

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כתב עת • גיליון 34
טבת, תשע"ב – דצמבר 2011

יוצא לאור על ידי:

אפשר

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד החינוך
המינהל לחינוך
התיישבותי ועליית הנוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



מקום האבחון הפסיכולוגי בזיהוי ליקויי למידה אצל ילדים: מאמר עמדה

ורדה שרוני

תקציר

מאמר עמדה זה מתמקד בסוגיה אחת מני רבות העוסקות באבחון של לקויות למידה בארץ: מהותו של האבחון הפסיכו-קוגניטיבי. במסגרתו נסקרות עמדות חוקרים בנושא זה ובאה לידי ביטוי המחלוקת בשימוש בפער בין אינטליגנציה והישגים כמדד ללקות למידה. כמו כן, מובעת עמדת הכתבת בסוגיה זו ומומלץ להגדיר ולהבנות מחדש את נושא השימוש בנוסחת הפער הזו ולקבוע נהלים חדשים לאבחון פסיכולוגי של ליקויי למידה.

מילות מפתח: ליקויי למידה, אבחון, אבחון פסיכו-קוגניטיבי, פער בין אינטליגנציה להישגים

מבוא

מאז שנות השמונים של המאה העשרים ועד היום חלו תמורות בכל הנוגע לתחום לקויות הלמידה בארץ ובעולם. התמורות חלו בידע מחקרי מצטבר באבחון, טיפול וחינוך, בנוירולוגיה וגנטיקה ובהתפתחויות טכנולוגיות התומכות במחקר וטיפול. כמו כן, על רקע התפתחות הידע ובעקבות שינויים של תפיסות ומערכי כוחות בציבור ובהנהגות, התפתחה אף חקיקה. התמורות מחייבות היערכות מחודשת בכל הנוגע להגדרות מדויקות של מהות אבחון ליקויי למידה, הכשרת המאבחנים והקשר בין אבחון ותהליכי התערבות חינוכית.

התמורות שחלו בעולם נדונות בספרים ומאמרים מקצועיים רבים. בהקדמה לספרו, *Diagnosing learning disorders*, פנינגטון משתמש במונח "הפרעות בלמידה" (שאותו מציעה גם טיטת מדיך ה-DSM-V)¹ ומציין שב-30 השנים האחרונות חל בארצות הברית שינוי משמעותי בתחום. לדבריו, לפני כ-30 שנה היה ספק אם כמה מהפרעות הלמידה אכן קיימות (למשל: דיסלקסיה והפרעות קשב וריכוז), ואילו כיום לא רק שהן שרירות וברורות, אלא שיש להן בסיס מדעי ונוירולוגי מוצק. נוסף על כך הוא מציין ש"לפרקטיקה מבוססת אמפירית יש השפעה רבה על הדרך שבה אנחנו מאבחנים ומטפלים בהפרעות אלו" (Pennington, 2009, p.VII). עם זאת, בספרות

המקצועית עדיין ניתן למצוא תהיות על סוגיות רבות בתחום ליקויי למידה, שעליהן אין הסכמות בקרב חוקרים ואנשי שדה (קלינאים) בארצות הברית ואף בקרב אנשי ממשל ופוליטיקה, האחראים על החקיקה. במאמר ביקורת נוקב, ליון ועמיתיו מציינים כמה תחומים של אי-הסכמות: הגדרה וסיווגים; הקריטריונים הדיאגנוסטיים לקביעת לקות למידה; תוכן ההוראה המתקנת הנדרשת, האינטנסיביות שלה ומשכה; המדיניות והדרישות החוקתיות (Lyon et al., 2001). במאמר זה ברצוני להתמקד באחת מן הסוגיות העוסקות באבחון של לקויות למידה בארץ, והיא קשורה למהותו של האבחון הפסיכו-קוגניטיבי, המהווה על פי הנחית מנכ"ל משרד החינוך חלק מאבחון משולב פסיכו-דידקטי (משרד החינוך, 2003). בהמשך אסקור בקצרה את עיקרי הממצאים העיוניים והמחקריים בנושא זה, ואציג את עמדתי בנושא תפקידו של אבחון זה במערך הכולל של אבחון של ליקויי למידה.

