

# שונים באקדמיה: השימוש בפוטו- ווייס לתיעוד חוויית השונות של סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות בתוך הקשרים של מעברים ומעבריות במרחב האקדמי

מני מלכה<sup>1</sup>

## הקדמה

סוגיית המעברים במסלול חייהם של מתמודדים עם מוגבלות נקשרת לרוב למעגל החיים ולמסלול התפתחות של בני אדם. על פי מיטשל, בני אדם נמדדים על פי היכולת לאהוב (מערכות יחסים) ועל פי היכולת להיות יצרנים (עבודה) (מיטשל, 2006). בחיים המודרניים היכולת לעבוד ולפתח זהות מקצועית-תעסוקתית נרכשת בתוך מוסדות השכלה גבוהה בחלק גדול מן המקרים. מוסדות אלה מכשירים את הקרקע לרכישת מקצוע והשתלבות בשוק התעסוקה באמצעות תואר אקדמי (Lauder & Mayhew, 2020). אכן, בשדה המחקר של לימודי מוגבלויות הופנתה תשומת לב לסוגיית המעבר שחווים סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות, מהשכלה ראשונית-תיכונית לרכישת השכלה שניונית-אקדמית (McKinney & Swartz, 2022; Newman et al., 2021) - האתגרים והחסמים שעומדים בפני סטודנטים אלו בשנת הלימודים הראשונה (Brewer & Movahedazarhouli, 2021); מעברים במהלך לימודיהם במוסדות אקדמיים (Fichten et al., 2020; García-González et al., 2021); ומעבר נוסף - השתלבות בשוק התעסוקה בהמשך (רגב ואחרים, 2022; Espada-Chavarria et al., 2021). מבין מחקרים אלו, ישנה תת-קטגוריה מחקרית על מעברים שעוסקת בנושאים הקשורים ונלווים לסוגיית המעברים (Pacheco et al., 2021) העוסקים על פי רוב בחווייה

1 ד"ר מני מלכה, ראש המעבדה הבינתחומית למחקר מבוסס פוטו-ווייס, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מרצה בכיר, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

של הסטודנט בתוך המרחב האקדמי. מחקרים אלה עוסקים בסטודנט גם לאחר שצלח את המעבר, ונכנס אל תוך זהות חדשה, זהות הסטודנט, שמצטלבת עם זהות המתמודד עם מגבלה כמו גם עם זהויות נוספות. מטרתם של מחקרים אלו היא לתעד את הניסיון הנחוה (Corby et al., 2020) של סטודנטים אלו, כדי להבין את החוויות היום-יומיות שלהם בתוך המרחב האקדמי. על הרקע הזה ובשל חשיבות פיתוח ויישום מתודולוגיות המאפשרות לאוכלוסיות פגיעות לבטא את הקול שלהן ואת ידע החיים שלהן (רוט וברק, 2016), המאמר הנוכחי מבקש להדגים את היישום של מתודולוגיית הפוטו-ווייס בקרב סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות. באופן ממוקד יותר, מטרת המאמר היא להמחיש כיצד נושאים הקשורים למעברים, באים לידי ביטוי בניסיון הנחוה של סטודנטים בתוך המרחב האקדמי.

## סקירת ספרות

### א. פוטו-ווייס

פוטו-ווייס (photovoice) היא מתודולוגיה ששורשיה נעוצים במחקר הביקורתי (Wang & Burris, 1994; 1997), כשיטת מחקר משתפת המשמשת ליצירת פלטפורמה להשמעת קולן של אוכלוסיות המיוצגות בתת-ייצוג (Jurkowski, 2008). מתודולוגיית הפוטו-ווייס נסמכת על עקרונות של מחקר פעולה משתף (PAR – participatory action research) וגם מחקר משתף מבוסס קהילה (CBPR – community-based participatory research). צורות מחקר אלו מבוססות על שותפות אקדמיה-קהילה, כדי לקדם שינוי חברתי, לאפשר דמוקרטיזציה של תהליך ייצור הידע, ולממש את הזכות של האוכלוסיות שנחקרות להשתתף בחקר התנאים החברתיים שמעצבים את מציאות חייהן (Appadurai, 2006; Hacker, 2013; Smith et al., 2020; Torre & Fine, 2006). יישום מתודולוגיית הפוטו-ווייס מכוון להשגת מספר מטרות מרכזיות בהתייחס לסוגיות של הדרה, אי-נגישות לזכויות ואי-שוויון:

א) תיעוד גורמים מקדמים וגורמים מעכבים בתוך הקשר נתון; ב) יצירת פלטפורמה המעודדת דיאלוג ביקורתי ביחס לגורמים המקדמים והמעכבים; ג) יצירת פעולה המכוונת להשפעה על קובעי מדיניות (Wang & Burris, 1994; 1997). הייעוד הסופי של מתודולוגיית הפוטו-ווייס היא לשנע ולהפיץ את ממצאי התהליך לקהלים רחבים ומגוונים ככל האפשר, כדי ליצור רמות שונות של השפעה (Jurkowski, 2008).

ברמה התיאורטית מתודולוגיית הפוטו-ווייס נסמכת על אינטגרציה בין שלושה שדות ידע: **האחד - פדגוגיה ביקורתית**: גוף ידע זה מבקש לעודד תהליך של למידה ביקורתית על אודות המציאות החברתית, זיהוי מבנים חברתיים, יחסי כוח, מנגנונים של הדרה ועוד. היכולת לשאול

שאלות על אודות המציאות החברתית תורמת להתפתחות של חשיבה ביקורתית-דיאלוגית שיוצרת תודעה חברתית הן ברמת הפרט הן ברמת הקהילה (Freire, 1998). **השני - פמיניזם:** גוף ידע זה חותר ביסודו ליצירת פלטפורמות להשמעת קולן (voicing) של קהילות מודרות והנגשת הידע שלהן בתהליך של העצמה (Catalani & Minkler, 2010). **השלישי - אומנות ומחקר ויזואלי:** גוף ידע זה מעודד שימוש באומנות חברתית, כדרך לתעד ולחקור את שגרת יומן של קהילות מודרות, ליצור ולהפיץ ידע המגלם בתוכו רעיונות ומסרים שונים המגולמים בתוך היצירה - סמויים וגלויים, מודעים ולא מודעים, מסרים של קונפליקטים וסתירות. באופן ספציפי, המתודולוגיה עושה שימוש ביסודות של צילום חברתי ודוקומנטרי (Hopkins & Wort, 1997; Wang & Burris, 1994; McDonald et al., 2021; 2020).

ברמה הפרקטית, יישום מתודולוגיית הפוטו-ווייס נסמך על מפגשים קבוצתיים, המשמשים פלטפורמה ליצירת דיאלוג ביקורתי. המשתתפים מתבקשים לתעד את חיי היום-יום שלהם בשם השתייכותם לקהילה מסוימת והתמודדותם עם מאפיין קריטי משותף (כגון מצב חברתי, מוגבלות, חשיפה לאסון בקנה מידה לאומי או גלובלי). בתחילתו של התהליך המשתתפים מוכשרים בהכשרה בסיסית, ולומדים כיצד לתעד את חיי היום-יום שלהם באמצעות צילום, ולהציב את הצילום בתוך הקשר כדלקמן: **צילום** - המשתתפים מונחים לצלם לקראת כל מפגש צילום ביחס לנושא נבחר וקשור לסיפור האישי-קהילתי; **בחירת כותרת לצילום** - המשתתפים מונחים לבחור כותרת יצירתית, כדרך לחדד את המסר שהם מבקשים להעביר לקהל כל שהוא, אמיתי ומדומיין (Malka, 2022); **נרטיב** - המשתתפים מונחים לכתוב נרטיב בהתבסס על פרוטוקול מובנה (Wang, 1999, p. 188) בכפוף לחמש שאלות מרכזיות (SHOWeD).

חמש השאלות המרכזיות הן אלה: א) מה רואים בצילום (see)? ב) מה באמת קורה? מה הסיפור מאחורי הצילום (happening)? ג) איך הסיפור קשור לחיים שלנו כקהילה או כקבוצת השתייכות (our life)? ד) מדוע? מהן הסיבות לקיומם של אתגרים ובעיות כמו גם כוחות ומשאבים שמשתקפים בסיפור (why)? ה) מה אנחנו יכולים לעשות בקשר לזה? הצעות לשינוי (do). היבט נוסף של הרמה המעשית הינו התהליך הקהילתי: במסגרת התהליך הקהילתי מוקמת תערוכה שנועדה לבטא ולהשמיע את הסיפור הקהילתי, ככלי של העצמה ושל שינוי מדיניות (Catalani & Minkler, 2010; Wang, 2003).

