



מיטל רוטנברג | 2020 | נוף ופרחים | אקריליק על נייר | X2518 ס"מ

מגדר | כתב עת אקדמי רב תחומי למגדר ופמיניזם

גיליון שמיני | 2021

אירית דלומי

כוח לכו"ח - מורות כבודות שמיעה וחירשות בישראל

רשימה

פתיחה¹

מורות חירשות² במגזר הציבורי חשופות בו בזמן לשלושה סוגים של אפליה: אפליה מגדרית, אפליה מעמדית ואפליה על רקע מוגבלות. כנשים חירשות העובדות במערכת החינוך, המורות נתונות למצב מתמשך של אפליה, סירוב והדרה: קשה להן להתקבל לעבודה, הן אינן מקבלות קביעות, מסרבים להעסיק אותן במשרות מלאות ולתת להן תפקידי חינוך, והן מנותבות ללמד ילדים חירשים בלבד. ראיונות עומק במחקר איכותני עם מורות חירשות מגלים את המכשולים הניצבים בפניהן ואת דרכי הפעולה שלהן בהתמודדות עם מציאות מגבילה ומצמצמת. המורות מתארות מגוון של אתגרים שעמדו בדרכן: בלימודים לתואר בחינוך, בניסיונות להתקבל לעבודה, במאבק על שפת הסימנים, ביחסי העבודה ועוד. על אף הדיכוי שהן חוות, והניסיונות של החברה להתאים את החירשות למודל של אנשים שומעים (שמיעתנות, audism), מצליחות המורות ליישם מודל פוליטי וחברתי של קבוצת מיעוט, קבוצת החירשים.

כדי להיטיב את מצבן של המורות החירשות בפרט, ושל אנשים עם מוגבלות בשוק העבודה בכלל, מוצעות דרכי פעולה: לקדם את ההכרה בשפת הסימנים הטבעית; לאכוף את החקיקה למען ייצוג הולם בתעסוקה; להגביר את ההנגשה והשימוש באמצעים טכנולוגיים; להיאבק על תנאי העסקה טובים יותר; לדרוש מהמדינה לקבל אחריות לרווחת הנשים בעולם העבודה; לעבור מ'תיקון הפרט לתיקון הכלל'.

אירית דלומי תורתי: חוקרת מגדר ולימודי מוגבלות. עוסקת בחינוך לחירשים ומלמדת בקריה האקדמית "אונו ובמכללה האקדמית הערבית בחיפה.

מילות מפתח: מורות חירשות, רצפת הבוץ, מורים עם מוגבלות, אודיזם = שמיעתנות. ייצוג הולם בתעסוקה, מודלינג

¹ רשימה זו מוקדשת לזכרה של ד"ר ויקי שירן ז"ל – חוקרת, מנהיגה וחברה – מטמיעת עקרון 'שיטת הרבעים' והייצוג ההולם בתנועה הפמיניסטית בישראל ומייסדת תנועת 'אחותי' למען נשים בישראל.

² כו"ח – כבדי שמיעה וחירשים. ביטוי חלופי ל'ליקויי שמיעה'.

”משרד החינוך והתרבות לא הסכימו לתת לי קביעות כי אני חירשת. אמרו: זה לא יכול להיות! חירשת, לא יכולה להיות מורה. אולי יכולה להיות מורה למלאכה”

חוה סביר, מראשונות המורות החירשות בארץ, אומרת את דבריה בשפתה – שפת הסימנים ומביעה תסכול וכאב עז. זהו תיאור מתומצת של המחסומים ובעיות העומק המאפיינים את העסקתן של מורות חירשות.

מורות חירשות במגזר הציבורי ניצבות על צומת מאתגר של שלושה סוגי אפליה: אפליה מגדרית – כנשים; אפליה מעמדית – כעובדות הוראה הנחשבות לעובדות צווארון ורוד; ואפליה על רקע מוגבלות – בהיותן חירשות. מערכת החינוך אינה מקבלת את המורות החירשות בברכה, ונראה כי אופק הקידום חסום בפני רובן. בדרכן המקצועית והאישית הן נתקלות בקשיים רבים, מאפליה בוטה ומדוברת ועד אפליה סמויה ושקופה. המערכת מצמצמת אותן ומפלה אותן באופן שיטתי. למרות זאת, נשים אלו הן סוכנות של שינוי, המקדמות מודעות פוליטית לצורכי תרבות החירשים ומאבקה בקבוצת מיעוט. הן אינן קורבנות, הן מתעצמות ומדבררות את הקול של הקבוצה, מחזקות את החשיבות של העבודה במערכת ומדגישות את תחושת הייעוד שלהן בחינוך ילדים חירשים.

דרכי הפעולה המוצעים ברשימה זו מבוססים, כאמור, על ראיונות במסגרת מחקר איכותני, נרטיבי וביקורתי, בתחום לימודי מגדר וראיונות עומק עם מורות חירשות. המשתתפות יהודיות, רובן תושבות מרכז הארץ, כולן מלבד אחת בעלות השכלה אקדמית, ועוסקות בחינוך. כל המשתתפות מועסקות במסגרות חינוך ייעודיות לחירשים, ולא בחינוך רגיל לילדים שומעים. רוב המשתתפות בחרו להופיע במחקר בשמן האמיתי.

מגדר, מעמד ומוגבלות

הדעה הרווחת והסטריאוטיפית היא כי נשים וגברים עם מוגבלות אינם מסוגלים לקיים ישות כלכלית אוטונומית ולהתפרנס בצורה עצמאית. לא לחינם אחת האמירות

הבולטות והמוכרות במאבקם הפוליטי של אנשים עם מוגבלות היא "צדק ולא צדקה". במציאות זו פועלים שני כוחות מנוגדים. מצד אחד, הרצון באוטונומיה ויכולת להתפרנס, ומהצד האחר, החסמים שמציבה הלקות והמחסומים שהחברה ודעות קדומות מספקים בשפע. יתרה מכך, המדיניות הציבורית, שמטרתה היא לתת מענה לאנשים עם מוגבלות, היא גם זו שמייצרת את החסמים, באמצעות מנגנוני ההגדרות והקצבאות אשר מבנים תלות של האדם בחברה (אוליבר, 2016).

שיעור ההשתתפות בשוק העבודה של אנשים עם מוגבלות הוא נמוך. למרות מדיניות וחקיקה הפועלים לאיסור אפליה בתעסוקה ולחיוב מעבידים לספק התאמות, איסור אפליה כשלעצמו, גם אם מעוגן בחקיקה, אינו מסיר דעות קדומות לגבי יכולתם של אנשים עם מוגבלות להשתלב בעבודה, ואינו מבטיח יישום אפקטיבי של הנורמות שנקבעו (זיו וגלעד, 2016). שיעור העצמאים בקרב אנשים עם מוגבלות גבוה מזה של אנשים ללא מוגבלות – 13.9 אחוז לעומת 11.9 אחוז (אלפסי-הנלי, 2017). נתון זה מאפיין את רוב המדינות המפותחות ומשקף גם את החסמים הרבים שאנשים עם מוגבלות נתקלים בהם בפנותם להשתלב בשוק העבודה (שם).

למוגבלות יש מחיר כלכלי ברור: במשקי בית שבהם אדם עם מוגבלות בגיל עשרים עד 64, רמת ההכנסה לנפש היא בשיעור של 75 אחוז מרמת ההכנסה במשקי בית ללא אנשים עם מוגבלות (צמרת-קרצ'ר ואח', 2019).

