

**מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
השרות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף פסיכולוגיה**

מחון (Best Practices) לעבודת שירותים פסיכולוגיים חינוכיים עם

אוכלוסיות עולים

ד"ר שרונה מי-טל, שפ"י מחוז צפון ומנהלת שפ"ח מ.א. מגידו
טובה ווכטל, שפ"ח נתניה

28/03/2012

תוכן העניינים:

דברי פתיחה

1. מבוא

- א. תהליכים פסיכולוגיים וחברתיים בהקשר של עליה והגירה
- ב. גישות לקליטת עולים ומהגרים במערכת החינוך-הטמעה לעומת רב תרבותיות

2. ידע, מחוונים ועקרונות בעבודה פסיכולוגית חינוכית מותאמת תרבותית

- א. חשיבות המודעות העצמית להשפעות התרבות על עמדות ואמונות אישיות של הפסיכולוג (איש המקצוע) וההשלכות במפגש המקצועי הבין תרבותי
- ב. מודעות וידע לגבי עמדות, אמונות ופרקטיקות תרבותיות של מקבלי השרות
- ג. הכרות עם מיומנויות ומאפיינים של הלמידה בקרב עולים וילדים שאינם בקיאים בעברית
- ד. היכרות עם תרבות המסגרות הקולטות: מדיניות קליטה, תחיקה ומשאבים המשליכים על תרבות המערכת הבית ספרית.
- ה. סוגיות אתיות בעבודה רב תרבותית
- ו. פרקטיקות של קשר ותקשורת: עבודה עם מגשר והסתייעות בקרובי משפחה לתקשורת

3. הערכה הפסיכולוגית רגישת תרבות:

- א. איסוף חומר רקע (אינטייק)
 1. רקע על החיים בארץ המוצא, המעבר וההסתגלות התרבותית
 2. הערכת ההקשרים החינוכיים ותפקוד הילד בהם בישראל ובארץ המוצא
- ב. תהליכי ההערכה
 1. הערכה באמצעות תגובה להתערבות (RTI) והערכה דינמית
 2. תהליכי הערכה ואבחון פסיכולוגים מותאמים
- א. תחומי הערכה ייחודיים
 - א1. הערכת מיומנויות שפתיות
 - א2. הערכת מיומנויות תפקוד יומיומיות ובהקשרים שונים
- ב. שימוש בכלי אבחון פורמאליים- סייגים ודרכי התאמה
- ג. ניתוח ושימוש בתוצאות ההערכה של ילדי עולים

4. התערבות

- א. הוועצות (קונסולטציה) מותאמת תרבות- עבודה עם מורים והורים במערכת החינוך
 - א1. התערבות מערכתית לקידום אקלים בית ספרי רגיש תרבות
 - א2. סוגיות בשיתוף הורים עולים
- ב. התאמה תרבותית של טיפול

5. סיכום

6. ביבליוגרפיה

7. נספח

א.מידת הטעינות תרבותית והדרישה השפתית במבחנים שונים

|

דברי פתיחה

אנו מודות על ההזדמנות להציג בפני הפסיכולוגים החינוכיים מחוון לעבודת השרותים הפסיכולוגים החינוכיים עם אוכלוסיות עולים. אנו חיים בעולם שבו ההגירה מארץ אחת לשניה היא תופעה שכיחה בכלל, ובפרט בישראל שלאורך השנים נבנתה כחברה רב תרבותית עם גלי עליה ממקומות שונים בעולם. כשנגשנו לנושא של העבודה עם עולים ראינו לנגד עינינו את הרלוונטיות של המחווה גם לעבודתנו עם כלל אוכלוסיות המהגרים הנמצאות במעבר בין תרבותי, ולעבודה מותאמת תרבות עם אוכלוסיות ממגזרים שונים בתרבות הישראלית. המטרה שלנו במחווה היא לאגד ולארגן את הידע המקצועי-מעשי, התאורטי והמחקרי ולהביאו לצבור הפסיכולוגים החינוכיים בשפ"י שעובדים עם עולים במקומות שונים בארץ.

המחווה שאנו מציגות נכתב על סמך ידע מצטבר של הכותבות מתוך נסיונינו בעבודה פסיכולוגית עם עולים חדשים במסגרת השרות הפסיכולוגי חינוכי, ומתוך הספרות המקצועית המביאה נסיון מהתמודדות עם מהגרים במקומות שונים בעולם, ומציעה פרקטיקות מבוססות ראיות. בספרות המקצועית בפסיכולוגיה ובחינוך גם מדגישים את החובה המקצועית והאתית להתייחסות מותאמת לרב תרבותיות של האוכלוסיות עמן אנו עובדים.

אנחנו מודות לעמיתנו שקראו גירסאות מוקדמות של המסמך, העירו והאירו, ובכך תרמו מנסיונם ומהידע המקצועי שלהם לעיצוב הסופי של מסמך זה.

שרונה מי-טל, פסיכולוגית בכירה, שפ"י מחוז צפון ומנהלת שפ"ח מ.א. מגידו
טובה ווכטל, שפ"ח נתניה

1. מבוא

ישראל היא ארץ שקולטת מהגרים מכל העולם ולמעשה, מראשיתה היא מתמודדת עם סוגיות של רב תרבותיות המשליכות על החינוך והעבודה הפסיכולוגית. על כן, קיימת חשיבות למחווה המתווה עקרונות וכיווני פעולה מומלצים לעבודה פסיכולוגית – חינוכית המותאמת לילדי עולים ומשפחותיהם. מחווה זו לעבודה עם אוכלוסיות עולים בא להעשיר את ארגז הכלים המקצועי של הפסיכולוגים החינוכיים בישראל במטרה לעודד גמישות מקצועית ועמידה במחויבות (סטנדרטים) לעבודה רגישת תרבות. פרקי מסמך זה מטרתם להרחיב את הידע באשר למאפייני תהליכי עליה והגירה, להגביר את הרגישות לעמדות של מקבלי השירות ולתקשורת עמם, ולעודד עבודה עצמית הנדרשת מאנשי המקצוע. המסמך מציע דרכי התאמה רגישת תרבות של תהליכי ההערכה הפסיכולוגית והקונסולטציה לאוכלוסיית ההורים והמהגרים ולמערכת החינוך.

הגורם המייחד אוכלוסיות עולים (ומהגרים בכלל) הוא המעבר מתרבות אחת לשניה. ניתן להגדיר תרבות על פי דפוסי חשיבה משותפים, דרכי התנהגות והתייחסות ומתן משמעויות מוסכמות, לרוב בהתבסס על הנחות מוכללות ושלא "מטילים בהן ספק" (Triandis, 1996). בפסיכולוגיה, אנו מתוונים לעיתים תיאוריות (למשל, של התפתחות או תהליכי למידה) על סמך הנחות אוניברסאליות מבלי לבחון את היסוד התרבותי שלהן. הרב תרבותיות קוראת תיגר על הנחת האוניברסאליות של תהליכים כמו התפתחות או הגדרות של יכולת.

שון ושותפיו (Schon, Shafteel & Markham, 2008) מביאים מספר הגדרות של שונות תרבותית בהקשר הפסיכולוגי-החינוכי. בכל ההגדרות קיימת התייחסות לרכישת שפה ודפוסים תרבותיים. מבחינה היסטורית, ההתייחסות הרווחת לשונות היא על פי החסרים והפערים שבין המהגר לבין התרבות הקולטת. כך היתה בעבר התייחסות ל"דוברי אנגלית כשפה שניה" או "מוגבלים בדיבור באנגלית" (Limited English Proficient). בשנים האחרונות ההתייחסות לילדי מהגרים הינה כאל "בעלי שונות שפתית ותרבותית" (culturally and linguistically diverse, CLD).

מסמך זה מאמץ את ההגדרה האחרונה אשר מזמינה אנשי מקצוע להתייחס ולקבל את השונות באופן שוויוני יותר. ברוח זאת, ניתן להגדיר אוכלוסיית העולים כילדים שעלו בעצמם או שהנם ילידי הארץ שהוריהם עלו ארצה ורבים מהם טרם רכשו עברית כשפת אם, או שמתקשים להתנהל בשפה העברית. לעתים הם עדיין נצמדים לדפוסי תרבות המוצא בצורה שמקשה על ההשתלבות עם תרבות המקום. קשיי הילדים וההורים בשפה העברית ובהתנהלות על פי קודים תרבותיים מקומיים נמצאים במתאם עם גורמי סיכון, ומצריכים התייחסות מותאמת בעבודת הצוות החינוכי והפסיכולוגי.

נהוג לבסס את הרגישות הרב תרבותית על שלשה יסודות: **ידע** על השפעות התרבות; **מודעות לעמדות ולאמונות** של עצמינו ושל האחר מתרבות שונה; **מיומנויות** בעבודה עם אוכלוסיות מתרבות אחרת. יסודות אלו לצד המחויבות האתית של הפסיכולוג לנהוג ברגישות תרבותית, הנחו אותנו בכתיבה ובארגון מסמך זה. אנו פותחות במבוא עם הבאת **ידע** אודות תהליכים פסיכולוגיים הקשורים להגירה וסקירת הגישות של מערכת החינוך לעולים. בהמשך, אנו מתייחסות לחשיבות של **המודעות**

העצמית להשפעות תרבותיות על התפיסה וההתייחסות שלנו וכן, מודעות להשקפות העולם של מקבלי השרות מתרבות אחרת, ולהשקפות העולם של מסגרות החינוך הקולטות עולים וההשפעות של מדיניותהקליטה. לצד חומר זה אנו מביאות מידע מבוסס ראיות לגבי תהליכי למידה ורכישת שפה בקרב תלמידים שאינם בקיאים בעברית. החלק השלישי והרביעי של המסמך, מתמקדים במיומנויות וידע מעשי הדרושים לעבודת הפסיכולוג החינוכי בהערכה ובהתערבות פסיכולוגית מתוך רגישות תרבותית.

• **תהליכים פסיכולוגיים - חברתיים בהקשר של עליה והגירה.**

ארננדו ופטרציה (Patricia & Arendo אצל שיין ורצוני, 1993) הדגישו את הפן של תהליכי פרידה ואבל שבהגירה. בהסתמך על המודל של בולבי (Bowlby) הם מציעים תהליך הכולל שלושה שלבים: בשלב הראשון המהגר חש הלם ואינו מבין במלואה את משמעות עזיבת המולדת; בשלב השני מתפתחים רגשות כאב, ייאוש ובלבול תוך שארץ המוצא נעשית אובייקט לגעגועים ולהערצה. בשלב השלישי, מקבל המהגר את ארצו החדשה, תוך חיזוק תחושת ההזדהות עם ארץ ההגירה. בישראל, ההתייחסות למהגרים כ"עולים" מצביעה על התייחסות תרבותית ייחודית להגירה של יהודים מארצות שונות בעולם, כאשר העליה לישראל נתפסת כמעבר המתרחש בהקשר חיובי. על רקע זה ניתן לחלק את התגובה להגירה לישראל לשלושה שלבים: תקופת "ירח הדבש", בתקופה הראשונה לאחר המעבר, התקופה השנייה מאופיינת כתקופה דיכאונית בה קיימת "התפכחות" מהפנטזיות והאשליות שטופחו טרם העליה ארצה, ושלב שלישי בו ישנה אפשרות של השלמה והסתגלות תוך התרחקות הדרגתית מן החיים בעבר והשתלבות בחיים בהווה (לוינסון ויעקב, 1993).

גם תפקידי ההורות מושפעים מתהליך ההגירה. רואר-סטריאר (1996) מגדירה שלשה סגנונות הורות טיפוסיים של מהגרים: סגנון הקנגרו, סגנון הקוקיה וסגנון הזיקית. הורות בסגנון **הקנגרו** נוטה לגונן על הילד מפני השפעת החברה החיצונית, הנתפסת כאיום, ומגדלת אותו ברוח ערכי המסורת של ארץ המוצא. הורות בסגנון **הקוקיה** נוטה בדרך כלל לפסול עצמה מתפקיד בחברות ילדיה וסומכת לחלוטין על סוכני החברות של החברה הקולטת. הורות בסגנון **הזיקית** ערה להבדלים שבין שתי התרבויות ומעודדת את הילד לחיות, ככל הניתן, בשלום עם שני העולמות. אופן ההתייחסות של המערכת וחווית המפגש הראשוני עם סוכני החברות של החברה הקולטת ישפיעו על סגנון ההורות. כאשר החוויה חיובית ונוצרים יחסי אמון, חשים ההורים פחות צורך לגונן על ילדיהם בפני השפעות חיצוניות. כאשר סוכני החברות מודעים לערכי התרבות ולהשקפת העולם של העולים, הם יכולים לעורר אמון רב יותר ולעודד את משפחות העולים לגלות פתיחות כלפי ערכי החברה הקולטת. ככלל, חברה המעודדת פלורליזם חברתי, תעודד את סגנון הזיקית ותגלה סובלנות אף לגבי סגנון הקנגרו. חברה הדוגלת בקליטה מהירה, תעדיף את סגנון הקוקיה ותגנה את סגנון הקנגרו.

בספרות הקלאסית העוסקת בהגירה מיוחד מקום למונח אקולטורציה (Acculturation) או הטמעה תרבותית (Berry, 1986). המונח מתייחס לתהליך מפגש בין לפחות שתי תרבויות שונות, אשר יוצר שינוי באחת הקבוצות, וכתוצאה מן הקשר קבוצה אחת הופכת יותר דומיננטית. התהליך

שמרחש בין המפגש לבין השינוי עלול להיות קשה וליצור קונפליקט. ברי מציין כי בתהליך האקולטורציה ישנם שלשה שלבים: שלב המגע, שלב הקונפליקט ושלב של הטמעה והסתגלות. בעבודה עם משפחות עולים חשוב להכיר בכך שלעיתים קרובות, המעבר בין השלבים של תהליך ההסתגלות בעקבות הגירה מתקיים בקצב שונה בקבוצות שונות ובקרב הילדים והוריהם. מידת השונות בין תרבות מוצא לתרבות הקולטת, ועמדות כל הצדדים עשויים להשפיע על השונות בקצב ההסתגלות. אופן ההסתגלות של הילדים והמשפחה והמקצבים השונים ביניהם עשויים להשליך על אופי הקשר עם מערכת החינוך.

• גישות לקליטת מהגרים ועולים במערכות חינוך – הטמעה לעומת רב תרבותיות

בשנים האחרונות אנו עדים לגישות רב תרבותיות בחינוך. גישות אלו מדגישות את ההשתלבות של המהגרים והותיקים מתוך יחסי כבוד ושימור התרבות של כל צד. בסקירת מחקרים מארצות שונות בעולם, אלדרינג (Eldering, 1996) מצאה שעל אף השאיפה לרב תרבותיות, בפועל מערכות החינוך מתנהלות על פי מספר גישות. הגישה השכיחה ביותר הינה גישה של "חסך", כלומר, המערכות התייחסו לילדי מהגרים כאל קבוצה הנמצאת בפער בשל חסך תרבותי. על פי גישה זאת, מטרת מערכת החינוך היא להעשיר ולהשלים את החסר. גישה שנייה, של "העשרה" הסתפקה בהכרה בקיומה של השונות התרבותית ובתרומה של תרבויות שונות להבניית החברה. גישה נוספת דוגלת בהכרת התרבויות השונות ועידוד מסוגלות דו-תרבותית. לבסוף, אלדרינג מצאה מיעוט של מסגרות המאמצות גישה של שוויון קולקטיבי שבה יש חתירה לפלורליזם תרבותי ושוויון בין קבוצות תרבות בחברה המורכבת ממגוון תרבותי.

במערכות חינוך בישראל, זיהתה סבר (2004) מספר דפוסים של קליטת עולים המקבילים לממצאיה של אלדרינג ברחבי העולם. המשותף לרוב הדפוסים הוא התייחסות מדרגית (היררכית) לתרבויות המוצא השונות, כלומר תפיסה של אחת כעדיפה או גבוהה יותר מאחרות. לרוב הדבר מתבטא בגישה בוללת המעודדת הטמעה בתרבות הקולטת שנתפסת כעדיפה על פני האחרות. דפוס פועלה שזוהו על ידי סבר הם: הטמעה גלויה-דפוס אסימילטיבי-בולל - דפוס זה דוגל בערוב של הקבוצות האתניות השונות ובאי הפרדה ביניהן. נקודת המוצא היא שהתרבות השלטת עדיפה על פני כל האחרות. גישה זו, של "כור היתוך" אפיינה את העשורים הראשונים לאחר הקמת המדינה; פלורליזם חולף-גם גישה זו חותרת לאימוצה של התרבות הדומיננטית על ידי כולם, אך היא מאפשרת תקופת מעבר בה ימשיכו המהגרים להחזיק במאפיינים תרבותיים אחרים, עד שיאמצו את התרבות הדומיננטית; רב תרבותיות שרידית (residual)- גישה זו דוגלת בשימור של מרכיבים פולקלוריסטיים של תרבויות המוצא השונות אך היא מתנכרת לתרבות העומק של הקבוצה הלא דומיננטית, אשר נדרשת ליותר על מרכיבים מרכזיים בתרבותה כגון: שפת המוצא, התפיסות החינוכיות וכיו"ב. סבר זיהתה גם גישה המשמרת הפרדה תרבותית: בידול הפלייתי-דפוס סגרגטיבי - מבוסס על דירוג ערכי גבוה של התרבות השלטת לעומת תרבות אחרת נחותה, ומקיים הפרדה פיזית על מנת לשמר את המצב הנחות של הקבוצה

שתרבותה נחשבת בלתי ראויה, ושתי גישות פלורליסטיות יותר: פלורליזם מצרפי (מודל הפסיפס)- במודל זה, הקבוצות השונות חיות זו בצד זו מתוך הסכמה וכבוד הדדי מלא ושמירה על אחדות תרבותית פנימית; מתכונת שוזרת- בדפוס זה, אמורה כל קבוצה להמשיך ולפתח את תרבותה הייחודית, אולם, ישנה ציפייה ליחסי גומלין והשפעה הדדית עם הקבוצות האחרות.

