

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

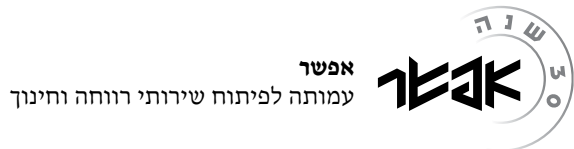
לקוויות למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

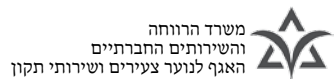
כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד

יהודית אל-דור

*“אדם טובע כמה מטבעות בחותם אחד וכולן דומין זה לזה,
אבל הקדוש ברוך הוא טובע כל אדם בחותמו של אדם
הראשון ואין אחד מהן דומה לחברו”*
(חז”ל, מסכת סנהדרין)

תקציר

תלמידים עם לקויות למידה מתמודדים עם קשיים בתהליך התפתחותם ובמהלך לימודיהם במערכת החינוך. הקשיים באים לידי ביטוי בהיבטים לימודיים, בצד קשיים בתחומים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים. לקות הלמידה משליכה על התפתחותם התקינה של תלמידים ועל מיצוי יכולותיהם המגוונות כבר בשלבי חינוך מוקדמים; זאת משום שנוסף על הקשיים הלימודיים, היא נוטה לספוח אליה מכלול של קשיים נוספים, ההופכים את הבעיה לרב-ממדית, כזו הנוגעת לכל תחומי החיים – החברתיים, הרגשיים וההתנהגותיים.

לפיכך, תפקיד מערכת החינוך להבטיח את קיומם של תנאים מיטביים להתפתחות תקינה של תלמידים עם לקויות למידה, מתוך האמונה בערך השונות ומתוך השאיפה לאפשר לכל תלמיד הזדמנות שווה למימוש יכולתו. על כן, מדיניות משרד החינוך מכוונת ליצירת מענים מעשיים המותאמים לתלמידים, הן בתחומי הלמידה והן בהיבט הרגשי-חברתי.

המאמר משרטט את תמונת המצב של מדיניות משרד החינוך לאור התפתחות הידע המחקרי והמעשי בתחום לקויות הלמידה בשנים האחרונות ומציב קווי מתאר לעיצוב מדיניות עתידית, בהתייחס להשלכות החוק לזכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות העל-תיכוניים (כנסת ישראל, 2008), ותוך התבססות על השינויים המקצועיים שפורסמו על ידי האגודה הפסיכיאטרית האמריקנית במאי 2013 ב-DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). קווי מתאר אלו מהווים בסיס לעבודתה של ועדה מקצועית שמונתה על ידי שר החינוך והמנהלת הכללית של המשרד, לקביעת עקרונות בסיס לבניית תשתית למדיניות עתידית בתחום לקויות למידה.

מילות מפתח: תכניות התערבות, מודל התערבות התפתחותי-מניעתי, התאמות בדרכי הוראה והיבחנות, DSM-5, מסמך התאמות, חקיקה

מבוא

לקות למידה היא הלכות בעלת השכיחות הגבוהה ביותר במערכת החינוך. הספרות המקצועית אומדת את מספרם של התלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל בכ-10% מכלל התלמידים, אך בשל ייחוס מרבית קשיי הלמידה לתופעת לקות הלמידה, רווחת בציבור ההנחה כי התופעה היא רחבה הרבה יותר. כמו כן, יותר ויותר תלמידים מאובחנים כבעלי הפרעת קשב, מה שמגדיל עוד יותר את אומדן התלמידים הנכללים בקטגוריה של לקויות למידה. עדויות מהשדה אכן מצביעות על מספר גבוה יותר של תלמידים שיש להם קשיים בתפקוד הלימודי, אך אלו אינם נובעים בהכרח מלקות למידה.

המידע על מספר התלמידים עם לקויות למידה בישראל נסמך היום על מספר מקבלי ההתאמות בדרכי היבחנות בבחינות הבגרות, שכן זה המידע היחידי שדרכו ניתן לאמוד בשלב זה את היקף התופעה בארץ. חשוב להדגיש כי יש לבחון את הנתון בזהירות, שכן גם מידע זה הוא חלקי; זאת כיוון שהוא כולל רק את התלמידים שהגישו בקשות להתאמות, ומאידך גיסא הוא כולל גם מקבלי התאמות שלא בגין לקויות למידה.

מדרג ההתאמות ואופני הזכאות לקבלתם נקבעו בשנת 2003 ופורסמו בהוראות קבע של חוזר מנכ"ל, "התאמות בדרכי היבחנות לנבחנים בעלי לקויות למידה אינטרניים ואקסטרניים תשס"ד" (משרד החינוך והתרבות, 2003). בחוזר זה נקבע הליך מסודר לבדיקת הזכאות להתאמות בדרכי היבחנות בבחינות הבגרות ונקבעה אבחנה ברורה בין שתי קבוצות של זכאים להתאמות אלו: הקבוצה האחת זכאית לקבלת התאמות על פי החלטת בית הספר (התאמות שאינן משנות את המהות הנמדדת של הבחינה). בקבוצה זו נכללים היום גם תלמידים שאין ודאות כי הקשיים שלהם נובעים מלקות למידה; הקבוצה השנייה זכאית לקבלת התאמות על פי החלטה חיצונית לבית הספר. הזכאות נקבעת על בסיס המלצת בית הספר והמסמכים המקצועיים המוגשים לאנשי מקצוע בתחום לקויות הלמידה. על בסיס אבחנה זו ניתן לדייק יותר במספר התלמידים בעלי לקויות הלמידה. אף שהיקף מקבלי ההתאמות בשתי הקבוצות שונה מאוד, יש לציין כי בשתייהן חלה עלייה במהלך עשר השנים האחרונות, מאז הופעל הליך הבדיקה לזכאות להתאמות.

בקרוב הקבוצה הראשונה (התאמות על פי החלטת בית הספר) חלה עלייה **תלולה**. אחוז מקבלי ההתאמות בקבוצה זו בשנת 2013 עמד על 38%. בקרב הקבוצה השנייה (התאמות על בסיס בדיקה חיצונית לבית הספר) חלה במהלך השנים עלייה **הדרגתית ומתונה** – מ-4% מקבלי התאמות בשנת 2004 ל-7.5% בשנת 2013 (נתונים הנמצאים בהלימה לעלייה במדינות המערב).

שימוש לא זהיר בנתונים משליך על הנטייה לכלול תחת כותרת "לקות למידה" את כל הקשיים התפקודיים של התלמידים. הכללה זו מקשה על יישום המדיניות הפסיכו-חינוכית המותאמת הנדרשת לתלמידים עם לקויות הלמידה. לשימוש לא זהיר זה השלכות ציבוריות רחבות גם מעבר למערכת החינוכית – במערכת הצבאית, במערכת ההשכלה הגבוהה ובמערך התעסוקה.

