



Research article

מאמר מחקר

תפיסות של סטודנטיות מתרבויות שונות את המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות" על רקע הקונפליקט הערבי-יהודי

א' גל*, ד' גן

מכללת סמינר הקיבוצים

* פרטי התקשרות: adiv.gal@smkb.ac.il 972 52 5298899 +

ת ק צ י ר

המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות" מתאר את יחסי הגומלין בין האדם למערכת הטבעית שסביבו לאור המשבר הסביבתי. המושג מבוסס על הבנת חשיבות המערכות האקולוגיות לקיומו של האדם. על מנת לשמר מערכות אלו בצורה מיטבית יש צורך בהבנת המרכיבים החברתיים והאקולוגיים ויחסי הגומלין ביניהם. בישראל מערכות אקולוגיות-חברתיות מאופיינות במגוון ביולוגי עשיר, בצפיפות אוכלוסין ובמתח תרבותי הכולל בין השאר את הקונפליקט המתמשך בין יהודים לערבים. שילוב מאפיינים אלו גורר אי-צדק סביבתי. אי-צדק סביבתי מוגדר כחלק מאי-צדק חברתי המתרחש בקרב אוכלוסיות מוחלשות, המושפעות באופן בלתי מידתי מסוגיות סביבתיות. אי-צדק חברתי גורם לפגיעה במערכות אקולוגיות-חברתיות. לכן כדי לשמר מערכות אלו יש לצמצם את אי-הצדק הסביבתי והחברתי באמצעות דיאלוג אמיתי, היכרות והבנה הדדית בין המעורבים באי-הצדק. לאור אי-הצדק המאפיין מערכות אקולוגיות-חברתיות בנינו קורס סיורים בתכנית לתואר שני לחינוך סביבתי במכללה להכשרת מורים. הקורס מבוסס על למידה טרנספורמטיבית ומשלב דרכי הוראה מגוונות. שזורים בו הקונפליקט המתגלע בחברה מרובת תרבויות, יחד עם הבנה שיחסי בין-אישיים משליכים על מערכות אקולוגיות-חברתיות. בחקר מקרה זה ניסינו לבחון את תפיסותיהן של סטודנטיות את המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות" בהקשרו הרחב הכולל צדק חברתי וצדק סביבתי, על רקע הקונפליקט הערבי-יהודי. כמו כן נבחנו במחקר היחסים בין משתתפות הקורס הערביות והיהודיות מתוך הבנה כי גם ליחסים בין-אישיים יש השלכות על מערכות אקולוגיות-חברתיות. המחקר התבסס על ראיונות עם הסטודנטיות, על רפלקציות של הסטודנטיות ועל תצפיות במהלך הקורס. מהממצאים ניתן ללמוד כי קיימים שלושה מעגלי התייחסות: (1) הקורס ומאפייניו, המבוססים על למידה טרנספורמטיבית שמטרתה הבנת המושג מערכות אקולוגיות-חברתיות; (2) ההקשר הפנימי של הקורס – היחסים בין המשתתפות הערביות והיהודיות; (3) ההקשר החיצוני של הקורס – הקונפליקט הערבי-יהודי בישראל. במעגל הראשון השיג הקורס את מטרתו הפדגוגית-קוגניטיבית להבהיר את מורכבות המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות". במעגל השני הצליח הקורס לקרב בין חלק מהסטודנטיות היהודיות לחלק מהסטודנטיות הערביות ברמה האישית אבל לא ברמה הלאומית. במעגל השלישי הפער האידאולוגי הקיים בין ערבים ליהודים לא הצטמצם בעקבות הקורס. הפערים, המבוססים על שוני תרבותי, מלמדים על הקושי בצמצום ההשלכות האנושיות על המערכות האקולוגיות.

מילות מפתח:

תפיסת מערכות אקולוגיות-חברתיות
חינוך בחברה מרובת תרבויות
חינוך טרנספורמטיבי
ההשלכות לקיימות בהשכלה גבוהה

The perceptions of college students from diverse cultural backgrounds towards the concept of Socio-Ecological Systems within the context of the Jewish-Arab conflict

A. Gal*, D. Gan

Kibbutzim College, Israel

* Corresponding author: adiv.gal@smkb.ac.il + 972 52 5298899

ABSTRACT

The socio-ecological system approach describes the interaction between humanity and the natural system surrounding it, based on the understanding of its importance to humanity's ability to survive. To preserve both systems we must understand their components – social and ecological – and their mutual interactions. In Israel, these systems, are characterized by rich biodiversity, high population density and multicultural pressure, most prominently the ongoing regional conflict between Muslims and Jews, which produces environmental injustice, often targeted at disadvantaged populations, usually from lower socio-economic strata, which are disproportionately affected by environmental issues. Preserving socio-ecological systems must include working to minimize injustice done to them through open dialogue, familiarity and mutual understanding. With these goals in mind, we created an environmental education course for the Masters track in a teacher training college, based on transformative learning and diverse pedagogies, in a series of field trips, which addresses the socio-ecological systems in which the multicultural conflict is intertwined. It is designed to acquaint students with the voices of individuals who often go unheard, and promote better understanding by encouraging different groups to learn more about one another. This study sought to examine female Jewish and Arab students' post course perceptions of socio-ecological systems complexity based on interviews, written reflections and observations by course instructors.

Keywords:

Socio-ecological system
Multicultural education
Transformative education
Education on sustainability
Arab-Jewish conflict

1. מבוא

קורס הסיוורים האקדמי "מערכות אקולוגיות-חברתיות" העומד במוקד מחקר זה, הוא חלק מתכנית אקדמית לתואר שני בחינוך סביבתי במוסד להכשרת מורים. הקורס נשען על הרעיון שלמרכיב הפוליטי הכולל את הקונפליקט הערבי-יהודי יש השפעה על המערכות האקולוגיות-חברתיות, ולכן חשוב להבינו. לאור העובדה שהקורס עסק בקונפליקטים אקולוגיים-חברתיים אשר בבסיסם הקונפליקט הערבי-יהודי, היה חשוב להכיר את התרבויות השונות ולהיחשף אליהן בדרך משמעותית, שתשפיע על פתיחות הסטודנטיות לתרבות השונה, על תפיסותיהן ועל רצונן לפעול לשינוי המצב.

הסיוורים נערכו בשלושה אזורים שונים בארץ, שבהם ניתן ללמוד על מערכות אקולוגיות-חברתיות תוך כדי התייחסות לקונפליקט הערבי-יהודי. מלבד הדגש על הבנת מערכת יחסי הגומלין בין מרכיבים חברתיים לבין מרכיבים אקולוגיים, הושם בקורס דגש גם על למידה טרנספורמטיבית, אשר אינה מדרכי ההוראה הנפוצות במוסדות להשכלה גבוהה (Lammers and Murphy, 2002), אולם היא מקובלת בקרב חוקרים כדרך הוראה מתאימה לקידום קיימות (Moore, 2005). הלמידה הטרנספורמטיבית, שהיא למידה משמעותית הגורמת לשינוי חברתי (Mezirow, 1997), כללה בין השאר למידה חוץ-

באזורנו, המורכב מחברה מרובת תרבויות, ישראל נחשבת למדינה שבה מגוון עשיר של מערכות אקולוגיות. בדומה לאזורים אחרים בעולם, מערכות אקולוגיות אלו נתונות לחצים אנתרופוגניים שונים. לחצים אלו מושפעים בין היתר מריבוי התרבויות, וקשורים בין השאר לקונפליקט המתמשך בין יהודים לערבים. לחצים אנתרופוגניים על המערכת האקולוגית בשילוב הקונפליקט הערבי-יהודי מעצימים הן את הפגיעה במערכת האקולוגית וחוסנה (ספריאל, 2010) והן את תופעות אי-הצדק הסביבתי והחברתי (Tal, 2002).

הניסיון לצמצם את הפגיעה במערכת האקולוגית בחברה מרובת תרבויות היוצרת אי-צדק חברתי ואי-צדק סביבתי, הוא ניסיון מורכב. למורכבות זו שני היבטים. ההיבט הראשון והבסיסי הוא היכולת להבין מהי מערכת אקולוגית-חברתית. ההיבט השני קשור לניתוח הגורמים הפוגעים במערכת האקולוגית-חברתית תוך כדי התייחסות לסוגיות חברתיות מעמיקות הקשורות להשקפה פוליטית. באזורנו ההשקפה הפוליטית מתאפיינת בצורה ברורה וחדה בהתייחסות לקונפליקט הערבי-יהודי.

האופייניים לחברה שבה הוא חי, צורך את שירותי המערכת האקולוגית. ניצול לא מושכל של שירותי המערכת האקולוגית בידי האדם גורר פגיעה בתפקוד מערכת זו ובחוסנה. חוסן המערכת האקולוגית מוגדר בין היתר על פי מידת יציבותה לאורך זמן. פגיעה בשירותי המערכת האקולוגית ובחוסנה גוררת פגיעה ביכולת האדם לנצל שירותים אלו (אבריא-אבני ובן-נתן, 2014). במערכת יחסים הדדית זו, האדם משפיע על המערכת האקולוגית בצורת הפרעות קצרות מועד (פולסים קצרי טווח) או בצורה של הפרעות הנמשכות לאורך תקופה ארוכה (לחצים ארוכי טווח). מנגד, הפולסים קצרי הטווח והלחצים ארוכי הטווח פוגעים באדם. לכן מוגדרת מערכת זו כמערכת מצומדת. על מנת לשמר מערכת מצומדת ולהגן על חוסנה יש צורך להבין את מרכיביה החברתיים והאקולוגיים ואת יחסי הגומלין ביניהם. ככל שהידע על מרכיבי המערכת המצומדת ויחסי הגומלין ביניהם יהיה רב יותר, כן ניתן יהיה לפעול בדרך מושכלת ולהעניק חוסן למערכת המצומדת לרווחת האדם ולרווחת המערכת האקולוגית (Folke et al., 2003).

פיתוח המושג "מערכת אקולוגית-חברתית" נבע מהתובנה שאת המשבר הסביבתי שבו אנו מצויים, לא ניתן לפתור באמצעות כלים המשמשים תחום דעת מדעי אחד. פתרון של בעיות גלובליות אלו מצריך התייחסות רב-תחומית אינטגרטיבית, המביאה בחשבון את האינטרקציה בין המערכות החברתיות לבין המערכות האקולוגיות. מורכבות המשבר הסביבתי כוללת את ההבנה של מכלול מערכות היחסים בין הגורמים השונים ואת ההבנה שהמשבר הסביבתי מתפרס על פני סקלות של זמן ומרחב (Joshi, 2009). באמצעות התייחסות למערכת האקולוגית-חברתית כמכלול, צופים החוקרים שניתן יהיה להשיג הבנה זו. חינוך לקיימות המתמקד בהבנת המורכבות של מערכות אקולוגיות-חברתיות, תוך כדי התייחסות למורכבות הרב-תרבותית והנעה לפעולה פרו-סביבתית, יכול להיות שלב ביצירת חוסן של המערכות האקולוגיות-חברתיות (אבריא-אבני ובן-נתן, 2014).

2.2 חינוך לקיימות, צדק סביבתי וחברתי וחברה מרובת תרבויות

כבר למעלה מארבעה עשורים שהחינוך לקיימות פועל במקומות רבים בעולם. מיליוני דולרים הושקעו במאות אלפי תכניות חינוכיות באזורים בעולם ללא הבדל דת, מין, גזע ולאום. השקעה זו כללה שימוש בדרכי הוראה שונות שנועדו לעצב את תלמידי ההווה כאזרחי העתיד הפועלים למען הסביבה, להגברת הצדק החברתי והצדק הסביבתי ולצמצום המשבר הסביבתי. בפועל אין אנו חשים את השינוי המיוחל בצמצום המשבר הסביבתי. במבחן התוצאה, בעידן שבו אנו חיים, החינוך לקיימות אשר מנסה לייצר למידה משמעותית ושינוי ערכי שיובילו לעשייה למען הסביבה – מדשדש (Sandler and Pezzullo, 2007). לא זו בלבד שהמשבר הסביבתי אינו מצטמצם, אלא שבחלק לא מבוטל מהמקרים חוסר הצדק החברתי, חוסר הצדק הסביבתי והפערים התרבותיים רק הולכים ומתגברים (Craig, 2007).

אי-צדק סביבתי, המוגדר כחלק מאי-צדק חברתי, מתרחש לרוב בקרב אוכלוסיות מוחלשות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, המושפעות באופן בלתי מידתי מסוגיות סביבתיות. לדוגמה, אוכלוסיות מוחלשות נוטות לסבול יותר משימושי קרקע בלתי רצויים הסמוכים למגוריהן כדוגמת אתרי הטמנה לחומרים מסוכנים, ומפגיעות סביבתיות אחרות

כיתתית, למידה חווייתית, למידה התנסותית, למידה חברתית והנעה לפעולה. הלמידה הטרנספורמטיבית כדרך הוראה ליישום החינוך לקיימות נועדה במסגרת הקורס גם ליצור הזדמנויות לעבודה קבוצתית משותפת ומעורבת של יהודים וערבים לשם יצירת פתיחות, דיאלוג ושינוי תפיסתי.

יש לציין, שמחקרים רבים בתחום החינוך לקיימות בישראל ובעולם מתמקדים יותר בידע, עמדות ותפיסות כלפי הסביבה, בקשר לטבע וביצירת תחושת שייכות למקום, ופחות בהקשר של מערכות אקולוגיות-חברתיות, בדגש על חברה מרובת תרבויות (Rickinson, 2001; Skamp, 2010). עם זאת בשנים האחרונות נערכו בישראל מספר מחקרים שעסקו בהקשר של חברה מרובת תרבויות וקיימות (אלקחר וטל, 2013; נגב, 2016). אף על פי שבמחקרים אלה קיימת התייחסות לצדק סביבתי וצדק חברתי תוך בחינה של פערים חברתיים בין ערבים ליהודים בישראל, לא קיימת בהם העמקה בקונפליקט הערבי-יהודי ברמה הפוליטית שלו. מחקרים על למידה טרנספורמטיבית בהקשר של חינוך לקיימות גם הם לא נפוצים בישראל (דוניץ, 2016).

