

אוניברסיטת בר-אילן

**הגדרה עצמית של נשים בוגרות המאובחנות
כבעלות "הפרעות קשב" ו"דיסלקציה"**

מיכל אבנון רבינוביץ

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך
ביחידה ללימודים בין תחומיים, התכנית ללימודי מגדר
של אוניברסיטת בר-אילן

אוניברסיטת בר-אילן

**הגדרה עצמית של נשים בוגרות המאובחנות
כבעלות "הפרעות קשב" ו"דיסלקציה"**

מיכל אבנון רבינוביץ

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך
ביחידה ללימודים בין תחומיים, התכנית ללימודי מגדר
של אוניברסיטת בר-אילן

עבודה זו נעשתה בהדרכתו של

ד"ר דוד רייר

המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה

אוניברסיטת בר-אילן

תודות

אני מבקשת להודות לכל האנשים ה"סינרגיות/ם", אשר שיתפת/ם אותי בסיפור חייכ/ם, אשר תיארתי/ם בפניי היבטים שונים של עצמכ/ם, על שחשפ/ם בפניי את תחושת האניגמה לגבי הקיום ה"שונה" שלכ/ם.

תודה למנחה הראשונה שלי (לפני כעשר שנים), ד"ר ליאת פרידמן, על ליווי אקדמי ורגשי יציב, נחוש ומאמין בדרכי.

תודה למנחה שלי ד"ר דוד רייר, על מתן ההזדמנות לייצר ידע בהדרכתך, על ההקשבה והחשיבה המשותפת, על העצות, על ההפניות ועל האנושיות שבך.

תודה לפרופ' רבקה תובל-משייח, ראש המחלקה למגדר, על שפתחת שוב בפניי את הדלת להשלמת פרויקט מחקר זה, לאחר שנים רבות של הפסקה. תודה על העושר האקדמי והאנושי.

תודה לאימי, ציפי גלעד, על אהבה ללא תנאי, על תמיכה ועל אמונה ביכולותיי לברוא עולם ומלואו.

תודה לביתי הבכורה, תמוז, על פריצת הדרך המשותפת להורות ומסוגלות, על עוצמה ועל אהבה. תודה על הדחיפה להגשים את חלומותיי, גם אם אני זוכה לעשות זאת בקצב של "צב איטי במיוחד".

תודה לביתי האמצעית, נועה, על החוכמה, האמפטיה והשותפות לדרך. תודה על התמיכה והאמונה במחויבות ליצור ידע בעזרת א/נשים סינרגיות/ים ועבור/ם.

תודה לביתי הצעירה, מאיה, על האנרגיות, היצירתיות והתבונה, שאת מקרינה סביבך. תודה על המרחב שהענקת, לעיתים בעל כורחך, ליצור עבודה זו.

תודה אחרונה וחביבה לאהובי יורם, על חברות טובה ועל עזרה משמעותית בתרגום דרכי חשיבתי לשפת האקדמיה, מה שאפשר לפרויקט זה לצאת לאור.

מוקדש לאבא שלי,

דן אבנון ז"ל

באהבה ובגעגוע

תוכן עניינים

א	תקציר	.....
1	הקדמה	..... 1
3	מבוא	..... 2
6	סקירת ספרות	..... 3
11	מתודולוגיה	..... 4
19	ניתוח ממצאים ותאוריה	..... 5
19	עיבוד "סינרגי" של מידע	..... 5.1
20	5.1.1 זיהוי מרכיבי מציאות מרובים ("קשב מרובה")	..... 5.1.1
23	5.1.2 עירור אסוציאציות מגוונות כלפיהם ("סיעור אסוציאטיבי")	..... 5.1.2
28	5.1.3 סינתזה, חיבור חדשני של מכלול מרכיבי העיבוד לכדי רעיון מקורי	..... 5.1.3
38	5.1.4 על תהליך למידה פורה לעומת תהליך למידה כושל בקרב בעלות עיבוד "סינרגי"	..... 5.1.4
42	5.1.5 כאשר מסגרת הלימוד מותאמת למנגנון ריבויי הקשב והעיבוד ה"סינרגי"	..... 5.1.5
45	5.1.6 יזמות מקצועית בבגרות	..... 5.1.6
51	5.1.7 ניתוח צורני של חלקי הטקסט	..... 5.1.7
53	5.2 עיבוד "סיקואלי" של מידע	..... 5.2
54	5.2.1 עיבוד "סיקואלי" של מידע הנתפס כדרך היחידה וה"תקינה" ללמידה	..... 5.2.1
56	5.2.2 על המבט המקורב העצמי של היות "לא נורמאלית", היות לא "סיקואלית"	..... 5.2.2
68	5.3 על חשיבה ביקורתית חברתית, של המרואיינות אודות הגדרתן החברתית	..... 5.3
71	5.4 הצעת מודל תאורטי לעיבוד מידע "סיקואלי" ו"סינרגי"	..... 5.4
77	6. תרומה למחקר וסיכום	..... 6
82	7. ביבליוגרפיה	..... 7
95	8. נספח	..... 8
i	תקציר באנגלית	..... i

תרשימים

75	תרשים 1	..... 75
77	תרשים 2	..... 77

תקציר

מערכת הבריאות וכן מערכת החינוך מגדירים חלקים משמעותיים באוכלוסייה כבעלי הפרעת קשב ו/או דיסלקציה. בנוסף, המחקר האקדמי על אוכלוסייה זו (המתפרש על פני דיסציפלינות שונות כגון פסיכולוגיה, פסיכיאטריה, סוציולוגיה ועוד) מניח שאוכלוסייה זו סובלת מ"בעיה" נוירולוגית ומכאן שהינה מאופיינת כא-נורמאלית. בתזה זו אני שואפת לאתגר את המוסכמות האלו ולבדוק את האפשרות שקבוצת אוכלוסייה זו אינה בעלת בעיה, אלא היא בעלת אפיון של חשיבה "סינרגית". במושג סינרגיה, אני מתכוונת לשימוש שעושה אוכלוסייה זו בקשב מרובה, בעיבוד מידע מקביל המנצלת אזורים רבים ומרוחקים במוח, וביצירת קישורים בין מידע ורעיונות שונים על מנת ליצור תובנות חדשות ומקוריות על העולם. אבחנה זו מבוססת על ראיונות עומק שערכתי עם אחת עשרה א/נשים בוגרות שקוטלגו בגילאים יותר צעירים כ"סובלות מהפרעות קשב ו/או דיסלקציה". הן נשאלו מהן המשמעויות והפרשנויות הסובייקטיביות שלהן אודות הגדרתן העצמית. הן תיארו את מסע חייהן האישי ואת דימוין העצמי לאור היחס שקיבלו מהחברה בכלל והמערכות הממסדיות בפרט. בתוך כך, אפשרתי לפרטים אלה להשמיע את קולן ולא להיות רק מושא מחקר של "מומחים" החיצוניים לקבוצת אוכלוסייה זו. הצצה אל תוך עולמן של המרואינות העלתה על פני השטח דימוי עצמי נמוך, מצד אחד, ומודעות ליכולות גבוהות ליצירת רעיונות חדשניים וגישה מקורית, אשר נלווים לצורת החשיבה השונה שלהם, מצד שני. לאור הבחנות אלו, יש מקום לחשיבה מחודשת על הדרך להתייחס לאוכלוסייה זו במערכת הבריאות ובמערכת החינוך על מנת להיטיב עמה ועם החברה שסביבה.

1. הקדמה

מתוך עמדת "הלכות" אני חוקרת, כבעלת "הפרעות קשב" ו"דיסלקציה".

מאז ומתמיד, משהו ב"פאזל" המושגי הזה, "הפרעת קשב" ו"דיסלקציה" הרגיש לי לא שלם. נולדתי לסביבה משפחתית וחברתית, אשר ציפתה ממני להיות אחרת ממי שאני.

נדרשתי לקרוא ולכתוב מאמצע כיתה א'. נדרשתי לקרוא שאלות ולענות עליהן בכתובה ללא "שגיאות כתיב" במסגרת שיעורי בית במקצועות רבי מלל ולעיתים עם מלל מורכב כמו "תורה", מכיתה ב' ו-ג'. נתבקשתי לענות על תרגילים בחשבון בדרך אחת ויחידה, שהייתה מקובלת. פתרונות ש"צצו" באופן אינטואיטיבי, נחשבו כ"לא ראויים" ולא נעשה ניסיון להתחקות אחר דרכי-הפתרון המקוריות שלי.

ה"שונות" שלי מהנורמה, שבאה לידי ביטוי בקשיים ברכישת קריאה, באיטיות קריאה, בשגיאות כתיב ובקושי לשיים, הפכה להיות, עם הזמן, בילדותי ובנעוריי, לעלבון, לבושה ולסוד. למדתי כמו עם "ידיים קשורות", כמו ללא משקפיים. אספתי דברים לכדי מושג על העולם, באופן אינטואיטיבי ובכלל העולם אני מתכוונת גם לקריאה.

בעבודת מחקר זו בחרתי לתת קול לנשים¹ בוגרות, המאובחנות כבעלות "הפרעת קשב" ו/או "דיסלקציה". הנחתי כי נשים אלו למדו דבר או שניים אודות עצמן בזכות ניסיון חייהן. ביקשתי לבחון, מתוך פרספקטיבה של זמן, מבט עצמי, אינטרוספקטיבי, כלפי הגדרתן העצמית. ביקשתי לבחון את התפיסה העצמית, כישורים וקשיים, אשר התפתחו במהלך השנים, לצד, בזכות ו/או למרות ההגדרה הרפואית-חינוכית, אליה נחשפו בגילאי הילדות והנערות במערכות החינוך.

בעבודת מחקר זו בחרתי להציג שני צירי תוכן. הציר הראשון עוסק בנרטיב הגלוי, בהשתלשלות החיים, אשר במהלכם המרואיינות מספרות על התפתחות תפיסת העצמי שלהן לאורך השנים.

הציר השני, הוא הציר הסמוי. מדברי המרואיינות, חילצתי תמות המעידות על אפיון החשיבה שלהן. החילוץ, נעשה ברמה התכנית וברמה הצורנית (צורת השיח; צליל סיומת המשפטים, אורך המשפטים והמבנה התחבירי של המילים והמשפטים).

החלק המרתק, המרגש והסוחף של העבודה היה כפול. תחילה הראיונות; המפגש עם הנשים, ההקשבה, תחושת הקרבה ותחושת האחריות כלפי הדברים שנאמרו, אשר הופקדו אצלי.

¹ בחרתי לכתוב בפניה למין אחד בשל נוחות ומניעת סרבול בכתובה. הכוונה בכתובת עבודה זו היא בפנייה לשני המינים. בשל היותי אישה, בחרתי לכתוב בלשון מין זה.

בהמשך, תהליך הניתוח, ובעיקר שלב הפרשנות, היו חגיגה של מבטים ותובנות. בשלב זה, הרעיונות הפרשניים, המפתיעים, נגלו אליי לאחר זמן ממושך של התבוננות על הממצאים, ניתוח שיטתי שלהם, זיהוי תחושות המתעוררות בי כתגובה אליהם והעמדת מרכיבי הניתוח על לוח לבן אחד.

העמדת מכלול המרכיבים, מכלול התמות שעלו בניתוח, על לוח אחד, אפשרה לי לבחון את יחסי הגומלין בניהן, אפשרה לי לארגן מחדש את ה"פאזל" המושגי הזה. הכתיבה של עבודה זו היא למעשה הצגה סדורה והדרגתית של השלם המושגי, אשר נבנה בכתיבת התיזה.

הדרך האופטימלית להציג את ניתוח ממצאי המחקר, להציע פרשנות לממצאים אלו ולגזור עולם מושגי אלטרנטיבי כ"ידע חדש", הייתה יכולה להיות בהרצאת מולטי-מדיה; הרצאה בעלת שימוש בדימויים מנגישים של יחסי גומלין המאפיינים את מרכיבי ה"ידע החדש". וזאת לצד ציור מערך שלם זה על פורמט ויזואלי אחד.

אך אני כאן, באקדמיה, מתרגמת את התובנות שלי לשפה סדורה, תובנות, אשר ייתכן כי הן מתאפשרות גם תודות ל"לקות". זאת כדי להציע חלופה לעולם המושגי, כדי להציג את ה"לקות" בפרספקטיבה של ה"לוקות" עצמן, מפרספקטיבה מלאה יותר.

בעבודת מחקר זו אני מוצאת אתגר ושליחות בתרגום התובנות הנגישות לאוכלוסיית ה"לוקות" לשפה האקדמית. לצד חשיפת "מבט פנימי, בגוף ראשון" אודות תופעת "הפרעות הקשב" ו"הדיסלקציה" (לצד ההגדרות הרווחות), המטרה שלי היא להנגיש ידע זה לקהילת המחקר בתחומי הידע המשיקים והמשפיעים באופן ישיר ובאופן עקיף על מדיניות החינוך הננקטת כלפי אוכלוסייה זו.

בעבודה זו אני מציעה מפת דרכים ראשונית לשנות את חלקי ה"פאזל" המושגי. אני מציעה אפשרות להגדיר את חיתוך המרכיבים אחרת, כך גם אני מציעה את האפשרות להרכיב אותם לכדי תמונה שלמה של אפיוני האוכלוסייה הזו, האוכלוסייה "הסינרגית"². ועל כך אסביר.

² בעבודת תזה זו, אימצתי את המונח "סינרגיה" (synergy), אגבור, בכדי לייצג את ההגדרה העצמית של האוכלוסייה הנחקרת. מונח זה מקפל בתוכו שני אלמנטים, אשר דיווחו עליהם המרוואיינות. האחד ערות לקיומם של **ריבויי** גירויים בסביבה לצד **ריבויי** אסוציאציות מנטאליות המתעוררות **בו בזמן**, בתגובה אליהם. האלמנט השני המגדיר "סינרגיה" הוא העבודה, האנרגיה הנוצרת כתוצאה מעיבוד בו בזמן של מכלול גירויים. אנרגיה ותוצר מנטאלי זה, אשר הינו גדול מסך סכום החלקים (מסך סכום הגירויים הנקלטים והאסוציאציות המנטאליות המתעוררות בעקבותיהן), ברוח תפיסת הגשטלט, הוא קפיצה מעבר למכלול הגירויים הנקלטים, אל רעיון חדש ומקורי.

עם כינון חוק חינוך חובה במאה השנים האחרונות, המחייב ילדות ללמוד במסגרות החינוך הממלכתי, המאופיינות בשיטות הוראה פרונטאלית ובדרישה למיקוד הקשב ולמידת קריאה, צצה "מגיפה" של לקויות במיקוד קשב וברכישת קריאה.

שנים רבות ההגדרה הרפואית-חינוכית ל"מגיפה" הייתה לקות והפרעה נוירולוגית-מוחית (Roitsch & Watson, 2019; קצ'רגין, 2009) וכוונה לאוכלוסיית ילדות. ההגדרות הרווחות כיום להפרעות אלו, מנוסחות בין היתר ע"י האגודה האמריקנית לפסיכיאטריה במהדורה החמישית של ספר ה-DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). מאז שנת 1952, ספר זה (על מהדורותיו השונות), משמש כמדריך לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות. ניתן לומר כי האגודה האמריקנית לפסיכיאטריה מייצגת את הקונצנזוס העולמי לגבי ההגדרות של ההפרעות הנפשיות במהלך השנים, אשר ממהדורה למהדורה, עוברות שינויים והתאמות לתפיסות הפסיכיאטריות הרווחות במדע. "דיסלקציה" מוגדרת מאז שנת 2013 (המהדורה החמישית והמעודכנת ביותר) כהפרעה נוירולוגית התפתחותית הפוגעת בתפקודי הקריאה והכתיבה. הפרעת קשב והיפר אקטיביות "ADHD", (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), מוגדרת בספר ה-DSM (APA, 2013) כהפרעה נויר-התפתחותית המתבטאת בקשיי קשב, קשיי ריכוז והיפראקטיביות-אימפולסיביות. ההפרעה פוגעת ביכולת לזיכרון עזמי, ביכולת לייצר תהליכי עיבוד מידע אוטומטיים, וברכישת תפקודים ניהוליים. עם השנים, המחקר וההגדרות הרפואיות החלו להכיל את אוכלוסיית המבוגרות (McLoughlin & Leather, 2013; Nalavany, Carawan, & Sauber, 2013). נראה כי הילדות המאובחנות התבגרו ו"משכו" איתן את האפיונים לבגרותן. בד בבד, התעצבה הגדרה "רפואית-חינוכית" של אוכלוסייה זו³ כבעלת "הפרעת קשב", "היפר אקטיביות" (ADHD) ו/או "דיסלקציה" (American Psychiatric Association, 2013).

נמצא כי שתי ה"הפרעות"; "הפרעת הקשב" ו"הדיסלקציה", מופיעות יחד, בשבעים אחוז מהמקרים. בספרות המחקר מוסברת סמיכות זו כ"קו מורבידיות", כלומר, כ"תחלואה נלווית" (Molitor et al, 2016). בעבודה זו אטען כי שתי הקטגוריות הרפואיות הללו הן ביטוי של אפיון קוגניטיבי אחד, ה"סינרגיות", אשר מופיע בעוצמות שונות. במילים אחרות, אוכלוסיית הנשים

³ במחקר זה, אני בוחרת להתייחס לקבוצת אוכלוסייה אשר מוגדרת כבעלת "הפרעות קשב" (עם או בלי היפר אקטיביות) ו/או כבעלת "דיסלקציה".

בעלת AD(H)D, מאופיינת ב"עיבוד סינרגי" של מידע ברמה גבוהה ואוכלוסיית הנשים בעלת "דיסלקציה" מאופיינת ב"עיבוד סינרגי" של מידע ברמה גבוהה מאוד.

ההגדרה הרפואית של "לקות" ושל "הפרעה" תיגה אוכלוסייה זו כ"א-נורמאלית" בתחום יכולות הלמידה. כלומר, ההגדרה שלה בשיח הציבורי-חינוכי הינה של ישות קלינית הנגטיבית לסטנדרט ה"נורמאלי" הנתפסת כ"תקינה" (Jutel, 2009; Danforth, 2004). התייחסות ביקורתית לתיוג ילדות (ובהמשך בגירות) בתוך או מחוץ לקטגוריית "הנורמאליות", מאירה את העיוורון ליחסיותה התרבותית של קטגוריה זו (Oliver, 1990; Lane, 1995). ההשלכות של התיוג הא-נורמטיבי הינן בעייתיות מבחינת זהות הפרט והקבוצה. נמצא כי האוכלוסייה המאובחנת סופגת את תפיסת ה"כשל במסוגלות" אל תוך הגדרתה העצמית, דבר אשר משפיע באופן שלילי על המשך חייה (עינת, 2009). מגמת המדיקליזציה, ההמרה של בעיה חברתית לבעיה רפואית (Conrad & Barker, 2010; Conrad, 1975, 2007), של קשיי מיקוד הקשב ושטף הקריאה, נעשתה במנותק מקורפוס מחקרי החושף אפיונים חיוביים של קבוצת אוכלוסייה זו (Cockcroft & Hartgill, 2004; West, 1991; Wolff & Lundberg, 2002; Ahissar, 2007).

עבודה זו עוסקת בחשיפת ניסיון החיים של קבוצת אוכלוסייה זו, בבגרותה (מגיל ארבעים ומעלה). ביקשתי להתחקות אחר הפרשנות שהיא נותנת להגדרה העצמית שלה. עבודת המחקר נשענת על תפיסה הגורסת כי המדיקליזציה מייחסת לצורות מסוימות של מגוון אנושי משמעות רפואית פתולוגית בעיקרה, וכי לנשים עם מוגבלויות צריכה להיות השפעה על המיתוג שניתן לניסיון החיים שלהן (Linton, 1998; Trieschmann, 1980; Oliver, 1990; Rier, 2010). לאור כל זאת, שאלת המחקר הייתה: **מהן המשמעויות והפרשנויות הסובייקטיביות של קבוצת אוכלוסייה בוגרת בעלת "ADHD" ו/או "דיסלקציה", אודות הגדרתה העצמית?**

כדי לבחון שאלה זו, ערכתי מחקר איכותני. קיימתי ראיונות עומק מובנים למחצה לאחת עשרה מאובחנות בוגרות משני המינים. ערכתי ניתוח ופרשנות נרטיבים-פמיניסטים, לאור פרדיגמת הסוציולוגיה של הדיאגנוזה (Jutel, 2009, 2015) והמודל האפירמטיבי של לימודי מוגבלות (Swain and French, 2000). על כל אלו ארחיב בפרק המתודולוגיה בהמשך.

בפרק השלישי ארחיב בסקירת ספרות אותה אציג בארבעה צירי תוכן: 1. בירוקרטיה ונורמאליות בבתי-הספר; 2. מדיקליזציה; 3. פיתוח הגדרה עצמית; ו-4. מאפיינים חיוביים והגדרה עצמית פוזיטיבית של אוכלוסיית בעלי "ADHD" ו/או "דיסלקציה". סקירת הספרות תבסס את טענתי שמרבית המחקר אודות אוכלוסייה זו נעשה מנקודת מבט נגטיבית-רפואית בהתעלם

מהמאפיינים החיוביים שלה וכי השונות תפסיק להיות מגבלה במערכות החינוך כאשר צורת ההוראה תתאים לכישורי החשיבה הייחודיים לאוכלוסייה זו.

עבודת מחקר זו שואפת למלא חוסר תיאורטי, המגביל את התאמת תכניות הלימודים ודרכי ההוראה לכישוריי קשב ועיבוד מידע ייחודים- אלו. המחקר מציע לאפשר הבנות חדשות, מלאות וכוללות אודות אופניי עיבוד המידע של אוכלוסייה ספציפית זו. וזאת בכדי לאפשר בניית תנאים לימודיים מיטיבים, תנאים מנגישים למידה ותנאים המאפשרים פיתוח תפיסה עצמית חיובית.

מחקרים שנעשו במסגרת לימודי ביקורת מוגבלות אומנם בודקים נשים עם מוגבלויות שונות מנקודת מבט אפירמטיבית, מודל פיתוח זהות חיובית בקרב בעלי מוגבלות (Swain and French, 2000), אך עד כה לא העמיקו בחקר נשים בעלות "ADHD" ו/או "דיסלקציה".

מכאן, התרומה המרכזית של עבודת המחקר הינה לחקור את בעלות ה"מגבלות" הללו או בהמשגה מחודשת, את בעלות "השונות" הזו, תוך שימוש בכלים תיאורטיים ביקורתיים. באופן מיוחד, פניתי לנשים אשר מוגדרות כבעלות "ADHD" ו/או "דיסלקציה", מגיל ארבעים ומעלה בכדי להבין כיצד הם מגדירות את עצמן. כלומר, אפשרתי לאוכלוסייה זו "להשמיע את קולה" באופן בלתי אמצעי (Shakespeare & Watson, 2010). בפרק הרביעי אפרוס את המתודולוגיה המחקרית. בפרק החמישי אציג את ממצאי המחקר לצד תיאוריה רלוונטית מורחבת ואטען לתיאוריה אלטרנטיבית אודות אוכלוסייה זו. בפרק השישי אתאר את תרומת המחקר, אתאר סייגים לגבי עבודת מחקר זו, אציע כיווני מחקר המשכיים ואסכם.

3. סקירת ספרות

3.1 בתי ספר, ביורוקרטיה ונורמאליות. בתי הספר ממלאים פונקציה של סוכני חברות המנחילים את נורמות התפקוד החברתי בתקופה נתונה. הם מייצרים מכנה משותף (סולידאריות) של כישורים וערכים (כמו הישגיות ושוויון הזדמנויות) במטרה לייצר לכידות בין ה"אזרחיות לעתיד", ובכך לשמר את היציבות של המבנה הארגוני המדיני (דורקהיים, 2002). "חינוך ההמונים" בעידן המודרני הוביל לבניית מערכות חינוך מורכבות ואפקטיביות בזכות שימוש במנגנון ביורוקראטי המבוסס על "סמכות רציונאלית", כלומר קביעת כללים ומטרות ע"י נשות מקצוע בתחומים מגוונים העובדות בתלות הדדית (Weber, 2015). בית הספר, כארגון חברתי, ביקש לחנך באפקטיביות את כל אוכלוסיית הילדות. בפועל ניתן מענה לרוב הילדות, כלומר לתלמידות בעלות כישורים ממוצעים. ילדות בעלות שונות תפקודית "זכו", ועדיין זוכות, לתיוג של "בעלות צרכים מיוחדים" ולתיווך לימודי נוסף. כלומר, הן הוגדרו כחורגות מהתפקוד הלימודי של התלמידה הממוצעת והנורמאלית, על פי תפיסתו של פוקו, הן "זכו" ל"שיפוט מנרמל" (Foucault, 1973, 2003, שיינברג, 1980).

ההגדרה של ה"נורמליות" נתפסת על פניה כהצגה של ה"טבעי והתקין" מבחינה רפואית ומנטאלית. בפועל, לאורך ההיסטוריה חלו שינויים תדירים למה נכלל ומה חרג מגבולות קטגוריה זו (גיי גולד, 1992). מה שנתפס באופן מסורתי כ"טבע האדם" עשוי להיתפס כיום כתוצר של תרבות ותקופה. ניכר כי אוכלוסיות רבות בעלות אינטרס פעלו בכדי לבחון ולשנות את נקודת המוצא ואמת המידה להשתייכות לקטגוריית ה"נורמאליות". הן פעלו לשנות את ההגדרה הרווחת הגורסת כי שונות ומגוון הן הפרעה, כדוגמת האוכלוסייה החרשת (Lane, 1995). מאז שנות השמונים של המאה העשרים, קבוצות בעלות מוגבלויות פיזיות (Oliver, 1990), חושיות (איכנגרין, ברויאר ופינקלשטיין, 2016) ועוד, מאתגרות את התפיסה המסורתית המתייגת אותן כבעלות פגיעה פיזית או כבעלות מחלה (Oliver, 1990; Shakespeare, Thompson & Wright, 2010; Linton, 1998; Lane, 1995). הם טוענות כי הן שונות ובעלות צורת חיים אלטרנטיבית, וכי "הנכות" שלהן נובעת מסטיגמה ואפליה כלפיהן הבאה לידי ביטוי בדרכי פעולה של החברה בכללותה. ניכר כי תפיסה ביקורתית- חברתית זו שאולה ממנגנון הטיעון של המחקר הפמיניסטי בתחומים שונים כגון מדע, פסיכולוגיה ורפואה (Harding & Hintikka, 2003; Reinharz & Davidman, 1992; Chodorow, 1978; Chesler, 2018; Grue, 2016). כמו גם ממנגנוני טיעון שהתפתחו בהשפעת המחקר הפמיניסטי, למשל קבוצת ההומוסקסואלים (Grue, 2016).

השיפוט החינוכי, הכפוף לנורמות רפואיות-חינוכיות, הפך להיות אמת המידה של הילדה לגיבוש הערכה עצמית וזהות ("טכנולוגיית העצמי" Foucault, 1991). ייתכן כי עם חלחול שיח דמוקרטי לבתי ספר וירידה בקרנו של בית הספר באופן כללי (לוי, 2011; ניל, 2003; Salomone, 2011), החלו להיווצר בקיעים באימוץ האוטומטי והטוטאלי של ה"שיפוט החינוכי" אל הדימוי העצמי של הילדה.

להבנה המתפתחת אודות השפעת מערכת החינוך על תיוג קבוצות אוכלוסייה, ישנן השלכות לתפיסה העצמית של תלמידות, הן בצעירותן והן בהמשך חייהן כנשים בוגרות. במחקר מוצע זה לראשונה, מופנית שאלת המחקר אל בגירות המאובחנות כ"א-נורמאליות" בתפקודי קשב וקריאה, בניסיון להבין את הגדרתן העצמית על רקע החינוך הממלכתי אותו חוו (המכיל את "השיפוט המנרמלי") ועל רקע המשך ניסיון חייהן.

3.2 הגדרת זהות עצמית של סובייקט בחברה, נרקמת ומוסברת במונחים של יחסים הדדיים בינה לבין החברה, כלומר בקונטקסט תרבותי בו היא חיה (Turner, 1995; Bruner, 1990, 2002).

זהות זו באה לידי ביטוי באספקטים פסיכולוגיים, קוגניטיביים וחברתיים (Wallerstein & Goldberger, 1999). מקובל לבחון את גיבוש הזהות וההגדרה העצמית כמפעל חיים מתמשך (Riessman & Speedy, 2007), אשר האדם מגלם בו תפקיד פאסיבי בעיקרו, על פי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית התרבותית (Cushman, 1990) או תפקיד אקטיבי יותר, על פי תפיסת הפעולה הסוכנותית (Irigaray, [1977]1985; Rozmarin, 2011). התפיסה הראשונה מייחסת לסובייקט מעט חופש בחירה בכינון זהותה תוך קבלה פאסיבית של "אסטרטגיות" ההבניה התרבותיות-חברתיות (דה-סרטו, 1980), ביניהן הפנמה פאסיבית של השיח הרפואי המגדיר את גבולות הסטייה והנורמאליות (Lupton, 2012). התפיסה השנייה מייחסת לסובייקט חופש בחירת "טקטיקות" (דה סרטו, 1980), לשם כינון הסובייקטיביות והגדרתו העצמית למרות ו/או בזכות ההבניה החברתית התרבותית החיצונית של הזהות. מסורת חקר גיבוש הזהות, הנעה בין תפיסת "תרבות" לבין תפיסת "פעולה", זכתה לפיתוח של מודלים המשלבים בין שני מקורות השפעה אלו באופנים שונים (Swidler, 1986; Bourdieu, 1990; Vaisey, 2009; Miles, 2014; Lizardo, 2017).

במסגרת התפיסה הקונסטרוקטיביסטית-ההבנייתית, השפה (המרחב הסימבולי, השיח), היא למעשה אמצעי מארגן וממסטר של המערכת החברתית. לאורה, מבנה הסובייקט את זהותו, את תפיסת ה"עצמי" שלו, וזאת מכיוון שהינו דיפוזי ומגשים את עצמו בקונטקסט של שיח חברתי-תרבותי נתון (שיינברג-טז ובר-און, 2010).

השיח התרבותי-חינוכי, ובפרט מערכת הסימון המגדירה קבוצת אוכלוסייה כבעלת הפרעה ביחס לקבוצות אוכלוסייה תקינות, עשתה ועושה עדיין שימוש בתבניות שפתיות של "הפכים בינאריים" המייצגים והמכוננים יחס היררכי בין מסומנים שונים (Saussure, 1974; Lechte, 1994). תשתית לשונית זו של "לוגיקה דיכוטומית", המתקיימת גם בבתי הספר, מייצגת ומכוננת (בו בזמן), את הערכים התרבותיים כדוגמת אי השוויון בין המינים ו/או אי השוויון בין בעלות וחסרות כישורים פיזיים, חושיים ומנטאליים. כפי שהאישה מוגדרת כ"לא-גבר", נעדרת מהות עצמאית (Irigaray, [1977]1985), כך קבוצת נשים בעלות מוגבלות בשמיעה (לדוגמה) נתפסות כפגומות ותלמידות בעלות "קשב מרובה"⁴, בעלות "הפרעת קשב" ו"דיסלקציה", מוגדרות כפגומות בשל יכולת ירודה של קבוצה זו להפעיל קשב ממוקד ולקרוא באופן סדור ושוטף. כלומר, קבוצה זו, חסרה מהות עצמאית מלבד היותה תשליל של "ההוויה התקינה והאמתית". נראה כי מערכת החינוך טיפחה יכולות מנטאליות ספציפיות, התואמות את פורמט ההוראה ואת מדדי ה"נורמאליות" בחינוך. היא עשתה בפועל שימוש בפדגוגיה התואמת לכישוריהן של רוב אוכלוסיית הילדות; המבוססת על יכולת גבוהה של הילדה להפעיל קשב ממוקד וחשיבה סדורה. ניכר כי השיח הרפואי-חינוכי הינו שיח נגטיבי, הרווי במדדים לתיאור הקושי במסגרת המערכת החינוכית. האבחון ממוקד בעיקרו בילדות (Bell, 2011; Pasma, 2011), ומכאן שמגיל צעיר הן סופגות את השיח באופן פאסיבי לתוך דימוין העצמי, מה שמכוון או לכל הפחות משפיע לרעה על הגדרתן העצמית גם כבוגרות (עינת, 2009).

