



המרכז האקדמי פרס

מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
שרות פסיכולוגי ייעוצי
אגף לקויות למידה והפרעת קשב

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

מדיניות ההתאמות בהיבחנות לילדים ולצעירים עם לקויות למידה

ארה"ב: ניו יורק וקליפורניה ; אוסטרליה, ניו זילנד, אנגליה, סקוטלנד ואונטריו-קנדה

סקירה בהזמנת לשכת המדען הראשי והאגף ללקויות למידה והפרעת קשב במשרד החינוך

7.5.2018

**פרופ' מלכה מרגלית,
ביה"ס למדעי ההתנהגות
המרכז האקדמי פרס, רחובות
פרופסור אמריטוס,
אוניברסיטת תל אביב**

תודה והערכה לרעות רוזנבלט, תלמידת תואר שני בפסיכולוגיה חינוכית במרכז האקדמי פרס, על תרומתה הרבה ועזרתה באיסוף ובסיכום חלק מהמקורות לסקירה זו. עבודתה המקצועית, גישתה המדעית, האחריות, המעמיקה והמאורגנת היו לעזר רב.

תוכן עניינים

3	תקציר
3	מגמות משותפות ומרכזיות שעלו בסקירת המדינות
7	במענה לשאלות המרכזיות :
8	סיכום קצר של כל אחת מהמדינות
13	סיכום : סיכונים, סיכויים וכיווני עתיד
16	רשימת ההתאמות לפי מדינות
17	מבוא
19	ארה"ב
29	ניו יורק
34	קליפורניה
39	אוסטרליה
47	ניו זילנד
53	אנגליה
59	סקוטלנד
68	אונטריו, קנדה
76	המלצות הסקירה וביטוייהן במדיניות האגף ללקויות למידה ולהפרעת קשב, שפ"י
78	התייחסות אגף לקויות למידה והפרעת קשב, שפ"י לסקירה
80	ביבליוגרפיה

תקציר

ההתאמות בלימודים ובמבחנים נועדו להבטיח שוויון הזדמנויות חינוכיות באמצעות קידום הנגישות, הן ללמידה יעילה, והן להערכת הידיעות והישגים הלימודיים. הן נתנות לתלמידים עם מוגבלויות, ומעוגנות בחוקי היסוד של מדינת ישראל ובאמנה הבין לאומית של האומות המאוחדות לגבי זכויות של אנשים עם מוגבלויות. אין ויכוח על החשיבות שבקידום הנגישות להשכלה, וההתאמות מערכות כאמצעי חשוב להסרת חסמים שמקורם במוגבלות. עם זאת, יש צורך בבחינה קפדנית של הבעיות המתעוררות, ובזיהוי דרכים יעילות למצוא להן מענה, תוך שמירה על תוקף, מהימנות והוגנות ההערכה של הידע, הן במבחנים בית ספריים והן בבחינות חיצוניות. חילוקי דעות והתלבטויות מקצועיות בסוגיות אלו אינן ייחודיות למערכת החינוך בישראל. מטרת הסקירה הבין לאומית היא להציג את המדיניות ב – 7 מדינות דוברות אנגלית, לבחון את אופיין של התלבטויות דומות, ולתעד פתרונות מוצעים (Johnstone, Higgins, & Fedorchak, In press).

ביוזמת לשכת המדען הראשי והאגף ללקויות למידה והפרעות קשב במשרד החינוך נערכה סקירה בין-לאומית על מנת לבחון את המדיניות החינוכית והפרוצדורות שנקבעו בתרבויות חינוכיות שונות, בהתייחס ללקויות למידה ולהקצאת התאמות. הסקירה מתייחסת לעקרונות המדיניות של מתן ההתאמות בין המדינות שנסקרו ומגמות עדכניות בעקבות רפורמות חינוכיות הוצגו בסקירה, תוך התמקדות ותאור של מוקדי בעייתיות ופתרונות ייחודיים. נסקרה המדיניות בשתי מדינות בארה"ב בהן יש מסורת טיפולית רבת שנים בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב: מדינת ניו יורק ומדינת קליפורניה. בהמשך נסקרה המדיניות בשתי מדינות בעלות גישה חינוכית ייחודית ללקויות למידה ספציפיות: ניו זילנד ואוסטרליה. כמו כן הוצגו הרפורמות החינוכיות באנגליה, בסקוטלנד ובאונטריו בקנדה שיש להן השלכות על מדיניות ההתאמות. בתיאור המדיניות נעשה מאמץ לשקף את התהליכים המתרחשים בהווה, כולל ההתלבטויות וקונפליקטים בין כל השותפים: אנשי החינוך, המשפחות והאגודות המקצועיות. בתקציר זה, בשלב הראשון מוצגות מגמות משותפות שבלטו בסקירה של המדינות השונות, והמלצות העולות מהן למערכת החינוך הישראלית. בהמשך מובאים סיכומים קצרים של סקירת המצב בכל אחת מהמדינות, ולבסוף יוזכרו סיכויים, סיכונים וכיווני פתרונות ומחקר לעתיד.

מגמות משותפות ומרכזיות שעלו בסקירת המדינות

א. **הצורך ברפורמה חינוכית לקידום הכלה של כל התלמידים**, בסקירות השונות הודגשה ההכרה והקבלה של שונות אנושית, ותוארו באופן כללי רפורמות בחינוך שנערכו לאחרונה, על מנת לקדם את הנגישות עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים חשוב להדגיש כי ההתאמות בהיבחות בארצות השונות מתייחסות לכלל התלמידים עם הצרכים המיוחדים – בהתאם לצרכיהם, ואינן ייחודיות לתלמידים עם לקויות למידה. אי אפשר להתעלם מביטויים למתח אידיאולוגי במדיניות החינוך, בין המגמה לביזור ולהעברת הסמכויות והכח לבתי הספר ולמחוזות על מנת שיקדמו את מגמת הכלה של תלמידים עם מוגבלויות, לבין שמירה על השליטה המרכזית, באמצעות תיעוד מפורט של בדיקות הישגים, ומעקב אחר תוכניות מיוחדות ותהליך קביעת התאמות בלימודים ובבחינות. בחלק מהמדינות מתקבלות ההחלטות בנוגע להתאמות על ידי הצוות החינוכי בבתי הספר, ובאחרות יש הכרח לקבל אישורים (עם גבולות זמן מוגדרים) מהמרכז (משרד החינוך או משרד האחראי לביצוע המבחנים). חשוב להדגיש כי במרבית

הארצות שנסקרו לא קיימת הבחנה בין תלמידים עם לקויות למידה המטופלים על ידי החינוך המיוחד, לאלו שהם חלק מהחינוך הרגיל. מצב ביניים מתואר בארה"ב בהקשר לחוק הדיסלקסיה. פירוט נמצא בסקירה של הארצות) דוגמא בולטת של המגמה לקידום השוויון וההכלה מוצגת בניו זילנד (שינוי השם 'חינוך מיוחד' ו'צרכים מיוחדים' ושימוש במושגי 'תמיכה חינוכית'). ראוי לתשומת לב כי גם במדינות בהן מודגש ביזור הסמכויות, יש דרישה לתיעוד קפדני של התהליכים הבית ספריים ושליחתו למשרד המרכזי.

המלצה: מדיניות השילוב במערכת החינוך הישראלית תואמת את המגמות הבין לאומיות של חיזוק האחריות לקבלת החלטות בבתי הספר. יחד עם זאת, יש להקפיד על תיעוד שיטתי של תהליכי הקביעה של תוכניות חינוכיות אישיות ומתן ההתאמות לתלמידים עם מוגבלויות. יש חשיבות רבה לקידום האיזון בין המגמה להעברת אחריות לבתי הספר למגמה לקיים מעקב מתועד יעיל ומרכזי. יש צורך בתכנון יצירתי תוך שימוש בטכנולוגיה על מנת ליצור תיעוד שיאפשר בקרה קלה, ולא יהפך לחובה מיותרת.

ב. על מנת לקדם את הנגישות של תלמידים עם מוגבלויות, בולטת בכל המדינות ההדגשה על הצורך **ההכרחי בלימוד והשתלמויות** בנושאי הצרכים מיוחדים של התלמידים, של בתי הספר, המורים והצוותות החינוכיים. למורים יש תפקיד מכריע ומרכזי בהצלחת תלמידיהם, ובסקר במדינות השונות הדגישו המורים את הצורך בלמידה שיטתית על מנת לממש את רצונם לסייע בצורה משמעותית לתלמידים. יש צורך להקצאת משאבים נוספים להכשרה ולהשתלמויות של הצוותים החינוכיים בבתי הספר, וכן להגברת הנוכחות של מומחים בבתי הספר שיכולים ליעץ למורים. יש חשיבות לפיתוח מרכזי ידע ומשאבים (כולל מרכזים באינטרנט, וקשר עם מרכזים במוסדות האקדמיים – ראה באוסטרליה לדוגמא).

המלצה: יש חשיבות לתכנון מערך השתלמויות אינטנסיבי ורחב, לקידום למידה שיטתית, ולמתן תמיכה מתמשכת ונגישות למשאבים לצוות החינוכי בכיתות ההטרוגניות.

ג. **בסקירה בלטה בכל המדינות החשיבות של השותפות והשתתפות של התלמידים** בקביעת תוכנית חינוכית מיוחדת והתאמות, בנוסף להשתתפות ההורים בוועדה הבית ספרית. הנחת היסוד היתה כי רק התלמידים יודעים האם התוכנית המיוחדת מסייעת להם, ולאלו התאמות הם זקוקים על מנת להסיר חסמים בלמידה ובהערכת ידיעות. לכן יש לשתף את התלמידים בקבלת החלטות במסגרת הבית ספרית. במידת הצורך, בהתאם לגיל התלמידים ורמת הבנתם, יש חשיבות להכנת התלמידים לפני פגישת הוועדה הבית ספרית הדנה בהם ובתוכנית החינוכית שלהם. לשם כך יש להקנות להם מיומנויות להגדרת כוחותיהם, לזיהוי קשייהם וצרכיהם כחלק מפיתוח עצמאות ויכולת סינגור עצמי מחד, וכגישה יעילה בקביעת ההתאמות המשמעותיות לתלמיד. בסקירות טענו תלמידים שלא פעם הם מקבלים התאמות שאינן עוזרות להם, ובמעקבים הסתבר שחלק ניכר מהתלמידים כלל לא משתמשים בזמן המבחן בהתאמות שנקבעו להם.

המלצה יש לשתף את התלמידים, בצד השתתפות הוריהם, בתכנון חינוכי יחידני ובתכנון התאמות, בוועדה הבית ספרית הקובעת החלטות חינוכיות לגביהם. אם נדרש, יש ללמד/להכין אותם להשתתפות זו כחלק מהתהליך החינוכי לקידום של כישורי סינגור ועצמאות.

ד. **קידום 'עיצוב אוניברסאלי' (Universal design).** כאלטרנטיבה חינוכית ואבחונית חשובה הודגש ה'עיצוב האוניברסאלי' בתקנות של המדינות שנסקרו, כגישה המאפשרת את צמצום השונות בין התלמידים. מבחנים במסגרת ה'עיצוב האוניברסאלי' (תודות להתפתחות הטכנולוגית) מאפשרים נגישות לכל התלמידים בצורה שיוויונית, מגבירים את ההכלה ומפחיתים חששות לתוקף המבחנים. המגמה בנוי זיילנד לעבור מאבחון קטגוריאלי של לקויות ספציפיות, לאבחון רמות תפקוד ולרמות הצורך בתמיכה של תלמידים מהווה דוגמא להפחתת ההדרה. דוגמא נוספת היא ביטול ההתייחסות לזכאות לתוכנית לימודים יחידנית (IEP) כאל תנאי סף לאישור הארכת זמן במבחנים לכל התלמידים בארה"ב. מאידך, אי אפשר להתעלם מכך שהגישה באוסטרליה, שלא הכירה בייחודיות של תלמידים עם ליקויי למידה ספציפיים, והתייחסה בצורה דומה לכל קשיי הלמידה, למעשה הנציחה את הקשיים של התלמידים עם לקויות הלמידה הספציפיות, ותרמה לפריחה של מכונים ומאבחנים פרטיים שתורמת לאפליה על רקע סוציאקונומי. ניתן להתרשם כי ה'עיצוב האוניברסאלי' אמנם מפחית את היקף החסמים ללמידה, והצורך בהתאמות, אך אינו מבטל את נחיצותן עבור מקרים מיוחדים.

המלצה: יש לקדם את המחקר והפיתוח בשימוש ב'עיצוב אוניברסאלי' של מבחנים (למשל מבחנים ONLINE) במבחנים פנימיים וחיצוניים, תוך מעקב שיטתי וקפדני אחר ההשפעה האפשרית שלהם על הישגים כפי שעלה במחקר (ראה <https://caldercenter.org/sites/default/files/WP%20190.pdf>). עם זאת, חיוני לאפשר התאמות עבור אותם תלמידים שבלעדיהן יתקשו להציג את ידיעותיהם.

ה. **במסגרת ה'עיצוב האוניברסאלי', תוספת זמן נתנת לכל תלמיד הזקוק לה. קיימות סקירות שבוחנות את ההשפעה של תוספת זמן עבור תלמידים עם וללא לקויות למידה** (Cahan, Nurek & Alkoby, 2016), ויש צורך בהמשך בחינות מחקריות ניסיוניות של ההשפעות הנובעות מהחלטה זו, שעודכנה לאחרונה בארה"ב ובאונטריו והשלכותיה על מדיניות ההתאמות בישראל.

המלצה: יש לבדוק את האפשרות למתן תוספת זמן ללא אבחון לכל תלמיד שיש לו צורך זה, ולעקוב אחר המשמעות האישית והמערכתית של ההחלטה.

ו. **ההתאמות שהוקצו לתלמידים במדינות שנסקרו** היו חלק בלתי נפרד מהתוכנית החינוכית של התלמיד (תוכנית חינוכית יחידנית או תוכנית תמיכה אחרת), לאחר בדיקה חינוכית או אבחון מקיף – בהתאם לכללים באותה ארץ, והתבצעו באופן סדיר ועקבי בזמן הלימודים בכיתה ובבחינות הפנימיות, בנוסף לבחינות החיצוניות. השימוש בהתאמות לא נעשה לראשונה במבחנים חיצוניים. נערך מעקב מתמשך ומתועד אחר השימוש בהתאמות ויעילותן בהגברת נגישות, והערכה שנתית את המשך נחיצותן. היתרון להקפדה זו הוא כפול. מחד – התלמידים לומדים להשתמש בצורה מיומנת בהתאמות, ומאידך הגדלת הבקרה היום יומית בבית הספר תפחית את הפניות והאבחונים של תלמידים שאינם זקוקים להתאמות.

המלצה: ראוי לקדם את היישום של ההתאמות כחלק מהתפקוד בלימודים ובבחינות הפנימיות. המעקב אחר הצורך היום יומי בהן יגביר את הבקרה, יקדם את הנגישות לתלמידים הזקוקים להן, ובמקביל יפחית את הבקשות להתאמות של תלמידים שאינם זקוקים להן.

ז. **תגובתיות רב-שלבית להתערבות (RTI).** גישה זו תוארה בהרחבה במדינות שנסקרו, ונועדה במקור לתת עזרה לימודית מיידית עם הופעת הקשים של התלמידים, למניעה של אבחונים מיותרים, וכן את דחיית ההתערבות החינוכית עד לקבלת התוצאות של אבחונים פורמאליים. הגישה, שמקורה בארה"ב, מבוססת על התפיסה החינוכית שבאמצעות המעקב אחר ההתערבות המדורגת ניתן לאבחן את מאפייני הלמידה, עוצמת הקשיים וסגנונות התגובה להתערבויות וטיפוליים חינוכיים מבוססי מחקר. על פי גישה זו, בשלב הראשון (לאחר זיהוי קושי), ניתנת הוראה מורחבת על ידי המורה של הכיתה ומעקב אחר ההתקדמות; אם לא חלה ההתקדמות המצופה, בשלב השני נתנת תמיכה בעוצמה בינונית בקבוצות קטנות על ידי מומחה (או המורה בהדרכת מומחה). התלמידים שלא התקדמו בצורה משמעותית עוברים לשלב השלישי, ומקבלים תוכנית תמיכה מותאמת אינדיבידואלית, אינטנסיבית ויחידנית.

הדגש בגישה זו הוא על שילוב בין רצפים: אבחון-הוראה-אבחון. תלמידים שאינם מתקדמים על אף ההשתתפות בשלושת השלבים - מופנים לאבחון מקיף בחשש לקיום לקויות למידה ספציפיות ולצורך בתכנון טיפולי יחידני. גישה זו, במתכונות שונות, מקובלת במדינות שנסקרו. לאחרונה בארה"ב מהווה הגישה מוקד למחלוקות שהתעוררו בשל ממצאי מחקרים שהצביעו על יעילותה המוגבלת להקניית קריאה. כמו כן טענו הורים כי התוכנית עכבה את מתן שירותי האבחון והטיפול לילדיהם. עם זאת, חוקרים ואנשי החינוך מדגישים כי יעילות התוכנית מותנית בהקפדה על הביצוע שלה, על זמנים המוקצים לכל אחד מהשלבים ברצף אבחון/התערבות בדרגות אינטנסיביות גוברות, ובמקצועיות הטיפולים שנתנו. כמו כן יש לשקול את הנחיצות שלה באותם מקרים בהם יש עדויות לקושי המחייב אבחון ושירותי חינוך מיוחד.

המלצה: ביישום התוכנית בישראל יש צורך להקפיד על רצפים ולוח זמנים במעבר בין טיפול/אבחון ותיעוד וכן יש צורך בבחינה מחקרית של היעילות של הפעלת שיטת התגובתיות בשלבי התערבות וזיהוי תלמידים עם לקויות בישראל.

ח. **תוקף הבחינות בעל פה והבחינות המותאמות:** הסקירות הבין לאומיות שקפו את הלבטים הקשים הקיימים בכל המערכות החינוכיות לגבי התוקף וההוגנות של הבחינות בהן נתנות ההתאמות שמשנות את מאפייני המבחן, כבחינה בעל פה, ו/או בחינה מותאמת. בארה"ב הגבילו את הבחינות המותאמות ל - 1% לתלמידים עם מוגבלויות קשות. הוצאו פרוצדורות קפדניות מאוד לקביעה ולמעקב. במרבית המדינות שנסקרו כלל לא הופיעה אפשרות זו.

המלצה: יש לשקול דרכים להפחית למינימום הן את הבחינות המותאמות והן את הבחינות בעל פה, וליעדן רק עבור תלמידים בודדים עם מוגבלות קשה מאוד. יש לעקוב אחר הפרופורציות שלהן בבחינות חיצוניות. באותם מקרים מיוחדים, יש להקפיד ככל האפשר על כללי הבחינה על מנת שיהיו תואמים ככל האפשר לבחינה הרגילה.

ט. **עיון ברשימת ההתאמות** במדינות מגלה דמיון רב ביניהן. ההתאמה שמתייחסת להצגת המטלה כגון הקראה (על ידי מחשב, עט מקריא או אדם), והגדלת האות מופיעה בכל המדינות. ההתאמה המתייחסת להקלדה, הקלטה או הכתבת התשובות הופיעה בכל המדינות. הארכת זמן הבחינה ניתן לכל התלמידים הזקוקים להם באונטריו-קנדה, בניו יורק ובקליפורניה. לעומת זאת, על מנת לקבוע את ההתאמה: תוספת זמן, דרושה החלטה של הוועדה הנסמכת על איבחון באוסטרליה, ניו זילנד,

וסקוטלנד. הפסקות בבחינה, מרחב בחינה עם מינימום גורמים להיסח דעת הוזכרו בכל המדינות. התאמות מיוחדות מוזכרות ברשימה שבסיכום הסקירה ובמדינה המאפשרת אותם.

המלצה: ההתאמות הרווחות בישראל דומות לאלו שבמדינות שנסקרו. ראוי להדגיש כי בחינה בעל פה ובחינה מותאמת הן נדירות ומתאימות רק לתלמידים עם מוגבלות קשה, תוך הקפדה על קריטריונים ותהליכים קפדניים.

במענה לשאלות המרכזיות:

- **האם קיימת במדינה מדיניות מערכתית למתן זכאות להתאמות בהיבחנות פנימית וחיצונית לתלמידים עם לקויות למידה, ולבעלי צרכים מיוחדים בכלל? אם קיימת מדיניות כזו, לאילו דרגות כיתה נקבעה המדיניות?**

נמצא כי בכל אחת מהמדינות שנסקרו קיימת מדיניות מערכתית ותקנות מפורטות למתן התאמות לתלמידים עם צרכים מיוחדים, בין אם הם מוגדרים כתלמידי חינוך מיוחד, או שלא עברו ועדה מיוחדת לחינוך מיוחד (למשל תקנה 504 בארה"ב). ההתייחסות לתלמידים עם לקויות למידה מהווה חלק מהמדיניות הכללית של מתן ההתאמות. המדיניות מתייחסת להתאמות באופן כללי, מזיהוי הקושי בכיתה בהשוואה לסטנדרטים לכל גיל, לקביעת תוכנית יחידנית בית ספרית, ולמבחנים פנימיים והחיצוניים. בכל אחת מהמדינות יש מבחנים חיצוניים לבדיקת הסטנדרטים הלאומיים החל מכיתה ג' ועד סיום ביה"ס התיכון כולל מבחני סיום, וחובת כל התלמידים להשתתף בהם. התקנות המתייחסות להתאמות חלות עליהן.
- **אילו סוגי התאמות אפשריים? (בהשוואה להתאמות הקיימות בישראל) – ניתן להבחין בשלוש תת-קטגוריות: התאמות שנתנות לכל אחד מהתלמידים הזקוק להם ללא קשר ללקות ספציפית (למשל לפי התקנות החדשות, תוספת זמן ניתנת בארה"ב ובאונטריו קנדה לכל תלמיד הזקוק להתאמה, בהגבלה - עד תום יום הלימודים); התאמות שמופיעות בכל אחת מהמדינות, ומחייבות תהליך מובנה של אישור (למשל הקראה [אנושית או ממוחשבת של המבחן], הכתבה, הקלדה של תשובות); התאמות שנתנות רק במקרים מיוחדים בתנאים ספציפיים (למשל בחינה מתואמת, ובחינה בעל פה), ולעומת זאת בחינות שאינן מופיעות ברשימה והן ספציפיות למספר ארצות כגון "מעודד" (promoters) - לתלמידים עם לקויות קשב, ושקף צבעוני או דף בחינה צבעוני (בהתאם לתיאוריות על קשיי קריאה). פירוט בהשוואה לדוגמה המוצעת מופיע בפרק סיכום הסקירה.**
- **האם המדיניות קובעת מיפוי בין רמת תפקוד ו/או סוג לקות ובין סוג ההתאמה? בכל אחת מהמדינות נקבעת ההתאמה קודם כל על פי רמת התפקוד והמוגבלות. בולטת המגמה המתפשטת במדינות שנסקרו לקבוע את ההתאמה על פי הצרכים החינוכיים, והפער בין הסטנדרטים החינוכיים בקבוצת הגיל לרמת הביצוע של התלמידים. עם זאת, אי אפשר להתעלם מהתקנות המתייחסות לקטגוריות של הלקויות. חשוב להדגיש כי לא קיים מיפוי חד משמעותי אלא יש ביטויים לחוסר החלטיות, מתח מתמשך ומאבקים בין שתי המגמות. ראוייה לתשומת לב מיוחדת המגמה החדשה בארה"ב של קידום**

חוק ספציפי לדיסלקסיה, למרות שתלמידים עם לקויות למידה ספציפיות מקבלים מענה טיפולי והתאמות במבחנים הן במסגרת חוק החינוך המיוחד (IDEA) והן במסגרת תקנה 504.

- **אילו הליכים נדרשים על מנת לקבל התאמה בבחינות הפנימיות ובבחינות החיצוניות?** בכל אחת מהמדינות שנסקרו מתחיל התהליך בבית הספר. התגובה הבית ספרית הראשונה לגילוי פער היא תכנון התערבות במודל התגובות התלת שלבית להתערבות (RTI). האבחון החינוכי הבית ספרי שיכול לכלול (בדרגות אינטנסיביות שונות - בהתאם לרמת הקושי והצרכים) תצפיות ותיעוד של הקשיים בלימודים ובבחינות הפנימיות. אם הטיפול החינוכי המוגבר במסגרת RTI אינו אפקטיבי, יש צורך בלקביעת תוכנית יחידנית שבה שותפים קודם כל התלמיד והוריו, הצוות החינוכי ובמידת הצורך מומחים מהמערכת (פסיכולוגים, מומחים ללקויות למידה או לתחומי לקות אחרת – למשל לקות ראייה). היקף האבחון, המשתתפים בו (בנוסף לילד ולהוריו) מותנה בהתמדה ובחומרת הקושי (ראה פירוט בתיאור RTI). יש הקפדה על תיעוד חינוכי להחלטות הצוות הכולל התיחסות להתמדת הצורך של התלמיד ותיאור תפקוד טיפוסי עם וללא התאמות, חוות דעת לגבי תחומי הכח והקושי של התלמיד, וכל חומר רלוונטי אחר. תיעוד ההחלטות שיש להן השלכות על ההתאמות בבחינות החיצוניות מועבר למשרד החינוך או לרשות מטעמו.
- **מהו הגורם המוסמך לאשר את רמת ההתאמות לתלמיד?** לאחרונה יש ביטויים למגמה ברפורמות החינוכיות במדינות השונות להעביר את האחריות לבתי הספר ולמחוזות. עם זאת, קיימת ומודגשת חובת הדיווח על מתן ההתאמות והראיות להצדקתן למערכת החינוך או לגורם האחראי על ביצוע הבחינות.

סיכום קצר של כל אחת מהמדינות

ארה"ב (באופן כללי)

האחריות למתן שירותי חינוך מוטלת על המדינות בארה"ב, אך לשלטון הפדראלי יש השפעה בקביעת החזון החינוכי, וההדגשים שבו. לאחרונה, בצד הצגת המאמץ הממוקד בקידום ההישגים של כל התלמידים (כולל תלמידים עם מוגבלויות ולקויות), הודגשה המגמה להגביר את מתן הסמכות לקבלת החלטות למדינות, לבתי הספר ולהורים. בהתאמה, החקיקה -- Every Student Succeeds Act 2015 (ESSA, 2015), הגמישה סטנדרטים ונתן מרחב החלטה גדול יותר לבתי הספר. תלמידים עם מוגבלויות מקבלים התאמות על פי חוק החינוך המיוחד (תוכנית יחידנית - IEP), על פי תקנה 504 או על פי החוק החדש לדיסלקסיה. שיטת השלבים בתגובות להתערבות (RTI) רווחת כשלב באיתור ובאבחון תלמידים עם לקויות למידה. בעקבות מעקב מחקרי התעוררו ספקות לגבי מידת הקפדנות בביצוע התוכנית, ו/או האפקטיביות שלה. במסקנות האופרטיביות של מעקבים מחקריים בולטת ההדגשה של החשיבות של התחומים הבאים: קביעת הגדרות זמן ברורות לכל אחד משלושת השלבים, והקפדה על שילוב של סדרות ברצף: טיפול-אבחון-טיפול-אבחון המאפשר הערכה שוטפת של אפקטיביות הגישה עבור התלמיד המתקשה. בנוסף הודגשה החשיבות של מעורבות התלמידים וההורים בקביעת התוכנית החינוכית וההתאמות.

במדינת ניו יורק

במדינת ניו יורק נקבעו לאחרונה (2017) סטנדרטים גבוהים וגמישים חדשים על מנת לקדם את ההצלחה של כל התלמידים. ההמלצות לרפורמה שהתקבלה לפני כשנתיים מתייחסות למספר מרכיבים המרכזיים: תכנון הדרכה לצוותים החינוכיים ותוספת משאבים שיאפשרו למורים להתאים את תוכנית הלימודים למגוון הצרכים של אוכלוסיית התלמידים ההטרוגנית. כמו כן, יש קריאה להפחתה משמעותית של הבחינות החיצוניות והזמן המוקצב להן, בצד מאמץ להפחית חסמים בלמידה באמצעות למידה והערכה בגישות 'העיצוב האוניברסאלי'. חוק הדיסלקסיה התקבל לאחרונה, אך עדיין לא ברורה השפעתו. על פי תפיסות אלו, מתקיימים בבתי הספר מבחנים חיצוניים בצד המבחנים הפנימיים החל מכיתה ג' ועד סיום בית הספר התיכון. שיטת השלבים בתגובתיות להתערבות – (RTI) משמשת לאיתור התלמידים עם מוגבלויות, ולקביעת תהליכי אבחון (לפי IEP וכן תקנה 504) על מנת לקבוע זכויות להתערבות חינוכית ולהתאמות בלמידה ובמבחנים. מודגשים ארבעה עקרונות מרכזיים בקביעת תוכנית התערבות חינוכית והתאמות במבחנים:

- (א) האבחון חייב להיות עדכני וכוללני, ולהתייחס לתחומי הכח והקושי של התלמידים; לרמת התפקוד ולא רק לקטגוריה של המוגבלות; יש להתבסס על אבחונים ובנוסף גם על תצפיות בביצוע חינוכי בכיתה.
- (ב) ההתאמות תתבצענה באופן שוטף בלימודים בכיתה, ובבחינות הפנימיות והחיצוניות, ותוערך יעילותן.
- (ג) בקבלת החלטות על ההתערבות והתאמות ישתתפו התלמיד וההורים וכן המורים בחינוך הרגיל והמיוחד.
- (ד) תהיה העדפה לעיצוב אוניברסאלי בלמידה ובהערכת הידיעות.

תוספת זמן נתנה לכל התלמידים בהתאם לצורך. ההחלטה על מתן התאמות היא בית ספרית, עם תיעוד ודיווח למחלקת חינוך במדינה למעקב. סוגי ההתאמות השכיחות הן: התאמות במושגי זמן, במקום, בצורת ההגשה של המבחן ובצורת הצגת הידיעות/כתיבת המבחן. מודגש כי יש להמנע ככל האפשר ממבחנים מותאמים. על מנת לקבוע התאמות האבחון נעשה בצורה אינדיבידואלית על ידי מאבחן של המערכת. הפנייה למאבחן פרטי מחייבת את קבלת ההסכמה של בית הספר לפני האבחון.

במדינת קליפורניה

הרפורמה החינוכית שהתקבלה לפני שנתיים (ESSA, 2015) מדגישה את החשיבות של תוכנית לימודים עשירה ורלוונטית, עם הגדרות למידה ברורות וספציפיות לכל קבוצת גיל. בהתייחס לעולמנו המשתנה במהירות והמקושר באמצעים טכנולוגיים, תוכנית הלימודים מדגישה את ההתנסות בגישות חדשות והרחבת הזדמנויות לרכישת הידע והמיומנויות בתחומים שלא נכללו בעבר כגון תקשורת, שיתוף פעולה, חשיבה ביקורתית ויצירתיות. כמו כן מציעה התוכנית את בדיקת הידע בצורות חדשות תוך יישום עיצוב אוניברסאלי, אם כי ללא ויתור על התאמות במקום שהן חיוניות. לאחרונה התקבל חוק הדיסלקסיה. תוספת זמן נתנה לכל התלמידים בהתאם לצורך.

בקביעת התאמות אין דרישה חד משמעונית לפער משמעותי בין ביצועי התלמיד והישגי התלמידים בכיתתו. האיתור והאבחון מתחילים בגישת התגובתיות להתערבות בשלבים (RTI). העקרונות בקביעת תוכנית חינוכית והתאמות:

- (א) האבחון חייב להיות עדכני וכוללני, ולהתייחס לתחומי הכח והקושי של התלמידים, לרמות הביצוע ולקטגוריה הקלינית. הבדיקה כוללת את ההתפתחות והבריאות של הילדים, תפקודי ראייה ושמיעה, תפקודי

שפה, אינטליגנציה, רמת הישגים לימודיים, מצב רגשי וחברתי, תחומי עניין וכשרונות מיוחדים. האבחון מתבסס על מבחנים ועל תצפיות בביצוע חינוכי בכיתה.

(ב) ההתאמות הן חלק מהתוכנית הלימודית ומבוצעות בכיתה ולא רק במבחנים, והן נקבעות בבית הספר על ידי צוות התוכנית של התלמיד.

(ג) בקבלת החלטות על תוכנית התערבות והתאמות ישתתפו התלמיד וההורים. בנוסף ישתתפו המורים בחינוך הרגיל והמיוחד, הפסיכולוג בבית הספר ומומחה אחר באבחון בהתאם לצורך. כמו כן ישתתף בצוות מורה שיערוך תצפיות על מנת לעקוב אחר היעילות שבהתאמות; לפחות פעם בשנה יעריך ויתעד הצוות את התקדמות התלמיד וצרכיו, ויבדוק האם חל שוני בצורך בהתאמות.

(ד) יש העדפה לשימוש ב'עיצוב אוניברסאלי' במבחנים, ויש צורך להעריך את ההתוקף של המבחנים הממוחשבים.

(ה) בסיום התהליך של האבחון וקביעת התוכנית החינוכית וההתאמות יקבל ההורה מסמך והוא יכול לאשר אותו או להגיש ערעור.

סוגי ההתאמות – בדומה להתאמות הכלליות בארה"ב. נתנו הנחיות מיוחדות לתלמידים עם דיסלקסיה שמיחדות דרכי הוראה של קריאה, וגישות באבחון ובטיפול שמדגישות בעיות בקריאה.

אוסטרליה

מדיניות החינוך באוסטרליה דוגלת בתרבות חינוכית של קידום שוויון ומצוינות באמצעות הרחבת ההזדמנויות החינוכיות והתנסויות של כל התלמידים. באוסטרליה מתקיימים מבחנים חיצוניים בבית הספר היסודי והתיכון, ולתלמידים עם צרכים מיוחדים נתנות התאמות במבחנים הפנימיים והחיצוניים. החל משנת 2015 הוחלפה הגישה החינוכית, ובמקום שימוש באבחנה קטגוראלית של הלכות, מתמקדים בבדיקת רמת התפקוד של התלמידים. מתקיימת אוטונומיה בית ספרית בהנחה כי רק המומחים הבית ספריים יקבלו את ההחלטות הטובות ביותר לתלמידיהם.

עד לאחרונה לא היתה הבחנה בין קשיי למידה ולקויות למידה ספציפיות. לא נערך אבחון לקביעת התאמות בבית הספר היסודי, אלא תצפיות חינוכיות והערכה חינוכית. המערכת החינוכית משתמשת בגישה דומה בעקרונותיה ל-RTI. לאחרונה הוכר הצורך באבחון סטנדרטי על ידי גורמים מקצועיים מחוץ לבית הספר כפסיכולוגים. קיים מערך רחב של שירותים פרטיים לאבחון ולטיפול ספציפי בלקויות למידה, ולכן נקבעו גבולות המסדירים את ההתערבות של הגורמים הפרטיים בהחלטות של המערכת החינוכית.

באוסטרליה ההתאמות מכונות adjustments, והן נקבעות לפי רמת הביצוע של התלמיד והצורך בעזרה לימודית (4 רמות). קביעת התוכנית וההתאמות נעשית ברמה בית ספרית בהתיעצות קודם כל עם התלמידים ועם ההורים. לאחר ישיבת הוועדה, מקבלים ההורים מכתב מסכם. בהמשך מתקיים מעקב להערכה של התוכנית ולקביעה האם ההתאמות היו סבירות והשיגו את מטרתן. מודגש כי בתי הספר אינם חייבים לבצע התאמות שאינן אפשריות בתנאי בית הספר או סבירות. ההתאמות מתחלקות לקבוצות מרכזיות, ובדומה לארה"ב, הן מתמקדות בתיאומי זמן ומקום, ההכנה לביצוע הבחינה, עזרה בעת ביצוע הבחינה, שינויים בצורת הבחינה, ועידוד בעת הבחינה.

לאחרונה מתקיים ויכוח הציבורי בנושא לקויות הלמידה הספציפיות תוך הבטחה של חילוקי הדעות במספר נושאים מרכזיים :

- האם מוצדקת ההבחנה בין קשיי למידה ולקויות למידה ספציפיות?
 - האם עדיף להתייחס ללקויות בצורה קטגוראלית (כפי שמופיע בתפיסה הפדראלית) או לפי גישה פונקציונאלית של רמות הצורך בעזרה בתפקוד חינוכי?
 - מהי גישת ההוראה המתקנת היעילה בקריאה? נשמעות ביקורת ותהיות לגבי יעילותה של הגישה הרווחת במערכת החינוכית.
 - האם יש הוכחות לגבי האפקטיביות של גישת תגובתיות בשלבים להתערבות (RTI)?
- ההמלצות קוראות להגברת שותפויות עם הורים, מוסדות להשכלה גבוהה ואגודים מקצועיים על מנת לקדם למידה יעילה והצלחה של התלמידים. מעקב אחר התפיסה הציבורית של ההתאמות מצביע על חוסר שביעות רצון של ההורים והמורים מהתהליך של קביעת ההתאמות, ומתחושה של חוסר ידע, אי בהירות לגבי הכללים והפרוצדורות, ומחסור במשאבים מספיקים לענות לצרכים של התלמידים עם קשיי למידה ולקויות למידה.
- דוחות מחקר המעריכים את המצב של תלמידים עם מוגבלויות באוסטרליה ממליצים על :
1. מיקוד בציפויות ברורות להישגים מכסימאליים של כל התלמידים וכן לקידום התנהגות מסתגלת.
 2. מיקוד בקידום המיומנויות והמצוינות בהוראה ובלימוד של תלמידים עם מוגבלויות, כלומר :
 - דגש על קידום הידע והמומחיות של מורים
 - בחינה מחדש של המשאבים הבית ספריים כולל הקצאת משאבים ספציפיים לקידום תלמידים עם מוגבלויות ונכויות.
 3. מיקוד בקידום שותפויות עם הורים, איגודי סינגור והמוסדות האקדמאיים על מנת לקדם למידה יעילה למצוינות ולתמוך בתוכניות מעבר לאחר בית הספר.
 4. המשך מתן התאמות, תוך שילובם בלימוד ובחברת הבית ספרית, והערכה ומעקב תקופתי כולל תיעוד אחר יעילותם.

