



"למידה משמעותית": דיווחי תלמידים בשנים תשע"ד – תשע"ו

יוני 2018

תוכן העניינים

1.	רקע	3
2.	מטרות ושיטה	8
2.1	שילוב בין מתודולוגיה כמותית לאיכותנית	8
2.2	אוכלוסיית המחקר ודגימתה	8
2.2.1	מתודולוגיה כמותית	8
2.3	כלי המחקר: שאלון תלמידים	9
2.3.1	שאלון תלמידים	9
2.3.2	כלים איכותניים	10
2.3.3	שאלוני התלמידים: שיעורי השבה	11
2.4	אופן הצגת הממצאים	11
3.	ממצאים	13
3.1	למידה משמעותית	13
3.1.1	רלוונטיות הלימודים וערכם ללומד ולחברה	13
3.1.2	מעורבות התלמיד בלימודים	19
3.1.3	למידה בהכונה עצמית	23
3.1.4	עמדות התלמידים כלפי השינוי	33
3.2	הוראה והערכה המקדמות למידה משמעותית	35
3.2.1	מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה	35
3.2.2	עמדות כלפי השינויים במתכונת ההיבחנות	42
3.2.3	אוריינות אינטרנט	44
3.2.4	הוראה דיפרנציאלית	47
3.3	סביבה מעצימה	50
3.3.1	קשר בין המורה לתלמיד	50
3.3.2	אמון וכבוד הדדי	54
4.	משמעויות ומסקנות	58

1. רקע

החל משנת הלימודים תשע"ה מיושמת במערכת החינוך בישראל התכנית הלאומית "למידה משמעותית". מדובר בתכנית נרחבת, הכוללת את כלל מוסדות החינוך במערכת, ומטרתה "[...] להטמיע שיח חינוכי חדש במערכת החינוך. התכנית תקדם למידה משמעותית המעודדת העמקה, חקר, עבודת צוות ומכשירה את הלומד להתמודד עם אתגרי המאה ה-21 [...]"¹. הכוונה המרכזית העומדת בבסיס התכנית היא לשנות מן היסוד את דרכי ההוראה, הלמידה וההערכה בבתי הספר וליצור עבור הלומד חוויית למידה בעלת שלושה מאפיינים מרכזיים:²

- **ערך ללומד ולחברה:** ללמידה ישנה הצדקה ערכית ללומד ו/או לחברה והיא משתלבת בחתירה לעבר חברת מופת.
- **מעורבות:** הלומד פעיל בתהליך הלמידה ושותף בהבניית הידע כחלק מחוויית הלמידה.
- **רלוונטיות:** הלמידה מותאמת למאפייני הלומד: גילאים, חברתיים, רגשיים וקוגניטיביים. היא מסתמכת על ידע קיים אצל הלומד ומייצרת חוויית למידה המתכתבת עם עולם המושגים, תחומי העניין והרגשות של הלומד.

מטרות העל של הלמידה המשמעותית הן הנחלת שיח של אמון והעצמה בין כלל המשתתפים בעשייה החינוכית; הנחלת בסיס של ידע, של ערכים ושל מיומנויות הנדרשים במאה ה-21 ומאפשרים לבוגר מערכת החינוך מימוש אישי ומקצועי ולמדינת ישראל להמשיך להוביל בעולם בחדשנות ויזמות; וקידום ערכי סולידריות ושוויון ויצירת שיח ער בנושא זהות תרבותית ולאומית בגישה רב-תרבותית וליברלית.

במשרד החינוך קיימת ההבנה ששינוי זה נוגע בהנחות הבסיס היסודיות ביותר בכל הנוגע למטרות החינוך ולדמות הלומד: טבע האדם ומהות הדעת הלמידה, תהליכי החינוך – למידה, הוראה והערכה (שיטות וכלים) ותכנית הלימודים – ערכים, תכנים, מושגים ומיומנויות. כמו כן, מאחר שמדובר בתכנית מערכתית וכוללת, היא מחייבת שינוי בכלל הרמות במערכת החינוך – התלמידים, ההורים, המורים, מנהלי בית הספר, הפיקוח, המחוז והמשרד.

נוסף על השינויים בגישה הפדגוגית, בתכניות הלימודים ובדרכי הכשרת המורים, מתוכננים ומתבצעים שינויים משמעותיים במערך ההיבחנות בחטיבה העליונה. אלו המרכזיים בהם:

- בלימודי החובה יילמדו שלושה אשכולות של מקצועות קרובים ומשלימים: אשכול "עברית", אשכול "ידע עם עולם ומדינה" ואשכול "מורשת ותרבות". המקצועות מתמטיקה ואנגלית יישארו במעמד עצמאי (יש לציין כי לעת עתה מדובר בקריאת כיוון כללית והדבר טרם תורגם לאיגום הלמידה ו/או להיבחנות לשלושה אשכולות).
- בהערכת הישגי התלמיד בתעודת הבגרות ישולבו, נוסף על המבחנים, מטלות חקר שמטרתן לעודד חשיבה יצירתית ומקורית ועבודות צוות.
- ביטול בחינות הבגרות בכיתות י'.

¹ ראו באתר האינטרנט של משרד החינוך המוקדש לתכנית זו:

[/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/MaHishtana](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/MaHishtana)

² מתוך המצגת "מצגת מדברת למידה משמעותית" של המנהל הפדגוגי במשרד החינוך (ללא תאריך).

- ביטול מועד חורף בכיתות י"א.
- שלוש שנים של מחויבות בחברה ובקהילה יהיו תנאי הכרחי לקבלת תעודת הבגרות.
- לימודי מדעים (1 יח"ל) יהיו תנאי הכרחי לקבלת תעודת הבגרות.
- לימודי השכלה כללית (אמנויות, רוח וחברה, שפות) יהיו תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות.

גם בחינוך היסודי השינוי בדגשים הפדגוגיים מלווה בשינויים ארגוניים משמעותיים, ובהם:

- כל בתי הספר היסודיים הציבוריים יעברו לניהול עצמי.
- גמישות פדגוגית בשעות לימוד – בתי הספר יקבעו עצמאית 25% מהשעות שלהם.
- גמישות בפיתוח המקצועי – בתי הספר יגבשו עצמאית מתווה לפיתוח של צוות המורים.
- בתי הספר יגבשו דרכי הערכה מגוונות להערכת התלמיד.

ההיערכות ליישום התכנית החלה כבר בשנת הלימודים תשע"ד. במסגרתה פיתחה ראמ"ה מתווה למחקר מלווה של תהליך הטמעת השינוי. מחקר זה ייערך לאורך כמה שנים ויכלול מרכיבים כמותיים (כגון שאלונים לתלמידים, למורים ולמנהלי בתי הספר) ומרכיבים איכותניים (ראיונות עם בעלי תפקידים במטה, עם מנהלים, עם מורים ועם תלמידים וכן תצפיות בבתי ספר)³.

דוח שנכתב עבור השנים תשע"ד ותשע"ה כלל רכיבים כמותיים ואיכותניים, והוצגה בו השוואה של הנתונים הכמותיים (דיווחי מנהלים, מורים ותלמידים) בין שתי השנים⁴. הדוח הנוכחי מתבסס על איסוף נתונים כמותיים ואיכותניים בשנת הלימודים תשע"ו. יש לציין כי בשנה זו ראמ"ה אספה נתונים כמותיים בקרב התלמידים בלבד, ועל כן הדוח הנוכחי מתבסס, רובו ככולו, על נתוני התלמידים בהשוואה בין השנים תשע"ד, תשע"ה ותשע"ו ועל נתונים איכותניים שנאספו בבתי הספר בשנת תשע"ו.

כחלק ממחקר ההערכה, פותח מודל לוגי אשר נועד להמשיג את תחומי השינוי המתוכנן. המודל נבנה על בסיס מידע מכמה מקורות: מסמכים שפרסם מטה משרד החינוך, ראיונות עם בעלי תפקידים ועל בסיס ספרות מחקרית רלוונטית. המודל הלוגי נשען על שלושה מרכיבים או "ענפים" מרכזיים:

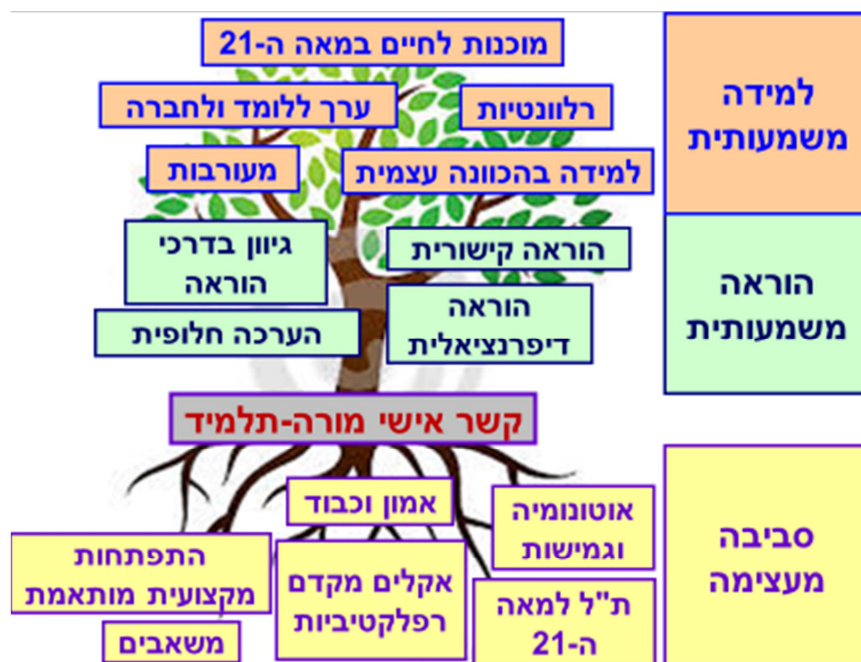
- תוצר השינוי המתוכנן הוא **למידה משמעותית** כפי שהיא הוגדרה לעיל.
- כדי שתושג הלמידה המשמעותית חייבים להתקיים תהליכים של **הוראה משמעותית**.
- למידה משמעותית והוראה משמעותית לא יכולות להתקיים בחלל ריק, אלא בהינתן משאבים של **סביבה מעצימה**.

מרכיבי המתווה המושגי של המחקר מוצגים בתרשים 1 באמצעות מטפורת העץ. ראו תיאור הרכיבים להלן.

³ חשוב להדגיש כי המחקר הנוכחי אינו נותן מענה לצורך במדידה ישירה (כזאת שאינה נסמכת על דיווחים עצמיים) של רכישת מיומנויות וכישורים המאפיינים לומד במאה ה-21 וכו'.

⁴ ראו: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Lemida+Mashmaitit.htm>

תרשים 1. המשגה תיאורטית של מהלך הלמידה משמעותית ותוצאותיו המצופות



כפי שנאמר לעיל, מטרת העל של השינוי המערכתי היא להכין את תלמידי מערכת החינוך לתפקוד מיטבי בעולם העכשווי. מטרה זו עומדת בצמרת העץ.

לפי התכנית, **הלמידה המשמעותית** היא האמצעי להשגת מטרת העל הזו. ניתן להגדיר את הלמידה המשמעותית לפי האופן שבו הלומד חווה את הלמידה – אם היא **רלוונטית ובעלת ערך** בעבורו ולפי **מעורבות** התלמיד בלימודים – וגם באמצעות תהליך הלמידה עצמו המוכר בספרות המחקרית כ"**למידה בהכוונה עצמית**". לכך נוגעות אסטרטגיות כגון "הבחנה בין ידע נתון וחסר, יכולת חיפוש של מידע וניתוחו, קביעת סדרי עדיפויות ולוח זמנים לביצוע משימה, קביעת מטרות ביניים ובדיקת מידת השגתן"⁵. מאמצי המערכת מכוונים ליצירת החוויות והמיומנויות הכרוכות בלמידה המשמעותית או נוגעות ללמידה בהכוונה עצמית – אלו עומדות גם כן בצמרת העץ שבתרשים.

יש לציין כי קיימת הלימה בין הלמידה המשמעותית, כפי שהיא מתוארת במודל המוצג לעיל, לתפיסה שהתפתחה בהמשך במשרד החינוך ומכונה "תפקודי הלומד". תפיסה זו התבססה בחלקה על התפיסה המוצגת כאן. עם תפקודי הלומד שהגדיר משרד החינוך נמנים:

- תפקוד קוגניטיבי
- תפקוד בין-אישי
- הכוונה עצמית בלמידה ובניהולה
- תפקוד מטה-קוגניטיבי
- תפקוד תוך-אישי
- תפקוד חושי-תנועתי

⁵ זהר ע. ואחרים (2009). דו"ח חינוך לחשיבה ("אופק פדגוגי") 2006-2009. משרד החינוך, ירושלים.

על אף החפיפה בין התפיסות אפשר לזהות כמה נקודות שוני הנובעות, ככל הנראה, מנקודות מוצא תאורטיות ואנליטיות שונות מעט (למשל, הרכיבים "מוטיבציה פנימית" ו"מסוגלות" משתייכים במסמכים של תפקודי הלומד לממד של "תפקוד בין-אישי" ואילו במסמך הנוכחי, ובהתאם לספרות המחקרית, הם נוגעים לממד "הכוונה עצמית בלמידה").

מתחת לצמרת העץ נוכל למצוא את **ההוראה המשמעותית** אשר אמורה לקדם את הלמידה המשמעותית. באופן סכמטי ניתן לחלק את תהליכי ההוראה המשמעותית לארבעה מרכיבים:

- **הוראה קישורית** – הוראה הקושרת בין מרכיבים אשר אינם דרים בהכרח בכפיפה אחת בהוראה המסורתית. לדוגמה, ידע עיוני מקושר להשלכות האקטואליות שלו; לימוד בכיתה מקושר ללימודים במרחבים חינוכיים אלטרנטיביים בבית הספר או מחוצה לו; רכישת ידע תיאורטי מקושרת ליישומו בפרויקט מעשי; כמו כן דיסציפלינות שונות משולבות בשיעור אחד, נעשה שילוב של תלמידים מקבוצות שונות ואף שכבות גיל שונות ועוד.
- **הוראה דיפרנציאלית** – הוראה המותאמת למאפיינים ולצרכים הייחודיים של כל תלמיד או כל קבוצת תלמידים.
- **מגוון דרכי הוראה** – שלא כמו ההוראה הפרונטאלית השכיחה במודל ההוראה הקלאסי, ההוראה המשמעותית נשענת על מגוון רחב של שיטות המסייעות להשיג את מטרת ההוראה, כגון דיונים בקבוצות או הוצאה לפועל של פרויקטים.
- **הערכה חלופית** – חלופות ההערכה הן פועל יוצא של חלופות ההוראה: תוצרי חלופות ההוראה (כגון דוח פרויקט, מצגת, מיצג וכיו"ב) משמשים בסיס להערכת הישגי התלמיד במקום המבחן שהוא הדרך הנפוצה להערכה בהוראה המסורתית.

כדי שהמורים יוכלו לקיים את ההוראה המשמעותית ולקדם אותה, נדרשים תנאים בסיסיים שבלעדיהם הוראה כזאת אינה מתאפשרת. זוהי **הסביבה המעצימה** או הקרקע שבה צומח השינוי:

- אקלים של **אמון הדדי וכיבוד הדדי** בין כל שותפי התהליך החינוכי: החל מראשי משרד החינוך וכלה בתלמידים. אין המורה יכול לסמוך על עצמאות התלמיד שלו אם המנהל שלו לא סומך עליו, והמנהל לא יאפשר למורה לפעול עצמאית אם הוא לא חש אמון מהדרגים שמעליו ומקבל גיבוי מהם.
- אקלים שמאפשר **אוטונומיה וגמישות** בתפקיד של אנשי ההוראה. רק אקלים כזה יוצר את התנאים לגמישות ויצירתיות פדגוגית בעבודת המורה עם תלמידיו.
- תהליכי הוראה משמעותית אינם יכולים להתקיים גם ללא אקלים שמאפשר **רפלקטיביות**: היכולת לעצור ולקחת פסק זמן כדי לבחון את התאמת התכניות והפעילויות לצורכי התלמידים, לחשוב בצורה יצירתית על דרכי פעולה חדשות ולדון בהן עם השותפים האחרים. אקלים זה מנוגד לאקלים של לחץ, עומס ומרדף אחרי הישגים פורמליים או לחלופין (ולעתים במקביל), ללחץ ועומס הנובעים משינויים תכופים בדרישות ובהנחיות המועברות לבתי הספר.
- תהליך של שינוי פדגוגי יתרחש רק כאשר המורים יצוידו **בתכניות לימוד** המותאמות לרוח הלמידה המשמעותית ורק אם הן יהיו בעלות ערך ורלוונטיות לתלמידים, כמו הלמידה עצמה.

- כמה מהגישות והשיטות הפדגוגיות המהוות את ההוראה המשמעותית אינן זמינות בארגז הכלים המקצועיים של המורים במערכת. לכן תהליך השינוי חייב להיות מגובה במערך מסיבי של **הכשרה והדרכה מקצועית** המותאמות לדרישות החדשות.

- לבסוף, לכל האמור לעיל יש גם מחירים מוחשיים – **משאבים** פיזיים וכספיים, כגון חללים פיזיים נוספים בבית הספר, תשתיות טכנולוגיות ותקציבים לפעילויות חינוכיות חלופיות.

לצד שלוש הרמות של העץ שהצגנו לעיל, קיימת רמה נוספת שלכאורה אינה שייכת לאף אחת מהרמות האחרות, אך ברור לכל העוסקים במלאכה שהיא נמצאת בלב המעשה החינוכי: **הקשר האישי בין המורה לתלמיד**.

מהממצאים שדווחו בדוח הקודם, עבור השנים תשע"ד ותשע"ה, אפשר היה ללמוד על תמונת המצב במכלול ההיבטים והרמות שהוזכרו, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדיווחים של מורים, מנהלים ותלמידים. בדוח הנוכחי, כאמור, הממצאים מתבססים על דיווחי התלמידים בלבד, והם נוגעים בעיקר לרמה של הלמידה המשמעותית ולדיווחי התלמידים על רמת ההוראה המשמעותית.

2. מטרת ושיטה

מטרת העל של סדרת מחקרי ההערכה העוסקים בתהליכי ההטמעה של הלמידה המשמעותית היא לנטר את התקדמותה של מערכת החינוך לקראת הטמעת תהליכי הוראה משמעותית ולמידה משמעותית ולבחון עד כמה נוצרים בה התנאים התומכים בלמידה משמעותית – באופן המאפשר מדידה והשוואה.

מטרת הממצאים המדווחים בדוח זה:

- לבחון אילו שינויים חלו במדדים שיכולים להעיד על הצלחה בהטמעת הלמידה המשמעותית.
- לתאר את תפיסות התלמידים לגבי הצלחת המהלך.

2.1. שילוב בין מתודולוגיה כמותית לאיכותנית

המחקר משלב מתודולוגיה כמותית ומתודולוגיה איכותנית לאורך כמה שנים. בדוח הנוכחי מדווחים ממצאים של סקר שנערך בקרב תלמידים בשנים תשע"ד, תשע"ה ותשע"ו וכן ממצאים איכותניים המבוססים על ראיונות עם מפקחים, מנהלים, רכזי מקצועות, מורים ותלמידים, שנאספו בתשע"ו.

2.2. אוכלוסיית המחקר ודגימתה

2.2.1. מתודולוגיה כמותית

הדגימה נעשתה לפי מצבת בתי הספר, מצבת התלמידים ומצבת צוותי ההוראה המעודכנות לדצמבר 2015. באוכלוסיית בתי הספר במחקר היו בתי ספר בחינוך הרגיל, להוציא תלמידים מהחינוך המיוחד, מהמגזר החרדי ומהמגזר הערבי בירושלים. בתי ספר (הן יסודיים וחט"ב הן חט"ע) נדגמו מאשכולות אשר לא השתתפו בשנת המחקר תשע"ו בסקרי האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב. השכבות הגלויות היו מבנה בית הספר (חט"ב, חט"ע, יסודי שש-שנתי, יסודי שמונה-שנתי, על-יסודי שש-שנתי ועל-יסודי ארבע-שנתי) ומגזר השפה (דוברי עברית ודוברי ערבית). משתנים אלו שימשו שכבות סמויות: מגזרים דוברי ערבית (ערבי, דרוזי, בדואי), פיקוח במגזר דוברי העברית (ממלכתי וממלכתי-דתי), מדד טיפוח (רקע חברתי-כלכלי המחושב ברמת בית הספר) וגודל בית הספר (מספר כיתות בשכבה). הכיתות בכל אחד מהדגמים נדגמו פרופורציונלית לשכיחותן באותו דגם באוכלוסייה. בסופו של דבר נבחר מדגם מייצג של 548 כיתות משכבות גיל ה'–י"א. בכל כיתה שעלתה במדגם השתתפו בסקר כלל התלמידים שהיו נוכחים ביום הסקירה, ושיעורי ההשתתפות בסקר (ראו נתונים בלוח 1 להלן) חושבו למול מצבת התלמידים של משרד החינוך.

אוכלוסיית בתי הספר של המחקר הוגדרה כבתי ספר בחינוך הרגיל ללא חינוך מיוחד, חרדים וערביי ירושלים. בסך הכול נדגמו במחקר 28 בתי ספר אשר נבחרו עפ"י המשתנים: שלב גיל (הן יסודיים וחט"ב הן חט"ע), מחוז משרד החינוך (קיים ייצוג לכל המחוזות מלבד המחוז החרדי), מגזר שפה ופיקוח (עברית ממ"ד, עברית מ"מ וערבית). בבתי ספר אלו ביקרו מעריכים במסגרת המחקר. מרבית הביקורים התקיימו בחטיבה העליונה. הסיבה לכך היא שהתכנית יצרה שינויים רבים בשלב חינוך זה בהשוואה לשני שלבי החינוך האחרים ובראשם השינוי במתכונת ההיבחנות לבגרות. כמו כן ניתן ביטוי לכלל המחוזות (למעט החרדי) ולכל שלבי החינוך.

