

חינוך כבדי שמיעה וחירשים בישראל – מודל לחיקוי או מודל לקוי?

סופי שאולי וגליה טלר-אזולאי

הקדמה

לחוש השמיעה יש תפקיד מרכזי וחשוב בהתפתחות התקשורת, השפה והדיבור אצל בני האדם. כל פגיעה בתפקוד התקין של מערכת השמע באדם תגרור השלכות על מאפייני התקשורת והשפה שלו. ככל שהפגיעה במערכת השמע חמורה יותר ובשלב מוקדם יותר בחיי האדם, כך ההשלכות משמעותיות יותר. עובדות אלו מדגישות את החשיבות של המסגרת החינוכית שבה תלמידים כבדי שמיעה וחירשים מתחנכים ואמורים לקבל את התמיכה הנחוצה להם.

בפרק זה נסקור את ההתפתחות ההיסטורית של מסגרות חינוכיות לכבדי שמיעה בעולם בכלל ובארץ בפרט. בהמשך נתאר את תמונת המצב של המסגרות החינוכיות הקיימות כיום בישראל ואת החקיקה בנושא זכויות חירשים וכבדי שמיעה. לאחר מכן נתייחס לאתגרים שחווים הורים, מורים ותלמידים במסגרות השונות של חינוך כבדי שמיעה וחירשים.

חינוך כבדי שמיעה וחירשים – סקירה היסטורית

התפתחות החינוך לכבדי שמיעה וחירשים התקדם בארץ ובעולם בצורה עקבית להתפתחות החינוך לתלמידים עם מוגבלות בכלל. במאה ה-16 נפתח לראשונה בספרד בית ספר לחירשים על ידי הנזיר פדרו פונסה דה ליאון. בתחילת המאה ה-18 פיתח הכומר הצרפתי שרל מישל דה ליאפה את האיות בשפת הסימנים. המשותף לשניהם (דה ליאון ודה ליאפה) הוא הגישה המבוססת על סגרגציה (הפרדה) של החירשים מחברת התלמידים השומעים. גישה זו השתנתה עם השינוי העולמי בחינוך ילדים עם מוגבלות, במיוחד לאחר חקיקתו של חוק החינוך המיוחד בארצות הברית בשנת 1975. הודות לחוק זה זכויותיהם של כבדי שמיעה והחירשים אושרו, ותלמידים כבדי שמיעה וחירשים החלו להשתלב בזרם החינוך המרכזי (Mainstream) ולחוות סביבה מקבלת ופתוחה (Least restrictive environment). השאיפה הייתה למנוע ניתוק של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים מסביבתם הטבעית, ולהוביל לאינטגרציה שלהם בבתי הספר הכלליים (ליפשיץ ונאור, 2001).

חקיקה ישראלית המקדמת חינוך כבדי שמיעה וחירשים לאורך ההיסטוריה

בישראל חלו שינויים דומים בחינוך כבדי שמיעה וחירשים (Ringwald-Frimermann et al., 2019). בשנות השישים של המאה הקודמת תלמידים כבדי שמיעה וחירשים החלו לעבור ממסגרות חינוך מיוחד ייעודיות למסגרות השתלבות בחינוך הכללי. במסגרות האלה הם לא זכו להתאמות ונדרשו לעמוד בכל המטלות בדיוק כמו עמיתיהם השומעים. מציאות זו הובילה לכך שרק תלמידים כבדי שמיעה וחירשים בעלי רמה שפתית, תקשורתית ולימודית גבוהה הצליחו להשתלב בחינוך הכללי. בחלוף הזמן הוכנסו לכיתות הללו גם תלמידים עם קשיים אחרים, וחל שינוי בתפיסת הסיוע הדרוש לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים. חשוב גם לציין כי עד שנות השישים של המאה הקודמת, המורים לא היו בעלי ידע בתחום של הוראת כבדי שמיעה ונאלצו לעבוד ללא כל הדרכה. השינוי הגיע בשנות השישים כאשר מורים וגננות השתתפו בקורסים מקצועיים, והחל מסוף שנות השבעים השתתפו במסלולים לימודיים לחינוך תלמידים כבדי שמיעה באוניברסיטאות השונות (Di Giulio, 2022). בנוסף הוקם מערך תמיכה נרחב לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים, המספק תמיכה במהלך שעות הלימודים בבית הספר ולאחריהן. כחלק ממערך התמיכה מועסקות בבתי הספר סייעות פדגוגיות, מורות-חיילות, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק, יועצות, מתורגמניות ועוד. בשעות אחר

הצהרתיים פרוסים ברחבי הארץ מרכזי שמע המאפשרים תמיכה לילדים ולבני משפחתם. המרכזים מספקים שירותי ייעוץ, טיפולים פרא-רפואיים ושירותים סוציאליים ופסיכולוגיים.