עמדתי המקצועית מבוססת על הידע העיוני והמחקרי המצטבר בארץ ובעולם, על ההתנסות הקלינית שלי באבחון פסיכולוגי ואבחון של ליקויי למידה ועל מעורבותי, מאז שנות השמונים, בהוראת תחום האבחון והפרקטיקה הקלינית שלו בארץ למורים ולפסיכולוגים.

מקום האבחון הפסיכולוגי בזיהוי ליקויי למידה

נקודת המוצא לאבחון של לקות למידה היא הגדרת המונח הנדון. ללקות למידה הגדרות רבות המשקפות את המסגרת התאורטית ואת הצטרות הידע המדעי בתחום. במסגרת מאמר זה לא אוכל לדון בכל ההגדרות, אך אציין רק את הרלוונטיות למסגרת ההתייחסות שלנו. כיוון שמטרתו של המאמר היא התבוננות ביקורתית בנעשה בארץ, מן הדין להתייחס להגדרות המקובלות רשמית על הרשויות החוקיות, והכוונה היא בעיקר למשרד החינוך.

שתי הגדרות של המונח "לקות למידה" מופיעות בחוזר מנכ"ל תשס"ד (משרד החינוך, 2003). הראשונה תואמת את ההגדרה המופיעה בחוק האמריקני (Hammill, Leigh, 1988), והשנייה תואמת את הגדרת המדריך לפסיכולוגים ופסיכיאטרים בארצות הברית (APA, 1994):

ליקויי למידה הוא מונח כללי שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות, המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתימטיות ובשימוש בהם. הפרעות אלה הן פנימיות לפרט, ומניחים שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית. הן עשויות להופיע בכל שלב לאורך מעגלי החיים.

הפרעות למידה מאובחנות כאשר הישגי היחיד במבחנים סטנדרטיים בקריאה, במתימטיקה או בהבעה בכתב, המועברים באופן אינדיבידואלי, פחותים במידה משמעותית מן המצופה מתלמיד בן גילו, מלימודיו ומרמת המשכל שלו. ליקויי הלמידה מפריעים במידה מובהקת להישגים האקדמיים, או לפעולות החיים היומיומיות המחייבות כישורי קריאה, מתימטיקה או כתיבה.

אף שבהגדרה הראשונה לא מוזכר פער צפוי בין יכולת והישגים, זוהי אחת מאמות המידה הנדרשות בחוזר זה לשם זיהוי של לקות למידה אצל ילדים. היכולת נחשבת כאינטליגנצייה של הפרט, והמדד האופרטיבי להעריכה הוא מנת המשכל (IQ), שהוא הציון הכללי של מבחן האינטליגנצייה.

בהתייחס לכך, יש הבדלים בין החקיקה האמריקנית ובין התקנות בישראל. בארץ, המסמך הרלוונטי הנכון להיום והקביל מבחינה משפטית העוסק בסוג האבחון שנדרש לשם זיהוי של לקות למידה אצל ילדים, הוא חוזר מנכ"ל תשס"ד המוזכר לעיל (משרד החינוך, 2003). בחוזר זה מצוין הצורך בהוכחת הפער בין יכולת והישגים לשם קביעת אבחנה של לקות למידה, וכן נקבע שהאבחון שיידרש יהיה אבחון משולב פסיכו-דידקטי ושהחלק הפסיכולוגי-קוגניטיבי ייעשה על ידי פסיכולוג חינוכי מומחה.

בארצות הברית, לעומת זאת, נוסף תיקון לחוק IDEA, המסיר במפורש את חובת השימוש בפער בין יכולת והישגים כאמת מידה לקביעת לקות למידה, כמצוטט להלן:

A state [...] must not require the use of a severe discrepancy between intellectual ability and achievement for determining whether a child has a specific learning disability, as defined in 34 CFR 300.8(c)(10) (IDEA, 2004, p.1).