לקות למידה במפגש עם בית הספר

הידע המחקרי מדגיש את הזיקה של הסביבה החינוכית לאופן ההתמודדות של התלמיד בלמידה ולהצלחתו במשימות החברתיות והתפקודיות לאורך שלבי ההתפתחות, שכן בית הספר מהווה עבור התלמיד שדה למידה מתמשך של מיומנויות וכישורים, "מעבדה" להתנסות במגוון התמודדויות, מרחב לביטוי יכולות וכן ניסוי להתמודדות עם כישלונות והצלחות; כל זאת בצד ההזדמנות של הצוות החינוכי "להיות שם" עבור התלמיד, כרשת תמיכה מגנה ומעצימה. לכל אלו השפעה על התפתחות תקינה של הדימוי העצמי של התלמיד לקוי הלמידה, על חוסנו הנפשי (AI- Yagon, 2012; AI- Yagon & Margalit, 2006; Yagon & Mikulincer, 2004; Raskind, Goldberg, Higgins & Herman, 2003).

לפיכך, ניתן לראות את בית הספר כחוליה מכרעת בעיצוב התוצרים הפסיכולוגיים והלימודיים של תלמידים עם לקוויות למידה, המסבירים במידה רבה את ההבדל בין תלמידים עם לקוויות למידה שהצליחו להגיע לתארים אקדמיים גבוהים ועוסקים במקצועות יוקרתיים, ובין תלמידים המתקשים להשלים את לימודיהם ולהשתלב במקצועות ההולמים את יכולותיהם האינטלקטואליות.

כוחו של בית הספר כמערכת בעלת עצמה בעיצוב חוסנו הנפשי של תלמיד עם לקות למידה ובקידומו למסלול ההצלחה נבנה בתהליכים מורכבים, מקיפים וארוכי טווח. תהליכים אלו נשענים על אבני הבסיס המהוות כמצרף את בסיס האקלים החינוכי-ערכי ומבטאות את התרבות הארגונית (אל-דור ודשבסקי, 1998). בין אבני הבסיס ניתן לזהות את הבאות:

אבן בסיס אידאולוגית – מייצגת השקפת עולם המאותתת על עמדת בית הספר כלפי הלקות ומנחה את פעילותו החינוכית. השקפת העולם מבטאת את האופן שבו כל פרט במערכת תופס את אחריותו ליצירת סביבה שבה מתאפשר לכל תלמיד עם לקות למידה שוויון הזדמנות להצלחה בלמידה. בתוך כך, בולטת חשיבות תפיסת העולם של המנהיגות החינוכית בהעברת מסרים גלויים וסמויים כלפי תלמידים עם לקות למידה, תפיסה המשפיעה על גישת הצוות החינוכי כולו והתנהגותו.

אבן בסיס ארגונית – מכוונת לבניית אסטרטגיה ניהולית ויצירת מבנים ליישום השקפת העולם והתפיסה החינוכית. אסטרטגיה המבוססת על תפיסה רב-ממדית, שכוללת עבודה משותפת של צוותים רב-מקצועיים הפועלים באופן שיטתי לבניית תהליכי איתור ולבניית מערכות סיוע מובנות בתוך הכיתה ומחוצה לה, תבטיח **מעקב צמוד אחרי התקדמות התלמיד ואיתור מוקדם של קשיים**.

אבן בסיס מקצועית – הבניה מעשית של הידע הנדרש בבית הספר לקידום תלמיד עם לקות למידה, הכוללת התמקצעות של הצוותים החינוכיים. ההתמקצעות כוללת שימוש בכלים מקצועיים לאיתור מוקדם של תלמידים בעלי לקוויות למידה, הכשרת המורים בדרכי הוראה מותאמות, הכשרת אנשי מקצוע בתחום לקוויות למידה ושימוש בטכנולוגיות סיוע ובאסטרטגיות עוקפות לקות.

אבן בסיס של יחסים – מערכת היחסים שהמורים מקיימים עם תלמידים עם לקות למידה. משתנה זה נמצא במחקר המשתנה היציב לאורך השנים המסביר הצלחה או כישלון של תלמידים עם לקויות למידה. הוא כולל יחסי אמון, אכפתיות, דאגה, הבנה בין מורה ותלמיד וקיום דיאלוג פתוח ומתמשך.

אבן בסיס של תמיכה והעצמה – פיתוח תחושת ערך עצמי ומסוגלות אצל כל תלמיד לקוי למידה ואצל כל מורה המתמודד עם אתגר הלקות.

לכל אחת מאבני הבסיס האלו תפקיד ביצירת סביבה המאפשרת הצלחה רגשית ולימודית לתלמידים עם לקויות למידה, אך רק שילובם מבטיח כי בית ספר יצליח לבנות מערך שלם שיאיר את אבני הדרך להצלחה של כל תלמיד לקוי למידה. תפיסת זו של בית הספר כחוליה מכרעת בדרך להצלחת התלמיד עם לקות הלמידה או לכישלוננו היא הבסיס למדיניות משרד החינוך בשנים האחרונות, והיא חשובה במיוחד בשל המפגש הפרדוקסלי המתקיים בין המבנה האחיד של מערכת החינוך, המושתתת על תהליכי עבודה הומוגניים, ובין המציאות, המצביעה על שונות רבה בקרב התלמידים הלומדים בה.

על מנת להבין את מדיניות מערכת החינוך בעשור האחרון כלפי שונות התלמידים בכלל וכלפי התלמידים עם לקויות הלמידה בפרט, אסקור להלן את התפתחות השינוי התודעתי בקשר לתופעת הלקות שחל במהלך השנים במערכת **החינוך** (אל-דור, 2008).

מדיניות מערכת החינוך – מבט התפתחותי

שנות השישים – מדיניות ההדרה

עד אמצע שנות השישים, בטרם הוטבע המונח "לקות למידה" (Learning Disability), האחריות לקשיים הלימודיים ולכישלון הלימודי הוטלו על התלמיד והוריו. הילדים, שהתקשו ברכישת מיומנויות היסוד של כתיבה, קריאה וחשבון, הואשמו בעצלנות, אי-אכפתיות, חוסר מוטיבציה וחוסר יכולת. במקביל נטען כלפי ההורים כי אינם "משקיעים" בילדיהם, או אף מזניחים אותם, ועל כן הם נכשלים. מערכת החינוך הרגילה נמנעה מלקיחת אחריות על תלמידים אלו, ורבים מהם נשרו או הונשרו מבית הספר, או לחלופין הועברו למסגרות החינוך המיוחד.

שנות השבעים – מדיניות ההקלות

בשנות השבעים, כאשר זוהו הקשיים ברכישת שפה אצל ילדים כמגבלה תפיסתית הנובעת מדיספונקציה נוירולוגית מולדת, התבססה הגישה הטיפולית כלפי ילדים אלה על המודל הרפואי-מדעי, שראה בהם "חולים", שתפקיד המערכת לרפאם. מרבית צורות ה"ריפוי" במערכת החינוך התבססו על תגבורים בהוראה מחד גיסא, ומאידיך גיסא על זכאות ל"הקלות", לנוכח חולשתם. באותם ימים די היה בכך שמחנך הכיתה או היועצת החינוכית כתבו כי "נראה שהתלמיד סובל מלקות למידה", על מנת שיפטר

את התלמיד ממקצועות לימוד מסוימים ומדרישות לימודיות מורכבות. כך תפסה מערכת החינוך את עצמה כ"מתחשבת" בילדים אלה, כלומר כמערכת רַאקטיבית המגיבה לצורך של התלמיד או לפנייה מצדו.

