



שפת הגוף כמפתח להצלחה בהוראה במסגרות רב-תרבותיות: יסודות לקשרים חינוכיים וחברתיים ולמניעת קצרים תקשורתיים

צפירה גרבלסקי-ליכטמן*

תקציר

שפת גוף היא כלי פדגוגי חשוב ומרכזי בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. המחקר הנוכחי מציג את היסודות שבאמצעותם ניתן לבנות באמצעות שפת הגוף קשרים חינוכיים וחברתיים מיטביים, המובילים להצלחה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ותקשורתית ומפחיתים קצרים בתקשורת. במחקר פותחה מסגרת תאורטית ואנליטית של המרכיבים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שהם המפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות. מסגרת זו מבוססת על ממצאים של ראיונות עומק קבוצתיים עם מרצים וסטודנטים בקריה האקדמית אונו (N=115). הראיונות נותחו ניתוחי תוכן איכותניים ונבנתה טרמינולוגיה אשר מתארת שלל הקשרים של שפת גוף ותקשורת לא מילולית בהוראה בהקשר רב-תרבותי. על סמך ממצאי המחקר מופו יסודות בשפת הגוף שתורמים להצלחה בהוראה בכיתות רב-תרבותיות, ומנגד – היבטים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה. לבסוף, המחקר מציג מסקנות תאורטיות ויישומיות.

מילות מפתח: שפת גוף, רב-תרבותיות, הוראה, תקשורת לא מילולית, חינוך

* צפירה גרבלסקי-ליכטמן, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בשימוש בשפת גוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות. למרות תרומתה הרבה של שפת הגוף להוראה אפקטיבית, קיים חסך במחקרים שבחנו את שפת הגוף בהוראה רב-תרבותית, ומכאן תרומתו הייחודית של המחקר הנוכחי. שפת גוף מוגדרת כמחוזה לא מילולית המעבירה מידע או מסר (Knapp et al., 2013). ההגדרה הרחבה מתייחסת לכלל התקשורת הלא מילולית, כולל היבטים פארא-מילוליים של איכויות הקול (טון, אינטונציה, היגוי וכדומה) (Afifi, 2007). לתקשורת הלא מילולית ולשפת הגוף יריעה רחבה ביותר של סימנים, הנחלקים לשני סוגים – מרכיבים אוניברסליים, שהם בעלי בסיס מולד (Neill, 1991), ומרכיבים תלויי תרבות, שמקורם בהבניה חברתית, ולפיכך הבנת משמעותם עשויה להיות שונה בין תרבויות (Ekman et al., 2013).

משום כך, בעוד שבהקשרים הומוגניים מבחינה תרבותית שפת הגוף מאפשרת תקשורת אפקטיבית, הרי שבהקשרים רב-תרבותיים היא עשויה לגרום לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות. המחקר הנוכחי מאתר את אותם מאפיינים הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה על רקע פערים תרבותיים בתקשורת הלא מילולית, ומנגד – את המאפיינים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שיכולים לשמש עוגנים להגברת האפקטיביות של ההוראה והלמידה בכיתות רב-תרבותיות.

ברמה התאורטית, תרומת המחקר הנוכחי היא בפיתוח מסגרת תאורטית ואנליטית לקידום הבנת שפת הגוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות. ברמה היישומית, המחקר מסייע למורים ולמרצים להבין את משמעותה של שפת הגוף וכיצד אפשר להשתמש בה כדי לשפר את ההוראה במסגרות הטרוגניות רב-תרבותיות. נוסף על כך, הבנת משמעותם של הסימנים הלא מילוליים תסייע למרצים להבין טוב יותר את הסטודנטים ותגביר את האפקטיביות של ההוראה בכיתות רב-תרבותיות.

תאוריות של שפת הגוף: היבטים רגשיים, קוגניטיביים, חברתיים, אוניברסליים ותלויי-תרבות

שפת הגוף כוללת יריעה רחבה מאוד של סימנים, ובניגוד לתקשורת המילולית אין בה שתיקה – זו שפה ש"מדברת" כל הזמן, ומכאן החשיבות הרבה המיוחסת לה ולהבנת משמעותה (Grebel'sky-Lichtman, 2017). הבדל נוסף בין השתיים הוא ברמת המודעות אליהן: המודעות לשפת הגוף נמוכה בהשוואה למודעות לביטויים המילוליים (DePaulo, 1992), אך הרגישות אליה גבוהה. כבר מגיל צעיר מאוד אנחנו מסוגלים להבחין במסרים לא מילוליים ולהגיב עליהם בעוצמה רבה (Tries, 2000). עוד בטרם מלאו לו שנה ולפני שהילד מסוגל להביע במילים את תחושותיו, הוא כבר יכול לזהות הבעות של אנשים ושל דמויות מתוך תמונות וציורים בספרי הילדים שהוא מעיין בהם. הוא גם מסוגל לחקות את ההבעות עצמן, אף שאין הוא יודע לבטא את משמעותן במילים (Birdwhistell, 2010). יכולתם של ילדים לפרש תקשורת לא מילולית הולכת ומשתפרת ככל שהם גדלים וצוברים ניסיון במצבים סוציאליים (Grebel'sky-Lichtman, 2014).

מספר תאוריות מסבירות את תהליך הרכישה של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית. תאוריית הלמידה החברתית מדגישה את רכישת שפת הגוף באמצעות צפייה בהתנהגות של אחרים, המהווים מודל, וחקיוה (Bandura, 1986); תאוריות ההתניה האופרנטית מציינות את רכישת שפת הגוף באמצעות חיזוקים. בהתאם

לכך התנהגויות לא מילוליות שיקבלו חיזוק יוטמעו ושכיחותן תעלה; תאוריות הלמידה הישירה טוענות ששפת הגוף נרכשת באמצעות למידה מכוונת, מודעת וישירה. כך לדוגמה בתרבות המערבית מלמדים את הילד את תנועת היד המבטאת 'שלום' לציון ברכה (Grebel'sky-Lichtman, 2016).

לשפת הגוף מאפיינים אוניברסליים של תנועה, החוצים גבולות בין-תרבותיים ומשותפים לאנשים מסביבות שונות. במאפיינים האוניברסליים של שפת הגוף התנועה איננה מתפרשת על פי תוויות תרבותיות ספציפיות, אף שהמשמעות המיוחסת לתנועה יכולה להיות מושפעת מגורמים תרבותיים (Kestenberg et al., 1996). תאוריית הדיפרנציאל האמוציונאלי (Differential-Emotion Perspective of Psychology) מדגישה את האוניברסליות בהבעות פנים (Ekman et al., 2013; Trees, 2000).

באמצעות ניתוח שפת הגוף אפשר גם לשים לב לדרך שבה דפוסי התנועה של שני אנשים ייצרו הרמוניה זה עם זה או יתנגשו האחד באחר, ובהתאם לכך – תיווצר "כימיה" חיובית וסינכרוניזציה בין-אישית או לחלופין יחסים משובשים. לפיכך שפת הגוף עשויה לתרום לא רק להבנה של אנשים אינדיבידואלים, אלא גם להבנה של קשרי גומלין בין-אישיים (Grebel'sky-Lichtman, 2014), ולשמש ככלי עזר עבור הורים, מחנכים, מרצים ופסיכולוגים לשיפור האינטראקציות שהם מקיימים.

השימוש בניתוח שפת הגוף במסגרת תאורטית נשען על הבנת הנפש (mind), הרגשות והגוף כמערכות משולבות הפועלות באופן הדדי (body-mind connection). קשר הוליסטי זה משמעותו שהגוף לא רק משקף את הנפש, אלא שהוא גם מסוגל להשפיע עליה. לדוגמה, נמצא שדימויים מנטליים יכולים להשפיע על מיומנויות תנועה, ושתנועה יכולה להשפיע על דפוסים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים והתנהגותיים (Bar Shalom et al., 2018). כמו כן נמצא שתבניות של שפת גוף משקפות אספקטים באישיות, למשל התנהגות מוטורית מוקדמת קשורה לתפקוד נפשי מאוחר יותר. פסיכיאטרים ופסיכו-אנליטיים שחקרו מבוגרים וילדים עם נזק מוחי טוענים לקשר בין תהליך החשיבה, התפקודים הניורולוגיים והתנועה. לאבאן קישר העדפות לדפוס תנועה מסוים עם דרך מסוימת של חשיבה ופעולה, וטען כי תנועה של אנשים יכולה לשקף את מחשבותיהם ורגשותיהם (Hodgson, 2016).

אחת הטענות היא כי בהקשרים מסוימים אפשר לעצב תבניות תנועה במודע. לדוגמה, רקדנים וכוריאוגרפים משתמשים בתנועה בצורה מדויקת על מנת לעורר הדים בקהל, ושחקנים משתמשים בהבעות פנים, במחוות ובתנועות גוף כדי להגדיר את המצב הרגשי של הדמות ולהעביר באמצעותן תכונות וכוונות. אקמן (Ekman, 1997) חקר את הדרכים שבהן אנשים מצנזרים התנהגות לא מילולית בניסיון להסוות רגשות ולהטעות אחרים. אולם למרות הניסיון להסוות את המצב הרגשי, ברוב המקרים יש לתנועות הגוף פוטנציאל לחשוף מצבים ורגשות שאינם מובעים בצורה מילולית. מחקרים המתמקדים ביחסי הורה-ילד וביחסי מבוגרים מדגישים לעיתים קרובות את יעילותה של התקשורת הלא מילולית ואת יכולתה להצביע על קושי רגשי (Grebel'sky-Lichtman, 2014). ואכן, מומחים ברפואה נפשית משתמשים באופן קבוע בהבעות הפנים ובתנועות הגוף של מטופלים כאינדיקטור לרגשות ולמניעים שייתכן שאין הם מביעים באופן מילולי. פרויד ציין שמטופלים חושפים בצורה לא מודעת חרדות פנימיות בעזרת תנועות גוף. כך, טוען פרויד, גם אם שפתיו שותקת, הוא מפטפט עם קצות אצבעותיו (Lear, 2015).

ישנם חיזוקים רבים בנוגע להתאמה בין תהליכים קוגניטיביים ומחוות גוף. מחקרים בתחום (למשל, Rimé, 1983) מראים שהגבלת תנועה מפריעה ליכולותיו של האדם לארגן את מחשבותיו ולהביען במילים. מחקרים אחרים טוענים שהתנועה מסייעת בתרגום של מחשבות למילים, כי היא עוזרת לדובר להתמקד בתבניות קוגניטיביות ואחר כך לסמל אותן (Birdwhistell, 2010).

