סוגיות באבחון פסיכולוגי חינוכי

תקצירי עבודות סטודנטים בקורס: אבחון והערכה של ילדים ובני נוער

החוג לפסיכולוגיה

הפקולטה למדעי החברה והרוח

תל חי – אוניברסיטת קריית שמונה בהקמה

תשפ"ה

מרצה: ד"ר קרן קפלן מינץ

מבוא:

תהליך האבחון הפסיכולוגי החינוכי הוא מלאכת מחשבת שדורשת לצד היכרות מעמיקה עם כלי אבחון שונים והתחדשות מתמדת, גם היכרות עם מגוון היבטים וסוגיות שקשורים לתפקודם של ילדים: גורמי הדרה, היבטים רגשיים ומוטיבציוניים שעשויים להשפיע על תפקוד הילד באבחון, היכרות עם מאפיינים של אוכלוסיות ייחודיות ועוד.

על כן, לצד לימוד הכלים המשמשים לאבחון פסיכולוגי חינוכי, והלמידה על התהליך בכללותו, חשוב גם שפסיכולוגים וסטודנטים לפסיכולוגיה חינוכית יהיו ערים למגוון הרחב של הסוגיות וההיבטים הללו.

האסופה שלהלן מציגה תקצירים מתוך עבודות מעמיקות שערכו סטודנטים של שנה א' בלימודי תואר שני בפסיכולוגיה חינוכית בתל חי – אוניברסיטת קריית שמונה בהקמה. כל צוות בחר מספר מאמרים מובילים שעוסקים בנושא בו בחר, וסקר אותם. התקצירים שלהלן מציגים את עיקרי הדברים תוך התיחסות לארבעה מרכיבים: רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי, ממצאים מרכזיים, המלצות העולות בעקבות הסקירה, ורשימה של המאמרים שנסקרו.

האסופה מוגשת לציבור הפסיכולוגים בתקווה לתרומה להרחבת ההבנה והמודעות לשלל הנושאים שעל הפרק, ולמקורות המידע העשירים העומדים לרשותנו.

רשימת נושאים:

נושא	שמות הכותבים	עמוד
אבחון פסיכולוגי חינוכי של מחוננים	יצחק לוי ושלומית יצחק	3
שימוש בבינה מלאכותית בתהליכי אבחון פסיכולוגי	תמר אקרמן ואורי גולדנר	6
אינטליגנציה רגשית באבחון	בצלאל קובי וקטי לזרוס	10
אבחון והערכה בילדים דו-לשוניים	יסכה ולברד סופר וספיר דוד	14
מבחן רוברטס-2	הילה חבה, נעה ליברמן, רז ברלינסקי	17
אוטיזם באבחון פסיכולוגי	נועה ברגמן ושקד פרץ	19
אבחון ADHD	בן פורטי ואליה קינסבורסקי	23
היבטים תרבותיים באבחון פסיכודיאגנוסטי	הילה נהיר ועדי יצחקי	27
מוטיבציה באבחון	פרח כהן, טל רנד קולטין, אלון וויסמן	30

אבחון פסיכולוגי חינוכי של מחוננים

יצחק לוי ושלומית יצחק

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

בעשורים האחרונים חל שינוי משמעותי באופן שבו נתפסת תופעת המחוננות. אם בעבר היא הוגדרה על בסיס צר שהתמקד בציוני IQ גבוהים בלבד, הרי שכיום מדובר במושג רב-ממדי המשלב מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים, אישיותיים וחברתיים. תלמידים מחוננים עשויים לחוות שעמום, תחושת זרות או בדידות, ולעיתים אף מתקשים לבטא את ייחודם בסביבה שאינה מותאמת לצרכיהם. לפיכך, זיהוי נכון של מחוננות אינו רק עניין טכני, אלא תהליך חינוכי ופסיכולוגי בעל השפעות ישירות על רווחתו של הילד ועל יכולתו לממש את הפוטנציאל הגלום בו (Matta et al., 2019; Silverman & Gilman, 2020).

עבור הפסיכולוג החינוכי, אבחון מדויק של מחוננות הוא בעל חשיבות רבה. איתור מוקדם מאפשר התאמה של מסלולי למידה, מניעת תסכול ושמירה על תחושת מסוגלות עצמית. הפסיכולוג החינוכי נדרש להבנה ייחודית בתחום זה – הכוללת שליטה בכלים עדכניים, רגישות להטיות תרבותיות ומגדריות, ויכולת לזהות פרופילים שאינם בהכרח עונים על התבניות הקלאסיות של מחוננות על מנת לצמצם טעויות של זיהוי חסר או לחלופין זיהוי מוטעה (Silverman & Gilman, 2020).

אחד האתגרים המרכזיים באבחון מחוננות כיום הוא זיהוי של תלמידים "פעמיים יוצאי דופן" – (2e) כלומר, תלמידים המפגינים מחוננות לצד לקויות למידה או הפרעת קשב וריכוז (ADHD)אשר זוכים בשנים האחרונות להתעניינות גוברת בספרות המחקרית. תלמידים אלו מציגים פרופילים קוגניטיביים מורכבים, המאופיינים לעיתים בפערים ניכרים בין תחומי תפקוד שונים, ואף בסתירות בין חוזקות מובהקות לחולשות משמעותיות. כלים מסורתיים, ובפרט ציוני IQ כללי, עלולים להחמיץ את התמונה המלאה ולהוביל לזיהוי חסר – במיוחד כאשר נדרשת התייחסות ליצירתיות, חשיבה מופשטת או סגנונות למידה לא שגרתיים (Cornoldi et al, 2023 Matta et al., 2019; Cornoldi et al., 2023). על כן, יש להעדיף שימוש במדדים חלופיים כמו – GAI מדד המתמקד בהבנה מילולית וחשיבה מופשטת תוך הפחתת השפעתם של מדדים רגישים כזיכרון עבודה ומהירות עיבוד (Cornoldi et al, 2023).

הספרות המחקרית מדגישה מעבר הדרגתי מתפיסה חד-ממדית הנשענת על IQ בלבד, אל עבר גישות רחבות ודינמיות הרואות במחוננות תהליך התפתחותי המושפע מהקשר תרבותי, רגשי וחברתי. חוקרים שונים מדגישים את ההבנה שמחוננות איננה יכולת קבועה אלא תהליך דינמי – תפיסה המחייבת בניית מערכת אבחון בשלבים (Almedia et al., 2016; Silverman

& Gilman, 2020). לפי גישה זו, שלב ראשון של סינון רחב ילווה בהערכה מעמיקה יותר, תוך שילוב של תצפיות, הערכות הורים ומורים, סולמות דירוג ועוד.

בנוסף, מחקרים מצביעים על החשיבות שבהכשרה מקצועית מעמיקה של פסיכולוגים חינוכיים בתחום המחוננות. כיום, רק מיעוט קטן מהם מקבל הכשרה ייעודית מספקת, מה שעלול להוביל לזיהוי חסר, במיוחד בקרב אוכלוסיות מוחלשות, תלמידים עם פרופילים לא שגרתיים ובנות מחוננות. מצב זה עלול לפגוע לא רק בהתפתחות האישית של התלמידים, אלא גם בזכויותיהם החינוכיות הבסיסיות (Silverman & Gilman, 2020).

לסיכום, מחוננות אינה תכונה קבועה ואחידה אלא תהליך מתמשך ורב-ממדי, המחייב הסתכלות מעמיקה, רגישות הקשרית והבנה של מורכבות אנושית. תפקיד הפסיכולוג החינוכי בזיהוי מחוננים אינו מסתכם בהעברת מבחנים, אלא דורש מקצועיות גבוהה, שיקול דעת, והובלה של תהליך אבחון המותאם לתלמיד ולסביבתו. גישה זו מאפשרת לא רק זיהוי מדויק יותר, אלא גם קידום שוויון הזדמנויות חינוכי ומיצוי פוטנציאל רחב יותר עבור כל תלמיד מחונן.

המלצות לעבודה הפסיכולוגית החינוכית

1. <u>אימוץ גישה רב-ממדית ומבוססת הקשר</u> - יש לעבור מהסתמכות בלעדית על מדדי IQ כללי (FSIQ) לעבר שימוש בגישות הערכה דינמיות, הרואות את המחוננות כתופעה מתפתחת הכוללת מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים ותרבותיים.
2. <u>שימוש במדדים חלופיים ורגישים להקשר</u> - במקרים של פרופילים לא טיפוסיים – כגון תלמידים עם לקויות למידה או ADHD – מומלץ להעדיף מדדים כמו GAI (General Ability Index), אשר ממעיטים מהשפעתם של מדדים כמו מהירות עיבוד וזיכרון עבודה ומאפשרים הערכה מדויקת יותר של יכולות מופשטות.
3. <u>בניית מערך אבחון רב-שלבי ומבוסס מידע מגוון -</u> תהליך האבחון צריך לכלול שילוב בין כלי מדידה פורמליים לבין מקורות איכותניים כגון ראיונות, תצפיות, התרשמויות של מורים והורים, תיעוד התפתחותי וכלי הערכה ליצירתיות. עם זאת, יש להפעיל שיקול דעת זהיר כאשר נעזרים בהמלצות סובייקטיביות העלולות לשקף הטיות תרבותיות או מגדריות.
4. <u>פיתוח הכשרה ייעודית ועדכנית לפסיכולוגים חינוכיים</u> - חשוב לשלב בהכשרת הפסיכולוגים החינוכיים תכנים העוסקים בהבנה מעמיקה של פרופילים לא שגרתיים, זיהוי תלמידים "פעמיים יוצאי דופן", והבנה של ההיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים המלווים את תופעת המחוננות.
5. <u>הרחבת הנגישות למענה חינוכי מתאים</u> - יש לפעול להנגשת תוכניות מחוננים גם בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית, תוך התאמת הכלים הקיימים לרקע התרבותי והחברתי של התלמידים – ובכך לצמצם פערים בשוויון ההזדמנויות.

6. שילוב היבטים רגשיים וחברתיים בתהליך ההערכה - בתהליך האבחון יש לכלול גם מרכיבים רגשיים כמו ויסות עצמי, מוטיבציה פנימית, כוונן רגשי ויכולת בין-אישית – מתוך ההבנה שמחוננות אינה נמדדת רק ביכולות קוגניטיביות.