2.3 כלי המחקר: שאלון תלמידים

2.3.1 שאלון תלמידים

השאלון נבנה כשאלון למילוי עצמי בכיתות בשש גרסאות: גרסה אחת לכל אחד משלושת שלבי הגיל (יסודי, חט"ב וחט"ע), כל אחת בעברית ובערבית. השאלון המלא (חט"ע) כלל 107 היגדים, מהם 106 היגדים סגורים ושאלה פתוחה אחת להערות נוספות של התלמידים. השאלונים הועברו בחודשים פברואר–מרץ 2016. אלו הנושאים העיקריים שנבחנו בשאלון:

- **רלוונטיות הלימודים ללומד ולחברה וערך הלימודים:** עד כמה הלימודים בעלי ערך בעיני התלמיד, עבורו ועבור החברה בכלל, ועד כמה הם רלוונטיים לחייו ולשאיפותיו לתפיסתו.
- **מעורבות התלמיד בלימודים:** באיזו מידה התלמיד פעיל בתהליך הלמידה ומעורב בו ובעשייה הבית ספרית בכלל?
- **למידה בהכונה עצמית:** מוטיבציה פנימית, מסוגלות עצמית, אסטרטגיות למידה קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות, היעזרות בחברים ובגורמי עזרה אחרים. חלק זה של השאלון הוא תרגום עברי מקוצר של הכלי המקובל (MSLQ) Motivated Strategies for Learning Questionnaire.⁶
- **עמדות התלמידים כלפי השינוי:** האם לדעתם של התלמידים חלו בבית הספר שלהם שינויים לטובה או לרעה מאז השנה שעברה? תלמידי החטיבות העליונות התבקשו גם להביע את עמדתם בנוגע לשינויים ספציפיים באופן ההיבחות לבגרות שחלו בהטמעת הלמידה המשמעותית.
- **הקשר בין המורה לתלמיד:** באיזו מידה התלמידים רואים במוריהם דמויות חשובות עבורם, ועד כמה המורים מגלים עניין בתלמידים ומכירים אותם במעגלים השונים של חייהם.
- **מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה:** האם מתקיימות פרקטיקות מגוונות של הוראה, למידה והערכה החורגות מההוראה הפרונטאלית המסורתית ואם כן – מה היקפן?
- **הוראה דיפרנציאלית:** באיזו מידה ההוראה מותאמת לכל תלמיד, ליכולות שלו ולתחומי העניין שלו, לתפיסת התלמידים.
- **אוריינות אינטרנט:** עד כמה התלמידים חושבים שהמורים ובית הספר בכלל מכוונים אותם לשימוש מיטבי ומושכל במידע הקיים ברשת האינטרנט?
- **אמון וכבוד הדדי:** עד כמה התלמידים חושבים שהיחסים בינם לבין המורים הם יחסים של כבוד ושל אמון הדדי?

⁶ Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: Michigan, National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

2.3.2. כלים איכותניים

- **ריאיון עם מנהל/ת בית ספר:** הריאיון בדק את ההטמעה של הלמידה המשמעותית וההערכה החליפית בבית הספר, החסמים הקיימים ודרכי ההתמודדות עמם, המסקנות מהשינויים במתכונת ההיבחנות בחטיבה העליונה, הכוחות המקצועיים החיצוניים והפנימיים שבית הספר נעזר בהם להטמעה, שילוב ההטמעה בסדירות הארגונית של בית הספר, תרומתה של הוועדה המלווה את ההטמעה והשפעות ההטמעה על התלמידים.
- **ריאיון עם רכז/ת מקצוע או עם מורה מן המניין:** הריאיון בדק את ההטמעה של הלמידה המשמעותית וההערכה החליפית בבית הספר, הציפיות של הנהלת בית הספר מההטמעה, ביטוי ההטמעה – בדרכי ההוראה וההערכה, בקשר עם התלמידים ובנושאים נוספים, החסמים הקיימים ודרכי ההתמודדות עמם, הכוחות המקצועיים החיצוניים והפנימיים שבית הספר נעזר בהם להטמעה, המסקנות מהשינויים במתכונת ההיבחנות בחטיבה העליונה והשפעות ההטמעה על התלמידים.
- **קבוצת מיקוד של תלמידים:** בקבוצת המיקוד נבדקו ההיכרות עם המושג "למידה משמעותית" והפרשנות שהתלמידים נותנים לו, האם מורגש שינוי בדרכי הלמידה וההערכה בהשוואה לשנים קודמות, מהם המאפיינים של שיעורים שמצליחים לעניין, לסקרן ולאתגר, לעומת שיעורים אחרים, וכיצד התלמידים תופסים את השינויים במתכונת ההיבחנות בחטיבה העליונה.
- **תצפית על השיעור:** בתצפית נבדקו השאלות: האם תוכני השיעור מעניינים ומאתגרים את התלמידים? האם הם מחוברים לחייהם ורב-תחומיים? האם מתקיימות אינטראקציות לימודיות בין התלמידים? האם התלמידים פעילים או מעורבים בשיעור? האם ניכרים בשיעור מרכיבים של למידה עצמית, משוב, רפלקציה והיבטים אחרים של הוראה משמעותית ולמידה משמעותית?
- **ריאיון עם מפקח/ת על-יסודי:** הריאיון בדק מהן הפעולות המרכזיות שנעשו השנה להטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר, היכן עומדת ההטמעה של הלמידה המשמעותית וההערכה החליפית בבתי הספר, מהם האתגרים והקשיים המרכזיים, מה מאפיין בתי ספר שנמצאים ברמה מתקדמת של הטמעה לעומת בתי ספר שנמצאים ברמה בסיסית, מה חסר לבתי הספר כדי להעמיק את ההטמעה, מהן המסקנות מהשינויים במתכונת ההיבחנות בחטיבה העליונה ועוד.

2.3.3. שאלוני התלמידים: שיעורי השבה

נתוני רשימת הדגימה, הסקירה בפועל ושיעור הסקירה מתוך הרשימה מובאים בלוח 1. ניתן לראות כי שיעור ההשבה בפועל היה 88% ברמת התלמידים ו-97% ברמת הכיתה.

לוח 1. שיעורי השבה באוכלוסיות המחקר השונות לפי מגזר שפה ושלב חינוך

הסקירה בפועל ⁷		רשימת הדגימה		מגזר שפה	שלב חינוך
תלמידים	כיתות	תלמידים	כיתות		
2,203	91	2,399	91	עברית	יסודי
2,470	92	2,810	95		חט"ב
1,573	77	2,007	86		חט"ע
2,559	106	2,813	106	ערבית	יסודי
1,933	76	2,131	76		חט"ב
2,115	87	2,467	91		חט"ע
12,853	529	14,627	⁸ 545	סה"כ	
88%	97%			שיעור הסקירה בפועל	

הנתונים המוצגים בדוח שוקללו באמצעות מכפלה של שני מערכי משקלות. האחד הוא תיקון בעבור אי-השבה בכל אחד מצירופי השכבות הגלויות והסמויות (מגזר שפה, שלב חינוך, פיקוח וקבוצת טיפוח) והשני החזיר את הפרופורציות במדגם לפרופורציות באוכלוסייה (תיקון בעבור הסתברויות דגימה שונות) – שוב, בכל אחת מן השכבות הנידונות.

2.4. אופן הצגת הממצאים

הממצאים מוצגים להלן על פי הנושאים שהופיעו בשאלונים (ראו לעיל בתת-הפרק כלי מחקר: שאלון התלמידים).

הנתונים המספריים מציינים את אחוז המשיבים בקטגוריות הגבוהות. לדוגמה, אחוז המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" כשמדובר על סולם תשובות בן חמש דרגות. שלוש הדרגות הנותרות ("במידה בינונית", "במידה מועטה" ו"במידה מועטה מאוד") משלימות את האחוז המופיע בלוח. בתחומי התוכן שחושבו בהם מדדים מסכמים, נתוני המדדים הללו מופיעים בהבלטה בשורה התחתונה של הלוח.

בכל לוח העוסק בנתוני התלמידים, הממצאים העולים מהדיווחים בשנה"ל תשע"ו מוצגים בהשוואה לשנים תשע"ה ותשע"ד ובחלוקה לשלבי חינוך (יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה). בתוך כל שלב חינוך הנתונים מוצגים בחלוקה למגזר שפה (דוברי עברית, דוברי ערבית) וכן מוצג נתון כולל מעבר לשני מגזרי השפה.

⁷ כדי להבטיח שהממצאים מתבססים על שאלונים שמולאו ברצינות, נגרעו מהניתוח 69 שאלונים אשר מספר התשובות המלאות בהם היה פחות משליש מסך השאלות. בסופו של דבר הנתונים המדווחים בדוח מבוססים על 12,784 שאלונים.
⁸ שלוש כיתות נגרעו בסופו של דבר מקובץ הדגימה עקב סיבות טכניות כגון כיתה שאינה קיימת או שאינה שייכת לאוכלוסייה.

נושאים מתוך שאלון התלמידים שחושבו בהם מדדים מסכמים בשלוש השנים מוצגים גם באמצעות תרשימי השוואה רב-שנתית בכל אחד משלבי החינוך.

שאלות אשר הופיעו בשאלוני התלמידים החל משנת תשע"ה (אך לא בשאלון של תשע"ד) מוצגות בלוחות נפרדים.

את לוחות הממצאים מלווים תיאורים מילוליים. תפקידם להבליט את עיקר הממצאים בצורה תמציתית. על פי רוב, תיאור הממצאים גם יכלול את תחילת הפרשנות לממצאים שמציע צוות המחקר (אם כי המשמעויות האינטגרטיביות מוצגות בפרק המשמעויות והמסקנות).

נוסף על הממצאים הכמותיים ותיאורם, משולבים בהצגת הממצאים גם ממצאים איכותניים שנועדו להעמיק את הדיון בכל אחת מהסוגיות, להאיר סוגיות ולהמחיש אותן וגם להציף סוגיות חשובות שלא דווקא קיבלו ביטוי בשאלונים.

3. ממצאים

3.1. למידה משמעותית

תחילה נעסוק בנושאים העומדים ב"צמרת העץ": תהליכי הלמידה שהתלמיד עובר. נתייחס לתפיסות התלמידים בנוגע למידת הרלוונטיות של הלימודים עבורם, לערך שלהם עבורם כפרט ועבור החברה ככלל; למעורבות של התלמיד בלימודים ולשאלה עד כמה תהליכי הלמידה מתאפיינים בהכוונה עצמית (למידה מתוך מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות, למידה בצוותים, אסטרטגיות למידה ועוד).

3.1.1. רלוונטיות הלימודים וערכם ללומד ולחברה

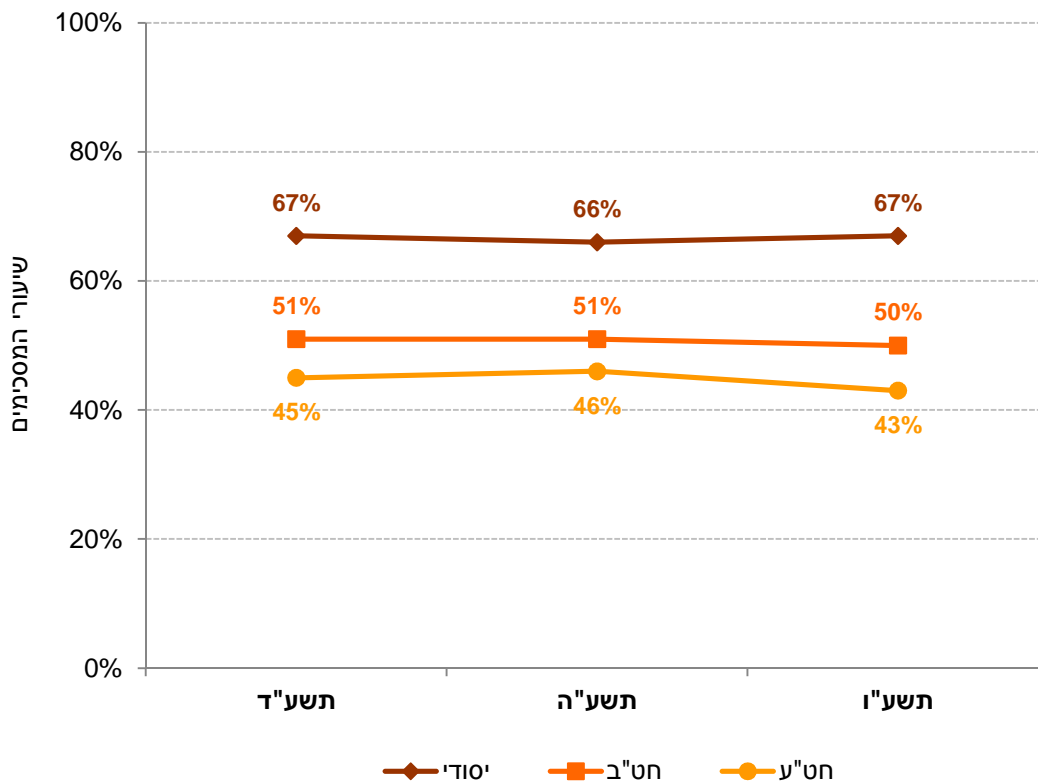
בתת-פרק זה נבחנו השאלות עד כמה הלומד תופס את הלימודים כבעלי רלוונטיות עבורו, דהיינו קשורים לנושאים חשובים ובעלי ערך עבורו כפרט? ועד כמה בלימודים בפרט ובעשייה הבית ספרית בכלל שמים דגש על קידום ערכים חברתיים של היכרות עם קבוצות שונות בקהילה, סולידריות חברתית ותרומה לקהילה?

על בסיס ההיגדים העוסקים בשאלות הללו (המוצגים בפירוט בלוח 2) חושב המדד המסכם "רלוונטיות וערך הלימודים". מדד זה חושב בשלוש השנים להעברת השאלונים: תשע"ד (טרם תחילת התכנית), תשע"ה ותשע"ו. בחינת נתוני המדד המסכם בשנים אלו מגלה תמונה של יציבות, דהיינו לא ניכר שינוי של ממש בשלבי הגיל השונים. ככלל, תמונה זו נכונה לשני מגזרי השפה: דוברי עברית ודוברי ערבית.

בחלק מהמקרים אפשר להצביע על שינוי קל בנתוני המדד בין תשע"ה לתשע"ו (ראו בתחתית לוח 2 להלן): עלייה מ-69% ל-75% בבתי"ס יסודיים דוברי ערבית (אחרי ירידה בשיעור דומה בשנה הקודמת); עלייה מ-58% ל-62% בחטיבות ביניים דוברות ערבית (שוב, אחרי ירידה דומה בשנה הקודמת); ירידה מ-48% ל-44% בחטיבות ביניים דוברות עברית. אולם, להערכתנו אין לראות בשינויים נקודתיים אלו מגמות של ממש אלא תנודתיות מקומית, והתמונה הכללית, כאמור, מתאפיינת ביציבות.

עוד נציין בהקשר זה את הפער הגדול בין דיווחי תלמידים ביסודי לבין דיווחיהם של תלמידים בשלבי הגיל הגבוהים יותר. נראה שככל ששלב הגיל גבוה יותר כך שיעורי הדיווח בקרב התלמידים על רלוונטיות וערך הלימודים נמוכים יותר.

תרשים 1: מדד רלוונטיות וערך הלימודים, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



מבט מדוקדק יותר על ההיגדים המרכיבים את המדד המסכם (לוח 2) מלמד כי בחלק מהמקרים נרשמו שינויים בולטים, בעיקר כאשר מתבוננים על השנתיים האחרונות. כך, נרשמו עליות בשיעורי המשיבים בחיוב על שורה של היגדים בבתי"ס יסודיים דוברי ערבית⁹. ממצא זה יכול ללמד על מגמת שינוי כללית בשלב גיל זה בבתי"ס דוברי ערבית. עם זאת, יש לנקוט משנה זהירות בפרשנות מעין זו, משום שבחלק מהמקרים העלייה בין תשע"ה לתשע"ו באה על רקע ירידה דומה בין תשע"ד לתשע"ו, כך שייתכן שמדובר בתנודתיות מקומית בלבד ולא במגמת עלייה של ממש.

תמונה דומה, אם כי במגמה הפוכה אפשר לזהות בחטיבות עליונות בבתי"ס דוברי ערבית: ירידה בין תשע"ד לתשע"ו בארבעה היגדים¹⁰. לכאורה, אפשר להסיק מכך על מגמת ירידה בשלב גיל זה בבתי"ס דוברי ערבית, אך ייתכן גם כאן שמדובר בתנודתיות אקראית ולא במגמה של ממש. יש להמשיך לעקוב אחר הנתונים בשנים הבאות.

⁹ ההיגדים בהם נרשמה עלייה בין תשע"ד לתשע"ו: "בית הספר מעודד אותי להגיע להישגים ולהתקדם בחיים", "בית הספר מעודד אותי לממש את היכולות הייחודיות שלי", "את מה שאני לומד בבית הספר אני יכול ליישם בחיי היום יום", "בית הספר מעודד אותי לכבד אנשים אחרים ולכבד גם מי שאחר ושונה ממני".

¹⁰ ההיגדים בהם נרשמה ירידה בין תשע"ד לתשע"ו: "בית"ס מעודד אותי להגיע להישגים ולהתקדם בחיים", "בית"ס מעודד אותי לממש את היכולות הייחודיות שלי", "הדברים שאני לומד בכיתה קשורים לנושאים חשובים בחיים שלי", "בית הספר מעודד אותי לתרום לחברה ולקהילה (למשל: התנדבות)", "בית הספר מעודד אותי לדאוג לאיכות הסביבה".

כך או אחרת, מהנתונים בתרשים 1 ובלוח 2 איננו מזהים לעת עתה שיפור בדיווחי התלמידים על הרלוונטיות והערך של הלימודים עבורם (ייתכן שבחטיבות העליונות אף מדובר בתחילתה של מגמת ירידה בתשע"ו, אך מוקדם לקבוע). היעדר השינוי ניכר פחות בבתי הספר היסודיים מאחר שבהם שיעורי המדווחים על ערך ורלוונטיות היו גבוהים למדי מלכתחילה, אך הוא בהחלט ניכר בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות שבהן דיווחי התלמידים היו מלכתחילה בינוניים (ואף למטה מכך בחט"ע).

לוח 2: רלוונטיות וערך הלימודים, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868	תשע"ד	
35%	45%	29%	41%	53%	35%	58%	69%	54%	תשע"ו	רלוונטיות
36%	46%	33%	45%	51%	43%	59%	68%	55%	תשע"ה	83. אני לומד בכיתה על נושאים אקטואליים חשובים
35%	51%	30%	43%	61%	37%	62%	75%	56%	תשע"ד	
36%	47%	31%	42%	53%	37%	53%	64%	49%	תשע"ו	
39%	47%	35%	45%	47%	44%	57%	62%	55%	תשע"ה	82. הדברים שאני לומד בבית הספר הם דברים אקטואליים שקשורים למה שקורה בחברה ובמדינה שלנו
37%	48%	33%	41%	54%	37%	55%	63%	52%	תשע"ד	
52%	56%	50%	59%	67%	56%	75%	80%	73%	תשע"ו	
55%	58%	53%	61%	65%	59%	74%	73%	75%	תשע"ה	87. בית הספר מעודד אותי להגיע להישגים ולהתקדם בחיים
62%	59%	63%	66%	71%	64%	75%	80%	73%	תשע"ד	
37%	49%	31%	46%	63%	39%	67%	78%	63%	תשע"ו	
41%	55%	36%	49%	64%	43%	65%	70%	63%	תשע"ה	86. בית הספר מעודד אותי לממש את היכולות הייחודיות שלי
41%	56%	37%	50%	69%	43%	65%	75%	61%	תשע"ד	
33%	48%	26%	45%	61%	37%	68%	76%	64%	תשע"ו	
35%	46%	30%	45%	57%	40%	65%	68%	64%	תשע"ה	84. את מה שאני לומד בבית הספר אני יכול ליישם בחיי היום יום
34%	47%	30%	47%	63%	41%	66%	75%	63%	תשע"ד	

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
27%	43%	18%	35%	51%	28%	57%	68%	52%	81. הדברים שאני לומד בכיתה קשורים לנושאים חשובים בחיים שלי	
29%	44%	23%	34%	48%	28%	56%	63%	53%		
29%	44%	23%	33%	50%	27%	54%	70%	47%		
46%	55%	41%	53%	66%	47%	73%	77%	71%	ערך לחברה 90. בית הספר מעודד אותי להתמודד בצורה נכונה עם מצבים חברתיים (כמו: לפתור סכסוכים עם תלמידים אחרים, לעזור לחברים כשיש להם בעיה)	
47%	56%	43%	54%	57%	53%	71%	70%	71%		
46%	53%	44%	53%	65%	48%	71%	72%	71%		
51%	54%	50%	54%	60%	51%	71%	77%	69%	92. בית הספר מעודד אותי להכיר ולכבד קבוצות אחרות ושונות בחברה הישראלית	
54%	58%	53%	56%	58%	55%	69%	69%	69%		
54%	55%	54%	58%	65%	56%	71%	76%	69%		
62%	64%	61%	70%	74%	68%	83%	82%	83%	89. בית הספר מעודד אותי לכבד אנשים אחרים ולכבד גם מי שאחר ושונה ממני	
68%	62%	70%	71%	67%	72%	80%	75%	82%		
66%	63%	67%	71%	73%	70%	80%	82%	79%		
59%	58%	60%	55%	62%	52%	66%	72%	64%	88. בית הספר מעודד אותי לתרום לחברה ולקהילה (למשל: התנדבות)	
63%	56%	65%	52%	54%	51%	56%	67%	51%		
61%	55%	63%	59%	65%	57%	63%	74%	58%		
38%	56%	29%	46%	67%	36%	72%	82%	68%	91. בית הספר מעודד אותי לדאוג לאיכות הסביבה	
40%	57%	34%	46%	62%	38%	72%	78%	69%		
34%	55%	27%	47%	69%	39%	73%	78%	71%		
43%	52%	39%	50%	62%	44%	67%	75%	64%	מדד רלוונטיות וערך הלימודים	
46%	53%	43%	51%	58%	48%	66%	69%	64%		
45%	53%	43%	51%	64%	47%	67%	74%	64%		

נוסף על ההיגדים המרכיבים את המדד המסכם "רלוונטיות וערך הלימודים", החל משנה"ל תשע"ה התבקשו התלמידים להשיב על עוד היגד הקשור לערך שהתלמיד מייחס ללימודים: "הלימודים בבית הספר מאתגרים אותי וגורמים לי להתאמץ כדי להצליח". כפי שאפשר לראות בלוח 3, בשני שלבי הגיל ובשני מגזרי השפה לא נרשמו שינויים מרחיקי לכת בשיעורי המדווחים על הסכמה עם האמור בהיגד זה. השינוי הבולט היחיד נרשם בבתי הספר היסודיים דוברי הערבית (עלייה מ-75% ל-81%). עלייה זו עולה בקנה אחד עם דיווחי התלמידים מקבוצה זו על שורה של היגדים נוספים, כפי שראינו בלוח 2. עם זאת, לנוכח התנדדות בנתונים בין השנים, גם כאן מומלץ שלא להיחפז למסקנות אלא להמתין ולראות מה תהיה המגמה בשנים הקרובות.

