

האוניברסיטה העברית בירושלים
הפקולטה למדעי הרוח
בית הספר לחינוך
המגמה לפסיכולוגיה קלינית וחינוכית של הילד

**הטיה תרבותית במבחן וכסלר בקרב תלמידים בני הורים יוצאי
אתיופיה**

**Cultural bias in Wechsler test among students with
Ethiopian-Israeli parents**

מוגש כעבודת מחקר לקבלת תואר מוסמך

מגישה : סלֶעִינוּאָה ישראלה פנטה

מס' ת.ז. : 309547354

מנחים : דר' אורלי קמפף-שרף

דר' יופ מאיירס

נובמבר 2016

תוכן עניינים

3	תקציר
	מבוא
6	אינטליגנציה
7	אינטליגנציה בראי התרבות
12	ניסיונות לפתח כלי הערכה שאינם מוטים תרבותית
13	אינטליגנציה בישראל
16	מבחן וכסלר להערכת אינטליגנציה
18	ניתוח איכותני
21	השערות המחקר
	שיטה
23	נבדקים
25	כלים
26	מהלך הניסוי
28	תוצאות
40	דיון
47	מקורות
	נספחים
55	נספח 1: נתונים חסרים בשאלונים הדמוגרפיים
56	נספח 2: סיכום מאפיינים דמוגרפיים: מגדר, פיזור בכיתות ובבתי הספר
58	נספח 3: דוגמאות לתתי המבחנים מהוכסלר
60	נספח 4: שאלון דמוגרפי
61	נספח 5: אישור מוועדת האתיקה האוניברסיטאית
62	נספח 6: אישור על קורס CITI
64	נספח 7: אישור המדען הראשי של משרד החינוך
71	נספח 8: ניתוח תמות בסיפורים שהוגדרו כהגיוניים

תקציר

בעבודת מחקר זו נבחנה השאלה האם קיימת הטיה תרבותית במבחן וכסלר, מבחן אינטליגנציה, בשפה העברית בקרב תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה. מבחן וכסלר הינו כלי מרכזי להערכת אינטליגנציה ומשמש פסיכולוגים במערכת החינוך בישראל, ולכן למחקר זה חשיבות גדולה לאור השכיחות הגדולה בשימוש במבחן זה ולאור העובדה ששאלה זו לא נבחנה בעבר בישראל.

מושג האינטליגנציה נתון לפרשנויות רבות וקיים ויכוח לגבי מידת ההשפעה של תרבות על אינטליגנציה. הטיעונים נעים בין תפיסה שאינטליגנציה איננה מוטה תרבותית ומושפעת מהבדלים גנטיים גרידא ובין תפיסה שהמקור להבדלים שנמצאו בין אוכלוסיות הוא תרבותי. נושא זה חשוב בייחוד בארץ, בהיותה מדינת הגירה. בהשוואת אינטליגנציה בין יהודים שעלו מארצות שונות לארץ נמצאו הבדלים בין הקבוצות השונות. כמו כן, נמצא כי אומדן האינטליגנציה של נוער מהקהילה האתיופית אשר שהה בארץ כשנה, היה נמוך במובהק מאומדן האינטליגנציה של נוער, אשר נולד בארץ. בנוסף, נמצא כי שיעור הילדים מהקהילה האתיופית, שהופנה למסגרות החינוך המיוחד הינו גבוה במובהק מחלקם היחסי באוכלוסייה.

לצורך בחינת האפשרות לקיום הטיה תרבותית במבחן וכסלר בקרב תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה בוצעו שתי השוואות: האחת, בין ציוני התקן של קבוצה זו ובין ציוני התקן של הנורמה הכללית, קרי, ממוצע האוכלוסייה הכללית, בתתי מבחנים נבחרים ממבחן האינטליגנציה הישראלי (ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, סידור קוביות, אוצר מילים והבנה). וההשוואה השנייה, בין קבוצת התלמידים בני הורים מהקהילה האתיופית ובין קבוצת התלמידים בני הורים ילידי הארץ (17 ו-22 בהתאמה) בגילאי בית ספר יסודי, מותאמים בגיל ובמין. בשתי ההשוואות שלעיל נלקחו בחשבון ציוני התקן בביצוע מבחנים שמוכרים כרגישים להטיה תרבותית וגם במבחן שנחשב כלא מוטה תרבותית. כמו כן, נערכו תצפיות והשוואות איכותניות בין הקבוצות שלעיל לאור הידוע על הבדלים בינתרבותיים.

ההשערות בשתי ההשוואות היו שבמבחנים שמוכרים כרגישים להטיה תרבותית, הישגיהם של קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה יהיו נמוכים ביחס לנורמה וביחס לקבוצה השנייה. מנגד במבחן אשר נחשב כבלתי מוטה תרבותית, ההשערה הייתה שלא יימצאו הבדלים בהישגיהם של התלמידים יוצאי אתיופיה ביחס לנורמה וביחס לקבוצת התלמידים שהוריהם ילידי הארץ.

מהממצאים עולה כי בהשוואה לנורמה, קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה השיגה ציון נמוך במובהק בתתי המבחנים ידיעות כלליות, סידור תמונות ואוצר מילים. ואילו בהשוואה אל מול קבוצת התלמידים בני הורים ילידי הארץ, הישגי קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה היו נמוכים במובהק בתת מבחן אוצר מילים בלבד. בניגוד להשערות נמצא כי בתת מבחן סידור קוביות, מבחן אשר נחשב כבלתי מוטה תרבותית, הישגי קבוצת התלמידים יוצאי אתיופיה היו נמוכים בהשוואה לנורמה ואילו בהשוואה לקבוצת התלמידים בני הורים ילידי ישראל, לא נמצא הבדל בהישגים בין שתי הקבוצות.

Abstract

The current research is a novel examination of the possible presence of a cultural bias in the Hebrew Wechsler Intelligence Test, among children of Ethiopian immigrants.

The concept of intelligence can be understood in many ways, and there is a debate regarding the extent to which culture influences intelligence. Some claim that intelligence is not culturally biased and is influenced only by genetic factors, while others claim that differences between certain populations relate to cultural differences. This topic is especially important in Israel, due to the high quantity of immigrants to Israel from a range of countries. Differences in intelligence levels were found among Jewish populations that immigrated from different countries. Additionally, levels of intelligence of young immigrants from Ethiopia (who have lived in Israel for one year) have been found to be significantly lower than native-born Israeli youth. Furthermore, rates of children from the Ethiopian community referred to special education are much higher than in the rest of the population.

In order to examine the possibility that a cultural bias is present in the Wechsler Intelligence Test, scores of primary school students who are children of Ethiopian immigrants were compared to the standardized scoring norms of the Israeli version of the

Wechsler test. In addition, scores of these students (n=17) were compared to scores of a comparable group of children of parents that were born in Israel (n=22). Groups were similar in age and gender ratio. The comparisons were made using the subtests that are known to have a cultural bias, as well as an additional subtest known to not have such a bias. Additional qualitative comparisons were made between the groups, based on known differences between these cultures. The hypothesis was that on subtests known to have a cultural bias, scores of children of Ethiopian immigrants would be significantly lower than the standardized norms and lower than scores of the control group. No differences were expected on the subtest known to not have a cultural bias.

The results show that the group of children of Ethiopian immigrants had significantly lower scores on the sub-tests general knowledge, picture arrangement and vocabulary than the standardized norms. When comparing these children to the group of children of parents born in Israel, scores of the group of children of Ethiopian immigrants were only significantly lower on the vocabulary test.

Despite the fact that the block design sub-test is thought to involve no cultural bias, the group of Ethiopian immigrant students achieved lower scores on the block design subtest compared to the standardized norms.

מבוא

אינטליגנציה

ישנה מחלוקת רחבה בין החוקרים השונים לגבי הגדרת מושג האינטליגנציה. חוקרים רבים מגדירים את האינטליגנציה כ"יכולת", אך יש מחלוקת לגבי מהותה של יכולת זו. ספירמן ותרסטון מייצגים שני קטבים של המחלוקת (כהן ופרידמן, 2002). לפי ספירמן האינטליגנציה היא כושר כללי (שמכונה גורם g) המתבטא בכל פעילות שכלית ומטלה שעל האדם לבצע (Spearman, 1927), מנגד תרסטון טוען שהאינטליגנציה מורכבת מכישורים ספציפיים ושונים שאינם תלויים זה בזה. כלומר, עפ"י תרסטון יכול אדם מסוים להיות אינטליגנטי יותר בתחום אחד בהשוואה לתחום אחר (Thurstone, 1945). שאר החוקרים האחרים נעים בטווח שבין שתי הגישות הנ"ל (כהן ופרידמן, 2002).

תמיכה לגישתו של תרסטון ניתן למצוא במחקר שמלמד כי היכולות השונות שנמדדות במבחני האינטליגנציה משתנות עם העלייה בגיל. מחקרים מראים כי מגוון יכולות קוגניטיביות משתנות במהלך השנים, חלקן נפגע וחלקן משתפר. כך, למשל, נבדקה יכולתם השכלית של יוצאי צבא בשנים 1950 וב-1961 אשר שירתו בזמן מלחמת העולם הראשונה ובעת גיוסם נערכו להם מבדקי אינטליגנציה מטעם הצבא. כעבור שלושים וארבעים שנה חזרו על מבדקי האינטליגנציה, ובהשוואה למבדקים הראשונים נמצא כי יכולתם המילולית השתפרה, היכולת המספרית נותרה ללא שינוי וחלה ירידה ביכולת החשיבה המופשטת (Owens, 1966). בנוסף, במחקר אורך, שבו נבחנה רמת האינטליגנציה של אנשים כל שבע שנים בין השנים 1956-1991, נמצא כי מגיל 25 ועד 80 חלה ירידה עקבית במספר תחומים: חשיבה אינדוקטיבית, התמצאות במרחב (קבלת החלטות בנוגע לצורות מורכבות בשניים ושלושה מימדים), מהירות אבחנה (היכולת להבחין בפרטים חזותיים במהירות ובדייקנות) וזיכרון מילולי (Schaie, 1994). לסיכום, נמצא כי במבחנים הקשורים בידע או בהשכלה נרכשת, היכולת השכלית נשארת יציבה ואף עולה עם הגיל, ואילו במבחנים הדורשים חשיבה מיידיית והתמודדות עם חומר חדש תחת לחץ זמן, ישנה ירידה ביכולת השכלית אחרי העשור השלישי לחיים (דירי, 2007).

עדות נוספת ליכולות קוגניטיביות שמשתנות עם הזמן, ניתן למצוא בעובדה שלניסיון הבית ספרי השפעה ניכרת על הציונים במבחני האינטליגנציה. כלומר, ככל שילד נמצא יותר שנים בבית ספר כך תוערך האינטליגנציה שלו כגבוהה יותר (קאהן, 1998). ברמת האוכלוסייה מוכר Flynn effect, שמשמעו עלייה בציוני ה-IQ ככל שהזמן עובר, כתוצאה מגורמים חינוכיים ותרבותיים. כלומר, ציוני ה-IQ של הדור שנבחן בסמוך לפיתוח המבחן יהיו נמוכים לעומת הדור הבא שנבחן באותו נוסח (Flynn, 2009).

אינטליגנציה בראי התרבות

יש חוקרים הטוענים כי לא יהיה ניתן להבין מהי אינטליגנציה מחוץ להקשר התרבותי המסוים, וזאת מפני שבתרבויות שונות האינטליגנציה של האדם מוגדרת באופן שונה זו מזו. לדוגמא, בעוד שבתרבויות מזרחיות-קולקטיביסטיות מטלה שמבוצעת במהירות עלולה להיחשב כאילו בוצעה בחיפזון, בתרבות מערבית-אינדיווידואלית הביצוע המהיר ייחשב כסממן לאינטליגנציה גבוהה (Sternberg & Grigorenko, 2006). בנוסף, בעוד שבתרבויות באפריקה התפיסה לגבי אינטליגנציה גבוהה מתמקדות ביכולות שמסייעות לשימור קשרים בינאישיים הרמוניים ויציבים (Ruzgis and Grigorenko, 1994), בתרבות המערבית אינטליגנציה נחשבת כמורכבת מיכולת פרקטית לפתרון בעיות, יכולת מילולית וקומפוטנטיות חברתיות (Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981). לסיכום, ניתן לומר כי ישנם דגשים שונים בין תרבויות מזרחיות ובין תרבויות מערביות, בהגדרת חכמה או אינטליגנציה.

במחקרים שונים נמצאו הבדלים בין תרבויות מזרחיות-קולקטיביסטיות ובין תרבויות מערביות-אינדיווידואליות¹. ההבדל הראשון הוא בתפיסה (perception). במחקרים נמצא כי נבדקים מתרבויות מזרחיות נוטים לתפיסה הוליסטית של גירוי, כלומר, הדמות נתפסת בתוך ההקשר הכולל והקשב מופנה לדמות המרכזית ובמקביל גם למערכת היחסים בינה לבין ההקשר. זאת בניגוד לבני תרבויות מערביות שנוטים לתפיסה אנליטית, הדמות נתפסת כיחידה בודדת ועצמאית עד כדי הזנחת

¹ בעבודה זו אתייחס לארצות המזרח הרחוק, כמו סין ויפן, כמייצגות תרבויות מזרחיות-קולקטיביסטיות ואילו אירופה וצפון אמריקה כמייצגות תרבות מערבית-אינדיווידואלית.

תפיסת הסביבה, עיקר הפניית הקשב הינו לדמות המרכזית (Kuhnen, Hannover, & Schubert, 2001; Boduroglu, Shah & Nisbett, 2009; Kitayama, Duffy, Kawamura & Larsen, 2003). בשל התפיסה מהסוג שמאפיין את התרבויות המזרחיות, תרבויות אלו מכונות בספרות המקצועית תרבויות "קולקטיביסטיות" ואילו התרבויות המערביות מכונות תרבויות "אינדיבידואליות" (Triandis, 2001). במחקר נוסף הראו לנבדקים צילום של דגים בסביבתם הטבעית. נבדקים מתרבות מזרחית, במקרה זה, יפניים, התייחסו יותר להקשר, לרקע שבו נמצא הדג ולמערכת היחסים בין הרקע לדמות, ואילו נבדקים מערביים, במקרה זה, אמריקאים, התייחסו ותיארו את הדמות המרכזית, כלומר, התייחסו למאפייני הדג. החלפת הרקע של הדמות השפיעה יותר על הנבדקים המזרחיים מאשר על המערביים ולכן במטלה שהתמקדה בזיהוי הדג המזרחיים ביצעו מטלה זו פחות טוב כאשר היה שינוי ברקע הדג (Masuda & Nisbett, 2001).

ההבדל השני הוא **בקטגוריזציה**. נמצא כי בני התרבות המזרחית מאופיינים בקטגוריזציה עפ"י ההקשר, קטגוריזציה שמתבססת על הקשרים המרחביים, הזמניים והנסיבתיים בין האובייקטים השונים ואילו אצל בני החברה המערבית הקטגוריזציה נוטה להיות מבוססת תוכן, כלומר, השתייכות לעולם התוכן תעשה במידה והפריט מתאים ודומה בתכונותיו לקטגוריה המסוימת (Markman & Hutchinson, 1984). במחקר נמצא כי סטודנטים סיניים ביצעו קטגוריזציה עפ"י ההקשר, למשל, הם סיווגו את המילים "בננה" ו"קוף" כשייכות לאותה קטגוריה. לעומת זאת סטודנטים אמריקאים יוצאי אירופה ערכו קטגוריזציה לפי תכונות, לדוגמא, הם סיווגו מילים כמו "קוף" ו"פנדה" כשייכות לאותה קטגוריה. כמו כן, נמצא כי הסטודנטים הסיניים נטו יותר לקטגוריזציה לפי ההקשר כאשר המחקר נעשה בשפה הסינית ואילו כאשר המחקר בוצע בשפה האנגלית נטייה זו פחתה (Ji, Zhang & Nisbett, 2004).

ההבדל השלישי ניכר **בסובלנות לעמימות**, שנבדקה באמצעות תגובה למצבים שכללו סתירה או קונפליקט. נבדקים מזרחיים, סיניים, נטו להגיע לפשרה בין סתירות ואילו יוצאי אירופה נטו לבצע הכרעה. למשל, כאשר מוצגת עדות חדשה שסותרת עדות קודמת, נבדקים סיניים מחלישים את עמדתם המקורית, קרי, מתפשרים. לעומתם, יוצאי אירופה מקשיחים את דעתם המקורית ומחזקים אותה (Spencer-Rodgers, Williams & Peng, 2010). במחקר שעסק בסתירות חברתיות הוצגו

תסריטים של שני מקרים שיש בהם קונפליקטים. הנבדקים הוגדרו כסובלניים לסתירות או כחסרי סובלנות לפי תגובתם. בדומה למחקר הקודם נמצא כי 74 אחוזים מהמשתתפים שהיו ממוצא סיני נמצאו כסובלניים לסתירות לעומת 26 אחוזים מקרב אמריקאים יוצאי אירופה (Peng & Nisbett, 1999).

הבדל בינתרבותי נוסף הינו ב**ייחוס סיבתי**. קיים הבדל בין מזרחיים לבין מערביים באופן שבו הם תופסים אירועים נסיבתיים. בתרבות המזרחית קיימת מודעות רבה יותר לנסיבות הלא ישירות והמרוחקות של אירוע מסוים בהשוואה לתרבות המערבית (Maddux & Yuki, 2006). כלומר, טעות הייחוס הבסיסית, הנטייה של אנשים בעת שיפוט של אנשים אחרים לתת משקל יתר לגורמים פנימיים ומשקל חסר להשפעת הסיטואציה והגורמים החיצוניים בביצוע מטלה, פחות שכיחה בקרב אנשים מתרבויות מזרחיות.

לבסוף, נמצא הבדל בין תרבות מזרחית-קולקטיביסטית ובין תרבות מערבית-אינדיבידואלית ב**תפיסת העצמי**. טרפימוב ועמיתיו (1991) ביצעו מחקר בו תופעלה עצמאות לעומת תלות באחרים, על ידי הטרמה. בתנאי התלות הנבדקים התבקשו לכתוב חיבור בו תיארו כיצד הם דומים לחבריהם ובני משפחותיהם ואילו בתנאי העצמאות הם התבקשו לתאר כיצד הם שונים מחבריהם ובני משפחותיהם. לאחר מכן נשאלה השאלה "מי אני?". נבדקים בתנאי העצמאות, תארו את עצמם באמצעות תכונות אישיות ("אני אדם סקרן") ואילו הנבדקים בתנאי התלות תיארו את עצמם במונחים של קטגוריות חברתיות ("אני אחות של תום") (Trafimow, Triandis & Goto, 1991). מחקר זה מחזק את הטענה כי סוג התרבות, שבה חי הפרט משפיעה על תפיסת העצמי שלו.

לסיכום, מחקרים רבים מדגימים כי קיים הבדל בינתרבותי שמתבטא החל מהרמה התפיסתית דרך הרמה הקוגניטיבית וכלה ברמה החברתית. בתרבויות המזרחיות-הקולקטיביסטיות, התפיסה, הקטגוריזציה ומדדים קוגניטיביים וחברתיים שונים לוקחים בחשבון את ההקשר במידה רבה. בתרבויות אלו יש מערכת של נורמות וערכים השמה דגש על החובה, כבוד לסמכות ושימור ההרמוניה הקבוצתית לעומת הנורמות של חברות מערביות-אינדיבידואליסטיות של חופש, אוטונומיה, הגשמה אישית וחופש בחירה (Triandis, 1993).

IQ כמדד לרמת האינטליגנציה

כיום, מקובל לאמוד אינטליגנציה בעולם כולו באמצעות מבחן וכסלר כאשר אינטליגנציה ממוצעת נחשבת כבעלת ממוצע 100 וסטיית תקן של 15. המבחן הראשון פותח בשנת 1939 על ידי דוויד וכסלר (נבו, 1997) ומאז פותחו גרסאות מעודכנות למבוגרים ולילדים ונוער (WISC, 1949; WAIS, 1955; WPPSI, 1967; WAIS-R, 1981; WAIS-III, 1997; WAIS-IV, 2008). הנורמות של כל גרסאות מבחני וכסלר לאינטליגנציה נבנו בהסתמך על אוכלוסייה מערבית.

במחקרים נמצא כי ממוצע ה-IQ של האפרו-אמריקאים בארה"ב הינו 85, ציון הנמוך בסטיית תקן אחת מהממוצע הכללי, אשר הינו 100 (Pesta & Poznanski, 2008). הפרשנות וההסבר להבדלים בציוני ה-IQ בקרב גזעים שונים תלויה בתיאוריה לגבי אינטליגנציה, שבה החוקר מחזיק. כך, למשל, ישנם חוקרים הטוענים כי יש שוויון הזדמנויות במידע הדרוש על מנת להצליח במבחן האינטליגנציה בין גזעים שונים בארה"ב, ולכן חוקרים אלו טוענים כי ההבדלים בציוני האינטליגנציה נובעים מהבדלים גנטיים ביכולת הקוגניטיבית (Rushton & Jensen, 2005). בדעה זו מחזיקים גם הרנשטיין ומורי, אשר בשנת 1994 פרסמו את ספרם "The Bell Curve". בספר זה יצרו מדרג של אינטליגנציה באוכלוסיות בארה"ב. על פי מדרג זה האסייתיים בעלי ממוצע של 110, הלבנים בעלי מנת משכל ממוצעת של 100, ההיספאנים דורגו כבעלי ממוצע אינטליגנציה של 90 ואילו השחורים דורגו כבעלי מנת משכל של 75. הרנשטיין ומורי טענו כי אוכלוסיות מסוימות אינטליגנטיות יותר מאשר אחרות וכי הבדל זה נובע מיכולת גנטית שונה (Herrnstein & Murray, 1994).