ביבליוגרפיה

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales De Psicologia*, *32*(3), 621-627. https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311

Cornoldi, C., Giofrè, D., & Toffalini, E. (2023). Cognitive characteristics of intellectually gifted children with a diagnosis of ADHD. *Intelligence, 97*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101736

Matta, M., Gritti, E. S., & Lang, M. (2019). Personality assessment of intellectually gifted adults: A dimensional trait approach. *Personality and Individual Differences*, *140*, 21-26. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.009

Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1569-1581. https://doi.org/10.1002/pits.22361

שימוש בבינה מלאכותית בתהליכי אבחון פסיכולוגי

תמר אקרמן, ואורי גולדנר

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

בינה מלאכותית (AI) מוגדרת כתחום במדעי המחשב העוסק בפיתוח מערכות המסוגלות לבצע פעולות הדורשות אינטליגנציה אנושית, כולל עיבוד שפה טבעית, למידה מתוך מידע, קבלת החלטות, והסקת מסקנות על בסיס זיהוי דפוסים (McCarthy, 2007). המנוע העיקרי של יכולות אלו הוא עיבוד כמויות גדולות של מידע (Big Data) תוך שימוש באלגוריתמים סטטיסטיים של למידת מכונה (Machine Learning) ולמידה עמוקה (Deep Learning). במהלך השנים, שולבו טכנולוגיות אלו בתהליכים אבחוניים מגוונים כגון ניתוח תמלולים, דפוסי דיבור, תנועות עיניים ושימוש באמצעים דיגיטליים. יתר על כן, יכולתן של מערכות AI לעבד מידע רב במהירות ובדיוק מאפשרת להן לשמש כתומכות אבחון פסיכולוגי, בעיקר בזיהוי מוקדם של קשיים כמו הפרעות קשב וריכוז, לקויות למידה והפרעות רגשיות (Dwyer et al., 2021).

בעבדותנו עסקנו בשימושים הקיימים והפוטנציאליים של טכנולוגיות בינה מלאכותית (AI) בתהליכי אבחון, ובפרט באבחון הפסיכולוגי. ההתפתחות הטכנולוגית המואצת בתחום הבינה המלאכותית בשנים האחרונות, מאפשרת שילוב כלים מבוססי AI במגוון של תהליכים קליניים ואבחוניים, לרבות ניתוח תכנים מילוליים והתנהגותיים, עיבוד מידע פיזיולוגי, ואף חיזוי דפוסים קליניים רגשיים וקוגניטיביים מורכבים (Esteva et al., 2019). הצורך בהטמעת טכנולוגיות AI בעולם הפסיכולוגיה נובע מהעומסים הגוברים בשירותי בריאות הנפש, ובמיוחד במערכות חינוך בהן הפסיכולוגים פועלים תחת מגבלות זמן ומשאבים. בעבודתם, עליהם לספק מענה למספר רב של תלמידים, תוך שאיפה לאבחון מוקדם ויעיל. במקביל, השימוש בבינה מלאכותית מצריך התמודדות עם אתגרים אתיים כמו פרטיות, אבטחת מידע, ושמירה על רגישות אנושית, לצד הכשרה מקצועית הולמת (Chauhan & Vaidya, 2024).

ממצאים מרכזיים בתחום

על מנת לבחון את השימוש הקיים והפוטנציאלי לכלי בינה מלאכותית בעבודת הפסיכולוגים ובפרט בתהליכי אבחון, סקרנו מספר מחקרים שעשו שימוש בבינה מלאכותית לצרכים אלו. מחקרים אלו מדגימים מגוון אפשרויות שימוש שונות לכלי בינה מלאכותית, עבור שאלות אבחוניות רבות. למשל, במחקרם של Rice, et al. (2023) פותחה מערכת מבוססת AI להערכת יכולות 'תיאורית התודעה' (Theory of Mind – ToM) בקרב ילדים ומתבגרים.

המערכת אפשרה הערכה אוטומטית ואמינה של יכולות חברתיות-קוגניטיביות באמצעות ניתוח תשובות מילוליות, והפגינה תוקף ומהימנות דומים להערכה אנושית. תוצאות המחקר מעידות על יכולת גבוהה של כלי בינה מלאכותית להעריך מדדים פסיכולוגיים מורכבים באופן עקבי ומדויק.

מחקרים אחרים מציגים את יכולתם של כלי בינה מלאכותית לסייע באבחון היבטים נוספים שעשויים להשפיע על קשיי למידה בקרב ילדים, ובכך לתרום לעבודת הפסיכולוגים החינוכיים. למשל, מחקרם של Khan et al. (2018), בחן את האפשרות לאבחון דיסלקציה בקרב ילדים. במחקר זה, החוקרים פיתחו מערכת לאבחון דיסלקציה שהצליחה לזהות את הלקות בדיוק של 99% בהשוואה למאבחנים אנושיים. מחקר זה מציג יתרון משמעותי לשימוש בכלי AI שנגיש גם לאנשי חינוך, מהלך שעשוי להרחיב את הנגשת השירותים האבחוניים.

פסיכולוגים שעיקר עבודתם סובבת את רווחתם של ילדים פועלים עם אוכלוסיה גדולה, ולעתים קצרה ידם לענות בנגישות על כל המקרים שעולים, מפאת העומס של מערכות חינוך והדרישות שעולות מהן. היכולת להבחין בגורמי סיכון ולאבחן בגיל מוקדם מסייעת לעומס זה וליעילות עבודת הפסיכולוגים, צוותי החינוך וכן ההורים. מחקרם של Wall et al. (2012), בחן את האפשרות לייעל את תהליך אבחון אוטיזם באמצעות בינה מלאכותית. במחקר זה, החוקרים הדגימו כיצד אלגוריתם AI הצליח לצמצם את תהליך האבחון מ-93 שאלות לשבע בלבד, מבלי לאבד מהדיוק האבחוני. הכלי פותח על ידי ניתוח אלפי מקרים, ואפשר אבחון מהיר ויעיל גם בגיל הרך, ובכך הצביע על יתרון חשוב עבור השדה הפסיכולוגי החינוכי, שמנסה לייעל את מערך ההערכה והתערבויות מוקדמות.

מחקר נוסף שפעל למען אבחון מוקדם נעשה על ידי Waynforth (2023). במחקר זה, באמצעות מדגם גדול של 1,821 תינוקות, הצליח מודל למידת מכונה לזהות עיכוב פסיכו-מוטורי על בסיס חמישה משתנים בלבד, ובדיוק של 99%. ממצא זה מדגים את יכולתם של כלי AI לבצע ניבוי מוקדם של צרכים התפתחותיים על בסיס מידע פשוט יחסית, יתרון קריטי לעבודת הפסיכולוג החינוכי ולצורך להקצאת משאבים באופן יעיל.

המלצות לעבודה הפסיכולוגית

הבינה המלאכותית מציעה פוטנציאל ממשי לשיפור האבחון הפסיכולוגי-חינוכי, במיוחד בזיהוי מוקדם, במהירות ובנגישות לשירותים. עם זאת, נדרש שימוש מושכל וזהיר, הכולל שיקול דעת קליני ובמקביל גם הבנה של מגבלות הטכנולוגיה. לכן, מומלץ להכשיר פסיכולוגים לעבודה עם AI, לקדם רגולציה ותשתיות מחקר ולעודד שיתופי פעולה בין תחומי הפסיכולוגיה, החינוך והטכנולוגיה כדי להבטיח שימוש אחראי ואיכותי לטובת הילדים והמערכת החינוכית.

סיכום

בעבודתנו בחרנו לבחון את האפשרויות לשילוב כלי בינה מלאכותית בעבודת הפסיכולוגים החינוכיים. נוכחנו שהבינה המלאכותית מציעה הזדמנות משמעותית לשדרוג וייעול תהליכי אבחון פסיכולוגיים, במיוחד בזיהוי מוקדם של קשיים רגשיים, קוגניטיביים והתפתחותיים, תוך חיסכון ניכר בזמן ובמשאבים עבור הפסיכולוגים וצוותי חינוך. מערכות AI מסוגלות לאסוף ולעבד כמויות מידע עצומות ממקורות מגוונים כגון שאלונים, תמלולים, דפוסי דיבור ונתונים התפתחותיים, ובכך לאפשר יצירת תמונה אבחונית רחבה, מדויקת ומבוססת דאטה.

עם זאת, שילוב טכנולוגיות אלה מעלה אתגרים אתיים משמעותיים, בהם סוגיות של פרטיות, סודיות, הסכמה מדעת והצורך באבטחת מידע ברמה גבוהה, בשל הרגישות הרבה של המידע הפסיכולוגי. מעבר לכך, קיימות סוגיות מקצועיות שמחייבות הבנה מעמיקה של מגבלות המודלים האלגוריתמיים והיכולת לפרש את תוצריהם בתוך הקשר קליני רחב. על כן, ישנה חשיבות גבוהה לשיתוף פעולה רחב בין תחומי הפסיכולוגיה, החינוך והטכנולוגיה, כדי לאפשר למידה של פסיכולוגים את הכלים, ולעודד שימוש נכון ככל האפשר. ניכר שישנו פוטנציאל אדיר בשילוב כלי בינה מלאכותית לשינוי משמעותי בעבודת הפסיכולוגים, ובשיפור מתן מענה פסיכולוגי לכלל האוכלוסיה.

ביבליוגרפיה

Chauhan, S. N., & Vaidya, A. K. (2024). Artificial Intelligence in Mental Health: Challenges and Opportunities. *International Journal of Nursing Education and Research*, 12(4).10.52711/2454-2660.2024.00058

Dwyer, D. B., Falkai, P., & Koutsouleris, N. (2021). Machine learning approaches for clinical psychology and psychiatry. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 369–395. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045037

Esteva, A., Robicquet, A., Ramsundar, B., Kuleshov, V., DePristo, M., Chou, K., ... & Dean, J. (2019). A guide to deep learning in healthcare. *Nature Medicine*, 25(1), 24–29. https://doi.org/10.1038/s41591-018-0316-z

Rice, K., Whalen, D. J., Knight, L. K., Thomason, M. E., & Hyde, L. W. (2023). Machine learning and deep learning systems for automated measurement of

"advanced" theory of mind: Reliability and validity in children and adolescents. *Psychological Assessment*. https://doi.org/10.1037/pas0001186

McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence. https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf

Khan, R. U., Lee, J. A. C., & Oon, Y. B. (2018). Machine learning and dyslexia: Diagnostic and classification system (DCS) for kids with learning disabilities. *International Journal of Engineering & Technology*, *7*(3.18), 97–100. https://www.researchgate.net/publication/329809412_Machine_Learning_and_Dyslexia_Diagnostic_and_Classification_System_DCS_for_Kids_with_Learning_Disabilities

Wall, D. P., Dally, R., Luyster, R., Jung, J.-Y., & DeLuca, T. F. (2012). Use of artificial intelligence to shorten the behavioral diagnosis of autism. *PLoS ONE*, *7*(8), e43855. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043855

Waynforth, D. (2023). Using machine learning to identify predictors of psychomotor delay in 9-month-old infants. *Reproductive Medicine*, 4(2), 139–149. https://doi.org/10.3390/reprodmed4020012

Wei, X., Sun, S., Wu, D., & Zhou, L. (2021). Personalized online learning resource recommendation based on artificial intelligence and educational psychology. *Frontiers in psychology*, 12, 767837. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767837

אינטליגנציה רגשית באבחון

בצלאל קובי וקטי לזרוס

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

בית הספר הוא מרחב שבו פוגשים ילדים מדי יום מגוון אתגרים רגשיים, חברתיים ולימודיים. בשנים האחרונות גוברת ההכרה בחשיבותן של מיומנויות רגשיות וחברתיות כחלק בלתי נפרד מהתפתחותם הבריאה של ילדים ובני נוער. אינטליגנציה רגשית היכולת לזהות, להבין, לווסת ולהביע רגשות בצורה מסתגלת נתפסת כיום כמיומנות בסיסית בעלת השפעה רחבת היקף על הרווחה האישית, ההצלחה הלימודית, והקשרים הבין-אישיים של התלמידים.

