

# מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"א • גיליון 56

תמוז תשפ"ג – יוני 2023

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



# "איך הוא ילמד כל היום אם הוא לא יודע לקרוא?" עמדות של אבות ליטאיים אולטרה-אורתודוכסים בעניין קשיי הקריאה של אחד מבניהם הלומד ב"חדר" והתמודדותם עימם

## נורית ליבוביץ'

"תנו רבנן: האב חייב בבנו למולו, ולפדותו וללמדו תורה ולהשיאו אישה וללמדו אומנות; ויש אומרים: אף להשיטו במים" (בבלי, קידושין כט ע"א).

## תקציר

מאמר זה מבוסס על מחקר איכותני גדול שבדק את הסוגיות שענימן מתמודדים הורים השייכים לזרם הליטאי האולטרה-אורתודוכסי, בהתייחס לבנם הלומד ב"חדר" ומגלה קושי בקריאה; זאת בהקשר של שלושה מעגלי סביבה: משפחתי, חינוכי וחברתי-תרבותי. נתוני נאספו באמצעות ראיונות עם 15 זוגות הורים, וממצאיו הוסקו מסקנות הקשורות לשלושת מעגלי הסביבה שצוינו. זהו מחקר פורץ דרך בשל התייחסותו למחסור הקיים בספרות המחקרית ובחקר החברה החרדית-ליטאית בכל הקשור לקשיי קריאה של בנים הלומדים ב"חדר" בישראל, ומשום שהוא ממלא חסר במחקרים העוסקים בקריאה בדגש על תרבות ובקשר בין השתייכות לקבוצות חברתיות מסוימות לבין קריאה והבנת הנקרא. להלן יובאו תפיסותיהם ועמדותיהם של אוכלוסיית האבות האברכים שהשתתפו במחקר ביחס לקשיי הקריאה של בניהם, דרכי התמודדותם עימם והשפעתם של קשיים אלה על התנהלותם.

**מילות מפתח:** אולטרה-אורתודוכסים, ליטאים, אבות אברכים, מעגלי סביבה, קשיי קריאה

בעולם המודרני קריאה היא תנאי הכרחי להשתלבותו של אדם בחברה מבחינה התפתחותית, תרבותית, כלכלית וחברתית (Levin et al., 2006). אדם המתקשה בקריאה, בין אם משום שלא ניתנו לו הזדמנויות נאותות ללמודה ובין אם משום היותו עם לקות, עשוי להיות מוגבל מאוד בפעילויות חיים מרכזיות. בחברות שבהן הקריאה היא יעד, ההגבלה הזו תופסת מקום חשוב ביותר. לרוב אלו הן חברות מיעוט דתיות, סגורות ומוגדרות, החיות ופועלות בתוך החברה המודרנית, עם כל המורכבות הנובעת מכך. חברות אלו הן בעלות אורח חיים המעוגן בטקסטים דתיים, ומשום כך נדרשת בהן יכולת קריאה תקינה, המאפשרת לימוד כתבי הקודש ועיסוק בהם באופנים שונים.

\* המאמר מתבסס על עבודת דוקטורט (ליבוביץ', 2020), בהנחייתן של פרופ' מיכל שני ופרופ' רבקה איזיקוביץ', אוניברסיטת חיפה.

כדוגמה לכך, בקהילה הליטאית, הקריאה נתפסת כאמצעי להגעה אל יעד החיים – לימוד התורה המהווה את הזהות התרבותית-חברתית ואת תכליתו של האדם החי בחברה זו. זהו ערך עליון, שכן הקריאה המיומנת מהווה בסיס לתפיסה חינוכית ותנאי הכרחי לקיום האידיאל הגברי – לימוד התורה. הלמדנות נתפסת כעיסוק הנשגב ביותר של הגבר, וחשיבותה נובעת מהיותה שקולה כנגד כל המצוות שלהן מחויב האדם (קפלן ושתדלר, 2009; רוז ואחרים, 2008).

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה לבחון את הסוגיות העולות במהלך ראיונות עומק עם הורים ליטאים המתמודדים עם קשיי הקריאה של אחד מבניהם, וזאת בהקשר של שלושת מעגלי הסביבה: המשפחתי, החינוכי והסוציו-תרבותי (ליבוביץ', 2020). במאמר זה מובאות התפיסות ודרכי ההתמודדות של האבות בלבד. אלו מוצגות מתוך הקשר לתאוריה של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), המציעה לראות את היחס לפרט בתוך מקומו המשפחתי ואת ההתפתחות המערכתית של הילד כמתייחסת ליחסי הגומלין בין מרכיבי אישיותו לבין מרכיבי הסביבה – משפחתו, המסגרת החינוכית שבה הוא לומד, הקהילה והסביבה החברתית-תרבותית שבה הוא חי. המעגל הראשון הסובב את הילד הוא הסביבה המשפחתית, שבה עולות סוגיות הקשורות בידע שיש לאבות על קשיי אחד מבניהם, העמדות שלהם כלפיהם וכלפי קשייהם, תהליכים וסוגים של ההתמודדות ודפוסי חשיבה ("מודעות הורית"). המעגל השני הוא הסביבה החינוכית, שבה מובאות תפיסות האבות בנוגע ללימוד הקריאה ב"חדר", והמעגל השלישי הוא הסביבה החברתית-תרבותית, שבה מוצגות מחשבותיהם של האבות על הדרך שבה תתייחס הסביבה לבנים המתקשים ולמשפחות כולן.

המצאים ייחודיים וחדשנים מכמה סיבות: האחת – בשל היותם מובאים ממקור ראשון, אשר לרוב אינו חושף בפומבי את תפיסותיו ואת עמדותיו האישיות כלפי קשיים. השנייה – בשל היותם שופר לאוכלוסייה שקולה מעולם לא נשמע בהקשר של התמודדות עם קשיי קריאה. מתוך כך, הם מהווים נדבך חשוב בחקר החברה האולטרה-אורתודוקסית בכלל והקהילה הליטאית בפרט.

## הקהילה הליטאית

הקהילה הליטאית היא קבוצה שמרנית, הכוללת אולטרה-אורתודוקסים שאינם חסידים, והיא מהווה 30% מכלל החברה האולטרה-אורתודוקסית בארץ (קפלן ושתדלר, 2009). היא מאופיינת באמונתה המוחלטת באלוקים, בדבקותה בהלכה היהודית ובאוריינטציה שלילית כלפי התרבות הישראלית החילונית (בן מאיר ולבבי, 2010). הליטאים, המכונים גם "מתנגדים", מייצגים שמרנות והתנגדות לשינויים במסורת היהודית. החל בכך הגאון מווילנה, שיצא באמצע המאה השמונה עשרה נגד תנועת החסידות של הבעל שם טוב, שהנהיגה שינויים רבים, הקלה בחומרת המצוות וזלזלה בלימוד התורה. הליטאים כיום רואים את עצמם כממשיכי התנגדות זו ואת ההלכה כמעצבת את אורח חייהם (אטקס, 1988; קפלן ושתדלר, 2009). בין מנהיגי החברה החרדית הליטאית של המאה העשרים ניצב ר' אברהם ישעיהו קרליץ (החזון אי"ש) כמשפיע ביותר על חברה זו בעיצוב

אורחותיה. על פי האידיאולוגיה שלו, לימוד התורה ניצב לכל אורך החיים בראש סולם הערכים, וכזה, הוא מהווה את הבסיס לתפיסה התרבותית והחינוכית (קהת, 2005). בשל כך, הוא בחר ליצור חברת לומדים המוכשרת כולה להיות חברת לומדי תורה, זאת על ידי הקמת מוסדות חינוך חרדיים-ליטאיים המובדלים ממערכות החינוך הכלליות והאדרת לומדיה האברכים.

## אברכים ליטאים

"אברך" הוא כינוי מקובל בעולם הישיבות החרדי והצינוני-דתי לבחור שלאחר חתונתו מקדיש חלק ניכר מיומו ללימוד תורה בכלל. מתקופת בית שני נחשב מעמדם של תלמידי חכמים לגבוה במיוחד בחברה היהודית. בעת החדשה, ובעיקר בקרב הציבור הליטאי, השאיפה היא להיות אברך, כזה שכבר מנעוריו מתבלט בחריפות שכלו ובכוח לימודו, שואף להיות "עילוי" ונחשב ל"שידוך" הרצוי ביותר (בוצ'קובסקי, 2018; פרידמן, 1991).

