

מערכי הערכה והישגים באוריינות לשונית בחטיבות הביניים^(*)

נייר עבודה מוגש ל'יזמה למחקר יישומי בחינוך'

מגישה: ד"ר ענת בן-סימון

המרכז הארצי לבחינות ולהערכה

מרץ, 2011

איסוף וארגון הנתונים בוצע על ידי דפי גליקליך

^(*) נייר עבודה זה הוזמן על ידי ועדת המומחים לתחום "שפה ואוריינות", מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שישמש חומר רקע לדיוני הוועדה.

- הדברים מתפרסמים על דעת המחברת ובניסוחה.
- בכל שימוש בנייר העבודה או ציטוט ממנו, יש לאזכר את המקור כדלקמן: בן-סימון, ע., (2011), מערכי הערכה והישגים באוריינות לשונית בחטיבות הביניים. נייר עבודה מוזמן כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, היזמה למחקר יישומי בחינוך. <http://education.academy.ac.il>

5.....	תקציר.....	
7	כלי מדידה והישגים באוריינות לשונית בחטיבות הביניים	
8	1. מבוא	
8	1.1 אוריינות לשונית.....	
8	הגדרת משרד החינוך לידע לשוני:.....	
9	הגדרת PIRLS לאוריינות קריאה.....	
9	הגדרת PISA לאוריינות קריאה.....	
9	1.2 תכנית הלימודים בעברית	
10	1.3 מבנה התחום המילולי במחקר העוסק בהבדלים בינאישיים	
14	1.4 קשיים ברכישה ובשימוש בשפה.....	
16	1.5 הערכת אוריינות לשונית.....	
17	2. תיאור מערכי הערכה (ארציים ובינלאומיים) באוריינות לשונית	
17	2.1 מבחן המיצ"ב - "מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית".....	
17	2.1.1 מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה.....	
19	2.1.2 מבנה מערך ההערכה	
19	2.1.3 הגדרה של אוריינות לשונית	
20	2.1.4 המיומנויות והכישורים הנבדקים בתחום האוריינות הלשונית.....	
21	2.2 מבדק עמי"ת- "ערכה למיפוי תלמידים".....	
21	2.2.1 מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה.....	
21	2.2.2 מבנה ההערכה:.....	
22	2.2.3 הגדרה של אוריינות לשונית	
22	2.2.4 המיומנויות והכישורים הנבדקים בתחום האוריינות הלשונית.....	
23	2.3 מבחן פיזה	
23	2.3.1 מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה.....	
24	2.3.2 מבנה ההערכה.....	
24	2.3.3 הגדרה של אוריינות לשונית	
25	2.3.4 המיומנויות והכישורים הנבדקים בתחום האוריינות הלשונית.....	
27	2.4 המשוב הארצי למערכת החינוך	
28	2.5 השוואת התחומים והמיומנויות הנבדקים במערכי ההערכה השונים.....	
31	3. התפלגות ההישגים באוריינות לשונית של תלמידי חט"ב	
31	3.1 הישגים לפי מגזר (דוברי עברית / דוברי ערבית).....	
33	3.2 הישגים לפי מיומנויות ומגזר.....	
35	3.3 הישגים לפי מגדר	
37	3.4 הישגים לפי סוג פיקוח (ממלכתי / ממלכתי דתי) בקרב דוברי עברית	
39	3.5 הישגים לפי מגזר בקרב דוברי ערבית	

40	הישגים לפי מיצב חברתי-כלכלי	3.6
42	הישגים של תלמידים עולים ותלמידים משולבים מהחינוך המיוחד	3.7
44	אינדיקטורים חינוכיים	4
47	הקשר בין הישגים בקריאה לאינדקסים נוספים	4.1
47	נוכחות בבית הספר והישגים בקריאה	4.1.1
47	השכלת אם והישגים בקריאה	4.1.2
48	מבנה המשפחה והישגים בקריאה	4.1.3
48	ותק בארץ והישגים בקריאה	4.1.4
49	גודל הכיתה והישגים בקריאה	4.1.5
49	השוואה בין המינים במאפייני לומד	4.1.6
50	רשימת מקורות	5

רשימת טבלאות

13	פירוט הכשרים המרכיבים את היכולת המילולית לפי קרול	טבלה 1:
15	תפקודים קוגניטיביים העומדים בבסיס הקריאה והבנת הנקרא	טבלה 2:
18	מועדי העברה של מבחני המיצ"ב בעברית לתלמידי כיתה ח' והיקף ההערכה	טבלה 3א:
18	מועדי ההעברה של מבחני המיצ"ב בערבית בחטיבת הביניים והיקף ההערכה*	טבלה 3ב:
22	מבנה מבדק עמי"ת תש"ע	טבלה 4:
23	פירוט מערכי ההערכה של PISA שהועברו עד כה בארץ ובעולם	טבלה 5:
26	התפלגות הפריטים (באחוזים) בתחום הקריאה במבחני פיזה, לפי סוג הטקסט	טבלה 6:
26	התפלגות הפריטים לפי ממדי ההערכה של אוריינות קריאה (פיזה 2006)	טבלה 7:
27	תיאור תמציתי של חמש רמות הבקיות באוריינות קריאה (פיזה 2006)	טבלה 8:
29	התפלגות (באחוזים) של התחומים הראשיים הנבדקים במערכי ההערכה השונים	טבלה 9:
29	התפלגות מבנה פריטי "הבנת הנקרא" במערכי ההערכה	טבלה 10:
29	סוגות הטקסט והמיומנויות הנבדקות במסגרת "הבנת הנקרא" במערכי ההערכה	טבלה 11:
	סוגות וסוגי הטקסט וממדי ההערכה הנבדקים במסגרת הערכת "הבעה בכתב"	טבלה 12:
30	בשלושת מערכי ההערכה	טבלה 13:
30	הנושאים והמיומנויות הנבדקים במסגרת הערכת "ידע מטה לשוני"	טבלה 14:
32	התפלגות ההישגים של דוברי עברית ודוברי ערבית במערכי ההערכה	טבלה 15:
34	התפלגות ההישגים בהבנת הנקרא לפי מיומנויות	טבלה 16:
34	ממוצע ההישגים בהבעה בכתב בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית	טבלה 17א:
35	השוואת ההישגים בין בנים לבנות בקרב דוברי עברית	טבלה 17ב:
36	השוואת ההישגים בין בנים לבנות בקרב דוברי ערבית	טבלה 18:
38	התפלגות ההישגים בציון הכולל בעברית לפי סוג פיקוח (מ"מ וממ"ד)	טבלה 19:
40	התפלגות ההישגים במגזר הערבי, הדרוזי והבדווי*	טבלה 20א:
41	התפלגות ההישגים לפי מיצב חברתי-כלכלי בקרב דוברי עברית	טבלה 20ב:
41	התפלגות הישגים לפי רקע חברתי-כלכלי בקרב דוברי ערבית	טבלה 21א:
43	התפלגות ההישגים של תלמידי שילוב ושל עולים חדשים בקרב דוברי עברית	טבלה 21ב:
43	התפלגות ההישגים של תלמידי שילוב בקרב דוברי ערבית*	

45	ממוצע ההישגים בקריאה של תלמידים דוברי עברית לפי ציון רבעוני באינדקסים חינוכיים שונים - פיזה 2000 (2002)	טבלה 22:
46	ממוצע ההישגים בקריאה של תלמידים דוברי ערבית לפי ציון רבעוני באינדקסים חינוכיים שונים - פיזה 2000	טבלה 23:
47	ממוצע ההישגים בקריאה לפי שכיחות ההיעדרות מביה"ס ושכיחות האיחורים לביה"ס בשבועיים שקדמו לבחינה - פיזה 2000 (2002)	טבלה 24:
48	ממוצע ההישגים בקריאה לפי השכלת אם - פיזה 2000 (2002)	טבלה 25:
48	ממוצע ההישגים בקריאה לפי מבנה המשפחה (חד-הורית / מלאה) - פיזה 2000 (2002)	טבלה 26:
48	ממוצע ההישגים בקריאה לפי הוותק בארץ - פיזה 2000	טבלה 27:
49	גודל כיתה ממוצע וממוצע ההישגים בקריאה בחלוקה לרבעונים לפי גודל כיתה*	טבלה 28:
49	השוואות בין המינים באינדקסים חינוכיים	טבלה 29:

תרשימים

10	פרקי תכנית הלימודים בעברית לבתי ספר על-יסודיים (תשס"ג)	תרשים 1:
11	טופולוגיה מושגית של מבנה התחום המילולי לפי קרול (CARROLL, 1993)	תרשים 2:
12	מבנה התחום המילולי לפי קרול (CARROLL, 1993)	תרשים 3:
14	מקורות לשונות בינאישית ולקשיים בתפקוד אקדמי (FLETCHER, ET.AL, 2007)	תרשים 4:
15	מודל להערכה נירופסיכולוגית של התפקוד האקדמי בבית הספר (MILLER, 2007)	תרשים 5:
20	מפרט מבחן המיצ"ב בעברית לכיתה ח' - תש"ע	תרשים 6:
33	ממוצע הציון הכולל במבחן המיצ"ב בעברית ובעברית לכיתות ח' תשס"ח-תש"ע	תרשים 7:
37	רמות בקיאות באוריינות קריאה על פי מגזר שפה ועל פי מגדר	תרשים 8:
39	רמות בקיאות באוריינות קריאה על פי סוג פיקוח	תרשים 9:
42	ממוצעי הציון הכולל במבחני המיצ"ב בעברית ובעברית בכיתות ח' לפי רקע חברתי-כלכלי	תרשים 10:

נספחים

52	מפרט מבחן המיצ"ב בשפת אם עברית	נספח 1:
55	מפרט מבחן עמי"ת	נספח 2:
56	מבנה מדד המיצב חברתי-כלכלי ששימש במערכי ההערכה השונים	נספח 3:
57	תיאור האינדיקטורים (אינדקסים) החינוכיים שנבדקו במסגרת מחקר הקריאה פיזה-2000	נספח 4:

מטרתו המרכזית של מסמך זה היא לספק מידע ל"ועדת המומחים לתחום שפה ואוריינות", שהוקמה בידי היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שישמש את הוועדה בדיוניה בנושא ההוראה והלמידה של אוריינות לשונית בחטיבות הביניים. בהתאם למטרה זו, המסמך כולל סקירה וניתוח של ממצאים הנוגעים להישגים בשפת אם (עברית וערבית). ממצאים אלו נאספו מכמה מערכי הערכה ארציים ובינלאומיים שבדקו אוריינות לשונית של תלמידי חטיבות הביניים בעשור האחרון. כן כולל המסמך מקבץ מצומצם של נתונים בנושא אינדיקטורים חינוכיים, שנאספו במסגרת מערכי ההערכה.

הסקירה מורכבת ממבוא קצר הכולל הגדרות שונות של אוריינות לשונית, פירוט של תכנית הלימודים בעברית, מיפוי של התפקודים הקוגניטיביים המרכיבים את התחום המילולי וסקירה קצרה של המקורות לקשיים בתפקודי השפה ושל סוגי הקשיים בתפקודים אלו. המסמך מתמקד בשני מערכי הערכה הבודקים באופן שוטף אוריינות לשונית של תלמידי חטיבת הביניים: מבחן המיצ"ב ומבחן פיזה (PISA). במסגרת כל מערך הערכה מוצגים: מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה, מבנה ההערכה, ההגדרה של אוריינות לשונית, המיומנויות הספציפיות הנבדקות והישגי התלמידים לפי מיומנויות ולפי חתכי אוכלוסייה שונים. הסקירה מוגבלת לנתונים שהובאו בדוחות המסכמים של מערכי ההערכה.

הערכת אוריינות לשונית

השפה על מרכיביה השונים היא האמצעי העיקרי לחשיבה, ללמידה ולתקשורת בין בני אדם. המושג אוריינות לשונית מתייחס למידת השליטה של הפרט במרכיבי השפה השונים וליעילות השימוש בה בתחומי חיים שונים ובהקשרים שונים. דיסציפלינות שונות ממפות את מרכיבי השפה באופנים שונים. בהקשר החינוכי מרבית ההגדרות של אוריינות לשונית עוסקות באוריינות קריאה בלבד.

רוב מערכי ההערכה העוסקים בהערכת אוריינות לשונית בקרב תלמידי חטיבת הביניים מתמקדים אף הם בהערכת "הבנת הנקרא". מיומנויות השפה האחרות (למשל, ידע לשוני והבעה בכתב) אינן נבדקות כלל במערכי ההערכה הבינלאומיים. במערכי הערכה ארציים כדוגמת המיצ"ב ועמ"ת, נבדקות מיומנויות השפה האחרות בהיקף משתנה. באופן כללי קיים דמיון רב במבנה של שני מערכי ההערכה הארציים (מיצ"ב ועמ"ת), אך מבחינה מבנית שניהם נבדלים משמעותית ממערך ההערכה של פיזה. לעומת מערכי ההערכה הארציים, הנגזרים מתכנית הלימודים בעברית/ערבית ומקיפים מגוון תחומים (הבנת הנקרא, הבעה בכתב וידע מטא-לשוני), מערך ההערכה של פיזה בודק אוריינות קריאה בלבד ומתמקד במוכנותו ובשלותו של התלמיד לחיים בוגרים במדינה מפותחת ומודרנית. יתר על כן, מערך ההערכה של פיזה הוא רחב יותר הן מבחינת מספר הפריטים, הטקסטים והנוסחים והן מבחינת הגיוון בסוגי הטקסטים והפריטים. אוריינות הקריאה כפי שהיא נבדקת בפיזה מתייחסת למושג רחב יותר של הבנת הנקרא בהשוואה למערכי ההערכה הארציים, וכוללת גם קריאה של טקסטים לא רציפים (טבלאות, תרשימים וכיו"ב), המיוצגים במיצ"ב באופן חלקי ובשיעור נמוך יחסית. למרות ההבדל בין שלושת מערכי ההערכה מבחינת הסוגות והסוגים של הטקסטים הנכללים בהם, מיומנויות הבנת הנקרא הנבדקות בשלושת המערכים מוגדרות באופן דומה. משקלן היחסי של השאלות הבודקות את המיומנויות דומה באופן גס בשלושת מערכי ההערכה, ושלושתם כוללים הן שאלות רב-ברירתיות והן

שאלות פתוחות. שיעורן היחסי של השאלות הפתוחות במבחנים הארציים (כ-70%) גבוה מעט משיעורן במבחן פיזה (52%).

הישגים באוריינות לשונית

כללי: ממוצע ההישגים של דוברי עברית באוריינות לשונית כפי שנמדד במבחני המיצ"ב עלה בכשליש ס"ת (סטטיית תקן) בין השנים 2008 ל-2010, ממוצע ההישגים של דוברי ערבית עלה אף הוא בין השנים האלה, אם כי במידה מתונה יותר ולא מונוטונית. בהשוואה לנתונים בינלאומיים, ההישגים של דוברי ערבית גבוהים במעט מהממוצע הבינלאומי, ואילו ההישגים של דוברי ערבית נמוכים מהממוצע הבינלאומי בכסטיית תקן אחת. בנושא מיומנויות הקריאה נמצא כי דוברי ערבית שולטים טוב יותר במיומנויות 'פרשנות והיסק' ו'הערכה וביקורת' מאשר במיומנות 'איתור מידע וארגון מחדש', הנחשבת למיומנות פשוטה יותר וממוצע ההישגים בה במדגם הבינלאומי הוא הגבוה ביותר.

מגזר: ממוצע הישגיהם של דוברי עברית באוריינות הקריאה במבחני פיזה גבוה מזה של דוברי ערבית ב-0.84 ס"ת. פער זה הוא עקבי לאורך השנים ועולה בקנה אחד עם תוצאות שהתקבלו במגוון רחב של מבחנים שהועברו בשני העשורים האחרונים במקצועות שונים. אף על פי ששתי הקבוצות שיפרו בין 2006 ל-2009 את הישגיהן במבחני פיזה, הפער ביניהן גדל בכ-0.20 ס"ת. מבין שלושת המגזרים של דוברי ערבית נמצא כי ממוצע ההישגים הגבוה ביותר מתקבל במגזר הדרוזי, ממוצע ההישגים במגזר הערבי נמוך מעט בכ-0.2-0.3 ס"ת מזה של המגזר הדרוזי, וממוצע ההישגים של המגזר הבדואי נמוך באופן ניכר (0.3-0.7 ס"ת) מממוצע ההישגים של שני המגזרים האחרים. דפוס ההישגים הזה עקבי לאורך השנים.

מגדר: באופן כללי נמצא יתרון ניכר לבנות באוריינות לשונית. בקרב דוברי ערבית הישגיהן של הבנות גבוהים מממוצע ובאופן עקבי למדי בכשליש ס"ת מהישגיהם של הבנים. הפערים לטובת הבנות אף גדולים יותר בקרב דוברי ערבית (0.2-0.7 סטיות תקן).

סוג פיקוח: ממוצע ההישגים בפיקוח הממלכתי גבוה בשיעור זניח מזה של התלמידים בפיקוח הממלכתי-דתי. מחקרים מלמדים כי מקורו של הבדל זה הוא בהבדל במיצב החברתי-כלכלי.

מיצב חברתי-כלכלי: הציון הממוצע באוריינות לשונית של תלמידים דוברי ערבית ממיצב חברתי-כלכלי גבוה הוא גבוה ב-0.5-0.9 ס"ת מזה של עמיתיהם ממיצב חברתי כלכלי נמוך. מגמה דומה נמצאה גם בקרב דוברי ערבית. דפוס הפערים עקבי לאורך השנים. במבחני פיזה עולה כי בישראל הפער בהישגים בין תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי שונה הוא מהגבוהים בין המדינות המשתתפות.

תלמידים עולים ומשולבים: ממוצע ההישגים באוריינות לשונית של תלמידים עולים דוברי ערבית נמוך באופן ניכר (בכ-1.5 ס"ת) מזה של תלמידים ילידי הארץ. ממוצע ההישגים של התלמידים המשולבים דוברי העברית נמוך בכ-1.2 ס"ת מזה של תלמידים שאינם עולים ואינם תלמידי שילוב. ממוצע ההישגים של תלמידי שילוב דוברי ערבית נמוך בכ-1.5 ס"ת מממוצע ההישגים של תלמידים שאינם משולבים.

אינדיקטורים חינוכיים: הבדיקה המקיפה ביותר של קשרים בין אינדיקטורים חינוכיים לבין הישגים בוצעה במבחן פיזה 2000, שבו עמדה אוריינות הקריאה במוקד ההערכה. עם זאת, בחלק ניכר מהמדדים שנבדקו ממוצע ההישגים אינו מונוטוני מעבר לציון הרבעוני באינדיקטור ואינו עולה בקנה אחד עם התוצאות שהתקבלו עבור כלל המדגם הבינלאומי. עובדה זו מקשה על פירוש הממצאים ומטילה ספק באמינותם, לפיכך אין זה מומלץ להסיק מסקנות על פי ממצאי הערכה זו.

כלי מדידה והישגים באוריינות לשונית בחטיבות הביניים

מטרת נייר העבודה

מטרתו המרכזית של נייר העבודה הוא לספק מידע עדכני, עשיר ורלוונטי ליועדת מומחים לתחום שפה ואוריינות, שהוקמה על ידי היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שישמש את הוועדה בדיוניה בנושא של הוראה ולמידה של אוריינות לשונית בחטיבות הביניים. בהתאמה למטרה זו כולל נייר העבודה סקירה וניתוח של ממצאים בנוגע להישגים בשפת אם ולאנדיקטורים חינוכיים שנאספו ממספר מערכי הערכה ארציים ובינלאומיים שבדקו אוריינות לשונית של תלמידי חטיבות הביניים בעשור האחרון.

סקירת ההישגים והאנדיקטורים החינוכיים מתמקדת בשלושה מערכי הערכה עכשוויים הבודקים אוריינות לשונית של תלמידי חטיבות הביניים: מבחני המיצ"ב, מבחן עמי"ת ומבחן פיזה (PISA). מבחן פיזה אומנם מועבר לתלמידים בני 15 שברובם סיימו את חטי"ב ולומדים בכיתות י' ורק מיעוטם לומד בכיתה ט'. עם זאת לאור חשיבותו ועושר הנתונים הנגזר ממנו הוחלט להכלילו בסקירה זו. בנוסף, כוללת הסקירה נתונים מתוך מערכי הערכה שאינם מועברים יותר באופן שוטף ובעיקר מתוך המשוב הארצי למערכת החינוך בשפת אם שהועבר לתלמידי כיתה ח' ב-1996. במסגרת כל מערך הערכה מוצגים: מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה, מבנה ההערכה, הגדרה של אוריינות לשונית, המיומנויות הספציפיות הנבדקות, הישגי התלמידים לפי חתכי אוכלוסייה שונים וממצאים מרכזיים.

סקירת תכנית הלימודים בשפת-אם המובאת במסמך זה מתמקדת בעיקר בשפה העברית. תכנית הלימודים בשפה הערבית וכן מבנה ההערכה, על כל המשתמע מכך, בשפה הערבית חופפים במידה רבה לאלו של השפה העברית אך אינם בהכרח זהים להם וזאת בשל אופייה השונה של השפה הערבית. למותר לציין שניתוח דומה נדרש גם בנוגע לשפה הערבית. עם זאת ניתוח מסוג זה דורש ידיעה של השפה והבנה מעמיקה של מאפייניה היחודיים ולפיכך אין ביכולתה של כותבת העבודה לבצעו.

במסגרת פרק המבוא מובא גם תיאור קצר של מבנה התחום המילולי כפי שגובש בספרות המחקר העוסקת בהבדלים בינאישיים וכן ניתוח של קשיים ברכישה ובשימוש בשפה. שני נושאים אלה חיוניים להבנת מרכיבים קוגניטיביים מרכזיים העומדים בבסיס רכישת השפה והשימוש בה ויש חשיבות רבה להכרתם ולהבנתם בכל הקשר בו מתבצעת תכנית התערבות לשיפור תפקודי השפה בין אם היא קבוצתית ובין אם היא אישית.