במחקר זה, אשתמש בכלים תיאורטיים אלה כנקודת ייחוס לתפיסה העצמית של נשים המתויגות כבעלות ADHD ו/או כבעלות דיסלקציה. ארצה לבדוק אם וכיצד אוכלוסייה זו מקבלת את התיוג ההגמוני, וזאת תוך התייחסות להבניה פאסיבית מול כינון אקטיבי של זהות.

3.3 מדיקליזציה. אעשה שימוש במושג ה"מדיקליזציה" (Conrad, 1975) כדי להאיר כיצד בעיה של אי-התאמה בין הפורמט החינוכי-ממלכתי לבין אוכלוסיית ילדות בעלות אפיונים קוגניטיביים של "קשב מרובה", הפכה מבעיה חברתית, במסגרת בתי-הספר, לבעיה רפואית ומוחית-

⁴ במסגרת ההגדרה של חקר ADHD ודיסלקציה מתקיים פולמוס לגבי המקור והסיבה לשונות התפקודית-מוחית, אך קיימת הסכמה לגבי האפיון של אוכלוסייה זו כבעלת "קשב פזור", ההופכי לקשב הממוקד המתאים להוראה פרונטאלית וללמידת קריאה. ההגדרה של "קשב פזור" טעונה בשיפוטיות שלילית ולכן אאמץ את ההגדרה של החוקרים קאופמן וקאופמן (Kaufman & Kaufman, 1983; קאופמן וקאופמן, 1986) בתחום לימודי האינטליגנציה. חוקרים אלה מגדירים שני סוגי קשב, ממוקד ומרובה, המהווים תשתית לשני סגנונות עיבוד מידע (סדור וסימולטני), המרכיבים יחד את היכולות המנטאליות. בעולם מונחים זה, אין עדיפות לסגנון חשיבה אחד על משנהו. שניהם יחד חיוניים לתפקוד המנטאלי האנושי ומכאן שהשיפוטיות מנוטרלת, כלפי צורת "הקשב המרובה".

נוירולוגית. היכולות הנמוכות למקד את הקשב, לדכא תנועות, לחשוב באופן לינארי (לא אסוציאטיבי) ולקרוא באופן שוטף, אובחנו כהפרעה רפואית שיש לשאוף לשקם.

מגמה זו של מדיקליזציה אפשרה למערכת החינוך להעביר את האחריות הרפואית לידי ההורים, אשר נתבקשו לטפל בילדותיהם המאובחנות כסובלות מ ADHD, לרוב באמצעות צריכת תרופות מעוררות מיקוד קשב (קצ'רגין, 2009), וזאת לצד התנערות מאחריות חינוכית, כמו הזנחת תנאי למידה הכרחיים המותאמים לילדות אלו (Conrad, 1975). לצד ההשלכות השליליות של מגמה זו, ראוי לזכור כי המדיקליזציה הביאה להשלכות חיוביות גם כן. היא "שחררה" ילדות מאשמה ומאחריות מוטיבציונית לתפקודי הלמידה שלהן, וזאת בזכות ההבחנה בקושי ל"מקד קשב" ולרכוש "שטף קריאה" ככישור ספציפי המבודד מרמת האינטליגנציה או המוטיבציה של התלמידה. בזכות במדיקליזציה, הסיכוי שהן יתווגו כילדות בעלות הפרעות התנהגות, כילדות מפגרות או כילדות עצלניות, ירד בצורה ניכרת (Pasman, 2011; Conrad, 1975).

תהליך המדיקליזציה של ילדות בעלות "חשיבה והתנהלות רב קשבית", הכניס את המאובחנות לקטגוריה קיימת של בעלות "סטייה סוציולוגית" (Parsons, 1951) הנדרשות לשתף פעולה עם מומחיות רפואיות במטרה להשיג "התנהגות נורמאלית".

מגמת המדיקליזציה בבתי הספר קיבלה תימוכין ושאהבה לגיטימציה מהמחקר האקדמי, אשר עסק בחיפוש נוירולוגי-מוחי אחר הגורמים ל"כשל הקוגניטיבי", כמו גם עסק בחיפוש אחר דרכים לשקם את הלקות, ובין היתר בזיהוי צרכים התפתחותיים הייחודיים ל"סובלות" מ"סטייה" רפואית זו. כלומר, ההגדרה של הלקות הובנתה ע"י נשות פרופסיה באופן דה-קונטקסטואלי כ"ישות קלינית" במנותק מהקשרים סביבתיים ותרבותיים (קצ'רגין, 2009). עצם הדיאגנוזה של אוכלוסייה (במקרה זה כ"סובלת" מ ADHD ו/או מדיסלקציה) מכפיפה את המאובחנות בה למערך פרופסיות המשפיע על מדיניות חינוכית-רפואית, כמו גם משפיע על המשמעות הניתנת על ידי מערך פרופסיות זה, לשונותן (Jutel, 2009, 2015).

מחקר זה מבקש לנסות ולהשלים את הלקונה בתהליך המדיקליזציה. המחקר מבקש לחשוף זהות עצמית-חברתית שלמה, חולשות ייחודיות (המאובחנות כשונות ופגם נוירולוגי), לצד חוזקות ייחודיות המאפיינות קבוצת אוכלוסייה זו, וזאת בהתבסס על ידע מוקדם של החוקרת השייכת לאוכלוסיית המחקר, בהתבסס על תמות אשר עלו במסגרת הראיונות ובהתבסס על ספרות המחקר בתחום האפיונים החיוביים של אוכלוסייה זו. וזאת בדומה לחקר ההבניה החברתית של תפיסת האוכלוסייה החרשת, אשר בוחרת שלא לזהות את עצמה כבעלת "טרגדיה אישית", אלא כתת קבוצה שפתית (Lane, 1995).

3.4 אפיונים חיוביים והגדרה עצמית פוזיטיבית. נמצא כי לנשים בעלות "הפרעות קשב וקריאה"

יש מבנה נוירולוגי – מוחי שונה "מהנורמה" (Stoodley, Ozernov-Palchik & Gaab, 2016 ; 2014), שונות אשר, ככל הנראה, משפיעה על תפקודי אוטומטיזציה נמוכים בקרב אוכלוסייה זו. כלומר, השונות במבנה המוח משפיעה על ההכרח לעבד אינפורמציה שוב ושוב כאילו נתקלו בה בפעם הראשונה. אוטומטיזציה מוגדרת כיכולת לשמר ולעגן צירופי אינפורמציה בלכידות. בהקשר של הקריאה, מדובר בצירופי אותיות המתלכדים לכדי מילים (Oganian & Ahissar, 2012). שונות זו, אשר אחראית על קשיי מיקוד קשב ורכישת קריאה, ככל הנראה גם מאפשרת חשיבה יצירתית (Ahissar, 2007).

בספרות המחקר אודות אוכלוסיית בעלות "הפרעת קשב" ו"לקות קריאה", קיימים ממצאים אודות אפיונים קוגניטיביים חיוביים המצויים בקרב אוכלוסייה זו; אפיונים כמו יכולת הוליסטית לראיית השלם (Von Karolyi, 2001; Von Karolyi et al., 2003; Casanova and Williams, 2010), כמו חוזקה בעיבוד גירויים מהכלל אל הפרט – "מלמעלה כלפי מטה" (Ahissar, 2007), וכמו יכולת יצירתית-המצאתית מוגברת (Cockcroft & Hartgill, 2004; West, 1991; Leveroy, 2013; Healey & Rucklidge, 2006). אפיונים אלו פורשו לרוב כ"פיצוי נרכש" ל"הפרעה" ול"לקות" (Stanovich, 1986).

במסגרת מחקר זה, אבקש להימנע מלהיכנס לפולמוס אודות מקור האפיונים החיוביים, אך ארצה לבדוק כיצד אפיונים אלה יכולים לבוא לידי ביטוי בתפיסה העצמית של אוכלוסייה זו. כלומר: כיצד סובייקטיות באוכלוסייה זו מבטאות את עצמיותן כמכלול שלם של היבטים, כישורים, יכולות וחולשות? כמו כן, אבקש לבדוק האם המחקר המראה על אפיונים חיוביים של אוכלוסיית מאובחנות זו, מחלחל לתפיסתן העצמית.

4. מתודולוגיה

המחקר הנוכחי מבוסס על תפיסת עולם אנטי-מהותנית במטרה לחשוף ידע אינטר-סובייקטיבי המעוגן בתרבות נתונה. כלומר, המחקר מתייחס למשמעות שנותנות סובייקטיות לידע. בדברי הפתיחה בתהליך הריאיון, נאמר ע"י החוקרת כי "אני מבקשת לראיין אותך אודות המשמעות שאת נותנת לתיוג שלך כבעלת "הפרעות קשב" ו/או כבעלת "דיסלקציה. המחקר מתמקד בדרך שבה את רואה את הדברים, ולכן אין תשובות נכונות או לא נכונות" (ראי נספח 1 "הסכמה מדעת", ושאלות הריאיון).

במחקר זה, לאור תיאוריות סוציולוגיות בתחום התרבות, הרפואה והדיאגנוזה, תיאוריות פמיניסטיות ותיאוריות על מוגבלות, שאפתי ליצור בשיתוף אוכלוסיית המחקר ולמענה (Oliver, 1998; Pillow, 2003; Linton, 1998; Belenky et al., 1986; וזאת באמצעות תשאול אודות החוויה האישית של קבוצת נשים זו.

ערכתי מחקר איכותני במטרה להבין פרספקטיבה אישית הכוללת חיבור רעיונות ומושגים רב-תחומיים המבנים יחד הגדרה עצמית, באופן הוליסטי. שאפתי לאפשר הבנת האופן שבו חוות נשים את מיקומן החברתי ואת עולמן הפנימי וזאת ע"י התחקות אחר הענקת משמעות למחשבות, רגשות ופעולות שלהן (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר הינה בוגרת. המרואיין הצעיר ביותר הינו בן ארבעים ושתיים והמרואיין המבוגר ביותר הינו בן שישים ושמונה. אוכלוסייה זו ביצעה אינטרוספקציה על תפיסת הגדרתה העצמית לאורך חייה וזאת לאור ההכרה בתהליכי הגדרה עצמית כמתמשכים באופן מתמיד לאורך החיים (Riessman & Speedy, 2007).

הבחירה באוכלוסייה בוגרת התבססה על ההנחה לקיומה של יכולת אינטרוספקטיבית מפותחת יותר בקרב מרואינות מעל גיל ארבעים, לעומת יכולתן האינטרוספקטיבית של ילדות ונערות. כמו כן, הבחירה באוכלוסייה בוגרת התבססה על ההנחה כי ניסיון חייה זימן עבורה "התרחקות" מהתפיסה העצמית הראשונית (אשר מתגבשת בתקופת הלימודים במערכות החינוך), לצד הזדמנות להיכרות עצמית מתוך חוויות ונסיבות חיים.

הבחירה בנשים בוגרות הוכחה כמשמעותית ביותר. המרואינות דיווחו על פער עצום בין תפיסתן העצמית בגיל הרך ועד סיום שנות התיכון לבין תפיסתן העצמית בהמשך חייהן. כל המרואינות, אחת עשרה במספר (שש נשים וחמישה גברים), דיווחו על כישלונות נחרצים במשימות הלימודיות בגן הילדים, בבית הספר ובתיכון.

המרואיינות הבינו, מתגובות צוות החינוך, כי הן מתנהגות "לא בסדר" וכי מאמצייהן הרבים להיות "ילדות טובות ומוצלחות", אינם מביאים להן תועלת. בלי יוצאת מן הכלל, אחת עשרה המרואיינות, חשבו בגילאים אלו, שהן בעייתיות".

דן (שם בדוי) - בכיתה א' היה לי, הייתי מצוין, הייתי ילד אה... מאוד אה... מה שנקרה רגיל [בהדגשה], כמו כולם, בכיתה ב' כבר, חטפתי המון סרגלים על הרגליים, הידיים, על הראש, מראיינת: אמיתי?

מרואיין: כן, כן, כן, אמיתי, המון הייתי בחוץ, מבחינת זה שמורה הייתה זורקת אותי מהכיתה, לא היה לי שקט, לא יכולתי לשבת... ו... כנראה, אני, עוד פעם, הזיכרון שלי, ולא, כיתה ב', הזיכרון שלי, שאני מסתובב בשירותים כל פעם באמצע כיתה, חוטף סרגל כזה על היד, אה-... כועסים, כועסים עלי, [צחוק קל], הייתה מורה אחת, מורה אחת ליידיש, למדנו יידיש [בעיר גדולה בדרום אמריקה, אשר אני לא מציינת על מנת לשמור על זהות המרואיין חסויה], אז היא הייתה אומרת, ואני אף פעם לא הבנתי את זה, למה, הייתה אומרת לי, אתה תביא אותי ל"וילה רוזלי"... [פסק זמן ארוך], מה היא רוצה ממני, [בכעס], אתה תביא אותי ל"וילה רוזלי", כל פעם שהיא הייתה כועסת עליי.

מראיינת: מה זה, בית חולים לחולי נפש?"

מרואיין: לא, זה בית קברות

מראיינת: [צחוק מתפרץ], יואו,

מרואיין: בית קברות ולא ידעתי כלום על זה, עד שאבא שלי נפטר, שאבא שלי נפטר, אז, נוסעים ל"וילה רוזלי" ואז,

מראיינת: שיואו.

מרואיין: הבנתי שהמורה ליידיש אמרה שאני יביא אותה לשם. אז זה פחות או יותר הדינמיקה שהתחלתי אתה את חיי בתוך מסגרות... לימודיות כאלה".

למעט מרואינת אחת, כל עשרת המרואיינות האחרות, זכו לגלות במהלך השנים כישורים וכוחות ייחודיים, אשר הפכו להיות חלק משמעותי מהמקצוע שהם בחרו בחייהן. הפרספקטיבה של

ניסיון החיים אפשרה מבט עצמי עשיר ומורכב. לצד הקול המופנם של הכשל הלימודי, (אשר נרכש בתקופת החיים הראשונה, במהלך החינוך הממלכתי), נוצר קול נוסף. נוצר קול של ניסיון מקצועי והצלחה מקצועית, הנזקף (ע"י חלק המרואיינות) לייחוד המתלווה להיות בעלת "הפרעה" ("ADHD" ו/או "דיסלקציה").

גילה (שם בדוי) - " החוויה שלי שהיום אני מחברת אותה להפרעות קשב שלי. כמורה אני יכולה לראות שלושים עד שישים אנשים בו זמנית, אני רואה.

מראיינת: ממש רואה אותם.

מרואיינת: ברמה של שיעורי מנחה פדגוגית למשל, או כיתה כזאת סמינרית אז גם יכולים להיות חמש עשרה שלו-... עד שלושים אנשים, כיתת סטודנטים. את יודעת, אנשים אומרים משהו, מגיבים, זורקים איזה מילה, אז אני שומעת כמעט כל דבר שנאמר ל-... שזה גם הפרעה, מפריע לי, אבל, אני גם שומעת את זה. ואני יכולה אחרי שלושה משפטים להגיד מה שאמרת לגבי זה אז טה, טה, טה. אז הם יכולים להגיד, 'אה, שמעת את זה?' או להגיד אני יחזור לזה ואני תמיד יכולה לחזור ולסגור. אז מהבחינה הזאת יש לי... אני רואה יתרון מאוד גדול בהפרעה שלי, אני אומרת שניצלתי את זה טוב, בלי לדעת אבל, זה מנוצל היטב.

מראיינת: וכשלקחת את התרופה?

מרואיינת: אז הרגשתי...

מראיינת: פחות הצלחת לעשות את זה?

מרואיינת: הרגשתי... כן, קצת... לא בדיוק זומבי, כי אני אפילו לא יודעת מה זה זומבי, אבל, לא הייתי בעניין הזה ובחדות הזאת. הייתה לי תחושה שאני לא בחדות ולא בעניין הזה.

מראיינת: את לא שמה לב בו בזמן ל-...?

מרואיינת: זה לא עד כדי כך, אבל, אני לא, אני כאילו לא (נצקצוק שפתיים קל) כאילו, טווח ה-... הראייה והקשב והכל קטן יותר.

מראיינת: מעניין".

ניכר כי הבחירה במרואיינות בוגרות, חשפה תובנות מורכבות ומלאות אודות ההגדרה העצמית של נשים המוגדרות כבעלות "ADHD" ו/או כבעלות "דיסלקציה". ל"הפרעה" יש יתרונות ייחודיים, שעליהם המרואיינות לא היו מוותרות ועל כך ארחיב בפרק ניתוח הממצאים.

ברוח תפיסת המחקר הפמיניסטית הנרטיבית, המבקשת להשפיע על ערעור הנורמות בשיח החברתי, ביקשתי לתת קול לקבוצת נשים מושקעות/ מוחלשות, אשר הנרטיבים שלהן כקבוצה או כיחידות, לא קיבלו בעבר ביטוי חברתי, תרבותי או פוליטי (ליבליך, 2003; שיינברג-טז ובר-און, 2010; קרומר-נבו וברק, 2006; Gilligan, 1982, 1989; Oliver, 1990). תוך כך, שאפתי לרווח, לגוון ולהוסיף ל"נרטיב ההגמוני" אודות בעלות "לקויות קשב וקריאה" נרטיבים מרובים (שיינברג-טז ובר-און, 2010).

במחקר זה "נתתי קול" לנשים המוגדרות בעלות "הפרעת קשב" ו/או בעלות "דיסלקציה". אימצתי באופן חלקי פתרון, אשר מציע הפמיניזם הרדיקלי לבעיית "הזהות הנחותה" (מוצפי-האלר, 2007). בדומה לאפשר הבניית זהות ייחודית חברתית במסגרת קבוצתית של קהילת השוות, שאלתי בראיונות אודות ההגדרה העצמית של נשים אלו ואודות קיומו של ידע חדש חיובי ומשלים את ההגדרות הרפואיות שלהן.

גייסתי אחת עשרה מרואיינות ומרואיינים על פי עיקרון "כדור השלג" (Noy, 2008), בהתבסס על הכרות בין המרואיינת לבין נשים נוספות המשתייכות לאוכלוסיית המחקר. כלומר, מרואיינת אחת הפנתה אותי לאחרת שהתאימה להגדרת קבוצת המחקר.

אחת מן המרואיינות, פנתה אלי באופן מפתיע ובתזמון מדויק. היא נחשפה לפרק בספר, שכתבתי לפני כארבע שנים, במשותף עם שבע חוקרות מאוניברסיטת בר אילן. היא יצרה איתי קשר וביקשה לספר לי על התרשמותה וביקשה לקבל מענה לשאלות אשר העסיקו אותה. המרואיינת הסכימה לקחת חלק בעבודת המחקר. בשל מגוריה בארצות הברית, הריאיון נערך טלפוני.

שיטת איסוף הנתונים הייתה באמצעות ראיונות הממוקדים בדרך בה המרואיינות מפרשות את ניסיון חייהן וחוויותיהן. נעשה שימוש בראיונות עומק חצי מובנים, המבוססים על שאלות הקרובות להתנסות חווייתית, "המזמינות סיפור", המעודדות זיכרון, ביטוי תחושות ומתן פרשנות ומשמעות ע"י המרואיינות (Chase, 2005). השאלות עסקו במשמעות אשר נותנת הנחקרות לשונותן ולגיוונן התפקודי, עסקו בחוויית החיים, בפרשנות ובמשמעות הסובייקטיבית שנותנות המרואיינות לאבחנתן כבעלות "ADHD" ו/או כבעלות "דיסלקציה".

לאור גישת המחקר האתית פמיניסטית, לאחר תמלול הראיונות ולפני שלב הניתוח ניתנה למרואיינות אפשרות לקרוא עותק של הריאיון ולהציע תוספות, השמטות, או ניסוח מחדש של דבריהן (ליבליך, תובל-משיח, וזילבר, 2010; Tuval-Mashiach, 2016; ליבליך, 2015).

ערכתי ניתוח נרטיבי (Bruner, 1990, 2002), תוך יצירת אינטגרציה בין אסטרטגיות ניתוחיות שונות של הנרטיבים. התייחסתי לשיח ולמבע המילולי על התנסות חיים של הסובייקטית לגבי עצמה ולגבי המציאות שבה היא חיה, כבסיס הוליסטי למחקר (Josselson & Lieblich, 2001; Chase, 2005), שאפתי להוציא לפועל את הפוטנציאל של הניתוח הנרטיבי על מנת לחשוף תהליכי גיבוש זהות. הנרטיב האישי, אשר נתפס כאמצעי להבנה של ה"עצמי" (self) וכאמצעי לביסוס הלכידות של ה"עצמי", אפשר התחקות אחר תהליכי הזהות של המרואיינות במחקר (Polkinghorne, 1988). ערכתי ניתוח תוכן וצורה של חלקי הטקסט ולעיתים של הטקסט בשלמותו (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010), בכדי לחשוף רבדים מגוונים וחדשים של הדברים.

ניתחתי ופירשתי את הנרטיבים בהתייחס לתיאוריות ביקורת המוגבלות בכלל, והמודל האפירמטיבי בפרט, הנותן תוקף למגוון אנושי (Swain and French, 2000). כך גם השתמשתי בתיאוריית הסוציולוגיה של הדיאגנוזה, ככלי ניתוח, כדי לחשוף את ההתחדשות של משמעות חברתית הניתנת לאפיוני חשיבה והתנהלות שונים, המשפיעה על ההגדרות העצמיות המצויות כיום בקרב נשים מאובחנות בוגרות (Jutel, 2009, 2015).

ערכתי ניתוח נרטיבי מתוך הרמנויטיקה של אמון ושל חשד (Josselson, 2004; ג'וסלסון, 2015) כלומר, קיבלתי את דברי המרואיינות כפשוטם מתוך אמון, אך יחד עם זאת, חילצתי מדבריהן, נושאים שלא היו מדוברים מתוך עמדת חשד, כדוגמת הצדקות עצמיות, הצגות סלקטיביות של החוויות, שכחה ועוד.

מעניין היה לראות בראיונות, את היחס בין השיח ההצהרתי (ניסיון מודע להעביר מסר) לבין השיח הסיפורי; תיאור אירועים והתרחשויות (Rosenthal, 1993) בנוגע להגדרתן הרפואית. ניכר כי משתתפות רבות מכלל המרואיינות, לא מזהות את עצמן כבעלות "דיסלקציה", אך בפועל הן תיארו קושי עצום ותדיר עם כתיבת דו"חות, קושי עם שגיאות כתיב וקושי עם קריאת טקסטים ארוכים.

פערים אלו (בין שני סוגי השיחים; השיח ההצהרתי והשיח הסיפורי), פתחו אפשרות לחלץ רובד סמוי של ידע. ניתן היה להניח שהדימוי החברתי של היות ילדה ובוגרת בעלות "דיסלקציה" אינו

מזכה בפריבילגיות סימבוליות ו/או כלכליות (קצ'רגין, 2009) בדומה לתיוג של היות בעלת "הפרעת קשב" בלבד.

בחנתי רמות שונות של ידע בכדי לגבש הבנה אודות החוויה האישית של קבוצת נשים זו, את הגדרתה העצמית (Pugh, 2013). בחנתי רמת "מכובדות" העוסקת ב"מצג עצמי" של המרואיינת ומשקפת את תפיסת גבול הנורמטיביות שלהן. בחנתי את הרמה "הסכמתית" במטרה לחשוף את הבנת התרבות של הסובייקטית. בחנתי את רמת "הקרביים" במטרה לחשוף מרחב אישי-רגשי ובחנתי את הרמה "המטה-רגשית" במטרה להתחקות אחר חשיבתן על רגשות כלגיטימיים או כפסולים בתרבות (Pugh, 2013).

לאור עקרונות המחקר הנרטיבי הפמיניסטי, התחייבתי לשקיפות (Tuval-Mashiach, 2016) בנוגע לגיוס הנחקרות, בנוגע לדרך בה אציג את עצמי למרואיינות, בנוגע למהלך הראיונות, ניתוח ופרשנותם. כך גם שיקפתי את העמדה ההרמנויטית (אמון ו/או חשד), אשר באה לידי ביטוי במהלך שלב הניתוח והפרשנות. השיקוף כלל את המיקום שלי כחוקרת "פנימית וחיצונית" לאוכלוסיית המחקר. אני נתפסת כחוקרת "פנימית" בשל היותי חלק מהאוכלוסייה הנחקרת, בעלת "ADHD" ו"דיסקליה", וחוקרת "חיצונית" בשל היותי "סתגלנית" לתרבות ולעולם האקדמי בפרט (Messerschmidt, 1981; מוצפי-הלר, 1997).

ערכתי תיעוד לאינטר-סובייקטיביות של מערכת היחסים "חוקרת- נחקרת" המשפיעה על "ידיעת העצמי", כלומר המשפיעה על ממצאי המחקר (צלרמאיר, 2001). במילים אחרות, התייחסתי לידע הנוצר במהלך האינטראקציות (בראיונות) כמקור פרשני להבנת המשמעות שהמרואיינות נותנות (Pillow, 2003) להגדרתן העצמית.

במהלך תמלול הריאיון הראשון ומתוך ידיעה שאחזור אל המרואיינת ואציג בפניה את התמלול, מצאתי את עצמי "מייפה" את הטקסט. השלמתי מילים קטועות, השמטתי חלקי מילים שנשמעו כמו גמגום.. לאחר מספר פסקאות "תפסתי" את עצמי, הבנתי שאני משנה את הטקסט מתוך רצון לא להביך או לפגוע במרואיינת. הייתה לי תחושה כי במהלך הריאיון נחשפתי לעולמה הרגשי וניכר היה שבריאיון גם היא נחשפה לעולמה הרגשי מאספקטים חדשים, מתוך התבוננות מחודשת בהם. לאחר הריאיון ובתחילת התמלול, הייתי עם תחושה של התקשרות עמוקה ואינטימית, כזאת שרציתי לשמור ולגונן עליה מפני ה"עולם החיצון". חשבתי שהמרואיינת נתנה בי אמון וחששתי שהוצאת הטקסט ממקום היווצרו, השמטת גוון הקול, תנועות הידיים, ההבעות והרגשות שעלו בי במהלך האינטראקציה, עלול להציג עדות שטוחה וחלקית. חששתי שמה

"שיצעק" מתוך הטקסט, "שיצבע אותו", יהיו טעויות התחביר, הקיטועים במילים ובמשפטים, מה שישאיר רושם משפיל ומבזה.

זיהיתי את עצמי משחזרת תחושות קדומות של הפחתת ערך הקשורות בזהות "הדיסלקטית" שלי.

השתדלתי לגלות רגישות ואמפטיה למרואיינות וכך גם לעצמי כחוקרת (הרצוג, 2014). בכל שלבי המחקר ערכתי רפלקציה, התבוננות עצמית ביקורתית באינטרסים ובמעורבות. כמטפלת רגשית באומנויות אני מתעניינת בחשיפת דרכי הקניית משמעות רגשית להתנסויות החיים כמו גם ביצירת התנאים לשינוי רגשי. על כן, במהלך המחקר הייתי ערה לתגובות ולמחשבות העולות בי תוך שימוש בהן באופן מבוקר בכל שלבי העבודה; בריאיון, בניתוח ובפרשנות. הייתי "על המשמר" ללמוד את הדברים כמו שהם מבלי לכוון לשינויים. יחד עם זאת, התייחסתי אל התחושות כמקור לתובנה (ליבליך, 2015).

בהמשך ניתוח התמלול, התחושה שעלתה בי, לראות את הטקסטים "התזזייתיים", המשפטים שנקטעים שוב ושוב, באמצע (פעמים רבות באמצע המילים עצמן), המשפטים שמתארכים לכדי חצי עמוד- כל אלו כמו שאבו אותי מחוץ לתוכן הטקסט והזכירו לי תחושות קדומות של בושה וניכור עצמי. חוויתי שוב, ממרום 51 שנותיי, את הסכמות התרבותיות (Pugh, 2013) של "נורמאליות" ו"חוסר נורמאליות", פולשות ל"תפיסת העצמי" ומקטלגות מרכיבים בתוכי כנגועים בנחיתות וטומאה.

היה בי רצון "לנקות" את הטקסט מהשינויים התדירים שהיו בתכנים של משפט אחד. רציתי לאסוף את התכנים באופן רציף ו"שקט".

ההתעוררות שלי לתחושות בושה אלו כמו גם לרצון לגונן על המרואיינות מלהשאיר רושם חלקי ומבזה, עזר לי להימנע מהדחקתן כמו גם עודד אותי לאסוף כוחות ולהתבונן על הטקסט נכוחה. הבושה המוכרת לי מניסיון חיי, עמדה לצד סקרנות ופניות חדשה, לגלות ב"מושא הבושה" מהות חדשה.

לאחר ניתוח הטקסטים וזיהוי התוכן החוזר החושף עיבוד סינרגי" הכולל "קשב מרובה", זיהיתי כי דפוס הדיבור של המרואיינות, אשר בא לידי ביטוי בתמלול, במשפטים ארוכים ו"תזזייתיים" ביותר, הבנויים מחלקי מילים ומשפטים, ממחיש את העיבוד ה"סינרגי" של מידע ועל כך ארחיב בפרק ניתוח הצורה.

נראה היה דפוס חוזר ווקאלי. הצליל של סיומי המשפטים (בין אם הם היו שלמים ובין אם הם היו מקוטעים, היה גבוהה, מעט דומה לסימן שאלה. כך משפט אחר משפט, עד אשר הם הצטברו יחד לתאר פואנטה. המשפטים, ארכו ונפרסו על פני עמודים שלמים. הסימן שמשפט הסתיים, שהדברים הגיעו לפואנטה, הגיעה לאחר חלקי משפטים רבים. לאחר ההגעה לפואנטה, היה סיום של משפט ברמה הצלילית. הקול של הדוברת, לקראת סיום שכזה, היה נמוך ואחריו הייתה הפסקת נשימה.

ניכר כי בקרב כל אחת עשרה המרואיינות שפגשתי, מחשבות רבות רוצות להיאמר **ביחד**, בניסיון להקיף תופעה, לתאר אותה על מכלול היבטיה וכי השפה, הסדורה, כמו לא תואמת את החשיבה הערה למרכיבים רבים בו בזמן וכי רק באמירתם יחד ניתן לייצר תובנה, מתוך ראיית מערך שלם.

כך ניתן לראות את איסוף קיטועי המילים, את איסוף קיטועי המשפטים ואת סיומם המאוחר, (לאחר קיבוץ של היבטים מגוונים רבים מאוד) כביטוי של ראיית שלם מושגי, אשר השפה הסדורה מאלצת לפרקו למרכיבים ולתארם באופן סדור העלול להיתפס כהיררכי.

בפרק ניתוח הממצאים, אציע כי צורת הטקסט עשויה להעיד על מנגנון עיבוד סינרגי של מידע, החל על מכלול המרכיבים יחד (SYN), והמאיר על יחסי גומלין ביניהם כמהות הדבר המוסבר. כלומר בהמשך לפרק ניתוח הממצאים אציע מודל תיאורטי המסביר את ההגדרה העצמית של אוכלוסיית המחקר המסתמך הן על ניתוח תוכן והן על ניתוח צורה של הטקסטים (תמלול הראיונות).