לוח 3: רלוונטיות וערך הלימודים, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים – היגד נוסף (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
47%	62%	39%	55%	70%	49%	69%	81%	65%	תשע"ו	85. הלימודים בבית הספר מאתגרים אותי וגורמים לי להתאמץ כדי להצליח
47%	59%	42%	57%	67%	52%	68%	75%	66%	תשע"ה	

ראיונות העומק שהתקיימו עם מנהלים, עם רכזים ועם מורים מלמדים כי סוגיות הרלוונטיות של הלמידה לתלמידים והערך שלה עבורם הם מרכיב מרכזי של הלמידה המשמעותית בעיניהם. לעומת זאת, ניכר כי הם אינם חושבים שסוגיות הערך של הלמידה לחברה מבטאות למידה משמעותית, אם לא נשאלים על כך במפורש.

בתשובה על השאלה: "כיצד באה לידי ביטוי הלמידה המשמעותית בבית הספר השנה?" היו מראיינים שצינו שאחד מביטוייה הוא חיבור התכנים לעולמם האישי-חברתי של התלמידים ולחיי היום-יום שלהם. כמו כן היו שצינו כי תלמידים בוחרים נושא מסוים שמעניין אותם או קרוב ללבם ולומדים אותו או מכינים עליו מטלה של הערכה חלופית. לדברי מורה בבית ספר יסודי: "קודם הציקור היה הצהרת הידע. היום יש יותר מקום לאיך חומר הלימוד רלוונטי לילד ולחיים עצמם. איך מתמטיקה עוזרת לנו בחיים ואילו שימושים אנו עושים בה".

בהלימה לממצאים הכמותיים, ניתן ללמוד מהממצאים האיכותניים כי ההתייחסות של המראיינים לרלוונטיות ולהיותה ביטוי ללמידה משמעותית הולכת ופוחתת ככל שעולים בשלבי הגיל. ניתן לשער כי הסיבה לכך היא שככל שעולים בשלבי הגיל, ההוראה מתבססת יותר על תכניות לימודים שהמורים מחויבים להיצמד אליהן. תכניות אלו קובעות את תוכן הלמידה, שיש שרואים בחלקו רלוונטי פחות עבור התלמידים. לדברי רכזת מדעים בחטיבת ביניים: "ככל למידה שאינה מתחברת ליישום בחיים מתפוצצת ולא כן צריך ללמד פחות

*באופן כזה כדי שהתלמידים יזכרו מה הם למדו. המצרכת צדיין לא מבינה את זה ויש התצקות על
עם ועם וחבל".*

הסבר אפשרי נוסף הוא שהמכוונות של בית ספר למבחנים חיצוניים ולהישגיות הולכת וגוברת, ככל שעולים
בשלבי הגיל, והיא מגבילה את העיסוק שלו בלמידה משמעותית, השונה בתכלית מהלמידה הפרונטאלית
המסורתית. לדברי מורה בחטיבת בניימ דוברת עברית: "אנחנו בחט"ב ואין לו"ז מלחיץ se באריות
ומחנני מתכוונות אפ"י יש לנו מחננים שכתיים ומחנני מיצ"ב והם שיצרו את המצרכת הפנה עצמה".

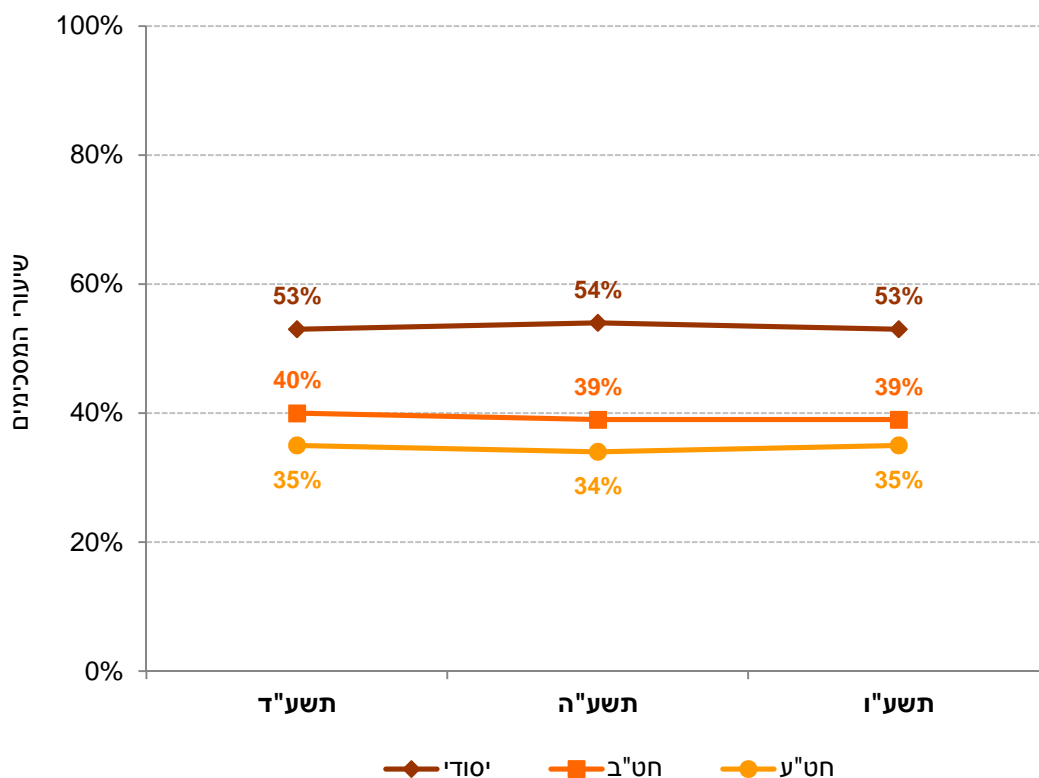
3.1.2. מעורבות התלמיד בלימודים

אחד הרכיבים המרכזיים של הלמידה המשמעותית וגם אחד התוצרים שלה הוא מעורבות גבוהה של התלמיד בתהליך הלמידה ובעשייה החינוכית בכללותה. ככל שהתלמיד מעורב יותר ופעיל יותר בתהליכי קבלת ההחלטות הקשורים בארגון הלימודים ובחיים החברתיים בבית הספר, כך עולה רמת האחריות שלו כלפי תהליך הלמידה. התלמיד נעשה ציר המחולל את הלמידה ובעקבות זאת גובר הערך שהוא מפיק ממנה ורמת הרלוונטיות שלה לחייו עולה.

בהסתכלות כללית, ובהשוואה למדד רלוונטיות וערך הלימודים שנבחן לעיל, נראה כי מידת מעורבותם של התלמידים בלמידה ובעשייה החינוכית בכללותה היא בינונית ואף למטה מכך. מהנתונים המוצגים בלוחות ובתרשים עולה כי בין השנים תשע"ד לתשע"ו לא חל שינוי של ממש ברמת המעורבות של התלמידים. הרמות הבינוניות-נמוכות של דיווחי התלמידים על מעורבות נשאר בעין בשלוש שנות המדידה; 53% מהתלמידים בבתי הספר היסודיים, 39% בחטיבת הביניים ו-35% בחטיבה העליונה מדווחים על רמת מעורבות גבוהה בלימודים, בלי שינוי של ממש מהשנים הקודמות (תשע"ד-תשע"ה).

גם הדירוג היחסי בין שלבי הגיל נשמר: מידת המעורבות המדווחת הולכת ופוחתת עם ההתקדמות בשלב החינוך. תשובות תלמידי בתי הספר היסודיים חיוביות באופן גורף מתשובות תלמידי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה.

תרשים 2: מדד מעורבות התלמיד בלימודים, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



המדד "מעורבות התלמידים בלימודים" מורכב מקבוצה של היגדים המבטאים את מעורבות התלמידים בתהליכי הלמידה בכיתה, בארגון פעילויות חברתיות ובקבלת החלטות לגבי תהליכי הערכה ולמידה. באופן כללי, מדיווחי התלמידים עולה כי רמת המעורבות וההשתתפות שלהם בתהליכי הלמידה בכיתה גבוהה יותר מרמת מעורבותם בארגון פעילויות חברתיות וגבוהה בהרבה מרמת מעורבותם בקביעת תהליכי הערכה ולמידה. כך, בשנת תשע"ו 51%-69% מהתלמידים מדווחים כי הם "פעילים ומעורבים בשיעור". לעומת זאת, כ-30%-56% ציינו כי הם "מעורבים בארגון פעולות חברתיות בבית הספר" ורק 18%-29% מדווחים כי הם "עוזרים למורה לבחור מטלות ופעילויות למידה שהכי מתאימות להם".

בהתבוננות בהבדלים שבין שני מגזרי השפה עולה כי דיווחי דוברי הערבית חיוביים באופן גורף בהשוואה לדיווחי דוברי העברית. הדפוס שלפיו המעורבות פוחתת ככל שעולים בשלבי הגיל מתקיים בשני מגזרי השפה.

מניתוח ההבדלים בין שלבי הגיל השונים, בין השנים תשע"ד לתשע"ו, עולה כי בקרב תלמידי חטיבות הביניים דוברות הערבית חלה ירידה ברמת המעורבות של התלמידים בתהליכי ההוראה-למידה-הערכה. מגמה זו מורגשת במיוחד בהיגדים שעוסקים במעורבות בארגון פעילויות חברתיות ולימודיות בבית הספר. עם זאת מעניין לציין כי בקרב אוכלוסייה זו ניכרת מגמה חיובית בכל הנוגע לתפיסות התלמידים לגבי האפשרות להעלות רעיונות מקוריים וחדשניים בתהליכי הלמידה: בשנת תשע"ה דיווחו 55% מהתלמידים שהמורים שלהם מעודדים אותם להעלות רעיונות מקוריים וחדשניים ובשנת תשע"ו דיווחו על כך 60% מהתלמידים.

לוח 4: מעורבות התלמיד בלימודים, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868	תשע"ד	
51%	59%	47%	58%	68%	53%	69%	78%	65%	תשע"ו	77. באופן כללי, אני פעיל ומעורב בשיעורים
51%	60%	47%	56%	67%	52%	68%	73%	66%	תשע"ה	
53%	62%	51%	56%	70%	50%	70%	80%	65%	תשע"ד	
48%	53%	45%	51%	62%	47%	64%	74%	60%	תשע"ו	76. במהלך השיעורים אני נוהג להשתתף בשיחה ולבטא את דעותי
46%	54%	43%	51%	63%	46%	62%	70%	59%	תשע"ה	
46%	54%	44%	51%	67%	46%	61%	71%	57%	תשע"ד	
30%	43%	24%	35%	51%	29%	56%	67%	52%	תשע"ו	78. אני מעורב בארגון פעולות חברתיות בבית הספר
30%	46%	24%	35%	49%	29%	57%	65%	54%	תשע"ה	
30%	44%	26%	39%	55%	33%	57%	67%	52%	תשע"ד	
25%	44%	16%	29%	50%	20%	47%	67%	39%	תשע"ו	79. אני מעורב בארגון פעולות לימודיות בבית הספר
24%	44%	17%	28%	46%	20%	50%	63%	44%	תשע"ה	
24%	45%	18%	32%	56%	23%	47%	66%	39%	תשע"ד	
23%	40%	14%	23%	41%	15%	28%	55%	18%	תשע"ו	80. אני מעורב בארגון טיולים בבית הספר
21%	40%	14%	24%	42%	16%	32%	54%	23%	תשע"ה	
22%	44%	14%	24%	49%	15%	32%	55%	21%	תשע"ד	
35%	48%	29%	39%	55%	33%	53%	68%	47%	תשע"ו	מדד מעורבות התלמיד בלימודים*
34%	49%	29%	39%	53%	33%	54%	65%	49%	תשע"ה	
35%	50%	31%	40%	59%	33%	53%	67%	47%	תשע"ד	

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ו, לתשע"ה ולתשע"ד.

נוסף על ההיגדים המרכיבים את המדד המסכם "מעורבות התלמיד בלימודים", בתשע"ו נשאלו התלמידים לגבי מידת המעורבות שלהם בקבלת החלטות לגבי תהליכי הערכה ולמידה. בדומה למגמות שנמצאו בהיגדים המשותפים לשלוש השנים גם כאן מידת המעורבות המדווחת הולכת ופוחתת עם ההתקדמות בשלב החינוך. כמו כן נשמרת הנטייה של התלמידים דוברי הערבית לדיווחים חיוביים יותר. מהתבוננות בלוח 5, בולטת במיוחד העובדה כי רק 11% מתלמידי החטיבה העליונה וחטיבת הביניים דוברי העברית מדווחים על שותפות בקבלת ההחלטות לגבי אופי המטלות וסוגן ועל שותפות בהערכת המטלות ובבחירת הקריטריונים לבדיקתן. עוד עולה מהנתונים כי היכולת של תלמידים אלו לבחור את הנושאים שבהם יעסקו מטלות הלמידה מוגבלת גם היא (31% בחט"ב ו-29% בחט"ע). התמונה העולה מדיווחי קבוצות גיל אלו מדאיגה מאחר שהמפתח ללמידה בעלת ערך ומשמעות ללומדים קשורה ביכולתם לבחור את המשימות ואת הנושאים שמעניינים אותם ושהם מעוניינים להתעמק בהם.

לוח 5: מעורבות התלמיד בלימודים, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים – היגדים נוספים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	מספרי המשיבים (N)	
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004		
31%	46%	24%	40%	60%	31%	61%	73%	56%	75. המורים מעודדים אותנו להעלות רעיונות מקוריים וחדשניים	
32%	48%	26%	41%	55%	34%	60%	69%	56%		
29%	39%	24%	31%	44%	26%	45%	61%	39%	72. בכתיבת עבודות כל תלמיד יכול לבחור ללמוד נושא מסוים שמעניין אותו במיוחד	
18%	33%	11%	19%	38%	11%	29%	54%	20%	73. אני עוזר למורה לבחור מטלות ופעילויות למידה שהכי מתאימות לי	
19%	34%	11%	20%	41%	11%	29%	54%	19%	74. אני עוזר למורה שלי להחליט איך להעריך את המטלה שביצעתי	

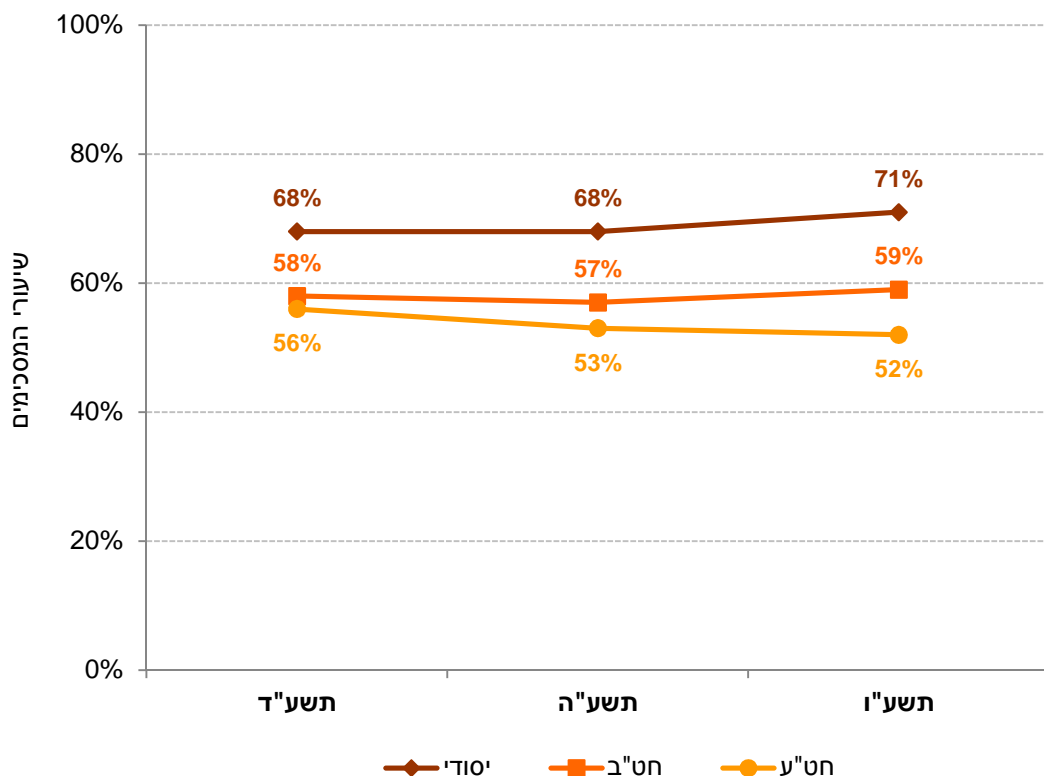
3.1.3. למידה בהכוונה עצמית

אחרי שבחנו את שאלות הרלוונטיות, הערך והמעורבות (עמ"ר) של התלמיד בתהליכי הלמידה ובעשייה הבית ספרית בכלל, נעמיק במאפיינים של תהליכי הלמידה של התלמיד. נבחן היבטים רגשיים: מוטיבציה, תחושת מסוגלות וייחוס ערך למטלות הלימודיות; היבטים קוגניטיביים ואף מטא-קוגניטיביים (דהיינו, האם התלמיד מתכנן את תהליכי הלמידה שלו ובאיזו מידה הוא מתבונן על תהליכי הלמידה שלו ומנתח אותם באופן רפלקטיבי); והיבטים בין-אישיים: באיזו מידה התלמיד מבצע את המשימות הלימודיות בשיתוף עם תלמידים אחרים (מתוך הבנה שהלמידה מתקיימת בהקשר חברתי).

תחילה נבחן את **ההיבטים הרגשיים-מוטיבציוניים**. בתרשים 3 מוצגים נתוני המדד המסכם בשנים תשע"ד–תשע"ו. כפי שאפשר להתרשם, ערכי המדד הם בינוניים-גבוהים בבתי"ס היסודיים ובינוניים למדי בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. בהשוואה בין השנים לא ניכרים הבדלים של ממש. ייתכן שאנו מזהים התחלה של מגמת עלייה בבתי"ס היסודיים והתחלה של מגמת ירידה בחטיבות העליונות, בעיקר בבתי"ס דוברי העברית (ובעיקר בהיגדים הבוחנים את תחושת המסוגלות העצמית ואת הערך שהתלמידים מייחסים למטלות). אם זהו אכן המצב בחט"ע – כדאי לתת את הדעת לכך. עם זאת בשלב זה עדיין לא ניתן לפסול את הטענה שמדובר בתנודות אקראיות ולא במגמות של ממש. בכל אופן, לא ניכרים שינויים דרמטיים בנתונים.

במבט ראשון מצטיירת תמונה של שינוי לטובה בין השנים תשע"ה ותשע"ו בקרב דוברי הערבית בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. למשל, שיעורי המדווחים כי הם מעדיפים ללמוד נושאים שמעוררים את סקרנותם עלו מאוד הן בבתי"ס היסודיים (+5%) הן בחטיבות הביניים (+9%) במגזר זה. ואולם, כשמתבוננים על המגמה התלת-שנתית (תשע"ד–תשע"ו) נראה שעליות אלו התרחשו על רקע של ירידות בין תשע"ד לתשע"ה ששיעוריהן דומים.