עוד בשנת 1952 תיארו זבורובסקי והרצוג (Zborowski & Herzog, 1952) את האברך, החי בשטעטל, העיירה היהודית שהייתה צורת היישוב הטיפוסית של יהדות מזרח אירופה:

התלמיד חוכם [במלעיל] מוכר בקלות ברחוב השטעטל. קל מאוד לזהותו. הוא הולך לאט, באופן רגוע, שקוע במחשבותיו. דיבורו רגוע, עשיר בציטוטים מהתנ"ך או מהתלמוד, מרומז ולקוני. מילותיו ספורות כמו פנינים. הוא אדם עם הדרת פנים. יש לו זקן ארוך המסמל את גילו ואת חוכמתו. מצחו גבוה ומרמז על אופי טוב ומפותח היטב. גוון עורו חיוור ומגלם את השעות הרבות שהוא מבלה מעל הספרים בבית המדרש. גבותיו עבות ועיניו הסגורות מעט מצביעות על כך שהן רגילות לעבור על טקסטים במהירות. ידיו לבנות והן ההוכחה שאותו אדם הקדיש את חייו למוח ולא לפיתוח הגוף (עמ' 180).

ביתו של אברך מאופיין בכמות הספרים הנכבדת בספרייתו התורנית, בכמות כלי הכסף הנמצאים בוויטרינה שבסלון ביתו ואף בלבושו. אלו מהווים חלק ממרכיבי הסביבה הליטאית.

## סביבה ליטאית: משפחתית, חינוכית, חברתית-תרבותית

המשפחה הליטאית חיה את חייה החברתיים-קהילתיים באינטנסיביות פחותה מזו של משפחה חסידית, ועל כן רשתות הסיוע והתמיכה שלהן היא זוכה הן פחותות. מידת הסיוע למשפחה נקשרת למעמדה החברתי ולמידת הנזקקות שלה בעיני החברה. מעמד זה מושפע מאוד מהחינוך שהמשפחה בוחרת לתת לילדיה. החינוך משפיע על התנהלותה החברתית והכלכלית עד כדי כך שחסרונו של מוסד חינוכי ראוי ומתאים עלול להביא להחלפת מקום המגורים (שפיגל, 2011). המוסד הראשון שבו מתחנך הילד הליטאי הוא ה"חדר", מוסד פרטי המגדיר את עצמו ככפוף לאחד מהפוסקים הליטאים הגדולים והקובע בעצמו את אמות המידה לקבלת תלמידיו. יוקרתו של המוסד והתחרות עליו נגזרים מרמת הלימודים שבו, מרמת החרדיות של משפחות תלמידיו

ומהישיבות שאליהן בוגריו ממשיכים. בשל החשיבות הרבה הניתנת ללימוד התורה, להוקרת לומדיה ולהפיכתם למושאי הערצה, מנותב החינוך ב"חדר" לכך ששאיפת תלמידיו תהיה להיות תלמידי חכמים בעצמם (רוז ואחרים, 2008). לצורך כך נדרשת מהתלמידים יכולת קריאה נכונה, מהירה ורציפה בלשון הקודש, אשר תוביל לשליטה ולהתמצאות מלאה בשפה זו, שבה נקראים ונלמדים כתבי הקודש בהעמקה וביסודיות. על כן, הוראת הקריאה בלשון הקודש נלמדת החל מהגיל הרך, גיל שלוש. מממצאי מחקר שנערך על היבטים הקשורים להוראת הקריאה בלשון הקודש ולקשיים ברכישתה בקרב בני 3–6 הלומדים ב"חדר" הליטאי, נמצא שה"מלמדים" מודעים לכך שחלק מתלמידיהם מתקשה ברכישת הקריאה בלשון הקודש, וכי הם מקשרים זאת לקשיים קוגניטיביים, לשוניים ורגשיים ולקשיי קשב. להערכתם, קשיים אלה משליכים על מצבו הרגשי של הילד ועל מעמדו בקהילה (ליבוביץ', 2012). הקריאה בקהילה זו נתפסת בהקשרים שונים – קהילתיים-תרבותיים, חינוכיים ומשפחתיים.

## תפיסת הקריאה בהקשרים קהילתיים-תרבותיים, חינוכיים ומשפחתיים

תפיסות בנוגע לתפקידן וחשיבותן של מיומנויות שונות מתפתחות במעגלים שונים הסובבים את הילד בסביבה התרבותית הרחבה, החינוכית הספציפית והמשפחתית (Merrell, 1999). בסביבות אלה מתעצבות תפיסות גם באשר למהותה של קריאה מיומנת, קרי, מהו תפקוד מיטבי בקריאה, ומהם הסטנדרטים הנדרשים מהילד. בהתאם, קשיים ברכישת הקריאה וקשיים רגשיים הנלווים אליה יכולים להיות מושפעים גם הם מהתפיסות הסביבתיות (Berninger, 2008; Chang & Hsu, 2007; Fletcher et al., 2007; Snowling et al., 2000). בסביבה הרחבה נוצר ידע על מהותם של קריאה תקינה וקשיים בקריאה (שגיא-נקב, 2012; Shany et al., 2011) וכן נוצרים עמדות כלפי חשיבות הקריאה וכלפי קשיים ברכישתה (עבד-אלגני, 2012; Crabtree, 2007) ודפוסי התמודדות עם קשיים אלה (גרניצקי, 2004; עינת, 2000; Chang & Hsu, 2007). אם הפרט מגלה קשיים ברכישת מיומנות כלשהי, האופן שבו הסביבה תתפוס אותו תושפע מתחושת הפער בין התנהגותו, גישתו ותפקודו לבין הרמה המיטבית המצופה והמוגדרת על ידי סביבה זו, ותפקודו יושפע מנקודות המבט של הסובבים אותו ומתפיסת תפקודו (Merrell, 1999).

ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) ציין שכל ילד מתפתח בתוך מערכות אקולוגיות העוטפות אותו ומשפיעות עליו. הפרט, הנולד עם נתונים ביולוגיים כמטען גנטי, טמפרמנט, קצב ההתפתחותי ונטיות, נמצא ביחסי גומלין עם הסביבות שבהן הוא חי – הפיזית, הכלכלית, החברתית, הרגשית והתרבותית. התפתחותו מושפעת ישירות או בעקיפין מאירועים המתרחשים בסביבות השונות, גם אם הן אינן סביבות הקרובות אליו. ברונפנברנר מנה חמישה סוגי מערכות סביבתיות המקוננות זו בתוך זו, וכל מערכת כוללת חוקים, ניגודיות, נורמות ותקנים המעצבים את ההתפתחות הפרט. המערכת הראשונה היא מיקרו-מערכת, והיא הסביבה העיקרית של האינדיווידואל. היא כוללת את משפחתו, בית ספרו, עמיתיו ואזור מגוריו, ובה מתרחשות האינטראקציות הישירות

ביותר שלו עם סוכני החברות – הורים, עמיתים ומורים. השנייה היא מזו-מערכת, והיא כוללת את היחסים בין מיקרו-מערכות. השלישית היא אקזו-מערכת, והיא החוליה המקשרת בין רקע חברתי שבו ליחיד אין תפקיד פעיל להקשר הישיר של אותו יחיד. הרביעית היא מקרו-מערכת, והיא ההקשר הגדול והתרבותי – תופעות ותהליכים חברתיים שהיחיד אינו מחליט עליהם, אך מושפע מהם. החמישית היא כרונו-מערכת, הכוללת את הרובד של אירועים סביבתיים הקורים במהלך החיים, הסתגלות לשינויים שיכולים להתקבל תוך קשיים או להפגיע בפרק הזמן שבו התרחשו, ונורמליזציה שלהם, והיא מתייחסת גם להקשר חברתי-היסטורי. על פי המודל, המערכת המשמעותית ביותר שבה הילד מתפתח היא המשפחה, וההשפעות הן הדדיות: המשפחה משפיעה על התפתחותו של הילד, ובד בבד הילד משפיע על החיים של משפחתו (Bronfenbrenner, 1979). רכישת הקריאה של הפרט קשורה למעגלים סביבתיים שונים שאלהם הילד שייך, למאפייניהם ולתפיסתם אותו, והיא משתנה בין סביבות חברתיות-תרבותיות ובין קהילות שונות, ובמיוחד במצבי קושי שבהם נראה השוני בין תפקודו של הפרט לבין המצופה ממנו. התייחסות למודל של ברונפנברנר מובאת כאן משום שהוא מחבר בין ההקשרים השונים: ההקשר הקהילתי-תרבותי, ההקשר החינוכי וההקשר המשפחתי, ומשום שהוא מתייחס לאינטראקציה בין הפרט לסביבותיו ומציג את הבית והמשפחה כבעלי תפקיד מפתח בהתפתחות הילד וביכולתו ללמוד וכן מציג את אופייה המיוחד של המשפחה כמשפיע על התמודדותה עם משברים.

## תהליכי התמודדות של משפחה עם לחץ ומשבר ודרכי הסתגלותה אליהם

תהליכי התמודדות נחשבים לאחד הגורמים המתווכים החשובים שבין תחושת הלחץ שחווים הפרט או המשפחה לבין מידת הסתגלותם. יש תהליכים היכולים לשפר את רמת ההסתגלות, ומולם כאלה היכולים להגביר את הסיכון לחוסר הסתגלות. אלה וגם אלה נשענים על סגנונות שונים של התמודדות (Al-Yagon, 2007; Lazarus et al., 1980).

