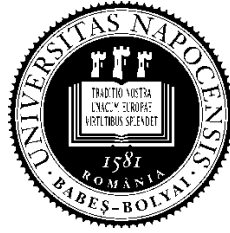


UNIVERSITATEA "BABEȘ-BOLYAI" CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI



**Riscuri de distorsiune și soluții
ameliorative în evaluarea dificultăților
de învățare în mediul educațional
multicultural**

Rezumat in extenso

Coordonator științific: Prof. Univ. Dr. Vasile Chiș

Doctorand: Neora Mizrachi

0692900471.D

Octombrie 2014

Cuprins

I.	INTRODUCERE	4
II.	FUNDAMENTAREA TEORETICĂ	7
II.1.	Cadrul conceptual al cercetării	7
II.2.	Principalele teorii ale domeniului de studiu	8
II.2.1.	Influența particularităților sociale și culturale asupra problematicii studiate	9
III.	METODOLOGIA CERCETĂRII	14
III.1.	Strategia prezentei cercetări	14
III.2.	Designul cercetării	15
III.2.1.	Prima etapă a cercetării	15
III.2.2.	Colectarea datelor	16
III.2.3.	Eșantionul de participanți	17
III.2.4.	Analiza datelor	19
III.3.	A doua etapă a cercetării	20
III.3.1.	Colectarea datelor	20
III.3.2.	Analiza datelor	21
III.4.	Rolul cercetătorului	21
III.5.	Validitatea cercetării	21
III.6.	Generalizarea rezultatelor cercetării	22
III.7.	Fiabilitatea cercetării	22
III.8.	Considerații etice	22
IV.	REZULTATE OBȚINUTE	25
IV.1.	Rezultatele calitative	25
IV.2.	Rezultatele cantitative	28

IV.2.1.	Prezentarea datelor - statistici descriptive	28
IV.3.	Testarea ipotezelor	31
IV.3.1.	Percepțiile evaluatorilor asupra riscurilor de distorsiune în evaluarea dificultăților de învățare în raport cu variabila experiențelor lor anterioare	31
V.	CONCLUZII	37
V.1.	Percepțiile evaluatorilor în privința riscurilor de distorsiune în evaluare și soluții pentru depășirea acestora	40
V.2.	Modelul de evaluare congruent din punct de vedere cultural	40
V.3.	Consecințe practice	44
V.4.	Recomandări pentru cercetări viitoare	45
	BIBLIOGRAFIE	47

I. Introducere

Titlul cercetării

Riscuri de distorsiune și soluții ameliorative în evaluarea dificultăților de învățare în mediul educațional multicultural

Problematica de studiu a cercetării

Atunci când profesorii identifică un elev cu dificultăți, își pun automat întrebarea dacă acesta are într-adevăr dificultăți de învățare. În acest context, elevul este îndrumat către comisia de evaluare educațională. În cadrul acestui proces de evaluare se încearcă identificarea mecanismelor care determină învățarea competențelor de bază. În cazul în care evaluare confirmă presupunerile profesorului, începe tratamentul, intervenția (fie ca și parte integrată în cadrul lecțiilor și orelor obișnuite, fie individual). Tratamentul include predarea suportivă, ameliorativă, orientare în cadrul învățării și îndrumarea și sprijinirea părinților.

Trebuie avut în vedere faptul că evaluarea, în funcție de a cărei rezultate se stabilește dacă elevul are sau nu dificultăți de învățare, se realizează cu ajutorul unor instrumente care nu sunt bazate pe cultura, pe obișnuințele și pe cunoștințele generale ale populației (diagnosticul nu definește întotdeauna o problemă specifică). Aceste instrumente nu sunt suficient de bine construite astfel încât să includă particularități culturale ale unei anumite populații. Aceste elemente se referă la limbaj (în sensul formulării itemilor și a sarcinilor de lucru), la stil de viață și la cultura generală. La nivelul acestor domenii diferențele pot fi semnificative de la un grup la altul. Uneori, este posibil ca diagnosticul să nu fie corect, iar punctele forte, respectiv cele slabe ale elevului, identificate în cadrul evaluării, să nu fie cele reale. O astfel de evaluare va conduce la stabilirea în mod eronat a diagnosticului de dificultăți în învățare, pe baza unor criterii false. O asemenea situație poate determina un tratament neadecvat, iar uneori se poate ajunge chiar la distrugerea abilității elevului de a învăța, în comparație cu ceilalți elevi.

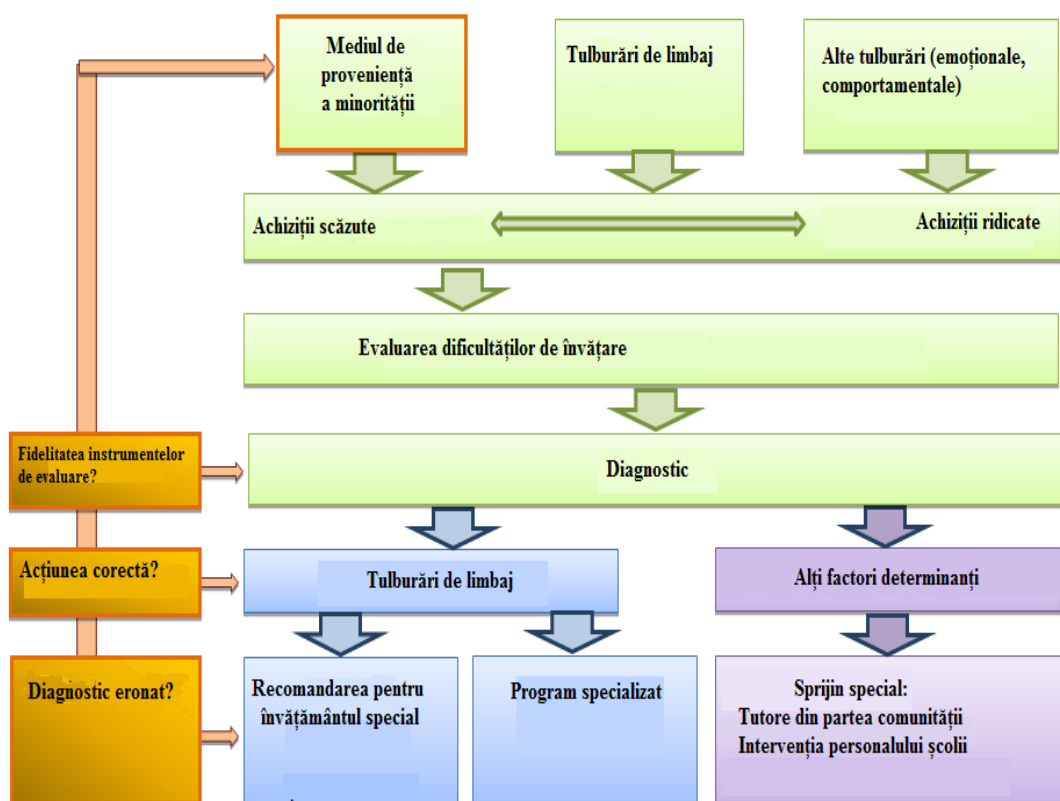
Putem considera aceste situații ca fiind foarte sensibile, importante, deoarece afectează întreg parcursul educațional și social al elevilor. În cadrul prezentului studiu, cercetătorul este implicat în interacțiunea cu elevi diagnosticați cu dificultăți de învățare, atât ca și profesor evaluator (având propria sa clinică), cât și în calitate de profesor de sprijin pentru aceștia (la nivelul clinicii private sau în cadrul școlii, post

asigurat de Ministerul Educației). De asemenea, cercetătorul este implicat în procesul de tratament al acestor dificultăți, fiind instructor pedagog pentru studenții practicanți în sistemul educațional special.

În același timp, cercetătorul aparține unei comunități “HABAD” (o comunitate evreiască ortodoxă) și predă în cadrul sistemului educațional al acesteia, sistem în care sunt incluși și elevi cu dificultăți de învățare. Decalajul dintre acești elevi și ceilalți se remarcă la nivelul achizițiilor academice. În această situație se regăsesc toate elementele, toate dificultățile, menționate mai sus: identificarea unor instrumente valide de evaluare a limbajului, performanțele scăzute ale elevilor din această comunitate ortodoxă, care sunt cauzate nu doar de dificultățile de învățare, ci și de diferențele culturale și a celor la nivelul stilului de viață dintre această comunitate și altele. Identificarea acestei problematice a condus la realizarea prezentei cercetări.

Figura 1 prezintă mai jos principalele aspecte ale prezentei cercetări:

Aspectele principale ale cercetării



Obiectivul general al cercetării

Cercetarea de față își propune dezvoltarea unei percepții culturale congruente în privința evaluării tulburărilor de limbaj, adaptată la elevii evaluați, respectiv la particularitățile culturale ale acestora.

Obiective specifice

1. Analiza percepțiilor evaluatorilor referitoare la:
 - a. Evaluarea tulburărilor de limbaj oral și scris adaptată la particularitățile culturale.
 - b. Posibile soluții ameliorative în vederea depășirii limitelor instrumentelor de evaluare.
2. Designul unui model congruent din punct de vedere cultural pentru evaluarea tulburărilor de limbaj oral și scris.

Decalajul în cunoaștere în contextul prezentei cercetări

Problema influențelor culturale a fost pentru prima dată discutată în primii ani ai secolului XX, atunci când imigranților în Statele Unite ale Americii le-au fost aplicate teste de inteligență și teste referitoare la aspecte interculturale, care au fost apoi utilizate de către psihologi pentru a compara grupuri care aparțin unor culturi diferite (Garth, 1931; Klineberg, 1935; Mern, 1940; Anastasi, 1985).

Problematika a devenit semnificativă atunci când un grup de “albi” aparținând clasei sociale de mijloc au înregistrat scoruri mai înalte în privința înțelegerii contextului testului (Helmes, 1992), în timp ce “negrii” au fost inferiori din acest punct de vedere (Jensen, 1980).

Pentru a răspunde acestor diferențe s-a încercat construirea unor teste care să nu includă elemente culturale. Însă, aceste instrumente nu au oferit un răspuns edificator – fie datorită faptului că au fost construite eronat, fie pentru că și-au pierdut validitatea inițială. În cele din urmă s-a trecut la crearea unor teste “echitabile” din punct de vedere cultural, cu toate că și acestea nu erau valide pentru toate grupurile din populația-țintă (Anastasi, 1985).

Situația a fost diferită atunci când au fost utilizate teste specifice pentru fiecare minoritate și când evaluatorii s-au familiarizat cu particularitățile sociale relevante pentru un anumit grup și au făcut uz de aceste informații în timpul testărilor. În același

timp a fost analizată performanța, precum și taxonomiile acesteia (McCormick, Jeanneret și Meacham, 1972; Pearlman, 1980; Fleishman, 1975; Fleishman și Quaintance, 1984).

Cu toate acestea, testele utilizate au fost teste de inteligență.

În cadrul sistemului educațional din Israel putem afirma că există o bună conștientizare a problemelor referitoare la evaluarea dificultăților de învățare la persoane care provin din medii culturale diferite și au diverse statusuri sociale. Breznitz și Yamin (2008) au centralizat grupurile societății israeliene care necesită abordări deosebite în privința dezvoltării instrumentelor de evaluare. Printre aceste grupuri putem identifica cel al studenților imigranți (din țările CSI - foste republici ale Uniunii Sovietice, Etiopia etc.), studenți arabi și studenți evrei-ortodocși. Aceștia înregistrează decalaje la nivelul cunoștințelor acumulate și al limbajului, elemente pe care se bazează evaluarea dificultăților de învățare. În mod asemănător, Bigman (2004) a arătat că latura multiculturală a elevilor din cadrul sistemului educațional din Israel influențează raportarea acestora față de un text, iar lacunele acestor elevi la nivel de cunoștințe se vor exprima în dificultăți de înțelegere. De aceea, Bigman a sugerat utilizarea Inventarului informal de lectură, care se bazează pe utilizarea textelor din cadrul curriculumului pentru proiectarea sarcinilor de evaluare în raport cu nevoile programului educațional (Lipson și Wixon, 1991).

Cu toate acestea, nu a fost până acum identificată nici o cercetare referitoare la problemele legate de instrumentele de evaluare a diferitelor limbaje în Israel, care poate fi considerat o societate multiculturală.

Cuvinte cheie: dificultăți de învățare, evaluarea dificultăților de învățare în context educațional, evaluare congruentă din punct de vedere cultural, societate multiculturală, riscuri de distorsiune în evaluarea dificultăților de învățare, evaluatorii dificultăților de învățare

II. Fundamentarea teoretică

II.1. Cadrul conceptual al cercetării

Conform lui Blaxter, Hughes și Tight (1996), cadrul conceptual al cercetării definește domeniul cercetării, precum și spațiul teoretic în care cercetarea este realizată. Prezentul studiu analizează percepțiile evaluatorilor israelieni privind

riscurile evaluării dificultăților de învățare în rândul studenților care provin din diverse minorități și caută identificarea unor soluții ameliorative care să conducă la depășirea dificultăților întâmpinate în acest context.

În cadrul prezentei cercetări se dorește analiza percepțiilor evaluatorilor referitoare la riscurile de distorsiune în cadrul evaluării dificultăților de învățare în cadrul unei societăți multiculturale și identificarea unor soluții ameliorative în acest sens.

Având în vedere cele precizate mai sus, scopul principal al studiului nostru este de a dezvolta o percepție congruentă la nivel cultural asupra evaluării dificultăților de învățare la nivelul limbajului oral și scris; o percepție adaptată populației de elevi evaluați și culturii acestora.

II.2. Principalele teorii ale domeniului de studiu

Baza teoretică a prezentei cercetări constă în două teorii din domenii interconectate: (1) domeniul social, în general și domeniul social multicultural, cu grupurile minoritare, în particular; (2) domeniul învățării în contexte socio-culturale și procesele de mediere a învățării.

Din perspectivă socială, prezenta cercetare se fundamentează pe teoria lui Bourdieu (1986), care privește fondul social al individului ca și sursă de putere, denumită "capital cultural", care include la nivel simbolic și capitalul economic. Bourdieu a utilizat termenul "Habitus" pentru a descrie modelele de gândire ale individului și cunoștințele personale ale acestuia, care sunt asimilate în cadrul transferului implicit de moștenire culturală. Acest transfer al moștenirii culturale se exprimă prin cristalizarea unui statut dominant al unui grup, respectiv prin marginalizarea grupurilor minoritare.

Având în vedere perspectiva învățării în context socio-cultural, prezentul studiu se bazează pe teoria lui Vygotsky (1978), care subliniază diferența dintre cele două modalități de dezvoltare cognitivă: modalitatea de învățare directă, spontană și modalitatea socio-culturală, care are loc prin interacțiunea cu un mediator. Acest mediator oferă sprijin adaptat pentru cel care învață, intervenind în procesul de rezolvare a problemelor de către copil, astfel încât să îl determine pe acesta să progreseze înspre propria sa zonă a proximei dezvoltări. În același timp, studiul nostru se fundamentează și pe teoria lui Feuerstein (1979), care se referă la învățarea mediată

și accentuează rolul mediatorului în învățare, ca și figură care organizează și modifică sursa stimulilor învățării și explică semnificația medierii în raport cu informațiile pe care dorește să le transmită educabilului.

În cele ce urmează vom oferi mai multe detalii în privința conceptelor care derivă de la teoriile menționate mai sus, teorii care stau la baza cadrului conceptual al acestei cercetări.

II.2.1. Influența particularităților sociale și culturale asupra problematicii studiate

Cultura reprezintă un sistem complex, care este alcătuit din cunoștințe, credințe, legi, opere de artă, norme morale, obiceiuri, precum și din alte competențe și obiceiuri formate de către indivizi în cadrul societății (Tylor, 1871). Este de remarcat faptul că acest proces de formare culturală este unul dinamic, iar designul identității individului și dezvoltarea atitudinilor acestuia față de lume își au rădăcinile în moștenirea istorică, care oferă sens, fiind formată și transmisă prin simboluri utilizate în cadrul interacțiunilor sociale (Geertz, 1973). Aceste simboluri sunt mijloacele prin care cultura își transmite mesajele, precum și o modalitatea de a-și asigura prezența în mediul social.

• Multiculturalism și grupuri minoritare

O societate care este formată dintr-o clasă de elită și din clase subordonate acesteia este o societate stratificată. Grupurile minoritare culturale sunt inferioare la nivelul unei scale ierarhice, iar de aceea nu au întotdeauna posibilitatea de a-și proteja și exprima diversitatea și unicitatea. Mai mult decât atât, datorită lipsei de putere, minoritățile sunt afectate de discriminare și excluse în unele societăți (Ogbu, 1991). Acest lucru are repercusiuni la nivelul mai multor aspecte: dreptul la egalitate, procesul democratic și construirea sursei de identitate a acestor indivizi. Shemer (2009) consideră că prima expresie a unei societăți multiculturale este diversitatea, manifestată prin existența în societate, concomitent, a unor stiluri de viață diverse. Dorința și nevoia de a face față acestei diversități conduc adesea la tensiune, datorită întâlnirii unor elemente diferite, necunoscute, ceea ce uneori poate constitui o amenințare, care poate determina reacția de respingere.

- **Procesele de învățare**

Societatea modernă este o societate intelectuală, cultă. Pentru a se integra în societate, individul trebuie să știe cum să își dezvolte cunoștințele și cum să își extindă potențialul pe care îl deține (UNESCO Institutul de statistic 2003). De asemenea, individual trebuie să facă dovada faptului că știe să își pună în lucru competențele pe care le deține, că știe să utilizeze diferite tipuri de informație pentru a lua decizii, pentru a rezolva probleme, pentru a adresa noi întrebări și pentru a crea noi direcții de gândire (ALA, 1989). Aceste procese, care se bazează de fapt pe gândire, învățare și comunicarea dintre oameni, se realizează prin mijloace ale limbajului. Aceste procese sunt impuse în cadrul contextului educațional. De aceea, mediul școlar trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a avea o gamă largă de experiențe de citire și scriere și de a avea acces la texte verbale și scrise la nivelul diferitelor domenii științifice, pentru a răspunde diferitelor nevoi sociale.

- **Învățarea într-un mediu multicultural**

În prezent există concepția conform căreia procesul de învățare – achiziția cunoștințelor, procesarea și producerea acestora – este un proces bazat pe cultura căreia elevul aparține. În acest context apare întrebarea referitoare la stilurile de predare, mai precis, dacă stilul de predare adoptat de către profesor ar trebui să fie centrat pe studenții clasei culturale majoritare sau centrat pe nevoile și particularitățile grupurilor minoritare (McIntyre, 1996). În această situație trebuie să remarcăm faptul că există adesea o generalizare a modelului de gândire și a comportamentului grupului dominant, majoritar, care se exprimă sub forma asumției “să nu te îndoiești, cu siguranță așa este” (Triandis, 1996) și care este acceptată la nivel social ca fiind universală, fără a mai fi examinate posibilitățile de distorsiune culturală care ar putea să apară în astfel de situații.

II.2.2. Elevii cu dificultăți de învățare

Elevii cu dificultăți de învățare au adesea tulburări de comportament, probleme legate de disciplină și absentează frecvent de la școală. În majoritatea cazurilor, dificultățile de învățare apar în clasele primare, iar decalajele la nivelul cunoștințelor elevilor se intensifică de la un an școlar la următorul, datorită unei false și ascunse detașări față de problema întâmpinată (Cohen-Nevot, 2000).