התהליך הממושך לקראת שוויון הביא גם לשינויים רבים שהתרחשו בנושא החקיקה הישראלית לטובת חינוכם של ילדים כבדי שמיעה וחירשים. בשנת 1988 נחקק חוק החינוך המיוחד (כנסת ישראל, 1988), שקבע את זכאותם של ילדים עם מוגבלות לחינוך מיוחד, וכאמור הושפע מן השינויים העולמיים בחקיקה. החוק מעגן את הזכות של ילדים כבדי שמיעה וחירשים לחינוך חנם מגיל 3 עד 21 וכן את זכאותם לשירותי חינוך מיוחד (כנסת ישראל, 2002). החוק הביא לשינוי באפשרויות החינוך של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים וקידם את זכאותם למסגרות חינוך מיוחד בגן ובבית הספר, זאת לצד שמירה על זכאותם לשילוב בגן או בבית הספר במערכת החינוך הכללית. תיקון מספר 7 לחוק החינוך המיוחד (כנסת ישראל, 2002), הוביל להכשרה ייחודית ומותאמת במכללות ובאוניברסיטאות של מורים להוראת תלמידים כבדי שמיעה וחירשים. המורים הללו כונו בספרות המקצועית בכינויים שונים, כגון מורים תומכי השתלבות (צח, 2014), מורים סייעים (ויזל וזנדברג, 2002), מורים מומחים להוראת כבדי שמיעה וחירשים (כנסת ישראל, א.ת.), ומורים נודדים (מיכאל, 2014). התיקון לחוק הביא לסל תמיכות אחיד של כשלוש שעות עבור תלמידים כבדי שמיעה וחירשים, הניתן לרוב על ידי מורה מומחה להוראת כבדי שמיעה וחירשים. אחידות המענה לכלל קשיי התלמידים עם מוגבלות בהתאם לאבחון הרפואי הוביל למצב שבו צורכי התלמידים לא סופקו למרות תמיכת הסל. בעקבות מסקנות הוועדה בראשות דורנר (דורנר ואחרים, 2009), נחקק בשנת 2018 התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד (כנסת ישראל, 2018א). התיקון קבע זכאות לסל שעות מותאם אישית לכל תלמיד ותלמידה עם מוגבלות, ובכלל זה לתלמידים כבדי שמיעה או חירשים, על בסיס צורכיהם. בנוסף, בעקבות התיקון לחוק הועברה לסמכות ההורים קבלת ההחלטה לגבי המסגרת החינוכית הרצויה. כמו כן, החוק עיגן את התאמת כיתת הלימוד לצורכי נגישות רחבים, שיאפשרו לתלמידים להשתתף בפעילויות הבית ספריות ומחוץ לבית הספר. הנגשה זו כוללת גם הנגשת חומרי ההוראה והלמידה הנדרשים.

לצורך כל אלו, תלמידים כבדי שמיעה וחירשים זכאים לרישום מוקדם במוסדות החינוך, וזאת כדי להיערך בהתאם עם ההנגשות השונות (כנסת ישראל, א.ת.).

בשנת תשנ"ח (1998) חוקק בישראל חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (כנסת ישראל, 1998), שקבע כי לאנשים אלו זכות מלאה להשתתף באופן שוויוני ופעיל בכל תחומי החיים מתוך עקרונות של שוויון והכרה בערך האדם, כבודו וחירותו. מתוקף החוק הזה נקבעו בשנת תשע"ג (2013) תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות לשירות), ובכללן סעיף 29 (ד) הקובע שחלה חובת תמלול ותרגום לשפת הסימנים בכל מוסד ציבורי. כמו כן, כמתחייב מהוראות חוק שידורי טלוויזיה משנת 2005, מהדורות החדשות המרכזיות ותוכניות אחרות בשידור חי בערוצים 11, 12 ו-13 מלוות בכתוביות סמויות ובתרגום לשפת הסימנים עבור כבדי שמיעה.

בין השינויים המרכזיים שחלו בתחום חינוך כבדי שמיעה וחירשים בעשורים האחרונים, חשוב לציין את השתנות התנאים הפיזיים. בעבר, מבני הלימוד לא התאימו לכבדי שמיעה בגלל האמצעים הדלים שהיו בהם. בשנות השבעים הועברו הלימודים לכבדי השמיעה למבני קבע והמצב השתפר. כמו כן, בשלושת העשורים האחרונים הביטוח הלאומי בישראל מנגיש את כיתות הלימוד לשימוש כבדי שמיעה (Perry et al., 2023), בכפוף ל"כללי הנגשת כיתות לתלמידים". הנגשה זו כוללת אמצעים להפחתת רעשי רקע והדהוד בחדרי הלימוד, איטום דלתות וחלונות, התקנת תקרות אקוסטיות, חיפוי לקירות, מזגנים שקטים, וכן אמצעי הגברה למורה (כנסת ישראל, 2018ב).

מסגרות חינוכיות לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים בישראל

כאמור, מזה עשרות שנים מקדמת החקיקה הישראלית והעולמית תהליכי השתלבות והכלה. תהליך זה מוביל לשינוי הגישה כלפי שילוב ילדים עם ירידה בשמיעה בכיתות "רגילות".

עוד בתקופת השלטון הבריטי בארץ הייתה חובה לתת מענה רפואי וחינוכי לכלל הילדים כבדי השמיעה, כאשר בדרך כלל המענה ניתן במוסדות או בבתי ספר מיוחדים. ב-1932 הוקם בירושלים בית הספר הראשון לילדים כבדי שמיעה – "כל ישראל חברים", ובהמשך הוקמו מוסדות נוספים. הקמתם של בתי ספר אלה הגיעה מתוך הנחה כי תלמידים עם ירידה חמורה בשמיעה זקוקים למסגרת נפרדת מפני שהם יתקשו להשתלב במסגרת חינוכית רגילה (Di Giulio, 2022). בשנת 1942 הוקם בית ספר לילדים חירשים וכבדי שמיעה, ובמקביל נפתחו כיתות מיוחדות עבור אוכלוסייה זו בבתי ספר רגילים. כעשור לאחר מכן נפתח בתל אביב גן לילדים כבדי שמיעה וחירשים, גן מיח"א (מחנכי ילדים חירשים אילמים). פתיחתן של מסגרות חינוכיות אלו הגבירו את המודעות לאיתור מוקדם של ירידה בשמיעה, וכתוצאה מכך הוגדל והוגבר מערך הגילוי והאיתור המוקדם של ילדים כבדי שמיעה וחירשים. בשנות החמישים, כאשר נחקק חוק חינוך חנם בישראל, נכללו בו כלל ילדי ישראל מגיל 6 עד 15, ובכללם ילדים עם מוגבלות (רייטר ונוימן, 2020). בשנת 1967 הוקם בעזרת הורים מתנדבים הארגון "שמע", שנועד לסייע בחינוכם ובשיקומם של תלמידים אלו. במהלך השנים חוק החינוך המיוחד והתיקונים השונים לחוק קידמו את שילובם של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים בכיתות כלליות. כיום ישנם כ-7,500 תלמידים כבדי שמיעה וחירשים בישראל, ומערכת החינוך כוללת מסגרות חינוכיות שונות עבור ילדים חירשים וכבדי שמיעה מגיל 3 עד 21 מכלל המגזרים, ואלו הן:

- בתי ספר לכבדי שמיעה וחירשים – בתי ספר לחינוך מיוחד.
- כיתות חינוך מיוחד לכבדי שמיעה וחירשים במערכת החינוך הכללית.
- השתלבות פרטנית של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים בכיתת שומעים במסגרת חינוך כללית.

