

פערים בהישגים הלימודיים
בין התלמידים ערבים לתלמידים יהודים בישראל:
מבחני פיז"ה 2000-2009

לאה בורובוי ואביטל מנור
בהנחיית נביל חטאב

תקציר

במערכת החינוך בישראל קיימים פערים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים. המחקר המוצג כאן מתאר את הפערים האלה ובוחן את הגורמים לאי-שוויון. המסמך מתייחס להשפעותיהם של משתנים מסוימים על ההישגים האקדמיים של תלמידים יהודים ותלמידים ערבים: המעמד החברתי-כלכלי וההון התרבותי של המשפחה, הלחץ שההורים מפעילים על בית הספר, בית הספר והמורים, משאבים בית ספריים והלמידה החוץ-בית ספרית.

על מנת לעמוד על הישגי התלמידים ניתחנו את תוצאות מבחן פיז"ה מהשנים 2000, 2006 ו-2009 שהתקיים בישראל. מבחן פיז"ה נערך במדינות רבות ברחבי העולם ובוחן את ידיעות התלמידים במתמטיקה, במדעים ובקריאה בשפת האם שלהם. נוסף על בחינת הידיעות מתבקשים תלמידים ומנהלים למלא שאלונים, ואלה מספקים נתוני רקע של התלמידים ושל עמדותיהם כלפי סביבתם האקדמית, וכן נתונים על בתי הספר כארגונים פדגוגיים. בשנת 2009 השתתפו במבחן פיז"ה ישראל 4,284 תלמידים מהמגזר היהודי ו-1,193 מהמגזר הערבי.

בתחום האוריינות בשפת האם נמצא כי –

- בין 2002 ל-2009 חל שיפור של 33 נקודות בהישגים במגזר היהודי, לעומת 14 נקודות בלבד במגזר הערבי. כתוצאה מכך גדל הפער בהישגים בקריאה בין המגזר היהודי לערבי ל-100 נקודות, פער משמעותי ביותר.
- הפער בין יהודים לערבים באוריינות בשפת אם מצטמצם מעט בקרב התלמידים החלשים. מעשירון 3 ומעלה הפער בין יהודים לערבים נע בין 92 נקודות ל-101. בעשירונים התחתונים הפער הוא 59 (עשירון 1) ו-73 (עשירון 2).
- נרשם פער גדול בין בניס לבנות ובין ערבים ליהודים בתחום השפה. במגזר הערבי יתרון הבנות על הבנים בולט יותר משהוא בולט במגזר היהודי. ההישגים של בנים ובנות יהודים עולים על הממוצע הכללי במבחן זה בכל הארצות המשתתפות במחקר, שלא כמו התלמידים הערבים שהישגיהם הרבה מתחת לממוצע.

בתחום האוריינות במתמטיקה נמצא כי –

- בין 2002 ל-2009 חל שיפור של 21 נקודות בהישגים במגזר היהודי ושל 23 נקודות במגזר הערבי. בשנת 2009 נמצא פער של 100 נקודות בין המגזר הערבי למגזר היהודי, לטובת המגזר היהודי. עם זאת גם הישגי המגזר היהודי במתמטיקה הם מתחת לממוצע של מדינות OECD (שעומד על 496 נקודות).
- הפער בין יהודים לערבים גדל בעשירוני ההצלחה הגבוהים. וכך, בעשירון התחתון הפער בין יהודים לערבים עומד על 50 נקודות ובעשירון העליון על 99 נקודות.
- במתמטיקה נרשם פער גם בין בנים לבנות וגם בין ערבים ליהודים. במגזר היהודי, כרוב המדינות, נרשם פער לטובת הבנים. לעומת זאת במגזר הערבי נרשם מצב יוצא דופן – לא נמצא פער של ממש בין הישגי הבנים להישגי הבנות, ואף נמצא יתרון קל של 3 נקודות לבנות. יש להדגיש כי גם הישגי הבנים וגם הישגי הבנות, יהודים וערבים, הם מתחת לממוצע הכללי של מבחן זה בכל המדינות המשתתפות במחקר.

בתחום האוריינות במדעים נמצא כי –

- בין 2002 ל-2009 חל שיפור של 32 נקודות בהישגים במגזר היהודי ושל 8 נקודות בלבד במגזר הערבי. כלומר, חל גידול בפער בהישגים במדעים בין תלמידים יהודים לערבים מ-70 נקודות ב-2002 ל-94 ב-2009. עם זאת גם הישגי המגזר היהודי במדעים הם מתחת לממוצע במדינות OECD (שעומד על 501 נקודות). במגזר היהודי חלה עלייה עקבית בהישגים במבחן פיזיקה במדעים, אך במגזר הערבי נרשמה עלייה של 29 נקודות בשנים 2002-2006 וירידה של 21 נקודות לקראת שנת 2009.
- ניתוח התוצאות מראה כי הפער בין יהודים לערבים גדל בעשירוני ההצלחה הגבוהים: בעשירון התחתון הפער בין יהודים לערבים עומד על 36 נקודות, ובעשירון העליון הוא עומד על 87 נקודות.
- נרשם פער בין ערבים ליהודים בתחום המדעים. במגזר הערבי היה פער בולט לטובת הבנות בהישגים בתחום זה, ואילו במגזר היהודי לא היה פער של ממש בין הבנים לבנות אם כי נמצא יתרון קל של 4 נקודות לטובת הבנים.

הגורמים המשפיעים על הפערים בין יהודים לערבים:

- נמצא כי שלושה גורמים עיקריים תורמים לפער בהישגים הלימודיים בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים:
 - השכלת ההורים ורמתם התעסוקתית (המצב הכלכלי).
 - המצב החברתי-תרבותי של המשפחה.
 - דפוסי הקריאה של חומרים שאינם קשורים במישרין בלימודים (כגון ספרים ספרות יפה ועיתונים).

פערים בהישגים הלימודיים בין התלמידים הערבים לתלמידים יהודים בישראל

- אצל הערבים נמצאו גורמים מסוימים שתורמים לצמצום הפערים ובראשם:
 - הלמידה החוץ-בית ספרית.
 - ההוראה המאתגרת של המורים בבתי הספר.
 - המשמעת הכיתתית.
 - התכניות החוץ-קוריקולריות שמציעים בתי הספר.

מבוא

המחקר המוצג כאן נעשה במסגרת פרויקט "יחסי יהודים וערבים" של המכון הישראלי לדמוקרטיה שהחל לפעול במתכונתו המורחבת בתחילת שנת 2011. מטרת המחקר לבחון את גודל הפערים בהישגים הלימודיים בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים בישראל וכן לעמוד על הגורמים לפערים אלו. המחקר הוא פרק אחד בסדרת מחקרים שמתוכננים בתחום החינוך ואשר מבקשים לבנות תמונה כוללת של עומק הפערים החינוכיים בין האוכלוסייה הערבית לבין האוכלוסייה היהודית בישראל. אחדים מן המחקרים מיועדים להיות מחקרי מדיניות שתכליתם לתרום לסגירת הפערים בין שתי האוכלוסיות ולהפוך את מערכת החינוך הישראלית למערכת שוויונית הן מבחינת התשומות והן מבחינת התפוקות. הניתוח המוצג כאן מבוסס על נתוני **מבחן פיז"ה הבינלאומי, 2000-2009**. המבחן מתקיים אחת לשלוש שנים ובודק את הישגי התלמידים במקצועות שפת אם, מתמטיקה ומדעים בקרב גילאי 15. במסמך זה נתייחס להישגים של התלמידים הערבים והיהודים, נעמוד על ההבדלים בהישגים שלהם, ונציע מודל שמסביר את הפער.

המסמך מורכב משני חלקים מרכזיים. בחלק הראשון אנו מציגים את הפערים בין התלמידים הערבים והיהודים בכל אחד משלושת התחומים שנבחנו במבחן פיז"ה: תחום האוריינות בשפת האם, תחום האוריינות במתמטיקה ותחום האוריינות במדעים. עבור כל תחום דעת מוצגים תחילה הפערים בין המגזרים והמגמות שלהם על פני שנים, עשירוני ההצלחה וההבדלים בין הבנים לבנות. החלק השני מציג את ניתוח הגורמים לפערים בין התלמידים הערבים לתלמידים היהודים. תחילה בדקנו את השפעתו של כל גורם בנפרד ולבסוף ערכנו ניתוח רב-משתני של גרסיה מרובה כדי לבחון את הסיכויים של תלמיד תיכון ערבי להגיע לאותם הישגים כמו תלמיד יהודי בתנאים חברתיים וכלכליים דומים. בבחינה של כל גורם בנפרד התייחסנו להשפעת הסביבה הקרובה: השכלה ותעסוקה של ההורים וכן המעמד החברתי-כלכלי וההון התרבותי של המשפחה. התייחסנו ל: (1) השפעת בית הספר, ובכלל זה אסטרטגיות הוראה: גירוי התלמידים לחשיבה עמוקה והבעת דעה ומעורבות המורה בתהליך הלימודי בכיתה. (2) עמדות כלפי בית הספר והמורים: מעמד המורה והמערכת החינוכית בעיני התלמיד, משאבים בית ספריים, משמעת, מעורבות הורים בבית הספר, השפעה של רמת ההשקעה במקצועות הנלמדים לאחר שעות בית הספר ועוד.

פערים בהישגים בין תלמידים ערבים לתלמידים יהודים בישראל

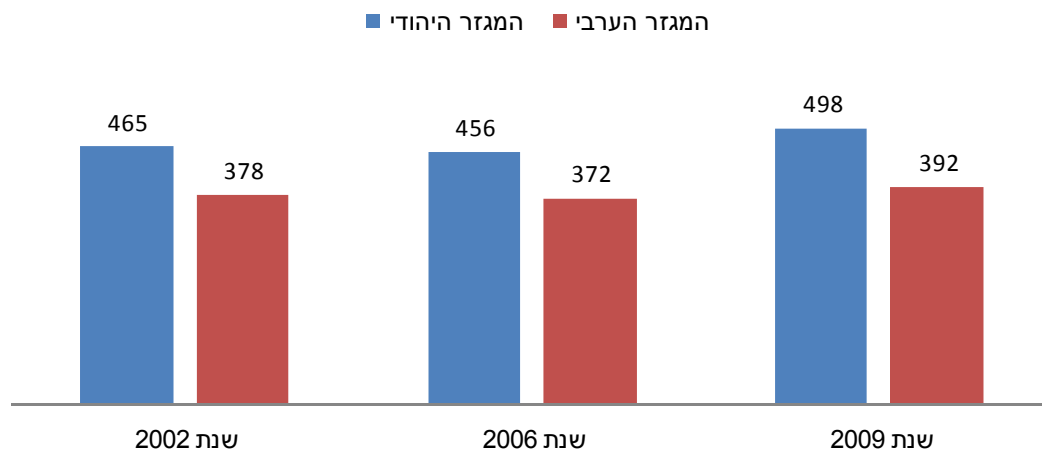
אוריינות הקריאה (שפת אם)

מגמות לאורך השנים

ניתוח התוצאות מראה שיפור של 33 נקודות בהישגים במגזר היהודי בין 2002 ל-2009 ושיפור של 14 נקודות בלבד במגזר הערבי. המשמעות היא גידול בפער בהישגים בקריאה בין תלמידים במגזר הערבי והיהודי מ-87 נקודות ב-2002 ל-106 נקודות ב-2009. הישגי המגזר היהודי באוריינות הקריאה אף עברו ב-2009 את הממוצע במדינות OECD (שעמד על 493 נקודות).

תרשים 1

פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים בשפת אם במבחן פיז"ה, 2002, 2006, 2009



ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם תוצאות מבחן פירל"ס (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study), הנערך כחלק ממחקר בינלאומי בתחום החינוך במטרה למדוד את רמת הכשירות בשפת האם. תלמידי כיתה ד' נבחנו על הבנת נקרא של טקסטים משני סוגים – סיפורי ומידע. מבחני פירל"ס

התקיימו בישראל בשנים 2001 ו-2006, בעברית ובערבית, ולכן אפשר לבחון לאורם מגמות שינוי בהישגים. זוזובסקי ואולשטיין (2008) מראות שההישגים של דוברי העברית במבחן פירל"ס עלו ב-10 נקודות בין השנים 2001 ל-2006, ואילו של דוברי הערבית ב-3 נקודות בלבד (אצל תלמידי המגזר הערבי הייתה עלייה בקריאה כהתנסות ספרותית וירידה בקריאה לצורך רכישת מידע). לכן פער ההישגים בין המגזר היהודי למגזר הערבי גדל מ-113 נקודות ב-2001 ל-120 נקודות ב-2006. יתרה מזו, בשנת 2006 ממוצע ההישגים של דוברי העברית היה נמוך רק בחמישית סטיית תקן מהממוצע של המדינה המובילה (רוסיה), והוא מתאים למקום ה-11 במדרג קבוצת המדינות והמחוזות המשתתפים. בה בעת ממוצע ההישגים של דוברי הערבית נמוך ב-1.4 סטיות תקן מהממוצע של רוסיה. ממוצע זה מתאים למקום ה-40 במדרג המדינות והמחוזות המשתתפים. אמנם מדובר במקום נמוך, אך הוא גבוה מזה של מדינות אחרות שבהן נערך המבחן בשפה הערבית. 40% מתלמידי המגזר הערבי בישראל ביצעו את מבחן פירל"ס ברמה שהיא מתחת לסף הרמה ה"נמוכה" (מתחת לציון 400), לעומת 4% בלבד מתלמידי המגזר היהודי.

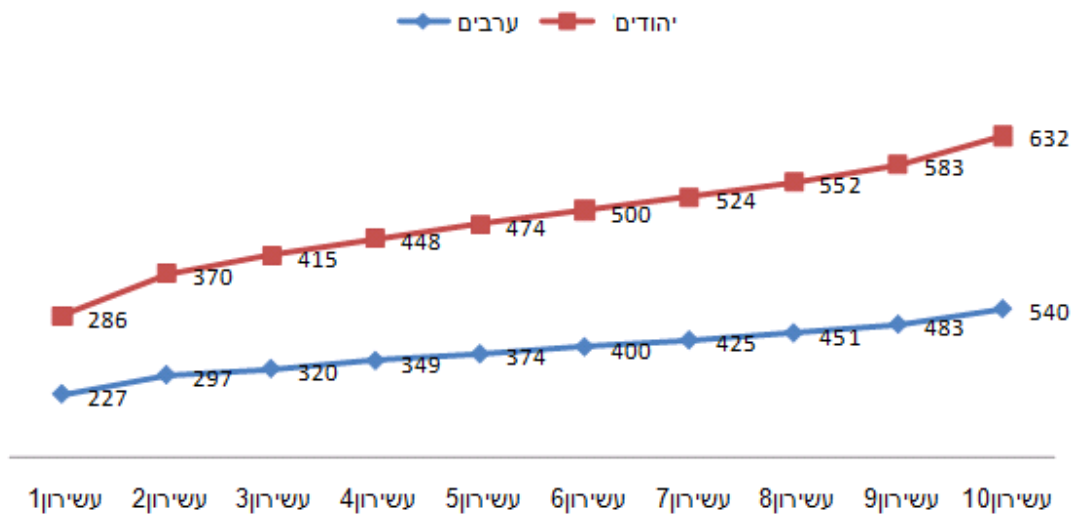
מבחני מיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית) שנערכים אך ורק בישראל מאז 2002, מדי שנתיים, סוקרים את ההישגים במקצועות האלה: שפת אם, אנגלית, מדעים ומתמטיקה לכיתות ה' ו-ח' ושפת אם לכיתות ב'. נוסף על כך הם בודקים סקרי אקלים וסביבה פדגוגית של תלמידי כיתות ה'-ט'. בשנת 2009 התקיימו מבחני מיצ"ב ביותר מ-1,000 בתי ספר והקיפו כ-110 אלף תלמידים. ההישגים של דוברי העברית במבחן שפת אם בכיתות ה' עלו מ-71 נקודות בשנת 2002 ל-77 בשנת 2005 ובכיתות ח' מ-58 נקודות ל-77. לעומתם עלו ההישגים של דוברי הערבית במבחן זה בכיתות ה' מ-48 נקודות בשנת 2002 ל-62 בשנת 2005, ואילו בכיתות ח' הם ירדו מ-56 נקודות ל-53. כלומר, ניכר פער של ממש בין הישגי המגזר היהודי להישגי המגזר הערבי במבחן שפת אם. הפער בקרב תלמידי כיתות ה' הצטמצם מעט בשנת 2005, אך עדיין יש פער גדול – 15 נקודות – בין שני המגזרים. אצל תלמידי כיתות ח' חל שיפור של ממש בהישגי התלמידים היהודים בכיתות ח' לעומת החמרה בהישגי התלמידים הערבים. כלומר, בדומה לממצאנו בניתוח מבחן פיז"ה, **מתברר כי הפער בין התלמידים היהודים ובין התלמידים הערבים בכיתות הגבוהות גדל עם השנים.**

אחוזוני הצלחה

הפער בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים בהישגים באוריינות שפת אם קיים גם בקרב התלמידים החלשים וגם בקרב התלמידים החזקים, אבל הוא מצטמצם מעט בקרב התלמידים החלשים. מעשירון 3 ומעלה הפער בין היהודים לערבים נע בין 92 נקודות ל-101. בעשירונים התחתונים מדובר בפער של בין 59 (עשירון 1) ל-73 (עשירון 2). גם פער של 59 נקודות הוא משמעותי מאוד, והוא מתבטא בפער של שנת לימודים שלמה.

תרשים 2

פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים בשפת אם במבחן פיז"ה כפונקציה של עשירון הצלחה, 2006 ו-2009



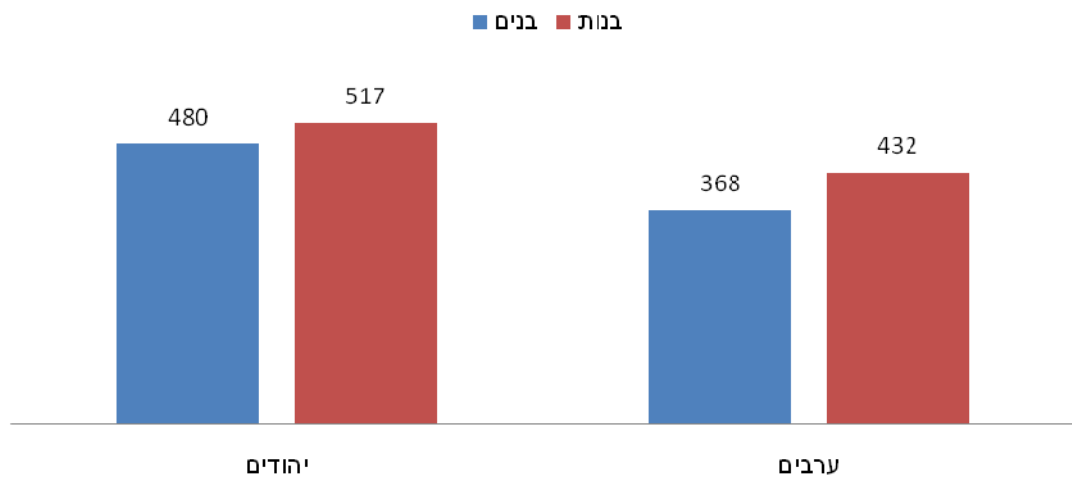
מגדר

נרשם פער של ממש בין בניס לבנות ובין ערבים ליהודים בתחום השפה. במגזר הערבי היתרון של הבנות על בניס (64 נקודות) בולט יותר משהוא בולט במגזר היהודי (37 נקודות). יש לומר כי ההישגים של הבנים והבנות היהודים עולים על הממוצע הכללי בכל המדינות המשתתפות במחקר וכי ההישגים של התלמידים הערבים הם הרבה מתחת לממוצע.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם התוצאות שנתקבלו במבחן מיצ"ב: הפערים במגזר הערבי בין הבנות לבנים בשפת אם במבחן מיצ"ב הם 29 נקודות בכיתה ב', 50 נקודות בכיתה ה' ו-66 נקודות בכיתה ח'. כלומר, הפערים בהישגים לטובת הבנות במקצוע שפת אם גדלים ככל שעולים בשכבת הגיל והם גדולים מהפערים אצל תלמידי המגזר היהודי.

