

שילוב מתבגרים לקווי שמיעה בפיתוח רגילות כמקדים או מעלב חוויית מייטביות בבית הספר

דניאל יונה וסמדר בן אשר

"לפעמים אני מרגיש כמו אורח
מכובד אחר
כאילו באתי בכדור פורח רגע לפניך"
(מתוך השיר: "לחיות שניתן / אחוז מנות")

תקציר

שאלת השילוב של תלמידים לקווי שמיעה בכיתות רגילות מלווה את מערכת החינוך שנים רבות. הזרמים החברתיים הדוגלים בשוויון הזדמנויות ובנגישות של אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים מקדמים את השילוב ברמת החוק ויישומו במערכת החינוך. מחקרים רבים מציינים את החינויות בשילוב עבור התפתחות מייטביות עבור ילדים ומתבגרים עם צרכים מיוחדים, ועם זאת מעט ידוע על הדרך שבה המתבגרים לקווי השמיעה עצמם תופסים את תהליך השילוב. המחקר בוחן את חוויית התלמידים לקווי השמיעה בשילוב בחברה השומעת מנקודת הראות של התלמידים לקווי השמיעה, של אימהות לתלמידים אלה ושל מורות שילוב. חמש תמות עיקריות עלו בראיונות ובקבוצת המיקוד של התלמידים לקווי השמיעה: (1) קשיים ואתגרים העומדים לפני מתבגרים לקווי שמיעה; (2) תפיסות ועמדות כלפי השילוב; (3) "אני כמו כולם", כמיהה להידמות אל הכלל; (4) גורמי חוסר; (5) חשיבות האמפתיה לשילובם של המתבגרים לקווי השמיעה. ממצאי המחקר מראים שלמרות ההנחה הרווחת בקרב גורמי חינוך כי יש לפעול לשילובם של מתבגרים לקווי שמיעה בסביבה לימודית לצד תלמידים שומעים, התלמידים אינם רואים סביבה זאת כמייטבית לקידום התפקוד הלמודי, החברתי והרגשי. הממצאים מציינים במפתיע כי דווקא סביבה בעלת מאפיינים דומים של מתבגרים לקווי שמיעה, משמשת בעבור התלמידים קרקע פורייה להתפתחות מייטביות ולגיבוש זהות עצמית חובבית. ממצאי המחקר עשויים לתרום להגברת המודעות לפיתוח מערכות חברתיות ולימודיות של תמיכה במתבגרים לקווי השמיעה ונגישות במדיניות השילוב.

מילות מפתח: לקווי שמיעה; שילוב; מתבגרים; מערכת החינוך.

הייעוץ החינוכי

כתבת עת של אגודת היעצים החינוכיים בישראל

העורך: פרופ' שרגא פישלמן

כרך 6

בהוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

נובמבר 2017

כסלו תשע"ח

מכשיר שמיעה נראה לעין, ששל שבולל (ששל קופליליארי) הוא נסתר ומפחית את הנוכחות והנראות של לקות השמיעה. על כן פעמים רבות ילדים ומתבגרים לקווי שמיעה מעדיפים להרכיב ששל של שבולל לעומת מכשיר שמיעה ויזואלי (למשל, O'Brien, 2013; Gordon et al., 2007; Watson, Hardie, Archbold, & Wheeler, 2015). נראה כי אחד התרונות המובהקות של ששל של שבולל הוא בקידום איכויות הלמידה והבצועים האקדמיים של בעלי לקות שמיעה. יתרון אקדמי לעצמו עשוי לחרוץ לגבוש זהות עצמית חיובית בקרב לקווי שמיעה. על כן מוצאים אלה גם יחד מראים שהמצאתו או אי-המצאתו של ששל של שבולל בקרב מתבגרים לקווי שמיעה עשוי להשפיע על גיבוש זהותם העצמית ופיתוח יכולותיהם התברונות, באמצעות תקשורת בין-אישית ואיכות שפתית ושמיעתית גבוהות יותר (למשל, 2015, Dorman, Cook, & Zeifler).

עמדות כלפי שילוב

חוק החינוך המיוחד (1988) הביא לדי-מוניה בולטת של עלייה בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר ובכיתות חינוך מיוחד והגביר את המודעות לשילובם. עקרונות השילוב מודגשים את זכותם של אנשים עם צרכים מיוחדים לחיות חיים רגילים ולזכות להשכלה בסביבה שאיננה מוגבלת. למעשה זה הביטוי לגישה חינוכית ערכית הדוגלת בהתנסות משותפת ובוונה שיכולה להביא הן את המתבגר והן את המתבגרת עם לקות לדי התבוננות אינטגרטיבית עשירה של עצמו ושל הזולת. ראייה זו תורמת לרגישות כלפי האחר ומפחית מודעות עצמת המסייעת בקידום מטיבולת וערכות. כמו כן היא מסייעת להבניית תורה ברואת, אכפתית ובטוחה.

בעשרים השנים האחרונות הולך וגובר אימוץ המדיניות של שילוב ילדים עם לקויות בתורה. שילוב מתבגרים לקווי שמיעה בבית הספר החל-סודי משמעו קיומו של מסלול המאפשר לתלמידים לעשת לבחונות הגברות, מסלול המקדים סיום הלמידה בהישגים גבוהים, בהתאם ליכולתם של לקווי שמיעה (פלאוט, 2007; Slee, 2001). גורם אחר למוטיבציה לשילוב מתבגר לקווי שמיעה במסגרות רגילות נובע ממחקרים שהראו כי תלמידים לקווי שמיעה המושלבים בבתי ספר רגילים מקובלים בתרנית על כולל החלמלים, ללא השפעה של יכולת השמיעה, וכי הניגוזיה האקדמית של תלמידים לקווי שמיעה חלומדים בכיתות רגילות גבוהים יותר משל תלמידים לקווי שמיעה חלומדים במסגרות מיוחדות (קריסטר, 2007). עם זה ייתכן שהסיבה לכך נעוצה בכך כי חלוקת החלמלים בין הכיתות המטבלות למיוחדות נעשית מלכתחילה על בסיס העורכה של יכולת למידת והישגים.

המחקרים בנושא שילובם של בעלי מוגבלויות מוראים כי עמדות מבידות ותומכות בשילוב מצד המורה הרכבה שבה משתלבים האנשים עם הצרכים המיוחדים הן תנאי חשוב והכרחי להצלחה של איכות חויהם (Slee, 2001; Miltner, 2000). איכות חיים בעלת משמעות מבוטסת על עקרונות שהמלכה המשותף ביניהם הוא קיומה של אינטראקציה חברתית חיובית בין הסביבה לאדם עם הצרכים המיוחדים. אינטראקציה מסוג זה יכולה להתאפשר רק כאשר בחברה רווחות עמדות מכבדות ותפיסה מקבלת ולא מתנגדת של מאפייני האדם, בלי קשר למוגבלות הפיזית (Reiter & Schalock, 2008). מדיניות השילוב

תקשורת יעילה עם הסביבה השומעת (דרומי ורינגולד-פרימברג, 1996). המתבגר לקוי השמיעה עלול להימצא בעמדת נחיתות בכל הקשור ליכולת בין-אישית ושפתיות, ולכן הוא עלול לחוות ולהתנסות בקשיים רבים יותר בקבלת החלטות ובהתנהויות המובילות לכך, לעומת מתבגר בעל שמיעה תקינה רבים (Schroedel, 1992). מתבגרים לקווי שמיעה חווים קשיים בהתמודדות עם אינטראקציות חברתיות ונראה כי בעיות אלו חולכות וגוברות במעבר מילדות לגברות (van Eldik & Friedman, 1999; O'Brien, 2015). מידואו וטריבוי (1994, van Eldik, 2005) as cles in van Eldik, 1980, & Trybus, 1980, as cles in van Eldik, 2005) דיווחו בסקירתם על שכיחות גבוהה של בעיות רגשיות אצל ילדים לקווי שמיעה לעומת ילדים שומעים בני גילם. וון אלדיק (van Eldik, 2005) בחר במחקרו את שכיחות הבעיות החתונהויות והרגשיות בקרב בני נוער לקווי שמיעה בחולנד (גיל 11-18 שנים). ממצאי המחקר הראו כי שכיחות הבעיות החתונהויות והרגשיות הייתה בשיעור של פי שניים-שלושה יותר מהמזגם הנומרטבי. מחקרים למיניהם תיארו את לקווי השמיעה בעלי מאפייני אישיות, כמו אימפולסיביות, היפראקטיביות, אגרסיביות, חסרי יכולת אמפתיה ובעלי יכולת חברתית דלה לעומת ילדים שומעים (למשל, Bond, & Ge, 2014; Polat, Kalambouka, & Boyle, 2013). מחקרים שעררכו בעת האחרונה עולה כי המדיניות הקיימת באשר לקידום הסתגלותם החברתית של לקווי שמיעה עדיין לוקה בחסר ולא ניתן די-דגש בבעיות החתונות ובבעיות החתונות של לקווי שמיעה (O'Brien, 2014; Snodden & Underwood, 2015).