לעומת חוקרים אלו יש הטוענים כי הבדל זה נובע מהטיה תרבותית במבחנים (Fagan & Holland, 2000; Dockal, 2006; Nell, 2007), שנובעת מכך שהמבחנים מייצגים מאפיינים תרבותיים מסוימים וכן עקב חוסר שוויון בהזדמנות לחשיפה למידע, שעליו בוחנים במבחנים (Fagan & Holland, 2007). נבו (1997) מציג מספר הבדלים תרבותיים המשפיעים על הציון במבחני האינטליגנציה. ראשית, הבדלים במידת ההיכרות של נבחנים עם פריטים ספציפיים במבחנים ועם סיטואציית המבחן בכללותה. שנית, הבדלים במשמעות התוכנית של פריטים בעלי הקשר תרבותי. כלומר, בדרך כלל הפריטים מייצגים עולם תוכן אופייני לתרבות המערבית. כמו כן, ישנם הבדלים

במוטיבציה להצליח במבחן. בנוסף, עשויים להיות גם הבדלים תרבותיים בהתייחסות לעבודה בלחץ זמן ובהשפעת הנוכחות של הבוחן והאינטראקציה שלו עם הנבחן בן התרבות השונה.

במחקר אינטליגנציה שהתמקד באוכלוסייה האפריקאית נמצא כי ציון ה-IQ הממוצע של

תושבי מדינות באפריקה הדרומית היה נמוך משמעותית מהממוצע הכללי ועמד על 70 Lynn & (Vanhanen, 2006). יש חוקרים שטוענים כי ממצאים אלו של לין ווהנן (Lynn & Vanhanen) לא

משקפים את המציאות וציון ה-IQ של תושבי מדינות אלו גבוה יותר. למשל, במטא-אנליזה שהתבססה על 42 מחקרים ומדגמים שונים נמצא כי ציון ה-IQ הממוצע של תושבי מדינות אלו היה 77. כמו כן, נמצא כי ציון זה גבוה יותר ועומד על 82.6, כאשר חישוב הציון ה-IQ הממוצע מתבסס על מחקרים שעומדים בחמשת קריטריוני ההכללה וההוצאה. קריטריון ראשון, מחקר שבו נעשה שימוש בנורמות מערביות מתוקננות. קריטריון שני, מחקר שבו ההעברה של המבחן נעשתה עפ"י המדריך הכתוב. קריטריון שלישי, מחקר שבו לא היו בעיות בהעברת המבחן. קריטריון נוסף, מחקר שבו לא היו הטיות במדידה. לבסוף, בחישוב ציון ה-IQ הממוצע של המדינות נכללו רק מחקרים, שבוצעו בקרב נבדקים נורמטיביים, לדוגמא, מחקר שהתבסס על נבדקים חירשים לא נכלל בניתוח (Wicherts, Dolan & Var der Maas, 2010). ברהנו טען שהחוקרים, לין ווהנן (Lynn & Vanhanen), בבואם לקבוע את ה-IQ הלאומי עשו טעויות מתודולוגיות (Berhanu, 2011). למשל, החוקרים לקחו את מחקרים של קניאל ופרישמן, שבו נבחן הישגיהם של נערים ישראלים שעלו מאתיופיה, שרובם היו אנאלפביתיים בעת העלייה, ונמצאו בארץ שנים ספורות (Kaniel & Fisherman, 1991) כמייצג את ה-IQ של אוכלוסיית אתיופיה. לדבריו לא ניתן להסיק מהמחקרים הקיימים על הבדלים גנטיים בין קבוצות אתניות אלא הם מצביעים על שונות גדולה בין אינדיווידואליים בתוך אותה קבוצה אתנית (Berhanu, 2011). בתגובה לביקורות (ראה Berhanu, 2010; Wicherts et al., 2011) פורסם מחקר נוסף, שבו תוקפו ממצאיהם של לין ווהנן על ידי ציוני הישגים במבחני מתמטיקה, מדעים וקריאה. מסקנתם הייתה כי ההבדלים ברמת ה-IQ תורמים להבדלים בהישגים בחינוך ובכלכלה בין מדינות שונות (Lynn & Vanhanen, 2012).

הבדלים דומים בהערכות אינטליגנציה נמצאו גם בתוך החברה הישראלית בין ילדים בני הורים ממוצא מערבי (אירופה) לבין ילדים בני הורים ממוצא שאינו מערבי, בכלל זה ילדים בני הורים ממוצא אתיופי, כפי שיפורט בפרק אינטליגנציה בישראל.

ניסיונות לפתח כלי הערכה שאינם מוטים תרבותית

לאור הנאמר לעיל על ההבדלים הבין תרבותיים בתתי המבחנים השונים של מבחנים להערכת אינטליגנציה וסברה שאולי הבדלים אלו נובעים מכך שהמבחנים מוטים תרבותית, בוצעו לאורך השנים ניסיונות לפתח מבחנים וכלי הערכה שיצמצמו את ההטיה התרבותית שגלומה בהם.

בסוף שנות ה-40 ותחילת שנות ה-50 נעשו מאמצים למצוא מבחן שיהיה נטול הטיה תרבותית. להלן מבחנים שונים שהומצאו במרוצת השנים: בשנת 1953, פותח מבחן המשחקים של דייוויס ואילס (Davis & Eells). המבחן מבוסס על פריטים כמו ציורים ותמונות שבהם אין מרכיב מילולי, כלומר, אין במבחן פריטים שמכילים מילים, משפטים או אותיות. בפריטים אלו לא הייתה הבחנה בין שני מעמדות סוציו-אקונומיים שונים ולכן הם נבחרו להיכלל במבחן. שלוש שנים לאחר פיתוחו של מבחן המשחקים של דייוויס ואילס, בשנת 1956, פותח מבחן המטריצות המדורגות של רייבן (Raven's Progressive Matrices). המבחן אינו מילולי ולכן נטו לחשוב שאינו תלוי ברקע הלשוני של הנבחן. כעשור לאחר מכן, פותח מבחן הביצוע הבין לאומי של לייטר (Lietter's International Performance Scale, 1969) שבו אין צורך בהוראות והסברים, מהות המשימה הנדרשת מובנת תוך כדי העברת הפריטים עצמם (נבו, 1997).

מבחן הציור של גודאניף והאריס (Goodenough-Harris Drawing Test), הינו מבחן ביצועי משנת 1969. המטלה היא לצייר איש, אישה ואח"כ ציור עצמי והיא מיועדת לילדים בני שנתיים ועד שלוש עשרה שנה (Wicherts et al., 2010). הציון נקבע לפי כמות הפריטים שנכללו בציור (נבו, 1997). מחברי שיטת מבחן זו ציינו כי עשויה להיות בעייתיות והבדלים בינתרבותיים בתרבויות שלא מורגלות בשימוש בעיפרון (Goodenough & Harris, 1950 in Wicherts et al., 2010). לאור המידע הקיים היום בנוגע לנטייה לתפיסה יותר הוליסטית בקרב תרבויות המזרח, תפיסה שמתמקדת

בהקשר ופחות בפרטי הדמות (Kuhnen et al., 2001; Boduroglu et al., 2009) סביר להניח כי היום היו מייחסים לשיטת הציון (לפי מספר פרטים) הטיה תרבותית.

לבסוף, מבחן המשכל ההוגן תרבותית של קאטל (Cattell's Culture Fair Test) משנת 1973.

התיאוריה בבסיס המבחן הנ"ל היא שהאינטליגנציה מורכבת משני סוגים : אינטליגנציה זורמת (fluid), שנחשבת לאינטליגנציה מולדת-תורשתית ואינטליגנציה מגובשת (crystallized), האינטליגנציה הנרכשת. לפיכך קאטל בנה 4 סוגי מבחנים צורניים שמטרתם הייתה למדוד את האינטליגנציה הזורמת. מבחנים אלו נוספו לארבעה מבחנים מבוססי הבנה מילולית וידע תרבותי (נבו, 1997).

האבחון הדינאמי של פוירשטיין הינו אחד התוצרים לניסיון שנעשה בארץ למצוא מבחן שיהיה מותאם לתתי אוכלוסיות שונות. שיטה זו פותחה כאלטרנטיבה לשיטות האבחון הסטטיות שבהן יש בחינה של האדם ברגע מסוים, בתנאים מסוימים בהווה (בדרך כלל בתנאי לחץ של בחינה) בניסיון לנבא על סמך כך את יכולותיו והתנהגותיו בעתיד. לפי פוירשטיין, האדם הינו יישות שמשתנה כל הזמן, ולכן לא ניתן לנבא מראש את התפתחותו עפ"י השיטות הפסיכומטריות כפי שנעשה עד היום. בניגוד לשיטות האבחון הפסיכומטריות, האבחון הדינאמי אינו מתיימר לבחון את מנת המשכל של האדם אלא בוחן את פוטנציאל הלמידה של הפרט, את כושר ההשתנות של האדם בעקבות הוראה מתווכת. האבחון הדינאמי מבוסס על שלושה שלבים : שלב ראשון, מבחן מקדים, בחינה של רמת התפקוד העכשווית של האדם. שלב שני, שלב ההתערבות המתווכת. בשלב זה מלמדים את הנבדק אסטרטגיות לפתרון הבעיות, כלי חשיבה הנדרשים על מנת לזהות את הבעיה, לאסוף נתונים, לעבד אותם לפתרון ולנסח את הפתרון בתשובה מנומקת וברורה. בשלב האחרון, הנבדק נבחן שנית במבחן דומה למבחן שהיה בשלב הראשון אך ברמה גבוהה יותר. מידת יכולת ההשתנות נמדדת עפ"י מידת השימוש בכלים ובאסטרטגיות שקיבל בשלב האינטראקציה המתווכת והאם השתמש בהם כראוי במקום ובזמן הנכונים (פוירשטיין, 1998).

אינטליגנציה בישראל

מדינת ישראל הינה מדינה שקולטת עלייה מארבע קצוות תבל ולפיכך אוכלוסייתה מורכבת מתרבויות מוצא שונות. מחקרים שבוצעו בארץ מצאו הבדלים באינטליגנציה בקרב עולים מארצות

מוצא שונות. לדוגמה, במחקר שבדק את מנת המשכל של תלמידים בכיתה ח', בראשית שנות השבעים, נמצא כי תלמידים בני הורים יוצאי מרוקו קיבלו בממוצע ציון IQ 89.36, יוצאי עירק 95.63, יוצאי רומניה 102.21 ואילו תלמידים בני הורים יוצאי פולין השיגו בממוצע את הציון 105.18 (נבו, 1997).

בדומה לתוצאות המחקר של נבו, במחקר אחר, שבו נבחנה מנת המשכל של תלמידים בכיתה א' בגילאי 6 - 7, ילידי הארץ, שארצות מוצא הוריהם היו אירופה, עירק, צפון אפריקה ותימן, נמצא שציוניהם של תלמידים בני הורים יוצאי אירופה גבוהים לעומת האחרים. בנוסף, נמצא הבדל בפרופיל ההישגים של התלמידים בתוך הקבוצות השונות, למשל, לתלמידים ממוצא אירופאי היה יתרון בחלק המילולי של המבחן לעומת המרחבי, בעוד שלתלמידים ממוצא עירקי היה פרופיל הפוך (Burg & Belmont, 1990).

במחקר נוסף מאותן שנים, שהוזכר לעיל, נמצא כי הישגיהם של תלמידים ילידי אתיופיה בגיל 14-15, ששהו כשנה בארץ, דומים להישגי תלמידים ילידי ישראל בני 9 - 10, וזאת במבחן המטריצות של רייבן, שנחשב כאומד אינטליגנציה באופן נטול הטיה תרבותית (Kaniel & Fisherman, 1991). במחקר אחר (Tzuriel & Kaufman, 1999) נמצא כי ביצועיהם של ילדים עולים מאתיופיה במבחן זה השתפר משמעותית בעקבות התערבות ולימוד של אסטרטגיות לפתרון בעיות. גם בשנות ה-2000 מחקרים מלמדים כי הפערים נשמרים. בשנת 2007 נמצא פער של 108 נקודות בין ציון הפסיכומטרי הממוצע של נבחנים יוצאי אתיופיה (424) ובין זה של כלל הנבחנים (565). יתרה מכך, נמצא שציון הפסיכומטרי הכללי הממוצע של נבחנים ילידי אתיופיה בשנים 2003-2007 היה נמוך משמעותית מזה של ילידי ישראל ממוצא אתיופי (ממוצע של 395 לעומת 471) (אלמגור-לוטן וקוך-דבדוביץ', 2011).

מרגלית (2000) ציינה, בנייר עמדה שהוגש לבחינת יישום חוק חינוך מיוחד, כי קיים חשש להפניה שגויה של תלמידים ממוצא אתיופי למסגרות החינוך המיוחד, בשל ליקויים בהליכי אבחון וההשמה. לליקויים אלו יש שלושה היבטים: היבט ראשון, שימוש בכלי אבחון לא מותאמים תרבותית לקהילה האתיופית. אבחון בינתרבותי מתבסס על כלי אבחון שעברו הסבה מתרבות אחת לאחרת, בלי לעבור בדיקה ותקוף, ושכאלה לעיתים כלים אלו לא מצליחים לאתר יכולות או היעדר

של יכולות בקרב נבדקים יוצאי אתיופיה. היבט אחר הינו הפרשנות שניתנת לממצאי האבחון והתצפית על הילד שעלולה להיות מוטת, שכן אנשי המקצוע הינם מרקע חברתי-כלכלי-השכלתי שונה. חלקם עשויים להיות עם דעות קדומות, נעדרי היכרות מעמיקה עם התרבות האתיופית, והילד עשוי להרגיש זאת בתגובות הגלויות, בהבעות הפנים או בתקשורת הלא מילולית של המאבחן וכתוצאה מכך תפקודו של הילד נפגע (כצנלסון, 2014). לדוגמא, נ' נער בן 14 ממוצא אתיופי, אשר כנראה עבר תהליך אבחוני ע"י פסיכולוג שיתף במורת רוחו וסלידתו מפסיכולוגים "פסיכולוגים מתנשאים...התייחס אליי כאילו אני מפגר" (התקשרות אישית, 2016). במחקר נמצא כי אבחונים של מאבחנים דידקטיים וותיקים היה פחות תקף ומהימן כאשר הנבדקים היו ממוצא אתיופי לעומת נבדקים ישראלים וותיקים. כמו כן, שכיחות ההפניות למסגרות חינוך מיוחד הייתה גדולה יותר בקרב נבדקים יוצאי אתיופיה (בלר, 2002). היבט נוסף אשר מקשה על התהליך האבחוני הינו התנגדות ההורים יוצאי אתיופיה לאבחון. לאורך השנים נוצר מעגל שלילי, שבו ההורים מביעים התנגדות ומסרבים לשלוח את ילדיהם לאבחון לאור החשש מאבחון שגוי והפנייה לא מוצדקת למסגרות חינוך מיוחד. דבר שמוביל לאווירה בעייתית בתהליך האבחוני, וזה בתורו עלול להטות את תוצאות האבחון ולהוביל לפרשנות שגויה של ממצאי האבחון (כצנלסון, 2014).

עפ"י דו"ח של "מרכז אדווה" נמצא כי "מספר גבוה במיוחד, ככל הנראה, של תלמידים ותלמידות יוצאי אתיופיה, מוצאים עצמם מופנים למסגרות של החינוך המיוחד, בין אם בבתי-ספר נפרדים ובין אם בכיתות נפרדות בתוך בתי-הספר הרגילים." (עמ' 30), הכותבים הסיקו כי מספר התלמידים בחינוך המיוחד הינו 8 אחוזים עד 14 אחוזים מכלל התלמידים יוצאי אתיופיה הנמצאים בחינוך היסודי (סבירסקי וסבירסקי, 2002). עפ"י פרסומים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת 2006 - 2007 נמצא כי 13.8 אחוזים מכלל התלמידים ילידי ישראל שאביהם נולד באתיופיה למדו במסגרות חינוך מיוחד, לעומת 7.5 אחוזים באוכלוסייה הכללית (למ"ס, 2009). במרוצת השנים ניכרת ירידה קלה במספר התלמידים יוצאי אתיופיה שמופנים למסגרות של חינוך מיוחד, אך עדיין קיים ייצוג-יתר של תלמידים מהקהילה במסגרות אלו. בשנת הלימודים תש"ע (2010) 4.6 אחוזים מכלל התלמידים יוצאי אתיופיה למדו בבתי ספר ובכיתות של חינוך מיוחד, להשוואה שיעורם של התלמידים יוצאי אתיופיה מכלל התלמידים בישראל עומד על 2.1 אחוזים. בנוסף, 15 אחוזים

מהתלמידים יוצאי אתיפיה הוגדרו כבעלי צרכים מיוחדים ושולבו במסגרת החינוך הרגילה, לעומת 5.4 אחוזים מאוכלוסיית התלמידים היהודים (וייסבלאי, 2010).

מבחן וכסלר להערכת אינטליגנציה

מבחן הוכסלר (Wechsler, 1949) תורגם ותוקף לאוכלוסיית ילדים ילידי הארץ והינו כלי מרכזי להערכת אינטליגנציה בישראל (WISC-, WISC, 1952; WISC-R-95, 1998; WPPSI, 1968; R, 1971). לפי התיאוריה עליה מושתת המבחן קיים גורם מרכזי לאינטליגנציה (g), שמורכב מיכולת מילולית ומיכולת ביצועית. לפיכך, המבחן מורכב ממספר תתי-מבחנים שתורמים להערכת כל אחד ממרכיבים אלו. הערכת היכולת המילולית מתבצעת על ידי תתי המבחנים ידיעות כלליות, צד שווה, חשבון, אוצר מילים, הבנה וזכירת ספרות, והערכת היכולת הביצועית מתבצעת באמצעות השלמת תמונות, סידור תמונות, סידור קוביות, הרכבת עצמים וקידוד (נבו, 1997).

תתי המבחנים המילוליים נמצאו כרגישים יותר להטיה תרבותית (Razani, Murcia, Tabares & Wong, 2006; Nell, 2000). נמצא כי בקרב אפריקאיים בדרום אפריקה היכולת הקוגניטיבית כפי שנאמדת באמצעות מבחן האינטליגנציה WISC-R, הינה בעלת ארטיפקט שפתי ותוקף המבחן נפגע (Nell, 2000). בתת מבחן **ידיעות כלליות** נמצאו הבדלים בביצוע בין קבוצות ילדים מארצות שונות באירופה למרות שימוש בגרסאות מותאמות לשפת המדינה (אנגלית, גרמנית, צ'כית וסלובקית). במחקר נמצא הבדל מובהק לטובת הילדים מסלובקיה ביחס לילדים מהמדינות האחרות (Dockal, 2006).

כמו כן, בתת מבחן **אוצר מילים** נמצאה שונות גבוהה בקרב התלמידים מהארצות הדוברות גרמנית במידה שלא ניתן היה להשוות את הקבוצה לתלמידים מהארצות האחרות. עלתה סברה כי השונות הגדולה נבעה מריבוי הדיאלקטים בשפה הגרמנית או ממורכבותה בהשוואה לשפות האחרות. המסקנה הייתה כי השינויים בביצועים בין המדינות השונות נובעים מהבדלי תרבות כפי שמתבטאים בשוני של מבנה השפות ושל המערכות החינוכיות (Dockal, 2006). הבדלים נוספים בהישגים בתת מבחן זה, נמצאו גם בין קבוצות אתניות שונות בארה"ב (Fagan & Holland, 2007).

תת מבחן **הבנה** הינו מבחן רגיש להבנת סיטואציה חברתית והקשר חברתי (Beebe, 2000 Pfiffner & McBurnett). האדם בחברות הקולקטיביסטיות מתאר את עצמו במונחים של יחסים חברתיים ופחות באמצעות תכונות אישיות (Trafimow et al., 1991), וכנראה הוא מכוון יותר להקשרים החברתיים שנמצאים סביבו, דבר שסביר שיסייע לילדים מתרבות קולקטיביסטית בהבנה טובה יותר של סיטואציות חברתיות, אולם כיון שתת מבחן הבנה במתכונתו הנוכחית בודק ידע פורמאלי מערבי, כלומר, יש נורמות של תגובות קבועות מראש שעליהן מקבלים ניקוד, סביר להניח שציונם של התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ייפגע. בתת מבחן ביצועי **סידור תמונות**, שאף הוא רגיש להבנת סיטואציות חברתיות, סביר להניח שציונם של תלמידים אלו יפגע כיון שהסיפורים המאוירים הינם מבוססי תרבות והומור מערביים וניתוחם הנכון מבוסס על תפיסת פרטים לשם סידורם ברצף הסיפורי הנכון.

תתי מבחנים ביצועיים נוספים עלולים להיות מושפעים מהבדלים תרבותיים : בתת מבחן **השלמת תמונות** על הנבדק למצוא מה חסר בתמונה, כלומר, עליו לאתר פרט משמעותי בתמונה הכוללת, דרישה זו עשויה לגרום לביצוע מונמך בקרב ילדים מתרבות קולקטיביסטית. וזאת כיון שנמצא כי לחברות מזרחיות-קולקטיביסטיות לעומת חברות מערביות-אינדיבידואליסטיות יש קושי לעשות הפרדה בין דמות וקונטקסט במטלות Embedded Figures Test (EFT). במחקר הוכח כי אפילו נבדקים מערביים, שעברו הטרמה (חשיבה על המאפיינים הדומים בין הנבדק לבין חבריו ומשפחתו), ההטרמה גרמה לשימוש בסגנון חשיבה קולקטיביסטי, שבו הקשב הופנה להקשר שבו האובייקט נמצא במטלת EFT (Kuhnen et al., 2001). קושי זה בהפרדת דמות וקונטקסט עשוי לפגוע ביכולת לאתר פרט חסר בתת המבחן השלמת תמונות אצל ילדים מתרבות מזרחית-קולקטיביסטית.

