

תגובה למאמרו של לביא ארטמן "דיסלקסיה או דיסדיאגנוזה"

כותב המאמר מתייחס לבעייתיות הקיימת בפרקטיקה הקלינית של קשיים בקריאה (אבחון וטיפול), מתוך ניסיון להסביר בעייתיות זו על רקע היעדר בסיס תיאורטי יציב לפרקטיקה הקלינית.

אף שבלא ספק ברמה הקלינית אכן קיימות בעיות רבות של "אבחון מוטעה" (איתור יתר מצד אחד, לעומת ילדים שלא מגיעים לאבחון מצד אחר), הרי לא ניתן להסיק מבעייתיות זו על "היעדר רציונל תיאורטי ותוקף אמפירי" לאבחון התופעה. הכותב תוקף את הבסיס התיאורטי ואת הפרקטיקה הקלינית, כאשר הטענות מוצגות להערכתן באופן כוללני ולא מדויק כנגד שני התחומים.

במאמר תגובה זה אתייחס תחילה לטענות התיאורטיות, אחר-כך ליישומים הקליניים, ולבסוף כמה מלים של "אני מאמין" על משמעותו של אבחון בתפיסה רחבה וכוללת.

התייחסות לטענות תיאורטיות: א. אבחון:

כותב המאמר איננו מציג כל הגדרה של קריאה, או הגדרה של ליקויי קריאה לעומת קשיי קריאה, ומתייחס באופן כללי להגדרות אופרטיביות של דיסלקסיה שיש להן מאפיין משותף, "הגדרות על דרך השלילה", והקריטריון האופרטיבי הנובע מהגדרות אלו - "קריטריון הפער".

בעוד השימוש בקריטריון הפער כקריטריון בלבדי וממצה לאבחון דיסלקסיה - בעייתי (ועל כך אכן נכתב רבות בספרות), הרי הספרות המחקרית כיום איננה מכוונת לאבחון על סמך קריטריון זה בלבד.

* ד"ר אילנה בן דרור היא מרצה בחוג לחינוך מיוחד, האוניברסיטה העברית, ירושלים, בעלת מכון בן-דרור שני לאבחון וטיפול בליקויי למידה.

החוקרים מציעים כיום שילוב ויישום של שתי הגדרות אופרטיביות לאבחון דיסלקסיה:

* הגדרה על "בסיס הפער" (discrepancy definition of dyslexia) - שהיא ההגדרה האופרטיבית ה"מסורתית" של דיסלקסיה, הגדרה המיושמת מבחינה אופרטיבית ב"קריטריון הפער": בנקודה זו חשוב להציג לא רק את הביקורת כפי שבוחר כותב המאמר להדגיש, כי אם גם את ההצעות הקונסטרוקטיביות שמציעים אותם חוקרים עצמם. דהיינו: יחד עם הביקורת המוצגת בספרות כנגד שימוש ב"קריטריון הפער" כקריטריון בלבדי וממצה, הרי מוצע "פער חליפני" בין הבנת הנשמע לבין הבנת הנקרא. הבנת הנשמע, הגבוהה באורח משמעותי מהבנת הנקרא, תהווה אינדיקציה לכך שהקושי ממוקד ברמות הבסיסיות של פענוח מלים כתובות (Aron 91, Stanovich 91).

הצגת הביקורת כנגד שימוש במבחני המשכל, בלא פריסת התמונה הרחבה - תורמת להצגה שטחית בלבד של הנושא, בלא התייחסות מקפת למכלול הטענות התיאורטיות והשלכותיהן הקליניות.

הגדרה על בסיס התהליך (processing definition of dyslexia) - הדגשת חשיבותו של הקושי בפענוח מלים כתובות כמאפיין מרכזי של תופעת הדיסלקסיה. תפיסה זו מהווה את הנחת העבודה הבסיסית של ההגדרות העדכניות של דיסלקסיה, המשליכה על חשיבות המיפוי והניתוח של תת-תהליכים מרכזיים בתהליך הקריאה, תוך הדגשת הכישורים הקוגניטיביים הרלוונטיים לפיתוח מרכיבים אלה. לדוגמה: החשיבות המרכזית שיש לייחס לפענוח מלים כתובות בתהליך הקריאה ולמודעות פונולוגית כתהליך מרכזי המאפשר רכישת מיומנות זו (Kamhi & Catss 1989).

