

ילדים עיוורים וילדים רואים עם אמהותיהם: התפתחותן של מיומנויות שיחה

ל.ס. קיקליס, פ.מ. פרינץ

תרגום: דינה דלבר

L.S. Kekelis, P.M. Prinz, "Blind and Sighted Children with Their Mothers: The Development of Discourse Skills",
Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol. 90, No. 5, Sep-Oct 1996, pp. 423-435.

מחקר זה בחן את השפעות העיוורון על דפוסי השיחה של משפחות ועל התפתחותן של מיומנויות שיחה, והעריך את יכולתם של ילדים להגיב באופן תואם לשאלות ולהוראות. שיחותיהם של ארבע אמהות וילדיהן העיוורים והרואים, בגילאי 27-36 חודשים, נותחו במהלך שלוש פגישות משחק בבתיהם. במהלך המחקר בן שבעת השבועות נחקרו פרמטרים דיבוריים, שכללו את אורך סבב שיחתם של הדוברים, האיזון בין תרומתם של השותפים לשיחה, והשימוש שעשו האמהות בשאלות ובהוראות. ניתוחי חילופי הדברים העלו, כי אורך סבב הדיבור הממוצע של הילדים הרואים ושל אמהותיהם היה שווה, אולם אורך סבב דיבורם של הילדים העיוורים היה קצר יותר במידה ניכרת מאשר זה של אמהותיהם.

השפה. חיוכי התינוקות, מבטיהם ותנועותיהם מושכים את תשומת לב ההורים ומבססים אותה. לא זו בלבד שמבטם של הילדים יוזם חילופי דברים, אלא הוא גם מנווט את מוקד השיחה. ההורים מתבוננים למקום שבו מתמקדות עיני הילדים ומדברים על אותם תחומי עניין מיידיים וזמינים (פיליפס, 1971).

רמזים ראייתיים יכולים גם הם לסייע למטפלים להבין את נסיונות התקשורת הראשוניים של ילדיהם. מבטם ותנועותיהם אלה של הילדים מסייעים להצר את טווח הנושאים האפשריים ולהבהיר את משמעות התבטאויותיהם הבלתי ברורות והלא-מושלמות. כשחלה אי-הבנה, מושג התיקון בדרך כלל ע"י אמצעים ראייתיים (גולינקוף, 1986).

בהכירם בחשיבותו של מידע ראייתי בתקשורת הראשונית, בחנו החוקרים את השפעת העיוורון על התפתחות השפה. רוב המחקרים בדקו את רכישת יסודות השפה ע"י ילדים, יסודות שנשאבו מהערכות התפתחות שיועדו לילדים רואים (הול, קיקליס וביילי, 1984). מיומנויות פונולוגיות (מילס, 1983), מילוניות (ביגלו, 1987; דנליאה, 1989; ארווין, 1983),

התקשורת בין הורים ותינוקות או ילדים קטנים ממלאת תפקיד חשוב בהתפתחות השפה. במהלך פעילות חברתית עם ההורים לומדים התינוקות דרכים ליזום ולקיים תקשורת, וילדים קטנים לומדים כיצד לבטא את רצונותיהם ורעיונותיהם (ברונר, 1982; קיי, 1982; שאפר, 1984; סטרן, 1977).

התקשורת הראשונית מגדילה גם את תחושת היכולת של ההורים בתפקידם כמטפלים, ומחזקת ומבססת את מעורבות ההורים בחיי ילדיהם בדרכים המקדמות התפתחות (גולדברג, 1977). כשמדובר בילדים, שאת כוונותיהם קל לפרש ואשר את צרכיהם קל למלא, יכולים ההורים בקלות רבה יותר להגיב במהירות וביעילות. אולם, כשמדובר בילדים שאת כוונותיהם קשה להסיק ואשר את צרכיהם קשה למלא, הופך תפקיד ההורים בתקשורת לתובעני ולקשה יותר (פילד, 1980; גולדברג, 1977).

הראייה ממלאת תפקיד משמעותי בתקשורת ראשונית זו, ומסייעת להורים ולילדים קטנים לחלוק במחשבותיהם ובתחומי העניין שלהם באמצעות

למרות שמחקרי תשומה אלה טוענים, שייתכן שלילדים עיוורים יש פחות הזדמנויות להשתתף בשיחות מורחבות, לא נעשה כל נסיון לבחון את מיומנויות השיחה של ילדים עיוורים באמצעות ניתוחים של חילופי דברים, אשר מעריכים באופן שיטתי את השפה המופיעה באופן טבעי בתקשורת חברתיות, ואת הקשרים בין התבטאויות הדוברים (מקיטיר, 1985; סטאבס, 1983). קל יותר לחקור יסודות תחביריים או סמנטיים, אך יש לאמוד יותר מאשר את הגידול באוצר המילים והשימוש במילים כדי להבין את התפתחות המיומנויות, החשובות לתקשורת מספקת עם ילדים עיוורים. המחקר המוצג במאמר זה נועד לחקור את הקשרים בין תשומה שנתנים ההורים לילדים עיוורים ומיומנויות הלשון של הילדים, וכן לשקול את השפעות העיוורון על יכולתם של הילדים להגיב באופן תואם לשותפיהם לשיחה.

