

---

# צמצום פערים וקידום שוויון הזדמנויות בחינוך בישראל

---

תרגיל קבוצתי מחזור כ"ה

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית  
שבט, תשע"ח | ינואר, 2018

בשנת 1991 פנה שר החינוך למרטון מנדל והציב לפניו אתגר: להכשיר אנשי מקצוע איכותיים כדי לאייש עמדות מפתח במשרד החינוך, כך נוסד מכון מנדל למנהיגות בירושלים. בעשרים וחמש השנים החולפות הצמיחה קרן מנדל-ישראל, באמצעות תוכנית בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית היוקרתית והאינטנסיבית, ובתוכניות נוספות, דור של מנהיגים לתחום החינוך ולמלכ"רים. מכון מנדל למנהיגות הוא אכסניה לתוכניות לפיתוח מנהיגות, ובהן תוכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל – מיזם משותף עם חיל החינוך והנוער בצה"ל, תוכניות מנדל לפיתוח מנהיגות בקהילה החרדית, תוכנית מנדל למנהיגות נוער ותוכנית מנדל למנהיגות בתרבות יהודית. בעשור החולף הרחיבה קרן מנדל את פעילותה ברחבי ישראל, והיא כוללת גם את מרכז מנדל למנהיגות בנגב, המכשיר ומטפח מנהיגים ברמה המקומית בדרום הארץ, ואת מרכז מנדל למנהיגות בצפון, בו מתקיימות תוכניות להכשרת מנהיגים בצפון הארץ

### בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית

---

משימתו של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית היא להעשיר את מערכת החינוך בישראל במנהיגים מונחי חזון, שיש להם השאיפה, המחויבות וחוכמת המעשה הדרושים כדי לשפר את החברה הישראלית. בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית נוסד בירושלים בשנת 1992 כמיזם משותף לקרן מנדל-ישראל ולמשרד החינוך. עד היום סיימו את התוכנית כ-400 עמיתים ועמיתות, שהשתלבו בתפקידי מפתח במערכת החינוך, רבים מהם כמנהלי בתי ספר, כמשרתי ציבור בעמדות מפתח במשרד החינוך ובמחלקות חינוך ברשויות מקומיות, ובארגונים חינוכיים וחברתיים שונים. בית הספר מציע תוכנית לימודים ייחודית בתחום טיפוח המנהיגות, המבקשת להרחיב ולהעמיק את הידע ואת היכולת של העמיתים לתרום לשדה החינוך בישראל. המרחב החינוכי בבית הספר מתאפיין בריבוי שדות ידע מקצועיים ותיאורטיים, ובהכללה של שונות תרבותית. מרחב זה מאפשר לעמיתים להתוודע למציאות חברתית מרובת התרבויות והזהויות לעומקה, להכיר זוויות מבט ותחומי ידע שונים, לנוע ביניהם בחופשיות ולהתבונן דרכם במצבים מורכבים. בית הספר רואה בריבוי זה משאב הכרחי ללמידה ולגיבוש זהות אישית- מקצועית אוטונומית, מודעת וביקורתית ולהבהרת החזון החינוכי. תהליכי למידה אלו מתאפשרים בזכות הרכב קבוצת העמיתים בבית הספר, הרכב חברי הסגל, מבנה תוכנית הלימודים, תוכני יחידות הלימוד ואופי תוצרי הלמידה.

---

# מחזור כ"ה

---

## בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית

נעמה אביטל

חן אהרון

אלירם אלימלך

גיא בן גל

פנינה גל-יעקב

נועה הדר

ליאור הלוי

אהד זימרון

חנה ימין שרקי

אלי ליכשיץ

נלי מרקמן

יובל נבו

אפרת פנר

סמיר קעדאן

רביב קרוננפלד

שירלי רוזמן

יהודה רוזנברג

חיים שמילה

אסף שמר

עירית שריג

אילנה שריג היוז

---

# תוכן עניינים

---

4	.....	<b>תקציר מנהלים</b>
9	.....	<b>1. הקדמה</b>
11	.....	<b>2. מבוא</b>
		<b>3. מנוף ראשון - שיפור איכות ההוראה - הגדרת הוראה בבתי ספר מוחלשים</b>
16	.....	<b>כמומחיות ייחודית</b>
17	.....	3.1 חשיבות ההשקעה בפיתוח מקצועי של מורים
19	.....	3.2 קושי באיוש משרות הוראה בבתי ספר מוחלשים
19	.....	3.3 הצעת התערבות - הגדרת הוראה בבתי ספר מוחלשים כמומחיות ייחודית
19	.....	3.4 מרכיבי הפתרון המוצע
19	.....	3.4.1 הכשרה ייעודית להוראה בבתי ספר מוחלשים
20	.....	3.4.2 הסדרים בית-ספריים מותאמים למומחיות המוצעת
21	.....	3.4.3 מבנה משרה ותנאי העסקה מועדפים
21	.....	3.5 דרכי יישום ההצעה והערכה תקציבית
22	.....	3.5.1 הסדרים בית-ספריים מותאמים ומרכיבי שכר
22	.....	3.5.2 תהליך היישום
24	.....	3.5.3 תהליך הערכה
24	.....	3.6 סיכום ביניים
26	.....	<b>4. מנוף שני - מרכזי "משפחות לומדות"</b>
27	.....	4.1 מבוא
27	.....	4.2 רקע מחקרי
27	.....	4.2.1 השכלת הורים
30	.....	4.2.2 מעורבות הורים
32	.....	4.2.3 מצב כלכלי של ההורים

33	4.3 הנחות יסוד
33	4.3.1 ההורה הלומד כאורח חיים
33	4.3.2 פתרון הוליסטי
33	4.4 מודלים מן העולם
34	4.5 דוגמאות למגוון התוכניות בישראל
35	4.6 מרכיבי הפתרון המוצע
35	4.6.1 מרכזי "משפחות לומדות"
36	4.6.2 תכני המרכז
36	4.6.3 אופן הפעלת המרכזים
37	4.6.4 קהל היעד
37	4.6.5 תמריצים
37	4.6.6 מיקום מרכזי הפעילות
37	4.6.7 צעדי התנעה
38	4.6.8 קשיים ואתגרים בהפעלת המרכזים
39	4.6.9 משאבים
40	4.6.10 תהליך ההערכה
41	4.7 סיכום ביניים
42	<b>5. קריאה לפעולה - מינוף הקמת המועצה לגיל הרך לכדי גוף משמעותי ויישומי</b>
43	5.1 חשיבות החינוך בגיל הרך – רקע מחקרי
44	5.2 המדיניות העולמית בנוגע לחינוך בגיל הרך
44	5.3 המצב בישראל
44	5.4 רגולוציה וולונטרית כדרך פעולה
45	5.5 הקמת המועצה לגיל הרך – אפשרות לשינוי דרך רגולציה וולונטרית
46	<b>6. סיכום נייר המדיניות</b>
49	נספח א' - גורמים שונים לפערים ופתרונות מוצעים
53	נספח ב' - המלצה להכשרה ייעודית להוראה בבתי ספר מוחלשים
56	נספח ג' - אומדן עלויות מרכזי "משפחות לומדות"
59	<b>רשימת מקורות</b>

---

# תקציר מנהלים

---

הנתונים מלמדים שלאורך השנים משרד החינוך פעל ופועל רבות לקידום שוויון הזדמנויות וצמצום פערים בחברה הישראלית, מתוך ניסיון לתת מענה לצרכים הייחודיים של אוכלוסיות שונות. במובן זה הפעילויות שנקט ונקט המשרד תואמות את ההנחות המרכזיות העולות מתוך המחקרים:

**א. שוויון הזדמנויות יביא לצמצום פערים בחינוך:**

מדינות רבות בעולם רואות במערכת החינוך את "המשווה הגדול" ("the great leveler"), אשר טומן בחובו את סוד צמצום הפערים הגם שהמציאות מלמדת כי מערכת החינוך מתקשה לבדה לפעול לצמצום פערים

**ב. התמקדות באוכלוסיות מסוימות יביא לצמצום פערים:**

נמצא קשר הדוק בין מעמד סוציו-אקונומי ובין איכות ההישגים במערכת החינוך ונמצאה הלימה ברורה בין הפערים החינוכיים ובין השטעים היוצרים את המבנה החברתי בישראל

**ג. אופן מדידת הפערים משתנה בין קבוצות הגיל:**

ממיומנויות יסוד (אוריינות, חשבון וכד'), זכאות לבגרות ועד לבחירה בהשכלה גבוהה

הנחות יסוד אלה מהוות גם את התשתית למסמך זה. מתוך אמונה בצורך לייצר שוויון הזדמנויות, ומתוך אמונה בכוחו של משרד החינוך לפעול בנושא, אנו מציעים להשקיע בקבוצת האוכלוסייה של בתי הספר המוחלשים ובקבוצות הגיל 0-18. אנו מציעים להתמקד בשלוש זירות שהמחקר מציין כמשפיעות ביותר על יצירת אי-שוויון:

