

## הכלה והישגים בחינוך: יעדים סותרים או משלימים?

מיכל ראזר, דוד מיטלברג, מיכאל מוטולה ונעה בר-חושן

### תקציר

מטרתנו של מאמר זה היא לנהל דיון בסוגיה: האם תהליכים המכוונים להגברת ההכלה בחינוך סותרים תהליכים המכוונים להעלאת ההישגיות בחינוך, או שמא מדובר בתהליכים היכולים להיות משלימים זה לזה.

מחקרים לאומיים ובין-לאומיים מראים כי בישראל, רמתם האקדמית של תלמידים משכבה חברתית-כלכלית חלשה, נמוכה יותר באופן משמעותי מאשר רמתם האקדמית של תלמידים משכבה חברתית-כלכלית גבוהה. אותם מחקרים עצמם מראים כי ניתן לשלב בין עקרונות החינוך המכיל ובין השאיפה להישגים אקדמיים גבוהים לגבי כלל התלמידים. האפשרות לשנות את הקשר בין הישגים אקדמיים לרקע חברתי-כלכלי מתבססת על תפקוד אחר, חלופי, של בית הספר. בית הספר נדרש לשתי משימות סותרות. מצד אחד הוא נדרש לתפקד באופן מסורתי – בעיקר כארגון להנחלת השכלה, ומנגד הוא נדרש להכלה חברתית והתאמת המסגרת לכל הלומדים בה. שילוב בין שתי מטרות אלו היא כיום משימתו המרכזית של בית הספר.

השיח הלימודי והחינוכי כיום מתמקד בעיקר בסטנדרטים, במדידות ובתפוקות של החציון העליון של האוכלוסייה. הוא מושך את המערכת כולה להסללה חזקה ולתהליכי הדרה פנימית בתוך בית הספר. מדינת ישראל זקוקה לסטנדרטים אשר יהיו רגישים להצלחה ולשיפור משמעותי בהישגים גם בחציון התחתון. פעולות אלה מחייבות שינוי מקיף בפרדיגמות ההוראה, הלמידה וההערכה, כמו גם בהתארגנות הבית ספרית ובמדיניות של משרד החינוך. אנו ממליצים כי נושא זה יקבל משנה תוקף בתהליכי הכשרת מורים במכללות לחינוך בישראל.

**מילות מפתח:** הדרה חברתית, חינוך מכליל, מצב חברתי-כלכלי, מדידה, הסללה, הישגים בחינוך, מדידת הישגים בחינוך, פערים חברתיים בחינוך

## מבוא

בשנים האחרונות ניתן חיזוק מחקרי לקשר הקיים במערכת החינוך הישראלית בין מאפיינים חברתיים-כלכליים ובין הישגים אקדמיים. מתוך נתונים אלו עולה שרמתם האקדמית של תלמידים משכבה חברתית-כלכלית חלשה, נמוכה יותר באופן משמעותי מאשר רמתם האקדמית של תלמידים משכבה חברתית-כלכלית גבוהה. עוד עולה כי ככל שאוכלוסיית בית הספר מגיעה מרמה חברתית-כלכלית נמוכה יותר כך הרמה האקדמית של בית הספר נמוכה יותר. לעומת זאת, מחקר PISA 2009<sup>1</sup> (OECD, 2010) מראה כי מדינות אחדות הצליחו לשבור משוואה זו: רמתם האקדמית של תלמידיהן אינה בהכרח תואמת את רמתם החברתית-כלכלית. במדינות אלו, מערכות החינוך יצרו גישות המבטיחות שבית הספר יפצה על נקודות התורפה הנובעות מסביבתו הביתית של התלמיד, קרי, שכל התלמידים יזכו לחינוך מעולה הדרוש כדי לפצות על הרקע שממנו באו. על סמך ממצאים אלו אפשר להניח כי ניתן לשלב בין עקרונות החינוך המכיל, על-פיו בית הספר מכיל תלמידים מכל שכבות האוכלוסייה, ובין השאיפה להישגים אקדמיים גבוהים לגבי כלל התלמידים. עם זאת, על מנת להביא תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש להישגים אקדמיים גבוהים, על בית הספר לשנות באופן מהותי את ההתנהלות החינוכית, המקצועית והארגונית שלו.

מטרתו של מאמר זה היא לנהל דיון בסוגיה מהותית זו. האם תהליכים המכוונים להגברת ההכלה בחינוך סותרים תהליכים המכוונים להעלאת ההישגיות בחינוך, או שמא מדובר בתהליכים היכולים להיות משלימים זה לזה. סוגיה זו מקבלת משנה תוקף לאור ממצאי מבחנים לאומיים (ראמ"ה, 2013) ובין-לאומיים (OECD, [1] 2010), כמו גם לאור הקביעה של משרד החינוך כי יעד ההכלה הינו אחד מהיעדים עליהם תושגת מערכת החינוך הבית ספרית בישראל.

דיון זה הוא חלק ממחקר מתמשך שאנו עורכים זו השנה הרביעית המתבסס באופן כללי על השוואה של גישות חינוך והוראה, בין בתי ספר שבהם לומדים תלמידים מרמה חברתית-כלכלית גבוהה לעומת בתי ספר אשר בהם תלמידים מרמה חברתית-כלכלית נמוכה. מטרתו של המחקר היא לזהות מנגנונים מדירים ומנגנונים מכילים בתוך בתי הספר בישראל, לאתר ולזהות את הפרקטיקות המקצועיות של המורים, לאבחן את הדפוסים המערכתיים, את ההתנהגויות, האמונות והנורמות המערכתיות אשר מעודדים ומאפשרים הישגים אקדמיים גבוהים ללא ויתור על ממדי הכלה. כמו כן אנו מבקשים לזהות ולאבחן כיצד תפיסת העולם הבית ספרית של הצוות החינוכי משפיעה על הפרקטיקות המקצועיות הללו.

---

<sup>1</sup> PISA - Programme for International Student Assessment הוא מחקר בין-לאומי הנערך על-ידי הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (OECD) אליו הצטרפה ישראל בשנת 2010. המחקר מתקיים אחת לשלוש שנים, ולראשונה נערך בשנת 2000. מטרת המחקר היא לבדוק באיזו מידה תלמידים בני 15 מוכנים לחיים הבוגרים, דהיינו, רכשו כלי חשיבה כלליים והבנה באופן המאפשר התמודדות טובה ויעילה עם סביבתם. המחקר בודק את רמת האוריינות בשלושה תחומי דעת: קריאה, מתמטיקה ומדעים. כל מחזור מחקר מתמקד באחד משלושת תחומי האוריינות (אך גם השניים האחרים נבדקים). בשנת 2009 הושם דגש על אוריינות קריאה.

הנחת הבסיס של מחקרנו היא, שהשונות בהישגים הלימודיים תלויה במידה רבה בהכלת השוונות של התלמידים, ושניהם תלויים באיכות המקצועית ובערכים החברתיים-חינוכיים של מנהל בית הספר, של ההנהלה ושל הצוות החינוכי. לצורך המחקר נבחנו חטיבות ביניים בשיטה כמותית ואיכותנית. המחקר מתמקד בחטיבות הביניים, שהן מסגרות חינוכיות שבאופן פורמלי אין בהן הסללה. כלומר, כל הכיתות אמורות להיות זהות מבחינת הרכב האוכלוסייה, זאת בשונה מבתי ספר תיכוניים אשר בהם ההסללה היא מוסדית. מחקר זה נמצא בתחילת דרכו. דו"ח ביניים שלו הוגש לא מכבר לרשות למחקר ולהערכה במכללת אורנים ואנו שוקדים כעת על חלקו השני. ממצאיו של המחקר כפי שנאספו עד כה, אינם במוקד מאמר זה.

