

"הפיזור של הישגים חינוכיים באוכלוסייה אינו אקראי. בקבוצות אוכלוסייה מסוימות שיעור גבוה מקרב התלמידים מגיע להישגים לימודיים גבוהים, ובאחרות שיעורם נמוך. [...] בני האדם אינם שווים בתכונותיהם, בשאיפותיהם, במאמציהם ובהישגיהם, ועל כן גם אי השוויון ביניהם בהישגים לימודיים וחינוכיים מובן ואף מוצדק בהיבטים מסוימים. עם זאת, אי שוויון בין קבוצות חברתיות המוגדרות על פי גזע, מין, מעמד ואפיונים קולקטיביים אחרים שאינם בשליטתו של הפרט הוא בלתי צודק ואף מזיק - הן לפרט והן לחברה. הנזק חמור במיוחד בשל ההפסד של פוטנציאל הכישרון והיצירה הקיים בקרב המשתייכים לקבוצות חלשות מבחינה חברתית-כלכלית. במקרה של ישראל אי השוויון גם מאיים על יציבותה של רקמת החיים החברתית." (בלס, 2020)

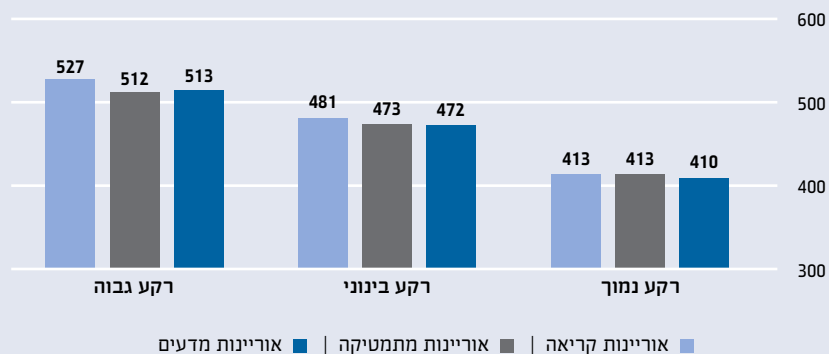
מהו הקשר בין הרקע החברתי-כלכלי ובין הישגי התלמידים בישראל?

תמונת הנתונים במערכת החינוך בישראל מעידה על פער ניכר בהישגים בין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה לבין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ועל כך שמערכת החינוך בישראל אינה מצליחה להתגבר על הבדלי הרקע בין התלמידים. בשנים האחרונות, משתנים כמו מוצא עדתי (בחברה היהודית), מגדר (בחברה היהודית והערבית), וותק בארץ נמצאו כפחות משמעותיים ביכולת להסביר באופן עצמאי את הפערים בהישגים והם מתבטאים רק באמצעות הקשר הקיים בינם לבין המעמד החברתי-כלכלי.¹

בכל תחומי האוריינות יש פערים בהישגיהם של תלמידים מרקע חברתי-תרבותי-כלכלי שונה: ככל שהרקע החברתי-תרבותי-כלכלי גבוה יותר, כך ההישגים גבוהים יותר², כפי שניתן לראות בתרשים 1.



תרשים 1 | ממוצע הישגים בשלושת תחומי האוריינות לפי רקע חברתי-תרבותי-כלכלי, פיזה 2018



1 לפירוט, ראו בלס (2020).

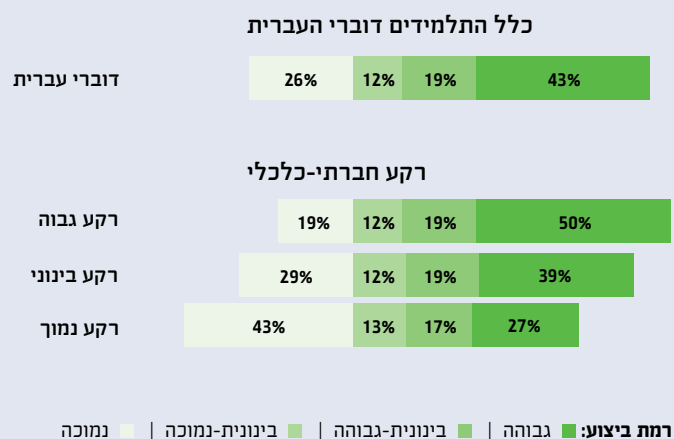
2 המונח "רקע חברתי-תרבותי-כלכלי" לקוח מהמדד של פיזה ששמו המלא - Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) and Cultural Status. הרכיב של הרקע התרבותי מבוסס על שלושה תתי-מדדים: Highest Parental Occupation (HISEI), Parental Education (PAREDINT), Home Possessions (HOMEPOS). רקע ופירוט נוסף ניתן לקרוא באתר פיזה, עמ' 39.

