

זבון הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 2, תשע"ז 2016

זמן הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

2, תשע"ז 2016

עורך: זאב לוין

חברי המערכת האקדמית:
אירית לוי־פלדמן, מכללת סמינר הקיבוצים
אסתר סרוק, האוניברסיטה העברית בירושלים
שלמה צדקיהו, המכללה האקדמית בוינגייט
אביב קדרון, המכללה האקדמית עמק יזרעאל
דורי רבקין, מכון מאירס־ג'וינט־ברוקדייל
עמנואל תמיר, מכללת אוהלו בקצרין

עריכת לשון: עלית קרפ
עריכת לשון אנגלית: ברכה אוסופסקי
עיצוב: מיכל סמו קובץ, המשרד לעיצוב גרפי, אוניברסיטת תל אביב
דפוס: סדר צלם

ISSN: 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה: www.ohalo.ac.il

כתובת המערכת:
יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת.ד. 222 קצרין 1290000
טלפון: 04-6825082 פקס: 04-6825011
דואר אלקטרוני: research1@ohalo.ac.il

© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

חקר שיח בחינוך: היבטים מתודולוגיים והשלכות לחינוך המיוחד

עירית קופפרברג ואיתי הס

מטרתו של מאמר זה להציג היבטים תיאורטיים ומתודולוגיים של גישת ארבע הרמות לחקר שיח מקוון בחינוך המיוחד. הגישה והשיטה פותחו לצורך חקר שיח מצוקה ובעיות שאנשים מקימים פנים אל פנים, בטלפון ובאופן מקוון, ויושמו במחקרים שהתמקדו בתקשורת של קבוצות משתתפים בעלות מאפיינים ייחודיים (למשל, מורים טירוניהם וותיקים ואנשים אובדניים). המאמר מציג את המסגרות התיאורטיות והמתודולוגיות של הגישה והשיטה, ומשלב ניתוח של שרשור הודעות הלקוח מתוך פורום מקוון של קבוצת בגירים עם ליקויי ראייה. ניתוח השרשור הראה, שניתן לזהות את מחשבותיהם של המשתתפים, לתארם ולפרשם בנוגע למגבלה שאתה הם מתמודדים. בנוסף לזאת, הניתוח התמקד בתקשורת הבין אישית של המשתתפים ובחן את יחסם של המשתתפים זה לזה, כיצד הגיבו האחד לדברי השני וכיצד פירש כל אחד מהם את דברי רעהו. את השיטה ניתן ליישם בהקשרים שונים בחינוך בכלל ובחינוך המיוחד בפרט. לאור המחקרים שעליהם התבססו הגישה והשיטה, אנו מקווים שהיכרות מעמיקה של חוקרי חינוך עם מתודולוגיה זו עשויה לסייע בעריכת מחקרים נוספים.

מילות מפתח: גישת ושיטת ארבע הרמות, קול אישי, חקר מיצוב בשיח בחינוך, בגירים עם ליקויי ראייה, עיוורון, פורום מקוון

מבוא

ניתוח מיצוב בשיח מקוון באמצעות גישת ארבע הרמות

מחקר בחינוך חותר להשמיע את קולם של כל המשתתפים בתהליך החינוכי: מעצבי מדיניות, מפקחים, מורים ותיקים וחדשים, הורים, תלמידים וסטודנטים: קופפרברג ונידרלנד מגדירים את מושג הקול בחינוך בקטע הבא:

קולו של הפרט – או קולה של קבוצת אנשים – מושמע בשיח המופק על ידם בעת שהם ממצבים את האני שלהם ביחס להקשר שבו הם מתפקדים. כדי לשמוע את קול המורה או את קולם של משתתפים אחרים בעשייה החינוכית, עלינו לבחון כיצד הם ממקמים או כיצד הם ממצבים את עצמם בשיח, בשפה דבורה, כתובה או מקוונת שהם מפיקים לנוכח תלמידים, הורים, מורים אחרים, מפקחים ועוד... קולו של המורה יכול להיות סמכותי

ובעל שליטה על התהליכים שהוא חווה, אך הוא גם יכול להיות ממוצב על ידי כוחות אחרים שאין לו שליטה עליהם, שלעתים אף משתיקים את קולו (קופפרברג ונידרלנד, 2010, עמ' 413).

ההגדרה הזאת מקשרת את המושג "קול" עם מושג ה"מיצוב" שהוא מושג מרכזי הנוגע לגישת ושיטת ארבע הרמות. אנו מבחינים בין המושגים "גישה" ל"שיטה". גישת מחקר מכילה רכיב תיאורטי, מתודולוגי ושיטת ניתוח הגישה מבוססת על ההנחה שבני אדם יכולים לנוע בחשיבתם אחורה וקדימה בין העבר, ההווה והעתיד (Brockmeier, 2000). לאור הנחה זו, צריך החוקר להתמקד בפירוקו של הטקסט לרמות ההווה, העבר והעתיד כפי שקורה בתקשורת האנושית. לאחר הפירוק, החוקר ירכיב את שלוש הרמות הללו לרמה פרשנית רביעית שתסכם את התכנים התוך-אישיים והבין-אישיים, הגלויים והסמויים, שאותם חשף (קופפרברג, 2010א). ברמה הרביעית, על החוקר לנסות ולפרש את אמצעי המיצוב הלשוניים של המשתתפים בשיח כדי לחשוף ממדים גלויים וסמויים של בניית האני (שם). במאמר זה נשתמש במושג ה"אני". ה"זהות", ו"האני" הם שני מושגים שרווחים במחקר במדעי הרוח והחברה והם מוגדרים באופנים שונים. במברג (Bamberg, 2014) מציע להגדיר "זהות" כמושג המתייחס לכל חיי האדם וניתן לחקור אותו באמצעות ראיון סיפור חיים. ה"אני" של אדם מוצג בעת שיח אינטראקטיבי שאיננו ראיון ונבנה במהלכו ואינו מעיד על ההתפתחות של האדם לאורך זמן, אלא רק על מיצובו הזמני באותה אינטראקציה.

