

מבחן הפסיכומטרי מנקודת ראותם של סטודנטים ערביים :

הטיה תרבותית או כשלי מערכת החינוך ?

ח'אלד אבו עסבה ומוחמד אבו נסרה

תקציר

מחקר זה בוחן את תפיסתם של הסטודנטים הערביים לבחינה הפסיכומטרית, וזאת תוך כדי מתן הסבר על ידם לגבי הגורמים שבעיתם השיגי הנבחנים הערביים בבחינה זו בממוצע נמוכים יחסית. במחקר השתתפו 120 סטודנטים ערביים מכל האזורים הגיאוגרפיים, הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה שונים בארץ (מכללות ואוניברסיטאות). מערך המחקר הינו איכותני, המבוסס על ראיונות עומק עם הסטודנטים אשר נותחו על-פי שיטת ניתוח התוכן. ממצאי המחקר עולה, שהסטודנטים תופסים את בחינת הפסיכומטרי ככלי המיון המעכב את נגישותם של בוגרי מערכת החינוך הערבית לרכישת השכלה גבוהה בארץ. יחד עם זאת, לדעתם הבחינה עדיין נחשבת לכלי המיון המועדף והמנבא הטוב ביותר את יכולתם של המועמדים ללמודים גבוהים. הממצאים מלמדים, שחוסר הצלחתם של התלמידים בבחינת הפסיכומטרי מקורה בשני גורמים מרכזיים: א. אימוץ בתי הספר הערביים לשיטת הלימוד המסורתית המתבססת על שינון וזכירה. שיטת לימוד זו, מקשה על הנבחנים בשפה הערבית להתמודד עם הבחינה הפסיכומטרית הדורשת חשיבה מעמיקה ויצירתית. ב. מבנה הבחינה איננו מותאם תרבותית לתלמיד הערבי, זאת בנוסף לקושי של הנבחנים הערביים בשפה באנגלית הנחשבת לשפה שלישית עבורם.

מילות מפתח: ערבים, סטודנטים, השכלה גבוהה, פסיכומטרי, בגרות, מבחני מיון.

מבוא

העלייה בשיעור מבקשי רכישת השכלה גבוהה הביאה את מערכות החינוך במדינות העולם לפתח כלי מיון לקבלה למוסדות אקדמאיים. כלי המיון אשר פותחו הינם מגוונים ונבדלים ממדינה לאחרת; חלק מהמדינות מתבססות על הישגי התלמידים בלימודים התיכוניים כמו אוסטרליה; ממדינות אחרות ממינות את התלמידים על פי הישגי התלמידים בתיכון בנוסף על ההישגים הלימודים האקדמאיים כמו צרפת; שיטת המיון האחרונה כוללת את ההצלחה בלימודים התיכוניים ושילוב עם הבחינה הפסיכומטרית, לדוגמא: בארצות הברית המיון נעשה על ידי שקלול של ההישגים בלימודים התיכוניים (ציוני ה- SAT), בנוסף על הבחינה הפסיכומטרית ה- ACT (פייביש וגולדשמידט, 2006).

בישראל שיטת המיון הקיימת מבוססת על חישוב המתאם בין הבחינה הפסיכומטרית לבין ממוצע תעודת הבגרות. היחס בין שני המרכיבים משתנה בהתאם למקצוע הלימודים, כך שבמקצועות לימוד יוקרתיים ובעלי ביקוש גבוה בשוק העבודה היחס של הפסיכומטרי גבוה יותר מהבגרות; יחס זה מגיע ל- 1:3 לטובת הבחינה הפסיכומטרית.

שיטת מיון זו עוררה התנגדות נחרצת וזאת מתוך הנחה ששיטה זו פוגעת בקבוצות מוחלשות, בטענה של שאין הבחינה מותאמת תרבותית לאוכלוסיות אלה (ראה: מוסטפא, 2008), זאת בנוסף להטיה על הרקע המגדרי והמעמדי (פייביש וגולדשמידט, 2006). ביקורת על הבחינה הפסיכומטרית הביאה להעלאת הנושא בשנת 2000 על סדר יומה של הכנסת, וזאת במטרה לשנות את שיטת הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. לאחר מאבק מתמשך, קבלה המועצה להשכלה גבוהה יחד עם ועד ראשי האוניברסיטאות החלטה למיין את המועמדים לפי כללים חדשים; לפיהם חישוב הציון הפסיכומטרי הינו רשות, ומעתה קבלת המועמדים תיעשה על פי שקלול ציוני תעודת הבגרות יחד עם ציון המצרף המורכב מחישוב ציוני הבגרות במקצועות מובחרים, כאשר ציון זה מחושב בשתי דרכים:

א. שפת האם (עברית או ערבית), בנוסף לציון בחינת האנגלית והמתמטיקה.

ב. שפת האם (עברית או ערבית), בנוסף לציון בחינת האנגלית וההיסטוריה.

שיטת מיון זו החלה לפעול בשנת הלימודים 2004 ומטרתה המרכזית הייתה לצמצם את הפערים בין הקבוצות החברתיות בתוך האוכלוסייה היהודית (מוסטפא, 2008). לטענתו (שם), מפיקי התועלת העיקריים משיטת מיון זו הם גם התלמידים הערביים, אשר בעקבות הנהגתו של המצרף, שיעורם עלה במוסדות להשכלה גבוהה ובמיוחד באוניברסיטאות.

אולם, כעבור שנה החליט ועד ראשי האוניברסיטאות לבטל את שיטת המצרף ולקבוע באופן חד שיש לחזור לשיטת המיון הקודמת הכוללת את חישוב ציוני הבחינה הפסיכומטרית.

מטרת המחקר שבפנינו לשפוך אור על שיטת המיון של הבחינה הפסיכומטרית מתוך נקודת מבטם של האקדמאיים הערביים. המחקר יבחן שתי סוגיות מרכזיות:

א. תפיסת האקדמאיים הערביים לבחינה הפסיכומטרית ככלי למיון המועמדים ללימודים האקדמאיים.

ב. הגורמים האחראיים על ההישגים הנמוכים של התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית.

מבחני הקבלה לאוניברסיטאות: כלי מיון תקף או כלי להדרת הקבוצות החלשות

בשנים האחרונות חלה התעניינות הולכת וגוברת במבחני המיון לכניסה למוסדות להשכלה גבוהה (קנת-כהן ואחרים, 1999; גמליאל וקאהן, 2004; חימוביץ וכן שחר, 2004; מוסטפא, 2008; פיזר, 1996; Beller, 2001; Baron, 1988). חשיבות זו מקורה בהשלכות הבחינה על עתידם החינוכי ובהמשך על מעמדם החברתי והכלכלי של הקבוצות השונות והיחידים בחברה, ובמיוחד בקרב קבוצות חלשות ומיעוטים (Coleman, 1990). חשיבות זו מקורה בכך נתפסת על-ידי יחידים וקבוצות מוחלשות כדרך להתחמקות מהשוליות החברתית כלכלית וכפרקטיקה למוביליות חברתית והשגת השוויון בחברה (Basit, 1997; Branch, 2001; Hagell & Shaw, 1996).

