

## תיוג כלפי תלמידים עם מוגבלויות - הבנת התופעה והדגמתה דרך מקרה העיוורון

איתי הס

### תקציר

מאמר דעה זה עוסק באחד הנושאים המרכזיים בחינוך המיוחד בכלל, ובשילוב תלמידים ובגירים עם צרכים מיוחדים, בפרט. תופעה זו היא הסטיגמה (להלן: תיוג) המופעלת כלפי תלמידים או כלפי בגירים עם מוגבלויות. למאמר שתי מטרות מרכזיות. האחת, להציג את תופעת התיוג, לתארה ולהסבירה לאור גישת איכות החיים ההומניסטית-חינוכית. השנייה, להדגים את הדברים באמצעות סקירה וניתוח של התופעה בקרב אוכלוסייה הסובלת ממנה באופן קיצוני במיוחד – תלמידים ובגירים עם עיוורון. לשם כך תוצג בחלקו הראשון של המאמר הגישה העכשווית בחינוך המיוחד והגישה לשילוב תלמידים ובגירים עם מוגבלויות. גישה זו, המכונה "גישת איכות החיים ההומניסטית-חינוכית" מדגישה את חשיבות האינטראקציה בין האדם עם המגבלה לבין סביבתו, כתנאי לאיכות חיים בעלת משמעות עבורו. נמצא כי גורם המשפיע על האינטראקציה הזו, במידה ניכרת, הוא העמדות הקיימות בחברה המשלבת כלפי האדם עם המגבלה.

מקרה ייחודי של עמדה הוא התיוג. התיוג הוא תופעה שבה קבוצה, על פי רוב קבוצת הרוב, מייחסת באופן גורף וכללני מאפיינים שאינם מבוססים כלפי קבוצה אחרת, קבוצת מיעוט על פי רוב. בחלקו השני של המאמר תודגם התופעה בקרב אוכלוסייה הידועה בספרות המחקרית כסובלת באופן מיוחד מהתופעה – התלמידים והבגירים עם העיוורון. בחלק זה יפורטו מאפייני התופעה, דרכי ביטוי השונים, למשל במדיה, והשלכותיה. כמו כן תידון שאלת השפה הלא מפלה. בסוף המאמר יוצג דיון המסכם את התובנות שנמצא כי הן משמעותיות גם עבור אוכלוסיות אחרות בחינוך המיוחד, לאור החשיבה ההומניסטית-חינוכית.

**מילות מפתח:** סטיגמה, תיוג, הפעלת תיוג, תלמידים עם צרכים מיוחדים, מוגבלויות, עיוורון איכות חיים, הגישה ההומניסטית-חינוכית.

**שילוב תלמידים ובגירים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך ובקהילה לאור גישת איכות החיים**  
כבר למעלה מעשרים שנה שואפות מערכות החינוך והבריאות לקדם את ההשתלבות של תלמידים ובגירים עם צרכים ייחודיים במערכת החינוך ובקהילה. בשנים האחרונות מכון יעד זה גם כלפי אוכלוסיות בחינוך המיוחד שבאופן מסורתי היו מודרות, ובהם תלמידים עם לקויות חושיות ומורכבות וילדים עם מוגבלויות קוגניטיביות (Lindsay & McPherson, 2012; McDougall, 2010; Evans & Baldwin, 2010; Reiter, 2008).

המונח "תלמיד עם צרכים ייחודיים" מתייחס לתלמיד שבשל לקות פיזית בעיקרה, יש לו קושי מסוים בתפקוד. מרבית אוכלוסיית הילדים והבגירים עם הצרכים המיוחדים מתמודדים עם אחת או יותר מהלקויות הבאות: לקויות חושיות (עיוורון או חירשות), לקויות קוגניטיביות (כמו פיגור שכלי),

לקוויות פיזיות (כמו ניוון שרירי גפיים) לקוויות תקשורתיות (כמו אוטיזם) ועוד (WHO, 2010). בישראל, כמו במדינות רבות אחרות בעולם המערבי ובמזרח הרחוק, עוגנה מגמת השילוב של ילדים השייכים לחינוך המיוחד לתוך החינוך הרגיל אף בחוק מדינה (2002), ולא רק כהמלצה כללית למוסדות החינוך.