תרשים 3: מדד היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



לוח 6: היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה
 – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868	תשע"ד	
68%	57%	74%	70%	64%	72%	74%	71%	75%	תשע"ו	מוטיבציה פנימית 42. בבית הספר אני מעדיף ללמוד דברים שיעוררו את סקרנותי, גם אם אלה נושאים שקשה ללמוד אותם
70%	57%	74%	70%	55%	76%	73%	66%	76%	תשע"ה	
72%	56%	77%	70%	66%	72%	71%	72%	71%	תשע"ד	
52%	68%	44%	56%	77%	47%	68%	83%	61%	תשע"ו	43. הדבר שמביא לי את מרב הסיפוק בבית הספר הוא הניסיון להבין את החומר בצורה המעמיקה ביותר האפשרית
53%	67%	48%	54%	69%	48%	66%	75%	62%	תשע"ה	
53%	69%	47%	54%	76%	46%	66%	83%	58%	תשע"ד	
48%	59%	43%	53%	68%	47%	65%	75%	61%	תשע"ו	מסוגלות עצמית 47. אני בטוח שאוכל להבין את החומר המורכב ביותר שאלמד בבית הספר
47%	60%	42%	50%	63%	45%	63%	70%	60%	תשע"ה	
52%	63%	48%	53%	68%	48%	62%	76%	56%	תשע"ד	
60%	70%	54%	65%	77%	60%	76%	84%	73%	תשע"ו	48. אני בטוח שאוכל לבצע בצורה מעולה את העבודות והמבחנים בהמשך הלימודים שלי בבית הספר
62%	67%	60%	63%	71%	60%	73%	76%	72%	תשע"ה	
64%	69%	63%	64%	81%	58%	74%	84%	69%	תשע"ד	
81%	75%	84%	86%	82%	87%	91%	87%	93%	תשע"ו	49. אני מצפה להצליח בלימודים בבית הספר
83%	75%	86%	85%	76%	89%	88%	79%	92%	תשע"ה	
86%	76%	89%	86%	81%	87%	90%	84%	93%	תשע"ד	
47%	69%	36%	64%	82%	56%	81%	87%	79%	תשע"ו	ערך המטלה 44. החומר שאני לומד בבית הספר חשוב ומועיל לי
47%	66%	40%	61%	73%	56%	76%	79%	75%	תשע"ה	
51%	69%	45%	62%	78%	56%	81%	88%	77%	תשע"ד	

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
31%	52%	20%	40%	67%	28%	58%	79%	50%	45. הנושאים הנלמדים בבית הספר מעניינים אותי מאוד	
33%	54%	26%	38%	61%	28%	56%	73%	48%		
35%	61%	26%	38%	65%	28%	53%	80%	40%		
31%	49%	21%	36%	59%	26%	54%	72%	48%	46. אני אוהב את הנושאים שאני לומד בבית הספר	
32%	52%	24%	34%	53%	26%	52%	68%	44%		
33%	56%	25%	35%	58%	27%	48%	72%	37%		
52%	62%	47%	59%	72%	53%	71%	79%	67%	מדד היבטים רגשיים- מוטיבציוניים בלמידה	
53%	62%	50%	57%	65%	53%	68%	73%	66%		
56%	65%	53%	58%	72%	53%	68%	80%	63%		

בשנת תשע"ו, כמו בתשע"ה, נשאלו התלמידים בכל שלבי הגיל על שאיפות ההשכלה שלהם (בסקר תשע"ד נשאלו זאת רק תלמידי חט"ע). תשובותיהם מוצגות בלוח 7 להלן. כפי שאפשר לראות מעט יותר משני שלישים מתלמידי החטיבות העליונות וחטיבות הביניים מדווחים כי הם מתכננים לרכוש השכלה על-תיכונית אקדמית (לעומת כ-60% מתלמידי היסודי, שעבורם הנושא עדיין פחות רלוונטי כנראה). מעניין לציין כי בחטיבות העליונות דוברות העברית נתוני תשע"ה ותשע"ו מצביעים על ירידה לעומת נתוני תשע"ד, אך מוקדם לקבוע את הכיוון של המגמה.

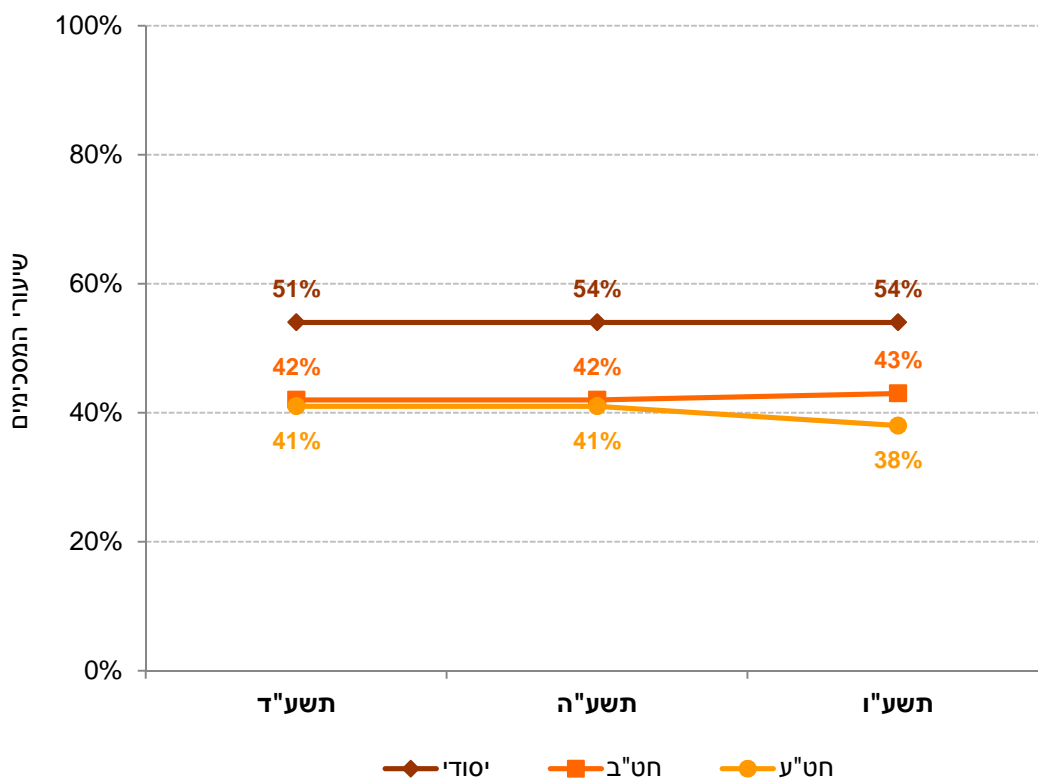
לוח 7: היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים – היגד נוסף ("מהי הרמה הגבוהה של לימודים שאליה אתה מתכנן להגיע?" – שיעורי המשיבים "ללמוד במכללה או באוניברסיטה")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	מספרי המשיבים (N)	
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004		
1,235	788	447								
68%	66%	69%	66%	65%	67%	59%	60%	59%	93. מהי הרמה הגבוהה של לימודים שאליה אתה מתכנן להגיע?	
69%	69%	69%	67%	63%	68%	58%	61%	56%		
76%	70%	77%								

נבחן כעת את השאלות: באיזו מידה תהליכי הלמידה של התלמידים מתאפיינים בשימוש באסטרטגיות קוגניטיביות מיטביות? באיזו מידה התלמידים מתכננים את תהליך הלמידה ולומדים באופן מחושב? באיזו מידה הם מקדישים זמן ומאמץ לחשוב על אלטרנטיבות למה שהם לומדים ולגבש דעה משלהם? אלו מנוגדים כמובן לגישה רווחת בקרב תלמידים שתהליך הלמידה מגולם בשינון החומר לקראת מבחנים.

כפי שאפשר לראות בתרשים 4, לא ניתן לזהות לאורך השנים עלייה בדיווחים על שימוש באסטרטגיות קוגניטיביות. מה שעשוי להיראות כמגמת עלייה בין תשע"ה לתשע"ו בבתי הספר היסודיים ובחט"ב בקרב דוברי הערבית מתגלה במבט מעמיק יותר כחזרה לרמות שנרשמו בתשע"ד (ראה לוח 8). בחטיבות העליונות, לעומת זאת, נרשמה דווקא ירידה במדד המסכם בין תשע"ה לתשע"ו, בפרט בקרב דוברי העברית (-6%). נראה כי יש לתת את הדעת לתופעה זו.

תרשים 4: מדד אסטרטגיות קוגניטיביות, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



לוח 8: אסטרטגיות קוגניטיביות, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868	תשע"ד	
56%	64%	52%	60%	73%	54%	64%	79%	58%	תשע"ו	54. כאשר אני לומד אני עובר על חומר הקריאה ועל החומר שרשמתי בשיעורים ומנסה לאתר את הרעיונות החשובים ביותר
60%	65%	58%	62%	67%	61%	64%	74%	59%	תשע"ה	
61%	69%	58%	62%	74%	57%	64%	81%	57%	תשע"ד	
36%	51%	29%	46%	65%	38%	63%	76%	58%	תשע"ו	59. כאשר אני מתכוון למבחן או מכין שיעורי בית, אני מנסה לחשוב על הנושא ולהחליט מה אני אמור ללמוד ממנו, במקום סתם לקרוא את החומר
41%	53%	36%	44%	58%	37%	62%	69%	58%	תשע"ה	
44%	57%	39%	47%	66%	41%	60%	80%	51%	תשע"ד	
30%	51%	20%	36%	59%	25%	51%	70%	44%	תשע"ו	55. לעיתים קרובות אני בודק את הדברים שקראתי או שמעתי בשיעורים, על מנת להחליט אם הם משכנעים אותי
34%	56%	25%	34%	56%	25%	50%	66%	42%	תשע"ה	
36%	57%	29%	36%	64%	26%	48%	69%	39%	תשע"ד	
29%	49%	19%	36%	61%	25%	53%	72%	45%	תשע"ו	56. אני מתייחס לחומר הנלמד בשיעור כנקודת התחלה ומנסה לפתח רעיונות משלי בנושא
29%	54%	20%	34%	55%	24%	52%	68%	45%	תשע"ה	
34%	55%	27%	35%	63%	25%	53%	78%	41%	תשע"ד	
28%	45%	19%	37%	58%	27%	51%	73%	42%	תשע"ו	58. לפני שאני מתחיל ללמוד חומר חדש, אני עובר עליו כדי להבין איך הוא מאורגן
32%	47%	26%	33%	56%	22%	49%	65%	41%	תשע"ה	
36%	54%	31%	35%	59%	27%	48%	73%	37%	תשע"ד	

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
29%	42%	22%	32%	52%	24%	46%	66%	38%	57. אני מנסה לחשוב על חלופות (אלטרנטיבות) אפשריות לכל טענה שאני שומע בשיעור	
27%	42%	22%	29%	46%	22%	46%	64%	38%		
31%	47%	26%	32%	58%	23%	49%	70%	39%		
38%	50%	31%	43%	60%	36%	54%	71%	48%	מדד אסטרטגיות קוגניטיביות*	
41%	54%	37%	42%	55%	36%	54%	68%	47%		
41%	57%	35%	42%	64%	34%	51%	74%	41%		

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ו, לתשע"ה ולתשע"ד.

פרט לאסטרטגיות הקוגניטיביות המרכיבות את המדד המסכם התבקשו התלמידים לדווח על כמה אסטרטגיות קוגניטיביות נוספות כגון ארגון החומר בראשי פרקים, שילוב של מקורות שונים ועוד. ככלל, הנתונים בלוח 9 תומכים בממצאים העולים מבחינת נתוני המדד המסכם וההיגדים המרכיבים אותו: בחלק מההיגדים אפשר לראות עלייה בין תשע"ה לתשע"ו בבתי"ס יסודיים ובחט"ב בקרב דוברי ערבית, אך לא ניתן לשלול את הטענה כי מדובר בתיקון של ירידה שחלה בין תשע"ד לתשע"ה; בין תשע"ה לתשע"ו ניכרות ירידות בשיעורי המדווחים בחטיבות העליונות.

לוח 9: אסטרטגיות קוגניטיביות, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים – שאלות נוספות (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

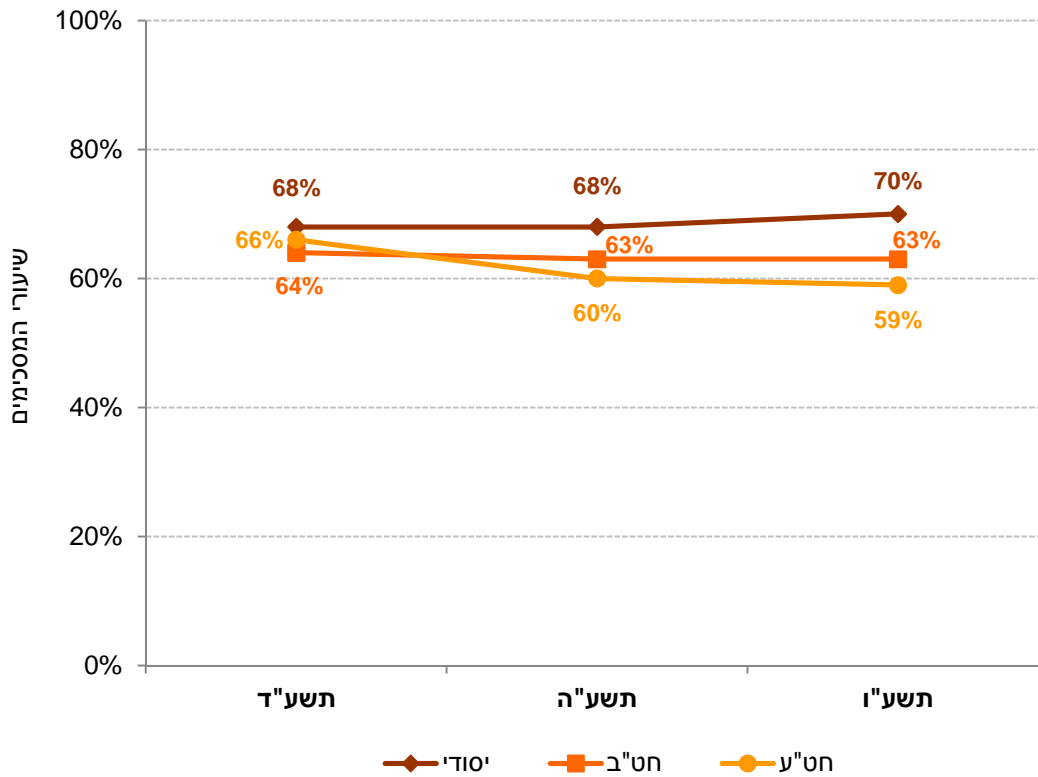
חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	מספרי המשיבים (N)	
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004		
1,235	788	447	1,954	985	969					
57%	52%	59%	61%	61%	61%	68%	70%	68%	50. כשאני לומד אני משלב מידע ממקורות שונים, כמו שיעורים, חומר הקריאה ואינטרנט	
62%	57%	63%	61%	55%	63%	68%	65%	69%		
62%	59%	63%	63%	67%	62%					

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
40%	56%	32%	47%	66%	38%	56%	72%	49%	53. כאשר אני מתכוון למבחן או מכין שיעורי בית, אני מכין ראשי פרקים כדי לארגן את החומר	
47%	63%	41%	47%	62%	41%	53%	66%	46%		
44%	64%	38%	49%	72%	40%					
39%	47%	35%	41%	52%	36%	45%	66%	37%	52. כאשר אני לומד, אני מכין סיכומים קצרים של הרעיונות המרכזיים מתוך ספרי הלימוד וחומרי רקע אחרים	
44%	48%	43%	43%	51%	39%	44%	62%	36%		
41%	54%	37%	42%	59%	35%					
34%	49%	26%	37%	56%	29%	49%	67%	42%	51. בכל הזדמנות אני מנסה לקשר רעיונות במקצוע אחד לאלו שנלמדו במקצועות אחרים	
39%	53%	34%	37%	52%	30%	48%	62%	42%		
41%	59%	35%	40%	60%	33%					

בהמשך לאסטרטגיות הקוגניטיביות, נבדק גם שימוש של תלמידים באסטרטגיות מטא-קוגניטיביות: באיזו מידה תלמידים מקיימים רפלקציה על תהליך הלמידה שלהם, באיזו מידה הם שואלים את עצמם שאלות על החומר שלמדו ועוד. התבוננות בנתוני המדד המסכם לאורך שלוש השנים לא מגלה שיפור בתוצאות. אדרבה, בין השנים תשע"ד לתשע"ו נרשמה ירידה במדד המסכם בחטיבות העליונות, גם בבתי ספר דוברי עברית וגם בבתי ספר דוברי ערבית (אם כי הירידה הניכרת נרשמה בין תשע"ד לתשע"ה, ואילו בתשע"ו נרשמה יציבות).

כפי שראינו במדדים לעיל, גם במדד "אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות" (וכן בחלק מההיגדים המרכיבים אותו) אפשר לזהות, במבט ראשון, עלייה בין השנים תשע"ה ותשע"ו בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בקרב דוברי ערבית. עם זאת, מבט מעמיק יותר מגלה כי עלייה זו נרשמה על רקע ירידה בשיעורים דומים בין תשע"ד לתשע"ה, כך שבהחלט ייתכן שמדובר בתנועתיות אקראית או ב"תיקון" ברמות המדד ולא דווקא בעלייה של ממש.

תרשים 5: מדד אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



לוח 10: אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה			שנה
דוברת עברית	דוברת ערבית	סה"כ	דוברת עברית	דוברת ערבית	סה"כ	דוברת עברית	דוברת ערבית	סה"כ	דוברת עברית	דוברת ערבית	סה"כ	
2,190	2,547	4,737	2,456	1,918	4,374	1,568	2,105	3,673	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)		
1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900	תשע"ה			
868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235	תשע"ד			
83%	79%	82%	76%	75%	76%	76%	66%	73%	תשע"ו	62. כאשר משהו לא ברור לי בחומר שאני קורא, אני חוזר ומנסה להבין אותו		
83%	73%	80%	78%	70%	76%	77%	68%	75%	תשע"ה			
77%	79%	78%	76%	72%	75%	79%	71%	77%	תשע"ד			
68%	77%	70%	60%	71%	63%	57%	62%	58%	תשע"ו	61. כאשר אני מתכוון למבחן או מכין שיעורי בית, אני בודק עם עצמי, אילו מושגים לא הבנתי כראוי		
65%	75%	68%	64%	68%	65%	57%	64%	59%	תשע"ה			
67%	78%	71%	62%	71%	65%	64%	67%	65%	תשע"ד			

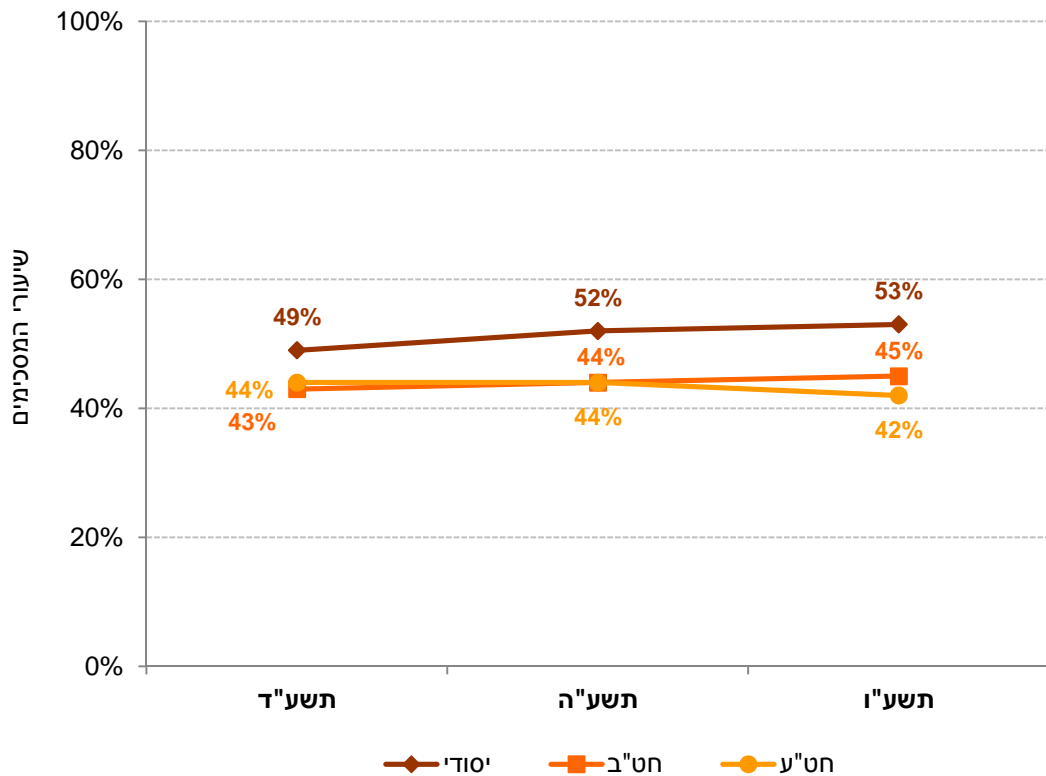
חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
53%	61%	49%	60%	70%	56%	66%	79%	62%	60. כשאני עובר על החומר שלמדתי, אני שואל את עצמי שאלות כדי לוודא שהבנתי אותו	
57%	61%	56%	59%	67%	55%	65%	75%	60%		
64%	65%	63%	61%	74%	56%	65%	79%	58%		
51%	58%	48%	53%	66%	47%	63%	72%	59%	63. כאשר קשה לי להבין את החומר שאני לומד, אני מנסה לקרוא אותו בדרך שונה	
51%	58%	49%	53%	59%	50%	63%	66%	61%		
61%	64%	60%	55%	68%	51%	59%	74%	52%		
59%	62%	57%	63%	70%	60%	70%	76%	68%	מדד אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות	
60%	63%	60%	63%	65%	62%	68%	72%	67%		
66%	67%	66%	64%	71%	61%	68%	78%	64%		

למידה היא תהליך חברתי המתקיים בתוך הקשר חברתי. יתרה מכך, יש תמימות דעים כי בין המיומנויות החשובות של המאה ה-21 ניצבת המיומנות של עבודה בצוות, בשיתוף פעולה עם אחרים. המדד "היעזרות בחברים" וההיגדים המרכיבים אותו בוחנים היבטים אלו בתהליך הלמידה ומדגישים את תהליכי הלמידה עצמם ולא דווקא את התוצאות החברתיות של תהליכי הלמידה המשותפים.