גלקמן (Gluckman, 1996) הליע מודל המתאר ארבעה שלבים שעורברים המתבגרים לקווי השמיעה בגיבוש זהותם העצמית. בשלב הראשון, "זהות שומעת", הם מפגימים את תוצר לחיות כמו אנשים שומעים; בשלב השני, "זהות שוליים", המתבגרים לקווי השמיעה עלולים לחוות בלבול כלפי "העולם" שהם משתייכים אליו, עולם החרישים או השומעים; בשלב השלישי, "שלב החטמה", מתפתחת הזהות החיטית ולעיתים קרובות מופגן בשלב זה זלזול בערכים של עולם השומעים; בשלב הרביעי, לאחר עיבוד האישינות והזהות העצמית, מתפתחת הזהות הדו-תרבותית. בשלב זה יחווה לקוי השמיעה התמצאות והשתלבות גם בעולם השומעים וגם בעולם החרישים. גלקמן (שם) הכיר בכך שתלדל גבוש הזהות אינו מתפתח בקו ישר משלב אחד של זהות לשלב אחר וציון כי ככל שיקבלת התקשורת טובה יותר, כך יופיע מוקדם שלב החטמה. מקסוול-מקאו (Maxwell-McCaw, 2001) מצאה כי קבלה חברתית שחווים מתבגרים לקווי שמיעה בתוך קבוצת השווים מסיבה עם תהליך גיבוש הזהות העצמית שלהם. מחקרה הראה כי לקווי שמיעה שהשתתחו בתוך עולם החרישים או שהיו בעלי זהות דו-תרבותית היו בעלי תחושת מיטבולת כללית חיובית. מחקרים אחרים (למשל, 2002, Goldstein, 2002, Ower, & Israelie, 2002) ציינו כי אחד המניעים לגיבוש זהות עצמית חזקה בקרב לקווי שמיעה הוא הצורך בקשר עם בני גילם כבדי שמיעה. בניית הזהות של לקווי שמיעה עשירה לחיות מאצת בקרב בעלי מאפייני חיים לשלהם.

אחד הדברים שנוצאו משפיעים על כישוריהם החברתיים של מתבגרים הוא הילאואות או אי-המצאתו של ששל לעומת מכשיר שמיעה (Gordon, Jivani, & Papsin, 2013). בעוד

הלך המחקר

בקבוצת המיקוד הנוהלה השיחה מקצתה בשפה מולולית אוראלית ומקצתה בשפת סימונים. בעת השיחה כאשר התלמיד העדיף להשתמש בשפת סימונים, דבריו לוו בתרגום קולי של מורה המתמחה בשפת סימונים וזאת לצורך תיעוד מוקלט. החוקרת הדוברת שפת סימונים ניהלה פרוצדורה זו נוסף לתייעוד פרוטוקול במהלך השיחה.

ניתוח הממצאים

בניתוח הראיונות וקבוצת המיקוד היה שימוש בשיטת ניתוח תוכן באמצעות חלוקה לתמות. הניתוח נוגע למולים ולתיאורים של המוראליינים במחקר המשקפים את רגשותיהם, את מחשבותיהם, את האמונות ואת הידע מתוך קשב לתכונים הרבים ובלי לכפות הבנות קיימות מראש (שקדי, 2003).

היבטים אתיים

לכל המוראליינים ניתנה הבטחה בכתב ובעל-פה באשר לשמירת האנונימיות שלהם. כל המוראליינים קיבלו הסבר על המחקר והתבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת טרם הריאיון. מכתב הסבר ובקשה לחתימה על טופסי הסכמה מודעת נשלחו גם לחורים. הסכמה על המחקר התקבלה גם מהנהלת בית הספר. בשל הנושא הרגיש של העברת מטרות למתגברים לקויי שמיעה בעולות ובהנה, נעזרה חוקרת מסי' 1 ביכולתה לדבר בשפת הסימונים, לקרוא שפתיים ולחדגיש מילים או משפטים כאשר נדרש הצורך לכך וזאת מתוך רגשות יתרה לתחושות המתגברים כי הם אכן מרגישים בנוח עם הלך הריאיון. כל השמות המופיעים במאמר הם בדויים ונשמר החיסיון וכל פרטי מידע אישיים.

ממצאים

ממצאי המחקר נוגעים לאתגרים וגורמי חסון בשילובם של מתגברים לקויי שמיעה בקרב אוכלוסייה שונת. הממצאים מוצגים על פי חלוקה לחמש תמות: (1) קשיים ואתגרים שעומדים לפני מתגברים לקויי שמיעה; קשיים חברתיים, רגשיים, לימודיים וביורוקרטיים; (2) תפיסות ועמדות של חורים, מתגברים ומורים כלפי השילוב; (3) כמיהה להידמות אל הכלל "אני כמו כלם"; (4) גורמי חסון; (5) חשיבות האמפתיה לשילובם של מתגברים.

לחל יובא תיאור הממצאים העיקריים שעלו בכל אחת מן התמות.

קשיים ואתגרים שעומדים לפני מתגברים לקויי שמיעה

במהלך ניתוח הראיונות וקבוצת המיקוד עלו קשיים חברתיים, רגשיים, קשיי תקשורת ותפיסת מציאות קשיים לימודיים.

כל המוראליינים (מתגברים, אימהות ומורים) ציינו בראיונות כי האתגר העיקרי שעומד בהיחסם של מתגברים לקויי שמיעה נוגע לתפקוד החברתי שלהם ולצורך שלהם להתמודד

חרתה על זוגלה את זכות הילד "עם הצרכים המיוחדים" לחינוך מיוחד ולמסגרת חינוכית

המתאימה לצרכיו. חוק השילוב עבר בבית המחקרים בישראל בשנת 1988, והוא מכונה "חוק החינוך המיוחד" (שכטמן, 1991; Friend & Bums, 1997; Bennett, Deluca & Bums, 2002). עמדות חיוביות כלפי שילוב מתגברים עם צרכים ייחודיים נמצאו בסיוס להצלחת השתלבות בלמודים ובעבודה (Mastropieri & Scwages, 1996). עם זה נראה כי איזו זה מספיק שהמוסד החינוכי יאזן בעמדות ברורות ומדיניות קוהרנטית המבונות לשילוב, או שיימצאו בו גורמי עזרה וכלים לשיע תפקודי לתלמיד המשולב. כל עוד אנשי החינוך לא מאמינים בשילוב יהיה קושי ליישם את השילוב התלמדי לקויי השמיעה (Leyser & Schallock, 2009; Reiter & Tappendorf, 2009).

מאז חוק חוק החינוך המיוחד מערכת החינוך הייתה מכוונת למציאת דרכי השילוב המגוונות של הלדים לקויי השמיעה במסגרות החינוכיות אולם האם התלמידים לקויי השמיעה חווים את שילוב זה מקדם או מעכב? האם השילוב מגביר את חוויית המיטביות שלהם בבית הספר או פוגע בה? מטרת המחקר הזה לבחון שאלה זו מנקודת המבט של התלמידים ומשעל המבוגרים הקרוב אליהם. המחקר ניסה לזהות אילו גורמים עשויים לסייע בתהליך השילובם של מתגברים לקויי שמיעה וכיצד אפשר לסייע להם לעמוד לפני אתגר השילוב.

שיטת המחקר

מחקר זה נשען על הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית המדגישה את חשיבותם של ההיבטים הסובייקטיביים בחקר התנהגותם החברתית של בני האדם (שלסקי ואלפרט, 2007). בשיטה זו, חוקרים איכותניים-קונסטרוקטיביסטיים מתחקים אחר התנהגות חקורות כפי שהן מובנות על ידי אלו החווים אותן (שקדי, 2003). הבחירה בפדגוגיה זו מאפשרת את בחינת המשמעויות שונותגים מתגברים לקויי שמיעה, אימהות למתגברים לקויי שמיעה ומורות למתגברים לקויי שמיעה, לאתגרים ולקשיים הניצבים לפני מתגברים לקויי שמיעה בתהליך שילובם בחברה השונת.

אופלוייית המחקר

המחקר כלל 13 מתגברים לקויי שמיעה שמרכיבתם לומדים בתוכן המשלב תלמידים לקויי שמיעה. אחת המוראליינות לומדת בתוכן נפרד ללקויי שמיעה ואחת לומדת במסגרת שילוב בבית ספר רגיל. כמו כן רואינו שלוש אימהות למתגברים לקויי שמיעה ושלוש מורות המתמחות בלקויי שמיעה. בסך הכול השתתפו במחקר 19 מוראליינים.

כלי המחקר

כלי המחקר היו ראיונות עומק אישיים מובנים למחצה וקבוצת מיקוד. כל הראיונות וקבוצת המיקוד הוקלטו ותומללו במלואם. השאלה שהונחתה כלפי התלמידים בראיונות האישיים ובקבוצת המיקוד עסקה בחוויה הלמודית, החברתית והרגשית שלהם בכיתות המשולבות ובכיתות המופרדות שבהם לומדים רק תלמידים לקויי שמיעה.