השאלה שהעסיקה בעבר וממשיכה להעסיק היום את החוקרים היא מידת הצלחתה של בחינת הפסיכומטרית בניבוי הצלחתם של הנבחנים המתקבלים ללימודים אקדמאיים. ממצאי המחקרים בנושא מצביעים על שני כיוונים של עמדות כלפי בחינות המיון והקבלה. הראשון, מחקרים המצביעים על יכולת ניבוי גבוהה של מבחני המיון להצלחה האקדמית של המועמדים (קנת-כהן, 2001; נבו ואחרים, 2004). הטענה הרווחת בקרב קבוצה זו, גורסת כי מבחנים אלה תקפים גם עבור מועמדים מהקבוצות החברתיות השוליות והמיעוטים (קנת-כהן, 2001). כיוון העמדות השני; נוקט בעמדה מנוגדת, בטענה של הטיה התרבותית של הבחינה. לטענת המחזיקים בטענה זו, הבחינה במתכונתה הנוכחית מביאה להדרתם של המועמדים מהקבוצות החברתיות המוחלשות ובני המיעוט מהלימודים האקדמאיים (גמליאל, וקאהן, 2004; מוסטפא, 2008; Al-Hah, 2003; McDowell, 1992).

הטלת הספק ביכולת הניבוי של מבחני הקבלה ללימודים האקדמאיים הביאה מספר רב של מדינות להפעיל לצד מבחן זה עוד קריטריון קבלה של ההישגים הלימודיים בתיכון וזאת במטרה להגביר את יכולת הניבוי להצלחת המועמדים. לין (Linn, 1990), ודונלן (Donlon, 1984); גורסים כי יכולת הניבוי של הבחינה הפסיכומטרית הינה נמוכה בהשוואה להישגי התלמידים בלימודים התיכוניים אם כי שילובם של שני הקריטריונים מעלה את תוקף הניבוי. בדומה למדינות אחרות גם בישראל מתקיים דיון ער סביב נושא שיטות המיון של המוסדות להשכלה גבוהה ובמיוחד לאוניברסיטאות, ומידת התאמתן של הקבוצות המוחלשות.

הדיון המתמשך אודות הבחינה הפסיכומטרית והביקורת של חוגים אקדמאיים ופוליטיים, הביאה את קובעי מדיניות החינוך לבנות כלי מיון למועמדים המשלב את ציון הבחינה

הפסיכומטרית בנוסף לציוני בחינות הבגרות. בהקשר זה, ביילר (Beller, 2001), טוענת כי השילוב בין שני הכלים ביחד מעלה את תוקף הניבוי שלהם כאשר התוקף שלהם יחדיו נע בין 0.49-0.64. ממצאים דומים התקבלו במחקרם של קנת-כהן ועמיתיה (1999) מראים כי תוקף הניבוי של הבחינה הפסיכומטרית עומד על 0.41 לעומת 0.45 בבחינה הפסיכומטרית אם כי השילוב ביניהם מעלה את תוקף הניבוי ל-0.55. במחקרם של חימוביץ וכן שחר (2004), עולה כי הבחינה הפסיכומטרית וציוני הבגרות מצליחים לנבא את יכולת התלמידים לסיים את לימודיהם האקדמאיים יותר מאשר ההתבססות על כלי מיון אחד. מהמחקר עולה כי שיעור התלמידים שהתקבלו על סמך שני הקריטריונים עומד על 56.2%, שיעור זה יורד ל-37.1% בעת ההתבססות על כלי מיון אחד. לטענתם (שם) סיכויי הניבוי מושפעים ממקצוע הלימודים; כך שניבוי הכלים לסיום התואר נמצא גבוה יותר בקרב הסטודנטים הלומדים בחוג למדעי החברה (65.9%), לעומת 48.0% בקרב הלומדים בחוג למדעי הרוח.

מבחן הפסיכומטרי והסטודנטים הערביים¹

ההתפתחויות הפוקדות את האוכלוסייה הערבית ובמיוחד בתחום החינוך, המתבטאת בין היתר בעלייה משמעותית במספרם של הסטודנטים הערביים הממשיכים לקראת הלימודים האקדמאיים ובמיוחד בקרב הנשים (אבו עסבה, 2007; מוסטפא, 2007; עראר ואבו עסבה, 2007), בנוסף על וויתור המכללות על בחינת הפסיכוכטנית והמעבר לשימוש בבחינה הפסיכומטרית הביאו לעלייה בשיעור התלמידים הערביים הנבחנים בבחינה הפסיכומטרית. בשנת 2000 נבחנו כ-11,300; ובשנת 2006 מספרם עמד על 20,400 ואילו בשנת 2009 מספרם הגיע לכדי 21,282 נבחנים. למרות העלייה במספרם של הנבחנים, ובהשתתפותם של הנבחנים הערביים בקורסים להכנה לבחינה, אלא שהממוצע של הציון כמעט ולא חל בו כל שינוי.

לפי נתוני ע"ר (2010), ממוצע ציוני הפסיכומטרי בקרב התלמידים הערביים כמעט זהה ואף חלה ירידה בממוצע בין השנים 2004 לשנת 2009 (462 לעומת 456 בהתאמה). בנוסף, קיימים פערים בין הנשים והגברים הערביים בהישגי הבחינה הפסיכומטרית, העומדים על קרוב ל-30 נקודות. בעוד בקרב הגברים חלה עלייה בהישגיהם בין השנים 2004-2009 (478 לעומת 482 בהתאמה), בקרב הנשים מגמת השינוי איננה אחידה אלא שחלה ירידה בהישגיהן בין השנים 2004 ועד 2009 (451 לעומת 449 בהתאמה).

¹ הנתונים בפרק זה לקוחים מהמרכז הארצי לבחינות והערכה- ע"ר.

<https://www.nite.org.il/index.php/he/publications/statistics.html>

הבחינה כידוע בנויה משלושה חלקים: חשיבה מילולית, חשיבה כמותית וידע בשפה האנגלית. בדיקה מעמידה של הישגי התלמידים הערביים מלמדת שקיים קושי בקרב התלמידים הערביים הן בחשיבה המילולית והן בשפה האנגלית יותר מאשר בחשיבה הכמותית.

רוב התלמידים הערביים מתקשים הן בחשיבה המילולית והן בשפה האנגלית של הבחינה ומצליחים יותר בחלק הכמותי (ע"ר, 2010). תמונת מצב זו תקפה עבור הגברים והנשים. השינויים שחלו על הישגי התלמידים/ות הערביים בשלושת מרכיבי הבחינה הפסיכומטרית כמעט אחידה המתבטאת בשינויים מעטים לשני הכיוונים.

אשר להשפעת גיל התלמיד על הישגיו בבחינה הפסיכומטרית, נתוני ע"ר (2010), מלמדות כי לא קיימים הבדלים בהישגי האוכלוסייה הערבים בבחינה הפסיכומטרית, כאשר ממוצע ההישגים הינו נמוך בכל הגילאים, אם כי הממוצע הגבוה נמצא בקרב האוכלוסייה הצעירה בני 18-20; ניתן לשער שזה נובע מהיות הנבחנים מרוכזים יותר בלימודיהם ומקדישים את עיקר זמנם לבחינה הפסיכומטרית בכדי להתחיל את לימודיהם האקדמיים.

עיון בנתוני ע"ר (2010), מלמד כי למספר ההיבחנות השפעה על הישגי התלמידים. עלייה במספר ההיבחנות משפרת את ההישגים בבחינה הפסיכומטרית. הציון הגבוה מתקבל בהיבחנות מספר 6 ומעלה. לציון כי, בשנים האחרונות, 2008-2009 חלה ירידה בהישגי התלמידים בהיבחנות מספר מס' 6 ומעלה בהשוואה לשנים קודמות.

נתוני ע"ר (2009), מצביעים על כך כי קיים פער בהישגי התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית לבין הישגיהם בבחינת הברורות, כאשר הישגיהם בבחינת הברורות גבוהים יותר מהישגיהם בבחינה הפסיכומטרית. בשנת 2004 ממוצע הבחינה הפסיכומטרית 473 לעומת ממוצע של 88.7 בברורות; פער זה המשיך ואף גדל יותר בשנת 2009 כאשר ממוצע הפסיכומטרי עמד על 485 לעומת 88.9 בבחינות הברורות².