תת מבחן ביצועי שנמצא יציב ואשר אינו מוטה תרבותית הינו תת מבחן **סידור קוביות**. במחקר נמצא כי בתת מבחן זה לא נמצאו הבדלים בהישגים בין קבוצות מתרבויות מוצא שונות בארה"ב. מסקנת החוקרים הייתה שתת מבחן זה הינו בלתי מוטה תרבותית יחסית לתתי המבחנים המילוליים (Razani et al., 2006). יחד עם זאת, סביר שאופן הביצוע שונה בין התרבויות השונות, כאשר סביר שילדים מתרבות קולקטיביסטית יגשו למטלה בגישה הוליסטית, של הבניית הגשטאלט,

בעוד שילדים מהתרבות המערבית יעזרו בתפיסה אנליטית. זאת לאור מחקרים, שהראו כי חברות מזרחיות-קולקטיביסטיות מאופיינות בתפיסה הוליסטית-גשטאלטית לעומת חברות מערביות-אינדיבידואליסטיות, אשר מאופיינות בתפיסה אנליטית (Kuhnen et al., 2001; Boduroglu et al., 2009), דבר אשר עשוי להשפיע על אופן הבניה במבחן סידור קוביות.

לאור הנאמר לעיל המחקר הנוכחי יעסוק בהערכת האינטליגנציה בתתי המבחנים: ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, סידור קוביות, אוצר מילים והבנה. מחקר זה יבוצע בקרב תלמידים בני הורים מהקהילה האתיופית ויתמקד בהשוואת תפקודם בתתי המבחנים הנ"ל ביחס לנורמה, שבנייתה לא התבססה על תלמידים מקהילה זו, וביחס לקבוצת תלמידים בני הורים ילידי הארץ.

ניתוח איכותני

כפי שיובא בפרק ההשערות, מחקר זה משלב בתוכו ניתוחים כמותניים ואיכותניים, ולכן לפני שיוצג פרק ההשערות, מוצגת להלן סקירה קצרה על ניתוח איכותני. מחקר איכותני הינו תחום חוצה תחומי דעת ועולמות תוכן שונים. זה כולל אוסף של דרכי חקר, גישות, מושגים, מונחים והנחות יסוד שונות (צבר-בן יהושע, 2001). בעשורים האחרונים שיטת הניתוח האיכותני תופסת ומקבלת את מקומה הראוי כשיטת מחקר מדעית בארץ ובעולם (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003).

ההיסטוריה של מחקר איכותני מחולקת לשבע תקופות. החוקרים בתקופות השונות נבדלים זה מזה באופן שבו הם ממשיגים את המציאות ובדימוי שיש להם על העולם. התקופה הראשונה הינה התקופה "המסורתית", מ-1900 ועד מלחמת העולם השנייה. התקופה אופיינה בדוחות קולוניאליים שהיו "אובייקטיביים", הדוחות נכתבו מנקודת מבטו של המסתכל ומושאו היה הזר והמוזר, קרי, היליד ותרבותו. התקופה השנייה, "המודרנית", שנמשכה מ-1950 ועד 1970. תקופה זו הייתה ראשיתה של התיאוריה המעוגנת בשדה במחקר איכותני והיה ניסיון ליצור פורמליזציה של השיטות האיכותניות. התקופה השלישית הינה תקופה שמכונה "טשטוש הסוגות" ונמשכה מ-1970 ועד 1986. בתקופה זו המחקר האיכותני תפס תאוצה ורווחו תיאוריות רבות, נראה היה שבתקופה זו היה טשטוש הגבולות בין מדעי החברה ובין מדעי הרוח. החוקר נתפס כמי שבוחר להשתמש בגישות מחקר שמתאימות לו מתוך תחומי הדעת השונים. התקופה הרביעית, "משבר הייצוג", חלה מ-1986 ועד

1990. בתקופה זו היה ויכוח בין המסורות השונות במוקד המחלוקת עמדה הסוגיה האם ייצוג מציאות אפשרי כאשר היא סובייקטיבית. שאלות כאלה הובילו להגברת ההתבוננות הפנימית על מחקר וכתובה עם מידה גוברת של ביקורת עצמית והחל החיפוש אחר מודלים חדשים של שיטות וייצוג המחקר האיכותני. התקופה החמישית, "הפוסט-מודרניסטית", הייתה בין השנים 1990-1995. את החיפוש אחר תיאוריות ונרטיבים כוללניים שאפיין את התקופה הקודמת החליפו בתקופה זו ניסיונות להציע תיאוריות שיתאימו לבעיות ומצבים ספציפיים. בתקופה זו ניכר הצורך ביצירת נרטיבים בדרכים חדשות. שתי התקופות הבאות נחשבות לתקופות עכשוויות. התקופה השישית, "הבתר ניסויית", שהתקיימה מ-1995 ועד 2000, והתקופה השביעית, "תקופת העתיד", שנמשכה מ-2000 ואילך. שתי התקופות האחרונות מתרכזות בשיח המוסרי שנלווה למחקר איכותני, ויש עיסוק רב בנושאים של חברה חופשית ודמוקרטית. האפיונים של התקופות השונות שלעיל מתקיימים במקביל עד היום (צבר-בן יהושע, 2001) ולחוקר האיכותני יש אפשרות בחירה ממגוון הגישות, השיטות והזרמים השונים הקיימים כיום (צבר-בן יהושע, 2001 ; ליבליך ועמיתותיה, 2010).

הדפוסים המתודולוגיים השונים במחקר איכותני נבדלים ביניהם במידת המשקל שהם נותנים לכישורי החקר האנליטיים של החוקר, קרי, מתן דגש להיבטים החיצוניים של התופעה הנחקרת לעומת כישורי החקר האינטואיטיביים, אשר נותנים דגש להיבטים הפנימיים, שעולים מתוך התופעה הנחקרת. שקדי (2014) בספרו מציג שישה דפוסים מתודולוגיים, אשר נעים בין שני קטבים אלו. בקוטב אחד, נמצא הדפוס המתודולוגי הממוקד בקריטריונים, בדפוס זה יש מערכת של קריטריונים חיצוניים, כמו תיאוריה וקטגוריות, אשר מלווה את המחקר מראשיתו ועד סופו, שאלת המחקר קובעת את כיוונו, מרכיביו ואת מסלול התפתחותו של המחקר. יחד עם זאת בשונה מהמחקר הכמותני, לחוקר האיכותני יכולת לעשות חידודים והתאמות בשאלת המחקר בהתאם לשינוי בסקירת הספרות. דפוס זה הינו הקרוב יותר להנחות היסוד הפוזיטיביות, אשר מאפיינות את המחקר הכמותני, אך לא זהה להן. למשל, דפוס מתודולוגי הממוקד בקריטריונים יתאר במילים את התופעה הנחקרת, לעומת המחקר הכמותני שבו התיאור יהיה באמצעות מספרים ונוסחאות. כלי המחקר יהיו כלים מובנים בעלי קטגוריות קבועות, שנקבעו מראש.

בקוטב האחר, נמצא הדפוס המתודולוגי הממוקד בנחקרים, דפוס שמזוהה עם הגישה הקונסטרוקטיביסטית-הפרשנית. החוקרים שנוקטים בדפוס זה מנסים להבין בני אדם ואת דרכי פעולתם, מנסים להבין את החוויה של הנחקרים, ולא מחפשים הסברים לתופעות. בדפוס זה אין

מסגרת תיאורטית, שמכתיבה את שלבי המחקר, אלא המושגים התיאורטיים עולים מהשטח, מהנחקרים. לחוקר יש סקירת ספרות ראשונית ושאלת מחקר ראשונית, אשר ישתנו בהתאם להתקדמות במחקר. בדפוס זה יש תנועה הלוך וחזור בין מרכיבי ושלבי המחקר השונים, בניגוד לרצף הליניארי, שקיים בדפוס המתודולוגי שתואר לעיל. כלי איסוף הנתונים העיקרי בדפוס מתודולוגי זה הינו ראיון של הנחקרים.

בתוך בין שני הקטבים הללו נמצאים: הדפוס המתודולוגי הממוקד בביקורת, הדפוס המתודולוגי הממוקד במבנים לשוניים, הדפוס המתודולוגי הממוקד בעצמי והדפוס המתודולוגי הממוקד חלקית בקריטריונים, אשר מאפיין את המחקר הנוכחי.

ניתוח איכותני בדפוס מתודולוגי ממוקד חלקית בקריטריונים מתאפיין, בכך שהחוקר מחזיק במסגרת תיאורטית, שמנחה את כיון החקירה. מסגרת תיאורטית זו עשויה להשתנות קלות בהתאם להתקדמות המחקר, וזאת כיון שבדפוס זה אין מחויבות מלאה לעקרון הליניאריות. שאלות המחקר נגזרות מתוך סקירת הספרות והמסגרת התיאורטית והחוקר קובע מראש את תמות המחקר, והתמות עשויות להשתנות ולהתחדד לאורך המחקר. כלי איסוף הנתונים, שמתאימים לדפוס זה הינם כלים חצי מובנים, שאלות/ קטגוריות, שהחוקר בא איתם מראש, ולצד זאת ניתנת לחוקר האפשרות להוסיף שאלות הרחבה והבהרה, שלא היו מתוכננות מראש, למשל, ראיונות ותצפיות חצי מובנים. בדפוס מתודולוגי ממוקד חלקית בקריטריונים, החוקר מנסה להסביר את התופעה הנחקרת ולא רק לתארה (שקדי, 2014).

השערות המחקר הנוכחי

מחקר חלוץ זה נערך בעקבות שני סיבות עיקריות. הסיבה הראשונה הינה המחסור בארץ של מחקרים בנושא של אינטליגנציה בכלל ובנושא של הערכת אינטליגנציה של ילדים בני הורים יוצאי הקהילה האתיופית בפרט. והסיבה הנוספת הינה העובדה, שבעקבות שימוש בכלי אבחון כדוגמת מבחן האינטליגנציה של וכלסר, אחוז התלמידים בחינוך המיוחד מקרב הקהילה האתיופית הינו גבוה ביחס לייצוגם באוכלוסייה הכללית.

השערות תיאורטיות:

1. בתתי מבחנים של מבחן האינטליגנציה, שמוכרים כרגישים יותר להטיה תרבותית, יימצא הבדל מובהק בין ציוני התקן של תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ובין ציוני הנורמה.

2. בתתי מבחנים של מבחן האינטליגנציה, שמוכרים כרגישים יותר להטיה תרבותית, ימצא הבדל מובהק בין ציוני התקן של תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ובין ציוני התקן של תלמידים בני הורים ילידי הארץ.

3. בתת מבחן של מבחן האינטליגנציה, אשר נחשב כלא רגיש להטיה תרבותית, לא יימצא הבדל בציוני התקן של התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה בהשוואה לנורמה הכללית ובהשוואה לציוני התקן של התלמידים בני הורים ילידי הארץ.

השערות אופרציונליות:

השערה אופרציונליות 1

יימצא הבדל מובהק בין ציוני התקן של תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ובין אוכלוסיית הנורמה בכל תתי המבחנים של מבחן האינטליגנציה WISC R-95, שנבדקו: ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה, כך שציונם של התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה יהיה נמוך יותר.

השערה אופרציונליות 2

השערה אופרציונלית 2.1: יימצא הבדל מובהק בין ציוני התקן של תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ובין ציוני התקן של תלמידים בני הורים ילידי הארץ בכל תתי המבחנים של מבחן

האינטליגנציה WISC R-95, שנבדקו: ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה, כך שציונם של התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה יהיה נמוך יותר.

2.2 השערה אופרציונאלית

בתת מבחן השלמת תמונות בנוסף להשוואה בין הקבוצות בציון הסטנדרטי (ראה השערה 2.1), תושוו גם מהירות תגובת הנבדקים בכל אחד מהפריטים של המבחן. נשער כי מהירות תגובתם של תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה תהיה איטית יותר מאשר תלמידים בני הורים ילידי ישראל וזאת לאור הקושי בחברות מזרחיות-קולקטיביסטיות לעשות הפרדה בין דמות וקונטקסט במטלות Embedded Figures Test (EFT) (Kuhnen et al., 2001).

2.3 השערה אופרציונאלית

תיערכנה בחינות איכותניות כדי לבחון הבדלים בין הקבוצות בתכונות הבאות:

2.3.1 השערה אופרציונאלית: בתת מבחן **סידור תמונות**, בנוסף לציון שמסתמך על רצפיות נכונה יתבקש כל תלמיד לספר סיפור על התמונות שסידר זאת על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בתמות בין הקבוצות.

2.3.2 השערה אופרציונאלית: נשער כי בתת מבחן **סידור קוביות** יתקבל ציון דומה בין שתי הקבוצות, אולם קבוצות אלו יאופיינו בסגנון עבודה שונה: קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה תטה לבניה הוליסטית, של הבניית גשטלט ואילו קבוצת התלמידים בני הורים ילידי הארץ ייטו לבניה מפרטים לגשטלט.

3 השערה אופרציונאלית

ההשערה היא שלא יימצא הבדל בציוני התקן של התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה בהשוואה לנורמה הכללית ובהשוואה לציוני התקן של התלמידים בני הורים ילידי הארץ בתת מבחן, שנחשב כבלתי רגיש להטיה תרבותית, תת מבחן סידור קוביות ממבחן האינטליגנציה WISC R-95.

שיטה

נבדקים

17 תלמידי ביה"ס יסודי שהינם בני הורים יוצאי אתיופיה ו22 תלמידים בני הורים שאינם ממוצא אתיופי (רובם ילידי הארץ או במקרה שההורה אינו יליד הארץ, הוא נמצא בארץ לפחות 16 שנה), מבתי ספר שאושרו למחקר על ידי משרד החינוך ולאחר קבלת הסכמה כתובה מהוריהם. אוכלוסיית המדגם נדגמה בשיטת כדור שלג מכיתות ד'-ו' משלושה בתי ספר שונים, אשר נמצאים בשני מחוזות שונים משתייכים לזרם הממלכתי והממלכתי-דתי. רוב הנבדקים (13 מכל קבוצה) הותאמו במין ובגיל, ונדגמו מאותה שכבה, על מנת להתאים רמה סוציו-אקונומית ככל שניתן. מאפייני המדגם שלהלן מבוססים על דיווח הורים בשאלונים הדמוגרפיים, בחלק מהשאלונים חסרים נתונים, ראה בנספחים [נספח מס' 1 לוח 1].

מאפייני המדגם: גיל הנבדקים במדגם היה 10.26 שנים בממוצע עם סטיית תקן של 0.94, מכלל המדגם 70 אחוזים היו בנות. בקבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה, 68 אחוזים מהנבדקים נולדו בארץ ו-100 אחוזים מהוריהם נולדו באתיופיה והם חיים בארץ 4-23 שנים. בקבוצת התלמידים בני הורים ילידי ישראל, כל הנבדקים נולדו בארץ, 82 אחוזים מההורים נולדו בארץ והשאר עלו ארצה ונמצאים בארץ 16-65 שנים. להלן (לוחות 2א-2ג), המאפיינים הדמוגרפיים של גיל, השכלת הורים וארץ לידה של הנבדקים והוריהם, לגבי סיכום שאר מאפייני המדגם ראה בנספחים [נספח מס' 2].

לוח 2 א: מאפיינים דמוגרפיים (גיל והשכלת הורים), ממוצעים וסטיות תקן, עבור השאלונים שמולאו ע"י ההורים.

תלמידים בני הורים	תלמידים בני הורים	
ילידי ישראל	יוצאי אתיופיה	
(N=22)	(N=17)	
M (sd)	M (sd)	
10.17 (0.75)	10.36 (1.15)	גיל

שנות השכלה* (אב) 5.54 (5.72) 11.95 (1.68)

שנות השכלה** (אם) 6.07 (6.31) 12.78 (2.27)

הערה: * בקבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה N=13, ואילו בקבוצה השנייה N=19. ** בקבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה N=14, ואילו בקבוצה התלמידים בני הורים ילידי ישראל N=20.

לוח 2 ב: ארץ לידת הנבדק והוריו (שכיחות ואחוזים) בקרב תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה

תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה

ארץ לידת הנבדק		ארץ לידת האב		ארץ לידת האם	
שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים
5	31.25	16	100.00	16	100.00
11	68.75	0	0.00	0	0.00
16	100.00	16	100.00	16	100.00

לוח 2 ג: ארץ לידת הנבדק והוריו (שכיחות ואחוזים) בקרב תלמידים בני הורים ילידי ישראל

תלמידים בני הורים ילידי ישראל

ארץ לידת הנבדק		ארץ לידת האב		ארץ לידת האם	
שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים

84.21	16	78.95	15	100.00	21	ישראל
15.79	3	21.05	4	0.00	0	אחר*
100.00	19	100.00	19	100.00	21	סה"כ

הערה: * ארץ המוצא של האבות: אוסטרליה, רומניה, מרוקו ותימן. ארץ המוצא של האימהות: אנגליה, צרפת ורומניה.

מענה ולאורך העבודה קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה תכונה "קבוצת המחקר", וקבוצת התלמידים בני הורים ילידי ישראל תכונה "קבוצת השוואה".

כלי המחקר

1. מבחן וכסלר גרסת WISC-R95 (תתי המבחנים הבאים: ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, סידור קוביות, אוצר מילים והבנה). הסבר קצר ודוגמאות ראה בנספחים [נספח מס' 3].
2. מדידת זמן תגובה בתת מבחן השלמת תמונות, לאורך ביצוע המטלה נמדדה מהירות התגובה של הנבדק בכל אחד מהפריטים ולאחר מכן חושב ממוצע מהירות התגובה של כל נבדק עבור הפריטים שבהם זיהה את הפריט החסר.
3. בדיקת סגנון ההרכבה בתת מבחן סידור קוביות, בתת מבחן זה יתבצע רישום מעקב איכותני לאורך ביצוע המטלה כאשר עבור כל פריט יינתן ציון 0 עבור ביצוע פרטני, מפרטים לשלם, ו-1 עבור ביצוע הוליסטי, משלם לפרטים, ויחושב ציון כללי של סך הנטייה לביצוע הוליסטי ע"י סכימת הפריטים שבהם הייתה נטייה הוליסטית חלקי סך הכול הפריטים שבוצעו. התוצאה תוכפל ב-100 וזאת כדי להפוך זאת לאחוזים, אחוז הנטייה לביצוע הוליסטי.
4. בתת מבחן סידור תמונות בסיום המבחן הוצג לנבדק הסידור שנתן והוא התבקש לספר סיפור והסיפור נכתב במילותיו וזאת כדי לבחון את התמות שעולות מהסיפורים בשתי הקבוצות. ניתוח הסיפורים בוצע באמצעות תוכנת הנרלייזר, תוכנת העזר לניתוח נתונים איכותניים (שקדי, 2014), ובתוכנה זו שמורים שלבי הניתוח השונים.
5. שאלון דמוגרפי להורי הנבדקים [ראה נספח מס' 4] שכלל פרטים על התלמיד (מין, גיל, ארץ לידה, כיתה ושם ביה"ס) ועל הוריו (ארץ לידה, שנת עלייה ארצה ושנות השכלה).

המחקר בוצע בקרב תלמידי כיתות ד'-ו' והוריהם בבתי ספר יסודיים שבפיקוח ממלכתי וממלכתי דתי בשני מחוזות שונים, לקראת סוף שנת הלימודים תשע"ג ולאורך שנת הלימודים תשע"ד בכפוף לאישורים מתאימים מוועדת האתיקה באוניברסיטה [ראה נספחים מס' 5 ומס' 6] וממשרד המדען הראשי של משרד החינוך [ראה נספח מס' 7].

לאחר מתן הסבר למנהל בית הספר וקבלת אישורו, נשלח להורים מכתב ובו הסבר על מהלך המחקר כולל התחייבות שהתוצאות במבחנים ישמשו למטרת המחקר בלבד וישמרו אנונימיות [ראה נספח 7]. לאחר קבלת אישור ושאלון דמוגרפי מההורים, הועברו לתלמידים המתאימים תתי המבחנים מהוכסלר באופן פרטני ובתנאים מתאימים. התלמידים שנבחרו למחקר הינם תלמידים אשר לומדים בכיתות החינוך הרגיל. האבחון התבצע על ידי עורכת המחקר, סטודנטית לתואר שני, במגמה לפסיכולוגיה חינוכית וקלינית של הילד, לאחר שלמדה קורסי דיאגנוסטיקה והערכה פרטנית, ובכפוף להדרכה מתאימה. גילוי נאות: עורכת המחקר משתייכת לקהילה האתיופית.

זיהוי הנבדקים בהערכה הפרטנית נעשה באמצעות מספר נבדק בלבד. בנוסף, הפרטים המזהים והשאלונים הדמוגרפים חסויים ושומרים בידיה של החוקרת הראשית (המנחה של עבודה זו, דר' אורלי קמפף-שרף).

כל ילד נבחן במשך כשעתיים. לכל ילד הועברו תתי המבחנים שפורטו בפרק "כלי המחקר" לפי הוראות ההעברה במדריך (קאהן, 1998). בנוסף נרשמו תוך כדי העברת מבחן השלמת תמונות משך התגובה לכל פריט, תוך כדי העברת מבחן קוביות קודד מהלך ההבניה לקביעת סגנון בנייה (אם מפרטים לשלם-0 או להיפך, גשטאלט-1). בתת מבחן סידור תמונות, בתום ההעברה הסטנדרטית הוצגו לכל ילד התמונות כפי שסודרו על ידו ונרשם סיפור במילותיו, לסידור שנתן.

רק לאחר איסוף כל הנתונים, תתי המבחנים צוינו באופן עיוור לקבלת ציוני תקן לפי הנורמות המשולבות, כמקובל. בנוסף, התקבלו ציונים נוספים כמו ממוצע מהירות התגובה בתת מבחן השלמת תמונות, אחוז הנטייה לביצוע הוליסטי בתת מבחן סידור קוביות וכן תמונות מהסיפורים שסופרו בתת מבחן סידור תמונות, כפי שזה עולה מהניתוח בתוכנת הנרלייזר, תוכנת עזר לניתוח נתונים איכותניים.