התאוריה בתחום שפת הגוף מבחינה בין ארבעה ממדים, ואליהם יתייחס המחקר הנוכחי: **קינסיקה** (Kinesics) – תחום התנועות (Gestures), מיצבי הגוף (Postures), הבעות הפנים וקשר העין; **פרוקסמיקה** (Proxemics) – תורת המרחקים, תחום המרחב האישי והטרטוריה; הופעה (Performance and physical appearance) – לבוש, מראה, תפאורה; **היבטים פארא-מילוליים** – איכויות הקול: עוצמה, היגוי, שטף, טון, אינטונציה וכדומה (Jones & LeBaron, 2002; McNeill et al., 1994). המסר שעובר בתקשורת הלא מילולית מקבל את משמעותו מההתייחסות לארבעת ממדים אלו כמכלול (Buck & VanLear, 2002; Grebelsky-Lichtman, 2014), אולם רוב המחקרים בתחום ניתחו רק אחד מן הממדים הללו. המחקר הנוכחי בחן את כל ארבעת הממדים של התקשורת הלא מילולית וביטוייהם בהוראה בהקשר רב-תרבותי.

תחום התנועות וההבעות: קינסיקה (Kinesics)

קינסיקה היא תחום בחקר שפת הגוף הבוחן את התנועות וההבעות. התנועות והבעות הפנים משמשות כאמצעי הראשוני לתקשורת בין הורה וילד – כך למשל, האם מחייכת בהסכמה ואישור ומחזקת באופן זה התנהגות מסוימת אצל ילדה, או מקדירה פניה לסימון של חוסר שביעות רצון. אנו גם יכולים לזהות אמפתיה של אחרים על פי הבעתם. תנועות הבעה מחיות ונותנות אנרגיה למילים שלנו. הן מגלות את המחשבות והכוונות של אחרים בצורה אמיתית יותר מאשר מילים, אשר עלולות להיות כוזבות (Grebelsky-Lichtman, 2017).

תאוריות בתקשורת לא מילולית (Ekman et al., 2013) גורסות כי להבעות הפנים יש בסיס מולד שהוא אוניברסלי ומשותף לכל התרבויות. סך הכול יש שש הבעות פנים אוניברסליות: **כעס**, **שמחה**, **עצב**, **הפתעה**, **פחד**, **נועל**. יתר הבעות הפנים, לדוגמה זלזול, הן תלויות תרבות ומהוות מקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה בתקשורת רב-תרבותית. בדומה לכך, יש גם תנועות גוף רבות שהן תלויות תרבות, כגון סימון ניצחון באמצעות שתי האצבעות בדוגמת האות הלטינית וי (מהמילה ניצחון באנגלית, victory). תנועות אלה מכונות בספרות המחקר Emblems, והן מרכיב מרכזי הגורם לקצרים בתקשורת בין-תרבותית (Ekman et al., 2013). הסיבה לכך היא שבתנועות אלה אין קשר מהותי בין הסימן למסומן, אלא הקשר נוצר מתוך הבניה חברתית. משום כך משמעותן המדויקת ידועה רק לחברי אותה התרבות או החברה, ואילו בהקשרים רב-תרבותיים הן חסרות משמעות ברורה.

תנועות והבעות יכולות להיבחן משתי נקודות ראות: זו של מעביר המסר וזו של מקבל המסר. מנקודת ראותו של מקבל המסר מבחינים בין שתי קבוצות מובחנות של מסרים: מסרים גלויים ומסרים סמויים. מסרים גלויים מעבירים תכנים עם מסר ספציפי, למשל תנועת יד שמסמנת שיש לפנות לכיוון מסוים. המסרים הגלויים יכולים להילוו למילים, אך גם להחליף אותן באופן מלא. מסרים סמויים מעבירים רגשות וכוונות, למשל באמצעות שרירי הפנים, וכדי לפענחם נדרשת מידה רבה יותר של רגישות ומיומנות מצד מקבל המסר (Grebelsky-Lichtman, 2021). לכן כדי לפתח מיומנויות תקשורת לא מילוליות בקרב מקבלי המסר יש להגביר את הבנתם ורגישותם לא רק למסרים הגלויים, אלא גם למסרים הסמויים.

מנקודת ראותו של מעביר המסר מבחינים בין שלוש קבוצות של תנועות: תנועות יזומות ומודעות, תנועות לא יזומות ותנועות לא מודעות. תנועות יזומות ומודעות הן תנועות שמבוצעות במתכוון וביודעין, כגון תנועת יד כלפי מעלה המסמנת לעלות למעלה. במקרה זה המסרים הלא מילוליים מכוונים על ידי מעביר המסר והוא גם שולט בעוצמתם. תנועות לא יזומות הן תנועות המסגרות מצב רגשי מסוים, כגון תנועות ראש של חוסר נוחות. הן אינן מבוצעות ביודעין ובמתכוון, אולם אם הפרט מעוניין הוא יכול לשלוט בהן ולהעביר אותן אל תחום התנועות היזומות. תנועות לא מודעות הן ברובן אינסטינקטיביות, ומשכך הפרט לא יכול לשלוט בהן, כלומר אין באפשרותו ליזום אותן או להימנע מהן (Allwood, 2002). כדי לפתח מיומנויות תקשורת לא מילוליות בקרב מעבירי המסר יש ללמדם להעביר כמה שיותר תנועות מהתחום הלא מודע והלא יזום אל התחום המודע והיזום. הבחנה תאורטית חשובה בתחום התקשורת הלא מילולית וקינטיקה שאליה יתייחס המחקר הנוכחי היא בין **מחוות (Gestures) למיצבי הגוף (Postures)**.

מחוות הן תנועות (בעיקר של ידיים וראש) שמלוות את הדיבור ומבוצעות על ידי הדובר כדי להדגים את דבריו, בעיקר כאשר הוא מתאר אובייקטים שיש להם צורה או גודל מסוימים. לעיתים המחוות אף מחליפות את הדיבור (Grebelky-Lichtman, 2016). המחוות הן לרוב בעלות כוונה תקשורתית של פונקציה מסוימת גלויה. לטענתה של בוולס (Bavelas, 1994) אי אפשר להבין מחוות ללא הקשר; כמו שהדובר מכוון לנמנע ברגע מסוים, כך גם פועלת המחוות. ניתן לחלק את המחוות לכמה סוגים לפי התפקיד שלהן בתוך האינטראקציה: מחוות שמבצעות תפקיד זהה לזה של הדיבור ומשמשות לחיזוק המסר המילולי – מחוות אלה תפקידן להקל על הנמנע להבין את המסר; מחוות שבאות להוסיף על המשמעות של הדיבור – למחוות אלה משמעות הנוספת לדיבור; מחוות המעבירות את כוונות הדובר – מחוות אלה מעבירות משמעות מהדובר לנמנע ללא דיבור. המחקר הנוכחי מפתח חלוקה זו של המחוות (Grebelky-Lichtman, 2014).

מיצבי גוף הוא מונח שטבע לאבאן (Hodgson, 2016). במיצב הגוף יש יותר מממד אחד. הוא משמש להעברת עמדה בין-אישית ומשתנה בהתאם למצב הרגשי. שליטתו של הפרט במיצב הגוף נמוכה יותר מאשר שליטתו בהבעות הפנים או הקול, ולכן עשויה להיות "דליפה" (leakage). לדוגמה, מתח או עצבנות עשויים שלא לבוא לידי ביטוי בפנים, אבל ניכרים היטב במיצב הגוף (Ekman, 1997).

מיצב הגוף בא לידי ביטוי בעיצוב שפת הגוף במישור (shaping in space in planes) ומספק את המבנה למערכות יחסים ולמשמעויות מורכבות (Kestenberg et al., 1996). עיצוב במישור בשפת הגוף קשור להיבטים קוגניטיביים, כולל דפוסי חשיבה, תפיסה וזיכרון; להיבטים רגשיים ודפוסי אישיות; להיבטים התפתחותיים; ולהיבטים תקשורתיים. עיצוב במישור כולל התייחסות לשלושה מישורים: המישור האופקי (horizontal), המישור האנכי (vertical) והמישור החיצו (sagittal), ולכל מישור יש שני ממדים. המישור האופקי מאופיין בהצטמצמות – סגירה (enclosing), או בהתרחבות ופתיחות – פרישה (spreading). המישור האנכי מאופיין בירידה (descending) – כפיפות, ובהתרוממות (ascending) – זקיפות. המישור החיצו מאופיין בהתרחקות (retreating) – נסיגה אחורה, או בהתקדמות (advancing). על ידי צפייה בתנועות העיצוב במישור וניתוחן אפשר להבין את הדרך שבה הפרט מתקשר עם אחרים ואת סגנונות הקוגניציה שלו ומצבו הרגשי. לעיצוב במישור חשיבות בתהליכי גיבוש התרשמות ותפיסה. לדוגמה, מורה שנתקלת בתלמיד שהוא **סגור, כפוף ובנסיגה**, תסיק שיש לו קושי רגשי. על בסיס ניתוח עיצוב במישור בוחן המחקר הנוכחי את האינטראקציה

מרצה-סטודנט בהקשרים של הדדיות, התאמות וחוסר התאמות בין הצדדים במהלך האינטראקציה המשותפת. המחקר מפתח את נושא המשמעות של התנהגויות מסוימות תוך בחינת הקשר בין התנהגות מסוימת של אחד השותפים לבין התנהגותו של הצד האחר בהקשר רב-תרבותי, ובכך תרומתו הייחודית.

תורת המרחקים: פרוקסמיקה (Proxemics)

המונח פרוקסמיקה נטבע על ידי הול (Hall), והוא נגזר מהפועל ביוונית שמשמעו לגשת, להתקרב. פרוקסמיקה עוסקת בתחום המרחב האישני והטריטוריה ובאופן שבו בני האדם תופסים אותו. המחקר הנוכחי מנתח את תחום הפרוקסמיקה והמרחב הטריטוריאלי בהקשר רב-תרבותי ובכך תורם לניתוח מורכב יותר של התקשורת הלא מילולית ולהבנת משמעויותיה. מחקרים מראים כי טריטוריאליזם היא במידה רבה תכונה מולדת, שאיננה ייחודית לתרבות מסוימת (Knapp & Hall, 2010). בכל החברות האנושיות יש דחף להחזיק בשטח מסוים, במעגל של פרטיות, ולהגן עליו מפני פלישה. גודלו של המעגל יכול להיות להשתנות ממרחב תרבותי אחד למשנהו, כשם שהנורמות והמבנה החברתי שונים ממרחב אחד לאחר. אולם העיקרון של מרחב טריטוריאלי השייך לכל פרט, המגן עליו מפני פלישה, הוא עיקרון אוניברסלי המשותף לכל בני האדם.