שנות השמונים – מדיניות שוויון ההזדמנויות

בשנות השמונים, עם התפתחות המחקר בנושא לקוויות למידה, הושגה ההבנה שהתלמידים עם ליקויי הלמידה ניחנו, בצד הליקויים הספציפיים, ביכולות תקינות ואף למעלה מכך. כמו כן אומצו התפיסות ההומניסטיות, המדברות על שונות כערך ועל הצורך במתן הזדמנות שווה לכל אדם להצליח ולמצות את עצמו בדרכו. בעקבות זאת חלה התערורות אינטנסיבית בקרב ציבור ההורים בישראל, והם דרשו ממערכת החינוך להעלות את נושא לקוויות הלמידה על סדר יומה. דרישה זו, שהחלה מיזמות של הורים לתלמידים לקויי למידה, קיבלה חיזוק מהחוגים החברתיים הפועלים למען שוויון ונגישות לאנשים עם מוגבלויות. כמו כן התחזקה הציפייה כי מערכת החינוך תגביר את רמת ההנגשה להצלחה בלמידה של התלמידים עם לקוויות הלמידה ותגדיל את שיעור התלמידים אשר יקבלו הזדמנות שווה בתוך מערכת החינוך הרגילה (ולא במסגרות חינוך מיוחדות).

בה-בעת, כאשר הידע בנושא אבחון תלמידים עם לקוויות למידה הלך והצטבר, ואנשי מקצוע כפסיכולוגים, נוירולוגים ומאבחנים דידיקטיים פיתחו מומחיות באבחון, נדרשו ילדים אלה לספק אבחונים על מנת ליהנות מה"זכאות" להקלות. כך הניחה מערכת החינוך את התשתית ל"תעשיית האבחונים", והאבחון עצמו הפך להיות האסמכתה הבלעדית למתן הקלות. האחריות לביצוע האבחון ולקבלת ההקלות בעת בחינות הבגרות נותרה בידי התלמיד ומשפחתו.

שנות התשעים – מדיניות אחריותיות

שנות התשעים אופיינו במעבר של מדיניות פרוצדורלית למדיניות חינוכית-פדגוגית, שמטרתה לא רק "לפתור" את בעיית התלמיד, אלא להניע שינוי בתרבות הארגונית-חינוכית של בתי הספר, כך שבית הספר יתאים עצמו בכל הנושאים הארגוניים והתהליכיים החינוכיים לתלמידים עם לקוויות למידה.

שני ביטויים מרכזיים היוו ביטוי לכך: הביטוי הראשון היה מינויה של ועדה לבחינת סוגיית מיצוי יכולתם של תלמידים בעלי לקוויות למידה. ועדה זו מונתה בשנת 1996 על ידי שר החינוך והתרבות דאז (זבולון המר ושר המדע זאב בגין). בכתב המינוי לחברי הוועדה נכתב: "הבסיס לעבודת הוועדה היא זכותו הטבעית של כל אדם לשוויון הזדמנות, וחובת החברה ליצור תנאים למימושה על יסוד מיצוי מלוא יכולתו של אדם".

ממצאי הוועדה, בראשות פרופ' מלכה מרגלית, שפורסמו בשנת 1997, שרטטו את קווי המתאר של מדיניות משרד החינוך. בדוח הוועדה הושם דגש על מרכיבי ההתמודדות – האישיים והמערכתיים – בקידום תלמידים עם לקוויות למידה: "מתוך

חיפוש מתמיד של דרכים לקידום הצלחתם של תלמידים בעל ליקוי 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" (מרגלית, 1997, עמ' 6).

הביטוי השני, ששיקף את מחויבות המדינה ליישום המלצות דו"ח ועדת מרגלית, היה הקמת גף לקוויות למידה, האחראי על עיצוב מדיניות משרד החינוך ועל היישום במערכת.

שנות האלפיים – מדיניות העצמה אישית ומערכתית

הבסיס האידאולוגי של מדיניות משרד החינוך בשנות האלפיים היה כי בכל תלמיד עם לקות למידה קיים פוטנציאל להצלחה, וחובת המדינה ליצור את התנאים למימוש: "ההסכמה כי הליקויים עומדים בבסיס הפגיעה בזכות תלמיד לשוויון בהזדמנויות החינוכיות וכי חובת המדינה והחברה, המכירה בזכויות הילד, ליצור את התנאים לשוויון הזדמנויות" (משרד החינוך והתרבות, 2003, עמ' 6). כך הובילה מערכת החינוך בשנים אלו מדיניות מערכתית חדשה, שכוונה ליישום תפיסה זו של יצירת תנאים לשוויון הזדמנויות המבוססת על מערך פדגוגי מותאם. יישום התפיסה כלל צורך בשינויים בשתי גזרות עבודה עיקריות – הציבורית והמקצועית. בגזרת העבודה של הציבור הרחב התקיים מהלך שנועד להגביר מודעות ולהנגיש את הידע לתופעת הלקות והשלכותיה. מהלך זה התרחש באמצעות כנסים וימי עיון, שימוש בתקשורת הכתובה והאלקטרונית, הקמת אתרים מקצועיים ופרסום חומר כתוב להורים בעברית, ערבית ורוסית (בינשטוק, 2006). הנגשה זו לקהל "מיצבה" מחדש את לקות הלמידה, חלק גדול מכך ניתן לייחס לשינוי בטרמינולוגיה מ"הקלות" ל"התאמות". לשינוי זה הייתה השפעה גדולה בהבנת התופעה וביחס לתלמידים עם לקוויות למידה. לא עוד תלמיד עצלן וחסר יכולת, אלא תלמיד שבצד קשייו, ניחן ביכולות ויכול לנהל את חייו בהצלחה עם הלקות. תפיסה זו השפיעה גם על גזרת העבודה המקצועית, להסתכלות מחודשת על קשיי התלמידים ועל הצורך ביצירת מענים מערכתיים שיתמקדו בחיזוק מקורות הכוח שלהם, יחד עם הבנת הקשיים. נוסף על כך, המערכת החינוכית כולה התגייסה ליישום המדיניות בעבודה משותפת של צוותים מכל אגפי המשרד – הפדגוגיים והמנהלתיים, בכל רובדי הניהול במערכת החינוך – מרמת מטה, דרך ועדות מחוזיות ועד לוועדות רב-מקצועיות בבתי הספר. בכל אחד מרובדי המערכת הוקם מבנה ארגוני של צוות רב-מקצועי שהיה אחראי לעיצוב המדיניות, לבניית תהליכים שוטפים ושיטתיים ליישום מדיניות זו ולבקרה על ביצועם.

במקביל התבצעו הכשרות של יועצים חינוכיים ופסיכולוגים חינוכיים, פותחו תכניות להכשרת צוותי הוראה באמצעות מדריכים של אגף לקוויות למידה ונוצרו מודלים שהתבססו על תהליכי איתור-התערבות-אבחון – הערכה לאורך הרצף הגילי.