"אני מרגישה שאני לא שם. אני מרגישה ששם צוחקים עליי, בגלל שאני לא מתאימה שם [...]".¹¹ (מיכל)

המורות והאימהות אישרו את הפגיעה בדמוי העצמי של התלמידים וקשרו אותה לחוויה של הילדים שהמורים בניתוח המשלכות אינם מבינים את הקושי שעמו הם מתמודדים: "הם מרגישים שהמורה לא מבינה אותם, היא תמיד תופסת רק אותם. התלמידים לקווי השמיעה טוענים שהם הנתהו כמו כולם אבל רק הם קיבלו עונש. יש מין הרגשה כאז, שמלווה אותם שהם דפוקים, ושהם תפסים לא נכון [...] הם מרגישים שהם תלמידים טובים ויכולים ללמוד, ובכל זאת, הם מקבלים ציון שנראה להם פחות ממה שהם יודעים. זה נכון, זה כמובן משפיע על הדיוור [...] ואז הם מתוסכלים [...]".¹² (אילנה)

הקושי הרגשי הנוגע לבדידות וצורך בשייכות נתפס נובע מהמגבלות הנובעות מלקות השמיעה:

"הרגשתי שאני לבד [...] לקות שמיעה היא לקות תפיסתית, היא לקות שאת יודעת את זה בעצם לבד. שאת יכולה להיות בתוך ולמרגיש בחוץ. היא לא נראית, היא כביכול שקופה [...]".¹³ (דורית)

המורות מתארות איד במצבים שבהם מתרחשים אירועים שאינם בשגרה, כמו טיולים או אירועים חברתיים, נמצאים התלמידים לקווי השמיעה מבודדים חברתית. אחת האימהות מתארת את הקשיים החברתיים היום-יומיים:

"כל פעילות שהיא נחשבת בעינינו כמשהו כיפי, לצאת להפסקה, לשחק, בעניינם זו פעילות שהיא לא ברורה [...] הם מתכסחים עם חברים [...]".¹⁴ (נטע)

התלמידים סיפרו על קשיים במסביבות שיש בהן מוזיקה חזקה, על הצגות בלב תנוגים לשפת הסימנים ומי כפי הפללים אטרקציות עם גימ שבהם מכשיר השמיעה עזר לראות.

כל המוראותיים (מתגברים, אימהות ומורות) תיארו קשיים למודיים בשל לקות השמיעה. הם ייחסו את הקשיים לאי הבנה של השומעים אותם וטענו כי רבות לאי הבנה שלהם את השומעים. קשיים בתקשורת נקשרו גם למורים הרגילים בכיתה שאינם מבינים או יודעים שפת סימנים ולעיתים אף אינם מודעים לצורך של לקווי השמיעה בקליאת שפתם ובדבור ברור ואיטי יותר. כמו כן הועלו טענות כי לעיתים הפלים הלימודיים שבהם משתמש המורה אינם מתאימים לצורכי התלמידים לקווי השמיעה כמו למשל הסבר הניתן בחושך בעת הצגת מלצת בביתה.

האימהות מתארות בבהירות את הקושי של התלמידים בכך שלקות השמיעה אינה לקות נראית:

"מורה שאינה מכירה את הלכות עלולה לא להבין את הסימנים המראה שהבת שלי לא שומעת ושהיא לא מצליחה לעקוב אחרי המתרחש בכיתה [...]".¹⁵ (נטע)

עם חוויה של זרות, ניכור ותופעות של דחייה חברתית על רקע מוגבלות בתקשורת ביקו, אישיות וחברתית. המתגברים טוענו כי לקות השמיעה נתפסת בעיני החברה דבר חריג, המביאה לניכור וחתייה:

"בתור ילדה, האנשים היחידים שהם לא אני שהיו להם מכשירי שמיעה היו זקנים, קשישים, כמפים, בני תשעים [...] לא יודעים לאכול אותך, להכיר אותך, להתחבר אליך או לא להתחבר איתך. והם התעללו בי [...] הפיעו עליי שמולות [...] עשו עליי חרם [...] הרסו לי את היום הולדת, פוצצו את המסיבה [...] אני מצאצאת את עצמי בעשר בילדה יושבת ובוכה [...]".¹⁶ (מיכל)

בקרב כל האימהות נשמעו עיזויות דמויות על הקשיים החברתיים שחוו ילדיהן:

"הרבה פעמים לבנות הכיתה שלה, לבנות השכבה שלה, היה לך מאוד קשה לקבל את הלכות כל הזמן היא ניסתה והתחברה ופגעה, התחברה ושוב נפגעה".¹⁷ (אילנה)

גם המורות תיארו קשיים דומים:

"כל פעילות שהיא נחשבת בעינינו כמשהו מנתה כמו לצאת להפסקה ולשחק – בעניינם זו פעילות שהיא לא ברורה [...] הם מתכסחים עם חברים [...]".¹⁸ (ענת)

מרבית המוראותיים תיארו קשיים הנובעים מפגעים בתקשורת הבין-אישית, בכלכלת להעביר מסר לאחר בתחשב בכלקות השמיעה. מרבית התלמידים לקווי השמיעה העדיפו תברים לקווי שמיעה או חירשים:

"יותר כפי לי עם הברים בשפת הסימנים, אני יותר מתחברת".¹⁹ (מיכל)

האימהות אישרו את העדפה בפעל של הילדים להתחבר לחברים לקווי שמיעה. אחת המורות תיארה את הקושי התקשורת-חברתי של התלמידים לקווי השמיעה:

"הם מתכסחים בקטעים של חוסר הבנה של הסיטואציה".²⁰

הקשיים רגשיים התבטאו בתחושת בושה, דימוי עצמי נמוך, תחושת בדידות וצורך בשייכות. בקרב מחצית מהמתגברים תוארו תחושות של אשמה ובושה העולם בסיטואציות למיניהן ונובעים מתחושת הזרות והחריגות בהיותם לקווי שמיעה. כך תיארו לימור, לשנאלה אם היא פונה לבקש עזרה כשאינה מבינה דבר מה:

"לפעמים אני שואלת, לא תמיד [...] אני מפתחת לעצבן אותן (את בנות הכיתה) בגלל שאני לא שומעת [...] לפעמים כשמתורים מדברים ואני לא שומעת, אני קצת מתייבשת כי כל הכיתה [...] לא רציתי שירחמו עליי".²¹

אחת האימהות מסבירה מדוע בתה לקוית השמיעה לא פונה לבקש את עזרת הסניכה השומעת:

"היא נבוכה, היא חוששת לעצבן".²² (אילנה)

מרבית המתגברים תיארו חוויות נחזות הגורמות להם לרייח בערך העצמי:

ופתאום פעם ראשונה בחיים שלך את לא צריכה להסביר מי את [...]. סוג של התכונות, של הבנה חדשה.".

תחושת תחושת היחסייה שחווים התלמידים לקווי השמיעה בכיתות הנפרדות עולה וחוות בכל הראיונות עם התלמידים לקווי השמיעה:

"זה יותר נוח – להיות עם מניחה שדומה לך" (דליה)

"פה יותר קל לי, יש תרגום ומתאים לי לומדים יותר. אני מעדיפה יותר להיות עם חרשים [...]. כל נוח לי לדבר איתם" (מילכל)

בקרוב האמירות בולטת עמדה אמביוולנטית באשר לשילוב ילדו בחברה השומעת. האמירות מודעות למשאלת חלב שלהן לשלב את הילדים בחברה השומעת אך בה בעת גם למאחר הגבוה ולקשיים שלקווי השמיעה נדרשים לעמוד בהם באינטראקציה לא מתוכת בחברת השומעים :

"המיל שלנו שהבת שלי לומדת בבית ספר שבו יש כיתות קטנות וחסות – בערך 25 תלמידים. אבל אני מרגישה שהמורים לא עושים מספיק כדי שהבת שלי תוכל להשתלב והם גם אינם מעבירים לחבריה לכיתה את המסר של הצורך לסייע לה. אני מרגישה שאני כל הזמן לוחמת ומתקשת על זה. הייתי רוצה שהסביבה הרחבה תביץ יותר ותתמודד יותר כך שהילדה שלי לא תרגיש עוד כדי כך שונה [...]." (ניטל)

אפרת, שבה למד במסגרת חינוכית רגילה, מצגינה גם היא עמדה אמביוולנטית בנושא ואף מביעה חרטה מסוימת שבה לא היה במסגרת החינוך המיוחד הכולל כיתה נפרדת:

"השארנו אותו בסביבה הטבעית שלי. אני חושבת שבדעבד שבבית הספר היסודי זה היה נכון. למרות שגם בתוכו הוא מאוד מאוד הצליח אני חושבת שמבחינת הניכוש של החוות האישית שלי, אם הוא היה עושה את אותו דבר בבית ספר עם עוד מתבגרים לקווי שמיעה, הוא היה מקבל גם סוג של תמיכה והסתכלות, נניח הכישורים החברתיים שלו והמודעות העצמית שלו היו טובים יותר."

המורות הבלעו עמדה התומכת בעיקר בשילוב האינדיבידואלי. לדעתן, מתבגרים לקווי שמיעה זקוקים לתמיכה "חזקה" עבורם שתשרת את מאפייניהם וצרכיהם של לקווי השמיעה כדי שיוכלו להפיק את התועלת המרבית מן המסגרת החינוכית. המורות הדגישו את חשיבות תמיכת המערכת החינוכית אולם ציינו גם גורמים אחרים בסביבת הילד לרבות תמיכת המשפחה:

"אני מאמינה גדולה בעניין של השילוב, אני חושבת שהוא לוקח אותם בנות, הוא חושף בפניהם התנהגויות עם עולם. אם התהליך נעשה נכון ויש הכנה מתאימה הם ילדים בכיתות בשילוב ויש תהליך נכון של גישה בין שנינו לשילוב הוא נכון [...]." (דניאלה)

כפי שאפשר ללמוד מהראיונות, האמירות והמורות אינן מצוינות דפים אחד. אך נטות לכיוון השילוב. לעומת זאת מרבית המתבגרים הציגו עמדות התומכות המיכה מוחלטת

"[...] הרבה פעמים היא לא שומעת מה אומרים לה, או לא שומעת את ההסברים עד הסוף, ואז היא נרא לחוצה." (אפרת)

מורות השילוב רואות גם הן את הקשיים הלימודיים וטוענות כי הפגיעה עוד חולבת ומתריפה במעבר מבית הספר היסודי לתוכן:

"כשהם חולכים לתוכן, המערכת היא כל כך גדולה, המחנך פוגש אותם שעתים בשבוע, אין משהו שבאמת מכיר את הילד ואת הצרכים שלו ומלווה אותו, ואז איכשהו הוא אבוד [...]. אני חושבת שהם מרגישים שהם תלמידים טובים וכוללים ללמוד, ובכל זאת, הם משתתפים פחות מאחרים בשיח בעל פה בכיתה. הם מקבלים ציון שנראה להם פחות ממה שהם יודעים." (ענת)

נראה כי הקשיים שתוארו התלמידים, האמירות והמורות כרוכים זה בזה והם מעיינים התמודדות יום-יומית חוזרת משאבי כוח מצד התלמידים ועושה רבה מצד הסביבה השומעת. המצבים מראים מעורבות גבוהה של צדדים רגשים, כמו אשמה, בושה, תסכולים, פער בין ציפיה להישגים גבוהים לציונים ובעיקר תחושה של היעדר חבנה, עידוד ותמיכה מצד המורים הרגילים בכיתות המשובת.