תיקון זה נובע, בין היתר מהתרחבות הידע ומריבוי המאמרים המדעיים שהתפרסמו על אודות גישת ה"תגובה להתערבות" (RTI – Response to intervention). גישה זו לזיהוי לקות למידה מתבססת על הוראה ועל תהליכי איתור וזיהוי באמצעים המבוססים על תכניות הלימודים (CBM – Curriculum Based Measures), שמטרתם היא מניעה ("טיפול לפני כישלון") (Fuchs & Fuchs, 2007; Kovalski, 2003). המפגש עם לומדים המגלים הפרעות וקשיים בלמידה מחייב איתור וטיפול מוקדמים ומעקב אחר ההתפתחות – מגיל הגן, דרך השלבים הראשונים של כניסה למערכת הבית ספרית ועד לסיימה. זהו הליך חקר רצוף, הכולל מעקב אחר השתנות מול המצופה בנורמה הגילית (Torgesen, 2002). ההתערבות החינוכית כוללת בתוכה זיהוי ואיתור, המקדימים את שלב האבחון (Fuchs & Fuchs, 2007).

עולה, אם כן, השאלה, האומנם קיימת סתירה בין ההתייחסות בארצות הברית וההתייחסות בארץ לקריטריון הפער בין הישגים ויכולת? כדי לענות על השאלה, אסקור תחילה עמדות של אנשי מקצוע וחוקרים שונים בסוגיה זו בארץ ובעולם.

ביקורת רבה נכתבה בספרות המקצועית כנגד השימוש במדד האינטליגנצייה לצורך הגדרת לקות למידה, והיא הוצגה על ידי כמה חוקרים השוללים את השימוש במבחן האינטליגנצייה כמדד מאבחן. ביקורת זו נוגעת הן לבעיות תאורטיות ופסיכומטריות שמעורר מודל הפער אינטליגנצייה-הישגים, והן להשלכות החינוכיות הנובעות ממודל זה (Aaron, 1997; Fletcher et al., 1994; Fletcher, Coulter, Reschley & Vaughn, 2004; Francis, Fletcher, Stuebing & Lyon, 2005; Stuebing, Barth, Molfese, Weiss & Fletcher, 2009; Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000).

ההנמקות לשלילה הן רבות: סיגל, למשל, טוענת שהאבחון הפסיכולוגי אינו רלוונטי משתי סיבות עיקריות: ראשית, אותן מיומנויות שהן ליבת הליקוי (כגון מיומנויות שפתיות) הן גם המיומנויות הנבדקות במבחן האינטליגנציה (אוצר מילים, יכולת המשגה [צד שווה]), כך שלמעשה, ציון האינטליגנציה מושפע מהלקות; שנית – מבחן האינטליגנציה אינו בודק את ליבת הליקוי (core deficit), למשל הוא אינו בודק מיומנויות פונולוגיות, שהן בבסיס הדיסלקסיה, או מיומנויות של עיבוד סדרתי מתמטי, שהן בבסיס לקות במתמטיקה (Siegel, 1989, 2003).

כמו כן נשמעת טענה שמבחן האינטליגנציה המקובל (מבחן וכסלר) אינו מעניק חשיבות מספקת לממדים קוגניטיביים שהקשר שלהם לליקוי למידה נחקר בשנים האחרונות, כמו למשל זיכרון עבודה, שנחשב כבעל מתאם גבוה עם למידה בכלל ועם ליקוי למידה בפרט (Dehn, 2008). עם זאת, בגרסה העדכנית שמשמשים בה בעולם ואשר תוקנה לאחרונה בארץ (WISC IV HEB, 2010), יש אמנם מבדקים רבים יותר של זיכרון עובד, אך נמצא שהתפקוד הנמוך בהם משפיע על הורדת הציון הכללי של המשכל אצל נבדקים עם ליקוי למידה, וכתוצאה מכך – לא נמצא פער בין הישגים ויכולת, וילדים אלה אינם מסווגים כבעלי ליקוי למידה (Dehn, 2008), כלומר השימוש בנוסחת הפער אינו יעיל לזיהום.

טענה אחרת היא תלותו של מבחן האינטליגנציה בשפה ובתרבות והיותו לא מהימן לבדיקתן של אוכלוסיות שאינן שולטות בשפת האם ובתרבות האם. על פי טיעון זה, קביעת לקות למידה על פי מבחן האינטליגנציה מפלה לרעה אוכלוסיות אתניות שתרבותן שונה מהתרבות השלטת (Donovan & Cross, 2002; Warner, Dede, 2002; Garvan & Conway, 2002).

