

הכנס המדעי ה-19

מחקר, עיון ויצירה באורנים – תשע"ח

"אחרות", פיקוח ותמיכה

יו"ר: הדס הירש

הבית כמרחב פוליטי: עיון בסיפור על בית לוט בעיר סדום

The House as a Political Space: A Study of Lot's House in Genesis 19

הסיפור על ביתו מכניס האורחים של לוט, שהפך לזירת עימות בינו לבין אנשי סדום (בר' יט), מעלה שאלה מהותית: "למי שייך הבית?". מחד, הבית הוא מרחב אוטונומי הנתוע במרחב העיר. לוט שומר על ייחודו ועל עצמאותו מפני כוחות הפועלים בעיר. הוא מארח בביתו את האנשים הבאים אל העיר, ומגן עליהם מפני אנשי סדום המקיפים את ביתו: "כי-על-כן באו בצל קרת"י" (בר' יט 8). מאידך, אנשי סדום טוענים כנגדו: "האֶחָד בָּא לְגֹר וַיִּשְׁפֹּט שְׁפוֹט!" (פס' 9): ההתנגשות בין לוט לאנשי סדום מערערת על האוטונומיה של בעל הבית, ומעמידה את הבית באור דואלי ולימינלי.

בהרצאתי אתבסס על שיטות בחקר המרחב (המודל של לפבר וסוז'ה), ובאמצעותן אציג מקצת מן התפיסות הפוליטיות של המרחב הפרטי מול המרחב הציבורי, כפי שהן עלולות מסיפור לוט בסדום:

1. הבית כמרחב זהותי: ביתו של האחר מהווה אמצעי לבדיקת מעמדו של לוט, הזר בעיר.
 2. הבית כמרחב לימינלי: ביתו של לוט, נמצא ככול הנראה במרחב לימינלי סמוך לשער העיר ומעיד על מעמדו בעיר.
 3. הבית כמרחב שבין הפרטי לציבורי: יחסי הגומלין בין שני הפנים של הבית ותפיסת הבית כמרחב עימות בין הפרטי לציבורי.
 4. הבית כמרחב פיקוח והדרה: "וַיֵּצֵא אֱלֹהִים לוֹט, הַפְּתִיחַ; וַהֲדַלְתָּ, סָגַר אַחֲרָיו. ז. וַיֹּאמֶר: אֵל-נָא אַחִי, תִּרְעֵנוּ. ח. הִנֵּה-נָא לִי שְׁתֵּי בָנוֹת, אֲשֶׁר לֹא-נָדָעוּ אִישׁ--אֹצִיאָהּ-נָא אֶתְהֶן אֵלֵיכֶם, וַעֲשׂוּ לָהֶן כְּטוֹב בְּעֵינֵיכֶם; רַק לְאֲנָשִׁים הָאֵל, אֵל-תַּעֲשׂוּ דָבָר, כִּי-עַל-כֵּן בָּאוּ, בְּצַל קִרְתִּי. ט. וַיֹּאמְרוּ גַשׁ-הַלָּאָה, וַיֹּאמְרוּ הָאֶחָד בָּא-לְגֹר וַיִּשְׁפֹּט שְׁפוֹט--עֲתָה, נָרַע לָךְ מִהֶם; וַיִּפְצְרוּ בְּאִישׁ בְּלוֹט מְאֹד, וַיִּגְשׂוּ לְשַׂבֵּר הַדָּלֶת" (בר' יט ו-ט).
- בניגוד ללוט, אנשי העיר רואים בביתו הפרטי ובמה שקורה בו עניין ציבורי: מה שקורה בבית מעניין אותם ומשוך להם. הם מבקשים למשוך מידיהם את תפקיד המארח ומתנגדים לחלוקה של הבית הפרטי לעומת הבית הציבורי. מבחינתם החלוקה הזו לא קיימת והם מוכיחים אותו על הלגיטימציה שהוא נוטל לעצמו לערער על אושיות החברה שלהם.

