

## מחקרים בהוראה ובלימוד

# המורה לשפה זרה כמאבחן של קשיי למידה –

## מודגם בהקשר הוראת אנגלית

צפי טימור

### הקדמה

מאמר זה בא להציע גישה חדשנית בהוראת אנגלית כשפה זרה (EFL) הכוללת אבחון והתערבות. המאמר מציג את הרציונל והמעשה החינוכי של קורס אקדמי שהכותבת פיתחה במסגרת הכשרת מורים לאנגלית במכללת סמינר הקיבוצים. מטרת הקורס ליצור שינוי עמדות בקרב סטודנטים-מורים להוראת אנגלית בנוגע לתפיסת תפקידם, להקנות להם כלים אבחוניים ויכולת לבנות פרופיל של תלמיד המתקשה ברכישת אנגלית, ובעקבות כל זאת לפתח הוראה מתאימה לתלמידים מתקשים. הכלים המוצעים נובעים מגישות עדכניות לאבחון שהכותבת התאימה להוראת אנגלית כשפה זרה. בסיום הקורס הסטודנטים יוצרים פרופיל של תלמיד, המלווה בתוכנית הוראה מפורטת תוך הצגת שיקולים לתעדוף המטרות. התוצאה החשובה והעיקרית היא שינוי בתפיסתם לגבי יכולתם כמורים-מאבחנים שפתיים, מעבר ליכולת הוראה גרידא.

### כיתות הטרוגניות: מציאות גוברת והולכת

כיתות הלימוד של היום מאופיינות בשונות אקדמית (Darling-Hammond, Wise & Klein, 1999). טומלינסון ועמיתיו (2003) טוענים שהאמונה שכיתות הן הומוגניות בשל גיל התלמידים היא מיתוס, בעוד שבמציאות תלמידים מסוימים עשויים להפגין תת-השגיות בשל מגוון של סיבות כמו אי התאמה של סגנון הלמידה לתלמיד או שוני בתחומי עניין. הרפורמות העכשוויות בחינוך, מגמת ההכלה והשילוב והמדיניות הנגזרת ממנה של 'חינוך לכול' תובעות מתן הזדמנות שווה ללמידה לכל התלמידים, והן מדגישות את הצורך להתאים את חומרי הלמידה ולאפשר גישה ללימודים לכל התלמידים (Miles & Ainscow, 2008; Timor & Burton, 2007, Timor & Burton, 2006). מכל מקום, כצעד ראשון בנושא יש להקנות לסטודנטים ולמורים כלים וידע, כדי שיוכלו לזהות צרכים מיוחדים בקרב תלמידים כחלק מבניית פרופיל תלמיד.

המורים לאנגלית בישראל של היום צריכים להתמודד עם מציאות של כיתות הטרוגניות המכילות 40 תלמידים. התלמידים בכיתות אלו שונים במנת המשכל שלהם וביכולותיהם השפתיות. עקומת גאוס

מילות מפתח: הוראת אנגלית כשפה זרה, קשיי למידה, המורה כמאבחן, תאוריות התערבות, תוכנית התערבות, יכולת שפתית

ד"ר צפי טימור היא מרצה במכללת סמינר הקיבוצים בפקולטה לחינוך בתחום הכשרת מורים והדרכה פדגוגית ובמסלול להכשרת מורים לאנגלית. תחומי העניין שלה במחקר: הוראת אנגלית כשפה זרה, הכשרת מורים והתפתחות מקצועית, ושילוב תלמידים בעלי לקויות למידה במערכת החינוך. תחום מומחיות נוסף שלה – אבחון וטיפול בתלמידים בעלי לקויות למידה וקשיי למידה בלימוד האנגלית כשפה זרה.