טענה נוספת היא שמבחן האינטליגנציה מתבסס על נירולוגיה פסידו-מדעית, שחדרה לתחום בשנות השבעים של המאה העשרים, ושאבחון באמצעותו של "דיספונקציה של מערכת העצבים המרכזית", כנדרש בהגדרה, הוא רק לכאורה (Stanovich, 1999). גם בסקירות ספרותיות עדכניות יותר (Hiscock & Kinsbourne, 2001; Kaufman, 2008; Lyon, et al., 2001), המכירות בהתקדמות הידע בנושא הקשר בין תפקודים נירולוגיים של המוח וליקויים בקריאה ובמתמטיקה, מסקנות החוקרים עדיין אינן חד-משמעיות. התרומה של מדעי המוח לאבחון של ליקוי למידה כללית ועקיפה. הם יכולים לתת את התשתית התאורטית לאבחנה מבדלת בין ליקוי למידה לבין מצבי חריגות אחרים, כגון אלה על רקע רגשי או על רקע סביבה שאינה מעודדת למידה. מומחה לליקוי למידה יכול להיות בעל ידע רחב בהתפתחות התקינה של המוח או בזו הבלתי תקינה, אך ידע זה אינו מוביל להערכה ולזיהוי טובים יותר של ילדים עם ליקוי למידה. כמו כן, הישענות על מודלים פסיכולוגיים ופסיכו-נירולוגיים בלבד אינה יכולה לתת מענה מקיף לדרישות היסוד של אבחון של ליקוי למידה – דיאגנוזה וטיפול. ניתן לקבל מידע על הפער בין יכולת להישגים ולספק דיאגנוזה מדויקת יותר על סוג הלקות (כגון דיסלקסיה, דיסגרפיה) תוך התבססות על ידע מתוך מדעי המוח, אולם המודלים הניירו-פסיכולוגיים אינם מספקים את הדרישה למתן תכנית

התערבות חינוכית מותאמת לצורכי הנבדק. בשל יעילותם במתן דיאגנוזה, קיימת נטייה שתוצאותיהם של אבחונים פסיכולוגיים ופסיכו-נוירולוגיים ישימו את הדגש על התאמות בדרכי היבחנות הנובעות מדיאגנוזה (ראו גם משרד החינוך, 2003), ולא על התאמות בדרכי הוראה. הסטת הדגש להיבחנות מביאה גם למצב של זיהוי יתר (עקב פניות רבות של אנשים שרוצים להפיק תועלת מההתאמות, גם אם אינם עומדים באמות המידה המדויקות של ליקויי למידה) וגם למתן משקל פחות להתאמת דרכי הוראה לצרכי הייחודיים של התלמיד בעל ליקויי הלמידה. המודלים הפסיכולוגיים והנוירו-פסיכולוגיים הם מודלים של אבחון "סטטי" בעיקרו (שני ונבו, 2006), מודל שאפיוני הם סטנדרטיזציה בדרכי העברה ובדרכי צינור וקיומם של נורמות גליות. במודלים אלה מושווה ציונו של היחיד לציונים הנורמטיביים של בני גילו. בשימוש באבחון כזה הולך לאיבוד "קולו" הייחודי של הנבדק (בעיקר הנבדק הבוגר), שיכול להפעיל תהליכים מטה-קוגניטיביים על התפקוד שלו באבחון. המודלים הפסיכולוגיים והנוירו-פסיכולוגיים עשויים במקרים מסוימים, ובעיקר באבחון של מבוגרים, לצמצם את ההבנה של הנבדק. נבדקים מבוגרים עברו תהליכי פיצוי ועקיפה של קשיים וליקויים, והתנסויותיהם בלמידה בבית הספר וכן התנהלותם בצבא ובחיים המקצועיים עשויים להשפיע על תוצאות המבחנים שלהם כך שלא ניתן לזהות בבירור, אם הבסיס לקשייהם הוא נוירו-פסיכולוגי או שהוא תוצאה של ניסיון החיים שלהם.

סטנוביץ מציג גם טיעון בעל אופי סטטיסטי ומתודולוגי, האומר שמוטעה להשתמש בפער בין אינטליגנציה והישגים, משום שהוא כולל הנחה סמויה בדבר קשר סיבתית ביניהם, תוך התעלמות מההבדל בין מתאם לסיבתיות (Stanovich, 1999).