## **ב. פוטו-ווייס בקרב מתמודדים עם מוגבלות**

מאז שנות ה-90 הפכה מתודולוגיית הפוטו-ווייס בצורתה הקלאסית למוכרת ברחבי העולם, כמתודולוגיה המזוהה עם תהליכי העצמה, פיתוח קהילתי ושינוי חברתי (Wang, 1999; Wang, 1994; Burris, 1994). בין היתר, נערכו במהלך השנים מחקרים מבוססי פוטו-ווייס שעסקו בהתאמת השימוש בצילום גם לאוכלוסיות פגיעות שיכולתן לבטא באופן מילולי את החוויה שלהם, היא יכולת מוגבלת (Drew et al., 2010). כך למשל: מתודולוגיית הפוטו-ווייס נמצאה

מתאימה לילדים ובני נוער במצבי סיכון (Bashore et al., 2017; Moletsane et al., 2007; Shaw, 2021). פוטו-ווייס אף נמצאה מתאימה למתמודדים עם מוגבלות ומשפחותיהם, כמי שעשויים להיתרם ממעורבות בפרויקטים במתודולוגיה זו (Ha & Whittaker, 2016). בין היתר, מתודולוגיית הפוטו-ווייס יושמה בקרב אוכלוסיות אלה: ילדים ובני נוער המתמודדים עם אוטיזם (מלכה, 2020; Obrusnikova & Cavalier, 2011; Carnahan, 2006), מבוגרים המתמודדים עם מגבלה שכלית-התפתחותית (Jurkowski, 2008; Schleien et al., 2015), ילדים המתמודדים עם מוגבלות פיזית (de Lima Nascimento Coutinho, et al., 2023), נערות שחורות וצבעוניות (girls of color) המתמודדות עם מוגבלות בתוך הקשר בית ספרי (Miller & Kurth, 2022), ונערות המתמודדות עם מוגבלות בווייטנאם (Nguyen et al., 2015).

מחקרים מבוססי פוטו-ווייס יושמו גם בקרב סטודנטים הלומדים במוסדות אקדמיים ומתמודדים עם מוגבלות. כך למשל: מחקר שעשה שימוש בפוטו-ווייס כדי לתעד את חוויית ההדרה וההכלה של סטודנטים עם מוגבלות באחת מהאוניברסיטאות בארצות הברית, מצא מספר מרכיבים עיקריים שמשפיעים על הכלה והדרה: מחסומים פיזיים או סביבתיים, עמדות ואמונות של עמיתים וחברי סגל, הצורך במרחבים ובזהות מכילים ושוויוניים בקמפוס, סנגור עצמי ואקטיביזם (Ile, 2020). מחקר אחר שנערך בארצות הברית, עסק באתגרים העומדים בפני סטודנטים עם מוגבלות בתוך המרחב האקדמי בהתייחס למרחבים הפיזיים - לחוויות של בדידות וסטיגמה (Bessaha, 2020). מחקר שלישי שנערך אף הוא בארצות הברית, התבסס על תהליך שבו קורס בחירה באוניברסיטה יצר הזדמנות עבור סטודנטים המתמודדים עם מגבלה שכלית-התפתחותית, לבטא את קולם באמצעות השימוש בפוטו-ווייס. הממצאים חשפו שסטודנטים חוו הכלה חברתית בעיקר במפגשים קבוצתיים גדולים שבהם הייתה מידה של אנונימיות, ולעומת זאת כאשר היה מדובר בהתנסויות קטנות יותר, ללא מנטור או נוכחות סטודנט נוסף שמתמודד עם מוגבלות שכלית-התפתחותית, הם הרגישו מידה מופחתת של הכלה חברתית (Devine, 2023).

באופן דומה המאמר הנוכחי נסמך על פרויקט שיתואר בהרחבה בהמשך, שבמסגרתו יושמה מתודולוגיית הפוטו-ווייס כמתודולוגיה מחקרית-פדגוגית בקורס אקדמי (Malka, 2022; Malka & Korin-Langer, 2019; Peabody, 2013). מדובר בקורס בחירה בתוכנית הלימודים של סטודנטים לתואר ראשון בעבודה סוציאלית, שעסק בנושא של שונות במרחבים אקדמיים. במסגרת פרויקט זה, שנמשך כשנתיים, סטודנטים השתתפו בתיעוד חוויית השונות שלהם, כמו גם של סטודנטים או מרצים במרחב האקדמי, ובין היתר תועדה גם חוויה של שונות על רקע התמודדות עם מגבלה. על הרקע הזה מטרתו של המאמר הנוכחי היא לבחון ולהמחיש תהליך יישום של מתודולוגיית הפוטו-ווייס בקרב סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות, כדרך לתעד, לבטא ולחקור את הניסיון הנחוה שלהם (lived experience) בתוך מרחבים אקדמיים. לשם כך יוצג תחילה ההקשר שבו יושמה המתודולוגיה במסגרת הקורס האקדמי, לאחר מכן תוצגנה מספר המחשות המצביעות על האופן שבו השימוש במתודולוגיה מתעד

ומזהה מעברים שונים בחיי היום-יום של המשתתפים. לבסוף, יוצג דיון על אודות הפוטנציאל היישומי-מחקרי של המתודולוגיה בהתייחס לאנשים המתמודדים עם מוגבלות.

## ההקשר: פרויקט גוונים באקדמיה

היסודות ליישומה של מתודולוגיית הפוטו-ווייס במרחב האקדמי הונחו במסגרת השתתפות בקבוצת גוונים באקדמיה במכללה האקדמית ספיר, בשנים 2019-2022. פעילותה של קבוצה זו הינה חלק ממערך הפעילויות "תקווה ישראלית", שהתקיים בחסות בית הנשיא דאז (ראובן ריבלין) כדי לקדם פעילויות שתכליתן העמקת השותפות בין חלקיה השונים של החברה הישראלית. במסגרת תוכנית זו מבטא המרחב האקדמי הזדמנות ליצירת סדר חברתי-ישראלי חדש, המתנגד להעתקת צורות שונות של אי-שוויון, ומבקש להשתתף בעיצוב דמותה ועמידה של מדינת ישראל. אכן, ההשתתפות בקבוצה שימשה כר פורה ליוזמות מגוונות שהביאו לידי ביטוי סוגיות זהותיות וקהילתיות שונות (גיגי ואחרים, 2022). באופן ספציפי, ההשתתפות בקבוצה זו שימשה עבור כותב המאמר תמריץ וקרקע פורייה לפיתוח קורס אקדמי הנסמך על יסודות ביקורתיים, ומתמקד בנושא של שונות וגוונים במרחב האקדמי.

## הקורס: פוטו-ווייס כשיטת התערבות משתפת

### בעבודה סוציאלית

הקורס פוטו-ווייס כשיטת התערבות משתפת בעבודה סוציאלית, כעל בשנים 2019-2021, כקורס בחירה המיועד לסטודנטים לעבודה סוציאלית בשנתם הראשונה והשנייה ללימודים. הקורס נסמך על עקרונות של מחקר משתף מבוסס קהילה, ובמוקד שלו עמד הנושא של שונות וגוונים באקדמיה. מטרת הקורס היו לאפשר לסטודנטים להתנסות מקרוב במתודולוגיית הפוטו-ווייס, כשיטה חדשנית ומתקדמת לתיעוד חוויות היום-יום של מטופלים/לקוחות/קהילות, המאפשרת תהליך של העצמה, פיתוח מנהיגות קהילתית/קבוצתית ופעולה לשינוי חברתי מתוך נקודת מבט ביקורתית (מלכה ואחרים, 2022; Malka, 2022). במסגרת הקורס למדו הסטודנטים על אודות המקורות ההיסטוריים, הרעיוניים, התיאורטיים והפרקטיים של המתודולוגיה, כבסיס להפיכת הקורס למרחב חקירה ולמידה התנסותית. כאמור, במהלך הקורס חקרו הסטודנטים את הנושא של גוונים/שונות באקדמיה ובמרחבים אקדמיים, בהתבסס על קטגוריות חברתיות (למשל: אתניות, דת, לאום, מעמד, מגדר, התמודדות עם מוגבלות, אזור מגורים). החקירה בקורס התבססה על תיעוד אישי (פוטו-ווייס ורפלקציות)

של הסטודנטים כמו גם ראיונות מבוססי פוטו-ווייט עם קבוצות אוכלוסייה שונות באקדמיה. במסגרת הקורס נלמדו הנושאים האלה: (1) מתודולוגיית הפוטו-ווייט; (2) זהות, קהילה ושונות על רקע חברתי-תרבותי; (3) פרקטיקה ביקורתית ואיסוף נתונים וייצור ידע; (4) הצגה שיטתית של פוטו-ווייטים ועקרונות בניהול דיאלוג ביקורתי; (5) עקרונות בהקמת תערוכה (למשל: איסוף בסיס הנתונים, ניתוח הנתונים, הקמת אתר מקוון); (6) הקמת תערוכה הלכה למעשה.