בתי ספר לכבדי שמיעה וחירשים: חינוך כבדי שמיעה בבתי ספר ייעודיים

בבתי הספר המיוחדים לחירשים וכבדי שמיעה לומדים לעיתים תלמידים עם קשיים נוספים, כגון קשיים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ולקויות למידה. כ-10% מן התלמידים כבדי השמיעה והחירשים בישראל כיום לומדים בבתי ספר ייעודיים (למ"ס, 2021). על פי חוק החינוך המיוחד, כל מורה בבתי הספר הייעודיים נדרש לבחון את תלמידיו ובהתאם לממצאים לחבר עבור התלמידים תוכנית לימודים אישית (תל"א). התוכנית צריכה להיות מותאמת לצרכים האקדמיים, החברתיים והרגשיים של כל תלמיד ותלמידה. כמו כן, דרכי ההוראה נבחרות ומשתנות בהתאם לצרכים האישיים של התלמיד/ה – תחומי עניין, יכולות וסגנון הלמידה.

במסגרות חינוכיות אלה קיים צוות רב-מקצועי הכולל בתוכו מחנכים, מורים וצוות של מטפלים ממקצועות הבריאות. דרך התקשורת המקובלת בבתי ספר ייעודיים היא תקשורת כוללנית, כלומר שימוש בשפה דבורה ובשפת הסימנים הישראלית בו-בזמן. התקשורת הכוללנית מבוססת על תחביר ודקדוק של השפה הדבורה, שאליה מתלווים הסימנים המתאימים מתוך שפת הסימנים. פלאוט (2007) מסבירה כי גישת תקשורת זו צמחה מתוך הצורך לתמוך בתלמידים חירשים וכבדי שמיעה המתקשים לתקשר בשפה דבורה. לטענתה, בעבר המעיטו בישראל להשתמש בשפת הסימנים והייתה העדפה ברורה לשפה דבורה בלבד. בעשורים האחרונים הולכת ומתבססת הנחת יסוד שלפיה חירשים הם קהילה חברתית-לשונית בעלת תרבות ייחודית ושפה ייעודית – שפת הסימנים, הנתפסת כחלק מזהותו של אדם חירש וכבד שמיעה (מאיר, 2007). חיזוק לכך ניתן לראות במחקרם של מרסצ'רק ואחרים (Marschark et al., 2002), הגורסים כי השימוש בשפת

הסימנים הובא לישראל מארצות אחרות שבהן היא קיבלה לגיטימציה כשפה העומדת בפני עצמה. זוהי שפה ויזואלית, בעלת מאפיינים דקדוקיים ותחביריים ייחודיים ומובחנים, כגון שימוש בהבעות פנים ובמחוות (Gor Ziv, 2015).

מאיר וסנדלר (2004) טוענים כי ביסוס שפת הסימנים כשפה של הקהילה חיזק את כוחה של קהילת כבדי השמיעה והחירשים והובילה לפיתוחה של תרבות עצמאית.

כיתות חינוך מיוחד לכבדי שמיעה ולחירשים בבתי ספר כלליים

ההטרונות בקרב תלמידים כבדי שמיעה וחירשים גדולה בהרבה מן ההטרונות בקרב תלמידים בני גילם השומעים. הסיבה לכך היא כי בנוסף על השונות בלמידה ובקשיי הלמידה העשויים לאפיין את כל התלמידים, כבדי שמיעה וחירשים שונים זה מזה גם ברמת הירידה בשמיעה. לחומרת הירידה בשמיעה יש השפעות נרחבות על המאפיינים השפתיים והקוגניטיביים של התלמידים. כמו כן, ההטרונות אינה מאפשרת התאמת "חליפת לימודים" אחידה לכל התלמידים, אלא מחייבת התייחסות פרטנית לכל תלמיד כבד שמיעה או חירש. כיתות חינוך מיוחד ייעודיות לכבדי שמיעה וחירשים בבתי ספר כלליים מהוות דרך התמודדות יעילה עם קושי זה (Marsehark et al., 2019). על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2021), בישראל לומדים כיום בכיתות אלה כ-16% מן התלמידים החירשים וכבדי השמיעה. רוב שעות היום התלמידים לומדים בכיתה הייעודית, אך בחלקם, ובהתאם להישגיהם הלימודיים, הם יוצאים במקביל לשיעורים שונים לשילוב לימודי בכיתות של בני גילם השומעים (ויזל וזנדברג, 2002). ברוב הארץ כיתות מסוג זה הן כיתות המשרתות אזור מסוים בישראל ומספר התלמידים בהן קטן. המורים המלמדים בכיתות הללו הם לרוב מורים המתמחים בהוראת כבדי שמיעה. ההוראה נעשית בהתאם לתוכנית לימודים מותאמת לצורכיהם של חירשים וכבדי שמיעה, ונהוגה בה גישת התקשורת הכוללנית, כלומר שפה דבורה עם תמיכה של שפת הסימנים (ויזל וזנדברג, 2002). היתרון שמקנה מסגרת חינוכית זו הוא שהתלמיד יכול ללמוד את רוב המקצועות בתנאים מותאמים ובחברת קבוצת השווים, אך בד בבד קיימת חשיפה לסביבה של תלמידים שומעים עם הזדמנויות ליצירת קשרים חברתיים.

עם זאת, מחקרים עדכניים (Antia et al., 2019) מצביעים על חסרונות אפשריים של מסגרות ייעודיות, בתי ספר ו/או כיתות לכבדי שמיעה ולחירשים. מחקרים של אנטיה ואחרים (Antia et al., 2019) מצביע על כך שתלמידים כבדי שמיעה וחירשים שהתחנכו במסגרות חינוך כלליות היו בעלי הבחנה שמיעתית ומיומנויות שפתיות טובות יותר בהשוואה לעמיתיהם שלמדו במסגרות ייעודיות.

