



לדבר אנגלית, להתגונן יותר: העלות הפסיכולוגית הסמויה של שפת העסקים העולמית



שי דנציגר

כרמית ת. תדמור

פרופ' כרמית ת. תדמור היא חברת סגל בכיר בפקולטה לניהול ע"ש קולר באוניברסיטת תל אביב. כיהנה בעבר כראש החוג לניהול. קיבלה את הדוקטורט שלה מהפקולטה למנהל עסקים של אוניברסיטת קליפורניה בברקלי, ולפני שהצטרפה לאוניברסיטת תל אביב שימשה כעמיתת מחקר במסגרת פוסט-דוקטורט בבית הספר למנהל עסקים של אוניברסיטת הרווארד. מחקרה מתמקד בנושאים של סובלנות חברתית, יצירתיות והצלחה ניהולית, בעיקר דרך הפריזמה של חשיפה לחוויות רבות-תרבותיות. מחקריה הופיעו בכתבי עת אקדמיים מובילים, וכן בעיתונות פופולרית כמו "ניו יורק טיימס", "וול סטריט ג'ורנל" ו"פורבס". זכתה במענקים ובפרסים רבים, ובהם "מלגת אלון" (מלגת חוקר צעיר מצטיין שנבחר על ידי ותית), ופרס הרקטור למצוינות בהוראה.

פרופ' שי דנציגר הוא חבר סגל בכיר בפקולטה לניהול ע"ש קולר באוניברסיטת תל אביב. עוזר דקאן לקשרים בין-לאומיים והראש האקדמי של התוכנית הבין-לאומית לתואר ראשון בניהול ומדעי הרוח. בעל תואר ראשון בפסיכולוגיה וניהול מהאוניברסיטה העברית ודוקטורט במדעי המוח מאוניברסיטת קליפורניה, דיוויס. מחקריו עוסקים בהתנהגות צרכנים, לרבות תפיסת מחירים, השפעות שפה על חשיבה צרכנית והבדלים בין בחירות עבור עצמם לבין המלצות לאחרים. מחקריו זכו למענקי מחקר רבים ופורסמו בכתבי עת מובילים בעולם. משמש גם כעד מומחה ומספק חוות דעת מקצועיות בנושאים הקשורים להתנהגות צרכנים וקבלת החלטות.

תקציר

אנגלית היא כיום שפת העסקים והאקדמיה הגלובלית. כאשר עובדים, מנהלים וסטודנטים, שאנגלית אינה שפת האם שלהם, נדרשים להשתמש בה, נהוג להניח שהאתגר המרכזי הוא רמת השליטה בשפה. במאמר זה אנו מציעים תמונה אחרת: גם אנשים השולטים היטב באנגלית עלולים לשלם מחיר פסיכולוגי סמוי מעצם השימוש בה מול דוברי אנגלית כשפת אם. על סמך תיאוריית הסוציומטר (sociometer theory) ועל סדרת ניסויים שערכנו, אנו מראים כי עצם הציפייה לתקשר באנגלית עם דובר שפת אם עלולה לעורר חשש מהערכה שלילית ולאיים על תחושת הערך העצמי. בתגובה לאיום זה, דוברי אנגלית כשפה שנייה נוטים להתגונן באמצעות תקשורת פחות חמה. באופן פרדוקסלי, התנהגות זו עלולה להפחית את רצונו של הצד השני ליצור עימם קשר, ובכך לממש את החשש המקורי. נראה כיצד מנגנון זה פועל באקדמיה, כיצד הוא מתקיים גם בעולם העבודה, ונציע דרכים מעשיות לצמצם את השפעותיו כדי לאפשר מפגשים בין-תרבותיים שימצאו את מלוא הפוטנציאל שלהם.

אנגלית כברירת המחדל הגלובלית וההסבר מבוסס המיומנות

המעבר לאנגלית כשפת עבודה רשמית הפך בשנים האחרונות לתופעה רוחבית. חברות ענק רב-לאומיות, בהן Rakuten, Nokia, SAP ו-Samsung, קבעו מדיניות "אנגלית בלבד", לעיתים גם כשרוב כוח האדם שלהן אינו דובר אנגלית כשפת אם. שלושה כוחות מניעים את המגמה: לחץ תחרותי מצד לקוחות וספקים גלובליים, גלובליזציה של משימות שמחייבת מחלקות במדינות שונות לעבוד יחד, וגלי מיוזנים ורכישות חוצי-גבולות שבהם נדרשת שפה משותפת אחת (Neeley, 2012). נילי מדנישה שהיקף התופעה הוא עצום. אנגלית היא השפה המתפשטת ביותר בהיסטוריה האנושית, ומדוברת ברמה שימושית על ידי כ-1.75 מיליארד אנשים, אחד מכל ארבעה בני אדם. אולם מתוכם רק מיעוט הם דוברי אנגלית כשפת אם. המשמעות היא שהרוב המכריע של מי שמשתמשים באנגלית לצורכי עבודה ולימודים עושים זאת כשפה שנייה, והם בדיוק הקבוצה שבה עוסק מאמר זה. אין מדובר במיעוט שולי שצריך "להשלים פערים", אלא ברוב הגדול של משתמשי השפה.

