

דו"ח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של

תלמידים עם ליקויי למידה

מוגש לשר החינוך והתרבות, ולשר המדע

סיוון התשנ"ז, יוני 1997

חברי הוועדה

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, חוקרת בתחום ליקויי למידה, מומחית בפסיכולוגיה שיקומית וחינוכית, וסגנית ראש בית הספר לחינוך בנושאי מחקר.	פרופ' מלכה מרגלית, יו"ר
משרד החינוך, מנהלת האגף לחינוך על-יסודי.	גב' רות אוטלנגי
משרד הבריאות, מומחה בטרטולוגיה ורפואת ילדים התפתחותית, וממונה על תחום התפתחות הילד ושיקומו במשרד הבריאות.	פרופ' אשר אור-נוי
בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה, חוקרת בתחום ליקויי למידה וראש המעבדה למחקר נירוקוגניטיבי וליקויי למידה.	דר' צביה ברזניץ
משרד החינוך, מנהל אגף הבחינות.	מר משה דקלו
בית הספר לרפואה, אוניברסיטת תל-אביב, מומחה בנוירולוגיה לילדים, ומנהל המכון להתפתחות הילד בבית חולים "דנה", מרכז רפואי ת"א.	פרופ' שאול הראל
משרד החינוך, מנהלת האגף לחינוך יסודי, במנהל הפדגוגי.	דר' אילנה זילר
ראש המחלקה לכלכלה, אוניברסיטת בן גוריון. חוקר בתחומים צמיחה וחינוך, מדיניות טכנולוגיה ותעשייה, פיתוח אזורי.	פרופ' משה יוסטמן
משרד החינוך, מנהל המנהל הפדגוגי.	מר יצחק כהן
משרד החינוך, מנהלת האגף לחינוך קדם יסודי.	גב' דליה לימור
בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, מומחה בסוציולוגיה של החינוך, וחוקר בנושאי החינוך בחברה הערבית.	דר' אנדרה מזאוי
בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר-אילן, מומחה בעבודה סוציאלית ושיקום, ויו"ר האגודה לקידום החינוך.	דר' דוד פורטוביץ
משרד החינוך, מנהלת האגף לחינוך מיוחד.	גב' רות פן
החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב חוקר ומומחה בפסיכולוגיה חינוכית וקלינית.	פרופ' עמירם רביב
דיקאן הפקולטה ללימודי רווחה ובריאות, אוניברסיטת חיפה חוקר ומומחה בתחום השיקום.	פרופ' אריק רימרמן
משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי, הפסיכולוג הראשי.	דר' ברני שטיין
בית הספר לרפואה, האוניברסיטה העברית. מומחה בנוירופדיאטריה של הילד, ביה"ח הדסה, ירושלים.	פרופ' יהודה שפירא

תוכן העניינים

	דברי תודה
5	פעולות הוועדה ומכתב המינוי
6	תקציר והמלצות
12	מבוא
13	פרק א: שוויון הזדמנויות לתלמידים עם ליקויי למידה
16	פרק ב: הכשרה והשתלמות בתחומי לקות למידה
19	פרק ג: תהליך האבחון: מאבחנים ומבחנים
27	פרק ד: רצף מסגרות טיפול
28	פרק ה: צרכים חינוכיים מיוחדים בקבוצות הגיל
32	פרק ו: מוסדות להשכלה גבוהה
36	פרק ז: משפחות
43	פרק ח: סיוע, התערבות וטיפול
45	פרק ט: תלמידים עם ליקויי למידה ובעיות נוספות
46	נספחים

דברי תודה

יו"ר הוועדה וחבריה מביעים בזה את תודתם העמוקה לתלמידים, להורים, ולבעלי המקצוע בתחומים השונים שנעתרו לבקשתנו וכתבו לוועדה, הופיעו בפניה, שלחו חומר רקע וסייעו בידנו בגיבוש תמונת המצב. ברצוננו להביע את הוקרתנו לאנשי משרד החינוך על סיועם ותמיכתם.

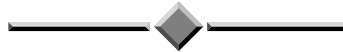
כמו כן מביעים יו"ר הוועדה וחבריה, תודה והוקרה מיוחדים לרכזת הוועדה מאירה אפרתי, על עבודתה המסורה, האחראית והיעילה במשך כל פעולות הוועדה, ובכתיבת הפרוטוקולים המפורטים והמדויקים, והדו"ח המסכם. כן ברצוננו להודות ללימור ויסברג ומיכל אל-יגון על סיוען לעבודת הוועדה.

ב - י"ט בחדש טבת התשנ"ז (29 בדצמבר, 1996) מינו שר החינוך והתרבות, מר זבולון המר, ושר המדע, דר' זאב ב. בגין, ועדה על מנת לבחון את סוגיית מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה. הבסיס לעבודת הוועדה הוא ההכרה בזכותו הטבעית של כל אדם לשוויון הזדמנויות, וחובת החברה ליצור תנאים למימושה, על יסוד מיצוי מלוא יכולתו של האדם. הוועדה נתבקשה על ידי השרים לבחון את הסוגיה בגישה מערכתית רב-מימדית, ולהתייחס בהמלצותיה לשאלות אבחון, חינוך וטיפול.

הוועדה נפגשה ל- 6 ישיבות וליום ראיונות ודיונים, וקבלה מספר ניירות עמדה בנושאים רלוונטיים (ראה נספחים לדו"ח). הוועדה פנתה לציבור באמצעות מודעה שהתפרסמה בעיתונות, להעביר אליה מידע היכול לסייע לעבודתה, וקבלה כ- 160 פניות בכתב מחוגים שונים מהציבור, מתוכן 66 פניות של הורים לילדים עם ליקויי למידה. סיכום הפניות כלול בדו"ח (ראה עמ' 31-36). מחוסר אפשרות לשמוע את כל הפונים, בחרה הוועדה להזמין כדגם ייצוגי, שש קבוצות של הפונים, שניתן היה להתרשם כי יביאו מידע לפני הוועדה בנושאים שנתפסו על ידי חברי הוועדה למרכזיים בדיוניה: נגישות נמוכה לאבחון ולטיפול (אוכלוסיות מיוחדות) וחוסר בהירות בתחומי אבחון.

חברי הוועדה התרשמו מהתהודה הציבורית הרחבה, והעוצמה הרגשית שמעורר הנושא, שהתבטאו הן במספר הפניות הרב בכתב ובטלפונים, ובביטויי המצוקה החריפים שעלו במכתבי הורים ותלמידים, וממצוקת המוסדות העוסקים בהתאמות לליקויי למידה כדוגמת האגף לבחינות, והמרכז הארצי לבחינות. ראוי להדגיש כי הוועדה לא ראתה עצמה כוועדה חוקרת - ולא היו בידה האמצעים לבדיקה מחקרית או סקר מקיף, אף לא הזמן הדרוש לכך. הוועדה פעלה כצוות משימה (Task Force), לקידום מצבם של תלמידים עם ליקויי למידה במדינת ישראל בהתאם לעקרונות המפורשים בחוקי היסוד, ובאמנה הבין לאומית בדבר זכויות הילד. ההמלצות שמובאות מציעות דגם רב-מימדי לטיפול שיטתי בסוגיות המרכזיות בחשיבותן, במטרה לסייע לתלמידים בהתפתחותם ולמידתם, תוך חתירה להעצמה (empowerment) להצלחה אישית, ולהתמודדות יעילה עם קשייהם.

הדו"ח מוגש לשר החינוך והתרבות, ולשר המדע בחודש סיוון התשנ"ז, יוני 1997.



להלן כתב המינוי ששלחו השרים לחברי הוועדה:

אנו מתכבדים למנותך כחבר הוועדה לבדיקת סוגיית מיצוי יכולתם של תלמידים בעלי לקות למידה.

הבסיס לעבודת הוועדה היא זכותו הטבעית של כל אדם לשוויון הזדמנות, וחובת החברה ליצור תנאים למימושה על יסוד מיצוי מלוא יכולתו של האדם. הוועדה תבחן את הנושא בגישה מערכתית רב-תחומית, הכוללת היבטים ביולוגיים, פסיכולוגיים, חברתיים, חינוכיים וכלכליים. אנו מצפים שעבודת הוועדה תאריך כחצי שנה. אנו מאחלים לך הצלחה במילוי התפקיד החשוב שנטלת על עצמך.

בברכה

זאב ב. בגין
שר המדע

זבולון המר
שר החינוך והתרבות

תקציר

בשנים האחרונות מתפתחת המודעות לקשייהם של תלמידים עם ליקויי למידה, וגוברת ההכרה כי קשיים אלו עלולים לפגום בסיכוייהם לממש את יכולתם. בדו"ח זה התייחסנו לשאלות שהמציאות מעוררת במלוא עצמתן, ותובעת להן פתרונות שיטתיים וטיפול מזורז. מלימוד החומר שהיה לפני הוועדה, ברור שהמדובר בתופעה מורכבת, המתייחסת ליותר מ- 150,000 תלמידים (כ- 10% מאוכלוסיית התלמידים) בקבוצות גיל שונות וברמות קושי שונות. להתמדה של המצב הנוכחי יש מחיר חמור לא רק לתלמיד, למשפחתו ולמערכת החינוך, אלא גם לחברה הישראלית בכללותה.

מתוך חיפוש מתמיד של דרכים לקידום הצלחתם של תלמידים עם ליקויי למידה, ובחתימה להעצמה (empowerment) כללית, יחד עם הגברת יכולת הלומדים להתמודדות יעילה עם קשיים מובחנים, אין להתעלם מהעובדה כי במקרים רבים אין משמעותו של טיפול אפקטיבי עבורם - "ריפוי הלקות", אלא לימוד אסטרטגיות התמודדות יעילות עם תפקידי למידה במעגל החיים. ראוי כמו כן להדגיש כי גישות הטיפול העדכניות בתלמידים עם ליקויי למידה עשויות לתרום לקידום מצוינות והצלחה בלמידה של תלמידים רבים בכיתה ההטרוגנית, בנוסף לסיוע לתלמיד המתקשה, מאחר ויש בהן דגש גובר על רכישה של דרכי למידה יעילות (כגון פיתוח קשב מכוון וממוקד, עיבוד מידע וארגונו, וכיוב') תוך התחשבות ושימוש בסגנונות למידה יחידניים. המלצות הוועדה מתחלקות לשלוש קבוצות מרכזיות: המלצות להעלאת מודעות קידום פרופסיונליזם וידע, המלצות להסדרת תהליכי האבחון, והמלצות מובחנות לקבוצות שונות.

1. שוויון הזדמנויות בחברת ידע - לתלמידים עם ליקויי למידה

ההשכלה היא המפתח להצלחה בחברה ובכלכלה, ולקוות למידה פוגעת בסיכויים של תלמידים רבים לממש את יכולתם לרכוש ידע, ומסכנת הן את עתידם ואת תרומתם לחברה. אין מסמך זה עוסק בקשיים בלימודים היכולים לנבוע מסיבות שונות ומגוונות, אלא בליקויי למידה. בעקב הביעה הוועדה דאגה מהפגיעה החמורה בשוויון הזדמנויות של חלקים באוכלוסייה, כגון אוכלוסיות מצוקה, עולים חדשים, המגזר הערבי ותלמידים במסגרות שיש בהן נגישות נמוכה לתהליכי זיהוי ולשירותי אבחון וטיפול. מטרת הוועדה הייתה להגדיר תשובות חינוכיות על מנת לענות לצרכים של תלמידים עם ליקויי למידה בישראל, ולהציע פעולות ושינויים למתן מענה הולם לקשייהם.

1.1 המלצה

חברי הוועדה ממליצים על שורה של פעולות כפי שיפורט בהמשך, שיתפרסו על פני 3 שנים, במטרה לבדוק ולקדם את התנאים למימוש יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה, מתוך התייחסות חינוכית, אקולוגית, שונות חברתית, תרבותית ודתית, בהדגשה על שוויון הזדמנויות ונגישות, ותוך הקפדה על כבוד הילד וזכותו להתפתחות אופטימאלית. חברי הוועדה ממליצים על מתן העדפה לקבוצות חברתיות שהוזכרו לעיל בהקצאת משאבים ותכנון שירותים מתוך חתימה לסגירת פערים ולשוויון הנגישות בשירותי אבחון וטיפול.

1.2 המלצה

אנו ממליצים על בדיקה מקיפה^(*) ולאורך זמן של שכחות התלמידים עם ליקויי למידה בישראל, ואפיון הליקויים. בדיקה זו תסייע לפיתוח הגדרה שמבחינה בין סוגי הליקויים והצרכים הנגזרים מהם, בקבוצות הגיל השונות, ופיתוח דרכים לתכנון מענה חינוכי/טיפולי הולם.

2. הכשרה למורים, ולבעלי מקצוע טיפוליים

תחום הידע של ליקויי למידה מחייב הכשרה ספציפית שתתייחס להתפתחות המחקרית המהירה בתחום. בלי להתעלם מהתפקיד המרכזי של המורה בעבודה החינוכית, יש לתת את הדעת לא רק על הכשרת אנשי החינוך ומתמחים בתחום ליקויי למידה, אלא גם על קידום הידע וההתמחות של צוותים בין-מקצועיים: רופאים, פסיכולוגים, יועצים, מורים בחינוך מיוחד, קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק ואחרים. כל בעלי המקצוע העוסקים בתחום חייבים לקבל הכשרה ספציפית.

(*) מחקר מסוג זה, ביוזמת משרד החינוך ותמיכתו, ובניהולה של דר' צ. ברזניץ, נמצא בשלביו הראשונים.

• **מרכזיות המורה בהוראה של תלמידים עם ליקויי למידה - מודעות וידע**

כל עובדי החינוך בשלבים השונים של הכשרה להוראה ובהשתלמויות חייבים ללמוד ולרכוש ידע עדכני בתחומי לקות הלמידה, מאחר ולמורה בחינוך הרגיל יש תפקיד מרכזי במימוש היכולת של תלמידים עם ליקויי למידה, המהווים לרוב חלק בלתי נפרד מהכיתה הרגילה.

• **התמחות מקצועית לליקויי למידה לבעלי המקצוע השונים**

בצד המורה והגננת, יש חשיבות מרכזית למערך מקצועי מומחה, זמין לתמיכה בכל מערכת חינוכית. פסיכולוגים, רופאים, יועצים, מורים בחינוך המיוחד וגורמים נוספים בצוותים בין מקצועיים זקוקים להתמחות בליקויי למידה שתכלול למידה מתעדכנת ופיתוח מיומנויות בתחומים קריטיים להבנה, אבחון, ייעוץ וטיפול.

2.1 המלצה

חברי הוועדה ממליצים על הכשרה (במכללות ובאוניברסיטאות) והשתלמות של כל הגננות והמורים בחינוך הרגיל והמיוחד בנושאי לקות למידה וליקויים התפתחותיים בגיל הרך. כמו כן ממליצה הוועדה כי לפיתוח הקורסים תלווה הערכה, ותיבדקנה דרכים לשילובן של טכנולוגיות חדשות כגון אתר באינטרנט ותוכנות מחשב חדשות.

2.2 המלצה

הוועדה ממליצה כי יפותחו במוסדות להשכלה גבוהה לימודי המשך מקצועיים ואינטר-דיסציפלינאריים ולימודים לתארים מתקדמים לבעלי המקצועות השונים המתמחים באבחון ובטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה. הלימודים וההתמחות תכלול תחומים כפסיכולוגיה התפתחותית (קששים קוגניטיביים וויסות רגש), נוירולוגיה, בלשנות, והתייחסות להיבטים אקולוגיים, פרספקטיבות תרבותיות, וגישות דידקטיות.

3. אבחון

הוועדה התרשמה כי נושא האבחון, המהווה מוקד לעימותים וחשדנות, מחייב טיפול שיטתי, נהלים ברורים ותהליכי בקרה. ההמלצות של הוועדה מציגות תפיסה מקצועית כללית, וחברי הוועדה קוראים להקמה דחופה של ועדות מקצועיות ספציפיות בכל אחד מסוגי האבחון שיפורט בהמשך, לגיבוש הליכים תקינים ומעקב אחר ביצועם.

במה מאבחנים?

דיונים בוועדה הצביעו על שימוש במבחנים לא נורמטיביים, שלא הותאמו בצורה מבוקרת לשפה העברית ולמערכת החינוך הישראלית. חשוב לפתח כלים שיסייעו באיתור ובאבחונים למטרות שונות. במגזר הערבי מוחרפת הבעיה בהעדר מבחנים ומאבחנים בערבית. כן יש לתת את הדעת על מבחנים במקצועות ספציפיים שמהווים מוקד כישלון, כאנגלית, בלשנות ומתמטיקה. דיוני הוועדות המקצועיות יגבשו המלצות לערכת מבחנים מחייבת ומספקת לקביעת המלצות בהתאם למטרות האבחון, ולגיליים השונים.

מי מאבחן והיכן?

- איתור, הערכה ואבחון חינוכי הם חלק בלתי נפרד מעבודתם של הגננת והמורה, וקשורים לטיפול החינוכי. כחלק מהמגמה הכללית במערכת החינוך לביזור ופיתוח מערך מסייע של שירותים מקצועיים בית ספריים, תעשה ההערכה והתכנון הטיפולי/חינוכי בבית הספר. המורה יתמחה באיתור דידקטי ואפיון של כשל בלמידה, ופסיכולוג שיתמחה בליקויי למידה - באבחון אינטליגנציה ואבחונים פסיכולוגים אחרים.
- במקרים של קשיים חינוכיים מתמשכים יותר משישה חודשים, או כשנדרשים אבחונים בתחומים מקצועיים ספציפיים, יעשה האבחון במרכזים יישוביים ציבוריים רב תחומיים, בהם אבחון קשיים התפתחותיים ספציפיים יעשה על ידי צוות רב-מקצועי מומחה בליקויי למידה.

מתי מאבחנים?

חברי הוועדה מסכימים כי יש לשאוף לאיתור ואבחון מוקדמים של קשיי התלמידים, יחד עם זהירות מתיוג מוקדם. יש הכרח לערוך לתלמידים אבחונים חוזרים, לבדוק את תקפות האבחון מידת השיפור בעקבות הטיפול, או התמדת הלקות. ראוי כי אבחונים חוזרים יעשו במתכונת ממוקדת בקושי ובתכנון הטיפול. לא כל התלמידים עם ליקויי למידה מאותרים בשלבים מוקדמים של לימודיהם. המחקר והניסיון המקצועי מצביעים על תלמידים שלקוּתם מתגלה רק בשלבים מאוחרים של לימודיהם, כתקופה שלפני בחינות בגרות, מבחנים פסיכומטריים ולימודים אקדמאים. יש צורך להבחין בפרוצדורה אבחונית בין עדכון האבחונים של תלמידים המוכרים ומטופלים על ידי המערכת החינוכית, לבין אבחון ראשון מפורט בשלב מאוחר של הלימודים.

3.1 המלצה

על מנת לתרגם את ההמלצות הכלליות לנהלים ברורים של מערכת מבחנים, מעשיים בהיקפם, מבוקרים במבנה שלהם, משקפים את המגוון החברתי הקיים במדינת ישראל, ונגישים במידה שווה לקבוצות שונות באוכלוסייה, יש צורך בעבודה אינטנסיבית של ועדות מקצועיות ספציפיות.

כן יש להקפיד על קיום המשכיות בדרכי הפעולה לתקופת מעבר, ועל מנת לא לפגוע בתלמידים שהוכרו בתהליכים הקיימים, ממליצים חברי הוועדה להמשיך ולהכיר באבחונים שהוכרו עד למימוש ההמלצות.

המלצה 3.2:

חברי הוועדה ממליצים על פיתוח והתאמה של מבחנים תקפים, המתאימים למודלים התפתחותיים, ושונות תרבותית, לאיתור ואבחון היבטים שונים של לקות למידה כולל התייחסות לתחומי קושי מיוחדים. יש לתת עדיפות להקצאת משאבים מיוחדים לתרגום, התאמה ותקוף המבחנים לאוכלוסייה הערבית.

