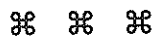


חני בלייכברד

הבדלים בין המינים בהעדפת השיטה להערכת הישגים לימודיים**ראשי-פרקים**

- א. חשיבות הערכתם של הישגים
- ב. העדפות הערכה של התלמיד
- ג. העדפות הערכה של מורים
- ד. בסיסי המחקר
- ה. דיון
- ו. סיכום

**א. חשיבות הערכתם של הישגים**

הערכת הישגי הלומדים היא אחד המרכיבים הבסיסיים והדומיננטיים בפעילות הוראתית. אם בבתי הספר היסודיים ההערכה מתבססת בעיקר על התרשמות המורה מהתלמיד ומתבטאת כהערכה מילולית, הרי בבתי הספר התיכוניים, ועל אחת כמה וכמה במוסדות להשכלה גבוהה, הישגי התלמידים מקבלים ייצוג כמותי בלבד.

מערכת החינוך בארץ ובעולם נשענת על השימוש במבחנים כמכשיר להערכת הישגי הלומדים לצורך קבלת החלטות של כל אחד ממרכיבי מערכת החינוך בתחומו. משרד החינוך מפיק מהערכת הישגי התלמידים מידע ובקרת איכות ברמה בית ספרית, מחוזית וארצית. המשרד מבצע הערכה של תכניות הלימודים ופרוייקטים ומסתייע בנתונים לקביעת מדיניות החינוך. בתי הספר משתמשים בנתונים למטרות מיון, השמה וברירה. למורה זהו כלי לתכנון ההוראה, הכוונת ההוראה, אבחון ודרבון ללמידה. לתלמיד זהו משוב להכוונת הלמידה וסיוע לבחירת מסגרת הלימוד והמקצוע (בירנבוים, 1994).

לציונים הניתנים לתלמיד חשיבות ניכרת על חיי בית הספר. הציון מתואר כ"בסיס למערכת החינוך" (Deutsch, 1979), והעבודה בבית הספר הוסבה להכנה לציון (Doyld, 1983). הספרות החינוכית, המחקרית והתיאורטית מכירה בהשפעת הציון על חיי התלמיד ועוסקת בהיבטים, כגון הישגיות (Driscoll, 1986), מוטיבציה (Ames & Ames, 1985; Butler & Nisan), שביעות רצון מבית הספר (Colton & White, 1985), והתפיסה העצמית של התלמיד (Bachman & O'Malley, 1986).

הורים ומורים רואים בבחינות בכלל ובבחינות הבגרות בפרט את גולת הכותרת של הפעילות הלימודית בכל רובדי החינוך. זאת מאחר שתעודת הבגרות משמשת שער כניסה לשורה נרחבת של מקצועות חופשיים, שבאחד מהם יוכל הבוגר לבחור בבוא העת. לציונים יש השפעה על קצב למידתו והישגיו של הלומד, על ציפיותיו לאור הצלחותיו וכישלונותיו כפי שנתפסים מנקודת מבטו (פרידמן, 1998). ממחקרים שבדקו שביעות רצון או אי-שביעות רצון של התלמידים מציונים שהושגו (Dellow, Ross & James Mitchell, 1980; 1983). וממחקרים אחרים שבדקו את דעתם לגבי חשיבות הציון (Mergendoller & Parker, 1985) עולה, כי התלמידים רואים בהשגת ציון טוב את מהות בית הספר. השפעתן של בחינות והשלכותיהן על המעשה החינוכי הן רבות ובעיקר בתחומי הלמידה וההוראה. בבתי הספר התיכוניים, במטרה להגדיל את אחוז התלמידים המצליחים בבחינות, גברה הסלקציה במגמות השונות. ההכנה לבחינות הבגרות הפכה להיות לגולת הכותרת של ההוראה בהם, עד כי ביטול פעילויות שאינן קשורות ישירות להכנה לבחינות הבגרות (פרידמן, 1998).

ב. העדפות הערכה של התלמיד

בדרך כלל נהוגות שתי שיטות מבחן. את האחת נכנה בשם **הפורמט הסגור**. בשיטה זו נדרש הנבחן לבחור את אחת מהתשובות הניתנות כבר על ידי הבוחן בצד השאלה. בדרך כלל אין לו אפשרות לסטות מהבחירה הניתנת לו, ומבחינה זו האפשרויות העומדות בפניו הינן סגורות ונעולות. לעתים יקבע הבוחן שסיטייה מן הבחירה הנכונה לא רק שלא תעלה את רמת הציון הסופי, אלא אף תגרע ממנו. לעתים תינתן אפשרות לנבחן ליהנות מכך שיש משהו בבחירתו, ולמרות שהתשובה שבחר אינה התשובה הנכונה ביותר, מכל מקום כיוון שבחלקה היא נכונה, ומבחינה זו היא עדיפה על חברותיה, ייהנה הנבחן גם מבחירה זו, אם כי לא באופן מושלם.