קופפרברג, אחת מכותבי המאמר, פיתחה גישה לחקר המיצוב בשיח בעיות מקוון (Kupferberg, 2008), שמבוססת על הגישה שתוארה לעיל ומתמקדת במשאבי מיצוב. מיצוב הוא תהליך שחוקרים בגישת הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית מרכיבים להשתמש בו. בתהליך זה האדם ממקם בשיח במודע או שלא במודע ממד אחד או יותר של האני שלו ביחס לאחר המשמעותי שאתו הוא מתקשר (Davies & Harré, 1990; Wortham, 2004). אנשים ממצבים את עצמם באמצעות מגוון אמצעים לשוניים, כגון שאלות רטוריות, חזרה על מבנים לשוניים או על פריטים מילוניים (לקסיקליים), כינויי גוף ושפה מטפורית. על פי הגדרה מאוחרת יותר של תהליך המיצוב (Langenhove & Harré, 1999) המדגישה את כיוון המיצוב, לעתים המשתתפים ממצבים את עצמם, ולעתים נקבע המיצוב שלהם מכוחות שאינם בשליטתם (Korobov & Bamberg, 2007). אמצעי מיצוב לשוניים בולטים עשויים להיות כינויי גוף, המאפשרים למשתתפים בשיח למקם את עצמם (אני) ביחס לאחרים כפרטים או כקבוצות (אנחנו) (Malone, 1997). אמצעי מיצוב נוסף הוא חזרות בשיח על פריטים מילוניים או על מבנים תחביריים מסוימים. חזרות אלו מדגישות את חשיבותו של הנושא לאדם שמדבר עליו (Buttny & Jensen, 1995). מבנה לשוני נוסף, המאפשר למשתתפים בשיח

Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartnik,) הוא שאלות רטוריות (1985). עם זאת נציין, כי בכל טקסט חשוב לבחון את השימוש המיוחד של המשתתפים במשאבי המיצוב בהקשר נתון, ולא להסתמך רק על רשימות מוכנות מראש (Georgakopoulou, 1997), שכן אנשים שונים עשויים להשתמש במשאבים לשוניים לצרכיהם בהקשרים כאלה ואחרים.

מחקרים קודמים שהתבססו על השיטה מראים שהיא מאפשרת לזהות הבדלים בין קבוצות משתתפים שונות בשיח מקוון. כך לדוגמה, בן פרץ וקופפרברג הראו שהשימוש בשיטה מאפשר להבדיל בין מיצובן של מורות בעלות ניסיון בהוראה למורות טירוניות בשיח בעיות מקוון שהתקיים בפורום מלווה קורס לתואר שני (Kupferberg & Ben Peretz 2004; Ben Peretz & Kupferberg. 2007). המורות הטירוניות מיצבו את ניצני ה"אני המקצועי" שלהן תוך כדי כך שהביעו מדי פעם את חוסר האונים ביחס לעולם הכיתה ואת חוסר הביטחון שנובע מהמורכבות שמאפיינות אותו. המורות המנוסות לעומתן, הצטרפו לבחור בבעיות שאותן פתרו במהלך חייהן המקצועיים העשירים, ושאותן רצו להציג בפני עמיתותיהן לפורום. הבחירה נעשתה לא משום שהיה צורך אמיתי במציאת פתרונות לבעיות, אלא משום שהצגת הפתרונות היתה אחת ממטלות הקורס. במעברים בין הרמות השונות טוו המורות המנוסות עולמות עתידיים. המשתתפות חסרות הניסיון בחרו בדרך כלל בפתרונות עתידיים שהוצעו באופן אקראי. המורות המנוסות, לעומת זאת, בחרו להציג פתרונות מערכתיים מבוססים ומנומקים שהעידו על ידע פדגוגי (Shulman, 1987).

מחקרם של גילת וקופפרברג (Kupferberg & Gilat, 2012) משלב בניתוח שיטת ארבע הרמות סטטיסטית תיאורית כדי להראות תבניות שיח שמאפיינות התבטאויות של אנשים אובדניים בפורום מקוון באינטרנט. המחקר הראה, שאנשים בעלי נטיות אובדניות שמשותמשים בפורום מקוון לעזרה נפשית נמנעו מסיפור סיפורים אישיים ומיצירת תקשורת בין אישית והשקיעו בבניית עולם עתידי קצר מועד שבו יוכלו לסיים את חייהם כדי לברוח מהמציאות. לעומת זאת, אנשים שאינם אובדניים הרבו לספר על בעיותיהם באמצעות סיפורים אישיים בזמן עבר והשקיעו ביצירת קשרים בין אישיים כדי לקבל עזרה ממשית בפורום.

במחקרנו מ־2013 (Kupferberg & Hess, 2013) בדקנו את מאפייני התקשורת החברתית של אנשים עם קשיי ראייה ועיוורון בפורום מקוון אסינכרוני שנעזר בטכנולוגיית ברייל שהותאמה לאינטרנט. מחקרים קודמים שהתמקדו באנשים עם קשיי ראייה ועיוורון הראו שדעות קדומות שמופנות אליהם מהחברה שמשכיבים מפריעות הן ביצירת תקשורת חברתית והן בתהליכי ההתמודדות המלווים את חייהם. ניתוח המיצוב באמצעות גישת ושיטת ארבע הרמות הראה איך הם מתמודדים עם הבעיות בתקשורת בין אישית מקוונת תוך יצירת קשר חברתי הדוק באמצעות הומור,

אופטימיות והתייחסות לזולת. בנוסף לזאת, ניתוח המיצוב אפשר לזהות מחשבות ורגשות חיוביים ושלייליים שצצו בעקבות ההתנסויות המגוונות שהמשתתפים חוו, לתאר אותם ולפרשם. לבסוף, הפרשנות של הממצאים אפשרה גם בנייה של "אני קבוצתי" שממצב את עצמו בלכידות ובאסרטיביות בתוך החברה הישראלית ביחס לרשויות השונות.

בהמשך נדגים את ההיבטים מתודולוגיים של הגישה, כלומר את שיטת הניתוח, באמצעות ניתוח פורום של בגירים עם עיוורון, אך ראשית נגדיר כמה מושגים הקשורים לנושא העיוורון, ובראש ובראשונה נציג את ההתייחסות התיאורטית לאוכלוסייה זו כפי שהיא מופיעה בספרות.

המוגבלות החברתית והתיוג של תלמידים ובגירים עיוורים ולקויי ראייה

תלמיד (בכית הספר או באקדמיה) שלו יש מגבלות בראייה הוא תלמיד שנדרש לטכנולוגיה מסייעת כדי לקרוא ולכתוב, ובנוסף לזאת, הוא מתקשה בניידות (הס, 2015). מחקרים במדינות שונות, מציגים עדויות לפיהן בגירים עם ליקויי ראייה אינם מרוצים מאיכות חייהם, לא בגילאי בית הספר (Heah, Case, McGuire & Reiter, 2008; Purcell, Turnbull & Jackson, 2006; Law, 2007). עיקר הבוגרים יותר (Gill, 2001; Schalock, 1996; Wehmeyer & Bolding, 2001). עיקר הטענות הנשמעות נוגעות לתחושתו של האדם עם ליקויי הראייה הוא, כי עבור אנשים שהוא נמצא איתם במגע, מאפילה נכותו הפיזית על מאפייניו האחרים, גם אם הם איכותיים ומשמעותיים. בשל חששו מתיוג, נמנע לעתים קרובות האדם עם ליקויי הראייה ממגע עם סביבותיו (Wright, 1983).