המלצה 3.3:

חברי הוועדה ממליצים על פיתוח בקרה מרכזית על קבלת החלטות הבית ספריות בשאלות זיהוי התלמידים עם ליקויי למידה. חייבים להיקבע קריטריונים ברורים להליכי האבחון, והערכה לטווח שכיחות צפוי בבתי הספר (שיקבעו על ידי ועדה מקצועית). עם זאת, ראוי כי החלטות תשארנה באחריות בית הספר כחלק מפיתוח אוטונומיה בית ספרית. מנהלים ויועצים חייבים לקבל הדרכה בהליכים לקבלת החלטות בנושא ליקויי למידה.

המלצה 3.4:

- הוועדה ממליצה על פיתוח מרכזים ציבוריים, ישוביים/אזוריים רב תחומיים, לאבחון, ומעקב.
- הפניה למרכזים תעשה באמצעות מערכות החינוך, לאחר שהשירותים הבית ספריים (או בגנים) איתרו בעיה מתמשכת. ישמר קשר מתמשך וישיר של המרכזים עם מערכות החינוך.
- במרכזים יפעלו צוותים בין מקצועיים מומחים (ברמת תואר שני לפחות) בליקויי למידה, בהכרה כי המדובר בלקות רב מימדית בקבוצות גיל שונות.
- יש צורך בגיבוש נהלי אבחון תואמי מטרות, במגמה להציע הליכים ברורים לאיתור, לאבחון, ולאבחון חוזר, שיהיו תקפים וסבירים בהיקפם, ומתאימים למטרתם.
- פיתוח המרכזים ודרך פעילותם תלווה במחקר במטרה לאפיין את התלמידים, את הצרכים הטיפוליים, ואת האבחונים והטיפולים המתאימים, ולאפשר תכנון שירותים בהתאם לצרכים שיאותרו.

בחינות בגרות - בקשות להתאמות*

הגידול במספרי התלמידים שמקבלים התאמות, בעקב לאחר העברת הסמכות לקבלת החלטות למועצות הפדגוגיות בבתי הספר, עורר בועדה תהיות, כפי שמפורט בפרק ג'. על אף העלייה, הן במועצות הציבורית, והן בשיעור תלמידים שבעבר לא ניגשו לבחינות בגרות, מציעה הוועדה לחזור ולבדוק את חד משמעות הקריטריונים, והסדירות בהליכי האבחון והבקרה. צוות המרכז הארצי למבחנים פסיכומטריים ציין עליה מקבילה במספר הפונים, ובעייתיות דומה. ראוי כמו כן להדגיש כי חברי הוועדה ביטאו דאגה משיעור נמוך יחסית של אבחונים באזורי מצוקה, במגזרים מיוחדים באוכלוסייה כבמגזר הערבי, ובמערכות חינוך ספציפיות.

חברי הוועדה המליצו לחזור ולבדוק את סוגי ההמלצות וההתאמות המוצעות לתלמידים. ההתאמות בבחינות הבגרות נתפסות כשלב ברצף התאמות חינוכיות לצרכים שונים. יש לשקול הרחבה של מגוון ההתאמות, שתתן ביטוי להכרה בשונות יחידנית, תהיה בהלימה עם ממצאי האבחונים. התלמיד יתנסה בהתאמות במהלך לימודיו, ולא רק בעת בחינות הבגרות.

המלצה 3.5:

הוועדה ממליצה על הערכות תקציבית וארגונית לגידול במספר התלמידים הפונים בבקשת התאמות בבחינות הבגרות. ככל שיוסדר וימוסד נושא האבחונים וההתאמות, אמנם לא ניתן לצפות לירידה במספר הפונים, אך יפחתו העימותים והתסכולים. הוועדה ממליצה ומדגישה את ההכרח ללוות את התהליך במעקב, הערכה ויעוץ, על מנת לאפיין את הצרכים והקשיים של הנבחנים הפונים בבקשת התאמות, ולהיערך למתן השירות תוך הדגש על עקרון השוויוניות, וקריטריונים ברורים. מרכזי האבחון הרב-תחומיים (ראה המלצה 3.4) יקלו על נבחנים שאין להם תמיכה בית ספרית, ולנבחנים במרכז הארצי לאבחון, באבחון מבדיל ומתן אישורים.

(*) התאמות - שינויים בתנאי הלמידה והבחינה כגון תוספת זמן, שמותאמים לצרכים המיוחדים של תלמידים עם ליקויי למידה.

4. רצף מסגרות טיפול - ושותפות בין מורים ומטפלים

במסגרת חוק החינוך המיוחד הקורא לשילוב התלמידים במסגרות חינוכיות הפחות נבדלות (Least Restrictive Environments), נעשה הטיפול בקשייהם לרוב במסגרת הכיתה הרגילה, תוך התאמה של דרכי למידה, ופיתוח דפוסים לשיתוף פעולה, של מורים לחינוך רגיל ומיוחד, ומטפלים שונים. מגוון הקשיים של התלמידים, והשונות בחומרת ביטוייהם, מחייבים את המשך הקיום של רצף מסגרות חינוך וטיפול, עם אפיונים שונים, בית ספריים וישוביים.

המלצה 4:

הוועדה ממליצה על המשך קיום הרצף במסגרות חינוכיות-טיפוליות (החל מעזרה במסגרת גן הילדים והכיתה הרגילים, כיתות וגני שילוב, כיתות מיוחדות בבתי הספר הרגילים, בתי ספר וגנים מיוחדים, מרכזים טיפוליים בית ספריים וישוביים, ומסגרות טיפוליות שונות שתמצאנה מתאימות לצרכים בישוביים השונים). יש לפעול לפיתוח דפוסים מובנים ומבוקרים לשותפות בצוותים בין מקצועיים, על מנת לתת מענה לצרכים הטיפוליים המגוונים, במסגרת שונות תרבותית, חברתית ודתית.

5. קבוצות גיל - וצרכים חינוכיים מיוחדים

בבדיקה של שאלת המודעות והנגישות באבחונים ובטיפולים בקבוצות התלמידים במערכות הגיל השונות (חינוך קדם יסודי, חינוך יסודי, ועל יסודי), הבחינה הוועדה בקווי דמיון בדרישות ובתפקידים הלימודיים במסגרות הגיל המחייבים את השתלמות כל עובדי החינוך בתחום ליקויי למידה, ובניית מערך תומך ומסייע בכל קבוצות הגיל. עם זאת התייחסה להדגשים קשורים גיל.

איתור וטיפול מוקדם בחינוך הקדם יסודי

הוועדה התרשמה מהחשיבות המרכזית שבאיתור מוקדם של קושי ברכישת מיומנויות למידה מיומנויות יסוד, וטיפול מניעתי, כבר בגיל הרך. בשלב מוקדם זה נכרת בעייתיות באבחון חד משמעי של לקות למידה ויש חשש מתיוג מוקדם. אולם לכשל לימודי בשלב זה עלולה להיות השלכה ארוכת טווח על התפתחות ילדים בסיכון לגילוי ליקויי למידה. הוועדה קוראת לקיום השתלמויות ספציפיות לגננות ומורות לגיל הרך, לפיתוח מערך מייעץ ותומך למערכת החינוכית, להעלאת נגישות של הטיפולים הייחודיים לכלל התלמידים, ולפיתוח מודעות ההורים לקשיים של ילדיהם.

הבחנה בין כשל דידיקטי וליקויי למידה בחינוך יסודי

בדיוני הוועדה הוצג קושי התיאורטי והמעשי להבחין בין כשל דידיקטי לעומת לקות למידה בשלבים הראשונים של הלמידה בבית הספר. הודגשה החשיבות המרכזית של המורה המחנכת כמאתרת את הכשל הדידיקטי. עם זאת, הצביעו חברי הוועדה על הצורך בקריטריונים המתייחסים להתמדה בקשיים על אף טיפול חינוכי מותאם, ופניה למומחים מקצועיים בתוך המערכת החינוכית או מחוץ לה.

המשך הרצף האבחוני והטיפולי בחינוך על יסודי

בחטיבות הביניים יש המשך טיפול בתלמידים עם ליקויי למידה במסגרת כיתות רגילות, משולבות, מיוחדות, ומרכזי תמיכה יישוביים-אזוריים. במעבר לחטיבה העליונה נפסק הרצף הטיפולי. בשנים האחרונות, בעקבות טיפולים בחינוך היסודי, התפתחה המודעות לבעיה של לקות למידה, וגדל מספר התלמידים הפונים בבקשה להתאמות בבחינות. ראוי להדגיש כי התפתחות מגמה זו לא לוותה בטיפול ותמיכה הולמים במערכת החינוכית התיכונית, או הזדמנויות לדרכי בחינה מותאמות לקשיים בזמן הלימודים בתוך בתי הספר. ניתן להתייחס לגידול כסימפטום המעיד על צורך בהערכות המותאמת למבנה הלימודים, אפיוני המקצועות ולהכשרת המורים בחטיבה העליונה, שכמעט אינה כוללת התייחסות לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. על כן, יש חשיבות מרכזית להקצאת משאבים לשילוב תלמידים בעלי ליקויי למידה בלימודים בחטיבה העליונה.

מערכות נוספות

בנוסף לתלמידי בתי"ס התיכוניים העיוניים, דנה הוועדה ועיינה בפניות של מערכות נוספות כמגמות הטכנולוגיה, בתי ספר לנבחנים אקסטרניים, בתי ספר תעשייתיים ואחרים. במסגרות אלו ניתן לצפות לשיעור גבוה יחסית של תלמידים עם ליקויי למידה שנכשלו בלימודיהם בבתי הספר העיוניים. במרבית המערכות הנזכרות, אין התייחסות ממוסדת לאבחון וקבלת התאמות לבחינות בגרות.

המלצה 5.1:

הוועדה ממליצה כי פיתוח המודעות, הכשרה והשתלמות בליקויי למידה יתייחס לעובדי החינוך ולהורים, ובאופן ייחודי בכל אחת מקבוצות הגיל לאפיונים הסביבתיים, לשונות התרבותית, ולתפקידים קשורים גיל של הילדים.

5.2 המלצה:

הוועדה ממליצה על אבחון מוקדם של תלמידים המאותרים במסגרת הקדם יסודית על מנת למנוע הצטברות כישלון, ופיתוח מודלים מבוקרים, להתערבות טיפולית/חינוכית. בצד זהירות ככל האפשר מתייג, חשובה התייחסות לתפיסות אקולוגיות התפתחותיות, יחד עם הדגש ההיבט המשפחתי.

5.3 המלצה:

חברי הוועדה ממליצים על קידום המודעות של המורים לאפיוני הקשיים של תלמידים עם כשל דיכטי בשלב החינוך היסודי. בנוסף לכך, במקרים של התמדה בכשל הלימודי, יוגדרו קריטריונים לפניה לאבחון באמצעות צוות בין מקצועי.

5.4 המלצה:

מתוך הכרה בחשיבות הרצף הטיפולי שתחילתו ברמת החינוך הקדם יסודי, דרך בית הספר היסודי והעל יסודי, ממליצה הוועדה על מיקוד מאמצים בחינוך העל-יסודי לסגירת פערים בתחומי איתור, טיפול, התאמות חינוכיות, וקידום מודעות וידע בתחומי לקות למידה. התייחסות מיוחדת מומלץ לתת למקצועות ייחודיים כאנגלית ומתמטיקה, למערכות חינוך כחינוך הטכנולוגי, בתי ספר תעשייתיים, ותלמידים אקסטרניים, ולמגזרים ייחודיים באוכלוסייה.

6. חינוך גבוה

הגידול המהיר במספר הסטודנטים עם ליקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה, מחייב הערכות. חברי הוועדה התרשמו כי על מנת להבטיח סיכויי הצלחה במילוי הדרישות האקדמאיות, יש לפתח מודעות של הגורמים האקדמאים והמנהליים לקשיים, אבחון הולם לדרישות הלימוד באקדמיה - בעולמות תוכן שונים, וגיוון של דרכי תמיכה והתאמה. תחום זה מפותח באוניברסיטאות רבות בעולם המערבי, ובארץ הוא בשלבי הראשונים. סקר סטודנטים וראיונות שהובא בפרק העוסק בחינוך הגבוה (עמ' 28-29), סיכם קשייהם. בנספח מוצגים בתרשים קשיים ודרכי התמודדות. בהעדר מדיניות כללית, הקוראת לפיתוח דרכי תמיכה וסיוע מוסדרים וברורים לסטודנטים אלו, מבטא הטיפול בנושא, יוזמות מקומיות וחיפושי דרך, ומחייב תכנון מקיף.

תלמידים במכינות התיכוניות והאוניברסיטאיות

המכינות הקדם אקדמאיות פועלות במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה ולומדים בהן מעל 10,000 תלמידים המשלימים את תעודת הבגרות, כהכנה לקראת לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה. לימודים אלו מיועדים לתלמידים שלא מימשו את ההזדמנות הראשונה שנתנה להם בלימודיהם בבית הספר התיכון. קיימים חילוקי דעות מהו שיעור התלמידים עם ליקויי למידה במכינות, אך ניתן לצפות לפרופורציות גבוהות מאלו המופיעות באוכלוסייה הרגילה. הוועדה מדגישה כי לייעול תהליכי האבחון והטיפול יש משמעות קריטית, עקב הזמן הקצוב של הלימודים במסגרת זו.

6.1 המלצה:

מתוך הכרה בחופש האקדמאי של המוסדות להשכלה גבוהה, ממליצים חברי הוועדה על גיבוש מדיניות כללית של ראשי האוניברסיטאות והמכללות, הקוראת להעלאת המודעות של הסגל האקדמאי והמנהלי, פיתוח מערכת סטנדרטית של מבחנים, קידום הנגישות של השירותים, ופיתוח מגוון אמצעי תמיכה שיש בהם תשובה מובחנת לדרישות למידה שונות ומאפייני המקצוע במוסדות האקדמאים ובמחלקות השונות. אנו קוראים לאוניברסיטאות ולמכללות לבדוק ולמפות את דרכי הטיפול בסטודנטים עם ליקויי למידה במחלקות השונות, לפתח ולמסד אותו באמצעות המלצות, כללים והליכים ברורים, שיגובשו כמדיניות מוסדית בכל מוסד להשכלה גבוהה. אנו קוראים לות"ת לתמוך במוסדות להשכלה גבוהה במתן הסיוע לסטודנטים עם ליקויי למידה.

6.2 המלצה:

חברי הוועדה ממליצים על פיתוח פרוצדורות אבחון ברורות, מוסכמות על המוסדות השונים ונגישות במרכזי האבחון הציבוריים היישוביים הרב-תחומיים (ראה סעיף 3.4).

7. משפחות

הפניות המרובות של ההורים דווחו על כאב ומצוקה רגשית, עימותים עם המערכת החינוכית, הוצאות כספיות מוגברות, ובעקר עלבון, בלבול ומבוכה בעקבות התחושה של חוסר אמון מצד גורמים במערכת החינוכית, וחוסר בהירות כיצד לפעול. הוועדה חשה כי יש ליצור מסגרת קבועה שתמשיך לשמוע את פניות ההורים, ותהא קשובה לצורכיהם. חלק מהמשפחות הדגישו את העול הכספי הכבד הכרוך במתן אבחון וטיפול לתלמידים. לאיגודי ההורים תפקיד חשוב בקידום הנושא, וסיוע לתלמידים ומשפחותיהם.

7.1 המלצה:

חברי הוועדה ממליצים על קידום תוכניות הדרכה וייעוץ למשפחות, הקמת קבוצות תמיכה אזוריות במסגרת המכבדת את השונות התרבותית, החברתית והדתית הקיימת בחברה

הישראלית. דרושה פעילות להעלאת המודעות של המשפחות לבעיה, להדרכה לעובדים במערכות החינוך במפגשיהם עם ההורים, להדרכה להורים ולאפשרות לקבלת יעוץ, תמיכה וסיוע, וחיזוק ארגוני ההורים.

המלצה 7.2:

אנו ממליצים כי השאלה התקציבית הכרוכה בשירותי אבחון וטיפול תיבדק בקפדנות, במאמץ למצוא לה תשובה הולמת, המעוגנת בחקיקה קיימת (חוק חינוך חנם וחוק החינוך המיוחד), להבטחת עקרון השוויון בהזדמנויות.

המלצה 7.3:

אנו ממליצים על המשך ראיונות להורים שמעוניינים לבטא את דעתם ורגשותיהם, ויטפלו במקרים של חוסר הבנה ועימותים (מינוי נציב פניות ציבור - אומבודסמן עם אפשרות לפניה בערבית, ברוסית, אמהרית או בשפה אחרת בהתאם לרצון ההורה).

8. סיוע, התערבות וטיפול לתלמידים עם ליקויי למידה

ההכרות עם תחומים טיפוליים, ועיון במכתבים של אנשי המקצוע שהציגו מגוון גישות טיפוליות חזקו בחברי הוועדה את ההרגשה כי אין שיטה אחת או גישה יחידה לטיפול. מאידך, לא היו בידי הוועדה משאבים להערכת היעילות של הגישות השונות לקידום מצבם של תלמידים עם ליקויי למידה שונים. לא מפתיעים ביטויי המבוכה של משפחות ומורים נוכח המגוון הרחב של השיטות וחוסר הבהירות לגבי הקריטריונים בהתאמתן לצרכים שונים. הוועדה ממליצה כי בשלב ראשון יערך סקר מקיף של הגישות הטיפוליות השכיחות בארץ ובעולם, ובדיקה של ערכן היחסי, לצורך גיבוש המלצות ישומיות.

המלצה 8:

אנו ממליצים למפות את סוגי הטיפולים השכיחים בישראל, ובארצות אחרות. יש לבדוק את היעילות היחסית של הגישות הטיפוליות לקידום תפקודם של תלמידים עם ליקויי למידה על פי קשייהם ומטרות הטיפול, תוך קידום שוויון הזדמנויות של אוכלוסיות שונות וסגירת פערים במגזר הערבי, בנגישות לטיפולים הדרושים.

9. תלמידים עם לקות למידה ובעיות נוספות

לחלק מהתלמידים עם ליקויי למידה יש, בנוסף לקשיי הלמידה, בעיות נוספות כגון ADHD, הפרעות התנהגות, ליקויים תפיסתיים-מוטוריים, המקשות על תהליך האבחון והטיפול, ומחייבות תכנון באמצעות צוותים בין מקצועיים. הפניה לבעלי המקצוע השונים (רופאים, קלינאי תקשורת, ואחרים) מחייבת תיאום בצוותים ותכנון טיפולים רב מימדיים. מתוך התייחסות למטרת הוועדה להגדיר דרכים למימוש היכולת של תלמידים עם ליקויי למידה, מדגישים חברי הוועדה את המרכזיות בישום, טיפול והתאמה חינוכית בצד טיפולים תרופתיים, הפארא רפואיים, ואחרים.

המלצה 9:

חברי הוועדה ממליצים על יישום גישות מערכתיות רב מקצועיות שמותאמות לצורכי התלמידים עם הקשיים הרב-מימדיים. יש מקום לתיאום בין ההדגשים החינוכיים של ועדה זו, והמלצות רפואיות של הוועדה המשרדית לדיון בלקות קשב (ADHD) בראשותו של פרופ' א. אור-נוי במשרד הבריאות.



מבוא

בדורנו ממלאים הידע והלמידה תפקיד מרכזי במישור הכלכלי, והחברתי. חוסנה של חברה אמנם מותנה בערכי הרוח, והמוסר, אך בצדם גדלה בדורנו ההכרה בחשיבותה של השכלה. אין ערעור על כך שהיכולת להשתמש בהישגי המדע והטכנולוגיה היא משאב אישי ולאומי כאחד. לפגיעה ביכולת הלמידה ורכישת ההשכלה תהיינה השלכות חמורות על סיכויי העתיד של הצעירים.