א. איכות ההוראה

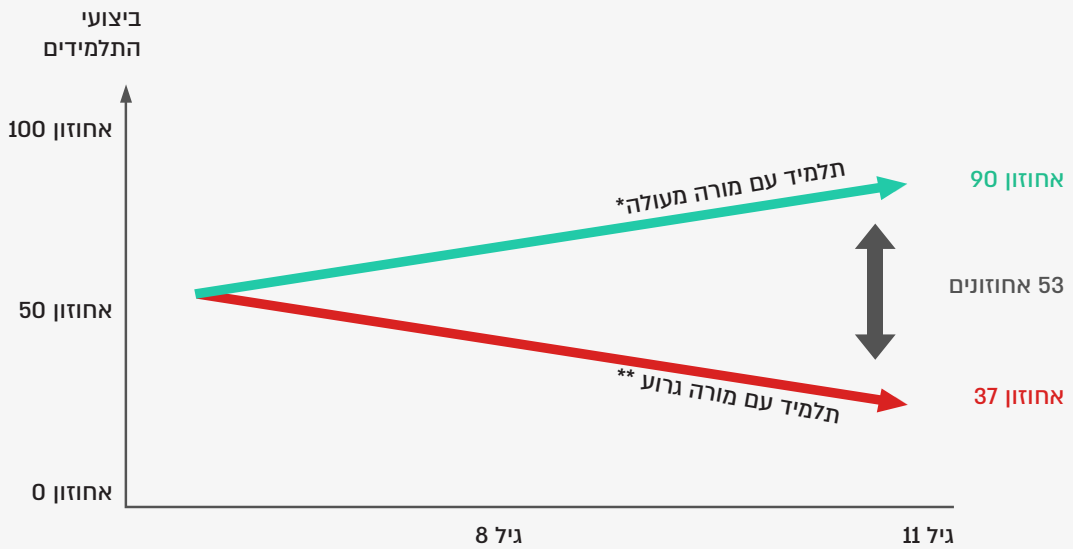
ב. השכלת הורים ומעורבות הורים

ג. השפעה על הגיל הרך

בתוך כל אחת מהזירות הללו אנו מציעים מנופים אפשריים לשינוי, שבנפרד וביחד יכולים להשפיע לחיוב על צמצום פערים באמצעות חינוך לאורך זמן.

כדי להתמודד עם הפערים בחינוך בישראל אנו סבורים כי יש לשפר את איכות ההוראה בבתי ספר מוחלשים על ידי יצירת כוח הוראה מותאם ומוכשר לעבודה בהם. הגרף הבא, מתוך דו"ח מקינזי, מראה את חשיבותו של כוח ההוראה בצמצום פערים:

### השפעת איכות המורים על ההישגים והביצועים של תלמידים בגילאים שונים



\* בין 20% מן המורים הטובים ביותר

\*\* בין 20% מן המורים הגרועים ביותר

מקור: Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, Mckinsey

הגדרת ההוראה בבתי הספר המוחלשים כמומחיות בפני עצמה תייצר הכשרת מורים ייעודית מותאמת במסלול לימודים נפרד באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך. מסלול הלימודים יזכה את פרחי ההוראה בתעודת הוראה מובחנת.

המורים המומחים אשר יבחרו לעבוד בבתי הספר המוחלשים יזכו לתנאי העסקה מועדפים כגון תוספת שכר של 28,916 ₪ בשנה על בסיס משרה מלאה. בנוסף יזכו המורים המומחים להשקעה בהתפתחות מקצועית ואישית לאורך זמן.

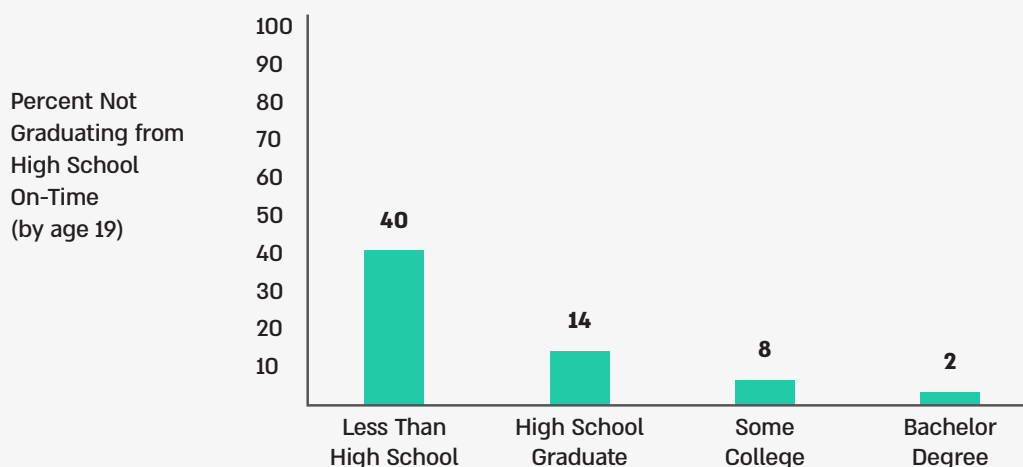
העלות הנוספת הכוללת	מספר בתי הספר בתוכנית	עלות תוספת לבית ספר כולל שכר מורים ועלות בית-ספרית	העלות הנוספת של שעות בית-ספריות	תוספת שכר המורים בבית הספר	מספר המורים בבית הספר שהוכשרו	מספר המורים במערכת שהוכשרו	תוספות תקציב לפי שנות השמת התוכנית
₪2,951,858	13	₪236,149	₪120,484	₪115,665	4	50	<b>שנה 1</b>
₪11,807,432	50	₪236,149	₪120,484	₪115,665	4	200	<b>שנה 2</b>
₪19,598,731	67	₪293,981	₪120,484	₪173,497	6	400	<b>שנה 3</b>

עלות ההשמה של התוכנית לאחר עשר שנים היא כ-400 מיליון ₪, ואנו מעריכים את יישומה המלא בכל בתי הספר הרלוונטיים בישראל בעלות כוללת של 1.2 מיליארד ש"ח בשנה, לפי חישוב של 750 בתי ספר מוחלשים ו-40 מורים מומחים בכל בית ספר (ראו פרוט בסעיף 3.5.2). לדעתנו, הגדרת מומחיות להוראה בבתי ספר מוחלשים תביא לכך שמורים איכותיים, אלו עם ההכשרה המתאימה, יעבדו לאורך זמן בבתי הספר הללו ויסייעו בצמצום פערים במערכת החינוך.

### מנף שני – הקמת מרכזי "משכחות לומדות"

מחקרים רבים מצביעים על כך שהשכלת הורים מנבאת במידה רבה את רמת ההשכלה שירכשו ילדיהם, כפי שמציג הגרף הבא:

**Youth Not Graduating from High School On-Time, By Mother's Education, By Mother's Education 1993-2008**



Source: National Longitudinal Survey Youth 1979 (NLSY79). Calculated by the authors from National Longitudinal Surveys (2011)



לא רק השכלת הורים נמצאה כמנבאת באופן מובהק הצלחה אקדמית של ילדים, אלא גם מעורבות הורים (מעורבות בבית הספר, שיחות על תמונת עתיד עם הילד/ה ומעורבות בפעילויות לימודיות חוץ בית ספריות). מכאן שהשכלת הורים ומעורבות הורים הינן זירות מרכזיות המייצרות פערים בחינוך. מנוף זה בא לקדם זירות אלו דרך יצירת סביבה אוריינית וסביבה המעודדת מעורבות הורים במרחב למידה שבו שותפים הורים וילדים גם יחד. הורה המצוי בתהליך למידה מתמיד יוצר אקלים אורייני גם בביתו ובדפוס חינוך ילדיו.