לסיכום: החוקרים טוענים לא כנגד השימוש במבחני המשכל ובקריטריון הפער לאבחון ליקויי קריאה, אלא כנגד השימוש במבחנים אלה כקריטריון בלבדי לאבחון של ליקויי קריאה.

ההמלצה היא: שימוש במבחני המשכל כמדד המעריך את יכולות החשיבה הכלליות של הילד, ובהתאם לכך יכול להשליך על יכולותיו של הלומד להפיק מידע (לאו דווקא מקריאה), והערכת הפער - כאמור

- בין הבנת הנשמע להבנת הנקרא. כמו כן מודגשת החשיבות המרכזית של ניתוח תת-התהליכים המרכזיים בקריאה.

מטענות המתייחסות להגדרה, עובר כותב המאמר להתייחסות לאסטרטגיות אבחוניות. הכותב מציין כי "קיימות שתי אסטרטגיות בתחום האבחון: האחת מתמקדת בניתוח תתי-מיומנויות של קריאה, והשנייה מתמקדת במיון השגיאות שעושה הקורא". אינני מבינה מדוע בוחר כותב המאמר להציג אסטרטגיות אלה כדיכוטומיות. חשוב להבין מה הבסיס התיאורטי לניתוחן של תת-מיומנויות הקריאה, כמו גם מיון וניתוח איכותי של השגיאות עצמן.

כותב המאמר טוען כי האסטרטגיה הראשונה בעייתית, שכן "אין עדויות אמפיריות המצביעות על קיומן של תתי-מיומנויות נפרדות בקריאה". אם כן: מה כותב המאמר מציע?

אף שבלא ספק תהליך הקריאה הוא תהליך אינטראקטיבי - הרי לא ניתן להסיק מכך, כי לא ניתן לנתח תת-מיומנויות ספציפיות. מחקר רב מתמקד בהיבטים שונים של תהליך הקריאה ובכשרים לשוניים נלווים: כך ישנם מחקרים המתמקדים בזיהוי מילים כתובות, אחרים מתמקדים בניתוח תהליכי הבנה, בעיבוד תהליכים מורפולוגיים, סמנטיים ותחביריים הן בקרב אוכלוסיה של קוראים תקינים והן בקרב אוכלוסיה של קוראים לקויים (Frost & Katz, 1992; Rayner & Pollatsek, 1989). אינני רואה אם כך איפה הבעייתיות בשימוש בידע שנאסף בתחומים אלה לצורך ניתוח תת-מיומנויות ספציפיות (תוך ערנות כמובן לקשרים האפשריים עם תת-מיומנויות נוספות). הבעייתיות איננה בשימוש בידע; הבעייתיות היא בהיעדר ידע.

נוסף על כך, מחקר רב מצביע על החשיבות המרכזית של ניתוח ומיון תת-מיומנויות בתהליך הקריאה כ"חלון" להבנת מוקדי הקושי בתהליך מורכב זה. כך לדוגמה קושי בפענוח מילים יש בו בדרך כלל משום אינדיקציה לקשיים ראשוניים ברכישת הקריאה (קרי: דיסלקסיה התפתחותית), בעוד קשיים ברמות הגבוהות יותר של השפה שאינם מלווים בקשיים בתהליכי הפענוח הבסיסיים מאפיינים פעמים רבות ילדים הסובלים מ"ליקוי שפתי-התפתחותי" (לאו דווקא דיסלקסיה).

קשיי קריאה אחרים שאינם נובעים מכשל ספציפי ממוקד בתהליכי עיבוד פונולוגיים מתמיינים בקטגוריית garden variety poor readers (Kamhi & Catts 1989, Stanovich 88). דהיינו: מיון וניתוח תת-מיומנויות בקריאה עוזר הן למחקר (נסיונות לגיבוש קבוצות הומוגניות לצורך העמקת חקר תהליכים קוגניטיביים רלוונטיים) והן לרמה הקלינית - סיווג של קוראים מתוך שתי מטרות: הבנת אסטרטגיות הקריאה שלהם מחד גיסא, וגיבוש מוקדי התערבות ותמיכה הנחוצים לצורך קידום מיומנויות הקריאה שלהם מאידך גיסא.