תפיסות ועמדות כלפי שילובם של מתבגרים לקווי שמיעה בחברה השומעת

סוגיית השילוב היא שאלה פילוסופית, ערכית, חברתית ואולי יותר מכול גם פרקטית. קיומה של מערכת משלבת דורשת התארגנות פיזית של הנגשת הכינות לתלמידים לקווי השמיעה והבנייה מערכותית פדגוגית וחינוכית מתאמת של תכניות לימוד. טווח השילוב יכול להיות מלא (כיתה רגילה בבית ספר רגיל), חלקי (כיתות נפרדות ושילוב חלקי בבית ספר רגיל) ומערכת נפרדת. תבחורה במסגרת מתאימה תלויה לא רק ברמת היכולת של התלמיד לקווי השמיעה להשתלב בכיתה רגילה, אלא גם בקיומן של מסגרות מתאימות באזור המורים של התלמיד.

מרבית המתבגרים שראוינו במחקר זה הציגו עמדה ברורה התומכת במסגרת נפרדת ללקווי שמיעה, שבה הם יכולים לחוש יותר נוחות על בסיס תחושת הדהות ומיון וכן יותר חבנה. החסר לכך לא היה מתוך עקרונית אלא מתוך ביטוי לקשיים בשילוב בכיתה הרגילה. התלמידים לקווי השמיעה התלוננו לא רק על היעדר מודעות לצרכיהם מצד המורים, אלא גם על חיעוש בכיתות הרגילות שמביא לידי קושי לסנן בין רעשי הרקע לדברי המורה. קשה מאוד לדעת אם עמדת זו גובשה בדעבד כדי לחוש נוח עם המבנה המערכת של הכיתות הנפרדות בתוכן רגיל או שהיא פרי תעופה מתוך בחירה ממשית. דרוך למדה בבית הספר היסודי במסגרת משולבת, ובתוכן עברה למסגרת נפרדת ללקווי שמיעה:

"עברתי שילוב אינדיבידואלי, זאת אמרת זרקים אותך במערכת השומעת, תמות [...]. לא צונו מלונות, לא תמיכה. הייתי החיזה בכל בית הספר שחיית לקווי שמיעה [...]. פתאום אני מגיעה לכיתה נפרדת ורואה לא אחד, לא שניים לקווי שמיעה, לא שמונה, שמונים! שמונים חברים, כולם בגילאים שלך, לקווי שמיעה, לא שמונה, שמונים!" (ענת)

המורות מאשרות את הרצון של התלמידים להשתלב בחברה, להתנגיג לצח"ל או לשירות לאומי ואת ההתמודדות הרגשית הקשה כאשר הם עומדים מול מדיניות הצבא שלא ל"יסיס:

"האתגר הוא להיות כמו כולם. האתגר בשביל אלו שבשילוב זה להירפא, אני אומרת במירכאות. זה לעשות הכול, ואז תבטוח מגיעה, כמובן בצבא, בתחילת הליגוס [...]". (אפרת)

למור מתארת את הרצון של התלמידים לקויי השמיעה להשתלב בחברה באמצעות פעילויות חברתיות:

"אני מאוד פעילה בבית בדיק כמו כולם, אני הולכת למרכז החברתי, לכדורעף, לשומר הצעיר, אני מאוד עמוסה [...]".
דורין מספרת:

"התנדבות, הייתי פעילה, השתתפתי בלהקה של התזקון."

תמה זו הצגה תמונה שלפה תלמידים לקויי השמיעה אוחים בצורך עו להודמות לכלל החברה ולציאת שוויון חברתי. נראה להלן את האמצעים העיקריים שהמתגברים משתמשים כדי לספק צרכים אלה: הימעות ממשכיר שמיעה שיכול לתבלי את לקות השמיעה ובכך את הריגותם, השתלכות בפעילויות חברתיות מנוונות בדומה לתבריס השומעים, וכן שאיפה להשתלב בתפקידים בצבא ובשירות תלאומי כמו שאר מסיימי התזקון בני גילם.

גורמי חוסן בקרב מתגברים לקויי שמיעה

בראיונות זהו ארבעה גורמי חוסן המסייעים למתגברים לקויי שמיעה בתחילת השילוב בחברה ובגיבוש הזהות העצמית שלהם: תמיכה חברתית, תמיכה משפחתית, מוטיבציה פינמית ונכונות להשלים עם לקות השמיעה כחלק מן הזהות האיטית.

התמיכה החברתית הופעה כגורם בעל משמעות להתפתחות חוסן ועמידה בקשים אצל כל המתגברים, וכן עלתה בראיונות עם האימהות והמורות. ניכר כי הימצאות עם חברים קרובים מסייעת מאוד בתחילת החשתלכות בחברה, וכן בתחילתים של גיבוש זהות עצמית באמצעות קשר עם האחר:

"יש לי חברות אמתיות שמצאתי לי ועברתי דרך מאוד ארוכה כדי להגיע לחברות שלי האמתיות [...]". (לימור)

"הייתה לי חברה אחת הכי טובה, אחת מאוד טובה, שכאילו בכלל לא הייתה מהכיתה שלי והייתה שומעת [...] ויש לי חברה אחת שנשארה מהתזקון של הירשים ולקויי שמיעה, שהיא כמוני. כשאנחנו מדברות אנתו עוברות, כמו שאנשים מדברים ועוברים בין עברית ואנגלית לעברית, אנתו עוברות בין שפת סימנים ועברית תוך כדי דיבור". (דורין)

אילנה, אחת האימהות, מתארת את הקשרים החברתיים:

בלמורים במסגרת לא משולבת שבה יוכלו לרותות תחושת שייכות, ונותרות הודחות עם קבוצת היל של שלהם.

הכמיהה של המתגברים לקויי השמיעה לשוויון חברתי ולתחושה ש"אני כמו כולם"

הכמיהה של התלמידים לקויי שמיעה להיות כמו המתגברים השומעים עלתה כמעט בכל הראיונות. הרצון להיות "כמו כולם" מקבל ביטוי בשלושה מישורים: השתתת מכשיר השמיעה או העדפת השתל הקולבילאי המסוה, שאיפה להתנגיג לצח"ל או לשירות לאומי והשתלכות בפעילות חברתית. רצונם של המתגברים להיות "שווים" מעורר הערכה ותמיכה בקרב האימהות והמורות המלוות אותם.

מתגברים רבים תיארו כיצד הם מסירים את מכשיר השמיעה בחברה שומעת מאחר שרומה להם שהמכשיר יוצר זרות וניכור בינם ובין השומעים. בכל הראיונות של המתגברים עלתה העדפת ברורה לשותל בנימוק שהוא גלוי פחות לעין:

"למרות שהמכשיר עוזר לי, לפעמים לא בא לי עליו. התחלתי ללמוד השנה בבית ספר חדש ואני לא כל כך מכירה את הילדים. ובהתחלה חששתי שאולי ירחמו [...] הייתה רוצה שיקחה שהשמיעה שלי בין רגע תתפד להיות כמו של כולם, שאני לא אצטרך להיות כל הזמן עם המכשיר". (מיכל)

אחת האימהות שבת כבב סטודנט מספרת:

"הוא תוריד את המכשיר כי הוא רצה להיות כמו כולם. הייתה לו איזושהי הרגשה שזה מסמן אותו". (אפרת)

תמונה דומה עלתה בדבריה של אם אחרת:

"הבגיה הגדולה היא שהבתי שלי לא אוהבת להרכיב מכשיר שמיעה. היא אומרת שזה מציק לה ומעצבן אותה. היא גם שונאת להרכיב אותו באוזן [...] זה מתסכל אותה וגורם לה להרגיש נונה". (נוסע)

מתוך הראיונות עם המורות מתקבל חיזוק לתמונה שמעלות האימהות כי הרכבת המכשיר יוצרת בעיה בדימוי של התלמידים את עצמם כשווים ודומים לשאר התלמידים: "יש קושי שצריך להסתובב עם מכשיר שרואים אותו. הידיעה שלה שיש מכשיר שתכולם יכולים לראות אותו הובילה הרבה פעמים את התלמידים לכך שהם "שבתו" את המכשיר בבית [...]". (ציפי)

מתצית מתממבנים המרואיינים העיד כי היו רוצים להיות כמו כולם ולהתנגיג לשירות צבאי או שירות לאומי:

"אם זה היה תלוי בי, הקייירתי שלי הייתה צבאת עד היום. אני הקצינה התרישת הראשונה בירוסים". (דורין)

וזהו. לא עושה מזה אישיו, ומי שמנסה לעשות מזה אישיו, אני לא נותנת לו. אז יוצא מלא פעמים, שפחד מאוד גם בגלל התפקוד הנכבד כד טוב שלי, מזה מאוד אנשים שוכחים שאני לא שומעת. ואני יודעת שהתפקוד שלי מטעה [...].” (דורין)

גם אפרת, אם לילד לקווי שמיעה, תיאר את השיבות המודעות למצב והשלמה עמו בקרב בנה המתגבר:

”ככל שאתה מודע לבערים האלה זה בסדר. כשהוא (המתגבר) נכנס לריאיון הוא אומר 'אני לקוי שמיעה, בבקשה לבוא אליי ככה וככה', והוא מצג את עצמו כמו שצריך. כשישבים סביב השולחן, יסלחה, לא שמעתי מה אמרת, תחזור'. הוא למד לסגור על עצמו, וזה אף אחד לא לימד אותו, הוא למד לבד. זה סוג של אסטרטגיות תקוף, שזה בסדר ומצויין...”