ההצעה שאנו מציגים במסמך זה היא להקים מרכזי "משכחות לומדות" אשר יפעלו ביישובים שיאותרו כמתאימים לאחר שעות הלימודים, ויפתחו את שעריהם לקהילות שבתוכם הם מצויים. המרכזים יפעלו בבתי הספר, במתנ"סים או בכל מרכז קהילתי אחר לבחירת הרשות ויציעו תכנים מגוונים לפי צורכי האוכלוסייה המקומית במטרה לקדם אוריינות משפחתית. מימון הקמת המרכזים והפעלתם יהיה מבוסס על איגום משאבים קיימים. עלות מרכז יכולה להישען על התחשיב הבא, המבוסס על מרכז המציע פעילות לשלושים מבוגרים ותשעים ילדים:

הערכת עלות הפעלת מרכז משפחות לומדות		
סעיף	פירוט	עלות לחודש
כוח אדם	ניהול, ריכוז, הדרכות ואנשי מקצוע	₪ 25,081
הזנה		₪ 4,800
הוצאות שוטפות	אחזקה, אבטחה, שכירות, רכש ותקורה	₪ 19,768
סה"כ חודשי		₪ 49,649
סה"כ שנתי <sup>1</sup>		₪ 595,788

כדי ליישם את התוכנית אנו מציעים להקים יחידת הקמה ארצית אשר תפעל להקמת המרכזים ברשויות השונות, בתהליך מדורג. מדובר על צוות קטן שמטרתו תהיה לייצר את התוכנית הרלוונטית לאותה רשות מקומית בהתאם לקהל היעד המקומי ובזמן פעולה קצר. ההערכה היא שעלות החודשית של צוות זה תעמוד על 156,800 ₪ (ראו הרחבה בנספח ג'). הצעה זו מבוססת על מספר עקרונות חשובים של התוכנית הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון. כך למשל אנו ממליצים כי בניית המרכזים תחל ממיפוי הצרכים המקומיים הספציפיים של הקהילות הרלוונטיות, בשילוב ושיתוף כל הגורמים המקומיים הרלוונטיים. תהליכי הערכה ומדידה יתקיימו כחלק מבניית המרכזים על מנת לבחון את האפקטיביות והשפעתם על ילדי הקהילות השונות.

1. עבור פעילות דו-שבועית של 6 שעות שבועיות

מחקרים רבים מדגישים כי השנים הראשונות לאחר הלידה (0-6) הן הזמן הקריטי ביותר להתפתחות הילד ושם נזרעים הזרעים לפערים קוגניטיביים, אורייניים ורגשיים שהולכים וגדלים עם השנים. כיום חסר טיפול מערכתי בשכבת גיל זו.

שמחנו ללמוד כי בזירה זו ישנה החלטה משמעותית חקיקתית. ב-2017 עבר חוק המועצה לגיל הרך והוגדרה מטרה לפעילותה: מילוי צורכיהם של ילדים בגיל הרך בכדי ליצור שוויון הזדמנויות להמשך חייהם. אנו מציעים לקדם את הקמתה של מועצה זו באופן מידי אם באמצעות מינוי סגן יו"ר מקצועי או בכל דרך אחרת. המועצה הינה פלטפורמה ראויה להסדרת תחום הגיל הרך ומהווה הזדמנות ליצירת רשות לאומית שתגבש מדיניות טיפול אחידה לגילאים אלו.

### לסיכום

---

נושא הפערים בחינוך הינו אתגר בעל חשיבות לאומית. שמחנו ללמוד על הפעילות הרבה שהמשרד מקיים בנושא זה ואנו מקווים שהצעות אלו שהנחנו פה ימצאו דרכן למערכת החינוך ויסייעו בהתמודדות עם המציאות המורכבת. אנו מאמינים שהמנופים שהצענו, המתמקדים באיכות ההוראה ובתמיכה במרחב הביתי של הפעוט והתלמיד, יקדמו במידה ניכרת את המשימה הלאומית שעומדת תמיד לכתחנו ויתרמו לחיזוק החברה הישראלית.

# 1

---

## הקדמה

---

” במחקרו המקיף על הדמוקרטיה באמריקה, הגיע אלכסיס דה-טוקוויל למסקנה שכל הבעיות הפוליטיות שלנו מגיעות בסופו של דבר לבתי המשפט. אילו היתה קיימת מערכת חינוך ציבורית בזמן כתיבת הדברים, היה עשוי להוסיף שכל בעיותיה החברתיות מגיעות בסופו של דבר לבית הספר ”

ניל פוסטמן, קץ החינוך

פערים חברתיים אינם נגזרת של הבדלים גנטיים או יכולות אינדיבידואליות שמשתנות בין אנשים או ילדים. לעתים קרובות, פערים חברתיים נוצרים ומשועתקים על-ידי תהליכים ומנגנונים חברתיים שמייצרים אי-שוויון הזדמנויות ומעמיקים את הפער בין אנשים משכבות אוכלוסייה שונות, ללא קשר ליכולות ולכישורים.

אנחנו שמחים להציג לפניכם מסמך זה, המבוסס על התרגיל הקבוצתי שעליו עמלנו במשך שלושה שבועות במסגרת לימודינו ב"בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית".

תהליך העבודה החל עם קבלת הבקשה ממשרד החינוך לעסוק בסוגיית צמצום הפערים בחינוך. הבקשה עוררה בקרב חברי הקבוצה רגשות מעורבים. מחד, הנושא קרוב מאוד ללבם של רבים מאתנו: לא מעט מחברי הקבוצה עסקו בסוגיה זו והתמודדו עמה במהלך העשייה המקצועית שלהם והם עתידים לשוב ולעסוק בה בהמשך. מאידך, חששנו. תלי תלים של מסמכים והמלצות רבות של ועדות הועברו למשרד החינוך בנושא צמצום הפערים, ועדיין לא הגענו לפתרון המיוחל לבעיית אי-השוויון בחינוך. שאלנו את עצמנו מה יש לנו לתרום לנושא זה ואיזו אמירה רלוונטית נוכל להציע כדי שסוף סוף יושג השינוי – שוויון הזדמנויות אמיתי בחינוך שיוביל לצמצום פערים מובנים בחינוך ובחברה.

צללנו למים. ראינו עשרות מומחים שחוקרים ועוסקים בתחום, שוחחנו עם עשרות מורים ומנהלים. קראנו מאות מחקרים ומסמכי מדיניות מהארץ ומהעולם העוסקים בנושא. למדנו על מודלים קיימים, על מאמצים שנעשו בתחום ועל מה שהצליח יותר וכחות, ברמה המקומית, האזורית, הארצית והעולמית. המחקר הצית שיח סוער ומרתק על מהם פערים, מהי מטרת החינוך, מהן הפרקטיקות שמייצרות פערים ומה אפשר לעשות בנושא. השיח הזה הוביל אותנו להכרה כי הבעיה שעמה אנו מנסים להתמודד עוסקת בשאלה חברתית רחבה, החורגת מגבולות השדה החינוכי. ובכל זאת, ניסיון לגבש פתרונות ודרכי התמודדות אפשריים תוך חשיבה מתמדת על תהליכים שיש להם פוטנציאל לחזק תלמידים מוחלשים. בחרנו להתמקד בפעולות שניתן לעשות החל מהגיל הרך, כדי למנוע הרחבה והעמקה של פערים: שיפור איכות המורים באמצעות הכשרה ייחודית למורים העובדים בבתי ספר מוחלשים, ניסיון לצמצם את "הפער ההשכלתי", התשומות שניתנו במערכות המשפחתיות של התלמידים ועידוד הפעילות בתחום הגיל הרך.

הדרך, המלאה בפיתולים ובמהמורות, הייתה מן המרתקות והמעמיקות שעברנו יחד כקבוצה. חילוקי דעות, הפרכות ואישושים, מחקרים סותרים ונתונים מסוגים שונים, הפגישו אותנו עם נושא מורכב מאין כמותו ושאי-אפשר להפריז בחשיבותו החברתית. אנחנו מודים ושמחים על ההזדמנות שניתנה לנו לעסוק בו. אנו מבינים כי תרומתנו הצנועה לא תפתור את הבעיה המורכבת והעמוקה כל כך של צמצום פערים. ובכל זאת, אנו מקווים שמסמך זה יתרום תרומה, ולו פעוטה, לכינונה של חברה השואפת לשוויון הזדמנויות בחינוך בדרכים מגוונות, לכלל תלמידיה.

# 2

## מבוא

“כערים בחינוך” הוא תחום רחב יריעה הנוכח באופן תדיר בלב הדין הציבורי. כרכים עבים ומסמכי מדיניות לרוב נכתבו אודותיו. ועדות שונות הוקמו ואינספור המלצות הוגשו. אנשי מקצוע ומכוני מחקר רבים חקרו ועודם חוקרים את הנושא. אין אנו מתיימרים לסכם את מכלול הידע שנצבר בתחום, אך כדי להקל את ההתמצאות במרחב המושגי נציג את ההכרעות ואת ההגדרות המושגיות שדרכן בחנו את הנושא, ואחר כך נציג את התובנות שגיבשנו מתוך עיון בפתרונות שונים שנהגו ונסו במקומות ובזמנים שונים.