Sucesiunea continuă a situațiilor eșuate determină elevul să își formeze o percepție subiectivă față de posibilitățile sale de a avea performanță. Acesta va crede despre sine că este incapabil de succes, datorită eșecurilor acumulate. Fiecare experiență negativă întărește convingerea elevului conform căreia el este incapabil de succes, iar această percepție se va extinde de la elev înspre colegii, profesorii și părinții săi. Astfel se creează un cerc vicios, închis, care va fi ulterior foarte dificil de rupt, datorită lipsei de motivație și a stării de criză a tuturor celor implicați în această situație.

- **Elevii cu dificultăți de învățare**

Această categorie de elevi întâmpină dificultăți la nivelul următoarelor două domenii: (1) la nivel cognitiv – dificultățile se exprimă prin tulburări de limbaj, probleme de atenție și concentrare, dificultăți de orientare spațio-temporală, de memorare și reproducere a informațiilor memorate, dificultăți la nivelul interacțiunilor sociale și al percepțiilor senzoriale etc. și (2) la nivel comportamental – problema este exprimată prin manifestarea unui comportament impulsiv, neliniștit, precum și prin dificultatea de a respecta diverse legi și reguli. Dificultăți semnificative au fost remarcate și la nivelul următoarelor domenii: citire, scriere, ortografie, matematică. La nivel socio-emoțional aceste probleme sunt exprimate prin reacțiile emoționale față de situațiile de eșec repetate, precum și prin dificultăți la nivel social (de exemplu, limitări în înțelegerea simbolurilor utilizate în cadrul comunicării interpersonale, dificultăți în adaptarea la situații noi, probleme în privința amânării unei recompense etc.).

- **Elevii proveniți din grupuri minoritare**

Copiii care studiază la școală într-o limbă care nu este limba lor maternă întâmpină mai multe dificultăți în comparație cu colegii lor care s-au născut și au crescut în aceeași țară și studiază în aceeași limbă pe care o vorbesc și în afara școlii. Dificultățile apărute în acest context nu se referă la înțelegere sau la probleme mentale, ci la tulburări de limbaj. Procesul învățării unei limbi străine este influențat de diferiți factori de mediu, care diferă de la un individ la celălalt și nu sunt relaționați în mod direct cu procesele cognitive. De exemplu, factori ce țin de contextul educațional, precum alocarea resurselor, adaptarea metodelor de predare, limbajul

utilizat în cadrul predării influențează performanța academică a elevilor proveniți din grupuri minoritare ale societății (Solomonik, 2010).

- **Evaluarea dificultăților de învățare**

În majoritatea statelor dezvoltate, civilizate, sistemul educațional are datoria legală de a identifica elevii cu cerințe educative speciale și de a le oferi acestora sprijin profesionist și eficient, în cadrul unor programe de intervenție. Astfel, scopul principal al evaluării realizată în cadrul sistemului educațional este examinarea caracteristicilor și a funcționării elevilor în raport cu criteriile menționate în cadrul definițiilor și descrierilor învățământului special regăsite în documentele legislative. În plus, pe baza acestei evaluări se stabilește tipul și intensitatea sprijinului de care elevul are nevoie, cu scopul de a face cele mai potrivite recomandări în privința traseului educațional al elevului. Mai mult decât atât, evaluarea susține planificarea programului de intervenție educațională și terapeutică, realizată de către o echipă multidisciplinară alcătuită din specialiști ai sistemului educațional, care vor colabora în mod continuu cu evaluatorii.

- **Evaluarea dificultăților de învățare la elevii care provin din grupuri minoritare ale societății**

În raport cu modelul medical, care a fost acceptat până în ultimele decade ale secolului XX, abordarea elevilor cu dificultăți de învățare într-o societate multiculturală ignora complet multitudinea factorilor de mediu, inclusiv acomodarea și dezvoltarea lingvistică a acestor elevi, precum și cunoștințele anterioare, abilitățile elevilor care proveneau din medii culturale diferite (Ortiz & Yates, 1983; Padilla & Borsato, 2007). Discrepanțele dintre contextul în care a fost creată evaluarea standard și mediul de proveniență a elevilor cu dificultăți de învățare, care fac parte din grupuri minoritare ale societății, conduc la situația în care, în locul identificării capacităților și dificultăților acestor elevi, evaluarea reflectă inegalitățile inerente din cadrul societății în general și din cadrul sistemului educațional, în mod particular.

Adaptarea evaluării nu înseamnă doar modificarea conținutului acesteia în raport cu diferite particularități culturale. O abordare eficientă se bazează mai mult pe curriculum și pe realizarea unei evaluări funcționale, și este destinată mai puțin scopului clasificării și plasamentului pe o scară ierarhică, ci mai degrabă formării și implicării în cadrul evaluării. Informațiile directe, care nu derivă din nevoia de a

clasifica, permit realierea unei evaluări a nevoilor actuale ale elevului, iar rezultatele obținute pot conduce la implicarea elevului și la creșterea șanselor educaționale oferite acestuia.

- **Evaluatorii dificultăților de învățare**

Un evaluator al dificultăților de învățare este un profesor din cadrul sistemului de educație specială, format pentru a diagnostica abilitățile de învățare ale elevilor care întâmpină dificultăți și poate explica decalajul existent la nivelul funcționării elevului în raport cu blocajele și punctele forte ale proceselor cognitive ale acestuia. Rolul evaluatorului este de a analiza dificultățile de învățare cu scopul clarificării modului în care competențele de bază implicate în învățare cauzează dificultăți în procesul de achiziție a noilor informații. În raport cu rezultatele obținute în urma evaluării, evaluatorul trebuie să realizeze un program personalizat pentru fiecare elev, care să ghideze activitățile educaționale ale acestuia, cu scopul de a-i îmbunătăți abilitățile de scris-citit. Acest program personalizat este în folosul tuturor profesorilor elevului respectiv, precum și părinților și altor specialiști (CNSPP – (NBPTS în enlg.) Conducerea Națională pentru Standarde Profesionale în Predare).

- **Evaluatorii dificultăților de învățare în cadrul unei societăți multiculturale**

Diferite modele ale asemănarilor și diferențelor culturale dintre diverse grupuri ale lumii interculturale indică, în cadrul contextului educațional, faptul că atât cultura sistemului educațional, cât și înclinațiile personale ale cadrelor didactice și ale elevilor care provin din grupuri sociale minoritare pot să influențeze procesele de evaluare și tratament (Ingraham, 2000). În plus, trebuie remarcat rolul deosebit de important al abilităților de comunicare, al competențelor lingvistice ale evaluatorului, deoarece apar adesea situații în care acesta trebuie să comunice cu elevii în limba lor maternă (Ortiz & Flanagan, 2002).

Figura de mai jos prezintă un model vizual al cadrului conceptual al fenomenului studiat.

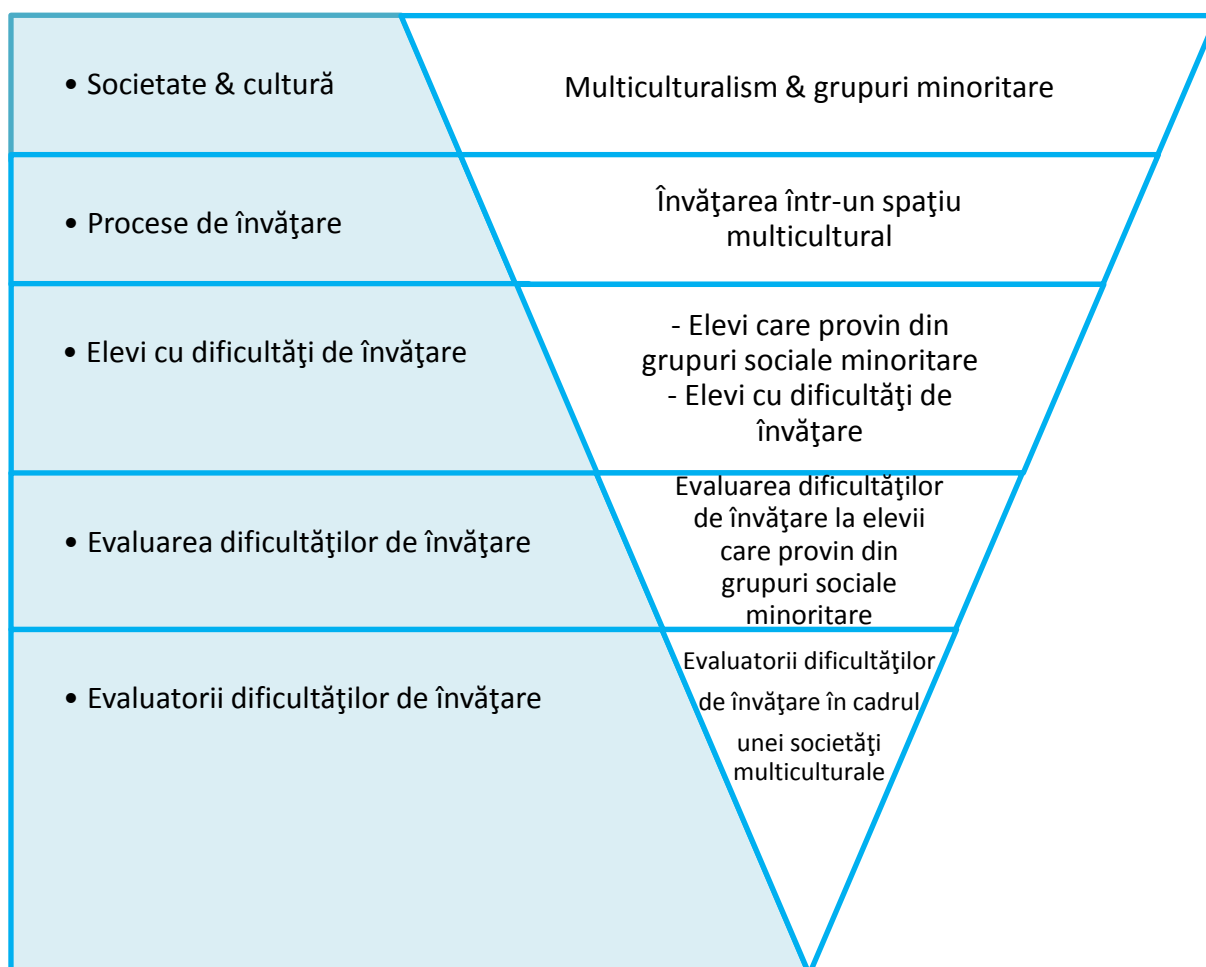


Figura 2: Modelul vizual al cadrului conceptual al cercetării

Modelul ilustrează procesul concentrării aspectelor fenomenului studiat, începând cu o bază solidă care include domeniul social, în cadrul căruia fiecare etapă are un punct central diferit, până la atingerea problematicii centrale a cercetării – evaluatorii dificultăților de învățare în cadrul unei societăți multiculturale. Partea principală a acestui model este reprezentată sub forma unei pâlnii, care reprezintă concentrarea, aglomerarea elementelor regăsite în cadrul unei societăți multiculturale. Partea dreaptă a figurii prezintă aceleași elemente, însă la nivelul sistemului social tradițional, abordând indivizii ca având caracteristici similare și fără a ține cont de diferențele dintre aceștia, datorate adesea mediului de proveniență.

III. Metodologia cercetării

Scopul principal al cercetării

Scopul prezentei cercetări este de a dezvolta o percepție congruentă din punct de vedere cultural în privința evaluării tulburărilor de limbaj oral și scris, percepție adaptată populației de elevi evaluați și culturii acestora.

Obiective specifice

1. Analiza percepțiilor evaluatorilor referitoare la:
 - a. Evaluarea tulburărilor de limbaj oral și scris adaptată la particularitățile culturale.
 - b. Posibile soluții ameliorative în vederea depășirii limitelor instrumentelor de evaluare.
2. Designul unui model congruent din punct de vedere cultural pentru evaluarea tulburărilor de limbaj oral și scris.

Ipotezele cercetării

Vor fi identificate diferențe la nivelul percepțiilor evaluatorilor, care se vor datora variabilelor ce țin de persoana evaluatorului – vârstă, gen și fond cultural și vor fi referitoare la:

- A. Limite ale instrumentelor de evaluare;
- B. Soluțiile ameliorative propuse pentru îmbunătățirea și adaptarea instrumentului de evaluare.

III.1. Strategia prezentei cercetări

Această cercetare a fost realizată pe baza utilizării metodelor mixte de cercetare, abordare definită de către Creswell și colab. (2008) astfel:

Un studiu pe baza metodelor mixte implică colectarea și analiza datelor de tip cantitativ și calitativ în cadrul unei singure cercetări, în care datele sunt colectate simultan sau secvențial. Acest tip de abordare implică de asemenea integrarea datelor obținute într-unul sau în mai multe etape ale procesului cercetării. Principala semnificație a utilizării metodelor mixte de cercetare în cadrul unui studiu este utilizarea mai multor modele mentale în cadrul aceluiași spațiu studiat, cu scopul realizării unei înțelegeri mai bune a fenomenului studiat (Greene, 2007).

Justificarea alegerii acestei abordări în prezenta cercetare este dorința de dezvoltare, mai precis: datele obținute pe baza utilizării unui anumit tip de metode de cercetare, vor fi ulterior utilizate pentru a implementa o altă metodă de cercetare, deci vor constitui baza pentru planificarea și designul ulterior al unei noi etape de cercetare. Îmbinarea metodelor calitative și cantitative în cadrul unui studiu va oferi, de asemenea, mai multe detalii, explicații și interpretări ale datelor colectate (Greene, Caraveli & Graham, 1989).

III.2. Designul cercetării

Creswell și colab. (2003) (42--) realizează distincția strategiilor de cercetare integrate, care pot fi obținute prin îmbinarea designului concurrent cu cel secvențial. Aceștia definesc diferite modele de integrare:

- Utilizarea metodelor calitative pentru realizarea măsurătorilor cantitative;
- Utilizarea metodelor cantitative în sensul adăugării acestora la cele de tip calitativ;
- Utilizarea metodelor calitative pentru explicarea rezultatelor cantitative;
- Utilizarea metodelor calitative și cantitative simultan și în mod egal.

În cadrul acestei cercetări va fi utilizat designul stadial, ceea ce înseamnă că metodele cantitative vor fi adăugate celor calitative. Acest design al cercetării va permite triangulația metodologică, care îmbunătățește calitatea cercetării prin faptul că aceasta este completă și validă, având în vedere că cele două tipuri de date se susțin reciproc, fiind abordate din mai multe puncte de vedere (Golafshani, 2003; Massey, 1999).

Prima etapă a prezentei cercetări a constat în utilizarea metodelor calitative și a avut drept scop analiza problemelor legate de instrumentele de evaluare a limbajului în cadrul sistemului educațional din Israel, probleme exprimate în termeni de cultură și stil de viață.

În a doua etapă a cercetării au fost utilizate metode de tip cantitativ pentru a analiza percepțiile evaluatorilor privind rolul principiilor culturale în cadrul elaborării instrumentelor pentru evaluarea limbajului. Această etapă a cercetării s-a bazat pe prima etapă menționată și a fost realizată cu scopul de a depăși limitele cercetării calitative. Informațiile calitative obținute în prima etapă au fost transformate în itemi ai unui chestionar cu întrebări închise, pentru a putea cuantifica temele prezentate prin intermediul statisticilor descriptive.

III.2.1. Prima etapă a cercetării

În conformitate cu abordarea calitativă, înțelegerea vieții umane se poate realiza pe baza investigării indivizilor, a interpretării rutinei lor zilnice și a atribuirii unei semnificații acestor date. În cadrul cercetării care analizează societatea trebuie să se realizeze legături între diferitele interpretări și situațiile cotidiene în care viața umană se desfășoară. Viața umană poate fi înțeleasă și privită din perspectiva

indivizilor care participă la viața socială (Hitchcock și Hughes, 1989). Această abordare constituie baza prezentului studiu, care își propune să analizeze distorsiunile în domeniul educațional care se datorează particularităților socio-culturale ale indivizilor implicați în acest context. Această perspectivă a condus prima etapă a acestei cercetări, etapa calitativă.

III.2.2. Colectarea datelor

Colectarea datelor reprezintă un proces care constă într-o serie de acțiuni interdependente care au drept scop obținerea unor informații valoroase pentru a putea răspunde întrebărilor de cercetare (Shkedi, 2003). În cazul de față, colectarea datelor s-a realizat pe baza a două instrumente de cercetare:

- **Analiza documentelor**, în care sursa principală de informare o reprezintă evaluările didactice – instrumentele de evaluare cu ajutorul cărora este examinat limbajul la copiii școlari din Israel.

Utilizarea acestui instrument de cercetare oferă o imagine care nu este influențată de opiniile sau experiențele cercetătorului care îl aplică. Prin intermediul acestui demers se poate identifica perspectiva celor care au creat materialele analizate, precum și procesul de elaborare al acestora. Dacă se va lua în considerare doar perspectiva celui care a creat diferite documente și instrumente pentru evaluare, este posibil ca anumite domenii să fie excluse. De aceea, demersul nostru a fost extins, prin utilizarea unor instrumente de cercetare adiționale, care vor asigura triangulația datelor obținute.

Un avantaj suplimentar al utilizării evaluării ca și sursă de informație constă în faptul că acest proces poate fi în mod continuu reobservat și reanalizat în cadrul unor contexte noi. Evaluarea instrumentelor de evaluare se va realiza în raport cu semnificația acestora (Scott, 1990) – analizându-se măsura în care itemii din cadrul fiecărui instrument sunt dependenți de specificul cultural.

Analiza de conținut a instrumentelor de evaluare va constitui baza pentru crearea unui interviu, ca și metodă de cercetare suplimentară, descrisă în cele de mai jos.

- **Interviurile semistructurate, de profunzime.** Interviul este una dintre cele mai utilizate modalități pentru a înțelege ființa umană (Fontana și Frey, 2000

p. 645). Scopul interviurilor de profunzime nu este de a obține răspunsuri la întrebările de cercetare sau de a examina ipotezele cercetării, ci, rolul acestora este de a înțelege experiențele altor persoane și semnificația pe care acestea o acordă acelor experiențe. Interviuul oferă acces la contextele culturale care influențează comportamentul uman și permite cercetătorului să înțeleagă semnificația anumitor comportamente (Seidman, 1991).

Un interviu semistructurat de profunzime este alcătuit atât din întrebări deschise, cât și din întrebări structurate, închise. Se obișnuiește începerea unui interviu cu întrebări deschise pentru a obține o descriere generală a fenomenului studiat, iar apoi se continuă cu întrebări mai specifice, concentrate pe tema interviului (Rudestam și Newton, 2001).

Interviuul semistructurat este un instrument potrivit pentru această cercetare care analizează problema evaluării elevilor care provin din diferite medii socio-culturale și îi va permite cercetătorului identificarea răspunsului la întrebările de cercetare, pe baza datelor obținute în urma interviurilor și, uneori, va conduce la formularea unor noi întrebări de cercetare (Strauss și Corbin, 1994).

Interviuurile au fost înregistrate și transcrise, astfel încât textul să fie cât mai acurat posibil, pentru a asigura o analiză fidelă a datelor (Seidman, 1991; Stake, 1995).

Temele interviului

- Procedura standard de diagnostic
- Instrumentele utilizate pentru evaluarea limbajului în cadrul procesului de diagnosticare
- Instrumentele informale ale diagnosticului
- Dificultățile întâmpinate în evaluarea unor grupuri unice de elevi
- Metode de a face față dificultăților întâmpinate în cadrul evaluării
- Scopul diagnosticului, “crezul” intervievatorului

III.2.3. Eșantionul de participanți

Cercetarea de tip calitativ nu se poate efectua pe același număr de participanți ca și cercetarea cantitativă. În cadrul studiilor calitative nu se utilizează eșantionarea

aleatorie, participanții fiind selectați astfel încât să fie cât mai reprezentativi pentru populația din care fac parte (Shkedi, 2003).

