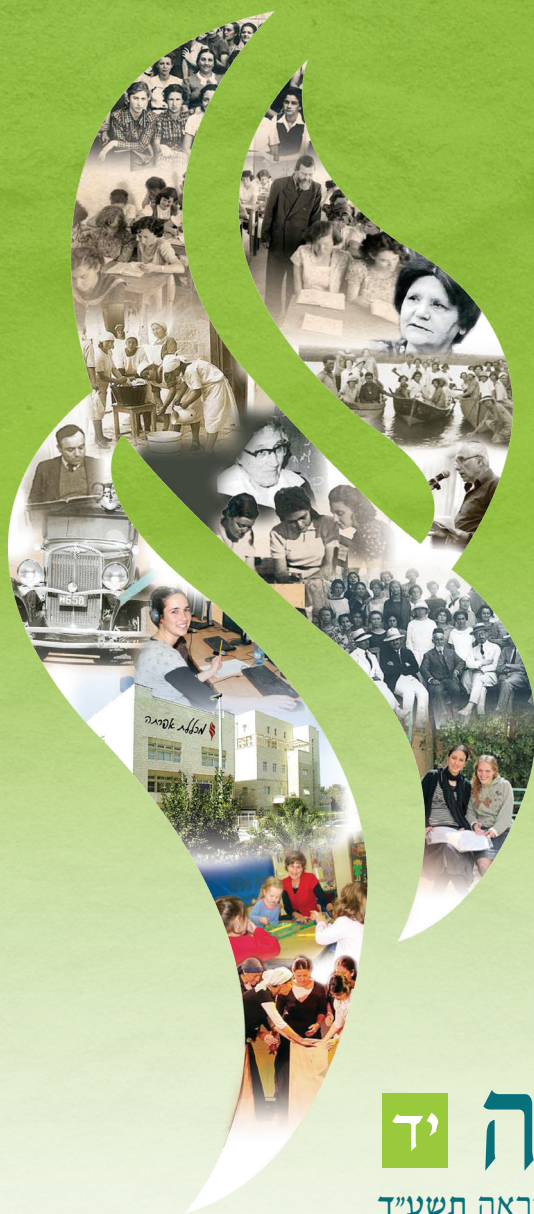




קשיים בהערכת
תפקוד
קוגניטיבי-
חינוכי
של תלמידים
מהעדה
האתיופית

לין גנסר
ופול שרל-פוקס

תדפיס מתוך:

יד דרך אפרתה

ביטאון המכללה בנושאי חינוך והוראה תשע"ד



המכללה האקדמית לחינוך
תשעים שנות הכשרת מורים

הוצאת אפרתה

מיסודה של מכללת אפרתה

אמונה-אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך ולאמנויות

מסת"ב: 6-13-7234-965-978



כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה,

רח' בן יפונה 17

ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל' 02-6717744, פקס' 02-6738660

דוא"ל efrata@macam.ac.il

עיצוב והפקה: **שילה • ברכץ** בית אל
טל' 02-9973875, פקס' 02-9971022, shilo_b@netvision.net.il

תוכן העניינים

9	פתח דבר
13	ציון עוקשי תפילת קבע ממוסדת – דרך חינוכית המעצבת אומה
33	אסתי בן מנחם-תאומים ללמוד תורה ביחידות או ללמוד תורה בחברותא? בחינת השאלה בטקסטים של חכמי ישראל במהלך הדורות
49	נגה בינג 'חנוך לנער על פי דרכו' – עיון בהגותו של האדמו"ר מסלונים
75	ישראל רוזנסון תלמיד מתחפש, מורה מחפש – מסה קצרה על תחפושות ועל חינוך
83	יוסי שפנייר עטרה של חינוך בצפונה של ירושלים בימים של טרום מדינה סיפורה של לאה גולוביצקי, מורה ומחנכת בעטרות
103	נעמה קידר-לוי מעורבות הספרייה בתהליך החינוכי-לימודי במכללה
121	אביבה סטניסלבסקי הזמר העברי ככלי לחוויה בחינוך
141	דסי שטיינר מדע בסיפורי ילדים או: קוץ נוסף בקוצים של פודי הקיפוד
157	מאירה פיין ז"ל ציורים של ילדים להורים גרושים
169	אביגיל פרידמן מה בין אווירת כיתה ללמידה?
193	ירון זילברשטיין השעה הפרטנית בבתי הספר במדינת ישראל ויצירת 'מעגל הערכה' – המורה כמעריך וכמועריך
203	לין גנסר ופול שרל-פוקס קשיים בהערכת תפקוד קוגניטיבי-חינוכי של תלמידים מהעדה האתיופית
217	אילנה כלב-ברקוביץ תכנית להכשרת מורים אל מול אתגרי השעה חינוך על-יסודי – מיפוי צרכים ודרכי התמודדות
235	אילנה כלב-ברקוביץ התמודדות עם בעיות משמעת – ציר מרכזי בעבודת ההוראה

עריכה לשונית
ד"ר סיגלית רוזמריין
חנה פורטגנג
מזכירת המערכת
שלומית זמיר

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

מכללת אפרתה	ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים
אוניברסיטת בן-גוריון	נגה בינג
מכללת אפרתה	ד"ר אילנה כלב-ברקוביץ
מכללת אפרתה	ד"ר ליין גנסר
מכללת חמדת-הדרום	ד"ר ירון זילברשטיין
מכללת אפרתה	ד"ר אביבה סטניסלבסקי
מכללת אפרתה	ד"ר ציון עוקשי
מכללת אפרתה	מאירה פיין ז"ל
מכללת אפרתה	ד"ר אביגיל פרידמן
מכללת אפרתה	נעמה קידר-לוי
מכללת אפרתה	פרופ' ישראל רוזנסון
מכללת אפרתה	דסי שטיינר
מכללת אפרתה	ד"ר יוסי שפנייר
מכללת אפרתה	ד"ר פול שרל-פוקס

