים ואינם תקפים. במבחנים אלה יש שגיאות מסוג I (אבחון יתר, דהיינו, ילדים שמאובחנים כמחוננים לא ראוי היה שיוזמנו לתכניות המחוננים) ו-II (אבחון-חסר, דהיינו, ילדים שהיו צריכים לפי יכולותיהם לקבל את "תווית המחוננות" של משרד החינוך אבל במקום זה קיבלו את התווית השגויה של "לא מחוננים"), כאשר שגיאה מסוג II נפוצה יותר, והשפעתה, ברוב המקרים, גדולה יותר מאשר השפעתה של שגיאה מסוג I.

לדוגמה: כתבתי כבר בעבר על ילד שסיים את לימודי התואר הראשון ביחד עם לימודיו התיכוניים לאחר שקפץ כיתה פעמיים, והיה גם הצעיר בכיתתו מלכתחילה כי נכנס לבית הספר לפני גיל 6, ובנוסף קיבל את הציון המקסימלי במבחן קאופמן. ילד זה הוגדר על ידי משרד החינוך כ"לא מחונן", היות ו"נכשל"

במבחן שעשה בהתחלת כיתה ב, וכאשר רצה להיבחן שוב, שנה לאחר מכן, במבחני המבחנות של משרד החינוך נתקל בסירוב בטענה שהציון שהשיג שנה קודם לכן לא היה גבוה דיו כדי להצדיק היבחנות נוספת. שנתיים לאחר מכן, לאחר שכבר "קפץ" שתי כיתות, "הותר" לו להיבחן במבחני המבחנות של משרד החינוך, מבחנים שבהם "הצליח", אך התנאי לכך שילמד בכיתת מחוננים היה שבמקום שילמד בכיתה ז ילמד בכיתה ה'! כמובן שהוא סירב... נער זה הביא בינתיים כבוד רב למדי כאשר השתתף במשלחת מדעית יוקרתית שחזרה לישראל עם מדליה שמשרד החינוך התגאה בה, אבל העובדה ששנים קודם לכן השיג את הציון המקסימלי במבחן האינטליגנציה של קאופמן לא שיכנעה את מנהל האגף למחוננים שהוא אכן "ראוי" ללמוד בכיתת מחוננים.

מחוננות קוגניטיבית תלויה, כפי שהבהרתי, בהגדרה. היא תלויה גם באוכלוסיה. לדוגמה: לפי מבחני IQ שנעשו בארה"ב בסביבות אמצע המאה הקודמת, ממוצע ה-IQ של היהודים באזור ניו יורק היה בין 115 ל-130. ממוצע כזה מגדיר את רוב יהודי ארה"ב באותה עת, על פי הגדרה מסוימת, כמחוננים. בח'ורה, מועצה מקומית בדואית בדרום הארץ, לעומת זאת, הוחלט לפני כ-20 שנה שילדים שהשיגו 125 במבחן וקסלר ייכנסו לתכנית המחוננים המקומית.

המשמעות של מחוננות אצל מבוגרים היא הגעה להישגים יוצאי דופן, שזו הגדרה שאינה מקובלת אצל ילדים. בעוד שבקרב ילדים מקובל לדבר על מחוננות כפוטנציאל, ועל פי הגדרתו של פרופ' אבנר זיו ז"ל "מחוננות היא פוטנציאל למצוינות", הרי אצל מבוגרים משתמשים במלה "מחוננות" כתואר שמגדר את ההגעה למצוינות, כמו "פסנתרנית מחוננת" או "מתמטיקאית מחוננת".

ולשאלה של מחוננות ומגדר: בספרות המקצועית מקובל להניח, על פי מחקרים רבים, חלקם כאלה שנערכו לאורך שנים רבות, שכאשר מדובר על IQ של אחוזון 97, היחס בין בנים לבנות הוא 2:1 (שליש בנות); באחוזון 99 היחס היה 3:1 (דהיינו, רבע היו בנות); באחוזון 99.9 4:1 (כלומר, חמישית היו בנות) וכו'. היום כמובן לא ניתן לקבל נתונים על הקורה בישראל, שכן, משרד החינוך נוקט בהעדפה מתקנת בקבלה לתכניות כאלה לפי הוראתו, בכל שנתון מחוננים חייבות להיות לפחות 40% בנות (דורי וזוהר, 2008). אבל, אם נבדוק, לדוגמה, את שיעור נשות הסגל בלימודי המתמטיקה בטכניון נראה, שבעוד שבאלף הקודם היתה אשה אחת מבין 50 אנשי הסגל, הרי עכשיו יש שתיים מבין 48. שיפור עצום!

אגב – האשה הראשונה שנמנתה עם אנשי סגל מכון איינשטיין למתמטיקה של האוניברסיטה העברית היתה רות לורנס בת ה-52. בגיל 10 היא התקבלה לפקולטה למתמטיקה באוקספורד, כשהישיגה הטובים ביותר מבין 530 הנבחנים. כאשר התקבלה למכון איינשטיין היא היתה בת 28, דוקטור מזה 10 שנים. זה קרה רק 81 שנה אחרי שהאוניברסיטה העברית נוסדה (עד אז כל אנשי הסגל היו גברים). מה זה אומר על מחוננות מתמטית ומגדר? על כך נכתבו מאות ספרים ועשרות אלפי מאמרים.

בישראל מוקצים, מזה כחמישה עשורים, משאבים ציבוריים משמעותיים לאיתור מחוננים ולטיפוחם. ישראל היא המדינה היחידה בעולם בה קיים אגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך. כל תלמידי ישראל זכאים לאיתור חינמי של מחוננות (כולם יכולים להיבחן במבחני שלב א; כ-15% מהם

מוזמנים למבחני שלב ב), אבל ישנים בתי ספר שתלמידיהם לא נבחנו במבחני המבחנות של משרד החינוך בשל התנגדות המוסד; ישנם הורים לא מעטים שמתנגדים שילדיהם ייבחנו בבחינות אלו.

אולם, במבחן התוצאה אין הישגים משמעותיים לתלמידים שלמדו במסגרת של מחוננים. המחוננים בישראל לא תרמו לעולם, ואפילו לא לגאוות המדינה, באופן חריג מיהודים שאינם חיים בישראל.

זאת ועוד. היהודים שהגיעו להישגים יוצאי דופן ב-40 השנים האחרונות חיים ברובם במדינות שאין בהם איתור מחוננים כולל, אין בהם מחלקה למחוננים ובוודאי לא אגף למחוננים, ואין בהם תכניות העשרה למחוננים ללא עלות או בעלות מינימלית. כפי שהראינו, יהודים בכל העולם, ללא קשר אם אותרו כמחוננים ואם לא, מגיעים להישגים כאלה. כך שבשורת המסקנה ניתן לקבוע כי חינוך המחוננים בישראל הוא כישלון.