חשיבות הנושא בהקשר של אבחון פסיכולוגי חינוכי ואתגרים לעבודת הפסיכולוג

מנקודת מבט אבחונית, אינטליגנציה רגשית היא מרכיב מרכזי ומשמעותי בתפקודו הכולל של הילד, ולעיתים אף חשובה יותר מ־IQ כפי שטוען גולמן. אף שאינה נמדדת באבחון הסטנדרטי, על הפסיכולוג החינוכי לבחון גם היבטים אלו כחלק מהבנה רחבה של כוחות הילד. התייחסות לתחום זה עשויה לחשוף אזורי חוזק משמעותיים, במיוחד כאשר קיימים קשיים קוגניטיביים או תפקוד נמוך במדדי IQ אך גם במקרים של IQ גבוה שבהם עלולים להופיע קשיים בוויסות רגשי ובהתמודדויות חברתיות, אשר פוגעים הן בהשתלבות החברתית של הילד והן במיצוי יכולותיו הלימודיות. ולכן, התייחסות לאינטליגנציה הרגשית חיונית להבנת הסיפור הייחודי של הילד.

יחד עם זאת, תפקידו של הפסיכולוג החינוכי מלווה באתגרים מהותיים בכל הנוגע להערכה של אינטליגנציה רגשית. נכון להיום, אין כלי הערכה רשמי לבחינת אינטליגנציה רגשית במערכת החינוך. מצב זה מקשה על הפסיכולוג לתת מענה מותאם לצרכיו של הילד, לזהות את קשייו, ולהבין את סיפורו הייחודי.

רקע כללי אודות הנושא

אחד הגורמים החברתיים לעליית המושג היה פרסום הספר "עקומת הפעמון" (הרנשטיין ומארי, 1994). הספר הציג התפלגות נורמלית של תכונות שונות, שבהן רוב האוכלוסייה נמצאת סביב הממוצע. בספר נטען שרמת האינטליגנציה הקוגניטיבית מנבאת הצלחה בחיים. המסקנה היא שמיעוט באוכלוסייה "האליטה הקוגניטיבית" בקצה הימני של העקומה צפוי להצליח יותר. נטען, כי אינטליגנציה קוגניטיבית היא מולדת ואינה משתנה לאורך החיים. לכן, מי שנולד עם IQ גבוה יצליח יותר.

כמעין תגובת נגד לספר "עקומת הפעמון" , פרסם דניאל גולמן בשנת 1995 את ספרו "אינטליגנציה רגשית", שהיווה גורם מרכזי לעליית המושג בתודעה הציבורית. גולמן קרא את מאמריהם של מאייר וסלובי, והסיק כי אנשים שישפרו את האינטליגנציה הרגשית שלהם, יצליחו יותר בחיים. לדבריו, אדם שטוב לו יותר הוא אדם שמצליח יותר. גולמן שם לב כי בעלי IQ גבוה לא תמיד מצליחים בחיים, בעוד בעלי IQ נמוך יחסית כן מצליחים. הוא טען שהגורם המבדיל הוא אינטליגנציה רגשית, כך שאנשים בעלי א"ר גבוהה מצליחים יותר מאשר בעלי א"ר נמוכה. גולמן הגדיר את האינטליגנציה הרגשית כסט של כישורים נלמדים שכל אדם יכול לרכוש ולשפר, בניגוד ל-IQ שנחשב לקבוע יחסית, והדגיש כי היא חשובה יותר ממנת המשכל להצלחה בחיים.

רקע מחקרי

הדיון המחקרי הממוסד באינטליגנציה רגשית החל עם עבודתם של מאייר וסלובי, שהיו הראשונים להגדיר את המושג בהקשרו המדעי. הם ראו באינטליגנציה הרגשית יכולת קוגניטיבית לעיבוד מידע רגשי, הדומה באופייה לאינטליגנציה הכללית (IQ). הם פיתחו מודל היררכי בן ארבעה שלבים: תפיסה וזיהוי רגשות אצל העצמי והזולת, שימוש ברגש לקידום חשיבה, הבנה של מקורות הרגש והאופן בו הוא מתפתח, ויכולת לווסת רגשות באופן מסתגל (Mayer & Salovey, 2000).

המודל מתייחס לאינטליגנציה רגשית כתפקוד קוגניטיבי בדומה לאינטליגנציה הכללית (IQ), ולפיכך גם מדידתה נעשית באמצעות מבחני ביצוע אובייקטיביים כגון מבחן ה־MSCEIT.ניקוד המבחן מתבסס על קריטריונים שנקבעו מראש על ידי קבוצת מומחים ועל פי תשובות ממוצעות במדגם תקני, כך שנוצרת מדידה אחידה ואובייקטיבית העומדת באמות המידה המקובלות להערכת אינטליגנציה (Luna et al. 2021) Bru.

היתרון המרכזי של מודל זה מתבטא בהגדרת האינטליגנציה הרגשית כיכולת הניתנת למדידה אחידה, שאינה נשענת על דיווח עצמי ולכן אינה חשופה להטיות סובייקטיביות. עם זאת, המודל נתון לביקורת על כך שהוא בוחן תגובות אפשריות של אדם למצבים רגשיים באופן מופשט ותיאורטי ולא את ההתנהגות בפועל. כמו כן, המודל נמנע מהתייחסות לרקע האישיותי ולתפיסת העצמי, מרכיבים אשר לדעת חוקרים רבים מהווים חלק בלתי נפרד מהתפקוד הרגשי במציאות.

בהמשך לביקורות על מודל היכולת, מציע פטרידס (2018) גישה שונה, לפיה אינטליגנציה רגשית אינה יכולת קוגניטיבית אלא תכונת אישיות. מודל זה, המכונה מודל התכונה, מדגיש את הדרך שבה אנשים תופסים את יכולותיהם הרגשיות והחברתיות, כלומר, את האופן בו הם מעריכים את עצמם בהתמודדות עם רגשות, לחצים וקשרים בין־אישיים. מודל התכונה נמדד באמצעות שאלוני דיווח עצמי, לדוגמה שאלון TEIQue, אשר בוחן את תפיסת העצמי של

האדם ביחס ליכולותיו הרגשיות והחברתיות, ואת האופן שבו הוא מעריך את עצמו בהתמודדות עם רגשות, לחצים ומצבים בין־אישיים.

יתרונו המרכזי של מודל זה הוא בהרחבת ההתבוננות על אינטליגנציה רגשית מעבר למדדים קוגניטיביים אל תוך עולם האישיות. לשיטתו של פטרידס, אינטליגנציה רגשית כתכונה היא תכונה פסיכולוגית כללית, המורכבת ממספר תכונות משנה, כגון אסרטיביות, שליטה בדחפים, אמפתיה, אופטימיות ומיומנויות בין־אישיות. תכונות אלו ניתנות לפיתוח, ולכן יש להן רלוונטיות יישומית גבוהה גם בהקשרים חינוכיים למשל באמצעות תוכניות כישורי חיים, הדרכה רגשית או עבודה מערכתית בהובלת הפסיכולוג החינוכי (Petrides et al., 2018).

המודל מתאר את האינטליגנציה הרגשית באמצעות ארבעה ממדים. הממד הראשון מתאר את תחום הרווחה הנפשית. הממד השני מתאר שליטה עצמית. הממד השלישי מתאר את התחום החברתי והממד הרביעי מתאר את התחום הרגשי. ארבעת התחומים משקפים את סגנון התפקוד הרגשי־חברתי האופייני לאדם, לטענתו של פטרידס, אין דרך אחת "נכונה" לחוות או לווסת רגשות. אדם מופנם עשוי להצטיין בעבודות הדורשות ריכוז, איפוק וויסות רגשי, בעוד אדם מוחצן עשוי להביא לידי ביטוי את חוזקותיו בהובלה, יוזמה ויחסים בין־אישיים. שני הסגנונות עשויים להעיד על אינטליגנציה רגשית. החשיבות היא ביכולת להבין, לווסת וליישם את היכולות הרגשיות־חברתיות בהתאם למבנה האישיות הייחודי של כל אדם.

אחת הביקורות המרכזיות על מודל התכונה נוגעת לאופיו הסובייקטיבי. אנשים אינם שופטים את עצמם באופן מדויק, ולעיתים התפיסה העצמית שלהם אינה עולה בקנה אחד עם האופן שבו אחרים חווים אותם. כמו כן, מאחר שהמודל נשען על דיווח עצמי בלבד, הוא רגיש להטיות של רצייה חברתית ולפערים בין הדימוי העצמי לבין ההתנהגות בפועל.

לסיכום, אינטליגנציה רגשית היא יכולת חיונית להצלחתם של תלמידים בבית הספר, לא רק בהיבטים החברתיים, ההסתגלותיים והרגשיים, אלא גם בהיבטים הלימודיים. נמצא קשר מובהק בין רמת האינטליגנציה הרגשית של הילד לבין תפקודו הלימודי, כך שהתערבות מכוונת בתחום זה עשויה לתרום באופן ישיר גם להישגיו הלימודיים ולהתפתחותו האישית בטווח הארוך.

ההמלצות הן:

1. יש להכשיר פסיכולוגים חינוכיים בתחום האינטליגנציה הרגשית, כחלק מהרחבת ההבנה על תפקוד הילד במערכת החינוך.
2. חשוב להכיר בכך שלכל ילד פרופיל רגשי ייחודי, ואין צורת תפקוד אחת "נכונה" וכל ילד מבטא אינטליגנציה רגשית בדרכו, בהתאם למבנה אישיותו.
3. יש לפתח כלי מדידה תקף ואחיד להערכת אינטליגנציה רגשית, שישולב בתהליכי האבחון.

4. תפקיד הפסיכולוג החינוכי הוא לשקף את פרופיל האינטליגנציה הרגשית הייחודי של הילד כחלק מהתמונה הרחבה של תפקודו, מתוך מטרה לזהות את כוחותיו ולסייע לצוות ולהורים להעניק לו מענה מותאם.
5. על מערכת החינוך להציב את האינטליגנציה הרגשית כיעד חינוכי מרכזי, ולשלב תוכניות לפיתוחה ולהכשרת הצוות החינוכי כחלק בלתי נפרד מהמערך הפדגוגי בבית הספר, מתוך הבנה שמדובר ביכולת מרכזית לחיים, אשר אינה פחות חשובה מהישגים לימודיים.