## **"עשיר וטוב לו" - הקשר שבין מאפיינים חברתיים-כלכליים והישגים**

### **לימודים**

למרות הדגש שניתן בשנים האחרונות להתמודדות עם נשירה ויישום מדיניות של "חינוך לכל", קיים עדיין קושי רב בהתאמת המערכת לכלל התלמידים.

על-פי מחקר PISA 2000 (OECD, 2000) המנתח גורמים בית ספריים לאיכות ושוויון, ישראל נמצאה בתחתית מדרג ההישגים האקדמיים. בין הפרמטרים של מדרג זה בולטים ערכי הלמידה המובאים אל בית הספר על-ידי התלמידים והקשורים קשר אמיץ למצבם החברתי-כלכלי. המחקר מאשש את הטענה שבתי ספר אשר בהם לומדים תלמידים משכבות נמוכות מציעים חינוך באיכות נמוכה יותר. ממצאים דומים אנו ממשיכים לראות גם בשנת 2013 מתוך תוצאות מבחנים משווים של מערכת החינוך. מתוצאות נתוני המיצ"ב<sup>2</sup> (ראה נספח) לשנת תשע"ב, עולה כי הישגים לימודיים מושפעים באופן ישיר מנתונים דמוגרפיים וחברתיים-כלכליים. הדו"ח המסכם של משרד החינוך (ראמ"ה, 2012), מציג את הנתונים על הישגי התלמידים במבחני המיצ"ב לכיתות ה' ו-ח' בבתי ספר דוברי עברית ובבתי ספר דוברי ערבית. דו"ח זה מצביע על פערים ניכרים בהישגיהם של תלמידים משכבות שונות, ומראה שככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר, כך הישגי התלמידים גבוהים יותר:

- במרבית המקצועות ניכרת עלייה מצטברת לאורך השנים בהישגי התלמידים בכל אחת מקבוצות הרקע החברתי-כלכלי בנפרד.
- בכל המקצועות ובכל השנים נמצאו פערים ניכרים בהישגיהם של תלמידים מרמות שונות של רקע חברתי-כלכלי: ככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר, כך הישגי התלמידים גבוהים יותר.
- בכיתות ה', במקצועות מדע וטכנולוגיה ומתמטיקה, הפערים שנרשמו בתשע"ב דומים לאלו שנרשמו בשנים קודמות. בשפת-אם עברית ובאנגלית נרשם צמצום פערים הנובע מעלייה גדולה יותר בהישגי תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך בהשוואה לתלמידים מרקע בינוני וגבוה.

---

<sup>2</sup> **מיצ"ב- מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית.** מבחני ההישגים - מיצ"ב, נועדו לבחון באיזו מידה תלמידי בית הספר היסודי וחטיבת הביניים עומדים ברמת הדרישות המצופה על-פי תכנית הלימודים בארבעת מקצועות הליבה: מדע וטכנולוגיה, אנגלית, שפת-אם (עברית/ערבית) ומתמטיקה, בשתי דרגות כיתה: ה' ו-ח'. בשפות-אם נערכה בחינה גם בכיתה ב'.

▪ בכיתות ח' מתרחבים הפערים בהשוואה לכיתות ה'.

המשוואה הקושרת בין הישגים אקדמיים נמוכים ובין רקע חברתי-כלכלי נמוך, משתנה, כאמור, לאחרונה במדינות אחדות. מתוך מבחני PISA 2009 (OECD, [2] 2010) הבוחנים את ההתמודדות החינוכית עם רקע חברתי (overcoming social backgrounds) עולה כי המערכות הבית ספריות הנחשבות לטובות ביותר, מצליחות לספק חינוך באיכות גבוהה לכלל התלמידים. במדינות אחדות (קנדה, פינלנד, יפן, קוריאה, הונג-קונג/סין, שנחאי/סין), ההישגים גבוהים בהרבה ממוצע ה-OECD. התלמידים במדינות אלה נוטים להישגים אקדמיים גבוהים ללא קשר לרקע האישי ולבית הספר בו הם לומדים. מדינות אלה משיגות אחוזים גבוהים של תלמידים אשר רמת הישגיהם בקריאה היא הגבוהה ביותר, ובנוסף, אחוזים נמוכים של ילדים ברמות הקריאה הנמוכות. בניגוד למדינות אלו, במדינות אחרות, בהן גם ישראל, מתקיים הקשר המוכר, על-פיו רקע משפחתי משפיע על הצלחות חינוכיות. בתי הספר, בדרך כלל, מחזקים השפעה זו.

ביצוע ירוד בבית ספר אינו מעיד באופן אוטומטי על רקע חברתי-כלכלי נמוך. אולם רקע חברתי-כלכלי של תלמידים וסביבת בית הספר משפיעים באופן ניכר על הישגים. למרות שקשה לשנות רקע כלכלי-חברתי, מחקר PISA מראה שיש מדינות שהצליחו להפחית את השפעתו על תוצאות הלמידה. הצלחה זו מראה כי ניתן להתגבר על מחסומים חברתיים-כלכליים ביחס להישגים.<sup>3</sup>

ניתוח ממצאי המחקר העולמי מעלה מספר היבטים החשובים למחקר הנוכחי: רוב מדינות ה-OECD (ישראל לא ביניהן) מקצות אותו מספר, אם לא גבוה יותר, של מורים לאזורי מצוקה כלכלית כמו מספר המורים המוצבים באזורים חזקים. בישראל יש יותר תלמידים למורה באזורי מצוקה מאשר באזורים חזקים מבחינה כלכלית. בכל מקרה, בבתי הספר למעוטי יכולת, כמות משאבים אינה בהכרח מתורגמת לאיכותם, היות ובאופן כללי, תלמידים חזקים זוכים לקבל יותר מורים במשרה מלאה שהם בעלי תארים אקדמיים. על-פי נתונים אלה, תלמידים רבים מתמודדים עם בעיה כפולה: הם גם באים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש וגם לומדים בבתי ספר שבהם משאבי כוח אדם הם חלשים יחסית. ממצא נוסף העולה מהמחקר הוא כי ללא תלות ברקע החברתי-כלכלי האישי של התלמידים, אלה הלומדים בבית ספר שבו רוב התלמידים הם מרקע חברתי-כלכלי נמוך, מתפקדים מבחינה לימודית ברמה נמוכה יותר מאשר תלמידים בעלי אותו רקע אשר לומדים בבתי ספר שבהם מרבית האוכלוסייה היא מרקע חברתי-כלכלי גבוה. ברוב מדינות ה-OECD, השפעת המעמד הכלכלי-חברתי-תרבותי של בית הספר על הישגי התלמידים עולה בהרבה על ההשפעה של הרקע החברתי-כלכלי האישי של התלמידים. ההבדלים מרשימים: במדינות אחדות, ביניהן ישראל, צ'כיה, גרמניה, בלגיה ואחרות, הפער בהישגים בין שני תלמידים מאותו רקע חברתי-כלכלי אישי, האחד לומד בבית ספר בעל רקע חברתי-כלכלי גבוה והשני לומד בבית ספר בעל רקע חברתי-כלכלי ממוצע, עשוי להיות שווה ערך לשנת לימודים אחת או יותר. ממצא נוסף

Achiron, 2013<sup>3</sup>

בעל חשיבות מתייחס לכך ש-17% מתלמידי ה-OECD גדלים במשפחה חד-הורית, והישגיהם נמוכים יותר מתלמידים הגדלים במשפחות אחרות, זאת לאחר שלוקחים בחשבון הבדלים חברתיים-כלכליים (OECD, 2010 [1]).