המורות תיאר את השיבות קבלת המצב והשלמה עמו בקרב מתגברים לקווי שמיעה כגורם חוסן:

”שני התלמידים שהינכתי אחד מהם לא היה מודע, לא הייתה קבלת, לא של הילד ולא של ההורים שהייתה בכלל בעיית שמיעה ולכן התחלד אותו היה שונה. ותלמידה שגייח כן הייתה מודעות (והצלחה מאוד) וזה אני חושבת מה שעשה את ההבדל [...]. וברגע שיש מודעות לילד לבעיית השמיעה הוא גם גייח את המתגברים לעשות את זה [...].” (עופר)

ראוי לסיים כי ארבעת הגורמים שתוארו מסתמנים כתורמים נכרת לניבוי זכותם העצמית של מתגברים לקווי שמיעה ולקבלת הלכות כחלק מהם. מתמה זו עולה כי סיבות המתגברים, הן המשפחתיות והן החברתיות, היא בעלת משמעות רבה לשם גיבוש הזכות העצמית, כפי שניכר מתאורים על אודות המשמעות של קשרים חברתיים איכותיים בתוכם של המתגברים וכן על אודות סביבה משפחתית עוספת ומכילה. כמו כן ניכר כי גורמים פנימיים בקרב המתגברים ובהם מוטיבציה פנימית וכן גישה של קבלה ותשלמה של המצב משמשים אף הם היבטים חיוניים המקדמים את תהליך גיבוש הזכות העצמית של המתגברים.

תרומת האמפתיות של הסביבה השומעת לקידום השילוב של המתגברים לקווי שמיעה בהכלה

מתוך עדויות המראווינים עולה כי הבנת המצב של התלמידים לקווי השמיעה וגילוי אהדה כלפיהם וכלפי הקשרים שהם מתמודדים איתם, חשובה ביותר עבור המתגברים בתהליך השילוב.

”אני מבקשת שהשומעים יבינו את הקושי שלהם להבין את השפה ומבקשת להתחבר מצד השומעים. קשה לי עם השומעים שהם לא מבינים אותו ואני מרגישה שהם לא עושים הרבה מאמץ כדי להבין אותי [...]. אני רוצה שהם ידברו לאט, שיחזרו עם הפנים קדימה. שלחו אותי לפסיכולוגים, כי חשוב שאני לא מכירה מספיק חברים. לא עצרו אותי לשאול אם הפסיכולוגים

”יש לה חברות שומעות, שאותה אותה, שמכילות אותה, מקסימות, שמעמקות אותה, שתומכות בה, שמודעות לקשיים שלה, הן מכילות אותה. הן יודעות, הן אומרות: יש לך קושי, אנחנו נהיה איתך שם, אנחנו נעזור לך. ואחת עוזרת לשנייה, כל אחת מתמקמות שלה [...].”

התמיכה משפחתית עלתה גם היא כגורם חוסן בולט בעיקר מצד המורות:

”אין ספק שככל שהסביבה תומכת, זאת אומרת גם משפחה תומכת, גם מסורת חינוכית תומכת [...]. ילדים שנשארים בשילוב נמצאים הם בדרך כלל אלו שיש מאחוריהם משפחה מאד חזקה, שדוחפת, שמתעניינת ודואגת.” (ענת)

המוטיבציה הפנימית מקבלת ביטוי ברצון אישי של התלמיד להצלח. לימור מתארת זאת:

”המטרה שלי היא להצליח בחיים, להשתפר כמה שיותר. לצאת טובה ממה שאני למדתי. אני ילדה שלא מוותרת, אני רוצה להגיע למטרה שלי עד הסוף.”

ומסייפה דורין:

”בשלב מאוד מאוד מוקדם למדתי שאם אין אני לי, אין אף אחד אחר [...]. מי שעסק במה שהוא לא יכול, חרבה מאוד פעמים הוא יושב על התחת, אוסף את הדמעות, לא מתקדם לשום מקום, וזה ממש לא משנה מה הוא מסוגל, הוא בכלל לא יעשה עם זה כלום [...]. לעומתו, מי שעסק במה שהוא כן יכול חרבה מאוד פעמים לא יעצר לברוק מסוגל לא מסוגל [...]. הוא כל הזמן מתקדם” [...].

בקרב האמאיות על עוד היבטים המעידים על חשיבות המוטיבציה הפנימית של מתגברים לקווי שמיעה כבסיס להצלחה בשילוב ובגיבוש הזכות העצמית. כך למשל תיארה אפרת את המוטיבציה הפנימית של בנה:

”ברמה העקרונית, אם יש קיר ויש שבל שחולך ליד, אם אפשר לעבור דרך הקיר להגיע לאותה מטרה, הוא לא ילך על השביל הרגיל [...]. זה מעורר הערכה, כי הוא בל מוטיבציה, ויכולת התמודד וכוונ רצון, שאם היה לו רבע ממה שיש לו אני בטח הייתי היים פרופסורית באוניברסיטה...”

גם אצל אילנה עלו תיאורים המעידים על הדרך שבה מוטיבציה פנימית סייעה לבתה להתגבר על הקשיים:

”היא ילדה שלא מוותרת, היא ילדה שמתאמנת. תמיד יהיה לה קשה, אבל רצון שלה להצלח, ולהוכיח את עצמה שהיא מסוגלת.”

רכיב אחר בחוסן הוא ההשלמה עם לקות השמיעה:

”אז לא נשמע מוזיקה, וואלה, אובדן, לא אומרת שזה לא אובדן, אבל לפני זה, זה היה פחד תהומי. זה הדבר שהכי הפחיד אותי בעולם [...]. עכשיו כשאני פוגשת אנשים אני שמה את זה על השולחן דבר ראשון, תהי יש בעיית שמיעה

נראה כי לקראת השנה האחרונה בתוכן התלמידים עיפים ומוותרים מאוד מהשילוב והם מבקשים לחתוך במטלות הלמודיות ובאתגר של החתמוודדות עם הבחינות שהתחצלת בחן היא המוד מבחינתם להישג האישי.

עבודת המחקר הזאת בחנה את משמעות הקטיים והאתגרים הניצבים לפני מתגברים לקווי השמיעה בתחילת שילובם בחברה השומעת מנודות ראות של שלשה שותפים בתחילת: החלמזים, האמהות ומרות השילוב. במסלילית השילוב נמצאים גם שותפים אחרים שלא נכללו במחקר זה: המורים בכיתות הרגילות, התלמידים שאינם לקווי שמיעה וכמובן ההתלת בית הספר המתונה את מדיניות השילוב. הדיון הזה עוסק בקטיים ובאתגרים שעומדים לפני מתגברים לקווי השמיעה, בתפסות ועמדות של הורים, מתגברים ומורים כלפי השילוב, ובדרך שבה מתגברים לקווי שמיעה מביטאים כמותר להידמות אל הכלל. כמו כן מוצג דיון בגורמי תסון חשובים בתחילת גיבוש החות העצמית של מתגברים לקווי שמיעה והשיבותה של אמפתיה לשילובם של מתגברים.

סיכום הממצאים ודיון

התמונה העולה מתוך התבוננות כוללת על ממצאי הראונות מראה שלמרות החתות הרווחת של גורמי חינוך כי יש לפעול לשילובם של מתגברים לקווי שמיעה בסביבה לימודית לצד תלמידים שומעים, אין זו בהכרח הסביבה המיטבית לקידום התפקוד הלימודי, החברתי והרגשי של מתגברים לקווי שמיעה. הממצאים מראים במפתיע כי דווקא סביבה בעלת מאפיינים דומים של מתגברים לקווי שמיעה יכולה לשמש קרקע פורייה להתפתחות מיטבית ולגיבוש זהות עצמית חיובית. נראה כי סביבה משולבת תוכל לתת מענה אפקטיבי על קטיים ואתגרים הניצבים לפני מתגברים לקווי שמיעה רק כאשר יתקיימו כמה תנאים מקדימים לכל. התנאי הראשון הוא שימת דגש בהגנת עולמם והווייתם של מתגברים לקווי השמיעה. כלומר אמפתיה היא תנאי הכרחי להצלחת שילובם של מתגברים לקווי שמיעה בחברה השומעת. אמפתיה זו ובכלל המיכה סביבתית צרכנית לבוא לדיד בטויו הן מצד המורים וגורמי חינוך, הן מצד התא המשפחתי והן מצד העמיתים של המתגברים בבתי הספר המשולבים. כמו כן נראה כי יש גורמים פנימיים שאפשר לפתחם בקרב מתגברים לקווי שמיעה, כמו מוטיבציה פנימית וגישה מקבצלת המלממה עם חלקות, כאמצעי לשילוב ועל שלהם בחברה ולמקן תחליך של גיבוש הזהות העצמית שמשמשת אתגר בעברים.