תוצאות המחקר

ניתוחים מקדימים

ראשית נבדקו הבדלים אפשריים בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה במשתנים הדמוגרפים השונים (גיל התלמיד, מינו, בית ספרו והשכלת הוריו), על מנת לבדוק את ההבדלים בין שתי הקבוצות במשתנים הדמוגרפים של גיל התלמיד והשכלת הוריו, נערכו מבחני t לבלתי תלויים ולא נמצאו הבדלים פרט למשתנה שנות השכלה של ההורים [ראה לוח 3]. בנוסף, נערכו מבחני χ^2 לבדיקת ההבדלים בין שתי הקבוצות במשתנים של מין התלמיד ובית ספרו, נמצא כי אין הבדל מובהק בין שתי הקבוצות במשתנה המין, $\chi^2=0.74$; $df=1$; $p=0.39$ ובמשתנה בית ספר $\chi^2=0.44$; $df=2$; $p=0.80$.

לאור הנאמר לעיל, נראה ששתי הקבוצות דומות במאפיינים הדמוגרפיים שנבדקו, למעט במשתנה השכלת ההורים.

לוח 3: מאפיינים דמוגרפיים (גיל והשכלת הורים), ממוצעים וסטיות תקן, ערכי t, ערכי p וגודל אפקט (Cohen's d), עבור השאלונים שמולאו ע"י ההורים.

Cohen's d	*P	t(df)	קבוצת המחקר	קבוצת ההשוואה	
			(N=17)	(N=22)	
			M (sd)	M (sd)	
---	0.57	0.5 (26.07)	10.17 (0.75)	10.36 (1.15)	גיל
-0.98	0.002	-3.92 (13.43)	11.95 (1.68)	5.54 (5.72)	שנות השכלה (אב)
-0.29	0.002	-3.80 (15.39)	12.78 (2.27)	6.07 (6.31)	שנות השכלה (אם)

הערה: $\alpha=0.05^*$

הישגי קבוצת ההשוואה ביחס לנורמה הכללית

כדי לבחון האם קבוצת ההשוואה שנבחרה מייצגת את הנורמה באוכלוסייה הכללית, נשווה בין ציוני התקן של קבוצת ההשוואה ובין ציוני הנורמה בתתי המבחנים של מבחן האינטליגנציה WISC R-95, שנבדקו: ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, סידור קוביות, אוצר מילים והבנה. נערכו מבחני t למדגם בודד על ציוני תקן שהתקבלו מכל תת מבחן, על מנת להעריך האם ממוצע הציונים בקרב קבוצה זו בתתי המבחנים השונים שונה מ-10, שהוא הממוצע של האוכלוסייה הכללית עם סטיית תקן של ± 3 . לאור ריבוי ההשוואות בוצע ניתוח בונפרוני ונקבעה אלפא של 0.008. נמצא כי ממוצע המדגם בכל אחד מתתי המבחנים לא יצא מובהק בהשוואה לנורמה [ראה לוח 4]. התוצאות מלמדות שאין הבדל מובהק בין קבוצת ההשוואה ובין הנורמה, כלומר, הקבוצה מייצגת את האוכלוסייה הכללית ויכולה להוות כקבוצת השוואה במחקר הנוכחי.

לוח 4: ממוצע, ס"ת, ציון t, דרגות חופש וק בתתי המבחנים השונים בקרב קבוצת ההשוואה.

קבוצת ההשוואה (N=22)			
	*p	t (df)	M (sd)
ידיעות	0.14	-1.56 (21)	9.14 (2.61)
השלמת תמונות	0.38	0.9 (21)	10.41 (2.13)
סידור תמונות	0.07	-1.87 (21)	8.73 (3.16)
סידור קוביות	0.88	0.16 (21)	10.09 (2.76)
אוצר מילים	0.86	-0.72 (21)	9.64 (2.36)
הבנה	0.64	1.32 (21)	10.64 (2.26)

הערה: $\alpha=0.008^*$

בחינת השערות

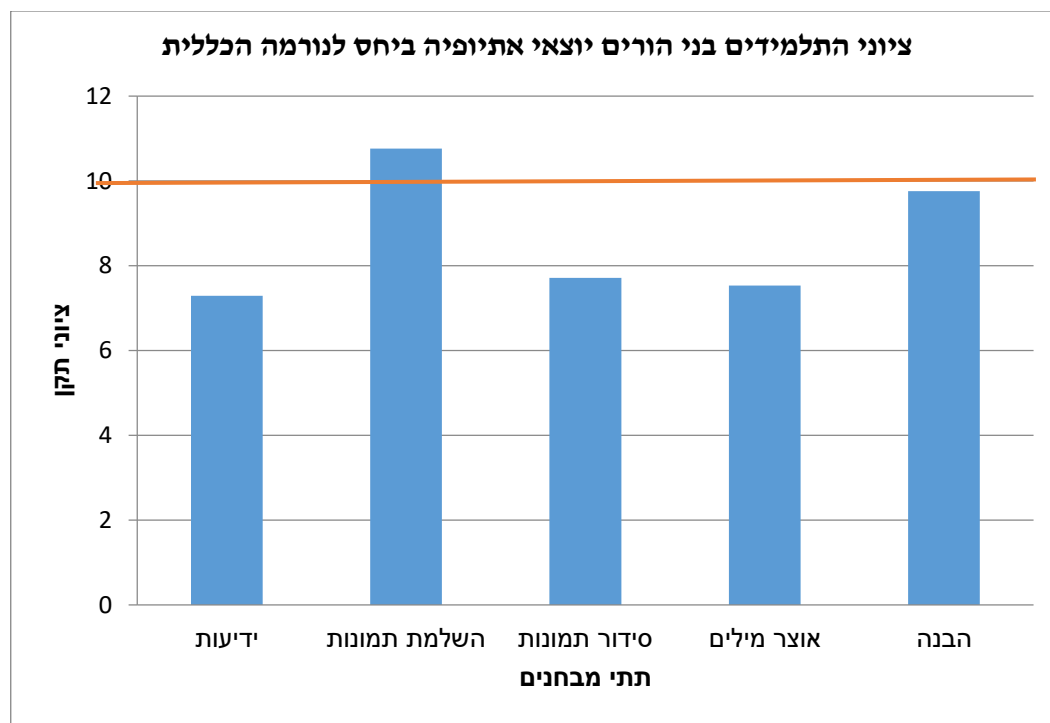
השערה מס' 1: השוואה בין ציוני קבוצת המחקר ובין ציוני הנורמה

לשם בחינת קיומם או היעדרם של הבדלים במטלות שנחשבות כמוטות תרבותית נשווה בין ציוני התקן של קבוצת המחקר ובין ציוני הנורמה בתתי המבחנים של מבחן האינטליגנציה WISC R-95, שנבדקו: ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה. נערכו מבחני t למדגם בודד על ציוני תקן שהתקבלו מכל תת מבחן, על מנת להעריך האם ממוצע הציונים בקרב קבוצת המחקר בתתי המבחנים השונים שונה מ-10, הממוצע של האוכלוסייה הכללית. כדי להפחית את הסיכון לטעות מסוג ראשון, בוצע תיקון בונפרוני ונקבעה אלפא של 0.01. ממוצעי ציוני התקן בכל תתי המבחנים הללו, בקרב קבוצת המחקר שהתקבלו היו נמוכים מהנורמה, פרט לתת מבחן השלמת תמונות. שלוש מההשוואות השיגו מובהקות $\alpha < 0.01$, לפירוט הממוצעים, ציוני t, גודל אפקט ראה לוח 5 וסיכום בגרף 1. הממצאים תומכים בהשערה שבתתי המבחנים ידיעות כלליות, סידור תמונות ואוצר מילים, קבוצת המחקר יקבלו ציונים נמוכים בהשוואה לנורמה, וזאת כנראה עקב הטיה תרבותית בתתי המבחנים.

לוח 5: ממוצע, ס"ת, ציון t, דרגות חופש, p וגודל אפקט בתתי המבחנים השונים בקרב קבוצת המחקר ביחס לנורמה באוכלוסייה.

קבוצת המחקר (N=17)				
Cohen's d	p*	t (df)	M (sd)	
-1.40	<0.001	-5.78 (16)	7.29 (1.93)	ידיעות
---	0.15	1.52 (16)	10.76 (2.08)	השלמת תמונות
-0.78	0.006	-3.2 (16)	7.71 (2.95)	סידור תמונות
-1.13	<0.001	-4.67 (16)	7.53 (1.83)	אוצר מילים
---	0.62	-0.5 (16)	9.76 (1.92)	הבנה

הערה: * $\alpha=0.01$



גרף 1 . ממוצע ציוני קבוצת המחקר בתתי המבחנים : ידיעות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה.

השערה מס' 2 : הישגי קבוצת המחקר ביחס לקבוצת ההשוואה

לשם בחינת קיומם או היעדרם של הבדלים נשווה בין ציוני קבוצת המחקר ובין ציוני התקן של קבוצת ההשוואה בתתי המבחנים שמוכרים כרגילים להטיה תרבותית : ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה של מבחן האינטליגנציה WISC R-95. נערך ניתוח שונות רב משתני (MANOVA) על מנת להעריך את האפקט של מוצא התלמיד (הורים יוצאי אתיופיה, הורים שאינם יוצאי אתיופיה) על חמישה המשתנים התלויים- ציוני התקן בתתי המבחנים. נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות שלעיל $Wilk' \Lambda = 0.73$, $F(5,33) = 2.44$, $p = 0.03$, וזאת לאחר שה- p חולק ל-2 כיון שמדובר בהשערה חד צדדית. ה- η^2 הרב-משתנית המבוססת על $Wilk' \Lambda$ חזקה למדי – 0.27.

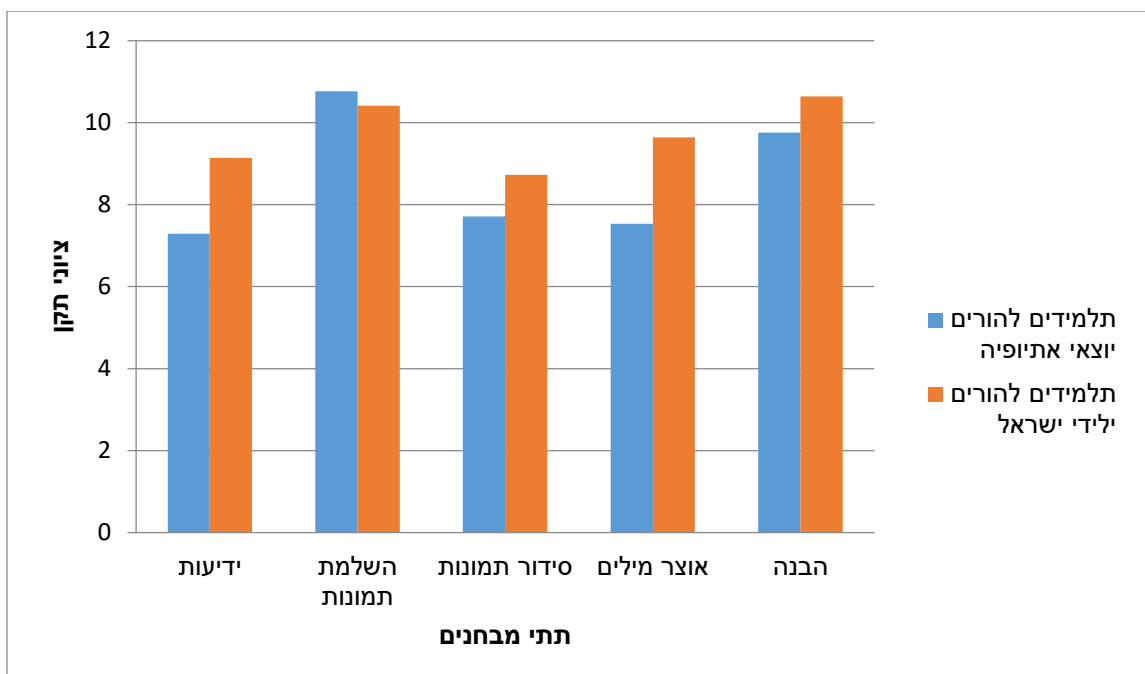
כמבחני המשך נערכו ניתוחי שונות חד-משתנים על כל משתנה תלוי בנפרד, כאשר נקבעה רמת אלפא של 0.01. תוצאות ניתוח השונות על ציוני התקן של תת מבחן אוצר מילים נמצאה מובהקת,

$\eta^2=0.18$, $p=0.007$, $F(1,37)=8.15$. לעומת זאת, תוצאות ניתוח השונות על ציוני התקן בשאר תתי המבחנים לא נמצאו מובהקות [ראה פירוט בלוח 6]. לאחר בחינת ההבדלים בין שתי הקבוצות ניתן להסיק שבתת מבחן אוצר מילים, קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה השיגו ציונים נמוכים באופן מובהק ($M=7.53$, $SD=2.18$) לעומת קבוצת התלמידים שהוריהם אינם ממוצא אתיופי ($M=9.64$, $SD=2.36$).

לוח 6: ממוצעים וסטיות תקן, ערכי F, ערכי η^2 וגודל אפקט (η^2), בתתי המבחנים (ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה) בשתי הקבוצות.

η^2	*p	F	קבוצת ההשוואה	קבוצת המחקר	
			(N=22)	(N=17)	
			M (sd)	M (sd)	
0.14	0.02	5.96	9.14 (2.61)	7.29 (1.93)	ידיעות
0.007	0.6	0.27	10.41 (2.13)	10.76 (2.08)	השלמת תמונות
0.03	0.31	1.06	8.73 (3.16)	7.71 (2.95)	סידור תמונות
0.18	0.007	8.15	9.64 (2.36)	7.53 (1.83)	אוצר מילים
0.04	0.21	1.62	10.64 (2.26)	9.76 (1.92)	הבנה

הערה: * $\alpha=0.01$



גרף 2 . ממוצע ציוני קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה וקבוצת התלמידים בני הורים ילידי ישראל בתתי המבחנים השונים.

כפי שצוין לעיל, נעשה ניסיון להשוות נתונים דמוגרפיים וסוציאקונומיים בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה, אך כיון שנמצא הבדל במשתנה הדמוגרפי השכלת ההורים ולמרות שלא אצל כל התלמידים מולא סעיף זה ויש נתונים חסרים, בוצע ניתוח שונות חד כיווני MANCOVA, וזאת כדי לבחון את האפקט של מוצא התלמיד (הורים יוצאי אתיופיה, הורים שאינם יוצא אתיופיה) על חמשת המשתנים התלויים- ציוני התקן בתתי המבחנים (ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה), כאשר המשתנה הדמוגרפי השכלת הורים נשמר כקבוע. לא נמצא הבדל בין הקבוצות $Wilks' \Lambda = 0.95$, $F(6,23) = 0.22$, $p = 0.97$, כלומר, אין הבדל בין קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה שהוא מעבר להבדלים במשתנה הדמוגרפי השכלת הורים.

תת מבחן השלמת תמונות

בתת מבחן השלמת תמונות בנוסף להשוואה בין הקבוצות בציון הסטנדרטי, הושווה גם מהירות תגובתם בפריטי המבחן. נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים על ממוצעי מהירות התגובה וזאת כדי לבחון את ההשערה לפיה מהירות תגובתם של התלמידים בקבוצת המחקר בתת מבחן

השלמת תמונות, מטלת איתור פרט חסר, תהיה איטית ביחס למהירות תגובתם של התלמידים בקבוצת ההשוואה. מהירות איטית בזמן התגובה באה לידי ביטוי בממוצע גבוה יותר של מהירות התגובה, כלומר, ככל שמהירות התגובה איטית כך משך הזמן עד קבלת התגובה ארוך יותר וממוצע מהירות התגובה עבור כל נבדק גבוה יותר. המבחן הראה שאין הבדל ($t(37)=0.48$, $p=0.63$) בין קבוצת המחקר ($M=5.55$, $SD=0.85$) ובין קבוצת ההשוואה ($M=5.36$, $SD=1.46$). הממצא אינו תומך בהשערה.

בנוסף לניתוחים הכמותניים שהוצגו לעיל, נערכו גם בחינות איכותניות שבחנו האם ישנם הבדלים בין שתי הקבוצות בתמות הסיפורים בתת מבחן סידור תמונות ובסגנון העבודה בתת מבחן סידור קוביות.

תת מבחן סידור תמונות

בתת מבחן זה בנוסף לציון שמסתמך על רצפיות נכונה, התקבלו 144 סיפורים מ-17 נבדקים בני הורים יוצאי אתיופיה ו-193 סיפורים מ-22 נבדקים בני הורים ילידי ישראל. הסיפורים הנ"ל נבחנו עפ"י שלושה פרמטרים: א. סידור נורמטיבי או לא נורמטיבי עפ"י הנורמות המקובלות של מבחן האינטליגנציה WISC R-95. ב. סיפור הגיוני או לא הגיוני כפי שזה מסופר ע"י הנבדק. ג. לגבי כל סיפור נבחנה האם יש התייחסות לפרטים השונים אשר מוצגים באיורים שבכרטיסיות שעליהם מבוססים הסיפורים של הנבדקים. ממצאי הניתוח מראים שאחוז הסיפורים אשר סווגו כסיפור הגיוני בקרב שתי הקבוצות הינו דומה. אחוז הסיפורים שקיבלו ציון עפ"י הנורמות המקובלות ואחוז הסיפורים שבהם הייתה התייחסות מלאה לפרטים היו יותר נמוכים בקרב קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, ראה בלוח 7 סיכום הממצאים הנ"ל.

לוח 7: אחוז הסיפור הנורמטיבי, הסיפור הגיוני וההתייחסות לפרטים מכלל הסיפורים שהתקבלו בקרב שתי הקבוצות.

קבוצת המחקר (*N=144)	קבוצת ההשוואה (*N=193)

60%	55%	סידור נורמטיבי
80%	79%	סיפור הגיוני
49%	46%	התייחסות לפרטים

הערה: * N = כמות הסיפורים בכל קבוצה.

עפ"י הממצאים ניתן לראות שאחוז הסיפורים שסוג כהגיוני הינו גבוה יותר מאחוז הסיפורים שקיבלו ציון עפ"י הנורמות המקובלות בשתי הקבוצות, כלומר, 24 אחוזים מהסיפורים בקרב קבוצת המחקר ו-20 אחוזים מהסיפורים בקרב קבוצת ההשוואה, סווגו כסיפור הגיוני ולא קיבלו ציון עפ"י הנורמות המקובלות. להלן דוגמאות לסיפורים כאלה:

"היה ילד שהתעסק עם/ בנר ואמא שלו אמרה לו שזה מסוכן. היא הלכה רגע למטבח והילד ראה שקופסאת הגפרורים עולה באש, אמא שלו הזמינה מכבי אש והילד בכה מבהלה ואז כיבו את האש ומכבי אש נסע למקום אחר" (נבדק 8, תמונה 3, הורים ילידי ישראל).

"היה שודד הוא נכנס לבית דרך החלון והוא שדד את הכסף שהיה להם, את כל מיני הדברים היקרים שהיו להם כמו שעון יקר ואז הוא רצה לברוח דרך החלון אך המשטרה תפסה אותו" (נבדק 9, תמונה 5, הורים ילידי אתיופיה).
 "זה בעל ואישה, האישה מעירה את הבעל בגלל שהוא מאחר לעבודה והיא מראה לו את השעון, היא מזרזת אותו לאכול ואז הוא רץ ברחוב לעבודה." (נבדק 18, תמונה 8, הורים ילידי אתיופיה).

"איש אחד ראה מכירה של רהיטים, הוא נכנס לחנות ורצה לקחת שולחן והוא פגע בטעות במוכר בראש אז המוכר כעס עליו והם רבו מכות ועל השולחן ישבו הילדים שעודדו ובסוף האיש לקח לבד את השולחן." (נבדק 18, תמונה 12, הורים ילידי ישראל).

בקרב הסיפורים שסווגו כהגיוניים, 114 סיפורים בקבוצת המחקר ו-155 סיפורים בקבוצת ההשוואה, בוצע ניתוח המשך איכותני של ניתוח הסיפורים וזאת כדי לבחון האם יש תמות שונות בין שתי הקבוצות. כל פריט נותח עפ"י המאפיינים הבאים: תמה מרכזית, דמויות עיקריות ומעשיהן, תגובת

הסביבה, אינטראקציה בין דמויות ורמת אוצר המילים. להלן התוצאות המרכזיות של ההבדלים בין הקבוצות:

הגדרת האירוע השלילי כמשהו שקרה ב"טעות"

בקבוצת המחקר ב-3 מתוך 114 (2.6%) מהסיפורים נאמר שהאירוע השלילי (שריפה, מכה) קרה בטעות, דבר אשר היה נמוך ביחס לקבוצת ההשוואה, ששם ב-11 מתוך 155 (7%) מהסיפורים נאמר שהאירוע השלילי קרה בטעות. למשל, "ואז הוא בטעות נתן לו מכה" (תמונה 12, נבדק 5, הורים יוצאי אתיופיה), "הוא החזיק את הגפרור ביד ובטעות התחילה אש" (תמונה 3, נבדק 6, הורים ילידי ישראל).

שימוש במילים לא תקינות לשונית

בקרב קבוצת המחקר היה שימוש לא תקין מבחינה לשונית ב-19 מתוך 114 (16.66%) מהסיפורים, דבר אשר היה גבוה ביחס לקבוצת ההשוואה, ששם ב-9 מתוך 155 (5.8%) מהסיפורים היה שימוש במילים לא תקינות לשונית, כלומר, קבוצת המחקר ביצעו יותר שגיאות לשוניות, למשל, "דוחף את הסירה שתגיע אליו", במקום מושך (תמונה 10, נבדק 1, הורים יוצאי אתיופיה) "חוט" במקום חבלים (תמונה 7, נבדקים 5, 8, 18, 24, 27, הורים יוצאי אתיופיה).