חוקרים אחרים, כדוגמת ארון וכן פלטשר ועמיתיו אמנם אינם שוללים את הקשר בין אינטליגנציה והישגים, אך הם טוענים שקשר זה אינו חד-כיווני, כי אם דו-כיווני ומעגלי (Aron, 1997; Fletcher et al., 2004). כשם שהאינטליגנציה משפיעה על ההישגים, כך גם הקריאה משפיעה על האינטליגנציה, ולכן נבדק שרמת קריאתו נמוכה בשל ליקוי קריאה יציג ציון משכל נמוך (ארנרייך, 2010). לאחרונה, שוב התגברה הקריאה לא לכלול את מנת המשכל בהגדרות ובתהליך האבחון, שכן, בין היתר, מבחן האינטליגנציה אינו מבחין בין בעלי יכולת נמוכה לבין ליקויי למידה (Aron, Joshi, Gooden & Bentum, 2008; O'Malley, Francis, Foorman, Fletcher) (& Swank, 2002).

במחקרים אחדים נעשתה בחינה סטטיסטית של מודל הפער מקו הניבוי (discrepancy from regression line model) לאבחון ליקויי למידה. מסקנות החוקרים היו דומות לאלו שבדקו את מודל הפער ברמה הקונצפטואלית (פונו, 2008; קאהן, תשמ"ז). במסקנתם הם מאששים את הביקורת המתייחסת לחוסר התוקף של המודל בהבחנה בין בעלי לקויות למידה לבין בעלי הישגים נמוכים ללא ליקוי כלשהו (Fletcher et al., 1994; Hoskyn & Swanson, 2000; Stanovich & Siegel, 1994; Stuebing et al., 2009).

עמדות מתונות יותר הוצגו על ידי חוקרים אחרים, אשר טענו שמבחני האינטליגנציה אמנם אינם משמעותיים בדיאגנוזה של ליקויי למידה ספציפיים, אך עם זאת אין

לוותר עליהם לחלוטין, כיוון שניתן להפיק מהם תובנות בנוגע לתגובות ההתנהגותיות והרגשיות של הילד נוכח כישלונותיו (Vellutino et al., 2000). גם קאופמן וקאופמן מציגים מסקנות שונות; לדעתם, הסרת הפער בין מנת משכל והישגים אינה בהכרח הסרת מבחני האינטליגנציה מההערכה של ליקויי למידה ספציפיים; הם מציינים שסולם האינטליגנציה של וכסלר אינו המבחן היחיד שניתן להשתמש בו, וכי יש מבחני אינטליגנציה אחרים המבוססים על מודלים אחרים ואשר מייצגים גישה שונה מהגישה של הישות הכללית (g) בבסיס האינטליגנציה, למשל המודל של קטל והורן (Kaufman & Kaufman, 2001). מבחנים אלו מציגים גישה אבחונית בשם "הערכה מוצלבת" (cross-battery-assessment), המבוססת על מודל תלת-שלבי של האינטליגנציה, על שימוש במספר רב של סדרות (בטריות) אבחון הבודקות תפקודים קוגניטיביים רבים ומשוות ביניהם (Das & Naglieri, 1997; Horn & Hofer, 1992).

ניתן לראות אם כן שהספרות המקצועית אינה מציגה עמדה אחידה ומגובשת בדבר השימוש במבחן האינטליגנציה כמדד משמעותי בקביעת לקות הלמידה. למעשה, גם המתנגדים החריפים מתפשרים עם שימוש מוגבל במבחן לצד שימוש בכלים נוספים, פסיכו-נוירולוגיים או חינוכיים, לשם קביעת האבחנה (Siegel, 1989).