קשיים בהערכת תפקוד קוגניטיבי-חינוכי של תלמידים מהעדה האתיופית

לין גנסר ופול שרל-פוקס

עם הקמתה חרתה מדינת ישראל על דגלה את עקרון קיבוץ הגלויות וקליטתן. חוק השבות, שנחקק בתש"י (1950), קורא ליהודים ברחבי העולם לשוב 'הביתה' למדינת ישראל. בקריאה גלומה הבטחה לקליטה נאה שתטיב עם השבים. לאורך השנים השתנה סל הקליטה, אבל בעצם קיומו הייתה הבטחה לעזור לעולים ארצה בקליטה בכל שלביה: חברתית, כלכלית וחינוכית. מטרת מאמר זה אינה סקירת יישומו של החוק או ביקורת עליו אלא ניסיון להבין האם יישום החוק במישור החינוך על עליית העדה האתיופית היה נכון. ננסה במיוחד להבין כיצד המדינה בודקת את השמת הילדים יוצאי העדה האתיופית במגוון מסגרות חינוכיות.

בחוק לחינוך מיוחד¹ נקבע כי יש לערוך הערכה פסיכולוגית לפני העברת ילדים ממסגרת חינוכית 'רגילה' לחינוך המיוחד. על ההערכה לכלול גם התייחסות ליכולת האינטלקטואלית של הנבדק ולפוטנציאל שלו. הכלי הנפוץ ביותר להערכה הוא 'מבחן וכסלר'. הגרסה הנוכחית של המבחן יצאה לאור בשנת 2010 והביאה בחשבון את השינויים ואת העדכונים הרבים בהערכת אינטליגנציה.² גרסה זו משקפת שינוי גישה, ובה מקבלת היכולת הכללית – שבבעבר הושם עליה דגש – ביטוי מופחת. המבחן החדש, WISC-IV – שכרגע אין לו גרסה באמהרית, אפילו לא גרסה שאינה רשמית – שם דגש על כמה מדדים המשקפים יכולות מגוונות. הוא כולל 15 תתי-מבחן הבודקים כמה תחומי יכולת קוגניטיבית. לפי המלצת חברת סייקטק, המוציאה את המבחן לאור, עשרה מתוך 15 התתי-מבחן הם חובה על מנת לצייר תמונה כללית של יכולות הילד הנבדק. תתי-המבחן מחולקים לפי גורמים סטטיסטיים ויוצרים ארבעה מדדים ייחודיים: 'מדד הבנה מילולית'; 'מדד היסק תפיסתי'; 'מדד זיכרון עובד'; 'מדד מהירות עיבוד'.³ אין לנו עניין בפירוט יתר של המבחנים, אם כי יש לנו עניין בהיכרות בסיסית של המדדים:

1. חוק החינוך המיוחד, 1988.

2. מדריך למאבחן, 2010.

3. שם.

מדד הבנה מילולית

בודק את יכולת הנבדק להבין גירויים מילוליים ולהפיק תשובות מילוליות, כולל בדיקה של אוצר מילים, של חשיבה קטגורית ושל הבנת נורמות חברתיות. כמבחן רשות יש גם בדיקות ידע כללי ויכולת היסק מילולי. כמו כן נדרשות יכולות קוגניטיביות המשלכות הבנה לשונית והפקה לשונית. מכל המדדים, למדד ההבנה המילולית המתאם הגבוה ביותר עם הצלחה אקדמית.

מדד היסק תפיסתי

בודק חשיבה לא-מילולית. כולל בדיקת אנליזה וסינתזה חזותית, הבנת רצפים חזותיים והמשגה לא-מילולית. כמבחן רשות יש בדיקת סריקה חזותית. בעיקרון אפשר להגיע לפתרון הפרטים של המדד בלא הישענות על ידע קודם או על יכולת מילולית. ידע סמנטי אמנם אינו הכרחי להשגת ציון גבוה במדד אבל בפועל הוא תומך בפתרון הפריטים.

מדד זיכרון עובד

בודק את יכולת הילד להחזיק נתונים בראשו ולעתים גם להפעיל עליהם מניפולציות קוגניטיביות; בבדיקה אחת נדרש ידע בסיסי בחשבון. ילדים הסובלים מקשיים בתפקודים ניהוליים מתקשים בתחום זה. במדד זיכרון עובד ובמדד מהירות עיבוד (להלן), מתגלים קשיים במיוחד בקרב ילדים הסובלים מ-ADHD ומליקויי למידה.

מדד מהירות עיבוד

בודק את קצב החשיבה של הנבדק. נדרש מעט עיבוד מוטורי, חזותי, ביצועי או סמנטי. כמו כן לא נדרש ידע קודם כדי להצליח בו. כנזכר לעיל, מדד זה רגיש מאוד ומאתר ילדים בעלי ליקויי למידה.

אפשר לחשב ציונים של כל המדדים ולעבד פרופיל קוגניטיבי של הנבדק. כמו כן אפשר להפיק ציון כללי המשקלל את כל התחומים. מאחר שציון זה הוא ממוצע של תחומים רבים אשר ייתכנו פערים גדולים ביניהם, משרד החינוך אינו דורש אותו כדי להגיע להחלטת השמה.⁴ בשל רגישות העניין יש אפשרות לחשב ציון של 'יכולת כוללת' (GAI) המנטרל את ההישענות על המדדים האחרונים, ולפי המוציא לאור אמור לתת אומדן של הפוטנציאל האינטלקטואלי האמיתי.⁵

4. חזור מנכ"ל.

5. רייפורד, 2005.