מבט על נתוני המדד המסכם לאורך השנים מגלה בעיקר יציבות. רמות הדיווח ההתחלתיות אינן גבוהות (המדד עמד על כ-50% בבתי"ס היסודיים ופחות מכך בעל-יסודיים), ובין השנים לא ניכר שינוי של ממש. ייתכן שבבתי"ס היסודיים אפשר לזהות התחלה של מגמת עלייה, אך מוקדם מדי לקבוע שזה אכן כך ובכל מקרה לא מדובר בשינויים דרמטיים.

גם התבוננות בהיגדים המרכיבים את המדד מלמדת על תמונה כללית של יציבות. אמנם בבתי"ס היסודיים דוברי הערבית נרשמה בחלק מההיגדים עלייה בין תשע"ה לתשע"ו, אך על פי רוב עלייה זו באה על רקע ירידה בין תשע"ד לתשע"ה ששיעורה דומה, כך שמוקדם לקבוע אם מדובר בעלייה של ממש. חריג במישור הזה היה ההיגד "כאשר אני לא מסוגל להבין את החומר בשיעור, אני מבקש עזרה מאחד התלמידים שלומדים איתי", שבו נרשמה לאורך שלוש השנים עלייה עקבית בבתי"ס היסודיים דוברי הערבית. עם זאת, יש לשים לב כי מדובר בפרקטיקה בסיסית יחסית, העוסקת בבקשת עזרה, ואילו לא ניכר שינוי בפרקטיקות מתקדמות יותר, כגון הסברת החומר לתלמיד אחר או תכנון שיאפשר למידה עם חבר.

תרשים 6: מדד היעזרות בחברים, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
 (השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



לוח 11: היעזרות בחברים, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים
 (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868	תשע"ד	
58%	58%	57%	60%	64%	59%	65%	70%	63%	תשע"ו	67. כאשר אני לא מסוגל להבין את החומר בשיעור, אני מבקש עזרה מאחד התלמידים שלומדים איתי
60%	60%	60%	60%	60%	61%	66%	65%	66%	תשע"ה	
61%	56%	63%	56%	63%	53%	57%	62%	54%	תשע"ד	
44%	52%	41%	47%	58%	42%	55%	70%	49%	תשע"ו	64. לעיתים קרובות, כאשר אני לומד לשיעור, אני מנסה להסביר את
47%	53%	44%	45%	53%	42%	52%	62%	47%	תשע"ה	

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
49%	57%	46%	44%	60%	39%	51%	66%	44%	תשע"ד	החומר לתלמיד אחר
40%	40%	40%	44%	48%	42%	53%	61%	51%	תשע"ו	65. אני מעדיף להכין שיעורי בית ולהתכונן למבחנים יחד עם תלמידים אחרים מהכיתה
43%	43%	42%	44%	46%	43%	53%	56%	52%	תשע"ה	
39%	48%	36%	45%	52%	43%	53%	60%	49%	תשע"ד	
24%	40%	16%	28%	49%	19%	39%	63%	30%	תשע"ו	66. כאשר אני לומד מקצוע מסוים, אני לעיתים משריין זמן לדיון בחומר עם תלמידים אחרים
26%	43%	19%	26%	48%	17%	39%	59%	31%	תשע"ה	
25%	43%	20%	28%	51%	20%	37%	61%	26%	תשע"ד	
42%	47%	39%	45%	55%	40%	53%	66%	48%	תשע"ו	מדד היעזרות בחברים
44%	50%	42%	44%	52%	41%	52%	60%	49%	תשע"ה	
44%	51%	41%	43%	56%	39%	49%	62%	43%	תשע"ד	

3.1.4. עמדות התלמידים כלפי השינוי

לצד בחינת התוצאות של מהלך הלמידה המשמעותית, עפ"י דיווחי התלמידים, ביקשנו גם לבחון אם התלמידים חשים שינוי בתהליכי ההוראה והלמידה, באקלים הלימודי-פדגוגי ועוד. לשם כך התבקשו התלמידים להעריך שורה של תחומים ולציין אם המצב השנה הרבה יותר טוב מאשר בשנה שעברה, קצת יותר טוב, ללא שינוי, קצת פחות טוב או הרבה פחות טוב. סדרת היגדים אלו נועדה לבחון תחושה של שינוי שעשויה להיות עדות נוספת להשפעה של התכנית. היגדים אלו נכנסו לשאלון לראשונה בשנה"ל תשע"ה. חשוב להדגיש כי יש לראות בנתוני ההיגדים נתונים תומכים בלבד לנתונים ה חשובים יותר המודדים ישירות רכיבים מרכזיים של הלמידה המשמעותית (רלוונטיות וערך הלימודים, מעורבות התלמיד בלימודים ולמידה בהכוונה עצמית).

בלוח הבא מופיעים שיעורי התלמידים שהשיבו כי המצב השנה הוא "קצת יותר טוב מאשר בשנה שעברה" או "הרבה יותר טוב מאשר בשנה שעברה".

התבוננות כללית בנתונים מלמדת כי המצב בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים חיובי יחסית. בשלבי גיל אלו ההתפלגות נוטה לחיוב, דהיינו לכיוון התפיסה שהשנה חל שינוי לטובה. כשמתקדמים בשלב החינוך לחטיבות העליונות ניכר כי שיעור הדיווחים החיוביים יורד. במבט על, מעבר להיגדים השונים, בבתי הספר היסודיים למעלה משני שלישים מהתלמידים מדווחים על שינוי חיובי, לעומת כ-40% בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. בהשוואה בין שתי השנים שבהן נבחן נושא זה, נראה כי בבתי הספר העל-יסודיים תחושת השינוי החיובי דועכת מעט בין שתי השנים וההתפלגות נוטה יותר לכיוון האמצע, דהיינו אל התפיסה

שלפיה לא חל שינוי של ממש לאורך זמן. בבתי הספר היסודיים דוברי הערבית, עם זאת, אפשר לזהות בחלק מההיגדים עלייה בין שתי השנים.

לוח 12: תחושת השינוי בקרב התלמידים, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "קצת יותר טוב מאשר בשנה שעברה" או "הרבה יותר טוב מאשר בשנה שעברה")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
44%	50%	42%	52%	62%	48%	66%	76%	62%	תשע"ו	98. אני מביא לידי ביטוי את יכולותיי
49%	51%	48%	53%	62%	48%	67%	73%	64%	תשע"ה	
40%	43%	38%	44%	53%	41%	63%	72%	60%	תשע"ו	95. הלימודים בבית הספר מעניינים
44%	46%	43%	46%	51%	44%	61%	66%	59%	תשע"ה	
40%	51%	34%	45%	59%	38%	58%	71%	53%	תשע"ו	99. יש קשר טוב בין התלמידים והמורים בבית הספר
44%	53%	41%	46%	55%	43%	57%	71%	51%	תשע"ה	
41%	51%	35%	46%	62%	38%	63%	73%	59%	תשע"ו	97. אני תלמיד מעורב ופעיל בבית הספר
37%	53%	32%	45%	60%	39%	62%	70%	59%	תשע"ה	
36%	45%	32%	44%	57%	38%	64%	74%	60%	תשע"ו	96. הלימודים בבית הספר תורמים לי בחיי יומיום
38%	48%	35%	43%	54%	39%	61%	69%	58%	תשע"ה	

3.2. הוראה והערכה המקדמות למידה משמעותית

למידה משמעותית מתאפשרת כאשר המורה בכיתה מפעיל פרקטיקות הוראה והערכה המעודדות את התלמידים לחשיבה ולמידה מעמיקה מתוך מכוונות עצמית. בפרק זה נבחן את הסביבה הפדגוגית בבתי הספר ואת המידה שבה מתקיימות בהם פרקטיקות ופעולות חינוכיות שלפי הוגי הרפורמה צפויות להוביל להתפתחותה של למידה משמעותית בקרב הלומדים. בתוך כך, נבחן במסגרת הפרק כמה נושאים: טיב הקשר שבין המורה לתלמיד, שימוש במגוון דרכי הוראה ובחלופות הערכה, יישום השינויים בהיבחות לבגרות, קיומה של הוראה קישורית (המשלבת דיסציפלינות שונות או קבוצות תלמידים שונות), אוריינות אינטרנט והוראה דיפרנציאלית (המותאמת למאפייני התלמיד הספציפי).

3.2.1. מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה

תהליכי ההוראה והערכה הם הכלי המרכזי והערוץ שבאמצעותו בתי הספר יכולת לפתח למידה משמעותית בקרב בתלמידיו. המורים בבתי הספר צריכים להפעיל שיטות הוראה מגוונות ושיטות הערכה חלופיות כדי שהתלמיד יוכל לחוות למידה משמעותית. עם זאת, חשוב להדגיש כי מגוון של דרכי הוראה, למידה והערכה הוא ככל הנראה תנאי הכרחי לקיומה של למידה משמעותית אך וודאי שאיננו תנאי מספיק. כדי שהגיוון (או היקף השימוש בשיטות הנידונות) יתורגמו גם לאיכות, תהליכי ההל"ה נדרשים להיות איכותיים, כאלה שהתלמיד עובר בהם תהליכים משמעותיים.

בשאלון, נתבקשו התלמידים להשיב אם מאז תחילת שנת הלימודים התנסו במקצועות הלימוד השונים בשיטות הוראה והערכה שאינן בעלות אוריינטציה מסורתית ואם כן, התבקשו לציין את תדירותן. עם דרכי ההוראה וההערכה המוזכרות בשאלונים נמנים: הכנת עבודת חקר, הכנת עבודה בנושא אישי שהתלמיד בחר והכנת מצגת או סרטון.

בלוח ובתרשימים הבאים מוצגים שיעורי התלמידים המדווחים כי התנסו במהלך שנת הלימודים שלוש פעמים או יותר בכל אחת מדרכי ההוראה וההערכה. על בסיס ההיגדים חושב מדד מסכם – ממוצע שיעורי המשיבים כי התנסו במהלך שנת הלימודים שלוש פעמים או יותר בכל אחת מדרכי ההוראה וההערכה המתוארות בהיגדים.

כפי שניתן לראות בתרשים 7 המציג את המדד המסכם לפי שנים, המדד עומד על שיעורים נמוכים יחסית והם פוחתים עם העלייה בשלבי הגיל (46% ביסודי, 32% בחט"ב, 31% בחט"ע).

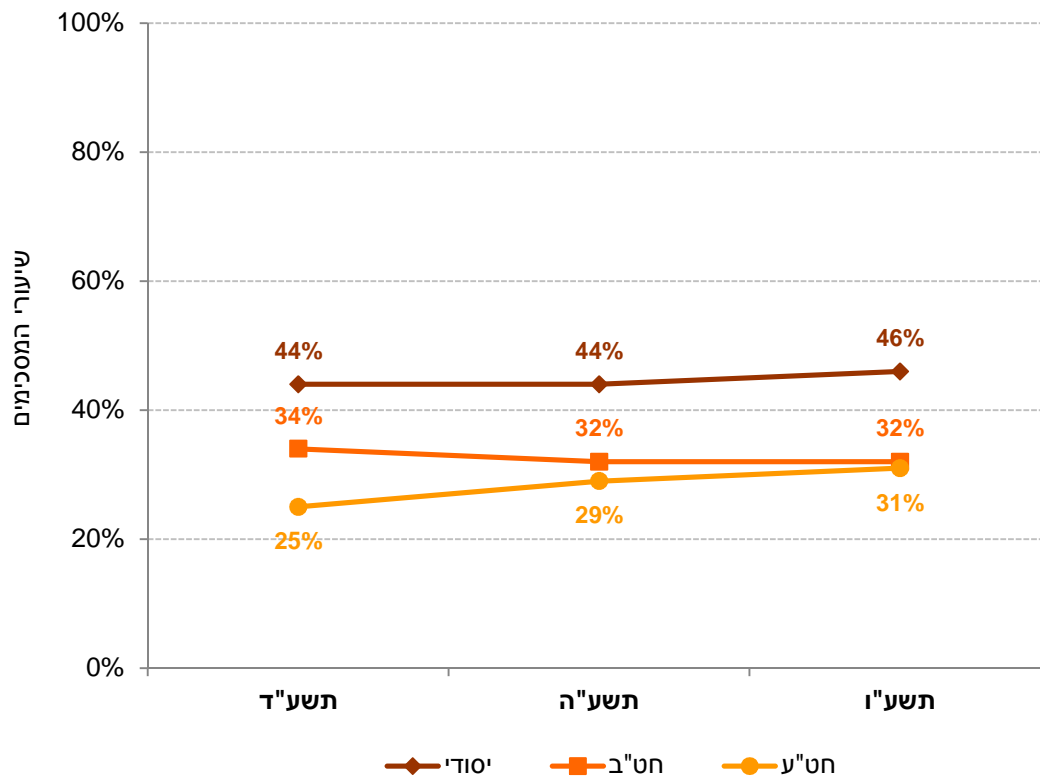
בהתבוננות תלת-שנתית אפשר לראות עלייה במדד בחטיבות העליונות (קרי, נראה שהתלמידים משתתפים יותר בפרקטיקות חלופיות של הל"ה), ואילו בבתי"ס היסודיים ובחטיבות הביניים אפשר לראות בעיקר יציבות.

מהנתונים עולה שהתלמידים בחטיבות העליונות לומדים יותר במתכונת של קבוצות, משתתפים יותר בדיונים בכיתה ועובדים יותר עבודה עצמאית בכיתה. מגמת עלייה מתונה יותר (בין 3%-4%) מאפיינת את תדירות ההתנסות בחלופות הערכה כמו מצגת או סרטון, עבודה בנושא אישי שהתלמיד בחר ותלקיט.

לעומת זאת, בבתי"ס היסודיים ובחטיבות הביניים לא חלו שינויים דומים. מלוח 13 ניתן ללמוד כי מקורה של מגמת העלייה הוא בעיקר בחטיבות העליונות דוברות העברית. העליות הגדולות ביותר בין תשע"ה לתשע"ו

חלו בחטיבות העליונות דוברות העברית בשיעורי הדיווח על התנסות בכמה דרכי הוראה: למידה בחברותא (7%), בעבודה אישית בכיתה (5%), בהשתתפות בדיונים בכיתה (5%), בהשתתפות בדיבייט ובהכנת עבודה בנושא אישי (4%). עלייה של 10% ניכרת בשיעורי המדווחים על התנסות בפרקטיקה של עבודה בקבוצות קטנות.

תרשים 7: מדד מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (השיעור הממוצע של המדווחים כי ביצעו לפחות שלוש פעמים את הפעולות השונות המרכיבות את המדד המסכם)



התבוננות כללית בלוח 13 מלמדת שאלו פרקטיקות ההוראה-הערכה השכיחות ביותר: למידה בחברותא, עבודה עצמית בכיתה, דיון ועבודה בקבוצות קטנות, הרצאה של אדם חיצוני שאינו המורה הרגיל, הכנת מצגת או סרטון, הכנת עבודת חקר, הכנת עבודה בנושא שהתלמיד בוחר והכנת עבודה מחוץ לכיתה במסגרת קבוצה קטנה. שיטות ההוראה-הערכה אלו שכיחות פחות: למידה במסגרות רב-גילאיות, שיג ושיח (דיבייט), מפגשים עם תלמידים אחרים, למידה מבוססת פרויקט (PBL), כתיבת ערך לוויקיפדיה והכנת בלוג, אתר אינטרנט או עיתון מקוון.

ניתוח ההבדלים בין שלבי הגיל מעלה כי ככל שעולים בשלבי הגיל, שכיחות הפרקטיקות של חלופות הוראה והערכה פוחתת. יש פרקטיקות שבהן הפערים בין שלבי הגיל גדולים מאוד: השתתפות בשיעור מחוץ לכיתה ועריכת תצפית והשתתפות במחזה או בסימולציה. לעומת זאת, יש פרקטיקות שבהן הפערים בין שלבי הגיל אינם גדולים מאוד: השתתפות בדיון, הכנת עבודת חקר והכנת מצגת או סרטון.

בבחינת ההבדלים בין מגזרי השפה נראה כי שיעורי הדיווח בקרב דוברי הערבית גבוהים יותר מאשר בקרב דוברי העברית, כפי שניכר במרבית השאלות בסקר. כך למשל, 47% מתלמידי החטיבות העליונות ו-45%

מתלמידי חטיבות הביניים דוברי הערבית דיווחו כי התנסו למעלה משלוש פעמים במהלך שנת תשע"ו בכתיבה של עבודת חקר. לעומתם, בקרב דוברי עברית רק 13% מתלמידי החטיבות העליונות ו-17% מתלמידי חטיבת הביניים התנסו בכתיבת עבודה חקר.

לוח 13: מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה –

סקר תלמידים (שיעורי המדווחים כי ביצעו לפחות שלוש פעמים את הפעולות השונות)

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	מספרי המשיבים (N)	
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004		
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868		
59%	39%	69%	58%	46%	63%	72%	53%	78%	31. למדתי בחברותא (בזוג עם תלמיד אחר)	
56%	39%	62%	61%	38%	71%	71%	49%	81%		
54%	34%	60%	64%	51%	69%	73%	54%	81%		
57%	36%	68%	60%	32%	72%	70%	45%	79%	32. עבדתי עבודה אישית בכיתה	
56%	36%	63%	60%	35%	71%	68%	43%	79%		
56%	31%	64%	62%	33%	72%	63%	39%	73%		
50%	43%	54%	48%	41%	51%	57%	51%	59%	19. השתתפתי בדיון (הצגתי בו את העמדה שלי ושמעתי דעות שונות)	
47%	41%	49%	46%	37%	50%	58%	49%	62%		
41%	35%	43%	52%	49%	52%	56%	53%	58%		
50%	41%	54%	50%	45%	52%	60%	53%	63%	29. עבדתי בכיתה במסגרת קבוצה קטנה	
43%	42%	44%	48%	35%	53%	57%	50%	60%		
41%	33%	43%	53%	42%	57%	60%	46%	67%		
26%	28%	25%	26%	33%	23%	54%	53%	54%	34. השתתפתי בשיעור מחוץ לכיתה (למשל: בחצר, בטבע, או במקום ציבורי)	
25%	29%	23%	28%	32%	26%	51%	51%	51%		
25%	34%	22%	31%	38%	29%	54%	52%	55%		
10%	17%	7%	10%	21%	5%	29%	38%	26%	23. ערכתי תצפית (למשל על התנהגות בעלי חיים, על צמחים וכד')	
7%	15%	5%	12%	18%	9%	27%	37%	22%		
9%	20%	5%	12%	24%	8%	26%	38%	20%		

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
8%	13%	5%	10%	17%	8%	30%	35%	28%	24. השתתפתי במחזה או בסימולציה של בית משפט או במשחק תפקידים	
8%	13%	5%	9%	17%	5%	28%	33%	26%		
6%	12%	4%	11%	17%	8%	30%	37%	26%		
25%	27%	23%	30%	35%	27%	50%	36%	55%	26. הכנתי מצגת או סרטון	
22%	28%	20%	35%	32%	36%	49%	45%	51%		
12%	21%	9%	33%	38%	31%	48%	44%	49%		
24%	47%	13%	25%	45%	17%	35%	50%	29%	33. הכנתי עבודת חקר	
22%	46%	13%	27%	48%	19%	32%	51%	24%		
15%	34%	8%	23%	42%	17%	34%	47%	28%		
22%	28%	19%	26%	36%	21%	37%	47%	33%	21. הכנתי עבודה בנושא אישי שבחרתי בעצמי	
19%	29%	15%	25%	32%	21%	34%	42%	31%		
11%	23%	7%	23%	33%	19%	30%	43%	24%		
24%	32%	20%	17%	34%	9%	31%	41%	26%	22. הכנתי תלקיט (פורטפוליו או תיק עבודות)	
20%	29%	17%	17%	34%	9%	30%	43%	23%		
12%	23%	8%	18%	35%	12%	35%	44%	29%		
18%	25%	14%	19%	27%	16%	28%	37%	25%	25. הצגתי בעל-פה נושא מסוים בפני הכיתה	
17%	25%	14%	20%	25%	18%	27%	36%	23%		
12%	19%	9%	17%	29%	13%	26%	39%	20%		
31%	31%	31%	32%	34%	31%	46%	44%	47%	מדד מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה*	
29%	31%	28%	32%	32%	33%	44%	44%	45%		
25%	27%	24%	34%	36%	33%	44%	44%	44%		

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ו, לתשע"ה ולתשע"ד.

חשוב לציין שתדירות ההתנסות בשיטות הערכה חלופיות אינה משקפת בהכרח קיומם של תהליכי למידה משמעותית. ייתכן שגם מספר מצומצם של התנסויות יאפשרו לתלמיד להפיק למידה משמעותית. יתרה מכך, בהחלט ייתכן מצב שבו עודף במשימות הל"ה, מגוונות ככל שתהיינה, דווקא יגרום לתחושת עומס בקרב התלמידים ולפיכך יפגום בהיתכנות של הלמידה המשמעותית. לכן, לצד החשיבות של הדיווחים על ביצוע משימות המעידות על מגוון דרכי הערכה, הלכה למעשה, מוצע לנקוט משנה זהירות ולא לצפות לעלייה מדי

שנה, וודאי שאין לראות בכך מטרה, אלא לכוון להיקף אופטימלי של משימות מהסוגים הנ"ל לאורך השנה ולהתמקד בעיקר באיכות העבודה והתוצרים.