עלי לציין, שלהיות הורים לילד מחונן זה תענוג עצום, מסע שלא מפסיק לעניין, לאתגר, לגרום לחשוב. פירוש הדבר גם לעבוד קשה, לענות על שאלות רבות, להצטייד בכמויות אנרגיה גדולות, ולפעמים להיווכח לדעת שאף הן לא מספיקות. הורות לילד מחונן פירושה גם מודעות לעובדה, שהילד זקוק – ויזדקק עוד שנים רבות – לפתרונות שאינם "מובנים במערכת" הן לצורך סיפוק צרכיו הקוגניטיביים והן לסיפוק אלו החברתיים והרגשיים. קשה ומשתלם.

רק חלק מהראיון נדפס בכתבה שזורעת אור על גישתם של חרדים ליטאים למחוננות (5 עמודים). זה נדפס. לתועלתם של קוראים שאינם נמנים עם קוראי "הפלס", אפשר לקרוא את הכתבה בשלמותה בקישור:

https://www.researchgate.net/publication/373115253_hkmym_bl_krhm_rywn_m_dr_hnh_dwyd

ועכשיו – לעניין של נשים חרדיות כותבות.

הופתעתי מאוד כאשר ראיתי שכותבת המאמר היא רבקה ברוכי. קיוויתי, שמאחר שגב' ב. צלר קיבלה קרדיט של "עורכת השבועון לבית", גם המראיינת "שלי", ששמה הפרטי אינו רבקה ושם משפחתה אינו ברוכי, תקבל – ולו באופן חלקי – הכרה על כתיבתה (אם בציון שמה הפרטי ואם בציון שם משפחתה). ולא כך קרה.

קל מאוד להיות ביקורתיים בכל הקשור ל"העלמת" נשים או להדרתן, דבר המתרחש מעשה יום ביומו במקומותינו לעת הזאת (בפוסט הבא אתאר "חוויה" כזאת שאירעה לי-עצמי, בגילי המופלג...). אבל כאדם כותב – התחלתי את "קריירת הכתיבה" שלי ככתבת נוער של "מעריב לנוער" בגיל 15 – אני יודעת ממקור ראשון עד כמה קשה כתיבה שיש בה חשיפה. הסיפורים הקצרים הראשונים שפרסמתי, כמו ספר הפרוזה שיצא ב-1994 – כולם התפרסמו בשמי הספרותי: חנה אברהם

(למשל: <https://www.academia.edu/6583725> או file:///C:/Users/Admin/Downloads/His_c_hild_in_her_womb_July_1979.pdf)

אני גם זוכרת, עוד מהימים שפירסמתי ב"לאשה", ב"את" או ב"ידיעות אחרונות", שבנוסף לסיפוק שחשתי מעצם הפרסום שמחתי לקבל את שכר הסופרים עבור כל סיפור שהתפרסם. לכן העובדה, שנשים חרדיות מוכשרות, 'יצירתיות וחרוצות רבות הולכות בדרכה של ג'ורג' אליוט, או שמפרסמות את יצירותיהן ללא שמותיהן, לא מפחידה אותי, ואני אף יכולה להזדהות אתה. כתיבה צריכה במה, ואם יש בחירה בין "כתיבה למגירה" או אי-כתיבה לבין פרסום ללא קבלת קרדיט מלא – אבחר באפשרות השניה.

מקורות

דורי, י. וזוהר, ע. (2008). העדפה מתקנת ושוויון הזדמנויות בקרב בנות מחוננות: דו"ח מחקר מוגש ללשכת המדען הראשי. מדינת ישראל: הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל, המחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים, משרד החינוך – האגף למחוננים, האוניברסיטה העברית בירושלים – בית הספר לחינוך. נדלה מאתר משרד החינוך <https://meyda.education.gov.il/files/Scientist/Mehunanot.pdf>

בין אז לעכשיו: על פגיעה בנשים במרחב הציבורי⁶⁶

"האישי הוא הפוליטי" (Hanisch, 2006 [1969]) היא סיסמה שליוותה את הגל השני של הפמיניזם מראשיתו (ראו האוסף של שתיים מאמהות גל זה, פיירסטון וקודט (Firestone & Koedt, 1970)). היגד זה:

[...] הפך למטבע לשון נפוץ. "האישי הוא הפוליטי" מדגיש את ההשפעה של מבנים חברתיים ופוליטיים על הניסיון האישי. מצבים שנחשבו כמצבים אישיים, למשל יחסים בין בני זוג, מושפעים ונקבעים על בסיס נורמות פוליטיות וחברתיות. נושאים שנחשבו כפרטיים ולכן לא מתאימים לדיון בעולם הציבורי, כמו אלימות במשפחה וכדומה – הם נושאים שהתנועה הפמיניסטית דורשת שיתקיים בגינם דיון ציבורי והכרעות בתחום הפוליטי (האנציקלופדיה היהודית – המכלול, 2023).

בעוד שהטיעון "האישי הוא הפוליטי" סתר את משנתו של ג'ון לוק (Locke, 1680), אבי תפיסת הפילוסופית המודרנית של הפרדה בין המרחב הפרטי לציבורי באופן כללי, הרי הדוגמה שמביא המכלול (2023) לסתירה היא מתחום היחסים הבין-אישיים, כאלה שנחשבו במשך רוב ההיסטוריה כ"פרטיים" – בין גברים לנשים. העובדה, שה"כללי" היה מרוחק מה"פרטי", דהיינו, ממה שקורה בבית, איפשרה במשך שנים רבות, ברוב מדינות העולם, גם עמוק לתוך המאה ה-20, את כפיפותם של נשים וילדים לגברים – בעיקר אבות ובעלים, אך גם אחים, סבים, דודים ואפילו בני משפחה רחוקים יותר.

לאחר הקדמה ארוכה זו, שהיא למעשה התנצלות (מיותרת, אני יודעת...) על שאני "מרשה לעצמי" להכניס לכאן את ה"אני", אמנה עתה שישה אירועים מחיי הבוגרים, לאורך חמישה עשורים מחיי, שכולם חוויתי הטרדות מסוגים שונים, ולאחר מכן אספר על ההטרדה האחרונה, אותה חוויתי מספר ימים לפני יום הולדתי ה-71, שהותירה בי חותם קשה יותר מקודמותיה, אף על פי ש"אובייקטיבית" היא הסתכמה בכמה מלים ששמעתי מפי אדם שאיני מכירה. הנה האירועים – שהם כמובן רק מיני-מדגם.