השכלה גבוהה בחברה הערבית בישראל: רקע, מכשולים והשלכות

האוכלוסייה הערבית מקנה חשיבות רבה להשכלה גבוהה בשל היותה אמצעי עיקרי למוביליות חברתית וכלכלית הן ברמת היחיד והן ברמת הקולקטיב (אלחאגי, 1996, 1999; אבו-עסבה, 2005). מערכת החינוך הערבית עברה שינויים, כמותיים ואיכותיים, בכלל זה התפתחותם של מוסדות החינוך, וחשוב מכול - הפיכת מערכת החינוך ל"מערכת המונית", הפתוחה לכל שכבות האוכלוסייה. אולם, בצד שינויים אלה, מערכת חינוך זו עדיין סובלת מבעיות קשות בתחומים שונים כתוצאה מהזנחה, מאפליה מוסדית ומהיעדר מעורבות מספקת מצד האוכלוסייה

² ממוצע הפסיכומטרי וממוצע הברורות הוא עבור התלמידים שדווחו על ממוצע הברורות שלהם.

הערבית (אבו-עסבה, 2007). מערכת חינוך זו אשר אמורה להכין ולהנגיש את בוגריה לאפשרות של רכישת השכלה גבוהה, מתקשה עדיין לעשות זאת כפי שמצופה ממנה. למרות העלייה המתמדת במספרם ושיעורם של הסטודנטים הערביים, אלא ששיעורם עדיין נמוך יחסית במוסדות להשכלה גבוהה, בהשוואה לשיעורם באוכלוסייה; ושיעור זה יורד ככל שמדובר בתארים גבוהים יותר. כיום האוכלוסייה הערבית מהווה כעשרים אחוז מאוכלוסיית המדינה (למ"ס, 2010; לוח מס' 2.1) ואילו שיעור הסטודנטים הערביים שקבלו תואר ראשון בשנת 2008/2009 הוא 9.1% מכלל הבוגרים, לעומת 4.9% של בוגרי תואר שני ורק 2.8% בעלי תואר שלישי (למ"ס, 2010; לוח מס' 8.75). מוסטפא (2007); מציע לראות בשיעורם הנמוך של הסטודנטים הערביים כתוצאה מהמכשולים שהציבו מוסדות החינוך וההשכלה, והחסמים המבניים שעומדים בפניהם. לטענתו; החסם המרכזי; הוא אחוזם הנמוך של התלמידים הערביים הזכאים לתעודות בגרות איכותית שתעמוד בדרישות הסף של המוסדות להשכלה גבוהה. שיעור התלמידים הערביים הזכאים לתעודת בגרות האיכותית הינו נמוך והוא עומד על 41 אחוז, כאשר רק 31 אחוז מביניהם עומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות לעומת 54.2 אחוז זכאים לתעודת בגרות בקרב מערכת החינוך היהודית, מתוכם 47.3 אחוז עומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות (למ"ס, 2010; לוח 8.23).

הגורם השני המקשה על השתלבותם של המועמדים הערביים להשכלה גבוהה בארץ הינו המבחן הפסיכומטרי. חוקרים שונים טוענים כי מבחן הפסיכומטרי מהווה מכשול בדרכם האקדמית של התלמידים הערביים (אבו עסבה, 2007, מוסטפא, 2007). ההישגים של הנבחנים בשפה הערבית נמוך יותר מהשיגיהם של הנבחנים בשפה העברית. על פי נתוני המרכז הארצי לבחינות והערכה, בשנת 2009 קיים פער בין שתי הקבוצות של 109 נקודות לטובת היהודית (456 לעומת 564 בהתאמה).

השפעת שני הגורמים שהוזכרו בולטת בעת ההתבוננות בשיעור ההולך ועולה של הסטודנטים הערביים המתקשים להתקבל ללימודים אקדמאיים באוניברסיטאות הישראליות. בין השנים 2003-2004 כמעט שלישי מהתלמידים הערביים (30%) נדחו על אף ששיעור אלה שנרשמו מכלל הבקשות הגיע 16.2% בלבד (למ"ס, 2005; לוח מס' 38.8%); בעוד שבין השנים 2008-2009 כ-38.8% מהתלמידים הערביים נדחו בעת ששיעורם מתוך הנרשמים היה רק 16.5% (למ"ס, 2010; לוח מס' 8.45). מהנתונים ניתן לראות שחלה עליה בשיעורם של הנדחים בין השנים 2000-2004 לבין השנים 2008-2009 (30% לעומת 38.8% בהתאמה), זאת למרות ששיעורם של המועמדים הערביים לא חל בו שינוי משמעותי בשנים אלה (16.2% לעומת 16.5%). למרות העליה שיחלה במספר התלמידים הערביים בהשכלה הגבוהה, אלא שיש לציין בהקשר זה שהשיעור הגבוהה ביותר של הבוגרים בשנת 2010 היה בקרב בוגרי המכללות האקדמאיות לחינוך (28.3%) ואילו 8.7% קבלו את התארים שלהם מאוניברסיטאות וכ-4.9% קבלו את התואר שלהם ממכללות

אקדמיות; ושאר התלמידים (2.3%) הם בוגרי האוניברסיטה הפתוחה. תמונת מצב זה התקבלה בקרב בוגרי תואר שני (למ"ס, 2010; לוח מס' 8.57).

חוסר הצלחתם של המועמדים הערביים בבחינת הפסיכומטרי מגביל לא רק את נגישותם לאוניברסיטאות, אלא גם את קבלתם לתחומי לימוד יוקרתיים בעלי ביקוש גבוה בשוק העבודה. יש לציין בהקשר זה, שחלק מהפקולטות באוניברסיטאות נותנות יחס גבוה לפסיכומטרי על חשבון הברורות; יחס שיכול להגיע עד ל- 1:3.

חשיבות הבחינה הפסיכומטרית והתפקדה המרכזי כאמצעי למוביליות חברתית וכלכלית מעלה את סוגיית המבחן הפסיכומטרי בתדירות בשיח הציבורי בחברה הערבית. החוקרים מסכימים ביניהם שאי הצלחה בבחינה הפסיכומטרית בקרב הנבחנים בשפה הערבית מקורה בין היתר מדרכי ומשיטות ההוראה הנהוגות בבתי הספר הערביים. שיטה אשר מתבססת על גישת השינון, בעוד שהפסיכומטרי מתבסס על החשיבה ויכולת הניתוח וההסקה (אבו עסבה, 2003; מוסטפא, 2008). חוקרים רבים יצאו כנגד יעילותו של מבחן הפסיכומטרי כמדד המנבא הצלחתם של המועמדים בלימודיהם, במיוחד כשמדובר במועמדים בעלי רקע תרבותי שונה משל מחבריי המבחן (אלחאג', 1996; וולנסקי, 2005; Al-Haj, 2003).

למרות החשיבות הרבה של הבחינה הפסיכומטרית אלא שעדיין הנושא לא זכה לתשומת לב מחקרית מספקת. המחקרים המעטים שנעשו בחנו והתייחסו לאפקטיביות הניבוי של הבחינה הפסיכומטרית ולגורמים האחראיים (חסמים) על כישלונם של התלמידים הערביים בבחינה זו מנקודת מבט מדעית. המחקר הנוכחי, יבחן את הנושא מנקודת מבטם של הסטודנטים הערבים עצמם, תוך התבוננות בשני היבטים מרכזיים: הראשון הוא תפיסת הסטודנטים לבחינה הפסיכומטרית ככלי למיון המועמדים לרכישת השכלה גבוה. והשני; הגורמים שבעיתם הישגיהם הנמוכים יחסית (בממוצע) בבחינה זו.

המתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 120 סטודנטים ערביים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל 50 מהם לומדים באוניברסיטאות בעוד כ- 70 מהם לומדים במכללות. אשר לחלוקה הגיאוגרפית של המוסדות האקדמאיים; בחרנו את המוסדות משלוש אזורים גיאוגרפיים, צפון מרכז ודרום וזאת במטרה לתת ייצוג למספר גדול של מוסדות להשכלה גבוהה, בנוסף לתת ייצוג לסטודנטים מאזורים שונים. לציין כי המכללות אשר נכללו במדגם הינן מכללות ערביות להכשרת מורים.

הראיון בוצע פנים מול פנים וארך כחצי שעה בשפה הערבית, ונערך בתוך מוסד הלימודים. הראיונות הוקלט לאחר קבלת אישור הנחקרים.

שיטת וכלי המחקר

מחקר זה מתבסס על שיטת מחקר האיכותניות (qualitative research). כלי המחקר שנבנה כלל ראיון עומק מובנה עם הסטודנטים. בחירת כלי מחקר זה נועדה בכדי לאפשר לנחקרים להביע את עמדותיהם ודעותיהם בדרכם ובשפתם (שקדי, 2003). הראיון התבסס על שאלון מובנה המורכב משלושה חלקים: הראשון; כולל מידע כללי על הסטודנט (הנחקר) ומאפייניו הדמוגרפיים; החלק השני; כלל שאלות על תפיסת המרואיין לבחינה הפסיכומטרית, ודעתו האישית על הגורמים האחראיים על ההישגים הנמוכים של התלמידים הערביים בבחינה זו. החלק השלישי מתייחס לעמדות הנחקרים לגבי בחינות הבגרות, ולמקור הפערים בהישגים בין הבגרות לבין הפסיכומטרי.

שיטת ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו על-פי הקווים המנחים של ניתוח תוכן של Giorgi (1975). בשלב השני חולקו הנתונים לקטגוריות כאשר הנתונים מופרדים מובחנים ומושווים לשם מציאת קווי דמיון ושוני. בהמשך נותחו הנתונים וזוהו יחידות משמעות וקטגוריות שמובחנות על-ידי נושאים (themes), כפי שעלו מתשובותיהם של המרואיינים. לתמות אלו ניתנו כותרות על-פי הממצאים שעלו מהראיונות, דבר אשר מבטיח לקשור את הניתוח להקשר הספציפי של הנתונים (Pidgeon & Henwood, 1996).

הליך המחקר

המחקר בוצע בשנת הלימודים 2010/2011. לאחר יצירת הקשר עם המרואיינים והצגת נושא המחקר ומטרותיו, הודגש בפניהם כי הראיון הוא אנונימי, וכי פרטיותם תישמר ותשובותיהם ישמשו לצורך המחקר בלבד. הראיונות נערכו במסגרת המוסד האקדמי בהתאם לרצונם של המרואיינים. הראיונות נערכו בשפה הערבית על ידי סטודנטים כחלק ממסגרת לימודיהם בקורס שיטות מחקר איכותיות.

המצאים

תפיסת הבחינה הפסיכומטרית בעיני הסטודנטים הערביים "הבחינה הפסיכומטרית משקפת את יכולות התלמידים".

רוב הסטודנטים הערביים מייחסים משקל רב לבחינת הפסיכומטרי ורואים בה כאחד הגורמים המרכזיים וההכרחיים להמשך רכישתם השכלה אקדמאית. קיימת הסכמה בקרב רוב הסטודנטים כי הבחינה הפסיכומטרית מהווה מכשול מרכזי אשר חוסם את פנייתם של התלמידים הערביים ללימודים האקדמיים. ביטוי לכך ניתן על ידי אחמד:

"הבחינה הפסיכומטרית נחשבת למכשול בפני התלמידים הערביים והיא מנעה מהרבה תלמידים לרכוש השכלה גבוהה".

רנא הסטודנטית באוניברסיטת חיפה מציינת:

"לאחר סיום התלמידים הערביים את בית ספר תיכון ותחילת תהליך ההרשמה ללימודים האקדמיים הם מבינים שהמכשול היחיד שעומד בפניהם הוא הפסיכומטרי, וזה לא הברגות שכל שלאורך שנים עשרה שנה וכולם עסוקים בו".

למרות תפיסת מבחן הפסיכומטרי כמכשול בפני המשך לימודיהם האקדמיים של התלמידים הערביים, אלא שהוא נחשב בעיני רובם לכלי המדידה האמין והמנבא ביותר את יכולותיהם, בניגוד לכלים אחרים דוגמת מבחני הברגות. חיזוק לכך ניתן לראות בדבריו של עבד:

"מבחן הפסיכומטרי הוא הכלי הנכון לקבלה ללימודים אקדמיים. בחינת הפסיכומטרי מודדת את יכולותיהם של כלל התלמידים ערבים כיהודים. במבחן הפסיכומטרי התלמיד לא יכול להעתיק והמורה לא עוזר לתלמידים כמו בברגות. בנוסף, הבחינה הפסיכומטרית מתקיימת בתנאים המבטיחים קיום הבחינה בתנאים מבוקרים ששומרים על טוהר הבחינה בשונה מבחינות הברגות".

"מבחינתי צריך להסתמך רק על הפסיכומטרי לקבלה לאוניברסיטאות, כיוון שהבגרות איננו משקף את יכולות הנבחנים, לכן אנו רואים כי קיים פער העצום בין הישגי התלמידים בבחינת הפסיכומטרי והבגרות. בבגרות יש יותר העתקות, והמורים עוזרים לתלמידים בבחינה אולם במבחן הפסיכומטרי קשה להעתיק בשל ההשגחה הקפדנית על הבחינה".

אחלאם מסכימה עם טענה זו ואף נותנת דוגמא אישית :

אני חושבת שהבחינה הפסיכומטרית היא המנבא הטוב את יכולותיהם של התלמידים ולא הבגרות. בבחינות הבגרות יש העתקות בנוסף על עזרת מורי בתי הספר לתלמידים. הישגי התלמידים בבחינות הבגרות עולה בהרבה על הישגיהם בבחינת הפסיכומטרי ; אני אישית לא השקעתי מאמץ בבחינת הבגרות ובכול זאת הממוצע שלי הגיע ל- 104, הגעתי למקום השני בבית הספר מבחינת הממוצע בבגרות, אולם בבחינה הפסיכומטרית ולאחר מאמץ רב ולמידה אינטנסיבית יחד עם מזל השגתי 512".

"בתי- הספר לא הכינו אותנו לשאלות כאלה"- על שיטות ודרכי ההוראה בבתי הספר הערביים

רובם המוחלט של הסטודנטים המרוואיינים רואים בבתי הספר, החל מבתי הספר היסודיים ועד לתיכון את המקור לאי הכנתם המספקת של התלמידים לקראת הבחינה הפסיכומטרית. המרוואיינים מציינים שהנבחן הערבי נתקל בפעם הראשונה בשאלות בדומה לשאלות המופיעות בבחינה הפסיכומטרית רק בשלב מאוחר כאשר הוא מצטרף לקורס פסיכומטרי או משתתף בבחינת התנסות פסיכומטרית. ערין מדווחת מניסיונה האישי :

"התלמידים הערביים מתחילים להתכונן לבחינת הפסיכומטרי בגיל מאוחר מאוד בשונה מהתלמידים היהודיים המתחילים מגיל מוקדם, מבית הספר היסודי. אתן לך דוגמא אישית; אני בטוחה שכמוני יש הרבה תלמידים ערביים אם לא כולם, התנסיתי בשאלות הפסיכומטרי בפעם הראשונה כאשר נכנסתי לכיתה יא', אז השתתפתי בקורס הכנה לפסיכומטרי, ואני זוכרת שנבהלתי משיטת ודרכי פתירת התרגילים והתקשיתי מאוד בהתמודדות עם שאלות מהסוג הזה".