לבסוף מובא במסגרת הסקירה גם ניתוח וסיכום של הממצאים שהתקבלו מכלל מערכי ההערכה תוך התייחסות (במידת האפשר) לשאלות שהוצגו על ידי מזמין נייר העבודה: (1) מהם המיומנויות והכישורים שבהם התלמידים מצליחים ומהם המיומנויות והכישורים בהם הם מתקשים; (2) האם וכיצד ניתן לאפיין את הישגי התלמידים על פי חתכים שונים בחברה ובמערכת החינוך; (3) האם ניתן לאפיין בתי ספר או אזורים על פי רמות הישגים; (4) מהן דרכי ההוראה המצליחות.

סקירת מערכי ההערכה והממצאים שהתקבלו בהם מוגבלת לנתונים שדווחו בדוחות המסכמים של מערכי ההערכה.

הספרות המקצועית (התיאורטית והמחקרית) העוסקת באוריינות לשונית על מרכיביה השונים היא עשירה מאוד ומתפרשת על תחומי דעת רבים ומגוונים ובכללם: התפתחות השפה, הוראת השפה (קריאה, כתיבה ולשון), קשיים ברכישת שפה, ליקויים שפתיים עם מקור נוירולוגי (דיסלקסיה, דיסגרפיה וליקוי שפתי), רכישת שפה שנייה ודו-לשוניות, יכולת מילולית כרכיב של האינטליגנציה האנושית על מרכיביה השונים והבדלים בינאישיים בתחום המילולי, הערכה של תפקודי שפה ועוד. יתרה על כן, בכל אחד מהתחומים לעיל קיימת התייחסות נפרדת למרכיביה העיקריים של השפה ובכלל זה, קריאה, כתיבה, הבעה בכתב, הבעה בעל פה, אוצר מילים לשון ועוד.

למותר לציין שאין באפשרותו של מסמך זה להקיף את כל התחומים לעיל. עם זאת ייעשה ניסיון לסקור בקצרה את הסיווגים העיקריים של רכיבי השפה כפי שהוגדרו על ידי חלק מהתחומים.

1.1 אוריינות לשונית

השפה על מרכיביה השונים היא האמצעי העיקרי לחשיבה, ללמידה ולתקשורת בין בני אדם. המושג אוריינות לשונית מתייחס למידת השליטה של הפרט במרכיבי השפה השונים וליעילות השימוש בה בתחומי חיים שונים ובהקשרים שונים.

להלן פירוט מושג האוריינות הלשונית (ידע לשוני) כפי שהוגדר ב"תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי-דתי" של משרד החינוך.

הגדרת משרד החינוך לידע לשוני:

"בית הספר נועד להכשיר לומדים לתפקוד אורייני רב-פנים בחברה ובתרבות. פיתוח כשירויות אורייניות בבית הספר פירושו יצירת נגישות אל הטקסטים הדבורים והכתובים בתחומי דעת שונים ולצרכים חברתיים שונים. יתר על כן, התפקוד האורייני מאפשר ללומדים ליצור בתוך התבניות הטקסטואליות ועל פי המטרות שהוצבו: לימודיות, תקשורתיות, חברתיות.

בבית הספר מפתחים התלמידים במפורש ובמכוון דרכי התבטאות בלשון הדבורה ובלשון הכתובה. דרכי ההתבטאות הללו, שיש בהן זיקה בין הלשון הדבורה ללשון הכתובה, משמשות למגוון מטרות וצרכים חברתיים ותרבותיים.

בית הספר מזמן מגוון רחב של התנסויות בקריאה ובכתיבה: קריאה ביקורתית של טקסטים, שימוש מקיף ויעיל בטקסטים, עמידה על הזיקות שבין הטקסטים לבין ההקשר שבו נוצרו, יצירה בתוך הטקסטים ובעקבותיהם.

בבית הספר פוגשים התלמידים מבחר מן היצירה התרבותית של החברה: יצירות ספרות וטקסטים מהמקורות היהודיים, והופכים אותם לחלק ממטענם התרבותי האישי.

עיסוק בטקסטים כולל לימוד מובנה של מבנים לשוניים ודפוסי שיח, שמטרתו לצייד את הלומדים בכלים לשוניים משוכללים למגוון צרכים: לביטוי אישי, לביקורת, לניתוח ולהערכה. לימוד זה מצריך הוראה מהטקסט אל הלשון ומהלשון אל הטקסט, כי להפקת טקסט נחוץ ידע מובנה של יסודות השפה שבאמצעותה נבנית המשמעות, ולהבנה אמיתית של תופעות לשוניות נחוץ להיווכח בתפקידן בהקשרים טקסטואליים.

יש לשאוף שלימוד המבנים הלשוניים ודפוסי השיח יהיה קשור לצורכי הביטוי של התלמידים בהווה ובעתיד בבית הספר ומחוצה לו, וישרת את המדברים והמקשיבים, הקוראים והכותבים. כך ניתן יהיה להציג ולהדגים את הקשרים המרכזיים שבין תפקידו החברתי-תרבותי של הטקסט לבין רכיבי התוכן, רכיבי השיח ורכיבי הלשון של הטקסט.

הידע הלשוני, הכולל ידע על השפה וידע על דפוסי השיח, הוא חלק בלתי נפרד מהמטען התרבותי שאדם צריך לשאת באמתחתו."

(מתוך, תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, תשס"ג, משרד החינוך.)

לאור המורכבות הרבה של מושג האוריינות הלשונית מקובל בהקשר של הערכה לפרק את המושג לרכיבים המתייחסים למיומנויות שונות. בעיקר, קיימות הגדרות ל"אוריינות קריאה" המתייחסת לרוב למיומנות הבנת הנקרא שהיא המיומנות המרכזית הנבדקת כמעט בכל מערכי ההערכה המיושמים במערכת החינוך.

להלן מספר הגדרות למיומנות קריאה כפי שהן מופיעות במערכי הערכה שונים :

הגדרת PIRLS לאוריינות קריאה

PIRLS הוא מערך הערכה בינלאומי המבוצע על ידי ארגון ה-IEA ומתמקד בהערכת אוריינות קריאה בקרב תלמידי כיתה ב'. להלן הגדרת האוריינות לשונית של PIRLS.

"אוריינות קריאה הינה היכולת להבין את צורות הלשון הכתובה הנדרשות על-ידי חברה ו/או מוערכות על-ידי הפרט, ולהשתמש בהן. קוראים צעירים יכולים להפיק משמעות ממגוון של טקסטים. הם קוראים לשם למידה, כדי להיות שותפים בקהילות קוראים בבית-הספר ומחוץ לו, ולשם הנאה." (Mullis et al., 2004)

"הגדרה זו משקפת תיאוריות אחדות התופסות את תהליך הקריאה כתהליך הבנייתי (קונסטרוקטיבי) והידודי (אינטראקטיבי) (Anderson & Pearson, 1984; Chall, 1983; Ruddell & Unrau, 2004; Walter, 1999). קוראים נתפסים על-פיה כבונים פעילים של משמעות הנקרא, כבעלי ידע על-אודות אסטרטגיות של קריאה, כיודעים לעשות רפלקסיה על הנקרא, כבעלי עמדות חיוביות כלפי קריאה, וכמי שנוהגים לקרוא גם לשם הנאה וגם כדי לרכוש מידע (Clay, 1991; Langer, 1995; Thorndike, 1973).

מתוך, אוריינות הקריאה בישראל: ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה, PIRLS-2006 (זוזבסקי ואולשטיין, 2008)

הגדרת PISA לאוריינות קריאה

אוריינות קריאה מוגדרת כיכולת של הפרט להבין, להשתמש ולהעריך באופן ביקורתי טקסט כתוב, על מנת להשיג את מטרותיו, לפתח את הידע והפוטנציאל שלו, ולהשתתף בחברה.

המושג "אוריינות קריאה" מוגדר במערך ההערכה של PISA באמצעות שלושה ממדים: המבנה של הטקסט הנקרא, תהליכי הקריאה הנדרשים, וההקשר או השימוש בעבורו נבנה הטקסט.

מתוך, אוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: מחקר PISA 2002: תמצית המחקר. אוניברסיטת אילן, בית הספר לחינוך. קומרסקי ומברך, 2004.

תיאור מפורט יותר של האוריינות הלשונית כפי שהיא מוגדרת ונבדקת ב-PISA מופיע בסעיף 2.3.

1.2 תכנית הלימודים בעברית

החינוך הלשוני בישראל מוכתב ברובו על ידי תכנית הלימודים העדכנית בעברית לבתי ספר על-יסודיים שפורסמה בתשס"ג. בתכנית הלימודים החדשה בעברית הוכנסו עדכונים ושינויים הנגזרים, בין השאר, משינויים שחלו במבנה החברה בישראל, בגישות פדגוגיות, בהתפתחות הטכנולוגית, ובמחקר הלשון. להן פירוט המטרות הכלליות של תכנית הלימודים כפי שנוסחו על ידי כותבי התכנית.

טיפול עניין וסקרנות כלפי הלשון בכלל וכלפי הלשון העברית ודרכי השימוש בה בפרט. הוקרת הלשון העברית על רבדיה מתוך הבנת ערכה הרוחני לעם היהודי ומתוך הבנת תפקידה המרכזי בתהליך התחייה הלאומית.

טיפול הכשירות הלשונית של התלמידים - השליטה בלשון, הכושר להשתמש בכלים הלשוניים: הרחבת אוצר המילים; שכלול ההבעה בכתב ובעל פה וההבנה של טקסטים; שימוש תקין בלשון - בהגייה, בכתב, במשמעות, בנטייה, בתצורה ובתחביר; גיוון וגמישות

משלבת והתאמת הלשון לנסיבות.

גילוי החוקיות בלשון מתוך התבוננות בתופעות לשון ובתהליכי לשון ואגב עמידה על הדינמיות שלה.

הכרת הכוחות המשתתפים בעיצוב העברית - המורשת הלשונית, הצורך בהרחבת אוצר המילים, השוואת המערכת (ההיקש), האפנות הלשוניות ועוד - ומודעות למתח שביניהם.

לצד המטרות הייחודיות למקצוע, התכנית מציבה גם מטרות בתחום החשיבה והמטא-קוגניציה:

חשיבה לוגית - הבחנה בין קטגוריות, מיון פרטים לפי קטגוריות, הבנת עובדות ופירושו, זיהוי ויצירה של מבנים מדרגיים, הבנת רצף סיבתי והיקשים, ניתוח טיעונים ודעות, בניית טיעונים לוגיים, הסקת מסקנות הגיוניות, הכללה והפשטה - הן בעיסוק בטקסט, הן בעיסוק בתופעות הלשון.

הבעת רגשות בדרך מאופקת ותרבותית; התמודדות עם שאלות ערכיות וגיבוש עמדות במישור האישי, הקבוצתי, הלאומי והאוניברסלי. הדבר יבוא לידי ביטוי בתגובות לטקסטים או לדברים שבעל פה, ובטקסטים שהתלמידים יכתבו בעצמם או ינסחו בעל פה.

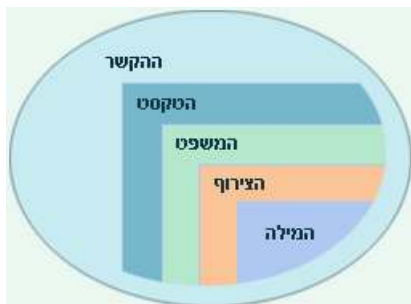
חשיבה ביקורתית בעקבות קריאת טקסטים - בנושאים כלליים או מתחום חקר הלשון.

רפלקצייה על תהליך הלמידה, על תהליך הקריאה ועל תהליך הכתיבה.

(מתוך, תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, תשס"ג, משרד החינוך.)

להן פירוט פרקי התכנית והחלק היחסי של כל פרק בתכנית.

תרשים: 1 פרקי תכנית הלימודים בעברית לבתי ספר על-יסודיים (תשס"ג).



פרקי התכנית	יחידות הלשון
פרק א: מערכת הצורות	המילה והצירוף הכבול
פרק ב: אוצר המילים והמשמעים	הצירוף החופשי והמשפט
פרק ג: תחביר	הטקסט
פרק ד: הבנה והבעה	

פרק א: מערכת הצורות - 15% - 20%

פרק ב: אוצר המילים והמשמעים - 15% - 20%

פרק ג: תחביר - 15% - 20%

פרק ד: הבנה והבעה - 40% - 50%.

1.3 מבנה התחום המילולי במחקר העוסק בהבדלים בינאישיים

מאז ראשית המחקר העוסק בהבדלים בינאישיים ובאינטליגנציה מוגדרת היכולת המילולית כמרכיב מרכזי באינטליגנציה האנושית. בהתאמה, בוצעו במאה האחרונה אלפי מחקרים שסוכם במאמרים מדעיים ובספרים שהתמקדו, בין השאר, בחקירה ובזיהוי של הרכיבים השונים של היכולת המילולית, בדפוס הקשרים בין הרכיבים, ובדפוס הקשרים בין היכולת המילולית על רכיביה השונים לבין תפקודים קוגניטיביים אחרים כגון יכולת הסקה (reasoning), קשב, זיכרון תפיסה ועוד. אחת העבודות המקיפות ביותר שנעשתה בתחום האינטליגנציה (חקר היכולות הקוגניטיביות האנושיות) היא מחקר מטה-אנליטי

מקיף שבוצע על ידי קרול (Carroll, 1993). קרול חקר את מבנה היכולות הקוגניטיביות האנושית באמצעות ניתוח גורמים היררכי שבוצע על 477 מסדי נתונים של תגובות נבחנים לסוללות מבחנים שונות ומגוונות שהועברו החל מ- 1951 ועד 1985 ב-19 מדינות שונות. בניתוח גורמים זה זוהו 11 תחומים ראשיים שהיכולת המילולית היא אחת מהן. בניתוח גורמים משני שיושם על המיומנויות שזוהו עם היכולת המילולית נמצאו 18 יכולות שונות.

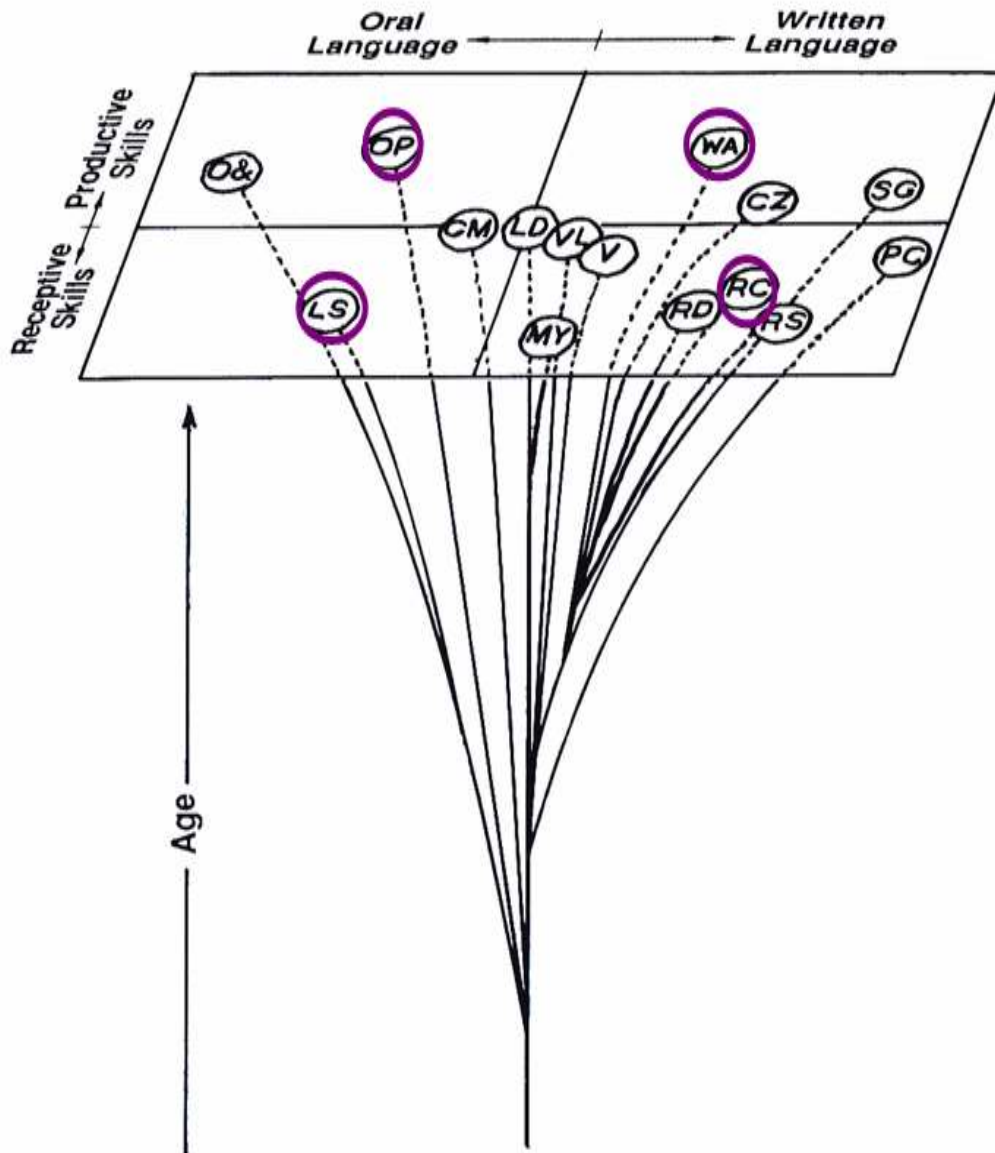
בתרשים 2 מופיעה טיפולוגיה מושגית של מבנה התחום המילולי ובטבלה 1 מופיעות 18 המיומנויות המובחנות של היכולת המילולית שזוהו על יד קרול בניתוח הגורמים. הטופולוגיה המושגית ממפה את 18 המיומנויות על שני ממדים עיקריים שהראשון בהם הוא אופנות השפה (דבורה או כתובה) והשני סוג הכשרים (קליטה או הפקה). בתרשים 3 מופיע מיפוי של כל 18 המיומנויות על שני הממדים העיקריים כאשר המרחק בין המיומנויות מייצג את הקשר (המתאם) ביניהן.

חשוב לציין כי 18 מיומנויות השפה שזוהו בניתוח הגורמים כוללות הן מיומנויות המזוהות עם תהליכים קוגניטיביים בסיסיים כגון, פענוח פונולוגי והן מיומנויות המזוהות עם תפקודים קוגניטיביים גבוהים או מורכבים יותר כגון, הבנת הנקרא והבעה בכתב. עיון בתרשימים 2 ו-3 מעלה כי אוצר המילים והידע הלשוני ממוקמים במרכז המרחב הדו-ממדי ומתואמים עם מרבית המיומנויות האחרות וכן כי המיומנויות השונות הולכות ונעשות מובחנות יותר ויותר עם הגיל.

תרשים 2: טופולוגיה מושגית של מבנה התחום המילולי לפי קרול (Carroll, 1993)

שפה דבורה	שפה כתובה	
הבנת הנשמע	הבנת הנקרא	אוצר מילים ידע מטה-לשוני (דקדוק)
הבעה בעל פה	הבעה בכתב	
כושרי קליטה (מיומנויות קולטניות)	כושרי הפקה (מיומנויות יוצרניות)	

תרשים 3: מבנה התחום המילולי לפי קרוול (Carroll, 1993)



הערה: התרשים כולל 15 מתוך 18 המיומנויות. המיומנויות המוקפות בעיגול הן ארבע מיומנויות השפה המרכזיות הממוקמות במרכז המרחב הדו-ממדי ונמצאות בליבה של תכנית הלימודים: הבעה בכתב (WA); הבנת הנקרא (RC); הבנת הנשמע (LS); והבעה בעל פה (OP).

טבלה 1: פירוט הכשרים המרכיבים את היכולת המילולית לפי קרוול

Skill	מיומנות	תחום
Language Development (LD)	התפתחות השפה	L/S
Vocabulary (lexical) Knowledge (VL)	אוצר מילים	L/S/R/W
Listening Ability (LS)	הבנת הנשמע	L
Communication Ability (CM)	יכולת תקשורתית	L / S
Oral Production (OP)	הבעה בעל פה	S
Oral Style (O&)	סגנון התבטאות	S
Reading Comprehension (RC)	הבנת הנקרא	R
Special Reading Comprehension (R+)	כשרים מיוחדים בהבנת הנקרא	R
Reading Decoding (RD)	דיוק בקריאה (פענוח)	R
Reading Speed (RS)	שטף קריאה	R
Phonetic Coding (PC)	קידוד פונטי	R
Grammatical Sensitivity (MY)	רגישות לשונית (דקדוקית)	R
Verbal (printed) Language Comprehension (V)	הבנת שפה כתובה	R
Writing Ability (WA)	הבעה בכתב	W
Cloze Ability (CZ)	יכולת השלמת קולאז'	W
Spelling Ability (SG)	איות	W
Foreign Language Aptitude (LA)	יכולת רכישת שפה זרה	L2
Foreign Language Proficiency (KL)	שליטה בשפה זרה	L2

מקרא: S - הבעה בעל פה; L - הבנת הנשמע; W - הבעה בכתב; R - הבנת הנקרא; L2 - שפה זרה

קבוצה נוספת של מחקרים בתחום האינטליגנציה שעשויה להיות להם זיקה לתחום ההוראה של תפקודי השפה הם מחקרי תורשה-סביבה העוסקים בהשפעה הדיפרנציאלית של התורשה והסביבה על האינטליגנציה האנושית. מחקרים אלה מצאו כי היכולת המילולית היא בחלקה מולדת ובחלקה נרכשת וכי היחס בין הרכיב המולד לרכיב הנרכש משתנה בין המיומנויות השונות המרכיבות את היכולת.

להלן כמה ממצאים מסכמים שהתקבלו ממחקרי תורשה-סביבה ביחס ליכולת המילולית. מחקרים במבוגרים מצאו אפקט תורשתי חזק יותר ליכולת המילולית בהשוואה ליכולת הביצועית. נמצא אפקט תורשתי חזק ($h^2=0.60$) ליכולת מילולית בכלל ולרוחב הלקסיקון (אוצר מילים) בפרט (המתאמים שהתקבלו בין הישגים ביכולת מילולית הם: 0.75-0.80 בין תאומים זהים; 0.50 בין תאומים לא-זהים; 0.22-0.35 בין אחים ביולוגים, ו-0.11 בין אחים לא ביולוגים). האפקט התורשתי עולה עם הגיל ואילו האפקט הסביבתי יורד עם הגיל. כמו כן נמצא כי לתכנויות התערבות אינטנסיביות יש השפעה ניכרת על הישגים במבחני יכולת מילולית לטווח הקצר והשפעה זניחה לטווח הארוך (Sternberg, 1988).