השיטה האחרת היא הפורמט הפתוח, המאפשר לנבחן להתנסח מעצמו, ואינה כובלת אותו לתשובה מסוימת. משום מה רבים מכנים את השיטה הראשונה בשם "בחירה אמריקאית", אך דומה שאין לשיטה זו ולא כלום ליבשת שעל שמה היא נקראת. השיטה השנייה בנויה בדרך כלל **משאלות מסה** המחייבות התנסחות עצמית, ולעתים עד כדי כתיבת מסות.

תהליך מתן הבחינה, כפי שנתפס על ידי הנבחן, יכול להיות התנסות רבת משמעות, שכן היא מלווה בתערובת תפיסות, התייחסויות, התנסויות קודמות,

אמונות ותגובות סביב הבחינה. עקב כך, אין לצפות, כי תהיה אחידות בדעות של הנבחנים. במחקרים אחדים עלה, כי יש המעדיפים את הפורמט הסגור לעומת פורמט פתוח (Zeidner, 1987). בהשוואה של מבחני בית לפורמט הסגור העדפתם של התלמידים הייתה למבחני בית, גם "במחיר" הגבוה של השקעה, רוט וסמית (Smith, 1982 ; Rith, 1987) מצאו העדפה להיבחן בפורמט או בבחינה של שאלות קצרות (Cirm, 1986) לעומת הפורמט הסגור. גם במחקר השוואתי בין מבחנים בעל פה נמצא העדפתם של הנבחנים לפורמט פתוח (Zeidner & Bensoussan, 1988).

מסקירת דעתם של הנבחנים להיבחן בפורמט מסוים של הבחינה ומבדיקת הנימוקים להעדפתם עולה, כי משתני הזמן והחרדה הם הדומיננטים בהשפעתם על העדפתם של הנבחנים. נמצא, כי התלמידים מעדיפים אותו הפורמט אצל הנבחן. זידנר (Zeidner, 1987) דיווח, כי 77% מהתלמידים מעדיפים באופן כללי מבחן סגור. 89% מהם ייחסו את העדפתם לרמת חרדה גבוהה במבחן פתוח. וובר ועמיתיו (Zeidner & Bensoussan, 1988) מצאו העדפה לפורמט פתוח לעומת בעל פה. נימוקם של הנבחנים היה, כי פורמט פתוח הוגן יותר, משקף יותר ופחות מפחיד מאשר מבחן בעל פה.

בקבוצות בהן יושמה הערכה אלטרנטיבית הביעו התלמידים תמיכה בצורך לקיים קבוצות דיון במטלות. לימוד משותף יעיל בעת עמידה בפני מטלה חדשה ולא מוכרת (Tang & Biggs, 1993). החוקרים פרלנד וובסטר (Ferland & Wewster) מצאו כי תלמידים מעדיפים ליטול אחריות ולבצע משימות על פני מבחן קונבנציונלי (פתוח או סגור).

במחקרי זה אבדוק האם למין הנבחן יש השפעה משמעותית על העדפה ודחייה של סוגי מבחנים שונים.

ג. העדפות הערכה של מורים

כאשר באים להעדיף סוג בחינה אחד על פני אחרים יש לבדוק את סוג הבחינה מהיבטים של הלימוד, נוחות הבדיקה ומתן הערכה; בנייה ושימוש במבחן - קלות ההכנה וקלות במתן ציון; מגוון גורמים חיצוניים - ניחוש, העתקה, אי שמירה על טוהר הבחינה (וגנר, 1991; Zeidner, 1987). נמצא כי לפורמט פתוח מעלות בצד חסרונות מנקודת מבטם של המורים. ישנם כאלה, הרואים מחד גיסא את יתרונותיהם של שאלות פתוחות (Essay Question)

בהתאמתם להערכת רמות חשיבה גבוהות (וגנר, 1991; Roth, 1987), כמו כן בנייתם הקלה והקושי בהעתיקה מצד הנבחן (וגנר, 1991; Crim, 1986). מאידך גיסא חסרונה הבולט של שאלת מסה היא הקושי להעריכה בצורה מהימנה. המאמץ והזמן הרב הנדרשים מהמורה לקרוא, להבין, למצוא נקודות חשובות וכד', מול הזמן ונוחיות תהליך הבדיקה האובייקטיבית על ידי מחשוב התשובות וקבלת ציון במחשב, גורמים למורה להעדיף את הפורמט הסגור (Crim, 1986).