- בגיל 19, בעת שהייתי סטודנטית שנה ב' למתמטיקה ולפיזיקה באוניברסיטה העברית בירושלים, הייתי האשה היחידה במעבדה לחשמל. בשל היעדר ציוד מספיק, כל זוג סטודנטים עבד על ניסוי אחר כל שבוע. בן הזוג שלי במעבדה היה בחור חמד, שלימים זכה בפרס ישראל, אבל להוותי נעדר במשך שבועות רבים מהלימודים: הוא היה גם מג"ד מילואים... מדריך המעבדה היה דוקטורנט צעיר, ישראלי "טיפוסי", שכבר בפעם הראשונה שראיתי אותו חשתי לא בנוח. בעוד שמדריך המעבדה בשנה א' היה פרופסור, עולה חדש מארה"ב, שלמזלי עדיין לא ידע עברית היטב ולכן קיבל הדרכת מעבדה, הרי המדריך בשנה ב' לא היה בעל ניסיון רב, סביבת העבודה הגברית היתה עבורו כנראה המשך לשירותו הצבאי הקרבי, וייתכן שהוא לא העלה בדעתו, שהאשה היחידה במעבדה שלו היא נערה צעירה, בוגרת תיכון חרדי לבנות, שלא נבחנה כלל בבגרות בפיזיקה, והנסיון היחיד

⁶⁶ דויד, ח. (27.8.2023). בין אז לעכשיו: על פגיעה בנשים במרחב הציבורי. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6156

שלה במעבדה היה בשנה הקודמת, עם מדריך בעל נורמות התנהגות שלא היו מקובלות בישראל, אדם שהיה מוכן להסביר לכל מי שדיבר אנגלית – ולא היו הרבה כאלה במעבדה – שוב ושוב את מה שהיה צריך להסביר. לכן כשהתחילו הבדיחות השוביניסטיות, וגם הגסות – והן התחילו מייד בפעם הראשונה כשהידיים שלי רעדו ולא הצלחתי לחבר את החוטים כהלכה, והמשיכו כשהתחשמלתי, או כשחיפשתי חלק שהיה מונח לפני – אבל לא זיהיתי אותו, התחילו גם הצחוקים של "החבר'ה". המדריך ציפה ששאר הסטודנטים יצחקו מה"בדיחות" שלו, והם צחקו. זו היתה סביבת לימודים נוראה, אבל לא היה לי עם מי לדבר. כמובן שכאשר בן הזוג שלי למעבדה לא היה במילואים הוא עשה את העבודה – אני כבר איבדתי את שארית הביטחון העצמי שלי ובקושי העזתי לגעת במשהו.. פשוט הכנתי בבית את הדו"ח המקדים, כתבתי אחרי הניסוי את הדו"ח המסכם, ובמשך שלוש שעות המעבדה רק הסתכלתי... ה-85 שקיבלתי בשנה א במעבדה – זה לא היה ציון מדהים אבל אני הייתי מאושרת – הפך בשנה ב לציון הנמוך ביותר בכיתה, הציון המינימלי ל"עובר".

- בגיל 40, בעת שהייתי בהליכי גירושין מאבי ילדי, נאלצתי, במסגרת ההליכים, להחתים אצל נוטריון קרוב משפחה שיערוב לכך, שאם אתבע מהגרש לעתיד שלי כספים כלשהם בעתיד ובית המשפט יחייב אותו לשלם אותם, הערב יפצה את הגרש-לעתיד במלוא הסכומים שהוא ישלם לי. אחי, הרב משה מרדכי ארנשטיין ז"ל, היה הערב, אך הוא התגורר בצפת, ובשל הדחיפות הגיע בטיסה – אז עוד היו טיסות מראש פינה לשדה דב – באחד מערבי החורף שבהם החשיך כבר בסביבות 5. קבעתי להיפגש עם אחי בתחנת האוטובוס שבכביש החוף, במרחק של כ-500 מטרים משדה התעופה, ומשם ללכת ביחד לנוטריון שברמת אביב ג, שהסכימה לקבל אותנו בערב. בעודי ממתינה מכונית עצרה לידי. חיקיתי שהנהג יפתח את החלון כדי לשאול איך מגיעים לאיזשהו מקום – הימים היו טרום הווייז – אבל הוא פתח את הדלת והזמין אותי בתנועת יד להיכנס פנימה. כאמור, זה היה ערב חורפי, שבו עמדתי לפגוש את אחי, הרב והדיין, והייתי מכוסה מכף רגל ועד ראש, אבל זה לא הרתיע את הנהג שחשב מה שחשב.

- סביב גיל 50 זכורות לי מספר הטרדות דווקא מצד נשים. כולן עסקו בגוף שלי, חלקן בהתייחסות למה שאני אוכלת. למשל: מכרה מהאוניברסיטה שפגשה אותי בחדר הכושר של מועדון הספורט סקרה אותי מלמעלה עד למטה ופסקה: "אם הייתי נראית כמוך לא הייתי מגיעה לחדר הכושר". ידידת המשפחה אליה הגעתי ל"על האש" ביום העצמאות הודיעה לכל המשתתפים בקול רם, לאחר שהסתכלה שוב ושוב בצלחת שלי: "ברור שחנה נראית כמו שהיא נראית. היא הרי לא אוכלת כלום". ואשת אקדמיה ידועה שחיתנה את בתה טרחה לבדוק את צלחת הקינוחים שלי, וכשהתכולה לא סיפקה אותה הודיעה לכל היושבים ליד השולחן: "חנה לא מרשה לעצמה לאכול יותר משני קינוחים. לא חבל? היא הרי יכולה לאכול כמה שהיא רוצה".

- בגיל 60, בעודי צועדת בצהריים לעבר תחנת האוטובוס שלייד רכבת ראשונים, עצרה לידי מכונית והנהג הוציא את ראשו מהחלון ושאל: "כמה?"

- בגיל 65, לאחר שכמעט סיימתי את מסלול ההליכה שלי מראשון לציון לכניסה לרחובות ובחזרה, נעמדתי ליד הרמזור האחרון במסלול, כולי נוטפת זיעה, ושערי דבוק לקרקפת. הנהג שהגיע בשנייה שהרמזור התחלף ונאלץ לעצור צעק מהחלון: "איזה כוסית".