בד בבד, תהליך יישום המדיניות הציף קשיים רבים של המערכת המקצועית והמערכת הבית ספרית. קשיים אלו נבעו ממחסור באנשי מקצוע בעלי ידע עדכני בתחום, חוסר מודעות וידע מעשי בקרב המורים, מחסור של המורה בזמן להיכרות עם תהליכי הלמידה של התלמיד, חוסר הלימה בין מובנות המערכת והגמישות הנדרשת למתן מענים מותאמים וחוסר במשאבים. קשיים אלו התעצמו בשל הלחץ הגובר של ההורים לקבלת זכאות להתאמות בדרכי היבחנות בכל רמות הגיל והכבידו על מהלך יישום התנאים ליצירת שוויון הזדמנויות שעמד בבסיס השינוי.

עקרונות המדיניות החינוכית בשנות האלפיים

ארבעה צירים השלובים זה בזה יצרו את תשתית מדיניות המשרד בעשור האחרון (אל-דור, 2011):

א. **ציר הרצף ההתפתחותי** – המכוון ללוות את התלמיד לאורך שלבי החינוך, החל מן הגן ועד לסיום בית הספר התיכון, תוך איגום הידע הנצבר על התפתחות הילד עם הלקות ומעקב אחר תפקודו לאורך הרצף הגילי.

ב. **ציר הרצף הטיפולי** – הכולל תהליכי איתור, ביצוע התערבות פסיכו-פדגוגית, תהליכי מעקב וביצוע אבחון מקצועי. תהליכי האיתור נועדו להגביר את יכולת הצוות החינוכי בבית הספר לאתר תלמידים שיש לגביהם חשד ללקות למידה, בשלבי התפתחות מוקדמים. שלב ההתערבות הפסיכו-פדגוגית כולל קיום התערבויות פרטניות וקבוצתיות לשיפור התפקוד הלימודי של התלמידים שזוהו כמועמדים לסיכון תפקודי. שלב האבחון המקצועי נועד לזהות את המנגנונים שבבסיס הקושי של תלמידים שתכניות ההתערבות לא סייעו להם, במטרה לבנות עבורם מערך טיפולי מותאם.

ג. **המורה כמומחה בתהליכי הלמידה** – ציר זה פותח כסיוע למורים בביצוע התאמות בדרכי ההוראה ובדרכי ההיבחנות שיהלמו את צורכי התלמיד. יישום התאמה ספציפית לתלמיד נשען על היכרות המורים את התלמידים במצבי הלמידה ובמשימות הקשורות בהתנהלותם בשיעור, וכן על היכרותם עם טיב ידיעותיהם ועם התנהלותם במשימות הקשורות בהבעת הידע (Peer, 2004); על כן יש לציידם בידע ובכלים ליישום (Vaughn & Fuchs, 2003).

ד. **מורה כמבוגר משמעותי מן הבחינות הרגשית והלימודית** – ציר זה נשען על בסיס הגישה המיטבית (Cowen, 2000). הגישה המיטבית מתייחסת לתהליך הלמידה כאל אירוע המתרחש בתוך מרחב הקשר בין המורה והתלמיד. הנחת היסוד מתבססת על התפיסה הגורסת שהלמידה היא אירוע המוזן מהערוץ הרגשי ומהערוץ הדידקטי גם יחד. בתוך כך המורה הוא הדמות המשמעותית בתיווך הלמידה דרך שני ערוצים אלו. תגובות המורים וההערכות המילוליות והלא מילוליות שלהם משקפות עבור התלמיד את מידת הצלחתו בביצוע התפקוד, מפתחות את תחושת המסוגלות

שלו ומהוות את אבני הבניין העיקריות לעיצוב הדימוי שיש לו על עצמו ולבניית שאיפותיו, סקרנותו והמוטיבציה שלו ללמידה.

תכניות הכשרה והתערבות מערכתית

מודל העבודה שפיתח והוביל אגף לקויות למידה בעשור האחרון התבסס על ארבעת הצירים שצוינו לעיל וחייב שינוי בתהליכי עבודה מערכתיים, הן ברמת בית הספר והן ברמה המחוזית. בתי הספר נדרשו ליצור קהילה לומדת משותפת סביב לקויות הלמידה, בשל החשיבות של כל אחד מאנשי הצוות החינוכי בכל שלבי ההתערבות ולאורך הרצף הגילי והטיפול. בעיקר נדרשו לכך המורים בחטיבות העליונות, שכן הם חויבו לתת חוות דעת על תפקוד התלמיד, כבסיס למתן המלצה לקבלת התאמות בדרכי היבחנות. חוות דעת זו חייבה את המורים ללמוד על אופי הלקות והשלכותיה על ביצועיו של התלמיד. כך התרחבו מהלכי הכשרת המורים במפגש בין תחומי הדעת השונים ולקות הלמידה, בהנחיית מדריכי אגף לקויות למידה והמדריכים המקצועיים בתחומי הדעת. מהלכים אלו התאפשרו באמצעות הקשר בין אגף לקויות למידה והמזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, האחראית על פיתוח והטמעת חומרי הלימוד. קשר זה הוליד את תכנית "משיקים", שפותחה על ידי שני לוי-שמעון וצוות מדריכות אגף לקויות למידה (לוי-שמעון, בדפוס). תכנית זו מכוונת להרחבת יכולתם של המורים ללמד את תחום הדעת שלהם באופן המותאם למגוון רחב של אופני למידה בכיתה הרגילה. הנחת היסוד של התכנית היא כי תהליך הלמידה מבוסס על תשתית רגשית וקוגניטיבית, וכי המורה הוא הדמות המשמעותית ביותר עבור התלמידים בחיזוק המיומנויות הרגשיות והדידקטיות.

במקביל, פותחו כמה תכניות לקידום הידע המקצועי של המורים לקידום תלמידים עם לקויות למידה. תכניות אלו פותחו והופעלו על ידי המשרד, בשיתוף גופים מקצועיים חוץ-משרדיים. בין התכניות הבולטות:

◀ **תכנית א.י.ל** (אני יכול להצליח) – תכנית רב-מערכתית, מבוססת מחקר, במודל אקולוגי-קהילתי המכוון ליצירת תנאים מערכתיים-הוליסטיים לקידום רגשי-לימודי של תלמידים עם לקויות למידה. התכנית פותחה על בסיס ידע מחקרי עדכני, תוך התאמתה לתנאי מערכת החינוך ולצורכי התלמידים והצוותים המקצועיים. היא פותחה על ידי ד"ר דפנה קופלמן-רובין, מנהלת היחידה ללקויות למידה וקשב במרכז הבינתחומי הרצליה, תוך שיתוף אינטר-דיסציפלינרי של אנשי מקצוע מתחומי האקדמיה, הרפואה, החינוך והפסיכולוגיה, ממרכז שניידר לרפואת ילדים, המוסד לביטוח לאומי ומשרד החינוך, על כל אגפיו. התכנית מבוססת על חיזוק גורמי החוסן של התלמיד וחיזוק המערכת החינוכית והמשפחתית, ומדגישה את המרכיבים הבאים: התמקצעות הצוות החינוכי והמקצועי בהבניית תהליכי איתור מוקדם של תלמידים עם לקויות למידה וזיהוי הקשיים התפקודיים שלהם, הכשרת הצוות לקיום תהליכי התערבות פסיכו-פדגוגיים, ליווי מחנך-חונך לתלמיד וביצוע אבחון מקצועי של המנגנונים הנמצאים בבסיס הלקות, בצד איתור גורמי החוסן. במחקרים מלווים נמצא כי התכנית שיפרה את תחושת המקצועיות

של הצוות החינוכי ואת עבודתו עם תלמידים עם לקוויות הלמידה והקשב, צמצמה נשירה מבית הספר (נוימן, נוימן וברלב קוטלר, 2013) ושיפרה את תפקודם הרגשי של התלמידים ואת נכונותם להשקיע מאמצים לימודיים (Kopelman-Rubin et al., 2012). כמו כן נמצא כי חלה עלייה מובהקת בתפיסת התלמיד את המורה כמבוגר משמעותי המספק הגנה ותמיכה (Brunstein Klomek et al., in press). תכנית א.י.ל מיושמת ב-20 חטיבות ביניים בשש רשויות מקומיות ועוברת תהליך התאמה לבתי ספר יסודיים.