התמודדות המשפחה קשורה גם למונח "מודעות הורית", המושאל מהמשגתה של ניוברגר (Newberger, 1980), ואשר מתייחס לדפוסי החשיבה הטיפוסיים של הורים על ילדם, האופן שבו הם נוטים להבין את התנהגותו, את תפקידם כהורים ואת התפקידים שהם ממלאים. ישנם ארבעה שלבים ברמות המודעות ההורית, וכל רמה כוללת בתוכה את מערכות השיקולים מהרמות הקודמות ומוסיפה להן מערכת שיקולים חדשה, ששונה מהן איכותית. הרמה הראשונה היא הרמה האגוצנטרית, שבה הורים מבינים את הילד על פי חוויותיהם האישיות, ותפקידם ההורי מאורגן סביב צרכיהם ומשאלותיהם. הרמה השנייה היא הרמה הקונוונציונלית, שבה הורים מבינים את הילד תוך שימוש בהסברים חיצוניים, סטראוטיפיים והגדרות שמספקות התרבות, המסורת או דמות סמכות. התפקיד ההורי מאורגן סביב מוסכמות חברתיות בנוגע לפרקטיקה ולתחומי אחריות הולמים. הרמה השלישית היא רמה המרוכזת בילד, שבה הורים תופסים אותו כישות ייחודית שניתן להבינה דרך מערכת היחסים בינם לבינו, ולא דרך הגדרות חיצוניות. תפקידם ההורי נתפס כיכולת לזהות ולממש את הצרכים הייחודיים של ילדם.

הרמה הרביעית היא רמת מערכת היחסים, שבה הורים מבינים את ילדם מבחינה פסיכולוגית מורכבת ומשתנה ומכירים בכך שגם הילד וגם הם מתפתחים דרך תפקידם בקשר הורה-ילד, ושמתפקידם למצוא את האיזון בין הצרכים המתחרים שלהם, של ילדם ושל משפחתם (Cohen, 2006). ההמשגה של "רמות מודעות הורית" מובאת היות והיא מציגה את ההתפתחות הקוגניטיבית של אמונות הוריות, ומכאן שעניינה הוא לא רק הורי, אלא גם תרבותי. בחברה האולטרה-אורתודוקסית בכלל ובחברה הליטאית בפרט, הורים יכולים להיות ברמת מודעות גבוהה, אך בכל הקשור לקריאה הם יכולים להישאב לרמה נמוכה יותר, בגלל הדרישה התרבותית להיות בני תורה. עליהם למצוא בחברה שלהם את דרכי ההתמודדות המתאימים להם בהתמודדות עם קשיי הלמידה של בנם. בשל כך יתואר להלן הקושי בלמידה כמצב משברי, הדורש ממשפחתו של הילד עם קשיי הלמידה להתמודד עם מצבו.

### לחץ ומשבר במשפחה שאחד מילדיה מתקשה בלמידה

ילדים לקויי למידה הם בעלי אינטליגנצייה תקינה, ולפיכך הוריהם מתמודדים עם מאפיינים אשר ההתייחסות אליהם מתרחשת לעיתים בשלב מאוחר יחסית, כשקיים חוסר עקביות בהופעתם, תוך שונות רחבה, והם פוגעים בתחומי למידה ספציפיים, בעוד תחומים אחרים עשויים להיות בתפקוד גבוה (עינת, 2000). להימצאותו של ילד מתקשה בקריאה במשפחה ישנה השפעה על ההורים ועל האחים, והיא באה לידי ביטוי בתחושת בידוד משפחתי בשל תגובות לא תומכות במשפחה הרחבה, תחושות של האחים, המקבלים מהוריהם תשומת לב פחותה, לחץ בזוגיות וקשרים מורכבים עם צוותים חינוכיים בבתי הספר (נבון, 2007; Heiman, 2002). עם זאת, נמצאו גם השלכות חיוביות להימצאותו של ילד מתקשה, כגון גילויי הבנה ואמפתיה של האחים כלפיו וסנגור עליו (Dyson, 2010). בהלימה, ההקשר המשפחתי המובא בספרות המחקרית של השנים האחרונות מצביע על שינוי לכיוון בחינה מחודשת של התמודדות הורית (Manor-Binyamini, 2012) – מתפיסה הרואה התמודדות הורית כמצב בלתי נמנע של משבר, מתח ופתולוגיה לתפיסה הרואה אותה בצורה מגוונת יותר – מסתגלת, תומכת ואפילו חיובית (Blacher et al., 2005; Flaherty & Glidden, 2000; Hatton & Emerson, 2003; Scorgie & Sobsey, 2000).

לביאן (2013) הצביעה באופן מובהק על כך שאבות לילדים עם צרכים מיוחדים מעורבים בחינוך יותר מאבות לילדים ללא צרכים מיוחדים, ושסגנון התמודדות סתגלני מגביר את מעורבותו החינוכית של ההורה בבית הספר. ממחקרים מתברר שההתמודדות של משפחה עם גורמי הדחק והעומס שהיא חשה מושפעת פחות מרמת הלקות של הילד, ממבנה המשפחה וממשתנים חיצוניים, אקולוגיים-סביבתיים, תרבותיים, ערכיים ואתניים, והרבה יותר מהחוסן האישי, מתכונותיו האישיותיות של ההורה ומתכונות, כמו מחויבות, מעורבות, שליטה ואמונה בסיבות הגורמות לדברים שונים להתרחש (Rotter, 1954). מעמדה של המשפחה בחברה האולטרה-אורתודוקסית ובקהילה הליטאית משפיע על התמודדותה עם ילד עם קשיים.

## התמודדות משפחה אולטרה-אורתודוקסית עם ילד עם קשיים

בקבוצות מיעוט דתיות המהוות מיעוט בחברה הכוללת, כדוגמת הליטאים האולטרה-אורתודוקסים בישראל, למשפחה יש מעמד והשפעה ייחודיים. קיימת בה היררכייה משפחתית הבנויה מהנמוך לגבוה: הילדים, האם, האב והקהילה (נוברגר, 2009). בנוסף, הפנייה לקבלת עזרה מאנשי מקצוע מלווה בקושי. בעוד שהורים לילדים עם קשיים בחברה הכללית נדרשים לקבל החלטות משמעותיות בנוגע לתהליכי החינוך של ילדיהם, והם זקוקים לידע על עתידם מבחינה מקצועית ואישית ולתמיכה של אנשי חינוך ומקצוע לשם קידום תפקודם ההורי (Keen & Knox, 2004), בקרב משפחות אולטרה-אורתודוקסיות תמיכה חיצונית נתפסת כבעייתית (קנדל, 2008). עם זאת, ניתן לראות כי בקרב משפחות אולטרה-אורתודוקסיות קיימת תופעה של מדיקליזציה, המגדירה ומתייגת מצבים ופעולות יום-יומיים, כמו גם בעיות אנושיות לא רפואיות, במונחים של חולי והפרעה. תופעה זו גורמת למצבים ובעיות אלו להיות תחת פיקוח, שליטה והשפעה של הממסד הרפואי, במטרה להשיג שליטה חברתית (פלדמן, 2015). הדת היא אחד מהמרכיבים הקובעים את התייחסותו של הפרט כלפי אדם עם מום או קושי. היהדות מכתובה אמונה ללא עוררין בהשגחה העליונה, ואכן קנדל (2008) מצא כי 100% מהמשפחות האולטרה-אורתודוקסיות שהשתתפו במחקרו ואשר אחד מילדיהן היה עם מום, חשו כי אלוהים בחר בהם לשאת את העול הזה, אך גם תלו את האשמה במצבו של הילד בגורמים הרפואיים, הנתפסים כשליחיו של אלוהים. בחברה האולטרה-אורתודוקסית, השואפת למצוינות, הילד עם הקשיים מהווה מעין כתם על הישגיה של המשפחה במגוון תחומים. בנוסף, עצם קיומו עלול לפגוע בייחוס המשפחתי, ובתוך כך להשפיע על ההשתדכות במשפחה זו. על כן, הקשיים מוסתרים במידת האפשר, ורווחת הטענה כי הקשיים אינם פגם תורשתי, ולכן אין חשש שהם יפגעו בייחוס (קנדל, 2008). במקורות היהודיים מוגדרות שלוש קבוצות של אנשים עם קשיים, המסודרות לפי סדר חשיבותן. הראשונה – קבוצת החלשים: הגר, היתום, האלמנה, העבד והעני; השנייה – קבוצת אנשים עם מום, כגון: חרשים, אילמים, עיוורים ומצורעים; השלישית – קבוצת חולי הנפש (קנדל, 2010). לקשיים לימודיים ספציפיים אין במקורות היהודיים כל התייחסות (Melamed-Cohen, 2002), וגם בספרות המחקרית, ההתייחסות לנקודות מבט כלפי אנשים אולטרה-אורתודוקסים עם צרכים מיוחדים היא רק כלפי הפרעות התפתחותיות, כפיגור, אוטיזם ונכות פיזית בלבד (טאוב, 2014; סטולר, 1997; קנדל, 2010; Manor-Binyamini, 2012). מחקרים אלו מצביעים על מגמות שינוי בתפיסות ובהתמודדות של ההורים האולטרה-אורתודוקסים לאורך השנים, כתוצאה משינוי תפיסת המוגבלות בחברה המערבית, אשר חדר בהדרגה גם לחברה האולטרה-אורתודוקסית (קנדל, 2010) – ממגמה של הימנעות למגמה של פנייה לסיוע לגורמי חוץ (שפירא, 1985) וגיוס מקורות התמודדות ותמיכה, מאמונה דתית ותפילה (לייזר, 1995) ועד להבנה כי סיוע מהסביבה מאפשר התמודדות טובה יותר ולכידות משפחתית, המאפשרות בתורן קיום חיי משפחה והמשך הילודה (טאוב, 2014; טוביאס, 2007; סטולר, 2012; Manor-Binyamini, 1997); כל זאת, זולת תחום השידוכים, שעדין מהווה בעיה למשפחה.