מחקר זה מבקש להוסיף לידע הקיים בשני רבדים. הראשון הוא חיבור רעיוני בין היבטים פדגוגיים המתבססים על למידה טרנספורמטיבית והיבטים קוגניטיביים הכוללים את העמקת ההבנה והידע במוסדות האקדמיים להשכלה גבוהה. הרובד השני הוא שילוב בין הפדגוגיה לידע הקוגניטיבי בתחום הקיימות בחברה מרובת תרבויות המושפעת מהקונפליקט הערבי-יהודי.

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד הקורס "מערכות אקולוגיות-חברתיות" במסגרת התכנית לתואר שני בחינוך סביבתי, הבנוי על עקרונות הלמידה הטרנספורמטיבית, השפיע על תפיסתן של משתתפות מתרבויות שונות את מורכבות המערכות האקולוגיות-חברתיות בחברה הישראלית מרובת התרבויות, ועל תפיסותיהן ההדדיות את בנות הלאום השני. זאת לאור המורכבות והקונפליקטים המאפיינים מערכות אקולוגיות-חברתיות בישראל, לאור הרצון לחזק את ההבנה בין סטודנטיות מקבוצות תרבותיות שונות ולאור ייחוד דרכי ההוראה ששולבו בקורס זה.

2. סקירת ספרות

המחקר התבסס על אינטגרציה בין שלושה גופי ידע, אשר אפשרו יצירת מסגרת תאורטית למחקר: מערכות אקולוגיות-חברתיות שהיו נקודת המוצא למחקר; חינוך לקיימות בהקשר של צדק חברתי, צדק סביבתי וחברה מרובת תרבויות הניצבים למול קונפליקטים במערכות אקולוגיות-חברתיות בישראל; ולמידה טרנספורמטיבית, שהיא הכלי הפדגוגי אשר באמצעותו ניתן ליישם חינוך לקיימות.

2.1 מערכות אקולוגיות-חברתיות

המושג "מערכת אקולוגית-חברתית" הוא מושג חדש יחסית בחשיבה המדעית, והוא מחבר בין לימודי האקולוגיה לבין לימודי החברה (Binder et al., 2013). התפתחות המושג נבעה מאימוץ הגישה הרואה את האדם כחלק אינטגרלי במערכת האקולוגית. גישה זו מתארת את יחסי הגומלין הדינמיים בין האדם לבין המערכת הטבעית שסביבו. האדם, בהתאם למערכת ערכיו, אמונותיו והמבנה הארגוני והכלכלי

מעניין לציין שבמקרה של ילדים שנחשפו לטבע ולסביבה, אין למוצאם התרבותי השפעה על פעילותם העתידית כבוגרים למען הסביבה. החשיפה לטבע ולסביבה בגיל הצעיר משפיעה בצורה אחידה על כל הילדים ממגוון התרבויות כדוגמת אפרו-אמריקנים והיספנים בארצות הברית, אל סלבדור (Sward, 1999), דרום אפריקה, אוגדה, הונג קונג, סרי לנקה ועוד (Palmer et al., 1998), ולא רק על אוכלוסייה לבנה ועשירה מהעולם המערבי (Chawla and Cushing, 2007).

המטרה אשר שם לעצמו החינוך לקיימות: צמצום אי-צדק סביבתי ואי-צדק חברתי תוך התייחסות לסוגיות פוליטיות ותרבותיות כחלק מרכזי מהמסבר הסביבתי העולמי, חשובה ככל שתהיה, היא מכשול המצריך חשיבה יצירתית. אם נמשיך לחנך באופן שבו אנו מחנכים כיום, אנו צפויים רק להחריף את ההתנהלות האנטי-סביבתית שמאפיינת אותנו כיום. הדבר אינו נובע מהיעדר חינוך, אלא מסוג החינוך שאנו מקנים (Orr, 1994). לכן במרוצת השנים התפתחו גישות שונות במטרה לצמצם את המסבר הסביבתי וליישם את החינוך לקיימות. אחת מן הגישות הללו היא הלמידה הטרנספורמטיבית.

2.3 למידה טרנספורמטיבית

למידה טרנספורמטיבית מוגדרת כלמידה משמעותית הגורמת לשינוי התנהגותי אצל הלומד (Mezirow, 1997). יישום תיאוריה זו יכול לתת מענה לעטנותו של אור (Orr, 1994) ולהתמודדות עם המורכבות של מערכות אקולוגיות-חברתיות המבוססות על קונפליקט בחברה מרובת תרבויות, כמו גם להניע לפעולה. בלמידה הטרנספורמטיבית ניתן דגש על חווית הלימוד המעצבת את הלומד, יוצרת שינוי תפיסתי ומשפיעה על פעילותו העתידית. שיטה זו שונה ממרבית שיטות הלימוד במסודות האקדמיים להשכלה גבוהה המבוססות על העברת הידע (Lammers and Murphy, 2002). למעשה בשיטה זו מושם דגש על תהליך חינוכי עמוק של הלומד, המאפשר הסתכלות ביקורתית לצורך התבוננות חדשה על המציאות (דוניץ, 2016). זאת ועוד, יש חוקרים הטוענים כי לרגש יש השפעה על תשומת לב, על מיקוד ועל זיכרון. לכן למידה רגשית, כפי שמופיעה בלמידה טרנספורמטיבית, אינה נפרדת אלא היא תהליך מקביל ללמידה קוגניטיבית. ליתר דיוק, תהליכים רגשיים ותהליכי למידה קוגניטיבית הם מרכיבים משלימים של תהליך הלמידה (Kroth and Cranton, 2014).

הלמידה הטרנספורמטיבית בנויה משלושה מרכיבים: חוויה, חשיבה ביקורתית ושיח רציונלי. חוויות החיים של הלומד מספקות נקודת התחלה ללמידה טרנספורמטיבית. חשיבה ביקורתית היא הכלי שבאמצעותו מעצבים את השקפת עולמו של הלומד. שיח רציונלי משמש כורז לשינוי. השיח מעורר את המשתתפים השונים לחקור את העומק ואת המשמעות של השקפות העולם השונות שלהם ולבטא את הרעיונות הללו. קיימות כמה דרכים לעורר למידה טרנספורמטיבית. דרכים אלו כוללות בין השאר שימוש בכתיבה רפלקטיבית, במטפורות ובספרות כדי לעורר תודעה ביקורתית, חקר, פרויקטים קבוצתיים, משחקי תפקידים, ניתוחי מקרה, הדמיה ויוגה. לדרכי הוראה אלו השלכות על תהליכים קוגניטיביים, על זיכרון, למידה, התנהגות ותפיסה של תופעות חינוכיות. זאת באמצעות חוויות הלמידה שיכולות להתבצע בכיתה או

(Bumpass et al., 2011). בעוד בארצות הברית השחורים הם אלו שסובלים יותר מאי-צדק סביבתי (Osofsky, 2005), בישראל אלו הם הערבים ואוכלוסיות מוחלשות נוספות (Omer and Or, 2005). לעיתים השימוש במושגים "צדק סביבתי" ו"צדק חברתי" הוא כיסוי לחוסר המוכנות של מחנכי הקיימות לעסוק בקונפליקטים חברתיים-פוליטיים תרבותיים מורכבים שהם לב לבו של המסבר הסביבתי (Craig, 2007), או כפי שגרונולוד ומנטאו (Gruenewald and Manteaw, 2007) מסכמים, כל חינוך הוא למעשה חינוך פוליטי המחבר בין סביבה, תרבות, פוליטיקה ואקולוגיה. בישראל, התייחסות החינוך לקיימות כחלק מצדק סביבתי וצדק חברתי היא מועטה, וכשהיא מתקיימת, היא לרוב לא מתמקדת באופן ישיר בקונפליקט הערבי-יהודי. גם אם קיימת פעילות חינוכית-סביבתית הכוללת משתתפים מתרבויות שונות (אלקחר וטל, 2013), מבורכת ככל שתהיה, לרוב היא אינה מתמודדת עם הקונפליקט הערבי-יהודי.

התמקדות בקונפליקט הערבי-יהודי היא מסובכת במיוחד, ומעורבים בה יצרים רבים ותפיסות הנשענות על קונפליקט ארוך שנים, המקשים על פיתוח דיון פתוח ומעמיק בסוגיה. זאת נוסף למורכבות של מערכות אקולוגיות-חברתיות. מכאן שעל העוסקים בחינוך לקיימות מוטלת משימה קשה של הבאה להבנת מכלול הגורמים המשפיעים על המסבר, תוך כדי מתן אפשרות לפתיחות מחשבתית שלא תמיד עולה בקנה אחד עם האמונות המבוססות על הרקע התרבותי.

במקביל למורכבות המתוארת לעיל, על החינוך לקיימות לגרום לפעולה פרו-סביבתית בקרב אזרחי המחוז (Hungerford and Volk, 1998). כיום פעילות אזרחית סביבתית היא נחלת מיעוט והיא עדיין לא נחקרה דיה (Berkowitz et al., 2005). במילים אחרות, על העוסקים בחינוך לקיימות להכשיר את הקרקע ללמידה משמעותית אשר תגרום לשינוי התנהגותי תוך כדי התייחסות לחברה מרובת תרבויות ועיסוק בסוגיות פוליטיות מורכבות (דוניץ, 2016). זאת במיוחד לאור העובדה שחינוך לקיימות, ביישום ובמחקר, לרוב אינו מתמקד בחינוך לרב-תרבותיות. לכן יש לשלב בין חינוך לקיימות לחינוך לרב-תרבותיות ולא לייצר נתק בין השניים (נגב, 2016).

אחת המטרות המרכזיות של החינוך לקיימות היא הנעה לפעולה פרו-סביבתית תוך כדי עידוד מספר רב ככל הניתן של פעילים סביבתיים. מספרם המצומצם של הפעילים הסביבתיים בכלל ושל הפעילים הסביבתיים המשלבים את הנושא הפוליטי בעשייה הסביבתית בעולם בפרט (Kollmuss and Agyeman, 2002), הוא תעודת עניות לחינוך לקיימות, או כפי שדוניץ (2016) היטיב לתאר, רבים חושבים על הסביבה ומדברים על הסביבה, אבל העשייה הסביבתית אינה מורגשת.

הדילמה העיקרית העולה במרבית המחקרים היא כיצד ניתן להניע אנשים לפעולה למען הסביבה. כמה מחקרים מצאו שככל שהחשיפה של ילדים צעירים לטבע תהיה רבה יותר, כך תגדל המוטיבציה שלהם לפעול למען הסביבה כאנשים בוגרים. החשיפה לטבע צריכה לבוא לידי ביטוי בצורה ישירה, לא דרך מסכים, תוך כדי פעילות חוץ-כיתתית בטבע עם ההורים, במסגרת בתי הספר או בכל דרך אחרת אשר תקנה חוויה חיובית בסביבה (Chawla, 1999; Chawla and Cushing, 2007).

שונים, שיקפו מגוון דעות פוליטיות ופעלו במגוון מסגרות חינוכיות. כל הסטודנטיות הביעו רצון לתרום למחקר והסכימו להתראיין. המחקר התבסס על מקורות מידע מגוונים: (א) ראיונות חצי מובנים שנערכו עם שמונה הסטודנטיות; (ב) שלוש רפלקציות כתובות של כל אחת מהמשתתפות בקורס (סך הכול עשרים וארבע רפלקציות). הרפלקציות תיעדו את החוויה והלמידה ואת קישורן לידע קודם ויצרו פרשנות ותובנות עתידיות ברמת הידע הקוגניטיבי, ברמת החוויה האישית וברמת החוויה הקבוצתית; (ג) שלוש תצפיות שנערכו על ידינו במהלך הקורס והתמקדו בבחינת האינטראקציות בין חברות הקבוצה המייצגות חברה מרובת תרבויות. המידע שנאסף נותח בשיטה איכותנית פרשנית. ניתוח הממצאים נעשה באמצעות קידוד ראשוני ושניוני (First and Second Cycle Coding) וביצירת קטגוריות (Saldaña, 2009), העולות באופן אינדוקטיבי מתוך הניתוח הפרשני של הנתונים. נערך תיקוף עמיתים ומומחים לקטגוריות השונות.

3.2 מבנה הקורס – הקשר המחקר

הקורס "מערכות אקולוגיות-חברתיות" כלל ארבעה סיורים ללא מפגש פנים אל פנים לפניו או לאחריו. קורס זה, המתקיים בשנה השנייה של התואר השני לחינוך סביבתי, הוא קורס המשך לשני קורסים תיאורטיים העוסקים במערכות אקולוגיות-חברתיות ובמשבר הסביבתי. מתוך ארבעת הסיורים, שלושה חייבו נוכחות, ואחד מהם היה סיור בן יומיים שכלל לינה משותפת באוהל בדואי. הסיור הרביעי היה סיור רשות בן יומיים שכלל לינה משותפת במרכז קהילתי של היישוב הערבי כפר קרע. כל אחד מהסיורים התמקד באזור אחר בישראל (נספח 1). הדוגמה המקומית שנחקרה במהלך כל סיור פתחה צוהר להבנה מעמיקה של האזור ואפשרה התבוננות רחבה לגביו. ההיכרות עם האזורים השונים בדרך זו העמיקה את הידע הבסיסי על מאפייני מערכות אקולוגיות-חברתיות בישראל ועל סוגיות סביבתיות מרכזיות ברמה מקומית, אזרית ובינלאומית. אלה נעשו לצד פיתוח חשיבה ביקורתית על צדק סביבתי וצדק חברתי בחברה מרובת תרבויות.