בשנים האחרונות מתפתחת בארץ, כבעולם, המודעות לקשייהם של תלמידים עם ליקויי למידה, וגוברת ההכרה כי קשיים אלו עלולים לפגום בצורה חמורה באיכות חייהם בהווה, ולהשפיע על סיכויי התפתחותם בעתיד. יש לזכור כי למרות שאין סקר תקף של שכיחות הליקויים באוכלוסיית התלמידים בישראל, מסקרי משוב חלקיים בארץ, ודיווחים בארצות אחרות, נראה כי המדובר בכ- 150,000 תלמידים (כ- 10%) שסיכוייהם ללמידה ולרכישת השכלה נפגעים בהעדר התייחסות הולמת. בנוסף לכך, הגידול המואץ משנה לשנה במספר התלמידים עם ליקויי הלמידה הפונים לקבלת הכרה וסיוע אינו מיוצג בשיעור דומה בחלקים שונים במדינת ישראל, בקבוצות גיל שונות ובאוכלוסיות מיוחדות, ומעורר שאלות חמורות לגבי שוויון הזדמנויות של התלמידים.

לעתים קרובות עלולים המורים או הגננות לא להבחין בייחודיות קשייהם של תלמידים עם ליקויי למידה, מאחר ולקות למידה היא לקות הטרוגנית, וקל לטעות בזיהוייה ולהחליפה בקשיים אחרים (כגון חוסר מוטיבציה - "עצלנות", פיגור ואחרים). מאידך, יש להיזהר מזיהוי יתר של תלמידים עם קשיים שונים. בדו"ח זה אנו דנים בזיהוי, אבחון וטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה. בהמלצותיו התייחסנו לא למצב אידיאלי תיאורטי, שיש לשאוף אליו, אלא לשאלות שהמציאות מעוררת במלוא עצמתן, ותובעת להן פתרונות שיטתיים. להתמדה של המצב הנוכחי, בו מציעים פתרונות ותשובות לצרכים מזדמנים, יש מחיר חמור, לא רק לפרט ולמשפחתו, אלא גם לחברה הישראלית. ללא תכנון מקיף ושיטתי של פתרונות, יגבר חוסר הצדק והמצוקה האנושית כפי שהתבטאו בפניות השונות לחברי הוועדה, ויפגעו הניעות החברתית של הפרט ויכולתו ליטול חלק פעיל בתהליכים חברתיים שונים. חוסר האמון ההדדי, והתחושה שיש שימוש לרעה באבחון הם סימפטום של חוסר רציפות בתהליכים, וחוסר בהירות בהגדרות של הדרישות והקריטריונים, שמחייבים טיפול מזורז.

מלימוד החומר שהיה לפני הוועדה ברור שמדובר בתופעה מורכבת, ברמות שונות של חומרה, וביטויים שונים בתחומי ידע וגיל שונים. הגדרה אחת תתקשה למצות את כל אפיוני התחום, והיקף הבעיה לא מאפשר לוועדה חד פעמית, ותהא יסודית ומעמיקה בעבודתה ככל הניתן, לפתור את כל הבעיות והתהיות. במסגרת דו"ח זה מוצעים פתרונות, אשר תוך תכנון מתאים, ניתן ליישם במסגרת הזמן והמשאבים החומריים הדרושים. מתוך הכרה את חומרת המצב, והצורך בתכנון שיטתי ולא בפתרונות אד-הוק לענות לבעיות בולטות, עשתה הוועדה כל מאמץ לעמוד בלוח זמנים דרשני ולהגיש את הדו"ח בהקדם האפשרי. מאידך, ראוי להדגיש כי חלק מהבעיות מחייב המשך בדיקה וטיפול מעמיקים מעבר ליכולת הוועדה, כפי שיפורט בדו"ח ובהמלצות.

בשלב זה מבקשת הוועדה להדגיש, כי פניות הצעירים וההורים אל הוועדה ביטאו כאב, סבל ומבוכה שאל לנו להתעלם מהם. הוועדה ממליצה בתוקף כי יהיה המשך לשימוע ההורים והתלמידים באמצעות ועדת קבע שתבדוק במה ניתן לסייע להם.



פרק א:

שוויון הזדמנויות לתלמידים עם ליקויי למידה

ליקויי למידה פוגעים בסיכוייהם של תלמידים לממש את יכולתם לרכוש ידע, ומסכנים את עתידם האישי והמקצועי ואת תרומתם לחברה. תלמידים אלו זקוקים לתמיכה, סיוע, והשקעה בעזרה לימודית וטיפולית מיוחדת, על מנת להגיע להישגים דומים לבני גילם ללא ליקויי למידה. ראוי להזכיר את קיומם של ויכוחים תיאורטיים ואסכולות שונות בשאלות מרכזיות בהמשגה של ליקויי למידה, המשקפים את מורכבות התחום והטרוגניות הקשיים. מאידך ריבוי התלמידים עם ליקויי למידה, הזקוקים לתשובות משמעותיות לצורכיהם המיוחדים, מחייב את קובעי המדיניות לאמץ הגדרה אופרטיבית שתהא מבוססת על ידע מחקרי עדכני, ומוסכמת על קבוצות רחבות של חוקרים ואנשי מקצוע מתחומים מקצועיים שונים העוסקים בתלמידים אלו. על פי DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) שהוא המדריך המקובל למיון הפרעות בתחום מדעי ההתנהגות "מאובחנות הפרעות למידה כאשר הישגי היחיד במבחנים סטנדרטיים בקריאה, מתמטיקה או הבעה בכתב כתיבה המועברים באופן אינדיבידואלי, הם במידה משמעותית מתחת למצופה על פי גילו, לימודיו ורמת המשכל שלו. הפרעות הלמידה מפריעות במידה מובהקת להישגים האקדמאים, או פעולות החיים היום יומיות שמחייבות כישורי קריאה, מתמטיקה או כתיבה." על פי הגדרה נוספת המקובלת על חוגים רחבים של אנשי מקצוע בתחום ליקויי למידה (National Joint Committee on LD) שעברה עדכון ב - 1994 "ליקויי למידה הוא מונח כללי שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגנית המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה, ו/או יכולות מתמטיות. הפרעות אלו הן פנימיות לפרט, ומניחים שנובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית, ויכולות להופיע לאורך מעגל החיים. על אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית), או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה), אין ליקויי הלמידה תוצאה ישירה של תנאים אלו".

ההגדרה המופיעה בחוזר המנהל הכללי, 1996 דומה במרכיביה להגדרות שנזכרו להלן, וכמוהן מתייחסת לפער משמעותי בין מדד אינטליגנציה (IQ) למדדי הישגים, שאינו מוסבר באמצעות פיגור שכלי, פגיעות חושיות, וחינוך לא מתאים. כלומר המונח מתייחס לתלמידים שניתן היה לצפות כי ילמדו בצורה נורמטיבית, אך הישגיהם בלמידה נמוכים בצורה עקבית, ופוגעים בסיכויי העתיד שלהם. על מנת לקיים את זכותם הטבעית של תלמידים אלו לשוויון הזדמנויות, חייבת החברה ליצור תנאים לפעילותם התקינה,

ולמידה על אף הצורך המוגבר שלהם בעזרה וטיפול, ולאפשר להם לבטא את יכולתם על אף קשייהם הספציפיים. כשם שתלמידים עם ליקויי שמיעה זקוקים לדרכי הוראה, התאמות ועזרה שיאפשרו להם לבטא את כישוריהם על אף ליקוייהם, כך זקוקים תלמידים עם ליקויי למידה לסיוע, התאמות, וטיפול הולמים, בתשובה לקשייהם.

ראוי להדגיש כי נגישותה של תמיכה זו היא קריטית להבטחת התפקוד הלימודי וההתפתחות המקצועית של תלמידים עם ליקויי הלמידה. יחד עם זאת, יישום גישות חדשות ברכישת מיומנויות למידה יעילות ושינויים באווירה החינוכית הכללית בבית הספר שאינם פוגעים בתהליכי העשרה, אלא מדגישים הליכים לקבלת החלטות, פתרון בעיות יעיל וקידום הרגלי למידה מובנים, יכולים לתרום להאצה של למידה בבית הספר. בסביבה עתירת ידע כחברתנו, בה משתנים במהירות התהליכים לרכישת ידע ודרכי השימוש היעיל בו, הופכים כישורים ללמידה יעילה לנכס כלכלי חשוב ביותר, והתלמיד שהופך ללומד מיומן ויעיל מסוגל ליישם כישורים אלו לתועלתו נוכח אתגרי חיים שונים.

באמנה הבין לאומית לזכויות הילד הודגשה זכות היסוד של הפרט לממש את הפוטנציאל הלימודי הטמון בו. על מנת ליצור תנאים להצלחה של תלמידים עם ליקויי למידה, הדגישו בדיוניהם חברי הוועדה את החשיבות בפיתוח מערכות סיוע ותמיכה למערכת החינוכית להבטחת תהליכי זיהוי, אבחון וטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה.

בקובץ המוסדות של משרד החינוך שהתפרסם בנובמבר 1995 דווח על כ- 16,000 תלמידים - כמחצית מהמופנים למסגרות חינוך מיוחד שהוגדרו על ידי משרד החינוך כתלמידים עם ליקויי למידה. מתוכם כ- 12,500 תלמידים למדו בכיתות מיוחדות. מספרים אלו אינם כוללים תלמידים במרכזים טיפוליים, תלמידים שלא אובחנו, ו/או לא עברו מסיבות שונות ועדת השמה. בסקר לאיתור תלמידים עם קשיי למידה בכיתות ד' ו-ח' שנערך על ידי המרכז הארצי לבחינות והערכה שעדיין נמצא בשלבי עיבוד וממצאים חלקיים, מבוססים הנתונים על קשיי תלמידים על התרשמות המורים, וללא הבחנה בין סוגים של קשיים. בהעדר מחקר מקיף אודות מספרי התלמידים עם ליקויי למידה בקרב קבוצות וחתכי אוכלוסייה שונים, התקשתה הוועדה להכריע באשר להיקף התופעה ולשכיחותה בקבוצות השונות בישראל, מאידך בהתחשב בדיווחים מהעולם המצביעים על כ- 10% מהתלמידים עם ליקויי למידה, התרשמה הוועדה כי המדובר במספר גדול של תלמידים (כ- 150,000) וראוי להגביר את האבחון והטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה באוכלוסיות עם מצוקה כלכלית, ובמערכות החינוך במגזר החרדי והערבי. הוועדה התרשמה כי במגזר הדתי בוטא צורך בפיתוח מרכזי טיפול בתלמידים, בעוד שבמגזר הערבי הודגשה החשיבות בפיתוח השירותים הבית-ספריים. לגבי מערכת החינוך הערבית, נמסר לחברי הוועדה דיווח המבוסס על סקר שנעשה בשפ"י, וכן על נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, והמעיד כי תשתית שירותי הייעוץ והאבחון החינוכי-ייעוצי במערכת החינוך הערבית מצומצמים ביותר, וכי מספר

היועצים, והפסיכולוגים נמוך באופן משמעותי בהשוואה למערכת החינוך העברית. כמו כן דווח כי קיים חסך חמור בכלי אבחון תקפים ומהימנים המותאמים לאוכלוסייה הערבית (ראה נספח). בדיונים בטאו חברי הוועדה מודעות לשונות התרבותית והחברתית באוכלוסייה במדינת ישראל.

המלצה 1.1:

חברי הוועדה ממליצים על שורה של פעולות כפי שיפורט בהמשך, שיתפרסו על פני 3 שנים, במטרה לבדוק ולקדם את התנאים למימוש יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה, מתוך התייחסות חינוכית, אקולוגית, שונות חברתית, תרבותית ודתית, בהדגשה על שוויון הזדמנויות ונגישותן, ותוך הקפדה על כבוד הילד וזכותו להתפתחות אופטימאלית. חברי הוועדה ממליצים על מתן העדפה לקבוצות חברתיות שהוזכרו לעיל בהקצאת משאבים ותכנון שירותים מתוך חתירה לסגירת פערים ולשוויון הנגישות בשירותי אבחון וטיפול.

המלצה 1.2:

אנו ממליצים על בדיקה מקיפה^(*) ולאורך זמן של שכיחות התלמידים עם ליקויי למידה בישראל, ואפיון הליקויים. בדיקה זו תסייע לפיתוח הגדרה שמבחינה בין סוגי הליקויים והצרכים הנגזרים מהם, בקבוצות הגיל השונות, ופיתוח דרכים לתכנון מענה חינוכי/טיפולי הולם.



^(*) מחקר מסוג זה, ביוזמת משרד החינוך ותמיכתו, ובניהולה של דר' צ. ברזניץ, נמצא בשלביו הראשונים.

פרק ב:

הכשרה והשתלמות בתחומי לקות למידה

סיוע לתלמידים עם ליקויי למידה מחייב שילוב ידע אינטרדיספלינארי, ובעלי מקצוע שונים כמורים, רופאים, פסיכולוגים, קלינאי תקשורת ומרפאים בעיסוק, תורמים כצוות לגיבוש דרכי אבחון ולתכנון הטיפוליים הדרושים. מורכבות הנושא נובעת מההטרונגויות בקשיי התלמידים, וביטוייהם המגוונים נוכח התפקידים קשורי הגיל מחד, והדרישות הלימודיות של מערכות החינוך מאידך. המורים, הגננות וצוות המערכת המסייעת והתומכת זקוקים ללמידה מעמיקה ושיטתית, על מנת להבין את הסיבות, האפיונים והטיפוסים של הקשיים. ההתפתחות המתמידה של ידע רב-מקצועי בתחומי האבחון והטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה מחייבים התמחות מסוג זו שקיימת באוניברסיטאות שונות בעולם, וחלק מהמומחים בישראל בתחום זה אמנם רכשו את הידע שלהם במסגרת לימודים ממוקדים בלקות למידה בחו"ל. הגידול בידע, והתפתחות הביקוש למומחים עם ידע מבוסס במציאות הישראלית, מקדו את הצורך הציבורי למסד את ההכשרה וההשתלמות בתחום לקות למידה במסגרות הלימוד הקיימות.

הכשרת מורים

בתקופתנו הקוראת לשילוב התלמיד עם הצרכים המיוחדים, והשארתו במערכת החינוכית הרגילה, יש למורה תפקיד מרכזי בפעולות האיתור, התאמת תנאי למידה, ותמיכה למימוש היכולת של תלמידים עם ליקויי למידה. מתן תשובה הולמת (חינוכית וטיפולית) לצרכים מיוחדים, בעקבות איתור ואבחון מוקדמים, מותנים במידה רבה במודעות, בידע ובמיומנויות של מנהלים, מורים, וגננות. פיתוח תנאים חינוכיים בכיתה, שיקדמו את הרכישה והשימוש בכישורי למידה יעילים, הם בעלי חשיבות קריטית עבור תלמידים עם ליקויי למידה. בדיוני הוועדה התגבשה ההחלטה כי כל המורים והגננות חייבים ללמוד על ליקויי למידה במסגרת ההכשרה במכללות ובאוניברסיטאות, ובמסגרות להשתלמות. ראוי כמו כן להדגיש כי במגמות הטיפול העדכניות בתלמידים עם ליקויי למידה יש דגש גובר על פיתוח הרגלי למידה יעילים ומודעות לסגנונות למידה יחידניים, שבעקיפין יתרמו לחתירה המתמדת למצוינות והצלחה בלמידה של תלמידים בכיתה ההטרונגית, בנוסף על התלמידים עם ליקויי הלמידה. על כן, יש חשיבות מרובה לפיתוח והקניית ידע עדכני בתחומי לקות הלמידה של כל עובדי החינוך בשלבים השונים של הכשרה להוראה ובהשתלמויות, תוך בדיקת אפשרויות השילוב של טכנולוגיות מידע, לקדם את ההפצה היעילה של הידע.

התמחות בין - מקצועית בלקות למידה

בצד המחנך יש חשיבות מרכזית לפיתוח מערך מקצועי מומחה, תומך, מסייע וזמין. פסיכולוגים, רופאים, יועצים, מורים בחינוך המיוחד וגורמים נוספים בצוותים בין מקצועיים עוסקים כיום בפעולות בעלות השלכות מרכזיות על סיכויי ההתפתחות של תלמידים עם ליקויי למידה, ללא שהתמחו בנושא. הידע הרב שנאסף בתחום, המיישם את ממצאי המחקר העדכני, מחייב למידה מעמיקה ושיטתית בנושאים שונים כגון נירולוגיה, פסיכולוגיה התפתחותית, בלשנות, גישות בהוראה מתקנת ואחרים.

מורים בחינוך המיוחד ויועצים זקוקים להתמחות אקדמאית ותארים מתקדמים בליקויי למידה בדומה להתמחות מחנכים לתלמידים עם ליקויי שמיעה. פיתוח תוכניות לימודים במסגרות אקדמאיות לקראת תואר שני בחינוך לתלמידים עם ליקויי למידה, שיתבסס על ידע כללי בתחומי החינוך המיוחד והיעוץ, ייתן ביטוי למגמה הנדרשת במערכת החינוך להתמחות בתחום. כבר עתה, בעקבות פעולות המימוש של חוק החינוך המיוחד והתפתחות מרכזי המת"י, עולה הביקוש למורים ויועצים שהתמחו בתחום ליקויי למידה, שיעסקו בפעולות הדרכה למחנך בעבודתו, באבחון של מקרים עם קשיים מיוחדים ומתמשכים, וסיוע בתכנון חינוכי. בהעדר מסגרות אקדמאיות ללימודים מוסדרים, ניתן הטיפול והיעוץ על ידי אנשים שהשכלתם בתחום לעתים אינה שיטתית ומעמיקה. ככל שעולה המודעות לקשיי תלמידים עם ליקויי למידה, וטיפול המערכת החינוכית בקבוצות גיל והישגים לימודיים שלא טופלו עד עתה בצורה מסודרת, יגדל הצורך באנשי חינוך שיתמחו בתחום לליקויי למידה.

בתחומי האבחון ובצוותים בין מקצועיים מעורבים כיום בעלי מקצוע מתחומי טיפול שונים, לקבוצות גיל שונות של תלמידים. הם זקוקים לידע עדכני בתחום הכולל למידה ופיתוח מיומנויות בתחומים קריטיים להבנה, אבחון וטיפול, כגון תהליכים קוגניטיביים בלמידה, התפתחות ובעיות בשפה, ובעיבוד שמיעה מרכזי, התפתחות וקשיים בויסות רגשי, והתמחות במיומנויות האבחון והטיפול הספציפיים למקצועות השונים. גורמים שונים שפנו לוועדה הדגישו את חשיבות האבחון והטיפול הרב-תחומיים וקראו לתכנון התמחות בתחומי לקות למידה למקצועות השונים, וכהתמחות בין מקצועית, בהתאם לגילאים השונים, והתייחסות לנושאים התפתחותיים.

בתקנות לחוק הפסיכולוגים התשל"ז - 1977 לפי סעיף 8 (א)3 נקבע כי "לא יכריע פסיכולוג בבעיות של תלמיד במערכת החינוכית הכרוכות ביחסי הגומלין של התלמיד והמערכת החינוכית, אלא אם הוא פסיכולוג חינוכי". על פי עקרונות האתיקה המקצועית המתייחסים לסעיף 33(1) בחוק הפסיכולוגים (כללי אתיקה מקצועית 1991, סעיף 5), "לא יציע פסיכולוג ולא יבצע שירות הדורש מומחיות, מיומנות או הכשרה מיוחדת, אלא אם כן יש לו מומחיות, מיומנות או הכשרה כאמור למתן אותו שירות". תחום ליקויי הלמידה עוסק בטווח גילאי רחב מגיל מקדם יסודי ועד למבוגרים, במגוון רחב של שאלות, מחייב התמחות מעמיקה יותר מאשר קורס יחיד או השתלמות קצרת מועד. כיום, אין בישראל אפשרות

להתמחות בתחום לקות למידה לפסיכולוגים או לבעלי מקצוע טיפוליים בדומה למרכזים דומים בארה"ב, או בדומה לטיפול בנושאי התמחות בין - מקצועיים כגון "טיפול קבוצתי", "פסיכותרפיה" ואחרים. יש צורך בפיתוח התמחות בין מקצועית בלקות למידה.

המלצה 2.1:

חברי הוועדה ממליצים על הכשרה (במכללות ובאוניברסיטאות) והשתלמות של כל הגננות והמורים בחינוך הרגיל והמיוחד בנושאי לקות למידה וליקויים התפתחותיים בגיל הרך. כמו כן ממליצה הוועדה כי לפיתוח הקורסים תלווה הערכה, ותיבדקנה דרכים לשילובן של טכנולוגיות חדשות כגון אתר באינטרנט ותוכנות מחשב חדשות.