ביבליוגרפיה:

Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021, December). Emotional intelligence measures: A systematic review. In Healthcare (Vol. 9, No. 12, p. 1696). MDPI.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82, 474–501

Haag, C., Bellinghausen, L., & Poirier, C. (2025). Ability emotional intelligence profiles and real-life outcomes: a latent profile analysis of a large adult sample. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1465774.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso D (2000). Models of Emotional Intelligence In R.J. Sternberg (Ed.)

McIlvain, S. J., Miller, B., Lawhead, B. A., Barbosa-Leiker, C., & Anderson, A. (2015). Piloting yoga and assessing outcomes in a residential behavioural health unit. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 22, 199–207

Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M. J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts. Emotional intelligence in education: Integrating research with practice, 49-81

Ruttledge, R. A., & Petrides, K. V. (2012). A cognitive-behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. School Psychology International, 33, 223–239

אבחון והערכה בילדים דו-לשוניים

יסכה ולברד סופר וספיר דוד

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

נוכחותם של ילדים דו לשוניים הולכת וגוברת בשנים האחרונות במערכות החינוך בישראל ובעולם. ילדים אלה מתפתחים בסביבות לשוניות מגוונות, כאשר חלקם רוכשים שתי שפות במקביל מגיל לידה (דו-לשוניות סימולטנית), ואחרים נחשפים לשפה שנייה בשלב מאוחר יותר, לרוב עם כניסתם למערכת החינוך (דו-לשוניות עוקבת) (De Houwer, 2009). מציאות זו יוצרת אתגרים משמעותיים עבור הפסיכולוג החינוכי, הנדרש לאבחן את הילדים באופן מדויק ומתוך רגישות לשפה ולתרבות. מחד, עולה הצורך בהבנה מעמיקה של תהליכי רכישת שפה דו לשונית והשלכותיהם על הלמידה וההסתגלות. ומאידך, הצורך בביצוע הערכה מדויקת המותאמת להקשרים תרבותיים ושפתיים (Mclean, 1995).

לעיתים הבדלים בקצב הרכישה, טעויות אופייניות לרכישת שפה שנייה ושימוש בשפה לפי הקשרים חברתיים ותרבותיים, עלולים להיראות לעיתים כקשיים או לקויות, גם כאשר מדובר בתופעות נורמטיביות של התפתחות דו-לשונית (Paradis, 2010). אבחון שגוי עלול להוביל להשלכות קריטיות כגון השמה במסגרות שאינן מותאמות לילד (Mclean, 1995). הסיבה המרכזית לסכנת האבחון השגוי היא שימוש בכלי אבחון המיועדים לאוכלוסיות חד-לשוניות, תוך התעלמות מהמאפיינים הייחודיים של ילדים דו-לשוניים. חשוב לדעת כי ביצועים ירודים בשפה השנייה אינם מעידים בהכרח על לקות שפה, אלא יכולים לנבוע מחשיפה מוגבלת בלבד או מהקשרים תרבותיים שונים (De Lamo White & Jin, 2011) .

מן הספרות עולה כי בעת ביצוע אבחון לילדים דו לשוניים, יש צורך במתן התייחסות לרקע התאורטי, להיבטים תרבותיים ושפתיים, ולהיסטוריה המחקרית של התחום. בנוסף מומלץ להשתמש בגישות אבחוניות חדשות המותאמות לרקע התרבותי והלשוני של הילד. בין הגישות הבולטות ניתן למצוא את הגישה הסוציו-תרבותית, אשר שמה דגש על הבנת הילד בהקשר החברתי, התרבותי והלימודי בו הוא חי, ואת הגישה האינטגרטיבית, המשלבת מגוון מקורות מידע, כולל שפות האם, תצפיות, הערכה דינמית ומדדים קליניים עקביים (Bedore & Peña, 2008; De Lamo White & Jin, 2011) גישות אלו עשויות לאפשר לפסיכולוגים החינוכיים להבחין בין שונות נורמטיבית לבין לקות אמיתית, ולסייע להם לספק הערכה מדויקת יותר.

אתגרים נוספים העולים מן הספרות מתייחסים למחסור באנשי מקצוע שעברו הכשרה ייעודית באבחון ילדים דו-לשוניים, היעדר כלי אבחון בשפות שונות, מחסור במתורגמנים, וחוסר גישה

למומחים דוברי שפת הילד. אולם, גם עצם השליטה של אנשי המקצוע בשפה שנייה אינה מבטיחה בהכרח הבנה תרבותית של רקע הילד וסביבתו. על כן קיים צורך ביצירת תשתיות מערכתיות רחבות שיאפשרו הערכה תקפה, רגישות תרבותית וגישות רב-תחומיות (Roseberry-McKibbin & Brice, 2005).

בעקבות אתגרים אלו, קיימת חשיבות רבה לשיתוף ההורים בתהליך האבחון. ההורים מהווים מקור מידע חיוני על הרקע השפתי והתרבותי של הילד, הרגלי השימוש בשפה בבית והיסטוריית החשיפה שלה (Roseberry-McKibbin & Brice, 2005). גם שילובם של אנשי מקצוע מהקהילה, כמו מורים דוברי שפת המיעוט, יכול להעמיק את ההבנה של הילד ושל עולמו התרבותי. שיתופי פעולה אלה עשויים לתרום בנוסף לאמון ההורים במערכת ולשפר את איכות ההערכה (Mclean, 1995).

מבחינה יישומית, על הפסיכולוגים החינוכיים לשלב כלים אלטרנטיביים בעת ביצוע האבחון, כגון תצפיות בסביבת הלמידה הטבעית של הילד, ניתוח עבודות כתיבה וציור, והערכה באמצעות משחק מובנה. כלים אלו מאפשרים לקבל תמונה עשירה ומגוונת של יכולותיו ותפקודו של הילד, במיוחד במקרים שבהם מבחנים סטנדרטיים עלולים שלא לשקף נאמנה את הפוטנציאל האמיתי (De Lamo White & Jin, 2011; Roseberry-McKibbin & Brice, 2005).

כמו כן, במישור המערכתי יש לקדם הכשרות מקצועיות ייעודיות בנושא אבחון דו-לשוני, הן במהלך ההכשרה האקדמית והן במסגרת השתלמויות מקצועיות. יחד עם זאת, ישנו צורך בפיתוח והטמעה של כלי אבחון תקפים לילדים דו־לשוניים במגוון השפות הרלוונטיות (Roseberry-McKibbin & Brice, 2005), הנגשת שירותי תרגום מקצועיים למערכת החינוך, הקמת נהלים מחייבים לשילוב מומחים דו־לשוניים בהליכי הערכה, ועידוד מחקר ופיתוח של שיטות הערכה מותאמות (Mclean, 1995; Roseberry-McKibbin & Brice, 2005).

לסיכום, לצורך אבחון והערכה מיטביים של ילדים דו- לשוניים, מומלץ לפסיכולוגיים החינוכיים לאמץ גישות אינטגרטיביות והוליסטיות המשלבות רגישות תרבותית, להשתמש בכלי הערכה דינמיים, תוך שיתוף ההורים, וכן לבצע הכשרה מקצועית מעמיקה בתחום זה (Roseberry-McKibbin & Brice, 2005; Bedore & Peña, 2008). אימוץ המלצות אלו יאפשר מתן מענים מותאמים ומדויקים יותר לצורכי הילדים, ויסייע בקידום שוויון הזדמנויות במערכת החינוך הרב-תרבותית (De Lamo White & Jin, 2011; Roseberry-McKibbin & Brice, 2005).

ביבליוגרפיה

Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11(1), 1-29.

De Houwer, A. (2009). Bilingual first language acquisition (Vol. 2). Multilingual Matters.

De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. International journal of language & communication disorders, 46(6), 613-627.

Mclean, Z. Y. (1995). History of bilingual assessment and its impact on best practices used today.

Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. Applied psycholinguistics, 31(2), 227-252.

Roseberry-McKibbin, C., Brice, A., & O'Hanlon, L. (2005). Serving English language learners in public school settings. Language, speech, and hearing services in schools, 36(1), 48-61.

מבחן רוברטס-2

הילה חבה, נעה ליברמן, רז ברלינסקי

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

מבחן רוברטס-2 הוא כלי פסיכודיאגנוסטי השלכתי, שמטרתו להעריך את עולמו הרגשי והחברתי של הילד. המבחן מציג לילד סיטואציות חברתיות מאוירות, והוא מתבקש לספר סיפור על מה שמתרחש בתמונה. הסיפורים מנותחים לפי קטגוריות קבועות כגון: זיהוי בעיה, פתרון בעיה, מצב רגשי וסיום. המבחן מאפשר לילדים להביע רגשות ותכנים פנימיים באופן עקיף ולא מאיים. למבחן קיימות גרסאות מותאמות לגילאים שונים ולרקעים תרבותיים, והוא מבוסס על שיטת ניקוד מובנית. בכך הוא שונה מכלים השלכתיים ותיקים כמו TAT.

תרומתו של המבחן לאבחון הפסיכולוגי-חינוכי

מבחן רוברטס מוסיף נדבך רגשי חברתי להערכת הילד והוא מאפשר איתור תכנים פנימיים כמו תחושת בדידות, קונפליקטים, חרדה או דימוי עצמי נמוך, תכנים שלרוב אינם עולים בכלים קוגניטיביים. המבחן מתאים במיוחד לילדים המתקשים לבטא רגשות באופן ישיר, ילדים עם קשיי שפה וילדים עם חרדה רגשית. באמצעות שפה סיפורית ודמיונית, הילד מבטא תכנים רגשיים דרך הדמויות שבתמונה באופן לא מאיים. המבחן מקדם שיח רגשי עם ההורים והצוות החינוכי בשפה נגישה ומסייע לחבר בין תכנים רגשיים לבין תפקודו הלימודי והחברתי של הילד.

אתגרים ביישום המבחן

שימוש במבחן רוברטס דורש מן הפסיכולוג החינוכי רגישות מקצועית רבה, שכן הוא מבוסס על פרשנות שאינה אובייקטיבית ועלול להיות מושפע מעולמו הפנימי של המאבחן. קיימת חשיבות גבוהה להבנה תרבותית מעמיקה של עולמו של הילד, מאחר שילדים מרקעים שונים עשויים להשליך תכנים באופן שונה. בנוסף, תהליך ההעברה והפענוח של המבחן מצריך זמן רב, דבר שעשוי להקשות על שילובו במערך אבחוני הנתון תחת מגבלות זמן. לצד זאת, קיימות מגבלות בתוקפו ובמהימנותו של המבחן ויש המתייחסים אליו ככלי משלים בלבד ולא ככלי מרכזי בתהליך האבחון.

מידע מחקרי ותיאורטי

השימוש במבחנים השלכתיים כמו מבחן רוברטס עורר לאורך שנים דיון מחקרי לגבי תוקפם, מהימנותם ותרומתם היחסית לעומת כלים מובנים. עם זאת, מחקרים שונים הצביעו על יכולתו של המבחן לחשוף תכנים רגשיים עמוקים, לזהות שלבים התפתחותיים ולעזור ביצירת קשר עם ילדים – במיוחד במצבים של חרדה, קשיי שפה או טראומה. לצד הביקורת

על הסובייקטיביות שבפרשנות והקשיים בתוקף הניבוי, ישנם מחקרים שמצאו כי המבחן מבחין בין קבוצות שונות (למשל ילדים עם קשיים קליניים לעומת האוכלוסייה הכללית) ושומר על עקביות בהתפתחות בין גילאים. לסיכום, למרות חילוקי הדעות המחקריים, המבחן ממשיך לשמש ככלי משמעותי בתהליך האבחון הפסיכולוגי חינוכי.