הסיורים התבססו על תהליכי למידה טרנספורמטיבית אישיים וקבוצתיים וכללו כמה שלבים: השלב הראשון כלל למידה אישית של הסטודנטיות לפני הסיור על נושאים שונים שניתנה להם התייחסות במהלך הסיור בשטח. בשלב השני, ביום הסיור, קוימה למידה קבוצתית בשיטת הג'יגסו (jigsaw). הלמידה הקבוצתית נועדה לאפשר לסטודנטיות לקבל תמונה רחבה יותר על המערכת האקולוגית-חברתית שבה נערך הסיור תוך שימת דגש על פיתוח חשיבה ביקורתית ובחינה אישית של אי-הצדק הסביבתי ואי-הצדק החברתי הנוגעים לאוכלוסיות ערביות ויהודיות כאחד. בלימוד הושם דגש על עבודה בקבוצות מעורבות כחלק מתפיסה הכוללת את הצורך בהיכרות עם תרבויות שונות וכחלק מתפיסה שלמידה קבוצתית היא בעלת יתרונות רבים, במיוחד כשמבקשים לבחון שינוי תפיסתי-תרבותי של סטודנטיות. למידה זו, כך הנחנו, תאפשר פתיחות רבה יותר להבנת הנושא של מערכות אקולוגיות-חברתיות, לאור שילוב מרכיבים אתניים בתוך הקונפליקטים אשר הוצגו בקורס.

השלב השלישי של תהליך הלמידה התבסס על תצפית מרחבית חוץ-כיתתית. התצפית כללה תרגילים שונים לצורך התבוננות במאפייני

מחוצה לה. סביבת הלמידה הטרנספורמטיבית נותנת למשתתפים מידע מלא, הם חופשיים מכפייה של רוב או של מיעוט, לכולם הזדמנות שווה להביע את דעתם, והם מאזינים אמפטיים המוכנים לחפש אחר מכנה משותף או סינתזה של נקודות מבט שונות (Mezirow, 1997).

העקרונות הפדגוגיים בלמידה טרנספורמטיבית הוצגו כבר לפני יותר מארבעה עשורים (Dewey, 1938). למרות זאת מערכת ההשכלה הגבוהה לא השכילה במרבית המקרים להטמיע רעיונות אלו בקורסים הנלמדים במסגרתה. במקרים רבים מתבססת מערכת החינוך של ההשכלה הגבוהה על המודל שבו לימדו בתי הספר הראשונים בתחילת המהפכה התעשייתית, כלומר מודל שבו המורה הוא מקור הידע והסמכות, ובהוראה משולבת רק מעט התנסות בלמידה חווייתית (Kolb and Kolb, 2005). עם זאת בשנים האחרונות קיימות דוגמאות שבהן מערכת החינוך של ההשכלה הגבוהה החלה להשתמש בדרכי הוראה כדוגמת הלמידה הטרנספורמטיבית ולמידה שיתופית ובעקרונות התפיסה הקונסטרוקטיביסטית הממוקדת בלומד, בעקבות מחקרים המראים שלמידה זו יכולה להניב תוצאות לימודיות גבוהות יותר (Tremblay, et al., 2012).

לסיכום סקירה זו ניתן לומר, ששילוב שלושת גופי הידע – מערכות אקולוגיות-חברתיות, חינוך לקיימות ולמידה טרנספורמטיבית – היו הבסיס להגדרה של מטרת מחקר זה, שביקש לבחון כיצד קורס במסגרת תואר שני לחינוך סביבתי, הבנוי לאור עקרונות הלמידה הטרנספורמטיבית, השפיע על תפיסותיהן של משתתפות מתרבויות שונות זו את זו ואת מורכבות המערכות האקולוגיות-חברתיות בחברה הישראלית מרובת התרבויות. לאור זאת הוגדרו שתי שאלות המחקר האלה:

1. כיצד סטודנטיות בחברה מרובת תרבויות שהשתתפו בקורס סיורים המשלב למידה טרנספורמטיבית, תופסות את המושג מערכות אקולוגיות-חברתיות בהקשר של צדק סביבתי וצדק חברתי על רקע הסכסוך הערבי-יהודי?
2. כיצד באו לידי ביטוי תפיסותיהן של סטודנטיות בחברה מרובת תרבויות את בני הלאום השני לאחר השתתפותן בקורס המבוסס על למידה טרנספורמטיבית המשלב דרכי הוראה מגוונות?

3. שיטות מחקר

3.1 חקר מקרה, המשתתפות, מקור הנתונים ושיטות הניתוח

במחקר איכותני זה נעשה שימוש במתודת חקר מקרה (case study), המבוססת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית, שאיננה מנסה לגלות אמת אחת אלא מבקשת לתאר מציאות מורכבת. חקר מקרה מאפשר לחוקרים לבחון תופעות מורכבות בהקשרן תוך כדי התבססות על מקורות מידע מגוונים. בחקר מקרה יש להגדיר את גבולות התופעה ואת היחידה הנחקרת (Yin, 2009).

במחקר הנוכחי נבחנה תפיסתן של סטודנטיות מתרבויות שונות את המושג מערכות אקולוגיות-חברתיות. הקורס כלל עשרים וארבע סטודנטיות, ארבע מהן ערביות מוסלמיות וכל השאר יהודיות. המחקר כלל את כל הסטודנטיות, אולם במאמר זה בחרנו להתייחס רק לשמונה מתוכן. לצורך בחינה מאוזנת בחרנו ארבע סטודנטיות יהודיות במקביל לארבע הסטודנטיות הערביות. הסטודנטיות היהודיות היו בגילים

בקורס ציינו כי חשו שלמדו למידה משמעותית בעזרת הסיוורים והפעילויות השונות, שהובילו להבנה קוגניטיבית מעמיקה של הקשר בין חברה לסביבה כחלק מהמושג "מערכת אקולוגית-חברתית". היטיבה לתאר זאת אחת הסטודנטיות:

[הקורס בא] לחשוף את הקשיים והאתגרים של החברה הישראלית [...] כמה זה מורכב לעשות פה חינוך סביבתי [...] כשהקומה הראשונה בבניין שאנחנו גרים בו היא כל כך רעועה, קשה לבנות את הקומה השנייה של הסביבה, אבל [...] זה חשוב שיהיו שתי הקומות האלה [...] אנחנו לא יכולים כל הזמן לדבר סביבה, בלי לדבר חברה.

דוגמה נוספת הממחישה את הקשר חברה-סביבה ניתנה על ידי סטודנטית אחרת: "כבר בסיוור הראשון התברר לי כמה נושאי החברה והסביבה קרובים זה לזה וכמה קרוב אלינו מתקיימות מערכות שהפגיעה בהן עצומה ורב אי-הצדק על הצדק". מדוגמאות אלו, שהן דוגמאות המייצגות את כלל המשתתפות, ניתן ללמוד עד כמה הוטמעה ההבנה כי לא ניתן לפתור את הבעיות הסביבתיות מבלי להתייחס לבעיות החברתיות בקרב משתתפות הקורס. הבנה כוללת של מורכבות המערכת האקולוגית-חברתית באה לידי ביטוי אצל מרבית הסטודנטיות כפי שמתארת הסטודנטית הבאה:

בסיוור הראשון – הבנתי – זה מורכב [...] אין פה נכון ולא נכון [...]. למי שייך נחל תנינים? על מי מופקדת השמירה עליו? ועל המגוון הביולוגי העשיר שעוד נותר בו – מי יגן עליו? וכיצד תתרומם ג'סר? וגם יוזמה ורצון טוב של האנשים בעירייה ושל צוות המורים, אבל שום שינוי באופק. ומנגד, ניתן להבין את אנשי מעגן [...] ועוד דוגמאות למורכבות: המחיר שכולנו משלמים על הטבע הכבוש על ידי העיר מודיעין? [...] אבל לעומת זאת, כולנו גרות וגרים בבתים נוחים בשכונות יפות [...] ועוד מקום מורכב – פארק "נאות חובב" – כיצד ניתן להתווכח עם הצורך של כולנו בתרופות, בירקות, בתעשייה – ומנגד – המחירים הכבדים. כל זיהום אפשרי. תוצרים רעילים לאדם ולסביבה. וחווה בודדים שמגשימות פנטזיות קולנועניות – אנשים שבחרו לחיות בבדידות מזהרת [...]. נכון שהן גורמות לזיהומי אויר ולירידה במגוון, אבל כולנו נהנים [...]. אפילו קנינו שם יין וטעמנו גבינות נפלאות. והעיר ירוחם, שמתמודדת עם אתגרים מבית: שיקום שכונות [...] שיקום אקולוגי לאגם ולסביבה, ואתגרים מחוץ: התמודדות עם שכניה הבדואים. ומקבלת תרומות מהאחים עופר. אלו שכורים בסביבתה [...] כל כך מורכב [...] הידע, המספרים [...], ואט אט אני מבינה שזהו רק קצה קצהו של הקרחון של המורכבות של המערכת הללו, והשילוב ביניהן.

ציטוט זה ממחיש את היכולת לתאר את הקונפליקטים תוך כדי הדגשת הקשרים בין הלחץ על המערכות האקולוגיות לבין היבטים כלכליים, סביבתיים וחברתיים, תוך התייחסות לחברה מרובת תרבויות. תיאור הקונפליקטים מלמד על הבנה מעמיקה של מורכבות המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות".

המערכת האקולוגית-חברתית, בצדק חברתי ובצדק סביבתי, בדגש על ההבדלים התרבותיים. בסיוורים נערך דיון על המאפיינים האקולוגיים של אזור הסיוור תוך הדגשת הלחצים הפועלים על המערכת במעגלי השפעה מקומיים, ארציים וגלובליים. השלב הרביעי של תהליך הלמידה היה מפגש עם דמויות מפתח ששיקפו את הקונפליקטים האקולוגיים-חברתיים. השלב האחרון בתהליך הלמידה היה סיכום הסיוור בדרכים אחדות: ציור מפה קוגניטיבית אישית של המערכת האקולוגית-חברתית, דיון משותף על תובנות ותחושות שעלו מתוך הסיוור, עבודת סיכום בקבוצות מעורבות של סטודנטיות ערביות ויהודיות שיצרנו אנו המרצים, ורפלקציה אישית כתובה.

4. ממצאים

מהניתוח האינדוקטיבי של הנתונים עולים שלושה מעגלי התייחסות שבמסגרתם ניתן לענות על שתי שאלות המחקר: תפיסות הסטודנטיות את המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות" ותפיסותיהן את האחר. מעגלי התייחסות אלו, שהממצאים יוצגו לאורם, קשורים זה לזה וכוללים: (1) מאפייני הקורס: למידה טרנספורמטיבית המקדמת הבנה קוגניטיבית; (2) הקשר פנימי: היחס הבין-אישי בין משתתפות הקורס בנות התרבות השנייה; ו-(3) הקשר חיצוני: צדק חברתי, צדק סביבתי והקונפליקט הערבי-יהודי (איור 1).



איור 1: מעגלי התייחסות להצגת הממצאים

4.1 מאפייני הקורס – למידה טרנספורמטיבית המקדמת הבנה קוגניטיבית

הלמידה הטרנספורמטיבית הייתה הבסיס הרעיוני עליו נבנה הקורס, וכפועל יוצא נעשה במהלכו שימוש בדרכי הוראה מגוונות. למידה זו התבצעה בשלושה שלבים: לפני הסיוור, במהלכו ולאחריו. שילוב תהליך הלמידה בשלושת השלבים השפיע על רמת ההבנה של מורכבות המערכות האקולוגיות-חברתיות. כמו כן שימוש בדרכי הוראה מגוונות, עידוד לעבודה משותפת והכרת האחר תוך כדי פיתוח חשיבה ביקורתית סייעו אף הם להבנה הקוגניטיבית של המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות". העיסוק במערכות אקולוגיות-חברתיות באופן ייחודי על ידי סיוורים שכללו מפגשים עם דמויות מפתח והחשיפה לקונפליקטים המאפיינים מערכות אלו במבט גלובלי ובמבט מקומי, יצרו את הבנת הקשר הבלתי נמנע בין המערכות האקולוגיות לבין אי-השוויון החברתי בישראל, ובאופן פחות מודגש לקונפליקט הערבי-יהודי. המשתתפות

אנחנו צריכים יותר להתקרב אחד לשני כדי להבין שאנחנו אותו דבר, אין הרבה פערים בינינו". אחת הסטודנטיות מסכמת ואומרת: "היה בקורס [...] משהו שקירב אותנו ועשה מאתנו קבוצה. קבוצה זה כוח – במקרה שלנו, כוח טוב ומיטיב." משתתפות הקורס חזרו וציינו שהקשרים התפתחו והתחזקו בעקבות מפגשים שנוצרו בקורס וכי ניכר שינוי בהיכרות הבין-אישית בין תחילת הקורס לסופו, בין היתר כתוצאה ממפגשים מזדמנים במהלך הקורס. לדוגמה: "השתפרו גם הקשרים הכלליים של הקבוצה [...] הקרבה התפתחה בתחילת השנה עם הסיוורים שהיינו ביחד." הסטודנטיות הכירו בחשיבות הקשרים ואף ציינו כי "יש משהו בביחד הזה שהוא מיוחד [...] כל פעם חושף עוד קליפה ועוד קליפה בבוך אדם, שאתה לא מגיע אחרת." הסטודנטיות מתארות איך התחילו להירקם הקשרים על בסיס היכרות אישית-תרבותית. לדוגמה:

יש דברים שהן [הסטודנטיות היהודיות] לא ידעו קודם, במיוחד במהלך הסיוורים [...]. כשיותר זמן מבליים ביחד, אז מתחילים לספר אחד על השני, ואיך בדיוק אנחנו חיים [...]. הן [היהודיות] עכשיו יודעות יותר טוב [...], והן שינו קצת את העמדות שלהן [...]. הקשרים אכן התחזקו.