תופעה מקבילה מתרחשת באקדמיה. מוסדות רבים מציעים קורסים בשפה האנגלית (English-Medium Instruction, או בקיצור EMI). EMI מוגדר כהוראה של נושאים אקדמיים שאינם השפה האנגלית עצמה, באמצעות השפה האנגלית, במדינות שבהן אנגלית אינה השפה הראשונה של רוב האוכלוסייה. במסגרת זו הסטודנטים נדרשים להתמודד הן עם תוכן הלימוד והן עם השפה שבה הוא מועבר, כחלק מהמרוץ אחר בין-לאומיות, דירוגים, ומשיכת סטודנטים וסגל מצטיינים. בתי הספר למנהל עסקים נמצאים בחזית המגמה הזו: סטודנטים למנהל עסקים מכירים בחשיבות האנגלית לקריירה גלובלית, ומחקרים מראים שבחלק מהמקרים שביעות הרצון שלהם מקורסי EMI גבוהה יחסית לזו של סטודנטים בתחומים אחרים. אך למרות התפשטותה המהירה, יעילותה של שיטת ה-EMI נותרה שנויה במחלוקת, וההטמעה שלה הניבה עד כה לא מעט אתגרים.

ההנחה הרווחת לגבי האתגר שהמעבר הזה מציב היא הנחה מבוססת מיומנות: הבעיה, כך מקובל לחשוב, היא רמת השליטה באנגלית, והפתרון הוא לשפר אותה. עד כמה שורשית ההנחה

דמיינו סטודנטית ישראלית מצטיינת שמתבקשת לכתוב מייל למרצה אורח שעתידי ללמד אותה בקורס. הקורס יילמד באנגלית, והמרצה, כך עולה משמו ומארץ מוצאו, דובר אנגלית כשפת אם. הסטודנטית פותחת את תיבת הדואר, מתחילה לכתוב, ואז נעצרת. המשפט שכתבה נראה לה פתאום ילדותי. היא מוחקת, מנסחת מחדש, ומצמצמת את מה שרצתה לומר כדי לא להסתכן בשגיאה. המייל שהיא בסוף שולחת יהיה זהיר ומרוחק יותר מכפי שהתכוונה. היא אינה יודעת שהזהירות הזו עלולה ליצור בדיוק את הרושם שממנו ניסתה להימנע.

הסכנה הזאת אולי נראית שולית, אך היא חושפת תופעה רחבה. אנגלית היא היום שפת העסקים והמדע הגלובלית, ולמעבר אליה יש היגיון ברור: היא מאפשרת תיאום, שיתוף פעולה וצמיחה בשווקים בין-לאומיים. אלא שלהיגיון היעיל הזה יש מחיר פסיכולוגי סמוי. דוברי האנגלית כשפה שנייה, שמספרם עולה פי שש על מספר דוברי השפה כשפת אם (Lyons, 2021), עלולים למצוא את עצמם שוב ושוב במצב שבו הם חשים, ולעיתים נתפסים, כפחותי ערך.

המחיר הזה רלוונטי במיוחד לישראל. אנגלית אינה שפת אם לרובנו, אך היא שזורה בכל פינה של החיים העסקיים והאקדמיים: סטארטאפים שמניסים משקיעים בחו"ל, חברות שמנהלות צוותים מבזרים בעולם, וקורסים אקדמיים שעוברים להוראה באנגלית כדי למשוך סטודנטים מכל העולם. בכל אחד מהמרחבים האלה, ישראלים מוכשרים נדרשים לתקשר בשפה שאינה שפת אימם מול אנשים שעבורם זו שפת האם, ולעיתים, בלי להיות מודעים לכך, אנחנו משלמים על כך מחיר פסיכולוגי.

המאמר הזה עוסק במחיר הזה: מהיכן הוא נובע, כיצד הוא משפיע על התקשורת כבר מהרגע הראשון, וכיצד הוא מתרחב מאינטראקציה בודדת לדינמיקה ארגונית שלמה. נפתח בהצגת ההסבר הרווח, המבוסס על רמת השליטה בשפה, ונראה מדוע הוא מספק רק תמונה חלקית. לאחר מכן נציג את המנגנון הפסיכולוגי העומד בבסיס התופעה, נסכם סדרת ניסויים שערכנו כדי לבחון אותו, נרחיב אל הזירה הארגונית, ונסיים בארגו כלים מעשי.

הזו? בסקירה שיטתית שערכנו של עשרות מחקרים אמפיריים בתחום ה-EMI, מצאנו שכ-70% מהם מתמקדים בשליטה באנגלית של הסגל, הסטודנטים, או שניהם, כמשתנה המרכזי שמסביר את הצלחת הלמידה. גם מחקרים שעסקו בתפיסות, במוטיבציה או בהשתתפות בכיתה נטו לקשור את ממצאיהם לרמת האנגלית. במילים אחרות, ההסבר מבוסס המיומנות דומיננטי עד כדי כך שהוא מאפיל על הסברים אפשריים אחרים לתגובות של סטודנטים (Tadmor et al., 2025). ממצא זה עולה בקנה אחד עם סקירות שיטתיות קודמות של תחום ה-EMI, שהצביעו על השליטה באנגלית כמנבא המרכזי של הצלחה (Macaro et al., 2018).

אין ספק שהמיומנות חשובה. שליטה טובה יותר באנגלית אכן קשורה להבנה טובה יותר, להשתתפות פעילה יותר ולהישגים גבוהים יותר. אך אם השליטה באנגלית היא כל הסיפור, כיצד נסביר עובד או סטודנט ששולט באנגלית היטב ובכל זאת חש נחות, נמנע, ומצטמצם? כיצד נסביר את העובדה שאפילו דוברי שפה שנייה ברמה גבוהה מדווחים על תחושות נחיתות? כאן נכנסת לתמונה הפסיכולוגיה, שחושפת רובד שהמבט מבוסס המיומנות מחמיץ לחלוטין.