Au fost desfășurate zece interviuri cu 10 profesori evaluatori, o parte dintre aceștia lucrează tocmai cu grupuri de elevi minoritare, în timp ce ceilalți evaluează elevii ai populației minoritare din Israel.

Pentru a corespunde nevoilor prezentului studiu, evaluatorii au fost identificați în raport cu elevii pe care îi evaluează. De asemenea, au fost stabilite o serie de criterii pe care evaluatorii erau nevoiți să le îndeplinească pentru a putea face parte din eșantionul de participanți ai prezentei cercetări:

- Vârsta elevilor pe care îi evaluează: elevii care studiază din clasa I până în clasa a VI-a (școală primară în Israel);
- Domeniul dificultăților de învățare: citire. Clasele primare reprezintă perioada în care elevii realizează tranziția de la achiziția cititului la etapa de a fi competenți în citit și de a folosi această abilitate de bază pentru a dobândi noi achiziții.
- Elevii evaluați aparțin unui grup cultural minoritar: elevii cu origini etiopiene sau ruse, precum și elevii ortodocși. Bineînțeles că în Israel mai există și alte minorități, care nu au putut însă să fie incluse în prezenta cercetare, deoarece nu utilizează un limbaj comun, care să poată fi inteligibil pentru toate părțile implicate în evaluare (elevii arabi, limba arabă literară fiind foarte diferită față de cea vorbită în cadrul comunităților de arabi, care utilizează diverse dialecte). Un alt motiv pentru care anumite grupuri minoritare nu au fost incluse în prezentul studiu este acela că acestea nu sunt diferite de populația minoritară din punct de vedere cultural (de exemplu, copiii proveniți din medii defavorizate din punct de vedere material).

Tabelul de mai jos descrie eșantionul de participanți al prezentei cercetări.

Tabelul 1: Profilul eșantionului de participanți

Stabilirea diagnosticului în cadrul privat, în afara instituției școlare	Instituția școlară în care se realizează evaluarea oferă informații în legătura cu elevii care aparțin unor grupuri sociale minoritare					Instituția în care se realizează evaluarea	Experiența în ani	Grupul de persoane cărui îi aparține evaluatorul	Gen	Numele codat al evaluatorului	
	Ortodocși	Origine caucaziană	Origine rusă	Origine etiopiană	General						
+		+	+	+	+	Instituție de învățământ, în condiții de școală internat	4	Majoritar	F	Rinat	1.
	+	+	+	+	+	Instituție privată	5	Majoritar	F	Perla	2.
+		+	+	+	+	Instituție de învățământ, în condiții de școală internat	12	Majoritar	F	Yeela	3.
		+	+	+	+	Centru public de învățare	17	Majoritar	F	Zippora	4.
+		+	+	+	+	Centru public de învățare	20	Majoritar	F	Irit	5.
		+	+	+	+	Centru public de învățare	20	Majoritar	F	Roni	6.
	+	+	+	+	+	Instituție privată	30	Majoritar	F	Nava	7.
	+	+	+	+	+	Centru public de învățare	10	Origine rusă	F	Sima	8.
	+					Instituție privată	4	Ortodox	F	Tova	9.
	+	+	+	+	+	Instituție privată	5	Ortodox	F	Irit	10.
	+		+		+	Instituție privată	6	Ortodox	M	Hanan	11.
+	+				+	Centru public de învățare	10	Ortodox	F	Shoshana	12.
+		+	+	+	+	Instituție de învățământ, în condiții de școală internat	13	Ortodox	F	Aviva	13.
+	+				+	Centru public de învățare	18	Ortodox	F	Naama	14.
+	+				+	Centru public de învățare	20	Ortodox	F	Hagit	15.

III.2.4. Analiza datelor

Analiza datelor a fost realizată cu scopul de a atribui semnificație, de a interpreta și de a generaliza datele obținute în legătură cu fenomenul studiat (Gibton, 2001). Analiza datelor se realizează prin diviziunea textului în unități semnificative și identificarea simultană a categoriilor și temelor care apar în mod repetat în cadrul

acestor unități (Miles și Huberman, 1994). Acest proces este ciclic și dinamic și presupune punerea în lucru a creativității și a autoanalizei, parcurgerea anumitor etape în mod simultan sau revenirea la o etapă anterioară, dacă este cazul.

Procedura de analiză a datelor utilizată în cadrul prezentei cercetări este cea a lui Strauss și Corbin (1990). Acest proces presupune lectura textului propoziție cu propoziție, marcarea pasajelor similare, definirea categoriilor, căutarea categoriilor, recitirea textului, modificarea categoriilor, stabilirea legăturilor între acestea – până la stabilirea categoriilor finale.

Bogdan și Biklen (1992) definesc această strategie ca fiind analiza inductivă, proces în care scopul analizei permite cercetătorului să înceapă înțelegerea modelelor lumii empirice pe care o studiază (Patton, 1990). În același timp, datele obținute din ambele etape ale cercetării vor fi analizate până la obținerea unui nivel profund de interpretare (Fetterman, 1989).

III.3. A doua etapă a cercetării

Scopul cercetării cantitative este de a realiza generalizări independente de contextul cercetării și de a formula, într-un mod cât mai valid și fidel, judecăți de valoare în privința fenomenului educațional. Acest lucru permite cercetătorului formularea unor afirmații, pe baza rezultatelor cercetării, care vor avea semnificație practică pentru societate (Carr, 1994).

Utilizarea metodelor cantitative de cercetare în această cercetare, în cea de-a doua etapă, a permis reafirmarea experiențelor subiective, care nu pot în mod normal să fie investigate prin intermediul metodelor statistice.

III.3.1. Colectarea datelor

Pe baza informațiilor și analizei din prima etapă a cercetării, cea calitativă, au fost formulate ipotezele referitoare la percepțiile evaluatorilor privind instrumentele de evaluare adaptate particularităților culturale și stilului de viață. În cadrul etapei cantitative s-a utilizat un chestionar cu întrebări închise, care se referă la percepțiile referitoare la această evaluare și au fost formulate în raport cu categoriile definite în cadrul analizei de conținut.

Chestionarul a fost aplicat la un grup relativ mare de evaluatori în funcție de criteriile stabilite (aproximativ 50 de chestionare).

III.3.2. Analiza datelor

Analiza datelor în cea de-a doua etapă a cercetării a fost una statistică și contribuie la dezvoltarea unei noi percepții în privința instrumentelor de evaluare flexibile, adaptate particularităților culturale și stilului de viață. Rezultatele au fost validate prin structura adecvată a experimentului și prin măsurătorile validității interne care au fost analizate cu ajutorul coeficientului Alpha.

III.4. Rolul cercetătorului

Atât în cadrul abordării calitative, cât și în cea cantitativă, cercetătorul deține un anumit rol, foarte bine stabilit. Acesta este o entitate foarte clar separată de entitățile care constituie eșantionul de participanți al cercetării (Smith, 1983; Johnson și Onwuegbuzie, 2004) sau cercetătorul este cel care aduce în cadrul cercetării “bagajul” său personal de experiențe și cunoștințe, își exprimă propriile opinii și este conștient de implicațiile acestor influențe și se află într-o stare constantă de reflecție (Smith, 1983; Short, 1993).

În cadrul prezentului studiu, cercetătorul a fost implicat ca și evaluator, precum și în calitate de profesor de sprijin pentru elevii cu dificultăți de învățare, precum și pentru populația pentru care lucrează (“HABAD” – o comunitate de evrei ortodocși). Cunoștințele și experiențele cercetătorului reprezintă în cazul de față un avantaj, mai întâi în privința colectării datelor – prin stabilirea unor legături reciproce cu participanții, iar apoi în privința analizei și interpretării datelor obținute. Aceste elemente nu i-au permis cercetătorului să adopte o poziție exterioară în privința problemelor apărute la nivelul instrumentelor de evaluare, nici măcar în etapa cantitativă a studiului. Luând toate acestea în considerare, cercetătorul a acordat o atenție deosebită acestui aspect și s-a manifestat astfel încât să nu intervină asupra validității cercetării.

III.5. Validitatea cercetării

În cercetarea calitativă validitatea este determinată în raport cu realitatea percepută de către eșantionul de participanți. De aceea, este foarte importantă interpretarea comprehensivă a realității studiate, care va fi prezentată din perspectiva participanților (Erlandson, Harris, skipper și Allen, 1993).

Mishler (1990) susține că principalul criteriu pentru stabilirea validității este măsura în care cercetătorii se pot baza pe termenii, metodele și concluziile studiilor lor pentru a-și fundamenta teoriile. Astfel, rolul cercetătorului este acela de a detalia și clarifica metodele de analiză a datelor, metodele de explicare și interpretare a rezultatelor și menținerea unui set de probe pentru fiecare etapă a cercetării sale. Acest set de probe constă în itemi de diverse forme, de la itemi aflați în stadiul de "date brute", la cei aflați în diverse etape de analiză, constatare și concluzii finale (Yin, 1981; Huberman și Miles, 1994).

Validitatea internă a acestui studiu este menținută prin aderarea la un set de probe, atât la nivelul analizelor repetate realizate de către cercetător – pentru a verifica validitatea datelor obținute (Strauss și Corbin, 1990), cât și la nivelul acțiunilor acestuia de a consulta colegii, uneori chiar ca și parte a designului cercetării, prin prezentarea anumitor date (Riesman, 1993; Merriam, 1985; Merrick, 1999).

Seria de probe a prezentei cercetări a fost, în consecință, atent observată: au fost analizate instrumentele cercetării, interviurile au fost înregistrate și transcrise, iar apoi transformate în categorii care au condus la crearea unui chestionar cu întrebări închise, în paralel cu documentarea în vederea unor noi produse și teorii. În același timp, raportul final al studiului nostru include informații despre contextul acestuia, citate relevante din cadrul interviurilor și discuții la nivel conceptual. Aceste elemente permit atât cercetătorului, cât și altor persoane interesate, să interpreteze și să evalueze cât de rezonabilă este conexiunea dintre diferitele elemente ale cercetării.

Partea cantitativă a cercetării a fost evaluată prin intermediul coeficienților Alpha pentru consistența internă.

III.6. Generalizarea rezultatelor cercetării

Un studiu este evaluat pe baza posibilității de a transfera rezultatele acestuia și în alte contexte sau la alte grupuri de participanți (Lincoln și Guba, 1985). Datele sunt definite în funcție de un anumit context, iar descrierea detaliată a mediului studiat permite utilizarea rezultatelor și în alte contexte, pentru a le analiza aplicabilitatea (Erlanson, Harris, Skipper și Allen, 1983). Această generalizare a datelor are rolul de a oferi noile informații și altor cercetători, în afara celui care a efectuat prezentul studiu (Lincoln și Guba, 1989). Pentru ca cercetarea să permită transferul informațiilor și în alte contexte, cel sau cei care o efectuează trebuie să ofere o

descriere specifică, cât mai amănunțită a problematicii studiate. Astfel, cei care doresc să utilizeze datele acestui studiu au la dispoziție informații suficiente pentru a identifica dacă acesta este potrivit nevoilor lor (Firestone, 1993).

Precum am menționat și mai sus, raportul final referitor la această cercetare include detalii privind datele obținute, analiza și interpretarea acestora. De asemenea, posibilitatea de generalizare a datelor este oferită de latura cantitativă a cercetării, în cadrul căreia temele (stabilite pe baza analizei calitative) vor fi cuantificate și se vor stabili legături între variabilele cercetării.

III.7. Fiabilitatea cercetării

Fiabilitatea cercetării se referă, în mod tradițional, la posibilitatea de a repeta această cercetare și de a ajunge la aceleași rezultate. Cu alte cuvinte, fiabilitatea reprezintă măsura în care cercetarea conduce la aceleași rezultate de fiecare dată și oriunde este aplicată (Shkedi, 2003). În cadrul cercetării de tip calitativ se observă o instabilitate a rezultatelor, care se datorează în mare măsură modificărilor majore la nivelul realității studiate. De aceea, scopul unei astfel de cercetări ar trebui să fie urmărirea diversității (Guba, 1981).

Pentru examinarea fiabilității cercetării este nevoie de o evaluare externă a modului de realizare a acesteia, evaluare care analizează demersul cercetării (Erlanson, Harris, Skipper și Allen, 1993).

Precum am menționat și mai sus, procesul de cercetare trebuie examinat din exterior. În cadrul acestei evaluări se studiază întreg procesul de analiză și interpretare a datelor (Shkedi, 2003). Este, de asemenea, indicat ca persoana care realizează o cercetare să se consulte cu un mentor sau cu specialiști, colegi care au preocupări în domeniul studiat pentru a afla opiniile acestora în privința procesului de colectare a datelor și interpretarea acestora (Shkedi, 2003).

Fiabilitatea este, în plus, consolidată prin triangulația metodelor de cercetare (calitative și cantitative) și prin utilizarea unor instrumente diferite de colectare a datelor (analiza documentelor, interviuri și chestionare) (Pope și Mays, 2000).

III.8. Considerații etice

Etica este definită ca fiind teoria moralei, a valorilor și a comportamentului. Valoarea morală a comportamentului uman constă în regulile și principiile pe care acesta se bazează (Shweika, 1997). În cadrul cercetării calitative etica implică identificarea acelor principii care definesc un comportament adecvat al cercetătorului (Dusknick și Sabar Ben-Yehoshua, 2001).

Elementele de etică semnificative în cadrul cercetării calitative sunt:

Consimțământul acordat pe baza informării – acordul participanților de a lua parte la cercetare, după ce, cercetătorul le-a furnizat acestora informații relevante referitoare la studiul său și la rolul acestora în cadrul cercetării, a implicațiilor participării în acel studiu (Birenboim, 1993). Nici o cercetare nu poate fi derulată fără obținerea acordului participanților, întrucât acest aspect este cuprins în diverse legi (Dushnick and Sabar Ben-Yehoshua, 2001).

Confidențialitatea și anonimitatea – cercetătorul trebuie să garanteze confidențialitatea informațiilor personale ale participanților și să asigure anonimitatea informațiilor obținute de la aceștia (Birenboim, 1993).

Reciprocitate și parteneriat – cercetarea calitativă se bazează pe abilitatea cercetătorului de a crea o relație cu participanții, o relație bazată pe încredere, deschidere și reciprocitate (Sabar Ben-Yehoshua, 2001). Cercetarea calitativă încurajează și permite dezvoltarea și concentrarea asupra relațiilor interpersonale dintre cercetător și participantul la cercetare.

Frauda – este interzis ca participanții să fie înșelați cu intenția de a atinge scopurile cercetării (Denzin și Lincoln, 2000).

Acuratețea – utilizarea datelor care sunt cât mai acurate posibil. Distorsionarea mesajelor sau utilizarea unor materiale nesigure, vagi, ambigue sunt interzise și lipsite de etică.

IV. Rezultatele obținute

IV.1. Rezultatele calitative

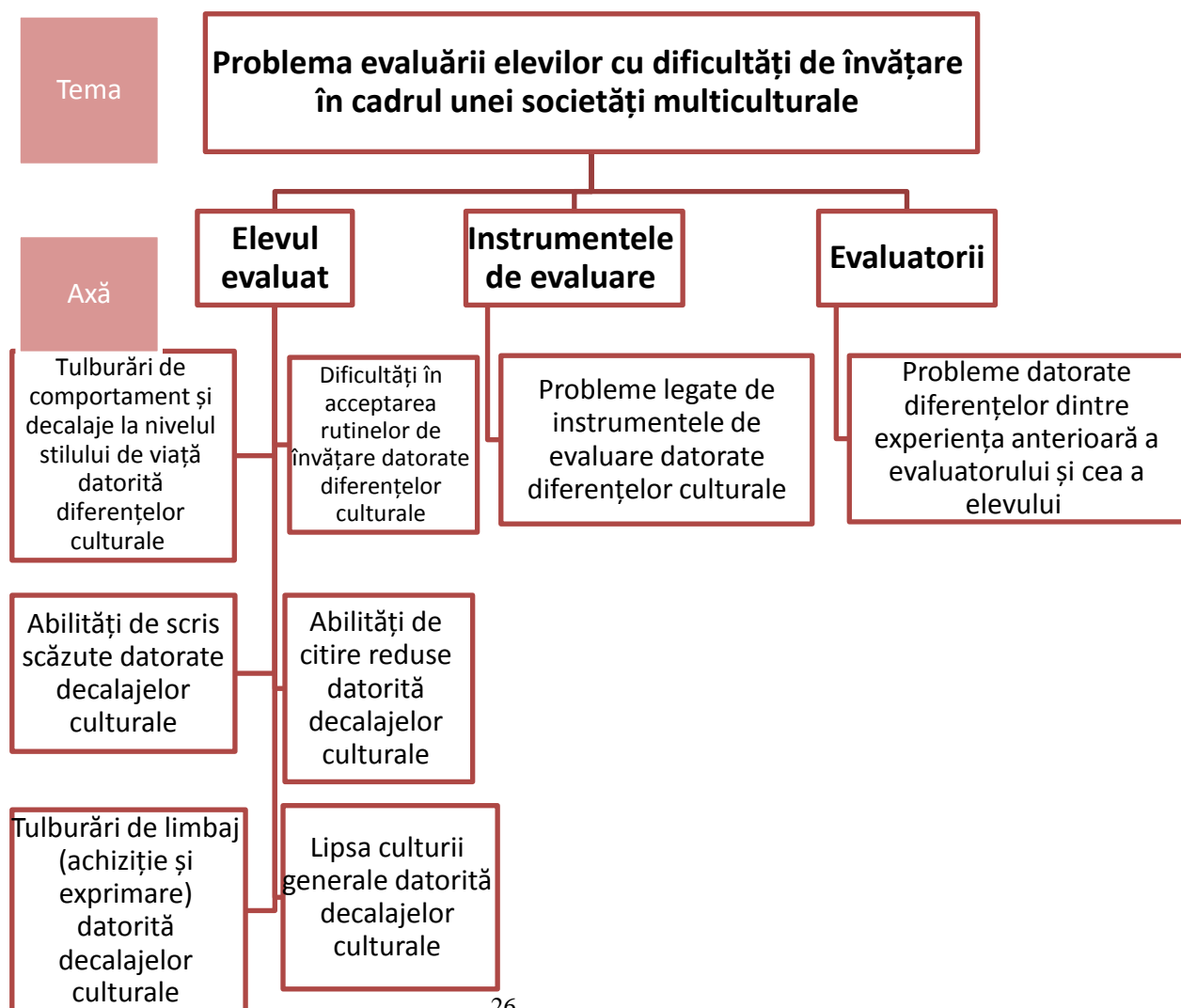
Această parte a lucrării prezintă cele două teme care au fost dezvoltate pe baza analizei de conținut ale declarațiilor realizate în cadrul interviurilor.

Tema Nr. 1: Variabilele evaluării elevilor cu dificultăți de învățare în cadrul unei societăți multiculturale

Acestei teme i-au fost atribuite opt categorii, realizându-se următoarea distribuție: șase categorii au fost atribuite axei referitoare la evaluarea elevilor, o categorie a fost atribuită axei referitoare la instrumentele de cercetare, iar ultima la axa referitoare la evaluator. Unele dintre aceste categorii au fost divizate în subcategorii.