מילות מפתח: הפוליטיות של מרחב הבית, המרחב האחר, הזר בעיר, יסוד לימינלי ומרחב לימינלי

"אני שוקלת כעת את המילים שלי לפני שאני מתייגת אנשים": חוויית ההתנסות של

סטודנטים לחינוך בהעברת שיעור בנושא "רב-תרבותיות, גזענות ודעות קדומות"

"Now I Deliberate on my Words Before I Label People": The Learning Experience of Pre-Service Teachers After Teaching a Lesson on Multiculturalism, Racism and Prejudice

אחת ממטרותיו העיקריות של חינוך לרב-תרבותיות היא יצירת תפיסת עולם של סובלנות, וגיבוש ההכרה כי חיים בצוותא של בני תרבויות שונות כרוכים במתחים, ויחד עם זאת מאפשרים העשרה הדדית ומפחה בין בני התרבויות השונות. לאור מטרה זו, נלמדים בשנים האחרונות במכללות להוראה בישראל קורסי תרבות וזהות. חוקרים שונים שבתנו את השינוי שחל בקרב סטודנטים שהשתתפו בקורסים אלו מצאו כי הסטודנטים מדווחים כי הקורסים מקנים תכנים תאורטיים בהקשרים של רב-תרבותיות, אולם הם אינם מנחילים להם כלים יישומיים למימושו של החינוך לרב-תרבותיות.

לאור תובנות אלו, נדרשו סטודנטים שהשתתפו בקורס "חינוך לרב-תרבותיות" במכללת אורנים בתשע"ז, לתכנן שיעור בנושא רב-תרבותיות ולהעביר אותו בזוגות לסטודנטים הלומדים בקורסים שונים באורנים במהלך "יום המאבק הבין-לאומי בגזענות". הכנת השיעורים והעברתם לוותה ברפלקציה עצמית של הסטודנטים במהלך תכנון השיעור, בנייתו והעברתו. בנוסף התקיים בכיתה במהלך הכנת השיעורים אלה שיח דיאלוגי של למידת עמיתים.

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני הבוחן את תובנות הסטודנטים מחוויית התנסותם בהכנת השיעור ובהוראתו. מניתוח התוכן של הרפלקציות של הסטודנטים שהשתתפו בקורס ומהשיח הדיאלוגי שהתקיים בכיתה עולה כי הסטודנטים דיווחו על פיתוח של מספר מרכיבים המתייחסים לזהותם כמורים במרחבים רב-תרבותיים: (1) הידע והמודעות האישית של הסטודנטים ביחס למושגים "רב-תרבותיות", "עמדות קדומות", "סטריאוטיפים וגזענות"; (2) הכלים הפדגוגיים שהם יישמו בשיעורים על מנת להתמודד עם קונפליקטים רב-תרבותיים; (3) תחושות האמפתיה והרגישות החברתית של הסטודנטים כמורים; (4) המודעות לתפקידם כמחנכים לרב-תרבותית וכמחויבים לאחריות חברתית; ו-(5) תחושת המסוגלות שלהם כמורים המלמדים את הנושאים רב-תרבותיות ומאבק בגזענות.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שגם התנסות בהוראה של שיעור אחד הצליחה לחזק את מודעותם של הסטודנטים לתופעת הרב-תרבותיות ולפתח אסטרטגיות הוראה במרחבים חינוכיים רב-תרבותיים. ממצאים אלו מלמדים כי התנסות בהוראה, בשילוב כתיבה רפלקטיבית וליווי מתמשך של המרצה וקבוצת השווים, מהווים גורמים משמעותיים לפיתוח תחושת המסוגלות של סטודנטים להוראה רב-תרבותית. לפיכך, המלצתנו להמשך הכשרת המורים לחינוך לרב-תרבותיות היא לאפשר לסטודנטים התנסות מתמשכת בליווי צמוד של מנחה שהוא מומחה בתחום הרב-תרבותיות המכוון לתהליכי הערכה עצמית והערכה קבוצתית.