ניו זילנד

לקראת תכנון "בתי ספר של המחר", הרפורמה החינוכית בניו זילנד בשנת 2017 הכירה בהבדלים בין תלמידים בצורות ובקצב הלמידה, ובשונות בין בתי ספר. לכן הוגמשה הדרישה לבדוק את רמת ההישגים על פי הסטנדרטים הלאומיים, וכיום ניתן להשתמש ולתעד הישגים של תלמידים בגישות הערכה שונות. הרפורמה קוראת להגברת השותפויות עם ההורים והתלמידים. בתי הספר חייבים לתעד את ההישגים והקשיים, ולדווח למשרד הערכת החינוך על שירותי החינוך והתקדמות התלמידים.

שינוי השם 'חינוך מיוחד' ל'תמיכה לימודית' ושינוי הכינוי לתלמידים במקום 'תלמידים עם צרכים מיוחדים', ל'תלמידים הזקוקים לתמיכה לימודית' מבטא את הרפורמה המקיפה למניעת הדרה של תלמידים עם מוגבלויות. מודל התמיכות שהתלמידים מקבלים על פי הצורך שלהם הוא מקיף וכולל תשעה תחומי טיפול, בנוסף להוראה מתקנת. כמו כן נקבעו תקנות להקפדה על נגישות להורים לפנייה לבתי הספר על מנת לקבל עזרה עבור ילדיהם. הוסדר המעקב והדיווח המרכזי המתועד על מנת להעריך את יעילות העזרה שנתנה.

בדומה לאוסטרליה, לא היתה קיימת הבחנה ברורה בין קשיי למידה ללקויות למידה ספציפיות, ובבית הספר היסודי לא נערכים אבחונים פורמאליים לקביעה של מתן ההתאמות. ברמת בית הספר התיכון נקבעות ההתאמות על ידי בית הספר, אך יש צורך באישור חיצוני ובאבחון מקצועי פורמאלי, בנוסף לחוות הדעת החינוכית. יש צורך בבדיקה שנתית לדיווח על יעילות ההתאמות, והמשך הצורך בהן. סוגי ההתאמות הנתונות דומה לשאר המדינות.

אנגליה

במערכת החינוך האנגלית יש תוכנית לימודים לאומית בסיסית ומחייבת, הקובעת סטנדרטים להישגים בחינוך היסודי והתיכוני. בתחום החינוך המיוחד, מסמך המדיניות המרכזי (Code of Practice, 2015) מדגיש כי המטרות החינוכיות עבור ילדים וצעירים עם וללא מוגבלויות הן זהות. במערכת חינוכית יעילה ינתן מענה לצרכים חינוכיים מיוחדים כבר משלבי ההתפתחות המוקדמים, והתמיכה תבוצע במהירות וביעילות. כמו כן הודגש שהילדים וההורים חייבים להיות שותפים בהחלטות החינוכיות. ניתן להבחין במספר חילוקי דעות בעקבות השינויים ברפורמה של 2015: בולט הקונפליקט בין ההגדרה של תלמידים על פי רמות הקושי שלהם, תוך שימוש בשיטת תגובתיות להתערבות בשלבים ומעקב אחר תגובת הילד להוראה מוגברת בכיתה, לבין ההתמדה של זיהוי קטגוריאלי של סוגי לקויות, למשל התייחסות ללקויות למידה ספציפיות (SpLD). כמו כן ניכר מתח בין הנטייה להגמשה בסטנדרטים הלאומיים, ולמתן אוטונומיה לבתי הספר, לעומת המשכיות של פיקוח מרכזי על מתן התאמות והתקדמות תלמידים. באופן פאראדוכסאלי המאמץ החיובי של מערכת החינוך לחבר חוברת מפורטת ובהירה שיש בה דוגמאות לכל סוג של התאמה ולכל קבוצת תלמידים עם צרכים מיוחדים, עורר כעסים והתמרמרות רבים. הטענות התמקדו בצורך לעבוד עם מדריך ארוך (110 עמודים) ומורכב שמתקשים למלא את כל ההנחיות שבו.

התקנות החדשות לקביעת התאמות נכנסות לתוקף בשנת 2018. לפיהן הקריטריונים לקביעת ההתאמות הן לא רק הצרכים של התלמיד והיעילות של ההתאמות אלא גם המחיר שלהן וההשפעה על התלמידים האחרים בכיתה. לקבלת ההתאמות יש צורך באבחון עדכני על ידי מומחה, בנוסף לתיאור חינוכי של צורת הלמידה ובדיקה של רמת הידיעות של התלמיד במקצוע, שמצדיקה את הצורך בהתאמות. האישור לקבלת ההתאמות הוא ממשרד מרכזי. בולט חוסר האמון של המערכת המרכזית בגידול במספר הבקשות להתאמות, ובמקביל, בולטת התמרמרות של הורים ואגודות המקצועיות הטוענים שלא נתונות התאמות ברמה ובמידה מספקת לתלמידים הזקוקים להם על מנת לשקף את ידיעותיהם. כמו כן, השינויים הרבים בשנים האחרונות בקביעת התקנות מעוררים כעסים והתנגדויות של כל הגורמים המעורבים.

סקוטלנד

בחק החינוך משנת 2016 מודגשת החשיבות של קידום שוויון ההזדמנויות בחינוך לכל התלמידים, וקידום ההישגים והרווחה שלהם. לכל תלמיד הזקוק לעזרה או תמיכה ממנים איש מקצוע המהווה דמות זמינה המלווה את התלמיד והמשפחה. תפקידו לסייע להם לקבל את התמיכה לה הם זקוקים. התמיכה מיוחדת ללמידה כוללת שירותים נוספים לשירותים החינוכיים. הרשות המקומית אחראית לביצוע הערכה לתלמיד על מנת לזהות את הצרכים המיוחדים ובהתאם - להקצות תמיכה נוספת ללמידה. לתלמידים הזקוקים לתוכנית למידה מיוחדת נבנית תוכנית אישית (IEP).

ההתאמות בבחינות חיצוניות נקבעות על ידי גוף מרכזי הנותן הסמכה - ' Scottish Qualification Authority' (SQA). לעומת זאת, ההתאמות במבחנים פנימיים נקבעות על ידי המרכז החינוכי בבית הספר, אך מדווחות לגוף המרכזי - SQA. ההתאמות ניתנות לאחר סדרה מקיפה של הערכות פסיכולוגיות, מבחנים חינוכיים שנעשו על ידי מורה מומחה (למשל מבחנים בדיוק וקצב קריאה), תיעוד התפקוד של התלמיד בתוכניות לימוד אישיות, סוגי תמיכה שהוא מקבל בכיתתו, דוחות רפואיים (אם רלוונטיים) ותיעוד החלטות של הצוות החינוכי בבית הספר. ההתאמות במבחנים משקפות את התמיכות וההתאמות שהתלמיד מקבל בבית-הספר בלמידה. בהערכות פנימיות יש אפשרות ליתר גמישות, אך היא לא אפשרית בבחינות החיצוניות. סוגי ההתאמות דומות להתאמות במדינות שנסקרו: ההתאמות בצורת המבחן (למשל, דף מוגדל או צבעוני), תוספת זמן, הקראה והכתבה של המבחן, ושימוש בטכנולוגיות מידע למשל שאלונים דיגיטאליים, עט מקריא, הקלדה והכתבת תשובות על ידי תוכנה לזיהוי דיבור. מעודדים (prompters), הפסקות במבחן ותעתיק עם וללא תיקון שגיאות כתיב.

אונטריו-קנדה

על-פי תפיסתה החינוכית, אחראית ממשלת אונטריו להצלחתם ורווחתם של כל התלמידים, לפיתוח הידע, המיומנויות והמאפיינים שיובילו אותם להצלחה אישית, יצרנות כלכלית ואזרחות פעילה ומעורבת. המוקדים העומדים בראש סדר העדיפויות של מערכת החינוך באונטריו:

(1) קידום הישגיות התלמידים;

(2) סגירת פערים בהישגי תלמידים מתקשים;

(3) העלאת אמון ובטחון הציבור במערכת החינוך הציבורית.

לאורך שנות הלימודים מתקיימות ארבע בחינות אזוריות חיצוניות המעוגנות בסטנדרטים של תוכנית הלימודים (כיתות ג, ו, ט, וסיום תיכון) בהן משתתפים כל תלמידי החינוך הציבורי. המגוון האנושי שבאוכלוסייה נחשב כאחד מנכסיה הגדולים ביותר של המדינה התומכת בגישת ההכלה. המדינה מצהירה על מחויבתה לאפשר לכל התלמידים את הצלחתם ומיצוי הפוטנציאל שלהם, תוך הכרה בכך שלכל תלמיד יש סגנונות למידה ייחודיים.

כאשר מזהים קשיים של תלמיד בבית-הספר, מקיים הצוות החינוכי הערכה חינוכית יחידנית, שמטרתה לקבוע האם יש להפנותו לוועדת ההשמה שתקבע את זכאותו לחינוך מיוחד. צוות בית הספר מבצע הערכה חינוכית הכוללת תצפית ישירה, ותיעוד חינוכי מפורט, ובנוסף נערכות הערכות בהתאם לצורך כגון הערכה בריאותית, הערכה פסיכולוגית והערכת שפה ודיבור, הערכות אלו מתבצעות על-ידי בעלי מקצוע מוסמכים. ההתאמות הדרושות הן חלק מהתוכנית החינוכית, וההתאמות בבחינות החיצוניות מחייבות אישור על ידי ועדה מרכזית. מבחינים ב-3 סוגים של התאמות: התאמות בהוראה והתאמות באסטרטגיות ההוראה, התאמות סביבתיות, והתאמות בהערכה. אין צורך בקביעת תוכנית חינוכית יחידנית על מנת לקבל תוספת זמן או חדר עם מיעוט נבחים. שאר ההתאמות הם בדומה לשאר המדינות.

סיכום: סיכונים, סיכויים וכיווני עתיד

אין חולק על הצורך בהתאמות למבחנים בהם יש נגישות מוגבלת לתלמידים עם צרכים מיוחדים כגון תלמידים עם לקויות למידה והפרעות הקשב. במקרים רבים נותנות ההתאמות פתרון מידי זמני לקושי התפתחותי, ומאפשרות לתלמידים להציג את יכולותיהם וידעיותיהם במבחנים. לא מפתיע שההתאמות נתנות

בכל אחת מהארצות שנסקרו, אך חשובה ההדגשה שהן ניתנות כחלק מתוכנית הלימודים היחידנית, ומתבצעות בלמידה בכיתות, במבחנים הפנימיים והחיצוניים. בולטת השותפות החשובה של התלמידים בקביעת ההתאמות הדרושות להם בצד השתתפות ההורים, וצוותי החינוך (הרגיל והמיוחד) בוועדה הקובעת. בכל המדינות הודגש התפקיד המרכזי של המורים בשילוב והכלה של התלמידים, והצורך החיוני שלהם בהשתלמות והדרכה של צוותי החינוך בגישות יעילות לסיוע ולתמיכה בתלמידים בכיתות ההטרוגניות. בסקירה זוהתה שונות בין המדינות, בין המגמה לתת לבתי הספר אוטונומיה בקביעת ההתאמות (עם תיעוד מפורט ודיווח למשרד החינוך) לבין וועדות קביעה מרכזיות של משרד החינוך או משרד הכפוף לו, במבחנים חיצוניים בעקר ברמת בחינות בסיום בית הספר התיכון. הדמיון הבולט בסוגי ההתאמות מעיד כי הן עונות לאותם קשיים וצרכים, וראוי לתשומת לב מיוחדת המאמץ הגובר לעיצוב אוניברסאלי כמטרה אופטימאלית, שמצמצמת פערים ומגבירה את השוויון. בתוכניות עתיד יש לבחון גישות לאמץ יעיצוב אוניברסאלי במבחנים בישראל, תוך שימוש בטכנולוגיות המתפתחות, ומעקב מחקרי על יעילותן בהסרת חסמים ללמידה. בנוסף, יש לזכור כי יש צורך בחלק מההתאמות, גם במציאות בה יש יישום של 'העיצוב האוניברסאלי'.

באופן מפתיע לא נמצאו מחקרים הממקדים את תשומת הלב בסיכונים ההתפתחותיים הכרוכים בשימוש בהתאמות, והמחייבים פיתוח תוכניות חינוכיות מורכבות. ראוי להתייחס לשני סוגים של סיכונים: סיכונים קוגניטיביים וסיכונים רגשיים:

- פגיעה משנית בהתפתחות כישורי אוריינות, ככישורי קריאה וכתובה שוטפים ואוטומאטיים (Young-Suk Grace Kim, 2015). יש לזכור כי פיתוח מיומנויות מחייב אימון חוזר, המקנה יכולות של ביצוע שוטף ללא מאמץ. אמנם תלמידים עם לקויות למידה זקוקים למספר אימונים רב יותר מהתלמידים ללא הקשיים. אך באופן פאראדוקסאלי, מתן ההתאמות בהקראה מפחית את הזדמנויות להתאמן בקריאה, ומתן התאמות בהכתבה מפחית את ההזדמנויות להתאמן בכתובה. אל להתאמה (כגון הקראה או הכתבה) לשחרר את התלמידים מהצורך לאימונים בתהליך הלמידה. הקושי של התלמידים אינו מתמקד רק בקצב הקריאה, אלא גם בפגיעה בהבנת הקריאה, מאחר והשקעת המאמץ בקריאה לקורא הלא מיומן פוגעת במשאבי הקשב הפנויים להבנה והעמקה. ההתאמות אמנם מאפשרות נגישות לטכסטים, שעוקפות את הקושי, אך לא מאפשרות לתלמידים עם הקשיים הזדמנויות מספיקות לאימון, ומגבירות את הפערים בינם לבין בני גילם שרכשו קריאה שוטפת. האחרונים ממשיכים לקרוא ולכתוב - כלומר לא מפסיקים להתאמן בקריאה ובכתובה, בשעה שהתלמידים המתקשים נמנעים ממצבים המחייבים קריאה.
- ההתאמה עלולה לפגוע בהתפתחות של דימוי עצמי, ותורמת לקבלה עצמית של חוסר מסוגלות בתחומי האוריינות כנתון שקבל אישור מערכת, ואינו מזמין ומעודד התמודדות.

יש צורך בהתאמות, למרות חששות אלו. אך יש צורך לפתח תוכניות טיפוליות לקידום מיומנויות האורייניות ואסטרטגיות למידה במקביל למתן ההתאמות. יש צורך בתוכניות התערבות מורכבות, שתאגדנה את התלמידים להתמודד עם הקשיים, על מנת לתרום להעצמה של משאבים אישיים, ולתקווה להשגת מטרות. אין להתעלם ממרכיבים התפתחותיים רב משמעותיים לקראת גיל ההתבגרות והבגרות הצעירה. חלק מהתלמידים אמנם התמודדו בעבר עם קשיי הקריאה בכיתות היסוד, ופתחו

תחושת אין אונים וחוסר ישע נלמד בנושאי הקריאה או הלמידה, ותסכול מתגבר. עם זאת, בגיל ההתבגרות המוקדם, בשלבי התפתחות של גיבוש עצמאות ודימוי עצמי, חשוב לחזור ולעודד התמודדות עם הקשיים הריאליים, תוך כדי איתור (בשיתוף עם התלמידים) אסטרטגיות חדשות, התואמות את ההתפתחות הקוגניטיבית שלהם בגיל ההתבגרות ואת רמת הדרישות החינוכיות לרכישת אוטומאטיות ומהירות. יש חשיבות מיוחדת שתוכניות טיפוליות אלו תתייחסנה לא רק להיבטים הקוגניטיביים, אלא גם תתרוכנה לאימוץ דימוי עצמי של תלמידים המתמודדים בהצלחה עם קשיים ריאליים ואינם מוותרים. על מנת לפתח מיומנויות חיוניות בחייהם כמתבגרים ובוגרים, יש חשיבות לאימוץ גישות חינוכיות המבוססות על תיאוריות אישיות כמוסות הקוראות לחשיבה דינאמית ויכולת השתנות (Dweck, 2017).

יש לבחון את השימוש באסטרטגיות נתמכות טכנולוגיה, ליצירת אפליקציות להתמודדות עם קשיים ספציפיים, ליזום יצירת פורומים חברתיים וקידום התקווה בהשגת המטרות. תוכניות התערבות אלו מחייבות לפתח מחקר מלווה, שיתמקד לא רק בילדים בכיתות היסוד המתקשים בלימוד הקריאה, אלא גם במתבגרים ובמבוגרים הצעירים, על מנת שיהיו מוכנים לחזור ולבחון את תחומי הכח והקושי שלהם. לסיכום, יש לזכור כי תלמידים לא מעטים עם לקויות למידה ספציפיות משקיעים יום יום מאמצים על מנת להצליח בלימודיהם. חובתנו לסייע להם לא רק לעקוף מכשולים וקשיים באמצעות ההתאמות, אלא גם לתמוך בהם, במאמץ לחזור ולהתמודד עם קשייהם, לבחון יחד איתם את השפעות ההתפתחות והנסיון שרכשו באסטרטגיות למידה, ולפתח מיומנויות תואמות גיל.

יש לזכור את התפקיד המכריע של המורים בהצלחת תלמידיהם בכיתה ההטרוגנית. ללא הדרכה, השתלמויות ונגישות למשאבי ידע וכלים דידקטיים חדשים הם יתקשו לענות לצרכים המורכבים. ההתאמות הן תשובה מיידית וקצרת מועד לבעיה כרונית ומתמשכת. הצורך באוריינות, פיתוח מיומנויות ואסטרטגיות למידה יעילות הוא הכרח בדורנו הדינאמי עתיר הידע. רק מחקר מקיף שיתמקד במחשבות, ברגשות ובתפקוד התלמידים עם המיומנויות והקשיים, יוכל לזהות ולפתח גישות שיתרמו להצלחתם. ההתאמות, עבור תלמידים אלו, הן רק תחילת הדרך להתפתחות ולביצור כוחותיהם. לשם כך דרושים, בנוסף לטיפולים חינוכיים ישירים במקצועות בהם הם מתקשים, גם לימוד ואימון באסטרטגיות למידה יעילות וכישורי אוריינות ההולמים את המבוגרים בדורנו.

רשימת ההתאמות לפי מדינות

סה"כ	אונטריו	סקוטלנד	אנגליה	ניו-זילנד	אוסטרליה	קליפורניה	ניו-יורק	
								הצגת המטלה
6		+	+	+	+	+	+	השמעת קלטת
7	+	+	+	+	+	+	+	הדפסה בהגדלה
2	+				+			הפחתת פריטים
7	+	+	+	+	+	+	+	הקראה
								תשובה למטלה
*3	*+	*+	*+					מבחן בעל פה
7	+	+	+	+	+	+	+	הכתבת התשובות
7	+	+	+	+	+	+	+	הקלטת התשובות
7	+	+	+	+	+	+	+	הקלדת התשובות
								תזמון
7	+	+	+	+	+	+	+	הפסקות בבחינה
7	+	+	+	+	+	+	+	הארכת זמן
								סביבת היבחנות
2	+					+		מקום ישיבה
4	+				+	+	+	תאורה ואקוסטיקה
7	+	+	+	+	+	+	+	ללא היסח דעת
6	+		+	+	+	+	+	קבוצה קטנה
6	+		+	+	+	+	+	חדר נפרד
								התאמות מיוחדות
3	+					*+	*+	בחינה מותאמת
3		+				+	+	התעלמות משגיאות כתיב
4		+			+	+	+	דף נוסחאות ומחשבון
**5	+	+	+		+		+	prompter
5	+	+			+	+	+	בחינה על מחשב
3					+	+	+	תשובות על דף הבחינה
4	+	+	+			+		שקף צבעוני

*ניתן רק במקרים של מוגבלות חריגה במיוחד

** מיוחד ל - ADHD

מבוא

נושא ההתאמות במבחנים, הנתנות לתלמידים עם לקויות שכיחות כלקויות למידה ספציפיות והפרעות קשב, מעורר חילוקי דעות והתלבטויות. ההתאמות נועדו להבטיח נגישות להערכת ידיעות והישגים לימודיים, ושוויון בהזדמנויות חינוכיות לתלמידים עם מוגבלויות לסוגיהן. הן מעוגנות בחוקי היסוד של מדינת ישראל ובאמנה של האומות המאוחדות לגבי זכויות של אנשים עם מוגבלויות. למרות שאין ויכוח על עצם מתן ההתאמות, אי אפשר להתעלם מההיות, ביטויים של חוסר שביעות רצון, ולפעמים ביטויי כעס של גורמי החינוך מחד, ושל תלמידים עם וללא לקויות למידה והוריהם מאידך. הדילמות הרבות שמתעוררות מתיחסות בראש ובראשונה להיקף ההתאמות, לתהליכי הקביעה שלהן, דרך ביצוען במבחנים פנימיים וחינוכיים, והמידה שבה הן משיגות את מטרתן. אי אפשר להתעלם מהחששות שמא הן יוצרות לקות משנית והנצחה של הקשיים, ומהדילמות טיפוליות כיצד ניתן לפתח את המיומנויות בצד מתן ההתאמות. תהיות אלו אינן ייחודיות לחברה בישראל. סקירות בין לאומיות ממקדות ענין בהתלבטויות דומות ומנסות להבהיר את המקורות לבעיות בנושא (Lazarus & Thurlow, 2016; Lin & Lin, 2016; Spiel et al., 2016; Witmer et al., 2018). ביוזמת לשכת המדען הראשי והאגף ללקויות למידה והפרעות קשב במשרד החינוך נערכה סקירה בין-לאומית על מנת לתאר ולבחון את המדיניות החינוכית והפרוצדורות שנקבעו בתרבויות חינוכיות שונות בהתייחס ללקויות למידה ולהקצאת התאמות. נסקרה המדיניות בשתי מדינות בארה"ב בהן יש מסורת טיפולית רבת שנים בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב: מדינת ניו יורק ומדינת קליפורניה. המדיניות הספציפית שלהן תוצג לאחר תיאור כללי של החוקים וההליכים המקובלים בארה"ב. בהמשך נסקרה המדיניות בשתי מדינות בעלות גישה חינוכית שונה: ניו זילנד ואוסטרליה. בסקירה ניתן להבחין בביטויים לחילוקי הדעות בעצם ההכרה בקטגוריה לקות למידה ספציפית, ובהבחנה בין קשיי למידה ולקויות למידה ספציפיות. הרפורמות החינוכיות בשלוש מדינות נוספות: אנגליה, סקוטלנד ואונטריו בקנדה הוצגו בהתייחס למודלים חינוכיים שונים, תוך התמקדות בדילמות במדיניות ובהליכים למתן התאמות.

קביעת ההתאמות מעוגנת במדיניות חינוכית לאומית כללית, וכן במדיניות ספציפית לחינוך מיוחד וללקויות למידה, לכן מטרת הסקירה היא להציג פרספקטיבות בין לאומית במאפייני מדיניות החינוכית למתן התאמות בבחינות פנימיות וחינוכיות, ולמקד עניין בדילמות בראי התרבויות השונות. מטרת החינוך הלאומיות והמדיניות החינוכית הכללית הוצגו בשלב הראשון בכל אחת מהמדינות. בהמשך הוצגה המדיניות בתחומי החינוך המיוחד באותה מדינה, התיאור הממוקד של מדיניות בתחום לקויות למידה ספציפיות, ונושא ההתאמות. שולבו בסקירה העקרונות של ההתערבות החינוכית, המבוססים על מחקר ותיאוריה בחינוך, בצד תיאור של הליכים ספציפיים (אבחונים ואמצעים אחרים) לקביעת התאמות. ראוי להדגיש כי בשנים האחרונות מתחוללת רפורמה בחינוך במדינות רבות, הן רפורמה כללית, ובעקבותיה בחינוך של תלמידים עם מוגבלויות. בתיאור המדיניות נעשה מאמץ לשקף את התהליכים המתרחשים בהווה כולל ההתלבטויות שעולות.

באופן ספציפי תעסוק הסקירה במספר דילמות:

1. מיון סוגי ההתאמות במדינות שונות;

2. האם ההתאמות נקבעות על פי סוג הלקות או רמת תפקוד וצורך בעזרה;
 3. ההליכים הנדרשים לקביעת ההתאמות במבחנים פנימיים וחישוביים בגילאים השונים;
 4. האם ההליכים נקבעים ברמה בית ספרית או שיש פיקוח וקביעה מרכזיים בקביעת התאמות.
- בנספחים הובאו קבצי תקנות והנחיות בכל אחת מהמדינות שעמדו בבסיס הסקירה.

מושגים מרכזיים שמופיעים בסקירה (Thurlow & Kopriva, 2017; Conderman, Liberty, & DeSpain, 2017):

נגישות (Accessibility) נגישות היא ההתאמה של הסביבה ליכולות של אנשים עם מוגבלויות, כך שיוכלו לתפקד בה באופן מלא. נגישות במבחנים מתייחסת למרכיבים בהערכה ובמבחנים, תוך הקפדה שהידע של התלמיד עם המוגבלות יתאים לסטנדרטים של הידע הנדרשים במבחנים.

התאמות (Adjustments; Accommodations): אלו הן שינויים בפרוצדורות של למידה, ואבחונים - שינויים בדרך הגשת המבחן או ביצועו, בצורה שיאפשרו לתלמידים נגישות להוראה ולהערכה/למבחנים וישפרו את התוקף של הערכת הידיעות לתלמידים הזקוקים להם (Thurlow & Fuchs, 2005; Fuchs, Fuchs, & Capizzi, 2015). שינויים אלו אינם משנים את המושג או התוכן אותו מעריכים. בחלק מהמדינות משתמשים בביטוי Accommodations ובמדינות אחרות במושג Adjustments. מקובל להבחין בארבע קבוצות של התאמות: התאמות בצורת ההצגה של המבחן (למשל הקראה של השאלות); התאמה בצורת ההצגה של התשובות (למשל שימוש בתוכנה Speech recognition); התאמה בתנאי המבחן (למשל בחינה בחדר עם הפחתה בגרויים); והתאמה בשינויים במימד הזמן (למשל תוספת זמן).

עיצוב אוניברסאלי בלמידה ובמבחנים (Universal design): עיצוב הלמידה והמבחנים בצורה שיהיו מתאימים ונגישים במידה המכסימאלית לכל התלמידים עם טווח רחב של מיומנויות ומוגבלויות (Cook & Rao, In press; Rao, Ok, & Bryant, 2014).

תגובה תלת-שלבים להתערבות – RTI (Responsiveness-to-intervention): מודל התערבות וטיפול חינוכי תלת שלבי עם מועדים קצובים, המורכב מרצפים של טיפול חינוכי מתועד במשולב עם הערכה של יעילותו ב – שלוש רמות מדורגות של אינטנסיביות ומקצועיות (Fuchs & Vaughn, 2012). גישה זו משמשת הן למתן עזרה מידית עם התגלות הקושי הלימודי בהתאמת התגובה לעוצמת הגילויים של הקושי, והן להערכה מתמשכת של אופי הקשיים, סגנון למידה, והצורך באבחון מקצועי של לקויות למידה ספציפיות אם הקשיים מתמידים.

לסיכום יוצגו המגמות הבין לאומיות המרכזיות במתן ההתאמות, תחומים יחודיים שמתפתחים במספר מדינות, כיווני עתיד ומהם הלקחים העקרוניים והפרוצדוראליים שניתן להפיק מסקירה זו עבור תרבות ההתאמות בישראל.

ארה"ב

מדיניות חינוכית

המדינות והרשויות המקומיות הן האחראיות על החינוך בארה"ב. עם זאת, החזון בתחום החינוך נקבע על ידי משרד החינוך הפדרלי: קידום הישגים של התלמידים והכנתם לעולם התחרותי והמשתנה באמצעות הדגש על מצוינות בצד שוויון נגישות והזדמנויות לכל קבוצות הגיל החל מטרום בית הספר ועד ההשכלה הגבוהה. המשרד מגשים את החזון באמצעות קיום דיאלוג מתמשך עם השותפים בחינוך, על מנת לשפר את כל חלקי המערכת החינוכית, כולל הגברת העירנות לאתגרים חינוכיים לאומיים, וסיוע לקהילות השונות בהתמודדות עם בעיות מרכזיות. בתיאור מבנה התקציב בחינוך לשנת 2018, הודגש החזון הפדרלי להחזיר את הכח וההחלטות למדינות ולבתי הספר, לקדם את ההישגים של כל התלמידים, כולל תלמידים עם מוגבלויות, ולתת להורים שליטה רבה יותר על חינוך ילדיהם.

חינוך מיוחד

החל משנת 1965 מוקדה בארה"ב תשומת הלב בתלמידים מתקשים, שהיה להם פער עקבי בהישגים לימודיים. במסגרת העקרון של שוויון הזדמנויות ונגישות שווה לחינוך, הודגשה הדרישה שלכל תלמיד ותלמידה תהיינה הזדמנויות שוות והוגנות להישגים בחינוך (Thurlow, Lazarus, & Bechard, 2013). רק לאחר 29 שנים נכללו תלמידים מהחינוך המיוחד במדיניות הפדרלית, שמדגישה סטנדרטים שווים והשתתפות במבחנים בחינוך כמו שאר התלמידים ללא הצרכים המיוחדים. התקנות משנת 1994, העוסקות בחינוך ברמות הגיל השונות, הדגישו שתלמידים עם מוגבלויות חייבים להשתתף במבחנים חיצוניים, ויש חובה לפרסם את תוצאות המבחנים שלהם כחלק מהתוצאות הבית ספריות הכלליות. לתקנה זו היו השלכות על המדיניות של בתי הספר בהתייחס לקבלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ולעידוד נשירה (או נשירה סמויה בתקופת המבחנים) על מנת לא לפגוע בממוצע ההישגים בית ספרי. חוק החינוך המיוחד The Individuals with Disabilities Education Act of 1997 (IDEA) חיוק את הציפיות החינוכיות מתלמידים בחינוך המיוחד, ומיקד את תשומת לב בפערים בהישגים לימודיים בהשוואה להישגים של תלמידים שאינם בחינוך המיוחד. החוק הציג כדרישה את שילוב תלמידי החינוך המיוחד במבחנים חיצוניים (state and district-wide assessment programs) - עם התאמות בהתאם לצרכים המיוחדים המוגדרים בתוכנית הלימודים האישית, ולפרסם את התוצאות של ההישגים בדומה לתלמידים ללא לקויות, ובמקרים מסויימים גרם לתיג יתר של תלמידים מתקשים והגדרתם כתלמידי חינוך מיוחד.

התייחסות אחרת לתלמידים עם מוגבלויות וקשיים, שלא באמצעות החינוך המיוחד, מסתמכת על חוק המוגבלויות (ADA-Americans with Disabilities Act) האוסר אפליה ומבטיח שוויון הזדמנות לאנשים עם מוגבלויות בתחומי החיים השונים (תעסוקה, נסיעה וכיו"ב). במסגרת החוק ADA, נקבעה תקנה 504 שנועדה למנוע אפליה, והיא שונה במהותה מחוק החינוך המיוחד ומתוכנית חינוכית יחידנית (IEP). התקנה מחיבת מתן מענה חינוכי מתאים לצרכים המיוחדים של תלמידים עם מוגבלויות שונות, להסיר חסמים, ולהבטיח את שוויון ההזדמנויות שלהם כולל תלמידים שלא הוגדרו כתלמידי החינוך המיוחד, ו/או שהוריהם סרבו לעבור את התהליכים של החינוך המיוחד. התקנה מאפשרת לקבל שירותי למידה, או שירותים מיוחדים שאינם נכללים בשירותי החינוך המיוחד. במסגרת תקנה 504, ההגדרה של מוגבלויות היא יותר רחבה וגמישה מאשר

במסגרת IDEA. תוכנית לימודית יחידנית (IEP) במסגרת החינוך המיוחד מותאמת לצרכי התלמיד וכוללת שירותים חינוכיים כגון תוספת הוראה וטיפול. לעומת זאת, תכנית 504 אמנם מאפשרת מתן התאמות, אך אינה מחייבת את המערכת לתת טיפול חינוכי. היא כוללת התאמות כגון ישיבה במקום עם פחות גירויים והסחות דעת, ישיבה קרוב למורה, תוספת זמן, המנעות ממבחנים ארוכים, בחינות עם ספר פתוח, הקראה, שימוש בסטופר על מנת לעקוב אחר הזמן. מאחר ו- IDEA מפרש מהן סוגי הלקויות הזכאיות לחינוך מיוחד, לפי תקנת 504 ניתן לתת שירותי חינוך גם לתלמידים שאינם עונים על הגדרות החינוך המיוחד, אך זקוקים לעזרה ארוכת טווח, וגם עזרה זמנית (למשל ניתוח) על מנת לקחת חלק מלא בלימודים בבית הספר, כולל תלמידים עם קשיי קשב, הפראקטיביות, ועם דיסלקסיה. למשל, על פי תקנה 504 תלמידים עם לקויות למידה ספציפיות מקבלים התאמות במבחנים כגון שימוש במחשבון או מכשיר הקלטה, הקראה של מבחנים, תוספת זמן, וסביבה שקטה לביצוע מבחנים.

חוק החינוך המיוחד - No Child Left Behind Act (NCLB) משנת 2001 הדגיש את הדרישה להערכת הישגים של תלמידים, והצביע על החשיבות של אבחונים חוזרים על מנת לתעד את ההתקדמות בהישגים. בין 14 המוגבלויות הרשומות בחוק, מוזכרת לקות למידה ספציפית, כהפרעה באחד או יותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שקשורים להבנה או שימוש בשפה מדוברת או כתובה, שמתבטאת ביכולת לא שלמה להקשיב, לחשוב, לדבר, לקרוא, לכתוב, לבצע כתיב נכון או חישובים מתמטיים. המונח כולל תנאים כגון ליקויים תפיסתיים, פגיעה מוחית, פגיעה מוחית מינימאלית, דיסלקסיה, ואפסיה התפתחותית, המונח אינו כולל בעיות בלמידה שהן ביסודן תוצאה של ליקויים חושיים, ומוטוריים, לקות אינטלקטואלית, הפרעה נפשית או בעיות סביבתיות, תרבותיות או כלכליות. במעקב אחר הפעלת החוק התעוררו תהיות, האם התלמידים עם הצרכים המיוחדים מצליחים להגיע לסטנדרטים המצופים. פותחו מבחנים אלטרנטיביים, והתעוררו חילוקי דעות על התוקף של מבחנים מותאמים/אלטרנטיביים, ובאיזו מידה הם דומים בהיקף הדרישות ובאופיים למבחנים הרגילים. התעוררה גם הדילמה האם אין להגביל את אחוז/מספר התלמידים המקבלים מבחנים אלטרנטיביים.

בשנת 2015 החליף החוק (ESSA) Every Student Succeeds Act את החוק No Child Left Behind Act (NCLB). שני החוקים מטילים את האחריות להישגי התלמידים על המדינות בארה"ב. אך בעוד שהחוק הקודם (NCLB) קבע מסגרת נוקשה וחייב כמטרה אוניברסאלית שכל תלמיד ותלמיד בכל בית ספר ישלחו בקריאה ובכתיבה ויגיע להישגים על פי הגדרת הסטנדרטים המוגדרים על ידי משרד החינוך, ההגדרות של החוק החדש – (בעקבות המעקב אחר התוצאות) הן יותר גמישות, ומאפשרות לכל מדינה לקבוע את מטרות החינוך שלה, במסגרת התקנות הפדראליות.

השוואה בתחומים מרכזיים בין שני החוקים בהתייחס לתלמידים עם צרכים מיוחדים :

• מבחנים שנתיים, התאמות ומבחנים אלטרנטיביים

בהתייחס למבחנים שנתיים, בתקנות הקודמות היו המדינות חייבות לבחון את התלמידים בקריאה ומתמטיקה פעם בשנה מכיתה ג' ועד כיתה ח', ופעם אחת בתיכון. היה הכרח לבחון את התלמידים במדעים פעם אחת בבית הספר היסודי, פעם נוספת בחטיבת הביניים ופעם שלישית בתיכון. בתקנות החדשות לא חל

הבדל במועדי הבחינות בקריאה, במתמטיקה ובמדעים. בשני החוקים – תלמידים עם IEP או תקנה 504 יכולים לקבל התאמות בכל המבחנים.