המנגנון: איום על ההערכה העצמית

ההבחנה הראשונה והחשובה היא בין מעמד שיוכי, כלומר היותו של אדם דובר אנגלית כשפת אם, לבין מיומנות נרכשת, כלומר רמת השליטה בשפה. מיומנות אפשר לשפר. אדם יכול להגיע לרמה כמעט ילידית או אף לעלות על דובר ממוצע (Medgyes, 1992). אך את המעמד השיוכי של מי ש"נולד לתוך" השפה אי אפשר להשיג לעולם. כאשר ארגון או מוסד אקדמי הופכים את האנגלית לשפת עבודה או לימוד מרכזית, המעמד הזה מקבל לפתע ערך חברתי וארגוני ממשי. נילי (Neeley, 2013) מצאה שעובדים שנדרשו לעבוד באנגלית דיווחו על תחושה של ירידה בערכם המקצועי, של "טיפשות" ושל מעמד מצומצם, ללא קשר לרמת האנגלית שלהם בפועל. עצם ההגדרה העצמית כדובר שאינו יליד עלולה להציב את האדם בעמדת נחיתות נתפסת, גם כאשר יכולתו המקצועית אינה מוטלת בספק.

מדוע לתחושה הזו יש כוח כה רב? תיאוריית הסוציומטר (sociometer theory; Leary, 1999; Leary &

Baumeister, 2000) מציעה שההערכה העצמית פועלת כמד-מעקב פנימי אחר מידת הקבלה או הדחייה החברתית שלנו. מכיוון שהשתייכות חברתית הייתה חיונית להישרדות לאורך האבולוציה, פיתחנו מנגנון רגיש שמתריע כשנדמה לנו שאיננו מוערכים מספיק כשותפים. הצורך הזה, הצורך הבסיסי להרגיש מוערך ושייך, הוא ממניעי היסוד האנושיים (Baumeister & Leary, 1995). כשאדם חש שהוא עלול להיתפס כפחות כשיר בגלל השפה, המד הזה מזהה איום על קבלתו החברתית ומניע אותו לפעולה. די בעצם האפשרות לדחייה כדי להפעיל את התגובה.

לענייננו, הנקודה החשובה בתיאוריה זו היא שהמד אינו מודד מציאות אובייקטיבית אלא תפיסה. האמונות של האדם לגבי איך אחרים תופסים אותו, בין שהן מבוססות ובין שהן מדומיינות, הן אלו שמפעילות את האיום. לכן אין צורך באינטראקציה ממשית וגם לא בדחייה ממשית: די בכך שאדם מאמין שיתכן שיוזלזל בו כדי שמערכת ההגנה שלו תופעל. זו הסיבה שמרצה דובר אנגלית כשפת אם יכול להשפיע על סטודנט עוד לפני שנפגשו: עצם הידיעה על מעמדו הלשוני של המרצה מספיקה כדי להפעיל את הסוציומטר (sociometer) ולאותת על איום על ההערכה העצמית.

מאין מגיעה אותה תחושת חוסר כשירות? התופעה נשענת גם על ספרות מחקר סמוכה מתחום הסטיגמה הלשונית. גלושק ודובידיו (Gluszek & Dovidio, 2010) הראו שדוברים הנתפסים כלא ילידים נשפטים לעיתים קרובות כפחות מוכשרים ואינטליגנטים, ללא קשר ליכולתם בפועל (ראו גם Hui & Yan, 1987; Lippi-Green, 1997). חיזוק מעניין לרעיון שהאיום נטוע בתפיסה ולא במציאות מצוי בהבחנה בין מוכנות אובייקטיבית לסובייקטיבית. במחקר קלאסי, מאזינים ששמעו הרצאה וזהו אך ראו תמונה של מרצה אסייתי לעומת מרצה לבן, דיווחו ששמעו דיבור "מבטא" יותר והבינו אותו פחות (Rubin, 1992). כלומר, גם כשהמסר מובן לחלוטין, הציפייה לחוסר כשירות יכולה לעוות את התפיסה. עבור דובר שפה שנייה, די בידיעה שהציפייה הזו קיימת כדי שמד הסוציומטר יזהה איום.

במילים אחרות, הסוציומטר הוא המנגנון המרכזי: דובר שאינו יליד עלול לצפות להיתפס כנחות, והציפייה הזו לבדה, לא הדחייה בפועל, משנה את התנהגותו עוד לפני שנאמרה מילה. מכיוון שמדובר באיום על קבלה חברתית, סביר שהוא יתבטא דווקא בממד בין-אישי של קרבה וריחוק. חום בתקשורת

ראשונית מסמן פתיחות, נגישות ורצון בקשר. קור, לעומת זאת, מאפשר לדובר להישאר מוגן ומרוחק יותר במקרה של דחייה אפשרית. לכן, כבר בשלב המייל הראשון, לפני כל מפגש ממשי, ניתן לצפות שהאיום לא יתבטא בהכרח בירידה באיכות הכתיבה או ברמת הכשירות הנתפסת, אלא בירידה בחום שהדובר משדר. את המנגנון הזה, וכיצד אפשר לנטרל אותו, בחנו בסדרת ניסויים.

הליבה: מה גילו הניסויים?

כדי לבחון כיצד דוברי אנגלית כשפה שנייה מתכוננים מבחינה פסיכולוגית למפגש עם מרצים דוברי אנגלית כשפת אם, ערכנו ארבעה ניסויים (ושני מבחני בקרה נוספים) בקרב סטודנטים למנהל עסקים בישראל ובצרפת. במקום להסתמך על ראיונות ושאלוני דיווח עצמי, כפי שעשו רוב המחקרים הקודמים בתחום, השתמשנו במניפולציה ניסויית שמאפשרת לבסס קשר סיבתי ולא רק מתאם. בחירה זו אינה טכנית בלבד: היא מאפשרת להצביע על הרגע שבו האיום הפסיכולוגי נולד, עוד לפני שהסטודנט דרך לראשונה בכיתה.