מילות מפתח: חינוך לרב-תרבותיות, הכשרת מורים, עמדות קדומות, סטריאוטיפים, גזענות

"תשישות חמלה" בקרב אנשי חינוך

Compassion Fatigue among Educators

ההרצאה תעסוק במונח "תשישות חמלה", המבטא מערך תסמינים הנחווים כאשר המחנכים מעורבים רגשית יתר על המידה ברגשות התלמידים. חשיפה ארוכת טווח לאירועי עקה של תלמידים ומתן חמלה ומשאבים נפשיים עלולים ליצור מתח ומצוקה רגשית בקרב אנשי החינוך עצמם. זהו מחיר כבד של עומס מצטבר שמשלם החומל מעניק הסיוע. ביטויי "תשישות חמלה" כוללים אדישות לצורכי התלמיד, תחושת ניתוק וריחוק, תחושות של חרדה, חוסר אונים, עצב, דיכאון, פחד, תלונות סומטיות, עצבנות, חוסר ריכוז, מחשבות חודרניות ועוד.

המחקר הפיזיולוגי בתחום הרגולציה הרגשית לגירויים מעוררי חמלה, מתמקד בעוררות ובתגובות המוחית לגירוי. צפייה באנשים החווים טראומה או אפילו דמיון של אנשים החווים טראומה, כאב או סבל, מפעילה את מטריצת הכאב של מערכת העצבים המרכזית אצל הצופה. ללא מיומנויות רגולציה רגשית, חשיפה חוזרת ונשנית לסבל של אחרים, עלולה להיות קשורה לתוצאות שליליות שיבואו לידי ביטוי ב"תשישות חמלה" ופגיעה בתחושת הרווחה האישית.

על-פי הספרות המחקרית, "תשישות חמלה" מורכבת משחיקה ומטראומטיזציה משנית. מקובל לתאר שחיקה כתהליך בו העובד מאבד בהדרגה עניין בעבודתו, משאביו מתרוקנים והתלהבותו פגה. אט-אט הוא מפתח עמדה שלילית כלפי עצמו וציניות כלפי הסובבים אותו. ככל שהשחיקה מעמיקה, כך מתפתחות אצלו תחושות חוסר אונים, הייאוש מכרסם בו, ובמקביל עבודתו מתאפיינת בזלזול, מוטיבציה נמוכה ואדישות. טראומטיזציה משנית הינה תהליך שבו אדם שלא נחשף לטראומה באופן ישיר מפתח תסמינים פוסט-טראומטיים משניים הנובעים מחשיפה עקיפה לאירוע הטראומתי דרך הנפגע הישיר. התסמינים שמפתח הנחשף העקיף יכולים להיות זהים לתסמינים מהם סובל הנפגע הישיר.

קיימת חשיבות להעלאת המודעות בקרב אנשי חינוך לתופעה, לאיתור עובדים הנמצאים בסיכון, בעיקר אלו שחוו בעצמם אירוע טראומתי, ולפיתוח מערכות תמיכה ארגוניות עבורם. אחד המשאבים החיוניים ביותר הינו תמיכת עמיתים בבית הספר. התמיכה מדגישה תחושת שייכות וערכים משותפים ומגבירה את תחושת המסוגלות. ונטילציה עם עמיתים בכדי לחלוק בעומס הרגשי, כמו גם הדרכה מקצועית עם פסיכולוג חינוכי עשויים להיטיב עם פיתוח מיומנויות רגולציה אישית, לתרום לרווחתו האישית של המורה ולהעמקת הבנתו בתחום הטראומה.

