

תגובה על התגובות: האמנם הוסרו הקוצים מהמאמר ה"קיצוני"?

המאמר המקורי נכתב כסיכום של קריאה שוטפת של הספרות בנושא
ושל נסיוני המצטבר כפסיכולוג חינוכי וכמורה מתקן. מתוך הקריאה
והניסיון הגעתי לשלוש מסקנות מקצועיות שהמאמר, לפחות בעקיפין,
מכוון אליהן: ראשית, אין צורך באפיון מוקדם ובתיאור של התסמינים,
שכן אלה נערכים ממילא - במהלך ההוראה המתקנת; שנית, הפקתן
של אינפורמציות דיאגנוסטיות מתוך סוללות המבחנים המצויות כיום
בשימוש - חסרה בסיס מדעי; שלישית, בשל המיעוט הזעום של
סימפטומים שניתן לקשרם קשר סיבתי לתקינות תהליכי הקריאה (ראה
דויטש בגיליון זה), אין להגביל את ההתערבות הטיפולית דווקא למה
שנמצא "פגום". מכל מקום, ברור שמסגרת המאמר אינה מאפשרת
לדון דיון ממצה באפיון הספציפי של דרכי ההתערבות הנגזרות מעמדה
זו. מכל מקום, לפני שאתייחס לביקורות, עלי לציין שלמעשה אין ביני
לבין שאר המבקרים מחלוקת לגבי הכיוון הרצוי של האבחון: כולנו
תמימי דעים, כך נדמה לי, לגבי נחיצותה של תוכנית התערבות שתסייע
לילד הלוקה בקריאה, ובהנמקה של תוכנית כזו מתוך אבחנה מבדלת.
תגובתי למבקרים תהיה ברמה פרטנית; וזאת לאור היעדר האחידות
הבולט בעמדות המבקרים.

ברכה וינגרוד: לווינגרוד שתי טענות מרכזיות: א. שתופעת הנחשלות
בקריאה הינה רב-ממדית, ולכן ייתכנו הסברים מגוונים לתופעה זו;
ב. שסוללת המבחנים המצויים כיום בשימוש מאפשרים לערוך אבחנה
מבדלת מנקודת ראות סימפטומטית, ולכן מאפשרים גם טיפולים
דיפרנציאליים ממוקדים וחסכוניים. נדמה לי שלגבי הטענה הראשונה
אין מחלוקת בין המומחים. הטענה השנייה, לעומת זאת, היא בדיוק
הטענה העומדת לביקורת במאמר, ולרוע המזל וינגרוד אינה מתייחסת
כלל לאותה ביקורת (למשל: היעדר עוגן תיאורטי למודל הסיבתי שביסוד

הופעת הסימפטום; מהימנות קלושה של אבחון סימפטומטי, וכד'). בכל אופן, מעניין להבחין שבעוד מומחה אחד (וינגרוד) מכריז על הולמות מכשיריו, הרי מומחה אחר (לם) מיצר על היעדרם: "חוסר הרצינות של אבחון לקויות למידה בשדה אינו תוצאה של היעדר ידע עקרוני הניתן ליישום ו/או תוצאה של היעדר הגדרה סבירה של לקות למידה אלא תוצאה של היעדר כלי אבחון מתאימים..."

אביטל דויטש: בתגובתה של דויטש למאמר מצאתי עירוב בין עמדות אוהדות לכמה מהמסרים המרכזיים במאמר, וזאת לצד הערות ביקורתיות הממוקדות בכמה היבטים ספציפיים: ראשית, טוענת דויטש כי אין לנטוש את הניסיון לערוך סיווגים סימפטומטיים, וזאת משום התועלת הצפויה מניסיון כזה. בהקשר זה, מציגה דויטש כדוגמה את המודעות הפונולוגית, שיחסה הסיבתי לתהליך הקריאה מתועד תיעוד אמפירי. אין זה מפליא שדויטש מתמקדת בדוגמה זו בלבד, שכן אין שום יכולות אחרות שניתן להציג באותה פוזיציה מבחינת אופי זיקתן לתהליך קריאה תקין. מכל מקום, כדאי להדגיש שאימון פונולוגי לצורותיו האפשריות (סגמנטציה חברתית, סגמנטציה פונמית, חריזה וכו') מהווה כמובן תרגול ואימון ישיר אפשרי ואולי אף רצוי עבור חלק ממיומנויות הקריאה. ואולם, בטוח יותר לטעון שאימון בקריאה עצמה (למשל, לגבי מילים לא מוכרות) כולל כבר בתוכו אימון במודעות פונולוגית. יחס זה בין הקריאה לבין המודעות הפונולוגית עומד כנראה ביסוד הממצא שהשפעת לימוד הקריאה בבית-הספר על התפתחות המודעות הפונולוגית גדולה פי כמה מהשפעת אפקט הבשילה הביולוגית וההתנסויות הקשורות אליה (Bentin, Cahan & Hammer, 1991).