מצביעה על כך שסביר ש-14% מן התלמידים יפגינו הישגים נמוכים מממוצע הכיתה, ו-2% נוספים יהיו נמוכים בהרבה מהממוצע. כך גם לגבי התלמידים המצטיינים (14% ו-2% גבוהים יותר מאחרים בהתאמה). כלומר, כ-6-7 תלמידים בכיתה נמצאים מתחת לממוצע הכיתתי ומספר דומה ימצא מעל הממוצע הכיתתי. התלמידים הנמצאים מתחת לממוצע הכיתתי עשויים להיות בעלי מנת משכל נמוכה יותר, סובלים מחסכים סביבתיים, מוטיבציה נמוכה, בעיות התנהגות, חוסר אסטרטגיות למידה, ליקויי למידה מאובחנים או סמויים, קיפוח עקב שוני תרבותי, ליקויי בחושים או הוראה בלתי מספקת בעברם. מאז התיקון לחוק השילוב בשנת 2002, גדל מספרם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות, מה שיוצר אתגר מיוחד למורים לאנגלית בשל היותה שפה זרה. המציאות החדשה הפכה את המורים לאנגלית בעל כורחם למורים העוסקים בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים כחלק מהכיתה ההטרוגנית, וזאת למרות שבהכשרתם לא נכללו נושאים של חינוך מיוחד כמו זיהוי צרכים מיוחדים שפתיים וטיפול בהם. לכן כה חשוב לכלול ידע וכלים אלו כחלק מהכשרתם. חשיבות דומה יש גם לפיתוח יכולות למתן מענה לתלמידים גבוהים מהממוצע הכיתתי, כגון תלמידים מחוננים.

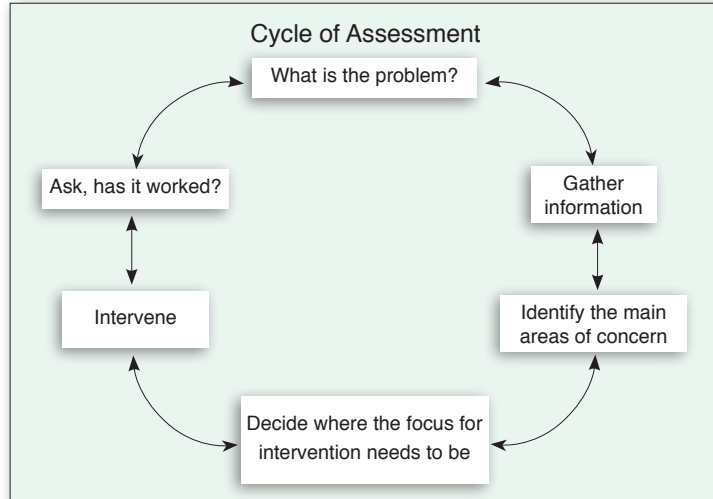
## תאוריות עדכניות בנושא האבחון

מקור הגישה הרואה במורה לאנגלית מאבחן שפתי נמצא בתאוריות ובמודלים הבאים: מודלים אקולוגיים-ניורופסיכולוגיים לאבחון וטיפול, שיטת התגובה להתערבות (Response To Intervention), אבחון מבוסס תוכנית לימודים (Curriculum-Based Assessments - CBA), ניתוח פרופיל (Profile Analysis Interpretive Method).

המודל האקולוגי הניורו-פסיכולוגי של דאמאטו ועמיתיו (D'Amato et al., 2005) רואה בתלמיד המתקשה אישיות דינמית בעלת פוטנציאל לשינוי ולא כמי שסובל מבעיות למידה כרוניות שאינן ניתנות לשינוי. המודל האקולוגי בודק את הקשרים בין גורמים פנימיים של התלמיד (פונקציות מוחיות, מנת משכל, גורמים ביוגנטיים, תפיסות) לגורמים חיצוניים-סביבתיים (הזדמנויות ללמידה, גורמים סוציו אקונומיים, גורמי בריאות). הידע הנצבר מהאבחון לגבי התלמיד נובע מהקשר הקליני שבין מוח להתנהגות כמו גם מגורמים פסיכו-חברתיים-סביבתיים וממקורות רקע אחרים (הורים, מחנכת, חברים, תנועת נוער וסביבת התלמיד). המטרה העיקרית של האבחון היא לפתח תוכנית התערבות מתאימה ולא לאבחן פתולוגיות או לגבש הנחות לצורך השמה במסגרות של חינוך מיוחד כפי שהיה אופייני למודל הניורו-פסיכולוגי המסורתי ('מודל החסך'). והנה סיכום יתרונותיו של המודל האקולוגי: המודל מבוסס על חזקות התלמיד יותר מאשר על קשיים שלו; ההתערבות המוצעת היא פסיכו-חינוכית – הוראה, שינוי בסביבת התלמיד, שינוי גישה מצד המבוגרים המשמעותיים כלפיו, שינוי תפיסת התלמיד את עצמו, תפיסה הוליסטית של התלמיד הקשורה לכל מערכות החיים שלו, ראייה דינמית של הקשיים.