אשר לטענה כנגד האסטרטגיה השנייה - "מהימנות נמוכה של סוגי הטעויות" - חשוב להדגיש כי שכיחות הופעתן של טעויות הקריאה מסוגים שונים משתנה לא רק כפונקציה של הטקסט, כפי שכותב המאמר מציין, אלא כפונקציה הן של אפיוני הטקסט והן של אפיוני הקורא (Adams, 1991). בנוסף, ניתוח סוגי הטעויות מהווה את אחד הבסיסים למחקר רב ורציני המתמקד בחקר תת-קבוצות של ליקויי קריאה (דיסלקסיה שטחית, דיסלקסיה פונולוגית, דיסלקסיה עמוקה). ניתוח טעויות קריאה תורם תרומה משמעותית הן להבנת התהליכים הבסיסיים בפענוח מילים כתובות והן למיון קוראים על-פי טעויות אלה ועל-פי הכשלים הקוגניטיביים העומדים בבסיסם (Castles & Coltheart, 1996; Weeks & Coltheart, 1996).

ב. טיפול:

כותב המאמר חוזר ומשתמש במילים "סילוק הבעיה". שימוש במושגים אלה משקף אי הבנה של עומק הקשיים ומשמעותם. לא ניתן "לסלק" בעיה. ניתן לקדם מיומנויות קריאה וכתובה.

חשוב ורצוי לטפל בבעיות הנלוות שעלולות להיווצר כתוצאה מקשיים מתמשכים בתחומים אלה. להבדיל מחקר ההיבטים הקוגניטיביים של תהליך הקריאה, כאשר עוברים להיבטים הטיפוליים אנחנו חייבים להתייחס לכלל אישיותו של הילד כמו גם לסביבתו המשפחתית, החברתית והלימודית, כאשר "הקריאה" מהווה פן אחד בלבד של מורכבות זו.

כותב המאמר טוען כי "אימון אינטנסיבי בקריאה, או בכל תפקיד אחר הקשור בה... מבטיח בסופו של דבר התמודדות עם כל אותם

גורמים שהיו עלולים לחבל ברכישתה, וזאת בלא תלות באיתורם המוקדם".

ובכן, אני ממליצה לכותב המאמר לגשת לספרות הענפה הקיימת בתחום, העוסקת בנושא החיזוי של רכישת הקריאה והשפעת ההתערבות המוקדמת (Ball & Blachman, 1991, Bentin 1992; Rack et. al 1994; Trieman & Zukowski, 1996).

בנוסף, לגבי המודעות הפונולוגית, השאלה בספרות איננה כפי שמציגה כותב המאמר, דהיינו: האם היא מהווה סיבה או תוצאה של הליקוי בקריאה; לגבי נקודה זו ההסכמה ברורה, וחבל שכותב המאמר לא מציג ידע זה באורח אמין. הקורא מופנה למאמרו של בנטין, הוזן באופן ספציפי בנקודה זו, ולמסקנה שהוא מגיע אליה על סמך סקירה ספרותית רחבה: רמה מסוימת של מודעות פונולוגית הכרחית, ורמה גבוהה יותר מתפתחת עם החשיפה לקריאה. נמצא שטיפול במודעות פונולוגית משפר באורח ניכר את רכישת הקריאה (Bentin, 1992).

על סמך טענות המוצגות באופן חלקי וחד-צדדי, טוען כותב המאמר כי "אי מילקין של הדרישות המוקדמות... מעיד בהכרח על כך שמומחיות בתחום אבחון הדיסלקסיה יש בה משום יתואר חסר כיסוי לחלוטין". אין ספק שלא כל העוסק באבחון דיסלקסיה מכיר את הספרות המחקרית לעומקה; אין ספק שחלק גדול ממאבחנים אלה אינם יכולים להיות מוגדרים כ"מומחים לאבחון דיסלקסיה". עם כל האמור לעיל, יש צורך במומחיות, והיא אף קיימת בקרב חלק מהעוסקים בכך.

הכותב ממשיך וכותב כי "חוסר הסכמה ניכר בקרב מומחים לגבי הערכת יכולות קריאה... ונטייתם לסתור את עצמם" מביאים לכך ש"ההמלצות הטיפוליות שממליצים המומחים מאופיינות בהיעדר קשר עם אבחנותיהם". ברור שלא ניתן להסיק מטענה אי לטענה בי. חלק גדול מהחוקרים מסכימים לגבי הבנת הבסיס התיאורטי לדיסלקסיה ולגבי ההשלכות של הבנה זו על האבחון והטיפול. היעדר התאמה בין אבחון להמלצה - זוהי בעיה של מאבחן ספציפי ולא של התיאוריה.