המצמצאים שעלו מן החתמה הראשונה, "קטיים ואתגרים", עומדים על כך שלפני מתגברים לקווי שמיעה ניצבים לא מעט קטיים ואתגרים ובפסל בהיבטים חברתיים, רגשיים, שפתיים-תקשוריים ולמודיים. כל אחד מהקטיים מולם אתגר בפני עצמו אך בלב ספק כולם קשורים יחד ומצינים האחד את האחר. כלומר להיות תלמיד לקוי שמיעה משמעו צורך להתמודד יום-יום עם אתגר השילוב בחברה שומעת, שלעיתים קרובות מגלה עונות ודחיה כלפי האחר. ממצאים אלו מתיישרים עם מחקרים המראים כי יש קושי חברתי בקבלת החורג (Weisel & Kamara, 2005). פעמים רבות האחר מולם פחדים מן הלא מוכר

עוזרים לי. תעצרו ותבדקו מה צריך הילד [...] מה היכולת שלו, לבדוק מה הצרכים שלו, ולבדוק מה יועיל לו [...] כשאני מבקשת מהם, הם לפעמים מקשיבים ולפעמים לא כי אין להם סבלנות בשבילי [...]". (דורין)

כמה מחמלמלמזים איים מספיקים לעמוד במטלות הניתנות בכיתה בגלל הקושי להבין את מה שהמורה מכתוב או את החזרות שנותן. התלמידים מצפים שהמורה תבין את הקשיים שלהם, תהיה אמפתית כלפיהם ותתחשב בהם. במיוחד עולה הבקשה להבנת החתמוודדות היים-יומית שהם עוברים בבסיס לבניית כבוד והערכה כלפיהם. הקריאה לאמפתיה מצד המורים עולה גם בריאיון עם אם אחרת:

"אני רוצה את הרגישות של המורים, תהיה במוודעות שלהם, לא בנת-מודע." (אילנה)

תמה זו של אמפתיה מצטרפת לארבע תמות אחרות, שהתמונה הכוללת העולה מכולן יחד מעידה על כך שבדי לשלב מתגברים לקווי שמיעה בחברה השומעת יש צורך לתת מענה על הקשיים החברתיים, הרגשיים, קשיי התקשורת, וכן הקטיים הלימודיים שהעול המתגברים, האמחות והמורות גם יחד. תזמות השלשית והרביעית מחזקות את הסברה כי המענה על קטיים אלו ועל שילובם של המתגברים עשוי להיות דרך חיזוק האמפתיה מצד החברה השומעת, וכן חיזוק של גורמי תסון חיצוניים.

שילוב או למידה נפרדת?

חקולות המגוונים שעולו בראונות בעניין סוגיית השילוב, יתרונותיה וקטייה התביא אותנו לקראת סיום המחקר לבנס קבוצת מיקוד של מתגברים לקווי שמיעה בסוף כיתה י"א בבית הספר תיכון שבו מתקיימת כל קשת השילוב: משילוב מלא ועד כיתות נפרדות, כדי לדון בשאלה של "השורה החתמוונה": לשלב שילוב מלא או ליצור כיתות נפרדות? התלמידים העלו כמה קטיים שהם מתמודדים איתם בשילוב: החל מחתמזים הסביבתיים של רעש בכיתות הרגילות, קטיים בתקשורת עם המורה המלמד (כמו הסבר שהמורה נותן כשפניו ללוח ואי אפשר לקרוא את השפתיים כאשר הוא מדבר) וכלה ביחס התלמידים האחרים אליהם. בקבוצת מיקוד כמעט הייתה הסכמה מוחלטת שתשילוב מעלב את החתמוודדות הלימודית לעומת שיעורים הניתנים בכיתות נפרדות שבהם תלמידה מתממת.

התלמידים לקווי השמיעה זיכרו על הקהלה הרבה בלמידה שבה המורה משתייעת בשפת סימנים וקשובה לתקשורת איתם ולשאלות שהם מעלים. קבוצת השווים תוארה כאמצעי לחיזוק תחילת גיבוש הזהות העצמית שלהם באמצעות חתושת שייכות, והתוחת בשתייה עם אחרים דומים ומורים המבינים את קטייהם וערים לצרכים שלה:

"בכיתה הקטנה יש תמיכה ורובה עידוד. אמתו מבינים יותר. כאן יושבים בחדר קטן והמורה מדברת וגם מסמנת שפת בסימנים."³

עמה לקות השמיעה. כלומר קיימת בתוכם כמיהה למצוא נקודות השקפה בינם ובין האחר. במקרה שהם נמצאים במסגרת שילוב, נוצרת סתירה, כינון שהאחר הוא "החברה השמיעת" והניסיון להידמות אליו מועד לכישלון ובסופו של דבר פוגע במתבגר לקויי השמיעה, שכן המתבגרים רוצים להדמות לכלל החברה, אך הם עושים זאת מתוך ויתור על ההגשה או על האמצעים החיצוניים החוזותיים (מכשיר שמיעה ושחל) ולמעשה מחדדים את התגיות שלהם משום שקלות השמיעה מחריפה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים התסבכים בהשלת שבלול בגיל צעיר, כדי למנוע פערים תקשורתיים וחברתיים בין לקויי שמיעה לחברת השווים בלי לקות שמיעה, לפחות עד כמה שאפשר (Gordon et al., 2013; Kral et al., 2015). במיוחד ממצאים אלו מחזקים על ידי האותגורים התקשורתיים, חברתיים ולמודיים שנמצאו במחקר זה, המלווים את המתבגרים בחיי היומיום. לכן כפי שהוצע במחקר עבר, אמצעים כמו אבזרי שמיעה ובפרט אלו המוסווים מן העין, עשויים לסייע להפחתת הקשיים הנובעים ממאפייני לקות השמיעה (למשל Dornan et al., 2015).

לצד זה נראה כי יש גורמים העשויים למתן כמה מהקשיים והאותגורים שעמם מתמודדים מתבגרים לקויי שמיעה ובפרט במסגרת שילוב. כך עלה בתמה הרביעית, "גורמי חוסין", שהראתה כי תמיכה משפחתית לצד תמיכה חברתית, משמשת רכיב עיקרי בתהליך גבוש הזהות העצמית של מתבגרים ובפרט של מתבגרים לקויי שמיעה.

נראה כי המתבגר זקוק לתמיכה ואישור מצד הסובבים אותו, לעזרה בהיפוסים ובתהבולותיו בדרך לגיבוש הזהות העצמית (למשל, Polat et al., 2014; Gardner et al., 2013). לעיתים קרובות המתבגרים פונים אל קבוצת החברים ונפרדים מהחלטות בהוריהם. מצד אחר עדיין המתבגר זקוק לתמיכה של בני משפחתו והכוונה, ייעוץ, הדרכה ותמיכה לב (סולברג, 2007; פלום, 1995). ראוי להבחין מתוך כלל הראיונות שנאספו במחקר זה כי המשפחה עדיין על תמיכה משפחתית וחברתית, דיווחו גם על תחושת חוסין. כמו כן נראה כי יש גורמי חוסין פנימיים הטבועים במתבגרים לקויי שמיעה, שהם חיוניים עבור ההתמודדות עם קשיים ואתגרי היומיום. חשיבות רבה נמצאה למסויבציה הפנימית, ולצרכים של המתבגרים להצליח בזכות עצמם, לממש את עצמם ולהגיע להישגים.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים רבים שהראו כי מוטיבציה פנימית מקדמת הופעתות מיטביות של הפרט, שהיא חיונית עבור מתבגרים בשלב זה של חייהם ובפרט עבור גבוש תחושת זהות עצמית קוהרנטית (Ryan, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 2000). נראה שעבור מתבגרים לקויי שמיעה, חשובה במיוחד התחושה האישית כי יש בידיהם המסוגלות להצליח בזכות עצמם ויש לשים דגש בחיזוק ותחושות אלו כחלק מהליך שילובם בחברה השמועית. יתרה מזו, נראה כי לגישה שהפרט מאמץ כלפי לקות השמיעה יש חשיבות יתרה בגיבוש הזהות העצמית. כפי שעלה מן הראיונות ותחושות של קבלה והשלמה עם לקות השמיעה מסייעות בקבלה העצמית של מתבגרים ובגיבוש הזהות העצמית שלהם. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שהראו כי גישתו של הפרט והשקפתו הן רכיב חשוב בעיצוב המציאות (Cum & Lyddy, 2014). כמו כן אופטימיות משמשת גורם חוסין, שכן היא מביאה לדיד עלייה בהגשות חיוביים ומסייעים בהתמודדות עם קשיים (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004). האופטימיות

ומעורר תחושת איזו נוחות, ולכן לעיתים אנשים ובפרט מתבגרים עם צרכים מיוחדים חווים תחושות של דחייה, ניכור וזרות (Stirling & McHugh, 1998). כפי שנזכר בתחילת עולמם של המתבגרים לקויי השמיעה במחקר זה. ממצאי התמה הראשונה מחזקים את הממצא שיש קושי עיקרי עבור מתבגרים לקויי שמיעה בתקשורת הבין-אישית, ונראה כי מעבר לכך שללקות שמיעה יש השפעה ניכרת על כל תחומי השפה, ללקות זו השפעה רחבה על התחום הקוגניטיבי ועל התחום החברתי (אנדוסן, 2001). בפרט הלימודי, כפי שעלה מתוך ממצאי המחקר הזה הולמטריים לקויי השמיעה חווים לא מעט אתגורים ובפרט עקב קשיים בהבנת הנשמע ובקליטת מסרים קוהרנטיים והעברתם. פערים אלו בתקשורת יוצרים תסכול רב, תחושת אישמה ואף בוש המקשה עליהם לבטא את אשר על ליבם. קשיים רגשיים אלה משפיעים על תחושת דימוי עצמי נמוכה ופוגעים ביכולת לגבש זהות עצמית קוהרנטית ובריאה (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 1998; O'Brien, 2015).