יש לציין, כי מחקרים על שפתם של ילדים נערכים לעתים קרובות עם מספר משתתפים קטן, כדי לתאר את התפתחות מיומנויות השפה בתוך ההקשר של התקשורת, בגלל כמות הזמן הרבה הדרושה לתעד ולנתח את התקשורות (בראון, 1973; קיין, 1977). ניתוחים של התבטאות-אחר-התבטאות ברישומי שיחות אלה, כפי שנעשה במחקר זה, אורכים זמן רב יותר מאשר הגישות הנקודתיות, שבהן השתמשו במחקרים קודמים על ילדים עיוורים. הם ממלאים תפקיד חשוב בכך, שהם מאתרים מיומנויות לשוניות ומאפייני תשומה, המושפעים מעיוורונם של הילדים (וורן, 1994).

המחקר

שאלות המחקר

את המחקר הנחו השאלות הבאות:

1. באילו דרכים מושפעים דפוסי השיחה של אמהות וילדים מעיוורונם של הילדים?
2. האם האמהות פונות בדרישות רבות יותר לתגובות מילוליות והתנהגותיות לילדים עיוורים מאשר לילדים רואים?

מורפולוגיות (דנליאה ואנדרסן, 1992), תחביריות (דנליאה, 1989; פרייברג, 1977) וסמנטיות (ווילסון ופיטרס, 1988) היו במוקד המחקרים הללו. בתחומים אלה נרשמו מספר נקודות דמיון בין ילדים עיוורים ורואים, כגון: תוכן אוצר המילים הראשוני וצמיחת הקשרים סמנטיים במשך התקופה של שתיים-שלוש מילים (ביגלו, 1987; דנליאה, 1989; לנדאו וגלייטמן, 1985).

אמנם המחקרים תיעדו את העובדה, שילדים עם ליקויי ראייה יכולים לרכוש חלק מיסודות השפה בזמן, אולם תוצאותיהם לא תמכו בטענותיהם של חלק מהחוקרים, שהתפתחות השפה אצל ילדים עיוורים מתקדמת יותר, או לפחות שוות-ערך לזו של ילדים רואים (פרייברג, 1977; לנדאו וגלייטמן, 1985; פיאטלי ופלמארני, 1980). יש צורך במחקרים ממושכים על מגוון של מיומנויות לשוניות לפני העלאת טענות מעין אלה.

למעשה, יש הוכחה לכך, שלילדים עיוורים יש קשיים בשימוש נכון בשפה. חוקרים תיארו את לשונם של ילדים עיוורים כמרוכזת בהסעצמם וחסרת רלוונטיות לשיחות המתנהלות, והביעו חשש בקשר להשפעתה של שפה אגוצנטרית כזו על נסיונות השילוב של ילדים עיוורים (אנדרסן, דנליאה וקיקליס, 1993; לנדאו וגלייטמן, 1985).

אנדרסן ועמיתיה (1984, 1993) טענו, כי התשומה (input) של ההורים עשויה למלא תפקיד חשוב בדפוסי התקשורת הנרכשים ע"י ילדים עיוורים. קיקליס ואנדרסן (1984) מצאו, כי הורים נתנו יותר שמות וביקשו מילדים עיוורים לתת יותר שמות לחפצים; אולם, שלא כמו הורים לילדים רואים, לא המשיכו הלאה עם הערות ושאלות על מידע נוסף בהקשר לחפצים אלה. הם גם דיווחו, שאמהות מפיקות שרשרת ארוכה של הוראות, שכוונתן לעודד את הילדים העיוורים לחקור את סביבתם ולתרגל מיומנויות מוטוריות, כגון: זחילה והליכה. נמצאו התאמות דומות בתשומה של מורים ומבוגרים נוספים, מה שמעלה את ההשערה, שייתכן שדפוסי תקשורת אלה מושפעים מהיעדר משוב ראייתי מצד הילדים.

3. האם עיוורון משפיע על דפוסי התגובה של ילדים צעירים?

השיטה

המשתתפים

המשתתפים היו שני ילדים עיוורים (רובי והארי) ושני ילדים רואים (הילארי וגייק) ואמהותיהם. כל ארבעת הילדים היו לבנים, בריאותם הכללית תקינה ונעדרי נכויות נוספות; הם באו ממשפחות של המעמד הבינוני, הדוברות אנגלית רהוטה; לילדים העיוורים לא היתה אלא תפיסת אור מינימלית. בנוסף, ארבעת הילדים היו באותה רמה לשונית, שנקבעה ע"י הממוצע של אורך משפטיהם (מא"מ). בביקור הראשון היו הילארי ורובי ברמת "בראון III" (כשאורכם הממוצע של משפטיהם היה בין 2.5 ל-3.0), בעוד שגייק והארי היו ברמת "בראון IV" (כשמא"מ בין 3.0 ל-3.5). המא"מ, שהוא מדידה של התפתחות התחביר שפותח ע"י בראון (1973), מציין את אורכו הממוצע של המשפט של הילד, ומהווה דרך יעילה להשוות בין ילדים בשלבים הראשונים של התפתחות השפה.