הסיפור שהוצג למשתתפים היה פשוט ובעל תוקף פנימי גבוה: עליכם ללמוד בקרוב קורס באנגלית עם מרצה אורח, ואתם מתבקשים לכתוב לו מייל לפני תחילת הקורס. את המעמד של המרצה כדובר אנגלית כשפת אם תפעלנו דרך שינוי שמו, ארץ מוצאו וכתובת הדוא"ל שלו: מחצית מהמשתתפים כתבו למרצה "אמריקאי" או "אוסטרלי", והשאר למרצה "סיני" או "ברזילאי". שני שופטים שלא הכירו את מטרת המחקר דירגו את חום המייל: עד כמה הכותב נראה ידידותי, חם ונגיש. מדד החום אפשר לנו לבחון אם האיום הלשוני-פסיכולוגי מתבטא בממד שבו ציינו לו: לא בפגיעה כללית באיכות הכתיבה או בכשירות הנתפסת, אלא בהפחתה של חום בין-אישי. כדי לשלול הסברים חלופיים, דירגו שופטים גם את איכות ביצוע המשימה, את איכות הכתיבה, ואת רמת הכשירות שיוחסה לכותב.

התוצאה הייתה עקבית ומפתיעה. סטודנטים שכתבו למרצה דובר אנגלית כשפת אם נתפסו כחמים פחות באופן מובהק מאלה שכתבו למרצה שאינו דובר אנגלית כשפת אם. האפקט לא היה תלוי בארץ מוצא ספציפית: לא היה הבדל בין מרצה דובר אנגלית כשפת אם שהוצג כאמריקאי או כאוסטרלי, ולא בין מרצה שאינו דובר אנגלית כשפת אם שהוצג כסיני

או כברזילאי, מה שמלמד שהאפקט מוכלל מעבר למדינה מסוימת ונובע מהמעמד הלשוני עצמו. הפער החזיק גם כששלטנו ברמת האנגלית המדווחת של הסטודנטים, כלומר לא השליטה בשפה הסבירה את הכתיבה הקרה, אלא משהו אחר. חשוב להדגיש שבכל הניסויים לא מצאנו הבדל בין הקבוצות באיכות הביצוע של המשימה, באיכות הכתיבה, או ברמת הכשירות שיוחסה למיילים. כלומר, הקור לא נבע מכך שהמיילים למרצה דובר אנגלית כשפת אם היו ארוכים פחות, כתובים פחות טוב, או מקצועיים פחות. הם פשוט היו חמים פחות. זו עדות נוספת לכך שמדובר בהתגוננות חברתית ממוקדת ולא בירידה כללית בביצועים.

מהו אותו "משהו אחר"? הניסוי השני זיהה את החוליה המתווכת: ייחוס משוקף של חוסר כשירות (reflected appraisal of incompetence). הסטודנטים העריכו שהמרצה היה תופס אותם כמוכשרים, מיומנים ואינטליגנטיים יותר אילו יכלו לכתוב בשפת אימם. תחושת הנחיתות הלשונית הזו, הציפייה להישפט כפחות כשירים, היא שהובילה אותם להציג חזית קרה יותר. החשד שהמרצה ישפוט אותם לרעה גרם להם להתגונן מראש.

מדוע דווקא קור, ולא חום מוגבר? לכאורה היה הניגון שהסטודנטים ינסו לרצות. אולם מחקר קודם מלמד שלהפגין חום ואז להידחות כואב יותר, בגלל ההשקעה הרגשית הגדולה שבדבר (Stinson et al., 2009). קור, לעומת זאת, מאפשר להישאר מרוחק ומוגן מפני כאב, השפלה ומבוכה אפשריים. וכאן טמון הפרדוקס: ההתגוננות הקרה עלולה לייצר בדיוק את הדחייה שממנה חוששים, מה שמדאיג במיוחד נוכח חשיבותו של החום ליצירת קשר חם ופורה בין מרצה לסטודנט, קשר שהוא תנאי למעורבות וללמידה (Pianta, 1999; Quin, 1997; Wentzel, 2017).

ממצא כזה מזמין הסבר חלופי שהיה עלינו לשלול. אולי הסטודנטים אינם מגיבים למעמד הלשוני של המרצה, אלא פשוט לארץ מוצאו. למשל מתוך עמדות מסוימות כלפי ארה"ב לעומת סין, או מתוך תחושת קרבה גדולה יותר למרצה הסיני, שכמוהם אינו דובר אנגלית כשפת אם. אפשרות רחבה יותר היא שהתגובה משקפת מידה כלשהי של התאמה תרבותית נתפסת, ולא רק את פער המעמד הלשוני. שני מבחני בקרה טיפלו בכך. במבחן הראשון ויתרנו לחלוטין על רמזות ארץ המוצא: במקום "מרצה אמריקאי" או "מרצה סיני", אמרנו לסטודנטים במפורש שהמרצה הוא דובר אנגלית כשפת אם,

האיום: כשהסטודנטים כתבו בעברית, או כשקיבלו הזדמנות לחיזוק עצמי, הם יצרו רושם ראשוני חם באותה מידה, ללא קשר למעמד הלשוני של המרצה. מכאן ששתיהן כלים יעילים לכיבוי "מד האיום" של הסוציומטר.