- בגיל 68 שוב "זכיתי" להשפלה קבל קהל מאשה שהכרתי. הגעתי לאימון יוגה לבושה במכנסיים קצרים ובגופייה, וכדרכי, התחלתי את החימום מספר דקות לפני שהמדריכה הגיעה. באמצע החימום הגיעה אותה אשה, שלבושי לא מצא חן בעיניה, הביטה בי וצעקה: "רואים לך את הוואגינה".

האירועים האלה היו בהחלט משפילים, וההשפלה לא פוחתת גם אם "מסגירים" לי ש"את צריכה להבין שזאת מחמאה" או ש"הן מדברות מקנאה". ההשפלה והכאב התעצמו במקרים בהם היה קהל ששתק: וכמעט בכל המקרים שתיארתי היה קהל. אבל כאמור, הם לא הותירו בי חותם בל יימחה.

עד הפעם האחרונה, ממנה לא התאוששתי.

יצאתי ב-6 בבוקר להליכה של כ-6 ק"מ, כאשר באמצע המסלול יש גינת מכשירים ובה אני מתעמלת בין 15 דקות (כשאני מאוד לחוצה בזמן) ל-30 (די נדיר...). כדרכי לבשתי שורטס וגופייה, שגם בהם אני ממש מזיעה כמובן. בדרך חזרה הביתה שמעתי לפתע קול: "היי, איך את לא מתביישת? גועל נפש איך שאת לבושה, זקנה כמוך". לא העזתי להסתכל לעבר הצועקת, פשוט התעלמתי והמשכתי ללכת. אני לא יודעת אם האשה מכירה אותי או יודעת מי אני, אבל זו בהחלט עליית מדרגה בביוש...

בן הזוג שלי אמר לי שאני צריכה להתחיל ללכת עם שורטס וגוזייה, לא גופייה. אני ממשיכה ללכת לבושה בדיוק כפי שהייתי לבושה אז – מעניין שבכתב עת שיוצא בטורקיה המוסלמית ראינו אותי לאחרונה, ואחת משלוש התמונות שלי שנכנסה לראיון היא בתנוחת יוגה – כשאני לבושה במכנסיים קצרים, הדוקים יותר מאלה שלבשתי כש"חטפתי" את השיימינג, וגוזייה (אפשר לראות בקישור https://www.academia.edu/94606565/Interview_with_Hanna_David_on_being_the_educator_and_counselor_of_a_gifted_child_postpandemic). אבל את חדוות ההליכה איבדתי. אני מסתכלת כל הזמן ימינה ושמאלה, חוששת פן "לא אבוא טוב בעין" של עוד מישהו או מישהי, שמרגישה שמותר לנזוף, להעליב, לבזות או להשפיל על כל רקע ש"בא לה" – בייחוד על רקע של "צניעות" ערכי היהדות" או "מוסר".

חששות אלו שונים תכלית שינוי מהידיעה הברורה שליוותה אותי מאז גיל 5 בערך. ידעתי שאני צריכה להיזהר מהחושך. התכוננתי לכך שכנראה אשמע הערות מגעילות – בילדותי היו אלה הערות בשל הופעתי – כתלמידת בית יעקב "זכיתי" לכינויים שהיו נפוצים בזמני, למשל: "תראו את האדוקה", כשהייתי עם אחי: "איזה חניוקים", ובקיץ, כשראו את זרועותי ואת שוקי: "סבון". כמובן ש"זכיתי" לחיכוכים "מקריים" באוטובוסים, דבר שקרה לכל נערה או אשה בת גילי, והיו גם נסיונות, למזלי לא מוצלחים, כמו בילדותי – של גבר שרצה שאכנס אתו לבית כנסת כדי "לבדוק אם אני יודעת את פרשת השבוע", או בנערותי – של מישהו שבקושי הכרתי, שניסה ללחוץ עלי להיפגש אתו במכונית שלו ולא

במקום ציבורי. אבל כל הדברים האלה, שקרו לכל מי שאני מכירה, היו חוויות לא נעימות, אצל רבות הותירו משקעים קשים, וגם במגזרים בהם "שמרו את הכביסה המלוכלכת בפנים" הסכימו הכל שאכן, זוהי כביסה מלוכלכת.

מסתמנת מגמה, שהערות פוגעניות כלפי נשים – בעיקר נגד צורת הלבוש שלהן, אבל גם נגד התנהגויות מסוימות, במישור הציבורי, גם בנוכחותם של עדים, נכנסות יותר ויותר ל"נורמה". מאחר שבמקרים רבים יש עדים למעשים הללו הבה נחליט שאם אנחנו העדים – נשמיע קול. לפעמים זה המעט שאפשר לעשות.

מקורות

האנציקלופדיה היהודית – המכלול (2023). ראו: "האישי הוא הפוליטי" נדלה מ-
<https://www.hamichlol.org.il>

Firestone, S. & A. Koedt (Eds.), Notes from the Second Year: Women's Liberation.

Hanisch, C. (2006 [1969]). The Personal is Political. Retrieved from
<https://webhome.cs.uvic.ca/~mserra/AttachedFiles/PersonalPolitical.pdf>

Locke, J. (2015). *Two treatises of government: In the former, the false principles and foundation of Sir Robert Filmer, and his followers, are detected and overthrown. The latter is an essay concerning the true original, extent, and end of civil government* (Lonang Institute electronic ed.). (Original work published 1698) In the digital collection Early English Books Online
<https://name.umdl.umich.edu/A48901.0001.001>. University of Michigan Library Digital Collections.

ליום השואה התשפ"ד: סיפורה של לוטה⁶⁷

נחשפתי לזוועות השואה – שמרבית בני משפחתי נספו בה – רק בגיל 8, עם התחלת משפט אייכמן, כשאחי הגדול דרש מאמי, ניצולת אושוויץ, לענות על השאלות שלו, וקודם כל על השאלה: "למה לא סיפרת כלום". אבל עוד 30 שנה עברו עד שאני הצלחתי להגדיר את עצמי כבת לדור השני, ולהודות, קודם כל בפני עצמי, ש-10 ק"ג הסוכר, 30 קופסאות השימורים, ואי-היכולת לזרוק פרוסת לחם יבשה אם טרם העלתה עובש קשורים לעובדה זו.

מאחר שגם אנחנו, בני הדור השני, כבר לא צעירים, החלטתי שהגיע הזמן שסיפורי השואה, הרווחים במשפחתנו, שאת חלקם פירסמתי בעבר ואף הקראתי בפורומים שונים, יקבלו תהודה רחבה יותר. בספר זה נמצא את סיפורה של אמי, מרים ארנשטיין ז"ל: "תולדות מלחמתנו להישרדות" https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6068 וגם את "לרגל יום השואה: על אוכל בכלל, ועל אוכל בטיפול במחוננים" https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6067. כאן אביא את סיפור הצלתה של "לוטה", השם הבדוי שנתתי לדודה של אבי – שהוא למעשה שמה של הסבתא רבתא שלי. היא כמובן היתה "זקנה מכדי לשרוד": בת 60.