2. ידע, מחוונים ועקרונות בעבודה פסיכולוגית חינוכית מותאמת תרבותית

ההמלצות לעבודה פסיכולוגית-חינוכית עם אוכלוסיות רב תרבותיות מתמקדות במספר תחומים עיקריים הנוגעים למתן שירותים בהקשרים חינוכיים, והן בהלימה עם הנחיות החטיבה החינוכית ב APA (Rogers et al., 1999; American Psychological Association, 2003) והאגוד הלאומי לפסיכולוגיה של ביה"ס (National Association of School Psychologists, 2010). כאשר עובדים עם ילדים ומשפחות הבאות מרקע תרבותי שונה, חשוב ביותר להבין כי הבדלים אלו עשויים להשפיע על תחומים מקצועיים בהם עוסקים אנשי החינוך בבית הספר, ובשיתוף אתם הפסיכולוג, כגון למידה, התפתחות והתנהגות. הקושי בהערכת ההשפעה של התרבות על אינטראקציות עם אנשים מתרבויות שונות יכול להוביל לעיתים קרובות לאי הבנה, היעדר תקשורת וקונפליקט, ולהשפיע על האופי והאפקטיביות של מתן השירות על ידי איש המקצוע. עבודה פסיכולוגית וחינוכית מותאמת תרבותית מחייבת רגישות. היא מצריכה התייחסות ייחודית הן בתהליך של הסתכלות "פנימה" של איש המקצוע, בדרך של פיתוח מודעות עצמית, והן בתהליך של הפניית המבט "כלפי חוץ" על ידי פיתוח מודעות, רגישות ורכישת ידע על תרבויות אחרות, תרבות הארגון ומיומנויות תקשורת ושימוש בידע זה (Rogers & Lopez, 2002; Rogers et al., 1999).

פירוט עקרונות העבודה והמחוונים

א. חשיבות המודעות העצמית להשפעות התרבות על עמדות ואמונות אישיות של הפסיכולוג (וכל אנשי המקצוע המסייעים) וההשלכות במפגש המקצועי הבין תרבותי.

הנחיות ה- APA (2003) בכלל, וההנחיות לפסיכולוגים החינוכיים בפרט מציינות כי על הפסיכולוגים להכיר באפשרות שעמדות ואמונות רבות שלהם עשויות להשפיע על התפיסות שלהם ועל האינטראקציות שלהם עם יחידים וקבוצות מתרבויות שונות. לכן, איש המקצוע אשר עובד עם תלמידים ומשפחות מרקעים שונים צריך לשאוף לפתח תובנה אמיתית של ערכיו, אמונותיו, חוויותיו, עמדותיו, שפתו ומנהגיו כפי שעוצבו על ידי תרבותו. בהמשך לכך, חשוב שאיש המקצוע יבין את האופן שבו תרבותו משפיעה על תפיסתו הוא את האחרים, וכיצד אחרים רואים אותו ויהיה מודע לסגנון האינטראקציות עם יחידים השונים ממנו מבחינה אתנית וגזעית (APA, 2003; Miranda, 2002; Ortiz & Flanagan, 2002: טטר, 2004). ראייה זו מאפשרת מודעות להטיות פוטנציאליות ודעות קדומות שהן חלק מתהליך החברות שלנו, ולהשפעת הטיות מודעות ובלתי מודעות על התנהגותנו המקצועית

והאישית ולעודד התמודדות. מודעות עצמית זו יוצרת בסיס שניתן להשתמש בו על מנת ללמוד באופן אובייקטיבי על תרבויות אחרות וסגנונות חיים בלא מגבלות של דעות קדומות.

ב. מודעות וידע לגבי עמדות, אמונות ופרקטיקות בתרבות של מקבלי השרות

פיתוח "אמפתיה תרבותית" (טטר, 2004) דרושה בכדי לעבוד עם עולים מתוך כבוד אמיתי והתייחסות לשונות התרבותית. הרחבת בסיס הידע לגבי תחום ההגירה ככלל, וכן הכרות עם תרבות העולים בפרט עשויים לסייע בפיתוח המודעות לצרכים וכן הבנה והערכה טובות יותר של השקפות העולם ודרכי החשיבה וההתנהלות של הילד והמשפחה מתרבות שונה. ישנה חשיבות להרחבת הידע הכללי של איש המקצוע באשר לאירועים היסטוריים שחוו קבוצות תרבותיות שונות, דרכי הגעתן ארצה, מאפיינים תרבותיים, מסורות ומנהגים. למשל, בתרבות המערבית השלטת בישראל, ההתייחסות לזמן מדגישה את הערך הכלכלי (זמן שווה כסף), תכנון ועמידה בזמנים. לעומת זאת, בחברות מסורתיות, עשויה להיות תפיסה והתייחסות שונה לגורם הזמן. לתפיסות ולתהליכים כאלו תהא השפעה על איכות התקשורת עם העולים והם עשויים לתרום לאפקטיביות של פתרון בעיותיהם.

מחקרים בתחום העבודה הפסיכולוגית הרב תרבותית הניחו כי ידע ומגע עם קבוצות אחרות מביא למידה רבה יותר של תקשורת מותאמת ולהפחתה בדעות קדומות ובסטראוטיפים. נמצא כי הגורמים המסייעים לכך הם תמיכה חברתית ומוסדית, תדירות מספקת וזמן המאפשר ליחסים להתפתח, מעמד שווה בין המשתתפים ושיתוף פעולה (APA, 2003). כמו כן, נמצא כי יש חשיבות לתרגול של שימוש בתפיסות חיוביות כלפי קבוצות שונות והימנעות מאבחנות קבוצתיות סטריאוטיפיות מפלות. אינגרם מציעה שבכדי להגיע למודעות הדרושה, בנוסף לרכישת ידע על תרבויות שונות חשוב לעסוק ברפלקציה ומודעות עצמית של אנשי המקצוע. לאחרונה, קריספ וטרנר (Crisp & Turner, 2009) הראו שעצם הסימולציה של אינטראקציות עם אנשים מתרבות אחרת באופן דמיוני עשויה לשנות את התפיסה לגבי קבוצות אחרות לתפיסה חיובית ופתוחה יותר, בדומה להשפעה של ניסיון ישיר והתנסות בסימולציה חיה של האינטראקציות. נראה כי חשוב לתרגל סימולציות ורפלקציה לרגישות תרבותית כחלק מן ההדרכה בעבודה בין תרבותית. נסטסי ושותפיה (Nastasi, Varjas, Bernstein, & Jayasena, 2000) אף ממליצות על "חקר" אתנוגרפי שבו הפסיכולוג מברר ולומד על העמדות וההגדרות התרבותיות של הסתגלות מיטבית מבעלי תפקידים בתרבות שבמוקד ההיוועצות. בגישה זאת, גם בשלבי הערכת הבעיה ובתכנון ההתערבות משתפים אנשי מפתח המייצגים את התפיסה התרבותית.

• הכרות עם מיומנויות ומאפיינים של הלמידה בקרב עולים וילדים שאינם בקיאים בעברית

ככלל, נמצא כי המיצב הכלכלי חברתי (SES) הוא הגורם החשוב ביותר בהסבר הישגיהם של עולים בלימודים (ליון, שוהמי ספולסקי, 2003). למשל, במחקר שנערך ע"י שליפר, (2007) נמצא כי תלמידים עולים מאתיופיה ותלמידים מסביבות סוציו-אקונומיות נמוכות מגלים יכולות כתיבה דומות, אך סגנון ותוכן הנרטיב הראה שונות בהתאמה לתרבות. התלמידים יוצאי אתיופיה התייחסו יותר לנורמות תרבותיות

ולתאורי ההקשר ופחות למסקנות לעומת תלמידים ישראלים ותיקים ממעמד מקביל. בהתייחס ללמידה של עולים חשוב גם להתייחס ולהבחין בין תחומי למידה שונים.

התחום השפתי:

סבר (2004) מצינת כי בישראל אין מסלול הכשרה להוראת עברית כשפה שנייה. ההנחה היא שילדים בגיל בית הספר לומדים שפה שנייה מהר ובקלות, שדיבור שוטף מעיד על רכישת שפה, עצם החשיפה המאסיבית לשפה הוא שיוצר למידה ושעל מנת ללמוד שפה חדשה יש להשכיח את השפה הקודמת (יודוביצקי 2001, אצל סבר, 2004). כאשר תלמידים עולים מדברים עברית יומיומית שוטפת, נוצרת אצל המורים אשליה שיש ביכולתם לעקוב אחרי הלימודים בכתה. אולם, ללא רכישת שפה אוריינית אקדמית הדרושה להפקת תועלת מתהליכי הלמידה, עלולה להיות נשירה סמויה. במחקר שנעשה על אוכלוסיות עולים (מאתיופיה ומחבר העמים) נמצא כי ההישגים בעברית ובמתמטיקה בקרב ילדים עולים נמוכים מאלה של ילידי הארץ וכי נדרש מספר רב של שנים לשם סגירת הפער בין הישגיהם של עולים לבין הישגיהם של ילידי הארץ. במקצוע העברית נסגר הפער של ילידי אתיופיה רק לאחר 10 או 11 שנות שהיה בארץ. נמצא שהקושי העיקרי של שתי קבוצות העולים הוא בתחומי הספרות והתנ"ך ולגבי עולי אתיופיה, גם בתחומי המדע, בשל היעדר לקסיקון בסיסי וקשיים בהבנת הנקרא מעבר לטקסט הבסיסי (לוי, שוהמי, ספולסקי, 2003). במחקר אחר על רכישת השפה הכתובה בקרב ילדי העדה האתיופית נמצאו פערים בינם לבין ילדים שאינם בני העדה ברכיבים קוגניטיביים ואורייניים-סביבתיים, ביכולת לשונית הקשורה לתחביר, באוצר מילים ובקצב עיבוד מילולי סמנטי. מגיל הגן ועד כתה ו' לא נמצאו הבדלים ביכולות קריאה והגיה מדויקת של מילים ושל טקסט. אולם, נמצא כי מכתה זו ואילך מתחיל להיווצר פער בהבנת הנקרא בין שתי האוכלוסיות הקשור כנראה להתרחבות פערים בידע הלשוני ובפרט של אוצר מילים ותחביר (שני, 2006, אצל שליפר, 2007). באופן כללי נמצא קשר בין שימור שפת האם והשימוש בה לבין הישגי תלמידים עולים מאתיופיה (לוי, שוהמי, ספולסקי, 2003). ישנם ילדים ובני נוער עולים אשר התפתחותם הלשונית השתבשה באופן חמור מכיוון שהתפתחות שפת האם נעצרה בטרם עת ובמקביל לא הופנמה השפה העברית. מצב זה מוביל ל"אין לשונית" SEMILINGUISM כלומר, העדר שליטה של ממש באף שפה (יודוביצקי 2001, אצל סבר, 2004). ממצאים אלו מצביעים על החשיבות של פיתוח שתי השפות, השפה העברית ושפת האם במקביל ותוך אינטראקציה ביניהן.

חוזר מנכ"ל (יוני 1999) מתייחס לסוגיה זו ומציין כי יש לאפשר לעולים להשתמש בשפת האם ולטפחה גם בסביבת המוסד החינוכי. עם זאת, ההוראה והשיחה הפומבית בכתה בין המורה לתלמידים ובינם לבין עצמם יתקיימו בעברית. הלגיטימציה לשימוש בשפת האם מסייעת לקשר של הילד העולה עם משפחתו ומקנה ערך לשפה המדוברת בבית, מחזקת את הדימוי העצמי של העולה ומדגישה עבור כלל התלמידים את הצורך במתן כבוד לשפות אחרות. (חוזר מנכ"ל- [השימוש של תלמידים עולים בשפת ארץ](#)

(המוצא שלהם)

התחום הויזמוטורי:

במחקר שערכו רוזנבלום, כץ ופרוש (1997) נבדק תפקוד ויזו מוטורי של ילדים עולים חדשים מאתיופיה בהשוואה לילדים ותיקים מאתיופיה וילדים ישראלים. נמצא כי במשימות הויזומוטוריות השונות נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות הוותק בארץ. בקבוצות הגיל 6-8 נמצאו הבדלים מובהקים בביצועי העולים החדשים לותיקים ולישראלים וגם בין הותיקים לישראלים. בקבוצת הגיל 10-12 נמצא הבדל מובהק בין קבוצת החדשים לותיקים. בהשוואה בין הותיקים לישראלים, ההבדל נמצא עדיין מובהק אך הפער הצטמצם.

מתמטיקה

מבחינת מיומנויות חישוב נמצאה רמת הישגים גבוהה יחסית של יוצאי חבר העמים בתחום החשבון והמתמטיקה. לעומת זאת, נמצא כי נדרש מספר רב של שנים לשם סגירת הפער בין הישגיהם של עולים מאתיופיה ומחבר העמים במקצוע המתמטיקה (ליון, שוהמי, ספולסקי, 2003). במיוחד בקרב יוצאי חבר העמים ניכרה חשיבותה של השליטה בשפה שהשפיעה על הבנת הנקרא בהקשר לבעיות מתמטיות ויכולת לתקשורת. ליון, ושות' (2003) מצאו כי עבור עולים מחבר העמים, מבחן במתמטיקה לכתה י"א שהוכן בנוסח דו לשוני (עברית ורוסית) הניב הישגים גבוהים באופן משמעותי מההישגים במבחן שהוכן בעברית בלבד, מעבר לגורם שנות השהיה בישראל. לעומת זאת, בקרב תלמידים עולים מאתיופיה הקושי נמשך זמן רב יותר.

זיכרון

קניאל (1990) בדק השפעת תווך על זיכרון עבודה של עולי אתיופיה וישראלים. המושג זיכרון עבודה לטווח קצר מתייחס לכל המידע אשר משתמשים בו ברגע נתון. יעילות זיכרון העבודה תלויה בשימוש באסטרטגיות נכונות, וכן במאגר הזיכרון של הלומד. חשיפה מתמשכת לגירויים יוצרת אצל הלומד מערכות היכרות קדם קשביות הרגישות לגירויים הנכנסים ומבצעות סריקה, מיון והשוואה. יעילות זיכרון העבודה תלויה בשימוש נכון באסטרטגיות המארגנות את חומר הזכירה.

במחקר, נמצא כי הביצועים ההתחלתיים של עולי אתיופיה, במשימות בעלות אופי לא מורכב, היו שווים לאלה של הישראלים. במשך המשימה משתפרים עולי אתיופיה והישראלים נשארים באותה רמת ביצוע. כמו כן, לאחר שקיבלו אסטרטגיות, השתפר ביצועם של עולי אתיופיה ואף עלה על אלה של הישראלים. ההנחה היא שבמידה והיו נבחרות משימות "קשות" שבהן הדרישה לארגון נשענת על מאגר זיכרון ומבנים יותר מורכבים, היתה מתגלה שונות בין הקבוצות. עם זאת, מחקרים נוספים של המחבר מראים כי לאחר תווך יעיל ושיטתי, ישנה עליה בהשגים, כך שניתן לשער כי על ידי תווך יעיל ניתן להעשיר את מאגר הזיכרון כך שיהיה מאורגן וזמין לצורך עיבוד נכון בזיכרון העבודה.