ראוי להדגיש את ערכה המתודולוגי של ההתערבות. כשהצלחנו לנטרל את הקור באמצעות מניפולציה ישירה של האיום, חיזקנו את הביטחון בכך שהאיום הפסיכולוגי, הוא ולא משתנה אחר, מניע את התופעה. כמו כן, באופן עקבי לאורך כל הניסויים, השליטה ברמת האנגלית המדווחת של הסטודנטים לא ביטלה את האפקט. זו עדות חזקה לכך שמדובר בחוויה פסיכולוגית של איום מבוסס שפה, ולא בחוסר שליטה בשפה.

מהממצאים אל המציאות הרחבה

ההשלכות של הממצאים רחבות. עבור בתי ספר למנהל עסקים, שליטה באנגלית אינה מותרות אלא תנאי הכרחי: היא נחוצה כדי שהבוגרים ישתלבו בשוק העבודה הגלובלי, והיא מנוע מרכזי לבין-לאומיות דרך שיפור הדירוג, משיכת סגל מצטיין מחו"ל, ומשיכת סטודנטים בין-לאומיים משלמים. אין ספק שיש לשפר את האנגלית של הסטודנטים, אך דווקא משום שהמטרה הזו חשובה כל כך, חיוני להבין את החסם הפסיכולוגי שעלול לסכל אותה. אם הציפייה להישפט לרעה בגלל השפה מרחיקה את הסטודנט עוד לפני שנכנס לכיתה, הרי ששיפור המיומנות לבדו לא יספיק.

מכאן עולה הצורך בשינוי תפיסה לגבי מטרת ה-EMI. כל עוד רואים ב-EMI אמצעי לשיפור האנגלית בלבד, מפספסים מחצית מהתמונה. המטרה צריכה להיות רחבה יותר: ליצור סביבה שבה הסטודנט חש בטוח ומוערך, ונוח לו להשתמש באנגלית ללא קשר למעמדו הלשוני. המיומנות היא חיונית, אך לצידה חשובות גם הנוחות הפסיכולוגית ותחושת הערך העצמי של הסטודנט, המשפיעות ישירות על נכונותו לתקשר עם המרצה. אם הדחייה הצפויה הופכת למציאות, היא עלולה לפגוע בהערכה העצמית ולהוביל לרתיעה רחבה מהתנהלות במרחבים דוברי אנגלית, תוצאה מזיקה במיוחד לסטודנטים למנהל עסקים המכוונים להצלחה גלובלית. לפיכך, התערבויות EMI צריכות לא רק לשפר מיומנות לשונית, אלא גם לטפל באיומים על הערך העצמי הנובעים מפערי מעמד לשוני.

או שאינו דובר אנגלית כשפת אם, בלי שם או מדינה שמסגירים את מוצאו. גם כאן, כשהמעמד הלשוני היה המידע היחיד, האפקט נשמר: הסטודנטים היו קרים יותר כלפי המרצה דובר האנגלית כשפת אם. במבחן השני בדקנו ישירות את הסבר הקרבה התרבותית. אם הסטודנטים חמים יותר כלפי המרצה הסיני משום שהם חשים קרובים אליו יותר, היינו מצפים שידווחו על תחושת קרבה גדולה יותר כלפיו. אך מצאנו את ההפך: הסטודנטים דיווחו שהם חשים קרובים יותר דווקא למרצה האמריקאי, ובכל זאת היו קרים יותר כלפיו בכתיבה. כלומר, אף שקשה לשלול לחלוטין את האפשרות של התאמה תרבותית בהקשרים אחרים, מבחני הבקרה שלנו מצמצמים מאוד את החשש שזהו ההסבר לממצא המרכזי. במקרה שלנו, ההסבר המשכנע יותר הוא המעמד הלשוני עצמו.

כעת מגיע החלק המפתיע ביותר. נזכיר: ההתנגנות הקרה של הסטודנטים נועדה להגן עליהם מפני דחייה, אך דווקא היא זו שעלולה להזמין את הדחייה. את הפרדוקס הזה הוכיח ניסוי ההמשך בעיצוב "כבול" (yoked): נתנו לדוברי אנגלית כשפת אם, באחד המדגמים אנשים מן השורה, ובמדגם אחר מורים בעלי ניסיון מעשי, לקרוא את המילים שכתבו הסטודנטים, ולדרג עד כמה היו רוצים לתקשר עם כותב המייל. התוצאה חזרה על עצמה בשני המדגמים: הם רצו פחות לתקשר עם הסטודנטים שכתבו (במקור) למרצה דובר אנגלית כשפת אם, והקשר הזה תואר בדיוק על ידי החום המופחת של המייל. כלומר, המרחק שהסטודנט יצר כדי להתגונן הוא מה שגרם לצד השני לרצות פחות לתקשר איתו. ההגנה העצמית של הסטודנט הגשימה את עצמה: היא ייצרה את אי הרצון לתקשר שממנו פחד מלכתחילה. זוהי נבואה שמגשימה את עצמה במלוא מובן המילה.

החדשות הטובות הן שאפשר לשבור את המעגל הזה. בחנו שתי דרכים לעשות זאת. הראשונה: לאפשר לסטודנטים לכתוב בשפת אימם ולהיעזר בתרגום לאנגלית (בניסוי שלנו, עובד מנהלי במחלקה, דובר אנגלית כשפת אם, תרגם את המייל עבורם). השנייה: חיזוק עצמי (self-affirmation), תרגיל קצר ומקובל במחקר הפסיכולוגי, שבו האדם מדרג רשימת ערכים חשובים לו, ואז כותב מדוע הערך שדירג ראשון הכי חשוב לו. הרעיון, מתוך תיאוריית החיזוק העצמי, הוא שהזכרת תכונות מוערכות של העצמי מחסנת מפני איומים על ההערכה העצמית (Cohen & Sherman, 2014). שתי ההתערבויות נטרלו את

יתרה מזו, הממצאים שלנו מלמדים כיצד ציפיות מעצבות מציאות. הסטודנט ניגש לכל קורס עם תפיסות מוקדמות, ובהקשר של EMI, המעמד הלשוני שהוא מייחס לעצמו מתנע ציפיה להמעטה בערכו ולדחייה עוד לפני שהתרחשה אינטראקציה כלשהי. אמונות מקדימות אלו אינן משפיעות רק על הקשר עם המרצה, אלא עלולות לזלוג להתנהגויות אקדמיות רחבות יותר: מאמץ, השתתפות, והזדהות עם תוכן הקורס (Pianta, 1999; Quin, 2017). זו הסיבה לכך שתיאוריות של מעורבות והשתייכות צריכות לשלב את תפקיד המוכנות הפסיכולוגית ותחושת הערך היחסי ולא רק את רמת המיומנות.