המלצה 2.2:

הוועדה ממליצה כי יפותחו במוסדות להשכלה גבוהה לימודי המשך מקצועיים ואינטר-דיסיפלינאריים ולימודים לתארים מתקדמים לבעלי המקצועות השונים, המתמחים באבחון ובטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה. הלימודים וההתמחות יכללו תחומים כפסיכולוגיה התפתחותית (כקשיים קוגניטיביים וויסות רגשי), נוירולוגיה, בלשנות, והתייחסות להיבטים אקולוגיים, פרספקטיבות תרבותיות, וגישות דידקטיות.



פרק ג:

תהליך האבחון: מאבחנים ומבחנים

נושא האבחון היה אחד המוקדים המרכזיים בדיוני הוועדה. הפניות הנרגשות של ההורים ובעלי מקצוע שונים, דיווח צוות המרכז הארצי למבחנים וראשי האגפים השונים ובעקר האגף לבחינות בגרות על גידול דרמטי במספר הפונים בבקשת התאמות בבחינות; מסמכים שנתקבלו מועדת הערעורים וגורמים שונים העוסקים באבחון במסגרות פרטיות וציבוריות שיקפו חוסר שביעות רצון של הגורמים השונים, הצביעו על אורה קשה של עימותים, כעסים, חשדנות ואי בהירות. השינויים במדיניות משרד החינוך, כפי שבאו לביטוי בחוזר המנהל הכללי, ביטאו את חוסר הנחת מהמצב הקיים, וחייבו בדיקה מעמיקה של הנושא. מן הראוי לזכור כי לאבחון תלמידים עם ליקויי למידה יש מטרות שונות, שחלקן חופפות, ותלויות בשלב ההתפתחותי של הילד:

- (1) אבחון לצורך איפיון הקושי, לבניית תוכנית חינוכית דידקטית.
- (2) אבחון לזיהוי ואבחנה מبدלת הקשורה לאישורים להתאמות.
- (3) אבחון לצורך טיפול בתחומי התפתחות ספציפיים כקשיים שפתיים, קשיים בתיאום בין-חושי ואחרים.

מן הראוי שהמטרות השונות תקבענה את אופי המבחנים והבוחנים. גננות ומורים יעסקו באיתור ראשוני של קשיי למידה. מורים שיתמחו בבדיקה של כשל לימודי ואבחון דידקטי, יאבחנו את מרכיבי הכשל הלימודי במטרה לבנות תוכנית דידקטית מותאמת. במסגרת ההגדרה של ליקויי למידה כפער בין יכולת ותפקוד, פסיכולוגים שיתמחו באבחון של ליקויי למידה, יבדקו את היכולת הנמדדת ברמת אינטליגנציה, תפקודים קוגניטיביים וקשיים רגשיים. ילדים עם קשיים מיוחדים כגון ADHD, מסורבלות מוטורית, איחור שפתי וכיוב' יבדקו על ידי בעל המקצוע המתאים.

הוועדה התרשמה מההד הציבורי הנרחב, המצביע על תסכול, התמרמרות על הוצאות כספיות מרובות, וביקורת חריפה על אי בהירות בתהליכי האבחון. ביטויי החשדנות והאשמות הדדיות של נציגי המערכת החינוכית ונציגי התלמידים מדגישים את החיוניות בקביעת ונהלים ברורים, התאמה בין מטרות האבחונים, היקף המבחנים והכשרת המאבחנים. במגמה בה בתי הספר נקראים לנקוט במדיניות המשלבת תלמידים עם צרכים מיוחדים בהתאם לחוק החינוך המיוחד, והאחריות על חינוכם של כל התלמידים באזורם חלה עליהם, יש עקביות פנימית בתפיסה כי ההכרעה בתחום התאמות חינוכיות תעשה בדומה להכרעות חינוכיות אחרות על ידי המועצה הפדגוגית בבית הספר. מאידך, התרשמו חברי הוועדה, כי לא כל בתי הספר מבינים את מלוא המשמעות של אחריות זו, את ההליכים והקריטריונים לקבלת המלצות

ולמתן ההתאמות. השינויים בשנים האחרונות בעקרונות חוזר המנהל הכללי, ששיקפו התפתחות ועדכון בהמשגה מקצועית, גרמו לחלק מבתי הספר לבלבול. בדומה למערכות חינוך בעולם שעברו תהליכי ביזור מקבילים, יש חשיבות לגיבוש תהליכי בקרה מרכזיים ברורים וישימים (עיין ב - Code of Practice, 1993 באנגליה), יחד עם שמירה על עקרון הביזור החינוכי, והאצלת סמכויות על המערכת.

ההמלצות בנושאי האבחון והמבחנים מציגות תפיסה מקצועית כללית, והן מתייחסות לאנשי המקצוע שיאבחנו, למבנים הארגוניים ולכלי האבחון. האבחון יקבע מתוך התחשבות במודלים התפתחותיים תיאורטיים, ותפיסות חינוכיות המכירות בפלורליזם החברתי הקיים במדינת ישראל, תוך התייחסות לקבוצות השונות בעלות מאפיינים תרבותיים, לשוניים ודתיים מגוונים. חברי הוועדה קוראים להקמתן של וועדות מקצועיות ספציפיות בכל אחד מתחומי האבחון, לגיבוש הליכים ברורים וישימים, לפיתוח כלי אבחון ולהמשך מעקב אחר יישום ודרכי בקרה.

כלי אבחון

דיונים בקרב חברי הוועדה הצביעו על חילוקי דעות בנושא המבחנים. מאבחנים דווחו על שימוש במבחנים שלא הותאמו בצורה מבוקרת לשפה העברית ולמערכת החינוך הישראלית, וללא בדיקת תקפות וסטנדרטיזציה. תלמידים אובחנו תוך שימוש במבחנים שונים, בהתאם להעדפה של הגורם המאבחן. העדר האחידות באבחון, והשכיחות הגבוהה של תלמידים שאובחנו בעלי ליקויי למידה בין הפונים, עורר חשדות ועימותים עם גורמים מרכזיים התוהים על תקפות האבחונים. חמורה ביותר היא התופעה בה מאבחנים דידקטיים שאינם פסיכולוגים משתמשים בחלקים של מבחנים פסיכולוגים המוגבלים בשימוש. כל עוד אין ערכת מבחנים המוסכמת לפחות באופן חלקי (מעבר להתאמות לצרכים ייחודיים), קשה לצפות לאחידות בתהליכי האבחון. במגזר הערבי מוחרפת הבעיה בהעדר מבחנים מתורגמים ומותאמים לערבית, וללא מאבחנים ומטפלים התפתחותיים.

מי מאבחן והיכן?

מתוך ראיית האבחון, ההוראה והטיפול החינוכיים כקשורים ומשלימים האחד את השני, התרשמו חברי הוועדה כי כל מורה חייב ללמוד עקרונות של אבחון ובדיקה חינוכית. במציאות בה נשאר התלמיד עם הצרכים החינוכיים בכיתה הרגילה, חייב המחנך ללמוד יסודות של אבחון דידקטי, על מנת לאתר ולטפל בכשל לימודי בכיתתו. לא רק המורים בכיתות היסוד חייבים ללמוד עקרונות של אבחון דידקטי, אלא גם מורים לחטיבות הביניים ולחטיבה העליונה, שעקר הכשרתם ממוקדת בגוף הידע, במתודולוגיה של המקצוע אותו ילמדו. ראוי שהכשרתם תכלול מרכיבים של איתור והערכה של כשל לימודי, על מנת לסייע לא רק לתלמידים עם ליקויי למידה, אלא לכלל התלמידים בכיתותיהם.

כחלק מהמגמה הכללית במערכת החינוך לפיתוח מערך מסייע של שירותים מקצועיים בית ספריים, יבוצע האבחון והתכנון הטיפולי/חינוכי במסגרת הכיתה ובית הספר. המורה יפתח מיומנות בהערכה ואבחונים של כשל דידקטי, תוך הסתייעות במדריך בתחום, ופסיכולוג בית הספר - באבחונים של תהליכים קוגניטיביים ורגשיים, ואבחון אינטליגנציה. אבחון של קשיים מיוחדים ומתמידים המחייבים אבחון מעמיק, אבחון מבדיל, ותכנון תוכניות חינוכיות וטיפוליות מחייבים התמחות פסיכולוגית וחינוכית מיוחדת. בנוסף לכך, ההכרה בקשיים התפתחותיים שונים מחייבת אבחון על ידי אנשי מקצוע מתחומים אלו (נוירולוגים, קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק ואחרים).

קשיים מתמידים של ליקויי למידה מחייבים מומחיות מקצועית זמינה. הוועדה דנה בצורך להקמתם של מרכזים ציבוריים, יישוביים או אזוריים, רב-תחומיים, בהם יפעלו צוותים מומחים בין-מקצועיים, שיאבחנו וייעצו במקרים של התמדת הכשל הלימודי, ויפעלו בשיתוף הדוק עם המערכת החינוכית. יבדקו ויבוקרו יחסי הגומלין והשותפות בין המרכזים לבין בתי הספר, במגמה לא לפגוע בתהליך ההעצמה הבית ספרית, אך עם זאת לקדם את הנגישות של המומחיות המקצועית בתהליכי האבחון. תלמידים והוריהם, שיבחרו באבחונים שיעשו על ידי גורמים פרטיים, יידרשו להגיש את האבחונים בהתאם לכללים מפורטים וברורים, ויפנו את המלצותיהם לאישור המרכזים היישוביים.

מתי מאבחנים?

דיוני הוועדה הדגישו את האמביוולנטיות המעורבת בשאלת האבחון המוקדם. אין ספק בחשיבות הנודעת לאיתור ואבחון מוקדמים של ליקויי למידה. ככל שאותר התלמיד בשלב מוקדם של לימודיו, יוכל לקבל תשובה הולמת לקשייו בטרם יתפתחו קשיים משניים. מאידך, קיימת הסכנה הכרוכה בתיוג שגוי ומיותר של התלמיד. המחקר מורה כי בשלבי התפתחות קדם בית ספריים, וראשית בית הספר, קיימת סכנה לאבחון שגוי שמקורה בקשיים להבחין בין כשל דידקטי, איחור התפתחותי, ולקות למידה. אי לכך יש לבחון בקפידה כיצד ראוי לאבחן ובאיזה גיל, על מנת להימנע מסכנות התיוג המיותר.

מרבית האבחונים של תלמידים עם ליקויי למידה אינם חד פעמיים. בהתבסס על עקרונות התפתחותיים, יש הכרח לערוך לתלמידים אבחונים חוזרים, על מנת לבדוק את תקפות האבחון וכן את אפיוני הלקות ותפקוד התלמיד לאחר הטיפול. טיפול אפקטיבי אין משמעותו "ריפוי הלקות" אלא לימוד אסטרטגיות התמודדות יעילות עם תפקידי הלמידה בגילאים השונים. הופעתן של דרישות מוגברות עם העלייה בגיל עלול להביא להופעה מחדש של קשיים, בביטויים דומים או שונים. חלק מהפניות לוועדה התייחסו לתלונה על הצורך לחזור מחדש בכל אבחון על מלוא התהליך. ראוי לבחון פרוצדורות לפיהן אבחונים חוזרים יעשו במתכונת קצרה, הממוקדת בקושי, בצורך, ובתכנון הטיפולי. ההכרעה על היקף האבחון תקבע על ידי איש המקצוע, בהתאם לצורך, ולהנחיות להימנע מאבחונים שאין להם מטרה ברורה.

שאלה מיוחדת התעוררה בדיוני הוועדה, בהתייחס לתלמידים המאובחנים לראשונה בסמוך לתקופה בה עליהם לגשת לבחינות הבגרות. תלמידים אלו מעוררים את חשדנות המערכת החינוכית בהיותם מאובחנים על ידי מכונים פרטיים וציבוריים, ובטאו תמיהות ותהיות מרובות על תקפות האבחון, ועיתויו. חברי הוועדה הדגישו כי המחקר והניסיון המקצועי מעידים על תלמידים (לא רבים) הלומדים דרכי פיצוי לקשייהם, ולעתים קרובות מקבלים תמיכה של משפחותיהם, כך לקותם מתגלה ומאובחנת רק בשלבים מאוחרים של לימודיהם כגון תקופה שלפני בחינות בגרות, מבחנים פסיכומטריים ולימודים אקדמאים. על כן בהגדרה המקובלת ללקות למידה על ידי ארגונים לליקויי למידה צוינה הלקות כמתגלה "במעגל החיים" ללא הגדרת גיל עליון.

כמו כן יש לזכור כי בחטיבה העליונה בבתי הספר התיכונים אין טיפול מסודר בתלמידים עם ליקויי למידה, ולמעשה המודעות לקשייהם מתעוררת רק בסמוך לבחינות הבגרות. יתכן כי אם יהיו שירותים מאורגנים, ציבוריים ובית ספריים, במשך שנות הלימוד, יפחת מספר הפונים בשלבים המאוחרים של לימודיהם, על אף שמספרם הכולל ישאר יציב. חברי הוועדה התרשמו כי יש צורך בתהליכים מוסכמים לעדכון האבחונים של תלמידים המוכרים ומטופלים על ידי המערכת החינוכית, בשונה מאבחון ראשון של תלמידים לפני בחינות הבגרות.

שאלה חשובה נוספת, בעלת השלכה על נגישות האבחונים ושוויון הזדמנויות לאוכלוסיות מצוקה מתייחסת למחרם. יש לבדוק בראש ובראשונה האם באמצעות פיתוח מרכזי אבחון ציבוריים, ניתן יהיה להפחית את ההוצאות. ראוייה כמו כן לבדיקה משפטית הסוגיה האם האבחון נכלל בהגדרת חוק חינוך חינם, או במסגרת חוק החינוך המיוחד, מאחר והמלצותיו משמשות לתכנון והתאמה חינוכית לתלמידים עם צרכים מיוחדים בגיל חינוך חינם.

המלצה 3.1:

על מנת לתרגם את ההמלצות הכלליות לנהלים ברורים של מערכת מבחנים, מעשיים בהיקפם, מבוקרים במבנה שלהם, משקפים את המגוון החברתי הקיים במדינת ישראל, ונגישים במידה שווה לקבוצות שונות באוכלוסייה, יש צורך בעבודה אינטנסיבית של ועדות מקצועיות ספציפיות. כן יש להקפיד על קיום המשכיות בדרכי הפעולה לתקופת מעבר, ועל מנת לא לפגוע בתלמידים שהוכרו בתהליכים הקיימים, ממליצים חברי הוועדה להמשיך ולהכיר באבחונים שהוכרו עד למימוש ההמלצות.

המלצה 3.2:

חברי הוועדה ממליצים על פיתוח והתאמה של מבחנים תקפים, המתאימים למודלים התפתחותיים, ושונות תרבותית, לאיתור ואבחון היבטים שונים של לקות למידה כולל התייחסות לתחומי קושי מיוחדים. יש לתת עדיפות להקצאת משאבים מיוחדים לתרגום, התאמה ותקוף המבחנים השונים לאוכלוסייה הערבית.

המלצה 3.3:

חברי הוועדה ממליצים על פיתוח בקרה מרכזית על קבלת ההחלטות הבית ספריות בשאלות זיהוי התלמידים עם ליקויי למידה. חייבים להיקבע קריטריונים ברורים להליכי האבחון, והערכה לטווח שכיחות צפוי בבתי הספר (שיקבעו על ידי ועדה מקצועית). עם זאת, ראוי כי ההחלטות תשארנה באחריות בית הספר כחלק מפיתוח אוטונומיה בית ספרית. מנהלים ויועצים חייבים לקבל הדרכה בהליכים לקבלת החלטות בנושא ליקויי למידה.

המלצה 3.4:

- הוועדה ממליצה על פיתוח מרכזים ציבוריים/ישוביים/אזוריים רב תחומיים, לאבחון, ומעקב.
- הפניה למרכזים תעשה באמצעות מערכות החינוך, לאחר שהשירותים הבית ספריים (או בגנים) איתרו בעיה מתמשכת. ישמר קשר מתמשך וישיר ישיר בין המרכזים ומערכות החינוך.
- במרכזים יפעלו צוותים בין מקצועיים מומחים (ברמת תואר שני לפחות) בליקויי למידה, בהכרה כי המדובר בלקות רב מימדית בקבוצות גיל שונות.
- יש צורך בגיבוש נהלי אבחון תואמי מטרות, במגמה להציע הליכים ברורים לאיתור, לאבחון, ולאבחון חוזר, שיהיו תקפים וסבירים בהיקפם, ומתאימים למטרותם.
- פיתוח המרכזים ודרך פעילותם תלווה במחקר, במטרה לאפיין את התלמידים, את הצרכים הטיפוליים, ואת האבחונים והטיפולים המתאימים, ולאפשר תכנון שירותים בהתאם לצרכים שיאותרו.

בחינות בגרות - בקשות להתאמות

לנושא האבחונים יש השלכה ישירה על הקשיים שנוצרו בתחום בחינות הבגרות, והבחינות הפסיכומטריות. משרד החינוך עורך כ- 1,000,000 בחינות בגרות בשנה, במשך 42 ימי בחינה בבוקר ואחה"צ. בתוכם סוגים שונים של ציוני בגרות כגון: מבחנים בע"פ, מעבדות ועוד. דיוני הוועדה הצביעו על תהליך גידול עקבי במספר התלמידים הפונים בבקשת התאמות בבחינות בעקבות אבחונם על ידי גורמים שונים, פרטיים וציבוריים. בשנת הלימודים תשנ"ה נתקבלו כ- 58,000 התאמות (5.8%), ובשנת הלימודים תשנ"ו כ- 84,000 התאמות (8.4%). בשנת תשנ"ז כ- 114,000 התאמות (11.4%).

ראוי להדגיש כי כמחצית מההתאמות מתייחסות למתן "תוספת זמן", וכרבע מההתאמות מתייחסות להתעלמות משגיאות כתיב. לא ניתן היה לקבל נתונים מהו מספר התלמידים מקבלי ההתאמות. ראוי להדגיש כי המספרים המוצגים אינם משקפים תמונה חד משמעונית, מאחר ונבחן יחיד עשוי לקבל מספר הקלות במספר בחינות, שיופיעו ברישומים בדרך שתתן משקל יתר לגידול בתופעה. כמו כן לא היה ניתן לקבל נתונים על פיזור הציונים של הנבחנים עם ההתאמות ולהשוותו לפיזור של תלמידים אחרים על מנת לבדוק האם נוצרה שונות בעקומת הציונים בחלק מההתאמות (כגון בחינה בעל-פה) כפי שהוצאה על ידי חלק מחברי הוועדה. ראוי לנהל רישום מהו מספר התלמידים שמקבלים התאמות, והשכיחות שלהם במגזרים שונים באוכלוסייה.

נתון נוסף מעורר עניין הוא העובדה שכ- 72,500 תלמידים לומדים במערכת של משרד החינוך, ו- 27,500 במערכות שונות כגון: משרד העבודה, מערכות פרטיות (תלמידים אקסטרניים) ועוד. יתכן כי שיעור מבקשי ההתאמות שונה במגזרים השונים, ואין נתונים על מספרי התלמידים והפיזור של ההתאמות על פי המערכות החינוכיות השונות. ראוי להדגיש כי להתאמות יש משמעויות תקציביות נרחבות בנוסף להתארגנות המיוחדת. כמו כן מפעיל אגף הבחינות ועדת חריגים - ועדת התאמה לליקויי למידה - שעוסקת במבחנים אקסטרניים, מבחני משנה (של בוגרי בי"ס) ומקרים חריגים נוספים המחייבים התייחסות מיוחדת.

הגידול במספרי הפונים, בעקב לאחר העברת הסמכות להכרעה למועצות הפדגוגיות בבתי הספר, עורר תהיות מרובות, בעקב לא היה ברור לועדה האם הודרכו המועצות הפדגוגיות בצורה מוגדרת, אחידה ומפורטת, לגבי תכלית ההתאמות, משמעות לקות למידה, והליכים מחייבים. האם התקיים תהליך בקרה ובדיקה שיטתית של ההכרעות הבית ספריות במתן ההתאמות לסוגיהן. בהעדר הליכים ברורים ומוסכמים, ובהעדר קריטריונים ברורים לבקרה, וידועים לבתי הספר, לא מפתיע הגידול בבקשות להתאמות. ראוי לחזור ולבדוק את ההליכים בבתי הספר השונים.