תיוג הוא דעה בלתי מבוססת הרווחת בציבור כלפי אדם או קבוצת אנשים, הנבדלים מרוב הציבור בתכונה אחת או יותר (כמו למשל עיוורון), והיא מייחסת בהכללה תכונה או תכונות לכלל חברי המיעוט. לעתים, מקורו של התיוג במסורות עתיקות הקיימות בחברה הרחבה (דשן, 1996). כאשר מדובר באנשים עם ליקויי ראייה ועם עיוורון התיוג דומיננטי במיוחד (דשן, שם, ע' 105). המחקרים מראים, כי תחושת התיוג אתה מתמודדים אנשים עם ליקויי ראייה עזה כל כך, עד כדי כך שרבים מהם נמנעים מאינטראקציות חברתיות (Berger, 2012), מפעילויות ספורטיביות (Gutiérrez-Santiago, Cancela, Zubiaur & Ayán, 2012) ומפעילויות אחרות המערבות אנשים נוספים.

נושא התיוג שבעקבותיו ההימנעות החברתית של המתויגים, עלה גם במחקר שנערך בקרב סטודנטים עם עיוורון בישראל (הס, 2011). במחקר השתתפו עשרה סטודנטים בעלי תעודת עיוור שלמדו בשנת הלימודים תש"ע בארבעה מוסדות

להשכלה גבוהה בישראל. שש סטודנטיות וארבעה סטודנטים בגילאי 24-35. המחקר נשען על ניתוח יומני המשתתפים ועל ניתוח שיח של קבוצות מיקוד. ממצאי המחקר שיקפו חוויות של בדידות, תחושות תיוג וקשיים במציאת עבודה. באשר לתחום הלימודים, המשתתפים סיפרו כי בעבר, נמנעו בלימודיהם מלהשתמש במכונת ברייל. מכונת הברייל היא מכונה כבדה, בעלת מבנה מסיבי ומרעיש ביחס למדפסת רגילה. ההימנעות הוסברה על ידי הסטודנטים הללו בעיקר בשל התגובות השליליות מצד חבריהם הרואים ולעתים גם מצד המורים. עם זאת, כאשר הופיע צג הברייל הדיגיטלי שהוא קטן, פחות בולט ממכונת הברייל, ואפשרי כלכלית גם לסטודנט, חולל הדבר שינוי במאפייני הלמידה שלהם. על פי דיווחי המשתתפים, משהחלו להשתמש בצג הברייל המותאם גם למחשב הנייד, חל שיפור ביכולת הכתיבה והקריאה שלהם ונרשם שיפור בהישגיהם הלימודיים. מחקר חדש של ד'אנדראה (D'Andrea, 2012) אחד ממובילי הטכנולוגיה הדיגיטלית המותאמת ללקויי ראייה, הראה גם הוא את ההשפעה הרבה של ההתקדמות הדיגיטלית שמנגישה לקבוצות גדולות יותר של לקויי ראייה את המחשב ואת שירותי האינטרנט, ובין היתר, גם את חדרי הפורומים האינטרנטיים הרלוונטיים עבורם.

חשוב להדגיש, שבספרות המחקרית יש רק מחקרים מעטים שעסקו באינטראקציות חברתיות של לקויי ראייה בגירים בפורומים אינטרנטיים מקוונים. נציג להלן היבטים מתודולוגיים של שיטת ארבע הרמות כפי שהודגמו בניתוח דיונים שהתקיימו בפורום המקוון של בגירים עם עיוורון.

היבטים מתודולוגיים של שיטת ארבע הרמות והשימוש בה, כפי שהודגמו בניתוח דיונים מתוך פורום מקוון של בגירים עם עיוורון

מחקר הפורום המקוון של בגירים עם עיוורון

ניתוח הפורום המקוון נעשה במסגרת מחקר שהתמקד בפורום מקוון של בגירים עם ליקויי ראייה שנעזרים בכלב נחייה (Kupferberg & Hess, 2013). המחקר כלל 248 הודעות שהופקו ב-19 שרשורים בין יוני לנובמבר 2012 בפורום סגור אסינכרוני שנכתב בעברית. מספר המשתתפים בפורום במהלך המחקר נע סביב 30. למרביתם כלבי נחייה או שעמדו לקבל כלב כזה (רק בגירים יכולים לקבל כלב נחייה). מספרם של הנשים והגברים דומה, ומתוך עדויות המשתתפים עולה, כי מרביתם בגילאי העבודה. החוקרים, מומחית לחקר השיח ומומחה לחינוך מיוחד ללקויי ראייה, ביקשו את רשותם של חברי הפורום והאחראי עליו לחקור את התקשורת הזאת, כדי להציג את ממצאיו בפני הציבור הרואה ולהעלות את מודעותו לצרכיהם. גם המשתתפים וגם האחראי נענו לפנייה ברצון, ואחת מחברות הפורום הוסיפה: "בבקשה פרסמו את הסיפור שלי בכל הפורומים ובכל דפי הפייסבוק שקיימים בעולם כדי שאנשים

ידעו" (Kupferberg & Hess, 2012). חשוב להדגיש, שבשרשור המנותח במאמר זה, מופיעים המשתתפים וכן כלביהם בשמות בדויים, כדי להגן על פרטיותם. שאלת המחקר שהנחתה את הניתוח היתה, כיצד מיצבו את עצמם המשתתפים בפורום המקוון.

הדגמת המתודולוגיה במחקר וייחודה

לפי שיטת ארבע הרמות, כדי לנתח את הטקסט החוקר צריך לפרק אותו לרמות של עבר, הווה ועתיד, לזהות את המשאבים הלשוניים הגלויים והסמויים הקיימים בכל אחת מרמות המיצוב, לתארן ולפרשן. ההגדרות של רמות המיצוב שמיחוסות לטקסט הנחקר הן: רמה 1, שעוסקת בהווה בו נבנית התקשורת הבין אישית בין הפונה למשתתפים בפורום. כך לדוגמה, פונה שירלי בסוף אחת ההודעות שלה בפורום לחברים, מציגה להם שאלות, מתנצלת ומברכת אותם: "מה אתם אומרים על זה? איך עברתם את זה? סליחה על ההשתפכות אבל לפעמים יש מצבים של חשבון נפש. המשך יום נחמד, שירלי". רמה 2, שהיא רמת העבר, עוסקת במה שהתרחש בחיי הפונה עד לרגע שבו התקיימה האינטראקציה בהווה. כך לדוגמה, שירלי מספרת על יום ההולדת של הכלבה שלה: "פינקתי אותה היום בהרכה צ'ופרים". רמה 3, היא רמת העתיד, עוסקת באמירות של הדובר בנוגע לעתידו ולמעשים שהוא מתכנן לעשותם: "השבוע ניקח אותה להרצה חופשית מורחבת כנראה, ונראה מה עוד". לאחר שהחוקר מפרק את הטקסט המחקרי ליחידות ניתוח של רמות 1-3 בהתאמה, הוא מנתח את משאבי המיצוב בכל רמה בנפרד. בממשק פרשני שהוא בונה בשלב הבא, הוא מחבר את שלושת הרכיבים. הפירוק מאפשר להגדיר הברלים רלוונטיים שעשויים לשפוך אור על האני של הפונה כפרט ואף כקבוצה כפי שהראינו בסקירת הספרות. לוח 1 המוצג להלן ממחיש את שלבי ניתוח רמות המיצוב על פי שיטת ארבע הרמות.