## משתתפי הפרויקט

### טבלה 1: משתתפי הפרויקט - דת, מין, תפקיד באקדמיה, דתיות, גיל

שנה	2022-2021	2021-2020		
קטגוריה	תת-קטגוריה		סה"כ	
דת	45	48	יהודי	93
	9	0	מוסלמי	9
<b>סה"כ</b>	<b>54</b>	<b>48</b>		<b>102</b>
מין	8	9	גברים	17
	46	39	נשים	85
<b>סה"כ</b>	<b>54</b>	<b>48</b>		<b>102</b>
תפקיד באקדמיה	5	3	מרצה	8
	49	45	סטודנט	94
<b>סה"כ</b>	<b>54</b>	<b>48</b>		<b>102</b>
דתיות	27	34	חילוני	61
	4	2	מסורתי	6
	10	9	דתי	19
	13	3	לא מוגדר	26
<b>סה"כ</b>	<b>54</b>	<b>48</b>		<b>102</b>
גיל	29	20	21-25	49
	18	25	26-30	43
	2	1	31-35	3
	3	0	36-40	3
	1	0	41-45	1
	1	2	46-50	3

102	54	48	סה"כ
68	35	33	תחום לימודים
34	19	15	עבודה סוציאלית אחר
102	54	48	סה"כ

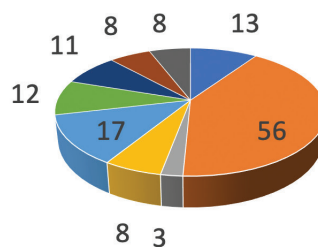
כאמור, הקורס פעל בשנים 2020-2022 (טבלה 1), כקורס בחירה סמסטריאלי. בשנת 2021-2020 השתתפו בקורס 16 סטודנטים, ו-32 סטודנטים/מרצים שבהנחיית הסטודנטים הכינו פוטו-ווייס שביטא את חוויית השונות שלהם במרחב האקדמי. בשנת 2021-2022 השתתפו בקורס 18 סטודנטים, יחד עם 36 סטודנטים/מרצים שבהנחיית הסטודנטים, הכינו פוטו-ווייס שביטא את חוויית השונות שלהם במרחב האקדמי. בסך הכול השתתפו בפרויקט 102 סטודנטים/מרצים (טבלה 1), שהכינו יחד 136 פוטו-ווייסים: 68 מהם הוכנו על ידי הסטודנטים שהשתתפו בקורס (2 לכל סטודנט) ו-68 נוספים על ידי סטודנטים/מרצים, שאינם חלק מהקורס (פוטו-ווייס 1 לכל מרואיין).

## בסיס הנתונים

### ג. התמודדות עם מוגבלות אל מול שונות נוספות

הפוטווייסים שנאספו (n=136) נחלקו למספר קטגוריות של שונות (תרשים 1, טבלה 2):

תרשים 1: קטגוריות של שונות



- שונות על רקע התמודדות עם מוגבלות
- שונות על רקע אתני
- שונות על רקע זהות מקצועית
- שונות על רקע דת
- שונות על רקע מעמדי (מצב כלכלי)
- שונות מבוססת מגדר (נשיות/גבריות)
- שונות על רקע מקום מגורים
- שונות על רקע העדפה מינית (להט"ב)
- שונות על רקע מקום מגורים
- אחר

## טבלה 2: קטגוריה, פוטו-ווייסים, קטגוריה באחוזים

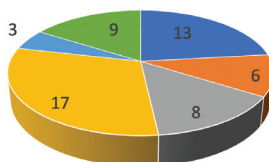
קטגוריה	פוטו-ווייסים	שיעור הקטגוריה באחוזים
שונות על רקע מקום מגורים	13	9.6%
שונות על רקע התמודדות עם מוגבלות	56	41.1%
שונות על רקע העדפה מינית (להט"ב)	3	2.2%
שונות על רקע אתני	8	5.9%
שונות על רקע דת	17	12.5%
שונות על רקע זהות מקצועית	12	8.8%
שונות מבוססת מגדר (נשיות\גבריות)	11	8.1%
שונות על רקע מעמדי (מצב כלכלי)	8	5.9%
אחר	8	5.9%

הנתונים מלמדים על 9 קטגוריות שונות של שונות בתוך המרחב האקדמי: הבולטת ביניהן היא הקטגוריה של התמודדות עם מוגבלות (41.1%); הקטגוריה השנייה בהיקפה היא שונות על רקע דתי (12.5%); ולאחר מכן הקטגוריה השלישית, זהות גיאוגרפית (9.6%); הרביעית בהיקפה היא זהות מקצועית; החמישית, שונות על בסיס מגדרי (8.1%); והשישית, השביעית והשמינית (5.9%) בהתאמה היו שונות על רקע מעמדי, שונות על רקע אתני וקטגוריה של אחר שבתוכה נכללו שונות על רקע חוויה של אובדן במשפחה, סירוב להתחסן בחיסון הקורונה, ויתור על טיול אחרי צבא בהשוואה ליתר הסטודנטים ודור ראשון להשכלה אקדמית; הקטגוריה האחרונה היא שונות על רקע העדפה מינית (2.2%).

### ד. התמודדות עם מוגבלויות: חלוקה לקטגוריות

הפוטו-ווייסים (n=56) שנאספו בקרב סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות (תרשים 2, טבלה 3), נחלקו ל-6 קטגוריות.

#### תרשים 2: קטגוריות של מוגבלויות



- לקות למידה
- לקות ראייה
- מחלה כרונית
- הפרעת קשב וריכוז
- נכות פיזית
- התמודדות נפשית



### טבלה 3: קטגוריה של מוגבלות, פוטו-ווייסים, שיעור הקטגוריה באחוזים

קטגוריה	פוטו-ווייסים	שיעור הקטגוריה באחוזים (בקירוב)
לקות למידה	13	23.21%
לקות ראייה	6	10.7
מחלה כרונית	8	14.3
הפרעת קשב וריכוז	17	30.4
נכות פיזית	3	5.4
התמודדות נפשית	9	16.1

הנתונים מלמדים על שש קטגוריות שונות של התמודדות עם מוגבלות בתוך המרחב האקדמי: הבולטת ביניהן היא הקטגוריה של התמודדות עם הפרעת קשב וריכוז (30.4%); הקטגוריה השנייה בהיקפה היא לקות למידה (23.21%); ולאחר מכן הקטגוריה השלישית, התמודדות נפשית (16.1%); הקטגוריה הרביעית היא התמודדות עם מחלה כרונית (14.3%); ולאחריה לקות ראייה כקטגוריה חמישית (10.7%); הקטגוריה השישית והאחרונה הייתה התמודדות עם נכות פיזית (5.4%).

## פוטו-ווייס, מעברים ומעבריות

בחלק זה יוצגו להלן שלושה סוגים של מעברים (transitions), כפי שהם באו לידי ביטוי בפוטו-ווייסים שהוכנו על ידי סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות: מעברים בזמן, מעברים במרחב ומעברים במצבי עצמי. הדוגמאות יוצגו תוך התייחסות לאופן שבו הצילום, הנרטיב והכותרת מאפשרים ביטוי של מעבריות (transitionality) בין מצבים שונים. מתוך ביטוי המעבריות אפשר ללמוד על חוויית ההתמודדות של הסטודנטים בתוך המרחב האקדמי.

### א. מעברים בזמן

ממד הזמן בהקשר של מעברים מקבל ביטוי הן ביחס להתמודדות עכשווית בצורתו של מבחן כפרקטיקה המזוהה עם המרחב האקדמי, הן ביחס להתמודדות שמקורה בהשוואה בין אז (זמן היסטורי) לעכשיו (מציאות עכשווית).



**נרטיב (voice):** בתמונה רואים אותי נמצאת בכיתה, נבחנת לבדי, כשעל הלוח מופיעים פרטי המבחן (שם הקורס, שעות המבחן כולל תוספת זמן). מעל על הלוח מופיע שעון, סביבי הכיסאות ריקים, ועל השולחן אביזרים מסייעים בזמן בחינה. אני מאובחנת עם לקויות למידה אשר מקשות עליי לעיתים לבצע מטלות לימודיות. הקושי העיקרי מתבטא בעובדה שלוקח לי יותר זמן מאחרים להבין את הדברים, ולעיתים אף צריכה הסבר והכוונה נוספים. הארכת זמן במבחנים מאפשרת לי את תוספת הזמן הנדרשת, אך אני מרגישה שמכניסה אותי לתבנית מסוימת. קבלת התאמות במבחנים מוציאה אותך מהכלל (אתה נבחן עם "כל אלו שעם התאמות"), ומתייגת אותך כאוכלוסייה המתקשה. לאורך השנים הבנתי כי ההתאמות במבחנים אינן מגדירות אותי או את היכולות שלי, אלא רק מאפשרות לי להצליח ולמקסם את יכולותי הלימודיות. יחד עם זאת, ההפרדה הזו יוצרת בי מבוכה מסוימת שלא משתחררת, שאנשים עדיין מייחסים להתאמות הקשר של יכולות, ידע וחוכמה. בהתאם לכך, אני חושבת שהשיח כלפי התאמות במבחנים צריך להיות מחודד ומדויק יותר בחברתנו. אומנם, שינו את המונחים מ"הקלות" ל"התאמות"

אך בפועל, הקונוטציה נותרה שלילית. דרך לשנות זאת היא להנגיש את האבחונים לקבלת ההתאמות לכלל הסטודנטים כדי לתת להתאמות יותר לגיטימציה.

בהמחשה זו ממד הזמן משמש כדי להסביר את האתגרים שעומדים בפני הסטודנטית שמתמודדת עם לקויות למידה, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בסיטואציה של מבחן. נקודת הזמן, קרי השעה, שבה מתחיל המבחן, ונקודת הזמן (השעה) שבה הוא מסתיים, משמשים כקטגוריה שמבחינה בינה ובין סטודנטים אחרים, באופן שמתייג אותה גם בתוך המרחב. לצד הנרטיב מתודולוגיית הפוטו-ווייס מאפשר לה במקרה זה לבטא את החוויה שלה באמצעות הכותרת והצילום. הכותרת, "הזמן טס", משמשת כדי לקרב את האחרים לחוויית התמודדות של זמן שעשוי לא להספיק, חולף מהר מהצפוי. בצילום נעשה שימוש בהיותה לבד בתוך החדר ובהכנסת השעון לתוך הפריים - שעת הסיום על הלוח היא 13:30 והשעה על השעון על הקיר היא 13:22. השימוש בפוטו-ווייס משקף מעבריות שנקשרת למימד הזמן: עמידה בזמנים, זמן שחולף מהר, בין חדר "מסומן" כחדר הארכת זמן לחדרים אחרים, בין מצב "בחינה" ובין זמנים סטודנטיאליים אחרים.