בתקנות הקודמות היתה חובה להשתתף במבחנים החיצוניים, ולא היתה מגבלה מהו מספר התלמידים שיכולים לקבל מבחנים אלטרנטיביים. על פי החוק החדש המדינות אינן חייבות להשתמש במבחנים חיצוניים אלא הן יכולות להשתמש במבחנים מוכרים אחרים כמו SAT ו- ACT למרות שהציונים שלהם לא בהכרח היו קבילים בקבלה למסגרות ההשכלה הגבוהה. הוטלה מגבלה על היקף המבחנים האלטרנטיביים, ורק 1% מהתלמידים היה יכול לקבל אותם. החוק החדש מעודד את המדינות והאזורים לוותר על אבחונים לא דרושים. הוא גם מקצה תוספת משאבים לשבע מהמדינות על מנת לבחון גישות חדשניות באבחון, שתואמות את התפיסה של אבחונים יחידניים ומבוססי כשירויות, ומבחנים עם עיצוב אוניברסאלי בהם אין צורך במרבית ההתאמות.

• סטנדרטים

בחוק הקודם היתה התמקדות על הישגים אקדמיים -- ובעקרון על הציונים בקריאה ובמתמטיקה כשהעריכו את ההישגים של בתי הספר במבחנים החיצוניים. החוק החדש (ESSA) מדגיש פחות את ההישגים באנגלית ובמתמטיקה ולעומת זאת, שם דגש על לימודים כלליים כגון אמנות, מדע ומדעי החברה, למידת מיומנויות חשיבה מסדר גבוה (כגון חשיבה ביקורתית ויצירתית), קולבורציה ותקשורת ומיומנויות חברתיות ורגשיות (SEL). בתהליך ההערכה יש התייחסות למספר מימדים במערכת החינוכית יותר מאשר לציונים ספציפיים, וכל מדינה, בנוסף לפקטורים האקדמיים הנכללים בחוק (ציונים בקריאה ובמתמטיקה, ציונים בשליטה באנגלית, שיעורי סיום הלימודים, ומדד אקדמי שתבחור המדינה לדרג בתי ספר), חופשית לבחון בפקטור נוסף שיתיחס לאיכות בתי הספר (למשל מוכנות גני הילדים; מוכנות לקולג'; אקלים בית ספרי ותחושת בטחון, שיעור החיסורים).

• הישגים

בחוק הקודם היו המדינות חייבות לפעול על מנת שכל התלמידים יגיעו לרמת הישגים של בקיאות ושליטה בחומר, כולל תלמידים בחינוך המיוחד. בחוק החדש אמנם בתי הספר נדרשו לקבוע מטרות אמביציוניות לכל התלמידים, כולל קבוצות תלמידים שמפגרות בהישגיהן - כגון תלמידי החינוך המיוחד, בהנחה כי הצגת המטרות תסייע להם לסגור פערים עם תלמידים אחרים, אך ההגדרות הן פחות מוחלטות. בחוק הקודם בתי ספר נדרשו להציג כמטרות להשתפר כל שנה – ואם בית הספר לא עמד במטרות שהציג, הוא עשוי היה להדרש לפטר סגל או להעניש בדרכים נוספות. בחוק החדש אין עונשים את בתי הספר המתקשים, במקום זאת הם יקבלו תוספת משאבים וידרשו לפתח תוכניות על מנת להשתפר.

• תלמידים מתקשים

בעבר הממשלה הפדראלית הציגה מערכת תקנות הקובעת איך בית ספר צריך להשתפר (וקבלת ההחלטה המקומית היתה מוגבלת). בתקנות החדשות, המחוזות חייבים לפתח תוכניות עבור בתי ספר מתקשים המתמודדים עם נשירה גבוהה או שיש להם תלמידים מתקשים כגון תלמידי החינוך המיוחד. ההחלטה הפכה להיות החלטה של המדינה, המחוז או בית הספר, אך המערכת החינוכית חייבת להשתמש בשיטות שהוכחו מדעית/מחקרית, ולקיים תיעוד על מנת לדווח את הפעולות.

• מרכז לאומי לקריאה

בחוק החדש יש קריאה ליצירת מרכז לאומי לקריאה לתלמידים עם מוגבלויות כולל דיסלקסיה. המרכז יהיה מרכז מידע למורים ולהורים. בחוק החדש נכללו תוספת משאבים \$160.000.000 למדינות ולבתי הספר להוראה ולקידום האורניות כולל כתיבה, פענוח ומודעות פונולוגית; קידום הוראה יחידנית; קידום מעורבות הורים ומשפחות בגיבוש תוכניות במדינות.

• מבחנים אלטרנטיביים

מבחנים אלטרנטיביים נועדו במקור להערכת ההישגים של תלמידים עם לקויות קוגניטיביות קשות ביותר (תלמידי החינוך המיוחד). השימוש בהם הפך בהדרגה לרווח, ועורר מספר רב של בעיות, כגון ההגדרה מי הם התלמידים הזכאים לאבחון אלטרנטיבי, האם הם מקבלים הוראה המתאימה לצרכיהם, ואיך להפוך את פריטי המבחן לנגישים, ובעקר, איך תשמר התוקף של המבחן. בבדיקת המצב על פי החוק הקודם, נמצא כי כ- 2% מהאוכלוסיה קבלו מבחנים אלטרנטיביים, ורבים מהם היו תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בחינוך הרגיל. המדינות התקשו בקביעת הקריטריונים מי הם התלמידים הזכאים לאבחונים אלטרנטיביים במבחנים סטנדרטיים. הדרישה הפורמאלית התייחסה רק לתלמידים עם פער השגים בולט, אך בהדרגה קבלו את ההתאמות גם תלמידים עם הישגים לימודיים ללא פער גדול. מעקב אחר התוצאות בבחינות החיצוניות הראה כי הבחינות האלטרנטיביות לא הפחיתו את בעיית הפערים. למשל בפנסילבניה ב- 2010 כמחצית מהתלמידים שקבלו בחינות אלטרנטיביות הגיעו לציונים נמוכים מהרמה הממוצעת. לדוגמא בכיתה י"א כ- 2/3 מהתלמידים לא הגיעו לציון "עבר". בתקנות החדשות הוחלט לערוך רפורמה משמעותית בנושא הבחינות האלטרנטיביות. נקבעה ההחלטה שלכל היותר, רק אחוז אחד מהתלמידים יקבלו אותן. ההחלטה לאפשר אבחון אלטרנטיבי לא הוגדרה על פי קטגוריה קלינית אלא על פי מצב בלימודים, וההחלטה היתה קשורה לתוכנית היחידנית (IEP) של התלמידים. ההחלטה על המבחנים האלטרנטיביים נעשתה ברמת בית הספר לפי הנחיות, ובהשתתפות צוות התוכנית לימודים יחידנית, וקיימת היום התמרמרות על הצגת אחוז מכסימאלי של התלמידים שאפשר לתת להם אבחון אלטרנטיבי.

עיצוב אוניברסאלי (Universal design)

המושג הוצג בשנות ה- 90 של המאה הקודמת על ידי Ron Mace (Mace, Hardie & Place, 1990), והוגדר כמושג של עיצוב או מתן שירותים ומוצרים ובניית הסביבה בצורה שיהיו אסתטיים, נגישים ושימושיים במידה המכסימאלית לכל האנשים עם טווח רחב של מיומנויות ומוגבלויות, על אף הבדלי גיל, כשר וסטטוס. המודעות לחשיבות העיצוב האוניברסאלי בחינוך התפתחה ככל שגדלה ההכרה בצרכים של תלמידי החינוך המיוחד המשולבים בחינוך הרגיל (Rao et al., 2014). החקיקה הפדראלית והחקיקה של המדינות מדגישות, לאחרונה, את החתירה לעיצוב האוניברסאלי, ורואות בה יוזמה חשובה לקידום נגישות של תלמידים עם מוגבלויות. מומלץ השימוש בה בהערכת הישגים במבחנים הפנימיים והחיצוניים.

העיצוב האוניברסאלי מוצג כאלטרנטיבה אבחונית במסמך של ההערכת ההתקדמות החינוכית הלאומית בשנת 2010. המסמך מדגיש את היתרונות של מבחנים באמצעות/נתמכים במחשב, ובכך נוצרת אפשרויות להקראה, להכתבה וכן לשינוי גודל האות. מבחנים עם עיצוב אוניברסאלי אמנם לא ימנעו את הצורך בהתאמות, אך יפחיתו את היקפן, וגם יאפשרו התאמות שלא תפגענה בתוקף המבחנים. מידע נוסף על עיצוב מבחנים תוך שימוש בעיצוב אוניברסאלי ראה במקורות 1,2 ברשימת המקורות לפרק על ארה"ב.

חוק הדיסלקסיה ולקויות למידה ספציפיות

בשנים האחרונות, בצד חוק החינוך המיוחד, נחקק בארה"ב חוק הדיסלקסיה. החוק החדש מעורר ויכוחים רבים, תיאורטיים וישומיים. קיימים חילוקי דעות בחוגי המומחים ואנשי האקדמיה האם יש צורך בחוק ייחודי לדיסלקסיה או שהמוגבלות נכללת בהגדרות החוק של לקויות למידה ספציפיות (לפי חוק החינוך המיוחד או תקנה 504). בעקבות הקושי המחקרי להבחין בין דיסלקסיה לקשיי קריאה ולקויות למידה, ולהגדיר צרכים חינוכיים ספציפיים שמבחינים ביניהם, המדריך DSM 5 לא התייחס לדיסלקסיה כאל קטגוריה נפרדת (American Psychiatric Association, 2013). לעומת זאת, תומכי החוק טענו שמטרתו לשפר את הזיהוי של התלמידים, ומתן הטיפול הספציפי המתאים והדרוש להם. לדעתם בחוק החינוך המיוחד אין תשובות במידה מספקת למתן התמיכה הדרושה לתלמידים עם דיסלקסיה. הם קוראים לאיתור ולזיהוי מוקדם, לפרוצדורות טיפוליות ייחודיות כגון גישות רב חושיות (למרות שהמחקר לא הוכיח את יעילותן), לאימון ולהכשרת מורים כך שילמדו לאבחן, לטפל וללמד את התלמידים, ולמתן התאמות מיוחדות. הכשרה של מטפלים ומאבחנים נקבעת על ידי האיגודים המקצועיים שפעלו לקידום החוק.

37 מדינות בארה"ב העבירו חוק ספציפי לדיסלקסיה הכולל הגדרות, מושגי יסוד, דרישה לאיתור וזיהוי בגיל צעיר, מתן התערבויות והתאמות ספציפיות והזכות לשירותים (Youman & Mather, 2013). על מנת להעריך מהי השפעה של חוק הדיסלקסיה והאם יצר שינוי ביחס לחוק על לקויות למידה, יש צורך במעקב של מספר שנים אחר שיעור התלמידים שאובחנו עם לקויות למידה ספציפיות, ובבדיקה של מספר התלמידים שאובחנו עם דיסלקסיה (Phillips & Odegard, 2017). הקושי הקיים הוא בכך שבדיווחים הקיימים רוב המדינות לא דיווחו על מספר התלמידים עם דיסלקסיה, אלא על תלמידים עם לקויות למידה. מספר התלמידים שמקבלים שירותי חינוך מיוחד בארה"ב – 6.6 מליון – 14% מאוכלוסית בתי הספר הציבוריים, אחוז התלמידים עם לקויות למידה ספציפיות בכיתות א-י"ב נע בטווח שבין 3.2% ל- 8.5% בכל המדינות בארה"ב. אחוז השכיחות לא הבחין בין מדינות עם חוק לדיסלקסיה לבין אלו ללא החוק. ראוי לזכור כי על מנת לאבחן דיסלקסיה, על התלמיד להבחן במבחנים מקיפים המתייחסים למימדי קריאה שונים. תיאור כיצד ארגונים מקצועיים קדמו את החקיקה והעלו טענות (שלא היו מבוססות מדעית), תוך שימוש בטרמינולוגיה רפואית מוצג בסקירה של החקיקה ב- 3 מדינות: טכסס, אינדיאנה ופלורידה (Worthy et al., 2017). הם טענו כי הדיסלקסיה היא לקות ברורה וקלה לאבחון; בעוד שטענותיהם אינן נשענות על בסיס מדעי. עם זאת, ראוי לזכור כי קשיים בקריאה הם קשיים ריאליים הפוגעים בהתקדמות של תלמידים בצורה משמעותית.

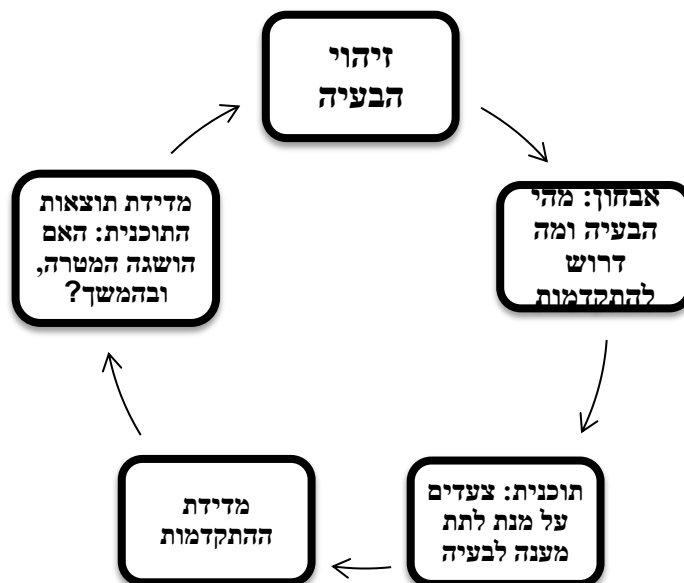
כיצד מאבחנים

RTI - Responsiveness-To-Intervention (Fuchs & Fuchs, 2017; Fuchs, Fuchs, & Malone, 2017)
בשנים האחרונות, לפני שבתי הספר מפנים תלמידים מתקשים לאבחון, במדינות רבות נותנים לתלמידים המתקשים תמיכה במסגרת התוכנית תגובתיות להתערבות (RTI – responsiveness-to-intervention).

- המטרה **בשלב הראשון** במסגרת ההוראה של הקריאה בכיתה היא לאתר תלמידים מתקשים ולהעניק להם הוראה איכותית על ידי המורה של הכיתה ומעקב מתועד אחר ההתקדמות.
- **בשלב השני**, אם התלמיד לא התקדם בעקבות תשומת הלב המוגברת של המורה, התערבות הופכת ליותר אינטנסיבית ומתוכננת, ורק עבור קבוצת התלמידים המתקשים שמורה בכיתה מתרשם שהם בסיכון שיש להם מוגבלויות. במשך השנים התגבשה בשלב זה תוכנית התערבות נוספת להוראה

הכללית בכיתה, הנתנת רק לתלמידים שגילו קשיים ברכישת הקריאה. תוכנית ההתערבות צריכה להיות מבוססת מחקר, מתוכננת היטב (עם תדריך מפורט שכולל הליכים וחומרים לשימוש בטיפול). התוכנית ניתנת על ידי מומחה להתערבות שקבל הכשרה ספציפית, או המורה שמקבל הדרכה על ידי מומחה, והשלב השני מבוצע בקבוצות קטנות. מטרת התוכנית בשלב השני היא לתת תמיכה מוגבלת בזמן מוגדר ובעוצמה בינונית במקביל ובנוסף להוראה הרגילה בכיתה, על מנת ליצור בסיס אקדמי לתלמידים מתקשים. בשלב זה משולבת מדידה חינוכית תקופתית על מנת לבדוק האם התלמיד מגיב להתערבות המוגברת בשלב זה.

- בשלב השלישי**, אם התלמיד לא התקדם בצורה משמעותית, הוא מקבל תוכנית מותאמת אינדיבידואלית, אינטנסיבית, הכוללת גישות שונות בהוראת הקריאה ומשולבים בה מעקב מדידה ואיסוף שיטתי של מידע על דרכי הלמידה וההתקדמות של התלמיד. במקרים רבים התוכנית מתחילה כבר בשלב השני, ואם המורה המטפל מוצא במדידה של ההתקדמות כי התלמיד אינו מגיב ואינו מתקדם כמצופה, הוא ממשיך ועובר בהקדם לשלב השלישי. הדגש בגישה זו הוא על שילוב בין רצפים: אבחון-הוראה-אבחון ותיעוד עקבי ומתמשך. חשוב להדגיש כי זו תוכנית מורכבת שבתי ספר שונים נתנו לה פירושים ויישומים מגוונים. המרכיבים הקריטיים בה הם השילוב בין הוראה ממוקדת וומדידת התקדמות תוך והקפדה על הזמנים הקצרים בין המדידות, האבחונים והשילובים. המטרה היא שבסוף התהליך יהיה התלמיד מסוגל לתפקד בכיתה הרגילה ללא קושי. ראה תרשים המדגים את התהליך.



במשך כ- 20 שנים המחקר דיווח כי תוכניות שהקפידו על כללים אלו, השיגו את המטרות לגבי רוב התלמידים, וקידמו אותם. עם זאת, כ- 5-10% מהתלמידים לא התקדמו, ונמצא כי הם זקוקים לטיפול האינטנסיבי והמקצועי של החינוך המיוחד. טיפול זה מאופיין בהתאמה יחידנית לצרכי התלמידים, וכולל

רמות גבוהות של שכיחות קבלת הטיפול, שימוש בגישות מפורשות (הוראה ישירה) עם תשומת לב לקידום כישורי למידה, ויסות התנהגותי ורגשי וקידום תפקודים ניהוליים, וכן התיחסות להעברה ושימוש במיומנויות שנרכשו בתחומי למידה שונים. בשנת 2010 הזמין המכון למדעי החינוך הערכה לאומית לתוכנית RTI. ההערכה המקיפה התמקדה בתרומת התוכנית לשיפור הקריאה (ראה את הדו"ח בקישור 3, Balu et al., 2015). הדו"ח התבסס על הערכה של מדגם מיצג ב-146 בתי ספר מ-13 מדינות. הוא כלל רק בתי ספר שהפעילו RTI לפחות שלוש שנים ובצעו בדיקות את ההמלצות של התוכנית. נבחרו רק בתי ספר שהעריכו כי הם מבצעים את התוכנית בצורה מיטבית. תוצאות הסקר היו מאכזבות. המחקר מצא שלטיפול לא היתה השפעה משמעותית לאורך זמן על קידום הקריאה של התלמידים שהופנו לטיפול. במעקב שנערך בכיתה ב' ובכיתה ג' נמצאה אמנם השפעה חיובית להשתתפות בתוכנית, אך לא נמצא פער משמעותי בין תלמידים שקבלו טיפול לאלו שלא קבלו טיפול. התוצאות בסיכום הראו שאמנם שלא היתה השפעה שלילית לגישה זו, אך גם לא היתה השפעה חיובית מובהקת ל-RTI. התלמידים המתקשים התמידו בקושי שלהם. תוצאות הדו"ח היו בסתירה לדו"ח קודם (Gersten et al., 2008), לפיו, צוות המומחים שהמליץ על הגישה, ציין שהיא נמצאה יעילה בפרויקטים ובמחקרים רבים. מאמרי ביקורת נוספים הצביעו על הבעיות במימוש RTI בבתי הספר, התמקדו בקשיים של המורים והצוותים החינוכיים, והצורך שלהם להדרכה ולהשתלמויות. כמו כן היו ביטויים לכעס של ההורים על דרכי מימוש התוכנית (Cavendish, Harry, 2018; Cavendish & Connor, 2017; Menda, Espinosa, & Mahotiere, 2016; Nichols, Castro-Villarreal, & Ramirez, 2017). במאמר תשובה לדו"ח (Fuchs & Fuchs, 2017), בקרו החוקרים את המחקר, הצביעו על חולשותיו המתודולוגיות בבחירת בתי הספר והתלמידים שהשתתפו במעקב. עם זאת, הם הסכימו עם החלקים המצביעים על הקשיים של יישום ה-RTI בבתי ספר רבים. לדעתם, האופי המורכב של התוכנית, והשונויות בין מערכות חינוך ודרך יישום הגישה השפיעו על התוצאות. למשל חלק מבתי הספר בחרו בשני שלבים במקום שלושה, וכן בלט שוני באופי המורים ואוכלוסיית התלמידים. לסיכום נושא ה-RTI, לדעת מרבית החוקרים יש חשיבות מרכזית להקפדה על הביצוע המקצועי של RTI, יש הכרח בהדרכה קפדנית, בליווי מחקרי מקיף, יתיחס להיבטים השונים בלמידה הודגשה החשיבות המרכזית של ההקפדה על שילוב בין תקופות קצרות של טיפול -- אבחון -- וטיפול, ברמות אינטנסיביות גוברות עם בקרה קפדנית על הדרכה מקצועית וזמנים. באופן ספציפי, התעוררו בטכסס לאחרונה תלונות רבות בנושאי החינוך המיוחד. לפני וועדת חקירה מטעם משרד החינוך הפדראלי, שהתכנסה לאחרונה, התלוננו הורים שבתי הספר השתמשו ב-RTI במשך זמן ממושך על אף שהתלמיד לא התקדם. ההורים טענו שבתי הספר דחו באמצעות ההפניה ל-RTI את האבחון לחינוך מיוחד ובעקבותיו את תוכנית ה-IEP - שמזכה את התלמידים בטיפולים ותמיכות רחבות הדרושות להתקדמותם. המעקב של הוועדה גילה כי נושא הקריטריונים הברורים מתי תלמידים עוברים שלבים, מהו משך הזמן של כל שלב ב-RTI, כיצד מגדירים התקדמות, ומתי אפשר לקבוע שיש או אין התקדמות, היו שונים בין בתי הספר ומוקד לקונפליקטים עם ההורים. המורים ציינו שאמנם קשה להציג משך זמן קבוע מראש, אך אישרו כי היו מקרים שבהם ברור כי לתלמידים יש לקויות, ובכל זאת הם הופנו ל-RTI ובכך התעכב מתן ההטיפול הדרוש. מורים רבים טענו כי אם הורים דרשו, נשלחו התלמידים לאבחון ללקויות למידה גם בזמן ההשתתפות בתוכנית RTI. לעומת זאת העידו הורים לפני הוועדה כי הם דרשו מבית הספר את המעבר המידי לאבחונים של החינוך המיוחד על סמך הכרת הילד וקשייו, ובתי הספר עכבו את התהליך באמצעות הפניית התלמידים ל-RTI.

בהתייחס לשימוש ב- RTI לזיהוי תלמידים עם לקויות למידה ספציפיות (Zirkel, 2013, 2017), בהשוואה לקריטריון הפער המשמעותי בין יכולת לביצוע לימודי, מצביע המאמר על הבעיות בכך שהמדינות לא קובעות קריטריונים ברורים הן לגבי ההגדרה של הצלחה בכל שלב והן לגבי משך זמן למעבר בין שלבים ב- RTI, מאחר וחוסר ביסוס המדעי לקביעות אלו. ההכרעה על השלבים היתה תלויה בהחלטות המומחים בתוך המערכת החינוכית. ראוי להזכיר כי הנושא הגיע לעימותים בבתי המשפט בתגובה לתלונות הורים, ובמקרים רבים בית המשפט הכריע שההורים צדקו בתביעה את בית הספר.

תיאור ספציפי של בעיות במדינת טכסס מדגים את הקונפליקטים שהתעוררו:

לאחר חקירה מקיפה, משרד החינוך האמריקאי הודיע בחודש ינואר 2018 כי מדינת טכסס הפרה את החוק הפדראלי בכך שנכשלה בהתחייבות שתלמידים עם צרכים מיוחדים יקבלו הערכה הולמת וחינוך ציבורי הולם. בעיתון היומי The Texas Tribune 11.1.2018 פרסמה הכתבת Aliyya Swaby כי משרד החינוך ראיין מנהלי בתי ספר, הורים וממלאי תפקידים. החקירה תיעדה כי רשות החינוך במדינת טכסס הגבילה את אחוז התלמידים שמקבלים שירותי חינוך מיוחד במספר בתי ספר, ונתנה תמריצים לאזורים בטכסס על מנת לא לתת שירותי חינוך מיוחד לתלמידים הזקוקים להם. כתוצאה מכך, בבדיקה נמצא כי מספר גדול של תלמידים לא קבלו את שירותי החינוך המיוחד שהיו זקוקים להם. בעקבות הבקורת הפדראלית הקשה, התקבלה הנחייה חד משמעונית כי מדינת טכסס חייבת לפקח על ההערכות של בתי הספר ולהתחייב כי יזהו את כל התלמידים עם המוגבלויות ויתנו להם את השירותים הדרושים. בנוסף, משרד החינוך הפדראלי חייב את רשויות החינוך בטכסס לנקוט בפעולות לתקון המצב. החקירה התחילה בעקבות סדרה של כתבות בעיתון Houston Chronicle שהצביעה על כך שמאות תלמידים עם מוגבלויות לא קבלו את שירותי החינוך המיוחד שהם זקוקים להם. בסטטיסטיקות לאומיות נמצא כי במדינת טכסס היו אחוזים נמוכים של תלמידים בחינוך מיוחד בהשוואה למדינות אחרות בארה"ב. משרד החינוך בטכסס הצהיר כי הנושא מטופל, ומספר התלמידים בחינוך המיוחד עלה.

ביקורת נוספת על אפליה נמצאה במבחני גמר בטכסס, לפיה בשימוש בהתאמות במבחנים ONLINE, נדרשו התלמידים עם ההתאמות לעשות שאלה אחת יותר מחבריהם, ובכך פגעו בשוויון שלהם לעומת בני גילם. כמו כן, לתלמידים עם דיסלקסיה נתנו התאמות רק אם היתה להם מוגבלות נוספת. כמו כן טענו הורים שהופיעו לפני הוועדה, כי במקרים לא מעטים תלמידים מקבלים את השירותים במסגרת תקנה 504 במקום IEP, – ובכך מונעים מילדיהם לקבל את השירותים שהם זקוקים להם במסגרת חוק החינוך המיוחד.

סוגי התאמות

ההתאמות השכיחות מעוגנות ב- IEP או בתקנה 504 והן:

1. **גמישות במושגי הזמן** (לאחרונה הוכנס תיקון, ותוספת זמן נתנת לכל התלמידים לפי הצורך שלהם); הגמישות מתבטאת במתן הפסקות במבחן, ומתן חלקי המבחן בזמנים מתאימים או בימים שונים.
2. **גמישות במקום** בו נערך המבחן (מיקום בחדר נפרד או בקבוצות קטנות (3-5 תלמידים), הפחתת רעשים, ו/או גירויים אחרים ויזואליים. ישיבה בשורות קדמיות).
3. **שינויים בצורת ההגשה של המבחן** (הגדלת אותיות, הפחתת מספר פריטים על הדף, צורת המבחן הרב ברירתי וכיוב). הקראה צריכה להיות התאמה בשכיחות נמוכה, לרוב ללקויות ראייה. יש לבסס אותה על אבחונים המציגים יכולת מוגבלת של התלמיד לקרוא ולהפיק משמעויות מחומר כתוב

ואבחונים של לקות למידה בקריאה. מסמכים המעידים שהתלמיד קבל הוראה מתקנת בקריאה, אבחון מצב הקריאה בהווה והתפתחות הקריאה, מסמכים על RTI בקריאה. בנובמבר 2016 הוכנס תיקון, וההקראה הותרה על פי צרכי התלמיד המפורשים בתכנית 504 או IEP.

4. **שינוי בצורת התשובה:** כתיבת תשובות על חוברת המבחן במקום על דף תשובות, שימוש בטכנולוגיה להקלטה, מעבד תמלילים, הדפסה על מחשב והקראה.

התאמות נוספות במקרים מיוחדים:

עידוד להתמקדות, התעלמות משגיאות כתיב, כללי פיסוק ומבנה פסקה; שימוש במחשבון או חשבונית; שימוש בבודק כתיב או בודק דקדוק.

יש להמנע ככל האפשר ממודיפיקציות במבחנים (Testing modifications) כי אלו שינויים בתהליך, בתכנים או בשימוש בצורה שמשפיעה על משמעות המבחן והתוקף שלו. למשל, פישוט שאלות המבחן או מתן הסברים להן, שימוש בבודק כתיב במבחן שבוחן כישורי כתיבה, ושימוש במחשבון במבחן שבודק יכולת חישובית.

סיכום

האחריות למתן שירותי חינוך מוטלת על המדינות בארה"ב, אך לשלטון הפדראלי יש השפעה בקביעת החזון החינוכי, וההדגשים שבו. לאחרונה, בצד הצגת המאמץ הממוקד בקידום ההישגים של כל התלמידים (כולל תלמידים עם מוגבלויות ולקויות), הודגשה המגמה להגביר את העברת הסמכות לקבלת החלטות למדינות, לבתי הספר ולהורים. בהתאמה, חוק החינוך המיוחד החדש – ESSA Every Student Succeeds Act 2015, הגמיש סטנדרטים ונתן מרחב החלטה גדול יותר לבתי הספר. תלמידים עם מוגבלויות מסוגים שונים מקבלים התאמות על פי חוק החינוך המיוחד (תוכנית יחידנית – IEP), על פי תקנה 504 או על פי החוק החדש לדיסלקסיה. שיטת השלבים בתגובתיות להתערבות (RTI) רווחת כשלב באיתור ובאבחון תלמידים עם לקויות למידה. בעקבות מעקב מחקרי התעוררו ספקות לגבי מידת הקפדנות בביצועה, ו/או האפקטיביות שלה. המסקנות האופרטיביות שעלו מממצאי הבדיקות של שיטה זו הדגישו את החשיבות של קביעת הגדרות זמן ברורות לכל אחד משלושת השלבים, ובעקר הקפדה על שילוב של סדרות ברצף: טיפול-אבחון-טיפול-אבחון המאפשר הערכה שוטפת של אפקטיביות הגישה עבור התלמיד המתקשה. בנוסף הודגשה החשיבות של מעורבות ההורים ותלמידים בקבלת החלטות על קביעת ההתאמות.

אין מחלוקת על זכות התלמידים לקבל התאמות, הן על פי חוק החינוך המיוחד בהתייחס לתוכנית החינוכית היחידנית, הן על פי תקנות 504 או חוק הדיסלקסיה. שני התחומים המרכזיים שיש לגביהם לבטים וקונפליקטים הם – תרומת RTI להתקדמות תלמידים או להיפך, לאיחור בזמן הזמינות של שירותי טיפול, וכן מהי משמעות החקיקה של הדיסלקסיה במובחן מלקויות למידה.

באופן ספציפי תבדק המדיניות החינוכית בנושאי ההתאמות ולקויות למידה בשתי מדינות בארה"ב: קליפורניה וניו יורק.

קישורים

1. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/accom_table.aspx
2. <https://nceo.info/Resources/publications/TopicAreas/UnivDesign/UnivDesignFAQ.htm>
3. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20164000/pdf/20164000.pdf>

4. <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/LessonsLearned.pdf>4.

ניו יורק

מדיניות חינוכית ותלמידים עם צרכים מיוחדים

במדינת ניו יורק נקבעו לאחרונה (2017) סטנדרטים חדשים (קישור 1) על מנת להכין את כל התלמידים במדינת ניו יורק להצלחה בחיים באמצעות חינוך המקפיד על הקניית היסודות הדרושים בהתאמה ליכולות התלמידים בגיל הרך ואימוץ סטנדרטים גבוהים וגמישים. ההמלצות לרפורמה של Task force (2015) מתייחסות לשלושה מרכיבים: קביעת סטנדרטים גבוהים שכוללים גמישות שתאפשר למורים להתאים את ההוראה לאוכלוסיית תלמידים הטרוגנית, תכנון הדרכה לצוותים החינוכיים ומשאבים שיאפשרו למורים להתאים את תוכנית הלימודים למגוון הצרכים של התלמידים, והפחתה משמעותית של הבחינות החיצוניות והזמן המוקצב להן, בצד מאמץ להפחית חסמים בלמידה באמצעות למידה והערכה בגישת העיצוב האוניברסאלי. מתקיימת תוכנית של מבחנים חיצוניים בנוסף למבחנים הפנימיים, שנועדה להעריך את רמת הסטנדרטים בלמידה של תלמידים, בתי הספר, המחוז והמדינה. לשם כך מתקיימים מבחנים כל שנה מכיתה ג' ועד כיתה ח', וכן בבית הספר התיכון מתקיים מבחן חיצוני (Mבחן Regents diploma) שמשמש עדות לסיום בית ספר תיכון. המבחנים בכיתות ג-ח מאפשרים לא רק להעריך את רמת התלמידים בבתי הספר שלהם, אלא גם לזהות תלמידים הזקוקים לתוספת עזרה. עם זאת, מדגישות התקנות, שאין לקבוע החלטות אינדיבידואליות רק על סמך האבחון היחידי בשנה, אלא בהסתמך על ההתרשמות במשך כל השנה או השנים. על מנת לקבל תעודת גמר של סוף תיכון - Regents diploma, על התלמיד לקבל ציון 65 או יותר גבוה. לעומת זאת, תלמידים עם מוגבלויות (חינוך מיוחד או אלו המוגדרים על פי תקנה 504) יכולים לקבל דפלומה גם עם ציון ממוצע 55-64 (קישור 2) או תוך שימוש ב"רשת ביטחון" (RCT safety net) לפיה הם זכאים להתחשבות בציון נמוך 45-54 באחד מהמקצועות (חוץ מאנגלית ומתמטיקה), בתנאי ששאר הציונים היו ברמת "עבר" לפחות.

חינוך מיוחד

מספר התלמידים בחינוך מיוחד במדינת ניו יורק 454,844 והם 11.45% מכלל אוכלוסיית התלמידים. מהם בשנת 2016-7 4.33% אובחנו כתלמידים עם לקויות למידה ספציפיות (במסגרת החינוך המיוחד). בשנת 2015-6, 31.7% מהתלמידים בחינוך המיוחד קבלו התאמות, 7.70 קבלו מבחן אלטרנטיבי, 23.62% לא נבחנו. אין נתונים לגבי אחוז התלמידים שקבלו התאמות על פי תקנה 504. לאחרונה נחקק חוק ספציפי לדיסלקסיה, וב-2016 הורה משרד החינוך לפתח הדרכה המתייחסת באופן ספציפי לדיסלקסיה, דיסגרפיה ודיסקלקוליה ב-IEP.

התלמידים שמאותרים כזקוקים לתוספת עזרה, מזוהים כתלמידי החינוך המיוחד (שיש להם תוכנית לימודית יחידנית – IEP) או שיש להם מוגבלות לפי תקנה 504 - על ידי צוות רב מקצועי - Multidisciplinary Team (MDT). צוות החינוך המיוחד הוא הצוות שרשאי לקבוע התאמות עבור תלמיד עם מוגבלויות, וההתאמות הן חלק מהתוכנית הלימודית היחידנית (IEP). בדומה לכך, גם הצוות הרב מקצועי (MDT) לתלמידים המוכרים על פי תקנה 504 רשאים לקבוע התאמות במבחנים. התלמידים וההורים הם חברים בצוות זה ובודקים הן את IEP או את תוכנית 504. על מנת שההורים יוכלו לקחת חלק משמעותי בתהליך, חשוב שינתן להם המידע הבא: מהי מטרת המבחנים שההתאמות נועדו עבורם, מה הם מודדים ומה עושים עם התוצאות; הראיונאל של ההתאמות והצורך בהם; סוג ההתאמות ואיך ינתנו. במקרים אפשריים, יוזמנו

התלמידים להשתתף בפגישה, והם יוכלו לתת מידע על הצרכים שלהם להתאמות. מאחר ויש תלמידים שנרתעים מהשימוש בהתאמות, כי לא ירצו להיראות יוצאי דופן מחבריהם, יתכן שההשתתפות בפגישה תשנה את עמדתם. מטרת ההזמנה של התלמידים היא לאפשר להם לבטא את דעתם ולסגור על עצמם. בסקר רחב שנערך לאחרונה בניו יורק (Stiefel, Shiferaw, Schwartz, & Gottfried, 2018) נמצא כי על אף מגמת ההכלה של התלמידים עם מוגבלויות, חלק מהתלמידים דווחו שאינם חשים משולבים, בעקבות תלמידים עם בעיות רגשיות. באשר לתלמידים עם לקויות למידה, רמת ההישגים שלהם בלימודים היתה גורם מתווך בניבוי תחושה שהם חלק מהכיתה. תלמידים שהצליחו בלימודים חשו שייכים ומקובלים.

באופן ספציפי, בקביעת תוכנית לימודים יחידנית יש להתחשב בתחומי הכח והצרכים של התלמיד בבחירה של סוגי ההתאמות. הקטגוריה הקלינית אינה הבסיס היחיד למתן ההתאמה, וחשוב כי ההתאמה תינתן בצורה עקבית ושיטתית בלימודים בכיתה ובמבחנים הפנימיים והחיצוניים. המסמכים הדרושים לקביעת ההחלטות יתייחסו לאבחונים עדכניים, דוח על תצפיות בכיתה, ציונים ותוצאות במבחנים חיצוניים. יש חשיבות לחוות הדעת של המורים בחינוך הרגיל והמיוחד. למורים בחינוך הרגיל יש תפקיד חשוב בקביעת ההתאמות. הם מכירים היטב את תוכנית הלימודים, ומטרות המבחנים הפנימיים והחיצוניים. בנוסף, השותפות עם המורים לחינוך מיוחד תסייע לגבש את גישות ההוראה ואת ההתאמות במבחנים היעילות ועונות לצרכים. יש לבדוק ולהעריך כל שנה האם התלמידים עדיין זקוקים להתאמות, ובהדרגה ככל שהתלמידים מתבגרים, חשוב שתגדל השותפות שלהם בקבלת ההחלטות ובדיווח על משמעותם עבורו.