הדיון הציבורי בפערים חינוכיים רווי באינספור הגדרות, מושגים וגישות שונות. הוא כרוך בפרדיגמות ובגישות מחקר שונות, ואליהן נלווים היבטים תקציביים, סוציולוגיים ועוד. לנוכח מורכבות הנושא, אשר משתקפת בספרות המקצועית ובפרסומים השונים, נדרשנו להחליט כיצד להתייחס למגוון ההגדרות הרווחות, אשר תופענה בניתוח ובדיון שיפורטו בהמשך. למשל, נדרשנו להכריע לשם מה עלינו לצמצם פערים. כך מצאנו לפחות שלוש תפיסות מתחרות על היעדים, אשר מכתיבות הסתכלות שונה על הפערים ועל הפתרונות המוצעים:

### 1. תפיסת השוויון הפורמלי

על-פי תפיסה זו, פערים הם תולדה של היעדר שוויון פורמלי, שהטיפול בו נתון לאחריות המדינה. לפיכך, אם תיאור המדינה או יאות הריבון לחלק את משאביו באופן שווה, הרי בכך יקודם השוויון הפורמלי – אחד מאבני היסוד של הדמוקרטיה

### 2. תפיסת המבנה החברתי

תפיסה זו גורסת כי פערים הם תולדה של מבנה חברתי קלוקל, ומכאן שיש לנסות ולתקן את העוול החברתי באמצעות חלוקה מחודשת של המשאבים החברתיים באופן שייטיב עם מי שהחברה החלישה, ובאמצעות מבני הכוח שלה

### 3. תפיסת שוויון ההזדמנויות

על-פי תפיסה זו, פערים הם תולדה של שילוב בין הבדלים בכישרון ובכישורים נרכשים בין בני אדם, ובין תהליכים חברתיים ומבנים חברתיים היוצרים את הפערים. גישה זו קובעת כי אין זה מתפקידה של המדינה להבטיח חלוקת משאבים שוויונית ואף לא למתן את השפעתם של המבנים החברתיים. עם זאת, תפקידה לדאוג שכל נער ונערה יקבלו את התנאים הבסיסיים והמותאמים להם ולנקודת ההתחלה שלהם, כדי לאפשר הזדמנות שווה להתפתחות אישית - לכולם (דהאן, 2007)

כל אחת מן התפיסות הללו נשענת על השקפת עולם כלכלית-חברתית אחרת, והבחירה ביניהן מחייבת הכרעה שמקורה בתפיסת עולם ערכית. בסופו של דבר, החלטנו לגשת לנושא הפערים בחינוך מתוך תפיסת שוויון ההזדמנויות. הסיבה העיקרית לכך נעוצה בתובנה כי צמצום פערים או חתירה לשוויון פורמלי מחייבים התמודדות גם עם תנאי העוני שבהם חיים רבים מהילדים הלומדים במערכת החינוך, כלומר מחייבים פעולה מעבר לנעשה במערכת החינוך, ואילו חתירה לשוויון הזדמנויות היא מטרה אשר סביר יותר לקדם דרך שינויים בתחום החינוך, במנותק מרפורמה חברתית רחבת היקף.

ההנחה הבסיסית שלנו היא ששוויון הזדמנויות יביא לצמצום פערים בחינוך. בהקשר זה חשוב לציין כי מדינות רבות בעולם רואות במערכת החינוך את "המשווה הגדול" ("the great leveler"), אשר טומן בחובו את סוד צמצום הפערים (Ravitch, 2001). גם בישראל רווחת מאוד התפיסה שחינוך הוא כלי ראשון במעלה לתיקון חברתי ולעשיית צדק חברתי<sup>2</sup> (דו"ח הצוות הבין-משרדי, 2014). ואולם, המציאות מלמדת כי מערכת החינוך מתקשה לצמצם פערים, וחוקרים רבים מאמינים כי הדרך האפקטיבית ביותר לצמצום פערים בחינוך היא דווקא צעדים לצמצום העוני בחברה (דהאן, 2007).

2. דו"ח הצוות הבין משרדי לצמצום פערים בתקצוב מערכת החינוך, אוגוסט 2014

ההכרעה שנדרשנו לקבל טמונה בסוג הפרספקטיבה שבאמצעותה ראוי להתבונן בנושא הפערים בחינוך. אפשר לבחון את נושא הפערים מן הזווית החברתית-כלכלית, או לחלופין – להצטמצם לעיסוק בפערים בשדה החינוך בלבד. הכרעה שכזו מתבקשת במיוחד לנוכח מחקרים המלמדים על קשר הדוק בין מעמד סוציו-אקונומי ובין איכות ההישגים במערכת החינוך. זה עשרות שנים שמחקרים המתמקדים בנושא הפערים בחינוך מצביעים בבירור על כך שהמשתנה המנבא בצורה המדויקת ביותר פערים בחינוך הוא הרקע הסוציו-אקונומי שממנו מגיעים התלמידים (Coleman, 1966). מחקרים השוואתיים, הן מקומיים והן בינלאומיים כדוגמת המיצ"ב ו-TIMMS, מצביעים על כך שבישראל מחוללים הפערים החברתיים-כלכליים פערים בהתאמה בשדה החינוך. ממצא מטריד נוסף שעולה מאותם ממצאים הוא שפערים אלה גדולים בהשוואה למדינות מפותחות אחרות (Cahan, Casali and Herskovitz, 2013).

הכרעה שניה קשורה אף היא באופן הטיפול בפערים. מרבית המחקרים מראים כי קיימת הלימה ברורה בין הפערים החינוכיים, ובין השסעים היוצרים את המבנה החברתי בישראל: הלאומי, העדתי, הדתי וכד'. מספר לא מבוטל של מחקרים הובילו להמלצה חוזרת ונשנית למקד את הטיפול באוכלוסיות ספציפיות, ובראשן החברה הערבית והחברה החרדית. אנו נוטים להסכים עם גישה זו, והמלצותינו שיובאו בהמשך נשענות על ההכרח לבצע התאמות שונות כדי לספק מענה אפקטיבי לצורכי אותן אוכלוסיות ייחודיות.

הכרעה שלישית ממוקדת בנקודת ההתערבות: האם יש להתמקד בתשומות או שמא דווקא בתפוקות? פערים בתשומות מכוונים לאי-שוויון בהקצאת תקציבים ומשאבים, כדוגמת שעות לימוד, מורים איכותיים ותשתיות מקדמות למידה. המדדים העיקריים לאי-שוויון זה הם השקעה כספית בחינוך (תקציב לכיתה, לתלמיד), השקעה במונחים "פיזיים" (מבנים, ציוד, מורים, שעות הוראה, שירותים נלווים של פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, יועצים חינוכיים) והסדרים משפטיים ומוסדיים כלל-מערכתיים (הסדרי אוטונומיה, אינטגרציה, ביזור, חופש בחירה). פערים בתפוקות מכוונים לאי-שוויון בתוצרים של מערכת החינוך, כדוגמת פערים בשיעורי למידה, בהישגים לימודיים, בשיעור המתקבלים למוסדות ההשכלה הגבוהה וכד'. המדדים העיקריים לאי-שוויון זה הם הצלחה במבחני הישגים ארציים (בגרות, מיצ"ב וכד') ובינלאומיים (פיזה, תימס וכד'), שיעורי למידה ונשירה, שיעור התלמידים הלומדים במסגרות של החינוך המיוחד ובמסגרות משולבות וכיו"ב.

מטבע הדברים ישנו קשר הדוק בין התשומות לבין התפוקות. התבוננות מעמיקה במפת הפערים בישראל מגלה כי קיים מתאם ברור בין פערים בתפוקות ובתשומות החינוכיות ובין פערים חברתיים-כלכליים. למשל, יש הלימה ברורה בין פערים בחינוך ובין פערים בין קבוצות לאומיות שונות, קבוצות עדתיות שונות, קבוצות דתיות שונות, ודמוגרפיות (סבירסקי, דגן-בוזגלו, 2013). בחרנו להתרכז בהצעות אשר משלבות את שני הצירים הללו כדי לתת מענה רחב ומקיף, הן לסוגיית התשומות והן לסוגיית התפוקות.

ההכרעה האחרונה שנדרשנו לקבל קשורה לאופן שבו מודדים פערים, ובפרט בהתייחס לקבוצות הגיל שבהן אנחנו מתמקדים. המדדים המצביעים על הפערים משתנים מאוד בין הגילים השונים. למשל, בגיל הרך נמדדים בעיקר פערים ביכולות שפה ובכישורים חברתיים ולא קוגניטיביים אחרים, בבית הספר היסודי נמדדת שליטה במיומנויות יסוד (אוריינות, חשבון וכד'), בגיל העל-יסודי

מתמקדים בזכאות לבגרות ובסוג המסלול שלומדים התלמידים (טכנולוגי, עיוני, מקצועות מוגברים), ובגילאים מבוגרים יותר אפשר לבחון השתתפות בהשכלה הגבוהה. בגיל 30 ומעלה מסתכלים בעיקר על גובה ההכנסה. לאחר בחינת ההתייחסויות השונות בספרות, בחרנו להתמקד בפערים בגיל הרך, בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי.