Categoriile sunt prezentate în figura de mai jos:

Figura 3: Tema Nr. 1 și categoriile sale

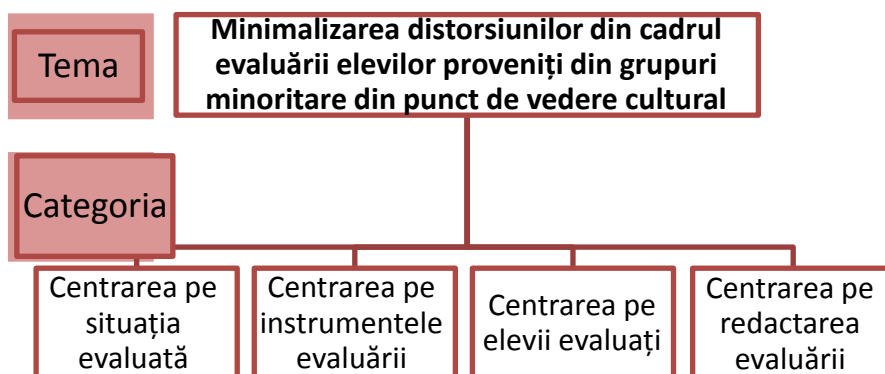


Această temă a relevat faptul că evaluarea a fost percepută ca fiind un proces dependent din punct de vedere cultural. Acest lucru este accentuat de faptul că evaluatorii operează în cadrul unei societăți multiculturale și adesea trebuie să evalueze elevi care aparțin unor grupuri minoritare. În asemenea situații evaluarea s-a dovedit adesea ca fiind nepotrivită, irelevantă. Examinarea categoriilor asociate acestei teme relevă trei axe: axa elevilor evaluați, cea a instrumentelor de evaluare și axa evaluatorilor. De asemenea, aceste categorii ilustrează rolul major al decalajelor culturale în apariția distorsiunilor în cadrul evaluării, la nivelul identificării cauzelor problemelor întâmpinate de către elevii cu dificultăți de învățare.

Tema Nr. 2: Etapele procesului de minimalizare a distorsiunilor apărute în cadrul evaluării elevilor din grupuri minoritare din punct de vedere cultural

Acestei teme i-au fost atribuite patru categorii: centrarea pe situația evaluată, centrarea pe instrumentele evaluării, centrarea pe elevii evaluați și pe redactarea evaluării. Tema și cele patru categorii ale sale sunt prezentate în figura următoare.

Figura 3: Tema Nr. 2 și categoriile acesteia



Această temă ilustrează faptul că evaluatorii găsesc soluții pentru minimalizarea distorsiunilor apărute în evaluarea elevilor care provin din grupuri sociale minoritare, ceea ce înseamnă că în procesul de îndeplinire al scopurilor evaluării, aceștia conștientizează faptul că evaluarea este dependentă de particularitățile culturale. Evaluatorii au prezentat metodele ameliorative pe care le

utilizează pentru a minimaliza distorsiunile apărute în contextul evaluării elevilor care provin din grupuri culturale minoritare. Examinarea categoriilor acestei teme a permis identificarea caracteristicilor metodelor de soluționare utilizate de către evaluator în funcție de elementul asupra căruia se concentrează: centrarea asupra situației evaluate, asupra instrumentelor de evaluare, asupra raportului de evaluare scris, respectiv asupra elevului evaluat.

IV.2. Rezultate cantitative

IV.2.1. Statistici descriptive

- **Analiza realizată de către evaluatori în privința limitelor evaluării dificultăților de învățare – riscul apariției distorsiunilor în evaluarea elevilor proveniți din grupuri culturale minoritare**

În a doua etapă a prezentei cercetări, evaluatorii au fost rugați să analizeze nivelul riscului de distorsiune care ar putea afecta elevii proveniți din grupuri culturale minoritare, datorită realizării unei evaluări eronate. Mediile și abaterile standard sunt prezentate în Tabelul 2 în ordine descrescătoare.

Prezentarea unei imagini generale a riscului distorsiunilor în evaluarea dificultăților de învățare la elevii din grupuri culturale minoritare poate fi realizată prin intermediul a două grupuri identificate în cadrul unei distribuții omogene:

- Categoriile (fenomenele) care au înregistrat scoruri înalte, între 6.45 și 7.3 (ceea ce înseamnă că riscul apariției distorsiunilor este înalt: "Tulburări de limbaj la nivelul achizițiilor și exprimării datorită decalajelor culturale" a înregistrat scorul cel mai ridicat, cu media de 7.22) urmat de parametrul "Probleme datorate diferenței între experiența anterioară și mediul de proveniență a evaluatorului și cel al elevului examinat" (Media - 6.92); "Abilități scăzute de citire datorate decalajelor culturale" (Media - 6.8) și "Probleme referitoare la instrumentele de evaluare apărute datorită diferențelor culturale" (Media - 6.45).
- Categoriile care au înregistrat un scor scăzut (ceea ce înseamnă că itemii sunt percepuți ca fiind elemente care prezintă un risc scăzut de distorsiune). Acest grup include două categorii care au înregistrat scoruri mici și similare:

"Abilități scăzute de scriere datorită decalajelor culturale", element care a înregistrat cel mai scăzut risc de apariție al distorsiunilor (Media - 4.63) și "Dificultăți în acceptarea rutinelor în învățare datorită diferențelor culturale" (Media - 4.71). Aceste categorii sunt urmate la o mică distanță de categoria "Lipsa culturii generale datorită decalajelor culturale" (Media - 4.92).

Aceste rezultate descriu componentele procesului de diagnosticare a dificultăților de învățare: elevul evaluat, evaluatorul și instrumentele de evaluare. Evaluatorii au considerat atât instrumentele de evaluare, cât și propria lor persoană ca fiind factori semnificativi care distorsionează rezultatele examinării elevilor proveniți din grupuri culturale minoritare. În privința elevilor evaluați a fost menționat faptul că evaluările s-au bazat pe caracteristici ale funcționării. Nivelul lingvistic (limbaj verbal și scris) al acestor elevi minoritari este considerat ca fiind un posibil factor cauzator de distorsiune în stabilirea diagnosticului. Aceasta înseamnă că dacă nivelul dezvoltării abilităților de lectură ale unui elev provenit dintr-un grup cultural minoritar nu este în conformitate cu nivelul așteptat, evaluarea diferențiată devine dificil de realizat, deoarece trebuie realizată distincția, nu tocmai ușoară, între dificultățile de învățare care rezultă din afecțiuni la nivelul proceselor cognitive și etapele normative în achiziționarea unei limbi străine.

Trebuie, de asemenea, remarcat faptul că nu sunt evaluate cunoștințele specifice elevului, cele dobândite datorită apartenenței la o anumită minoritate culturală și nici obișnuințele acestuia legate de procesul de învățare. Aceste elemente ar putea contribui la realizarea distincției dintre dificultățile de învățare reale și cele datorate particularităților culturale.

Un rezultat interesant este cel referitor la percepția abilității de scris a elevilor ca fiind factorul cu riscul cel mai scăzut de a cauza distorsiuni în identificarea cauzei dificultăților de învățare, deoarece această abilitate, această competență este o componentă importantă în cadrul funcționării limbajului scris. Cu alte cuvinte, evaluatorii consideră că spre deosebire de abilitățile de citire, evaluarea diferențiată este mai ușor de realizat la nivelul abilităților de scriere ale elevilor, permitând astfel realizarea distincției dintre dificultățile de învățare reale și influențele culturale.

Abaterile standard arată nivelul de acord al participanților în legătură cu nivelul de risc al fiecărei categorii de a produce distorsiuni în cadrul evaluării. Comparația între aceste categorii relevă faptul că doar la trei dintre acestea există un nivel de acord crescut, în comparație cu restul categoriilor. Două dintre aceste

categorii fac parte din seria caracteristicilor care facilitează evaluatorului identificarea cauzei problemei și nu sunt privite ca fiind caracteristici care să distorsioneze evaluarea elevilor minoritari: categoria "Dificultăți la nivelul rutinelor în învățare datorate diferențelor culturale" (Media – 1.82) și "Lipsa culturii generale datorită decalajelor culturale" (Media – 1.94). În categoria "Tulburări de limbaj (exprimat și achiziționat) datorate decalajului cultural", nivelul acordului a fost unul mediu (Media – 2.02), dar această categorie a înregistrat cel mai înalt nivel de risc în apariția distorsiunilor în diagnosticarea dificultăților de învățare la acești elevi minoritari. Cu alte cuvinte, există o uniformitate la nivelul percepțiilor evaluatorilor în privința caracteristicilor situate la diferite extreme ale nivelului de acord.

În opoziție, categoria "Abilități de scriere scăzute datorate decalajelor culturale" (abaterea standard 3.15) a fost identificată la extremă (cel mai scăzut nivel de risc al apariției distorsiunilor, ceea ce semnifică că a fost considerat un element foarte clar în stabilirea diagnosticului), dar, în același timp, nivelul acordului evaluatorilor în privința percepției privind acest criteriu a fost foarte scăzut (abaterea standard 3.15). Această lipsă de acord poate avea legătură cu atitudinea evaluatorilor în privința abilităților de limbaj, în general: vorbire, citire și scriere. Pentru fiecare subcategorie a acestora, nivelul de acord diferă, de la unul mediu (vorbire – abatere standard 2.02), până la un nivel scăzut de acord (citire – abatere standard 2.82) și chiar la un nivel foarte scăzut al acordului (scrierea).

Tabelul 2: Riscul distorsionării în evaluarea elevilor proveniți din grupuri minoritare: medii și abateri standard

Abaterea standard	Media	Limite ale evaluării dificultăților de învățare
2.02	7.22	Întârzieri la nivelul limbajului datorate decalajelor culturale
2.74	6.92	Probleme datorate diferențelor între mediul de proveniență al evaluatorilor și cel al elevilor
2.82	6.80	Abilități de lectură scăzute datorită decalajelor culturale
2.46	6.45	Stabilirea unor norme pentru evaluare adaptate culturii populației majoritare
1.94	4.92	Lipsa culturii generale datorită decalajelor culturale
1.82	4.71	Dificultăți la nivelul însușirii unor rutine în învățare ca urmare a diferențelor culturale
3.15	4.63	Abilități de scriere reduse datorate decalajelor culturale

- **Opiniile evaluatorilor în privința soluțiilor pentru distorsiunile apărute în cadrul evaluării dificultăților de învățare – Comparația demersurilor întreprinse în vederea minimalizării distorsiunilor apărute în evaluarea elevilor proveniți din grupuri sociale minoritare**

Pentru a caracteriza limitele privind evaluarea dificultăților de învățare în cadrul unei societăți multiculturale, evaluatorii au fost rugați să aprecieze eficiența soluțiilor utilizate de ei în vederea ameliorării sau depășirii dificultăților întâmpinate în cadrul evaluării. Mediile și abaterile standard sunt prezentate în Tabelul 3 în ordine descrescătoare.

Prezentarea unei imagini generale privind eficiența soluțiilor ameliorative utilizate relevă o distribuție relativ omogenă, cu scoruri similare (6.81 – 7.90), în care aceste soluții sunt divizate în mai multe categorii, în funcție de intensitatea evaluării: categoria "Centrarea evaluatorului asupra instrumentelor de cercetare" și categoria "Concentrarea evaluatorului asupra redactării evaluării" au fost cotate ca fiind **foarte eficiente** (Medii: 7.9 și 7.72). Categoria "Centrarea pe elevul evaluat" a fost cotată ca fiind **la nivel mediu în privința eficienței** (Media 7.33), iar categoria "Centrarea asupra situației de evaluare" a fost considerată ca fiind **la un nivel scăzut în privința eficienței** (Media – 6.81).

Analiza nivelului acordului evaluatorilor privind gradul de eficiență a soluțiilor ameliorative identificate arată faptul că abaterea standard se încadrează între 1.38 și 1.63 și indică un nivel mediu al acordului pentru fiecare categorie.

Tabelul 3: Eficiența soluțiilor ameliorative pentru limitările evaluării dificultăților de învățare – comparația etapelor întreprinse pentru minimalizarea distorsiunilor apărute în cadrul evaluării – Mediile și abaterile standard

Abaterea standard	Media	Soluțiile ameliorative
1.43	7.90	Evaluatorul a acordat o atenție deosebită instrumentelor de evaluare
1.63	7.72	Evaluatorul a acordat o atenție deosebită redactării evaluării
1.38	7.33	Evaluatorul a acordat o atenție deosebită elevului evaluat
1.55	6.81	Evaluatorul a acordat o atenție deosebită situației de evaluare

IV.3. Testarea ipotezelor

IV.3.1. Percepțiile evaluatorilor privind riscul de distorsiune în cadrul evaluării dificultăților de învățare în raport cu variabilele ce țin de fondul acestor probleme

În ciuda diferențelor constatate în rândul evaluatorilor (atât la nivel personal, cât și la nivel profesional), analizele realizate în această cercetare relevă multiple aspecte similare ale evaluărilor. Putem afirma că rezultatele obținute indică o evaluare clară a riscului de distorsiune, deși evaluatorii sunt diferiți din mai multe puncte de vedere, iar limitele evaluării care au fost identificate în prezentul studiu sunt similare la nivelul eșantionului de participanți.

Nu au fost identificate diferențe semnificative la nivelul evaluatorilor, dar, cu toate acestea, există anumite variabile la care diferențele între grupuri au fost mai mari și mai semnificative în comparație cu variabilele la care diferențele sunt reduse și nu semnaleză nici un fel de diferență între grupuri.

La nivelul variabilei "Calificare" a fost identificată o diferență semnificativă la nivelul percepțiilor evaluatorilor asupra limitelor instrumentelor de evaluare: cei care dețineau calificarea de licențiat percepeau limitele ca fiind mai puțin importante (media 5.03), în comparație cu cei care aveau doctoratul și le-au considerat a fi mai importante (media 6.80) și cu cei care au absolvit studiile de masterat, care au evaluat importanța limitelor la un nivel mediu (media 5.83). Aceste rezultate indică o percepție graduală în privința importanței limitelor evaluării, care variază de la scorurile cele mai mici, obținute de cei licențiați, la scorurile medii ale celor absolvenți ai unui masterat și la scorurile înalte ale celor care au obținut doctoratul. În plus, observăm o distribuție relativ mare pentru evaluatorii care dețin diploma de licență, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între evaluatorii din cadrul acestui grup. De asemenea, se observă că abaterea standard este semnificativ scăzută pentru grupul de femei, ceea ce indică un nivel înalt de acord.

Alte diferențe semnificative au fost identificate la nivelul variabilei "Grupuri evaluate". Cei care au evaluat elevi dintr-un singur grup consideră limitele instrumentelor de evaluare ca fiind mult mai importante (media 6.25), iar evaluatorii care au lucrat cu elevi care aparțin unor grupuri sociale diferite percep aceste limite ca fiind mai puțin semnificative. Astfel, în analiza percepțiilor privind importanța

limitelor instrumentelor de evaluare nu au fost identificate diferențe între evaluatorii care lucrează cu două sau trei grupuri ale populației țintă, elevii cu fond cultural aparte (media 5.47) și cei care lucrează cu patru astfel de grupuri (media 5.56).

În plus, la nivelul variabilei "Evaluatori proveniți din același grup cu elevii" s-au constatat diferențe semnificative, mai precis, evaluatorii de etnie rusă considerau limitele instrumentelor de evaluare ca fiind mai semnificative (media 6.62) în comparație cei care aparțineau populației majoritare (media 5.89). Evaluatorii care aparțin unor comunități religioase s-au dovedit a fi mai indulgenți în evaluarea importanței limitelor evaluării (media 5.13). În rândul evaluatorilor care s-au născut în cadrul unui grup de etnie rusă abaterea standard este semnificativ mai scăzută, ceea ce indică un nivel înalt de acord. În rândul evaluatorilor care aparțin unor comunități religioase s-a obținut o serie de scoruri ridicate, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative în rândul evaluatorilor din acest grup. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 4:

Tabelul 4: Abordarea comparativă a grupurilor evaluate în vederea analizei unor probleme

Valoare Test	Abaterea standard	Media	Nr.	Distribuția	Variabila
-0.58	2.96	5.35	4	Masculin	Gen
	1.57	5.87	46	Feminin	
0.31	1.52	5.71	12	30-39	Vârsta
	2.02	5.61	15	40-49	
	1.57	6.03	23	+50	
2.53	2.43	5.03	10	Licență	Calificare
	1.53	5.83	30	Masterat	
	0.66	6.80	8	Doctorat	
0.06	1.28	5.65	9	1-5	Vechime
	1.95	5.87	23	6-10	
	1.56	5.86	18	+11	
0.52	1.67	5.57	26	Majoritar + Minorități	Grupuri evaluate

	2.52	5.82	6	Doar minorități	
	1.39	6.11	17	Doar grup majoritar	
1.16	1.49	5.89	34	Populație majoritară	Grup de referință (de apartenență)
	0.73	6.62	3	Populație rusă	
	2.44	5.13	10	Grup religios	
1.17	1.42	6.25	19	Un grup	<u>Nr. grupurilor evaluate</u>
	1.83	5.47	21	Două sau trei grupuri	
	1.79	5.56	9	Patru grupuri sau mai multe	
0.20	1.81	5.91	16	Independent	Tipul de activitate
	2.08	5.43	9	Angajat	
	1.45	5.89	20	Angajat + independent	
	1.79	5.99	5	Altele	

* P <0.05 ** p <0.01 *** p <0.001

- **Percepțiile evaluatorilor în funcție de particularitățile personale ale acestora în privința eficienței soluțiilor ameliorative utilizate în vederea combaterii riscului de distorsiune în evaluarea dificultăților de învățare**

Această secțiune prezintă analiza diferențelor între evaluatori, care sunt influențați de diferite caracteristici, particularități, atunci când sunt rugați să evalueze eficiența pașilor întreprinși pentru combaterea riscului de distorsiune în diagnosticarea dificultăților de învățare în rândul elevilor care provin din grupuri minoritare ale populației.

Rezultatele indică diferențe la nivelul evaluării gradului de risc de distorsiune în cadrul evaluării dificultăților de învățare ale elevilor proveniți din grupuri minoritare, diferențe care se datorează particularităților evaluatorilor, care sunt prezentate mai jos, în Tabelul 5, sub forma unor distribuții diferite. Tabelul prezintă rezultatele testului t pentru eșantioane independente și analiza simplă a varianței (ANOVA), prelucrări utilizate pentru testarea ipotezelor referitoare la diferențele la nivelul aprecierilor evaluatorilor.

Nici una dintre analize nu a fost semnificativă. Mai mult, se poate afirma că majoritatea analizelor realizate ilustrează faptul că evaluările sunt similare, în ciuda faptului că există deosebiri între evaluator, atât la nivel personal, cât și profesional. De asemenea, putem observa faptul că aceste rezultate indică faptul că toți evaluatorii au remarcat riscul de distorsiune la nivelul variabilei dependente (limitările evaluării), deși sunt diferiți din mai multe puncte de vedere, opiniile acestora în această situație sunt similare. Toți participanții au fost de acord în privința acestui aspect.

Deși analizele nu relevă diferențe semnificative în rândul evaluatorilor, există totuși câteva situații în care diferențele înregistrate între grupurile de evaluatori sunt mai semnificative în comparație cu variabilele la care diferența este una infimă și la care nu se înregistrează nici o diferență între grupurile de evaluatori.