שינוי חשוב שחל משנת 2016, כחלק מהמגמה להחליף את מדיניות ההתאמות לתלמידים עם לקויות בגישת העיצוב האוניברסאלי, כל המבחנים החיצוניים לכיתות 3-8 נתנו ללא הגבלת זמן, וכל התלמידים רשאים להמשיך את המבחן עד שמסיימים אותו (בהתחשב בגבולות יום הלימודים בבית הספר). בכך הפכה ההתאמה של תוספת זמן לתלמידים עם מוגבלויות ללא דרושה, כי כל התלמידים לא מוגבלים בזמן. מטרת העיצוב האוניברסאלי היא ליצור סביבות למידה נגישות ומותאמות לכל הלומדים, לרבות לומדים עם מוגבלויות, במטרה להפוך אותם ללומדים עצמאיים. במקום לשנות תנאים ספציפיים עבור לומדים מסוימים עם צרכים מיוחדים, בגישה זו המבחנים מעוצבים כך שיהיו נגישים לכל התלמידים. סביבות הלימוד והערכת הידיעות מעוצבות בצורה שתפחית חסמי למידה, ותאפשר למידה משמעותית (ראה קישור 3).

קביעת התאמות

הנחיות למתן התאמות (Testing Accommodations, 2016) במבחנים חיצוניים (ראה הנחיות מנהליות קישור 4 ובעקר נספחים H,G) קובעות שההחלטה למתן התאמות היא פנימית (של המנהל/ת בבית הספר) בהתיעצות עם צוות חינוך מיוחד. עם זאת, חייבים המנהלים לשלוח דיווח על מתן התאמות במבחנים למשרד האחראי על אבחונים (Office of State Assessment (OSA). יש להקפיד על כך שההתאמות יאפשרו הסרת מכשולים בהצגת הידיעות של התלמידים עם המוגבלויות, מבלי לשנות את המושגים הנבדקים. ההתאמות השכיחות מעוגנות ב – IEP או בתקנה 504 והן:

- גמישות במושגי הזמן (לאחרונה הוכנס תיקון, ותוספת זמן נתנת לכל התלמידים לפי הצורך שלהם)
- גמישות במקום בו נערך המבחן.
- שינויים בצורת ההגשה של המבחן. בנובמבר 2016 הוכנס תיקון וההקראה הותרה על פי צרכי התלמיד המפורשים בתכנית 504 או IEP.

- שינוי בצורת התשובה.

התאמות נוספות במקרים מיוחדים:

- עידוד להתמקדות, התעלמות משגיאות כתיב, כללי פיסוק ומבנה פסקה; שימוש במחשבון או חשבונית; שימוש בבודק כתיב או בודק דקדוק.
- יש להמנע ככל האפשר ממודיפיקציות של המבחנים (Testing modifications) כי הן שינויים בתהליך, בתכנים או בשימוש בטכנולוגיות שמשפיעות על משמעות המבחן והתוקף שלו. דוגמאות למודיפיקציות: פישוט שאלות המבחן או מתן הסברים להן, שימוש בבודק כתיב במעבד תמלילים במבחן שבוחן כישורי כתיבה, ושימוש במחשבון במבחן שבודק יכולת חישובית. יש לזכור ששינויים אלו עלולים להפוך את הציון ללא תקף.
- אידיקטורים לקביעת ההתאמות:
- ההמלצה להתאמות צריכה להנתן על ידי איש מקצוע המכיר את תחומי הכח של התלמיד ואת הצרכים שלו. התלמיד (כשזה אפשרי) והורים צריכים לקחת חלק בקביעת ההתאמות תוך הבנה מהי מטרת ההתאמות.
- ההתאמות צריכות להיות בהתאמה עם ההתאמות שבשימוש בכיתה בזמן הלמידה.
- ההתאמות לא מתבססות רק על הקטגוריה של הלקות או המסגרת החינוכית שבה התלמיד לומד.
- ההתאמות נתונות בלימוד בכיתה ובבחינות.
- ההתאמות לא מוצגות לראשונה בבחינות החיצוניות.
- ההתאמות נקבעות בצורה שיטתית תוך שימוש במערך של שאלות או משתנים שביסוד קביעת ההחלטה.
- ההתאמות מתועדות בתוכנית IEP או תוכנית 504.
- ההתאמות נבדקות כל שנה ומתקיימת הערכה מחדש על ידי צוות החינוך המיוחד או הצוות הבין מקצועי.

פירוט המסמכים וההתאמות, הסברים ודוגמאות בקישורים 5,6

תיאור מפורט של התהליך לקביעת התאמות:

- אם מאותרים קשיים – בית הספר מציע להורים את שיטת השלבים: RTI.
- אם ההורה דורש לא לחכות, אפשר להפנותו מייד לאבחון:
- האבחון יכלול היסטוריה חברתית/פסיכולוגית/חינוכית, IQ והערכה אקדמית-לימודית, תצפיות בכיתה ומצב גופני. אם יש צורך, דו"ח ריפוי בעיסוק או קלינאי תקשורת, בדיקה נוירולוגית, פסיכיאטרית. ההורה זכאי לקבל את הדוח לפני פגישת IEP. אחרי קבלת הפנייה מההורה, האבחון חייב להסתיים תוך 60 ימי לימודים.

- פסיכולוג בית הספר או העובד הסוציאלי צריך לשוחח עם ההורה ולקבל את הסכמתו לביצוע האבחון. האבחון נעשה ביוזמת בית הספר ובמסגרתו. אך הורה יכול להעדיף מאבחן עצמאי בתיאום עם בית הספר. הדו"ח של מאבחן עצמאי חייב להישלח לבית הספר.
- חברי הצוות IEP (או צוות רב-מקצועי 504) הבית ספרי (שכולל את ההורה ובמקרים רבים את התלמיד) יקבלו את כל המסמכים ותוצאות האבחון, ויקבעו את זכויות התלמיד על סמך המסמכים השונים.

מה כולל הדו"ח לקביעת זכויות להתאמות

מעריכים מוסמכים ללקויות למידה צריכים לתאר את מצב התלמיד והשירותים הדרושים לו. בחירת המבחנים והאבחונים נתונים להחלטתם של המאבחנים, והאבחון נעשה בצורה אינדיבידואלית. בדו"ח האיבחון, על המאבחנים לפרט מהם המבחנים בהם השתמשו וכן את המיומנויות המקצועיות שלהם. אם ההורים רוצים מאבחן עצמאי או פרטי, מוצע להם להתייעץ עם רופא המשפחה, חברת הביטוח או קו טלפון לעזרה - AFC's Education Helpline.

חומרים נוספים לתיאור ההליכים לקביעת הזכויות וכן דוגמא לטופס ראה קישורים 7,8

נושא ההכתבה לבוחן נחשב בעייתי ומחייב פרוצדורה מפורטת. הכתבה (Scribes) תבוצע על פי ההנחיות הבאות:

- האדם שכותב צריך להשתמש בדף עם שורות, להשאיר שורה ריקה, ולכתוב על כל שורה שנייה.
 - יש לכתוב מילה במילה את מה שהתלמיד מכתב, בלי סימני פיסוק. יש לסמן בעיגול מילים עם כתיב קשה.
 - כשההכתבה מסתיימת, יש לבקש מהתלמיד להכתיב את הכתיב של המילים הקשות, ולכתוב אותם מעל המילים המסומנות בעיגול.
 - בסיום יש להראות לתלמיד את מה שנכתב, ולבקש לסמן סימני פיסוק.
 - התלמיד יקרא את החומר שנכתב, וכל שינוי או תוספת – הוא יכתוב על השורה שנשארה כרווח.
 - לאחר מכן יכניס הכותב את הטקסט לחוברת המבחן בדיוק כפי שהוכתב ותוקן, ולהצמיד את הדף עם השורות בסוף חוברת המבחן.
- שימוש בטבלט של בית הספר (אין להשתמש בטבלט פרטי) מותר רק לאחר אישור בכתב ממושרד החינוך לפני המבחן.

חומרים המפרטים את התכנון ראה קישור 9

סיכום

במדינת ניו יורק נקבעו לאחרונה (2017) סטנדרטים גבוהים וגמישים חדשים על מנת להכין את כל התלמידים להצלחה בחיים. ההמלצות לרפורמה שהתקבלה לפני כשנתיים מתייחסות למספר מרכיבים המרכזיים: תכנון הדרכה לצוותים החינוכיים ותוספת משאבים שיאפשרו למורים להתאים את תוכנית הלימודים למגוון הצרכים של אוכלוסיית התלמידים ההטרוגנית, והפחתה משמעותית של הבחינות החיצוניות והזמן המוקצב להן, בצד מאמץ להפחית חסמים בלמידה באמצעות למידה והערכה בגישת העיצוב האוניברסאלי. חוק הדיסלקסיה התקבל לאחרונה, אך עדיין לא ברור מהו השינוי בעקבותיו. על פי תפיסות אלו, מתקיימים בבתי הספר מבחנים חיצוניים בצד המבחנים הפנימיים החל מכיתה ג' ועד סיום בית הספר התיכון. שיטת השלבים בתגובתיות להתערבות – (RTI) משמשת לאיתור התלמידים עם

מוגבלויות, ולקביעת תהליכי אבחון (לפי IEP וכן תקנה 504) על מנת לקבוע זכויות להתערבות חינוכית ולהתאמות בלמידה ובמבחנים. מודגשים ארבעה עקרונות מרכזיים בקביעת תוכנית התערבות חינוכית והתאמות במבחנים: (א) האבחון חייב להיות עדכני וכוללני, ולהתייחס לתחומי הכח והקושי של התלמידים; לרמת התפקוד ולא רק לקטגוריה הקלינית; יש להתבסס על אבחונים ובנוסף גם על תצפיות בביצוע חינוכי בכיתה; (ב) ההתאמות תתבצענה באופן שוטף בלימודים בכיתה, ובבחינות הפנימיות והחיצוניות, ותוערך יעילותן; (ג) בקבלת החלטות על תוכנית התערבות והתאמות ישתתפו התלמיד וההורה וכן המורים בחינוך הרגיל והמיוחד; (ד) תהיה העדפה לעיצוב אוניברסאלי בלמידה ובהערכת הידיעות.

תוספת זמן נתנה לכל התלמידים בהתאם לצורך. ההחלטה על מתן התאמות היא בית ספרית, עם תיעוד ודיווח למשרד חינוך במדינה למעקב. סוגי ההתאמות השכיחות הן: התאמות במושגי זמן, במקום, בצורת ההגשה של המבחן ובצורת הצגת הידיעות/כתיבת המבחן. מודגש כי יש להמנע ככל האפשר ממבחנים מותאמים. על מנת לקבוע התאמות, האבחון נעשה בצורה אינדיבידואלית על ידי מאבחן של המערכת. הפנייה למאבחן פרטי מחייבת את קבלת ההסכמה של בית הספר לפני האבחון.

קישורים

1. <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/ela-and-mathematics-standards-preface.pdf>
2. <http://www.p12.nysed.gov/specialed/publications/safetynet-qa.htm>
3. <http://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon3.pdf>
4. <http://www.p12.nysed.gov/assessment/sam/ei/eisam16.pdf>
5. <http://www.p12.nysed.gov/specialed/publications/policy/testaccess/manual506.pdf>
6. http://www.advocatesforchildren.org/get_help/guides_and_resources
7. <http://schools.nyc.gov/offices/health/schoolhealthforms/default.htm>
8. <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/924A3EFB-6646-4D15-8D5C-A9B1BBE9E946/0/91504AccommodationPlan1UPDATEDAUGUST2014.pdf>
9. <http://www.kpcsd.k12.ny.us/pdfs/Curriculum/Academic%20Intervention%20Services%20Plan/Academic%20Intervention%20Services%20Plan%202017-2018.pdf>

קליפורניה

מדיניות חינוכית

משרד החינוך בקליפורניה אחראי על יותר מ- 7 מיליון ילדים וצעירים הלומדים ביותר מ- 10.000 בתי ספר דינאמיים ושונים באופיים. מדינת קליפורניה חרטה על דגלה, יחד עם אימוץ השינויים בסטנדרטים חינוכיים בעקבות הרפורמה החינוכית בארה"ב מספר הדגשים שכוללים תוכנית לימודים עשירה ורלוונטית, שבה יהיו הגדרות למידה ברורות וספציפיות לכל קבוצת גיל, ודגש על הרחבת ידע והקניית מיומנויות שלא נכללו בתוכניות החינוכיות בעבר, ושיכללו תקשורת, שיתוף פעולה, חשיבה ביקורתית ויצירתיות.

תוכנית הלימודים (קישור 1) נועדה להקנות לתלמידים ידע באמצעות התנסויות והזדמנויות לנסות

גישות חדשות, על מנת להכניס לעולם המשתנה והמקושר. השיטה להערכת הישגים חיצונית - The California Assessment of Student Performance and Progress (CAASPP) הפכה להיות שיטת ההערכה

החדשה של הישגי תלמידים בקליפורניה החל משנת 2014, והחליפה את המבחנים הסטנדרטים שהיו

בקליפורניה החל מ- 1998. גישת אבחון חדשה זו (Smarter Balanced Assessment System) **מאפשרת**

לתלמידים להציג את ידיעותיהם תוך שימוש בבחינות עם ההתאמות נתמכות מחשב. היא כוללת 3 מרכיבים:

בחינות מסכמות, בחינות ביניים וספריה דיגיטאלית עם כלי אבחון. גישת אבחון זו (כפי שמוצגת בתרשים

שלקוח מדו"ח CAASPP), מעבירה את המוקד מדגש על דיווח ממוקד וספציפי של הישגים, לדיווח כוללני

של מגוון התוכניות לקידום הוראה ולמידה איכותיות לכל התלמידים, כולל תלמידים של החינוך המיוחד.

מידע נוסף על הבחינות ראה קישור 2. מטרת המבחנים היא לשפר את היעילות של ההוראה, והתוצאות נועדו

לספק מידע למורים, לתלמידים ולהורים על מצב ההישגים. במסגרת התוכנית הפדראלית The Every

Student Succeeds Act (ESSA), ועל מנת להבטיח כי כל התלמידים יקבלו חינוך ברמה גבוהה שיבטיח את

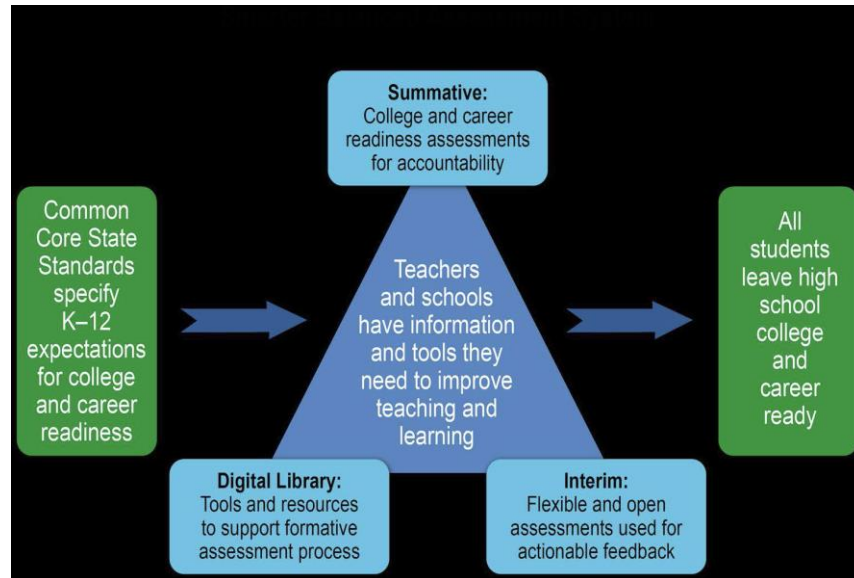
הצלחתם בעתיד, המערכת החינוכית בקליפורניה מחייבת לשתף את ההורים בתכנון ובהחלטות של תחומי

המפתח בלמידה כגון: הבטחת ההצלחה בתחומי הלמידה השונים כולל שיפור ההצלחה בכניסה למסגרות

השכלה גבוהה. באמצעות שיפור ההישגים של התלמידים בתחומי המקצועות הבסיסיים, בצד נגישות

להעשרה בתחומים כגון מוסיקה, דרמה, והתעמלות, ולהזדמנויות לפתח כישורי מנהיגות, מעורבות אזרחית

ורכישת שפות יהיו לתלמידים סיכויי עתיד טובים (ראה קישור 3).



חינוך מיוחד

החל משנת 1977 נוצרו מאגדים אזוריים (consortiums) לתלמידים עם הצרכים המיוחדים על מנת להבטיח שירותים סמוכים לביתם בבית הספר הציבורי עם תמיכה של שירותים העונים לצרכיו. העזרה יכולה להנתן במסגרת החינוך המיוחד IEP וגם לתלמידים שאינם מוגדרים כחינוך מיוחד (Section 504). כל שנה מוערכים השירותים ויעילותם במתן מענה לצרכים היחידניים, (דו"ח 2017 ראה בקישור 4). החל משנת 2011 הפך משרד החינוך לאחראי על מתן שירותים של בריאות הנפש לתלמידים עם מוגבלויות, בנוסף לשירותי חינוך. ילדים זכאים לשירותי חינוך מיוחד באם עברו הערכה ואבחון שקבעו שהם מתאימים להגדרות של תלמידים עם מוגבלות. הסקירה משנת 2017 מתיחסת לתוצאות ההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים, הישגיהם, שיעור הנשירה והמסיימים. 53.3% מהתלמידים שולבו בכיתות רגילות 80% מיום הלימודים או יותר. 22% היו בכיתה הרגילה פחות מ – 40% מיום הלימודים או פחות, ו – 3.3% למדו בבתי ספר מיוחדים. בשנת 2015-2016 אחוז התלמידים שקבלו התאמות מתוך תלמידי החינוך המיוחד 21.35% ; 7.59% נבחנו במבחנים אלטרנטיביים, 5.18% מתלמידי החינוך המיוחד לא השתתפו במבחנים החיצוניים. חוק החינוך המיוחד מחייב שכל התלמידים עם המוגבלויות שמתגוררים בקליפורניה, ללא קשר לחומרת המוגבלות שלהם, הזקוקים לשירותי החינוך המיוחד יזוהו ויאובחנו. התיקון בחוק הוסיף את הדיסלקסיה באופן ספציפי לקטגוריות של החינוך המיוחד, בנוסף ללקויות למידה ספציפיות. מטרת החוק לדיסלקסיה היא לעזור למורים בחינוך הרגיל, בחינוך המיוחד ולהורים לזהות ולבחן תלמידים עם דיסלקסיה, לתכנן, לספק להעריך ולשפר את שירותי החינוך לתלמידים אלו. ולכלול בתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים בהתייחס להגדרת לקויות למידה, התייחסות למודעות פונולוגית. בנוסף לשירותי החינוך הוסיפו גישות נתמכות במחקר, רב-חושיות, ישירות, מפורשות וברצף הוראתי.

לקויות למידה ודיסלקסיה

תלמידים עם לקויות למידה או עם דיסלקסיה מאותרים ומזוהים לאחר שהם מגלים קשיים עקביים בלימודים. עם זאת, החוק אינו מחייב שהתלמיד יוכיח פער משמעותי בין יכולת אינטלקטואלית והישגים. בקביעת הלקות יכול בית הספר להשתמש בתגובות בשלבים (RTI) כחלק מתהליך האבחון. תלמיד שיש חשש כי יש לו מוגבלות, יאובחן בבדיקה רחבה שתכלול התיחסות ספציפית לתחומי הלקות, בצד תיאור כישוריו ותחומי הכח שלו. יבדקו התפתחות ובריאות כללית, כולל ראייה ושמיעה, תפקודי שפה, אינטליגנציה, רמת הישגים בלימודים, יכולת תקשורתית, מצב רגשי וחברתי, תחומי עניין וכשרונות מיוחדים. בעקבות האבחון תקבע תוכנית הלימודים היחידנית.

לכל תלמיד עם לקויות למידה ספציפיות נקבע צוות שמתכנן עבורו תוכנית חינוכית יחידנית. צוות זה כולל הורה או זוג הורים, מורה מהחינוך הרגיל, מורה מהחינוך המיוחד, נציג של רשות החינוך המקומית (בתנאי שיש לו הכשרה בהוראה או פיקוח על הוראה מותאמת, מכיר את תוכנית הלימודים הרגילה, ואת המשאבים של משרד החינוך המקומי), פסיכולוג חינוכי או מומחה אחר באבחון (קלינאי תקשורת או מורה להוראה מתקנת בקריאה) ושיוכל לפרש את תוצאות ההערכה ותהליכי הלמידה. כן ישתתף בצוות אדם שיבצע תצפיות בביצוע האקדמי ובהתנהגות של התלמיד. בכל מקום שהדבר אפשרי ישתתף גם התלמיד עם הצרכים המיוחדים בתהליך.

בדיון על האבחון וקביעת התוכנית הלימודית יתמקד הצוות בתחומי הכח של התלמיד, בדאגות של ההורים לגבי ההתקדמות הלימודית של ילדם, בתוצאות האבחון, בצרכים האקדמיים, ההתפתחותיים והפונקציונאליים. בסיום יתקבל מסמך וההורה יאשר אותו או יערער עליו. תקנות האבחון מדגישות שיש לתת תמונה מלאה של התפקוד והקשיים. אם התלמיד מאובחן עם דיסלקסיה או לקות קריאה אחרת, אך אינו מתאים להגדרה המזכה אותו בחינוך מיוחד, הוא יקבל מענה לצרכים המיוחדים במסגרת החינוך הרגיל על פי תקנה 504. לפחות פעם בשנה יסקור הצוות את התקדמות התלמיד וצרכיו.

הנחיות ספציפיות לגבי דיסלקסיה (2017) California Dyslexia Guidelines:

ההנחיות מדגישות כי תלמידים עם דיסלקסיה הם קודם כל תלמידים של החינוך הרגיל שיש להם צורך בתמיכות שמתחשקות לדרכי הוראת הקריאה והשפה על ידי מורים מומחים לתחום, וכן התאמות ושימוש בטכנולוגיה תומכת (AT). לפעמים יש סטודנטים עם דיסלקסיה הזקוקים לחינוך מיוחד. עקר הקושי שלהם הוא בפענוח טכסט שמשפיע על קשיים בהכרת מילים למרות היכולות הקוגניטיביות התקינות שלהם.

רשימת התאמות – זהה לרשימת ההתאמות שמתוארות בפרק הכללי על ארה"ב (קישור 5). תוספת זמן נתנת לכל התלמידים לפי הצורך.

התאמות שניתנות מכיתה ג' ועד בבחינות הגמר בסוף התיכון, כגון: הכתבה, הקראה, תוספת זמן (לכולם), שינוי גודל האותיות, הפחתת רעשים (אוזניות או חדר שונה), כיסוי הדף בשקף צבעוני או אמצעים אחרים לקיים קשב ויזואלי, שימוש במחשב, התלמיד מסמן בחוברת הבחינה ולא בדף תשובות, והפסקות בזמן המבחן. ההתאמות הן ברמת בית הספר היסודי והן בתיכון כולל בחינות הגמר הן ההתאמות המתקבלות על פי ה- IEP לתלמידי החינוך המיוחד וסעיף 504 לאלו שאינם חלק מהחינוך המיוחד. הן מבוצעות במסגרת התוכנית החינוכית בכיתה.

לסיכום,

הרפורמה החינוכית שהתקבלה לפני שנתיים (ESSA, 2015) מדגישה את החשיבות של תוכנית לימודים עשירה ורלוונטית, עם הגדרות למידה ברורות וספציפיות לכל קבוצת גיל. בהתייחס לעולמנו המשתנה במהירות והמקושר באמצעים טכנולוגיים, תוכנית הלימודים מדגישה את התנסות בגישות חדשות והרחבת הזדמנויות לרכישת הידע והמיומנויות בתחומים שלא נכללו בעבר כגון תקשורת, שיתוף פעולה, חשיבה ביקורתית ויצירתיות. כמו כן מציעה התוכנית את בדיקת הידע בצורות חדשות תוך יישום עיצוב אוניברסאלי, אם כי ללא ויתור על התאמות במקום שהן חיוניות. לאחרונה התקבל חוק הדיסלקסיה. בקביעת התאמות אין דרישה חד משמעונית לפער משמעותי בין ביצועי התלמיד והישגי התלמידים בכיתתו. תוספת זמן נתנה לכל התלמידים בהתאם לצורך, ללא צורך באבחון. האיתור והאבחון לקביעת ההתאמות והתוכנית היחידנית מתחילים עם גילוי הקושי לרוב באמצעות התוכנית תגובתיות להתערבות בשלבים (RTI) אך לא בהכרח.

בולטים העקרונות הבאים בקביעת תוכנית חינוכית והתאמות :

- (א) האבחון חייב להיות עדכני וכוללני, ולהתייחס לתחומי הכח והקושי של התלמידים, לרמות הביצוע ולקטגוריה הקלינית. הבדיקה כוללת את ההתפתחות והבריאות של הילדים, תפקודי ראייה ושמיעה, תפקודי שפה, אינטליגנציה, רמת הישגים לימודיים, מצב רגשי וחברתי, תחומי עניין וכשרונות מיוחדים. האבחון מתבסס על מבחנים ועל תצפיות בביצוע חינוכי בכיתה.
- (ב) ההתאמות הן חלק מהתוכנית הלימודית ומבוצעות בכיתה ולא רק במבחנים, והן נקבעות בבית הספר על ידי צוות התוכנית של התלמיד.
- (ג) בקבלת החלטות על תוכנית התערבות והתאמות ישתתפו התלמיד וההורים. בנוסף ישתתפו המורים בחינוך הרגיל והמיוחד, הפסיכולוג החינוכי ומומחה אחר באבחון בהתאם לצורך. כמו כן ישתתפו בצוות מורה שיערוך תצפיות על מנת לעקוב אחר היעילות שבהתאמות ; לפחות פעם בשנה יעריך ויתעד הצוות את התקדמות התלמיד וצרכיו, ויבדוק האם חל שוני בצורך בהתאמות.
- (ד) יש העדפה למבחנים תוך שימוש בעיצוב אוניברסאלי והערכת תוקף המבחנים הממוחשבים.
- (ה) בסיום התהליך של האבחון וקביעת התוכנית החינוכית וההתאמות יקבל ההורה מסמך והוא יכול לאשר אותו או להגיש ערעור. סוגי ההתאמות – בדומה להתאמות הכלליות בארה"ב. נתנו הנחיות מיוחדות לתלמידים עם דיסלקסיה שמיחדים דרכי הוראה של קריאה, וגישות באבחון ובטיפול שמדגישות בעיות בקריאה. קישורים

1. <https://www.cde.ca.gov/re/cc/documents/ccssimplementationplan.doc>
2. <https://www.cde.ca.gov/ta/tg/sa/index.asp>
3. <http://capta.org/focus-areas/lcflcap/priority-areas/other-student-outcomes/>
4. <https://www.cde.ca.gov/sp/se/ac/sb884legreport.asp>
5. <https://www.cde.ca.gov/ta/tg/ai/documents/caasppmatrix2.pdf>

אוסטרליה

מדיניות חינוכית

הצהרת אדלייד (The Adelaide Declaration, 1999) על המטרות הלאומיות בחינוך (Ministerial Council on Education, 2012) נועדה לזהות מטרות חינוכיות עבור כל התלמידים, כולל אלו עם מוגבלויות וליקויים. מטרת החינוך היא לקדם תרבות חינוכית של שוויון ומצויינות באמצעות התנסויות למידה ויצירת הזדמנויות, שיאפשרו לכל התלמידים לגלות ולפתח את תחומי מצוינותם וכשרונותיהם. החוק האוסטרלי למניעת אפליה (DDA - The Australian Disability Discrimination Act 1992) אוסר אפליה בחינוך – ברישום, בקבלה למסגרות חינוך, בנגישות לכל פעילות חינוכית ובפיתוח תוכנית לימודים או קורס לאימון עם תכנים שיגרמו להדרה של תלמידים עם לקויות. הממשלה הפדראלית באוסטרליה הגדירה את החינוך כתחום בעל חשיבות מרובה, ועל מנת להעריך את הישגי התלמידים, נערכים מבחנים חיצוניים בדומה למשוב בישראל. המדינות באוסטרליה הן האחראיות למתן שירותי החינוך. באמצעות 3 סקטורים חינוכיים (של המדינה, קתולי ועצמאי).

התוכנית הלאומית להערכה (NAP- The National Assessment Program) כוללת את כל המבחנים שתלמידים חייבים לבצע במהלך שנות הלימודים שלהם. (NAPLAN - National Assessment Program) – Literacy and Numeracy שמבוצעים בכיתות ג,ה,ו,ט בשלוש מיומנויות של האוריינות – קריאה, כתיבה (ומוסכמות שפה ככתב, דקדוק וכללי ניקוד) וחשבון. תלמידים עם מוגבלויות זקוקים להתאמות במתכונת הבחינה הסטנדרטית על מנת שיוכלו לתת ביטוי מלא לידיעותיהם. לשם כך נקבעו פרוטוקולים מפורטים, וכן נתנו דוגמאות למקרים בהם יש צורך, וההתאמות המתאימות להם (ראה בהמשך פרק על ההתאמות באוסטרליה).

חוק החינוך המיוחד - והתאמות לקידום השילוב של ילדים עם מוגבלויות

חוק החינוך המיוחד מחייב את ספקי החינוך באופן ספציפי וברור לתכנן ולבצע התאמות בלימוד והערכה חינוכית, כך שכל אחד מהתלמידים עם מוגבלויות יוכל לקחת חלק ולהשתתף בתהליכי חינוך בצורה שוויונית, והם יהיו מסוגלים להציג את ידיעותיהם ויכולת הביצוע שלהם. החוק האוסטרלי אוסר כל הדרה בחינוך: ברישום למסגרות החינוך, בנגישות ללמידה, בתהליכי הלמידה ובהערכת הישגים. החוק מדגיש את הצורך להקפיד על בסיס שווה וזכויות שוות ללמידה והצגת הידע. לשם כך יש צורך בהתאמות שנקבעות על פי צרכי התלמידים, ובהתיעצות מתואמת בין בית הספר, המשפחה ומומחים חיצוניים (Cumming, Dickson, & Webster, 2013). החל משנת 2015 הוחלפה הגישה החינוכית להגדרת הצרכים האבחונים של ילדים עם צרכים מיוחדים במבחנים החיצוניים. במקום הצורך באבחנה קטגורית של המוגבלות (למשל דיסלקסיה, אוטיזם וכיו"ב), הודגשה הפונקציונאליות במידע האבחוני הנדרש, והוא התמקד באבחון רמת התפקוד של התלמידים ותייעוד הקשיים שלהם ובהתאם – נקבעו רמות ההתאמות הדרושות. גישה זו החליפה את הדרישה לאבחנה מובדלת דיספלינארית של הלקויות שהיתה מקובלת בעבר.

תהליך השילוב של תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך הרגילה חייב להעשות ביוזמת בתי הספר ובאחריותם. על מסגרות החינוך ליזום ולהיות פעילות באיתור חסמים אפשריים לשילוב מלא של תלמידים, ולפעול לביטולם. אין לפעול לביטול החסמים רק לאחר שתלמידים או הוריהם מתלוננים על הדרה, אלא בית הספר חייב ליזום מניעה של קשיים אפשריים. מורים מומחים בתוך בתי הספר מסייעים למחנכי הכיתות בתכנון, התאמת תוכנית הלימודים, ובטיפול בתלמידים מתקשים.

המשאבים לתמיכה ניתנים על ידי מחלקת החינוך ישירות לבית הספר או לאזור. המשאבים הנתנים מוגדרים כמשאבים בית ספריים ולא ניתנים ישירות לתלמידים. יש מספר מודלים להעברת המשאבים: הן בתמיכה כללית לכל בית הספר, כן משאבים ספציפיים לתוכנית התאמות. מחלקת החינוך של המדינה תומכת באוטונומיה הבית ספרית, ומאמינה כי רק ברמה הבית ספרית ועל ידי המומחים שיש בבית הספר ניתן לקבוע את ההחלטות הטובות ביותר לצרכי תלמידים. בנוסף, משרד החינוך מעודד את הצוות החינוכי להעזר במרכזים באקדמיה (למשל באוניברסיטת מקורי), במרכז האינטרנטי לקריאה [/https://ahrc.eq.edu.au/](https://ahrc.eq.edu.au/) שמקיים סדנאות, מועדון קריאה ועוד פעילויות לקידום קריאה.

לקוויות למידה ספציפיות, אבחון, טיפול והתאמות

ניתן להבחין בחוסר עקביות ואף באמביוולנטיות בהתייחסות ללקוויות למידה ספציפיות. עד השנים האחרונות לא היתה במערכת החינוך באוסטרליה הבחנה בין קשיי למידה ולקוויות למידה ספציפיות (van Kraayenoord & Chapman, 2016), והנושא היה במשך שנים רבות מוקד לקונפליקטים ואי הסכמות בין אנשי החינוך ואנשי המקצוע השונים. המונח 'קשיי למידה' (learning difficulties) באוסטרליה מתייחס לכל התלמידים במערכת החינוך הרגילה שמתנסים בקשיים בלמידה ובהתקדמות בבית הספר, ללא הבחנה מהו הרקע לקשיים אלו. רוב הקשים שטופלו ממוקדים בקריאה ובחשבון, ובעקבותיהם בקריאה. עם זאת, בחוק הפדראלי למניעת אפליה מופיעה הקטגוריה "לקוויות למידה ספציפיות כגון דיסלקסיה" והיא מתוארת בחוק כהפרעה או בעיית תפקוד (DDA-1992, Disability Discrimination Act.).

התקנות מדגישות כי האחריות למתן עזרה, התאמות ותמיכה לימודית לתלמידים עם קשיי למידה מוטלת על בתי הספר. כמו כן, בתי הספר אינם זקוק לאבחון פורמאלי על מנת להחליט לתת להם תמיכה לתלמידים עם לקוויות למידה. המורים מזהים (אך לא מאבחנים) ומגיבים לצרכים הלימודיים של התלמידים, ללא הבחנה או הפרדה מהי הסיבה להם. הם נותנים תמיכה לימודית מתמשכת, ומעריכים את התקדמות התלמידים. חשוב להדגיש כי המורים חייבים לתת את התמיכה ללא קשר לאבחון פורמאלי של לקוויות הלמידה הספציפיות. ההערכה של המורים לרוב קשורה ישירות לתחום הלמידה בו יש לתלמידים קשיים, והיא עומדת בבסיס התכנון של ההוראה המותאמת. כך אופי ההערכה החינוכית מתמקד בצרכים היחודיים של התלמיד במסגרת ההזדמנויות החינוכיות הקיימות בכיתה, בהתייחס לביצוע של התלמידים ולתגובתם לתוכניות ההתערבות. בתי הספר משתמשים בגישות הוראה מגוונות ושונות, שימוש בטכנולוגיות תומכות, ובהתאם לצורך – בהוראה ישירה ואינטנסיבית. סוגי התמיכה והיקפיה מותאמים לתלמידים ומאפייניהם השונים, אך גם שונים מבית ספר לבית ספר ומסקטור לסקטור.

לאחרונה, בדומה לגישה בארה"ב, מתפתח בבתי הספר המודל של תגובתיות להתערבות בשלבים (tiered instruction and intervention) עבור התלמידים עם קשיי למידה ועם לקוויות למידה ספציפיות, על מנת להעריך את היעילות של ההתערבות והטיפול. השלבים הם:

- **בשלב הראשון** מוצעת ההוראה על ידי מורה הכיתה. אם התלמיד ממשיך להתקשות – ההוראה עוברת לשלב השני.