לוח 1: שלבי ניתוח רמות המיצוב על פי שיטה ארבע הרמות

רמה	תהליך הניתוח
1	החוקר מזהה משאבים לשוניים שבהם השתמשו המשתתפים כדי לבנות את המיצוב שלהם בתקשורת הבין אישית ברמה 1 ומתאר אותם.
2	החוקר מזהה משאבים לשוניים שבהם השתמשו המשתתפים כדי לבנות את המיצוב שלהם ברמה 2 ומתאר אותם.
3	החוקר מזהה משאבים לשוניים שבהם השתמשו המשתתפים לבנות את מיצובם ברמה 3 ומתאר אותם.
4	החוקר בונה את הפרשנות שלו בשלבו את הממצאים שעלו מניתוח הרמות עם תיאוריות רלוונטיות.

יחידת הניתוח בשרשור שמוצג להלן היא תור דיבור מקוון, שהוא למעשה הודעה של אחד מהמשתתפים. את היחידה הזאת ניתן לחלק ליחידות נוספות הנקראות יחידות רמה (Level units) (Kupferberg & Ben Peretz, 2004; Kupferberg & Gilat, 2012). כפי שצוין, הטקסט מחולק ליחידות הווה, עבר ועתיד ומסומן בספרות 1, 2, 3 בהתאמה. היחידות נספרות, ומהתוצאות ניתן לדעת באיזו רמה עסקו המשתתפים יותר ובאיזו פחות.

נדגים את שלבי הניתוח בשרשור לדוגמה: בחרנו בשרשור שיש בו חמש הודעות, שכל אחת מהן מהווה תור דיבור מקוון, כמוצג בלוח 1. מספרי ההודעות מוצגים בעמודה הימנית. בעמודה השנייה מימין מופיעים השמות הברזיים של המשתתפים ושעת פרסום ההודעה בפורום. עמודה זו גם מציינת את מועד תחילתו של תור דיבור מקוון (Crystal, 2001). בעמודה השלישית מופיעים מספרי השורות ובעמודה הרביעית – הטקסט שכתבו המשתתפים. דוגמה 1 חולקה ליחידות ניתוח על ידי קו אלכסון המפריד בין כל יחידה ליחידות האחרות.

דוגמה 1: שרשור הודעות לצורך המחשת השיטה

1	שירלי	1	עצוב או שמח/
2	2	2	חברים/ היום ריגי בת 7. מצד אחד זה משמח מאוד שיש לה יום הולדת. /פינקתי אותה היום בהרבה צ'ופרים. / השבוע ניקח אותה להרצה חופשית מורחבת כנראה/ ונראה מה עוד. / אבל מצד שני היא כבר מתבגרת. / אנשים שרואים אותי שואלים בת כמה היא/ כי היא נראית מבוגרת. / שואלים כל מיני שאלות מציקות/ כמו מתי את צריכה להחזיר אותה/ אני לא רוצה להתעסק בזה. / זה לא פשוט לי, אבל כאילו מכריחים אותי. / כמעט כל נסיעה שלי יש אחד כזה ששואל אותי את זה יותר מדי פעמים. / מה אתם אומרים על זה? / איך עברתם את זה? / סליחה על ההשתפכות/ אבל לפעמים יש מצבים של חשבון נפש. / המשך יום נחמד, / שירלי/
2	איתמר	12	שלום שירלי, /
2	2	13	את מתארת מצב שגם אני חשתי בו לא אחת ולא שתיים. /
2	בדצמבר	14	כזכור לך, / אני מחזיק כעת בכלבת הנחיה מספר 5 שלי / ואומר לך/ שהחזקתי כמעט את כל הכלבים עד גיל 12 שנים. / רום, הכלב הרביעי שלי, / בן 12 וחצי כיום, / מטופל על ידי תמר, / האחראית על המטבח בב"ע (שם קיבוץ) / והכלב הזה נראה פשוט נהדר ובריא / ואני יודע שטוב לו. / אז התייחסי אך ורק לנקודה החשובה/ והיא יכולת העבודה של ריגי כלבתך/ ולפחות עד גיל 10, 11, המשיכי ליהנות ממנה / ומעזרתה המשמעותית בהנחיה. / הצד האסתטי הוא חשוב/ אך חשוב יותר זה יכולת העבודה של הכלבה. / בהצלחה/ והרבה שנים טובות לשיכון יחד. / איתמר/
22		22	איתמר/

איתמר/ תודה רבה./ אני זוכרת את הקטע המרגש שכתבת על הכלב שלך. /הרבה זמן לקח לי להירגע מזה./ אני במעין הכחשה שלי זה לא יקרה/ ואני לא אצטרך לתת אותה./ אני שוקלת להשאיר אותה אצלי/ ולקחת כלב אחר במקומה בעודה עדיין אצלי./ נראה./ באמת יש לי עוד זמן. /שוב תודה/ והמשך ערב טוב, /שירלי/	23	שירלי	3
	24	2	
	25	בדצמבר	
	26	19:30	
	27		
הי שירלי וריגי, / בכל מקרה שיהיה במזל טוב!!!/ ותמשיכו להתנייד בבטחה ובכיף בזמן שנשאר./תומר/	28	תומר	4
	29	4	
		בדצמבר	
		17:22	
היי תומר/ תודה על העידוד./ עוד נשאר לנו לשמחתי הרבה זמן /תודה/ וערב טוב, /שירלי/	30	שירלי	5
	31	4	
		בדצמבר	
		18:15	

להלן, נציג את לוח 2 שיראה את שכיחותן של היחידות ברמות השונות בכל הודעה.

לוח 2: שכיחות הופעת יחידות הרמות בכל הודעה

(בסוגרים השכיחות היחסית של כל יחידה מתוך סך כולל היחידות בהודעה – באחוזים)

מספר הודעה	רמה 1	רמה 2	רמה 3	סך הכול
1	14 (64%)	6 (27%)	2 (9%)	22 (100%)
2	9 (43%)	9 (43%)	3 (14%)	21 (100%)
3	5 (38%)	4 (31%)	4 (31%)	13 (100%)
4	2 (50%)	- (0%)	2 (50%)	4 (100%)
5	5 (83%)	- (0%)	1 (17%)	6 (100%)
סך הכול	35 (53%)	19 (29%)	12 (18%)	66 (100%)

הטבלה מראה שהמשתתפים התמקדו בעיקר ברמה 1, במיצוב האני שלהם האחד ביחס לשני (53 אחוז). בנוסף לזאת, עסקו ברמה 2, כלומר התנסות בזמן עבר (29 אחוז) ועברו לעתים גם לרמה 3, לזמן עתיד (18 אחוז).