◀ **מהו"ת** (מרכז העצמה ותובנה) – מודל עבודה ייחודי של התערבות רגשית-לימודית לקידום תלמידים בעלי לקוויות למידה והפרעות קשב, שפותח במכללת סמינר הקיבוצים ביזמת ד"ר נעמי וורמברנד, מנהלת מרכז דרך מהו"ת במכללה, ובהובלתה. מרכז מהו"ת הוא מרכז הקיים פיזית בתוך בית הספר, והוא פתוח וזמין לתלמידים בעלי לקוויות למידה בכל מהלך יום הלימודים, ומשמש להם "בית" לימודי ורגשי, המעניק תחושת שייכות. המרכז מנוהל על ידי איש מקצוע מומחה בתחום לקוויות למידה והפרעות קשב, ומלמדים בו מורים מתוך סגל בית הספר שהוכשרו לכך. הוא מהווה משענת מקצועית תומכת ורלוונטית להתמודדות השוטפת של כלל הצוות החינוכי והורי התלמידים. מודל העבודה מושתת על מחקרי הצלחה של בוגרים בעלי לקוויות למידה ועל מודל "אדם, עיסוק, סביבה" מתחום הריפוי בעיסוק. מכאן, שתוכני העבודה מתמקדים בתהליכי תובנה והתעצמות של כל השותפים לתהליכים החינוכיים, תהליכים המחזקים את החוסן, הביטחון והעצמאות של התלמידים ומקדמים את הישגיהם הלימודיים, החברתיים וההתנהגותיים, כמו גם מחזקים את תחושת המסוגלות של המורים וההורים. כיום פועלים 26 מרכזי מהו"ת ברחבי הארץ, באוכלוסיות מגוונות של החינוך הרגיל, החינוך הדתי, מסגרות של נוער בסיכון, פנימיות ויצ"ו ועוד. כל המרכזים מאוגדים ברשת של פיתוח מקצועי אינטנסיבי, המנוהלת על ידי מרכז דרך מהו"ת.

◀ **מאו"ר** – תכנית המבוססת על תכנית "נבטים", שפותחה על ידי פרופ' מיכל שני. התכנית המקורית הורחבה, והיא מוטמעת במערכת החינוך על ידי ד"ר חיה לשם, מפקחת באגף לקוויות למידה. תכנית זו בנויה ברוח מודל התגובה להתערבות (RTI) ומכשירה את המורים לאיתור תלמידים עם לקוויות למידה באמצעות שיח רב-מקצועי ולהרחבת הרפרטואר שלהם ביצירת מענים מותאמים בתחומי הלמידה. התכנית מופעלות ב-30 בתי ספר בארבע רשויות מקומיות, בשיתוף השירות הפסיכולוגי והרשויות המקומיות.

◀ **"לגעת מבעד לשריון"** – התכנית פותחה באגף ליקויי למידה, בשיתוף עמותת ההורים לתלמידים בעלי הפרעות קשב (עמותת "ביחד"). היא מיועדת לצוותי החינוך בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים ונכתבה בשפות העברית והערבית (צ'סנר ועמיתים, 2009). מטרת התכנית להגביר את מודעות הצוות החינוכי לתסמונת הפרעת הקשב ולחזק את כוחות ההתמודדות שלו עם הפרעה. היא חושפת בפני המורים את תופעת הפרעת הקשב והשלכותיה על תהליכי הלמידה וההתנהגות של התלמידים, מרחיבה את מגוון המענים הלימודיים

והרגשיים שניתן לסייע באמצעותם לתלמידים אלו בהתמודדותם הלימודית החברתית במסגרת הכיתתית ובעבודה בקבוצות קטנות, ומספקת כלים מעשיים לעבודה עם התלמידים וההורים. התכנית מוטמעת על ידי תמי אלבוחר-הובנה, מפקחת באגף לקוויות למידה והפרעות קשב, ומופעלת על ידי צוותי ניהול, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים ב-193 בתי ספר.

« **מודל הבעתי-תמיכתי – טיפול קבוצתי לילדים** – תכנית המיועדת לעבודה קבוצתית של תלמידים ואשר מזמנת להם אפשרויות לביטוי רגשי, להבנת החוויה של לקות למידה, להרחבת המודעות העצמית להשלכות הלקות על תפקודם ולהרחבת מיומנויות התמודדות יעילות. המודל התאורטי לעבודה מתבסס על עקרונות הטיפול הקבוצתי בילדים (שכטמן, 2002) ומכונה בספרות המקצועית "supportive expressive therapy". התכנית הטיפולית מתמקדת בביטוי עצמי רגשי בקבוצה, בתמיכה חברתית ובפיתוח מיומנויות קוגניטיביות לשליטה עצמית. התכנית פותחה על ידי פרופ' ציפורה שכטמן, והיא מועברת על ידי יועצות חינוכיות בבתי הספר, בהדרכת רות שיר ורות תווינה, מדריכות באגף לקוויות למידה. כיום פועלות קרוב ל-500 קבוצות תלמידים בבתי הספר. במקביל לקבוצות התלמידים מתקיימות קבוצות להורים במודל דומה. הקבוצות מודרכות על ידי יועצות חינוכיות בתחום הפרעות הקשב.

« **סגנון עצמי** – התכנית פותחה על ידי פרופ' לאה קוזמינסקי והופעלה בשיתוף מט"ח. תכנית זו מיועדת להעצמת יכולתו של התלמיד להשמיע את קולו על מנת להגן על זכויותיו ולדאוג להבטחת השירותים הנדרשים לקידומו (קוזמינסקי, 2004).

עבודה עם הורים

מתוך התפיסה של חיוניות שיתוף ההורים בתהליך ההתפתחותי והחינוכי של הילד (עינת, 2003), ובעקבות העבודה עם צוותי החינוך בבתי הספר בתכניות שהוזכרו לעיל, עלה הצורך בהרחבת מעטפת התמיכה של התלמידים עם לקוויות הלמידה לעבודה עם ההורים. על כן הורחבו התכניות בבתי הספר לעבודה עם ההורים. קוימו כנסים ומפגשים והוקמו קבוצות הורים בהנחיית היועצות החינוכיות. כמו כן נכתבו על ידי הצוותים המקצועיים באגף לקוויות למידה והפרעות קשב חוברות הדרכה ומידע להורים, "אם מישהו היה אומר לי..." ו"סולמות וחבלים" (אל-דור, לשם, אלבוחר-הובנה ושנער-קסל, 2013; בינשטוק, 2006).