מודל התגובה להתערבות (RTI): זוהי גישה אינטראקטיבית לצורך אבחון פסיכו-חינוכי. היא כוללת התערבות המלווה בפיקוח ומעקב תמידיים אחר תגובת התלמיד לתוכנית ההתערבות המיושמת לגביו (תרשים 1). התוצאה היא סגירת פערים בין רמת התפקוד של התלמיד ובין הדרישות בכיתה (Barnett, Daly, Jones & Lentz, 2004). מודל זה סותר את המודל המסורתי לאבחון המבוסס על מפגש חד-פעמי בנקודת זמן מסוימת. המתנגדים למודל המסורתי טוענים כי הוא אינו מקשר בין האבחון לתהליך ההתערבות המתמשך והדינמי בהקשר של תלמידים בסיכון לימודי (Reschly & Ysseldyke, 2002). המודלים האקולוגיים, שמודל התגובה להתערבות הוא חלק מהם, הסיטו את נקודת הכובד מקריטריונים פסיכומטריים אל אבחון של התנהגויות התלמיד בסביבתו הטבעית כבסיס לתוכנית ההתערבות. מודל ה-RTI הוא תלת-שלבי (Tilly, 2003). בשלב הראשון ניתנת לכלל התלמידים הוראה מיטבית; בשלב השני, מומלץ לגבי כ-15% מהתלמידים שיקבלו סיוע חינוכי יחידי בשל תת-הישגיות; בשלב השלישי מומלץ לגבי אחוז קטן מן התלמידים, שלא הראו שיפור בעקבות התוכנית היחידנית בשלב 2, לתת להם סיוע אינטנסיבי יותר (שלב 3). תלמידים אלו מוגדרים כלקויי למידה בשל חוסר

התגובה המצופה להתערבות (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). למרות המחלוקת בין שתי הגישות, הייל ועמיתיו (Hale, Kaufman, Naglieri, & Kavale, 2006) הציעו מתודולוגיה המשלבת בין שתיהן.



תרשים 1: מעגל האבחון (Livock, 2006)

להלן מוצגת דוגמה ליישום בתחום השפתי על סמך התרשים:

1. זיהוי הבעיה – כיצד להפוך את התלמיד לקורא מיומן?
2. איסוף מידע – מהתלמיד ומהוריו וכן מהמורה לעברית, לגבי הרגלי הקריאה שלו, בירור ציפיות בכיתת האנגלית, התייחסות להישגיו במבחנים;
3. זיהוי מוקדי הקושי – מבדק של פענוח טקסט בקריאה קולית, ברמת אינטונציה והגייה, זיהוי צילי השפה, זיהוי תנועות ועיצורים.
4. קביעת דרכי ההתערבות – לשם הצבת מטרות הוראה ספציפיות, כגון הוראת כללים פונטיים, שיפור ביכולת הפענוח של אותיות ניקוד (תנועות).
5. מעקב ופיקוח לאחר התערבות – כדי לבדוק באילו מיומנויות חל שיפור.
6. זיהוי תחום נוסף הדורש שיפור בשפה (למשל בהבנת הנקרא לאחר שיפור ביכולת הפענוח).