לסיכום מתארת הסטודנטית את התחזקות הקשרים: "שמת' לב, בהתחלת הלימודים דיברתי עם בודדות מהן, לא כולן. וכשהסתיים [...] חלק גדול מהן, הפכנו לחברות שמדברות בווטסאפ." דוגמאות אלו ממחישות את החשיבות שמשתתפות הקורס ייחסו לקשרים הבין-אישיים שנוצרו בצורה מזדמנת במהלך הקורס. אחת ההזדמנויות שנוצרו בקורס וציינו על ידי רוב המשתתפות הייתה הארוחה המשותפת שארגנו הסטודנטיות בסיוור האחרון. באמצעות ארוחה זו התאפשר לראות את המגוון התרבותי בקבוצה תוך כדי יצירת תחושה של קרבה אמיתית בין המשתתפות. אחת הסטודנטיות תיארה אירוע זה ואת השפעתו עליה ועל הקבוצה: "לאוכל, להתעסקות בו, לרצון של כל אחת להביא משהו משלה. התחושה היא שכשאתם פותח שולחן ומביא משלו, הוא בעצם פותח את לבו, מביא מעצמו ומאפשר בה בעת גם לקבל מאחרים." דוגמה זו ממחישה היטב את התחושה של כל המשתתפות אשר ציינו עד כמה הפעולה המזדמנת של הבאת האוכל במהלך הקורס והאכילה המשותפת הייתה משמעותית ליצירת הקשרים.

4.2.2 יחסי ערבים-יהודים בקורס באופן יזום

במהלך הקורס אנו כמציים יזמנו כמה הזדמנויות למפגשים, שבהם בא לידי ביטוי מגוון התרבויות של משתתפות הקורס. הזדמנויות יזומות אלו כללו, כחלק מתפיסת הלמידה הטראנספורמטיבית, עבודה בקבוצות מעורבות שאנו החלטנו על הרכבן בד בבד עם יצירת דיאלוג ושיח תוך כדי שימוש בדרכי הוראה שונות. לצד היתרונות שיצרו הזדמנויות אלו להכרת בני הלאום השני, התגלו גם אתגרים.

4.2.2.1 האתגר שבעבודה הקבוצתית והיתרונות שבה

העבודה בקבוצות כחלק מתהליך תפיסת בני הלאום השני התבצעה בכל הסיוורים ובנקודות זמן שונות בתהליך הלמידה כדוגמת למידת העמיתים בג'יגסו, העבודה הקבוצתית שסיכמה את הסיוורים, וההכנה

במהלך הסיוורים התקיימה פעילות למידה באמצעות שיטת הג'יגסו, המאפשרת למידת עמיתים. שיטה זו הייתה משמעותית ללמידה במישורים רבים, כפי שציינה אחת הסטודנטיות:

פעילות הג'יגסו צמצמה באופן משמעותי את תחושת הזרות והניכור עם השטח, ובכך קל היה להתחבר באופן מהיר יחסית לתכנים המובאים. מעבר לכך, ניתנה לנו האפשרות לחוות למידת עמיתים משמעותית ובכך לפתח גם את הפן החברתי.

הקבוצות המעורבות בפעילות הג'יגסו אפשרו מתן ביטוי לחברה מרובת תרבויות ואף הובילו לתחושת תמיכה קבוצתית, כפי שציינה סטודנטית ערבייה: "הג'יגסו מאוד תרם לי להרגיש מקובלת בין הבנות וכאשר הגיע תורי לשתף מה שהכנתי [...] הן התעניינו לשמוע ושיבחו אותי על הידע שאני הוספתי [...] אני הרגשתי מאוד טוב עם עצמי." ניכר כי האפשרות שניתנה לסטודנטיות הערביות להציג את הידע שרכשו לפני הסיוור, גרם להעצמתן בזכות התמיכה הקבוצתית. כמו כן השימוש בג'יגסו בקבוצות מעורבות אפשר להשפיע על תפיסת בני הלאום השני.

סטודנטית נוספת סיכמה את תהליך הלמידה, והדגישה ש"ההכנה לסיוורים, הסקירה והרקע ששמענו תוך כדי הסיוורים, ההתייחסות למפות ולמיקומים, כמו גם הסיכום בסופו של כל סיוור, תרמו רבות להבנת המורכבויות המתקיימות הן מהבחינה האקולוגית והן מהבחינה החברתית, לא כל שכן, החיבור האבסולוטי בין שתי אלו." נראה כי הלמידה הטראנספורמטיבית, הכוללת דרכי הוראה מגוונות, הצליחה לייצר למידה קוגניטיבית משמעותית המבחינה מהן מערכות אקולוגיות-חברתיות. למרות ההבנה של המשתתפות את הקשר שבין חברה לבין סביבה, כמעט שלא הייתה התייחסות ישירה לקונפליקט הערבי-יהודי. התייחסות מעמיקה לסוגיה זו תוצג בחלק השלישי של פרק הממצאים.

4.2 הקשר פנימי: היחס הבין-אישית בין משתתפות הקורס

בניגוד למעגל הראשון של מאפייני הקורס, שניכר כי היה משמעותי מאוד למשתתפות ובמקרים רבים אף נתפס באור חיובי מאוד, המעגל השני של ניתוח הממצאים במחקר זה – ההקשר הפנימי – ביטא מורכבות מגוונת. ההקשר הפנימי, הכולל את ההיבט התרבותי, הדגיש את המורכבות של יצירת היחסים בין הסטודנטיות היהודיות לבין הסטודנטיות הערביות במסגרת הקורס המשותף. ההבדלים התרבותיים אפיינו את משתתפות הקורס – סטודנטיות יהודיות וסטודנטיות ערביות – ויצרו מארג של יחסים בין-אישיים שנוצרו באופן מזדמן בסיוורים החוץ-כיתתיים ובאופן יזום על ידינו, מרצי הקורס, ביצירת הקבוצות המעורבות. ההבדלים בין התרבויות השפיעו גם על מורכבות הקשרים בין המשתתפות.

4.2.1 יחסי ערבים-יהודים בקורס באופן מזדמן

רוב המשתתפות, יהודיות וערביות, ציינו את ההזדמנות שהקורס נתן להן לפגוש ולהכיר האחת את האחרת גם באופן מזדמן מחוץ להקשר של הלמידה הקוגניטיבית. דוגמאות אחדות ממחישות הזדמנות זו: "הסתכלות אחד על השני [...] היחס, הקשר, איך הוא מסתכל עליך, איך אתה מסתכל עליו [...] שוברים את הקרח אחד בין השני [...]"

מדוגמאות אלו ניתן ללמוד שבקרב משתתפות הקורס היו פתיחות ורצון ללמוד זו על זו וזו מזו. הדיאלוג שהתפתח בקבוצה בין הסטודנטיות מהתרבויות השונות אפשר לייצר גם תמיכה הדדית, הן מעצם ההבנה של הצד האחר וההכרה בו, והן בשל הבנת הקשיים המשותפים. לדוגמה, אחת הסטודנטיות ציינה שברגע שגילתה שגם חברותיה פוחדות לישון בחוץ, הן עודדו אחת את רעותה. מה שאפשר לדיאלוג זה להתפתח, היה פעילות שהסטודנטיות הערביות הובילו בסיוור האחרון ובו, באמצעות הפעלה חווייתית, הן ביקשו מהמשתתפות לתאר את התחושה שבה הן יוצאות לסיוור. בהפעלה זו התברר כי לרבות מהסטודנטיות, לא רק הערביות, יש חשש לצאת מסיבות שונות. כתוצאה מהפעלה זו ומהשיח והדיאלוג שנוצרו בעקבותיה תיארה אחת הסטודנטיות את התמיכה שקיבלה מהקבוצה: "משיחות עם החברות והפעילות הראשונה ידעתי שלא רק לי יש דאגות ופחד מהסיוור, והחלטנו שנהיה ביחד ונעזור אחת לשנייה." מדוגמאות אלו עולה החשיבות של יצירת הדיאלוג והיווצרות הקבוצה הרב-תרבותית, המושתתות על דמיון ועל שוני בין המשתתפות. ההיכרות ההדדית של המשתתפות, שנבנתה בין היתר גם באופן יזום לאורך הקורס באמצעות הדיאלוג, אפשרה הבנה טובה יותר של התחושות ושל התרבות של האחרות. לדוגמה, לפתע התברר לסטודנטיות היהודיות שהסטודנטיות הערביות פוחדות מהמצב הביטחוני לא פחות מהן. החשש של הסטודנטיות הערביות התמקד באפשרות שיתנפלו עליהן ברחוב עקב מלבושן הערבי המסורתי. למרות שחששן היה כה גדול ובלט לדעתן, ניכר היה כי אף לא אחת מהסטודנטיות היהודיות לא נתנה דעתה לכך. כפי שציינה סטודנטית יהודייה:

הם דיברו על זה שהן מפחדות, בגלל שזה מאוד בולט שהן ערביות, הן מפחדות להסתובב. ולא, הפחד הוא לא שלנו מפיוגעים אלא שלהם [...] זה נראה שהם לא מפחדים [...] ופתאום הן אמרו [...] אנחנו משקשקות כשיש דברים כאלה. זה באמת משהו שלמדתי, שלא חשבתי עליו בכלל.

נקודה מעניינת שציינו הסטודנטיות הערביות בהקשר לחשש הגדול שלהן, היא תחושת הביטחון בהגעתן לקבוצה שכללה גם את הסטודנטיות היהודיות. לדוגמה: "אחרי שהגעתי בשלום לסמינר והצטרפתי לקבוצה הרגשתי יותר בטוחה בין הבנות." זוהי תופעה מעניינת, שאולי מייצגת את העובדה שהימצאות בסביבת סטודנטיות יהודיות נותנת תחושת ביטחון, ואולי גם משקפת את האווירה שנוצרה בקבוצה, שהייתה בעיקרה אווירה פתוחה ומאפשרת את קבלת האחר.

4.2.3 יחסי ערבים-יהודים: השפעת הרוב היהודי על המיעוט הערבי – סוגיות מורכבות

הקשר שנוצר בין המשתתפות מתרבויות שונות בקורס, הן בתהליך הקבוצתי והן בדיאלוג, היה בסופו של דבר חלקי, וניכרה אמביוולנטיות בהתייחסות ההדדית אל הקשר שנוצר או שלא נוצר בין משתתפות הקורס. לדוגמה: "הן [הסטודנטיות הערביות] נשארנו קבוצה מאוד מלוכדת בתוך עצמן [...]. הן היו מאוד פתוחות אלינו אבל עם עצמן [...] כאילו היה צריך לחדור אליהן קצת." ניכר כי יש באמירה זו ביקורת סמויה, כאילו רק היהודיות צריכות לחדור אל התרבות הערבית, יש צורך "לחדור" אליהן כי הן "מלוכדות בתוך עצמן". דוגמה זו מייצגת את הקושי לייצר במקרים רבים את הפתיחות בין הקבוצות.

המשתתפת לסיוורם. למרות ההבנה כי לעבודות הקבוצתיות יתרונות רבים, כפי שציינה אחת הסטודנטיות: "בעבודה כצוות היו דיונים מעניינים והתגבשנו כקבוצה", הקשיים ביישום עבודות אלו עלו לאורך כל הקורס.

הקשיים התעוררו בעיקר בעבודות הסיכום לאחר הסיוור, כשלא רק ההיבטים הטכניים של הקושי להיפגש היו לב הבעיה. הצורך להתמודד עם המפגש שבין ערבים ליהודים תוך כדי התמודדות עם כתיבה אקדמית וקושי השפה, יצרו חיכוכים בקבוצות רבות עד למצבים שבהם הסטודנטיות הערביות נעלבו מהסטודנטיות היהודיות. כפי שתיארה סטודנטית ערבייה: "אחת מהבנות [...] נתנה לי הרגשה, בגלל שאני ערבייה כאילו היא כותבת [...] טוב ממני [...] ההרגשה שלי הייתה לא טובה." דוגמה זו ממחישה שבגלל קושי השפה של הסטודנטיות הערביות, הן הרגישו שמזלזלים בהן ולא נותנים להן כבוד. ייתכן שאם הסטודנטיות היהודיות היו מציעות עזרה באופן נעים יותר, לא היו נוצרות תחושות שליליות אלו. מנגד גם ייתכן שהסטודנטיות הערביות לא השכילו לבקש עזרה, בייחוד בנקודות הקושי המרכזיות שלהן: העובדה שהעברית אינה שפת אמן, והדרישה מהן להגיש את עבודותיהן בעברית תוך כדי עמידה בכללי הכתיבה האקדמית. עם זאת היו שראו את הערך גם בקושי, כפי שהדגישה סטודנטית יהודייה:

העבודה הקבוצתית, שעבורי היא כמו מטפורה לספרים ולשונות שחווינו – הזדמנות פצפונת לשנות את העולם – להיפגש. לשמוע, להשמיע, להיעזר ולעזור למען מטרה משותפת אחת. לבד זה קל. לבחור חברות לקבוצה שדומות לי זה קל. אבל בעולם הזה אין לבד, ואין בחירה, אז חשוב שנתאמן על הביחד.

הסטודנטיות הבינו את חשיבות העבודה הקבוצתית, וכמעט כולן סברו שיש להמשיך ולהשתמש בטכניקה של קבוצות עבודה המערבות סטודנטיות מתרבויות שונות למרות הקשיים. ייתכן שחלק מהבעיה נבע מהסיבה שציינה אחת הסטודנטיות היהודיות: "רציתי שמי שאני עובדת אתו יהיה ברמה אקדמית גבוהה. ופה הייתה הבעיה של הרצון לעבוד בקבוצות מעורבות, כי העבודות היו מאוד אקדמיות, וברגע ש[...] זה הציון של הקורס, והציון של הקורס חשוב [...] אתה רוצה לעבוד עם מי [...] שידוע את העבודה." קשה להבין מהנתונים את לב הבעיה. כנראה, כמו בכל הקורס וכמו במערכות אקולוגיות-חברתיות, הבעיה סבוכה ומורכבת מכל הגורמים גם יחד.