**נרטיב (voice):** בתמונה רואים אותי צועדת לעבר דלת הכניסה בהכשרה המעשית של לימודי בעודי נעזרת בקב שלי. הצילום משקף את רגעי ההתמודדות היום-יומיים שלי בעקבות תאונה שאירעה בעבר שלי. בעוד ששאר הסטודנטים מתהלכים במהירות במרחבי המכללה, אני מוצאת את עצמי מתמודדת עם המוגבלות הקיימת. למשל: כאשר סטודנטים מספיקים להגיע ממבנה למבנה במרווח הזמן המועט, אני נשארת מאחור, ולא תמיד מספיקה להגיע בגלל ההליכה האיטית שלי. ההרגשה כי סטודנטים אחרים צריכים להתאים את עצמם אלי ושהפך, היא מה שמעצים את חוויית השונות שלי באקדמיה. עם זאת, על אף המוגבלות הפיזית אני בוחרת להמשיך ולהתקדם במסלול

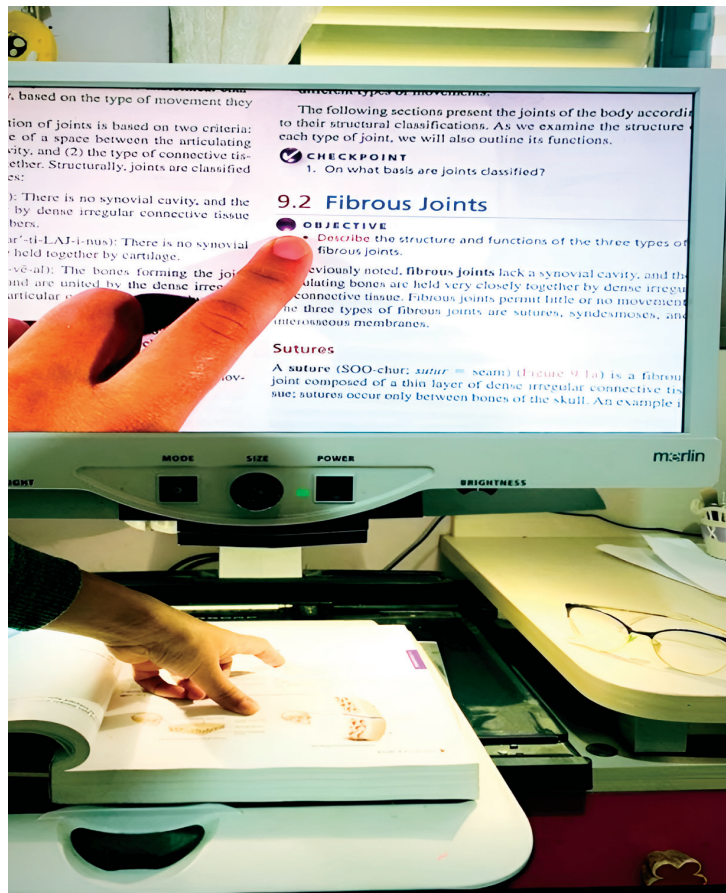
החיים שאליו אני שואפת להגיע, ולהשיג את המטרה שהצבתי לעצמי למרות הקושי. באשר למדיניות, מצד המכללה אני מרגישה כי קיימת הכרה, ומרכז הנגישות מסייע רבות לדוגמה בסדנאות שאני יכולה להשתתף בהן או בהקלות מסוימות. אך המדיניות שיכולה להשתנות בעיני, היא דווקא המדיניות בתחבורה הציבורית, הנגשת האוטובוסים והדרכים שיקלו על דרכי למכללה.

בהמחשה זו ממד הזמן משמש כדי להסביר את מקומם של מעברים בתהליך ההתמודדות של סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות פיזית. ממד הזמן בא לידי ביטוי במתח שבין נקודת הזמן ההיסטורית שבה אירעה תאונה בעברה של הסטודנטית, ובין נקודת הזמן הנוכחית, שבאה לידי ביטוי בהגעתה למקום הכשרתה המעשית כסטודנטית. ביטוי נוסף של ממד הזמן בא לידי ביטוי בחוויה היום-יומית של הסטודנטית המתארת כיצד היא איננה מספיקה או חוששת שלא להספיק להגיע בזמן בשל מעבר ממבנה למבנה ומכיתה לכיתה. הכותרת והצילום משמשים ככלי הבעה יצירתי, כדי לבטא את החוויה של הסטודנטית. בכותרת "לומדת ללכת" נעשה שימוש בהווה מתמשך, כמו כדי להצביע על זמן למידה וגדילה, כך שאומנם יש פער בין אז לעכשיו, אך מנגד יש עוד מלאכה התפתחותית, פיזית, אינטלקטואלית ורגשית שיש להמשיך לבצע. כמו כן, הבחירה בצילום בפתח של הכשרה מעשית מסמן את האופן שבו יכולה הייתה הסטודנטית במהלך הזמן לעבור מתפקיד של נעזרת לתפקיד של עוזרת.

## **ב. מעברים במרחב**

ממד המרחב מקבל ביטוי בדוגמאות שבהן נלווית למוגבלות תנועה ממקום למקום בתוך המרחב האקדמי. מדוגמאות אלה אפשר ללמוד על חוויית הסטודנט או הסטודנטית בהתמודדות עם מגבלה פיזית, בין שמדובר בתנועה מהספר למחשב, במקרה של לקות ראייה חמורה, ובין שמדובר בתנועה מהמרחב שמחוץ למכללה אל תוך המוסד האקדמי.

## ב.1. תראו אותי: מהספר למחשב ובחזרה



**נרטיב (voice):** בתמונה מופיע ספר אקדמי שמונח מתחת למכשיר טמ"ס (מכשיר שמגדיל כתב), וישנה אצבע שעוקבת אחרי כל מילה ומילה, ומהצד הימני של המכשיר מונחות משקפי ראייה על השולחן, בדיוק בשוליים של התמונה. אני סטודנטית עם לקות ראייה חמורה אשר במצבי המשקפיים אינם יעילים עבורי, לכן אני משתמשת בטמ"ס על מנת לראות את הכתב באופן שמתאים לרמת הראייה שלי, ורק כך אני מתמודדת עם המשימות שאני נדרשת לבצע במהלך הלימודים. אנחנו הסטודנטים בעלי לקויות הראייה הקריטיות שמשולבים באקדמיה, מבצעים מאמצים כפולים כדי ללמוד, לבצע מטלות. בעצם כדי לשרוד את אתגרי האקדמיה, אנחנו זקוקים להתאמות בבחינה שמתבטאות בהגדלת טופס השאלון, תוספת זמן, הקראת השאלון ושעתוק. על מנת לעזור לסטודנטים עם לקויות ראייה להתמודד באופן יעיל באקדמיה, אני מציעה שהמכללה תספק נגישות למכשירים, כמו הטמ"ס ועוד אמצעי התמודדות. בנוסף, ישנו צורך משמעותי להעלאת המודעות לגבי זכויותיהם של סטודנטים עם בעיות ראייה.

בדוגמה זו ממד המרחב ממחיש את האתגרים שעומדים בפני הסטודנטית שמתמודדת עם לקות ראייה חמורה, שבעטייה היא נתמכת במכשיר מיוחד שמאלץ אותה לנוע במבט מספר הלימוד אל המחשב ובחזרה. הנרטיב של הסטודנטית מדגיש במיוחד את התלות הגבוהה שלה במכשיר הייחודי (טמ"ס) ואת המאמץ הכפול שנדרש ממנה בהשוואה לסטודנטים אחרים כדי להתמודד עם משימות הלמידה. לצד הנרטיב מתודולוגיית הפוטו-ווייס מאפשרת לה במקרה זה לבטא את החוויה שלה באמצעות הכותרת והצילום. בכותרת "תראו אותי: מהספר למחשב ובחזרה", נעשה שימוש במשחק המילים "תראו אותי", כדי להזמין את הקוראים לרעיון שמדובר בקשיי ראייה, ובמאמץ שנדרש כדי לקבל הכרה. ההמשך "מהספר למחשב ובחזרה" ממקד את הקוראים בתנועה בתוך המרחב, תנועה שבתוכה קושי עצום ותלות גבוהה במכשיר. הצילום, אף הוא ממחיש קושי זה - הצופה נע בין שני מוקדים באמצעות האצבע המצולמת: האחד, ספר הקריאה שבו הכתב בלתי ניתן לקריאה, והשני, המחשב שבו אפשר לראות בבירור את הכתוב. בצד מונחים המשקפיים, כדי להראות שאין בהם די.