• היכרות עם מדיניות קליטת תלמידים עולים ומאפייני מסגרות קולטות

בעבודה עם מערכות חינוך הקולטות ילדי עולים, חשוב להתייחס למספר גורמים שבהקשר הרחב משליכים על התרבות וההתנהלות של מערכות חינוך, ובראשם, המדיניות הפורמאלית והנחיות משרד החינוך המתייחסות לתלמידים ולמשפחות מרקע תרבותי ושפתי שונה. מומלץ שהפסיכולוגים יכירו

הנחיות ותכניות מרכזיות, למשל הנחיות לגבי מתן שעות עזר לעולים או תכניות לחינוך דו לשוני ולרכישת שפה שנייה. חשוב שיעיינו בדרישות של חוזרי מנכ"ל רלוונטיים ([קליטה והשתלבות של תלמידים עולים ותלמידים תושבים חוזרים, קליטת תלמידים עולים במסגרות החינוך, תכניות וכלים חדשים לעבודה עם תלמידים עולים במערכת החינוך, תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, שימור שמותיהם המקוריים של התלמידים העולים, תלמידים עולים זכאים - הבהרות, הקצאה וניצול של שעות העזר לתלמידים עולים מאתיופיה, זכויות של תלמידים עולים ותושבים חוזרים הנבחנים בבחינות הבגרות](#)). כחלק מתהליכי ההערכה וההתערבות רגישות התרבות חשוב לברר מה הם המשאבים העומדים לרשות מערכות החינוך שבה עובדים (כגון, שעות עזר, תכניות לימודים לעולים, הנחיות עבודה עם עולים, כלים להערכת רמת רכישת השפה העברית ([מבדק בעברית לעולים חדשים - ראמ"ה](#)), בהמשך, מומלץ לברר איזה מהמשאבים עומדים לרשות ילדי העולים במסגרות הלימודיות ובקהילה בפועל.

חשוב גם להתייחס לתרבות הייחודית של המסגרת החינוכית שאיתה העולים נפגשים. תרבות זאת מתבטאת בערכים ובעמדות המאפיינים את המסגרת והדרך שבה פועלים להטמעת ערכים אלו. למשל, לעתים המעבר התרבותי של העולים מלווה בשילובם במסגרות חינוך דתיות. גם במסגרות חינוך ממלכתיות תלמידים עולים עשויים להיפגש עם מנהגי התרבות הישראלית שאינם מוכרים להם. חשוב שהפסיכולוג יבחן מכלול גורמים אלו יחד עם הצוות החינוכי כדי לברר השפעתם על תהליך הקליטה של הילדים העולים.

• סוגיות אתיות בעבודה רב תרבותית

- הדרישה להתאמת העבודה הפסיכולוגית לשונות תרבותיות מעוגנת בקודים האתיים של פסיכולוגים ויועצים בעולם (American Psychological Association, 1992; Dumas, Rollock, Prinz, 1999; Sue, 1998 Hops & Blechman, 1999; Rogers et al., 1999). חשיבות ההתחשבות בשוני הבין-תרבותי גם משתקפת באמנת האו"ם לזכויות הילד, שקובעת שלכל תרבות ציפיות התפתחותיות משלה והגדרה שונה של "טובת הילד" (Murphy-Berman, Levesque, & Berman, 1996). יש הסכמה כללית לגבי הצורך לפעול בהתאם למחווים והעקרונות של עבודה רגישת תרבות, אולם בפועל יצירת אינטגרציה בין עבודה מותאמת תרבותית לבין הרגלי העבודה על פי מודלים מסורתיים מאתגרת ולעתים קשה יותר מן הצפוי.
- גלרדו, ג'ונסון, פרהם וקרטר (Gallardo, Johnson, Parham & Carter, 2009) מציגים דילמות אתיות העולות בהקשר זה. גלרדו מציין את החובה האתית לתת משקל רב יותר לתפיסה הייחודית של תהליכים פסיכולוגיים בכל תרבות, ולהיזהר מהשענות על תפיסות מסורתיות אוניברסאליות שהורגלנו אליהן. מסגרת זאת מאפשרת לראות שונות מבלי לאפיין אותן כפתולוגיות, להאשים ולשלול חוויות האחר תרבותית. כמוכן, עולות שאלות אתיות לגבי קביעת גבולות נוקשים על פי תפיסות מערביות בתהליכי התערבות פסיכולוגית. למשל, יתכן צורך בהגמשת ההתייחסות לזמן, מקום, וריטואלים

מסורתיים במהלך התערבויות פסיכולוגיות. ג'ונסון מוסיפה את המחויבות האתית של פסיכולוגים להכשיר עצמם ואחרים לעבודה מותאמת לקליינטים מתרבויות שונות. כל הכותבים מזהירים בפני השענות על עקרונות אתיים כמו העיקרון להימנע מיחסים מקבילים (שקיים גם בקוד האתי האמריקאי וגם בקוד האתיקה הישראלי), כדרך המאפשרת לפסיכולוג לשמור על מרחק וגבולות כאשר הדבר נוגד את צרכי הקליינט מבחינה תרבותית. הם מסכמים בצורך להיות מודעים לכך שגם עקרונות האתיקה הם תוצר תרבותי. על כן, יש צורך ברגישות ובנכונות להגמשה מסוימת בהתאם לצרכי הקליינט והתרבות שלו.

חשוב שפסיכולוגים העובדים בהקשרים רב תרבותיים יהיו מודעים לדילמות האתיות שעשויות לעלות בשטח גם כתוצאה מגורמי התרבות והמדיניות. למשל, צריך לבחון כיצד מדיניות שמדגישה הישגים ועמידה בסטנדרטים כמדד לאיכות בית הספר מתייחסת להשיגי תלמידים עולים ומביאה ללחצים להמליץ על השמתם בחינוך מיוחד מבלי להתחשב די הצורך ברקע התרבותי. מתעוררות גם דילמות משמעותיות על רקע הצורך בקבלת הסכמה מדעת, כאשר הורים מגיבים בחשדנות ויש צורך בתקשורת עם דוברי שפה שנייה. יש צורך בסבלנות רבה בתהליכי ההסברה שלעתים אורכים זמן רב יותר מהרגיל ודורשים עבודת גישור משמעותית. חשוב גם להיות מודעים לדרכים השונות בהן מגן החוק על האזרח ועל זכויות האדם, ובמיוחד לדילמות העולות בעניין סודיות. למשל, כאשר עובדים בנוכחות מתרגמים חשוב לוודא שגם הם מבינים את המחויבות לשמירת סודיות.

• פרקטיקות של קשר ותקשורת עם עולים ומהגרים

לתקשורת הבין אישית ולקושי בה יכולה להיות השפעה ניכרת על אופי הקשר בין איש המקצוע לבין העולים. חשוב שהפסיכולוג יזהה את דפוסי התקשורת של המשפחה וכך יוכל להתאים את עצמו אליהם, דבר שיגביר את איכות החבירה ואת סבירות הצלחת ההתערבות. קשר מוצלח עם ילדים ומשפחות עולים דורש סבלנות, מיומנויות הקשבה ונכונות למתן הזמן הנחוץ במפגש (באופן המותאם תרבותית) כדי להשיג מטרות משותפות.

יכולת ההורים והילדים לבטא עצמם בשפת אמם הנה מרכיב בעל חשיבות ביצירת קשרי אמון (Ortiz & Flanagan, 2002). ככלל, פסיכולוגים שמדברים את שפת המשפחה לה ניתן שירות, עשויים להיות בעלי אינטראקציה בינאישית אפקטיבית יותר. עם זאת, הצורך בקשר מילולי יכול להיתמך בעזרת מגשר/ מתרגם (ראה הרחבה בהמשך).

תקשורת אפקטיבית אינה מושתתת רק על קשר מילולי אלא לעיתים קרובות גם על ביטויים ומחוות לא מילוליות. יש הבדל בין תרבויות מבחינת המידע שנמסר באופן מילולי בהשוואה למידע שנמסר באמצעים לא מילוליים או דרך רמזים של ההקשר, וחשוב לפתח מודעות לכך (Dana, 1993). יש לשים לב לשונות במידת הצורך בשמירה על קשר עין מתמשך, הבעות פנים ספציפיות, מרחק בינאישי מקובל, סוג המגע הפיזי המקובל (לחיצת יד, חיבוק, טפיחה על הגב), מחוות ושפת הגוף.

בעיקר חשובות ההתנהגויות ומחוות שמראות על כבוד (Dana, 1993; Lynch, 1998) כמו טקסי פגישה ופרידה, וכן, גישה ישירה או הדרגתית.

עבודה באמצעות מגשר

במסגרות רבות נעזרים במגשרים על מנת להתמודד עם השוני השפתי באינטראקציה עם ילדים עולים ומשפחותיהם. המגשר הוא לרוב עולה מאותה תרבות שהשתלב בחברה ללא ויתור על מאפייני תרבות המוצא והוא משמש הן כמודל חיקוי לתלמידים העולים ולמשפחותיהם והן כסוכן שינוי בקרב התלמידים, ההורים והצוותים החינוכיים בבית-הספר ומסייע בפיתוח אקלים רב-תרבותי (סבר, 2002). יש להבחין בין עבודת מתורגמן המתבטאת בתרגום מילולי של הנאמר בלבד, לבין עבודת מגשר. תפקיד המגשר הוא 'לתרגם' בין התרבויות, ולהיות גורם המאזן ניגודים ביניהן ומסייע בשמירת זהותו הייחודית של כל צד. בעבודת המגשר יש היבט פרטני והיבט מערכתי. בהיבט הפרטני המגשר פועל במגוון דרכים ליצירת תהליכים חיוביים בדינמיקות הבין-אישיות שבצלעות השונות של המשולש תלמיד (עולה)-הורה(עולה)-מחנך. הוא מהווה משאב לידע ומידע בין-תרבותי הן להורים ולתלמידים העולים והן לצוותים החינוכיים, שלהם הוא מסייע.

בהיבט המערכתי של תפקידו, המגשר עשוי לתפקד כסוכן לשינוי מערכתי המסייע לבית הספר לשפר את האפקטיביות שלו בהתמודדות עם משימת הקליטה, להשפיע על אקלים בית הספר והתפיסה הארגונית שלו, והוא יוצר פוטנציאל לפיתוח שינויים בכיוון של מעבר מתפיסת הרב-תרבותיות כמשימה חולפת לתפיסתה כמצב קיומי. (שמר ובר-גיא, 2001).

לצד יתרונות רבים של השימוש בגישור ובמתורגמנים, עלולים להיות מספר קשיים שיש לתת עליהם את הדעת (Lopez, 2000; Schon et al., 2008). ראשית חשוב לברר נכונות המשפחה לנוכחות המגשר במפגש והמוכנות לשתף אותו ולחלוק עמו מידע אישי. ההתייחסות המשפחה למגשר עשויה להיות מושפעת מתפיסתם את נאמנותו של המגשר לקהילת המוצא לצד המחויבות שלו למערכת החינוכית. יש מקום לסכם יחד עם המשפחה את אופן העבודה המשותפת ביניהם לבין הפסיכולוג והמגשר. בנוסף, מומלץ לתת את הדעת על כך שאף על פי שהמגשר דובר אותה שפה, עשוי להיות שוני מבחינת הדיאלקט או השפה המדוברת באזורים שונים של ארץ המוצא.

סירייט וסירייט (Searight & Searight, 2009) מציגים מספר עקרונות לעבודה עם מגשרים בכדי למנוע את הקשיים. ראשית, הם מצביעים על הצורך במפגש מקדים על מנת להכין את המגשר. במפגש זה, חשוב לסכם את כללי האתיקה והעבודה המשותפת, ובמיוחד את נושא החיסיון וכן הימנעות מלקיחת תפקיד דומיננטי ע"י המגשר. חשוב שהמגשר יבין שאינו מייצג את בית הספר או את ההורה ואינו מציג את דעתו האישית. המגשר צריך להישאר ברקע ולא במרכז האינטראקציה. בתהליך העבודה המשותף חשוב לשים לב שאיש המקצוע מתייחס בדבריו אל ההורה ולא אל המגשר (סבר, 2002), (2005). סירייט וסירייט (2009) אף ממליצים שהמגשר ישב לצד העולה אך מעט אחורה ולא כחלק ממשולש, כדי להעביר את המסר שהקשר המשמעותי הוא בין הפסיכולוג והעולה. חשוב שהמגשר ידע למה לצפות בראיון עם ההורים או בתהליך ההערכה בכדי שידאג להעברה מדויקת של המסרים הן של הפסיכולוג והן של הקליינט שיושבים מולו.

בהמשך, במהלך הראיון, מומלץ שאיש המקצוע ישאל שאלות בודדות וקצרות וימנע משאלות מספר שאלות יחד. הדבר מאפשר יצירת דפוס מהיר של שאלת איש מקצוע, תרגום, תשובת העולה, תרגום התשובה, וחזור לשאלה הבאה של איש המקצוע. במידה והמגשר או איש המקצוע מבקשים להבהיר דבר מה ביניהם, סיריט וסיריט ממליצים לציין את המעבר לשיח אחר בפני העולה ולהסביר בקצרה את נושא השיח הצדדי. למשל, המגשר יכול להציע לפסיכולוג שברצונו להבהיר להורים דבר מה באשר למבנה מערכת החינוך. בסוף המפגש שבאמצעות המגשר, חשוב שהפסיכולוג והמגשר ישוחחו בכדי לשמוע את ההתרשמות של המגשר מן המפגש. כמוכן, סיריט וסיריט מציעים להתייחס לתגובות רגשיות של המגשר, במיוחד כאשר עלו תכנים הקשורים לאירועים טראומטיים המשותפים לקהילת העולים שמעלים זיכרונות והזדהות גם אצל המגשר. חשוב להיות ערים לאפשרות שעדיין יתכנו מצבים שבהם המגשר אינו מעביר מידע שלדעתו יאיר את המשפחה באור שלילי. בכל מהלך התרגום והגישור המטרה היא לשמור על אוירה המאפשרת שקיפות מלאה בפני כל הגורמים.

הסתייעות בקרובי משפחה לתקשורת

יש פעמים בהן בהעדר מגשרים, מגויסים ילדים, בני משפחה או נוכחים אחרים לצורך הסבר ותרגום. מציאת אדם בדקה האחרונה לצורך תרגום מראה על היעדר תכנון מוקדם ויכולה להיתפס בנקל כלא מכבדת. סבר (2005), מצינת כי השימוש בילדים כמתורגמנים להוריהם עשוי ליצור קשיים מתוך כך שהוא מציב את ההורים בעמדת תלות בילד. במצבים אלו מתייחסים לא פעם למצבים אישיים או משפחתיים רגישים ויש בכך כדי לגרום ללחץ רב מדי על הילד ולהשפיע קשות על היחסים בין הילד והוריו. ילדים עלולים לשמוע דברים שההורים אינם מעוניינים שידעו, ולעיתים ההורים נמנעים מלשאל שאלות חשובות או מלספק מידע חשוב, כיוון שאינם רוצים לחשוף את הילד אליו. כמו כן, יש והילד אינו מבין באופן מלא את מה שהוא מתרגם, והוא עלול לספק תרגום שגוי או מטעה. במקרים מסוימים ילדים מוסרים תרגום שגוי במתכוון. לכן, מומלץ להימנע ככל האפשר מקבלת עזרה בתרגום מילדים ובני משפחה קרובים. גם עם בני משפחה וגם עם מגשרים, חשוב שהפסיכולוג יהיה ער לרמזים שהמתרגם מטה את השיחה ומנסה להגן על העולים ע"י השמטות המתבטאות במתן תרגום מקוצר לתשובות ארוכות, וכן תרגום תשובות לא מותאמות לשאלות שנשאלו ע"י איש המקצוע (Searight & Searight, 2009).

3. התאמת תהליכי הערכה פסיכולוגית רגישת תרבות

נראה כי יותר מכל תחום אחר, דרושות התאמות תרבותיות בהתייחס להערכה של ילדי עולים החל משלב איסוף מידע על הרקע לבעיה, וכלה במתן המלצות וכתיבת הדיווח. תהליך ההערכה מתייחס לתהליך כולל של איסוף שיטתי ותכלול כל המידע המתקבל ממקורות שונים על הילד כאשר השימוש בכלי הערכה לאבחון פסיכולוגי יכול להיות חלק מן ההערכה הפסיכולוגית ([מסמך הסטנדרטים](#)).

א. איסוף חומר רקע (אינטייק)

כאשר ניגשים להערכת ילדים מתרבויות שונות, לאחר יצירת קשרי אמון, יש להרחיב את איסוף המידע ממקורות שונים, ולגבי מגוון נושאים. השאלות המקובלות לגבי רקע משפחתי, התפתחותי, חברתי וחינוכי בדרך כלל מתייחסות למעגלי הקשר הקרובים של הילד. בכל אחד מהתחומים יש מקום להרחיב את השאלות ולברר את התפיסה התרבותית של המשפחה, ואת ההשפעה של משאבים וגורמי מדיניות.