4.2.2.2 דיאלוג מביא להבנה שמדובר באנשים ואף לתמיכה הדדית דיאלוג ושיח פורה כחלק מתהליכים יזומים בקורס הודגשו אצל רבות מהמשתתפות. השיח אפשר למשתתפות להבין את האחר כבן אדם, וסייע להן לראות שמן הראוי להתייחס לאותו אחר ככזה, ללא התייחסות לדת, לגזע, למין וללאום. כפי שציינה אחת הסטודנטיות: "מכאן צמחה תובנה בנוגע לראיית האנשים, כיחידים, כפרטים בודדים [...] ובסופו של דבר, הם אנשים. בדיוק כמוני." ניכר כי המשתתפות ניצלו את העבודה המשותפת והעריכו אותה בהקשר של הכרת האחר, כפי שציינה סטודנטית יהודייה: "העבודה המשותפת תרמה לי רבות [...] לשמוע ולהקשיב לאחר."

למרות תחושת הזלזול שהופיעה במקרים מסוימים, הסכימו הסטודנטיות הערביות לבקר בבית הסטודנטיות היהודיות לצורך כתיבת עבודה משותפת, אולם מקרים הפוכים לא התרחשו. חלק מהסטודנטיות היהודיות לא היו מוכנות לבקר בביתן של הסטודנטיות הערביות. לדוגמה, סטודנטית ערבייה סיפרה ששמחה להגיע לבית חברתה היהודייה, אך הוסיפה שאיננה בטוחה כי היהודייה תסכים לבוא אליה:

עשינו עבודה משותפת ביחד, ולי היה קל ללכת אליה ולבקר אצלה. אני לא יודעת אם לה יהיה קל לבוא אליי [...] אני לא בטוחה בזה. וזה היה בסדר גמור מבחינתי [...] קיבלו אותי בצורה מאוד יפה. אבל אני לא יודעת מה הצד האחר [...] חושב עליי.

הסטודנטית המשיכה לתאר את הביקור: "ידעתי שכמוכן יש דמיון [...] אבל אחרי שישבנו ודיברנו ראיתי שיש הרבה דברים משותפים. גם בבית, עם הבעלים, עם הילדים, הקשיים שלנו בלימודים. זה בעצם אותם דברים [...] אנחנו פשוט מתמודדות עם אותם קשיים כמעט". גילוי הדברים המשותפים והעובדה שבצד השני יש בני אדם כמותן, היה משמעותי מאוד ליצירת הקשרים. אולם מדובר היה במאמצים חד-צדדיים, שכן כאמור חלק מהסטודנטיות היהודיות סירבו להגיע לכפרים הערביים. כפי שהצהירה סטודנטית יהודייה: "לא הייתי שם [בטירה], ואני לא אלך לשם [...] לא משנה מה יגידו". דוגמה נוספת למאמצים החד-צדדיים היא השימוש בשפה העברית לאורך כל הקורס, כולל בדיונים שעסקו בצדק חברתי עם אנשי מפתח ערבים. כל אלו גרמו לסטודנטיות הערביות להרגיש שהן מיעוט שלא ברור לו עד תום מה הצד השני, היהודים, חושב עליו. לסיכום, תפיסת הסטודנטיות את בנות הלאום האחר לאחר השתתפותן בקורס מלמדת על גישה אמביוולנטית זו כלפי זו. ניכר כי התקיימה היכרות אישית ומעמיקה בין המשתתפות, המייצגות חברה מרובת תרבויות, אך לא התרחש שינוי תפיסתי עמוק ביחס לאותו אחר.

4.3 הקשר חיצוני – צדק חברתי, צדק סביבתי והקונפליקט הערבי-יהודי

המעגל השלישי של ממצאי המחקר כלל התייחסות להשפעות תרבותיות רחבות על תפיסות המשתתפות את המושג מערכות אקולוגיות-חברתיות ועל תפיסות הסטודנטיות האחת את האחרת. סוגיות אלו כללו התייחסות לצדק חברתי כמקדם הבנה של מערכות אקולוגיות-חברתיות, לצדק סביבתי, לקשר שבין צדק חברתי לסביבה ולקונפליקט הערבי-יהודי.

4.3.1 (אי) צדק חברתי כמקדם הבנה של מערכות אקולוגיות-חברתיות כל הסטודנטיות התייחסו לנושא של (אי) צדק חברתי, שניתן היה לטענתן לראותו בכל הסיוורים. לדוגמה, סטודנטית יהודייה ציינה, "בכל הסיוורים הייתה התייחסות לאי-השוויון הזה, לחוסר הצדק המזעזע הזה." סטודנטית אחרת הדגישה שהקורס בא להמחיש סוגיות של צדק: "לקורס היה חשוב לציין שיש במדינה שלנו פערים בין אוכלוסיות. לא משנה אם זה אוכלוסייה ערבית מול יהודית או אפילו יהודית מול יהודית, יש גם פערים שם. לא כולם פה שווים." דוגמאות אלו ממחישות עד כמה נושא הפערים החברתיים בלט לעיני המשתתפות ועורר אצלן שאלות.

אותו קושי בדיוק תואר גם מצד הסטודנטיות הערביות כלפי קבוצת הסטודנטיות היהודיות. סטודנטית ערבייה אמרה: "גם אצלנו וגם אצלכם יש אנשים שלא משנה מה את עושה, אפילו אם את יותר טובה מהם, אז הם רואים בך משהו פחות מהם [...] יש אנשים, אפילו אם אני תלמידה טובה [...] הם [היהודים] מסתכלים עלינו שאנחנו לא ממש ברמה שלהם." מדברי הסטודנטית ניתן להבין שחוסר הפתיחות נבע בין השאר מחוסר ההערכה שחשו הסטודנטיות הערביות מצד חלק מהסטודנטיות היהודיות. במצב כזה אין זה מפתיע שלא נוצרה פתיחות מלאה.

ברגע של פתיחות בריאון, ציינה סטודנטית יהודייה שהפריעה לה תחושת הקיפוח של הערביות:

הם תמיד ירגישו מקופחים [...] לא שהם התלוננו [...] זה משהו שאולי אתם לא רואים, כי הייתם המרצים, אבל אנחנו בתוכנו, כי אנחנו בקבוצה, יש לנו את הקבוצה ווטסאפ. היה תמיד משהו שכאילו [...] כמו ריצוי, שאם היינו כותבות להביא משהו ומחלקות, אז זה ברור שהם יביאו את הלֶפֶן [...] או שברור שהם יביאו את הדברים האלה, כי זה בתרבות שלהם.

מנגד, סטודנטית יהודייה אחרת הכירה בעובדה שאולי היהודיות אכן התנשאו על פני הערביות, כפי שהסבירה: "אני חושבת שבהסתכלות לאחור אני מרגישה שקצת חטאנו [...] אני מרגישה שהסתכלנו עליהן באיזושהי התנשאות [...] אתם המיעוט, אתם החלשים, לכם אין יכולת [...] יש רצון, יש איזשהו שינוי, אבל תכלס בפועל לא באמת נעשים דברים." תחושת היותן מיעוט אכן הורגשה בקרב הסטודנטיות הערביות גם בקורס וגם במסגרת הדוגמאות שבהן עסק הקורס, ולעיתים הן גם חשו את חוסר ההערכה של עמיתותיהן, כפי שציינה אחת מהן: "אנחנו נחשבים לאזרחים מספר שתיים, או מספר שלוש, בארץ [...] אני באה ממיעוט." תחושת הזלזול מצד היהודיות אף התבטאה בדחיית הבנות הערביות, כפי שתוארה אחת מהערביות: "חלק מהבנות לא רוצות לדבר אתנו [...] אחת מהבנות [...] לא רצתה להיות בצוות עם ערביות." תחושת הקיפוח וחוסר ההערכה אינן מפתיעות, לאור המציאות בישראל.

הפער בין התייחסות הסטודנטיות היהודיות למצב הקשרים בין חברות הקבוצה לבין התייחסותן של הסטודנטיות הערביות לכך, התבטא באמירה של סטודנטית יהודייה. הסטודנטית ביקרה את יחס הסטודנטיות היהודיות האחרות בקורס שהדגישו את "המקום של – צריך לעזור להם [לערבים] [...] לתת להם יותר [...] לפתח יותר ולגרום להם להרגיש חלק. כאילו אנחנו לוקחים את האחריות עליהם, במקום שהם ייקחו את האחריות על עצמם". דברים אלו מחדדים את הפער בין תחושת הרחמים כלפי המיעוט לבין הרצון שהמיעוט המקופח ינקוט יוזמה. ואולם הסטודנטיות הערביות הרגישו כאמור שהן מיעוט, וכי הן אינן יכולות להביע את דעתן בחופשיות, כפי שהדגישה סטודנטית ערבייה: "הפתרון לא אצלי, כי כמה אנחנו יכולים לעשות שינוי מבחינה פוליטית? [...] לא רק אני אלא כל המגזר הערבי [...] אנחנו לא יכולים לעשות הרבה [...] ההוכחה לכך [...] אין לנו את כל הזכויות." דוגמה זו ממחישה את הקושי של הסטודנטית, שאינו רק אישי, אלא קשור להיותה חלק מהמגזר הערבי, מיעוט שחש שאינו יכול להשפיע.

שאתה נמצא בו, אז אתה גם עושה ויוזם, ואכפת לך לשמור על המקום שלך [...] אבל אם אתה מוזנח, אף אחד לא דואג לך, אין לך את הכלים לעשות את זה, אז זה גם משפיע על הסביבה.

תובנה משמעותית שרבות הגיעו אליה, היא העובדה שכאשר קיימת מצוקה חברתית קשה, הסיכוי להגיע לעיסוק בהיבטים סביבתיים הוא קטן מאוד. סטודנטית יהודייה הסבירה: "יצאתי עם תחושה שלדאג למערכת האקולוגית ולחוש חלק ממנה זו פריבילגיה. פריבילגיה שלאנשי ג'סר א-זרקא, המתמודדים עם עוני, אבטלה, פילוג ופשעה, פשוט אין". לא רק הסטודנטיות היהודיות שמו לב לעניין זה. גם הסטודנטיות הערביות הדגישו: "אתם היהודים אין לכם [...] דאגה להרבה דברים, הכול נוח אצלכם, בגלל זה אתם מתייחסים יותר לסביבה ולמערכות אקולוגיות. אצלנו יש הרבה דברים שצריך לדאוג לפני זה". מדוגמאות אלו עולה כי אי-הצדק החברתי הצליח "להאפיל" על אי-הצדק הסביבתי, ונותר רק הקשר שבין מצב חברתי-כלכלי נמוך לבין חוסר התייחסות לסביבה. עם זאת ניכר על פי הממצאים, כי הסטודנטיות העמיקו את ההבנה של המורכבות הקיימת במערכות אקולוגיות-חברתיות גם בהקשר הסביבתי וגם בהקשר החברתי.

4.3.3 הקונפליקט הערבי-יהודי כנוכח/לא נוכח

הקונפליקט הערבי-יהודי היה נוכח ולא נוכח בעת ובעונה אחת לאורך הקורס. נוכח, כי אנו המרצים בחרנו לקיים את כל ארבעת הסיוורים במערכות אקולוגיות-חברתיות שבהן קיים קונפליקט ערבי-יהודי. לא נוכח, כי לא הדגשנו את הקונפליקט הערבי-יהודי, לא במטרות הקורס (הסמויות או הגלויות – נספח 2), וגם לא בפועל, במהלך הסיוורים עצמם.

נוסף על כך, גם במהלך הסיוורים ניתן היה להבחין שהקונפליקט הערבי-יהודי נוכח/לא נוכח. נוכח, כיוון שלאורך הקורס כולו נחשפו הסטודנטיות למפגש הבין-תרבותי בין יהודים לבין ערבים ולהשפעותיו של מפגש זה על הפערים החברתיים, על אי-הצדק החברתי, על אי-הצדק הסביבתי ועל הפגיעה בחוסנה של המערכת האקולוגית-חברתית. לא זאת בלבד שהסטודנטיות נחשפו לנושאים אלו במהלך הקורס, אלא גם התנהלו ביניהן דיונים ערים שעסקו בפערים חברתיים, באי-צדק חברתי, באי-צדק סביבתי ובחוסנה של המערכת האקולוגית-חברתית בעקבות המפגש הבין-תרבותי. לא נוכח, משום שלמרות החשיפה ולמרות הדיונים שבסיסם במפגש הבין-תרבותי, הסטודנטיות נמנעו מכל עיסוק בסוגיות פוליטיות, ובייחוד נמנעו מהתייחסות לקונפליקט הערבי-יהודי.