לעניות דעתי, ההגדרה של קבוצת האוכלוסייה, אליה משתייכת גם אני, הינה רפואית וצרה. אני מתכוונת לקבוצת אוכלוסייה המאובחנת כבעלת "הפרעת קשב" ו"דיסלקציה". לרוב, קבוצה זו מאובחנת כבעלת תפקוד מופרע של קשב ובעלת לקות בקריאה. כחוקרת בעלת "דיסלקציה" ו"הפרעת קשב", ביקשתי לתת קול לתפיסה העצמית של אוכלוסייה זו, כפי שאני מבינה אותה ובהתאם לדברים שעלו מהראיונות שערכתי ובכך לאפשר לה לקרוא בשם למהות של עצמה.

5. ניתוח ממצאים ותיאוריה

המחקר עוסק באספקט אמפירי ובאספקט תיאורטי. באמצעות איסוף וניתוח הממצאים, מוצגת ונבחנת באופן אמפירי הדרך שבה נשים בוגרות המאובחנות עם "הפרעות קשב" ו/או "דיסלקציה", מגדירות את עצמן- את מנגנוני הקשב ואת דרכי עיבוד המידע שלהן.

בהתבסס על התמות אשר נמצאו בדבריי המרואיינות ובהתבסס על מאפיינים צורניים של הטקסטים, ניתן היה לחלץ קטגוריות וממדים שונים של הגדרת המרואיינות את עצמן, ניתן היה לחלץ קשר חוזר של ניגוד והשלמה בין הממדים של מנגנוני הקשב ועיבוד המידע שהן תיארו. קשרים אלו נראו בניתוח ממצאי המחקר, כבאים לידי ביטוי בתהליך התפתחותי לאורך החיים ובתחומי חיים שונים.

בהמשך לתהליך ניתוח הממצאים אציג מודל תאורטי העוסק ב"עיבוד סינרגי" של מידע כמאפיין משותף, ככלל, המסביר את סך הפרטים והמופעים השונים של קבוצת אוכלוסייה זו. לצד המודל התיאורטי, המתאר עיבוד "סינרגי" של מידע, אציג מודל תיאורטי המתאר "עיבוד סיקוואלי" של מידע. שני המודלים מציגים מנגנונים מנטליים מנוגדים ומשלימים. מתוך כך, עבודת מחקר זו מציעה תרומה באספקט התיאורטי- מושגי.

בעבודה זו אני מבקשת לפתוח צוהר להתבוננות אינטרוספקטיבית של נשים המוגדרות כבעלות "קשב מרובה", כלומר המאובחנות כ"מופרעות" ביכולות הלמידה שלהן, כבעלות "הפרעת קשב" ו/או כבעלות "דיסלקציה". בעבודה זו נשים אלו, המוגדרות כבעלות מוגבלויות (APA, American Psychiatric Association, 2013), חושפות את דבריהן אודות עצמן, אודות הדרך שבה הן מזהות את עצמן, הדרך שבה הן קולטות ומייצרות מידע.

5.1. עיבוד "סינרגי" של מידע

לאורך איסוף הממצאים וניתוחם, חזרה ועלתה שוב ושוב תימת גרעין. התמה המרכזית, אשר חזרה בווריאציות שונות בראיונות, הן ברמת התוכן והן ברמת הצורה, היא "העיבוד הסינרגי" של מידע. מדברי המרואיינות ניתן היה לחלץ כי עיבוד זה הינו תהליך המורכב משלושה שלבים:

5.1.1. זיהוי מרכיבי מציאות מרובים ("קשב מרובה")

5.1.2. **עירור אסוציאציות מגוונות כלפיהם ("סיעור אסוציאטיבי")** – נטייתן של המרואיינות להיות ערות למציאות, על ריבוי מרכיביה וממדיה, תוך "שיוט" והימצאות "דוגרת" באסוציאציות המגוונות והרבות, שהיא מעוררת.

5.1.3. **סינתזה, חיבור חדשני של מכלול מרכיבי תפיסת המציאות לכדי רעיון מקורי**

נטייתן של המרואיינות לחבר באופן מקורי בין מרכיבי וממדי המציאות לכדי רעיון חדש.

אין הכוונה כאן לגלישות פסיכוטיות של איבוד אומדן מציאות, אלא בנטייה להתבונן על גירויים, על קונספטים ועל מצבים, בריבוי זוויות מבט, תוך יצירת "הצעות ייעול" לבניית צירופי גירויים, קונספטים או יחסי גומלין, אפקטיביים וחדשניים.

5.1.1. **זיהוי מרכיבי מציאות מרובים ("קשב מרובה")** – על רצף התפתחות החיים, מתארות המרואיינות כי הן ערות למכלול של גירויים הקיים בסביבה מבלי יכולת לתעדף בין הגירויים ולהתמקד בחלקם. בהמשך לכך הן מדווחות על הימצאות ב"מרחב ביניים אסוציאטיבי", לפני ה"הרכבה מחדש" של קונספט בהתייחס לגירויים הנקלטים. תיאור זה לעיתים נחוה באופן מעורר חרדה וכאוטי, ולעיתים הוא נחוה באופן מענג ו"חלומי".

מרים (שם בדוי) – המחקר שלי זה חוויה שלי, המחקר שלי הוא החוויה שלי את עצמי, זה נכון שאח"כ בקליניקה, ואז אני מסוגלת להבין מצבים שונים בקליניקה שהם לא אותו דבר אבל אני יודעת את השפה של המצב.

מראיינת: את יכולה לתת לי דוגמא?

מרואיינת: כן, תראי כל החוויות ה-, אני למ-⁵, אני קופ-, לא יודעת אם את תביני משהו מזה [צחקוק] בסוף. אני עבדתי שנתיים במחלקה פסיכיאטרית בבית חולים "נס ציונה" במחלקת ילדים ועבדתי עם סכיזופרניית ילדות אוקיי?

מראיינת: וואה- וואה.

⁵ הסימון מקף אמצעי -, מייצג מילה קטועה.

מרואינת : ואני הצלחתי להגיע לילדים במצבים שאיך, איך כשעזבתי אחת הפסיכיאטריות אמרה "את העזת לגשת לילדים שאנחנו פחדנו להגיע אליהם".

מראינת : וואו.

מרואינת : כן. עכשיו כי יש לי זיכרון חושי של חוויות לא פשוטות, אני חושבת אם יש לך חיבור, למה הילדים האלה הרגישו חיבור אליי? כאילו גם, אני כנראה נולדתי עם איזה רגישות מסוימת וגם היה איזה, הייתה איזה חוסר התאמה והזיכרון הזה שכשאתה נוגע במקום של עולם מפורק וכאותי, יש בי אותו.

מראינת- וואו.

מרואינת : ולכן ילד עם סכיזופרניית ילדות או אפילו ילדים עם אוטיזם או ילדים עם פיגור עמוק או-, כשאני רואה אותם והם רואים אותי הם מבינים שאני מדברת את השפה שלהם בפנים וזה, זה משהו שאין לתאר במילים, זה לא משהו שאני יכולה להסביר לך. אה הנה הכוס שם.

מראינת : זה מאוד מעניין מה שאת אומרת.

מרואינת : עכשיו אני אגיד לך, אני אתן לך חוויה אחת שלי בבית חולים.

מראינת : שרי, תודה שאת משתפת אותי.

מרואינת : בכיף.

מראינת : נורא מתרגשת מזה.

מרואינת : אממ לא אני חושבת שזה חשוב, אני חושבת שהמקומות של הטיפול הם תמיד באים מאיזה סדק, לא רק אני חושבת ככה אבל אני חושבת שהמקום של ההפרעת קשב והמקום של מקומות כאוטיים ושבורים בנפש יש, יש לו חיבור בעיניי. כי הי-, תראי אני יודעת שיש מחקרים נויורו-פסיכולוגיים שמדברים על מה, מה קורה בטיפול.

מראינת : נכון, הרבה.

מרואינת : מבחינה מוחית.

מראינת : כן

המרואיינת מתארת חוויה קדומה של תפיסת המציאות כריבוי מרכיבים, כהוויה מפורקת וכאוטית. היא מתארת חוויה של הכרות עם מקום כאוטי זה, ברמה התפתחותית קדומה וחושית.

ייתכן כי ניתן לזהות בדבריי המרואיינת "הצצה פנימית" לחוויית קיום קדומה של הווית "קשב מרובה", המציפה מודעות למרכיבים רבים של המציאות, הקודמת לתודעה אינטגרטיבית. המרואיינת מתארת מוכרות עם מודעות לריבוי מרכיבים, היא מתארת יכולת להימצא במרחב ביניים כאוטי כחלק מניסיון החיים שלה. אופן נוסף לתיאור קליטת ריבוי גירויים, בו בזמן, הנחווים כ"רעש כאוטי", בא לידי ביטוי בראיונות, בשלבי חיים מאוחרים יותר.

מור (שם בדוי) - "אה... מי שאבחן אותי, בגיל ארבעים, המליץ בחום שאני אקח רטלין. והתחלתי לקחת, ואז יכולתי להאמין, זאת אומרת, היה משהו, תחושות- [לא ברור, מילה חלקית] אבל זה קרה מיד, זאת אומרת, לא היה פער הרבה זמן לפני אבל כאילו, קצת האמנתי לקולות מסביב, שהפרעת קשבי? זה קצת המצאה של הדור החדש, בלה, בלה, בלה, כל הקשקושים שמדברים..."

מראיינת: אהה, כן

מרואיינת: ולא באמת ...

אבל כשלקחתי ריטלין, אמרתי לעצמי אה... הבנתי, הבנתי איך כאילו אנשים מתנהלים, איל-אפ-, הבנתי מה זה מה זה שמכבים לך שמונים טלוויזיות ונשאר רק עם שתיים.

מראיינת: אהה

מרואיינת: בראש כזה, כאילו, משתיקים לך מלא, מלא קולות ואת ... בלי ה-... ואני חושבת שזה היה דבר מאוד משמעותי בשבילי... אה... אני חושבת שזה ב-... במקביל לתהליך רגשי שאני עברתי עם עצמי, של, בוא נגלה בכלל מה את רוצה, מה את לא רוצה, בלי שום קשר להפרעת קשב".

דברי המרואיינת מובאים כ"עדות חייה" לחוויה המנטאלית של להיות בעלת "קשב מרובה", מבלי יכולת עצמאית להתמקד בגירוי נדרש מסוים, לאורך זמן. ניכר כי המרואיינת הבינה את הקושי שלה בהתמקדות באספקט אחד של מידע, לאורך זמן, רק בדיעבד, כאשר החלה ליטול

ריטלין בגיל ארבעים. ניתן לזהות בדבריי המרואיינת חוויה שלילית כלפיי אפיון "הקשב המרובה", אשר ניכר באנלוגיה שנבחרה על ידה להמחיש את החוויה; "פעולתן של שמונים טלוויזיות ביחד".

"מוסחות", כחלון להביט דרכו על שלב "הקשב המרובה" – הנטייה של המרואיינות "לשים לב" לכל דבר, בו בזמן, ביחד, כמו להביט ב"שמונים טלוויזיות ביחד", הקושי להתמקד בחלק מהגירויים ולהתעלם מגירויים אחרים, אי היכולת לייצר תעדוף בהפניית הקשב כלפיהם, נתפס כ"מוסחות". ניכר כי הגדרה זו מתבססת על ההנחה "המובנת מאליה" שקשב מבסיסו ומטבעו אמור להיות ממוקד.

5.1.2. עירור אסוציאציות מגוונות כלפיהם ("סיעור אסוציאטיבי") – הוא "השלב השני" הבא אחרי חשיפה למכלול גירויים (תוצאת "הקשב המרובה"), ולפני יצירת אינטגרציה חדשנית ביניהן. שלב זה עשוי להחוות כעונג פרטי, כהימצאות במצב תודעה ללא זמן, כמו הימצאות במצב תודעה "חלומי".

אדווה (שם בדוי) – "וכשהבת שלנו הייתה בתיכון... היא הלכה לנירולוג הוא נתן לה וזה ואז אמרתי טוב בתור אמא טובה היא קיבלה קונצרטת אני חייבת לנסות. וואו אני לקחתי קונצרטת אחת ופשוט ראיתי את ה-, פתאום הבנתי הכל מהכדור הראשון אני הבנתי את זה.

מראיינת: מה הבנת?

מרואיינת: את המיקוד את העניין של המיקוד איך זה, איך זה מפקס ואיזה דברים אפשר לעשות עם זה. קודם כל הבנתי שגם לי יש את הבעיה וגם לי יש את אותה בעיה בעצם. שלא רואים את זה איך שהוא אני בגלל שאני חולמנית וזה אז זה הסתדר לי עם ה add אבל היא לא, לא הבחנתי אצלה באיזה שהוא קושי. אבל לגבי עצמי הבנתי פתאום אחורה ברפליקציה את כל מהלך החיים שלי של ילדה איטית וחולמנית, ותת משיגה תמיד אמרו למ-, ולא מממשת את הפוטנציאל זה אני, וזה זה היה תגלית אדירה אבל אני עשיתי שימוש יתר בריטלין ואני נרשמתי לקורסים באוניברסיטה הפתוחה".

הציטוט המובא מתאר ב"גוף ראשון" חווית מודעות, התעוררות ל"קשב המרובה". רק כאשר המרואיינת התנסתה בנטילת כדור קונסרטה (על מנת לבדוק את השפעתו, לפני שהיא מאפשרת לביתה לצרוך את הכדור), היא מצליחה לזהות עד כמה היא לא ממוקדת ועד כמה זה היקשה עליה לעמוד במשימות למידה בבית הספר. בהמשך המרואיינת מתארת את שלב "הסיעור האסוציאטיבי", כיצד היא אהבה להימצא במרחבים המדומיינים האסוציאטיביים, כיצד היא חשה שאלו מהווים את תמצית עצמותה. אך כאשר נכנסה לעולם אסוציאטיבי פנימי, היא ספגה ביקורת מצוות ההוראה ומההורים מכיוון שהיא פיספסה את הליך הלמידה הסטנדרטי המוצע במסגרות החינוך המקובלות.

אדווה (שם בדוי)- "נחשבתני לילדה מאוד חולמנית, ואיטית. וההורים שלי אבא שלי היה

יורד עלי הרבה בעניין הזה, גלית גלית שוויה שוויה מכירה את המילה הזאת? לאט לאט

מראיינת: אה שוויה שוויה כן

מרואיינת: שוויה שוויה יש זמן אל תמהרי [צוחקות] ככה זה היה, ואימא שלי בצורה יותר

גלי יש לה זמן וככה זה היה. ולא הבנתי ולא, לקח לי המון שנים להבין שאני לא מסונכרנת עם העולם בעצם. אבל אני זוכרת חוויה של מרכז פנימי ושקט פנימי, שאני... יש לי את עצמי ואחר כך

קצת איבדתי את זה ככל שזה חדר אלי, אני חושבת שככל שחדרה אלי ההכרה הזאת וניסיתי יותר... אז קצת איבדתי את המרכז הזה אז. ולמרות שהם היו מזכירים את זה הם החשיבו את יודעת היו נורא מתייגים אז את הילדים ובכלל נורא מגדירים אנשים אז אני תווגתי אומנם כאיטית וזה אבל נורא ילדה מבריקה מוכשרת, מוכשרת בידיים מוכשרת ב ככה זה היה".

"קשב מרובה" וסיעור אסוציאטיבי" מומחשים בציטוטים הללו. נראה "קליטה ועיבוד מרובה"

של גירויים באופן כפול, הן חיצונית והן פנימית. ניכרת ערות וקליטה מוגברת, שלא מבחירה, למכלול של גירויים בו בזמן, ללא קדימות של גירוי אחד על חשבון גירוי אחר ("קשב מרובה"), הנתפסת באופן שלילי בספרות המחקר ובמערכות החינוך כ"מוסחות מהעיקר". בדומה, ניכרת עוררות פנימית למכלול של עולמות תוכן, זיכרונות ואסוציאציות (פעולת עיבוד של ריבוי אזורים מרוחקים במוח; "סיעור אסוציאטיבי") הנתפסת לרוב במערכת החינוך, באופן נגטיבי כ"חלימה בהקיץ".

ניכר כי ההימצאות במצב מנטאלי של "קשב מרובה" וסיעור אסוציאטיבי", הכולל התייחסות ממושכת בזמן והתייחסות מורכבת לגירויים (המכילה ריבוי זוויות ראייה והקשרים), מהווים את שני השלבים הראשונים בעיבוד המידע של כלל המרואיינות.

פלב (שם בדוי) - "אני גם יודע לשמור על רצף, למרות שאני פותח המון המון סוגריים בתוך הרצף".

ניתן להניח כי המשפט המצותת ממחיש היגיון פנימי של המרואיין, בפתיחת סוגריים בתוך רצף הדיבור. ניכר כי באופן אוטומטי וללא כוונה תחילה, הוא עושה שימוש בשילוב של מקורות אינפורמציה נוספים, בכדי לתאר עיקרון או תופעה. ההימצאות של מספר אלמנטים יחד (המתווספים בסוגריים) מאפשרת להבין את יחסי הגומלין בתוך תופעה מוסברת באופן דינאמי כפי שהיא "נחשבת" ומובנת ע"י המרואיין.

"חלימה בהקיץ" כחלון להביט דרכו על שלב "הסיעור האסוציאטיבי"

מרואיינות מתארות שלב, ללא תחושת זמן, בו המחשבות מניעות את עצמן, מתגלגלות למפגש עם עולמות תוכן רבים ומגוונים. לצד זאת מתוארים בראיונות הפעלת הדמיון באופן נטול מאמץ. ייתכן כי בשלב הזה מתקיים ניסיון לייצר תמונה רחבה ומורכבת אודות המידע המעובד לצד התנסות אקטיבית ביצירת דפוסים מארגנים יעילים ומותאמים עבורו, אלטרנטיביים.

רון (שם בדוי) - "בכל דבר, בכל מילה שנאמרת כל משפט שנאמר... מיד אני א-, זה מקשר אותי להמון אפשרויות והמון דברים וכן הלאה. כשמדברים על מילה אני מיד מחפש את כל מיני אפשרויות להגדרות אחרות: וכן הלאה, זה, באופן אוטומטי זה קורה לי, זה מריץ, זה זורק אותי לכ-... מיני מקומות וזה, אותו הדבר לגבי רעיונות, וכן הלאה, לכן אין לי בעיה לראות, אני ממש רואה את זה בראש... אני זוכר שלמדתי את קירקגור, זה חיוני לנושא הזה,

לראות את כל מערך הסתירות בבת אחת, מה שב-... דרך כלל זה קשה כי המוח מהר מאוד מגיע להכרעות בינאריות, וכאן אצל דיסלקטים יש להם את האפשרות לראות בבת אחת, בזמן נתון, את מערך הסתירות בלי להכריע בניהן, בלי, בלי להכריע בניהן...

מראינת: למה זה טוב, או למה זו איכות נניח, למי זה עוזר בחיים?, או איך זה עוזר לך בחיים, נהייה ספציפיים

מרואיין: אני אדבר עלי ואני אומר באופן עקרוני [בהדגשה],

זה עוזר ליכולת לחיות בתנאים של אי וודאות, כי כל הזמן אני נמצא באי וודאות כתוצאה מכך ובלי זה אין יצירתיות...

גדולי התנאים אמרו שהם מעדיפים את אה [הפסקה ממושכת] אליעזר בין ארוך על פניי אלעז-.. אה-... אלעזר בין ארוך על פני רבי אליעזר, רבי אליעזר אינו מאבד אף טיפה ותמיד אמר את מה שהוא שמע מרבותיו לעומת אליעזר בן ארוך שהוא היה כמעין המתגבר. אז כבר הבינו את ההבדלים והיתרונות של הזה..."

בטקסט זה ניתן לזהות את ריבויי ההקשרים המוחיים, שהאינפורמציה הנקלטת, זוכה להם. המרואיין נותן הסבר לתופעה. הוא טוען כי עוררות של ריבויי ההקשרים במוח מייצר נביעה (כמעין המתגבר) של רעיונות יצירתיים המאפשרים למצוא דרכים אלטרנטיביות, ובאמצעות כך להתקיים כמין אנושי, בתנאי חיים של אי וודאות והפתעות.

"קשיי השיום" כחלון להביט דרכו על שלב "הסיעור האסוציאטיבי"

אחד המאפיינים העיקריים בקרב ילדות ונשים בעלות "דיסלקציה", הוא קשיי שיום (Araújo et al, 2016; Araújo & Faísca, 2019). מתיאורי המרואיינות אודות "קשיי השיום", ניתן לקבל מושג נוסף על מהלך החשיבה המאפיין נשים בעלות "קשב מרובה" ו"סיעור אסוציאטיבי". נראה כי תחת תנאים מסוימים, בתהליך של ניסיון היזכרות בשם וורבאלי מסוים, צפים ועולים, קודם לשלב המילולי של השיום, שלב של הימצאות בתחושה הבנויה ממכלול של ריבוי זיכרונות, תחושות, ומחשבות, אשר תופסות מקום ראשון בתהליך החשיבה.

מתיאור המרואיינות עולה כי הזיכרונות והמחשבות המרובות, כמו נוכחות יחד, נחשבות יחד ומאפשרות הימצאות בסימולציה המתגבשת לכדי עולם חי, לכדי מקום. בשלב הזה, בשלב "הסיעור האסוציאטיבי", קיימת נגישות נמוכה למילה המסמנת עולם תוכן זה.

רותי (שם בדוי) - "אני יודעת שזה מילקי אבל כשאני מחזיקה אותו, מול מקרר פתוח במחשבה שהבת שלי יוצאת למיון חובלים, אני חושבת על הקצפת הרבה שיש בו, כמו שהיא אוהבת, חושבת על אתמול שקניתי עו- עם נועה וששתינו במקביל, מבלי שנדע אחת על השנייה, אספנו לעגלה שמונה גביעים בנדיבות, חושבת על הכעס שלה, של הבת הגדולה שלי, כאשר אני שוכחת לקנות את הסוג הזה של המילקי, מה שהיא אוהבת, מרגישה את המרוצות מעצמי שהפעם זכרתי, חושבת שהיא ממהרת לצאת ושזה אולי לא מתאים, שתצטרך כפית. אני ל- כמו מרגישה את כל אלו בבת אחת, בהשתהות, שהזמן כאילו עומד.

"רוצה את זה?" אני שואלת, ללא שמץ של מושג איך קוראים ל"זה". והיא עונה כן.

אני סוגרת את המקרר מתפלאה שהיא ידעה למה התכוונתי, מבלי לראות את המילקי, כי דלת המקרר הסתירה אותו. והיא אומרת שסתם אמרה, שמצחיק לומר כן, שהיא רגילה שאני לא יודעת את השם של הדברים.

הכל נמצא באותו הזמן, המחשבות, זיכרונות, תחושות. זאת לא חשיבה סדורה, של אחת אחרי השנייה, אלא פתח לתחושה כוללת, ניסיון חיים. ובכל הזמן הזה, שאורך אולי שלוש שניות, אני מנסה להיזכר איך קוראים לזה".

אני מבקשת להציע שבדוגמה זו ניתן לזהות כיצד ברגע מסוים, אולי ברגע של דחק (הפתעה או התרגשות), הייצוג הוורבאלי נדחק הצידה לטובת ה"עיבוד הסינרגי". ניתן להתרשם כי המרואיינת מתארת הימצאות בעולם מחשבתי עשיר; גדוש בתיאורים תמונתיים, גדוש בסיטואציות חיים מהעבר, גדוש ברגשות נלווים לסיטואציות אלו, גדוש במחשבות על הסיטואציה המתרחשת באותו הרגע. ניכר בקרב המרואיינים כאילו ומחשבות רבות שוהות יחד. קשיי השיום היו דומיננטיים במהלך הראיונות. המילה "זה", "כזה", "כאלו", "ההוא", "זאתי" כתחליף למילה מוגדרת, הייתה המילה השכיחה ביותר בכל הראיונות. ניתן להניח כי ברגעים של עומס גרייתי, ברגעים של עוררות אזוריים רבים במוח, בו בזמן, נחסמת הגישה המהירה לייצוג הוורבאלי לטובת ה"סיעור האסוציאטיבי" המהווה שלב ביניים (שלב שני), בתהליך העיבוד ה"סינרגי" של מידע.

השלב הראשון והשני בתהליך ה"עיבוד הסינרגי", המאפיין את מכלול המרואיינות במחקר זה, הוא "ריבוי הקשב" ו"סיעור אסוציאטיבי" הבא לידי ביטוי בפועל בעיבוד של ריבוי גירויים יחד

(SIN, בלטינית ו־SYN באנגלית), בו בזמן. השלב השלישי ב"עיבוד הסינרגי" הוא מרכיב האנרגיה והעבודה (Energus, בלטינית ו־Energy באנגלית).

5.1.3. סינתזה, חיבור חדשני של מכלול מרכיבי העיבוד לכדי רעיון מקורי

ניכר כי המרואיינות נטו לחבר באופן מקורי בין מרכיבי וממדי המציאות לכדי רעיון חדש. הם נטו למצוא בניהם יחסי גומלין כמציאת עיקרון המתווה את הדינמיקה המחברת בניהם. נראה כי לאחר שלב "הסיעור האסוציאטיבי", נאספים מכלול הגירויים הנקלטים, בהשפעת מכלול האסוציאציות שהם מעוררים, לכדי שלם רעיוני חדש, שלא היה קיים קודם לכן, שלם הגדול מסכום חלקיו, כמפץ של אנרגיה חדשה (Energy).

על רצף התפתחות החיים, מתואר בראיונות אלמנט חוזר של "הרכבה חדשנית", של "עיבוד סינרגי" של מידע. נראה היה בכל הראיונות מרכיב חוזר של אקטיביות ביצירת הצעות ייעול לבניית צרוף גירויים, קונספטים או יחסי גומלין, אפקטיביים וחדשניים. כלומר, נראתה "אוטומטיזציה נמוכה" (העדר עגינה חזקה של צירופי גירויים כדוגמת צירופי אותיות למילים), נראתה פניות נמוכה בהקשבה מתמשכת לרצף פרטים ואירועים, ויכולת ירודה בשמירה ובזיכרון של מבניות מוצעת. לצד זאת, נראתה מעורבות מנטאלית גבוהה ב"בנייה חדשנית" של הרכבי גירויים על פי עקרונות צורניים- מרחביים, על פי עקרונות הרמוניים כמהלך של פתרון בעיות. ניכר כי מכלול הגירויים הנקלטים ומכלול ההקשרים והמחשבות, שהם מעוררים מאפשר לייצר חיבור חדשני של קונספטים. ההימצאות יחד (הן של ריבויי מקורות אינפורמציה והן של אסוציאציות שמתקשרות אליהם), מזמן הרכבת מערך מושגי, "שלם", הגדול יותר מסך הפרטים שמרכיבים אותו (סינרגיה).

מרים (שם בדוי) - "אני צריכה להמריץ את הח- משהו.

מרואינת: כי שם זה מעניין לך, כן.

מרואינת: כן.

מרואינת: כש-, כשיש איזה משהו לא פתור, כשיש איזה שאלה.

מרואינת: ויכול להיות שזה קשור גם לחשיבה אינטואיטיבית כי היא כן קשורה להפרעת

קשב.

מראיינת: את חושבת?

מרואיינת: בטוח כי אתה חושב פחות ⁶ בדפוסים ואם אתה חו-, הלא זה, אני עבדתי בזה חשיבה יצירתית, המוח שלנו עובד בדפוסים, את לא כל פעם חושבת מחדש על כל תנועה שלך, יש דפוס.

מראיינת: כן, כן.

מרואיינת: גם כשאת מסתכלת על בן אדם שאת כבר מכירה אותו את שולפת דפוס. כשאת ניגשת, אני אתן לך את הדוגמא הכי פשוטה- אני זוכ-, אני לא אשכח שאני בכיתה אי ובי קיבלתי גי בכתבת תמה, היה אז כתיבה תמה.

מראיינת: [צחוק].

מרואיינת: הכתב שלי היה נוראי עד היום, והיום אני יודעת את הסיבה. אה כשילד לומד אותיות הוא לומד באיזשהו שלב נכנס דפוס של האות למוח. אני, אז כל הזמן אומרים לי "איך יש לך כתב לא יפה? איך היה לך כתב לא יפה ואיך יש לך כתב לא יפה ואת יודעת לציירי", בדיוק בגלל זה- כי לא היה לי את הדפוס וכל פעם הייתי צריכה לצייר מחדש. זה אף פעם לא יוצא אותו דבר, זה לא יוצא אותיות מודפסות יפיפות, הגי היא כל פעם טיפה אחרת וה-, וכל כזה מדיטציה לתוך הקו.

מראיינת: זה איטי גם בגלל זה?

מרואיינת: זה היה איטי, בתור ילדה כן כי היה ממש לצייר את האות וזה גם לראות אותה מחדש כל פעם שזה יכולת שהיא טובה לציור וגם יכולת לא לחשוב בדפוס את מבינה? אבל הסיוט הוא לילד אם אתה צריך לכתוב טקסט ארוך וכל פעם אתה צריך לצייר כל אות מחדש [צחוק].

מראיינת: זה מוות.

מרואיינת: ו-, לא רק מוות אלא גם זה יוצא גרוע.

מראיינת: אבל רגע, אנחנו צריכות לסיים את אומרת.

מרואיינת: כן, כן, כן.

מראיינת: טוב אז אה...

מרואיינת: הנה יש לנו כמה דקות.

⁶ מילה מודגשת מייצגת הגברה בקול.

מראינת: וזה היה מדהים, זה היה מרתק, זה היה מרתק.

מראינת: וואו.

מראינת: מרתק.

מתוך הטקסט ניתן לקבל "הצצה" על חווית העיבוד הממשיכה את "הקשב המרובה" וה"סיעור האסוציאטיבי". המראינת מתארת את העדר הדפוס החוזר של אותיות. היא מתארת כיצד כתיבה של אותיות הייתה כעיבוד חדש של מידע, בו הייתה מושקעת. ניתן להתרשם כי העיבוד הוא אסוציאטיבי ורוב הקשרים לא צפויים. ניכר כי העיבוד המתואר ע"י המראינות אינו לינארי "חסכוני" אלא מרובה הקשרים ולכאורה "בזבזני". ייתכן כי אלו עדויות "בגוף ראשון", המתארות חוויה של "עיבוד סינרגי" כלומר עיבוד העושה שימוש בו בזמן, בריבוי של מקורות גרייה ובריבוי של אזוריי עיבוד מוחיים המזמן אחריו הרכבה מחודשת של החומר הנלמד... המעובד. ניכר כי המראינת מזהה את היצירתיות ואף את היכולת הטיפולית, היכולת להימצא בכאוס רגשי לצד המטופלים, כנובעת מהקשר הזמני בלבד שלה לדפוסים.

דורי (שם בדוי) - "הכל אפשרי, אין דבר שאני לא יכול לפתור, כמו, ... בחו-... בגג של הסטודיו הייתה בעיה, הסתכלתי כאן, מדדתי ויצרתי פתרון שיאפשר גם את הגישה לגג וגם יהיה חזק ויאפשר אחסון. בחצר היה צריך סוג של דוש, משכתי צינור, השתמשתי במכשיר שבכלל לא קשור והופ... יש פתרון. בצבא, ובנחל, גם שהייתי מסטול מחשיש, המפקד היה מצלצל אלי ואומר שרק אני יודע לדבר עם המחשב הראשי ולהחזיר אותו לתפקוד. גם במצב כזה של מסטול הייתי קם, מגיע למחשב ופותר את הבעיה " הלוחש למחשבים".