תרשים 3

פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים בשפת אם במבחן פיז"ה כפונקציה של מגדר, 2006 ו-2009



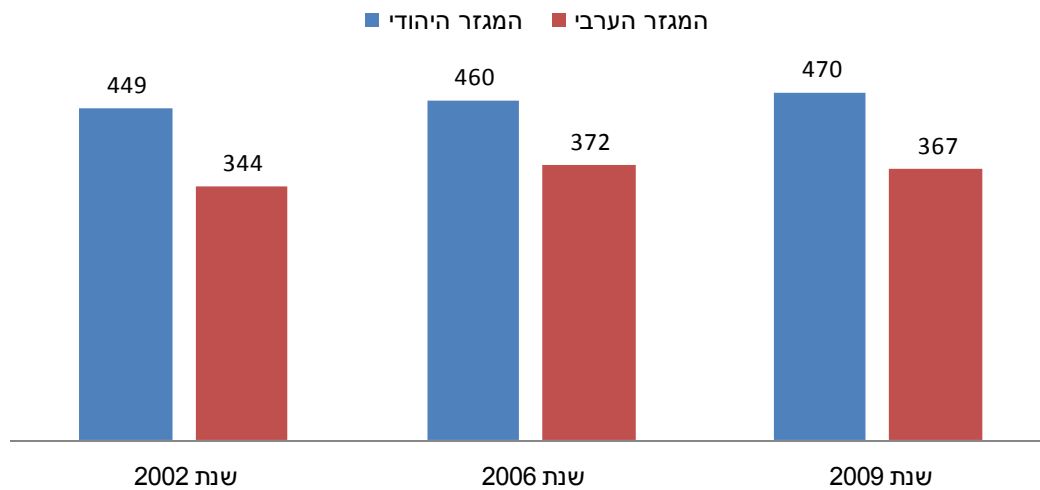
מתמטיקה

מגמות לאורך השנים

ניתוח התוצאות מראה עלייה ב-21 נקודות בהישגים במתמטיקה במגזר היהודי בין 2002 ל-2009 ועלייה של 23 נקודות במגזר הערבי. בשנת 2002 נרשם פער של 100 נקודות בין שני המגזרים, לטובת היהודים. הפער הצטמצם מעט ב-2006 ועמד על 88 נקודות. ב-2009 הוא גדל שוב והגיע, שוב, ל-100 נקודות. הישגי שני המגזרים במתמטיקה הם מתחת לממוצע במדינות OECD (שעומד על 496 נקודות).

תרשים 4

פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים במתמטיקה במבחן פיז"ה, 2002, 2006, 2009

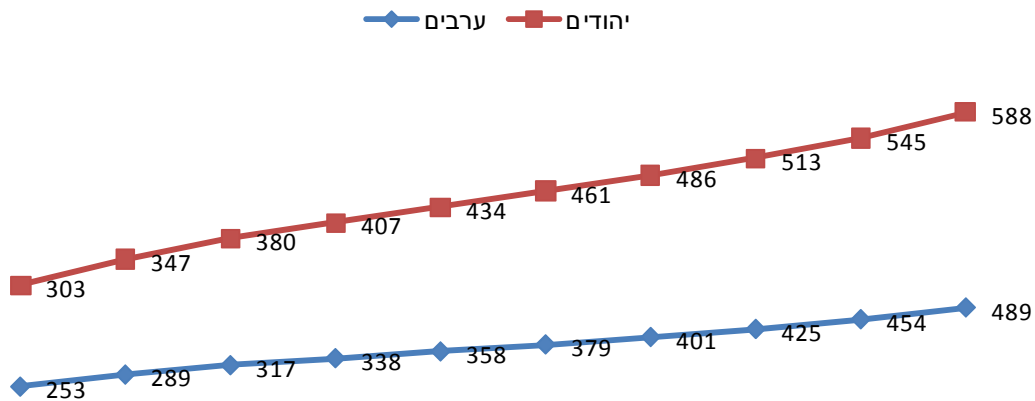


אחוזוני הצלחה

הפער בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים בהישגים במתמטיקה מתקיים גם בקרב התלמידים החלשים וגם בקרב התלמידים החזקים. הוא גדל ככל שעשירון ההצלחה גבוה יותר: בעשירון ההצלחה התחתון הפער בין היהודים לערבים עומד על 50 נקודות ובעשירון ההצלחה העליון על 99 נקודות.

תרשים 5

פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים במתמטיקה במבחן פיז"ה כפונקציה של עשירון הצלחה, 2006 ו-2009



עשירון 1 עשירון 2 עשירון 3 עשירון 4 עשירון 5 עשירון 6 עשירון 7 עשירון 8 עשירון 9 עשירון 10

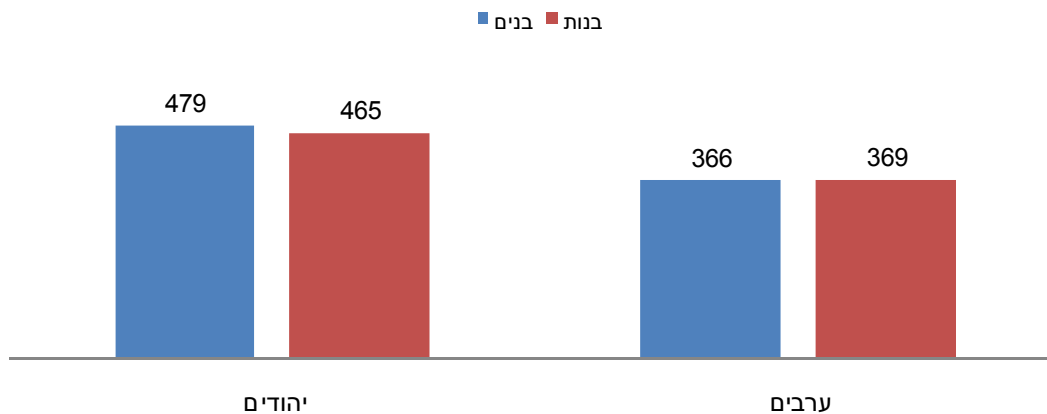
מגדר

נרשם פער בין בניס לבנות ובין ערבים ליהודים בתחום המתמטיקה. בקרב תלמידי המגזר היהודי, כמו ברוב המדינות, נרשם פער לטובת הבנים. לעומת זאת בקרב תלמידי המגזר הערבי נרשם מצב יוצא דופן – לא נמצא פער של ממש בין הישגי הבנים להישגי הבנות, ואף נמצא יתרון קל של 3 נקודות לטובת הבנות. עם זאת חשוב להעיר כי גם ההישגים של הבנים וגם ההישגים של הבנות, בשני המגזרים, הם מתחת לממוצע הכללי במבחן זה (496), אם כי הישגי התלמידים הערבים נמוכים מאלה של התלמידים היהודים.

גם במבחני המיצ"ב 2005-2004 היו הישגיהם של תלמידי המגזר היהודי במתמטיקה גבוהים במידה ניכרת מאלה של תלמידי המגזר הערבי. בשנת 2004 היה הפער במתמטיקה בין שני המגזרים 0.7 סטיות תקן. במגזר הערבי היו הישגי הבנות גבוהים מהישגי הבנים באופן עקבי בכל שכבות הגיל, ואילו במגזר היהודי נמצא פער לטובת הבנים בכיתה ה' ופער לטובת הבנות בשאר הכיתות. הפערים בהישגים לטובת הבנות שנמצאו במגזר הערבי היו גדולים מהפערים המקבילים במגזר היהודי.

תרשים 6

פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים במתמטיקה במבחן פיז"ה כפונקציה של מגדר, 2009



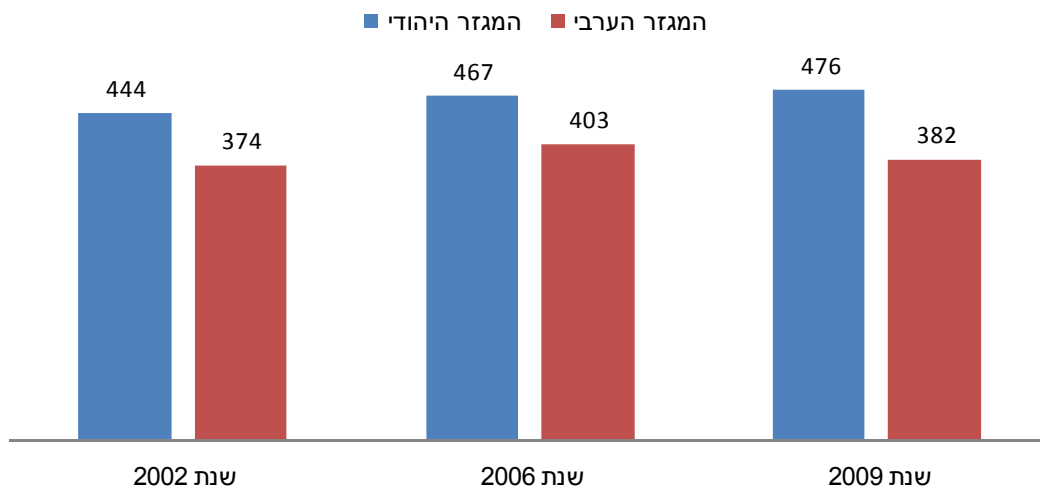
מדעים

מגמות לאורך השנים

ניתוח התוצאות מראה שיפור של 32 נקודות בהישגים במגזר היהודי בין 2002 ל-2009 ושיפור של 8 נקודות בלבד בהישגים של המגזר הערבי. כתוצאה מכך הפער בהישגים במדעים בין יהודים לערבים גדל מ-70 נקודות ב-2002 ל-94 ב-2009. עם זאת, גם הישגי המגזר היהודי במדעים הם מתחת למוצע של מדינות OECD (שעומד על 501 נקודות). במגזר היהודי חלה עלייה עקבית בהישגים במבחן פיז"ה במדעים, אך במגזר הערבי חלה עלייה של 29 נקודות בשנים 2002-2006 וירידה של 21 לקראת שנת 2009. השיפור בתוצאות של תלמידי המגזר הערבי ב-2006 צמצם זמנית את הפער בין המגזרים ל-64 נקודות, אך לאחר 2006 החריף הפער שוב, ובשנת 2009 הוא עמד כבר על 94 נקודות.

תרשים 7

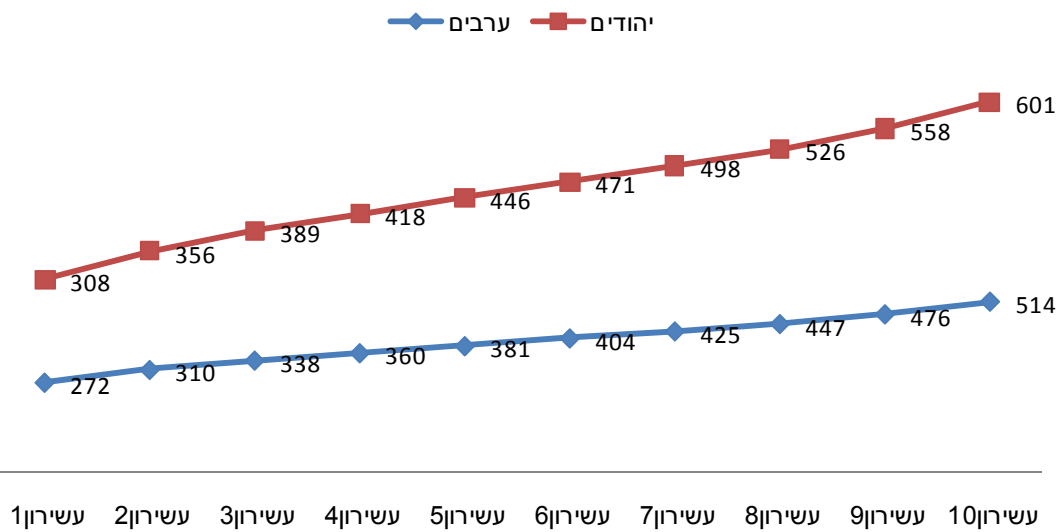
פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים במדעים במבחן פיז"ה, 2002, 2006, 2009



אחוזוני הצלחה

נרשם פער בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים בהישגים באוריינות במדעים גם אצל התלמידים החלשים וגם אצל התלמידים החזקים, אך הפער גדל ככל שהציון עולה. וכך, בעשירון ההצלחה התחתון הפער בין יהודים לערבים עומד על 36 נקודות, ואילו בעשירון ההצלחה העליון הוא עומד כבר על 87 נקודות.

תרשים 8
פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים במדעים במבחן פיז"ה כפונקציה של עשירון הצלחה, 2006 ו-2009

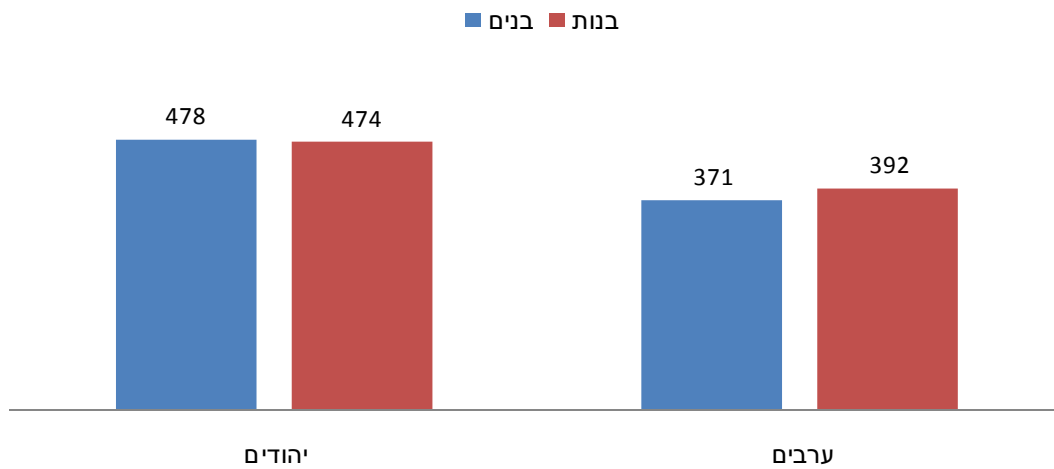


מגדר

נרשם פער בין תלמידים ערבים לתלמידים יהודים בתחום המדעים. במגזר הערבי בלט הפער לטובת הבנות בהישגים במדעים, ואילו במגזר היהודי לא היה פער של ממש בין הבנים לבנות אם כי נמצא יתרון קל של 4 נקודות לטובת הבנים.

תרשים 9

פערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי בהישגים במדעים במבחן פיז"ה כפונקציה של מגדר, 2006 ו-2009



גורמים המשפיעים על הפערים בהישגים בין התלמידים הערבים לתלמידים היהודים

בפרק זה אנו בודקים כיצד משפיעים משתנים שונים כגון הסביבה הקרובה של התלמיד, סביבת בית הספר והלמידה החוץ בית-ספרית על ההישגים האקדמיים ומבררים אם אותם גורמים משפיעים גם על המגזר היהודי וגם על המגזר הערבי. הבדיקה נעשת על בסיס מחקר פיז"ה 2009.

השפעת הסביבה הקרובה של התלמיד

מעמד חברתי-כלכלי

מחקרים רבים מראים כי אחד הגורמים החשובים ביותר המשפיעים על ההישגים האקדמיים של ילדים הוא המעמד החברתי-כלכלי של הוריהם (Bornstein and Bradley, 2003; Sirin, 2005). מעמד זה נמדד לרוב בעזרת קריטריונים של השכלה ותעסוקת ההורים – שתיהן נמצאו כמנבאות החשובות ביותר להישגים אקדמיים של ילדים (למשל, Guo and Harris, 2000). במחקר של Davis-Kean (2005) שנעשה בארצות הברית נבדקה ההשפעה של השכלת ההורים והכנסתם על ההישגים האקדמיים של ילדיהם על ידי השוואה בין ילדים אמריקאים לבנים לילדים אפרו-אמריקאים. המחקר מצא השפעה עקיפה של המעמד החברתי-כלכלי על ההישגים, שכן קשר זה תווך על ידי אמונות וציפיות אקדמיות של ההורים מילדיהם, התנהגויות הוריות שגירו קריאה ומשחק מובנה בד בבד עם תמיכה רגשית בילד (הגורמים הישירים). נמצא כי תהליכים אלו השתנו בהתאם לגזע, שכן המודל שהוצע הסביר היטב את אופי הקשר במשפחות האפרו-אמריקאיות אך לא במשפחות האמריקאיות הלבנות. במשפחות אלה נמצאה השפעה ישירה ועקיפה גם יחד של השכלת ההורים על הישגי ילדיהם. נמצא כי ההשפעה הכללית של השכלת ההורים על ההישגים הייתה חזקה וישירה יותר מההשפעה הכללית של ההכנסה.

מחקרים אחרים מדגישים דווקא את החשיבות של השכלת ההורים. מחקר אורך שנערך בקנדה (Anderson and Bruce, 2004) השווה בין ההישגים הלימודיים של כ-5,000 אנשים בגילאי 30-39. נמצא כי הגורם המשמעותי היחיד שניבא את הישגיהם הלימודיים הוא השכלת הוריהם. נמצא כי למשיבים שלהוריהם השכלה נמוכה מהשכלה תיכונית יש סיכוי קטן יותר להמשיך בלימודים מעבר לבית ספר תיכון, לעומת ילדים שלהוריהם השכלה גבוהה יותר. לילדים שלהוריהם השכלה אוניברסיטאית יש יותר סיכוי להמשיך ללימודים

באוניברסיטה, לעומת ילדים שלהוריהם השכלה נמוכה יותר. עם זאת, החוקרים מדגישים כי השכלת הורים היא רק אינדיקציה להישגים הלימודיים של הילדים. המקרה היחיד שבו ל-50% מהילדים הייתה אותה רמת השכלה כמו להוריהם היה כאשר לשני ההורים היה תואר אקדמי. בכל מקרה אחר לא עלה בדרך כלל הסיכוי שלילדים תהיה אותה רמת השכלה כמו להורים על 33%.

מחקר שנערך לאחרונה בישראל עסק בהשפעה של השכלת ההורים על הישגי הילדים בלימודים (דהן ואח', 2002) החוקרים מצאו כי להשכלת ההורים המשקל המכריע ביותר בקביעת סיכוייו של התלמיד להגיע לזכאות לתעודת בגרות ולפנייה ללימודים גבוהים, הן בקרב היהודים והן בקרב הערבים. במחקר לעיל נמצא כי כשמפקחים על המשתנה "השכלת הורים", הפערים בהישגי התלמידים מצטמצמים מאוד ולעתים אף נעלמים. ממצא זה אישש את ההנחה שקבוצות אוכלוסייה שונות, כגון ערבים ויהודים, שוות בכישורי האנשים המרכיבים אותן וכי בתנאים של הזדמנות שווה לא אמורים להיות הבדלים גדולים בהישגים בין הקבוצות. כלומר, יהודים אינם עדיפים על פני ערבים וערבים אינם נחותים מיהודים (אדלר ובלס, 2003).

מחקרים מסוימים מדגישים את הגורם של השכלת האם כמנבא חשוב יותר מהשכלת האב ומראים כי ככל שהאימהות משכילות יותר, כך יש להן אפשרות רבה יותר לפתח אצל ילדיהן כישורים קוגניטיביים וכישורי שפה, אשר מביאים להצלחתם בבית הספר בשנות הלימוד הראשונות. מחקרם של שביט ופירס (Shavit and Pierce, 1991) בדק את ההשפעה של גודל המשפחה על ההישגים האקדמיים והשווה לשם כך בין יהודים לערבים בישראל. המחקר מאשר את הממצא לעיל רק לגבי היהודים. שביט ופירס מצאו כי בקרב הערבים דווקא להשכלת האב יש השפעה גדולה, הרבה יותר מזו שיש לה בקרב היהודים. לטענתם הסיבה לכך היא הניידות ההשכלתית הבין-דורית אצל הערבים, שמביאה לכך שהבדלים קטנים במספר שנות הלימוד בקרב האבות מובילים להבדלים גדולים בקרב ילדיהם.