מניסיון, 'מבחן וכסלר' רגיש לתפקוד לימודי בכל תתי-המבחן. ילדים הסובלים מקשיים מילוליים יתקשו במדד ההבנה המילולית; ילדים עם ליקויי למידה לא-מילוליים יתקשו במדד ההיסק התפיסתי. אמירה זו אינה ביקורת, שהרי המבחן בא לעולם כדי לשקף את מגוון היכולות של ילד שצמח בתרבות הלשונית הישראלית, וככזה הוא משמש כנאמנות את קהל המשתמשים שלו – הפסיכולוגים.

גורמי תרבות

כפסיכולוגים בעלי ניסיון מצטבר רב שנים בהערכה, אנו חשים שכלי זה – למרות יתרונותיו – אינו הכלי המתאים לבדוק את יכולות יוצאי אתיופיה; לפחות לא במתכונתו הנוכחית. לדעתנו הוא משקף חשיבה אירופאית-צפון אמריקאית, ויש מחקרים המעידים כי ליוצאי אפריקה צורת חשיבה שונה מהחשיבה המערבית הנבדקת במבחן וכסלר.⁶ חשוב לנו להדגיש כי אין באמירה זו נקיטת עמדה אשר לצורת החשיבה המועדפת. המוח התפתח לאורך שנים רבות, ולדעת פסיכולוגים מתחומים מגוונים, פיתח דרכים שונות לפתרון בעיות.⁷ אין זה פלא שתפקודי המוח שצמחו באפריקה שונים מאלו שהתפתחו באירופה. לבעיות השונות ביבשות השונות נדרשו פתרונות שונים. לדוגמה, נמצא במחקר כי לילדים אבוריגינים באוסטרליה, אשר לפי תאוריות אנתרופולוגיות קרובים גנטית לאוכלוסייה מקומית באפריקה (REF), יכולות טובות יותר בתחום החזותי-מרחבי מלילדים ממוצא אירופאי.⁸ כלומר אפשר להסיק שהילדים שגדלו באזורים מתועשים פחות הם בעלי יכולת טובה יותר בתחום זה.

בשנת 2010 סקרו ויכרס, דולן וואן דר מאס קרוב ל-150 מחקרים שמדדו את ציוני ה-IQ של אפריקאים מהאזור שמדרום למדבר סהרה (sub-Saharan African).⁹ הם מצאו כי מנת המשכל הממוצעת של האוכלוסייה, שנמדדה באמצעות כמה מבחנים, נעה בין 70 ל-82. יש לציין כי הציון הממוצע אמור לנוע סביב 100. כאשר אנו מבינים שהשמתם בחינוך המיוחד תלויה במספרים הללו, מסתבר כי ילדים מאוכלוסייה זו יושמו במסגרות אלו גם אם אינם זקוקים להשמה. השימוש הגורף במבחנים חורץ את גורלם, בעוד המסגרות המיוחדות אינן מוכנות לקלוט אותם. יש קווי דמיון באינטלקט בין קבוצות אלו ובין יוצאי אתיופיה אשר עלו ארצה בעשורים האחרונים. אם מטרתנו היא להביא לקליטת חינוכית נכונה – קליטה הכוללת לא רק קידום אקדמי אלא גם קליטה חברתית – אל לנו להסתפק בתשובה: 'כך מורים המספרים'.

6. קווייט, 2001, עמ' 221-228.

7. רוזלי, 2003, עמ' 326-333.

8. קארינס, 1981, עמ' 434-460.

9. ויכרס, 2010, עמ' 1-20.

לפני יותר מ-30 שנה דיווחו סנדובל ומייל על ממצאים דומים.¹⁰ ילדי קבוצות מיעוט הושמו במסגרות חינוכיות מקדמות שלא קידמו אותם אלא קבעו את גורלם: להישאר ברמה תת-חינוכית. הם פנו לסטודנטים במכללות בארצות הברית, ביקשו מהם להעריך את התאמתם התרבותית של פרטים שנבחנו במבחן וכסלר ושאלו אלו שאלות יקשו דווקא על קבוצות מיעוטים. כיוון שהסטודנטים לא באו מאוכלוסיות מיעוטים – הם לא הצליחו להצביע על פרטים שהחוקרים ידעו עליהם כי הם מפלים בין הקבוצות.

האריס ולורנט טענו כי השימוש במונח 'מיעוט' בעייתי לכשעצמו,¹¹ כי אין אפשרות להבין את תרבות בן המיעוט מעצם היותו חלק מהמיעוט; אמירה זו נכונה גם בעניין יוצאי אתיופיה. העלייה מאתיופיה מורכבת מעולים אשר הגיעו מאזורים שונים במדינה: אלו שגרו לפני העלייה בערים גדולות היו חשופים למערכת חינוך מודרנית יותר, ואילו אלו שבאו מאזורי הכפר למדו במסגרות מערביות הרבה פחות.¹² אלו שלמדו בערים גדולות לא התחנכו בהכרח במערכת מערבית כמו במדינת ישראל, אבל ההבדלים מבליטים את הנקודה של האריס ולורנט: אי-אפשר לטעון שכל העולים מאתיופיה זהים תרבותית.

במחקר שהשווה בין ציוני קבוצות מכמה רקעי תרבות ולשון,¹³ מצאו כי אלו שבאו מתרבות חינוכית שאינה דוברת אנגלית ונבדקו במבחנים סטנדרטיים באנגלית, הגיעו לציונים נמוכים של ממש בהשוואה לקבוצה שלמדה בתרבות דוברת אנגלית. גם כשהכלים תורגמו כדי להתמודד עם הפער – הפער נשאר.