הנה הקישור לסיפור: <https://www.academia.edu/118561131/LOTTE>

⁶⁷ דויד, ח. (5.5.2024). ליום השואה התשפ"ד: סיפורה של לוטה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6341

השוואה של דודה רָנָה⁶⁸

רָנָה לוין (וייס), דודתו של אבי ז"ל, היתה מבוגרת ממנו ב-4 שנים בלבד. היא היתה המשעשעת שבדודותי. רָנָה נולדה בברטיסלבה, בירת סלובקיה, ב-1919, האחרונה מבין 11 הילדים שילדה הסבתא-רבתיא שלי. היא הצליחה לשרוד, שלא כמו אחיה הנשוי, אשתו ושני ילדיהם, אחותה הנשואה, בעלה ושני ילדיהם, וכמובן – הוריה. ב-1940 עלתה על הספינה שנשאה גם את אחותה, בת אחותה התינוקת, ואח אחר שלה עם אשתו, בדרכם לפלשתינה. בראיון ארוך זה מתארת רָנָה – עם תובנות מפתיעות – את המסע הארוך, דרך עיניה של אשה צעירה, בת תפנוקים למשפחה אמידה למדי, שהוא למעשה מסע חייה.

ילאה העט מלתאר "תמונות נבחרות" מהראיון הארוך הזה. אני הוקסמתי, למשל, מנושא השחייה שעלה בו פעמיים – ודווקא בגלל "האלמנט החסר". רָנָה מתארת את הצפיפות, הרעב, הנגישות המוגבלת לשירותים וההיגיינה הבעייתית בספינה שבכל תחנה – מסלובקיה עד בולגריה – עלו בה עוד ועוד נוסעים שמילטו את נפשם, ואומרת לנו, שבנקודה מסוימת "זה היה כל כך נורא" שהיא חשבה לשחות בחזרה "הביתה". כאשר היא נשאלת על יחסיה עם אמה, יחסים קרובים עד-מאוד – היא מזכירה את העובדה, שהיא זו שלמדה את אמה לשחות... המסע שלה בים הסתיים באיטלקי, אבל ומשם המשיך לרודוס, והלאה לאיטליה, וכך שלוש שנים, עד יום הולדתה ה-24, ב-1943, עם סופה למעשה של מלחמת העולם השנייה באיטליה. אבל כשהיא מתארת מסע נוסף בים, מסע שעל פי זכרונה היה מוצלח מזה שלה – היא רחוקה מלדייק בפרטים. מסע זה, של סבי וסבתי זכרונם לברכה באנייה פטרייה, הסתיים על פי זכרונה של רָנָה בהצלחה – אנשי ה"הגנה" חיכו למעפילים – או העולים – או המהגרים הנמלטים. אבל המציאות שונה: מבין כ-1800 הנוסעים שעל האנייה הטובעת מול נמל חיפה ב-25 בנובמבר 1940, 267 טבעו למוות, והאחרים שחו אל החוף, חלקם – כמו סבי ז"ל – נשאו על גבם נוסע נוסף, וכולם נתפסו על ידי המשטרה הבריטית. לא היה "איחוד משפחות" כפי שמספרת דודתי, שתמיד הרכיבה משקפים ורודים. היא טועה בסיפור על הפגישה המרגשת של סבי וסבתי עם בניהם – אבי ז"ל ודודי – שנפל במלחמת השחרור. אכן, שורדי "פטרייה" לא גורשו מהארץ, אבל נכלאו במחנה עתלית. בניהם, שעלו ארצה מספר חודשים קודם לכן ב"עליית הנוער", פגשו אותם מדי פעם מבעד לסורגי המחנה.

אבל זה רק אחד מאותם פרטים מאלפים שניתן ללמוד על החיים היומיומיים, ה"רגילים" של השורדים. רָנָה, אותה פגשתי במשך עשורים רבים כל שנתיים, כי כפי שהיא מספרת, היא התמידה בביקורים קבועים אצל משפחתה, היתה הרוח החיה בכל אירוע. היא הצליחה לחיות – במלוא מובן המלה – בכל הנסיבות הקשות שזימן לה הגורל. אף שמעולם לא קיבלה חינוך פורמלי, היא דיברה, קראה וכתבה ב-6 שפות: היא מזכירה גרמנית, הונגרית, איטלקית ואנגלית, אך פוסחת על סלובקית, השפה שלתוכה

⁶⁸ דויד, ח. (6.5.2024). השוואה של דודה רָנָה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6343

"נולדה", ואף על רוסית. בזמן שנערך הראיון, ב-1996, היא היתה כבר בת 77. כאשר החל גל ההגירה של יהודים מרוסיה הסובייטית והגיע גם לברקלי, מקום מגוריה, היא היתה כבר בת 81. או-אז שדרגה את הרוסית, בה עדיין לא שלטה, לשפה העיקרית שבה השתמשה בתפקידה החדש: עזרה למהגרים בקליטה בארצם החדשה, ואימוצם בקהילה הרפורמית בה היתה פעילה.

בימים אלו במיוחד חשוב, לדעתי, לספר את סיפוריהם של השורדים לא רק למען לא יימח זכרונם מעל פני האדמה, אלא גם – ואולי בעיקר – כדי לתת לנו תקווה. כדי לעזור לנו ל"הידבק" באופטימיות, בשמחת החיים, ביכולת לראות את הטוב ולשמוח בקטנות היומיום.

צפייה בשני חלקי הראיון.

Oral history interview with Renee Levine:

<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn515917> (Part I)

https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6653 (Part II)

TOMBOY: הבת המחוננת שמתנהגת כמו בן⁶⁹

רבות נכתב על בנות מחוננות בימים עברו, בהם לא היתה אפשרות לבנות מוכשרות וסקרניות רבות ללמוד כמו לבנים, להתפתח מקצועית, לעבוד במה שבחרו, גם אם הדבר היה כרוך בלימודים ממושכים ובעבודה שדורשת אנרגיה רבה ושעות ארוכות מחוץ לבית. בחברות רבות עדיין קיימת אפליה בין לימודי בנים לבנות, וגם אצלנו בארץ – על אף ההתפתחות המואצת שחלה הן בעולם הלימודים הן בעולם העבודה עד האלף הנוכחי, יש פערי שכר של עשרות אחוזים בין נשים וגברים, יש מקצועות שבהם יש רוב גברי ואחרים – אלו של "הצווארון הוורוד" – עם רוב נשי.