אבחון המבוסס על תוכניות לימודים (CBA) : כלי אבחוני זה הפך לנפוץ בבדיקת הישגיהם של תלמידים ותפקודם הלימודי (Hintze, Christ, & Methe, 2006). בסוג אבחון זה נכלל כל כלי מדידה העושה שימוש בצפייה ובתיעוד של התלמיד תוך התייחסות לתוכנית לימודית ספציפית כבסיס לאיסוף מידע, וכל זאת לצורך קבלת החלטה לגבי תוכנית הוראה (Deno, 1987). פוקס ודנו (Fuchs & Deno, 1991) מבחינים בין שתי גישות ל-CBA: גישה כללית יותר לאבחון יכולת שפתית הבודקת היבט מסוים של תוכנית הלימודים, למשל איות מילים על פני ספקטרום רחב של מיומנויות לשוניות (צירופי עיצורים, תנועות, מוספיות, צירופי תנועות, מילים יוצאות דופן). הגישה השנייה, שהיא הגישה השלטת ב-CBA, אינה מתייחסת למרכיב גלובלי של תוכנית הלימודים אלא מתייחסת למיומנויות המודדות את יכולותיו של התלמיד (criterion-referenced items). המידע המתקבל ממערכת זאת של תת-מבחנים מאפשר להחליט על המטרות של הוראה קצרות-טווח (למשל, איך ללמד מילים המסתיימות ב-silent e).

ניתוח פרופיל פרשני: הואנג, ברדוס ודמאטו (Huang, Bardos & D'Amato, 2009) ביצעו ניתוח פרופיל מורכב בשיטת האבחון הקוגניטיבי ומצאו 10 פרופילים של לומדים באוכלוסייה הכללית, ועוד 12 סוגי

פרופילים בקרב לקויי למידה. מחקרם תומך בהנחה שזיהוי דפוסי עיבוד קוגניטיביים בקרב לומדים מסייע בהבנת תהליך הלמידה שלהם. בנוסף לציון הכולל הניתן במבחני אינטליגנציה, ניתוח פרופיל של הלומד (intra-individual) משרטט את הדפוס הייחודי ללומד ואת מוקדי החוזק והקושי, בעזרת בחינה מדוקדקת באמצעות תתי-המבחנים (Kaufman & Lichtenberger, 2000).

על סמך התאוריות והמבחנים המוצגים לעיל נבנה קורס אקדמי שמטרתו לחולל שינוי בקרב מורים לשפה, כפי שיתואר להלן.

## מבחנים לבדיקת יכולת שפתית

הספרות הקיימת בנושא מצביעה על מגוון של נושאים בבניית מנבאים של הצלחה וכישלון בלימוד שפה זרה. מאז סוף שנות ה-60 של המאה הקודמת, מבחן MLAT (Modern Language Aptitude Test) שהוצג לראשונה על ידי קרול וספון בשנת 1959 הוא הנפוץ ביותר לצורך אבחון שפתי (Carrol & Sapon, 1959, 2000). קיים גם מבחן MLAT-E לכיתות ג' ו' של בית הספר היסודי. בעזרת שפה דמיונית וכללי דקדוק של השפה האנגלית, המבחן מנבא את יכולתו של לומד מסוים לרכוש שפה חדשה בזמן נתון ובתנאים נתונים. להלן הגורמים שזוהו כמנבאים רכישת שפה זרה:

1. קידוד פונטי: קשר צליל-אות;
  2. רגישות לדקדוק: היכולת לזהות מבנים דקדוקיים במשפטים;
  3. יכולת למידה אינדוקטיבית: הבנת חוקי השפה בדרך של הסקה;
  4. יכולת שינון: למידה אפקטיבית ומהירה של צלילים ומשמעויות ושימורם;
- מבחן לישוני נוסף הוא PLAB (Pimsleur Language Aptitude Test, 1968) הבודק אינטליגנציה מילולית, יכולות שמיעתיות ומוטיבציה. יתרונו של מבחן זה על פני MLAT הוא ביכולתו למדוד מוטיבציה שהיא, כידוע, מרכיב חשוב ברכישת שפה זרה.

