**תיוג תלמידים בעלי לקויות ושיטה אלטרנטיבית של אבחון**

על סמך:

Craig Blum and Jeffrey Bakken[[1]](#footnote-1), "Labeling of Students with Disabilities: Unwanted and Not Needed", in: Festus E. Obiakor, Jeffrey P. Bakken, Anthony F. Rotatori (Eds.), *Current Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction*, Emerald, 2010, pp. 115 – 125.

תהליך התיוג הינו כלי אפיסטמולוגי חשוב שקשור לסיווג לפי התכונות המשותפות וההבדלים. תיוג מאפשר הכרה וניתוח מעמיק, הוא ומכוון את הפעולה. כך, במה שקשור לתלמידים בעלי לקויות, תיוג התלמידים בעלי לקויות מאפשר לסווג אתם לפי הקטגוריות, לספק שירותים פדגוגיים שתואמים לכל קטגוריה ולתקצב את השירות בהתאם. אלה הם הצדדים החיוביים של התיוג

יחד עם זאת, שימוש בתגים הקשורים ללקות אינו ניטרלי אלא מדגיש את התכונות הנחשבות כחולשות או כפגם. תג של מוגבלות או לקות נתפש כמצביע לא על מה שתלמיד יכול לעשות אלא על מה שהוא אינו מסוגל לעשות. ובכן, תיוג של התלמידים כבעלי לקות אומנם עשוי להיות יעיל למטרות מסוימות, אך יחד עם זאת מייצר סטריאוטיפים שליליים שעלולים להביא להדרה ולפגוע בילדים ברמות שונות.

חשוב להדגיש כי תיוגי הלקות הינם רעיונות ולא עובדות (למרות שבדעה הרווחת בקרב הציבור הרחב, לקות נתפשת דווקא בתור עובדה אובייקטיבית). כינון התיוג מתרחש בהקשר תרבותי זה או אחר.הבעיות של התיוג קשורים למיקום של התג או סטריאוטיפ מסוים במסגרת תרבות נתונה. במרבית התרבויות תג הלקות הוא בעל קונוטציה שלילית מובהקת וכך יוצר שפעילות התיוג של תלמידים בעלי לקות שהרציונאל שלה היא לסייע לתלמידים לאפשר להם לקבל חינוך שמתאים לאופיין, מביא בפועל להדרה והפליה. מחקרים מראים כי לתג של לקות יש השפעה עמוקה מאוד על האופי בו בן אדם על ידי הסביבה. תג של לקות נוטה להיות ציר מרכזי ביצירת דימוי האדם בעינינו והוא גורם לחליפת האישיות המורכבת בסטריאוטיפ פשטני חד-ממדי.

ניתן להצביע על מספר השלכות שליליות של תיוג התלמיד כלוקה למידה. סיווג התלמיד כלוקה למידה אמור לסייע בהפנייתו לסוג החינוך המתאים לו ביותר, אך בפועל תיוג זה מפריע לתהליכים הפדגוגיים, משום שהוא מפריע לדיאלוג ואינטראקציה בין מורה לתלמיד, מסמן את התלמיד כשונה. הטמעת הסטריאוטיפים הקשורים ללקות עמוק ברבדים התרבותיים אינה מאפשרת למורה להיפטר מהם בקלות. תפישת התלמיד כלוקה מייצרת בקרב מורים וסביבתו ציפיות שליליות ממנו, וגורמת להיווצרות תפישות מעוותות של התנהגויותיו ויכולותיו. כמו כן, תיוג מעביר מסר כי מקור הבעיה של הלמידה הוא בתלמיד עצמו. תיוג הרסני במיוחד במקרים של לקות קלה, משום שהוא מדגיש את השוני ולא את המשותף בין התלמיד לחבריו בכיתה.