שנית, דויטש מייחסת מעמד דיאגנוסטי לפער נתון בין מבחני המשכל לרמת הקריאה. פער כזה משקף, לדעתה, קושי לשוני ספציפי, ושולל סיבות נוספות אחרות לקריאה הלקויה (למשל: דלות אוצר המילים). עמדה כזו היתה עשויה להיות נכונה אילו: א. ידענו במלואו את המודל הסיבתי לקשיי קריאה; ב. מבחני המשכל היו נבנים מלכתחילה בהתאם למודל זה (למשל, על-ידי אי הכללת מיומנויות בעלות אופי לשוני הקשורות קשר סיבתי לקשיי הקריאה, בהתאם למודל). ברור לחלוטין ששתי הנחות אלה אינן מתקיימות במציאות.

אילנה בן דרור: בן-דרור מציגה את הטענות המועלות במאמרי כמופרכות, וזאת בשל שלוש עובדות "שאיני מודע כנראה לקיומן".

א. שילובן של הגדרה "על בסיס הפער" והגדרה "על בסיס התהליך" מהווה אבחון תקף של דיסלקסיה.

ב. ניתוח ומיון של תת-מיומנויות ושגיאות מאפשר להבין את מוקדי הקושי בתהליך הקריאה גם לצורך סיווג הקוראים, וגם להתאמת הטיפולים הדיפרנציאליים.

ג. "היעדר התאמה בין אבחון להמלצה - זוהי בעיה של מאבחן ספציפי ולא של התיאוריה".

לגבי טענתה הראשונה של בן-דרור, שרצוי להשתמש בפער שבין הבנת הנקרא להבנת הנשמע - למרבה הצער, מבחן מתוקן מעין זה לא קיים - לא בעברית ולא באנגלית. בהיעדר "כלי אבחון מתאימים המתחייבים מתוך משנה סדורה" (אורן לם, גיליון זה), מהן ההצדקות המדעיות לפרקטיקה של האבחון?

מובן שהטענה השנייה, שאסטרטגיות האבחון הפרופסיונליות ממלאות מגוון של תפקידים אטיולוגיים, טיפולוגיים וטיפוליים, הינה בעייתית לאור האמור לעיל. גם במקרה זה, כדי שלא אמצא חשוד בחד-צדדיות, אני מפנה את בן-דרור לתגובתה של דויטש בגיליון זה: "...יוצא אפוא שבמקרים רבים אין בסיס להכרעה לגבי הרלוונטיות של סימפטומים מסוימים לליקויי קריאה או לליקויים אחרים... יתרה מזו, **היעדר ידע** באשר ליחס התפקודי בין סימפטום מסוים לבין היכולת שמניחים שהוא קשור אליה - מכביד מאוד על ההחלטה לגבי תהליך הטיפול. מצב עניינים זה עשוי להוות אתגר גדול למחקר, אך בתחום הקליני עלול לגרום לתסכול רב... מן הראוי לבחון רק את אותם היבטים שנראה שניתן לבסס את הקשר שלהם לתהליך הקריאה, כאשר מטרתו של האבחון צריכה להיות בראש ובראשונה לאפיין עד כמה שניתן את הקושי מבלי לשייכו לטיפולוגיות שמהותן כיום לא ברורה ולא ניתנת לאבחון אמיתי".

הקושי היחיד שאותו מציגה דויטש כקושי שניתן לשייכו באופן ישיר לקריאה הוא המודעות הפונולוגית.

בן-דרור מייחסת למודעות הפונולוגית מעמד של תנאי הכרחי לרכישת הקריאה ("רמה מסוימת של מודעות פונולוגית הכרחית, ורמה גבוהה

יותר מתפתחת עם החשיפה לקריאה"). אף שעניין זה שולי לטעמי מבחינת המסרים המרכזיים של מאמרי, ברצוני לצטט את ש' בנטין (1997), חוקר מרכזי בתחום המודעות הפונולוגית, שאוזכר לצורך הפרכת הטיעון במאמר המקורי. בעמ' 195 כותב בנטין: "ההתנסות בבית-הספר במחצית הראשונה של שנת הלימודים בכיתה א' (כלומר בעת לימוד הקריאה) היא הגורם המרכזי בהתפתחות הדרמטית של המודעות הפונולוגית... ממצאים אלה אינם תומכים בטענה ההפוכה, שמודעות פונולוגית נחוצה ללימוד הקריאה. אדרבה, יש בממצאים אלה רמז לכך שללא לימוד הקריאה, המודעות לפונמות בודדות לא היתה מתפתחת כלל". בעמ' 197 מסכם בנטין את הנסיונות להוכיח את השפעת המודעות הפונולוגית על הקריאה: "...נראה אם-כן, שאף כי הממצאים מראים כי ללא קריאה אין התפתחות ספונטנית של מודעות לפונמות הבודדות שמהן מורכבות מילים, גם ההפך הוא נכון: **ללא יכולת פונולוגית הקריאה אינה נרכשת בקלות...**".