## הקורס ותהליך השינוי המתחולל בתפיסת הסטודנטים מורים לאנגלית

הקבוצה שהדרכת, בת 52 סטודנטים-מורים לאנגלית, כללה סטודנטים הנמצאים בשנת הלימוד הרביעית שלהם במכללה; רובם, 45 מתוכם, כבר מלמדים בפועל במסגרת שנת הסטאז'. החלק האחר נמצא בשנת התנסות בפיקוח מורה מאמנת. במטלה הסופית של הקורס הם נתבקשו לבחור תלמיד מתקשה באנגלית מכיתתם, לבצע אבחון לתלמיד זה, לבנות את הפרופיל הלשוני של התלמיד, ולבסוף להציע תוכנית התערבות והוראה. המטלה התבצעה בהדרגה על פני הסמסטר, כאשר הסטודנטים מתנסים בכיתת הלימוד בתרגול חלקי האבחון ולאחר מכן מיישמים זאת על התלמיד הנבדק. בפרק זה ההתייחסות לסטודנטים-מורים היא כאל מורים-מאבחנים. האבחון הלשוני מתבסס על התאוריות האבחוניות-טיפוליות המתוארות לעיל, וכולל את החלקים הבאים:

### חלק א': Intake

איסוף מידע באמצעות שיחות עם ההורים, המחנכת, מורי הכיתה, התלמיד עצמו, וכן באמצעות תצפיות על התלמיד. מטרת חלק זה ליצור קשר בין התלמיד והמורה שיהווה בסיס למסע המשותף שלהם. המורה תוכל לקבל תמונה מקיפה על התלמיד במעגלי החיים השונים שלו ולא רק מידע לגבי הישגיו באנגלית.

### חלק ב': התחומים הלשוניים הנבדקים במסגרת אבחון EFL

יכולות הבעה והבנה: בבדיקת יכולת הבעה המורה-המאבחן מתמקד ביכולתו של התלמיד להשתמש בשפה לצורכי הבעה ותקשורת בעל-פה ובכתב. יכולת זו נבדקת, למשל, בעזרת מערכת של תמונות שהתלמיד מתאר בעל-פה, או בהסתמך על כתיבת פסקה/סיפור קצר שבה התלמיד מתייחס לרצף

תמונות. בכל אחת משתי הדרכים התלמיד נדרש לנסח בכוחות עצמו. בבדיקת ההבנה, ההתמקדות היא ביכולת ההבנה השפתית של התלמיד, למשל הבנת הוראות בעל פה או בכתב או מטלות הקשורות להבנת הנקרא.

#### קריאה:

במבדק הקריאה, המורה המאבחן מתמקד בשתי רמות: המבדק מתחיל ביסודות הפענוח וממשיך בבדיקת הבנת הנקרא. להלן תת-המבדקים בתחום הקריאה:

1. זיהוי אותיות: שם וצליל.
2. קשר צליל-אות: צלילים קצרים וארוכים של אותיות ניקוד, עיצורים, צירופי עיצורים. בדיקת ההבנה שאורתוגרפיה מייצגת פונולוגיה.
3. הכרת חוקי הפונטיקה הנחוצים לפענוח (למשל, ay בסוף מילה מבוטאת בצליל הארוך של התנועה a).
4. אוצר מילים: פענוח ומשמעות לאוצר מילים ראייתי, שבסיסו היכולת לזהות מילים מבלי לפענח אותן בכל פעם שהן מופיעות בטקסט.
5. קריאה קולית: שטף, דיוק, מהירות, הגייה והטעמה.
6. קריאה דמומה: בדיקת מהירות קריאה והבנה.
7. התנהגויות הקורא: מהן ההתנהגויות הדומיננטיות בזמן קריאה? מוטיבציה, שעמום, ביטחון, רוגע, היסח דעת, או ההיפך מכל אלה.

