

ילדים חשופים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם: אוכלוסיית יעד עבור מערכת החינוך

יפעת כרמל

תקציר

תופעת החשיפה לאלימות הבין-הורית, במיוחד ילדים שחשופים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם, היא תופעה רחבת היקף ובעלת תוצאות שליליות חמורות, אישיות וחברתיות, לטווח הקצר והארוך. אף על פי כן תופעה זו לא זכתה להכרה כבעיה חברתית שיש להציבה בראש סדר היום הציבורי בישראל. מטרתו של המאמר הזה היא לחשוף לפני העוסקים במלאכת החינוך בכלל, ולפני היועצים החינוכיים המנחים תהליכים טיפוליים, ארגוניים וקהילתיים בפרט, את מאפייניה של תופעת החשיפה לאלימות בין-הורית, תוצאותיה השליליות הקשות ומורכבותה, כמו גם את הדרכים להתערבות בתחום. בהמשך יידונו בהרחבה משמעות התאוריה של גוף הידע העוסק בחשיפה לאלימות לפרקטיקה הבית ספרית ברמת האיתור, ליווי הילדים ובתחום המניעה.

מילות מפתח: אלימות נגד נשים; ילדים חשופים לאלימות; ייעוץ חינוכי.

מבוא

חשיפתם של ילדים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם היא תופעה בעלת תוצאות שליליות – אישיות וחברתיות לטווח הקצר והארוך (Bedi & Goddard, 2007; McTavish, 2010; MacGregor, Wathen, & MacMillan, 2016; Øverlien, 2010). ברבות השנים תופעה זו הלכה והתרחבה והגיעה לממדים אפידמיים בעולם ובכללם גם בישראל. בשנות התשעים בארה"ב ההערכות היו כי עשרה מיליון ילדים סובלים מהבעיה (Straus, 1992). בישראל, על פי ממצאי סקר אלימות במשפחה וילדים בסיכון שנערך בשנת 2000 (איזיקוביץ, פישמן, מש וגוסינסקי, 2000), ההערכות היו כי כ-260,000 ילדים סובלים מהבעיה. האומדנים בארה"ב ובישראל מעידים שמדובר בתופעה רחבת היקף. כיום החוקרים משערים שהמספרים גדולים אף יותר מפני שמשפחות שבהן האלימות לא חמורה, אינן מדווחות על אודותיה, וכן בשל הערכות החוקרים שבין 40% ל-60% מקרב הילדים שהם קורבנות להתעללות פיזית או מינית או שניהם נחשפים גם לאלימות בין הוריהם (Graham-Bermann & Howell, 2010). בהמשך לכך, סקר לאומי אחרון שנערך בארה"ב (Finkelhor, Turner, Ormrod, & Hamby, 2009) מצא ש-16.3% מקרב הילדים בני שנתיים עד 17 היו עדים לאלימות מצד אביהם כלפי אימם בנקודה מסוימת בחייהם. מבחינת

תדירות החשיפה לאלימות, החוקרים מעריכים כי מדובר בחוויה שמתרחשת יותר מפעם אחת וקיימת בכל תקופת התפתחותו של הילד (Edleson et al., 2007; McCloskey, 2011). ממדיה המתרחבים של התופעה כמו גם תוצאותיה השליליות הן בבחינת פצצה מתקתקת שמונחת לפתחה של החברה. לפיכך יש להכיר בתופעה זו בעיה חברתית ולהציבה בראש סדר היום הציבורי בישראל.

מטרתו של מאמר זה היא לחשוף לפני העוסקים במלאכת החינוך בכלל, והיועצים החינוכיים המנחים תהליכים טיפוליים, מערכתיים וקהילתיים בפרט, את מאפייניה של תופעת החשיפה לאלימות בין-הורית, תוצאותיה הקשות ומורכבותה, כמו את הדרכים להתערבות בתחום. בהמשך יידונו בהרחבה משמעות התאוריה של גוף הידע העוסק בחשיפה לאלימות לפרקטיקה הבית ספרית ברמת האיתור, ליווי הילדים ובתחום המניעה.

סקירת ספרות

השפעת אלימות בין-הורית על ילדים

חשיפה של ילדים לאלימות בין-הורית¹ מוגדרת בספרות המדעית מגוון של דרכים שבהן הילדים חווים אירוע אלים של פגיעה מצד אביהם כלפי אימם, גם אם הם אינם נוכחים בזירת ההתרחשות וצופים ישר באירוע (פיזי, מיני, פסיכולוגי, כלכלי) (Feder & MacMillan, 2016). להלן דרכי החשיפה המגוונות: צפייה ישירה באלימות, עדויות שמיעה, שיתוף הילד בקונפליקטים עצמם לרבות הפגנות אלימות כלפי האם, צפייה בתוצאות האלימות ולא בקונפליקט עצמו (למשל, אם פצועה שזקוקה לעזרה, התערבות משטרתית, הרחקת האב מהבית), והפניית אלימות כלפי הילד כחלק מן הפגיעה באם (Gilbert et al., 2009; MacMillan & Wathen, 2014).

התחום של חשיפה לאלימות נמצא מזיק מאוד לילדים, כמו תחומים אחרים של פגיעות בילדים (MacMillan, Wathen, & Varcoe, 2013; McTavish et al., 2016). מאז 1980 המחקר בתחום ילדים חשופים לאלימות עלה עלייה דרמטית, והוא מתעד את הקשר שבין חשיפה לאלימות למגוון רחב של בעיות בתחום ההתנהגותי, הרגשי והקוגניטיבי (למשל Graham-Bermann, Cater, Miller-Graff, & Howell, 2017; Graham-Bermann & Levendosky, 2011; Holt, Buckley, & Whelan, 2008). לדוגמה נמצא כי ילדים אלה, בהשוואה לילדים ממשפחות נורמטיביות, סובלים מבעיות התנהגות כמו תוקפנות, חרדה, תנודות במצבי רוח, דיכאון, תגובות פוסט-טראומטיות והם משתמשים בסמים ואלכוהול בתכיפות גבוהה יותר (למשל Chan & Yeung, 2009; Evans, Davies, & DiLillo, 2008; Graham-Bermann et al., 2017; Graham-Bermann & Levendosky, 2011).

1. "אלימות אינטימית" ו"אלימות ביתית" הם מונחים שכיחים להגדרת התחום של אלימות מצד גברים כלפי נשים. בהגדרת האלימות כלפי הנשים, השימוש במונח "אלימות בין-הורית" מביא בחשבון את נוכחותם של הילדים בסביבת העימות.

כיום גם הולך ומתבהר הקשר שבין חשיפה לאלמוות ובין פגיעות ישירות בילדים – פיזיות או מיניות או שתייהן (Carmel, 2016; Graham-Bermann & Howell, 2010). בעניין זה נמצא כי שיעורי החפיפה בין אלימות בין-הורית לפגיעה ישירה בילדים נעים בין 45% ל-70% בכל המחקרים (Holt et al., 2008). שליטה במשתנה הפגיעה הישירה הביא את החוקרים לידי מסקנה שילדים החשופים לאלמוות סובלים מהתעללות כפולה. המשמעות היא שהפגיעה הישירה מעלה את עוצמת הפגיעה, שהיא תוצר של עצם החשיפה לאלמוות, באוכלוסייה זו (Carlson, 2000).

חשיפה לאלמוות בין-הורית כהקשר פוגע בילדים: סקירת מחקרים

כאמור, המחקרים על אודות ילדים שנחשפים לאלמוות בין הוריהם מספקים עדויות על בעיות התנהגותיות, רגשיות, חברתיות וקוגניטיביות, לטווח הקצר והארוך, בקרב אוכלוסייה זו (Graham-Bermann et al., 2017; Lourenco et al., 2013; McTavish et al., 2016). הידע שהצטבר בתחום מתבסס על שיטות חקירה מגוונות ועל כלי מדידה מגוונים, ועם זה כל המחקרים מראים חד-משמעית שלחשיפה לאלמוות יש השפעה מזיקה על התפתחותם של ילדים (DeBoard-Lucas & Grych, 2011; Edleson et al., 2007; Holt et al., 2008).

בתחום ההתנהגותי נמצא כי ילדים החשופים לאלמוות בין-הורית מתלוננים על בעיות גופניות ומבטאים התנהגויות תוקפניות ואנטי-חברתיות, כמו התנהגויות של פחד והימנעות (למשל Baldry, 2007; Gustafsson, Brown, Mills-Koonce, & Cox, 2017; Jenny & Alaggia, 2012; Smagur, Bogat, & Levendosky, 2017).

בתחום הרגשי נמצא כי הילדים סובלים מרגשות חריפים של אובדן, כעס, עצב, בלבול, אשמה, שוק, פחד, חוסר ביטחון וערך עצמי נמוך, כמו תחושה של מתח מתמיד בשל הסיכון להיפגע בעצמם. כמו כן ילדים אלו נוטים לחוות חוסר ביטחון וחוסר וודאות באשר למה שעליהם לעשות וכיצד עליהם לנהוג. לעיתים הם חשים אחראים לאלמוות עצמה (למשל D'Andrea & Graham-Bermann, 2017; Graham-Bermann et al., 2017; Hester, Pearson, & Harwin, 2007; Jenny & Alaggia, 2012). מחקרים אחרים בתחום הרגשי מצאו כי אוכלוסיית ילדים זו מפגינה יותר חרדה, דיכאון, תנודות במצבי רוח, תגובות פוסט-טראומטיות ומחשבות אובדניות (למשל Evans et al., 2008; Foy, Furrow, & McManus, 2011; Horn, Miller-Graff, Galano, & Graham-Berman, 2017). לילדים שאינם חשופים לאלמוות בין-הורית.

החשיפה לאלמוות בין-הורית נמצאה משפיעה גם על ההתפתחות החברתית של הילדים. בעניין זה המחקר מצא בעיות בכמה תחומים של אינטראקציה חברתית. בעיקר נמצא כי ילדים אלה מבודדים חברתית יותר מבני גילם וכי הם מגלים עניין מועט בפעילויות של בני גילם. ילדים שהיו חשופים לאלמוות בתדירות ועוצמה גבוהות גם מתקשים ביכולתם להבין סיטואציות חברתיות ומחשבות ורגשות של אנשים שמעורבים בסיטואציות כאלה. בשל כך הם נוטים להגיב באגרסיביות. כמו כן נמצא שלאוכלוסיית ילדים זו חסרות מיומנויות לפתרון בעיות ופתרון קונפליקט, ולפיכך הילדים נוטים להשתמש

באסטרטגיות שאינן יעילות, כמו תוקפנות מילולית, אלימות פיזית והתנהגות פסיבית (Bedi & Goddard, 2007; Fong, Hawes, & Allen, 2017; Foy et al., 2011).

קבוצת מחקרים אחרת בחנה את השפעת החשיפה לאלימות על היכולת (competence) הקוגניטיבית של הילדים. הממצאים בתחום זה מלמדים שילדים אלה מצויים בסיכון לאיחורים קוגניטיביים וכי יש להם יכולות אקדמיות נמוכות. כמו כן נמצא כי הילדים נוטים להיעדר מבית ספר וכי הם סובלים מבעיות קשב וריכוז. קטגוריה אחרת של בעיות הקשורות לתחום הקוגניטיבי, היא הגישות שהילד מפתח כלפי שימוש באלימות ופתרון קונפליקטים. בעניין זה נמצא שילדים החשופים לאלימות בין-הורית עשויים לפתח גישות שמצדיקות את השימוש באלימות, למשל אלימות היא דרך מתאימה לפתרון קונפליקטים במערכת יחסים אינטימית; התנהגות פוגעת ואיומים הם אמצעים יעילים להשלת כוח ושליטה על אחרים; אלימות היא אסטרטגיה הכרחית להפגת מתח; הקורבנות לאלימות הביאו זאת על עצמן בשל התנהגותן. נמצא כי הרבה ילדים מבטאים גישות אלה בעת "מלחמות" עם קבוצת השווים (Edleson et al., 2007; DeBoard-Lucas & Grych, 2011; Holt et al., 2008).

עם זה מחקרים חדשים יותר בתחום הראו כי ההשפעות אינן דטרמיניסטיות (למשל Edleson et al., 2007; Hughes, Graham-Bermann, & Gruber, 2001; Widom & Jay, 2017). ממחקרים אלו עולה כי המשוואה שבה חשיפה שווה פגיעה התפתחותית, פועלת רק בכמה מהפעמים. יש ילדים שכישוריהם או הסביבה שלהם מספקים להם את הכוחות המאפשרים לחלש את ההשפעות ההתפתחותיות השליליות, או להתפתח התפתחות נורמטיבית למרות המציאות המשפחתית שלהם (למשל Allen, Wolf, Bybee, & Sullivan, 2003; Davies & Sturge-Apple, 2007; Martinez-Torteya, Bogat, Von Eye, & Levendosky, 2009; Widom & Jay, 2017). סיבות אלו כוללות משתנים כמו גיל, מין, סטטוס סוציו-אקונומי, תדירות האלימות וצורותיה, התעללות ישירה וחשיפה לאלימות, יחסי אם-ילד ומיומנויות התמודדות של ילדים (למשל Holt et al., 2008; MacMillan & Wathen, 2014; McTavish et al., 2016).

מעט מחקרים, בעיקר איכותניים וקליניים, התמקדו בחוויה של הילדים את האירועים האלימים. כלל הנתונים שעלו ממחקרים אלה עוזרים לנו להבין לעומק מסוים את החוויה המורכבת והרב-ממדית של הילד החשוף לאלימות (Ericksen & Henderson, 1992; Humphreys, 1991; Peled, 1993). פלד (Peled, 1997) הציעה ארבעה טיפוסים חוויה אופייניים שמסכמים חוויה זו: א) לחיות עם הסוד, משמעו שהילד מכחיש את קיום האלימות כאילו היא איננה קיימת; ב) לחיות עם קונפליקט של נאמנויות, משמעו שהילד מודע לקיום האלימות אך איננו מסוגל לנקוט עמדה לצד זה או אחר; ג) לחיות בטרור ופחד, משמעו שהילד מודע לגמרי לקיום האלימות ומזדהה עם הקורבן; ד) אימוץ מודל אלים, משמעו שהילד מודע לאלימות אך מזדהה עם התוקפן.

על בסיס טיפוסים החוויות הללו נחקרו התהליכים הקוגניטיביים שמביאים לידי הופעתן ונלמדה השפעת התהליכים על מערכת מתן המשמעות של הילד (Eisikovits, Winstok, & Enosh, 1998).

- להלן שלושת התהליכים שזוהו משפיעים על אופי הטמעת האירוע האלים בידי הילד :
- א. "היזכרות" – משא ומתן של הילד והוריו על השאלה מה קרה באירוע האלים. כאן הילד לומד כיצד זיכרון קולקטיבי מובנה וכיצד הוא יכול לחיות בפרע בין מה שהיו עדים לו ובין מה שיש לזכור.
- ב. "סיבתיות" – משא ומתן של הילד והוריו על השאלה למה האירוע קרה. בשלב זה הילד לומד כיצד לתת סיבות לתוצאות, כאשר ההסבר לאירוע האלים יכול לנוע ממצבו הרגשי או המנטלי של הקורבן עד לסיבות מיסטיות.
- ג. "מוסר השכל" – משא ומתן של חברי המשפחה על משמעות האירוע. כאן הילד לומד לשפוט את האלימות לגיטימית או לא לגיטימית (Eisikovits et al., 1998).