אם נחזור אפוא לשאלת הסתירה בין החקיקה האמריקנית לחקיקה הישראלית, עמדתי בסוגיה זו היא שניתן להוכיח שהסתירה היא רק לכאורה, ולא למעשה. החוק האמריקני התכוון שאין להשתמש במדד מנת המשכל (IQ) בנוסחת הפער בין אינטליגנציה והישגים, אך ניתן להשתמש בפרשנות אחרת של מבחן האינטליגנציה. הניסיון הקליני והידע המחקרי על מודלים אחרים של פרשנות מבחני האינטליגנציה אכן מותירים מקום לשימוש במבחנים שונים לשם אבחנת לקות למידה, אך לא לשימוש בפער בין אינטליגנציה והישגים. המודלים האחרים יכולים להיות מבחני אינטליגנציה אחרים המבוססים על בסיסים תאורטיים שונים. אם מדובר בילדים, שאבחנתם דורשת ניבוי בנוגע לרכישת הקריאה או רכישת החשבון, נמצא שמבחן הבנוי על הבחנה בין יכולות סימולטניות-הוליסטיות בצד יכולות סדרתיות ובצד מבחני הישגים, כמו למשל מבחן K-ABC (Kaufman & Kaufman, 2001), יכולים להועיל במידה רבה יותר, הן לניבוי קושי והן לקביעת תכנית התערבות. על פי ניסיון הקליני, מבחן זה מספק לנו מידע רב על הקשר בין רכישת מיומנויות הקריאה והחשבון ומוביל אותנו לתכניות התערבות מבוססות מודל תאורטי, בעיקר אצל ילדים צעירים בכיתות בית הספר היסודי. ראוי לבדוק בהקשר זה גם את השימוש במבחנים המבוססים על תאוריית ה-PASS (Planning, Attention, Simultaneous, Successive) (Luit, Kroesbergen & Nageilieri, 2005).

אפשרות אחרת היא לשים את הדגש על קריטריון הפער התוך-אישי, המתגלה בתפקוד הנבדק במבחן האינטליגנציה של וכסלר או במבחני אינטליגנציה אחרים. הפרשנויות העדכניות יותר מתייחסות לשימוש בפערים בין האינדקסים השונים (הבנה מילולית, היסק תפיסתי, מהירות עיבוד, זיכרון עובד) המרכיבים את מבחן האינטליגנציה של וכסלר, והקשר שלהם אל מיומנויות בבסיס רכישת הקריאה החשבון. מבחני

וכסלר לילדים שנמצאו בשימוש עד כה בארץ, לא כללו את השימוש באינדקסים. גרסת WISC IV, המקובלת בעולם, ואשר כאמור יצאה לאור רק לאחרונה בגרסה מתוקנת בארץ (WISC IV HEB, 2010), כוללת ניתוח על פי ארבעת האינדקסים שלהם מתאמים עם לקות למידה. פרשנות על פי הפערים בין האינדקסים עדיין צריכה להיבדק מחקרית בגרסתה הישראלית, אך היא נכונה יותר מבחינה קלינית ותואמת את הידע בתחום ליקויי הלמידה.

נוסף על כך, יש להשתמש במגוון של כלים נוספים המותאמים לגיל הילד ולסיבת ההפניה שלו לאבחון. הכלים הנוספים בתחומי הקריאה, הכתיבה והמתמטיקה הם דידקטיים במהותם (חלקם סטנדרטיים ומתוקננים, למשל "מא ועד ת", בקריאה (שני, לחמן, בהט וזייגר, 2007), וחלקם לא פורמליים, כדוגמת ערכת האבחון הרב-גילית במתמטיקה (בן-יהודה ושרוני, 2009). אבחון כולל כזה יאפשר לא רק מתן דיאגנוזה של ליקוי למידה או הפרעת למידה, אלא גם גזירת תכניות התערבות התואמות את פרופיל הילד עם ליקויי הלמידה. גם במדריך למבחן WISC IV HEB מצוין במפורש הצורך להרחיב את האבחון הפסיכולוגי לתחומים נוספים: על מנת לבדוק לקות למידה "כחלק מאיסוף המידע הנוסף על תפקודו של הפרט, ניתן להעביר לו אבחונים אשר משלימים את ההערכה המתבצעת באמצעותו" (WISC IV HEB, 2010 [מדריך למאבחן, עמ' 6]).

המסקנה המתבקשת אם כך היא שנדרשת חשיבה ייחודית לאבחון של ליקויי למידה לילדים, שתתחשב בכך שאין די בדיאגנוזה של ליקויי למידה או הפרעות בלמידה, אלא יש להפיק גם תכנית התערבות חינוכית מותאמת לצורכיהם, על בסיס ההערכה הפסיכו-קוגניטיבית.