ביבליוגרפיה

Almiro, P. A., Marques, P. R. F., Duarte, M. C., Alberto, I. M., & Simões, M. R. (2023). Validation study of the Roberts Apperception Test for Children (RATC) in an adolescents' forensic sample. Acta psychologica, 235, 103900.

Calderon, O., Kupferberg, R. (2022). Stories Children Tell: Should the Thematic Apperception Test be Included in Psychoeducational Assessments? Contempt School Psychol 26, 387–397. https://doi.org/10.1007/s40688-021-00357-6

Flanagan, R. (2007). Test Review: Roberts, G. E., & Gruber, C. (2005). Roberts-2. Los Angeles: Western Psychological Services. Journal of Psychoeducational Assessment, 26(3), 304-310. https://doi.org/10.1177/0734282907308465

Louw, A. E., & Ramkisson, S. (2002). The Suitability of the Roberts Apperception Test for Children (RATC), The House-Tree-Person (H-T-P) and Draw-a-Person (D-A-P) Scales in the Identification of Child Sexual Abuse in The Indian Community: an Exploratory Study. Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health, 14(2), 91–106. https://doi.org/10.1080/16826108.2002.9632431

Miller, D. N., & Nickerson, A. B. (2006). Projective assessment and school psychology: Contemporary issues and future directions. Psychology in the Schools, 43(2), 245–254. https://doi.org/10.1002/pits.20141

Parolin, L., De Carli, P., & Locati, F. (2019). The Roberts–2: Italian Validation on a Sample of Children and Adolescents. Journal of Personality Assessment, 102(3), 390–404. https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1546713

אוטיזם באבחון פסיכולוגי

נועה ברגמן ושקד פרץ

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

אוטיזם (ASD) הוא לקות נוירו-התפתחותית המתבטאת בקשיים בתקשורת ובאינטראקציה חברתית, לצד דפוסי התנהגות, תחומי עניין חזרתיים ומצומצמים, ורגישות סנסורית גבוהה (Hyman et al., 2020). האבחון מתבצע בהתאם לקריטריונים של ה-DSM-5, הדורש עמידה בשני תחומים עיקריים: פגיעות מתמשכות בתקשורת ובאינטראקציה החברתית, ודפוסים חוזרים ונשנים של התנהגות, תחומי עניין או פעילויות. הסימפטומים מופיעים בגיל צעיר וגורמים לפגיעה תפקודית משמעותית. השכיחות המוערכת של ההפרעה עומדת על כ-1.7% מהאוכלוסייה, ונראה כי היא בעלת מגמת עלייה, ככל הנראה עקב מודעות גבוהה יותר, הרחבת הקריטריונים האבחוניים ושיפורים בתהליך האבחון. אבחון מוקדם מאפשר התאמת מענים טיפוליים יעילים בתחומים שונים, לרבות שפה, יכולות חברתיות ומיצוי זכויות, והוא עשוי לשפר את תפקודו של הילד ואת איכות חיי משפחתו. ניתן לאבחן באופן מהימן כבר מגיל 18 חודשים (Hyman et al., 2020).

הפרעת הספקטרום האוטיסטי לא תמיד מזוהה בגיל הרך. לעיתים הילדים מגיעים לאבחון פסיכולוגי-חינוכי על רקע קשיים אחרים כגון קשיים לימודיים או רגשיים, מבלי שאיש מבין המבוגרים המשמעותיים בחייהם, כמו הורים או אנשי הצוות החינוכי, העלו את החשד לאוטיזם. במצבים כאלה, הפסיכולוג החינוכי ממלא תפקיד קריטי כגורם שיכול לזהות סימנים מוקדמים או עקיפים להפרעה, גם כאשר האבחון אינו מיועד לכך במפורש. לדוגמא, במקרים מסוימים, נראה סימנים כגון קושי בהבנת מצבים חברתיים, תגובות רגשיות לא מותאמות, שימוש תקשורתי לא שגרתי או תחומי עניין מוגבלים. תכנים אלו עשויים לעלות במהלך האבחון, למשל דרך תצפיות, שיחות, ציורים או מבחנים השלכתיים.

הורים פונים לאבחון פסיכולוגי-חינוכי לעתים מבלי לדעת להצביע על מקור הקושי של ילדם. כחלק מהתהליך האבחוני, עשויה הפסיכולוגית להבחין בסימנים המרמזים על אפשרות לקיומה של הפרעת הספקטרום האוטיסטי, גם כאשר זו לא הייתה מטרת האבחון מלכתחילה. סקרן אותנו להבין כיצד סימנים אלו באים לידי ביטוי במסגרות האבחון השונות: החל מהתצפית, האינטייק עם ההורים, ראייתה של המחנכת את הילד, או ההתרשמות מהתנהלות הילד במטלות האבחוניות בנוסף, עניין אותנו במיוחד כיצד ניתן לתווך חשד לאוטיזם להורים, מכיוון שזהו תהליך המחייב רגישות ואמפתיה.

הערכת הפסיכולוגית החינוכית נבנית לרוב סביב הצורך להבין את תפקודו הרגשי, החברתי והלימודי של הילד במסגרת החינוכית, ואינה מיועדת לאבחן באופן ישיר את הפרעת הספקטרום האוטיסטי. לאור זאת, כאשר עולים במהלך ההערכה מאפיינים המעלים חשד

לקיומה של ההפרעה, הפסיכולוגית עשויה להתמודד עם קושי בפרשנות חד-משמעית של הממצאים. בהיעדר כלים דיאגנוסטיים פורמליים להפרעת ASD, גיבוש התרשמות מקצועית הופך למורכב יותר, ודורש זהירות רבה באשר לאופן הצגת הממצאים והסקת המסקנות מהם. תהליך האבחון של אוטיזם בקרב ילדים צעירים מלווה לעיתים קרובות באתגרים רבים, הן מצד המשפחות והן מצד אנשי המקצוע. המאמר של Crane ועמיתיה (2016) בחן את חוויותיהם של למעלה מ-1000 הורים בבריטניה בתהליך קבלת אבחנה של הפרעת ספקטרום האוטיזם (ASD) עבור ילדיהם. ממצאי הסקר העלו כי מרבית ההורים הבחינו לראשונה בקשיים בגיל צעיר, אך חוו עיכוב משמעותי- בממוצע כ־3.5 שנים, מרגע הפנייה הראשונה לאיש מקצוע ועד לקבלת אבחנה רשמית. למעלה ממחצית מההורים הביעו חוסר שביעות רצון מהתהליך, כאשר גורמים מרכזיים לכך כללו את אורך התהליך, רמות הסטרס הגבוהות שחוו, איכות המידע שניתן, ההתנהלות של המאבחנים, והיעדר תמיכה מותאמת לאחר האבחנה. המאמר מדגיש את הצורך בשיפור מהותי במבנה ובתמיכה המוענקת בתהליך האבחוני.

העיכוב בקבלת אבחנה מדויקת והמורכבות של התהליך האבחוני מובילים גם לשאלת האבחנה המבדלת בין אוטיזם לבין אבחנות דומות. חלק מהמאפיינים של אוטיזם עשויים להידמות לבעיות אחרות כגון חרדה חברתית וקושי בויסות רגשי, דבר שמקשה על גיבוש התרשמות ברורה. דוגמה לכך היא המאמר של Grzadzinski ועמיתיה (2016) העוסק באתגר הקליני של הבחנה בין אוטיזם (ASD) לבין הפרעת קשב וריכוז (ADHD) בילדים בעלי תפקוד שפתי תקין. זאת מכיוון שילדים עם ADHD מציגים לעיתים קרובות קשיים חברתיים שיכולים להזכיר תסמינים של אוטיזם. החוקרים ביקשו לזהות אילו תסמינים מובחנים בין הקבוצות, וכיצד הדיווח ההורי משתווה להתרשמות הקלינית הישירה. החוקרים מסכמים כי יש לנקוט זהירות באבחון, במיוחד כשמדובר בילדים מתפקדים שפתית שמציגים סימפטומים מורכבים. אבחנה בין ASD ל־ADHD אינה יכולה להסתמך על דיווח הורי בלבד, על כן יש להיעזר בתצפיות קליניות ישירות כדי להבין את איכות התקשורת החברתית. בנוסף, הם מזהירים מפני הסתמכות יתר על שאלונים או אבחונים מקוצרים שעשויים להוביל לאבחנה שגויה, ובכך להשפיע לרעה על תהליך הטיפול והתיווך החינוכי או ההתפתחותי.

בנוסף, נעשה באבחון גם שימוש בכלים השלכתיים שמטרתם לחשוף מאפיינים רגשיים וחברתיים עדינים יותר, אשר עשויים שלא להתבטא במדדים פורמליים. כלומר, לעיתים במהלך האבחון עשויים לעלות סימנים כגון קושי בהבנת מצבים חברתיים, תגובות רגשיות לא מותאמות, שימוש תקשורתי לא שגרתי או תחומי עניין מוגבלים, למשל דרך תצפיות, שיחות, ציורים או מבחנים השלכתיים. TAT (Thematic Apperception test) הוא אחד הכלים ההשלכתיים שדרכם ניתן להבחין בסימנים אלו. במחקר של Eurelings-Bontekoe ועמיתיה (2011) נמצא כי אנשים עם אוטיזם נותנים תיאורים חריגים במבחן הTAT. הם מתקשים להבין את הסיטואציה החברתית המוצגת בתמונה, קופצים למסקנות במהירות, ולעיתים מתקשים לתאר תנועה. בנוסף, הם נוטים להשתמש בכמות רבה של מילים, ייתכן כדי לפצות על קושי

בבניית סיפור ברור ומאורגן. מאפיינים אלו משקפים עיבוד חברתי ורגשי ייחודי, ועשויים לשמש כאינדיקציה עקיפה למאפיינים של אוטיזם, גם כאשר לא קיימת היסטוריה אבחונית ברורה.
נוסף על כך, מחקרים מראים כי התפתחות שפתית מוקדמת עשויה לשקף יכולות גבוהות יותר בהבנת עולמם הפנימי של אחרים. דוגמה לכך היא המחקר של Farrar ו- Maag (2002) אשר בחן את הקשר בין התפתחות שפה מוקדמת בגיל שנתיים לבין ביצועים במטלות של תיאוריית המיינד בגיל ארבע. נמצא קשר מובהק בין מיומנויות שפה מוקדמות להבנת מצבים מנטליים של העצמי ושל אחרים. ככל שילדים בגיל שנתיים משתמשים ביותר מילים ובמשפטים מורכבים יותר, כך הם מצליחים יותר בגיל ארבע במשימות שמודדות הבנה של רגשות ומחשבות של אחרים. ידוע כי ילדים המאובחנים עם אוטיזם מציגים לרוב יכולות מופחתות בתחום תיאוריית המיינד. בהתאם לכך, אנו משערות כי ייתכן וילדים על הספקטרום האוטיסטי יקבלו ציונים נמוכים יותר בתת-המבחנים המילוליים, ובפרט באוצר מילים ובתחביר. כמובן, ציונים נמוכים בתחום השפתי אינם מעידים בהכרח על אוטיזם, אך כאשר הם מופיעים לצד סימנים המצביעים על קושי ביחסים בין-אישיים או בהבנת עולמו הפנימי של האחר, כפי שמתבטא לעתים במבחן הTAT, מתקבל נדבך נוסף שיכול לחזק את ההתרשמות הקלינית.