מדיניות התאמות

מדיניות ההתאמות שיזם משרד החינוך ושהתפרסמה, כאמור, בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך והתרבות, 2003), התבססה על מודל הפער הכפול: פער משמעותי ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו ורמת כיתתו, ופער משמעותי בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין כישוריו האינטלקטואליים,

שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים. קיום פערים אלה היה הקריטריון המרכזי לאבחון לקוויות למידה ומתן התאמות בהתאם. גישה זו נקבעה על בסיס ההגדרה של אנשי מקצוע בתחום ליקויי למידה בוועדה המשותפת לארגונים העוסקים בלקוויות למידה בארצות הברית – National Joint Committee on Learning Disabilities – (NJCLD, 1994).

מדיניות ההתאמות חייבה מחד גיסא את בניית סוג ההתאמה ומדרגה על בסיס הלקות, ומאידך גיסא – את שמירת הסטנדרט האחד של ציוני הבגרות. על בסיס זה נבנה מערך התאמות דיפרנציאליות, המבוססת על חומרת הלקות ודרישות המקצוע. מדרג ההתאמות נע בין התאמות שאינן פוגעות במהות הנמדדת של המבחן (התאמות ברמה 1–2, שהזכאות לקבלתם נקבעת על ידי המועצה הפדגוגית הבית ספרית, ובין התאמות בקצה השני של המדרג, המשנות את המהות הנמדדת של המבחן (התאמות ברמה 3, כדוגמת בחינה בעל פה או בחינה מותאמת). לקבלת התאמות אלו נדרשת החלטה של ועדה חיצונית, על סמך חוות דעת מקצועית של הצוות החינוכי ואבחון שהתבצע על ידי אנשי מקצוע בתחום לקוויות הלמידה. כך, הקריטריון המרכזי למתן ההתאמה נסמך על מודל הפער ושמירה על המהות הנמדדת של הבחינה.

למהלך זה היו יתרונות רבים בהעלאת המודעות ללקוויות הלמידה והידע עליהן בחברה בכלל ולהתמקצעות אנשי החינוך בפרט. בצד היתרונות, המודעות חשפה מצד אחד את קשיי המערכת בהתמודדות עם תופעת לקות הלמידה בבית הספר, ומצד שני – חייבה יצירת מבנים ומענים מותאמים לתלמידים. ליישומו של מהלך מתן הזכאות להתאמות לקראת בחינות הבגרות היו גם השלכות שליליות בתחומים אחדים: הפניות הרבות לאבחונים והעובדה שרובם נערכו באופן פרטי העלו ספק באשר למקצועיותם של חלק מהמאבחנים ולאיכות ההכשרה שהם עברו; כמו כן, מימון האבחונים נפל ברובו על כתפי ההורים; אך הקושי הגדול ביותר מורגש עד היום בבתי הספר עצמם, בשל הצורך להגיש בקשות להתאמות לוועדות המחוזיות. צוותי המורים והיועצים החינוכיים נדרשים לעסוק שעות רבות בהכנת חומרים מקצועיים כבסיס לקבלת זכאות להתאמות, כמו גם בהכשרות לעדכון הידע בנושא.

אחת ההשלכות השליליות והמסוכנות יותר של מהלך זה, שכוון לקראת בחינות הבגרות, הייתה ה"זליגה" של מתן התאמות בבחינות לעבר גילים צעירים יותר. מעבר לנזק ההתפתחותי של מתן התאמות בגיל צעיר, הוסטה תשומת הלב מהצורך בפיתוחם ובחיזוקם של תהליכי הלמידה החינוכיים לתלמיד עם לקות למידה (בעיקר בשלבי ההתפתחות המוקדמים).

משום כך, ובשל שימת הדגש על חשיבות רכישת מיומנויות היסוד כפי שפורסמה ב-DSM-5, האגף ללקוויות למידה מוביל מהלך ארצי של הטמעת תפיסה חדשה של התאמות, המדגישה את ההתאמות בדרכי הלמידה ומפרט מדרג שקול במתן התאמות בדרכי היבחנות על פני הרצף הגילי. מהלך זה מפורט במסמך "התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות", שחובר באגף לקוויות למידה והופץ לאנשי מקצוע, מורים ומנהלים לצורך למידה, להערות ולעדכונים הרלוונטיים לשטח (לשם, בהכנה).

במקביל, האגף מוביל מהלך של פיתוח כלי אבחון סטנדרטי תקף ומהימן עבור אנשי המקצוע, שיאפשר קבלת החלטות על הסיוע הלימודי הנדרש לתלמיד עם לקות למידה וכן קביעת הזכאות וסוג ההתאמה בדרכי ההיבחנות אשר יסייעו לו לבטא את הידע שרכש.

התאמות ממוחשבות וטכנולוגיות סיוע מתקדמות

ההתפתחות הטכנולוגית המואצת של השנים האחרונות מספקת טכנולוגיות סיוע המותאמות לאוכלוסיית לקויי הלמידה ובעלי הפרעות הקשב, ומזמנת להם אופני למידה חדשים ודרכים לפיתוח יכולות פיצוי על כשרים לקויים. עם השנים אנו נחשפים יותר ויותר לתוכנות לומדה ואתרי הוראה חדשניים המותאמים לאוכלוסייה זו, והבאים לסייע לה בתהליכי רכישת המיומנויות הנדרשות ללמידה ולעקוף קשיים החוסמים את ביטוי הידע שלה. אנו עדים לשילוב טכנולוגיות סיוע בבתי ספר ולהכשרת צוותי החינוך להוראת השימוש באמצעים אלו.

במקביל, החל משרד החינוך בפיתוח דרכי היבחנות בבחינות הבגרות ממוחשבות עבור תלמידים עם לקויות למידה. בשנים האחרונות התקיימו בבתי ספר כמה בחינות בגרות מתוקשבות שהותאמו לתלמידים בעלי לקויות למידה אשר היו זכאים להתאמות. בחינת הבגרות בתנ"ך ובחינת הבגרות באנגלית היו הסנוניות הראשונות שבישרו את המעבר לשיטת היבחנות פורצת דרך זו.

חקיקה

ככל שהתרחב הידע המחקרי והמעשי בתחום לקויות הלמידה, נחשפו ההשלכות של הלקות על תחומים רבים, ואלו התבטאו במחלוקות בין מדענים לקלינאים על הגדרת הלקות, על היקף התופעה ועל כלי אבחון, ובעיקר במחלוקות על בעלי המקצוע הזכאים לעסוק בתחום לקויות הלמידה ועל הידע הנדרש להם על מנת לעסוק בו.