בהתפתחות של נושא זה בארץ טמונה תקווה שבצדה סיכונים שונים: מצד אחד, מסתמנות הקפדה, עקיבות ושיטתיות בשימוש בגישות אבחון מקובלות בעולם ומבוססות מחקר, ישנה תמיכה לכך בחקיקה ומושקעים משאבים בפיתוח כלי אבחון מתאימים (סטנדרטיים ומתוקננים); מצד שני, קיימת סכנה של התמקדות יתרה בהיבטים הדיאגנוסטיים באבחון ובהתאמות בדרכי היבחנות והזנחת ההיבט של קביעת תכנית התערבות הולמת.

המסקנות המשתמעות מכך, לדעתי, הן: (א) יש צורך לשנות בתקנות החוק העוסק באבחון של לקויות למידה את הקביעה על פער בין יכולת והישגים (כפי שנעשה ב-2004 בתיקון החוק האמריקני IDEA), ולהתאימה לידע המקצועי של שימוש במבחן האינטליגנציה למתן פרשנות לדפוסי הפרופיל של הנבדק. לאחרונה, מתפרסמת כאמור באינטרנט טיוטת ה-DSM-V, וגם היא מקבלת את תיקון החוק הנ"ל ומציעה את שינוי ההתייחסות לקריטריון הפער, כדלקמן: "אמות המידה הדיאגנוסטיות אינן תלויות בהשוואות עם מנת המשכל הכללית והן הולכות בקנה אחד עם התיקונים שנעשו בחוק IDEA"; (ב) יש לצרף להערכות הפסיכו-קוגניטיביות והנוירו-פסיכולוגיות את הערכת מיומנויות הלמידה (קריאה, כתיבה, מתמטיקה), שתיעשה על ידי מי שיש לו כישורים מוכחים בתהליכי למידה-הוראה, כדי להגיע

לאבחנה מדויקת של לקות הלמידה ולקביעת תכנית התערבות מותאמת. גם בהצעת ה-DSM-V נאמר שיש להשתמש במדדים שונים ורבים להערכה, ושהערכה אישית וסטנדרטית מבוססת פסיכומטרית (כדוגמת מבחן האינטליגנציה) היא רק רכיב אחד מתוך ההערכה הכוללת של ליקוי למידה.

לאחרונה פורסם בארצות הברית נייר עמדה שנחתם על ידי חוקרים רבים המובילים בתחום, וגם בו מתייחסים החוקרים לגישות השונות בזיהוי ואבחון ליקוי למידה וטוענים כי יש לדחות גישות פשטניות וחד-ממדיות (Hale, et al., 2010). לדעתם, לא הגישה התומכת בעקרון הפער בין יכולת לקשיים לבדה, ואף לא העיקרון העוסק בהיעדר תגובה מצופה להתערבות חינוכית (RTI) בלבד מספיקים לאבחון ליקוי למידה. הם מציעים דרך שלישית, שלפיה יש הכרח בגישה רב-ממדית שתתמקד בניתוח תהליכי עיבוד מידע, תוך התייחסות הן לתחומי קושי והן לתחומי חוזק ולקשר של שני אלו לקשיים בהישגים לימודיים. הם מדגישים כי התלמידים זקוקים לגישות התערבות שתהיינה מתואמות עם הצרכים המאובחנים, ולא להתערבות אינטנסיבית גלובלית המתאימה לתלמידים באופן כללי. לכן לדעת כותבי המסמך, יש חשיבות מרובה להערכה חינוכית ולאבחון קוגניטיבי ונירו-פסיכולוגי לא רק עבור תהליכי הזיהוי והאבחון, אלא גם לתכנון הטיפול בתלמיד המאובחן. אני סבורה כי עלינו להוביל למסקנה דומה שגם בארץ.

מקורות

בן-יהודה, מ', ושרוני, ר' (2009). **אח"ד מי יודע? אבחון חשבון דיקטי: תיאוריה ומעשה**. חולון: יסוד.

משרד החינוך (2003). חוזר מנכ"ל תשס"ד/4 (ב). **התאמות בדרכי היבחנות לתלמידים עם ליקוי למידה אינטרניים ואקסטרניים**. ירושלים: משרד החינוך.

פונד, ד' (2008). **מודל הפער מקו הניבוי לאבחון לקויות למידה: בחינה בקורתית**. עבודה סמינריונית. האוניברסיטה העברית בירושלים.