חוקרים רבים מנסים להגדיר את הגבולות של המרחב הטריטוריאלי כתחום שהוא לרוב לא פיזי, אלא תחום שלו גבולות לא נראים, המקיף את גוף האדם (Grebelsky-Lichtman, 2014). סומר (Sommer, 2002), שטבע את המונח מרחב אישי (personal space), טען כי גודל המרחב האישני הנייד נקבע על ידי המרחק הפיזי שהאדם מציב בינו לבין הזולת; מעין טריטוריה גאוגרפית פרטית הנעה עם האדם, שבתוכה נעשים המגעים עם האחרים. גודלו של המרחב האישני תלוי בגורמים פסיכולוגיים, חברתיים ותרבותיים, והוא משתנה בהתאם למצבים שונים שבהם האדם שרוי. יש מבין החוקרים המדגישים את המשמעות הפסיכולוגית של המרחב האישני (Knapp et al., 2013). להערכתם המרחב האישני הוא טריטוריה פרטית המשמשת אמצעי לשמירת פרטיות והגנה מאיום חיצוני. תפקידו של המרחב האישני להוות מעין אזור הגנה או חיץ בין הגוף והסביבה, וככזה הוא מפחית את עוצמת הזעזועים הנוצרים ביחסים בין-אישיים.

המרחב האישני של כל פרט הוא לא קבוע, אלא משתנה בהתאם לסיטואציות התקשורתיות שהפרט נתון בהן ולמצבו הנפשי, כגון רגשות חרדה, תוקפנות, תלות ומשיכה לאחרים. במצבי חרדה, חוסר ודאות או איום על הסטטוס האישני נוטים אנשים להגדיל את המרחק מזולתם. לעומת זאת, הם נוטים להתקרב לבן שיחם כאשר זה משבח אותם על מעשיהם (Afifi, 2007). נוסף על כך, ככל שהקרבה הבין-אישית גדולה יותר, כך קטן המרחק בין הפרטים, וככל שהמקום הוא רשמי כך גדל המרחק. גם תכונות אישיות, כמו אוטונומיה, ביישנות, ביטחון עצמי ותלות, מהוות גורם חשוב בקביעת המרחק האישני, בעיקר כשמצב ספציפי מעורר תכונות אלו (Sommer, 2002).

באופן כללי, אנשים מגיבים באי-נוחות לפלישה למרחב האישני שלהם. משום כך המרחק בין שני צדדים באינטראקציה תקשורתית משותפת והתגובה של כל אחד מן הצדדים לשינויים במרחק זה, יכולים להעיד במידה רבה על טיב היחסים ביניהם (Grebelsky-Lichtman, 2014).

המחקר הנוכחי בוחן את הנושא של תורת המרחקים בהקשר של הוראה במסגרות רב-תרבותיות. הבחינה נעשית הן בהיבט של המרצה הן בהיבט של הסטודנט לצורך הערכת האינטראקציה, אופיה והתפתחותה.

תרומתו הייחודית מתבטאת בניתוח ההוליסטי של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית של שני השותפים לאינטראקציה בהיבט רב-תרבותי.

הופעה (Performance and physical appearance)

תאוריות בתקשורת לא מילולית מייחסות להופעה מרכיב חשוב בתהליכי גיבוש התרשמות ובתהליכים קוגניטיביים, חברתיים, רגשיים, אישיותיים והתפתחותיים (Afifi, 2007). אחד ההיבטים של הופעה בתקשורת לא מילולית הוא הלבוש. הלבוש מבוסס על קוד תלוי תרבות, וככזה גם המשמעות הניתנת לו היא תרבותית. ללבוש יש השפעה רבה בתקשורת בין-אישית. מאפיינים נוספים של ההופעה הם אביזרים ותכשיטים (אקססורیز), אשר גם הם נושאים מסר חברתי ומשמשים סממן תרבותי. בכלל זה גם לצבעים בהופעה יש משמעות תרבותית, הנוצרת בתהליך של הבניה חברתית.

ההופעה כוללת גם מרכיבים של ריהוט ורקע (תמונה על הקיר, חפץ שמונח על השולחן), המשפיעים על תהליכים קוגניטיביים של תפיסה, שכן כל מרכיב כזה משמש מסר תקשורתי בפני עצמו.

איכויות הקול: היבטים פארא-מילוליים

איכויות הקול הן מרכיב חשוב בתקשורת לא מילולית, והן ראי לאישיות של האדם, למצב הרגשי, למצב הקוגניטיבי, למידת הביטחון העצמי, למצב החברתי והתקשורתי ולהיבטים התפתחותיים. תאוריות בתקשורת הלא מילולית (Afifi, 2007; Schultz et al., 2012) מייחסות למרכיבים רבים באיכויות הקול תפקיד חשוב בתהליכי גיבוש התרשמות, תפיסה וזכירה ובתהליכים חברתיים ורגשיים. בין המרכיבים הפארא-מילוליים: גובה הקול; עוצמת הקול (ווליום); מהירות הדיבור; שטף הדיבור; היגוי (דיקציה); גיוון הקול (אינטונציה); צלילות הקול; והטון של הדיבור (Grebel'sky-Lichtman & Katz, 2020). מרכיבים אלה ממלאים תפקיד חשוב בתקשורת, ובהקשר רב-תרבותי הם עשויים להיות מקור לקצרים ולחוסר הבנות על רקע הבדלים תרבותיים והבניה חברתית.

מטרות המחקר הנוכחי הן לחקור את שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית ולהרחיב את השימוש בשפת הגוף לצורך העלאת האפקטיביות בהוראה. נוסף על כך מבקש המחקר להרחיב את המודלים המתודולוגיים בתחום של שפת הגוף ולפתח אפליקציות מגוונות בתחום שיש בו חסך מחקרי. המחקר הנוכחי מציג מסגרת אנליטית למיפוי של שפת הגוף ולפיתוח מיומנויות תקשורת לא מילוליות לקראת הוראה רב-תרבותית אפקטיבית הן עבור מעבירי המסר והן עבור מקבלי המסר.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר (N=115) מבוססת על שני מדגמים - מדגם של סטודנטים (n=95) ומדגם של מרצים (n=20), שניהם מהפקולטה לחינוך וחברה של הקריה האקדמית אונו. בשני המדגמים הייתה חלוקה שווה בין נשים וגברים. טווח הגילים במדגם הסטודנטים הוא 19-42, ובמדגם המרצים - 39-65. בכל אחת מקבוצות המדגם השתתפו מרואיינים משלל הקשרים תרבותיים. נתוני המרואיינים מפורטים בטבלה 1 להלן.

טבלה 1. תיאור דמוגרפי של אוכלוסיית המחקר

תואר	ראשון	מס' סטודנטים	מס' מרצים
רקע דתי	שני	40	10
	מוסלמי	20	4
	יהודי	20	10
	נוצרי	10	2
	דרוזי	20	2
	בדואי	20	2
	צ'רקסי	5	

שיטת המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה של תאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory) - המאפשרת בנייה של מסגרת תאורטית המתארת ומסבירה תופעה באמצעות ניתוח של נתונים איכותניים. שיטת המחקר האיכותנית על בסיס תאוריה מעוגנת בשדה נבחרה בשל המטרה שבבסיס המחקר - למפות לעומק דפוסי תקשורת לא מילוליים, שהם חלק אימננטי מתהליכי החינוך וההוראה במסגרות רב-תרבותיות, אולם לרוב רמת המודעות אליהם נמוכה. התאוריה המעוגנת בשדה מבוססת על נקודת המבט של אוכלוסיית המחקר, ושמה דגש רב על הקשבה להסברים של המשתתפים עצמם. הסברים אלו הם הלבנים הבונות את המסגרת התאורטית. ההנחה בבסיס התאוריה המעוגנת בשדה היא שלאנשים יש תאוריות שכוללות מערכות של הסברים והבנות ביחס לפעולות הלא מילוליות שלהם, אולם התאוריות הללו אינן בעלות לכידות ורצף פנימי, ובמקרים רבים הן לא מודעות ומבוססות על ידע סמוי. בתאוריה מעוגנת בשדה, במהלך הריאיון, הבלתי מודע הופך למודע בתהליך של הפיכת ידע סמוי לידע גלוי.

באמצעות שימוש בשיטת מחקר המבוססת על תאוריה מעוגנת בשדה מבקש המחקר הנוכחי לחשוף דפוסיים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שעולים מתוך חוויות הסטודנטים והמרצים במסגרת רב-תרבותית. מתוך כך מבקש המחקר לבנות מסגרת תאורטית בעלת לכידות ורצף פנימי, הכוללת טקסונומיה למיפוי של דפוסיים לא מילוליים המסייעים להוראה אפקטיבית וכאלה המהווים מכשול ומקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהקשרים של הוראה במסגרות רב-תרבותיות.

כלי המחקר

כלי המחקר היו ראיונות עומק. הראיונות התמקדו בתשעה היבטים: (1) תיאור חוויה של קצר בתקשורת בהיבט רב-תרבותי; (2) בדיקת פירוש התנהגויות: תיאור של פער בין המסר של המוען (מעביר המסר) לבין ההבנה או התגובה של הנמען (מקבל המסר). נוסף על כך נעשה שימוש בתמונות כדי לבדוק פרשנות גם בהקשר של תנועה, של הופעה ושל סמלים בהתנהגות הלא מילולית; (3) סיטואציה של אי-הבנת המסרים באינטראקציה מרצה-סטודנט, במגוון פרמטרים לא מילוליים, ובהם מהירות דיבור, עוצמת קול, הבעות פנים, לבוש, קשר עין ותנועות ידיים; (4) מידת הרגישות לתקשורת הלא מילולית ולשפת הגוף: תפיסות של סטודנטים ומרצים שמושפעות מתקשורת לא מילולית ומידת הרגישות לנושא; (5) מודעות לתקשורת הלא מילולית הן כמעביר מסר הן כמקבל מסר. מודעות לשפת הגוף בהעברת מסרים בעיקר בהקשר הפדגוגי: לפי מה מחליטים המרצים שהחומר הובן, שהסטודנט שבע רצון וכדומה; (6) פירוק המרכיבים של התקשורת הלא מילולית: תנועות והבעות (קינסיקה), מרחב אישי ותורת המרחקים (פרוקסמיקה), איכויות הקול (היבטים פארא-מילוליים) והופעה; (7) התייחסות ספציפית להקשרים תרבותיים בשפת הגוף ובתקשורת לא מילולית על בסיס קודים חברתיים שיש להם מסר ברור תלוי תרבות; (8) התייחסות לתגובה לתקשורת לא מילולית: האם התגובה היא ברמה המילולית או ברמה הלא מילולית?; (9) המשמעויות האדפטיביות של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית: התחקות על מצבים שבהם היא סייעה לתקשורת ולהבנת המסר ותרמה מבחינה פדגוגית ואקדמית. הביטויים הקונקרטיים לתהליכים אלה ומשמעויותיהם הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים והתקשורתיים.