שימוש במילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית

השימוש במילים פחות שכיחות בשפה העברית בקרב קבוצת המחקר היה נמוך בהשוואה לשימוש שנעשה בקרב קבוצת ההשוואה. בקבוצת המחקר ב-22 מתוך 114 (19.29%) מהסיפורים היה שימוש במילים פחות שכיחות בשפה, דוגמאות למילים שנעשה בהם שימוש, צוק, גשר, תכשיטים, מצפן, הניחה, מזכרת, לאסו, קאובוי, ציוד, בוקר, מכריחה, לחתור, פיתיון וקפה. בקבוצת ההשוואה היה שימוש במילים פחות שכיחות בשפה ב-40 מתוך 155 (25.8%) מהסיפורים, דוגמאות למילים שנעשה בהם שימוש, תהום, גשר, אוצר, חיטט, תכשיטים, חפצים יקרים, דיוקן ציור, שידה, הניחה, השתקף, בלוק ציור, הביטה, קאובוי, שוט, חלון ראוה, שריף, בוקר, קס משנתו, קייאק, מתחננת, תשאי בתוצאות, הדרדר, לקח, התגנב, מעדר וקפה. כל המילים שהוזכרו בשתי הקבוצות אינן מופיעות ברשימותיו של הרמתי (1991) כמילים שכיחות בשפה העברית, למעט המילה הניחה שמופיעה ברשימותיו אך הינה פחות שכיחה מהמילה שמה.

השקעה בביצוע המשימה

"השקעה" הוגדר כאן עפ"י הפעולות שנעשה בהם בסיפור, למשל, הפעולה "שם" נחשבה כפחות השקעה לעומת הפעולה "בנה". כמו כן, סיפור שבו יש פירוט מלא של רצף פעולות ותהליך העשייה נחשב כסיפור שבו ניכרת יותר השקעה.

כמות הסיפורים שבהם ניכרה "השקעה" הינה דומה בשתי הקבוצות. בקרב קבוצת המחקר ב-14 מתוך 114 (12.28%) מהסיפורים ניכרה "השקעה" לעומת 17 מתוך 155 (10.9%) מהסיפורים בקבוצת ההשוואה.

התייחסות לסביבה ודאגה לאחרים

בקרב קבוצת המחקר ב-8 מתוך 114 (7%) מהסיפורים יש דאגה לאחרים ולסביבה "הוא בונה כאילו גשר שאף אחד לא יפול" (תמונה 4, נבדק 25), "והחזירה את המראה למקומה." (תמונה 6, נבדק 16). לעומת זאת בקבוצת ההשוואה ב-4 מתוך 155 (2.5%) מהסיפורים ניכרה דאגה לאחרים.

ניסיון שלא להיתפס בשעת מעשה שלילי

בקרב קבוצת המחקר לא סופרו סיפורים שבהם היה ניסיון שלא להיתפס בשעת מעשה שלילי, לעומת זאת בקבוצת ההשוואה ב-6 מתוך 155 (3.8%) נעשה ניסיון כזה, למשל ב-5 מהסיפורים הגנב ביצע בדיקה של הרחוב לפני כניסתו דרך החלון וכן יש בריחה של הילד לאחר השריפה ללא דיווח למבוגר (תמונה 3, נבדק 4).

תכנים עירוניים

בקרב קבוצת המחקר, בפריט שמתאר קנייה של רהיט, ב-6 מהסיפורים שסופרו בקבוצה זו, הדמות הולכת ברחוב, רואה חנות רהיטים ומחליטה לקנות "האיש ראה חנות רהיטים ורצה לקנות שולחן" (תמונה 12, נבדק 5), לעומת זאת בקבוצת ההשוואה במחצית מהסיפורים שניתנו לפריט זה הדמות הולכת ישירות לחנות רהיטים. כמו כן, בפריט אחר מתוארת קנייה מפורטת בשלושה סיפורים שונים "אמר לו כמה החבל הזה עולה והוא אמר לו 50 ₪" (תמונה 7, נבדק 24, הורים ילידי ישראל), דוגמא נוספת למושגים עירוניים הינה האמירה "בין 2 המדרכות" שבאה לתאר גדות נהר (תמונה 4, נבדק 28, הורים ילידי ישראל).

לסיכום ההבדלים בין שתי הקבוצות בשכיחות ובאחוזים ראה בלוח מס' 8, ולפירוט מלא של הממצאים ראה בנספח מס' 6.

לוח 8: הבדלים בין שתי הקבוצות במאפייני הניתוח השונים (שכיחות ואחוזים) בקרב הסיפורים שהוגדרו כ"הגיוניים".

קבוצת המחקר (*N=114)		קבוצת ההשוואה (*N=155)	
שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים
האירוע קרה בטעות	3	11	7
שימוש במילים לא תקינות לשונית	19	9	5.8
שימוש במילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית	22	40	25.8
השקעה בביצוע המשימה	14	17	10.9
התייחסות לסביבה ודאגה לאחרים	8	4	2.5
ניסיון שלא להיתפס בשעת מעשה שלילי	0	6	3.8
תכנים עירוניים	0	10	6.4

הערה: * N = כמות הסיפורים ששוווגו כהגיוניים בכל קבוצה.

תת מבחן סידור קוביות

נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים על אחוז הנטייה לביצוע הוליסטי (ראה חישוב אחוז הנטייה בפרק ההשערות), וזאת כדי לבחון את ההשערה לפיה יימצא הבדל בסגנון בנייה בתת מבחן סידור קוביות, וקבוצת המחקר תטה לבניה הוליסטית, של הבניית גשטלט ואילו קבוצת ההשוואה תטה לבניה מפרטים לגשטלט. לא נמצא הבדל ($t(37)=0.06$, $p=0.96$) בסגנון העבודה בין קבוצת המחקר ($M=47.35$, $SD=26.72$) ובין קבוצת ההשוואה ($M=46.91$, $SD=21.38$) והממצא לא אושש את ההשערה.

השערה מס' 3 : ביצועיה של קבוצת המחקר בתת מבחן סידור קוביות ביחס לנורמה וביחס לקבוצת ההשוואה

לשם בחינת קיומו של דמיון בביצועיה של קבוצת המחקר לנורמה בתת מבחן שמוכר כבלתי רגיש להטיה תרבותית, השווה ציוני התקן שהתקבל בקרב קבוצה זו לציוני הנורמה בתת מבחן סידור קוביות ממבחן האינטליגנציה WISC R-95. לצורך זה נערך מבחן t למדגם בודד על ציוני התקן שהתקבלו בתת מבחן זה, נמצא שתת מבחן סידור קוביות ($M=8.35$, $SD=2.15$), היה נמוך באופן מובהק מ-10, $t(16)=-3.16$, $p=0.006$ וגודל האפקט ($d=-0.77$) מצביע על אפקט בינוני. התוצאות הינן בניגוד להשערה שיימצא דמיון בהישגים בין קבוצת המחקר ובין הנורמה.

על מנת לבחון את ביצועיה של קבוצת המחקר ביחס לקבוצת ההשוואה בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים ונמצא כי אין הבדל מובהק ($t(37)=-2.14$, $p=0.04$) בין קבוצת המחקר ($M=8.35$) וקבוצת ההשוואה ($M=10.09$, $SD=2.76$). התוצאות תומכות בהשערה שלפיה יהיה דמיון בהישגיהם של התלמידים משתי הקבוצות בתת מבחן סידור קוביות.

דיון

במחקר זה נבדקה האפשרות של הטיה תרבותית של תתי מבחנים מהוכסלר באבחון תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה. ההשערה הייתה שבתתי מבחנים, שנחשבים כמוטים תרבותית יהיו הישגיהם של תלמידים מקבוצה זו נמוך ביחס לנורמה וביחס לקבוצת ההשוואה, ואילו בתת מבחן שנחשב כבלתי מוטה תרבותית לא יימצא הבדל בהישגים. השערה זו מתבססת על העובדה שכלי האבחון תוקף על אוכלוסייה מערבית אשר אינה כוללת את קהילת יהודי אתיופיה. במקרה זה ההנחה הייתה שהמבחנים להערכת האינטליגנציה לא יצליחו למדוד את היכולת הקוגניטיבית האמיתית של ילדים מקבוצה זו, אלא הם ישקפו את הידע של ילדים אלה בתרבות המערבית שעליה מבוסס המבחן.

בניתוח המקדים שבוצע נמצא כי לא היה הבדל במאפיינים הדמוגרפיים בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה, למעט במשתנה השכלת ההורים. בנוסף נמצא כי הישגי קבוצת ההשוואה בתתי המבחנים שנבדקו במחקר זה היו דומים לנורמה, ולכן קבוצה זו יכלה להוות קבוצת השווה במחקר הנוכחי.

בהשערה הראשונה נבחנו הישגי קבוצת המחקר לעומת הנורמה בתתי מבחנים שמוכרים כמוטים תרבותית, הממצאים אוששו את ההשערות לגבי תתי המבחנים המילוליים ידיעות כלליות ואוצר מילים. ממצאים אלה בהלימה עם ממצאי מחקרים שונים אשר מצאו שתתי מבחנים מילוליים חשופים להטיה תרבותית (Razani et al., 2006; Nell, 2000; Dockal, 2006; Fagan & Holland, 2007).

בנוסף, גם בתתי מבחן סידור תמונות והבנה שבהם ההבדל לא היה מובהק, ניתן לראות שהמגמה דומה, כלומר, הישגיהם של קבוצת המחקר היו נמוכים בהשוואה לנורמה. ניתן להניח שגודל מדגם גדול מספיק היה מוביל לתוצאות מובהקות גם בתתי מבחנים אלו. יש לציין שלמרות שתת מבחן סידור תמונות נחשב כמבחן חזותי-ביצועי, האיורים בפריטי המבחן הינם מבוססי תרבות והומור מערביים וניתוחם הנכון מבוסס על תפיסת פרטים לשם סידורם ברצף הסיפורי הנכון. כפי שצוין בפרק המבוא לחברות מזרחיות-קולקטיביסטיות יש קושי לעשות הפרדה בין דמות וקונטקסט במטלות Embedded Figures Test (Kuhnen et al., 2001), אי לכך הסברה הייתה שההנמכה בתת מבחן סידור תמונות תהיה גם כתוצאה מקושי זה בהפרדה בין דמות להקשר שלה. אולם בתת מבחן השלמת תמונות, תת מבחן שבו צריך לאתר פריט מתוך תמונה, הממצאים היו בניגוד להשערה ולכן סביר להניח שבסידור תמונות ההנמכה נובעת מהתמודדות עם הסיפור המערבי המילולי ולא כתוצאה מקושי באיתור פרטים.

בבדיקה שנעשתה לבחינת ההבדלים בין שתי הקבוצות בתתי המבחנים שמוכרים כמוטים תרבותית, הממצא אושש את ההשערה לגבי תת מבחן אוצר מילים והישגיה של קבוצת המחקר היה נמוך מהישגיה של קבוצת ההשוואה, כפי שנאמר לעיל הממצא בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים (Fagan & Holland, 2007; Dockal, 2006) שבהם נמצאו הבדלים בין אוכלוסיות שונות בתת מבחן זה. ההבדל בין הקבוצות שנמצא במחקר זה ובמחקרים קודמים עשוי להעיד על הטיות תרבותיות שקיימת בתת המבחן אוצר מילים. יחד עם זאת, במחקר זה יכול להיות הסבר חלופי, שנעוץ בעובדה שהיה הבדל בין הקבוצות במשתנה הדמוגרפי השכלת הורים, כלומר, ממוצע שנות השכלת ההורים בקבוצת המחקר היה נמוך לעומת ממוצע שנות השכלת ההורים בקבוצת ההשוואה. בספרות המדעית ידוע שהשכלת הורים קשורה לרמת אוצר מילים גבוהה יותר בקרב ילדיהם (Richels, 2013;) (Schady, 2011), במחקר אחר נמצא כי מעמד סוציו-אקונומי, שהוגדר עפ"י שנות השכלתם של ההורים ומקצועם, היה קשור לרמת אוצר מילים בפעוטות בגיל שנה וחצי, ובגיל שנתיים פער זה בין פעוטות להורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך לבין פעוטות ממעמד סוציו-אקונומי גבוה התרחב ועמד על פער של חצי שנה (Fernald et al., 2013).

בתתי המבחנים ידיעות, סידור תמונות והבנה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות, יחד עם זאת המגמה הינה בהתאם להשערה. עשויים להיות מספר הסברים לחוסר המובהקות. ראשית, גודל המדגם שהיה קטן דבר אשר הקשה על קבלת מובהקות. סברה זו מתחזקת לאור העובדה, שקיימת מגמה שבה ברוב תתי המבחנים ציונה של קבוצת המחקר היה נמוך בהשוואה לקבוצת ההשוואה. סיבה אחרת לחוסר מובהקות עשויה להיות טשטוש ההבדלים בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה, שכן הנבדקים משתי הקבוצות מגיעים מאותן שכונות, כלומר, ניתן להעריך שהרמה הסוציו-אקונומית של הקבוצות הינה דומה. בנוסף, קבוצת המחקר שעליה מבוסס מחקר זה מורכבת ברובה מתלמידים ילידי הארץ אשר הוריהם נמצאים בארץ שנים רבות. תלמידים אלו התחנכו במערכת החינוך הישראלית מספר שנים, דבר אשר עשוי להשפיע לטובה על הישגיהם בתתי המבחנים השונים, שכן ככל שילד נמצא יותר שנים במערכת חינוכית כך תוערך האינטליגנציה שלו כגבוהה יותר (קאהן, 1998). מהסיבות שצוינו לעיל עלתה סברה שאולי ההבדלים בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה היטשטשו ולכן התוצאות לא היו מובהקות. הסברה שהישגיו של תלמיד במערכת החינוך יהיו גבוהים יותר ככל שנמצא יותר שנים במערכת החינוכית לא נתמכת במחקר זה,

וזאת לאור ניתוח פוסט הוק בתוך קבוצת התלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה, שבו בוצעה השוואה בין התלמידים ילידי הארץ ("צברים") והתלמידים שהינם ילידי אתיופיה, ההשוואה הראתה שאין הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות ("צברים" לעומת ילידי אתיופיה). המגמה לעיתים הייתה אף בכיוון ההפוך, כלומר, הישגיהם של תלמידים ילידי אתיופיה היו גבוהים יותר מהישגיהם של קבוצת המחקר שנולדו בארץ. לסיכום, נראה שההסבר הסביר לחוסר המובהקות בין קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה הינו גודל המדגם המצומצם. תמיכה לסברה זו ניתן למצוא בכך שנמצאו הבדלים מובהקים בתתי מבחנים שונים (ידיעות כלליות, סידור תמונות, אוצר מילים וסידור קוביות) כאשר קבוצת המחקר הושוותה לנורמה, ואילו כאשר ההשוואה הייתה בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה נמצא הבדל מובהק בתת מבחן אוצר מילים בלבד.

השוואה בין הקבוצות בתת מבחן השלמת תמונות לא יצא מובהק בציון הסטנדרטי וגם בהשוואה של מהירות התגובה בפריטי המבחן. לא נמצא הבדל מובהק במהירות התגובה בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה, ממצא זה לא אושש את ההשערה שלפיה מהירות תגובתם של קבוצת המחקר תהיה איטית בשל קושי בהפרדת דמות ורקע. ממצא זה מנוגד לממצאי מחקר שהראה כי קיים קושי בחברות מזרחיות-קולקטיביסטיות לעשות הפרדה בין דמות ורקע במטלות Embedded Figures Test (Kuhnen et al., 2001). חוסר המובהקות בממצא זה עשויה לנבוע ממספר גורמים: א. גודל מדגם קטן אשר הקשה על קבלת תוצאה מובהקת. ב. שימוש במכשור לא מדויק ורגיש מספיק במדידת מהירות התגובה בפריטים השונים בתת מבחן זה. ג. תהליך של סוציאליזציה של הנבדקים בתרבות המערבית, כלומר, קבוצת המחקר נולדו או שנמצאים בארץ שנים רבות והתחנכו במערכת החינוך, דבר אשר גורם לכך שתפיסתם הופכת להיות מערבית יותר ופחות מזרחית-קולקטיביסטית.

ההשוואה בין הקבוצות כאשר משתנה השכלת ההורים נשמר כקבוע הראתה שאין הבדל בין הקבוצות בתתי המבחנים השונים (ידיעות כלליות, השלמת תמונות, סידור תמונות, אוצר מילים והבנה). ממצא זה מרמז על האפשרות שהשכלת הורים הוא הגורם שמתווך את הישגיהם הנמוכים של תלמידים יוצאי אתיופיה בתת מבחן אוצר מילים במחקר זה וכן באופן כללי את הישגיהם הנמוכים במבחני אינטליגנציה ובפסיכומטרי כפי שהובא בפרק המבוא. סביר שבדור הבא, דור להורים בעלי השכלה, הפערים בהישגיהם יטשטשו וכנראה פחות תלמידים יופנו למסגרות חינוכיות מיוחדות שלא לצורך.

בנוסף לעיבודים הסטטיסטיים נערכו גם בדיקות איכותניות בתתי מבחנים סידור תמונות וסידור קוביות. בתת מבחן סידור תמונות, הציון נקבע עפ"י סדר כרטיסים שנקבע מראש ע"י הוראות הצינון כתשובה נכונה. במחקר הנוכחי כ-20-24 אחוזים מהסיפורים לא קיבלו ציון חיובי למרות שהסיפור היה סיפור הגיוני. נתון זה יכול להעיד על כך שנורמות המבחן אשר נבנו על סמך אוכלוסייה מסוימת לא בהכרח תקפות ומייצגות את כלל האוכלוסיות שקיימות במדינת ישראל, יכול להיות שעד כה במבחני האינטליגנציה נעשה הערכת חסר של יכולותיהם של נבדקים מאוכלוסיות אלו. דבר שעשוי להסביר את הממצאים שהוצגו במבוא בנוגע לייצוג יתר של תלמידים מהקהילה האתיופית במסגרות של חינוך מיוחד.

בניתוח הסיפורים ההגיוניים נמצא כי בקרב הסיפורים של קבוצת המחקר יש יותר לקיחת אחריות על מעשיהם וניכרת פחות נטייה להפחתה של חומרת המעשה, למשל, יש מעט אמירות על כך שהאירועים קרו בטעות. נראה שבקרב הסיפורים של קבוצה זו יותר ברור מה מוסרי ומה לא, הגבולות ברורים ואין שטחים אפורים. לעומת זאת בקרב הסיפורים של קבוצת ההשוואה, יש יותר נטייה להשתמטות מאחריות, למשל, בהרבה מהסיפורים צוין שהמעשה נעשה בטעות, למרות שלחילופין יכול להיות שהמילה "בטעות" מצביעה על חרטה, כלומר, לילד הייתה כוונה לשחק במשהו מסוכן למרות האיסור של אמו אך הוא מתחרט כי השובבות שלו הובילה אותו לאסון. בנוסף להשתמטות מאחריות, רק בקבוצת ההשוואה ניכרו ניסיונות שלא להיתפס בשעת מעשה שלילי, למשל, בדיקה שאין איש בסביבה לפני שפורצים, ניסיונות בריחה לאחר פריצה ובריחה מהאש ללא דיווח למבוגר. מהניתוח עולה שבקרב קבוצת המחקר יש יותר דאגה והתייחסות לסביבה ולאחרים לעומת זאת בקרב קבוצת ההשוואה יש יותר דאגה לעצמי.

מבחינת רמת אוצר המילים, בקרב קבוצת המחקר, רמת אוצר המילים כפי שזו משתקפת מהסיפורים נמוכה יחסית, דבר אשר בא לידי ביטוי במיעוט של מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית ובשימוש תכוף יותר במילים לא תקינות לשונית, למשל, "דוחף את הסירה שתגיע אליו" במקום מושך (נבדק 1), "חוטים" במקום חבלים, "כדי שהמים לא יפגעו בה" במקום גשם (נבדק 7) ועוד. בקרב קבוצת ההשוואה, ניכרת רמת אוצר מילים גבוהה יחסית, אשר באה לידי ביטוי בריבוי של מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית, למשל, חלון ראווה, דיוקן ציור, השתקף, קם משנתו, תשאי בתוצאות ועוד. כמו כן, ניכר שימוש במילים לא תקינות לשונית, אך תדירותם הייתה נמוכה יחסית בקרב קבוצה זו. ממצאים אלו נמצאים בהלימה עם הממצאים לגבי הבדל מובהק בין

הקבוצות בתת מבחן אוצר מילים כפי שצוין לעיל, הבדל שכנראה מוסבר ע"י ההבדלים בין הקבוצות במשתנה הדמוגרפי השכלת ההורים.

בקבוצת ההשוואה יש יותר התייחסות למושגים עירוניים, למשל, התייחסות לקנייה מפורטת והתייחסות לגדות הנהר כ"בין 2 המדרכות". הבדלים אלו יכולים להיות מוסברים ע"י ההבדלים התרבותיים בין שתי הקבוצות, כלומר, קבוצת המחקר, מגיעה מתרבות קולקטיביסטית-קהילתית-כפרית ולכן אולי בקבוצה זו יש פחות התייחסות למושגים עירוניים, אך לאור המדגם הקטן ולאור ההבדלים הקטנים יחסית בין הקבוצות יש צורך להתייחס לממצאים אלו בזהירות.

בבדיקה האיכותנית אשר השוותה סגנון בנייה בתת מבחן סידור קוביות בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה לא נמצא הבדל מובהק, והממצא לא אושש את ההשערה לפיה יימצא הבדל בין הקבוצות. חוסר המובהקות עשוי לנבוע ממספר סיבות: ראשית, ההערכה בוצעה תוך כדי האבחון ללא מכשור שאפשר תיעוד וקידוד מדויקים. שנית, גודל המדגם הקטן שהקשה על קבלת המובהקות. סיבה נוספת, שעשויה להסביר את הממצאים היא שאין במציאות הבדל בין הקבוצות, שהרי קבוצת המחקר הינה קבוצת תלמידים שחונכו בארץ, רובם נולדו בארץ, ואולי זה כבר דור שבוחן צורות ודפוסים בצורה דומה לחינוך המערבי ומה שמתואר בספרות המקצועית לגבי ההבדלים בין חברות קולקטיביסטיות ובין חברות אינדיבידואליות פחות רלבנטי לקבוצה זו.