1. רקע על החיים בארץ המוצא, המעבר וההסתגלות התרבותית (Acculturation)

חשוב לברר את סיפור העלייה והיסטורית העלייה של המשפחה ולקבל תאור של תהליך הקליטה. מה היה אורח החיים בארץ המוצא? מה הביאם לעלות לארץ ומה היו הציפיות מן המעבר? במה היתה כרוכה ההגירה עצמה? האם נפרדו מבני משפחה ודמויות משמעותיות אחרות בגלל העלייה? תהליכי הפרידה ומה אופי הקשר שנשמר לאחר העלייה. האם ההורים או הילדים חוו טראומות בעבר או בדרך ארצה? מה הן הציפיות ההתפתחותיות והחינוכיות שבתרבות המוצא? במה עסקו בני המשפחה? מה היה הרכב המשפחה בארץ המוצא, ומה הרכב המשפחה בישראל? באיזה מידה המשפחה והילדים מרגישים שהם הסתגלו לארץ החדשה? באיזה שפה מתקשרים בחיי היומיום ועם מי?

2. הערכת תפקוד הילד בהקשרים החינוכיים בארץ ובארץ המוצא:

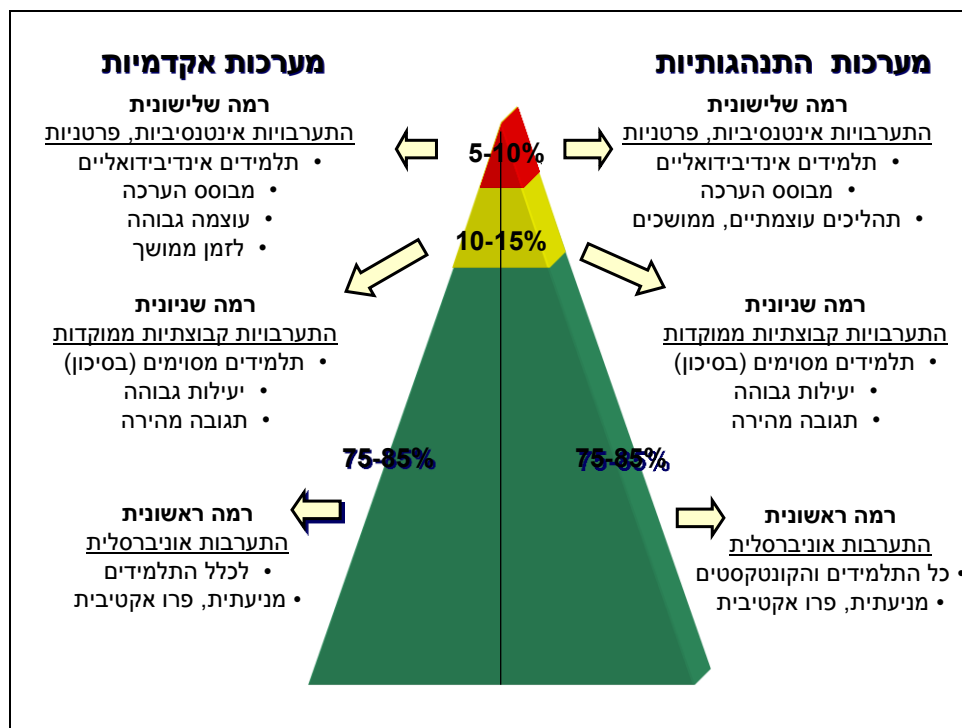
חשוב לברר את היסטורית הלמידה של ילדי העולים החל מתהליכי ההתפתחות והחינוך בארץ המוצא. רצוי לקבל מידע על תהליך ההסתגלות, והתפקוד במערכות החינוך, הישגים לימודיים, צורך בעזרה, אבחונים או תכניות התערבות במידה והיו. ניתן להיעזר בשאלות המזמינות את ההורים להשוות את הילד לילדים אחרים המוכרים להם והנחשבים לתלמידים נורמטיביים. במהלך איסוף המידע על רקע התלמיד ובהמשך בהערכה עצמה חשוב ביותר לברר את התהליכים של רכישת השפה הראשונה (של תרבות המקור) ולהעריך את השלב בו נמצא התלמיד מבחינת רכישת העברית כשפה שניה.

בהתייחס להערכת הפרט בהקשר המערכתי הרחב יותר, רצוי גם למפות את ההקשרים החברתיים והתרבותיים השונים שאתם התלמיד בא במגע. בהקשר זה רצוי להעריך את היכולת של ילדי העולים לעמוד בדרישה למעברים בין תרבותיים יומיומיים. על פי הגישה האקולוגית של ברונפנברנר (1979) יכולת המעבר בין הקשרים (למשל בין הבית ובין ביה"ס) תוך הבנת הקודים התרבותיים של סביבות שונות והתנהלות בהתאם היא משימה התפתחותית חשובה. בספרות על הערכת כישורים בהקשרים רב תרבותיים מתייחסים ליכולת זאת כ"frame switching" (Hong, Morris, Chiu, Benet- Martinez, 2000). במקרה של ילדי מהגרים, הפער בין תרבות המוצא וההתנהלות במשפחה לבין דרישות מערכת החינוך לשינוי, עלול להקשות על ההתמודדות עם מעברים אלו. הקבלה והגמישות של ההורים לגבי אימוץ נהלי התרבות המקומית על ידי ילדיהם עשויים לעזור להסתגלותם, ואילו דרישה נוקשה לשמירת תרבות המוצא עשויה להקשות על השתלבותם.

ב. תהליכי ההערכה

1. הערכה באמצעות תגובה להתערבות (RTI) והערכה דינמית

בעשור האחרון החלה להתגבש גישה הדוגלת בהערכה מבוססת צרכי הלומד ומתרחקת מן ההשענות על מבחנים פסיכולוגיים פורמאליים כמצע עיקרי להערכה ולקבלת החלטה על מענים והתערבויות מתאימות. מתוך גישה זאת צמחה גישת התגובה להתערבות (Response to Intervention, RTI). המודל שם דגש על מניעה ותהליכי הערכה דינמיים, ומתכלל תהליכי הערכה והתערבות שיטתיים המבוססים על התאמת ההוראה וההתייחסות לצרכי התלמידים. ה-RTI מציע מערך הערכה ותמיכה על פי מספר רמות החל מתכניות המתאימות למניעת קשיים בקרב כלל התלמידים ועד לתמיכות פרטניות אינטנסיביות ([מודל תגובה להתערבות-עקרונית](#); Glover & DiPerna, 2007). בשל הדגש על שילוב של הוראה מותאמת והערכה בעקבות התערבות, ה-RTI נחשב לגישה מתאימה במיוחד להקשרים רב תרבותיים. מבחינה מעשית, הערכה על פי תגובה להתערבות מבוססת על תיעוד של תגובות תלמידים לתכניות הוראה מותאמות ולהתערבויות שונות על פי שלש רמות, מרמה אוניברסאלית עד רמה פרטנית (ראה תרשים).



(המודל לקוח ברשות מענבי וזלצמן (2009), [מודל תגובה להתערבות](#))

ברמה I, ההתערבות מבוססת על מיפוי צרכים וגיבוש התערבויות לכלל התלמידים, ברמה כותנית ובית ספרית שיופעלו על ידי הצוות החינוכי. תפקיד הפסיכולוג החינוכי להיות גורם מיעץ ותומך בתהליך הערכת צרכי התלמידים מבחינה לימודית, חברתית ורגשית ובגיבוש התכניות.

ברמה II, הדגש הוא על איתור תלמידים שאינם מגיבים להתערבות ברמה הראשונה וזקוקים לעזרה אינטנסיבית יותר בקבוצות קטנות או ברמה פרטנית (Barnett, et al., 2006; Barnett, Van DerHeyden, & Witt, 2007; Hirsh-Pasek, Kochanoff, Newcombe, & deVilliers, 2005). תלמידים אלו זקוקים לסיוע ממוקד בתחומים מסוימים והתאמת דרכי הלמידה. במקרים רבים די בכך בכדי לסייע להסתגלותם באופן מיטבי. המטרה של פעולות המניעה וההתערבות המוקדמות בשתי הרמות הראשונות היא למנוע הפניה מוטעית של ילדים עם קשיים על רקע תרבותי וסביבתי, ולא על רקע קשיים הנובעים מלקות (Garcia & Ortiz, 2004). מחקרים מראים שהערכה בגישה זאת ממעיטה במספרי הילדים עם שונות תרבותית ושפתית אשר מזוהים כילדים עם צרכים מיוחדים, ואף מאפשרת זיהוי ילדים מחוננים שלא היינו מאתרים באבחונים הסטנדרטיים הפורמאליים (Lidz, 2001; Lidz & Macrine, 2001). גם ברמה I וגם II, תהליך ההערכה מתבסס על תיעוד תהליכי הלמידה וההתנהגות בהקשר הבית ספרי וכן שימוש בכלים המעריכים התקדמות יחסית ליעדים שנקבעים בתכניות הלימודים ובתכניות ההתערבות (curriculum based measures). המטרה בכלים אלו היא לעקוב אחרי השתנות של התלמיד יחסית לקריטריון ולא בהשוואה לנורמה (Glover & DiPerna, 2007). ברמה זאת גם מומלץ להיעזר בהערכה דינמית של השתנות בעקבות התערבות מותאמת, בכדי לבדוק השערות לגבי גורמי קושי אפשריים.

בהערכה באמצעות תגובה להתערבות (RTI) נעזרים לעיתים בכלים קיימים כדי לברר יכולת למידה וקצב השתנות בטווח קצר. זאת על ידי העברת מטלות שונות כבסיס לאבחון דינמי. בגישה זאת, לאחר העברת פריטים, ניתן לזהות נקודות קושי ולערוך התערבות מותאמת הכוללת משוב ולמידה של מטלות דומות, ואז להעריך שוב את התפקוד. תהליך זה תואם את הגישה של פרופ' פוירשטיין שמתמחה בהערכת ילדים ע"י בדיקת כושר ההשתנות של האדם במימדי למידה שונים (Feuerstein et al., 1986; Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1998; Feuerstein, Jackson & Lewis, 1998). על פי לידז, שאימצה שיטות של הערכה דינמית, תפקיד המעריך הוא לגלות מה שהילד יודע או יכול לעשות ובאיזה תנאים. כאשר הוא מתקשה, המשימה היא לגלות מה יאפשר הצלחה, בהתחשב בשונות השפתית והתרבותית (Lidz, 2001; מי-טל (תשנ"ט)). בצורה זאת, לדוגמא, פנה, אגליסאס ולידז (Pena, Iglesias, Lidz, 2001) & Lidz, 2001) לימדו קבוצה של ילדים שדיברו אנגלית כשפה שנייה תוך התמקדות בהקניית אוצר מילים במשך 4 שבועות בלבד ומצאו הבדל משמעותי בין הידע השפתי באבחון מקדים לבין ההערכה שהתקיימה מספר שבועות לאחר תהליך ההקניה.

רמה III מתייחסת לתלמידים המעטים שאינם מגיבים להתערבויות הכלליות יותר וזקוקים להתייחסות פרטנית אינטנסיבית. לגבי תלמידים אלו יש מקום להערכה מעמיקה ורחבה יותר, באמצעות כלי אבחון סטנדרטים, שנערכת על פי רוב על ידי הפסיכולוג עצמו. הערכה ברמה III מיועדת לקבלת החלטות בעיקר בנוגע לזכאות לשירותים מיוחדים ונוספים על אלו הקיימים בדרך כלל במערכת הרגילה (לעתים מדובר בילדים בעלי נכויות וקשיים מורכבים). אלו ילדים הזקוקים להתערבות באמצעות הוראה יחידנית והתערבויות ממושכות ותכופות ע"י צוות רב מקצועי.

2. תהליכי הערכה ואבחון פסיכולוגיים מותאמים

ההערכה של תלמידים עולים היא תהליך מקיף של איסוף אינפורמציה לגבי התלמיד אשר מתייחס להשפעות של גורמים סוציו-תרבותיים, סביבתיים, פוליטיים, חיותיו ההתפתחותיות והחינוכיות של התלמיד, ובמיוחד גורמים הקשורים לרכישת שפה והרגלים תרבותיים (Scribner, 2002;). בבחירת הכלים ושיטות ההערכה, חשוב להתייחס לסיבת ההפניה ולמטרת ההערכה הפסיכולוגית. גם כאשר סיבת ההפניה היא לברר צורך בהשמה בחינוך מיוחד, חשוב להעזר בהערכה בכדי לברר אפשרויות ולתכנן התערבויות במסגרת החינוך הרגיל. תהליך ההערכה המתחשב בשוני התרבותי והשפתי דורש השקעה ועשוי להיות ארוך יותר מהערכה פסיכולוגית של ילדים שאינם עולים. יש הדוגלים בביצוע ההערכה על פני מספר מפגשים על מנת להעריך השפעת ההכרות עם מצבי מבחן ולצמצם גורם זה בבדיקת התפקוד. חשוב שהפסיכולוגים יהיו מודעים למגבלות שבשימוש בכלים סטנדרטיים שאין להם נורמות עבור האוכלוסייה הנבדקת. בהתחשב בכך יש צורך לחפש שיטות חלופיות המאפשרות הערכה מקיפה ותקפה עד כמה שניתן. כחלק מהתהליך, חיוני להעריך את רמת רכישת השפה באופן פורמאלי ובלתי פורמאלי, ולכלול את המידע התרבותי והלשוני בדו"חות הפסיכולוגיים (Rogers et al, 1999). מומלץ שפסיכולוגים חינוכיים ידעו להתאים את כלי ההערכה ואופן העברתם כאשר יש צורך, תוך ציון השינויים שנערכו במהלך ההערכה. כמו כן, חשוב להתייחס לשילוב של הערכה תצפיתית ואיכותנית לצד ההערכה הכמותית.

א. תחומי הערכה ייחודיים

א 1. הערכת מיומנויות שפתיות

חשוב שההערכה של ילדים עולים תתבסס על ידע לגבי רכישת שפה שניה ותקח בחשבון את רמת השפה בשפת האם. עם זאת, יש לזכור כי גם היכולות השפתיות בשפת האם מושפעות מן המעבר, ממשיך השהיה בארץ, ממידת החשיפה לשפת המוצא ומן הצורך להתמקד בלימוד השפה החדשה. שני הגורמים האחרונים משליכים במיוחד על רכישת שפת המקום הקולט גם

בגיל הרך (Tabors & Snow, 2002). בשל כך, גם כאשר נעשית הערכה בשפת האם, נמצא לעיתים הנמכה ברמת המיומנויות השפתיות. התיאוריה שמוצגת ע"י שון ושותפיו (Schon, et al., 2008), מצביעה על ארבעה שלבים בלמידת שפה חדשה ע"י ילדים בגילאי ב"ס במהלך ההגירה והקליטה בתרבות חדשה. בשלב הראשון, שבדרך כלל אורכו כ- 3 חדשים, תלמידים נוטים לשתוק ולהתמקד בנסיון להבנה, כאשר לקראת סוף תקופה זאת יתחילו להגיב במלה או בתשובות של כן/לא. בשלב השני של ההפקה השפתית הראשונית (מ 3-6 חדשים בערך), עדיין יש מיקוד בניסיון להבנה אבל התלמידים מתחילים להשתמש במשפטים פשוטים. בשלב השלישי שנמשך עד כשנתיים, יש התקדמות הדרגתית בהבנה ובאוצר המילים ובאורך המשפטים. מרבית ילדי המהגרים מגיעים לשלב רביעי של יכולת דיבור יומיומי שוטף ברמה בינונית (intermediate fluency) בתוך 2-3 שנים.

בהמשך, חשוב לשים לב לשני סוגים של מיומנויות לשוניות המתפתחות בקצב שונה עם המעבר לשפה שנייה. הראשונה מתייחסת למיומנויות שפה בסיסיות. השפה המדוברת משרתת את חיי היומיום ומאפשרת הסתגלות לחיי חברה. רמה זאת של שפה נרכשת בטווח של כשנתיים ונחשבת לשטחית יותר. לעתים, רכישת השפה המדוברת יוצרת אשליה של מיומנות שפתית גבוהה יותר, בגלל היכולת לקרא רמזים מן ההקשר על מנת להבין (Scribner, 2002). לעומת זאת, נדרש זמן רב יחסית על מנת לרכוש מיומנות שפתית קוגניטיבית-אקדמית שנדרשת לאוריינות וללמידה והבנה של חומר מופשט (cognitive-academic language proficiency). כאשר ילדים מגיעים מרקע אורייני ויש מיומנות חשיבה אקדמית בשפת האם, הזמן המינימאלי להגעה לרמת הכתה בשפה שנייה הוא 4 שנים על פי סקירת מחקרים שנערך ע"י שון ושות', ואילו לרוב נדרשות כ 5-7 שנים עד שמגיעים למיומנות שפתית האקדמית בשפה שנייה. כאשר מדובר בילדים ללא ניסיון חינוכי פורמאלי, לעתים נדרשות בין 8-10 שנים כדי להגיע למיומנות קוגניטיבית-אקדמית מספקת ואף יותר. גם כאשר ילדים נולדו בישראל להורים עולים או שהגרו עם ההוריהם בגיל צעיר מאד, יש צורך להתחשב בסביבה האוריינית המוקדמת ולהשלכותיה על התפתחות של האוריינות. טייבורס וסנו (Tabors & Snow, 2002) מצביעים על 2 מסלולי התפתחות עיקריים בקרב ילדים שרוכשים שפה בסביבה דו-לשונית. במסלול האחד, הורים אורייניים מקנים אבני יסוד של השפה בשפת האם של המשפחה (או בשתי השפות) ודואגים לחשיפה לשונית עשירה. ילדים אלו בדרך כלל מגיעים לאוריינות טובה בהגיעם ללמידה פורמאלית בב"ס. במסלול השני, ההורים מוותרים על שפת האם ועוברים לשימוש בשפת המקום גם כאשר אין בפיהם כישורי דיבור תקינים. יש גם ילדים שנכנסים למסגרות חינוכיות מגיל צעיר מאד, לפני שרכשו אבני יסוד בהתפתחות שפה בקרב המשפחה. טייבורס וסנו מצביעים על הגורמים במסלול השני כגורמי סיכון לקשיים במיומנויות למידה פורמאליות. לפי ראיות שמביאים, ילדים אלו לעתים מטעים. בהגיעם לב"ס, הם מדברים את שפת המקום כשפת אם ואף רוכשים קריאה טכנית ללא קשיים, אולם מתקשים להפיק משמעות על סמך

קריאה. נראה שקיימת חשיבות רבה לרכישת המבנה הלקסיקאלי ודקדוקי של שפה בכל שפה שהיא (שפת המוצא או המקום אליו ילדים הגרו) ושקיימת הכללה של אבני יסוד אלו משפה לשפה.