מהלך המחקר

הראיונות נערכו בקמפוסים השונים של הקריה האקדמית אונו: בירושלים, בקרית אונו, באור יהודה ובחיפה. לא נקבעה מסגרת זמן לסיום הראיון. הראיונות נערכו בקבוצות ונמשכו 45–120 דקות. הראיונות התבססו על שאלות פתוחות, וזאת כדי לאפשר שיח חופשי, המקיף מגוון של ממדים בתקשורת הלא מילולית ושפת הגוף בהקשרים רב-תרבותיים. למרואיינים נאמר שהמחקר עוסק בנושא של שפת הגוף בהוראה.

אתיקה

המרואיינים חתמו על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. הובטחה למרואיינים אנונימיות.

ניתוח הנתונים

התבצעו ניתוחי תוכן איכותניים ונבנתה מסגרת תאורטית למיפוי דפוסים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. נחשפו מקורות להגברת האפקטיביות הפדגוגית ולהצלחה בהוראה בהקשר רב-תרבותי, יסודות של שפת הגוף שיש בהם תמיכה בהוראה בכיתות רב-תרבותיות, נוסף על מיפוי מקורות לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות על רקע שפת הגוף בהקשר רב-תרבותי.

ממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על התפקיד החשוב שממלאת שפת הגוף בהוראה במסגרת רב-תרבותית. ניתן לחלק את הממצאים לשניים: (i) היבטים בשפת הגוף שהם מקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה בהקשרים רב-תרבותיים; (ii) היבטים בשפת הגוף שחיוניים להצלחה פדגוגית ולהגברת האפקטיביות של הוראה בהקשרים רב-תרבותיים.

1. שפת הגוף כמקור לקצרים בתקשורת בהוראה רב-תרבותית

ממצאי המחקר מלמדים כי היבטים מסוימים בשפת הגוף עשויים להיות מקור לקצרים בתקשורת, לחוסר הבנות ולקושי פדגוגי בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהוראה במסגרת רב-תרבותית נחלקים לארבע קטגוריות עיקריות: (1) תנועות, מיצבי גוף והבעות פנים (קינסיקה); (2) תורת המרחקים, קשר עין ומגע (פרוקסמיקה); (3) היבטים פארא-מילוליים (איכויות הקול); (4) מרכיבים בהופעה.

1. תנועות והבעות הגורמות לכשל בהוראה במסגרת רב-תרבותית

נמצא שמרכיב התנועות בשפת הגוף כולל בתוכו תנועות שמשמעותן תלויות תרבות. סטודנטים דיווחו על תנועות שהן מובנות רק בהקשר תרבותי מסוים. לדוגמה, סטודנטים שעלו מרוסיה דיווחו כי התנועה של הנחת האגודל בין האצבע לאמה נחשבת בתרבות הרוסית לתנועה לא ראויה, ולא כך בתרבות הישראלית. ואכן, רבים מהמרצים וכן מהסטודנטים ילידי הארץ לא ידעו לפרש את משמעותה.

גודל תנועות הידיים נמצא גם הוא כמאפיין תרבותי. לדוגמה, סטודנטים ערביות פירשו תנועות ידיים גדולות של מרצה כהתנשאות ולעיתים כתוקפנות; סטודנטים חרדיות פירשו את התנועות כחוסר צניעות; סטודנטים שעלו מצרפת דיווחו כי בקודים התרבותיים שלהן תנועות גדולות מעידות על חוסר נימוס; וסטודנטים ממוצא אתיופי דיווחו כי הם מחונכים לתנועות קטנות כסימן לכבוד, אולם להערכתם בקרב מרצים ישראלים תנועות קטנות מתפרשות כחוסר ביטחון, תחושת בושה או חוסר יכולת קוגניטיבית ורגשית.

סטודנטים בדואים דיווחו כי הם מורגלים בתנועות ידיים גדולות, המלוות לעיתים גם בעוצמת קול גבוהה להפגנת מעורבות והתלהבות. נוסף על כך, במעורבות גבוהה יש גם מגע של הידיים בזולת תוך כדי הדיבור (עד כדי דחיפה). אלא שלטענתם כל אלה מתפרשים על ידי מרצים כהתנהגות תוקפנית ומאיימת. סטודנטים בדואיות סיפרו כי הן חונכו שלא להציג תנועות ידיים גדולות בשיחה ואף להמעיט באופן כללי בשימוש בידיים בשיחה. לטענתן, מרצים מפרשים את התנהגותן זו כאדישות, חוסר אכפתיות או חוסר אמינות.

תנועות מעגליות – סטודנטים ממוצא אתיופי דיווחו כי מתוך כבוד למרצה הם השתמשו פחות בתנועות ידיים והשתמשו בתנועות מעגליות ולא בתנועות חיתוך, איום או אגרוף, שהן תנועות אסרטיביות יותר. אלא שמאפיינים לא מילוליים אלה בתנועה יוצרים קצרים בתקשורת, שכן מרצים יכולים לפרש את ההתנהגות כחוסר ביטחון, חוסר עניין, אדישות או מעורבות נמוכה.

גם בהיבט של **מיצבי הגוף** נמצאו פערים בתקשורת ואי-הבנות שמקורם תרבותי. לדוגמה, עמידה של מרצים עם ידיים בכיסים נתפסה על ידי סטודנטיות ערביות כתנוחה תוקפנית ומאיימת, ואילו סטודנטיות יהודיות לא פירשו זאת כך. תפיסות דומות נשמעו ביחס למרצה שגופו מרוחק, הנשען לאחור ושתי ידיו מונחות על המותניים. סטודנטים ערבים פירשו מיצב גוף כזה כהתנשאות וזלזול או כהתנהגות תוקפנית. מרכיב נוסף של חוסר הבנה על רקע תרבותי דווח על ידי סטודנטיות ערביות בנוגע לביטויים של הסכמה והתנגדות. לטענתן הן מבטאות הסכמה וחיבה באמצעות תנועות ידיים פתוחות וחוסר הסכמה בשילוב בחיבוק ידיים, סגירות והבעות פנים של קריאה, הפתעה או חשש. אולם המרצים היהודים התקשו בהבנת המסרים הללו.

סטודנטים ממוצא צ'רקסי דיווחו כי בחברה שלהם נהוג שגבר נעמד כשאשה עוברת לידו, גם אם אין כל היכרות מוקדמת ביניהם. לטענתם מרצים וסטודנטים יהודים לא הבינו פשרה של התנהגות זו. קצר בתקשורת נוצר גם בהקשר של צורת הישיבה בקמפוס. כשבן העדה הצ'רקסית יושב הוא מצמיד את רגליו ולא מרים את רגלו האחת על האחרת, שכן מיצב גוף זה מסמן בקרב בני העדה הצ'רקסית אי-כבוד לאדם שמולו יושבים. גם הסטודנטים הבדואים דיווחו שישביה בצורה זו לא מקובלת בחברה שלהם.

סטודנטים בדואים ציינו שמיצב גוף טיפוסי בקרב גברים בדואים הוא ראש מורם, גב זקוף וכתפיים פתוחות, ואילו התנהגות נשית טיפוסית היא הרכנת ראש ועמידה כפופה יותר. לטענם מרצים מרקע תרבותי אחר לא תמיד מבינים את מיצבי הגוף הללו, ולעיתים פירשו את ההתנהגות של הסטודנטיות הבדואיות כביישנות או כחוסר ביטחון. סטודנטים בדואים גם תיארו סיטואציה של קצרים בתקשורת על רקע שפת הגוף בעבודה בקבוצות בקמפוס. לפי הקודים הלא מילוליים בתרבות הבדואית, כאשר סטודנט נענה לבקשתו להצטרף לקבוצה באמירת "בבקשה" שלא מלווה בחיוך, המשמעות היא שהוא לא רצוי. קוד זה לא מוכר לסטודנטים אחרים.

קשר עין – הנושא של קשר עין עלה רבות בראיונות המרצים והסטודנטים. סטודנטיות ממוצא אתיופיי ציינו בעיקר את הקושי ליצור קשר עין עם מרצה. הן סיפרו כי בתרבות האתיופית השפלת מבט בתקשורת היררכית היא סימן לכבוד והערכה. לפי תיאור הסטודנטים, במסורת באתיופיה לא מישירים מבט כלפי בעל סמכות (הורים ומורים), אלא נהוג להטות את המבט ימינה או להשפילו. אלו שמישירים מבט נתפסים כחצופים וחסרי גבולות, ככאלה שנכנסים למרחב האישי של בעל הסמכות. אלא שבתרבות הישראלית דווקא השפלת המבט או הסטתו מפורשת לרוב כחוסר אמינות, כחוסר ביטחון, כביישנות או אדישות, כחוסר עניין או חוסר אכפתיות.

סטודנטים בדואים דיווחו על תופעה דומה בעיקר בתקשורת בין-מגדרית. לטענתם בתרבות הבדואית כשאשה מדברת עם גבר עליה להשפיל מבטה ולא להביט בעיניו. האשה לרוב אינה מביטה במי שמדבר איתה, גם כשמדובר במרצה, אלא אם היא מדברת עם אישה אחרת. הסטודנטים הבדואים ציינו את קשר העין כהתנהגות מאיימת.

הבעות פנים – הבעות הפנים דווחו בקרב מרצים כמעידות על מצבם הרגשי של הסטודנטים. עם זאת, מרצים דיווחו על קושי בהבנת חלק מהבעות הפנים של סטודנטים מרקע תרבותי שונה, בעיקר הבעות פנים שהן תלויות תרבות. סטודנטים בדואים דיווחו על מקרה שבו סטודנט הסתכל על בחור בהבעת

פנים שפורשה באופן מוטעה על ידי הבחור כמסר של הוא "לא שווה כלום", ובעקבות כך התעוררה מתיחות ואלימות מילולית.