## ב.2. מקלות בגלגלים



**נרטיב (voice):** בתמונה רואים בחור על כיסא גלגלים ממונע המנסה לרדת לכיוון המדרכה, אך הוא אינו יכול מכיוון שאין ירידה נגישה לכיסא גלגלים. כשהייתי ילד, שיחקתי כדורגל וקיבלתי מכה חזקה בחזה מכדור. מאז אני משותק חלקית ברגליים שלי ואני נעזר בכיסא גלגלים ממונע. יום אחד הלכתי לשמוע הרצאה במכללה בנוגע לנגישות. נכנסנו דרך

שער תקשורת כי הוא יותר קרוב לבניין שבו הייתה ההרצאה. כאשר עברנו את השער ראינו שהמדרכה לא נגישה. חברים שלי נאצלו להרים את הכיסא וכמעט נפלתי ממנו. בתור בחור שמתנייד על כיסא גלגלים, ומגיע לשיחה על נגישות, ציפיתי שהמכללה תהיה יותר נגישה, במיוחד לאור הסיבה שבכניסה לשער תקשורת יש שלט המצהיר כי "הכניסה נגישה". המכללה צריכה להתאים את עצמה לכיסאות ממונעים. שלחנו את התמונה לאחראית נגישות במכללה, ואני מקווה שיסדרו את המדרכה בהקדם.

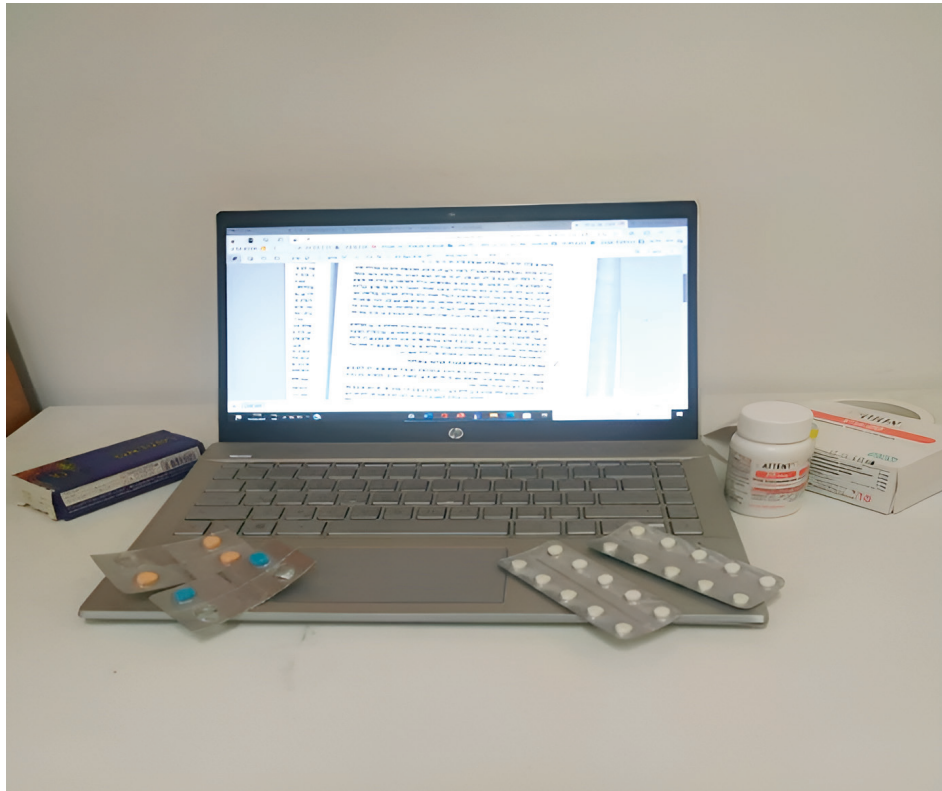
בהמחשה זו ממד המרחב מקבל ביטוי בהדגשת האתגרים שעומדים בפני סטודנט המתמודד עם מגבלה פיזית שבעטייה הוא מתנייד באמצעות כיסא גלגלים. המגבלה נקשרת ליכולת שלו לנוע בין מרחבים פיזיים שונים, וקשיים מתעוררים כאשר מדובר במרחב שאיננו נגיש. באמצעות הנרטיב שנכתב, הסטודנט מביא לידי ביטוי את האופן שבו הזכות שלו להיכנס אל שטח המכללה דרך שער כניסה שקרוב יותר לכיתה שבה מתקיימת ההרצאה, איננה מתממשת. בשל כך הוא הופך לתלוי באחרים, ואף נאלץ להתמודד עם סכנות. באופן סימבולי מדובר בשער תקשורת, כך שעולות להיות לגבי האופן שבו זכויות של המתמודדים עם מגבלה, נמצאות בשיח עם המוסד האקדמי. לצד הנרטיב מתודולוגיית הפוטו-ווייס מאפשרת לו במקרה זה לבטא את החוויה באמצעות הכותרת והצילום. הכותרת "מקלות בגלגלים" נסמכת על משחק מילים, שמקרבת את הקורא אל החסמים שאיתם נאלץ הסטודנט להתמודד, באופן שמגביל את התנועה שלו במרחב. הצילום מביא באופן מוחשי את הסצנה שבה מדובר, ויש בו שלושה מרחבים עיקריים: השביל שבו מצוי כיסא הגלגלים, המדרכה ומעבר החציה. הצילום נותן תחושה של כביש ללא מוצא, תחושת סכנה ואולי אף חוסר אונים אשר ברור שללא עזרה כל שהיא הסטודנט לא יכול לחצות את הכביש.



## ג. מעברים במצבי עצמי (modes)

לצד ממד הזמן והמרחב סטודנטים תיארו באמצעות הפוטו-ווייס מעברים בין מצבי עצמי שונים. אל מצבי עצמי אלו נלווים רגשות שלעיתים קשה להכיל, תחושת לחץ וחרדה ומחשבות שליליות, שמקורן במאפייני המרחב האקדמי כמרחב תחרותי והישגי הבנוי על ציונים ומבחנים.

### ג.1. המלחמה על הקשב

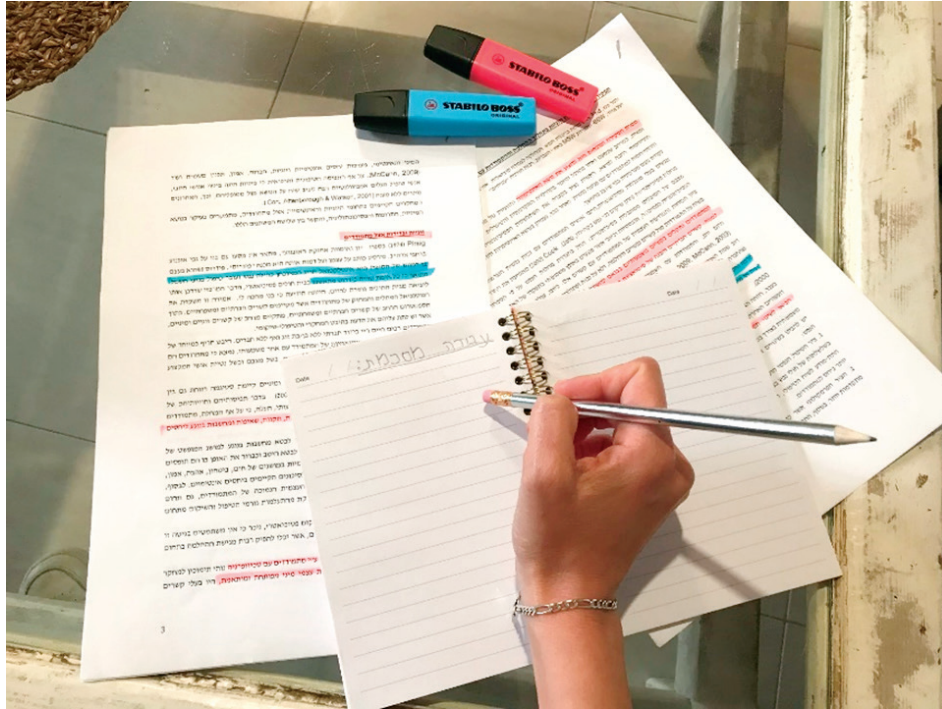


**נרטיב (voice):** בתמונה רואים את המחשב בפינת הלמידה בדירתי בקיבוץ, ולידו מונחים סוגי כדורים שונים להתמודדות עם הפרעת קשב וריכוז. אני מאובחנת עם הפרעת קשב וריכוז, ומגיל 5 אני לוקחת ריטלין. מאז ועד היום הכדור עוזר לי מאוד להתרכז, אך עם זאת הוא גם מקשה עליי מבחינת תופעות הלוואי. אני מרגישה את חוויית השונות באקדמיה בכך שהפרעת הקשב והריכוז מקשה עליי להתרכז בשיעורים, ולהבין את החומר הנלמד, בשונה מסטודנטים אשר אין להם הפרעה זו. כתוצאה מכך אני צוברת פער גדול, ומתקשה להבין את החומר הנלמד למרות שהוא מאוד מעניין אותי וחשוב למקצוע. למרות הקשיים הרבים, למדתי כי עם כוח רצון ועם המון התכווננות ללמידה ומאמץ רב, אני מסוגלת להתרכז ולהגיע לתוצאות טובות, ואף לקבל מצטיינת דיקן על

שנה שכחצי ממנה הייתה מקוונת. בזכות הקשיים שלי למדתי להעריך את התוצאות שלי יותר, ולהעריך את עצמי יותר. לדעתי, על המכללה להעניק לסטודנטים המתמודדים עם בעיות קשב וריכוז את ההקלות המגיעות להם שאינן מתקבלות בבחינות המקוונות, ולהעניק תגבורים ועזרה לסטודנטים המתקשים בלמידה מקוונת.