למוגבלות של נשים יש מחיר גבוה יותר ובמובנים רבים לנכות יש צבע מגדרי. נשים אף מקבלות פחות הכרה בנכותן, הואיל ועל אף שנשים הן יותר ממחצית האוכלוסייה, בישראל רק 42 אחוז מקרב מקבלי קצבת נכות כללית הם נשים (דו"ח שנתי של המוסד לביטוח לאומי, 2018).

מורות עם מוגבלות

הוראה היא מקצוע שעבר פמיניזציה ונחשב למקצוע נשי, הממוקם נמוך בהיררכיית התעסוקה. בהקדמה לספר "על גב המורות – כוח, מגדר וחינוך" כותבת אסתר הרצוג,

חוקרת מגדר ומייסדת פרלמנט נשים בישראל, כי "קיבוע מעמד המורה בעיסוק של נשים, המתאים להן בהיותן 'מפרנסות משניות' ו'מטפלות ראשיות' בילדים, מחזק את השוליות של המקצוע, שהיה צריך לשמש מהמרכזיים בחברה" (הרצוג, ולדן, 2010: 15-16).

מחקרים מראים כי נשים מוערכות לא על פי כישוריהן ויכולותיהן לבצע את העבודה, אלא על פי מאפיינים פיזיים והתנהגותיים של מגדרן (Spaid, 1993). למורות עם מוגבלות האתגר בעולם העבודה מורכב יותר, הואיל ונשים וגברים עם מוגבלות מייצגים בשוק העבודה קבוצות של מגוון, נראה או בלתי נראה.

בשנים האחרונות יש עלייה בנראות של אנשים עם מוגבלות במרחב הציבורי ובמודעות לתנאי חייהם. השינוי מתרחש בשל חקיקה בתחומים של שוויון זכויות והנגשה ואף בשל יציאה מאסיבית לרחובות במאבק המתמשך להעלאת קצבת הנכות. בכל זאת, איננו מורגלים לראות אנשים עם מוגבלות כנותני שירות או כישויות כלכליות ומתפרנסות. לרוב אנשים עם מוגבלות נעלמים מעינינו, נאלמים, מודרים משוק העבודה ומהחיים הציבוריים ומנותבים לחיים של תלות וקבלת קצבאות.

מתחילת שנות האלפיים חלה גם עלייה במספרם של סטודנטים עם מוגבלות הפונים ללימודי חינוך באוניברסיטאות ובמכללות, ובהם סטודנטים כבדי שמיעה וחירשים, כו"ח. יחד עם זאת, נכות אצל מורים או אצל מי שמתעתדים להיות מורים וגם דיבור על נכות עדיין נתפשים בחברה כטאבו. זאת למרות הרוח המעצימה במקצועות הפדגוגיה, המדגישה עקרונות כמו רפלקסיביות, סיפור עצמי וחקר עצמי כבעלי משקל בהכשרה לחינוך. למורים עם מוגבלות העיסוק בהוראה מאפשר מפגש עם חלקי זהות נוספים ויכול לשמש משאב עשיר לבניית ידע פדגוגי ייחודי (Gabel, 2001).

מרבית המחקרים הבוחנים את מצבם ואת תנאי העסקתם של מורים ומורות עם מוגבלות עוסקים בלקויות למידה (ווגל, 2006; Ferri, Connor, Valle & Volpitta, 2005; Riddick, 2003). המחקרים שנעשו בתחום בישראל מתמקדים בשלושה תחומים: קשיי

המורים ודרכי התמודדותם; חשיפת הלקות לסובבים אותם; תפקוד כמורים (שרוני, ווגל, 2006; ווגל, שרוני, 2009). ההתמודדות עם חשיפת הלקות היא נושא מרכזי גם בעולמן של מורות ונשות חינוך חירשות וכבדות שמיעה (דלומי תורתי, 2013). במקצוע ההוראה, אנשים עם נכויות לא-נראות מעדיפים לרוב להסתיר את מוגבלותם בשל הפחד מאפליה או מנזק למוניטין המקצועי שלהם. הסתרת הנכות מנוגדת לחזון של הכשרת מורים, שכן דווקא אנשים עם מוגבלות יכולים להשפיע מניסיונם האישי, לשתף את עמיתיהם בידע הייחודי להם, ואף להזדהות עם תלמידים עם מוגבלות ולתמוך במאבקם.

בעבר נחשבה אי-חשיפת הלקות והסתרתה דרך להימנעות מתיוג שלילי, ובקשורה לדימוי עצמי נמוך. חשיפת הלקות נתפשת כביטוי לקבלת הלקות ולנחישות עצמית (ווגל, שרוני, 2009). מורים עם לקויות למידה בוחרים לחשוף את לקותם על פי רוב רק לאחר שאחרים כבר למדו להכיר ולהעריך אותם (Riddick, 2003). פעמים רבות, הכללת המוגבלות והרחבת הזהות העצמית כאדם עם מוגבלות היא פרי תהליך ארוך ומאוחר המתרחש לעיתים, לאחר שנים של הכחשה, התנגדות, או הסתרה של המוגבלות.

פרופסור אדריאן אש (Asch), חוקרת של פריון וביו-אתיקה ואישה עיוורת, שיתפה את הקוראים בניסיון חייה:

”העיוורון בשלעצמו אינו האתגר; האתגר האמיתי הוא עמדותיהם של אנשים כלפי עיוורון ומוגבלות, והמאבק המתבקש כתוצאה מכך הוא נגד אפליה ציבורית, הרחקה ותפישה סטראוטיפית. תופעות שליליות אלו נוצרות בתוך החברה ואת מרביתן אפשר לשנות” (Asch, in Mason, 2004: 130).

כוח לכו"ח – מורות ומורים חירשים במערכת החינוך

בקרב קבוצת החירשים מצב התעסוקה מורכב, הואיל והם מתמודדים עם לקות שאינה נראית ואינם זכאים לסיוע כלכלי ולקצבת נכות, פרט לאנשים שכושר השתכרותם נפגע ברמה של 50 אחוז ומעלה כתוצאה מהלקות (דו"ח שנתי של המוסד לביטוח