אופן מעשי, הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) פיתחה מבחן להערכת רמת רכישת מיומנויות בשפה העברית כשפה שניה לתלמידים עולים (מכתות ג'-ט'). מבדק זה מעריך כישורי שפה על סמך קריטריון של תכניות הלימודים של משרד החינוך לעברית כשפה שניה. מטרת המבחן היא לבדוק איזה סיוע נדרש לתלמידים עולים בכדי לאפשר השתלבותם המוצלחת בכיתות אם עם תלמידים דוברי עברית כשפת אם. המבחן מיועד להעברה ע"י הצוות החינוכי, אך חשוב להתייחס לתוצאות בהערכה הפסיכולוגית של ילדים עולים. (ניתן להוריד את המבחן והמדריך מאתר הראמ"ה [\(מבדק בעברית לעולים חדשים - ראמ"ה\)](#)).

בנוסף, ניתן להתרשם מאוצר המילים בעברית ורמת השימוש בשפה ביחס לשנת העלייה ושלבי רכישת שפה שנייה בעזרת מספר כלים לא פורמאליים. סקריבנר (Scribner, 2002) ממליצה על שימוש בשיטות הערכה ומבחנים המאפשרים חיבור של סיפורים (כמו TAT, CAT, והשלמת סיפור), וראיון. ניתן גם להיעזר בדיווחי מורים ותצפיות הכוללים יומן תיעוד של קטעי דיבור, מבחני קלוז (CLOZE), הכתבות, וכן התייחסות לרמת ההבנה לעומת שטף הדיבור, אוצר מילים, וידע בתחביר ודקדוק וקצב הלמידה של מיומנויות אלו על פני זמן. סקריבנר גם מציינת את החשיבות של ברור יכולת התלמידים העולים להסיק מסקנות, להעריך מצבים ולהפעיל חשיבה ביקורתית ולנתח מידע בשפה השניה.

א. 2. הערכת מיומנויות תפקוד יומיומיות ובהקשרים שונים.

חשוב שמידע על מיומנויות יומיומיות יתבסס על דיווחים של הצוות החינוכי והמשפחה המכירים היטב את התלמיד בהקשרים שונים. בתהליך איסוף המידע מהדיווחים חשוב לבקש תאורים אופרטיביים של התנהגות התלמיד בסיטואציות שונות ובמילוי משימות בלתי פורמאליות (למשל, קבלת אחריות במשפחה או בשכונה, פעילות בשעות הפנאי). כמו כן, מומלץ שהפסיכולוג יחד עם הצוות החינוכי יערכו תצפיות **במקצועות שונים ובהפסקות לעומת במהלך שעורים**. יש מקום לתעוד הפעילות של התלמיד בהקשרים השונים והתגובות לנסיונות התערבות שונים. לעתים ניתן להעזר בכלי אבחון להערכת התנהגות רגשית חברתית המתבססים על דיווח הורים ומורים בשאלונים (למשל שאלוני קונורס ואכנבר). אולם צריכים להתייחס בזהירות לנורמות כאשר הן מערביות ולא מותאמות לתרבות המוצא של העולים.

ב. שימוש בכלי אבחון פורמאליים – סייגים ודרכי התאמה

השימוש במבחנים סטנדרטיים מבוסס על הנחות יסוד בפסיכולוגיה המערבית. מי-טל (תשנ"ט) מציינת מספר הנחות סמויות שעלולות לגרום להטיה: הנחת האוניברסאליות של תהליכים

פסיכולוגיים ושלבי התפתחות שונים; הנחת האובייקטיביות המביאה לציפייה שמשמעות הסיטואציה של המבחן דומה אצל ילדים מתרבויות שונות ואין חשיבות מיוחדת להקשר התרבותי; הנחה שמעצם היותם עולים צעירים ניתן לצפות להשתנות ולמידה מהירה ללא התערבות מיוחדת, ועל כן תוך זמן קצר אפשר להעריך ילדים אלו ולהשוותם על פי נורמות של ילדים ישראלים ותיקים. באשר לתכונות הפורמאליות של כלי האבחון הסטנדרטיים, יש מספר גורמים העשויים להעמיד בספק את תקפות השימוש בכלים בהתייחס לילדים עולים. בהעתקת כלי אבחון פורמאליים מתרבות אחת לאחרת ישנה סכנה של הטיית פריטים (test item bias). בתרבויות שונות יתכנו משמעויות שונות למשימות האבחון (גם כאשר המשימות אינן מלוליות, למשל במטלות כמו סידור או השלמת תמונות יתכן ותלמידים עולים יפרשו את התמונות באופן שונה על פי הרקע התרבותי והדבר יוביל לשוני בתשובותיהם) (Hinkle, 1994; Lonner & Ibrahim, 1996). כמו כן, קיימת בעיה של שונות במשמעות הקשר האבחון (construct bias). כלומר, עצם ההקשר של ההערכה עלול להיות מצב לא מוכר מבחינה תרבותית. למשל, הבקשה למתן תשובות לשאלות מבחן שנשאלות על ידי מבוגר, כאשר ברור לילד שהמבוגר יודע את התשובה, אינה הולמת את הנורמות של תרבויות כדוגמת התרבות של יוצאי אתיופיה. חשוב שפסיכולוגים חינוכיים העובדים עם ילדים מתרבויות שונות יכירו מגוון כלי אבחון ויתאימו את בחירת הכלי על פי מאפייני התלמידים כולל התייחסות לתרבות ורמת הידע השפתי ומגבלות הכלי (Rogers et Al., 1999). למשל, בחוברת ההוראות לבוחן של WISC-R95 – מומלץ להימנע מאבחון ילדים שטרם רכשו עברית ברמה המאפשרת אבחנה בין היכולת הבסיסית לבין רמת רכישת שפה חדשה. על פי המלצת מחברי המבחן: "אין לבחון ילדים הנמצאים פחות מ-4 שנים בישראל בסביבה דוברת עברית. אם החלטת בכל זאת לבחון ילד עולה הנמצא בארץ פחות מ-4 שנים, עליך לוודא כי הוא שולט בעברית במידה מספקת כדי למנוע פגיעה בביצועיו במבחן. גם אם החלטת לבחון ילד עולה הנמצא בארץ פחות מ-4 שנים, אזי בחישוב ציוני ה-I.Q. אין להתחשב בציון התת-מבחן 'אוצר מילים' (קאהן, 1998). גם בהתייחס למבחן WPPSI (תשל"ט) מצוין במדריך העברי כי הנורמות מתאימות בעיקר לילדים לומדים. במידה ונבחן ילד שאינו מבקר בגן, יתכן כי הנורמות שבמדריך גבוהות מעט עבורו.

במידה ובכל זאת, מתחייבת הערכה של ילדי עולים שטרם רכשו עברית ברמה המאפשרת הערכה בשפה העברית, רצוי להעדיף הפניה להערכה ע"י פסיכולוג המדבר את שפת האם של התלמיד ואם ניתן, מומלץ להעריך את התלמיד באמצעות שימוש בכלים סטנדרטים בשפות שונות, למשל, שימוש באבחוני אינטליגנציה מתוקננים בשפה אנגלית, צרפתית, ספרדית או רוסית.

במידה ואין בנמצא כלים מתאימים מבחינה שפתית ותרבותית, חשוב לבחור את כלי ההערכה תוך התחשבות מודעת למידת הטעינות התרבותית והדרישה השפתית של מרכיבי

המבדקים השונים. אורטיז (Ortiz, 2005) הציע לחלק את תתי המבחנים שבכלים שונים על פי מטריצה של שני מימדים אלו. (ראה נספח). מתוך הניתוחים שלו ניתן לראות שלרוב המבחנים הביצועיים הלא מילוליים יש מטען תרבותי נמוך יחסית. דוגמאות לכלים לא מילוליים עם רמת טעינות תרבותית נמוכה יחסית המתאימים להערכת כישורים קוגניטיביים של ילדים עם מגבלות שפתיות כוללות מבחן רייבנס, UNIT, Leiter-R, הפריטים במבחנים כאלו אינם דורשים תשובה מילולית וחלקם אף מאפשרים מתן הוראות והדגמה של המטלה גם באמצעות ג'סטות (תנועות ידיים). עם זאת, יש להתחשב בהתאמה התרבותית של האיורים ובאופן הצגת המטלות העשויות להשפיע על תוצאות האבחון. כאשר אין בנמצא כלי לא מילולי, החלקים הביצועיים של כלים נגישים כמו מבחני קאופמן או ווקסלר, המצביעים על אינטליגנציה פלואידית (לעומת ידע נרכש) עשויים לשמש כלי הערכה אך דורשים יתר זהירות והתחשבות בטעינות התרבותית והדרישות השפתיות. רמת הדרישה השפתית והטעינות התרבותיות של מבחנים רבים שבשימוש הפסיכולוגיה החינוכית נבדקה ע"י אורטיז בארה"ב, אך נראה שטבלאות אלו יכולות גם לכוון את השימוש בכלים מקבילים עם עולים בארץ.

כאשר נעזרים במגשר בתהליכי הערכה, עשוי להיווצר מצב שהשאלה נשאלת בצורה שונה או שניתנים רמזים לתלמיד. כמו כן, יתכן שאין מונחים מקבילים בשתי השפות. בתהליך העבודה עם המגשר, על איש המקצוע להיות מודע לכך שלנוכחות של המגשר ישנה השפעה משמעותית על דינאמיקת היחסים בין איש המקצוע, התלמיד והמגשר (Rogers et al., 1999). על כן, יש מומחים הממליצים להימנע ככל האפשר משימוש במתורגמנים ו/או במגשרים במהלך של העברת אבחון סטנדרטי. מומלץ לחתור למבחנים דו-לשוניים ולשימוש בכלים תצפיתיים ולא מילוליים כאלטרנטיבה (Searight & Searight, 2009).

במידה ויש צורך להיעזר במגשרים, יש חשיבות רבה להכשרה יעודית של המגשרים כדי שידעו להעביר את הפריטים באופן מדויק בשפת האם של התלמיד. כמו כן, חשוב שהמגשרים יתנו לבוחן מידע לגבי השתנות אפשרית של רמת הקושי והפרוש השונה של פריטים בעקבות תרגום. במידה ונעזרים במגשרים יש לברר תחילה אם המטלות מובנות בעברית, ורק במידה ואין תשובה נכונה בעברית, לבקש תרגום לשפת האם של העולה כדי לברר אם קיים חסר בידע או במיומנויות חשיבה או אם התלמיד עדיין מתקשה ברכישת השפה (Lopez, Lamar, & Scully-Demartini, (1997); Scribner, 2002).

ג. ניתוח ושימוש בתוצאות ההערכה של ילדי עולים

על פי מסמך הסטנדרטים (2007), תהליך הערכה הפסיכולוגית מורכב מאיסוף שיטתי, הצלבה ותכלול של מידע ממקורות וזויות ראייה שונות. בעבודה עם תלמידים עולים אמירה זאת מקבלת משנה תוקף. גם עקרונות העבודה הבין תרבותית של ה (APA (2002 מציינים את החשיבות של תכלול מידע ממקורות שונים. הם ממליצים על שימוש במגוון כלים וראיית ההערכה כתהליך

מתמשך והשוואתי בהקשר ההתפתחותי. ככל שהתלמידים צעירים יותר, התכלול ממקורות שונים משמעותי יותר. בדומה, ככל שקשיי התלמיד מתגלים קרוב יותר למועד העלייה, תכלול המידע ממקורות שונים משמעותי יותר. **רק כאשר יש קושי המתבטא בהקשרים שונים אפשר להסיק שהקושי הוא בילד ולא בהשפעת ההגירה ובאופן התמודדות הסביבה!**

יש להבחין בין לקות אמיתית לבין השלבים הנורמאליים של רכישת שפה שנייה. לקות אמיתית חייבת לבוא לידי ביטוי בשתי השפות. כמו כן, על פי ההנחיות החוקה האמריקאית (IDEA 2004) ניתן לקבוע לקות רק לאחר בדיקה שהייתה הוראה מותאמת ומספקת בתחום השפה והחשבון, ושקיימת מיומנות שפתית מספקת. **אם אין לקות בשפת האם, לא ניתן לומר בוודאות שמדובר בלקות למידה.** במקרים אלה, סמפטומים של לקות עשויים להיות ביטויים של תהליך רכישת שפה שנייה (Schon et al., 2008).

בתהליך ניתוח תוצאות אבחונים פורמאליים יש מספר נקודות שעשויות לתרום לשיקול הדעת. אורטיז (Ortiz, 2005) מציע להתייחס לפערים בין התפקוד של תלמיד מהגר לבין התפקוד הנורמטיבי, תוך התחשבות ברמת השליטה בשפה הנרכשת וההטמעות התרבותיות של התלמיד, לצד רמת הטעינות התרבותיות והדרישה השפתית של כלי ההערכה. הוא אף מציע מפתח לתוספת נקודות בצינון תפקוד התלמידים באבחונים על פי מימדים אלו. אחרים מציעים שבהעדר נורמות מותאמות תרבותיות ניתן להשוות את העולים המתקשים לקבוצות בקרה מקומיות (Kendall, Marrs-Garcia, Nath, & Sheldrick, 1999). השוואה זאת מאפשרת הסתכלות על תפקוד תלמידים עולים שמתקשים ביחס לתפקוד של תלמידים דומים אחרים שרכשו את השפה השניה באופן שנחשב נורמטיבי לתלמידים עולים, (Rogers et al., 1999). בכל מקרה, מומלץ לחפש את נקודות החוזק והתהליכים התקינים המקדמים למידה ולהימנע מהנטייה להתמקד בחסרים של התלמידים העולים. **מומלץ לנקוט במשנה זהירות ולוודא שנעשו נסיונות להתערבות במסגרת הרגילה, במיוחד כשמדובר בהערכת ילדים עולים לצרכי השמה בחינוך המיוחד.**

4. התערבות

רצוי לראות את ההערכה של ילדים עולים כחלק מתהליך כולל של התערבות ולא כפעולה נפרדת. לסוגיות של התאמה רב תרבותית יש משקל בכל רובדי ההתערבות: הערכה, תהליכי היועצות, התערבות מערכתית וטיפול פרטני.

א. היועצות (קונסולטציה) מותאמת תרבות – עבודה עם מורים והורים במערכת החינוך

במהלך איסוף המידע להערכה ובהמשך בהתערבות בעקבות ההערכה של ילדים עולים, פסיכולוגים נעזרים בתהליכי היועצות עם מורים והורים. היועצות היא חלק בלתי נפרד מן ההערכה של תלמידים על פי הפרוטוקולים במודל של תגובה להתערבות (RTI). בהיועצות המתייחסת לתלמידים עולים חשוב להתאים את התהליך לעבודה בין תרבותית. היועצות בין תרבותית מוגדרת כשרות עקיף שבו הפסיכולוג המייעץ מתאים את ההתייעצות בכדי לתת מענה הולם לצרכים ולערכים התרבותיים של המתייעץ ומושא היועצות (נושא הבעיה). התרבות מגדירה את ההקשר של היועצות, את הזהויות וההשתייכות של כל אחד מן המעורבים בתהליך היועצות ואת הנורמות ליצירת קשרים בין אישיים (Sarason, 1971; Ingraham, 2000). במצבים של הבדלי תרבות בין הפסיכולוג המייעץ לבין המורה או ההורה המתייעץ והתלמיד מושא הבעיה, צריכים לקחת בחשבון את הדמיון והשוני בין התפיסות התרבותיות של כל אחד במשולש. יחד עם זאת, הפסיכולוג צריך להיות מודע להבדלים אינדיווידואליים ולשונות בתוך כל תרבות.