על רקע זה ועקב המחסור במענים הולמים לציבור הלומדים הבוגרים, הובילו הסטודנטים עם לקויות הלמידה מהלך חקיקה לקידום זכויותיהם. בשנת 2008 נחקק בכנסת "חוק זכויות התלמידים עם לקויות למידה במוסדות העל-תיכוניים". תכלית החוק הייתה לעגן את זכויותיהם של תלמידים עם לקות למידה במוסדות העל-תיכוניים, להסדיר את העיסוק באבחון לקויות למידה ולקבוע מערך תמיכה ללומדים במוסדות אלו. אך כיוון שהחוק נעדר מנגנונים ליישום, מינה שר החינוך ועדה ציבורית לקביעת תקנות ליישום. הוועדה, בראשותה של ד"ר ליאורה מרידור (ועדת מרידור), כללה נציגים משרדי הממשלה הרלוונטיים לחוק, מנציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות ומהמועצה להשכלה גבוהה. עם סיום הדיונים, במאי 2011, הגישה הוועדה לשר החינוך דוח ובו המלצותיה ומסקנותיה. דוח הוועדה חייב ביצוע תיקונים לחקיקה. לאחר אישור הנהלות משרד החינוך ומשרד הבריאות, הובאה הצעת התיקון לחוק בפני הממשלה, ובנובמבר 2013 אושרה על ידי ועדת שרים לענייני חקיקה. במאי 2014 עבר החוק לכנסת בקריאה ראשונה וייכנס לתוקפו לאחר קבלת אישור

הכנסת. במסגרת החקיקה נקבעו לאנשי המקצוע המוגדרים בחוק "ליבת ההכשרה", הקריטריונים לאבחון מוכר ואופן המענה במוסד החינוכי העל-תיכוני.

מבט לעתיד – מחשבות וצעדים

מודל התערבות אינטגרטיבי

כדי לקדם ולחזק תפקוד חברתי-רגשי-אקדמי של לקויי למידה ולהרחיב את טווח ההזדמנויות להצלחה, נדרש פיתוח מודל עבודה שיישען על ידע רחב מדיסציפלינות הרלוונטיות לתחום. כמו כן יש ליצור תורת עבודה משתפת, שתאגד גופים שונים העובדים ברמות שונות בתוך הקהילה ותיצור שפה אחידה וקווים מנחים לטיפול הנאות, תוך שיתוף פעולה בין הגורמים. על המודל להישען על העקרונות הבאים:

◀ **התערבות אינטגרטיבית** – על התערבות זו להישען על הידע המצטבר המבהיר כי לקות למידה מתקיימת ב"אזור גבול", כלומר בשדה אינטר-דיסציפלינרי, הכולל את מקצועות הרפואה, חקר המוח, ההוראה, הפסיכולוגיה, החינוך הרווחה. לשם כך, יש לאגם את הידע המחקרי בשדה נרחב זה לבניית מודל התערבות אינטגרטיבי שיתבסס על הידע המחקרי מכל קשת המקצועות.

◀ **יחסי שותפות מקצועיים** – ההכרה כי לקות הלמידה מתקיימת ב"אזור גבול" פרופסיונלי מחייבת הכרה בכל בעלי המקצוע שהם בעלי הכשרה רשמית הנדרשת לעיסוק בתחום ובעלי ידע מעודכן בתחום. אף שדרישות מקדמיות מוגדרות פורמלית בחוק תלמידים עם לקויות למידה במוסדות העל-תיכוניים (כנסת ישראל, 2008), חשוב שכל בעלי המקצוע מהפרופסיות השונות אשר נקבעו בחוק יוכרו מעשית זו על ידי זו, ותיווצר שותפות מקצועית ביניהם.

◀ **אתיקה של דאגה לזולת** – על הטיפול בלקויות למידה להתבסס על תפיסה של אתיקה של דאגה לזולת, במובן של מתן מענה המותאם למניעת התפתחות קשיים חברתיים-לימודיים סביב הלקות, ומתוך תפיסה מיטבית המבוססת על צדק חברתי. לכן, ברמת הפרט צריכה להיות התייחסות למשתנים תוך-אישיים ולמשתנים התנהגותיים, וברמה הקהילתית צריך לבוא לידי ביטוי שינוי במתן העדפה חברתית באמצעות יצירת מבנים תומכים.

◀ **פיתוח מודלים מותאמים ליישום תוך תנועה** – פיתוח תכניות התערבות צריך להתבסס על ראיות מעוגנות (evidence based) ברקע תאורטי ומחקרי עדכני, אך תוך למידה משותפת באינטראקציה עם השטח ואנשי המקצוע מתחומי הידע השונים.

◀ **מערך בקרה** – יש להבנות מודל בקרה שיטתי שיתבסס על נתונים ולבצע תיעוד באמצעות כלי מדידה סטנדרטיים, לבדיקת התקדמות התהליך והתקדמות התלמיד בתחום הרגשי-לימודי כבסיס להערכה, לחשיבה על הצעד הבא ולתכנונו. במהלך זה נדרש מחקר מלווה, שיתקיים תוך קשר בין החוקר ואנשי השדה.

גורמי חוסן והגנה – מודל ההתערבות צריך להתבסס על גורמי הגנה שזוהו במחקר כמעלים את הסיכוי של בעל לקות הלמידה להתפתח באופן בריא ולמצוא את מקומו בחברה כבוגר מצליח. גורמים אלו כוללים שלוש גזרות תמיכה עיקריות: (א) המעטפת הטבעית – המשפחה; (ב) קשר בטוח עם המורים, שמושגת על הבנה רגשית וידע פרקטי שלהם; (ג) חיזוק מערך עמדות והתנהגויות אישיות, הכולל: מודעות עצמית, התמדה, יכולת להציב מטרות ויכולת לחפש באופן פעיל אחר סיוע. גורמים אלו נמצאים בבסיס התפיסה הסלטוגנית (אנטונובסקי, 1998; Cowen, 2000) וקיבלו ביסוס תפיסתי מכיוונה של הפסיכולוגיה החיובית (Seligman & Csikszentmihaly, 2000; Seligman, Rashid & Parks, 2006), המתמקדת בחיזוק גורמי חוסן אישיים ומשפחתיים ובבניית תשתית חוסן מערכתית טיפולי הוליסטי, הכוללת מערכות בריאות, פסיכולוגיה והוראה.

סיכום – עם הכנים לעתיד

התפיסה שהנחתה את מדיניות משרד החינוך בתחילת העשור האחרון, כפי שבאה לידי ביטוי בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך והתרבות, 2003), נשענה על עקרון הפער, שהוצג ב-DSM-VI-T (APA, 2000). בהתאם לכך הודגש תהליך הערכת הפער בין יכולות התלמיד ובין הביצוע האקדמי בתחומים השונים. תהליך העבודה התבסס על ביצוע סדרה עוקבת של שלבים הכוללים איתור, אבחון, התערבות חינוכית והערכה. בתהליך זה ניתן משקל רב לשלב האבחון הפרטני על ידי אנשי מקצוע, שמטרתו מיפוי אופי הלקות והשלכותיה על תחומי הלמידה, תוך מתן דגש להשלכות על דרכי ההיבחנות. סביב הידע שהתקבל מהאבחון נבנתה תכנית התערבות לתלמיד.