רובי והארי אובחנו כעיוורים בלידתם. האבחנה אצל רובי היתה אנאופתלמיה, אולם הגורם לעיוורונו של הארי לא נקבע באותו זמן. הוריהם של שני הילדים קיבלו תמיכה מן ה"קרן לתינוקות עיוורים" – תוכנית התערבות ביתית המשרתת את צפון קליפורניה, שייתכן שהיתה אחראית לתדמיתם ההתפתחותית המוצלחת.

מהלך המחקר

הילדים ואמהותיהם נצפו בבתיים אחת לחודש במשך שבעה חודשים. חילופי התקשורת ביניהם במהלך אותו ביקור הוקלטו על קלטות אודיו ווידיאו. המידע שנאסף מראיונות שנערכו במהלך הביקורים נוצל להגדרת מערכת פעילויות משותפות, שבה ישותפו האמהות והילדים. הכוונה היתה לגרום למידה מסויימת של אחידות באיסוף הנתונים מכל משפחה, ולהניח למשפחות להשתתף בפעילויות שהיו חלק מן השגרה היומיומית שלהן.

הילדים ואמהותיהם נצפו כששיחקו בצעצועים, דבר המהווה את הפעילות הפופולרית ביותר של בני שנתיים (האווי, 1981). במהלך הביקור השני, הרביעי והשישי הוצג אחד הצעצועים הבאים: ארבע קופסאות של Play Doh, סט רפואי של "פישר פרייס", ובובת תינוק עם מערכת בגדים וכלי מטבח. הסדר שבו הוצגו הצעצועים בפני כל משפחה היה מקרי.

שלושים דקות של תקשורת אס-ילד, המתחילה בהצגת הצעצועים, תועתקו מקלטות האודיו. התקשורות המוקלטות בווידיאו נוצלו לבדיקת התעתיקים, מאחר שהמידע ההקשרי, המצוי בקלטות הווידיאו, סייע לחוקרים לפענח חלקים בלתי-ברורים בקלטות האודיו. קטעים מן התעתיקים, שהיו בלתי מובנים לאחר שנלמדו קלטות הווידיאו, נבדקו יחד עם האמהות, שעפ"י היו מסוגלות לתרגם את דיבור ילדיהן.

ניתוחים

הניתוחים של המידגמים הלשוניים העריכו שלושה משתנים: (1) דפוסי השיחה של הצמדים אס-ילד; (2) שאלות האם והוראותיה; (3) תגובות הילדים לשאלות אמהותיהם והוראותיהן. מדידת משתנים אלה הוגדרה כלהלן:

דפוסי שיחה. דפוסי ההשתתפות בשיחה אצל כל צמד נמדדו ע"י:

1. מספר ההתבטאויות שהופקו ע"י המשתתפים בכל פגישה שתועתקה;
2. אורכו הממוצע של סבב הדיבור של כל דובר, שחושב ע"י חילוק סך כל מספר ההתבטאויות שנאמרו ע"י כל דובר במספר הפעמים שדיבר בכל פגישה.
3. חוסר השוויוניות בתרומות הדובר, שנמדדה ע"י חילוק מספר ההתבטאויות שנאמרו ע"י הדובר הדומיננטי במספר ההתבטאויות שנאמרו ע"י הדובר הלא-דומיננטי בכל צמד במהלך הפגישות שתועתקו (מקי'דונלד ופיין, 1982).

שאלות האמהות והוראותיהן. בקשות מידע ובקשות למעשים מהוות נתח משמעותי מן השפה המדוברת

4. שאלות דיווח מספקות עובדות, שייתכן שהילד עדיין אינו יודע, כמו ב"הפטיש הזה לא מתאים לכאן, נכון?"

5. בקשות להבהרה מורכבות מסימני הבהרה, כגון: "מה?" "הה?" וחזרות חלקיות על מה שאמר הדובר מקודם (הילד, למשל: "אני שם סוכר על הקטשופ". האם: "סוכר על הקטשופ?"); או הרחבות של התבטאויותיו הקודמות של הדובר (הילד, לדוגמה: "אני רוצה שתקימי אותה". האם: "אתה רוצה שאקים אותה בדיוק כאן?"). שאלות אלה מצויות בשימוש כאשר ההורים או מטפלים אחרים אינם שומעים או מבינים את דיבורם של הילדים, מופתעים מדיבורם של הילדים או פשוט רוצים להמשיך לשוחח (קורסארו, 1979).