הבנת המבנה של היכולת המילולית והקשרים בין מיומנויות השפה השונות וכן הרכיב התורשתי של היכולת חשובה מאוד הן בתכנון ההוראה וההערכה של היכולת השפתית והן בגיבוש תכנויות התערבות הממוקדות בשיפור תפקודי השפה בגילים שונים.

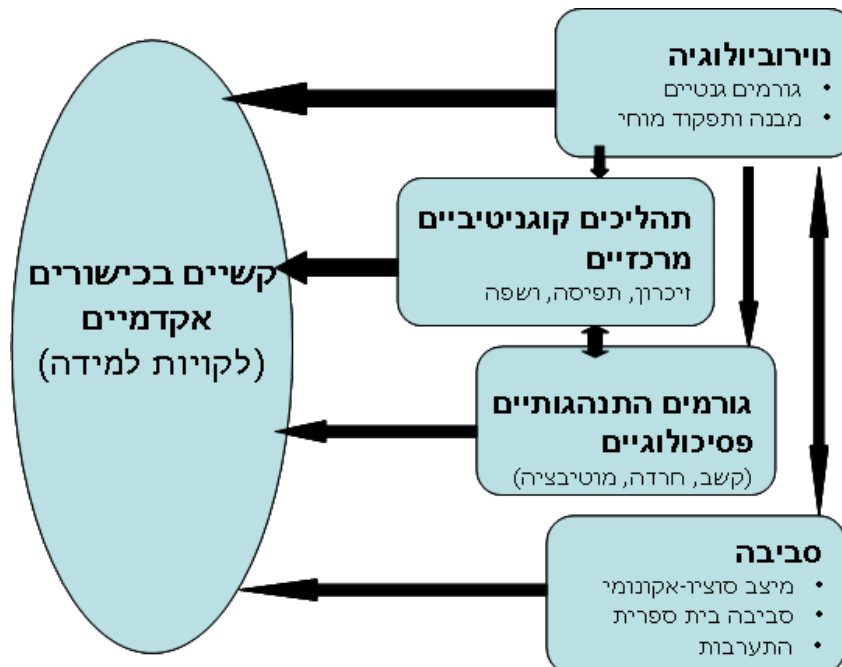
1.4 קשיים ברכישה ובשימוש בשפה

בהוראת מקצועות השפה נתקלים המורים לעיתים קרובות בתלמידים המתקשים ברכישת רכיב זה או אחר של השפה ובפרט בהיבטים שונים של רכישת הקריאה, הכתיבה וההבעה בכתב. בעשורים האחרונים, עם העלייה במודעות לנושא קשיי למידה בכלל וליקויי למידה בפרט חלה התפתחות מרשימה בהבנת המקורות האפשריים לקשיים אלה.

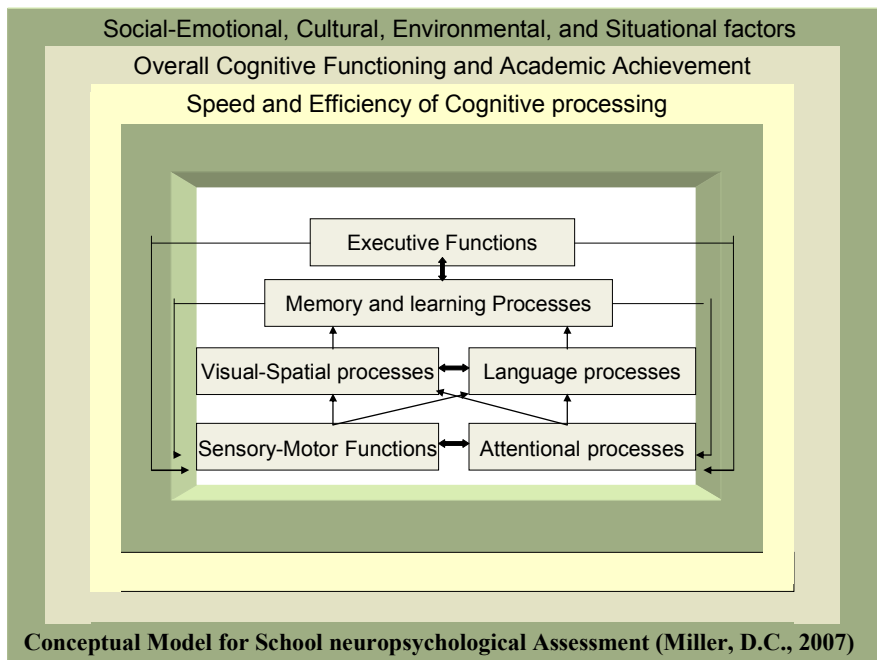
פלטשר ואחרים (Fletcher, et.al, 2007) מצביעים על ארבעה מקורות אפשריים לקשיים בכישורים אקדמיים: (1) גורמי סביבה (מיצב חברתי-כלכלי, סביבת בית הספר והתערבות); (2) גורמים התנהגותיים פסיכולוגיים (קשב, חרדה ומוטיבציה); (3) גורמים שמקורם בתהליכים קוגניטיביים מרכזיים (זיכרון, תפיסה ושפה), ו-(4) גורמים נוירוביולוגיים שמקורם בגורמים גנטיים ובמבנה המוח (ראו תרשים 4). לזיהוי והבנה של מקורות הקושי של קבוצות תלמידים ושל תלמידים ספציפיים יש חשיבות עליונה בתכנון תכניות התערבות שכן הצלחתה של כל תכנית התערבות שנועדה לשפר הישגים אקדמיים תלויה בראש ובראשונה בהתאמת דרכי ההתערבות לקשיים ולמקורם.

בדומה למודל של פלטשר ואחרים הציע מילר (2007) מודל להערכה נוירו-פסיכולוגית של התפקוד האקדמי בבית הספר המפרט את מערכת הקשרים בין תהליכים שפתיים לבין תפקודים קוגניטיביים שונים (ראו תרשים 5).

תרשים 4: מקורות לשונות בינאישית ולקשיים בתפקוד אקדמי (Fletcher, et.al, 2007)



תרשים 5: מודל להערכה נוירופסיכולוגית של התפקוד האקדמי בבית הספר (Miller, 2007)



המיומנויות הלשוניות הנבדקות במערכי הערכה ארציים ובנלאומיים הן מיומנויות חשיבה גבוהות, כלומר כאלה המתבססות על מספר רב של תהליכים ומיומנויות קוגניטיביות בסיסיות. טבלה 2 מדגימה את המבנה ההיררכי של יכולות ה"קריאה" ו"הבנת הנקרא" תוך פירוט התפקודים הקוגניטיביים המעורבים בכל תפקוד אקדמי, מקורם (מולד / נרכש) ורמת העיבוד שלהם.

בדומה למחקר העוסק בהבדלים בינאישיים ביכולת המילולית הבנה מעמיקה של מקורות הקושי ברכישה ובשימוש בשפה היא חיונית הן בתכנון ההוראה וההערכה של היכולת השפתית והן בגיבוש תכניות התערבות הממוקדות בשיפור תפקודי השפה בגילים שונים.

טבלה 2: תפקודים קוגניטיביים העומדים בבסיס הקריאה והבנת הנקרא

תפקודי למידה	רמת עיבוד	תפקודים קוגניטיביים מולדים ----- נרכשים
קריאת טקסט לא משמעותי (מילות תפל ומילים לא מזכורות)	בסיסית (עיבוד קלט) ↓ גבוהה	תפיסה חזותית מודעות פונולוגית
קריאת מילים		שליפה לקסיקלית עושר לשוני
קריאת קטע		מודעות מורפולוגית מודעות תחבירית הסקה
הבנת הנקרא		קשב זיכרון מילולי פונקציות ניהוליות הסקה אסטרטגיות קריאה ידע עולם

1.5 הערכת אוריינות לשונית

לאור חשיבותה הרבה של אוריינות לשונית, הן כמיומנות העומדת בפני עצמה והן כמיומנות הנדרשת בתהליכי הלמידה של כל תחומי הדעת, עוסקים בהערכתה כל מערכי ההערכה הארציים והבינלאומיים. עם זאת, מרבית מערכי ההערכה העוסקים בהערכת אוריינות לשונית בקרב תלמידי חטיבת הביניים מתמקדים בעיקר בהערכת "הבנת הנקרא". מיומנויות השפה האחרות (למשל, אוצר מילים, ידע לשוני והבעה בכתב) אינן נבדקות כלל במערכי ההערכה הבינלאומיים, הן בשל הקושי בהשוואת התפקודים מעבר לשפות שונות והן בשל העלויות הגבוהות הכרוכות בהערכתן (בעיקר הערכת הבעה בכתב). במערכי הערכה ארציים כדוגמת המיצ"ב, נבדקות מיומנויות השפה האחרות בהיקף משתנה.

מבנה מערך הערכה של הישגים או יכולת (תחום) נגזר מכמה משתנים: (1) מטרת ההערכה; (2) הגדרה תיאורטית ואופרטיבית של התחום הנבדק; (3) הגדרה מפורטת של הרכיבים המרכיבים את התחום (תכנים ומיומנויות); (4) הייצוג היחסי של רכיבי התחום; ו- (5) אופי ומבנה המטלות המרכיבות את ההערכה. לכל אחד ממשתנים אלה עשויה להיות השפעה רבה על תוצאות ההערכה.

לדוגמה, פיתוח מבחן קריאה (הבנת הנקרא) ייגזר ממטרות ההערכה, מתפיסת מושג הקריאה, מההגדרה של מטרות החינוך לקריאה, מההגדרה של מיומנויות הקריאה, מאופי הטקסטים שיכללו בהערכה (המוגדרים על ידי משתנים כגון, סוג טקסט, סוג טקסט, אורך הטקסט ונושא הטקסט) ומבנה המטלות שישמשו לבדיקת קריאה (למשל, שאלות מסוג רב-בררה או שאלות פתוחות). כאשר מדובר בהערכת קריאה בהקשר החינוכי יתווספו לשיקולים המנחים את ההערכה משתנים נוספים כגון: ההלימה בין מבנה ההערכה לתכנית הלימודים מבחינת, תכנים, מיומנויות, דגשים וייצוג.

הגדרה אופרציונלית ומפורטת של מבנה ההערכה, המופיעה בדרך כלל ב'מפרט מבחן', כוללת פירוט של כל המשתנים הרלוונטיים להערכה.

בשל המספר הרב של המשתנים המגדירים כל מערך הערכה, האופן בו מוגדר תחום הדעת הנמדד במסגרתו ואופי ואיכות ההערכה עצמה, ייתכנו הבדלים לא מבוטלים בין תוצאות ההערכה המתקבלות ממערכים אלה. לפיכך, בכל השוואה של תוצאות הערכה המתקבלות ממערכים שונים יש להביא בחשבון את ההבדלים במבנה של ההערכות השונות.

2. תיאור מערכי הערכה (ארציים ובינלאומיים) באוריינות לשונית

פרק זה סוקר את המבנה של שלושת מערכי הערכה העכשוויים הבודקים אוריינות לשונית של תלמידי חטיבות הביניים ובוגריה: מבחני המיצ"ב, מבחן עמי"ת ומבחן פיזה. הסקירה מתייחסת להיבטים הבאים: (1) מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה; (2) מבנה מערך ההערכה; (3) הגדרה של אוריינות לשונית; (4) המיומנויות הספציפיות הנבדקות במסגרת ההערכה. סקירה של התוצאות שהתקבלו ממערכי ההערכה לעיל מובאת בפרק 3. כמו כן כולל הפרק סקירה קצרה של מערך המשוב הארצי למערכת החינוך שהופעל בשנים 1996-2002.

2.1 מבחן המיצ"ב - "מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית"¹

2.1.1 מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה

המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית) הוא מערכת המשמשת עבור מנהל בית-הספר וצוותו ככלי עבודה מרכזי לתכנון משאבים ולניצולם. בשנים הראשונות לתפעולו בהיקף רחב (2002-2006) הופעל המשוב על ידי הגף להערכה ומדידה במשרד החינוך ולאחר מכן (החל מ-2007) על ידי ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך). המיצ"ב מתמקד בבדיקה מקיפה ומעמיקה של אינדיקטורים חינוכיים והישגים ומשמש בעיקר ככלי ניהולי בידי מנהלי בתי הספר. בתשס"ב, ביוזמתן של שרת החינוך דאז, לימור לבנת ומנכ"לית משרדה, ד"ר רונית תירוש, הפך המיצ"ב למערך הערכה ארצי. בתקופה זו הועברו במסגרת המיצ"ב מבחני הישגים בכיתות ה' ו-ח' בארבעה מקצועות לימוד (שפת אם, מתמטיקה, מדעים ואנגלית). המבחנים וכן שאלונים נלווים הועברו לכל תלמידי השכבה במחצית מבתי הספר במדינה. כלומר, כל בית ספר נבחן במיצ"ב אחת לשנתיים. בתשס"ז עבר מערך המיצ"ב לידי ראמ"ה, אשר הכניסה שינויים מרחיקי לכת במבנה ההערכה ובאופן הדיווח של תוצאותיה והשימוש בהן. בפרט, ירדה תדירות המיצ"ב במקצוע נתון, רבע מאחת לשנתיים לאחת לארבע שנים במקצוע נתון, כאשר בשלוש השנים הנותרות, בית ספר מעביר את המיצ"ב בעצמו בהליך המכונה מיצ"ב פנימי. החל מתשס"ז אפוא, בכל שנה נבחנים במיצ"ב במקצוע נתון, רבע מבתי הספר המייצגים את כלל בתי הספר במדינה (ראה להלן). בטבלאות 3א' ו-3ב' מופיע פירוט של מועדי ההעברה של מבחני המיצ"ב בחטיבת הביניים בעשור האחרון והיקף ההערכה.

נקודת המוצא המנחה את פיתוח המיצ"ב כיום היא התפיסה כי בית-הספר הוא מכלול המורכב מחלקים רבים אשר יש ביניהם יחסי גומלין. מדובר בארגון הכולל סביבה לימודית, תכניות לימודים, הישגים, תכניות לפיתוח מקצועי של הסגל, מערכות יחסים רבות (תלמידים-תלמידים, מורים-מורים, מורים-תלמידים, מורים-הורים) ועוד. לפיכך, כדי לקבל תמונה המתארת את סביבת בית הספר, יש לבחון היבטים רבים שיקיפו וישקפו את מורכבותה.

נכון להיום, המיצ"ב מתמקד בהערכת הישגים בארבעה תחומי דעת - **שפת אם** (עברית/ערבית), **מתמטיקה**, **אנגלית ומדע וטכנולוגיה**. ההערכה מלווה בשאלוני אקלים בית-ספרי, סביבה פדגוגית ועוד. דו"ח המיצ"ב נמסר למנהל ביה"ס וכולל תמונת מצב של בית הספר בהתייחס לשלושה תחומים עיקריים: (1) הסביבה הפדגוגית בבית-הספר; (2) ההישגים הלימודיים; ו- (3) אקלים בית-הספר וסביבת

¹ כל הנתונים הנוגעים למבחני המיצ"ב המופיעים בדוח זה נמסרו למחברת הדו"ח על ידי ראמ"ה

העבודה. תוצאות המיצ"ב מאפשרות להשוות את הישגי התלמידים במקצועות הנבדקים בכל בית ספר להישגים המצופים על-פי תכנית הלימודים אשר נקבעה על-ידי מערכת החינוך ולממוצע הישגים הארצי והמגזרי. הדוח משמש ככלי עבודה בידי המנהל וסגל המורים, ניתן לגזור מתוכו מסקנות רבות לגבי אופי ורמת הלימודים בבית הספר.²

טבלה 3א: מועדי העברה של מבחני המיצ"ב בעברית לתלמידי כיתה ח' והיקף ההערכה

שנת לימודים	מועד המבחן	שבר הדגימה	מספר בתי הספר	מספר תלמידים	הגוף האחראי למבחן
תשס"ב	אפריל-02	מחצית האוכלוסייה	323	30,966	גף הערכה ומדידה, משרד החינוך
תשס"ג	פברואר-03	מחצית האוכלוסייה	282	31,636	
תשס"ד	דצמבר-03	מחצית האוכלוסייה	315	29,812	
תשס"ה	דצמבר-04	מחצית האוכלוסייה	382	30,486	
תשס"ו	דצמבר-05	מחצית האוכלוסייה	311	31,209	
תשס"ז	מאי-07	רבע האוכלוסייה	-	-	ראמ"ה
תשס"ח	אפריל-08	רבע האוכלוסייה	169	15,254	
תשס"ט	מאי-09	רבע האוכלוסייה	146	14,487	

* בשל שיעור ההשתתפות הנמוך במבחנים לכיתות ח' בשנת תשס"ז (כתוצאה משביתות ועיצומים של ארגון המורים העל יסודיים) לא פורסמו נתונים המתייחסים למבחני המיצ"ב שהועברו בשנה זו

טבלה 3ב: מועדי ההעברה של מבחני המיצ"ב בערבית בחטיבת הביניים והיקף ההערכה*

שנת לימודים	מועד המבחן	שבר דגימה	מס' בתי"ס	מס' תלמידים	הגוף האחראי למבחן
תשס"ב	אפריל-02	מחצית האוכלוסייה	70	8,343	גף הערכה ומדידה, משרד החינוך
תשס"ג	פברואר-03	מחצית האוכלוסייה	73	9,313	
תשס"ד	דצמבר-03	מחצית האוכלוסייה	84	10,821	
תשס"ה	דצמבר-04	כלל האוכלוסייה	162	19,818	
תשס"ו	דצמבר-05	כלל האוכלוסייה	181	22,890	
תשס"ח	אפריל-08	רבע האוכלוסייה	44	5,206	ראמ"ה
תשס"ט	מאי-09	רבע האוכלוסייה	54	5,760	

* בשנים תשס"ה, תשס"ו ו-תשס"ז הועברו גם מבחני הישגים בשפת אם ערבית לכלל התלמידים במגזר הלא-יהודי בכיתות ז' ו-ח' במסגרת תכנית החומש

² מתוך - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchaneiHameitzavKlali>

2.1.2 מבנה מערך ההערכה

- **דרגות כיתה:** המיצ"ב מועבר כמבחן חיצוני בכיתות ב' (במיומנויות שפה בלבד) בכיתה ה' ובכיתה ח'. בכל ביה"ס מועברים אחת לשנתיים מבחני מיצ"ב בשנים מתוך ארבעת תחומי הדעת. בהתאמה, מבחן המיצ"ב (החיצוני) בשפת-אם מועבר בכל ביה"ס אחת לארבע שנים.
- **דגימה:** בכל העברה מועבר המבחן לכיתות שלמות. ההשתתפות במבחנים היא בגדר חובה לכל בתי הספר באשכול (פרט לבתי הספר של החינוך המיוחד) ולכל התלמידים (פרט לתלמידים הלומדים בכיתות של החינוך המיוחד ולעולים חדשים הנמצאים בארץ פחות משנה). החל משנת תשס"ז חולקו בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים, על-ידי ראמ"ה, לארבע קבוצות שוות ומייצגות של בתי ספר, המכונות "אשכולות". כל אשכול בתי ספר נבחר כך שייצג את כלל בתי הספר בארץ (דו"ח ראמ"ה 2008, ע"מ 3).
- **מועד ההעברה:** המבחנים הועברו עד תשס"ו בתחילת שנת הלימודים (חודש נובמבר-דצמבר) והחל מתשס"ז הועברו בסוף שנת הלימודים (אפריל-מאי).
- **כיול וסילום:** עד תשס"ז, לא בוצע כיול של ציוני המבחן. החל משנת הלימודים תשס"ח, הנהיגה ראמ"ה מערך כיול של ציוני המבחנים המאפשר השוואה של הציונים בין שנים שונות ובכלל זה מעקב אחר שינויים בהישגים לאורך זמן. במקביל, מתורגמים ציוני הגלם של המיצ"ב לסולם ציונים אחיד להלן "סולם מיצ"ב רב שנתי", כאשר שנת תשס"ח משמשת כשנת הבסיס למדידת ההישגים בסולם הרב-שנתי. כיול הציונים מתבצע בכל תחום דעת בנפרד.
- **סולם הציונים:** סולם הציונים הגולמי נע בין 0 ל-100. כאמור, החל מתשס"ח מדווחים הציונים על סולם הציונים האחיד שנקבע כך שממוצע הציונים בו (בתשס"ח) היה 500 וסטיית התקן 100.

מבנה מבחן ההישגים בשפת אם

- **תחומים ראשיים:** המבחן בשפת-אם עברית כולל שלושה תחומים: הבנת הנקרא, הבעה בכתב והבנה מטה-לשונית.
- **מבנה המבחן:** המבחן כולל שני נוסחים מקבילים, ברובם חופפים, והוא מורכב משאלות פתוחות ומשאלות מסוג רב-בררה. לכל תלמיד נדגם באופן מקרי נוסח אחד.

2.1.3 הגדרה של אוריינות לשונית

המבחנים בעברית ובערבית לכיתות ח' נועדו להעריך את רמת השליטה של התלמידים בתחום החינוך הלשוני בהתבסס על תכנית הלימודים בעברית / בערבית לחטיבות הביניים. לפיכך, הגדרת האוריינות הלשונית במבחן המיצ"ב נגזרת מהגדרתה על-פי משרד החינוך (ראו סעיף 1.2). המבחן בשפת אם ערבית מפותח באופן בלתי תלוי במבחן בשפת אם עברית, כאשר כל מבחן נבנה בזיקה ובהתאמה לתוכנית הלימודים המתאימה.

2.1.4 המיומנויות והכישורים הנבדקים בתחום האוריינות הלשונית

בתרשים 6 מופיע המפרט של מבחן המיצ"ב בעברית לכיתה ח' בשנת הלימודים תש"ע. המפרט המלא של המבחן על נספחיו מופיע בנספח 1.