הממצאים שעלו מהתמה השנייה, "התפוסות ועמדות כלפי השילוב", עומדים על כך שמתבגרים לקויי שמיעה מעדיפים להימצא עם עמיתים דומים להם. זאת מתוך ניגוד לאמונה החרוחה בקרב הורלים, גורמי חינוך ואף גורמי טיפול כי הם מעדיפים להיות משולבים במסגרת הרגילה. ממצאים אלה מעלים סוגיה מחוזתית באשר להשלכות השילוב עבור מתבגרים לקויי שמיעה ועד כמה שילוב זה הוא חיוני בעבורם, שהרי כפי שעלה במחקרים למיניהם השילוב הוא משתנה עיקרי בהצלחתם של לקויי שמיעה להתלבט בקהילה, במקומות תעסוקה ולקיים מעורבות ביחסים בריאות בחיים הבורגיים (Mittler, 2000; Slee, 2001). ממצאיו מחזקים דווקא את התפוסה הרווחת פחות שפיה **אמנם השילוב הוא אמצעי להכליל ואינו מרגיף עם החברה השמועית, אך עלול להביא לדיד חסרונות לא מעטים עבור לקויי שמיעה הנזכרים בתחושות ניכור וזרות, חוסר אמפתיה ונתיך כך עלולים לפגוע בתפקודיהם החיוניים למתבגרים, כלומר תפקוד רגשי, למולרי וחברתי.**

נראה כי מתבגרים לקויי שמיעה עשויים להרוויח תועלת חשובה משהיית בחברת בעלי מאפיינים דומים לשלהם. בתלימה למחקר זה נראה כי עבור מתבגרים לקויי שמיעה, לימודים במסגרת המאפשרת הימצאות עם בני גיל לקויי שמיעה גם כן יכולה לשמש אמצעי לפיתוח תחושת זהות עצמית קוהרנטית. אחד האמצעים החשובים לגיבוש זהות עצמית הוא חויית הפרט שהיא אינו לכד בעולם כי הוא שייך לקבוצה ויכול להבין את העצמי ולפחד אותה בהבנת הזולת (סרוף, קופר ודהארט, 2004). ממצאים אלה מתאמים למחקרים בעולם המדווחים על כך שהחירשים רואים עצמם קהילה חברתית. ההשתייכות לקהילה מגדירה את זהותם של חבריה ויוצרת ותחושת הזדהות של הפרטים עם הקהילה מתוך סיפוק תחושות רגשיות המצטבות את הזהות האישית בתוך הזהות הקולקטיבית. הקהילה נותנת לחברה ותחושה של שייכות ותמיכות, היסטוריה משותפת וסולידריות. הזחות הקולקטיבית מעוצבת באמצעות נרטיבים ואתוס קולקטיבי (פלואט, 2007; Gor Ziv, 2015).

הממצאים שעלו מהתמה השלישית, "יאי כמו כולם", כמיהה להדמות אל הכללי, מחזקים את האמון לעיל. כפי שעלה מתוך תמה זו מתבגרים לקויי שמיעה מבטאים כמיהה עזה להדמות לחבריהם השמועים ובתוך כך מסתייגים מן ה"התחליונות" שמביאה

בתגובה מותאמת וכלה בהיבט הלימודי, החברתי והתנהגותי. כמו כן שימוש בממצאי המחקר בקרב הילוע החינוכי יוכל לסייע בקידום תחושה של אופטימיות ומעורבות של הסביבה ובני המשפחה של המתבגרים לקויי השמיעה בקשייהם ובדרכי התנהגותם של שלהם.

מקומו של הילוע החינוכי בתהליך שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה

מתוך ממצאי המחקר עולה כי הסוגיה העיקרית המסיקה מתבגרים לקויי שמיעה היא ההתמודדות הוויזואלית עם הקשיים והאתגרים הניצבים הן לפנייהם והן לפני הסביבה שמשתלבים בה. סוגיה זו מעוררת תחושות של חשש, חוסר ביטחון, פחד ועוד (למשל Weisel & Kamara, 2005). על פי חוזה המנכ"ל מייאל (משרד החינוך, תשמי"א) חלק מתפקידי הילוע בבית הספר הוא לסייע לצוות החינוכי בבנייה-הספר לקדם סביבה חברתית-לימודית מטיבית, המקדמת צמיחה רגשית תוך-אישית ובין-אישית, המעניקה תחושת ביטחון, שייכות ומסוגלות ומפתחת אוטונומיה בקרב תלמידים, מורים והורים. יש חשיבות לפיתוח תהליך ייעוצי שבאמצעותו יוכל הפרט לחוות תהליך גמיש עצמי מייטב, להפיק בביטחון, נטיותיו ושאיפותיו מתוך שליטה וניווט עצמי. כמו כן הילוע החינוכי עשוי להיות פורח כשורשים וטיפוחים שיעניקו כלים ויכולות להתמודדות פעילה עם מצבי חיים מגוונים מעולמו של המתבגר לקראת צמיחה אישית וארוח חיים בעל משמעות בעתיד. פיתוח כישורי חוסן (resiliency) של פרט ומערכת חברתית בתחומים מסוימים ומשברים בלתי צפויים, וכן עם מצבי לחץ ומשבר בתחומים מסוימים החיים. ניסוף על כד, מתוך החשיבות של הילוע החינוכי בקידום עמדות חיוביות ושיוון בין כלל תלמידי בית הספר, הילוע יוכל לקדם פיתוח מודעות רגשית, אופטימיות ואחריות לזולת, מתוך הדגשת ערך התרומה והתמיכה. כמו כן הילוע החינוכי עשוי להיות חיוני בסיוע בפיתוח קשר המבוסס על מעורבות ושיתוף פעולה בין התורים לבית הספר כישור לקיום אקלים מייטב (משרד החינוך, 2009). חשוב שהילוע החינוכי יבין את הקשיים ואת האתגרים הניצבים הן לפני המתבגר לקוי השמיעה והן לפני הסביבה שבה הם משתלבים כדי לסייע למתבגר כפרט ולבית הספר כמערכת חברתית. כמו כן, יש חשיבות לכך שהילוע החינוכי יהיה מודע לצורכיהם של מתבגרים לקויי שמיעה כדי לאפשר למתבגר להצליח למצוא את יכולותיו והפקודו היטב. בד בבד הילוע החינוכי מתוך הכרת בחשיבות פיתוח עמדות חיוביות כלפי שילוב מתבגרים לקויי שמיעה והבנת האתגרים הניצבים לפניהם, יוכל להעניק למתבגרים מענה רחב החל בהנגשה מותאמת בהיבט הלימודי, החברתי והתנהגותי וכלה בסיוע בוסימת הפטר, ואף מתקף תפקידים בלתי כלים ומעלה למשפחות ולמערכת החינוך בכללותה (משרד החינוך, 2009).

עוד תפקיד של הילוע החינוכי הוא קידום תחושה של אופטימיות ומעורבות של הסביבה ובני המשפחה של המתבגרים לקויי השמיעה בקשייהם ובדרכי ההתמודדות שלהם. לילוע החינוכי יש תפקיד בעל משמעות וחשוב בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל והשכיחות של העבודה הזאת בקידום ופיתוח המודעות של הילוע החינוכי ובכלל באשר לקשיים ואתגרים הניצבים לפני מתבגרים לקויי שמיעה, מתוך רצון לסייע בשילובם בחברה השוטמת.

יכולה לעזור בהתמודדות עם האתגרים הלא מעטים שמייצרת השונות החברתית וז'אנריים הייחודיים ללקות השמיעה.

נוסף על כך, הממצאים שעלו מהתמחה הספישית, יחשיבות האמפתיה לשילובם של מתבגרים לקויי שמיעה, מצביים כי רכיב זה הוא מפתח להצלחה או כישלון בשילוב מתבגר לקוי שמיעה. ממצא זה עולה בד בבד עם ממצאי מחקר זה על אודות חשיבות התמיכה החברתית והמשפחתית, וכן חשיבותה של תחושת הזדהות עבור מתבגרים לקויי שמיעה. שכן אמפתיה עומדת בביססה של הבעת תמיכה מצד הילול ובדומה לתחושת הזדהות, מבוססת אף היא על הבנת נקודת מבטו של האחר (Masien, Morelli, & Eisenberger, 2011). ממצאים אלו דומים למחקרים שהראו כי מתן יחס אמפתי תורם לשילובם של בעלי מוגבלויות, הן במסודות לימודיים (Shade & Stewart, 2001) והן במקומות תעסוקה (Coltella, 2001). לכן כפי שעלה במחקרים קודמים (למשל Snoddon, 2015; O'Brien, 2014; Underwood), פיתוח התערבויות שישנו דגש באמפתיה כמדד עיקרי לעידוד שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה עשוי להיות אפקטיבי בתהליך השילוב בחברה השומעת ולשם עידוד ערכים חיוניים, כמו סובלנות, הזדהות וקבלת האחר. ממצאי המחקר הזה מצביים תמונה אינטגרטיבית באשר לקשיים והאתגרים שעמם מתמודדים מתבגרים לקויי שמיעה מכל נקודות מבט.