לאומי, 2018). בישראל כ-731 אלף בני אדם עם לקות שמיעה, 136 אלף מתוכם הם עם קושי רב בשמיעה או שאינם שומעים כלל (אייזנמן, 2019). לעומת זאת מספר מקבלי קצבת נכות בשנת 2018 בשל חירשות הוא 6,429 אנשים בלבד. פערים אלו מחדדים את ההבנה כי לקות השמיעה אינה נחשבת לגורם מגביל בשוק התעסוקה. חירשים וכבדי שמיעה חייבים לצאת להתפרנס יותר מאנשים אחרים עם מוגבלות. חירשים בן זכאים למימון וסבסוד של עזרי שמיעה, לטיפולי שפה, דיבור ושמיעה, ותקציב לשירותי תמלול ותרגום לשפת סימנים (חירשות וכבדות שמיעה, 2020). מנקודת המבט של חברת הרוב נתפשת לקות השמיעה כסמן לשונות ולחריגות מצמצמת, אך מנקודת המבט של אנשי הקבוצה, החירשים, זהו מרחב תרבותי של השתייכות חברתית ופוליטית עם שפה ומורשת, מרחב של זהות ייחודית. לאורך השנים, מושפע מצבה של קבוצת החירשים מחקיקה ואסדרה. במשרד החינוך, יש מתווים כלליים ולא רשמיים בנושא תוכניות לימוד לתלמידים חירשים וכבדי שמיעה, אך אין מדיניות רשמית לגבי העסקת מורות ומורים חירשים (פלאוט, 2007). חוק חינוך מיוחד שנחקק בשנת 1988 קבע מדדי זכאות מדויקים לחינוך מיוחד עבור "ילדים עם צרכים מיוחדים" ולשילובם במידת האפשר במסגרות החינוך הרגילות. עם זאת, החוק ותיקונו לא עוסקים כלל במורים או מורות עם מוגבלות. עשור מאוחר יותר, בשנת 1998 נחקק חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות ובעקבותיו הוקמה בשנת 2000 הנציבות לשוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, שהיא יחידה במשרד המשפטים. הנציבות פועלת לקידום עקרונות החוק, מניעת אפליה ושילוב של אנשים עם מוגבלות בכל תחומי החיים. אחד התחומים הוא גם פעולות הסברה כדי ליצור סביבה ארגונית משלבת, וליווי וייעוץ בעיצוב סביבת עבודה מותאמת לאנשים עם מוגבלות. על פי החוק, המדינה מחויבת להשתתף במימון התאמות של סביבת העבודה לעובדים עם מוגבלות, והמעסיק נדרש להשתתף במימון ההתאמה, בהתאם לגודל העסק או לסוג ההתאמה (פלדמן, 2007; קוך דבדוביץ', 2010).

בראשית שנות התשעים החלו המכללות הגדולות לחינוך לקבל לשעריהן סטודנטים וסטודנטיות כבדי שמיעה וחירשים. עשור מאוחר יותר החלו להשפיע שינויי החקיקה לגבי התאמות והנגשות נדרשות עבור סטודנטים עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה, וכעבור עוד עשור, בשנים 2011 עד 2016, התקיים פרויקט מהפכה בהשכלה הגבוהה. הפרויקט ריכז הקמה של 35 מרכזי תמיכה רב-נבתיים ב-32 מוסדות אקדמיים ברחבי הארץ (אלמוג, 2018). המרכזים מפעילים שירותי תמיכה וסיוע לסטודנטים ומלווים ומכשירים את הסגל האקדמי והמנהלי בנושאי הכלה של סטודנטים עם מוגבלות (שם).

רובו של עולם העבודה בישראל אינו מותאם ואינו מונגש. על אחת כמה וכמה נכון הדבר במגזר הפרטי. אנשים עם מוגבלות מודרים מעולם העבודה, משום שעולם העבודה מותאם לאדם ה'בריא': "ארגונה ועיצובה של הסביבה הפיזית והארגונית מבוססים על אמת המידה הסמויה של האדם הלא מוגבל, הם משפיעים על תפישת האדם המוגבל כמי שאינו מתאים לתפקיד שמלכתחילה נתפר למידות לא לו" (מור, 2012: 110). קבוצת החירשים מתחילה ליהנות מהפירות של שינויים אלו, אך הדרך להשתתפות מלאה עדיין ארוכה. במערכת החינוך עדיין מתקיימת תנועת מטוטלת בין הדרה וחוסר הערכה של מורות ומורים חירשים לבין ההכרה בתרומתם לקידום החינוך לילדים חירשים.

המורות המשתתפות במחקר הן בוגרות של מערכת החינוך. כתלמידות צעירות חוו המורות את מדיניות ההסללה שהיא מנת חלקם של ילדים עם מוגבלות ואף של ילדים מרקע של עוני, מוצא אתני, לאומי או גזעי. גור זיו מדגישה כי המערכת מפעילה על ילדים אלו מנגנון מדכא המשמר את מקומם בשוליים, בניגוד לחזון החינוכי המבטיח להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה (Gor Ziv, 2015).

גם אם מדיניות ההסללה אינה רשמית או מוצהרת, ניתוב והסללה הם עניין שבשגרה עבור תלמידים ותלמידות חירשים והם מופנים בדרך כלל למקצועות כמו אופנה, שרטוט וגרפיקה, מקצועות שאינם ורבליים במהותם, ואינם כרוכים במיומנויות

מילוליות מורכבות, אם בכלל (פלאוט, 2007; דלומי תורתי, 2013; Gor Ziv, 2015). מעמדה בעייתית זו הן יוצאות אל עולם עבודה, שבו מלכתחילה מעמדן של נשים עובדות נחות ומאופיין בתנאי שכר וקידום מצומצמים (דגן-בוזגלו וחסון, 2014). השתלבותן של מורות חירשות במערכת הייתה איטית. משנות השמונים, בבתי הספר במגזר היהודי שיש בהם כיתות חירשים, הועסק איש צוות חירש אחד לפחות (מאיר וסנדלר, 2004). דרך ההעסקה יצרה מודל שלילי הפוך, הואיל ובוגרים כבדי שמיעה וחירשים היו חלק מהצוות אך רק במעמד של סייעים, ללא קשר לרמת הכשרתם או השכלתם. כאמור, רק באמצע שנות התשעים החלו המכללות לקבל סטודנטים חירשים וכבדי שמיעה ללימודי חינוך. עד אז היו מורות וסייעות חירשות וכבדות שמיעה מעטות בלבד במסגרות החינוך לילדים חירשים או כבדי שמיעה, ובייחוד במסגרות החינוך המיוחדות, הסרגטיביות. הן הועסקו, במקרה הטוב, כמורות למלאכה, והתקשו להתקבל לתפקידי חינוך.

חלק חשוב במאבקן של המורות החירשות להשתלבות במערכת החינוך הוא המאבק על השפה. שפת הסימנים הישראלית, שס"י, פותחה כשפה טבעית (מאיר וסנדלר, 2004) לתקשורת יומיומית בין חירשים. הדקדוק של השפה מדגיש את סימון הפעולה ומחזק את האפיון החזותי באמצעות הבעת פנים, ידיים, כתפיים וגוף המשתתפים במסירת המסר. נוסף על כך, אין בשפה שימוש בקול, הגייה או איות. בכמה מדינות נתקבלה שפת הסימנים החירשית המקומית כשפה רשמית, בישראל הוגשה החלטה ממשלה ראשונה בנושא בנובמבר, 2020 (מאיר וסנדלר, 2004; החלטה מס' 591). כאן, אימץ משרד החינוך את שיטת התקשורת הכוללנית (עברית מסומלת, Total Communication), הנתמכת בעקרונות שיקומיים ואוראליים: שימוש באיות ובדיבור ובקול, שימוש בסימון, ביטול כללי הדקדוק של שס"י והחלפתם בכללי הדקדוק של שפת הדיבור, ושימוש בעזרי שמיעה. במסגרת המאבק נגד שלילת השפה מוצעת גם שיטת התקשורת הדו לשונית, לפיה מלמדים את השפה המסומנת הטבעית והשפה המדוברת המקומית זו לצד זו. הגישה טרם התקבלה בארץ.

המאבק לקידום השפה החירשית הטבעית הוא מאבק על ייצוג, והוא בעל ערך ממשי ומכריע לחיי הקהילה ולמעמדן של המורות כנשים חירשות בעולם העבודה, העולם השומע.