גורמי לשון ושפה

השאלה החשובה היא מהם התחומים שבהם מהגרים מתקשים, וכיצד אפשר להתמודד עם הבדלי התרבות, הלשון והחינוך כדי לוודא שילדי העדה האתיופית יזכו לחינוך הולם, ושמערכת החינוך לא תחזור על הטעויות שנעשו עם העולים מעדות המזרח.¹⁴ התחום המפוקפק האחד הוא השפה – ויש בו בעייתיות ברורה – אבל כפי שנראה להלן הוא רק קצה הקרחון של בעייתיות מבחן וכסלר במתכונתו הנוכחית.

בגרמניה דיווחו על הבדלים גדולים בתחום המילולי, במיוחד במדד 'ההבנה המילולית', בין דוברי גרמנית כשפת אם ובין ילדי מהגרים.¹⁵ במסקנות המחקר ממליצים החוקרים

10. סנדובל, 1980, עמ' 249-253.

11. רייץ-האריס, 2005.

12. אורטיז, 2007, עמ' 1-18.

13. וולקר, 2010, עמ' 112-122.

14. רוזנבלום, 2005, עמ' 629-639.

15. דסקינג, 2008, עמ' 211-220.

שתי המלצות מעשיות: האחת – על הכשרה מיוחדת למאבחנים, והאחרת – על הוראת לשון אינטנסיבית בשפה הדבורה במדינה. הם אף מציעים כי הציון במדד 'ההבנה המילולית' ישמש כהערכה להתאקלמות הילד בתרבות הגרמנית.

באנגליה מדווחים על קבוצות מהגרים שנבדקו בהפרשי שנים.¹⁶ בבדיקה אחרי 11 שנים מצאו הבדל גדול בציוני קבוצת המהגרים, בתחום המילולי בפרט ובציון הכללי בכלל. ההבדל הממוצע היה יותר מ-8 נקודות IQ. לעומתם לילידי אנגליה שנבדקו כקבוצת ביקורת היה ההפרש הממוצע 0.25. כלומר שהות המהגרים במדינה החדשה מוסיף נקודות IQ. האם נעשו חכמים יותר? לא – התנסותם בתרבות הלשונית היא שהשפיעה על הציון.

לממצא השלכות מרחיקות לכת כשמדובר בהחלטות גורליות על חיי החינוך של ילדים. הילדים המתויגים כבעלי יכולת נמוכה אינם כאלה, הם פשוט אינם מדברים את שפת המבחן, ולכן הם מופנים לוועדת השמה אשר מפנה אותם לכיתות שלא דווקא מקדמות אותם. לותר וויאט גילו דבר דומה במחקרם על ילדים בחינוך המיוחד בניו יורק.¹⁷ ילדים אלו דורגו כבעלי יכולת נמוכה באמצעות המבחנים הסטנדרטיים, אבל כאשר נבדקו בשיטה אחרת התגלו כבעלי יכולת ופוטנציאל אינטלקטואלי שלא התגלה באבחון הרגיל.

קצב העיבוד הקוגניטיבי

יש תחום אחר הנתפס כקשה למהגרים בעולם שבו שולט חינוך המערב, ושם דגש רב על מהירות העובד,¹⁸ ומדד מיוחד במבחן וכסלר בודק אותה. מחקרים מארה"ב¹⁹ ומאירופה²⁰ מדווחים כי עיבוד קוגניטיבי אטי מנבא קושי בהישגים חינוכיים כלליים. במחקרים האלה מהירות העיבוד נמצאה במתאם חיובי עם הזיכרון העובד. שניהם יחד ניבאו הצלחה נמוכה במבחן וכסלר, וחשוב יותר – במבחנים כיתתיים. שני התחומים הללו קשורים בתפקודים ניהוליים החשובים להצלחה חינוכית במערב.²¹

עוד ממצא זעיר אך חשוב עולה מתת-מבחן אחד. מצגר מצא כי טעויות בתת-מבחן איתור סימנים נדירות במיוחד.²² הוא מדווח כי בקרוב ל-100 בדיקות שכללו מבחן זה, ילדים בלי ADHD מבצעים פחות מטעות אחת (ממוצע 0.88), אך נראה להלן כי עולי אתיופיה טועים במבחן זה יותר מאחרים.

16. ווטסון, 1973, עמ' 80-82.

17. לותר וויאט, 1989, עמ' 49-64.

18. גל, 2000.

19. רוד, 2011, עמ' 1161-1175.

20. לונדרוולד, 2011, עמ' 121-126.

21. סוונסון, 2011, עמ' 334-350.

22. מצגר, 2003.

גורמים רגשיים

רוזנבלום אתגרה את קוראיה ואת כלל המהנכים במדינת ישראל ב-2012.²³ היא הוכיחה שהעולים בני עדות המזרח שעלו ארצה למערכת חינוך מערבית, סובלים יותר מתסמונת פוסט-טראומטית מעמיתיהם האשכנזים. היא תולה את ממצאיה ב'עלייה קשה'. מאחר שעולים אלו סבלו במערכת החינוך, הם לא הצליחו למצוא את דרכם.

ראינו בסקירת הספרות את הקשיים באבחון ילדים שונים לשונית ותרבותית, במיוחד ילדים מתרבות שאינה מערבית. יש דיווחים על קשיים מספר בשימוש במבחן וכסלר לתלמידים אלו, לרבות תפקוד נמוך יותר כללית, ותפקוד נמוך במיוחד בתת-מבחני לשון. נוסף על כך נמצאו רמזים לקשיים בקצב העיבוד ובצורת החשיבה. השוני הלשוני-תרבותי בין העולים מאתיופיה לבין התלמידים ילידי הארץ עשוי להשפיע על השתלבותם של יוצאי העדה האתיופית במערכת החינוך, לכן יש חשש משימוש במבחן וכסלר להשמת ילדים אלה במסגרות החינוך המיוחד. משום כך ראינו לנכון להתחיל בניתוח איכותי של ממצאי WISC-IV בקבוצת עולים חדשים מאתיופיה למרות המאפיינים הפסיכומטריים הטובים של המבחן בקרב האוכלוסייה הכללית.