3 פער נוסף קיים בין הישגי תלמידים דוברי עברית ותלמידים דוברי ערבית. פערים אלו נותרים מובהקים גם כאשר משווים תלמידים מאותו הרקע **החברתי-תרבותי-כלכלי**. הסיכוי של תלמיד דובר ערבית להתקשות בכל שלושת תחומי האוריינות יחד גדול פי ארבעה מהסיכוי של תלמיד דובר עברית בישראל וכך גם מהסיכוי של תלמיד בממוצע מדינות ה-OECD. האופן המצטבר והייחודי שבו משפיעה הצטלבות השוליות של תלמידים דוברי ערבית החיים בעוני ובהדרה במדינת ישראל דורש בחינה מעמיקה ודרכי התערבות ממוקדות באוכלוסייה זו.

בתי הספר במיזם מישרים פועלים לקדם הוגנות כבר בכיתה א' במאמץ לשבור את הקשר בין הרקע החברתי-כלכלי שהתלמידים מגיעים ממנו, לבין הישגיהם בהבנת הנקרא בסוף השנה. חלקו הראשון של המסמך מציג נתונים עדכניים המבטאים את הקשר בין רקע חברתי-כלכלי ובין הישגי תלמידים בישראל. חלקו השני מבהיר כיצד בתי ספר יכולים לבחון את עצמם ולבדוק באיזו מידה הם מקדמים הוגנות כבר בכיתה א'.

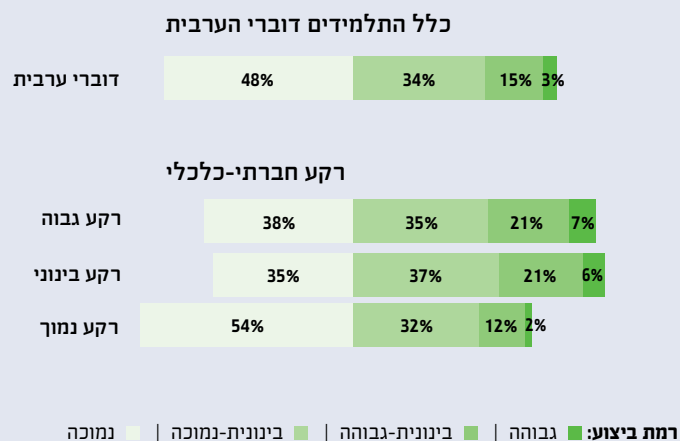
מרקע חברתי-כלכלי גבוה (50%) סווגו לרמת הביצוע ה-גבוהה, וזאת לעומת רק כרבע מביצועי התלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (27%).⁵

תרשים 4 | שיעורי התלמידים ברמות הביצוע בהבנת הנקרא בעברית



בין הנבחרים בשפה הערבית (ראו תרשים 5), כשליש מביצועי התלמידים מרקע חברתי-כלכלי בינוני (35%) סווגו לרמת הביצוע הנמוכה מאוד, וזאת לעומת יותר ממחצית מביצועי התלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (54%) שסווגו לרמה זו. כמו כן, כרבע מביצועי התלמידים מרקע חברתי-כלכלי בינוני (27%) סווגו לאחת מבין שתי רמות הביצוע הגבוהות יותר בהבנת הנקרא בערבית - הרמה הבינונית או הרמה הגבוהה - וזאת לעומת רק כשביעית מביצועי התלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (14%).