אפליה של מורות חירשות: ממצאים

מורות חירשות נתקלות באפליה וסירוב לאורך כל הדרך. מסרבים לקבלן לעבודה, מסרבים להעסיק אותן במשרה מלאה ולתת להן תפקידי חינוך, בטענה שחירשותן אינה מאפשרת להן למלא את תפקידן, ומסרבים להעניק להן קביעות על אף שלמדו והציגו תעודות כנדרש. המורות מלמדות ילדים חירשים ואינן מלמדות בכיתות רגילות. טווח הגילים הרחב של המשתתפות מלמד כי דעות קדומות וסטראוטיפים מתקיימים לאורך הדורות. סיפוריהן של המשתתפות במחקר הם עדות ראשונית וחשובה להעסקה פוגענית ולאפליה בחסות המדינה.

שרה לנסמן: "מה, אני פראיירית?"

שרה לנסמן היא בעלת תואר שני בחקר שפות סימנים, מרצה וחוקרת, מובילה בהנחלת שפת הסימנים ותרבות החירשים, ממקימות התוכנית להכשרת מתורגמנים בשפת סימנים ישראלית, באוניברסיטת בר אילן. שרה החלה לעבוד כסייעת בגיל 19, בעקבות מפגש מקרי עם מנהלת בית הספר שלמדה בו בעבר:

"היא [מנהלת בית ספר] אמרה: 'שרה, אני צריכה אותך, תבואי ללמד אצלי, בבית ספר X'. אמרתי לה: 'אני לא למדתי שום דבר'. אמרה: 'לא חשוב, את תהיי סייעת'. פעם לא היה מתורגמנים, לא היו מכללות. לא כמו היום. פעם היה שונה. טוב, התחלתי לעבוד. מהר מאוד הבנתי: מה, אני פראיירית? מורות עבדו חצי משרה, עם משכורת פי ארבע. ואני עובדת 42 שעות עבודה קשה, למה אני לא כמוהם?"

כששרה מבחינה בהבדל העצום שבין תנאי העבודה שלה כסייעת ושל המורות שלצידה, היא מבינה שעליה לשפר את מעמדה ומחליטה ללכת ללמוד חינוך:

”אמרתי למנהלת: ‘אני הולכת ללמוד’. היא אמרה: ‘לא. לא! אל תלכי, יהיה לך קשה, את לא תצליחי, זה מאוד קשה’. היא צודקת. בגלל שלא היה תרגום. לא הייתה עזרה, שום דבר. אמרתי: ‘אנסה, אם אני לא אצליח, לא אצליח’. ‘היה לי ביטחון עצמי גבוה. אני האמנתי בעצמי. האמנתי שתהיה לי הצלחה גדולה בעתיד. אם אני מציבה יעד, אני מצליחה”.

שרה גייסה את אמונתה בעצמה, ואת כל כוחותיה, והגיעה ללימודים בסמינר: “המנהלת בסמינר שאלה: ‘איך תוכלי להסתדר עם הכיתה?’ הכיתה שומעת, אני חירשת, המורה מסתובבת, איך אני אצליח לקרוא שפתיים מאחורי הגב? היא אמרה: ‘לא כדאי לך, את תיכשלי בלימודים, לא כדאי. תצאי לאמריקה, שמעתי שיש שם בווינגטון, גאלדט, אוניברסיטת חירשים, מתאים לך, תצאי’. אמרתי לה ‘אין לי כסף. מאיפה?’ נורא קשה. אמרתי למנהלת: ‘את יודעת מה? אולי רק שלושה חודשים. אם אני לא אצליח, אני מבינה אותך’. אמרה לי: ‘לא לא. זה קשה’. אמרתי: ‘אם אני לא אצליח, אפסיק’. היא אמרה: ‘טוב, בשבוע הבא יש מבחן נוסף של המכללה. את הסטודנטית [החירשת] הראשונה שם’. היא לא מכירה סטודנטים אחרים חירשים. ‘הם נכשלו בהוראה. לא כדאי לך’. אמרתי: ‘ננסה, אני אלחם’. לא ויתרתי. אני התעקשתי” (שרה).

המשא ומתן העיקש שניהלה שרה עם המנהלת אפשר לה לבסוף להיבחן, ולהתחיל את לימודיה. היא מתארת בכאב את תובנותיה ואת תחושותיה הקשות: “המנהלת מסתכלת ככה [לצדדים]. לא מסתכלת אליי. התנהגה אליי לא יפה. אני הרגשתי שאני נחותה – הרגשתי נורא. זה עולם קשה, אכזר! מה? החרשים לא יהיו מורים? אני לא הבנתי: איך אני הצלחתי בבית ספר X? אני מלמדת. ילדים קשובים, מצביעים. הם מבינים אותי, כי שפת הסימנים שלי טובה. זו שפה ראשונה שלי, מהבית” (שרה).

בעבור שרה הייתה שפת הסימנים מפתח להצלחה. היא נאבקה, והצליחה להתפרנס במשך עשרות שנים כמורה ואין נשים חירשות רבות כמוה. המאבק שלה הוא אב-טיפוס למאבקים שעברו ועוברים מורות חירשות. היום יש בנמצא יותר הנגשה, אבל המערכת עדיין אינה מקבלת בברכה ובשוויון את המוגבלות. כיום שרה היא אחת משתי נשים חירשות בצוות הפיקוח על חינוך לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים במשרד החינוך. בחורף 2021, חנכה את אתר שפת הסימנים למורות ולהורים באתר הפיקוח של משרד החינוך.

חווה סביר: "חירשת לא יכולה להיות מורה"

חווה סביר היא מראשונות המורות החירשות בארץ ועורכת המילון לשפת סימנים ישראלית, עוסקת בתיעוד מורשת קהילת החירשים בזמן השואה. חווה מתארת את האווירה ששררה בשטח בשנות השבעים וכיצד דעות קדומות נגד חירשות הובילו את מערכת החינוך ושימשו נימוק הגיוני לכאורה לדחות את בקשת הקביעות שלה. בזמן הראיון הייתה חווה גמלאית:

"החלפתי מורות. ובמהלך הזמן, אחרי שנתיים, ח. [המנהלת] באה ואמרה: 'את חייבת ללכת ללמוד הוראה, כדי לקבל תעודה'. אז הלכתי ללמוד. אבל תזכרי שזה לא היה כמו עכשיו – לא תרגום, לא תמלול, לא ייעוץ – שום דבר! אבל עברתי. היה לא קל. אבל כמו שאומרים: אם רוצים יכולים להצליח. המשכתי לעבוד. הייתי מחנכת ביתה, והתקדמתי עם הזמן. הסיפור הזה הוא מיוחד במינו, משרד החינוך והתרבות לא הסכימו לתת לי קביעות כי אני חירשת. אמרו: מה, זה לא יכול להיות! חירשת, לא יכולה להיות מורה. אולי יכולה להיות מורה למלאכה. היו שתי מורות למלאכה בחיפה ובתל אביב, חירשות, אבל לא מורה מחנכת. הייתה לנו מלחמה מתמשכת, במשך שנתיים, אנשים טובים נכנסו לתוך העניין, בסוף קיבלתי את ההכרה, ואני עבדתי במשך 13 שנה".