נראה, אם כן, שאפילו פרופסור בנטין אינו מייחס למודעות הפונולוגית את המעמד של תנאי הכרחי לרכישת הקריאה, ומסתפק בציון חשיבותה ליעילות רכישת הקריאה (יש לשים לב לטריטוריות היחסיות של שתי הטענות: שילדים שיודעים לפרק מילים לבסיסיהן הצליליים יהיו קוראים יעילים יותר מילדים המתקשים במיומנות זו, ושרכישת הקריאה תורמת תרומה מכרעת לפיתוחה של מיומנות זו).

אורן לס: תגובתו של אורן לס היא כמעט בגדר "שירת התקווה" ביחס לתחום הנדון, וככזו, היא משקפת למעשה את החידלון הגמור בפרקטיקה שאני מבקרה במאמר. למרות שאורן לס מתקיף בחריפות חלק מהטענות במאמר (ולכך אתייחס בהמשך), מצאתי את עצמי מסכים באופן כוללני ועקרוני לגישה שהוא נוקט.

ללס יש שתי השגות חשובות: לס מתלונן הן על האופי הבלתי הוגן של הצגת הצדדים המתדיינים והן לגבי הטיפול שאני נוקט במאמר לגבי הגישה הקוגניטיבית, ובמיוחד הדגש המוגזם המיוחס להיבט האטיולוגי במקום למיפנים של כישורים וכשלים קוגניטיביים הקשורים לקריאה. תלונתו הראשונה של לס היא כמוכן מוצדקת: קשה למצוא חוקרים רציניים במסך האקדמי המקבלים כפשוטם את מה שלם מכנה "טיעוני

הבעד". "טיעוני הבעד" הוצגו במאמרי באופן מגמתי, כדי לשקף את העמדות הפסבדו-מדעיות שמציגים חלק מאנשי השדה. יש ליכור שהמאמר נועד לאנשי הפרקטיקה ולצרכניהם, ולכן חשוב אפוא שהקוראים יהיו מודעים לביקורת שלמעלה.

מכל מקום, יש להתייחס בצניעות ובהגינות אינטלקטואלית למחקרי לקויות הקריאה ולהשלכותיהם או למסקנותיהם ה"פוזיטיביות". כך, למשל, מציינת דויטש שמיפנים ותיאורם של כשלי קריאה עשוי אולי להביא תועלת (על-פי הצעתה - על-ידי התערבות הממוקדת בקושי); אך מכל מקום יש להתייחס בזהירות הראויה להיסקים לגבי הקשר של אלה להיווצרותן של פגימות בתהליך הקריאה התקין. כך, למשל, כל אותן השערות לגבי מקורות הכשלים שלם מציע לבדוק באמצעות סוללות של מבחנים (פענוח הכתב, ידע עולם, יכולת תחבירית, יכולת סמנטית וכו') עשויות להיות תוצאה של ליקוי בקריאה ולא סיבתו (הרי אין ברשותנו תיאוריה מקיפה המתארת את חוקיות ההשפעות האינטראקטיביות שבין גורמים שונים הקשורים לקריאה). יתר על כן, ההתבססות על מדידתן של יכולות אלה כדי להגיע למסקנות לגבי מקור הכשל בקריאה הוא בעייתי: ראשית, כפי שצוין במאמר, ציוני הפרש ("פערים תפקודיים") הם בלתי מהימנים בצורה ניכרת; שנית, ההפרשים הנתונים בין ציונים מתוקננים (כלומר, ציוני תקן) אינם משקפים בהכרח פרופיל אינדיווידואלי אמיתי, וזאת משום תכונותיו המתמטיות של הציון המתוקן (שהינו תלוי-אוכלוסיה); שלישית, אם הקורלציות בין הציונים המוצעים גבוהות (לאור האופי האינטראקטיבי של הקריאה), אין זה ברור מהם למעשה המבנים התיאורטיים הנמדדים באמצעות המבחנים האלה; רביעית, כל אחת מהמיומנויות האלה כשהיא לעצמה משקפת מבנה רב-ממדי, ואיננו יודעים מהי הזיקה של כל ממד לתהליך הקריאה התקין. ברור ש"מצב עניינים זה יכול להוות אתגר גדול למחקר - אך בתחום הקליני יכול לגרום לתסכול רב...". המאמר המקורי נועד, בין היתר, לשקף את התסכול והמבוכה של איש המקצוע המנסה למצוא פתרונות בתוך המחקר הקוגניטיבי ולא מחוצה לו.

ביבליוגרפיה

בנטיין, שי (1997). על הקשר שבין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי קריאה. בתוך: יי שימרון (עורך). מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל. ירושלים: מאגנס. עמ' 184-202.

Bentin, S., Hammer, R., Cahan, S. (1991). The effects of aging and first year schooling on the development of phonological awareness. *Psychological Science*, 2, 271-274.