ניתן היה לשער, שהתופעה של בנות צעירות – ולא כל כך צעירות – המעדיפות לשחק עם בנים במשחקים הנחשבים "לא תואמי מגדר", שרואות בלבישת חצאית או שמלה מטרד – בל נכחיש, מכנסיים הרבה יותר נוחים לפעילויות רבות – ותחומי ההתעניינות שלהן אינם כוללים חיפוש לק מתאים לשפתון כבר בגיל צעיר – תדעך עם הזמן. ולא היא. בנות מחוננות, יצירתיות ומוכשרות רבות מתנהגות גם היום "כמו בנים" – פעמים רבות למורת רוחם של הסובבים אותן, הן בבית והן במסגרות החינוך.

נדגיש, כי התופעה הזאת אינה ייחודית לבנות מחוננות, אלא שבקרבתן היא נפוצה יותר מאשר בקרב בנות "רגילות". במרבית המקרים, כאשר ילדה מחוננת מעדיפה בגיל צעיר לשחק בכדורגל עם בני-גילה ואף עם ילדים גדולים ממנה, אין הדבר מנבא את היותה "לסבית בפוטנציה" ובוודאי לא את עתידה כטרנסג'נדרית. על אף שאין לקביעה זו עדות סטטיסטית, יש לה סימוכין רבים מן הספרות. לדוגמה: מגרט מיד, "האמא של האנתרופולוגיה", מספרת בספרה האוטוביוגרפי (Mead, 1972) על בילוייה מחוץ לבית, בטבע, שעות ארוכות על בסיס קבוע, כאשר היא מפתחת עניין בכל הסובב אותה – בחי, בצומח ובדומם, מעצם שיטוטיותה, לא אחת לבדה. נחשוב על הילדה שנולדה ב-1901, ממש בראשיתה של המאה ה-20, שאינה מוכנה להתנהג לפי המקובל, שמתרוצצת לה תוך שהיא מפתחת תחומי עניין שבישרו את עתידה, על היותה חסרת פחד, ועל הצורך שלה ב"זמן לבד" – מאפיין ממאפייני המחוננות (לדוגמה: Piirto, 2008; Kerr, 1985, 1994; Hollingworth, 1926). ילדה זו לא התנהגה כפי המצופה מבת-גילה במשפחה בת המעמד הבינוני, עם אב שהוא מרצה באוניברסיטה!

דוגמאות נוספות שזכו לפרסום רב הן השחקניות קתרין הפברן [Katherine Houghton Heburn, 1907-2003], ותיבדל לחיים ג'ודי פוסטר [Alice Christian Foster, 1962-]. הפברן, ששיחקה בעשרות רבות של תפקידים לאורך שישה עשורים, זכתה בשיא של ארבעה פרסי אוסקר לשחקנית הטובה ביותר, נהגה לקרוא לעצמה "ג'ימי" בילדותה, הסתפרה קצר ולבשה מכנסיים לא רק בילדותה, על אף העובדה שבזמנה לא היה הדבר מקובל (Britton, 2003 [1984]). הפברן היתה ילדה מחוננת, למדה לקרוא בגיל 3, השתתפה לראשונה בסרט בגיל 7 ובגיל 13 קיבלה תפקיד שמיקם אותה ככוכבת

⁶⁹ דויד, ח. (3.9.2025). TOMBOY: הבת המחוננת שמתנהגת כמו בן". נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6653

קולנוע. היא למדה בבית ספר דובר צרפתית בלוס אנג'לס, שם נשאה את נאום טקס הסיום כתלמידה המצטיינת. שליטתה בצרפתית איפשרה לה לככב בסרטים צרפתיים (למשל: Hammond, 2025). את התואר הראשון סיימה בהצטיינות באוניברסיטת ייל היוקרתית. פוסטר ידועה כ-tomboy שאפילו על השטיח האדום בהוליווד, בהופעותיה לקבלת הפרסים הרבים בהם זכתה, העדיפה ללבוש חליפות גבריות (Kisner, 2024).

דוגמאות אלה הן רק אחדות מבין עשרות רבות של "נשים שעשו את זה" המתועדות בספרות. רבות מהן היו tomboys בילדותן: רק אצל חלק קטן מהן היה להעדפתן להתנהג כבנים קשר להעדפה מינית; כמעט כולן היו, מה שמכונה בספרות, "סיס-ג'נדר", דהיינו, העדפתן המינית תאמה את זו המגדרית. אכן, מקובלת בספרות ההנחה, שבקרב מחוננים יש שיעור גבוה מאשר בקרב שאינם-מחוננים, בנים ובנות, של הומוסקסואלים, לסביות וטרנסג'נדרים (ראו לדוגמה את הסיכום אצל David, 2024). אולם, כפי שראינו בשתי הדוגמאות של השחקניות המפורסמות, פעמים רבות בנות מחוננות שהיו tomboys בילדותן ואף בנערותן צמחו להיות נשים שאהבו גברים – אף כי אין כמובן כל רע באהבת נשים, או גם וגם, נשים בעלות דעה משל עצמן, אסרטיביות, עצמאיות, ועם זאת נשיות, יפות ומטופחות.

ניתן לפיכך להניח, שהנטייה של בנות מחוננות רבות להיות tomboys בילדותן מקורה באפליה לטובת בנים כבר בילדות המוקדמת, וכמובן בהמשך. כל עוד לבנים ניתן יותר חופש, כל עוד לבנים יש אפשרות "להתנהג כמו בנים" דהיינו, להשתולל, להתפרע, לעשות מעשי קונדס ולזכות במבטים משועשעים ללא הטפות מוסר על: "איך להתנהג", כל עוד לבנים מותר ללבוש מה שהם רוצים, והם כמובן יכולים להעדיף להתלבש בצורה נוחה, בעוד שבנות צריכות "להיראות יפה, מסודר", וכל עוד ההבדלים הללו מלווים ביחס שונה להבעת דעות בפומבי, לווכחות, ללמידה על חשבון יחסים חברתיים – תעדפנה בנות רבות להתנהג "כמו בנים", על כל היתרונות שבכך.