הוראות הן דרישות שמטרתן היא לפקח על התנהגות או להפיק מטרות או שירותים מצד המאזין (ארווין-טריפ וגורדון, 1986). משתמשים בהן לעתים קרובות יותר עם ילדים קטנים מאשר עם השותפים הגדולים יותר ובעלי היכולת. בגיל צעיר לומדים הילדים, שהוראות ניתנות להעברה ע"י מגוון רחב של צורות משפט (ארווין-טריפ, 1977; ארווין-טריפ, סטרייג', לאמפרט ובל, 1987). השגרה שבה ממולאות דרישות חבויות שתורגלו היטב מסייעת לילדים להבין ולהגיב בהתאם.

הקטגוריות למיון סוגי הדרישות השונים מוצגות להלן. הן נוצלו ע"י ארווין-טריפ (1977) כדי לחקור את הבנת הדרישות ומילויין ע"י ילדים רואים. הדוגמאות לקוחות מהתעתיקים של המחקר הנוכחי.

1. דרישות המבוטאות כציוויים כוללות בדרך כלל פועל וחפץ, כגון: "הנח את ה־Play Dough שלך".
2. דרישות המבוטאות כשאלות מבקשות תגובות התנהגותיות מצד המאזין. הפעולה הרצויה – ולעתים קרובות, מבצע הפעולה – מושמטים, למשל: "אתה יכול להבין מה (תוך התייחסות לערכה רפואית) שייך לאן?"

עם ילדים קטנים. ילדים עם ליקויים חושיים מקבלים אף כמות גדולה יותר של שאלות והוראות (קרוס, ג'ונסון-מוריס ונינהאייס, 1980; קיקליס ואנדרסן, 1984). השכיחויות של שני חלקי התשומה חושבו בפגישות שתועתקו.

שאלות ניתן להביע במגוון רחב של צורות משפט (למשל: שאלות ה"מה", "היכן", "מת", או "כיצד"); שאלות של כן-לא; ושאלות-קביעות: "אתה בא הערב, נכון?" – המהוות דרישות לאימות, הנוספות בסופם של משפטי הצהרה. הן משמשות גם מגוון של פונקציות (כגון: בקשה להבהרה, הוצאת מידע ומתן מידע). ברוב מחקרי התשומה נקבעו אחוזי השאלות שנשאלו ילדים מתוך תשומת לב מעטה, אם בכלל, לפונקציות שהן מילאו.

שאלותיהן של האמהות סווגו בעזרת שיטת הסיווג של מק'דונלד ופיאן (1982). שיטה זו מתמקדת בפונקציות של התבטאויות האמהות ומבחינה בין שאלות אמיתיות לשאלות בדיקה. שאלות אמיתיות הן בקשות כנות השואבות מידע, שאינו מצוי בידי הדובר, בעוד ששאלות בדיקה דורשות מידע שהדובר, שכבר יודע לשאבו, מציגו כמידע של הילד (הולצמן, 1971; פיין, 1992). עם שאלות אמיתיות יש לשומע מרחב פעולה גדול יותר להגיב ולספק מידע, שאין לדובר. שאלות בדיקה, לעומת זאת, טומנות בחובן מידה רבה יותר של הגבלה על השומע. הקטגוריות לסיווג שאלות האמהות מוצגות להלן, יחד עם דוגמאות של כל סוג שאלה מהתעתיקים.

1. שאלות בדיקה מפיקות מיצגים של הידע של הילד. לדוגמה: "האם אתה יודע מה הרופא עושה עם הפטיש הקטן?"
2. שאלות אמיתיות מפיקות מידע שרק הילד יודע, ומכוונות אל רגשותיו של הילד, הפנטזיות שלו, או פירוש האירועים, כמו בשאלה: "איפה אתה רוצה את הזריקה שלך?"
3. שאלות משקפות מגיבות על מעשיו או על דיבורו של הילד, ומחזירות את סבב הדיבור לילד, בלי לתרום מידע חדש, לדוגמה: "את מברישת את השיער של הבובה, נכון?"

3. דרישות המבוטאות כהכרזות של צרכים מבטאות את צרכיו או רצונותיו של הדובר, כמו ב"אני צריך זריקה כדי להרגיש יותר טוב".

4. דרישות המבוטאות כפקודות סמויות המוצגות בשאלות, שבהן המבצע והחפץ הם ברורים, כגון: "אתה יכול לתקן אותי?"

5. דרישות המבוטאות כרמזים, כמו "ממש קר כאן", הן עקיפות ודורשות ידיעה משותפת של המצב, כדי שאפשר יהיה לפרשו בצורה נכונה. לא נרשמו דוגמאות לדרישות מסוג זה במחקר הנוכחי.

6. דרישות המבוטאות כמתן רשות יכולות להיות בצורה של שאלות, הדורשות מהמאזין לבצע פעולה (כמו ב"אפשר לקבל קצת קלייז") או בצורה של הכרזות, המעניקות למאזין רשות לבצע פעולה (למשל: "אתה יכול לעבור לשלי").

7. הכרזות של מחוייבות ברורה דורשות מהמאזין לבצע פעולה, כמו ב"אתה צריך לחלוץ את הנעליים אם אתה רוצה לעלות על הספה".