לעיתים אף הייתה התייחסות אל החינוך הסביבתי כאל תחום ניטרלי המאפשר עיסוק שאיננו פוליטי, כפי שהסבירה סטודנטית יהודייה: "ואולי באמת דרך החינוך הסביבתי, שזה משהו לא פוליטי [...] אפשר להגיע לזה." כל המשתתפות ציינו את ניסיוןן להישאר במרחב הנוחות ולא להגיע לדיון או לקונפליקט הקשור להיבטים פוליטיים. הסטודנטיות השתדלו לא לשאול ולא "לעורר שדים" כדי לא לפגוע, עד כדי כך שאפילו אם במהלך הסיוורים התעוררו שאלות הקשורות לקונפליקט הערבי-יהודי, לדוגמה ה"חומה" בין ג'סר א-זרקא לקיסריה, התיישבות

תופעת (אי) הצדק החברתי גרמה במקרים מסוימים לסטודנטיות היהודיות לחוש אי-נוחות. כך לדוגמה תיארה סטודנטית יהודייה את תחושתה הקשה בסוללה המפרידה בין ג'סר א-זרקא לקיסריה: "על אף ההכנה המוקדמת שלי [...] [בה] למדתי על תופעת הקמת סוללת העפר בין ג'סר א-זרקא לקיסריה, על האפליה, העוני, המהות והמשמעות שמקבל המושג צדק חברתי. לא היה בזה די כדי לגרום לי טלטלה וזעזוע כפי שקרה כשטיפסתי על הסוללה ועמדתי צופה משתאה". רבות מהסטודנטיות היהודיות חשו אי-נוחות במצב זה, כיוון שהבינו את גודל הפערים בין החברה הערבית לבין החברה היהודית, ואת הניסיון להפריד ביניהן באמצעות חומות ולהחביא את הבעיות במקום לנסות לפתור אותן.

גם חלק מהסטודנטיות הערביות חשו אי-נוחות בחשיפה לתופעת (אי) הצדק החברתי, כפי שתיארה אחת מהן: "הפערים החברתיים היו מאוד ברורים וגלויים. הכפר, שנמצא באחד המקומות הכי יפים בארץ, על חוף הים, הוא כפר מוזנח, מלוכלך, עלוב ומנותק מהעולם שלנו [...] אפילו אנחנו כחברה ערבית מתנערים מהאחריות כלפיהם." הסטודנטית השכיחה להבין שיש לה חלק ביצירת אי-הצדק החברתי ובאפשרות לתקונו, והעלתה תובנה מעניינת:

השכלתי להבין שזה לא בגללם אלא בגללנו, זה לא הם אלא זה אנחנו. אין אפשר להתנער מהאחריות כלפי האוכלוסייה המוחלשת הזו [ג'סר א-זרקא] ולתת להם לשקוע עוד לתחתית, במקום לרומם אותם ולחזק אותם! היתי איך פנינה של מקום הופכת לנקודה שחורה על המפה! [...] האם לא ראוייה אוכלוסייה זו לצדק חברתי וסביבתי בדומה לאוכלוסיות המבוססות ביישובים הסמוכים? הרבה שאלות ומעט תשובות, ובסופו של יום אנחנו חוזרים לפינה שלנו ומתעסקים בדברים החשובים יותר בחיינו.

התובנה שבסופו של דבר חוזר כל אחד למקומו, הופיעה גם אצל משתתפות אחרות, והיא מאפיינת את תחושת אוזלת היד אל מול גודל אי-הצדק החברתי והקונפליקטים במערכות האקולוגיות-חברתיות שאליהן נחשפו הסטודנטיות.

לסיכום, המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות" מורכב מהיבטים סביבתיים ומהיבטים חברתיים. ההבנה של הסטודנטיות את הפערים החברתיים ואת אי-הצדק החברתי היא שלב מכריע בהבנת המורכבות של המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות". ניכר מהממצאים שהקורס אפשר הבנה מעמיקה של תופעת אי-הצדק החברתי בישראל.

4.3.2 צדק סביבתי והקשר שבין פערים חברתיים לסביבה

לעומת הפערים החברתיים שהוזכרו על ידי כל המשתתפות, המושג "צדק סביבתי" בלט פחות. עם זאת, רוב המשתתפות ציינו היבטים הקשורים לצדק ולסביבה, למשל סטודנטית שתיארה את הקשר שבין מצב חברתי לבין היחס לסביבה:

חברה שהיא מוזנחת היא גם מזניחה את המקום שהיא נמצאת בו. היא לא שומרת על הסביבה, היא לא שומרת על התרבות, על הערכים שיש לה שם. אם [...] יש לך את הכלים והאמצעים לשמור על המקום או לפתח את המקום

יהודי כדי לא ליצור מצב לא נעים במערכת היחסים העדינה שנרקמה ברמה האישית ביניהן.

לסיכום פרק הממצאים ניתן לומר כי קיים פער בין האמפתיה שנוצרה בקרב הסטודנטיות כלפי סוגיות של צדק חברתי בהקשר החיצוני, לבין ההתנהלות הקבוצתית והיחס לאחר בהקשר הפנימי. בין השאר ממחיש תיאור העבודה הקבוצתית את הקושי ואת התחושות הקשות שהתפתחו אצל הסטודנטיות. במהלך הקורס התרחש מפגש עם חוויית אי-השוויון ואי-הצדק, שבאו לידי ביטוי בסביבה הנראית, אך ברוב המקרים היא לא הייתה הסביבה הישירה והאותנטית של הסטודנטיות, בייחוד לא של הסטודנטיות היהודיות. מצד אחד המפגש עם עולם לא מוכר זה עורר אצל הסטודנטיות הזדהות, אמפתיה והבנה. אולם מן הצד האחר ההתנסות הישירה בעבודה משותפת יישומית ופרקטית עורר לעיתים מורכבות, כלומר לא רק התמודדות עם הרעיון של צדק אלא צורך מעשי ביצירה פעילה של צדק. כאן התגלו כנראה פערים שעוררו, לפחות אצל הסטודנטיות היהודיות, חוסר הבנה או חוסר סובלנות.

5. דיון ומסקנות

מטרות החינוך לקיימות בהקשר של מערכות אקולוגיות-חברתיות הן לענות על הבנת מורכבות מערכות אלו, וכן להעצים את המשתתפים ולהניעם לפעולה. הפעולה אמורה למזער את ההפרעות קצרות המועד ואת והלחצים שמפעיל האדם על המערכת, מתוך רצון להגביר את חוסנן של המערכות. חוסנה של המערכת האקולוגית-חברתית מבוסס בין היתר על יצירת צדק חברתי וצדק סביבתי שיובילו לשינוי חברתי כולל.

באזורנו חלק אינטגרלי מהשינוי החברתי הנדרש מצריך התייחסות לקונפליקט הערבי-יהודי, היכרות עם האחר ופתיחות לתרבויות שונות. לכן ולאור הממצאים מוצגים בפרק זה שלושת המעגלים הכוללים את ההקשר של הקורס: למידה טרנספורמטיבית העוסקת ביצירת הבנת המורכבות של המערכות האקולוגיות-חברתיות בידי משתתפות מתרבויות שונות. הדיון המתרכז בהקשר הפנימי ובהקשר החיצוני מתייחס לתפיסת הסטודנטיות את בנות הלאום האחר בהקשר של הקונפליקט הערבי-יהודי.

5.1 הבנת מערכות אקולוגיות-חברתיות: הקניית ידע באמצעות למידה טרנספורמטיבית

בחקר מקרה זה הלמידה הטרנספורמטיבית אפשרה התמודדות עם רכישת הידע על אודות מורכבות המערכות האקולוגיות-חברתיות והבנתן. בגישת למידה זו נעשה שימוש באסטרטגיות למידה מגוונות הכוללות התייחסות לאינטליגנציות מרובות (Gardner, 2006). אסטרטגיות הלמידה אפשרו את הבנת מורכבות המערכות האקולוגיות-חברתיות, וכללו למידה מתוך התנסות חווייתית, המשלבת בין יכולות וכישורים מגוונים. ביניהן ניתן למנות את המרכיבים האלה: למידה מתוך אינטליגנציה לשונית הכוללת רגישות להיבטים מילוליים (לדוגמה, מפגש עם דמויות מפתח); אינטליגנציה מרחבית הכוללת יכולת הבנה ושימוש במרחב (לדוגמה, ניווט בשטח); אינטליגנציה נטורליסטית הכוללת הבנת מערכות אקולוגיות (לדוגמה, נחל תנינים והגבעות הדרומיות של מודיעין); אינטליגנציה בין-אישית הכוללת

בודדים של יהודים ועוד, נמנעו הסטודנטיות מלשאול אותן. רק בריאיון האישי וברפלקציות ניתן ביטוי לסוגיה הפוליטית. לדוגמה, סטודנטית ערבייה תיארה עניין זה במילים אלה:

[עד כמה] קשה לי לדבר כי [...] אני נמצאת במקום שהוא מאוד בעייתי, מצד אחד כל מה שקורה בצד השני, מבחינה פוליטית, ומצד שני אני אזרחית פה במדינה, ואני נמצאת ככה באמצע, ולא תמיד אני יכולה להגיד מה דעתי. זה לא פשוט להגיד את הדעה שלי [...] התחושה של המיעוט [...] מבחינה פוליטית יש לזה יותר השפעה [...] אני לא אגיד שאני מרגישה בנוח תמיד לדבר ולהיות פתוחה.

ניכר כי לסטודנטיות הערביות היה קשה להתייחס לפוליטיקה או לקונפליקט הערבי-יהודי, וכי הסטודנטיות היהודיות מצדן העדיפו להישאר באזור הנוחות. הסטודנטיות, בעיקר היהודיות, הדגישו זאת: "לא יצא להגיע לנקודות הכואבות [...] [נשארנו] במה שהיה נוח." חוסר הנגיעה בסוגיות הפוליטיות של הקונפליקט הערבי-יהודי הוסבר, בין השאר, בהיעדר תקשורת די טובה: "אני לא חושבת שהייתה בינינו מספיק תקשורת באמת [...] אולי גם ממקום של לא לפגוע, לא להדור [...] לנושאים כאובים [...] נשארו יותר בקטע של צחוקים, והמשפחה [...] מאוד על פני השטח, ולא חודר למקומות האלה."

גם הסטודנטיות הערביות לא רצו לדבר על הקונפליקט הערבי-יהודי, כפי שציינה אחת מהן: "לא רצינו לפתוח את הוויכוח של ערבי-יהודי. אנחנו חברות [...] והיה לנו חיבור טוב עם החברות היהודיות." נראה כי אף לא אחת מהן הרגישה בנוח עם החיבור הפוליטי של מורכבות המערכת האקולוגית-חברתית עם הקונפליקט הערבי-יהודי, וכולן ניסו להתחמק מדיבור עליו. אחת מהן ציינה, שבמהלך המפגש עם מנהל בית הספר הדו-לשוני בכפר קרע, שבו התנהל דיון על יום העצמאות והנכבה "לא נגענו [...] בקונפליקט האמיתי בין יהודים לערבים [...] יש לי המון שאלות שלא העזתי לשאול."

כדי להתחמק מהקונפליקט הערבי-יהודי, מצאו את עצמן המשתתפות מתמקדות בהיבטים האנושיים של משפחה, ילדים וחיי היומיום, כפי שתיארה סטודנטית: "דיברנו על דברים של אנשים. כאילו, לא היו ערבים. דיברנו על המשפחה שלה, ודיברנו על הלימודים ודיברנו על זה שאחיה מתחתן, ודיברנו על הילדים שלה [...] לא שיח של יהודים-ערבים [...] אני מאוד נזהרת מזה." היא אף המשיכה לתאר איך נאבקה בעצמה על מנת שלא להיכנס לסוגיות הפוליטיות ולקונפליקט:

היו חוויות [...] אשר בגינן מצאתי את עצמי נאבקת מאבק פנימי באשר לרצוני להשמיע את דעותיי, אך נמנעתי מכך בשם הפוליטיקלי קורקט, מתוך חוסר רצון לפגיעה באלו החושבים אחרת ממני, מתוך התחשבות בגורם המרצה וחוסר הרצון לגרום לו למבוכה או לחוסר נעימות, ולעיתים נמנעתי מכך בכדי לא להיות זו המתויגת כבעייתית.

סטודנטית יהודייה סיכמה את התחושה בהקשר של הקונפליקט הערבי-יהודי באופן ציורי ביותר: "התחושה שהייתה לי הרבה פעמים [...] זה שזאת המציאות שלנו. זה קצת כמו [...] לא לבלוע ולא להקיא, זה איפשהו כמו איזה צפרדע שתקועה בגרון." ניכר כי הסטודנטיות נמנעו במכוון מלעסוק בסוגיות הפוליטיות של הקונפליקט הערבי-

תוצאות מחקר זה דומות לתוצאות מחקרים אחרים, המצביעים על כוחו של חינוך לדו-קיום לשמש גשר לפתיחות ולתפיסת האחר כאדם בעל זכויות לגיטימיות (Bar-Tal, 2004).

על פי ממצאי המחקר, ניכר שהקורס עורר דיון ומחשבה מעמיקה על סוגיות של צדק חברתי ועל השפעתן המכרעת על מערכות אקולוגיות-חברתיות. ממצאים אלו אינם תואמים את הקשיים שעליהם הצביעו אלקהר וטל (2013). לדבריהן, קיימים קשיים בהתמודדות של מחנכים עם סוגיות של צדק חברתי ושל צדק סביבתי באופן מעמיק, הנוגע בלב המאפיינים של מערכות אקולוגיות-חברתיות בחברה מרובת תרבויות כמו ישראל. ייתכן שההבדל נובע מכך שהקשיים שתיארו אלקהר וטל (2013) מתייחסים להקשר הבית-ספרי שבו משפיעות תפיסות מסוימות של מורים לגבי אפשרות שילוב העיסוק בפוליטיקה בבית הספר, ואילו במחקר זה מדובר במסגרת אקדמית בעלת חופש רב יותר.