בציטוט הזה ניכר כי המראיין, ממרום ניסיון חייו (בגיל שישים), יודע על עצמו, וכך גם מעידה בת הזוג שלו, שמצטרפת לריאיון, שהוא יכול לחבר חומרים שונים, חלקי מכשירים, לאלתר פתרונות... כל אלה כמענה לכל צורך מכאני בחייהם העסקיים ולצרכי הבית והחצר. גם במצבים של צלילות קוגניטיבית חלקית, כמו תחת השפעת סם, אורי הצליח לפתור בעיות תקשורת במחשב וניכר מדבריו שיכולת זו הייתה יוצאת דופן בבסיס הצבאי בו הוא שירת.

העיבוד ה"סינרגי" של המידע ניכר ביצירת מבט הוליסטי על מכלול הקשרים, אשר מעורר נושא מסוים. נראה שהחוויה המתוארת ע"י מרואיינות היא של "גילויי אמת", היא של יכולת ניתוח ויצירת סינתזה.

אדווה (שם בדוי)-

מרואיינת: התחושה שאני רואה את האמת ואני וכל מיני קשרים, אני כאילו גם במובן המרקסיסטי של הסתרת המסווה אז באיזה שהיא השאלה

מראיינת: כן

מרואיינת: אני יכולה לחשוב חשיבה מאוד מאוד ביקורתית על נגיד לקרוא מאמר ולראות את הכשלים הלוגים שלו, לקשר לדברים אחרים שעולים לי מתיאוריות אחרות, לעשות בין בין לראות מה רלוונטי, זה פשוט כמו איזה, זה נשמע כאילו אני משוויצה אבל זה ריטלין.

מראיינת: אני כן. זה לא הריטלין זאת את.

מרואיינת: אני נהיית גאון זה מין הייתי נהית זה כבר לא עובד את מבינה זאת הבעיה. אבל מה בלי בלי רגש מין משהו נאצי כזה, משהו חסר אמפטיה, חסר חמלה

מראיינת: מעניין

מרואיינת: גם כלפי כלפי אנשים מסביב או תובנות שהיו לי לגבי

מראיינת: חד כזה? משהו חד מפלח, חותך

מרואיינת: כן בלתי סלחני לחלוטין כן.

מראיינת: ביקורתי?

מרואיינת: כן בהרגשה של מאוד ביקורתי, בהרגשה של זו האמת אני רואה את האמת.

מראיינת: וואו"

המרואיינת מתארת יכולת קוגניטיבית ייחודית, אשר הפתיעה אותה מאוד. בשלב מאוחר בחייה, לאחר כעשרים שנה של עיסוק מקצועי בתחום החינוך לגיל הרך, החלה המרואיינת ללמוד פילוסופיה, במסגרת שנת השתלמות. היא מתארת חשיפה מאוחרת ליכולות קוגניטיביות, אשר

לא הייתה ערה לקיומן. היא מתארת חוויה של ("נהיית גאון") אינטגרציה בין תחומי ידע לכדי סינתזה, היא מתארת זאת כיצירת ידע חדש, עצמאי וביקורת.

תיאורים דומים, אודות הכרה ביכולות אינטגרציה וסינתזה, ניתן למצוא בראיונות נוספים:

אור (שם בדוי) -

מרואיין : "אני חושב שהוא הפיל לי את האסימון

מראינת : וואו

מרואיין : ברמה שהבנתי שיש לי איזה יכולת מעניינת ש

מראינת : איזה מרגש וואו

מרואיין : כן אבל אני אומר את זה בדיעבד זאת אומרת כאילו שמה התחילו כאלה

צמתים שהבנתי אחרי זה ב בדברים של סיפור, ואחרי זה בקליטה ואחרי זה עם בחורות, ואחרי

זה הידיעה שיש לי יכולת כזאת בכלל אז בכלל המפלצת יצאה ממני, הוא עשה לי את זה והיא

עשתה לי את זה, והוא עשה לי את זה וחברתית עשיתי והתקדמתי ויצא, את יודעת באתי

לראיונות עבודה, בלי אנגלית למדתי קצת בזה כמה בדיחות גם עם האנגלית העילגת, פירוטו קצת

עברתי כול אימון פתאום לקחתי את כול ה את כול העוצמה הזאת שעד עכשיו היא הייתה את

יודעת שזה בושה או עצם כישלון, והפכתי אותה לכוח מטורף

מראינת : וואו"..."

מרואיין : אני נחשב רב אומן ועילוי ביכולת לקרוא מפה ולפתור בעיות באופן יצירתי והכי

חשוב, באופן שמתאים לכוחות ולחולשות של האנשים שאני מוביל" ... זה פיתוח עסקי וליזום

ולזהות איפה הכסף, ומה צריך ו-... מהר מאוד להבין, יכולת מניפולציה במובן הטוב...

אני אוהב דברים של דרך שסללתי מסקרץ? ואז יכול לאבד עניין".

המרואיין מזהה אף הוא יכולת ייחודית לראייה הוליסטית, יכולת לחשיבה מקורית, יצירתית,

יכולת לפתרון בעיות... ובניית חזון כתולדה ישירה של קשיי הקשב ("קשב מרובה" ושל עיבוד

"סינרגי של מידע).

פלב (שם בדוי) - "יאני דיסלקטי מאוד קשה וגם דיסגרפי וגם יש לי דיסקלקוליה כזאת או אחרת, יש לי בעיית מוטוריקה עדינה, אבל אין לי בעיית התמצאות, אין לי בעיות חברתיות ואין לי בעיות וורבאליות, אז, ... מצד שני החשיבה שלי היא מאוד יצירתית, היא מאוד מחוץ לקופסא כל הזמן, היא חלק מתפיסת העולם, היא התפתחה, אתה חייב לחשוב מחוץ לקופסא כדי לשרוד, כן, להביא לעצמך דברים חדשים, כי העולם לא מספק את מה שאתה צריך, בעצם, בדרך הפורמאלית, זה מתקשר אחרי זה לעשייה חברתית, שלי. החשיבה שלי היא אחרת, אחרת לגמרי, אני לא רואה מה שאנשים רואים בדרך כלל".

כפי שעולה מניתוח הראיונות שערכתי, הצד השני של מטבע "חוסר באוטומטיזציה", המיוחס לנשים בעלות "דיסלקציה", הינו העדר "היצמדות נוקשה" לדפוסי חשיבה. ניתן למצוא בראיונות עדות ליכולות קוגניטיביות הנובעות מיכולת מוגברת ל"פרימת" דפוסים, יכולות כמו ראייה הוליסטית, חדשנית ויצירתיות, עדות ליצירת סינתזה, עדות ליצירת דפוסים אלטרנטיביים לדפוסים הקיימים. אבחנות ראשוניות אלה עדיין דורשות מחקר שיטתי עם מדגם רחב ומגוון של מרואינות על מנת לבסס אותן באופן יותר מספק.

העדר "אוטומטיזציה" או "עגינה חלשה" (Ahissar, 2007), כחלון להביט דרכו על שלב "הסינתזה".

נשים בעלות "הפרעת קשב" ("קשב מרובה") ו"דיסלקציה" ("עיבוד סינרגי" של מידע), מתקשות לשמור על רצף של גירויים (אותיות) כתבנית אחת, אשר ניתן לזהות, לאחר חשיפה חוזרת אליה, באופן אוטומטי-כמילה. נשים אלו נזקקות לעבד בכל פעם מחדש את הגירויים מבלי לזכור את תבנית רצף האותיות. למעשה לנשים אלו "נפרמים" בכל פעם מחדש הדפוסים הנלמדים. ניכר כי חסרה בהן היכולת לקבע או לעגן דפוסים. ברובם הגדול של המחקרים העוסקים בדיסלקציה, המצוטטים בחוזרי המנכ"ל של משרד החינוך בארץ ובמערכות החינוך בעולם, אשר אותם זכית להכיר, ניכר כי המגמה היא לזהות את הכשל באוטומטיזציה ולמצוא עבורו דרכים לשיקום וריפוי. מעטים המחקרים המציעים פרשנות פוזיטיבית ופונקציונאלית לממצאים אלו. כדוגמת העדר דבקות בדפוסים כתנאי בסיסי לחשיבה עצמאית, מקורית ויצירתית (Ahissar, 2007). ייתכן כי ניתן לקרוא להעדר אוטומטיזציה במונחים המתגבשים בעבודה זו: כנטייה ל"פרימת תבניות", נטייה ל"פרימת דפוסים קיימים" וחיפוש אחר עיקרון מארגן חדש עבורם באמצעות

יצירת סינתזה. המאפיינים של המרואיינות, אשר באו לידי ביטוי כ"קשב מרובה" של מכלול גירויים בו בזמן וכהימצאות בשלב ביניים של "סיעור אסוציאטיבי"- הינם תנאי מקדים ומאפשר של יצירת הסינתזה.

דן (שם בדוי) - " ברמת הדיסקליציה שלי בתחום של הכתיבה אז קודם כל אני לא זוכר איך לכתוב מילה לאורך זמן. אני יכול עכשיו לכתוב מילה כמו, נגיד, אהבה, אני יכול לכ-... פשוט לא זוכר, אם מתחילים בהא?

מראינת: גם עכשיו אתה לא זוכר?

מרואיין: כן. כן, כן.

מראינת: ברגע זה?

מרואיין: כל החיים שלי. תגידי לי, תכתוב עכשיו, שלום עכשיו, איך כותבים עכשיו? שלום, אני יודע, שלום, אין לי בעיה.

מראינת: עכשיו זה מילה הכי קשה שיש [מצחקקת].

מרואיין: כן. עכשיו, חחכוחח... אני לא יודע, אלף? העין מגיע? רגע, אומרים... כאילו,

אני פשוט אבוד, אבוד בדברים האלה. ואני יכול בטקסט אחד שכבר כתבתי נכון את המילה בהתחלת הטקסט... טקסט, אני יגיע לשורה עשר, עשרים אני צריך לכתוב את אותה המילה, לא זוכר, לא זוכר, אני פשוט צריך לגשת עוד פעם, או לראות את המילה שכתבתי נכון, כי בדקתי או מישוהו אמר לי, או משהו כזה. אז מהרגע שהתחננו, לכל צורכי הביטוי המלל, הכתיבתי, מיכל המבקרת שלי, המבקר... מבקרת איכות נקרא לזה. ו... וזה מה שהיה, אז מה שעשיתי אז גם, כתבתי איזה שהוא מכתב לבוס שלי של..."

המרואיין מתאר מהלך של יכולת נמוכה מאוד לשמר "אוטומטיזציה וורבאלית". יחד עם זאת בסיפור חייו ניכר כי הוא בעל יכולת לראייה הוליסטית, יכולת ליצירת חזון המורכב מחיבור בין תחומי ידע רבים הכולל חשיבה עתידית על מכלול של צרכים וחזון לתהליך הדרגתי של הנחלת אורחות חיים חדשים העוסקים בבנייה ירוקה בישראל, אשר יצא לפועל, תחת שרביטו, בסדר גודל ארצי, המעוגן במכון התקנים ובחקיקה וזאת בשיתוף המשרד להגנת הסביבה.

דן (שם בדוי) - "באיזשהו שלב, המשרד להגנת הסביבה שמאוד תמך ביחידות הסביבתיות, קיצץ בחצי את ההשתתפות שלו, ולא, זה אמר, שאני כרגע בבעיה תקציבית, לנהל יחידה עם שמונה אנשי מקצוע, כי העיריות נותנות כסף אבל, מאוד מאוד סמכו-... על הכסף של המשרד, ואני חייב להביא כסף מאיפה שהוא. חייב, ואש-... בן אדם שובר את הראש, ואני אמור להמציא משהו, משהו שיביא לי, כסף, והתחלתי לחשוב, מבחינה מקצועית, מה יכול להיות, ופתאום פופ... ירד לי איזה אסימון, שיש איזה לקונה, בכל התחום הזה של אה-, תוכניות לבניה של שכונות. הכל מכוסה, ביוב, חינוך, תחבורה, איכות סביבה לא מכוסה. אף אחד לא נותן דעתו שמתכננים שכונה, על המפגעים הסביבתיים העתידיים שיכולים להיווצר מתכנון לקוי ... רעש, רעש ממוסדות, רעש מכבישים, אוויר, איכות האוויר, איכות המים, אה... שטחים פתוחים, לא לוקחים את זה בחשבון. אמרתי, (מחיאית כף), יש! ואז אמרתי איך אני מתרגם את זה לכסף, לה-.. לה-... פרויקט, למשהו שיהיה תנועה ואני יביא כסף. ואז ..."

לצד הקושי בשימור דפוסים, הקושי ב"אוטומטיזציה וורבאלית", המרואיין מתאר בצניעות, יכולת המצאה, ויכולת ליצירת חזון, תוך גישור בין מיטב אנשי המקצוע בארץ, לכדי יצירת מערך הדרגתי של מימוש חוקתי של הבנייה הירוקה בישראל.

כלומר, ייתכן כי העדר אוטומטיזציה, או קיומה של יכולת עגינה נמוכה ביחס לצירופיי גירויים לכדי תבנית קבועה, היא תנאי ליכולת יצירתית גבוהה (Ahissar, 2007). תפיסה מחקרית זו המאירה על הפונקציונאליות באי ההיצמדות הנוקשה לדפוסים, המאירה על האפשרות לייצר סינתזות באופן יצירתי, הינה מזערית וזניחה לעומת המגמה הרווחת בספרות המחקר, העוסקת בזיהוי קשיי האוטומטיזציה מגיל צעיר בקרב ילדות "הסובלות" מקשיי רכישת קריאה, וזאת לצד הצעת דרכים לשקם ולרפא לקונה זו (Pecini et al, 2019; Costanzo et al., 2019).

מור (שם בדוי) - "בגיל ארבעים, התחלתי להקשיב לעצמי, הפסקתי לנסות להיות נורמאלית, מה זו הפיקציה הזו של הנורמאליות... גיליתי, שאם אני הולכת עם עצמי, יש לי רעיונות מקוריים, אני עפה, אני יכולה לפתור את בעיות הארץ, מה זה הארץ?... תנו לי לפתור את בעיות העולם..." אני יכולה פתאום להבין הכול, הכול מסתדר, אני מייצרת פתרון משלי, זאת אני דרך הפתרון ואני מתגלה בזוהר, בצלילות, אני עפה".

ניכר כי במהלך חייהם למדו חלק מהמרואיינות להכיר את עצמן, למדו להקשיב ל"הפרעת קשב", למדו "לכבד אותה". הן למדו לא להילחם בה ולמדו לגלות את היכולות הייחודיות הגלומות בה. בציטוט זה ניכרת קבלה עצמית מתוך זיהוי יכולות ייחודיות אשר מיוחסות ל"קשב המרובה" ולעיבוד ה"סינרגי". המרואיינות מזהות בעצמן יכולת לייצר אינטגרציה מקורית, יכולת "לעוף"; להמציא רעיונות שהם לגמרי חדשים ומקוריים וזאת לצד קשיי ארגון וקשיים בתפקודי ניהול הקשב, קשיים המעידים לכאורה על תפקוד "לא נורמאלי".

5.1.4. על תהליך למידה פורה לעומת תהליך למידה כושל בקרב בעלות עיבוד "סינרגי"

חשיפה להיבטים מגוונים (מתחומים שונים) המתקשרים באופן ישיר ובאופן עקיף לנושא הנלמד **תוך התנסות במשימות עיבוד מגוונות. כמו גם דרישה לאקטיביות בחיפוש אחר דפוסים חדשים ומותאמים לתנאי סביבה ייחודיים ומשתנים.** מרואיין מספר כיצד תחום העיסוק שלו חייב להיות "מעניין", חייב להיות עם גירויים רבים, מתחומים שונים, חייב להיות עם סוגים שונים של משימות ולמידה מתמדת של תחומים חדשים תוך התמודדות עם אתגר של פתרון בעיות... אחרת הוא עלול לחוות שעמום.

אור (שם בדוי) – "אני יושב במשבצת שהיא בול לאופי שלי, זה מכירות, הרבה יכולת ל-... [לא ברור], זה ילדים שאם הכוונה נכונה, אני לא יודע אם אני, זה מזל ז-... בסוף הגעתי למה שאני צריך לעשות, אני יודע שאני במקום הנכון, אני גם המשרד אבל לא טו-... מצ-... במשרד, אני גם זה, גם מתעסק בלמעלה, במספרים, במצגות ובאסטרטגיה, גם ב"דאון טו ארפ" (earth), בלשבת עם, לא משנה אם זה משה הנגר, או אם זה..."

מראינת: יש מגוון עצום

מרואיין: חייב, חייב כל הזמן שיהיה לי, את יודעת, רקע מתחלף כזה, שיחות שמתחלפות,

אה... המון סיגמנטים",

מראינת: מה זה סיגמנטים?

מרואיין : ללמוד תחום, מגוון של תחומים אני חייב. וזה גם מעניין לי. משאיר אותי, את יודעת, בלהקשיב ובללמוד. אני משתעמם מהר ואני לא אוהב שנוח לי מדי... אני מעדיף מרחב עבודה לחוץ מבחירה מוחלטת, בסוף אני חייב את זה. חייב להתפתח, לא יכול לשבת...

רצף אין פה, יש פה המון מידע חיוני אבל רצף אין...

זה מדהים לא להיות חלק מפס ייצור, מרצה, שטנצי?, תמיד בסביבה שלי, פעם זה היה מפריע לי מאוד, הייתי כועס, אני קשה לעיכול, ... אני לא עוד אדם בסביבה, בסוף, אתה משוגע, למה אתה קם עכשיו? כשאני ממצה, אני קם והולך בפרצוף, אני יכול לקבוע עם חבר ולהגיד לו תקשיב, אני לא בא בסוף, אני מאוד נאמן לתחושות שלי, ולמה אני צריך, עוד פעם, לא ברמה שאני, את יודעת, נטולת פרופורציה אבל ברמה של ... הסביבה שלי יכולה להרים גבה... קשה לי מאוד לא להיות אותנטי".

ניכר כי המרואיין חש קומפוטנטיות בעבודה כאשר הוא עוסק באופן מתמיד ביצירה, באלתור, בחשיפה לריבוי עולמות תוכן ותפקידים ובצורך לפתור בעיות ולייצר אסטרטגיות ייחודיות ומותאמות ללקוחות שונים. ניתן לזהות אפיון חוזר של אקטיביות בחיפוש אחר דפוסים חדשים ומותאמים לתנאי סביבה ייחודיים ומשתנים.

אדווה (שם בדוי): אני גם לא יודעת במשך הזמן למדתי להיות יעילה גם בגן אני מאוד כאילו מאוד אקטיבית, מגיבה להכל, אני רואה הכל.

מראינת: זה תמיד היה או לא שאת רואה הכל מגיבה להכל?

מרואינת: לא, אבל זה אולי קשור גם להתפתחות המקצועית למעבר בין הניהול גן להשלמה

מראינת: כן

מרואינת: איך שהוא זה אבל זה קרה במקביל לזה אז קשה להגיד מה קרה למה את מבינה?

מראינת: נכון, כן ממש

מרואינת: הייתי כשיצאתי מהניהול גן הייתי ממש נורא נורא ירוד מבחינה פיזית אני

חושבת. הייתי הייתי גמורה אי אפשר לתאר את זה. ואז ההשלמה התאימה לי כי אני בעצם

טיפוס נורא מגוון אז נוח לי לעשות כאילו להיות בהרבה מקומות, להכיר כל מיני

מראיינת: כן

מראיינת: יש לי יותר חופש, פחות נתונה לפיקוח [לא ברור 21.5: 33: 0] לא תמיד יש ממני שקט אבל כן. זה תפקיד כזה שיש לו [לא ברור 30.7: 33: 0] זהו".

ניכר כי המראיינת זקוקה לגיוון ומרחב עצמאי ליצירה בעבודה.

חשיפה לחוסר הלימה בין מרכיבי החומר הנלמד – מתוך דברי המראיינות עולה כי חשיפה להוראה סטנדרטית, המציגה השתלשלות לוגית המעודדת את הלומדת להתחקות אחר רצף גירויים, אחר השתלשלות והתפתחות לוגית של אירועים, של תהליכים ועוד... אינה מפעילה אותן לחשיבה. הדרך ללמידה עבורן היא אקטיבית, תוך גילוי בפועל של היחס בין מרכיבי התופעות הנלמדות.

בשונה מהדרך "הנורמאלית" ללמידה, המציגה, על פי רוב, חומר לימודי באופן סדור ולוגי, ניכר כי המראיינות מצליחות ללמוד ולהפנים הבנה אודות מושגים, מנגנונים ותהליכים, באמצעות חשיפה לחוסר הלימה בין מרכיבי החומר הנלמד.

מתוך דברי המראיינות עולה כי התבוננות שלהן על מרכיבי החומר הנלמד תוך ניסיון אקטיבי לארגן אותו על פי עיקרון היזום על ידן, מהווה תנאי ללמידה, להפנמה, כלומר ליצירת "אוטומטיזציה חזקה" וזאת בשונה ממה שידוע בספרות המחקר הטוענת כי לאנשים בעלי דיסלקציה יש יכולת נמוכה לאוטומטיזציה (Hachmann, Cashdollar, Postiglione, & Job, 2020).

מרים (שם בדוי) - "אם זה לוגי, אני אצטרך לקרוא את זה אחרת, הפוך, יש מאמרים שאני אקרא הפוך, מהסוף להתחלה כדי לא לדעת, כדי שהמוח שלי יפעל להשלים

מראיינת: מעניין

מראיינת: יכול להיות שהמוח צריך יותר גר, זה קשה לדעת, אבל זה באמת מעניין [צחוק], אם זה נרא מובנה, זה, ז מחליא אותי, אני צריכה מהסוף, כאילו זה לא, זה יותר מדי

מראיינת: משעמם?

מרואינת: אולי לא חשבתי על זה, זה כאילו אם המוח צריך להשלים פערים, אז הוא עובד, יכול להיות שזה שייך לריגוש, שצריך ריגוש גבוה? כדי שהאד-, שהדופמין יעבוד יותר [צחוק קל].

מראינת: אולי מה שאת אומרת ש... בשביל שזה ירגש, המוח צריך לעבוד, וברגע שהדברים הם...

מרואינת: כן

מראינת: כל כך, דבר נשפך לדבר, נשפך לדבר,

מרואינת: כן

מראינת: את פאסיבית

מרואינת: כן [בקול רם], כן, כן, המוח צריך להיות פעיל,....

מראינת: כשיש משהו לא פתור, שם זה מעניין לך, כשיש איזו שאלה".

ניכר כי המרואינת זקוקה לחוסר הלימה בין המרכיבים על מנת למצוא את הפתרון באופן אקטיבי ולא להיות מובלת לתשובה באופן פאסיבי. היא מתארת כי על מנת להבין טקסט אקדמי מורכב היא לעיתים קרובות קוראת אותו מהסוף להתחלה.

הנחיה למציאת עיקרון, מציאה אקטיבית של יחסי גומלין בין אלמנטים נפרדים (הנתפסים כסותרים או כלא קשורים) – נמצא כי סוג היצירתיות, שנשים בעלות דיסלקציה מצטיינות בו, בא לידי ביטוי במשימות לחיבור בין אלמנטים שונים ואף הפוכים (Cancer, Manzoli & Antonietti, 2016).

ניכר כי היצירתיות הייחודית לנשים בעלות עיבוד "סינרגי", ("דיסלקציה"), הבאה לידי ביטוי בחיבור אקטיבי בין אלמנטים נפרדים (הנתפסים כסותרים או לא קשורים) לכדי דפוס חדש, מאפשרת את הפנמת הדפוס, כלומר מאפשרת יצירת אוטומטיזציה כלפיו, "עגינה חזקה".

רותי (שם בדוי) - "אני יכולה לשבור את הראש, אלף פעמים לומר בראש איך כותבים מילה, בעברית ובטח ובטח שבאנגלית, אין סיכוי, אני בחיים לא אזכור אחרי יום.

נגיד היה לי מקרה לא מזמן, ניסיתי לזכור את המילה JBL. ראיתי אצל חברה שלי מגבר כזה שעשה מוסיקה מצוינת. חשבתי שאני רוצה לזכור את שם החברה.

בזמן ששתינו דיברנו, בדקתי אם אני זוכרת את רצף האותיות. אין צ'אנס... לא היה לי מושג.

זה עצבן אותי... לקחתי את המגבר הקטן קרוב אליי והסתכלתי על האותיות. הסתכלתי חזק [עם הדגמת הקירוב בידיים] לחפש עיקרון שיעזור לי לזכור, מבנה מיוחד, אסוציאציה ואז זה בא. ראיתי עיקרון מראה... תחילה באופן ניח ואז נייד.

תחילה ראיתי ש J ו L הן הפוכות בדיוק. אפשר לשים בניהן מראה וזו תראה פחות או יותר אותה האות. ואז ראיתי שאותו עיקרון נמצא באות B כאשר אני מסובבת אותה בתשעים מעלות. זהו, ביננו [בקול רם ונרגש]. תעירי אותי באמצע הלילה ואאיית לך את השם של המגבר הזה. מצחיק שלאותיות, סתם, אין דבק שמחזיק אותן ביחד. רק עיקרון כזה שמצאתי במרחב ובתנועה מחזיק אצלי כמו בטון".

מעניין לחזור להגדרות המדעיות- רפואיות של אוכלוסייה בעלת "דיסלקציה". אוכלוסייה מאופיינת ב"העדר עגינה" כלומר ב"אוטומטיזציה נמוכה" (Ahissar, 2007). ברוח הביקורת האפירמטיבית, של ביקורת המוגבלות המעודדת תוקף למגוון אנושי, המקדמת אפיון עצמאי ופוזיטיבי של מה ש"נתפס מבחוץ" כמוגבלות (Swain & French, 2000), וברוח הביקורת הפמיניסטית, המבקשת לרווח את התפיסה הבינארית של "פוזיטיב ונגטיב" מבחינת תפקודים חברתיים, אבקש להציע המשגה בעבודה זו כי נשים המוגדרות כבעלות "הפרעות קשב" ו/או כבעלות "דיסלקציה", הן בעצם בעלות "עגינה מסוג אחר", מסוג "מרחבי ודינאמי", המתאפיינין בזיהוי יחסי גומלין. נשים אלו הן דיס פונקציונאליות באיכויות של עיבוד סדור "סיקוואלי", לעומת זאת הן פונקציונאליות באיכויות בעלות מהות "סינרגית", המאפיינות אותן. כלומר, במקום אוטומטיזציה "לקויה או תקינה", אני מציעה לזהות ולהגדיר טיפוסיות של אוטומטיזציה; אוטומטיזציה "סינרגית" ו אוטומטיזציה "סיקוואלית".

5.1.5. כאשר מסגרת הלימוד מותאמת למנגנון ריבויי הקשב והעיבוד ה"סינרגי" של מידע

ניכר כי הדרך, שבה ילדות בגיל בית הספר ונוער מתבגר בתיכון, מתייחסים לעצמם, להיותם בעלי "קשב המרובה" ובעלי "עיבוד" סינרגי, מושפע מנורמות הלמידה של מערכות החינוך. נורמות

אלו, מייתרות את כישורי "הקשב המרובה" וה"עיבוד הסינרגי" בשל היותן לא אפקטיביות ואף פוגעות בדרכי הקשב והלמידה המובילים להישגים במערכת החינוכית.

חלק מהמרואיינות מצאו בילדותן ובנעוריהן אפשרות להתנסות, לגלות ולפתח כישורים התואמים את ה"קשב המרובה" ו"העיבוד הסינרגי" שלהן. ערוצים אלו, שנחוו כהעצמה, היו מגוונים: יכולות חברתיות, יכולות הדרכה, יכולות בתנועה ובאומנויות פלסטיות, יכולות פיזיות במרחב, יכולות מכאניקה, יכולות גינון, הכרת הארץ, החי והצומח. מרואיינות רבות מתארות כיצד זכו לגלות כי הן מסוגלות ללמוד וכי הן אף מוכשרות, כאשר השתתפו במסגרות חברתיות לא פורמאליות. במסגרות כמו תנועת נוער, הדרכה, גינון בקיבוץ, קבוצות מחול. ניכר כי במסגרות לימוד אלו דרכי הלימוד ומדדי ההצלחה תאמו יותר לאופן עיבוד המידע של המרואיינות.

דן (שם בדוי) - "בגיל תשע, עשר, כבר נכנסתי לתנועת הנוער, השומר הצעיר [חוץ לארץ] ושמה הי-, זה היה הבית השני שלי, שם זה היה הבית השני שלי, שם אני הייתי בא, אפילו באמצע שבוע כי היה לנו שתי פעולות בשבוע, באמצע ולא יודע בסוף שבוע, יום שבת, אז הייתי בא באמצע וקופץ על החומה, ונכנס לחדר שלנו ויושב שמה ונגיד היינו עושים כל מיני פעולות א-. מכשירים, כל מיני דברים היינו עושים מקטה, מקטי של כל מיני דברים, קיבוץ, איך נראה קיבוץ. אז הייתי יושב ובונה, כאילו עושה דברים שבעצם מאוד מאוד אהבתי, זה, להיות כזה יצירתי, ליצור דברים בידיים.

בלימודים אני הברזתי בצורה בלתי רגילה...

אני הפסקתי ללמוד בכיתה ז'. כן, זהו, זה ההשכלה שלי... הפורמאלית הזאת".

ניכר מדבריו של המרואיין כי לראשונה הוא חש קומפוטנטי כאשר נתבקש לבנות דגמים של דרכי התיישבות בארץ. הוא חש מסוגלות כאשר התאפשר לו "להרכיב מחדש" אלמנטים, שהוא זיהה בלימודים על צורת ההתיישבות הקיבוצית.

מוקדם יותר בעבודה זו מתאר המרואיין כיצד לא הצליח ללמוד לכתוב ללא שגיאות כתיב, כיצד נתפס כמי שיגרום למורתו (ליידיש) למותה וקבורתה. המרואיין תיאר יכולת ירודה מאוד לשבת ולהפנים רצף לוגי של תכנים במסגרת הכיתה ולזכור רצף סדור של אותיות כמילים.

עבורו גילוי מרחב למידה לא פורמאלי, כתנועת הנוער, על נורמות הלמידה הייחודיות לה, פתח בפניו אפשרות לעשות שימוש ביכולות ה"קשב המרובה" והעיבוד ה"סינרגי" של המידע כאמצעי לגיטימי ללמוד ולהגיע להישגים.

דורי (שם בדוי) - "את הלימודים עזבתי, בערך בכיתה ז'. התייאשתי. אני זוכר שביקרתי בכיתה, הייתי על הטרקטור, שעות בעבודה, בשדות, במטעים הייתי אחראי, ענייני מכאניקה, היו קוראים לי לחלץ, ל-... , שאפתור בעיות, תקלות. מזלי שהייתי נער יפה ואהוב חברתית".

המרואיין מתאר כיצד במסגרת הקיבוץ לא הושם דגש עליון על הלמידה הפורמאלית וכי התמקצעות בענפי המטעים, והמכניקה, נתפסה כבעלת משמעות וזיכתה את המרואיין בתחושת ערך ונראות.

מרואיין נוסף שגדל במסגרת קיבוצית מתאר כיצד התאפשר לו להצטיין ולקבל אחריות גדולה במילוי תפקידים משמעותיים בקיבוץ בתחום הגינון וההדרכה. דבר שאפשר לו לחוש ערך ומסוגלות לעומת החינוך הפורמאלי.

פלג (שם בדוי) - "בתחומים הפורמליים לא הייתי מצליח. היות ורוב היום נמצא סביב זה, אז אתה, אז אתה נעלם, אתה בורח, אז אתה רב. אה-... עכשיו, מהצד השני, הקיבוץ אפשר לפתח הרבה תחומים, למשל אהבת הטבע, הגינון, ... תחומים שאני נעשיתי חזק מאוד מאוד בהם..."