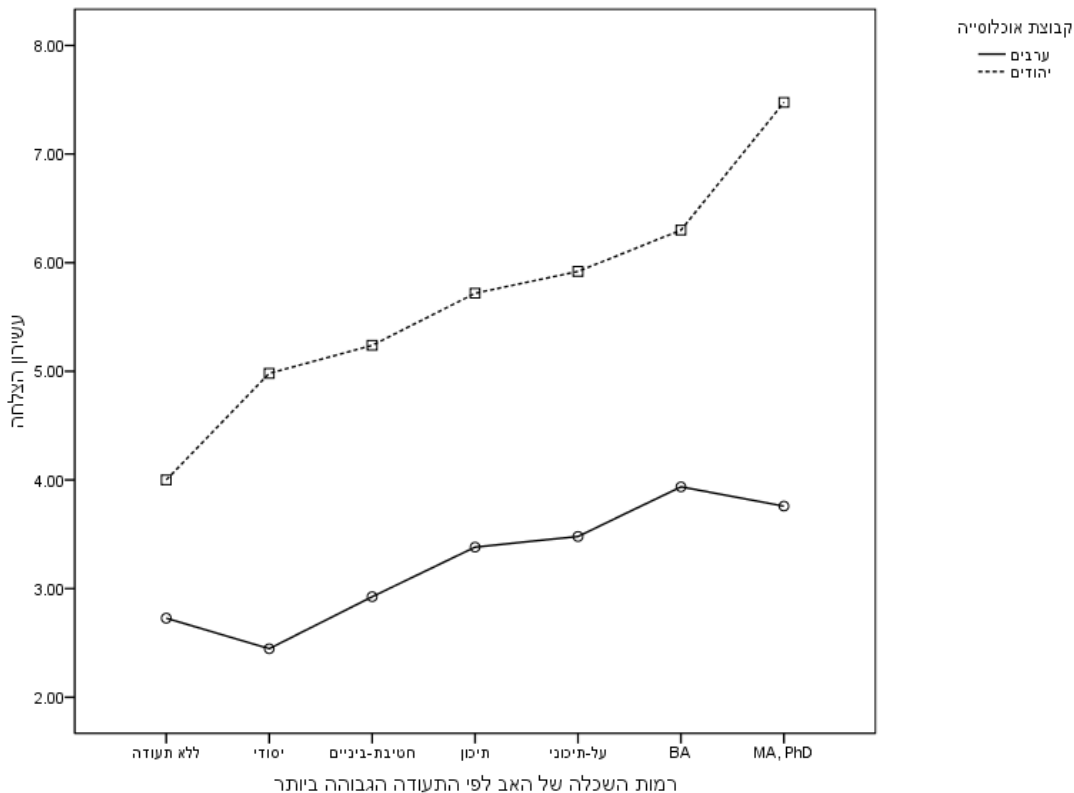
בבחינה של תעסוקת ההורים יש להתייחס לדפוסי המשפחתיות הקיימים בישראל, שכן יש קשר ישיר בין דפוסים אלה לדפוסי תעסוקת ההורים והשפעתם על ילדיהם. המשפחתיות היא אחד המאפיינים המרכזיים בחברה הישראלית, והיא מוגדרת על ידי רבים כעמדה מרכזית בחיי הפרט. כאשר הילדים הם פרי הנישואים, תפקידה הראשוני של האישה הוא ללדת ולטפל בהם, ועבודתה נחשבת משנית לעבודתו של האב בפרנסת המשפחה.

כאשר משווים בין דפוסי התעסוקה של נשים ערביות ויהודיות בישראל, נראה כי למרות העלייה המתמשכת בהשכלה בקרב הנשים הערביות, רוב הנשים הערביות בגילאי שוק העבודה אינן עובדות כלל מחוץ למשק הבית, ומקור הפרנסה שלהן הוא הבעל והחמולה. בשנת 2006 היה כוח התעסוקה שלהן 22.5% בלבד – 18.7% מהן היו מועסקות ו-3.8% חיפשו עבודה. לעומתן שיעור ההשתתפות של הנשים היהודיות בכוח העבודה הגיע ל-71.3% מתוך כלל הנשים היהודיות בגילאי עבודה (קינג ואח', 2009).

ובאשר להשפעות של תעסוקת האם על ילדיה: נראה כי הדבר תלוי בגורמים רבים כגון גיל הילד, משך הזמן שהאם נמצאת בעבודה וחוסנה של מערכת היחסים בין הילד לאמו. ואולם יותר מכול חשובה משמעות תעסוקת האישה בעיניה ובעיני בעלה. מחקרים מצאו כי התפתחות הילד קשורה לסיפוק שחשה האם מהמעמד המקצועי שלה. לאימהות שאינן מרוצות ממצבן, ובמיוחד אימהות חסרות סיפוק שאינן עובדות, יש בעיות רבות יותר בגידול הילדים ובביטחון העצמי שלהן (סרוף, קופר ודהארט, 2004). במחקר נוסף, של הסוציולוגית אנט לארו, שנעשה על ילדים אמריקאים שחורים ולבנים מבתים עניים ועשירים, נמצאו שתי פילוספיות הוריות עיקריות אשר תאמו את המעמדות השונים: סגנון ההורות שאפיין את המעמד הבינוני כונה "טיפוח אכפתי", וסגנון ההורות שאפיין את המעמד הנמוך כונה "הישג של גדילה טבעית". נמצא כי ההורים העשירים היו מעורבים יותר בחיי ילדיהם, הן בבית הספר והן בפעילויות של שעות הפנאי. הם שאלו אותם על מוריהם, שוחחו עמם וציפו שהם יתמקחו ויקראו תיגר על מבוגרים בעמדות סמכות. הם הפעילו לחץ על בית הספר לטובת ילדיהם ואתגרו את מוריהם, עד כדי השגת תנאים מיוחדים. לעומתם ההורים העניים רואים בעצמם אחראים לטיפול ילדיהם ובה בעת נותנים להם לגדול בכוחות עצמם. הם נרתעים מסמכות, מגיבים בפסיביות, נשארים ברקע ואינם מנסים להתערב לטובת ילדיהם בבית הספר. בעיניהם, בית הספר והמורים הם האחראים להשכלת ילדיהם ולא הם עצמם. לארו מסבירה כי ילדי העשירים רוכשים בגישה זו תחושה של "זכאות" שנעדרת אצל בני העניים. ב"זכאות" כלולות תחושות של עצמאות ויכולת להתמודד עם מצבים מגוונים ולפעול לטובת עצמך כדי לזכות ביתרונות, והיא הגישה המתאימה להצלחה בעולם המודרני (Gladwell, 2008).

תרשים 10

ההשפעה של השכלת האב על עשירון ההצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה

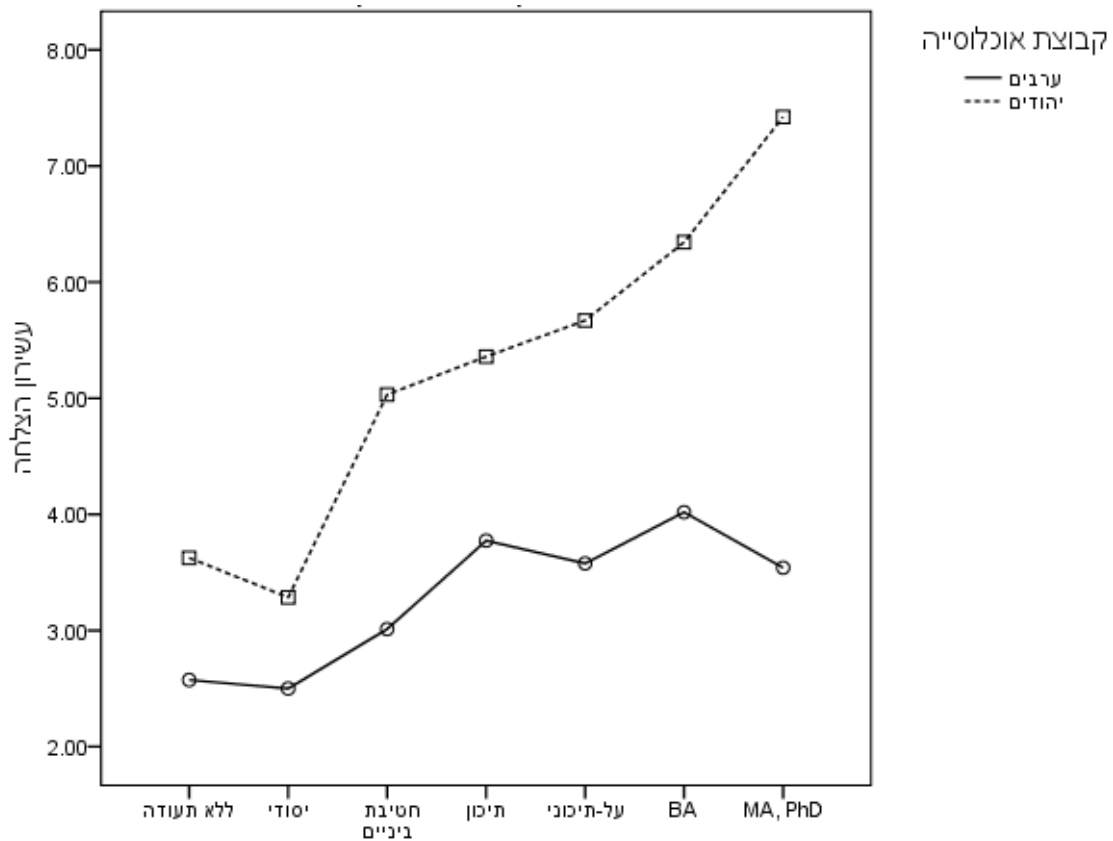


מתרשים 10 עולה כי בקרב היהודים הצלחת הילדים גדלה ככל שלאב השכלה גבוהה יותר. בקרב הערבים ישנה על פי רוב השפעה חיובית של השכלת האב, אך בשני מקרים השכלה גבוהה יותר של האב דווקא מפחיתה את הישגי הילדים. וכך, ילדים לאבות ערבים בעלי תואר שני ומעלה נמצאים בממוצע באותו עשירון הצלחה כמו ילדים לאבות ערבים בעלי תואר ראשון והישגיהם אף מעט נמוכים יותר. לעומת זאת ילדים לאבות יהודים בעלי תואר שני ומעלה נמצאים בממוצע בעשירון הצלחה גבוה יותר מילדים לאבות יהודים בעלי תואר ראשון. התרשים משקף גם את פערי ההישגים באופן כללי בין ילדים ערבים לילדים יהודים. בעוד שתלמידים יהודים שלאביהם השכלה אקדמית נמצאים בעשירון ההצלחה 7 ו-8, תלמידים ערבים שלאביהם השכלה אקדמית נמצאים בעשירון ההצלחה 3 והישגיהם דומים להישגים של תלמידים יהודים שלאביהם אין כל ה. בניגוד לממצאים של שביט ופירס (Shavit and Pierce, 1991), מתרשים 10 עולה כי השכלת האב משמעותית יותר בקביעת סיכויי ההצלחה של הילד אצל היהודים משהיא משמעותית אצל הערבים. כמו כן

נראה שבניגוד לממצאיהם של דהן ואחי' (2002) השכלת ההורים אינה מבטלת, ולעתים היא אף מעצימה, את הפערים בין התלמידים היהודים לערבים. מהממצאים של מבחני פיז"ה 2009 מתברר אפוא כי בקרב האוכלוסייה הערבית הישראלית לא מתרחש מעבר בין-דורי בהשכלה וגם ילדים להורים ערבים בעלי השכלה גבוהה לא מצליחים להגיע להישגים גבוהים. יש חשיבות רבה בבירור הסיבות לתופעה זו.

תרשים 11

ההשפעה של השכלת האם על עשירון ההצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה



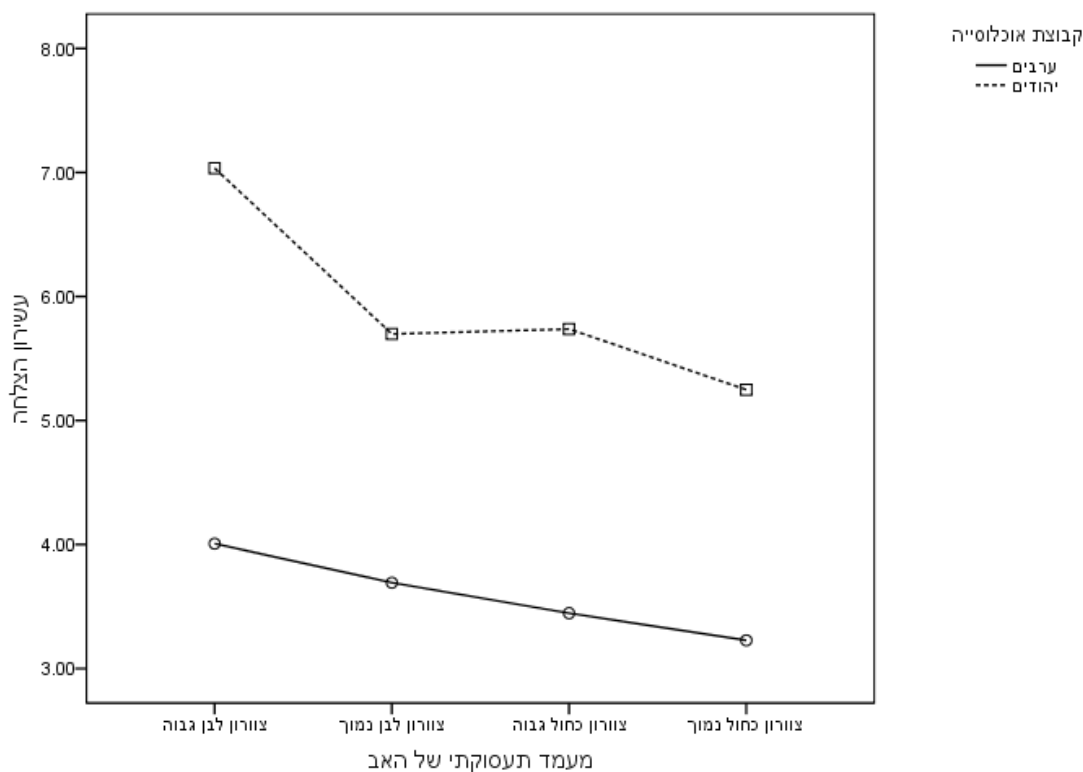
רמות ההשכלה של האם לפי התעודה הגבוהה ביותר

תרשים 11 מראה כי בקרב היהודים הישגי התלמידים גדלים ככל שהשכלת האם גדלה, מלבד במקרים שהאם עוברת ממצב שאין לה תעודה למצב שיש לה תעודת גמר של בית ספר יסודי. מעבר כזה מקטין במעט את הישגי הילדים. בקרב הערבים עלייה בהשכלת האם משפרת בחלק מהמקרים את הישגי התלמידים ובחלק

מפחיתה אותם. באופן כללי, לתלמידים ערבים שלאמם השכלה גבוהה אין יתרון של ממש על פני תלמידים ערבים שלאמם השכלה תיכונית בלבד, שלא כמו הפערים הגדולים שנמצאו אצל היהודים. לסיכום ניתן לומר כי בקרב האוכלוסייה היהודית על פי רוב השכלה גבוהה יותר של ההורים מיתרגמת להצלחה גדולה יותר של ילדיהם בלימודים. דבר זה אינו נכון תמיד בקרב האוכלוסייה הערבית. יתר על כן, גם כאשר השכלה גבוהה יותר של ההורים הערבים משפרת את הישגי ילדיהם, השיפור הוא עד לסדר גודל של עשירון הצלחה אחד. לעומת זאת בקרב היהודים השיפור יכול להגיע לסדר גודל של ארבעה עשירוני הצלחה.

תרשים 12

השפעת המעמד התעסוקתי של האב על עשירון הצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה

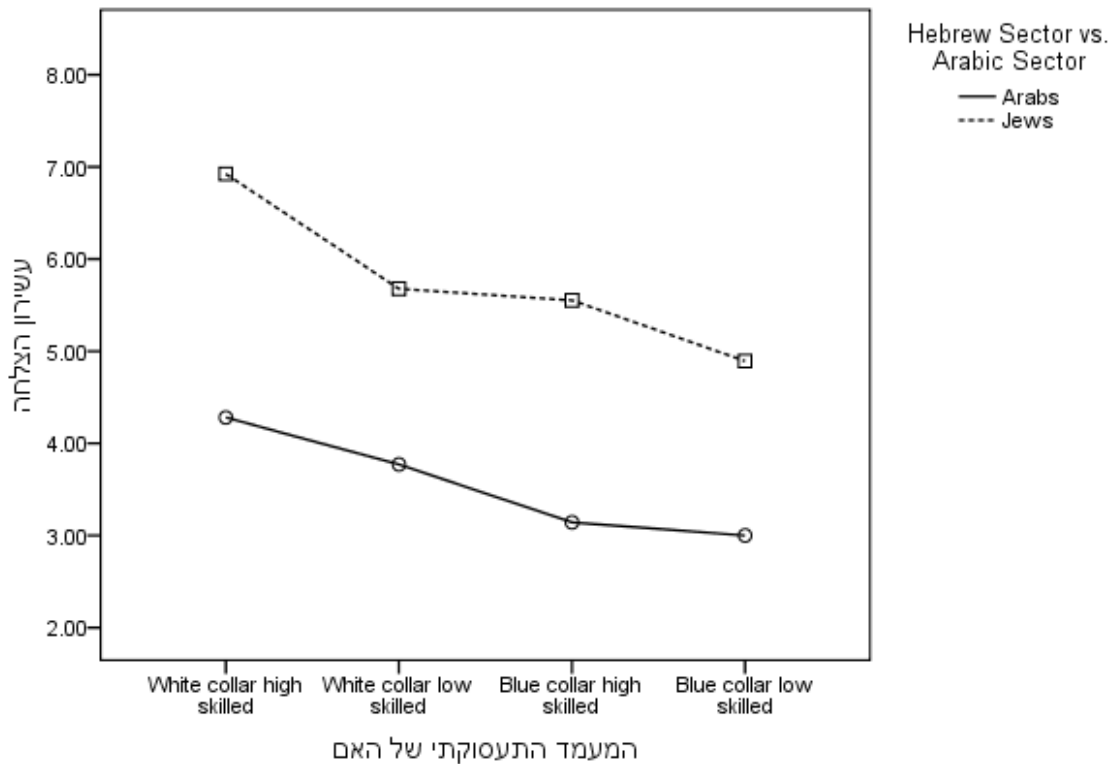


יש פער בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים בכל המעמדות התעסוקתיים, אך הפער הגדול ביותר – שלושה עשירוני הצלחה – נרשם בקרב תלמידים שהמעמד התעסוקתי של אביהם הוא צווארון לבן גבוה.

בקרב הערבים הישגי הילד גדלים ככל שהמעמד התעסוקתי של האב גבוה יותר, אך מדובר בקשר חלש יחסית. ההבדל בין תלמיד ערבי שהמעמד התעסוקתי של אביו הוא צווארון כחול נמוך ובין תלמיד ערבי שהמעמד התעסוקתי של אביו הוא צווארון לבן גבוה הוא עשירון הצלחה אחד. בקרב היהודים, לעומת זאת, הבדל זה מתבטא בשני עשירוני הצלחה. בקרב תלמידים יהודים שהמעמד התעסוקתי של אביהם הוא צווארון כחול יש יתרון קל לתלמידים שאביהם הוא במעמד של צווארון כחול גבוה. בקרב תלמידים יהודים שהמעמד התעסוקתי של אביהם הוא צווארון לבן יש יתרון גדול לילדים שאביהם הוא במעמד של צווארון לבן גבוה.