## עיון בניתוח המצב והפתרונות הקיימים

זה שנים שמערכת החינוך פועלת להרחבת שוויון ההזדמנויות ולצמצום הפערים בחינוך, ובאמתחתה הצטברו מגוון רחב של פתרונות אפשריים. עם זאת, רק מקצתם התבררו כאפקטיביים והצליחו ליישם בפועל שינוי משמעותי. מגוון הניסיונות לצמצום פערים, הן בישראל והן בעולם, הוא רב: רפורמות ממשלתיות, צוותי משימה, ועדות מיוחדות, תוכניות לימודיות, הקמת עמותות – אלה ורבים נוספים נכשלו בבואם לשנות את תוואי המציאות (דהאן, 2007). להלן דוגמאות לכמה מהפתרונות הקיימים בחלוקה לרמות פעילות שונות:

רמת פעילות	גורמים לפערים	הצעות ויזמות לפתרון
<b>הכיתה</b>	עצם מבנה הכיתה יוצר היררכיה של תלמידים חזקים וחלשים; חוסר רגישות תרבותית	הוראה מכוונת דיאלוג; הוראה רגישה תרבותית; הוראה רגישה מגדר
<b>בית הספר</b>	החינוך האפור – תל"ן ושיעורים פרטיים; אבחונים ללקויות למידה; הסללה דרך הקבצות ומסלולים עיוניים ומקצועיים	בתי ספר ייחודיים בפריפריה (קדמה), KIPP; כיתות מב"ר/אתגר/אומץ; שעות תגבור
<b>המערכות התומכות</b>	נגישות לחינוך בלתי פורמלי/חברתי; נגישות לשירותים טיפוליים ומקדמים	מרכזים לטיפוח הגיל הרך והדרכות הורים; מכינות ושנת שירות לנוער מהפריפריה
<b>הרשות</b>	קיום בתי ספר סלקטיביים; פתיחת אזורי רישום; איכות מורים ומנהלים נמוכה יותר בפריפריה	אוטונומיה בית ספרית; מדיניות אינטגרציה; עידוד אנשי חינוך לגור בפריפריה
<b>משרד החינוך</b>	שיטת הבגרויות מנציחה פערים; תקן תקצוב גרסיבי; היעדר נציגות למיעוטים בדרגות גבוהות במשרד	שינוי שיטת הבגרויות; הקמת מחוזות חינוך אזוריים; צמצום גודל הכיתות בפריפריה; הקמת מנהל ערבי עצמאי במשרד החינוך
<b>המדינה</b>	עוני שמוביל לפערים; חוסר תיאום בין משרד החינוך והרווחה; פער בנגישות למוסדות תרבות בין פריפריה-מרכז	תוכניות למלחמה בעוני; הקמת המועצה לגיל הרך; חוק בנושא נוער בסיכון ובהדרה
<b>הפרדיגמה והתפיסות</b>	מדיניות הפרטה נאו-ליברלית	אימוץ מודל רווחה ותפיסת אחריות המדינה לפערים; מושג ה-inclusion.

(ראו הרחבה בנספח א' המפרט גם את המקורות עליהם תובנות אלה מבוססות)



מן המחקר עולה כי למרות ריבוי ההצעות והיוזמות, מרבית הניסיונות כשלו בצמצום הפערים וחלקם אף הגבירו אותם (בלס, 2015).

ניתוחי הכישלונות הללו מצביעים על מספר סיבות מרכזיות: ראשית, פערי החינוך הם בבחינת סימפטום המעיד על חולי עמוק ורחב שנמצא מעבר למערכת החינוכית. שנית, השכבות החזקות פועלות באופן עקבי לשמר את יתרון היחסי, ומוצאות דרכים ומנגנונים, תוך שימוש בעוצמתן הפוליטית והכלכלית, לשימור יתרוןן ובעקיפין להגדלת הפערים (תמיר, 2015). שלישית, מדיניות שנועדה לקדם העדפה מתקנת לשכבות החלשות נוטה להתאייד בעקבות אילוצים פוליטיים, הופכת לנחלת הכלל או מתגלה כבלתי אפקטיבית ולעתים אף מרחיבה פערים (בלס, 2015).

בהתבוננות על ממצאי המחקר, מצאנו כי השקעה בשלוש זירות תסייע לקידום שוויון הזדמנויות:

1. שיפור איכות ההוראה בבתי ספר מוחלשים על ידי הגדרת ההוראה בהם כמומחיות ייחודית
2. הקמת מרכזים ליצירת סביבה אוריינית וסביבה המעודדת מעורבות הורים במרחב למידה שבו שותפים הורים וילדים גם יחד
3. מינוף הקמת המועצה לגיל הרך לכדי גוף משמעותי ויישומי באמצעות חשיבה רגולטורית מורכבת שתחזק את האחריות של משרד החינוך בנושא

---

## מנוף ראשון - שיפור איכות ההוראה

---

הגדרת הוראה בבתי ספר מוחלשים כמומחיות ייחודית

" בכל העולם כולו לא הייתה אפוא אוזן פנויה לשמוע אותי, אלא לעתים רחוקות בלבד. וגם כשהואילו בחסדם לפנות ולהקשיב לי, היו מתעייפים ממני אחרי שלושה-ארבעה רגעים אף כי מתוך נימוס הוסיפו להעמיד פני שומעים ולעתים גם זייפו הנאה. רק מורה-זלדה הייתה מקשיבה לי: ולא כדודה טובת-לב המשאילה בלאות, מרוב רחמים, את אוזנה המנסה לשימושו הטרוף של נער קדחתי המתגעש לה ועולה על גדותיו בן-רגע. לא. היא הקשיבה לי באיטיות ובכובד-ראש, כמו לומדת ממני דברים שנעמו לה או שעוררו בה סקרנות. זאת ועוד: מורה-זלדה נהגה בי בכבוד בכך שכאשר רצתה שאדבר הייתה משלהבת אותי בעדינות, תורמת זרדים למדורה "

סיפור על אהבה וחושך, עמוס עוז

נתונים אודות כוחות ההוראה מלמדים כי חסרים מורים איכותיים בבתי ספר מוחלשים<sup>3</sup>. על מנת להתמודד עם מחסור זה אנו מציעים להגדיר את ההוראה בבתי ספר מוחלשים כמומחיות ייחודית ויוקרתית, בעלת הכשרה, הסדרים בית-ספריים תואמים, מבנה משרה ושכר ייחודיים.

הצעה זו באה לתת מענה לשני צרכים הקיימים בבתי ספר בכריפריה הגאוגרפית והחברתית בישראל:

1. צורך במורים איכותיים שבחרים לעבוד לאורך זמן בבתי ספר בכריפריה החברתית והגיאוגרפית בישראל
2. צורך בהכשרה ייעודית למורים שעובדים בבתי ספר מוחלשים

### 3.1 חשיבות ההשקעה בפיתוח מקצועי של מורים

מורים, ובפרט מורים טובים, הם נשמת אפה של מערכת החינוך. נראה כי אי-אפשר להפריז בחשיבות איכות המורים ומשקלם בעיצוב פני הדור והחברה. קיימים סיפורים רבים על מורה שהצליח "להגיע" אל תלמידו ולהשפיע עליו באופן עמוק, וכך לשנות את הציפיות שלו מעצמו ואף את מסלול חייו (טרופר, 2013). הוגי חינוך מובילים העוסקים ברפורמות פדגוגיות רואים בחיזוק המורים ובהעצמתם כאנשי מקצוע מובילים, את המרכיב החשוב ביותר ברפורמות (Fullan and Hargreaves, 2012). הם מתארים פרקטיקות שונות המקדמות את אותן רפורמות, כגון עידוד המשך הכשרתם והתפתחותם של המורים לאורך השנים, יצירת קהילות מורים, התייחסות מכילה ואמפתית למורים על-ידי הנהלת בית הספר, תהליכי למידה הדדית בין מורים, ועוד.