רוב הסטודנטים המרואיינים מטילים אשמה על בתי הספר הנוקטים עדיין בשיטות הוראה מסורתיות המתבססת על שינון החומר ולא על חשיבה ביקורתית ומעמיקה המטפחת את החשיבה היצירתית בקרב התלמידים. לדעתם, שיטת לימוד השוררת לרוב בבתי"ס הערביים נוגדת את בסיס החשיבה עליו מושתתת הבחינה הפסיכומטרית. ניגוד זה, יוצר חוסר התאמה בין החומר הנלמד ושיטת החשיבה המטופחת בקרב התלמידים הערביים לבין הבחינה הפסיכומטרית. מכאן לטענתם, התלמידים הערביים מתקשים להתמודד עם שאלות הבחינה הפסיכומטרית ולכן אינם משיגים תוצאות גובהות בבחינה. אי הלימה בין שיטות ההוראה הנהוגות לרוב בבתי"ס לבין דרישות הבחינה הפסיכומטרית באה לידי ביטוי בדבריו של עבד:

"קיים מחסור במיומנויות הניתוח, והחשיבה המעמיקה והיצירתית בקרב התלמידים הערביים. ודברים אלה הכרחיים ונחוצים בכדי להצליח בבחינה הפסיכומטרית. המקור למחסור זה מקורו הן בתוכנית הלימודים המיושנת ובן בשיטות ההוראה הקיימים בבתי הספר הערביים".

חיזוק נוסף לטענה נמצא בדבריה של חנין:

"סגנון השאלות בבחינת הפסיכומטרי שונה מסגנון השאלות ודרכי פתרון תרגילים אליה הורגלו התלמידים בבתי הספר הערביים, כלומר ששיטת החשיבה שונה. בתי הספר מלמדים מקצועות שונים מגיל קטן ומבקשים מהתלמיד לשנן מבלי להתמקד בלמידת החומר והבנתו. לעומת זאת, בבחינה הפסיכומטרית אתה חייב לחשוב באופן יצירתי, מעמיק ומאורגן ובתי הספר הערביים לא רגילים לשיטת חשיבה זו, לכן התלמידים הערביים נכשלים בבחינה זו".

גם מוחמד שותף לדעה זו, ומביע אותה מזווית נוספת. לדבריו:

"בבחינת הפסיכומטרי התלמידים פותרים את השאלות בכוחות עצמם, כך שהתלמידים חייבים לחשוב בכדי לענות, לעומת זאת בבתי הספר התלמידים סומכים יותר על המורים, והם רגילים לקבל את חומרי הלימוד מהמורה, והם נדרשים לדעת את החומר שהמורה מביא בפניהם".

אחמד גורס בהקשר זה:

"התלמידים הערביים אינם סומכים על יכולותיהם האישיות אלא על המורים, הם מקבלים את הידע מהמורה לומדים אותו ונבחנים בו, אך אין להם את היכולת לשבת לבד ללמוד ולחשוב על החומרים ללא עזרתם של המורים לכן בבחינות שאינן דורשות חשיבה עצמאית התלמיד הערבי מצליח וההפך".

לדעתם של רוב הסטודנטים המרואיינים, בתי הספר הערבי יצר מחסום בפני הצלחתם של התלמידים במבחנים הדורשים חשיבה ביקורתית, מעמיקה ויצירתית. המרואיינים הרבו לעשות השוואה בין שיטות ההוראה לבין צורות החשיבה בקרב התלמידים. ועל הקשר בין שיטות ההוראה לבין הבחינות השונות. ביקורת על יכולתם של התלמידים הערביים להתמודד עם בחינות הדורשות חשיבה ביקורתית ויצירתית נשמעה מפיו של אחמד:

"התלמידים רגילים לסגנון מסוים של שאלות. הם נבחנים במה שהם לומדים, אך בבחינת הפסיכומטרי אי אפשר להעריך מראש את שאלות הבחינה, כיוון שהבחינה בודקת את יכולת החשיבה היצירתית של התלמיד ולא את יכולת השינון".

מחמוד מסכים עם הטענה ואף מצדיק אותה על ידי הבחנה בין בחינת הפסיכומטרי לבגרות:

"אנו רגילים לבחינות הבגרות ולא מתקשים בהן, כי אנו עוברים על הבחינות ופותרים אותן לכן אנו מכירים כמעט את כל השאלות וקל לנו לפתור אותן, אך אנחנו לא מתרגלים לשאלות הפסיכומטרי לכן מרגישים כי שאלות הבחינה אינן מוכרות לנו. כלומר, לא קבלנו אותם קודם לכן כמו הבגרות".

אימוץ בתי הספר לשיטת הלימוד המסורתית הלא מטפחת את החשיבה היצירתית והמעמיקה מושפעת מסדר העדיפויות והאינטרסים שמציבים בתי הספר. הצלחתם של בתי הספר נמדדת על ידי משרד החינוך וגם ההורים באמצעות הישגי התלמידים בבחינות הבגרות, הבחנות את יכולת התלמיד לשנן את החומר ללא כל חשיבה התמודדות עם דילמות וסוגיות המחייבות חשיבה. בתי הספר מצליחים ליישם את מדיניות משרד החינוך בכל הקשור להישגים בבחינות הבגרות, כאשר הם מתנערים מאחריותם בכל הקשור להישגי התלמידים בנוגע לבחינה הפסיכומטרית, זאת מאחר ואין בית הספר על הצוות החינוכי שבו מוערכים לפיה.

"בתי הספר מזניחים את בחינת הפסיכומטרי ומתרכזים בבחינות הברגרות. בנוסף לחוסר הכנתנו לבחינה הפסיכומטרית מגיל צעיר, כך שבתי הספר מכינים אותנו לבחינות הברגרות ולא לפסיכומטרי, והמטרה העיקרית שלהם העלאת ההישגים הלימודיים של תלמידי בית הספר תוך התעלמות מהאסטרטגיות הנדרשות להרחבת אפיקי הידע של התלמיד הערבי המאפשרת לו להתמודד עם כל השאלות למיניהן ובמיוחד שאלות הבחינה הפסיכומטרית".

מוניר מוסיף:

"המורים מתמקדים בעשייה שלהם על בחינות הברגרות ללא כל השקעה בבחינת הפסיכומטרי וזה נובע מהרצון שלהם להעלות את הישגי בית הספר בכדי להתגאות בהם כי זה מה שחשוב להם- מהו שיעור הזכאים לתעודת בגרות וממוצע ההישגים במקצועות האנגלית מתמטיקה, אך לא חשוב להם הישגי התלמידים בבחינה הפסיכומטרית כי זה לא חשוב להם".