בבדיקת ההשערה שעסקה בניתוח סטטיסטי בתת מבחן סידור קוביות נמצא כי בתת מבחן זה הישגיהם של קבוצת המחקר היה נמוך ביחס לנורמה ועם כיוון דומה ביחס לקבוצת ההשוואה, וזאת בניגוד להשערות שהתבססו על מחקר קודם (Razani et al., 2006), שהסיק כי תת מבחן סידור קוביות אינו מוטה תרבותית. לאורך השנים נעשו ניסיונות למצוא מבחנים וכלים שנחשבו כבלתי מוטים תרבותית, למשל, מבחן המטריצות של רייבן, אך כפי שנסקר בפרק המבוא, במבחן המציאות נראה שאפילו במבחנים אלו יש הבדלים בהישגים של בני תרבויות שונות (Kaniel & Fisherman, 1991). יכול להיות שזה המצב גם בתת מבחן סידור קוביות. כצלנסון (2014) במאמרה מציינת כי גם תתי במבחנים הביצועיים עלולים להיות מוטים ולא לספק תמונה אמينة של יכולותיו של הנבדק האתיופי, שכן בקהילות שבהם לא מעודדים ילדים בציורי ילדים, החזקת העיפרון עלולה להיות נמוכה מהפוטנציאל שלו. כמו כן, נראה שילד אתיופי משחק פחות במשחקים כמו פזאלים, משחקי

הרכבה וחשיבה, משחקים שנועדו לפתח כישורים ויכולות שנחשבים כמהותיים להתפתחות האינטליגנציה.

מגבלת המחקר הבולטת במחקר הנוכחי הינה גודל המדגם המצומצם. גודל המדגם המצומצם הוביל לקושי במציאת הבדלים מובהקים בין קבוצת המחקר ובין קבוצת ההשוואה בהישגיהם בתתי המבחנים השונים, כפי שנסקר לעיל. סברה זו נתמכת ע"י המובהקות בתתי המבחנים כאשר קבוצת המחקר מושוות לנורמה וע"י העובדה שבתתי המבחנים שלא נמצא בהם מובהקות בין הקבוצות, המגמה הייתה דומה, קבוצת המחקר השיגה ציונים נמוכים לעומת קבוצת ההשוואה.

יש צורך במחקר המשך בעל גודל מדגם רחב יותר אשר קבוצות המחקר מושוות ביניהן במאפיינים הדמוגרפיים והסוציאקונומיים השונים וזאת כדי לבחון את ההבדלים בין שתי הקבוצות במבחנים השונים. כמו כן, דרוש מחקר נוסף כדי לקבוע האם ההבדלים בין תרבותיות מזרחיות-קולקטיביסטיות ובין תרבויות מערביות-אינדיווידואליות, כפי שמובא בפרק המבוא, רלבנטיים לקבוצת ילדים ונערים שנולדו או התחנכו שנים רבות בארץ. בנוסף, מומלץ לערוך מחקר נוסף שבו בקרב קבוצת התלמידים יוצאי אתיופיה תבחן השפעת המשתנה הדמוגרפי השכלת הורים על הישגי התלמידים בתתי המבחנים השונים.

מגבלת מחקר נוספת נעוצה בעובדה שעורכת המחקר היא זו שהעבירה את תתי המבחנים לתלמידים בשלב איסוף הנתונים, דבר אשר עשוי להשפיע על תוצאות המחקר. כפי שצוין בפרק השיטה, עורכת המחקר משתייכת לקהילה האתיופית ושכך כנראה המוצא המשותף השפיע לטובה על הנבדקים מקרב הקהילה האתיופית וכנראה שהם חוו את תהליך ההערכה כתהליך פחות מלחיץ ופחות מעורר חרדה.

לאור סקירת הספרות שסוקרה בפרק המבוא ותוצאות המחקר הנוכחי שאומנם מדגמו מצומצם, עולות השלכות פרקטיות שעשויות להיות שימושיות לגורמים הטיפוליים-אבחוניים שעושים שימוש בכלי אבחון. ראשית, מומלץ בעתיד לתקף ולבנות כלי אבחון שיתבססו גם על הקהילה האתיופית בישראל. שנית, לא ניתן לשלול הימצאות של הטיה תרבותית בכלי האבחון, ולכן כדאי לעשות שימוש זהיר בתוצאות האבחון, בייחוד כאשר מדובר בנבדקים מאוכלוסיות שלא מיוצגות בנורמות המבחן. בנוסף, בתתי מבחנים מסוימים, כדוגמת מבחן סידור תמונות, שתהיה את

האפשרות לקבלת ציון חלקי וכן הערכה באופן איכותני בנוסף לצייון הסטנדרטי. ולבסוף, מתן תגבור והעשרת רמת אוצר המילים בקרב תלמידים שזוהה אצלם פער ברמת אוצר המילים.

מקורות

- אלמגור-לוטן, א'. וקוך-דבדוביץ', פ'. (2011). *השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה*. ירושלים, ישראל: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- בלר, ק'. (2002). *בין הצהרה למעשה- מאבחינים דידקטיים מפרשים אבחונים של תלמידים עולים יוצאי אתיופיה*. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך, האוניברסיטה העברית.

דירי, ג"א. (2007). אינטליגנציה. תל אביב, ישראל: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2009). תלמידים עם צרכים מיוחדים. בתוך הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: הודעות לעיתונות.

הרמתי, ש'. (1991). שיכתוב דיאקטי. ירושלים, ישראל: הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס.

וייסבלאי, א'. (2010). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. ירושלים, ישראל: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

כהן, א'. ופרידמן, ד'. (2002). אינטליגנציה: הגדרתה מושג אינטליגנציה. בתוך הספרייה הוירטואלית של מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית. נדלה מ-

<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=13634&kwd=7432>

כצנלסון, ע'. (2014). אבחון בין-תרבותי: טעויות שעלולים לעשות פסיכולוגים באבחון ילדים אתיופים. פסיכואקטואליה, 51-44.

ליבליך, ע', תובל-משיח ר'. וזילבר, ת'. (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 21-42). באר שבע, ישראל: אוניברסיטת בן גוריון.

מרגלית, מ'. (2000). הפניית ילדים יוצאי אתיופיה לחינוך מיוחד בשל טעויות אבחון והשמה - הוועדה לבחינת יישום חוק חינוך מיוחד. ירושלים, ישראל: הרשת לקידום החינוך של יוצאי אתיופיה.

נבו, ב'. (1997). אינטליגנציה אנושית. תל אביב, ישראל: האוניברסיטה הפתוחה.

סבירסקי, ש'. וסבירסקי, ב'. (2002). היהודים יוצאי אתיופיה בישראל: דיור, תעסוקה, חינוך. בתוך מרכז אדווה. נדלה מ-
<http://www.adva.org/uploaded/gil11.pdf>

צבר-בן יהושע, נ'. (2001). מבוא: ההיסטוריה של המחקר האיכותי, השפעות וזרמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 13-28)*. לוד, ישראל: דביר הוצאה לאור.

פוירשטיין, ר'. (1998). *האדם כישות משתנה- תורת הלמידה המתווכת*. תל אביב, ישראל: משרד הביטחון ואוניברסיטה משודרת.

קאהן, ס'. (1998). *מדריך למבחן האינטליגנציה WISC-R95*. ירושלים, ישראל: משרד החינוך, התרבות והספורט.

שקדי, א'. (2003). *מילים המנסות לגעת מחקר איכותני- תיאוריה ויישום*. תל אביב, ישראל: הוצאת רמות- אוניברסיטת תל אביב.

שקדי, א'. (2014). *המשמעות מאחורי המילים- מתודולוגיות במחקר איכותני-הלכה למעשה*. תל אביב, ישראל: הוצאת רמות- אוניברסיטת תל אביב.

Beebe, W.D., Pfiffner, J.L. & McBurnett, K. (2000). Evaluation of the validity of the Wechsler intelligence scale for children—Third edition comprehension and picture arrangement subtests as measures of social intelligence. *Psychological Assessment*, 12 (1), 97-101. doi: 10.1031//104U-35O0.12.1.97

Berhanu, G. (2011). Academic racism: Lynn's and Kanazawa's ill-considered theory of racial differences in intelligence. *Education Review*, 14(12). Retrieved from <http://www.edrev.info/essays/v14n12.pdf>

Boduroglu, A., Shah, P. & Nisbett, E.R. (2009). Cultural differences in allocation of attention in visual information processing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40 (3), 349-360. doi: 10.1177/0022022108331005

- Burg, B. & Belmont, I. (1990). Mental abilities of children from different cultural backgrounds in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21 (1), 90-108. doi: 10.1177/0022022190211004
- Dockal, V. (2006). Intercultural difference in intelligence in the mirror of European WISC-iii standardizations. *Studia Psychologica*, 48 (3), 213-228. Retrieved from <http://search.proquest.com>
- Fagan, F.J. & Holland, R. C. (2007). Racial equality in intelligence: Predictions from a theory of intelligence as processing. *Intelligence*, 35 (4), 319-334. doi:10.1016/j.intell.2006.08.009
- Fernald, A., Marchman, A.V. & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16 (2), 234–248. doi: 10.1111/desc.12019
- Flynn, R.J. (2009). The WAIS-III and WAIS-IV: Daubert motions favor the certainly false over the approximately true. *Applied Neuropsychology*, 16 (2), 98-104. doi: 10.1080/09084280902864360
- Hernstein, J. R & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Ji, J. L., Zhang, Z. & Nisbett, E. R. (2004). Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross - cultural research on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (1), 57–65. doi: 10.1037/0022-3514.87.1.57

- Kaniel, S. & Fisherman, S. (1991). Level of performance and distribution of error in the progressive matrices test: A comparison of Ethiopian immigrant and native Israeli adolescents. *International Journal of Psychology*, 26 (1), 25-33.
doi: 10.1080/00207599108246847
- Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T. & Larsen, T.J. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at new look. *Psychological Science*, 14 (3), 201-206. doi:10.1111/1467-9280.02432
- Kuhnen, U., Hannover, B. & Schubert, B. (2001). The semantic-procedural interface model of the self: The role of self-knowledge for context-dependent versus context-independent modes of thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 397-409. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.397
- Kuhnen, U., Hannover, B., Roeder, U., Shah, A.A., Schubert, B., Upmeyer, A. & Zakaria, S. (2001). Cross-cultural variations in identifying embedded figures: Comparisons from the United States, Germany, Russia, and Malaysia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (3), 366- 372.
doi: 10.1177/0022022101032003007
- Lynn, R. & Vanhanen, T. (2006). IQ and global inequality. National Policy Institute book. Augusta, GA, US: Washington Summit Publishers.
- Lynn, R. & Vanhanen, T. (2012). National IQs: A review of their educational, cognitive, economic, political, demographic, sociological, epidemiological, geographic and climatic correlates. *Intelligence*, 40 (2), 226–234.
doi:10.1016/j.intell.2011.11.004

- Maddux, W.W & Yuki, M. (2006). The “Ripple Effect”: Cultural differences in perceptions of the consequences of events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (3), 669-683. doi: 10.1177/0146167205283840
- Markman, E., & Hutchinson, J. (1984). Children’s sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology*, 16 (1), 1–27. doi: 10.1016/0010-0285(84)90002-1
- Masuda, T. & Nisbett, E.R. (2001). Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 922-934. doi: 10.1037//0022-3514.81.5.922
- Nell, V. (2000). *Cross-Cultural Neuropsychological Assessment: Theory and Practice*. London, UK: Erlbaum.
- Owens, W. A. (1966). Age and mental abilities: A second adult follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 57 (6), 311- 325. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/edu/57/6/>
- Peng, K. & Nisbett, E.R. (1999). Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *The American Psychologist*, 54 (9), 741-754. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/amp/54/9/741.pdf&productCode=pa>
- Pesta, J.B & Poznanski, J.P. (2008). Black–white differences on IQ and grades: The mediating role of elementary cognitive tasks. *Intelligence*, 36 (4), 323–329. doi:10.1016/j.intell.2007.07.004

- Razani, J., Murcia, G., Tabares, J. & Wong, J. (2006). The effects of culture on WASI test performance in ethnically diverse individuals. *The Clinical Neuropsychologist*, 21 (5), 776–788. doi: 10.1080/13854040701437481
- Richels, G. C., Johnson, N. K., Walden, A. T. & Conture, G. E. (2013). Socioeconomic status, parental education, vocabulary and language skills of children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 46 (4) 361–374.
doi:10.1016/j.jcomdis.2013.07.002
- Rushton, P.J & Jensen, R.A. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(2), 235–294. doi: 10.1037/1076-8971.11.2.235
- Ruzgis, P. M. & Grigorenko, E. L. (1994). Cultural meaning, systems, intelligence and personality. In Sternberg, R.J & Ruzgis, P. (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 248-270). New York: Cambridge University Press.
- Schady, N. (2011). Parent's education, mother's vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence From Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101 (12), 2299-2307.
- Schaie, K.W. (1994). The course of adult intellectual development. *The American Psychologist*, 49 (4), 304-313. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/amp/49/4/304.pdf&productCode=pa>
- Spencer-Rodgers, J., Williams, J.M. & Peng, K. (2010). Cultural differences in expectations of change and tolerance for contradiction: A decade of empirical

research. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (3), 296–312.

doi: 10.1177/1088868310362982

Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.

Sternberg, J.R & Grigorenko, L.E. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group & Organization Management*, 31 (1), 27-39. doi: 10.1177/1059601105275255

Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37-55. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/psp/41/1/37.pdf&productCode=pa>

Thurstone, L. L. (1945). Testing Intelligence and Aptitudes. *Public Personnel Review*, 6, 22-27.

Trafimow, D., Triandis, H. C. & Goto, S. G. (1991). Some tests of the distinction between the private self and the collective self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (5), 649-655. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/psp/60/5/649.pdf&productCode=pa>

Triandis, H. C. (1993). Collectivism and individualism as cultural syndromes. *Cross-Cultural Research*, 27(3-4), 155-180. doi: 10.1177/106939719302700301

Triandis, H. C. (2001). Individualism- collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69 (6), 907–924. doi: 10.1111/1467-6494.696169

- Tzuriel, D. & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability dynamic assessment of young Ethiopian immigrant children to Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (3), 359-380.
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022022199030003005>
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler intelligence scale for children*. San Antonio, TX, US: Psychological Corporation.
- Wicherts, M.J., Dolan, V.C. & Var der Maas, L.J.H. (2010). A systematic literature review of the average IQ of sub-Saharan Africans. *Intelligence*, 38 (1), 1–20.
doi:10.1016/j.intell.2009.09.009

נספח 1 : נתונים חסרים בשאלונים הדמוגרפיים

לוח 1: נתונים חסרים בשאלונים דמוגרפיים במשתנים השונים (שכיחות ואחוזים) בקרב שתי הקבוצות

תלמידים בני הורים ילידי ישראל* (N=22)		תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה (N=17)		
אחוזים	שכיחות	אחוזים	שכיחות	
4.54	1	5.88	1	ארץ לידת הנבדק
13.64	3	5.88	1	ארץ לידת האב
13.64	3	5.88	1	ארץ לידת האם
18.18	4	5.88	1	מס' שנים בארץ (אב)
13.64	3	5.88	1	מס' שנים בארץ (אם)
13.64	3	23.53	4	השכלת האב
9.09	2	17.65	3	השכלת האם
הערה: *פרט ל7 הורים מתוך 44.				

נספח 2 : סיכום מאפיינים דמוגרפיים : מגדר, פיזור בכיתות ובבתי הספר

לוח 2 ד: מגדר (שכיחות ואחוזים) בקרב תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ובקרב תלמידים בני הורים ילידי ישראל.

תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה					תלמידים בני הורים ילידי ישראל				
שכיחות		אחוזים			שכיחות		אחוזים		
בנים	4	23.53	8		בנות	13	76.47	14	
36.36					63.64				
100.00					100.00				

לוח 2 ה: פיזור בכיתות (שכיחות ואחוזים) בקרב תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ובקרב תלמידים בני הורים ילידי ישראל.

תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה					תלמידים בני הורים ילידי ישראל				
שכיחות		אחוזים			שכיחות		אחוזים		
כיתה ד'	8	47.06	13		כיתה ה'	6	35.29	9	
כיתה ו'	3	17.65	1		כיתה ז'	1	4.54	1	
סה"כ	17	100.00	22		סה"כ	17	100.00	22	

לוח 2 ו: פיזור בבתי הספר (שכיחות ואחוזים) בקרב תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה ובקרב תלמידים בני הורים ילידי ישראל.

תלמידים בני הורים יוצאי אתיופיה					תלמידים בני הורים ילידי ישראל				

שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים
ביה"ס א'	5	29.41	22.73
ביה"ס ב'	6	35.29	45.45
ביה"ס ג'	6	35.29	31.82
סה"כ	17	100.00	22

נספח 3 : דוגמאות לתתי המבחנים מהוכסלר²

ידיעות כלליות:

² ההסברים לתתי המבחנים וחלק מהדוגמאות לקוחים מספרו של נבו (1997) עמ' 105-100.

שאלות ידע כללי לגבי הידע התרבותי, ההשכלתי, היומיומי והכללי שיש לאנשים בחברה המערבית.

דוגמא 1 : מה העיר בירה של ארגנטינה?

דוגמא 2 : מאילו יסודות כימיים מורכבים המים?

אוצר מילים :

שאלות ישירות בנוגע למשמעותן של מילים.

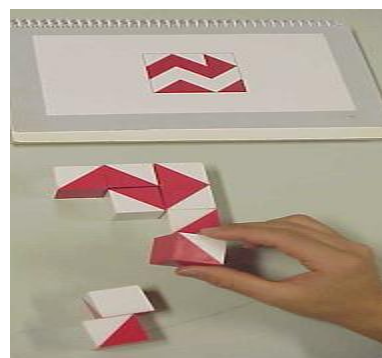
דוגמא 1 : מה פירוש המילה "נין"?

דוגמא 2 : מה פירוש המילה "להשבית"?

סידור קוביות :

הנבדק מקבל קוביות שפיאותיהן צבועות אדום (פיאה שלמה), לבן (פיאה שלמה) ואדום-לבן. הוא מתבקש לסדרן על פי הדגמים שמופיעים על גבי הכרטיס .

לדוגמא :



סידור תמונות :

הנבדק מקבל פריטים שכל אחד מהם מכיל מספר כרטיסים. על כל כרטיס יש תמונה. על הנבדק לסדר הכרטיסים בסדר הגיוני כך שיתקבל סיפור.

לדוגמא :





השלמת תמונות:

מציגים לנבדק תמונות שבהן חסר אחד הפריטים. הנבדק צריך לומר מה החלק שחסר.

לדוגמא:



הבנה:

הנבדק נשאל מה יש לעשות בנסיבות מסויימות, מדוע עדיף פתרון זה או אחר לבעיה חברתית התנהגותית מסויימת.

דוגמא 1: מדוע מתנגדים מורים להעסקות בבחינות?

דוגמא 2: מדוע מטילות מדינות מכס על מוצרי ייצוא?

נספח 4 : שאלון דמוגרפי

שאלון דמוגרפי

פרטים על התלמיד/ה הנבדק/ת :

מין התלמיד : נקבה / זכר (הקף בעיגול).

תאריך הלידה : _____

ארץ לידה : _____

שנת עלייה : _____

כיתה : _____

שם בית הספר : _____

ארץ לידה של ההורים : אבא _____ אמא _____

במידה וההורים לא נולדו בארץ.

שנת עלייתם ארצה : _____

לפני עלייתם ארצה ההורים גרו (הקף תשובה מתאימה):

א. בכפר

ב. בעיר

ג. נולדו בכפר ושהו מספר שנים בעיר. כמה שנים ההורים שהו בעיר? _____

שנות לימוד של ההורים : אבא _____ אמא _____

השפות המדוברות בבית הן : _____

נספח 5 : אישור מוועדת האתיקה האוניברסיטאית

האוניברסיטה העברית בירושלים
The Hebrew University of Jerusalem



21.5.2013

לכבוד גב' ישראלה פנטה

הריני לאשר שמחקרך, שכותרתו: "מידת ההתאמה של מבחני האינטליגנציה בעברית לתלמידים להורים יוצאי אתיופיה", נסקר על ידי ועדת האתיקה של ביה"ס לחינוך ואושר על ידי הועדה.