אינגרהם (Ingraham, 2000) מציגת שפסיכולוגים המייעצים בהקשרים בין תרבותיים צריכים לנקוט בעמדה, ולהיות בעלי ידע ומיומנויות שיאפשרו להם (א) להתייחס בו זמנית (באופן סימולטני) לריבוי זוויות ראייה [פרספקטיבות] של המתייעצים ומושאי הבעיה; (ב) ליצור תובנות ושפה משותפת המגשרות בין נקודות המבט התרבותיות השונות. במהלך היועצות, הידע והמודעות מאפשרים לפסיכולוג (המייעץ) לבחון את מידת הבולטות של זהויות תרבותיות שונות באינטראקציה. ליאונג (Leong, 1996) מתייחס לשלוש רמות זהות והשתייכות שהפסיכולוג צריך לשים לב אליהן: זהות פרטית, זהות או השתייכות לקבוצה תרבותית, וזהות אוניברסאלית. במיוחד בתחילת תהליך היועצות, יש חשיבות לכך שהיועץ יתאים את עצמו למימד הזהות שהמתייעץ מציג. בהמשך התהליך, ניתן להדגיש יותר תהליכי גישור ובנייה של תפיסה מוסכמת [משותפת] של הבעיה ודרכי ההתערבות. אינגרהם מציגת חמישה דפוסים של דמיון ושוני תרבותי השכיחים בקונסולטציה בין תרבותית בהקשרים חינוכיים. בעבודה עם הדפוסים השונים חשוב שהפסיכולוג יתייחס להרכב התרבותי ולהשפעות ההדדיות באופן מערכתי. בדפוס הראשון, יש דמיון בין כל אחד במשולש של הקונסולטציה. בשני, יש דמיון בין המייעץ לבין מושא הבעיה, ושוני תרבותי של המתייעץ. למשל, תתכן היועצות בין פסיכולוג שעלה מדרום אמריקה עם מחנך שמוצאו מחבר העמים לגבי תלמיד מתקשה שאף הוא ממוצא דרום אמריקאי. בדפוס השלישי, קיים דמיון תרבותי בין המתייעץ ומושא הבעיה והמייעץ מרקע תרבותי שונה. בדפוס הרביעי, לכל אחד מהמעורבים בתהליך הקונסולטציה זהות תרבותית אחרת. למשל, מייעץ שהוא צבר

ותיק שמייעץ למורה מרקע רוסי לגבי תלמיד עולה ממוצא אתיופי. לבסוף, קיים דפוס שבו יש דמיון תרבותי בין המייעץ, המתייעץ ומושא הבעיה, אולם הם עובדים בתוך הקשר חינוכי עם אופי תרבות שונה. במקרים כאלה, יתכן שלמייעץ, למתייעץ ולמושא הבעיה שותפות בזהותם כעולים, אולם הם נמצאים בהקשר בית ספרי המדגיש דרישות אוניברסאליות להישגיות ללא התחשבות בארץ המוצא. הן תרבות המערכת החינוכית והן הנטיות האישיות של אנשי הצוות המתייעצים עשויים להשליך על אופי הקשיים שחווים בהתמודדות עם תלמידים עולים. גם העמדות התרבותיות של הפסיכולוג עצמו וגם והשפעת התפיסה התרבותית המהדהדת אצל האחר עשויים להשפיע על תהליכי קונסולטציה וגם בטיפול במיוחד בעבודה בהקשרים רב תרבותיים.

מעבר לקשיים על בסיס של חוסר ידע או מיומנות, איגרהם (בהתבסס על Parsons & Meyers, 1984), מצינת מספר מקורות לחוסר אובייקטיביות בתפיסת אנשי חינוך את הילדים והמשפחות מתרבות אחרת. ראשית, קיימת נטייה להשען על תפיסה סטריאוטיפית במצבים עמומים. לעומת זאת, קיימת סכנה של הדגשת יתר ויחוס כל קושי לזהות התרבותית במקום להתייחס להבדלים אינדיבידואליים. יש המדגישים את הייחודיות התרבותית בעיקר מתוך רצון שלא להתפס כמפלים תרבותית. במקרים אחרים, אנשי חינוך מנסים להיות הוגנים בכך שהם מתייחסים לכל התלמידים באופן זהה ללא התייחסות לשוני תרבותי. בכל המצבים האלו, תפקיד הפסיכולוג החינוכי המייעץ לצוות החינוכי הוא לעזור להם בפיתוח זוויות ראייה והגדרות אלטרנטיביות לקושי של התלמידים העולים. מעבודת הקונסולטציה של מי-טל (2008) עם גננות של ילדים עולים מאתיופיה בישראל עולה צורך בהתייחסות לציפיות של כל צד באינטראקציה ולתהליכי התגובה כאשר הציפיות אינן מתממשות. למשל, נמצא שלגננות, להורים ולילדים ציפיה משותפת להצלחה בהסתגלות. אולם, כאשר הציפיות לא התממשו הדבר הוביל לתחושות הדדיות של כישלון במילוי הציפיות אחד של השני ולהתרחקות הדדית. במצב זה, גם ילדי העולים והוריהם וגם הצוות החינוכי מגינים על עצמם ע"י נסיגה וויתור על ניסיונות התמודדות, תוך ביטויי כעס ורגשי אשם וחזק הנטיה לתיוג ילדי העולים. במצבים אלו ישנה חשיבות לתמיכה במסגרות החדשות השונות המחליפות את המסגרות הקודמות, וליצירת אקלים סביבתי מסייע, כמקור לתמיכה וחזק בתהליך ההתמודדות. האקלים הסביבתי המסייע משדר אמפטיה לפרט, מעביר מסרים על כך שהוא רצוי ומוערך וכי מצפים ממנו ליוזמה ולהשתלבות במסגרת (לוינסון ויעקב, 1993). בהקשר הבית ספרי, הפסיכולוג החינוכי יכול גם ליישם גישה אתנוגרפית בבואו לעזור לצוות המתייעץ ברכישת הידע, המיומנויות, הבטחון העצמי וההבנה הדרושים לעבודה עם ילדים עולים. הפסיכולוג אינו חייב להקנות את הידע והמיומנויות בעצמו. בתהליך ההיוועצות המטרה היא לעזור למתייעצים לזהות את הצורך בידע תרבותי ובמיומנויות ואת המשאבים העומדים לרשותם. לדוגמא, בעבודה עם מורים שחנכו ילדי עולים, איזיקוביץ עודדה אותם לערוך בקורי בית ולעסוק בחקר אתנוגרפי של תרבויות המוצא של התלמידים העולים (Eisikovits, 1995). כמוכן, חשוב לדעת להסתמך גם על משאבים הקיימים בקהילה. למשל, הפסיכולוג יוכל לעזור למערכת החינוך לחבור לארגוני העולים כדי שהם יקנו לצוותים החינוכיים ידע תרבותי שיאפשר התייחסות שונה לתלמידים. במסגרת הקונסולטציה

של הפסיכולוג עם הצוות החינוכי, השימוש בכלים של שיקוף התגובות והתהליכים כמו התרחקות הדדית וכן עידוד לחקר והכרות אתנוגרפית של תרבות העולים אתם מתמודדים עשוי לתרום להמשגה חלופית של בעיות תלמידים עולים ולשינוי בהתייחסות החינוכית והמקצועית.

א1. התערבות מערכתית לקידום אקלים בית ספרי רגיש תרבות

מומחים בחינוך רב תרבותי מצביעים על כך שבנוסף לקונסולטציה על מנת לעודד רגישות תרבותית של הצוות, יש חשיבות להתערבות מערכתית התומכת בגישה רב תרבותית ברמת הכתה ובית הספר. התערבויות אלו מיועדות לשפר את היחסים בין המורים והתלמידים מתרבויות שונות ובין קבוצות התלמידים המגיעים מרקע תרבותי שונה. חשוב שהפסיכולוג החינוכי העובד עם אוכלוסיות עולים יכיר בגורמים המביאים לשילוב מוצלח בין תלמידים מרקע תרבותי שונה כדי שיוכל לתרום להתערבויות מערכתיות מתאימות.

תאוריות מוקדמות מפסיכולוגיה חברתית הדגישו את ההשפעה של עצם המגע (contact hypothesis) בין תלמידים מרקע שונה על שבירת סטריאוטיפים (Schwarzwald & Amir, 1984). אולם הניסיון בשדה לימד שהמפגש בלבד אינו מספיק בכדי להגיע לשילוב של תלמידים עולים עם ותיקים. דרושה התערבות המכוונת את המפגש להתמודדות עם שוני וקבלת האחר מתוך כבוד הדדי. לעתים יש ניסיון להתעלם מהבדלי רקע של תלמידים מתרבויות שונות בטענה שמתייחסים לכולם באופן שווה. מספר מחקרי שדה מציעים שגישה זאת אינה מצליחה אלא מאפשרת לסטריאוטיפים להשפיע על יחסי תלמידים באופן סמוי ומחזקת התרחקות של תלמידים (וגם מורים) עולים וותיקים מרקע תרבותי שונה (Nagda, 2006).

בספרות המקצועית מוצעים צעדים שונים שמעודדים קשר הדוק יותר בין תלמידים שונים דבר שמביא גם לשיפור היחס לביה"ס וההישגים של ילדי עולים. ראשית, בפרויקטים שנערכו בבתי ספר בארה"ב נמצא שדווקא עידוד של דיאלוג פתוח בנושאים של הבדלים בין תרבותיים, מאפשר לתלמידים לבנות זהות אישית ותרבותית בטוחה ובכך גם להתקשר עם אחרים שהם מרקע תרבותי שונה (Fine, Weis, Powell, 1997; Zirkel, 2008). בניסוי חינוכי שנערך בבתי ספר יסודיים, מצאו שגם כשהמגע עם תרבות שונה הוא באמצעות סיפורים, אופן ההצגה של קבוצות שונות משפיע על ההתייחסות של התלמידים לשונות. תלמידים ששמעו סיפורים שהדגישו את ההבדלים האינדיבידואליים בתוך כל קבוצה גילו יותר פתיחות במפגש הבין תרבותי מאשר תלמידים ששמעו סיפורים שהתייחסו לזהות הקבוצתית כמקשה אחת (Cameron & Rutland, 2006). באופן כללי, ניתוח פרויקטים שונים מצביע על החשיבות של יצירת פעילויות בכתה ובבית ספר הדורשות שיתופי פעולה בין תלמידים מרקעים שונים (ותיקים ועולים), ועידוד מעורבות אקטיבית (Banks, 2006; Nagda, 2006). זירקל מוסיפה (Zirkel, 2008) שהפעלת תכניות לעידוד המעורבות בין תלמידים מרקע תרבותי שונה דורשת מודעות והכוונה של הצוות חינוכי המוכן לקבל אחריות לשינוי חברתי. כמוכן, הוא מציינת שקיים פארדוקס. לצד עידוד הסובלנות וההתייחסות שוויונית לכלל התלמידים, המיקוד הגלוי בשונות,

ובחיזוק הזהות התרבותית של כל תלמיד תומכים בשיפור ביחסים בין התלמידים השונים. כמוכן, בנקס (Banks, 2006) וגם זירקל מראים את החשיבות של מעורבות הורים ביצירת אקלים רב-תרבותי המקבל תלמידים מתרבויות שונות.

א 2. סוגיות בשיתוף הורים עולים

בספרות המקצועית מציינים באופן כללי את חשיבות שיתוף הפעולה בין ההורים ואנשי החינוך לקידום תלמידים בבתי ספר. במקרה של ילדים עולים קשר זה חשוב במיוחד, אך מציב אתגרים בפני ההורים, המערכת החינוכית והפסיכולוג החינוכי גם יחד. סבר (2005) מצאה שלעתים הורים מהגרים חווים מחסומים בקשר עם בית הספר. הם חשים כי הם נמצאים בעמדת נחיתות מול הסגל החינוכי או שאינם זוכים ליחס נאות. במקביל, לעתים הסגל החינוכי נוטה להתייחס להורים מנקודת מבט סובייקטיבית וביקורתית, לאפיין הורים עולים כבלתי מעורבים בחינוך ילדיהם, וכמי שאינם מקדישים להם זמן די הצורך בין השאר בשל היותם עסוקים בקשיי הקליטה. היחס של המערכת החינוכית אל ההורים העולים מתבסס לעתים על היעדר הכרות מקרוב עם עולמם התרבותי של העולים וכן על גישה אתנוצנטרית, המזהה רק התנהגויות מסוימות כביטויים של מעורבות הורים בחינוך ילדיהם ומתעלמת מביטויים אפשריים אחרים. מקור נוסף לקושי ביצירת קשרים בין ההורים לבין מערכת החינוך עשוי לנבוע מהתפיסות השונות והצפייה לקצב תהליכי השינוי בעקבות העליה. למשל, רואר-סטריאר ורוזנטל (2001) מתייחסות למכלול תכונות הנחשבות בעיני ההורים כאידיאליות להסתגלות לחיים בחברה מסוימת. ההורים המהגרים וכן סוכני החברות בחברה הקולטת מונחים במחשבותיהם ובהתנהגותם על ידי דימוי שלהם של "מבוגר אדפטיבי". הן מצינות שבמצבי הגירה ישנם שני תהליכים מקבילים בעיצוב דימוי המבוגר האדפטיבי: נטייה לשימור ונטייה לשינוי. סוכני החברות מצפים לעיתים לשינוי מהיר בדימוי המבוגר האדפטיבי של העולים ולא תמיד ערים לכך שאלו תהליכי שינוי איטיים שיכולים להמשך אף על פני שלשה דורות. היעדר היכרות וחוסר מודעות הדדית להבדלים הקיימים בדימוי המבוגר האדפטיבי ובתפיסות החברות בין שני הצדדים, עלולה להביא לאי הבנות, לפרשנויות מוטעות של כוונות והתנהגויות וליצירת מתחים. ישנה חשיבות לזיהוי והוקרה של ההון האנושי שמביאים עמם העולים המבוגרים מתוך רצון לתמוך בהמשכיות של תחושת בטחון בזהות של התלמידים הנובעת מהכרות עם שרשיהם (סבר, 2007). שרגה (2008), על סמך רואר-סטריאר, מציעה שבמפגש עם הורים עולים יש חשיבות להצגת מידע על סגנונות שונים של שינוי תרבותי, דבר שעשוי לאפשר להם לבחור במודע בסגנון המתאים להם. יצירת קשרים אותנטיים עם ההורים והקהילה הנה נדבך חשוב בדרך ליצירת הבנה בין-תרבותית.

מבחינה מעשית, פסיכולוג ביה"ס והמערכת יכולים לנקוט במספר צעדים על מנת לתמוך בקשרי הורים עולים עם המערכת החינוכית. ראשית, יש לקחת בחשבון שהורים מהגרים רבים

אינם מכירים את המערכת ואינם יודעים איזה תפקיד מצופה מהם בהתייחס לחינוך ילדיהם בביה"ס (VazquezNuttall, Li, & Kaplan, 2006). על מנת לעודד הורים מהגרים להפוך למעורבים באופן אקטיבי בבית הספר ולהעצים אותם, מומלץ לקיים סדנאות המתייחסות למערכת החינוך: מבנה ביה"ס, חוקים, שירותים, זכויות וחובות של ההורים וילדיהם (Sanchez, Li & Nuttall, 1995). בתכניות למעורבות הורים מהגרים נוטל ושותפיה מביאות ראיות לכך שעל פני זמן קיימת חשיבות ליצירת רציפות בין המשפחה ומערכת החינוך מבחינת היעדים וההשקעה במציאת הערכים המשותפים, כמפתח להתפתחות ולמידה של התלמידים. מתוך גישה אקולוגית הן גם מדגישות את הצורך בגיוס קהילת המהגרים תוך התייחסות והוקרה למשאבים שקיימים בה. למשל, ניתן לעודד מתן מקום למיצגים של תרבות העולים או הדגמות מנהגי התרבויות השונות בפני הילדים ומשפחותיהם בבית הספר. בארץ, גם ועדת הנשירה של הכנסת ממליצה על חיזוק מעורבות משפחות העולים בנעשה בבית הספר על ידי שיתוף ההורים בגיבוש תכניות הקליטה של ילדם, העברת מידע על הנעשה בבית הספר ועל ציפיות בית הספר מהילד ועשיית כל מאמץ להסדרת קשר תדיר ושוטף עם ההורים. כמו כן, מומלץ לצרף נציגים של ההורים לפורומים שונים של בית הספר (סבר, 2002). בתכניות לדוגמה להורים מהגרים נמצא שקיימת חשיבות לפעילויות קבוצתיות לחיזוק המסוגלות של ההורים העולים, תמיכה ביצירת סביבה המעודדת לימוד גם בבית, ועזרה להורים ברכישת מיומנויות שפה וידע שמעודדת את העצמתם והשתלבותם בתרבות החדשה (Vazquez-Nuttall, et al., 2006). ברמת הפרט, שרידן מביאה מספר המלצות למתן יעוץ להורים בהקשרים רב תרבותיים (Sheridan, 2000). ראשית, היא מציינת את החשיבות של בניית יחסי אימון הדדיים והתייחסות ליצירת שפה משותפת. מתחילת העבודה עם הורים שרידן מזהירה מהשענות על גישה מערבית המתמקדת ב"זיהוי בעית הילד". כחלופה לדיבור ישיר על בעיות, שעלול לעורר אי נחת במיוחד אם יש ניכור בין ההורים לביה"ס, שרידן מציעה להתייחס לתפקודים והתנהגויות שהן בהתאמה ואי התאמה לציפיות המשפחה ומערכת החינוך. בהמשך, בתכנון ההתערבות, היא ממליצה לוודא שהמשאבים הדרושים לביצוע התכנית קיימים אצל המשפחה, כדי להבטיח הצלחה. כמו כן, חשוב שהפסיכולוג יקח אחריות לוודא שההורים מבינים את התכנית, גם כאשר היא נבנתה במשותף. לעתים, הורים מהגרים נמנעים מלפנות ולבקש הבהרות מתוך בושה וחשש להתפס כלא מבינים או כלא מכבדים אנשים בעלי סמכות. כמו כן, בתרבות האתיופית למשל, מקובל לומר "כן" גם כאשר אין מתכוונים לכך מתוך מתן כבוד לסמכות.