לאחר מכן הורחבה ההמשגה התאורטית המוזכרת לכלל מודל תאורטי שכולל שלושה רכיבים: הבניית הילד את המציאות; ציפיות הוריות; השפעות חוץ-ביתיות (Eisikovits & Winstok, 2001). לפי המודל, הבניית הילד את המציאות היא במידה רבה תוצר של ציפיות הוריו שמגדירות מודעות לאלימות על פני רצף שנוע מהכחשת האלימות להגזמה שלה. במידה שקיימת הבניה נורמטיבית של המציאות, היא עשויה להיות תוצר של השפעות חוץ-ביתיות מהותיות. בהמשך לכך מחקרים אמפיריים בתחום (McIntosh, 2002; Mullender et al., 2002) חשפו שהילדים הם חלק מהדינמיקה ובעצם התאמצו לתת משמעות לחוויותיהם, כאשר הם מנווטים את דרכם במורכבות ובטרור פנימי שהם חיים בתוכו.

הסלמת אלימות במערכת יחסים אינטימית

כדי להבין את חוויית הילדים בכללותה יש לבחון את תפיסתם, את המשמעות שהם מעניקים ודרך מעורבותם בתהליך הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות. בספרות העוסקת בתהליך ההסלמה במערכת יחסים אינטימית, יש כמה עבודות שבחנו את הדרך שבה עימותים בין-הוריים הגיעו לידי תוקפנות מילולית ואלימות פיזית. מחקרים אלו הציגו את נקודת המבט הגברית (Winstok, Eisikovits, & Gelles, 2002) ואת נקודת המבט הנשית (Eisikovits, Winstok, & Gelles, 2002) על התהליך. לאחר מכן נבחנה גם נקודת מבטם של הילדים (כרמל, 2010).

חקירת המעבר ממציאות לא אלימה למציאות אלימה מנקודת המבט של בן הזוג הגברי (Winstok et al., 2002) העלתה שכל הגברים המרואיינים מתארים את פעולותיהם במהלך תהליך ההסלמה כתגובה על פעולות בנות זוגם. הם נוטים להתמקד באותן פעולות של בת הזוג, שעל פי תפיסתם מערערות את האיזון הבין-אישי ומאיימות על המציאות הקיומית שלהם. לפיכך הם תופסים את פעולותיהם שלהם מכוונות במישרין לבניית האיזון מחדש. במיוחד הממצאים מלמדים שהגברים תופסים עצמם זכאים ומחויבים להגן על המסגרות הדיאדיות הקיומיות שלהם, מתוך הכרה במחירים וביתרונות שמעורבים בשימוש באלימות כדי להשיג מטרה זו. הם יוצרים חוקים, שופטים כאשר החוקים שלהם מופרים ונוקטים צעדים כדי לאכוף את החוקים. הערכתם של גברים אלה את כמות השליטה

שלהם על פעולותיהם ושיקולי היתרונות והחסרונות לעומת פעולות אלה הם בעלי השפעה גבוהה בניסיונותיהם לכוון מחדש את האיזון האבוד בחיים הזוגיים שלהם.

תהליך הבניית הפעולה מצד הגברים, כתגובה על התנהגות של בת זוגתם, מורכב משני שלבים מובחנים אך קשורים זה בזה: **האחד** נוגע לזיהוי פעולת בת הזוג והבניית הפעולה ששווה תגובה; **והשני** הוא הבנייה של תגובה מתאימה. שני השלבים במודל נוגעים לרמה האישית, הבין-אישית והחברתית. תגובות הגברים לבנות זוגם מובנות בתוך סט של תסריטים חברתיים מוכרים שמשרטטים את גבולות התהליך כולו. לכן ההסלמה אינה מקרית או תלויה סיטואציה אלא מופיעה בתסריטים קבועים מראש.

חקירת המעבר ממצואות לא אלימה למציאות אלימה מנקודת המבט של הנשים המוכות (Eisikovits et al., 2002) העלתה שהנשים המרואיינות רואות בשינוי תהליך. נשים אלה העריכו את האלימות כזאת שאיננה רצויה אבל עדיין כמציאות שאפשר להמשיך ולחיות עמה.

הממצאים מלמדים במיוחד שהתהליך שמוביל ממצואות לא אלימה לאלימה כפי שהנשים תופסות אותו, מסומן בצמתים מובחנים כאשר בכל אחד מהם קיימת האפשרות להסלמה לאלימות או ל"דרך מילוט", כלומר חזרה למצב של היעדר אלימות. שליטה בסיטואציה היא משתנה מפתח בניהול התהליך שעשוי להביא או לא להביא לידי אלימות. נשים שממשיכות לחיות עם בן זוגן האלים מבנות את התהליך בדרך שתאפשר להן מידת שליטה ואחריות בכל שלב בתהליך. הדבר מאפשר להן להישאר במערכת היחסים למרות האלימות. הבניית התהליך נעשית בתוך סט של תסריטים אישיים, בין-אישיים וחברתיים קבועים מראש.

תפיסתם של הילדים את התהליך שמוביל ממצואות ביתית לא אלימה לאלימה, נלמדה כחלק מפרויקט לאומי רחב, שביקש לבחון את חווייתם של הילדים בשלבי הסלמת העימותים הבין-הוריים, כמו את דרך מעורבותם בתהליך (כרמל, 2010).

ממצאי המחקר מלמדים שהחוויה העיקרית של הילדים היא חוויה של התנהלות בתוך ריק, בתוך מציאות חסרת משמעות ונעדרת כיוון, שהריקנות הפנימית, השעמום, הבדידות התהומית ותחושות של חוסר ודאות וחוסר שליטה משמשים בה בערבוביה. תחושות קשות ובלתי נסבלות אלה מביאות את הילדים לידי חיפוש אחר סט ערכים חדש, שיספק עבורם את האפשרות להבנות את המציאות הבניה קוהרנטית, ומתוך כך בעלת משמעות.

מעורבותם של הילדים באסקלציה, אותם עימותים בין-הוריים מסלימים, היא הדרך שבאמצעותה רוכשים הילדים משמעות. התוכן והעניין שמכניסים העימותים הבין-הוריים לחייהם; התפקידים המסוימים שמשמשים לצורך שירות התהליך; האינטראקציה העקיפה או הישירה שהם זוכים לה בעת התהליך עם הוריהם (אינטראקציה שנעדרת בחיי שגרת היום יום שלהם) – כל אלה צובעים את הריקנות והשעמום של מציאות שגרת יומם בצבעים של "יש" קיים. עם זה בחינת מהותו של אותו "יש" מלמדת על היותו "יש" לכאורה, וזאת מפאת הכאוס הכללי, תחושת חוסר הוודאות

והבדידות הקיומית שבה הוא משאיר את הילדים. עדיין יש בכוחה של מעורבות זו לשמש בפועל אמצעי לשבירה זמנית של אותו "כלום" תהומי שבו הילדים חיים.

פנייתם של הילדים לאסקלציה כדרך להפגת אותה חוויה קיומית של היעדר, מכתובה עבורם שתי דרכים עיקריות להתנהלות, שהן תולדה של השלבים הספציפיים שבהם התהליך נמצא. בשלבים שהריב מתפתח בהם, שלבים שמהותם הבאת נורמות האסקלציה לכלל ביטוי, נדרשים הילדים מהוריהם להתנהל התנהלות פסיבית (באמצעות צפייה, האזנה או הרצת תסריטים באשר לריב שמתנהל בין הוריהם), ואילו בשלבים הדרמטיים מבחינת פוטנציאל הבאת הריב לכלל סיום (שלב התוקפנות המילולית שבו הריב יכול להיעצר או להסלים ושלב האלימות), נדרשים הילדים מהוריהם להתנהל התנהלות אקטיבית.

הגדרת הגבול שקובעים ההורים בין לצפות ולהשתתף כחדיר (הילדים חודרים אותו מיד עם תחילת הפעילות הדרמטית), נוסף לטקטיקות הפעולה שנוקטים הילדים בשלבים של התפתחות הריב (טקטיקות שמלמדות על התנהלות פסיבית לכאורה), מלמדים על קיומן של נורמות כפולות להבניית המציאות שמעבירים ההורים לילדים, ומטרתן לטשטש קיומה של מציאות אלימה ולעצב את הבנייתה של מציאות פסבדו-נורמטיבית. טקטיקות הפעולה שהילדים משתמשים בהן (שגם הן תוצר של תכתיבי ההורים), מלמדות על היותם משמשים בתפקיד של "ברשות התהליך" בתהליך ההסלמה. בשלבי התהוות הריב, הילדים נוקטים טקטיקות שמאפשרות לנורמות האסקלציה לבוא לידי ביטוי, ומתכוונים לקראת כניסה לזירת ההתרחשות (באמצעות הקשבה אקטיבית להתפתחות הריב, אינפורמציה, שינוי מיקום בסדר המרחבי הביתי – יציאה מהחדר, התקרבות לזירת ההתרחשות); ואילו בשלבים הדרמטיים הילדים משמשים בתפקיד אקטיבי (מתווכים, מפרידים), כך שהילדים שותפים מלאים להבניית המציאות.

אותם מסרים כפולים מטשטשים מציאות אלימה שמעבירים ההורים לילדים בהכתבת דרך המעורבות המצופה מהם בתהליך ההסלמה, ואחראים להבניית תהליך ההסלמה מנקודת מבטם של הילדים, כדינמיקה שמונעת ממוטיבציה של שני ההורים למיצוי נושא הריב, עד לשלב שבו הריב מגיע לכלל מבוי סתום – אז מופעלת תוקפנות פיזית לצורך הבאת הריב לכלל סיום. דרך הבנייה זו מלמדת על הבנת ההסלמה הרגשית כחלק מתסריט תרבותי, שבו כל צד מביע את אי שביעות רצונו מדברי האחר, לצורך עריכת שינוי בהסתגלות שני הצדדים למערכת היחסים (שינוי תפיסה או שינוי יחס).

ניתוח נקודות המבט של הגברים, הנשים והילדים על התהליך עשוי ללמד כי הדרך שבה תופסים הילדים את המעבר ממציאות ביתית לא אלימה לאלמה דומה לתפיסתן של נשים נפגעות האלימות. גם הנשים וגם הילדים לא רואים את ההקשר להסלמת הגבר כפגיעה מכוונת באישה על רקע אי ציות שלה לתכתיבים חברתיים, אלא הם רואים בהקשר נורמטיבי, כלומר ויכוחים על רקע אי הסכמות בנושאים מגוונים בין בני הזוג. בעוד תפיסת הנשים היא תוצר של הגנה, מנגנון הישרדותי, שמסייעת להן להישאר בקשר האלים (לחווה את מציאות חייהן כנורמטיבית), תפיסת הילדים היא תוצר של למידה כיצד נורמות אלימות יכולות להיתפס בהקשר נורמטיבי. גם הגבר וגם האישה מעוניינים ביצירת הקשר נורמטיבי למציאות הביתית, הגבר ממקום של צורך להכחיש את האלימות

והאישה ממקום של רצון לשמר תא משפחתי שלם עבור ילדיה בהיותה נתונה במערכת של שבי שהיא אינה מסוגלת לפרוץ.

התערבות עם ילדים חשופים לאלמות בין-הורית

על אף הביקורת שהושמעה בשני העשורים האחרונים על מיעוט תכניות ההתערבות הקיימות עם ילדים חשופים לאלמות, וההערכות שמלמדות על היעדר שיפור מספק במצבם של הילדים, גוף הידע שעוסק בתחום החשיפה לאלמות בעולם בכלל ובישראל בפרט, ממשיך להתמקד בקשר שבין חשיפה לאלמות לתוצאותיה ולא בהרחבת הלמידה לשאלה איך חשיפה לאלמות מייצרת מורכבות של פגיעה כפי שתוארה. היעדר למידה כזו אינה מאפשרת בניית תכניות ממוקדות הקשר (Goddard & Beddi, 2010; Hockenhull et al., 2015). חוקרים שעסקו בחסר זה הציעו שהדבר עשוי לנבוע מחשש מפני הטלת אחריות כלשהי על הילדים, כמי שמעורבים בתהליך הסלמת העימותים הבין-הוריים לאלמות (כרמל, 2010), או מפחד שלמידה כזו תביא לידי גילוי שטובת הילד אינה עולה תמיד בקנה אחד עם טובת האם, כשהמשמעות היא שהטיפול בילדים יצטרך להיות מחוץ למסגרת הביתית האלימה (כאשר אין בכוחה או ביכולתה של האם להיפרד מן האב האלים) (Croke, 1999; Edleson, 2004; Jenney & Alaggia, 2012).

תכניות ההתערבות עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלמות נבנו בארה"ב וקנדה על בסיס אותם גורמים שנמצאו בספרות המדעית ככאלה שבכוחם להגביר, להחליש, או להגן מפני ההשפעות השליליות של התופעה (למשל אופי הדינמיקה הבעייתית בין הורים, גיל, מין, תמיכה חברתית, קשר אם-ילד ומיומנויות ההתמודדות של הילד). תכניות אלה, פרטניות וקבוצתיות, מתמקדות בשלושה תחומים: א) הקניית אסטרטגיות הגנה לילדים כדי להתמודד עם האירועים האלימים בבית; ב) פיתוח מודעות והבנה באשר למהי אלימות מצד בן זוג, כמו מי מקבל אחריות על האירוע האלים. נוסף לכך, בתחום זה נכללת גם עבודה הסובבת על חשיפת קוגניציות ורגשות של הילדים הסובבות על האלימות שהם חשופים אליה ונלמדת המשמעות שהם מעניקים לאלמות והדרך שבה הם תופסים את העימות; ג) הקניית מיומנויות התמודדות עם לחץ ומיומנויות לפתרון בעיות (Carlson, 2000; Graham-Bermann & Howell, 2010).

הערכת תכניות ההתערבות עם ילדים חשופים לאלמות היא מצומצמת. עם זה כל מחקרי הערכה שנעשו בתחום מלמדים שמלבד הקלה מסוימת בתחושות הילדים (Graham-Bermann & Levendosky, 2011), אין שיפור של ממש בתפקודם בכל הרמות (MacMillan et al., 2013). אחת הביקורות הקשות כלפי התכניות הקיימות היא המסרים הכפולים שהן מעגנות בתוכן: מצד אחד מסר שאלימות היא דבר אסור ופוגעני, ומן הצד האחר שאלימות היא מציאות שעל הילדים ללמוד לחיות עמה ולרכוש אסטרטגיות כדי להתגונן מפניה במסגרת הביתית. להערכת החוקרים, הנסיבות שבהן הילדים ממשיכים לחיות במציאות של שבי שבה האב מפגין טרור ואלמות כלפי האם עלולות להקשות עליהם לעשות עבודה קוגניטיבית ורגשית של ממש (Graham-Bermann & Edleson, 2001; MacMillan et al., 2013).