ניתן להניח כי במסגרת ההדרכה וריכוז הגינון בבית הספר התיכון, בהמשך לאחריות על הגינון בקיבוץ, המרואיין יכול היה להביא לידי ביטוי יכולות למידה בהם היה "חזק". ניכר במסגרות לא פורמליות אלו, המרואיין יכול היה להתבסס על יכולות למידה ועיבוד המשלבות "קשב מרובה" למכלול גירויים בו בזמן, יכולות למידה המאפשרות אינטגרציה בין מכלול מרכיבי שטח (מכלול צרכים חברתיים בהדרכה ומכלול אלמנטים בוטניים בגינון) לכדי סינתזה פונקציונאלית, הנותנת מענה לצרכי הדרכה וגינון.

אור (שם בדוי) - "אני למזלי הייתי בפן החברתי מאוד מוצלח, חברתי ואהוב וחתיך וכאלה, ופיתחתי איזה יצר כיבוש לנשים, כאילו, כדי לחוות הצלחות, פיציתי את עצמי במקומות אחרים, ... הייתי רודף שמלות, אבל מוצלח וחברתי ומצחיק".

המרואיין מתאר כישרון חברתי, בין אישי, אשר באמצעותו חש מסוגלות וערך עצמי. כישרון אשר התפתח להיות בבגרותו יכולת אמפתית לאנשים איתם עבד ואותם הוביל למיצויי יכולות עסקיות.

אור (שם בדוי) - "היום אני נהנה מהיתרונות של להיות עם בעיית קשב וריכוז, יש לי יכולות בין אישיות של כריזמה, חדות, אסרטיביות שהן חלק בלתי נפרד מהסיפור הזה של קשב וריכוז, זה בא עם יכולת אינטואיטיבית מאוד מאוד מפותחת, יכולת חברתית... היום אני מתעסק בלהוביל אנשים, בשביל להוביל אנשים אתה צריך לזהות אותם, צריך לזהות מה מניע אותם, מה כואב ומפריע להם. זה לא דורש מאמץ, אני בקלות עושה רנטגן, מרגיש את האדם מולי וזה מאוד מסייע לי לסייע לו, להוציא את הפוטנציאל מעצמו... אני יגיד לך מה אני אוהב ומה אני לא אחליף לעולם, אני בטוח שברמת יכולת בין אישית, כריזמה, אינטואיציה, הגות, יכולת לסחוף אנשים, יכולת לתמרן בסיטואציות, באמת קיבלתי מתנת אל. כי יש לי את זה ברמה מובהקת הרבה יותר מהרבה אנשים שתפגשי, אני אוהב את המוסר, הרגש שלי, אני אקרא לזה לבי".

האזורים החברתיים, הבין אישיים, אשר המרואיין הצטיין בהם בנעוריו, התפתחו להיות מקור הייחוד והכוח המקצועי שלו. הבנה חברתית מורכבת, זיהוי של מערך כוחות הייחודי לכל אחת כמו גם זיהוי צרכי השוק, מצריכים יכולת ניתוח וסינתזה של מכלול מקורות מידע. ניתן לשער כי דומיננטיות בעיבוד "סינרגי" של מידע נותנת עמדת יתרון בתחום מקצועי זה.

5.1.6. יזמות מקצועית בבגרות

מן הראיונות עולה דפוס של יזמות במקום העבודה, אשר ייתכן כי הוא מושפע מיכולת העיבוד ה"סינרגי" של מידע, בקרב המרואיינות. כלומר, קיימת אפשרות שבזכות שיעור גבוה של "קשב

מרובה", "סיעור אסוציאטיבי", "אוטומטיזציה מרחבית- דינאמית" ו"יכולת סינתזה"- עולה התפקוד של יזמות מקצועית. יש צורך במחקר נוסף על מנת לאשש את ההשערה המוצעת.

נטייה ליזמות מתבססת על אוטומטיזציה מרחבית- דינאמית – המרואיינות מדווחות על עצמן כי בגיל מבוגר (לאחר סיום הלימודים במערכות החינוך הממלכתיות), במהלך השנים, החלו להבין כי יש להן יכולת ייחודית לאגור אינפורמציה בזיכרון. הן גילו כי הזיכרון שלהן עובד היטב ובצורות מפתיעות. וזאת בשונה מהכשל ב"זיכרון המילולי", שאפיין אותן בתקופת בית הספר היסודי ובתקופת התיכון. הן זכו להכיר ביכולות זיכרון "מרשימות מאוד" המשרתות אותם היטב במקום עבודתם.

פלב (שם בדוי)- "אני מכיר את ארץ ישראל, כמעט כל אבן, אם אני רואה סרט, שמצלמים וזה, אני בדרך כלל יודע איפה צילמו אותו, אם הייתי פעם בנקודה הזאת, ראיתי פעם, אני לא יודע איך זה קורה..."

אתה זוכר סיפורים, אתה מקשר דברים, .. אני סוג של פייס בוק אנושי, נגיד, בתפיסה של אנשים, אני יודע לזכור מי הם, מה הם עשו, מה הם עשו באותו הרגע, מה הם השלימו מאח שלהם, אם היה סיפור מעניין על החיים שלהם, ויש-... זו לא רכילות, זה ידע. ו-... איפה הם עבדו ותנועות מרכזיות שלהם, אז, היכולת שלי נגיד, ...

היכולת להניע קשרים היא מאוד מהירה, ואז... לזכור אנשים, לזכור מי הם, לתת להם משמעות, לא רק, בניצול שלהם כעזרה, בשבילי, כי הם מעניינים אותי כאנשים, מה קרה איתם, מה הם עושים, מה הם לא עושים, אנשים מעניינים, תמיד".

ניתן למצוא תמה חוזרת העולה בראיונות אודות "אוטומטיזציה גבוהה" ו"עגינה חזקה", בעבור בעלות "קשב מרובה" ועיבוד סינרגי". שוב ושוב נראה כי המרואיינות זוכרות באופן חד ומדויק אלמנטים וויזואליים, מרחביים וחברתיים. נראה כי הן עוסקות בזיהוי אקטיבי של דפוסים חדשים, בזיהוי עקרונות וויזואליים, מרחביים או סמנטיים ההופכים מספר אלמנטים לדפוס פעולה, ליחידה הוליסטית אחת אלטרנטיבית.

אור (שם בדוי) - "יש לי נטייה לזכור... אני לא זוכר כלום, באופן כללי, ימי הולדת, אבל עובדים שלי אני זוכר הכול,

מראינת: כולל מה? פרטים עליהם?

מרואיין: פרטים, מתי הם חולים, מתי הם לא חולים, איך הם מרגישים, מה יש לדודה שלהם, או זה...

מראינת: מה היה פעם שעברה שדיברתם?

מרואיין: הכול, כול שאלה שלהם, כל הנחה, זה משהו, וואו, זה מפתיע אותי, אני מדבר ואז, איך אתה זוכר?, אני בא ואומר, אין לי מושג, אני זוכר הכול, שתדע שאני זוכר הכול, אבל זה כאלה של שייח'".

המרואיין מתאר יכולת לצבור אלמנטים בזיכרון ולעשות ביניהם אינטגרציה, לאחר זמן רב ולייצר הבנת שוק, יוזמה עסקית וחברתית, אשר נותנת מענה מדוייק לצרכי השוק והחברה, מה שמתבטא ברווחים כלכליים גדולים מאוד וביצירת תקדימים חברתיים מכוננים.

דורי (שם בדוי) - "טיילנו שנה בדרום אמריקה. אני זוכר שאמרתי וואו, נפלתי מפסלים קטנים של לטאות. הצבעים, הצורה, התנועה. שנתיים אחר כך, חיינו בהולנד. רציתי להכניס משהו חדש לשוק, רצ..., הדברים שם חזרו על עצמם מיצו. ואז בום, קפצו לי הלטאות. מצאתי דרך לייבא אותן והן היו להיט מטורף. את כל הכסף שאתו בנינו את העסק כאן עשינו מהלטאות האלו. אבל גם היה רגע שם, שעדיין הכול עבד יפה, שקלטתי שצריך לצאת מהגל הזה, שזה לא ימשך עוד הרבה. יצאתי בזמן. זה לא התרסק לי בפנים".

הזיכרון אודות יצירת אומנות, אליה נחשף המרואיין, שנים קודם לכן, "צץ" כמענה לצורך שוק שהוא זיהה. ייתכן וזו "הצצה" ליכולת אינטגרציה וסינתזה בין מרכיבי אומנות וצרכי שוק, אשר באה לידי ביטוי גם ביכולת לזהות מתי רצוי להפסיק עם יוזמה עסקית זו.

הנטייה ליזמות מתבססת על "יכולת סינתזה" – ניכר כי בקרב מרואיינות רבות חזרה ועלתה תימת היזמות בתחומים שונים. דרך אחת לחשוב על נטייה יזמית זו היא כדרך לייצר משהו חדש, כמענה אלטרנטיבי, כהצעת ייעול וכל זאת באמצעות כישורי הסינתזה.

דן (שם בדוי) – "גמרתי את הלימודים ואמרתי דן, מה עכשיו, אני צריך למצוא עבודה, עכשיו בנמל תעופה בן גוריון לא היה כלום ששייך לאיכות סביבה. כלום, פשוט כלום, היינו בין הנמלי תעופה הכי, הכי אה-... מוזנחים בנושא איכות סביבה. אה-... ואני ככה לאט לאט התחלתי ללמוד, את הסיטואציה שבנתב"ג, מבחינת ה... הנושא הסביבתי, ואז החלטתי שאני יגרום לכך שתהיה התייחסות לאיכות סביבה בנמל תעופה בן גוריון. ואז אה... באתי ל, אה, עכשיו, רגע, מאותו, רגע שאני נשוי למיכל, מיכל בעצם היא האישה שכול מה שהייתי צריך לכתוב למישהו, או למשהו, זה עבר אותה".

המרואיין מתאר מהלך של חשיבת סינתזה לגבי מרכיבי תופעה, אשר מתקיימת בשדה התעופה בן גוריון. הוא מתאר כיצד הוא יכול לייצר סינתזה חדשה הלוקחת בחשבון את הידע אודות איכות הסביבה בשדות תעופה בעולם כמו גם את מצב העניינים של תחום זה בשדה התעופה בן גוריון בישראל. מתוך כך המרואיין יזם תפקיד חדש בשדה התעופה, אשר התקבל בברכה והפך להיות כלי שרת פונקציונאלי ועדכני לנורמות העולמיות, אשר מתקיים עד היום.

אני מציעה להאיר על היכולת הקוגניטיבית של המרואיינות לזהות מערך הוליסטי שלם, יכולת לזהות דינמיקה ויחסי גומלין, יכולת לזהות כלל, עיקרון כבסיס לשינויי סתגלתני, כבסיס לאיתגור הקיים, כייעול מתמיד. ניתן לזהות זאת כאי קבלת השלם כמובן מאליו, אלא כאיתגור השלם לטובת פירוק ובניית שלם חדש ומותאם יותר לצרכים המשתנים.

פלג (שם בדוי) – "

המורה לטבע שלי, שהיה מחנך שלי בכיתה ה', שהוא בעצם גם כן מן דיסלקטי, אבא לחמישה דיסלקטים, נורא, אבל, ...

הוא העדיף להיות בטבע וזה היה לי הכי טוב, אתו עשיתי את הכי הרבה, בכיתה ה', כל הזמן הינו תופסים עקרבים, נחשים, חופרים מערות קבורה, מוצאים דברים, ממצאים אדירים, מטיילים, אתו זה היה שיעורים טובים. הוא אהב אותי נורא, הוא כל כך אהב אותי, זה שבגיל שבעים, כשהוא החליט להיות מדריך תיירים, ונכשל במבחנים של משרד התיירות הוא צלצל אלי, אמר לי [שם המרואיין], מה אני עושה?

אז אני בניתי לו את ה"קייס" במשרד התיירות, הוא קיבל את ההתאמות והפך להיות מדריך תיירים, בקריירה השלישית שלו.

אז... כי זה המקצוע שלי, הוא בעצם לדעת איך לשבור מערכות בירוקרטיות, זה המקצוע בגדול. איך לעקוף אותן, איך לפרוץ אותן. על זה... מזה אני מתפרנס".

המרואינות מתארות את נקודת הכוח הייחודית להן כיכולת לייצר סינתזה. היכולת לקרוא מורכבות של מפה (בכל תחום) ולאפשר, לאחר "סיעור אסוציאטיבי", יצירת סינתזה מותאמת יותר לתנאים המשתנים. ניתן לראות מיומנות זו גם בקרב מרואינות בתחום הפסיכותרפיה.

מרים (שם בדוי)-

מרואינת: "הלמלא את הרובריקות ה-, המתמטיות זה, זה סיוט, סיוט, סיוט ואין לי, כאילו [גיחוך] אבל לפחות אני מסוגלת אה לראות, את מבינה אני יכולה לראות את החולשה הזאת ובעת ובעונה אחת להבין את החוזק שלי.

מרואינת: החוזק שלך קשור בעיניך לחולשה?

מרואינת: אה...

מרואינת: את רואה כאן קשר?

מרואינת: היכולת שלי לטפל בטוח שהיא קשורה.

מרואינת: אז, כי אני מנסה להבין בגלל ה...[צקצוק] בגלל שאת אה, משהו בך מפורק או

משהו בך, קדום נכון? על זה את מדברת, כי משם הכוח?

מרואיינת: כי אני מכירה מקומות פחות אינטגרטיביים ומקומות, אני יכולה להבין איך העולם יכול להיראות, אני, כי אני ראייתי אותו בכל מיני צורות, קשה לי להסביר את זה. זה כאילו יש לי אה... תראי זה כאילו יש בנו שכבות, שכבות האלה לא רק אני אמרתי [לא ברור 58: 30].

מראיינת: כן.

מרואיינת: אנחנו יש לנו שכבות והם קיימות בעת ובעונה אחת, כמו שבמציאות יש רבדים שונים, כמו שאם אתה מטפל אתה מקשיב לרובד אחד, יש עוד רובדים זה לא או-או.

מראיינת: אוקיי.

מרואיינת: הכול שם. אז להבין שבעת ובעו-, אני יושבת מולך ואני של, של אה, של היכולת האינטגרטיבית ולספר סיפור [צחקוק] לא כ"כ קוהרנטי אבל זה מתאים לעכשיו איך שאני מדברת.

מראיינת: מאוד קוהרנטי אגב, כן.

מרואיינת: ו-, אבל יש עוד רבדים, אני יכולה לגעת עכשיו גם ברובד התחתון.

מראיינת: באותו זמן, בו בזמן".

המרואיינת מתארת קושי עצום לשמר דפוסים בראש כמשהו שהיא תמיד יכולה לשלוף ולהשתמש בו. סדר האותיות, תאריכים, כתיבת דוחות על הישגים בתוכנית לימוד, שהיא ניהלה, נתפס כסיוט וכבושה. יחד עם זאת, היא מתארת כי השחרור מהדפוסים משחרר אותה מלהיות מקובעת במטרה מסוימת, משחרר אותה מיעדים והישגים צפויים מראש. ייתכן כי זה מה שמאפשר למטפלת ללוות את המטופלת אל הרבדים השונים, שהיא חשה לצד המודעות העצמית לרבדים אלו המצויים בתוכה.

אחת הדרכים לזהות את עבודת הטיפול הרגשי כליווי של המטופלות בפירוק מדפוסים/

ממנגנונים לא יעילים וכהרכבה מחודשת של מנגנונים רגשיים. ה"חולשה" בדמות

"אוטומטיזציה נמוכה" לדפוסים הופכת במסגרת מקצוע הפסיכותרפיה ליכולת הכרחית.

מעניין לראות כי בקרב המרואיינות היו שלוש (מתוך אחת עשרה), נשות מקצוע בתחום הטיפול בפסיכותרפיה. ניתן לזהות במקצוע התראפיה עיסוק מרכזי באלמנט של דינאמיות תמידית בכינון העצמי בקרב המטופלים ואף בקרב המטפלים. הדיאגנוזה והפרוגנוזה של המטופלת ניתנת

להערכה בזכות ניתוח רב ממדי של עולמה הרגשי של המטופלת, במהלך כל שלבי הטיפול, ניתוח המאפשר למידה מחודשת של דפוסים רגשיים, אשר מייעלים ומקלים על חיי המטופלת.

מניתוח הממצאים עולה כי תנאי למידה ותנאי עבודה מסוימים עשויים לאפשר למידה והתפתחות מקצועית. ניתן למצוא משותף בין תנאי הלמידה המיטיבים, אשר המרואיינות מדווחות עליהן כתואמים ליכולות הלמידה שלהם. ניתן לראות את מאפייני העיבוד ה"סינרגי" של מידע, בפורמט ההוראה, הקריאה והעבודה כמאפשר איכויות ייחודיות של סינתזה. נראה כי היכולת לייצר סינתזה באה לידי ביטוי כאשר מתקיימים תנאי למידה ועבודה, המזמנים אותה.

5.1.7. ניתוח צורני של חלקי הטקסט

ניכר כי הניתוח של צורת הטקסט תומך בניתוח של תוכן הטקסט. בשתי שיטות הניתוח, חזרו ועלו יחסי גומלין של ניגוד והשלמה בין קטגוריית העיבוד ה"סינרגי" של מידע, הכוללות אלמנטים של פירוק לצד אלמנטים של הרכבה. במהלך ניתוח התוכן של הטקסטים וזיהוי הקטגוריות העוסקות בעיבוד סינרגי, הכוללות "קשב מרובה", "סיעור אסוציאטיבי" והרכבה חדשנית ומקורית של דפוסים, נראה כי דפוס הדיבור של המרואיינות, אשר בא לידי ביטוי בתמלול, הינו בעל מאפיינים צורניים מובהקים. מאפיינים אלו מציגים התייחסות של המרואיינות לריבוי אסוציאטיבי ה"נדחס" למרחב ביטויי אחד, הנמשך לאורך זמן. לצד זאת, המרואיינות מחזיקות את מכלול ההיבטים ומאגדים אותם לכדי סינתזה, אמירה כוללת, לכדי פואנטה.

חיתוך מילים ומשפטים. לאורך הטקסטים (תמלול הראיונות), נראים חלקי מילים, (אשר סומנו במקף אמצעי), אשר בחלקן לא מובנות, ובעקבותיהן מתחיל משפט חדש. "המשפט החדש", אשר מגיע בעקבות המילה החלקית, יכול אף הוא להיקטע באמצע מילה או בסוף מילה לטובת "משפט חדש".

משפטים חדשים אלו, יכולים לכלול כשתי מילים, או רצף ארוך של מילים. המרואיינות כמו "קופצות" מרצף תיאורי אחד לאחר, במקומות שונים במילה, במשפט או בפסקה. החוויה המתקבלת בקריאת הטקסט היא של "תזזית". נראה מעבר מנושא לנושא כאשר לכאורה אין קשר מיידי, נראה לעין, בין חלקי המשפטים.

משפטים ארוכים. רצף המשפטים, אשר נקטע שוב ושוב, נצבר לשרשרת ארוכה של חלקי משפט וריבוי רעיונות. המשפטים כמו נפתחו לעוד ועוד אסוציאציות וניכר כי רעיון הבא לידי ביטוי במשפט שלם או חלקי, מעורר רעיון חדש, אשר נאמר בו בזמן. האמירה של ריבוי נושאים ורעיונות, בד בבד, כמו מלבה, מעודדת ותומכת בקונספט, שהמרואינית מבקשת לגלות ולשתף.

דפוס ווקאלי. הצליל של סיומי המשפטים (בין אם הם היו שלמים ובין אם הם היו מקוטעים), היה גבוהה, בדומה לסיום משפט עם סימן שאלה. משפט אחר משפט, חלקי המשפטים או משפטים שלמים, הצטברו יחד לתאר בסופו של דבר פואנטה. המשפטים, ארכו ונפרסו על פני עמודים שלמים. הסימן שמשפט הסתיים, שהדברים הגיעו לכדי פואנטה, הגיע לאחר חלקי משפטים רבים. מצד אחד, התעוררה בי תחושה של ריתוק לתכנים המפתיעים מכל כך הרבה כיוונים, מצד שני, במהלך הקריאה של הטקסט, חשתי ללא נשימה. היכולת לעצור, לנשום ולעבד את האינפורמציה, התאפשרה לאחר זמן ממושך של חשיפה לתתי סיפורים רבים. ההגעה לסיום המשפט, לסיום הרעיון, התאפיינה בצליל נמוך, בדומה לציון עובדה (בהיפוך משאלה), אשר אחריו הייתה שתיקה ונשימה עמוקה יותר של המרואינית.

הגעה לפואנטה ושמירה על רצף הדברים לאחר סיבוב גדול בריבוי של תתי סיפורים

בכל הראיונות, הגיעו הדוברות לפואנטה, לאחר "טיול" בסבב של תתי סיפורים; דוגמאות ואסוציאציות. לאחר ההגעה לפואנטה, היה סיום של משפט ברמה הצלילית.

מילים חלופיות לשמות הממאנים להישלף – במהלך הראיונות עשו המרואיניות שימוש רב במילים כמו "זה", "הזה", "זאת", "כזאת". מילים חלופיות אלו הופיעו בשכיחות הרבה ביותר בטקסט. ניתן לייחס את הקושי בשליפה (המאפיין נשים בעלי "דיסקציה"), להימצאות ב"מרחב ביניים" אשר במהלכו הייצוג הוורבאלי של התוכן נדחק הצידה לטובת "הסיעור האסוציאטיבי" (גודש של מראות, תחושות והיזכרות בסיטואציות) התופס את מקומו.

ניכר כי בקרב כל אחת ואחד מאחת עשרה המרואיניות שפגשתי, מחשבות רבות רוצות להיאמר **ביחד** (SYN), בניסיון להקיף תופעה, לתאר אותה על מכלול היבטיה. ניכר כי השפה הסדורה כמו לא תואמת את החשיבה הערה למרכיבים רבים בו בזמן וכי רק באמירתם בו בזמן, ניתן לייצר תובנה, מתוך ראיית מערך שלם.

כך ניתן לראות את איסוף קיטועי המילים, את איסוף קיטועי המשפטים ואת סיומם המאוחר, (לאחר קיבוץ של היבטים מגוונים רבים מאוד) כביטוי של ראיית שלם מושגי, אשר השפה הסדורה מאלצת לפרקו למרכיבים ולתארו באופן סדור העלול להיתפס כהיררכי, כלוגי ולא כמתקיים בו בזמן ותלוי ביחסי הגומלין בין כלל המרכיבים.

העמדה וורבאלית של מכלול היבטי- תופעה מדוברת ביחד (SYN), מאירה על יחסי גומלין בין ההיבטים של התופעה, כמהות הדבר המוסבר, ה"שלם" החדש הרעיוני, הסינתזה.

בניתוח הממצאים שהצגתי עד כה, פרסתי מכלול דפוסים אשר נראו בקרב אוכלוסיית המחקר. הצגתי בהמשגה את הנטייה ל"קשב מרובה" וזאת במקום השימוש בקונספט הנגיבי של "קשב פזור". הצגתי את שלב הביניים, שמדווחים עליו מרואיינים, כשלב של שיוט ודגירה בריבוי של אסוציאציות העולה כתגובה לריבוי מקורות המידע, אשר נקלט בו בזמן. שאפתי לתת הצצה "בגוף ראשון" לחוויה של היות בעלת "קשב מרובה" וסיעור אסוציאטיבי". שמתני הדגש להסבר העצמי שנותנות המרואיינות לפונקציונאליות של מנגנון ה"קשב המרובה" ושלב ה"סיעור האסוציאטיבי". ניכר כי בקרב כל המרואיינות עולה תמה חוזרת של יכולת לייצר פתרונות חדשניים ויצירתיים. קול צלול זה, המעיד על פונקציונאליות בשונות התפקודית, עשוי לייצר מבט כולל ומלא יותר אודות אפיונים נגיביים המיוחסים לאוכלוסייה זו. אפיונים כמו "קשיי שיום", "מוסחות" וקשיי אוטומטיזציה. מניתוח הממצאים מתגבשת הצעה למודל תאורטי המסביר את המהות הקוגניטיבית של אוכלוסייה זו כמעבדת מידע באופן "סינרגי".

5.2. עיבוד "סיקוואלי" של מידע

לאורך איסוף הנתונים, חזרה ועלתה תמה העוסקת בקושי לתפקד באופן "נורמאלי". ניכר כי הנורמאליות, הנתפסת בעיני המרואיינות, היא מכלול של איכויות קשב ועיבוד מידע, בעלות אופי סדור, לוגי, ממוקד ורציף.

על רצף התפתחות החיים, מתואר בראיונות מוטיב של העדר יכולת להתמקד לאורך זמן. העדר יכולת לשמר רצף של הקשבה ותפקוד תלמידאי, הכולל ישיבה במקום לאורך זמן, קושי בכתיבת החומר הנלמד באופן רציף, מיעוט בגילוי עניין בפורמט הלמידה הפורמאלי במערכות החינוך⁷ וכישלון חוזר בהגעה להישגים לימודיים ובכללם היכולת לכתוב באופן מסודר וקריא.

⁷ מדובר במערכי שיעור בהם מורה מרצה מול כיתה שלמה, כאשר התלמידות ישובות לאורך כל השיעור על כיסא ובצמוד לשולחן, עם הפנים כלפי המורה. לרוב המורה מתארת את החומר

5.2.1. עיבוד "סיקוואלי" של מידע הנתפס כדרך היחידה וה"תקינה" ללמידה

בספרות המחקר בתחום הלמידה מוגדרות יכולות "תקינות" של למידה, כמערך תפקודי הכולל: יכולת למיקוד הקשב, יכולות ניהול וארגון, יכולת אוטומטיזציה כלפי צירופי גירויים שנחשפנו אליהם בעבר, יכולת להתמיד בביצוע משימה לימודית. ניכר כי ספרות המחקר בתחום הנוירולוגיה הפסיכולוגיה והחינוך, כמו גם מערכות החינוך, מגדירות איכויות אלו של למידה, (ממוקדת וסדורה), כאיכויות התקינות, ה"נורמאליות" (Drysedale, Ross & Schulz, 2001). העיבוד "הנורמאלי" "הסיקוואלי" בנוי משני חלקים:

1. קשב ממוקד.

2. עיבוד סדור, גירוי אחר גירוי, באופן מצרף לכדי בניית תבניות וקטגוריות.

באופן מסורתי, חקר תהליכי למידה ורכישת קריאה בפרט, מאיר על כל תחומיו ושלביו השונים את התפקוד התקין כ"סיקוואלי". סממנים של עיבוד "סינרגי" בקרב ילדות, כבר בשלבים המוקדמים של האוריינות; סממנים כמו קשיי שיום, קשיים לזכור אותיות וספרות, קשיים לזכור רצף של אותיות - כל אלו מהווים אינדיקציה לבעיה, מהווים תחזית אודות קשיי למידה (Frith, 1985).

לאורך התפתחות חקר האינטליגנציה וחקר תהליכי למידה נראה עיסוק בזיהוי ובהגדרת שני מנגנוני קשב (ממוקד ופזור) המהווים תשתית לשני מנגנוני עיבוד מידע (סדור ומקביל). הדגש במגמת מחקר זו הוא על השוויון הפונקציונאלי בין שני המנגנונים ועל התלות ההדדית הקיימת ביניהם (Das, Kirby & Jarman, 1975).

על פי תיאוריות אלו, נשים עושות שימוש בשני מנגנוני העיבוד; הן במנגנון ה"סיקוואלי" והן במנגנון ה"סימולטני". נשים נבדלות בסגנונות הקשב ועיבוד המידע הדומיננטי שלהן; בעלות נטייה ל"קשב ממוקד" עושות שימוש רב בעיבוד "סיקוואלי" של מידע ובעלות נטייה ל"קשב מרובה" עושות שימוש רב בעיבוד "סימולטני" של מידע.

במסגרת העיבוד ה"סימולטני" של מידע, המבוסס על "קשב מרובה" ("קשב פזור") מעבדות את מכלול הגירויים באופן מקביל, בו בזמן (Das, Kirby & Jarman, 1975). במסגרת העיבוד

הנלמד באופן מובנה, הדרגתי ולוגי. במסגרת למידה זו התלמידה אמורה להקשיב, להבין ולזכור את רצף האירועים והתופעות הנלמדות. כלומר, ניתן לזהות אלמנט פאסיבי, ממוקד ומיוצב פיזית.

ה"סיקוואלי" של מידע, מעבדות את מכלול הגירויים ע"י התייחסות ממוקדת בכל פעם למרכיב אחד של המכלול, ובאופן מצרף ובהדרגה מעבדות את כלל הפרטים. כלומר, עיבוד "סימולטני" של מידע הוא ראיית השלם, המכלול ובהמשך ראיית הפרטים ("עיבוד מלמעלה למטה"). לעומת זאת עיבוד "סיקוואלי" של מידע הוא ראיית הפרטים ובהמשך תפיסת השלם ("עיבוד מלמטה למעלה"). חלוקה בינארית זו אינה מתממשת בפועל. לעולם אין טיפוס "סיקוואלי" טהור או טיפוס "סימולטני" טהור. בכל אדם יש את שני מנגנוני הקשב ועיבוד המידע, אך ביחסים שונים בניהם (Kaufman & Kaufman, 1983).

היכולת המנטאלית להפעלת "קשב ממוקד" ועיבוד סדור (סיקוואלי) של מידע מאפשרת אוטומטיזציה וורבאלית גבוהה; מאפשרת יכולת לזכור רצף של גירויים כיחידת משמעות אחת, מאפשרת יכולת שיום גבוהה ומאפשרת יכולת לשמר עניין ברצף לוגי הדרגתי ומתמשך של תכני לימוד. מיומנויות אלו הינן תנאי להצלחה במסגרת הרוב המכריע של מוסדות החינוך הממלכתיים. במילים אחרות, נטייה מוחלשת להפעלת מנגנון "קשב ממוקד" ו"עיבוד סדור" ("סיקוואלי") של מידע, המלווה בהכרח בדומיננטיות בהפעלת מנגנון קשב פזור ("קשב מרובה") ועיבוד סימולטני ("סינרגי"), עלול לזמן כישלון במערכות החינוך, ובמשימות אקדמאיות. מגמות מחקר אלו, המאירות על טיפולוגיה קוגניטיבית, בשונה מפתולוגיה קוגניטיבית, לא זכו במהלך השנים, לקבל את "קידמת הבמה" ולהשפיע על שינוי התפיסה הבינארית-רפואית הרווחת, בדמות "תקין" ו"פגום". ספרות המחקר ובעקבותיה מערכת החינוך, אימצה את התפיסה הפתולוגית הרפואית המגדירה מנגנון קשב ועיבוד אחד כתקין (ה"סיקוואלי") ומנגנון קשב ועיבוד שני (ה"סינרגי") כפגום. מכאן, שהרוב המכריע של ספרות המחקר, עוסק במהלך ה"תקין" למיקוד הקשב ולעיבוד הסדור, הוא מציגו כ"דרך הטבעית" כבסיס ההכרחי לרכישת מיומנויות הלמידה.

בעבודה זו, לא ארחיב בתיאור של המודל "עיבוד הסיקוואלי". מערך עיבוד זה נחקר לפני ולפנים ומכאן שניכר כי בתחום זה לא חסרה אינפורמציה. בעבודה זו אפנה ל"צעידה בארץ לא נודעת", בארץ הנגטיבית לפוזיטיב "הסיקוואלי", אתבונן על איכויות ה"עיבוד הסיקוואלי" מתוך נקודת המבט של בעלות העיבוד ה"סינרגי".