בהמחשה זו המעבר בין מצבי עצמי נסמך על מתח בין קשב ובין חוסר ריכוז וכן בין כישלון להצלחה. הסטודנטית מתארת את המאמצים השונים שנדרשים ממנה, כדי שלא תוותר לעצמה, וכדי שתוכל להתמודד בהצלחה עם תחושת הפער בינה ובין חבריה לספסל הלימודים. כדי לחזק את טיעוניה, הסטודנטית מספרת על ההיסטוריה של ההתמודדות, על מערכת היחסים הסבוכה שלה עם כדור הריטלין, קושי הלמידה ותחושת הפער מהאחרים. על כל אלה היא למדה לגשר כדי לצבור חוויות של הצלחה המשפרות את הערך העצמי שלה. בחירת הכותרת מעניקה לצילום ולנרטיב משמעות נוספת של מאבק, מלחמה שיש בה מנצחים ומפסידים: מלחמה פנימית שמתוארת בגלוי, לצד מלחמה מרומזת בנקודת הפתיחה הלא שווה שלה בתוך המרחב האקדמי. הצילום משמש כדי לשים במרכז שני אלמנטים מרכזיים של המלחמה על הקשב: הראשון הוא המחשב, שמייצג סימבולית את היעד - הלמידה; והשני הוא קשיי הלמידה, החסמים שעומדים בפני הסטודנטים. מסביב למחשב חפיסות שונות של כדורים, המסמלים את ה"קביים" שמשמשים אותה בתהליך שבו היא נלחמת על הקשב.

## ג.2. למחוק במקום לכתוב



**נרטיב (voice):** בתמונה רואים מאמרים מסומנים במרקר וזוג מרקרים, מחברת פתוחה, בתוכה רשומה כותרת "עבודה מסכמת", ומעליה יד שמחזיקה עיפרון בצורה הפוכה. התמונה משקפת את השונות אותה אני מרגישה בעקבות לקות למידה שמקשה עליי בכתיבת עבודות אקדמיות. פעמים רבות כאשר ניגשתי לכתוב עבודה ללימודים, חשתי כי איני מצליחה לבטא את עצמי ואת החומר הנלמד דרך הכתיבה, למרות שאני יודעת מה ברצוני לכתוב ולומר. העיפרון בתמונה מוחזק הפוך מכיוון שהוא מבטא את התחושה שלי שכל מה שאכתוב לא יהיה מספיק טוב או ברור, ולכן התוצאה היא שאני מוחקת או מבטלת מראש את כל הניסיונות שלי לכתוב. למעשה, אפילו עכשיו בזמן שאני כותבת, אני נתקלת באותו קושי. הקושי שלי בכתיבה גורם לי להרגיש שנותרתי מאחור בזמן שכולם התקדמו בכתיבת העבודה ובכלל.

בדוגמה זו הנרטיב של הסטודנטית מתמקד במעבר בין מצב עצמי יוצר של כתיבה, ובין מצב עצמי הורס של מחיקה, וכן בין מצב עצמי שמצליח לבטא את עצמו, ובין זה החסום. היא מצביעה על הקושי העיקרי שלה במרחב האקדמי, שמתבטא בחסמים בכתיבת עבודות, בעיקר בפער שבין הרעיונות שלה ובין היכולת להעלות אותם על הכתב. כך נוצרת תחושת פיגור ופער ביחס לקבוצת השווים שלה. בחירת הכותרת משמשת להנגדה בין שתי פעולות

שעומדות בקונפליקט זו אל מול זו בהתייחס למהות ולמטרות של המרחב האקדמי. כך, במקום שתעשה את המצופה ממנה ותייצר רעיונות, מתקיימת הפעולה ההפוכה של מחיקתם, עוד לפני שהבשילו. בחירת הצילום מעניינת משום שהוא כולל אובייקטים מגוונים שלא כולם מקבלים ביטוי בנרטיב ובכותרת. אכן, העיפרון המצולם במצב של מחיקה והמחברת הכמעט ריקה ממחישים את המוטיב המרכזי של הסטודנטית. עם זאת, תפקידם של המרקרים איננו ברור מספיק, ואפשר לחשוב שהם מסייעים בידה להתקדם עם קריאת חומר כתוב, שלמעשה איננו ניתן למחיקה מהדף. ייתכן שהמרקרים משמשים כדי לחרוט ולכתוב רעיונות בזיכרון שלה.

## פוטו-ווייס, מעברים מעבריות בתוך מרחב אקדמי

בהתייחס לסטודנטים המתמודדים עם מגבלה, השימוש בפוטו-ווייס יצר אפשרות לאפיין מספר מעברים שמאפיינים את הניסיון הנחוה שלהם בתוך ההקשר של שונות במרחב האקדמי: מעברים בזמן, במרחב ובמצבי עצמי. על פי תיאוריית המעבר (Schlossberg et al., 1995), מעבר נחשב אירוע או אירוע שלא קרה (non-event) שיוצר שינוי כל שהוא במערכות יחסים, שגרות חיים, תפקידים או הנחות יסוד של האדם, הנחוה על ידי האדם כמעבר. על פי תיאוריה זו, מעבר יכול להיות צפוי (למשל: כניסה לאקדמיה או סיום תואר), שאינו צפוי (הפסקת לימודים, מוות מפתיע של אדם קרוב), או אירועים שלא קרו (למשל: רצון להתקבל ללימודי מקצוע מסוים, שלא התממש). המשמעות של המעברים תלויה בהקשר שבו הם מתרחשים, והאופן שבו הם משפיעים על חיי היום-יום של האדם (Evans et al., 2009).

בהתייחס לסטודנטים המתמודדים עם מוגבלות בתוך המרחב האקדמי, נראה כי שלושת המעברים שמאפיינים את הניסיון הנחוה שלהם, הם חלק מתהליך הנקשר לזהות האקדמית שלהם בשתי רמות:

**רמה ראשונה** - מדובר ברצף היסטורי שבו קו פרשת המים היא קבלתם למוסד האקדמי, והמעבר המתוכנן לכדי זהות של סטודנט. המעבר של סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות, אל המרחב האקדמי מאופיין בציפייה של הסטודנט לחוות חוויות חיוביות של גדילה והתפתחות (Killam & Degges-White, 2017). דוגמה לכך מופיעה בפוטו-ווייסים שבהם יש התייחסות לציר הזמן (לומדת ללכת, מקלות בגלגלים, מלחמה על הקשב) שבהם יש התייחסות לממד הזמן, כך שאפשר להבין שעבור הסטודנטים, שהגיעו עם המגבלה למרחב האקדמי, מדובר היה בשלב חדש (מעבר) שיש להסתגל אליו.

**רמה שנייה** - רמת היום-יום. הסטודנטים חווים מעברים צפויים ובלתי צפויים והצטלבויות בין הזהות האקדמית שלהם לזהות של מתמודד עם מגבלה, כזהות חברתית החותרת להכרה (מזרחי, 2016). נראה כי ההגדרה שמאפיינת את הרמה השנייה היא מעבריות (transitionality). כלומר, בשונה מרצף היסטורי ליניארי של כניסה למרחב חדש, המעבריות מאופיינת בכניסה ויציאה דינמיים אל מצבים ומתוך מצבים בתוך הקשר המבליט או ממרכז את הזהות של מתמודד עם מוגבלות או לחלופין ממתן את מרכזיותה, ונותן מקום לזהויות אחרות.

השימוש במתודולוגיית הפוטו-ווייס והשילוב של נרטיב, כותרת וצילום אפשר למשתתפים להקפיא בזמן ובמרחב רגעים פנומנולוגיים (Malka, 2022), שיוצרים הזדמנות לפתח תודעה ביקורתית על אודות סוגי מעברים, כחלק מהניסיון הנחוזה של סטודנטים המתמודדים עם מוגבלויות, בתוך המרחב האקדמי, ולעמוד על טבעה של המעבריות שמתקיימת בתוכם. המעברים בזמן, במרחב ובמצבי עצמי מלמדים על אתגרים שמקורם במתח בין זהות הסטודנט לזהות המתמודד עם מגבלה. מצד אחד, הם משקפים, את שאיפת הסטודנטים להכין את עצמם, ולהשלים את הכשרתם האקדמית כדי לעבור למצב הבא, להיות בעלי תואר אקדמי, כסוג של נורמליזציה, ומצד שני, מובלעים בתוכם מאבק, לעיתים יום-יומי, כמו גם מפגשים עם חסמים פיזיים, רגשיים או מדיניות שלעיתים איננה מותאמת דייה. נראה כי הם זקוקים להכרה במאמץ הגדול יותר שנדרש מהם בהשוואה לחבריהם על ספסל הלימודים.

על פי תיאוריית המעבר (Bonanni, 2015; Schlossberg et al., 1995), חוויית הסטודנטים בתוך מעברים, קרי אופייה של המעבריות, נקשרת לארבעה גורמים מרכזיים: (1) מצב (situation) - הכולל קטגוריות, כגון טריגרים, תזמון (זמן) ויכולת שליטה; (2) עצמי (self) - הכולל קטגוריות, כגון מאפיינים אישיים ודמוגרפיים, בריאות, משאבים פסיכולוגיים וזהויות נוספות; (3) תמיכה חברתית (social support) - הכולל קטגוריות של יחסים בין-אישיים, משפחה, הון חברתי וקשרים עם קבוצת השווים; (4) אסטרטגיות (strategies) - אלה אסטרטגיות שבהן נעשה שימוש כדי לשנות מצב קיים, להעניק משמעות מחודשת (לשנות מסגרת התייחסות), ולנהל תחושות לחץ.