ב. התאמה תרבותית של טיפול

ההנחיות של ה APA קוראות לפסיכולוגים לפתח מיומנויות ושיטות טיפול שיתאימו לתפיסת העולם היחודית ולרקעים התרבותיים של הלקוחות, תוך שאיפה להתייחס מתוך הבנה לרקע התרבותי השונה של המטופלים. לצד מחויבות אתית ושאירה להתייחסות הולמת לתרבות המטופל, חשוב שהפסיכולוג החינוכי יבחן דרכים מעשיות להתאמה תרבותית של טיפול בילדים עולים ומשפחותיהם. אנשים בתרבויות שונות מראים ביטוי מצוקה ומבטאים את סבלם ואת התמודדותם בצורות שונות. ביטוי המצוקה מתעצבים באינטראקציה בין הרמה האישית לרמה הקולקטיבית ורמת החברה והתרבות ומושפעים מההתייחסות התרבותית לבריאות וחולי (מרגולין, וויצטום, 2009).

ת'ארפ (Tharp, 1991) מתייחס לארבע שאלות בסיסיות באשר להשלכות השייכות התרבותית על טיפול. ראשית, הוא מעלה צורך לברר את תווי ההתפתחות המקובל כנורמטיבי בכל תרבות ביחס להנחות שלנו לגבי האוניברסאליות של תהליכי התפתחות. השונות התרבותית מביאה לשוני בציפיות ובקביעה שתופעה אינה נורמטיבית ונחוצה התערבות. באופן כללי, הסיבות והמצבים שבהם פונים לעזרה טיפולית הם שונים מתרבות לתרבות ומשליכים על תפיסת נחיצות הטיפול. ויצטום ושותפיו בעבודותיהם בארץ מראים איך גילויי פסיכופתולוגיה מושפעים מתכנים תרבותיים. כך למשל נמצא במחקרים כי בחברה חרדית מחשבות טורדניות וטכסים כפייתיים רוויים בתכנים דתיים הלקוחים מעולם ההלכה (ויצטום וגודמן, 1998). כמו כן, קיימת קבוצה של הפרעות פסיכיאטריות אשר קשורות בצורה הדוקה לגורמים תרבותיים ומושפעות מהם ונקראת "תסמונות פסיכיאטריות תלויות-תרבות". כך למשל, בארץ מוכרות תסמונות כמו ה"דיבוק", ה"אסלאי" בקרב יהודי מרוקו, ה"זאר" בקרב יהודי אתיופיה, גלגול נשמות אצל הדרוזים ותסמונת ה"קורו" המגיעה מתרבויות מזרח אסיה וסין (מרגולין וויצטום, 2009). במקרה של מהגרים ועולים רבים, יתכן גם שעצם ההגירה והשונות התרבותית הם גורמי לחץ ומצוקה שבגללם פונים לעזרה טיפולית. חשוב שהפסיכולוג ישים לב להשקפות העולם התרבותיות של המטופלים ולחוויות הסוציו-פוליטיות שחוו במהלך ההגירה והקליטה בארץ (למשל, חשיפה להתייחסות סטריאוטיפית, אפליה, וכו'). כמו כן, חשוב שהפסיכולוג יהיה מודע לתהליכי ההתפתחות וגיבוש הזהות התרבותית בקרב ילדים ומתבגרים במהלך המעבר בין התרבויות (Rogers et al, 1999; Tharp, 1991). עם זאת חשוב להתייחס לשאלה השנייה של ת'ארפ (1991) העוסקת בסכנה של הכללת יתר לגבי השלכות גורמי ההגירה והתרבות. ת'ארפ מזהיר מפני ראייה מכלילה של תופעות כ"אופייניות לתרבות" המסתירה הבדלים אישיים תוך תרבותיים.

בשאלה השלישית ת'ארפ שואל אם יש להתאים סוגי טיפול לדפוסי תרבות ספציפיים, ואיך?

גם כאשר פונים לטיפול, קיימות שאלות לגבי תפיסת תהליכי הטיפול על ידי ילדים עולים והורים מתרבויות שונות. למשל, ת'רפ מציין שצרכים להיות רגישים לכך שתהליכים טיפוליים המקובלים בחברה המערבית כמו שימוש במשחק עם ילדים או ונטילציה של רגשות עשויים להיות זרים בתרבויות אחרות. כמו כן, בכל תרבות יש דפוסי שונים של התייחסות לאנשי מקצוע הנתפסים כנמצאים בעמדת

סמכות. יש תרבויות שבהן עדיף לנקוט עמדה של קירבה וטשטוש מעמדות ואילו בתרבויות אחרות מומלץ לאמץ עמדה סמכותית יותר. השונות הזאת דורשת גמישות בעבודת הפסיכולוג המטפל.

סוגיה נוספת בנוגע להתאמת אופן הטיפול מתייחסת לצורך בשימוש בשיטות טיפול שונות בהתאם לדפוסים שונים בכל תרבות. רבים ממליצים ללמוד ולשקול סיוע בשיטות ספציפיות המתאימות לכל תרבות ולשלב שיטות שאינן מערביות, המתאימות יותר לתרבות הלקוחות (Hwang, 2009; Tharp, 1991). לאחרונה, הוואנג (Hwang, 2009) הציג מודל מעשי להתאמה תרבותית של התערבות על בסיס עקרונות APA. הוא מציב 5 שלבים בפיתוח דרכי טיפול קוגניטיביות- התנהגותיות המותאמות לתרבות הלקוחות ומתבססים על שיתוף גורמים מתרבויות שונות בשדה. בשלב ראשון הוא ממליץ על איסוף מידע מגורמים רב תרבותיים מהקהילה לגבי ההתאמה של שיטות קיימות והשינויים המומלצים לצורך טיפול בלקוחות מתרבות אחרת. בשלב השני, הומלץ להשוות את ההמלצות לראיות מחקריות וידע מנסיון קליני של המטפל. לאחר גיבוש של שיטת טיפול מותאמת הוואנג ממליץ להתייעץ שוב עם בעלי העניין מתוך קהילת המוצא התרבותי של המטופלים כדי לגבש סופית את דרכי ההתערבות המותאמות. בהמשך, מומלץ לטפל על פי הפרוטוקול שגובש ולבסוף בשלב האחרון, להעריך שוב אם הטיפול היה מוצלח ואם המטופלים הרגישו שהייתה התאמה לעולמם התרבותי.

גישות כמו הגישה הנרטיבית המתייחסת לבניית שפה משותפת בעבודה עם תרבויות שונות

עשויות להתאים במיוחד לעבודה עם אנשים מרקע תרבותי שונה. בגישה זאת אין הנחה של "אוניברסליות של התופעות, התהליכים והרצפים ההתפתחותיים" ועל כן, הרגישות התרבותית מהווה חלק מהותי מכל טיפול או התערבות (שליף, 2008, עמ' 11). חשוב שהתערבות טיפולית תתייחס להטרוגניות הפנים תרבותית ולפונה הספציפי. המטפל צריך להצטרף לעולמו הסימבולי ולשפתו התרבותית של המטופל (ויצטום, גודמן, 1998; Tharp, 1991). כמוכן, בהנחיות APA לעבודה רב תרבותית, מומלץ לשקול הסתייעות בגורמים ומנהיגים קהילתיים בעלי השפעה גם במסגרת העבודה הטיפולית הפרטנית.

בהתייחס להתאמה תרבותית של טיפול, שרגה (2008) מציינת את הצורך לנוע בין עמדת מוצא אוניברסאלית, רלטיוויסטית ועמדה המגשרת ביניהן. על פי גישה זאת, יתכן ורצוי להתחיל טיפול בשיטה אחת שתהיה מקובלת ביותר על פי תרבות המטופל. למשל, עם עולים מחבר העמים מצאה שרגה שטיפול קוגניטיבי התאים יותר. בהמשך היא מציעה גישור לתפיסות אחרות המתייחסות לרגש תוך שימוש טכניקות עקיפות לביטוי רגשי כמו שימוש בשירים וסיפורים. ת'רפ אף ממליץ לשקול את התאמת מתכונת הטיפול לתרבות של הילדים המטופלים ומשפחותיהם. למשל, צריך לשקול אם רצוי טיפול פרטני או במסגרת קבוצתית או משפחתית, ואפילו באמצעות הקהילה או רשת חברתית משמעותית למטופל. הוא אף מציע גמישות ושיקול לגבי המיקום של הטיפול ולא לשלול אפשרות של עבודה טיפולית עם הילד ומשפחתו בסביבה הביתית. באופן כללי, בעבודה טיפולית עם ילדים יש המלצה לבחון ולהתייחס להבטים מערכתיים של הקושי.

השאלה הרביעית של תיאור מתייחסת לצורך במטפלים שמגיעים מאותה תרבות. כאן אין תשובה חד משמעית. איך קיימת הסכמה שרגישות תרבותית של המטפל דורשת את בחינת הנוחות של המטופל עם מטפל מתרבות זו או אחרת. חשוב להעלות סוגיה זאת באופן גלוי בין המטפל לבין המטופל בעת הפניה. על פי חוקרים שונים (למשל, Sue, 1988; Leong, 1996) אין ממצאים חד משמעיים לאפקטיביות טובה יותר של טיפול ע"י מטפלים מאותו מוצא תרבותי או מתרבות שונה. הדבר החשוב הוא מידת החבירה ותחושת הנוחות של המטופל מתרבות אחרת עם המטפל הספציפי ומאפייניו התרבותיים.

5. סיכום

מסמך זה מציג עקרונות לעבודת הפסיכולוג החינוכי עם אוכלוסיות עולים ותלמידים ממוצא תרבותי שונה. במדינת ישראל שהיא במהותה ארץ קולטת עליה, ישנו משנה חשיבות להרחבת הידע ושימת הדגש על עבודה מקצועית מותאמת תרבותית במערכות החינוך. המחוונים לעבודה פסיכולוגית רגישה תרבותית בהקשר חינוכי-קהילתי מתייחסים למפגש ולתקשורת עם משפחות וילדי העולים, אופן איסוף נתוני הרקע, תהליכי הערכה ואבחון מותאמים, דרכי שימוש מותאמים בכלי האבחון וניתוח התוצאות. כמו כן, התייחסנו לדרכי התערבות בעזרת קונסולטציה מותאמת תרבות סוגיות בהתאמה תרבותית של פסיכותרפיה. חלק מתחייב ובלתי נפרד מעבודה רגישת תרבות הוא הצורך בפיתוח מודעות עצמית של הפסיכולוג. חשוב שכאנשי מקצוע נהיה מודעים לעמדות ולגישות אישיות שלנו למהגרים ולאוכלוסיות ממוצא אחר משלנו. בד בבד, יש צורך בהרחבת ההכרות עם מאפייני התרבויות השונות שאתן אנו עובדים. אנו תקווה כי מסמך זה יסייע לבסס את אופני עבודתנו עם אוכלוסיית העולים, תוך נאמנות למחויבותנו מבחינה מקצועית ואתית לעבודה מתוך גישה שהנה רגישה תרבותית.

6. ביבליוגרפיה

- APA- התאחדות הפסיכולוגים האמריקנית (2002). הנחיות לפסיכולוגים בעניין רב-תרבותיות בחינוך, בהכשרה, במחקר, בפרקטיקה ובשינוי ארגוני. בתוך: וייל ג. (עורך) (2008, תשס"ח) **פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב תרבותית, משרד החינוך**, ירושלים: מחלקת הפרסומים.
- בן-עזר, ג. (1992). **כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: הוצאת ראובן מס בע"מ, ירושלים.
- זולברג, מ., ענבי, נ., בן ציון, ח., מי-טל, ש., מונד-ויזר, ת. (2007). **סטנדרטים להערכה פסיכולוגית לועדות על פי חוק**. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי שרות פסיכולוגי ייעוצי.
- טטר, מ. (2004). יעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עליה. בתוך: ארהרד, ר. וקלינגמן, א. (עורכים). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- ליון, ת., שוהמי, א., ספולסקי, ד. (2003), **הישגים לימודיים של תלמידים עולים: ממצאים והמלצות למקבלי החלטות-דוח מחקר**. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- לוינסון, ש. ויעקב, ש. (1993). אלמנטים פסיכולוגיים של לחץ והתמודדות בתהליך הקליטה וההסתגלות. מתוך: לוינסון, ש. (עורכת) **פסיכולוגיה בביה"ס ובקהילה בעיתות רגיעה ושעת חרום**. תל אביב: הוצאת הדר.
- ליבליך, ע. (תשל"ט). **WPPSI מדריך עברי למבחן וכסלר לאינטליגנציה בגיל הגן**. המכון לפסיכולוגיה התפתחותית, האוניברסיטה העברית בירושלים, השירות הפסיכולוגי-יעוצי, משרד החינוך והתרבות.
- מי-טל, ש. (תשנ"ט). איך הם משחקים? הערכת כישוריהם הסימבוליים של עולים צעירים. **עיונים בחינוך**, כרך ה' מס' 1.
- מי-טל, ש. (2008). איך יוצרים רגישות תרבותית? לקחים מעבודת פסיכולוגית חינוכית עם עולי אתיופיה בגנים. בתוך, ג. וייל (עורך). **פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב-תרבותית**, ירושלים: הוצאת שפ"י, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך.
- מרגולין, י., וויצטום א. (2009), **תסמונות נפשיות תלויות תרבות בישראל. פסיכיאטריה, כתב עת רפואי בנושא פסיכיאטריה**, גליון 13 נובמבר-דצמבר.
- סבר, ר. (1999) **"יש בגרות" לימודי בגרות לתלמידים-עולים (קטינים) נושרי השכלה**. הלכה למעשה, גליון 14, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך.
- http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/halacha/rita_sever.htm
- סבר, ר. (2001) **בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות**. גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים, (7), 45-54.
- סבר, ר. (2002) **נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה**. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל. <http://www.shatil.org.il>

- סבר, ר. (2004). מדיניות קליטה במערכת החינוך. **מגמות, מג(1)**, 145-169.
- סבר, ר. (2005) **מדיניות לשונית. משימה חולפת או מצב קיומי. אלטרנטיבה למדיניות הקליטה**. הד האולפן החדש, גיליון 87, אביב תשס"ה.
- סבר, ר. (2007). תקציר הדוח "נוער העדה האתיופית בישראל- תמונת מצב 2007" במסגרת פרויקט לצאת מן השולים. http://www.shatil.org.il/files/latzet_final_articles_0.pdf
- ענבי, נ. וזלצמן נ. (2009). **מודל תגובה להתערבות**. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Meyuchadim/special_edu/RTIEkr_onotLiba.htm
- קאהן, ס. (1998). **מדריך למבחן האינטליגנציה WISC-R95**, משרד החינוך התרבות והספורט-השירות הפסיכולוגי הייעוצי, מכון הנרייטה סאלד למחקר במדעי ההתנהגות, ירושלים, תשנ"ח.
- קניאל, ש. (1990). **השפעות תווך על זכרון העבודה. הבדלים בין עולי אתיופיה וישראלים**. פסיכולוגיה ב' (1), תש"ן.
- רואר-סטריאר, ד. (1996). סגנונות הורות של מהגרים והצעות להתערבות מונעת ולטיפול משפחתי. **חברה ורווחה, טז, 4**, 467-481.
- רואר-סטריאר, ד. ורוזנטל, מ. (2001). מעבר בין-תרבותי והשפעותיו על הורות וחיברות ילדים. בתוך: ליסק, מ. ולשם, א. (עורכים), מרוסיה לישראל זהות ותרבות במעבר תל אביב, הקיבוץ המאוחד. רוזנבלום, ש., כץ, נ., פרוש, ש. (1997). **תפקוד ויזו מוטורי של ילדים עולים חדשים מאתיופיה בהשוואה לילדים ותיקים מאתיופיה וילדים ישראלים**. עמותה ישראלית לריפוי בעיסוק, כרך 6 מס' 1.
- שיין, מ., רצוני, ג. (1999). **ילדי העלייה**. בתוך: ש. טיאנו (עורך), פסיכיאטריה של הילד והמתבגר, תל-אביב: הוצאת דיונון, אוניברסיטת תל-אביב.
- שלייפר, מ. (2007). **התפתחות היכולת של הפקת שיח כתוב בקרב תלמידים ילידי ישראל ומהגרים מאתיופיה-היבטים לשוניים, חברתיים-תרבותיים וקוגניטיביים**. הד האולפן החדש, גיליון 91, אביב תשס"ז.
- שליף, י., וילנר, מ. (2008). **הקמת שפ"ח במגזר החרדי והפעלתו**. בתוך: וויל, ג. פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב תרבותית. משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, ירושלים, תשס"ח.
- שמר, א. בר-גיא, א. (2001). **גישור בין-תרבותי בקהילה**. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 14, 161-178.
- שרגה, י. (תשס"ח 2008). **עבודה טיפולית עם ילדים עולים ועם משפחותיהם: מרכיבי ההתערבות**. בתוך: וויל, ג. פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב תרבותית. ירושלים: משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, .