השילוב האישי

74% מהתלמידים כבדי השמיעה והחירשים בישראל לומדים במסגרות חינוך כלליות במתווה של שילוב אישי (למ"ס, 2021). משמעות הדבר היא כי התלמיד החירש או כבד השמיעה לומד בכיתה עם שומעים בני גילו, לרוב באזור מגוריו. בכיתות אלו תוכנית הלימודים היא התוכנית הכללית (Tsach, & Most, 2016), והתלמיד מקבל סיוע בהתאם לסל האישי שנקבע עבורו בוועדות האפיון והזכאות. לרוב, מורה מומחית להוראת כבדי שמיעה וחירשים מלווה את התלמיד המשולב ואת משפחתו בסוגיות לימודיות וחברתיות שהוא עשוי להיתקל בהן (פירסטר, 2018).

טקאלה וסומה (Takala & Sume, 2018) טוענים כי העלייה החדה בכמות התלמידים כבדי השמיעה והחירשים הבוחרים ללמוד במתכונת של שילוב אישי נובעת מריבוי ניתוחי השתל הקוכליארי. השתל הקוכליארי מבוסס על טכנולוגיה חדשנית שבה מידע קולי מומר למידע חשמלי ומועבר ישירות אל עצב השמיעה בעזרת אלקטרודות המוחדרות באמצעות התערבות כירורגית לאוזן הפנימית. לאחר הפעולה

הכירורגית מתבצע כונון ממוחשב של השתל השבלולי לצורך עיבוד אופטימלי של השמיעה. טכנולוגיה זו למעשה מחליפה את תאי החישה הפגועים או החסרים באוזן הפנימית. ניתוחי השתל הקוכליארי מהווים פריצת דרך בתחום שיקום השמיעה, ומחקרים עדכניים מראים שהם שיפרו בצורה משמעותית את היכולת של ילדים עם ירידה חמורה בשמיעה לתקשר בשפה דבורה (Sharma et al., 2020).

חינוך כבדי שמיעה וחירשים בגיל הרך

מלבד השילוב בדרכים השונות בבתי הספר, במדינת ישראל קיימים גם מודלים של השתלבות בגני הילדים. חשוב לציין שהמודלים הללו דינמיים וקיימות וריאציות רבות ברחבי הארץ באשר לאופן יישום ההשתלבות. דוגמה להשתלבות בגני הילדים הם הגנים הייעודיים לילדים כבדי שמיעה וחירשים (אשכול גני מיח"א) המקיימים שלושה סוגי השתלבות:

- השתלבות יחידנית – תלמיד כבד שמיעה או חירש המשולב בגן ליד ביתו ולומד יום אחד בשבוע בגן הייעודי. כמו כן, הילד נפגש עם קלינאית תקשורת פעם בשבוע בגן ומקבל טיפולים שונים במיח"א. על מנת לצלוח השתלבות זו, הילד צריך להיות ברמת שפתית קרובה ככל האפשר לחבריו השומעים בגן (ארם ואחרים, 2014).
- השתלבות קבוצתית – קבוצת ילדים כבדי שמיעה וחירשים לומדת עם קבוצת ילדים שומעים בגן משותף. אחת לשבוע קבוצת כבדי השמיעה והחירשים לומדת בגן מיח"א, ופעם בשבועיים כל ילדי הגן לומדים במיח"א. בגן שתי גננות – גננת רגילה (משלבת) וגננת המתמחה בכבדי שמיעה וחירשים. שתי הגננות עובדות בשיתוף פעולה (ארם ואחרים, 2014).
- השתלבות חלקית – ילדי גן מיח"א לומדים פעם בשבוע בגן שומעים, ופעם בשלושה שבועות הילדים השומעים לומדים בגן מיח"א. ההשתלבות החלקית והקבוצתית מאפשרת גם השתלבות הפוכה, שבה ילדים כבדי שמיעה וחירשים מארחים ילדים שומעים. במסגרת זו משולבים כ-10 ילדים כבדי שמיעה וחירשים בגן שיש בו עד 35 ילדים שומעים. הגנים צמודים זה לזה ומתקיימות בהם פעולות השתלבות על פי הצורך, היכולת והכישורים של הילדים (אינגבר ובני-נוקד, 2010).

רינגוולד-פרימרמן ואחרים (Ringwald-Frimerman et al., 2019) מציינים שקיימים מודלים נוספים, כגון מודל של אשכול גנים. במודל הזה המבנה הפיזי מאפשר מעברים קלים בין כיתת הגן של קבוצת הילדים כבדי השמיעה והחירשים לבין כיתת גן סמוכה של ילדים שומעים שבה מתקיימות הפעילויות המשותפות. מודל אחר הוא שילוב רב-גילי של ילדים כבדי שמיעה וחירשים בגיל 3 עד 7 הלומדים בשעות הבוקר יחד בקבוצה, ובמשך היום מצטרפים לקבוצות של שומעים במבנים סמוכים על פי גילם הכרונולוגי.

אתגרים והתמודדויות של מורים ותלמידים במסגרות חינוך לכבדי שמיעה וחירשים בישראל

סקוט ואחרים (Scott et al., 2019) ערכו סקירת ספרות מחקרית מקיפה בנוגע לחינוך כבדי שמיעה וחירשים בחינוך הכללי. לטענתם השתלבות והכלה של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים מעמידות בפני המורים והתלמידים אתגרים ייחודיים הדורשים התנהלות אחרת ושונה מזו של תלמידים עם מוגבלות אחרת.

אתגרים והתמודדויות של מורי תלמידים כבדי שמיעה וחירשים

במחקר שבו רואינו מורים לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים המשולבים בחינוך הכללי (Ntinda et al., 2019), הצביעו החוקרים על ארבעה קשיים עיקריים בשילוב, כפי שהם נתפסים בעיני המורים. המורים

חשים כי: ההכשרה שהם מקבלים במסגרת לימודיהם אינה מספקת לשם הוראה מיטבית של כבדי שמיעה וחירשים; תוכנית הלימודים אינה תואמת את הצרכים של התלמידים המשולבים; הגיוון הרב בשפת הסימנים מקשה מאוד על התקשורת בינם לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם (Dela Fuente, 2021; Ntinda et al., 2019); אין די מעורבות הורית של כבדי שמיעה וחירשים בכיתות המשלבות (Ntinda et al., 2019).

