

פרק 11

איך יוצרים רגישות תרבותית? לקחים מעבודת פסיכולוגית חינוכית עם עולי אתיופיה בגנים

ד"ר מי-טל שרונה, פסיכולוגית חינוכית מדריכה, מנהלת השפ"ח מ"א מגידו ופסיכולוגית בכירה,
שפ"י מחוז צפון.

דברי תודה

העבודה האינטנסיבית באתר הקליטה התאפשרה הודות למימון פרויקט ל"קידום ילדי עולים אתיופיים חדשים" שהוענק על-ידי שפ"י. תודה רבה לאילנה דגהון, לאסנת לבסיי, לגיסטין ליגילם ולתרצה סנבטה, שעזרו בגישור הבין-תרבותי בתקופת עבודתי עם עולי אתיופיה באתר הקליטה. תודות גם לגננות על שיתוף הפעולה. העבודה רגישה התרבות וגיבוש הצוות – הניבו את הענקת פרס החינוך הדתי לכלל הצוות החינוכי ב-1998.

מטרת מאמר זה לדון בניסיון לשמור על מודעות ועל רגישות תרבותית בעבודה פסיכולוגית-חינוכית עם ילדים מעולי אתיופיה בגנים. הוא מציג את המכשולים והפתרונות שנמצאו. המעבר מתרבות אחת לאחרת מעורר לרוב חוויות של שונות ושל תחושת זרות. כשמדובר במעבר שהוא הגירה מארץ לארץ, או בהצטרפות תלמידים מקבוצת מיעוט למסגרות חינוך מבוססות, השונות התרבותית והקשיים שבמפגש גלויים למדי. אך חוויית השונות התרבותית היא אינה מנת חלקם הבלעדית של הילדים ושל משפחות מיעוט. גם מי שקולט ילדים מתרבות אחרת נדרש להתמודד עם עמדותיו ועם יחסו האישי לשונות (Pedersen, 1997; Eisikovits, 1995). עבודה רגישה תרבות עם עולים דורשת גם התחשבות בתרבות העולים וגם מודעות לתהליכים אישיים ובין-אישיים, המתעוררים במפגש הבין-תרבותי. הדרישה להתאמת העבודה הפסיכולוגית לשונות התרבותית מעוגנת בקוד האתי של הפסיכולוגים (American Psychological Association, 1992; Dumas, Rollock, Prinz, Hops & Blechman, 1999; Sue, 1998). חשיבות ההתחשבות בשוני הבין-תרבותי גם משתקפת באמנת האו"ם לזכויות הילד, שקובעת שלכל תרבות ציפיות התפתחותיות משלה והגדרה שונה של "טובת הילד" (Murphy-1999). חשיבות ההתחשבות בשוני הבין-תרבותי גם משתקפת באמנת האו"ם לזכויות התרבותיים של הקבוצה הדומיננטית בחברה מקשה לעיתים על פיתוח רגישות תרבותית בעבודה חינוכית. הדרישה לסובלנות במפגש עם תרבות אחרת מחייבת עיבוד החוויות ותהליכי ההתמודדות של הצוות החינוכי (ושלנו הפסיכולוגים); אנו חייבים להכיר בשוני התרבותי, בתגובות האישיות ובלחצי המערכת (Rogers & Lopez, 2002).

מאמר זה מבוסס על ניסיוני לאמץ עמדה רגישה וסובלנית לתרבות האתיופית במהלך עבודתי כפסיכולוגית חינוכית בגנים שקלטו ילדי עולים מאתיופיה. תחילה אביא סקירה של ספרות העוסקת בקשיים העומדים בפני הפסיכולוג החינוכי שניגש לעבודה בין-תרבותית. לאחר מכן אתאר את עבודת הקונסולטציה עם הגננות שהובילה לעבודה עם ההורים. במסגרת הקונסולטציה יישמתי מודל של התרחקות הדרגתית (Spivak, 1993), שעזר להמשיג את הקשיים שהתעוררו בקרב הצוות החינוכי, ושעל-פיו ניתן לבחון פתרונות שונים. בחלק הבא, אתאר את הניסיון למצוא חלופות מתאימות להערכת הקשיים של הילדים. הערכת הילדים התאפשרה רק לאחר העבודה עם ההורים בעקבות תהליך ההיוועצות בחלק האחרון של המאמר אסכם את הלקחים ואת ההמלצות לעבודה פסיכולוגית חינוכית רגישה עם ילדים מרקע תרבותי שונה.

מכשולים בעבודה פסיכולוגית חינוכית בהקשרים רב-תרבותיים

באופן כללי, כמה גורמים מקשים על התייחסות סובלנית המתחשבת בתרבות שונה של עולים בעבודה של פסיכולוגים עם ילדים עולים. ראשית, ברוב המקרים הניסיון לנתח גורמי קושי ולהציע התערבות ואת שיטות ההערכה המקובלות מבוססים על הפסיכולוגיה המערבית. לפי גישה רב-תרבותית, הנחות אלו אינן ניתנות להעתקה אוטומטית מתרבות לתרבות, ויש להיזהר מפני אפליה בגיבוש המלצות חינוכיות (Barrera, 1994; Greenfield, 1997). בהתייחס למפגש של הפסיכולוג החינוכי עם עולים מתרבות שונה חשוב לציין שלוש הנחות של הפסיכולוגיה המערבית שעלולות להיות מכשול לרגישות תרבותית: הנחת האוניברסליות של תהליכים פסיכולוגיים והתפתחותיים, האובייקטיביות של תפיסתנו והתייחסות לפערים לעומת שונות.

עבודה בין-תרבותית מעוררת שאלות על ההנחה שדפוסי האינטראקציה בין ילדים למבוגרים ומשמעותם דומים בתרבויות השונות. למשל, אם ילד אתיופי אינו עונה לשאלות, האם פירוש הדבר שאינו יודע? מדוע מציינת, שבחברה המערבית הנוהל של "שאלות מבחן" ביחסים בין ילד למבוגר הוא נוהל מוכר המתחיל מינקות, כאשר אם מצביעה על חפץ ושואלת "מה זה?" (Meadows, 1996). לעומת זאת, בתרבויות אחרות אין ציפייה שילד צעיר ישוחח בחופשיות עם מבוגר, או שמבוגר יבקש מענה לשאלות שהתשובות ידועות לו (Greenfield, 1997). גישה כזאת, בנוסף על תפיסת סמכות המבוגר בתרבות האתיופית, עשויות להסביר את הססנות העולים הצעירים מאתיופיה בשיחות עם הגננות מעבר למצופה עקב הקשיים בשפה חדשה. כמו כן, משיחות בגן עם הורים מאתיופיה, הובהר, שבתרבותם לא היו הילדים רגילים לתשומת לב אינדיבידואלית של מבוגר, אלא אם התעוררו בעיות משמעת. הנחה נוספת שעשויה להיות מוטעית בעבודה בין-תרבותית נוגעת למהירות הלמידה של ילדים צעירים. מבחינה התפתחותית הגיל הרך מאופיין בגדילה ובהשתנות בקצב מהיר. הקצב המהיר של השינוי והטבעיות של הלמידה עומדים ביסוד ההנחה, שככל שילדים מהגרים בגיל צעיר קליטתם בחברה החדשה קלה, ולכן, כעבור זמן קצר ניתן להעריך את כישוריהם יחסית לנורמות ישראליות סטנדרטיות. אולם, שינויים מהירים עלולים להביא גם לכך שרמת התפקוד העכשווית ביחס לנורמה תשתנה בתוך זמן קצר. ייעוץ פסיכולוגי-חינוכי המסתמך על התמקדות בפערים המתגלים בנקודת זמן קרובה מדי לעלייה, עלול להטעות אותנו, והשלכותיו בטיפול ובהשמה החינוכית עלולות

להיות חמורות. חשש זה עומד ביסוד ההנחיות של משרד החינוך בעניין ההימנעות מהערכה פסיכולוגית לילדים עולים בשנים הראשונות לעלייתם.

בעיה נוספת עולה מן ההנחה שישנה הגדרה "אובייקטיבית" אחת של התנהגויות המעידות על יכולת מפותחת. אולם, הפסיכולוגיה התרבותית מדגישה את הבסיס החברתי לציפיות התפתחותיות ולמתן משמעות להתנהגות (Shweder, 1991). למשל, בדומה לדיווחים על תרבויות אפריקניות אחרות, גם בתרבות האתיופית נחשבת הסבלנות תכונה מוערכת המבטאת בגרות ושיקול דעת (בודובסקי ועמיתיו, 1984), ומצופה שילדים ירכשו כישורים חברתיים ורגשיים בתהליך איטי (Horowitz & Mosher, 1997; Greenfield, 1997; Segall et al., 1990). אם כן, גם בהסתמך על תצפיות בהתנהגויות "טבעיות" כמו משחק של ילדי גן צעירים, יש צורך במודעות לעדשה התרבותית-אישית (Barrera, 1994). ההנחה שיש פירוש אובייקטיבי אחד להתנהגות מתקשרת לעיתים להנחה, שהבדלים בתפקוד בין ילדים עולים לבין ילדים ותיקים מעידים על חסכים, ואלה לעיתים מיוחסים למגבלות תרבות המוצא. צירוף ההנחה, שהתרבות היא מקור הפערים עם הנחת "אובייקטיביות" של תפיסת הפסיכולוג או אנשי החינוך, עלול לחזק את הנטייה לסטריאוטיפים בתפיסת התנהגותם של ילדים עולים.