## **מדדים חברתיים-כלכליים והישגים לימודיים: הילכו השניים יחדיו, אם לא נועדו?**

כאמור, בישראל, ניתוח נתוני המיצ"ב בתשע"ב מראה כי בכל המקצועות, ובשני המגזרים, יהודי וערבי, ככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר, כך הישגי התלמידים גבוהים יותר (ראמ"ה, 2012). בניגוד לנתונים אלו, נראה כי מדינות אחדות ב-OECD הצליחו לפצח את המשוואה המקשרת בין הישגים לימודיים ובין רמה חברתית-כלכלית. מחקר PISA מראה שיש מדינות שהצליחו להפחית את השפעת הרקע החברתי-כלכלי על תוצאות הלמידה. במדינות אלו ניתן לראות שינוי במידת הביטוי של קשר זה. הצלחה זו מעידה כי ניתן להתגבר במידה מסוימת על מחסומים חברתיים-כלכליים ביחס להישגים לימודיים (OECD, 2010 [1]).

מתוך מחקרים עולה כי האפשרות לשנות את הקשר בין הישגים אקדמיים ורקע חברתי-כלכלי מתבססת על תפקוד אחר, חלופי, של בית הספר (ראמ"ה, 2013; OECD, 2012). על מנת להביא תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש להישגים אקדמיים גבוהים, על בית הספר לשנות באופן מהותי את התנהלותו החינוכית, המקצועית והארגונית. הטענה כי מה שמשפיע על איכות הלמידה וההוראה הם בעיקר משאבים כלכליים ואנושיים, הופרכה גם היא במחקר PISA 2009.

טענתנו היא כי השינוי הנדרש מבית הספר הוא שינוי בפרדיגמות העוסקות בסוגיות של הדרה והכלה חברתית (social exclusion and inclusion). ממנו צריך לנבוע שינוי בפרקטיקה המקצועית שתיקח בחשבון באופן מהותי היבטים של הדרה והכלה, כמו גם שינוי מְבָנֵי של בית הספר אשר יצמצם עד כמה שניתן הסללות והפרדות. בשני העשורים האחרונים אנו עוסקים בליווי ובהדרכת צוותי בתי ספר בעבודה עם ילדים בסיכון ובהדרה חברתית. ליווינו עשרות בתי ספר ברחבי הארץ בתהליך התערבות של שלוש עד ארבע שנים בכל בית ספר, אשר מהותו הכשרת הצוות החינוכי להגברת יכולת ההכלה והתארגנות של בית הספר להכלה גבוהה יותר של שונות בקרב תלמידים. התערבויות אלו לוו במחקר ממושך<sup>4</sup> שהתחקה אחר אסטרטגיות הפעולה של מורים ומנהלים בעבודתם עם אוכלוסיות מודרות.<sup>5</sup>

ניסיונונו בשדה החינוכי מצביע על כך שדרכי ניהול אפקטיביות ברמת הרשות וברמת בית הספר יכולות לשנות את משוואת ה"גורל" המקשרת בין הון כלכלי, חברתי וסימבולי שעימם מגיעים התלמידים לבתי הספר, לבין הישגיהם בהמשך, וכך גם ניתן לראות בנתונים החדשים המוצגים על ידי ראמ"ה (2013).

<sup>4</sup> Razer, Friedman & Sykes, 2004

<sup>5</sup> ראזר, ורשבסקי ובר-שדה, 2011

השיח על ההישגים הלימודיים כיום הוא שיח מורכב המתקיים באווירה התחרותית השוררת בעולם בכלל ובעולם החינוכי בפרט. שיח זה מתמקד בעיקר בסטנדרטים, במדידות ובתפוקות של החציון העליון של האוכלוסייה. מדד מרכזי, לדוגמה, הוא הזכאות לתעודת בגרות. מדד זה מתייחס לאוכלוסייה החזקה של התלמידים בישראל. היצמדות למדד זה מעלה את השאלה: מה אנו באמת יודעים לגבי ההישגים של אלו שאינם בעלי תעודת בגרות ומהווים כ-50% מאוכלוסיית התלמידים במדינת ישראל? יחד עם זאת, הרפורמות הממלכתיות שהוצעו ועליהן הוחלט בשנות האלפיים מכוונות לפיתוח ההון האנושי וההשכלה של החציון התחתון מקרב אוכלוסיית הצעירים, לדוגמה, דו"ח דברת.<sup>6</sup> תנועת סטנדרטים זו משכה את המערכת כולה להסללה חזקה ולמציאות של אי-הכלה ותהליכים של הדרה פנימית בתוך בית הספר. תהליכי הדרה אלו באים על מנת למקסם את ההצטיינות של החציון העליון. טענתנו, לעומת זאת, היא שהמשימה העומדת לפתחה של מערכת החינוך כיום היא הפחתה של ההדרה הפנימית וחיזוק מנגנוני ההכלה.

### מה בין "חינוך לכל" ל"חינוך מכיל"?

**חינוך לכל** (Education for All – EFA) משמעותו נגישות אוניברסלית לחינוך לכל הילדים, נוער ומבוגרים וקידום השוויון. משמעות הדבר היא נקיטת עמדה פרואקטיבית בזיהוי מכשולים המונעים הזדמנות חינוכית שווה וכן זיהוי המשאבים הקיימים על מנת להתגבר על מכשולים אלה.

**חינוך מכיל** (Inclusive Education) הוא תהליך של חיזוק היכולת של מערכת החינוך לתת מענה לכל המתחנכים בה ומהווה אסטרטגיית מפתח להשגת חינוך לכל.

בהיות חינוך מכיל עקרון מרכזי, הוא צריך להנחות את קובעי המדיניות ואת אנשי החינוך באשר הם, החל מהעובדה כי החינוך הוא זכות אנושית בסיסית והוא היסוד לחברה שוויונית וצודקת. מערכת חינוך מכילה יכולה להיווצר רק אם בתי ספר רגילים יהפכו למכילים יותר. במילים אחרות, אם הם יהפכו למקום חינוכי טוב ומתאים יותר לכל הילדים בקהילה שלהם.<sup>7</sup>

בחברה מודרנית, מדינה אחראית להבטיח לילד את קיום התנאים האופטימליים ללמידה, וזאת מתוך הכרה בצרכיו ובזכותו ללמוד למידה משמעותית אשר תכשיר אותו לחיים עתידיים ותאפשר לו מוביליות תעסוקתית וחברתית בחברה בה הוא חי.<sup>8</sup>

ההצהרה הבין-לאומית על "חינוך לכל" של אונסקו בג'ומטיין, תאילנד (1990), מציגה תפיסה רחבה בנוגע להתמודדות מערכת החינוך עם הדרה חברתית. השאלה הנשאלת היא, כיצד נערכת מערכת החינוך כדי לענות על צורכיהם המגוונים של התלמידים הרבים והשוניים בה מחד גיסא, וכיצד היא מספקת לתלמידים אלו תחומי השכלה וידע נרחבים ומותאמים לדרישות המיוחדות חברות תעשייתיות, טכנולוגיות הכוללות אוכלוסיות מגוונות מאידך גיסא.