סוג אחר של ביקורת מופנה כלפי אותן תכניות התערבות קבוצתיות קצרות טווח, ששמות דגש ברכיב הפסיכו-חינוכי (המתמקד בהקניית מיומנויות התמודדות ומיומנויות לפתרון בעיות). בעניין זה הירידה בתחושת המצוקה הכללית של הילדים אינה משקפת בהכרח שיפור ספציפי באופי הפגיעה של החשיפה לאלמוניות, ולכן עשויה להיות קשורה לעבודה עם מצבי לחץ בכלל (Jourlies, McDonald, Slep, Heyman, & Garrido, 2008).

היעילות המוטלת בספק של תכניות ההתערבות הקיימות והחשש מפני אופי עבודה שאינו מכוון הקשר דיו מעלים את הצורך בעיצוב דרכי התערבות חדשות עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלמוניות (Hockenhull et al., 2015). בהמשך לכך, לממצאי המחקר שעסק בחקר הפנומנולוגיה של חוויית החשיפה לאלמוניות של ילדים (כרמל, 2010), עשויים להיות השפעות על כיווני עבודה אחרים (Carmel, 2015).

הפנייה של הילדים לאסקלציה, לאותם עימותים בין-הוריים שמסלימים לכלל אלימות, נמצאה כתוצר של צורך למלא ואקום, ריק קיומי, שהילדים לא יכולים לשאת בשל עוצמתו (תחושת האין כל כך עמוקה שהיא בלתי נסבלת). לפיכך ההיאחזות באסקלציה, על הנורמות שהיא מעגנת בתוכה, עשויה להיות חזקה משני טעמים: האחד – היא משמשת כחויית אקסטרים, שוות ערך בעוצמתה הרגשית לחוויית הריק שחשים הילדים בשגרת יומם; והשני – היא מבנה מציאות שמאפשרת תחושת התחברות לתכתיבים חברתיים נורמטיביים. באמצעות העברת מסרים מטשטשי מציאות אלימה (הגבר – ממקום של תוקף שמעוניין בהכחשת האלימות; והאישה – ממקום של קורבן), הילדים לומדים לחפש במציאות חייהם אותם רכיבים שתואמים סט תכתיבים נורמטיבי. בהקשרים אלה, עבודה קוגניטיבית שמכוונת לעימות עם אותן תפיסות מוטמעות, בלי שהילדים יוכלו לחוות אותה תחושה עוצמתית של אקסטרים, לא תחוה על ידם כתחליף הולם לזה שמספקת עבורם מעורבות באסקלציה. במקום זה, חיבור בלתי אמצעי למרחבים מטפוריים של הוויה, שבהם יוכלו הילדים לחוות תחושות של מלאות ומשמעות, עשוי לשמש תחליף של ממש למציאות האלימה של הילדים (Carmel, 2015).

אמנות לגוניה, בהציעה מרחבים אלטרנטיביים להוויה בעלי ממד חווייתי עוצמתי חיובי, עשויה לספק הקשרים מסוג זה (Carmel, Sigad, Lev-Wiesel, & Eisikovits, 2015). במרחבים אלה יוכלו הילדים לחוות ערכים, כמו שיתוף, אחריות, אמפתיה והתנהגות מכוונת מטרה בהקשר הנורמטיבי שלהם. שהות ממושכת במרחב מטפורי עוצמתי וחיובי מסוג זה, עשויה לשמש מניע מוטיבציוני לחיבור לעולם הנורמטיבי. התהליך עשוי לקרות גם בדרך בלתי אמצעית, בעצם החיבור התחושתית והקוגניטיבי עם המרחב החווייתי המטפורי, וגם באמצעות תיווך והדגמה לילדים מה במרחב המטפורי יוצר את תחושת המשמעות והמלאות וכיצד הרכיבים הללו פועלים במרחב היום-יומי השגרתי (Carmel et al., 2015). בהיעדר אלטרנטיבה זו, ההסלמה תמשיך להיות כוח משיכה ממשי עבור הילדים, מעין "סם חיים", שהניסיון להניע את הילדים לראות בו בסיס לעיצוב המציאות, עלול להשאיר אותם בתוך הריק הקיומי, שמשמעו ייאוש עד כדי תחושת אבדון (Carmel, 2015).

בהמשך לדברים האמורים, התערבויות מן הסוג התרפויטי-קוגניטיבי (המתמקדות בתפיסת הילד את האלימות והמשמעות שהוא מקנה לה), ומן הסוג הפסיכו-חינוכי, עשויות להיות אפקטיביות רק כאשר הילד מתחיל להטמיע את קיומן של אלטרנטיבות לאלימות שקיימת בבית. כלומר כשתפיסת הילד מתגבשת בהדרגה לכלל הבנה שהאלימות אינה חלק הכרחי מן המציאות. כל עוד הילד מקבל את ההתנהגות האלימה שמתנהלים באמצעותה בבית כחלק משגרת היום-יום, הניסיון להקנות לו מיומנויות לפתרון קונפליקט ופתרון בעיות עשוי להתפס על ידו לא רלוונטי לחיים החברתיים שלו (Carmel, 2015).

גוף הידע העוסק בחשיפה לאלימות – סיכום ואינטגרציה

ניתוח סקירת הספרות בתחום החשיפה לאלימות עשוי ללמד כי על אף ההשפעה הדיפרנציאלית שיש לחשיפה לאלימות על ילדים, בהתחשב במשתנים הנבדקים ובגורמים מגינים, לאלימות ביתית יש קשר ניכר לפגיעה בבריאותם הנפשית וברוחותם הנפשית של הילדים (McTavish et al., 2016). המחקר האיכותני המצומצם בתחום גילה שהילדים הם חלק מן הדינמיקה בעצם השקיעם מאמצים במתן משמעות לחוויותיהם, מתוך שהם מנווטים את דרכם במורכבות ובטרור פנימי שהם חיים בו (McIntosh, 2002; Mullender et al., 2002).

מחקרים שבחנו את הדרך שבה עימותים בין-הוריים מסלימים לאלימות, חשפו שקיים פער בין תפיסת הגברים את התהליך (Winstok et al., 2002), ובין הבנת הנשים (Eisikovits et al., 2002) והילדים (כרמל, 2010) את המעבר ממצאות לא אלימה לאלימה. בעוד הגברים רואים בהתנהגות האישה מערערת על האיזון הדיאדי הקיים ומסלימים כתגובה מכוונת לצורך השבת הסדר הביתי והחברתי על כנו, הנשים והילדים מבינים את התהליך בהקשר נורמטיבי, כלומר ויכוחים על נושאים שגרתיים שמעורר היום-יום. הבנת הילדים היא תוצר של הבניית מציאות פנים ביתית כפסבדו נורמטיבית, הן מצד הגבר שמעוניין בהכחשת האלימות, והן מצד האישה שמבקשת לעצב מציאות שבה היא מצליחה לשמור על ילדיה. בהמשך לכך, ממצאי המחקר (כרמל, 2010) מלמדים שעיוות תפיסתי זה הוא עמוק, הן מפני ששני ההורים אחראיים על עיצובו ובכך מטשטשים את האפשרות לקרוא את המציאות בהקשר לא נורמטיבי, והן מפני שהוא מעוגן בתוך חוויית אקסטרים שמעניקה מלאות ומשמעות לילדים.

תכניות התערבות עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות, נבנו על בסיס אותם גורמים שנמצאו בספרות המדעית שיש בכוחם להגביר, להחליש, או להגן מפני ההשפעות השליליות של התופעה (Graham-Bermann & Levendosky, 2011). כאן הדרך שבה הילדים מפרשים את האירוע היא משתנה עיקרי שעשוי לסייע בריפויים של הילדים (Graham-Bermann & Levendosky, 2011). עם זה מחקרי הערכה שנעשו בתחום מלמדים על היעדר שיפור מספק במצבם של הילדים (Hockenhuil et al., 2015). המחקר בתחום הפנומנולוגיה של חוויית הילדים מציע שעבודה קוגניטיבית יעילה תוכל להיעשות רק כחלק מהתערבות אקזיסטנציאלית שתאפשר חיבור למרחבים מטפוריים של הוויה,

מרחבים שמייצרים חוויית מלאות ומשמעות ובבסיסם עומדים ערכים שבונים מציאות נורמלית (Carmel, 2015). עדיין נדרש עוד מחקר בתחום שירחיב את הלמידה באשר לשאלה איך חשיפה לאלומות מייצרת מורכבות של פגיעה כפי שתוארה (כפי שאפשר לראות, המחקרים שעוסקים בחקר חוויית הילדים מצומצמים, והתקדמות המחקר בתחום איטית. המחקר האחרון שעסק בחקר החוויה הוא משנת 2010).

חשיפה לאלומות בין-הורית: השפעות אופי הפגיעה על הצוות הבית ספר

אם כן, מורכבות הפגיעה מכוונת לאותם סימפטומים סמויים קוגניטיביים שקשורים להבנת הילדים את מציאות חייהם האלימה. בעניין זה יש לשים לב לנקודה מעניינת וחשובה שעולה מן הממצאים: בבסיס כל טיפוס החוויות עומדות אותן עמדות קוגניטיביות שמצדיקות אלימות, מה שמלמד שהבניית התגובה לאלומות – כחוויית "סוד", "תוקפן" או "קורבן" – מעגנת בתוכה את תפיסת הבסיס של האלימות הפנים ביתית כלגיטימית. אופי ההבניה עשוי גם ללמד באיזו דרך חוויית "קורבן" קשורה לאלומות. בעת מצוקה או בשעת לחץ הקורבן עלול למצוא מחסה תחת כנפה של דמות חזקה, בעלת כוח ואף אלימה, שכן מניסיונו האישי של הקורבן, השימוש בכוח עוזר לאותה דמות להשיג את מטרותיה מיד וביעילות. ייתכן שדמות כזו תאפשר לו גם "מהמקום הקורבני" להפעיל תוקפנות פסיבית, כלומר תוקפנות שתבוא לידי ביטוי ברבדים רגשיים ולא פיזיים-התנהגותיים.

להבנות אלה עשויות להיות השפעות חשובות ביותר על אופי התגובה הנדרש מצד דמות חינוכית, כמו מורה ומנהלת, ומצד דמות חינוכית-טיפולית, כמו יועצת בית הספר.² פנייה לילד שחשף לאלומות בין-הורית, במקרים של גילוי אלימות או תוקפנות למיניה, רק ממקום שיפוטי ששולל לגמרי אלימות, ללא הצמדת מסר אחר בדבר היות האדם תבנית נוף מולדתו, כלומר גילוי אמפתיה למניעים שהביאו את הילד לידי התנהגות בתוקפנות ואלימות (כמו דפוסי למידה, צורת חשיבה), תגרור התנגדות מצד הילד ודחייתו את הדמות החינוכית בלי יכולת להקשיב לה. במקרים של התנהגות קורבנית וחבירה לדמויות אלימות, מתוך אימוץ התנהגויות תוקפניות בהקשרים מסוימים, הפנייה לילד צריכה להיות ממקום שבוחן על איזה צרכים החיבור לאלומות נועד לענות. פנייה ממקום זה צריכה לכלול בה בעת מסר של צורך לקבל אחריות שלא לחבור לדמות פוגענית. מעבר למסרים המוזכרים, העבודה עם כלל הילדים החשופים לאלומות צריכה לכלול הקניית מיומנויות תקשורת, אסטרטגיות הבחנה בין התנהגות אסרטיבית לתוקפנות ומיומנויות לפתרון קונפליקט.

בעניין הנדון, מקומה הייחודי של היועצת כמובילת תהליכים טיפוליים ומערכתיים בבית הספר (בלשר, אלתר וגלאון, 2009; Dollarhide, 2003), יבוא לידי ביטוי בכמה תחומים:

א. בהקניית ידע והנגשת התחום של ילדים החשופים לאלומות למורים כדי לעזור למורים לאתר ילדים שעשויים להשתייך לקטגוריה זו. המורים, כמי שמצויים בקשר

2. הניסוח בלשון נקבה אך כמובן שהכוונה לשני המינים.

יום-יומי עם הילדים, צופים באינטראקציות תוך-כיתתיות וחוף-כיתתיות ושומעים את דברי הילדים. כיוון שכך, יוכלו להיות להם נתונים חשובים לניתוח אופי החשיבה של הילדים ואיתור בעיות שקשורות לאינטראקציה חברתית. מקומם החשוב של המורים אינו רק בסיוע באיתור התלמידים שעלולים לסבול מאלימות במשפחה, אלא גם בגיבוש אסטרטגיות להתנהלות בכיתה מול אותם ילדים, מתוך הבנה מעמיקה של מוקדי בעיותיהם וצורכיהם. התנהלות נכונה עשויה לסייע רבות בעיצוב אקלים כיתתי מיטבי עבור כלל התלמידים. כמובן שהיועצת תלווה את המורים בכל התהליכים הללו ותשקול הקמת צוות רב-מקצועי.

ב. בעשיית אבחנה מבדלת של אותם ילדים שמבטאים סימפטומים שעשויים להיות מתאימים לילדים שחשופים לאלימות בין הוריהם. לצורך כך תיפגש היועצת עם הילדים ברמת הפרט. איתור הילדים נחוץ גם ברמת הקהילה, שאינטרס ראשון במעלה מבחינתה אמור להיות הגעה לאוכלוסייה שהיא אוכלוסייה בסיכון, במיוחד על רקע ממדי התופעה ועוצמת הפגיעה בילדים, וגם ברמת בית הספר שמעוניין ביצירת אקלים חינוכי מיטבי (שדמי וצימרמן, 2008). מתוך הדברים שהובאו אפשר להבין שההתייחסות לאוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות בין-הורית, בדרך שבה מתייחסים לילדים שמפגינים התנהגות אלימה בנסיבות למיניהן, עלולה להחמיר את תגובתם ולהשיג תוצאות שפוגעות בהם ובסביבתם. ברמה זו תשמש היועצת כמנחה, מתאמת ומובילה את התנהלות הצוות החינוכי-טיפולי כולו.

ג. במקרים של איתור האלימות הבין-הורית וחשיפתה תשמש היועצת גורם מתווך לקהילה ותגבש תוכנית לליווי הילד במסגרת בית הספר לצד התערבות שירותי הרווחה. תכנית זו היא קריטית בחשיבותה מפני שהיא אמורה לתת מענה לילד בשעה שכל הגורמים שאמורים לתמוך בו ולטפל בו, מקבלים הנחיה שלא לדבר עמו על הנושא הקשה שחשף כדי שלא לזהם את החקירה. סוג הליווי עשוי להתמקד בהעצמת הילד, בשיתופו במשימות חברתיות ואקדמיות למיניהן בכיתה, והפיכתו לחלק מצוות. דרך אחרת היא לבחור נושא לדיון במסגרת כישורי חיים, כמו כיצד לחשוב על קושי כאתגר. באמצעות עיסוק בנושא זה, תתאפשר למידה של הגדרות מחודשות של מצבים כאמצעי להתמודדות עם מציאות מורכבת. בהמשך לכך, יהיה אפשר ללמד את הילדים מדוע לפעמים דווקא מצבי פרוק עשויים להביא לידי צמיחה בעתיד. זהו מקום ייחודי של עבודת היועץ שיכול לסייע בהבניית רציונל חברתי למקום הקשה שמוליכה החברה את הילד כשמתחיל תהליך של כניסת הגורמים האכיפתיים והמשפטיים למסגרת המשפחתית.