- **בשלב השני** מקבל התלמיד עזרה לימודית על ידי מורה הכיתה הנעזר ומקבל הדרכה מאיש בצוות החינוכי ששיש לו מומחיות בהוראה. ההוראה נתנת בצורה מפורשת, בקבוצות קטנות או בעבודה יחידנית. אם לא מוערכת התקדמות משמעותית של התלמיד – מופעל השלב השלישי.
 - **בשלב השלישי** נתנת הוראה אינטנסיבית ויחידנית או בקבוצות קטנות על ידי מורה מומחה בבית הספר.
- תלמידים שאינם מגיבים לשלושת השלבים בהוראה, מופנים לאבחון מחוץ לבית הספר על ידי מומחים בתחום, למשל פסיכולוגים חינוכיים, התפתחותיים או נירופסיכולוגים. בנוסף, יש לזכור כי מחוץ לבתי הספר ניתן למצוא טווח רחב של מטפלים פרטיים ומכונים המעניקים טיפולים פרטיים לתלמידים על פי יוזמות ההורים - והם מותנים בתשלום המגביל את הנגישות לטיפול למשפחות ממעמד כלכלי המאפשר את התשלום. מערכות החינוך אינן מתעלמות מאבחונים שנעשו מחוץ למערכת החינוכית ללקויות למידה ספציפיות, אך הן מתייחסות אליהם במסגרת הטיפול החינוכי הכללי בתלמידים עם 'קשיי למידה' לפיו ניתנים לתלמידים תמיכות כלליות בסיסיות. מומחים בלתי תלויים שאינם חלק ממערכת החינוך (למשל פסיכולוגים פרטיים) אמנם יכולים להשתתף וללוות את התהליך החינוכי. עם זאת, נקבעו גבולות ברורים למידת התערבותם, והודגש כי המוסד החינוכי ישקול את ההמלצות החיצוניות, אך אינו חייב להשמע ליעוץ המקצועי החיצוני או לרצון ההורים. עם זאת, לא נתנה הגדרה חד משמעונית מהו תהליך ההתיעצות של הגורמים השונים, עם מי, באיזה אופן ומהו לוח הזמנים הדרוש.
- הציפיות של המורים מתלמידים עם לקויות למידה ספציפיות היו נמוכות, והם ציפו שהתלמידים יתקשו בלימודים (Woodcock & Jiang, 2018). בשנים האחרונות, ובהדרגה, מכירות מערכות החינוך באוסטרליה בייחודיות המושג לקויות למידה ספציפיות בשונה מקשיי למידה, ובצורך לתוכניות התערבות בגישות טיפוליות ייחודיות.
- התאמות חינוכיות למבחנים פנימיים וחיצוניים**
- התאמות בהוראה ובמבחנים מוגדרות כשינויים וכתמיכה שנתנים על מנת לאפשר לתלמידים למידה מתאימה ואפשרות לתת ביטוי לידיעותיהם (Davies, Elliott, & Cumming, 2016). באוסטרליה משתמשים בביטוי adjustments במקום accommodations and modifications למבחנים שונים, על מנת להדגיש כי המדובר בהתאמות של המבחנים הסטנדרטיים ולא בשינויים מהותיים בתהליך בדיקת הידע.
- מתן ההתאמות נקבע על פי על אבחון רמת התפקוד של ההתלמידים ותייעוד הקשיים שלהם. כפי שהוזכר, גישה זו החליפה את הדרישה לאבחנה מبدלת דיספלינארית של הלקויות שהיתה מקובלת בעבר. באבחון מתייחסים לצורך באחת מארבע הרמות של ההתאמות:
1. ללא התאמה,
 2. התאמה משלימה (supplementary).
 3. התאמה גדולה ומשמעותית (substantial).
 4. התאמה נרחבת.
- על מנת להתאים את תנאי המבחנים למוגבלויות וללקויות השונות, ההנחיות להתאמות הן ספציפיות ומפורשות: הן מתייחסות לדרישה לאפשר לתלמידים לבטא את ידיעותיהם או המיומנויות שלהם במבחנים פנימיים וחיצוניים (דוגמת המשוב) ומהווים חלק מהתכנון החינוכי של התלמידים. בתי הספר חייבים לקיים התייעצות על מנת לבדוק האם דרושה התאמה, ואם כן - מה תהיה התאמה המתאימה הן לנושא והן

לתלמידים הזקוקים להן. לא נקבעה פרוצדורה אחידה להתייעצות. היא יכולה להתבצע בצורה פורמאלית או לא פורמאלית, בפגישות פנים אל פנים או בהתכתבות. עם זאת, הוגדרו הצעדים במתן ההתאמות:

- זיהוי הקושי,
 - תכנון צעדים להתגבר עליו,
 - הערכה האם ההתאמות היו סבירות והשיגו את מטרתן.
- מסגרות החינוך חייבות להתייעץ עם התלמידים ועם ההורים בתהליך קביעת ההתאמות. רצון התלמידים ודעתם מה יכול לסייע להם חייבים להוות גורם משמעותי בקביעת ההתאמות. בסיכום ההתייעצות יקבלו ההורים מכתב מסכם את התהליך, המפרט מה נידון ומה הוחלט. עם זאת, נקבע כי ההתאמות חייבות להיות הגיוניות, נקבעות על פי צרכי הלמידה של התלמיד, השפעתן על היכולת של התלמיד להשתתף בלימודים, ההשפעה על תלמידים אחרים, מחירן, יתרונות ההתאמה בהתגברות על הקשים ואיזון בין האינטרסים של כל הצדדים השותפים.
- חשוב להדגיש שבתי הספר אינם חייבים לבצע התאמות שאינן רלוונטיות לצרכי התלמידים, או אלו שאינן מאוזנות, סבירות או אפשריות בתנאי בית הספר (למשל חדרים מיוחדים עם מיעוט גירויים). ההמלצות מדגישות כמו כן שבית הספר פטור ממתן התאמות אם הן פוגעות במהות האקדמית (academic integrity) של המקצוע או בהערכה של ההישגים, מודגשת כמו כן החשיבות של דעת התלמיד מהן ההתאמות להן הוא זקוק.

הנחיות ספציפיות למתן ההתאמות השונות ודוגמאות אפשר למצוא בקישורים 1,2,3.

פירוט ההנחיות המתייחסות להתאמות עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים ומוגבלויות:

- 2.1 NAPLAN היא תוכנית הערכה לאומית, וכל התלמידים מצופים להשתתף בה. הבחינות חייבות להיות נגישות לכל התלמידים על מנת לאפשר להם להציג את כישוריהם וידיעותיהם.
- 2.1.1 התאמות למוגבלויות חייבות להנתן – והן צריכות להיות מתאימות על מנת לאפשר לתלמידים נגישות והשתתפות במבחנים.
- 2.1.2 אין להשפיע על הורים לגרום לילדיהם לא להשתתף במבחנים
- 5.2.3 תלמידים עם לקות אינטלקטואלית או עם תנאים שמגבילים את יכולתם להשתתף במבחנים גם לאחר מתן התאמות מתאימות – לא ישתתפו במבחנים. ההחלטה על כך לאחר התייעצות עם המנהל, התלמיד, ההורה שהתלמיד אינו מסוגל לעמוד בבחינה גם עם ההתאמות.
- 5.2.7 בתעודה של התלמיד יכתב שהתלמיד לא השתתף במבחן כלומר שלא הגיע למינימום הסטנדרט הלאומי במקצוע זה

החוק מגדיר מהן המוגבלויות הנכללות בתקנות:

לקות לפי החוק היא:

- אובדן חלקי או מלא של תפקודים פיסיים או מנטאליים; או
- אובדן חלקי או מלא של חלק גוף; או
- נוכחות בגוף של גורם למחלה; או
- הפרעה או תפקוד לקוי של חלק בגוף האדם; או
- הפרעה או תפקוד לקוי שגורם לכך שהאדם לומד בצורה שונה מאדם ללא ההפרעה או הלכות; או
- הפרעה או מחלה שמשפיעה על תהליכי חשיבה, תפיסה של המציאות, תהליכים רגשיים, תהליכי שיפוט או כאלה שתוצאותיהם הם התנהגות מופרעת.

ההגדרה כוללת מוגבלות שקיימת בהווה, היתה קיימת בעבר (ולא קיימת בהווה), ויכולה להתקיים בעתיד (כולל אלו הקשורות לפרה-דיספוזיציה גנטית למוגבלות).
למען הסר ספק, מוגבלות על פי ההגדרה כוללת התנהגות שהיא סמפטום או ביטוי של המוגבלות.

סוגי התאמות (Davies et al., 2016)

- א. **התאמות בתיאומי זמן כגון:**
תוספת זמן, מתן הפסקות
- ב. **התאמות בתיאומי מקום כגון:**
מיקום אלטרנטיבי למבחן למשל חדר עם מיעוט היסחי דעת, השמעת מוסיקה שקטה להפחית היסח דעת, רשות לנוע, לעמוד, או לצעוד במהלך הבחינה
- ג. **עזרה בשלב ההוראות בבחינה כגון:**
הקראה של ההוראות, סימון והדגשה של מילים מרכזיות בהוראות הבחינה.
- ד. **תוספת של אימון לפני הבחינה**
- ה. **עזרה בזמן המבחן כגון:**
הכתבה או הקלטה של התשובות, כתיבת התשובות על חוברת הבחינה ולא על טופס התשובות
- ו. **עזרה לפני הבחינה כגון:**
אימון בכישורי בחינה רב ברירתית
- ז. **שימוש בציוד של טכנולוגיה מסייעת כגון:**
• הקראה, שימוש במחשבון (לכיתות 7,9 במתמטיקה)
- ח. **שינויים בפורמט המבחן כגון:**
הגדלת רווחים; רווחים בין שורות; גודל הפונט; מספר שורות בדף שאלה; שאלות רק על שורה אחת וכיוצא בזה
- ט. **התאמות המתייחסות למוטיבציה בלמידה והערכה כגון:**
עידוד מילולי מעריך למאמצי התלמיד; ועידוד להמשיך בביצוע התפקיד.
- י. **מבחנים חיצוניים ONLINE –** התאמות המבחינים לצרכים המיוחדים ולרמת התלמידים במסגרת תהליך נסיוני

באופן ספציפי:

- **שימוש במחשב** לתלמידים שמשתמשים בהם גם במבחנים בית ספריים. זו התאמה המחייבת קבלת אישור מרכזי. אפשרי שימוש בתוכנות הקראה. אך אין מאפשרים שימוש באינטרנט.
 - **תוספת זמן** - מקובל לתת 5 דקות נוספות לכל חצי שעה במבחן, אך יש מקרים בהם מאפשרים תוספת זמן גדולה יותר עד 15 דקות לכל שעת מבחן.
 - **דפוס מוגדל** אפשרי בעקר לתלמידים עם מגבלות בראיה – שזקוקים ומשתמשים בדפוס מוגדל גם במבחנים בית ספריים.
 - **תמיכה אנושית** - של מורה או עוזר שהתלמיד מכתוב לו את התשובות, ו/או שהעוזר מקריא לתלמיד את המבחן, מסמן עיגולים על דף המבחן להדגיש מרכיבים בשאלה.
 - **הפסקות למנוחה** בזמן המבחן: לתלמיד אסור בזמן זה לעסוק בשאלון הבחינה, לכתוב הערות, ואין לאפשר גישה למחשב. לרוב ההמלצה היא לא לתת יותר מ – 10 דקות מנוחה לכל חצי שעה של בחינה, אך במקרים מיוחדים נתנים עד 15 דקות הפסקה לחצי שעה של בחינה.
- בסיכום ההערכה של המצב (Cumming, Dickson & Webster 2013) נמצא כי לא רק הילדים וממשפחותיהם התלוננו על הידע המוגבל בהבנת התהליכים והצרכים, אלא גם המורים תארו את הידע המוגבל שלהם בקשר להתאמות למבחנים. לכן, במסגרת רפורמה חינוכית המתבצעת לאחרונה הקציב משרד החינוך האוסטרלי משאבים לא רק להתאמות לתלמידים אלא גם להשתלמויות מורים וסגל חינוכי. ההשתלמויות כללו התייחסות כללית, אך בעקר התמקדות באסטרטגיות הדרושות להתאמת התוכניות החינוכיות לצרכי התלמידים, ולמתן ההתאמות הספציפיות. כמו כן מועטים המחקרים הבוחנים את ההשפעה של השימוש בהתאמות במבחנים חיצוניים (Davies et al., 2016)
- תקציבים, ותוספות תקציביות:**

קיימים פערים בין התקנות הפדראליות והתקנות של המדינה. הדרישה לדיאגנוזה מבוססת על 6 הקטגוריות הרפואיות (לקות בשמיעה, ראייה לקות אינטלקטואלית וכיוב) מכתיבה את הקצאת המשאבים הפדראלית. לעומת זאת, הגדרה המבוססת על צרכים חינוכיים של תלמידים עם הפרעות בקריאה או בקשב לא מבוססת בבתקוב לפי תקנות אלו. מאחר ותלמידים עם לקויות למידה לא מוגדרים כחלק מקטגוריות הרפואיות הספציפיות, יש פחות משאבים מוגדרים עבורם. בנוסף, מאחר רווחת התפיסה והדעה הקדומה שיש זיהוי יתר של לקויות למידה ושל לקויות בקשב, ומספר התלמידים בגילאים השונים גדול מהמצופה, הם לא מקבלים את התקצוב ההולם לעזרה הדרושה.

על מנת להגשים את המדיניות הממשלתית הקוראת לשילוב כל התלמידים עם הצרכים המיוחדים במערכת החינוכית הרגילה, ומאחר והמשאבים הקיימים לא ענו על כל הצרכים, הוקצו לאחרונה משאבים נוספים בתוכנית הלאומית והוגדרו משרדים האחראים לטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים ומשפחותיהם בכל אחת מהמדינות והטריטוריות, אך גם הם לא מיועדים לצרכי הלמידה המיוחדים של תלמידים מתקשים בלמידה ולקויי למידה. החל משנת 2016 נקבעה תקנה מיוחדת המכונה "רשת בטחון לטיפול בילדים" (Child Care Safety Net) (קישור 5) תוכנית זו כוללת 3 מרכיבים :

- תשלום נוסף למשפחות המתמודדות עם חסמים שמקשים או מונעים מהם לקבל טיפול הולם בילדיהם (משפחות שדרושה להם עזרה מעשית בהשגחה ודאגה למיטביות הילדים, סבים וסבתות שזקוקים לתמיכה ומהווים המטפל העיקרי של הילדים, ומצבים מיוחדים בטיפול בילדים, הגוררים תוספת הוצאות ואו מסייעים להורים במעבר לעבודה) .
- קרן לטיפול בילד (בקהילה) (תקציבים נוספים להסרת חסמים בהשגת טיפול בילדים בעקר למשפחות וקהילות פגיעות, ותמיכה להרחבת המקומות לטיפול במקומות שיש בהם דרישה גבוהה).
- תוכנית "התחלות מחברות" שמיועדת לקהילות מיעוטים על מנת לסייע בשילוב והשתתפות הילדים עם צרכים מיוחדים ונכויות.

סיכום

מדיניות החינוך באוסטרליה דוגלת בתרבות חינוכית של קידום שוויון ומצוינות באמצעות הרחבת ההזדמנויות החינוכיות והתנסויות של כל התלמידים. באוסטרליה מתקיימים מבחנים חיצוניים בבית הספר היסודי והתיכון, ולתלמידים עם צרכים מיוחדים נתנות התאמות במבחנים הפנימיים והחיצוניים. החל משנת 2015 הוחלפה הגישה החינוכית, ובמקום שימוש באבחנה קטגוראלית של הלקות, מתמקדים בבדיקת רמת התפקוד של התלמידים. מתקיימת אוטונומיה בית ספרית בהנחה כי רק המומחים של בית הספר יקבלו את ההחלטות הטובות ביותר לתלמידיהם.

עד לאחרונה לא היתה הבחנה בין קשיי למידה ולקויות למידה ספציפיות. לא נערך אבחון לקביעת התאמות בבית הספר היסודי, אלא תצפיות חינוכיות והערכה חינוכית. המערכת החינוכית משתמשת בגישה דומה בעקרונותיה ל- RTI. לאחרונה הוכר הצורך באבחון סטנדרטי על ידי גורמים מקצועיים מחוץ לבית הספר כפסיכולוגים חינוכיים. קיים מערך רחב של שירותים פרטיים לאבחון ולטיפול ספציפי בלקויות למידה, ולכן נקבעו גבולות המסדירים את ההתערבות של הגורמים הפרטיים בהחלטות של המערכת החינוכית.

באוסטרליה ההתאמות מכונות adjustments והן נקבעות לפי רמת הביצוע של התלמיד והצורך בעזרה לימודית (4 רמות). קביעת התוכנית וההתאמות נעשית ברמה בית ספרית בהתיעצות קודם כל עם התלמידים ועם ההורים. לאחר ישיבת הוועדה מקבלים ההורים מכתב מסכם. מתקיים מעקב להערכה האם ההתאמות היו סבירות והשיגו את מטרתן. מודגש כי בתי הספר אינם חייבים לבצע התאמות שאינן אפשריות בתנאי בית הספר או סבירות. ההתאמות מתחלקות לתשע קבוצות מרכזיות, ובדומה לארה"ב, הן מתמקדות בתיאומי זמן ומקום, ההכנה לביצוע הבחינה, עזרה בעת ביצוע הבחינה, שינויים בצורת הבחינה, ועידוד בעת הבחינה.

לאחרונה מתקיים ויכוח הציבורי בנושא לקויות הלמידה תוך הבלטה של חילוקי הדעות במספר נושאים מרכזיים:

- האם מוצדקת ההבחנה בין קשיי למידה ולקויות למידה ספציפיות;
 - האם עדיף להתייחס ללקויות בצורה קטגוראלית (כפי שמופיע בתפיסה הפדראלית) או לפי גישה פונקציונאלית של רמות הצורך בעזרה בתפקוד חינוכי;
 - מהי גישת ההוראה המתקנת בקריאה תוך ביקורת ותהיות לגבי יעילותה של הגישה הרווחת במערכת החינוכית, והאפקטיביות של הגישה תגובתיות להתערבות (RTI).
- ההמלצות קוראות להגברת שותפויות עם הורים, מוסדות להשכלה גבוהה ואגודים מקצועיים על מנת לקדם למידה יעילה והצלחה של התלמידים.
- מעקב אחר התפיסה הציבורית של ההתאמות מצביע על חוסר שביעות רצון של ההורים והמורים מהתהליך של מתן ההתאמות, ומתחושה של חוסר בידע, אי בהירות לגבי הכללים והפרוצדורות, ומחסור במשאבים מספיקים לענות לצרכים של התלמידים עם קשיי למידה ולקויות למידה.
- ההמלצות של דוחות מחקר שונים המעריכים את המצב של תלמידים עם מוגבלויות באוסטרליה קוראות לפעולות הבאות:
1. מיקוד בציפיות ברורות להישגים מכסימאליים של כל התלמידים וכן קידום התנהגות מסתגלת.
 2. הדגשה של קידום המיומנויות והמצוינות בהוראה ובלמידה של תלמידים עם מוגבלויות, כלומר:
 - פעולה לקידום הידע והמומחיות של מורים
 - צורך בבחינה מחדש של המשאבים הבית ספריים כולל הקצאת משאבים ספציפיים לקידום תלמידים עם מוגבלויות ונכויות.
 3. קידום שותפויות עם הורים, איגודי סגור והמוסדות האקדמאיים על מנת לקדם למידה יעילה למצוינות ולתמוך בתוכניות מעבר לאחר בית הספר.
 4. המשך מתן התאמות, תוך שילובם בלמידה ובהערכה הבית ספרית, והערכה ומעקב תקופתי כולל תיעוד אחר יעילותם.

קישורים

הצהרת אדלייד -

<http://www.scseec.edu.au/archive/Publications/Publications-archive/The-Adelaide-Declaration.aspx>

Melbourne Declaration

http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf

דו"ח על מצב החינוך :

<https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/final-report-2015-dse-review.pdf>

תשובת הממשלה לדו"ח

<https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian-government-initial-response.pdf>

התאמות :

1. http://www.nap.edu.au/naplan/school-support/adjustments-for-students-with-disability/disability-adjustments-scenarios#_Extra_time_and
2. <http://www.nap.edu.au/naplan/school-support/national-protocols-for-test-administration>
3. <http://www.nap.edu.au/naplan/school-support/adjustments-for-students-with-disability>
4. <http://www.nap.edu.au/naplan/school-support/adjustments-for-students-with-disability/disability-adjustments-scenarios>
5. <https://www.education.gov.au/inclusion-support-programme-isp>

ניו זילנד

מדיניות חינוכית

החזון החינוכי, שהוכרז בימים אלו בניו זילנד, קורא לקידום מערכת חינוכית הוגנת, משלבת וברמה גבוהה, שתעניק לכל התלמידים בניו זילנד הזדמנויות חינוכיות מצויינות, ותכין אותם לעתיד. ב-12 בדצמבר 2017 הכריזה הממשלה על הסרת הדרישה מבתי הספר לבדוק את רמתם בהשוואה לסטנדרטים הלאומיים החל משנת 2018. במקום הסטנדרטים יתמקד משרד החינוך בהתקדמות ובהישגים של כל התלמידים בכל התוכנית החינוכית. ב-21 בפברואר 2017 הכריז משרד החינוך בניו זילנד על התוכנית החינוכית ל-3 השנים הבאות על מנת לפתח את "בתי הספר של המחר". תוכנית זו מכירה בכך שילדים לומדים בצורות שונות ובקצב שונה, ותתמוך במורים על מנת שיפתחו תוכניות לימודים ויעניקו הזדמנויות למידה שיתבססו על ידע מוקדם של הילדים ויכולותיהם.

שינוי זה במדיניות חינוכית יתרום להגברת השותפות חינוכית בין ההורים ובתי הספר. בתי הספר יהיו חייבים לדווח להורים לפחות פעמיים בשנה על הישגי התלמידים והתקדמותם, בעקר ביסודות הלמידה כקריאה, כתיבה וחשבון. אמנם בתי הספר אינם חייבים להמשיך להשתמש בסטנדרטים הממשלתיים עבור דיווח זה. עם זאת, הם יהיו חייבים לתיעוד ולדוחות חינוכיים מקיפים שיבדקו על ידי רשות ממשלתית הכפופה לשר החינוך. הבדיקה תתייחס לשירותי החינוך, ולהתקדמות התלמידים. הדיווחים יתארו הצלחות ויתמקדו גם בתחומים המייבשים שיפורים (קישור 1)

ראוי להדגיש את החידוש – כלומר בעקבות ביטול החובה להשתתף ולדווח על המבחנים הסטנדרטיים החל מ-12.12.2017, יהיו בתי ספר רשאים להשתמש בשיטות הערכה שונות על מנת לתעד את ההתקדמות ואת ההישגים של התלמידים בתוכנית הלימודים (הצעות ספציפיות לגבי דרכי הערכה וכלי הערכה ניתן למצוא בקישור 2- ורמות ההישג בקישור 3).

משרד החינוך בניו זילנד קורא לפעילות אינטנסיבית, המקדמת את הנגישות של כל התלמידים לשירותי חינוך מצטיינים, וכך מאפשרים לצעירים עם וללא מוגבלויות לנהל חיים מלאים ואקטיביים. על מנת לשלב ילדים וצעירים עם נכויות ומוגבלויות בשירותים אלו, יוצרת המערכת החינוכית מערכות תמיכה מקיפות שמתמקדות במתן מענה יחידני לצרכים של התלמידים.

בסיום בית הספר התיכון מתקיימות בחינות חיצוניות על מנת לקבל תעודה (בדומה לתעודת בגרות) - The National Certificate of Educational Achievement (NCEA). את הבחינה מנהלת הרשות: The New Zealand Qualifications Authority (NZQA). ראשיה מתמנים על ידי שר החינוך. הרשות נותנת שירותים לבתי הספר התיכוניים ולמוסדות להשכלה גבוהה. היא אחראית על מתן תעודות ממשלתיות על הישגים בדומה לבחינות בגרות, וכן מפקחת על ההכשרה של מוסדות על תיכוניים. הבחינות מתנהלות על ידי קבלנים חיצוניים בפקוח ובאחריות המשרד.

החינוך המיוחד

השילוב של תלמידים עם מוגבלויות במערכות החינוך מעוגן בחוק החינוך המיוחד משנת 1989 לפיו יש לאנשים עם צרכים של חינוך מיוחד (מוגבלות או סיבה אחרת) את אותן זכויות להרשם ולקבל חינוך באותם בתי ספר כמו אנשים ללא מוגבלות. החוק נתמך על ידי החוק למוגבלויות 2016 והאמנה של האומות

המאחדות לגבי זכויות של אנשים עם מוגבלויות. הלקויות מוגדרות בקטגוריות הקלאסיות של המודל הרפואי – בתחומים: לקות אינטלקטואלית, פיסית, חושית, שפה והתנהגות, כולל ליקויים חברתיים ורגשיים כגון אוטיזם.

החינוך המיוחד בנוי זילנד עובר בשנתיים האחרונות שינויים רבים על מנת לקדם את מגמת השילוב וההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים, החל בשינוי השם: במקום הכינוי חינוך מיוחד, החל מ- 2016 משתמשים בכינוי 'תמיכה לימודית' (learning support) התלמידים לא יכוננו תלמידים עם צרכים מיוחדים אלא תלמידים הזקוקים לתמיכה לימודית (קישור 5).

מטרת הגישה היא לחזק את ההכלה של כל הילדים באמצעות שינוי השם שמבטא הדרה, כלומר חינוך מיוחד וצרכים מיוחדים. על מנת להגשים את השינויים, הוקצתה תוספת תקציבים משמעותית לאתגרים יחידניים, בהתבססות על צוותים חינוכיים מקומיים. בכל מערכת חינוכית נקבע ממונה מיוחד (למשל מורה לכיתת משאבים), איש מקצוע מתחומי ההתנהגות, החינוך או הלמידה, והוא האחראי על תוכניות הלמידה היחידניות של התלמידים הזקוקים לתוספת תמיכה. בנוסף למגמה להדגיש את האחריות המקומית של בית הספר על החינוך של כל תלמידיו, יש דרישה לתיעוד מפורט של התמיכות בתלמידים, לערוך אותו בצורה מסודרת ומאורגנת, ולשלוח אותו למשרד החינוך – בצורה שתאפשר זיהוי ומעקב אחר התמיכות והתקדמות התלמידים.

בתי הספר יקבלו תוספת משאבים על מנת להעניק את התמיכות. תמיכות אלו תהיינה כוללניות, כלומר תכלולנה לא רק את כל שירותי הלמידה הנוספת, אלא גם את השירותים האבחוניים והטיפוליים של מומחים בתחומים ספציפיים כקלינאי תקשורת, יועצים לילדים עם ליקויי שמיעה, מרפאים בעיסוק ועוד. ההנחה היא שהמודל המקיף יאפשר תיאום בין השירותים השונים ולא מידור בטיפולים הניתנים על ידי המומחים במקצועות השונים. חשוב להדגיש כי הטיפול מתחיל בגיל הרך לפני הכניסה לבית הספר – מייד כשמתגלה הצורך, ונמשך במקרים קשים לאורך שנות הלימוד.

פירוט תהליך הרפורמה לתמיכה בלמידה וקשיי למידה

בנובמבר 2014 התקבלה בניו זילנד תוכנית חינוכית בת 3 שנים שמטרתה בנייה של הוראה איכותית, מנהיגות ושיפור השותפות בין כל הגורמים המקדמים למידה. הושקעו כ- 590 מליון דולרים ניו זילנדי בכל שנה לחיזוק השילוב של התלמידים המתקשים, באמצעות המערכת של תמיכה בלמידה (שבעבר נקראה חינוך מיוחד) בשירותי חינוך מיוחדים, תוספת תקצוב למורים ולבתי הספר על מנת לאפשר נגישות לתוכנית הלימודים לילדים ומבוגרים צעירים שזקוקים לתוספת תמיכה בלמידה. שליש מהתקציב נשלט על ידי משרד החינוך באופן ישיר, והשאר הועבר לשליטת בתי הספר.

הרפורמה תוכננה במענה להערכה שעד אותה תקופה אמנם ניתנו שירותי חינוך מיוחד, אך השירותים והתמיכה בתלמידים היו תגובות אד-הוק לצרכים מתעוררים. בסקירה של מצב החינוך המיוחד בלט בהעדרו תכנון מערכתי כוללני ארוך טווח. כתוצאה מכך נוצרו מגוון מומחיויות במערכת החינוך, נדרשו תוספות של תקציבים ספציפיים, ללא עקביות או המשכיות בין התוכניות השונות. כתוצאה מכך הפכה המערכת למפוצלת, מורכבת וקשה להבנה. למצב זה היו ביטויים רבים לפגיעה בנגישות של ההורים, שהגישו תלונות רבות למשרד החינוך, ובטאו התמרמרות גוברת על כך שפעמים רבות אינם יודעים למי לפנות, ולא ברור להם מה דרוש על מנת לעזור לילדיהם להתמודד עם הדרישות הלימודיות. על אף ההשקעות הרבות בחינוך המיוחד, לא נמצא מדד כללי להערכת הצלחה של ההשקעות. כמו כן הגידול ברשימות ההמתנה לקבלת שירותים הצביע על

צרכים מוגברים שלא ניתן להם מענה. בנוסף, שינויים דמוגרפיים שחלו באוכלוסיות התלמידים הצביעו על הצורך בבדיקה מקיפה על מנת לגבש מדיניות מתקדמת מהי הגישה היעילה להבטחת השימוש האופטימאלי בתקציבים.

כתוצאה מכך, במשך כל שנת 2015 נערכו מפגשים, קבוצות מיקוד ודיונים של משרד החינוך עם קבוצה גדולה מאוד של קבוצות בעלות עניין: השתתפו בדיונים 3650 הורים, מחנכים, ונציגי עמותות על מנת לזהות את השירותים המתאימים לשיפור המערכת החינוכית, ונוצרה מעורבות, מחויבות ושיתופיות של כל הגורמים שהנושא משמעותי עבורם, על מנת לקדם את התהליך של קבלת ההחלטות למתן התמיכה חינוכית מתאימה ביותר לתלמיד הזקוק לה.

בחודש יולי 2016 הוחלט על השינויים למערכת התמיכה בתלמידים:

- שינוי בשפה בה משתמשים במערכת. מאחר והביטוי 'צרכים מיוחדים' מדגיש את השוני בין התלמידים ומהווה חסם לשילובם המלא במערכת החינוכית. לכן ישתמשו בביטוי 'תמיכה לימודית'.
- 22 פרויקטים לשיפור יוצאו לפועל.
- נתנה תוספת של תקצוב פדראלי שנועד לאתגרים יחידניים. עם זאת, חלק משירותי התמיכה צריך להנתן מתקציבי בתי הספר.
- נדרש שיתוף פעולה בין-משרדי עבור ילדים שמקבלים שירותי בריאות ושירותי רווחה, לתיאום בין התהליכים והשירותים, ולמנוע כפל פעילויות.
- פותח מודל שירותים חדש שנקרא: 'תמיכה לימודית' (במקום חינוך מיוחד), עם נגישות פשוטה, ברורה וקלה. השירותים יהיו ממוקדים בילד, גמישים בהתאם לצרכים וקשורים לשירותים החברתיים, על מנת להבטיח שילדים וצעירים יקבלו תמיכה לאורך כל שנות הלימודים שלהם.
- אירגון מודל למתן השירותים בעל מבנה ברור שיאפשר את קבלת השירותים בצורה יעילה ומנקודת נגישות אחת (ללא צורך לפנות לגורמים שונים), תוך הקפדה על מידיות בזמן ובהתאמה לצרכים.
- צוותי תמיכה מקומיים יקבלו החלטות על מנת להגיב לצרכים באופן מידי, ויתכננו עם ההורים תוכניות תמיכה.
- יתמנה איש קשר יחיד לתאום השירותים עם הילד והמשפחה (איש מקצוע בכיר למשל מורה במרכז משאבים, או מומחה בתחום הלמידה) שימנע את המצב שההורים לא תמיד יודעים למי לפנות.
- יבחר האדם שממוקם בצורה המיטבית במערכת החינוכית, על מנת שיעקוב אחרי הביצוע של התוכנית החינוכית, יתמוך ביישומה, יסייע להתאימה למצבים משתנים, ויקיים הערכה של יעילותה.
- יתועד מידע שוטף, מפורט ועקבי על תוכניות התמיכה בלימודים של תלמידים. התיעוד של המעקב יועבר ויפוקח על ידי משרד החינוך, על מנת לעקוב אחר זיהוי הצרכים ותהליך קבלת ההחלטות בעתיד. הדבר יסייע לקבלת תמונה מלאה על סוגי התמיכה בתלמידים ויקדם את האחריות המקומית של המערכת החינוכית, במסגרת האוטונומיה של בתי הספר.
- הטיפול שיקבלו התלמידים יהיה כוללני, ויכלול תשעה תחומים בנוסף לעזרה המקצועית בלמידה: כגון יעוץ לתלמידים עם לקות שמיעה, מורים להתערבות מוקדמת בגיל הרך, מרפאים בעיסוק, פיזיותרפיסטים, פסיכולוגים, יועצים לחינוך מיוחד וקלינאי תקשורת. המודל הטיפולי יבטיח טיפולים אינטגרטיביים ובין מקצועיים.
- מחקר שדה יערך במספר איזורים להערכה של יישום התוכנית. באופן מעשי מודל יישום השירותים מורכב מ – 4 מרכיבים מרכזיים:

1. נקודת גישה אחת שמעניקה תהליך תמיכה מתמשך להורים ולבתי הספר עבור התלמידים.
2. צוותי תמיכה מקומיים שמפתחים תוכניות לפתרונות גמישים ומתואמים ללומדים.
3. קביעת איש מקצוע אחראי לכל תלמיד מתקשה.
4. תיעוד סדיר ואיסוף נתונים על צרכים, תוכנית והישגים שיש לדווח עליהם על מנת להגביר את אחריות המערכת.

לקוויות למידה ספציפיות

במשך שנים רבות לא היתה התייחסות מיוחדת לתלמידים עם לקוויות למידה ספציפיות, אלא הם נכללו בקבוצה של תלמידים עם קשיי למידה. ההכרה בלקוויות למידה ספציפיות (SLD) התפתחה רק שנים האחרונות, ובאופן חלקי, כתוצאה של מאבק של איגודי הורים ומומחים באקדמיה. ההכרה גם כיום מתייחסת רק לקבוצה קטנה של תלמידים עם קשיים מוגברים ובולטים. רק לאחרונה נקבעה הכרה ב – לקוויות למידה ספציפיות SLD והוגדרה בדומה להגדרה בארה"ב. אנשי החינוך במשך תקופה ארוכה בטאו ספקות בעצם קיום ההבחנה בין קשיי למידה ולקוויות למידה ספציפיות, והקטגוריה החינוכית קשיי הלמידה במערכת החינוך בניו זילנד (בדומה לאוסטרליה) כללה קשיים שונים כגון הפרעת קשב, אוטיזם ועוד. הדיסלקסיה הוכרה כתחום ייחודי רק ב – 2007, כמושג שמתאר טווח של קשיים מתמשכים בקריאה וכתובה, ולעתים כולל כתיב, בעיות בחשבון. על פי ההגדרה של משרד החינוך, תלמידים עם דיסלקסיה הם תלמידים שאינם מתקדמים בתחומים אלו למרות הוראה טובה ותמיכה נוספת שמסייעת למרבית התלמידים. המונח לקוויות למידה ספציפיות נכנס לשימוש רק לאחרונה (2015) והתייחס לקבוצה קטנה של תלמידים שזקוקים לעזרה מתמשכת ומקצועית בלמידתם.

שירותים וטיפולים לתלמידים עם קשיי למידה (כולל לקוויות למידה ספציפיות ודיסלקסיה)

תלמידים שבתי הספר איתרו כי הם מתקשים בקריאה, קבלו עזרה בתוכנית טיפולית לקריאה (Reading Recovery programme) הנמצאת עד היום ב – 65% מבתי הספר. ראוי להדגיש כי תוכנית זאת ממשיכה להיות שכיחה בבתי הספר, למרות שקיימות עדויות מחקריות מבוססות ורחבות שתוכנית זו אינה יעילה לתלמידים מתקשים, ובמדינות רבות הפסיקו להשתמש בגישה זו. התוכנית המוגברת לתלמידים מתקשים כוללת הוראה אינדיבידואלית של כחצי שעה כל יום במשך 12-20 שבועות. תלמידים שהקריאה שלהם אינה משתפרת בעקבות השתתפות בתוכנית, מופנים לקבלת עזרה ממורים מיוחדים לקריאה (Resource Teachers). לא נערכים אבחונים פורמאליים, אלא הם מבוצעים על ידי המורה בכיתה וכן מורים ממרכז משאבים. רק לעתים מופנים התלמידים לפסיכולוגים חינוכיים ומומחים אחרים העובדים במערכת החינוכית. רוב ההפניות למומחים אינן מבוססות על אבחון פורמאלי ושיטתי, אלא על תצפיות המורים והתרשמותם מהכשלות של התלמידים בתוכנית הקריאה בטווח 15-20% הנמוכים בהשוואה לנורמות הגיל בית הספר. יש רק תוכניות בודדות עקביות נוספות לקידום הקריאה של תלמידים מתקשים. לכן לא מפתיע שבמקרים רבים, בתי הספר מציעים להורים לפנות באופן פרטי לעזרה אחרי שעות הלימודים.

התאמות

בתוכנית חינוכית לשנים 2016-2020 נתנו הנחיות חדשות במסגרת ההתארגנות ביחידות התמיכה לכל רמות הלימודים. ההנחיות הן למנהל מרכז התמיכה בבית הספר, עבור תלמידים שהקריאה או הכתיבה היא מחסום עבורם, והן לבית הספר ולמשפחות. כמו כן נתנות ההתאמות (תנאי למידה מיוחדים -- Special Assessment

(SAC) Conditions -- במבחנים החיצוניים (NCEA National Certificate Educational Achievement) (קישור 6).