העבודה עם עולי אתיופיה

המפגש עם עולים הוא קודם כל מפגש בין-אישי פרטי. לכן חשוב שכל אחד יבחן את העמדות שהוא מביא אתו לעבודה עם ילדים מתרבות שונה. ניגשתי לעבודה כפסיכולוגית חינוכית של הגנים באתר קליטה של עולי אתיופיה בהתלהבות! חשתי מחויבות אידיאולוגית לקליטת עולים בכלל, ולעולי אתיופיה בפרט. ההיכרות שלי עם עולי אתיופיה החלה בשנות ה-80 בעלייה של מבצע משה, כאשר הייתי מעורבת כמתנדבת שניסתה לספק לילדים (אשר הגיעו חסרי כול) צרכים חומריים לחיים בישראל – מזון, בגדים, משחקים וכדומה. מתוך מכלול החוויות שעולות בזיכרוני בקליטת עולי אתיופיה והמדגימות את השונות הרבה, נחרט בזיכרוני ביקור בבית-חולים יממה לאחר שקבוצת ילדים הגיעה לארץ. הגישו לילדים הרעבים ולהוריהם פרוסות לחם עם גבינה למריחה. אבל הם ישבו מול האוכל וחיכו. ללא הדגמה לא ידעו מה לעשות עם החומר הלבן שבקערה שליד הלחם. במפגשים קודמים שלי עם עולים מארצות אחרות לא פגשתי שונות כה רבה.

המפגש המקצועי עם ילדים עולי אתיופיה התרחש מאמצע שנות ה-90, כאשר תוך זמן קצר נקלט מספר רב של עולים באתר קליטה. במשך 4 שנים קלט האתר שבו עבדתי כ-2500 עולים, שמתוכם כ-325 ילדים בני 3-6 שנים, כ-15 כיתות גן טרום-חובה וחובה. מרבית המשפחות הגיעו מכפרים באתיופיה ולא ידעו כלל קרוא וכתוב. במשך התקופה הגיעו משפחות לפרקי זמן שונים (לרוב הם שהו באתר 2-3 שנים) ואחרים יצאו לדיור קבע. בשנתיים הראשונות התמקדה העבודה בעזרה ל-7 הגננות של גני החובה. התקיימו כ-9 פגישות קונסולטציה חודשיות עם כל גננת (בממוצע פעם בחודש). בשנתיים האחרונות (במסגרת פרויקט מימון של שפ"י) התקיימו גם 16 מפגשי היוועצות קבוצתית עם כל 15 הגננות. בנוסף למפגשי היוועצות קבוצתיות ופרטיות, נערכו תצפיות, קיימו מפגשים עם הורים וניסינו להעריך את כישוריהם של ילדים שהתקשו במיוחד – כל זה בעזרת מגשרים יוצאי אתיופיה שהוכשרו לכך, ובניסיון מרבי לשמור על התאמה תרבותית ועל זכויותיהם של העולים.

ההתלהבות שלי מן ההזדמנות לעזור לעולי אתיופיה כפסיכולוגית של הגנים הקולטים אותם נפגשה בתחושות אמביוולנטיות של הגננות באתר הקליטה. מצד אחד, היינו שותפות ברצון ובמחויבות לעזור לילדים ולמשפחותיהם להיקלט; אך מצד אחר, ניסיונותי ליעץ לגננות ולהציע דרכים לעזרה לילדים באופן רגיש וסובלני לתרבותם נתקלו לעיתים באמירות מתנגדות של "אי-אפשר". הוצב בפני אתגר מקצועי, שדרש העמקה בתהליך של פיתוח רגישות תרבותית. ניסיתי לבחון מה אפשר לחלק מהגננות לקבל את העולים בסובלנות וברגישות, ומה מנע זאת מאחרות? גם שאלתי את עצמי, מה דרוש בכדי שאוכל לעזור לילדי העולים ולמשפחותיהם באופן המתאים ביותר לתרבות ולבעיות הייחודיות שעלו? איך אפשר לבחון הבדלים אינדיווידואליים שלהם כאשר אין לנו כלים מתאימים?

עבודת הקונסולטציה עם הגננות

מלכתחילה, עבודה עם הגננות באמצעות קונסולטציה נראתה עדיפה על עבודה פרטנית עם הילדים שהן ביקשו להפנות. וזאת, על-אף שבמרבית הפניות ביקשו הגננות עזרה פרטנית לילדים מתקשים בגלל קשיים בתפקוד הקוגניטיבי (45%) ובגלל בעיות התנהגות (42% מהפניות).

השיקולים בבחירת הגישה הקונסולטטיבית היו מקצועיים ומעשיים. ראשית, נראה שהקונסולטציה תאפשר מתן עזרה למספר רב יותר של ילדים – תוך הימנעות מהערכה מוקדמת באמצעות כלים תלויי תרבות. שנית, הקונסולטציה מדגישה התערבות בפתרון בעיות תוך התייחסות לאינטראקציות שבין גורמי הקושי השונים שבהקשר האקולוגי הרחב יותר של הבעיה, ובדיקת התגובות להתאמת התוכניות החינוכיות ברמה מערכתית (Conoley & Conoley, 1992; Maital & Scher, 2003). מבחינה מקצועית, קיימת הקבלה בין התהליכים הנחוצים לפיתוח רגישות תרבותית לבין התהליכים המפריעים לתפקוד של המתייעץ, על-פי המודל של קונסולטציה לבריאות הנפש. במודל של קפלן (Caplan & Caplan, 1993) מצוינים ארבעה גורמים לקושי של המתייעץ בהתמודדות עם הבעיה שבמוקד ההתייעצות (בעיית הלקוח): חוסר ידע, חוסר מיומנות, חוסר ביטחון עצמי וחוסר אובייקטיביות. שלושה גורמים מתוך הארבעה – הצורך בידע, מיומנות ומודעות עצמית לעמדות סטריאוטיפיות (personal biases) מקבילים לגורמי הקושי שנמצאו ייחודיים לעבודה בין-תרבותית (למשל, Pedersen, 1997). חשוב לציין, שחלק ניכר מפניות הגננות לעזרה נראו כשילוב של חוסר ידע ועמדות סטריאוטיפיות לגבי העולים והעבודה אתם, בנוסף ללחצי המערכת להיטמעות בתרבות הישראלית ולהישגים מהירים. בהלימה עם התפיסה האקולוגית-מערכתית, העוסקים בהיוועצות בהקשר הבין-תרבותי מציינים את הצורך להתמקד בקשיים ברמת הפרט (למשל, Brown, 1997; Edens, 1997; Jackson & Hayes, 1993) ברמת הארגון (Westby & Ford, 1996; Pena, 1996; Fine, Weis & Powell, 1997). וביחסי הגומלין בין הגורמים בראייה מערכתית.

היו גם שיקולים מעשיים אשר הובילו להתמקדות בקונסולטציה לצוות הגננות. ראשית, היו מטפלים אחרים שהעניקו עזרה בריפוי בעיסוק ובכישורי שפה באופן פרטני ובקבוצות קטנות למספר רב של ילדים. שנית, למעט במקרים מיוחדים, חוזרי המנכ"ל של משרד החינוך ממליצים להימנע מאבחון ילדים עולים בשנים הראשונות שלהם בארץ, ויש מומחים הממליצים להימנע מאבחון המתבסס על ידע שפתי עד 7 שנים (Lidz, 2001). גם כאשר נראה שהיה מקום להערכה אינדיווידואלית של

קשייו של הילד, היה קשה מאוד להגיע לשיתוף פעולה ולהסכמת הורים לאבחון ולטיפול פסיכולוגי. במיוחד בתחילת עבודתי כפסיכולוגית בגני אתר הקליטה, ההורים כלל לא הבינו במה מדובר, וחשדו בכוונות המערכת להוציא את ילדיהם. במסגרת הקונסולטציה עם הגננות, נושא שיפור הקשר ובניית האימון בין משפחות העולים האתיופיים לבין המערכת החינוכית הפכה לסוגיה מרכזית, וחל שיפור בעקבות תוכנית שפותחה.