#### כתיבה:

במבדק הכתיבה, המורה המאבחן מתמקד בשתי רמות: הוא מתחיל בבדיקת הכתיבה הטכנית וממשיך בבדיקת רמת התוכן וההבעה הרעיונית. להלן תתי-המבחנים בתחום הכתיבה:

1. קשר צליל-אות: יכולת כתיבת האות לאחר אמירת שמה; בדיקת ההבנה שאורתוגרפיה מייצגת פונולוגיה.
2. איות: הכרת כללי איות, עקביות בשגיאות כתיב, אוצר מילים ראייתי.
3. מהירות כתיבה הנמדדת במטלות העתקה, הכתבות, כתיבה חופשית.
4. התארגנות במרחב: יצירת מרווחים בין אותיות ובין מילים, שוליים, כתיבה בגבולות השורה, עקביות בגודל האותיות.
5. כתב יד: קריאות, עיצוב אותיות, גודל אותיות, כתב מחובר וכתב דפוס.
6. העתקה מהלוח ומן הספר: דיוק, העתקה של מילה-מילה או קבוצת מילים.
7. כיווניות: בלבול בין 'אותיות בסיכון' (f t; p q; b d; w m; u n), היפוך אותיות וכתב ראי. נושא זה קשה במיוחד לדוברי עברית, שכן עברית נכתבת מימין לשמאל.
8. מוסכמות הכתיבה באנגלית: הבחנה בין אותיות גדולות וקטנות, שימוש ב-capitalization ובסימני פיסוק.
9. סגנון כתיבה: יכולת לבטא רעיונות וליצור משפטים הגיוניים תוך שימוש באוצר מילים מספק.
10. התנהגויות הכותב: מהן ההתנהגויות הדומיננטיות בזמן כתיבה? רוגע, עצבנות, מוטיבציה, חרדה, היסוס וכו'.

המבדק של יכולות הקריאה והכתיבה כולל צפייה בתהליך עצמו ואינו מתמקד בתוצאות. למשל, במבדק הקריאה הקולית על המורה המאבחן להבחין האם התלמיד מתקן את שגיאותיו ומפעיל ביקורת עצמית, האם הוא מתקשה בשמירה על מיקומו בדף, האם הוא משמיט אותיות מסוימות בקביעות או מחליף אותן באחרות, והאם החלפה נעשית על רקע שמיעתי או חזותי. לבסוף, הסטודנט מורה צופה בהתנהגויות התלמיד הקורא ומתעד אותן. במבדק הכתיבה, המורה המאבחן עוקב: האם התלמיד

מעתיק כל מילה בנפרד או מספר מילים על פי המשמעות? בנוסף, הוא צופה בהתנהגויות התלמיד הכותב ומתעד אותן.

יכולות פונולוגיות: מבדק זה כולל אנליזה וסינתזה של מילים מוכרות ברמת פונמות. מטלה זו מתבצעת בעל-פה, תוך התעלמות מהאיות של המילים. למשל, הצלילים /k/ /a/ /t/ יוצרים את המילה cat, ובאופן דומה המילה eggs מתפרקת למרכיבים הצליליים /g/ /z/. בכיתות היסוד המטלה מוגבלת למרכיבי הברות ולא לפונמות.

הבחנה שמיעתית: המבדק מתמקד ביכולת הבחנה בין זוגות צלילים דומים של פונמות ומילים. להלן דוגמאות:

b, p; p, f; m, n; f, th; pit, pet; lass, lath; map, nap; pool, tool; pit, kit; vie, thy;

### חלק ג': תיעוד הנתונים והצגתם

במהלך האבחון, הסטודנט-מורה פועל כמאבחן. פירוש הדבר שעליו להיות מעורב בתהליך ולצפות בתגובות ובהתנהגויות התלמיד. הוא מתעד את כל מהלך האבחון, כולל את הערותיו שלו, שהוא מצרפן כנספחים לאבחון. כל תחום המופיע בחלק ב' שאותו מעריך המורה-המאבחן מוצג בטבלה נפרדת. דוגמה לדרך הצגת הממצאים בתת-מבחנים בתחום הכתיבה ניתן לראות בטבלה 1.