נציג את הניתוח האיכותני של השרשור באמצעות שיטת ארבע הרמות ונשלים את הניתוח עם נתונים מתוך לוח 2: ההודעה הראשונה עוסקת בכריאותו של כלב הנחייה ובגילו; נושא חשוב בחייהם של המשתתפים בפורום. נושא זה חשוב לאנשים עם ליקויי ראייה משום שכלב הנחייה נתפש כפי שעלה בראיונות רבים עם אנשים עם עיוורון – כעיניים שלהם (הס, 2015). מההודעה הראשונה גם עולה שאנשים רואים אינם רגישים למשמעות של כלב הנחייה בחיי האדם עם ליקויי ראייה.

חלוקת ההודעה ליחידות של רמות מיצוב מראה ששירלי מחזקת את הקשרים הבין אישיים עם חברי הפורום באמצעות יחידות מרמה 1 שמופיעות בתחילת

ההודעה ובסופה: "חברים", "סליחה על ההשתפכות, אבל לפעמים יש מצבים של חשבון נפש. המשך יום נחמד, שירלי". מעטפת רגשית מקוונת זאת (Kupferberg & Ben-Peretz, 2004) מאפיינת את השרשור המוצג במאמר זה ואת התקשורת שמתקיימת בין קבוצת האנשים עם ליקויי הראייה שהשתתפה בפורום (Kupferberg & Hess, 2013). יחידות מרמה 1 גם מאפשרות לשירלי לבטא את רגשותיה ואת מחשבותיה בפני חברי הפורום: "עצוב או שמח. היום ריגי בת שבע. מצד אחד זה משמח מאוד שיש לה יום הולדת. אבל מצד שני היא כבר מתבגרת. כי היא נראית מבוגרת", ו"אני לא רוצה להתעסק בזה. זה לא פשוט לי". לבסוף, באמצעות יחידות מרמה 1, היא ממקדת את שאלותיה ומפנה אותן לחברי הפורום האחרים: "מה אתם אומרים על זה? איך עברתם את זה?". במלים אחרות, שירלי ממצבת את עצמה ביחס לחברי הפורום כקבוצה שמבינה את מה שמטריד אותה, וניתן לשתף אותה במחשבותיה וברגשותיה ולבקש מהם עזרה.

בניגוד גמור למיצוב ברמה 1, נמצא המיצוב של שירלי ברמה 2, המתייחס למפגשים שלה בעולם העבר עם אנשים רואים המתייחסים לנושא גילה של ריגי בחוסר הבנה ובחוסר רגישות שגורמים למספרת כאב וצער. את המיצוב ברמה 2 בונה שירלי באמצעות סיפורים גנריים (Polanyi, 1989). סיפורים אלה נוצרים בעת שהמספר מספר את סיפורו האישי מחדש, והם מוגדרים כהכללה של מספר התנסויות דומות שאירעו בעבר ומופיעות בתמציתיות בשיח של המספר: "אנשים שרואים אותי שואלים בת כמה היא". "שואלים כל מיני שאלות מציקות כמו, מתי את צריכה להחזיר אותה... כמעט כל נסיעה שלי יש אחד כזה ששואל אותי את זה יותר מדי פעמים".

הנאמר בציטוטים האלה מייצג קול כפול (Bakhtin, 1981); הם משמיעים הן את קולותיהם של הסובבים אותה, אבל גם את החששות שקיימים בלבה של הדוברת (Kupferberg & Green, 2005). לבסוף, הדוברת נעה לעולם עתידי אפשרי באמצעות יחידות מרמה 3 שאינן מפורטות כמו יחידות הרמה הראשונה והשנייה: "השבוע ניקח אותה להרצה חופשית מורחבת כנראה, ונראה מה עוד".

חלוקת תור הדיבור המקוון של שירלי מראה ש-14 מתוך 22 יחידות הניתוח (64 אחוז) בהודעה הראשונה מתרחשות בהווה. יחידות הניתוח של רמה 1 מתחלקות בין הבעת רגשות ושאלות, לשיתוף המשתתפים האחרים בפורום. שש יחידות (27 אחוז) בונות את מיצובה של הדוברת בעבר מול מי ששאלו אותה רבות על גילה של הכלבה. שתי יחידות בלבד (9 אחוז) עוסקות בעניינים שיתרחשו בעתיד. לסיכום, שירלי ממצבת את עצמה בשלוש הרמות בשיח שהיא מקיימת בנוגע לכלבה שהיא קשורה אליה, בפנייה שהיא פונה לחברי הפורום שהיא מצפה שיבינו את המורכבות של הבעיה שלה, את מחשבותיה, כמו גם את רגשות האהבה שלה

כלפי כלבתה, את החרדה שהיא חשה מאובדן אפשרי שלה ואת התלבטויותיה בנוגע לאופן שבו עליה להתמודד עם המצב.

איתמר מגיב להודעתה של שירלי אחרי שעה ועשרים דקות. הודעתו דומה באורכה להודעתה של שירלי והוא מתייחס גם לרמה הבין אישית וגם לניסיונו האישי, כשהוא מציג לשירלי להתגבר באמצעותו על הבעיה שהציגה. יחידות מרמה 2 שבהודעתו של איתמר, נכתבו בזמן עבר: "את מתארת מצב שגם אני חשתי בו לא אחת ולא שתיים". "אני מחזיק כעת בכלבת הנחייה מספר 5 שלי", "שהחזקתי כמעט את כל הכלבים עד גיל 12 שנים. רום הכלב הרביעי שלי, בן 12 וחצי כיום, מטופל על ידי תמר, האחראית על המטבח בב"ע (שם קיבוץ) והכלב הזה נראה פשוט נהדר ובריא ואני יודע שטוב לו". כלומר, איתמר ממצב את עצמו בעולם העבר ביחס לכלבים שהיו ברשותו כאדם שלא הפקיר את הכלבים כשהזדקנו והעביר אותם למקום בטוח. באמצעות יחידות מרמה 1 איתמר מחזק את הקשר הבין אישי: "שלום שירלי". "בהצלחה והרבה שנים טובות לשתיכן יחד. איתמר". יחידות מרמה 1 גם מאפשרות לאיתמר להזכיר לשירלי שהוא יודע על מה היא מדברת ומבין זאת: "כזכור לך", "ואומר לך". בנוסף הוא משתמש ביחידות אלה כדי להדגיש את הנושא המרכזי שלדעתו כדאי לשירלי התמקד בו: "אז, התייחסי אך ורק לנקודה החשובה והיא יכולת העבודה של ריגי כלבתך", "הצד האסתטי הוא חשוב, אך חשובה יותר יכולת העבודה של הכלבה".