"הבנת הנקרא" נבדקת במבחן המיצ"ב בשפת אם עברית באמצעות שאלות המתייחסות לטקסטים משלוש סוגות: טקסט מידעי, טקסט טיעוני וטקסט שימושי. ממדי ההבנה (מיומנויות השפה) הנבדקים הם: איתור מידע וארגונו מחדש; פרשנות והיסק; הערכה וביקורת.

תרשים 6: מפרט מבחן המיצ"ב בעברית לכיתה ח' – תש"ע

מדינת ישראל משרד החינוך	ראמ"ה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך
המזכירות הפדגוגית	

מפרט מבחן המיצ"ב בעברית לכיתה ח' – תש"ע

במבחן נבדקים שלושה תחומים על-פי המפורט להלן:

- 1. הבנת הנקרא** נבדקת באמצעות שלושה טקסטים, משלוש סוגות, ובעקבותיהם שאלות. השאלות הן מסוגים שונים (כגון שאלות מסוג רב-בררה ושאלות "פתוחות"), ובאמצעותן נבדקים ממדים שונים של הבנת הטקסט, המפורטים בטבלה ובנספח. בכל אחד מן הממדים נכללות שאלות ברמות קושי שונות.
- 2. הבעה בכתב** נבדקת באמצעות מטלות כתיבה המפורטות בטבלה בעמוד הזה וגם **על-פי התשובות על חלק מן השאלות בפרקים של הבנת הנקרא**. מטלות הכתיבה נבדקות על-פי ממדי ההערכה המפורטים בנספח.
- 3. לשון ומטה-לשון** – התחום נבדק בזיקה לטקסטים הנכללים בפרקים של הבנת הנקרא ובזיקה לממדי ההבנה ולמטלות הכתיבה.

תחום	נושאים	ממדים	משקל יחסי	הערות
1. הבנת הנקרא	<ul style="list-style-type: none"> סוגי הטקסטים: טקסט מידע (כגון טקסט מאנציקלופדיה, מספרי עיון ומכתבי-עת) טקסט טיעוני/שכנוע טקסט שימושי (כגון טקסט למטרות הפעלה) 	<ul style="list-style-type: none"> ממדי ההבנה* איתור מידע וארגונו מחדש (אחזור מידע) פרשנות והיסק הערכה וביקורת 	55%–60%	<ul style="list-style-type: none"> אורך כל טקסט עד 600 מילים. נושאי הטקסטים הם מתחומי עניין שונים. תיתכן הפקת מידע גם מטקסטים נלווים, מילוליים ולא מילוליים, רציפים ולא רציפים.
2. הבעה בכתב	<ul style="list-style-type: none"> סוגי הכתיבה: סיכום לסוגיו טיעון/שכנוע (כגון מכתב תגובה, המלצה או פְּתָבָה קצרה) כתיבת תשובה על שאלה 	<ul style="list-style-type: none"> ממדי ההערכה* תוכן מבנה לשון 	25%–30%	<ul style="list-style-type: none"> מטלת הסיכום מוסבת לאחד מן הטקסטים הנכללים במבחן. כתיבת הטיעון וכתיבת התשובות על שאלות הן בזיקה לטקסט או לצְרִיין
3. לשון ומטה-לשון*	<ul style="list-style-type: none"> מערכת הצורות תחביר פיסוק שם המספר 	<ul style="list-style-type: none"> ממדי ההערכה זיהוי הבנה שימוש תקין 	10%–15%	<ul style="list-style-type: none"> השאלות כוללות מונחים דקדוקיים, אך לא נדרשת הגדרתם. יודגש הקשר להבנת הנקרא, לחיפוש במילון ולכתיב נכון.

* ראו פירוט בנספח למפרט.

2.2 מבדק עמי"ת- "ערכה למיפוי תלמידים"

2.2.1 מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה

מבדק עמי"ת הוא כלי חדש שפיתחה ראמ"ה למיפוי מיומנויות שפה בקרב תלמידי כיתה ז' שזה עתה החלו את לימודיהם בחטיבת הביניים, ולאיתור תלמידים המתקשים במיומנויות יסוד שפתיות, בהבנת הנקרא ובהבעה בכתב. המבדק הוא כלי דיאגנוסטי שנועד לספק עדות ראשונית אודות תלמידים מתקשים, שלא רכשו שליטה מספקת בשפת האם בבית הספר היסודי. מבדק עמי"ת נועד להעברה פנימית על ידי בתי הספר ולפיכך נבדק על ידם. הממצאים המתקבלים ממבדק עמי"ת משמשים להערכה מעצבת: מאפשרים להפיק תובנות - הן ברמת התלמיד והן ברמת הכיתה שתוכלנה לשמש תשתית לתכנון ההוראה. בשנה"ל התשי"ע הועבר המבדק בתחילת השנה בחטיבות הביניים המשתתפות בתכנית אל"ה (אבחון למידה הצלחה) בלבד. חשוב לציין כי מבדק עמית לא נבנה לצורך הערכת רמת ההישגים של כלל התלמידים, אלא ככלי לאיתור תלמידים מתקשים, הוא נבנה בזיקה לתוכנית הלימודים בבית הספר היסודי ואינו מותאם מבחינת מבנהו ותוכנו לתוכנית לימודים בחטיבת הביניים. המבחן מועבר ונבדק פנימית, על ידי מורי בית הספר. התוצאות אינן מדווחות לכל גורם חיצוני.

רציונאל: עם הכניסה לחטיבת הביניים, בראשית כיתה ז', ישנה חשיבות רבה לאיתור התלמידים המתקשים ולבניית תכניות סיוע עבורם סמוך מוקדם ככל האפשר. הצוות החינוכי בחטיבות הביניים נדרש להתמודד עם הוראה בכיתות הטרוגניות בהן קיימים פערים בין התלמידים בידע וברמות השליטה בתחומי הדעת. התלמידים מגיעים לחטיבות הביניים מבתי ספר מזינים שונים ויש מקום "ליישור קו". מבדק עמי"ת תוכנן כך שיסייע במשימות אלה.

2.2.2 מבנה ההערכה:

- **תחומי תוכן:** נושאי המבדק משקפים את תוכנית הלימודים בעברית של בית הספר היסודי אשר נקבעה על-פי משרד החינוך. הנושאים מתאימים להישגים הנדרשים עד סוף כיתה ו'. המבדק ממפה את התלמידים על שני מימדים: 1. הבנה והבעה 2. שיח ושפה.
- **דרגות כיתה:** המבחן מועבר לתלמידי כיתות ז' בתחילת שנת הלימודים.
- **דגימה:** בשנת תשי"ע, הועבר המבחן לכיתות שלמות של תלמידי כיתות ז' בבתי הספר המשתתפים בתוכנית אל"ה (המופעלת ע"י האגף לחינוך על יסודי) ובמספר בתי-ספר אחרים. במקביל, הועברה בשנה"ל תשי"ע גרסה ניסיונית של מבדק עמי"ת בערבית ב-12 חטיבות ביניים במחוז מרכז.
- **מועד ההעברה:** המבדק נועד להעברה עם תחילת שנת הלימודים, ומומלץ לקיימו בשבוע הראשון או השני בחודש ספטמבר.
- **מספר נוסחים:** למבדק שני נוסחים שתוכנם זהה והם נבדלים זה מזה בסדר הופעת הפרקים.
- **זמן ההעברה:** הזמן המוקצב להעברת המבדק בשלמותו הוא 90 דקות.

▪ **סילום וכיול**: בתשי"ע סולם המבדק לסולם ציונים סטנדרטי (ממוצע: 200 וסטיית התקן: 15). הסילום בוצע על בסיס הממוצע וסטיית התקן שהתקבלו במדגם מייצג של אוכלוסיית היעד של המבחנים. הסילום בוצע בנפרד עבור שני רכיבי המבחן (הבנת הנקרא והבעה בכתב). טווח הציונים על הסולם המכוייל הוא: הבנת הנקרא: 152 – 224; הבעה בכתב: 161 – 230.

2.2.3 הגדרה של אוריינות לשונית

מבחן עמי"ת נועד להעריך את רמת השליטה של התלמידים בתחום הלשוני בהתבסס על תכנית הלימודים בעברית (או בערבית) לביה"ס היסודי. לפיכך, הגדרת האוריינות הלשונית במבחן נגזרת מהגדרתה בתכנית הלימודים.

2.2.4 המיומנויות והכישורים הנבדקים בתחום האוריינות הלשונית

בטבלה 4 מופיע תיאור מפורט של המבנה של מבדק עמי"ת. המבדק בודק שני נושאים מרכזיים:

- א. **הבנת הנקרא** - נבדקת באמצעות שני טקסטים מידעיים מתחומי דעת שונים (רבי מלל ומדעיים) ושאלות עליהם. השאלות הן מסוגים שונים (כגון שאלות רב-בררה ושאלות פתוחות), ובאמצעותן נבדקים ממדים שונים של הבנת הטקסט המפורטים בטבלה 4 ובנספח 2. בכל אחד מן הממדים נכללות שאלות ברמות קושי שונות.
- ב. **הבעה בכתב** - נבדקת באמצעות מטלת כתיבה (עם או בלי זיקה לטקסט) וכן על-פי התשובות לשתיים מהשאלות הפתוחות בפרקי הבנת הנקרא.

טבלה 4: מבנה מבדק עמי"ת תש"ע

תחום	מס' פריטים	ניקוד	משקל בציון הכולל
ציון הבנת הנקרא	36	36	100%
איתור מידע ואחזורו	10	10	28%
פרשנות והיסק	12	12	33%
הערכה וביקורת	2	2	6%
מטה לשון	4	4	11%
אוצר מילים	8	8	22%
ציון הבעה	3	42	100%
מטלת כתיבת חיבור	1 (5 מימדים)	22	52%
שאלה פתוחה 1	1	10	24%
שאלה פתוחה 2	1	10	24%

2.3 מבחן פיזה

2.3.1 מטרת ההערכה והרציונל העומד בבסיסה

פיזה (Programme for International Student Assessment - PISA) הוא מערך הערכה בינלאומי המבוצע על-ידי ארגון ה-OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) ומשתתפות בו מדינות רבות מכל רחבי העולם. מבחני פיזה בודקים את רמת האוריינות של תלמידים בני 15 (מרביתם תלמידי כיתה י' ומיעוטם תלמידי כיתה ט') בשלושה תחומים: קריאה, מתמטיקה ומדעים.

ההערכה מתבצעת במחזוריות של שלוש שנים, כאשר בכל מחזור מעמיקים בתחום דעת אחד לו מוקדשים שני שליש מזמן הבחינה, בעוד שבשני התחומים האחרים מספק המבחן תמונה כללית של הכישורים הנבדקים בהם.

המבחנים מפותחים על ידי ועדה בינלאומית ומתורגמים ומותאמים לשפות הדיבור של המדינות המשתתפות. תרגום המבחן לעברית ולערבית מתבצע בישראל בנפרד ובאופן בלתי תלוי.

טבלה 5: פירוט מערכי ההערכה של PISA שהועברו עד כה בארץ ובעולם

שנה	תחומי ההערכה (ראשי ומשניים) ראשי	מס' מדינות משתתפות	השתתפות ישראל	מס' בתי"ס משתתפים בארץ	מס' תלמידים משתתפים בארץ
2000	קריאה מתמטיקה ומדעים	43	השתתפה ב-2002	165	4,498
2003	מתמטיקה קריאה ומדעים	42	לא השתתפה	---	---
2006	מדעים קריאה ומתמטיקה	48	השתתפה	149	4,584
2009	קריאה מתמטיקה ומדעים	67	השתתפה	176	5,761

הרציונאל: מערך ההערכה של פיזה בוחן את המידה בה תלמידים הקרובים לסוף חינוך חובה (במרבית המדינות) רכשו כלי חשיבה כלליים והבנה של הנושאים הנבדקים באופן המאפשר התמודדות טובה ויעילה עם סביבתם, ולא דווקא באיזו מידה רכשו ידע ותכנים ספציפיים המצופים על פי תכנית לימודים זו או אחרת. בהתאמה, השאלות הנכללות במבחני פיזה בוחנות ידע בגישה מעשית, ידע החיוני ל"עולם המבוגרים", כישורי חיים ויכולת לפתור בעיות מורכבות המצריכות שילוב בין תחומים שונים, תוך דגש על מיומנויות.

2.3.2 מבנה ההערכה

- **תחומי תוכן** : אוריינות קריאה, אוריינות מתמטית ואוריינות בתחום המדעים. מבחני פיזה מורכבים משאלות מסוג רב בררה ומשאלות פתוחות.
- **דרגות כיתה** : המבחן מועבר לאוכלוסיית בני 15 בבית-הספר. בישראל מרבית התלמידים (כ- 87%) הם מכיתה י' ומיעוטם לומדים בכיתות ט', י"א וי"ב.
- **דגימה** : דגימת שכבות. שכבות הדגימה בארץ הן: מגזר (יהודי ולא-יהודי). מכל שכבת דגימה נדגמים באופן אקראי בתי ספר ומכל בית ספר נדגמים באופן אקראי כ-40 תלמידים בני 15. תלמידים מהחינוך המיוחד, תלמידים משולבים מהחינוך המיוחד, עולים חדשים השהים בארץ פחות מחצי שנה, ותלמידים חריגים מכל סוג אחר אינם משתתפים במחקר.
- **מועדי ההעברה** : חודשי ההעברה בארץ הם פברואר-מרץ, כאשר כל בית-ספר קובע באופן פרטני את מועד ההעברה המדויק המתאים לו.
- **מספר נוסחים** : שאלות המבחנים מחולקות ל-13 גרסאות של חוברות מבחן (קיימת חפיפה חלקית בין הגרסאות). כל תלמיד עונה על גרסה אחת בלבד אשר נדגמת עבורו באופן אקראי. בנוסף מועבר במסגרת המבחן שאלון אישי לתלמיד.
- **זמן ההעברה** : משך המבחן הוא 120 דקות. הזמן המוקצב למילוי השאלון האישי לתלמיד הוא 30 דקות.
- **סולם הציונים** : דיווח הציונים מתבצע בנפרד לכל אחד משלושת התחומים. סולם הציונים נע בין 200 ל-800. סולם זה נקבע כך שהמוצע במדינות ה-OECD היה בשנת היסוד 500 וסטיית התקן 100. בנוסף לציון הכולל מסווג כל תלמיד לאחת מתוך 5-6 רמות שליטה שנקבעו על פי שיפוטי מומחים בינלאומיים. הפער בציונים בין רמה לרמה הוא כ-75 נקודות בסולם (כ-0.75 סטיית תקן).
- **כיוול המבחן** : הציונים במבחן מכוילים מעבר לשנים.

2.3.3 הגדרה של אוריינות לשונית

להלן ההגדרה של אוריינות הקריאה כפי שהוגדרה על-ידי מחברי פיזה במפרט המבחן שהועבר ב-2000. אוריינות קריאה "מתייחסת ליכולתו של התלמיד לשלוף מידע מטקסט, לפרש אותו, להעריך את הכתוב בו ולהפעיל שיקול דעת (רפלקציה). מיומנויות אלה חיוניות בכל תהליך של למידה... כדי להבין טוב יותר את משמעותה של אוריינות קריאה חולק סולם האוריינות ל-5 רמות, כשכל רמה נבדלת מהרמה הסמוכה לה ב-70 נקודות. רמה 1, הנמוכה ביותר, מאפיינת תלמידים שמתקשים מאוד בקריאה. הם יכולים לשלוף רק פיסת מידע אחת המוצגת במפורש בטקסט, לזהות את הנושא המרכזי ולבצע אינטגרציה פשוטה בין המידע המוצג בטקסט לידע מוכר ויומיומי. לעומת זאת, תלמידים ברמה 5, הרמה הגבוהה ביותר, מסוגלים להבין טקסטים ארוכים ומורכבים. הם יכולים לאתר פיסות מידע רבות שמוצגות בטקסט באופן לא מפורש, להבחין בין מידע רלוונטי למידע לא-רלוונטי, להבין את משמעות הטקסט ולהעריך ולבקר את הכתוב בו." (קומרסקי ומברך, 2004).

2.3.4 המיומנויות והכישורים הנבדקים בתחום האוריינות הלשונית

הערכת אוריינות הקריאה נעשית בפיזה באמצעות שלושה ממדים: המבנה של הטקסט הנקרא, תהליכי הקריאה הנדרשים, וההקשר או השימוש בעבורו נבנה הטקסט. להלן תיאור מפורט של שלושת הממדים.

מבנה הטקסט

מבנה הטקסט מתייחס לתצורת הטקסט או המבנה של חומר הקריאה. בפיזה נעשית הבחנה עקרונית בין שני סוגי טקסט, טקסטים רציפים וטקסטים לא רציפים. להן פירוט של שני סוגי הטקסט.

- **טקסטים רציפים** – מורכבים בדרך כלל ממשפטים המאורגנים בפסקאות, אשר הן עשויות להיות חלק ממבנים גדולים יותר כגון קטעים, פרקים וספרים. דוגמאות לטקסטים רציפים: סיפור (נרטיב), היצג (אקספוזיציה), טיעון, הוראה ותמליל-על (היפרטקסט).
- **טקסטים לא רציפים** – לעומת טקסטים רציפים, ארגונם של הטקסטים הלא-רציפים שונה, ודורש גישה שונה לקריאה. טקסטים לא רציפים מסווגים באמצעות המערך שלהם, כגון לוחות ותרשימים, תרשימי זרימה, מפות וגיליונות נתונים.

תהליכי הקריאה (מיומנויות קריאה)

תהליכי הלמידה באוריינות לשונית מתייחסים למיומנויות הקריאה והם כוללים חמישה תהליכים, הקשורים למידת ההבנה של הטקסט: (1) שליפה או אֶחזור מידע, באמצעות מיקום פיסה או מספר פיסות מידע בטקסט; (2) יצירת הבנה כללית רחבה; (3) פרשנות של הטקסט, דרך הבניית משמעות והסקת מסקנות ממידע כתוב; (4) רפלקציה אודות תוכנו של הטקסט והערכתו; ו- (5) רפלקציה אודות תצורת הטקסט והערכתה. מצופה כי כל הקוראים, בלי קשר לרמת הבקיאות הכללית שלהם, יוכלו להראות רמת מיומנות מסוימת בכל אחד מההיבטים.

לצורך דיווח התוצאות בפיזה 2000 אורגנו חמשת התהליכים בשלושה תת-סולמות המשקפים שלוש מיומנויות קריאה.

- **אחזור מידע** – מיקום של מידע בטקסט
 - **מתן פרשנות לטקסט** – הבניית משמעות והסקת מסקנות ממידע כתוב (שילוב של תהליך ההבנה ותהליך הפרשנות)
 - **רפלקציה והערכה** – קשירה בין מידע כתוב לבין ידע, רעיונות והתנסויות קודמים (שילוב של שני תהליכי הרפלקציה וההערכה).
- בפיזה 2006 בה האוריינות הקריאה נבדקה כתחום משני דווחו התוצאות באמצעות ציון כללי בלבד, ללא פירוט ההישגים במיומנויות.

מצבים והקשר

הסיווג מצבים והקשר הוא סיווג משני של סוגי הטקסט על בסיס השימוש בטקסט שאליו התכוון המחבר, היחסים עם אנשים אחרים שקשורים באופן גלוי או חבוי לטקסט והתוכן הכללי. הגדרת ההקשר או המצב נועדה להבטיח את הגיוון בתכני הטקסטים שנכללו במחקר פיזה. להלן ארבעת סוגי המצבים שהופיעו במבחן.

- פרטי (personal) – מתייחס לסוגי כתיבה אישיים כגון רומן, מכתב אישי או ביוגרפיה.
- ציבורי (public) – כולל כתיבה רשמית או סוג של הודעות המיועדות לשימוש ציבורי.

- תעסוקתי (occupational) – כולל סוגי כתיבה כגון מדריך (manual) או דוח.
- חינוכי (education) – מתייחס לסוגי כתיבה שמשמשים לומדים, כגון ספר לימוד או גיליון עבודה.

בטבלה 6 מופיעה התפלגות הפריטים (באחוזים) בתחום הקריאה במבחני פיזה לפי סוג הטקסט, ובטבלה 7 מופיעה התפלגות הפריטים לפי ממדי ההערכה של אוריינות קריאה. לפירוט מלא יותר של מבנה המבחן ראו נספח 2.

טבלה 6: התפלגות הפריטים (באחוזים) בתחום הקריאה במבחני פיזה, לפי סוג הטקסט

טקסט רציף	נרטיבי	סיפורי	תיאורי	טיעון ושכנוע	משפטי	
קריאה כתחום ראשי (פיזה 2000)	21	36	14	20	10	
קריאה כתחום משני (פיזה 2003, 2006)	17	67	17	-	-	
טקסט לא רציף	תרשימים וגרפים	טבלאות	דיאגרמות	מפות	צורות	פרסומות
קריאה כתחום ראשי (פיזה 2000)	37	29	12	10	10	2
קריאה כתחום משני (פיזה 2003, 2006)	20	40	-	10	30	-

טבלה 7: התפלגות הפריטים לפי ממדי ההערכה של אוריינות קריאה (פיזה 2006)

ממד ההערכה	סך כל הפריטים	רב- ברירה בסיסיים	רב- ברירה מורכבים	מובנים- סגורים	מובנים- פתוחים	תשובה קצרה
טקסטים רציפים	18	8	1	0	9	0
טקסטים לא רציפים	10	1	0	4	1	4
סך הכול	28	9	1	4	10	4
אחזור מידע	8	1	1	3	0	3
מתן פרשנות לטקסט	13	8	0	1	3	1
רפלקציה והערכה	7	0	0	0	7	0
סך הכול	28	9	1	4	10	4
פרטי	6	2	0	1	3	0
ציבורי	7	1	0	2	3	1
תעסוקתי	7	1	1	1	2	2
חינוכי	8	5	0	0	2	1
סך הכול	28	9	1	4	10	4

בטבלה 8 מופיע תיאור תמציתי של חמש רמות הבקיאיות באוריינות קריאה בפיזה 2006, תיאור זה ממחיש את הגדרת מושג אוריינות הקריאה המיושמת במבחני פיזה.