רנין מחזקת טענה זו וגורסת:

"בתי הספר מכינים אותנו מגיל צעיר מאוד לבחינות הברגרות אך הם מזניחים את בחינת הפסיכומטרי למרות שהוא חשוב יותר מאשר בחינות הברגרות שאנו לומדים ומכינים אותנו אליהן במשך 12 שנים. בבחינות הברגרות בית הספר והמורים עומדים במלוא התנופה על מנת לסייע לתלמידי בית הספר בכל דרך בכדי שישגו ציונים גבוהים יותר ולשפר את מעמדו של בית הספר; אך אינם מתחשבים בבחינה הפסיכומטרית כי מבחינתם כל מה שאינו קשור בבחינת הברגרות זה לא קשור להם לכן מבחינתם האחריות על הבחינה הפסיכומטרית מוטלת על התלמיד מבלי לקחת בחשבון שהם לא הכינו אותנו לשאלות הקרובות לבחינה הפסיכומטרית".

עומר מסכם את ההשלכות של שיטת הלימוד המופעלות בבתי הספר הערביים לבין ההישגים הנמוכים של התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית לעומת הברגרות במילים אלה:

"מגיל צעיר ובתי הספר מכינים אותנו לבחינות הברגרות בכדי להצליח בהן אך הבחינה הפסיכומטרית זרה לנו מבחינת המבנה והתוכן; לכן קל מאוד להשיג ציונים גבוהים בבחינות הברגרות אך קשה מאוד לעשות זאת בבחינת הפסיכומטרי".

"הבחינה הפסיכומטרית אינה מיועדת לנו": על הבנייתה התרבותית של הבחינה הפסיכומטרית

בנוסף לגורמים הבית-ספריים הנוגעים לשיטות ההוראה, רוב הסטודנטים המרואיינים מצביעים גם על מכשולים תרבותיים העומדים בפני הצלחתם של התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית. מכושלים שלדעתם אינם קשורים בתלמידים עצמם, אלא בשונות התרבותית הקיימת בין הנבחנים בשפה הערבית לבין אלה הנבחנים בשפה העברית. לטענת הסטודנטים, מחברי הבחינה באים מהתרבות המערבית ההגמונית, ועל כן חלקים מסוימים בבחינה אינם תואמים את הקרע התרבותי של הנבחן הערבי.

רובם המוחלט של הסטודנטים המרואיינים סבורים כי עבור התלמידים הערביים החלק הקשה ושא מהווה מכשול בבחינה הפסיכומטרית הוא החלק של הבקאות בשפה האנגלית. קושי זה נובע מהיות השפה האנגלית כשפה השלישית עבור התלמיד הערבי. לטענתם הפערים בהישגי הבחינה הפסיכומטרית בין התלמידים הערביים והיהודיים נובעים בין היתר מהפערים בהישגים באנגלית בין שתי הקבוצות, מאחר ועבור התלמידים היהודיים האנגלית הינה השפה השנייה. בהקשר זה רביע טוען:

"האנגלית נחשבת לבעיה המרכזית בקרב כמעט כלל התלמידים הערביים וזאת בשל המחסור אצלם באוצר המילים. קושי זה נובע מכך שהאנגלית היא השפה השלישית וקשה מאוד ובמיוחד בפסיכומטרי. הישגי התלמידים היהודיים בבחינה הפסיכומטרית גבוה יותר מאשר הערבים בשל האנגלית שמבחינתם היא שפה שנייה".

אחלאם מוסיפה:

"חוסר הצלחתם של התלמידים הערביים בבחינת הפסיכומטרי נובעת מהשפה האנגלית וזאת מאחר ואנו חייבים להתרכז בשלוש שפות: שפת האם הערבית, השפה העברית והאנגלית. וזאת לדעתי הסיבה לפערים בהישגי הבחינה הפסיכומטרית בין התלמידים הערביים והיהודיים שמבחינתם האנגלית היא השפה השנייה".

עבד מחזק טענה זו, לדבריו:

"האנגלית הוא החלק הקשה ביותר וזאת בשל חולשתם של התלמידים הערביים באנגלית. ברוב המבחנים אנו רואים שהתלמידים הערביים נכשלים בחלק האנגלית בבחינה הפסיכומטרית ומצליחים יותר בחלק הכמותי והמילולי".

גורם נוסף לקושי בבחינה הפסיכומטרית בקרב התלמידים הערבים אותה מציינים רוב הסטודנטים המרואיינים הינה: הקושי במושגים המובאים בפרק החשיבה המילולית. לטענתם, הנבחן הערבי נתקל בעולם מושגים זר לו ורחוקים מעולמם. לטענתם עוד מושגים אלה מקורם בעולם המושגים והתרבות של האוכלוסייה היהודית ובמיוחד התרבות המערבית; התרבות השולטת. טענות כאלה נשמעו בדבריהם של המרואיינים:

"לתלמידים הערביים קיימת בעיה בהבנת חומרי הלימוד של הבחינה הפסיכומטרית. בחומרי הלימוד אתה לומד מושגים שאתה נתקל בהם בפעם הראשונה, מושגים אלו לקוחים מתוך עולמם התרבותי של היהודים, של מחברי המבחן. לכן לדעתי הבחינה הפסיכומטרית מתאימה לתלמידים היהודיים ולא לתלמידים הערבים".

מרואיין אחר טוען בהקשר זה:

"ההישגים הנמוכים של התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית בהשוואה לתלמידים היהודיים אינה מעידה על הבדלים ביניהם מבחינת היכולות, אלא בשל חוסר התאמתה התרבותית של הבחינה לתלמידים הערביים. בבחינה הפסיכומטרית ובחומרי הלימוד של הבחינה ישנם מושגים שאינם מוכרים לתלמידים הערביים, אלא לקוחים מהתרבות היהודית, בשל כך התלמידים היהודיים מצליחים יותר מאשר התלמידים הערביים".

בהקשר דומה, רוב האקדמאיים הערביים מצביעים על סיבה נוספת לחוסר ההלימה התרבותית של הבחינה לתלמידים הערביים הוא תרגום המושגים הלקוחים מתרבותם של מחברי הבחינה; מהתרבות היהודית ותרגומה לשפה הערבית. תרגום זה מקשה על הבנתם של התלמידים הערביים לחומרי הלימוד, דבר אשר מונע את הצלחתם של התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית.

לדבריו של עאמר:

"ההישגים הנמוכים של התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית הינם תוצאה של תרגום לא נכון ולא מדויק למושגים בחומרי הלימוד לבחינה הפסיכומטרית מהשפה העברית לערבית... והנושאים קרובים יותר לתלמיד היהודי יותר מאשר לתלמיד הערבי".

רנין מוסיפה:

"הקושי של התלמידים הערביים בבחינה הפסיכומטרית נובעת מהתרגום שעברה הבחינה הפסיכומטרית וחומרי הלימוד מהשפה העברית לשפה הערבית, כך שזה מביא לאי הבנה לחומר הלימוד והשאלות.

סיכום ודיון

במחקר זה נסינו לבחון ולעמוד על תפיסתם של הסטודנטים הערביים (שזה מכבר התנסו בבחינה הפסיכומטרית כחלק מתנאי קבלתם ללימודים אקדמאיים) לבחינה הפסיכומטרית ככלי למיון המועמדים ללימודים האקדמאיים. כמו-כן נסינו לעמוד מנקודת מבטם של הסטודנטים על הגורמים (החסמים) שבגינם הישיגים של הנבחנים הערביים נמוכים (בממוצע) בבחינה הפסיכומטרית.