המלצות לעבודת הפסיכולוג

1. <u>הרחבת הכשרת הפסיכולוגים החינוכיים באבחון אוטיזם:</u> יש להעמיק את ההכשרה של פסיכולוגים חינוכיים כך שכל פסיכולוג חינוכי יהיה מוסמך לאבחן אוטיזם. זאת על מנת לאפשר שימוש מושכל בכלי זה כאשר מתעורר חשד במהלך אבחון פסיכולוגי חינוכי.
2. <u>הנחיות לתיווך רגשי ומקצועי:</u> מומלץ לפתח הנחיות קליניות וכלי עזר לתיווך רגשי ותקשורתי מול הורים, כאשר מתעורר חשד לאוטיזם. תהליך זה מחייב שילוב של אמפתיה, כנות מקצועית וזהירות במינוח.
3. <u>שיתוף פעולה רב-מערכתי</u>: ש לעודד את הצוותים החינוכיים וגורמי טיפול נוספים לקחת חלק פעיל בזיהוי ראשוני. דבר היכול לחזק את תהליך האבחון ואת היענות ההורים.
4. <u>העמקת מחקר בתחום האבחוני</u>: מומלץ להמשיך ולחקור כיצד סימנים שונים לאוטיזם באים לידי ביטוי בפרופילים מגוונים, למשל בגילאים שונים, בתרבויות מגוונות וברמות תפקוד שונות. זאת על מנת לשפר את הכלים הקליניים והרגישות האבחונית.

ביבליוגרפיה

Crane, L., Chester, J. W., Goddard, L., Henry, L. A., & Hill, E. L. (2016). Experiences of autism diagnosis: A survey of over 1000 parents in the United Kingdom. *Autism, 20*(2), 153–162. https://doi.org/10.1177/1362361315573636

Eurelings-Bontekoe, E., Zwinkels, K., Schaap-Jonker, H., & Edrisi, M. (2011). Formal characteristics of TAT narratives of adults with autism spectrum disorder. *Psychology, 2*(7), 687–693. https://doi.org/10.4236/psych.2011.27105

Farrar, M. J., & Maag, L. (2002). Early language development and the emergence of a theory of mind. *First Language, 22*(3), 197–213. https://doi.org/10.1177/014272370202203301

Grzadzinski, R., Dick, C., Lord, C., & Bishop, S. (2016). Parent-reported and clinician-observed ASD symptoms in children with ADHD: Implications for practice under DSM-5. *Molecular Autism, 7*(7). https://doi.org/10.1186/s13229-016-0071-3

Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics, 145*(1), e20193447. https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447

אבחון ADHD

בן פורטי ואליה קינסבורסקי

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

הפרעת קשב וריכוז (ADHD) היא הפרעה נוירו-התפתחותית שכיחה בילדות, המתבטאת בקשיים בקשב, אימפולסיביות והיפראקטיביות, אשר משפיעים על תפקוד לימודי, חברתי ורגשי. מטרת עבודה זו היא לבחון את תרומתם של כלי אבחון פסיכולוגים בזיהוי מוקדם של ילדים עם ADHD לפני קבלת אבחנה רפואית.

רקע תיאורטי

לפי ה- DSM-5-TR (2022), האבחון מבוסס על נוכחות של לפחות 6 תסמינים של חוסר קשב או היפראקטיביות-אימפולסיביות במשך שישה חודשים, הפוגעים בתפקוד, ומופיעים לפני גיל 12 בשני תחומים לפחות. ההפרעה פוגעת בכ-5–10% מהילדים, נפוצה יותר בקרב בנים, ומלווה לעיתים קרובות בהפרעות נלוות כגון חרדה, קשיי למידה ובעיות התנהגות. מקורה בגורמים גנטיים, נוירולוגיים וסביבתיים, וקשורה לפגיעות במבנים מוחיים האחראיים על תפקודים ניהוליים.

ילדים עם ADHD חווים קשיים בלמידה, שליטה עצמית, קשרים חברתיים ודימוי עצמי, דבר הגורם לעיתים לבעיות הסתגלות בבגרות. בשל המורכבות, אבחון ההפרעה מהווה אתגר משמעותי, במיוחד כאשר סמכות האבחנה הרפואית שמורה לנוירולוג או פסיכיאטר ילדים, בעוד שהפסיכולוג החינוכי נדרש לזהות קשיים ולהמליץ על התאמות גם בהיעדר אבחנה רשמית.

סקירת מחקרים

1. **Raiker et al. (2017)**
   המחקר בחן את מידת הדיוק של שאלוני אכנבך CBCL להורים TRF, למורים, YSRלילדים בזיהוי ADHD בקרב אוכלוסייה קלינית. בשונה ממחקרים קודמים, החוקרים לא חילקו את המדגם לפי אבחנה אלא בדקו את יעילות השאלונים בזיהוי סימפטומים כפי שנעשה בפועל בשדה הקליני.

הממצאים הצביעו על כך ששאלון ההורים (CBCL) היה הכלי המדויק ביותר בזיהוי ADHD, בעיקר תת-הסולם של בעיות קשב. תוספת של שאלון המורה שיפרה את הדיוק בילדים אך לא במתבגרים. לעומת זאת, דיווחי הילדים (YSR) לא נמצאו מועילים. השימוש בעקומת

ROCובערכי DLR אישש את התרומה הקלינית של הכלי, במיוחד בגילאים צעירים ובקרב בנים.

2. **Reddy, Alperin, & Lekwa (2021)**

מחקר זה בדק את יכולת האבחון של מבחני וודקוק-ג'ונסון (WJ-III) III במבחני חשיבה וקלסטרים קליניים בזיהוי ADHD. במדגם של 26 ילדים עם ADHD ו-26 ילדים ללא, נמצא כי אשכול "שטף שליפה" (למשל שיום תמונות) היה היחיד שהבדיל באופן מובהק בין הקבוצות. כאשר כל תשעת המבחנים נלקחו יחד, נמצא אחוז דיוק של 80.77%, מה שמעיד על פוטנציאל אבחוני טוב, בעיקר במבחנים הקשורים לקשב שמיעתי ושליפה מהירה. עם זאת, התועלת של הכלי מוגבלת ואינה מספיקה ככלי יחיד לאבחון.

3. **Moura, Costa & Simões (2019)**

מחקר זה בחן את תוקפו הדיאגנוסטי של מבחן WISC-III בזיהוי ADHD באמצעות ניתוח פרופילים קוגניטיביים והשוואתם בין ילדים עם וללא אבחנה של ADHD. נבדקו 179 ילדים בגילאי 6–12 (98 עם ADHD ו־81 בקבוצת ביקורת) תוך התמקדות במדדי זיכרון עבודה, מהירות עיבוד ומדד חופש מהסחות.

הממצאים הראו כי במדד חופש מהסחות נמצא פער מובהק לטובת קבוצת הביקורת (Cohen's d = 1.10). בנוסף, פרופילים קוגניטיביים כגון ACID ו־SCAD, הכוללים תתי-מבחנים כמו Arithmetic, Digit Span , Coding, הופיעו בשכיחות גבוהה יותר בקרב ילדים עם ADHD .עם זאת, רמת הדיוק של המבחנים נמוכה מכדי לשמש ככלי אבחוני עצמאי.

החוקרים מסיקים כי קיימים הבדלים עקביים בזיכרון עבודה ובמהירות עיבוד אצל ילדים עם ADHDאך ממליצים להשתמש בפרופילים אלו ככלים תומכים בלבד, במסגרת אבחנה מקיפה הכוללת מקורות נוספים.

4. **Penny, Waschbusch, Carrey & Drabman (2005)**

מאמר זה בחן את הקשר בין תפקודים קוגניטיביים לפי מודל CHC לבין תסמיני ADHD תוך שימוש במבחן Woodcock-Johnson III . השתתפו במחקר 100 ילדים בגילאי 6–12 בשלוש קבוצות ADHD : ,לקויות למידה וקבוצת ביקורת. החוקרים שילבו מדדים קוגניטיביים עם התנהגות במהלך הבדיקה (Test Session Behavior) כדי להבין האם הקשיים נובעים מליקוי אמיתי או מהתנהגות לא שיתופית.

הממצאים הצביעו על כך שמהירות עיבוד נמוכה קשורה באופן מובהק לחוסר קשב, גם כששיתוף הפעולה של הילד היה תקין. לעומת זאת, ליקויים בעיבוד מרחבי הופיעו בעיקר כשנרשמה התנהגות לא שיתופית. מעניין לציין כי חלק מהילדים עם ADHD הפגינו דווקא

חוזקות בעיבוד שמיעתי.
החוקרים מדגישים את חשיבות הזיהוי של פרופיל קוגניטיבי אישי, ומציעים שהערכת התפקוד במהלך המבחן חיונית להבנת מקור הקשיים, בטרם גזירת מסקנות קליניות.

סיכום ומסקנות

אבחון ADHD דורש הסתכלות רב-ממדית, תוך התייחסות להיסטוריה התפתחותית, תצפיות ודיווחים מגורמים שונים. הכלים שבידי הפסיכולוג החינוכי אינם מספקים אבחנה רשמית, אך מסייעים בזיהוי מוקדם ובהכוונה לתהליך אבחוני רפואי.

- **שאלוני אכנבך** : מומלצים ככלי סינון ראשוני, במיוחד דיווחי הורים בשאלון CBCL
- **מבחני קוגניציה** (WJ-III, WISC): תתי-מבחנים כמו מהירות עיבוד, זיכרון עבודה, וקשב שמיעתי יכולים לרמז על ADHD אך לא משמשים לאבחון ישיר.
- יש להקפיד על שילוב מקורות מידע שונים ולהיזהר מהסתמכות על כלי מדידה יחיד.

המלצות

1) **פיתוח פרוטוקול אינטגרטיבי לאבחון חינוכי של ADHD**

מומלץ לגבש פרוטוקול אבחוני לפסיכולוגים חינוכיים, שיתבסס על שילוב בין שאלוני דיווח(לדוגמא CBCL) לבין פרופילים קוגניטיביים שנמצאו במחקרים כמזוהים עם ADHD (כגון SCAD, ACID).