בעבודה שלי עם הגננות, שעבדו עם עולי אתיופיה, אימצתי גישה אינטגרטיבית, המשלבת אלמנטים של קונסולטציה לבריאות הנפש, המתמקדת במתייעץ עם התייחסות התנהגותית וארגונית (אוסטרול, 1987; Conoley & Conoley, 1992); בתחילת העבודה עם הגננות ועם צוותי הגן התמקדנו בהקניית ידע ומיומנויות המתאימים לקידום ילדים עולים אשר חוו לא מזמן מעבר תרבותי חד. הגננות באתר היו צעירות, חדורות מסירות ומוטיבציה להצלחה. לכן, בחלק מן המקרים, די היה לעזור לגננות ברכישת ידע על התרבות האתיופית ועל הרקע הספציפי של עליית המשפחה. הוצעה קריאה בספרות מתאימה (למשל, בן עזר, 1992; בודובסקי ועמיתיו, 1994), והתקיימו שיחות עם המגשרים שעבדו באתר (שבעצמם היו סטודנטים לחינוך באוניברסיטה). במידה מסוימת ניתן להמשיג את המעבר שלהם כטראומה. הילדים מאתיופיה עברו מסביבה שבה טיפלו במשפחות מורחבות ובקבוצות גיל מעורבות, למערכת הישראלית שציפתה שיגיעו לגן באופן סדיר ועל-פי לוח זמנים לגנים. אם לא די בכך שמיון ילדים בגן על-פי קבוצות גיל לא היה מוכר למשפחות, אלא שבמקרים רבים הם אף לא ידעו את הגיל המדויק של ילדיהם, וההורים גם לא היו שותפים לציפייה שילדיהם ירכשו מיומנויות שיכשירו אותם ללימודים פורמליים. במקביל לעבודה עם הגננות, בסוף השנה הראשונה היה ניסיון ברמה ארגונית ליצור חטיבה צעירה עם כיתות רב-גיליות. הציפייה הייתה, שחטיבה כזאת תאפשר שיבוץ הילדים בצורה גמישה יותר, במיוחד בהתחשב בשונות ובהיעדר אינפורמציה מהימנה על גילאי הילדים העולים מאתיופיה.

למרות המאמצים בקונסולטציה, היו גם מקרים שבהם נדרש משהו נוסף. אלו היו מקרים שבהם קשיי הילד החריפו עם הזמן, וכן הופיעה התנגדות מצד הגננות להתערבויות שהוצעו. מהתבוננות במקרי ההתנגדות נראה, שהיא התעוררה במיוחד כאשר הדבר דרש מהגננות מעורבות אישית גדולה יותר עם העולים. יתרה מכך, עם הזמן התבהרו מקורות קושי במערכת. קושי מרכזי היה השוני בגישות לפיתוח סובלנות ורגישות תרבותית של קובעי המדיניות (למשל, המפקחת כנציגת משרד החינוך), הגננות והפסיכולוגית שיעצה למערכת. ניסיוני תאם לדיווחים של אחרים שעבדו בהקשרים בין-תרבותיים, ומצאו, כי ניסיונות להקנות ידע תרבותי ולסנגר על גישה רגישה להבדלי תרבות לעיתים אינם מספיקים (Dumas et al., 1999).

ניתוח גורמי הקושי וההתנגדות שהופיעו בקונסולטציה הובילו אותי למודל של התרחקות הדדית, אשר פותח במקור על מנת להסביר התנגדות לשינוי בעבודה פסיכולוגית שיקומית (Da Verona & Omer, 1992; Spivak, 1993). הניסיון להבין את יחסי הגומלין בין קשיי התלמידים לצד קשיי הגננות וקשיי המערכת כתהליך מקביל של התרחקות הדדית, הוסיף לתובנות על הקושי שלי בקונסולטציה ובהובלת שינוי, והביא ליוזמה ליצירת קבוצת היועצות לכל הגננות יחד עם הפיקוח, ולתוכניות לשיתוף ההורים בשנתיים האחרונות לעבודתי.

מודל ההתרחקות ההדדית

ההתרחקות ההדדית מתייחסת לתהליך ביחסי גומלין המתעורר כאשר קליינטים, המתקשים לעמוד בציפיות המטפלים (למשל, בגלל חוסר ביטחון עצמי ותפיסה עצמית ירודה או בגלל היעדר מיומנויות), נפגשים עם אנשי מקצוע מסייעים (למשל, גננות או פסיכולוגים), המחויבים לשינוי ולשיפור ההתמודדות של הקליינט. באינטראקציה שבין מקבלי העזרה ובתני הסיוע, זקוק כל צד לתגובות חיזוק מן הצד השני. ללא חיזוק ועידוד הדדי תוביל תחושת התסכול והכישלון לתהליך של התרחקות הדרגתית והדדית בין המסייע לבין מקבל הסיוע. ללא שינוי כיוון עשויות האינטראקציות ההדדיות השליליות להוביל להידרדרות, ולמצב של בעיתיות כרונית.

בהקשר הבין-תרבותי ניתן לראות איך השוני התרבותי בין הגננות לבין הילדים ומשפחותיהם עשוי להוביל לתחושות הדדיות של כישלון במילוי ציפיות האחד של האחר (ראה תרשים מס' 1). גם הילדים העולים וגם הגננות מגיעים למפגש הראשוני עם חשש מסוים מה"זר" והלא מוכר. אולם, בהסתמך על ניסיונות חיוביים בהתמודדות עם מצבים חדשים בעבר, כל אחד בהקשר התרבותי שלו, לכל אחד מן הצדדים ישנה ציפייה להתמודד בהצלחה גם במפגש הבין-תרבותי החדש. הקושי והתסכול של כל אחד מתעורר כאשר הפער התרבותי גדול מאוד, כמו במקרה של עולי אתיופיה, כאשר הציפיות להתמודדות אינן מתממשות. למשל, ייתכנו אכזבות על רקע משמעות שונה שניתנת למושגים כמו הזמן, או ציפיות התפתחותיות שונות במיוחד ביחס לחשיבות של הלמידה בגיל הרך. מצד הגננת, ייתכן שקשה יותר מן המצופה להשיג את היעדים החינוכיים בקרב ילדי העולים ללא שינוי בגישה ובהשקעה גדולה יותר. על-פי מודל ההתרחקות ההדדית, ככל שחוסר ההתאמה בציפיות נמשך, הן הגננת והן הילד המתקשה עשויים לחוש אכזבה ותסכול, וכתוצאה מכך תעורר תחושת כישלון. במצב כזה עשוי הילד להגן על עצמו על-ידי נסיגה מניסיונות למידה; אולם גם הגננת עשויה להתגונן ולדחות ניסיונות חוזרים (שלעיתים נתפסים כלא אדפטיביים) של הילד להשתתף. רגשי הכעס, המלווים לעיתים ברגשי אשם של הגננת בשל אי-ההצלחה, גורמים לעיתים לתיגו של הילד. הגננת מתגוננת באמצעות ייחוס הקושי לילד עצמו ולתרבות שלו. בשלב זה עלול גם הילד להפנים את התווית שניתנה לו – דבר שמדכא את הציפייה לאפשרות של השתנות. מצד הגננת, יוצר התיגו רציונליזציה לקושי שלה "להגיע" לילד העולה. תהליך התיגו וההתרחקות עשויים להסביר את חיזוק החשיבה הסטריאוטיפית גם במצבים שבהם ישנה, לכאורה, מודעות לשונות התרבותית.

ביישום המודל של התרחקות הדדית לקונסולטציה בהקשר הבין-תרבותי, חשוב לציין, שהבדלים בציפיות תרבותיות עשויים להופיע אצל כל אחד משלושת הגורמים המעורבים בקונסולטציה – המייעץ, הנועץ והלקוח שבמוקד ההיוועצות (Ingraham, 2000). בנוסף להבדלי תרבות בין הילדים לבין הגננות, ייתכנו גם הבדלי תרבות בין הצוות החינוכי לבין הפסיכולוג המייעץ, הנובעים מגישות שונות לקליטת עולים ולהטמעה בתרבות השלטת. באופן מסורתי נמצא, כי מערכות חינוך בעולם מבליטות את הצורך בהתבוללות של מהגרים (Eldering, 1996). על-פי תפיסה זו, ההצלחה של גננות ומורות נכחנת על-פי קצב "סגירת הפערים" ואימוץ נורמות התרבות הדומיננטית (Eisikovits & Beck, 1990; Pena, 1996). יעדי המערכת המכוונת להתבוללות עלולים להגביר את הסיכוי שהגננות יחוו תחושה של כישלון בעקבות קשיים בהוראת ילדים עולים. לעומת זאת, בגישה שמדגישה את

האינטגרציה של מהגרים, המטרה היא לקדם התמודדות בראייה רב-תרבותית. המתח בין שתי הגישות להטמעת מהגרים עלול להוות מקור נוסף לאי-התאמת ציפיות ולהתרחקות בין אנשי מקצוע. למשל, רואר-סטריאר (1997) מצאה, שבגישתם לקליטת עולים העדיפו מחנכים ישראלים התבוללות מהירה, וציפו שההורים יאצילו סמכויות למערכת החינוך. לעומתם, פסיכולוגים חינוכיים תמכו בהתייחסות רגישה לתרבות ובתהליך של שילוב תוך שמירה על זהות המוצא.