מילות מפתח: תשישות חמלה, טראומטיזציה משנית, שחיקה, עומס, עקה

על ההבנה הגנטית של קשיי למידה וקשב: בין העצמה ושחרור לבין פיקוח ודיכוי

On Genetic Understanding of Learning and Attention Difficulties: Between Empowerment and Repression

מחקרים קודמים הדגימו את מעמדו האיקוני של הגן בתרבות הפופולרית העכשווית: יותר ויותר מזהים כיום הגנים כישויות החיוניות להבנת זהות האנושית, התנהגויות יומיומיות ותופעות חברתיות. בהסתמך על המשגותיהם של חוקרים כדוגמת ליפמן (Lippman) ו-נלקין (Nelkin), ממקמת ההרצאה את ההבנות העכשוויות של ליקויי למידה ושל הפרעות קשב וריכוז במסגרת תאוריית הגנטיזציה, דהיינו, הנטייה התרבותית לזהות טווח גדל של התנהגויות במונחים השאובים מעולם הגנטיקה. המצדדים בתאוריה זו מזהים בגנטיזציה שלב חדש ומואץ של מגמת המדיקליזציה הרחבה יותר - בריאות, הפרעות והגוף והאנושי מתפרשים באמצעות טרמינולוגיה רפואית, ובפרט גנטית.

ההרצאה מבוססת על מחקר איכותני במסגרתו נערכו 50 ראיונות עומק עם 40 מאבחנים דינקטיים ו-10 פסיכולוגים חינוכיים. בראיונות נבחנו הייצוגים הפופולריים של גנים בעיני המומחים, ההבנה הגנטיציסטית שלהם את הלכות, ומקורותיהם התרבותיים והמדעיים של ייצוגיהם הגנטיים (סרטים, כנסים וכו').

תהליכי ההבניה והמדיקליזציה של ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז מתפרשים בהרצאה כמתאפיינים בתנועה פרדוקסלית של מגמות ביולוגיסטיות אשר יש להן השלכות מנוגדות: מצד אחד, ישנן בשיח לקויות זה מגמות של 'דמוקרטיזציה קוגניטיבית וחינוכית'. הללו מוצאות ביטוי בפיתוחה של רטוריקת מעקפים בהתייחס לקשיים ומחסומים פוטנציאליים שמקורם בלקויות. דהיינו, רטוריקה לפיה גם אם הלכות היא גנטית, ניתן לעקוף את חסמיה ולהתגבר על הקשיים אותם היא מציבה בפני הלכות לצורך מימוש פוטנציאל והצלחה אישית. הללו ניכרות גם ברטוריקה דומיננטית בשיח, המסמנת את השילוב (Inclusion) כאידיאל חינוכי. השילוב כאידיאל וכפרקטיקה מסתייע בהצדקות קוגניטיביות ובהצדקות ביולוגיות. הצדקות אלה משמשות גם ל'דמוקרטיזציה מוסדית' (פתיחת אזורי רישום, ביזור משאבים והעצמת הורים) אותה מחייבים מומחים רבים.

מצד שני, ישנן בשיח מגמות ניאו-אוונגניות, המזהות את הלכות כקטגוריות של חריגויות מובחנות גנטית. הללו מתבטאות בפיתוחה ובשכלולה של טכנולוגיה מחקרית לצרכי איתור האבנורמליה הגנטית של הלכות ומיפוי מדוקדק של פרופילים קוגניטיביים וניורולוגיים (ובעתיד גנטיים) המזהים טיפוסים שונים של לקויים. המגמות הניאו-אוונגניות ניכרות גם בדגש הניתן בשיח לפעולות המכוונות לניטור אוכלוסיות בסיכון ולפעולות מניעה של התפתחות הלכות. למגמות שלעיל עשויות להיות השלכות חברתיות שונות. יש בהן פוטנציאליים חברתיים דכאניים כמו גם משחררים. הן עשויות להגביל כמו גם להרחיב את טווח הפעולה של הלכות הנוטלים בהן חלק. על רקע זה, ישנה חשיבות רבה בבחינת מרחב היחסים החברתיים המתכונן בין מגמות אלו. כאמור, טענה מרכזית בהרצאה היא שידע גנטי המשמש כתשתית למגמות אלו איננו רק ידע מדעי, אלא שהוא מדגים את השקפת העולם הגנטיציסטית, השקפת עולם הפותחת פתח לפרקטיקות חדשות בשדה החינוכי.

מילות מפתח: גנטיזציה (Geneticization), לקויות למידה, הפרעות קשב וריכוז, ניתוח שיח ביקורתי, אבחון דינקטי