רייטר (2004), מהחוקרות הבולטות בשדה החינוך המיוחד והמשלב, הבחינה בין שתי תפיסות עולם המנחות את פרקטיקת השילוב: התפיסה הראשונה הנחתה עד השנים האחרונות את מדיניות חינוכית. לפי טענתה של רייטר, התפיסה הראשונה הנחתה עד השנים האחרונות את מדיניות השילוב, והיא רואה בשילוב עצמו יעד. לעומתה, הגישה השנייה, שצוברת תאוצה בעשור האחרון ממש, רואה בשילוב תנאי להעצמת איכות החיים, והיא היעד העיקרי בתמיכה בילדים או בגירים עם צרכים מיוחדים (Hess, 2011; Hess & Reiter, 2010; Reiter & Schalock, 2008). על פיריטר (2004), איכות חיים בעלת משמעות היא יותר מאשר שביעות רצונו של אדם מתחומי חייו השונים (כלכלית, חברתית, רגשית וכדומה). איכות חיים על פי הגישה ההומניסטית-חינוכית תלויה במידה רבה באופן שבו סביבתו של האדם (המשפחה והקהילה שבה הוא חי) מאפשרת לו את מימושו העצמי בתחומי חיים שאינם בהכרח קשורים להתמודדות עם המגבלה. היינו, ככל שהפער בין הגשמת נטיותיו ושאיפותיו של האדם, לבין מה שמאפשרת סביבתו, יהיה קטן יותר, איכות חייו תהיה גבוהה יותר. פער זה עשוי להיות גם האינדיקציה למידה שבה אכן מתקיימת הכלה של האדם עם הצרכים המיוחדים, מעבר לכך שהוא משולב באופן פיזי באותה חברה.

מחקרים רבים מלמדים כי התנאי החשוב ביותר להעצמה של איכות חיים הוא עמדות מכבדות ותומכות בשילוב מצד החברה שבה משתלבים האנשים עם הצרכים המיוחדים (כהן ולייזר, 2004; Reiter & Schalock, 2008; Shogren et al., 2006; Mittler, 2000; Hess, 2014). רייטר ושאלוק (2008) הראו כי המשותף למאפייני איכות חיים, שנמצאה בעלת משמעות במחקרים שונים, היה קיומה של אינטראקציה חברתית חיובית שבה מתקיימים יחסים של כבוד הדדי בין האדם עם הצרכים המיוחדים לסביבתו. אינטראקציה כזו אפשרית רק כאשר בחברה רווחות עמדות סובלניות ותפיסה מפוכחת ולא מתייגת של מאפייני האדם, וזאת ללא קשר למוגבלותו הפיזית. להלן כמה מעקרונות אלה (רייטר ושאלוק, עמ' 15):

1. איכות חיים היא רב ממדית, המושג כולל משתנים אישיים ומשתנים סביבתיים והאינטראקציה ביניהם.
  2. במושג איכות חיים כלולים משתנים אובייקטיביים וסובייקטיביים.
  3. המושג איכות חיים הוא הוליסטי - כל ילד הוא ייחודי ומיוחד, ואיננו רק סך הכול של המשתנים המרכיבים אותו ואת חייו, אלא מתייחס לקשרים ההדדיים בין רגשות, חשיבה והתנהגות ובין הסביבה שבה מצוי הפרט.
  4. האדם נתפס במהותו כיצור חברתי. אי לכך, מרכיב מרכזי באיכות חיים הם הקשרים החברתיים והבין אישיים של הפרט.
- כאמור, העקרונות הללו מדגישים את טיב האינטראקציה שבין התלמיד או הבגיר עם הצרכים הייחודיים עצמו לבין סביבתו כתנאי לאיכות חיים בעלת משמעות, ובתוך כך הצלחה במוסדות החינוך.

### עמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים

סקורג ומסטרופירי (Scruggs & Mastropieri, 1996), מחשובי העוסקים בנושא עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, סיכמו מחקרים רבים בנושא והראו כי לא נמצאה עקביות באשר לנכונות מורים ועובדי הוראה לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. גם מחקרים שנערכו בישראל העלו ממצאים דומים (בן יהודה ולסט, 2004; גלובמן וליפשיץ, 2005; הס, 2007 א'). עם זאת, במחקרים שבהם זוהו עמדות חיוביות של עובדי ההוראה כלפי שילוב, נמצא כי העמדות החיוביות קשורות היו עם הצלחה של השילוב באחד או יותר מהתחומים – לימודי, חברתי ו/ או דידקטי. כך בישראל למשל, מחקרים הצביעו על קשר בין עמדות חיוביות לבין הישגים לימודיים של מורים הביאו לתחושות כישלון של השילוב, ואילו עמדות חיוביות לוו בתחושות חיוביות של התלמידים המשתלבים. בדומה, גם המחקר העוסק בשילוב תלמידים בבריטניה הראה קשר ישיר בין העמדות החיוביות להצלחת שילוב, במונחים רגשיים ובמישור החברתי, אך לא בהישגים הלימודיים (Lindsay & McPherson, 2012; Mittler, 2000).