מקורות

- Britton, A. (2003) [1984]. *Katharine Hepburn: Star as Feminist*. Columbia University Press.
- David, H. (2023). Understanding and supporting the homosexual and trans-sexual gifted child and adolescent. In David, H. & Gyarmathy, E. *Gifted Children and Adolescents through the Lens of Neuropsychology* (pp. 127-141). Springer.
- Hammond, P. (May 20, 2025). 'Vie Privée' Review: A remarkable Jodie Foster is trying to solve a mystery, and she is dig it completely in French – Cannes Film Festival. Retrieved from <https://deadline.com/2025/05/vie-privée-review-jodie-foster-mystery-completely-french-cannes-film-festival-1236405326>
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. Macmillan. Retrieved from https://www.hoagiesgifted.org/gifted_children_their_nature_and_nurture_letta_s_hollingworth.pdf

- Kerr, B. (1985). *Smart girls, gifted women*. Smart Girls: A New Psychology of Girls, Women and Giftedness (1st Ed). Ohio Psychology Publication.
- Kerr, B. A. (1994). *Smart girls two: A new psychology of girls, women, and giftedness* (Rev. & enl.). Ohio Psychology Press.
- Kisner, J. (February 18, 2024). The Loneliness of Jodie Foster. The Atlantic. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2024/04/jodie-foster-profile/677470>
- Mead, M. (1972). *Blackberry Winter: My Earlier Years*. Kodansha.
- Piirto, J. (2008). Giftedness in Nonacademic Domains. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 367-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_19

בעקבות הכתבה של דני בר-און: הילדה שלכם מבריקה? ייתכן שלא כדאי לדרבן אותה להגיע לשיאים בגיל צעיר⁷⁰

בתאריך 20.2.26 התפרסמה במוסף "הארץ" הכתבה "הילדה שלכם מבריקה? ייתכן שלא כדאי לדרבן אותה להגיע לשיאים בגיל צעיר", של דני בר-און על מחוננים, שלשם כתיבתה גם אני רואינתי. אבל דומני, שבשל חשיבות הנושא, ובשל הדעות הקדומות – שאין תואמות מציאות – שכה רווחות אודותיו, כדאי שאוסיף הסברים ודוגמאות שמקוצר היריעה לא נכללו בכתבה.

אני מסכימה לחלוטין שחינוך רב-תחומי, או ליתר דיוק, תמיכה במספר עיסוקים של הילד או הילדה, הנער או הנערה – הן באלו הקוגניטיביים והן באחרים – מסייעת במיצוי הפוטנציאל המלא שלהם. יתרה מזו – היא מהווה בסיס חשוב גם בבניית בריאותו הפיזית והנפשית וגם בשביעות הרצון שלו מעצמו. בנוסף, חינוך או תמיכה כאלו מאפשרים תרומה אופטימלית לחברה שבה חי האדם, וזאת לאורך זמן.

מיצוי פוטנציאל גבוה – על פי תורתו של פרופ' אבנר זיו ז"ל "להפוך מחוננות למצינות" – קורה בגילים שונים, בהתאם לסוג העיסוק בו מגיעים למצינות. כמו כן – בכל תחום עיסוק מגיעים לשיא בגיל שונה. לדוגמה, בתחום הרמת משקולות השיא הוא בגיל שונה עד-מאוד מאשר בתחום ההתעמלות האירובית. מאחר שבהתעמלות אמנותית הזכות במדליית זהב הן בתחילת שנות ה-20 לחייהן, קשה להן מאוד לעסוק במספר תחומים בשנות העשרה שלהן: עליהן להקדיש שעות רבות ומאמץ עצום ומתמשך כי "הזמן קצר". בתחום השחייה ניתן להמשיך ולהיות בשיא במשך מספר שנים, ולכן, אף על פי שהמאמץ המושקע מתמשך ועצום, אין הוא אינטנסיבי כל כך כמו בהתעמלות אמנותית. השחיין המעוטר בהיסטוריה, מייקל פלפס, זכה במדליות זהב באולימפיאדות השונות החל משנת ה-19 ועד גיל 31.

במשך שנים רבות מקובל היה להניח ש"בשלושה תחומים ילדים מחוננים יכולים להגיע להישגים גבוהים כשל מבוגרים" מתמטיקה, שחמט ומוזיקה. עם השנים נתווסף לכך תחום המחשבים. אכן, בתחומים אלו ילדים בהחלט יכולים להתחרות במבוגרים. אבל, ילדים מצטיינים אלה, חלקם "ילדי פלא", אינם מגיעים ברוב המקרים, להצטיינות "אבסולוטית", דהיינו, להישגים אליהם מגיעים מבוגרים מצטיינים. אם נוציא מכלל זה את המקרה של מוצארט, וכמו כן נתייחס בתחום המוזיקה רק לביצוע ולא להלחנה נראה, ש"קול המון כקול שדי", ממצאי המחקר של גוליק ועמיתים: Recent discoveries on the acquisition of the highest levels of human performance, תואמים את מה שחלק גדול מאתנו שמעו עליו ואולי אפילו נתקלו בו. דהיינו, מרבית ילדי הפלא שאנו מכירים, בין אם בתחומים שמנתי ובין אם באחרים, אינם מגשימים בבגרותם את הפוטנציאל הטמון בהם.

בנוסף לסיבות המוזכרות במאמר לעובדה ש"ילדי פלא" אינם ברוב המוחלט של המקרים אלה שהגיעו לפסגת ההישגים בתחום. הסיבה המרכזית היא, לדעתי, עמוד שדרה רגשי שאינו חזק-דיו. "ילדי פלא"

⁷⁰ דויד, ח. (21.2.2026). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית
https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6742

אינם מתנסים, במקרים רבים, בנסיונות חיים המצריכים, לדוגמה, הסתגלות, גמישות, עבודה בצוותים, התחשבות, עזרה לזולת, ובעיקר – "קימה לאחר נפילה". כשאני נשאלת על מהות עבודתי "במשפט אחד" זוהי תשובתי: "עזרה בבניית עמוד השגרה הרגשי של הילד". עמוד שדרה כזה נבנה באמצעים רבים, שאחד מהם הוא סגירת הפערים בין היכולות השונות של הילד המוחן. פערים אלו עשויים להיות בין יכולותיו הרגשיות לאלו הקוגניטיביות, החברתיות, כישורי המוטוריקה העדינה ו/או הגסה, ועוד. הם גם יכולים להיות בין הכישורים השונים ה"שייכים" לאותה קבוצה. לדוגמה – פערים בין היכולות המילוליות ליכולות המרחביות; בין היכולות המוזיקליות ליכולות התנועתיות ועוד. רק באמצעות התנסות במספר רב ככל האפשר של עיסוקים בשלל תחומים, מהם יבחר הילד את אלה שהוא רוצה לעסוק בהם, וזאת בנוסף לתחום ה"עיקרי" שבו הוא מעוניין – אם אמנם הוא כבר בחר כזה בגיל צעיר – ניתן לעזור לילד לבנות את עמוד השדרה הרגשי שלו, עמוד שדרה שעליו יהיה עליו להישען במהלך חייו ולהיעזר בו לחיים ארוכים, בריאים, מאושרים ופרודוקטיביים.