התערבות מזווית ראייה אקזיסטנציאלית עשויה להתאים למציאות השבי שבה חיים הילדים החשופים לאלימות בין-הורית. במקום להתמקד בהקניית אסטרטגיות הגנה לילדים כדי להגן על עצמם מפני האלימות בבית, הקנייה שעלולה לחשוף אותם למסרים סותרים (MacMillan et al., 2013), עבודה עמם על יצירת מרחבים אלטרנטיביים להוויה (באמצעות חינוך לאומנות, ספרות, חשיפה לתיאטרון, שירה) עשויה לבנות גשר שיחבר אותם לעולם הנורמטיבי, לא ממקום שמתנגד להוויה הפנים-ביתית אלא ממקום שמאפשר אופציות עתידיות להתנהלות (Carmel, 2016). עבודה זו תכין את השלב הבא

בתהליך התרפויטי – עבודה קוגניטיבית מתעמתת עם תפיסות והבנת האלימות הפנים ביתית במישורין. מפני שהעימות הישיר יהיה מעוגן בהקשר עקיף, גם הוא עשוי להתפס באופציות עתידיות להתנהלות ומתוך כך לאפשר לילדים להשתמש במסגרת הביתית באסטרטגיות שנלמדו כיעילות ובטוחות מבחינתם (Carmel, 2016).

בהמשך לכך, אופי העבודה המוזכר עשוי להתאים במיוחד לעבודה חינוכית-טיפולית ומניעתית במסגרת הבית ספרית, שמכוונת להשגת רווחתו הנפשית של הפרט ומתמקדת בהקניית "כישורי-חיים" (משרד החינוך, 2009). הרכיב האקזיסטנציאלי, כנדבך נוסף לרכיב הפסיכו-חינוכי הקיים בתכנית, עשוי להיות קטליזטור לשינוי והעצמה אישית עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלמות. יתרה מזו, הכנסת נדבך זה עשויה לתרום לכלל אוכלוסיית התלמידים במובן של הקניית סט ערכים להתנהלות בעולם פוסט-מודרני, שהיעדר המשמעות היא תולדה אינהרנטית של התהליכים שמנהלים אותו. האמנות שמעגנת בה חשיבה יצירתית מתוך התנהלות מתמדת בתוך שינוי מטרות משתנות והצבתן, עשויה לסייע רבות בהבניית אופי חשיבה מתאים לרוח התקופה.

מקורות

- איזיקוביץ, צ', פישמן, ג', מש, ג' וגוסניסקי, ר' (2001). **סקר היקף ומאפיינים לתופעת האלימות כלפי נשים וילדים ונוער בסיכון**. חיפה: מרכז מינרווה לחקר הנוער, אוניברסיטת חיפה. אוחר מתוך http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/ResearchAndEvaluation/tb_ResearchesAndPublications/2004-violence-children-IZIKOVITS.pdf
- בלשר, א' אלטר, י' וגלאון, א' (2009). מודל לניתוח עבודת היועץ. **שפ"ינט**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/ModelMurkav.htm>
- כרמל, י' (2010). **הסלמתם של עימותים בין-הוריים מנקודת המבט של הילדים** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת חיפה.
- משרד החינוך. (2009). **שפ"ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi>
- שדמי, ח' וצימרמן, ש' (2008). רווחה נפשית (מיטביות) – רציונל תיאורטי. **שפ"ינט**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm>
- Allen, N. E., Wolf, A. M., Bybee, D. I., & Sullivan, C. M. (2003). Diversity of children's immediate coping responses to witnessing domestic violence. In R. Geffner, R. S. Igleman, & J. Zellner (Eds.), *The effects of intimate partner violence on children* (pp. 123-147). New York: Haworth Maltreatment & Trauma.

- Baldry, A. C. (2007). "It does affect me": Disruptive behaviors in preadolescents directly and indirectly abused at home. *European Psychologist, 12*(1), 29-35.
- Bedi, G., & Goddard, C. (2007). Intimate partner violence: What are the impacts on Childrens? *Australian Psychologist, 42*(1), 66-77.
- Carlson, B. E. (2000). Children exposed to intimate partner violence: Research findings and implications for intervention. *Trauma, Violence, & Abuse, 1*(4), 321-342.
- Carmel, Y. (2015). The perception of daily reality among children exposed to their father's violence against their mother: An intense bi-polar experience. *Academic Journal of Creative Art Therapies, 5*(2), 326-345.
- Carmel, Y. (2016). Children exposed to their father's violence against their mother: The link between the children's perception of escalation and their experience of complex psychological physical and sexual abuse. *Academic Journal of Creative Art Therapies, 6*(1), 356-382.
- Carmel, Y., Sigad, L., Lev-Wiesel, R., & Eisikovits, Z. (2015). Pathways to resilience among Israeli child victims of abuse and neglect. *Child Indicators Research, 8*(3), 551-570. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/264555771_Pathways_to_Resilience_Among_Israeli_Child_Victims_of_Abuse_and_Neglect
- Chan, Y. C., & Yeung, J. W. K. (2009). Children living with violence within the family and its sequel: A meta-analysis from 1995–2006. *Aggression and Violent Behavior, 14*(5), 313-322. doi: 10.1016/j.avb.2009.04.001
- Croke, M. (1999). Social workers and domestic violence: Does the rhetoric reflect the complex reality? *Irish Social Worker, 17*, 22-25.
- D'Andrea, W., & Graham-Bermann, S. A. (2017). Social context and violence of internalizing symptoms in mothers and children exposed to intimate partner violence. *Journal of Family Violence, 32*(2), 145-155.
- Davies, P. T., & Sturge-Apple, M. L. (2007). The impact of domestic violence on children's development. In J. Hamel & T. L. Nicholls (Eds.), *Family interventions in domestic violence: A handbook of gender inclusive theory and treatment* (pp. 165-189). New York: Springer.
- DeBoard-Lucas, R. L., & Grych, J. H. (2011). The effects of intimate partner violence on school-age children. In S. A. Graham-Bermann & A. A. Levendosky

- (Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 155-178). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dollarhide, C. T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling, 6*(5), 304-308.
- Edleson, J. L. (2004). Should childhood exposure to adult domestic violence be defined as child maltreatment under the law? In P. G. Jaffe, L. L. Baker, & A. J. Cunningham (Eds.), *Protecting children from domestic violence: Strategies for community intervention* (pp. 8-29). New York: Guilford.
- Edleson, J. L., Ellerton, A. L., Seagren, E. A., Kirchberg, S. L., Schmidt, S. O., & Ambrose, A. T. (2007). Assessing child exposure to adult domestic violence. *Children and Youth Services Review, 29*(7), 961-971.
- Eisikovits, Z., & Winstok, Z. (2001). Researching children's experience of interparental violence: Towards a multidimensional conceptualization. In S. A. Graham-Bermann & J. L. Edleson (Eds.), *Domestic violence in the lives of children* (pp. 203-218). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eisikovits, Z., Winstok, Z., & Enosh, G. (1998). Children's experience of interparental violence: A heuristic model. *Children and Youth Services Review, 20*(6), 547-568.
- Eisikovits, Z., Winstok, Z., & Gelles, R. (2002). Structure and dynamics of escalation from the victim's perspective. *Families in Society, 83*(2), 142-152. doi: <http://dx.doi.org/10.1606/1044-3894.29>
- Ericksen, J. R., & Henderson, A. D. (1992). Witnessing family violence: The children's experience. *Journal of Advanced Nursing, 17*(10), 1200-1209.
- Evans, S. E., Davies, C., & DiLillo, P. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behaviour, 13*(2), 131-140.
- Feder, G. & MacMillan, H. L. (2016). Intimate partner violence. In L. Goldman & A. I. Schafer (Eds.), *Goldman's Cecil Medicine* (25th ed., Vol. 2, pp. 1629-1635). Philadelphia, PA: Elsevier Saunders.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2009). Violence, abuse, and crime exposure in a national sample of children and youth. *Pediatrics, 124*(5), 1411-1423. doi:10.1542/peds.2009 - 0467.

- Fong, V. C., Hawes, D., & Allen, J. A. (2017). A systematic review of risk and protective factors for externalizing problems in children exposed to intimate partner violence. *Trauma, Violence, & Abuse: A Review Journal*. Advance online publication.
- Foy, D. W., Furrow, J., & McManus, S. (2011). Exposure to violence, post-traumatic symptomatology, and criminal behaviors. In V. Arдино (Ed.), *Post-traumatic syndromes in childhood and adolescence: A Handbook of research and practice* (pp. 199-210). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, *373*(9657), 68-81.
- Goddard, C., & Bedi, G. (2010). Intimate partner violence and child abuse: A child-centered perspective. *Child Abuse Review*, *19*(1), 5-20. doi:10.1002/car.1084
- Graham-Bermann, S. A., & Edleson, J. L. (Eds.). (2001). *Domestic violence in the lives of children: The future of research, intervention, and social policy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Graham-Bermann, S. A., & Howell, K. H. (2010). Child maltreatment in the context of intimate partner violence. In J. E. B. Myers (Ed.), *APSAC handbook on child maltreatment* (3rd ed., pp. 167-180). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Graham-Bermann, S. A., & Levendosky, A. A. (2011). Introduction. In S. A. Graham-Bermann & A. A. Levendosky (Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 3-16). Washington, DC: American Psychological Association.
- Graham-Bermann, S. A., Cater, A. K., Miller-Graff, L. E., & Howell, K. H. (2017). Adults' explanations for intimate partner violence during childhood and associated effects. *Journal of Clinical Psychology*, *73*(6), 652-668.
- Gustafsson, H. C., Brown, G. L., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2017). Intimate partner violence and children's attachment representations during middle childhood. *Journal of Marriage and Family*, *79*(3), 865-878. doi: 10.1111/jomf.12388
- Hester, M., Pearson, C., & Harwin, N. (2007). *Making an impact* (2nd ed.). London, Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Hockenhull, J. C., Cherry, M. G., Whittington, R., Dickson, R. C., Leitner, M., Barr, W., & McGuire, J. (2015). Heterogeneity in interpersonal violence

- outcome research: An investigation and discussion of clinical and research implications. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 18-25.
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse and Neglect*, 32(8), 797-810.
- Horn, S. R., Miller-Graff, L. E., Galano, M. M., & Graham-Bermann, S. A. (2017). Posttraumatic stress disorder in children exposed to intimate partner violence: the clinical picture of physiological arousal symptoms. *Child Care in Practice*, 23(1), 90-103. doi: 10/1080/13575279. 2015.1126229
- Hughes, H. M., Graham-Bermann, S. A., & Gruber, G. (2001). Resilience in children exposed to domestic violence. In S. A. Graham-Bermann & J. L. Edleson (Eds.), *Domestic violence in the lives of children* (pp. 67-90). Washington, DC: American Psychological Association.
- Humphreys, J. (1991). Children of battered women: Worries about their mothers. *Pediatric Nursing*, 17(4), 342-345.
- Jenny, A., & Alaggia, R. (2012). Children's exposure to domestic violence: Integrating policy, research, and practice to address children's mental health. In R. Alaggia, & C. Vine (Eds.), *Cruel but not unusual: Violence in Canadian families* (2nd ed., pp. 303-336). Waterloo, Ont.: Wilfrid Laurier University Press.
- Jourlies, E. N., McDonald, R., Slep, A. M., Heyman, R. E., & Garrido, E. (2008). Child abuse in the context of domestic violence: Prevalence, explanations, and practice Implications. *Violence and Victims*, 23(2), 221-235.
- Lourenco, L. M., Baptista, M. N., Senra, L. X., Adriana, A. A., Basflio, C., & Bhona, F. M. D. C. (2013). Consequences of exposure to domestic violence for children: A systematic review of the literature. *Paidéia*, 23(55), 263-271.
- MacMillan, H. L., & Wathen, C. N. (2014). Children's exposure to intimate partner violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(2), 295-308. doi: 10.1016/j.chc.2013.12.008
- MacMillan, H. L., Wathen, C. N., & Varcoe, C. M. (2013). Intimate partner violence in the family: Considerations for children's safety. *Child Abuse and Neglect*, 37(12), 1186-1191.
- Martinez-Torteya, C., Bogat, G. A., Von Eye, A., & Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development*, 80(2), 562-577.

- McCloskey, L. A. (2011). The impact of intimate partner violence on adolescents. In S. A. Graham-Bermann & A. A. Levendosky (Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 225-246). Washington, DC: American Psychological Association.
- McIntosh, J. E. (2002). Thought in the face of violence: A child's need. *Child Abuse and Neglect*, 26(3), 229-241.
- McTavish, J. R., MacGregor, C. D., Wathen, C. N., & MacMillan, H. L. (2016). Children's exposure to intimate violence: An overview. *International Review of Psychiatry*, 28(5), 504-518. doi: 10.1080/09540261.2016.1205001
- Mullender, A., Hague, G., Iman, U., Kelly, L., Malos, E., & Regan, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence*. London: Sage.
- Øverlien, C. (2010). Children exposed to domestic violence: Conclusions from the literature and challenges ahead. *Journal of Social Work*, 10(1), 80-97. doi: 10.1177/1468017309350663
- Peled, E. (1993). *The experience of living with violence for preadolescent witnesses of women abuse* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, MN.
- Peled, E. (1997). Intervention with children of battered women: A review of the current literature. *Children and Youth Services Review*, 19(4), 277-299.
- Smagur, K. E., Bogat, G. A., & Levendosky, A. A. (2017). Gender role and gender as predictors of behavior problems in children exposed to intimate partner violence. *Journal of Family Violence*, 32(2), 157-168.
- Straus, M. A. (1992). Children as witnesses to marital violence: A risk factor for lifelong problems among a nationally representative sample of American men and women. In D. F. Schwartz (Ed.), *Children and violence: Report of the Twenty-Third Ross Roundtable on critical approaches to common pediatric problems* (pp. 98-104). Columbus, OH: Ross Laboratories.
- Widom, C. S., & Jay, J. (2017). Long-term impact of childhood abuse and neglect on crime and violence. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 24(2), 186-202.
- Winstok, Z., Eisikovits, Z., & Gelles, R. (2002). Structure and dynamics of escalation from the batterer's perspective. *Families in Society*, 83(2), 129-141.

שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויית מיטביות בבית הספר

דנית יונה וסמדר בן אשר

"לפעמים אני מרגיש כמו אורח

מכוכב אחר

כאילו באתי בכדור פורח רגע לבקר"

(מתוך השיר: "להיות שונה" / אהוד מנור)

תקציר

שאלת השילוב של תלמידים לקויי 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 החיוניות בשילוב עבור התפתחות מיטבית עבור ילדים ומתבגרים עם צרכים מיוחדים, ועם זאת מעט ידוע על הדרך שבה המתבגרים לקויי השמיעה עצמם תופסים את תהליך השילוב. המחקר בוחן את חוויית התלמידים לקויי השמיעה בשילוב בחברה השומעת מנקודת הראות של התלמידים לקויי השמיעה, של אימהות לתלמידים אלה ושל מורות שילוב. חמש תמות עיקריות עלו בראיונות ובקבוצת המיקוד של התלמידים לקויי השמיעה: (1) קשיים ואתגרים העומדים לפני מתבגרים לקויי שמיעה; (2) תפיסות ועמדות כלפי השילוב; (3) "אני כמו כולם", כמיהה להידמות אל הכלל; (4) גורמי חוסן; (5) חשיבות האמפתיה לשילובם של המתבגרים לקויי השמיעה.