תגובות הילדים לשאלות ולהוראות. במחקרים על ילדים רואים תיעדו החוקרים את העובדה, ששאלות ההורים ודרישותיהם השפיעו על סוגי התגובות של הילדים, כמו גם על שפתם של הילדים ועל התפתחותם הקוגניטיבית (נלסון, 1973; שכטר, 1979). הקשרים בין פונקציות תשומה אלה לבין תגובותיהם של ילדים עיוורים ורואים נבדקו במחקר זה.

שאלות טומנות בחובן דרישה גבוהה לתגובות רלוונטיות (שגלוף וזאקס, 1973). אצל ילדים רואים בני שנתיים ושלוש סביר יותר, ששאלות יעוררו תגובות תואמות מאשר משפטים הצהרתיים (קיי וצי'ארני, 1981; אולסון-פולרו וקונפורטי, 1983). כדי לקבוע את השפעת העיוורון על התגובות של ילדים, בדקו החוקרים את תגובות הילדים העיוורים והרואים לשאלות אמהותיהם. הקטגוריות שלהלן שימשו לניתוח תגובות אלה:

◆ תגובה מילולית התואמת את השאלה:

אם: הו, דוקטור, מה המספר (טמפרטורה) עכשיו?

ילד: שתיים.

◆ תגובה מילולית שאינה תואמת את השאלה:

אם: מה אמרת לפני רגע? (תוך התייחסות למשפט בלתי מובן).

ילד: זה דבר (תוך התייחסות לבקבוק קטשופ שהילד הרים, לא למשפט הקודם של האם).

◆ אין תגובה מילולית לשאלה:

אם: איך הלב שלה (של הבובה)?

ילד: (אין תגובה).

אם: היא חיה?

ילד: (אין תגובה).

אם: כן, היא בסדר.

אנדרסן וקיקליס (1984) דיווחו, כי הילדים העיוורים במחקרם הגיבו לעתים קרובות לשאלות בשפה שלא היתה קשורה לנושא השאלה. כדי לחקור הבדל זה בחנו החוקרים תגובות תואמות ובלתי-תואמות לשאלות בנפרד.

הקטגוריות ששימשו לניתוח תגובות הילדים להוראות היו אלה:

◆ תגובה מילולית התואמת את ההוראה:

אם: בוא נלך למצוא את התרופה.

ילד: איפה התרופה?

◆ תגובה מילולית בלתי-הולמת להוראה:

אם: פשוט תעשה את זה איך שאתה רוצה (לסדר חיות צעצוע).

ילד: נבדוק את הכובס (מכונת הכביסה).

◆ אין תגובה מילולית להוראה:

אם: תחזיק את זה.

ילד: (אין תגובה).

אם: בוא נניח את היעה כאן.

מחקרים קודמים בחנו את שכיחותן של השאלות וההוראות בתשומה של ילדים עיוורים, אולם הם לא בדקו את תגובותיהם של ילדים עיוורים לפונקציות תשומה אלו. מחקר זה בדק הן את הסיכוי של תגובות לשאלות ולהוראות והן את הקשר של תגובות הילדים לפונקציות תשומה אלה.

תוצאות

דפוסי שיחה

שכיחויות ההתבטאויות. שני הילדים הרואים הפיקו כמות התבטאויות הדומה לזו של אמהותיהם, אולם הילדים העיוורים דיברו הרבה פחות מאשר אמהותיהם. הנתונים מהילארי וגייק ואמהותיהם ניתנים להשוואה לאלה שהושגו במחקרים אחרים עם ילדים רואים (קרוס, 1977).

אורך סבב הדיבור הממוצע (אסד"מ). היו הבדלים קטנים בין האסד"מים של הילדים העיוורים והרואים. אולם, ההבדלים בין האסד"מים של אמהותיהם היו גדולים יותר. אמהותיהם של רובי והארי הפיקו סבבי דיבור, שהיו ארוכים פי שתיים ויותר מאלה שהפיקו אמהותיהם של הילארי וגייק. האסד"מים של אמהותיהם של הילארי וגייק היו ניתנים להשוואה לאלה שנמצאו במחקרי תשומה אחרים על ילדים רואים (קרוס, 1977; אולסן-פולרו, 1982). יתרה מכך, תרומתם של הילדים הרואים ושל אמהותיהם היתה מאוזנת; סבבי הדיבור שלהם היו קצרים והם הפיקו מספר דומה של התבטאויות במהלך התקשורות שלהם. לעומת זאת, תרומותיהם של הילדים העיוורים ואמהותיהם היו אסימטריות.

חוסר שוויון בתרומת השותפים. סבבי הדיבור של הילדים ואמהותיהם היו בלתי-שווים. בעוד שאמהותיהם של הילדים העיוורים הפיקו מספר התבטאויות, שהיה גדול פי שתיים וחצי ויותר לעומת זה של הילדים, הפיקו אמהותיהם של הילדים הרואים כמעט פי 1.25 התבטאויות יותר מאשר ילדיהן.