בדומה לאפשרות להגדיר את שני המינים האנושיים כ"גבר" וכ"גבר לקוי" (אישה). בעבודה זו אבקש להגדיר מחדש את "הגבר הלקוי". אבקש להגדיר אותה כאישה, בעלת מהות עצמאית ולא נגטיבית לאפשרות של היות גבר. הכוונה היא שהעיבוד ה"תקין" "הסיקוואלי" משול לגבר ואילו

העיבוד הפגום, "הסינרגי", משול לאישה. בעבודה זו אעבה את המבט על נקודת המוצא וזווית הראייה של בעלות העיבוד ה"סינרגי".

5.2.2. על המבט המקורב העצמי של היות "לא נורמאלית", היות לא "סיקוואלית" – התסכול בהתמודדות עם תפקודים "סיקוואלים" מומר באופן ישיר להגדרה עצמית של "פגיעה במוח"

מרים (שם בדוי) - " ניהלתי פרויקט של שגלגל הרבה כסף, אה.. עבד בהרבה בתי ספר, והיו לי רכזים... ואז הייתי צריכה לכתוב דו"ח להנהלה, משהו שכל מזכירה יכולה לעשות, ולא הבנתי, הייתי, יכולתי לבכות, הייתי שעות רושמת טועה... מספרים, בוכה, נשארת עד מאוחר בלילה, זורקת לפח ניירות מהמחשב, ולא מצליחה ולא עוש-... , ולא מצליחה לעשות אינטגרציה, זאת אומרת, בוחרת לראות את עצמי דווקא לא מסוגלת, קטנה, לא יכולה, מפגרת, ממש מפגרת. סליחה, אה... סליחה מי שמפגר

מראיינת: את אומרת לעצמך סליחה

מרואיינת: כן, ממש, ממש מפגרת, ממש, אה... , משימה פשוטה, לא, לא מתוחכמת, ו.. ו.. עשר פעמים טעות.

כשאת צריכה להגיע להנהלה ולתת מאזן, אוקי? אפילו אם יש תוכנה שעושה את זה ואת צריכה לכתוב משהו ואת עוד.. אבל זה קשור למה שמצטבר על הצמר של הכבשה. זאת אומרת, יש, יש מקומות שאת, תפסתי את עצמי חסרת יכולת, המקומות הפשוטים יותר שכל אחד יכול לעשות, אז אתה תופס את עצמך גם שונה...

אתה שונה, אנשים רגילים לא קשה להם לכתוב את התאריך או למצוא כמה חודשים הפרויקט עובד בבית הספר הזה. ובשבילי זו קריעת ים סוף. דרך אגב עד היום, אני פשוט יותר סלחנית לעצמי. זה פשוט אזור בעייתי [מצביעה לכיוון הראש]

מראיינת: במוח..

מרואיינת: כן

מראיינת: את עושה את התנועה אל המוח

מרואיינת: כן, זה אזור שלא עובד טוב, יש אזורים שעובדים יותר טוב, לא, אבל זה נורא, לכתוב מספר וכל פעם לכתוב אותו עם עוד טעות, זה נורא, זה. אתה לא מבין מה קורה לך.

מראיינת: זה נשמע בחוסר הלימה מטורף ליכולות אחרות

מראיינת: נכון, אז איפה אני? אני פה [סימון יד למעלה], או אני פה [סימון יד למטה]. זה כמו סוד נוראי גם. כאילו מה... איך אני אסביר למישהו מה קורה לי עכשיו, כמה שעות אני מבזבזת על... תראי עד היום בקליניקה, זה נורא, בא לי לבכות שאני מספרת את זה, אני צריכה לרשום חשבונות, זה סיוט בשבילי, למה לרשום, אז, אה-..

זה החלק של לכתוב את המספר, ולבדוק, מאיני... לזה, וזאתי רוצה את התאריכים.. איך אני בודקת את התאריכים ביומן, היומן שלי לא תמיד, לפעמים הוא מבולגן, לפעמים לא רשמתי שלא הגיע, כן הגיע, ואני מרגישה לא בסדר, אני מר-... תשמעי, עד היום, רק שאני יותר סלחנית לעצמי, אני יותר מוכנה.

זה דבילי, זה טיפשי, אבל זה נורא, תראי מה יושב לי עכשיו על הראש מה לא עשיתי.

או לכתוב דוחות, זה נורא חשוב לפעמים לכתוב דו"ח, נורא חשוב, אבל זה סיוט להתחיל את זה כי משהו בפורמאליות של הדו"ח, משהו בכותרת ובתאריכים ולמצ-... זה לא, זה נשמע דבילי

מראיינת: לא לי, לי זה לא נשמע דבילי...

מראיינת: זה כמו שאני יכולה לכתוב ביומן פגישה [בקול רם], אבל לא עם מי ולא מתי

מראיינת: [צחוק מתפרץ]

מראיינת: [צחוק מתגלגל].

המראיינת מתארת פערים עצומים בין היכולות השונות שלה. היכולת ה"סיקואלית" לכתוב באופן רציף וסדור הינה ירודה מאוד לעומת יכולתה הגבוהה בעיבוד "סינרגי" של מידע הבא לידי ביטוי ביכולת לעשות טיפול רגשי מורכב המכיל היבטים כאוטיים לצד היבטים של ליווי ביצירת אינטגרציה חדשה ומותאמת יותר בין חלקי ה"אני".

בטקסט הנאמר ניתן לזהות תסכול עצום סביב קושי בהתמודדות עם תפקודים "סיקואליים", תסכול המומר באופן ישיר להגדרה עצמית של "פגיעה במוח". ניכר כי "המצג העצמי" של המראיינת, רמת ה"מכובדות" שלה בעיני עצמה, חורג מגבול הנורמאליות בחברה (Pugh, 2013).

המערכת החינוכית כ"עיוורת" לכישורים ולייחודיות

"ריבוי הקשב" נתפס ע"י מרואיינות רבות, בגילאי בית הספר היסודי ובגילאי התיכון, כבעיה בלבד; כ"חלימה בהקיץ", כקשיים בכתובה ובשיום, כתזזית, כ"מוסחות" מ"העיקר", מהדרך היחידה המקובלת, מהדרך הנורמטיבית ללמידה.

אור (שם בדוי) - "לא הייתי מסוגל לשבת על הטוסיק...הבעיה נוצרת בגילאים צעירים, זה סוג של כישלונות, גם מול החברה, באיך היא תופסת אותך וגם במדדי ההצלחה הנורמטיביים, אתה מפתח הרבה כישלונות, עיניים מתגלגלות סביבך ובתור ילד, נער, אתה לא חווה הצלחות והמשמעות היא חוסר ביטחון, המשמעות היא לחפש הצלחות באפיקים אחרים. ברמה של להצליח ללמוד, להצליח להתעסק בדברים של, שדורשים יכולות למידה, וויתרתי מראש, זאת אומרת, דברים שהייתי ניגש אליהם מראש בתבוסתנות כזאת. בתיכון, אני אתן לך קוריוז כזה אה... המורה לאנגלית, נגיד הייתי נכנס לשיעור, היה אומר [שם המרואיין], *I beg you, please go out, I won't sign? you*. עכשיו, את יודעת, זה ממש כזה ובסוף את יודעת הצלחתי להשלים הכול בקצב מהיר ובטוב, אבל זה, זה לא לגדול טוב, זה לא למצות את הפוטנציאל שלך בתור ילד, בתור ילד שבדיוק מתגבש ומגבש... בסוף, שאתה לא נמצא באף שיעור, ואומרים לך לצאת, ועוד דפאר לידך, סליחה על הביטוי, מצליח, אתה גדל עם כעס עצמי".

ניתן לזהות בצייטוט את תפקוד "הקשב המרובה" הכולל צורך בתנועתיות, שיתוף ודיבור ("היפר אקטיביות" המתלווה לעיתים ל"הפרעות קשב") של המרואיין, בעל כורחו, ללא יכולת אקטיבית לייצר סינון וויסות של הגירויים אליהם נחשף בכיתה. ניכר כי אפיון התנהגותי זה, הוכר כמכשלה במסגרת הלמידה בבית הספר ובתיכון מכיוון שהם לא נדרשו לתהליך הלמידה. הדבר בא לידי ביטוי בתגובת המורה כלפי המרואיין, אשר התבקש בכל פעם מחדש, לעזוב את מסגרת הכיתה. את מאפייני המוסחות, התזזיתיות, החרדה ו/או ה"חלימה בהקיץ" ניתן לייחס למאפייני "הקשב המרובה", המאפשר ריבוי מקורות אינפורמציה בו בזמן והימצאות ב"מרחב ביניים" של "נוכחות חיה" ("סיעור אסוציאטיבי") למכלול מקורות האינפורמציה, הנחוה באופניות מנטאליות ופיזיות שונות.

פּלג (שם בדוי) - "כשמתחילים להיכנס לשעות ריכוז, ולשעות זה, אז שמים לב, שמה, שמים לב כבר בגיל מאוד צעיר, חמש, חמש וחצי, כבר מתחילים לה... אני אובחנתי בגיל חמש, חמש וחצי, ... אי שקט, כבר בגיל שש אני מקבל רטלין, בתחילת שנות השבעים, בכיתה א' בטח כבר קיבלתי רטלין... שברתי את המסגרת כל יום, כל יום הייתי קם הייתי אומר, היום יהיה שונה, היום אני אכתוב בשורות, אני אצליח, אחרי חמש דקות היה נשבר לי, והייתי, או שהייתי יוצא מהחלון, בדיוק כזה החוצה, ליער, והולך ליער או ש, או שהייתי, תביני אני מדבר על כיתה היא מעבדה בפנים, מיקרוסקופים, עניינים, של קיבוץ, ... כיתה שיושבת לי מול העיניים כוורת של זכוכית, שאני רואה את הדבורים עובדות וחיות, ... עם גן ירק בחוץ ...

מראינת: ולא ...

מרואיין: שום דבר. לא רק זה שלא, ... אלא טוטאלית לא. לפעמים מכות מהמורה,

מראינת: מכות?

מרואיין: מוציאים אותי, בכוח, גוררים אותי. אבל זה היה נדיר מאוד. רק ברגעים של סכסוך. עונשים ... הרבה פעמים צועקים עלי...

"קלאשים עם מערכת החינוך, לא מזהים בי יצירתיות" "הנ"ל חסר גישה לאומנות" כאשר אני כולי נושם אומנות ויוצר עד היום. לא, רואים אותי דרך הפורמאליות..."

בציטוט זה ניתן לזהות את המערכת החינוכית, נתפסת ע"י המרואיין, בילדותו כמוצאת בו פגם שיש לתקן וליישר, כמשקיעה משאבים רבים להושיב אותו בכיתה ולהרגיע את התנועותיות "יתר" שלו. ניכר כי המרואיין חש כי המערכת החינוכית "עיוורת" לכישוריו וייחודו.

דמויות סמכות במערכת החינוכית והמשפחתית נתפסות כמאוכזבות, ככועסות וכמתקנות את

המרואינים

אור (שם בדוי) - "אני חושב שבגן היה לי איזה גנת עליוה אחת, שאני לא יודע אם היא הרביצה לי או לא הרביצה לי, את יודעת, בגיל הזה, כולם מקבלים סטירות, זה דור שונה. אני לא יודע אם היא הרביצה או התנהגה באגרסיביות, וזה, אבל אני זוכר שכבר בגיל צעיר, שלא התכוונתי, תמיד הלב שלי היה במקום, א.. תמיד מצאתי את עצמי במקומות לא טובים, ...היה לי תסכול.. למה אני לא מצליח, למה אני מאכזב..".

בגיל הגן, מתארות מרואיינות זיכרון של חוויות כישלון, שונות, כעס וענישה מצד הגננות והמורות. הילדות הרכות הפנימו חוויה של כישלון בעמידה במשימות הגן, לצד היכרות אפסית עם כישוריהן הייחודיים.

ניתן לשער כי הסיבה לתפיסה העצמית השלילית, הסיבה לניכור העצמי, נבעו מכך ש"ריבוי הקשב", על תוצריו, גרר אחריו גינוי, הפחתת ערך, ענישה והרחקה מצד הצוות החינוכי וזאת בשל הקושי להגיע באמצעותם להישגי למידה המוגדרים ע"י מערכות החינוך. בדיקה יותר קפדנית של השערה זו הינה כיוון מבטיח של מחקר עתידי.

אדווה (שם בדוי) - "אני חושבת שלמדתי מהתגובות בכיתה ומהירידות בבית, כלומר השוואה שוואיה שאבא שלי היה אומר, בצליל זלזול כזה, כאבו לי, ניסיתי להימנע מהכניסה למקום הפרטי והעשיר שלי. בעצם התרחקתי מעצמי".

ההימצאות במרחב ביניים של "סיעור אסוציאציות" גרר לעיתים קרובות תגובות ביקורת קשות מצד אנשי החינוך והמשפחה. ניכר כי עולמות פנימיים עשירים אלו, אשר התעוררו כתגובה לקליטת אינפורמציה מגוונת, אמנם נחו ע"י המרואיינת "כמקום טוב להיות בו", אך בסופו של דבר הם גרמו לכך שהמרואיינת איבדה קשר עם הכיתה ואיבדה את היכולת להגיע להישגים לימודיים. כך גם הנטייה לחולמנות ולאיטיות שאפיינה את המרואיינת "זיכתה" אותם לביקורת ואף לגינוי ("שוואיה, שוואיה"), מה שמסביר את המוכנות לאיבוד ה"סנטר", המרכז, תחושת העצמי, לטובת הסיכוי להיות מוערכת ונאהבת במסגרת המשפחה ובבית הספר.

ניתן לזהות את רמת "הידע הסכמתי" של המרואיינים (Pugh, 2013), את ההפנמה של המשמעות החברתית הניתנת לתפקודים מסוימים בתחומי האינטליגנציה והלמידה כ"לא נורמליים" (Jutel, 2009, 2015). מנקודת הראות של המרואיינות, העיבוד "הסיקואלי" של מידע נתפס כיכולת לכתוב ברצף הבנייה לוגית של תכנים, כיכולת להתעניין לאורך זמן בהצגה לוגית של תכני לימוד, כיכולת לזכור לאיית ללא שגיאות כתיב, כיכולת להתמקד בחלק מכלל הגירויים אליהם נחשפים ולעיתים כיכולת לשבת בפוזיציה מסוימת לאורך זמן. התפקוד הנמוך של יכולות אלו נתפס כפגם נוירולוגי הן ע"י המערכת החינוכית והן ע"י המשפחה של המאובחנות, ברוב המקרים.

גילה (שם בדוי) - "זאת חוויה מתמשכת של בדידות וחוסר נראות גם מצד הקרובים לי ביותר, המשפחה".

מדבריה של המרואיינת ניתן לזהות תחושת אכזבה מכך שהמשפחה, המקום שהיה אמור לשמור עליה, להעריך את מי שהיא, מבלי להיות מושפע לכאורה מנורמות של תפקודי למידה, לא הצליח לראות אותה, לא הצליח להכיר ולתמוך. מרואיינות רבות מתארות כיצד ההתעלמות מכישוריהן, לצד גילויי חוסר סבלנות והעדר התפעלות, הן בבית הספר והן במשפחה, פגעו בהן באופן רגשי עמוק. בראיונות תואר ניכור עצמי, בדידות ואף רצונות אובדניים.

"המתה" של מרכיבים בעצמי. מתוך דבריהן של המרואיינות עולה כי חווית הקיום של ילדה כבעלת "קשב מרובה" וכבעלת "עיבוד סינרגי", היא כה מרכזית, כך שהתעלמות ועידוד להתנכרות ממיימד זה, דומה ל"המתה" של מרכיבים בעצמי.

בקרב מרואיינות רבות תוארה מצוקה רגשית משמעותית ביותר, בגיל 11, לקראת סיום הילדות ובתחילתו של גיל ההתבגרות; עת הגברת הדרישות הלימודיות הפורמאליות לצד תחילת גיבוש מודעות ותפיסה עצמית. מרואיינת ומרואיין תיארו ניסיון אובדני בגיל אחת עשרה, בעקבות חוויות של כישלון לימודי ובעקבות גילויי אכזבה, ייאוש וכעס כלפיהם, מצד צוות המורים וההורים.

במהלך הריאיון עם מור (שם בדוי), היא חושפת בקול נמוך את מהלך התגבשות הרצון האובדני שלה, בכיתה ה', אשר היה מלווה בתחושת הקלה עצומה; "פתאום הבנתי שאני לא חייבת לסבול, אני יכולה להפסיק את זה... " בהמשך היא מתארת כיצד ניסתה לקפוץ מהקומה החמישית, ערב אחר ערב... אך לא מצאה כוחות לקפוץ.

ניכר כי הנגיעה בתכנים אלו הייתה כמו לפתוח סוד ישן שהמרואינת לא עסקה בו שנים רבות. ניכר כי תכנים אלו הפתיעו אותה בהופעתם במסגרת הריאיון. המרואינת ביקשה בשלב זה לדבר בשקט על מנת שהדברים הנאמרים לא יגיעו לאוזניה של ביתה, אשר הריאיון התנהל בחצר, ליד חלון חדרה.

ניתן היה להתרשם כי האינטראקציה בין המרואינת לביני, במהלך הריאיון זימנה למרואינת מתן משמעות מחודשת לסיפור ההתמודדות שלה בילדותה (צלרמאיר, 2001). ייתכן כי האינטימיות וההקשבה אפשרו לה מגע עם תכנים רגשיים טעונים, אשר חשיפתם בהקשר זה, נתנה משנה תוקף לתובנות שלה אודות מנעד רגשותיה וכישוריה (ליבליך, 2015). מרואיין נוסף מתאר עיוורון של המערכת כלפיי כישרונותיו ובהמשך הוא מתאר ניסיון אובדני כניסיון להפסיק את הסבל, את "הקלשים" עם המערכת.

פלבג (שם בדוי) - "לא הייתי אף פעם בכיתות, אה לא הבאתי לך, אני יראה לך את התעודה שלי מכיתה ז' את תמותי, תמותי, גרוע, לא טוב, לא מייחס חשיבות לאומנות, לא לומד, לא זה... מראינת: יה..."

מרואיין: שאלי, למי אומרים לא מייחס חשיבות לאומנות? אני אומן, תבואי לחצר אז תביני מה זה אומן. אני עושה כל הזמן אני מאלתר, בונה, כל הזמן אני כותב, אני זה, מה לא מייחס חשיבות לאומנות? חוסר יכולת של המערכת להבין בפורמלי... מתנהג לא כראוי, כמעט ואינו לומד, כל מיני כאלו אמירות, זה התעודה שלי מכיתה ז'... בקיצור, אז זה לא היי, זה הרבה סבל, המון סבל, עד כדי שאני קרוב לפגוע בעצמי כבר בגיל מאוד צעיר.

מראינת: באיזה גיל?

מרואיין: כיתה ה' כבר אני כמעט גמרתי את הסיפור

מראינת: איך? אתה יכול לספר לי?

מרואיין: עליתי גבוה ו..

מראינת: פיזית? עלית לאיזשהו מקום?

מרואיין : מאוד גבוה, כן. והיה משטח בטון וזה היה קרוב. אם הענף היה נשבר זה גם היה קורה בתאונה. זה לא קרה בתאונה, אני לא עזבתי את הענף # אבל אתה זוכר את הרגע הזה שאתה חושב על ליפול, לקפוץ # זוכר טוב מאוד.

מראינת : ומה ברקע? אתה זוכר מה ישב לך אז בראש?

מרואיין : הסתכסכתי עם איזה איש צוות במערכת.

מראינת : והוא רק ראה בך באותו רגע.. # אני לא יודע מה הוא ראה אבל אני יודע שאני

החזקתי את הענף, עשיתי לקפוץ או לא לקפוץ # וואו

מרואיין : זה סיפור קשה, יצא טוב, שזה אנונימי הריאיון שלך

מראינת : זה יהיה אנונימי

מרואיין : ואז אה... זה גם הילדים שלי לא צריכים לשמוע. מהרגע הזה אני ידעתי שאני לא

אעשה את זה יותר, זה לא חזר אליי יותר אפשר להגיד אבל, אולי [לא ברור 50.5 : 31 : 0] מאוד

קשים אחרים קצת אבל זה לא באותה רמה.

מראינת : איך הצלחת לרדת ולחזור בך?

מרואיין : לא יודע, לא יודע.

מראינת : ואפילו אתה אומר שיותר זה לא קרה, כאילו זה..

מרואיין : אנחנו יודעים, אנחנו יודעים שילדים מתאבדים, ואנחנו⁸ # אורבך, נכון? # כן, לא,

לא יודע עד הסוף את התיאוריות אבל אנחנו יודעים # כן, כן, בהחלט # שילדים מתאבדים # גם

תינוקות, כן # ו.. ובטח חושבים על זה, וזה לא אומרים זה לא אומר הילדים לא חושבים או

מתעסקים עם זה וגם אם לא ברמה האמתית המוחשית פה זה המוחשי. זה המילימטר. אז החיים

היו קשים. אבל גם היו עם הרבה תקווה, כל הזמן, כי בעבר הייתה קבלה. שהגעתי לתיכון זה היה

נורא. עברנו לתיכון של [שם חסוי] ליד ושם כבר הכל התפרק".

מרואינות אחרות אמנם לא הזכירו ניסיון אובדני אך הם תיארו מצוקה גדולה ומתמשכת אשר

החלה בגיל ההתבגרות וזכתה ברוב המקרים להתמעט עם השנים ולהפוך מושא לבושה, לסוד,

⁸ הסימון סולמית ("#") מייצג בתמלול של הריאיון זמן בו דבריי המראינת והמרואינת נאמרים בו בזמן.

לשקרים מול הסביבה ולבלבול, בשל חוסר ההלימה בין היכולות הגבוהות מאוד לעיבוד "סינרגי" של מידע לבין היכולות הנמוכות מאוד לעיבוד "סיקוואלי" של מידע.

ובמילים אחרות, חוסר הלימה בין ההכרה באינטליגנציה גבוהה, ההכרה בכישורי יזמות עסקית וחברתית, ההכרה בכישורי מנהיגות וההכרה ביכולת המצאה ויצירתיות לבין קשיי כתיבת דו"ח, קשיי כתיבת תוכנית חינוכית ויוזמה עסקית או חברתית, שגיאות כתיב, קשיים ביכולת ארגון וקשיים במילוי ובעמידה במטלות מונוטוניות.

אסתי (שם בדוי) - "שמרתי כל הזמן סוד. כל הזמן שיקרתי, כל הזמן. ביסודי, בתיכון, אמא שלי עזרה לי, ביקשה בשבילי מחברות, כאילו הייתי, חולה פחדתי שידעו...כשעבדתי בשגרירות והייתי לקראת כתיבת דוחות, איבדתי את זה... צלצלתי לאמא שלי והיא הגיע לטפל בי, התפטרתי, מתפטרת כרונית כשהגיע הרגע לכתוב דוחות... עד היום אני לא מבינה מה יש לי... זה לא מסתדר"...

המרואינית מתארת בריאיון חוסר הבנה עצמית, בלבול ובדידות. ניכר כי היא מרגישה מתגוננת מהסובבים אותה. לצד הקושי בהתמודדות עם קשיי הארגון והכתיבה היא עסוקה בלהסתיר את הקשיים ואת רגשותיה מפני כל מעגלי החברה והקרבה האנושית שסביבה.

עולה תוכן של חשש וחוסר אמון בקבלתה והכרה בכוחותיה. ייתכן כי הבלבול של המרואינית, אודות תפיסת העצמי שלה נובע מהפנמה של חוסר ההבנה והחוסר ההכרה במכלול כוחותיה וחולשותיה. ניתן לכנות את הבושה וההסתרה של המרואינית כייצוג של ידע "המכובדות" שלה אודות הקטגוריות: "נורמאלי" ו"לא נורמאלי" (Pugh, 2013).

ניכר כי המרואינית עמלה מאוד בכדי לא ליפול לקטגוריה המגנה של ה"לא נורמאליות". היא מתארת בלבול עצום ותחושות סותרות של חוסר ערך לצד הכרה בערך עצמי ("ידע קרביים") המותירות אותה בחוויה מתמשכת של בלבול זהות. ניתן לזהות תפיסה "מטה-רגשית" (Pugh, 2013), של המרואינית התופסת את תגובותיה הרגשיות לקשייה הלימודיים והמקצועיים, כלא לגיטימיים.

הקשיים נתפסים במנותק מהכישרון והכישרון אינו מיוחס לקשיים

בקרב רוב המרואיינות, אשר במהלך השנים צברו ניסיון תפקודי חיובי ותפיסה עצמית של מסוגלות ושל כישרון בבגרותן, ניכר כי מרכיב חיובי זה, כמו צמח למרות הקשיים במסגרות הלימוד הפורמאליות או צמח במנותק מהם. כלומר, הקשיים מובנים במנותק מהכישרון והכישרון אינו מיוחס לקשיים.

אדווה (שם בדוי)- "כן כי גם הם מאוד קופצניים ואז ציפיתי בקיצור עשיתי מבחינת חומרים עשיתי על זה מחקר שלם. זה משחק שהציעו לי מישהי הציעה לי להעביר אותו לייצור, ואלי זה עוד יקרה כן

מראינת: אני מעודדת אני מעודדת וואו אני רוצה אותך

מרואינת: ויש לו כבר אני חושבת על וריאציות מה לעשות אוקי קטפתי את הארגז עכשיו נגיד אני רוצה למכור את ה מה נעשה איתם מארבע אני אכין מיץ משנים אני אמכור מזה אני אכין רסק אז זה גם זה, או לשחק עם שתי קוביות עם ההפרש המתמטי ביניהם לפי זה,

מראינת: וואו

מרואינת: נסתי לא כל כך ניסיתי ולא אני עכשיו בודקת אפשרויות זה [לא ברור 0: 51: 27.4] כזה כן

מראינת: אני חושבת שהעיסוק שלך בתפיסת כמות הזאת היא מאוד משמעותית היא בסיסית כלומר זה מייצר איזה תשתית לתפיסה מתמטית זה נשמע לי יוצא מן הכלל מרואינת: נכון ואז לפי השלב הם תוך כדי זה יכולים להסתכל על העץ ולראות נשארו לי רק שש בלי שאני אומרת לא צריך להגיד. לא לא צריך להאכיל אותם בכפית הם לבד לפי השלב שלהם מזהים למי יש יותר.

מראינת: דוגמא אני שמחה שהקשבת לדוגמא לא הייתי מדמינת את זה

מרואינת: חפרני

מראינת: לא חפרני לא הייתי מדמינת

מרואינת: יש לך הרבה סבלנות כן

מראינת: זה מרתק וואו

מרואיינת : תודה

מרואיינת : וואו, אז זה מחזיר למה ששאלתי אותך על מקוריות זאת אומרת שזה מקומות שגילית שאת מתגלגלת ומייצרת משהו שלא היה

מרואיינת : כן נכון זה מאוד אני

מרואיינת : לוקחת ממד דו ממדי ואת הופכת אותו לתלת עם משקל טקסטורה ואת חושבת על כל הממדים האלו והם רוצים את זה לכיס

מרואיינת : הפוטנציאל של הדברים האלה כן כן הפוטנציאל גם ללמידה כן תודה.

מרואיינת : אז לרוב את לא מקשרת את זה להפרעת קשב?

מרואיינת : לא זה נראה לי שני דברים נפרדים כאילו יש לי כישורים ו

מרואיינת : ויש לך דפקדט שנולדת איתו

מרואיינת : כן את הבעיה הזאת"

המרואיינת מתארת כי בילדותה נתפסה כחכמה אך גם כחולמנית וכאיטית. במהלך חייה הבגירים היא עשתה שינוי מהיות גננת במשרה מלאה, הנתונה תחת פיקוח וצורך לעסוק בתחום הוראה מוכתב ומצומצם, להיות גננת משלימה, בעלת מרחב פעולה רב יותר לצד כניסה לעולם אקדמי המאפשר חשיפה לפילוסופיה וביקורת תרבות. במרואיינת למדה על עצמה כי היא נהנית מחשיבה עצמאית וביקורתית. היא גילתה כי היא נהנית לפתח משחקים דידיקטיים מורכבים בכוחות עצמה. את כל סגולותיה, אשר הפכו לטעם חייה היא מזהה בעצמה ככאלו אשר התפתחו בקירבה למרות לקויות הלמידה ולא בזכותן.

דן (שם בדוי) - "היום אני כבר לא צריך להוכיח את עצמי, בסופו של דבר, אתה רוצה שיזכרו אותך על החלקים הטובים שלך, שלא ינעלו ורק יראו אותך כאני אנאלפבית".

המרואיין מתאר מהלך מקצועי מורכב, אשר מצויים בו יחדיו, קשיי כתיבה קיצוניים לצד הצלחות פנומנאליות בתחום היוזמה לבנייה ירוקה בישראל. ניכר כי הוא אינו מוצא קשר בין שני ערוצים התפתחותיים אלו.

בהרבה מהראיונות נעשה שימוש רב במילה "בושה" ו"סוד". ניכר כי המרואיינות, הסתירו והתביישו בקשייהן מתוך תפיסה חברתית שמדובר בנחיתות. ניכר כי המרואיינות חושפות תהליכי הפנמה של הסכמות החברתיות "ידע סכמתי", אשר בא לידי ביטוי באימוץ החשיבה הנגטיבית והרפואית אודות ה"קשב המרובה", "הפזור", המחבל ביכולת הלמידה הנדרשת במערכת החינוך כבר מהגיל הרך. מגיל רך ה"עצמי" ואפיוני הקשב ועיבוד המידע המאפיינים אותו, מוצגים כהיעדר וכנגטיב לאפיונים הנחוצים והרצויים.

כלומר ההגדרה העצמית של המרואיינות מוזנת מהדרך ה"תקינה", המקובלת בחברה, ללמוד ולעבד מידע (Jutel, 2009, 2015; Pugh, 2013).

תפיסה עצמית של היות בעלת כישרון ייחודי, אשר נובע מ"בעיה נוירולוגית- התפתחותית

מרים (שם בדוי) - "אני חושבת שהפרעת קשב קשורה מאוד לאופן, בחוויה שלי כנראה, איך ההורה, או המטפל העיקרי האמא, בתחילת החיים מתווכת את העולם לתינוק... כי היכולת שלך לארגן, אני משערת שיש גם היבטים נוירו.. נוירו-פסיכולוגים שקשורים באמת לחיווטים שנוצרים במוח. קודם כל אני חושבת שאם החיבור הראשוני הוא בעייתי אז יש חוויה טראומטית.

מראינת: באינטראקציה ההורית?, אוקי

מרואינת: יש חוויה טראומטית בחיבור עם האמא-, עם ההורה שמטפל אז, אז אם הכל טראומה, אז יש סטרסולא [לא ברור] מתפתחים המעברים הנכונים וגם העולם מתפרש מאוד כאוטי. אני חושבת שיש חיבור בין זה לבין איך שנוצרת הפרעת קשב".

המרואינת מסבירה את "בעיית" הקשב כתוצר של התקשרות ראשונית לא מותאמת, בין התינוק לבין האם. ניכר כי הפניית "אצבע מאשימה" כלפיי האחריות ההורית, והאחריות האימהית בפרט, לקיום "הפרעת" הקשב, מזכיר במעט, את ייחוס ה"אחריות להופעת האוטיזם בקרב ילדות" כתוצאה של התקשרות הורית לקויה של האם לתינוקה (Kim, 2012).

אור (שם בדוי) - "אני לא איינשטיין אבל אני כן במקצועות הומאניים, בפה ובשיח ובאינטליגנציה אה... רגשית והומאנית, אני סופר סופר חזק, חסר החומר שמופרש במוח, לאדם רגיל ולמי שיש בעיות קשב וריכוז חסר את החומר ובסוף זו פעולה כימית פרופר והיא משנה עולמות".