ממצאי המחקר מראים שלמרות ההנחה הרווחת בקרב גורמי חינוך כי יש לפעול לשילובם של מתבגרים לקויי שמיעה בסביבה לימודית לצד תלמידים שומעים, התלמידים אינם רואים סביבה זאת כמיטבית לקידום התפקוד הלימודי, חברתי והרגשי. הממצאים מציינים במפתיע כי דווקא סביבה בעלת מאפיינים דומים של מתבגרים לקויי שמיעה, משמשת בעבור התלמידים קרקע פורייה להתפתחות מיטבית ולגיבוש זהות עצמית חיובית. ממצאי המחקר עשויים לתרום להגברת המודעות לפיתוח מערכות חברתיות ולימודיות של תמיכה במתבגרים לקויי השמיעה וגמישות במדיניות השילוב.

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

פרולוג אישי¹

נולדתי בקיבוץ, בת בכורה להוריי. בגיל שלוש אבחנו אצלי ליקוי שמיעה בשתי האוזניים. התאימו לי מכשירי שמיעה והתחלתי תהליך ארוך וממושך עם קלינאיות תקשורת שטיפלו בי. אני זוכרת את הילדות כתקופה של התמודדות בלתי פוסקת עם אתגרים וקשיים שנגעו לכל תחומי החיים. חשתי בדידות וקושי להשתלב בחברת הילדים השומעים. הלימודים חייבו אותי למאמץ רב ולתסכול נוכח הישגיי לעומת שאר ילדי הכיתה. בילדותי ובנעורי חשבתי שהאחריות על השילוב מוטלת עליי, ונראה שזו גם הייתה התפיסה של הוריי. לאחר סיום לימודי ההוראה במסלול החינוך המיוחד וכניסתי לעבודה בבית הספר, לחמתי בכל מקום שבו יכולתי לשילובם של התלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי פתחו לפניי אפשרות לבחון את עמדתי הנחרצת כלפי שילוב מלא של לקויי שמיעה בחברת השומעים באמצעות עבודת הגמר שהגשתי בסיום התואר השני. להפתעתי, ממצאי המחקר שהתקבלו חייבו אותי לעמוד מול אמת אחרת שערערה את האמת המוחלטת שדבקתי בה לפני לכן. עדויות המתבגרים לקויי השמיעה עצמם, ההורים והמורים המלווים אותם במסע הצמיחה וההתבגרות המיוחד להם מעלים מחדש את שאלת השילוב באשר לתחושת המיטביות שלהם בבית הספר והם תמכו דווקא במסגרות נפרדות עבורם. החשיבה הפדגוגית והייעוצית הנוגעת לסוגיית שילובם של הילדים לקויי השמיעה בכיתות הרגילות שעלתה מתוך הממצאים נראתה מורכבת יותר מאותה עמדה חד-משמעית באשר לשילוב המלא כפי שהאמנתי בה עד שהגיעו עדויות שסתרו אותה. היום אני מודעת לכך כי לקות שמיעה אינה רק תופעה פיזיולוגית, אלא לפעמים היא היעדרה של ההקשבה מצד אלו ששומעים היטב צלילים אך אינם מאזינים.

סקירת ספרות

לקות שמיעה

לקות בשמיעה מוגדרת כירידה בשמיעה באחת או בשתי האוזניים (World Health Organization, 2006). לקות זו יכולה להופיע בדרגות מסוימות, החל מירידה קלה בשמיעה וכלה בחירשות עמוקה. מידת החומרה של הליקוי מתבטאת בעוצמה הנדרשת לאדם כדי שיוכל לשמוע צלילים מגוונים. אובדן השמיעה יכול להופיע כבר מלידה או בגיל מבוגר עקב מחלה, תאונה או פגיעה באחת ממערכות השמע. השמיעה נחשבת עיקרית ביכולת התקשורת הבין-אישית ולכן ללקות שמיעה יש השפעה ניכרת על כל תחומי השפה, על התחום הקוגניטיבי ועל התחום החברתי (אנדרסן, 2001).

אנשים עם ליקוי בשמיעה נחלקים לשתי קבוצות עיקריות: חירשים וכבדי שמיעה. חלוקה זו היא תפקודית: החירשים אינם יכולים כלל להיעזר בערוץ השמיעה לצורך תקשורת

1. הפרולוג מתאר את חוויית הכותבת הראשונה.

ואילו כבדי השמיעה מתמודדים עם הלקות בעזרת מכשירי שמיעה או שתל קוקליארי (Cochlear Implants).²

נהוג להבחין בין שלושה סוגי לקות שמיעה עיקריים: (1) **לקות שמיעה הולכתית** (קונדוקטיבית) הקשורה לליקוי באוזן החיצונית או התיכונה; (2) **לקות שמיעה תחושיתית-עצבית** (סנסורית-גיאורלית) הקשורה לרוב לליקוי באוזן הפנימית ובעצב השמיעה; (3) **לקות שמיעה מעורבת** (הולכתית ותחושיתית-עצבית) הכוללת ירידה הולכתית וירידה תחושיתית-עצבית בשמיעה (דרומי ורינגולד-פרימרמן, 1996).

שמיעה תקינה מאפשרת לילד לרכוש ולפתח מיומנויות שפה ודיבור. לעומת זאת לקות שמיעה עלולה להשפיע על איכות התקשורת הבין-אישית, על פיתוח כישורים ומיומנויות חברתיות, על ביטחון עצמי ועל מימוש פוטנציאל הלימוד האישי ואף להפריע להן (אנדרסן, 2001). לותרמן (Luterman, 1997) הבחין בין חירשות מולדת לחירשות נרכשת. לטענתו, ילדים שאיבדו את שמיעתם לאחר הלידה יחוו את החירשות חוסר או אובדן של דבר שהיה קיים קודם. לעומת זאת, ילדים חירשים מלידה שלא איבדו דבר שהיה ברשותם, אינם חווים חוסר זה.

ילד לקוי שמיעה מתמודד עם חסך שמיעתי מתמשך ולפיכך עם מערך חווייתי ורגשי אחר ומורכב משל ילדים שומעים. מידת יכולתו של הילד לתקשר עם סביבתו משפיעה בעיקר על פיתוח הדימוי העצמי שלו (Desselle, 1994). אצל ילד לקוי שמיעה קיים קושי לתרגם רגשות למושגים מופשטים ולבטא אותם מילולית. לעיתים יהיה קושי בהבחנה בין מגוון רגשות, בעוצמה שלהם ובהתאמה שלהם לחיי היומיום. כמו כן ילד לקוי שמיעה מוגבל ביכולתו ללמוד ולרכוש ידע מסביבתו ומחיי היומיום. לקות השמיעה גם מגבילה את יכולת הסביבה להכיר את הילד ועולמו האישי והפנימי. איחור בהתפתחות השפה והיעדר מיומנויות תקשורתיות באינטראקציה עם הסביבה גורמים לקשיים חברתיים ולפגיעה ביכולת לרכוש כישורים חברתיים בטבעיות ובספונטניות, כפי שמתרחש אצל ילדים שומעים בדרך כלל (Desselle, 1994). ילדים לקויי שמיעה הם אמנם בעלי יכולת קוגניטיבית בסיסית וזה לזו של ילדים שומעים, אולם תהליך עיבוד המידע איטי יותר ובמיוחד בכל הקשור לחשיבה מופשטת (King & Quigley, 1985).

אם בתקופת בית הספר היסודי האתגר הגדול הוא ההשתלבות הלימודית והחברתית, הרי שבגיל ההתבגרות המעורבות עם קבוצת השווים נהיית דומיננטית, חיונית וחשובה יותר. בני קבוצת השווים תורמים להתפתחות הזהות האישית. קבוצת החברים שהמתבגר משתייך אליה מסייעת לו להבין מי הוא, ומערכות היחסים עם קבוצת השווים בגיל ההתבגרות מורכבות יותר (סולברג, 2007). לקות שמיעה מגבילה את היכולת של התלמידים לקויי השמיעה לקלוט גירויי שפה מדוברת. מתוך כך הם מתקשים להבין את חוקי השפה בספונטניות, ומקבלים מידע חלקי ובלתי עקבי הפוגם ביכולתם לבנות

2. שתל שבלול הוא אביזר אלקטרוני שמסייע בהעלאת איכות השמיעה בקרב לקויי שמיעה וחירשים שמכשירי שמיעה רגילים אינם מועילים עבורם. שתל השבלול עוקף את תאי השיער הפגועים בשבלול ומעביר גרייה חשמלית ישר לשארית סיבי עצב השמע. המידע שנקלט בהם מועבר למוח לשם פענוח תחושת שמע (Kral, Hubka, & Tillein, 2015).

תקשורת יעילה עם הסביבה השומעת (דרומי ורינגוולד-פרימרמן, 1996). המתבגר לקוי השמיעה עלול להימצא בעמדת נחיתות בכל הקשור ליכולות בין-אישיות ושפתיות, ולכן הוא עלול לחוות ולהתנסות בקשיים רבים יותר בקבלת החלטות ובהתנסויות המובילות לכך, לעומת מתבגר בעל שמיעה תקינה (Schroedel, 1992). מתבגרים לקויי שמיעה חווים קשיים בהתמודדות עם אינטראקציות חברתיות ונראה כי בעיות אלו הולכות וגוברות במעבר מילדות לבגרות (Ita & Friedman, 1999; O'Brien, 2015). מידואו וטריבוס (Meadow & Trybus, 1980, as cited in van Eldik, 1994) דיווחו בסקירתם על שכיחות גבוהה של בעיות רגשיות אצל ילדים לקויי שמיעה לעומת ילדים שומעים בני גילם. וון אלדיק (van Eldik, 2005) בחן במחקרו את שכיחות הבעיות ההתנהגותיות והרגשיות בקרב בני נוער לקויי שמיעה בהולנד (גיל 11-18 שנים). ממצאי המחקר הראו כי שכיחות הבעיות ההתנהגותיות והרגשיות הייתה בשיעור של פי שניים-שלושה יותר מהמדגם הנורמטיבי. מחקרים למיניהם תיארו את לקויי השמיעה בעלי מאפייני אישיות, כמו אימפולסיביים, היפראקטיביים, אגרסיביים, חסרי יכולת אמפתיה ובעלי יכולת חברתית דלה לעומת ילדים שומעים (למשל, Garberoglio, Schoffstall, Cawthon, Bond, & Ge, 2013; Polat, Kalambouka, & Boyle, 2014). ממחקרים שנערכו בעת האחרונה עולה כי המדיניות הקיימת באשר לקידום הסתגלותם החברתית של לקויי שמיעה עדיין לוקה בחסר ולא ניתן די דגש בבעיות ההסתגלות ובעיות ההתנהגות של לקויי שמיעה (O'Brien, 2015; Snoddon & Underwood, 2014).

גליקמן (Glickman, 1996) הציע מודל המתאר ארבעה שלבים שעוברים המתבגרים לקויי השמיעה בגיבוש זהותם העצמית. בשלב הראשון, "זהות שומעת", הם מפנימים את הצורך להיות כמו אנשים שומעים; בשלב השני, "זהות שוליים", המתבגרים לקויי השמיעה עלולים לחוות בלבול כלפי ה"עולם" שהם משתייכים אליו, עולם החירשים או השומעים; בשלב השלישי, "שלב ההטמעה", מתפתחת הזהות החירשת ולעיתים קרובות מופגן בשלב זה זלזול בערכים של עולם השומעים; בשלב הרביעי, לאחר עיבוד האישיות והזהות העצמית, מתפתחת הזהות הדו-תרבותית. בשלב זה יחווה לקוי השמיעה התמצאות והשתלבות גם בעולם השומעים וגם בעולם החירשים. גליקמן (שם) הכיר בכך שתהליך גיבוש הזהות אינו מתפתח בקו ישר משלב אחד של זהות לשלב אחר וציון כי ככל שיכולת התקשורת טובה יותר, כך יופיע מוקדם שלב ההטמעה. מקסוול-מקאו (Maxwell-McCaw, 2001) מצאה כי קבלה חברתית שחווים מתבגרים לקויי שמיעה בתוך קבוצת השווים מיטיבה עם תהליך גיבוש הזהות העצמית שלהם. מחקרה הראה כי לקויי שמיעה שהתפתחו בתוך עולם החירשים או שהיו בעלי זהות דו-תרבותית היו בעלי תחושת מיטביות כללית חיובית. מחקרים אחרים (למשל Israelite, Ower, & Goldstein, 2002) ציינו כי אחד המניעים לגיבוש זהות עצמית חזקה בקרב לקויי שמיעה הוא הצורך בקשר עם בני גילם כבדי שמיעה. בניית הזהות של לקויי שמיעה עשויה להיות מואצת בקרב בעלי מאפיינים זהים לשלהם.

אחד הדברים שנמצאו משפיעים על כישוריהם החברתיים של מתבגרים הוא הימצאותו או אי הימצאותו של שתל לעומת מכשיר שמיעה (Gordon, Jiwani, & Papsin, 2013). בעוד

מכשיר שמיעה נראה לעין, שתל שבלול (שתל קוכליארי) הוא נסתר ומפחית את הנוכחות והנראות של לקות השמיעה. על כן פעמים רבות ילדים ומתבגרים לקויי שמיעה מעדיפים להרכיב שתל שבלול לעומת מכשיר שמיעה ויזואלי (למשל, O'Brien, Gordon et al., 2013; Watson, Hardie, Archbold, & Wheeler, 2007). נראה כי אחד היתרונות המובהקים של שתל שבלול הוא בקידום איכויות הלמידה והביצועים האקדמיים של בעלי לקות שמיעה. יתרון אקדמי לעצמו עשוי לתרום לגיבוש זהות עצמית חיובית בקרב לקויי שמיעה. על כן ממצאים אלה גם יחד מראים שהימצאותו או אי הימצאותו של שתל בקרב מתבגרים לקויי שמיעה עשוי להשפיע על גיבוש זהותם העצמית ופיתוח יכולותיהם החברתיות, באמצעות תקשורת בין-אישית ואיכות שפתית ושמיעתית גבוהות יותר (למשל Dorman, Cook, & Zeitler, 2015).

עמדות כלפי שילוב

חוק החינוך המיוחד (1988) הביא לידי מגמה בולטת של עלייה בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר ובכיתות חינוך מיוחד והגביר את המודעות לשילובם. עיקרון השילוב מדגיש את זכותם של אנשים עם צרכים מיוחדים לחיות חיים רגילים ולזכות להשכלה בסביבה שאיננה מגבילה. למעשה זה הביטוי לגישה חינוכית ערכית הדוגלת בהתנסות משותפת ובונה שיכולה להביא הן את המתבגר והן את המתבגר עם לקות לידי התבוננות אינטגרטיבית עשירה של עצמו ושל הזולת. ראייה זו תורמת לרגישות כלפי האחר ומפתחת מודעות עצמית המסייעת בקידום מיטביות וערכיות. כמו כן היא מסייעת להבניית חברה בריאה, אכפתית ובטוחה.