תרשים 13

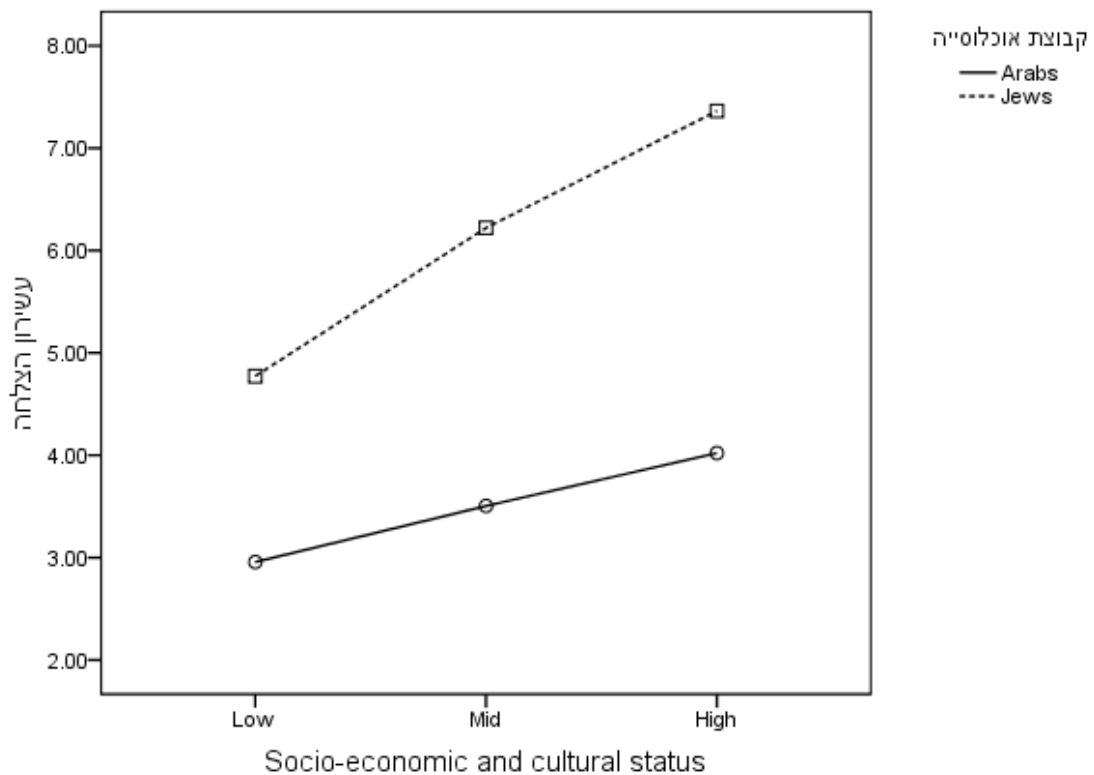
השפעת המעמד התעסוקתי של האם על עשירון הצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה



המעמד התעסוקתי של האם והמעמד התעסוקתי של האב משפיעים במידה דומה. גם כאן ניתן לראות כי יש פערים בהישגים בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים בכל המעמדות התעסוקתיים, אך הפער הגדול ביותר נרשם בקרב תלמידים שאמם ממעמד של צווארון לבן גבוה. ממצא חשוב הוא שההישגים של תלמידים ערבים שאמם במעמד של צווארון לבן גבוה נמוכים מההישגים של תלמידים יהודים שאמם במעמד של צווארון כחול נמוך. כמו כן מתברר כי הקשר בין המעמד התעסוקתי של האם ובין הישגי ילדיה חזק יותר אצל האוכלוסייה היהודית, שם הפערים המעמדיים מגיעים לסדר גודל של שני עשירוני הצלחה.

תרשים 14

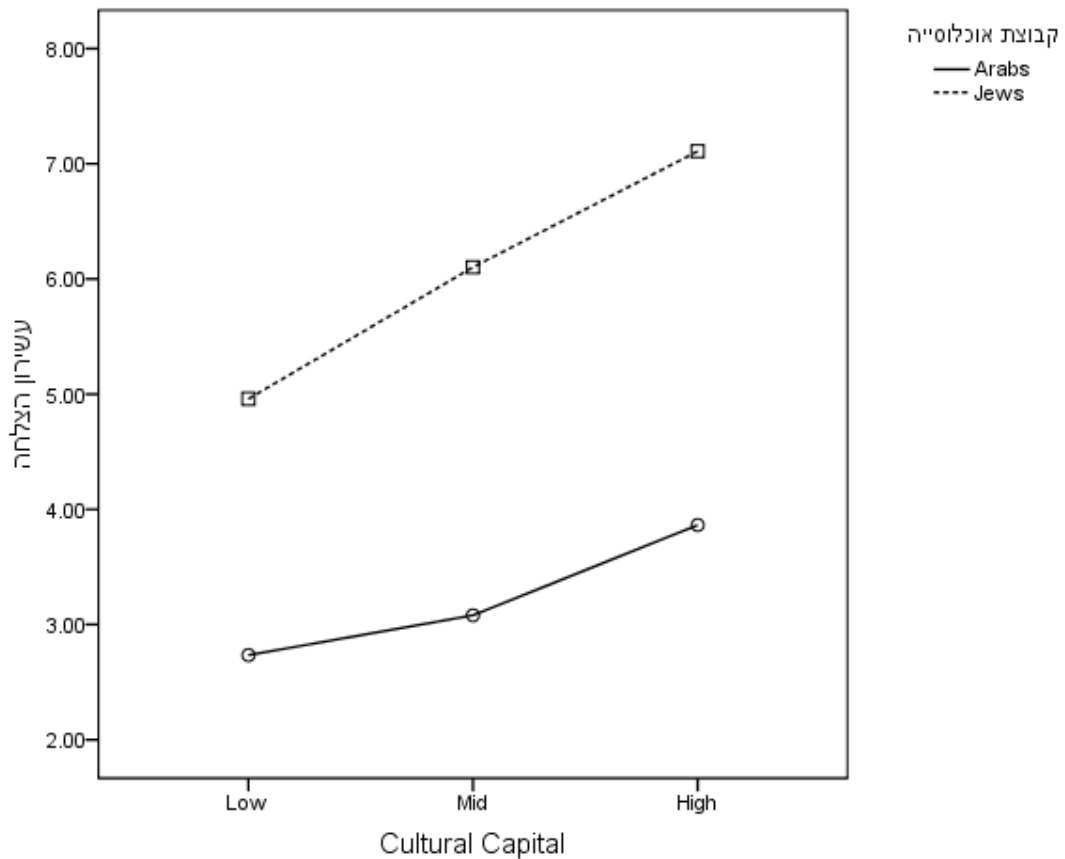
השפעת המעמד החברתי-כלכלי והתרבותי של המשפחה על עשירון הצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה



הפערים בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים גדלים ככל שהמעמד חברתי-כלכלי והתרבותי של משפחתם גבוה יותר. השפעת המעמד של המשפחה על הצלחת התלמיד חזקה יותר אצל היהודים. עם זאת, תלמידים יהודים ממשפחות ממעמד חברתי-כלכלי ותרבותי נמוך מגיעים בממוצע להישגים גבוהים מההישגים של תלמידים ערבים, אפילו כשמדובר בתלמידים ערבים ממשפחות ממעמד גבוה.

תרשים 15

השפעת ההון התרבותי של המשפחה על עשירון הצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה

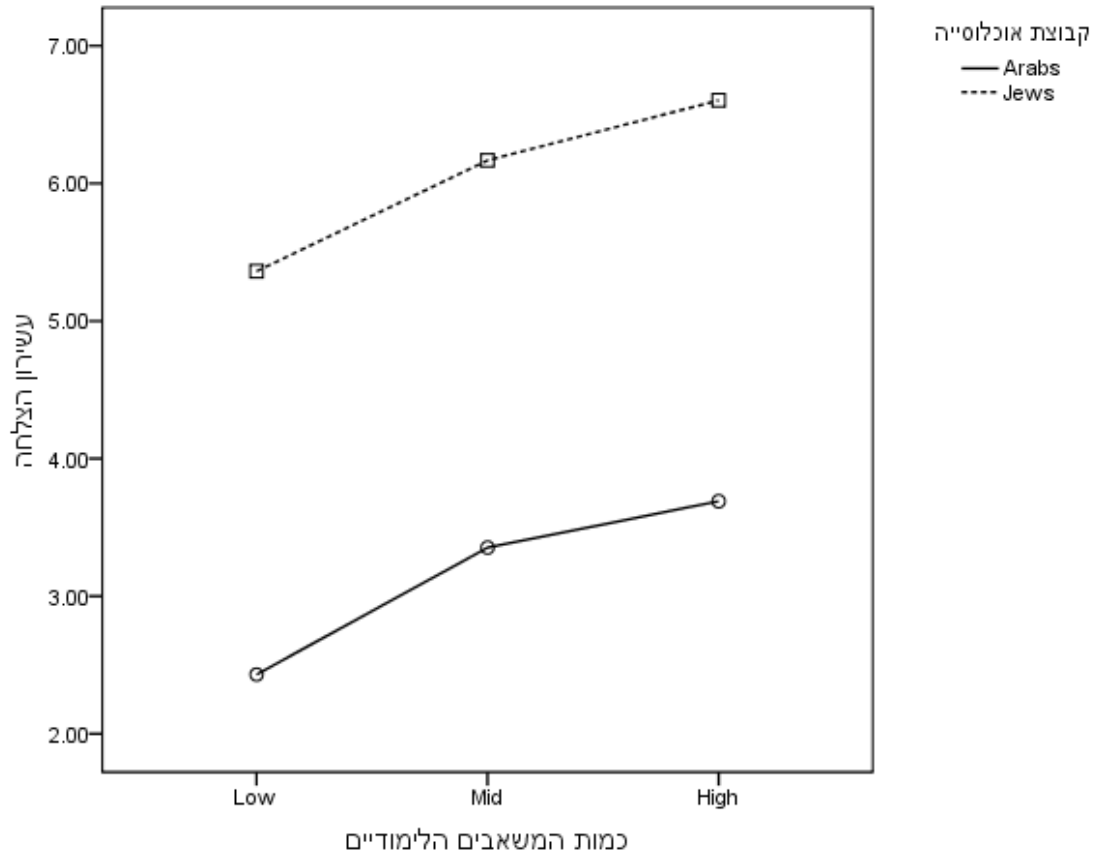


תרשים 15 מראה כי ישנם פערים בהישגים בין תלמידים יהודים לערבים בכל הרמות של ההון התרבותי, אך הפערים גדולים יותר ככל שההון התרבותי של המשפחה גבוה יותר. בהשוואה בין משפחה יהודית וערבית שלשתיהן הון תרבותי נמוך נראה בממוצע הפרש של כ-2 עשירוני הצלחה בהישגי הילדים. בהשוואה בין משפחה יהודית וערבית שלשתיהן הון תרבותי גבוה נראה בממוצע הפרש של כ-3.5 עשירוני הצלחה בהישגי

הילדים. ילד ממשפחה יהודית בעלת הון תרבותי גבוה ממוקם, בממוצע, בעשירון הצלחה 7, לעומת ילד ערבי מקביל. הלה ממוקם, בממוצע, רק בעשירון 4. מכאן שלהון התרבותי של המשפחה יש השפעה חיובית על הישגי התלמידים בשני המגזרים, אך במגזר היהודי ההשפעה גדולה יותר.

תרשים 16

השפעת היקף המשאבים הלימודיים בבית על עשירון הצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה



מתרשים 16 עולה כי משאבים לימודיים רבים יותר בבית מגדילים את הצלחת התלמידים בשני המגזרים. עם זאת, השפעה זו אינה מבטלת את ההשפעה האתנית, והפער בהישגים בין התלמידים היהודים לערבים נשמר גם כאשר מדובר במשפחות שעומדים לרשותן משאבים לימודיים רבים בבית. פער זה עומד על כ-3 עשירוני הצלחה.

מעורבות ההורים בבית הספר

בעשורים האחרונים יש התייחסות רבה יותר להשפעות החיוביות של מעורבות ההורים בבית הספר על ההישגים האקדמיים של ילדיהם, ובתי ספר רבים עושים ניסיונות להעמיקה (Brook and Hancock, 2000). מחקרים מצאו כי ככל שההורים מעורבים יותר בבית הספר ובלמידה, כך ילדיהם מתפקדים טוב יותר ומגיעים להישגים אקדמיים גבוהים יותר (McNeal, 1999; Fan and Chen, 2001).

ניתן לחלק את מעורבות ההורים בבית הספר לכמה מודלים המשתנים בהתאם למדיניות בית הספר והתרבויות השונות. המודלים נמצאים ברצף שבין פסיביות לאקטיביות מבחינת המעורבות והם מתמקדים ביחסי הכוחות הרווחים כך שבדרך כלל ההורים הם חסרי הכוח ואנשי החינוך הם בעלי הכוח (גור־זיו, 2005). המודל הראשון מתייחס להורים כצופים, ולפיו יש גבול ברור בין בית הספר להורים והתפקידים ידועים ומוגדרים היטב. קבלת ההחלטות וקביעת המדיניות נמצאות בלעדית בידי המורים, וההורים מתפקדים כצופים פסיביים מן הצד בעבודת בית הספר מתוך אמונה שהוא עושה את מלאכתו בצורה הטובה ביותר. המודל השני מתייחס להורים כמשאב, ובו יש מידה רבה יותר של מעורבות הורים. בית הספר רואה בהורים משאב חומרי ורוחני שיכול להועיל ולקדם את בית הספר. תרומת ההורים יכולה להיות ברמת הכיתה או ברמת בית הספר. בקצה הרצף נמצא המודל התקשורתי-דיאלוגי, המתבסס על השקפה חינוכית ליברלית ומתייחס להורים כשותפים שווים בעשייה החינוכית בבית הספר. במודל הזה הנגישות אל המורים גדולה וההורים רשאים להיות מעורבים ולהשפיע, להביע את דעתם ולפעול למען שינוי (שם). נראה כי בעתיד מעורבות ההורים תלך ותגדל, וכבר היום ברור שההורים מקבלים על עצמם תפקידים משמעותיים יותר מהסטראוטיפים הקלסיים שניתן לזהות במודל ההורים כצופים, והם נעים על הרצף לכיוון המודלים האקטיביים יותר (Buchen, 2003).

מעורבות הורים בבית הספר מובילה לכך שהתלמידים מקבלים מסר אחיד בנוגע לחשיבות בית הספר, ההשקעה בלימודים, עזרה איש לרעהו ועוד. מעורבות הורים גם מסייעת לצוות בית הספר להכיר טוב יותר את הילדים והוריהם. להורים מעורבים בלימודים אכפת יותר שילדיהם יגיעו בזמן, בתלבושת האחידה, יכינו שיעורי בית ויהיו תלמידים פעילים ויוצרים בבית הספר.

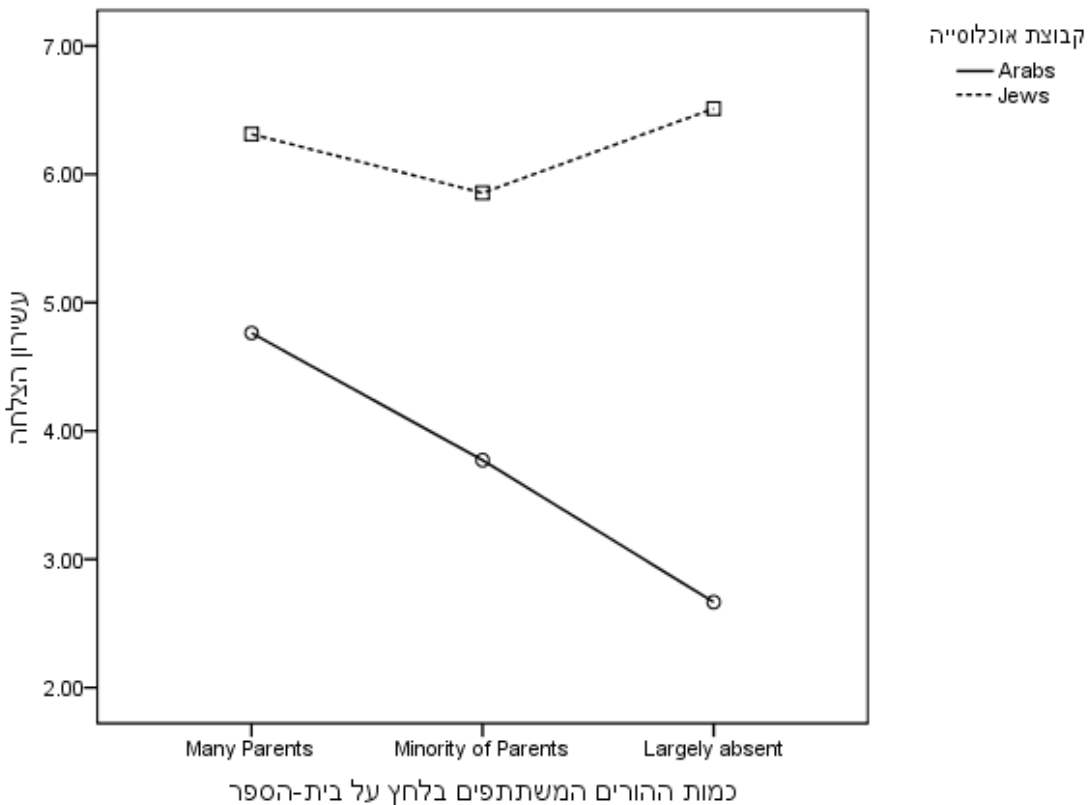
למרות המודעות ההולכת וגדלה של ההורים לחשיבות בית הספר והשכלת ילדיהם, מידת המעורבות של ההורים הערבים בחיי בית הספר, בייחוד של האבות, מועטה מאוד בגלל דפוסי ניהול שמרניים בקרב המנהלים (אבו־עסבה, 2007).

לעומת חוסר המעורבות והלחץ המועט המופעל על בית הספר המאפיינים את האוכלוסייה הערבית, בקרב האוכלוסייה היהודית המעורבות ההורית בחיי בית הספר היא רבה יותר והופכת משמעותית מיום ליום. את ההורים היהודים אפשר למקם על הרצף בכיוון המודלים האקטיביים. וכך למשל, בתי ספר יהודיים מן הסוג של בתי ספר דמוקרטיים דוגלים במודל התקשורתי הדיאלוגי, ונודעת בהם חשיבות רבה לכוחם של

ההורים. מעורבות ההורים היהודים באה לידי ביטוי גם במאבקים שהביאו לשינויים משמעותיים במערכת החינוך היהודית. הורים ניהלו מאבקים, למשל, להחלפת מורים ולהחלפת מנהל/ת בית הספר (גור-זיו, 2005). מדד לחץ הורי מתבסס על דיווח המנהל ועל כלל המדדים של רמת הלחץ ההורי המופעל על בית הספר. בשאלה 18 התבקשו המנהלים לדווח על אחת מתוך שלוש רמות של לחץ המופעל על בית הספר מצד ההורים, המצפים שבית הספר יציב לתלמידים סטנדרטים אקדמיים גבוהים: לחץ רב (הורים רבים), לחץ בינוני (מעט הורים) או לחץ מועט (הורים נעדרים מבית הספר). תרשים 17 מראה את הקשר שבין לחץ ההורים על בית הספר כפי שהוא מדווח על ידי מנהל בית הספר לבין ההישגים במבחן פיזי"ה של תלמידים יהודים וערבים. כמו בניתוח הקודם גם כאן התלמידים חולקו לעשירוני הצלחה על סמך הציון שקיבלו במבחן פיזי"ה.

תרשים 17

השפעת לחץ ההורים על בית הספר על עשירון הצלחה של התלמיד, לפי קבוצת אוכלוסייה



במערכת החינוך הערבית נמצא קשר חזק בין מידת הלחץ שההורים מפעילים על בית הספר ובין הישגי התלמידים. תלמידים ערבים שבבית ספרם לא מופעל לחץ על ידי ההורים ממוקמים, בממוצע, בעשירון הצלחה 2, תלמידים ערבים שבבית ספרם מופעל לחץ על ידי מעט הורים ממוקמים, בממוצע, בעשירון הצלחה 3, ותלמידים ערבים שבבית ספרם מופעל לחץ על ידי הורים רבים ממוקמים, בממוצע, בעשירון הצלחה 4. במערכת החינוך היהודית נמצאה תמונה שונה לחלוטין. מתברר כי ללחץ ההורים על בית הספר אין השפעה של ממש על הישגי התלמידים וההפרשים בממוצעי ההישגים קטנים מאוד. נמצא גם כי ההישגים של תלמידים יהודים שבבית ספרם לא מופעל לחץ של ההורים גבוהים במעט מהישגי אלה שבבית ספרם מופעל לחץ מועט או רב.

השפעת בית הספר: המורים וגיבוש ההנעה החיצונית

עד כה סקרנו את השפעת הסביבה הקרובה על ההישגים האקדמיים בבית הספר על משתניה השונים. אולם חרף החשיבות הרבה של השפעות אלה נראה כי החוקרים מכירים כעת גם בחשיבותם של ההקשרים החברתיים הנוספים בחיי האדם, מתוך הבנה כי ניסיון החיים של האדם מתגבש על סמך יחסי הגומלין וההקשרים השונים והמגוונים שבחיי (Cook et al., 2002). נראה כי יותר ויותר חוקרים החלו לחקור את ההקשר הבית ספרי כמשפיע על ההישגים האקדמיים אם במישרין ואם בעקיפין, מתוך התייחסות לאינטראקציה עם מאפייניו האישיים של האדם. בית הספר משפיע על הישגי התלמידים מכיוון שהוא משפיע על האמונות, על הניסיון, על האינטראקציה הלימודית ועל הנעתו של התלמיד (Portes and Hao, 2004). נסקור כעת גורמים אחדים המשפיעים על איכות הלמידה, וכמובן על ההישגים.