ניכר כי המרואיין ער לכישוריו הייחודיים והוא אף מייחס אותם להיותו בעל "הפרעת קשב וריכוז", אך הוא מאמץ את השיח הרפואי-חינוכי וטוען כי מדובר בבעיה נוירולוגית-כימית, בחסר של חומר כימי, אשר יש לכל אדם "רגיל".

בשני הראיונות הללו, מוצגת, חוויית הייחוד של היות בעלת "הפרעת קשב", הצוברת, עם השנים, מאפיינים חיוביים לצד המאפיינים השליליים. בשני הראיונות הללו מוסבר הייחוד התפקודי כפגם בהתפתחות התקינה, הן ברמת ההתקשרות ההורית והן ברמה הנוירולוגית.

המודל האפירמטיבי של ניתוח ממצאים עשוי להאיר על הגדרה עצמית זו כהפנמה של התפיסה הבינארית אודות בריאות ומחלה, כהפנמה של התפיסה הבינארית אודות נורמאליות וחוסר נורמאליות. עצם החריגה מקטגוריית ה"נורמאליות" מתקשרת לפגם ולא ל"שוונות פונקציונאלית".

5.3. על חשיבה ביקורתית חברתית, של המרואיינות אודות הגדרתן החברתית

אור (שם בדוי) - "אני מחפש מילה אחרת לבעיית הקשב והריכוז. אני לא אוהב את המילה בעיה. המילה בעייתית, האות קין הזאת. בסוף זה ילדים ובני אדם שהם קצת יותר מוכשרים מהממוצע... בסוף אני חושב שיש פה שילוב של דברים שאפשר לגרום להם לקרות, גם תרופתי, גם הכלתי, גם פחות אה... ביקורתי, בשביל שבאמת יצאו פה אנשים שאני חושב, שהם מעל, מעל, מעל הממוצע "ביג טיים", שהם "טאלנטים" כאילו, ואיפה שלא זה כאילו את יודעת, זה נובע ממקומות של בורות לדעתי, של חשש. אני חושב שאם זה היה מפקח, פלוס הכלה, פלוס נאורות סביבתית והמילה בעיה להוציא מהלקסיקון, אז היה מדהים. אתה לוקח ילדים למקומות שמתאימים להם אז הם עפים".

ניכר כי המרואיין מתאר חוסר הלימה בין ה"מבט הרפואי" המקטלג ילדות ונשים כפגומות לבין הכישרון והייחוד הגלום בהן. המרואיין מאיר את ההשפעה של התפיסה התרבותית- החברתית על אוכלוסייה בעלת "שונות תפקודית" זו. נראה כי הוא מציע להכיל את "השונות" במסגרת גבולות ה"נורמאליות" ולהימנע מלתייג את ה"שונות" כ"בעיה".

מרים (שם בדוי) - " לאסימוב יש סיפור שנקרא המקצוע, , חייבת לקרוא אותו, ...

הוא מספר שם על עול- , די, תמיד חשבתי על זה ככה, אבל עכשיו זה מתלבש עוד יותר [בקול גבוהה של התרגשות], הוא מדבר על עולם שבו אה... בעתיד, שבו כדי לקבל מקצוע, בור-, ממיינים את ה-... אב-... ילדים מגיעים לכיתה א' שמים להם קסדות על הראש, קצת דומה להרי פוטר אבל זה היה לפני, הוא כתב הרבה לפני, וא-... המכשיר הזה מחליט איך המוח מחווט, ואיזה מקצוע מתאים להם

מראינת: כן

מראינת: ותוך כמה שניות בזוז כזה וחופץ מסוג אחד גמ-... , וכולם מפחדים להיות בסוג הזה, זה, אלה המפגרים, הם נחשבים המפגרים, למה? כי אין להם מקצוע, אי אפשר ללמד אותם מקצוע... והם הולכים לחווה, ... מכניסים אותם לחווה, והוא מרגיש נורא הגיבור, של הסיפור, הוא עם הקסדה והוא כזה, איזה בושה... , זה מהנדס, זה טטה וזה טיטי ו... הוא בחווה והוא מרגיש נורא והוא מנסה לברוח משם ולאט לאט הוא מגלה, הוא, הוא כותב תרגילים, הוא, הוא מצליח לעשות כל מיני דברים, בקיצור, אחרי שהוא בורח, ה.... המאמן שלו, המנחה שלו שם אומר לו סוף סוף הבנת, משהו כזה, מתגל-... , מסתבר שהאנשים האלו שבחווה הם אלו שכותבים את התוכנות לקסדה, כי הם אלה שיצירתיים והם אלה שמסוגלים...

הם הגאונים בעצם, אלה שיכולים לחשוב לבד, מחדש".

ניכר כי המרואינת ערה לאיכויות של דפוסי החשיבה שלה. היא ערה ליצירתיות, לחשיבה המקורית, אשר הינה תולדה של שחרור מאוטומטיזציה ("מדפוסים") או תולדה של העדר "עגינה" (Ahissar, 2007) "סיקוואלית" חזקה.

פלב (שם בדוי) - "אני חושב שצריך להגדיר מחדש את מושג המורה, זה גם נכון בכלל בעולם שלנו,

מראינת: כן

מרואיין: צריך להגדיר מחדש את מושג האקדמיה, זה המרתבים... אחד האתגרים שלי הוא להרחיב את גבולות החברה כך שיותר אנשים יוכלו להיות חלק ממנה וזה לא רק ע"י אמירה אלא ע"י שינוי מבני, של הבנה מהי החברה,

מראינת: ולך יש יכולת לראות את המבניות הזאת ולייצר מענה מותאם יותר

מרואיין: נכון, מתוך הבנה שהחברה, איך שהיא בנויה, כל דבר, בית הקפה הזה, האוניברסיטה שאת לומדת בה, המשפחה שאת חיה בה, כל דבר שהוא חברה, כן, הוא נבנה וחוקק ע"י אנשים, חלקם מסיבות אובייקטיביות, אין אפשרות להזיז אותם, כנראה, אפשר לאתגר את זה, אבל פחות, כמו האם המבנה הזה יכול להחזיק בלי כמות הברזל בזאת שעוברת פה כדי לתמוך את המבנה? זה אולי חוק שאי אפשר להזיז,

אולי,

מראינת: גם אולי

מרואיין: יותר קשה, יותר קשה, אפשר לפתח מתכות, אפשר זה, אבל לא ניכנס לזה, ... אני כל הזמן ישחק על פירוק ועל הרכבה מחדש של החוקים".

ניכר מדברי המרואיין כי מערך ההוראה עשוי להיות מותאם ליכולות של נשים בעלות "דיסלקציה" (עיבוד "סינרגי" של מידע), כאשר ההדגש בהוראה יהיה על זיהוי והתנסות בפעולת הפירוק וההרכבה מחדש של דפוסים בתחומים השונים, באופן התואם בצורה מדויקת יותר את הצרכים החברתיים או הפיזיים של התופעות הנלמדות.

5.4. הצעת מודל תאורטי לעיבוד מידע "סיקוואלי" ו"סינרגי" כחלופה אפשרית למודל הרפואי

הפתולוגי המגדיר אוכלוסייה "תקינה" לעומת אוכלוסייה "מופרעת בתפקודי קשב ולמידה"

בעבודה זו אני מציעה המשגה אלטרנטיבית לתופעת "הפרעת הקשב" ו"הדיסלקציה", על מכלול מאפייניה, תחת מטרייה תיאורטית אחת: עיבוד "סינרגי" של מידע. בתוך כך, ברצוני להתייחס למאפיינים המגוונים (קשיים וחוזקות) המתוארים בראיונות כמתכנסים למנגנון קוגניטיבי אחד: "הסינרגיה".

סינרגיה: ביוונית: syn+ergetikos = synergetkos.

Syn: פעולה משותפת, (with ו ergetkos: "עבודה" (work)). הסינרגיה היא עבודה משולבת, של שני גורמים או יותר, המביאה לתוצאה טובה ואפקטיבית יותר מצירוף הפעולות של כל גורם בנפרד. שילוב כוחות ושיתוף פעולה בין תחומי דעת שונים, או בין חלקים נבדלים באותו תחום, מייצר "אגבור". בזכות ההימצאות של המרכיבים השונים יחד. כל אחד מהמרכיבים יוצא נשכר מן המפגש עם המרכיבים האחרים. מושג ה"סינרגיה" קשור לתיאורית הגשטאלט (השלם גדול יותר מסכום חלקיו) ולגישה בינתחומית.

ההמשגה החדשה מוצעת כתחליף אפשרי להמשגה הרפואית, הנכללת בספר ההגדרות של הפרעות פסיכיאטריות ה-DSM (APA, 2013), כנקודת מבט נוספת ואולי משלימה להגדרה הרווחת הממשיגה דרך אחת של עיבוד מידע כ"תקינה" ומי שלא עושים שימוש בדרך זו הינם בעלי "לקות והפרעה".

ההגדרה העצמית המוצעת ע"י המרואיינות המאובחנות כבעלות "הפרעות קשב" ו/או "דיסלקציה", נגזרת מניתוח נרטיבי של הממצאים. מתוך דבריהן ביקשתי להשמיע את קולן הייחודי, אשר שופך אור על תפיסתן עד כה, כבעלות לקות והפרעה שיש לשקם.

אוכלוסייה זו מוגדרת בעבודת מחקר זו כבעלת "עיבוד סינרגי של מידע" או בקיצור בעלת "עיבוד סינרגי". וזאת בשונה מההמשגה הקיימת המצביעה על אוסף של תפקודים מנטליים לקויים ומבנים נוירולוגיים מוחיים פגומים המומשגים כ"הפרעה וכדיספונקציה".

בד בבד, לצד ההגדרה העצמית של אוכלוסייה בעלת "עיבוד סינרגי" מוצעת הגדרה אלטרנטיבית לאוכלוסייה, שעד כה הוגדרה כ"תקינה". בהתאם לכך, במחקר זה אני מציעה להגדיר אוכלוסייה זו כבעלת עיבוד "סיקוואלי" של מידע או בקיצור בעלת עיבוד "סיקוואלי". במילים אחרות, אני מציעה מודל תיאורטי לעיבוד מידע המכיל שתי צורות עיבוד ("סינרגי" ו"סיקוואלי") מבלי לייצר היררכיה תפקודית בניהן.

בעבודה זו מוצגת המשגה עצמית של אוכלוסיית בעלות/י "הפרעות קשב" ו/או "דיסלקציה". ניכר כי אוכלוסייה זו מתארת כי היא עושה עיבוד "סינרגי" של מידע. היא מתארת קשב לריבוי מקורות אינפורמציה בו בזמן ("קשב מרובה") והיא מתארת ריבוי הקשרים אסוציאטיביים המתעוררים בתגובה אליהם ("סיעור אסוציאטיבי"). בהתבסס על תיאורים אלו גם בהתבסס על הצורה בה מתוארת ההגדרה העצמית של אוכלוסייה זו, ניכר כי לאוכלוסייה זו נפרמים הדפוסים אליהם היא נחשפת, וזוכים לעיבוד מחדש של מרכיביהם לכדי סינתזה.

כפי שניכר בניתוח הראיונות, ניתן לראות באור חדש את הקשיים המאפיינים אנשים בעלי "דיסלקציה". קשיי רכישת קריאה, קריאה איטית, קשיי כתיבה (ללא שגיאות) - כל אלו ניתנים להסבר כהעדר ב"אוטומטיזציה וורבאלית" לצד חוזקה ב"אוטומטיזציה מרחבית דינאמית".

בקרב בעלות עיבוד "סינרגי" של מידע, נראית נטייה להתרופפות הקשרים בין האותיות, כהימצאותו של "דבק חלש" הממאן לחבר בניהם באופן סדור, הרמטי ויציב.

אור (שם בדוי) - "הכתיבה שלי זה סוג של המצאה. אני יכול לכתוב רצף של הודעות ווטסאפ. אחרים מרכזים הכול בטקסט אחד. אני יכול לכתוב כחמישה טקסטים של רצף מחשבות שממשיכות אחת את השנייה. אני ממציא מילים וצירופים שנראים למתבונן מבחוץ כהזיה, כ"שגיאות כתיבה" אבל מי שעובד איתי לומד את השפה".

ברצוני לטעון כי אוכלוסיית המחקר עושה עיבוד "סינרגי" של מידע מילולי. **כלומר, מנקודת מבטי, אוכלוסייה זו קוראת וכותבת באופן סינרגי: "סינרגי-לקציה" (משמעות "לקציה" ביונית היא "מילה").**

לאור המשגה חדשה זו, הנגזרת מניתוח נרטיבי; תכני וצורני, של ממצאי המחקר, מומשגת מחדש גם קבוצת האוכלוסייה, שעד כה הוגדרה כ"נורמאלית" וכבעלת "יכולת תקינה של קריאה". כפי שטענתי קודם, ייתכן שהאוכלוסייה "הנורמאלית" עושה עיבוד "סיקוואלי" (לינארי רציף) של מידע. ובאופן ספציפי, היא עושה עיבוד "סיקוואלי" של מילים. **כלומר, אציע לאפיין עיבוד "סיקוואלי" של מילים כ"סיקווא-לקציה".**

מודל תיאורטי זה שואב סימוכין מניתוח ממצאי המחקר הנוכחי ומספרות מחקר בתחום האינטליגנציה, מחקרים אשר נדחקו לקרן זוית ולא קיבלו את קידמת הבמה, כפי שתואר בסקירת הספרות.

"מודל העיבוד ה"סיקוואלי והסימולטני של מידע" מאיר על מנגנון "הקשב המרובה" כמהווה אחת מבין שתי תשתיות לעיבוד של המידע (העיבוד ה"סימולטני"). וזאת לצד מנגנון ה"קשב הממוקד" המהווה תשתית לעיבוד ה"סיקוואלי". במודל זה שני מנגנוני העיבוד (ה"סימולטני" וה"סיקוואלי"), חיוניים באותה מידה לתהליכי למידה (Kaufman & Kaufman, 1983). מקור תמיכה נוסף למודל התיאורטי של "עיבוד סינרגי ועיבוד סיקוואלי", המוצע במחקר, זה הוא "מודל ההיפר קשריות לטווח רחוק וההיפר קשריות הלוקאלית במוח" (Casanova and Williams, 2010). מודל זה מסביר מאפייני קשב ועיבוד מידע של נשים עם "דיסלקציה" בהשוואה למאפייני קשב ועיבוד מידע של נשים בעלות "אוטיזם". במודל זה, המסתמך על ממצאים נוירו-פיזיולוגיים, מוצגת ההתפלגות הנורמאלית של האוכלוסייה כנמצאת על רצף אחד הנע בין שימוש בקשב ממוקד מאוד (ע"י נשים בעלות "אוטיזם") לבין שימוש בקשב פזור מאוד (ע"י נשים בעלות "דיסלקציה").

בעבודה זו נעשה שימוש בחיבור בין המודל: "הסיקוואלי-סימולטני" (Kaufman & Kaufman, 1983) לבין מודל "ההיפר קשריות הגלובלית במוח וההיפר קשריות הלוקאלית במוח" (Casanova and Williams, 2010), וכל זאת לאור ממצאי חקר המוח בפעולה. במחקרי fMRI של המוח במהלך מילוי משימות מנטאליות, נמצא כי המוח של נשים בעלות "דיסלקציה" פועל באופן ייחודי ושיטתי. נמצא כי הוא עושה שימוש באזורים מרוחקים ומרובים במהלך משימות מנטאליות. הפרשנות אשר הוצעה לממצאים אלו הייתה כי מוח של נשים בעלות "דיסלקציה", פועל באופן לא יעיל ובאופן איטי. הוא מפעיל אזורים רבים ו"לא נחוצים" לשם מילוי משימות (Buchweitz et al, 2019; Christodoulou et al, 2014).

בעבודה זו אני מציעה פרשנות אלטרנטיבית, אשר נגזרת מהגדרתם העצמית של קבוצת נשים זו. אציע את העיבוד ה"סינרגי" של מידע, כפרשנות לממצאי חקר המוח בפעולה של נשים המאובחנות כבעלות "דיסלקציה". הממצאים אודות שימוש באזורים רבים ומרוחקים במוח בעת מילוי משימות מנטאליות עשוי להיות מוסבר באמצאות שלב "סיעור האסוציאציות" של העיבוד ה"סינרגי".

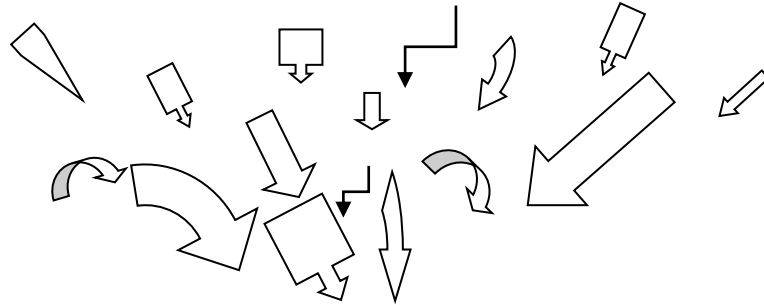
לעניות דעתי, התבוננות על ממצאי המחקר הנוכחי לאור השילוב בין שני המודלים לבין ממצאי חקר המוח בפעולה, מאפשר להאיר תופעות המיוחסות לנשים בעלות "הפרעות קשב" ו"דיסלקציה" באור שונה וחדש.

מתוך חיבור תיאורטי בין המודלים ("הסיקוואל-סימולטני" ו"ההיפר קשריות") לבין המודל התיאורטי המוצע במחקר זה, ניתן לשער כי נשים עם "קשב מרובה" ("הפרעת קשב"), קולטות ממגוון מקורות מידע בו בזמן ומעבדות את האינפורמציה הנקלטת בעזרת מגוון של אזורים מרוחקים ומרובים במוח. ריבוי כפול זה, של קולטנים ומעבדים, מאפשר תובנה שהיא מעל ומעבר לסכום הפרטים (של כל קולטן או מעבד בנפרד), המתקבלת בזכות העיבוד המקביל של מספר מקורות מידע יחד, במקביל, בו-בזמן (SYN: יחד ביוונית).

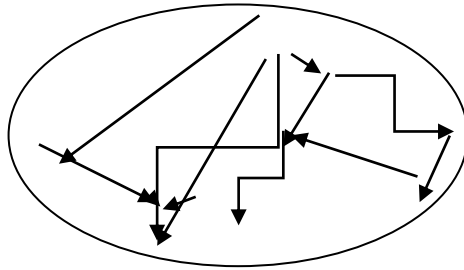
מכאן ההדגש המושגי החדש, הבא לידי ביטוי בעבודת מחקר זו, המדייק את זיהוי ממד העבודה והאנרגיה (Energius: ביוונית), הייחודי, הנוצר בזכות הסימולטניות של מקורות המידע ("הקשב המרובה") ובזכות הסימולטניות של אזורי העיבוד שלהם (ריבוי אזורי העיבוד במוח, "סיעור אסוציאטיבי"). לאור זאת מוצעת בעבודה זאת ההמשגה של "קשב מרובה" ו"עיבוד סינרגי" של מידע כתחליף ל"קשב פזור" (הטעון בקונוטציה שלילית) וכתחליף לעיבוד סימולטני של מידע" (החסר בערך המוסף של העבודה/ אנרגיה, energius, המתקבל בזכות עיבוד מקביל זה).

תרשים 1: המודל לשלבי עיבוד מידע "סינרגי"

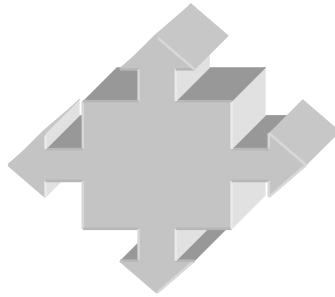
שלב 1. "קשב מרובה"



שלב 2. "סיעור אסוציאטיבי"



שלב 3. סינתזה



הסכימה מסמלת את שלושת שלבי העיבוד ה"סינרגי". היא מהווה ייצוג ויזואלי שלהם.

בשלב הראשון, שלב ה"קשב המרובה", ישנה קליטה של גירויים רבים בו בזמן. הסכימה מציגה חיצים דו ממדיים, מסוגים שונים ומכיוונים שונים הנקלטים בו בזמן.

בדומה לדוגמא המצוטטת של המרואיינת רותי (שם בדוי), בעמוד 38, המתארת כיצד יצרה זיכרון טוב ("אוטומטיזציה חזקה") לרצף האותיות JBL, בשלב הראשון של העיבוד הסינרגי, הגירויים של שלושת האותיות הללו נקלטים כאוסף מקרי של ריבוי צורות המסמלות צלילים.

בשלב השני, שלב ה"סיעור האסוציאטיבי", עולים הקשרים מחשבתיים שונים לגירויים הנקלטים. הצבת הגירויים בהקשרים שונים ומגוונים מעניקה להם וליחסי הגומלין בניהם משמעויות חדשות. שלב זה יכול לארוך זמן רב וייתכן שיכול להסביר את איטיות התגובה המיוחסת לבעלות עיבוד "סינרגי" (Christodoulou et al, 2014). הסכימה מציגה ריבוי של חיצים המובילים מאחד אל השני באופן בו הם חולשים על אזורים רבים באליפסה, המסמלת את אזורי העיבוד במוח.

בשלב השלישי, הסינתזה, נאספים מכלול הגירויים הנקלטים, בהשפעת מכלול האסוציאציות לכדי שלם רעיוני חדש, שלא היה קיים קודם לכן. שלם זה הינו גדול מסכום חלקיו, ונחווה כפרץ אנרגיה של תובנה (Energy). הסכימה המתוארת כאן מציגה ב"שלב הסינתזה" צורה המכילה אלמנטים מהגירויים אשר נקלטו בשלב הראשון ("הקשב המרובה"), היא מציגה חיצים המסודרים בניהם באופן חזרתי, שיטתי, עם חוקיות ועם נפח של תלת מיימד.

בדוגמת עיבוד רצף האותיות JBL, בע"מ 38, לאחר התבוננות ממושכת ומקורבת במילה המייצגת חברת מגברים, זיהתה המרואיינת יחסי גומלין של סימטריה בתוך המילה אשר מתקיימת עבור האותיות החיצוניות באופן מיידי (JL) ומתקיימת עבור האות האמצעית (B), לאחר שמסובבים אותה 90 מעלות $J \oplus L$. לאחר שהאות B מסתובבת 90 מעלות שמאלה (או ימינה), ניתן להעביר במרכז את קו הסימטריה. המרואיינת מצאה עיקרון מחבר בין הגירויים שהוא קפיצה מעבר לרצף הפרטים, רצף האותיות. הדינמיקה בין האותיות מאירה על מערך שלם הגדול מסכום חלקיו. כאן, בשלב זה המונח "עיבוד סינרגי" (Syn+ Energy) מובן במשמעותו המלאה כאשר ה SYN שמיצג איחוד של ריבוי גירויים נקלטים ו"סיעורים אסוציאטיביים", מאפשר את התנאים לייצר אנרגיה Energy כתובנה חדשה.

הסכימה מצוירת כמעגל מכיוון שהיא מייצגת תהליך שמתקיים באופן מחזורי. הסינתזה משתנה בהתאמה לתנאי מציאות משתנים. היא מתפרקת שוב דרך השלב הראשון והשני עד שהיא מתגבשת באופן מותאם מחדש וחוזר חלילה.

ניתן לשער כי העיבוד הסינרגי, בן שלושת השלבים, מאפיין הן את האוכלוסייה המוגדרת

כבעלת "הפרעות קשב" והן את האוכלוסייה המוגדרת כבעלת "דיסלקציה"

לאור זאת, ייתכן כי ההבדל בין שתי האוכלוסיות הוא לא של מהות אלא של דרגה. כוונתי היא שמדובר בקבוצת אוכלוסייה אחת העושה עיבוד סינרגי של מידע ברמות עוצמה שונות. והרי שלא מדובר ב"יש או באין" עיבוד "סינרגי" של מידע, אלא מדובר ברצף. בקצה אחד נמצאות המעבדות ה"סיקואליות" הקיצוניות ("הנשים האוטיסטיות"), אחריהן המעבדות ה"סיקואליות" (בעלות "קשב ממוקד" ו"סיקוול-לקציה"), אחריהן המעבדות ה"סינרגיות" (בעלות "קשב מרובה"), ולבסוף המעבדות ה"סינרגיות" הקיצוניות, בעלות ה"סינרגי-לקציה" (בעלות "הדיסלקציה").

תרשים 2: מנעד עיבוד סיקוואלי-סינרגי של מידע



במודל התאורטי המוצע כאן אני מתמקדת ביחס שבין "טיפוס שלוש" ו"טיפוס ארבע" לבין "טיפוס שתיים" וטיפוס אחד. כלומר, אני מציעה לזהות את ההבדלים בין האוכלוסיות על פי מדד רמת העיבוד ה"סינרגי" ורמת העיבוד ה"סיקוואלי" שלהן. עיקר המודל מתמקד בטיפוסים שלוש וארבע, אשר היו מרואיניים במחקר זה. בעלות האוטיזם, אשר מיוחס להן במודל זה, עיבוד סיקוואלי מיירבי, "אינן זוכות" במחקר זה להשמיע את קולן. על מנת לפתח באופן מותאם וראוי את המודל המוצע לבעלות האוטיזם, יש להציג מאגר מובנה היטב של ספרות מחקר, כמו גם

לראיין אוכלוסייה זו. האזכור של אוכלוסיות אלו (בעלות האוטיזם ו"הקוראות התקינות" ובעלות "הקשב התקיין") נועד לתת מבט כולל על ההתפלגות באוכלוסייה לאור מדדי העיבוד ה"סינרגי" וה"סיקואלי".

המודל התאורטי המוצע מאפשר לאפיין מחדש את ההגדרות של טיפוס שלוש וטיפוס ארבע. טיפוס שלוש, בעלות ה"קשב המרובה" ("הפרעת קשב"), הן בעלות רמת עיבוד "סינרגי" גבוהה ביחס לכלל האוכלוסייה. טיפוס ארבע, בעלות ה"סינרג-לקציה" ("דיסלקציה"), הן בעלות רמת עיבוד "סינרגי" גבוהה באופן מיריבי ביחס לכלל האוכלוסייה.

ארבע מבין אחת עשרה המרואיינות, בעבודת מחקר זאת, אובחנו כבעלות "דיסלקציה" ("סינרגי-לקציה"), כאבחנה ראשונית ועיקרית, לעומת זאת שבע מבין המרואיינות, אובחנו כבעלות "ADHD", כאבחנה ראשונית ועיקרית או כאבחנה יחידה. בקרב כל המרואיינות, ללא יוצא מן הכלל, עלו תכנים של קושי משמעותי בעיבוד תכנים מילוליים, קושי בכתיבת דו"חות וקושי בכתיבת תכניות.

בקרב הנשים בעלות ה"סינרגי-לקציה" נראו המדדים הגבוהים ביותר של "התבטאות סינרגית", משפטים ארוכים במיוחד, ריבוי של מילים חלקיות כנקודות חיתוך ברצף הביטוי המילולי לטובת משפט חדש (או חלק של משפט) העוסק במרכיבים נוספים של הנושא המדובר. ארבעת המרואיינות בעלות ה"סינרגי-לקציה", הפכו את איתגור הדפוסים הקיימים, איתגור התבניות החברתיות, למידתם לעומק, ופירוקם לטובת בניית דפוסים חדשים ומותאמים יותר- למקצוע העיקרי בחייהן. כך הן התפרנסו. ניכר כי ארבעת המרואיינות הללו (שלושה גברים ואישה אחת), הינן באופן מובהק וקיצוני ביותר, יזמיות חברתיות בתחומים שונים.

ייתכן שמודל תאורטי מוצע זה מאפשר לגבש את מכלול יחסי הגומלין, אשר נראו בין הקטגוריות של ניתוח הממצאים לכדי מדד מבחין אחד, מדד עיבוד המידע הנע על רצף בין "סינרגי" קיצוני לבין "סיקואלי" קיצוני.

המודל פותח אפשרות לשפוך אור על ממצאים שעד כה המחקר מתקשה להסביר, למשל ה"קומורבידיות" (התחלואה הנלווית) בין שתי אוכלוסיות מובחנות (בעלות "הפרעות קשב" ובעלות "דיסלקציה"). בדוגמה זו, ניתן להבין את המתאם בין "הפרעות קשב" לבין "דיסלקציה" כשני מופעים של החשיבה הסינרגית. וכל זאת, בזכות מתן קול לאוכלוסייה זו בראיונות עומק.

6. תרומה למחקר וסיכום

המחקר מבקש להרחיב את קטגוריית "הנורמליות" של הספרות להכיל צורות קיום מגוונות (אייכנגרין, ברויאר ופינקלשטיין, 2016), במקרה זה בתחום יכולות הלמידה של קבוצת נשים המוגדרת בעלת "ADHD" ו/או "דיסלקציה", זאת באמצעות הכללת ניסיון חייה ודפוסי חשיבתה והתנהגותה-בקורפוס המחקר האקדמאי. כלומר, באמצעות "השמעת קולה" ב"גוף ראשון" (Linton, 1998), המחקר אפשר להתחקות אחר תפקודה הייחודי של קבוצת אוכלוסייה זו, המייצר ידע חיוני בזכות המאפיינים הייחודיים שלה, אשר נתפסו עד כה, בזרם המרכזי של ספרות המחקר, כ"מבנים נוירולוגים פגומים".

מחקר זה עוסק במיקוד המבט בנשים, המוגדרות במערכות החינוך ובמערך ההגדרות הפסיכיאטריות, כבעלות הפרעה תפקודית המבוססת על לקות נוירולוגית (APA, 2013). בעבודה זו, אפשרתי לנשים אלו, החסרות "מהות עצמאית" מלבד היותן נגיב של "ההוויה התקינה והאמתית", להשמיע את קולן אודות עצמן. ברוח המחקר המתפתח בלימודי מוגבלות, ביקשתי לאפשר לנשים המאובחנות בחברה, לתאר את המשמעות שהן מעניקות ל"שונותן", כלומר למגוון התפקודי (Linton, 1998).

קיימות מספר דוגמאות למחקרים אשר נעשו ברוח מגמה זו בקרב בעלי "הפרעת הקשב וההיפר-אקטיביות" (Dryer, Kiernan & Tyson, 2012). המחקר הנוכחי מייצר משקל נוסף למגמה חדשה זו לצד התמקדות באוכלוסייה בוגרת המאובחנת והמוגדרת כבעלת "ADHD" ו/או כבעלת "דיסלקציה".

המחקר מבקש לייצר אופק ופתח לחיבורים בין תחומי מחקר העשויים להסביר ולהאיר על אפיונים פוזיטיביים אפשריים של קבוצת אוכלוסייה זו. לחיבורים אלה, יכולה להיות חשיבות רבה משום שההגדרה הרווחת של אוכלוסייה זו (בעלת "ADHD" ו/או "דיסלקציה"), בספרות המחקר ובבתי הספר, מוצגת ומפורשת במנותק מעולם ידע מדעי זה העשוי להוסיף להגדרתה העצמית, מהות עצמאית ופוזיטיבית (Swain and French, 2000).

המחקר מבקש להאיר על ההכרח לייצר הגדרה אלטרנטיבית לקבוצת אוכלוסייה זו, הגדרה אשר תשקף את מכלול המאפיינים שלה, כמהות עצמאית ואינטגרטיבית, אשר אינה נגטיבית ובינארית ליכולות הלמידה של רוב האוכלוסייה.

המחקר הנוכחי אינו רק מעיין בצורך בשינוי ההגדרה (מנגטיבית לפוזיטיבית) בספרות המחקר, אלא הוא גם מציע הגדרה אלטרנטיבית ופוזיטיבית כמענה ללקונה תיאורטית-מושגית זו.