שאלות האמהות והוראותיהן

שאלות האמהות והוראותיהן נותחו בנפרד. לפונקציות תשומה אלה יש השפעות משמעותיות, ועם זאת שונות, על השימוש שעושים הילדים בשפה.

שאלות

לא היו הבדלים חד-משמעיים בין סך כל השכיחויות של השאלות בתשומה של האמהות לילדים העיוורים ולילדים הרואים. בין 14-19 אחוזים מן התשומה לרובי, הארי וגייק היו מורכבים משאלות – אחוזים הזהים לכחמישית מן התשומה שנמצאה ע"י קיקליס

ואנדרסן (1984). הילארי, ש-28% מהתשומה שלה היו בצורת שאלות, קיבלה יותר שאלות מאשר הילדים האחרים במחקר.

רוב דרישות האמהות למידע היו בצורת שאלות בדיקה ושאלות אמיתיות. שאלות בדיקה היו למעלה משליש מן השאלות שנשאלו רובי והארי, ושאלות אמיתיות היוו שליש מכל השאלות שנשאלו הילארי וגייק.

הוראות

כשהופרדו סוגי ההוראות השונים לצורך ניתוחם, לא נמצאו הבדלים מוחלטים בין שכיחויותיהם בתשומה של הילדים העיוורים והרואים. כרבע מן התשומה לרובי, הארי והילארי היה הוראות. שכיחות ההוראות בתשומה של גייק, שהיתה נמוכה יותר מזו של הילדים האחרים, היתה ברת-השוואה לאלו שנרשמו במחקרים על ילדים רואים (ניופורט, גלייטמן וגלייטמן, 1977). רוב ההוראות, הן לילדים העיוורים והן לרואים, הוצגו כציוויים ופקודות מוסוות.

תגובות הילדים

תגובות לשאלות

למרות שאנדרסן ועמיתיה (1984) דיווחו, כי ילדים עיוורים מגיבים לשאלות בדיבור בלתי-תואם, הרי שתשובות אלה הופיעו לעתים נדירות במחקר זה. לכן נדונות כאן רק השכיחויות של תגובותיהם התואמות (ת"ת) של הילדים.

הסבירות, ששאלות יפיקו ת"ת היתה גבוהה יותר לגבי הילדים הרואים מאשר לגבי הילדים העיוורים. ואכן, רובי הגיב בת"ת ל-32% מ-93 שאלות, והארי הגיב בת"ת ל-52% מ-97 שאלות, בעוד הילארי הגיב בת"ת ל-72% מ-195 שאלות וגייק הגיב בת"ת ל-80% מ-149 שאלות. האחוזים עבור הילארי וגייק היו ברי-השוואה לאלה של ילדים רואים במחקרם של קיי וצ'ארני (1981).

הסבירות היתה גבוהה יותר שכל הילדים יגיבו בצורה תואמת לשאלות אמיתיות מאשר לשאלות בדיקה [תוצאות אלה תומכות בנתונים של אולסן-פולרו וקונפורטי (1983)]. אולם, שיעורי הת"ת של הילדים

תשומה אלה. הילדים הרואים קיבלו יותר שאלות אמיתיות (שאלות ששאבו מידע לגבי רגשותיהם, הפנטזיות שלהם, או פירושם את האירועים). הילדים העיוורים, לעומת זאת, קיבלו יותר שאלות בדיקה (שבחנו את הידע שלהם לגבי שמות, פונקציות ומאפיינים פיזיים של חפצים שהוצגו במהלך זמני המשחק), אשר משרתות פונקציה לימודית. תוצאות אלה תומכות בהנחה של פיין (1992), ששאלות בדיקה נוטות פחות לקדם שיחות מאשר שאלות אמיתיות. בנוסף, ייתכן שהילדים העיוורים נטו פחות להגיב לשאלות אמהותיהם משום שהשאלות היו מוסוות בסבבי הדיבור של האמהות. כפי שצינו יודר ודייוויס (1990), לשאלות יש יותר סיכוי לעורר תגובות כשהן נשאלות מיד אחרי התבטאויות הילדים. עם פחות משתי התבטאויות לסבב דיבור, נטו אמהותיהם של הילדים הרואים לשאול שאלות, שענו על קריטריון כזה. לעומת זאת, בסבבי הדיבור שנטלו לעצמן האמהות לילדים העיוורים, היו ארבע התבטאויות בממוצע.

הילדים העיוורים לא קיבלו יותר הוראות מאשר הילדים הרואים במחקר זה. לכן, נדרש מחקר נוסף כדי לגשר על הפער בין תוצאות אלו והתוצאות של מחקרים אחרים, שנערכו על ילדים לקויי ראייה ועיוורים.