פסיכולוג חינוכי, המבקש לעבוד כקונסולטנט עם רגישות תרבותית, נדרש לשים לב להבדלים בהנחות התרבותיות שברמות השונות של המערכת, ולנסות למצוא פתרונות לבעיות של תלמידים ברמת המערכת במקביל למציאת פתרונות ברמת הפרט או הכיתה. בתהליך החבירה ביעוץ בין-תרבותי ישנה חשיבות להתאמת הגישה של הפסיכולוג לתפיסה התרבותית של המטופל (Leong, 1996). אך כאשר מדובר בקונסולטציה יש להתייחס למקורות מערכתיים שונים של חוסר התאמה בתפיסות התרבותיות. כפי שהתברר בניתוח מהלך העבודה עם הגננות בהמשך, העבודה על התאמת הציפיות עשויה להיות נושא מרכזי בקונסולטציה רגישה לשונות תרבותית.

דפוסים של התרחקות ושינויים על פני זמן

דפוסים אחדים של תהליכי אינטראקציה עם ילדי העולים נתגלו מתוך ניתוח התמונות שעלו במפגשי הקונסולטציה, בתצפיות בילדים העולים וברפלקציה של הגננות עצמן על התהליכים שעודדו התקרבות לעומת התרחקות. שלושת הדפוסים היו: (1) התרחקות הדדית עקיבה; (2) התרחקות הדדית משתנה; (3) קרבה וחבירה לילדים העולים.

באופן כללי, מיד עם הגעתם לגן היו הילדים האתיופיים שקטים ומאופקים. ככל שהתאקלמו נעשו פחות ממושמצים, ואף הופיעו התנהגויות תוקפניות. מצד אחד, הגננות פירשו את שינויי ההתנהגות אצל הילדים כסימן לקליטתם בגן ובחברה הישראלית. אבל מצד אחר, באופן פרדוקסלי ייחסו הגננות את חוסר המשמעת לזהות התרבותית האתיופית ולקושי בחבירה עם ההורים "האנאלפבתיים" שלא ידעו עברית. דפוס זה היה שכיח במיוחד בקרב גננות שתגובותיהן אופיינו כהתרחקות הדדית עקיבה.

במקרים אחדים פירשו הגננות את קשיי המשמעת ההולכים וגוברים כמעידים על בעיות קוגניטיביות והתנהגותיות של הילדים, והן התנגדו להתערבויות אשר דרשו התקרבות פיזית לילדים והידברות עם משפחותיהם. לדוגמה, הגננת א' התייעצה ביחס לילדה חדשה השוהה בארץ כמה חודשים בלבד. הגננת טענה שהילדה רצתה אומנם להשתתף, אבל היא לא יכלה לתת לה, כי היא עדיין מצליחה לומר רק מילים בודדות. הגננת תהתה ביחס לרמת היכולת של הילדה. עם זאת היא ציינה, שכאשר הילדה רוצה משהו או חושבת שהיא יודעת, היא מתעקשת ומפריעה עד שמשתפים אותה. התמקדות הגננת בקושי של הילדה לתקשר באופן מילולי בהתאם לציפיותיה הביאה לפירוש שלילי של ניסיון הילדה להשתתף בפעילות הגן. במקרה זה הניסיונות לעזור לגננת להבין את תהליך המעבר התרבותי ורכישת השפה, וכן החשיבה על התאמת ההוראה נתקלו בהתנגדות. הגננת גם קיבלה חיזוק לייחוס הקשיים לחולשות של הילדה עצמה מן המטפלים מצוות החינוך המיוחד, אשר קיבלו אישור גורף להעניק עזרה פרטנית לעולים יוצאי אתיופיה על-פי המלצת הגננת בלבד.

עם הזמן, רכשה הילדה הזאת את השפה, על-פי עדויות המטפלים ודיווחי הגננת עצמה. עם זאת, היא המשיכה להפריע בפעילויות שהגננת ערכה (למשל, במפגש). על סמך ההשקעה של הגננת בקישוט הגן, והכנת דפים וחומרי למידה, היה ברור שמדובר בגננת משקיענית ומסורה. אולם, ניתוח ההתנהלות שלה על-פי מודל ההתרחקות ההדדית הבהיר, שמדובר בהשקעה בילדי העולים בדרכים שלא דרשו התקרבות וחבירה בין-אישית. המפגש של הגננת הזאת עם פסיכולוגית חינוכית, שנמנעה ממתן תווית דיאגנוסטית, רק הגביר את תחושת התסכול וההתרחקות שלה. מבחינה מערכתית נראה גם שהנגישות של עזרה לימודית פרטנית חיזק את עמדת הגננת, והחבירה אליה התאפשרה רק על-ידי מתן שירותים ישירים.

רוב הגננות גילו התרחקות מסוימת בשלבים השונים של הקונסולטציות. לעיתים, זה התגלה באופן סמוי, למשל, כאשר לא נגעו בילדים שהיו זקוקים לחיבוק כדי להרגיע אותם, במיוחד אם הם היו לבושים בצורה מרושלת ולא נקייה. כמו עם "המתרחקות" העקיבות, גננות אלו התמקדו בחסרים של הילדים, וחיפשו עזרה ל"בעיות" הילדים, במיוחד כאשר עזרה זו הייתה נגישה. אולם, הגננות בקבוצה זו היו פתוחות יותר לאפשרויות שינוי. נקודת המפתח הייתה עמדה חיובית כלפי הצורך ברגישות תרבותית ונכונות לבחון את עמדותיהן כלפי עולי אתיופיה מנקודת מבט תרבותית. למשל, במקרה של הגננת ב', היה צורך לבחון את העמדות שלנו ביחס לאוניברסליות של תהליכי ההתפתחות. בהתייחסות לבעיה שהתעוררה בין הילדים בהקשר של משחק, היא ביטאה את תסכולה ואמרה, שלא ייתכן שהילדים לא מבינים מה לעשות הרי המשחק הוא דבר טבעי לילדים צעירים ללא קשר להבנת השפה. עם זאת, המחויבות של גננת ב' לעמדה של רגישות תרבותית אפשרה לה לקבל הצעות, להיות מעורבת יותר עם הילדים, ולנסות לראות את המשמעות התרבותית שבמשחקים. כך למשל, ראינו איך משחק "לא מתאים" ו"לא מפותח" עם קערות פלסטיק – הותאם למעשה על-ידי הילדים לדפוס תרבותי שלהם. הילדים הפכו את הקערות ותופפו עליהם במקצבים אפריקניים, כאשר בהדרגה הצטרפו כל ילדי הגן, תופפו על חפצים שונים ורקדו מסביב.

הקבוצה האחרונה של הגננות אוסיינה בניסיונות עקיבים להתקרב ולחבור לילדי העולים. גננות אלו התעניינו בעצמן בתרבות האתיופית, וניסו לראות את הילדים בהקשר התרבותי שממנו באו. כמו כן, הן היו רגישות לחוסר ההתאמה בין צרכי הילדים לבין דרישות תוכנית הלימודים של משרד החינוך, ותרמו לדיונים עם המפקחים על הגמשת התוכניות. הגננת ח' היא דוגמה טובה לבעלת כישורי חבירה לילדי העולים מתוך מודעות לצרכיהם האישיים בהתמודדות עם התסכולים של המעבר התרבותי. באופן אינטואיטיבי ניסתה הגננת לגלות את הנקודות החזקות של הילדים, וחיפשה דרכים לחבור להורים, על-אף הפער התרבותי והיעדר שפה מדוברת משותפת. כך למשל, היא מצאה דרך לפתח כישורי הקשבה וכישורים בעברית על-פי יעדי תוכנית הלימודים, תוך התייחסות לחשיבות כיבוד ההורים. דוגמה לכך ראינו כאשר הזמינה הגננת הורים כדי לספר לילדים את סיפורי העמים שלהם, כפי שמקובל בתרבות האתיופית. ההורים סיפרו את סיפוריהם באמהרית, והילדים התבקשו לתרגם ולספר את הסיפור בעברית. בכך הפכה הגננת את כיוון התקשורת שהייתה נפוצה בין הגננות לבין ההורים – תקשורת שאופיינה בתרגום המסרים של הגננות בעברית לאמהרית על-ידי הילדים עבור ההורים. פעילות כזאת אפשרה חבירה תוך מתן כבוד להורים ולמסורת התרבותית האתיופית.

בסיום העבודה עם הגננות באתר הקרוונים, נבחנו שכתובי המפגשים כדי לעמוד על שינויים באופי הקונסולטציה ברמות השונות של האקולוגיה במהלך הזמן. השנה הראשונה אופיינה כשלב של כניסה למערכת, וההתמקדות הייתה בהתמודדות הגננות עם הילדים תוך העברת מידע על התרבות ועל הקושי במעבר הבין-תרבותי. הגישות השונות של הגננות הניבו תובנות על תהליכי ההתרחקות ההדדית ועל חשיבות החבירה עם ילדי העולים, למרות התסכולים שהילדים מעלים. בנוסף, מתוך המפגשים בשנה הראשונה, הובהר הצורך בשינוי ברמה הארגונית, והדיונים עם הפיקוח הובילו לתכנון של חטיבה צעירה לשנה השנייה.