בסקר שהועבר בשנת תשע"ה נוספו לשאלון התלמידים פרקטיקות נוספות המייצגות אף הן דרכי הוראה, למידה והערכה מתקדמות. בלוח הבא מוצגים שיעורי התלמידים המדווחים כי התנסו שלוש פעמים או יותר בכל אחת מהפרקטיקות בשנים תשע"ה ותשע"ו. כפי שאפשר לראות, דפוס התשובות דומה למדי לזה שתואר לעיל: התלמידים מדווחים בשיעורים בינוניים עד נמוכים שבמהלך השנה התנסו בפרקטיקות השונות וביצעו משימות המעידות על דרכי הוראה ולמידה מגוונות. שיעורי הדיווח הולכים ופוחתים עם העלייה בשלבי הגיל. בהשוואה בין השנים לא ניכרת אמנם תמונה כללית של שינוי, אך בכמה מהפרקטיקות אפשר לזהות שינוי מסוים בבתי הספר היסודיים: עלייה בשיעורי המדווחים על הכנת עבודות בקבוצה קטנה מחוץ לכיתה; עלייה בשיעורי המדווחים על השתתפות בלמידה מבוססת פרויקטים, עלייה בדיווחים על למידה באמצעות פתרון בעיה ועלייה בפרקטיקה של העברת שיעורים על ידי מורה אורח (השניים האחרונים בבתי"ס דוברי ערבית בלבד). לעומת בתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים נרשמה דווקא ירידה בכמה היגדים (העברת שיעורים על ידי מורים אורחים והכנת עבודות מחוץ לכיתה בקבוצות קטנות), בפרט בבתי הספר דוברי העברית. בחטיבות העליונות לא נרשמו שינויים של ממש.

לוח 14: מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים – היגדים נוספים (שיעורי המדווחים כי ביצעו לפחות שלוש פעמים את הפעולות השונות)

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
43%	39%	45%	47%	41%	49%	59%	53%	60%	תשע"ו	38. במסגרת שיעור שמעתי אדם שאינו המורה הרגיל (כגון מרצה אורח, הורה של אחד התלמידים, מומחה לתחום מסוים)
44%	37%	46%	51%	40%	55%	56%	45%	60%	תשע"ה	
21%	24%	19%	24%	31%	22%	47%	51%	46%	תשע"ו	41. השתתפתי בשיעור שבו המורה שילב פעילות של תנועה, צלילים, מוסיקה, צבע או צורות (הכוונה לשיעור עיוני ולא חינוך גופני, אומנות, מוסיקה וכו')
18%	25%	15%	23%	28%	22%	48%	49%	48%	תשע"ה	
27%	24%	29%	25%	20%	27%	40%	31%	43%	תשע"ו	30. הכנתי עבודה מחוץ לכיתה במסגרת קבוצה קטנה
26%	22%	27%	32%	21%	36%	34%	27%	37%	תשע"ה	

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
16%	22%	13%	18%	24%	15%	36%	41%	34%	40. למדתי נושא באמצעות פתרון בעיה	
15%	23%	12%	20%	21%	19%	35%	36%	34%		
14%	18%	12%	14%	17%	13%	33%	30%	34%	35. השתתפתי בשיעורים עם תלמידים משכבת גיל אחרת מהשכבה שלי	
16%	19%	16%	16%	15%	16%	35%	26%	39%		
15%	16%	15%	19%	22%	18%	33%	29%	34%	28. הכנתי תרשים, מפת מושגים, ציור, כרזה, או תערוכה	
13%	13%	13%	18%	18%	17%	33%	29%	34%		
18%	25%	15%	17%	25%	14%	28%	34%	26%	20. השתתפתי בשיג ושיח (דיבייט): יכוח בעל-פה באמצעות נאומים בעד ונגד נושא, שבו השופטים הכריעו	
15%	25%	11%	16%	21%	14%	28%	32%	26%		
14%	18%	13%	17%	16%	17%	29%	29%	30%	36. במסגרת הלימודים נפגשתי עם תלמידים אחרים ממני, כגון ילדים מחינוך מיוחד, דוברי שפה שונה וכו'	
19%	19%	18%	12%	17%	10%	26%	27%	26%		
8%	11%	7%	12%	14%	11%	33%	29%	34%	39. השתתפתי בלמידה מבוססת פרויקט PBL (עבדתי בשיתוף פעולה עם תלמידים אחרים על תכנון וביצוע של תוצר כלשהו, כגון משחק, אפליקציה, תערוכה או מודל)	
8%	12%	6%	10%	14%	9%	26%	21%	28%		
8%	19%	3%	8%	20%	3%	12%	29%	5%	37. כתבתי ערך לוויקיפדיה או למאגר מידע מקוון אחר	
7%	15%	4%	9%	22%	3%	13%	28%	6%		
7%	15%	3%	6%	14%	2%	10%	21%	6%	27. הכנתי בלוג או אתר אינטרנט או עיתון מקוון	
5%	15%	2%	7%	16%	3%	11%	23%	6%		

ראיונות העומק וקבוצות המיקוד שהתקיימו בבתי הספר במסגרת המחקר מלמדים כי לדעת מנהלים, מורים ותלמידים רפורמת הלמידה המשמעותית מבטאת בעיקר שימוש נרחב במגוון של דרכי הוראה וחלופות הערכה שכל בית ספר בחר לאמץ לעצמו. כלומר, בתי הספר מנסים ללמד את התלמידים ולהעריך אותם אחרת – באופן שונה מההוראה המסורתית שבה המורה מדבר והתלמידים מקשיבים וכן מההערכה המסורתית המבוססת על מבחנים ובחנים הבודקים את הידע של התלמיד.

בתשובה על השאלה "כיצד באה לידי ביטוי ה'למידה המשמעותית' בבית הספר השנה?", ציינו המרואיינים בעיקר דרכי הוראה מגוונות (כגון למידה בקבוצות, למידה בחברותא, למידה עצמית, דיון דילמה, סימולציה/משחק תפקידים, למידה באמצעות משחק, למידה מבוססת פרויקט, למידת חקר, ניסוי, בניית דגמים ועוד) וחלופות הערכה מגוונות (כגון עבודת חקר, הכנת מצגת והצגתה, בניית דגמים והצגתם, בניית משחק, מטלות אישיות וקבוצתיות ועוד).

עוד עולה מראיונות העומק ומקבוצות המיקוד כי בתי הספר הרחיבו את השימוש בפרקטיקות הוראה שונות ובחלופות הערכה ששימשו לפני הרפורמה ואימצו פרקטיקות וחלופות חדשות כדי להיענות לדרישות הרפורמה. באופן כללי, ממצאים איכותניים אלה עולים בקנה אחד עם הממצאים הכמותיים, המלמדים שבתי הספר מיישמים מגוון הולך ומתרחב של פרקטיקות הוראה וחלופות הערכה. עם זאת, יישום כל אלו בתקופה קצרה יחסית, בלי היערכות מתאימה, עלול לבוא על חשבון מקצועיות היישום. לדברי רכז מקצוע בחטיבה העליונה: לדברי סגן מנהל חט"ע דוברת עברית: *"גילינו שהמורים לא בנויים להצרכי חלופות. הם לא יודעים לכתוב מחוון. חוסר ההכשרה של המורים גורם לפילוסוף בקרב התלמידים".* לדברי מנהלת חטיבת ביניים: *"אין מספיק מדדים לבדיקה כמה באמת הלמידה המשמעותית אפקטיבית יותר. צריך מחוון ברור ומדדי ביצוע ברורים. כיום זה מיומנויות המורים ולא כל המורים באותה רמת יכולת".*

בבתי הספר היסודיים הממצאים האיכותניים שנאספו עולים בקנה אחד עם הממצאים הכמותיים. הם מצביעים על יישום נרחב של מגוון פרקטיקות הוראה וחלופות הערכה בבתי הספר היסודיים בהשוואה לחטיבות הביניים ולחטיבות העליונות. הסבר אפשרי לכך הוא שהמשקל של הישגים הלימודיים בבתי הספר היסודיים נמוך בהשוואה לחטיבות הביניים ולחטיבות העליונות ולכן מתאפשרת למידה אחרת, מגוונת וחוויתית יותר עבור התלמידים.

בחטיבות הביניים הממצאים האיכותניים שנאספו מלמדים כי קיים שימוש נרחב יותר במגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה בהשוואה לעבר אך הפרקטיקות מגוונות פחות ותדירות היישום פחותה בהשוואה לבתי הספר היסודיים. נוסף על כך, ניכר כי חטיבות הביניים עוסקות בדרכי הוראה מורכבות יותר, כגון הוראה רב-תחומית הכוללת שילוב של כמה דיסציפלינות, למידה באמצעות פרויקטים והצגה של עבודות שונות בפני הכיתה. הסבר אפשרי לכך הוא שרמת הישגיות בחטיבות הביניים עולה בהשוואה לבית הספר היסודי והן מכוונות להכנה מיטבית של התלמידים לקראת החטיבה העליונה. עם זאת, נעשה שימוש בפרקטיקות מורכבות יותר מאחר שהתלמידים בוגרים יותר.

בחטיבות העליונות הראיונות וקבוצות המיקוד מצביעים על שלושה ממצאים מרכזיים: הראשון, בהלימה לממצאים הכמותיים, תדירות השימוש בדרכי הוראה מגוונות ובחלופות הערכה מצומצם בהשוואה לבתי הספר היסודיים ובמידה מסוימת גם לחטיבות הביניים. ניתן להסביר זאת במכוונות של בתי הספר לבחינות הבגרות, המצריכות שינון וזכירה ומאלצות את בתי הספר להתאים את סגנון ההוראה שלהם לסגנון ההיבחות ולהשקיע את מירב זמנם ומרצם להכנת התלמידים לבחינות הבגרות. כך לדברי מנהלת חטיבה עליונה: *"בסדרי הצדקות של המורים המכונים לפעילות קודם מתחילים, אח"כ היצרכות לפחנה חיצונית ואח"כ למידה משמעותית".*

השני, בהלימה לממצאים הכמותיים, ניכרת עלייה בתדירות השימוש בחלופות הערכה מאז תחילת הרפורמה. ניתן לשער כי מגמה זו נובעת מההנחיה של משרד החינוך, במסגרת רפורמת ה'למידה המשמעותית', לבסס

30% מהציון לבגרות במקצועות מסוימים על הערכה חלופית. כלומר, משרד החינוך מחייב את בתי הספר לעשות יותר הערכה חלופית והם אכן עושים זאת. לדברי מנהלת בית ספר שש-שנתי הכולל חט"ב וחט"ע: *"מרגישים זאת יותר כתיכון כי שם זה יותר מוכתב, יותר מחויב. זה צולף בשיחות עם המפקחת, בהשתלמויות ושיחות עם מנהלים אחרים. בחומרים שאנחנו מקבלים במייל, באתרים, בכנסים והשתלמויות".*

לפי הממצא השלישי מגוון חלופות ההערכה המיושמות מצומצם בהשוואה לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים ומתמקד בעיקר בעבודות חקר, פרויקטים ומצגות. ניתן לשער כי מגמה זו נובעת מהצורך של בתי הספר להתמקצע במספר מצומצם של חלופות הערכה ובכך לתת מענה לדרישות משרד החינוך מבלי "להתפזר" על מספר רב מדי של חלופות הערכה.

3.2.2. עמדות כלפי השינויים במתכונת ההיבחנות

במסגרת תכנית הלמידה המשמעותית התבצעו כמה שינויים במתכונת הלמידה וההיבחנות בחטיבות העליונות, שינויים המשליכים גם על התנאים לקבלת תעודת בגרות בקרב התלמידים. כל המהלכים נעשו כדי לפנות לבתי הספר זמן רב יותר לקיים למידה משמעותית ולהפחית את העיסוק במבחנים ובהישגים. אלו המהלכים העיקריים שנעשו: מעבר לשיטת היבחנות עפ"י מפתח של 30:70, דהיינו 70% מהציון נקבע עפ"י המבחן המסכם ו-30% במתכונת חלופית שקובעים בית הספר והמורים; ביטול בחינות הבגרות בכיתה י' ותחילת ההיבחנות בכיתה י"א; ביטול מועד החורף בכיתה י"א והצבת שלושה תנאי סף לקבלת תעודת בגרות: לימודי מדעים בהיקף של יח"ל 1, שלוש שנים (י'-י"ב) של מעורבות חברתית-קהילתית ולימודי השכלה כללית (אמנויות, רוח וחברה, שפות).

בסקר שנערך בשנה"ל תשע"ו נשאלו תלמידי כיתות י'-י"א על השינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות (נושא זה נבדק החל מתשע"ה). בלוח הבא מוצגות תשובות התלמידים. כפי שאפשר לראות, כמחצית מהתלמידים מדווחים כי הם מבינים במידה בינונית ומטה את המצופה מהם במסגרת מתכונת ההיבחנות "30:70" (מדובר בעלייה קלה לעומת נתוני תשע"ה), ומתוך מה שהם מבינים, מרביתם אינם סבורים כי מדובר בשיטה נכונה. באשר לנושא של ביטול בחינות הבגרות בכיתות י' וביטול מועד החורף בכיתות י"א, נראית התנגדות גורפת: רק 24% סבורים כי הצעד הראשון היה נכון ורק 20% סבורים כי הצעד השני היה נכון. אמנם בין שתי השנים אפשר לראות עלייה קלה מאוד בשיעורי התלמידים הסבורים כי ביטול הבחינות בכיתה י' היה נכון, אך עדיין הרוב הגדול אינם מסכימים עם צעדים אלו, כאמור.

גם העמדות באשר לתנאי הסף לקבלת תעודת בגרות – לימודי מדעים, לימודי השכלה כללית ומעורבות חברתית במשך שלוש שנים – לא היו חיוביות בקרב מרבית התלמידים, וגם לא נרשם שינוי של ממש בין שתי השנים. בבתי ספר דוברי ערבית העמדות בהקשר זה חיוביות הרבה יותר מאשר בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 15: שינויים בהיבחנות לבגרות בעיני תלמידים, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחט"ע בחלוקה עפ"י מגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	תשע"ה	
49%	51%	48%	תשע"ו	100. אני מבין כיצד נקבעים הציונים שלי בשיטת ההיבחנות החדשה 30:70 שבה חלק מציון הבגרות נקבע באמצעות הערכה חליפית שאינה מבחן
44%	51%	41%	תשע"ה	
31%	42%	25%	תשע"ו	101. שיטת ההיבחנות החדשה 30:70 היא שיטה נכונה להעריך את ההישגים של התלמידים
30%	43%	25%	תשע"ה	
35%	49%	28%	תשע"ו	105. לימודי מדעים (1 יח"ל) צריכים להיות תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות
34%	50%	28%	תשע"ה	
32%	45%	26%	תשע"ו	104. שלוש שנים של מעורבות חברתית-קהילתית צריכות להיות תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות
31%	45%	26%	תשע"ה	
33%	43%	28%	תשע"ו	106. לימודי השכלה כללית (אמנויות, רוח וחברה, שפות) צריכים להיות תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות
31%	42%	26%	תשע"ה	
24%	37%	18%	תשע"ו	102. ביטול בחינות הבגרות בכיתות י' היה מהלך נכון
20%	33%	14%	תשע"ה	
20%	31%	14%	תשע"ו	103. ביטול מועד החורף של בחינות הבגרות בכיתות י"א היה מהלך נכון
19%	31%	15%	תשע"ה	

ראיונות העומק עם מנהלים, רכזי מקצוע ומורים וקבוצות המיקוד של תלמידים בחטיבות העליונות בדקו את עמדותיהם כלפי שלושת הנושאים: ביטול בחינות הבגרות בכיתה י', ביטול מועדי החורף של בחינות הבגרות בכיתה י"א והמעבר לשיטת ההיבחנות 30:70.

ביטול בחינות הבגרות בכיתה י' – הממצאים האיכותניים מלמדים כי בקרב מנהלים, רכזי מקצוע ומורים קיימות דעות לכאן ולכאן בנושא. מצד אחד, התומכים בביטול מציינים כי בעקבותיו הלחץ הלימודי על התלמידים והמורים בכיתה י' פחת. הוא מאפשר למידה מעמיקה והתפתחות אישית של התלמידים, כך שהם מגיעים בשלים ובוגרים יותר להתמודדות עם בחינות הבגרות בכיתה י"א. מצד שני, המתנגדים לביטול מציינים כי הוא גורם לשאנונות בקרב התלמידים בכיתה י' ולכך שהמטרה לא עומדת לנגד עיניהם. הם מגיעים לכיתה י"א חסרי ניסיון ובלי מיומנויות ההיבחנות הנדרשות לבגרות וחשוב מכל, העומס שנמנע בכיתה י' חוזר ביתר שאת בכיתות י"א וי"ב, ולתלמידים, בעיקר לחלשים שבהם, קשה מאוד להתמודד אתו.

העמדות שהביעו התלמידים בקבוצות המיקוד בסוגיית ביטול בחינות הבגרות כיתה י' היו נחרצות למדי. לטענתם, ההחלטה על הביטול היא שרירותית ובגדר טעות ועוול כלפיהם, מפני שהעומס שנפול עליהם בכיתה

י"א ועתיד ליפול עליהם בכיתה י"ב הוא בלתי נסבל. נוסף על כך ציינו התלמידים כי נמנעת מהם התנסות ולו הקלה ביותר בהיבחנות לבגרות ולכן חובה לדעתם להשאיר כמה בחינות בגרות בכיתה י'.

ביטול מועד החורף בכיתה י"א – הממצאים האיכותניים מלמדים כי בתי ספר רבים כלל אינם נבחנו במועדי חורף בכיתה י"א ולכן המרואיינים לא יכלו להביע את דעתם בנושא. מרואיינים שמכירים את הנושא ציינו כי ביטול מועדי החורף בכיתה י"א מונע מהתלמידים לקבל הזדמנות שנייה אם קיבלו ציון נמוך, מגביר את העומס ופוגע בכלל התלמידים, אך בעיקר בתלמידים חלשים, שלא תהיה להם אפשרות לפרוס את בחינות הבגרות, להקטין את העומס ולהגדיל את סיכויי ההצלחה שלהם.

המעבר לשיטת ההיבחנות 30:70 – הממצאים האיכותניים מלמדים כי מנהלים, רכזי מקצוע ומורים תומכים בשיטה זו מאחר שהיא מאפשרת למורה ולתלמידים להעמיק יותר בחומר ולפתח את ההבנה. כמו כן היא מאפשרת לתלמידים לבטא את היכולות שלהם במגוון של דרכים ומיומנויות ולמורה להכיר את יכולות התלמידים יותר לעומק ולהעריך אותם בהתאם.

עם זאת מרואיינים רבים (מנהלים, רכזי מקצוע ומורים כאחד) ציינו כי אופן היישום הנוכחי של השיטה לוקה בחסר מכמה סיבות: לא מספיק ברור כיצד לפתח הערכה חלופית ומהם התכנים שנכללים בה, המהימנות של הציונים בהערכה חלופית אינה גבוהה מפני שכל מורה מעריך את תלמידיו באופן סובייקטיבי וכן נפגעת האוטונומיה של המורים מאחר שמשרד החינוך מחליט מהם הנושאים שילמדו במסגרת ה-30%. חמור מכול, העומס על התלמידים נותר גדול מאוד מפני שהם נדרשים לעמוד במטלות ההערכה החלופית וגם להיבחן בבחינת בגרות שהיקף החומר בה זהה להיקף החומר שנלמד מאז ומעולם. כלומר, היקף החומר לבחינה לא צומצם בכל המקצועות בעקבות השיטה החדשה. היו מרואיינים שהגדירו זאת כחלוקה של 30:100 במקום 30:70 וציינו כי המפמ"רים נמנעו מלקבל החלטות אמיצות בדבר צמצום היקף החומר לבחינות הבגרות, מה שפוגע עוד יותר בתלמידי י"א-י"ב, העמוסים ממילא. היו מורים שאף ציינו כי הם צמצמו מיוזמתם את היקף מטלות ההערכה החלופית שנתנו לתלמידים לאחר שהשתכנעו שהעומס מוטל עליהם מוגזם.

גם ממצאי קבוצות המיקוד של התלמידים מלמדים על דעות לכאן ולכאן בנושא. התלמידים התומכים ביישום השיטה טוענים כי ההערכה החלופית מאפשרת לקבל ציון גבוה מבלי להיבחן, מקלה על הלחץ המאפיין בחינות, מאפשרת ללמוד כל השנה בצורה מעמיקה ומפתחת את החשיבה. היא גם מחזקת את הקשר עם המורה ואת הקשר עם תלמידים אחרים מפני שהיא נעשית בדרך כלל בקבוצה. מנגד, ציינו תלמידים כי כתיבת עבודות דורשת זמן והשקעה מכבידים, מאפשרת לתלמידים מסוימים להיות פסיביים אך לקבל ציון גבוה וכי הציון בהערכה חלופית אינו מהימן ומושפע מגורמים סובייקטיביים.