על מנת לקבל התאמות לבחינות פנימיות או חיצוניות ברמת התיכון ו-NCEA assessments, בית הספר חייב לפנות לאישור הרשות האחראית - (NZQA) The New Zealand Qualifications Authority. המסמכים שעל בית הספר לצרף הם: דוח בית הספר – ואבחון בית ספרי או אבחון פסיכומטרי (לא יותר מ – לפני 4 שנים), ראיות אבחוניות להפרעת למידה (על פי ה- DSM5) והערכות המורה המתארות ומעידות על ההפרעה התפקודית (קישור 7).

ההתאמות שנתנו -- תנאי בחינה מיוחדים (SAC) - כוללות: תוספת זמן, הקראה, הכתבה או כתיבה על מחשב, הגדלת האותיות, קבוצה קטנה או חדר לבד, הפסקות למנוחה בזמן הבחינה. השימוש במחשב מחייב אישור מיוחד.

בית ספר חייב כל שנה להעריך האם התלמידים ממשיכים להזדקק להתאמות, או האם יש צורך בשינוי. יש צורך בהערכת המורה לא רק למצב התלמידים, אלא עד הערכה כמה ההתאמות עוזרות, והאם התלמידים משתמש בהן ביעילות. חייבים גם לראיין את התלמידים ולציין בדו"ח מה הם מרגישים לגבי ההתאמות.

בהגשת הבקשה שני שלבים: פנייה ל- NZQA the New Zealand Qualifications Authority (NZQA) ולאחר שמתקבל אישור – יש לפנות לאחראים על המבחנים החיצוניים. האישור הניתן הוא לשנה או 3 שנים. בית הספר יהיה האחראי למתן התנאים המיוחדים, וכן הוא חייב לאמן את התלמיד להשתמש בהם.

תיאור מדריך המפורט למתן ההתאמות – לאיתור אנשים ואופי הכשרתם כך שיתנו את ההתאמות בצורה מועילה ראה קישור 8. מפורטים כמו כן הלכי ערעור מוסדרים – תוך 145 יום מקבלת ההמלצה – והערעור צריך לכלול מידע נוסף והצדקה לערעור.

פירוט סוגי ההתאמות: לכתיבה: עזרה או שימוש במחשב, חדר נפרד או בקבוצה קטנה, הפסקות בעת המבחן, תוספת זמן, דף מוגדל.

לסיכום

לקראת תכנון "בתי ספר של המחר", הרפורמה בנוי זילנד ב – 2017 הכירה בהבדלים בצורות למידה וקצב למידה שבין תלמידים ובשונות בין בתי ספר. לכן הוסרה הדרישה לבדוק את רמת ההישגים על פי הסטנדרטים הלאומיים, וכיום ניתן להשתמש ולתעד הישגים של תלמידים בגישות הערכה שונות. הרפורמה קוראת להגברת השותפות עם ההורים והילדים. בתי הספר חייבים לתעד את ההישגים והקשיים, ולדווח למשרד הערכת החינוך על שירותי החינוך והתקדמות התלמידים.

שינוי השם 'חינוך מיוחד' ל'תמיכה לימודית' והכינוי לתלמידים אינו 'תלמידים עם צרכים מיוחדים', אלא 'תלמידים הזקוקים לתמיכה לימודית' מבטא את הרפורמה המקיפה למניעת הדרה של תלמידים עם מוגבלויות. מודל התמיכות שהתלמידים מקבלים על פי הצורך שלהם הוא מקיף וכולל תשעה תחומי טיפול בנוסף להוראה מתקנת. כמו כן נקבעו תקנות להקפדה על נגישות יחידה וברורה להורים לקבלת העזרה מבית הספר ולמעקב עם דיווח מרכזי מתועד אחר יעילותה.

בדומה לאוסטרליה, לא היתה קיימת, עד לאחרונה, הבחנה ברורה בין קשיי למידה ללקויות למידה ספציפיות, ובבית הספר היסודי לא נערכים אבחונים פורמאליים עבור מתן ההתאמות. תחום זה מהווה עדיין

מוקד למאבק בין הכללה שלהם במסגרת קשיי למידה כלליים המקבלים תמיכה במסגרת השירותים הרגילים של מערכת החינוך, או הכרה בהם כתחום ספציפי המזכה בתוספת תמיכה מקצועית.

ברמת בית הספר התיכון נקבעות ההתאמות על ידי בית הספר, אך יש צורך באישור חיצוני של הרשות האחראית על הבחינות ובאבחון מקצועי פורמאלי, בנוסף לחוות הדעת החינוכית. יש צורך בבדיקה שנתית לדיווח על יעילות ההתאמות, והמשך הצורך בהן. סוגי ההתאמות הנתונות דומה לשאר המדינות. התמונה הכללית בהווה משקפת שינויים דינאמיים ויש צורך במעקב לראות את ההתפתחויות וההגשמה של המטרות הלאומיות שהוצגו.

קישורים

1. <http://www.ero.govt.nz/how-ero-reviews/how-ero-reviews-early-childhood-services-and-schools/>
2. <https://www.education.govt.nz/school/student-support/special-education/special-assessment-conditions/>
3. <http://assessment.tki.org.nz>
4. <http://assessment.tki.org.nz/Overall-teacher-judgment/Definitions-of-achievement>
5. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Information-releases/R-Final-Cabinet-Paper-21-Nov-2016.pdf>
6. <http://www.nzqa.govt.nz/assets/Studying-in-NZ/New-Zealand-Qualification-Framework/requirements-nzqf.pdf>
7. <http://www.nzqa.govt.nz/providers-partners/assessment-and-moderation/managing-national-assessment-in-schools/special-assessment-conditions/documentation-requirements/>
8. https://teacheraidmodules.org.nz/assets/resources/site/providing_effective_assessment_assistance/guide.pdf

אנגליה

מדיניות חינוכית

במערכת החינוך האנגלית יש תוכנית לימודים לאומית בסיסית ומחייבת, והיא קובעת סטנדרטים להישגים בחינוך היסודי והתיכוני. המערכת החינוכית הציבורית משתמשת במבחני הישגים סטנדרטיים (Standard Attainment Tests (SATS בגילאים 11,14,16 – בסוף כל שלב חינוכי, וכל התלמידים חייבים להשתתף בהם, כולל תלמידים עם צרכים מיוחדים הנבחרים עם התאמות המאפשרות להם להציג את ידיעותיהם (Douglas, McLinden, Robertson, Travers, & Smith, 2016). לאחרונה נערכו מספר רפורמות חינוכיות בתוכנית הלימודים הלאומית בתקופה קצרה, שמעניקות סמכויות רבות בבדיקות ההישגים הפנימיות, שמאפשרות גמישות ואחריות לבתי הספר ולמורים. אך כל שנה כ – 25% מבתי הספר חייבים להוכיח שהסטנדרטים שלהם הם ברמה הלאומית. שינויים שנקבעו בשנת 2017 ויחולו מ - 2018, קוראים להגמשה של הגישה לסטנדרטים בבחינות בהערכת יכולת הכתיבה והחיבורים (הדגשת התכנים ופחות צדדים טכניים של כתיבה) אם כי לא חלו שינויים בהערכת היכולת בקריאה, מתמטיקה ומדע. הסבר מפורט על תהליכי הבחינות 2018 teacher assessment guidance: key stage 1 (קישור 1)

חינוך מיוחד

מסמך המדיניות המרכזי שיצא כשיתוף פעולה בין משרד החינוך ומשרד הבריאות בשנת 2015 הוא Code of Practice, 2015, שמתיחס לצעירים בגילאים 0-25 ומתמקד בהנחיות לבתי הספר והארגונים שעובדים עם תלמידים שיש להם צרכים חינוכיים מיוחדים (קישור 2). 20.6% מאוכלוסיית התלמידים מוגדרים כתלמידים עם צרכים מיוחדים (אם כי לא כולם עם זיהוי של חינוך מיוחד). החזון האחד שמוצג במסמך עבור ילדים וצעירים עם וללא מוגבלויות הוא קידום הצלחה בכל רמות הלימודים, הן בשנות הלימודים המוקדמות בבית הספר, והן במסגרות להשכלה גבוהה, ושהתלמידים ינהלו חיים שמחים ומלאי סיפוק. משמעות חזון זה באופן ספציפי עבור תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים היא שילמדו במערכת חינוכית יעילה, בה הצרכים המיוחדים שלהם ימצאו מענה כבר בשלבי ההתפתחות המוקדמים, והתמיכה תתגשם במהירות וביעילות. השאיפה המוצגת בקוד 2015 היא לפתח מערכת חינוך בה ההורים ידעו לצפות מהם השירותים הסבירים שינתנו לילדיהם, שהתלמידים והוריהם יהיו שותפים בהחלטות, ובעקב – הכי חשוב – יינתן ביטוי לשאיפות שלהם ויינתן דגש לקידום תוצאות משמעותיות לחייהם, כולל עצמאות ותעסוקה.

הקוד מתיחס לילדים ולצעירים עד לגיל 25 על אף שחינוך חובה הוא רק עד גיל 16. צרכים חינוכיים מיוחדים מוגדרים עבור כל ילד או צעיר שיש לו קושי או לקות בלמידה, שמחייבים הסדרים חינוכיים מיוחדים. הביטוי 'צרכים' (needs) אינו מוגדר לפי קטגוריות קליניות, אלא כולל מוגבלויות שונות, ומתיחס לרמת הצרכים של התלמידים. בקוד יש דגש רב על עידוד שאיפות להישגים גבוהים, ושיפור התוצאות הלימודיות. התמיכה החינוכית והטיפולית נתנת על מנת שתאפשר הצלחה בחינוך ובמעבר לחיים בוגרים. לשם כך יש צורך בתכנון, גיוס שירותים ומשאבים תוך שיתוף פעולה בין שירותי החינוך, הבריאות והשירותים החברתיים. הקוד מציג הבחנה בין רמות הקושי בלמידה: קושי בינוני - Moderate Learning Difficulties -

MLD, קושי קשה - Severe Learning Difficulties - SLD, וקושי קשה מאוד - Profound and Multiple Learning Difficulties - PMLD : שלרוב מלווה במגבלה חושית ומוטורית.

השלבים במתן שירותים:

לאחר הזיהוי והאבחנה שיש לתלמידים קשיים בלמידה, בשלב הראשון התלמידים מקבלים הוראה מוגברת. תוך הקפדה על הוראה באיכות גבוהה. לשם כך נבדקים הידע וההבנה של המורים להגדרות של צרכים לימודיים ולאסטרטגיות הוראה להתמודדות עם קשיים. בית הספר והמורה בכיתה אחראים הן להוראה האיכותית והן לאיתור קשיים. אם מתגלה קושי בלימודים, שותפים המורה והמומחה לחינוך מיוחד בבית הספר בהחלטה האם יש צורך בשירותים מיוחדים. לשם כך הם שוקלים את כל המידע החינוכי שנאסף בבית הספר, כולל התיחסות לתוצאות במבחנים החיצוניים. האבחון נעשה בכלים החינוכיים בבית הספר. התהליכים חייבים להתחיל תוך פגישה ודיון עם התלמידים והוריהם. בדיון יש להתייחס לתחומי כח וקושי של התלמיד, לדאגות ההורים והסכמה על התהליכים והתוצאות הצפויות. חייב להתקיים רישום גם של הדיונים המוקדמים. מגיל 9 חייבת להשתלב בדיונים חשיבה על העתיד של הצעיר בחיים המבוגרים. בכל תמיכה שיש לגביה הסכמה של כל הגורמים, יש לכלול בתכנון החינוכי את הערכת התוצאות שלה – עם תאריך מתי תתבצע הערכה. אם ההגברה הלימודית אינה פותרת את הבעיה, פונים למומחים להתייעצות והדרכה, ורק אם אין התקדמות משמעותית – נדרש אבחון על ידי גורמים חיצוניים. כשתלמיד מוגדר כתלמיד חינוך מיוחד, על בית ספר להסיר חסמים בלמידה, ולתכנן תוכנית הוראה מיוחדת. בתוכנית יש להציג את המחזור בן ארבעה שלבים בו יש החלטה מוקדמת, בדיקה, התאמה למצב ככל שמתבררים הצרכים המיוחדים של התלמידים, ובדיקה חוזרת. ההערכה הכללית מבוססת על הערכת המורה, ההורים ואם יש צורך הערכה של מומחים חיצוניים. למורים בכיתות יש אחריות על הלימוד של התלמידים המשולבים בכיתות ועליהם לעבוד בשיתוף עם הגורמים שנותנים את העזרה המיוחדת הדרושה לתלמידים.

לקוויות למידה ספציפיות

למרות שהקוד מדגיש את ההתייחסות ללקוויות על פי דרגת הקושי שלהן ולא לפי הקטגוריה הקלינית, בכל זאת, מופיעה בקוד התייחסות קטגוריאלית: והקוד מציין במפורש את ההתייחסות ללקוויות למידה ספציפיות (SpLD), שמשיפיעות על תחומי למידה ספציפיים וכוללות תחומים כדסלקסיה, דיסגרפיה וכיו"ב. בבית הספר היסודי יש ללמד קריאה וכתובה תוך שימוש במגוון גישות שעונות לשוני בצרכי התלמידים. יש עידוד למורים להשתמש באסטרטגיות שונות ובנוסף להקפיד להתייחס לקשרים אינטגראטיביים בין פיתוח שפה, קריאה וכתובה. מאחר וסקר הצביע על הידע מוגבל של המורים כמקור לקשיים ביטוי עקרוני, מודגש הצורך בלימוד והשתלמויות של המורים (Bell, McPhillips, & Doveston, 2011).

התאמות

התקנות החדשות להתאמות למבחנים חיצוניים ופנימיים תכנסנה לתוקף ב – 31 באוגוסט 2018 (ראה קישור 3). התאמות אלו במבחנים פנימיים וחיצוניים צריכות להיות מענה לצורך נגישות אישי, התאמות סבירות (reasonable adjustments) ויש להקפיד על מעורבות התלמידים וההורים בקבלת החלטות על הבחירת ההתאמות.

קביעת הסבירות של ההתאמות מתבססת על הקריטריונים הבאים :

- הצרכים של התלמיד עם המוגבלות.
- היעילות של ההתאמה בקדום הנגישות.
- המחיר של ההתאמה.
- ההשפעה האפשרית של ההתאמה הן על התלמיד עם המוגבלות והן על תלמידים אחרים.

לא תאושר התאמה אם :

- היא מחייבת עלות לא סבירה למוסד החינוכי.
- מחייבת מסגרת זמן לא הגיונית.
- משפיעה על המשמעות של המבחן (למשל פוגעת במהות ובמטרת המבחן).

התקנות מחייבות להגיש ביסוס לכל בקשה להתאמה תוך הבחנה בין תוספת זמן של 25% ושל, 50% ; הקראה (כולל במחשב). [השימוש במחשב מחייב בנוסף לדו"ח הקואורדינטור הבית ספרי של החינוך המיוחד, גם דוח פסיכולוגי (פסיכולוג רשום או פסיכולוג חינוכי מהרשות המקומית) או פסיכיאטרי, או מומחה להפרעות חושיות, מרפא בעיסוק, קלינאי תקשורת], הכתבה (כולל שימוש במחשב – speech recognition technology)

ההפרעות המשמעותיות שמחייבות את מתן ההתאמות :

- קשיים משמעותיים בקריאה ובהבנת חומר כתוב כגון ליקויי למידה ספציפיים.
- היסח דעת מתמשך ו/או קושי להתרכז.
- קושי בהבנה של הוראות פשוטות.
- מגבלה גופנית.

סוגי התאמות שהוזכרו באופן ספציפי עבור תלמידים עם לקויות למידה ספציפיות :

- הפסקות במבחן.
- תוספת זמן.
- הקראה (או עם מחשב, או עט מקריא).
- שימוש במעבד תמלילים.
- הכתבה (לאדם או למחשב).
- כיסוי שקף צבעוני לדף, או פילטר צבעוני. (Ray, Fowler, & Stein, 2005; Stein, 2001).
- שפה פשוטה יותר לשאלות המבחן.

סוגי התאמות שהוזכרו באופן ספציפי עבור תלמידים עם הפרעת קשב (ADD) :

- הפסקות בזמן המבחן.
- מעודד לפעולה (a prompt).
- מקום מיוחד לבחינה.
- סידור ישיבה שונה.
- תוספת זמן.
- הקראה (או עם מחשב, או עט מקריא).
- שימוש במעבד תמלילים.
- הכתבה

המסמכים שיש להמציא :

יש להביא אבחון (לא אבחון מלפני גיל 9) שמאשר שיש לתלמיד לקויות או קשיי למידה שיש להם השפעה ארוכה ומשמעותית על הביצוע ועל המהירות של הביצוע. הדוח ינתן על ידי מומחה באבחון של ליקויי למידה ספציפיים. בנוסף לדוח האבחוני, על הקואורדינטור של החינוך המיוחד לתאר את צורת הלמידה והצגת הידיעות הרגילה של התלמיד שמדגימה את הצורך שלו בתוספת זמן של 25% ומעורבות הצוות החינוכי בקביעת תוספת הזמן.

תיאור התהליך

המאבחן חייב להוכיח הכשרה מיוחדת (חייב לעשות post-graduate course באבחון אישי, למשל פסיכולוג). כמו כן רצוי שהמאבחן יועסק על ידי המרכז לחינוך מיוחד או על ידי רשות ציבורית אחרת. האבחון של מאבחן פרטי (פסיכולוג רשום) יתקבל רק אם לפני האבחון הוא יקיים התיעצות עם המרכז, והמרכז יאשר את התאמתו לתת דו"ח אבחוני. הקואורדינטור של החינוך המיוחד יקבע את מועד האבחון, יתן למאבחן רקע ויתכנן יחד איתו את התהליך על מנת שיהיה בהתאמה לצרכים ולמציאויות בבית הספר. האבחון צריך להיות בהתאמה לקשיים של התלמיד ולהתאמות המבוקשות (למשל אין צורך בבחינה של כישורי כתיבה אם הבקשה מתיחסת רק לבעיות קריאה). הבקשות להתאמות מופנות אלקטרונית. התקנות החדשות (חוברת בת 110 עמודים, עם דוגמאות) – שונות מהתקנות של שנת 2016. הקואורדינטור של החינוך המיוחד (SENCO) אחראי על הביצוע שלהן ועליו לעבוד בהתאמה עם הצוות החינוכי. הוא יבצע אבחונים חינוכיים, וכן ייהיה בקשר עם המומחים כפסיכולוגים. אך האישור להתאמות נשאר מרכזי - ויש להגיש בקשות ל – 'Joint Council for Qualifications' 'JCQ'

ביקורת על הרפורמה החדשה

יש ביקורות ציבוריות רבות על הרפורמה במתן ההתאמות. למשל במאמר שהתפרסם ב – 4.2.2018 בעיתון SCHOOLS WEEK (קישור 4) דווח על סקר שערך Andrew Harland בו מתוארות בפירוט רב התלונות של בתי הספר על התקנות המסובכות בקביעת ההתאמות בלמידה ובבחינות על ידי רשות מרכזית. בסקירה נמסר כי יש תלמידים שמקבלים עזרה שאינם זקוקים לה, בעוד שמחנכים טוענים כי לא אושרו התאמות שיכולות לעזור לתלמידיהם. טענה מרכזית נוספת התייחסה לעובדה שהעקרונות להתאמות בבחינות כתובות במסמך ארוך ומסובך מאוד להבנה (110 עמודים) ושנו 69 פעמים בארבע השנים האחרונות. המורים וההורים בקשו הדרכה יותר ברורה. טענה נוספת שעוררה התמרמרות רחבה היתה ההקפדה על כתיב מדויק. לטענת אנשי חינוך הקפדה זו פוגעת באופן ספציפי בתלמידים עם הדיסלקסיה. הצורך של כל התלמידים לעמוד בבחינות GCSE English and Maths בעקבות הרפורמה גרם לגידול רב במספר התלמידים המבקשים תנאי בחינה מיוחדים. לכן התעוררו במשרד החינוך החשדות כלפי בתי ספר ומרכזי לימוד. הדרישה המרכזית היא לתוספת זמן, ורוב התלמידים מקבלים 25% תוספת בהתבסס על אבחונים של קצב עיבוד מידע או ביצוע. בסקר נמצא ש 60% מהתלמידים לא השתמשו בתוספת הזמן שנתנה להם (Educational Opportunity Association - קישור 5) בעיה נוספת התייחסה להתאמות המחייבות הפחתה בגירויים באמצעות בחינה בחדר עם מספר נבחנים קטן, או חדרים המאפשרים לבחון להקריא את הבחינה או לתלמיד להכתיב אותה לבוחן. כך נוצר צורך בחדרים נוספים, ומרכזים חינוכיים רבים מאוד בקשו אישור להשתמש בחדרים נוספים. בעקר להקראה והכתבה שאי אפשר לבצעם בחדר הבחינות הכללי. הם הביעו דאגה שאם המגמה תמשך – לא יוכלו המרכזים

לעמוד בדרישה. אחד הפתרונות המוצעים הוא להגדיל את השימוש בפתרונות טכנולוגיים (כלומר מבחנים ממוחשבים). למרות שההמלצה לכך נתנה ברציפות במשך 3 שנים, המרכזים החינוכיים התקשו לאמץ אותה בגלל חוסר נסיון, מגבלות תקציביות וחוסר בטחון בשימוש בגישה זו. עם זאת, גדלה בשנה האחרונה הדרישה לשימוש בעיצוב אוניברסאלי – AT (Assistive Technology). רשות הבחינות (The Joint Council for Qualifications, which represents the four big exam boards) דחתה את הדרישות להגמשה בעקבות הביקורת הציבורית.

לסיכום,

במערכת החינוך האנגלית יש תוכנית לימודים לאומית בסיסית ומחייבת, הקובעת סטנדרטים להישגים בחינוך היסודי והתיכוני. בתחום החינוך המיוחד, מסמך המדיניות המרכזי Code of Practice 2015 מדגיש כי המטרות החינוכיות עבור ילדים וצעירים עם וללא מוגבלויות הן זהות. במערכת חינוכית יעילה ינתן מענה לצרכים חינוכיים מיוחדים כבר משלבי ההתפתחות המוקדמים, והתמיכה תבוצע במהירות וביעילות. כמו כן הודגש שהתלמידים וההורים חייבים להיות שותפים בהחלטות החינוכיות.

ניתן להבחין במספר מתחים בעקבות השינויים ברפורמה: מתח בין ההגדרה של תלמידים על פי רמות הקושי, תוך שימוש בשיטת תגובתיות להתערבות בשלבים ומעקב אחר תגובת התלמידים להוראה מוגברת בכיתה, לבין ההתמדה של זיהוי קטגוריאלי של סוגי לקויות, למשל התייחסות ללקויות למידה ספציפיות (SpLD). כמו כן ניכר מתח בין הנטייה להגמשה בסטנדרטים הלאומיים, ומתן יותר אוטונומיה לבתי הספר, לבין ההמשך של פיקוח מרכזי על מתן התאמות והתקדמות תלמידים. באופן פאראדוקסאלי המאמץ החיובי לחבר חוברת מפורטת ובהירה שיש בה דוגמאות לכל סוג של התאמה ולכל קבוצת תלמידים עם צרכים מיוחדים עורר כעסים והתמרמרות על הצורך לעבוד עם מדריך ארוך ומורכב שמתקשים למלא את הדרישות שבו.

התקנות החדשות לקביעת התאמות נכנסות לתוקף בשנת 2018. לפיהן הקריטריונים לקביעת ההתאמות הן לא רק הצרכים של התלמיד והיעילות של ההתאמות אלא גם המחיר שלהן וההשפעה על התלמידים האחרים בכיתה. לקבלת ההתאמות יש צורך באבחון עדכני על ידי מומחה בנוסף לתיאור חינוכי של צורת הלמידה והצגת הידיעות של התלמיד שמצדיקה את הצורך בהתאמות. האישור לקבלת ההתאמות הוא מרכזי. בולט חוסר האמון של המערכת בגידול שנראה לא מבוקר של מספר התלמידים המבקשים התאמות, לבין התמרמרות של הורים ואגודות המקצועיות הטוענים שההתאמות לא ניתנות ברמה ובמידה מספקת לתלמידים הזקוקים להם על מנת לשקף את ידיעותיהם, וכן יש ביטויים להתמרמרות על שינויים רבים בשנים האחרונות בקביעת התקנות.

קישורים

1. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/S-END_Code_of_Practice_January_2015.pdf

2. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/655614/2018_ks1_teacher_assessment_guidance_for_schools_and_local_authorities.pdf
3. <https://www.jcq.org.uk/exams-office/access-arrangements-and-special-consideration/regulations-and-guidance/acce>
4. <https://schoolsworld.co.uk/access-arrangements-for-send-pupils-too-strict-and-confusing-say-exam-officers/>
5. <https://www.examofficers.org.uk/component/content/article/1-latest-eoa-news/1218-aa-2016-survey-of-exam-centres-across-the-uk-fv>
6. <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>

סקוטלנד

מדיניות חינוכית

בשנת 2004 הוצא על-ידי הרשות המבצעת בסקוטלנד דו"ח: "A Curriculum for Excellence", אשר מטרתו להביא לרפורמה בחינוך הסקוטי מתוך שאיפה לאפשר לכל התלמידים פיתוח של יכולותיהם כלומדים מצליחים ובטוחים בעצמם, אזרחים אחראיים ותורמים יעילים לחברה. כל זאת תוך התאמה לחיים בוגרים במאה ה-21 ולמידה המאופיינת אפשרויות בחירה מרובות והנאה (Scottish Executive, 2004). הרפורמה הסקוטית "Curriculum for Excellence" (CeF), מתייחסת לכל התלמידים בסקוטלנד בגילאי שלוש עד שמונה-עשרה שנים ומכוונת למיצוי הפוטנציאל של כל פרט. בחינוך העל-יסודי נעשה הדבר תוך הענקת אפשרויות בחירה המתאימות לכל פרט ובניית תכנית אישית עבורו, עד כמה שמתאפשר. הדבר עשוי לבוא לידי ביטוי גם בהפחתה של בחינות חיצוניות על-מנת לאפשר זמן רב יותר לרכישת כישורי חיים וכישורי עבודה. כלומר, בחינוך הסקוטי יש הפחתה של חשיבות הבחינות החיצוניות, ומושם דגש רב יותר על פיתוח מיומנויות (The Scottish Government, 2008).

'הבחינה הסקוטית הגבוהה' (The Scottish Higher examination) היא תעודת הכניסה הסטנדרטית ללימודים גבוהים. תלמידי התיכון נבחנים בדרך כלל בארבעה או חמישה מקצועות שבחרו מתוך מגוון רחב של נושאים. ה'בחינות הגבוהות' מתקיימות לרוב בשנה החמישית של החינוך העל-יסודי, סביב גיל שבע-עשרה ומתבצעות, באופן טיפוסי, לאחר קורס בן שנה. הן מחולקות לשתיים או שלוש יחידות אשר עליהן מתקבלת הערכה של "עבר" או "לא עבר" על-ידי המורה. בנוסף, ישנה בחינה חיצונית המתחלקת לשני חלקים. חלקה הראשון הינו בחינה בת מספר שעות ובחלקה השני מגיש התלמיד פרויקט חקר שביצע. בכיתה השישית בבית-הספר התיכון, בסביבות גיל שמונה-עשרה, נבחנים התלמידים ב'בחינות גבוהות מתקדמות' (Advanced Highers), אך הן לא מהוות חלק מהדרישות לקראת לימודים גבוהים בסקוטלנד. על-מנת להתקבל ללימודים גבוהים בחלקים אחרים של הממלכה המאוחדת, יש לעיתים להשלים מספר בחינות גבוהות מתקדמות (Baird & Gray, 2016).

חינוך מיוחד

חינוך לכל הינו אספקט חשוב ומוערך מאוד בתרבות הסקוטית (Baird & Gray, 2016). בחוק החינוך הסקוטי המעודכן (The Scottish Government, 2016) מודגשת החשיבות של קידום שוויון ההזדמנויות בחינוך לכל התלמידים. בהתאם לכך, על רשויות החינוך השונות במדינה לפרסם בכל שנה הצהרה המתארת כיצד יפעלו לקידום שוויון הזדמנויות.

התייחסות ספציפית לתלמידים הזקוקים חינוך מיוחד מופיעה בחוק החינוך הסקוטי כבר בשנת 1980 (The Scottish Government, 1980). החוק מורה לכל רשות חינוכית להפיץ את המידע בנוגע להליכים של זיהוי מוקדם של צרכי הילד הזקוק לחינוך מיוחד. על-פי החוק, רשות חינוכית לא תוכל לקבוע כי תלמיד זקוק לחינוך מיוחד ללא בדיקה רפואית או פסיכולוגית.

החל משנת 2010 נהוגה בסקוטלנד גישת "Getting it right for every child" (GIRFEC), המהווה מדיניות לאומית. מטרת מדיניות זו הינה לשפר את ההישגים הלימודיים ולתמוך ברווחתו של כל ילד בסקוטלנד. המוקד העומד במרכז התהליך לקבלת ההחלטות הינו טובת הילד (ומשפחתו). מתקיים מאמץ לאתר את הצרכים של התלמידים מוקדם ככל האפשר, ולהציע להם תמיכות אישיות מתאימות לשלב

ההתפתחות שלהם. מודגשת החשיבות של שיתוף פעולה בין הילד ומשפחתו לבין השירותים התומכים בהם, על-מנת להתאים את התוכנית הטיפולית לצרכים הייחודיים של התלמידים ולשפר את רווחתם (The Scottish Government, 2017). איש מקצוע מתמנה על מנת שילווה את התהליך, שיהיה זמין לכל תלמיד והורה ויסייע להם לקבל את התמיכה לה הם זקוקים. מדיניות זו מיושמת לגבי כל התלמידים בסקוטלנד. עבור תלמידים הזקוקים לתמיכה רחבה יותר, נבנית תכנית אישית (Child's plan). תכנית זו מתארת את הסיבה בגינה נבנתה, המטרות החינוכיות וההתפתחותיות שיש להשיג, והפעולות הנדרשות לקידום רווחתו של הילד. האדם המלווה את הילד (בדרך כלל מתחום הבריאות בגיל טרום בית-הספר ומורה בכיר בגיל בית-הספר) לוקח גם הוא חלק בבניית התכנית (קישור 1).

הגישה החינוכית בסקוטלנד מדגישה את התפיסה שכל ילד שונה מחברו, ויש ילדים אשר יזדקקו לתמיכה נוספת על מנת שיוכלו למצות את מלוא הפוטנציאל הלימודי שלהם. 'חוק החינוך המיוחד (תמיכה נוספת ללמידה) (סקוטלנד) 2004' (Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004) מהווה את המסגרת החוקית למתן תמיכה נוספת ללמידה (The Scottish Government, 2004). כמו כן, החקיקה הסקוטית בנוגע לתמיכה נוספת ללמידה מקדמת הכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים. על-פי החוק, תמיכה נוספת ללמידה הינה חינוך אשר ניתן לילד בנוסף או בשונה מהחינוך אשר ניתן לקבוצת השווים. החוק אינו מגביל את התמיכה הנוספת לתמיכה חינוכית בלבד. התמיכה ניתנת על-ידי שירותי בריאות, שירותי רווחה, ארגונים התנדבותיים ואחרים. כמו כן, התמיכה יכולה להינתן בתוך ו/או מחוץ לבית-הספר. בשנת 2017 יצאה המהדורה השלישית והעדכנית ביותר של הנחיות הביצוע לחוק התמיכה הנוספת ללמידה (The Scottish Government, 2017). על-פי מהדורה זו, ילדים או בני-נוער עשויים להזדקק לתמיכה נוספת ללמידה בשל מגוון רחב של סיבות המתחלקות לארבעה תחומים עיקריים וחופפים: סביבה לימודית, נסיבות משפחתיות, לקות או צורך רפואי וגורמים חברתיים ורגשיים. דוגמאות לסיבות הזדקקות לתמיכה נוספת ללמידה הן: ילדים עם לקות מוטורית או סנסורית, ילדים במשקל לידה נמוך, ילדים שחווים בריונות, ילדים עם יכולות גבוהות מאוד, ילדים שחוו שכול, ילדים עם פיגור שכלי, ילדים שאחד מהוריהם מכור לחומרים ממכרים וכן ילדים עם קשיי למידה, כגון דיסלקסיה (The Scottish Government, 2017). הרשות המקומית אחראית לביצוע הערכה לתלמיד על מנת לזהות את הצרכים המיוחדים ובהתאם - למתן תמיכה נוספת ללמידה (קישור 2).

שלושה תחומים חופפים מרכיבים את המושג 'תמיכה נוספת': גישות למידה והוראה, תמיכה מהסגל והקצאת משאבים נוספים. דוגמאות לתמיכות נוספות עשויות להיות: שימוש בגישת הוראה או למידה ייחודית, מתן תמיכה של מורה תומך למידה, מתן תמיכה של אנשי רפואה או אנשי רווחה מהרשות המקומית, אספקת משאבים וחומרי למידה ייחודיים, כולל טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICT), מתן תמיכה של סיעת לימודית בגן לילד עם מוגבלות אינטלקטואלית, מתן עזרה ממורים ביישום תכנית ניהול התנהגות יחד עם מורים תומכי התנהגות, שיעור פרטני של מורים תומכי למידה לסיוע לילדים עם קשיי קריאה, שימוש באפליקציה (יישומון) או טאבלט (מחשב לוח) לצורך עזרה בכתיבה, סיוע בלימוד חומר מתקדם יותר במתמטיקה לתלמידים בבית-הספר היסודי עם יכולות גבוהות ועוד. מעבר לכך, ישנם תלמידים אשר יזדקקו לתמיכה נוספת מגופים חיצוניים לשירותים חינוכיים, לדוגמה: תמיכה של עבודה סוציאלית לנערים עם קשיים חברתיים ורגשיים בנוגע לשימוש לרעה בחומרים ממכרים, תכנית לקידום תקשורת שתבנה על-ידי קלינאי תקשורת ומורים לצורך יישום בכיתה, קיום תכנית לקידום יחסים בין-אישיים חיוביים על-ידי גוף

התנדבותי לקבוצת בני-נוער, תמיכה פסיכולוגית או פסיכיאטרית לילדים עם קשיים בריאותיים נפשיים ועוד (The Scottish Government, 2017).

עבור תלמידים הזקוקים לתכנית מקיפה של הלמידה, נבנית תכנית חינוכית אישית (Individualized educational programme – IEP). תכנית זו מפרטת את אופי הצרכים של התלמיד בתמיכה נוספת ללמידה, הדרכים בהן צרכים אלה ימולאו, המטרות הלימודיות שעל התלמידים להשיג וכן התמיכות הנוספות להן התלמידים זקוקים, כולל תמיכה של גופים החיצוניים למערכת החינוכית. רשויות מקומיות אמצו מדיניות מוגדרת, המפרטת את הנסיבות בגינן יש ליצור תכנית שכזו ומטרותיה (The Scottish Government, 2017, p. 50). כאשר מאותר תלמיד הזקוק לתמיכה משמעותית ללמידה, נבנית עבורו 'תכנית תמיכה מתואמת' (Co-ordinated support plan). תכנית זו הינה תכנית המעוגנת בחוק והיא מתוכננת על-ידי הרשות המקומית עבור תלמידים הזקוקים לתמיכה נוספת ללמידה (The Scottish Government, 2017).

התאמות

חוק השוויון הסקוטי משנת 2010 – 'Equality Act 2010 Chapter 15' (The Scottish Government, 2010) מחייב את מערכות החינוך ואת גופי ההכשרה למנוע אפליה של תלמידים עם לקות או מוגבלות (disability) ולתת להם התאמות הגיוניות ('Reasonable adjustments') על-מנת למזער את השפעת המוגבלות. הגוף המעניק הכרה רשמית להכשרה שעוברים התלמידים הינו רשות ההכשרות הסקוטית – 'Scottish Qualification Authority' (SQA). תלמידים עם מוגבלות (ובכללם גם תלמידים המאובחנים עם לקויות למידה, כגון דיסלקסיה), אשר זקוקים לתמיכה נוספת, מקבלים הסדרי מבחנים והערכה (assessment arrangements - AAs) גמישים על מנת שיוכלו לגשת למבחנים וזאת מבלי לפגום בתוקף של המבחן. קיימים הסדרי מבחנים רבים, כאשר חלקם מבוסס על תוכנות וטכנולוגיות שונות, לדוגמה: שאלוני בחינה דיגיטליים (Education Scotland, 2014).

עם זאת, ה-SQA מגדיר, כי במקרים בהם מתן התאמה יפגע ביכולת להעריך את היכולות של התלמיד בתחומים ובמיומנויות אותם הבחינה בודקת, לא תאושר ההתאמה. לדוגמה, חוסר האפשרות לאשר מתן התאמה בכתיבה עבור התלמיד בבחינה המעריכה כישורי כתיבה עצמאיים (Scottish Qualification Authority, 2017a). עקרון נוסף במדיניות ההתאמות של ה-SQA הינו המשכיות בין למידה להערכה. כלומר, ההתאמות הניתנות לתלמידים חייבות לשקף את התמיכות וההתאמות שהתלמידים מקבלים בבית-הספר לצורך למידה בתוכנית החינוכית האינדיבידואלית. לדוגמה, תלמיד עם דיסלקסיה אשר למד באופן שגרתי בכיתה עם תוכנת מחשב המקריאה טקסט, יקבל את אותה התאמה בבחינות ההערכה הפנימיות והחיצוניות (Scottish Qualification Authority, 2017a).