האם הבעיה ייחודית ליחסי תלמיד-מרצה? כלל לא. אותו מנגנון עשוי לפעול גם בעולם העבודה, כשעובד דובר שפה שנייה ניצב מול מנהל או עמית דובר אנגלית כשפת אם. את הזירה הזו חקרה בעיקר נילי, בהקשר של חברות רב-לאומיות שאימצו את האנגלית כ-"lingua franca", שפת תקשורת רשמית ומחייבת לכלל העובדים, ללא קשר לארץ מוצאם. במחקר על חברה צרפתית שעברה למדיניות מחייבת של שימוש באנגלית (Neeley, 2013), היא תיארה עובדים שחשו שיערכם הצטמצם ושאיכותם כדוברי אנגלית האפילה על ערכם המקצועי האמיתי, ללא קשר לרמת השליטה שלהם בפועל. גם כאן, כמו בניסויים שלנו, התחושה לא הייתה תלויה ביכולת האמיתית, אלא בעצם המעמד של דובר שפה שנייה מול הדרישה לתקשר באנגלית. מחקר אחר, על חברה יפנית שהנהיגה אף היא את האנגלית כשפת התקשורת הרשמית (Neeley & Dumas, 2016), הראה את הצד השני של המטבע: דוברי האנגלית כשפת אם חוו רוח מעמדי שלא השיגו במאמץ. כך נחשפת אי-סימטריה: בעוד שדוברי השפה השנייה משלמים מחיר נפשי, דוברי האנגלית כשפת אם מקבלים יתרון שלא ביקשו.

עם זאת, מחקריה של נילי, כמו רוב המחקר בתחום, היו איכותניים ומבוססי ראיונות ודיווח עצמי, ותיעדו את התחושה בלי לבחון את שורשיה הסיבתיים. כאן מוסיף מחקרנו נדבך: הוא חושף את המנגנון שמתחולל בתוך האדם עוד לפני שמתקיימת אינטראקציה, ומראה כיצד ההגנה העצמית מצמיחה נבואה שמנשימה את עצמה. ואף שבחנו סטודנטים, יש יסוד להניח שהמנגנון אינו נעצר בשערי האוניברסיטה. נצפה להיגיון זהה בכל מפגש שבו דובר שפה שנייה מצפה להישפט לרעה מול דובר שפת אם בעל מעמד גבוה יותר, בריאיון עבודה, בפגישת צוות, או בכתיבת מייל למנהל. מכאן עולות שתי שאלות משלימות: מתי האיום הזה חזק במיוחד?

וכיצד אפשר לצמצם אותו? השאלה הראשונה פותחת כיווני מחקר עתידיים; השאלה השנייה מובילה לארגון הכלים המעשי.

באשר לשאלה הראשונה, ממצאי המחקר שלנו מעלים סדרה שלמה של כיווני מחקר עתידיים. מסקרן לדעת, למשל, האם עוצמת האפקט משתנה בין קבוצות שונות של דוברי אנגלית כשפה שנייה, לרבות הבדלים מגדריים והבדלים הקשורים לרקע חברתי ותרבותי בישראל. ייתכן שאנשים שכבר חוו שוב ושוב הערכה שלילית בהקשרים מקצועיים, או כאלה שמרגישים מלכתחילה פחות שייכים למרחבים גלובליים, יגיעו למפגש עם דובר אנגלית כשפת אם כשהסוציומטר שלהם רגיש במיוחד.

מסקרן לא פחות להבין כיצד בינה מלאכותית עשויה לשנות את הדינמיקה הזו. כלים מבוססי AI מאפשרים כיום לכתוב מייל בעברית, לתרגם אותו, לשפר את הניסוח, ואף להישמע בכתב כמעט כמו דובר אנגלית כשפת אם. מצד אחד, ייתכן שכלים כאלה יפחיתו את האיום, משום שהם מאפשרים לדובר השפה השנייה לבטא רעיונות בלי שמנבלות הניסוח באנגלית יבלטו. מצד שני, אם הכותב יודע שבהמשך צפוי מפגש ממשי, בזום או פנים אל פנים, הבינה המלאכותית עשויה רק לדחות את רגע האיום: היא משפרת את הרושם הראשוני בכתב, אך אינה בהכרח מנטרלת את החשש מפני חשיפה מאוחרת יותר של הפער בין האנגלית המלוטשת של המייל לבין האנגלית הספונטנית של הדובר. במובן זה, כלי בינה מלאכותית עשויים להיות לא רק פתרון אפשרי אלא גם מקור לשאלות חדשות: האם הם מצמצמים את האיום, משנים את צורתו, או רק מעבירים אותו משלב הכתיבה לשלב המפגש? זו שאלה חשובה במיוחד לעולם העבודה והאקדמיה כיום, ורק מחקר עתידי יוכל להשיב עליה.