לסיכום, הספרות מצביעה על שונות בסביבה החברתית-תרבותית שבה כל ילד חי ולומד לקרוא ועל ההקשר התרבותי-חברתי המשפיע על הפרט הקורא. הטענה היא שתפיסת הסביבה את הפרט המגלה קשיים ברכישת מיומנות כלשהי קשורה בתחושת הפער בין התנהגותו, גישתו ותפקודו לבין הרמה המיטבית המצופה והמוגדרת על ידי סביבתו (Merrell, 1999; RAND, 2002). בהקשר זה עולה כי משפחה, בהיותה המערכת המשמעותית ביותר בהתפתחותו של הילד, מקיימת בקהילה הליטאית הדדיות בין תפיסותיה והתמודדויותיה לבין בן המשפחה המגלה קושי ברכישת הקריאה. זאת בשל היות הקריאה אמצעי ומטרה גם יחד בהקשר של קיום הקהילה, ויש לרכוש אותה על מנת להתנהל היטב בקהילה (קנדל, 2008; קפלן, 2004; Bronfenbrenner, 1979). זהו מצב לחץ, וההתמודדות עימו קשורה גם למונח "מודעות הורית" ומתייחסת לדפוסי חשיבה, התנהלות ידע, אמונות ודרכי התמודדויות הוריות (Cohen, 2006). אלו יבואו לידי ביטוי להלן, בדברי האבות ובשיוך דבריהם למעגלי הסביבה.

## שיטה

אסטרטגיית המחקר הנוכחי משתייכת לפרדיגמה האיכותנית (Bogdan & Biklen, 1995; Hammersly & Atkinson, 1992), המתאפיינת בשילוב של תהליכים, משמעויות וסיפורים אישיים (צבר-בן יהושע, 1990). היא נבחרה כדי להגיע להבנה מעמיקה, רחבה ויסודית יותר של עמדותיהם ותפיסותיהם של האבות בנוגע לקשיי הקריאה של בניהם ודפוסי התמודדותם עימם. ניתוח הנתונים המאפשר להציג ידע חדש על האבות מעוגן בתאוריה המגדירה את כיוון התהליך, בהסתכלות מהפנים כלפי חוץ, מהסביבה הקרובה ביותר למרואיין – הסביבה המשפחתית, דרך הסביבה המרוחקת יותר – הסביבה החינוכית, ועד הסביבה החיצונית ביותר – הסביבה החברתית-תרבותית.

## הליך המחקר

הנתונים נאספו באמצעות ריאיון אתנוגרפי פתוח, על מנת לקבל מידע מעמיק על הידע, העמדות ודרכי ההתמודדות של האבות. היה צורך לבדוק כל פרט ופרט ולתת את הדעת על כל מהלך ההתנהלות, על מנת לקבל מידע רחב ושונה מכל אחד מהם (Eisikovits, 1997). לכן נערך במחקר פיילוט ריאיון אתנוגרפי פתוח עם שני זוגות הורים ליטאים, אשר שימשו כ"ספקי מידע". על בסיס ראיונות אלו נבנה ריאיון אתנוגרפי, אשר שימש לעריכת ראיונות חצי מובנים עם כלל אוכלוסיית המחקר.

## אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 15 זוגות הורים ממוצא אשכנזי, השייכים לקהילה הליטאית האולטרה-אורתודוקסית, ואשר לכל אחד מהם יש בן בגיל 6–8 בעל קשיי קריאה, הלומד ב"חדר". ספקי המידע במחקר הפיילוט היו, כאמור, שני זוגות הורים ממשפחות ליטאיות אשכנזיות.

## כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשני סוגי ראיונות אתנוגרפיים: הראשון – ראיון פתוח והשני – ראיון חצי מובנה (שנבנה על סמך תמות שעלו מהראיון הפתוח וניתנו להרחבה במהלך הראיון עצמו). הראיונות נפתחו בשאלות כלליות, ומתוכן עברתי לשאלות ספציפיות (Spradley, 1979).

## סוגיות אתיות

הסוגיה האתית המרכזית בחקר החברה החרדית היא הנגישות לאוכלוסייה, משום היותה חברה סגורה החוששת מחשיפה. חששו של הפרט שסביבתו הקרובה כמו גם הרחוקה תדע על קושי כזה או אחר היא עצומה, ומכאן הרצון להסתגר ולא לשתף פעולה. בנוסף, הסתרת קשיים של בן משפחה בחברה זו היא בשל החשש של פגיעה בשידוך שלו ושל אחיו. משום כך הקפדתי הקפדה יתרה על כללי האתיקה: נתתי הסבר בכתב ובעל פה על מטרות המחקר ואופיו, התחייבתי לשמירת סודיות מוחלטת ואי-חשיפה של שום פרט מזהה מצידי וקיבלתי הסכמה מדעת של כל המרואינים.

## ניתוח הנתונים

כלל נתוני המחקר נאספו בהקלטות של ראיונות. הנתונים נותחו וקושרו לשלושת מעגלי הסביבה שאליהם שייכים המרואינים, בדרך של הסתכלות מהפנים כלפי חוץ.

## ממצאים

הממצאים המובאים להלן מציגים את הדרך שבה האבות תפסו את קשיי הקריאה של בניהם ואת דרכי התמודדותם בהתייחס לשלושת מעגלי הסביבה שצוינו.

## סביבה משפחתית

### **"חשוב לי שיהיה ביניהם קשרים טובים" – תפיסת האבות את קשיי הקריאה**

האופן שבו ההורים תופסים את תפקידם ההורי היא כמובילים את הבן, במיוחד כאשר מתגלה קושי בקריאה: "ילד כזה, אני בעצם המפעיל שלו, אם הראש שלי במשהו אחר, אני לא יכול ללמוד איתו, אני צריך בעצם להיות איתו" (ו').

מצב זה מוביל לפיתוח תחושת אחריות גדולה על הלמידה של הבן: "ילד בלי קשיים, האבא בעצם מלווה, וילד עם קשיים, האבא צריך בעצם לנתב אותו" (ש'). תחושת האחריות מתלווה גם לתפיסת התפקיד ההורי בהימצאות יחד עם הבן בבית הכנסת, כדי לכוון אותו ולסייע לו: "הוא לפעמים בא, ואני אומר: 'אתה רואה? קצת ספר תורה, תסתכל, תגיד'" (ק'). בנוסף, האחריות ההורית באה לידי ביטוי באי-נתנת תפקיד לאחים: "הם לא היו צריכים להקריא לו אף פעם, בשביל זה יש אבא ואימא", אך עם זאת, נדרש מהם ויתור: "הם היו צריכים להבין שיש לו קושי, ואם הוא מקבל הפתעות, אז הם לא" (ה').

## “משתדלים לעשות את המיטב” –

### דרכי ההתמודדות של האבות עם קשיי הקריאה

דרך אחת שהאבות ציינו כמסייעת להתמודדות עם קשיי הקריאה היא שיתוף הפעולה בינם לבין נשותיהם: “אנחנו מאוד מתואמים, וחייבים להיות מתואמים” (הר’); “בזה אין חלוקה. משתדלים לעשות את המיטב” (ש’).

לצד המשפחה הגרעינית ישנה המשפחה המורחבת. ישנם המסתירים ממנה את קשיי הקריאה: “ליל הסדר וצריך לקרוא, אז אני אומר: ‘עזבו אותו’” (ר’), וישנם המשתפים את הוריהם, והשיתוף מעודד אותם: “אימא שלי גם יודעת. היא טיפוס יותר אופטימי כזה. אומרת לי: ‘הכול בסוף יהיה בסדר, אל תדאג, הוא משהו משהו’” (ק’).

גם הקשר בין האחים מהווה מעין מקור תמיכה, כי הוא מביא נחת, ומספרים עליו בגאווה: “הוא מאוד אוהב את האח הקטן. למשל בתהלים, הוא תמיד מבקש ממתק גם לבן הקטן, ואפילו אם [הוא] לא מקבל שניים, הוא נותן לו משלו” (ג’). קשר זה מתחזק לעיתים באמצעות יכולת כלכלית המאפשרת פעילות משפחתית חווייתית: “אני יוצא איתם לפעמים, אין לי רכב, אז לפעמים אני שוכר” (ק’).