ממצאי המחקר מעלים מצד אחד, עמדה חיובית כביכול לגבי מידת מהימנותה של הבחינה הפסיכומטרית בעיניי המרוואיינים- ככלי מיון על-פני כלים אחרים. ואילו מצד שני, המרוואיינים רואים בכלי זה מכשול בפני נגישותם להשכלה גבוהה של התלמידים הערביים. וזאת לטענתם משתי סיבות: 1. התלמיד הערבי מגיע לבחינה שאינו מוכן אליה. 2. קיומה של הטיה תרבותית בבחינה הפסיכומטרית. ממצאי המחקר מצביעים כי למרות עמדה זו המרוואיינים תומכים בהמשך קיומה של הבחינה הפסיכומטרית ככלי המנבא את יכולותיהם של המועמדים. מבחינתם, כלי מיון זה מנבא טוב יותר מאשר בחינות הבגרות שאינן מנבאות את יכולותיהם של התלמידים המשיגים את ציוניהם בדרכים לא לגיטימיים "ברמיזה על טוהר הבחינות". עמדה זו של המרוואיינים באה בהלימה עם המדיניות אותה נוקטת המועצה להשכלה גבוהה בדבר המשך התבססות הקבלה להשכלה גבוהה על-ידי השילוב בין ההישגים בבגרויות לבין הציון של המועמד בבחינה הפסיכומטרית, כאשר קיימת העדפת יתר של הבחינה הפסיכומטרית ככלי לברירת מועמדים להשכלה גבוהה. בהקשר זה ניתן לציין את מחקרם של נבון ואחרים (2008) אשר בו מציינים כי נמצא שאומדן מקדם תקיפות החזאי המשמש לבררת מועמדים להשכלה גבוהה מנבא יותר כאשר מדובר במקצועות מדעיים מאשר מקצועות מדעי הרוח והחברה. לאותה מסקנה מגיעה גם קנת-כהן (2001), אשר בחנה את הניבוי הדיפרנציאלי על-פי מיצב חברתי וכלכלי, ומצאה כי ב 90% מהחוגים קיים מיון הוגן, במיוחד בחוגים סלקטיביים.

מהממצאים ניתן ללמוד גם שאחד ההסברים אותו מייחסים המרוואיינים להישגים הנמוכים של התלמידים הערביים מקורו בשיטות ההוראה הנהוגות בבית-הספר הערבי. בהקשר זה, המרוואיינים מביעים ביקורת כלפי שיטות ההוראה הנהוגות, אשר מתבססות על למידת החומר

באופן סביל ולא פעיל (אבו-עסבה, 2003). ובכך מנסים המרואיינים להסביר את אי המוכנות של התלמיד הערבי לבחינה הפסיכומטרית המתבססת על חשיבה יותר מאשר על למידת חומר לימודי גולמי וידוע, כפי שהדבר נעשה במסגרת הלימודים בבתי-הספר בכלל ובבחינות הבגרות בפרט. ממצא זה נתמך על ידי ממצאי מחקרם של בוין ובוך (Bowen & Bok, 1998), הגורסים כי לשיטת ההוראה השפעה על ההישגים הלימודיים של התלמידים בבחינות המיון ובטיפוח יכולת החשיבה שלהם.

יש לציין בהקשר זה, שבית-הספר הערבי רואה בהישגי התלמידים במבחן הפסיכומטרי מחוץ לגבולות אחריותו. אלא שבשנים האחרונות, אנו עדים לדיון ציבורי וחינוכי אודות הפערים הקיימים בין הישגי הבגרות של התלמידים לבין הישגי אותם התלמידים במבחן הפסיכומטרי. לדיון זה שותפים גם ההורים, ואף מצליחים הם לגרום לביתי הספר הסימי-פרטיים (הסלקטיביים) לשלב במסגרת הלימודים שלהם גם את לימודי הפסיכומטרי. ניתן לשער שמגמה זו תלך ותתחזק גם בבתי-הספר הציבוריים ככל שהשיח הציבורי והחינוכי ימשך, וככל שלהורים תהיה השפעה בנעשה בבתי-הספר.

ממצא נוסף העולה מהמחקר קשור למבנה הבחינה והרכבה. המרואיינים מביעים בהקשר זה שני אלמנטים מרכזיים: 1. רמתם של התלמידים הערביים בחלק של הבקאות בשפה האנגלית. 2. ההטיה התרבותית בחלק של החשיבה המילולית. לפי הממצאים, לדעת המרואיינים- הגורם המרכזי הפוגע בהישגי התלמידים הערביים הוא השפה האנגלית שמבחינתם הינה שפה זרה שניה, ואילו עבור הנבחן היהודי האנגלית הנה שפה זרה ראשונה (מוסטפא, 2009). המרואיינים מציינים גם כי קושי נוסף בבחינה הפסיכומטרית הוא חוסר הבנתם לחומר הנלמד לקראת הבחינה ובמהלכה, וזאת בשל השימוש במושגים הרחוקים מעולם המושגים שלהם, וגם בשל תרגום הבחינה וחומרי הלימוד מהשפה העברית לערבית. ממצא זה תומך במחקריהם של אלחאגי (1996), וולנסקי (2005), Al-Haj (2003); הגורסים כי הבחינה הפסיכומטרית מטה את התלמידים בעלי רקע תרבותי שונה משל מחבריי המבחן.

סוגיה נוספת המעכבת את הצלחתם של התלמידים הערביים בבחינת הפסיכומטרי היא הישגיהם הנמוכים בחלק הבחינה של החשיבה המילולית הנובעת מחולשתם בשפת האם הערבית. החשיבה המילולית בוחנת את יכולת ההבנה, הניתוח וההסקה של התלמיד, לכן ההצלחה בחלק זה מחייבת שליטה בשפה הערבית וכלליה.

ממצאי המחקר הנוכחי בהסתמך על דברי הסטודנטים המרואיינים מלמדת על עמדתם המגובשת לגבי הסיבות והגורמים להישגים הנמוכים של הנבחנים בשפה הערבית, והן על מודעותם לחשיבותה של הבחינה בכל הקשור להנגשתם של בוגרי מערכת החינוך להשכלה הגבוהה. המרואיינים מעלים ביקורת קשה כלפי מערכת החינוך הערבית בכך שאין היא מכינה

את בוגריה לבחינה הפסיכומטרית במהלך תהליך הלימודים שלהם החל מהשלבי החינוך המוקדמים וכלה בחטיבה העליונה. כפי שמעלים הממצאים ביקורת כלפי מבנה הבחינה בכל הקשור לאי הלימתה של הבחינה, במיוחד בכל הקשור לחשיבה המילולית לתרבותו של הנבחן הערבי.

מחקרים רבים נעשו במהלך השנים בארץ אודות הבחינה הפסיכומטרית, וגם בהקשר של התלמידים הערביים (אלחאגי, 2003; מוסטפא, 2009, 2007). אולם מחקר זה מהווה למעשה מחקר חלוץ בתחום הבחינה הפסיכומטרית בכך שהוא מביא את התפיסות והעמדות כלפי הבחינה מצידם של הנבחנים עצמם (כנחקרים), ולא בהתבסס על נתונים גולמיים של הישגי הנבחנים. חשיבותם של ממצאי המחקר טמונים בכך שהם מובאים בגוף ראשון- הנחקרים, אשר מביעים עמדות ותפיסות וגם מפרשים את תמונת המצב מנקודת ראותם.

הכללת הממצאים מוגבלת בשל הייצוג הגבוהה יחסית של סטודנטים הלומדים במכללות להכשרת מורים ערביים. בנוסף, לדעתנו, חשוב לערוך מחקר שיבחן את הנושא בקרב המורים והמנהלים וההורים ולנסות ולהבין את הנושא מנקודת מבטם של השותפים לתהליך החינוכי.