תהליכי הגידול המואץ במספר התלמידים המאובחנים הינו לדעת חברי הוועדה סימפטום להעדר הבהירות והסדירות בהליכי האבחון והבקרה. עם זאת, משקף תהליך הגידול בבקשות להתאמות, עליה במודעות הציבורית ללקות, בדומה למתרחש בארצות שונות. יש כמו כן לזכור כי בעקבות המגמה הרצויה להעלות את שיעורי התלמידים הנבחנים בבגרות כחלק מהמאמץ לקדם שוויון הזדמנויות, נגשים כיום לבחינות (ולו גם לתוכנית חלקית) תלמידים מתקשים שבעבר לא הוכרו במערכת של נבחני הבגרות. על כן יש לבחון בקפדנות את שיעורי התלמידים שמקבלים התאמות בהתייחס לקבוצות התלמידים השונות.

חברי הוועדה ביטאו דאגה מחוסר האחידות בשיעורי הפניות באזורי מצוקה, במגזרים שונים באוכלוסייה, באוכלוסיות מיוחדות כמגזר הערבי ועולים חדשים, ובמערכות חינוכיות מיוחדות. על פי דיווח שהתקבל

בוועדה, מספר מבקשי ההתאמות במגזר הערבי היה נמוך ביותר - עובדה נוספת המצביעה על הצורך הדחוף בסגירת הפערים. יש כמו כן לזכור כי האבחונים נעשים לרוב באופן פרטי, ומותנים בהוצאות כספיות ניכרות, ובכך יש פגיעה נוספת בעקרון שוויון ההזדמנויות. מכלול התהיות הקשורות לגידול בשיעור התלמידים, יחד עם חוסר השוויוניות המתבטא במיעוט הפונים מחלק מהמגזרים, מחייב בדיקה מעמיקה של התהליך, אפיוני הנבחנים, והשפעת ההתאמות בצורה מובחנת על פיזור הציונים, על מנת לסייע בתכנון השירותים.

הבחינות הפסיכומטריות במרכז הארצי לבחינות והערכה

לציוני הבחינות הפסיכומטריות יש חשיבות רבה בקביעת סיכויי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. הבחינות הפסיכומטריות בודקות ידע וכישורים בשלושה תחומים: תחום החשיבה המילולית, תחום החשיבה הכמותית ותחום האנגלית. הבחינה הפסיכומטרית מתקיימת בחמישה מועדים בשנה, כאשר בשניים מהמועדים מאפשרים להיבחן בתנאים מותאמים.

המרכז לבחינות דורש מהנבחנים המעוניינים לקבל תנאים מותאמים לליקויי-למידה, להגיש אבחון מפורט. האבחונים נבדקים על-ידי צוות מיוחד במרכז הארצי אשר מחליט על מתן/אי-מתן תנאים מותאמים לפונה, או מבקש מן הפונה או המאבחן פרטים נוספים. כל אחד רשאי לערער על ההחלטה ולחזור ולפנות, והבקשה נבדקת שנית. בשנת 1995 פנו 990 מועמדים לקבלת תנאים מותאמים, ומתוכם אושרו לכ - 860 פונים, כאשר מתוכם לכ- 600 (70%) אושרו תנאים מותאמים בגלל לקות-למידה. בשנת 1996 עלה מספר הפונים לכ- 1300 מתוך 50-60 אלף נבחנים בשנה, ומתוכם רק כ - 750 נבחנים (67%) לקויי-למידה אשר קיבלו תנאים מותאמים. כיום רק כ - 1% מכלל הנבחנים פונה בבקשה להתאמות בבחינות בגלל ליקויי למידה, אך ניתן היה להתרשם מעליה עקבית במספר הפונים משנה לשנה. גם בדיון זה התרשמה הוועדה כי הבעיות המרכזיות שצוינו היו דומות למתוארות בנושאי בחינות הבגרות: תקפות האבחונים (העדר מבחנים תקפים וסטנדרטיים לאבחון מבדיל) ואמינות המאבחנים (העדר אחידות ובהירות בשיטות אבחון, ובהכשרה של המאבחנים).

המלצה 3.5:

הוועדה ממליצה על הערכות תקציבית וארגונית לגידול במספר התלמידים הפונים בבקשת התאמות בבחינות הבגרות. ככל שיוסדר וימוסד נושא האבחונים וההתאמות, אמנם לא ניתן לצפות לירידה במספר הפונים, אך יפתחו העימותים והתסכולים. הוועדה ממליצה ומדגישה את ההכרח ללוות את התהליך במעקב, הערכה ויעוץ, על מנת לאפיין את הצרכים והקשיים של הנבחנים הפונים בבקשת התאמות,

ולהיערך למתן השירות תוך הדגש על עקרון השוויוניות, וקריטריונים ברורים. מרכזי האבחון הרב-תחומיים (ראה המלצה 3.4) יקלו על נבחנים שאין להם תמיכה בית ספרית, ולנבחנים במרכז הארצי לאבחון, באבחון מבדיל ומתן אישורים.



פרק ד:

רצף מסגרות טיפול

תלמידים עם ליקויי למידה מאופיינים במגוון קשיים, בדרגות חומרה שונות. חלק מהקשיים הם מרכזיים להגדרת לקות למידה (כגון לקות בקריאה), וחלקם קשיים נלווים (מסורבלות מוטורית, איחור שפתי וקשיי קשב עם הפראקטיביות - ADHD). בעבר הופנו תלמידים אלו לבתי ספר מיוחדים ו/או לכיתות נבדלות וכיתות שילוב. במסגרת חוק החינוך המיוחד הקורא לשילוב התלמידים במסגרות חינוכיות הפחות נבדלות (Least Restrictive Environments), עבר הטיפול בקשייהם לרוב (אך לא תמיד) למסגרת הכיתה הרגילה, תוך התאמה של חלק מדרכי ההוראה לצרכים ייחודיים, ובאמצעות שיתוף פעולה של מורים לחינוך רגיל ומיוחד, ומטפלים שונים.

מגמת השילוב מאפשרת לתלמיד עם הקשיים המיוחדים להשתלב בחברת הילדים ולעמוד באתגרים לימודיים כבני גילו, בסיוע סל השילוב במת"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי). מאידך, עבור חלק קטן מהתלמידים עם ליקויי למידה, עוצמת קשייהם ומורכבותם פוגעים בסיכוייהם להשתלב בחינוך הרגיל. במקרים רבים הם זקוקים לטיפולים מקצועיים אינטנסיביים שאין להם אפשרות לקבלם במערכת החינוכית הרגילה. על מנת לענות על צרכים שונים ומשתנים, יש לשמור על רצף מגוון של מסגרות תמיכה וטיפול שונות בדרגות השילוב שלהן במערכות הרגילות. עם זאת, יש לפתח דפוסים ומיומנויות של שיתוף פעולה ועבודה בצוות בין-מקצועי.

המלצה 4:

הוועדה ממליצה על המשך קיום הרצף במסגרות חינוכיות-טיפוליות (החל מעזרה במסגרת גן הילדים והכיתה הרגילים, כיתות וגני שילוב, כיתות מיוחדות בבתי הספר הרגילים, בתי ספר וגנים מיוחדים, מרכזים טיפוליים בית ספריים ויישוביים ומסגרות טיפוליות שונות שתמצאנה מתאימות לצרכים ביישובים השונים). יש לפעול לפיתוח ויישום של דפוסים מובנים ומבוקרים לשותפות בצוותים בין מקצועיים, על מנת לתת מענה לצרכים הטיפוליים המגוונים, במסגרת שונות תרבותית, חברתית ודתית.



פרק ה:

צרכים חינוכיים מיוחדים בקבוצות הגיל

בלימוד האפיונים במערכות החינוך הקדם יסודי, יסודי ועל יסודי דנו חברי הוועדה בצרכים ייחודיים בצד קווי דמיון. על אף השונות בדרישות התפקידים הלימודיים, בהדגשים קשורי שלב התפתחותי, הוכרה בכל השלבים החשיבות בהעלאת הידע והמודעות של כל המורים, באמצעות למידה כפי שפורט בפרק ב'. מספר מקצועות כאנגלית (ראה פניה בנספח) מציגים בפני התלמיד עם ליקויי הלמידה קשיים מיוחדים, ומחייבים פיתוח אבחונים ודרכי טיפול מתאימים. הוועדה קוראת לבדיקה מערכתית מעמיקה להגדרת צרכים בקבוצות הגיל השונות ובמקצועות הלימוד השונים, לבדיקת מצב השירותים הקיימים, ולגיבוש המלצות לכיווני פיתוח, כפי שיפורט בהמשך.

איתור וטיפול מוקדם בחינוך הקדם יסודי

יש חשיבות לאיתור וטיפול מוקדם של ילדים בסיכון לגילוי ליקויי למידה, אך אין להתעלם מהבעייתיות שבהגדרה ובאבחון תקף של לקות למידה בשלב התפתחותי קדם בית-ספרי בו קיימים ויכוחים תיאורטיים האם ניתן לאתר בצורה תקפה לקות למידה, יש דגש על רכישה של מיומנויות יסוד, והחשש מתיוג מחייב משנה זהירות. דיון בצורך באיתור מוקדם עורר מכלול שאלות תיאורטיות, אתיות וחוקיות. בנוסף לכך, במרבית האבחונים שנעשים באמצעות צוותים בין-מקצועיים, ניתן להצביע בשלב זה על מושג כוללני של איחור התפתחותי, ולא דווקא על ליקויי למידה. מאידך, יש חשיבות קריטית לאבחון, להתערבות מוקדמת בעלת אופי אקולוגי, התומכת בתהליכי התפתחות תקינים, ועונה על צרכים יחידניים בתחומי קשיים כגון בהתפתחות השפה, קוגניציה, ויסות רגשי, התפתחות חברתית ותיאום התפיסתי-מוטורי. הוועדה התרשמה כי יש חשיבות רבה לפיתוח מודעות ההורים, להכשרת הגננות, לפיתוח כלים לאבחון התפתחותי-לימודי בגיל הרך, למערך מייעץ ותומך, ולנגישות הטיפולים הייחודיים, עדיין אין ביטוי הולם במערכות החינוך הקדם יסודי להכרה זו, מעבר למספר ניסיונות לטיפולים המשולבים במספר מערכות חינוכיות, שהוצגו בוועדה.

חינוך יסודי

בדיוני הוועדה הודגש התפקיד המרכזי של המחנך בטיפוח הישגים בלמידה בצד אבחון כשל דידקטי, ותואר טיפול חינוכי במסגרת פרויקט בצוותא שנעשה על ידי המורה בכיתה. ניתן היה להתרשם כי ההפניה למומחים מקצועיים בתוך המערכת החינוכית או מחוץ לה רצויה רק לאחר שהקושי התמיד על

אף הטיפול החינוכי המותאם באמצעות מחנך הכיתה. ניתן היה לצפות כי מתן טיפול זה יביא להפחתה בתיוג ובכישלונות, ויתרום לאבחנה מבדלת בין כשל דיכאוני שניתן לטפל בו בכלי טיפול חינוכיים לבין לקות למידה המחייבת התמודדות טיפולית שונה. מאידך תהו חלק מחברי הועדה האם ידע מחנך הכיתה להגדיר את השלב בו אי יעילות הסיוע תתרום לתסכול, ויהיה צורך לפנות למומחים בתחומי ליקויים. כמו כן ראוי לציין כי בניגוד למסגרות החינוכיות האחרות, התפתחו במשך השנים במערכת החינוך היסודי מסגרות טיפול מגוונות ושונות באופיין המייצגות מודלים שונים בית ספריים ויישוביים, כגון כיתות משולבות ומרכזים טיפוליים, תוך חיזוק המגמה להשאיר ולשלב את התלמידים עם ליקויי הלמידה במערכת החינוכית הרגילה.

חינוך על יסודי

ריבוי הבקשות להתאמות בבחינות הבגרות מיקד את תשומת הלב במצבם של תלמידים עם ליקויי למידה בחינוך העל-יסודי. הצעת השינוי במבנה הלימודים בחינוך העל יסודי כמפורט בחוזר המנהל הכללי, מדגישה את הצורך לבדוק בקפדנות את צורכיהם של תלמידים אלו בתוך המערכת המתחדשת בהדגשה ותפיסותיה. בדיקת המצב בחטיבות הביניים משקפת המשכיות הטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה במסגרת כיתות רגילות, משולבות, מיוחדות, מרכזים טיפוליים, ומרכזי תמיכה יישוביים-אזוריים. לעומת זאת, עם המעבר לחטיבה העליונה נפסק הרצף הטיפולי. בעבר, מרבית התלמידים עם ליקויי למידה לא המשיכו את לימודיהם בחטיבה העליונה של התיכונים.

לעומת זאת, בשנים האחרונות, בעקבות טיפולים שניתנו בחינוך הקדם יסודי והיסודי, ועליה במודעות לבעיה של לקות למידה, גדל מספר התלמידים הפונים בבקשה להתאמות בבחינות. בנוסף לכך, עם ההתעוררות החברתית שהפנתה יותר תלמידים למסלולי הבגרות, התפתחה המודעות לקיום הפער בין יכולת התלמיד, הידע שלו ויכולתו לתת לו ביטוי הולם בבחינות. התפתחות ההכרה בצורך לאשר התאמות בבחינות הבגרות לא לוותה בטיפול ותמיכה הולמים במערכת החינוכית התיכונית, או הזדמנויות לדרכי בחינה מותאמות לקשיים בזמן הלימודים. ניתן להתייחס לגידול במספר הפונים להתאמות בבחינות הבגרות כסמפטום המעיד על הצורך בהערכות המותאמות למבנה הלימודים המשתנה, אפיוני המקצועות ולהכשרת המורים בחטיבה העליונה, שכמעט אינה כוללת התייחסות לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. גם מבנה ההוראה הנוכחי שהוא פרונטאלי בעיקרו, המכוון במידה רבה להכנה לבחינות הבגרות, אינו מזמן התייחסות אישית לצרכיו הייחודיים של התלמיד עם ליקויי למידה.

מערכות נוספות

בנוסף לתלמידי בתי"ס התיכוניים העיוניים, דנה הוועדה ועיינה בפניות של מערכות נוספות כמגמות הטכנולוגיה, בתי ספר לנבחנים אקסטרניים, בתי ספר תעשייתיים ואחרים. במסגרות אלו ניתן לצפות

לשיעור גבוה יחסית של תלמידים עם ליקויי למידה שנכשלו בלימודיהם בבתי הספר העיוניים. במרבית המערכות אין התייחסות ממוסדת לאבחון וקבלת התאמות לבחינות בגרות.

חינוך טכנולוגי

במגמות הטכנולוגיות לומדים כ - 100,000 תלמידים, שחלקם התקשו בלימודיהם העיוניים מסיבות מגוונות. לכן ניתן לצפות לשיעור גבוה יחסית של תלמידים עם ליקויי למידה במסגרות אלו. מערכת זו זקוקה לאבחון ולייעוץ שיתמקד לא רק בתלמיד אלא בהכנסת שינויים בדרכי הלמידה והאווירה החינוכית. ניסיונות בדומה למרכז "כישורי למידה" שברשת אורט מצביעים על חיפוש מודלים העשויים לתת ביד המורים כלים טיפוליים מתאימים, אך מחייבים המשך מעקב והערכה.

תלמידים בבתי ספר לתלמידים אקסטרניים

בתי הספר לתלמידים אקסטרניים מכינים בני נוער לקראת בחינות הבגרות. בדו"ח ועדת המשנה של ועדת החינוך של הכנסת שבראשה עמד ח"כ זאב ב. בגין (מאי 1997), עלה עניינם של תלמידים עם ליקויי למידה. על פי הדו"ח לומדים בבתי ספר אלו 1300 עד 3000 תלמידים ש"נשרו" מהמערכת החינוכית לאחר גיל 16, והם מיצגים תת-מערכת עבור קבוצת תלמידים הטרוגנית שלא השתלבה במערכת החינוכית הכללית, שבתוכם ניתן להעריך כי קיימת תת-קבוצה של תלמידים עם ליקויי למידה. וועדת המשנה הצביעה על חילוקי דעות בשאלת פרופורציות התלמידים עם ליקויי למידה בקבוצה זו, ותקפות אבחונם. יש לזכור כי בניגוד לתלמידי המערכת הרגילה המטופלים בצורה מרוכזת על ידי המנהל בבתי הספר בהם הם לומדים, מנהלים התלמידים האקסטרניים את הטיפול וההתדיינות בשאלות האבחון וההתאמות של בחינות בגרות באופן אישי. אין ממצאים בדוקים מהו שיעור התלמידים עם ליקויי הלמידה בקבוצה זו, אך כישלונם במערכת החינוך מרמז על קשיים המחייבים בדיקה, ומזכים אותם בהתאמות בדומה לאלו שניתנות לילדים במערכת החינוכית הרגילה.

המלצה 5.1:

הוועדה ממליצה כי פיתוח המודעות, הכשרה והשתלמות בליקויי למידה יתייחס לעובדי החינוך ולהורים, ובאופן ייחודי בכל אחת מקבוצות הגיל לאפיונים הסביבתיים, לשונות התרבותית, ולתפקידים קשורי גיל של הילדים.

המלצה 5.2:

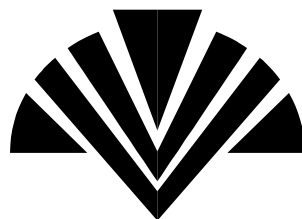
הוועדה ממליצה על אבחון מוקדם של תלמידים המאותרים במסגרת הקדם יסודית על מנת למנוע הצטברות כישלון, ופיתוח מודלים מבוקרים, להתערבות טיפולית/חינוכית. בצד זהירות ככל האפשר מתיוג, חשובה התייחסות לתפיסות אקולוגיות התפתחותיות, יחד עם הדגש ההיבט המשפחתי.

המלצה 5.3:

חברי הוועדה ממליצים על קידום המודעות של המורים לאפיוני הקשיים של תלמידים עם כשל דיסקטי בשלב החינוך היסודי. בנוסף לכך, במקרים של התמדה בכשל הלימודי, יוגדרו קריטריונים לפניה לאבחון באמצעות צוות בין מקצועי.

המלצה 5.4:

מתוך הכרה בחשיבות הרצף הטיפולי, שתחילתו ברמת החינוך הקדם יסודי, דרך בית הספר היסודי והעל יסודי, ממליצה הוועדה על מיקוד מאמצים בחינוך העל-יסודי לסגירת פערים בתחומי איתור, טיפול, התאמות חינוכיות, וקדם מודעות וידע בתחומי לקות למידה. התייחסות מיוחדת מומלץ לתת למקצועות ייחודיים כאנגלית ומתמטיקה, ולמערכות חינוך כחינוך הטכנולוגי, בתי ספר תעשייתיים, ותלמידים אקסטרניים.



פרק ו: מוסדות להשכלה גבוהה

בשנים האחרונות ניתן להתרשם מגידול מהיר במספר הסטודנטים עם ליקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה. תלמידים אלו מתקבלים בהליכי קבלה רגילים לחוגים שונים בהתאם לכישוריהם ותחומי העניין שלהם. ניתן למצוא אותם במרבית הפקולטות וחוגי הלימוד.

מגמה זו מוכרת באוניברסיטאות רבות בעולם המערבי, ובארץ היא בשלביה הראשוניים. בשנים האחרונות מדווחים באוניברסיטאות ובמכללות על סטודנטים עם לקות למידה, הפונים בבקשה של התאמות וסיוע. לאחר הזיהוי והאבחון של הסטודנטים, לרוב באמצעות דיקנט הסטודנטים, ניתנות להם המלצות להתאמות בדרכי הלמידה והבחינה שמופנות לחוגי הלימוד ולפקולטות השונות. כמו כן ניתנת לסטודנטים בחלק מהאוניברסיטאות האפשרות לקבל חונך, שיעורי עזר בתחום הקושי, סיוע בצילום רשימות, וקורס העוסק בפיתוח מיומנויות למידה.