טבלה 8: תיאור תמציתי של חמש רמות הבקיאיות באוריינות קריאה (פיזה 2006)

מה התלמידים יכולים לעשות בדרך כלל	גבול ציון תחתון	רמת בקיאות
התלמידים מסוגלים להתמודד עם טקסטים קשים ולבצע מטלות קריאה מורכבות. הם יכולים להתמודד עם מידע שקשה לאתרו בטקסטים לא מוכרים, במיוחד בנוכחות מידע מתחרה דומה ביותר, להראות הבנה פרטנית של טקסטים אלה ולברור מידע רלוונטי בעבור המטלה. התלמידים מסוגלים להעריך טקסטים באופן ביקורתי, להתבסס על ידע קודם על מנת לשער השערות, להתמודד עם מושגים שעשויים להיות מנוגדים לציפיותיהם.	625.6	5
התלמידים מסוגלים להתמודד עם מטלות מורכבות, כגון איתור מידע חבוי, הבניית משמעות לחלקי טקסט באמצעות התייחסות לטקסט השלם, התמודדות עם רעיונות שכתובים בצורה מעורפלת, והערכת טקסט באופן ביקורתי.	552.9	4
התלמידים מסוגלים להתמודד עם מטלות קריאה ברמה בינונית, כגון איתור פיסות של מידע רלוונטי ולהבחין ממידע מתחרה תוך התחשבות במספר קריטריונים לשם השוואה, הנגדה או סיווג. התלמידים מסוגלים לקשור בין חלקים שונים בטקסט ולקשר אותו לידע יום-יומי.	480.2	3
התלמידים יכולים להתמודד עם מטלות קריאה בסיסיות, כגון איתור של מידע פשוט, הסקת מסקנות ברמה נמוכה, שימוש במידע חיצוני לטקסט כדי לסייע בהבנה של חלק מוגדר בטקסט, ויישום של התנסויותיהם ועמדותיהם כדי לסייע בהסבר של מאפיין של הטקסט.	407.5	2
התלמידים יכולים להתמודד רק עם מטלות קריאה פשוטות, כגון איתור פיסות מידע ברורות וזיהוי של הרעיון המרכזי או של מטרת המחבר בטקסט בעל נושא מוכר, כאשר המידע הנדרש נגיש בטקסט. כמו כן הם מסוגלים לקשר בין ידע יום-יומי נפוץ לבין מידע בטקסט.	334.8	1

2.4 המשוב הארצי למערכת החינוך

מבחני המשוב הארצי למערכת החינוך נבנו על-ידי המרכז הארצי לבחינות ולהערכה והועברו בין השנים 1996-2000 במספר מקצועות לימוד. ב-1996 הועבר מבחן הישגים בשפת-אם (עברית וערבית). מטרת המשוב הארצי למערכת החינוך היו: (1) איסוף מידע ברמה הלאומית על ההישג ועל ההספק של תכנית הלימודים הרשמית ומעקב אחר שינויים לאורך זמן (2) מתן מידע מהימן ושוטף על מערכת החינוך בכללותה לוועדת החינוך של הכנסת, להנהלת המשרד, למחוזות, לבתי-ספר ולציבור הרחב; ו- (3) מיקוד תשומת הלב הציבורית וזו של מערכת החינוך בתכנית הלימודים ובשיפורה המתמיד.

בכל שנה הועברו מבחני המשוב ב-1-2 מקצועות לימוד למדגם ארצי מייצג של תלמידים במגזר היהודי ובמגזר הערבי בהיקף כולל של כ-10,000 תלמידים.

ביוני 1996 הועברו מבחני הישגים בשפת-אם (עברית) ל-4,772 תלמידים מ-178 כיתות ח' במגזר היהודי ול-2,310 תלמידים מ-78 כיתות ח' במגזר הלא-יהודי. המבחן בשפת אם כלל 6-7 גרסאות שאלוני בחינה ושאלון לתלמיד שבדק הרגלי למידה ועמדות כלפי המקצוע. זמן ההעברה של המבחן היה 90 דקות לתלמיד והציונים דווחו על סולם שנע בין 0 ל-100 נקודות. באותה שנה נבדקו ההישגים בשפת אם בעברית ובערבית גם בכיתות ד'.

מפרט המבחן נבנה על בסיס תכניות הלימודים להוראת העברית בחטיבות הביניים, תוך התחשבות בשינויים הרבים אשר חלו בתפיסת כשירויות השפה ובהוראתן בעשרים השנים האחרונות. המיומנויות והכישורים שנבדקו היו: הבנת טקסט מידעי, טיעוני וספרותי, ידיעת הלשון והבעה בכתב. כשירויות אלה נבדקו בנפרד בכדי לאפשר הערכה מהימנה של ההישגים בכל אחת מהן. תוצאות מבחן המשוב הארצי בעברית ובערבית לכיתות ח' דווחו בשני דוחות מסכמים (בן-סימון וקליש, 1996; בן-סימון וחמזה, 1996).

2.5 השוואת התחומים והמיומנויות הנבדקים במערכי ההערכה השונים

כדי לאפשר השוואה בין מערכי ההערכה השונים בנוגע למיומנויות והכשרים הנבדקים על ידם רוכזו בטבלאות 9-13 התפלגויות של מרכיבים שונים (תכנים, מיומנויות ומבנה פריטים) של שלושה מערכי ההערכה העכשוויים: מיצ"ב, עמי"ת ופיזה. להלן הממצאים העיקריים העולים מהשוואות אלה.

- **הרציונאל:** שלושת מערכי ההערכה שונים מאוד מבחינת הרציונאל והמטרות. מבחני המיצ"ב משמשים להערכת מערכת של הישגים בזיקה לתכנית הלימודים של חטיבת הביניים, מבדק עמי"ת משמש להערכה דיאגנוסטית של מיומנויות השפה בזיקה לתכנית הלימודים של בית הספר היסודי לצורך תכנון ההוראה בכיתה הטרונגנית ובניית תכניות סיוע אישיות, ומבחן פיזה משמש להערכת אוריינות קריאה כללית הנדרשת הן בהקשר של למידה אקדמית והן בהקשר של תפקוד יעיל בחיי היומיום.
- **מבנה ההערכה:** באופן כללי קיים דמיון רב במבנה של שני מערכי ההערכה הארציים (מיצ"ב ועמי"ת) ושניהם נבדלים במבנה באופן משמעותי ממערך ההערכה של פיזה. בעוד שמערכי ההערכה הארציים נגזרים מתכנית הלימודים בעברית/ערבית ומקיפים מגוון תחומים (הבנת הנקרא, הבעה בכתב וידע מטה-לשוני) מערך ההערכה של פיזה בודק אוריינות קריאה בלבד ומתמקד במוכנותו ובשלותו של התלמיד לחיים הבוגרים במדינה מפותחת ומודרנית. יתרה על כן מערך ההערכה של פיזה הוא רחב יותר הן מבחינת מספר הפריטים, הטקסטים והנוסחים והן מבחינת הגיוון בסוגי הטקסטים והפריטים.
- **הגדרת אוריינות קריאה:** אוריינות הקריאה כפי שנבדקת בפיזה מתייחסת למושג רחב יותר של הבנת הנקרא בהשוואה למערכי ההערכה הארציים. דבר זה נגזר ממטרות העל של מבחני פיזה והגישה ממנה יוצא מערך הערכה זה. עובדה זו באה לידי ביטוי בעיקר בסוגי הטקסט הנכללים בפיזה אשר מחציתם הם טקסטים לא רציפים (לדוגמה, טבלאות, ותרשימים) המשמשים בין השאר לבדיקת יעילות השימוש בשפה בחיי היומיום. טקסטים מסוג זה מיוצגים במיצ"ב באופן חלקי ובשיעור נמוך יחסית ונעדרים לחלוטין ממבדק עמי"ת.
- **מיומנויות הקריאה:** למרות ההבדל בין שלושת מערכי ההערכה בסוגות ובסוגי הטקסט הנכללים בהם, מיומנויות הבנת הנקרא הנבדקות בשלושת המערכים מוגדרות באופן דומה. עם זאת, למרות הדמיון בהגדרת המיומנויות יש להניח כי בפועל קיימים הבדלים בין המיומנויות כאשר הן מיושמות לטקסטים לא רציפים שכן נדרש סוג הבנה שונה בקריאה של טקסטים לא רציפים בהשוואה למיומנויות הנדרשות לקריאה של טקסטים רציפים. משקלן היחסי של השאלות הבודקות את שלושת המיומנויות דומה באופן גס בשלושת מערכי ההערכה. בנוסף, חשוב להדגיש כי בניגוד לפיזה,

מבחן המיצ"ב ומבדק עמי"ת בודקים היבטים שהם ייחודיים לשפת האם עברית/ערבית שאינם יכולים מטבע הדברים להיבדק בפיוזה מתוקף היותו מבחן מתורגם.

- **מבנה המטלות**: שלושת מערכי ההערכה כוללים הן שאלות מסוג בררה והן שאלות פתוחות. שיעורן היחסי של השאלות הפתוחות במבחנים הארציים (כ-70%) גבוה מעט משיעורן (52%) במבחן פיוזה.

טבלה 9: התפלגות (באחוזים) של התחומים הראשיים הנבדקים במערכי ההערכה השונים

פיזה	עמי"ת*	מיצ"ב	
100	67	55-60	הבנת הנקרא
--	33	25-30	הבעה בכתב
--	--	10-15	ידע מטה-לשוני

* במבדק עמי"ת ניתן ציון נפרד לכל תחום, הנתונים המופיעים בטבלה מתייחסים לחלוקה של הקצאת הזמן במבדק לכל תחום.

טבלה 10: התפלגות מבנה פריטי "הבנת הנקרא" במערכי ההערכה

פיזה (מצומצם/מורחב)	עמי"ת	מיצ"ב*	
48%	37%	30%	שאלות בררה
52%	63%	70%	שאלות פתוחות

* מבוסס על מבחן המיצ"ב בעברית, תש"ע, נוסח ב'

טבלה 11: סוגות הטקסט והמיומנויות הנבדקות במסגרת "הבנת הנקרא" במערכי ההערכה

פיזה	עמי"ת	מיצ"ב (עברית)	סוגות
1. טקסט רציף (נרטיבי, תיאורי, טיעון ושכנוע, הצגה, ציווי)	1. טקסט מידעי (טקסט מעיתונות וטקסט מאנציקלופדיה)	1. טקסט מידע (ספרי עיון, כתיבי עת)	1. טקסט מידע (ספרי עיון, כתיבי עת)
2. טקסט לא רציף (מפה, גרפים, טבלאות, דיאגרמות, הוראות, פרסומי)	2. טקסט לא רציף (מפה, גרפים, טבלאות, דיאגרמות, הוראות, פרסומי)	2. טקסט טיעון/שכנוע 3. טקסט שימושי (כגון, הוראות הפעלה)	2. טקסט טיעון/שכנוע 3. טקסט שימושי (כגון, הוראות הפעלה)
רמות הבנה (מיומנויות)			
1. אחזור מידע (33%) מיקום המידע בטקסט	1. הבנת המשמעות הגלויה בטקסט: איתור מידע ואחזור (28%)	1. איתור מידע וארגונו מחדש (20%)	1. איתור מידע וארגונו מחדש (20%)
2. מתן פרשנות לטקסט (33%) הבניית משמעות והסקת מסקנות ממידע כתוב (שילוב של תהליך ההבנה ותהליך הפרשנות)	2. הבנת המשמעות מתוך הטקסט: היסק והכללה על פי הטקסט (33%)	2. פרשנות והיסק (50%) 3. הערכה וביקורת (30%)	2. פרשנות והיסק (50%) 3. הערכה וביקורת (30%)
3. רפלקציה והערכה (33%) קשירה בין מידע כתוב לבין ידע, רעיונות והתנסויות קודמים (שילוב של תהליכי הרפלקציה וההערכה).	3. הערכה וביקורת (6%) 4. אוצר מילים ולשון (33%)		

טבלה 12: סוגות וסוגי הטקסט וממדי ההערכה הנבדקים במסגרת הערכת "הבעה בכתב"

בשלושת מערכי ההערכה

פיזה	עמי"ת	מיצ"ב (עברית)
סוגות הטקסט		
לא נבדק	1. כתיבת תיאור	1. סיכום לסוגיו
	2. כתיבה למטרות טיעון ושכנוע	2. טיעון / שכנוע
	3. כתיבת תשובה	3. (כגון מכתב תגובה, המלצה או כתבה קצרה) כתיבת תשובה לשאלה
ממדי ההערכה		
לא נבדק	1. תוכן	1. תוכן (50%)
	2. מבנה	2. מבנה (20%)
	3. לשון	3. לשון (30%)

טבלה 13: הנושאים והמיומנויות הנבדקים במסגרת הערכת "ידע מטה לשוני"

פיזה	עמי"ת		מיצ"ב (עברית)	
	מיומנויות	נושאים	מיומנויות	נושאים
לא נבדק	לא פורט	לא פורט	1. זיהוי	1. מערכת הצורות
			2. הבנה	2. תחביר
			3. שימוש תקין	3. פיסוק
				4. שם מספר

3. התפלגות ההישגים באוריינות לשונית של תלמידי חט"ב

בפרק זה מוצגים ההישגים באוריינות לשונית של תלמידי חט"ב במערכי ההערכה שונים שהועברו ב-15 השנים האחרונות. התוצאות מדווחות עבור הציון הכללי, ציוני התחומים הראשיים וציוני המיומנויות שנבדקו. הממצאים מדווחים בנפרד עבור כל מגזר (דוברי עברית ודוברי ערבית) שכן בכל מערכי ההערכה הארציים הועברו מבחנים שונים לכל מגזר ובהתאמה דווחו התוצאות לכל מגזר בנפרד. השימוש במבחנים שונים כמוכן אינו מאפשר השוואה של תוצאותיהם. פיזה הוא מערך ההערכה היחיד שהתבסס על מבחנים זהים לשני המגזרים (למעט תרגום והתאמה).

ההישגים מדווחים עבור מבחני המיצ"ב מבחני פיזה ומבחן המשוב הארצי בעברית. בשלב זה, הממצאים שנאספו ממבדק עמי"ת הם לצרכי מחקר ופיתוח בלבד ואינם לפרסום.

סיכום הממצאים מעבר למערכי ההערכה השונים הוא משימה מורכבת בשל מספר סיבות: המבחנים נבנו בהתייחס למטרות שונות, בדיווח הציונים נעשה שימוש בסולם ציונים שונה שמשמעותו במרבית המקרים שונה, קיימים הבדלים ניכרים בין המבחנים במבנה המבחן מבחינת התחומים שנבדקו במסגרתם, התכנים, המיומנויות וסוגי הפריטים. כדי לאפשר השוואה של הישגים, המבוטאות בסולם מדידה שונה, בין קבוצות אוכלוסייה או מועדיי מבחן, במקום בו ההשוואה מתאפשרת, חושב גודל אפקט שהוא מדד חסר יחידות המבטא את הפערים במונחים של סטיות תקן על התפלגות שממוצע הציונים בה הוא 0 וסטיית התקן 1. כמו כן חשוב לציין שאין משמעות להשוואה של הישגים שהתקבלו באותו מבחן בשנים שונות במקרים בהם לא בוצע כיוול של תוצאות המבחן ובמקרים בהם המבחנים הועברו במועדים שונים במהלך השנה. ההסתטיגות האחרונה מתייחסת בעיקר למבחני המיצ: ב שהועברו בין השנים 2003 ל-2007.

3.1 הישגים לפי מגזר (דוברי עברית / דוברי ערבית)

בטבלה 14 מופיע ממוצע ההישגים (ציון כללי) של תלמידים דוברי עברית ודוברי ערבית שהתקבל במערכי הערכה שונים. במקרים בהם הועברו מבחני פיזה זהים (למעט השפה) לשתי קבוצות האוכלוסייה חושב הפער בהישגיהם וכן גודל האפקט של הפער בין דוברי עברית לדוברי ערבית. במבחני המיצ"ב והמשוב הארצי הועברו מבחנים שונים בכל אוכלוסייה ולפיכך אין כל משמעות להשוואה בין שתי האוכלוסיות. בתרשים 7 מופיע ממוצע הציון הכולל במבחן המיצ"ב בעברית ובערבית לכיתות ח' בשנים תשס"ח-תש"ע.

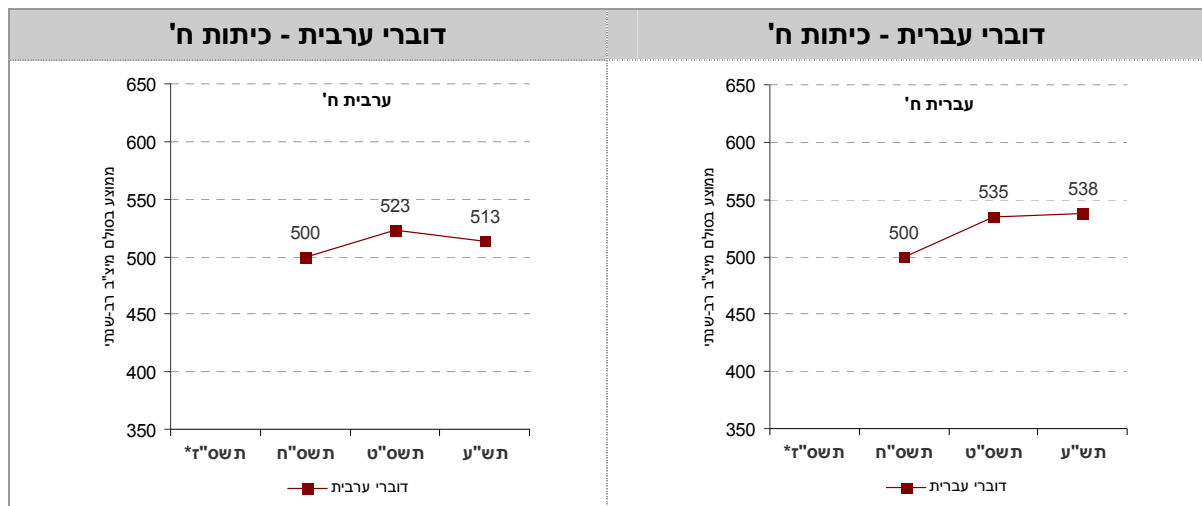
בהשוואת הפערים באוריינות הקריאה בין דוברי עברית לדוברי ערבית במבחני פיזה נמצא כי הציון הממוצע של דוברי עברית גבוהה בכ- 0.8 סטיות תקן (גודל אפקט 0.75 בממוצע) מזה של דוברי ערבית. פערים אלה עולים בקנה אחד עם הממצאים שהתקבלו במחקרם של קנת-כהן, כהן ואורן (2005) שבו השוו בין הישגיהן של שתי הקבוצות במגוון רחב של מבחנים (למשל, בחינות בגרות והבחינה הפסיכומטרית) שהועברו בשני העשורים האחרונים. לשם השוואה, הפער בין שתי הקבוצות שנמצא במבחן הבינלאומי PIRLS הבודק אוריינות קריאה בכיתה ב' הוא 120 נק' שהם 1.2 סטיות תקן.

טבלה 14: התפלגות ההישגים של דוברי עברית ודוברי ערבית במערכי ההערכה

מבחן	דוברי עברית	דוברי ערבית	פער בנק'	גודל אפקט*
מיצ"ב 2010	ממוצע	538	513	
	ס.ת.	92	88	
	N	13,445	6,031	
מיצ"ב 2009	ממוצע	535	523	--
	ס.ת.	98	80	--
	N	13,376	5,374	
מיצ"ב 2008	ממוצע	500	500	--
	ס.ת.	100	100	--
	N	13,933	4,971	
פיזה 2009	ממוצע	498	392	-106
	ס.ת.	103	99	-0.95
	N	4,420	1,341	
פיזה 2006	ממוצע	456	372	-84
	ס.ת.	116	108	-0.73
	N	3,632	952	
פיזה 2000 (2002)	ממוצע	465	378	-87
	ס.ת.	103	87	-0.80
	N	3,835	663	
המשוב הארצי 1996	ממוצע	68	58	--
	ס.ת.	17	16	--
	N	4,174	2,074	

* גודל האפקט של הפער בין המגזרים חושב עבור מבחני פיזה בלבד. במבחני המיצ"ב ובמבחני המשוב הארצי נעשה שימוש במבחנים שונים בשני המגזרים באופן שאינו מאפשר השוואה של תוצאותיהם.

תרשים 7: ממוצע הציון הכולל במבחן המיצ"ב בעברית ובערבית לכיתות ח' תשס"ח-תש"ע



*בשל שיעורי ההשתתפות הנמוכים במבחנים לכיתות ח' בשנת תשס"ז (עקב שביתות ועיצומים מצד ארגון המורים העל-יסודיים) לא התאפשר לכלול את שנת תשס"ז בהשוואה בין השנים בשכבת גיל זו.

3.2 הישגים לפי מיומנויות ומגזר

בטבלה 15 מופיע פירוט של ההישגים בהבנת הנקרא לפי מיומנויות, עבור דוברי עברית ודוברי ערבית ובטבלה 16 מופיע פירוט ההישגים בשני המגזרים בהבעה בכתב. המיומנויות סווגו על פי הסיווג במבחני המיצ"ב ובמבחני פיזה החולקים תפיסה דומה בנוגע לסיווג מיומנויות הקריאה. ההישגים שהתקבלו במיומנויות הבנת הנקרא במבחני פיזה מדווחים רק עבור פיזה 2002 שבה אוריינות הקריאה הייתה נושא ראשי. בפיזה 2006 נבדקה אוריינות הקריאה בנושא משני ומספר השאלות היחסי במבחן שהתייחס לאוריינות הקריאה היה קטן יחסית ולפיכך לא דווחו הישגים ברמת המיומנויות.

בהשוואת ההישגים שהתקבלו במיומנויות הקריאה השונות יש להביא בחשבון את העובדה שלמרות שקיים באופן גס מבנה היררכי של המיומנויות, כך שהמיומנות 'איתור מידע וארגונו מחדש' נחשבת לבסיסית יחסית ואילו שתי המיומנות האחרות נתפסות כמיומנויות גבוהות יותר, הרי שבפועל ניתן לחבר שאלות קלות וקשות לכל אחת משלושת המיומנויות. משמעות הדבר היא שבהיעדר כיול, או בקרה על רמת הקושי הממוצעת של כל שאלה במבחן, אין אפשרות להשוות בין ההישגים שהתקבלו במיומנויות השונות. כיול או בקרה מסוג זה קיימים כיום אך ורק במבחני פיזה.