<sup>6</sup> כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל מ-2005

<sup>7</sup> Unesco policy guidelines, UN 2009: 9

<sup>8</sup> טרומר, בר-זוהר וכפיר, 2007

בחברות מערביות, בית הספר מהווה גורם חברות עיקרי המשפיע על מידת השתלבותו של האדם בחברה הבוגרת. כך למשל קבעה ועדת דברת כי החינוך וההשכלה הם סולם חיוני לצורך מימוש ההזדמנויות שהעולם המודרני מאפשר, והבסיס להשתלבות בחיים הכלכליים והפוליטיים של המדינה.<sup>9</sup> הוועדה קבעה כי זכותו של כל אדם לקבל הזדמנות שווה לחינוך בסיסי. אי לכך הועלתה תביעה כלפי מערכת החינוך בישראל לקבל אחריות ומחויבות מלאה לתרומה מרבית להתפתחותם של כלל הילדים: "יש לוודא כי לא יהיו ילד או ילדה במדינה שאינם לומדים בגן או בבית הספר, ולמנוע הנשרה ממערכת החינוך". זאת ועוד: "תפקידה של מערכת החינוך לפעול כמערכת מקדמת ומפצה' כאחת, למען צמצום תופעת הנשירה הגלויה והנשירה הסמויה בבתי הספר".<sup>10</sup> זאת מאחר וצעיר שנחסמת בפניו האפשרות להגיע להשכלה גבוהה מועד יותר למצוא עצמו בשולי החברה.<sup>11</sup> יכולת ההכלה של בית הספר את כל תלמידיו היא בעלת השפעה על יכולת ההשתלבות של היחיד בחברה טכנולוגית מודרנית.<sup>12</sup>

בשלושת העשורים האחרונים אנו עדים לשינוי משמעותי בהכלה של תלמידים במערכת החינוך, תלמידים אשר בעבר מערכת החינוך ויתרה על השתייכותם אליה. אוכלוסייה זו באה בעיקר מאזורי מצוקה ופריפריה חברתית. שיעור הנשירה הגלויה בישראל הצטמצם באופן ניכר משנת 1980, אז עמד אחוז הנשירה הגלויה על 20.5% בקרב האוכלוסייה היהודית, ו-48.7% בקרב האוכלוסייה הערבית,<sup>13</sup> ואילו בשנת הלימודים תשע"א ובמעבר לתשע"ב נשרו (נשירה גלויה) ממערכת החינוך רק 1.3% מהתלמידים. במגזר היהודי: 0.6% בחינוך היסודי ו-2.7% בחינוך העל יסודי; במגזר הערבי: 0.7% בחינוך היסודי ו-4.6% בחינוך העל יסודי.<sup>14</sup> כבר באמצעות חוק חינוך חובה, הגדירה המדינה את בתי הספר כמוסד שיש לו את המנדט לטפח, לגדל ולעצב את כלל ילדי ישראל. חוק חינוך חובה הוא חלק מתהליך ההנחלה של ערכי השוויון והדמוקרטיה עליהם מבוססת מדינת ישראל. יש לומר שבתי ספר רבים עושים מאמצים ניכרים להכיל בתוכם אוכלוסיות רחבות, עתירות בעיות כלכליות, משפחתיות וחברתיות. הרחבת חוק חינוך חובה עד כיתה י"ב בשנת 2006, באה מתוך התפיסה כי יש צורך לטפל בבעיית הנשירה בסיום כיתה י', זאת משום שתלמידים אלו על-פי-רוב אינם נקלטים במסגרות חינוך חלופיות, והם הופכים להיות בעלי פוטנציאל לעבריינות ונטל כלכלי על המדינה.<sup>15</sup>

### השפעת המדיניות החינוכית על מידת ההכלה בחינוך

ניתוח נוסף הבוחן את קשיי בית הספר להתמודדות עם הכלה עוסק בהיבטים של מדיניות חינוכית. במסגרת זאת נתייחס לשתי מגמות המשפיעות על ההתנהלות הבית הספרית. הראשונה מתייחסת לאופן שבו קולטת המערכת החינוכית תלמידים שאינם

<sup>9</sup> דו"ח דברת, 2005 : 41

<sup>10</sup> שם : 57, 103

<sup>11</sup> סבר, 2002

<sup>12</sup> Flowers & Hermann, 2008

<sup>13</sup> כהן-נבות וחובי, 2001

<sup>14</sup> המועצה הלאומית לשלום הילד, 2012

<sup>15</sup> משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, 2008

שייכים לזרם המרכזי של החברה. מרבית בתי הספר אינם מפעילים גישה שוזרת (רב-תרבותית) אלא מיישמים גישה בוללת (אסימילטיבית).<sup>16</sup> בכך מקשה המערכת על שילובם של תלמידים עולים או תלמידים ששפת אמם אינה עברית בבתי הספר ואף מקשה על העלאת הישגיהם. הגישה הבוללת הנפוצה במערכת החינוך הישראלית מפחיתה בערכה של תרבות המוצא ממנה בא התלמיד בהשוואה לתרבות הרוב השלטת, ואינה רואה בהוריו (דוברי השפה האחרת, או בעלי התרבות האחרת) משאב אמתי וחיוני השותף לבית הספר בקליטת התלמיד. המערכת הבית ספרית מנסה להכחיד את שפת המוצא ולאמץ במלואה את השפה של המדינה הקולטת כשפת דיבור ולימוד.<sup>17</sup> גישה זו מקטינה את יכולתו של תלמיד שהוא בן למהגרים, בן מיעוטים או בעל שפת-אם שונה, להתמודד עם הדרישות החינוכיות והלימודיות של בית הספר.<sup>18</sup> מערכת החינוך אינה מספקת לתלמיד זה מענים ומשאבים מתאימים שיתמכו בקשייו וישיעו לו בהסתגלות, מאחר והיא לוקחת ממנו קביים משמעותיים כגון שפה, תמיכת הורים ובסיס ערכי משותף.

המגמה השנייה מתייחסת להתחזקותה של תנועת הסטנדרטים על-פיה נמדדים איכותו והישגיו של בית הספר במבחנים לאומיים ובין-לאומיים. מבחנים אלו מכניסים ללמידה ממד של תחרותיות ומובילים לתפיסה החברתית שבה דירוג הוא הערך העליון.<sup>19</sup> מבחני הישגים אלו מבססים את הצלחותיה של אוכלוסיית התלמידים החזקה בישראל, אך מותירים מאחור את התלמידים התת-משיגים שלהתקדמותם אין הערכה או מדד בין-לאומי משווה. ברור כי מדידה ובנייה של מערכת סטנדרטים הן חשובות ביותר, אולם הקצנה של גישה זו בהכרח מבטלת או מפחיתה גישה מכילה.