מכאן ניתן ללמוד, בהקשר לשאלה הראשונה של מחקר זה, שהקורס, שאפשר לסטודנטיות הזדמנות לדיון מעמיק, סייע להן להבין באופן הוליסטי ואינטגרטיבי את המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות" כולל היבטים של צדק חברתי. לעומת זאת, ובדומה למחקר של אלקהר וטל (2013), נמצא שלא ניתן היה לנתק את תחושתן של הסטודנטיות הערביות כי הן מיעוט, בהתייחסן לסוגיית הצדק החברתי ולהשפעתו על המערכות האקולוגיות-חברתיות גם בהקשר של הקונפליקט הערבי-יהודי, וזאת למרות ההיכרות הבין-אישית. העובדה כי הסטודנטיות הערביות חשו כי הן מיעוט גרמה להן לחשוב שאין הן מסוגלות לפתור את סוגיית אי-הצדק החברתי, וכי הפתרון נמצא רק בידי הרוב. לכאורה תחושת חוסר האונים של הסטודנטיות הערביות סותרת את ההנעה ואת הפעילות הסביבתית שציינו כחלק מהשפעת הקורס, אולם בפועל אין מדובר בסתירה, שכן ההנעה לפעולה התייחסה להיבט הסביבתי במעגל המקומי, בעוד הצדק החברתי נתפס כפעולה במעגל הלאומי.

כמו במחקרים אחרים (Alkahr and Tal, 2011), מחקר זה מצביע על כך שלאורך זמן לא הצליח הקורס לייצר קרבה בין-אישית מתמשכת בין הסטודנטיות מהתרבויות השונות, למרות שינוי תפיסת האחר בקרב משתתפות הקורס. אמנם במהלך הקורס חלה התקרבות בין המשתתפות, התקיימו ביקורים בבתיים (של הערביות אצל היהודיות), נוצר קשר טלפוני מתוך דאגה אישית של היהודיות כלפי הערביות, ונוצרו קשרים שלא רק למטרות הקורס, אולם קשרים אלו התפוגגו לא רק במהלך החיים הפרטיים של שתי הקבוצות מהתרבויות השונות, אלא אפילו במהלך המשך הלימודים בקורסים הנוספים במהלך התואר. אחד הביטויים לכך היה הישיבה בקבוצות נפרדות של הסטודנטיות היהודיות והסטודנטיות הערביות בכיתות הלימוד המערבות.

קורס זה היה ייחודי בניסיון לגשר על התרבויות השונות. נוכח זאת מומלץ שתכניות של חינוך לקיימות במערכת להשכלה גבוהה, הכוללות קבוצות מתרבויות שונות, ישקיעו משאבים ביצירת שיתוף פעולה וקשר רציף בין הקבוצות השונות ליצירת המשכיות וחינוך הכולל בתוכו היבטים של חברה מרובת תרבויות.

בהקשר לשאלת המחקר השנייה, שעסקה בתפיסת האחר בקרב הסטודנטיות על רקע הקונפליקט הערבי-יהודי, ניתן ללמוד מן המחקר הנוכחי שלמרות הפתיחות בין הקבוצות מהתרבויות השונות, כפי שהעידו על כך הסטודנטיות, ולמרות העיסוק בצדק חברתי ובצדק

רגישות לזולת (לדוגמה, עבודות קבוצתיות); ואינטליגנציה תוך-אישית המאפשרת התבוננות רפלקטיבית על היבטים פנימיים של האדם (לדוגמה, רפלקציות אישיות).

השימוש באינטליגנציות מרובות באמצעות הלמידה הטרנספורמטיבית אפשר לכל לומדת למצוא את הדרך הפדגוגית המתאימה ביותר ללמידה הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית שלה. מתוך ממצאי מחקר זה עולה כי הסטודנטיות הבינו לעומק את מורכבות המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות", וכן הבינו בבירור כי לא ניתן להפריד בין היבטים חברתיים לבין היבטים סביבתיים. ההתבססות על הלמידה הטרנספורמטיבית, כפי שעולה מהמחקר, אפשרה למידה מסוג אחר, שהטביעה את חותמה על המשתתפות. למידה זו עיצבה את הלומדות, ויצרה השפעה משמעותית על פעילותן ועל תחושתיהן, בהתאם לטענתו של מזירו (Mezirow, 1997).

מעניין הדבר, שלמרות ההכרה התאורטית בחשיבותם של תהליכי הלמידה המבוססים על אינטליגנציות מרובות, למידה טרנספורמטיבית, למידה שיתופית ולמידה חווייתית והתנסותית (Kolb and Kolb, 2005), מרבית המוסדות להשכלה גבוהה בישראל ובעולם (גל וגל, 2014) לא אימצו תפיסות הוראה אלו, וממשיכים להתבסס על התפיסה הפוזיטיביסטית של הקניית ידע בידי מורה שהוא מומחה (Lammers and Murphy, 2002). המחקר הנוכחי ממחיש את הצורך של המערכת להשכלה גבוהה לחבר בין הידע לבין החוויה ליצירת הבנה מעמיקה יותר של תחום הדעת באמצעות שימוש בדרכי הוראה מגוונות. בייחוד נכון הדבר כאשר עוסקים בנושא מורכב כמערכות אקולוגיות-חברתיות.

5.2 שינוי חברתי: צדק חברתי, צדק סביבתי, והקונפליקט הערבי-יהודי

בהקשר לשאלת המחקר השנייה, שעסקה בתפיסת האחר בקרב הסטודנטיות על רקע הקונפליקט הערבי-יהודי, נראה כי המפגש בקורס "מערכות אקולוגיות-חברתיות" שהתקיים בין קבוצות מתרבויות שונות, הצליח לגרום לשינוי בדרך שבה נתפסו בנות הלאום השני ברמה האישית: רבות מהסטודנטיות הכירו במהלך הקורס הקורס בעובדה שמדובר בבני אדם ולא בקבוצות. מכאן שהתרחש תהליך של היכרות הצד השני, אולם רק ברמה האישית ללא עיסוק בנושאים פוליטיים ובקונפליקט הערבי-יהודי.

כל המשתתפות ציינו שהן ניסו להישאר באזור הנוחות. אצל הסטודנטיות הערביות נבע הדבר בעיקר מכך שהן התביישו או הרגישו שלא בנוח לדבר, ואילו אצל הסטודנטיות היהודיות בעיקר מכך שהן לא רצו לפגוע. תופעה זו נמצאה במחקרים שונים, כפי שמעידות אלקהר וטל (2013), המציינות שקיימת הימנעות משילוב היבטים פוליטיים בשיח הסביבתי. עם זאת המפגש באמצעות הלמידה הטרנספורמטיבית אפשר להתגבר על פחדים מושרשים הנובעים מהמציאות הישראלית, שבה הקונפליקט הערבי-יהודי דומיננטי. המעטפת החברתית שהתפתחה במהלך הקורס אפשרה לסטודנטיות להתגבר על חלק מהפחדים ולחוש ביטחון בתוך הקבוצה מרובת התרבויות.

המחקר הנוכחי מציג את הפוטנציאל של דו-קיום בחברה מרובת תרבויות בהקשר של חינוך לקיימות, למרות אורח החיים הסוער שבו משפיע הקונפליקט הערבי-יהודי באופן יומיומי על חיי הסטודנטיות.

(Zimmerman, 1995), היא תהליך של שינוי תפיסתי והבנה ביקורתית בקרב אלה המרגישים שהם יכולים להשתתף ולהשפיע על חייהם, על קהילתם ועל סביבתם. פרקינס וצימרמן משלבים בין התהליך לבין התוצאה, כאשר התהליך כולל פעולה שעצם עשייתה מעצים את האדם. תוצאת התהליך גם היא תורמת להעצמה.

ממצאי המחקר אף מעידים כי למידה טרנספורמטיבית הכוללת הסתכלות ביקורתית, התבוננות חדשה על המציאות ושינוי תפיסתי של המשתתפות, מאפשרת תהליך העצמה. תהליך העצמה זה הניע את המשתתפות לפעולה סביבתית. הפעולה היא אחת התוצאות של התהליך שאפשרה גם היא העצמה. לאור החשיבות הגדולה של העצמה כמניעה לפעולה, כפי שנמצא במחקר זה, על החינוך לקיימות לעודד ולהדגיש תהליכי העצמה כחלק בלתי נפרד מתפיסת הקיימות. תהליכי העצמה אלו צריכים לתת מענה ברמה האישית (Perkins and Zimmerman, 1995) ולאפשר מענה ברמה הקבוצתית, כפי שהעידו משתתפות הקורס. החינוך לקיימות מנסה לקדם במשך עשרות שנים הנעה לעשייה פרו-סביבתית ללא הצלחה מרובה (דוניץ, 2016). כפי שמעיד מחקר זה, שילוב הלמידה הטרנספורמטיבית בקורס במוסד להשכלה גבוהה שהניע לעשייה, יכול לשמש דוגמה להנעה לעשייה ברמה המקומית. במהלך הקורס הבינו המשתתפות שפתרונות להצעים ארוכי טווח ולהפרעות קצרות טווח במערכות אקולוגיות-חברתיות משפיעים לא רק ברמה העולמית אלא גם ברמה המקומית, ואפילו פעילות סביבתית מקומית היא משמעותית, ויכולה להשפיע על המערכת כולה. לעצם תהליך העשייה יש חשיבות במישורים שונים. במישור ההעצמה, לתהליך העשייה ותוצאותיו הייתה השפעה מעצימה על המשתתפות להמשיך בעשייה. במישור הקוגניטיבי, תהליך העשייה הוביל להבנת אפשרויות הפתרון לקונפליקטים המאפיינים מערכות אקולוגיות-חברתיות ורצון להמשיך ולפעול למרות קשיים שהתעוררו במהלך העשייה. לכן יש לשנות את התפיסות של המוסדות להשכלה גבוהה, המתייחסים לאקטיביזם כאל בזבוז זמן לכאורה (Flood et al., 2013), ולהטמיע עשייה כחלק אינטגרלי מתהליך הלמידה.

6. סיכום

מבחינה אקדמית ממצאי המחקר מצביעים על כך שבמוסדות להשכלה גבוהה ניתן ליישם ביעילות למידה הכוללת ביסוס ידע קוגניטיבי ורגשי תוך כדי שימוש בלמידה טרנספורמטיבית הכוללת דרכי הוראה מגוונות כדוגמת למידה חווייתית, למידה שיתופית ולמידה התנסותית, כל זאת מבלי לפגוע ברמה האקדמית של הקורס. נוסף על כך, הקורס האקדמי במוסד להכשרת מורים הוכיח שניתן להניע לפעולה פרו-סביבתית כחלק מתוצרי הקורס.

מחקר זה חידד את הקשר בין חינוך לקיימות ולרב-תרבותיות באמצעות למידה טרנספורמטיבית בהקשר של מערכות אקולוגיות-חברתיות. מבחינה חברתית, למרות ההימנעות המכוונת מצד הסטודנטיות לעסוק בקונפליקט הערבי-יהודי והימנעות בלתי מכוונת מצד מרצי הקורס, ניכר כי לקורס הייתה השפעה ברמה הבין-אישית, גם אם לתקופה קצרה, על מערכת היחסים בין יהודיות לבין ערביות, והוא הביא לפתיחות מחשבתית זו לזו באמצעות הדיאלוג שנוצר.

סביבתי כחלק ממרכיבי המערכת האקולוגית-חברתית, הקורס לא גרם לשינוי עמדות בהקשר של הקונפליקט הערבי-יהודי. ההיכרות והפתיחות הבין-אישית לא קידמו שינוי עמדות פוליטיות והתייחסות אחרת לקבוצה. לעיתים אף התרחשה הקצנה של העמדות הפוליטיות שאתן הגיעו הסטודנטיות לקורס. עם זאת יש להדגיש, כי שינוי עמדות פוליטי בהקשר של הקונפליקט הערבי-יהודי לא הוגדר כחלק ממטרות הקורס. לא ניתן לצפות כי ארבעה ימי סיור יצליחו לשנות עמדות פוליטיות שהתגבשו אצל הסטודנטיות לאורך עשרות שנים.

בעקבות מחקר זה התחדד לעינינו הפער שבין ההגדרות של חינוך לקיימות והבנת המושג "מערכות אקולוגיות-חברתיות" לבין יישום הנושא במציאות והקושי לעסוק בקונפליקטים חברתיים בחברה מרובת תרבויות כמו המקרה של הקונפליקט הערבי-יהודי. עם זאת, לאור העובדה שמדובר בקורס אחד עם מאפיינים ייחודיים מאוד של משתתפים (רוב יהודי), מומלץ לחזור ולערוך מחקרים דומים למחקר הנוכחי כדי לבחון אם הממצאים משקפים תופעה רחבה יותר. נוסף על כך החוקרים היו גם מרצי הקורס, וייתכן שקיימת הטיה שהשפיעה על ניתוח הנתונים יותר מאשר במחקר איכותני רגיל. כדי להתמודד עם סוגיה זו נערכו רפלקציות שלנו, המרצים-החוקרים, וחשיבה משותפת על נקודות המוצא שלנו, וכן ניתוח שיטתי של הנתונים כולל תיקוף עמיתים. כדאי לבחון בעתיד גם תכניות חינוכיות בתחום הקיימות, המציבות את ההתמודדות עם סוגיית הקונפליקט הערבי-יהודי כחלק ממטרות הקורס ונושאי הקיימות.

5.3 סוגיות למחקר המשך

שני נושאים נוספים שעלו ממחקר זה ודורשים מחקר נוסף, מעידים על תהליכים חינוכיים שחוו הסטודנטיות כחלק מהלמידה הטרנספורמטיבית במהלך ארבעת ימי הסיור. נושאים אלה היו העצמה אישית בעקבות החוויות החיוביות שעברו בקורס, והנעה לפעולה. שני הנושאים, העצמה והנעה לפעולה, הם מרכיבים מרכזיים של היכולת להגדיל את חוסנה של המערכת האקולוגית-חברתית על ידי פעולות שיגרמו לצמצום ההפרעות, הן ארוכות הטווח והן קצרות הטווח, של האדם על המערכות המצומדות.