בעשרים השנים האחרונות הולך וגובר אימוץ המדיניות של שילוב ילדים עם לקויות בחברה. שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בבית הספר העל-יסודי משמעו קיומו של מסלול המאפשר לתלמידים לגשת לבחינות הבגרות, מסלול המקדם סיום הלימודים בהישגים גבוהים, בהתאם ליכולתם של לקויי שמיעה (פלאוט, 2007; Slee, 2001). גורם אחר למוטיבציה לשילוב מתבגר לקויי שמיעה במסגרות רגילות נובע ממחקרים שהראו כי תלמידים לקויי שמיעה המשולבים בבתי ספר רגילים מקובלים חברתית על כלל התלמידים, ללא השפעה של יכולת השמיעה, וכי הישגיהם האקדמיים של תלמידים לקויי שמיעה הלומדים בכיתות רגילות גבוהים יותר משל תלמידים לקויי שמיעה הלומדים במסגרות מיוחדות (רייטר, 2007). עם זה ייתכן שהסיבה לכך נעוצה בכך כי חלוקת התלמידים בין הכיתות המשלבות לנפרדות נעשית מלכתחילה על בסיס הערכה של יכולת לימודית והישגים.

המחקרים בנושא שילובם של בעלי מוגבלויות מראים כי עמדות מכבדות ותומכות בשילוב מצד החברה הרחבה שבה משתלבים האנשים עם הצרכים המיוחדים הן תנאי חשוב והכרחי להעצמה של איכות חייהם (Mittler, 2000; Slee, 2001). איכות חיים בעלת משמעות מבוססת על עקרונות שהמכנה 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 מתייגת של מאפייני האדם, בלי קשר למוגבלותו הפיזית (Reiter & Schalock, 2008). מדיניות השילוב

חרתה על דגלה את זכות הילד "עם הצרכים המיוחדים" לחינוך מיוחד ולמסגרת חינוכית המתאימה לצרכיו. חוק השילוב עבר בבית המחוקקים בישראל בשנת 1988, והוא מכונה "חוק החינוך המיוחד" (שכטמן, 1991; Friend & Bennett, DeLuca & Burns, 1997; 2002). עמדות חיוביות כלפי שילוב מתבגרים עם צרכים ייחודיים נמצאו בסיס להצלחת ההשתלבות בלימודים ובעבודה (Mastropieri & Scruggs, 1996). עם זה נראה כי אין זה מספיק שהמוסד החינוכי יאחז בעמדות ברורות ומדיניות קוהרנטית המכוונת לשילוב, או שימצאו בו מגוון עזרים וכלים לשם סיוע תפקודי לתלמיד המשולב. כל עוד אנשי החינוך לא מאמינים בשילוב יהיה קושי ליישם את שילוב התלמידים לקויי השמיעה (Leyser & Tappendorf, 2009; Reiter & Schallock, 2008).

מאז חוקק חוק החינוך המיוחד מערכת החינוך הייתה מכוונת למציאת דרכי השילוב המגוונות של הילדים 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** הזו לבחון שאלה זו מנקודת המבט של התלמידים וממעגל המבוגרים הקרוב אליהם. המחקר ינסה לזהות אילו גורמים עשויים לסייע בתהליך שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה וכיצד אפשר לסייע להם לעמוד לפני אתגר השילוב.

שיטת המחקר

מחקר זה נשען על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית המדגישה את חשיבותם של ההיבטים הסובייקטיביים בחקר התנהגותם החברתית של בני האדם (שלסקי ואלפרט, 2007). בשיטה זו, חוקרים איכותניים-קונסטרוקטיביסטיים מתחקים אחר התופעות הנחקרות כפי שהן מובנות על ידי אלו החווים אותן (שקדי, 2003). הבחירה בפרדיגמה זו מאפשרת את בחינת המשמעויות שנותנים מתבגרים לקויי שמיעה, אימהות למתבגרים לקויי שמיעה ומורות למתבגרים לקויי שמיעה, לאתגרים ולקשיים הניצבים לפני מתבגרים לקויי שמיעה בתהליך שילובם בחברה השומעת.

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל 13 מתבגרים לקויי שמיעה שמרביתם לומדים בתיכון המשלב תלמידים לקויי שמיעה. אחת המרואיינות לומדת בתיכון נפרד ללקויי שמיעה ואחת לומדת במסגרת שילוב בבית ספר רגיל. כמו כן רואיינו שלוש אימהות למתבגרים לקויי שמיעה ושלוש מורות המתמחות בלקויי שמיעה. בסך הכול השתתפו במחקר 19 מרואיינים.

כלי המחקר

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

הליך המחקר

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

ניתוח הממצאים

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

היבטים אתיים

לכל המרואיינים ניתנה הבטחה בכתב ובעל-פה באשר לשמירת האנונימיות שלהם. כל המרואיינים קיבלו הסבר על המחקר והתבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת טרם הריאיון. מכתב הסבר ובקשה לחתימה על טופסי הסכמה מדעת נשלחו גם להורים. הסכמה על המחקר התקבלה גם מהנהלת בית הספר. בשל הנושא הרגיש של העברת מסרים למתבגרים לקויי שמיעה בייעילות ובהבנה, נעזרה חוקרת מסי' 1 ביכולתה לדבר בשפת הסימנים, לקרוא שפתיים ולהדגיש מילים או משפטים כאשר נדרש הצורך לכך וזאת מתוך רגישות יתרה לתחושות המתבגרים כי הם אכן מרגישים בנוח עם הליך הריאיון. כל השמות המופיעים במאמר הם בדויים ונשמר החיסיון וכל פרטי מידע אישיים.

ממצאים

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

להלן יובא תיאור הממצאים העיקריים שעלו בכל אחת מן התמות.

קשיים ואתגרים שעומדים לפני מתבגרים לקויי שמיעה

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

כל המרואיינים (מתבגרים, אימהות ומורות) ציינו בראיונות כי האתגר העיקרי שעומד בחייהם של מתבגרים לקויי שמיעה נוגע לתפקוד החברתי שלהם ולצורך שלהם להתמודד

עם חוויה של זרות, ניכור ותופעות של דחייה חברתית על רקע מוגבלות בתקשורת בין-אישית וחברתית. המתבגרים טענו כי לקות השמיעה נתפסת בעיני החברה דבר חריג המביאה לניכור ודחייה:

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

בקרב כל האימהות נשמעו עדויות דומות על הקשיים החברתיים שחוו ילדיהן:

"הרבה פעמים לבנות הכיתה שלה, לבנות השכבה שלה, היה להן מאוד קשה לקבל את הלקות כל הזמן היא ניסתה והתחברה ונפגעה, התחברה ושוב נפגעה." (אילנה)

גם המורות תיארו קשיים דומים:

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

מרבית המרואיינים תיארו קשיים הנובעים מכשלים בתקשורת הבין-אישית, ביכולת להעביר מסר לאחר בהתחשב בלקות השמיעה. מרבית התלמידים לקויי השמיעה העדיפו חברים לקויי שמיעה או חירשים:

"ויותר כיף לי עם חברים בשפת הסימנים, אני יותר מתחברת." (מיכל)

האימהות אישרו את ההעדפה בפועל של הילדים להתחבר לחברים לקויי שמיעה. אחת המורות תיארה את הקושי התקשורתי-חברתי של התלמידים לקויי השמיעה:

"הם מתכסחים בקטעים של חוסר הבנה של הסיטואציה."

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

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

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

"היא נבוכה, היא חוששת לעצבן." (אילה)

מרבית המתבגרים תיארו חוויות נחיתות הגורמות להם לירידה בערך העצמי:

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

המורות והאימהות אישרו את הפגיעה בדמוי העצמי של התלמידים וקשרו אותה לחווייה של הילדים שהמורים בכיתות המשלבות אינם מבינים את הקושי שעמו הם מתמודדים :

"הם מרגישים שהמורה לא מבינה אותם, היא תמיד תופסת רק אותם. התלמידים לקויי השמיעה טוענים שהם התנהגו כמו כולם אבל רק הם קיבלו עונש. יש מין הרגשה כזאת, שמלווה אותם שהם דפוקים, ושהם נתפסים 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 הדימוי [...]. ואז הם מתוסכלים [...]" (אילה)

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 ולהרגיש בחוץ. היא לא נראית, היא כביכול שקופה [...]" (דורין)

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

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

התלמידים סיפרו על קשיים במסיבות שיש בהן מוזיקה חזקה, על הצגות בלי תרגום לשפת הסימנים וימי כיף הכוללים אטרקציות עם מים שבהם מכשיר השמיעה עלול להיפגע.

כל המרואיינים (מתבגרים, אימהות ומורות) תיארו קשיים לימודיים בשל לקות השמיעה. הם ייחסו את הקשיים לאי הבנה של השומעים אותם ופעמים 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 לקויי השמיעה בקריאת שפתיים ובדיבור ברור ואיטי יותר. כמו כן הועלו טענות כי לעיתים הכלים הלימודיים שבהם משתמש המורה אינם מתאימים לצורכי התלמידים לקויי השמיעה כמו למשל הסבר הניתן בחושך בעת הצגת מצגת בכיתה.

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

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

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

מורות השילוב רואות גם הן את הקשיים הלימודיים וטוענות כי הבעיה עוד הולכת ומחריפה במעבר מבית הספר היסודי לתיכון:

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

נראה כי הקשיים שתיארו התלמידים, האימהות והמורות כרוכים זה בזה והם מציניים התמודדות יום-יומית הדורשת משאבי כוח מצד התלמידים ועזרה רבה מצד הסביבה השומעת. הממצאים מראים מעורבות גבוהה של צדדים רגשיים, כמו אשמה, בושה, תסכולים, פער בין ציפייה להישגים גבוהים לציונים ובעיקר תחושה של היעדר הבנה, עידוד ותמיכה מצד המורים הרגילים בכיתות המשלבות.

תפיסות ועמדות כלפי שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה בחברה השומעת

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

מרבית המתבגרים שרואיינו במחקר זה הציגו עמדה ברורה התומכת במסגרת נפרדת ללקויי שמיעה, שבה הם יכולים לחוש יותר נוחות על בסיס תחושת הזדהות ודמיון וכן יותר הבנה. ההסבר לכך לא היה מתוך עמדה עקרונית אלא מתוך ביטוי לקשיים בשילוב בכיתה הרגילה. התלמידים לקויי השמיעה התלוננו לא רק על היעדר מודעות לצורכיהם מצד המורים, אלא גם על הרעש בכיתות הרגילות שמביא לידי קושי לסנן בין רעשי הרקע לדברי המורה. קשה מאוד לדעת אם עמדת זו גובשה בדיעבד כדי לחוש נוח עם המבנה המערכתי של הכיתות הנפרדות בתיכון רגיל או שהיא פרי העדפה מתוך בחירה ממשית. דורין למדה בבית הספר היסודי במסגרת משולבת, ובתיכון עברה למסגרת נפרדת ללקויי שמיעה:

"עברתי שילוב אינדיבידואלי, זאת אומרת זורקים אותך במערכת השומעת, תמותי [...] לא צוות מלווה, לא תמיכה. הייתי היחידה בכל בית הספר שהייתה לקוית שמיעה [...] פתאום אני מגיעה לכיתה נפרדת ורואה לא אחד, לא שניים (לקויי שמיעה), לא שמונה, שמונים! שמונים חברה, כולם בגילאים שלך,

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

תחושת הנוחות היחסית שחווים התלמידים לקויי השמיעה בכיתות הנפרדות עולה וחוזרת בכל הראיונות עם התלמידים לקויי השמיעה:

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

"פה יותר קל לי, יש תרגום ומתאים לי לומדים יותר. אני מעדיפה יותר להיות עם חירשים [...] כי נוח לי לדבר איתם." (מיכל)

בקרב האימהות בולטת עמדה אמביוולנטית באשר לשילוב ילדן בחברה השומעת. האימהות מודעות למשאלת הלב שלהן לשלב את הילדים בחברה השומעת אך בה בעת גם למחיר הגבוה ולקשיים שלקויי השמיעה נדרשים לעמוד בהם באינטראקציה לא מתווכת בחברת השומעים:

"המזל שלנו שהבת שלי לומדת בבית ספר שבו יש כיתות קטנות יחסית – 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 נלחמת ומתעקשת על זה. הייתי רוצה שהסביבה הרחבה תבין יותר ותתמוך יותר כך שהילדה שלי לא תרגיש עד כדי כך שונה [...] "(נטע)

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

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

המורות הביעו עמדה התומכת בעיקר בשילוב האינדיבידואלי. לדעתן, מתבגרים לקויי שמיעה זקוקים לתמיכה ייחודית עבורם שתשרת את מאפייניהם וצורכיהם של לקויי 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 גבוה, הוא חושף בפניהם התנסויות עם עולם. אם התהליך נעשה נכון ויש הכנה מתאימה גם לילדים בכיתות לשילוב ויש תהליך נכון של גישור בין שני עולמות השילוב הוא נכון [...] "(דניאלה)

כפי שאפשר ללמוד מהראיונות, האימהות והמורות אינן מציגות דפוס אחיד אך נוטות לכיוון השילוב. לעומת זאת מרבית המתבגרים הציגו עמדות התומכות תמיכה מוחלטת

בלימודים במסגרת לא משולבת שבה יוכלו לחוות תחושת שייכות, נינוחות והזדהות עם קבוצת הגיל שלהם.

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

הכמיהה של התלמידים לקויי שמיעה להיות כמו המתבגרים השומעים עלתה כמעט בכל הראיונות. הרצון להיות "כמו כולם" מקבל ביטוי בשלושה מישורים: הסתרת מכשיר השמיעה או העדפת השתל הקוכליארי המסווה, שאיפה להתגייס לצה"ל או לשירות לאומי והשתלבות בפעילות חברתית. רצונם של המתבגרים להיות "שווים" מעורר הערכה ותמיכה בקרב האימהות והמורות המלוות אותם.

מתבגרים רבים תיארו כיצד הם מסירים את מכשיר השמיעה בחברה שומעת מאחר שנדמה להם שהמכשיר יוצר זרות וניכור בינם ובין השומעים. בכל הראיונות של המתבגרים עלתה העדפה ברורה לשתל 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 ירחמוו [...] הייתי רוצה שיקרה שהשמיעה שלי בין רגע תהפוך להיות כמו של כולם, שאני לא אצטרך להיות כל הזמן עם המכשיר." (מיכל)

אחת האימהות שבנה כבר סטודנט מספרת:

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

תמונה דומה עולה בדבריה של אם אחרת:

"הבעיה הגדולה היא שהבת 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 שונה." (נטע)

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 ושכולם יכולים לראות אותו הובילה הרבה פעמים את התלמידים לכך שהם "שכחו" את המכשיר בבית [...]" (ציפי)

מחצית מהמתבגרים המרואיינים העידו כי היו רוצים להיות כמו כולם ולהתגייס לשירות צבאי או שירות לאומי:

"אם זה היה תלוי בי, הקריירה שלי הייתה צבאית עד היום. אני הקצינה החירשת הראשונה בירוקים." (דורין)

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

"האתגר הוא להיות כמו כולם. האתגר בשביל אלו שבשילוב זה להירפא, אני אומרת במירכאות. זה לעשות הכול, ואז הבומבה מגיעה, כמובן בצבא, בתהליך הגיוס [...]'" (אפרת)

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

"אני מאוד פעילה בבית בדיוק כמו כולם, אני הולכת למרכז החברתי, לכדורעף, לשומר הצעיר, אני מאוד עמוסה [...]"