חיזוקים לממצאים אלה ניתנים במחקרים נוספים (Manga, & Masuku, 2020; Squires & Kay-Raining Bird, 2023), שמצאו כי המורים מרגישים שתלמידיהם כבדי השמיעה והחירשים מתקשים בהאזנה בכיתה, בעיקר בתנאים של רעש. המורים גם שמו לב לכך שהתלמידים מתקשים להציג בפניהם את הקושי השמיעתי שלהם ולבקש את ההתאמה הנחוצה.

דלה פונטה (Dela Fuente, 2021) ראיין פרחי הוראה בהכשרתם הקלינית במסגרת ההתנסות בהוראה בכיתות שבהן משולבים תלמידים חירשים וכבדי שמיעה. ניתוח הראיונות העלה כי מורים בשלב זה של הכשרתם רואים בהוראת תלמידים כבדי שמיעה וחירשים הן אתגר והן הזדמנות. האתגר העיקרי הוא התקשורת עם התלמידים הללו, וכאן עולה הצורך במורים משלבים שיסייעו בשליטה בשפת הסימנים. אך מתוך האתגר צומחת גם ההזדמנות. המורים רואים בכך הזדמנות לשפר את כישורי ההסבר והתיאור שלהם, על מנת להפוך את דבריהם לברורים ונהירים יותר לכל הלומדים.

חשוב לציין כי קשיים אלו מאפיינים חינוך כבדי שמיעה וחירשים בכל העולם, על שלל התרבויות והרמות הסוציו-אקונומיות (הן ברמת המדינה והן ברמת הפרט). אישור לכך ניתן למצוא, למשל, במחקר של וויזי ואחרים (Wezzie et al., 2020), שנערך במלאווי ובמהלכו עלו כל הקשיים המוזכרים לעיל, ועוד קשיים אחרים כמו מחסור בתקציבים ייעודיים, סטריאוטיפים ודעות קדומות של מורים, יחסי תלמידים והורים ועוד. כמו כן, מוסיוקה ואדאוי (Musyoka, & Adeoye, 2021) מתארים קשיים בהשתלבות והכלה של כבדי שמיעה וחירשים בארה"ב הנובעים בעיקר מקשיים בהכשרה של מורים ומקשיי תקשורת עם תלמידים כבדי שמיעה וחירשים. חשוב גם לזכור שקשיי המורים הם רק צד אחד במורכבות של חינוך תלמידים כבדי שמיעה וחירשים, ואל הקשיים הללו מתווספים הקשיים האישיים של התלמידים עצמם.

אתגרים והתמודדויות של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים

בדומה למורים, גם התלמידים חשים את הקושי בהאזנה בכיתה (בעיקר בתנאי רעש), וכן את הקושי בסגור עצמי, ביכולת להציג את הקושי השמיעתי בפני המורים (Squires, & Kay-Raining Bird, 2023). במחקר שנערך בברזיל (Tanure Alves et al., 2021), רואיינו תלמידים חירשים המשולבים עם תלמידים שומעים בשיעורי חינוך גופני בבית ספר כללי. התלמידים תיארו תחושות קשות של חוסר תקשורת עם המורים לחינוך גופני, ואף תחושות קשות של חוסר התחשבות של המורים בקשיים הנובעים ממגבלת השמיעה.

בגיל ההתבגרות, אחד האתגרים של כבדי שמיעה וחירשים הוא השימוש בעזרי שמיעה. במחקרה של ג'פריס (Jefferis, 2021), היא מצאה כי רוב התלמידים לא השתמשו במכשירי השמיעה שלהם בשל חשש לפיתוח חשיבה סטריאוטיפית כלפיהם. אחת התלמידות שרואיינו במחקר תיארה מצבים שבהם היא מעדיפה להעמיד פנים שהיא שומעת את הנאמר על ידי חבריה לכיתה ולא להסתכן בהבעות כעס ומרמור מצידם על כך שהם נדרשים לחזור על הדברים עבורה.

במחקרם של טרלקצי ואחרים (Terlekti et al., 2020) רואיינו 30 בני נוער (מגיל 13 עד 19) עם ירידה בינונית עד חמורה בשמיעה. כל המשתתפים אופיינו כבעלי כישורים חברתיים דומים לעמיתיהם השומעים. ניתוח הראיונות העלה כי בני הנוער מתארים תחושות בידוד חברתית קשה יותר ככל שרמת הירידה בשמיעה שלהם חמורה יותר. את הקושי החברתי והרגשי של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים ניתן להסביר גם בעזרת

מחקרן של זיידמן-זייט ומוסט (Zaidman-Zait, & Most, 2020). הממצאים הראו כי קשיים שפתיים פרגמטיים בקרב בני נוער שומעים ובקרב בני נוער כבדי שמיעה וחירשים קשורים באופן מובהק בקשיים חברתיים ובירידה במיומנויות חברתיות. המחקר הראה שבני נוער עם קשיים שפתיים המתבטאים בכישורי ניסוח מופחתים חשים דחויים חברתית. תחושת הדחייה החברתית השתקפה הן בשאלונים שמילאו בני הנוער והן בשאלונים שמילאו מוריהם.