### תיוג כלפי תלמידים ובגירים עם מוגבלויות

מקרה פרטי של עמדה הוא ה"סטיגמה", אשר מתורגמת בעברית למילה "תיוג" (הס, 2011). מקורה של המילה ביוונית ומשמעותה: אות, תג או חותם – כוויה שהיו מטביעים היוונים בעבדים ובפושעים על מנת לזהותם מבין כלל האזרחים. כיום, ההגדרה הרווחת בקרב מדעני החברה היא כי תיוג הוא דעה או עמדה שיש לאדם או לקבוצה כלפי אדם או קבוצה אחרת, אם כי לעתים התיוג עשוי להיות של הפרט או הקבוצה כלפי עצמם (דשן, 1996). ייחודו של התיוג הוא בעובדה כי הדעה לא נבנתה על סמך תהליך שיטתי, אמפירי וביקורתי, כמו ידע אקדמי או אפילו ידע חדשותי, אלא הידע נרכש בשיטות אחרות (הס, 2007 ב'). למשל ב"שיטת הסמכות", היינו – קבלת המידע כפי שהוא מקובל בחברה מזה דורות מפי בעלי הסמכות שבה. לדוגמה, יש חברות שבהן מאמינים כי העיוורון הוא תגובה לחטא של האדם או הוריו.

גופמן (גופמן, 1983) היה החוקר הראשון שבחן את מושג התיוג מן ההיבט הסוציולוגי והפסיכולוגי. על פי גישתו של גופמן, שזכתה לכינוי "תיאורית הסטיגמה", התיוג אינו מאפשר את קיומה של הפתיחות הנדרשת מהסביבה כדי לזהות את יכולותיו האמיתיות של האדם בקבוצת המיעוט. מחקרים שונים הצביעו על כך שהנטייה לתייג אנשים עם מוגבלויות הייתה ידועה זה שנים רבות, והיא עודנה קיימת בקרב אנשים רבים בחברה הרחבה (Safilios Rothchild, 1970; Klobas, 1988; Reiter, 2008).

ממצאים אלה אינם מפתיעים במיוחד לנוכח הנחת היסוד של הסוציולוגים כי התיוג הוא המאפיין הבולט ביותר ביחסים שבין קבוצת מיעוט לקבוצת הרוב. כל עמדה מתייגת ניתנת לפירוש באמצעות רדוקציה של התיוג לשלושה מרכיבים.

בולטות – בחברה הרחבה ייתכנו כמה תיוגים כלפי האחר, אולם מתוך התיוגים הללו יהיו כאלה שיסמלו את האחר באופן מובהק יותר. למשל – התיוג כי לאנשים עיוורים שמיעה מוזיקלית טובה מסמלת את האדם העיוור בעיני רבים יותר מאשר התיוג כי אנשים עיוורים הם בעלי חוש ריח מפותח. מובן שבשני המקרים מדובר בתיוג בלבד, ללא קשר למציאות. עוצמה – הפרט או הקבוצה המחזיקים בתיוג כלפי האחר עשויים להעמידו במיקום גבוה בסדר

היום שלהם, או מנגד, כמעט ולא לתת את הדעת על התיוג שהם מחזיקים כלפי האחר. למשל, מבין התיוגים הבאים – תיוג כלפי בני עם אחר המצוי במלחמה עם הקבוצה המתייגת, למול תיוג כלפי קבוצה אתנית רחוקה. ברי שבמקרה הראשון עוצמת התיוג תהיה גבוהה יותר לאין שיעור. כיוון – התיוג יכול להיות חיובי, כמו למשל שאנשים עיוורים הם בעלי יכולת נבואית, או שלילי, כמו למשל שאנשים עיוורים אינם מסוגלים להגיע לחשיבה מתמטית מופשטת.

### התיוג העז כלפי העיוורון

הדגמת מרכיבי התיוג באמצעות דוגמאות הקשורות לעיוורון אינה מקרית. סקירה מקיפה שערך קלובס (Klobas, 1988) בסוף שנות השמונים העלתה כי מבין תכניות הדרמה בקולנוע ובטלוויזיה האמריקאית אשר עסקו בקשת הרחבה של המוגבלויות, קרוב לרבע הוקדשו לנושא העיוורון. ממצא זה בולט במיוחד לנוכח העובדה כי שכיחות העיוורון מכלל המוגבלויות האחרות היא קטנה (WHO, 2010).