המאבק האמיתי של חוה התחולל, כאשר שבה למערכת החינוך עם סיום לימודיה, ובידיה תעודת הוראה. חוה עוברת בסיפורה מלשון רבים, בתיאור את המאבק עם המערכת, "הייתה לנו מלחמה מתמשכת", ללשון יחיד, "קיבלתי". ניכר כי המאבק במדיניות השרירותית אֶתגר את חוה באופן אישי, ועורר אצלה את המודעות להשתייכותה הקבוצתית, ולמקומה כמייצגת קבוצה זו.

במהלך עבודתה מתוודעת חוה לבעיית היעדר שפת סימנים אחידה בקרב התלמידים והיא פועלת רבות בנושא. היא נוסעת להשתלם בארצות הברית בטכניקות ושיטות הוראה בשפת הסימנים ומקימה ועדה לשיפור הוראת שפת הסימנים בישראל. פועלה של חוה הוא חיפוש דרך עבור קהילה, עבור ציבור שלם.

שרונה: "את לא יכולה לתקן הגייה של ילדים"

בשנות השבעים, ביקשה בוגרת תיכון חירשת מצטיינת, שושנה וינשטוק, להירשם ללימודים במכללה לחינוך, כדי להגשים את רצונה ולהיות מורה לילדים חירשים. לדבריה, המליצו לה אנשי מפתח לא לעשות זאת, כי "מוֹרָה לתלמידים חירשים חייב לשמוע היטב את הדיבור שלהם ולשמש להם מודל לדיבור ברור ומובן" (פלאוט, 2007: 64). בסופו של דבר התקבלה וינשטוק לעבודה בשנת 1980 בבית ספר בירושלים, לאחר הדחייה בשנות השבעים.

לדאבון הלב, גם בסוף שנות התשעים, התנסתה שרונה (שם בדוי) ביחס של הדרה ומאותן סיבות בדיוק: "כשגמרתי את התואר, זה הכניס אותי להיות מורה. התחיל על אש קטנה והתפתח עד שהייתי במשרה מלאה. ניסיתי לעבוד בבתי ספר וזה לא הצליח. גם כי היו מחסומים מסוג של אפליה אפשר לקרוא לזה. היה לי שלב שהייתי מתוסכלת, שניסיתי להיכנס כמחנכת ואמרו לי 'איך את יכולה להיות מחנכת? את לא יכולה לתקן הגייה של ילדים'. פעם ראשונה ואחרונה שנתקלתי בבוטות כזאת".

בוטות וגם חוסר ידע, שהרי בצד המחנכת לילדים כבדי שמיעה וחירשים יש צוות מקצועי הכולל גם קלינאי תקשורת, האמונים על הקניית דיבור והגייה. כיום גם עומדים לשימוש הכיתה אמצעים טכנולוגיים מתקדמים ומערכת להנגשת תקשורת.

"אין לי מודל"

כל המשתתפות, פרט לאחת, מעלות בסיפורן את היעדרה של דמות חירשת כמודל לחיקוי בדרכן החינוכית, כתלמידות. הן מציינות זאת כדחף המניע אותן לעסוק בחינוך לחירשים וכחלק מהיעדים המקצועיים והאישיים אליהם הן חותרות. היעדר המודל הוא גורם מעצב, כפי שמסבירה שרה:

"הרבה פעמים חירשים אומרים: 'אין לי מודל'. אין לחירשים מודל. בשום דבר. אמרתי: לשומעים יש הרבה מודל. ראש ממשלה, הנשיא, דוקטור, לחירשים אין. חירשים מרגישים שאין. שאלתי חירשים: 'יש היסטוריה של חירשים?' [אומרים] אין. הרבה ילדים רואים אותי שאני מודל שלהם. הרבה פעמים הם אומרים: 'וואו, חירשת, מורה, גם אני רוצה להיות כמוך'. בכיתה שלי, כולם היו חירשים, הם לא האמינו, 'את מורה? יש לך תעודת הוראה? יש לך תואר בי.איי?' לא היה מודל, היה בקושי מודל אחד. אני חושבת, שאני פשוט אני הייתי ראשונה, תעודת הוראה ובי.איי בארץ".

"החלום להיות מפקחת במשרד החינוך"

מתוך המודעות הפוליטית עולות גם המטרות. שרה מסמנת מטרה ברורה, והיום היא הגיעה אליה. להגיע למוקדי ההשפעה, להשמיע מלמעלה את קולה של הקבוצה המודרת:

"מה אני רוצה באמת? מה החלום? החלום - להיות מפקחת במשרד החינוך. זה מה שאני רוצה. במשרד החינוך יש אנשים. הם לא שלמים עם שפת סימנים. הם חושבים רק על קריאת שפתיים. הם כאילו מושכים את החירשים לעלות לעולם השומעים.

נראה לי טעות גדולה. אני לא רואה במשרד החינוך, אדם חירש יושב שם, כלום.. זה מאוד מפריע לי. אני לא שמחה עם זה. צריך להילחם".

שרה מספרת את תחושתה למול השמיעתנות המיוצגת בעמדת משרד החינוך, המבקש להתאים את החירשים למודל של שומעים. משרד החינוך שולל את שפת הסימנים ומעדיף את הגישה האוראלית והתקשורת הכוללנית, מבלי לשתף מורים ומורות חירשות בקבלת החלטות עקרוניות אלו. מדיניות זאת נתפשת כפטרנליסטית, כהשלטה של תרבות השומעים וביטול מקומה החשוב של תרבות החירשים ובכללה שפת הסימנים הישראלית.

"תמיד הרגשתי את הקו הזה"

שרונה עבדה כמורה לילדים עם חירשות, ולא הצליחה להתקדם: "זה תסכול בעבודה, תאמיני לי. רק זוכרת שהייתה כמו תקרת זכוכית. הייתי גם גננת משלימה, תמיד היה לי כמה כובעים. הייתי יום יומיים בשבוע עובדת כגננת, יומיים עבדתי בעבודה במרכז בתפקיד מסוים, אחר כך יום אחד בתפקיד אחר. תמיד הייתי טיפולית, אבל לא שייכת לא לכאן, לא לכאן".

בעיני שרונה תקרת הזכוכית היא ביטוי לפיצולים רבים במשרה, להצבה נמוכה מנתוניה, לאפליה ולתכתיבים היוצרים תסכול בעבודה לאורך כל הקריירה שלה. זאת ועוד, תקרת הזכוכית מבטאת למעשה מעין סתירה פנימית הקיימת בתוך המערכת: "מצד אחד זה מודלינג (modeling), מצד שני, צריך אנשי חינוך שמדברים טוב. אלו מסרים כפולים. איפה שאני עבדתי לא הרגשתי את המסרים הכפולים האלה, להפך, נתנו לי יד, מאוד אהבו מה שעשיתי, תמיד פרגנו לי. היה נוח לשים אותי במקום של 'יש איש חינוך לקוי שמיעה', 'תראו, יש לנו'. ראיתי איך אנשים עוקפים אותי, מתקדמים, לזה נותנים כאן, לזה נותנים כאן. אבל לא הרגשתי שאני מוערכת מספיק.

העריכו אותי מאוד, אבל תמיד הרגשתי את הקו הזה שהוא לא מספיק. וזה לא הספיק לי".

ההרגשה, כי היא נעקפת מכל הצדדים, גורמת לשרונה לפקפק במידת ההערכה שלה היא זוכה מצד עמיתיה. היא מתארת את המחסום כקו עצירה, חוט או חבל, שאין באפשרותה לעקוף.