ביבליוגרפיה

- אבו-עסבה, ח'. (2007). החינוך הערבי בישראל דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- אבו-עסבה, ח'. (2005). ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה וכהזדמנות לשינוי מעמדן החברתי. בתוך א' פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2*. תל-אביב הוצאת הסתדרות המורים. עמ' 627-646.
- אבו עסבה, ח'. (2003). *חינוך לערכים בבית הספר הערבי בישראל*. גית המשולש; מכון מסאר- מכון מחקר, תכנון וייעוץ חברתי.
- אלחאגי, מ'. (1999). *השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל*. אוניברסיטת חיפה; חיפה.
- אלחאגי, מאג'ד. (1996). *חינוך בקרב הערבים בישראל*. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- גמליאל, א. קאהן, ס. (2004). חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל
- "כבשת הרש". *מגמות*. מ"ג (3), 433-445.
- וולונסקי, עמי (2005). *אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל 1952-2004*. ת"א: מוסד שמואל נאמן.
- חימוביץ, טליה וגרשון בן-שחר (2004). "בחינת הבגרות ומבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל) כמנבאי סיום תואר ונשירה". *מגמות*, מג (3), 466-470.
- קנת-כהן, ת'. (2001). *ניבוי דיפרנציאלי ותוקף דיפרנציאלי של מערכת המיון לאוניברסיטה על פי מצב חברתי-כלכלי של המועמדים*. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות והערכה.
- קנת-כהן, תמר, שמואל ברנר וכרמל אורן. (1999). "ניתוח-על של תוקף הניבוי של מרכיבי מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל כלפי מידת ההצלחה בלימודים". *מגמות*, מ' (1). 54-71.
- מוסטפא, מ'. (2008). *המבחן הפסיכומטרי: כלי למיון או להדרה*. נצרת: דיראסאת- המרכז הערבי למשפט ומדיניות. (בערבית).

מוסטפא, מ'. (2007). "תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל". בתוך: ח', עראר; וק', חאגי-יחיא (עורכים). *האקדמאיים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות*. (עמ' 46-13). תל-אביב-רמות.

נבו, ב'; נבו, ע'; סלע, ר'; פייזר, ק' ושוהם, א'. (2004). "לשאלת תקפות המבנה של הציון הפסיכומטרי: שלשה מחקרים ודיון אחד". *מגמות*, כרך מג: 371-490.

נבון, ד. ואחרים. (2008). הגורמים המשפיעים על אומדן מקדם תקיפות החזאי המשמש לבררת מועמדים להשכלה גבוהה. דוח המרכז: 347, המרכז הארצי לבחינות, ירושלים.

עראר, ח'; אבו עסבה, ח'. (2007). "השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל". בתוך: עראר, ח' וחאגי יחיא, ק' (עורכים). *האקדמאיים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות*. עמ' 103-73. רמות-אוניברסיטת תל-אביב.

פייביש, ר'; גולדשמידט, ר'. (2006). *שיטות קבלה למוסדות להשכלה גבוהה- סקירה משווה*. ירושלים: הכנסת, מחלקת מידע ומחקר.

פייזר, ק. (1996). "ציוני הברגרות והציונים הפסיכומטריים: שתי פנים של אותה מהות". *עיונים בחינוך*, 1: 235-251.

קנת-כהן, ת. (2001). ניבוי דיפרנציאלי ותוקף דיפרנציאלי של מערכת המיון לאוניברסיטאות עפ"י מיצב חברתי-כלכלי של המועמדים. תואר מוסמך, פסיכולוגיה, האוניברסיטה הערבית, ירושלים.

שקדי, א. (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. הוצאת רמות אוניברסיטת תל-אביב.

AL-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel Formal policy between empowerment and control. *Higher Education Policy*. 16(3), 351-368.

Baron, H (1988). *An Investigation of Different Item Performance in Hebrew and Arabic Versions of the University Psychometric Entrance Test*. Master's Thesis .Jerusalem: The Hebrew University.

- Basit, T. (1997). *Eastern values, western milieu: identities and aspiration of adolescent British Muslim girls*. Aldershot: Ashgate.
- Beller, M. (2001). "Admission to higher education in Israel and the role of Psychometric entrance test: Educational and political dilemmas". *Assessment in Education*. Vol. 8, No. 3: 315-337.
- Branch, A.J. (2001). "How to retain African-American faculty during times of challenge for higher education". In: L. Jones (Ed). *Retaining African American in higher education*. Sterling Virginia: Stylus. Pp 175-191.
- Bowen, W. G; Bok, D. (1998). *The Shape of the River Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton University Press.
- Coleman, J. S. (1990). "What constitutes educational opportunity". *Oxford Review of Educational Review*. Vol. 17, No. 2: Pp 155-159.
- Donlon, F. T. (1984). *The college board technical handbook for the Scholastic Aptitude Test and achievement test*. New-York: College Entrance Examinations Board.
- Giorgi, A. (1975). An Application of phenomenological method in psychology. *Duquesne Studies in phenomenological psychology*, Vol. 2: Pp 82-103.
- Hagell, A., & Shaw, C. (1996). *Opportunity and disadvantage at age 16*. London: Policy Studies Institute.
- Linn, R. L. (1990). "Admissions testing: Recommended uses, Validity and differential prediction and coaching". *Applied Measurement in Education*. Vol. 3: Pp 297-318.
- McDowell, C. L. (1992). "Standardized tests and program evaluation: inappropriate measures in critical times" in A. Madison (ed.) *Minority*

Issues in Program Evaluation no. 53. (45-54). San Francisco: Jossey-Bass

Pidgeon, N; Henwood, K. (1996). "Grounded theory: Practical implementation". In: John, T. R Richardson (Ed). *Handbook of Qualitative Research Methods*. (Pp 86-101). Leicester: The British Psychological Society Books.

تلخيص

يقف المقال على مفهوم الطلاب الجامعيين العرب من الامتحان السيكومتري (البيسخومتري). وذلك من خلال تفسيرهم للأسباب الذي تؤدي إلى تدني معدلات تحصيلهم في هذا الامتحان. اشترك في الدراسة 120 طالباً جامعياً من العرب (من الذكور والإناث) من مناطق جغرافية مختلفة، يتعلمون في معاهد للدراسات العليا في البلاد (جامعات وكليات). اعتمدت الدراسة على أسلوب البحث الكيفي، وذلك من خلال آلية المقابلات المعمقة مع مجموعة الهدف البحثية، والتي تم تحليلها وفق أسلوب تحليل المضمون.

تظهر نتائج البحث أن الطلاب ينظرون إلى الامتحان على أنه أداة تصنيف مما يجعل متناولية الدراسة الأكاديمية في البلاد صعبة لدى خريجي جهاز التعليم العربي. ومع ذلك، إلا أنهم ورغم ذلك ما زالوا يرون في الامتحان على أنه البديل الوحيد المتاح اليوم والذي باستطاعته التنبؤ بقدرات الطلاب بغرض التعليم العالي. كما وتشير النتائج إلى أن هنالك سببين مركزيين لإخفاق الطلاب العرب في امتحان السيكومتري: الأول، تبني المدارس العربية لأسلوب التعليم التقليدي والتي تعتمد في الأساس على الحفظ والتذكر. إن مثل هذا الأسلوب يصعب على الطلبة المتقدمين إلى الامتحان في اللغة العربية، لأن الامتحان يتطلب منهم التفكير العميق والإبداع. وثانياً، مبنى الامتحان لا يلائم الطالب العربي ثقافياً، هذا بالإضافة لتصعب الطالب العربي في اللغة الإنجليزية والتي تعتبر لغة ثالثة بالنسبة لهم.