הניסיון לשינוי ארגוני גילה מקורות נוספים של ניגודים תרבותיים וחוסר התאמה בציפיות. בפיקוח על הגנים תמכו בגישה שדגלה באינטגרציה תרבותית, אך לעומת זאת, הפיקוח והצוות של כיתות א' המשיכו להתמקד ביעדים חינוכיים המוכתבים על-ידי ציפיות להתבוללות תרבותית. במהלך ההתייעצויות המערכתית התברר גם שתירה מהותית בין התמיכה בהתייחסות פלורליסטית ומותאמת על-ידי הגננות והמורות לבין הגישות למימון עזרה חינוכית פרטנית. שתירה זו הוסיפה לאמביוולנטיות של הגננות, וחיזקה את הנטייה ליחס את הבעיה לילדים העולים עצמם ולהתרחקות הדדית. בסופו של דבר, הפערים והיעדר מכנה תרבותי משותף בין גורמי המערכת הביאו לביטול תוכנית החטיבה הצעירה כעבור שנה.

בשנתיים האחרונות של הקונסולטציה בגני האתר, הייתה הזדמנות לבחון את המודל של ההתרחקות ההדדית ככלי להבנת האינטראקציות המרובות - בין הגננות למשפחות, בין הגננות לפיקוח (כנציגי משרד החינוך), וכן בין הגננות לפסיכולוגית. המסגרת הקבוצתית אפשרה העמקת המודעות לאמונות התרבותיות של כל אחד, ולתגובותיהם להתמודדות עם שוני ועם מעברים בין-תרבותיים. כאשר הוצג המודל הפורמלי של התרחקות הדדית לגננות, הן אישרו את הצעדים בתהליך, אך ציינו, שלחצי המערכת למצוא תווית ולהסביר את קשיי הילדים בהשגת יעדים חינוכיים תוך סגירת פערים הובילו להידרדרות בהתרחקות יותר מאשר תגובות אישיות של כעס או פגיעה בתחושת המסוגלות בעקבות תסכול. הדיונים בתובנות אלו בהקשר של קונסולטציה קבוצתית יצרו תרבות צוותית משותפת, אשר תמכה בניסיונות של הגננות להיות גמישות וסובלניות יותר.

הישג חשוב בשנה האחרונה ניכר בהצלחת התכנון והביצוע של תוכניות לקירוב המשפחות באמצעות סדנאות משותפות להורים וילדים בגן, אשר הובילו הגננות עם פסיכולוגית הגנים. הודפסו הזמנות בעברית ובאמהרית, והורים רבים השתתפו. במסגרת המפגשים הצלחנו להסביר את נושא המוכנות ולקבל רשות להעריך ילדים מתקשים. כמו כן, יצרנו פורום משותף עם ההורים כדי למצוא פתרונות לבעיות התנהגות שהתעוררו. העצמת ההורים וההיוועצות אתם כקבוצה תרמו למציאת פתרונות יעילים בהתאמה למנהגים הקהילתיים שבתרבות האתיופית, במקום להתמקד בילדים כיחידים. חשוב לציין, שבשלב זה כמעט שלא הופיעו דפוסים התרחקות עקיבה. במפגשי משוב בסיום הפרויקט ציינה גננת אחת בלבד (שגילתה דפוס של מתרחקת עקיבה למדי) שהצליחה יותר לחבור לילדים האתיופיים עם השנים כי הילדים נטמעו יותר בחברה הישראלית. כל הגננות האחרות ציינו, שנעזרו בכך שלמדו לכבד שונות תרבותית בכלל ואת התרבות האתיופית בפרט.

למדתי גם שהפסיכולוג החינוכי העובד כקונסולטנט בהקשר בין-תרבותי עלול להיות מקור לחוסר התאמה בציפיות, ולגרום לחוסר איזון במערכת. מראשית העבודה עם הגננות אימצתי עמדה הדוגלת בסובלנות ובקבלה של רב-תרבותיות. באופן גלוי הצהירו המפקחות והגננות שהן תומכות בעמדה זאת. אולם, בעבודה במשך השנתיים הראשונות נתגלו סתירות בין העמדות המוצהרות לבין ההתייחסות המעשית לעולים. נראה, שחלק מההתנגדות לקונסולטציה נבע מהבדלי התפיסה ביחס לקליטה ולהטמעה התרבותית. במצב של מסרים תרבותיים סותרים היה קשה להוביל שינוי באמצעות היוועצות פרטנית עם הגננות. האופציה של חבירה לעמדת המתייעצים וקבלת התפיסה שקשיי הילדים העולים נובעים מבעיות אישיות, העמידו אותי בדילמה קשה. גם בעבודה פרטנית ישנה מחויבות מקצועית ומוסרית לרגישות תרבותית, ולמעשה רגישות זו מנוגדת לתיג מוקדם של הילדים. הפתרון נמצא כאשר בנינו תרבות צוותית משותפת בקרב הגננות, המפקחת והפסיכולוגית החינוכית, והגדרנו יחד את המטרות בקליטת הילדים. יתרון נוסף של עבודה בקבוצה היה ביצירת מודל לקבלת השונות התרבותית בתוך הצוות.

חיפוש חלופות להערכת ילדי העולים

כפי שתואר בחלק הראשון של המאמר, ההעדפה שלי בעבודה עם עולי אתיופיה הייתה להעניק ייעוץ לגננות על מנת להגביר את המודעות ואת הרגישות התרבותית, ולהימנע מהערכת הילדים. אולם, למרות השיפור בהתמודדות הגננות, היינו צריכות להכיר גם בשונות בתוך קבוצת הילדים. התעוררו שאלות על ילדים ספציפיים, שלא הגיבו להתערבויות למרות מאמצינו של הגננות, וכן נמשכו הלחצים מצד מערכת החינוך (במיוחד כאשר הילדים כבר שהו בארץ שנתיים) לאפיין את הקושי כדי לקבל מימון עבור עזרה חינוכית נוספת. מן העמדה של הקונסולטנטית רגישת התרבות והעלתה ההשערה, שהערכה מתוך מודעות תרבותית עשויה לגלות את החוזקות של הילדים, ואף תוכל בכל זאת לתרום לשיפור התדמית של הילדים בקרב הצוות החינוכי. אבל לשם כך, מעבר להשגת הסכמת ההורים, היה צורך למצוא כלים שיכולים להתאים לשונות תרבותית. יותר מאשר בקונסולטציה, השימוש בכלים להערכה חינוכית ופסיכולוגית מבוסס על הנחות היסוד של הפסיכולוגיה המערבית – הנחות האובייקטיביות והאוניברסליות. בהערכת כלי אבחון פורמליים מתרבות אחת לאחרת יש סכנה של הטיית פריטים (test bias), ולעיתים סיסטואצית המבחן אינה הולמת (construct bias), כאשר המצב אינו מוכר או שהוא דורש מיומנויות שונות מאלו הרלוונטיות בתרבות המוצא (Hinkle, 1994; Lonner & Ibrahim, 1996). המומחים להערכה רב-תרבותית מותאמת מזהירים מפני הערכה על-פי נורמות של התרבות דומיננטית, ללא נורמות ספציפיות לילדי התרבות שנבחנו. כמו כן, הם מציינים את הצורך בהתאמת שפת ההוראות והצגת השאלות (במידת הצורך בתרגום על-ידי מגשרים). בנוסף, הם ממליצים להסתמך על כלים התנהגותיים, כמו תצפיות בהקשרים טבעיים והצלבת מידע ממספר מקורות (van de Vijver, 1997). לעיתים קרובות, המענה המעשי למגבלות אלו הוא להסתמך על תצפיות בלתי פורמליות ועל דיווחי הצוות החינוכי. אולם, בהקשר הבין-תרבותי גם דיווחים חופשיים עלולים להיות מושפעים מעמדות ומציפיות של הצופים, ועל כן – עם נטייה להטעיה תרבותית.

בהתחשב בכך שעולי אתיופיה באים מתרבות כה שונה, היה חשוב במיוחד למצוא דרך לאפשר לילדים להציג את כישוריהם תוך שמירה על רגישות תרבותית. במסגרת העבודה בגנים ניסינו לבדוק חלופות אחדות להערכת כישורי הילדים יחסית לעצמם, באופן תיאורי ולא יחסית לנורמות מוחלטות. הכלי הראשון שנבחר היה השימוש בתצפיות במשחק סוציו-דרמטי בין הילדים לבין עצמם, כמענה לחלק מהבעיות של הערכה תרבותית הוגנת של עולים בגילאים צעירים. חוקרים מצביעים על המשחק בקרב ילדים צעירים כ"חלון אוניברסלי" להערכת ההתפתחות בכלל, והתפתחות יכולת החשיבה הסימבולית בפרט (Eisert & Lamorey, 1996 Bornstein et al., 1996). במשחק יכולים ילדים לבטא את כישוריהם, גם אם הביטוי הוא על-פי תסריטים תרבותיים שייחודיים להם. המשחק הסוציו-דרמטי משקף את התפתחות היכולת להשתמש בייצוג סימבולי של יחסים בין-אישיים ותסריטי אירועים (סמילנסקי ושפטיה, 1993), ובכך הוא מבטא שילוב של כישורים קוגניטיביים עם מיומנויות חברתיות ורגשיות, ואף תורם להתפתחות כישורים אלו. השימוש בסולם סטדרטי כפרוטוקול לצינון התצפיות מונע התייחסות על-פי הטעיה תרבותית, על-אף שגם בסולם המדידה חשוב להיזהר בפירוש ההבדלים בין קבוצות התרבות.