עולם העבודה מבוסס על תפישות פטריארכליות, המדירות נשים ממוקדי השפעה וכוח. המונח תקרת הזכוכית משמש דימוי למחסום המושם בפני נשים בשוק העבודה והוא נהגה לראשונה בארצות הברית בשנות השבעים. משתמשים במונח גם במובן של חוסר אפשרות לניעות בעולם העבודה בשל "מבנה יחסי הכוח ומבנה ההזדמנויות הארגוני במקומות העבודה" (יזרעאלי, 1999). תקרת הזכוכית היא "מחסום שקוף, בלתי נראה, המונע ממרבית הנשים להתמקם בעמדות בעלות השפעה, בצמרת, במוקד קבלת החלטות" (סער, 2008). בישראל הוא רלבנטי בעיקר לנשים הגמוניות, על פי רוב אשכנזיות ומבוססות כלכלית (שם). בהקשרים של קבוצות מוחלשות, תקרת הזכוכית היא כמעט נתון מובנה, בשל יחס החברה כלפיהן ואפליה מובנית. נוסף על כך, נשים עם נכויות מעידות כי בהקשר של תעסוקה הן חוות את הנכות כמעין תקרת זכוכית, כ"מייצרת הגדרה ציבורית, כמייצרת הדרה ציבורית וכמייצרת סטריאוטיפים" (Mason, 2004: 166-167).

אמנם המושג תקרת הזכוכית מתאר עצירה של נשים בדרגים גבוהים ובתפקידי ניהול, אך כדאי לזכור כי במקרה של קבוצות מוחלשות, עבודות צווארון ורוד והעסקת מורות עם מוגבלות מתאים גם המונח ההפוך, מהעבר השני של עולם התעסוקה: רצפת הבוץ, sticky floor. המונח מתאר מצב של תנאי העסקה פחותים, בדרגות נמוכות ובדרגות ביניים, בשל אפליה מכוונת ודרכי טיפול מוסדי. ההיתקעות ברצפת הבוץ היא חסרת מוצא בדרך כלל, כפי שמתארת המשפטנית יפעת ביטון: "זו אפליה שמאפיינת נשים מזרחיות שעובדות בעבודות דחק, ללא שמירה על זכויות סוציאליות

בסיסיות, הגנה מפני ניצול או הבטחת תנאים פיזיים ראויים" (ביטון, 2010). ברצפת הבוץ נמצאות כשליש מהנשים בישראל, המשתכרות שכר מינימום ופחות מכך. נשים אלו עובדות בחלקי משרות, לעיתים בכמה עבודות, ומייצגות את המגוון התרבותי – מזרחיות, פלסטיניות, אתיופיות, רוסיות. כאן נכללות אף נשים עם מוגבלות – גם אם הן משכילות, בעלות תארים ותעודות – הן חשופות לתנאי עבודה לא מגנים, שבהם אפליה וסיכון לעוני (דלומי, 2017; רביב ובנימין, 2017) ונתונות במצב שאין ממנו מוצא.

במציאות ההעסקה של מורות בארץ, מציאות שבה כל מורה חמישית היא עובדת קבלן, גם אם היא בעלת תארים אקדמיים וניסיון מקצועי (בן עמי, 2016), חשופות מורות רבות ובכללן המורות החירשות לניצול ולהעסקה פוגענית. מצב זה ממקם אותן קרוב יותר לרצפת הבוץ מאשר לתקרת הזכוכית.

הצעות לפעולה

לקות הופכת לחסם ולסטיגמה משום שהיא נשפטת כסטייה מהנורמה, ובמקרה של מורות חירשות, סטייה מהנורמה של האדם השומע ושפתו המדוברת. בתוך מערכת חברתית הממיינת גופים בהיררכיות של פריבילגיה וכוח, מוגבלות היא קטגוריה של שונות המסומנת כסטייה גופנית, כנחותה וכאחרת, מתוך השלטה של מערכת כללים תרבותיים (Garland-Thomson, 1996). המערכת קובעת איך גופים צריכים להיראות ולפעול ומתאימה אותם למודל האנשים הבריאים, וזוהי יכולתנות (ablism). את האנשים החירשים המערכת מנסה להתאים למודל האנשים השומעים, וזוהי שמיעתנות (audism). על פי גרלנד-תומסון, יש לבחון את חוויית החיים עם נכות כקשורה לחיי קבוצת מיעוט, דרך מודל חברתי פוליטי של שוליות והדרה, ולדחוק הצידה את השפה של המודל הרפואי התופשת את הלקות כפתולוגיה, ובעיקר כטרגדיה אישית (שם).

מורות חירשות חוות מצב מתמשך של אפליה והדרה. זוהי מעין מדיניות בלתי רשמית המיושמת במערכת, בכל הרמות והמסגרות. אף שהוכשרו כמורות לכל דבר, הן אינן מוצבות במערכת הכללית של החינוך הרגיל או במסגרות חינוך מיוחד, אלא מיועדות לעבוד עם ילדים חירשים וכבדי שמיעה בלבד, מופנות אך ורק לנישה מסוימת במערכת. הן מנותבות ומוכוונות באופן שונה, הן ברמת המקרו – בדרכים מבניות וממסדיות, הן ברמת המיקרו – במפגש עם מנהלות, מפקחות ונושאי תפקידים. הן ממוצבות במשרות חלקיות, שאינן מאפשרות קידום ומועסקות לעיתים קרובות בתנאים שוחקים דרך מערכות העסקה משניות. דפוסי העסקה אלה פוגעים בשוויוניות, ומייצרים מציאות תעסוקתית עגומה.

על המורות החירשות להיאבק על מקומן ולשמור על זכויותיהן כנשים מפרנסות ועובדות, זכויותיהן לקידום, לייצוג הולם ולשוויון הזדמנויות בעולם העבודה. הדיכוי שהן חוות מחבר אותן לתודעה הפוליטית ולהשתייכות לקבוצת החירשים, על תרבותה הייחודית.

למוגבלות יש מחיר כלכלי כבד וכדי לשנות את המחיר צריך לנתץ תפישות עולם. מדובר במלאכה מורכבת, אולי סדיזיפית, הנחוצה להיעשות. בדרך לחינוך שוויוני ולהעסקה שוויונית של מורות חירשות יש ליישם כמה צעדים:

א. השפה שלי, התרבות שלנו

היכולת לתקשר עם התלמידים בשפתם היא קריטית בעבור המורות. שרה מתארת את המצב בכיתה שלימדה: "ילדים קשובים, מצביעים. הם מבינים אותי, כי שפת הסימנים שלי טובה. זו שפה ראשונה שלי, מהבית".

המאבק על השפה הוא יותר ממאבק סימבולי. אין מה לחשוב על קידום של מורות חירשות וחינוך לחירשים, כל עוד נשללת האפשרות להשתמש בשפה הטבעית, הנכונה והנוחה בעבורם. בעבור המורות החירשות שפת הסימנים הטבעית היא שפת אם (מאיר, 2007). ככל שהמערכת תקבל את השפה, ישתפר מעמדה. אם תתקבל שפת

הסימנים, למורות תהיה יותר עבודה, והן השגרירות הראשונות שלה. נוסף על כך, תהיה נראות מוגברת לתרבות החירשים וקבלה שלה. הדרך לשילוב מיטבי בשוק העבודה ובחברה עוברת בשפה.