ביה"ס לחינוך
School of Education

ברצוני לידע אותך שהאישור תקף רק בצמוד לתעודה המאשרת שעברת הכשרה אתית (ראה תוכנה אינטרנטית המנפיקה תעודה בתום ההכשרה: www.citiprogram.org)

בברכה,

פרופסור אילנה ריטוב
ועדת האתיקה
ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית

הר הצופים
ירושלים 91905
טלפון: 02-5881365
פקס: 02-5881311

Mount Scopus
Jerusalem 91905, Israel
Tel. 972-2-5881365
Fax. 972-2-5881311

נספח 6 : אישור על קורס CITI

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM) COURSEWORK REQUIREMENTS REPORT*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

- **Name:** Cilayenoa Israela Fanta (ID: 5206948)
- **Email:** israela.fanta@mail.huji.ac.il
- **Institution Affiliation:** Hebrew University of Jerusalem (ID: 2310)
- **Institution Unit:** clinical and educational psychology
- **Curriculum Group:** Social & Behavioral Research - Basic/Refresher
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - Basic Course
- **Description:** Choose this group to satisfy CITI training requirements for Investigators and staff involved primarily in Social/Behavioral Research with human subjects.
- **Report ID:** 17871189
- **Completion Date:** 02/24/2016
- **Expiration Date:** 02/23/2020
- **Minimum Passing:** 70
- **Reported Score*:** 87

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and CITI Course Introduction (ID: 1127)	02/18/16	3/3 (100%)
Students in Research (ID: 1321)	02/18/16	5/5 (100%)
History and Ethical Principles - SBE (ID: 490)	02/18/16	3/5 (60%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	02/22/16	4/5 (80%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	02/22/16	4/5 (80%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	02/23/16	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	02/23/16	4/5 (80%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	02/23/16	4/5 (80%)
Research with Prisoners - SBE (ID: 506)	02/23/16	4/5 (80%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	02/23/16	5/5 (100%)
International Research - SBE (ID: 509)	02/23/16	4/5 (80%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	02/24/16	5/5 (100%)
Vulnerable Subjects - Research Involving Workers/Employees (ID: 483)	02/24/16	4/4 (100%)
Conflicts of Interest in Research Involving Human Subjects (ID: 488)	02/24/16	5/5 (100%)
HUJ HS Guidelines (ID: 14821)	02/24/16	2/3 (67%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

CITI Program
Email: citisupport@miami.edu
Phone: 305-243-7970
Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM) **COURSEWORK TRANSCRIPT REPORT****

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

- **Name:** Cilayenoa Israela Fanta (ID: 5206948)
- **Email:** israela.fanta@mail.huji.ac.il
- **Institution Affiliation:** Hebrew University of Jerusalem (ID: 2310)
- **Institution Unit:** clinical and educational psychology

- **Curriculum Group:** Social & Behavioral Research - Basic/Refresher
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - Basic Course
- **Description:** Choose this group to satisfy CITI training requirements for investigators and staff involved primarily in Social/Behavioral Research with human subjects.

- **Report ID:** 17871189
- **Report Date:** 02/24/2016
- **Current Score**:** 87

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Students in Research (ID: 1321)	02/18/16	5/5 (100%)
HUJ HS Guidelines (ID: 14821)	02/24/16	2/3 (67%)
History and Ethical Principles - SBE (ID: 490)	02/18/16	3/5 (60%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	02/22/16	4/5 (80%)
Belmont Report and CITI Course Introduction (ID: 1127)	02/18/16	3/3 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	02/22/16	4/5 (80%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	02/23/16	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	02/23/16	4/5 (80%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	02/23/16	4/5 (80%)
Research with Prisoners - SBE (ID: 506)	02/23/16	4/5 (80%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	02/23/16	5/5 (100%)
International Research - SBE (ID: 509)	02/23/16	4/5 (80%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	02/24/16	5/5 (100%)
Vulnerable Subjects - Research Involving Workers/Employees (ID: 483)	02/24/16	4/4 (100%)
Conflicts of Interest in Research Involving Human Subjects (ID: 488)	02/24/16	5/5 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

CITI Program
 Email: citisupport@miami.edu
 Phone: 305-243-7970
 Web: <https://www.citiprogram.org>

נספח 7: אישור המדען הראשי של משרד החינוך

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

עמוד 1 מתוך 3

ירושלים, א' אייר, תשע"ג
11 אפריל, 2013
תיק 7262 ל 34 10.32

היתר לאיסוף מידע לצורך מחקר בנושא "מידת ההתאמה של מבחני אינטליגנציה לתלמידים להורים יוצאי אתיופיה" בביצועה של גב' ישראל פנטה

ההיתר בתוקף החל מהתאריך הרשום לעיל ועד לסיום שנת הלימודים תשע"ד בלבד.

במסמך זה ההתייחסות לכל אלה שלא מזהים לפי שם, היא בלשון זכר. זאת מטעמי נוחות בלבד, כאשר הכוונה היא גם לנקבה, אם לא מצוין אחרת.

לצורך הכניסה לבית הספר יומצא העתק של מסמך זה למנהל בית הספר

המסגרת שבה נערך המחקר: לימודיה של עורכת המחקר לקראת תואר שני בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית. המחקר נערך בהנחיית ד"ר אורלי קמפף-שרף וד"ר יופ מאירס.

מטרת המחקר: השוואת התוצאות במבחני משכל בין תלמידים שהוריהם יוצאי אתיופיה לעומת תלמידים שהוריהם אינם ממוצא אתיופי.

עיקרי המרכיבים של המחקר לעניין היתר זה:

הנבדקים: תלמידי כיתות ד'-ו' והוריהם

הליך איסוף המידע יכלול:

- שני מפגשים פרטניים בין הנבדק לעורכת המחקר, שבהם יועברו מספר תתי מבחנים ממבחן המשכל 'ווקסלר'.
- מילוי שאלון 'פרטים אישיים' על אודות התלמיד על ידי ההורים.

הבקשה לביצוע המחקר הנ"ל נבדקה על ידי לשכת המדען הראשי, ונמצאה עומדת בכל התנאים הנוגעים בדבר הקבועים בנוהל "אישור איסוף מידע במוסדות החינוך", לרבות הסכמתו של המנהל לחינוך דתי לאיסוף המידע במוסדות החינוך שבפיקוחו. לאור זאת הוחלט להתיר את איסוף המידע המבוקש שלעיל בקרב תלמידי כיתות ד'-ו' והוריהם בבתי ספר יסודיים שבפיקוח ממלכתי וממלכתי דתי בכל הארץ. זאת בכפיפות לכל התנאים שלהלן אשר אותם על עורכת המחקר לקיים, בשיתוף עם מנהל בית הספר הנוגע בדבר, אלא אם כן בסעיף עצמו נקבע אחרת:

- הורי התלמידים המועמדים להשתתף במחקר אינם כפופים לצוות המחקר או לכל אדם אחר הפועל מטעמו, והם וילדיהם ואינם תלויים בהם בכל דרך אחרת.
- איסוף המידע ייערך על ידי עורכת המחקר בלבד.

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

עמוד 2 מתוך 3

3. יוזמנו להשתתף במחקר אך ורק תלמידים, שבית הספר לא שוקל להפנותם לאבחון בשלושת החודשים הסמוכים להפצת המכתב. האחריות לקיום תנאי זה היא על מנהל בית הספר.
4. במחקר ישתתפו אך ורק התלמידים שהוריהם נתנו את הסכמתם לכך בכתובים. לצורך קיום תנאי זה תיערכנה פעולות אלה:
 - א. עורכת המחקר תספק למורה את המספר הנחוץ של מכתבי הפנייה להורים, שנועדו לבקש את הסכמתם לשיתוף ילדם במחקר (מצ"ב, בנספח I, הנוסח של המכתב ושל כתב ההסכמה בחותמת לשכת המדען הראשי שיש להפיץ בקרב הורי התלמידים).
 - ב. המורה תסדיר את הפצת המכתבים והשאלון להורים באמצעות התלמידים.¹
 - ג. ההורים שמסכימים להשתתפות ילדם במחקר יחזירו את כתבי ההסכמה החתומים על ידם ואת השאלון למורה, וזו תמסור אותם לעורכת המחקר ותשמור העתק שלהם ברשותה.²
5. תכובד זכותם של הורי התלמידים ושל התלמידים עצמם להחליט שהתלמיד לא ישתתף במחקר, וזכותם של אלה שהחלו להשתתף בו להחליט לא להמשיך את השתתפותם בכל עת שירצו, וזאת בלי שייפגעו התלמידים באופן כלשהו אם החליטו הם או הוריהם לממש את זכויותיהם. את כל הנ"ל תבהיר עורכת המחקר לתלמידים לפני תחילת המחקר.³
6. הנבדקים לא יתבקשו למסור פרט כלשהו שיאפשר את זיהוים, ולא יירשם לצורכי המחקר כל פרט מזהה על אודותיהם.
7. ההצלבה בין המידע שייאסף מהתלמידים במועדים השונים ובאמצעות שאלון ההורים תיעשה בעזרת צופן. לשם כך: (א) המורה יתבקש לרשום על גבי פתק את מספרו הסידורי של התלמיד לפי יומן הכיתה ו-(ב) התלמיד ימציא לעורכת המחקר את הפתק בתחילת כל מפגש. השאלון להורי התלמידים יסומן אף הוא באמצעות צופן זה על ידי המורה, לפני הפצתם להורים.
8. איסוף המידע בקרב התלמידים ייערך במהלך יום הלימודים בתיאום עם המורה. לשם כך יצא הנבדק מהכיתה בתיאום עם המורה.
9. איסוף המידע מהתלמידים לא יארך יותר מ- 100 דקות בסך הכל.
10. בעת איסוף המידע תכובד זכותם של הנבדקים לפרטיות מפני כל אדם, למעט אוסף המידע עצמו. זאת מבלי שתוסר ההשגחה המחויבת עליו על ידי צוות בית הספר.

¹ בהעדר הסכמת ההורים אין לאפשר לעורכת המחקר נגישות לפרטים מזהים כלשהם על אודות התלמידים או על אודות הוריהם, ובכלל זה פרטים שהיו נחוצים לה לצורך הפצת המכתב בכוחות עצמה.

² המסמכים הנ"ל יישמרו על-ידי הנהלת המוסד החינוכי, ובאחריותה, בארון נעול לתקופה של שלוש שנים לפחות.

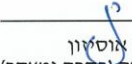
³ זכויותיהם של התלמידים מובהרות להורים במכתב שנועד להפצה בקרבם.

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

עמוד 3 מתוך 3

עוד יובהר כדלהלן:

- עורכת המחקר והמנחים של עבודתה התחייבו בכתובים לפני לשכת המדען הראשי לא לפרסם את ממצאי המחקר באופן שיאפשר את זיהוי הנבדקים.
- ההיתר ניתן אך ורק לאיסוף המידע באמצעות כלי המחקר שהוצגו לבדיקה בלשכת המדען הראשי, במתכונת שהותרה להפצה.
- ככל שקיימות זכויות יוצרים בנוגע לכלים שמשמשים את המחקר הנדון או בנוגע לתשובות או לתוצרים האחרים של הנבדקים הנוצרים במסגרת המחקר ו/או הנמסרים לצוות המחקר במסגרתו, באחריותן הבלעדית של עורכת המחקר והמנחים של העבודה להסדיר את הנושא בהתאם לכל הוראות החוק/ים הנוגעים בדבר.
- בעת איסוף המידע במוסדות החינוך שבפיקוח המנהל לחינוך דתי, על החוקרים ובאי כוחם להקפיד על הופעה ההולמת את אופיו הדתי של המוסד.
- אין במכתב זה משום חיווי דעה של לשכת המדען הראשי על איכותו של המחקר.
- לא נדרש היתר נפרד מטעם המחוז.


רנה אושורין
מרכזת בכירה בבקרה ומעקב

תפוצה:

גב' ישראל פנטה, מעונות אידלסון 40 דירה 1, רח' לח"י, הר הצופים, ירושלים
ד"ר יופ מאיירס – האוניברסיטה העברית, ירושלים
ד"ר אורלי קמפף-שרף - האוניברסיטה העברית, ירושלים
הרב דויד עצמון, מפקח תוכניות לימודים
הרב זכריה טובי, אחראי על המחקרים מול לשכת המדען
מנהלי המחוזות שלעיל

משרד החינוך
מחלקת מדע ואמנות
רמת גן, תל אביב
91921

תאריך: _____
שנת הלימודים תשע"ג

להורים שלום רב,

הנדון: הסכמתכם להשתתפות בנכם/בתכם במחקר בנושא "מידת ההתאמה של מבחני אינטליגנציה לתלמידים להורים יוצאי אתיופיה"

המחקר שבנדון מתבצע על ידי, במסגרת לימודי לתואר שני בחוג לחינוך במגמה לפסיכולוגיה חינוכית וקלינית של הילד באוניברסיטה העברית, בהנחייתם של דר' אורלי שרף-קמפף ודר' יופ מאירס.

מטרת המחקר היא לבדוק את מידת התאמתם של תתי מבחנים מסוימים ממבחן אינטליגנציה (מבחן ווקסלר) לצורכי הערכת תלמידים להורים יוצאי אתיופיה. לשם כך אני מבקשת לכלול במחקר תלמידים, שהוריהם נולדו באתיופיה וכן תלמידים שאינם ממוצא זה. בהיעדר גישה לפרטים המזהים של התלמידים, שהיו נחוצים לי, לצורך הפצת מכתב זה בכוחות עצמי, המורה התבקש להפיץ אותו בקרב ההורים של התלמידים שעונים לקריטריוני המחקר שלעיל ובהתאם להנחיות בנושא המופיעות בהמשך במכתב זה. זאת, באמצעות התלמידים עצמם.

במסגרת המחקר בכוונתי לקיים בשנת הלימודים הנוכחית שני מפגשים עם כל נבדק, במסגרת פרטנית. במהלך המפגשים יתבקשו הנבדקים לבצע מטלות שונות כגון: מתן הסבר למשמעות של מילים, סידור קוביות על פי סדר מסוים וסידור תמונות על פי רצף עלילתי. אופן התמודדותו של הנבדק עם המשימה (המהירות, היעילות, דיוק) יירשם על ידי על דף מעקב שנועד לכך. משך כל אחד מהמפגשים לא יעלה על 50 דקות. לצורך ההשתתפות במפגש, יצא הנבדק מהשיעור, בתאום עם המורה. בנוסף, אבקש מכם ההורים להשיב על שאלון קצר המצורף למכתב זה.

חשוב לציין: המבחנים שאותם ימלאו התלמידים הינם חלק מסוללת מבחנים המשמשת לאבחון של תלמידים. ההשתתפות במחקר עלולה לשבש את היכולת לאבחן נכונה את ילדיכם בשלושת החודשים הקרובים.

הפנייה להשתתף במחקר הופנתה על ידי בית הספר רק להורים של תלמידים שאותם בית הספר לא שוקל להפנות לאבחון בתקופה הנ"ל. עם זאת, אם הנכם יודעים או סבורים כי ילדכם יצטרך לעבור אבחון בפרק זמן זה, נא הימנעו מלתת הסכמה להשתתפותו במחקר. אם קיים ספק, פנו אל צוות בית הספר, כדי להתייעץ עימם בנושא.

לצורך הצלבת המידע שיתקבל במועדים השונים ומהמקורות השונים (ביצועי התלמיד במבחנים הנ"ל ותשובות הוריו לשאלון) יעשה שימוש במספר תלמיד מיומן הכיתה באופן הבא: המורה יתבקש לרשום על גבי פתק את מספרו הסידורי של התלמיד לפי יומן הכיתה והתלמיד ימציא לעורכת המחקר את הפתק בתחילת כל מפגש. השאלון המצורף למכתב זה סומן אף הוא באמצעות צופן זה על ידי המורה. באופן הזה לא יאספו שמות של הילדים או שלכם, או כל מידע מזהה אחר, לצורך המחקר.

משרד החינוך
מחלקת מידע ואישור
רמת גן
9192101

המחקר הותר לביצוע על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך, בכפוף לתנאים שפורטו במסמך ההיתר מטעמה (העתק של ההיתר נמסר להנהלת בית הספר, ואפשר לעיין בו לפי דרישה).

בנוסף ברצוני לציין כי התחייבתי בכתב בפני משרד החינוך על כל אלה:

- מלבד צוות המחקר, לא תותר לאף גורם גישה לנתונים במתכונתם הגולמית (אף לא לצוות בית הספר או להורי התלמידים הנבדקים).

- פרסום ממצאי המחקר יבוצע באופן שלא יאפשר לזהות את הנבדקים.

לפני המפגשים אבהיר לכל התלמידים שהוריהם הסכימו להשתתפותם במחקר, שאין חובת השתתפות במחקר, ושזכותו של כל מי שבחר להשתתף בו לפרוש בכל שלב שיבחר. זאת מבלי שיפגע באופן כלשהו.

אם אתם מעוניינים לקבל מידע נוסף על תכנית המחקר, ניתן ליצור עמי קשר בטלפון שמספרו 0525620531.

אודה לכם מאוד אם תסכימו להשתתפות של בנכם/בתכם במחקר, תחתמו, לשם כך, על כתב ההסכמה המצורף למכתב זה, מלאו את השאלון המצורף, והחזירו אותם למזכירות בית הספר, בהקדם האפשרי.

בברכה,

ישראלה פנטה

משרד החינוך
שכתב מדען ראשי
רח' דבורה הנביאה 2
ירושלים 91901

כתב הסכמה

לכבוד

גב' ישראלה פנטה

הנדון: כתב הסכמה לאיסוף נתונים

הואיל והינך עורכת מחקר (להלן: "המחקר") בנושא _____ והואיל ובקשת
את הסכמתי לכך שתאסוף במסגרת המחקר נתונים (להלן: "הנתונים") אודות בני/בתי _____

1. הריני מצהיר בזאת כדלקמן:

- א. כי הסברתי לי את מטרות המחקר ואת הנושאים והסוגיות שיבדקו במסגרתו.
 - ב. כי הסברתי לי את כל הפעולות על תוכנן, אשר בהן ישתתף/תשתתף בני/בתי במסגרת מחקר זה.
 - ג. כי התחייבתי בפני שלא "ירשם פרט מזהה כלשהו על אודות בני/בתי בעת איסוף המידע במסגרת המחקר.
 - ד. כי מסרתי לי שפרסום הנתונים ייעשה באופן שלא יאפשר לזהות את בני/בתי.
2. לאחר שהבנתי את כל האמור לעיל, הריני נותן בזאת את הסכמתי לאיסוף הנתונים הנ"ל על ידך.

ולראיה באתי על החתום

_____	_____	_____
תאריך	שם האב/האם	חתימה

שאלון דמוגרפי

פרטים על התלמיד/ה הנבדק/ת:

תאריך הלידה: _____

ארץ לידה: _____

שנת עלייה: _____

כיתה: _____

שם בית הספר: _____

ארץ לידה של ההורים: אבא _____ אמא _____

במידה וההורים לא נולדו בארץ:

שנת עלייה ארצה: אבא _____ אמא _____

לפני עלייתם ארצה ההורים גרו (הקף תשובה מתאימה):

מקום מגורי האב:

א. בכפר

ב. בעיר

ג. נולד בכפר ושהה מספר שנים בעיר. כמה שנים שהה בעיר? _____

מקום מגורי האם:

א. בכפר

ב. בעיר

ג. נולדה בכפר ושהתה מספר שנים בעיר. כמה שנים שהתה בעיר? _____

שנות לימוד של ההורים: אבא _____ אמא _____

השפות המדוברות בבית התלמיד הן: _____

נספח מס' 8 : ניתוח תמות בסיפורים שהוגדרו כהגיוניים.

תמונות 1 ו-2 הינם פריטי הדגמה ולכן אין לגביהם סיפורים. לפריטים יש קריטריון הפסקה ולכן כמות הסיפורים שמתקבלת מכל פריט הולכת וקטנה ככל שעולים בשלבים.

תמונה 3:

קבוצת המחקר- סך הכול התקבלו 15 סיפורים. רוב הסיפורים (12 מתוך 15), הילד הדליק את הגפרור/האש/נר למעט המקרים הבאים : בסיפור אחד יש היפוך תפקידים, האחות היא זו שמדליקה. בסיפור אחר האמא הביאה לבן את הנר ובסיפור נוסף אין לקחת אחריות על המתרחש ("בטעות הדליק").

רוב הסיפורים (8 מתוך 15) הדמות הינה אם והיא מבקשת מהילד שיפסיק לשחק באש. 6 מתוך 15 הסיפורים אין התייחסות לדמות הנשית. בסיפור אחד האחות לא מבינה.

הילד לא מפסיק/עושה חדש חוזר על עצמו בסיפורים שבהם מתוארת אינטראקציה. בסיפור אחד הילד מנצל את יציאת האם מהחדר.

בסיפורים קראו למכבי האש והם כיבו את השריפה למעט סיפור אחד שבו מכבי האש היו במקרה ברחוב וכיבו את האש. ברוב הסיפורים (9 מתוך 15) מתואר שהילד בוכה בשל כנראה תחושת האשמה שהוא חש, יש סיפור 1 שבו מתוארת גאווה, גאוות הכבאים על עבודת הכיבוי שלהם.

קבוצת השוואה- סך הכול התקבלו 20 סיפורים. 4 מתוך 20 הסיפורים נאמרו בהם שהדליקה קרתה בטעות, כמו כן, יש סיפור אחד שבה הילד בורח (נבדק 4) ושני סיפורים שבהם אין אמירה מפורשת שהדליקה קרתה בגלל הילד (נבדק 15,7).

8 מתוך 20 מהסיפורים אין התייחסות לדמות הנשית, בשאר הסיפורים הדמות אימהית למעט סיפור אחד (נבדק 13) שבה הדמות הינה מטפלת. התגובה האופיינית היא איסור על הדלקת האש. מתוך הסיפורים שבהם הייתה אינטראקציה בינאישית, הילד עשה זאת בניגוד לאיסור של האימא ובשני מקרים הוא ניצל את העובדה שהאם יצאה מהחדר.

ב 2 סיפורים האם הזעיקה את מכבי האש ובשני אחרים הילד עצמו קרא למכבי האש, שאר הסיפורים לא ברור מי קרא/הזמין את הכבאים. במקרה אחד אמבולנס כיבה את האש. יש איזכור לראשונה על כך שהמכבי האש הצילו את הילד ואת הבית.

11 מתוך 20 מהסיפורים תגובת הילד לאירוע הייתה בכי בעקבות תחושת אשמה/בגלל שנשרף לו הבית והדובי. כפי שצוין לעיל בסיפור אחד הילד ברח, ב 8 מתוך 20 לא הייתה התייחסות לבכי של הילד.

תמונה 4-

קבוצת המחקר- סך הכול התקבלו 14 סיפורים. ילד מטייל/הולך, בסיפור אחד יש איפיון מוצאו של הילד "זה ילד אתיופי". אין לו איך לעבור את התהום ולכן מחפש פתרון, מאתר קרשים כדי לעשות מזה מעבר/גשר. בתהליך ישום הרעיון ניכרת השקעה בפעילות ב 6 מתוך 14 הסיפורים, ההשקעה ניכרת בכך שבנה גשר, אצל נבדק מס' 25 יש דאגה לאחרים "הוא בונה כאילו גשר שאף אחד לא יפול". הילד בנה את הגשר/עשה את המעבר וכך הצליח לעבור.