דורין מספרת :

"התנדבתי, הייתי פעילה, השתתפתי בלהקה של התיכון."

תמה זו הציגה תמונה שלפיה תלמידים לקויי השמיעה אווזים בצורך עז להידמות לכלל החברה וליצירת שוויון חברתי. נראה להלן את האמצעים העיקריים שהמתבגרים משתמשים כדי לספק צרכים אלה : הימנעות ממכשיר שמיעה שיכול להבליט את לקות השמיעה ובכך את חריגותם, השתלבות בפעילויות חברתיות מגוונות בדומה לחבריהם השומעים, וכן שאיפה להשתלב בתפקידים בצבא ובשירות הלאומי כמו שאר מסיימי התיכון בני גילם.

גורמי חוסן בקרב מתבגרים לקויי שמיעה

בראיונות זהו ארבעה גורמי חוסן המסייעים למתבגרים לקויי שמיעה בתהליך השילוב בחברה ובגיבוש הזהות העצמית שלהם : תמיכה חברתית, תמיכה משפחתית, מוטיבציה פנימית ונכונות להשלים עם לקות השמיעה כחלק מן הזהות האישית.

התמיכה החברתית הופיעה כגורם בעל משמעות להתפתחות חוסן ועמידה בקשיים אצל כל המתבגרים, וכן עלתה בראיונות עם האימהות והמורות. ניכר כי הימצאות עם חברים קרובים מסייעת מאוד בתהליכי ההשתלבות בחברה, וכן בתהליכים 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 מהתיכון של חירשים ולקויי שמיעה, שהיא כמוני. כשאנחנו מדברות אנחנו עוברות, כמו שאנשים מדברים ועוברים בין עברית ואנגלית לעיברנינגליש, אנחנו עוברות בין שפת סימנים ועברית תוך כדי דיבור." (דורין)

אילנה, אחת האימהות, מתארת את הקשרים החברתיים :

"יש לה חברות שומעות, שאוהבות אותה, שמכילות אותה, מקסימות, שמזמינות 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 מהמקום שלה [...]"

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

"אין ספק שככל שהסביבה תומכת, זאת אומרת גם משפחה תומכת, גם מסגרת חינוכית תומכת [...] ילדים שנשארים בשילוב ומצליחים הם בדרך כלל אלו שיש מאחוריהם משפחה מאוד חזקה, שדוחפת, שמתעניינת ודואגת." (ענת)

המוטיבציה הפנימית מקבלת ביטוי ברצון אישי של התלמיד להצליח. 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."

ומוסיפה דורין:

"בשלב מאוד מאוד מוקדם למדתי שאם אין אני לי, אין אף אחד אחר [...] מי שעסוק במה שהוא לא יכול, הרבה 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 שעסוק במה שהוא כן יכול הרבה מאוד פעמים לא עוצר לבדוק מסוגל לא מסוגל [...] הוא כל הזמן מתקדם [...]"

בקרב האימהות עלו עוד היבטים המעידים על חשיבות המוטיבציה הפנימית של מתבגרים לקווי שמיעה כבסיס להצלחה בשילוב ובגיבוש הזהות העצמית. כך למשל תיארה אפרת את המוטיבציה הפנימית של בנה:

"ברמה העקרונית, אם יש קיר ויש שביל שהולך ליד, אם אפשר לעבור דרך הקיר להגיע לאותה מטרה, הוא לא ילך על השביל הרגיל [...] זה מעורר הערכה, כי הוא בעל מוטיבציה, ויכולת התמדה וכוח רצון, שאם היה לי רבע ממה שיש לו אני בטח הייתי היום פרופסורית באוניברסיטה..."

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

"היא ילדה שלא מוותרת, היא ילדה שמתאמצת. תמיד יהיה לה קשה, אבל הרצון שלה להצליח, 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, הנה יש בעיית שמיעה

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

גם אפרת, אם לילד לקויי שמיעה, תיארה את חשיבות המודעות למצב והשלמה עמו בקרב בנה המתבגר:

”ככל שאתה מודע לדברים האלה זה בסדר. כשהוא (המתבגר) נכנס לריאיון הוא אומר 'אני לקוי שמיעה, בבקשה לבוא אליי ככה וככה', והוא מציג את עצמו כמו שצריך. כשיושבים סביב השולחן, 'סליחה', לא שמעתי מה אמרת, תחזור'. הוא למד לסגור על עצמו, וזה אף אחד לא לימד אותו, הוא למד לבד. זה סוג של אסטרטגיות תיקון, שזה בסדר ומצוין...”

המורות תיארו את חשיבות קבלת המצב והשלמה עמו בקרב מתבגרים לקויי שמיעה כגורם חוסך:

”שני התלמידים שחינכתי אחד מהם לא היה מודע, לא הייתה קבלה, לא של הילד ולא של ההורים שהייתה בכלל בעיית שמיעה ולכן התהליך איתו היה שונה. ותלמידה שנייה כן הייתה מודעות (והצליחה מאוד) וזה אני חושבת מה שעשה את ההבדל [...] וברגע שיש מודעות לילד לבעיית השמיעה הוא גם יגייס את המבוגרים לעשות את זה [...]” (ציפי)

ראוי לסכם כי ארבעת הגורמים שתוארו מסתמנים כתורמים במידה ניכרת לגיבוש זהותם העצמית של מתבגרים לקויי שמיעה ולקבלת הלקות כחלק מהם. מתמה זו עולה כי סביבת המתבגרים, הן המשפחתית והן החברתית, היא בעלת משמעות רבה לשם גיבוש הזהות העצמית, כפי שניכר מתיאורים על אודות המשמעות של קשרים חברתיים איכותיים בחייהם של המתבגרים וכן על אודות סביבה משפחתית עוטפת ומכילה. כמו כן ניכר כי גורמים פנימיים בקרב המתבגרים ובהם מוטיבציה פנימית וכן גישה של קבלה והשלמה של המצב משמשים אף הם היבטים חיוניים המקדמים את תהליך גיבוש הזהות העצמית של המתבגרים.

תרומת האמפתיה של הסביבה השומעת לקידום השילוב של המתבגרים לקויי השמיעה בחברה

מתוך עדויות המרואיינים עולה כי הבנת מצבם של התלמידים לקויי השמיעה וגילוי אהדה כלפיהם וכלפי הקשיים שהם מתמודדים איתם, חשובה ביותר עבור המתבגרים בתהליך השילוב.

”אני מבקשת שהשומעים יבינו את הקושי שלהם להבין את השפה ומבקשת התחשבות 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, שידברו עם הפנים קדימה. שלחו אותי לפסיכולוגים, כי חשבו שאני לא מכירה מספיק חברים. לא עצרו אותי לשאול אם הפסיכולוגים

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

כמה מהתלמידים אינם מספיקים לעמוד במטלות הניתנות בכיתה בגלל הקושי להבין את מה שהמורה מכתוב או את ההוראות שנתן. התלמידים מצפים שהמערכת תבין את הקשיים שלהם, תהיה אמפתית כלפיהם ותתחשב בהם. במיוחד עולה הבקשה להבנת ההתמודדות היום-יומית שהם עוברים כבסיס לבניית כבוד והערכה כלפיהם. הקריאה לאמפתיה מצד המורים עולה גם בריאיון עם אם אחרת:

”אני רוצה את הרגישות של המורים, תהיה במודעות שלהם, לא בתת-מודע.”
(אילנה)

תמה זו של אמפתיה מצטרפת לארבע תמות אחרות, שהתמונה הכוללת העולה מכולן יחד מעידה על כך שכדי לשלב מתבגרים לקויי שמיעה בחברה השומעת יש צורך לתת מענה על הקשיים החברתיים, הרגשיים, קשיי התקשורת, וכן הקשיים הלימודיים שהעלו המתבגרים, האימהות והמורות גם יחד. התמות השלישית והרביעית מחזקות את הסברה כי המענה על קשיים אלו ועל שילובם של המתבגרים עשוי להיות דרך חיזוק האמפתיה מצד החברה השומעת, וכן חיזוק של גורמי חוסן חיצוניים.

שילוב או למידה נפרדת?

הקולות המגוונים שעלו בראיונות בעניין סוגיית השילוב, יתרונותיה וקשייה הביאו אותנו לקראת סיום המחקר לכנס קבוצת מיקוד של מתבגרים לקויי שמיעה בסוף כיתה י”א בבית הספר תיכון שבו מתקיימת כל קשת השילוב: משילוב מלא ועד כיתות נפרדות, כדי לדון בשאלה של “השורה התחתונה”: לשלב שילוב מלא או ליצור כיתות נפרדות?

התלמידים העלו כמה קשיים שהם מתמודדים איתם בשילוב: החל מהתנאים הסביבתיים של רעש בכיתות הרגילות, קשיים בתקשורת עם המורה המלמד (כמו הסבר שהמורה נותן כשפנינו ללוח ואי אפשר לקרוא את השפתיים כאשר הוא מדבר) וכלה ביחס התלמידים האחרים אליהם. בקבוצת המיקוד כמעט הייתה הסכמה מוחלטת שהשילוב מעכב את ההתקדמות הלימודית לעומת שיעורים הניתנים בכיתות נפרדות שבהם הלמידה מותאמת.

התלמידים לקויי השמיעה דיברו על ההקלה הרבה בלמידה שבה המורה מסתייעת בשפת סימנים וקשובה לתקשורת איתם ולשאלות שהם מעלים. קבוצת השווים תוארה כאמצעי לחיזוק תהליך גיבוש הזהות העצמית שלהם באמצעות תחושת שייכות, והנוחות בשהייה עם אחרים דומים ומורים המבינים את קשייהם וערים לצרכים שלה:

”בכיתה הקטנה יש תמיכה והרבה עידוד. אנחנו מבינים יותר. כאן יושבים בחדר קטן והמורה מדברת וגם מסמנת שפת בסימנים.”³

3. הציטוט מתוך קבוצת המיקוד. אי אפשר לזהות בהקלטה את שם הדובר.

נראה כי לקראת השנה האחרונה בתיכון התלמידים עייפים ומותשים מאוד מהשילוב והם מבקשים להתרכז במטלות הלימודיות ובאתגר של ההתמודדות עם הבחינות שהצלחה בהן היא המדד מבחינתם להישג האישי.

עבודת המחקר הזאת בחנה את משמעות הקשיים והאתגרים הניצבים לפני מתבגרים לקויי השמיעה בתהליך שילובם בחברה השומעת מנקודות ראות של שלושה שותפים בתהליך: התלמידים, האימהות⁴ ומורות השילוב. במטריצת השילוב נמצאים גם שותפים אחרים שלא נכללו במחקר זה: המורים בכיתות הרגילות, התלמידים שאינם לקויי שמיעה וכמובן הנהלת בית הספר המתווה את מדיניות השילוב. הדיון הזה עוסק בקשיים ובאתגרים שעומדים לפני מתבגרים לקויי השמיעה, בתפיסות ועמדות של הורים, מתבגרים ומורים כלפי השילוב, ובדרך שבה מתבגרים לקויי שמיעה מבטאים כמיהה להידמות אל הכלל. כמו כן מוצג דיון בגורמי חוסן חשובים בתהליך גיבוש הזהות העצמית של מתבגרים לקויי שמיעה וחשיבותה של אמפתיה לשילובם של מתבגרים.

סיכום הממצאים ודיון

התמונה העולה מתוך התבוננות כוללת על ממצאי הראיונות מראה **שלמות ההנחה הרווחת של גורמי חינוך כי יש לפעול לשילובם של מתבגרים לקויי שמיעה** בסביבה לימודית לצד תלמידים שומעים, אין זו בהכרח הסביבה המיטבית לקידום התפקוד הלימודי, החברתי והרגשי של מתבגרים לקויי שמיעה. הממצאים מראים במפתיע כי דווקא סביבה בעלת מאפיינים דומים של מתבגרים לקויי שמיעה יכולה לשמש קרקע פורייה להתפתחות מיטבית ולגיבוש זהות עצמית חיובית. נראה כי סביבה משולבת תוכל לתת מענה אפקטיבי על קשיים ואתגרים הניצבים לפני מתבגרים לקויי שמיעה רק כאשר יתקיימו כמה תנאים מקדימים לכך. התנאי הראשון הוא שימת דגש בהבנת עולמם וחוויותם של מתבגרים לקויי השמיעה. כלומר אמפתיה היא תנאי הכרחי להצלחת שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה בחברה השומעת. אמפתיה זו ובכלל תמיכה סביבתית צריכות לבוא לידי ביטוי הן מצד המורים וגורמי חינוך, הן מצד התא המשפחתי והן מצד העמיתים של המתבגרים בבתי הספר המשולבים. כמו כן נראה כי יש גורמים פנימיים שאפשר לפתחם בקרב מתבגרים לקויי שמיעה, כמו מוטיבציה פנימית וגישה מקבלת המשלימה עם הלקות, כאמצעי לשילוב יעיל שלהם בחברה ולמנף תהליך של גיבוש הזהות העצמית שמשמשת אתגר בעבורם.

הממצאים שעלו מן התמה הראשונה, "קשיים ואתגרים", עומדים על כך שלפני מתבגרים לקויי שמיעה ניצבים לא מעט קשיים ואתגרים ובפרט בהיבטים חברתיים, רגשיים, שפתיים-תקשורתיים ולימודיים. כל אחד מהקשיים מגלם אתגר בפני עצמו אך בלי ספק כולם קשורים יחד ומזינים האחד את האחר. כלומר להיות תלמיד לקוי שמיעה משמעו צורך להתמודד יום-יום עם אתגר השילוב בחברה שומעת, שלעיתים קרובות מגלה עוינות ודחייה כלפי האחר. ממצאים אלו מתיישבים עם מחקרים המראים כי יש קושי חברתי בקבלת החרג (Weisel & Kamara, 2005). פעמים רבות האחר מגלם פחדים מן הלא מוכר

4. מסיבות למיניהן לא השתתפו במחקר אבות לילדים לקויי שמיעה ואנחנו ממליצות לשלבם בכל מחקר עתידי.