בהשוואת ההישגים במיומנויות הקריאה שנבדקו במסגרת מבחן פיזה נמצא כי דוברי עברית שולטים טוב יותר במיומנויות 'פרשנות והיסק' ו'הערכה וביקורת' מאשר במיומנות 'איתור מידע וארגונו מחדש' הנחשבת למיומנות פשוטה יותר ואשר ממצוע ההישגים בה במדגם הבינלאומי הוא הגבוה ביותר מבין שלוש המיומנויות לעיל.

טבלה 15: התפלגות ההישגים בהבנת הנקרא לפי מיומנויות

מבחן	ציון כולל	איתור מידע וארגונו מחדש	פרשנות והיסק	הערכה וביקורת	
דוברי עברית	מיצ"ב 2010	ממוצע 538	73	71	
		ת.ס. 92	20	25	
	מיצ"ב 2009	ממוצע 535	73	62	
		ת.ס. 98	22	24	
	מיצ"ב 2008	ממוצע 500	81	69	
		ת.ס. 100	21	23	
	פיזה 2009	ממוצע 498	489	496	506
	ת.ס. 103	110	103	106	
פיזה 2002	ממוצע 465	445	471	481	
	ת.ס. 103	117	97	106	
משוב ארצי *1996	ממוצע 74	75	77	68	
	ת.ס. 20	30	28	30	
דוברי עברית	מיצ"ב 2010	ממוצע 513	80	62	
		ת.ס. 88	25	28	
	מיצ"ב 2009	ממוצע 523	75	62	
		ת.ס. 80	27	29	
	מיצ"ב 2008	ממוצע 500	65	57	59
		ת.ס. 100	27	26	29
	פיזה 2009	ממוצע 392	371	394	402
	ת.ס. 99	108	93	111	
פיזה 2002	ממוצע 378	347	387	392	
	ת.ס. 87	99	80	92	
משוב ארצי *1996	ממוצע 56	60	53	68	
	ת.ס. 24	38	40	43	

* בקטגוריה 'איתור מידע וארגונו מחדש' חושב ממוצע משוקלל של שתי מיומנויות שבדקו מיומנות זו

טבלה 16: ממוצע ההישגים בהבעה בכתב בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית

מבחן	ציון כולל בהבעה בכתב	
דוברי עברית	מיצ"ב 2010	60
	מיצ"ב 2009	67
	מיצ"ב 2008	56
	משוב ארצי 1996	71
דוברי ערבית	מיצ"ב 2010	55
	מיצ"ב 2009	58
	מיצ"ב 2008	51
	משוב ארצי 1996	54

3.3 הישגים לפי מגדר

בטבלאות 17א' ו-17ב' מופיעה השוואה בין הישגיהם של בנים להישגיהן של בנות באוריינות לשונית בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית בהתאמה. כדי לאפשר השוואה של גודל הפער מעבר למערכי ההערכה השונים חושב בכל מערך הערכה גודל האפקט של הפער. בתרשים 8 מופיע פירוט של שיעור התלמידים בחמש רמות הבקיאות לפי מגדר.

באופן כללי נמצא יתרון ניכר לבנות באוריינות לשונית. בקרב דוברי עברית הישגיהן של הבנות גבוהים בממוצע ובאופן עקבי למדיי בכשליש סטיית תקן (להוציא מבחן פיזה 2002) מהישגיהם של הבנים. פערים אלה לטובת הבנות אף גדולים יותר בקרב דוברי ערבית (0.2-0.7 סטיות תקן). פערים אלה בין המינים באים לידי ביטוי המקביל גם בשיעור גבוה יותר של בנות ברמות הבקיאות הגבוהות.

טבלה 17א': השוואת הישגים בין בנים לבנות בקרב דוברי עברית

מבחן	בנים	בנות	פער בנק'	גודל אפקט
מיצ"ב 2010	522	553	31	0.34
	97	84		
	6,592	6,853		
מיצ"ב 2009	516	553	37	0.38
	104	89		
	6,414	6,962		
מיצ"ב 2008	483	515	32	0.32
	105	93		
	6,642	7,291		
פיזה 2009	480	515	35	0.34
	110	93.5		
	2,005	2,415		
פיזה 2006	439	474	35	0.31
	121	108		
	1,816	1,816		
פיזה 2000 (2002)	472	456	-16	-0.15
	112	96		
	1,918	1,817		
המשוב הארצי 1996 הבנת הנקרא	72	75	3	0.15
	20.3	20.3		
	1,844	2,322		
המשוב הארצי 1996 הבעה בכתב	67	75	8	0.37
	21.6	21.6		
	1,843	2,322		

*הערה: סטיות התקן של שתי הקבוצות (בנים ובנות) קרובות מאד לסטיות התקן שנמצאו עבור כלל האוכלוסייה

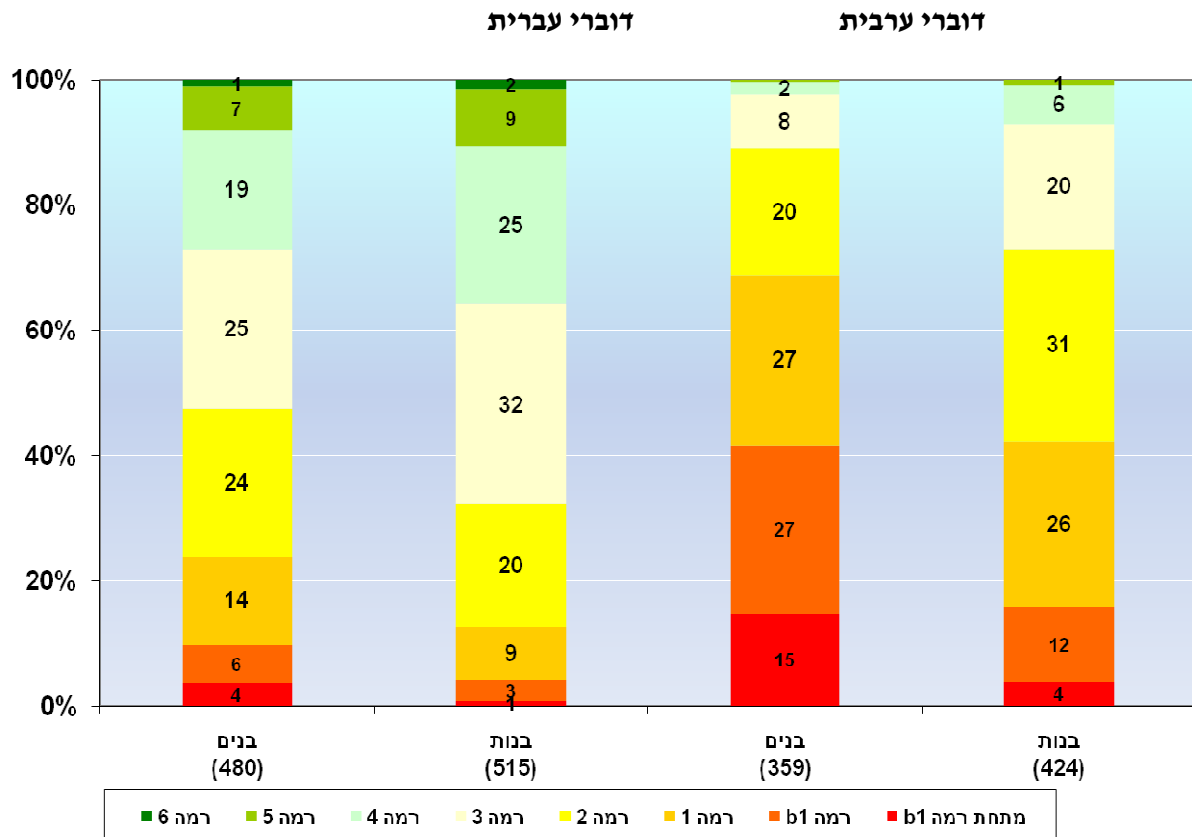
טבלה 17ב': השוואת ההישגים בין בנים לבנות בקרב דוברי ערבית

מבחן	גודל אפקט	פער בנק'	בנות	בנים	ממוצע	ממוצע
מיצ"ב 2010	0.57	50	536	486	ממוצע	ממוצע
			76	93	.ס.ת.	.ס.ת.
			3,243	2,786	N	N
מיצ"ב 2009	0.59	45	544	499	ממוצע	ממוצע
			68	86	.ס.ת.	.ס.ת.
			2,892	2,478	N	N
מיצ"ב 2008	0.70	66	532	466	ממוצע	ממוצע
			85	103	.ס.ת.	.ס.ת.
			2,597	2,372	N	N
פיזה 2009	0.66	65	424	359	ממוצע	ממוצע
			90	97	.ס.ת.	.ס.ת.
			698	643	N	N
פיזה 2006	0.71	72	407	335	ממוצע	ממוצע
			95	108	.ס.ת.	.ס.ת.
			476	476	N	N
פיזה 2000 (2002)	0.11	9	384	375	ממוצע	ממוצע
			85	83	.ס.ת.	.ס.ת.
			332	331	N	N
המשוב הארצי 1996 הבנת הנקרא	0.21	5	60	55	ממוצע	ממוצע
			24	24	.ס.ת.*	.ס.ת.*
			925	841	N	N
המשוב הארצי 1996 הבעה בכתב	0.41	9.7	55.3	45.6	ממוצע	ממוצע
			23.8	23.8	.ס.ת.	.ס.ת.
			1088	961	N	N

* הערה: סטיות התקן של שתי הקבוצות (בנים ובנות) קרובות מאד לסטיות התקן שנמצאו עבור כלל האוכלוסייה

תרשים 8: רמות בקיאות באוריינות קריאה על פי מגזר שפה ועל פי מגדר

(מתוך מצגת ראמי"ה 'פיזה 2009: ממצאים עיקריים ומגמות לאורך זמן')



3.4 הישגים לפי סוג פיקוח (ממלכתי / ממלכתי דתי) בקרב דוברי עברית

בטבלה 18 מופיעה השוואה בין ממוצע ההישגים של תלמידים בפיקוח הממלכתי לבין ממוצע ההישגים של תלמידים בפיקוח הממלכתי-דתי. מין ההשוואה עולה כי ממוצע ההישגים בפיקוח הממלכתי גבוה בשיעור זניח מזה של התלמידים בפיקוח הממלכתי-דתי. יתרה על כן מחקרים מלמדים כי מרבית ההבדל נובע מהבדל במיצב החברתי-כלכלי וכאשר מפקחים על משתנה זה ההבדל נמחק לחלוטין ולפעמים אף מתהפך לטובת הפיקוח הממלכתי דתי (בן-סימון וקליש, 1996). הפער בין שני סוגי הפיקוח עקבי מאוד לאורך השנים להוציא את התוצאות שהתקבלו בפיזה 2002. לאור העובדה שפער בין סוגי הפיקוח שהתקבל במערך הערכה זה חורג באופן ניכר משאר התוצאות סביר להניח שמקורו בהטייה בדגימת בתי ספר או תלמידים באחד או בשני סוגי הפיקוח.

טבלה 18: התפלגות ההישגים בציון הכולל בעברית לפי סוג פיקוח (מ"מ וממ"ד)

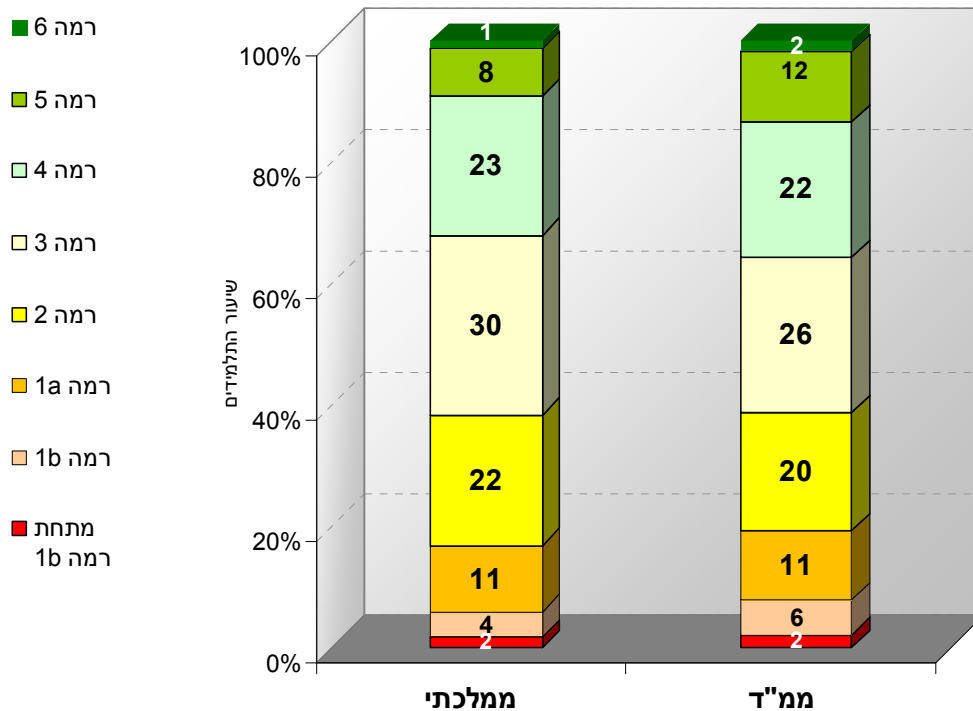
מבחן	ממלכתי	ממלכתי-דתי	חרדי**	פער בנק*	גודל אפקט*
מיצ"ב 2010	ממוצע	540	527	-13	-0.14
	ס.ת.	88	103		
	N	10,261	3,184		
מיצ"ב 2009	ממוצע	536	533	-3	-0.05
	ס.ת.	98	99		
	N	10,390	2,986		
מיצ"ב 2008	ממוצע	500	500	-1	-0.05
	ס.ת.	100	99		
	N	11,097	2,836		
פיזה 2009	ממוצע	501	503	2	0.02
	ס.ת.	97	109.5		
	N	00	00		
פיזה 2006	ממוצע	456	449	-7	-0.06
	ס.ת.	120	11		
	N	2,669	630		
פיזה 2000 (2002)	ממוצע	462	487	25	0.24
	ס.ת.	108	98		
	N	2,707	647		
משוב ארצי 1996	ממוצע	69	67	-2	-0.12
	ס.ת.	16	17		
	N	2,140	2,034		

* הפערים וכן גודל האפקט חושב בין הפיקוח הממלכתי לפיקוח הממלכתי-דתי בלבד.

** הנתונים במבחני פיזה בפיקוח החרדי מתייחסים לבנות החרדיות בלבד, בשל אי השתתפותם של הבנים החרדים במבחנים.

תרשים 9: רמות בקיאות באוריינות קריאה על פי סוג פיקוח

(מתוך מצגת ראמ"ה 'פיזה 2009: ממצאים עיקריים ומגמות לאורך זמן')



3.5 הישגים לפי מגזר בקרב דוברי ערבית

בטבלה 19 מופיעה התפלגות ההישגים באוריינות לשונית שהתקבלו במבחני המיצ"ב ובמשוב הארצי בשלושת המגזרים (ערבי, דרוזי ובדואי) הדוברים ערבית. המדגם מהמגזר הלא-יהודי שנכלל במבחני פיזה הוא קטן יחסית ולפיכך לא דווחו במבחן זה תוצאות עבור כל מגזר בנפרד.

מן הטבלה עולה כי ממוצע ההישגים הגבוה ביותר מתקבל במגזר הדרוזי. ממוצע ההישגים במגזר הערבי נמוך מעט (0.2-0.3 סטיות תקן) מזה של המגזר הדרוזי, וממוצע ההישגים של המגזר הבדואי נמוך באופן ניכר ממוצע ההישגים של שני המגזרים האחרים (0.3-0.7 סטיות תקן בהשוואה למגזר הערבי).

דפוס ההישגים לעיל עקבי לאורך השנים.

טבלה 19: התפלגות ההישגים במגזר הערבי, הדרוזי והבדווי*

מבחן	ערבי	דרוזי	בדווי	פער בנק**
מיצ"ב 2010	ממוצע	521	492	29
	.o.t.	85	95	
	N	4,678	830	
מיצ"ב 2009	ממוצע	530	498	23
	.o.t.	79	84	
	N	3,630	1,050	
מיצ"ב 2008	ממוצע	512	451	14
	.o.t.	97	103	
	N	3,038	1,244	
מיצ"ב 2006	ממוצע	65	55	12
	.o.t.	00	00	
	N	6,085	1,546	
משוב ארצי 1996	ממוצע	53	48	10
	.o.t.	18.6	12	
	N	1,065	553	

* המדגם מהמגזר הלא-יהודי שנכלל במבחני פיזה הוא קטן יחסית ואינו מאפשר השוואה של התוצאות בין שלוש המגזרים.
** הפער בנקודות מתייחס לפער בין המגזרים בעלי הציונים הקיצוניים (הדרוזי והבדווי)

3.6 הישגים לפי מיצב חברתי-כלכלי

בטבלאות 20א' ו-20ב' ובתרשים 10 מופיעה התפלגות ההישגים באוריינות לשונית לפי שלוש קבוצות של מיצב חברתי-כלכלי (סוציו-אקונומי). חשוב לציין שההגדרה של המיצב החברתי-כלכלי עשויה להיות שונה ממערך הערכה אחד למשנהו בהתאמה לשינויים שביצע משרד החינוך בשני העשורים האחרונים בהגדרת המדד. יתרה על כן, קיימים הבדלים גם באופן הסיווג של התלמידים לקטגוריות של מיצב חברתי-כלכלי בחלק ממערכי ההערכה הסיווג בוצע על פי מדד אישי לתלמיד ובחלקם על פי מדד בית-ספרי (למשל במשוב הארצי). גם אופן החלוקה של התלמידים לקבוצות מדד שונה במערכי ההערכה השונים. כל ההבדלים לעיל עשויים לתרום להבדלים בפערים שהתקבלו בין קבוצות המדד השונות במערכי ההערכה השונים. תיאור מפורט של האופן בו חושב מדד המיצב החברתי-כלכלי בכל מערך הערכה מופיע בנספח 3.

באופן כללי נמצא כי הציון הממוצע באוריינות לשונית של תלמידים דוברי עברית ממיצב חברתי-כלכלי גבוה הוא גבוה ב- 0.5-0.9 סטיות תקן מזה של עמיתיהם ממיצב חברתי כלכלי נמוך.

מגמה דומה נמצאה גם בקרב דוברי ערבית. אם כי בשל מיעוט תלמידים במיצב חברתי-כלכלי גבוה חושבו הפערים במגזר הלא-יהודי בין המיצב החברתי-כלכלי הבינוני לנמוך.

טבלה 20א': התפלגות ההישגים לפי מיצב חברתי-כלכלי בקרב דוברי עברית

מבחן	מיצב חברתי-כלכלי			פער*
	גבוה	בינוני	נמוך	
מיצ"ב 2010	ממוצע	474	526	568
	ס.ת.	112	90	71
	N	1,715	5,568	6,069
מיצ"ב 2009	ממוצע	477	524	562
	ס.ת.	114	98	82
	N	1,813	4,976	6,467
מיצ"ב 2008	ממוצע	444	488	532
	ס.ת.	110	100	82
	N	2,170	5,560	6,105
פיזה 2009	ממוצע	458	491	552
פיזה 2006	ממוצע	417	452	506
פיזה 2000 (2002)	ממוצע	431	459	485
המשוב הארצי 1996	ממוצע	63.5	68.1	72.5
	ס.ת.	19.1	15.9	13.4
	N	1,627	1,229	1,262

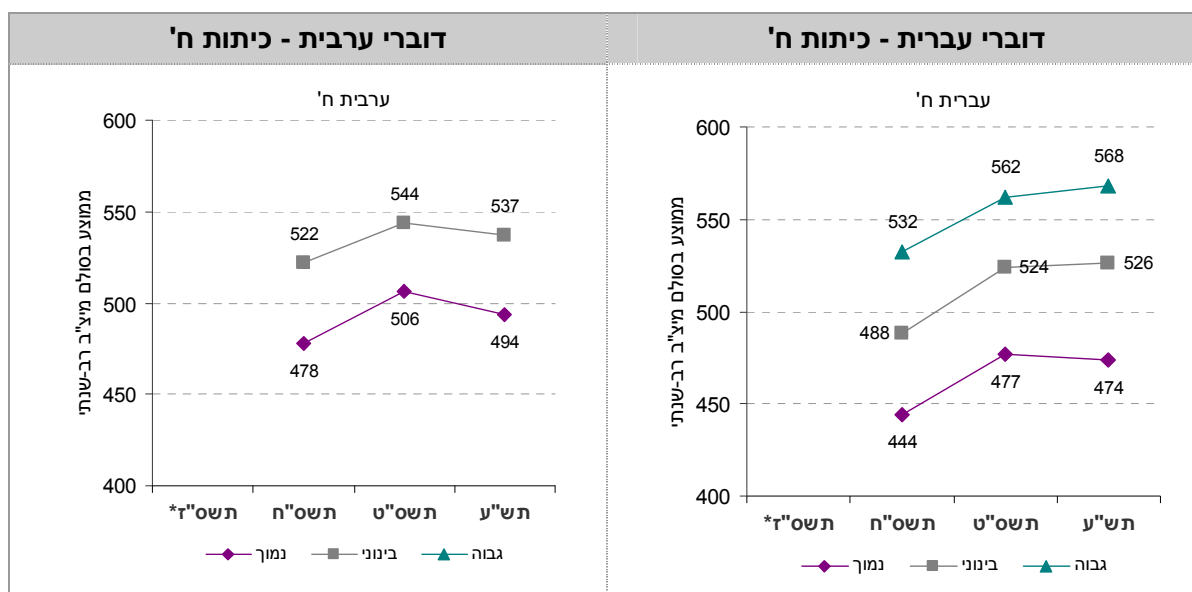
* הפער חושב בין המיצב חברתי-כלכלי הגבוה לנמוך. במבחנים בהם הציונים דווחו על סולם 0-100 חושב מדד מקורב של הפער במונחי סולם שממוצעו 0 וסטיית התקן שלו היא 100.