ב. לאכוף את החקיקה

פעולות חקיקה מבקשות לייצר את התיקון המיוחל בסביבה ובחברה, למזער את נזק הבורות והדעות הקדומות, ולהגדיר את האחריות של החברה ליצירת עולם עבודה מונגש. קיים צורך דחוף להעסיק יותר מורות ומורים חירשים. הרבה יותר. במשרד החינוך השיקו בשנת 2015 תוכנית בשם "ללא גבולות – שילוב מורים עם מוגבלות" אך במשך שלוש שנים הצטרפו למערכת פחות מחמישים מורים (נועם, 2018). הכוונה טובה, היישום היה לוקה בחסר. ב-1 בינואר 2017 נכנס לתוקף תיקון מספר 15 לחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. על פי התיקון מעסיקים גדולים חייבים לדאוג לייצוג הולם של אנשים עם מוגבלות משמעותית בקרב העובדים. שיעור הייצוג ההולם נקבע על 5 אחוזים מכוח האדם המועסק. זהו צעד נכון וטוב, בדרך לשילוב אנשים עם מוגבלות. בישראל כ-180 אלף מורות ומורים (זרד, 2019) ולפיכך 5 אחוזים מהם אמורים להתגלם בכ-9,000 מורים ומורות עם מוגבלות המועסקים במערכת. אולם הנתונים משנת 2018 מגלים כי במערכת החינוך הייצוג הוא ברמה נמוכה, בין 2 ל-3.5 אחוזים (נתוני נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, 2020).

יש להשקיע השקעה גדולה יותר בהכשרת מורות ומורים חירשים ובקליטתם המסודרת במערכת החינוך. החוק צריך להיות מוכוון ליצירת נורמות העסקה רחבות יותר עבור אנשים עם מוגבלות, הן מבחינת סוגי התפקידים והן מבחינה כמותית (Oliver, 1983).

מורות ומורים חירשים הם סוכנים של שינוי – בעבור מורות ומורים עמיתים, בעבור ההורים, וכמובן בעבור הילדים – הן שומעים הן חירשים.

המורות החירשות המשתתפות במחקר רואות את קליטתן המלאה במערכת כביטוי לקידום החברתי והפוליטי של קבוצת החירשים, שאליה הן רואות עצמן שייכות. הן מבקשות לייצג את צורכי הילדים והאנשים החירשים וביכולתן לקדם את השינוי המיוחל. קבלה ומודלינג חיובי הם מושגי יסוד המבקשים להיראות ולהיעשות, ומעצבים את השינוי המושגי המתבקש בהקשר המעשה החינוכי.

ג. להתאים ולהנגיש את הסביבה

גם לאחר שקולטים מורות ומורים חירשים למערכת, חשוב לתת תשומת לב לאמצעי ההנגשה. בשנים האחרונות תחום ההנגשה והטכנולוגיות הזמינות התקדמו מאוד. ועדיין, יש דברים פשוטים שאפשר וצריך לעשות ושאינם נעשים. מעסיקים אינם מחויבים על פי חוק לספק את התאמות לאנשים חירשים וגם המדינה אינה לוקחת אחריות על הנגשה ספציפית לחירשים.

לדוגמה, במערכת החינוך, אם תלמיד לקוי שמיעה לומד בכיתה רגילה, חייבים לספק מבנה אקוסטי לכיתה. לצורך כך חוברים משרד החינוך, משרד הבריאות, הרשות המקומית ומשרד השיכון והבינוי. באקדמיה בישראל יש כיום מספר הולך וגדל של מרצים ומרצות חירשים, המלמדים שיעורים פרונטליים באמצעות תרגום או תמלול של דבריהם משפת סימנים לדיבור ולהיפך. יש גם אמצעים טכנולוגיים זמינים להפעלה, החל מהאפשרות לתמלל שיחות זום וכלה בהקראת מסמכים או הכתבה למחשב. יש פתרונות רבים ויעילים לשילוב מלא, צריך רק להבין שהם חשובים ולשלב אותם בשטח, בכיתות. מצב כזה יאפשר למורות ולמורים חירשים לעבוד ולא יהיה אפשר לסלק אותם בטענה שהלקות מפריעה לתפקודם.

ד. להיאבק על תנאי העסקה

נקודה חשובה, שלא עלתה מספיק בדבריהן של המורות המשתתפות, היא הצורך בפעולה ברורה למען תנאי העסקה טובים יותר. אף אחת מהמשתתפות לא דיברה

ישירות על כסף, על בעל מפרנס או על המצב הכלכלי בבית. הן דיברו יותר על ההיבט הפוליטי של החירויות. הן אינן פעילות למען תנאים, שכר או קביעות באותה עוצמה שבה הן פעילות למען קבוצת החירשים, זהותה ותרבותה והצורך לקדם את מאבקה, בהם מאבק השפה. גם הסיסמה "לא צדקה אלא צדק" משרטטת כיוון כזה. נוטשת את הצדקה המגולמת במעוות ממשיות ושואפת אל הצדק, הרעיוני והאידיאלי. הרעיונות חשובים יותר מן החומר. אבל הגיע הזמן שנשים לב גם לחומר. לכאורה ההתמקדות ברוח ולא בחומר היא פריבילגית. אבל לא. יש כאן דבר מה שקשור להצטלבות החזקה והעמוסה של מוגבלות, מגדר ומעמד. בסופו של יום, המוגבלות צובעת את הכול.

ה. 'לברוא עולם חדש'³

שנת 2020 מסתמנת כשנה עם משבר בריאותי וכלכלי עולמי מתגלגל שכמוהו לא חווינו מעולם וסופו מי ישורנו. דווקא בתקופה כזאת כדאי לזכור ולהישיר מבט לעובדות הבסיסיות. בבאוס הנוכחי נשים הן הראשונות להיפגע, ונשים מוחלשות או נשים עם מוגבלות נפגעות יותר. דווקא כעת חשוב לחזור ליסודות: לפעול למען העסקה שוויונית, אחריות של המדינה והגנה על העובדות. על החברה כולה מוטל לשנות את החשיבה, לנתץ תפישות עולם ולעבור מתיקון הפרט לתיקון הכלל. יש לעבור "מתפישה שהפרט הוא שצריך להתאים עצמו לנורמות החברתיות המקובלות – אל דרישה מן החברה להתאים עצמה למי שעד כה התעלמה מקולם ומצרכיהם" (מור, 2012: 110). המורות החירויות אינן משלימות עם היחס הממסדי הקובע את מיקומן כשולי, וממשיכות להציב מול ההגמוניה את רצונן האישי

³ מתוך כותרת מאמרה של שירן, ו' (2007). "לפענח את הכוח, לברוא עולם חדש". בתוך: לאחותי, פוליטיקה

פמיניסטית מזרחית (שלומית ל', עורכת) עמ' 25-39

והקבוצתי ולהיאבק למען חזון. לנוכח החברה המדירה אותן, ובתנאים של שחיקה וצמצום, דיבורן הופך פוליטי. זהו הידע הייחודי שיש להן אודות המבנה החברתי, אודות יחסי הכוח, ואודות הצורך שלהן בייצוג ובהשפעה. קולן של המורות החירות חשוב שיישמע.