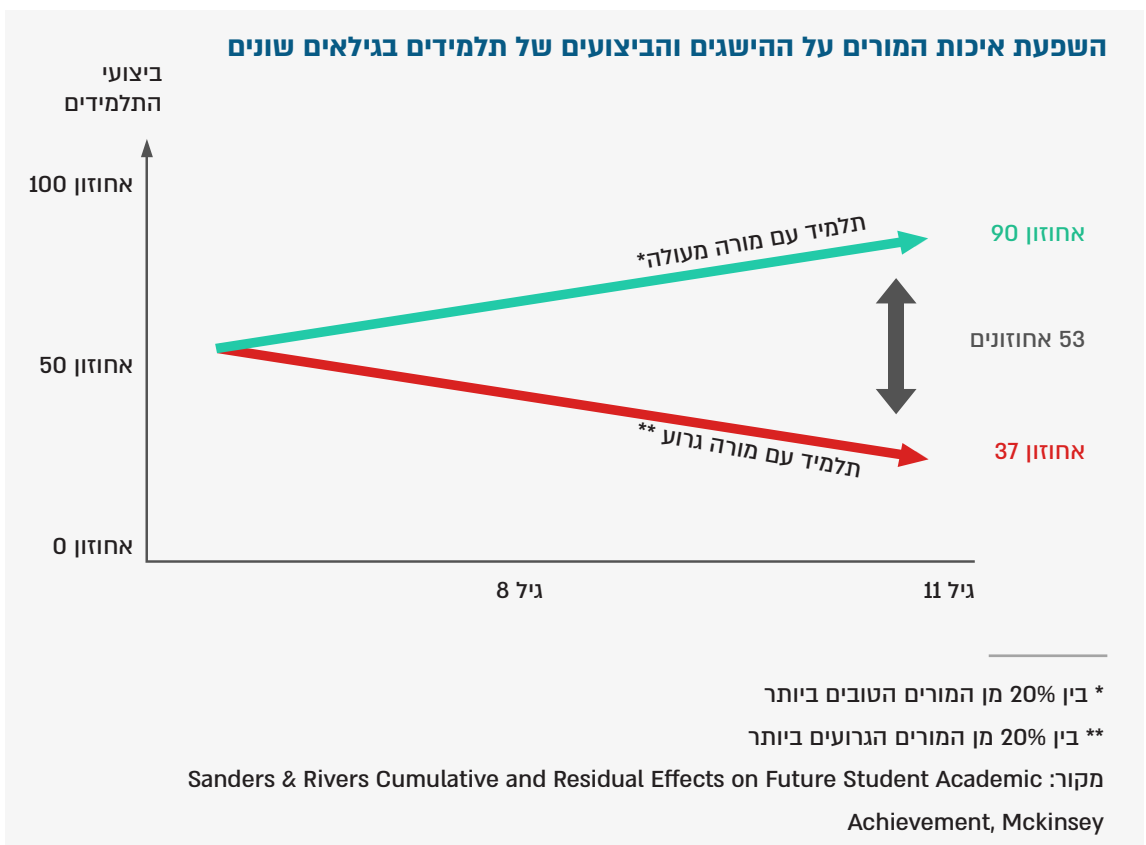
לא בכדי, מדינות רבות ששאפו לשפר את מערכת החינוך שלהן עשו זאת בעיקר דרך השקעה במורים ואיכות הוראתם, שיפור ההכשרה, בחירת כוח האדם המתאים, ובעיקר שיפור היכולות (Capacity Building) של המורים במערכת. לפי רביץ, אחת הסיבות העיקריות לכישלונן של רפורמות רבות שנעשו בארה"ב היא היעדר ההשקעה בטיפוח המורים (Ravitch, 2016). זו גם הסיבה לכישלונן של רפורמות פדגוגיות שונות שנעשו בישראל (זוהר, 2013). מן העבר השני, אפשר לראות כי מדינות רבות השקיעו במוריהן וכך העלו את הישגי התלמידים. פינלנד היא דוגמה מובהקת, שכן היא הובילה רפורמה חינוכית עמוקה דרך השקעה בבחירה ובהכשרה של כוח אדם איכותי להוראה, ומתן אוטונומיה ומבנה משרת הוראה שמאפשרים למורים לממש את יכולותיהם (סאלברג, 2015). במחוז אונטריו שבקנדה השקיעו רבות בבניית היכולות של המורים הקיימים ובחיזוק אמון הציבור במערכת החינוך, זאת לצד רתימת ארגוני המורים לתהליך. כתוצאה מכך הצליח המחוז לצמצם את הפערים בחינוך במידה ניכרת (Levin, 2008). רפורמות מוצלחות נוספות נעשו ביפן ובסינגפור. בכל המדינות הללו, ההשקעה במורים הביאה לכך שהישגי התלמידים החלשים

3. בבואנו להגדיר אוכלוסייה זו, אנו נשענים על מטריצות דירוג של משרד החינוך המביאות בחשבון כמה מאפיינים סוציו-אקונומיים, הישגיים וגאוגרפיים.

השתפרו ואי-השוויון, כפי שהוא נמדד במבחנים הבינלאומיים, כחת (Crehan, 2016). תפיסה זו עולה בקנה אחד עם טיעוני דוח מקינזי<sup>4</sup> בדבר העובדה שאיכותה של מערכת חינוך מוגדרת על-פי איכות מוריה (Mckinsey & Company, 2007).

בדוח מקינזי (שם, 2007) מובאות דוגמאות נוספות להשקעה במורים ולשיפור ההוראה המראות השפעה דרמטית על הישגי התלמידים. לדוגמה, בתוך שש שנים בלבד הגדילה בוסטון את מספר התלמידים שעמדו בסטנדרט המדינתי מ-25% ל-74% במתמטיקה, ומ-43% ל-77% באנגלית. באנגליה, שם חל שיפור מועט בלבד בהישגי התלמידים בתחומי האוריינות והחשבון במשך כמעט 50 שנה, יישמה הממשלה תוכניות ארציות חדשות המשתמשות בשיטות הטובות ביותר להכשרת מורים, ובתוך שלוש שנים בלבד גדל מספר התלמידים העומדים ביעדי האוריינות מ-63% ל-75%.

בגרף שלהלן אפשר לראות את השפעת איכות המורים על ההישגים והביצועים של תלמידים בגילים שונים<sup>5</sup>:



4. McKinsey and Company (2007) "How the worlds best-performing school systems come out on top", Exhibit 5, Page 11

5. McKinsey and Company (2007) "How the worlds best-performing school systems come out on4 top"

במסגרת הראיונות הרבים שערכנו עם מנהלים הפועלים בכריפריה, עלה הקושי הרב במציאת מורים טובים ובהתמדתם בהוראה בבתי ספר במיקוד. המנהלים ציינו זאת כגורם העיקרי שפוגע ביכולתם לקדם את תלמידיהם ולהביא לצמצום פערים. זאת גם התמונה העולה מן המחקר (וולנסקי, 2011). הגישה הנהוגה כיום במערכת החינוך לעידוד הגעת מורים איכותיים לכריפריה היא שיש להעניק למורים אלו תמריצים ייחודיים כגון תוספות שכר, הקלה במס, עזרה בדירור וכדומה. גישה זו נכשלה עקב העיגון שלה בתוכניות משתנות כדוגמת הגדרת אזורי עדיפות לאומית. לעומת זאת, מטרתנו היא לדאוג כי מורים יראו יתרון משמעותי בהוראה בבתי ספר מוחלשים על ידי עיגון תמריצים בהסכמי שכר. ביסוסה של הכשרה ייעודית בתחום זה תאפשר למצב הוראה זו כבחירה ערכית אשר תביא מורים איכותיים לכריפריה החברתית והגיאוגרפית בישראל.

### 3.3 הצעת התערבות – הגדרת הוראה בבתי ספר מוחלשים כמומחיות ייחודית

אנו משתמשים במונח "מומחיות/פרופסיה" כדי לתאר עיסוק אשר פעולותיו הן נושא לניתוח שיטתי. תחום הפעולה מבוסס על ידע אקדמי, כל פעולה יכולה לעבור אנליזה ואפשר לבחון אם נעשתה בהתאם למודל התאורטי. במרבית הפרופסיות נמצאים כמה רכיבים: ידע מקצועי שיטתי המבוסס על תיאוריות, סמכויות מקצועיות הניתנות להתמחות על-ידי החברה/ מוסדות המדינה, וקוד אתי ותרבות מקצועית ספציפית הנתמכים על-ידי אגודות פרופסיונליות. קליינברגר (1966) טוען שייחודם של המקצועות הפרופסיונליים הוא ביכולת לפתור בעיות מעשיות בעלות אופי מסובך ובלתי שגרתיות על-ידי יישום של תיאוריה מגובשת במערכת שיטתית של חוקים ועקרונות מוכללים לגבי מקרים קונקרטיים. ההתמחות ייחודית להוראה בבתי ספר מוחלשים מבוססת על עקרונות שייגזרו מתוך הבנת צרכיהן של הקהילות שבתיהם ספר אלו משרתים. בניית מומחיות זו תיעשה על בסיס הפעולות הבאות:

1. בניית הכשרה ייעודית להוראה בבתי ספר מוחלשים, בסופה יקבל המורה המומחה רישיון עבודה מותאם
2. תגמול מורים בשכר בהתאם להתמחות
3. בניית מודל העסקה והסדרים ברמה הבית-ספרית והמערכתית, התומכים בפיתוח המקצועי והאישי של מורים אלו

### 3.4 מרכיבי הפתרון המוצע

#### 3.4.1 הכשרה ייעודית להוראה בבתי ספר מוחלשים

קיימות תפיסות שונות בנוגע למהות תפקיד המורה. חלק מהמורים רואים את הוראת חומר הלימוד בצורה אפקטיבית כליבת תפקידם, אחרים מדגישים את הקשר האישי עם התלמידים, ויש שידגישו

את הקניית כישורי החיים והכנת התלמידים לחייהם הבוגרים, בהתאם לתכיסות שונות של מטרות החינוך (לם, 1972). על-פי ספרה של מור, מורים העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות נדרשים לכישורים ספציפיים, שמרכזותם וחשיבותם בקרב אוכלוסייה זו גדולים לאין שיעור מהנדרש ממורים בבתי ספר שאינם מוחלשים (מור, 2006).