בהתייחס למצב (situation), תיעוד הניסיון הנחוזה באמצעות פוטו-ווייס, אפשר למשתתפים לחשוף טריגרים שונים בתוך הקשרים שבהם המוגבלות מקבלת בולטות בתוך המרחב האקדמי, כך למשל סיטואציה של מבחן, המעצימה את ממד הזמן וזיקתו למוגבלות. הטריגר משמש ויוצר נקודת שיא המבליטה את הסיטואציה שבתוכה הופכת הזהות של מתמודד עם מגבלה למרכזית. דוגמאות נוספות לכך הן המפגש עם המדרכה, כאשר מדובר בנכות פיזית, או המפגש עם ספר לימוד ללא עזרת מחשוב מותאם, כאשר מדובר בלקות ראייה. כאשר מדובר בעצמי (self), השימוש בפוטו-ווייס אפשר לתעד ולהביא לידי ביטוי את השימוש בתכונות אישיות, כגון חתירה למצוינות, נכונות להילחם ולא לוותר לעצמי, יכולת להפנות ביקורת נגד המוסד האקדמי כסוג של סנגור עצמי. לצד הבנת מצבי עצמי מתחלפים אפשר השימוש בעצמי גם ביטוי לסובייקטיביות הפעילה (agency)

של המשתתפים, על משאבי ההתמודדות וההסתגלות שלהם. תמיכה חברתית (social support) הופיעה לעיתים כקטגוריית חסר, על בסיס הנכחת ההבדלים שבין הסטודנטים שמתמודדים עם מוגבלות לבין קבוצת השווים שלהם, למעט הפוטו-ווייס שהמחיש את קושי הנגישות בכניסה למכללה, שם תואר סיוע של סטודנטים אחרים. לבסוף, בהתייחס לאסטרטגיות (strategies), נראה כי אלו באו לידי ביטוי באופן שבו המשתתפים העניקו משמעות חיובית להתמודדות שלהם, כהתמודדות באופן מעצים. כך למשל: אמירתה של סטודנטית כי "הבנתי כי התאמות במבחנים אינן מגדירות אותי... אלא רק מאפשרות לי להצליח למקסם את היכולות שלי", עשויה לבטא אלטרנטיבה למנגנון של האשמה עצמית (Peddigrew, 2023). בהקשר זה, נראה שהפוטו-ווייס והשימוש בפרוטוקול המובנה אפשרו להפנות אצבע ביקורתית כלפי החברה והמוסדות החברתיים תוך כתיבת הצעות קונקרטיות לשינוי.

מעברים ומעבריות כפי שבאו לידי ביטוי בשימוש בפוטו-ווייס כדי לתעד ולבטא את הניסיון הנחוזה של המשתתפים כסטודנטים המתמודדים עם מוגבלות, עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים. מחקרים אלו תיעדו את הגורמים שאפשרו לסטודנטים המתמודדים עם מוגבלות, חוויות של הצלחה בתוך המרחב האקדמי, בהתבסס על יכולת להגדרה עצמית (self-determination) (Deci & Ryan, 2008; Gelbar et al, 2020). **המרכיב הראשון** שבא לידי ביטוי בפוטו-ווייס הוא היכולת למודעות עצמית של הסטודנט לכוחות משאבים ויכולות (Ahmad & Thressiakutty, 2018; Ressa, 2022). על פי רוב, תיאור הסטודנטים את ההתמודדויות השונות אוצר בתוכו באופן גלוי או סמוי יכולות ומשאבי התמודדות. חלקם מדברים באופן ישיר על הצטיינות או יכולת להיעזר, ומתיאוריהם של אחרים אפשר ללמוד על הכוחות והמשאבים משתקפים ביכולתם לשרוד, להמשיך לנסות. **המרכיב השני** שעולה ממחקרים אלו, הוא יכולת לסנגור עצמי (self-advocacy) בכל הקשור לזכויות שלהם כסטודנטים המתמודדים עם מוגבלות (Rahajeng, 2023). יכולת זו באה לכדי ביטוי באופן שבו בניית הנרטיב בפוטו-ווייס (do), הזמינה את המשתתפים לחשוב ולתאר מהו השינוי שנדרש ביחס לסיפור שהם מספרים, ובהצעות שונות לשינוי מדיניות. היכולת שלהם למקם את ההצעות לשינוי בסוגיות של מדיניות הנגשה והתאמה לצורכיהם, מבטאת יכולת של סנגור עצמי. המרכיב השלישי הוא היכולת לניהול עצמי (self-management), שבאה לידי ביטוי במשמעת עצמית, קביעת סדרי עדיפות וקבלת החלטות מושכלות (O'Neill & Smyth, 2023; Sulu, 2022). במקרה זה הפוטו-ווייסים שיקפו יכולת רפלקסיבית של משתתפים להתבונן על מסלול חייהם, ולהציג את המסלול האקדמי כמסלול של התקדמות והתפתחות, שאיננה תלויה בגורל, אלא ביכולת הניהול העצמית שלהם, וכל זה לצד התמודדות עם אתגרים.

האיכויות של הפוטו-ווייס כמתודולוגיה רפלקסיבית המאפשרת שילוב בין אומנות לכתיבה, בין היבטים לא מודעים (צילום) לכתיבה מודעת (נרטיב) תוך בחינת המציאות בכלים

של פדגוגיה ביקורתית, אפשרה חילוץ של היבטי מעברים ומעבריות בניסיון הנחווה של סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות, בתוך המרחב האקדמי. בחירה בצילומים והכותרת יחד עם הכתיבה הנרטיבית אפשרו התבוננות מורכבת מסוג זה. עם זאת, מדובר ביישום חלקי של המתודולוגיה מכיוון שהעקרונות של דיאלוג ביקורתי שבמסגרתו מתכנסת קבוצה קטנה הומוגנית שחולקת רעיונות על אודות חיי היום-יום שלה כקבוצת השתייכות, לא התקיימו במלואם. לפיכך, הבנה מעמיקה יותר של פוטנציאל המתודולוגיה תוכל לבוא לידי ביטוי ביישום פרויקט שבמסגרתו סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות, חולקים סדרה ממושכת של מפגשים, המשמשים בסיס לדיאלוג מתמשך של חוויותיהם במרחבים האקדמיים. נראה כי יישום פרויקט מהסוג שתואר לעיל יאפשר הבנה מעמיקה יותר של הרעיונות שעלו בפרויקט ראשוני זה ופיתוחם.

## ביבליוגרפיה

גיגי, מ', רון-נגר, ס' ורזי, ת' (2022). *מגוונים את מגדל השן, דור ראשון להשכלה - כותבים*. פרדס הוצאה לאור.

מזרחי, נ' (2016). תגובה: על גבולותיו של השיח הביקורתי על מוגבלות. בתוך מ' שגית, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), *לימודי מוגבלות: מקראה* (עמ' 243-332). הקיבוץ המאוחד; מכון ון ליר.

מיטשל, ס"א ובלאק מ"ג (2006). *פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית*. תולעת ספרים.

מלכה, מ' (2020). יישומי פוטו-ווייס (Photovoice) בקרב מתמודדים עם מוגבלות ומשפחותיהם: שתי דוגמאות מישראל. *שיקום*, (30), 56-65.

מלכה, מ', צרפתי, ע', דגורקר, ר', אלקריני, ה', סוויל, ה' ודגורקר, ג' (2022). "כשהאדמה בוערת": תהליך התערבות קהילתית מבוסס פוטו-ווייס בקרב חקלאי עוטף עזה במסגרת הקורס עבודה קהילתית מבוססת זכויות. בתוך א' נוטמן-שוורץ (עורכת), עבודה סוציאלית תחת אש: תיאוריה, *מחקר והתערבות* (עמ' 234-266). פרדס הוצאה לאור.

רגב, א', וייס, י' ועמיר, ד' (2022). *החסמים להשתלבות אנשים עם מוגבלות בענפי ההייטק בישראל* (מחקר מדיניות 176). המכון הישראלי לדמוקרטיה; משרד הכלכלה והתעשייה, זרוע העבודה.

רוט, ד' וברק, ד' (2016). תגובה: גישות חדשות לחקר המוגבלות: מחקר משחרר, מחקר משתף, מחקר מכליל. בתוך מ' שגית, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), *לימודי מוגבלות: מקראה* (עמ' 539-549). הקיבוץ המאוחד; מכון ון ליר.