2. תורת המרחקים כמרכיב בקצרים בתקשורת בהקשר רב-תרבותי

שתי קבוצות המדגם ציינו את נושא המרחק הבין-אישי כגורם שיש לו השפעה בהוראה במסגרת רב-תרבותית. סטודנטיות, בעיקר מהמגזר החרדי, סיפרו על תחושות של חוסר נוחות כאשר מרצה מתקרב אליהן יותר על המידה במהלך ההרצאה. התנהגותו גם פוגעת ביכולת ההקשבה והלמידה שלהן. לטענתן, כאשר המרצה קרוב מדי אליהן הן עסוקות בפגיעה במרחב הטריטוריאלי ואינן מקשיבות לדבריו. שנית, ההתקרבות מעוררת תהליכי חשיבה ופרשנות קוגניטיביים לגבי טיבה ומשמעותה על חשבון חשיבה על נושאי ההרצאה. סטודנטים צירקסים דיווחו כי התקרבות של מרצה מעוררת אצלם חשד ויש בה כדי להצביע על התנהגות לא מסורתית ואסורה מצד העדה הצירקסית. מעניין לציין כי גם מרצים דיווחו על קושי בסיטואציות תקשורתיות שבהן הסטודנט התקרב אליהם יותר מדי.

היבטים בפרוקסמיקה באו לידי ביטוי גם בראיונות עם סטודנטים ממוצא אתיופי. הם סיפרו על מרצה שכעס כשסטודנטים ממוצא אתיופי התיישבו בשורות האחרונות באולם. המרצה פירש התנהגות זו כחוסר עניין שלהם בשיעור, אולם לטענתם על פי המסורת התרבותית באתיופיה ישיבה בשורות הראשונות היא סימן לחוצפה, חוסר כבוד וניסיון השתלטות.

במגזר הבדואי הדגישו את נושא הפרוקסמיקה בתקשורת בין-מגדרית ואת החשיבות שיש בשמירת מרחק בתקשורת בין אישה לגבר במסורת הבדואית. כמו הסטודנטיות החרדיות, גם הסטודנטיות הבדואיות דיווחו על מרצים גברים שמתקרבים אליהם באופן שיוצר אי-נוחות. עוד דיווחו סטודנטיות בדואיות כי בתרבות שלהן לא מקובל שאישה תשב ליד גבר בכיתת הלימוד. לטענתן הדבר לא היה מקובל על אותם מרצים שלא הבינו את התנהגותן.

לעומת זאת, סטודנטים דרוזים דיווחו כי התקרבות אל בן השיח היא ביטוי לכנות ולרצון לקשר או מעורבות ושותפות, אלא שלטענתם סטודנטים מרקע אחר לא פירשו זאת כך. עוד הם טענו כי שמירה על המרחב האישי וכיבוד המרחב של האחר הם התנהגות נלמדת חשובה מבחינה תרבותית אצל הדרוזים.

מגע - סטודנטים מהעדה הדרוזית אמרו כי מחוות נגיעה (בעצמי ובזולת) משמשות לעיתים קרובות להבעת כנות, אולם מרצים או סטודנטים מרקעים אחרים לא הבינו זאת כך וחשו מאוימים או חוסר נוחות. סטודנטים ערבים ציינו כי במפגש בין גברים מקובל לנשק שלוש נשיקות על הלחי כאות לכבוד וברכה. התנהגות זו לא רווחת בקרב גברים יהודים. בקרב סטודנטיות מוסלמיות (ערביות ובדואיות) דווח על איסור ללחוץ יד לגבר, גם לא בהקשר אקדמי פורמלי, למשל ללחוץ יד למרצה (כפי שמקובל גם בקרב סטודנטיות יהודיות דתיות). סטודנטים מוסלמים דיווחו כי לחיצת יד חזקה היא סימן להתרגשות ואף להתלהבות מהמפגש, אולם לטענתם התנהגות זו עלולה להתפרש כאיום אצל אלו שלא מכירים קוד התנהגות זה.

3. היבטים פארא-מילוליים הגורמים לקצר בהוראה רב-תרבותית (איכויות הקול)

מהירות הדיבור – היא מרכיב שחזר על עצמו בדיווחים של סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים. סטודנטים שעלו מצרפת, כלומר שעברית היא לא שפת אימם, דיווחו על קושי רב בהבנת המרצים בשל מהירות דיבור גבוהה. לטענתם גם הסבת תשומת הלב למרצה על מהירות הדיבור שלה נענתה בתגובה: "כך אני מדברת". הדבר גם גורם להם לחוש שהם חסרי ערך, פוגע בתפיסה העצמית שלהם ובתחושת היכולת שלהם ביחס להישגיהם האקדמיים. הדיבור המהיר לעיתים גם התפרש בקרב הסטודנטים מרקעים תרבותיים שונים כזלזול וחוסר תשומת לב של המרצה להטרוגניות של הכיתה.

צורות היגוי – קושי נוסף בתקשורת הלא מילולית בהקשר רב-תרבותי הוא ההבדלים בהיגוי. בכל הקשר תרבותי יש צורות היגוי מסוימות. מרצים דיווחו שלעיתים הם מתקשים להבין סטודנטים בשל האופן שבו הם מבטאים עיצורים ותנועות שונות. מקרים קונקרטיים דווחו על ידי מרצים בעיקר בנוגע לתקשורת עם סטודנטים ממוצא אתיופי ועם סטודנטים מהמגזר הערבי.

הנושא של ההיגוי בלט גם בראיונות עם הסטודנטים. סטודנטים, בעיקר יהודים ילידי הארץ, דיווחו על קושי להבין מרצים שעברית אינה שפת האם שלהם. סטודנטים מהמגזר הערבי דיווחו על כך שההיגוי שלהם מסגיר את שיוכם החברתי, ואשר לא אחת בגללו הם מופלים לרעה על ידי המרצים. כמו כן הם סיפרו כי הם עצמם יכולים לדעת היכן כל אחד מהם נדל על סמך צורת הדיבור שלו, שכן ביכולתם להבחין בין היגוי של תושבי אבו גוש, מזרח ירושלים, צפון הארץ, הדרום וכדומה. גם בקרב סטודנטים בדואים נמצאו הבדלי היגוי בין בדואים מהצפון לבדואים מהדרום. סטודנטים דרוזים ציינו כי ערבית דרוזית היא ניב של השפה הערבית המדובר בקרב הדרוזים, והיא כינוי להגייה ספציפית של השפה הערבית אשר נפוצה בקרב הדרוזים ונחשבת לקרובה ביותר להגיית הערבית הספרותית. לטענת הסטודנטים הדרוזים, מכיוון שההגייה הדרוזית שונה מההגייה בניבים האחרים של הערבית המדוברת, יש דוברי ערבית המתקשים להבין אותם.

עוצמת הדיבור (הווליום) – סטודנטים, בעיקר מהמגזר הערבי, תיארו סיטואציות שבהן עוצמת הדיבור שלהם התפרשה כתוקפנות, ולהערכתם הדבר נבע מחוסר הבנה תרבותית. כך קרה שלפעמים כאשר דיברו בקול רם, כמקובל בחברה ובתרבות שלהם, המרצים סברו שהתרחשה קטטה או שהתנהגות הייתה חריגה, אלימה או תוקפנית.

גם סטודנטים ממוצא אתיופי העידו שעוצמת הקול גורמת לקצרים בתקשורת רב-תרבותית. לטענתם במסורת באתיופיה אסור להרים את הקול על בעל סמכות, והדיבור החלש הוא סימן לכבוד כלפי גורם הסמכות. הסטודנטיות הבדואיות אמרו גם הן שמחנכים אותן לדבר בקול חלש. בתרבות הבדואית לאישה אסור להרים את הקול, כדי לשמור על צניעותה. אולם במסגרות האקדמיות התנהגות זו פורשה על ידי המרצים כחוסר ביטחון, חוסר אמינות וחולשה. מעניין לציין שגם גברים בדואים דיווחו על דיבור חלש כסממן של עוצמה ושליטה. לטענתם בתרבות הבדואית דיבורו החלש של השייח' הוא ביטוי לעוצמה. אלא שבתרבות הישראלית בקרב מרצים יהודים לרוב הדיבור החלש לא התפרש באופן זה, וגרם לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה.

אינטונציה - סטודנטים שעברית לא שפת האם שלהם דיווחו על קושי בסיגנול אינטונציה שתעביר את המסר המדויק שאותו הם מבקשים להעביר. כך לדוגמה, סטודנטית ערבייה סיפרה על מרצה שנזפה בה על כך שהיא מדברת כמו ילדה קטנה, אך להערכת הסטודנטית הקצר בתקשורת נבע מכך שהמרצה פירשה בצורה לא נכונה את האינטונציה שלה. סטודנט ערבי תיאר סיטואציה שבה מרצה נזפה בו על זלזול, אך גם במקרה זה נבע הדבר מפרשנות לא מדויקת של המרצה את האינטונציה של הסטודנט. סטודנטים שעברית לא שפת האם שלהם דיווחו על קושי בהבנת אמירה סטירית או ציניות של מרצה בגלל חוסר הבנה תרבותית של האינטונציה של המרצה.

קטיעות - בקרב סטודנטים אתיופים עלה הנושא של קטיעות כמקור לקצרים בתקשורת עם מרצים. לטענתם בתרבות האתיופית לא מתפרצים לדברי מרצה או בעל סמכות ולא קוטעים את דבריו. לעומת זאת, התנהגות זו שכיחה מאוד בקרב סטודנטים שאינם ממוצא אתיופי. לדעתם של הסטודנטים האתיופים זו אחת הסיבות שקולם לא נשמע בדיונים הכיתתיים, שכן הם עצמם לא נוהגים להתפרץ לדברי המרצה או לקטוע אותו, כל שכן אם מתנהל ויכוח.

4. מרכיבים בהופעה אשר מהווים מקור לכשל בתקשורת במסגרת רב-תרבותית

סטודנטים רבים עונדים תכשיטים הכוללים סמלים דתיים. כך לדוגמה, סטודנטים מוסלמים עונדים שרשראות עם תליון של שם האל בערבית, תליון בצורת הכעבה שבמכה או תליון עם סמל האסלאם, וסטודנטיות יהודיות עונדות שרשראות עם תליון בצורת ארץ ישראל השלמה. בעוד שעבור הסטודנטים התליונים הם מעין סמל תרבותי-דתי, ניכר מהראיונות כי מבחינת המרצים הם היו גורם שהסיח את הדעת, לעיתים אף בלי שידעו לעמוד על משמעותם של הסמלים. סטודנטיות חרדיות דיווחו שצמיד ברגל שענדה אחת המרצות הסיח את דעתן והקשה עליהן להקשיב להרצאה. סטודנטים מוסלמים מהדרום דיווחו כי תכשיטים מזהב ואיפור הם סימן לסטטוס משפחתי של נשים נשואות, וכי בקרב רווקות השימוש בתכשיטים פחות מקובל. סטודנטיות דרוזיות ציינו כי לאישה הדרוזית אסור לענוד טבעות ועגילים.