תרשים 5 | שיעורי התלמידים ברמות הביצוע בהבנת הנקרא בערבית



מקורות:

בלס, נ' (2020). הישגים ופערים במערכת החינוך בישראל: תמונת מצב. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ראמ"ה (2018). [תוצאות מהמחקר הבין-לאומי - פיזה 2018](#).

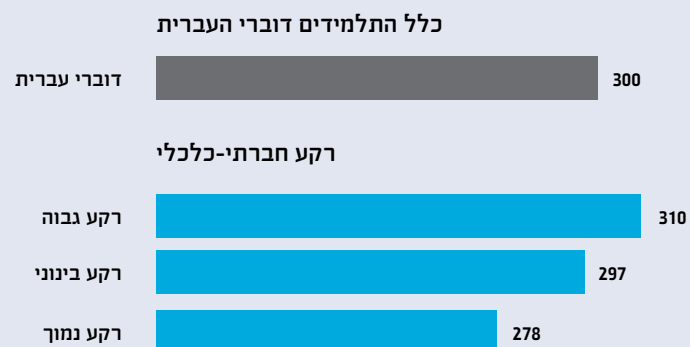
ראמ"ה (2021). [נתונים ארציים בשפת-אם עברית וערבית לכיתות ד - תשפ"ב](#).

5 על פי הדוח, הפערים שנמצאו בהערכה הנוכחית - בין קבוצות רקע חברתי-כלכלי שונות (כשני שלישים סטיית תקן בין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה ואלו מרקע חברתי-כלכלי נמוך) - הם בסדרי גודל דומים לאלו שנמצאו במבחנים קודמים בשפת-אם עברית בשכבות גיל דומות.

על פי ניתוח הרשות הארצית למדידה והערכה⁴, ישראל ניצבה במקום הראשון במדינות ה-OECD בשונות בין בתי ספר כבר בתוצאות מבחן פיזה בשנת 2012 (פי שניים יותר מאשר בממוצע ה-OECD), ובין הגבוהות בשונות על פי נתוני רקע חברתי-כלכלי בין אוכלוסיות בתוך בתי הספר (פי 1.33 מאשר הממוצע). פערים אלו חזרו והשתקפו בניתוח תוצאות מבחן הפיזה משנת 2018 ששיקפו שפיזור הציונים בישראל הוא הגדול בעולם בכל תחומי האוריינות.

תוצאות מבחן "אסיף" לכיתות ד' משנת תשפ"ב (ראו תרשים 2) משקפות תמונה דומה לפיה הפער שבין ממוצע הציון הכולל בעברית של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה לבין ממוצע הציון הכולל של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך עמד על 32 נקודות.

תרשים 2 | ממוצע הציון הכולל בהערכה חיצונית בשפת-אם עברית



בתוצאות המבחנים בשפה הערבית (ראו תרשים 3) הפער בין ממוצע הציון הכולל בערבית של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה או בינוני לבין זה של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך עמד על כ-20 נקודות.

תרשים 3 | ממוצע הציון הכולל בהערכה חיצונית בשפת-אם ערבית

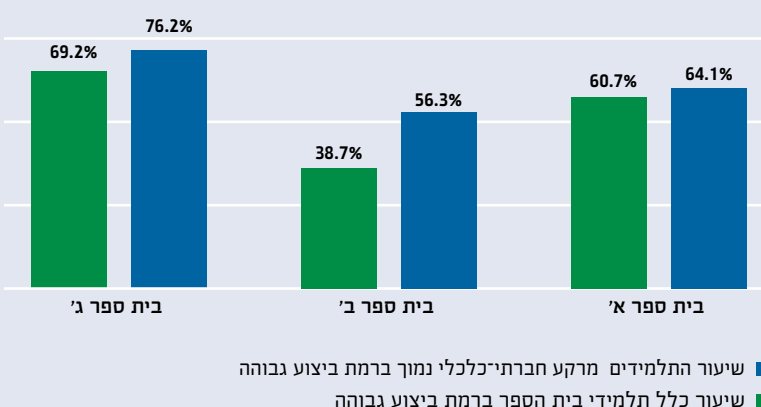


הפערים ניכרים גם כשבוחנים את איכות הביצוע של התלמידים לפי סיווג התוצאות לרמות הביצוע השונות. כפי שניתן לראות בתרשים 4, בעוד שביצועיהם של 19% מהתלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה בשפה העברית סווגו לרמת הביצוע הנמוכה, ביצועיהם של 43% מהתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך סווגו ברמה זו. כמו כן, מחצית מביצועי התלמידים