ההשלכות לגבי השילוב

הילדים העיוורים נטו פחות להגיב בצורה תואמת מאשר הילדים הרואים, הן לשאלות אמהותיהם והן להוראותיהן. היכולת להגיב בהתאמה לצורת הדיבור של השותף לשיחה היא מיומנות נלמדת בשנות הילדות הראשונות, ועשויות להיות לה השלכות חשובות על הקשרים של הילדים עם בני גילם. מולר (1972) מצא, כי לפופולריות של ילדים בין בני גילם יש קורלציה ליכולת תכנונית וכי למיומנויות פונולוגיות ותחביריות יש מעט – אם בכלל – השפעה על מעמדם החברתי של הילדים. ילדים המושכים תשומת לב לעצמם, מפריעים ומכוונים מחדש את התקשורות, נדחים ע"י בני גילם (קורסארו, 1985; פוטאלאז וגוטמן, 1982). יתרה מזאת, ג'ונס וצ'ייבה (1985) דיווחו, כי תלמידים לקויי ראייה נדחו ע"י בני כיתתם במידה

העיוורים לשני סוגי השאלות היו נמוכים יותר מאשר אלה של הילדים הרואים.

◆ תגובות להוראות

ההבדלים בין הת"ת של הילדים העיוורים והרואים להוראות היו בולטים. בעוד שרובי הגיב בת"ת ל-28% מ-111 הוראות והארי הגיב בת"ת ל-21% מ-62 הוראות, הילארי וג'ייק הגיבו כך ל-51% (מ-130 הוראות) ו-48% (ל-76 הוראות) בהתאמה. בקיצור, הילדים העיוורים הגיבו לפחות משליש מהוראותיהן של אמהותיהם בת"ת, והילדים הרואים הגיבו לכמחצית מהוראות אמהותיהם בת"ת. יתרה מכך, כל הילדים נטו יותר להגיב בצורה תואמת לציוויים מוסווים ולהצהרות גלויות של מחוייבות, אולם הילדים העיוורים נטו פחות להגיב בהתאמה מאשר הילדים הרואים לכל סוג של הוראות.

דין

תוצאותיו של מחקר זה סותרות את השקפתם של חלק מהבלשנים והפסיכולוגים, הגורסים שהתפתחות השפה אינה מושפעת מעיוורון. ע"י בדיקת הצורה והפונקציה של התשומה של האמהות, וכן הקשר בין השפה של ילדים ושל אמהותיהם, איתר מחקר זה הבדלים בין דפוסי השיחה והתגובות של ילדים עיוורים וילדים רואים.

הילדים הרואים ואמהותיהם הפיקו מספר דומה של התבטאויות לסבב דיבור (פחות משתיים) – דפוס שנוטה להגביר את חשיבות המידע בתשומה של ילדים רואים ולספק הזדמנויות תכופות לילדים רואים לתרגל מיומנויות לשוניות. הילדים העיוורים, לעומת זאת, תרמו מספר התבטאויות הקטן במידת-מה מארבע התבטאויות לסבב הדיבור של אמהותיהם. אמנס רואלנד (1983) טען, כי ייתכן שמבחינת הילדים העיוורים מעידה השתתפות שקטה באירועים שבסביבתם על סתגלנות, אולם דבר זה מספק להם פחות הזדמנויות לתרגל מיומנויות לשוניות.

כדי להבין טוב יותר את דפוסי השיחה של הצמדים אס-ילד, בחנו החוקרים את השימוש שעושה האם בשאלות ובהוראות ואת תגובות הילדים לפונקציות

ולהשפיע על דפוסי ההשתתפות של ילדים עיוורים ועל משפחותיהם. משום כך, דרושים מחקרים על דפוסי השיחה של ילדים עיוורים והוריהם בעת שהם משתתפים במגוון של פעילויות נתמכות ולא-נתמכות. בנוסף, מחקרים ארוכי טווח על התפתחות השפה, ביחוד על שיחה, יבהירו את משמעות ההבדלים בין שפתם של ילדים עיוורים ורואים, ויקבעו אם הבדלים אלה נעלמים במהלך שנות הגן. אם יימצא, שמיומנויות השיחה של ילדים עיוורים ממשיכות לפגור אחרי אלו של ילדים רואים והופכות, משום כך, לבעיה את שילובם של הילדים העיוורים, הם יבטיחו התערבות.

השלכות חינוכיות וקליניות

לתוצאות מחקר זה מספר השלכות על הערכתה ותיקונה של התפתחות השפה של ילדים עיוורים. ראשית, התפתחות השפה של ילדים עיוורים נמדדת לרוב בעזרת הערכות, שפותחו עבור ילדים רואים. למרות שהערכות אלו מאתרות עיכובים בשפה אצל חלק מהילדים העיוורים, עפ"י אין הן מצליחות לטפל בבעיות שפה, הייחודיות לילדים עם אובדן ראייה.

שנית, מאחר שהילדים העיוורים נטו פחות להגיב בהתאמה לשאלות אמהותיהם והוראותיהן, ייתכן שההורים צריכים למצוא אסטרטגיות לשוניות אחרות, שיעודדו ילדים עיוורים להגיב בצורה תואמת. שלישית, האמהות נטו יותר לשאול את ילדיהן העיוורים שאלות בדיקה, שלהן פחות סיכויים להניע את הילדים לדבר על פירושם את האירועים ועל רגשות, והפיקו סדרה של שאלות והוראות, שאיפשרו לילדיהן העיוורים פחות הזדמנויות להגיב. אם קלינאים ומורים ידגישו את הקשרים הללו בין איכויות התשומה ותגובות הילדים, הם עשויים לעזור להורים לאפשר את התפתחות השפה של ילדיהם העיוורים.