הכשרת המורים הנדרשת להתמחות המוצעת תכלול שלושה תחומים ייחודיים, נוסף על תחום הדעת להוראה:

1. **התחום הרגשי** - בתחום זה נדרשת למידת מיומנויות של אמפתיה והכלה ופעולות שיבנו לתלמיד תחושת מסוגלות ותמונת עתיד מעצימה
2. **התחום החברתי** - ראיית התלמיד בתוך ההקשר החברתי, התרבותי והמשפחתי שלו
3. **התחום הפדגוגי** - שימוש בפדגוגיה ביקורתית תוך רגישות לתכנים תרבותיים רלוונטיים של הפרט וכן שימוש במיומנויות הוראה פרטנית, הוראה מתקנת ולקויות למידה (ראו פירוט של תכני ההכשרה בנספח ב')

דוגמה ליישום מסוים של הצעתנו להכשרת מורים ייחודית אפשר לראות במכללת אורנים, בהפעלת "התוכנית לנוער וילדים בסיכון והדרה" בשיתוף ג'וינט ישראל ומרכז מיתרים. התוכנית שמה לה למטרה לקדם עבודה עם נוער בהדרה כמומחיות מקצועית. התוכנית פועלת לקידום הידע והיוקרה המקצועיים של העבודה עם אוכלוסיות אלו וליצירת קהילה מקצועית רחבה הלומדת ומפתחת ידע וניסיון. בתוכנית לומדים ללימודי תעודה וללימודי תואר שני. לצערנו, אין ברשותנו מחקר הערכה מלווה של התכנית. למרות זאת, אנו מאמינים כי הגדרת התחום כמומחיות ייחודית ויוקרתית (בעלת הכשרה, הסדרים בית-ספריים תואמים ומבנה משרה ושכר ייחודיים) תביא לכך שסטודנטים רבים יבחרו בתחום זה.

#### **3.4.2 הסדרים בית-ספריים מותאמים למומחיות המוצעת**

המחקר מלמד כי למבנה ההעסקה ולהסדרים בית-ספריים תומכים יש חשיבות גדולה בשימור המורים וביצירת התנאים המתאימים לפועלם החינוכי. בהקשר זה אפשר להצביע על הצורך בהקצאת שעות לבתי הספר המוחלשים, לתמיכה ולהתמקצעות המורים – הנחיה אישית מקצועית רלוונטית, תמיכה רגשית על-ידי פסיכולוג/עובד סוציאלי ומפגשי צוות מורי ביה"ס לקהילת למידה משותפת (ראו פרוט בנספח ב').

דוגמה לתוכנית קיימת המנסה להביא לידי ביטוי מרכיבים אלו של מבנה העסקה ותמיכה בעזרת הסדרים היא תוכנית "חותם". מטרתה להביא מורים איכותיים לפריפריה החברתית והגיאוגרפית במדינה. מורים אלו זוכים לתמיכה בכמה דרכים: א. תוספת תגמול בשכר. ב. בשנה הראשונה ההוראה מחולקת ל-80% משרת הוראה ו-20% המוקדשים להתפתחות מקצועית. ג. השתייכות לקהילה מקצועית רחבה. ד. מימון לתואר שני. ה. ליווי של מנחי "חותם". מורי "חותם" מתחייבים לעבוד שנתיים בפריפריה. עם זאת, הביקורת על תוכנית זו היא שלמרות התמריצים וההשתייכות

לקהילה מקצועית משמעותית, מורים אלו אינם מתמידים בפריפריה וחוזרים לאזור המרכז<sup>6</sup>. בהצעתנו אנו מבקשים למצוא פתרון לצורך בהתמדתם של מורים ייעודיים בעבודתם בבתי הספר המוחלשים.

### 3.4.3 מבנה משרה ותנאי העסקה מועדפים

בארצות הברית התעורר עניין בתוכניות לתגמול מורים לעבודה בבתי ספר שבהם יש קושי לאישי את משרות ההוראה. זאת על רקע החוק הפדרלי שכותרתו "No Child Left Behind", ואשר דרש מכל בית ספר להעסיק מורים מוסמכים ומוכשרים להוראת המקצוע שהם מלמדים. בשנת 2008 דווח על 20 מדינות שבהן פועלות תוכניות לתמריצים למורים בבתי ספר באזורים עניים, ובהן ארקנסו, קליפורניה, צפון קרוליינה ועוד. סקירה<sup>7</sup> של תוצאות תוכניות מסוג זה מלמדת כי תמריצים למורים בבתי ספר מוחלשים יכולים להיות יעילים לגיוס מורים ולשיפור התמדתם בתפקיד (וייסבלאי, 2013).

משרד החינוך בישראל נקט בעבר מדיניות של מתן תמריצים שמטרתם הייתה למשוך מורים טובים ולשכנע אותם להגיע ללמד בבתי ספר מוחלשים. בשנת הלימודים תשע"ג (2013) ניתנו תמריצים באמצעות חוזים אישיים ל-1054 עובדי הוראה. כ-44% מהחוזים האישיים ניתנו לעובדי הוראה בדרגה 1 (מורים חדשים במערכת) המלמדים ביישובים החלשים והפריפריאליים ביותר, ובהם שיעור התוספת לשכר הייתה הגבוהה ביותר<sup>8</sup>. לדברי גב' זרבה נבו, הממונה על התמריצים במשרד החינוך, לא נערך מחקר הערכה כולל הבודק את יעילות התמריצים בהשגת מטרותיהם. עם זאת, המפקחים בכל המחוזות מעידים כי יש שיפור בהישגים הלימודיים בבתי הספר שבהם ניתנו תמריצים למנהלים ולמורים. הקושי שעלה בשיחות איתם היה סביב שינוי התמריצים התכוף הנובע משינויים פוליטיים מרובים. בהצעה זו, אנו ממליצים על תנאי העסקה מועדפים למורים שלמדו בהכשרה הייעודית ומלמדים בפועל בבתי ספר מוחלשים. זאת בדומה לחינוך המיוחד בו ניתנת תוספת למשכורת המורה אך ורק אם מתקיימים שני המרכיבים: גם ההכשרה הייעודית וגם העבודה בפועל בכיתות הרלוונטיות.

### 3.5 דרכי יישום ההצעה והערכה תקציבית

יישום התוכנית המוצעת, שתמציתה ליצור בישראל מומחיות ברורה ומובחנת של הוראה בבתי ספר מוחלשים, מבוסס כאמור על שני צירים: הכשרה ייעודית מחד ומודל שכר ותנאי העסקה מותאמים מאידך. ההכשרה הייעודית תתבצע על-ידי האוניברסיטאות והמכללות לחינוך, במסלול לימודים ייחודי

6. ביקורת זו עלתה בראינות שביצענו עם מנהלי בתי ספר מהפריפריה הגאוגרפית ועולה בקנה אחד עם ביקורת על תוכניות המקבילות לתוכנית חותם בעולם, כמו Teach for America.

7. מתוך מסמך "תמריצים ותגמולים לעובדי הוראה" מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט, כתיבה: אתי וייסבלאי, 2013

8. אף שברשימת היישובים שהוגדרו אזורי עדיפות לאומית יש מספר לא מבוטל של יישובים ערביים, כל עובדי ההוראה שקיבלו תמריצים בשנת הלימודים תשע"ג, שייכים לחינוך העברי. מצב זה דומה למצב בשנים קודמות. ההסבר לתופעה זו הוא כי במגזר הערבי היצע המורים עולה על הביקוש ואין מחסור בעובדי הוראה.