הסבר אחר לקשיים החברתיים של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים טמון בתפיסה הסטריאוטיפית של תלמידים את בני גילם עם המוגבלות, כפי שהוצג בדוח האחרון של יוניצ'ף (UNICEF, 2022). בדוח זה מוצגת תמונת מצב מדאיגה שלפיה תלמידים עם מוגבלות, ובכללם מוגבלות בשמיעה, נדחים מחברת בני גילם עקב תיוג ותפיסות שגויות המקשרות בין המוגבלות לבין היכולות והמיומנויות החברתיות והרגשיות. אתגר נוסף העומד בפני תלמידים כבדי שמיעה וחירשים בבית הספר הוא האתגר האקדמי. בסקירה מקיפה בנושא זה (Qi & Mitchell, 2012), נמצא כי הישגיהם האקדמיים של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים נוטים להיות נמוכים באופן מובהק מאלו של עמיתיהם התלמידים השומעים. ממצא זה יכול להיות קשור ברכישת הקריאה על ידי ילדים חירשים וכבדי שמיעה בהשוואה לעמיתיהם השומעים. בסקירה מקיפה אחרת (Trezek & Mayer, 2019), נמצא כי המיומנויות הפונולוגיות הנחוצות לרכישת הקריאה נרכשות מהר וטוב יותר על ידי ילדים שומעים בהשוואה לתלמידים עם ירידה בשמיעה. ממצאי מחקרים מראים כי רמת הקריאה והבנת הנקרא של תלמידים חירשים בתיכון זהה לרמת הקריאה והבנת הנקרא של תלמידים שומעים בכיתה ד'. רמת נמוכה של קריאה והבנת הנקרא יכולה להסביר את הפערים האקדמיים בכל תחומי הדעת.

לצד זאת, בספרות המחקרית ישנם גם הסברים אחרים לפערים האקדמיים בין תלמידים כבדי שמיעה וחירשים לעמיתיהם השומעים. קסאונה (Khasawneh, 2021) מצביע על קשיים בהוראת אנגלית כשפה זרה, ומראה כי הקשיים נובעים הן מתפיסת המורה את ההוראה של המקצוע בקרב כבדי שמיעה וחירשים, הן מתפיסת התלמידים כבדי השמיעה והחירשים את הצורך והחשיבות בלימוד המקצוע, והן בסביבת ההוראה והלמידה שנתפסת על ידי המורים והתלמידים כבלתי מתאימה. קייזר וקונטרה (Csizér & Kontra, 2020) מחזקים ממצאים אלו, ומציעים כי הוראתה של שפה זרה בכיתות של כבדי שמיעה וחירשים צריכה להיות מבוססת על תמיכה בשפת הסימנים, עושר של שיטות ללימוד עצמי ועוד.

סיכום והמלצות

שאלת השתלבותם של תלמידים עם מוגבלות, כולל מוגבלות בשמיעה, במערכת החינוך הכללית הייתה ועודנה נתונה לדיון ציבורי ענף (Zaidman-Zait et al., 2019; Borders et al., 2016; Alasim & Paul, 2018), לאור האתגרים וההתמודדויות של תלמידים כבדי שמיעה וחירשים במסגרות החינוך הכלליות. בפרק זה הועלו מספר אתגרים שעיימם מתמודדים תלמידים כבדי שמיעה וחירשים ומוריהם. המורים טוענים לתחושות של חוסר יכולת מקצועית לענות לצורכי תלמידיהם כבדי השמיעה והחירשים (עקב חוסר הכשרה), לקשיי תקשורת עם התלמידים ועוד. צח (2014) טוענת שרוב המורים בחינוך הכללי לא הוכשרו ללמד תלמידים כבדי שמיעה וחירשים, וכי למרות ההדרכה שהם מקבלים הם מתקשים להשתמש בשיטות הוראה התואמות את צרכיהם של התלמידים הללו. כמו כן, רוב תוכניות ההכשרה למורים בחינוך הכללי לא מקנות די כלים להוראת תלמידים כבדי שמיעה וחירשים (צח, 2014). מכאן עולה הצורך בבניית מערך השתלמויות שיתן מענה לצרכים אלו של המורים. בהשתלמויות המורים יש לשים דגש, בין היתר, על בניית מערכת יחסים טובה ושוטפת בין מורים להורי תלמידים כבדי שמיעה וחירשים, וכן על הקניית שפת הסימנים למורים.

במקביל, בספרות מתוארים אתגרים חברתיים (Terlektsi et al., 2020; Zaidman-Zait & Most, 2020), רגשיים (זמירו ואחרים, 2007; UNICEF, 2022; Jefferis, 2021) ולימודיים שחווים תלמידים כבדי שמיעה וחירשים. חלק מן האתגרים הלימודיים של התלמידים מוסברים בקשיי האזנה של אלו בכיתות הלימוד. ייתכן כי למרות מאמצי ההנגשה שניכרים כיום במוסדות חינוך רבים, חוסר מודעות של צוותי החינוך גורר שימוש לא רציף בכיתות המונגשות עבור תלמידים אלו. ניתן להתמודד עם אתגר זה בעזרת הגברת המודעות לנושא ולעזרים הקיימים בהשתלמויות המורים.

האתגרים הרגשיים של תלמידים כבדי שמיעה וחרשים בולטים במיוחד בגיל ההתגברות. בגיל הזה חלה ירידה מדאיגה בשימוש בעזרי שמיעה על ידי התלמידים (Jefferis, 2021). דרך טובה להתמודדות עם אתגר זה היא לחשוף תלמידים מגיל צעיר להסברה בנוגע לקושי השמיעתי ולשימוש בעזרי השמיעה. קשיים רגשיים וחברתיים עלולים להיות כרוכים זה בזה. ייתכן כי ההסברה עשויה להקל גם על תחושת הבדידות של התלמידים כבדי השמיעה והחירשים, וכן לעזור בהכחדת סטיגמות בקרב התלמידים השומעים ולהכשיר את הקרקע למפגשים חברתיים בין שתי האוכלוסיות.

אתגר נוסף שעלה הוא האתגר האקדמי (Qi & Mitchell, 2012; Trezek & Mayer, 2019). קיים פער שפתי בין תלמידים כבדי שמיעה וחירשים לעמיתיהם השומעים. גור זו (Gor Ziv, 2015) מעלה את הצורך בהקניית השפה הטבעית – שפת הסימנים, לתלמידים כבדי שמיעה וחרשים. לטענתה תלמידים כבדי שמיעה וחירשים אינם רוכשים את השפה הדבורה במלואה, כפי שרוכשים אותה הילדים השומעים, בגלל הקושי השמיעתי. התוצאה היא כי לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים אין למעשה שפת אם מבוססת. חוסר בשפת אם עלול לגרום לפער ברכישת ידע ושפות נוספות.