4 כלל הנתונים נלקחו מתוך דוחות הרשות הארצית למחקר והערכה הזמניים באתר הרשות [/https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama](https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama)

הוגנות בחינוך מתבטאת בכך שנסיונות אישיות או חברתיות כלכליות כמו מגדר, קבוצה אתנית או רקע משפחתי אינן מהוות מכשול להצלחה בחינוך (Equity and Quality in Education, OECD 2012). **בבתי ספר שמקדמים בהם הוגנות חינוכית ניתן לראות נתונים המעידים על מגמה שבה לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך יש סיכוי טוב להגיע להישגים גבוהים.** למשל, בהתבוננות על שיעור התלמידים שהגיעו לרמות הביצוע הגבוהות במבחן האסיף של מספר בתי ספר במיזם מישרים (ראו תרשים 6), ניתן לראות ברמות הביצוע הגבוהות שיעור גבוה יותר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך משיעור כלל תלמידי בית הספר. כלומר, בזכות המאמצים של בית הספר, הסיכוי של ילד מרקע חברתי-כלכלי נמוך להגיע להישגים גבוהים במבחן האסיף בבתי הספר האלה גבוה יותר.

תרשים 6 | שיעור כלל התלמידות והתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ברמות הביצוע הגבוהות



מבדק קריאה וכתובה לכיתות א' כמדד לקידום הוגנות

על מנת למפות את ההתקדמות בתהליכי רכישת הקריאה של תלמידי כיתה א' ולתמוך בקידום הוראה דיפרנציאלית לתלמידים, פותח בראמ"ה בשיתוף עם האגף לחינוך יסודי מבדק קריאה המבוסס על משימות ניטור שיש להעביר לאורך השנה. המבדק עוצב ככלי פנימי של הערכה מעצבת, ונועד לסייע באיתור מוקדם ככל האפשר של תלמידים המתקשים ברכישת השליטה בשפה הכתובה, במטרה להתאים עבורם תכניות התערבות, ולעקוב אחר התקדמותם לאורך זמן. המבדק כולל 10 מיפויים בחברה היהודית ו-8 בחברה הערבית ועל בסיס הניתוח של תוצאות המבדקים ניתן לתכנן וליישם פעולות הוראה דיפרנציאליות.

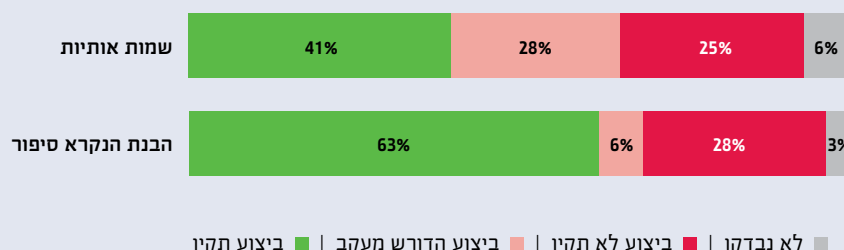
שתי המשימות הראשונות בשפה העברית והערבית נועדו לבדוק את יכולת שיום האותיות (היכרות של הסמל הגרפי ושמו) ואת המודעות הפונולוגית⁶ המהוות יחד את הידע הבסיסי להבנת הקשר אות-צליל. יכולות אלו הן תשתית חשובה לרכישת קריאה, ונחשבות בעלות ערך ניבויי רב - רמה טובה של שתי היכולות האלה תנבא במידה רבה הצלחה ברכישת קריאה, ואילו רמה נמוכה של יכולת אחת מביניהן או של שתיהן תנבא רכישה אטית יותר של הקריאה⁷.