ומעורר תחושת אי נוחות, ולכן לעיתים אנשים ובפרט מתבגרים עם צרכים מיוחדים חווים תחושות של דחייה, ניכור וזרות (Stirling & McHugh, 1998) כפי שניכר בתפיסת עולמם של המתבגרים לקויי השמיעה במחקר זה. ממצאי התמיה 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 (אנדרסון, 2001). בפן הלימודי, כפי שעלה מתוך ממצאי המחקר הזה התלמידים לקויי השמיעה חווים לא מעט אתגרים ובפרט עקב קשיים בהבנת הנשמע ובקליטת מסרים קוהרנטיים והעברתם. פערים אלו בתקשורת יוצרים תסכול רב, תחושת אשמה ואף בושה 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 מהתמיה השנייה, "תפיסות ועמדות כלפי השילוב", עומדים על כך שמתבגרים לקויי שמיעה מעדיפים להימצא עם עמיתים דומים להם. זאת מתוך ניגוד לאמונה הרווחת בקרב הורים, גורמי חינוך ואף גורמי טיפול כי הם מעדיפים להיות משולבים במסגרת הרגילה. ממצאים אלה מעלים סוגיה מהותית באשר להשלכות השילוב עבור מתבגרים לקויי שמיעה ועד כמה שילוב זה הוא חיוני בעבורם, שהרי כפי שעולה במחקרים למיניהם השילוב הוא משתנה עיקרי בהצלחתם של לקויי שמיעה להשתלב בקהילה, במקומות תעסוקה ולקיים מערכות יחסים בריאות בחיים הבוגרים (Mittler, 2000; Slee, 2001). ממצאינו מחזקים דווקא את התפיסה הרווחת פחות שלפיה **אמנם השילוב הוא אמצעי להכרה ואינטגרציה עם החברה השומעת, אך עלול להביא לידי חסרונות לא מעטים עבור לקויי שמיעה הניכרים בתחושות ניכור וזרות, חוסר אמפתיה ובתוך כך עלולים לפגוע בתפקודים חיוניים למתבגרים, כלומר תפקוד רגשי, לימודי וחברתי.**

נראה כי מתבגרים לקויי שמיעה עשויים להרוויח תועלת חשובה משהייה בחברת בעלי מאפיינים דומים לשלהם. בהלימה 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 חוויית הפרט שהוא אינו לבד בעולם כי הוא שייך לקבוצה ויכול להבין את העצמי ולפתח אותו בהבנת הזולת (סרוף, קופר ודהארט, 2004). ממצאים אלה מתאימים 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 המעצבות את הזהות האישית בתוך הזהות הקולקטיבית. הקהילה נותנת לחבריה תחושה של שייכות והמשכיות, היסטוריה משותפת וסולידריות. הזהות הקולקטיבית מעוצבת באמצעות נרטיבים ואתוס קולקטיבי (פלואט, 2007; Gor Ziv, 2015).

הממצאים שעלו מהתמיה השלישית, "אני כמו כולם", כמיהה להידמות אל הכללי, מחדדים את האמור לעיל. כפי שעלה מתוך תמיה זו מתבגרים לקויי שמיעה מבטאים כמיהה עזה להידמות לחבריהם השומעים ובתוך כך מסתייגים מן ה"החריגות" שמביאה

עמה לקות השמיעה. כלומר קיימת בתוכם כמיהה למצוא נקודות השקה בינם ובין האחר. במקרה שהם נמצאים במסגרת שילוב, נוצרת סתירה, כיוון שהאחר הוא "החברה השומעת" והניסיון להידמות אליו מועד לכישלון ובסופו של דבר פוגע במתבגר לקויי השמיעה, שכן המתבגרים רוצים להידמות לכלל החברה, אך הם עושים זאת מתוך ויתור על ההגשה או על האמצעים החיצוניים החזותיים (מכשיר שמיעה ושתל) ולמעשה מחדדים את החריגות שלהם משום שלקות השמיעה מחריפה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים התומכים בהשתלת 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 מחוזקים על ידי האתגרים התקשורתיים, חברתיים ולימודיים שנמצאו במחקר זה, המלווים את המתבגרים בחיי היומיום. לכן כפי שהוצע במחקרי עבר, אמצעים כמו אביזרי שמיעה ובפרט אלו המוסווים מן העין, עשויים לסייע להפחתת הקשיים הנובעים ממאפייני לקות השמיעה (למשל Dorman et al., 2015).

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

נראה כי המתבגר זקוק לתמיכה ואישור מצד הסובבים אותו, לעזרה בחיפוש ובהתלבטויות בדרך לגיבוש זהותו העצמית (למשל, Polat et al., 2014; Garberoglio et al., 2013). לעיתים קרובות המתבגרים פונים אל קבוצת החברים ונפרדים מהתלות בהוריהם. מצד אחר עדיין המתבגר זקוק לתמיכה של בני משפחתו בהכוונה, ייעוץ, הדרכה ותשומת לב (סולברג, 2007; פלום, 1995). ראוי להבין מתוך כלל הראיונות שנאספו במחקר זה כי המשתתפים שדיווחו על תמיכה משפחתית וחברתית, דיווחו גם על תחושת חוסן. כמו כן נראה כי יש גורמי חוסן פנימיים הטבועים במתבגרים לקויי שמיעה, שהם חיוניים עבור ההתמודדות עם קשיים ואתגרי היומיום. חשיבות רבה נמצאה למוטיבציה הפנימית, ולרצונם של המתבגרים להצליח בזכות עצמם, לממש את עצמם ולהגיע להישגים.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים רבים שהראו כי מוטיבציה פנימית מקדמת התפתחות מיטבית של הפרט, שהיא חיונית עבור מתבגרים בשלב זה של חייהם ובפרט עבור גיבוש תחושת זהות עצמית קוהרנטית (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). נראה שעבור מתבגרים לקויי שמיעה, חשובה במיוחד התחושה האישית כי יש בידיהם המסוגלות להצליח בזכות עצמם ויש לשים דגש בחיזוק תחושות אלו כחלק מהליך שילובם בחברה השומעת. יתרה מזו, נראה כי לגישה שהפרט מאמץ כלפי לקות השמיעה יש חשיבות יתרה בגיבוש הזהות העצמית. כפי שעלה מן הראיונות תחושות 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 (Crum & Lyddy, 2014). כמו כן אופטימיות משמשת גורם חוסן, שכן היא מביאה לידי עלייה ברגשות חיוביים המסייעים בהתמודדות עם קשיים (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004). האופטימיות

יכולה לעזור בהתמודדות עם האתגרים הלא מעטים שמייצרת השונות החברתית והצרכים הייחודיים ללקות השמיעה.

נוסף על כך, הממצאים שעלו מהתמה החמישית, "חשיבות האמפתיה לשילובם של מתבגרים", מציינים 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 בבסיסה של הבעת תמיכה מצד הזולת ובדומה לתחושת הזדהות, מבוססת אף היא על הבנת נקודת מבטו של האחר (Masten, Morelli, & Eisenberger, 2011). ממצאים אלו דומים למחקרים שהראו כי מתן יחס אמפתי תורם לשילובם של בעלי מוגבלויות, הן במוסדות לימודיים (Shade & Stewart, 2001) והן במקומות תעסוקה (Colella, 2001). לכן כפי שעלה במחקרים קודמים (למשל O'Brien, 2015; Snoddon, & Underwood, 2014), פיתוח התערבויות שישימו דגש באמפתיה כנדבך 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 מציגים תמונה אינטגרטיבית באשר לקשיים והאתגרים שעמם מתמודדים מתבגרים לקויי שמיעה מכל מיני נקודות מבט.

למחקר כמה מגבלות המצריכות התייחסות. ראשית, שיטת המחקר האיכותנית שנעשתה במחקר זה, מתעמקת במקרה הייחודי של הפרט. יש לומר בזהירות 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 בריאיון חצי מובנה. בחירה בכלי זה בעוד מועד עלולה להגביל את איסוף הנתונים על ידי החוקר ולא להתאים לסביבה הספציפית הנחקרת. מגבלה משמעותית אחרת קשורה לכך שלרוב המרואיינים יש יכולת שפתית לקויה המקשה על כושר הביטוי וההבעה שלהם. כדי לתת מענה על מגבלות אלו במחקרים עתידיים, אפשר להגדיל את מדגם המשתתפים, להשתמש בכלי מחקר אחרים לרבות איסוף מסמכים, תצפיות וכדומה, או לחלופין לעשות מחקר כמותי-אמפירי ולהרחיב את ממצאי המחקר למדגמים גדולים שיאפשרו הכללת הממצאים לאוכלוסיות רחבות.

המחקר הזה מדגיש את החשיבות של התאמת מערכות הלימוד 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 לשם יצירת תקשורת בין-אישית איכותית יותר ומיגור קשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים לקויי שמיעה. בפרט ליועץ החינוכי תפקיד עיקרי בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל וחשיבותה של העבודה הזאת היא בהעלאת המודעות של היועץ החינוכי כך שיוכל להציע את הכלים הרלוונטיים 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

בהנגשה מותאמת וכלה בהיבט הלימודי, חברתי וההתנהגותי. כמו כן שימוש בממצאי המחקר בקרב היועץ החינוכי יוכל לסייע בקידום תחושה של אמפתיה ומעורבות של הסביבה ובני המשפחה של המתבגרים לקויי השמיעה בקשייהם ובדרכי ההתמודדות שלהם.

מקומו של היועץ החינוכי בתהליך שילובם של מתבגרים לקויי שמיעה

מתוך ממצאי המחקר עולה כי הסוגיה העיקרית המעסיקה מתבגרים לקויי שמיעה היא ההתמודדות היומיומית 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 חוזר המנכ"ל מ"א/1 (משרד החינוך, תשמ"א) חלק מתפקידי היועץ בבית הספר הוא לסייע לצוות החינוכי בבית-הספר לקדם סביבה חברתית-לימודית מיטבית, 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 גיבוש עצמי מיטבי, להכיר ביכולותיו, נטיותיו ושאיפותיו מתוך שליטה וניווט עצמי. כמו כן היועץ החינוכי עשוי להיות חיוני בפיתוח כישורים וטיפוחיהם שיעניקו כלים ויכולת התמודדות פעילה עם מצבי חיים מגוונים מעולמו של המתבגר לקראת צמיחה אישית ואורח חיים בעל משמעות בעתיד. פיתוח כישורי חוסן (resiliency) של פרט ומערכת חברתית בהתמודדות עם תהליכים התפתחותיים ומשברים בלתי צפויים, וכן עם מצבי לחץ ומשבר שהם חלק ממהלך החיים. נוסף על כך, מתוך החשיבות של היועץ החינוכי בקידום עמדות חיוביות ושוויון בין כלל תלמידי בית הספר, היועץ יוכל לקדם פיתוח מודעות, רגישות, אמפתיה ואחריות לזולת, מתוך הדגשת ערך התרומה והנתינה. כמו כן היועץ החינוכי עשוי להיות חיוני בסיוע בפיתוח קשר המבוסס על מעורבות ושיתוף פעולה בין ההורים לבית הספר כיסוד לקיום אקלים מיטבי (משרד החינוך, 2009). חשוב שהיועץ החינוכי יבין את הקשיים ואת האתגרים הניצבים הן לפני המתבגר לקויי השמיעה והן לפני הסביבה שבה הם משתלבים כדי לסייע למתבגר כפרט ולבית הספר כמערכת חברתית. כמו כן, יש חשיבות לכך שהיועץ החינוכי יהיה מודע לצורכיהם של מתבגרים לקויי שמיעה כדי לאפשר למתבגר להצליח למצות את יכולותיו ותפקודו היטב. בד בבד היועץ החינוכי, מתוך הכרתו בחשיבות פיתוח עמדות חיוביות כלפי שילוב מתבגרים לקויי שמיעה והבנת האתגרים הניצבים לפנייהם, יוכל להעניק למתבגרים מענה רחב החל בהנגשה מותאמת בהיבט הלימודי, חברתי וההתנהגותי וכלה בסיוע ברמת הפרט, ואף מתוקף תפקידו גם לתת כלים ומענה למשפחות ולמערכת החינוך בכללותה (משרד החינוך, 2009).

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

ולבסוף, לאורך כל המחקר עוברת כחוט השני האמונה הערכית, החינוכית והמקצועית כי התאמתן של מסגרות לימוד לתלמידים עם צרכים ייחודיים, צריכה להיעשות בדאולוג מתמיד איתם. לקות השמיעה הפיזיולוגית של התלמידים אינה צריכה לקבל תמונת ראי של "לקות שמיעה" או היעדר האזנה של מערכת החינך. ההקשבה ההדדית היא מפתח לשיפור מתמיד של הנגשת מכלול חיי בית הספר הלימודיים והחברתיים, גם לתלמידים המתמודדים עם לקות השמיעה.

מקורות

- אגדרסן, ק' (2001). קשר בין רמת ירידה ממושכת בשמיעה לבין היבטים פסיכולוגיים-חברתיים וצרכים חינוכיים. **לראות את הקולות, 1, 78-80.**
- אפטר, א', הטב, י', ויצמן, א' וטיאנו, ש' (1998). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר.** תל-אביב: דיונון.
- דרומי, א' ורינגולד-פרימרמן, ד' (1996). **התערבות תקשורת ושפה לילדים לקויי שמיעה: השלב הקדם-מילי.** תל-אביב: רמות.
- משרד החינך. (תשמ"א). **תיאור תפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר. חוזר המנהל הכללי, מ"א/1.**
- משרד החינך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי. (2009). **תיאור תפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/doc/145123-145123.doc>**
- סולברג, ש' (2007). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית** (מהדורה שנייה מתוקנת ומורחבת). ירושלים: מאגנס.
- סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (2004). **התפתחות הילד: טבעה ומהלכה** (ה' יעקובסון וני לנדסברגר, מתרגמות, מהדורה שלישית, כרך ב). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פלאוט, א' (2007). **מה נשתנה? ההיסטוריה של מסגרות החינך לתלמידים עם ליקוי בשמיעה בישראל 1932-2005.** תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פלום, ח' (1995). **סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 123-145). אבן יהודה: רכס.
- רייטר, ש' (2007). **נרמולי השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 57-87). חיפה: אחוה.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט.** תל-אביב: מכון מופ"ת.

- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החרג במסגרות רגילות: ממצאים אמפיריים ותכנית התערבות. **דפים, 13**, 54-59.
- Bennett, T., DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Colella, A. (2001). Coworker distributive fairness judgments of the workplace accommodation of employees with disabilities. *The Academy of Management Review*, 26(1), 100-116.
- Crum, A., & Lyddy, C. (2014). De-stressing stress: The power of mindsets and the art of stressing mindfully. In A. Ie, C. T. Ngnoumen, & E. J. Langer (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* (Vol. 11, pp. 948-963). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Desselle, D. D. (1994). Self-esteem, family climate and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf*, 139(3), 322-328.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26 (3-4), 325-346.
- Dorman, M., Cook, S., & Zeitler, D. (2015). The sound of a cochlear implant: Lessons learned from unilaterally deaf patients fit with a cochlear implant. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 137(4), 2264.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Garberoglio, C. L., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M., & Ge, J. (2014). The role of self-beliefs in predicting postschool outcomes for deaf young adults. *Journal of developmental and physical disabilities*, 26(6), 667-688.
- Glickman, N. S. (1996). The development of culturally deaf identities. In N. S. Glickman & M. A. Harvey (Eds.), *Culturally affirmative psychotherapy with Deaf persons* (pp. 115-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gor Ziv, H. (2015). Education of deaf children in Israel: A case of marginalizing a minority group. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 268-290.

- 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>
- Israelite, 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.
- Ita, 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.

- 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.

- 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/>