למחקר כמה מגבלות המערבות החייחיות, ראשית, שיטת המחקר האיכותנית שעשתה במחקר זה, מתמקדת במסקרה הייחודי של הפרט. יש לומר בהחירות הראויה כי למחקר זה אין יכולת הכללה על כלל האוכלוסייה. כמו כן הממצאים שעולים במחקר איכותני ניתנים לפרשנות החוקר, וזו עלולה להיות סובייקטיבית. מגבלה אחרת נוגעת לשימוש בראיון חצי מובנה. בחירה בבלי זה בעוד מועד עלולה להגביל את היסוד הנתונים על ידי החוקר ולא להתאים לסביבה הספציפית הנחקרת. מגבלה משמעותית אחרת קשורה לכך שלרוב המראיוניים יש יכולת שפופה לקיחה המקשה על כושר הביטוי וההבעה שלהם. כדי לתת מענה על מגבלת אלו במחקרים עתידיים, אפשר להגדיל את מדגם המשתתפים, להשתמש בכל מחקר אחרים לרבות איסוף מסמכים, תצפיות ורדמות, או להלפין לעשות מחקר כמותי-אמפירי ולהרחיב את הממצא המחקר למדגמים גדולים שיאפשרו הכללה ממצאים לאוכלוסיית רחבת.

המחקר הזה מדגיש את החשיבות של התאמת מעורבות הילמוד לצורכיהם של מתבגרים לקויי שמיעה. כך למשל נראה כי הפיכת שפת הסימנים לשפה לגיטימית במערכת החינוך עשויה להיות צעד חיוני בקידום השילוב של מתבגרים לקויי שמיעה. כמו כן יש חשיבות עליונה לכך שהצוות החינוכי בבתי ספר שבהם משולבים ילדים עם לקויי שמיעה יכיר את שפת הסימנים ויש יצירת תקשורת בין-אישית איכותית יותר ומגוון קשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים לקויי שמיעה. בפרט לילוע החינוכי תפקיד עיקרי בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל וחשיבותה של העבודה הזאת היא בהעלאת המודעות של הילוע החינוכי כך שיוכל להציע את הכלים הלולוגיים עבור מתבגרים לקויי שמיעה וגורמים בסביבתם, כדי לסייע למתבגר כפרט ולבית הספר כמערכת חברתית. פיתוח עמדות חיוביות כלפי שילוב מתבגרים לקויי שמיעה והבנת האתגרים הניצבים לפניהם, יוכל להעניק למתבגרים מענה רחב בכל ההיבטים החל

- O'Brien, D. (2015). Transition planning for deaf young people from mainstream schools: Professionals' views on the implementation of policy. *Disability & Society, 30*(2), 227-240.
- Polat, F., Kalambouka, A., & Boyle, B. (2013). After secondary school, what? The transition of deaf young people from school to independent living. *Deafness & Education International, 6*(1), 1-19.
- Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research, 31*(1), 13-21.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68-78.
- Schroedel, J. (1992). Helping adolescents and young adults who are deaf make career decisions. *The Volta Review, 94*(1), 37-46.
- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure, 46*(1), 37-41.
- Snoddon, K., & Underwood, K. (2014). Toward a social relational model of deaf childhood. *Disability & Society, 29*(4), 530-542.
- Stirling, C., & McHugh, A. (1998). Developing a non-aversive intervention strategy in the management of aggression and violence for people with learning disabilities using natural therapeutic holding. *Journal of advanced nursing, 27*(3), 503-509.
- Slee, R. (2001). 'Inclusion in practice': Does practice make perfect? *Educational review, 53*(2), 113-123.
- van Eldik, T. T. (1994). Behavior problems with deaf Dutch boys. *American Annals of the Deaf, 139*(4), 394-399.
- van Eldik, T. (2005). Mental health problems of Dutch youth with hearing loss as shown on the youth self-report. *American Annals of the Deaf, 150*(1), 11-16.
- Weisel, A., & Kamara, A. (2005). Attachment and individuation of deaf/hard-of-hearing and hearing young adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1), 51-62.

- Gordon, K. A., Jiwani, S., & Papsin, B. C. (2013). Benefits and detriments of unilateral cochlear implant use on bilateral auditory development in children who are deaf. *Frontiers in Psychology, 4*, 1-14. Retrieved from <http://www.readcube.com/articles/10.3389/fpsyg.2013.00719>
- Israeli, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(2), 134-148.
- Ira, C. M., & Friedman, H. A. (1999). The psychological development of children who are deaf or hard of hearing: A critical review. *The Volta Review, 101*(3), 165-182.
- Kral, A., Hubka, P., & Tillein, J. (2015). Strengthening of hearing ear representation reduces binaural sensitivity in early single-sided deafness. *Audiology and Neurotology, 20*(Suppl. 1), 7-12.
- King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. London: Taylor & Francis.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2009). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, 121*(4), 751-761.
- Luterman, D. (1997). Emotional aspects of hearing loss. *The Volta Review, 99*(5), 75-84.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business horizons, 47*(1), 45-50.
- Masten, C. L., Morelli, S. A., & Eisenberger, N. I. (2011). An fMRI investigation of empathy for 'social pain' and subsequent prosocial behavior. *NeuroImage, 55*(1), 381-388.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Hamilton, S. L., Wolfe, S., Whedon, C., & Canevaro, A. (1996). Promoting thinking skills of students with learning disabilities: Effects on recall and comprehension of expository prose. *Exceptionality, 6*(1), 1-11.
- Maxwell-McCaw, D. L. (2001). *Acculturation and psychological well-being in deaf and hard-of-hearing people* (Doctoral dissertation, George Washington University, 2001). *Dissertation Abstracts International, 61*(11-B), 6141.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: D. Fulton Publishers.

Watson, L. M., Hardie, T., Archbold, S. M., & Wheeler, A. (2007). Parents' views on changing communication after cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(1), 104-116.

World Health Organization. (2006). *Deafness and hearing loss*. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>

שיימינג בוטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל:

מחקר חלוץ

זנית אייזנקוט

תקציר

הרשתות החברתיות הן חלק אינטגרלי של מרחב החיים החברתיים של ילדים ומתבגרים. יישומון הווטסאפ נתפס כרשת החברתית החדשה, שזוכה לפופולריות עצומה בקרב ילדים ובני נוער. עם זה הולכת וגוברת תופעת השיימינג ברשת. שיימינג, או ביוש, מוגדר כפעולות תוקפניות מכוונות, שמטרתה לפגוע באדם אחר באינטרנט ובאמצעי תקשורת סבנלוגיים. מחקר זה הוא מחקר חלוץ שמטרתו ללמוד על המאפיינים ועל החיקף של תופעת השיימינג בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות בקרב ילדים ומתבגרים בישראל. כמו כן שואף המחקר לפתח כלל מחיפן ותקף למדידות שיימינג בוטסאפ. במחקר השתתפו 1111 משיבים הלומדים בכיתות ד-י"ב בארץ. המשיבים מילאו שאלון במתכונת של סקר, שיש בו שני חלקים, סגור ופתוח, והוא חובר לצורך מחקר זה. ממצאי המחקר מראים כי לרוב המכריע של המשתתפים יש קבוצת ווטסאפ כיתתית אחת או יותר וחשוב להם להשתתף אליה. עם זה מרבית המשיבים חווים שיימינג בוטסאפ הכיתתי, כקורבנות או כעדים, כאשר מחציתם חווים יותר מביטוי אחד של שיימינג בו בוטסאפ הכיתתי, כקורבנות או כעדים, שיימינג הוא עלבנות, לאחר מכן קללות, הוצאה כפויה מקבוצה והעלאת תמונות מביכות, כאשר עדות לשיימינג בוטסאפ שכיוחה יותר לעומת קורבנות לשיימינג. כמו כן נמצאו חבדלים בביטוי השיימינג בוטסאפ הכיתתי על פי גיל המסגרת החינוכית. לפמצאים אלה יש משמעויות לתפקודם של בתי ספר והורים, לרבות פיתוח מדיניות חינוכית, פיתוח תכנית לימודים וקידום מעורבות הורים.

מילות מפתח: ווטסאפ; קבוצות ווטסאפ; שיימינג; רשתות חברתיות; תקשורת וירטואלית; ילדים; מתבגרים.

רקע תאורטי

מבוא

בשנים האחרונות הופכות הרשתות החברתיות לחלק בלתי נפרד מהמרחב שבו מתחילים ילדים ומתבגרים קשרים חברתיים. החשיפה הבלתי מבוקרת לתכנים מונוניים במרחב החברתי הווירטואלי עלולה לחשוף ילדים ובני נוער לסוגי פגיעה של אלימות ברשת (שומון

אישון, Mishna, Cook, Gadalla, Dacicuk, & Solomon, 2010; Sommers, 2008)