המבחן לאיתור מחוננים שנהוג בארץ, מבחן שנערך ל-15% התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים ביותר בכל כיתה במבחן המקדים, אין פירושה, בשום פנים, שניתן "להיכשל" בבחינה או, לחילופין, שמי ש"עבר" את הבחינה הוא בהכרח אינטליגנטי יותר ממי שלא קיבל לאחריה את "תווית המבחן". כפי שאני מסבירה לכל משפחה ששואלת אותי על כך, ניתן בהחלט לומר: "בשנה X, במקום Y, על פי מבחן Z, לא נמצאו ילד מסוים או ילדה מסוימת 'ראויים' על-ידי משרד החינוך, לאחר מבחן מסוים להיקרא 'מחוננים'. אותה ילדה, או אותו ילד, לו היו נבחנים בשנה אחרת, או במקום אחר, גם אם היו נבחנים באותה בחינה, ייתכן שהיו מקבלים את 'המכתב' – ההודעה ממשרד החינוך שהם נמצאו מתאימים ללמוד בתכנית מחוננים מסוימת, או, אם התמזל מזלם והם מתגוררים באחת מ-6 הערים שבהן יש כיתות מחוננים בית הספר היסודי – הם נמצאו מתאימים ללמוד באותה כיתה. כמו כן, מאחר שקיימת העדפה מתקנת לבנות, במקרים רבים סיכוייהן של בנות להתקבל לאחת התכניות הללו גבוהים יותר מאלו של בנים בני גילן המתגוררים באותה רשות מקומית או משתייכים לאותו 'מרכז מחוננים' בן-עירוני או בין-אזורי.

זאת ועוד. הגדרת המחוננות על ידי משרד החינוך היא מאוד מצומצמת. על אף ההבטחות בנות עשרות השנים ש"יובאו בחשבון גם גורמים שאינם קוגניטיביים", "מבחני המחוננות" מסתמכים אך ורק על יכולות קוגניטיביות, ורק על שני תת-תחומים שלהם: יכולות מתמטיות ולוגיות ויכולות מילוליות. גם הסתמכות זו "משאירה בחוץ" ילדים רבים. לדוגמה: ילד מוחן מתמטית שהוא תלת לשוני. כשהכרתי את הילד הזה, לפני למעלה מ-30 שנה, הוא היה בעל יכולות לשוניות גבוהות, בנוסף ליכולות מתמטיות יוצאות דופן [לא ארחיב כאן על מחוננות מתמטית]. אבל בגיל 7, ציונו בחלק המילולי של "מבחן המחוננות" לא היה גבוה דיו כדי להיכלל ב"קבוצת המחוננים" על פי משרד החינוך. דוגמה נוספת היא של ילד, מוחן מתמטית גם הוא, בן לעולים חדשים, שעל פי הוראת משרד החינוך יכול היה להיבחן בעברית או בשפת אמו מכיון שנכלל בהגדרה של "עולה חדש". למזלו המושלם בחלקים המתמטי והלוגי היה גבוה-דיו, כך שהציון שהשיג בחלק המילולי – הוא בחר לבסוף להיבחן בעברית – היה גבוה-דיו במקום מגוריו

בשנה בה נבחן. נסיוני בן עשרות השנים מראה, את מה שהמאמר מראה: ילדים שלא אותרו כמחוננים על ידי משרד החינוך, הם בדרך כלל ילדים בעלי מוטיבציה גבוהה, יכולת לקום לאחר כישלון, רצון עז להוכיח את עצמם, וידיעה שעליהם לעמול כדי להגיע להישגים.

לגבי התנסויות רב-תחומיות לעומת התמקדות בתחום אחד בלבד: לדעתי הדוגמאות שנועדו לחזק את התזה של גוליך ועמיתים במאמרם הנ"ל ידגימו את העדפתי התנסויות רבות, במגוון תחומים. זאת, לא רק כדי להביא למיקסום של היכולות הקוגניטיביות במהלך החיים ולהישגים מרשימים ויוצאי דופן, אלא גם, ולא כתוצר לוואי, את האיזון הדרוש לשם חיים ארוכים וטובים ככל האפשר, לשם מיצוי היכולות בכל תחומי החיים.

הדוגמה הראשונה היא של פרופ' נעמה קונסטנטיני. אפשר להתחיל בקריאת הערך שלה בוויקיפדיה. היא עכשיו בשנתה ה-70, אמא ל-7 וסבתא ל-7. התרומה שלה לספורט, לרפואה צבאית, לרפואת משפחה, ולרפואת נשים לא תסולא בפז. היא דוגמה מובהקת לרב-תחומיות מגיל צעיר מאוד, ולחיים פרודוקטיביים עד-מאוד. אני אסירת תודה על עצם העובדה שפגשתי אותה, בנוסף לעובדה שככל הנראה היא הצילה את חיי.

דוגמה שניה עליה כתבתי כבר לפני למעלה מרבע מאה (ראו זורמן ודויד, 2000) היא של פרופ' שרית קראוס, שזכתה בפרס "מחשבים ומחשבות" *The IJCAI Computers and Thought Award*. גם היא לא עשתה שום קיצורי דרך (פרופ' קונסטנטיני התחילה ללמוד רפואה בגיל 21, ללא קיצורי דרך בתחום זה); אפילו להיפך, אבל מאז זכתה בפרסים רבים והשאירה חותם חשוב ובעל ערך בעולם. אולי פחות ידועה היא העובדה, שהיא ילדה את ילדה השלישי ביחד עם סיום הדוקטורט, אבל בגיל 40+, כאשר ילדיה עזבו – או כמעט עזבו את הקן, היא אימצה שני ילדים עם מוגבלויות.

חיים כאלה, הם לדעתי, חיים של אנשים מחוננים – או נשים מחוננות – שהם בבחינת מיצוי הפוטנציאל. הפוטנציאל המקצועי של שתי נשים אלה ממוצה עד היום, הן נמצאות ב"ליגה" עולמית, וכל זאת מבלי שעיסוקיהן החשובים יבואו "על חשבון" חייהן האישיים. תרומתן לאנושות גדולה, ידועה ומוכרת.

מקורות

זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת – בנות ונשים – הישגים ואתגרים. הוצאת משרד החינוך ומכון הנרייטה סאלד.