טבלה 20ב': התפלגות הישגים לפי רקע חברתי-כלכלי בקרב דוברי ערבית

מבחן	מיצב חברתי-כלכלי			פער*
	גבוה	בינוני	נמוך	
מיצ"ב 2010*	ממוצע	494	537	---
	ס.ת.	91	77	---
	N	2,920	2,786	---
מיצ"ב 2009*	ממוצע	506	544	38
	ס.ת.	85	68	---
	N	3,064	2,124	---
מיצ"ב 2008*	ממוצע	477	523	46
	ס.ת.	103	90	---
	N	2,565	2,174	---
פיזה 2009*	ממוצע	386	452	66
פיזה 2006*	ממוצע	395	442	47
פיזה 2000 (2002)	ממוצע	364	399	35
המשוב הארצי 1996	ממוצע	48.9	52	56.4
	ס.ת.	20.1	21.1	19.8
	N	600	760	714

* בשל מספרם הקטן של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה בקרב דוברי ערבית נתוניהם אינם מוצגים בחלק מהמבחנים. בשל עובדה זו חושב הפער בכל המבחנים בין המיצב החברתי-כלכלי הבינוני לנמוך. במבחנים בהם הציונים דווחו על סולם 0-100 חושב מדד מקורב של הפער במונחי סולם שממוצעו 0 וסטיית התקן שלו היא 100.

תרשים 10: ממוצעי הציון הכולל במבחני המיצ"ב בעברית ובערבית בכיתות ח' לפי רקע חברתי-כלכלי



3.7 הישגים של תלמידים עולים ותלמידים משולבים מהחינוך המיוחד

בטבלה 21א' מופיעה התפלגות ההישגים באוריינות לשונית (עברית) של תלמידים עולים ותלמידים המשולבים מהחינוך המיוחד בקרב דוברי עברית. בטבלה 21ב' מופיעה התפלגות ההישגים באוריינות לשונית (עברית) של תלמידים המשולבים מהחינוך המיוחד בקרב דוברי ערבית.

בהשוואת ההישגים של הקבוצות לעיל מעבר למערכי ההערכה ולמועדי ההעברה יש להביא בחשבון שבמהלך השנים חלו שינויים בהגדרה של תלמידי שילוב וכן חלו שינויים בהרכב קבוצת העולים (ארצות מוצא), בהגדרה של מיהו עולה ובהתפלגות שנות הוותק של קבוצת העולים בארץ. כמו כן יש לציין כי שיעורם של התלמידים העולים במדגם הכללי הוא קטן מאוד. לאור ההשגות לעיל קשה להסיק על המקורות או הסיבות להבדלים בין מערכי ההערכה השונים ולשינויים לאורך זמן.

עם זאת, ניתן לראות מהנתונים בטבלה 21א' כי בהתאם לצפוי ממוצע ההישגים של תלמידים עולים דוברי עברית נופל באופן ניכר (בכ-1.5 סטיות תקן) ממוצע ההישגים של תלמידים שאינם עולים ואינם משולבים מהחינוך המיוחד, וכי ממוצע ההישגים של תלמידים המשולבים מהחינוך המיוחד נמוך גם הוא באופן ניכר (בכ-1.2 סטיות תקן) ממוצע ההישגים של תלמידים שאינם עולים ואינם תלמידי שילוב.

מגמה דומה נמצאה גם בקרב דוברי ערבית בנוגע לתלמידי שילוב. ממוצע ההישגים של תלמידים המשולבים מהחינוך המיוחד נמוכים בכ-1.5 סטיות תקן ממוצע ההישגים של תלמידים שאינם משולבים מהחינוך המיוחד.

טבלה 21א': התפלגות ההישגים של תלמידי שילוב ושל עולים חדשים בקרב דוברי עברית

מבחן	ממוצע	כלל התלמידים ללא עולים ותלמידי שילוב	עולים חדשים	תלמידי שילוב
מיצ"ב 2009	ממוצע	69	35	44
	.o.t.	20	25	22
	N	13,376	50	1,061
מיצ"ב 2008	ממוצע	68	32	43
	.o.t.	20	24	21
	N	13,933	97	1,224
מיצ"ב 2006	ממוצע	78	47	57
	.o.t.	15	25	18
	N	28,365	301	2,543
המשוב הארצי	ממוצע	68	34	44
	.o.t.	16.5	26	21
	N	4,174	191	388

* במבחני פיזה אין התייחסות נפרדת לתלמידי שילוב ולעולים

טבלה 21ב': התפלגות ההישגים של תלמידי שילוב בקרב דוברי ערבית*

מבחן	ממוצע	כלל התלמידים ללא תלמידי שילוב	תלמידי שילוב
מיצ"ב 2009	ממוצע	68	38
	.o.t.	22	25
	N	5,374	386
מיצ"ב 2008	ממוצע	59	31
	.o.t.	23	21
	N	4,971	235
מיצ"ב 2006	ממוצע	63	36
	.o.t.	22	20
	N	21,913	977
המשוב הארצי 1996	ממוצע	58	23
	.o.t.	16	17
	N	2,074	230

* במבחן פיזה אין התייחסות נפרדת לתלמידי שילוב

הבדיקה המקיפה ביותר של קשרים בין אינדיקטורים חינוכיים לבין הישגים בוצעה במבחן פיזה 2000 שבו אוריינות הקריאה הייתה במוקד ההערכה. מרביתו של הפרק הנוכחי מוקדשת לדיווח הממצאים שהתקבלו בבדיקה זו. בדיקה דומה בוצעה גם בפיזה 2009 אך תוצאות ההערכה עדיין לא פורסמו.

במבחני המיצ"ב משנת 2006 ואילך נאסף גם כן מידע עשיר בנוגע לאינדיקטורים חינוכיים, עם זאת, מרביתו עוסק ב'אקלים בית ספרי' וב'סביבה פדגוגית' והנתונים אינם מוצלבים עם הישגים כך שלא ניתן ללמוד על השפעתם על הישגים.

במיצ"ב 2004 נבדק גם הקשר בין הכשרת המורים להישגי התלמידים (שילד ואסולין, 2004). בסיכום התוצאות ציינו החוקרים כי לפי הנתונים שהיו בידיהם לא ניתן להצביע על זיקה ברורה בין הכשרת המורים להישגי תלמידיהם.

בטבלאות 22 ו-23: מוצג ממוצע ההישגים בקריאה של תלמידים דוברי עברית ודוברי ערבית בהתאמה, לפי ציון רבעוני באינדקסים חינוכיים שונים שנאספו בפיזה 2000. יש לשים לב כי בחלק ניכר מהמדדים המופיעים בטבלאות לעיל ממוצע ההישגים אינו מונוטוני מעבר לציון הרבעוני במדד. עובדה זו מקשה על פירוש הממצאים.

בהמשך הפרק מוצגים קשרים בין הישגים בקריאה לאינדקסים נוספים שנאספו גם הם בפיזה 2000.

טבלה 22: ממוצע ההישגים בקריאה של תלמידים דוברי עברית לפי ציון רבעוני באינדקסים

חינוכיים שונים - פיזה 2000 (2002)

העליון לרבעון התחתון		ממוצע הישגים לפי רבעון במדד*			ממוצע	אינדקס חינוכי
OECD	ישראל	מעל 75%	75%-26%	25%-0%		
מאפייני לומד						
95	16	470.1	466.7	454.1	0.16	מעורבות בפעילויות קריאה
52	-34.4	442.7	483.4	477.1	0.33	אסטרטגיות בקרה
2	-57.3	439.8	476.1	497.1	0.12	אסטרטגיות זכירה
33	-38	443.7	476.9	481.7	-0.12	אסטרטגיות עיבוד מידע
23	-38	440.2	483.9	478.2	-0.08	למידה שיתופית
33	-26.6	440.5	492.5	467.1	0.10	למידה תחרותית
25	-8.6	445.0	484.7	453.6	0.46	תחושת שייכות לבית ספר
מאפייני משפחה						
82	27.7	458.9	485.3	431.2	50.9	מצב סוציו-אקונומי: תעסוקת הורים
34	22.4	464.7	475.5	442.3	0.10	משאבים חומריים
68	-13.6	433.8	488.8	447.4	-0.02	משאבים תרבותיים
30	-13.2	450.1	481.5	463.3	-0.33	תקשורת הורים-תלמידים בנושאי חברה
59	4.4	450.9	482.5	446.5	0.31	תקשורת הורים-תלמידים בנושאי תרבות
מאפייני בתי הספר						
6	20.6	463.6	438.9	443	-0.49	תשתיות פיזיות (דיווח מנהל)
23	33	477	446	444	0.33	תשתיות חינוך (דיווח מנהל)
22	22	468.7	420.1	446.7	-0.56	מחסור במורים (דיווח מנהל)
29	68.7	495.4	440.8	426.7	0.14	מורל מורים ומחויבות לעבודה (דיווח מנהל)
16	48.2	458.6	434.1	410.4	-0.52	יחסי מורים תלמידים (דיווח מנהל)
-13	-45	444	476	489	0.05	תמיכת מורה (דיווח תלמיד)
51	-58	415	466	473	-0.23	אווירת משמעת (דיווח תלמיד)
41	31.1	465.6	436.1	434.5	-0.37	אווירת משמעת (דיווח מנהל)
31	-28.4	447.2	473.3	475.6	-0.29	לחץ להישגים (דיווח תלמיד)

* בחלק מהמדדים לא נשמרת המונוטוניות בהישגים בין הרבעונים במדד.

טבלה 23: ממוצע ההישגים בקריאה של תלמידים דוברי ערבית לפי ציון רבעוני באינדקסים

חינוכיים שונים - פיזה 2000

ממוצע	ממוצע הישגים לפי רבעון במדד			ממוצע	אינדקס חינוכי	
	מעל 75%	75%-26%	25%-0%			
פער הישגים בין הרבעון העליון לרבעון התחתון	ישראל	OECD				
מאפייני לומד						
מערבות בפעילויות קריאה	0.4	95	381	374	380.6	0.20
אסטרטגיות בקרה	7.9	52	371.8	395.4	363.9	0.16
אסטרטגיות זכירה	-25.9	2	372.1	374.9	398	0.22
אסטרטגיות עיבוד מידע	14.1	33	375.0	394.3	360.9	0.55
למידה שיתופית	-4.8	23	373	383.5	377.8	0.18
למידה תחרותית	1.7	33	375.9	382.2	374.2	0.64
תחושת שייכות לבית ספר	-4.2	25	371.7	382.9	375.9	0.42
מאפייני משפחה						
מצב סוציו-אקונומי: תעסוקת הורים	15.7	82	379.7	399	364.0	47.8
משאבים חומריים	45.8	34	400.7	372.6	354.9	-0.93
משאבים תרבותיים	29.8	68	395.2	374.0	365.4	-0.15
תקשורת הורים-תלמידים בנושאי חברה	4.0	30	379.5	377.5	375.5	-0.29
תקשורת הורים-תלמידים בנושאי תרבות	6.0	59	374.5	384.9	368.5	0.40
מאפייני בתי הספר						
תשתיות פיזיות (דיווח מנהל)	16.9	6	404.9	380.9	388	0.15
תשתיות חינוך (דיווח מנהל)	29	23	370.4	364.2	341.4	0.13
מחסור במורים (דיווח מנהל)	17.4	22	396.3	367.5	378.9	0.15
מורל מורים ומחויבות לעבודה (דיווח מנהל)	51.8	29	423	372.2	371.2	-0.48
יחסי מורים תלמידים (דיווח מנהל)	32.1	16	410.7	377.3	378.6	-0.40
תמיכת מורה (דיווח תלמיד)	-18	-13	369	383	387	0.24
אווירת משמעת (דיווח תלמיד)	10	51	374	378	375	0.11
אווירת משמעת (דיווח מנהל)	20	41	409.9	390.3	389.9	0.05
לחץ להישגים (דיווח תלמיד)	-10.8	31	364.7	386.7	375.5	0.23

4.1 הקשר בין הישגים בקריאה לאינדקסים נוספים

חלק זה סוקר את הקשר בין אינדקסים חינוכיים נוספים להישגים בקריאה (ציון כולל) שהתקבלו בקרב כלל התלמידים בישראל שהשתתפו במבחן פיזה 2000. כל האינדקסים המדווחים בחלק זה מבוססים על דיווח עצמי של תלמיד.

4.1.1 נוכחות בבית הספר והישגים בקריאה

טבלה 24 מציגה את אחוז התלמידים הנעדרים/מאחרים (בשבועיים שקדמו לבחינה) והישגיהם בקריאה (ציון כולל). על פי דיווח עצמי של התלמיד.

באופן כללי נמצא כי ההישגים בקריאה יורדים עם העלייה במספר ההיעדרויות. עם זאת הפערים בהישגים בישראל בין שתי הקטגוריות הקיצוניות (14) קטנים באופן ניכר לאלו שנמצאו במוצע הבינלאומי (81). בהתייחס לאיחורים לבית הספר, בניגוד למצופה נמצא קשר הפוך בין מס' האיחורים לבית הספר וההישגים. הפערים בין שתי הקטגוריות הקיצוניות (-17) קטנים והפוכים בכיוונם לאלו שנמצאו במוצע הבינלאומי (78).

טבלה 24: ממוצע ההישגים בקריאה לפי שכיחות היעדרות מביה"ס ושכיחות האיחורים

לביה"ס בשבועיים שקדמו לבחינה – פיזה 2000 (2002)

איחורים לבית הספר				היעדרות מבית הספר				
5 או יותר	3-4 פעמים	2-1 פעמים	אף פעם	5 או יותר	3-4 פעמים	1-2 פעמים	אף פעם	
6.5%	7.6%	27.2%	55.8%	6.8%	10%	38.8%	41.5%	ישראל
467	468	469	450	439	461	465	453	
1.9%	2.2%	12.3%	79.7%	2.9%	4.2%	25.6%	64%	OECD
430	467	477	508	431	461	489	512	

* המספר העליון בכל תא הוא אחוז התלמידים, והמספר התחתון ממוצע ההישגים בקריאה.

4.1.2 השכלת אם והישגים בקריאה

טבלה 25 מציגה את הקשר בין השכלת אם לבין הישגים בקריאה (לפי דיווח עצמי של תלמיד). תלמידים שלאמותיהם השכלה על-תיכונית השיגו הישגים גבוהים בקריאה בהשוואה לתלמידים שלאמותיהם השכלה יסודית בלבד או השכלה של חטיבת הביניים. בישראל נמצא פער של 94 נקודות בציונים בקריאה בין תלמידים שמדווחים כי אמותיהם סיימו בית ספר יסודי או חטיבת ביניים לאלה שלאמותיהם השכלה על-תיכונית. פער גדול בהרבה מהממוצע הבינלאומי (67) ומהפער שנמצא במדינות המצטיינות (30-57).

טבלה 25: ממוצע ההישגים בקריאה לפי השכלת אם - פיזה 2000 (2002)

השכלה על-תיכונית		השכלה תיכונית		השכלה יסודי או חט"ב		
ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	
496	42.5	453	36.3	402	21.2	ישראל
534	26.6	511	41.1	467	32.3	OECD

4.1.3 מבנה המשפחה והישגים בקריאה

טבלה 26 מציגה את הקשר בין מבנה המשפחה (חד-הורית/מלאה) לבין הישגים בקריאה. ככלל נמצא כי בכל המדינות וגם בישראל הישגי תלמידים למשפחות חד-הוריות נמוכים מהישגי תלמידים למשפחות מלאות.

טבלה 26: ממוצע ההישגים בקריאה לפי מבנה המשפחה (חד-הורית / מלאה) – פיזה 2000 (2002)

פער בהישגים בקריאה	משפחות מלאות		משפחות חד-הוריות		
	ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	
24	458	91.5	434	8.5	ישראל
12	503	85.3	491	14.7	OECD

4.1.4 ותק בארץ והישגים בקריאה

טבלה 27 מציגה השוואה בין הישגי תלמידים בקריאה לפי הוותק בארץ. מין ההשוואה עולה כי ממוצע ההישגים בקריאה של ילדי חו"ל גבוה מעט יותר (2 נק') מממוצע ההישגים של ילדי ישראל בקריאה, זאת בניגוד לממוצע ה-OECD, המראה כי ממוצע ההישגים של ילדי מהגרים נמוך ב-60 נקודות מממוצע ההישגים של ילדים.

טבלה 27: ממוצע ההישגים בקריאה לפי הוותק בארץ – פיזה 2000

ילידי ארצות חוץ		ילידי הארץ – דור ראשון		ילידי הארץ-ותיקים*		
ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	ממוצע קריאה	אחוז תלמידים	
458	8.9	461	16.1	456	75.0	ישראל
446	4.7	467	4.3	506	91.0	OECD

* הנתונים בקטגוריה זו כוללים את כלל ילדי הארץ (דוברי עברית ודוברי ערבית) ולכן עלול להיווצר רושם מוטעה כאילו הישגיהם של העולים החדשים בקריאה (טובים מאלו של ילדי הארץ)

4.1.5 גודל הכיתה והישגים בקריאה

טבלה 28 מציגה את ממוצע ההישגים בקריאה לפי גודל הכיתה בחלוקה לרבעונים.

הן בישראל והן במדינות ה-OECD נמצא, בניגוד למצופה, קשר הפוך בין גודל כיתה לבין הישגים בקריאה. ההסבר המקובל לממצא זה הוא כי הכיתות הקטנות נמצאות בדרך כלל בבתי ספר בפריפריה (בישובים קטנים) שלרוב מאופיינים במיזב חברתי-כלכלי נמוך. בישראל בניגוד למדינות OECD ממוצע הציונים הגבוה ביותר נמצא בשני הרבעונים המרכזיים ולא ברבעון העליון שבו גודל הכיתה הממוצע הוא הגדול ביותר.

טבלה 28: גודל כיתה ממוצע וממוצע ההישגים בקריאה בחלוקה לרבעונים לפי גודל כיתה*

מדינה	ממוצע	25%	50%	מעל 75%	פער ההישגים בין רבעון עליון לתחתון
ישראל	29.8	16.5	31.2	40.3	51
OECD	24.6	15.1	24.2	34.8	40

* המספר העליון בכל תא מתאר את מס' התלמידים הממוצע בכיתה בכל רבעון והמס' התחתון את ממוצע ההישגים ברבעון.

4.1.6 השוואה בין המינים במאפייני לומד

בטבלה 29 מוצגת השוואה בין המינים במאפייני לומד. הפערים בין המינים בישראל במרבית המדדים (להוציא שניים) הם גבוהים יותר מהפערים שנמצאו במדינות ה-OECD.

טבלה 29: השוואות בין המינים באינדקסים חינוכיים

אינדקס חינוכי	ממוצע* כללי-ישראל	ממוצע הישגים		פער בין בנים לבנות	
		בנות	בנים	ישראל	OECD
מעורבות בפעילויות קריאה	0.13	-0.12	0.31	0.43	0.38
אסטרטגיות בקרה	0.30	0.14	0.42	0.28	0.18
אסטרטגיות זכירה	0.13	0.01	0.22	0.21	0.11
אסטרטגיות עיבוד מידע	-0.03	0.10	-0.12	0.22	0.08
למידה שיתופית	-0.05	-0.21	0.06	0.27	0.27
למידה תחרותית	0.18	0.24	0.14	0.10	0.18
תחושת שייכות לבית ספר	0.45	0.26	0.58	0.32	0.02

* הממוצע הבינלאומי של כל האינדקסים החינוכיים הוא 0 וסטיית התקן 1.

- בן-סימון, ע. וקליש, י. (1998). מבחן הישגים בעברית לתלמידי כיתה ח'. המשוב הארצי למערכת החינוך. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.
- בן-סימון, ע. וחמוזה, ח. (1998). מבחן הישגים בערבית לתלמידי כיתה ח'. המשוב הארצי למערכת החינוך. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.
- זוובסקי, ר. ואולשטיין, ע. (2008). אוריינות הקריאה בישראל: ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה, PIRLS-2006.
- קומרסקי, ב. ומברך, ז. (2004). אוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: מחקר PISA 2002: תמצית המחקר. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- קנת-כהן, ת., כהן, י. ואורן, כ. (2005). השוואת הישגים במגזר היהודי ובמגזר הערבי בשלבים שונים של מערכת החינוך: לקט ממצאים. דוח מס' 327. המרכז הארצי לבחינות ולהערכה: ירושלים.
- שילד, ג. ואסולין, מ. (2004). הקשר בין הכשרת המורים להישגי התלמידים דו"ח ביניים לפי נתוני מיצ"ב תשס"ד. משרד החינוך (מצגת)
- תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, תשס"ג, משרד החינוך.

Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning Disabilities from Identification to Intervention*. New York: Guilford press.

Miller, D.C. (2007). *Essentials of School Neuropsychological Assessment*. Hoboken: John Wiley and Sons, Inc.

Mullis I. V.S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury. M. (2006) PIRLS Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study (App C, Comparison of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) and the Programme for International Student Assessment (PISA)). Boston: IEA.

OECD (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris :OECD.

OECD (2006a). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD.

Sterneberg, R. J. (Ed.) (1988). *Advances in the Psychology of Human Intelligence Vol.4*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

נספחים

נספח 1: מפרט מבחן המיצ"ב בשפת אם עברית

מדינת ישראל משרד החינוך	ראמ"ה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך
-----------------------------------	--

המזכירות הפדגוגית

מפרט מבחן המיצ"ב בעברית לכיתה ח' – תש"ע

במבחן נבדקים שלושה תחומים על-פי המפורט להלן:

- הבנת הנקרא** נבדקת באמצעות שלושה טקסטים, משלוש סוגות, ובעקבותיהם שאלות. השאלות הן מסוגים שונים (כגון שאלות מסוג רב-בררה ושאלות "פתוחות"), ובאמצעותן נבדקים טמדים שונים של הבנת הטקסט, המפורטים בטבלה ובנספח. בכל אחד מן הטמדים נכללות שאלות ברמות קושי שונות.
- הבעה בכתב** נבדקת באמצעות מטלות כתיבה המפורטות בטבלה בעמוד הזה וגם על-פי **התשובות על חלק מן השאלות בפרקים של הבנת הנקרא**. מטלות הכתיבה נבדקות על-פי טמדי ההערכה המפורטים בנספח.
- לשון ומטה-לשון** – התחום נבדק בזיקה לטקסטים הנכללים בפרקים של הבנת הנקרא ובזיקה לטמדי ההבנה ולמטלות הכתיבה.