חסר ניתוח שיטתי לשימוש במבחן וכסלר לילדי העדה האתיופית. בשל המשמעות הניכרת של ההחלטות המתבססות כיום על תוצאות מבחן וכסלר – בעקבות הדיווחים האנקדוטיים מהשטח ולפיהם המבחן אינו משקף את הפוטנציאל החינוכי של הנבחנים יוצאי העדה – ולאור שנות ניסיון רבות, לדעתנו חייבים להתחיל לבדוק את שימוש המבחן בקרב העדה האתיופית.

שיטת המחקר

הנבדקים

11 תלמידי כיתה י"א בשיבה תיכונית בירושלים; עולים מסביבה כפרית באתיופיה, ונמצאים ארבע או חמש שנים בארץ. לפני העלייה למדו במחנה המתנה. הנבדקים למדו בארץ בקבוצה מיוחדת לעולים חדשים מהעדה, והתקשו ברכישת השפה העברית ביחס לחבריהם לכיתה שלא היו עולים. הנבדקים בני 16 וארבעה חודשים עד 18, וגילם הממוצע 17 וחצי.

23. רוזנבלום, 2005, עמ' 629-639.

כלי האבחון

מבחן וכסלר גרסה 4 (WISC-IV). בוצעו תתי-מבחן 10-1 או 11-2. רוב הנבדקים היו מבוגרים מ-16 ו-11 חודשים, הגיל המבוגר ביותר למבחן וכסלר לילדים. למרות זאת הוחלט להשתמש במבחן וכסלר לילדים במקום במבחן וכסלר למבוגרים (WAIS-III) כי מבחינת תכניו המבחן מתאים יותר – הוא מתאים לתלמידים בבית הספר. הם בעלי רקע לימודי מוגבל וסבלו מקושי ברכישת השפה העברית – תופעות המגדילות את הפער בין הנבדקים ובין האוכלוסייה המתאימה למבחן וכסלר למבוגרים.

התהליך

11 תלמידי תיכון נבדקו במבחן וכסלר (WISC-IV) כחלק מאבחונים שנעשו כדי להמליץ על התאמות למבחני הבגרות. המבחן בוצע בפרטנות בידי פסיכולוגית במשרד שקט בבית הספר שבו לומדים התלמידים, במשך יום הלימודים במקום השיעורים הרגילים. כחלק מהאבחון נערכו ראיונות עם הרב המחנך שלהם, עם שני מורים שלהם ואתם.

הממצאים

מנת המשכל הכללית של הנבדקים נעה בין 43 ל-72, והממוצע היה 56. ממוצע זה הוא מתחת לטווח הנורמה, 85-115. אף נבדק אחד לא קיבל ציון שהגיע לרמה שנקבעה בידי משרד החינוך לקבלת התאמות ברמה הגבוהה ביותר במבחני הבגרות. כצפוי, תפקוד הנבדקים ב'הבנה מילולית' נמצא נמוך מאוד. הציונים במדד זה נעו בטווח שבין 47 ל-80, והממוצע היה 57. חשוב לציין שכל הציונים היו מתחת לטווח הנורמה למדד זה. הציונים לנבדקים במדד 'היסק תפיסתי' נעו בין 50 ל-88, והממוצע היה 71 – רמה מתחת לנורמה. צפוי פחות היה התפקוד הכללי הנמוך לנבדקים במבחן האינטליגנציה, במדד 'היסק תפיסתי' ובכמה מרכיבים בלתי-מילוליים נוספים על הבנת הנקרא, ולכן הוחלט לבדוק את העניין לעומק.

מאחר שמלבד הרמה הנמוכה בשפה נמצאו קשיים מספר אצל רוב הנבדקים, החלטנו לחקור את הקשיים האלה בשיטה האיכותית. הממצאים כוללים תוצאות תתי-מבחן ומדדים של מבחן וכסלר לילדים, התבוננות בזמן האבחון ומידע מהראיונות עם המורים ועם הנבדקים.

הקשיים שנבדקו הם:

1. קצב עיבוד – שנמצא אטי במידה קיצונית.
2. יכולת זכירת חומר לא משמעותי – שנמצאה נמוכה מאוד.
3. הבנת צורות דו-ממדיות – שנמצאה לקויה.