### **הקושי בהחלה של החינוך המכיל**

בית הספר נדרש לשתי משימות סותרות. מצד אחד הוא נדרש לתפקד באופן מסורתי - בעיקר כארגון להנחלת השכלה. מנגד הוא נדרש להכלה חברתית והתאמת המסגרת לכלל הלומדים בה. כארגון שמטרתו היא הקניית השכלה, בית הספר נמדד על-פי קריטריונים וסטנדרטים של הקניית השכלה. כלל בתי הספר בישראל, להוציא את בתי הספר לחינוך מיוחד, נמדדים על-פי הישגים לימודיים. היות ובתי ספר תיכוניים נמדדים על-פי אחוזי הבגרות וממוצעי הבגרות שלהם, נוכחות של אוכלוסיות "שוליים" בבית הספר נחוויית לעתים קרובות כפגיעה עמוקה במעמדו של בית הספר ביחס לבתי ספר אחרים. המפגש בין אוכלוסיות מודרות לבין בית הספר, הוא לעתים רבות מפגש מכאיב ורווי קונפליקטים לכולם: לתלמידים, להורים ולצוות בית הספר. למרות שבית הספר נדרש להכלה רבה יותר, לא קיימת מדידה של יכולת ההכלה ולא קיימת היערכות מתאימה. בית הספר מנסה להכיל את כל האוכלוסיות מתוך תפיסה ערכית של שוויון ובשאיפה לתקן את החברה, אלא שהכלת אוכלוסיות חלשות מסכנת את רמת ההישגים הגבוהה לה בית הספר שואף ונדרש. על כן נוצרים בתוך בית הספר עצמו ניגוד ופיצול

<sup>16</sup> סבר, 2002

<sup>17</sup> שם

<sup>18</sup> Borg, Borg & Stranahan, 2012

<sup>19</sup> טמיר, 2011 : 51



המביאים לפרקטיקות מקצועיות של הדרה והרחקה, המופעלות כלפי אוכלוסיות חלשות יותר. המפגש עם תלמידים אלו מייצר את מעגל ההדרה בחינוך.<sup>20</sup>

הספרות מתייחסת לשלוש קבוצות של גורמים המשפיעים על יכולת ההכלה של בית הספר את תלמידיו: (1) מאפייני התלמיד;<sup>21</sup> (2) מאפייני משפחתו והרקע ממנו בא התלמיד<sup>22</sup> ומאפייני הקשר שנוצר בין הורי התלמידים והמערכת הבית ספרית;<sup>23</sup> ו- (3) מאפייני בית הספר כמערכת חינוכית.<sup>24</sup>

גורמים שונים הקשורים בתלמיד, באופן למידתו ובהתנהגותו מעלים את סיכויי הנשירה שלו מבית הספר. בקבוצה ראשונה של גורמים ניתן למצוא: הישגים נמוכים מצטברים בבית הספר;<sup>25</sup> דימוי עצמי נמוך וחסר אמונה בהצלחה;<sup>26</sup> חוסר עניין ושעמום בלמידה;<sup>27</sup> מידת ההלימה עם חוקי בית הספר;<sup>28</sup> מיעוט קשרים חברתיים בבית הספר;<sup>29</sup> אי הכרה בחשיבות הלמידה ורלוונטיות בית הספר לחיים בעתיד;<sup>30</sup> וכן תחושת חוסר שייכות לבית הספר.<sup>31</sup> גורמים אישיים שאינם קשורים ללמידה עצמה הינם בעיות בריאותיות המרחיקות את התלמיד מלימודיו<sup>32</sup> ומעורבות באלומות ובפשיעה.<sup>33</sup> מחקרים מתארים גורמים אלו כמשפיעים על תהליך הנשירה הגלויה והסמויה. טענתנו היא כי מה שלמעשה משפיע על תהליך הנשירה היא מידת היכולת של בית הספר להכיל תלמידים בעלי מאפיינים אלו.

קבוצה שנייה של גורמים המשפיעים על תופעת הנשירה הגלויה והסמויה אצל תלמידים, קשורה למערכות אישיות וחברתיות הסובבות את התלמיד. המאפיינים החברתיים-כלכליים של המשפחה הינם גורם המשפיע על הישגי התלמיד,<sup>34</sup> וכפועל יוצא מכך, הדרשה מהתלמיד לדאוג לפרנסת משפחתו, תורמת אף היא לנשירה.<sup>35</sup> גורמים נוספים הינם מידת הקשר בין ההורים לבין בית הספר, והאופן בו תופסים ההורים את בית הספר ואת חשיבותו.<sup>36</sup> ממצאי המחקר שאספנו וניתחנו עד כה, עולה כי ניתן להצביע על קשר בין בית הספר להורי התלמיד ולמשפחתו, וכי ליכולתו של בית הספר להכילם ישנה השפעה על תהליך הנשירה.

---

<sup>20</sup> ראזר, ורשבסקי ובר-שדה, 2011

<sup>21</sup> להב, 2004; Flowers & Herman, 2008

<sup>22</sup> כפיר, אשכנזי וזייגר, 2005; OECD, 2012; Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006

<sup>23</sup> Bridgeland, Dilulio & Balfanz, 2009; OECD, 2012

<sup>24</sup> Dilulio & Morison, 2006; Davies & Lee, 2006; Booth & Ainscow, 2002

<sup>25</sup> להב, 2004; 2009; Bridgeland et al., 2006

<sup>26</sup> להב, 2004; 2009; Bridgeland et al., 2009

<sup>27</sup> Dube & Orpinas, 2009; Bridgeland et al., 2006; 2009

<sup>28</sup> Flowers & Herman, 2008

<sup>29</sup> Davis & Lee, 2006; Wilson et al., 2008; Flowers & Herman, 2008

<sup>30</sup> Davis & Lee, 2006; Bridgeland et al., 2009

<sup>31</sup> קפל-גריין, 2007

<sup>32</sup> כפיר, אשכנזי וזייגר, 2005; Bridgeland et al., 2006

<sup>33</sup> Davis & Lee, 2006; Wilson et al., 2008

<sup>34</sup> Borg, Borg & Stranahan, 2012; Sandya & Duncanb, 2010

<sup>35</sup> Bridgeland et al., 2006; Flowers & Herman, 2008

<sup>36</sup> Davis & Lee, 2006; Wilson et al., 2008; Bridgeland et al., 2006; 2009

בקבוצה השלישית נמצאים גורמים הקשורים במבנה המערכת של בית הספר והתייחסותו לתלמיד. למרות שבתי ספר נחשבים ומתוארים, פעמים רבות, כסוכנים להכלה חברתית (social inclusion) ולצמצום פערים, המחקר מראה כי בתי ספר דווקא מתפקדים, לא תמיד באופן מודע, כסוכנים של הדרה חברתית.<sup>37</sup> תחלופת מורים ואיכות המורים משפיעים על הישגי התלמידים<sup>38</sup> ובכך יכולים להגביר את תופעת הנשירה הגלויה והסמויה. גורמים נוספים שייכים להיבטים בית ספריים מערכתיים המגבירים את הקושי בהכלת כלל התלמידים. בין גורמים אלו ניתן לציין את שלבי המעבר בין בית הספר היסודי לחטיבה, ובין החטיבות עצמן;<sup>39</sup> את מידת ההתעקשות של בית הספר על הישגות התלמיד; עד כמה משדר צוות בית הספר ציפיות נמוכות מהתלמיד;<sup>40</sup> השארת כיתה;<sup>41</sup> העדר קיומן של שיטות הוראה מותאמות ושל סיוע לימודי;<sup>42</sup> ניתוב למסלולים בעלי דימוי נמוך; חוסר נגישות של מורים לתלמידים;<sup>43</sup> יוזמה של בית הספר להעזיב את התלמיד;<sup>44</sup> וכן אחוז גבוה של תלמידים הנדרשים לקידום לימודי ואישי (OECD, 2012).