גודש - גודש בפריטים, למשל ריבוי של טבעות וצמידים אצל מרצה, גרמו לבעיות קשב בקרב סטודנטים יהודים.

קעקועים - משמשים מסר בתקשורת לא מילולית, אך משמעותם דיפרנציאלית בהקשרים תרבותיים שונים. כך לדוגמה, סטודנטיות ממוצא אתיופי דיווחו על קושי תרבותי הנוגע לקעקועים שעל צווארן ופניהן. הן תיארו שתי סיבות עיקריות בתרבות האתיופית לקעקע את הגוף. קעקועים באתיופיה הם סמן לא יהודי, ולכן אחת הדרכים של היהודים להיטמע בתרבות הנוצרית ולא להסגיר את יהדותם הייתה לקעקע את עצמם כדרך להסתרת יהדותם. נוסף על כך, קעקועים משמשים כקישוט. מדברי הסטודנטיות שעלו מאתיופיה עולה שבארץ הקעקועים מפריעים להן מאוד. סטודנטיות חרדיות וגם מוסלמיות דיווחו כי מבחינה דתית קעקועים הם דבר אסור, וכי במקרים שבהם למרצה היה קעקוע בולט הדבר הסיח את דעתן.

לבוש - נושא הצניעות בלט בקרב סטודנטים חרדים, ערבים, בדואים ואתיופים. לבוש חושפני נתפס בתרבות האתיופית כלבוש לא מכובד, המעיד גם על חוצפה ועל היעדר גבולות. סטודנטים מהמגזר

הערבי הדגישו גם הם את הצניעות כמרכיב חשוב בתקשורת בין סטודנטים ומרצים, ומבחינתם גם מכנסיים שמגיעים עד מתחת לברכיים (מכנסיים שלושה רבעים), כפי שכמה מרצים לבשו, אינם מקובלים. סטודנטיות מוסלמיות דיווחו שאסור להן להיראות בלבוש חושפני בפני גברים זרים והן צריכות לכסות את פניהן בכיסוי שחור (בורקה/ברקע), גם מבחינה דתית ומוסרית. סטודנטיות בדואיות דיווחו כי לבוש לא צנוע, חושפני או צמוד של מרצות גרם להן לחוסר נוחות.

מעניין לציין כי מרצים דיווחו על הבדלים בין גברים ונשים בלבוש, בעיקר בחברה הערבית והבדואית. בעוד הגברים לובשים בגדים מערביים מודרניים, ולכן קשה לזהות בהקשר זה את מוצאו או את שיוכו הדתי של הסטודנט, הרי שצורת לבושן של הנשים מוסלמיות היא מסורתית יותר וכוללת מאפיינים דתיים בולטים. הבחנה נוספת, המאפיינת רק את הבדואים, היא בהבדל בין נשים נשואות לרווקות. בתרבות הבדואית נשים נשואות מכסות את ראשן גם בכיסוי לבן וגם בשחור, לעומת רווקות המכסות את ראשן בכיסוי בצבע אחד בלבד. סטודנטים ציינו את הלבוש כמרכיב חשוב בכיתה רב-תרבותית. לטענתם הלבוש יוצר הבחנה בולטת בין הקבוצות התרבותיות השונות, וכך גורם להעצמת תחושות של שונות בין הקבוצות התרבותיות השונות.

צבעים – הראיונות עם הסטודנטים העלו שלצבע משמעות שהיא תלוית תרבות. סטודנטים חרדים, ערבים ויוצאי אתיופיה שבו ודיברו על כך שבחברה שלהם לא מקובל ללבוש בגדים שצבעיהם בולטים ורועשים. יותר מכול הם ציינו את הצבע האדום כצבע שאינו מקובל מבחינה תרבותית, ואף חל עליו איסור. במסורת האתיופית הצבע האדום מעביר מסר של "בא להשתלט". בתרבות היהודית וגם במוסלמית משדר הצבע האדום חוסר צניעות. מעניין לציין כי לבוש שחור מלא איננו מקובל במסורת של יוצאי אתיופיה, שכן הוא סממן לאבל כבד (נוהגים ללבוש משך שנה לאחר מוות של קרוב משפחה, ולעיתים אף לובשים את הגלימה הפוך). סטודנטים ממוצא אתיופי גם הדגישו את ההפרדה המוחלטת בין צבעים לבנים וצבעים לבנות במסורת האתיופית.

סידור השיער – גם הצורה שבה השיער מסודר מעבירה מסר לא מילולי. סטודנטיות ציינו מרצה שצבעה את השיער בכחול וורוד ודיווחו שהדבר הסיח את דעתן והפריע לקשב. ג'ל בשיער מאפיין סטודנטים גברים מאבו גוש פחות מאשר גברים ממזרח ירושלים. כיסוי ראש על סוגיו השונים מעיד על סטטוס משפחתי של אישה (נשואה או רווקה), על שיוכה הדתי ועל מידת דתיותה. לטענתם של הסטודנטים על בסיס כיסוי הראש נעשה סיווג חברתי-תרבותי בקמפוס.

II. שפת הגוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות

ממצאי המחקר העלו שמונה תמות שמפרטות את המרכיבים בשימוש בשפת הגוף בהוראה שהם בעלי תועלת להגברת אפקטיביות ההוראה במסגרות רב-תרבותיות. מרכיבים אלה בשפת הגוף מהווים גשר תרבותי והם בעלי ערך כמפתח להצלחה מבחינה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ופדגוגית. התמות שעלו במחקר בנוגע לתרומה של שפת הגוף להוראה בהקשר רב-תרבותי נחלקות לשתי פרספקטיבות עיקריות: (1) תרומת שפת הגוף לסטודנטים מקבלי המסר; (2) תרומת שפת הגוף למרצים מעבירי המסר ולאינטראקציה מרצה-סטודנט.

1. תרומת שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית לסטודנטים מקבלי המסר

- עלייה ברמת הקשב ותשומת הלב
ממצאי המחקר מלמדים כי שימוש בשפת הגוף בהוראה במסגרות רב-תרבותיות תורם לקשב של הסטודנטים. מנגד, כאשר המרצה לא זז במהלך הרצאתו ולא השתמש גם בשפת גוף כדי להעביר את מסריו, הקשב של הסטודנטים צנח. הסטודנטים דיווחו כי התקשו להקשיב וטענו כי המרצה היה "מרדים" ו"משעמם".
- הגברת ההבנה של המסרים המילוליים
נמצא כי שפת הגוף הייתה מפתח להגברת ההבנה של המסרים בהרצאה בכיתות רב-תרבותיות. לדוגמה, הנחיה לפתוח חלון הכוללת גם הצבעה על החלון הספציפי שאותו מבקש המרצה לפתוח, מונעת מצב של חוסר הבנה ביחס למסר, בעיקר בכיתות שיש בהן מספר חלונות. מסר לא מילולי אחר יכול להיות תנועה המדגימה את אופן הפתיחה של החלונות. מסר זה הוא מפתח לביצוע מוצלח של ההנחיה ומונע קצרים בתקשורת וחוסר הצלחה.
שפת הגוף של הסטודנטים מהווה עבור המרצים סימן למידת ההבנה של הסטודנטים. מרצים סיפרו כי במהלך ההרצאה הם מחפשים את האישוש להבנת הסטודנטים בעיניים שלהם, בהבעות הפנים ובתנוחות הגוף. כך קורה שסטודנטים טוענים שהבינו את החומר, אולם מבטם והבעות הפנים שלהם חושפים שאין כך הדבר וכי יש לחזור על החומר ולהנהיר אותו.
- שיפור בתפיסה של מושגים חדשים ומילים לא מוכרות
ממצאי המחקר מעידים שלשפת הגוף חשיבות רבה בשיפור יכולת התפיסה של מושגים חדשים ומילים לא מוכרות. לדוגמה, אחת המילים שסטודנטים רבים התקשו לגבי משמעותה היא המילה 'נסיקה'. חלק מהם כלל לא הכירו את המילה, ואחרים הכירו אותה אך לא היו בטוחים מה הכיווניות שהיא מייצגת: האם נסיקה פירושה עלייה מעלה או שפירושה ירידה מטה. במקרה זה היכולת של המרצה ללוות את המסר המילולי במחווה לא מילולית של תנועת יד מלמטה למעלה עזרה לסטודנטים להבין טוב יותר את המילה החדשה. הבנת המילה גם העלתה את תחושת הערך של הסטודנטים.
- שיפור הזכירה
ממצאי המחקר מעידים ששפת הגוף מילאה תפקיד חשוב ביכולת של הסטודנטים לזכור לאורך זמן את התכנים שהועברו בהרצאה. סטודנטים דיווחו כי הם זוכרים טוב יותר מסרים שלוו בתנועת יד, תנועת ראש או הבעת פנים, ומרצים דיווחו על מסרים לא מילוליים שתורמו ליכולת של הסטודנטים לזכור את המסרים, לדוגמה תנועת המדגימה גודלו של חפץ מסוים. לטענת הסטודנטים העובדה שהם לא רק שמעו את המסר אלא גם ראו אותו העצימה את המסר והגבירה את הזיכרון. למשל כשהמרצה הסבירה ש"חיזוק חיובי העלה את המוטיבציה של התלמידים" וגם עשתה תנועה של היד מעלה, התנועה הגבירה את הזיכרון של המסר בקרב הסטודנטים.

2. תרומת שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית למרצים מעבירי המסר ולאינטראקציה מרצה-סטודנט: בניית היררכיה של חשיבות המסרים

נמצא ששפת הגוף והתקשורת הלא מילולית סייעה למרצים לבנות היררכיה של חשיבות המסרים הלימודיים. מרצים השתמשו בשפת הגוף ובתקשורת לא מילולית כדי לסמן לסטודנטים מה חשוב יותר ומה חשוב פחות. לדוגמה, שינוי האינטונציה לטון של חשיבות או שינוי של קצב הדיבור לקצב של הכתבה מעביר מסר לסטודנטים שהדברים האמורים הם חשובים יותר ושאוי לזכור אותם ואף לכתוב אותם. במצבים אלו משתרר שקט יחסי בכיתה והסטודנטים נוטים יותר לכתוב את הדברים. אחד הדברים שעלה בראיונות עם המרצים הוא התסכול שהם חשים כאשר סטודנטים לא מבחינים בין מסרים חשובים יותר וחשובים פחות. בהקשר זה שימוש מדויק ומודע בתקשורת הלא מילולית ובאיכויות הקול עשוי למנוע מצבים מסוג זה.