מקורות

אוליבר, מ. (2016). הפוליטיקה של ההנכיה: גישה סוציולוגית. בתוך: ש. מור, נ. זיו, א. קנטר, א. איכנגרין ו. מזרחי (עורכים). לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 57-81). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

אייזנמן, י'. (2019). לקט נתונים בנושא לקויי שמיעה בישראל לרגל יום השמיעה הארצי, מתוך הסקר החברתי 2017. אוחר מתוך אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/072/19_19_072b.pdf

אלמוג, נ'. (2018). "משהו כאן עוצר אותי" סטודנטים עם מוגבלויות בישראל – מדיניות, שיח ופרקטיקה. קשת – כתב עת למדעי הרוח והחברה, 31-65.

אלפסי-הנלי, מ'. (2017). מעסיקים של עובדים עם מוגבלות בישראל: עמדות, אתגרים וצרכים. ביטחון סוציאלי, 102, 21-58.

ביטון, י'. (2010). "יום האשה? ואיפה ליליאן פרץ?". Ynet.

ביטון, י'. (יולי 2013). שוויון פרחי כשוויון לפרחות: מרחב המחיה של פרחא אמזלג. מבזקי הארות פסיקה (13).

בן עמי, ל'. (2016). כמה מורות קבלן יש? המטה למען העסקה הוגנת של מורות ומורים. אוחר מתוך <https://sites.google.com/site/morotmorim/mmry>

נועם, ד'. (2018). לא מספיק בשילוב מורים עם מוגבלות: "דרוש סיכוי שווה". ישראל היום. 29 באוגוסט.

דגן-בוזגלו, נ' וחסון י'. (2014). פערי שכר בין נשים וגברים במגזר הציבורי – ניתוח מגדרי של דו"ח הממונה על השכר במשרד אוצר לשנת 2013. מרכז אדוה.

דו"ח שנתי של המוסד לביטוח לאומי (2018).

דלומי תורתי, א'. (2013). בין העולמות: סיפוריהן של נשים חירשות וכבדות שמיעה בעולם העבודה והחינוך בישראל. חיבור לשם תואר דוקטור, לימודי מגדר, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

דלומי, א'. (2017). ליזום חוק שחובה לקבל חירש" נשים חירשות וכבדות שמיעה - בעולם העבודה בישראל. ביטחון סוציאלי, גל' 102, 359-399.

הרצוג, א' ולדן, צ'. (2010). על גב המורות - כוח, מגדר וחינוך. כרמל.

ווגל, ג', שרוני, ו'. (2009). הלכות נכנסת לכל פינה - פרספקטיבות של מורים עם ליקויי למידה. דפים, עמ' 73-47.

זיו, נ' גלעד ד'. (2016). שכר מינימום מותאם, כלכלת שוק והבניה חברתית של מוגבלות. שגית מור, נטע זיו, אדוה איכנגרין וניסים מזרחי (עורכים: 2016), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 90-82). תל אביב: מכון ון ליר / הוצאת הקיבוץ המאוחד.

זרד, א'. (2019). המורים במערכת החינוך בישראל. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל. אוחר מתוך https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/fa83866a-6e5b-e911-80e9-00155d0aeabb/2_fa83866a-6e5b-e911-80e9-00155d0aeabb_11_13503.pdf

חירשות וכבדות שמיעה (2020). דף מידע של משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים בנושא זכויות אנשים עם חירשות ולקויות שמיעה ובני משפחותיהם. אוחר מתוך משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים: <https://molsa.gov.il/DataBase/Pages/DeafRightsSearch.aspx>.

יזרעאלי, ד'. (1999). המיגדור בעולם העבודה. ב- ד' יזרעאלי, מין, מיגדר, פוליטיקה (עמ' 215-167). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

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

מאיר, ע', סנדלר, ו'. (2004). שפה במרחב. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

מור, ש'. (2012). שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות בתעסוקה – מתיקון הפרט לתיקון החברה. עיוני משפט, ל"ה (97).

מזכירות הממשלה, (2020). החלטה מספר 591: הבטחת שימור ופיתוח שפת הסימנים הישראלית. תאריך פרסום: 29.11.2020

https://www.gov.il/he/departments/policies/dec591_2020

נועם, ד'. (2018). לא מספיק בשילוב מורים עם מוגבלות: "דרוש סיכוי שווה". *ישראל היום*. 29 באוגוסט.

נתוני נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (2020). נכון ל-1.10.2020. נתקבלו בשאלתה לנציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.

סער, צ'. (2008). בין תקרת הזכוכית לרצפת הבוץ. הארץ. תאריך פרסום: 11.11.2008
פלאוט, א'. (2007). מה נשתנה? ההיסטוריה של מסגרות החינוך לתלמידים עם ליקוי בשמיעה בישראל 1932-2005. תל אביב: מכון מופ"ת.

פלדמן, ד' בן משה, א'. (2007). אנשים עם מוגבלויות בישראל 2007, דו"ח השוואתי: מבט רב שנתי והשוואה בינלאומית. משרד המשפטים נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.

צמרת-קרצ'ר, ה' הרצוג, ח' חזן, נ' בסין, י' ברייר-גארב, ר' ובן-אליהו, ה'. (2019). מדד המגדר – אי שוויון מגדרי בישראל. ירושלים: מכון ון ליר.

קוק דבדוביץ, פ'. (2010). השתלבות אנשים עם מוגבלויות בשוק העבודה בישראל. הכנסת. מרכז מחקר ומידע.

רביב, א' ובנימין, א' (2017). "תקנת שכר מינימום מופחת לעובדים עם מוגבלות: מחקר השוואתי בינלאומי". בתוך: ביטחון סוציאלי, גל' 102, עמ' 145-185.

<https://www.btl.gov.il/Publicatio>

- שירן, ו' (2007). "לפענח את הכוח, לברוא עולם חדש". בתוך: לאחותי, פוליטיקה פמיניסטית מזרחית (שלומית ל', עורכת). תל אביב: בבל. עמ' 25-39.
- שרוני, ו' ווגל, ג'. (2006). תפקודם של מורים עם ליקויי למידה בהוראה. מכללת בית ברל.
- Ferri, B. A. (2005). Teachers with LD: Ongoing Negotiation with Discourses of Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 62-78.
- Ferri, Beth A., Connor, David J., Valle, Jan, & Volpitta, Donna (2005). "Teachers with LD: Ongoing Negotiation with Discourses of Disability". *Journal of Learning Disabilities*, 38:1, 62-78.
- Gabel, L. S. (2001). Wash My Face With Dirty Water. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 31-47.
- Garland-Thomson, R. (1996). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: UP.
- Gor Ziv, H. (2015). Education of Deaf Children in Israel: A case of marginalizing a minority group. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2015-Jun. Pp. 268-291.
- Mason, M. G. (2004). *Working Against Odds: Stories of Disabled Women's Work Lives*. Northeastern University Press.
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan.
- Olney, F. M. (2003). Out of the Disability Closet: Strategic Use of Perception Management by Students With Disabilities. *Disability and Society*, 18(1), 35-50.
- Riddick, B. (2003). Experiences of Teachers and Trainee Teachers Who Are Dyslexic. *International Journal Inclusive Education*, 7(4), pp. 389-402.
- Valle, W. Jan, Solis, Santiago, Volpitta, Donna, & Connor, David, J. (2004). "The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of 'coming out'". *Equity & Excellence in Education*, 37, 4-17.