American Psychological Association, (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 48, 45-48.

American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58, 377-402.

Banks, J. A. (2006). Improving race relations in schools: From theory and research to practice. *Journal of Social Issues*, 62, 607-614.

Barnett, D.W., Elliott, N., Wolsing, L., Bunger, C.E., Haski, H., McKissick, C., & Vander Meer, C.D. (2006). Response to intervention for young children with extremely challenging behaviors: What it might look like. *School Psychology Review*, 35, 568-582.

Barnett, D. Van DerHeyden, M. & Witt, J.C. (2007). Achieving Science-Based Practice through Response to Intervention: What It Might Look Like in Preschools, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 31-54.

Berry, J.W. (1986) The Acculturation Process and Refugee Behavior. In: C.L.Willuams & J. Westermeyer (Eds.). *Refugee Mental Health in Resettlement*. Washington: Countries, University of Minnesota, Hemisphere Publishing Corporation.

Bronfenbrenner, U. (1979) . The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press

Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469-488.

Crisp, R. J. & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? *American Psychologist*, 64, 231-240.

Dana, (1993). *Multicultural Assessment Perspectives for Professional Psychology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Dumas J. E., Rollock, D., Prinz, R. J., Hops, H., Blechman, E. A, Cultural sensitivity: Problems and solutions in applied and preventive intervention. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 175-196.

Eisikovits, R. A. (1995). An anthropological action model for training teachers to work with culturally diverse student populations. *Educational Action Research*, 3, 263-277.

Eldering, (1996). Multiculturalism and multicultural education in an international perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 27, 315-330.

Fine, M., Weis, L. & Powell, L. C. (1997). Communities of difference: A critical look at desegregated spaces created for and by youth. *Harvard Educational Review*, 67, 247-284.

Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M., Kaniel, S., Tzuriel, D., Ben Schachar, N., Mintzker, Y. (1985/86). Learning potential assessment. *Special Services in the Schools*, 2: 85-106.

Feuerstein, R., Klein, P., & Tannenbaum, A. (Eds.)(1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv and London: Freund.

Feuerstein, R., Jackson, Y., & Lewis, J. (1998). Feuerstein's IE and structural cognitive modifiability. In R. Samuda (Ed.), *Advances in Cross-Cultural Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gallardo, M. E; Johnson, J; Parham, T. A.. & Carter, J. A. (2009). Ethics and multiculturalism: Advancing cultural and clinical responsiveness. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 425-435.

Glover, T. A. & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36, 526 – 540.

Gracia, S. B. & Ortiz, A. A. (2004). Preventing disproportionate representation: Culturally and linguistically responsive prereferral interventions. National Center for Culturally Responsive Educational Systems.

<http://www.nccrest.org/publications/briefs.html>.

Hinkle, J. S. (1994). Practitioners and cross-cultural assessment: A practical guide to information and training. *Measurement and Evaluation In Counseling and Development*. 27, 103-115.

Hirsh-Paske, K. Kochanoff, A., Newcombe, N. S., & deVilliers, J. (2005). Using scientific knowledge to inform preschool assessment: Making the case for "Empirical Validity". *Social Policy Report, SRCD*, 19

Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709-720.

Hwang, W. (2009). The formative method for adapting psychotherapy (FMAP): A community based developmental approach to culturally adapting therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 369-377.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004). Retrieved 17/12/10, from: <http://idea.ed.gov/>

Ingraham, C. L. (2000). Consulting through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29, 320-343.

Kendall, P. C., Marrs-Garcia, A., Nath, S. R., Sheldrick, R. C. (1999). Normative comparisons for the evaluation of clinical significance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 285-299.

Leong, F. T. L. (1996). Toward an integrative model for cross-cultural counseling and psychotherapy. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 189-209.

Lidz, C. S. (2001). Multicultural issues and dynamic assessment. In L. A. Suzuki, J. P. Ponterotto, P. J. Meller (Eds.). *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological and Educational Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lidz, C. S. & Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners: The contribution of dynamic assessment. *School Psychology International*, 22, 74-96.

Lonner, W. J. & Ibrahim, F. A. (1996). Appraisal and assessment in cross-cultural counseling. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (eds.), *Counseling Across Cultures* (pp. 293-322). London: Sage Publications.

Lopez, E.C. (2000). Instructional consultation through interpreters. *School Psychology Review*, 29, 378-388.

Lopez, E. C., Lamar, D., & Scully-Demartini, D. (1997). The Cognitive Assessment of Limited-English-Proficient Children: Current Problems and Practical Recommendations. *Cultural Diversity and Mental Health*, 3, 117-130.

Lynch, C. W. (1998). Developing cross cultural competence. In C. W. Lynch & M. J. Hanson (Eds.). *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families* (pp 47-89). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Miranda, A.A.H.(2002). Best practices in increasing cross-cultural competence. In Thomas, A. & Grimes, J. (Eds.). *Best Practices in School Psychology, IV (Vol 1)*, (pp 353- 362). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (2010).

National Association of School Psychology Standards. *School Psychology Review*, 39, 300-337.

Murphy-Berman, V., Levesque, H. L., & Berman, J. J. (1996). UN convention on the rights of the child: A cross-cultural view. *American Psychologist* 51, 1257-1261.

Nagda, B. A. (2006). Breaking barriers, crossing borders, building bridges: Communication processes in intergroup dialogues. *Journal of Social Issues*, 62, 553-576.

Nastasi, B., Vargas, K., Bernstein, R., & Jayasena, A. (2000). Conducting participatory culture specific consultation: A global perspective on multicultural consultation. *School Psychology Review*, 29, 401-413.

Ortiz, S. O. (2005). The culture-language test classifications and Cultural-language interpretive matrix. Retrived from: <http://facpub.stjohns.edu/~flanagad/cross-battery/downloads.html>, (translated to Hebrew with permission from Ortiz)

Ortiz, S. O. & Flanagan, D. P. (2002). Best practices in working with culturally diverse children and Families. In Thomas, A. & Grimes, J. (Eds.). *Best Practices in School Psychology*, IV (Vol 1), (pp 337-351). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Parsons, Meyers, (1984). *Developing Consultation Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pena, E., Iglesias, A., & Lidz, C. A. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 138-154.

Rogers, M.R., Ingraham, C.L., Bursztyn, A., Cajigas-Segredo, N., Esquivel, G., Hess, R., Nahari, S.G., Lopez, E.C. (1999). Providing psychological services to Racially, Ethnically, Culturally, and Linguistically Diverse Individuals in the Schools: Recommendations for Practice. *School Psychology International*, 20, 243.

Rogers, M.R. & Lopez, E.C., (2002), Identifying Critical Cross-Cultural School Psychology Competencies. *Journal of School Psychology*, 40, 115-141.

Sanchez, W., Li, C., & Nuttall, E.V. (1995). Working with diverse learners and school staff in a multicultural society. *ERIC Digest* [Online]. Available: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED390018>

Sarason, S. B. (1971). *The **Culture** of the **School** and the Problem of Change*. New York: Teacher's College Press.

Schon, J., Shaftel, J., Markham, P., (2008) Contemporary Issues in the assessment of culturally and linguistically diverse learners. *Journal of Applied School Psychology, 24*, 163- 189.

Schwarzwald. J & Amir, Y. (1984). Interethnic relations and education: An Israeli perspective. In M. Brewer & M. B. Brewer (Eds.). *Groups in Contact: The Psychology of Desegregation*. NY, NY: Academic Press.

Scribner, A. P. (2002). Best assessment and intervention practices with second language learners. In *Handbook of School Psychology* (pp. 1485 – 1499), NASP

Searight, H. R. & Searight, B. K. (2009). Working with foreign language interpreters: Recommendations for psychological practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*, 444-451.

Sheridan, S. (2000). Considerations of multiculturalism and diversity in behavioral consultation with parents and teachers. *School Psychology Review, 29*, 344-353.

Sue, S. (1998). In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. *American Psychologist, 53*, 440-448.

Tabors, P. O. & Snow, C. E. (2002). Young bilingual children and early literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickenson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Development*, Vol 1 (pp.159- 178). New York: Guilford Press.

Tharp, R. G. (1991). Cultural diversity and treatment of children. *Journal Of Consulting And*

Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist, 51*, 407-415.

Vazquez-Nuttal, E.V., Li, C. & Kaplan, J.P. (2006). Home-School partnerships with culturally diverse families: Challenges and solutions for school personnel. *Journal of Applied School Psychology, 22*, 81-102.

Zirkel, S. (2008). Creating more effective multi-ethnic schools. *Social Issues and Policy Review, 2*, 187-241.

מידת הטעינות התרבותית והדרישות השפתיות במבחנים שונים.

מתוך:

Ortiz, S.O. (2005), The Culture –Language Test Classifications (C-LTC) And Culture-Language Interpretive Matrix (C-LIM)

הנחיות כלליות לדפוסי תפקוד מצופים במבחנים עבור תלמידים מרקע שפתי ותרבותי שונה

דרגת הדרישה השפתית	גבוה	בינוני	נמוך
דרגת הטעינות התרבותית			
נמוך	מעט שונה 7-10 נקודות שונה 10-15 נקודות שונה מאד 15-20 נקודות	מעט שונה 5-7 נקודות שונה 7-10 נקודות שונה מאד 10-15 נקודות	מעט שונה 3-5 נקודות שונה 5-7 נקודות שונה מאד 7-10 נקודות
בינוני	מעט שונה 10-15 נקודות שונה 15-20 נקודות שונה מאד 20-25 נקודות	מעט שונה 7-10 נקודות שונה 10-15 נקודות שונה מאד 15-20 נקודות	מעט שונה 5-7 נקודות שונה 7-10 נקודות שונה מאד 10-15 נקודות
גבוה	מעט שונה 15-20 נקודות שונה 20 – 30 נקודות שונה מאד 25 – 35 נקודות	מעט שונה 10-15 נקודות שונה 15-20 נקודות שונה מאד 20-25 נקודות	מעט שונה 7-10 נקודות שונה 10-15 נקודות שונה מאד 15-20 נקודות

מעט שונה – אלו תלמידים עם יכולת טובה בשפת המקום ורמה גבוהה של התבוללות תרבותית, אך עדיין לא ברי השוואה לילדים שהם דוברי שפת אם. לדוגמא, ילדים שחיים בארץ לפחות 7 שנים עם הורים עם השכלה תיכונית ומעלה שמתפקדים כמו ילדים מבחינת שפה דבורה ועם כישורי אוריינות טובים

שונה - ילדים בעלי רמה בינונית של אוריינות והשתלבות בתרבות. לדוגמא, אלו שגרו במדינה בין 3-7 שנים, שלמדו לתקשר בשפת המקום אך עדיין מתפקדים מתחת לרמת הכתה בכישורי אוריינות והוריהם עדיין אינם מדברים באופן שוטף והם חסרי השכלה פורמאלית של 12. **שונה מאד** - ילדים המראים רמה נמוכה עד נמוכה מאד של רכישת שפת המקום ורמה נמוכה מאד של שילוב תרבותי. לדוגמא תלמידים מהגרים שעלו לא מזמן ונמצאים בארץ פחות 3 שנים או פחות עם רמה נמוכה של השתלבות בתרבות המקום, תלמידים שרק מתחילים לרכוש שפה דבורה וכישורי אוריינות

1. WISC-III (ניתן להקביל ל-WISC-R)

דרגת הדרישה השפתית	גבוה	בינוני	נמוך
דרגת הטעינות התרבותית			
נמוך		סידור קוביות איתור סימנים (symbol search) זכירת ספרות קידוד	
בינוני		חשבון	הרכבת עצמים מבוכים סידור תמונות*
גבוה	ידיעות כלליות צד שווה אוצר מילים הבנה		השלמת תמונות*

*מבדקים אלו מראים טעינות משולבת של שני הפקטורים הנפרדים המצוינים.

2. מבחן WAIS-III

נמוך	בינוני	גבוה	דרגת הדרישה השפתית
			דרגת הטעינות התרבותית
	סידור קוביות איתור סימנים זכירת ספרות קידוד		נמוך
הרכבת עצמים סידור תמונות*	חשבון		בינוני
השלמת תמונות*		ידיעות כלליות צד שווה אוצר מילים הבנה	גבוה

*מבדקים אלו מראים טעינות משולבת של שני הפקטורים הנפרדים המצוינים

3. מבחן WPPSI-III

נמוך	בינוני	גבוה	מידת הדרישה השפתית
			מידת הטעינות התרבותית
	סידור קוביות איתור סימנים זכירת ספרות קידוד		נמוך
הרכבת עצמים סידור תמונות*	חשבון		בינוני
השלמת תמונות*		ידיעות כלליות צד שווה אוצר מילים הבנה	גבוה

*מבדקים אלו מראים טעינות משולבת של שני הפקטורים הנפרדים המצוינים.

4. מבחן K-ABC II

נמוך	בינוני	גבוה	מידת הדרישה השפתית
			מידת הטעינות התרבותית
משולשי *תנועות יד Pattern Reasoning* זיהוי פנים Atlantis Atlantis Delayed	ספירת קוביות (Block Counting) Rebus Rebus Delayed		נמוך
	Conceptual Thinking* Rover סדר מילים		בינוני

השלמת סיפור	השלמת תמונה	אוצר מילים חידות ידע מילולי	גבוה
-------------	-------------	-----------------------------------	------

*מבדקים אלו מראים טעינות משולבת של שני הפקטורים הנפרדים המצויינים.

5. מבחן וודקוק ג'ונסון: WJ III Cog

מדת הדרישה השפתית	מדת הטעינות התרבותית	גבוה	בינוני	נמוך
המשגה Concept formation אנליזה-סינטזה זכרון עובד – אודיטורי	תאום תפיסתי visual matching Numbers reversed	יחסים במרחב Spatial Relations	נמוך	
זכירת מילים השלמת מילים חיבור צלילים Sound blending קשב אודיטורי מהירות החלטה	למידה תפיסית-אודיטורית זכירה (לטווח רחוק) Delayed מהירות שלפה שיום מהיר	זיהוי תמונות תכנון ביטול סימנים Pair cancellation	בינוני	
הבנה מלולית ידע כללי			גבוה	

6. מבחן UNIT

מדת הדרישה השפתית	מדת הטעינות התרבותית	גבוה	בינוני	נמוך
				זכרון מרחבי קוביות מבוכים
			בינוני	Symbolic Memory
			גבוה	Object Memory Analogic Reasoning

7. מבחן LEITER-R

נמוך	בינוני	גבוה	נמוך
Design Analogies Repeated Patterns Sequential Order Paper Folding Figure Rotations			בינוני
Visual Coding Matching Attention Sustained			גבוה
Classification Picture Context			

Form Completion			
Immediate Recognition			
Forward Memory			
Figure Ground			
Delayed Recognition			
Associated Pairs			
Delayed Pairs			

8. מבדקים נוספים

נמוך	בינוני	גבוה	מידת הדרישה השפתית
			מידת הטעינות התרבותית
מטריצות של ריבן Raven's Progressive) (Matrices			נמוך
		מבדק מודעות פונולוגית	בינוני
			גבוה