4. קושי בהבנת הוראות המבחן.
 5. קושי בזיהוי תמונות חפצים נפוצים.
- הממצאים מוצגים לפי הקשיים שלעיל בפירוט כמותי (או בציונים של מבחני הקבוצה בהשוואה לנורמות), ועם תיאור איכותי מהתצפיות שערכה החוקרת בזמן האבחונים.
1. **קצב עיבוד אטי במידה קיצונית:** לפי מדד 'מהירות עיבוד' נמצא קצב העיבוד ברמה נמוכה ביותר. ציונים במדד זה נעו בין 56 ל-80, והרמה הממוצעת של המדד הייתה 65.5. טווח הנורמה במדד הוא 85-115, ולפי תוצאות המבחן רמת הנבדקים הייתה נמוכה מאוד. הממוצע מבוסס על תוצאות של עשרה מהנבחנים, כי אחד לא השלים את משימת 'איתור סימנים'. המדד מבוסס על תפקוד הנבדקים בשתי משימות שונות שנדרשה בהן תגובה גרפית. משימה אחת - קידוד - היא העתקת צורות דומות לאותיות לפי צופן, והאחרת - איתור סימנים - הייתה מיון צורות גאומטריות. ב'קידוד' נעו הציונים בין 2 ל-6, והממוצע היה 3.4. טווח הנורמה בתת-מבחן זה הוא 8-12, והממוצע הנורמטיבי הוא 10. ב'איתור סימנים' נעו הציונים בין 1 ל-6, והממוצע היה 3.3. כל הנבדקים תפקדו מתחת לנורמה בשני תת-מבחן אלה. הנבדקים הבינו את משימת 'קידוד' בלא קושי, אך תפקדו בקצב אטי. הם התקשו בתחילה להבין את הוראות התת-מבחן 'איתור סימנים', ולמדו כיצד לפעול בפרטי תרגול. בעשיית תת-מבחן זה טעו כל הבנים לפחות פעמיים, מספר הטעויות נע בין 2 ל-11. בספרות דיווחו על שיעור טעויות של 0.88 בתת-מבחן זה. גם במשימות המילוליות נמצא תפקוד אטי עם זמני חשיבה ארוכים לפני מתן תשובה.
 2. **קושי בזכירת חומר לא משמעותי:** 'זיכרון עובד' נמדד באמצעות תת-מבחן 'זכירת ספרות' ותת-מבחן 'סדרות אותיות ומספרים'. 11 התלמידים ניגשו לשני התת-מבחנים. הציונים ב'מדד זיכרון עובד' נעו בין 57 ל-79, והממוצע היה 63.8. כנזכר לעיל, טווח הנורמה במדד הוא 85-115, וכל הבנים תפקדו מתחת לנורמה. הציונים ב'סדרות אותיות ומספרים' נעו בין 1 ל-8, והממוצע היה 4.7. הציונים ב'זכירת ספרות' נעו בין 1 ל-4, והממוצע היה 2.8. כנזכר לעיל, הממוצע בתת-מבחן הוא 10 וטווח הנורמה הוא בין 8 ל-12. לפיכך כל הבנים תפקדו מתחת לנורמה במשימת 'זכירת ספרות', וכולם חוץ מאחד תפקדו מתחת לנורמה ב'סדרות אותיות ומספרים'. כל הבנים חוץ מאחד תפקדו טוב יותר בתת-מבחן 'סדרות אותיות ומספרים' מבתת-מבחן 'זכירת ספרות'.
 3. **הבנת צורות דו-ממדיות לקויה:** במבחן וכסלר נדרשה הבנת צורה דו-ממדית בכמה תת-מבחן, לרבות 'סידור קוביות', 'מטריצות', ו'איתור סימנים'. נזכר לעיל

שלנבדקים היו טעויות רבות במבחן 'איתור סימנים', דבר לא רגיל, והממוצע בתת-מבחן זה היה מתחת לנורמה. בתת-מבחן 'מטריצות' נדרשה בחירת גירוי מבין חמש אפשרויות כדי להשלים טבלה. הנבדקים התקשו להבין מה נדרש מהם גם לאחר עשיית שלושה פרטי תרגול, ולכן בוצעו כל הפרטים המיועדים לילדים צעירים יותר. בפריטים הראשונים הם תפקדו בהצלחה, אך אפילו לאחר שהבינו מה לעשות, לא תפקדו בדייקנות בפריטים המתאימים לגילם. הציונים בתת-מבחן 'מטריצות' נעו בין 1 ל-10 והממוצע היה 5. לפיכך הממוצע היה מתחת לנורמה, ו-8 מתוך 11 בנים תפקדו מתחת לנורמה. בתת-מבחן 'סידור קוביות' נדרש תרגום מדגם דו-ממדי לצורה תלת-ממדית הבנויה מקוביות. הנבדקים לא הבינו את המשימה, ואפילו בפריטים הבנויים מ-4 קוביות, למשל, לא תפסו שהצורה שהם אמורים לבנות היא ריבוע. הנבדקים הראו תסכול רב שפגם ברצונם להמשיך באבחון, ולכן לאחר ניסיון עם 4 נבדקים הוחלט כללית להחליף את תת-מבחן 'סידור קוביות' ב'השלמת תמונות'. הציונים מארבעת הנבדקים שעשו את התת-מבחן הזה נעו בין 2 ל-4, מתחת לטווח הנורמה באופן חריג.

4. קושי בהבנת הוראות המבחן: הנבדקים התקשו להבין את הוראות המבחן, והיה צורך להסביר בשפה פשוטה יותר מה נדרש מהם. הוחלט לבצע את הפריטים המיועדים לילדים צעירים יותר במשימות 'הצד השווה' 'מושגים חזותיים', 'מטריצות', 'הבנה', ו'השלמת תמונות'. במשימת 'הצד השווה', אמרו הנבדקים פעם אחר פעם שהגירויים אינם דומים אלא הפכים. ב'מושגים חזותיים' הם לא הבינו את ההוראה 'בחר אחד מכאן שהולך עם אחד מכאן'. ב'השלמת תמונות' הסביר אחד הנבדקים שהוא מחפש: 'מה לא תקין בתמונה' – הוא לא הבין את המשימה וטעה אפילו בפריטים הראשונים. כמה נבדקים סיפרו שחיפשו משהו שונה בכל תמונה. בתמונה של מספריים בלא בורג, ציינו שני נבדקים שחסרה ידית בצורה הנכונה, כי שתי הידיות אמורות לדעתם להיות זהות.