במהלך עשר השנים האחרונות, בעקבות התפתחות הידע הקליני והמחקרי בתחום לקות הלמידה וחקר המוח, החל האגף ללקויות למידה של משרד החינוך להעביר את הדגש ביישום המדיניות לתהליכי האיתור וההתערבות, להתאמות בדרכי הוראה ולמתן התאמות מדורג בדרכי היבחנות (התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות, 2013). כפי שתואר לעיל, פותחו תכניות פסיכו-פדגוגיות, ונבנתה תשתית ארגונית לפיתוח תכניות התערבויות במודל התפתחותי-מניעתי. כיוון חשיבה זה נתמך על ידי השינוי שהוכנס ב-DSM-5 ואשר הגדיר את לקות הלמידה כהפרעה נירור-התפתחותית.

על בסיס ידע חדש זה, יש לעצב מדיניות התערבות המבוססת על מודל **התפתחותי-מניעתי**, המתייחס לפיתוח מיומנויות מרכזיות הקשורות ללמידה, חיזוק ותרגול ולהתפתחות מיטבית, תוך פיתוח דרכי מעקב שיטתי למניעת התפתחות קשיים בתפקוד וצמצום ההשלכות שלהם בעתיד. מדיניות זו מחייבת הקמת מבנים ארגוניים קבועים בבית הספר, שתאפשר יישום המדיניות בתוך המתח הקבוע של צורכי הכלל וצורכי הפרט.

שינוי זה מחייב ביסוס ידע אינטר-דיסציפלינרי עדכני ובניית תהליכי מיפוי, איתור, התערבות ומעקב שיטתיים אחר תפקוד התלמיד, כבסיס לקבלת החלטות על המשך התערבות יעילה. עם זאת, חשוב גם לחזק את המורה כדמות משמעותית בקידום

תהליך למידה מבוקר ומתועד, המבוסס על ידע עדכני ונתונים שוטפים. לצורך יישום כל אלו, יש להטמיע מודלים להתערבויות פסיכו-דידקטיות, המחייבות הכשרה מקצועית, אינטנסיבית ומתמדת של צוותי המורים.

לסיכום, בשל צרכים אלו ובעקבות שינוי החקיקה, שינויים מקצועיים והידע המחקרי והמעשי שהצטבר במהלך השנים האחרונות בארץ ובעולם, מינה שר החינוך שי פירון, במשותף עם המנהלת הכללית של משרד החינוך מיכל כהן, ועדת מומחים מהאקדמיה וממשרד החינוך בתחום לקות הלמידה והפרעות הקשב. לראש הוועדה התמנתה פרופ' מלכה מרגלית, שעיצבה את המדיניות של המשרד בעשור הקודם. תפקיד הוועדה לבחון את הידע המחקרי העדכני, את הפרקטיקה בשדה ואת השינויים שהתפרסמו ב-DSM-5 ולהציע למערכת החינוך את העקרונות לעיצוב המדיניות בתחום לקוויות הלמידה לעשור הבא. עם סיום עבודת הוועדה, יוגש נייר העמדה לאישור שר החינוך ולבניית מערך הטמעה מערכתית.

מקורות

- אל-דור, י' (2008). מחוסר אונים להעצמה אישית וארגונית. בתוך ר' ארהרד (עורכת), **היווצרות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (עמ' 135–137). תל אביב: רמות.
- אל-דור, י' (2011). מתפיסה חינוכית לפרקטיקה בית ספרית. **הד החינוך אל המאה ה-21**, פה, 36–37.
- אל-דור, י' ודשבסקי, ע' (1998). מודל התהליך הסכוני של פרט ומערכת – הנעת תהליכים הוליסטיים בית ספריים על ידי היועץ. **הייעוץ החינוכי**, ז, 258–272.
- אל-דור, י' לשם, ח', אלבוחר-הובנה, ת' ושנער-קסל, ה' (2013) **אם מישהו היה אומר לי... מדריך להורים לתלמידים בעלי הפרעות קשב**. ירושלים: משרד החינוך.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלטוגני כתאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות**, לט, 180–181.
- בינשטוק, א' (2006). **סולמות וחבלים: מדריך להורי תלמידים בעלי לקוויות למידה** ירושלים: משרד החינוך (פורסם בעברית, ערבית ורוסית).
- כנסת ישראל (2008). חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008. זמין באתר הכנסת: <http://www.knesset.gov.il/Laws/Data/BillGovernment/854/854.pdf>
- לוי-שמעון, ש' (דפוס) **משיקים – אמנות המורה בהוראה בכתות הכוללות תלמידים מתקשים ולקויי למידה**. ירושלים: משרד החינוך.
- לשם, ח' (בהכנה). מסמך **"התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות לתלמידים עם לקוויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל"**. ירושלים, משרד החינוך. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/LikuyeyLemida/YedaTeorety1.htm#2>
- מרגלית, מ' (1997). **דוח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם לקויי למידה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט ומשרד המדע.
- משרד החינוך והתרבות (2003). **חוזר מנכ"ל – הוראות קבע סד/4(ב): התאמות בדרכי היבחנות לנבחנים בעלי לקוויות למידה אינטרניים**. ירושלים: משרד החינוך. זמין באתר http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sd4bk4_3_25.htm
- נוימן, א', נוימן, ר' וברלב קוטלר ל' (2013). **תוכנית אי"ל – אני יכול להצליח**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- עינת, ע' (2003). **הורים מפתח לדלת נעולה, לפרוץ את מחסום הדיסקלקזיה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- צ'סנר, ש' כץ, מ' אל-דור, י' דרי, א', שני-לוי, ש', עינת, ע' ועמיתים (2009). *לגעת מבעד לשריון – שיח בין עולמו הפנימי למעטפת חייו של תלמיד בעל הפרעת קשב וריכוז*. ירושלים: משרד החינוך ועמותת ביחד.
- קוזמינסקי, ל' (2004). *מדברים בעד עצמם: סיגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה*. תל אביב: יסוד ומכון מופת.
- שכטמן צ' (2002). *קבוצות ייעוץ בבית הספר בפתחו של מילניום חדש*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1294–1311.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 21–37.
- Al-Yagon M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12–19.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Brunstein Klomek, A., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Mufson, L., Apter, A., Lowenshuss Erlich, I., et al. (In press). Changes in attachment representations during an open trial of a psychological intervention for adolescents with learning disorders. *Adolescent Psychiatry*, 3, 335–341.
- Cowen, E. L. (2000). *Psychological wellness: Some hopes for future*. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. N. Sandler & R. P. Wiessberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 477–503). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kopelman-Rubin, D., Brunstein Klomek, A., Al-Yagon, M., Mufson, L., Apter, A., & Mikulincer, M. (2012). Psychological intervention for adolescents diagnosed with learning disorders – “I Can Succeed” (ICS): Treatment model, feasibility, and acceptability. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1, 37–54.
- NJCLD (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers and statements*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Peer, L. (2004). United Kingdom policy for inclusion. In G. Reid (Ed.), *Dyslexia in context: Research, policy and practice* (pp. 152–160). San Diego: Taylor and Francis.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 222–236.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihaly, M. (Eds.) (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774–788.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. (2003). *Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and the potential problems*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 137–146.