שימוש במילים לא תקינות לשונית- "גשר" במקום תהום, "חתיכת עצים" במקום קרשים (נבדק 1). "שביל של מים" במקום נהר/נחל (נבדק 3), "בין האדמה הזו ובין האדמה אחרי הנהר" במקום שתי גדות (נבדק 8). "מקלות" במקום קרשים (נבדק 13).

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית-צוק (נבדק 19), גשר (נבדק 9, 13, 15, 19, 25)

קבוצת השוואה- סך הכול התקבלו 17 סיפורים. ברוב הסיפורים סיפור המסגרת הוא ילד שהלך/טייל, ב 5 מתוך 17 מהסיפורים לא תואר סיפור המסגרת, מרגיש כאילו אין התחלה של הסיפור. לילד אין לו איך לעבור את התהום ולכן מחפש פתרון, מאתר קרשים כדי לעשות מזה מעבר/גשר. בסיפורים ניכרה מידת השקעה מועטה יחסית ביישום הרעיון "שם את זה" למעט 5 מתוך 17 (0.29 לעומת כמעט 0.5 בקרב האתיופים) הסיפורים שבהם ניכרה השקעה והילד בנה גשר. הילד שם את הקרש/בנה גשר ואז עבר בהצלחה.

שימוש במילים לא תקינות לשונית - "מקלות" במקום קרשים (נבדק 6), "עצים" במקום קרשים (נבדק 19), "שתי המעברים" (נבדק 7), "משני צדדיו של ההרים" (נבדק 4), "והניח אותו על הצד השני והצד הראשון של הנהר" (נבדק 12) במקום שתי הגדות.

"לקח קרש ושם אותו בין 2 המדרכות, יש בין 2 המדרכות נחל, שם את הקרש בין 2 המדרכות" במקום גדות, מדרכה זה מושג עירוני ולא מתאים לאיור (נבדק 28)

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - תהום (נבדק 4), גשר (נבדק 9, 14, 17, 26)

תמונה 5

קבוצת המחקר - סך הכול התקבלו 14 סיפורים. הוא (3) /גנב (10)/שודד (1) נכנס לבית דרך החלון, ניכרת השקעה בפתיחת החלון ב3 מתוך 14 הסיפורים. הגנב לקח כסף (7 אזכורים), זהב (2), שעון (5), מצפן (1), דברים (3) ותכשיטים (2). וכשהוא יצא תפס אותו שוטר (14 מהסיפורים), אזק אותו באזיקים (1) ולקח אותו לכלא (1).

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - תכשיטים (נבדק 13, 19), מצפן (נבדק 6)

קבוצת השוואה - סך הכול התקבלו 18 סיפורים. גנב (17) / פורץ (1) נכנס לבית (15) / חנות (3) דרך החלון שהיה פתוח, ניכרת השקעה בהרחבת פתח החלון ב4 מתוך 18 סיפורים. ב5 מתוך 18 מהסיפורים הגנב ביצע בדיקה של הרחוב לפני כניסתו דרך החלון. הגנב לקח כסף (13), שעון (8), דברים (7), חפצים יקרים (1) ותכשיטים (3). כאשר הגנב יצא מהחלון שוטר (17) / שוטרת (1) תפס אותו (18), אצל שני סיפורים היה ניסיון בריחה שלא צלח ובאחד הסיפורים "קראו למשטרה...והמשטרה לקחה אותו לכלא" (נבדק 24)

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - אוצר (נבדק 26), חיטט (נבדק 20, 22), תכשיטים (נבדק 13, 24, 28, 29), חפצים יקרים (נבדק 9)

תמונה 6

קבוצת המחקר - סך הכול היו 13 סיפורים. ברוב הסיפורים (11) סופר על אישה/ילדה אשר רוצה לצייר את עצמה, ולכן לוקחת מראה. ב2 סיפורים סופר על ילדה שרוצה לצייר את אימא שלה ולכן היא לוקחת את תמונת אימא ומעתיקה. הציירת מציירת עצמה וניכרת הצלחה ושביעות רצון מהציור

המוגמר ברוב הסיפורים (9 מתוך 13), יש חוסר שביעות רצון באחד מהסיפורים ואילו בשלושת הסיפורים האחרים אין התייחסות לרגשותיה של הציירת כלפי התוצר. בשלושה מהסיפורים ניכרת השקעה בתוצר, בייחוד בשני הסיפורים שבהם הילדה העתיקה תמונת אימה, שבהם היו ניסיונות רבים עד שהצליח "עד שזה יצא לה בדיוק" (נבדק 13).

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - הניחה (נבדק 1, 5, 12, 15), מזכרת (נבדק 2)

ייחוד - "והחזירה את המראה למקומה." (נבדק 16).

קבוצת ההשוואה - סך הכול היו 20 סיפורים. ברוב הסיפורים (19 מתוך 20) סופר על אישה/ילדה אשר רוצה לצייר את עצמה, ולכן לוקחת מראה. סיפור אחד מדבר על אישה/ציירת שרצתה לצייר ציור ולכן עשתה דיוקן של מישהי. במיעוט מהסיפורים (5 מתוך 20) ניכרה השקעה משמעותית בציור, ב7 מתוך 20 מהסיפורים ניכרת שביעות רצונה של המציירת מהתוצר שלה, 7 אחרים רגשותיה נייטרליים ואילו 3 מהסיפורים מבטאים חוסר שביעות רצון, כיון שלא דמה לה "הסוף...וזה לא נראה כמוה." (נבדק 20).

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - דיוקן ציור (נבדק 12), שידה (נבדק 7), הניחה (נבדק 1, 9, 15, 18), השתקף (נבדק 22), בלוק ציור (נבדק 4), הביטה (נבדק 28).

תמונה 7

קבוצת המחקר - סך הכול היו 14 סיפורים. מהסיפורים עולה שגיבור הסיפור הוא קאובוי (4 מתוך 14), איש (5 מתוך 14), שודד (2), בוקר (1), גנב (1) / מישהו שנוסע על סוסים (1) אשר שואל/ מבקש מהמוכר בחנות לקנות חוטים (7 מתוך 14) / חבלים (5) / לאסו (1), בהמשך גיבור הסיפור ברוב הסיפורים (11) קושר את המוכר על כיסא ולוקח כסף מהקופה (10 מתוך 14). אצל אחד מהסיפורים נמצאה הצדקה למעשה "היה את כל הדברים שצריך ולא היה לו כסף" (נבדק 2). בשלושה סיפורים אין עימות והגיבור קונה והולך.

אצל אחד הסיפורים נמצא תוכן ייחודי - "קשר את המורה" שהכוונה הייתה קשר את המוכר (נבדק

(24)

שימוש במילים לא תקינות לשונית - "חוטאים" (נבדק 3, 13), "חוט מגולגל" (נבדק 9), "חוט" (נבדק 5, 8, 18, 24, 27) במקום חבלים. "תפקד על המחשב" (נבדק 3)

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - לאסו (נבדק 1), קאובוי (נבדק 1, 8, 12, 16, 18, 19), ציוד (נבדק 1), בוקר (נבדק 5).

קבוצת השוואה - סך הכול היו 17 סיפורים. רוב הנבדקים כינו את גיבור הסיפור איש (8 מתוך 17), חלקם (5) קאובוי, שריף (2), בן אדם (1), בוקר (1). גיבור הסיפור נכנס לחנות ומבקש חבל (14 מתוך 17), שוט (2) / חוט (1), שבאמצעותו הוא קושר את המוכר (14 מתוך 17), בחלק קטן (3) הגיבור קודם קנה את החבל ורק אח"כ קשר את המוכר. בהמשך הגיבור לקח כסף מהקופה (14), באחד הסיפורים בנוסף לכסף נלקחו גם שלושת החבלים ובסיפור אחד אין התייחסות ללקיחת הכסף.

בשלושת מהסיפורים הייתה קנייה מפורטת.

יש הצדקה למעשה בסיפור אחד "הוא אמר לו שזה לא למכירה ואחרי זה הוא התעצבן ואז הוא קשר אותו" (נבדק 20)

שימוש במילים לא תקינות לשונית - "חוט" (נבדק 13)

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - קאובוי (נבדק 2, 4, 7, 17, 18, 26), שוט (נבדק 7, 28), חלון ראווה (נבדק 13, 15, 22), שריף (נבדק 20, 28), בוקר (נבדק 24)

תמונה 8

קבוצת המחקר - סך הכול היו 10 סיפורים. גיבור הסיפור הוא איש (4 מתוך 10), הוא (3) / בעל / האיש האחר אשר מתעורר משינה בעקבות צלצול של השעון המעורר, בשני מהסיפורים הגיבור כיבה את השעון ואילו באחד מהם הצלצול עיצבן את הגיבור. הגיבור קם וצריך ללכת לעבודה.

הזירוז של האיש ע"י הדמות הנשית, שהיא אישתו (5 מתוך 10), העוזרת שלו (1) / אישה (1). בשלושה מקרים הזירוז נעשה בצורה שהייתה לא נעימה (צעקה, מכריחה, עכשיו לא תאכל). בשלושה מקרים אחרים אין התייחסות לדמות הנשית. לאחר התארגנות ואכילה הגיבור רץ לעבודה, ושם הוא נרדם (6 מתוך 10). באחד מהסיפורים ההירדמות הייתה בשעת האוכל.

שימוש במילים לא תקינות לשונית - "צלצל בפעמון, בשעון" (נבדק 8) במקום השעון צלצל.

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - "מכריחה" (נבדק 1)

קבוצת ההשוואה - סך הכול היו 14 סיפורים. גיבור הסיפור הוא איש (10 מתוך 14) / מישו (2) / בן אדם (2) / הוא (1) אשר קם משינה בעקבות צלצול השעון המעורר, ב5 מתוך 14 הסיפורים הגיבור מכבה את השעון ואילו ב3 סיפורים אין התייחסות לשעון המעורר.

הזירוז של הגיבור ע"י הדמות הנשית, שהיא אישתו (אישתו 11 מתוך 14) / האישה (2) / אימא שלו (2) . בשני מקרים הזירוז נעשה בצורה לא נעימה (צעקה / כועסת), בסיפור אחד לא הייתה התייחסות לדמות הנשית. לאחר התארגנות ואכילה הגיבור רץ לעבודה, ושם הוא נרדם (9 מתוך 14). באחד מהסיפורים ההירדמות הייתה בשעת האוכל, כמו כן אחד הסיפורים (הסיפור 15) יש היפוך של השתלשלות העלילה, מסופר על אדם שחזר מהעבודה, אישתו זריזה אותו לישון, ישן וקם לעבודה.

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - "קם משנתו" (נבדק 4)

תמונה 9

קבוצת קבוצת המחקר - סך הכול היו 12 סיפורים. מהסיפורים עולה שהגיבור מכונה איש (5 מתוך 12) / הוא (5) / ילד (2), הגיבור רוצה לישוט בסירה ולכן הוא מנסה לקרב אותה אליו. ניכרת השקעה בפעולת הקירוב של הסירה בקרב 2 מהסיפורים. במהלך המשיכה של הסירה, רצו לעבר הגיבור כלבים וחתולים (5 מתוך 12) / חיות (2) / כלבים (1) / כלבים שרדפו אחרי חתול (2), בשלושה מהסיפורים לא הייתה התייחסות לריצה של החיות. על גבו של הגיבור עלתה חתולה (6 מתוך 12), כלבים וחתולים (1) / השחור (1) / כלב שחור (1) / חיות (1) ואילו ב3 מהסיפורים לא הייתה התייחסות לחיה שהייתה על גבו של הגיבור. כתוצאה מכך הגיבור נפל למים (5 מתוך 12) / טבע (3) / החיות והאיש נפלו למים (3) / הכלבים נפלו (1) / האיש מנסה לזוז (1) ובסופו של דבר החתול נכנס לסירה ושט איתה (6 מתוך 12) / הסירה התרחקה (3) / חיות עלו על הסירה (2) / הכלב השחור שט בסירה.

שימוש במילים לא תקינות לשונית - " דוחף את הסירה שתגיע אליו, " במקום מושך (נבדק 1), " רצה לסוע בסירה...הסירה הלכה" (נבדק 16) במקום שטה.

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - לחתור (נבדק 19)

ייחוד- " ילד עם סירה של אבא שלו" (נבדק 12)

קבוצת ההשוואה- סך הכול היו 14 סיפורים. מהסיפורים עולה שהגיבור מכונה ילד (6 מתוך 14)/ איש (4)/ מישהו (2)/ בן אדם (1)/ הוא (1). הגיבור רוצה לשוט בסירה ולכן הוא מנסה לקרב אותה אליו, ניכרת השקעה בפעולת הקירוב של הסירה בקרב 3 מהסיפורים. במהלך המשיכה של הסירה, כלבים וחתולים (5 מתוך 14) רצו לעבר הדמות (באחד מהסיפורים מצוין שהגיבור פחד מהחיות)/ כלבים רדפו אחרי חתולה (4)/ חתולים רצים אליו (2) ואילו 3 מהסיפורים אין התייחסות לריצה של החיות. על גבו של הגיבור עלה חתול (9 מתוך 14), בשניים מהסיפורים יש התייחסות לצבע השחור של החתול/ כלבים וחתולים עלו עליו (2)/ חתולים עלו עליו (1)/ חתול הפריע (1), אין התייחסות לבעל החיים שעל גב הגיבור בסיפור אחד בלבד. כתוצאה מכך הגיבור נפל למים (10 מתוך 14)/ טבע (1)/ הכלבים, החתולים והגיבור נפלו למים (1). ב 2 מהסיפורים לא צוין שהגיבור נפל. ובסופו של דבר החתול נכנס לסירה ושט איתה (7 מתוך 14)/ הסירה שטה (5)/ החתולים לקחו את הסירה (1)/ באה סירה לאסוף אותם (1).

שימוש במילים לא תקינות לשונית - "הסירה הלכה" במקום שטה (נבדק 6)

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - " רצה לסוע בקייאק" (נבדק 24)

תמונה 10

קבוצת המחקר- סך הכול היו 8 סיפורים. מדובר בילדה (8 מתוך 8) שאימה אומרת לה שעומד לרדת גשם ולכן כדאי לה לקחת מטריה (6 מתוך 8)/ אימא אומרת לבת ללכת לשחק בחוץ (1)/ אמא אומרת ללכת למכולת (1). ב 5 מתוך 8 מהסיפורים הילדה לא מקשיבה לאימה ולכן יוצאת ללא מטריה, בסיפור 1 היא מקשיבה לאימה ולוקחת מטריה אך היא עפה לה. בשני סיפורים נוספים יש היענות של הדמות לדברי האם והדמות יוצאת או הולכת למכולת.

לאחר שהילדה יצאה החוצה, הגשם מתחזק (ב 3 מתוך 8 יש התייחסות להדרגתיות של הגשם) והילדה חוזרת הביתה רטובה. ב 3 מתוך 8 הסיפורים יש תוכחה של האם את הבת על כך שלא הקשיבה לה, בשאר הסיפורים אין התייחסות מפורשת לדברי האם. בסופו של דבר ב 6 מתוך 8 מהסיפורים הילדה מקבלת מטריה ואז יוצאת שוב, ב 2 מהסיפורים אין התייחסות ליציאה הנוספת.

קבוצת ההשוואה - סך הכול היו 14 סיפורים. מדובר בילדה (14 מתוך 14) שאימה אומרת לה שעומד לרדת גשם ולכן כדאי לה לקחת מטריה (12 מתוך 14), ב2 סיפורים אין התייחסות לעימות בין האם לילדה. תגובת הילדה לדברי האם היא שהילדה לא מקשיבה ויוצאת החוצה ללא מטריה (9 מתוך 14)/ לוקחת מטריה כפי שהאם מייצעת אך המטריה עפה ברוח (4)/ הילדה יוצאת עם מטריה ולא מתרטבת (1).

לאחר שהילדה יצאה החוצה, הגשם מתחזק (ב7 מתוך 14 יש התייחסות להדרגתיות של הגשם) והילדה חוזרת הביתה רטובה.

ב5 מתוך 14 הסיפורים יש תוכחה של האם את הבת על כך שלא הקשיבה לה ואף כעס של האם (2), בשאר הסיפורים אין התייחסות מפורשת לדברי האם.

בסופו של דבר ב7 מתוך 14 מהסיפורים הילדה מקבלת מטריה ואז יוצאת שוב, ב7 מהסיפורים אין התייחסות ליציאה הנוספת ואף צוין שהילדה למדה את הלקח.

שימוש במילים לא תקינות לשונית - " כדי שהמים לא יפגעו בה" במקום גשם (נבדק 7)

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - "הילדה מתחננת" (נבדק 15), "תשאי בתוצאות" (נבדק 22), " זה הדרדר לגשם..הבינה את הלקח" (נבדק 28)

תמונה 11

קבוצת המחקר - סך הכול היו 8 סיפורים. ב7 מתוך 8 מהסיפורים מדובר באם וילד ואילו בסיפור אחד מדובר ב"היא" ו"הוא". ב5 מהסיפורים מסופר שהאם מבקשת מבנה לעשות פעולה בגינה ("לחתוך את השתיל/לחפור בור/להכניס את העציץ/ תעקור את האדמה") אבל בו זמנית הילד מעוניין ללכת לדוג. ב3 מתוך 5 הילד עושה כפי שהאם מבקשת ואז הולך לדוג ואילו ב2 מהסיפורים הילד מתחיל את העבודה אך לא מסיים אותה והולך לדוג.

ב3 סיפורים מתוך 8 יש השתלשלות שונה של הסיפור. ילד שהלך לדוג וכאשר חזר הביתה האם ביקשה ממנו לעשות פעולה בגינה, ב2 מהסיפורים הילד הלך בשקט מבלי לסיים את עבודתו ואילו בסיפור ה3 הילד סיים את העבודה ואימו הייתה שמחה מכך.

רק בסיפור 1 מתוך 8 הייתה התייחסות לתולעים והבנה שהם יכולים לשמש כפיתיון בדיג.

שימוש במילים לא תקינות לשונית - " לחתוך את השתיל" במקום לשתול (נבדק 2), " תעקור את האדמה" במקום תעזור(נבדק 9), "חוט של דיג" (נבדק 15) "מקל של הדגים"(נבדק 27) במקום חכה.

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - פיתיון (נבדק 8), חכה (נבדק 19)

קבוצת השוואה- סך הכול היו 8 סיפורים. ב 8 מתוך 8 מהסיפורים מדובר באם וילד. מהסיפורים מסופר שהאם מבקשת מבנה לעשות פעולה בגינה ("לחפור בור/ לשתול את העציץ") אבל בו זמנית הילד מעוניין ללכת לדוג. ב 5 מתוך 8, הילד מתחיל לעשות את העבודה אך הוא לא מסיים אותה אלא הולך לדוג באמצע העבודה, ב 2 מהסיפורים יש התייחסות לתולעים והם הזכירו לילד את הדיג. ב 2 מהסיפורים הילד עושה כפי שהאם מבקשת אך אין התייחסות להליכה לדיג אחרי העבודה. באחד מהסיפורים האמא ביקשה מהילד אך הילד בחר ללכת לדוג וכאשר חזר האמא ביקשה ממנו שוב.

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - התגנב (נבדק 14), מעדר (נבדק 2), חכה (נבדק 7)

תמונה 12

קבוצת המחקר- סך הכול היו 6 סיפורים. מהסיפורים עולה שמדובר באיש (5 מתוך 6)/ הוא (1) שהולך ברחוב ואז רואה חנות רהיטים ומחליט לקנות ("איש אחד ראה רהיטים למכירה" (נבדק 2, 5, 8, 27, 15, 9)) שולחן (5)/ ספסל (1). האיש מחזיק את השולחן ועובר ברחוב ופוגע באיש שהיה שם (3) מהסיפורים, 2 מתוכם צוין שזה בטעות ובאחר יש הצדקה למכה), האיש שקיבל את המכה צועק עליו ואז הם רבים מכות. ב 2 מהסיפורים יש בקשה של עזרה, בתהליך ההובלה האיש שביקש את העזרה מקבל מכה, במקרה אחד הוא כועס ולכן החבר שממנו ביקש את העזרה מתעצבן נותן בוקס. במקרה אחר האיש שביקש את העזרה מתעצבן על האיש שעוזר בשל המכה. בסיפור אחד לא ברור מה השתלשלות האירועים שהובילו לאלימות.

רק בסיפור 1 מתוך 6 יש התייחסות לילדים שברקע וצוין שהם צוחקים בגלל האלימות.

יש הצדקה לאלימות " ואז הוא הלך איטי מידי והאיש כעס עליו," (נבדק 9)

קבוצת השוואה- סך הכול היו 12 סיפורים. מהסיפורים עולה שהגיבור הוא: איש (8 מתוך 12)/ מישו (2)/ בו אדם (1)/ הוא (1) שהולך לחנות רהיטים (6 מתוך 12)/ שעובר ברחוב רואה חנות ובה יש רהיטים ונכנס לקנות (5 מתוך 12). הגיבור קונה שולחן (7 מתוך 12)/ ספסל (4). הגיבור פוגע בטעות (ב) 6

מתוך 12 מהסיפורים) באיש ברחוב (3)/ באבא שלו (1)/ בחבר שלו (1)/ במוכר (1). ב3 מהסיפורים

הנוספים יש פגיעה באיש ברחוב, באחד מהם המריבה החלה כיון שהאיש נעקף.

בסיפור אחד העוזר של האיש לוקח את הרהיט ולא מצוין מריבה בניהם. בסיפור אחר, האיש שקנה

את הרהיט מקבל מכה ממי שסוחר את הרהיט.

ברוב הסיפורים הדמות המישנית כועסת וצועקת על הגיבור ואז מתחילה בניהם מריבה.

ב5 מתוך 12 מהסיפורים יש התייחסות לדמויות הילדים שברקע, שהריעו ועודדו את המכות.

מילים בעלי שכיחות נמוכה בשפה העברית - "חלון הראווה" (נבדק 15)