Area Tested: Writing	Findings
Writing conventions	confuses b, B; D, d; e, E; puts commas in wrong places; uses capitalization appropriately
Free Writing	appropriate register, use of basic tenses, coherent writing, limited ideas
Writing behaviors	keeps complaining, unmotivated, gets tired easily

טבלה 1: דוגמה לדרך הצגת ממצאי האבחון

### חלק ד': יצירת פרופיל התלמיד המאובחן

בשלב זה של התהליך על המורה-המאבחן להציג את הנתונים המתקבלים בחלק ג', באופן שישקף את פרופיל התלמיד ויכלול את נקודות החוזק והתורפה של התלמיד המאובחן בכל אחד מתחומי השפה שנבדקו בנפרד ובאופן ברור. הפרופיל מתייחס לכל התחומים ותת-התחומים המופיעים בפרק ב' של האבחון. הצגתו של פרופיל התלמיד מהווה בסיס לקביעת תוכנית ההתערבות ותוכנית ההוראה בהמשך. דוגמה להצגת הפרופיל בהתייחס לתת-מבחנים בתחום הקריאה מוצגת בטבלה 2.

Area Tested: Reading	Sub-Tests	Sub-Tests
	<i>Points of Strength</i>	<i>Points for Strengthening</i>
Letter names	recognizes 23 out of 26 letters by name and 20 letters by sound;	does not recognize the sound of the letters h, w, y, e, j, x;
Sight words	reads fluently monosyllabic words (cat, dog, boy);	cannot decode multisyllabic words e.g. "university"
:Reading behavior	feels confident, corrects himself;	"beautiful" hesitates/ makes guesses

טבלה 2: דוגמה לפרופיל תלמיד בתת-מבחנים בתחום הקריאה

### חלק ה': קביעת תוכנית התערבות

כאשר מושלמים איסוף הנתונים ובניית פרופיל התלמיד בתחום EFL, על המורה המאבחן לקבוע את תוכנית ההתערבות/ההוראה. עליו לקבוע מטרות הוראה אופרטיביות, ניתנות להשגה וברורות שיהוו בסיס להתערבות לגבי התלמיד בזמן הקרוב. על המורה לקבוע תעדוף לגבי המטרות שהציב ולוח זמנים הגיוני. מובן שהיישום של כל תוכנית הוראה שנקבעת כפוף למעקב ופיקוח מצד המורה ולאבחון מחדש של צרכי התלמיד בהמשך. וכך, במידה שהתלמיד מראה שיפור בעקבות תוכנית ההוראה והמטרה הושגה, המורה יעבור למטרה הבאה שהציב. תוכנית ההתערבות כוללת מטרות בתחום ההוראה וגם מטרות בתחום ההתנהגות, בין אם מדובר בהתנהגות התלמיד שנצפו בכיתה ובין אם מדובר בהתנהגויותיו בזמן האבחון של הקריאה והכתיבה. בהמשך מוצגת דוגמה לתוכנית התערבות הכוללת שש מטרות בתחום ההוראה, ומטרה אחת בתחום ההתנהגות:

1. התלמיד יתמקד בהגדלת אוצר מילים ראייתי בעזרת קריאה והכתבות;
2. התלמיד ישפר את מיומנויות ההבעה בעל פה שלו על ידי השתתפות בדיונים בכיתה;
3. התלמיד יתרגל את בדיקת עבודתו הכתובה לפני הגשתה;
4. התלמיד יבחין בין 'אותיות בסיכון' כמו q, d, b; p;
5. התלמיד יתרגל קריאת מילים עם gh בצליל f, למשל enough;
6. התלמיד יתרגל קריאת מילים עם 'silent /gh/ e.g. 'thought', 'taught'.
7. התלמיד ידבר בכיתה רק לאחר קבלת רשות מהמורה.