אך לצד השאלות הפתוחות שממצאים אלה מעלים, יש גם צעדים מעשיים שאפשר לנקוט כבר עכשיו. השאלה השנייה, כיצד אפשר לצמצם את האיום, מובילה לארגון הכלים הבא.

ארגון כלים: כיצד לנטרל את האיום

אם המחיר הנפשי אמיתי, אך הוויתור על אנגלית אינו אפשרי, מה אפשר לעשות? המטרה אינה להחליף את האנגלית, אלא לשלב כלים שמפחיתים את האיום מבלי לוותר על יתרונותיה.

הניסויים שלנו, יחד עם הספרות הרחבה יותר, מצביעים על שלושה כיוונים, שכולם ישימים הן בכיתה והן בארגון.

שילוב שפת האם, לצד האנגלית, לא במקומה.

ההתערבות הראשונה שנטרלה את הירידה בחום בניסויים שלנו הייתה מתן אפשרות לכתוב בשפת האם. אין הכוונה שדוברי השפה השנייה יתקשרו רק בשפת אימם. מן הסתם, דבר כזה יחתור תחת עצם מטרת השימוש באנגלית ויפגע בלמידה ארוכת הטווח וביכולת לתקשר בארגונים גלובליים. הכוונה היא לאפשר מעבר גמיש ומוגבל בין השפות, בעיקר ברגעים שבהם מורכבות הרעיון או החשש משיפוט לשוני עלולים לחסום תקשורת טובה. בכיתה, אפשר לשבץ מרצים דוברי אנגלית כשפת אם ומרצים שאינם דוברי שפת אם בהוראה משותפת, לעודד מרצים להכיר את השפה המקומית, להיעזר במתרגמים, או לקיים דיונים רב-לשוניים בקבוצות. בארגון, אפשר לאפשר לעובד להציג רעיון מורכב תחילה בשפת אימו ולאחר מכן לתרגמו, או לשלב עמית מתרגם בפגישות קריטיות, כך שאיכות הרעיון לא תיפול קורבן למחסום הניסוח.

חיזוק עצמי לפני המפגש, כשגרה ולא כסימון.

ההתערבות השנייה שעבדה הייתה חיזוק עצמי. מרצים ומנהלי קורסים יכולים לשלב תרגיל חיזוק עצמי קצר לפני תחילת הקורס או לפני מפגש בין-לשוני, וכך להגדיל את הסיכוי להתניע מעגל מסתגל: סטודנט שמתחזק את ערכו העצמי מתקשר בחום רב יותר, החום מזמין יותר רצון לאינטראקציה מצד המרצה, וזה בתורו עשוי לחזק את ההערכה העצמית והביצועים. נקודה אחת קריטית: כדאי שחיזוק עצמי לא יוצג כטיפול בבעיה של דוברי שפה שנייה, כדי שהאדם לא יחוש שהוא "מסומן" כמי שזקוק לעזרה. לכן כדאי להציג את התרגיל כדרישה סטנדרטית של הקורס או התהליך ולא כהתערבות מכוונת. את אותו עיקרון אפשר ליישם בארגון, למשל כחלק משגרת קליטה או הכנה לפרויקט, ובמיוחד מועיל להתחילו עוד לפני המפגש הראשון כדי למנוע את ההתנגנונות שמולידה הדחייה הצפויה.

סביבה פסיכולוגית בטוחה וחינוך הצד החזק.

השלישי הוא בניית סביבה שמפחיתה את האיום מלכתחילה, והוא דורש מהלך בשני כיוונים. ראשית, יש לחנך את דוברי האנגלית כשפת אם, מרצים ומנהלים כאחד, להבין את האיום שחווים עמיתיהם. מחקרים מראים שמרצים נוטים לייחס את קשיי הסטודנטים לגורמים תרבותיים או חינוכיים, ומחמיצים את הממד הפסיכולוגי-לשוני (Andrade, 2006). קרוב לוודאי

שכך גם מנהלים. עצם המודעות עשויה לשנות התנהגות. שנית, אפשר לצייד את הצד החזק בכלים מעשיים: דובר שפת-אם שמאט את הדיבור, מפשט את אוצר המילים, נמנע מלהשתלט על השיחה ודואג לזמן אוויר" שווה, יכול להקטין את האיום בצורה משמעותית. מרצה או מנהל יכול אף לפנות אל הצד השני עוד לפני המפגש, בהודעה תומכת שמכירה בקושי אך אינה מורידה ציפיות מקצועיות. כל אלה יוצרים מרחב שבו דובר השפה השנייה חש בטוח דיו כדי לנטות לעבר חום, במקום להתגונן בקור.

סיכום: שפה שמחברת, לא שמרחיקה

הפילוסוף לודוויג ויטגנשטיין כתב כי "גבולות שפתי הם גבולות עולמי". השפה היא הכלי המרכזי שדרכו אנו מבטאים את הידע, הכישורים והמומחיות שלנו, וגבולותיה מורגשים אולי בעוצמה הרבה ביותר כאשר אנו נדרשים לבטא מומחיות מקצועית בשפה שאינה שפת אימנו. בעידן העסקים הגלובלי, תקשורת בין-לאומית כזו היא לעיתים קרובות בלתי נמנעת. אך כפי שהראינו, היא עלולה לשאת עימה מחיר פסיכולוגי סמוי: איום על תחושת הערך העצמי ועל תחושת השייכות, שמופעל עוד לפני שנאמרה מילה אחת. באופן פרדוקסלי, דווקא במקום שבו השפה אמורה לקרב בין אנשים, היא עלולה ליצור ריחוק.