סיכום של התצפיות במשחקם של קבוצת ילדים עולים מאתיופיה הצביע (במפתיע לגננות) על כישורי משחק טובים יחסית (מי-טל, 1999). יחסית למשחק של ילדים ישראלים ותיקים והמשחק של ילדים עולים מחבר העמים, הילדים האתיופיים גילו שימוש במלל (בעברית ובאמהרית) ובאינטראקציות בין-אישיות ברמות דומות לילדים הוותיקים. הם גם התמידו במשחק, ולעיתים יצרו תסריטים מורכבים, ששיקפו את עיבוד המעבר התרבותי. עם זאת, המשחק היה פחות "דמיוני" מאשר משחק הילדים הוותיקים, במיוחד בהתייחס לחפצים. מניתוח איכותני עלתה תמונה ייחודית אשר הצביעה על יכולת גמישות חברתית, שהתבטאה בשיתוף מגוון ילדים בעלי רמות מיומנות שונות תוך כדי התחשבות במגבלות, כמו חוסר המנוחה של האחד, ואיטיות של האחרת. כך, למשל, ילד שעבר בפינת המשחק שולב בתוך התסריט וקיבל תפקיד של "שליח". השימוש בתצפיות בילדים שנבחרו על-ידי צוות הגן כמייצגים ילדים "טיפוסיים" בקבוצת הגן, מאפשר לקבוע בסיס להשוואה תוך-קבוצתית שמותאמת לתרבות.

בניסיון אחר לבדוק חלופות להערכת הילדים, כאשר היה צורך בהערכה אינדיווידואלית, ניסינו להציג לילדים את ההוראות ואת השאלות בשתי השפות בעזרת מגשרת בעלת הכשרה ביעוץ חינוכי. מבחן בהם (Boehm Test of Basic Concepts, 1986) נבחר כדי לבדוק הבנה של מושגי יסוד שנרכשים בגיל הרך והנחשבים בגן חשובים למוכנות ללמידה. זהו כלי סינון המיועד לבדיקה של שליטה במושגי יסוד יחסית לקריטריון (criterion referenced test) או לרמה המעידים על בקיאות בחומר שנבדק, והוא מיועד לשמש כבסיס לבניית תכניות הוראה. זו איננה בדיקה על-פי נורמות סטנדרטיות. במבחן בהם מוכיחים ילדים הבנה של מושגים באמצעות הצבעה על אירורים. בהערכת ילדי העולים הצגנו את השאלות קודם בעברית, ובמקרה שהילד או ילדה לא הבינו חזרנו על השאלה שנית באמהרית. בצורה כזאת ניסיתי להבחין בין קש"י שפה בעברית לבין קש"יים בהבנת מושגים בסיסיים (השאלות באמהרית תורגמו מן הגרסה העברית של מבחן בהם ובתרגום חוזר על-ידי אדם אחר, מאמהרית לעברית, כדי לבדוק את מהימנות התרגום). כמקור נוסף למידע, מלבד ההערכה לרכישת מושגי יסוד, התבקשו הילדים לצייר איש. ציוריהם צוינו על-פי קריטריונים התפתחותיים

של מבחן מקרתי (McCarthy Scales of Children's Abilities, 1972). מכיוון שלכל הילדים היו הזדמנויות ללמוד לצייר דמות במסגרת הגן, בחרנו לבדוק את הישגיהם, ולראות באיזו מידה רמת התפתחות הציור (אומנם על-פי קריטריונים מערביים) קשורה למידת ההישגים ברכישת מושגים. לבסוף, ניסינו להשוות את תפקוד הילדים בהערכה הפרטנית יחסית לדיווח של הגננות על תפקודם. הגננות דיווחו על הילדים שהופנו על-פי שאלות מובנות מתוך מחקרם של אלקסנדר ואנטוויסל (Alexander & Entwisle, 1988). שאלות אלו נבנו על סמך תצפיות על תגובות חברתיות ורגשיות ועל מיומנויות למידה בגן, שנמצאו כמבטאות הטובות ביותר של הישגי ילדים מקבוצות מיעוט במעבר לכיתה א' (השאלון מצורף בנספח).

ניתוח תוצאות ההערכות של כלל הילדים (65 ילדים מגני החובה אשר הופנו במשך שנתיים עם שאלות ביחס להישארות ולקבלת עזרה לקראת המעבר לכיתה א') הצביע על נקודות אחדות החשובות להערכת ילדים עולים מאתיופיה (Maital, 2002). ראשית, העברת מבחן בהם להערכת מושגים באופן דו-לשוני הצביעה על החשיבות בשימוש בשפת האם, לפחות כאשר מדובר בילדים הנמצאים בארץ שנתיים בלבד. כפי שנראה מתרשים 2, מבחן בהם מאפשר להבחין בין מושגי יסוד שמרבית הילדים רכשו בשתי השפות, מושגים שחסרים בעברית אך קיימים באמהרית, ומושגים שילדים כלל אינם יודעים. למשל, מהעברת המבחן בעברית התקבלה תמונה של חוסר הבנה של מושגי זמן ומרחב, אולם מן ההעברה באמהרית ניתן לראות שחלק משמעותי מילדים אלו הבין את המושג באמהרית, אך טרם רכש את המושג בעברית. התייחסות להערכה בצורה כזאת מאפשרת תכנון התערבויות חינוכיות מבלי להיות שיפוטיים מיד ביחס למקור השונות.

מכיוון שלעיתים אנו מסתמכים על דיווחי גננות, היה חשוב לברר את מידת ההתאמה בין הערכת לבין התוצאות שהציגו הילדים בכלי ההערכה הפרטניים. השוואה זו הראתה, שלמרות הניסיונות להעלות את התודעה לתרבות אצל הגננות, הערכותיהן על הילדים תאמו את תפקודם בעברית ($r = .45, p < .01$) אך לא באמהרית ($r = .16, ns$). לעומת זאת, היה מתאם דומה בין ציורי האיש והידע של מושגים בעברית ($r = .37, p < .01$) ובתוספת התרגום לאמהרית ($r = .36, p < .01$). כפי שניתן היה לצפות, בכל המדדים, למעט ידע של מושגי היסוד בתרגום לאמהרית, היה קשר מובהק לאורך השהות של הילדים בישראל.

ניתוח הקשר בין כלי ההערכה השונים שמובא כאן אינו מבוסס על מדגם מיצג, ואינו מתיימר להיות עבודה מחקרית, שממנה ניתן להסיק מסקנות על כלל אוכלוסיית העולים. הוא מדגים דרך לבחון את התאמת פעולות ההערכה ברמה מקומית של הילדים אשר הופנו לשירות הפסיכולוגי בשל שאלות על קשייהם בגן. התוצאות של הניתוח הבלתי פורמלי מצביעות על הצורך במשנה זהירות בהסקת מסקנות ובאפיון קשיי הילדים העולים מאתיופיה, ובמיוחד כאשר זה מסתמך על הידע שלהם בעברית. ישנה חשיבות להתייחסות לסוגיית הדו-לשוניות, ולתצפיות מובנות בהקשרים מוכרים, כמו משחק. נראה גם שניתוח כלל ההערכות, במקרה של קבוצות מיעוט, חשוב כדי להשוות את הילדים בינם לבין עצמם, ולתת משוב לצוות החינוכי. בעבודה שלי עם הגננות חידד המשלב מתוך ההערכות את יכולתן לשים לב לחוזקות של הילדים, ולהבחין בין הילדים המתקשים. הוא גם עזר להן לבחון את תגובות הילדים להתערבות החינוכית בגן באופן רגיש יותר, מבלי למהר בניסיון לתת תוויות. חשוב לציין, שבאמצעות ריאיון רגיש ומותאם

תרבותית בעזרת המגשרת היועצת, גילינו, שבמקרים של ילדים יוצאי אתיופיה עם צרכים מיוחדים "אמיתיים", מרבית ההורים, אף הם, ציינו, שמהלך ההתפתחות של אותו ילד או ילדה היה שונה מזה של אחיו או של ילדי החברים.