התמונה הכללית המצטיירת היא כי מודל החינוך של כבדי השמיעה והחירשים בארץ אומנם איננו לקוי, אך ללא ספק דורש תיקונים ושינויים. הספרות מצביעה בבירור על צורך של המורים בחינוך הכללי בהכשרה נוספת ממוקדת בהוראה של כבדי שמיעה וחירשים. בנוסף, יש צורך להרחיב את מעגל התמיכה הרגשית, החברתית והלימודית לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים. תמיכה רחבה יותר עשויה לסייע להם להתגבר על הקשיים העולים בספרות המחקרית, כגון הקושי בסגור עצמי.

רשימת מקורות

אינגבר, ש' ובני-נוקד, ש' (2010). שילוב ילדים עם לקויות שמיעה במסגרת חינוכית בגיל הגן. *הד הגן*, 74, 63-61.

אדם, ד', אינגבר, ש' וקונקול, ס' (2014). קידום ניצני אוריינות של ילדי גן עם ליקוי שמיעה: השוואה בין שילוב אישי לשילוב קבוצתי. בתוך ט' מוסט וד' רינגוולד-פרימרמן (עורכות), *חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחירשים – היבטים תיאורטיים ויישומיים*, כרך א' (עמ' 55-90). תל אביב: מכון מופ"ת.

דורנר, ד', פן, ר', סובל, ר', שלימוף-רכטמן, ס', קסוטו-שפי, ע', מלכה, יי ופוטמן, א' (2009). *דוח דורנר: דוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

ויזל, א' וזנדברג, ש' (2002). *סוגיות בחינוך המיוחד*. יחידה 8: ליקויי שמיעה: חינוך תלמידים חירשים וכבדי שמיעה. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

זמיזמירו, א', קורץ, ח', רייטר, ש' (2007). תחושת בדידות, הסתגלות והערכה עצמית בקרב תלמידים ערבים כבדי שמיעה בשילוב חלקי ובשילוב מלא. *סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 22(2), 15-

כנסת ישראל. (1988). *חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988*. משרד החינוך, התרבות והספורט.

https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/152_048.htm

כנסת ישראל. (1992). *חוק ההקלות לחרש*. משרד החינוך, התרבות והספורט.

https://www.nevo.co.il/law_html/law01/p213m1_081.htm

כנסת ישראל. (1998). *חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות*.

https://www.nevo.co.il/law_html/law01/p214m2_001.htm

כנסת ישראל. (2002). *חוק החינוך המיוחד (סעיף 7)*. משרד החינוך, התרבות והספורט.

https://www.nevo.co.il/law_html/law05/5262_3_1.htm

כנסת ישראל. (2018א). *חוק חינוך מיוחד התשע"ח (תיקון מספר 11)*. משרד החינוך, התרבות והספורט.

https://www.nevo.co.il/law_html/law01/152_048.htm

כנסת ישראל. (2018ב). *תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות פרטנית לתלמיד ולהורה), תשע"ח-2018*. נשלף מתוך https://www.nevo.co.il/law_html/law01/501_927.htm

כנסת ישראל. (א.ת.). *פיקוח והדרכה ארצית: חינוך תלמידים כבדי שמיעה וחירשים*. משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד. נשלף מתוך <https://sites.google.com/tikshuv4sn.org.il/listen/>

ליפשיץ, ח' ונאור, מ' (2001). *עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה ותחושת מסוגלותן להתמודד עם תלמידים אלה בזיקה למסלול ההכשרה ולסוד החריגות. מגמות, מ"א(3), 373-394*.

למ"ס. (2021). *נתונים על ילדים ובוגרים עם לקות שמיעה בישראל לרגל יום השמיעה הבינלאומי. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס)*. נשלף מתוך <https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/Pages/2022-לקות-שמיעה-בישראל-לרגל-יום-השמיעה-הבין-לאומי.aspx>

מאיר, ע' (2007). *הזכות לשפת אם: נגישות לחינוך שוויוני בקרב ילדים חירשים. דיבור ושמיעה, 28, 33-46*.

מאיר, ע' וסנדלר, ו' (2004). *שפה במרחב: אשנב לשפת הסימנים הישראלית*. אוניברסיטת חיפה.

מיכאל, ר' (2014). *התפתחות פרסונלית בקרב סטודנטים להוראת תלמידים עם ליקוי שמיעה*. בתוך ט' מוסט ודי רינגוולד-פרימרמן (עורכים), *חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחירשים: היבטים תאורטיים ויישומיים* (כרך ב') (עמ' 412-443). כליל ומכון מופ"ת.

פירסטטר, א' (2018). *שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה- עקרונות ואתגרים*. בתוך א' יריב ודי גורב (עורכים), *ניהול כיתה* (עמ' 75-95). מכון מופ"ת, תמה, תאוריה ומעשה בהכשרת מורים.

פלאוט, א' (2007). *מה נשתנה? ההיסטוריה של מסגרות החינוך לתלמידים עם ליקוי בשמיעה בישראל-2005-1932*. מכון מופ"ת.

צח, נ' (2014). *אתגרים בשילוב תלמידים עם ליקויי שמיעה במסגרות חינוך רגילות*. בתוך ט' מוסט ודי רינגוולד-פרימרמן (עורכים), *חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחירשים: היבטים תאורטיים ויישומיים* (כרך ב') (עמ' 11-48). כליל ומכון מופ"ת.

רייטר, ש' (2017). מבוא. בתוך ש' רייטר, ע' קופרברג ווי גילת (עורכים), סוגיות עכשוויות בשילוב ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: אסופת מחקרים (עמ' 7-19). מכון מופ"ת.

רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההכלה בחינוך – לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. סח"ש, סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 30, 115-129. נשלף מתוך <https://drive.google.com/file/d/1pRDlXnNPB8nC98lcZkFoXtPL3C-q3L52/view>

Alasim, K. & Paul, P. V. (2018). Inclusion and d/deaf and hard of hearing students: a qualitative meta-analysis. *Human Research in Rehabilitation, The International Journal for Interdisciplinary Studies*, 8(2), 4-19.

Antia, S., Knoors, H., & Marschark, M. (2019). Co-enrollment and the education of deaf and hard-of-hearing learners: Foundations, implementation, and challenges. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors (Eds.), *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 1–24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0001>

Borders, C. M., Gardiner-Walsh, S., Herman, M. & Turner, M. (2016). Inclusion of Deaf/Hard of hearing students in the general education classroom. *Advances in Special Education*, 31, 65-94.

Csizér, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233–249. <https://doi.org/https://doi-org.mgs.gordon.ac.il/10.1111/modl.12630>

Dela Fuente, J. A. (2021). Implementing inclusive education in the Philippines: College teacher experiences with deaf students. *Issues in Educational Research*, 31(1), 94–110. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.748877765999107>

Di Giulio, M. (2022). The origins of Israeli deaf ethnicity. *Jewish Social Studies*, 27(2), 144–182. <https://doi.org/10.2979/JEWISOCISTUD.27.2.06>

Gor Ziv, H. (2015). Education of deaf children in Israel: A case of marginalizing a minority group. *The Journal of Critical Education Policy Studies*, 13(1), 268-290. Retrieved from <https://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/07/13-1-12.pdf>

Jefferis, E. E. T. (2021). *Facilitators and barriers to the use of hearing devices, and identity in hearing impaired adolescents: Two mixed-methods meta-syntheses*. Master thesis. University of Canterbury. <https://doi.org/10.26021/11145>

Khasawneh, A. M. (2021). Problems teaching English to deaf students. *Indonesian Journal of Creative Counseling*, 1(2), 32–42. <https://doi.org/10.47679/IJCC.V1I2.107>

Manga, T., & Masuku, K. P. (2020). Challenges of teaching the deaf-blind learner in an education setting in Johannesburg: Experiences of educators and assistant educators. *South African Journal of Communication Disorders*, 67(1), a649. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v67i1.649>

- Marschark, M., Knoors, H., & Antia, S. (2019). Visions of co-enrollment in deaf education. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors (Eds.), *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 325–346). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0016>
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. Oxford University Press.
- Musyoka, M. M., & Adeoye, S. O. (2021). Designing an inclusive culturally competent classroom for immigrant deaf students in the United States. In K. Sprott, J. R. O'Connor Jr., & C. Msengi (Eds.), *Designing Culturally Competent Programming for PK-20 Classrooms* (pp. 180–197). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3652-0.CH010>
- Ntinda, K., Thwala, K., & Tfusi, B. (2019). Experiences of teachers of deaf and hard-of-hearing students' in a special needs school: An exploratory study. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 79-89. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i7.4274>
- Perry, N., Adi-Japha, E., & Spektor-Levy, O. (2023). What a cool classroom! Voices of 5-year-olds on the design of physical learning environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 370–385. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2023.01.003>
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1093/DEAFED/ENR028>
- Ringwald-Frimermann, D., Ingber, S., & Most, T. (2019). Co-enrollment models of preschool for deaf and hard-of-hearing children in Israel - Dialnet. In M. Marschark, S. D. Antia, & H. Knoors (Eds.), *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 107–131). Oxford University Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7046939>
- Scott, J. A., Dostal, H. M., & Ewen-Smith, T. N. (2019). Inclusion and exclusion: Global challenges within deaf education. In B. Rice (Ed.), *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education* (pp. 120–136). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7703-4.ch008>
- Sharma, S. D., Cushing, S. L., Papsin, B. C., & Gordon, K. A. (2020). Hearing and speech benefits of cochlear implantation in children: A review of the literature. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 133, 109984. <https://doi.org/10.1016/J.IJPORL.2020.109984>
- Squires, B., & Kay-Raining Bird, E. (2023). Self-reported listening abilities in educational settings of typically hearing children and those who are deaf/ hard-of-hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 44(2), 107–116. https://doi.org/10.1177/15257401221074412/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_15257401221074412-FIG1.JPEG
- Takala, M., & Sume, H. (2018). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs*

Education, 33(1), 134–147. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306965>

- Tanure Alves, M. L., de Souza, J. V., Grenier, M., & Lieberman, L. (2021). The invisible student in physical education classes: voices from Deaf and hard of hearing students on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931718>
- Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, C. R. (2020). Peer relationship experiences of deaf and hard-of-hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153–166. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz048>
- Trezek, B., & Mayer, C. (2019). Reading and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185. <https://doi.org/10.3390/educsci9030185>
- Tsach, N., & Most, T. (2016). The inclusion of deaf and hard-of-hearing students in mainstream classrooms: Classroom participation and its relationship to communication, academic, and social performance. In M. Marschark, V. Lampropoulou, & E. K. Skordilis (Eds), *Diversity in Deaf Education: Perspectives on Deafness*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190493073.003.0013>
- UNICEF. (2022). *UNICEF Fact Sheet: Children with Disabilities*. United Nations Children's Fund (UNICEF). Retrieved from <https://www.unicef.org/media/128976/file/UNICEF%20Fact%20Sheet%20,%20Children%20with%20Disabilitiesa.pdf>
- Wezzie, K., Fayiah, M., & Gwayi, S. (2020). Challenges faced by learners with hearing impairments in a special school environment: A case study of Embangweni primary school for the deaf, Mzimba District, Malawi. *World Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 21–36. <https://ideas.repec.org/a/pkp/wjveat/v2y2020i1p21-36id2748.html>
- Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2020). Pragmatics and peer relationships among deaf, hard of hearing, and hearing adolescents. *Pediatrics*, 146(Supplement 3), S298–S303. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2020-0242J>
- Zaidman-Zait, A., Poon, B. T., Curle, D., Jamieson, J. R., & Norman, N. (2019). The transition to school among deaf/ hard-of-hearing children: Teacher and parent perspectives, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(4), 396–407. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz027>