La nivelul variabilei "loc de muncă" s-a identificat o diferență semnificativă în privința evaluărilor eficienței metodelor ameliorative de către participanți: cei care nu sunt angajați percep soluțiile ameliorative ca fiind mai puțin eficiente (media 6.95), în comparație cu ceilalți evaluatori (cei care realizează activități de evaluare în mediul privat, cei care sunt angajați și activează și în mediul privat, respectiv cei angajați; mediile - 7.93, 7.91 și 7.72). În plus, abaterea standard sunt scăzute atât la evaluatorii care sunt angajați, cât și la cei care nu sunt și desfășoară activități independente, ceea ce înseamnă că nivelul acordului evaluatorilor este foarte ridicat. Există și alte grupuri de evaluatori, care au înregistrat scoruri mari ale abaterii standard, indicând o varietate destul de bogată la nivelul opiniilor lor.

La nivelul variabilei "Vârstă" s-au înregistrat, de asemenea, diferențe semnificative în aprecierea metodelor ameliorative. Evaluatorii tineri percep metodele ameliorative ca fiind mai puțin eficiente (media 7.26), în timp ce cei mai înaintați în vârstă le consideră ca fiind mai eficiente (media 7.96). Evaluatorii cu o vârstă medie apreciază eficiența soluțiilor ameliorative la un nivel de mijloc. Acest lucru ne permite să afirmăm că percepția evaluatorilor în privința eficienței soluțiilor ameliorative variază direct proporțional cu vârsta evaluatorilor; scorurile mai scăzute fiind atribuite de către cei mai tineri, iar cele mai ridicate de către cei mai în vârstă. În plus, abaterea standard la nivelul grupului de evaluatori înaintați în vârstă este scăzută, ceea ce semnifică faptul că acordul la nivelul aprecierilor lor este unul ridicat. La nivelul grupurilor de evaluator tineri, se observă, în schimb, abateri standard mai înalte, care indică o gamă largă de evaluări ale eficienței metodelor ameliorative.

Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 5:

Tabelul 5: Comparația soluțiilor ameliorative

Test Valoare	Abatere standard	Medie	Nr.	Distribuție	Variabilă
-0.96	2.17	6.76	4	Masculin	Gen
	1.02	7.81	46	Feminin	
1.50	1.14	7.26	12	30-39	Vârstă
	1.39	7.75	15	40-49	
	0.94	7.96	23	+50	
0.14	1.63	7.63	10	Licență	Calificare
	1.00	7.74	30	Masterat	
	1.08	7.92	8	Doctorat	
0.42	0.91	7.54	9	1-5	Vechime
	1.35	7.65	23	6-10	
	0.99	7.92	18	+11	
1.19	1.01	7.90	26	Minorități în general +	Grupuri evaluate
	1.79	7.13	6	Doar minorități	
	1.08	7.61	17	Doar populație majoritară	
0.70	1.01	7.81	34	Populație majoritară	Grup de referință (de apartenență)
	0.96	7.99	3	Populație rusă	
	1.68	7.34	10	Grup religios	
1.03	1.04	7.59	19	Un grup	Nr. de grupuri evaluate
	1.26	7.59	21	Două sau trei grupuri	
	1.10	8.20	9	Patru grupuri sau mai multe	
1.82	1.18	7.91	16	Independent	Tipul de activitate
	1.68	6.95	9	Angajat	
	0.64	7.93	20	Angajat + independent	

	1.25	7.72	5	Altele	
--	------	------	---	--------	--

* P <0.05 ** p <0.01 *** p <0.001

V. Concluzii

V.1. Percepțiile evaluatorilor în privința riscurilor de distorsiune în evaluare și soluțiile ameliorative pentru combaterea acestora

Prezenta cercetare a analizat pe de o parte percepțiile evaluatorilor din Israel în privința riscurilor specifice situației de evaluare a dificultăților de învățare la elevii proveniți din grupuri minoritare, iar pe de altă parte soluțiile ameliorative pentru a combate și a depăși aceste riscuri. Evaluatorii israelieni au menționat existența unor probleme la nivelul evaluării acestor elevi, deoarece este dificil de stabilit dacă decalajele la nivelul performanțelor educaționale se datorează particularităților de natură culturală a acestor elevi sau unor dificultăți de învățare reale. În cadrul aprecierilor realizate de către evaluatori în privința problemelor care apar în cadrul acestei evaluări, aceștia au accentuat riscul crescut de eroare în cadrul diagnosticului diferențial, mai precis, în cadrul procesului de clasificare a elevului provenit dintr-o anumită comunitate culturală ca având dificultăți de învățare. Aceștia au remarcat implicațiile deosebite ale procedurii, care ar putea conduce la recomandări nejustificate pentru învățământul special, accentuând astfel șansele inegale ale acestor elevi în cadrul societății. Aceste probleme nu au consecințe doar la nivel educațional, ci conduc la acutizarea unor decalaje de natură socială și economică.

Aprecierile evaluatorilor în privința problematicii evaluării la acești elevi, în vederea stabilirii diagnosticului de dificultăți de învățare, au fost exprimate și conturate la nivelul a trei axe care reprezintă baza situației de evaluare: axa elevului, axa evaluatorului și axa evaluării. În concluzie, putem observa că evaluatorii descriu o situație în care interacționează cu un elev utilizând un anumit instrument de cercetare.

Din perspectiva elevului, evaluatorii remarcă rolul deosebit al decalajelor existente la nivelul limbajului verbal și scris, datorită importanței acordate acestor competențe în cadrul evaluării. Discrepanțele datorate particularităților culturale ale elevului la nivelul acestor competențe pot conduce la stabilirea unui diagnostic eronat de dificultăți de învățare. De asemenea, întârzierile la nivel grafomotric au fost privite

ca fiind mai puțin problematice, deoarece acestea prezintă un risc foarte scăzut de a distorsiona evaluarea. Decalajele în domeniul culturii generale și rutinelor în învățare au fost de asemenea cotate cu un risc scăzut de distorsiune, deoarece procesul de evaluare este sensibil la particularitățile culturale și permite evaluatorilor să înțeleagă comportamentul elevilor și să le interpreteze răspunsurile în mod corect în raport cu aceste trăsături specifice. Considerațiile evaluatorilor în privința acestui fenomen problematic (evaluarea elevilor proveniți dintr-un grup social minoritar) s-au bazat pe testarea competențelor elevilor în cadrul evaluării. Evaluatorii au indicat că există anumite competențe care sunt mai problematice în comparație cu altele. Competențele considerate mai problematice sunt acelea care afectează abilitatea elevilor de a progresa și de a ajunge la un nivel de funcționare adecvat în cadrul contextului educațional. Un alt aspect interesant, care a fost remarcat, este acela că diversitatea caracteristicilor muncii evaluatorului în cadrul unei societăți multiculturale se reflectă într-un nivel scăzut de acord în privința acestor evaluări, deoarece fiecare evaluator apreciază măsura problemelor întâmpinate în raport cu propria sa experiență.

Din perspectiva evaluatorului, au fost identificate dificultăți întâmpinate de acesta datorită provenienței culturale diferite, în special atunci când acesta provine din sistemul cultural majoritar. Acest lucru poate influența interpretările evaluatorului în privința performanțelor elevului sau poate afecta încrederea în sine și în propriile abilități ale acestuia din urmă. În cadrul evaluării fundamentată pe caracteristicile specifice ale unui evaluator care își desfășoară activitatea într-o societate multiculturală, a fost accentuată importanța cunoștințelor, competențelor și experienței evaluatorului, datorită faptului că limitele în cadrul acestora pot conduce la stabilirea unui diagnostic eronat de dificultăți de învățare.

Din perspectiva instrumentelor de evaluare, evaluatorii au menționat limitele unor teste standardizate în raport cu specificul populației majoritare și au accentuat diferențele la nivel cultural între populația majoritară și diferitele minorități. Astfel, evaluatorii au remarcat faptul că este problematică raportarea performanțelor unui elev provenit dintr-o minoritate culturală la normele care nu sunt adaptate pentru grupul minoritar din care acesta face parte, deoarece acest lucru ar putea conduce la stabilirea unui diagnostic eronat de dificultăți de învățare.

Pe baza analizei percepțiilor evaluatorilor în privința riscurilor apărute în procesul de diagnosticare a dificultăților de învățare la elevii care provin din grupuri sociale minoritare am reușit să obținem o imagine completă asupra

procesului de evaluare, proces care este în concordanță cu normele standard pentru verificarea, clasificarea și etichetarea elevilor ca având probleme de învățare. Evaluatorii evidențiază trei elemente majore care prezintă riscuri ridicate la nivelul evaluării elevilor din cadrul societății multiculturale – elevii, evaluatorii și instrumentele de evaluare, elemente care pot conduce la un diagnostic greșit, datorită existenței unor decalaje, lacune, generate de diferențele culturale.

În afara analizei percepțiilor evaluatorilor în privința riscurilor de distorsiune în situația de evaluare a dificultăților de învățare, cercetarea de față a studiat și percepțiile acestor evaluatori referitoare la soluțiile ameliorative care minimalizează riscul stabilirii unui diagnostic diferențial eronat la elevii care provin din grupuri minoritare și au lacune la nivelul performanțelor academice. Aprecierile evaluatorilor privind eficiența soluțiilor ameliorative reflectă situația unei învățări mediate, în care elevul interacționează cu instrumentul de evaluare pe baza explicațiilor și sprijinului oferite de evaluator, acesta din urmă având rolul de a adapta stimuli la particularitățile elevului.

Evaluatorii au perceput soluțiile ameliorative ca fiind mai eficiente atunci când exista o implicare intensă a evaluatorului, iar acesta era mai dinamic la nivelul interacțiunii cu elevul. Medierea centrată asupra instrumentului de evaluare a fost astfel considerată ca fiind cea mai eficientă soluție ameliorativă, în timp ce centrarea asupra elevilor a fost considerată ca fiind mai puțin eficientă, iar centrarea pe situație - cel mai puțin eficientă. Trebuie însă să menționăm că nu realizăm aceste afirmații la nivel universal, absolut, iar toate aceste soluții au fost, mai mult sau mai puțin, considerate ca fiind eficiente în minimalizarea riscului stabilirii unui diagnostic eronat la elevii proveniți din comunități minoritare. Mai mult, se pare că aceste opinii alcătuiesc 'o viziune împărtășită asupra educației', care este exprimată la nivelul înalt al acordului existent în rândul evaluatorilor care au analizat gradul de eficiență al acestor soluții ameliorative.

Atitudinile evaluatorilor față de gradul de eficiență al soluțiilor ameliorative reflectă faptul că aceștia le percep ca fiind un răspuns față de riscurile evaluării. În privința fiecărui "partener" din cadrul acestui proces dinamic (elev, instrument de evaluare și evaluator), se poate observa o corelație între eficiența soluțiilor ameliorative pentru minimalizarea riscului stabilirii unui diagnostic incorect și

calitatea răspunsurilor oferite în privința acestui fenomen problematic la nivelul dimensiunii corespondente.

Atunci când se analizează percepțiile evaluatorilor privind eficiența soluțiilor ameliorative pentru a depăși provocările diagnosticării dificultăților de învățare la elevii proveniți dintr-un grup minoritar, se obține o imagine a situației de învățare mediată, în cadrul căreia se poate contura abilitatea potențială a elevului care își exprimă lacunele la nivelul funcționării sale. Într-o astfel de situație evaluatorul deține un rol crucial, fiind un mediator care adaptează stimuli pentru elev, astfel încât acesta va fi capabil să înțeleagă și să opereze adecvat cu instrumentele de evaluare. Evaluarea eficienței soluțiilor ameliorative este în conformitate cu reacțiile evaluatorului față de acest fenomen problematic, mai precis, minimalizarea riscului diagnosticării incorecte.

Este foarte interesant faptul că cele două aspecte evaluate, respectiv nivelul provocărilor și eficiența soluțiilor ameliorative, sunt similare la nivelul aprecierilor oferite de către evaluatori, în ciuda diferențelor personale și profesionale dintre aceștia. Aceasta înseamnă că evaluarea nu este dependentă de caracteristicile evaluatorului, ci de tema acesteia. Acest lucru întărește evaluarea limitelor fenomenului evaluat și sporește eficiența soluțiilor ameliorative.

Diferențele relativ semnificative din punct de vedere statistic între evaluatori la nivelul anumitor variabile, permit identificarea a două tipuri de evaluatori: (1) evaluatori statici, care percep evaluarea ca pe un instrument de diagnostic și se concentrează asupra dizabilităților și deficiențelor și (2) evaluatorii mediatori, care își asumă responsabilitatea pentru procesele de învățare care conduc la modificări la nivelul elevilor prin adaptarea stimulilor și a evaluatorului; aceștia acționează ca și agenți sociali capabili de a realiza diferențieri între probleme reale și false.

Diferențele dintre cele două tipuri de evaluatori se reflectă la nivelul autoeficienței acestora, element care rezultă din munca într-un context care conduce la modificarea realității: profesorii care consideră că identitatea lor profesională este într-o situație de risc și concep soluții ameliorative bazate pe cunoștințele pe care le dețin se află în opoziție cu cei care dețin o identitate profesională coerentă și fac față schimbărilor prin asumarea responsabilității pentru stimularea elevilor prin implementarea unor metode bazate pe inovații.

Cu alte cuvinte, este posibilă conturarea a două profile de evaluatori: tipul evaluatorului static, care se referă la acele persoane care devin confuze datorită diversității populației de elevi și tipul evaluatorului mediator, care se referă la acele persoane care utilizează schimbările ca și pârghie pentru implementarea unor inovații (inclusiv aici și evaluatorii proveniți din grupuri minoritare din punct de vedere cultural).

V.2. Modelul de evaluare congruent din punct de vedere cultural

Aprecierile și percepțiile evaluatorilor, care evaluează în cadrul unui mediu cultural divers, în privința diagnosticului dificultăților de învățare reflectă identitatea profesională a acestora. Această identitate este o caracteristică care se dezvoltă ca și un proces dinamic, pe baza căruia se creează un model al situațiilor de criză în situațiile dificile, care impun adaptarea la schimbări și conduc la intensificarea acestui model în situațiile de dezvoltare a autoeficienței. Evaluatorii care întâmpină dificultăți în adaptarea la schimbările mediului de lucru se percep ca fiind evaluatori statici, care se concentrează pe diagnosticarea dizabilităților și defectelor. Această abordare eronată implică aplicarea aceluiași norme și criterii pentru toate culturile, intensificând astfel decalajele și lacunele dintre o anumită cultură și restul societății. În schimb, evaluatorii care se percep ca fiind mediatori ajung să realizeze potențialul diferit al persoanelor care provin din culturi diferite și devin agenți sociali care acoperă golul existent între anumite culturi și restul societății și promovează un comportament social corect.

Înțelegerea sursei fixației statice a evaluatorului este vitală într-o societate în care procesele reflectă dinamica unei realități aflate în schimbare. A fi profesionist cu un rol social semnificativ, care poate opera incorect, atrage după sine utilizarea unui instrument important în vederea stimulării egalității și/sau în adâncirea diferențelor și decalajelor. Îndreptarea concepției eronate implică înțelegerea cauzei acesteia. Astfel, înțelegerea faptului că identitatea profesională reprezintă o caracteristică care este permanent în construcție și este determinată de diverse schimbări și a faptului că răspunsul unui evaluator static la schimbări este exprimat sub forma unei amenințări față de identitatea sa profesională ne permite să analizăm diferite modalități de schimbare. În concluzie, este nevoie de instrumente care să stimuleze acești evaluatori să facă față schimbărilor din mediu într-un mod constructiv.

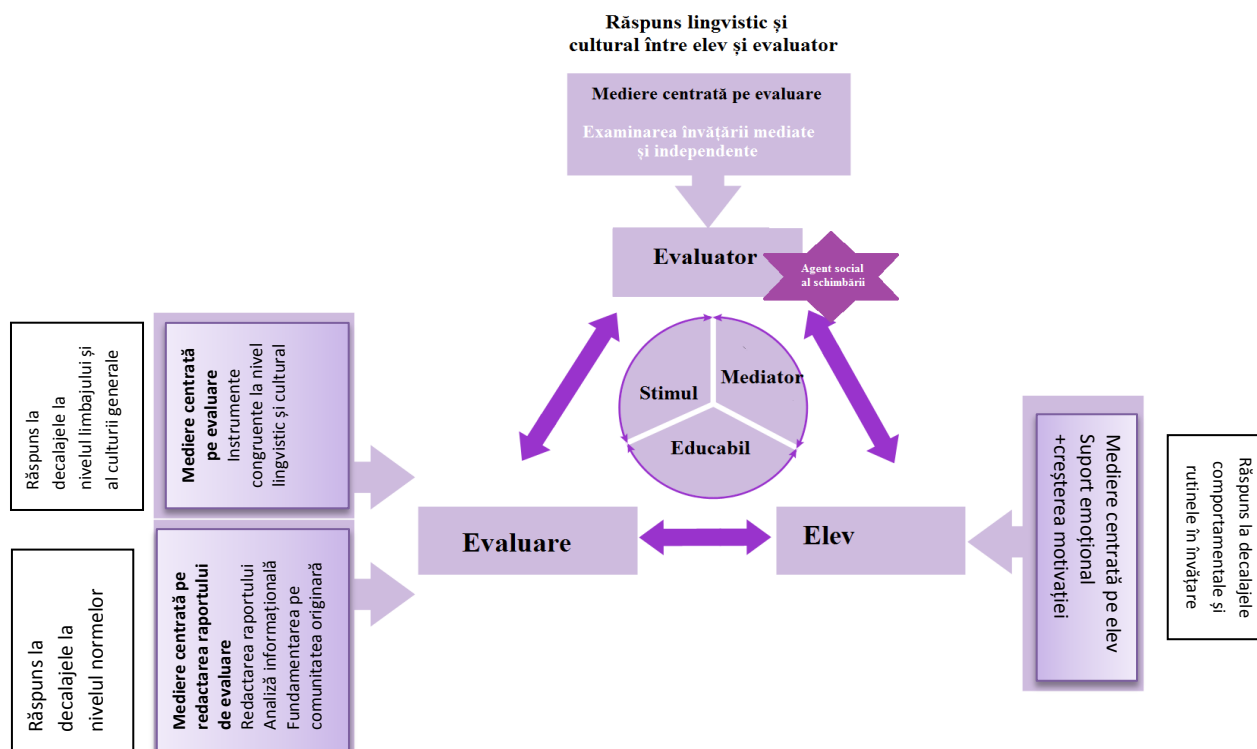
În același timp, conștientizarea importanței percepției identității de mediator de către evaluator, prin identificarea profilului a cărui autoeficacitate este stimulată ca și răspuns la schimbări, ne permite să oferim acestora instrumente structurate pentru dezvoltarea abilităților lor profesionale, având în vedere că evaluatorii au un rol cheie în cadrul societății. În acest mod aceștia vor putea oferi un răspuns adecvat "celorlalți" din cadrul societății și vor contribui la existența unei societăți mai juste și mai edificate.

Modelul de evaluare congruent din punct de vedere cultural pornește de la aceste premise. Punctul inițial al modelului îl reprezintă situația învățării mediate, în care elevii, stimulii și mediatorii sunt parteneri și interacționează adecvat. În cadrul evaluării congruente din punct de vedere cultural, evaluatorul joacă rolul mediatorului care facilitează elevului angajarea în evaluare într-un mod adaptat pentru acesta din urmă. Adaptarea este bazată pe principiile medierii. Acestea reprezintă principala soluție ameliorativă, identificată în prezenta cercetare, pentru a minimaliza limitele evaluării și sunt centrate pe următoarele trei elemente principale: situația de evaluare, elevii evaluați și evaluatorul.