ישנם שהיכולת הכלכלית מאפשרת לתת לבן את המענה שהוא זקוק לו: “שמחתי שאני בקלות שולח אותו לשיעורי עזר, ולא נבהל מזה” (א’), וישנם שקשיי הפרנסה מונעים מהם לתת סיוע, והם מעלים תחושה קשה: “לפעמים לא הייתי עושה, כי זה הרבה כסף” (ג’).

## סביבה חינוכית

### “מוסד ברמה נמוכה זה חיסרון מאוד מאוד גדול” – תפיסת האבות

האופן שבו האבות תופסים את קשיי הקריאה של בניהם קשורה לציפייה מבן הקהילה ללכת בדרך הנכונה בתוך המסגרת החינוכית: “דיברתי עם הרבה שלו, אמר שהילדים קוראים במהירות שישים מילים בדקה, והוא קורא עשרים מילים לדקה” (קר’). בנוסף, ישנה דבקות במקום לימוד יוקרתי: “אם נאלצים לחפש מוסד ברמה נמוכה, זה חיסרון מאוד מאוד גדול” (ש’). היוקרה הזו משמעותית וחשובה עד כדי כך, שהיא מופיעה בזיכרונות: “זה היה ‘חדר’ אותנטי, מיוחד, שהלימוד בו היה אינדוידואלי ופרטני עם כל ילד, מאוד מאוד נינוח ולא מלחיץ” (א’). בשל כך, קיימת דאגה ממצב לימודי העלול להוביל בעתיד ללימוד במסגרת שאינה יוקרתית: “יש ישיבות ויש ישיבות, יש כמה מדרגות” (קר’), מה שמשפיע על השידוך: “אם זה ילד נכשל, באופן טבעי מתאימים אותו לבחורה עם קשיי למידה” (ר’). ה“חדר” מתואר כמקום שאין בו מענה לקשיים (“בחדרים שלנו אין מורה מיוחד” [ג’]), ואם קיים סיוע, הוא ניתן על ידי מורה אישה (“הייתה ב’חדר’ לכולם גם מורה” [ג’]), ורק לבנים בגיל צעיר (“אנחנו נתקלים בבעיה עם נשים בגילאים של ילדים יותר גדולים” [א’]).

## **“ראיתי כל הזמן שיש עבודה ויש למידה” – דרכי התמודדות של האבות עם קשיי הקריאה**

האבות הם בעלי תפיסה אמונית, שלפיה אין זה משנה עד כמה האדם יעשה וינסה, ללא עזרתו של אלוקים, הדבר לא יצליח: “מחכים לראות איך ההשתדלות בסייעתא דשמיא” (קפ’). התמיכה בכל אב ניתנת מתוך הקשר השוטף שלו עם הרב של הבן, בשמשו כיועץ: “מדווחים אחד לשני, מה אני רואה, מה הוא רואה”. תמיכה זו מאפשרת לאב להביא לידי ביטוי את הידע המקצועי שלו כמלמד: “הייתי מעדכן את המורה: ‘אל תיתן לו מעולם לקרוא בפנים, תדלג עליו, לא לפדח אותו, אפילו אם כן, תקרא איתו ביחד’” (ר’). קיים חוסן בעקבות הסיוע של אנשי המקצוע, מתוך ביטחון בהם וראיית התקדמותו של הבן בזכותם: “היא אמרה שהיא לא מודאגת, כלומר בהתאם לגיל הכללי במושגים האזרחיים, ילד בגיל שלו וכאלה ידיעות, זה לא כזה נורא” (ש’). הסיוע הזה מקל במקצת על האבות, אף שהם אנשי הקשר עם אנשי המקצוע: “ראיתי כל הזמן שיש עבודה, יש למידה. זהו, מה נשאר לי עוד לעשות?” (ר’).

## **סביבה חברתית-תרבותית**

### **“מי שנשאר עם צלקת יש לו קושי במשך כל החיים” – תפיסת האבות את קשיי הקריאה**

האבות תופסים את קשיי הקריאה של הבנים כפרט אחד בתוך סך הערכים הרוחניים והתרבותיים שאותם סופגים הבנים במסגרת החינוכית, קרי, הישיבה: “ערך של ילד לא נמדד רק בנושא קריאה. רק נושאים יותר רוחניים – התנהגות, תפילה ודברים כאלה” (הר’). משום שהיא מנחילה ערכים, הישיבה נתפסת בקהילה הליטאית ובקרב האבות כחשובה ויוקרתית: “המוסד חשוב מאוד, אם נאלצים לחפש מוסד ברמה נמוכה, זה חיסרון מאוד גדול” (ש’). מהישיבה מושפע עתידו של הילד, מעמדו החברתי ומקומו בקהילה הסובבת אותו. אם הוא ייתקל בקשיים ולא יצעד בתלם כפי שנדרש, ההתמודדות בישיבה תהיה מורכבת: “בישיבה יהיה לו הרבה יותר קשה להתמודד מאשר ילד אחר, אין ספק לזה. הוא יצטרך ישיבה בסגנון שונה מהישיבות הסטנדרטיות” (ז’). מאחיו של הבן המתקשה נדרש להתחשב עד כדי תשלום מחיר אישי מצידם: “כשהאח הצעיר היה שר בשבת בקול רם, היה לו קשה לבן, ואני שמרתי שהבן הצעיר לא יבלוט, שלא יראה לאחיו שהוא יודע יותר ממנו” (גר’).

תחושת המחויבות להליכה בתלם מופיעה גם בלקיחת חלק בנורמות תפקודיות קהילתיות: “בבית כנסת יש תוכנית אבות ובנים שבה לומדים ביחד, זה נעשה בצורה הרבה יותר חווייתית”, (ר’) אך ישנם גם הנמנעים: “יש אבות ובנים, אני לא הולך” (קפ’). קשיי הקריאה מדומים לחולי כרוני: “מי שנשאר עם צלקת מהסוג הזה, אז יש לו קושי במשך כל החיים” (ר’). בעקבות זאת באה הדרישה מהמדינה לסייע כמו במצבים רפואיים: “היום לכל הטיפולים הרגשיים יש מימון של קופת חולים, לא ביותר גרוע מלקדם בן אדם בתחום של קריאה” (נ’). ההתייחסות לקשיי הקריאה כמחלה באה לידי ביטוי גם באמונה שזה יעבור כמו שמחלה עוברת, ולכן נעשה שימוש במילים הקשורות לעולם הרפואי: “אני חושב שתשעים אחוז הוא יצא מזה” (ר’).

הקושי בקריאה נתפס כאות קלון, ועל כן התחושות לגבי קשות ומעלות את הצורך בהסתרה: "בצעירותי זה היה משהו, מאוד בושה כזאת, כל מיני תסמונת דאון סוגרים אותם בבית" (ר'). ההסתרה של קשיי הקריאה מובילה לכך שעל האב מוטל התפקיד התורני במישור היום-יומי, כדי שכלפי חוץ ייראה שהבן מתנהל כנדרש: "אני צריך להפוך לו את הדפים בסידור" (ג').

מאחר שלשון הקודש והעברית חיות בכפיפה אחת בחברה זו, נעשה שימוש בלשון הקודש בתיאורי האבות את חוזקותיהם של הבנים: "נראה ילד חלק" (ו'), כפי שיעקב אבינו מעיד על עצמו: "ואנוכי איש חלק" (בראשית כה) וכן משובצות מילים מהגמרא.

### "ביקשנו ברכה מהרב" – דרכי התמודדות של האבות עם קשיי הקריאה

האבות חשים תחושה של ביטחון מוחלט באלוקים ומאמינים בו אמונה שלמה. אלה נותנות כוח וחוסן להתמודד עם קשיי הקריאה ומהוות בסיס לתמיכה רגשית: "אני חושב שבעזרת השם נפתור את הבעיה הזאתי. ודאי שזה הבסיס לתמיכה" (ק'). תפיסת העולם האמונית מתבטאת גם בראיית מצבם של הבנים כקשה פחות ממצבים אחרים ובראיית החסד שאלוקים עשה איתם, בכך שמצבם טוב יותר משל אחרים: "אני חושב שיש דברים שהם לפני. שלא נתנסה, שיש דברים הרבה יותר קשים" (ר'). אלוקים נתפס גם כמי שנותן לבנים את היכולת להתמודד: "הוא בע"ה, מנסה" (ר') ולהורים את היכולת לקחת חלק בכך: "גמרא אני מכיר, אני מלמד גמרא, כבר עשר שנים אני מורה לגמרא, ואני מלמד בכיתה. אז אני מגיש לו את זה כמו לשאר, אז זה יותר קל" (ר'). בצד נשיאת תפילה לסיועו של אלוקים ואמונה מוחלטת בו ("אני מתפלל לה' שזה יעבור" [ש']), נעשית גם פנייה לרבנים לקבלת ברכה: "ביקשנו ברכה מהרב חיים קנייבסקי. שלחנו לו בפקס. הבן שלו או הנכד שלו התקשר ואמר לי שהוא בירך אותו" (קר').