סוגי הלמידה בבית הספר

אחד הגורמים להיווצרות ההנעה ללמידה הוא המשמעותיות של החומר הנלמד. ההנעה במקרה הזה מושגת באמצעות ההכוונה שהמורה נותן למציאת משמעות. קיימים סוגי למידה רבים ומגוונים אך אנו נתמקד בשניים: למידה מכנית ולמידה משמעותית.

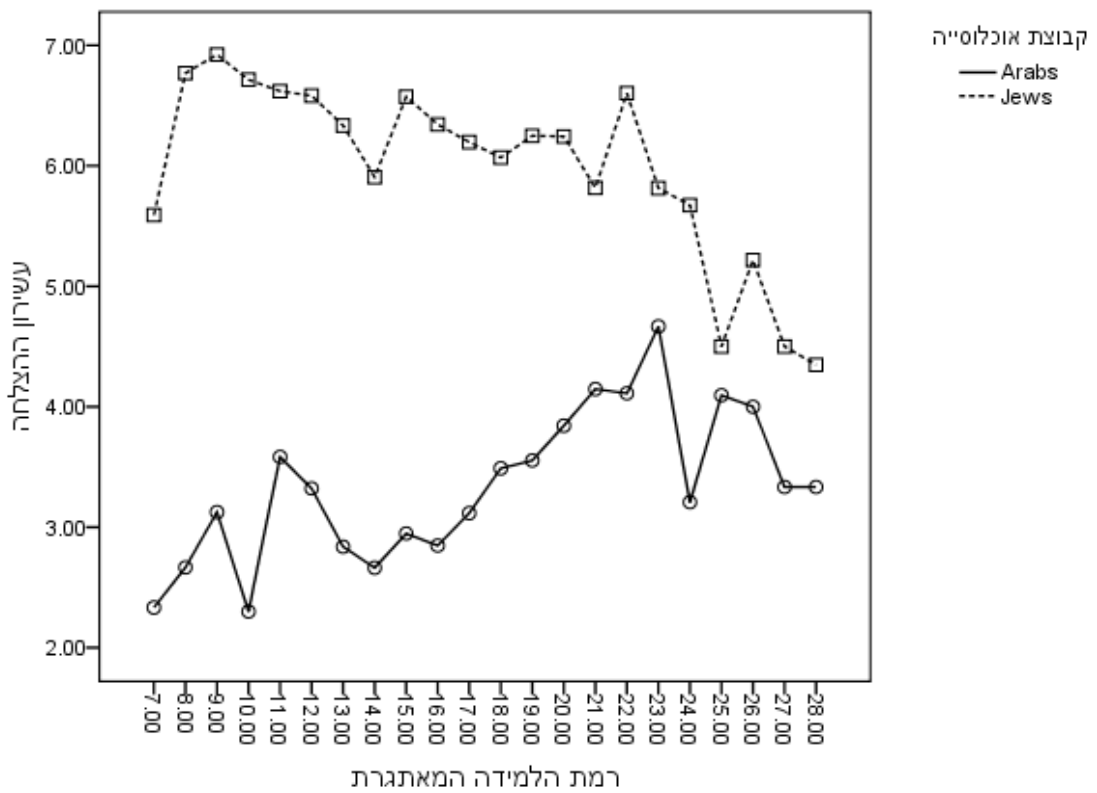
חומר הלימוד נמצא לרוב על רצף של משמעות. בקצה האחד שלו נמצאת הלמידה המכנית ובשני הלמידה המשמעותית. שלושה מדדים עיקריים מבחינים בין חומר משמעותי לחומר חסר משמעות: (1) משמעות לוגית: משמעות זו מתייחסת ליכולתו של הלומד למצוא את הקשר בין החומר הנלמד לבין חוקי היגיון היכולים להסבירו; (2) משמעות קוגניטיבית: משמעות זו מתייחסת ליכולתו של הלומד לקשר את החומר למבנים קוגניטיביים בסיסיים שנרכשו בלמידות קודמות; (3) משמעות פסיכולוגית: זו מתייחסת לנכונותו של הלומד לייחס את החומר למבנים קוגניטיביים המצויים אצלו. על מנת שהלמידה תהיה משמעותית, שלושת המדדים

צריכים להתקיים ועל המורה מוטלת המשימה ללמד את החומר מתוך התייחסות למדדים השונים ולעורר את תלמידיו כדי שימצאו עניין וחשיבות בחומר הנלמד (זיו וזיו, 2001).

תרשים 18 מראה את הקשר שבין הגירוי שמורים מספקים לתלמידים לבין ההישגים במבחן פיז"ה של תלמידים יהודים וערבים ישראלים בשנת 2009. כמו בנייתוח הקודם גם כאן התלמידים חולקו לעשירוני הצלחה על סמך הציון שקיבלו במבחן פיז"ה.

תרשים 18

הקשר שבין הגירוי שהמורים מספקים לתלמידים בעזרת חומר הלימוד כפי שהוא מדווח על ידי התלמידים לבין ההישגים במבחן פיז"ה, לפי קבוצת אוכלוסייה



קיומה או חוסר קיומה של הוראה מאתגרת נמדד בסולם שטווח הציונים שלו מתחיל ב-7 (הציון הנמוך ביותר) ונגמר ב-28 (הציון הגבוה ביותר). באופן כללי מתברר כי במערכת החינוך הערבית קיומה של למידה מאתגרת בטווח הציונים 14-23 קשור לעלייה עקבית בהישגים. במערכת החינוך היהודית אין מגמה דומה, וכנראה אין השפעה לסוג כזה של הוראה על הישגי התלמידים היהודים. בד בבד ניכרת מגמת ירידה בהישגים בשני מגזרי החינוך ברמות הגבוהות של ההוראה המאתגרת. ברמות אלו הפערים בין התלמידים במערכת החינוך הערבית לתלמידים במערכת החינוך היהודית מצטמצמים מאוד, אך לא נעלמים לחלוטין.

תפיסת המורה בעיני התלמיד: המורה כמנהיג

המורה מתפקד כמנהיג הלגיטימי בכיתה, מעמד מובהק שהושג מתוקף תפקידו ונתפס כך גם בעיניו וגם בעיני התלמידים. הגורמים המקנים למורה את הכוח הדרוש לתפקיד הם התמריצים שביכולתו להעניק, הסמכות, היותו מודל להתנהגות ומומחיותו בידע הנלמד (זיו וזיו, 2001).

סוגים שונים של מורים כמנהיגים נידונו רבות, אך אנו נציין כאן רק את ההבחנה הקלסית שעשו בשנת 1939 החוקרים: Lewin, Lippitt, and White. שלושת החוקרים ביקשו לבחון כיצד משפיע המנהיג על תפוקת הקבוצה. לשם כך הם חילקו את המנהיגים לשלושה סוגים: (1) המנהיג הסמכותי: מרכז את כל הסמכויות בידי וקובע מדיניות אגב מתיחות ביקורת ומתן תגמול מועט; (2) המנהיג הדמוקרטי: משתף את חברי הקבוצה, מושיט להם עזרה וייעוץ, מעודד השתתפות קבוצתית ונותן תגמול ועונש באובייקטיביות; (3) המנהיג הבלתי מתערב: פסיבי ביחסו לחברי הקבוצה ולמשימה, מאפשר חופש מלא ואינו מעודד או מבקר. במחקר נמצא כי רוב התלמידים העדיפו את המורה הדמוקרטי, אשר הצליח לעודד אותם להנעה גבוהה, שהובילה לתוצאות טובות יותר עם הזמן. למעשה סגנון זה השפיע לא רק על האווירה בכיתה כי אם גם על ההישגים.

נראה כי תפיסת המורה וסגנון מנהיגותו בעיני התלמידים תורמת רבות לעמדות התלמידים כלפי בית הספר והאקלים בו וכלפי ההישגים האקדמיים שלהם. Wagner (2001) חקר תהליכי שינוי בבתי ספר בארצות הברית. הוא גורס כי מנהיגות חינוכית של המורה יכולה להוביל ללמידה יעילה ולשיפור ההישגים האקדמיים של התלמידים. יעילות שכזו תושג באמצעות חזון משותף של מטרות הלמידה המותאם לחיים. מנהיג חינוכי טוב צריך להבהיר את הצורך והחשיבות הרבה שיש להפגנת כבוד בכיתה, שאותו ניתן ליצור על ידי דיון, תשומת לב ועידוד התנהגות רצויה מצד המורים והתלמידים. על המורה לתור ליצירת הנעה ללמידה שמתבססת על כבוד ולא על פחד מסמכות. דרום (2003) מוסיף וטוען כי מנהיגותו של המורה נבחנת בסוג האקלים הכיתתי שהוא מקיים. אקלים חינוכי בריא ותומך, המתבסס על עקרונות של כבוד והדדיות, מוביל להשגת מטרות משותפות, להתפתחות נורמות חיוביות של למידה, להזדמנויות למידה, לעידוד לקבלת אחריות ולסיפוק.

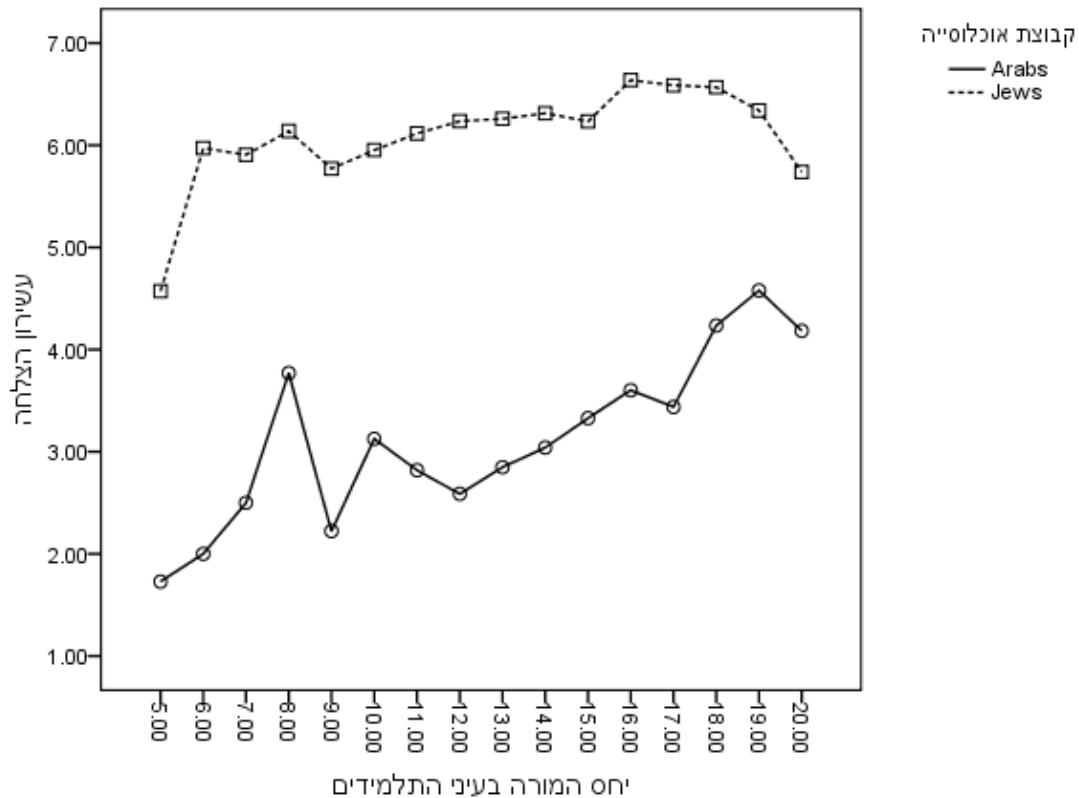
נוסף על סגנון המנהיגות של המורה בכיתה גם טיב היחסים האישיים שהתלמידים מקיימים עם מוריהם משפיע על הדרך שבה הם רואים אותו. במחקר של פרידמן וקורונגולד (1993) שנערך בבתי ספר על-יסודיים שבו נבדק כיצד רואים התלמידים את יחסיהם עם המורים נמצא כי העניין המרכזי שעלה ביחסי הגומלין עם המורה קשור לגילויי קרבה מצד המורה. התלמידים מעוניינים שהמורה יפגין כלפיהם יחס אנושי וחם, ייתן הדרכה ואף יסייע בפתרון בעיות אישיות.

מעמד המורה מכיל בתוכו את הדימוי של המורה בעיני התלמידים, ונראה כי הוא משתנה בין מערכות החינוך הערבית והיהודית בישראל. מחקר שנעשה בישראל בדק את ההבדלים בתפיסת המורה בקרב יהודים וערבים וניסה להשיב על השאלה אם הזהות התרבותית מסבירה את ההבדלים. מתברר כי התרבות היא הגורם החשוב ביותר לשוני בעמדות כלפי המורה: הערבים ביטאו תפיסה ברורה ומגובשת כלפי דמות המורה הטוב וייחסו חשיבות רבה יותר לדמותו האתית והערכית. לעומתם, היהודים היו הטרוגניים יותר בתפיסתם וייחסו חשיבות רבה לאינטראקציה שהמורה מקיים עם תלמידיו (Reichel and Arnon, 2009). הבדל נוסף המשפיע על דימוי המורה נובע מהמחסום שבוגרי האוניברסיטאות הערבים נתקלים בו בשוק העבודה הישראלי, אשר מביא לכך שהשכלתם של רבים מן המורים הערבים גבוהה מן הנדרש למשרת הוראה (over qualified) (אבר-עסבה, 2007).

נראה אפוא כי מעמד המורה הערבי בישראל טוב יותר משום שהשכלתו נתפסת כגבוהה וגם בגלל הדימוי הערכי והאתי שלו. לעומת זאת מחקרים שבדקו את מעמד המורה בבתי ספר יהודיים מעלים תמונת מצב עגומה. המשתתפים במחקרים אלו תופסים את ההוראה כמקצוע שכל אחד יכול לעסוק בו, על אף הידע המקצועי וההכשרה הנדרשים מהמורים. גורמים נוספים כגון מורים חסרי הכשרה מקצועית ומורים לא מומחים הממלאים מקום במקצועות הדורשים מומחיות פוגעים גם הם במעמד המקצוע (אריאב וגריפלד, 2007). גם ארנון ואחי' (2005) בדקו כיצד נתפסת דמות המורה בעיני צעירים בישראל ומצאו כי המורה נתפס כאדם שיש לו מוטיבציה נמוכה מאוד ללמד, מאופיין כלוקה באופן חמור ביחסים בינאישיים עם התלמידים, בעל תכונות וערכים שאינם תואמים את המקצוע, מתקשה לנהל שיעור, בעל השכלה נמוכה ואינו יודע להציג את הידע בצורה ברורה, מעניינת ומעוררת מחשבה (שם).

תרשים 19 מציג את ההשפעה של הדרך שבה התלמידים תופסים את יחסם של מוריהם ואת טיב האינטראקציה בכיתה על ההישגים הלימודיים שלהם כפי שהם באו לידי ביטוי במבחן פיז"ה 2009.

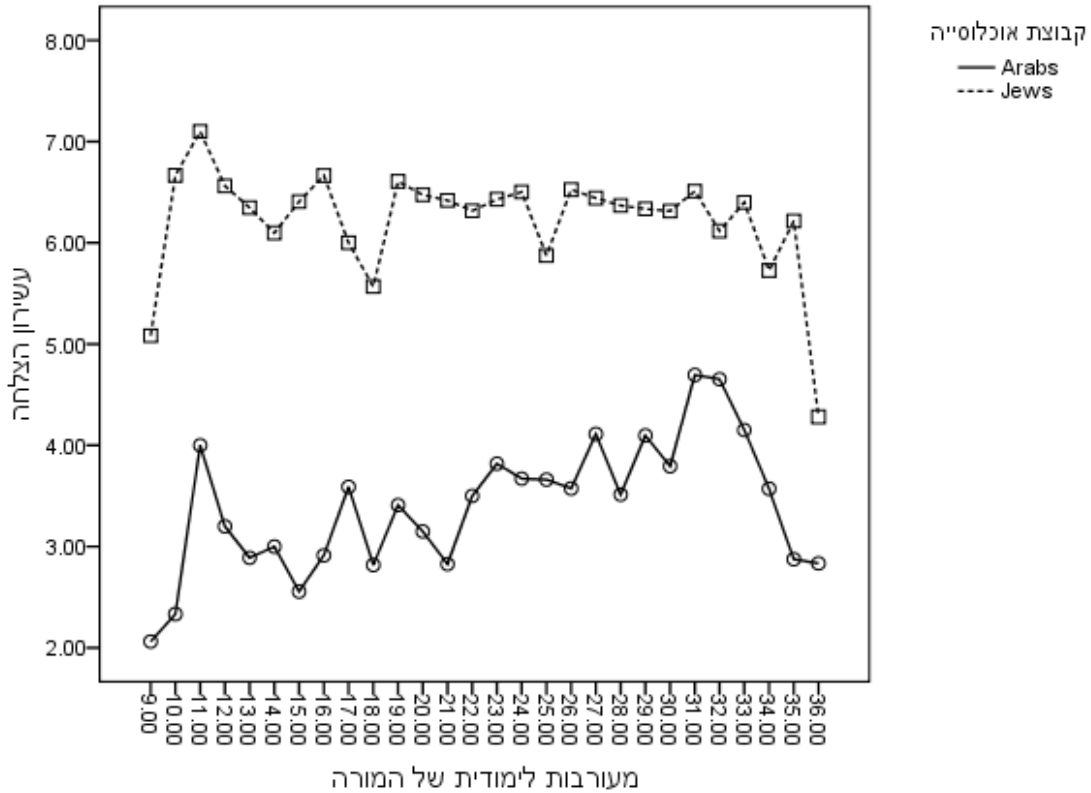
תרשים 19
ההשפעה של יחס המורים לתלמידים כפי שהוא נתפס בעיני התלמידים על ההישגים במבחן פיז"ה, לפי קבוצת אוכלוסייה



בקרב התלמידים היהודים אין השפעה גדולה של יחסו של המורה כפי שהוא נתפס בעיני התלמידים על ההישגים שלהם במבחן פיז"ה. לעומת זאת בקרב התלמידים הערבים ניתן לראות מגמה של שיפור בהישגים ככל שיחסו של המורה והאינטראקציה אתו/ה נתפסים כטובים יותר. עם זאת גם בקרב תלמידים שתפסו את יחסו של המורה כחיובי נרשם פער בהישגים בין התלמידים היהודים לערבים. כלומר, האינטראקציה בין המורים לתלמידים במגזר הערבי תורמת לצמצום הפער האתני אך לא מבטלת אותו.

תרשים 20

הקשר בין מעורבות מורים כפי שהיא מדווחת על ידי התלמידים לבין ההישגים במבחן פיז"ה, לפי קבוצת אוכלוסייה



במערכת החינוך הערבית נרשמת מגמת שיפור בהישגי התלמידים ככל שמעורבות המורה בסיטואציה הלימודית נתפסת כגבוהה יותר. במערכת החינוך היהודית מעורבות גדולה יותר של המורה אינה משפיע על הישגי התלמידים ונראית אפילו מגמה של ירידה קלה בהישגים. יתרה מזו, ככל שרמת המעורבות גבוהה יותר מצד המורים, כך הפערים בין התלמידים הערבים והתלמידים היהודים הולכים וקטנים. ייתכן מאוד שעידוד מורים למעורבות גדולה יותר בבתי הספר הערביים עשוי להביא לשיפור בהישגים של התלמידים הערבים ולסייע בסגירת הפערים לעומת מערכת החינוך היהודית.

השפעת הלמידה החוץ-בית ספרית

עוד משתנה חשוב בסוגיה הנידונה כאן הוא רמת ההשקעה של התלמידים במקצועות הנלמדים בבית הספר מחוץ לבית הספר.

אוריון (2003) טוען כי רוב תהליכי הלמידה בבית הספר מתרחשים במנותק מהעולם הממשי, כלומר אינם מאפשרים התנסות ישירה, שכן המורה או ספר הלימוד מנסים להקנות לתלמידים את משמעות העולם האמיתי באמצעות תיאורים מילוליים. לעומת הלמידה המסורתית בבית הספר, למידה חוץ-בית ספרית, שהיא למידה טבעית יותר, מאפשרת תהליך למידה אינדיווידואלי הנובע מן הצורך הפנימי של התלמיד. בתהליך זה יש ללומד השפעה רבה יותר על קצב הלמידה ועל כיוון התקדמותו.