סיכום

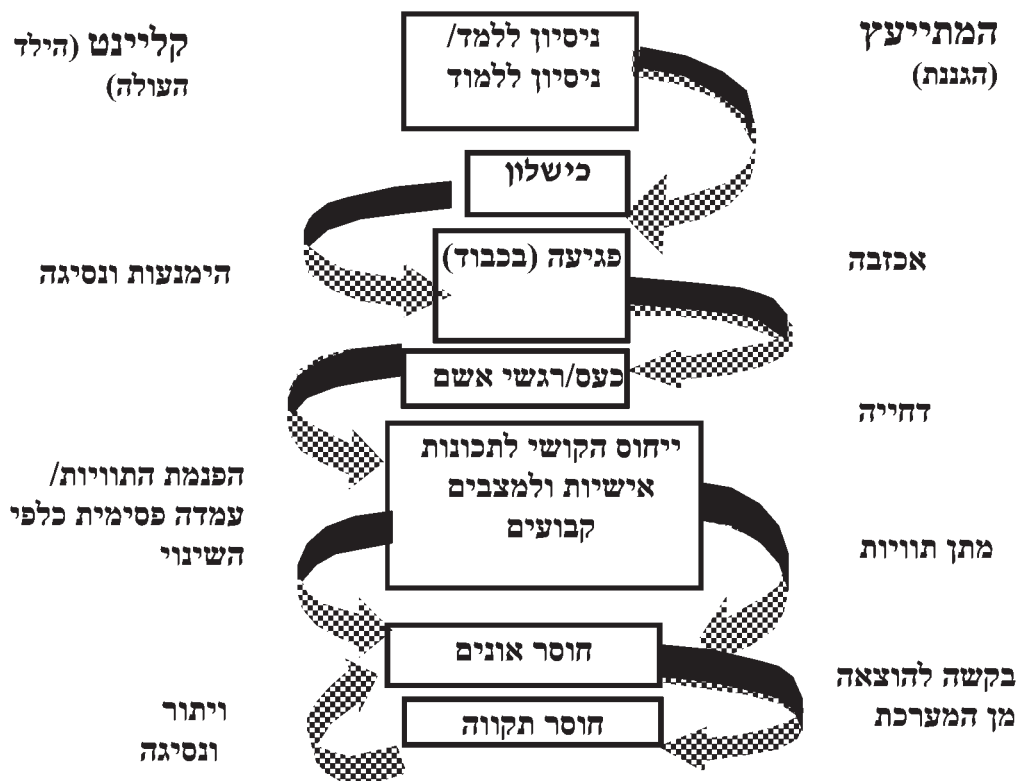
במאמר זה ניסיתי לתאר את עיקרי העבודה הפסיכולוגית-חינוכית עם ילדים עולים מאתיופיה באתר קליטה במשך ארבע שנים. בדומה לעבודתו של כל פסיכולוג החינוכי, כללה העבודה קונסולטציה לצוות החינוכי והערכות על מוכנות ללמידה ועל קשיים, על-פי הצורך. כמו כן, נערכו פעילויות עם הורים. אולם, כדי לעסוק בתפקיד הפסיכולוג החינוכי בקרב העולים באופן רגיש לתרבותם ולחוויות המעבר שלהם, היה צורך בשינוי גישה. מעבר להעלאת המודעות העצמית ובחינת הנחות היסוד הסמויות שאימצתי מתוך הפסיכולוגיה המערבית, היה צורך להתייחס גם לעמדות של הגננות ושל הגורמים ברמה ארגונית. מצאתי גם שציפיות שאינן מציאותיות, הנשענות על הנחות מוטעות תרבותיות, עלולות להביא לתהליך של התרחקות הדדית ולהתפתחות של בעיות כרוניות בקרב עולים. כפי שמצאתי מניסיוני עם העולים, המגע עם תרבות אחרת ורכישת ידע על המנהגים ועל הקודים שלהם אינם מספיקים כדי למנוע קשיים בהפגנת רגישות תרבותית באינטראקציות עם אנשים שהם שונים מאוד מאתנו. יש צורך ביצירת מסגרת תומכת (פרטנית או עדיף קבוצתית) שתאפשר לעבד את התגובות הרגשיות האישיות במפגש הבין-תרבותי.

הניסיון לבחון חלופות להערכת הילדים חיזק את התהיות על המכשולים בשמירה על רגישות תרבותית מספקת. אומנם, העבודה הראתה שהמשחק מאפשר לילדים להציג את כישוריהם החזקים יחסית. כמו כן, בעקבות פיתוח רגישות תרבותית ומודעות לצורך בחבירה עם משפחות הילדים הצלחנו לקבל את הסכמת ההורים להערכת הילדים במרבית המקרים, כשהגננות ביקשו זאת. אף ניסינו למצוא חלופה להערכת הילדים בצורה מתאימה - באמצעות תרגום מבחן הבנת מושגי יסוד לשפת האם, אמהרית, הערכת ציורי איש, ובקשה להערכות מובנות מהגננות. ניתוח הקשר בין כלי ההערכה הצביע על חשיבות ההצלבה בין כלים, במיוחד בין בדיקה בעברית ובשפת האם, ואמצעי הערכה לא מילוליים, וכן בדיקת המקום של ילדים עולים יחסית לקבוצה מקומית שאתה הם לומדים. רוב הילדים עם הקשיים "אמיתיים" התקשו יחסית לעמיתיהם על-פי כל מדדי ההערכה יחד. עם זאת, עדיין חסרים כלים אשר תקפותם באבחון ילדים עולים נבדקה באופן יסודי. בהתחשב בכך שישראל היא מדינה עם מהגרים רבים ועם קבוצות תרבות שונות, נראה שיש חשיבות לפיתוח נורמות לקבוצות תרבות ספציפיות בהמשך.

אחת המסקנות החשובות שעלתה מעבודתי מתייחסת לעבודה עם מגשרים. ההכשרה ביעוץ חינוכי של המגשרת העיקרית שעבדה אתי בגנים תרמה מאוד להבנה ולהתאמה הדו-כיוונית הנדרשת. אחרים ציינו בעבר את חשיבות ההכשרה של המגשרים (סבר, 1997). עם זאת, לא ברור אם הפסיכולוגים החינוכיים נותנים את הדעת לעבודה עם המגשר כשותפות מקצועית, ולא רק כעבודת מתורגמן. האפשרות ליצור שותפות כזאת תרמה במיוחד להערכת הילדים וליצירת שיתוף הפעולה עם ההורים.

לבסוף, גם כאשר מפתחים מודעות ועוזרים לצוות החינוכי לרכוש ידע תרבותי, וכאשר עובדים עם מגשרים ומפתחים דרכים חלופיות כדי להעריך ילדים עולים, הניסיון בעבודתי עם עולי אתיופיה הצביע על כך, שבהקשר בין-תרבותי חייב הפסיכולוג החינוכי להתייחס להנחות תרבותיות ברמה הארגונית והחברתית כללית. במיוחד כאשר יש ספק אם הנחות אלו רגישות מספיק לתרבות העולים (או לכל קבוצת מיעוט אחרת), הדבר עשוי להעמיד אותנו בפני דילמה. מצד אחד, הקודים האתיים שלנו ואמנות לזכויות הילד, הדורשים שננהג ברגישות תרבותית. ומצד אחר, גורמי החברה הם לעיתים בעלי העניין המזמינים את השירותים שלנו. ארגוני פסיכולוגים, כמו ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA), ממליצים שפסיכולוגים יעסקו בסגור, ויפעלו להשפיע על המדיניות החינוכית כדי לקדם את טובת הילדים – על-פי תפיסתנו הפסיכולוגית. בעקבות עבודתי בגנים באתר לקליטת עולי אתיופיה, שאלתי את עצמי – האם ואיך ניתן לעסוק בסגור לטובת העולים בתוקף תפקידנו כפסיכולוגים חינוכיים של המערכת?

תרשים מס' 1. התרחקות הודית: תהליך של ניתוק בין-אישי הדרגתי המוביל לקשיים כרוניים ביחסים בין תרבותיים (מתוך Maital, 2000).



ביבליוגרפיה

אוסטרובויל, ד' (1987). קונסולטציה במסגרת חינוכית: הצגת מודל אינטגרטיבי, בתוך: אי' לטס (עורך) **עבודה פסיכולוגית בבית-הספר**. ירושלים: מאגנס.

בודובסקי, ד', דוד, י', ברוך, ב' וערן, י' (1994). יהודי אתיופיה במעבר בין-תרבותי: המשפחה ומעגל החיים. **סוגיות בנושאי משפחה של יהודי אתיופיה**, (פרסום מס' 5). ירושלים: הוצאת ביתאצ"ן וגיוינט ישראל.

בודובסקי, ד', דוד, י', ערן, י', ורוזן, ח' (1994). מנהיגות ותרבות: השלכות לפיתוח קשר מקצוע. **סוגיות בנושאי משפחה של יהודי אתיופיה**, (פרסום מס' 5). ירושלים: הוצאת ביתאצ"ן וגיוינט ישראל.

בן עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: הוצאת ראובן מס בע"מ.

מי-טל, ש' (1999). איך הם משחקים? הערכת כישוריהם הסימבוליים של עולים צעירים. **עיונים בחינוך**, 4 (1), עמ' 148-133.

סבר, ר' (1997). **"כאילו שהכל בסדר" גישור בין-תרבותי בבתי-ספר – למה צריך אותו ואיך עושים את זה?** ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, אוניברסיטה העברית.

סמילנסקי, ש' ושפטיה, ל' (1993). **המשחק הסוציודרמטי כאמצעי לקידום קוגניטיבי חברתי וחינוכי של ילדים**. חיפה: הוצאת "אח".