### מסקנות

הגישה המאבחנת להוראת אנגלית כשפה זרה (EFL) היא בעלת יתרונות רבים בהוראת השפה: הגישה פרואקטיבית ויוצרת אצל המורה יכולת לזהות קשיים לפני שמעגל הכישלון הופך לקבוע; הגישה מכוונת תלמיד ומתמקדת בפרופיל לימודי שהוא ייחודי לתלמיד; הגישה דינמית ומעגלית ואינה מתבססת על מפגש אבחוני בנקודת זמן אחת אלא על תהליך אבחון והוראה מתמשך. הגישה פוגשת את התלמיד בנקודה שבה הוא נמצא בזמן האבחון הראשוני מבחינת המוכנות שלו ללימוד שפה, הרקע שלו, תחומי העניין, פרופיל התלמיד, והידע העכשווי. ניתן לקבוע כי בשיטה זו התלמיד נמצא בקדמת הבמה בעוד תוכנית הלימודים נמצאת ברקע. תהליך האבחון וההתערבות עוזר למורה להנגיש לתלמיד המתקשה את תוכנית הלימודים במלואה.

### מקורות

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38 (1), 15–34.
- Barnett, D. W., Daly, III, E. J., Jones, K. M. and Lentz, F. E. (2004). Response to Intervention: Empirically Based Special Service Decisions From Single-Case Designs of Increasing and Decreasing Intensity, *Journal of Special Education*, 38, pp. 66–79.
- Carroll, J., & Sapon, S. (2000). *Modern Language Aptitude Test (MLAT): Manual*. San Antonio, TX.: Psychological Corp. (Republished by Second Language Testing, Inc., www. 21ti.com).
- D'Amato, R. C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L. V., and Geil, M. (2005). Ecological Neuropsychology: An Alternative to the Deficit Model for Conceptualizing and Serving Students with Learning Disabilities. *Neuropsychology Review*, 15 (2).
- Darling-Hammond, L., Wise, A., & Klein, S. (1999) *A license to teach: raising Standards for teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass.

- Deno, S.L. (1987). Curriculum-based measurement. *Teaching Exceptional Children*, 20.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definition, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18: 157–171.
- Fuchs, L.S., & Deno, S.L. (1991). Paradigmatic distinctions between instructionally relevant measurement models. *Exceptional Children*, 57: 488–500.
- Hale, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., & Kavale, K. A (2006). Implementation of IDEA: Integration response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43: 753–770.
- Hintze, J. M., Theodore, T. J. Christ, Methe, S. A, (2006). Curriculum-based assessment, *Psychology in the Schools*, 43 (1).
- Huang, L V., Bardos, A. N., & D'Amato, R. C. (2010). Identifying students with Learning Disabilities: Composite Profile Analysis using the cognitive assessment system. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(1): 19–30.
- Kaufman, A. S., & Lichtenberger, E. O. (2000) *Essentials of WIC-III and WPPSI-R Assessment*. New York: John Wiley.
- Livock, P. (2006), Livock, Cheryl A. (2009). Alternative schooling programs for at risk youth : three case studies. [QUT Thesis]
- Pimsleur, P. (1968). Language aptitude testing. In A. Davies (Ed.) *Language testing symposium: A psycholinguistic approach* (pp. 98-106). London: Oxford University Press.
- Reschly, D. J., & Ysseldyke, J. E. (2002). Paradigm shift: The past is not the future. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.) *Best practices in school psychology IV* (pp. 3-20). Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.
- Tilly, W. D., III (2003). How many tiers are needed for successful prevention and Early intervention? Heart-land Area Education Agency's evolution from four to three tiers. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Timor, T. & Burton, N. (2006). School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel-Aviv, Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6): 495–510.
- Timor, T. and Burton, N. (2007). Physical Inclusion yet Curriculum Exclusion? School Staff Perceptions of the Curriculum for Students with Learning Disabilities in Mainstream Secondary Schools in Tel Aviv, Israel. *Electronic Journal for Inclusive Education: Wright State University*, 2, Edition 1, Winter/Spring Issue.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3): 119–145.