על מנת ללמוד את קשייהם, נערך באוניברסיטת תל-אביב סקר בו השתתפו 40 סטודנטים מפקולטות שונות כהנדסה, מדעי החברה, מדעי הרוח, ניהול ואומנויות. ראוי להדגיש לפני הפירוט של קשייהם ודרכי התמודדות כי מרביתם מצליחים לסיים תואר בהצלחה, ולעתים להמשיך בלימודים לתואר שני. באמצעות ראיונות ושאלונים דווחו הסטודנטים על שבעה סוגים של קשיים (ראה נספח עם ניתוח טקסומוני):

1. חוסר ידע והבנה של סגל אקדמאי ומנהלי לבעיה.

ספרה אחת הסטודנטיות:

“אני מרגישה שאני משקיעה הרבה אנרגיה בצורך להסביר למרצים מה הבעיה שלי...והרבה פעמים אני יוצאת מדוכאת משיחות אלה...גם אם המרצים מגלים נכונות לעזור, תמיד זה מלווה בזלזול מסוים, ונותנים לי תחושה שאני מנצלת את המערכת.”

2. קושי להסתדר בספרייה, בעקר למצוא ספרים בכוחות עצמם.

ספר סטודנט להנדסה:

“כשאני צריך למצוא ספר באנגלית על מדף הספרים, אני מיאוש. עד שאספיק לקרוא (ואני קורא לאט) את השמות של כל הספרים, תגמר ההפסקה. אני משתדל ללכת לספרייה עם חבר, ולתת לו למצוא את הספר.”

3. קשיים בכתיבה - שגיאות כתיב, קשיים ברישום בעת הרצאה, בהבעה בכתב ובסיכום. ספר אחד הסטודנטים:

“הפסקתי לרשום בזמן ההרצאה - כי ממילא לא אוכל לקרוא את הכתוב עם כל השגיאות. למולי יש לי חברים שמרשים לי לצלם את הקלסר שלהם”.

4. קצב קריאה איטי. בקורסים עם חובות קריאה של טקסטים רבי עמודים הם נתקלו בקשיים לעמוד בדרישות.

סיפר סטודנט לסוציולוגיה:

“אני חייב לקרוא מאוד לאט, ולפעמים בקול רם, וכך אני מצליח להתמודד עם זיכרון של חומר רב”.

5. קשיים בארגון החומר, הן בקצב (איטיות) והן בהתארגנות בכתיבה.

6. בבחינות - התקשו הסטודנטים לעמוד בלחץ הזמן ותנאי הבחינה.

סטודנטים ספרו כי הם מקבלים תוספת זמן, וכך נשארים אחרונים בחדר הבחינות. הם התלוננו כי הבחנות מפטפות, ולפעמים באים מנקים שמתעקשים להתחיל לנקות כי מאוחר - למרות שעדיין נמשכת הבחינה.

7. שפות זרות - לימוד שפה זרה היווה קושי מיוחד. לעתים לימודי התואר חייבו שפה שניה ושלישית. במקרים של שפות לא שכיחות, נזקקו לשיעורי עזר מחבריהם בקורס (למשל בלימודי סינית).

הסטודנטים הסבירו כי הם משתמשים בסגנונות ההתמודדות הבאים:

1. השקעת זמן מרובה מאוד, ללא השוואה להשקעת הזמן של חבריהם. על כן, חלק אינם עובדים, וזקוקים לתמיכה מההורים. עם זאת, הם הדגישו את הנכונות שלהם לעבוד שעות מרובות, ובטאו מוטיבציה להשקיע מאמץ ולעמוד בפני אתגרים.

2. פיתוח אסטרטגיות לשיפור זיכרון של פרטים מרובים, לקריאה יעילה על אף האיטיות. ניתן היה להתרשם מהרגלי עבודה טובים שגובשו בשל הליקוי, אך גם יסייעו להם בהצלחה במקצוע בו בחרו.

3. קבלת סיוע מחברים לכיתה - צילום הרצאות, בדיקת עבודותיהם לפני הגשתן למרצה, הצטרפות לקבוצות עבודה.

4. סיוע רב ותמיכה מבני משפחה, ובן/בת הזוג.

סטודנטים ספרו כי “בלי אימא שלי - זה לא היה מצליח”.

אחד הסטודנטים תאר כי החברה שלו “עושה שני תארים - את הלימודים שלה ושלו”.

5. הקלטת הרצאות (ברשות המרצה).

6. לימודים חלקיים - תוכנית פחות עמוסה.

7. הומור - אחת הסטודנטיות ספרה שיש הרבה בדיחות על דיסלקטים, וכשמספרים לה בדיחה, אין היא מרשה לעצמה להיעלב - אלא מספרת בדיחה נוספת "וצוחקת עם כולם".

חברי הוועדה ראינו מספר סטודנטים והתרשמו כי הצורך המרכזי שלהם הוא קידום המודעות והידע של אנשי הסגל באקדמיה. הסטודנטים שתפו את חברי הוועדה בתחושת העלבון על זלזול וחשדנות שמבטאים כלפיהם. הם הדגישו את הצורך בגוף מרכזי שיבחן דרכים להערכות כל מוסד להשכלה גבוהה לטיפול מרכזי בצרכי התלמידים, ויחסוך מהם את הצורך להתווכח עם כל מרצה ולשכנע אותו בבעייתם.

בנספח מצורפים שני תרשימים של ניתוח טקסונומי לסוגי הקשיים ואפיוני הסיוע הלקוחים מעבודה סמינריונית של אפרת כץ שהוגשה במסגרת הקורס "ליקויי למידה - כשרים וקשיים".

בהעדר מדיניות כללית, הקוראת לפיתוח דרכי תמיכה וסיוע מוסדרים וברורים לסטודנטים אלו, מבטא הטיפול בנושא יוזמות מקומיות וחיפושי דרך, ומחייב תכנון וחשיבה מוסדיים. על מנת להבטיח סיכויי הצלחה במילוי הדרישות האקדמאיות, יש לפתח מודעות של הגורמים האקדמאים והמנהליים לבעייתם, אבחון הולם לדרישות הלימוד באקדמיה - בעולמות תוכן שונים, וגיוון של דרכי תמיכה והתאמה.

המכינות הקדם אקדמאיות

המכינות הקדם אקדמאיות פועלות במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה על ידי האגודה לקידום החינוך ולומדים בהן מעל 10,000 תלמידים המשלימים את תעודת הבגרות, ולומדים כהכנה לקראת לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה. לימודיהם אלו שנמשכים שנה הם בגדר הזדמנות שנייה לתלמידים שלא מימשו את ההזדמנות הראשונה שנתנה להם בלימודיהם בבית הספר התיכון.

קיימים חילוקי דעות מהו שיעור התלמידים עם ליקויי למידה במכינות הקדם אקדמאיות, אך ניתן לשער כי מאחר והם מיצגים קבוצה שנכשלה בלימודיה, יש לצפות לשיעור גבוה מזה המופיע באוכלוסייה הרגילה. כמו כן, לייעול תהליכי האבחון והטיפול יש משמעות קריטית עקב הזמן הקצוב והקצר של הלימודים במסגרת זו. לכן לאבחון מוקדם של ליקויי למידה יש חשיבות מרובה לייעוץ במערכת.

המלצה 6.1:

מתוך הכרה בחופש האקדמאי של המוסדות להשכלה גבוהה, ממליצים חברי הוועדה על גיבוש מדיניות כללית של ראשי האוניברסיטאות והמכללות, הקוראת להעלאת המודעות של הסגל האקדמאי והמנהלי, פיתוח מערכת סטנדרטית של מבחנים, קידום הנגישות של השירותים, ופיתוח מגוון אמצעי תמיכה שיש בהם תשובה מובחנת לדרישות למידה שונות ומאפייני המקצוע, במוסדות האקדמאים ובמחלקות השונות. אנו קוראים לאוניברסיטאות ולמכללות לבדוק ולמפות את דרכי הטיפול בסטודנטים עם ליקויי למידה במחלקות השונות, לפתח ולמסד אותו באמצעות המלצות, כללים והליכים ברורים שיגובשו כמדיניות מוסדית בכל מוסד להשכלה גבוהה. אנו קוראים לות"ת לתמוך במוסדות להשכלה גבוהה במתן הסיוע לסטודנטים עם ליקויי למידה.

המלצה 6.2:

חברי הוועדה ממליצים על פיתוח פרוצדורות אבחון ברורות, מוסכמות על המוסדות השונים ונגישות במרכזי האבחון הציבוריים היישוביים הרב-תחומיים (ראה סעיף 3.4).



פרק ז:

משפחות

מצוקת ההורים ועימותיהם עם המערכת החינוכית היו אחת הסיבות המרכזיות להקמת הוועדה. ניתן היה ללמוד על קשייהם משיחות טלפוניות מרובות שהופנו לוועדה, מהראיונות ומ-66 מכתבים של הורים (וחלק כתבו בשם קבוצות הורים, ונשאו מספר חתימות). יש לזכור כי המדובר בהורים שקראו מודעה בעיתון, ורצו לשתף את חברי הוועדה בהתנסותם ולקחיה. כותבי המכתבים מיצגים קהל מגוון בהשכלתו ועיסוקיו, ומרביתם בעלי השכלה גבוהה (שופט, רופאים, עורך דין, פרופסור בפסיכולוגיה וכדומה), ולחלקם יש השכלה חינוכית מקיפה בנוסף להיותם הורים (מורים, עובדי שיקום, יועצים ומפקחים), למכתבים היה אופי מגוון: חלקם נוסחו בשפה מקצועית רהוטה והודפסו על גבי נייר רשמי של מוסדות שונים, וחלקם נכתבו בכתב יד קשה לקריאה, בשפה בסיסית על דף מחברת תלוש.

המכתבים הגיעו מאזורים שונים, אם כי בלטה בהם קבוצה מהערים הגדולות או סביבותיהן. לא הייתה אפילו פנייה אחת מהמגזר הערבי, או מעולים חדשים. הילדים עליהם כתבו ההורים מייצגים טווח גילאים רחב, מגיל הגן ועד סטודנטים לתואר שני ושלישי. בחלק מהמשפחות דווח על תלמיד מתקשה אחד, בעוד שבאחרות ספרו ההורים על שניים או שלושה ילדים עם ליקויי למידה. חלק מהמשפחות תארו קשיים כלליים במערכת החינוך, ואחרים התמקדו בקשיי הילדים במגזרים מיוחדים כגון במגזר החרדי. סיכום המכתבים והראיונות התמקד בזיהוי מוטיבים מרכזיים של תלונות ההורים על קשייהם, והצעותיהם.

חוסר מודעות וחוסר ידע:

מרבית ההורים התלוננו על חוסר המודעות במערכת החינוכית לקשייהם של תלמידים עם לקות למידה, וחוסר הידע של המורים, והגננות כיצד לסייע לילדים. בתיאורי הקשיים בוטאה התייחסות רב מימדית למרכיבים הקשורים הן לילד והן למשפחתו:

קשיים הקשורים לילד:

- **זיהוי** - לדברי ההורים לא הבחינו המורים בקושי, לא האמינו לילד ו/או להורה, ולא הפנו את הילד לאבחון. במקרים מסוימים דווחו ההורים כי המערכת החינוכית האשימה את הילד כ"מתחזה", "מפגר", "בעייתי", ו"עצלן". ההורה נחשב לגורם "מלחיץ" את ילדו, ו"עושה מהומות".

- **אבחון** - לאחר שצוות בית הספר הכיר כי יש לילד קושי, טענו ההורים כי התלמיד לא הופנה לאבחון מקצועי הולם. הורים התלוננו כי לעתים התנסו בתקופת המתנה ארוכה בזמנים שחשו כי כל יום הוא קריטי בגלל קצב ההתקדמות בכיתה, או שלב קריטי - כגון ברכישת הקריאה.
 - בחלק גדול מפניות ההורים, הם התלוננו על חוסר בהירות בהגדרה מהו האבחון הנדרש שיכול לסייע לילדם. במרבית המקרים נעשה האבחון על ידי גורמים פרטיים וחייב תשלום רב. אך על אף שהיו מוכנים לעשות את המאמץ ולעמוד בתשלום, לא ידעו למי לפנות, ומתי יענה האבחון (והמאבחן) לדרישות המערכת החינוכית. במקרים מסוימים נמסר כי הם פנו (בתום לב) למאבחנים שלאחר מכן התברר שהמערכת החינוכית אינה מכירה באבחונם. ההורים כתבו כי לא ברור להם מי רשאי לבחון, ומהו האבחון. כשהמלצות האבחון לא התקבלו על ידי המערכת החינוכית, לעתים לא הבינו "במה שגו", ובקשו הדרכה ברורה מה לעשות, ולמי לפנות.
 - **טיפול** - לאחר שהילד אובחן על ידי גורמים מקצועיים המקובלים על המערכת החינוכית - שהמליצו על דרכי טיפול הולמות לצרכים של התלמיד - מרבית ההורים ספרו תוך ביטוי מחאה שילדם לא קיבל את העזרה הדרושה. ראוי להדגיש כי ההורים בפניותיהם לוועדה ציינו כי "אין טעם באבחונים ובעלויות אם המערכת לא מוכנה, לא בנויה ואין לה כלים לקבל את הילדים".
- ההורים תיארו כי במקרים רבים בית הספר מתעלם מההמלצות של המומחים שפנו אליהם. והציעו מספר הסברים:
1. חלק גדול התלונן על כך שלמורים אין ידע דרוש והכשרה מתאימה. הם ציינו כי בית הספר חש חוסר אונים עד כדי פאניקה, מאחר והמורים לא ידעו מה לעשות עם הקשיים והמלצות המומחים. היו הורים שציינו בתסכול כי לעתים יש למורים רצון טוב לסייע לתלמיד - אך ילדיהם מקבלים עזרה, סיוע והתאמות בתנאי הלימוד, שאינם מתאימים לקשיים שלהם.
 2. חלק מההורים ציין כי מקור הבעיה הוא בהעדר משאבים מתאימים כגון זמן לסייע לתלמידים המתקשים, חומרי למידה ואמצעים טכנולוגיים שיכלו לסייע לעקוף את הלקות.
 3. חלקם האשימו את בית הספר באי רצון לסייע לתלמידים, ומאמץ להתעלם מהקשיים או לחילופין ברצון להוציאם מבית הספר למסגרות חינוכיות אחרות (בתי ספר מיוחדים).

ראוי להדגיש כי להורים במקרים רבים לא היה הידע הדרוש והמידע להעריך האם אמנם העזרה שהמליצו עליה המומחים היא העזרה הדרושה לילדם. לא היה להם ברור האם בית הספר התעלם מההמלצות כי הגורמים החינוכיים חשבו שאינן מתאימות לכיתה ולתלמיד. ההורים בטאו קונפליקט מתמשך עם המערכת החינוכית. חשוב להדגיש כי לפני הוועדה היה רק המידע שניתן על ידי ההורה. יתכן כי בית הספר היה מספק מידע נוסף ושונה. עם זאת, ריבוי הפניות הדגיש את הצורך להגיע להדברות משמעותית בין הגורמים.

ביטויי ההורים היו קשים, ובטאו סבל רב. אחת האמהות כתבה על התנסות הבת - "הכאב, הבכי, ההשפלה והפגיעה בכבודה כאדם, חוסר אמון...". היו הורים שציינו כי צוות בית הספר מצהיר על נכונות לסייע לילדים ו"פתיחות רבה", אך ברמת העשייה והיישום פוגשים הילדים בחיי היום יום "נוקשות, שרירות לב, עלבונות והתעלמות מצרכיהם המיוחדים".

• שבחים ותודות: ראוי להדגיש כי במספר לא מועט מהמכתבים שבחו ההורים צוותים חינוכיים, בתי ספר ומרכזים טיפוליים שסייעו במידה מהותית לילדים. הורים ציינו כי

"יש מקומות מופלאים" בהם עוזרים לילדים בצורה מקצועית ובמסירות רבה. "אין לי ספק כי --- הצליח להגיע לתוצאות אלה בגלל השנה הנפלאה, החשובה והתומכת שהוא קבל בגן המשולב."

"למזלו של בני, עם הגיעו לחטיבה, גילה מוסד פתוח ונכון, ויועצת הקשובה לבעיותיו כשהיא מלווה אותו בכל."

"מרכז הלמידה מהווה אבן פינה בעבודה עם ילדים ליקויי למידה, בהיותו מעוז של מקצועיות, אכפתיות, והשקעה"

ביטויים רגשיים לליקויי הלמידה: ההורים תיארו בשפה ציורית את הסבל של ילדיהם, והפגיעה בעתידם. מאחר והילדים מפתחים דרכי התמודדות לא מסתגלות עם הקושי שעלולות לפגוע בעתידם כגון נטייה להתחמק ממשימות לימודיות, לענות תשובות בקיצור וכיוב'; פגיעה בדימוי עצמי ("ילדים שמגדירים את עצמם הכי מטומטמים בעולם"), והתפתחות של הפרעות התנהגות.

ההורים תארו את תחושותיהם בביטויים המייצגים כאב, בושה, תסכול וחוסר אונים הן בגלל החרדות המוגברות לעתיד ילדיהם העלולים להיפגע בהעדר טיפול והתייחסות מתאימים שיבטיחו להם שוויון הזדמנויות, והן בשל גישה מעליבה ומאשימה של המערכת החינוכית כלפיהם:

הורים כתבו:

"כאם לילד עם לקות למידה, מצאתי את עצמי לעתים קרובות מידי בוכה, חסרת אונים, וכלי כחובת רצינית להפנות אליה את מחשבותיי, תחושותיי, ובקשותיי."

"אנחנו כהורים שחוויונו כאב ותסכול.. נותרנו ללא תמיכה והכוונה, פוחדים וחסרי אונים."

"אנו משפחה שהולכת ונהרסת, ומשחנה מקצה לקצה". "חיינו הפכו למלכוד".

"חשתי פגועה, מחוסכלת, חרדה, ואובדת עצות".

ההורים התלוננו כי הצורך לחזור, להסביר ולספר על קשיי ילדיהם בכל פעם שמתחלפת מורה, יועצת או בית ספר הוא קשה ומכאיב. חלקם הביעו חרדה נוכח הגיוס לצבא, בעוד שאחרים ציינו את הצבא

כמסגרת מתחשבת עם מודעות לנושאי ליקויי למידה. מספר הורים התלוננו על העדר מסגרות תמיכה מתאימות בחינוך החרדי, שגורמות לשלוח ילדים לחינוך החילוני.

ההורים העלו במכתביהם את ההצעות הבאות:

- בקשה כי המערכת תגלה רצון טוב ורגישות ביחסה לילדים ולמשפחותיהם. בקשה שהמערכת תקשיב להורים, ותשתף אותם בכל אחד מהשלבם של ההתייחסות לקשיי ילדם: החל מאבחון, תכנון, בבחירת הפתרונות, ובבקרה עליהם.
- העלאת המודעות של הציבור באופן כללי (מבוגרים וילדים) לבעייתם של תלמידים עם ליקויי למידה, ובפרט את המודעות של המורים והגננות לקשיים של ליקויי למידה, לזיהוי ולעזרה להם זקוקים. פרסום ספרות הולמת בעברית, המיועדת למורים להורים ולתלמידים, שימוש באמצעי התקשורת עשויים לסייע.
- השתלמויות, סדנאות, והכשרה ספציפית בלקות למידה עוד בתהליכי ההכשרה של המורים - עבור מורים ועובדי חינוך בחינוך הרגיל, לקידום הידע, ההבנה ופיתוח גישות להתייחסות, אבחון ראשוני, וטיפול חינוכי במסגרת הכיתה הרגילה.
- תקנות ופרסום הולם - ההורים הדגישו כי אין להשאיר את הטיפול בילדים לרצונם הטוב של מנהלים ומורים, אלא יש למסד ולעגן את הדברים בצורה מנהלתית, חינוכית ומחייבת, באמצעות גיבוש מערכת נהלים ברורה, כיצד לאתר ולתמוך בתלמידים, ומתן פרסום הולם כך שהילדים והוריהם ידעו את זכויותיהם.
- פיתוח מערך תמיכה בתלמידים. יש להימנע מדגם אחד של טיפול אלא לשאוף למגוון ורצף פתרונות חינוכיים בקבוצות הגיל השונות (שילוב/ כיתה מקדמת; מרכזים טיפוליים, גנים משולבים בצד שילוב יחידני וכיוב'). חלק מההורים הדגישו את החשיבות במרכזים טיפוליים אזוריים המנותקים מבית הספר (ריכוז מומחיות, הימנעות מהתרוצצות בין מומחים שונים, והפחתת סטיגמה), ואחרים הדגישו את החשיבות בכניסת מומחים ובעלי מקצוע לסייע לילדים לתוך המערכת החינוכית.
- המלצות ההורים התייחסו לקבוצות גיל שונות. בעקר הדגישו חלק מההורים את הצורך בפיתוח מרכזים טיפוליים ותמיכה לתלמידים בשתי קבוצות גיל שעד עתה לא זכו להתייחסות הולמת: איתור, אבחון וטיפול בגיל גן (טרם חובה), וברמת העל יסודי: בחטיבת הביניים ובתיכון. מספר הורים קטן הדגיש את ההכרח לפתח מודעות ודרכי תמיכה יעילות באוניברסיטאות ובמכללות.