הפעלת פרוטוקול כזה תדרוש הכשרה מקצועית ייעודית לפסיכולוגים חינוכיים.

בנוסף, יש לעודד שיתופי פעולה בין הפסיכולוגים לרופאים מאבחנים (כגון פסיכיאטרים ונוירולוגים), כך שממצאי האבחון החינוכי על פי הפרוטקול ומי שעבר הסמכה יוכל לקבל החלטות קליניות ובכך לקצר את הדרך למענה טיפולי במקרה הצורך.

2) **בדיקת תוקף הכלים בישראל ליצירת קשרים בין מדדים קוגניטיביים והתנהגותיים לבין ADHD**

מרבית המסקנות לגבי הקשרים שבין מדדים מסוימים בכלים פסיכולוגים אלו לבין ADHD התבססו על מחקרים שבוצעו באוכלוסיות בחו"ל.
לכן קיים צורך בביצוע מחקרים עדכניים בישראל שיבחנו האם אותם קשרים מתקיימים גם בקרב ילדים בישראל.
מחקרים כאלה יסייעו לוודא שהכלים הקיימים מתאימים באמת לזיהוי מוקדם של ADHD במערכת החינוך המקומית, ויחזקו את מהימנות המסקנות הנגזרות מהם.

Moura, O., Costa, P., & Simões, M. R. (2019). WISC-III cognitive profiles in children with ADHD: Specific cognitive impairments and diagnostic utility. *The Journal of General Psychology, 146*(3), 258–282. https://doi.org/10.1080/00221309.2018.1561410

Penny, A. M., Waschbusch, D. A., Carrey, N., & Drabman, R. S. (2005). Applying a psychoeducational perspective to ADHD. *Journal of Attention Disorders, 8*(4), 208–220. https://doi.org/10.1177/1087054705278746

Raiker, J. S., Freeman, A. J., Perez-Algorta, G., Frazier, T. W., Findling, R. L., & Youngstrom, E. A. (2017). Accuracy of Achenbach scales in the screening of attention-deficit/hyperactivity disorder in a community mental health clinic. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(5), 401–409. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.02.005

Reddy, L. A., Alperin, A., & Lekwa, A. (2021). Construct validity and diagnostic utility of the Woodcock Johnson Tests of Cognitive Abilities and Clinical Clusters for children with attention deficit/hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *European Journal of Psychology and Educational Research, 4*(1), 36–49. https://doi.org/10.12973/ejper.4.1.36

היבטים תרבותיים באבחון פסיכודיאגנוסטי

הילה נהיר ועדי יצחקי

רקע וחשיבות הנושא לעבודת הפסיכולוג החינוכי

האבחון הפסיכולוגי-חינוכי מהווה אמצעי מרכזי לזיהוי צרכים רגשיים, קוגניטיביים ולימודיים של תלמידים, ולהכוונה למענים מותאמים- טיפוליים, חינוכיים והתנהגותיים. פסיכולוגים חינוכיים עושים שימוש במגוון כלים, כמותיים ואיכותניים, אך מרביתם פותחו בהקשרים תרבותיים מערביים, חילוניים, דוברי אנגלית, ובעלי הנחות יסוד מערביות באשר לתפקוד ולנורמות. כלים אלה אינם תמיד מתאימים להערכה של ילדים מרקע תרבותי שונה, והם עלולים להחטיא את הבנת עולמו של הילד, לפרש לא נכון את תפקודו ולפגוע בתהליך קבלת ההחלטות לגביו.

האבחון עצמו אינו רק תהליך מדידה, אלא מפגש בין-תרבותי טעון בין הפסיכולוג המאבחן לבין הילד ומשפחתו. שוני בשפה, בסגנון תקשורת, בנורמות ובתפיסות סמכות עלול להביא לאי-הבנות. כך למשל, שתיקה של הורה עשויה להתפרש כהתנגדות, אך היא עשויה לנבוע דווקא מבושה או חוסר היכרות עם השיח המקצועי. באופן דומה, ילד שקט או מאופק עלול להיתפס כנסוג או חסר יוזמה, בעוד שבתרבותו התנהגות זו מבטאת כבוד, ענווה או שליטה עצמית. גם הפרשנות לתכנים השלכתיים מושפעת מהקשר תרבותי – תמונה מסוימת יכולה לעורר תגובות שונות לחלוטין בין תרבויות .

בהקשרים רב-תרבותיים כמו בישראל, מדינה בעלת ריבוי זהויות אתניות, דתיות ולשוניות- יש חשיבות קריטית לגישה של אבחון רגיש-תרבות. הגישה האקולוגית-מערכתית של Bronfenbrenner כפי שמתאר לני Leany (2020), מדגישה את ההתבוננות בילד לא כאינדיבידואל מנותק אלא כחלק ממעגלים של קשרים – משפחתיים, קהילתיים, חברתיים. תהליך ההערכה נדרש להיות מתמשך, דיאלוגי ורפלקטיבי, החל מהריאיון הראשוני וכלה בבחירת הכלים וניתוח התוצאות.

כאן עולה חשיבותו של תוקף תרבותי- מושג המתייחס לשאלה האם הכלי מודד באופן תקף ורלוונטי את התפקוד עבור אוכלוסיות שונות. אין די בתרגום לשוני של כלי מדידה אלא נדרשת גם התאמה תרבותית של הפריטים, מבנה המבחן, וסוג ההוראות, ולעיתים אף שיתוף הקהילה הייעודית בפיתוח הכלי. בהיעדר זאת, קיימת סכנה של פתולוגיזציה של תופעות נורמטיביות והחמצת חוזקות. יש צורך שהשיח המקצועי בתחום האבחון יתמקד ביצירת איזון בין דרישות של סטנדרטיזציה ומדידה השוואתית, לבין הצורך בגמישות, התאמה תרבותית והתייחסות להקשרים החברתיים, הלשוניים והתרבותיים של הילד.

מדובר באתגר מקצועי, אך גם מוסרי וערכי, המחייב את הפסיכולוגים החינוכיים לפעול מתוך מודעות, רגישות והמשגה מחדש של האבחון ככלי שמשקף את הילד ולא רק מודד אותו.

בעידן של רב-תרבותיות גוברת, נדרש לעצב מחדש את השימוש בכלי אבחון פסיכולוגיים, כדי להפחית הטיות תרבותיות ולבסס תוקף והוגנות לכלל האוכלוסיות.
אחד הכלים שנבחן הוא -PdPVTS, סוללת מבחנים עם גירויים ניטרליים תרבותית, שנועדה למדוד תוקף ביצוע בקרב ילדים ונוער. במחקר נבדקה השפעת גזע ומגדר על הביצועים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים, למעט חריגים מזעריים וללא דפוס שיטתי. מכאן, ניתן להסיק כי הכלי מתאים לשימוש באוכלוסיות מגוונות.
המאמר "New Challenges in Cross-Cultural Studies" מדגיש כי התאמת מבחנים אינה מסתכמת בתרגום לשוני. נדרשת שמירה על המשמעות המבנית והתרבותית של השאלות, תוך עיגון מחודש של התוקף לפי ההקשרים התרבותיים. החיבור בין שפה, סגנון תגובה וערכים מחייב התייחסות מתודולוגית בתכנון ובניתוח. אוכלוסיות CALD-
Culturally and Linguistically Diverse))- ילדים מרקעים לשוניים ותרבותיים שונים, לרבות מהגרים ופליטים, חשופים לסכנה של החמצת הבחנות בין קשיי הסתגלות ללקויות למידה. נדרשת הערכה רגישה ומבוססת הקשר, הכוללת ראיונות עם הורים, שימוש במתורגמנים מוסמכים ובחינה רפלקטיבית עם הכלים C-LIM - מודל המסייע לאמוד את "הטעינה התרבותית" של פריטי מבחן ואת השפעת השפה והתרבות על התוצאות. גם כלים לא-מילוליים, כמו Leiter-3 (אינטליגנציה ללא שפה מדוברת) ו־ UNIT-2 (מבחן נוירו-קוגניטיבי חזותי), דורשים התאמות ולא מבטיחים ניטרליות תרבותית מלאה.
לצד זאת מופיעה גישה מעשית – Precision Teaching (PT)- שיטה חינוכית שפותחה באירלנד ומיושמת בתמיכת השירות הפסיכולוגי החינוכי הלאומי. היא מבוססת על מדידה תדירה, קביעת מטרות ישימות ושיתוף פעולה בין פסיכולוגים למורים PT .מדגישה התאמה אישית, מעקב שוטף וגמישות, ומשלבת בין דיוק מדעי לרגישות חינוכית בהקשרים רב-תרבותיים.

המלצות יישומיות לעבודת הפסיכולוגים החינוכיים בשדה

עבודת הפסיכולוג החינוכי מחייבת גישה רגישת תרבות, המתייחסת לרקע הלשוני, התרבותי והפסיכו-חברתי של הילד ומשפחתו. תהליך ההערכה הפסיכולוגית צריך להיות רב-ממדי, משולב וכוללני – תוך שימוש בכלים כמותיים ואיכותניים, תצפיות וראיונות מותאמים. יש להבטיח שימוש במתורגמנים מוסמכים בעת הצורך, במיוחד כאשר מדובר בילדים ממשפחות פליטות או הגירה, ולתכנן את ההערכה באופן שמכיל טראומות עבר והשפעות סביבתיות. כמו כן, רצוי לשלב כלים לא-מילוליים תוך הבנה שגם בהם עלולות להיות הטיות תרבותיות. העבודה בשטח נדרשת להתבצע כחלק משיתוף פעולה רב-מקצועי ומתוך ראייה מערכתית.

המלצות לקידום התחום ברמה הארצית

לקידום ההערכה הפסיכולוגית הרגישה תרבות ברמה מערכתית, מומלץ להשקיע בפיתוח

ותקוף של כלים פסיכולוגיים מותאמים תרבותית, עם נורמות מקומיות עדכניות. יש להטמיע רגישות תרבותית כחלק בלתי נפרד מהכשרת פסיכולוגים – לא כהכשרה חד-פעמית אלא כעמדה מקצועית מתמשכת. בנוסף, יש לעודד מחקר אמפירי בקרב אוכלוסיות מגוונות בישראל, תוך שילוב קהילות של עולים, מהגרים ודוברי שפות שונות.

ביבליוגרפיה

Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC Test Adaptation Guidelines. *International Journal of Testing, 1*(1), 1–10. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_1

Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2022). Methodological issues in adapting psychological instruments across cultures. *Frontiers in Education, 7*, 1–10. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.701973

Khawaja, N. G., & Wotherspoon, A. (2022). Culturally responsive psychoeducational assessment: A critical review. *Frontiers in Education, 4*, 1–11. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.00043

Kukea Shultz, J., & Englert, C. (2021). Culturally relevant assessment for Native Hawaiian students: The KĀʻEO project. *Frontiers in Education, 6*, 1–12. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586904

Leany, B. D. (2020). Cultural considerations in psychological assessment and evaluation. In *Handbook of Multicultural Mental Health* (pp. 135–155). Elsevier.