גם בישראל מהווה העיוורון אחוז נמוך מסך המוגבלויות (הס, 2011) ובכל זאת הוא זוכה לעיסוק הרב ביותר מכלל המוגבלויות. במהלך השנים 2002-2007 ליקט מחבר המאמר כתבות מהאינטרנט שעסקו במוגבלויות שונות, מתוך כמה מהאתרים הפופולאריים ברשת בישראל: Ynet, תפוז וואלה (ראה תמונה 1). נמצא כי קרוב לארבעים אחוזים עסקו בעיוורון (הס, 2007).

#### תמונה 1: כותרות של כתבות באינטרנט העוסקות בעיוורון



**הערה:** שימו לב לקיומו של התיוג בכותרות של הכתבות עצמן, היצאות לכאורה כנגדו

הס (שם) טען בנוסף, כי העובדה שהמוסד הראשון לתמיכה באנשים עם מוגבלויות שהוקם בארץ, עוד בתקופה העות'מאנית, היה עבור עיוורים (בית חינוך עיוורים שבירושלים), מעידה גם היא על העיסוק הייחודי של החברה ומוסדותיה בעיוורון, ביחס למוגבלויות האחרות. במחקר שערכו כהן ולייזר בשנת 2004 (כהן ולייזר, 2004) נמצא שעל פי דעתם של מורים

בישראל לגבי אוכלוסיות היעד של החינוך המיוחד, ובהם תלמידים עם מוגבלויות פיזיות, שפיתיות, רגשיות, התנהגותיות ואחרות - מצויים התלמידים העיוורים, יחד עם התלמידים עם המוגבלויות הקוגניטיביות הקשות, במקום האחרון בנכונות לשלבם. מחקר שבו ממצאים דומים נערך גם בארצות בריטניה (Palmer, 2003).

בעולם הערבי המספר המדויק של אנשים בעלי עיוורון אינו בנמצא. אולם בסקר היחיד שנערך על ידי ESCWA (Economic and Social Commission for Western Asia) העריכו החוקרות, חדידי ואל חטיב, (Hadidi & Al Khateeb, 2013) את שיעור העיוורים ב-1.5%. למרות שיעור נמוך זה של העיוורון טוענות חדידי ואל חטיב (Hadidi & Al Khateeb, Ibid) כי גם בעולם הערבי העיוורון הוא אחת מהמוגבלויות המתוגות ביותר. בשני מחקרים שערכו בירדן הם מצאו כי מבין תכניות ההכשרה שעוברים מורים לחינוך המיוחד תכנית ההכשרה לעבודה עם ילדים עיוורים צוינה על ידי המורים כזו שהיא הכי פחות יעילה. כלומר הידע הקיים הוא המועט ביותר. עובדה זו פותחת את הדלת לידע הלא אקדמי - כמו התיוג. במחקר השני הם מצאו כי מרבית מנהלי בתי הספר טענו שתלמידים עיוורים צריכים ללמוד במסגרות נפרדות.

בארצות המזרח הרחוק תיאר למצ'ין (Lamichhane, 2011) את תפיסת החברה את האנשים עם העיוורון באופן המייחס להם תכונות סטריאוטיפיות עם מיסטיקות ותכונות נחיתות. במאמרו יש רשימת מושגים עולבים כמו "עיניים אפלות" וכדומה. למצ'ין הסיק כי החברה היפנית אינה רואה את האנשים העיוורים כחלק ממנה, והביטוי המעשי לכך הוא מערכת חינוך נפרדת וסגורה. אחת האמונות הרווחות היא כי העיוורון יכול להדביק (כמו שהם מאמינים כי התבוננות בגופת המת עשויה להדביק את החיים).

המחקר במדעי החברה, הנשען על העקרונות המתודולוגיים המסורתיים, קיים בערך כמאה שנים, מאז הוכרו הפסיכולוגיה והסוציולוגיה כדיסציפלינות אקדמיות חדשות. עם זאת, ניתן ללמוד על נושא התיוג המיוחד כלפי עיוורון, שהיה קיים עוד לפני המאה ה-20, גם בדרכים השונות מהחקירה המדעית. זאת בעיקר באמצעות התחקות אחר מסורות עמים כפי שבאו לידי ביטוי במיתולוגיות, מחזות, ספרים וכיוצא באלה.