- בהתייחס לאי הבהירות בנושאי האבחונים והמאבחנים הציעו ההורים מגוון הצעות: גיבוש מערכת אבחון מרכזית המקובלת על המערכת החינוכית, המתאימה לצורכי הילדים, אחידה באזורים שונים, וברורה בקריטריונים שלה. יש לתת לה פרסום ציבורי כך שהתלמידים והוריהם יהיו מודעים לזכויותיהם. פרסום רשימה של שמות של מכונים ומאבחנים וקריטריונים ברורים לאבחון ומאבחנים המוכרים על ידי מערכת החינוך ונחשבים על ידה למהימנים.

- ההורים הציעו להבחין בתהליכי הבדיקה והאבחון בין שתי קבוצות של תלמידים: קבוצה שמוכרת למערכת החינוכית במשך שנים, אובחנה וטופלה על ידה, לבין תלמידים שמאובחנים רק בסמוך לבחינות הבגרות. לקבוע כללים לגבי הצורך באבחונים חוזרים, והיקפם, ומספרם.

- היבט כלכלי: ההורים הציעו כי האבחון והטיפול יינתן או יהיה נתמך חלקית על ידי המדינה. אפשרות אחרת שהעלו חלק מההורים היא הכרה בהוצאות הכספיות הנגרמות להורים (הקלות במס הכנסה/ החזר הוצאות על ידי הביטוח הלאומי).

- עבודה עם הורים: ההורים חזרו ובקשו יעוץ והדרכה. הם בקשו כי אנשי המקצוע ישוחחו אתם, יסבירו את מצבו של ילדם. חלק מההורים ביקש כי יתפתחו חוגי תמיכה והדרכה לסייע להורים.

- שימוש בטכנולוגיות מידע על מנת לסייע לתלמידים בלמידה ובבחינות. חלק מההורים ציין כי בתקופה בה יש שימוש מוגבר במחשבים ותקשורת (מילונית, ועוד) רצוי כי ימוקדו משאבים וחשיבה על לימוד כיצד להשתמש בהם הן בתהליכי הלמידה (לסיוע כגון מעבדי תמלילים) והן בבחינות.

לסיכום, הפניות המרובות של ההורים דווחו על כאב ומצוקה רגשית, ובעקר עלבון, בלבול ומבוכה בעקבות התחושה של חוסר אמון מצד גורמים במערכת החינוכית, וחוסר בהירות כיצד לפעול. בסיכום פניות ההורים ובקשותיהם, ראוי להדגיש כי על אף שחלק ניכר מההורים שפנו הם בעלי השכלה גבוהה ורקע חינוכי או טיפולי, הם הדגישו את הצורך בידע ובהדרכה, והתלוננו על ההוצאות הכספיות המוגברות. בעקר התרשמו חברי הוועדה מהצעות ההורים שהעידו על חשיבה מרובה וחיפושי דרך, בצד המצוקה הרגשית. מקוצר זמן, לא ניתן לחברי הוועדה לאפשר לכל אחד מהפונים לבטא את רצונו. מאידך חשה הוועדה כי יש ליצור מסגרת קבועה מעין נציב קבילות הורים, שתמשיך לשמוע את פניותיהם, ותהא קשובה למצוקתם ובקשותיהם.

החומר שהגיע לוועדה תאר את התפקיד החשוב שממלאים איגודי הורים, ובראיונות היה לכך ביטוי נוסף. ראוי להדגיש כי קיימים איגודי הורים התומכים בהם ומסייעים להם באמצעות קבוצות תמיכה, הדרכה, וסיוע לתלמידים בתחומים לימודיים ומועדונים חברתיים. לאיגוד כ - ניצן יש סניפים במספר רב של

ישובים בארץ, לתמיכה בהורים. לעומת זאת צוין כי אין איגוד הורים הפועל במגזר הערבי. יש חשיבות לקדם ולסייע להתארגנות איגודי הורים במגזרים השונים.

חלק מהמשפחות הדגישו את העול הכספי הכרוך במתן אבחון וטיפול לתלמידים עם ליקויי למידה. הם עוררו תהיות האם האבחון אינו חלק משירותים על פי חוק חינוך חינם, או חוק החינוך המיוחד, וחייב להינתן על ידי המערכת החינוכית. אחרים הדגישו כי באם הטיפולים לא יכולים להינתן על חשבון הציבור, יש לשקול אפשרויות לסיוע באמצעות ביטוח לאומי, הקלות ("נקודות") במס הכנסה, או כל תגמול אלטרנטיבי. ראוי להדגיש כי מרבית המשפחות שפנו לוועדה לא היו משפחות מצוקה, וחברי הוועדה לא יכלו להימנע מהתהייה מהי ההשלכה הכספית על שוויון הזדמנויות של תלמידים עם ליקויי למידה במשפחות מצוקה. על כן נושא המשאבים עבור אבחון וטיפולים מחייב בדיקה וחיפוש פתרונות.

מיעוט הפניות מאזורי מצוקה, והעדר פניות של הורים מהמגזר הערבי (על אף שהופיעה מודעה בעיתונות ערבית), ומעולים חדשים חידד את התחושה כי יש לפעול להעלאת המודעות של ההורים והמשפחות בקבוצות החברתיות השונות במדינת ישראל כדרך להתמודדות עם הפערים הקיימים בנושאי האבחון והטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה, והנגישות להתאמות בלימודים ובבחינות, ולטיפולים שונים. ההדגש המחקרי על החשיבות הקריטית של ביסוס הטיפולים והתמיכה הניתנים לתלמידים בתוך ההקשר המשפחתי, תרבותי וחברתי שלהם כאמצעי המבטיח את אפקטיביות השפעתם, נותן הדגשה מרכזית לביסוס הסיוע והתמיכה במרכיבי האקלים המשפחתי וחברתי של התלמידים.

המלצה 7.1:

חברי הוועדה ממליצים על קידום תוכניות הדרכה וייעוץ למשפחות, הקמת קבוצות תמיכה אזוריות במסגרת המכבדת את השונות התרבותית, החברתית והדתית הקיימת בחברה הישראלית. דרושה פעילות להעלאת המודעות של המשפחות לבעיה, להדרכה לעובדים במערכות החינוך במפגשיהם עם ההורים, להדרכה להורים ולאפשרות לקבלת יעוץ, תמיכה וסיוע, וחיזוק ארגוני ההורים.

המלצה 7.2

אנו ממליצים כי השאלה התקציבית הכרוכה בשירותי אבחון וטיפול תיבדק בקפדנות במאמץ למצוא לה תשובה הולמת המעוגנת בחקיקה קיימת (חוק חינוך חינם וחוק החינוך המיוחד) להבטחת עקרון השוויון בהזדמנויות.

המלצה 7.3

אנו ממליצים על המשך ראיונות להורים שמעוניינים לבטא את דעתם ורגשותיהם, ויטפלו במקרים של חוסר הבנה ועימותים (מינוי נציב פניות ציבור - אומבודסמן עם אפשרות לפניה בשפות שונות כערבית, רוסית, אמהרית או כל שפה אחרת בהתאם לרצון ההורה).



פרק ח:

סיוע, התערבות וטיפול

מקריאת החומר הרב בפניות הורים, מטפלים, מכונים שונים ואיגודים מקצועיים ניתן להתרשם (ואולי גם להתבלבל) מריבוי הסוגים של הטיפולים המוצעים לתלמידים עם ליקויי למידה. חלק מהטיפולים לווה בדיווח מחקרי שנעשה בארץ או בחו"ל המצביע על יעילות הטיפולים לקשיים של חלק מהתלמידים. לאחרים לא צוין ביסוס מחקרי מבוקר. בחלק מהפניות העידו הורים כי המסגרת המומלצת או הטיפול המתואר "הציל" את הילד. אחרים התלוננו כי הם חשים אבודים ללא הדרכה במגוון האפשרויות שכרוכות בהוצאות כספיות ניכרות. משרד המדע חבר למשרד החינוך בהגדרת הצורך בבירור מדעי מקיף של השאלות התיאורטיות והישומיות הקשורות ללקות הלמידה. הערכת התחום הטיפולי על מורכבותו מחייבת בדיקה תיאורטית ואמפירית, מיפוי הקיים בישראל ובדיקת התשתית הטיפולית במערכות שונות. בהעדר משאבים מתאימים, לא יכלה הועדה לבצע סקר מסוג זה.

ראוי להדגיש כי במרבית הגישות הטיפוליות יש ביטוי לשתי תפיסות מרכזיות: תפיסה המשקיעה מאמצים ממוקדים באבחון מפורט ומובחן של תחומי הקושי והכישלון. הטיפול שתוכנן בהתאם לתפיסה זו, התמקד באימון ולימוד הדרגתי רב-שלבי של תחומי הקושי. התפיסה השנייה היא בעלת אופי גלובלי, המנסה להגדיר את סגנונות התפקוד וההתמודדות של התלמידים עם הליקויים. בגישה זו מתמקד הטיפול בקידום העצמה אישית, וחיזוק אסטרטגיות התמודדות כלליות. בגישה זו יש ערך רב לבירור ציפיות התלמידים להצלחה, וזיהוי גורמים שיסייעו להם לראות בקשיים -- אתגרים הראויים להשקעת מאמץ. חלק הטיפולים משלבים מרכיבים משתי הגישות על הדגשיהן השונים.

במחקרים עדכניים יש בנוסף לשתי הגישות הכלליות מאמץ ממוקד לפתח גישות טיפוליות אקולוגיות, שתשקפנה ותשתלבנה בייחודיות התרבותית והחברתית. להמשכיות הגישות הטיפוליות באווירה ובעקרונות של הסביבה המשפחתית והחינוכית של תרומה להצלחתן. הסקר המוצע חייב לבחון את השיטות השכיחות בקריטריונים תיאורטיים אלו.

בחינה נוספת של הגישות הטיפוליות תתייחס לדרכי השימוש המבוקר בהתפתחויות הטכנולוגיות בתהליכי אבחון, למידה וטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה. שילוב המחשבים באימון, לפיתוח מיומנויות שונות בהם מתקשים התלמידים, או כדרך לפצות על הקשיים תוך מתן תחליף לתפקוד לקוי כגון מחשב מקריא - לסיוע בתהליך הקריאה, מילוניות - כפיצוי לשגיאות כתיב, ומחולל כתיבה כסיוע בארגון כתיבת

מאמרים וסיכומים. ניתן לסכם כי יש לחפש דרכים לשילוב הטכנולוגיה בטיפולים השונים. עם זאת, יש לזכור כי המחקר העדכני הדגיש את תפקיד הטכנולוגיה ככלי עזר, ולא תחליף לתיאוריות חינוכיות/פסיכולוגיות, ולתוכניות טיפול מדורגות ומבוקרות. בנוסף לכך, יש ללמד את התלמידים בצורה מושכלת תוך שימוש בעקרונות דידקטיים מבוססים את השימוש המיומן באמצעים הטכנולוגיים בדרך למידה המפצה על קשייהם.

הוועדה התרשמה כי ללא סקר מקיף, אין אפשרות לחוות דעה מבוססת על התרומה והיעילות של הגישות השונות. עם זאת, בעת הראיונות ניתן היה להתרשם מהתפקיד החשוב שממלאים איגודי הורים בפיתוח שירותי טיפול עבור אוכלוסיות שונות, כולל אוכלוסיות מצוקה. עם זאת, חזר ובלט העדר המסגרות הטיפוליות במגזר הערבי. ניתן היה להתרשם כי התלמידים הערבים עם ליקויי למידה והוריהם נותרים ללא מענה לקשייהם. בהכרה כי לאיגודי הורים יש תפקיד חשוב בהעלאת מודעות בקהילתם, ובפיתוח שירותים, ראוי למקד מאמצים לעודד התארגנות הורים, וקידום שירותי טיפול.

לסיכום, נוכח ריבוי הגישות הטיפוליות, התקוות והאכזבות של התלמידים והוריהם, מתגבשת התפיסה שאין גישה טיפולית אחת שתענה לצרכי כל התלמידים על מגוון קשייהם. להצגה ברורה של מטרות הטיפול, וסקר שיעריך סיכויים וציפיות יסייעו לביסוס תוכניות טיפולים והערכת הישגיהם נוכח אתגרים בגילאים השונים. יש לפעול לקידום הנגישות של הטיפולים במגזר הערבי.

המלצה 8:

אנו ממליצים למפות את סוגי הטיפולים השכיחים בישראל, ובארצות אחרות. לבדוק את היעילות היחסית של הגישות הטיפוליות לקידום תפקודם של תלמידים עם ליקויי למידה על פי קשייהם ומטרות הטיפול, תוך קידום שוויון הזדמנויות של אוכלוסיות שונות וסגירת פערים במגזר הערבי, בנגישותן לטיפולים הדרושים.



פרק ט:

תלמידים עם ליקויי למידה ובעיות נוספות

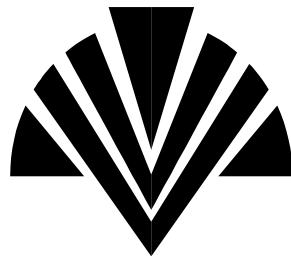


לחלק מהתלמידים עם ליקויי למידה יש בנוסף לקשיי הלמידה בעיות נוספות כגון ADHD, הפרעות התנהגות, ליקויים תפיסתיים-מוטוריים ובעיות נוספות המקשות על תהליכי האבחון והטיפול ומחייבות תכנון באמצעות צוותים בין מקצועיים. הפניה לבעלי המקצוע השונים (רופאים, קלינאי תקשורת, ואחרים) מחייבת תיאום בצוותים רב-מקצועיים, ותכנון טיפולים רב מימדיים. מתוך התייחסות למטרת הוועדה להגדיר דרכים למימוש היכולת של תלמידים עם ליקויי למידה, מדגישים חברי הוועדה את המרכזיות בישום, טיפול והתאמה חינוכית בצד טיפולים פסיכולוגיים, תרופתיים, והפארא רפואיים. יש צורך בקידום גישות רב-מקצועיות בטיפול והוראה של תלמידים עם ליקויי למידה וקשיים נוספים.

לא תמיד ניתן להגדיר האם הקשיים כ- ADHD ובעיות רגשיות הם קשיים משניים, או ביטוי נוסף לקשיים הראשוניים בתהליכי הלמידה. קשיים חברתיים של חלק מהתלמידים הנם ביטוי נוסף למורכבות הבעיה, עם השלכות לא רק על איכות החיים בהווה אלא גם על העתיד. יש צורך בהליכי אבחון על ידי צוות מיומן וגישות טיפוליות רב מימדיות שיתייחסו בו זמנית להיבטים המורכבים של הקושי, יאפשרו ביטוי לתחומי מצוינות של התלמיד על מנת לאפשר לו חוויות הצלחה. בימים אלו דנה ועדה במשרד הבריאות בילדים עם ADHD, ולחלק מהילדים יש ליקויים ו/או קשיים בלמידתם.

המלצה 9:

חברי הוועדה ממליצים על יישום גישות מערכתיות רב מקצועיות שמותאמות לצרכי התלמידים עם הקשיים הרב-מימדיים. יש מקום לתיאום בין ההדגשים החינוכיים והטיפוליים של ועדה זו, והמלצות הרפואיות של הוועדה המשרדית לדיון בלקות קשב (ADHD) בראשותו של פרופ' א. אור-נוי במשרד הבריאות.



- מזאוי, א (1997). מערך שירותי הייעוץ החינוכי והפסיכולוגי במערכת החינוך בישראל: השלכות לגבי האבחון והטיפול בתלמידים בעלי ליקויי למידה בחברה הערבית - סקירה שהוכנה עבור הוועדה.

**מערך שרותי הייעוץ החינוכי והפסיכולוגי במערכת החינוך בישראל:
השלכות לגבי האיבחון והטיפול בתלמידים בעלי ליקויי למידה בחברה הערבית**

סקירה המוגשת

לועדה למיצוי יכולתם של תלמידים בעלי ליקויי למידה

ע"י

ד"ר אנדרה מזאוי

ביה"ס לחינוך
אוניברסיטת תל-אביב

מרץ 1997

מטרת הסקירה

הסקירה הנוכחית מתייחסת לפרישת מערך השרות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) בבתי-הספר במערכת החינוך במדינת ישראל. מטרת הסקירה לדון במאפייניו המרחביים, החברתיים והפרופסיונאליים של מערך זה, והשלכותיו לגבי איבחון, ייעוץ ו/או טיפול בתלמידים בעלי ליקויי הלמידה בחברה הערבית.

1. שרות פסיכולוגי-ייעוצי: דפוסי זמינות כלליים

מטרת החלק הראשון לסקור את פרישת מערך השרות הפסיכולוגי-ייעוצי במערכת החינוך, על-פי פיקוח ומאפיינים חברתיים-כלכליים של האוכלוסיה. חלק זה יעסוק בעיקר בזמינותם של (א) ייעוץ חינוכי ו- (ב) ייעוץ פסיכולוגי בבתי-הספר העבריים (מ"מ וממ"ד) והעבריים.

במהלך החודשים אפריל-יוני 1994, נערך סקר מקיף על-ידי ד"ר רחל ארהרד (1996), לגבי זמינותם של הייעוץ החינוכי ושל הייעוץ הפסיכולוגי במערכת החינוך. הסקר התבסס על מדגם שכלל בתי-ספר יסודיים, חטיבות-ביניים (חט"ב) וחטיבות-עליונות (חט"ע). ממצאי הסקר מלמדים כי בעוד ב- 3% מבתי-הספר העבריים אין כלל יועץ חינוכי ופסיכולוג, הרי במערכת הערבית מדובר ב- 51% מן המוסדות. במקביל, בעוד ב- 58% מבתי-הספר העבריים יש פסיכולוג ויועץ חינוכי, הרי במערכת הערבית רק ב- 7% מבתי-הספר פועלים יועצים חינוכיים ופסיכולוגים גם יחד (שם, ע"מ 41). עוד מגלה הסקר כי ב- 75% מבתי-הספר העבריים פועל יועץ חינוכי וב- 81% פועל פסיכולוג לעומת 25% ו- 32% בהתאמה בבתי-הספר העבריים. (שם, ע"ע 17, 25). כמו כן, באופן כללי, ארהרד (שם, ע"מ 55) מציינת כי, "בולטת במערכת הערבית אי-שביעות הרצון היחסית של המנהלים מהשרותים הפסיכולוגיים והייעוציים גם יחד". ארהרד מסבירה אי-שביעות רצון זו כנובעת, בחלקה, ממאפיינים הקשורים במבנה ההעסקה העמוס יותר של פסיכולוגים ויועצים במערכת הערבית; ובחלקה האחר כנובעת מקשייהם של המנהלים להתמודד עם תפיסות חינוכיות השונות מאלה המקובלות בחברה הערבית (שם). באותם בתי-ספר בהם לא פועלים יועצים, נוטים המנהלים העבריים, בהשוואה לעמיתיהם היהודים, לדווח פי שלושה כי הסיבה העיקרית לכך הינה "אין שעות" ו"אין מועמד" (שם, ע"מ 64). לגבי אי-העסקת פסיכולוג בביה"ס, הסיבה העיקרית המדווחת על-ידי מנהלים הינה תקציבית והיא קשורה בעיקר באי-הקצאת משאבים על-ידי הרשות המקומית (שם, ע"מ 62). כללית, 29% מהמנהלים הערבים מדווחים כי הרשות המקומית מממנת את העסקת הפסיכולוג בביה"ס בהשוואה ל- 85% מהמנהלים במוסדות עבריים (שם, ע"מ 59).