רואר-סטריאר, ד' (1996). סגנונות הורות של מהגרים והצעות להתערבות מונעת וטיפול משפחתי, **חברה ומשפחה**, ט"ז (4), עמ' 469 – 481.

Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1988), Achievement in the first two years of school. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 218, pp. 53.

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

Barrera, I. (1994). Thoughts on the assessment of young children whose sociocultural background is unfamiliar to the assessor. *Zero to Three*, 14, pp. 9-13.

Boehm, A. (1986). *Boehm Test of Basic Concepts-Preschool Edition*. New York: Psychological Corporation.

- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, A. W. & Painter, K. M. (1996), Solitary and collaborative pretense play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, pp. 2910-2929.
- Brown, D. (1997). Implications of cultural values for cross-cultural consultation with families. *Journal of Counseling and Development*, 76, pp. 29-35.
- Caplan, G. & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conoley, J. C. & Conoley, C. W. (1992). *School consultation: Practice and training* (Second Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Da Verona, M. & Omer, H. (1992). Understanding and countering chronic processes with mental patients: An interpersonal model. *Psychotherapy*, 29, pp. 355-365.
- Dumas, J. E., Rollock, D., Prinz, R. J., Hops, H. & Blechman, E. A. (1999). Cultural sensitivity: Problems and solutions in applied and preventive intervention. *Applied and Preventive Psychology*, 8, pp. 175-196.
- Edens, J. F. (1997). Home visitation programs with ethnic minority families: Cultural issues in parent consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, pp. 373-383.
- Eisert, D. & Lamorey, S. (1996). Play as a window on child development: The Relationship between play and other developmental domains. *Early Education and Development*, 7, pp. 221-235.
- Eisikovits, R. (1995). An anthropological action model for training teachers to work with culturally diverse student populations. *Educational Action Research*, 3, pp. 263-277.
- Eisikovits, R. & Beck, R. H. (1990). Models governing the education of new immigrant children in Israel. *Comparative Education Review*, 34, pp.177- 195.
- Eldering, L. (1996). Multiculturalism and multicultural education in an international perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, 27, pp. 315-330.
- Fine, M., Weis, L. & Powell, L. C. (1997). Communities of difference: A critical look at desegregated spaces created for and by youth. *Harvard Educational Review*, 67, pp. 247-284.
- Greenfield, P. M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52, pp. 1115-1124.

- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, 53, pp. 1111-1120.
- Hinkle, J. S. (1994). Practitioners and cross-cultural assessment: A practical guide to information and training. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, pp. 103-114.
- Ingraham, (2000). Consultation through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29, pp. 320-343.
- Jackson, D. N. & Hayes, D. H. (1993). Cultural issues in consultation. *Journal of Counseling and Development*, 72, pp. 144-147.
- Leong, F. T. L. (1996). Toward an integrative model for cross-cultural counseling and psychotherapy. *Applied and Preventive Psychology*, 5, pp. 189-209.
- Lidz, C. S. (1997). Dynamic assessment: Psychoeducational assessment with cultural sensitivity. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 6, pp. 95-110.
- Lonner, W. J. & Ibrahim, F. A. (1996). Appraisal and assessment in cross-cultural counseling. In: P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures*. London: Sage Publications, pp 293-322.
- Maital, S. L. (2000). Reciprocal distancing: A systems model of interpersonal processes in cross-cultural consultation. *School Psychology Review*, 29, pp. 389-400.
- Maital, S. L. (2002). *"You don't know what I know!" Assessing new immigrant children*. Paper presented at the symposium on *Developing cross-cultural assessment measures – Implications for international research and practice*, American Psychological Association Convention, Chicago, IL.
- Maital, S. L. & Scher, A. (2003). Consulting about young children: An ecosystemic developmental perspective. In: E. Cole & J. Siegel (Eds.). *Effective Consultation in School Psychology*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber. pp. 336-361.
- McCarthy Scales of Children's Abilities (1972). New York: Psychological Corporation.
- Meadows, S. (1996). *Parenting Behavior and Cognitive Development*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Pedersen, P. (1997). *Culture-centered counseling interventions: Striving for accuracy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pena, R. A. (1996). Multiculturalism and educational leadership: Keys to effective consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7, pp. 315-325.

- Roer-Strier, D. (1997). ***Coping with cultural transition: Minority parents and children in Israel***. Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development, April, 1997.
- Rogers, M. R. & Lopez, E. C. (2002). Identifying critical cross-cultural school Psychology competencies. ***Journal of School Psychology***, 40, pp. 115-141.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1990). ***Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology***. NY: Pergamon.
- Schmidt, P. R. (1998). ***Cultural conflict and struggle: Literacy learning in a kindergarten program***. NY: Peter Lang.
- Shweder, R. A. (1991). ***Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology***. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spivak, M. (1993). Socializing interactions in psychosocial rehabilitation programs. ***Italian Journal of Psychiatry and Behavioural Sciences***, 3, pp. 139-145.
- Sue, S. (1998). In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. ***American Psychologist***, 53, pp. 440-448.
- Westby, C. E. & Ford, V. (1993). The role of team culture in assessment and intervention. ***Journal of Educational and Psychological Consultation***, 4, pp. 319-342.

נספח מס' 1

שם התלמיד: _____ תאריך: _____

סקר הערכת תלמידי גן**

לגבי כל תיאור, נא לדרג (לסמן X במקום המתאים) את מידת התאמת התיאור לילד/ה.
בבקשה לדרג את התיאורים על-פי תצפיות בשעת הפעילות שמתקיימת באופן שוטף בגן.

6	5	4	3	2	1
מתאים מאוד	מתאים	מתאים במידה	קצת לא מתאים	לא מתאים	כלל לא מתאים

6	5	4	3	2	1	נושא:
						1. מיומנות בהתנהגות: מתלהב, מגלה עניין בתחומים רבים.
						א. אוהב לבטא רעיונות בע"פ.
						ב. אוהב לבטא רעיונות ביצירה או ציור.
						2. רב עם ילדים אחרים יותר מדי - מקניט, ומעצבן ילדים אחרים.
						3. אינו יכול להתרכז או לשים לב זמן ממושך.
						4. בד"כ מגלה מצב רוח טוב, שמח.
						5. בד"כ עצבני, מתוח.
						6. אינו מקובל על-ידי ילדים אחרים.
						7. משקר.
						8. מגלה יצירתיות וחשיבה עצמאית בעבודות גן.
						9. בוכה הרבה או מגיב בהתקפי זעם.
						10. כועס בקלות ומגיב ברוגז.
						11. חסר שקט וחסר מנוחה, אינו יכול לשבת במקום.
						12. מתבודד, ומסתגר בתוך עצמו.
						13. ביישן וחרד מאוד מפני מצבים חדשים ואנשים חדשים.

										14. נימוסי ועוזר לאחרים, מתחשב בזולת.
										15. לא מתבטא
										16. לא משתף פעולה.
תאום עין-ידי: הילד מסוגל:										
										א. לגזור תמונות: לפי קו ישר, זוויות ופיתולים.
										ב. מילוי שטח בצבע.
										ג. העתקת דגם מצויר.
										ד. לכתוב את השם (או מילה קצרה).
										ה. לצייר דמות אדם.
תפיסה חזותית:										
										א. הבחנה של גודל: (לדוגמה, גדול/קטן, ארוך/קצר).
										ב. אבחנה של כמות: (לדוגמה, יותר/פחות, הרבה/ קצת).
										ג. זיהוי צורות דומות שונות: ריבועים, משולשים וכו'.
										הנושא:
										דיבור ותפיסה שמיעתית:
										א. חזרה על מספר מילים, או משפט קצר: (לדוגמה, "הילד יצא לחצר לשחק עם כדור").
										ב. מבטא מילים בצורה ברורה, ללא השמטת אותיות.
										הבנת שפה וידיעות:
										א. הבנת הוראות פשוטות - (פקודה אחת/שתיים).
										ב. דקלום של שיר / תפילה.
										ג. לספור עד 10/5 מטבעות או כל עצם אחר, ללא שגיאות.
										ד. לעזור לקטנים או לחלשים ממנו, מבלי להשתלט. (למשל מתן עזרה והסבר לחברים)
										ה. יודע שמות הצבעים.
										ו. יודע שמות של ימות השבוע.
										ז. יכול לבטא רצונו במילים או לספר סיפור קצר. (מחיי היום-יום או על-פי מדרש תמונה).
										ח. מעיין בספר ומספר על התמונה.

הקשר עם ההורים:

1. האם שוחחת עם הורי הילד? כן / לא
2. האם דווח לך שההורים פנו להתייעצות מקצועית כלשהי? כן / לא / לא ידוע.
3. האם ההורים מודעים לקשיי ילדם, ומה תגובתם?

פרטי: _____

לסיכום: צייני מהם לדעתך תחומי החוזק והחולשה העיקריים של הילד:

הערות: _____

תאריך מילוי השאלון: _____

חתימת הגננת: _____

** פריטי הסקר על פי עבודתם של:

Alexander, K. L. & Entwisle, D. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, pp. 218.