Legătura dintre principiile medierii și fenomenul problematic al evaluării accentuează importanța soluțiilor ameliorative și baza structurată a acestora, astfel încât de fiecare dată când apare o distorsiune, cauza acesteia să poată fi înțeleasă. Mai mult, prezentarea acestui fenomen problematic, evaluarea, evidențiază procesele eronate de ignorare a mediului cultural de proveniență al elevilor și de considerare a funcționării acestora ca fiind conformă cu normele de dezvoltare ale populației majoritare.

În afara celor trei parteneri din cadrul interacțiunii, modelul indică și rolul crucial al evaluatorului. Realizarea unei evaluări în raport cu aceste principii reprezintă o expresie a responsabilității evaluatorului pentru progresul elevului și pentru stimularea potențialelor abilități ale acestuia. Semnificația rolului evaluatorului ca și mediator se bazează pe teoria lui Vygotsky, având în vedere rolul intervenției la nivelul soluțiilor ameliorative identificate pentru un elev, cu scopul de a-l stimula să avanseze către zona proximei dezvoltări, precum și pe cea a succesurului său, Feuerstein, deoarece accentuează nevoia de organizare și modificare a sursei stimulilor și oferă semnificație medierii, pornind de la mesajul pe care evaluatorul dorește să îl transmită elevului. Abordarea evaluatorului din această perspectivă întărește rolul acestuia în asigurarea șanselor egale la nivel social general.

Figura 1: Modelul de evaluare congruent din punct de vedere cultural



Cercetarea de față, care a analizat percepțiile evaluatorilor în privința riscurilor de distorsiune în cadrul evaluării dificultăților de învățare la elevii care aparțin unor grupuri minoritare și a studiat soluțiile ameliorative propuse și utilizate pentru a combate și a elimina aceste riscuri, conduce la conturarea unui rol-cheie al acestor profesioniști în cadrul societăților multiculturale. În cadrul prezentului studiu sunt prezentate soluții ameliorative bazate pe principiile medierii, care constituie un răspuns real pentru elevii care provin din grupuri minoritare și facilitează identificarea abilităților acestora, respectiv depășirea decalajelor care se datorează diferențelor care țin de mediul cultural de proveniență. În plus, cercetarea ilustrează caracteristicile unui evaluator care este capabil să utilizeze soluțiile ameliorative. Este subliniată importanța și rolul deosebit al evaluatorilor mediator și a înțelegerii principiilor medierii, în contrast cu trăsăturile evaluatorilor care sunt concentrați pe metode de evaluare adresate populației omogene, majoritare, care conduc prin acțiunile lor la intensificarea unei evaluări problematice, în cadrul căreia apar decalaje datorită diferitelor medii culturale de proveniență.

V.3. Consecințe practice

Acest studiu are implicații practice la nivelul anumitor domenii, primul dintre acestea fiind aplicarea principiilor medierii în cadrul evaluării elevilor care provin din grupuri sociale minoritare, cu scopul de a realiza o evaluare echitabilă și validă. Pentru aceasta este necesar ca evaluatorii să fie expuși la modelele de evaluare eficiente în cadrul unor programe de formare sau seminarii destinate acestora, întâlniri în care să fie abordată problematica evaluării copiilor care provin din grupuri sociale minoritare. Este foarte importantă transmiterea informațiilor referitoare la acest aspect și formarea unor competențe de evaluare adecvate la evaluatorii care își desfășoară activitatea în contexte în care există un procentaj ridicat al elevilor proveniți din grupuri minoritare. În plus, programele de formare și instruire ar trebui să susțină evaluatorii sau viitorii evaluatori să devină persoane relevante în cadrul sistemului educațional, care să dorească să descopere și să valorifice potențialul membrilor excluși ai societății, incluzând aici și elevii proveniți din grupuri minoritare. Trebuie remarcat faptul că sunt și alți specialiști (logopezi, psihologi) care pot, de asemenea, să utilizeze unele dintre aceste practici.

Rezultatele cercetării au permis realizarea distincției între "evaluatorii statici" și "evaluatorii mediatori", ceea ce este semnificativ pentru la nivelul Ministerului Educației. Descrierea unui profil al evaluatorilor care tind să stabilească un diagnostic incorrect, datorită dificultății de a face față schimbărilor, conduce la chestionarea nevoii de ghidare ale evaluatorilor care sunt în activitate, sau, cel puțin, a nevoii de supervizare a acestora în perioada de debut în urma absolvirii cursurilor de formare aferente domeniului în care s-au specializat. Ghidarea și sprijinul ar avea rolul de a identifica acei evaluatori care au dificultăți în a face față schimbărilor și de a-i direcționa înspre o consiliere profesionistă, care să conducă la formarea și consolidarea identității profesionale. Activitățile de sprijin și de consolidare a dezvoltării profesionale se pot desfășura în cadrul unor întâlniri de grup (în care membrii să își ofere reciproc suport) sau în cadrul unor workshopuri terapeutice.

În același timp, personalul adecvat din cadrul Ministerului Educației, ar putea contribui la creșterea conștientizării motivelor îndrumărilor excesive ale copiilor care provin din grupuri minoritare către programele de învățământ special. Concluziile acestui studiu conturează nevoia de a defini o procedură de evaluare adecvată pentru elevii minoritari, care să reprezinte fundamental unor astfel de decizii. În acest mod,

rezultatele evaluărilor care au fost realizate fără a ține seama de aceste criterii (adecvate acestui grup de elevi), nu vor fi luate în considerare pentru recomandarea educației speciale unui elev care face parte dintr-un grup minoritar.

Un alt grup, pentru care rezultatele prezentului studiu au consecințe practice, este grupul format din persoanele care construiesc instrumente de evaluare sau cei care traduc instrumente de evaluare deja existente. Este importantă conștientizarea acestora în privința problemelor care pot să apară datorită adaptării instrumentelor doar pentru populația majoritară sau datorită traducerii instrumentelor fără relaționarea acestora cu particularitățile populației căreia îi sunt destinate. Instrumentele de evaluare bazate pe principiile medierii, aplicate în raport cu un anumit model ales, constituie un răspuns la nevoile elevilor minoritari.

Ar trebui, de asemenea, remarcat faptul că implicațiile practice au fost adaptate realității din Israel, deoarece prezenta cercetare s-a desfășurat în această locație. Însă, implicațiile pot să fie valabile pentru orice societate multiculturală, din moment ce diversitatea face parte din cadrul educațional actual, iar cadrele didactice trebuie să înfrunte decalajele și lacunele elevilor care provin din medii diferite și să încerce să se adapteze nevoilor acestor elevi.

V.4. Recomandări pentru cercetări viitoare

Datele și rezultatele prezentului studiu au condus la dezvoltarea unui model de evaluare adaptat la nivel cultural. Cercetările următoare în acest domeniu ar putea analiza eficiența acestui model prin verificarea ipotezei conform căreia evaluarea dificultăților de învățare la elevii care provin din grupuri minoritare, realizată în raport cu principiile prezentate mai sus, conduce realmente la îmbunătățirea procesului de evaluare.

În afara stabilirii direcțiilor de cercetare și de evaluare fidelă și validă a dificultăților de învățare, se impune dezvoltarea unor direcții adiționale pentru viitoare cercetări: pe de o parte, reducerea decalajelor existente între elevii care provin din grupuri minoritare, iar pe de alta luarea în considerare a evaluatorilor dificultăților de învățare.

Având în vedere centrarea pe beneficiar, în cazul de față elevii care provin din grupuri minoritare, este importantă studierea consecințelor utilizării acestui model asupra metodelor de tratament implementate ulterior. De exemplu, este posibilă crearea unui program de lucru în raport cu rezultatele unei evaluări congruente din

punct de vedere cultural și analiza influenței acestui program asupra reducerii decalajelor la nivelul învățării la acești elevi. O altă posibilitate, în acest sens, ar fi analiza modului în care se exprimă potențialul elevilor din grupuri minoritare care sunt tratați în raport cu principiile modelului prezent.

În cele din urmă, trebuie să menționăm și faptul că există posibilitatea realizării unor serii de cercetări concentrate pe abordarea celor care evaluează dificultățile de învățare, studii care să analizeze relația între percepțiile evaluatorului referitoare la identitatea sa profesională și procedurile de evaluare pe care le utilizează în cazul elevilor proveniți din comunități minoritare, precum și efectele consolidării percepției privind propria identitate profesională asupra perfecționării procedurilor de evaluare.

Bibliografie

- Abu-Rabia, S., & Siegel, L.S. (2002). Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arab Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 661-678.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akamatsu, N. (1999). The effects of first language orthographic features on word recognition in English as a second language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 391-403
- Altheide, D.L. & Johnson, J.M. (1994). Criteria for assessing integrative validity in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, CA: Sage.
- American Library Association (January 10, 1989). *Final report of the American Association Presidential Committee on Information Literacy*. Chicago: ALA
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth ed.(DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Association. Amerind Publishing Co.
- Anastasi, A. (1985): *Psychological Testing: Basic Concepts and Common Misconception*. In A.M. Rogers & C.J. Sheirer (Eds.), *G. Stanley Hall Lecture Series*, 5 (pp. 87-120). Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, J.A. (1988). Cognitive styles and multicultural populations. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 2-9. Applications, 3rd ed., Josey-Bass, 2007, pp 5-21
- APA – American Psychological Association (2002). Guidelines for Psychiatrists regarding Multiculturalism in Education, training, research, practice and organizational change. In: Weil, G. (Ed.) (2008). *Educational Psychology in Multicultural Society*. Jerusalem: Ministry of Education, Publications Department. (In Hebrew).
- APfel, A. (2003). *Background Document for discussion of Absorbing Students in the Education System*. The Israeli Knesset Research and Information Center. Jerusalem. In Hebrew
- Arama, K., Pinsky, M., Koren, G., & Rosenblum, S. (2002). The hand skills and dexterity in 5–6 year old children of Israeli Ethiopian immigrant parents versus children of Israeli born parents. *Israel Journal of Occupational Therapy*, 11, 129-146.
- Arama, K., Pinsky, M., Koren, G., & Rosenblum, S. (2002). The hand skills and dexterity in 5-6 year old children of Israeli Ethiopian immigrant parents versus children of Israeli born parents. *Israel Journal of Occupational Therapy (IJOT)*, 11, 3-4, H129- H146. (In Hebrew).

- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientist*. London: Sage.
- Armon-Lotem, S. and Walters, J. (2010). The influence of internal and external background variables on linguistic abilities in the mother tohngue and second language among bi-lingual preschool children whose mother tongue is Russian. *Hed Ha'Ulpan He'Hadash*, 97 (In Hebrew).
- Bahat, A. (2014). Process of Absorbing New Immigrant Students. Ministry of Education, culture and sport, Immigration Department.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/MeidaVehanhayot/HaklitaBeBeitHasefer/ThalichyKlita.htm> Retrieved 24.1.2014
- Banks, J. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. Banks & A. McGee Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*. NY: McMillan publishers, 3-24.
- Barak, D. (1999). *Development research combined with Action Research of Application of a Computer Based Decision Supporting System in Occupational Rehabilitation Agencies*. PhD dissertation Jerusalem: Hebrew University School of Social Work (In Hebrew).
- Barkon, A. (1995). Academic difficulties and early literacy deprivation: the case of Ethiopians in Israel. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 201-20
- Bartlett, F.A. (1932). *A Study in Experimental and Social Psychology*. New York: Cambridge university Press Behavioral research: 241-271. Thousand Oaks, CA.: Sage. Bate-Marom, R. Gorodney, g. and Tzemach, M. (1986). *Research Methods in Social Science*. Ramat Aviv: Open University (In Hebrew).
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bar-Shalom, Y. Heiman, R. (2003). Bialik School: A 'arm heart within the city. *Social-educational Work Encounter*. Pp. 53-72 (In Hebrew)
- Ben-David, D. (2011). *Israel's Educational Achievements Updated International Comparisons - Policy Paper No. 10*. Taub Center for social Policy Studies in Israel (In Hebrew)
- Ben- Dror, I., Pollatseck, A., & Scarpatu, S. (1991). Word identification in isolation and in context by college dyslexic students. *Brain and Language*, 40, 471-490.
- Ben-Rabi, D., Baruj-Kovarsky, R. Konstantinov V. (2011). *Ethiopian National Project: Scholastic Assistance Program – Evaluation Study*, Jerusalem 2011 Myers-JDC-Brookdale Institute, Engelberg Center for Children and Youth

- Ben-Simon, A. (2011). *Assessment Procedures and Achievements in Language Literacy in Junior High School*. Work Paper submitted to the "Initiative for Applied research in Education". The national Center of testing and Evaluation (In Hebrew)
- Ben-Zvi, G. & Primor, L. (2011). *The abilities shaping the literate functions at the age of adolescence*. Survey ordered as background material for language and literacy committee work, the initiative for practical research in education.
- Bentine, Sh. (2001). On the connection between phonology, phonemic awareness, and reading processes. Within L. Israel Ronnen (editor), *Reading - Theory and Practice. Learning and Teaching Literacy*, unit 4. Ramat Aviv: the Open University, pp. 122-138.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, New York: The Free Press
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99–112.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language learning*. New York: Basic Books.
- Bialystok, E. (2000). *Language Processing in Bilingual Children*. New York: Cambridge University Press.
- Bifuh-Ambe, E. (2011). Postsecondary Learning: Recognizing the Needs of English Language Learners in Mainstream University Classrooms. *Multicultural Education*, 19(3), 13-19.
- Bigman, Z. (2004). *Informal Evaluation of Reading, writing, Listening and Oral Expression Based on Reading a Story*. Haifa: sha'Anan College (In Hebrew).
- Bigman, Z. (2004). *Informal Evaluation of Reading, writing, Listening and Oral Expression Based on Reading a Story*. Haifa: Sha'Anan College (In Hebrew).
- Birenboim, M. (1993). *Who is Afraid of Research?* Tel-Aviv: University Publishing Projects Limited. (In Hebrew)
- Biton, J. (2007). Behavior of Memory when Assimilating Foreign Language Vocabulary. *Hed Ha'Ulpan he'Hadash*, 91 pp. 120 - 130 (In Hebrew)
- Bloom, D. (1988). The role of higher education in fostering the personal development of teachers. In: H. Hooghoff & A. M. van der Dussen (Eds.), *Teacher Education and the World of Work: New Economic, Social and Professional Imperatives for the Twenty-First Century* (pp. 59-71). Enschede: National Institute for Curriculum Development.

- Bloom, L & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York, Wiley.
- Bloom-Kulka, S. Oster-Haruv, S. Haskel-Shacham, I. (2009). *Hebrew as a Second Language for Immigrants – Curriculum*. Jerusalem: Department of Developing Curricula (In Hebrew)
- Bogdan R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. (2nd edition), Routledge, London
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson J. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson J. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press
- Bram, C. (2008). *Ethnic categorization and Multiple Cultures – Margin View: Caucasus Jews between Europe and Asia*. PhD dissertation. Hebrew University, Jerusalem. (In Hebrew)
- Breznitz, Z. and Yamin, R. (2008). *Assessment, Measurement and Evaluation Pre-School – Second Grade. The Initiative for Applied Research in Education*. Jerusalem: the National Academy of Science (In Hebrew).
- [Breznitz, Z. Misra, M.](#) (2003). Speed of processing of the visual-orthographic and auditory-phonological systems in adult dyslexics: The contribution of "asynchrony" to word recognition deficits [Brain and Language](#), 2003, 85, 3, 486-502.
- Bryman, Alan (2004) *Social Research Methods*. Chapter 15: Interviewing in Campione, Joseph C.; Brown, Ann L. Linking dynamic assessment with school achievement. In Lidz, Carol Schneider (Ed), (1987). *Dynamic assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential* (pp. 82-115). New York, NY, US: Guilford Press
- Buchner, M. (2012). Repeating a Class. *Aktu'alya Bachinuch*, 116 Psychological Services, Ministry of Education Haifa District (In Hebrew)
- Carr, L. T. (1994). The Strengths and Weakness of Quantitative and Qualitative Research: What Method for Nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 20, 716-721.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL quarterly*, 21(3), 461-481.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15 (2), 195-207.
- Chall JS. (1983) *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill .
- Chang, C. B.; Mishler, A. (2012). "Evidence for language transfer leading to a perceptual advantage for non-native listeners". *Journal of the Acoustical Society of America* 132 (4): 2700–2710.

- Chavez, D. J. 2000. Invite, include, and involve! Racial groups, ethnic groups, and leisure. In Allison, M. T. and Schneider, I. E. (eds). *Diversity and the Recreation Profession: Organizational Perspectives*. State College, PA: Venture Publishing, p. 179-191.
- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives: Selected papers from the First International Conference on Social Psychology and Language* held at the University of Bristol, England, July 1979 (pp. 147-154). Oxford: Pergamon
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*, 6th ed., Routledge, New York, NY.
- Cohen, N. (2005). "Bagrut Tafnit" Program Accelerated Academic Class. Structural Change. Evolving route. Keren Rashi (In Hebrew)
- Cohen-Navot, M. (2000). *"New Educational Environment" – Program for Changing Educational Perceptions for the Advancement of Academic Achievements*. Jerusalem: JDC Brookdale Institute (In Hebrew)
- Coltheart M, Castle K. (1994) Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route, models of reading *Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1197-1211
- Coltheart, M. Curtis, B. Atkins, P. Haller, H. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589–608.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and research Design: Choosing among Five Traditions* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin N,K & Lincoln Y.S (2000), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M., (1989). *Towards A Culturally Competent System of Care*, Volume I. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center
CT: JAI.

Dagan, M. (2006). *Religious Zionist Education in the Test of time and Period. Fifty Years of National Religious Education in Israel*. Ministry of Defense and Lifshitz College Publication (In Hebrew)

D'Amato, R. C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L. V., & Geil, M. (2005). Ecological neuropsychology: An alternative to the deficit model for conceptualizing and serving students with learning disabilities *Neuropsychology Review*, 15 (2), 97-103.

D'Amato, R. C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L. V., & Geil, M. (2005). Ecological neuropsychology: An alternative to the deficit model for conceptualizing and serving students with learning disabilities. *Neuropsychology Review*, 15(2), 97-103.

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

Dash, A. S., & Rath, S. (1986). An experimental study of effects of cognitive stimulation on disadvantaged and non-disadvantaged pre-school children: *Psycholinguistics* Vol 16(1) Jan 1986, 17-26.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of Lifelong Learning*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219–232.

Denzin, N. (1970). Strategies of multiple triangulation. In N. Denzin (Ed.). *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Method* (pp. 297-313). New York, NY, EE. UU.: McGraw-Hil

Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. In: N.K. Denzin & L.S. Yvonna. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 500-514.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition, pp. 1-28). London: Sage.

Derin, A. (1989). Study and reading according to the psycholinguistic method. [Haifa]: Ach.

Deshler, D. D., Mellard, D. F., Tollefson, J. & Byrd, S. (2005). Research topics in responsiveness to intervention: Introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*. 39(1)

Deutsch, N. (2005). *ESL/EFL Students Lack the Skills to Cope with Reading Comprehension Tests in Grade 9*. Research Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Master of Arts in Education University of Phoenix.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. London: Routledge.

Durgunoglu, A.Y., & Oney, B. (2002). Phonological awareness in literacy development: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6, 245-266.