Ahmad, W., & Thressiakutty, A. T. (2018). Effect of teacher's training on enhancing self-determination among individuals with intellectual disability. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 34(1), 16-20. DOI: [10.4103/ijsp.ijsp\\_118\\_17](https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_118_17)

- Appadurai, A. (2006). The right to research. Globalisation, *Societies and Education* 4(2), 166-177. <https://doi.org/10.1080/14767720600750696>
- Bashore, L., Alexander, G. K., Jackson, D. L., & Mauch, P. (2017). Improving health in at-risk youth through Photovoice. *Journal of Child Health Care*, 21(4), 463-475. DOI: [10.1177/1367493517734391](https://doi.org/10.1177/1367493517734391)
- Bessaha, M., Reed, R., Donlon, A. J., Mathews, W., Bell, A. C., & Merolla, D. (2020). Creating a more inclusive environment for students with disabilities: Findings from participatory action research. *Disability Studies Quarterly*, 40(3). DOI: <https://doi.org/10.18061/dsq.v40i3.7094>
- Bonanni, M. (2015). *In transition: examining students with learning disabilities' transition from high school to college through Schlossberg's transition theory*. (Publication No. 514) [Master's thesis, Rowan University]. Rowan Digital Works Theses and Dissertations. <https://rdw.rowan.edu/etd/514>
- Brewer, R., & Movahedazarhouli, S. (2021). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: Perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 993-1009. DOI: [10.1080/13603116.2019.1597184](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184)
- Carnahan, C. R. (2006). Photovoice: Engaging children with autism and their teachers. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 44-50. <https://doi.org/10.1177/0040059906039002>
- Catalani, C., & Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health education & behavior*, 37(3), 424-451. DOI: [10.1177/1090198109342084](https://doi.org/10.1177/1090198109342084)
- Corby, D., Taggart, L., & Cousins, W. (2020). The lived experience of people with intellectual disabilities in post-secondary or higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(3), 339-357. <https://doi.org/10.1177/1744629518805603>
- De Lima Nascimento Coutinho, D. L., Feldner, H., Coelho, M. L. G., Monteiro, K. S., & Longo, E. (2023). The burden of global outbreaks: Photos of the daily lives of children with congenital Zika syndrome during the COVID-19 pandemic. *Health Expectations*, 26(6), 2500-2513. <https://doi.org/10.1111/hex.13717>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Devine, M. A. (2023). From Physical Inclusion to Belonging: Perceptions of Social Inclusion of University Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of the Sociology of Leisure*, 6(1), 55-86.



- Drew, S. E., Duncan, R. E., & Sawyer, S. M. (2010). Visual storytelling: A beneficial but challenging method for health research with young people. *Qualitative Health Research*, 20, 1677-1688. DOI: [10.1177/1049732310377455](https://doi.org/10.1177/1049732310377455)
- Espada-Chavarria, R., Diaz-Vega, M., & González-Montesino, R. H. (2021). Open innovation for an inclusive labor market for university students with disabilities. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(4), 217-234. <https://doi.org/10.3390/joitmc7040217>
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2009). *Student development in college: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Fichten, C., Olenik-Shemesh, D., Asuncion, J., Jorgensen, M., & Colwell, C. (2020). Higher education, information and communication technologies and students with disabilities: An overview of the current situation. In J. K. Seale (Ed.), *Improving accessible digital practices in higher education* (pp. 21-44). Palgrave Pivot. DOI: [10.1007/978-3-030-37125-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8_2)
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., & Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Gelbar, N., Madaus, J. W., Dukes, L., Faggella-Luby, M., Volk, D., & Monahan, J. (2020). Self-determination and college students with disabilities: Research trends and construct measurement. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 57(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/19496591.2019.1631835>
- Ha, V. S., & Whittaker, A. (2016). 'Closer to my world': Children with autism spectrum disorder tell their stories through photovoice. *Global public health*, 11(5-6), 546-563. <https://doi.org/10.1080/17441692.2016.1165721>
- Hacker, K. (2013). *Community-based participatory research*. Sage.
- Hopkins, L., & Wort, E. (2020). Photo elicitation and photovoice: How visual research enables empowerment, articulation and dis-articulation. *Ecclesial Practices*, 7(2), 163-186. DOI: [10.1163/22144471-BJA10017](https://doi.org/10.1163/22144471-BJA10017)
- Ile, P. (2020). *Disability Through My Lens: The experiences of inclusion and belonging of students with disabilities at SFU* [Master's Thesis, University of Victoria]. VicSpace. <https://did.li/gcqZH>

- Jurkowski, J. M. (2008). Photovoice as participatory action research tool for engaging people with intellectual disabilities in research and program development. *Intellectual and developmental disabilities*, 46(1), 1-11. DOI: [10.1352/0047-6765\(2008\)46\[1:PAPART\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2008)46[1:PAPART]2.0.CO;2)
- Killam, W. K., & Degges-White, S., (Eds.) (2017). *College student development: Applying theory to practice on the diverse campus*. Springer.
- Lauder, H., & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
- Malka, M. (2022). Photo-voices from the classroom: photovoice as a creative learning methodology in social work education. *Social Work Education*, 41(1), 4-20. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1789091>
- Malka, M., & Langer, N. K. (2019). The implementation of photovoice as a tool for documenting the learning experiences of social work students on international field placement. *International Social Work*, 64(4), 511-525. <https://doi.org/10.1177/0020872819835009>
- Mcdonald, M., Catalani, C. & Minkler, M. (2012). Using the Arts and New Media in Community Organizing and Community Building: An Overview and Case Study from Post-Katrina New Orleans. In M. Minkler (Ed.), *Community Organizing and Community Building for Health and Welfare* (pp. 288-304). Rutgers University Press. <https://doi.org/10.36019/9780813553146-018>
- McKinney, E. L., & Swartz, L. (2022). Integration into higher education: Experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 47(2), 367-377. DOI:[10.1080/03075079.2020.1750581](https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581)
- Miller, A. L., & Kurth, J. A. (2022). Photovoice research with disabled girls of color: exposing how schools (re) produce inequities through school geographies and learning tools. *Disability & Society*, 37(8), 1362-1390. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1881883>
- Moletsane, R., De Lange, N., Mitchell, C., Stuart, J., Buthelezi, B., & Taylor, M. (2007). Photo-Voice as a tool for analysis and activism in response to HIV and AIDS stigmatization in a rural KwaZulu-Natal school. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*. 19(1), 19-29. DOI: [10.2989/17280580709486632](https://doi.org/10.2989/17280580709486632)
- Newman, L. A., Madaus, J. W., Lalor, A. R., & Javitz, H. S. (2021). Effect of accessing supports on higher education persistence of students with disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(3), 353-363. <https://doi.org/10.1037/dhe0000170>
- Nguyen, X. T., Stienstra, D., Gonick, M., Do, H., & Huynh, N. (2019). Unsettling research versus activism: how might critical disability studies disrupt traditional research boundaries?. *Disability & Society*, 34(7-8), 1042-1061. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1613961>

- O'Neill, S. J., & Smyth, S. (2023). Using off-the-shelf solutions as assistive technology to support the self-management of academic tasks for autistic university students. *Assistive Technology*, 173-187. <https://doi.org/10.1080/10400435.2023.2230480>
- Obrusnikova, I., & Cavalier, A. (2011). Perceived barriers and facilitators of participation in after-school physical activity by children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 195–211. DOI:10.1007/s10882-010-9215-z
- Pacheco, E., Yoong, P., & Lips, M. (2021). Transition issues in higher education and digital technologies: the experiences of students with disabilities in New Zealand. *Disability & Society*, 36(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1735305>
- Peabody, C. G. (2013). Using photovoice as a tool to engage social work students in social justice. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(3), 251-265. <https://doi.org/10.1080/08841233.2013.795922>
- Peddigrew, E. (2023). Stigma, Self-Hatred, and Stereotypes: Using a Critical Disability Studies Framework to Understand Learning Disabilities and Mental Illness. *Canadian Journal of Disability Studies*, 12(1), 141-160.
- Rahajeng, U. W., Hendriani, W., & Paramita, P. P. (2023). Association Between Self-Advocacy and Academic Performance of Higher Education Students with Disabilities: A Meta-Analysis. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 10(2), 305-318. DOI:10.21776/ub.ijds.2023.10.02.13
- Ressa, T. (2022). Dreaming college: Transition experiences of undergraduate students with disabilities. *Psychology in the Schools*, 59(6), 1175-1191. <https://doi.org/10.1002/pits.22675>
- Schleien, S. J., Brake, L., Miller, K. D., & Walton, G. (2015). Using Photovoice to listen to adults with intellectual disabilities on being part of the community. In S. Darcy & J. F. Singleton (Eds.), *'Cultural Life', Disability, Inclusion and Citizenship* (pp. 30-47). Routledge.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). Springer
- Shaw, P. A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: Using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International journal of research & method in education*, 44(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1755248>
- Smith, S., Winkler, S., Towne, S., & Lutz, B. (2020). Utilizing CBPR charrette in community-academic research partnerships—what stakeholders should know. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13179>
- Sulu, M. D. (2022). *Using Self-management Interventions to Increase On-task Behaviors of Students with Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms in Türkiye (Turkey)*. (Publication No. 30506207) [Master's thesis, Purdue University]. ProQuest Dissertations and Theses database.

- Torre, M. E., & Fine, M. (2006). Participatory action research (PAR) by youth. In L. R. Sherrod (Ed). *Youth activism: An international encyclopedia* (pp. 456-462). Greenwood Press.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of women's health, 8*(2), 185-192. DOI: [10.1089/jwh.1999.8.185](https://doi.org/10.1089/jwh.1999.8.185)
- Wang, C. C. (2003). Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. In M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community based participatory research for health* (pp. 179-196). Jossey-Bas, Wiley.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly, 21*(2), 171-186. <https://doi.org/10.1177/109019819402100204>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior, 24*(3), 369-387. DOI: [10.1177/109019819702400309](https://doi.org/10.1177/109019819702400309)