ולבסוף, מספר מלים של "אני מאמין": כאשר ילד מופנה לאבחון פעמים רבות, אין זה נעשה כיוון שמתעורר חשד סביר שהילד סובל מפגם קונסטיטוציונלי, אלא עקב תחושת חוסר אונים של המורה, ההורה או הילד הנתקל בקשיים.

אחריותו של המאבחן המקצועי איננה רק לנתח את תפקוד הקריאה, אלא לערוך אבחון משולב המתייחס להיבטים קוגניטיביים, להיבטים רגשיים ולהיבטים סביבתיים. ניתוח תפקוד הקריאה מתוך התייחסות לכל אחד מהמדדים שהוזכרו יכול לאפשר התוויה של עקרונות תמיכה והתערבות המתייחסים לתפקוד הקוגניטיבי של הילד, כמו גם לאישיותו ולסביבתו.

הבנה מעמיקה של שלבי ההתפתחות התקינה של תהליך הקריאה, כמו גם הכרת המחקרים העוסקים בחקר ליקויים בקריאה, עשויות לאפשר לנו להגיע להבנה מעמיקה יותר של קשיי הקריאה של הלומד, כמו גם להבין הבנה מעמיקה יותר את ההשלכות של קשיים אלה על כלל תחומי הלימוד והתפקוד.

אין מדובר ב"סילוק" קשיים, אלא בתמיכה בילד ובמערכת (המשפחה ובית-הספר), כדי לאפשר לו להתמודד טוב יותר עם כשריו וקשייו. לעתים ניתן להתגבר על קשיי התפקוד ולהגיע לדרגת תפקוד עצמאית בקריאה ובכתיבה; פעמים אחרות - לא ניתן לעשות זאת, וקשיי התפקוד נשארים לאורך כל החיים.

לסיכום: אין ספק שחלק מהמאבחנים המגדירים את עצמם כ"מומחים לאבחון דיסלקסיה" אינם מתאימים לקטגוריה זו; אכן, פעמים רבות הפרקטיקה של האבחון מורכבת ואיננה חד-משמעית; אכן, חלק מהמאבחנים כ"דיסלקטים" אינם משתייכים לקטגוריה אבחונית זו, ובלא ספק - ברמה התיאורטית קיימות עדיין שאלות פתוחות, והמחקר ממשיך ומתפתח. יחד עם זאת, ידע רב נאסף בספרות; מומחיות מקצועית - קיימת; ויתר על כן, ילדים ומבוגרים הסובלים מקשיים משמעותיים ברכישת הקריאה והכתיבה על רקע פגם קונסטיטוציונלי קיימים גם הם.

ככל שנחקור ונבין יותר, ככל שנפעל ביתר שאת לגישור בין הידע התיאורטי לבין היישום הקליני - ולא נפיץ ידע חלקי בלבד; ככל שנפתח את מערך ההכשרה וההשתלמויות של מאבחנים בד בבד עם פיתוח הערנות והזהירות הנדרשות, מתוך מודעות למורכבות התיאורטית ולמגבלותיה ולא נבחר בביקורת פרוכטיבית ולא קונסטרוקטיבית, אני מאמינה שנצעד צעד חשוב קדימה בהקצאת האנרגיה לעיקר: לעזרה טובה יותר לילדים ולמבוגרים הסובלים מפגיעה משמעותית במיומנויות מרכזיות בחיינו - הקריאה והכתיבה.

ביבליוגרפיה

- Aaron, P. G. (1991). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 178-187.
- Adams, M.J. (1991). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading, and reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge. In R. Frost., & L. Katz (Eds.) *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Elsevier Science Publishers.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1996). Cognitive correlates of developmental surface dyslexia: a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 13 (1), 25-50.
- Frost, R., and Katz, L. (Eds.) (1992). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Elsevier Science Publishers
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W., Reading disabilities: *A Developmental Language Perspective*. A College-Hill Publication.
- Rack, J., Hulme, C., Snowling, M., & Wightman, J. (1994). The role of phonology in young children learning to read words: The direct mapping hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 42-71.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. N.J: Prevtice Hall.

- Stanovich, K. (1991). Discrepancy definition of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, 26, 8-29.
- Stanovich, K., Nathan, R. & Zolman, J. (1988). The developmental lag hypothesis in reading: longitudinal and matched reading-level comparisons. *Child Development*, 90, 71-86.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, Onsets, rimes and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3).
- Weeks, B., & Coltheart, M. (1996). Surface Dyslexia and Surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications. *Cognitive Neuropsychology*, 13, (2), 277-315.