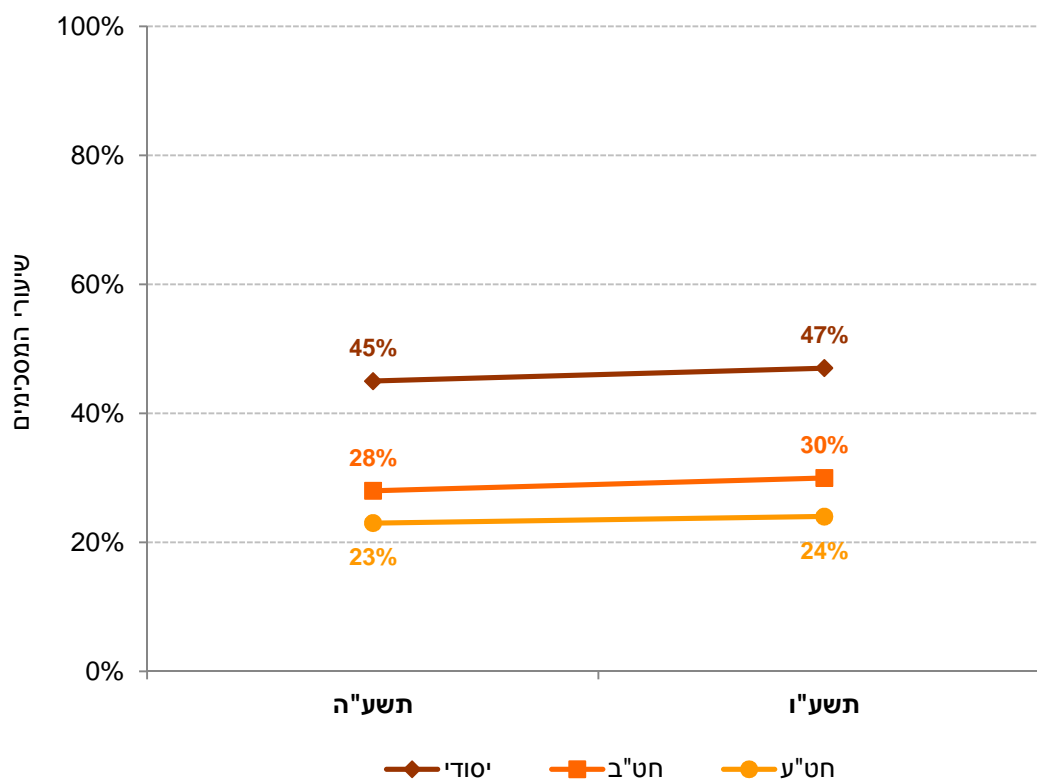
3.2.3 אוריינות אינטרנט

המרחב הווירטואלי הוא מרחב חשוב שהחיים של תלמידי המאה ה-21 מתנהלים בו. התנהלות מושכלת במרחב זה צריכה להיות אחד היעדים החשובים של הלימודים בכל שלבי החינוך. נוסף על כך, האינטרנט הוא כלי עזר ופלטפורמה מרכזית למימוש תהליכי הוראה למידה והערכה, ושימוש מושכל בו עשוי לסייע להפוך את תהליכים אלו למשמעותיים (למשל באמצעות כתיבת עבודות, חיפוש חומרים ועוד). החל משנת תשע"ה נשאלו התלמידים ארבע שאלות העוסקות במידה שבה בית הספר מעודד אותם לשימוש מושכל ברשת

האינטרנט ומכוון אותם לכך. בלוח הבא מוצגות תשובותיהם. כפי שאפשר לראות בתרשים 8, נכון לשנת תשע"ו, בבתי הספר היסודיים כ-47% מן התלמידים מדווחים על קידום אוריינות אינטרנט בבית הספר. בשכבות הגיל הגבוהות שיעורי המדווחים נמוכים יותר – כ-30% בחטיבות הביניים ו-24% בחטיבות העליונות. בכל שכבות הגיל, שיעורי המדווחים על קידום אוריינות אינטרנט בבית הספר גבוהים בבתי הספר דוברי הערבית יותר מאשר בבתי הספר דוברי העברית.

בין השנים תשע"ה ותשע"ו, לא חלו שינויים משמעותיים ברוב ההיבטים שבוחנים את אוריינות האינטרנט של התלמידים. בשני מגזרי השפה נמצא שינוי של 4% עד 6% בדיווחי התלמידים בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים על כך שהמורים שלהם מלמדים אותם להבחין בין עובדות לבין דעות בחומר שמוצאים באינטרנט. מדובר לעת עתה בממצא יחידני ומוקדם לקבוע אם זו מגמה של ממש.

תרשים 8: מדד אוריינות אינטרנט, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
 (השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



לוח 16: אוריינות אינטרנט, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים
 (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

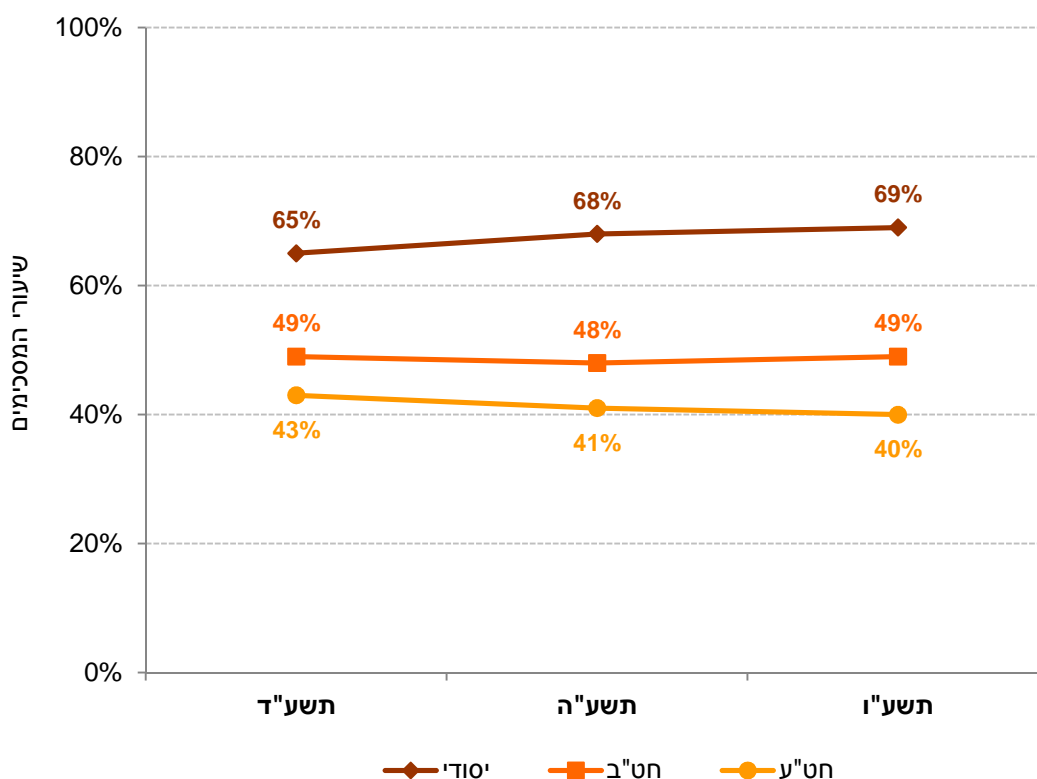
חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	
28%	39%	22%	32%	48%	25%	49%	64%	44%	70. המורים מעודדים אותנו לגבש עמדה אישית ולחשוב אם החומר שמוצאים באינטרנט תואם את המוסר ואת הערכים שלנו
26%	41%	21%	30%	46%	24%	47%	61%	41%	
24%	39%	16%	31%	49%	24%	50%	67%	43%	69. המורים מלמדים אותנו איך מבחינים בין עובדות לבין דעות בחומר שמוצאים באינטרנט
24%	40%	18%	28%	44%	20%	46%	61%	39%	

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים				היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
25%	40%	17%	29%	47%	22%	43%	60%	36%	תשע"ו	68. המורים מלמדים אותנו איך בודקים עד כמה החומר שמוצאים באינטרנט הינו אמין (כלומר, עד כמה אפשר לסמוך עליו)
22%	39%	15%	28%	45%	21%	42%	59%	34%	תשע"ה	
22%	40%	13%	28%	49%	19%	46%	63%	40%	תשע"ו	71. המורים מדגימים לנו איך מנהלים שיחה משמעותית ובעלת ערך בעולם הווירטואלי (בצ'אטים, בפורומים ובאפליקציות השונות)
20%	40%	13%	25%	48%	15%	44%	62%	36%	תשע"ה	
24%	39%	17%	30%	48%	23%	47%	63%	41%	תשע"ו	מדד אוריינות אינטרנט
23%	40%	17%	28%	46%	20%	45%	60%	38%	תשע"ה	

3.2.4. הוראה דיפרנציאלית

בין תלמידים הלומדים בכיתה אחת קיימת שונות רבה. שונות זו באה לידי ביטוי בתחומים כמו סגנון למידה, רקע חברתי-תרבותי, תחומי עניין, קצב למידה, מוטיבציה ועוד. אחד האתגרים המרכזיים בהוראה קשור ביכולת המורה להתאים את האסטרטגיות והשיטות שהוא נוקט למאפיינים האישיים וליכולות הייחודיות של כל אחד מהתלמידים. במסגרת המחקר נשאלו התלמידים לגבי המידה שבה, לתחושתם, ההוראה בבית הספר היא דיפרנציאלית ומותאמת לצרכים שלהם. מהתבוננות בתרשים הבא ניתן ללמוד כי באופן כללי (ועל-פי המדד המסכם) תלמידים בבתי הספר היסודיים מדווחים על הוראה דיפרנציאלית יותר מאשר תלמידים בבתי הספר העל-יסודיים. בשנים תשע"ה ותשע"ו המדד עומד על כ-70% בקרב תלמידי יסודי, על כ-50% בקרב תלמידי חט"ב ועל 40% בקרב תלמידי חט"ע.

תרשים 9: מדד הוראה דיפרנציאלית, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
 (השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לאמור בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



ניתוח הנתונים בלוח 17 מגלה כי לפי תפיסות התלמידים, המורים מקיימים בשכיחות גבוהה יותר תהליכי הוראה המבטאים היכרות כללית יותר עם התלמידים לעומת תהליכי הוראה הדורשים היכרות פרטנית וספציפית עם כל תלמיד. בתוך כך, מרבית התלמידים סבורים שהמורים שלהם מכירים את היכולות הכלליות שלהם במקצועות השונים, מסבירים בדרכים שיעזרו להם להבין את החומר ומאפשרים לתלמידים להוציא מעצמם את המיטב. לעומת זאת, פחות תלמידים מדווחים כי המורים מספקים להם משוב אישי ומעצב, מאפשרים להם להציע יוזמות חדשות ומתאימים את ההוראה באופן ספציפי לכל תלמיד ותלמיד.

התבוננות בנתונים מלמדת שבדרך כלל הדיווחים של התלמידים דוברי הערבית חיוביים יותר מהדיווחים של דוברי העברית. בקרב כלל האוכלוסייה לא נרשמו הבדלים של ממש בין השנים תשע"ד לתשע"ו, אולם בבתי ספר יסודיים דוברי ערבית חלה עלייה במרבית ההיגדים (אם כי בחלקם העלייה בין תשע"ה לתשע"ו נרשמה על רקע ירידה דומה בין תשע"ד לתשע"ה). גם בחטיבות הביניים דוברות הערבית חלה עלייה ניכרת בין השנים תשע"ה לתשע"ו בתחושת התלמידים לגבי היכולת שלהם לבטא את הייחודיות שלהם (עלייה של 6%) ולקבל הסברים מותאמים כאשר אינם מבינים את החומר (8%). לעומת זאת, בחטיבות העליונות דוברות העברית נרשמה בשלוש השנים האחרונות מגמה של ירידה בחלק מההיבטים המבטאים הוראה דיפרנציאלית.

לוח 17: הוראה דיפרנציאלית, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868	תשע"ד	
52%	61%	47%	60%	74%	53%	82%	86%	80%	תשע"ו	תשומות הוראה כלליות 13. אם אני לא מבין את החומר הנלמד, רוב המורים שלי מסבירים לי בדרכים שיעזרו לי להבין
54%	60%	51%	58%	66%	54%	80%	82%	78%	תשע"ה	
55%	57%	55%	59%	70%	55%	77%	81%	75%	תשע"ד	
50%	61%	45%	60%	69%	57%	81%	78%	82%	תשע"ו	17. רוב המורים שלי מכירים היטב את היכולת שלי במקצועות השונים (במה אני חזק ובמה פחות)
50%	57%	48%	60%	66%	58%	80%	76%	81%	תשע"ה	
55%	57%	55%	61%	67%	58%	77%	76%	78%	תשע"ד	
49%	61%	42%	59%	71%	54%	79%	83%	78%	תשע"ו	16. רוב המורים מאפשרים לי להוציא מעצמי את הטוב ביותר שאני יכול
49%	59%	45%	60%	68%	57%	77%	77%	77%	תשע"ה	
54%	61%	51%	59%	70%	55%	76%	79%	75%	תשע"ד	
39%	55%	30%	48%	69%	39%	69%	84%	63%	תשע"ו	תשומות הוראה מעמיקות 14. הספר מאפשרים לי לבטא את היכולות הייחודיות שלי
41%	56%	35%	48%	63%	42%	67%	79%	61%	תשע"ה	
39%	57%	34%	47%	69%	39%	62%	78%	56%	תשע"ד	
33%	37%	30%	40%	48%	36%	57%	69%	52%	תשע"ו	15. רוב המורים נותנים לי משוב אישי על שיעורי הבית ועל העבודות שאני מכין
33%	34%	33%	41%	46%	38%	54%	63%	51%	תשע"ה	
34%	47%	30%	40%	57%	34%	55%	70%	49%	תשע"ד	
31%	43%	25%	38%	57%	29%	54%	74%	46%	תשע"ו	18. רוב המורים מאפשרים לי להציע יוזמות חדשות בשיעורים
30%	46%	23%	36%	52%	28%	57%	68%	52%	תשע"ה	
30%	49%	23%	37%	58%	29%	50%	71%	41%	תשע"ד	
28%	39%	22%	38%	56%	30%	62%	72%	57%	תשע"ו	12. רוב המורים מתאימים את הצורה שבה הם מלמדים לכל תלמיד ותלמיד
28%	38%	24%	35%	51%	28%	61%	69%	58%	תשע"ה	
33%	39%	31%	38%	57%	31%	56%	68%	51%	תשע"ד	

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
40%	51%	35%	49%	63%	43%	69%	78%	65%	תשע"ו	מדד הוראה דיפרנציאלית
41%	50%	37%	48%	59%	44%	68%	73%	65%	תשע"ה	
43%	52%	40%	49%	64%	43%	65%	75%	60%	תשע"ד	

3.3 סביבה מעצימה

אחרי שבחנו את הממצאים הנוגעים לצמרת העץ – תהליכי הלמידה עצמם והמשמעות שלהם עבור התלמיד – וכן את גזע העץ, דהיינו את תהליכי ההוראה שיכולים לעודד למידה משמעותית, נבחנו כעת את השורשים. כלומר, את התנאים שנועדו לאפשר את קיומם של תהליכי הוראה, למידה והערכה משמעותיים.

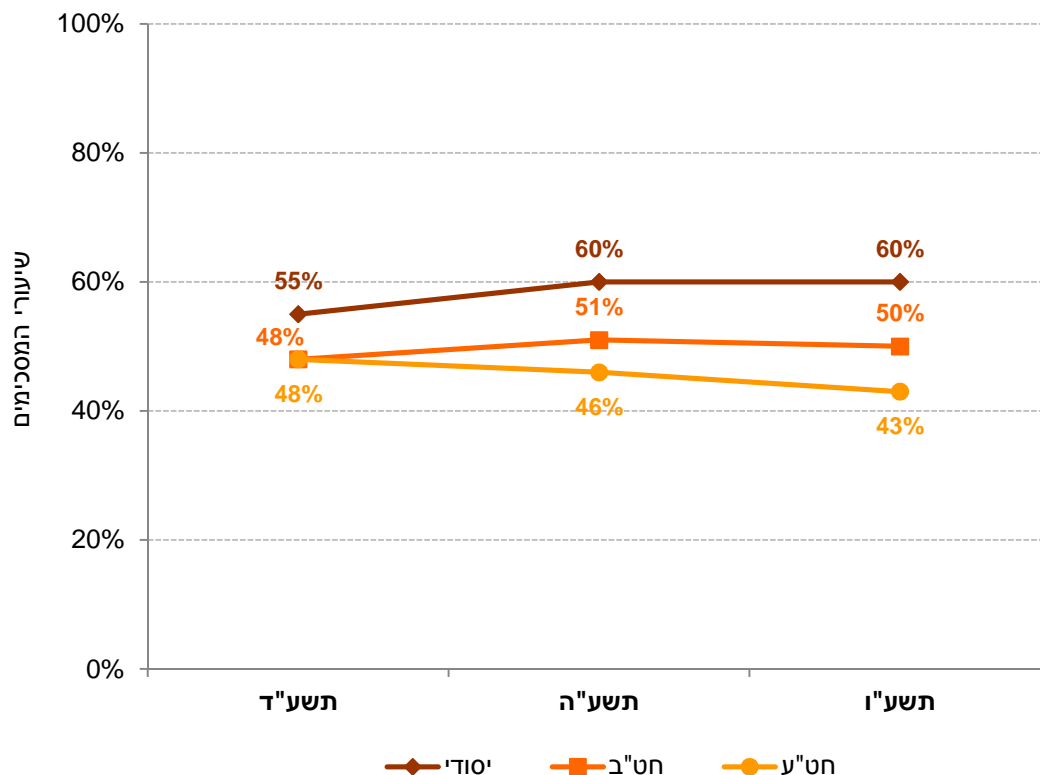
3.3.1 קשר בין המורה לתלמיד

כפי שעולה מן ההמשגה של הלמידה המשמעותית בחלק הראשון של דוח זה, הקשר החיובי והקרוב בין המורה לתלמיד הוא החוליה המרכזית המקשרת בין התשומות השונות של הוראה משמעותית לבין התפוקות של תהליכי הלמידה. התלמידים נשאלו בסקר על תפיסותיהם בנוגע לטיב הקשר שלהם עם מוריהם.

באופן כללי, כפי שעולה מנתוני המדד המסכם בתרשים להלן, שיעורים לא גבוהים (כמחצית) מהתלמידים מביעים תפיסות חיוביות בנוגע לקשר האישי עם מוריהם, ושיעורי הדיווח הולכים ויורדים עם העלייה בשלבי הגיל (מ-60% ביסודי ל-50% בחט"ב ו-43% בחט"ע). בהתבוננות רב-שנתית, נראה כי העלייה המתונה שנרשמה בין השנים תשע"ד ותשע"ה בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים נעצרה בשנת תשע"ו. בד בבד עם מגמה זו, בחטיבות העליונות מצטיירת מגמה של ירידה בשיעורי התלמידים המדווחים על קשר טוב עם מוריהם. מלוח 18 עולה כי מגמת הירידה בולטת יותר בקרב תלמידי החטיבה העליונה בבתי הספר דוברי העברית.

תרשים 10: מדד קשר בין המורה לתלמיד, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים

(השיעור הממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בנוגע לנאמר בהיגדים המרכיבים את המדד המסכם)



ניתן להציע חלוקה של עמדות התלמידים בנוגע לטיב הקשר שלהם עם מוריהם לשני תחומים נפרדים. **התחום הראשון** מורכב משלוש שאלות הנוגעות ליכולת התלמיד לפנות למחנך ולמורה ולנכונותו להקשיב ולעזור (שלוש השאלות המופיעות בתחילת הלוח להלן). באופן כללי, כ-70% מהתלמידים מביעים תפיסות חיוביות בתחום זה, קרי, נראה שרמת הנגישות והזמינות של המורים לתלמידיהם גבוהה באופן יחסי. ככל שעולים בשלב החינוך יש ירידה מתונה בדיווחים על הנכונות להקשיב ולעזור, בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית. ירידה מתונה נרשמה בשלוש השנים האחרונות בחטיבות עליונות דוברות עברית. בבתי הספר היסודיים, בעיקר בקרב דוברי הערבית, נרשמה עלייה ניכרת של 8% בין השנים תשע"ה ותשע"ו. לעומת זאת, בקרב דוברי העברית בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות נרשמה מגמת ירידה.

התחום השני נוגע לתפיסות של התלמידים בנוגע להיכרות של המורים שלהם בפועל, מעבר לעצם הנכונות שלהם להקשיב או לעזור בנושאים הקשורים בלימודים. ארבע השאלות האחרונות בלוח 18 בוחנות עד כמה המורים מכירים לעומק את תלמידיהם. מהשאלון שהועבר בשנת תשע"ו עולה כי רק 36% עד 61% מתלמידי בתי"ס היסודיים, 22% עד 42% מתלמידי חטיבות הביניים ו-17% עד 37% מתלמידי התיכונים חשים כי המורים שלהם מכירים אותם לעומק. השוואה בין התחומים מעלה כי קיים פער בין התפיסה החיובית לגבי מוכנות המורים להקשיב לתלמידיהם לבין התחושה שהם מכירים אותם לעומק.

התבוננות בדיווחי התלמידים בארבע השאלות הללו מלמדת כי בין השנים תשע"ה לתשע"ו נרשמה עלייה ניכרת (בין 5% ל-7%) בשיעור תלמידי חטיבות הביניים דוברות הערבית המדווחים על היכרות עמוקה של מוריהם עמם. עם זאת, ברוב המקרים ערכי הנתונים חוזרים לאלו שדווחו בשנת תשע"ד ועל כן לא ברור אם ניתן לייחס לעלייה זו משמעות. ביתר קבוצות הגיל לא חל שינוי או שחלה ירידה קלה, לחלופין.