• הגברת המעורבות

סטודנטים דיווחו כי מרצים שהשתמשו בתנועות ידיים במהלך ההרצאה נתפסו בעיניהם כמעורבים יותר, חיוניים יותר, משקיענים ונלהבים יותר מהחומר. "מרצה מתלהבת", כך תיארו הסטודנטים מרצה שמלווה את המסר המילולי הפדגוגי בתנועות ידיים וגוף. מעניין לציין בהקשר זה שרמת המעורבות של המרצה השפיעה על רמת המעורבות של הסטודנטים: כאשר המרצה הציג מעורבות גבוהה גם רמת המעורבות של הסטודנטים הייתה גבוהה, ולהיפך כאשר רמת המעורבות של המרצה הייתה נמוכה.

• שיפור יכולת התנסחות

מהראיונות עולה שמרצים שנהגו להשתמש בתנועות ידיים לשם הדגמה גם התנסחו טוב יותר. ההתנסחות שלהם הייתה שוטפת יותר, קוהרנטית ורציפה. הדבר בלט במיוחד במצבים שבהם עלה צורך להגיע לסטודנטים מרקעים מגוונים מבחינה תרבותית. במקרים אלו שפת הגוף סייעה לבניית הגשר התקשורתי אל הסטודנטים באופן חוצה תרבותי.

• הדדיות והגברת הקשר הרגשי בין המרצה לסטודנט

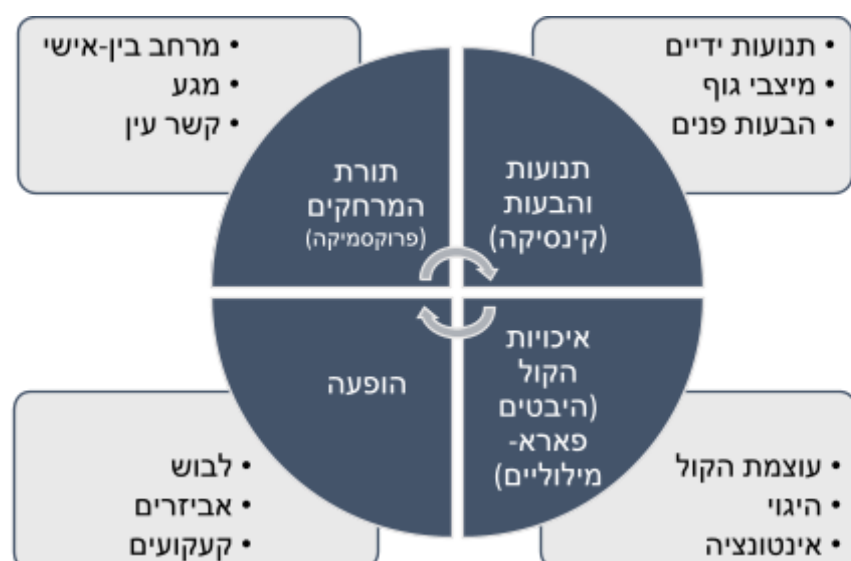
נמצא ששפת הגוף והתקשורת הלא מילולית סייעה למרצה לבנות קשר בין-אישי עם הסטודנט במהלך הרצאה פורמלית. המרצים והסטודנטים דיווחו כיצד נוצר חיבור אישי עם המרצה במהלך ההרצאה במקרים שבהם המרצים יוצרים קשר עין עם הסטודנטים, מחייכים אליהם ומאמצים מיצב גוף שמאותת על נכונות ליצירת קשר. המרצים דיווחו על תהליך של הדדיות, שבו באמצעות שפת הגוף הם מצליחים ליצור מחויבות הדדית, מעין חוזה בלתי כתוב עם הסטודנטים להיענות למרצה וליצירת שיתוף פעולה הדדי באופן שמבוסס על הצד הרגשי והמשותף בהקשר הרב תרבותי.

דיון ומסקנות

ממצאי המחקר מלמדים על החשיבות הרבה שיש לשפת הגוף בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. מסקנות המחקר מצביעות על המורכבות של שפת הגוף: מצד אחד היא עשויה לעורר קצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהקשרים רב-תרבותיים, ומן הצד האחר היא מהווה מפתח להצלחה פדגוגית ולהגברת האפקטיביות של הוראה וגשר להצלחה בהקשרים רב-תרבותיים. מורכבות זו מאששת מחקרים בתחום אשר הבחינו בין מרכיבים תרבותיים לבין מרכיבים אוניברסליים בשפת הגוף (Bar Shalom et al., 2018; Ekman et al., 2013). המחקר הנוכחי מיפה את משמעותיה של התקשורת הלא מילולית בהוראה רב-תרבותית. ניתן להסיק שההיבטים בשפת הגוף המיוחסים למצבי קצר בתקשורת מקורם בהבניה תרבותית-חברתית. לעומתם, ההיבטים בשפת הגוף שתורמים לבניית גשר לתקשורת רב-תרבותית מקורם במרכיבים אוניברסליים.

במסגרת המחקר נבנתה מסגרת תאורטית ואנליטית למיפוי המרכיבים בשפת הגוף הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה ולמיפוי המרכיבים התורמים להצלחה בהוראה במסגרות רב-תרבותיות (איור 1). כפי שניתן לראות באיור ונידון בהרחבה לעיל, מרכיבים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות באים לידי ביטוי בארבעה ממדים: (1) קינסיקה, התנועות וההבעות; (2) תורת המרחקים והפרוקסמיקה; (3) איכויות הקול והיבטים פארא-מילוליים; (4) ההופעה. בכל ארבעת הממדים הללו ממצאי המחקר תומכים בתאוריות בתקשורת לא מילולית המדגישות את המרכיבים בשפת הגוף שהמשמעות שלהם היא תלוית תרבות (Afifi, 2007). מרכיבים אלה בהוראה במסגרות רב-תרבותיות הם מקור לפערים בתפיסה ובהבנה בהקשר הפדגוגי, והשפעתם אף עשויה לבוא לידי ביטוי בהקשרים הרגשיים והחברתיים (Grebelsky-Lichtman, 2014).

איור 1. מיפוי מקורות לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהוראה במסגרת רב-תרבותית

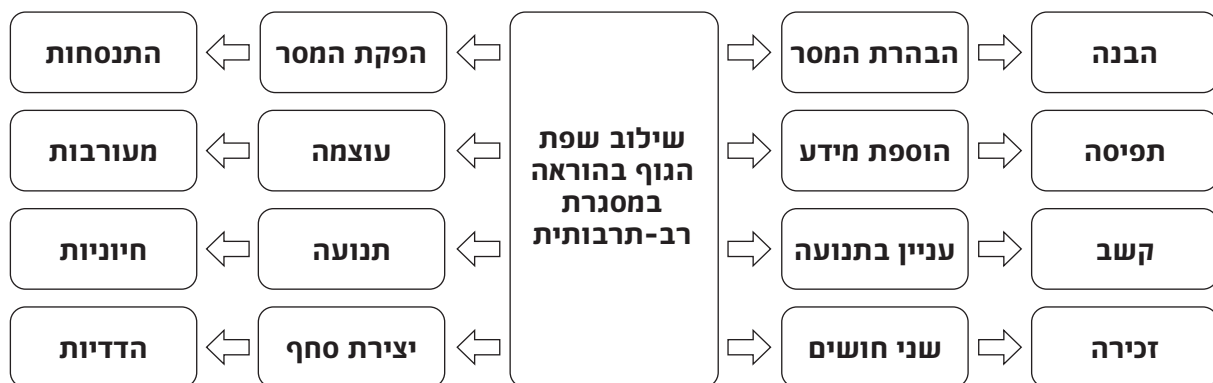


כוחה של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית ביצירת קצרים וחוסר הבנות בהוראה במסגרת רב-תרבותית

ניתן להסביר את מקור הכוח של שפת הגוף ביצירת קצרים בתקשורת וחוסר הבנות במסגרת רב-תרבותית על בסיס תאוריות למידה השמות דגש על ההשפעה שיש לסביבה, לחברה ולתרבות על תהליך הלמידה (Bandura, 1986). מרכיבים בשפת הגוף כגון תנועות ידיים, הבעות פנים ומיצבי הגוף, השפה המרחבית ומרכיבים לא מילוליים בקול ובהופעה, נלמדים כולם מתוך הבניה חברתית ותרבותית (Grebelsky-Lichtman, 2016). מרכיבים אלה בשפת הגוף הם בעלי משמעות סגורה וברורה בהקשר תרבותי מסוים, והבנתם כרוכה בתהליך של למידה חברתית ותרבותית ובהבנה עמוקה ומהותית של הקודים התרבותיים ומשמעויותיהם (Knapp et al., 2013).

המחקר הנוכחי חושף ששפת הגוף היא גם גורם מפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות, ומציג מסגרת תאורטית ואנליטית לשימוש בשפת הגוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות (איור 2). על בסיס ממצאי המחקר יש ביכולתנו לבחון את משמעות שפת הגוף בהגברת האפקטיביות התקשורתית הן עבור מקבל המסר (הנמען) הן עבור מעביר המסר (המוען) במספר היבטים. עבור מקבל המסר שפת הגוף מסייעת להגברת הקשב ותשומת הלב, להגברת ההבנה של המסרים המילוליים, להגברת התפיסה של מושגים חדשים ולא מוכרים ולשיפור הזכירה. עבור מעביר המסר שפת הגוף מסייעת להגברת הקשר הרגשי בין המרצה לסטודנט ורמת המעורבות של הסטודנט, לשיפור יכולת ההתנסחות, להגברת החיוניות וליצירת הדדיות בתהליך הלמידה. תרומתו הייחודית של המחקר הנוכחי בהצגת מודל המסביר את משמעותם של המרכיבים הללו ואת התהליכים שבהם שילוב שפת הגוף יוצר ערך בהוראה במסגרת רב-תרבותית. (ראו איור 2).