תלמידים שבית הספר מתקשה להכילם, נעדרים ממנו לעתים קרובות, חווים כישלון מתמשך, ניכור כלפי בית הספר וניכרת אצלם עלייה בהתנהגויות תוקפניות. התנהגויות אלה מהוות איום על תחושת המסוגלות והמקצועיות של המורים המתמודדים איתם, וכתוצאה מכך, המורים חווים כישלון מקצועי, תחושת אשמה, בדידות וניכור. תחושה של כישלון מקצועי מקשה על המורים להתמודד בדרכים מקדמות ומקצועיות עם האתגרים המציבים בפניהם תלמידים אלה.<sup>45</sup> בקרב אנשי הצוות נוצרת תחושה שהם עושים כל שביכולתם למען הילדים, אך מאמצייהם אינם נושאים פרי. הילדים נתפסים ככפויי טובה מאחר ואינם מעריכים את מאמצי הצוות, מה שמעורר תגובות תוקפניות מצד המורים. כך נוצרת תחושה של עוינות משני הצדדים שאינה מאפשרת למידה והתקדמות.<sup>46</sup> המסקנה המתבקשת והנתמכת על-ידי ניתוח נתוני המחקר עד כה היא שללא התייחסות מערכתית לשני הפרמטרים - הישגים לימודיים ויכולת הכלה - לא יינתן פתרון ממשי להישגיהם הנמוכים ולנשירתם של תלמידים מאוכלוסיות חלשות.

Razer, Friedman & Sykes, 2004; Gough & Eisenschitz, 2006; Haynes, 2005; Munn<sup>37</sup>  
& Lloyd, 2005

Borg, Borg & Stranahan, 2012<sup>38</sup>

כהאן-סטרבצינסקי, דולב ושמש, 1999; Davis & Lee, 2006<sup>39</sup>

כפיר, אשכנזי וזייגר, 2005; להב, 2004<sup>40</sup>

Bridgeland et al., 2006; Flowers & Herman, 2008<sup>41</sup>

Davis & Lee, 2006; Bridgeland et al., 2009; Flowers & Herman, 2008<sup>42</sup>

Dube & Orpinas, 2009<sup>43</sup>

כהאן-סטרבצינסקי, דולב ושמש, 1999; להב, 2004<sup>44</sup>

ראזר, ורשבסקי ובר-שדה, 2011<sup>45</sup>

Archangelo, 2003<sup>46</sup>

## דרכי התמודדות עם הדרה חברתית במערכת החינוך

מחקר PISA 2009 בחן את מאפייניהם של בתי ספר המצליחים להכיל את כל התלמידים. בדו"ח "What makes school successful?" (OECD, 2010[2]) מתוארים מאפיינים כוללים של מערכות חינוך מצליחות יותר. מערכות בית ספריות מוצלחות הן אלו אשר הישגיהן הם מעל הממוצע, ואשר ללא קשר לרקע חברתי-כלכלי מספקות הזדמנויות שוות ללמידה לכל התלמידים. מערכות אלו נוטות להיות מקיפות והן דורשות מהמורים ומבתי הספר להכיל שונות גבוהה של תלמידים. לעומתן, במערכות בית ספריות המניחות שלתלמידים שונים מתאים ייעוד שונה ויש מהם ציפיות שונות, פועלות הסללות המסתמכות על ציפיות אלו שמניבות הישגים נמוכים יותר:

- במדינות שבהן יש יותר ילדים הנשארים כיתה - ההישגים בכללותם נמוכים יותר.
- במדינות שבהן בגיל 15 מתבצעת חלוקה למסלולים ומגמות המבוססים על יכולת - ההישגים נמוכים יותר. ככל שגיל ההסללה נמוך יותר, כך גדל הפער בהישגים.
- במערכות חינוך שבהן מקובל להוציא תלמיד חלש או מפריע - ההישגים נמוכים יותר.<sup>47</sup>

ההשוואה בין מדינות ה-OECD מראה כי מערכות חינוך נבדלות ביניהן בהיקף הזמן, ההון האנושי והמשאבים הכלכליים המושקעים בחינוך לשוויון. עם זאת, הפרמטרים המתוארים כאן אינם מייצגים משאבים אלא עמדות ערכיות המכוונות לתהליכים ומדיניות בית ספרית. פרמטרים אלו עומדים בבסיס יכולתו של בית הספר להכיל את תלמידיו מחד גיסא, ולקדם להישגים גבוהים תוך תלות נמוכה ככל האפשר במאפייני הרקע שלהם מאידך גיסא.

ניתוח נתוני מיצ"ב תשע"ב (ראמ"ה, 2013) (תרשים 3 בנספח), מראה כי לצד שימור מגמת ההלימה בין המאפיינים החברתיים-כלכליים ובין רמת ההישגים הלימודיים, ישנם נתונים המראים על מגמת שיפור בהישגיהם הלימודיים של תלמידים בעלי מדדים חברתיים-כלכליים נמוכים.

המחקר מציג קשר בין הישגים אקדמיים לבין אקלים ואווירה בית ספרית. על-פי נתוני המחקר, בכל קבוצות הניתוח (למעט מתמטיקה בכיתות ח' בקרב דוברי ערבית), נמצא קשר מובהק בין מדד אלימות וחוסר מוגנות לבין ממוצע ההישגים של בית הספר. בנוסף, בקרב דוברי הערבית נמצא קשר מובהק בין מדד אווירה תקינה לבין ממוצע ההישגים במתמטיקה של בית הספר. בקרב דוברי העברית נמצא כי ככל שהיחסים של התלמידים עם מוריהם חיוביים יותר, כך הקשר בין הרקע החברתי-כלכלי להישגים חלש יותר. אלו הם התהליכים והעמדות אותן מנסה המחקר שלנו לזהות ולאפיין, במטרה להציע מדיניות שתגביר את יכולת ההכלה של בית הספר למגוון תלמידיו, ובה בשעה לחזק ולבסס את רמת ההישגיות הבית ספרית של כלל התלמידים על מאפייניהם השונים.

<sup>47</sup> הוצאת תלמידים הוא ככל הנראה יותר סימפטום מאשר סיבה. בית הספר אינו מצליח להביא תלמידים חלשים לתוצאות משביעות רצון.

## לאן פנינו מכאן? סיכום והמלצות לכיווני מחקר ופעולה

הישגים לאומיים כגון תוצאות מבחני PISA הנמדדים ביושר, מתארים ממוצע של כלל התלמידים במערכת החינוך. על-פי תפיסתנו, מדד הערכה לאומי חייב לתת ביטוי להישגים היחסיים של כלל התלמידים. מדד לאומי להישגים חייב לקחת בחשבון את נקודת המוצא של כל תלמיד, אשר מוכתבת בחלקה הגדול מתהליכי הדרה חיצונית - חוץ בית ספרית. מדיניות משרד החינוך מכירה גם היא בכשלי ההכלה של מערכת החינוך הנוכחית. לכן, ברשימת היעדים אותם מפרסם משרד החינוך תחת הכותרת "מתנ"ה"<sup>48</sup> מופיע יעד 12: "שילוב הלומדים וקידום במערך החינוך הרגיל תוך הרחבת יכולתם ומתן מענים מגוונים".<sup>49</sup> המילה "לומדים" מכוונת לתלמידים בעלי לקויות למידה וקשיי למידה והתנהגות בכל המגזרים. האמצעי לקידום המטרה הוא הגברת תהליכי ההכלה ומגוון המענים הניתנים בחינוך הרגיל כך שיאפשרו את השאתם ואת גשוגם הלימודי של מגוון תלמידים רב ככל האפשר.