על פי חקר מקרה זה, אנו משערים שהלמידה הטרנספורמטיבית יצרה חוויית למידה משמעותית, הגבירה את הבנת מורכבות המערכות האקולוגיות-חברתיות, יצרה העצמה אישית, הגבירה את תחושת היכולת להשפיע וגרמה לרצון לנקיטת פעולה סביבתית וחברתית של המשתתפות במחקר. כל אלו התרחשו על רקע הבנת הקשר שבין היבטים של צדק סביבתי, צדק חברתי והקונפליקט הערבי-יהודי. עוצמת החוויות הובילה בין השאר לרצון לעשייה. מכאן ניתן לראות כי ההבנה של המושג מערכת אקולוגית-חברתית לא הסתיימה בידע אקדמי על הנושא, אלא סייעה ביצירת הנעה לעשייה, כפי שציינו רבות מהסטודנטיות. הסטודנטיות ציינו כיצד הן פועלות, כל אחת בסביבה שלה, בעקבות הסיורים והלמידה המעמיקה שהתרחשה בהם ובעקבות המוטיבציה שניטעה בהן. אצל חלקן נשאר הדבר ברמת ההצהרה, ואצל אחרות הדבר הגיע לכלל מעשה.

ממצאי המחקר מעידים על תהליך העצמה אישית שעברו משתתפות הקורס. העצמה, כפי שהוגדרה בידי פרקינס וצימרמן (Perkins and

- Chawla, L., Cushing, D. F., 2007. Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13 (4), 437-452. doi: 10.1080/13504620701581539
- Craig, G., 2007. Social justice in a multicultural society: Experience from the UK. *Studies in Social Justice*, 1(1), 93-108.
- Dewey, J., 1938. *Education and experience*. Simon and Schuster. New York.
- Flood, M., Martin, B., Dreher, T., 2013. Combining academia and activism: Common obstacles and useful tools. *Australian Universities' Review* 55 (1), 17-26.
- Folke, C., Colding, J., Berkes, F., 2003. Synthesis: building resilience and adaptive capacity in social-ecological systems. In Berkes F., Colding, J., Folke, C., (Eds), *Navigating social-ecological systems: Building resilience for complexity and change*. Cambridge University Press. Cambridge, U. K. pp. 352-387.
- Gardner, H., 2006. *Multiple intelligences: New horizons*. Basic books. New York.
- Gruenewald, D. A., Manteaw, B. O., 2007. Oil and water still: How no child left behind limits and distorts environmental education in US schools. *Environmental Education Research* 13 (2), 171-188.
- Hungerford, H., Volk, T., 1998. Changing learner behavior through environmental education. In: Hungerford, H., Bluhm, W., Volk, T., Ramsey, J., (Eds.), *Essential readings in environmental education*. Champaign, IL: Stipes. pp. 257-270.
- Joshi, U., 2009. Education for sustainable development: The role of universities. Paper presented at the International Forum of Teaching and Studies. 5 (1): 62-67.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education* 4 (2), 193-212.
- Kollmuss, A., Agyeman, J., 2002. Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8 (3), 239-260.
- Kroth, M., Cranton, P., 2014. *Stories of transformative learning: Sense*. Rotterdam, the Netherlands. DOI: 10.1007/978-94-6209-791-9
- מקורות**
- אבריאלי-אבני, נ', בן-נתן, ג', 2014. מערכות חברתיות-אקולוגיות כבסיס לחינוך לקיימות. מחקרי הנגב, ים המלח והערבה 6 (3), 73-63.
- אלקחך, א', טל, ט', 2013. אתגרים ודילמות בשיח הסביבתי הבין-תרבותי בישראל – חקר מקרה של פרויקט חינוכי בגליל. אקולוגיה וסביבה, 4 (2), 147-138.
- גל, א', גל, י', 2014. הטיות ידע ותהליכי למידה במערכת החינוך. החינוך וסביבו ל"ו, 46-25.
- דוניץ, ד', 2016. חינוך טרנספורמטיבי וקיימות: נתיבים ואפשרויות. בתוך: אבישר, א' (עורכת), אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית-סביבתית. הקיבוץ המאוחד. בני ברק. עמ' 53-21.
- נגב, מ', 2016. מדיניות רב-תרבותית בחינוך לקיימות. בתוך: בשיר, ב', בן-פורת, ג', יונה, י' (עורכים), מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות. מכון ון ליר. ירושלים. עמ' 130-94.
- ספריאל, א', 2010. התכנית הלאומית למגוון ביולוגי בישראל. המשרד להגנת הסביבה. ירושלים.
- Alkahr, I., Tal, T., 2011. Environmental projects of jewish and arab youth in israel: The adult leaders' views. *Environmental education research* 17 (2), 235-259.
- Bar-Tal, D., 2004. Nature, rationale, and effectiveness of education for coexistence. *Journal of Social Issues*, 60 (2), 253-271.
- Berkowitz, A. R., Ford, M. E., Brewer, C. A., 2005. A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. In Johnson E. A., Mappin M. J. (Eds.), *Environmental education and advocacy*. Cambridge University Press. Cambridge. pp. 227-266.
- Binder, C. R., Hinkel, J., Bots, P. W. G., Pahl-Wostl, C., 2013. Comparison of frameworks for analyzing social-ecological systems. *Ecology and Society* 18(4): 26. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05551-180426>
- Bumpass, N., Cooper, J., Heaney, C., Snipes, M., Wilson, O., Wilson, S., 2011. Use of community-owned and managed research to assess the vulnerability of water and sewer services in marginalized and underserved environmental justice communities. *Journal of Environmental Health* 74, 8-16.
- Chawla, L., 1999. Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education* 31 (1), 15-26. doi: 10.1080/00958969909598628

- Rickinson, M., 2001. Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7 (3), 207–320.
doi: 10.1080/13504620120065230
- Saldaña, J., 2009. *The coding manual for qualitative researchers*. Sage. Thousand Oaks, California.
- Sandler, R. D., Pezzullo, P. C., 2007. *Environmental justice and environmentalism: The social justice challenge to the environmental movement*. MIT press. Cambridge, Massachusetts.
- Skamp, K., 2010. *Critical review of current practice and research of Environmental Education and Education for Sustainability for Kindergarten to Year 12 from 1990*. Department of Education & Training, New South Wales Government. NSW: Southern Cross University.
- Sward, L., 1999. Significant life experiences affecting the environmental sensitivity of El Salvadoran environmental professionals. *Environmental Education Research*, 5 (2), 201–206.
- Tal, A., 2002. *Pollution in a promised land: An environmental history of Israel*. University of California Press. Berkeley, Calif.
- Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D., 2012. *Assessment of higher education learning outcomes: Feasibility study report, volume 1*. OECD. Paris.
- Yin, R. K., 2009. *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage. Thousand Oaks, CA.
- Lammers, W. J., Murphy, J. J., 2002. A profile of teaching techniques used in the university classroom a descriptive profile of a US public university. *Active Learning in Higher Education* 3 (1), 54–67.
- Mezirow, J., 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, 5–12.
- Moore, J., 2005. Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education* 3 (1), 76–91.
- Omer, I., Or, U. D. I., 2005. Distributive environmental justice in the city: Differential access in two mixed Israeli cities. *Tijdschrift Voor Economische en Sociale Geografie* 96 (4), 433–443.
- Orr, D., 1994. *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press Washington, D.C.
- Osofsky, H. M., 2005. Learning from environmental justice: A new model for international environmental rights. *Stanford Environmental Law Journal* 24, 1–74.
- Palmer, J. A., Suggate, J., Bajd, B., Ho, R. K., Ofwono-Orecho, J., Peries, M., et al., 1998. An overview of significant influences and formative experiences on the development of adults' environmental awareness in nine countries. *Environmental Education Research* 4 (4), 445–464.
- Perkins, D. D., Zimmerman, M. A., 1995. Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 569–579.

נספחים

נספח 1

טבלה 1: תכנים ומאפיינים אקולוגיים, חברתיים ופדגוגיים של קורס סיורים בנושא מערכות אקולוגיות-חברתיות המבוסס על למידה טרנספורמטיבית

מקום	סיור 1	סיור 2	סיור 3	סיור 4
מקום	ג'סר א-זרקא	מודיעין-לוד	נגב (סיור של יומיים)	ואדי ערה (סיור של יומיים)
מאפייני המערכת האקולוגית	המערכת האקולוגית באזור ג'סר א-זרקא מצומצמת ומקוטעת ובמרכזה זורם נחל תנינים. במכלול קיימת מערכת בריכות הדגים של מעגן מיכאל שהיא בית גידול לח למגוון רחב של בעלי חיים ובעיקר עופות חורפים. מערכת זו נתונה להשפעה רבה מצד המערכת האנתרופוגנית שסביבה.	לב המסדרון האקולוגי הארצי המחבר בין ירושלים לשפלה. מסדרון זה נתון ללחצי פיתוח רבים מצד עיריית מודיעין. אזור זה נחשב לאחד האזורים הפתוחים האחרונים במרכז הארץ.	כ-66% משטח מדינת ישראל הוא הנגב ורק כ-3% מכלל התושבים מתגוררים בחבל ארץ זה. על פניו נראה אזור עתודות מרשים של שטחים פתוחים. בפועל אין הדבר כך. התנהלות האנתרופוגנית רב-תרבותית גורמת לפיצול השטח, לזיהום בשטח (תאורה, רעש, זיהום אויר וכדומה) ולגריעה מתמדת מאיכותו.	אזור צפון השומרון עם שרידים של יער אלונים ושטחי בתה של סירה קוצנית.
מאפייני המערכת החברתית	מערכת זו כוללת כמה ישויות: קיבוץ מעגן מיכאל, קיסריה, ג'סר א-זרקא ומושב בית חנניה. קיים ניכור רב בין מרכיבי המערכת וכן פערים חברתיים-כלכליים גדולים.	שתי הישויות החברתיות העיקריות הן העיר מודיעין והעיר לוד (עיר רב-תרבותית). שתי ערים שונות בתכלית בכל המרכיבים הדמוגרפיים שלהן.	אוכלוסייה רב-תרבותית בעלת דרישות שונות מהשטח (פזורה בדואית, התיישבות בודדים, ערי פיתוח, קיבוצים וישובים קהילתיים).	מכלול ישובים מוסלמיים ותיקים וביניהם ישובים יהודיים צעירים. רשת הישובים הפרוסים לאורך ציר התנועה העובר לאורך כביש 65.
קונפליקטים אקולוגיים-חברתיים עיקריים	לאן אמור להתפתח הישוב ג'סר א-זרקא?	לאן יש לפתח את העיר מודיעין והאם אין מדובר בפיתוח על חשבון העיר לוד?	מה עתידם של השטחים הפתוחים באזור הנגב אשר אמורים לשמש עתודה לשטחים הפתוחים? בארץ?	כיצד ניתן לשמור על שטחי היער והבתה באזור לאור הקונפליקט הרב-תרבותי?
דרכי הוראה בהן נעשה שימוש ליצירת אווירה חברתית חיובית המאפשרת למידה	יצירת קבוצות מעורבות; דיון בזוגות מעורבים.	יצירת קבוצות מעורבות; פיסול סביבתי; ניווט עירוני בקבוצות קטנות.	לינה משותפת באוהל בדואי; יצירת קבוצות מעורבות; ארוחות משותפות; יוגה; משחקי חברה.	שותפות בארגון; לינה משותפת במתנ"ס בכפר קרע; ביקור בבית של סטודנטית מוסלמית; סיור זוגי עצמאי (יהודי ומוסלמי).
דרכי הוראה המקדמות הבנת מערכות אקולוגיות-חברתיות באמצעות למידה קוגניטיבית	גיגסו; מפגש עם פעילים מקומיים (יהודים ומוסלמים); סיור רגלי במערכת האקולוגית; ציור מפה קוגניטיבית; העצמת משתתפי הקורס באמצעות הדרכה במהלך הסיור; כתיבת רפלקציה; דיונים בקבוצות קטנות.	גיגסו; מפגש עם פעילים מקומיים (יהודים ומוסלמים); סיור רגלי במערכת האקולוגית (קבוצות מעורבות); סיור רגלי ומטלות במערכת החברתית (קבוצות מעורבות); ציור מפה קוגניטיבית; העצמת משתתפי הקורס באמצעות הדרכה במהלך הסיור; כתיבת רפלקציה.	גיגסו; מפגש עם פעילים מקומיים (יהודים ומוסלמים); ציור מפה קוגניטיבית (אישית וקבוצתית); כתיבת רפלקציה; דיונים בקבוצות קטנות.	מפגש עם פעילים מקומיים (יהודים ומוסלמים); ציור מפה קוגניטיבית; כתיבת רפלקציה; דיונים בקבוצות קטנות.

נספח 2

טבלה 2: מטרות הקורס ברבדים השונים

מטרות נעדרות (שלא הוגדרו) (Null curriculum)	מטרות נסתרות (Implicit curriculum)	מטרות גלויות (Explicit curriculum) אקדמיות	מטרות גלויות (Explicit curriculum) סביבתיות
הבנת הקשר בין הקונפליקט הערבי-יהודי, רב-תרבותיות ומערכות אקולוגיות; קירוב לבבות; פתיחות מחשבתית ורעיונית.	יצירת אווירה קבוצתית חיובית לצורך למידה משמעותית (כולל יצירת דיאלוג ופתיחות); שימוש בדרכי הוראה חינוכיות מגוונות כחלק מלמידה טרנספורמטיבית; הדגמה (מודלינג) לשימוש בדרך למידה טרנספורמטיבית; הנעה לפעולה.	התנסות בכתיבה אקדמית על פי הכללים הנהוגים באקדמיה; יישום כתיבה קוהרנטית, תמציתית וממוקדת; פיתוח חשיבה ביקורתית.	הבנת שלוש מערכות אקולוגיות-חברתיות בישראל; הבנת המבנה והתפקוד של המערכת האקולוגית בשטח הפתוח; הבנת המרקם החברתי; הבנת הצימוד בין המרקם החברתי למרקם האקולוגי והכרת דילמות סביבתיות מרכזיות העולות ממנו.