Dobiner, D. (2012). *The Conditions Required for Acquiring Languages and Teaching Them. Background Review for the Work of a Team of Experts on Teaching Arabic in Jewish Education*. Israeli Academy of Science, Jerusalem. (In Hebrew)

Dushnick, L. And Tzabar Ben-Yehoshua, N. (2001). In: Sabar Ben-Yehoshua, N. (2001). *Genres and Traditions in Qualitative Research*. Lod: Dvir (In Hebrew)

Dushnick, L. And Tzabar Ben-Yehoshua, N. (2001). Ethics of Qualitative Research. In: Tsabar Ben-Yehoshua, N. (2001). *Genres and Traditions in Qualitative Research*. Lod: Dvir (In Hebrew)

Ehri L. (1999). Phases of development in learning to read words. In J Oakhill & R Beard (Eds), *Reading Development and the Teaching of Reading: A Psychological Perspective*.79-108. Oxford, UK: Blackwell Publishers

Erlandson, D.A; Harris, E.L; Skipper, B.L. & Allen, S.D. (1993). Quality Criteria for a Naturalistic Study. In D.A. Erlandson (ed.), *Doing Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, Calif. : Sage.

Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 563-579). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Ezer, H., & Sivan, T. (2005). "Good" academic writing in Hebrew: The perceptions of pre-service teachers and their instructors. *Assessing Writing*, 10(2), 117-133.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., Rand, Y. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments, and Techniques*. Jerusalem, Israel: ICELP Press

Feuerstein, R., Klein, P., & Tannenbaum, A. (Eds.)(1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, psychosocial, and Learning Implications*. Tel Aviv and London: Freund.

Firestone, W.A. (1993). Alternative Arguments for Generalizing from Data as Applied to Qualitative Research. *Educational Researcher*. 22(4), 16-23.

Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, Vol. 22, No. 4, 16-23.

- Fisherman, S. (2008). Development of a Professional Identity of Educational Leaders in an Excellence Program in the Orot Israel College. In: Klavir, R. Cohen, N. Greenfeld, n. and Abady, R. (Eds.) *Theory, Practice and Vision: Training Outstanding Students for Teaching in Academic Colleges of Education*. pp. 380 - 397. Tel Aviv: Mofet Institute. (In Hebrew)
- Fleishman, E.A., Quaintance, M.K. and Broedling, L.A. (1984). *Taxonomies of Human Performance: The Description of Human Tasks*. Orlando, FL: Academic Press, Inc.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning Disabilities from Identification to Intervention*. (Chapter 9 – Written Expression Disabilities (pp. 236-259). New York: Guilford press.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing: The art of science. In: N. Denzin & L. Yvonna. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 362-376.
- Fontana, A. & J. H. Frey (2000). From Structured Questions to Negotiated Text. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd Edition) (pp. 645-672). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Forrest, B.J. (2002). The relationship among math skills, executive function and social abilities in children with nonverbal learning disabilities. *The Sciences and Engineering* (vol. 62,10-B).
- Fowler, A. E., & Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157–188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 98–108.
- Franklin, M.E. (1992). Culturally sensitive instructional practices for African-American learners with disabilities. *Exceptional Children*, 59(2), 115-122.
- Frith, U., 1985, Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: KE Patterson, JC Marshall, M Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 301 – 330. Hillsdeale NJ: Lawrence Erlbaum
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2003, December). *Responding To Nonresponders: An Experimental Field Trial of Identification and Intervention Methods*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Gallardo, M. E; Johnson, J; Parham, T. A.. & Carter, J. A. (2009). Ethics and multiculturalism: Advancing cultural and clinical responsiveness. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 425-435.

- Gardner, Howard (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books
- Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books
- Geertz C. 1973, (2000). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books,
- Geva, E., & Siegel, L. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1–30.
- Gibson, M. A. (1998). Promoting academic success among immigrant students: Is acculturation the issue? *Educational Policy; Los Altos; 12*, 6, 615-633.
- Gibton, D. (2001). Grounded theory: Meaning, Data analysis Process and Construction of Theory in Qualitative Research. In: Tzabar Ben-Yehoshua, N. (2001). *Genres and Traditions in Qualitative Research*. Lod: Dvir (In Hebrew)
- Gilboa, J. (2010). *Policy Research No. 10. The Growing Gaps in Achievements Lesson from the Meitzav Exams*. Van Leer Jerusalem Institute. (In Hebrew).
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *Qualitative Report*, 8, 597-607.
- Goldie, B. (2009). *Education for Multiculturalism in Israel – Reality or Vision?* Et Hasade, 3 (In Hebrew)
- Goldschmidt, N. Glickman, H. (2012). *Achievements of Students from the CIS in Light of Meizav Test Results, 2007*. National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA). Tel Aviv: Ministry of Education (In Hebrew)
- Gollnick, D.M. & Chinn, P. C. (1994). Strategies for Multicultural Education, in: *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (pp. 254-281). Charles E. Merrill Publishing Company.
- Goodman KS. (1967). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. *Journal of the Reading Specialist*, 4, pp. 126-135
- Gough, P. (1990). In: Suzanne Carreker, Teaching reading In: Birsh, J., (2002) *Multisensory Teaching of Basic Language skills*. Paul H. Brookes Publishing
- Grabe, W. 1991. Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly* 25(3) 375-406.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Grossman, H. (1984). Educating Hispanic students: *Cultural Implications for instruction, Classroom Management, Counseling, and Assessment*. Springfield, IL: CC Thomas.
- Groth-Marnat, G., Editor (2000). *Neuropsychological Assessment in Clinical Practice: A Guide to test interpretation and integration*. New York: Wiley and Sons.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communications and Technology Journal*. 29(2), 75-91.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Guide to *Test Interpretation and Integration*, New York: Wiley and Sons.
- Guba, E. G. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Chapter 6 (p. 105-118) in Denzin, N.K & Lincoln, Y.S (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Beverley Hills: Sage.
- Gur, Y. Fanti, Y. Sever, R. (2002). *Hebrew-Amharic Course in the Multicultural Approach: Guidelines for Experimental Distribution*. Tel Aviv: Hebetim association (In Hebrew)
- Gur, Y. Mas, E. Sever, R. (2005). Teaching Hebrew as a Second Language for Children and Adolescents. Guidance from a Multicultural Perspective. Processes of Profesionalization in Teaching Immigrant Students. *Hed Ha'Ulpan he'Hadash*, 88 (In Hebrew)
- Haber, B. (1990). *Learning Disabilities: A Multidimensional Approach to Assessment and Treatment*. Tel-Aviv: Ramot Publishing.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1976). *Introduction to Learning Disabilities: A Psycho-Behavioral Approach* (pp. 31-56). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: Principles in Practice*, 2nd edition. London: Routledge.
- Hardin, V. B. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth-grade students in a late-exit bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 25, 539-561 .
- Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C., (eds) (1990) *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: the Practice of Theory*, Macmillan Press, London

Henry A. Giroux, "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", *Harvard Educational Review* Vol. 53, No. 3 (August 1983), pp. 257 – 293

Hernandez, D. J., & Charney, E. (Eds.). (1998). *From Generation to Generation: The Health and Well-being of Children in Immigrant Families*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Hess, R., Nahari, S.G., Lopez, E.C. (1999). Providing psychological services to Racially, Ethnically, Culturally, and Linguistically Diverse Individuals in the Schools: Recommendations for Practice. *School Psychology International*, 20, 243.

Hidalgo M.N. (1993). Multicultural Teacher Introspection, in *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom* (pp.99-106). New-York-London: Routledge.

Hills, J., P., D., Le Grand, (2002): *Understanding Social Exclusion*. Oxford:

Hitchcock, G. and Hughes, D. (1989), *Research and the Teacher: Qualitative Introduction to school based research*, London, Routledge.

Ho, M.K. (1992). *Minority Children and Adolescents in Therapy*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Hoff, E. (2001). *Language Development* (2nd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning

Holsti, O.R. (1968). Content Analysis. In G.Lindzey & E.Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (2nd ed.) (Pp.596-692), Vol.II, New Delhi: Amerind Publishing Co.

Hooper, S.R. (2002). The Language of written language: An introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*. Vol.35. No.1 ,2-6.

Hooper,S.R., Swartz, C.W., Montgomery, J.Y., Reed, M.S., Brown, T.T., Wasileski, T.J., & Levine, M.D. (1993). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychology Review*, 22, 610-622.

Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2004). Disproportionate representation of minority students in special education: Academic, economic, and demographic predictors. *Exceptional Children*, 70, 185–200.

Howell, K. W. & Davidson, M. R. (1997). Programming: Aligning teacher thought processes with the curriculum. In: J. W. Lloyd, E. J. Kameenui & D. Chard (Eds.), *Issues in Educating Students with Learning Disabilities* (pp. 101-128). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.

Huckin, T. & Coady, J. (1999) Incidental vocabulary acquisition in a second

- Huckin, T. & Coady, J. (1999) Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21,181-193.
- Hwang, W. (2009). The formative method for adapting psychotherapy (FMAP): A community based developmental approach to culturally adapting therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*. 40, 369-377.
- Ingraham, C. L. (2000). Consulting through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29, 320-343
- Jensen, A.R. (1980). *Bias in Mental Testing*. New York: Free Press.
- Jimenez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low-literacy Latina/o readers in middle school. **Reading Research Quarterly**, 32, 224-243.
- Johnson, D.J., & Myklebust, H.R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practice*. New-York: Grune & Stratton
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*. 33, (7), 14-26.
- Kaminska, Z., (2003). Little frog and toad: Interaction of orthography and phonology in Polish spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 61–80
- Kaniel, S. (1995). Diagnosing Learning Abilities in Adolescence –Theory and Practice. In: Plum, H. (Ed.). *Adolescents: Personal, Family and Social Aspects* pp. 101 – 117 Even Yehuda: Reches. (In Hebrew)
- Karni,A.; Morocz,I.A.; Bitan,T.; Shaul,S.; Kushnir,T.; Breznitz,Zvia, An fMRI study of the differential effects of word presentation rates (reading acceleration) on dyslexic readers' brain activity patterns. *Journal of Neurolinguistics*, 2005, 18, 2, 197-219.
- Karnieli, M. (2010). *Curiosity and Inquisitiveness – the Corner Stones in Teacher Empowerment*. Tel Aviv University Ramot (In Hebrew).
- Katzenelson, A. (2014). Inter-cultural assessment: Mistakes Psychologists May Make in the Assessment of Ethiopian Children. *Psychoactualia*, May, 2014 44 – 51 (In Hebrew)
- Kaufman, A. S. (2008). Neuropsychology and specific learning disabilities: Lessons from the past as a guide to present controversies and future clinical practice. In: E. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Neuropsychological Perspectives on Learning Disabilities in the Era of RTI: Recommendations for Diagnosis and Intervention* (pp. 1-13). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (Eds.). (2001). Specific Learning Disabilities and difficulties in children and adolescents: *Psychological Assessment and Evaluation*. Cambridge University Press.

Kavale, K. A., Holdnack, J., Mostert, M. P., & Schmied, C. M. (2003). *The Feasibility of a Responsiveness to Intervention Approach for the Identification of Specific Learning Disability: A psychometric Alternative*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities "Responsiveness to Intervention" Symposium, Kansas City, MO.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). What definitions of Learning Disabilities say and don't say: A critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256

Kavale, K.A., & Nye, C. (1985-86). Parameters of learning disabilities in achievement, linguistic, neuropsychological and behavioral domains. *Journal of Special Education*, 19, 443-458.

King, E. (1996). The use of the self in qualitative research. In: J. Richardson. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: BPS Books. 175-188.

King, J. Elenbogen-Frankowitz, S. Sorek, Y. Talal, D. (2005). *The Integration of Caucasus Jews in Israel. Needs, Policy and Challenges*. Myers JDC Brookdale Institute – Englberg Center for Youth and Adolescents – Research Program on the Absorption of Immigration. (In Hebrew)

King, N (1994). The qualitative research interview. In: C. Cassell. & G. Symon. (Eds.). *Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage. 14-36.

Kirk, S.A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Klein, P. S. (1991). More assessment and parental intervention in infancy and early childhood. In R. Feuerstein, P. S. Klein, & J. T. Tannenbaum, (Eds.). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. (pp. 213-240). London: Freund Publishing house.

Klingner, J. K., Artiles, A. J., & Méndez Barletta, L. (2006). English language learners who struggle with reading: Language acquisition or learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 108-128.

Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies. In: I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 99-152). London: Routledge.

Koch-Davidovich, F. (2011). Absorption of Immigrant Students in the Education System. Israeli Knesset. Research and Information Center (In Hebrew)

Koda, K. (1999). Development of L2 intraword structural sensitivity and decoding skills. *Modern Language Journal*, 83, 51-64.

Kompf, M. Bond, W. R. Dworet, D. & Boak, T. (1996). Changing research and practice: Teachers' professionalism, identity and knowledge. London:

- Koriat, A. Greenberg, S. Kreiner, H. (1997). Perceptions of Sentence Structure While Reading: Evidence from Experiments in Identifying Letters in Hebrew and English. In: Shimron, J. ED. *Research in Psychology of Language in Israel – Acquiring Language, Reading and Writing*. Jerusalem: Magnes, Hebrew University, the Szald Institute pp. 146 – 165 (In Hebrew)
- Kornienko, E. (2000). Foreign text perception and comprehension. [Electronic version]. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33(3/4).
- Kovaleski, J.F. (2003). *The Three Tier Model for Identifying Learning Disabilities: Critical Program Features and System Issues*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Kozminsky, L. Klavir, R. (2010). Constructing the Identities of Teachers and Teacher Educators in a Changing Reality. *Dapim*, 49, pp. 11 – 42 (In Hebrew)
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: Issues and Implications*. California: Laredo Publishing Co Inc.
- Krathwohl, D.R. (1993) .*Methods of Educational and Social Science Research* . New York: Longman
- Krippendorff, K. (1980). Content Analysis: An introduction to its methodology, LaBerge, D. & Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Kurland, H. and Hertz-Lazarovich, R. (2006). Organizational Learning as a Level for Realizing Educational Credo. *Dapim*, 41 230 – 271 (In Hebrew)
- Leff, Y. Rivkin, D. Milstein, E. (2012). *Immigrant Young Children with Special Needs*: Myers JDC Brrokdale Institute. Center of Research of Handicaps and The Employment of Special Populations and the Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem. (In Hebrew)
- Levin, T., Shohamy, E., & Spolsky, B. (2003). *Academic achievements of immigrants in schools*. Report submitted to the Ministry of Education. (in Hebrew). Jerusalem
- Levin, T. Shohami, I. Spolsky, A. Levy-Keren, d. Inbar, A. Shemesh, M. Sorek, A. (2002). *The Academic State of Immigrant Students*. Research report submitted to the Ministry of Education chief Scientist. Tel Aviv University School of Education. (In Hebrew)
- Lichtinger, E. (2008). *The Challenge of Expression: Processes of Regulation strategies of Writing*. Tel Aviv: Mofet Institute (In Hebrew)
- Lieberman, L. M. (1982). Educational assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 15(3), 186.

Lieblich A. Weisman, H. (2008). Ethical Considerations in Narrative Research – Issues, Thoughts and Reflections. In: Lieblich, A. Shachar, e. Krummer-Nevo, M. Lavie-Ajai M. *The Third Israeli Conference of Qualitative Research*, Ben Gurion University (In Hebrew)

Lightfoot, D. (1982). *The Language Lottery: Toward a Biology of Grammars*. MIT Press

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverley Hills: Sage.

Lindgren S, DeRenzi E, Richman L. (1985). Cross national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*; 56:1404–1417.

Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1991). *Assessment & Instruction of Reading Disability: An Interactive Approach*. New York: Harper Collins.

Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1991). *Assessment & Instruction of Reading Disability: An Interactive Approach*. New York: Harper Collins.

Lyon, G.R., & Rissucci, D. (1988). Classification of learning disabilities. In K. Kavale, (Ed.), *Learning Disabilities: State of the Art and Practice* (pp. 44-70). Boston: Little, Brown/College Hill.

Marom, M. Bar-Siman Tov K. Karavan, A. Koren, P. (2006) *Inclusion of Children with Special Needs in the Mainstream Education system – Literature Review*. Myers JDC Brookdale Institute (In Hebrew)

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Thousand Oaks, CA: Sage

Mason, J. M., and Kathryn Hu-Pei Au. *Reading Instruction for Today*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1986.

Massey, A. (1999). *Methodological Triangulation or How to Get Lost without Being Found Out*. In A. Massey & G. Walford (Eds.), *Explorations in Methodology* (pp. 183-197). Stamford, CT: JAI.

Mautner, M. Sagie, A. Shamir, R. (1998). Reflections on Multiculturalism in Israel. In: Sagie, A., Mautner, M. and Shamir, R. (Eds.) *Multiculturalism in a Democratic Jewish State*, Ra'anana: Ramot pp. 67 – 76 (In Hebrew)

Maxwell, J., & Loomis, D. 2003. Mixed method design: an alternative approach. in Tashakkori, A., & Teddlie C. (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*: 241-271. Thousand Oaks, CA.: Sage.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.

Mays, N. & Pope, C. (2000). *Quality in Qualitative Health Research*" in N. Mays and C. Pope (Eds.) *Qualitative Research in Health Care* (2nd edition). London: BMJ Books. pp. 89-102.

- McCormick, E. J., Jeanneret, P., & Meacham, R. C. (1972). A study of job characteristics of job dimensions as based on the Position Analysis Questionnaire [Monograph]. *Journal of Applied Psychology*, 36, 347-368.
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46(10), 898-903.
- McIntyre, T. (1996). Does the way we teach create behavior disorders in culturally different students? *Education and Treatment of Children*, 19(3), 354-370
- McNamara, D. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes* 22, 247-288
- McNiff J. (1994). *Action research: Principles and practice*. New York, NY: Routledge.
- Mei-Tal, S. Wachtel, T. (2012). *Best Practices of the Work of Psychological Services with Immigrant Populations*. Psychological Services. Jerusalem. Ministry of Education (In Hebrew)
- Menn, L. & Stoel-Gammon, C. (2005). Phonological development: Learning sounds and sound patterns. In J. Berko Gleason (Ed.). *The Development of Language* (6th ed.), (pp. 62-111). Needham Heights, MA: Pearson .
- Merriam, S.B. (1985). The Case Study in Educational Research: A Review of Selective Literature. *The Journal of Educational Thought*. 19(3), 204-217.
- Merrick, E. (1999). An Exploration of Quality in Qualitative Research. In M.S. Kopele & L.A. Sucuki (Eds.), *Using Qualitative Method in Psychology*. (pp. 25-36). London: Sage.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). **Qualitative Data Analysis**. London: Sage publication.
- Miller J.D: *Civic scientific literacy in Europe and the United States. Paper presented at the Annual meeting of the World Association for Public Opinion Research*. 2006. Montreal, Canada
- Ministry of Education (2006). *Director General Circular*, 2006, 8 (B). Implementation of the Special Education Law.
- Ministry of Education (2006). Director General Circular (D), 2010 – Regarding absorption of immigrants.

Mishler, E.G. (1990). Validation in Inquiry Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review*. 60(4), 415-442.

Molcho, A. (2010). *Education without Inverted Commas: the Myth of Equality and Vision of Virtue*. Jerusalem: Tchelet. Merkaz Shalem Publications (In Hebrew)

Nahmias, D. and Nahmias, H. (1998). *Research Methods in Social Sciences*. Tel Aviv: Am Oved (In Hebrew)

Negbitzky, Y. Mitneck, A. and Sever, R. (2000). *AMTEE (Alternative Methodology for Teaching English to Ethiopian Students in Israel – Teaching English to Ethiopian Students in a Matriculation Program for School Dropouts*. Lecture in the 12th Scientific Conference of the Israeli Association for the Research of Education in Tel Aviv university 25 -26 October 2000 (In Hebrew)

Nicolson R.T & Fawcett AJ, (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

NJCLD 1994 National Center on Accessing USA–the General Curriculum

NJCLD 1997 National Center on Accessing USA–the General Curriculum

Nydell, M. (1987). *Understanding Arabs*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Ochoa, S. H., Rivera, B. D., & Powell, M. P. 1997. Factors Used to Comply with the Exclusionary Clause with Bilingual and Limited English- Proficient Pupils: Initial Guidelines. *Learning Disabilities Research and Practice*, 123, 161-167.

Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In: M Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland

Olstein, E. (1992). Curriculum Planning and Acquisition of L2 in Immigration Societies. Theory and Practice in Curriculum Planning. Jerusalem: Ma'a lot (In Hebrew).

Olshtein.E., Kotik B (2000). Language, identity and immigration. In Elite Olshtein and Gabriel Horenczyk, *Language, Identity and Immigration* (Eds). Jerusalem, Hebrew University. Magnes Press

Ortiz, A. A., & Yates, J. R. (1983). Incidence of exceptionality among Hispanics: Implications for manpower planning. *NABE Journal*, 7(3), 41-53.

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

- Ortiz, S. O. (2005). *The Culture-Language Test Classifications and Cultural-Language Interpretive Matrix*. Retrived from: <http://facpub.stjohns.edu/~flanagad/cross-battery/downloads.html>, (translated to Hebrew with permission from Ortiz Oxford University Press.
- Padilla, A. N., & Borsato, G. N. 2007. Issues in Culturally Appropriate Psychoeducational Assessment. In: Lisa A. Suzuki, Josep G. Ponterotto Eds., *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological and Educational Applications*, 3rd ed., Joesy-Bass, 2007, pp 5-21
- Pajak E. and Green A., "Loosely Coupled Organizations, Misrecognition, and Social Reproduction", *Leadership in Education*, V. 6, 2003, pp. 393-413
- Parsons, R. D., & Meyers, J. (1984). *Developing consultation skills*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pasternak, R. No Discipline. No Academic Achievement. *Kaveret*. Behavioral Science Journal, 13. (In Hebrew)
- Patton, A.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Peled-Elhanan, N. (2007). *When the Other is Invisible, Unheard and Unfamiliar. From Teaching as Socialization and Acculturation to Teaching as Access and Inclusion – Examples from School-Related Dialogue with Immigrant Children*. Basmichlala, 19 (In Hebrew)
- Perry, P. (2007). *Education in a Multicultural Society: Pluralism and Junctions among Cultural Splits*. Jerusalem: Carmel.
- Pidgeon, N. and Henwood, K. (1996) 'Grounded theory: practical implementation', in Richardson, J. E. (ed.) *Handbook of Qualitative Research methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, British Psychological Society.
- Ravid D. (2001). Learning to Spell in Hebrew: Phonological and Morphological Factors. *Reading and Writing – an Interdisciplinary Journal*, 14 .pp. 459-85
- Ravid, D. (2002). The perception of Hebrew Spelling with the Child in Israel. *Megamot Quarterly For Behavior Sciences*, 42, pp. 29-57.
- Ravid, D., W.U. Dressler, B. Nir-Sagiv, K. Korecky-Kröll, A. Souman, K. Rehfeldt, S. Laaha, J. Bertl, H. Basbøll, and S. Gillis. 2008. Core morphology in child directed speech: Crosslinguistic corpus analyses of noun plurals. In Heike Behrens (ed.) *Finding Structure in Data*. Amsterdam: Benjamins, 25-60.

- Reynolds, C. R. (2008). RTI, neuroscience, and sense: Chaos in the diagnosis and treatment of learning disabilities. In: E. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Neuropsychological Perspectives on Learning Disabilities in the Era of RTI: Recommendations for Diagnosis and Intervention* (pp. 14-27). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Richardson, L (2000) Writing: A Method Of Inquiry, In: Denzin N.K And Lincoln, Y.S. (Eds) (2nd Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Roer-Strier, D. (2010). Family Relationships – Educational Frameworks in a Multicultural Perspective. Jerusalem: Hebrew University (In Hebrew)
- Rogers, M.R. & Lopez, E.C., (2002), Identifying Critical Cross-Cultural School Psychology Competencies. *Journal of School Psychology*, 40, 115-141.
- Rogers, M.R. & Lopez, E.C., (2002), Identifying Critical Cross-Cultural School Psychology Competencies. *Journal of School Psychology*, 40, 115-141.
- Rogers, M.R., Ingraham, C.L., Bursztync, A., Cajigas-Segredo, N., Esquivel, G., Hess, R., Nahari, S.G., Lopez, E.C. (1999). Providing psychological services to Racially, Ethnically, Culturally, and Linguistically Diverse Individuals in the Schools: Recommendations for Practice. *School Psychology International*, 20, 243.
- Rogers, M.R., Ingraham, C.L., Bursztync, A., Cajigas-Segredo, N., Esquivel, G., Romani, C., Olson, A., & Di Betta, A. M. (2005). Spelling disorders. *The Science of Reading: A handbook*, 431-447.
- Rong, X. L., & Preissle J. (1998). *Educating immigrant students: what we need to know to meet the challenge*. Thousand Oaks, CA: Sage-Corwin.
- Roseberry-McKibbin C. and Brice A. (2005). *Acquiring English as a Second Language What's "Normal," What's Not*
<http://www.asha.org/public/speech/development/easl> Accessed 15.9.2015
- Rosenblum, S. Katz, N. and Parush, S. (1997). Visio-Motor Functioning of New Immigrants Children from Ethiopia Compared to Veteran Children from Ethiopia and Israeli Born Children. *Israeli Occupational Therapy Association*, 1. 6 (In Hebrew)
- Rossmann, G.B. & Wilson, B.L. (1994). Numbers and words revisited: Being “shamelessly eclectic.” *Quality and Quantity*, 28, 315-327.
- Rourke, B.P. (1991). Validation of Learning disabilities subtypes: an overview. In B.P. Rourke (Ed.), *Neuropsychological Validation of Learning Disability Subtypes* (pp. 3-11). New-York: Guilford.
- Rourke, B.P., & Del Dotto, J.E. (1994). *Learning Disabilities - A Neuropsychological Perspective*. California: sage.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9 (1): 41–51.

- Rudestam., K.E & Newton, R.R. (2001). *Surviving Your Dissertation: A Comprehensive Guide to Content and Process*. 2nd ed. London: Sage.
- Rudestam., K.E & Newton, R.R. (2001). *Surviving Your Dissertation: A Comprehensive Guide to Content and Process*. 2nd ed. London: Sage.
- Rumelhart D.E, McLelland J.L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2 ,*Psychological Review*, 89 .pp. 60-94
- Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro et. al. (Eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sanitzky, Y. (2005). *The Contribution of Mastering Two Orthographies to the Acquisition of a Third Language*. MA thesis: university of Haifa (In Hebrew).
- Scott,J.(1990), *A Matter of Record*, Cambridge: Polity.
- Sachs, J. (2005). Communication development in infancy. In J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (6th ed.), (pp.39-61). Boston, MA: Pearson .
- Sapienza, B. A., Donato, R., & Tucker, G. R. (2006). Learning a Second Foreign Language: A District-Wide Foreign Language Program Reaches the Middle School. *Language Educator*, 1 (5), 24-27.
- Schon, J., Shaftel, J., Markham, P., (2008) Contemporary Issues in the assessment of culturally and linguistically diverse learners. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 163- 189.
- Schultz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1), 9-26.
- Schwandt, T.A. (1997). Textual gymnastics, ethics, and angst. In W.G. Tierney & Y.S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (pp. 305-311). Albany: State University of New York Press.
- Scribner, A. P. (2002). Best assessment and intervention practices with second language learners. In *Handbook of School Psychology* (pp. 1485 – 1499), NASP
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Seidman, I. E. (1991). **Interviewing as Qualitative Research**. New York: Teachers College Press.
- Segal, B. (2005). *Demographic and Literacy Aspects in Families from Ethiopia and Their Contribution to the Acquisition of Their Children's Reading and Writing*. MA Thesis. University of Haifa (In Hebrew)
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Sever, R. Michael, O. (1999). "Educated Guesses" in Multicultural contexts: Do "Sabra" Teachers and Immigrant Teachers Manage to Guess the Various

Expectations Students ("Sabra" and Immigrants) Have of Teachers? Lecture in a conference of Group work and Treatment in a Multicultural society in Ben Gurion University 6-8/799 (In Hebrew).

Sever, R. (1999). "Matriculation" – Teaching Matriculation Subjects to Dropout Immigrant Students (Minors). *Halacha Le'Maase*, 14. Ministry of Education (In Hebrew).

Sever, R. (2001). Mixing or weaving? Conceptual Framework for Examining issues of Multiculturalism. *Gadish. Adult Education Journal*, 7, pp. 44 – 45 (In Hebrew).

Sever, R. (2004). Immigrant Absorption Policy in the Education system. *Megamot*, 43 (1) 145 – 169 (In Hebrew).

Shany, M. (2006). *Final Report to the Chief Scientist in the Ministry of Education, Acquisition of Language among Ethiopian children in Israel, Preschool – 6th Grade: cognitive, Literacy-Environmental and Linguistic Aspects*. (In Hebrew)

Shany, M. Lachman, D. Shalem, Z . Bahat, A. Zeiger, T. (2006). *Alef – Tav A System for Diagnosing Reading and Writing Impairments according to National Norms. The Theoretical and Practical Guide to Assessors*. Tel-Aviv: Mofet Institute (In Hebrew)

Shany, D. Nevo, B. (2006). Major Issues in the Psychological Evaluation of Learning Disabilities. *Educational-Social Work Encounter*. (in Hebrew)

Share, D. L. (2003). Dyslexia in Hebrew. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-Linguistic Comparisons*, (pp.208-234). London: Whurr.

Sharony, V. Ben Yehuda, M. (2011). *Role Perception of the Didactic-Assessor-Teacher*. Tel Aviv: Mofet Institute (In Hebrew)

Shemer, A. (2009). From Multiple Cultures to Multiculturalism: Professional challenges in culture-sensitive work with children and their parents. *Et Hasade*, 3 pp. 4 – 10 (In Hebrew)

Sherz, Z. (2013). *Guidebook for the Heterogeneous Class: Solutions for Students' Diversity in Science and Technology in Junior High School*. National Junior high Science and Technology Center. Rehovot: Weizman Institute (In Hebrew)

Shimron, I. (2001). The role of punctuation in reading Hebrew: interim summary. In: *Reading- Theory and Practice: Learning and Teaching Literacy*, Tel- Aviv. The Open University, Volume B, pp. 166-188.

Shinn, M. (Ed.) (1989). *Curriculum-Based Measurement: Assessing Special Children*. New York: Guilford Press.

Shkedi, A. (2003). *Words of Meaning. Qualitative Research – Theory and Practice*. Tel Aviv: Ramot Publications, Tel Aviv University (In Hebrew).

Shlasky, S. and Alpert, B. (2007). *From Breaking Up reality to Constructing It as a Text. Ways of Writing Qualitative Research*. Tel-Aviv: Mofet Institute (In Hebrew)

Shleifer, M. (2008). Aspects of Absorption in Israel in a multicultural society. The culture's mark on immigrants' learning strategies. *Hed Ha'Ulpan he'Hadash*, 92 pp. 61- 71 (In Hebrew)

Shleifer, M. (2007). Development of the ability to produce written discourse among children born in Israel and immigrants from Ethiopia – Linguistic, social-cultural and cognitive aspects. *Hed Ha'Ulpan he'Hadash*, 91. (In Hebrew)

Shlomi, D. (2007). Reading and Writing. *Teachers' Handbook on Reading and Writing of Children Who Experience Difficulties*. Ministry of Education Curricula development Department (In Hebrew)

Short, E. D. (1993). *The Use of Multiple Theories in Educational Research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Atlanta.

Spiegel, E. (2011). *Talmud-Torah Against All – Orthodox Education for Boys in Jerusalem*. Jerusalem Institute for Israel Studies. (In Hebrew)

Shriki, M. (2011). *Particular Multicultural Education as a Preferred Model of Democratic Education. The "Kedma" School in Jerusalem as a Model of Multicultural Democratic education in Israel. Case Study*. Seminar Paper for Multiculturalism in Israeli Society and Education Course. Tel-Aviv: Open University. (In Hebrew)

Shweika, Y. (1997). *Rav Milim, the Complete Hebrew Dictionary* (Volume 4). Tel-Aviv: Yediot Acharonot (In Hebrew)

Siegel, L.S. (1990). **The Cognitive Basis of Dyslexia**. Toronto: OISE, 2-29.

Siegel, L.S., & Heaven, R.K. (1986). Categorization of learning disabilities. In S.J. Ceci (Ed.), *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities* (Vol. 1, pp.95-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Skiba, R. J., Knesting, K., Bush, L. D. (2002). Culturally competent assessment: More than nonbiased tests. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), 61-78.

Smith, H.W. (1975) *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*, Prentice Hall, London.

Smith, J. K. (1983). Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue. *Educational Researcher*. 12 (3), 6-13.

Smith, T.E.C., Dowdy, C.A., Polloway, E.A., & Blalock, G.E. (1997). *Children and Adults with Learning Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.

Smolicz, J.J. (1981). *The Three Types of Multiculturalism*. In Garner, M. (ed): *Community Languages – Their Role in Education*, Melbourne &

Solomonik, S. (2010). Bi-Lingualism in Israel – Opportunity or Problem? In Bostin, E. (Ed.). *Leaving the Margins. Collection of Articles to Summarize the Project*. Shatil Publications. (In Hebrew)

Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. In: Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Part 1 (pp. 271-288). New York: Springer.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken; an Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91-103

Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. In: Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Part 1 (pp. 271-288). New York: Springer.

Speece, D.L., McKinney, J.D., & Appelbaum, M. (1985). Classification and validation of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Education Psychology*, 77, 67-77.

Spolsky, B. (1999). *An Evaluation of Some of the Effects of The Goshrim Project*. Report submitted to Buber Center.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor readers. The phonological- core variable- difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.

Stanovich, K.E. (1984). The Interactive- Compensatory model of reading. A Confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5(3), 11-19.

Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definition of reading disability. Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, 25, 7-29.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic Testing*. New York: Cambridge University Press.

Steve, G. Weintraub, N. (2005). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994, *Educational Psychology Review*, V(8),N(1).

Stevens A. And Goldzweig, G. (2009). "Interested or Need?" *Hebrew as a Second Language in the Eyes of Immigrants from Ethiopia and the CIS. Scientific Review*. Jerusalem: Hebrew University (In Hebrew)

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln, (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications. Newbury Park
- Stromwall, L. A. (2004). *The Detection of Deception in Forensic Contexts*. Cambridge University Press.
- Svirsky, S. Kraus, V. Konor-Atias, E. and Herbst, A. (2002). Single mothers in Israel. *Information about Equality*, 12 13 – 30. Tel Aviv: Adva Center
- Swanson, H. L. (2008). Neuroscience and RTI: A complementary role. In: E. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Learning Disabilities in the Era of RTI: Recommendations for Diagnosis and Intervention* (pp. 28-53). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactive disorder. *Learning-Disability-Quarterly*, 25, 141-151.
- Tabors, P. O. & Snow, C. E. (2002). Young bilingual children and early literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickenson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Development*, Vol 1 (pp.159- 178). New York: Guilford Press.
- Tabors, P. O. (2003). *One Child, Two Languages*. Baltimore, London & Sidney: Paul H. Brooks Publishers
- Tashakkori, A., & Teddlie C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and*
- Tal, K. Bachar, A. Weisbort, D. Sandrovich, R. and Shemer, A. (2001). *Guidance as Mediation towards Autonomy*. Tel Aviv: Mofet Institute (In Hebrew)
- Talmor, R. Reiter, S, Feigin, n. (2005). Burnout of Teachers in Classes where Students with Special Needs are Included. *Dapim*, 39 pp. 10 – 34. (In Hebrew)
- Tetlock, P. E. (1991). An alternative metaphor in the study of judgment and choice: People as politicians. *Theory and Psychology*, 1, 451-477. *Reprinted in R. Hogarth & W. Goldstein (eds.), Judgment and Decision-Making: An Interdisciplinary Reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Thao, P. (1999). *Hmong Education at the Crossroads*. New York: University Press of America
- The Israeli Knesset website: <http://main.Knesset.gov.il/pages/default.aspx>
- The Public Committee for the Examination of the Special Education System in Israel ("Dorner "committee"). Jerusalem: January 2009
<http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf> Accessed in January 2014 (In Hebrew)

- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, 2003
- Triandis, H. C. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. *American Psychologist*, 51, 407-415.
- Trueba, H.T. (1988). Culturally Based Explanations of Minority Students' Academic Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Volume 19, Issue 3 pp. 270 - 287
- Segal, B. (2005). *Demographic and Literacy Aspects in Families from Ethiopia and Their Contribution to the Acquisition of Their Children's Reading and Writing*. MA Thesis. University of Haifa (In Hebrew).
- Tucker, James A. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. *Exceptional Children*, Vol 52(3), Nov 1985, 199-204
- Tylor, Edward. 1920 [1871]. *Primitive Culture*. New York: J.P. Putnam's Sons. Volume 1
- Tzabar Ben-Yehoshua, N. (1997). *Traditions and Trends in Qualitative Research*. Tel Aviv: Mmodan
- Tzabar Ben-Yehoshua, N. (2001). *Genres and Traditions in Qualitative Research*. Lod: Dvir (In Hebrew)
- UNESCO Institute for Statistics (2003) *Literacy Skills for The World of Tomorrow: Further Results From PISA 2000*. Paris: OE
- Urietta, L., Jr. (2004). Disconnections in "American" citizenship and the post/neocolonial: People of Mexican descent and whitestream pedagogy and curriculum. *Theory and Research in Social Studies*, 32(4), 433-458.
- Vakil, E., Blachstein, H., Wertman-Elad, R., & Greenstein, Y. (2012). Verbal learning and memory as measured by the Rey - AVLT: ADHD with and without *Learning Disabilities*. *Child Neuropsychology*, 18, 449-466.
- Valdan, Z. (2004). Hebrew in Amhaei? Amhari and Hebrew as a Whole? Proposal of a Language Policy in Teaching Immigrants from Ethiopia. *Hed Ha'Ulpan He'Hadash*, 87, 3 - 17 (In Hebrew).
- Volansky A (2010). The Israeli Education System in *International Encyclopedia of Education*, McGaw, B.; Peterson, P.; Baker, E. Eds., 3rd ed. Oxford, Elsevier. U.K..
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wagner, A. (2003). Bi-Lingualism and Multiculturalism: Implications for Absorbing Immigration in Preschool. In: Kadman, n. (Ed.). *This and that in Preschool. Handbook for Teachers and Staff*. Ministry of Education, culture and sport: Publications.
- Wallace, G. & Larsen, S. C. (1981). Educational assessment learning problems: Testing for teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 43-47.
- Wang, M., & Geva, E. (2003). Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 325-348.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. University of California Press.
- Weisman-Mark, S.R. (1999). Integration of Qualitative and Quantitative Methods in the Evaluation of Programs. *Hevra U'Revacha*, 19 (3) pp. 323 – 335 (In Hebrew)
- Wolf M., Bowers PG., Biddle, K. (2000). Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review, *Journal of Learning Disabilities*, 33 .pp. 387-407
- Wong, B.Y.L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. California: Academic Press.
- Woods, P.E. (1996). *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.
- Yin (1981), The Case Study Crisis: Some Answers, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 26, No. 1, pp. 58-65
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmerman, M. A. (1995). *Psychological empowerment: Issues and illustrations*. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599.