מקורות תמיכה נוספים הם המשפחה הקרובה, הכוללת את האישה והילדים, והיכולת להסתכל מסביב ולהודות על הטוב שיש: "נותנים הרבה פידבקים מדברים אחרים, המון דברים טובים, הרבה הרבה כן נקודות לשמוח בהם ולהתגאות בהם" (ק'). הקהילה אינה מהווה מקור כוח, כי אין חיי קהילה: "אנחנו לא מחוברים לקהילה, שכל אחד יודע על השני וחיים ויושבים ביחד ומדברים" (הב'). עם זאת, יש צורך להתמודד עם הערות ושאלות של אנשים מתוכה: "הורה ניגש אליי, שואל אותי למה הבן שלי מחוץ לבית הכנסת משחק, אמרתי לו שבסדר, זה בשליטה" (ר'). יש שיכולתם הכלכלית מאפשרת פנייה לאנשי מקצוע כדי לתת מענה לקשיי הקריאה: "זה לא כזה הרבה. זה תוספת של כמה מאות שקלים לחודש" (קר'), יש שיכולתם הכלכלית אינה גבוהה, ובכל זאת הם פונים לקבלת עזרה פרטית: "צריך לקבל עזרה, אי-אפשר לבד. זה דבר חשוב מאוד, זה דבר יקר" (גו'), ויש שנעזרים בגורמי חוץ, כמו העירייה: "פה מי שמביא את העזרה ל'חדרים' זה העירייה. יש שם איזשהו תקצוב" (א'). כשיש קשיי פרנסה, הדאגה לעתידו של הבן המתקשה גדולה יותר וההתמודדות מלווה בתסכול מול החוסר ביכולת הכלכלית: "כאן זה לא כמו בחוץ לארץ. בחוץ לארץ עובדים, כאן לא עובדים. כאן זה או חרדי או לא" (קפ').

## דיון

העלאה של תחושות, רגשות ודרכי התמודדות מול קושי אינה דבר הרווח בחברה החרדית, ובייחוד לא בקרב הגברים בחברה זו. משום כך, מאמר זה מהווה תיעוד בלעדי וייחודי, שבו האבות מדברים ומביעים את עצמם.

ניתן לחלק את דבריהם העולים מתוך הממצאים לשניים: (א) תפיסת הקושי, המתמקדת בתחושות וברגשות; (ב) דרכי התמודדות, המתמקדות בפעולה ובעשייה. אפשר לראות כי היחס לקושי ותפיסתו נוגעים יותר לסביבה החברתית-תרבותית מאשר לסביבות החינוכית והמשפחתית. תופעה זו ניתנת להבנה בתוך הנרטיב האולטרה-אורתודוכסי הליטאי: הקושי בקריאה נתפס כדבר מהותי ומשמעותי, המתנגש עם האידיאל החברתי-תרבותי של לימוד התורה לאורך החיים, ובשל כך הוא נמצא מעבר לכותלי המסגרת החינוכית ומחוץ לכותלי בית המשפחה. עם זאת הוא יוצר אדוות המשפיעות בהווה וישפיעו בעתיד על אורחות חייהם של הבנים המתקשים, והוא אף מטלטל את התפקיד ההורי של האבות. בשל כך, התחושות המתלות אליו הן מורכבות וקשות, ודרכי ההתמודדות עימן אינן נשארות רק בסביבה העליונה, החברתית-תרבותית, אלא יורדות גם לסביבות הפרקטיות יותר: הסביבה החינוכית והסביבה המשפחתית.

## הסביבה המשפחתית

האבות מודעים לקשיי הקריאה של בניהם, ועמדותיהם נובעות מתפיסתם האמונית, הנותנת להם כוח להתמודד עם הקושי וביטחון שהם יסתדרו, כי אלוקים יעזור להם. דרכי ההתמודדות מצביעות על התהליך שעוברים האבות, השואבים כוח וחוסן מתוך העולם התורני שבו הם מצויים ואשר בו הם מרגישים בטוחים: "אני חושב שבעזרת השם נפתור את הבעיה הזאת. ודאי שזה הבסיס לתמיכה" (קר). ואומנם הספרות המחקרית מצביעה גם על תפיסה אופטימית של ההתמודדות ההורית (Blacher et al., 2012; Manor-Binyamini, 2005).

דפוסי ההתמודדות של האבות כוללים שיתוף בנשיאת נטל קשיי הקריאה של הבנים עם נשותיהם, וזה מסייע להם להתמודד עם הקושי: "אנחנו מאוד מתואמים, בזה אין חלוקה. משתדלים לעשות את המיטב יחד" (ש'). עם זאת, הם רואים את תפקידם כמסייעים העיקריים בתחום התורני, ובתחום זה, כל האחריות על לימוד הבנים מוטלת על כתפיהם, כפי שציין אחד מהם: "זה בעיקר אני" (הר'). ראיית האב את תפקידו כאחראי הבלעדי על התקדמותו של הבן יוצרת מצב דחק, וכשמתגלה עד כמה תפקיד זה הוא תובעני ועד כמה גדולה התלות כתוצאה מכך, נוצר מצב של תסכול: "אני המפעיל, אם אני לא הפעלתי, אז הוא נעצר" (ר'). זהו שלב של מודעות הורית שבו ההורה מבין את הילד מתוך חוויותיו האישיות, ותפקידו סובב סביב צרכיו ומשאלותיו. תפיסת התפקיד ההורי כמסייע מתוך חובה אף היא שלב נוסף של מודעות, שבו ההורה מבין את הילד מתוך שימוש בהסברים והגדרות שמספקות התרבות והמסורת (Cohen, 2006). האחריות ההורית מופיעה בלקיחת ההובלה בבית ואי-נתינת תפקיד לאחים,

אך קיימת מהם דרישה לויתור, לקבלה ולהבנה שלפעמים קיימת העדפה של הבן עם הקשיים על פניהם. למרות זאת, ישנה אחריות הורית בלקיחת המושכות לחיזוק הקשר בין האחים: "זה מאוד חשוב לי שיהיה ביניהם קשרים טובים. אני אוהב לרקוד איתם ביחד מלא פעמים" (קר').

מתוך הממצאים אף עולה תופעה של מדיקליזציה, ומועלות תחושות הדומות לתחושותיו של אדם המטפל באדם חולה: "מי שנשאר עם צלקת מהסוג הזה, אז יש לו קושי במשך כל החיים" (ו'); זאת, מתוך תפיסה שקשיי הקריאה הם כמו מחלה, ולכן הסיוע מהמדינה צריך להיות כמו שמקבל אדם חולה כדי שישוּב לאיתנו, ובמקרה הזה, כדי שהבנים יגיעו למצב הרגיל של בני גילם. כשהבעיה מתוארת במונחים רפואיים, היא נהיית לגיטימית, כי בעיה רפואית כביכול נגזרה על האבות, ואינה תלויה בהם, והדבר מקל על התמודדותם. דפוס נוסף של ההתמודדות הוא נשיאת תפילה, כפי שאמר אחד האבות: "אני מתפלל לה' שזה יעבור" (ש'), שכן ההתנהלות היא על פי נורמות המגולמות בטקסטים דתיים. ניתן לומר אם כן, שבהקשר של קשיי הקריאה של בן משפחה, הסביבה המשפחתית משפיעה עליו ומושפעת ממנו. זאת, בהתאם למובא במודל האקולוגי של ברונפנברנר, המציין את המיקרו-מערכת כסביבה העיקרית של האינדיווידואל ובה מתרחשות האינטראקציות העיקריות שלו עם הוריו (Bronfenbrenner, 1979).