5. קושי בזיהוי תמונות חפצים נפוצים: תת-מבחן 'מושגים חזותיים' ו'השלמת תמונות' מבוססים על תמונות של חפצים נפוצים, והציפייה היא שהנבדק יזהה את החפץ שבכל תמונה. כדי לאפשר לנבדקים להראות את יכולתם, הוחלט להרשות להם לשאול על תמונות שאינן מוכרות להם. חמישה נבדקים שאלו על כמה תמונות; בתת-מבחן 'מושגים חזותיים' הם שאלו על מנורה, אנייה, גבינה, מגרפה, בורג, כדור פורח, מנעול תלייה, משטח כתיבה, מזחלת, עיפרון צבעוני, חותמת, מדורה, עפיפון, בועות, תחנת רוח, גלובוס, מפת העולם, קנקן מיץ, מכשיר שקילה, עוגן, לוח צבעים, פעמון. בתת-מבחן 'השלמת תמונות' שאלו הנבדקים על קוביות, אמבט ומדחום. קושי נוסף התגלה בבדיקת גבולות בתת-מבחן 'מושגים חזותיים',

כי נבדקים טעו גם בתמונות שחשבו שהכירו. אחד הנבדקים חשב שקנקן המיץ הוא מכל צבע גואש. נבדקים מספר חשבו שתמונת החותמת היא גוש שוקולד. במקרים אלו יש אפשרות שהנבדק היה מסוגל לבצע את המשימה, אך טעה כי לא זיהה את התמונות. לדוגמה, הנבדק שחשב שקנקן המיץ הוא צבע גואש בחר חצובה לציור, לוח צבעים ומכל לצבע (קנקן המיץ). הוא מצא שלוש תמונות שהתאימו יחד אך לא היו התשובה הנכונה כי פירש את התמונה באופן שגוי.

דיון

נמצא תפקוד נמוך מאוד כללית במבחן האינטליגנציה, תופעה שאינה תואמת את רמת התפקוד הכללי בחיי השגרה ואפילו בתפקוד הלימודי בתכנית המיוחדת של הנבדקים. כל הנבדקים מתפקדים במסגרת לימודית למרות קשיים בקליטת השפה, תפקוד שאינו תואם את הציון הכללי שקיבלו במבחן וכסלר. ניתוח תוצאות מבחן וכסלר לילדים מצביע על השפעה רבה של הבדלי הלשון והתרבות בין ילדי העדה ובין האוכלוסייה הישראלית הנורמטיבית. חשוב לציין שאוכלוסייה זו מייצגת את הפער הגדול ביותר, כי הם נולדו באתיופיה והרקע הלימודי שלהם חלש ביותר. ואולם חשוב לחקור את תוקף כלי האבחון, כי חשובה ההשמה הנכונה ביותר וההתאמות הנכונות לתלמידים אלו כדי לסייע להם בבחינות הבגרות. נמצאו כמה מרכיבים, נוסף על ההבנה המילולית, שמושפעים במיוחד מהשוני הלשוני ומהשוני התרבותי.

קצב העיבוד נמצא אטי במידה קיצונית לפי מדד 'מהירות עיבוד' ושני תתי-מבחן שהמדד מבוסס עליהם. יתר על כן בהתבוננות בהעברת המבחן נמצא תפקוד אטי מאוד במשימות המילוליות. לפי פלנגן וקאופמן, במשימות קידוד ואיתור סימנים רמת הדרישה הלשונית מתונה ורמת הדרישה התרבותית נמוכה.²⁴ התיאור אינו תואם את אוכלוסיית העדה האתיופית – הדרישה התרבותית גבוהה כי יש יחס שונה לכל ענייני הזמן שמשפיע על התפקוד בכלל, ועל משימות המבחן בפרט. נוסף על כך נמצא קושי בהתייחסות לצורות דו-ממדיות שהשפיע על תפקוד הנבדקים במשימת 'איתור סימנים' שנמצא נמוך אפילו יותר מתפקודם במשימת 'קידוד'. התייחסות אחרת לענייני זמן אינה רק תופעה במבחנים אלא מאפיין כללי לתרבות העדה שבא לידי ביטוי בכל תחום. קווייט דיווח על התייחסות שונה של תושבי אפריקה לענייני זמן, ותוצאות המחקר הנוכחי מאשרות טענה זו.²⁵

24. פלנגן, 2004.

25. קווייט, 2001, עמ' 221-238.

מרכיב 'זיכרון עובד' שנמדד במשימות המבוססות על אותיות האל"ף-בי"ת נמצא חלש מאוד לאוכלוסיית הנבדקים. ייתכן שתוצאה זו נגרמה בגלל חשיפה מוגבלת לאותיות עבריות, שהחלה רק לפני חמש שנים. הנבדקים עוד לא למדו את האותיות לשליפה אוטומטית. התופעה היא מאפיין תרבותי שקיים בקרב אנאלפביתים או בעלי רקע לימודי חלש.

בדומה לכך הבנת הצורות הדו-ממדיות לקויה, ייתכן שבשל חשיפה מוגבלת לחומר דו-ממדי. הנבדקים באו מסביבה כפרית, ובחיי השגרה לא נדרשה מהם התייחסות לחומר דו-ממדי. בתת-מבחן 'סידור קוביות', 'מטריצות', ו'איתור סימנים' הם התקשו ולא הבינו את הדגמים.

הבנת הוראות היא תפקוד לימודי, אך חשוב לגעת בו כי אפשר לתלות בו את תוצאות המבחן שהנבדקים לא הבינו את הוראותיו. ילד שהתקשה כי לא הכיר את חומר המבחן שונה מילד שהתקשה כי אינו מבין את המשימה. הבנת הוראות מבוססת על תרבות לימודית. במבחן וכסלר הציפייה היא שהילד יכיר מושגים כגון 'יוצאי דופן' או 'שונה - דומה'. מושגים אלו הם חלק מהלימודים בישראל מגיל גן, ואינם נלמדים כך בתרבות אחרת כגון זו של הנבדקים.