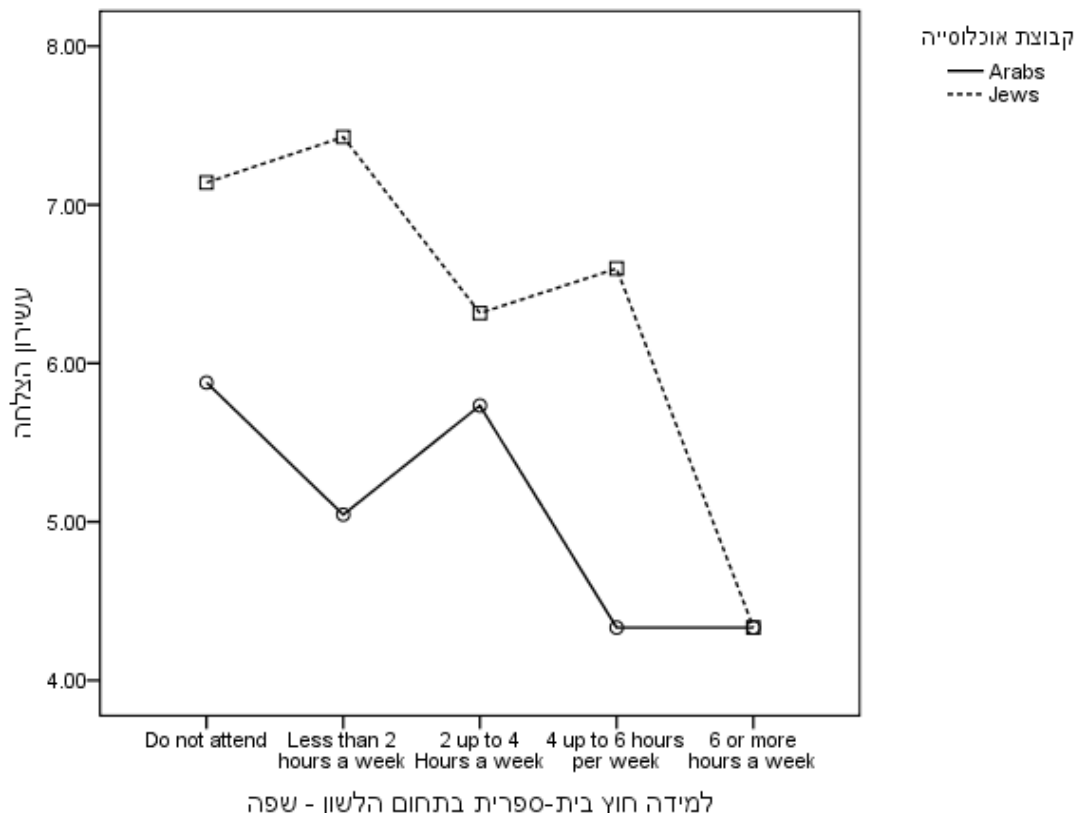
מדד למידה חוץ-בית ספרית התבסס על דיווח התלמידים וכלל המדדים של הזמן המוקדש ללמידה חוץ-בית ספרית במקצועות הנלמדים בבית הספר (שיעורים פרטיים). בשאלה 32 בשאלון התלמיד התבקשו התלמידים לדרג בסולם עולה של 1-5 את הזמן שהם מקדישים לשיעורי בית: 1=אני לא משקיע זמן כלל; 2=פחות משעתיים בשבוע; 3=בין שתיים לארבע שעות בשבוע; 4=בין 4 ל-6 שעות בשבוע; 5=יותר מ-6 שעות בשבוע.

תרשים 21 מראה את הקשר שבין מספר השעות שתלמידים מקדישים ללמידה החוץ-בית ספרית לבין ההישגים במבחן פיזיקה בקריאה בקרב תלמידים יהודים וערבים ישראלים בשנת 2009.

ניתן לראות כי בשני המגזרים ישנה מגמה של קשר שלילי בין מספר שעות הלמידה החוץ-בית ספרית בתחום השפה ובין ההישגים במקצוע זה (כממוצע כללי של שלושת המקצועות). תלמידים ערבים ויהודים שמקדישים יותר מ-6 שעות לימוד בשבוע מחוץ לבית הספר ממוקמים, בממוצע, בעשירון 5. תלמידים ערבים שמקדישים 2-4 שעות או 0 שעות ללימוד שפה מחוץ לבית הספר ממוקמים, בממוצע, בעשירון 6, ותלמידים יהודים שמקדישים 0-2 שעות ממוקמים, בממוצע, בעשירון 8.

תרשים 21

הקשר בין מספר השעות המוקדשות ללמידה חוץ בית-ספרית בתחום השפה (קריאה) לממוצע ההישגים בשלושת המקצועות במבחן פיז"ה (קריאה, מתמטיקה ומדעים), לפי קבוצת אוכלוסייה

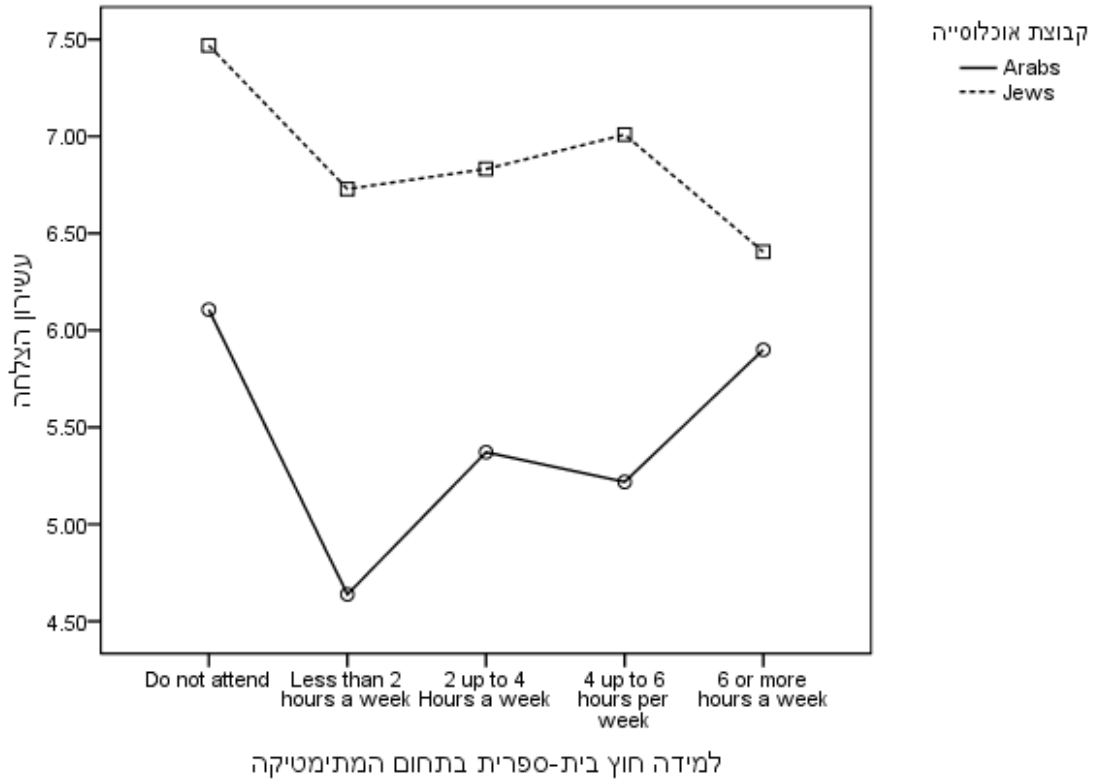


בשני המגזרים ההישגים הגבוהים ביותר הם של תלמידים שאינם מקדישים זמן כלל ללמידת מתמטיקה מחוץ לבית הספר. ייתכן שהסיבה לכך שהם מגיעים להישגים גבוהים ללא צורך בתגבור היא שהם מוכשרים יותר, בעוד הפונים ללמידה חוץ בית-ספרית הם ממילא החלשים יותר. על כל פנים, כאשר בוחנים את ההישגים של התלמידים שאינם מקדישים זמן כלל ללמידת מתמטיקה מחוץ לבית הספר מתברר כי במערכת החינוך הערבית מסתמנת מגמה של שיפור בהישגים כאשר זמן הלימוד מחוץ לבית הספר גדול יותר. במערכת החינוך היהודית הקדשת זמן נוסף מגדילה במעט את הישגי התלמיד, מלבד תלמידים שמקדישים שש שעות ומעלה, שממוצע ציוניהם הוא הנמוך ביותר בקרב התלמידים היהודים.

תרשים 22

הקשר בין מספר השעות המוקדשות ללימוד חוץ-בית ספרית בתחום המתמטיקה ובין ההישגים במבחן

פיז"ה, לפי קבוצת אוכלוסייה

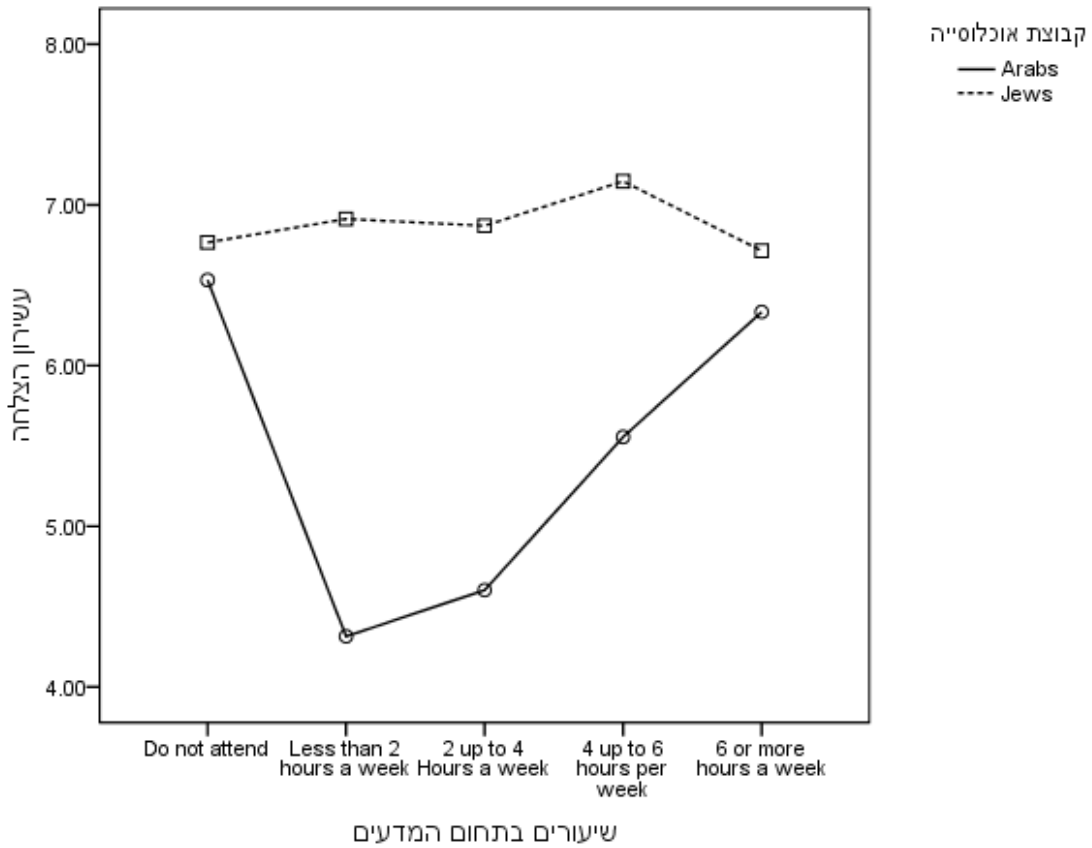


בקרב התלמידים היהודים נמצא כי לזמן המוקדש ללימוד מדעים מחוץ לבית הספר אין השפעה של ממש על הישגי התלמידים במבחן פיז"ה. לעומת זאת בקרב התלמידים הערבים נמצא כי אצל אלו שהקדישו זמן כלשהו ללימוד מדעים מחוץ לבית הספר השתפרו ההישגים ככל שהזמן התארך. ובכל זאת ההישגים הגבוהים ביותר היו של התלמידים שלא הקדישו כלל זמן ללימוד מדעים מחוץ לבית הספר. יש להוסיף כי תלמידים ערבים מצליחים לסגור את הפערים בינם לבין התלמידים היהודים על ידי השתתפות בשיעורים פרטיים בתחום המדעים, כפי שהקצה הימני של תרשים 23 מראה.

תרשים 23

הקשר בין מספר השעות המוקדשות ללמידה חוץ-בית ספרית בתחום המדעים ובין ההישגים במבחן פיז"ה,

לפי קבוצת אוכלוסייה



לסיכום, גם לאחר פיקוח על משתנה הזמן שהקדישו התלמידים ללימוד החוץ-בית ספרי מצאנו פערים בהישגים בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים, אך פערים אלו הלכו והצטמצמו ככל שעלה מספר השעות שהקדישו התלמידים הערבים ללימודים חוץ-בית ספריים במתמטיקה ובמדעים.

הקצאת משאבים פיזיים ולימודיים

תקציבי מערכת החינוך. מערכת החינוך הערבית בישראל מקבלת תקצוב קטן בהרבה ממערכת החינוך היהודית. בשנת 2004 עמד לרשות בית הספר עבור תלמיד יהודי סכום ממוצע של 4,935 ש"ח לשנה, לעומת 862 ש"ח עבור תלמיד ערבי. ניכר גם אי-שוויון בחלוקת כספי המימון החריג לתכניות מיוחדות שמשדר החינוך מעניק לגופים הפועלים מחוץ למערכת החינוך (אבו-סעד, 2008).

תשתיות. בבתי הספר הערביים יש הרבה פחות מבנים ובמצב רעוע יותר, תשתיות פיזיות ומתקנים לא מספקים, כיתות לימוד צפופות וציוד דל ומיושן. ההבדלים הפיזיים בין בתי הספר היהודיים לערביים הם משמעותיים, לרבות במתקני עזר כגון ספריות, מעבדות, חדרי התעמלות וכיו"ב (שם).

משאבים לימודיים. מאז ומתמיד קיבלה מערכת החינוך הערבית הקצאה קטנה יותר של שעות הוראה לעומת מערכת החינוך היהודית, כמו גם הקצאת פחותה של מורים. בשנת הלימודים 2001/2 קיבלו בתי הספר היסודיים הערביים 44.5 שעות הוראה בממוצע, 48.3 שעות בחטיבות הביניים, ו-55.4 שעות בתיכונים, לעומת 45.9, 55.8 ו-61 שעות הוראה (בהתאמה) בבתי הספר היהודיים. משרד החינוך גם הקצה פחות מורים לבתי הספר הערביים ובמיוחד לכיתות הנמוכות: כך למשל, בשנת הלימודים 1999/2000 הוקצה מורה אחד לכל 19.4 ילדים בבתי הספר היסודיים הערביים, לעומת מורה אחד לכל 16.6 ילדים בבתי הספר היהודיים (שם).

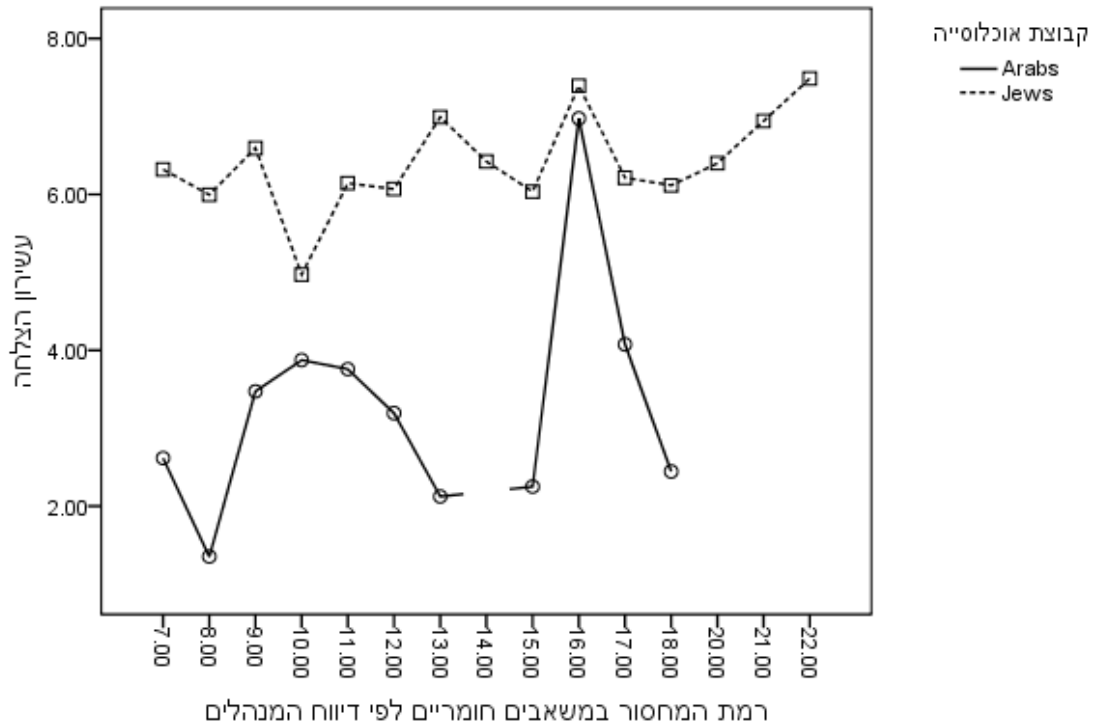
שירותים נלווים. במרוצת השנים הנהיג משרד החינוך תכניות רפורמה ובמסגרתן החל לספק שירותים נלווים לבית הספר, כגון ספריות, שעות העשרה, פרויקט חונכות, ייעוץ פסיכולוגי, אבחונים שונים ומועדוניות. גם במשאבים אלה מתקיים הפער בין מערכת החינוך הערבית למערכת החינוך היהודית. תכניות הרפורמה כללו גם תכניות העשרה מיוחדות לתלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך שמטרתן לסייע לתלמידים אלה להצליח. אולם התכניות לא יושמו בבתי הספר הערביים באמתלה שהם אינם סובלים ממשבר תרבותי כמו התלמידים היהודים שבאים מרקע חלש (פסטרנק, 2003).

משאבים בית ספריים. יש קשר ישיר בין המשאבים המושקעים במערכת החינוך לבין תוצריה, כלומר בין היקף המשאבים המושקעים לבין ההישגים האקדמיים של התלמידים. במדינת ישראל ההוצאה על מערכת החינוך היא הגבוהה ביותר מבין השירותים החברתיים והשנייה בגודלה בתקציב המדינה. הממשלה מממנת את מרבית ההוצאות לחינוך נוסף על מקורות מימון אחרים כגון הרשויות המקומיות, ההורים ומוסדות או ארגונים פרטיים. אולם המדיניות הממשלתית כלפי מערכת החינוך הערבית מלמדת על תת-השקעה. כאמור, מערכת זו מקבלת פחות משאבים בית ספריים ופחות שעות פיקוח, וההשקעה בחינוך הבלתי פורמלי שלה

דלה. מצב זה משפיע על הפערים בהישגים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים (אדלר ובלס, 2003). במחקר הנוכחי אין אנו רואים אישור לטענה זו (תרשים 24).

תרשים 24

הקשר בין מחסור במשאבים בבית הספר כפי שהוא מדווח על ידי המנהלים לבין ההישגים במבחן פיז"ה, לפי קבוצת אוכלוסייה (ציון גבוה מסמן רמת מחסור גבוהה)



Non-estimable means are not plotted

מהתרשים אי-אפשר לאבחן שום מגמה עקבית בקשר שבין מחסור בציוד ובמשאבים כפי שדווח על ידי המנהלים לבין הישגי התלמידים. אין כמובן להסיק מכך שאין קשר כזה, אלא שייתכן שדיווח המנהלים הוא סובייקטיבי, בשעה שהישגי התלמידים נבדקו בדיקה אובייקטיבית, כביכול. ולכן אפשר שהסולם שנעשה בו שימוש אינו מאפשר מדידה טובה של רמת המחסור בציוד ובמשאבים.