2. זמינות השרות פסיכולוגי-ייעוצי: הבדלים חברתיים-כלכליים

ממצאי סקר נוסף, שנערך במהלך שנה"ל תשנ"ה (נובמבר 1994) על-ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (למ"ס, בדפוס) זורים אור נוסף על מערך שרותי שפ"י במערכת החינוך.¹ הסקר כלל את אוכלוסיית בתי-הספר היסודיים וחטיבות-הביניים בישראל, הן בפיקוח הממלכתי (עברי וערבי) והממ"ד (עברי) והן בחינוך המוכר. סקר הלמ"ס לא התייחס לחט"ע (כיתות י-י"ב), ופרסום לגבי מוסדות אלו נמצא כעת בהכנה. לחות 1 & 2 מצגיגים את זמינותם (ב- %) של הייעוץ החינוכי ו/או הייעוץ הפסיכולוגי, בבתי-הספר היסודיים (לוח 1) ובחט"ב (לוח 2), על-פי פיקוח (עברי, ערבי) ועל-פי חמישון מדד הטיפוח אליו משתייך ביה"ס.²

¹ הפרסום של סקר זה נמצא בדפוס. תודתי הכנה נתונה ללשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ובמיוחד למר ישראל לייבנר, ולגבי יפה שיף אשר איפשרו לי נגישות לחומר עוד לפני פרסומו על מנת להביאו בפני הועדה ובכך איפשרו את הכנת הסקירה הנוכחית.

² מדד הטיפוח הוכן על-ידי משרד החינוך, התרבות והספורט על מנת להקצות משאבים דיפרנציאליים לבתי-הספר במטרה לקדם אוכלוסיות חלשות. המדד נקבע לפי קריטריונים המודדים את מידת החסך החינוכי של בית-ספר יסודי. **יחסית** לבתי-הספר האחרים. מאחר שבתי-הספר בכל פיקוח (ממ"מ עברי, ממ"ד, מ"מ ערבי) נבדלים זה מזה בגורמי החסך המשמעותיים, נקבעו מדדי טיפוח נפרדים לקבוצות השונות.

מרכיבי מדד הטיפוח בחינוך העברי, ביישובים עירוניים, מושבים וכפרים: שיעור המשפחות בעלות הכנסה נמוכה, שיעור ההורים בעלי השכלה נמוכה, שיעור המשפחות הגדולות, שיעור העולים החדשים ופריפריאליות (מרחק משלושת הערים הגדולות).

מרכיבי מדד הטיפוח בחינוך הערבי: שיעור המשפחות בעלות הכנסה נמוכה, שיעור ההורים בעלי השכלה נמוכה, שיעור המשפחות הגדולות, שיעור המשפחות המתגוררות ביישובים "לא מוכרים", ביי"ס בעיר מעורבת וביי"ס ביישוב קטן.

בסקר הלמ"ס מוצגים בתי-הספר בתוך כל אחת מקבוצות האוכלוסיה כשהן ממויינות לחמישונים, מהחמישון הראשון בו נכללים בתי-הספר המבוססים ביותר, עד לחמישון החמישי בו נכללו בתי-הספר הפחות מבוססים.

לגבי פיתוח מדד הטיפוח לחינוך הערבי עיין: Yogev & Ayalon (1996).

לוח 1

אחוזו בתי-הספר היסודיים העבריים והערביים בהם מופעל ייעוץ חינוכי ו/או ייעוץ פסיכולוגי על-פי חמישון מדד הטיפוח אליו משתייך ביה"ס - תשנ"ה

בתי-ספר יסודיים ערביים			בתי-ספר יסודיים עבריים			תת-מערכת
אחוז ייעוץ פסיכולוגי	אחוז ייעוץ חינוכי	מספר בתי-ספר יסודיים	אחוז ייעוץ פסיכולוגי	אחוז ייעוץ חינוכי	מספר בתי-ספר יסודיים	חמישון מדד הטיפוח
52.7	20.0	55	95.1	70.3	184	חמישון ראשון
48.1	11.1	55	91.8	72.8	196	חמישון שני
51.8	16.4	56	87.1	64.6	180	חמישון שלישי
43.1	11.8	51	66.5	60.5	190	חמישון רביעי
31.1	8.9	45	93.6	61.3	188	חמישון חמישי
44.4	18.7	326	91.3	67.4	1145	סך-הכל (*)

מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (בדפוס). סקר שרותי חינוך ורווחה בבתי-ספר יסודיים ובחט"ב - תשנ"ה. ירושלים: למ"ס.

(*) מספר בתי-הספר המוצג בלוח לפי מדד הטיפוח (עמודות אנכיות) נמוך ממספר בתי-הספר המשתתפים בסקר (שורה אופקית אחרונה - סך-הכל), מהסיבות הבאות: (א) לגבי כלל אוכלוסיית הסקר (מוסדות עבריים וערביים) - בסקר משתתפים הן בתי-ספר רשמיים והן בתי-ספר מוכרים ע"י משרד החינוך. מדד הטיפוח חל רק על בתי-הספר הרשמיים. (ב) לגבי בתי-הספר בחינוך העברי - בלוח מוצגים רק בתי-הספר היסודיים הפועלים ביישובים עירוניים, מושבים וכפרים. מוסדות הפועלים בקיבוצים, להם נקבע מדד טיפוח נפרד, אינם מוצגים בלוח.

לוחות 1 & 2 מאשרים שוב את דבר קיומם של פערים ניכרים בין תת-המערכת הערבית לעברית. זמינות שרותי הייעוץ החינוכי והפסיכולוגי מוצמצמת פי שניים בפיקוח הערבי בהשוואה לפיקוח העברי. ברמת חטי"ב פערים אלה בזמינות שרותי שפ"י אף מתרחבים. אולם, מעבר לכך, שני הלוחות מלמדים, בנוסף, כי זמינותם של שרותי הייעוץ הפסיכולוגי אינה מתפלגת שווה בשווה בין בתי-הספר המשרתים קבוצות חברתיות-כלכליות שונות בתוך כל פיקוח. ככלל, בבתי-הספר המבוססים יותר זמינותם של שרותי הייעוץ החינוכי ו/או הפסיכולוגי גבוהה יותר. פערים אלה הינם שוליים בתוך תת-המערכת העברית (פער של 3-5 אחוזים בזמינות השרותים בין החמישון העליון לתחתון בבתי-הספר היסודיים). בתת-המערכת הערבית, לעומת זאת, הפערים בין החמישונים רחבים הרבה יותר (בין 10-20 אחוזים בין החמישון העליון לתחתון בבתי-הספר היסודיים, ועד 30% בחט"ב). המשמעות העיקרית הינה כי תלמידים מרקע מבוסס פחות, ובעיקר בתת-המערכת הערבית, נגישים הרבה פחות לשרותי הייעוץ הפסיכולוגי-חינוכי הן בהשוואה לעמיתיהם מרקע מבוסס יותר והן בהשוואה לעמיתיהם היהודים בכלל.

לוח 2

אחוז חט"ב עבריות וערביות בהן מופעל ייעוץ חינוכי ו/או ייעוץ פסיכולוגי על-פי חמישון מדד הטיפוח אליו משתייך ביה"ס - תשנ"ה

חט"ב בחינוך הערבי			חט"ב בחינוך העברי			תת-מערכת
אחוז ייעוץ פסיכולוגי	אחוז ייעוץ חינוכי	מספר חט"ב	אחוז ייעוץ פסיכולוגי	אחוז ייעוץ חינוכי	מספר חט"ב	חמישון מדד הטיפוח של חט"ב
35.7	71.4	14	84.6	98.1	54	חמישון ראשון
15.4	76.9	13	80.8	96.2	53	חמישון שני
28.6	57.1	14	83.3	93.8	49	חמישון שלישי
27.8	72.2	18	85.7	97.6	43	חמישון רביעי
33.3	41.7	14	74.5	93.6	47	חמישון חמישי
27.4	64.4	78	81.0	95.7	322	סך-הכל (*)

מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (בדפוס). סקר שרותי חינוך ורווחה בבתי-ספר יסודיים ובחט"ב - תשנ"ה. ירושלים: למ"ס.

(*) מספר בתי-הספר המוצג בלוח לפי מדד הטיפוח (עמודות אנכיות) נמוך ממספר בתי-הספר המשתתפים בסקר (שורה אופקית אחרונה - סך-הכל), מהסיבות הבאות: (א) לגבי כלל אוכלוסיית הסקר (מוסדות עבריים וערביים) - בסקר משתתפים הן בתי-ספר רשמיים והן בתי-ספר מוכרים ע"י משרד החינוך. מדד הטיפוח חל רק על בתי-הספר הרשמיים ובתי-ספר אלה לא נכללו לכן בהתפלגות על-פי חמישון, אך הם נכללו בסך הכל. (ב) לגבי בתי-הספר בחינוך העברי - בלוח מוצגים רק בתי-הספר היסודיים הפועלים ביישובים עירוניים, מושבים וכפרים. מוסדות הפועלים בקיבוצים, להם נקבע מדד טיפוח נפרד, אינם מוצגים בלוח.

3. סוגיות מרכזיות באיבחון וטיפול בליקויי למידה במערכת החינוך הערבית

משיחות שהתקיימו במהלך החודשים פברואר-מרץ 1997 עם מספר בעלי מקצוע האחראים על שרותי האיבחון, הייעוץ והטיפול הפסיכולוגי-חינוכי במערכת הערבית, הועלו מספר סוגיות מרכזיות הקשורות באופן ישיר לתלמידים בעלי ליקויי למידה. ניתן לסכם את עיקר הדברים כדלקמן:

א. קיים מחסור בכלים איבחוניים תקפים ומהימנים. אמנם, בעיית הכלים האיבחוניים כללית יותר, ומתייחסת גם למערכת החינוך העברית. אולם, לגבי מערכת החינוך הערבית, הבעיה המרכזית נוגעת בעיקר לעובדה כי אין כלים בשפה הערבית, שפותחו מתוך ראייה מקצועית של הסוגיות האיבחוניות כפי שהן משתקפות בחברה זו. עד כה, על-פי אותם מקורות, לא קיימים צוותים העוסקים בפיתוח כלים איבחוניים מתוקפים ומהימנים בשפה הערבית. כמו כן, צויין כי לא קיימות נורמות מתוקפות למבחני משכל בערבית. אמנם, צויין כי נעשה שימוש במבחן ווקסלר 1974, אולם, ההערכה הינה כי נורמות אלו לא הוכיחו את יעילותן מתוך ניסיון מעשי בשטח (ראה להלן: נורמות). כמו כן דווח כי לאחרונה הוחל בהפצת מבחן קאופמן בעברית על-ידי שפ"י, אך, בו בזמן לא נעשה שום תרגום לשפה הערבית ולא נקבעו נורמות מתוקפות ומהימנות. עיקר הטענות שהועלו בהקשר זה התייחסו לאי-קיומן של הקצאות תקציביות למטרה זו וכי מגעים שהיו עם מכון סאלד נפלו מסיבה זו. עיקר הקושי המתייחס לכלים איבחוניים נוגע לעובדה כי כאשר נעשה שימוש במבחן המתורגם לערבית, ההתבססות הינה על-פי הנורמות החלות לגבי האוכלוסייה היהודית. מצב זה - המעלה סוגיות חוקיות, אתיות ומקצועיות כשלעצמן - פוגע קשות במהימנות האיבחון.

ב. אין מבחני השגים סטנדרטיים. בעיה זו נתפשת אמנם כבעיה כללית יותר בישראל, בשל אי-זמינותם של מבחני השגים סטנדרטיים, לרמות הגיל השונות למשל. אולם, לגבי המערכת הערבית, עיקר ההתבססות, לפחות לגבי השפה הערבית וחשבון, הינה על מבחן שפותח בשנת 1982 ע"י סאלח ודוארי בנצרת, ומאז לא נערכו בו שינויים המאפשרים להתאימו למציאות הבית-ספרית ולשינויים שחלו מאז בתכניות הלימודים.

ג. מבחנים דידיקטיים המותאמים לצרכיהם של בתי-הספר הערביים כדי לאבחן ליקויי למידה אינם בנמצא. למעשה, הבעיה המרכזית, נעוצה באי-זמינותו של כוח אדם מקצועי דובר ערבית שיכול לבצע בדיקה דידיקטית תוך תקשור משמעותי עם התלמיד/ה. אי-זמינותו של כוח אדם מקצועי ומיומן, דובר ערבית, פוגע קשות ביכולתם של המרכזים

הקיימים לבצע איבחונים מדויקים. במקרים מסויימים דווח על אי-ביצוע איבחון רק מן הסיבה הפשוטה שלא נמצא כוח-אדם מיומן, הדובר ערבית, שיבצע את הבדיקה.

בענין זה, הועלו טענות על-ידי מורים ויועצים כי, לגבי מערכת החינוך הערבית, ההוראות הנכללות בחוזר המנכ"ל בענין ליקויי למידה נותרו כאות מתה, ובהקשר זה נטען כי לא קיימת תשתית אנושית מקצועית ראויה לשמה שתאפשר לממש את ההנחיות הנ"ל לשפת המעשה.

ד. בתחום ההוראה המתקנת, ובתחום גננות השיח ברמת גן הילדים, קיים מחסור משווע בתוכניות ובכוח אדם מקצועי. בענין ההוראה המתקנת, קיים מחסור במורים דוברי ערבית, המוכשרים לצורך זה. במקרים רבים, גם כאשר מתבצע איבחון, קשה למצוא את המסגרת המתאימה למתן טיפול מתאים ורלוונטי. שכיחים למדי הם המקרים שבהם תלמידים הסובלים מליקויי למידה שונים ממשיכים לשהות במסגרות הלימוד הרגילות, ללא קבלת כל התערבות מקצועית. עד כה לא נערך שום מחקר הבוחן את הקף התופעה הנ"ל, את השלכותיה ואת שיעור התלמידים הנזקקים להוראה מתקנת.

ברמת גן הילדים, המחסור אינו רק בגננות שיח, אלא בכוח אדם שיאפשר איבחון בשלב המוקדם של התהליך החינוכי.

ה. מרכזי טיפול העוסקים באיבחון ובטיפול. באותם מקרים מעטים שבהם ניתן הדבר, נעשה שימוש במרכזי ניצ"ן (למשל בכרמיאל ובחיפה). אך, העדרותו של כוח אדם דובר ערבית, המסוגל לתקשר בצורה משמעותית עם התלמידים בשפתם, מונע במרבית המקרים - גם באותם מקרים שבוצע איבחון - מתן טיפול כלשהי. במהלך פגישות שונות שנערכו בבתי-ספר, דווח על תלמידים רבים למדי הממשיכים לשהות בכיתותיהם, תוך שענין לקות הלמידה מתורגם להשגים לימודיים נמוכים, על כל הנובע מכך לגבי השתלבותם החברתית, ניעותם בביה"ס ושאיפותיהם האקדמיות.

4. סיכום

פרישת מערך שפ"י במערכת החינוך במדינת ישראל בלתי-שיוויונית באופיה. עיקר הפערים שנמצאו מצביעים על אי-שיוויון ניכר בין תת-המערכת הערבית לעברית במונחים של זמינותם של ייעוץ חינוכי וייעוץ פסיכולוגי וכן שרותי איבחון וטיפול.

שוליות זמינותם, ואיכותם הירודה יותר של שרותי האיבחון, הייעוץ והטיפול החינוכיים-פסיכולוגיים מעלות שאלות קשות באשר למידת השיוויון במימוש אישי שמאפשרת מערכת החינוך הערבית במדינת ישראל לתלמידיה. הלכה למעשה, זמינותם המצומצמת של שרותי האיבחון, הייעוץ והטיפול במערכת הערבים מקפחת, בראש ובראשונה, את התלמידים הנמנים על קבוצות האוכלוסיה החלשות ביותר. מנקודת ראות זו, פועלת מערכת החינוך במדינת ישראל לשיצורם הפעיל של פערים בהזדמנויות חינוכיות וחברתיות, הן בתוך החברה הערבית, והן בין החברה הערבית לחברה היהודית.

המסגרות האיבחוניות והטיפוליות האמורות להתמודד במערכת הערבית עם ליקויי למידה, אינן ערוכות - לא ברמה המקצועית ולא ברמה המערכתית - לספק הזדמנות שווה לתלמידים בעלי ליקויי למידה למצות את יכולתם בדומה לעמיתיהם שאינם בעלי ליקויי למידה.

5. מסקנות

מן הסקירה הקצרה שהובאה לעיל, עולות מספר מסקנות אשר מן הראוי שהועדה תתן לגביהן את דעתה בכתב הדו"ח:

א. קיימת דחיפות בהשקעה בתשתית ובפיתוח מערך שרותים שיוויוני, שיאפשר לשפר את סיכויי נגישותם של תלמידים ערבים בכלל, ואלה הנמנים על הקבוצות החלשות יותר בפרט, למערך שרותי האיבחון, הייעוץ והטיפול

הפסיכולוגי-חינוכי. דחיפות זו באה לידי ביטוי במונחים של הקצאת תקנים לכוח אדם מקצועי ומיומן בתחום הייעוץ החינוכי והפסיכולוגי. כמו כן, דחיפות זו מתבטאת בצורך לעודד לימודים אקדמיים-אוניברסיטאיים המאפשרים השתלבות אנשי מקצוע מיומנים במערך זה.

ב. קיימת דחיפות בפיתוח מערך כלי מדידה ואיבחון סטנדרטיים בעלי מהימנות ותקפות המאפשרים איבחון וטיפול המותאמים למאפייניה של מערכת החינוך הערבית. דחיפות זו מתבטאת בצורך להקצות את המשאבים הדרושים להעסקת צוותי מומחים, והפעלת מרכזים לפיתוח כלי מדידה ואיבחון מותאמים. כמו כן, קיימת דחיפות בעריכת מחקרים וסקרים מקיפים לגבי מצב האיבחון והטיפול בליקויי למידה במערכת החינוך הערבית.

ג. קיימת דחיפות בפיתוח מערך הכשרה והשתלמות בתחום האיבחון הדידקטי וההוראה המשקמת על מנת לאפשר למערכת החינוך הערבית להתמודד, ביתר יעילות, עם האמור בחוזר המנכ"ל המיוחד בנושא לקות וקשיי למידה (מדינת ישראל. משרד החינוך, התרבות והספורט, 1996). דחיפות זו מורגשת לאור המחסור הקיים כיום במערכת החינוך הערבית בכוח אדם המסוגל להתמודד, ברמה הבית-ספרית ואף הארצית, בכל סוגיית ליקויי הלמידה.

ד. קיים צורך דחוף בתכנון וביצוע מחקרים מקיפים שיספקו נתונים מדויקים לגבי סוגיית ליקויי הלמידה במערכת החינוך בכלל, וזו הערבית בפרט. מחקרים אלה יאפשרו, בשלב שני, הגדרת נפח הצרכים ותרגומם למונחים אופרטיביים של כוח-אדם, דפוסי פרישה, מסגרות טיפול והכשרה.

מקורות

ארהרד, ר. (1996). הייעוץ החינוכי והשרותים הפסיכולוגיים במערכת החינוך. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, שפ"י.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (בדפוס). סקר שרותי חינוך ורווחה בבתי-הספר היסודיים. ירושלים.

מדינת ישראל. משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). לקויות למידה וקשיי למידה: הגדרה ועקרונות לאיבחון ולטיפול. חוזר המנהל הכללי, חוזר מיוחד די' - תשנ"ז. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

Yogev, A. & Ayalon, H. (1996). "Between policy and research considerations: constructing a welfare index for Arab schools in Israel", *Israel Social Science Research*, 11(1):115-142.