קאהן, ס' (תשמ"ז). ניתוח פרופיל תפקודים במבחני משכל: בעיות ומגבלות, בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר** (עמ' 72–99). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

שני, ד' ונבו, ב' (2006). סוגיות מרכזיות באבחון פסיכולוגי של לקוי למידה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 24, 59–87.

שני, מ', לחמן, ד', בהט, א' וזייגר, ט' (2007). **מא עד ת, ערכה לבדיקת מיומנויות יסוד בקריאה**. חולון: יסוד.

Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461–502.

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67–84.

APA (American Psychiatric Association) (1994). *DSM-IV: Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: APA.

Das, J. P., & Naglieri, J. A. (1997). *Cognitive assessment system*. Itasca, IL: Riverside.

- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning, assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Donovan, S., & Cross, C. (2002). *Minority students in special education and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschley, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia, 54*, 304–332.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Liberman, I.Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., et al. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparison of discrepancy and low achievement definition. *Journal of Educational Psychology, 86*, 6–23.
- Francis, D.J., Fletcher, J.M., Stuebing, K. K. & Lyon, R. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 98–108.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children, 39*(5), 14–20.
- Hale, J. B., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E., et al. (2010). Critical issues in response-to-intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert White Paper Consensus. *Learning Disability Quarterly, 33*(3), 1–14.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1988). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 11*(3), 217–223.
- Hiscock, M., & Kinsbourne, M. (2008). The education empire strikes back: Will RTI displace neuropsychology and neuroscience from the realm of learning disabilities. In E. L. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Learning disabilities in the era of RTI* (pp. 54–65). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Horn, J. L., & Hofer, S. M. (1992). Major abilities and development in the adult period. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 44–99). New York: Cambridge University Press.
- Hoskyn, M., & Swanson, H .L. (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review, 29*, 102–119.
- IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) (2004). Public Law 108–446, 20 USC §§1400 et seq. Available at <http://idea.ed.gov/explore/view>
- Kaufman, A. S. (2008). Neuropsychology and specific learning disabilities: Lessons from the past as a guide to present controversies and future clinical practice, In E. L. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Learning disabilities in the era of RTI* (pp. 1–13). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2001). Assessment of specific learning disabilities in the new millennium: Issues, conflicts, and controversies. In idem (Eds.), *Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents* (pp. 433–461). New York: Cambridge University Press.

- Kovalsky, J. F. (2003). *The three tier model of identifying learning disabilities: Critical program features and system issues*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-To-Intervention Symposium, Kansas City, Mo.
- Luit, J. E. H., Kroesbergen, E. H., & Naglieri, J. (2005). Utility of the PASS theory and cognitive assessment system for Dutch children with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 434–439.
- Lyon, R. G., Fletcher, J. M., Shaywitz, B. A., Shaywitz, J. K., Torgesen, F. B., Wood, A. S., et al. (2001). *Rethinking learning disabilities* (pp. 259–287). New York: Progressive Policy Institute, Thomas B. Fordham Foundation.
- O'Malley, K. J. Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M., & Swank, P. R. (2002). Growth in precursor reading skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently? *Learning Disability Research and Practice, 17*, 19–34.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. New York: The Guilford Press.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(8), 469–478.
- Siegel, L. S. (2003). IQ-discrepancy definitions and the diagnosis of LD: Introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 2–4.
- Stanovich, K. E., (1999). The sociopsychometric of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 350–361.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression test of the phonological-core variable-performance model. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 24–53.
- Stuebing, K. K., Barth, A. E., Molfese, P. J., Weiss, B., & Fletcher, J. M. (2009). IQ is not strongly related to response to reading instruction: A meta-analytic interpretation. *Exceptional Children, 76*, 31–53.
- Torgesen, J. K. (2002). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weaknesses. In R. Bradley, L. Danielson & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 565–650). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 223–236.
- Warner, T. D., Dede, D. E., Garvan, C. W & Conway, T. W. (2002). One size still not fit all in specific learning disabilities assessment across ethnic groups. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 501–509.
- WISC-IV HEB (2010). מבחן וקסלר לילדים (גרסה רביעית). ירושלים: סייקטק.