Padilla, A. M., & Borsato, G. N. (2008). Issues in culturally appropriate psychoeducational assessment. *Psychology in the Schools, 45*(3), 229–234. https://doi.org/10.1002/pits.20296

Smith, L. (2016). Cultural competence in school psychology. *Contemporary School Psychology, 20*(3), 205–216. https://doi.org/10.1007/s40688-015-0075-1

Solano-Flores, G. (2019). Assessing English language learners: Theory and practice. *Educational Psychologist, 54*(4), 247–260. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659790

Trumbull, E., & Nelson-Barber, S. (2019). The ongoing challenge of assessment in culturally and linguistically diverse contexts. *Review of Research in Education, 43*(1), 232–260. https://doi.org/10.3102/0091732X18821126

מוטיבציה באבחון

פרח כהן, טל רנד קולטין, אלון וויסמן

מוטיבציה מהווה משתנה מרכזי בתפקוד הילדים ובביצועיהם, ובמיוחד בתהליכי אבחון פסיכולוגיים-חינוכיים. כסטודנטיות לתואר שני בפסיכולוגיה חינוכית, התעניינו במידה שבה מוטיבציה משפיעה על ביצועי ילדים ובני נוער במהלך אבחונים, ולא רק בהקשר האבחוני אלא גם בחיי היום-יום, כגון תפקוד לימודי, מטלות ביתיות, ארגון אישי ותפקוד חברתי. מוטיבציה אינה מסתכמת ביצירת דחף ראשוני להתחלת משימה בלבד, אלא משפיעה גם על מידת ההשקעה, ההתמודדות עם קשיים, יכולת ההתמדה לאורך זמן והחוויה הרגשית של הילד במהלך המשימה. במובן זה, מוטיבציה מהווה את הגשר בין הפוטנציאל הקוגניטיבי לבין היכולת בפועל.

בהקשר של אבחון, רמת מוטיבציה נמוכה עלולה להטות את תוצאות האבחון ולמנוע מהילד להביא לידי ביטוי את יכולותיו האמיתיות, דבר שעלול לפגוע בתוקף הממצאים ובהמלצות החינוכיות או הטיפוליות שניתנות בעקבות האבחון. לעומת זאת, ילדים המונעים על ידי עניין, סקרנות ותחושת ערך במשימה צפויים להשקיע יותר ולמקסם את היכולות שלהם, מה שמאפשר תוצאות אבחוניות מהימנות יותר. עבור פסיכולוגים חינוכיים, הבנת מקומה של המוטיבציה ותמיכה בה במהלך האבחון חיונית להערכת תפקוד הילד בצורה מדויקת, ומסייעת בבניית המלצות מותאמות.

רקע על מוטיבציה

מוטיבציה מוגדרת כתופעה פסיכולוגית מורכבת, הכוללת גורמים פנימיים וחיצוניים המניעים את האדם לכוון את התנהגותו להשגת מטרות (Ryan & Deci, 2000). מניעים פנימיים כגון סקרנות, עניין ותחושת מסוגלות, לצד מניעים חיצוניים כמו תגמול, לחץ סביבתי וציפיות, משפיעים על מידת ההשקעה, ההתמדה והביצוע בפועל של מטלות הערכה (Wigfield & Eccles, 2002).

מחקרים מצביעים על כך שילדים עם קשיים לימודיים או ADHD חווים לעיתים תסכול, ירידה באמונה ביכולת העצמית ומוטיבציה מופחתת, מה שעלול להוביל לירידה בביצועים ולפגיעה בתוקף התוצאות (Seyed et al., 2017; Barkley, 2015; Seymour et al., 2019). לכן, התבוננות על מוטיבציה בזמן האבחון מהווה נדבך משמעותי בהבנת התפקוד האמיתי של הילד ובהתאמת המלצות חינוכיות או טיפוליות עבורו.

ידע מחקרי מרכזי

מחקר של Liao ועמיתים (Liao et al., 2021) בדק את מושג מוטיבציית השליטה בקרב ילדים בגיל הרך והדגיש את חשיבותה בהתפתחות, התמדה במשימות מאתגרות ותחושת מסוגלות. נמצא שילדים עם מוטיבציית שליטה גבוהה מפתחים מיומנויות קוגניטיביות, חברתיות ורגשיות טובות יותר ומשיגים הישגים גבוהים יותר לאורך זמן. הסביבה התומכת, הכוללת הורים, גננות

ואנשי מקצוע, חיזקה את המוטיבציה והובילה לשיפור ביכולות הלמידה וההסתגלות של הילדים.

מחקרם של סקלסקי ועמיתיו (Skalski et al,. 2021) הדגים שמוטיבציה היא תכונה דינמית. החוויה המוטיבציונית במשימה קודמת משפיעה על הביצוע במשימה הבאה. משימות המעניקות תחושת בחירה, עניין ושליטה עשויות להגביר מוטיבציה, בעוד שמשימות קשות או משעממות עלולות להורידה. מחקר נוסף של פייר (Feyer, 2023) הרחיב תובנה זו והציג מודל תאורטי להבנת דינמיקת המוטיבציה בין משימות שונות, המדגיש את השפעת המוטיבציה הפנימית והחיצונית, תהליכי שחזור לאחר תסכול והשפעות קוגניטיביות.

מחקרים נוספים (Hou & Liu, 2017; Morsink et al., 2021) הראו קשר דו-כיווני בין מוטיבציה להיבחנות להישגים לימודיים: הישגים במבחנים יכולים לחזק מוטיבציה, ומוטיבציה חזקה תורמת להישגים עתידיים. אצל ילדים עם ADHD, זוהו הבדלים בתפיסת ערך המשימות, במיוחד כאשר מדובר באתגרים קוגניטיביים, עבודה שיתופית או דרישה למיקוד. בנוסף, פנק וריכטר (Penk & Richter, 2017) הדגישו שמוטיבציה בתחילת משימה ניבאה את התוצאות יותר מהשינויים במוטיבציה לאורך המבחן, מה שמדגיש את חשיבות ההתייחסות למוטיבציה גם בתחילת האבחון וגם במהלך המשימה.

גם בגילאים מבוגרים יותר, מחקרם של חמוד ועמיתיו (Hmoud et al., 2024) הראה כי שימוש בכלים טכנולוגיים, כגון chatgpt, יכול להעצים מוטיבציה, תחושת שליטה, הנאה ומעורבות בלמידה. משמעות ממצאים אלו לתחום האבחון היא שיצירת סביבה תומכת, מעניינת ורלוונטית לילד תסייע להעלות את רמת המוטיבציה ובכך לשפר את איכות התוצאות.

מסקנות

מוטיבציה היא משתנה מרכזי בהערכת יכולות הילד. ירידה במוטיבציה עלולה להטות את תוצאות האבחון, בעוד הבנת רמות המוטיבציה מאפשרת להבחין בין תפקוד קוגניטיבי לבין השפעות של חוסר מוטיבציה, חרדה או תסכול. שילוב מניעים פנימיים (סקרנות, עניין ותחושת מסוגלות) ומניעים חיצוניים (תגמול או הכרה חברתית) משפר השקעה והתמדה, ומאפשר לראות את היכולות האמיתיות של הילד. החוויה המוטיבציונית במשימה קודמת משפיעה על המשימה הבאה, ומדגימה שמוטיבציה היא משתנה דינמי. ילדים עם ADHD או קשיים לימודיים מציגים לעיתים מוטיבציה נמוכה או סבילות נמוכה לתסכול, והערכתם באמצעות כלי הערכה מגוונים, תצפיות קליניות ודיווחי סביבה מאפשרת להבין טוב יותר את תפקודם.

המלצות לפסיכולוגים חינוכיים

1. חיזוק מוטיבציה כללית: התחלה במשימות קצרות ומצליחות לחוויית הצלחה ראשונית, חיזוק תחושת המסוגלות.
2. שימוש באסטרטגיות חיזוק חיוביות: עידוד ושבח על מאמץ והתמדה, מתן תגמולים ביניים.

3. התאמת המשימות לאופי הילד: משימות ברורות ומוכרות, טיפוח חוויה חיובית עבור ילדים עם ADHD או קשיים מוטיבציוניים.
4. ניהול רצף משימות ותשומת לב לעומס קוגניטיבי: פיזור משימות מאתגרות, שמירה על רצף מיטבי למניעת ירידה במוטיבציה.
5. חיבור לערכים ולעולם הפנימי של הילד: שילוב משימות בעלות ערך רגשי אישי, חיזוק מעורבות והנאה.
6. שיקולים מקדימים: התייחסות לגורמים נוספים (רגשיים, קוגניטיביים) לפני הערכה, כדי לא לייחס הכל למוטיבציה בלבד.

קידום התחום ברמה הארצית

1. שילוב כלי הערכה ייעודיים למוטיבציה כחלק אינטגרלי מתהליך האבחון.
2. העלאת מודעות בקרב אנשי מקצוע באמצעות הכשרות, ימי עיון וחומרי הדרכה.

ביבליוגרפיה

Barkley, R. A. (2015). Sluggish Cognitive Tempo/Concentration Deficit Disorder. In *Oxford Handbook Topics in Psychology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935291.013.9

Feyer, F. K. (2023). Creating a model of cross-task motivation — A meta-narrative review of the literature on dynamic motivation. *Frontiers in Psychology*. Frontiers Media S.A.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1193186

Hmoud, M., Swaity, H., Hamad, N., Karram, O., & Daher, W. (2024). Higher Education Students' Task Motivation in the Generative Artificial Intelligence Context: The Case of ChatGPT. *Information (Switzerland)*, *15*(1). https://doi.org/10.3390/info15010033

Liu, Y., & Hou, S. (2018). Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: A longitudinal study. *School Psychology International*, *39*(1), 38–55. https://doi.org/10.1177/0143034317710574

Liu, W. C., & Hou, H. T. (2017). Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: A longitudinal study. *School Psychology International, 38*(1), 33–49. https://doi.org/10.1177/0143034316688373

Morsink, S., Sonuga-Barke, E., Van der Oord, S., Van Dessel, J., Lemiere, J., & Danckaerts, M. (2021). Task-related motivation and academic achievement in children and adolescents with ADHD. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *30*(1), 131–141.

https://doi.org/10.1007/s00787-020-01494-8

Penk, C., & Richter, D. (2017). Change in test-taking motivation and its relationship to test performance in low-stakes assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 29*(1), 55–79.

https://doi.org/10.1007/s11092-016-9256-5

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Seyed, S., Salmani, M., Motahari Nezhad, F., & Noruzi, R. (2017). Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Academic Progress of Students with Learning Disabilities: A Comparison with Typical Students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health*, *4*(2).

https://doi.org/10.5812/mejrh.44558

Seymour, K. E., Macatee, R., & Chronis-Tuscano, A. (2019). Frustration Tolerance in Youth With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *23*(11), 1229–1239. https://doi.org/10.1177/1087054716653216

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In *Development of Achievement Motivation* (pp. 91–120). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50006-1