כך נמצא כי במאה ה-5 לפני הספירה, במיתולוגיה היוונית, נחשב העיוורון גרוע אף ממוות. במחזה של סופוקלס על אדיפוס המלך, כאשר הבין אדיפוס כי חטא בחטא נורא מכל, רצח אביו, הוא בחר בעונש הנורא מכל, עיוורון ולא מוות.

עם תחילת ספירת הנוצרים - נמצא בתלמוד, במסכת נדרים, כי "סומא חשוב כמת". במאה ה-10 סופר במיתולוגיה הגרמנית כי האל הודין משלם בעיניו בשביל לזכות במתנה האולטימטיבית - תבונה. כלומר יש כאן הדגמה שוב של המחיר המרבי, למול המתנה האופטימאלית - והיא העין. במקרה הזה ניתן גם ללמוד על ההנגדה המרומזת בין עין (או חוסר עין) לבין חוכמה (הס, 2007). חדידי ואל חטיב (Hadidi & Al Khateeb, 2013) מציינות כי בספרות הערבית העתיקה נושאות העיניים משמעות עמוקה כאמצעי להבעת אהבה וחובה, לכן גם משקפיים אינן נחשבות כמקובלות בחברה. האנשים העיוורים בהיסטוריה של העולם הערבי "זכו", יותר מכלל הנכויות, ליחס של רחמים ופטרונות, והטענה היא כי המוסד הראשון לעיוורים הוקם בקהיר כבר בשנת 1870, אולם הוא לא היה בית ספר, אלא מוסד שנועד להגן על יושביו.

אם נתמקד בספרות, נמצא את סקירתה של נורמן (Norman, 2000), שאיתרה כמות רבה של ספרים על ההתעוורות ועל ההסתגלות לעיוורון. הכמות העצומה של הספרים ו/או הסיפורים

העוסקים בעיוורון מחזקים, לדבריה, את עובדת הסקרנות הייחודית שמעורר העיוורון. קנט מסיקה כי המגמה הרווחת בספרות היא כי אדם עיוור מסתכם במרבית המקרים בעיוורונו, ולא במאפיינים אחרים שלו, יהיו איכותיים ו/או דומיננטיים ככל שיהיו.

הס (2011) סיכם מחקרים רבים, ומהם עולה כי אנשים עיוורים סובלים, הן מתיוג שלילי והן מתיוג חיובי. בשני המקרים הסבל מקורו בתחושה של האדם כי הוא מוערך שלא כפי שהוא חווה את עצמו באמת. בשני מקרים נעשית הצמדת האדם למאפיינים של קבוצה שאיננה דווקא זו אשר אליה הוא משייך את עצמו.

עוד הסיק הס (שם) שכתוצאה מהתיוג העז והעקבי כלפי אנשים עם עיוורון, הם עלולים להאמין או לקבל על עצמם את התיוג כלפיהם. לעתים אינטראקציה זו מגיעה לכדי "מעגל קסמים שלילי" המחזק ומרע את מצבו של האדם המתיוג.

סיבה אחרת להיווצרותו של "מעגל הקסמים השלישי" מקורה בפונקציות שמשרת התיוג. מצד אחד, התיוג משרת את ממסד החברה הרחבה, אשר בהתווייתה סימנים לקבוצות שונות היא מחזקת את ה"נורמות הבראיות" של חברת הרוב. מצד שני, הוא משרת לעתים את קבוצת האנשים עם המוגבלות עצמם (Evans-Lacko, Henderson & Thornicroft, 2013). לדוגמה, ניתן לחשוב על תשדיר לשם התרמה למען בגירים עם מוגבלות קוגניטיבית. איזה תשדיר עשוי לגייס יותר משאבים, סרט המציג אנשים אלה באור טבעי או סרט המציג את המסקנות והמאפיינים הסטריאוטיפיים השליליים? אין ספק, טוענים אוואנס-לאקו ושות' (Evans-Lacko, Ibid), כי התשדיר המנציח תיוג יגייס יותר תרומות.

### גישת איכות החיים ההומניסטית-חינוכית ונושא התיוג

כעת נשוב לגישה העכשווית בחינוך המיוחד ונראה כיצד היא תורמת להבנת נושא התיוג וההתמודדות עמו, הן ביחס לאנשים עם עיוורון והן ביחס לאנשים עם מוגבלויות בכלל. למעשה, כיום התכלית החינוכית בעבודה הקשורה לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות היא לשוב ולראות בעיוורון מצב פיזי של היעדר או פגיעה בראייה (הס, 2011). רייטר (Reiter, 2008) שבה ומדגישה כי עובדת הלקות אינה המאפיין היחידי שצריך לשמש כקריטריון בהערכתנו תלמיד או אדם עם מוגבלות.