ה-SQA מציין כי בהערכות הפנימיות יש אפשרות לגמישות רבה, ויתכן כי התלמיד עם קשיי הלמידה או לקויות למידה לא יזדקק להתאמה בבחינות הפנימיות, כי בבתי ספר רבים התלמיד יכול לבחור במגוון שיטות לצורך הצגת הידע וההבנה שלו (Scottish Qualification Authority, 2017a).

המידע אשר נאסף בסיכום הנוכחי באשר למדיניות ההתאמות (Assessment Arrangements), מתייחס להתאמות בהערכות פנימיות וחיצוניות לצורך קבלת תעודת ההכשרה הסקוטית. לימודים לקראת הערכות פנימיות וחיצוניות וכן ביצוע הערכות פנימיות וחיצוניות מתרחשים בשלוש השנים האחרונות של החינוך העל-יסודי (גילאי 15-18 לערך), בשלב הלימודים אשר נקרא 'Senior Phase'.

סוגי ההתאמות

ה-SQA פרסם לבתי-הספר מסמך בשנת 2011 (אשר עבר תיקון בשנת 2017) עם מידע על מדיניות מתן ההתאמות (Scottish Qualification Authority, 2017a). במסמך זה מפורטות דוגמאות להתאמות אשר ניתן לקבל, אך מודגש כי הרשימה אינה רשימה ממצה, כיוון שיש לפעול מתוך הצורך של כל פרט בזיהוי ההתאמה המתאימה לו ביותר, ולא בדרך של בחירת התאמה מתוך רשימה של אפשרויות. להלן הדוגמאות המפורטות במסמך זה:

התאמות בשאלוני הבחינה

קיימים מספר סוגים של התאמות של שאלוני הבחינה:

- שאלון בחינה דיגיטלי – שאלון הבחינה המקרי בגרסת PDF לתצוגה ומילוי על מסך המחשב.
- שאלון בחינה המודפס בצבע מסוים מבין שישה צבעים אפשריים.
- שאלון בחינה מוגדל (דף A3, גופן 18) תוך שמירה על הגופן של מבחני ה-SQA.
- שאלון בחינה מוגדל שעבר שינוי – שאלון בחינה המופק באחד מחמשת גדלי גופן (14, 18, 24, 36, 48) ובאחד משלושת גופנים אפשריים (הגופן הסטנדרטי של ה-SQA, Arial, Comic Sans). כאשר יש צורך, עובר שינוי התוכן החזותי.
- שאלוני בחינה עם רווח כפול בין השורות הכתובות (ולכן מספר הדפים בהם גדול יותר מאשר בשאלון המקורי).

על התלמידים להתאמן במילוי השאלון המותאם להם לפני ביצוע ההערכה או הבחינה.

סיוע בהערכות שמיעתיות

הסיוע עשוי להינתן בשלוש דרכים:

- תוספת זמן בערכת ההאזנה בבחינה החיצונית – ערכות האזנה הינן ערכות בהן התלמידים נדרשים להאזין להקלטה מדיסק. ישנה אפשרות לבקש גרסה מוקלטת בה ההפסקות ארוכות יותר.

תוספת זמן

תוספת זמן יכולה להינתן עם זמן מוקצב ואורכה עשוי להשתנות מתלמיד לתלמיד, כתלות בצרכים הייחודיים של כל תלמיד. כמו כן, תלמיד עשוי לקבל תוספות זמן שונות בהתאם לצורך שלו בכל מקצוע (לדוגמה, במקצוע אחד עשוי התלמיד לקבל תוספת זמן של 25% ובמקצוע אחר 15%, כיוון שבאחרון נדרשת, למשל, פחות כתיבה). ה-SQA מעוניין להבטיח תהליך הערכה מחמיר והוגן כלפי כל התלמידים ועל כן, תלמיד המעוניין בתוספת זמן נדרש להציג תוצאות אבחון או ראיה לכך שהוא מאובחן עם לקות או קושי אשר להם השפעה על יכולתו לסיים משימות בזמן מוגדר. גודל ההשפעה צריך להיות מוכח גם הוא. כמו כן, התלמיד נדרש להציג ראיה לכך שכמות מסוימת של תוספת זמן הינה הולמת עבורו. מבחנים סטנדרטיים המראים קצב נמוך מהממוצע בקריאה, כתיבה ו/או תהליכים קוגניטיביים עשויים לסייע בזיהוי המועמדים לקבלת תוספת זמן. עם זאת, חייבת להיות הוכחה אבחונית שהתלמיד זקוק לתוספת זמן ואכן מקבל אותה לצורך השלמת עבודות כיתתיות והערכות. בהערכות פנימיות, יש לבקש את אישור ה-SQA למתן תוספת זמן רק כאשר ביצוע של מטלה בזמן מוקצב מהווה דרישת הארכה ממשית.

בהערכות חיצוניות, יש להגיש ל-SQA בקשה למתן תוספת זמן, כאשר אורך תוספת הזמן המבוקש צריך לשקף באופן מדויק את צורכי התלמיד. על המרכז החינוכי לספק הוכחות לכך שהתלמיד זקוק לתוספת זמן וכן עדות לדרך בה המרכז קבע את אורך תוספת הזמן המבוקשת. ה-SQA מדגיש כי שימוש התלמיד בתוספת זמן בבחינות איננו מהווה ראיה מספקת לצורך בתוספת זמן, וכי תוספת זמן ארוכה מידי עשויה לעייף את הנבדק ולפגוע בסופו של דבר בביצוע המבחן. תוספת זמן עשויה לבוא לידי ביטוי לא רק בהארכת זמן הבחינה, אלא גם במתן אפשרות לדחיית מועדי הגשה של הערכות, פרויקטים וכדומה.

שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת (ICT – Information and Communications Technology) או שאלון

בחינה דיגיטלית

התאמה זו מתחלקת למספר אפשרויות:

- שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת לצורך הקלדת/הקלטת תגובות או לצורך הקראה, תוך שימוש בשאלון הבחינה הרגיל, עשוי לבוא לעזרתם של תלמידים מסוימים יותר מאשר היעזרות באדם המקריא או כותב עבורם, כיוון שבדרך זו הם יותר עצמאיים. טכנולוגיות המידע והתקשורת מאפשרות הקלדה והכתבת תשובות על-ידי תכנה לזיהוי דיבור וכן הקראה, למשל בעזרת עט המקריא טקסטים ('Reading Pen'). מכשירים ותוכנות אלו נדרשים לעמוד בדרישות הטכניות ובדרישות האבטחה של ה-SQA ויש לוודא כי התלמיד יודע כיצד לעשות בהם שימוש. בקשות להתאמות מסוג זה יש להגיש ל-SQA.
- מחברות בחינה דיגיטליות – מחברות בחינה דיגיטליות הינן קבצי Word או PDF המכילים תבנית מוגדרת למילוי על-ידי התלמיד בשעת הבחינה. מחברות הבחינה הדיגיטליות יכולות לכלול אפשרות לתיקון שגיאות איות, במידה והמרכז החינוכי סבור שהתלמיד זקוק לכך. מחברות הבחינה הדיגיטליות נמצאות באתר ה-SQA וניתן לעשות בהן שימוש לצורך אימון. שימוש בעת הבחינה עצמה ייעשה רק לאחר קבלת האישור להתאמה זו מה-SQA.
- שאלוני בחינה דיגיטליים – שאלון הבחינה הרגיל, אך בפורמט של קובץ PDF. ניתן להשתמש בשאלוני הבחינה הדיגיטליים בשילוב עם תוכנות הקלדה המבוססות על זיהוי דיבור, תוכנות הקראה, אפשרות תיקון שגיאות איות וכדומה.

במידה ומבחינים בקשיים טכניים בשימוש בטכנולוגיות המידע והתקשורת בזמן הבחינה, יקבל התלמיד תוספת זמן השווה לזמן אשר נדרש לתיקון התקלה. כמו כן, מקריא וכותב צריכים להיות זמינים במרכז החינוכי במידה ובעקבות התקלה התלמיד מעוניין להיעזר בהם במקום בטכנולוגיות המידע והתקשורת.

עזרה מספרית בהערכות מתמטיות

תלמידים שיש להם לקות במניפולציה מספרית, חישוב ו/או שימור מספר (דיסקלקוליה) עשויים לקבל התאמה של שימוש בחשבוניה או בלוח מספרים, שימוש בלוח הכפל או שימוש במחשבון לא מדעי. על המרכזים החינוכיים לספק מסמכים המעידים על לקויות התלמידים וכן לכך שהשימוש בהתאמות תואם את צרכיהם ונעשה גם בעת הלמידה בכיתה. ה-SQA מדגיש, כי יש לעודד את התלמידים לרשום את כל תהליכי הפתרון שהם מבצעים, כולל רישום הפעולות שהם עושים במחשבון.

מעודדים לפעולה (prompters)

התאמה זו מתאימה לתלמידים עם בעיות בחוש הזמן או לתלמידים עם קשיי ריכוז משמעותיים. תפקידו של ה-Prompter הינו להבטיח, כי התלמיד ממשיך במשימה לאורך כל המבחן. הוא עשוי לשבת לצד התלמיד בשעת ההערכה ולבצע פעולות שונות שישמרו על מיקוד הקשב של התלמיד. הפעולות הינן מגוונות ועשויות לבוא בדרך של רמיזה מילולית, טפיחה על השולחן, שימוש בכרטיסיות ועוד. ממלא תפקיד זה צריך להיות אדם המוכר לתלמיד ואשר יודע לזהות מתי התלמיד איננו קשוב לעומת זמנים בהם הנבדק מרוכז במשימה.

הקראה

ניתן לאפשר התאמה זו אך ורק לנבדקים עם קשיים בולטים בקריאת טקסטים ואשר שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת אינם מספיקים עבורם. ההקראה בהתאמה זו מתבצעת על-ידי אדם אשר תפקידו להקריא את הטקסט המופיע בשאלון ההערכה מילה במילה, ללא כל הסבר או מתן הבהרות. בנוסף, במידה והתלמיד מעוניין בכך, המקריא יכול להקריא עבורו גם את תשובותיו לאחר שסיים לכתוב אותן. במידה וישנם חלקים בבחינה שהתלמיד מעוניין לקרוא בעצמו, הוא יכול לעשות כן. ממלא תפקיד זה צריך להיות אדם המוכר לתלמיד ואשר עבד עימו לאורך לימודיו. בבחינות חיצוניות ייתכן, כי יידרש לשבת לצד התלמיד והמקריא משגיח נוסף. התאמה זו לא תינתן בהערכות אשר בודקות קריאה.

הכתבה

מתן תשובות לבוחן הכותב אותן מתבצעת כאשר לתלמיד יש קשיים בולטים בתקשורת כתובה. ניתן לאפשר התאמה זו רק לתלמידים עם קשיים בולטים בכתבה ואשר שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת אינו מספיק עבורם. על האדם הממלא את תפקיד הכתיבה לכתוב את כל התגובות שהתלמידים מכתיבים לו. תלמידים עשויים להיעזר בהכתבה לכל חלקי הבחינה או רק לחלקים מסוימים או מילים מסוימות. אין האדם הכותב יכול לשנות או לשפר את תגובות התלמידים, אך הוא יכול לבצע שינויי איות ודקדוק תוך הפעלת שיקול דעת. כמו כן, עליו להיות בקיא בתחום הבחינה על-מנת לכתוב כראוי מונחים מהתחום, שמות של מקומות, אישים וכדומה. בנוסף, עליו להיות אדם המוכר לתלמיד ואשר עבד עימו לאורך לימודיו. בבחינות חיצוניות, יידרש משגיח נוסף אשר יישב לצד התלמיד בצד האדם שמכתיבים לו את הבחינה. לא ניתן לאפשר התאמה זו בהערכות של מקצועות השפה וכן בהערכות של אוריינות.

הפסקות או זמני מנוחה בהערכות קצובות בזמן

בהתאמה זו ניתנים לתלמיד הפסקות למנוחה, שאינן נכללות בזמן המוקצב למבחן. תלמידים עם קשיים שונים עשויים לקבל התאמה זו, לדוגמה: תלמידים עם קשיים נפשיים או תלמידים עם לקויות למידה שבגינם קיבלו תוספת זמן בבחינה וזקוקים להפסקות עקב אורכה הרב של הבחינה. במידה והתלמיד מקיים את ההפסקה מחוץ לחדר הבחינה, על המשגיח לפקח עליו.

תעתיק עם תיקון שגיאות של איות ופיסוק

התאמה זו מתאימה עבור תלמידים עם קשיים בולטים בכתבה, אשר קריאות כתב ידם ירודה מאוד עקב שגיאות איות מרובות או שגיאות פיסוק ודקדוק. קיימת חשיבות לכך שהמתעתק יכיר את כתב ידו של התלמיד, יעתיק מילה המילה את מה שכתב התלמיד ויתקן אך ורק שגיאות איות או שגיאות פיסוק ודקדוק. עליו להיות גם מצוי בחומר הלימודי, על-מנת לכתוב באופן תקין מונחים טכניים, שמות של מקומות, אישים וכדומה. יש לבצע את התעתיק בכתב יד או בעזרת תוכנות תמלול כמה שיותר מהר לאחר ההערכה וללא נוכחותו של התלמיד וכן להגיש את התעתיק יחד עם מחברת הבחינה המקורית של התלמיד. בודק הבחינה איננו רשאי לדעת את הסיבה למתן התאמה זו. אין לתעתק חומרים כגון דיאגרמות, אלא אם ניתן אישור

מפורש לכך מה- SQA. בבחינות בהן מיומנות הכתיבה, לרבות איות ודקדוק, הן חלק מהקריטריונים להערכה, לא ניתן לקבל התאמה זו.

תעתיק ללא תיקון

התאמה זו ראויה עבור תלמידים עם קשיים בולטים בכתיבה, אשר קריאות כתב ידם ירודה מאוד עקב כתב יד בלתי קריא ולא בשל שגיאות איות מרובות או שגיאות פיסוק ודקדוק (punctuation) ואינם יכולים להיעזר בטכנולוגיות מידע ותקשורת. קיימת חשיבות לכך שהמתעתק יכיר את כתב ידו של התלמיד, יעתיק מילה במילה את שכתב התלמיד ולא יבצע תיקוני איות או פיסוק ודקדוק. יש לבצע את התעתיק בכתב יד או בעזרת תוכנות תמלול כמה שיותר מהר לאחר ההערכה וללא נוכחותו של התלמיד וכן להגיש את התעתיק יחד עם מחברת הבחינה המקורית של התלמיד. בודק הבחינה איננו רשאי לדעת את הסיבה למתן התאמה זו. אין לתעתק חומרים כגון דיאגרמות.

מתן ההתאמות הינו אישי ומתבצע על-פי הצרכים האישיים של כל מועמד. כמו כן, הצרכים נבדקים עבור כל נושא עליו התלמיד נבחן, וייתכן כי בנושאים מסוימים יהיה התלמיד זכאי להתאמה בעוד שבנושאים אחרים לא יזדקק לה (Scottish Qualification Authority, 2017a).

הליכים הנדרשים על מנת לקבל התאמה בהיבחנות פנימית ובהיבחנות חיצונית

התאמות בהיבחנות פנימית נקבעות על-ידי המרכז הלימודי הנמצא בבית הספר ואין צורך להגיש בקשה אל ה-SQA. על המרכז החינוכי לוודא כי הצורך של התלמידים זוהה בצורה מיטבית, וכי מתן ההתאמות אינו פוגם בסטנדרטים של הערכת הידע או המיומנות. במידה וקיים ספק מצד הצוות במרכז, עליו לפנות לאיש הקשר שלו ב-SQA. רק לאחר הפנייה לאיש הקשר יש לפנות בפנייה מקוונת (בדואר אלקטרוני) אל צוות ההתאמות של ה-SQA. הפנייה צריכה להיעשות לפני שהתלמידים ביצעו את המבחן ויש לפרט את הקושי שלהם ואת ההתאמה שהמרכז מציע עבורם (Scottish Qualification Authority, 2017a).

לצורך קבלת התאמות בבחינות חיצוניות, על המרכז הלימודי להגיש בקשה באמצעות תוכנת מחשב (Assessment Arrangements Request (AAR) software). חשוב שההתאמות המבוקשות תהיינה זהות לאלו שניתנו לתלמידים בבחינות הפנימיות ואת הבקשות יש להגיש עד למועד שייקבע בכל שנה (Scottish Qualification Authority, 2017a).

באופן כללי, על המרכז החינוכי לספק ראיות ללקויות או לקשיים של התלמידים עבורם נדרשות התאמות וכן לספק תיעוד על ההשפעה של הלקויות או הקשיים על הלמידה וההוראה של התלמידים. ראיות אלו תתועדנה בתיקי התלמידים המכילים את כל המידע הרלבנטי, כגון אבחונים פסיכולוגיים, תכניות לימוד אישיות שנבנו עבורם, תכניות תמיכה, רישומים שונים, דוחות רפואיים, פרוטוקולים של ישיבות ועוד (Scottish Qualification Authority, 2017d).

במסמך של ה-SQA בדבר הנחיות להבטחת איכותו של התהליך למתן ההתאמות, מובאות הצעות לצורות שונות של ראיות לקיום קשיים תפקודיים התומכים במתן התאמות מסוימות בהערכות הפנימיות והחיצוניות (Scottish Qualification Authority, 2017b). ההצעות מחולקות על-פי סוג ההתאמה, לדוגמה (Scottish Qualification Authority, 2017b):

לצורך קבלת התאמה של הקראה על-ידי אדם או מחשב, על המרכז החינוכי לספק הוכחות לכך שלתלמיד יש קשיים משמעותיים בגישה לטקסט כתוב, וכי התאמה זו ניתנת לו באופן שגרתי במהלך לימודיו. על-מנת לספק ראיות אלה, מציע ה-SQA להשתמש ב: תוצאות של מבחני דיוק וקצב קריאה מהזמן האחרון, מבחן

להבנת הנקרא, הוכחה משאלונים לאיתור ואבחון דיסלקסיה (dyslexia-screening packages), הוכחה לביצוע עבודות כיתתיות עם וללא התאמות של הקראה תוך התייחסות להבדלים בין שני המצבים ורישומים על שימוש בהקראה באופן מתמשך בכיתה.

לצורך קבלת התאמה של שימוש בהכתבה (scribe) או בתוכנות לזיהוי קול, על המרכז החינוכי לספק ראייה לכך שלתלמיד יש קשיים משמעותיים בכתיבה וכי התאמה זו ניתנת לו באופן שגרתי. על-מנת לספק ראיות אלה, מציע ה-SQA להשתמש ב: מבחנים שנערכו לאחרונה על ידי מורה מומחה בתחום ושבדקים דיוק, קצב וקריאות בכתיבה, הוכחה לביצוע עבודות כיתתיות עם וללא התאמה של הכתבה או שימוש בתוכנות לזיהוי קול תוך התייחסות להבדלים בין שני המצבים ורישומים על שימוש בהתאמה זו באופן מתמשך בכיתה. לצורך קבלת התאמה של הכתבה עם תיקון שגיאות איות ושגיאות פיסוק ודקדוק, על המרכז החינוכי לספק ראייה לכך שלתלמיד קשיים משמעותיים בתקשורת כתובה וכי אין הוא יכול להשתמש בטכנולוגיות מידע ותקשורת בצורה ראויה. על-מנת לספק ראיות אלה, מציע ה-SQA להשתמש באותם האמצעים המפורטים מעלה עבור קבלת התאמה של הכתבה או שימוש בתוכנות לזיהוי קול.

לצורך קבלת התאמה של תוספת זמן, על המרכז החינוכי לספק ראייה לכך שלתלמיד קשיים משמעותיים מתמשכים במילוי מטלות בזמן מוקצב. על-מנת לספק ראייה זו, מציע ה-SQA להשתמש במבחנים הבאים: מבחני מהירות קריאה, מהירות הבנת הנקרא, מהירות כתיבה ו/או מהירות עיבוד או עבודה, הוכחה לצורך של התלמיד בתוספת זמן במשימות כיתתיות והוכחה לכך שהתאמה זו ניתנה לו באופן מתמשך. כמו כן, ניתן לכלול ראיות מתוך משימות שנעשו עם וללא תוספת זמן, תוך הצגת ההבדלים בביצוע בין שני המצבים, וכן הסבר כיצד נקבע אורך תוספת הזמן ומדוע אורך זה הגיוני ומתאים לצרכי התלמיד.

לצורך קבלת התאמה של תמיכה מספרית במשימות מתמטיות, על המרכז החינוכי לספק ראייה לכך שלתלמיד יש קשיים ספציפיים מתמשכים או לקות במספרים (אשר לעיתים מכונה 'דיסקלקוליה') וכי קשיים או לקות זה מציבה אותו בעמדת נחיתות מול קבוצת השווים שלו. חשוב שתהיה הוכחה לקושי משמעותי ומתמשך במילוי מטלות חשבוניות ללא קבלת התאמות. על-מנת לספק ראיות אלה, מציע ה-SQA להשתמש במבחנים: אבחון דיסקלקוליה או מבחני סינון אחרים שנעשו בזמן האחרון והצביעו על קשיים משמעותיים במניפולציות מספריות, חישוב ושימור מספר, לכך שהמורים למתמטיקה נדרשו לתת לתלמיד תמיכה מספרית במשימות כיתתיות וכי תמיכה זו ניתנה באופן מתמשך במהלך הלימודים. כמו כן ניתן לכלול הוכחה לביצוע עבודות כיתתיות עם וללא התאמה זו, תוך התייחסות להבדלים בין שני המצבים.

ראש המרכז החינוכי או חבר בצוות הניהול הבכיר הוא האחראי למתן אישורים להתאמות בהערכות

הפנימיות וכן להגשת בקשה ל-SQA לצורך מתן התאמות בבחינות חיצוניות. עליו להגיש את הבקשה עד המועד הנקבע על-ידי ה-SQA (Scottish Qualification Authority, 2017c; Scottish Qualification Authority, 2017d).

לסיכום

בחק החינוך הסקוטי משנת 2016 מודגשת החשיבות של קידום שוויון ההזדמנויות בחינוך לכל התלמידים, וקידום ההישגים והרווחה שלהם. לכל תלמיד הזקוק לעזרה או תמיכה ממנים איש מקצוע המהווה דמות זמינה המלווה את התלמיד והמשפחה. תפקידו לסייע להם לקבל את התמיכה לה הם זקוקים. התמיכה הנוספת ללמידה כוללת שירותים נוספים לשירותים החינוכיים. הרשות המקומית אחראית לביצוע הערכה לתלמיד על מנת לזהות את הצרכים המיוחדים ובהתאם - למתן תמיכה נוספת ללמידה. שלושה

תחומים חופפים מרכיבים את המושג 'תמיכה נוספת': גישות למידה והוראה, תמיכה מהסגל ומתן משאבים. לתלמידים הזקוקים לתוכנית למידה מיוחדת נבנית תוכנית אישית (IEP).

ההתאמות בבחינות חיצוניות נקבעות על ידי גוף מרכזי הנותן הסמכה - 'Scottish Qualification Authority' (SQA). לעומת זאת, ההתאמות במבחנים פנימיים נקבעות על ידי המרכז החינוכי בבית הספר, אך מדווחות לגוף המרכזי - SQA. ההתאמות ניתנות לאחר סדרה מקיפה של הערכות פסיכולוגיות, מבחנים חינוכיים שנעשו על ידי מורה מומחה (למשל מבחנים בדיוק וקצב קריאה), תיעוד התפקוד של התלמיד בתוכניות לימוד אישיות, סוגי תמיכה שהוא מקבל בכיתתו, דוחות רפואיים (אם רלוונטיים) ותיעוד החלטות של הצוות החינוכי בבית הספר. ההתאמות במבחנים משקפות את התמיכות וההתאמות שהתלמיד מקבל בבית-הספר בלמידה. בהערכות פנימיות יש אפשרות ליתר גמישות, אך היא לא אפשרית בבחינות החיצוניות. סוגי ההתאמות דומות להתאמות במדינות שנסקרו: ההתאמות בצורת המבחן (למשל, דף מוגדל או צבעוני), תוספת זמן, הקראה והכתבה של המבחן, ושימוש בטכנולוגיות מידע למשל שאלונים דיגיטאליים, עט מקריא, הקלדה והכתבת תשובות על ידי תוכנה לזיהוי דיבור. מעודדים (prompts), הפסקות במבחן ותעתיק עם וללא תיקון שגיאות כתיב.

קישורים

1. <http://www.gov.scot/Topics/People/Young-People/gettingitright>
2. <https://education.gov.scot/parentzone/additional-support/identifying-needs-and-getting-support/What%20should%20I%20do>
3. <http://www.gov.scot/Topics/People/Young-People/gettingitright>
4. <https://education.gov.scot/scottish-education-system/Support%20for%20all>
5. <https://education.gov.scot/parentzone/learning-in-scotland/About%20the%203-18%20curriculum>

אונטריו, קנדה

מדיניות חינוכית

על-פי תפיסתה החינוכית, ממשלת אונטריו אחראית להצלחתם ורווחתם של כל התלמידים, לפיתוח הידע, ההמיומנויות והמאפיינים שיובילו אותם להצלחה אישית, יצרנות כלכלית ואזרחות פעילה ומעורבת (Ontario Ministry of Education, 2014). בשנת 2014 הציג משרד החינוך באונטריו תפיסה חדשה של החינוך במדינה. תפיסה זו נושאת את השם: Achieving Excellence ומהווה תוצאה של חשיבה ודיון בין פרטים וארגונים מרחבי המדינה באשר למיומנויות והידע להם יזדקקו הלומדים באונטריו בעתיד. בבניית התפיסה החדשה, התבססה הממשלה על מידע מנציגים ממערכת החינוך, בכללם הורים, תלמידים, מורים, צוותי תמיכה ומובילי בתי-ספר וכן על מידע מפרטים וקבוצות מחוץ לסקטור החינוכי, כולל ארגונים עסקיים וארגונים ללא מטרות רווח.

שלושה מוקדים עומדים בראש סדר העדיפויות של מערכת החינוך באונטריו:

- (1) קידום הישגיות התלמידים,
 - (2) סגירת פערים בהישגי תלמידים מתקשים
 - (3) העלאת אמון ובטחון הציבור במערכת החינוך הציבורית.
- התפיסה החינוכית החדשה, Achieving Excellence, בנויה על שלושת המוקדים אלה ובמרכזה ארבעה יעדים השלובים זה בזה ומשפיעים זה על זה (Ontario Ministry of Education, 2014):
1. קידום מצוינות – יעד זה עוסק בשאיפה להשיג רמות גבוהות של ביצוע אקדמי, רכישת מיומנויות משמעותיות וגילויי אזרחות טובה. תוך עיסוק במיומנויות היסוד: קריאה, כתיבה וחשבון כמרכזיות בתוכנית הלימודים, ישולבו גם חשיבה ביקורתית ויצירתית, פתרון בעיות חדשני, תקשורת יעילה ושיתוף פעולה במטרה להתאים את החינוך לדרישות המחר. בתי-הספר יעשו מאמצים לקידום המודרניזציה של כיתות הלימוד וישתמשו בכלים טכנולוגיים במטרה להכניס חדשנות ללמידה. יעד זה כולל מתן תמיכה ללמידה מתמשכת של מורים, והכרה בהם כחלק מקהילת המורים הטובים ביותר בעולם.

2. מיצוי פוטנציאל – יעד זה עוסק בעידוד כל התלמידים למיצוי הפוטנציאל המלא שלהם, תוך יצירת גישות לחוויות למידה עשירות מגיל לידה ועד בגרות. בתי-הספר יהיו מקום בו המהמכים והתלמידים מעריכים מגוון ושונות (diversity), מכבדים זה את זה ורואים עצמם משתקפים בלמידתם. ביעד זה מושם דגש על יצירת אפשרויות הלמידה הטובות ביותר לתלמידים שעשויים להיות בסיכון לחוסר הצלחה, בכללם גם תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. על מנת לקדם מטרות אלו, ממשלת אונטריו תתמוך, בין היתר, בזיהוי מדויק ועדכני של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים.

3. קידום רווחה – במרכזו של יעד זה עומדים קידום בריאות נפשית וגופנית, תחושת עצמי חיובית, תחושה חיובית של שייכות ומיומנויות לביצוע בחירות חיוביות בקרב כל התלמידים. משמעותו של קידום הרווחה הינו תמיכה בילד השלם, כלומר תמיכה ברווחה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ופיזית בנוסף לתמיכה אקדמית.

4. שיפור אמון הציבור במערכת – על-פי יעד זה, תחושת האמון בחינוך הציבורי שחשים אזרחי אונטריו תימשך ותסייע לפתח דורות חדשים של אזרחים בעלי בטחון עצמי, מסוגלים ואכפתיים.

באונטריו מתקיימות לאורך שנות הלימודים ארבע בחינות אזוריות חיצוניות (Provincial Large-Scale Assessments), בהן משתתפים כל תלמידי החינוך הציבורי ומטרתן לספק מידע על החוזקות והחולשות של מערכות החינוך. אלו הן בחינות המעוגנות בסטנדרטים של תוכנית הלימודים, אשר מתקיימות בשלבי מפתח לאורך התהליך החינוכי של התלמידים. הבחינה הראשונה מתקיימת בסוף כיתה ג' ומטרתה להעריך את מיומנויות הקריאה, הכתיבה והחשבון של התלמידים. בדומה לה, מתקיימת בחינה נוספת בסוף כיתה ו'. תוצאות שתי בחינות אלה אינן משולבות בתעודות שמקבלים תלמידי בית-הספר היסודי. בסוף כיתה ט' מתקיימת בחינה להערכת המיומנויות החשבוניות היישומיות והאקדמיות שרכשו התלמידים ולמורים ניתנת אפשרות לבחור האם ברצונם לשלב את ציון הבחינה או חלק ממנו בציון הסופי של התלמידים במקצוע המתמטיקה (Ontario Ministry of Education, 2010). הבחינה הרביעית, The Ontario Secondary School Literacy Test (OSSLT), מתקיימת בכיתה י' ומטרתה להעריך את כישורי האוריינות של התלמידים באונטריו על-מנת לקבוע האם הם עומדים בדרישות האוריינות בבית-הספר העל-יסודי לצורך סיומו (Ontario Ministry of Education, 2016). מעבר בהצלחה של בחינה זו מהווה תנאי לקבלת תעודת סיום הלימודים העל-יסודיים באונטריו (Ontario Secondary School Diploma – OSSD). המשרד לאיכות ואחריות בחינוך (Education Quality and Accountability Office – EQAO), המהווה סוכנות של משרד החינוך באונטריו (Ontario Ministry of Education, 2010). מפתח ומבצע את הבחינות.

תעודת סיום הלימודים העל-יסודיים (OSSD) ניתנת לתלמידים אשר צברו 18 נקודות חובה במקצועות כגון: אנגלית, מתמטיקה, מדעים, היסטוריה וגיאוגרפיה של קנדה, אומנויות, חינוך בריאותי וגופני, צרפתית כשפה שנייה, לימודי קריירה ועוד. כמו כן, על התלמידים לצבור לפחות 12 נקודות במקצועות בחירה, 40 שעות של מעורבות קהילתית וכן, כאמור, לעמוד בבחינת האוריינות (OSSLT Ontario Ministry of Education, 2016).

חינוך מיוחד

ארבעת היעדים של התפיסה החינוכית החדשה Achieving Excellence מהווים בסיס לתכניות החינוך המיוחד, ובייחוד יעד ההבטחה לספק לכל תלמיד את הזדמנויות הלמידה הטובות ביותר וכן לספק תמיכה לתלמידים בסיכון (Ontario Ministry of Education, 2017).

ממשלת אונטריו רואה במגוון האנושי שבאוכלוסייתה את אחד מנכסיה הגדולים ביותר ותומכת בגישת ההכלה. היא מצהירה על מחויבות לאפשר לכל תלמיד את הצלחתו ומיצוי הפוטנציאל שלו, תוך הכרה בכך שכל תלמיד הוא מיוחד עם סגנונות למידה ייחודיים. לפי עקרון זה יש לקדם את ההזדמנויות להצלחה של כל התלמידים בהתאם לתחומי העניין שלהם, יכולותיהם ומטרותיהם.

תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים מוגדרים על-פי חוק החינוך באונטריו כ- Exceptional Children. על-פי ההגדרה, תלמיד מיוחד הינו תלמיד עם מאפיינים ייחודיים בתחומים כגון התנהגות, תקשורת, יכולת אינטלקטואלית, גופנית ועוד. וועדה מיוחדת תשקול את הצורך בתכנית חינוכית מיוחדת, בהתאם

לתוצאות הערכה מתמשכת של יכולות התלמיד. התוכנית כוללת יעדים ושירותים העונים לצרכיו. החוק דורש את יישומם המוקדם והמתמשך של תהליכי הערכה ליכולות ללמידה ולצרכים המיוחדים של תלמידים אלו. תכניות ושירותי חינוך מיוחד נתנים ללא עלות. בנוסף, להורים ניתנת האפשרות לערער על התוכנית. יש לציין, כי תלמיד עשוי לקבל שירותי חינוך מיוחד גם אם לא הוגדר כתלמיד חינוך מיוחד (Ontario Ministry of Education, 2017).

הרשויות מחוזיות (district school boards/school authorities) חייבות למלא סטנדרטים ברורים בנוגע לחינוך המיוחד בתחומן, לדוגמה: מחובתן לספק מידע למשרד החינוך ולציבור על תהליך ההתייעצות שקיימו לאורך השנה בנוגע לפיתוח ושינוי תכנית החינוך המיוחד שלהן; על הפילוסופיה המנחה אותן ועל שירותי ותכניות החינוך המיוחד שלהן; על תהליך זיהוי התלמידים עם הצרכים המיוחדים, השמתם ותהליכי ההערכה בנוגע אליהם, כולל מספר ההפניות, ההערכות והערעורים שהתקיימו בשנה החולפת; על הליכי ומדיניות ההערכה בתחומן, לרבות מידע בדבר סוגי כלי ההערכה הנמצאים בשימוש, כמו גם על אופן השימוש בהם ועוד (Ontario Ministry of Education, 2017).

כחלק מפעולתן, מקימות הרשויות וועדות לזיהוי, השמה ובקרה (Identification, Placement, and Review Committees – IPRCs) שתפקידן לזהות את התלמידים הדורשים חינוך מיוחד ולקבוע את מקום השמתם. וועדה נוספת הינה וועדת ייעוץ לחינוך מיוחד (The Special Education Advisory Committee – SEAC) שתפקידה, לספק למועצה המלצות שונות בכל עניין אשר עלול להשפיע על הקמת, פיתוח ואספקת תכניות החינוך המיוחד (Ontario Ministry of Education, 2017).

על מנת לקדם את הזיהוי המוקדם של צרכים מיוחדים והתערבות מוקדמת פותחו מספר יוזמות של התערבות מוקדמת. כאשר מזהים קשיים של תלמיד בבית-הספר, מקיים הצוות החינוכי הערכה חינוכית יחידנית, שמטרתה לקבוע האם יש להפנותו לוועדת הזיהוי, ההשמה והביקורת (Identification, Placement, and Review Committee – IPRC), שתקבע את זכאותו לחינוך מיוחד ואת מקום השמתו. הערכה חינוכית יחידנית זו מתבצעת על-ידי צוות בית-הספר לאחר קבלת הסכמה מהורי הילד ועשויה לכלול תצפית ישירה, תיעוד פדגוגי, יומנים, מחוונים, מבחנים, פרויקטים, מטלות עשייה, הערכה עצמית, הערכה של קבוצת השווים ועוד. בנוסף להערכה זו, כשיש צורך בהערכה מקצועית ספציפית, נערכות הערכות כגון הערכה בריאותית, הערכה פסיכולוגית והערכת שפה ודיבור. הערכות אלה מתבצעות על-ידי בעלי מקצוע מוסמכים (Ontario Ministry of Education, 2017).

לאחר שהחליטה וועדת הזיהוי, ההשמה והביקורת על זכאותו של תלמיד להיכלל בתוכנית החינוך המיוחד, על המסגרת החינוכית של התלמיד להכין עבורו תוכנית חינוכית יחידנית (Individual Education Plan – IEP) בתוך 30 ימי לימודים. פיתוח התכנית החינוכית היחידנית מתבצע על-ידי המורה יחד עם צוות החינוך המיוחד וההורים. התלמיד עצמו, חברי קהילה ואנשי מקצוע עשויים לקחת חלק בהכנת התכנית. בתכנית מפורטים חוזקותיו וצרכיו של התלמיד אשר משפיעים על יכולת הלמידה שלו, יעדים לשנה הקרובה ואסטרטגיות חינוכית להשגת יעדים אלה. בנוסף לכך, במידה והתלמיד זקוק להתאמות, שינויים בתכנית הלימודים או תכניות לימודים חלופיות, יבוא על כך פירוט גם כן בתכנית החינוכית היחידנית (Ontario Ministry of Education, 2017).