## הסביבה החינוכית

תפיסת האבות את הלימוד ב"חדר" נוגעת בראש ובראשונה ליוקרתו, והיא נובעת מהתפיסה שערכיהם של הבנים נגזרים מהמסגרת החינוכית, נלמדים בה ומושרשים על ידיה. היא שתקבע את עתידם, ועל כן גם אם הדבר דורש מאמץ גדול וגובה מחיר גבוה, הוא כדאי, כי החלופה היא מקום לימוד נחשב פחות, כפי שציין אחד מהם: "יש ישיבות שלוקחות את הבחורים הכי טובים וישיבות שפחות" (קר'). בשל כך, מובאת ביקורת על המסגרת, הרואה חשיבות ביוקרתה העצמית על חשבון מתן מענה מתאים לקשיים לימודיים: "לא רואים את הבעיה, ולא מדברים איתך" (ג'). אם המסגרת מסייעת, הסיוע ניתן על ידי מורה אישה, וישנה חלוקת תפקידים ברורה בינה לבין הרב: "ללמוד קריאה היה רב" (ג'). הסיוע ניתן מבלי לפגוע במעמדו היוקרתי של הרב, כי את הסיוע מקבלים רק ילדים בגיל צעיר, שבו הכללים החברתיים מתירים לאישה ללמד בנים ולטפל בהם: "יש בעיה כשאנחנו צריכים פסיכולוגית בכיתות ה-ר" (א'). האבות חשים שבשל היותם לומדי תורה ומלמדים בעצמם, יהיה באפשרותם ללמד את בניהם: "גמרא אני מכיר, אני מלמד גמרא, כבר עשר שנים אני מורה לגמרא, ואני מלמד בכיתה. אז אני מגיש לו את זה כמו לשאר, אז זה יותר קל" (ר'); זאת מול המציאות, שדורשת מהם להתפשר ולקבל עזרה. התייחסותם מלאת הכבוד וההערכה למסגרת החינוכית נובעת מתוך החוויות החיוביות שהם עברו כשלמדו בה, והיא צרובה בתודעתם באופן חיובי גם ממרחק של שנים: "זה היה 'חדר' אותנטי, שהלימוד בו היה אינדיווידואלי ופרטני עם כל ילד" (א'). כדי שגם בניהם יחוו זאת, הם מוכנים להיחשף ולשתף וליידע את המסגרת בנוגע לקשיי הקריאה שלהם. האבות רואים חשיבות רבה בהליכה בנתיב הנכון, אשר יוביל

את בניהם ללמוד תורה כל חייהם (קפלן, 2004; רוז ואחרים, 2008), וחרדים מפני ההשפעה הקשה שתהיה לסטייה ממנו: "הורים שלא יטפלו בילד, אז הילד רוב הסיכויים לא יגדל כמו שצריך, הוא יכול להגיע לפשע. ילד שלא הולך לו הלימוד הוא נושר" (ר'). המלמדים של הבנים מהווים עבור האבות מקור לתמיכה ולתחושת החוסן, כפי שציין אחד מהם: "פעם בחודש אנחנו מדברים, זה עוזר לי, זה עוזר ל" (ר'), שכן בעולמם לסמכות התורנית יש מעמד חשוב, והם רוכשים לה כבוד רב. בדברם על המסגרת החינוכית, האבות שיבצו בדבריהם מילים וביטויים מהעולם התורני, שהוא עולם התוכן שבו הם עוסקים מעצם היותם אברכים, בתוך העברית הישראלית שהם דוברים: "מחכים לראות איך ההשתדלות בסייעתא דשמיא" (קפ'). הספרות מתארת זאת כמתח בין היבדלות לשותפות, והשימוש בעברית ישראלית כשפה דבורה מצביע על אחד מאופני השותפות (פרידמן, 1991). מכל האמור לעיל, נראה שבהקשר של קשיי הקריאה של בן משפחה, הסביבה החינוכית תופסת מקום משמעותי באורחות חיו ובאורחות חייה של המשפחה.

## הסביבה החברתית-תרבותית

הפער המשמעותי בין הנורמה המצופה בחברה הליטאית שכל ילד יגדל וילמד תורה כל חייו לבין קשייו ברכישת הקריאה ובהתמודדות עימה דרך טקסטים תורניים, מעוררת באבות דאגה בקשר לבנים המתקשים: "יש את הפינה בראש, מה יהיה עם הילד, איך בסוף יצלח את הבעיה" (ר'). הבנים נתפסים כחלק משרשרת הדורות, ועליהם מוטלת החובה להעביר הלאה את המורשת היהודית-תורנית. ישנה ציפייה מהם להתנהלות לימודית-תורנית על פי קודים ברורים ומוסכמים. הם נתפסים כשייכים לכלל, למשהו גדול ונשגב, ולכן עליהם ללכת בדרכי אבותיהם (שני, 2009). כשהדבר אינו מצליח, נשמעת בדברי האבות נימה של ייאוש, בשל הבנת המשמעות של אי-השגת הנדרש בפן הלימודי: "אם הוא לא ידביק את הפער, אז עוד שנה הוא יוכל לסחוב, אבל יותר מזה הוא לא יוכל לסחוב, יצטרך למצוא מקום אחר, ברמה נמוכה" (ש'). הפער מופיע גם בין הרצון העז שהבנים יהיו אברכים מול מצבם הלימודי ויוצר מצב של דחק: "אני מבין שהוא יעבוד, ולא יישב ללמוד. לא נראה לי שהוא יהיה אברך, למרות שאני רוצה שהוא יישב בכולל" (ג'). עם זאת, האבות מגלים אחריות הורית, המתבטאת בנוכחותם במפגש עם המסגרת הקהילתית ועם דרישותיה ובמפגש עם המשפחה המורחבת. זה האחרון נתפס כחלק ממחויבות, ואינו מהווה מקור של תמיכה וכוח: "לא כזה בוער לי לספר להם" (קר'). חלקם ציינו מצב של חוסן בעקבות שיתוף הוריהם בקשיי הקריאה של הבנים: "הסבא, הוא יודע. הוא כל הזמן מתעניין אצלי" (קר'), ואחרים ציינו מצב של דחק בעקבות הסתרת קשיי הקריאה מהמשפחה המורחבת: "[בנוכחות המשפחה המורחבת] הייתי קורא יחד איתו" (ר'). ההסתרה וחוסר הרצון לשתף נובעים מבושה, מאי-רצון להתמודד עם אמירות ועם מבטים של רחמים וכן מהתייג השלילי העלול לפגוע בעתיד הבנים המתקשים (בוצ'קובסקי, 2018; קנדל, 2008, 2010), והחשש העיקרי הוא מפגיעה בשידוך שלהם ושל אחיהם. שכן, ההליכה בתלם וההצטיינות מובילות לשידוך הנאות, כפי שמציין אחד האבות: "אם זה בחור מצטיין, אז יותר קל לשים את עצמו לשידוך" (ר').



ההתמודדות של האבות עם הקושי תלויה גם ביכולת הכלכלית של המשפחה. הן המתקשים כלכלית והן המסודרים כלכלית, למרות חוסר ההסכמה שיש ביניהם לבין השלטון בענייני דת ומדינה, דורשים לקבל סיוע מהמדינה, סיוע שייתן לבנים המתקשים מענה על קשייהם וימנע את נשירתם מהשיבה אל העולם שבחוץ: "שייתנו הרבה תקציבים גם במוסדות שהחרדים רוצים. שייתנו שמה כסף. שלא יחסכו בזה אפילו שקל. הורים שלא יטפלו בילד, אז הילד רוב הסיכויים לא יגדל כמו שצריך, הוא יכול להגיע לפשע. ילד שלא הולך לו הלימוד, הוא נושר" (הר').

המתח הוא מתח חברתי-תרבותי, המבוסס על היבדלות והסתגרות מצד אחד ועל רצון לקבל תמיכה כספית מאותה מסגרת שממנה נבדלים ומפניה מסתגרים מצד שני. ככל שהחברה החרדית מסוגרת יותר, כך היא תלויה יותר בגורמים ובמוסדות חילוניים (גודמן, 2013). מתח זה מופיע גם בשיח ובדרכי ההבעה המשלבים את העברית המדוברת, המהווה את לשון המדינה, ואת לשון הקודש ולשונות המשנה והגמרא, המהוות את עולמות התוכן התורני של האבות: "זה מלא פעמים מטוטלת" (ר'). "מטוטלת" היא מילה המופיעה במשנה (המתמיד, פרק ה, משנה ד). כמו כן ישנו שימוש במילים מיידש, שפה שאותה דוברת החברה, בתיאור תחושות הקשורות לקשיי הקריאה: "מסתוימא" (מן הסתם), "פקעלך" (חבילות). מתוך הנאמר לעיל ניכר כי בהקשר של קשיי הקריאה של בני משפחה, הסביבה החברתית-תרבותית משפיעה על התנהלות האבות, וזו משפיעה על הבנים.

## סיכום ומסקנות

ניתן לסכם ולומר כי הממצאים שהובאו ונותחו בהקשר של שלוש הסביבות של הילד, הרחיבו לראשונה את הידע באשר למתחולל במחשבותיהם ורגשותיהם של אבות אברכים כלפי ילדיהם שאינם מצליחים לרכוש מיומנות של קריאה תקינה בכתבי הקודש, המרכזית לחיים בחברה הליטאית. האבות חשים כי ההתמודדות עם הקושי הלימודי של בניהם מוטלת עליהם. מהם נדרשת עמידה מול הסביבה החינוכית, מול נורמות החברה החרדית-ליטאית וכן מול עצמם. קשיי הקריאה של בניהם מהווים עבורם מצב של משבר, והדאגה לשידוכם העתידי משפיעה על התנהלותם, שכן, הקריאה היא הכלי שאיתו הם אמורים לנהל את חייהם העתידיים, ובלעדיה מה יעשו? תרומתו של מאמר זה היא בהבאת קולם של האבות כספקי מידע ייחודי, ממקור ראשון, על האופן שבו הם תופסים את קשיי הקריאה, יחסם לקשיים ודרכי התמודדותם עימם. בנוסף, חשיפת המערך החברתי-תרבותי, כמו גם המערך המשפחתי, ואפיוני המסגרת החינוכית מובילים להיכרות עימם דרך נקודת מבטם ובהקשר של קשיי קריאה בחברה המקדשת קריאה ולימוד. זו יכולה להוות נקודת מוצא להתייחסות ערכית הולמת וכן להתייחסות טיפולית מתאימה, הן לילדים עם קשיי הקריאה והן לאבות המתמודדים עם קשיים אלו.