סיכום

במסמך זה בחנו את מידת ודרך ההשפעה של משתנים מסוימים על רמת ההישגים של תלמידים ערבים ויהודים בישראל. מתברר שיש משתנים שמשפיעים על שתי האוכלוסיות באופן דומה, בעוד אחרים מציגים השפעה שונה ודיפרנציאלית על כל אחת מהאוכלוסיות. עם זאת המשתנים שהוצגו לעיל לא בהכרח מסבירים את הפער בין שתי האוכלוסיות, לפחות לא הסבר ישיר. לצורך בדיקת הפער בין שתי האוכלוסיות ובירור הגורמים לפער הזה אנו עוברים כעת לניתוח שמפקח על מספר גורמים גדול. המשתנים הבלתי תלויים שנכללו בניתוח הרגרסיה הם משתני רקע אישיים, משפחתיים ומעמדיים, נתונים בית ספריים והתנהגות לימודית בתוך בית הספר ומחוצה לו.

ניתוח רב-משתני: הגורמים המשפיעים על ההישגים במבחן פיז"ה

בניתוח הרב-משתני שלהלן אנו מציגים שלושה מודלים של רגרסיה כדי לספק הסבר, ולו קטן, לפערים בהישגים הלימודיים בין התלמידים היהודים לבין התלמידים הערבים ולבחון את הגורמים שאולי יוצרים אחדים מהפערים האלו. המודל הראשון מתייחס לכל התלמידים, השני לתלמידים היהודים והשלישי לתלמידים הערבים. השימוש במודל הראשון נועד לבחון את הפער בין שני המגזרים לאחר שנעשה פיקוח על גורמים אחרים כגון מין, מעמד חברתי-כלכלי, התנהגות לימודית בתוך בית הספר ומחוצה לה, עמדות התלמידים וגורמים בית ספריים אחרים. כצפוי, נמצא פער מובהק בין שני המגזרים של 79.40 נקודות (זהו גודלו של מקדם המגזר במודל), שהוא שווה ערך ליותר משנת לימוד אחת.

המשמעות של הפער לעיל היא שכאשר משווים בין תלמיד יהודי לתלמיד ערבי מאותו רקע חברתי-כלכלי, שלומדים בבתי ספר בעלי נתונים דומים ומחזיקים בעמדות דומות כלפי בית הספר, ציונו של התלמיד הערבי יהיה נמוך ב-79 נקודות, בממוצע, מציונו של התלמיד היהודי. הניתוח כאן אינו נותן בהכרח תשובה חד-משמעית לשאלה מה באמת גורם לפער הגדול כל כך בין התלמידים הערבים לעמיתיהם התלמידים היהודים, אך שני המודלים הנוספים (המודל עבור התלמידים היהודים והמודל עבור התלמידים הערבים) עשויים לסייע לנו להבין ולו חלק מהפער הקיים. עם זאת ייתכן שכמה מהפערים הלימודיים (איננו יודעים בשלב זה כמה) נוצרים בהשפעת גורמים שלא נכללו בניתוח. אחד הגורמים שעשוי להסביר חלק מהפערים הוא מחסור במשאבים חינוכיים נוספים, משלימים (חוגים, מורים פרטיים), באזור המגורים של המשפחה, מה שמקשה על ההורים להמיר את המשאבים הכלכליים שלה במשאבים חינוכיים. ממצא שמחזק הסבר זה הוא המשתנה של פעילויות חינוכיות מחוץ ללימודים שבית הספר מציע. בניתוח שעשינו נמצא משתנה זה משמעותי ומובהק במגזר הערבי ולא מובהק במגזר היהודי. אפשר שבמגזר היהודי הוא לא משמעותי מאחר שיש פעילויות חינוכיות רבות שאינן מטעם בית הספר שזמינות למשפחות באזורי מגורים של יהודים כמו חוגים ושיעורים פרטיים. ממצא נוסף שמלמד על הקושי של משפחות ערביות להמיר את משאביהן הכלכליים במשאבים חינוכיים לילדיהן הוא החשיבות הנמוכה יותר של המעמד החברתי-כלכלי ושל ההון התרבותי בהסברת השונות בהישגים של תלמידים ערבים.

מההבדלים הבולטים בהשפעת המשתנים השונים על ההישגים הלימודיים של התלמידים היהודים והתלמידים הערבים יש לציין את ההשפעה של עמדות התלמידים כלפי מחשבים, ביטחון עצמי בשימוש בטכנולוגיות מידע ובמחשבים ושימוש באסטרטגיות שליטה בלימודים (control strategies). למשתנים אלו יש

השפעה חיובית ומובהקת רבה יותר על התלמידים הערבים לעומת התלמידים היהודים. ממצא זה עשוי לחזק את הטענה שלתלמידים הערבים משאבים אישיים (או בית ספריים), ולא משפחתיים, הם המשמעותיים יותר בקביעת הישגיהם הלימודיים. אצל התלמידים היהודים מתקבלת תמונה הפוכה: למשאבים המשפחתיים יש תפקיד מרכזי בקביעת ההישגים הלימודיים.

לוח 1

מודל רגרסיה רב-משתנית לניבוי ציון התלמיד, כלל המדגם ובקרב ערבים ויהודים בנפרד

	מודל 1- כל התלמידים		מודל 2- תלמידים יהודים		מודל 3- תלמידים ערבים	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Sector (Hebrew=1, Arabic=0)	79.40**	.350	-	-	-	-
Male	-15.67**	-.083	-23.12**	-.134	7.16	.044
Index of economic, social, and cultural status (WLE)	29.27**	.267	33.21**	.310	16.42**	.191
Cultural possessions	8.82**	.089	8.14**	.092	5.41	.056
Home educational resources	-8.49**	-.071	-9.56**	-.085	-1.53	-.016
Attitude toward computers	7.47**	.069	5.36*	.052	10.93**	.131
Attitude toward school	.53	.006	-1.64	-.019	6.29	.084
Use of control strategies	3.81*	.041	1.78	.021	9.16**	.121
Diversity reading	3.35*	.040	6.87**	.083	-3.92	-.063
ICT Internet/entertainment use	-6.83**	-.070	-5.89*	-.061	-8.37*	-.124
Self-confidence in ICT high level tasks	2.32	.027	-.67	-.008	7.63**	.115
Joy/Like reading	18.93**	.204	17.49**	.215	23.98**	.245
Use of libraries	-11.83**	-.128	-9.78**	-.110	-19.14**	-.240
Online reading	3.12	.033	2.90	.032	4.75	.067
Teacher's stimulation of reading engagement	-5.20**	-.062	-7.32**	-.089	.54	.007
Teacher-student relations	2.96	.035	2.38	.030	2.75	.041
Weekly school learning hours for language	-2.54*	-.044	-1.39	-.026	-7.84**	-.169
Weekly school learning hours for math	-1.33	-.024	-2.17	-.042	5.52*	.123
Weekly school learning hours for science	8.33**	.206	8.88**	.238	3.96**	.116
Quality of school's educational resources	-3.17	-.028	-2.67	-.026	-1.57	-.014
Extra-curricular activities offered by school	5.21*	.041	3.78	.033	14.30**	.114

מקור: עיבודי המחברים על בסיס נתוני פיז"ה.

דיון

מתברר שתמונת היחסים בין מערכות החינוך הערבית והעברית בישראל מורכבת. גורמים שונים – למשל, מדיניות ממשלות ישראל בהקצאת משאבים כלכליים ומשאבים אקדמיים, בית הספר והמשפחה – משפיעים על הפערים הללו, שהשפעותיהם באות לידי ביטוי בסופו של דבר בהישגים האקדמיים של התלמידים. ההישגים נמדדים בציונים ממבחנים לאומיים ובינלאומיים, ברמת ההשכלה הכללית ובאחוזי הזכאות לבגרות. למרות הפערים הגדולים לרעת הציבור הערבי יש גם מגמות של שינוי חיובי, שהולכות ומתהוות במהלך השנים וייתכן שהן מצביעות על תהליכי צמצום פערים.

לצורך בחינת המשתנים שנסקרו השתמשנו במאגר הנתונים הרחב שנאסף במחקר פיז"ה 2009 שנערך בישראל. כאמור, המחקר מכיל נתונים רבים, בכללם ציוני התלמידים במבחני הישגים בתחומי דעת שונים, נתוני רקע של התלמיד ועמדותיו על מגוון נושאים הקשורים ללמידה, וכן נתונים פדגוגיים על בית הספר. הנתונים הרבים אפשרו לנו בראש ובראשונה להבחין בין שני המגזרים ולהשוות ביניהם בכל הקשור למשתני המחקר. השוואה מורכבת שכזאת טרם נעשתה בישראל, שכן עד היום נבחן בעיקר הקשר בין ציוני התלמידים לנתוני הרקע שלהם בהשוואה מגדרית ומגזרית.

ניתוח התוצאות מעלה תמונה מורכבת ומעניינת מאוד. הממצאים הבולטים נוגעים לעמדות התלמידים כלפי מוריהם, כפי שהם עצמם דיווחו עליהן בשאלוני התלמיד, ובהשפעת המורים על ההישגים האקדמיים של התלמידים. ביקשנו לבדוק כיצד העמדות הללו באות לידי ביטוי בהישגי התלמידים וחילקנו אותן לשלושה אינדיקטורים: עד כמה התלמידים תופסים את מוריהם כמעודדים אותם ללמידה משמעותית; עד כמה התלמידים מעורבים בלמידה בכיתה; וכיצד התלמידים תופסים את האינטראקציה האישית החיובית עם מוריהם.

המדדים שעלו מן השאלה שבחנה את העידוד ללמידה המשמעותית הצביעו כולם על עידוד והכוונה של המורה ללמידה משמעותית לעומת למידה מכנית. הספרות המחקרית מצביעה על כך שלמידה משמעותית יוצרת הנעה להישגים בקרב תלמידים, והיא מושגת על ידי הכוונה של המורה למציאת משמעות בחומר הנלמד מתוך התייחסות למדדים של משמעות לוגית, משמעות קוגניטיבית ומשמעות פסיכולוגית (זיו וזיו, 2001). ממחקרנו עולה כי תלמידים ערבים דירגו גבוה יותר את מוריהם בפרמטר זה, כלומר הם תופסים אותם כמעודדים יותר למידה משמעותית לעומת התלמידים היהודים. שנית מצאנו כי יש הבדל בין שני המגזרים גם בהשתייכות לעשירוני ההצלחה. כלומר, התלמידים הערבים דיווחו שכלל שהמורה מעודד אותם יותר ללמידה משמעותית, כך הם מגיעים להישגים גבוהים יותר בלימודים. לעומתם, בקרב התלמידים היהודים נמצא שכמעט שלא היה קשר בין עידוד המורה ללמידה משמעותית להישגים האקדמיים שלהם. אם כן, בבחינת פרמטר זה נראה כי התלמידים הערבים מעריכים את מוריהם כמעודדים אותם ללמידה משמעותית ובכך הם מצליחים להניע אותם וכי יש קשר בין הרגשה זו ובין ההישגים שלהם.

המדדים שהרכיבו את השאלה שבחנה את האינדיקטור ששיקף את עמדות התלמידים כלפי מעורבות מוריהם בלמידה בכיתה משקפים גם את סוג המנהיגות של המורה. כזכור, Lewin, Lippitt, and White (1939)) הגדירו את המורה הדמוקרטי כמורה שמתאפיין בשיתוף תלמידיו, בהושטת עזרה וייעוץ, בעידוד להשתתפות קבוצתית ובנתינת תגמול או עונש באובייקטיביות. דירוג גבוה של התלמידים במאפיינים אלה מצייר דמות של מורה דמוקרטי, וכפי שראינו ממחקרו של Wagner (2001) סוג מנהיגות שכזה תורם רבות לקביעת העמדות של התלמידים כלפי בית הספר ולהישגים האקדמיים שלהם. במחקרנו נמצא כי יש הבדל בין תלמידים יהודים וערבים בהקשר זה. מצאנו קשר חזק אצל התלמידים הערבים בין הדירוג שהם דירגו את מוריהם לבין הישגיהם. כלומר, נמצא כי אצל התלמידים הערבים ככל שהמורים מעורבים יותר בלמידה בכיתה, כך ההישגים של התלמידים גבוהים יותר. קשר זה ניכר בעיקר בעשירוני ההצלחה הגבוהים. אצל היהודים נמצא כי אין קשר בין מעורבותו של המורה להישגי התלמידים. אם כן, גם לפי פרמטר זה ניתן להניח כי התלמידים הערבים מעריכים את מוריהם כמעורבים יותר בכיתה וכי להערכה זו יש קשר להישגיהם. האינדיקטור השלישי ששיקף את עמדות התלמידים כלפי המורים התייחס לאינטראקציה האישית החיובית ביניהם. בהקשר זה חשוב לדעתנו להזכיר שוב את מחקרו של Wagner (2001) שגרס כי מנהיג חינוכי טוב חייב לחתור לכבוד על מנת לעודד הנעה ללמידה ולהישגים. לטענתו, יעילות אקדמית תושג באמצעות תשומת לב, הפגנת כבוד ולא מתוך פחד מסמכות. דרום (2003) הוסיף כי אקלים חיובי, בריא ותומך שכזה מוביל להשגת מטרות ולהתפתחות נורמות חיוביות של למידה. הממצאים ממחקרים קודמים מצביעים אפוא על חשיבות האינטראקציה החיובית עם המורה ועל השפעותיה על היעילות החינוכית ועל ההישגים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרנו: אנו מצאנו שיש קשר בין אינטראקציה חיובית גבוהה בין התלמידים והמורים לבין הישגיהם ושהתלמידים הערבים דירגו את מוריהם גבוה יותר בנוגע לפרמטר זה. כן מצאנו כי אצל התלמידים הערבים נמצא קשר חזק מאוד בין מידת האינטראקציה האישית עם המורים לבין הישגיהם האקדמיים: ככל שהאינטראקציה האישית עם המורים דורגה כחיובית יותר, כך הישגיהם היו גבוהים יותר. לעומת זאת אצל התלמידים היהודים נמצא שאין קשר בין האינטראקציה עם המורים לבין הישגי התלמידים. לסיכום, בכל האינדיקטורים שנבחנו נראה כי התלמידים הערבים מעריכים יותר את מוריהם כמעודדים וכמעורבים יותר ויחסי הגומלין ביניהם טובים יותר מאשר עם התלמידים היהודים. כמו כן נראה כי יש קשר בין תפיסות חיוביות אלה של התלמידים כלפי מוריהם להישגיהם האקדמיים. בשל החשיבות הרבה שאנו מייחסים לממצאים אלו ברצוננו לנסות להסבירם. ההסבר להבדלים בין עמדות התלמידים הערבים לאלה של התלמידים היהודים טמון ככל הנראה במעמד של המורה בעיני התלמידים בישראל. מחקרים קודמים מצביעים גם הם על שמעמד המורה נתפס בעיני תלמידיו הערבים כגבוה יותר מזה שבעיני התלמידים היהודים. לתלמידים הערבים יש תפיסה מגובשת יותר של דימוי המורה, והם רואים במורה הטוב דמות אתית וערכית, שלא כמו התלמידים היהודים שתפיסת המורה שלהם

הטרוגנית יותר (Reichel and Arnon, 2009). המורים הערבים גם נתפסים בעיני תלמידיהם כמשכילים יותר, כיוון שבמקרים רבים השכלתם אכן גבוהה מן הנדרש (אבו-עסבה, 2007), ואילו המורים היהודים נתפסים בעיני תלמידיהם כבעלי השכלה נמוכה ויש להם דימוי שלילי מאוד בקרב התלמידים (ארנון ואחי, 2005; אריאב וגריפלד, 2007). כאמור, הממצאים שלנו מחזקים ממצאים קודמים ומעידים שמעמד המורים בעיני תלמידיהם במערכת החינוך היהודית נמוך יותר מבמערכת החינוך הערבית, ולפיכך המורים היהודים גם משפיעים פחות על ההישגים האקדמיים של תלמידיהם.

ולעניין המעמד החברתי-כלכלי של המשפחה והשפעתו על ההישגים האקדמיים של התלמידים: למעמד החברתי-כלכלי נודעת השפעה רבה על הישגים אקדמיים של תלמידים בישראל ובעולם. מחקרים קודמים מצאו קשר חזק בין השניים, ונרשמו השפעות ישירות ועקיפות של המעמד – שנמדד בדרך כלל באמצעות פרמטרים של השכלה ותעסוקת ההורים – על הישגי התלמידים (אדלר ובלס, 2003; Gou and Harris, 2000; Bornstein and Bradley, 2003; Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005). ממצאי המחקר שלנו מאששים ממצאים אלו. אנו מצאנו כי להשכלה ולתעסוקה של כל אחד מן ההורים יש השפעה חיובית על ההישגים האקדמיים של התלמידים, ללא קשר לרקע התרבותי שלהם.

ואולם כאשר בחנו כיצד ההבדלים הבין-תרבותיים משפיעים על ההישגים, התקבלה תמונה מורכבת יותר. נמצאו הבדלים בין התלמידים היהודים לתלמידים הערבים בעוצמת הקשר שבין השכלת האם להישגים. כפי ששיערנו, עוצמת הקשר הזה, בקרב התלמידים היהודים, הייתה גבוהה מעוצמתה בקרב התלמידים הערבים, ובעיקר ניכר ההבדל בין תלמידים שלאמם תעודת גמר של בית ספר יסודי בלבד (הישגים נמוכים) לעומת תלמידים שלאמם תעודת גמר של חטיבת ביניים (הישגים גבוהים בהרבה). Shavit and Pierce (1991) מצאו גם הם קשר בין השכלת האם להישגי ילדיה בלימודים, אבל הם מצאו זאת בקרב הציבור היהודי בישראל ולא הערבי. מאידך גיסא, מחקרם העלה עוד ממצא: מבחינת ההשפעה על הישגי התלמידים, בקרב הערבים בישראל יש להשכלת האב משמעות רבה יותר משיש לה בקרב היהודים. לא מצאנו במחקרנו די ראיות שתומכות בממצא זה. ייתכן שההסבר לכך הוא דווקא הדמיון בין האוכלוסיות השונות אשר השיבו לשאלה זו. כלומר, ייתכן שאין הבדל רב בין משפחות יהודיות וערביות אשר השכלתן של האב בהן היא ברמה בית ספרית בלבד. בהקשר זה יש מקום לבחון כיצד השוואה בין רמות השכלה על-יסודית של האב הייתה משפיעה על התוצאות. אפשר שהיו נמצאים הבדלים בין-תרבותיים מעצם הפערים בהשכלה בין שתי האוכלוסיות. לעת עתה נשאיר זאת כנקודה למחשבה וכרעיון למחקר המשך.

ובאשר לתעסוקת ההורים: גם הממצאים הנוגעים לקשר שבין משתנה זה ובין ההישגים האקדמיים העלו תמונה שתואמת את הציפיות. בקרב תלמידים ערבים ויהודים כאחד יש קשר חיובי בין הרמה התעסוקתית של האב או האם לבין ההישגים הלימודיים של ילדיהם. מצאנו מגמות דומות הן ביחס לתעסוקת האב והן ביחס לתעסוקת האם.

המעמד החברתי-כלכלי של המשפחה מעיד ברוב המקרים גם על המשאבים הנוספים שברשותה, שאחד מהם הוא ההון התרבותי. ביקשנו לבחון אם ההון התרבותי, בצורתו החומרית, משפיע על ההישגים האקדמיים של התלמידים, כפי שטען בורדייה. המחקר שלנו מחזק את התאוריה של בורדייה. כמשוער, מצאנו קשר חיובי בין ההון התרבותי להישגים האקדמיים של התלמידים. כלומר, תלמידים שדיווחו שיש ברשותם הון תרבותי, היו גם בעלי הישגים אקדמיים גבוהים יותר. למעשה ניתן לומר שההון התרבותי, בהשפעתו על ההישגים, הוא חוצה תרבויות, שכן הוא משפיע על כל תלמיד ללא קשר לתרבות המוצא שלו. מסיבה זו גם הנחנו שלא יימצאו הבדלים בין-תרבותיים מפני שהשוואה בין אוכלוסיות דומות, בהקשר של הון תרבותי, לא תניב הבדלים.