אם נסתמך על הצהרת אונסקו על "חינוך לכל",<sup>50</sup> נוכל לנסח מספר צעדים הכרחיים על מנת ליישם מדיניות זו. ראשית נדרש מחקר לצורך השגת מידע עדכני בנוגע להיקף המשאבים הזמינים וניצולם לצורך הכלה חברתית בכלל, והכלה חברתית בחינוך בפרט. שלב זה הוא הכרחי אם יש ברצוננו להניע תהליך להגברת המודעות הציבורית בתמיכה בזכות "חינוך לכל". יש להסדיר את הנושא בחקיקה תוך הישענות על הסכמות בין-לאומיות, לצד תמיכה בבניית יכולת מקומית המקדמת פיתוח לקראת "חינוך מכיל". יש צורך לפתח מדדים אשר יבחנו את השפעותיו של החינוך האיכותי המכיל. מתוך מדדים אלו ייבנו מנגנונים בית ספריים וקהילתיים שמטרתם הגברת הנגישות וההכלה של תלמידים בעלי מאפיינים חברתיים-כלכליים ונתוני יכולת שונים. לבסוף, מאחר ואנשי המקצוע בתוך בתי הספר, הם אלו שעל כתפיהם תוטל המשימה, חשוב לסייע בידיהם להבין את תפקידם בחינוך תוך ראיית ההכלה של השונות בכיתה כהזדמנות ולא כבעיה.<sup>51</sup>

מדינת ישראל זקוקה לסטנדרטים אשר יהיו רגישים להצלחה ולשיפור המשמעותי בהישגים גם בחציון התחתון ויאפשרו תגמול בתי ספר בהתאם. ככל שמדד ההערכה יתייחס לכלל האוכלוסייה, כך תתקיים הכלה רבה יותר בתוך מערכת החינוך וכך יגדל הממוצע הלאומי. ההתמודדות עם דילמות אלו מחדדת את הצורך שנוצר בעובדי חינוך והוראה מיומנים המסוגלים להתמודד עם בעיות משתנות באופן עצמאי ויצירתי. דבר זה מחייב שינוי מקיף בפרדיגמות ההוראה, הלמידה וההערכה, כמו גם בהתארגנות הבית ספרית ובמדיניות משרד החינוך. אנו ממליצים כי נושא זה יקבל משנה תוקף בתהליכי הכשרת מורים במכללות לחינוך בישראל. מערכת החינוך בכללותה ומערך הכשרת המורים בפרט, חייבים לעסוק בסוגיות של קידום האקדמי ושל תהליכי הערכה של האוכלוסיות החלשות.

<sup>48</sup> מתנ"ה - מארז תכנון, ניהול והיערכות לשנת הלימודים תשע"ג

<sup>49</sup> מתנ"ה, 2012: 297

<sup>50</sup> Unesco policy guidelines, UN 2009: 9

<sup>51</sup> שם: 15

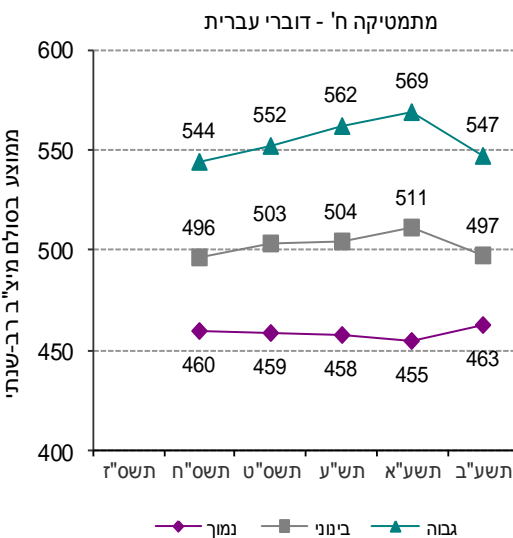
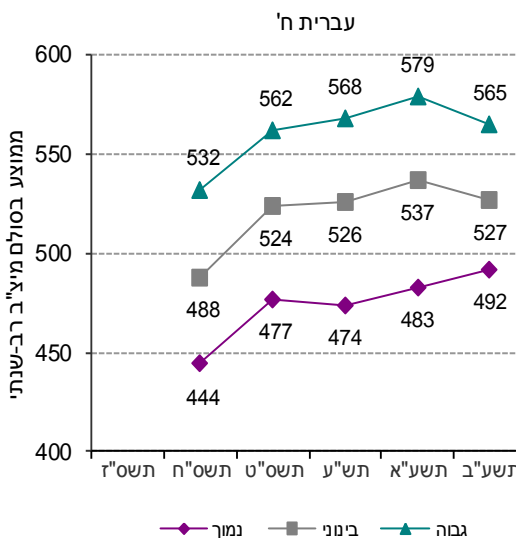
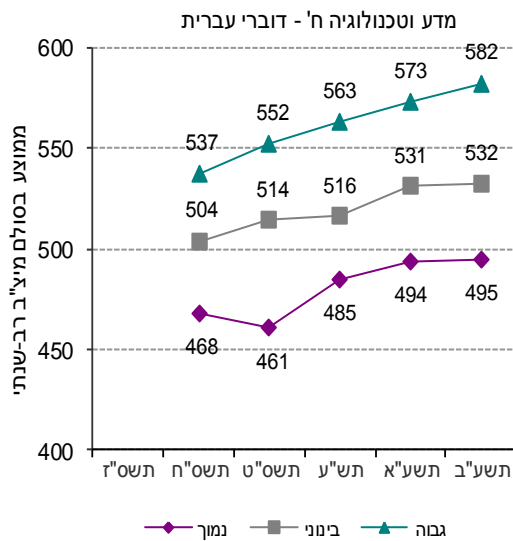
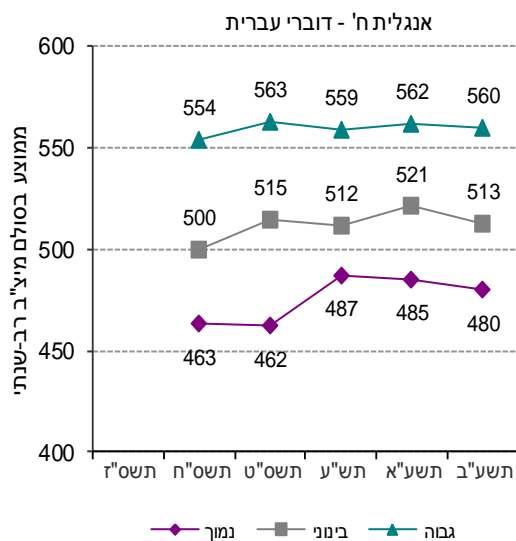
## רשימת מקורות