יש להצביע גם על הסתירה העמוקה בין הדימוי הנוצר כתוצאה של תיוג לבין המציאות. המחקרים מצביעים על כך שלקויות הקשורות ללמידה אינן מהוות מצב סטטי אלא זאת תיאור של מצד דינאמי שמשתנה כל הזמן, כאשר הגדרות של לקויות למידה מסוימות עוברות עדכונים ושינויים כל הזמן, לפעמים הן משתנות אפילו בין מדינה למדינה. לעומת זאת התיוג הינו קונסטרוקט סטטי שיוצר סטראוטיפ שנשאר קשור לתלמיד למהלך כל שנות לימודיו ונתפש על ידי הסביבה כמציאות אובייקטיבית קבועה. מספר חוקרים מדגישים כי התיוגים הקשורים ללקות נותנים גושפנקא לדיכוי והדרה של בעלי לקויות. אפילו כאשר התיוג ניתן במסגרת הפעילות המכוונת למתן השירות לתלמיד, התיוג עצמו עלול להישאר קשור לתלמיד לזמן בלתי מוגבל ולעצב את דימויו ואת תפישתו על ידי הסביבה. מחקרים מראים כי הציפיות הנמוכות מהתלמיד הנובעות מהיותו מתויג כלוקה למידה לעתים הופכות לנבואה המגשימה את עצמה.

דרך שונה לאבחן ולטפל בתלמידים בעלי לקויות למידה היא שיטת "תגובה להתערבות" (RtI). שיטה זאת מכוונת להענקת סיוע מוקדם לתלמידים המתקשים בלמידה ומהווה אלטרנטיבה לגישה הרווחת של סיווג ותיוג לקויות למידה על בסיס הבדלים בהישגים המתבטאים בציונים בכיתה ובתוצאות מבחנים ואבחונים. על סמך שיטת RTI פותחו דגמים שונים, כאשר העקרונות הבסיסיים שלה הם:

* שימוש בהתערבות מבוססת על המחקרים שתואמת לצרכי התלמיד
* פיקוח שותף על התהליך של התקדמות התלמיד
* שימוש בתהליכי הלמידה ככלי לקביעת תקפות ההתערבות
* הענקת האפשרות למתן תגובה להתערבות
* דגש על המניעה ושימוש בדגם של פתרון בעיות

תוכניות RtI נשענות על בהגיון של מניעה. התערובות ראשונית מבוססת אל אסטרטגיות אוניברסאליות וזוכה לתגובה חיובית של כ-80% מהתלמידים. אם התלמיד אינו מגיב להתערבות ראשונית, בעלת אופי כללית, מתבצעת התערבות שנייה, בעלת אופי ממוקד יותר, קשורה לתחום הוראה ספציפי. רק 5-10% מתלמידי בית הספר נאלצים לעבור גם לשלב נוסף, השלישי, של ההתערבות, שהיא מעוצבת באופן ממוקד עוד יותר. השלב הרביעי הוא הפנייה למסגרת של החינוך המיוחד.

כאמור, אחת הממטרות העיקריות של יצירת גישת RtI הייתה להימנע מהשיטה הנשענת על תיוג של לקות, כאשר הכוונה הייתה להתייחס במיוחד לקטגוריות הלקויות, כמו לקות למידה (LD) או לקות רגשית (ED))שהינם רחבות ובמקרים רבים ניתנות למניעה. בשונה מכך, מספר לקויות אחרות, כמו מוגבלות חושית או מוגבלות קוגניטיבית (MR) אינן ניתנות לטיפול במסגרת מערכות ההתערבות הרגילה של RtI. יש לצער על כל, משום שהתג של פיגור שכלי נעשה לאמצעי להדרה והחרמה של אנשים. על מנת להתייחס לאי צדק חברתי והדרה הנגרמת על ידי התיוג כ-MR, פותחו דגמים אקולוגיים מיוחדים של התפתחות קוריקולארית שאמורים לסייע לפתח מסוגלות ומעורבות משמעותית בחברה האזרחית.

יש להדגיש כי הדגם הנפוץ של קביעת הלקות על סמך ההבדלים בהישגים אינו מועיל ובמקרים רבים אף מזיק. מרבית החוקרים והמורים – גם כאלה שתומכים בשיטת התיוגים מכירים בנזק חברתי כבד שנגרם על ידי תיוגי הלקות. שיטת התיוגים קשורה לפרדיגמה הרפואית של זיהוי וטיפול המחלה, אך היא אינה תואמת לסביבה הפדגוגית. ניתן לומר כי שיטת התיוג כשלעצמה מהווה מכשול להעצמה של התלמיד. לעומת זאת, שיטת RtI מהווה גישה אלטרנטיבית להערכה שמייצרת מסגרת אקולוגית לקביעת הצרכים המשמעותיים והפונקציונאליים של התלמיד ולבניית סולם ההתערבויות.

1. Illinois State University [↑](#footnote-ref-1)