בתורת המבחנים נדונה בהרחבה סוגיית ההערכה האובייקטיבית, שאינה מושפעת מהתרשמויות סובייקטיביות ומשחררת כמעט לגמרי מהשפעתם של גורמים בלתי-רלוונטיים. ואכן הפורמט הסגור נושא את היתרונות הללו, אך לוקה בחסר בהגבילו את ההתנהגות המנטלית הניתנת להפקה.

ההשוואה למבחנים כגון מבחני יצירתיות, מבחני יכולת ארגון של חומר ואיכויות של ביטוי עצמי של הנבחן, כמו כן נושא הניחוש הפועל באינטראקציה עם המאפיינים של הנבחנים (כמו "חכמת הבחינות" מעלים כי נושא אי-השמירה על טוהר בחינה, המקטין את מהימנות דירוג הישגי הנבחנים, מטריד את המורים ולכן מקטין את העדפתם לסוג המבחנים כגון מבחני בית.

מבחנים, הכוללים סוגי שאלות הביניים על פני הרצף של חופש התגובה אינן מקובלות בדרך כלל במבחנים באוניברסיטאות. שאלות ביניים כגון, שאלות מובנות, אינן מתאימות משום שהן בודקות את רמות החשיבה הנמוכות, הלא תואמות את הרמה הנדרשת. שאלות מסוג השלמה מוגבלות בסוג מסוים של תוכן.

ד. בסיסי המחקר

1. השערות המחקר

- בניים יעדיפו יותר מבנות, בחינות בעל פה ואילו בנות תעדפנה בחינות בכתב.
- בניים יעדיפו יותר מבנות מבחנים בפורמט סגור.
- בנות תעדפנה מבחנים בפורמט פתוח.
- בנות תעדפנה יותר מבנים שיטות הערכה אלטרנטיביות.
- בנות תעדפנה יותר מבנים שאלות ברמות חשיבה גבוהות.
- בנות תעדפנה יותר מבנים עזרה והכוונה מצד המורה.

2. המדגם

המדגם מנה כ-60 נבדקים (30 בנים ו-30 בנות). התלמידים למדו בשנה"ל תשנ"ז בכיתות י"א, בשני בתי ספר תיכון במרכז הארץ (אולפנת אמנה והישיבה התיכונית ברמת גן).

3. כלים

שאלון העדפות הישגים (בירנבוים, 1995). השאלון מורכב מ-21 פריטים הנמדדים על סולם בן חמש דרגות, כאשר הציון הגבוה (5) מציין העדפה רבה ביותר וציון נמוך (1) מציין העדפה מועטה ביותר.

ניתן לסווג את פריטי השאלון לשישה מרכיבי העדפה המהווים חמישה תת-סולמות שהוגדרו באופן הבא:

- בחינות בעל פה/בכתב.
- צורות הערכה אלטרנטיביות.
- שאלות ברמות חשיבה גבוהות.
- הכנה לבחינה על ידי המורה.
- פורמט פתוח/סגור.

ה. דיון

לבחינות ככלל ולבחינות בגרות בפרט, יש השפעה רבה על למידת המקצועות הרבים בבית הספר. עקב חשיבותן של הבחינות, נראה כי מן הראוי לבדוק לא רק היבטים קוגניטיביים, אלא גם את עמדותיהם והעדפותיהם של התלמידים כלפי הבחינות ושיטות ההערכה השונות. אפשר שלעמדות והעדפות אלה יש השלכות לגבי אופי הלמידה והמאמצים המושקעים בה.

המחקר הנוכחי עסק בניסיון לגלות את שיטת הערכת הישגים המועדפת על ידי התלמיד. שאלת היסוד של עבודה זו הייתה "מי מעדיף מה?" תוך התבססות על ההנחה כי העדפותיו ועמדותיו של התלמיד מושפעות מהישגיו.

המחקר הנוכחי בדק את ההבדל בין בנים לבנות ביחס להערכת הישגיהם תוך התייחסות לתמישה מרכיבי ההעדפה שפורטו לעין.