איתמר משתמש ביחידות מרמה 3, כדי להסביר לשירלי, שיש לפניה עוד שלוש-ארבע שנים שבהן תוכל ליהנות מכלבתה: "ולפחות עד גיל 10, 11, המשיכי ליהנות ממנה ומעזרתה המשמעותית בהנחיה". מכיוון שלאיתמר יש ניסיון בנוגע להזדקנותם של כלבי הנחייה שהיו ברשותו, יש בהודעה זו כמעט מספר שווה של יחידות עבר ויחידות הווה. בתגובתו, הוא מביע את הניסיון הזה באמצעות יחידות מרמה 2 כדי לעודד את שירלי.

תגובתה של שירלי בהודעה השלישית שהיא כותבת מגיעה כ-40 דקות לאחר מכן. ההודעה קצרה מההודעות הקודמות. ברמה 1, הרמה הבין אישית, שירלי מודה לאיתמר, ממשיכה בטיפוח הקשר החברתי הבין אישי ומשתפת אותו במחשבות שלה: "איתמר. תודה רבה. אני שוקלת להשאיר אותה אצלי ולקחת כלב אחר במקומה בעודה עדיין אצלי. שוב תודה והמשך ערב טוב. שירלי". בנוסף לזאת, באמצעות יחידות מרמה 2 מזכירה שירלי את מה שכתב איתמר כשהיה צריך להיפרד מכלבתו הקודמת: "אני זוכרת את הקטע המרגש שכתבת על הכלב שלך. הרבה זמן לקח לי להירגע מזה. אני במעין הכחשה כאילו שלי זה לא יקרה". בהודעה הזאת יש שינוי במיצוב של המספרת המוטורדת שמתייחס לעולם העתיד ביחידות מרמה 3. אמנם, היא מודעת לבעיה הרגשית שממנה היא סובלת בגלל הכורח להיפרד מהכלבה, אבל היא גם מבינה שיש לרשותה די זמן כדי למצוא פתרון מתאים: "ואני לא אצטרך לתת

אותה. נראה. באמת יש לי עוד זמן". הזמן שחסר היה נמצא באמצעות התקשורת הבין אישית עם איתמר מהוה פתרון חלקי לבעייתה של שירלי. במלים אחרות, שירלי מצאה בשיחה עם איתמר פתרון חלקי למצוקתה. ההודעה הבאה מתפרסמת למחרת, כ-23 שעות לאחר ההודעה השלישית. היא נכתבה על ידי תומר והיא מכילה ארבע יחידות ניתוח בלבד. שתי יחידות מרמה 1 מטפחות את הקשר הבין אישי בין תומר לבין שירלי וכלבתה שהיא הנמען השני של ההודעה. שתי יחידות מרמה 3 בונות עולם עתידי טוב יותר, שגבולותיו אמנם מוגדרים, אבל ככל זאת הוא נותן לשירלי זמן נוסף עם הכלבה האהובה. ההודעה החמישית והאחרונה של שירלי מתפרסמת כשעה לאחר מכן. שירלי מודה להודעות של תומר באמצעות יחידות מרמה 1: "היי תומר. תודה על העידוד. תודה וערב טוב, שירלי". אבל החשוב ביותר הוא יחידת הזמן מרמה 3: "עוד נשאר לנו, לשמחתי, הרבה זמן", המעידה שהאינטראקציה בין שירלי לחבריה לפורום הצליחה להפיג את חששותיה מהזמן החולף ושיפרה את הרגשתה. לפי גישת ארבע הרמות שהוצגה לעיל, ניתוח של הרמה הרביעית, "הרמה של החוקרים", מציג סיכום פרשני של רמות המיצוב של המשתתפים שחלקים מהן נפרשו כבר בממצאים. כאמור, שאלת המחקר שהנחתה את הניתוח היתה, כיצד המשתתפים מיצבו את עצמם בפורום המקוון. הניתוח האיכותני בלוויית סטטיסטיקה תיאורית הראה שהמשתתפים הרבו למצב עצמם ברמה הראשונה. במלים אחרות, הם בנו מעטפת רגשית תומכת (Kupferberg & Ben Peretz, 2004) שאפשרה להם לנהל חיי חברה תקינים בסביבה מקוונת. במערכת זו גם הביעו את מחשבותיהם, התייחסו לרגשותיהם ולאופן התמודדותם. הדיון המקוון שהתנהל בעולם ההווה הוסט לעתים קרובות לרמה השנייה, לעולם ההתנסות שממנו שלפו המשתתפים אירועים מעברם שהיו רלוונטיים לדיון שהתנהל בעולם ההווה. בנוסף לזאת, המשתתפים נעו לעתים קרובות לעולם עתידי שהלך והתרחב בעקבות הדיון המקוון ואפשר לשירלי, שפנתה לקבל עזרה בפורום, להבין שיהיה לה זמן לשהות במחיצת הכלבה האהובה. הפתיחות שאפיינה את המשתתפים בשרשור שנותח מפתיעה ומאתגרת אם משווים אותה עם ממצאי מחקרים קודמים שהתמקדו בבגירים עם ליקויי ראייה שהתבססו על ראיונות ועל קבוצות מיקוד ונותחו באמצעות ניתוח תוכן. כך למשל, במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי ראייה (הס, 2007) נמצא, כי ההתמודדות הרגשית כמעט שלא באה לידי ביטוי בשיח של המשתתפים. עוד נמצא בהקשר זה, כי דיווחי התלמידים התמקדו בעיקר בהצגת חוויה רגשית חיובית. מחקר אחר שנערך בקרב בגירים עם ליקויי ראייה (Lifshitz, Hen, & Weisse, 2007) הראה, שהמשתתפים הפגינו דימוי עצמי גבוה במיוחד, שממנו ניתן ללמוד שהמרוויינים הדגישו את הצלחתם בהתמודדות הרגשית. מגמה זו עלתה גם במחקר שנערך בקרב סטודנטים עם עיוורון בישראל (הס, 2011).