בזכות המרחב לבטא את תפיסתן העצמית, הן בתוכן והן בצורת ההתבטאות הייחודית לנשים אלו, אני מציעה את האפשרות לזהות בנשים אלו את האפיון של "החושבות העצמאיות", אני מציעה להכיר בהן כ"מחשבות המסלול מחדש".

בעבודה זו, מתוך ניתוח הממצאים, אני מציע מבט חדש אודות התכלית והפונקציונאליות של צורת עיבוד מידע הייחודי לאוכלוסייה הנחקרת, "העיבוד הסינרגי". בדומה להבחנה, אשר מתוארת בספרות התנאים, בין החכם "שאינו מאבד אף טיפה" לבין החכם "שהינו כמעין המתגבר" (דבדבני, 2013), אני מציעה להבחין בין "בעלות העיבוד הסיקוואלי" לבין "בעלות העיבוד הסינרגי". הראשונות, מומחיות ב"ידע קיים" (אינן מאבדות אף טיפה) והשניות, מומחיות בלייצר "ידע חדש" (כמעין המתגבר), המותאם לנסיבות משתנות.

אני מאירה על האפשרות כי "עיבוד סינרגי" של מידע, "חישוב המסלול מחדש" הינו חיוני והכרחי להמשך קיום משגשג ומתפתח באופן אדפטיבי (לשינויי תנאי החיים) של המין האנושי. אני מצביעה על האפשרות שאותן הילדות, המאובחנות מגיל צעיר כבעלות "הפרעת קשב וקריאה", הן למעשה בעלות יכולת ייחודית לייצור ידע ביקורתי, הן בעלות יכולת להציע אלטרנטיבה אפקטיבית ומותאמת לנסיבות משתנות. העדר ה"אוטומטיזציה הוורבאלית", כמו גם הנטייה ל"תזזיתיות" מחשבתית ופיזית (לעיתים), הם מהכלים המאפשרים להן לגבש ידע אלטרנטיבי ומותאם לנסיבות משתנות, הם מאפשרים להן "לחשב מסלול מחדש". אמירה זו אולי נשמעת פרובוקטיבית ויומרנית, אך אני מציעה לשקול אותה כנגד מערך התיאוריות והמחקרים, אשר נבנו במהלך כמאה וחמישים שנים כדי להסביר את "הבעיה" הנוירו-קוגניטיבית של הפרעת קשב ("ADHD" ושל ה"דיסלקציה").

המחקר מוסיף לספרות "לקויות הלמידה" ידע אודות זהות קולקטיבית פוזיטיבית (Bickenbach, 1999) וזאת כבסיס למודעות עצמית הכוללת חוזקות וכישורים ייחודיים (עינת, 2009), כמו גם כבסיס לכינונה של "גאוות הלכות" (Shakespeare & Watson, 2010 ; Swain and French, 2000). ממחקרים בתחום לימודי ביקורת המוגבלות, עולה החשיבות הרבה בהגדרה עצמית של קבוצת אוכלוסייה הנתפסת ע"י ה"מתבוננים מבחוץ" כפגומה בעיקרה (Linton, 1998), וזאת כבסיס לתפיסה עצמית הוליסטית ומייצגת יותר את מכלול הזהות.

לאור ממצאים העולים במחקר, בנשים בוגרות בעלות דיסלקציה, אשר בחרו תעסוקה, אשר אינה תואמת את כישוריהם (עינת, 2009), עולה הצורך בהעלאת המודעות העצמית (של אוכלוסייה מאובחנת זו) לכישוריהן בתקופת הילדות והנערות- זמן כינון ועיצוב הדימוי העצמי.

המושגים החדשים המוצעים בעבודת המחקר מבקשים להוסיף למערכת החינוך את האתגר לייצר עבור קבוצת אוכלוסייה זו "רמפה"⁹ אשר תנגיש עבורה את הלמידה. כלומר, המחקר מציג את הטענה כי השונות תפסיק להיות מגבלה כאשר צורת ההוראה תתאים לכישורי החשיבה הייחודיים לאוכלוסייה זו, כאשר צורת ההוראה תתאים גם לעיבוד "סינרגי", מלבד היותה מותאמת בעיקרה לעיבוד "סיקוואלי". מנקודת מבטי ובהתבסס על המחקר שערכת, אני מאמינה שלכל ילדה במערכת החינוך, הזכות ללמוד בשיטות למידה התואמות את הסגנון הקוגניטיבי שלה. מחקרי מביא אותי לשער שהימנעות מהתאמת חומרי הלימוד ואופני ההוראה לכלל התלמידות (המתאפיינות בדומיננטיות של אחת מבין שני הסגנונות הקוגניטיביים), הבאה לידי ביטוי בהוראה על פי סגנון אחד בלבד, מייצרת למעשה את "לקויות הלמידה" (Kaufman & Kaufman, 1983).

ראוי לזכור שלעבודת מחקר זו יש מספר מגבלות. היא מוגבלת בהקיפה במספר ממדים : היא מתבססת על מדגם מצומצם (אחת עשרה מרואיינות), כך גם, היא מתבססת על אוכלוסייה הומוגנית : אוכלוסייה יהודית, לבנה, ממעמד סוציו-אקונומיה בינוני-גבוה. היא מציגה את נקודת המבט של המאובחנות על עצמן מבלי לכלול את נקודת המבט של האוכלוסייה, שאינה מוגדרת כבעלת "הפרעות קשב וקריאה". עבודת המחקר חסרה את ה"קול" של קבוצת ביקורת המדברת ב"גוף ראשון" את עצמה (את האופן שבו היא מגדירה את עצמה) ואת נקודת מבטה על האוכלוסייה הנחקרת. היא מסיקה אודות קבוצת האוכלוסייה המוגדרת כ"תקינה" ("המעבדת מידע באופן סיקוואלי"), באופן יחסי לאוכלוסיית המחקר ומתוך הספרות הקיימת, ולא בהסתמך על ראיונות במסגרת המחקר הנוכחי.

לאור העובדה שהמדגם בעבודה זו אינו מייצג קבוצות אוכלוסייה מגוונות, כמו גם אינו בוחן אותן לאור קבוצת ביקורת, קיימת סבירות לא מבוטלת כי הוא אינו מייצג ומשקף את המגוון הקיים באוכלוסייה בכללותה. יחד עם זאת, ניתוח הממצאים מצביע על אינדיקציה ראשונית לאפיון פוזיטיבי ועצמאי של האוכלוסייה הנחקרת. ממצאים אלה מהווים קרש קפיצה מביטיח למחקר

⁹ במסגרת ספרות לימודי ביקורת המוגבלות, ה"רמפה" מוזכרת כאמצעי הכרחי בהנגשת כלי התחבורה לאוכלוסייה המתניידת עם כיסא גלגלים. קיומה של רמפה בכל אוטובוס יבטל את קשיי התניידות בתחבורה הציבורית, ומכאן התפיסה כי הבעיה בהתניידות אינה "טרגדיה אישית" של המתניידים בכיסא גלגלים, אלא הינה נובעת מתפקוד חברתי לקוי (אלמוג, 2018).

עתידי רחב יותר, אשר יכלול מספר רב יותר של מרואיינות שישקפו את השונות הקיימת באוכלוסייה באופן מותאם יותר.

במסגרת עבודת מחקר זו "צרה היריעה" מלהכיל את מגוון ניתוחי הממצאים, כמו גם "צרה היריעה" מלהעמיק ולפתח אותם. לאור זאת, אציין כיווני מחקר מומלצים עתידיים, אשר נגזרים מניתוח ממצאי המחקר.

1. המשך חקר אפיוני עיבוד "סינרגי" של מידע, במטרה לפתח סרגל מדדים לרמת העיבוד ה"סינרגי". זיהוי אופני ביטוי חוזרים כמו שימוש בדימויים, שימוש באנלוגיות, שימוש בסימבולים ושימוש במילים המטילות ספק במסר, אשר הועבר זה עתה (כביטוי של יכולת לפרום דפוסי חשיבה שזה עתה נרקמו).

2. חקר אספקטים רגשיים של ההימצאות ב"מעגל" העיבוד ה"סינרגי" של מידע. המרואיינות (בעלות "עיבוד סינרגי" של מידע) תארו כי הן חוות מצביי רוח משתנים, באופן תדיר ובטלטה המזכירים אלמנטים של "בי פולאריות". תנודתיות רגשית זו תוארה במקביל לשלבי העיבוד השונים: הימצאות בשלב "קדם סינתזה" מלווה פעמים רבות באפקט ירוד, כלומר בהרגשה מדוכדכת, וברמה אנרגטית נמוכה. לעומת זאת, הימצאות בשלב הסינתזה מלווה פעמים רבות באפקט גבוהה, כלומר בהרגשת קומפטנטיות עצומה וברמה אנרגטית גבוהה. נראה כי מעניין להעמיק בחקר אספקט זה.

3. חקר הבחירות המקצועיות של המרואיינות בעלות עיבוד "סינרגי" של מידע. לצד הממצאים המחקריים אודות מקצועות העוסקים במערכות דינאמיות, ביזמות חברתית ועסקית מצביע מחקר זה על מקצועות הפסיכו-תראפיה. מקצועות אלו מאופיינים בליווי מטופלים בתהליכי פירוק מנגנוני הגנה ודפוסי תפיסה עצמית קדומים ופחות יעילים לחיי המטופלת, לטובת בנייה הדרגתית ומותאמת יותר של מנגנוני הגנה ודפוסי תפיסה עצמית ובין אישית- יעילים יותר לאיכות חיי המטופלת.

4. חקר דרכי הלמידה הייחודיות של המרואיינות בעלות עיבוד "סינרגי" של מידע ובהתאמה חקר דרכי הוראה והיבחנות אפקטיביים במערכות החינוך מגיל הגן ועד למוסדות ההשכלה הגבוהה.

לאור ההיקף המצומצם של המרואיינות (אחת עשרה מרואיינות ומרואיינים בלבד, שש נשים וחמישה גברים), ניכר כי ראוי להרחיב את בסיס הנתונים, להגדיל את מספר המרואיינות, וזאת בכדי להעשיר את מקורות הניתוח והפרשנות. יחד עם זאת, המרואיינות בעבודת מחקר זו חשפו

תכנים ואפיוני התבטאות כה עשירים, עד כי נדמה שרק נחשף "קצה הקרחון" בתהליך הניתוח והפרשנות של דבריהן. הראיונות ערכו בין ארבעים וחמש דקות לבין שעתיים ורבע, ומאגר האינפורמציה שהצטבר בזכותם הוא אוצר שיש ברצוני להמשיך ולהבין.

המבט הפנימי העצמאי של הא/נשים המאובחנות כבעלות "הפרעה" נזיר-התפתחותית במחקר זה, ביחס להגדרתן העצמית, תובע לזהות אותן כ"סינרגיות" ברמות עוצמה שונות. שינוי ההגדרה הפסיכיאטרית והחינוכית מ"הפרעת קשב" ו/או "דיסלקציה" לחשיבה "סינרגית" ברמות שונות, עשוי להביא איתו הכרה במגוון הקוגניטיבי הקיים באוכלוסייה ובכך להביא לניצול טוב יותר של מגוון הכישורים והיכולות הקיימים בחברה ולקדם צדק חברתי.

ביבליוגרפיה

- איכנגרין, ר'., ברויאר נ'. ופינקלשטיין, ד'. (2016). מור, ש., זיו, נ., קנטר, א., איכנגרין, א., ומזרחי, נ. (עורכים) *לימודי מוגבלות: מקראה*. הוצאת מכון ואן ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אלמוג, נ'. (2018). משהו כאן עוצר אותי. קשת, 1, 31-65.
- ג'וסלסון, ר. (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני, גישה התייחסותית. תרגום עמיה ליבליך. מכון מופת.
- גיי גולד, ס'. (1992). אין מידה לאדם. בתרגום ד"ר עמוס כרמל. הוצאת דביר.
- דבדבני, ת'. (2013). כמעין המתגבר. בית אבי חי, יצירה יהודית-ישראלית מקורית.
- דה-סרטו, מ. (1997). המצאת היומיום. תיאוריה וביקורת 10 : 15-24. (תרגום מצרפתית, 1980).
- דורקהיים, א'. (2002) "ההתאבדות". בתרגום יותם ראובני, תל אביב: הוצאת נמרוד.
- הרצוג, ח'. (2014) "דרכים לדעת - דמיון של התנגדות. מבט פמיניסטי על ראיון העומק בחברה מרואיינת". בתוך: קרומר-נבו, מיכל. מיה לביא אג'אי ודפנה הקר (עורכות), מתודולוגיות מחקר פמיניסטיות (ע"מ 32 – 53). תל-אביב: מגדרים.
- ינאי, נ'. (1992), "קווים להבנת החקירה המדעית הפמיניסטית-תגובה על מאמרו של סם שי רקובר. פסיכולוגיה, ג, 13-20.
- לוי, א. (2011). *דרך לכל ילד*, מכון ברנקו וייס.
- ליבליך, ע'. (2003). סדר נשים: סיפורי נשים במשפחה החדשה בישראל. תל אביב: שוקן.
- ליבליך, ע', תובל-משיח, ר', וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (21-42). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ליבליך, ע'. (2015). בתוך ג'וסלסון, כיצד לראיין למחקר איכותני, גישה התייחסותית. הקדמה עמ' 11. תרגום עמיה ליבליך. מכון מופת.
- מוצפי-הלר, פ'. (1997). יש לך קול אותנטי. תיאוריה וביקורת 11.

- מוצפי-הלר, פ' (2007). לקרוא את בל הוקס בישראל: פמיניזם רדיקלי, חשיבה ביקורתית ואחוות האחיות החדשה. בתוך, ינאי, נ', אלמור, ת', לובין, א., ונווה, ח'. (עורכות). *דרכים לחשיבה פמיניסטית: מבאו ללימודי מגדר*. האוניברסיטה הפתוחה.
- ניל, א'. ס' (2003). בית ספר סאמרהיל/ ילדות אחרת. בתרגום ורדה יערי, הוצאת כתר והמכון לחינוך דמוקרטי.
- עינת, ע' (2009) נחיתה קשה: לקויי למידה בזירת התעסוקה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- צלרמאיר, מ. (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת, בתוך נ. צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 307-342). תל אביב: דביר.
- קאופמן, א'. ס', וקאופמן, נ'. ל' (1986). *K-ABC מבחן קאופמן לילדים: המדריך העיוני*. משרד החינוך התרבות והספורט – השירות הפסיכולוגי ייעוצי, מכון הנרייטה סאלד למחקר במדעי ההתנהגות, ירושלים.
- קצירגין, ע' (2009). לומדים (ב)הפרעה: מבט סוציולוגי על לקויות למידה בישראל. אוניברסיטת תל-אביב. (עבודת דוקטור).
- קרומר-נבו, מ'. וברק, ע' (2006). מחקר פעולה משתף: מערכת הרווחה מנקודת מבטם של צרכני שירותי הרווחה. *ביטחון סוציאלי*, 11-37.
- שיינברג-טז. מ' ובר-און. ד' (2010). חשיבה נרטיבית בתוך-תובל משיח. ר וספקטור-מרזל. ג (עורכות) מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות. הוצאת מכון מופת, מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- שיינברג, ש' (2003). כוח דיסציפלינארי ואתיקה של העצמי בבית הספר: על תרומתו של פוקו למחשבת החינוך. *ציאוריה וביקורת* 22.
- שקדי, א'. (2003). מילים המנסות לגעת מחקר איכותני-תאוריה ויישום. הוצאת רמות-אוניברסיטת תל אביב.

- Ahissar, M. (2007). Dyslexia and the Anchoring-Deficit Hypothesis. *Trends in Cognitive Sciences* 11 (11): 458-465.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (5th edition) (DSM-5).
- Araújo, S., Faísca, L., Reis, A., Marques, J. F., & Petersson, K. M. (2016). Visual Naming Deficits in Dyslexia: An ERP Investigation of Different Processing Domains. *Neuropsychologia* 91: 61-76.
- Araújo, S., & Faísca, L. (2019). A Meta-Analytic Review of Naming-Speed Deficits in Developmental Dyslexia. *Scientific Studies of Reading* 23 (5): 349-368
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books.
- Bell, A. S. (2011). A Critical Review of ADHD Diagnostic Importance of Transparency in Qualitative Research. *Qualitative Psychology* 3 (2): 126-138.
- Bernauer & D. Rassmussen Eds. (1988). *The Final Foucault*. Cambridge: MIT Press.
- Bickenbach, J. E. (1999). Minority Rights or Universal Participation: The Politics of Disablement. *International Studies in Human Rights* 56: 101-116.
- Bourdieu, P. (1990). Structures, Habitus, Practices. In P. Bourdieu, *The logic of practice* (pp. 52-65). Tarns. Richard Nice. Stanford: Stanford University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bruner, J. (2002). *Making Stories – Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchweitz, A., Costa, A. C., Toazza, R., de Moraes, A. B., Cara, V. M., Esper, N. B., & da Costa, J. C. (2019). Decoupling of the Occipitotemporal Cortex and the Brain's Default-Mode Network in Dyslexia and a Role for the Cingulate Cortex in Good Readers: A Brain Imaging Study of Brazilian Children. *Developmental Neuropsychology* 44(1): 146-157.
- Cancer, A., Manzoli, S., & Antonietti, A. (2016). The Alleged Link between Creativity and Dyslexia: Identifying the Specific Process in Which Dyslexic Students Excel. *Cogent Psychology* 3 (1): 1190309.
- Casanova, M. and Williams, E. (2010). Autism and Dyslexia: A Spectrum of Cognitive Styles as Defined by Minicolumnar Morphometry. *Medical Hypotheses* 74: 59–63.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices. In N.K. Denzin & YS Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 651-679). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chesler, P. (2018). *Women and Madness*. Chicago Review Press.
- Chodorow, Nancy J. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- Christodoulou, J. A., Del Tufo, S. N., Lymberis, J., Saxler, P. K., Ghosh, S. S., Triantafyllou, C., Whitefeld-Gabrieli, S. & Gabrieli, J. D. (2014). Brain Bases of

- Reading Fluency in Typical Reading and Impaired Fluency in Dyslexia. *PLoS One* 9 (7): 1-14.
- Cockcroft, K., & Hartgill, M. (2004). Focusing on the Abilities in Learning Disabilities: Dyslexia and Creativity. *Education as Change* 8 (1): 61-79.
- Conrad, P. (1975). The Discovery of Hyperkinesis: Notes on the Medicalization of Deviant Behavior. *Social Problems* 23 (1): 12-21.
- Conrad, P. (2007). *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Conrad, P., & Barker, K. K. (2010). The Social Construction of Illness: Key Insights and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behavior* 51(1_suppl): S67-S79.
- Costanzo, F., Rossi, S., Varuzza, C., Varvara, P., Vicari, S., & Menghini, D. (2019). Long-Lasting Improvement Following tDCS Treatment Combined with a Training for Reading in Children and Adolescents with Dyslexia. *Neuropsychologia* 130: 38-43.
- Cushman, P. (1990). Why the Self Is Empty: Toward a Historically Situated Psychology. *American Psychologist* 45 (5): 599-611.
- Danforth, S. (2004). The 'Postmodern' Heresy in Special Education: a Sociological Analysis. *Mental Retardation* 42: 455-458.
- Das, J. P., Kirby, J., & Jarman, R. F. (1975). Simultaneous and Successive Synthesis: An Alternative Model for Cognitive Abilities. *Psychological Bulletin* 82 (1): 87-103.

- Dryer, R., Kiernan, M. J., & Tyson, G. A. (2012). Parental and Professional Beliefs on the Treatment and Management of ADHD. *Journal of Attention Disorders* 16(5): 398-405.
- Drysdale, M. T., Ross, J. L., & Schulz, R. A. (2001). Cognitive Learning Styles and Academic Performance in 19 First-Year University Courses: Successful Students Versus Students at Risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 6 (3): 271-289.
- Foucault, M. (1973). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. (trans. AM Sheridan Smith), New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (C. Gordon, ed). Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. University of Chicago Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* 32(1): 301-330.
- Gilligan, C. (1982). New Maps of Development: New Visions of Maturity. *American Journal of Orthopsychiatry* 52 (2): 199-212.
- Gilligan, C. (1989). Mapping the Moral Domain: New Images of Self in Relationship. *CrossCurrents* 39 (1): 50-63.
- Grue, J. (2016). "The Social Meaning of Disability: A Reflection on Categorization, Stigma and Identity". *Sociology of Health & Illness* 38 (6): 957-964.

- Hachmann, W. M., Cashdollar, N., Postiglione, F., & Job, R. (2020). The Relationship of Domain-General Serial Order Memory and Reading Ability in School Children with and Without Dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology* 193, 104789.
- Harding, S. G., & Hintikka, Merrill B. (2003). *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Healey, D., & Rucklidge, J. J. (2006). An Investigation into the Relationship among ADHD Symptomatology, Creativity, and Neuropsychological Functioning in Children. *Child Neuropsychology* 12 (6): 421-438.
- Irigaray, L. ([1977]1985). The Power of Discourse and the Subordination of the Feminine. In *This Sex Which is Not One* (pp. 68-85). (trans. Catherine Porter). Ithaca: Cornell University Press..
- Josselson, R. and Lieblich, A. (2001). Narrative Research and Humanism. In K.J. Schneider, J. F.T. Bugenthal and J. F. Pierson (eds.), *The Handbook of Humanistic Psychology* (pp. 275-289). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Josselson, R. (2004). The Hermeneutics of Faith and the Hermeneutics of Suspicion. *Narrative inquiry* 14 (1): 1-28.
- Jutel, A. (2009). Sociology of Diagnosis: A Preliminary Review. *Sociology of Health & Illness* 31 (2): 278-299.
- Jutel, A. (2015). Beyond the Sociology of Diagnosis. *Sociology Compass* 9 (9): 841-852.

- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1983). *K-ABC: Kaufman Assessment Battery for Children: Interpretive Manual*. New York: American Guidance Service.
- Kim, H. U. (2012). Autism Across Cultures: Rethinking Autism. *Disability & Society* 27 (4): 535-545.
- Lane, H. (1995). Constructions of Deafness. *Disability & Society* 10 (2): 171-190.
- Lechte, J. (1994). *Fifty key Contemporary Thinkers: From Structuralism to Postmodernity*. London: Routledge.
- Leveroy, D. (2013). Locating Dyslexic Performance: Text, Identity and Creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 18 (4): 374-387.
- Linton, S. (1998). *Claiming Disability: Knowledge and Identity*, New York: New York University Press.
- Lizardo, O. (2017). Improving Cultural Analysis: Considering Personal Culture in Its Declarative and Nondeclarative Modes. *American Sociological Review* 82 (1): 88-115.
- Lupton, D. (2012). *Medicine as Culture: Illness, Disease and the Body*. Thousand Oaks: Sage.
- McLoughlin, D., & Leather, C. (2013). *The Dyslexic Adult: Interventions and Outcomes-an Evidence-Based Approach*. London: John Wiley & Sons.

- Messerschmidt, D. A. (1981). Constraints in Government Research: The Anthropologist in a Rural School District. In D. A. Messerschmidt (ed.), *Anthropologists at Home in North America. Methods and Issues in the Study of One's Own Society* (pp. 185-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, A. (2014). Addressing the Problem of Cultural Anchoring: An Identity-Based Model of Culture in Action. *Social Psychology Quarterly* 77 (2): 210-227.
- Molitor, S. J., Langberg, J. M., Bourchtein, E., Eddy, L. D., Dvorsky, M. R., & Evans, S. W. (2016). Writing Abilities Longitudinally Predict Academic Outcomes of Adolescents with ADHD. *School Psychology Quarterly* 31 (3): 393-404.
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Sauber, S. (2013). Adults with Dyslexia, an Invisible Disability: The Mediational Role of Concealment on Perceived Family Support and Self-Esteem. *The British Journal of Social Work* 45 (2): 568-586.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology* 11 (4): 327-344.
- Oganian, Y., & Ahissar, M. (2012). Poor Anchoring Limits Dyslexics' Perceptual, Memory, and Reading Skills. *Neuropsychologia* 50 (8): 1895-1905.
- Oliver, M. (1998). Theories of Disability in Health Practice and Research. *BMJ* 317 (7170): 1446-1449.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*. New York: St. Martin's Press.

- Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the "Dyslexia Paradox": Reading Brain and Behavior for Early Markers of Developmental Dyslexia. *Cognitive Science* 7 (2): 156-176.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pasman, J. (2011). The Consequences of Labeling Mental Illnesses on the Self-Concept: A Review of the Literature and Future Directions. *Social Cosmos* 2: 122-127.
- Pecini, C., Spoglianti, S., Bonetti, S., Di Lieto, M. C., Guaran, F., Martinelli, A., & Salvadorini, R. (2019). Training RAN or Reading? A Telerehabilitation Study on Developmental Dyslexia. *Dyslexia* 25 (3): 318-331.
- Pillow, W. (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16 (2):175-196.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: SUNY Press.
- Pugh, A.J. (2013). What Good are Interviews for Thinking About Culture? Demystifying Interpretive Analysis. *American Journal of Cultural Sociology* 1 (1): 42-68.
- Reinharz, S., & Davidman, L. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.

- Rier, D. A. (2010). The Patient's Experience of Illness. In C. Bird, P. Conrad, A. Fremont, & S. Timmermans (Eds.), *Handbook of Medical Sociology, 6th Ed.* (pp. 163-178). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative Inquiry in the Psychotherapy Professions. *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 426-456). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Roitsch, J., & Watson, S. (2019). An Overview of Dyslexia: Definition, Characteristics, Assessment, Identification, and Intervention. *Science* 7 (4): 81-86.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. *The Narrative Study of Lives* 1(1): 59-91.
- Rozmarin, M. (2011). *Creating Oneself: Agency, Desire and Feminist*. Oxford: Peter Lang.
- Salomone, R. (2011). The Common School Before and After *Brown*: Democracy, Equality, and the Productivity Agenda. *The Yale Law Journal* 120 (6): 1454-1490.
- Sassure, F. D. (1974). *Course in General Linguistics* (trans. B. Wade). Glasgow: Fontana.
- Shakespeare, T., Thompson, S., & Wright, M. (2010). No Laughing Matter: Medical and Social Experiences of Restricted Growth. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (1): 19-31.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2010). Beyond Models: Understanding the Complexity of Disabled People's Lives. In G. Scambler & S. Scambler (eds.) *New*

Directions in the Sociology of Chronic and Disabling Conditions, (pp. 57-76).

Palgrave Macmillan: London.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* 21 (4): 360-406.

Stoodley, C. J. (2014). Distinct Regions of the Cerebellum Show Gray Matter Decreases in Autism, ADHD, and Developmental Dyslexia. *Frontiers in Systems Neuroscience* 8: 1-17.

Swain, J. and French, S. (2000). Towards an Affirmation Model of Disability. *Disability & Society* 15 (4): 569-582.

Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review* 51 (2): 273-286.

Trieschmann, R. B. (1980). *Spinal Cord Injuries: Psychological, Social and Vocational Adjustment*. Oxford: Pergamon Press.

Turner, B. S. (1995). *Medical Power and Social Knowledge*. London: Sage.

Tuval-Mashiach, Rivka. (2016). Raising the Curtain: The Importance of Transparency in Qualitative Research. *Qualitative Psychology* 3 (2): 126-138.

Vaisey, S. (2009). Motivation and Justification: A Dual-Process Model of Culture in Action. *American Journal of Sociology* 114 (6): 1675-1715.

Von Karolyi, C. (2001). Dyslexia Strength: Rapid Discrimination of Impossible Figures. *Journal of Learning Disabilities* 34 (4): 380-391.

Von Karolyi, C., Winner, E., Gray, W., & Sherman, G. F. (2003). Dyslexia Linked to Talent: Global Visual-Spatial Ability. *Brain and Language* 85: 427-431.

Wallerstein, R. S., & Goldberger, L. (1999). Ideas and Identities: The Life and Work of Erik Erikson. *Adolescence* 34: 453-453.

Weber, (2015). *Rationalism and Modern Society* (ed. and trans. T. Waters and D. Waters). New York: Palgrave MacMillan.

West, T. G. (1991). *In the Mind's Eye: Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images, and the Ironies of Creativity*. Buffalo, NY: Prometheus Books.

Wolff, U., & Lundberg, I. (2002). The Prevalence of Dyslexia Among Art Students. *Dyslexia* 8 (1): 34-42.

שאלות למרואיינות והמרואיינים

1. ספרי לי בבקשה את סיפור חיידך.
2. מתי לראשונה הבנת/ה שיש בדך שונות מבחינת דרכי החשיבה/למידה, לעומת בנות/י גיל אחרות/ים?
3. מתי לראשונה אבחנת/ה כבעלת "הפרעות קשב" ו/או "דיסלקציה"?
4. כיצד התמודדת/ה עם המאפיינים הייחודיים שלך במסגרות השונות?
5. האם יש לך זיכרון של אירועים הקשורים להיותך בעלת "הפרעת קשב וריכוז" ו/או "דיסלקציה"?
6. איך "הפרעות הקשב והריכוז" ו/או "הדיסלקציה" השפיעו על תפיסת הדימוי העצמי שלך?
7. האם זכור לך שמישהי/ו ציינה בפניך היבטים חיוביים של צורת החשיבה שלך?
8. האם יכולת/ה לזהות בעצמך יתרונות בצורת החשיבה שלך לעומת ילדות/ים אחרות/ים או בחברה שלך?

Abstract

The health and education systems define significant sections of the population as having attention deficit disorder and/or dyslexia. In addition, academic research on this population (which ranges across different disciplines such as psychology, psychiatry, sociology, etc.) assumes that this population suffers from a neurological "problem" and hence is characterized as abnormal. In this thesis, I challenge these conventions, and explore the possibility that this population group does not have a problem, but rather is characterized by "synergistic" thinking. By synergy, I mean the use that this population makes of multiplicative attention, the processing of parallel information that uses many different areas of the brain, and the creation of links between different information and ideas in order to create new and original insights about the world. This diagnosis is based on in-depth interviews I conducted with eleven adult women (n = 6) and men (n = 5) who were categorized as "suffering from attention deficit and/or dyslexia" at younger ages. They were asked about their subjective meanings and interpretations regarding their self-definition. They described their personal life-journey and self-image in light of societal attitudes in general, and the education system in particular, towards them. In so doing, I have allowed these individuals to make their voices heard, and not just be the subject of research by external "experts" for this population. A glimpse into the world of the interviewees revealed low self-esteem, on the one hand, but also an awareness of high abilities to be creative and innovative, which accompany their different way of thinking, on the other hand. In light of the insights emerging from this thesis, it appears that there is much room for improvement in terms of how this group of people is perceived and how the education and health care systems deal with them. Such improvements would allow them to thrive and make the most of their abilities, for the betterment of themselves and for society as a whole.

This work was carried out under the supervision of

Dr. David Rier

Department of Sociology and Anthropology

Bar-Ilan University

Bar-Ilan University

**Self-Perception of Adults Diagnosed as "Suffering"
From "Dyslexia" and "ADHD"**

Michal Avnon Rabinovich

Submitted in partial fulfilment of the requirements of the

Master's Degree in the Interdisciplinary Studies Unit

The Gender Studies Program

Bar-Ilan University

Ramat Gan, Israel

January 2021

Bar-Ilan University

**Self-Perception of Adults Diagnosed as "Suffering"
From "Dyslexia" and "ADHD"**

Michal Avnon Rabinovich

Submitted in partial fulfilment of the requirements of the
Master's Degree in the Interdisciplinary Studies Unit

The Gender Studies Program

Bar-Ilan University

Ramat Gan, Israel

January 2021