מחקירת ההבדלים בין המינים נמצא, שבנות בהשוואה לבנים מעדיפות יותר

שאלות ברמות חשיבה גבוהות:

בנות	בנים	
2.82	2.03	ממוצע
0.81	1.52	סטיית תקן

PL.05

חוקרים מצאו כי בנים מחפשים את הדרך הקלה להשגת יעדים (Zeidner, 1988). הממצאים תאמו את ההשערה בנידון. נמצא, כי בנים מעדיפים יותר מבחנים בפורמט סגור:

בנות	בנים	
3.8	3.7	ממוצע
1.37	0.98	סטיית תקן

PL.05

בהשוואה בין המינים שנערכה במחקרים נוספים בנוגע לאופי הבחינה נמצא, כי בנים מוכנים יותר מבנות להמר על הבלתי ידוע (קן שקר, סיני, 1991). אף הטענה כי בנות תעדפנה יותר מבנים מבחן בפורמט פתוח עקב העובדה כי מסתכנות הן פחות בניחוש (גנור וקאהן, 1993) אוששה. הטענה כי בנות תעדפנה יותר מבנים צורות הערכה אלטרנטיביות כגון פורטפוליו, עבודות, פרוייקטים, בחינות בית - לא אוששה. הנחתה התבססה על עובדת היות הבנות בעלות יכולת להשקיע יותר אנרגיה וזמן בירידה לעומקם של דברים (Skaalvik, 1983). ממחקרי עולה כי דווקא הבנים הם אלו אשר העדיפו צורות הערכה אלטרנטיביות.

בנות	בנים	
3.13	3.30	ממוצע
1.21	1.35	סטיית תקן

PL.05

את חוסר הרצון שהביעו הבנים כלפי הכוונה על ידי המורה לבחינה, כפי שעולה ממחקרי, ניתן לייחס למסרים חברתיים. בנים מקבלים בדרך כלל פחות מבנות, מסר חברתי, לפיו ניתן ורצוי לחפש תמיכה ועידוד. בקשה לסיוע אינה תגובה הולמת כאן, ולכן בנים יהססו להצחיר עליה. יתכן ומכאן הרתיעה מסיוע בהכנה לבחינה על ידי המורה (צדקיהו, 1998).
ההשערה כי בנים יעדיפו יותר מבנות מבחנים בעל פה, לא אוששה.

1. סיכום

קיימת הסכמה בקרב חוקרים, כי ההתייחסות לבחינה ולפורמט המבחן חייבת לקבל משנה חשיבות בקביעת מדיניות מבחני כיתה (Navo, 1985). חוקרים רבים בדקו את יתרונותיהם וחסרונותיהם של מבחנים לסוגיהם, מאספקטים של תוקף, מהימנות, אובייקטיביות והיכולת להקיף את החומר הנלמד בניסיון למצוא פורמט מבחן עדיף (Traub, Fisher, 1997; Ward, 1982; Thiede, Klocars & Hancock, 1991).

מערכת מבחנים אחידה עבור כל התלמידים, ומשמעות אוניברסלית ואחידה של ההישג - הציון, אינם נותנים ביטוי לקונטקסט וליכולות של התלמידים (בירנבוים, 1994). אם ההנחה היא שאי אפשר לפתח אותן יכולות אצל כל התלמידים במידה שווה ובאותה צורה, הרי שהמסקנה המתבקשת היא, שגם ההערכות הקונבנציונליות בהם משתמשים מורים בדרך כלל, נטיות תלמידים להעדיף שיטות הערכה, כגון הערכה אלטרנטיבית, כפי שעלו מתוצאות מחקר זה, מעידות על חוסר שביעות רצון של חלק מהתלמידים מאופן הערכת הישגיהם כפי שהכירו במהלך לימודיהם.

על פי הממצאים נראה כי אפר להמליץ לצוות ההוראה המעוניין בטובת לומדיו, לאפשר לתלמידים לבחור ולשלב את שיטת ההערכה העדיפה עליהם. מבחן, אשר מתאים לצורות המועדפות על התלמידים, יתקבל על ידם באור חיובי יותר וסביר, כי יושג יותר שיתוף פעולה בינם למורה ותושג מוטיבציה אופטימלית לעמידה במטלה. להתייחסות התלמיד ותפיסתו את מבנה המבחן יש משקל, שכן התייחסות זו מהווה חיישן לתוקף המבחן מצדו של זה שמושפע ממנו ביותר. מידע על דעת התלמיד יכול לסייע למורים לזהות נקודות בעייתיות ולאפשר למורה לספק תנאי מבחן אשר יתרמו לביצועי תלמידיהם, שכן המבחן עצמו מהווה עדיין את אחד הכלים הבולטים ביותר בשימוש המורה לקבלת משוב על הבנת החומר וההתקדמות בחומר הנלמד (Zeidner, 1987).

אימוץ של שיטות הערכה אלטרנטיביות במערכת החינוך, מצריך שינוי. זה אינו שינוי של מה בכך, שכן הוא דורש שינוי בעמדותיהם, הרגליהם והכשרתם של המורים.

אנשי החינוך אשר הצלחת התלמיד עומדת לנגד עיניהם, יעשו כל מאמץ לשנות את עמדותיהם על מנת שיוכל התלמיד לממש את הטמון בו.