השוואה זו מעלה את השאלה המתודולוגית הבאה: האם השילוב בין איסוף הנתונים בפורום מקוון לשיטת ניתוח רמות המיצוב תרמו לחשיפה רבה יותר של הקול של המשתתפים, בגירים עם ליקויי ראייה, בהשוואה למחקרים הקודמים שהתבססו על ראיונות וקבוצות מיקוד שנותחו באמצעות ניתוח תוכן? לדעתנו השילוב המתודולוגי שהוצג במאמר זה תרם לחשיפה איכותנית יותר של רגשותיהם של המשתתפים, של מחשבותיהם ושל התמודדויות שחוו בהשוואה למחקרים קודמים. חשוב גם להדגיש, שניתוח רמות המיצוב אפשר להבליט את קולם של המשתתפים, בעוד שניתוח תוכן מבליט בעיקר את התכנים שהעלו המשתתפים, אבל מצניע היבטים של התקשורת האינטראקטיבית (Kupferberg, Gilat, Dahan, & Doron, 2013; Maynard & Heritage, 2005).

סיכום: יתרונות המתודולוגיה וחסרונותיה והקשר שלהם למחקר בחינוך מיוחד

לשיטה שהצגנו במאמר זה יש יתרונות וחסרונות. ראשית, השיטה מאפשרת לפרק את הטקסט המקוון ולהרכיבו מחדש באופן שמאפשר לשמוע את קולם של המשתתפים כפי שהגדרנו אותו בראשית מאמר זה. הפירוק מתמקד בעולמותיהם של המשתתפים ברמת המיקרו: ההווה – לנוכח העמיתים בפורום, העבר – לנוכח אנשים וכלבי הנחייה בתוך אירועים בעלי משמעות, והעתיד – שבו עלולים משתתפי הפורום להיתקל בקשיים חדשים מצד אחד, או שעשויים להיות בו פתרונות לבעיות שהם מתמודדים איתן מצד שני. הבניה מחדש מאפשרת להשוות בין הרמות ולהבליט היבטים סמויים או כאלה שאינם מובנים מאליהם. כך למשל, ההעדפה שמגלים המשתתפים בפורום להשקעה בהווה, כלומר בתקשורת בין אישית, איננה מובנת מאליה והפירוק לרמות המיצוב הבליט אותה.

היתרון השני של השיטה נוגע לכיוון המחקר. החוקר המתבסס על שיטת ארבע הרמות מתחיל את הניתוח ברמת המיקרו, כלומר, הוא מבצע ניתוח מכוון-נתונים (קופפרברג, 2010א', 2010ב'). לאחר הניתוח, יכול החוקר לעבור לשלב פרשני מכוון-תיאוריה שבו הוא מפרש את הממצאים בעולם הרביעי לאור התיאוריות שמנחות אותו ובונה ממשק (interface) פרשני (קופפרברג, 2010א). יתרון נוסף של השיטה הוא ההישענות על משאבים לשוניים שהיא חשובה מאוד בשיח אינטרנט ששפת הגוף והבעות הפנים נעדרות ממנו (Herring, 2010; Kupferberg, 2008). יחד עם זאת, יש לשיטה גם חסרונות. ראשית, הניתוח ובניית הממשק הפרשני בנויים על ההנחה שהמשתתפים הם דוברי עברית ילידיים שמבטאים את ההתנסות שלהם בביררות ובלכידות. שנית, השיטה מניחה שיש אמנם יחסים חברתיים בין

המשתתפים בפורום לבין עצמם, אולם כדי לחזק הנחות אלה חשוב לשלב את הניתוח הטקסטואלי בראיונות ובתצפיות שיחזקו את הנאמר.

נפנה כעת לתרומה האפשרית של השיטה שהצגנו לחקר הקול והמיצוב של אנשי חינוך, כמו למשל מורים חדשים וטירונים (קופפרברג ונידרלנד, 2010), וחקר המיצוב של אנשים עם צרכים מיוחדים בחינוך. כפי שראינו מתוך השרשור של הבגירים עם ליקויי ראייה, הניתוח הבליט את קולם בפורום מקוון. זוהי תובנה חשובה בתחום החינוך, שכן במוסדות להשכלה גבוהה בישראל לומדים תלמידים רבים שלהם ליקויי ראייה (עובר, 2007) שמשמשים באינטרנט. בהתבסס על המחקר שהצגנו במאמר זה, יכולים אנשי חינוך המלמדים אנשים אלה לשמוע את קולם של המשתתפים, להבין את צרכיהם ולסייע להם באופן שישמור על כבודם כבני אדם אבל יחד עם זאת הסיוע יספק להם את התנאים שדרושים להם לתפקד בהקשרים שונים הכוללים גם חינוך.

לפיכך, מומלץ למוסדות ההשכלה הגבוהה שבהם משתלבים סטודנטים עם ליקויי ראייה להיערך להשתלבות בהתאם לקולות שעולים ממחקר זה וממחקרים אחרים המתמקדים באנשים עם צרכים מיוחדים. באופן זה ההתמודדות של הסטודנטים המשתלבים במערכת תהיה מוצלחת יותר ותגביר סיכויי את הצלחתם.

יש לשקול העלאת מודעותה של המערכת לצרכיו הייחודיים של הסטודנטים עם הצרכים המיוחדים, ואת הרחבת מעגלי המודעות הקיימים בקרב אנשי הסגל האקדמי והמנהלי בתוך המוסדות להשכלה גבוהה. הגברת המודעות לצרכיהם של אותם סטודנטים במוסד שבו הם לומדים, עשויה לתרום גם להצלחת השתלבותם החברתית בקרב התלמידים או הסטודנטים שאינם עם צרכים מיוחדים. זאת, הודות לשני גורמים שאינם קשורים זה בזה: הראשון הוא שבמפגש עם סטודנט עם צרכים מיוחדים יוכלו יתר הסטודנטים לחוש בנוח במהלך האינטראקציה הנוצרת, מכיוון שתגובתם לא תהיה מהולה ברחמים ועל כן תהיה עניינית יותר. השני, שהסטודנט עם הצרכים המיוחדים עצמו יוכל באותה בסיטואציה להפגין ביתר קלות היבטים באישיותו או באופיו ללא זיקה למגבלותיו ומבלי שייאלץ להתחיל את המפגש בהגנה על צרכיו המיוחדים (הס, 2011).

לסיכום, ניתוח רמות המיצוב שבוצע במאמר זה הראה, שהקול האישי שעולה מתוך חקר השיח הטבעי שבו אנשים עם צרכים מיוחדים חופשיים להעלות עובדות, מחשבות, רגשות והתמודדות כפי שהיא מתרחשת הלכה למעשה בחייהם שונה מהקול שעלה בראיונות או בשאלונים. ממצאי המחקר מבליטים את הצורך להרחיב את המודעות של אנשי חינוך בכלל ואלו העוסקים בחינוך המיוחד או המשלב בפרט, כלפי הצרכים הייחודיים של תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון.