לוח 18: קשר בין המורה לתלמיד, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

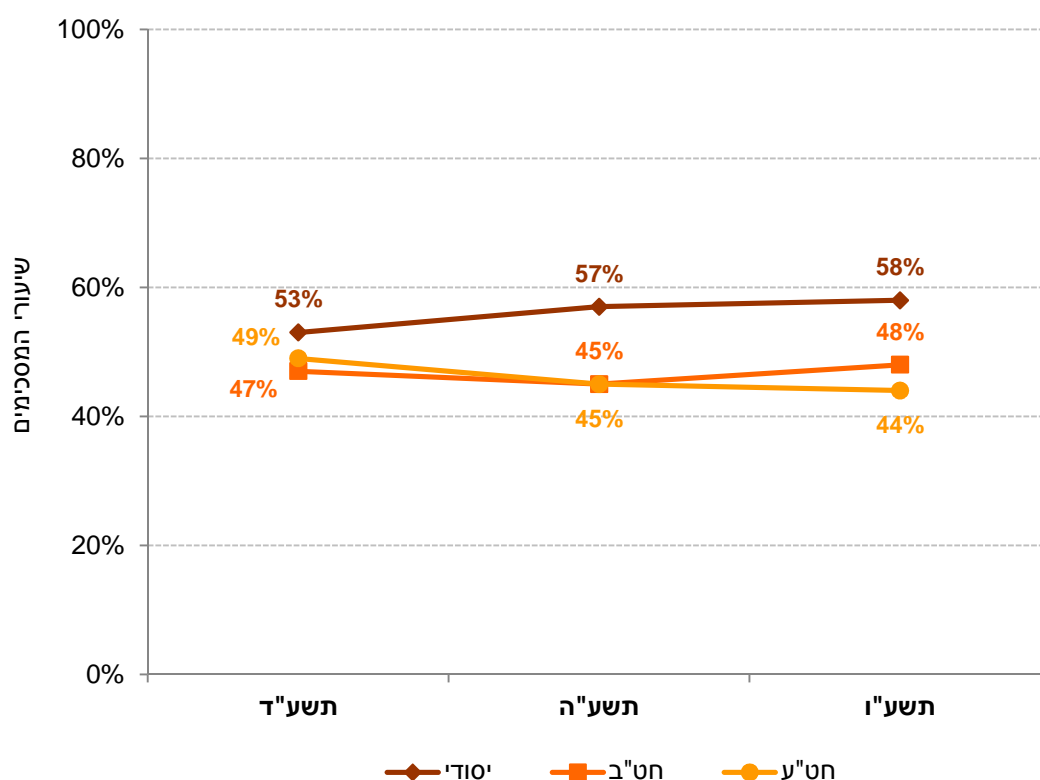
חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	מספרי המשיבים (N)	
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004		
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868		
66%	61%	69%	72%	73%	72%	81%	84%	79%	נגישות וזמינות המורה 11. אני תמיד יכול לפנות למחנך הכיתה אם אני צריך לדבר אתו	
69%	60%	72%	75%	66%	79%	77%	76%	77%		
75%	62%	80%	71%	70%	71%	74%	74%	74%		
64%	61%	65%	69%	71%	67%	77%	78%	77%	6. כאשר אני מבקש לדבר עם מורה, הוא בדרך כלל מוצא זמן כדי להקשיב לי ולשוחח איתי	
64%	60%	65%	69%	64%	72%	76%	75%	77%		
72%	57%	77%	69%	67%	70%	74%	76%	73%		
62%	58%	64%	67%	65%	68%	71%	69%	72%	9. מחנך הכיתה תמיד מוכן לעזור לי לפתור בעיות שונות, גם אם הן לא קשורות ללימודים	
68%	58%	71%	72%	59%	77%	71%	66%	73%		
68%	58%	72%	66%	68%	65%	69%	70%	69%		
32%	33%	31%	41%	46%	40%	61%	61%	61%	רמת ההיכרות האישית עם התלמיד 8. אני מרגיש שרוב המורים שלי מקשיבים לי ובאמת רואים את מה שקורה איתי	
35%	40%	34%	41%	41%	41%	58%	59%	58%		
32%	35%	31%	38%	46%	35%	52%	58%	50%		
37%	30%	41%	42%	36%	45%	48%	43%	50%	10. מחנך הכיתה יודע מה קורה איתי, גם מחוץ למה שקשור ללימודים	
42%	28%	47%	46%	31%	52%	48%	40%	51%		
45%	36%	47%	42%	38%	44%	45%	41%	46%		
27%	32%	24%	33%	48%	27%	50%	59%	46%	7. רוב המורים שלי מכירים אותי באופן אישי	
29%	30%	28%	34%	41%	31%	53%	60%	50%		
28%	36%	25%	26%	43%	20%	42%	55%	35%		

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
17%	15%	18%	22%	23%	22%	36%	34%	36%	תשע"ו	5. רוב המורים שלי יודעים מה קורה איתי, גם מחוץ למה שקשור ללימודים
18%	17%	19%	21%	16%	22%	38%	32%	40%	תשע"ה	
19%	16%	20%	22%	22%	22%	31%	32%	31%	תשע"ד	
43%	41%	45%	50%	52%	49%	60%	61%	60%	תשע"ו	מדד קשר בין המורה לתלמיד
46%	42%	48%	51%	45%	53%	60%	58%	61%	תשע"ה	
48%	43%	50%	48%	50%	47%	55%	58%	54%	תשע"ד	

3.3.2. אמון וכבוד הדדי

למידה משמעותית אינה מתאפשרת ללא סביבה של אמון וכבוד הדדי. עפ"י ההמשגה במחקר, זוהי תשתית הכרחית לצמיחה של תהליכי הוראה-הערכה ולמידה משמעותית. בשנים תשע"ד ותשע"ה נשאלו מורים ומנהלים אם שוררים יחסי אמון וכבוד בינם לבין גורמים שונים במחוז, במטה וברשות המקומית, כמו גם בתוך צוות בית הספר. בשנה"ל תשע"ו נסקרו התלמידים בלבד ונשאלו באשר למידת האמון והכבוד ההדדי השורר בינם לבין חבריהם ובינם לבין מורי בית הספר. הממצאים המסכמים מובאים בתרשים הבא.

תרשים 11: מדד אמון וכבוד הדדי, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



ככלל, נראה כי רמת האמון והכבוד שהתלמידים מדווחים עליה איננה גבוהה במיוחד. המדד המסכם עומד על 58% ביסודי, 48% בחט"ב ו-44% בחט"ע.

בין השנים תשע"ד לתשע"ו נרשמה בבתי הספר היסודיים עלייה (+5%), בחט"ב נרשמה יציבות ואילו בחט"ע נרשמה בין שנים אלו ירידה (-5%).

עוד נציין את מגמת העלייה שנרשמה בבתי"ס יסודיים דוברי עברית (העלייה נרשמה בעיקר בין תשע"ד לתשע"ה, ואילו בתשע"ו נשמרה הרמה הקודמת) ואת הירידות שנרשמו בין תשע"ה לתשע"ו בחטיבות העליונות, בעיקר דוברות העברית.

לוח 19: אמון וכבוד הדדי, נתוני תשע"ד-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים
(שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
1,235	788	447	1,954	985	969	1,792	924	868	תשע"ד	
45%	53%	41%	49%	63%	43%	63%	75%	58%	תשע"ו	3. יש יחסים של אמון וכבוד הדדי בין תלמידים למורים בבית הספר
45%	58%	40%	45%	49%	43%	63%	72%	60%	תשע"ה	
53%	55%	53%	47%	62%	42%	59%	76%	51%	תשע"ד	
43%	42%	44%	48%	55%	44%	59%	64%	57%	תשע"ו	2. התלמידים בכיתה שלי סומכים זה על זה
43%	48%	41%	48%	49%	48%	57%	59%	56%	תשע"ה	
45%	45%	45%	48%	59%	44%	53%	63%	49%	תשע"ד	
43%	43%	43%	46%	53%	43%	53%	60%	50%	תשע"ו	1. התלמידים בכיתה שלי מקשיבים זה לזה, ופתוחים לשמוע גם דעות שונות משלהם
47%	48%	47%	41%	40%	41%	52%	57%	50%	תשע"ה	
49%	46%	51%	45%	51%	43%	48%	60%	43%	תשע"ד	
44%	46%	43%	48%	57%	43%	58%	66%	55%	תשע"ו	מדד אמון וכבוד הדדי*
45%	51%	43%	45%	46%	44%	57%	62%	55%	תשע"ה	
49%	49%	49%	47%	57%	43%	53%	67%	48%	תשע"ד	

* הממד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ו, לתשע"ה ולתשע"ד.

החל משנה"ל תשע"ה התבקשו התלמידים לענות על היגד נוסף העוסק באמון וכבוד הדדי: באיזו מידה המורים סומכים על התלמידים ומאמינים להם? כפי שאפשר לראות בלוח להלן, בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים נרשמה עלייה קלה בשיעורי התלמידים המדווחים כי המורים אכן סומכים עליהם. בשני המקרים עיקר העלייה מקורה בבתי"ס דוברי ערבית.

לוח 20: אמון וכבוד הדדי, נתוני תשע"ה-תשע"ו בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר שפה – סקר תלמידים – שאלה נוספת (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

חטיבה עליונה			חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			שנה	היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		
3,673	2,105	1,568	4,374	1,918	2,456	4,737	2,547	2,190	תשע"ו	מספרי המשיבים (N)
1,900	1,043	857	1,976	1,004	972	2,142	1,138	1,004	תשע"ה	
43%	44%	42%	53%	55%	52%	70%	65%	72%	תשע"ו	4. המורים בבית הספר סומכים על התלמידים ומאמינים להם
44%	46%	44%	48%	42%	51%	66%	59%	69%	תשע"ה	

ראיונות העומק שנערכו עם מנהלים, רכזים ומורים במסגרת המחקר, מלמדים כי הקשר בין מורים לתלמידים בעיניהם הוא אחד המרכיבים התומכים בלמידה משמעותית. בתשובה על השאלה: "כיצד באה לידי ביטוי הלמידה המשמעותית בבית הספר השנה?", היו מרואיינים, בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית, שצינו כי יישום הלמידה המשמעותית בבית הספר כולל התייחסות שונה לתלמידים מאשר בעבר. למשל, התייחסות אנושית יותר, הקשבה רבה יותר, כבוד רב יותר לתלמידים, שיח פתוח יותר ויצירת קרבה עם התלמידים, היכרות מעמיקה יותר עם עולמם של התלמידים ועוד. לדברי מנהל בחטיבת ביניים דוברת ערבית: *"הקשר בין המורה לתלמידים, מוחחית בנושאים כלליים ולוכים להרבה אמפטיה ותמיכה"*.

היו מרואיינים שצינו כי הלמידה המשמעותית היא שיוצרת יחסי קרבה ומחזקת את הקשר בין המורה לתלמיד מפני שהיא מגלה למורה ממדים שונים של התלמידים שהיו פחות מוכרים להם בעבר. לדברי מורה בחטיבה עליונה דוברת ערבית: *"הקשר בין התלמיד למורה משתפר בצורה שיטתית. שינוי דרכי ההוראה אורגן לקרבה אישית ורצונית, מורה שמקשיב ומפתח שח עם התלמידים בכיתה מוביל לשיח עם בנושאים אישיים עם התלמידים בתוך הכיתה ואף בחצר"*. לדברי מנהל חטיבה עליונה דוברת ערבית: *"ככל שהלמידה פחות פרוטקולרית התלמידים מתקרבים יותר למורה ופחות חוששים ללכת למורה ולברר נושאים על הלמידה או דברים אישיים כי הרי הם רואים אותנו כמי שאפשר לתאמתם"*.

היו מרואיינים שצינו כי תוצאות התייחסות השונה לתלמידים, המשפיעה על הלמידה המשמעותית ומושפעת ממנה, כבר ניכרות בשטח והן מצביעות על שיפור של ממש בקשר שבין התלמידים למורים בבית הספר. לדברי מנהל בית ספר יסודי דובר ערבית: *"התלמידים פחות פוחדים מהמורה, יוזמים, בטוחים בצמח, מבטאים את עצמם ויוצרים אצמד עצמית. תוצאה משמעותית זו הושגה הודות לקשר התומך והמצוי עם המורים. הקשר בינם בנוי על הקשבה וכבוד ולא על צעקות וצוננים"*. לדברי רכזת מקצוע בחטיבה עליונה דוברת ערבית: *"הקשר התומך והאמפטי הוא חלק בלתי נפרד מצמדנותנו השוטפת. אני מתרשמת שמצאת סיפור הקשר בין מורה לתלמיד מטפץ בין רוב המורים בבית הספר"*.

ממצאי קבוצות המיקוד של התלמידים מלמדים כי בקרב דוברי העברית כלל לא ציינו את סוגיית הקשר עם המורים כסוגיה שהשתנתה בשנים האחרונות. לעומת זאת, תלמידים דוברי ערבית, בכל שלבי הגיל ציינו כי

הם חשים שיפור בסוגיה זו, בעיקר בכל הנוגע לכבוד, אמון, הקשבה ושיח בין המורים לבינם. לדברי תלמיד דובר ערבית בחטיבה העליונה: "אנחנו מקבלים יחס מכבד שאמין ביכולתנו. היום אנחנו מציגים לפני הכיתה גלי בוש ומכוכה ורק בשנה זו התחלנו להראים שאנחנו מתיכונים". לדברי תלמיד בחטיבת ביניים דוברת ערבית: "בשנה זו חשנו יותר הפנה ויותר כבוד מצד רוב המורים. המורה מבין ומשוחח אתנו באופן הצינייט ולא נלץ או צועק". ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הממצאים הכמותיים המופיעים בלוח 20, שלפיהם חלה עלייה קלה בשיעורי התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית המדווחים כי המורים שלהם סומכים עליהם ומאמינים להם.

4. משמעויות ומסקנות

- במבט כולל, בדומה לתמונת המצב בתשע"ה, גם בתשע"ו לא נרשמה מגמה ברורה וגורפת של עלייה בהיבטים השונים שנבדקו. על פי רוב, הנתונים מצביעים על יציבות בין השנים, למעט כמה יוצאים מן הכלל שיידונו בהמשך.
- יש להדגיש כי היציבות בולטת בעיקר ברובד' העומק של תהליכי ההוראה-למידה-הערכה עצמם, ב"קופסה השחורה" שבין התלמיד לבין תהליכי הלמידה שלו; במידה שבה התלמיד תופס את תהליכי הלמידה שלו כרלוונטיים ובעלי ערך עבורו וכאלה המתאפיינים במידה גבוהה של מעורבות וכן במידה שבה הלמידה מתאפיינת כלמידה בהכוונה עצמית. כשמתבוננים על רובדי עומק אלו מתגלה בעיקר יציבות בין השנים, ובחלק קטן מהמקרים אף ירידה. לדוגמה, בין תשע"ד (טרם הפעלת התכנית) לתשע"ו (שנתיים לתוך הפעלתה) נרשמה בחטיבות העליונות ירידה של 4% בנתוני המדד "היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה" וכן ירידה של 7% בנתוני המדד "אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות".
- לעומת זאת, ובדומה למגמה שזיהינו בתשע"ה, אפשר לזהות ניצנים של עלייה בחלק מההיבטים שאמורים לתמוך בקיומה של למידה משמעותית. כך, בין תשע"ד לתשע"ו נרשמה בבתי"ס היסודיים עלייה של 5% במדד "קשר בין המורה לתלמיד" (לעומת ירידה בשיעור דומה בחטיבות העליונות), עלייה של 6% בנתוני המדד "מגוון דרכי הוראה וחלופות בהערכה" בחטיבות העליונות, עלייה של 4% בנתוני המדד "הוראה דיפרנציאלית" בבתי"ס היסודיים ועלייה של 5% בנתוני המדד "אמון וכבוד הדדי" בבתי הספר היסודיים (לעומת ירידה בשיעור דומה בחטיבות העליונות בתקופה זו). חשוב להדגיש שגם כאן לא מצטיירת תמונה של שינוי גורף לטובה בהיבטים שאמורים לתמוך בלמידה משמעותית, אך ניצנים של שינוי כזה אכן נראים (בעיקר בבתי"ס היסודיים).
- ממצא נוסף העולה מהמחקר הוא עלייה בכמה מדדים בבתי"ס היסודיים ובחטיבות הביניים במגזר דובר הערבית בין תשע"ה לתשע"ו. למשל, במדדים "רלוונטיות וערך הלימודים" ו"היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה" – בבתי ספר יסודיים ובחט"ב; "אסטרטגיות קוגניטיביות" – בחט"ב ועוד. ואולם, כשמתבוננים על המגמה התלת-שנתית (תשע"ד-תשע"ו) מתגלה שעליות אלו התרחשו במקרים רבים על רקע ירידות בשיעורים דומים בין תשע"ד לתשע"ה, כך שספק אם בשלב זה אפשר לדבר כאן על (תחילת) עלייה של ממש ולא ניתן לשלול את הטענה שמדובר בתנודות אקראיות בנתונים. גם אם אכן מדובר בתחילתה של מגמת עלייה ראוי לשאול מדוע היא נרשמת רק בבתי"ס דוברי הערבית ורק בשלבי גיל אלו.
- במרבית ההיבטים שנבחנו במחקר נמצאו הבדלים ניכרים בין שלבי הגיל. ככל ששלב הגיל גבוה יותר כך התלמידים מדווחים בשכיחות נמוכה יותר על התנסות בתהליכים של למידה משמעותית ועל קיומם של תנאים מיטביים (תהליכי הוראה וסביבת למידה מעצימה) התומכים בלמידה משמעותית.
- אם כן, ניתן לומר כי כעבור שנתיים מיישום רפורמת "למידה משמעותית" אפשר לזהות עלייה בדיווחים על המעגלים התומכים בלמידה המשמעותית, גם אם היא אינה גורפת. עם זאת סוגיית הליבה עצמה, היא תהליך הלמידה של התלמיד, ככל הנראה לא פוצחה די הצורך ולעת עתה לא מזוהים בה שינויים של ממש (בחטיבות העליונות אף ניתן לעתים לזהות ממצאים של ירידה וראו דיון על כך להלן).

- **בהתבוננות כללית על נתוני החטיבה העליונה עולה תמונה לא מעודדת. אמנם במרבית ההיבטים ניכרת בעיקר יציבות בנתונים, אך בחלקם נרשמו דווקא ירידות (מדד אמון וכבוד הדדי, מדד הקשר בין המורה לתלמיד, מדד אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות, מדד היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה וכן בשורה של היגדים).** יש לציין כי ירידות אלו על רקע של עלייה במדד "מגוון דרכי הוראה והערכה חלופיות". כיצד אפשר להבין מגמה זו?
- אפשר, כמובן, לייחס זאת ל"מחלות ילדות" של תהליך יישום הרפורמה, לקשיים אובייקטיביים המלווים כל רפורמה וכל תכנית בשנים הראשונות ליישומה וכיו"ב; אפשר לבחון באיזו מידה הוקצו נכון המשאבים אשר יועדו להטמעת הרפורמה והאם אכן תורגמו להדרכה ולליווי צמודים של המורים ביישום עקרונות הלמידה המשמעותית; ייתכן שלא נעשו מהלכים מספקים בכל הקשור להתאמת תכני הלמידה למטרות של הלמידה המשמעותית; ואפשר כמובן לטעון כי ייתכן שלעת עתה מדובר בתנודות אקראיות בנתונים ומוקדם לדבר על מגמה.
- **הסבר אפשרי אחר הוא שמדובר כאן בסוגיה מבנית, בקושי מהותי בחטיבות העליונות שמהווה את הגורם העיקרי לכך שהנתונים אינם גבוהים ואף נמצאים במגמת ירידה.** תימוכין לכך אפשר למצוא בחוסר התמיכה שמביעים תלמידי החט"ע כלפי כמה מהמהלכים המרכזיים של הרפורמה בחט"ע ובעיקר כלפי ביטול בחינות הבגרות בכיתה י¹¹. זאת ועוד, מתוך הממצאים האיכותניים עולה כי הסוגיה המבנית העיקרית ששינוי בה היה עשוי לפנות את התלמידים ללמידה משמעותית – המרכזיות החד משמעית של בחינות הבגרות בהווה של החטיבות העליונות ושל התלמידים – סוגיה זו לא השתנתה באופן מהותי ובחינות הבגרות נותרו נקודת הייחוס הדומיננטית-עד-כדי-בלעדיות בחט"ע¹².
- לאור הממצאים, נראה כי חשוב בשלב זה גם להעלות על הפרק את השאלות הבאות (שהן כרגע בגדר חומר למחשבה/השערות בלבד): **האם ייתכן כי ריבוי המשימות המגוונות אינו מביא לתחושה שהלמידה היא משמעותית יותר עבור תלמידי החט"ע? ואולי אף להיפך – מגביר את הלחץ על התלמידים וכפועל יוצא את התחושה שהלמידה דווקא מאבדת את המשמעות שלה? לחילופין – האם ייתכן שבחלק מהמקרים מדובר במשימות חלופיות שאינן נעשות באופן מעמיק ומשמעותי ועל כן התלמידים אינם חווים במהלך העשייה תחושות של ערך, מעורבות ורלוונטיות? מדובר בשאלות כבדות משקל אשר יש להמשיך ולעקוב אחרי נתונים הבוחנים אותן, אך גם להקדיש להן מחשבה ובירור כבר כעת.**

¹¹ גם כלפי ההחלטה על ביטול מועד החורף בכיתות י"א העמדות של התלמידים היו ביקורתיות, אך יש לציין כי לאחרונה הוחלט על החזרת מועדי החורף בכיתה י"א.

¹² חשוב להזכיר כאן כי החל משנה"ל תשע"ו החל משרד החינוך בפרסום התמונה החינוכית של החטיבות העליונות: שורה של מדדים בית ספריים במישורים הלימודי, הערכי, התרומה לקהילה ועוד. ייתכן שמהלך זה עשוי לשנות את תמונת המצב הנוכחית בחטיבות העליונות כך שבעתיד בחינות הבגרות לא יהיו נקודת הייחוס הבלעדית. לפרטים נוספים ראו: <http://edu.gov.il/special/ExcellenceFramework>