עבור ישראלים, התובנה הזו רלוונטית במיוחד. אנגלית אינה שפת האם של רובנו, אך היא כרטיס הכניסה לכלכלה הגלובלית. בין אם מדובר ביום המניס הון בחו"ל, בצוות בין-לאומי העובד מעבר לים, או בקורס אקדמי המועבר באנגלית, המכשול אינו מסתכם באוצר מילים או בדקדוק. הוא נוגע גם לתחושת הערך של מי שנדרש להתבטא מול דובר שפת אם. לכן מי שמבקש להתמודד עם החסם הזה חייב להתבונן לא רק ברמת השליטה בשפה, אלא גם בחוויה הפסיכולוגית הנלווית לשימוש בה.

המסקנה אינה לוותר על אנגלית. יתרונותיה ברורים, והיא חיונית להשתלבות בעולם הגלובלי. אך לצד היתרונות הללו, חשוב להכיר גם במחיר הסמוי שהיא עלולה לגבות. כאשר מנהלים, מרצים ומוסדות מבינים שהאתגר אינו רק לשוני או מיומנותי אלא גם פסיכולוגי, ופועלים בהתאם, באמצעות שילוב מושכל של שפת האם, חיזוק תחושת הערך העצמי

ויצירת סביבה בטוחה ומכילה, הם יכולים לנטרל את האיום הסמוי ולאפשר לשפה למלא את ייעודה האמיתי.

וכאן טמונה ההזדמנות הגדולה. נטרול האיום אינו רק מניעת נזק; הוא תנאי למימוש מלוא הפוטנציאל של המפגש הבין-תרבותי. מחקרים מראים כי חשיפה והטמעה של חוויות רב-תרבותיות מגבירות יצירתיות, מפחיתות דעות קדומות וגזענות, ותורמות להצלחה מקצועית (Maddux et al., 2014; Maddux et al., 2010; Tadmor et al., 2017; Tadmor et al., 2012; Tadmor et al., 2012; Tadmor et al.,

2012). אולם כדי ליהנות מפירותיו של מפגש כזה, יש להסיר תחילה את האיום שחווה מי שנדרש לתקשר בשפה שאינה שפת האם שלו. ארגון או מוסד שמשכיל לעשות זאת יכול להפוך את השפה המשותפת ממקור לאיום למקור להזדמנות, ממכשול לגשר. בכך הוא מאפשר לא רק תקשורת טובה יותר, אלא גם פתיחות גדולה יותר, שיתוף פעולה עמוק יותר, ומיצוי מלא יותר של הפוטנציאל האנושי והמקצועי הגלום במפגש בין תרבויות.

פרופ' כרמית ת. תדמור ctadmor@tauex.tau.ac.il

- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5, 131–154.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333–371.
- Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 214–237.
- Hui, C. H., & Yan, Y.-M. (1987). Effects of language proficiency and physical attractiveness on person perception. *British Journal of Social Psychology*, 26, 257–261.
- Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 32–35.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1–62.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge.
- Lyons, D. (2021). How many people speak English, and where is it spoken? *Babbel*.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51, 36–76.
- Maddux, W. W., Bivolaru, E., Hafenbrack, A. C., Tadmor, C. T., & Galinsky, A. D. (2014). Expanding opportunities by opening your mind: Multicultural engagement predicts job market success through longitudinal increases in integrative complexity. *Social Psychological and Personality Science*, 5, 608–615.
- Maddux, W.W., Galinsky, A.D., & Tadmor, C.T. (2010). Be a better manager: Live abroad. *Harvard Business Review*, 88, 24–24.
- Medgyes, P. (1992). Native or nonnative: Who's worth more? *ELT Journal*, 46, 341–349.
- Neeley, T. B. (2012). Global business speaks English. *Harvard Business Review*, 90, 116–124.
- Neeley, T. B. (2013). Language matters: Status loss and achieved status distinctions in global organizations. *Organization Science*, 24, 476–497.
- Neeley, T. B., & Dumas, T. L. (2016). Unearned status gain: Evidence from a global language mandate. *Academy of Management Journal*, 59, 14–43.
- Neeley, T. B., Hinds, P. J., & Cramton, C. D. (2012). The (un)hidden turmoil of language in global collaboration. *Organizational Dynamics*, 41(3), 236–244.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87, 345–387.
- Rubin, D. L. (1992). Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants. *Research in Higher Education*, 33, 511–531.
- Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183–242.
- Stinson, D. A., Cameron, J. J., Wood, J. V., Gaucher, D., & Holmes, J. G. (2009). Deconstructing the "reign of error": Interpersonal warmth explains the self-fulfilling prophecy of anticipated acceptance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1165–1178.
- Tadmor, C. T., Berger, R., Brenick, A., Abu-Raiya, H., Benatov, J. (2017). The intergenerational effect of maternal multicultural experience on children's tolerance: An example from Palestinians and Jews in Israel. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 48, 1342–1348.
- Tadmor, C. T., Danziger, S., Stockheim, I., Galinsky, A. D., Dubois, D., & Haba, H. (2025). First encounters of the cold kind: Psychological perspectives on language-based inferiority in English-medium instruction and student-professor interaction dynamics. *Academy of Management Learning & Education*, 24, 446–474.
- Tadmor, C. T., Galinsky, A. D., & Maddux, W. W. (2012). Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 520–542.
- Tadmor, C. T., Hong, Y. Y., Chao, M. M., Wiruchnipawan, F., & Wang, W. (2012). Multicultural experiences reduce intergroup bias through epistemic unfreezing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 750–772.
- Tadmor, C. T., Satterstrom, P., Jang, S. J., & Polzer, J. T. (2012). Beyond individual creativity: The superadditive benefits of multicultural experience for collective creativity in culturally diverse teams. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 384–392.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.