רייטר טענה כי כבר בשנות התשעים של המאה הקודמת הכירו החברות המודרניות בכך שהתיוג כתוצאה מהמוגבלות של האדם הוא אכן רעה. אולם העיקרון להתמודדות עם עובדה זו היה מבוסס על עקרון: "נתקן" את המוגבלות של האדם – נתקן גם את התיוג כלפיו.

למול עקרון זה, יוצא המודל ההומניסטי-חינוכי מהנחה שונה: תיקון התיוג הוא בראש ובראשונה תיקון המוגבלות, לא של האדם, אלא של הסביבה השופטת אותו על פי אבחנות פתוגניות בלבד. אנו מבינים כיום כי יש לראות בכל אדם בן אנוש שלם ומורכב, בעל פוטנציאל הגדול בהרבה מהמיוחס לו בגלל מאפיין, אפילו אם הוא בולט, כמו נכות. לפיכך כל תיוג או כל הכללה של מאפיין אחד מהווה כשל ו/או החמצה. גם אם מדובר בתיוג חיובי, הרי יהיה זה אותו הכשל.

ביטוי חינוכי-יישומי הציעה מרגלית (מרגלית, 2000) בהמלצתה להקפיד ולשנות בכל הליך התמיכה בילדים עם מוגבלויות את הביטויים ואת השפה המוטה, בין אם הללו מדגישים פגם (חרשים, עיוורים, נכים וכדומה) ובין אם מודגש בה תאריכים "מחמיאים" (תלמיד עם רגישות גבוהה). עם זאת, אנשי מקצוע רבים רואים בשפה הלא מוטה או בשפה המכבדת יותר רק חלק

מאסטרטגיית השינוי ביחסים החברתיים ובחתימה להכלה אמיתית של תלמידים ובגירים עם מוגבלויות. סוציולוגיים חינוכיים המשיכו לבחון את נושא יחסי הדחייה בין הסביבה המשלבת לבין האנשים עם המוגבלויות המנסים להשתלב בה, וכיום נמצא הסברים מורכבים יותר מאשר "קליפת" השפה המתייגת.

ואכן, בעוד שבשנות ה-70 הדגישו הפרדיגמות הסוציולוגיות המובילות מחקר בנושא "יחסי דחייה" המתפתחים נוכח הגדרת ה"סוטה" מהנורמה החברתית, ובכלל זה סטייה גופנית, קוגניטיבית, חושית, רגשית או התנהגותית (שוהם, 1985), כיום מדגישים את ה"סוציולוגיה של הקבלה". "יחסי הדחייה" מתמקדים בהליכים הקשורים לריחוק ולא קבלת השונים על ידי קבוצת הרוב,