ביבליוגרפיה

- הס, א' (2007). השתלבות תלמידים לקויי ראייה – מחקר איכותני. סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב, 22, (2), 35-50.
- הס, א' (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים). שילובים מערכות חינוך וחברה (ע"מ 87-110). חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- הס, א' (2015). לא חושך לא אור – תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון בישראל. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קופרברג, ע' (2010). שיטת ארבעת הרמות לניתוח שיח אינטראקטיבי. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות). ניתוח נתונים במחקר איכותני (ע"מ 155-180). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קופרברג, ע' (2010). חקר הטקסט והשיח במחקר איכותני. בתוך: ע' קופרברג (עורכת). חקר הטקסט והשיח: ראשומן של שיטות מחקר (ע"מ 13-24). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קופרברג, ע', ונידרלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה העשרים ואחת. בתוך: ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (ע"מ 411-435). תל אביב: מכון מופ"ת.
- רייטר, ש' (1997). חבר חריג. חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- רייטר, ש' (2004). מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. (M. Holquist, Ed., C. Emerson, and M. Holquist, Trans). Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (2014). Who Am I? Narration and its contribution to self and identity. In: Gough, B. (Ed.), *Qualitative research in psychology. Volume III: Methodologies I – From experiential to constructionist approaches* (pp. 233-256). Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications.
- Barker, B. C., Wright, B. A., Meyerson, L. & Gornick, M. R. (1953). *Adjustment to physical handicap and illness: a survey of the social psychology of physique and disability*. New York: Social science Research Council, Bull.
- Ben-Peretz, M., & Kupferberg, I. (2007). Does teachers' negotiation of personal cases in an interactive cyber forum contribute to their professional learning? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 125-143.
- Berger, S. (2012). Is my world getting smaller? The challenges of living with vision loss. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 5-12.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10, 51-73.
- Buttny, R., & Jensen, A.D. (1995). Telling problems in an initial family therapy session: The hierarchical organization of problem talk. In G. H. Morris & R. J. Chenail (Eds.), *Talk of the clinic: Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse* (pp. 19-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. London: University of Chicago Press.
- D'Andrea, F. M. (2012). Preferences and practices among students who read Braille and use assistive technology. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 585-596.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-63.
- Deshen, S. (1996). *Blind people: The private and public life of sightless Israelis*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Franck, L., Haneline, R., & Farrugia, C. (2011). Canaries in the coal mine? Guide dog schools look at the current state of orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105, 741-742.
- Georgakopoulou, A. (1997). *Narrative performance. A study of modern Greek story telling*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gill, C. J. (2001). Divided understandings: The social experience of disability. In G. L. Albrecht & K. D. Seelman (Eds.), *Handbook of disability studies*. New York: Harper & Row Publishers. 351-372.
- Thousand Oaks, CA: Sage. Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 104, 431-443.
- Gutiérrez-Santiago, A., Cancela, J. M., Zubiaur, M., & Ayán, C. (2012). Are male Judokas with visual impairments training properly? Findings from an observational study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 224-234.
- Hanks, W. (1996). *Language and communicative practice*. Boulder, CO: Westview.
- Heah, T., Case, T., McGuire, B., Law, M. (2007). Successful participation: the lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74, 38-47.
- Hepburn, A., & Wiggins, S. (Eds.). (2007). *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities and institutions*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Herring, S. C. (2010). Digital media. In: P. Hogan (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hess, I. (2010). Assessing the quality of life of students with visual impairments: Self reports by students versus homeroom teachers' evaluations, school climate and staff attitudes towards inclusion. *British Journal of Visual Impairments & Blindness*, 28, 19-33.
- Hess, I. (2011). Pupils with visual impairments in Israel: Quality of Life as a subjective experience. *International Journal of Adolescence Medicine Health*, 23, 257-263.
- Klobas, L. E. (1988). *Disability Drama in Television and Film*. Jefferson, N. C.: McFarland.
- Kramer, S., E. (1998). *Assessment of hearing disability and handicap: a multidimensional approach*. Utrecht, Netherland: Amersfoort.

- Korobov, N., & Bamberg, M. (2007). "Strip poker! They don't show nothing!": Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. in: M. Bamberg, A. De Fina, & D. Schiffrin (Eds.), *Selves and identities in narrative and discourse* (pp. 253-271). Amsterdam: John Benjamins.
- Kupferberg, I. (2008). Self-construction in computer mediated discourse. in: T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (pp. 402-415). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Kupferberg, I., & Ben-Peretz, M. (2004). Emerging and experienced professional selves in cyber discourse. in: C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current perspectives on applied information technologies: Online professional development* (Vol. 2, pp. 105-121). Greenwich, CT: IPA.
- Kupferberg, I. & Gilat, I. (2012). The discursive self-construction of suicidal help seekers in computer-mediated discourse. *Communication & Medicine*, 9, 23-35.
- Kupferberg, I., Gilat, I., Dahan, E., & Doron, A. (2013). Exploring the discursive positioning of a schizophrenic inpatient via method triangulation. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 20-38.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kupferberg, I. & Hess, I. (2013). "Me and my guide poodle, Lara, are about to begin our third year at the Hebrew University": Adults with visual impairment and blindness position themselves interactively in computer-mediated conversations. In Computer-mediated troubled talk, guest edited by I. Kupferberg and I. Gilat. Available on-line (Last access: Dec. 2016): <http://www.languageatinternet.org/articles/2013/kupferberg2>
- Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In: R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 105-120). Oxford, UK: Blackwell.
- Lifshitz, H., Hen, I. & Weisse, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101, 96-107.
- Maguvhe, M. O., Dzapasi, A., & Sabeya, P. (2012). Orientation and mobility services for persons with visual impairments: South African orientation and mobility practitioners' eye view. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 750-755.
- Malone, M. J. (1997). *Worlds of talk: The presentation of self in everyday conversation*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Mishler, E. (1984). *The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews*. Norwood, NJ: Ablex.

- Purcell, M., Turnbull, A., & Jackson, C. (2006). Linking early childhood inclusion and family quality of life: Current literature and future directions. *Young Exceptional Children*, 9, 10-19.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartnik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. New York, NY: Longman.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.
- Safilios -Rothchild, C. S. (1970). *The sociology and social psychology of social ecology*. Palo Alto, California: National Press Book.
- Schalock, R. L. (editor). (1996). *Quality Of Life – conceptualization and measurement*. Washington: AAMR.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartnik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. New York, NY: Longman.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 52, 1-22.
- Speer, S. (2007). Natural and contrived data. in: P. Alasuutari, J. Brannen, & L. Bickman (Eds.), *The handbook of social research* (pp. 290-312). London: Sage.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of moving to community based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 371-383.
- World Health Organization, (2003). *International classification of impairments, disabilities and handicap*. Geneva, Switzerland: UNO. Retrieved June, 11, 2013 from: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1400>
- Wortham, S. (2004). From good student to outcast: Emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32, 164-187.
- Wright, B. A. (1983). *Physical disability – A Psychological Approach*, (2nd ed.). New York: Harper & Row Publishers.