- דברת, ש' (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך**. משרד החינוך.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2012). **ילדים בישראל 2012**. ירושלים.
- חוק לימוד חובה תש"ט (1949). עד כיתה י"ב (2008). משרד החינוך, מנהל חברה ונוער.
- טמיר, י' (2011). פדגוגיה בנקאית: מה עושים המבחנים לחינוך. **הד החינוך, פ"ו**, 2.
- טרומר, מ', בר זוהר, י' וכפיר, ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבת"ס. **מניתוק לשילוב יוזמות ומחשבות, במה לעובדי קידום נוער בישראל**, 14, 9-93.
- כהאן-סטרבצינסקי, פ', דולב, ט' ושמש, א' (1999). **סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מנהל חברה ונוער במשרד החינוך התרבות והספורט**. מאפיינים, צרכים ומענים. דו"ח מחקר. ירושלים: המרכז לילדים ונוער ג'וינט, מכון ברוקדייל, המכון לקידום נוער, מינהל חברה ונוער, משרד החינוך התרבות והספורט.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' ורייפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער**. דו"ח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, הכנסת - מרכז מחקר ומידע.
- כפיר, ד', אשכנזי, צ' וזייגר, ט' (2005). המסיימים, הנושרים וה"מושכים": מעקב אחר דור אחד של סטודנטים במכללה אקדמית לחינוך. **דפים**, 39, 85-109.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך – הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניתוק לשילוב**, 12, 2-12. ירושלים: המינהל לחברה ונוער, משרד החינוך.
- משרד החינוך (2007). **מדד טיפוח שטראוס – אופן הקצאת המשאבים לבתי הספר היסודיים**. חוזר מנכ"ל - ארגון ומנהל, מנהל מוסדות חינוך, תשס"ח 2-3. ירושלים.
- מתנ"ה - מארז תכנון, ניהול והיערכות לתשע"ג (2012). המינהל הפדגוגי. משרד החינוך.  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/matana2013>
- סבר, ר' (2002). **נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה**. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל. ירושלים.
- קפל-גרין, ע' (2007). 'מפנה בחייד' מרכיבים פסיכו-תרפויטיים במסגרת בית ספר לנוער נושר. **במכללה - מחקר עיון ויצירה**, 19, 291-324.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר-שדה, א' (2011). "קשר אחר": **עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. ירושלים: אשלים.
- ראמ"ה (2010). **תקציר - ממצאים ראשוניים ממחקר פיזה 2009**. תל-אביב: משרד החינוך.
- ראמ"ה (2012) מיצ"ב תשע"ב:  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/DochotMaar.ac>
- ראמ"ה (2013). **הקשר בין רקע חברתי-כלכלי לבין הישגים: האקלים בבית הספר כמשתנה מפצה וממתן**. כנס ראמ"ה מרץ 2013.  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama=HaarachatProjectim>
- Achiron, M. (2013). *Making education more equitable*.  
<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/02/making-education-more-equitable.html>
- Archangelo, A. (2003). A Psychological approach to exclusion from school. *Journal for the Pschoanalysis of Culture and Society*, 8, 2, 238-250.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for studies on inclusive education. 1-35.

- Borg, J.R., Borg, M.O. & Stranahan, H.A. (2012). Closing the achievement gap between high-poverty schools and low-poverty schools. *Research in Business & Economics Journal*, 5, 1-24.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J. & Balfanz, R. (2009). *On the front line of schools – perspectives of teachers and principals on the high school dropout problem*. Civic Enterprises, Peter D. Hart Research Associates for the AT&T Foundation and the America's Promise Alliance.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J. & Morison, K.B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives on high school dropout*. Civic Enterprises, Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Davies, D.J. & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it. *Support For Learning*, 21, 4, 204-210.
- Dube, S.R. & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31, 2, 87-96.
- Flowers, L.R. & Hermann, M.A. (2008). This isn't the place for me: School dropout. In: D. Capuzzi & R.D. Gross (Eds.), *Youth at risk – A prevention resource for counselors, teachers and parents* (pp. 457-477). American Councelling Association.
- Gough, J. & Eisenschitz, A. (2006). *Spaces of social exclusion*. London & N.Y: Routledge.
- Haynes, B. (2005). The paradox of the excluded child. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 3, 333-341.
- Munn, P. & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31, 2, 205-221.
- OECD (2000). PISA 2000. School factors related to quality and equity – PISA 2000 pub. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- OECD (2010) [1]. PISA 2009: Volume II. *Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes*.
- OECD (2010) [2]. PISA 2009: Volume IV. *What makes a school successful? Resources, policies and practices*,
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Executive summary. [www.oecd.org/edu/equity](http://www.oecd.org/edu/equity)
- Razer, M., Friedman, V. & Sykes, I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: An action science approach. *Action Research*, 2, 2, 167-189.
- Sandya, J. & Duncanb, K. (2010). Examining the achievement test score gap between urban and suburban students. *Education Economics*, 18, 3.
- United Nations (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France.
- Wilson, V., Malcolm, H., Edward, S. & Davidson J. (2008). 'Bunking off': The impact on truancy on pupils and teachers. *British International Research Journal*, 34, 1, 1-17,

### נספחים: נתוני המיצב תשע"ב על-פי מדד טיפוח<sup>3</sup>

תרשים 1: ממוצעי הציון הכולל במבחני המיצב בכיתות ח' לפי רקע חברתי-כלכלי בקרב דוברי עברית (ראמ"ה, 2012: 31)



<sup>3</sup> מדד טיפוח (משרד החינוך, 2007). בחישוב המדד כלולים כל התלמידים השייכים לחינוך הרגיל במדינת ישראל, ללא הבדל מגזר או פיקוח. עשירון הטיפוח המחושב לכל ילד מבטא את מיקומו היחסי של התלמיד בהשוואה לשאר תלמידי בית הספר הרגיל במדינה. מדד הטיפוח מבוטא בעשירונים. כלומר, האוכלוסייה (כל התלמידים) מחולקת ל-10 קבוצות ובכל אחת מהן 10% מהתלמידים. בעשירון 10 נמצאים 10% מהתלמידים הגבוהים ביותר במדד, דהיינו האוכלוסייה החלשה ביותר מבחינה חברתית-כלכלית. בעשירון 1 נמצאים 10% מהתלמידים הנמוכים ביותר במדד, כלומר האוכלוסייה המבוססת ביותר מבחינה חברתית-כלכלית. לכל בית ספר מחושב ממוצע עשירוני הטיפוח של תלמידיו. על בסיס מדד זה חולקו ערכי המדד החברתי-כלכלי של כלל הנבחנים לשלוש קבוצות המייצגות רמות שונות של רקע חברתי-כלכלי אישי: רמה נמוכה - עשירונים 8-10; רמה בינונית - עשירונים 4-7; רמה גבוהה - עשירונים 1-3. כל תלמיד סווג לאחת משלוש הרמות. מרכיבי המדד ומשקלם היחסי: (א) השלכת ההורה המשכיל ביותר - 40%; (ב) הפרופריאליות - 20%; (ג) המדד הכלכלי - 20%; (ד) שילוב של ארץ הלידה וארץ מצוקה - 20%.

תרשים 2: ממוצעי הציפון הכולל במבחני המיצ"ב בכיתות ה' לפי רקע חברתי-כלכלי בקרב דוברי ערבית (ראמ"ה, 2012: 33)