וכתוצאה מכך גם ההתפתחות של שפה מתייגת, ואילו "יחסי הקבלה" מזהים תופעות אחרות. בוגדן וטיילור (Bogdan, Taylor, 1989) בחנו את הקשרים בין סטיגמה וסטריאוטיפים של אנשים המוגדרים כבעלי תכונות "סוטות", בהם אנשים עם מוגבלויות (ובדומה לגופמן, עסקו רבות בעיוורון) לבין גילויי הדחייה כלפיהם. ההתנהגות שביטאה דחייה נבחנה בסביבות הבית והקהילה. המסקנה העיקרית הייתה כי כאשר נוצר קשר שהוא יותר מאשר היכרות שטחית בין אנשים "נורמטיביים" לבין אנשים עם "סטייה", כמו בין מטפלים למטופלים, בהכרח מתקיימים תהליכי קבלה הדדיים. תהליכי הקבלה הם הדדים משום שהם אינם מתקיימים רק בקרב האנשים "הנורמטיביים" ביחס לאנשים עם ה"סטייה", אלא גם בקרב האחרונים כלפי האנשים "הנורמטיביים". בנוסף, תהליכים קבלה מתקיימים בין כל קבוצה לבין עצמה. אנשי מקצוע העוסקים בעבודתם עם אנשים עם מוגבלויות חוו תהליכים אישיים וקבוצתיים בקבלה עצמית וחברתית. בשנים האחרונות התפרסמו מחקרים שהראו כי התהליכים התוך קבוצתיים מתקיימים גם בין האנשים עם המוגבלויות עצמם. במחקר של הס (Hess, 2014), שליווה תכנית חינוכית-חברתית בקרב סטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון, עלה כי בתחילת התוכנית גילו הסטודנטים יחסי דחייה בתוך הקבוצה, ורק לקראת סיום התוכנית הם דיווחו על פתיחות רבה יותר בקבלה העצמית ובקבלתם את חבריהם עם המוגבלויות. התובנות שעלו ממחקר "יחסי הקבלה" עדיין לא באים לידי ביטוי בשטח, לפחות לא במחקר שבו קיים ניסיון לזהות מאפיינים בתמיכה בתלמידים עם מוגבלויות. הס (2011) מצא כי אנשי המקצוע בשטח מקפידים על שימוש בשפה לא מפלה כלפי תלמידים עם עיוורון. אולם, קשה היה לזהות אצלם עמדות התומכות באמת בשילוב התלמידים הללו. הדבר הודגם בהקפדתם של אנשי המקצוע על שימוש במושג "תלמיד עם העיוורון" יותר מאשר במושג "עיוור". ואמנם, הביטוי "אדם עם עיוורון" מכבד יותר משום שהוא מדגיש שלפני העיוורון מצוי אדם, לעומת הביטוי "עיוור" אשר "מסכם" את האדם במוגבלות שלו. יתר על כן, הביטוי "עיוור", כפי שנסקר במאמר, קיפל בתוכו במרוצות השנים אמונות ודעות שהם הרבה מעבר לתיאור של חסך פיזי. אולם פיתוחה של שפה שאינה מפלה איננו תחליף לפיתוח עמדות מפוכחות כלפי תלמידים ובגירים עם מוגבלויות. כך, כאשר מורה מקפידה לקרוא לתלמיד עיוור "התלמיד בעל לקות הראייה" אך בתודעתה האמתית היא אינה מאמינה ביכולתו להביא לידי ביטוי איכויות אחרות, שבהכרח קיימות אצלו, אזי הקפדתה על הביטוי הלא מפלה היא בגדר "פוליטיקלי קורקט" בלבד.

כדי לצקת משמעות אמיתית, שאינה רק "מן השפה ולחוץ", של הביטויים "הנכונים", חשוב לטפח בקרב העוסקים בשילוב תלמידים ובגירים עם מוגבלויות עמדות המאפשרות הכלה אמיתית, ואולי יש לעשות זאת אף טרם הוראת השפה "הנכונה".

### מסקנות והשלכות ביחס לשילוב תלמידים עם מוגבלויות בבתי הספר ובקהילה

המסקנה העיקרית העולה מהאמור עד כה הנה כי למעשה, המכשול העיקרי העומד בפני תלמידים ובגירים עם מוגבלויות בניסיונם להגיע לאיכות חיים בעלת משמעות הוא התפיסות והעמדות הקיימות בסביבתם הקרובה והרחוקה, עמדות אשר במקרים רבים מוטות על ידי סטיגמות שליליות או חיוביות. כמו כן, הדיון בנושא התיוג שיקף ממצאי מחקרים שהראו באופן עקבי כי שינוי השפה המתייגת לשפה מכבדת יותר לא הביא לשינוי בתחושות התלמידים או הבגירים עם המוגבלויות. לפיכך, נראה כי מימוש עצמי של תלמיד עם צרכים ייחודיים, המשתלב בסביבותיו השונות, אינו תלוי רק בשפה לא מתייגת. היכולת של התלמיד לממש את עצמו לפי הכרתו ונטיותיו תלויה בראש ובראשונה בהכרה מפוכחת של האנשים שאיתם יש לו אינטראקציה, ביחס למגבלתו ולהשלכותיה. הכרה מפוכחת שכזו תיווצר, בין היתר, כאשר יבינו אנשי המקצוע כי הלקות הפיזית והאובייקטיבית המקשה על תפקוד של התלמיד מפריעה לו פחות מאשר אותן עמדות לא מפוכחות הקיימות בסביבותיו, עמדות הרואות בלקות את המאפיין העיקרי של התלמיד, ולא את המאפיינים האיכותיים הקיימים אצלו בהכרח, מלבד המגבלה.