בזיהוי תמונות חפצים נפוצים היו שני קשיים: הנבדקים לא הכירו תמונות מספר, וזיהו תמונות זיהוי שגוי. במקרים אלו הנבדקים עלולים לטעות אך לא בטוח שהטעויות מעידות על הכישור הנמדד, שכן זיהוי התמונה הוא מבוסס תרבות. אפילו ילדים ישראלים מתקשים לזהות במבחן וכסלר תמונות עצמים שאינם נפוצים בארץ כגון שלג. הקושי חמור יותר אצל העדה האתיופית.

השפעת המרכיבים האלה מופיעה כמעט בכל תת-מבחן במבחן וכסלר. לא נמצא תת-מבחן בעל הוראות מובנות ופריטים בעלי גירויים ברורים אצל הנבדקים. באוכלוסיית עולים מאתיופיה מבחן וכסלר נותן תוצאות שאינן בנות תוקף בשל רקע לשוני ותרבותי אחר. כדי להעריך את יכולתם ולהחליט על השמה נכונה או על התאמות מתאימות אי-אפשר להתבסס על מבחן סטנדרטי. אפילו בהוראה חשוב להביא בחשבון את הבדלי הלשון והתרבות שנמצאו במחקר הנוכחי, לרבות התייחסות אחרת לזמן; קושי בהבנת הוראות; פירוש אחר לתמונות וקושי בהתייחסות לדגמים דו-ממדיים.

רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- F. Ostrosky-Solis, M. Ramirez, A. Lozano, H. Picasso & A. Velez, Culture or education? Neuropsychological test performance of a Maya indigenous population. *International Journal of Psychology*, 39 (2004), pp. 36-46. אוסטרוסקי, 2004
- S. M. Ortiz, D. P. Flanagan & A. Dynda, Best practices in working with culturally diverse children and families. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practice in School Psychology V*. Bethesda, MD: NASP. Chapter 18 (2007), pp. 1-18. אורטיז, 2007
- M. Daseking, F. Petermann, & H. C. Waldmann, The general ability index (AFI) – an alternative to the overall intelligence quotient (IQ-G) of WISC - IV? , *Diagnostics*, 54 (4) (2008) pp. 211-220. דסקינג, 2008
- P. Watson, Stability of IQ of immigrant and non-immigrant slow-learning pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 43(1) (1973), pp 80-82. ווטסון, 1973
- A. J. Walker, J. Batchelor, E. A. Shores & M. Jones, Effects of cultural background on WAIS-III and WMS-III performances after moderate-severe traumatic brain injury. *Australian Psychologist*, 45 (2010), pp. 112-122. וולקר, 2010
- J. M. Wicherts, C.V. Dolan & H. L. van der Maas, A systematic literature review of the average IQ of Africans. *Intelligence*, 39(1) (2010), pp.1-20. ויכרט, 2010

חוק החינוך המיוחד, 1989

מדינת ישראל, חוק החינוך המיוחד, 1998.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/HockKhinuh Meuhad.htm>

הורד בתאריך: 4.8.2013

- A.J. Lundervold, M. B. Posserud, A. K. Ullebo, L. Sorensen & C. Gillberg, Teacher reports of hypoactivity symptoms reflect slow cognitive processing speed in primary school children. *European Child and Adolescent Psychiatry* 20 (2011), pp.121–126. לונדרוולד, 2011
- M. Luther, & F. Wyatt, A comparison of Feuerstein's method. of (LPAD) assessment with conventional I.Q. testing on disadvantaged North York high school students. *International Journal of Dynamic Assessment & Instruction*, 1(1) (1989), pp. 49-64. לותר וויאט, 1989
- מדריך למאבחן, 2010 מדריך למאבחן, מבחן האינטליגנציה של וכסלר לילדים, מדריך להעברה וצינון, מהדורה רביעית, סייקטק בע"מ, 2010.
- M.J. Metzger, Symbol search errors as an indicator of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, .63(12-B) (2003), 6099. (UMI No. AAI3076460) מצגר, 2003
- V. Nell, *Cross-cultural neuropsychological assessment: Theory and practice*. Mahwah, Lawrence Earlbaum Associates NJ, 2000 נל, 2000
- H. L. Swanson, Learning disabilities: Assessment, identification, and treatment. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.): *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of school psychology*, Oxford University Press, New York 2011, pp. 334-350. סוונסון, 2011
- J. Sandoval, & M. P. Whelan-Miille, Accuracy of judgments of WISC-R item difficulty for minority groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48 (1980), pp. 249-253. סנדובל, 1980
- D. P. Flanagan, & A. S. Kaufman, *Essentials of WISC-IV assessment*. Hoboken, John Wiley & Sons, NJ 2004 פלנגן, 2004
- J. Kearins, Visual spatial memory in Australian aboriginal children of desert regions. *Cognitive Psychology*, 1981, pp. 434-460. קארינס, 1981

- N. O. A. Kwate, Intelligence or misorientation? Eurocentrism in the WISC-III. *Journal of Black Psychology*, 27 (2) (2001), pp. 221-238 קווייט, 2001
- S. A. Rose, J. F. Feldman & J. J. Jankowski, Modeling a cascade of effects: the role of speed and executive functioning in preterm/full-term differences in academic achievement. *Developmental Science*, 14 (2011), pp. 1161-1175 רוז, 2011
- M. Roselli, & A. Ardilla, The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review, *Brain and Cognition*, 52 (2003), pp. 326-333 רוזלי, 2003
- S. Rosenblum, Using the Alphabet task to differentiate between proficient and non-proficient handwriters. *Perceptual and Motor Skills*, 100 (2005), pp. 629-639 רוזנבלום, 2005
- S. E. Raiford, L.G.Weiss, E. Rolfhus, D. Coalson, *The Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition, Tech report 4* (2005), Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education, Inc רייפורד, 2005
- ג' רייץ'-האריס, מיתוס גידול הילדים, עם עובד, תל אביב (2005). רייץ'-האריס, 2005