משימה 10 בשפה העברית ומשימה 7 בשפה הערבית, בוחנות באיזו מידה שולטים התלמידים בהבנת הנקרא בסוף שנת הלימודים. מבנה זה של מבדקי המיפוי מאפשר לכל בית ספר לבחון באופן עצמאי עד כמה הצליח לקדם את תלמידיו ביחס לנקודת הפתיחה שלהם.

לפי הנחיות המבדק, משימות הניבוי מועברות בבתי ספר דוברי עברית בתחילת השנה, כדי לבחון מהו הידע הלשוני אשר איתו מגיעים התלמידים מהגן לכיתה א' ואילו בבתי ספר דוברי ערבית כחודשיים לאחר תחילת השנה⁸. בבחינת הישגי התלמידים בחברה היהודית בתחילת כיתה א', 85% מביצועי התלמידים תקינים. מתוך 15% הנותרים, יהיו רובם ברמה הדורשת מעקב ומיעוטם ברמת ביצוע לא תקין. לעומת זאת, בבתי הספר השותפים במיזם מישרים, בתי ספר המשרתים אוכלוסיות בעוני ובהדרה, הישגי התלמידים בתחילת השנה צפויים להיות נמוכים באופן משמעותי. ואכן, ממוצע הביצוע התקין בתחילת שנת תשפ"ב, למשל, עמד על 50% בלבד. רבע מהתלמידים הגיעו לרמת ביצוע הדורשת מעקב ורבע נוסף לרמת ביצוע לא תקינה.

על פניו, על בסיס הישגי התלמידים במשימות אלה, היה צפוי שרק 50% מהתלמידים יפגינו שליטה תקינה בהבנת הנקרא בסוף כיתה א'. אולם, למרות נתוני פתיחה מדאיגים אלו, 13 מתוך 24 בתי הספר השותפים במיזם הצליחו בתשפ"ב לשבור את המתאם בין נתוני הכניסה לכיתה א' (התואמים את המצב החברתי-כלכלי של האוכלוסיה שאותה הם משרתים) לבין הישגי התלמידים בסוף השנה. בבתי ספר אלו הגיע שיעור גבוה יותר של תלמידי כיתה א' לביצוע תקין במשימת הבנת הנקרא בסוף השנה⁹. בתרשים 7 ניתן לראות דוגמה של נתוני אחד מבתי הספר הללו. במשימה הראשונה של שיום אותיות (שהיא משימת ניבוי), אחוז התלמידים שהגיעו להישג תקין היה 41% בלבד. למרות שלפי ניבוי זה, מיעוט מתלמידי הכיתה צפויים היו להצליח להשלים את תהליך רכישת הקריאה, הצליח צוות המורות לקדם את התלמידים ולהביא אחוז גבוה יותר של תלמידים, 63%, להצלחה במשימה של הבנת הנקרא.

תרשים 7 | דוגמה של הישגי התלמידים במשימת הניבוי ובמשימת הבנת הנקרא בשפה העברית בבית ספר במיזם מישרים, תשפ"ב



השוואה בין הישגי התלמידים במשימות בתחילת השנה להישגים במשימת הבנת הנקרא בסוף השנה, מאפשרת לבית הספר לבחון באיזו מידה הוא מצליח לקדם הוגנות.

8 ההעברה המאוחרת יותר בבתי הספר של החברה הערבית נובעת מההנחה שרוב התלמידים לא מגיעים מהגן ולכן יש צורך להשלים עם התלמידים את העבודה על מודעות פונולוגית שהיתה אמורה להיעשות בגן. בשל השונות הגדולה בתוך החברה הערבית והשינויים בהרשמה לגנים באזורים ניכרים מומלץ להתאים את ההנחיות להקשר הספציפי של בית הספר.

9 כלי הערכה אלו הם פנימיים ואופן השימוש בהם הוא באחריות צוות בית הספר.

6 היכולת לזהות ולבודד את הצלילים המרכיבים את המילה הנשמעת, ללא צורך לזהות אותיות.

7 על פי "מבדק קריאה וכתובה לכיתות א' - המדריך למורה", https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/AarachaBeitSifrit/Mivdak_Hebrew.htm