לאורך תהליכי ההערכה וההתערבות יש צורך חיוני בכך, שהקלינאים ישקלו את הפונקציות ההסתגלותיות, שאותן משמשים אולי חלק מן ההבדלים אצל ילדים עיוורים ומשפחותיהם. לדוגמה,

רבה יותר מאשר תלמידים עם מוגבלויות אחרות, והם טענו, כי היעדר מיומנויות תקשורתיות תרם למעמדם החברתי הנחות של התלמידים העיוורים בקרב בני גילם. תצפיות שנערכו בכיתות תומכות בטענה, כי תלמידים לקויי ראייה נוטים פחות להגיב לאינטרסים של עמיתיהם (קיקליס, 1992; קיקליס וזאקס, 1992; מק'קאספי, 1992).

אף כי דיווחים מקריים מראים, כי מיומנויות השיחה של ילדים עיוורים עשויות להשפיע על מעמדם החברתי של הילדים ועל נסיונות השילוב שלהם, הרי שמיומנויות השיחה של ילדים לקויי ראייה, כמו גם אלו של ילדים עם מוגבלויות אחרות, זכו בתשומת לב מעטה בלבד מצד החוקרים (קרצ'מר וקרצ'מר, 1989). כמו כן, רוב המחקרים על התשומה של ההורים לילדים עם מוגבלויות עסקו בקשר של התשומה להתפתחותם החברתית והסמנטית בלבד. מספר חוקרים טענו, כי תשומה כזו עשויה למלא תפקיד חיוני ברכישת התנהגויות הולמות מבחינה תרבותית ובפיתוח מיומנויות שיחה (גליסון ופרלמן, 1985; אוקס ושיפלן, 1984).

שיקולים מתודולוגיים

ברור, שיש צורך במחקרים רבים יותר עם מדגמים גדולים יותר של ילדים עיוורים ולקויי ראייה, כדי להבין טוב יותר את השלכות העיוורון ולקות הראייה על התקשורת של הורים וילדים ועל התפתחות השפה של הילדים. במחקר זה, נצפו אמהות וילדים בעת שהשתתפו בסוג אחד של פעילות – משחק עם צעצועים – שנבחרה משום שהיא מהווה נתח נכבד מן השגרה היומיומית של ילדים רואים. לילדים הרואים היתה יכולת טובה יותר להשתתף במשחק נתמך עם צעצועים אלה, ואמהותיהם הכירו בעניין של הילדים בצעצועים ואיפשרו להם משחק עצמאי. מאחר שילדים העיוורים נדרש סיוע רב יותר בשימוש בצעצועיהם בדרך משמעותית, נשאו אמהותיהם יותר בנטל התקשורת במהלך שעות המשחק, כשהן מציגות צעצועים ומציעות דרכים לשחק עימם. אמהות אלו היו צריכות להגיע לאיזון בין שתי מטרות: הגדלת מיומנויות המשחק של ילדיהן ושיתוף ילדיהן בשיחה. מטרות כאלה עשויות לפעמים לעמוד בסתירה

במחקר זה, אמהותיהם של הילדים העיוורים השתמשו בתשומה שלהן כדי לעודד את ילדיהן לבדוק צעצועים ולשחק עימם בצורה הולמת. יש לשקול את הקשר המורכב בין מאפייני התשומה וצרכיהם של ילדים עיוורים והוריהם לפני שמייעצים להורים לשנות את התנהגותם. ייתכן שההורים יתקשו לתת תשומה תגובתית ולא הוראתית לילדים, שהליקוי שלהם משפיע על מיומנויותיהם הקוגניטיביות והמשחקיות (קרולי וספייקר, 1983; גירולמטו, 1988).

שנות ה-80 וה-90 היו תקופה פוריה בחקר שפתם של ילדים עיוורים. מספר חוקרים סתרו את הטענה,

שעיוורון אינו מהווה סיכון להתפתחות השפה. במחקר שדווח עליו כאן אותרו הבדלים בתשומה שניתנה לילדים עיוורים וכן הבדלים ביכולתם של ילדים עיוורים להגיב לשותפיהם לשיחה. יחד עם איתור ההבדלים בשפה המדוברת ע"י ילדים עיוורים ורואים הציעו החוקרים דרכים, שבהן יכולים הורים ומורים לקדם את התפתחות השפה אצל ילדים עיוורים. עריכת מחקרים, שיעריכו את ההצעות שהועלו במחקרים תצפיתיים, תהווה אתגר לחוקרים בעשור הבא. מיומנויות השיחה של ילדים עיוורים צריכות להיות חלק חשוב ממחקרים ומהתערבויות אלה. ■