ממצאים נוספים, ואולי **החשובים ביותר במחקר זה**, נוגעים למשתנה הלמידה החוץ-בית ספרית. ממחקרים קודמים עולה שיש קשר חיובי בין הלמידה החוץ-בית ספרית ובין ההישגים האקדמיים של התלמידים הן ברמת הכיתה והן ברמת התלמיד (Cooper, Robinson, and Patall, 2006; Trautwein, 2007), מכיוון שהיא מהווה התנסות ישירה המאפשרת למידה אינדיווידואלית שבה ללומד יש השפעה רבה יותר על קצב הלמידה ועל התקדמותו (אוריון, 2003). בממצאים שפרסם ארגון OECD ביחס למבחני פיז"ה 2009 מתגלה תמונה שלפיה, ובניגוד לממצא הקודם שצוין, יש קשר שלילי בין מספר השעות שתלמידים מקדישים ללמידה חוץ-בית ספרית לבין הביצוע האקדמי בכל אחד משלושת המקצועות שנבדקו: מתמטיקה, שפת אם ומדעים. אשר למדעים, נמצא שרק אם מדובר ב-4-6 שעות של למידה חוץ-בית ספרית מתרחשת עלייה מתונה בהישגים. במחקר שלנו מתגלה תמונה מורכבת יותר ומעניינת מאוד: בתחום שפת האם מתגלה קשר שלילי בקרב התלמידים משני המגזרים, בדומה לדפוס הכללי שנמצא במבחני פיז"ה. בשני התחומים הנוספים, מתמטיקה ומדעים, בקרב התלמידים היהודים הקשר הוא שלילי, אבל באופן מפתיע למדי הקשר הזה בקרב התלמידים הערבים הופך לחיובי כאשר מדובר בשעתיים ויותר של לימוד חוץ-בית ספרי. התרומה החיובית למספר השעות שתלמיד ערבי מבלה במסגרת לימוד חוץ-בית ספרית מביאה כמעט לסגירת הפער הלימודי בינו לבין התלמיד היהודי, בייחוד בתחום המדעים. המסקנה היא שכנראה מסגרות חוץ-בית ספריות משמשות תחליף לבית הספר עבור התלמידים הערבים. אם מסקנתנו זו נכונה, הדבר מעלה שאלות קשות למדי באשר לאיכות בתי הספר הערביים בישראל.

הקשר שנמצא בין ההישגים האקדמיים של התלמידים לבין מספר השעות שהם מקדישים לשיעורי בית הוא מעניין מאוד. כדי להבין אותו במלואו יש מקום להמשיך ולחקור אותו. ייתכן שהסיבה היא אופי שיעורי הבית. כלומר, ייתכן ששיעורי הבית שנותנים המורים הערבים מאלצים את תלמידיהם לחשיבה משמעותית ומורכבת יותר וכך הם מטמיעים טוב יותר את החומר הנלמד והדבר משפיע על הישגיהם. סיבה נוספת יכולה להיות רמת המאמץ שהתלמיד הערבי משקיע בשיעורי הבית שלו, בשל הערך הרב שמשפחתו מייחסת להם. הביטוי לכל אלה ניכר בהישגיו. כפי שראינו ממחקרם של שדל ועשת (2011), ההורים הערבים – שלא כמו ההורים היהודים – רואים בהצלחה בבית הספר אמצעי להצלחה בחיים, ולכן הכנת שיעורי הבית

נראית להם חשובה כאמצעי להשגת המטרה. ממצא זה יכול לחזק את מסקנתנו על התרומה הקטנה של בית הספר הערבי לתלמידיו. עולה ממנה כי מבחינת התלמידים הערבים, הלימוד החוץ-בית ספרי ושיעורי הבית הופכים להיות התחליף ללימוד הבית ספרי.

ומה בדבר השפעת המחסור בציוד ובמשאבים חומריים? לא נמצאה שום השפעה משמעותית על הישגי התלמידים בבתי הספר היהודיים. בבתי הספר הערביים, לעומת זאת, נמצאה השפעה לא עקבית והיא אינה מאפשרת להסיק מסקנות מהימנות.

ולעניין הלחץ ההורי על בית הספר: אנו התייחסנו ללחץ ההורי שנבחן בשאלון המנהלים כאל היבט המשקף נושא רחב יותר – מעורבות הורים בבית הספר – בהנחה שהורים המפעילים לחץ רב יותר על בית הספר מתוך ציפייה שבית הספר יציב לתלמידים סטנדרטים אקדמיים גבוהים, הם הורים מעורבים יותר בחיי ילדיהם ומעוניינים ליצור למענו שינוי ולהבטיח את עתידו האקדמי. מחקרים רבים עסקו בנושא זה והממצאים מראים כי במרוצת השנים מעורבות ההורים הולכת וגדלה, וככל שההורים מעורבים יותר בבית הספר ובלמידה, כך ההישגים של ילדיהם גבוהים יותר (McNeal, 1999; Fan and Chen, 2001; Buchen, 2003). מחקרנו אישש את הממצאים הללו לגבי בתי הספר הערביים בלבד. לשון אחר: הממצאים שהתקבלו בעניין מעורבות ההורים הראו הבדל של ממש בין שני המגזרים, הערבי והיהודי. בעוד שבבתי הספר היהודיים נראה שאין קשר בין מספר ההורים המשתתפים בלחץ על בית הספר לבין ההישגים הלימודיים של התלמידים, בבתי הספר הערביים נמצא קשר חזק וחיובי.

המחקרים שחקרו את הנושא בישראל מצביעים על שוני בין-תרבותי בין המגזרים. נראה כי מסיבות שונות ההורים היהודים מעורבים במידה רבה יותר בבתי הספר של ילדיהם, לעומת ההורים הערבים. בתי הספר הערביים מתאפיינים בשמרנות ובסגירות כלפי ההורים נוסף על חוסר המודעות של ההורים לגבי זכויותיהם בעניין. ההורים היהודים מעורבים יותר ומודעים לזכויותיהם, ובדרך כלל זוכים למענה מצד בית הספר (אבו-עסבה, 2007; גור-זיו, 2005). על סמך הממצאים האלה שיערנו כי הלחץ ההורי המופעל על בתי הספר היהודיים יהיה גדול יותר, ולכן הוא גם ישפיע על הישגי התלמידים היהודים יותר משמשפיע הלחץ ההורי בבתי הספר הערביים על הישגי התלמידים הערבים. אולם להפתעתנו התקבלה תמונה הפוכה, מה שיכול להעיד – אולי – על החשיבות שיש לתפקיד ההורים ומעורבותם בבתי הספר הערביים, שלא תועדה מחקרית עד כה. בה בעת לא הצלחנו להוכיח כי הלחץ שמפעילים ההורים היהודים על בית הספר מתוך ציפייה להצבת סטנדרטים אקדמיים גבוהים לתלמידים קשור להישגי התלמידים למעשה. ייתכן שהסיבות לכך הן בעיקר סטטיסטיות ומקורן ב"רעש" בנתונים, אין ספק שהנושא מחייב חקירה מעמיקה יותר, אשר תבחן את רמת הלחץ ההורי ומעורבות ההורים בבית הספר והשפעתה על הישגי התלמידים, בעיקר מתוך דיווחים של ההורים עצמם.

ובאשר לקשר שבין מחסור במשאבים להישגי התלמידים: גם נושא זה נחקר רבות בארץ ובעולם ואף קיבל תשומת לב מחקרית מיוחדת בישראל, בגלל הפערים הקיימים בהקצאת המשאבים בין המגזרים היהודי

והערבי. הממצאים העולים ממחקרים אלה מצביעים על קשר חיובי בין משאבים כלכליים להישגים בבית הספר (Greenwald, Hedges, and Laine, 1996; Nascimento and Meyer, 2008). בישראל נהוגה הקצאת משאבים לא שוויונית בין המגזרים היהודי והערבי. התוצאה היא שמערכת החינוך הערבית מקבלת פחות תקציבים, פחות משאבים לימודיים (כגון מורים ושעות הוראה) ופחות שירותים נלווים, ואפילו התשתיות הפיזיות הן במצב פחות טוב (פסטרנק, 2003; אבו־סעד, 2008). לפערים אלה יש קשר ישיר לתוצרי מערכת החינוך (אדלר ובלס, 2003). מכאן הנחנו ושיערנו כי המחסור במשאבים במערכת החינוך ישפיע על הישגי התלמידים הערבים יותר משהוא ישפיע על הישגי התלמידים היהודים. אולם השערותנו לא אוששה שכן לא מצאנו דפוס עקבי בעניין הזה.

הממצא הזה מפתיע ומחייב בחינה מעמיקה יותר. הסבר אפשרי הוא שהקשר בין המחסור במשאבים להישגים האקדמיים הוא מורכב יותר ועל כן לא נמצא במחקר קשר חיובי מוכח וברור. כפי שהזכרנו בסקירתנו המחקרית, החוקרים בעולם חלוקים ביניהם בדבר ההשפעה של המשאבים על ההישגים, שכן מקצתם גורסים שאין השפעה כלל, מקצתם – שיש השפעה ישירה, ומקצתם – שהקשר מורכב יותר. אנו נמנים עם האחרונים וטוענים כי השאלה שיש לבחון היא כיצד משתמש בית הספר במשאביו, שכן מחקרים קודמים מראים כי למשאבים יש אכן השפעה על ההישגים רק כשנעשה בהם שימוש יעיל וכי ההחלטה כיצד להקצותם היא שמשפיעה ישירות על ההישגים האקדמיים של התלמידים (Nascimento and Meyer, 2008). מחקר המשך בנושא זה שיבחן כיצד נעשית חלוקת המשאבים בבתי הספר הערביים והיהודיים ומהי החלוקה היעילה מבחינת הקשר להישגי התלמידים יכול לתרום רבות להבנת הפערים הקיימים היום בישראל בין המגזרים היהודי והערבי.

מסקנות

הממצאים שעלו מן המחקר מלמדים על מציאות מורכבת, אפילו מבלבלת, המעלה תהיות רבות. השווינו במחקרנו תלמידים ערבים ותלמידים יהודים בישראל מבחינת ההשפעות השונות על הישגיהם האקדמיים. המניע למחקר היה הרצון להבין את המקורות לפערים המוכחים והרבים בין המגזרים בהישגים בלימודים. ציפינו למצוא ממצאים שיסבירו מדוע התלמידים היהודים מגיעים להישגים גבוהים מעמיתיהם הערבים.

וכך מצאנו כי המורים היהודים כמעט שאינם משפיעים על הישגי תלמידיהם, לעומת התלמידים הערבים שמעריכים את מוריהם יותר והישגיהם מושפעים מהם יותר. מצאנו כי התלמידים הערבים מקדישים זמן רב יותר מהתלמידים היהודים לשיעורי הבית שלהם, וכי הדבר משפיע יותר על הישגיהם. כמו כן נמצאו הבדלים בהשפעת הלימוד החוץ-בית ספרי בין שני המגזרים, בפרט בהשפעה על ההישגים הלימודיים במתמטיקה ובמדעים.

נשאלת השאלה אפוא מה משפיע על הפערים לטובת התלמידים היהודים? המשתנה היחיד שייתכן שיכול לשפוך אור ולהשיב על השאלה הוא המשתנה שבחן את המעמד החברתי-כלכלי של משפחת התלמיד. הממצאים מראים כי הישגי התלמידים היהודים מושפעים מהשכלת ההורים ותעסוקתם יותר מהתלמידים הערבים וכך גם באשר לאיכות ויעילות ההוראה הבית ספרית. העובדה שהלימוד החוץ-בית ספרי תרם תרומה גדולה מאוד לעלייה בהישגים של תלמידים ערבים מלמדת בבירור על כיוון אחד: נראה שהלימוד שהתלמידים הערבים נחשפים אליו בתוך בית הספר אינו מספיק, ורבים משתמשים במסגרות חוץ-בית ספריות כדי להשלים את החסר. פריחתה של תעשיית השיעורים הפרטיים היא עוד סימן לכך שההסבר הזה הוא ההסבר הנכון.

המלצות

1. יש לבנות תכניות מיוחדות להורים כדי לעודד אותם להיות מעורבים יותר בחיים הלימודיים של ילדיהם ולהקנות להם כלים כדי שמעורבותם תהיה בעלת השפעה מיטבית.
2. יש ליזום מערך הסברתי ותכניות התערבות שיופעלו בבתי הספר ושתפקידן לשנות את מנהגי הקריאה הקיימים בקרב התלמידים הערבים. קריאת ספרים, עיתונים וחומרים כתובים אחרים תורמת רבות להעלאת ההישגים הלימודיים, ועל כן יש לכוון ולעודד את התלמידים הערבים לסגל לעצמם דפוסי קריאה אפקטיביים יותר.
3. יש סימנים ברורים לכך שבית הספר הערבי מאבד את מרכזיותו בתהליך הלימודי לטובת מסגרות חוץ-בית ספריות, לפחות לגבי חלק מהתלמידים התת-משיגים. הסיבה לכך היא כנראה ירידה באיכות ההוראה וברלוונטיות של המורים, שאינם עונים על צורכיהם של התלמידים במידה מספקת. על הממשלה מוטלת כאן האחריות להחזיר את התהליך הלימודי לתוך בית הספר ולספק כוח הוראה איכותי, מאתגר ובעל כושר מנהיגותי. זהו המשאב החשוב ביותר ולוויתור עליו תהיה השפעה מרחיקת לכת על עתיד המדינה. ככל שהתהליך הלימודי הפנים-בית ספרי יהיה משמעותי יותר, כך יש סיכוי רב יותר שהתלמידים הערבים יגיעו להישגים גבוהים יותר.
4. יש להרחיב ולעבות באופן ניכר את התכניות החוץ-קוריקולריות שמציעים בתי הספר הערביים בכל התחומים, בייחוד בתחומי המדעים, המתמטיקה ושפת האם. כנראה שההיצע של חוגי ההעשרה והתכניות החינוכיות ביישובים הערביים דל במיוחד, ולכן חשיפה לתכניות כאלה בתוך בתי הספר תביא לעלייה של ממש בהישגי התלמידים במקצועות השונים. אמנם בחלק ניכר מהמקרים חוגי ההעשרה הם באחריות המועצות המקומיות, אך לנוכח מצבן הרעוע של המועצות המקומיות ביישובים הערביים, אין מנוס מהתערבות משרד החינוך והמדינה כדי לאפשר את קיומם של חוגים ותכניות בתוך בתי הספר בשל תרומתם לשיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים הערבים.

מקורות

- אבו-סעד, א', 2008. **החברה הערבית בישראל, מערכת החינוך הערבית פלסטינית במדינת ישראל** (יחידה 10), רעננה: בית ההוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה.
- אבו-עסבה, ח', 2007. **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אדלר, ח', וני בלס, 2003. "אי-שוויון בחינוך בישראל", בתוך: י' קופ (עורך), **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים**, ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, עמ' 289-313.
- אוריון, נ', 2003. "סביבת הלימוד החוץ-כיתתית: למה ואיך", **אאוריקה: כתב העת להוראת המדעים** 17: www.matar.ac.il/eureka/newspaper17/article1.asp
- אריאב, ת', וני גרינפלד 2007. "המתווים החדשים בהכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות לחינוך", **ירחון מכון מופ"ת** 30, עמ' 4-8.
- ארנון, ר', ח' גרינספלד, ט' זייכר, פ' פרנקל, וע' רובין, 2005. **תאר לי מורה: דמות המורה כפי שהיא מצטיירת בעיני צעירים בישראל** (דוח מחקר שהוגש לרשות מחקר הבין-מכללתית), תל אביב: מכון מופ"ת.
- גור-זיו, ח', 2005. "יחסי הורים-בית ספר מנקודת מבט של החינוך הביקורתי", **החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים** 27, עמ' 131-142.
- דהן, מ', נ' מירוניצ'ב, א' דביר, ושי' שי, 2002. "האם הצטמצמו הפערים בחינוך?", רבעון לכלכלה (1)49, עמ' 159-188. דרום, ד', 2003. **אקלים של צמיחה**, בני ברק: ספרית פועלים.
- דרום, ד', 2003. **אקלים של צמיחה**, בני ברק: ספרית פועלים.
- זוזובסקי, ר', וע' אולשטיין, 2008. **אוריינות הקריאה בישראל: ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות קריאה, PIRLS 2006**, תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrampa/odot.htm>
- זיו, א', וני זיו, 2001. **פסיכולוגיה בחינוך 2001**, תל אביב: יחדיו, עמ' 293-299.
- סמילנסקי, י', ומ' ברלב, 1988. **שיקול דעת בפתרון בעיות משמעת בכיתה**, ירושלים: מכון סאלד.
- סרוף, א', ר' קופר, וג' דהארט, 2004. **התפתחות הילד טבעה ומהלכה**, רעננה: בית ההוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, כרך א, עמ' 68-96.

פסטרנק, ר', 2003. "החינוך בחברה הישראלית", בתוך: א' יער וז' שביט (עורכים), *מגמות בחברה הישראלית*, תל אביב: בית ההוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, כרך ב, עמ' 899-1011.

פרידמן, י', וני קורונגולד, 1993. *יחסי גומלין בין מורים לתלמידים: נקודת המבט של התלמיד*, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קינג, י', ד' נאון, א' וולדה-צדיק, וגי וחביב, 2009. *זוח מחקר: תעסוקת נשים ערביות בנות 18-64*, ירושלים: מאירס, גוינט ומכון ברוקדייל, המרכז לחקר מוגבלויות ותעסוקת אוכלוסיות מיוחדות: www.jdc.org.il/brookdale

שדל, ב', וי' עשת, 2011. "שיעורי בית במגזר היהודי לעומת המגזר הערבי", *חינוך נכון* 5: <http://www.kavnet.co.il/?CategoryID=619&ArticleID=10132>

- Anderson, C., and C. Bruce, 2004. "Using Family Background to Predict Educational Attainment in Canada," *Expert Witness* (Autumn): www.economica.ca/ew09_3p1.htm
- Bornstein, M. H., and R. H. Bradley, 2003. *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brook, D., and R. Hancock, 2000. "What Are Parent-school Organizations For? Some Views from an Inner London LEA," *Educational Review* 52, pp. 259-267.
- Buchen, I. H., 2003. "Education in America: The Next 25 Years," *The Futurist* 37, pp. 44-50.
- Cook, T. D., M. R. Herman, M. Phillips, and R. A. Settersten, 2002. "Some Ways in which Neighborhoods, Nuclear Families, Friendship Groups, and School Jointly Affect Changes in Early Adolescent Development," *Child Development* 73, pp. 1283-1309.
- Cooper, H., J. C. Robinson, and E. A. Patall, 2006. "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003," *Review of Educational Research* 76, pp. 1-62.
- Davis-Kean, P. E., 2005. "The Influence of Parental Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment," *Journal of Family Psychology* 19, pp. 294-304.
- Fan, X., and M. Chen, 2001. "Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-analysis," *Educational Psychology Review* 13, pp. 1-22.

- Gladwell, M., 2008. *Outliers: The Story of Success*, New York: Little, Brown and Company.
- Greenwald, R. L., L. V. Hedges, and R. D. Laine, 1996. "The Effect of School Resources on Student Achievement," *Review of Educational Research* 66, pp. 361–396.
- Guo, G., and K. M. Harris, 2000. "The Mechanisms Mediating the Effects of Poverty on Children's Intellectual Development," *Demography* 37, pp. 431–447.
- Lewin, K., R. Lippitt, and R. White, 1939. "Patterns of Aggressive Behaviors in Experimentally Created Social Climates," *Journal of Social Psychology* 10, pp. 271–299.
- McNeal, R. B., 1999. "Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out," *Social Forces* 78, pp. 117–144.
- Nascimento, P. A., and M. Meyer, 2008. "School Resources and Student Achievement: Worldwide Findings and Methodological Issues," *Educate* (Special Issue), pp. 19–30.
- Portes, A., and H. Hao, 2004. "The Schooling of Children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation," *Proceedings of the National Academy of Sciences* 101, pp. 11920–11927.
- Reichel, N., and S. Arnon, 2009. "A Multicultural View of the Good Teacher in Israel," *Teachers and Teaching* 15, pp. 59–85.
- Shavit, Y., and J. L. Pierce, 1991. "Sibship Size and Educational Attainment in Nuclear and Extended Families: Arabs and Jews in Israel," *American Sociological Review* 56, pp. 321–331.
- Sirin, S. R., 2005. "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-analytic Review of Research, 1990-2000," *Review of Educational Research* 75, pp. 417–453.
- Trautwein, U., 2007. "The Homework Achievement Relation Reconsidered: Differentiating Homework Time, Homework Frequency, and Homework Effort," *Learning and Instruction* 17, pp. 372–388.
- Wagner, T., 2001. "Leadership for Learning: An Action Theory of School Change," *Phi Delta Kappan* 82, pp. 378–383.

פערים בהישגים הלימודיים בין התלמידים הערבים לתלמידים יהודים בישראל

אתרי אינטרנט:

משרד החינוך, אינטרנט ומידע חינוכי, ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, פרסום נתונים ראשוניים ממחקר פיז"ה 2009:

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrampa/odot.htm>