## מקורות

- אטקס, ע' (1988). הגר"א וראשית ההתנגדות לחסידות. בתוך ש' אלמוג (עורך), **תמורות בהיסטוריה היהודית החדשה: קובץ מאמרים שי שמואל אטינגר** (עמ' 439–458). מרכז זלמן שז"ר.
- בוצ'קובסקי, י' (2018). **תורתו ואומנותו: חיים של תורה בעולם המעשה**. טקסט רץ.
- בן מאיר, ח' ולבבי, י' (2010). היבטים ייחודיים בטיפול בילדים נפגעי תקיפה מינית מהמגזר החרדי. **חברה ורווחה**, 3–4, 453–475.
- גודמן, י' (2013). **גלות הכלים השבורים: חרדים בצל השיגעון**. ידיעות ספרים.
- גרניצקי, א' (2004). **מחשבות על השמה חוץ-ביתית של הורים יהודים וערבים לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל בהקשר לנטל וצריכת שירותים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- טאוב, ת' (2014). **איכות חיים משפחתית בקרב משפחות המגדלות ילד עם נכות התפתחותית ביחס למשאבים של תמיכה משפחתית, חברתית, תמיכה משירותי מדינה, דת ורוחניות**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- טוביאס, א' (2007). **תחושת צמיחה בקרב אבות ואימהות לילדים עם פיגור שכלי – השוואה בין משפחות חרדיות ללא חרדיות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- לביאן, א' (2013). **מעורבותם החינוכית בבית הספר של הורים לילדים המשולבים בבית הספר היסודי, לעומת מעורבותם החינוכית בבית הספר של הורים לילדים שאינם משולבים: תחושת לחץ וסגנון התמודדות הורי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- ליבוביץ', נ' (2012). **יש לנו במוח שתי מגרות, אחת נקראת סיפור והשנייה נקראת סידור: תיעוד, מפי מלמדים, על הוראת קריאה בלשון הקודש לבנים דוברי עברית ישראלית, בגילאי 3–6 הלומדים ב"חדר" הליטאי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- ליבוביץ', נ' (2020). **"היגית בו יומם ולילה": חקר הסוגיות העולות במשפחות ליטאיות אולטרה אורתודוקסיות המתמודדות עם בנן המגלה קשיים ברכישת הקריאה ב"חדר" בישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- לייזר, י' (1995). **משאבים להתמודדות עם גורמי לחץ ומשברים אצל משפחות יהודיות עם ילדים בעלי מוגבלות התפתחותית. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 10, 17–28.
- נבון, ח' (2007). להיות הורים לילד לקויי למידה: שלבים ומעברים בהתמודדותם של הורים עם לקות הלמידה של ילדם. בתוך ר' כהן וד' הופשטר (עורכות), **משפחה ודעת: המעשה בהנחיית הורים, דגמים, שיטות ומענים**, ג (עמ' 49–71). משרד החינוך, התרבות והספורט.
- נויברגר, ב' (2009). **האיימיש, שלטון החוק וחופש הדת – תרבות הפשרה בדמוקרטיה האמריקאית. תרבות דמוקרטית**, 12, 1–21.
- סטולר, מ' (1997). **הבדלים בתפיסת אימהות חרדיות לעומת חילוניות, לילדים עם איחור התפתחותי במשתני קוהרנטיות אקולוגיה משפחתית, דפוס ההתקשרות ואפיוני הילד**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- עבד-אלגני, ע' (2012). **עמדות כלפי לקות קריאה בקרב אימהות בחברה הערבית שילדיהן אובחן כלקוי קריאה: הקשרן למשתנים סוציו דמוגרפיים, לידע על לקות קריאה ולעיסוק יתר בה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- עינת, ע' (2000). **הורים ומחסום הדיסלקציה: מפתח לדלת נעולה**. הקיבוץ המאוחד.
- פלדמן, נ' (2015). **הון בריאותי ומדיקולטורניזציה ב"חברת המשתדכים" החרדית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי**. מסדה.

- קהת, ח' (2005). **תמורות באידיאה של "תלמוד התורה" בהגות היהודית בעידן המודרני**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קנדל, י' (2008). יחסה ועמדותיה של החברה החרדית במדינת ישראל כלפי הילד החרגי. **מורשת ישראל**, 5, 177–185.
- קנדל, י' (2010). יחסה ועמדתה של החברה החרדית במדינת ישראל כלפי הילד החרגי. בתוך **ספר עמדו"ת, בי: וחי אחיך עמך** (עמ' 195–207). אורות ישראל.
- קפלן, ק' (2004). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך: ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 224–276). מכון ואן-ליר והקיבוץ המאוחד.
- קפלן, ק' ושוטלר, נ' (2009). מבוא: תמורות במנהיגות החרדית בישראל ומקורות סמכותה. בתוך הנ"ל (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית** (עמ' 9–29). מכון ואן-ליר והקיבוץ המאוחד.
- רוז, ר', אלפר, ח' ואלמוג, ת' (2008). **התפתחות תלמוד תורה/חדר**. פרויקט אנשים בישראל – המדריך לחברה הישראלית. <http://www.poepleil.org/details.aspx?itemID=7404>
- שגיא-נקב, ג' (2012). **ידע על לקות קריאה ועיסוק יתר בה: הקשר למדדים אקדמיים, רומינציה בתכנים דיכאוניים, אובססיה-קומפולסיה והיבטים רגשיים בקרב סטודנטים לקויי קריאה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- שני, א' (2009). הורות חרדית: ילדים של הקהילה. **כוורת**, 17, 30–34.
- שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שפירא, מ' (1985). **הגנתיות בקרב יהודים חרדיים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205–217.
- Berninger, V. W. (2008). Defining and differentiating dysgraphia, dyslexia, and language learning disability within a working memory model. In M. Mody & E. R. Silliman (Eds.), *Brain, behavior, and learning in language and reading disorders* (pp. 103–134). Guilford Press.
- Blacher, J., Neece, C. L., & Paczkowski, E. (2005). Families and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(5), 507–513.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Becon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Chang, M. Y., & Hsu, L. L. (2007). The perceptions of Taiwanese families who have children with learning disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 2349–2356.
- Cohen, E. (2006). "Parental level of awareness": An organizing scheme of parents' belief systems as a guide in parent therapy. In C. Wachs & L. Jacobs (Eds.), *Parent-focus child therapy: Attachment identification & reflective function* (pp. 39–64). Rowman & Littlefield.
- Crabtree, S. A. (2007). Family responses to the social inclusion of children with developmental disabilities in the United Arab Emirates. *Disability and Society*, 22(1), 49–62.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43–55.

- Eisikovits, R. A. (1997). *The anthropology of child and youth care work*. The Haworth Press.
- Flaherty, E. M., & Glidden, L. M. (2000). Positive adjustment in parents rearing children with down syndrome. *Early Education and Development, 11*, 407–422.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities from identification to intervention*. Guilford press.
- Hammersly, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hatton, C., & Emerson, E. (2003). Families with a person with intellectual disabilities: Stress and impact. *Current Opinion in Psychiatry, 16*(5), 497–501.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(2), 159–171.
- Keen, D., & Knox, M. (2004). Approach to challenging behavior: A family affair. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*(1), 52–64.
- Lazarus, R. S., Cohen, J. B., Folkman, S., Kannar, A., & Schaffer, C. (1980). Psychological stress and adaption: Some unresolved issues. In H. Selye (Ed.), *Selye's guide to stress research* (Vol. 1, pp. 90–117). Van Nostrand Reinhold.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(2), 139–165.
- Manor-Binyamini, I. (2012). Parental coping with developmental disorders in adolescents within the Ultraorthodox Jewish community in Israel. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 815–826.
- Melamed-Cohen, R. (2002). *The exceptional child and the special education according to Jewish sources*. The Author.
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Newberger, C. M. (1980). The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. *New Directions for Child Development, 7*, 45–67.
- RAND (Reading Study Group) (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Rotter, J. M. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall.
- Scorgie, K., & Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation, 38*(3), 195–206.
- Shany, M., Weiner, J., & Fiengold, L. (2011). Knowledge of and preoccupation with reading disability: A delicate balance. *Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 80–93.
- Snowling, M., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(5), 587–600.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Zborowski, M., & Herzog, E. (1952). *Life is with people: The culture of the shtetl*. International Universities Press.