תחום	נושאים	ממדים	משקל יחסי	הערות
1. הבנת הנקרא	סוגי הטקסטים: <ul style="list-style-type: none"> טקסט מידע (כגון טקסט מאנציקלופדיה, מספרי עיון ומכתבי-עת) טקסט טיעון/שכנוע טקסט שימושי (כגון טקסט למטרות הפעלה) 	ממדי ההבנה: <ul style="list-style-type: none"> איתור מידע ארוגו מחדש (אחזור מידע) פרשנות והיסק הערכה וביקורת 	55%–60%	<ul style="list-style-type: none"> אורך כל טקסט עד 600 מילים. נושאי הטקסטים הם מתחומי עניין שונים. תיתכן הפקת מידע גם מטקסטים נלווים, מילוליים ולא מילוליים, רציפים ולא רציפים.
2. הבעה בכתב	סוגי הכתיבה: <ul style="list-style-type: none"> סיכום לסוגיו טיעון/שכנוע (כגון מכתב תגובה, הטלחה או כתבה קצרה) כתיבת תשובה על שאלה 	ממדי ההערכה: <ul style="list-style-type: none"> תוכן מבנה לשון 	25%–30%	<ul style="list-style-type: none"> מטלת הסיכום מוסבת לאחד מן הטקסטים הנכללים במבחן. כתיבת הטיעון וכתיבת התשובות על שאלות הן בזיקה לטקסט או לגרין?
3. לשון ומטה-לשון*	<ul style="list-style-type: none"> מערכת הצורות תחביר פיסוק שם המספר 	ממדי ההערכה: <ul style="list-style-type: none"> זיהוי הבנה שימוש תקין 	10%–15%	<ul style="list-style-type: none"> השאלות כוללות מונחים דקדוקיים, אך לא נדרשת הגדרתם. יודגש הקשר להבנת הנקרא, לחיפוש במילון ולכתיב נכון.

* ראו פירוט בנספח למפרט.

ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה
קריית הממשלה, דרך מנחם בגין 125, ת"ד 7222, תל-אביב מיקוד 67102 טל' 03-7632888, פקס 03-7632889, rama@education.gov.il אתר ראמ"ה: http://rama.education.gov.il
עמוד 1 מתוך 3 עמודים

מפרט מבחן המיצ"ב בעברית לכיתה ח' - תש"ע

נספח למפרט

	1. הבנת הנקרא – פירוט ממזי ההבנה
<p>א. איתור מידע וארגונו מחדש (אחזור מידע) (כ-20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • איתור פרטי מידע מפורשים (גלויים) בטקסט המרכזי ובטקסטים הנלווים (כגון איורים, תמונות והערות שוליים) • איסוף פרטי מידע גלויים ממוקמות שונים בטקסט וארגונו מחדש (חלקם יכולים להופיע בבתרות, בהערות שוליים, בטבלאות וכו') • זיהוי יחסים לוגיים גלויים בין פרטי מידע שונים (כגון סיבה ותוצאה, בעיה ופתרון, הכללה ופירוט) • זיהוי הרצף הכרונולוגי בטקסט או בפסקה • זיהוי רכיבי המבנה הגלויים של טקסט שלם או של פסקה • סידור של חלקי מידע ברצף 	
<p>ב. פרשנות והיסק (כ-50%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • הבנת הנחש העיקרי • הבנת הרעיון המרכזי בטקסט • הבנת יחסים לוגיים שאינם בולטים בטקסט בין משפטים ובין פסקות • הבנת משמעות של מילים ושל צירופים דו-משמעיים או עמומים, המתפתחים על-פי ההקשר • הבנה של אזכורים שונים המופיעים בטקסט • מיון פרטי מידע ויצירת קטגוריות (הכללה) • השוואה בין רעיונות, מאפיינים ופרטי מידע אחרים • מיווג של פרטי מידע מן הטקסט • מיווג של פרטי מידע מן הטקסט המרכזי עם פרטי מידע מן הטקסטים הנלווים • הבנת רעיונות שונים בטקסט, לרבות רעיונות המנוסחים בשליחה או המנוגדים לציפיות • הבנה של עמדות שונות המוצגות בטקסט • זיהוי או ניסוח של מסקנות, מן הטקסט כולו ומחלקים ממנו • זיהוי רכיבי מבנה שתפקידיהם אינם מפורשים בטקסט, כולל בטקסטים בלתי רציפים (כגון טבלה וגרף) • הבנת תפקידיהם של אמצעים לשוניים-רטוריים (כגון שימוש בחזרות ובביטויי סלנג) • זיהוי כוונת כותב הטקסט ו/או מטרת הטקסט 	
<p>ג. הערכה וביקורת (כ-30%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • הערכה/ביקורת מנומקת של תוכן הטקסט, מבנהו ומידת בהירותו • הערכה/ביקורת של עמדות שונות המוצגות בטקסט • הערכה/ביקורת מנומקת של לשון הטקסט והתאמתה לסוגה ולמטרות הכותב • שימוש בידע אישי כדי להסביר מידע ורעיונות בטקסט • הבנת מאפיינים הקשורים לסוגת הטקסט (כגון הערות, איורים וסמלים) • השוואה/קישור בין המידע שבטקסט ובין ידע חיצוני או ניסיון אישי או עמדות של הקורא • העלאת השערות בנוגע לטקסט בהסתמך על ידע כללי • יישום המידע שבטקסט והמסקנות העולות ממנו בהקשרים אחרים 	

ראמ"ה: מדידה בשירת הלמידה

קרית הממשלה, דרך מנחם בגין 125, ת"ד 7222, תל-אביב מיקוד 67102
טל 03-7632888, פקס 03-7632889, rama@education.gov.il
אתר ראמ"ה: <http://rama.education.gov.il>

עמוד 2 מתוך 3 עמודים

ת ש"ע

מיצ"ב

<p>2. הבעה בכתב – פירוט ממדי ההערכה</p> <ul style="list-style-type: none"> • תוכן (50%) <ul style="list-style-type: none"> א. היענות לדרישות המטלה ב. מודעות לנמען: שילוב המידע הדרוש לנמען לשם הבנת הטקסט ג. מיתוח התוכן: פירוט, מורכבות, הצגת נקודות ראות שונות, עיטור רעיוני וכד' ד. רלוונטיות לנושא הכתיבה ולמטרתה • מבנה (20%) <ul style="list-style-type: none"> א. התאמת המבנה הרטורי לסוג הכתיבה ולדרישות המטלה ב. יצירת רצף הגיוני בין רעיונות ובין חלקים שונים של הטקסט ובין משפטים (קישוריות ולכידות) ג. הצגת הכתוב בארגון על-פני העמוד (כגון הפרדה בין מילים ובין פסקות) • לשון (30%) <ul style="list-style-type: none"> א. משלב לשוני: שימוש בלשון ההולמת את הנושא, את הנמענים ואת המטרה, כפי שהם מוגדרים במטלת הכתיבה ב. אוצר מילים: עיטור לשוני ודיוק במשמעות ג. תחביר: מבנה משפט תקין, התאם דקדוקי (מין, מספר, זמן, גוף ויידוע), שימוש נכון במילות יחס ד. פיסוק: שימוש הולם בסימני הפיסוק ה. כתיב נכון 	
<p>3. לשון ומטה-לשון – פירוט הנושאים</p> <ul style="list-style-type: none"> • מבנה המילה: תחיליות וסופיות • חלקי הדיבור: שם עצם, פועל, שם תואר, כינוי גוף • צורות הפועל: פעיל, סביל, עתיד, ציווי, שם פעל • הצירוף השמוני: סמיכות, שם עצם ושם תואר (יידוע וריבוי) • מילות הקישור • סימני הפיסוק (למעט פסיק) • שם המספר: מספר מונה (יחיד, רבים, זכר, נקבה) 	



ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה

קרית הממשלה, דרך מנחם בגין 125, ת"ד 7222, תל-אביב מיקוד 67102
טל 03-7632888, פקס 03-7632889, rama@education.gov.il
אתר ראמ"ה: <http://rama.education.gov.il>

עמוד 3 מתוך 3 עמודים

פרק א': תיאור המבדק

1.א מפרט המבדק

במבדק עמי"ת נבדקים ארבעה נושאים על-פי המפורט להלן:

1. **הבנת הנקרא** נבדקת באמצעות שני טקסטים מידיעיים ושאלות עליהם. השאלות הן מסוגים שונים (כגון שאלות רבי-בררה ושאלות פתוחות), ובאמצעותן נבדקים ממדים שונים של הבנת הטקסט המפורטים בטבלה ובנספח. בכל אחד מן הממדים נכללות שאלות ברמות קושי שונות.
2. **אוצר מילים** – הנושא נבדק בזיקה לטקסטים הנכללים בפרקים של הבנת הנקרא.
3. **הבעה בכתב** נבדקת באמצעות מטלת כתיבה המפורטת בטבלה בעמוד זה וגם על-פי **התשובות** על שתיים מן השאלות בפרקים של הבנת הנקרא. מטלות הכתיבה נבדקות על-פי ממדי ההערכה המפורטים בנספח.
4. **ידע מטה-לשוני** – הנושא נבדק באמצעות מספר קטן של שאלות בזיקה לטקסטים הנכללים בפרקים של הבנת הנקרא וכן במטלות הכתיבה. מכיוון שלא ניתן ציון לממד זה הוא נעדר מן המפרט שלהלן.

תחום/נושא	פירוט	ממדי ההבנה ¹	הערות
1 הבנת הנקרא על-פי תכנית הלימודים: פרק ג' ו-ד' ¹ ועל-פי תכנית הלימודים: פרק ד', סעיפים 1, 2	סוגי הטקסטים • טקסט מידיעי (טקסט מעיתונות וטקסט מאנציקלופדיה)	• המשמעות הנלויה בטקסט: איתור מידע ואחזור • המשתמע מתוך הטקסט: היסק והכללה • הערכה וביקורת	• אורך כל טקסט כ-300 – 350 מילים (נעד עמוד וחצי). • נושאי הטקסטים הם משני תחומי עניין שונים. • לאחד מן הטקסטים נלווים קטעים קצרים (חזותיים ומילוליים).
2 אוצר מילים על-פי תכנית הלימודים: פרק ג' ו-ד' ¹ ועל-פי תכנית הלימודים: פרק ב'	• הבנת משמעות מילה בתוך טקסט נתון		• בחינת הנושא נעשתה בשאלות מסוג רבי-בררה. • פריטי אוצר מילים נכללים בציון הכללי של הבנת הנקרא.
3 הבעה בכתב על-פי תכנית הלימודים: פרק ג' ו-ד' ¹ ועל-פי תכנית הלימודים: פרק ד', סעיף 3	סוגי הכתיבה • כתיבה למטרות טיעון ושכנוע • כתיבת תיאור • כתיבת תשובה	ממדי ההערכה • תוכן • מבנה • לשון	• מטלות הכתיבה הן בזיקה לטקסט או בלי זיקה אליו.

¹ תכנית הלימודים לבית הספר הממלכתי והממ"ד "חינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות" (תשס"ג), ירושלים, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, התרבות והספורט.

² תכנית הלימודים לבית הספר הממלכתי והממ"ד "עברית לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי-דתי" (תשס"ג), ירושלים, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, התרבות והספורט.

³ ראו בנספח, בעמ' 32-33, את פירוט ממדי ההבנה.

נספח 3: מבנה מדד המיצב חברתי-כלכלי ששימש במערכי ההערכה השונים

1. מבחני המיצב (2006, 2008, ו-2009)

מדד המיצב החברתי כלכלי ששימש במבחני המיצב ב-2006 היה מדד בית ספרי. המדד נע בין 1 ל-10 ושיקף את העשירון בו נמצא בית הספר במדד. על פי מדד זה הוגדרו שלוש רמות ביסוס ובתי הספר סווגו לאחת משלוש הרמות על-פי מיקומם במדד. בתי ספר ברמות 1-3 סווגו לקטגוריה של בתי הספר המבוססים, בתי ספר ברמות 4-7 סווגו לרמת ביסוס בינונית, ובתי ספר ברמות 8-10 סווגו כבתי ספר לא מבוססים.

במבחני המיצב ב-2008 וב-2009 חושב לכל תלמיד מדד המשקף את הרקע החברתי-כלכלי שלו. במדד זה משוקללים חמישה מאפיינים: השכלת אם ואב, הכנסה, פריפריאליות (מרחק מריכוזי אוכלוסייה גדולים), ועלייה מארצות מצוקה. ערכי המדד נמצאים בטווח {1,2,...,10} והם מייצגים את עשירון התלמידים בהתפלגות כלל התלמידים בבתי הספר בארץ.

על בסיס מדד זה חולקו ערכי המדד החברתי-כלכלי של כלל הנבחנים לשלוש קבוצות המייצגות רמות שונות של הרקע החברתי-כלכלי האישי: רמה נמוכה – עשירונים 8-10; רמה בינונית-עשירונים 4-7; רמה גבוהה – עשירונים 1-3. כל תלמיד סווג בהתאם לאחת משלוש רמות אלו. החלוקה לשלוש הרמות נערכה עבור כלל בתי הספר במערכת החינוך ובנפרד בעבור בתי הספר דוברי העברית ובתי הספר דוברי הערבית.

2. מבחני פיזה

המדד למיצב חברתי-כלכלי במבחן פיזה חושב לכל תלמיד בהתבסס על תעסוקת ההורים (הגבוהה מבין השתיים) ועל היקף התעסוקה (מלאה, חלקית או לא-מועסק). המדד נבנה על פי דיווח עצמי של התלמיד. התשובות מוינו לפי מפתח סטנדרטי בינלאומי (ISCO, 1988). טווח ערכי המדד נע בין 0 ל-90. ערכים נמוכים במדד מייצגים מיצב נמוך, וערכים גבוהים - מיצב גבוה. ממוצע האינדקס של מדינות ה-OECD הוא 48.9 וסטיית התקן 16. בישראל הממוצע של מדד תעסוקת ההורים גבוה במעט מהממוצע הבינלאומי (55.3), וסטיית התקן דומה לסטיית התקן הבינלאומית (16.8).

3. מבחני המשוב הארצי למערכת החינוך

מדד המיצב החברתי-כלכלי (מדד טיפוח) הוגדר לכל בית ספר במערכת החינוך. המדד התבסס על חמישה משתנים: השכלת אם ואב, הכנסה, פריפריאליות (מרחק מריכוזי אוכלוסייה גדולים), ושיעור התלמידים העולים בבית הספר. ככל שכלל תלמידי בית ספר מסוים סובלים יותר מחסך חינוכי כך מדד הטיפוח של בית הספר גבוה יותר. כדי לבדוק את הקשר בין מדד הטיפוח להישגים, חולקו כל בתי הספר לשלוש רמות טיפוח (שלישונים) ונבדקו ההבדלים בין הישגיהן של שלוש קבוצות אלה. נקודות החתך ששימשו לחלוקת בתי הספר לרמות הטיפוח חושבו מתוך התפלגות מדד הטיפוח בכל בתי הספר היסודיים וחסטיבות הביניים במערכת החינוך.

נספח 4: תיאור האינדיקטורים (אינדקסים) החינוכיים שנבדקו במסגרת

מחקר הקריאה פיזה-2000

מתוך קומרסקי ומברך (2004). אוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: מחקר PISA 2002: תמצית המחקר. אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך (עמ' 42-73).

האינדקסים שנבדקו בפיזה-2000 התייחסו לשלוש קטגוריות: מאפייני תלמיד, מאפייני משפחה ומאפייני בית הספר. האינדקסים המתייחסים לתלמיד ולמאפייני משפחה מבוססים על דיווח עצמי של תלמידים. האינדקסים המתייחסים למאפייני בית הספר מבוססים בחלקם על דיווח התלמיד ובחלקם על דיווח מנהל בית הספר. בכל האינדקסים הממוצע הבינלאומי הוא 0 וסטיית התקן (מדד אי-שוויון) 1.

1. מאפייני תלמיד

מעורבות בפעילויות קריאה (reading engagement)

אינדקס זה כלל שלושה ממדים: משך הזמן שהתלמיד קורא להנאתו, מגוון חומרי הקריאה והעניין שלו בקריאה.

אסטרטגיות למידה

אינדקס זה כלל שימוש באסטרטגיות בקרה (control strategies), אסטרטגיות זכירה (memorization strategies) ואסטרטגיות עיבוד מידע (elaboration strategies). כמו כן נבדק גם סגנון הלמידה (שיתופי/תחרותי). האסטרטגיות נבדקו על ידי שאלון מכוונות עצמית בלמידה (SRL).

אסטרטגיות בקרה על תהליך הלמידה

אסטרטגיות בקרה (control strategies) כוללות: בירור עצמי בנוגע לתכנים ולמיומנויות שיש ללמוד; בדיקה ובירור עצמי של התלמידים אם הם זוכרים מה הם למדו ומה לא הבינו; וכן אסטרטגיות שתלמידים מפעילים כדי לזכור דברים חשובים וכדי לחפש מקורות מידע נוספים להעמקת ההבנה.

אסטרטגיות זכירה

אינדקס זה מתייחס לפעולות הבאות שהתלמיד מבצע: מנסה לזכור את החומר הנלמד; מנסה לזכור הרבה ככל האפשר; מנסה לזכור את כל החומר כך שיוכל לצטט; מנסה לזכור על ידי חזרה על החומר שוב ושוב.

סגנון למידה שיתופי וסגנון למידה תחרותי

אינדקס זה מתייחס לתשובות לתלמידים לשאלות האלה: אני אוהב לעבוד עם אחרים; אני לומד הכי טוב כשאני לומד עם תלמידים אחרים; אני עובד הכי טוב כשאני עובד עם אחרים; אני אוהב לעזור לאחרים להצליח בעבודה בקבוצות; כשעובדים על פרויקט, מאוד יעיל לבנות יחד רעיונות של אחרים.

אינדקס סגנון למידה תחרותי

מתייחס לתשובות התלמידים לשאלות האלה: אני אוהב לנסות להיות טוב יותר מאחרים; ניסיונותיי להיות טוב יותר מאחרים גורמים לי לעבוד היטב; אני רוצה להצטיין במשהו; אני לומד מהר כשאני מנסה להשיג יותר מאחרים.

תחושת שייכות לבית הספר

אינדקס זה מבוסס על תשובות לשאלות האלה: באיזו מידה התלמיד מרגיש שייך לבית הספר; באיזו מידה הוא מרגיש אי-נוחות או בדידות בבית הספר; והאם הוא מצליח לרכוש חברים בקלות.

2. מאפייני משפחה

תעסוקת הורים

אינדקס סוציו-אקונומי שמתבסס על סוג תעסוקת ההורים (הגבוה מבין שני ההורים) והיקף התעסוקה (תעסוקה מלאה, חלקית או לא-מועסק).

משאבים משפחתיים (family possessions)

- **אינדקס משאבים חומריים (wealth):** מכונה להדחת כלים, מחשב, מספר הטלפונים הניידים ומספר המכוניות.
- **אינדקס משאבים תרבותיים (cultural resources):** ספרות קלאסית וחפצי אמנות.

התעניינות של הורים בילדיהם (parental interest)

- **אינדקס תקשורת הורים-תלמידים בנושאי חברה (social communication with parents)** הכולל שיחה על מה שנעשה בבית הספר, שיחה שוטפת (just talking) ואכילה משותפת של ארוחה עיקרית ביום.
- **אינדקס תקשורת הורים-תלמידים בנושאי תרבות (cultural communication)** מתייחס לתדירות שההורים משוחחים עם ילדיהם על ספרים, סרטים או תוכניות טלוויזיה, ומבלים בהאזנה משותפת למוסיקה.

3. מאפייני בית-הספר

תשתיות בית הספר

- **תשתיות פיזיות:** תנאי המבנים, למרחבי למידה, לתאורה ולמיזוג או קירור.
- **תשתיות חינוך:** ציוד חינוכי כמו מעבדות, מחשבים וספריות, חומרי הוראה ומשאבי מולטימדיה.

מחסור במורים

מחסור במורים בקריאה, במתמטיקה ובמדעים בפרט. אינדקס שלילי משמעו כי קיים מחסור במורים בהשוואה לממוצע ה-OECD.

מורל המורים ומחויבותם לעבודה

אינדקס זה מבוסס על המשתנים: התלהבות בעבודה; תחושת גאווה בבית הספר; וייחוס חשיבות להישגים בלימודים.

יחסים בין מורים לתלמידים

אינדקס זה מבוסס על המשתנים: ציפיות נמוכות של המורים מתלמידיהם; יחסים לא תקינים בין מורים לתלמידים; אי-דאגה לצרכים של התלמיד; היעדרות מבית הספר; יחס נוקשה לתלמיד; וחוסר מתן עידוד לתלמיד למימוש יכולתו הלימודית.

תמיכת המורה

אינדקס זה מבוסס על המדדים האלה: המורה מגלה עניין בלמידה של כל תלמיד; המורה מאפשר לתלמידים להביע דעה; המורה עוזר לתלמיד בעבודותיו; המורה מסביר עד שהתלמיד מבין; המורה משתדל לעזור לתלמידים.

אווירת משמעת בבית הספר

- **דיווח המנהל** - האינדקס מבוסס על המדדים האלה: היעדרויות של תלמידים מבית הספר; הפרעות בכיתה; היעדר יחס של כבוד בין תלמידים למורים; אלימות ושימוש בסמים.
- **דיווח התלמיד** - האינדקס מבוסס על המדדים האלה: המתנת המורה בתחילת השיעור לשקט; הקשבת התלמידים למורה; התנהלות השיעור תוך כדי רעש והפרעות; ובזבוז של יותר מחמש דקות בתחילת השיעור. אינדקס שלילי מצביע על בעיות במשמעת.

לחץ להישגים

אינדקס מבוסס על המדדים האלה: המורה רוצה שהתלמידים יעבדו קשה; המורה אומר לתלמידים שהם יכולים להצליח יותר; המורה אינו אוהב שהתלמידים מגישים עבודות מרושלות; התלמידים צריכים ללמוד הרבה. (דיווח תלמיד)