התאמות

על מנת להבטיח לתלמידים עם צרכים מיוחדים להצליח בלימודים ולשקף את ידיעותיהם, קיימת אפשרות למתן התאמות, עריכת שינויים (modifications) ו/או הצבת דרישות חלופיות (alternative expectations) שתפותחנה כחלק מתכנית הלימודים האישית שילמד התלמיד.

התאמות (accommodations) עשויות להיות אסטרטגיות הוראה ייחודיות, טכנולוגיה מסייעת ועוד ומטרתן לאפשר לתלמיד נגישות למקצוע הלימודים או הקורס מבלי לעשות שינוי בידע והמיומנויות שמצופה ממנו לגלות (Ontario Ministry of Education, 2016). התאמות מיושמות, בדרך כלל, בכל מקצועות הלמידה של התלמיד. המדיניות באונטריו מבחינה בין שלושה סוגי התאמות (Ontario Ministry of Education, 2017):

1. התאמות בהוראה (Instructional accommodations) – התאמות באסטרטגיות ההוראה המאפשרות

לתלמיד ללמוד ולהתקדם בתכנית הלימודים. רשימה נרחבת של התאמות נכללת בקטגוריה זו, לדוגמה: עזרה מעמיתים, חוזים, טכנולוגיה מסייעת, סיוע בניהול זמן, רמזים חזותיים, הפסקות תכופות, סימנים לא-מילוליים, תוספת זמן לעיבוד, הקלטות ווידאו של השיעורים לחזרה אינטנסיבית על החומר מאוחר יותר, תמריצים לחיזוק ועוד ועוד.

2. התאמות סביבתיות (Environmental accommodations) – שינויים או תמיכות בסביבה הפיזית של

הכיתה ו/או בית-הספר, לדוגמה: מקום עבודה חלופי, מיקום ישיבה אסטרטגי, קרבה למורה, הפחתת גירויים חזותיים ושמיעתיים, סביבה שקטה, שימוש באוזניות, תאורה מיוחדת, מכשירי סיוע, ציוד מותאם ועוד.

3. התאמות בהערכה (Assessment accommodations) – התאמות בפעילויות ושיטות הערכה הנדרשות

על-מנת לאפשר לתלמיד לבטא את הידע שלו. פירוט על סוגי התאמות אלה מובא בהמשך, תחת הכותרת: "אילו סוגי התאמות קיימים?".

שינויים בדרישות תכנית הלימודים (modifications) מהווים שינוי הדרישות במקצוע על מנת להתאימו לצורכי הלמידה של התלמיד. דוגמה לשינוי עשויה להיות שימוש בדרישות ברמה של כיתה אחרת ובנוסף, או לחילופין, הגדלת או הפחתת מספר הדרישות או רמת מורכבותן ביחס לדרישות תכנית הלימודית הרגילה של רמת הכיתה של התלמיד. בבית-הספר העל-יסודי, מחליט מנהל בית הספר האם מילוי הדרישות לאחר שעברו שינוי מהווה סיום של הקורס המזכה בנקודות זכות (Ontario Ministry of Education, 2016).

דרישות חלופיות (alternative expectations) נועדו על מנת לסייע לתלמידים עם צרכים חינוכיים

מיוחדים לרכוש ידע ומיומנויות שאינם נכללים בתכנית הלימודים של אונטריו. מאחר שהן לא מהוות חלק מתכנית הלימודים של מקצוע או קורס מסוים בתכנית הלימודים הרגילה, הן נחשבות, למעשה, לתכניות חלופיות או קורסים חלופיים (Ontario Ministry of Education, 2016). קורסים אלה מתועדים בתכנית החינוכית היחידנית (IEP) של התלמיד ומטרתם, על-פי רוב, הינה להכין את התלמיד לחיי היום-יום, לרבות הכנתו לתעסוקה (עם תמיכה או עצמאית) ו/או לחיים בקהילה (Ontario Ministry of Education, 2016). בתוכנית הלימודים היחידנית יש חובה לתעד בפירוט את התאמות, השינויים או תכניות לימודים חלופיות,

וההתאמות בבחינות החיצוניות בכיתות ג', ו', ט' ו- י' חייבות להיות זהות להתאמות הנתנות בלימודים בכיתה ובבחינות הפנימיות לאורך כל תקופת הלימודים ועד לסיום בית הספר העל יסודי.

אילו סוגי התאמות אפשריים?

במסמך שפרסם משרד החינוך באונטריו בשנת 2017 ועוסק בחינוך המיוחד מגיל גן ועד סיום בית-הספר העל-יסודי (Ontario Ministry of Education, 2010) מפורטות דוגמאות להתאמות בהערכה אשר אפשר לתת לתלמידים לאורך לימודיהם כגון:

תוספת זמן, הכתבה, תגובות בעל-פה, כולל תגובות מוקלטות באודיו או וידאו, סביבה חלופית, הפסקות תכופות יותר, מכשור מסייע או ציוד מותאם, רמזים להחזרת תשומת לב התלמיד למשימה, חלוקת המשימה לחלקים, טכנולוגיה מסייעת, כגון תוכנות העברת דיבור לטקסט כתוב, גופן מוגדל, רמזי צבע, פורמט שונה, אפשרויות שימוש במחשב, זמן נוסף.

פירוט ההתאמות: (Education Quality and Accountability Office, 2018a ; Education Quality and Accountability Office, 2018b ; Education Quality and Accountability Office, 2018c),

- התאמות של הסביבה (התאמות מסוג זה אינן מצריכות IEP. כמו כן, הן אינן מובאות כחלק מההתאמות האפשריות במבחן הקריאה, כתיבה וחשבון המתקיים בכיתות ג' ו- ו', אלא רק במבחן המתמטיקה בכיתה ט' ומבחן האוריינות בכיתה י'):
 - סביבת בחינה שקטה, אישית או בקבוצה קטנה.
 - ישיבה במקום מועדף בכיתת הבחינה.
- רמזים (על ידי "המעודד") לתלמידים עם בעיות קשב חמורות הנמצאים בסיכון להסחת דעת מהבחינה לפרקי זמן ארוכים.
- תוספת זמן לבחינה (התאמה מסוג זה אינה מצריכה IEP. כמו כן, היא איננה מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן הקריאה, כתיבה וחשבון המתקיים בכיתות ג' ו- ו', אלא רק במבחן המתמטיקה בכיתה ט' ומבחן האוריינות בכיתה י').
- תוספת זמן עקב מתן הפסקות ארוכות יותר תחת השגחה (התאמה זו ניתנת כאשר ה- IEP מעלה צורך שכזה. היא איננה מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן הקריאה, כתיבה וחשבון המתקיים בכיתות ג' ו- ו', אלא רק במבחן המתמטיקה בכיתה ט' ומבחן האוריינות בכיתה י').
- מכשור מסייע או ציוד מותאם (התאמות אלה אינן מובאות כחלק מההתאמות האפשריות במבחן הקריאה, כתיבה וחשבון המתקיים בכיתות ג' ו- ו', אלא רק במבחן המתמטיקה בכיתה ט' ומבחן האוריינות בכיתה י'):
 - תאורה מיוחדת
 - עטים מיוחדים או מאחזי עפרונות
- הדפסת עותק הבחינה על דף גדול.
- דף בחינה בצבע כחול, ירוק או צהוב.

- פורמט אלקטרוני של הבחינה לקריאה וכתיבה של המבחן על-ידי שימוש במגוון תוכנות, כגון: Word, PDF, HTML, Read&Write for Google Chrome, Kurzweil, Word optimized for Premier, Read and Write Gold, WordQ.
 - שימוש הנבחן במחשב, מעבד תמלילים או טכנולוגיה ומכשור מסייעים לכתיבת תשובותיו.
 - הקלטת אודיו של תשובות הנבחן. להקלטה יש לצרף תמלול מילה במילה של תשובות הנבחן.
 - כתיבת תשובות הנבחן מילה במילה על-ידי אדם אחר: על הכותב לכתוב בדיוק את שהנבחן מכתוב לו.
 - הפרדת עמודי מחברת הבחינה (התאמה זו מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן האוריינות בכיתה י' ואינה מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן הקריאה, כתיבה וחשבון בכיתות ג' ו-ו' ובמבחן המתמטיקה בכיתה ט').
 - הקראת שאלות הבחינה מילה במילה. ההתאמה מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן האוריינות בכיתה י' ואינה מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן הקריאה, כתיבה וחשבון בכיתות ג' ו-ו' ובמבחן המתמטיקה בכיתה ט'.
 - הקלטת תשובות הנבחן בוידאו: התאמה זו איננה אפשרית בשאלות הדורשות כתיבה. כמו כן, היא מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן האוריינות בכיתה י' ואינה מובאת כחלק מההתאמות האפשריות במבחן הקריאה, כתיבה וחשבון בכיתות ג' ו-ו' ובמבחן המתמטיקה בכיתה ט'.
- במידה ועולה מצד התלמיד, הוריו, האפוטרופוס שלו ו/או מנהל בית-הספר שלו צורך בהתאמות אחרות מאלה במבחן האוריינות בכיתה י', יש להגיש בקשה מיוחדת.
- מתן ההתאמות הינו אישי ומתבצע על-פי הצרכים האישיים של כל אחד מהתלמידים, כפי שזוהו ונקבעו על-ידי התוכניות החינוכיות היחידניות שנעשתה עבורם טרם הפנייתם לוועדת הזיהוי, ההשמה והבקרה (IPRC – Identification, Placement, and Review Committee). ההתאמות מיושמות, בדרך כלל, בכל מקצועות הלמידה והקורסים של התלמידים (Ontario Ministry of Education, 2017 ; Ontario Ministry of Education, 2016).
- המדיניות החינוכית באונטריו מבחינה בין מתן התאמות באופן כללי במהלך לימודיהם של התלמידים בכיתות לבין מתן התאמות במבחני ההערכה חיצוניים של המשרד לאיכות ואחריות בחינוך (EQAO). באופן כללי, לכל תלמיד עם צרכים חינוכיים מיוחדים נערכת הערכה חינוכית מתועדת על-ידי מוריו, כאשר לצורך הערכה זו משתמשים המורים במגוון כלים ואסטרטגיות הערכה חינוכיות, כגון מבחנים, תצפיות, הערכה עצמית, פרויקטים ועוד. לחומרי ההערכה מצטרפים גם מידע מהורי התלמיד ומידע מאנשי מקצוע שעבדו עימו, כך שמתקבלת תמונה של צורכי התלמיד. המורה יחד עם צוות בית-ספרי ו/או מורה לחינוך מיוחד מחליטים בהתאם האם התלמיד זקוק להתאמות.
- לצורך קבלת ההתאמות שמקבל התלמיד בכיתה מתוקף התכנית החינוכית היחידנית (IEP) שלו גם בבחינות ההערכה החיצוניות שמקיים ה-EQAO בכיתות ג', ו', ט' ו-י', על EQAO לאשר את מתן ההתאמות (Ontario Ministry of Education, 2010). מנהל בית-הספר מחליט אילו התאמות יש לתת לכל תלמיד בהתאמה עם ההתאמות שהתלמיד קיבל בכיתה על פי תוכנית הלימודים האישית (Education Quality and Accountability Office, 2018a ; Education Quality and Accountability Office, 2018b ;

(Education Quality and Accountability Office, 2018c). על מנהל בית-הספר לקיים התייעצות עם התלמיד, הוריו וצוות בית-הספר הרלבנטי בנוגע להתאמות הדרושות. את הבקשה יש להגיש יחד עם כל המידע הרלבנטי דרך מערכת איסוף המידע של ה- EQAO (Ontario Ministry of Education, 2016). מן האמור לעיל עולה, כי מתן ההתאמות מאושר ברמת בית-הספר בהתאם להערכה החינוכית היחידנית שנעשתה עבור התלמיד. לצורך קבלת ההתאמות בבחינות החיצוניות, על ה- EQAO לאשר גם הוא את מתן ההתאמות. החל מאפריל 2018 הוכנסו מספר הגמשות במתן ההתאמות בבחינות החיצוניות בתיכון באוריינות אין צורך בתוכנית חינוכית יחידנית לקבלת תוספת זמן, בבחינות בקבוצות קטנות או חדר לבד, ישיבה במקום מיוחד בחדר הבחינה.

התאמות שמחייבות IEP : אמצעי עזר וטכנולוגיה תומכת : כגון אור מיוחד, עטים מותאמים לאחיזה ; זמן : הפסקות בבחינה שאינן חלק מהקצבת הזמן לבחינה. פורמט המבחן : הגדלת האותיות, הדפסת המבחן על דף צבעוני, הקראה (טכנולוגית), חוברת המבחן בצורת דפים מופרדים. פורמט התשובות : שימוש במעבד תמלילים, הקלטת או הכתבת תשובות,

סיכום

על-פי תפיסתה החינוכית, אחראית ממשלת אונטריו להצלחתם ורווחתם של כל התלמידים, לפיתוח הידע, ההמיומנויות והמאפיינים שיובילו אותם להצלחה אישית, יצרנות כלכלית ואזרחות פעילה ומעורבת. המוקדים בראש סדר העדיפויות של מערכת החינוך באונטריו : (1) קידום הישגיות התלמידים, (2) סגירת פערים בהישגי תלמידים מתקשים, ו- (3) העלאת אמון ובטחון הציבור במערכת החינוך הציבורית. לאורך שנות הלימודים מתקיימות ארבע בחינות אזוריות חיצוניות המעוגנות בסטנדרטים של תוכנית הלימודים (כיתות ג, ו, ט, וסיום תיכון) בהן משתתפים כל תלמידי החינוך הציבורי. המגוון האנושי שבאוכלוסייה נחשב כאחד מנכסיה הגדולים ביותר של המדינה התומכת בגישת ההכלה, ומחויבת לאפשר לכל התלמידים את הצלחתם ומיצוי הפוטנציאל שלהם, תוך הכרה בכך שלכל תלמיד יש סגנונות למידה ייחודיים. כאשר מזהים קשיים של תלמיד בבית-הספר, מקיים הצוות החינוכי הערכה חינוכית יחידנית, שמטרתה לקבוע האם יש להפנותו לוועדת ההשמה שתקבע את זכאותו לחינוך מיוחד. צוות בית הספר מבצע הערכה חינוכית הכוללת תצפית ישירה, ותיעוד חינוכי מפורט, ובנוסף נערכות הערכות בהתאם לצורך כגון הערכה בריאותית, הערכה פסיכולוגית והערכת שפה ודיבור, הערכות אלה מתבצעות על-ידי בעלי מקצוע מוסמכים. ההתאמות הדרושות תהיינה חלק מהתוכנית החינוכית, והתאמות בבחינות החיצוניות מחייבות אישור על ידי ועדה מרכזית. מבחינים ב – 3 סוגים של התאמות : התאמות באסטרטגיות ההוראה ; התאמות סביבתיות, והתאמות בהערכה. אין צורך בתוכנית חינוכית יחידנית על מנת לקבל תוספת זמן, וחדר עם מיעוט נבחנים. סוגי ההתאמות הן בדומה לשאר המדינות.

קישורים

1. <http://www.eqao.com/en/assessments/assessment-docs-elementary/administration-guide-elementary.pdf>

2. <http://www.eqao.com/en/assessments/grade-9-math/assessment-docs/administration-guide-g9.pdf>
3. <http://www.eqao.com/en/assessments/OSSLT/assessment-docs/administration-guide-osslt.pdf>
4. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf>
5. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/renewedVision.pdf>
6. http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2016e.pdf
7. http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2017e.pdf

המלצות הסקירה וביטוייהן במדיניות האגף ללקויות למידה ולהפרעת קשב, שפ"י

מדיניות חינוכית

משרד החינוך בישראל מוביל בשנים האחרונות תפיסה חינוכית הבאה לידי ביטוי ברפורמה "מלקויות למידה". תכנית העבודה ברפורמה מבוססת על המלצות [דוח וועדת מרגלית II \(2014\)](#) ועל עבודתה של וועדת היישום בשנים 2015-2016 שכללה נציגים מהמטה, מהמחוזות, מהרשויות המקומיות, מנציגי ארגוני המורים ומנציגי פורום ועדי ההורים היישוביים, שהתמקדה בזיהוי המיומנויות והידע להם יזדקקו תלמידים עם לקויות למידה וקשב ותגבור הידע הדרוש לצוותי החינוך.

הרפורמה החלה לפעול במסגרת מצומצמת ומבוקרת (פילוט) במספר רשויות מקומיות בשנת הלימודים תשע"ח והיא כוללת טיפול מערכתי כוללני – מערכתי וישיר- פרטני בתלמידים עם לקויות למידה ועם הפרעת קשב. במסגרת זו מודגשת העצמת המורים כמומחים חינוכיים - בעלי ידע וכלים להוראה המותאמת לשונות לומדים, תוך הקפדה על הכשרתם והשתלמויותיהם. תהליכים אלו נעשו לצד תהליכי התערבות ותיעוד שיטתי.

פרק זה מתייחס להמלצות העולות מהסקירה וכיצד הן משתקפות במדיניות אגף לקויות למידה והפרעת קשב, שפ"י

א. **המלצה המדגישה את חשיבות של התיעוד השיטתי והמתמשך של תהליכי הקביעה של תוכניות חינוכיות אישיות ומעקב אחר תרומתן להתפתחות התלמידים:** "תיק סמ"ל" במשרד החינוך מיועד לדווח באופן מפורט ומעמיק על התפתחות התלמיד ולמעקב קפדני על הישגיו, ונמצא בשימוש במסגרת הרפורמה "מלקויות למידה". מעיון בתיק סמ"ל נראה שהוא נותן מענה להמלצה זו. יש חשיבות רבה להמשך הפיתוח המקוון של התיק ולשימוש קבוע בו לאורך השנה בבתי הספר.

ב. **המלצה המדגישה את חשיבות התכנון של מערך השתלמויות אינטנסיבי ורחב למורים ולעובדי החינוך, לקידום למידה שיטתית, ולמתן תמיכה מתמשכת ונגישות למשאבים לצוות החינוכי בכיתות ההטרוגניות:**

במסגרת הרפורמה "מלקויות למידה" קיימת הדגשה של מערך הפיתוח המקצועי וההשתלמויות לצוות החינוכי. יש חשיבות רבה מאוד להמשך מתן התמיכה וההשתלמויות תוך מעקב שיטתי אחר ביצוען והערכת יעילותן. להעצמה של מסוגלות המורים לקידום התפתחותם, הישגיהם והסתגלותם של תלמידים עם לקויות למידה.

ג. **המלצה לשתף את התלמידים, בצד השתתפות הוריהם בתהליכי קבלת החלטות:** במסגרת הרפורמה מודגשת חשיבות רבה לשתוף ההורים והילדים כבר בשנה הראשונה בה ילדם נבחר להתערבות ממוקדת בבית

ספרו. וביחס להגשת בקשה להתאמות בדרכי הבחנות בוועדה המחוזית, קיימת חשיבות לשיתוף התלמידים והוריהם בוועדה הבית ספרית הדנה בהתאמות בדרכי הבחנות הדרושות להצלחתם.

ד. המלצה לקידום 'עיצוב אוניברסאלי' (Universal design), המאפשר נגישות לכל התלמידים בצורה שיוויונית, מגביר את ההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים ומפחית חששות לתקפות המבחנים:
 בחינות באמצעות טכנולוגיה מתקדמת מתקיימות במשרד החינוך עבור תלמידים עם לקויות למידה: למשל בחינה מתוקשבת באנגלית מתקיימת מספר שנים ובשנתיים האחרונות מתקיימות בחינות באמצעות הקלדה על גבי מחשב והשמעת שאלונים באמצעות ה- itest ובאמצעות מכשיר מסוג m.p. נושא זה נמצא בשלבי פיתוח, ויש חשיבות רבה להמשך פיתוח העיצוב האוניברסלי. עם זאת, יש לזכור כי עבור חלק מהתלמידים אין בעיצוב האוניברסאלי מענה מספק לקשייהם, ויש צורך במתן ההתאמות בהבחנות עבור אותם תלמידים שבלעדיהן יתקשו להציג את ידיעותיהם.

ה. המלצה למתן תוספת זמן בהבחנות לכל תלמיד הזקוק לה לפי ההחלטה הבית ספרית מבוצעת בחלק מהמדינות שנסקרו בדו"ח: לפני כארבע שנים הנחה משרד החינוך את בתי הספר לאשר התאמה של תוספת זמן לתלמידים הזקוקים לכך, על בסיס של המלצת צוות חינוכי בינקצועי שהתרשם מנחיצות ההתאמה על סמך תפקודם וקשייהם של התלמידים, ללא הכרח להתבסס על מסמך/ אבחון קביל. יש לחזור ולבדוק את היקף השימוש בהתאמה זו, למי מיועדת ובעיקר את מידת היעילות שלה.

ו. המלצה ליישום של ההתאמות כחלק בלתי נפרד מהתפקוד בלימודים ובבחינות הפנימיות: התפיסה החינוכית של אגף לקויות למידה והפרעת קשב היא כי ההתאמות בדרכי הבחנות הן השלב האחרון ברצף חינוכי/טיפולי המודגש בתהליך התלת שנתי ביישום הרפורמה "מלקויות ללמידה". אם נמצא שעל אף תהליכי הטיפול, יש הכרח להשתמש בהתאמות - ההמלצה מדגישה כי יש לבחון דרכים להשתמש בהן לא רק בבחינות חיצוניות, אלא כחלק בלתי נפרד מהתפקוד של התלמידים.

ז. המלצה להקפיד על רצפים ולוח זמנים בתגובה להתערבות (RTI) ובחינה מחקרית של האפקט שלהם:
 במסגרת הרפורמה מתקיים תהליך מובנה המבוסס על הדרכת בתי הספר ותיעוד תלת שנתי בתיק סמ"ל. ליווי מחקרי מתבצע על ידי ראמ"ה.

ח. המלצה להפחית למינימום הן את הבחינות המותאמות והן את הבחינות בעל פה, נמצאה שכיחות גדולה של התאמות מסוג זה בישראל, יותר מהמקובל בארצות שונות. משרד החינוך מאשר כי אמנם בישראל האחוז גבוה במידה ניכרת מהמקובל במערכות חינוכיות בין לאומיות. יחד עם זאת ניכרת מגמת ירידה משנת 2015. על מנת לשמור על שיוון הזדמנויות וטוהר הבחינות, מומלץ לקדם את הנסיון להשתמש בטכנולוגיה שתחליף את הבחינות בעל פה.

התייחסות אגף לקוויות למידה והפרעת קשב, שפ"י לסקירה

אגף לקוויות למידה קיבל בברכה את ממצאי הסקירה המקצועית של פרופ' מלכה מרגלית שיש בה כדי ללמוד ולקדם את התפיסה החינוכית והטיפול בתלמידים עם לקוויות למידה והפרעת קשב אותם מוביל האגף בשלוש שנים האחרונות. כמו כן, יש בה כדי לתרום לסטנדרטיזציה בנושא האבחונים..

להסקת מסקנות מבוססות על סקירת מדיניות ההתאמות בהיבחות וגזירת מטרות אופרטיביות התכנס צוות הכולל נציגים מאגף לקוויות למידה, אגף פסיכולוגיה, לשכת המדען הראשי במשרד החינוך ופרופ' מלכה מרגלית.

התאמות בדרכי הבחנות מבוססות על זכויות התלמיד ומעוגנות בחוק הזכות לשוויון הזדמנויות בחינוך: "לכל תלמיד הזכות לשוויון הזדמנויות בחינוך באופן שיאפשר לו להתפתח על פי דרכו ויביאו למיצוי מרבי של כשרונותיו."

התהליכים המתרחשים באגף לקוויות למידה והפרעת קשב בשנים האחרונות הכוללים את "מסמך התאמות על רצף ההבחנות", הוועדות המחוזיות, הרפורמה "מלקוויות ללמידה" והסקירה הנוכחית **לא נועדו** במטרה לבטל את ההתאמות בדרכי הבחנות. המטרה היא לבדוק כיצד ניתן להפוך את ההתאמות בדרכי הבחנות לכלי חינוכי שימושי עבור תלמידים עם לקוויות למידה ספציפיות הפוגעות ביכולתם להציג את ידיעותיהם.

לאור הנאמר בסקירה זו אנו מבקשים להדגיש מספר עקרונות בסיסיים וחשובים העומדים בראש סדר העדיפויות אותם מוביל אגף לקוויות למידה והפרעת קשב, העולים בקנה אחד עם המלצות ה סקירה זו.

- בדיקה מקיפה של רמות התפקוד של התלמידים- תהליך זה הינו חיוני ביותר מאחר ולא כל תלמיד עם לקות למידה זקוק להתאמות בדרכי הבחנות. נדרשת בדיקה מקיפה של רמות התפקוד והביצוע של התלמידים, חיפוש אחר הסיבה לקשיי תפקודם ובהתאם לכך יש לתכנן התערבות תואמת. חשוב להדגיש שההתאמות בדרכי הבחנות הן השלב האחרון ברצף החינוכי ולא ההתחלה.
- הכרה וקבלה של שונות בין התלמידים- בבית הספר ההטרוגני - של כל תלמידיו. "השונות בכל קבוצת גיל ובכל קבוצת לימוד היא רבה, מעבר לשאלות של יכולת אישית ומוטיבציה" (ענבר. ד. 2000). בשל השונות הגדולה הגורמת להבדלים המשמעותיים בין התלמידים ראוי שהצוות החינוכי יקדיש לכך את תשומת הלב הראויה. על המורה למצוא את הדרך להקנות לתלמידיו את המיומנות הנדרשת ולצורך זאת חלה עליו החובה להכיר את תלמידיו, לאסוף מידע, לשוחח עם התלמידים על היכולת שלהם,

החוזקות והקשיים, להתערב בהתאם ולבדוק את יעילות ההתערבות. על מנת שהמורים יגלו מסוגלות ללמד את כלל התלמידים על השונות ביניהם, יש לדאוג למתווה לפיתוח מקצועי המכשיר את הצוות החינוכי ולהשתלמויות מורים בתחום. כמו כן, קיימת חשיבות רבה לתיעוד קפדני ומתמשך לאורך זמן של תהליכים והתערבויות כולל השפעתן על התלמיד בשגרת העשייה החינוכית. לצורך המעקב פותח ברפורמה "מלקויות ללמידה". "תיק סמ"ל" (סיכום, מעקב, למידה) שילווה את התלמיד מרגע איתורו כמתקשה.

- הפחתת סיכונים: חשוב בצד השימוש בהתאמות בדרכי הבחנות לפעול במקביל להקניית מיומנויות חשובות הקשורות לקריאה, כתיבה, והרגלי למידה יעילה הדרושים להסתגלות והצלחה בחיים.

עקרונות אלו נלקחו בחשבון בעת בניית התכנית המובילה את הרפורמה "מלקויות ללמידה" והיא תלווה במעקב, בקרה ומחקר ללמידה והתייעלות עתידית.

ביבליוגרפיה

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fifth ed.)*. Arlington VA: American Psychiatric Publishing.
- Baird, J. A., & Gray, L. (2016). The meaning of curriculum-related examination standards in Scotland and England: a home–international comparison. *Oxford Review of Education*, 42(3), 266-284. doi: 10.1080/03054985.2016.1184866
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., & Gersten, R. (2015). *Evaluation of Response to Intervention Practices for Elementary School Reading (NCEE 2016-4000)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20164000/pdf/20164000.pdf>
- Bell, S., McPhillips, T., & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171-192. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01419.x
- Cahan, S., Nirel, R., & Alkoby, M. (2016). The Extra-Examination Time Granting Policy: A Reconceptualization. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(5), 461-472. doi: 10.1177/0734282915616537
- Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. doi: 10.1177/0731948716684680
- Cavendish, W., Harry, B., Menda, A. M., Espinosa, A., & Mahotiere, M. (2016). Implementing response to intervention: Challenges of diversity and system change in a high-stakes environment. *Teachers College Record*, 118 (5), 1-36. Retrived from <http://www.tcrecord.org/library> ID Number: 19364
- Code of practice (2015). Special Education Needs and Disability code of practice. Retrived from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
- Conderman, G., Liberty, L., & DeSpain, S. (2017). Understanding accommodations, modifications, and interventions. *Kappa Delta Pi Record*, 53(2), 70-75. doi: 10.1080/00228958.2017.1299545
- Cook, S. C., & Rao, K. (In press). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. doi: 10.1177/0731948717749936

- Cumming, J., Dickson, E., & Webster, A. (2013). Reasonable adjustments in assessment: Putting law and policy into practice in Australia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 295-311. doi: 10.1080/1034912X.2013.846467
- Davies, M., Elliott, S. N., & Cumming, J. (2016). Documenting support needs and adjustment gaps for students with disabilities : teacher practices in Australian classrooms and on national tests. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1252-1269. doi: 10.1080/13603116.2016.1159256
- Douglas, G., McLinden, M., Robertson, C., Travers, J., & Smith, E. (2016). Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: Comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 98-121. doi: 10.1080/1034912X.2015.1111306
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689-719. doi: 10.1037/rev0000082
- Education Quality and Accountability Office. (2018a). *Administration and Accommodation Guide, Assessments of Reading, Writing and Mathematics, Primary Division (Grades 1–3) and Junior Division (Grades 4–6)*. Retrieved from: <http://www.eqao.com/en/assessments/assessment-docs-elementary/administration-guide-elementary.pdf>
- Education Quality and Accountability Office. (2018b). *Administration and Accommodation Guide, Grade 9 Assessment of Mathematics*. Retrieved from: <http://www.eqao.com/en/assessments/grade-9-math/assessment-docs/administration-guide-g9.pdf>
- Education Quality and Accountability Office. (2018c). *How to Administer the OSSLT*. Retrieved from: <http://www.eqao.com/en/assessments/OSSLT/assessment-docs/administration-guide-osslt.pdf>
- Education Scotland. (2014). *Making Sense: Education for Children and Young People with Dyslexia in Scotland*. Retrieved from <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/welfare/ASL/dyslexia>
- ESSA (2015), Every Student Succeeds Act, Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/essaassessmentfactsheet1207.pdf>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255-268. doi: 10.1177/0014402917693580

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Capizzi, A. M. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(6), 1-8. Retrived from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e3e8ff4a-1107-4cbf-9747-1aa016a67777%40sessionmgr120>.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. S. (2017). the taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children*, 50(1), 35-43. doi: 10.1177/0040059917703962
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. doi: 10.1177/0022219412442150
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C.M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W.D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*. (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>.
- Johnstone, C., Higgins, J., & Fedorchak, G. (In press). Assessment in an era of accessibility: Evaluating rules for scripting audio representation of test items. *British Journal of Educational Technology*. doi: 10.1111/bjet.12603
- Lazarus, S. S., & Thurlow, M. L. (2016). *2015-16 high school assessment accommodations policies: An analysis of ACT, SAT, PARCC, and Smarter Balanced* (NCEO Report 403). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568159.pdf>
- Lin, P. Y., & Lin, Y. C. (2016). Examining accommodation effects for equity by overcoming a methodological challenge of sparse data. *Research in Developmental Disabilities*, 51–52, 10-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.012>
- Mace, R. L., Hardie, G. J., & Place, J. P. (1990). Toward Universal Design: Accessible Environment. Center for Accessible Housing, North Carolina State University. Retrived from https://projects.ncsu.edu/design/cud/pubs_p/docs/ACC%20Environments.pdf
- Ministerial Council on Education, E. C. D., and Youth Affairs. (2012). *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*. Retrived from <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/nationalgoals/natgoals.htm#nat>
- Nichols, S. L., Castro-Villarreal, F., & Ramirez, A. (2017). Response to intervention: Instructional challenges for teachers in high need contexts. *Teachers College Record*, 119(9) 1-30. Retrived from . <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85028608744&partnerID=40&md5=4a356c5b127c6fa76401f9205ecc491f>

- Ontario Ministry of Education. (2010). *Growing Success: Assessment, Evaluation, and Reporting in Ontario Schools, First Edition, Covering Grades 1 to 12*. Retrieved from:
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2014). *Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario*. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/renewedVision.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2016). *Ontario Schools, Kindergarten to Grade 12: Policy and Program Requirements*. Retrieved from:
http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2016e.pdf
- Ontario Ministry of Education. (2017). *Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12: Policy and Resource Guide*. Retrieved from:
http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2017e.pdf
- Phillips, B. A. B., & Odegard, T. N. (2017). Evaluating the impact of dyslexia laws on the identification of specific learning disability and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 67(3), 356-368. doi: 10.1007/s11881-017-0148-4
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166. doi: 10.1177/0741932513518980
- Ray, N. J., Fowler, S., & Stein, J. F. (2005). Yellow Filters Can Improve Magnocellular Function: Motion Sensitivity, Convergence, Accommodation, and Reading. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1039(1), 283-293. doi: 10.1196/annals.1325.027
- Scottish Executive. (2004). *A Curriculum for Excellence*. Edinburgh. Retrieved from
<http://www.gov.scot/Publications/2004/11/20178/45862>
- Scottish Qualification Authority. (2017a). *Assessment Arrangements Explained: Information for centres*. Retrieved from
https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/AssessmentArrangementsExplained.pdf
- Scottish Qualification Authority. (2017b). *Quality Assurance of Assessment Arrangements: Additional guidance for schools*. Retrieved from:
https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/QAofAA_AdditionalGuidanceSchools2017.pdf
- Scottish Qualification Authority. (2017c). *Quality Assurance of Assessment Arrangements in Internal and External Assessments: Information for Colleges*. Retrieved from:
https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/Quality-Assurance-of-Assessment-Arrangements-colleges.pdf
- Scottish Qualification Authority. (2017d). *Quality Assurance of Assessment Arrangements in Internal and External Assessments: Information for Schools*. Retrieved from:
https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/Quality-Assurance-Assessment-Arrangements-schools.pdf

- Spiel, C. F., Mixon, C. S., Holdaway, A. S., Evans, S. W., Harrison, J. R., Zoromski, A. K., & Yost, J. S. (2016). Is reading tests aloud an accommodation for youth with or at risk for ADHD? *Remedial and Special Education, 37*(2), 101-112. doi: 10.1177/0741932515619929
- Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia, 7*(1), 12-36. doi: 10.1002/dys.186
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E., & Gottfried, M. (2018). who feels included in school? examining feelings of inclusion among students with disabilities. *Educational Researcher, 47*(2), 105-120. doi: 10.3102/0013189X17738761
- The Scottish Government. (2004). *Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*. Retrieved from:
https://www.legislation.gov.uk/asp/2004/4/pdfs/asp_20040004_en.pdf
- The Scottish Government. (2008). *A consultation on the next generation of national qualifications in Scotland*. Edinburgh. Retrieved from
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/226233/0061255.pdf>
- The Scottish Government. (2010). *Equality Act 2010 chapter 15*. Retrieved from:
http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/pdfs/ukpga_20100015_en.pdf
- The Scottish Government. (2016). *Education (Scotland) Act 2016*. Retrieved from
http://www.legislation.gov.uk/asp/2016/8/pdfs/asp_20160008_en.pdf
- The Scottish Government. (2017). *Supporting Children's Learning: Statutory Guidance on the Education (Additional Support for Learning) Scotland Act 2004 (as amended) Code of Practice (Third Edition) 2017*. Retrieved from
<http://www.gov.scot/Publications/2017/12/9598/0>
- Thurlow, M. L., & Kopriva, R. J. (2015). Advancing accessibility and accommodations in content assessments for students with disabilities and english learners. *Review of Research in Education, 39*(1), 331-369. doi: 10.3102/0091732X14556076
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., & Bechard, S. (2013). *Lessons learned in federally funded projects that can improve the instruction and assessment of low performing students with disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrived from <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/LessonsLearned.pdf>
- van Kraayenoord, C. E., & Chapman, J. W. (2016). Learning Disabilities in Australia and New Zealand. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal, 14*(1), 93-101. Retrived
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d618836c-9ac2-44ed-8421-073093267130%40sessionmgr104>
- Witmer, S., Schmitt, H., Clinton, M., & Mathes, N. (2018). Accommodation use during content area instruction for students with reading difficulties: teacher and student perspectives. *Reading & Writing Quarterly, 34*(2), 174-186. doi: 10.1080/10573569.2017.1382407

- Woodcock, S., & Jiang, H. (2018). A cross-national comparison of attributional patterns toward students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 51*(1), 3-17. doi: 10.1177/0022219416664865
- Worthy, J., Villarreal, D., Godfrey, V., DeJulio, S., Stefanski, A., Leitze, A., & Cooper, J. (2017). A critical analysis of dyslexia legislation in three states. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 66*(1), 406-421. doi: 10.1177/2381336917718501
- Youman, M., & Mather, N. (2013). Dyslexia laws in the USA. *Annals of Dyslexia, 63*(2), 133-153. doi: 10.1007/s11881-012-0076-2
- Young-Suk, G. K., (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: an investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 50*(4), 459-481. doi: 10.1002/rrq.107
- Zirkel, P. A. (2013). The trend in SLD enrollments and the role of RTI. *Journal of Learning Disabilities, 46*(5), 473-479. doi: 10.1177/0022219413495297
- Zirkel, P. A. (2017). RTI and other approaches to SLD identification under the IDEA: A legal update. *Learning Disability Quarterly, 40*(3), 165-173. doi: 10.1177/0731948717710778