איור 2. שילוב שפת הגוף בהוראה במסגרת רב-תרבותית: הסבר התהליך עבור מקבל המסר ומעביר המסר



כוחה המגשר של שפת הגוף בהוראה במסגרות רב-תרבותיות

המחקר הנוכחי פיתח מסגרת תאורטית המסבירה את תפקידן של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית ככלי פדגוגי וחינוכי רב ערך במסגרות רב-תרבותיות. מסקנות המחקר שופכות אור על החשיבות של שילוב שפת הגוף בהוראה בהקשרים רב-תרבותיים עבור הסטודנטים מקבלי המסר והמרצים מעבירי המסר כאחד. ניתן להסיק כי לשפת הגוף ערך פדגוגי במישור הקוגניטיבי לשיפור תהליכי הבנה (Ekman, 1997). שפת הגוף היא גורם מפתח להגברת ההבנה של המסרים בהרצאה בכיתות רב-תרבותיות, לפיתוח תהליכי תפיסה ולשיפור יכולת התפיסה של מושגים חדשים ולא מוכרים. ממצא זה הוא בעל חשיבות יתרה בכיתות הטרוגניות, שבהן תפיסת המושגים מגוונת ורחבה מאוד. בהקשר זה לשילוב של תנועות הדגמה (אילוסטרציה) במהלך ההרצאות בכיתות רב-תרבותיות חשיבות רבה ביותר.

לשפת הגוף תרומה גם להגברת הקשב של הסטודנטים. כיתות רב-תרבותיות הן כיתות שבהן גם רמת הקשב ויכולת הקשב של הסטודנטים לא אחידות. לפיכך השימוש בשפת גוף הוא כלי רב ערך להגברת הקשב של הסטודנטים, נוסף על התפקיד החשוב שהוא ממלא בהגברת יכולת הזכירה. ממצא זה תומך בתאוריות קוגניטיביות, הטוענות שכשהמסר נקלט במוחנו פעמיים, פעם אחת באופן מילולי באמצעות חוש השמיעה ופעם נוספת באופן לא מילולי באמצעות חוש הראייה, הוא מוטמע טוב יותר בזיכרון (Jones & LeBaron, 2002).

נוסף על כך, כפי שאפשר לראות באיור 2, לשימוש בשפת הגוף במסגרות רב-תרבותיות חשיבות רבה בהגברת המעורבות. כמו כן, אפשר להסביר את כוחה המגשר של שפת הגוף בהוראה רב-תרבותית עבור המרצים מעבירי המסר והאינטראקציה מרצה-סטודנט בפיתוח יכולת ההתנסחות. עניין המעורבות מוסבר במודל התאורטי של קסטנברג (Kestenberg, 1996), הטוען שמעורבות נמדדת במידת השילוב (merging) בין שפת הגוף למסר המילולי. כאשר המסר הכולל משלב בין השניים, קרי שהוא מועבר באופן שכולל גם את התקשורת המילולית וגם את התקשורת הלא מילולית, אזי רמת המעורבות גבוהה יותר. לבסוף, שילוב שפת הגוף בהוראה מסייע לבניית הדדיות באינטראקציה בין המרצה והסטודנט ויש לו חשיבות גם בהקשרים רגשיים וחברתיים לקראת הצלחה במסגרות רב-תרבותיות.

סיכום והשלכות תאורטיות ויישומיות

המחקר הנוכחי מצביע על החשיבות הרבה של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית בהוראה בכיתות רב-תרבותיות. בהתבסס על ממצאי המחקר מופו היבטים בשפת הגוף המהווים מקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה בהקשרים רב-תרבותיים, ומנגד - היבטים בשפת הגוף המשפרים את ההוראה בכיתות רב-תרבותיות ולא אחת הם המפתח להצלחתה. מהממצאים אפשר לפתח כיוונים אפשריים למחקרים עתידיים בעלי השלכות תאורטיות ויישומיות ביחס להעברת מסרים אפקטיבית והבנת שפת הגוף בחינוך והוראה בהקשרים רב-תרבותיים.

השלכות יישומיות עשויות לבוא לידי ביטוי בפיתוח המודעות והרגישות של המרצה לשפת הגוף שלו ולמסרים הלא מילוליים שהוא מקבל מהסטודנטים, שיעניקו ערך מוסף לשיפור ההוראה במסגרות רב-תרבותיות. מודעות ורגישות של המרצים יגבירו את השימוש בשפת הגוף בהוראה, יעלו את האפקטיביות של ההוראה, יחזקו את הקשר בין המרצה לסטודנט, יעלו את תחושת הערך של הסטודנט ויתרמו לשביעות הרצון ההדדית.

תרומת האימון והתכנון המוקדם לאפקטיביות של שפת הגוף בהוראה. לאור ממצאי המחקר הנוכחי ניתן לפתח תוכניות תמיכה במרצים, הכוללות צילום בווידאו של הרצאות וניתוח שפת הגוף, כמפתח להגברת האפקטיביות של ההוראה בהקשרים רב-תרבותיים. תכנון מוקדם של שפת הגוף עשוי גם הוא להיות מפתח להצלחה. לכן כבר בשלב בניית מערך ההרצאה יש לסמן את המקומות שבהם תנועות הידיים והגוף שילוו את המסר המילולי עשויות לתרום להצלחת השיעור. כך אפשר להגדיר מראש את רמת החשיבות של המסרים, כדי להבטיח תפיסה וזכירה טובות יותר ושיפור חוויתו של הסטודנט מן ההרצאה.

השפעת למידת הקודים התרבותיים בשפת הגוף על ההצלחה בהוראה בכיתות רב-תרבותיות. מאחר ששפת הגוף כוללת מרכיבים רבים שהם תלויי תרבות, הרי שלמידת המשמעות שלהם היא בעלת חשיבות רבה. למידת הקודים התרבותיים תמנע מצבים של קצר בתקשורת, תצמצם את חוסר ההבנה שמקורה בתקשורת לא מיטבית, תאפשר צמצום פערים על רקע תרבותי, תשפר עם הקשר האישני עם סטודנטים ממגוון רחב של הקשרים תרבותיים, ומעל לכול תעלה את האפקטיביות של ההוראה בכיתות רב-תרבותיות. בהקשר זה חשוב לציין כי במסגרות אקדמיות מתרחש תהליך של סוציאליזציה ביחס לשפת הגוף. סטודנטים בתחילת הלימודים בקמפוס רב-תרבותי דיווחו על קצרים רבים מאוד בתקשורת על רקע תרבותי, אולם סטודנטים בלימודים מתקדמים סיפרו כי במרוצת הזמן למדו להבין את משמעות שפת הגוף ולשנות בהתאם את התנהגותם. כך גם מרצים בעלי ניסיון של מספר שנים לומדים את היסודות שבאמצעותם אפשר ליצור דרך שפת הגוף קשרים חינוכיים וחברתיים להצלחה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ותקשורתית, ולסגל שפת גוף התורמת להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרת רב-תרבותית.

מקורות

- Afifi, W. (2007). Nonverbal communication. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 39–59). Lawrence Erlbaum.
- Allwood, J. (2002). Bodily communication dimensions of expression and content. In B. Granström, D. House, D., & I. Karlsson (Eds.), *Multimodality in language and speech systems* (pp. 7–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2367-1_2
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bavelas, J. B. (1994). Gestures as part of speech: Methodological implications. *Research on Language and Social Interaction*, 27(3), 201–223. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703_3
- Bar Shalom, Y., Grebelsky-Lichtman, T., & Alayan, F. (2018). Intercultural encounters as a 'Mind Body' experience: A case study in Jerusalem. *Intercultural Education*, 29(1), 139–147. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1405536>
- Birdwhistell, R. L. (2010). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. University of Pennsylvania Press.

- Buck, R., & VanLeer, C. A. (2002). Verbal and nonverbal communication: Distinguishing symbolic, spontaneous and pseudo-spontaneous nonverbal behavior. *Journal of Communication*, 52(3), 522–541. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02560.x>
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin*, 2, 203–243. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.203>
- Ekman, P. (1997). Lying and deception. In N. L. Stein, P. A. Ornstein, B. Tversky, & C. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 333–347). Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. Pergamon press.
- Grebelsky-Lichtman, T. (2014). Parental patterns of cooperation in parent-child interactions: The relationship between nonverbal and verbal communication. *Human Communication Research*, 40(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/hcre.12014>
- Grebelsky-Lichtman, T. (2016). An advanced framework for verbal communication and nonverbal gestures in parent-child interactions. *Studia in Media and Communication*, 4(1), 82–98. <https://doi.org/10.11114/smc.v4i1.1623>
- Grebelsky-Lichtman, T. (2017). Verbal versus nonverbal primacy: Children's response to parental incongruent communication. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(5), 636–661. <https://doi.org/10.1177/0265407516651158>
- Grebelsky-Lichtman, T. (2021). Discrepant verbal-nonverbal profile theory: Making sense of contradicting messages in interpersonal communication. In D. O. Braithwaite & P. Schrodt (Eds.), *Engaging Theories in Interpersonal Communication* (3rd ed., pp. 143–157). Routledge.
- Grebelsky-Lichtman, T., & Katz, R. (2020). Gender effect on political leaders' nonverbal communicative structure during the COVID-19 Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7789. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217789>
- Hodgson, J. (2016). *Mastering movement: The life and work of Rudolf Laban*. Routledge.
- Jones, S. E., & LeBaron, C. D. (2002). Research on the relationship between verbal and nonverbal communication: Emerging integrations. *Journal of Communication*, 52(3), 499–521. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02559.x>
- Kestenberg, J. A., Loman, S., Lewis, P., & Sossin, A. M. (1996). *The meaning of movement: Developmental and clinical perspectives of the Kestenberg Movement Profile*. Gordon and Breach.
- Knapp, M., Hall, J., & Horgan, T. (2013). *Nonverbal communication in human interaction* (8th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Lear, J. (2015). *Freud* (2nd ed.). Routledge.

McNeill, D., Cassell, J., & McCullough, K. E. (1994). Communicative effects of speech-mismatched gestures. *Research on Language and Social Interaction*, 27(3), 223–239.

https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703_4

Neill, S. R. (1991). *Classroom nonverbal communication*. Routledge.

Rimé, B. (1983). Nonverbal communication or nonverbal behavior: Towards a cognitive-motor theory of nonverbal behavior. In W. Doise & S. Moscovici (Eds.), *Current issues in European social psychology*, vol. 1 (pp. 85–141). Cambridge University Press.

Schultz, A., Tulviste, T., & Konstabel, K. (2012). Early vocabulary and gestures in Estonian children. *Journal of Child Language*, 39(3), 664–686. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000225>

Sommer, R. (2002). Personal space in a digital age. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 647–660). Cambridge University Press.

Trees, A. R. (2000). Nonverbal communication and the support process: Interactional sensitivity in interactions between mothers and young adult children. *Communications Monographs*, 67(3), 239–261. <https://doi.org/10.1080/03637750009376509>