לפיכך, יש לשלב בתהליך התמיכה בתלמיד עם צרכים ייחודיים הכשרה רצינית של אנשי המקצוע להבנת קשייו של התלמיד, על פי תפיסותיו, יחד עם תהליך האמור לפתח אצלו את החוסן האישי להיות "שגריר" של עמדותיו ותפיסותיו. קיימים כיום מספר מודלים המציעים מערך תמיכה המבוסס על עקרונות אלו (כמו מודל "פוטנציאל הצמיחה" הס, 2015), וכדאי לנסות ולבחון את יעילותם במחקרים עתידיים בחינוך המיוחד והמשלב.



## בביבליוגרפיה

- בן יהודה, ש' ולסט, א' (2007). פרופיל פסיכו-חינוכי של מורות המצליחות בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהן. **דפים**, 44, 180-207.
- גופמן, א' (1983). **סטיגמה**. תל אביב: רשפים.
- גלובמן, ר' וליפשיץ, ח' (2005). עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **מגמות**, מ"ג (2), 329-346.
- דשן, ש' (1996). במקל מתקפל: **אנתרופולוגיה של נכות**. תל אביב: שוקן.
- הס, א' (2007). השתלבות תלמידים לקויי ראייה - מחקר כמותי. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 33, 17-22.
- \_\_\_\_ (2007 ב'). "על העיוורון ועל הסטיגמות" - מאמר שהוצג בכנס "על הראייה בחוג האורים", חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- \_\_\_\_ (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים, בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים). **שילובים מערכות חינוך וחברה**. חיפה: אחוה הוצאה לאור. 87-110.
- \_\_\_\_ (2015). **לא חושך לא אור: תלמידים וסטודנטים עם לקויי ראייה ועיוורון בישראל**. תל אביב: מופ"ת.
- כהן, א' ולייזר, י' (2004). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות החריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכיתה המשלבת. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), 95-109.
- רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה - לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות: השילוב החברתי של אנשים עם נכויות**. חיפה: אחווה.
- שוהם, ש' (1985). **פשעה, סטייה ופיקוח חברתי**. תל אביב: פפירוס.
- Bogdan, S., Taylor, R. (1989). On accepting relationships between people with mental retardation and nondisabled people: Toward of understanding of acceptance. *Disability, Handicap and Society*, 4 (1), 21-36.
- Evans-Lacko S., Henderson C., & Thornicroft G. (2013). Public knowledge, attitudes and behavior regarding people with mental illness in England 2009-2012. *British Journal of Psychiatry*, 202 (55), 7-51.
- Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81-98.
- Hadidi, Muna S., Al Khateeb, Jamal M. (2013). Loneliness among Students with Blindness and Sighted Students in Jordan: A Brief Report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (2), 167-172.
- Hess, I. (2011). Pupils with visual impairments in Israel: Quality of Life as a subjective experience. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 23 (3), 257-263.

- Hess, I. (2014). An Educational Humanistic Model for Empowerment the Quality of Life of Students with Visual Impairments. Paper presented at the meeting of the *International Conference on Higher education*, Tel Aviv, March, 16–18, pp. 94–104.
- Hess, I. Reiter, S. (2010). Methodological Issues in the Assessment of Quality of Life Based on the Humanistic paradigm: The Case of Students with Visual Impairments. *Elementary Education Online (EEO)*, 9 (1), 1 -10.
- Klobas, L. E. (1988). *Disability Drama in Television and Film*, Jefferson, N. C.: McFarland.
- Lamichhane, K. (2011). Fingerbraille: an investigation of Japanese methods for communicating with individuals who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105 (3), 181-185.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121 (4), 751-761.
- Lindsay, S., & A. McPherson (2012). Strategies for disability awareness and social inclusion: Listening to the voices of children with cerebral palsy. *Child: Care, Health & Development*, 38 (6), 809–816.
- McDougall, J., Evans, J., & Baldwin, P. (2010). The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education*, 31, 252-260.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusion Social Contexts*. London: David Foulton.
- Norman, H. (2000). *Blind fear*. London: Piatkus
- Palmer, S., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal setting skills. *Remedial and Special Education*, 24, 115-126.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.
- 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, 13–21.
- Safilios Rothchild, C. S. (1970). *The sociology and social psychology of social ecology*. Palo Alto, California: National Press Book.
- Scambler, G. & Hopkins, A. (1986). Being Epileptic. *Sociology of Health and Illness*, 8, 26-43.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D. & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The journal of Positive Psychology*, 1, 37-52.

---

WHO. (2010). ICD-10 version 2010. Available online at: <http://apps.who.int/%20classifications/icd10/browse/2010/en>