ומוגדר אשר יזכה את פרחי ההוראה בתעודת הוראה בבתי ספר מוחלשים. כדי להקל על יישום התוכנית, מודל השכר ומבנה ההעסקה מבוססים על מודלים הקיימים במערכת החינוך:

תנאי העבודה הבית-ספריים יהיו בנויים בהקבלה לאלמנטים של התוכנית לצמצום פערים וקידום השוויון במערכת החינוך המיושמת דרך "תוכנית מרום". אפשר להשתמש בתוכנית מרום גם בתור המקור התקציבי לתנאי העבודה הבית-ספריים.

### 3.5.1 הסדרים בית-ספריים מותאמים ומרכיבי שכר

כדי שהמומחיות תהיה אפקטיבית, בתי ספר שבהם מלמדים לפחות ארבעה מורים שעברו את תהליך ההסמכה הייעודי, יזכו לשעות ייעודיות וליווי מקצועי. מודל סל השעות הניתן לבית הספר, אשר יוגדרו כשעות תמיכה מקצועית, שעות קהילה לומדת ושעות הנחיה אישית, בנוי על מנגנון סל טיפוח של "תוכנית מרום", ולפיו בתי ספר במיקוד מיוחד זכאים לשעות טיפוח. כמו כן, כל בית ספר יקבל גם יועץ מקצועי. המפתח המוצע מוגדר לפי כמות המורים שהוסמכו בבית הספר, וכל עשרה מורים מוסמכים בבית הספר מזכים את בית הספר בשש שעות טיפוח שבועיות ושימונה שעות יועץ שבועיות. מרכיב השכר בנוי על מודל תוספת השכר של מורים לחינוך מיוחד, המקבלים תוספת 14% לבסיס המשכורת כאשר הם מלמדים בכיתת חינוך מיוחד. באופן דומה, מורים שעברו הכשרה זו וילמדו בבתי ספר מוחלשים, יזכו לתוספת של 14% לבסיס המשכורת.

מספר מורים בבית הספר שעברו הכשרה ייעודית	זכאות לשעות ייעוץ בית-ספריות	זכאות לשעות טיפוח בית-ספריות
כחות מ-4	0	0
4-10	6	8
10-20	12	16
20-30	18	24
מעל 30	24	32

### 3.5.2 תהליך היישום

תהליך היישום המוצג מחולק לשלושה שלבים: שלב ההכשרה הראשוני, שנות ההשמה הראשונות והשמה מלאה. להלן תיאור קצר של מרכיבי שלושת השלבים.

#### שלב ההכשרה הראשוני

ההצעה המוצגת לבניית מומחיות מובחנת כפי שהוצגה לעיל תלויה בראש ובראשונה בהכשרה



מקצועית מלאה. זמן ההכשרה הוא שלוש שנים לפחות, ולכן מרגע שתתקבל ההחלטה ליישם את ההצעה ועד שמורים אלו יחלו לעבוד בפועל בבתי הספר יעברו שלוש שנים לפחות. במהלך שנים אלו מוצע להתחיל להטמיע שעות תמיכה והנחיה, קהילה לומדת והנחיה אישית בכמה בתי ספר, כדי ליצור תשתית בית-ספרית שבסופו של דבר תקלוט את ראשוני פרחי ההוראה הללו עם סיום הכשרתם.

### שנות ההשמה הראשונות

תוכנית ההשמה המוצעת מניחה כניסה מדורגת של מורים שלמדו בהכשרה הייעודית לעולם החינוך וההוראה בבתי ספר מוחלשים. אנו מניחים שבשנה הראשונה להפעלת התוכנית בפועל יסיימו את תהליך ההכשרה כ-50 פרחי הוראה, בשנה השנייה יתווספו 150 בוגרים ובוגרות, ובשנה השלישית 200 נוספים. כמו כן, אנו מניחים שבשנתיים הראשונות לא יהיו בבית ספר אחד יותר מארבעה מורים ייעודיים (כאמור, זה המינימום הנדרש כדי שבית ספר ייחשב בית ספר זכאי ויהיה זכאי לתוספת שעות בית-ספריות), ובשנה השלישית יהיו בממוצע שישה מורים ייעודיים בבית ספר. על-פי הנחות אלו, בשנה הראשונה יהיו 13 בתי ספר הזכאים לתוספת שעות בית-ספריות כמצוין לעיל, בשנה השנייה כ-50 בתי ספר ובשנה השלישית 67 בתי ספר.

מבחינת העלויות הממוצעות הצפויות, עלות התוספת במרכיב השכר במשרה מלאה של מורה שעבר את ההכשרה הייעודית היא 28,916 ש"ח בשנה<sup>9</sup>. העלות הנוספת לשעות בית-ספריות היא 120,000 ש"ח (לבית ספר שבו יש לפחות ארבעה מורים ייעודיים).

עלות הפעלת התוכנית בשנה הראשונה היא 3 מיליון ש"ח, בשנה השנייה 12 מיליון ש"ח ובשנה השלישית כ-20 מיליון ש"ח.

תוספות תקציב לפי שנות השמת התוכנית	מספר המורים במערכת שהוכשרו	מספר המורים בבית ספר שהוכשרו	תוספת שכר המורים בבית הספר	העלות הנוספת של שעות בית-ספריות	עלות תוספת לבית ספר כולל שכר מורים ועלות בית-ספרית	מספר בתי הספר בתוכנית	העלות הנוספת הכוללת
שנה 1	50	4	115,665 ₪	120,484 ₪	236,149 ₪	13	2,951,858 ₪
שנה 2	200	4	115,665 ₪	120,484 ₪	236,149 ₪	50	11,807,432 ₪
שנה 3	400	6	173,497 ₪	120,484 ₪	293,981 ₪	67	19,598,731 ₪

9. מחושב לפי ממוצע עלות שעה נורמטיבית של 8,606 ש"ח ע"פ נתוני אמח"י - אגף ארגון מוסדות חינוך

## השמה מלאה

כאמור, הרציונל של התוכנית המוצעת כאן הוא שכל מורה בבית ספר מוחלש יהיה בעל מומחיות של מורה ייעודי שהוכשר לכך. המודל המוצג כאן מניח שלאחר עשר שנים של הפעלת ההכשרה יהיו בישראל 10,000 מורים ומורות מוסמכים שיפעלו בכ-500 בתי ספר בתוכנית (בממוצע 20 מורים בבית ספר), ולאחר 15 שנה יהיו 30,000 מורות ב-750 בתי ספר, שהם כלל בתי הספר המוחלשים בישראל, ובכל בית ספר שבתוכנית יעבדו כ-40 מורים ייעודיים (בהיעדר פרסומים על מספר בתי הספר המוחלשים בישראל, ייתכן שהמספרים בפועל שונים במקצת). עלות ההשמה של התוכנית לאחר עשר שנים היא כ-400 מיליון ₪, ויישומה המלא בכל בתי הספר הרלוונטיים בישראל הוא 1.2 מיליארד ש"ח בשנה.

תוספות תקציב לפי שנות השמת התוכנית	מספר המורים במערכת שהוכשרו	מספר המורים בבית ספר שהוכשרו	תוספת שכר מורים בבית הספר שהוכשרו	העלות הנוספת של שעות בית-ספריות	עלות תוספת לבית ספר כולל שכר מורים ועלות בית-ספרית	מספר בתי הספר בתוכנית	העלות הנוספת הכוללת
שנה 10	10000	20	₪578,323	₪240,968	₪819,291	500	₪409,645,600
שנה 15 - השמה מלאה	30000	40	₪1,156,646	₪481,936	₪1,638,582	750	₪1,228,936,800

### 3.5.3 תהליך הערכה

אנו ממליצים כי כניסתם של מורים ייעודיים לבתי הספר שבתוכנית תהיה מלווה במחקר הערכה, אשר יבחן את השפעת המומחיות הייחודית על הישגי התלמידים ועל האקלים הבית-ספרי, וזאת בהשוואה למורי בתי הספר שהוכשרו במסגרת הכשרת המורים הרגילה. מחקר הערכה לאורך כשש שנים יעניק למשרד החינוך ולמובילי המומחיות במכללות ובאוניברסיטאות נתונים על הצלחתה או אי-הצלחתה של המומחיות בהעלאת שוויון ההזדמנויות וצמצום הפערים במערכת החינוך.

### 3.6 סיכום ביניים

כדי להתמודד עם הפערים בחינוך בישראל, אנו סבורים כי יש לייצר מענה בדמות כוח הוראה מותאם ומוכשר לעבודה בבתי ספר מוחלשים. אנו מציעים לתגמל מורים המוכנים להגיע לפריפריה בהתאם להתמחותם, תגמול אשר ייחשב לדרגת ההתמחות הגבוהה ביותר, ויתגמל כפי שמסלולי התמחות אחרים מתגמלים.

אנו ממליצים על הגדרת ההוראה בבתי ספר מוחלשים כמומחיות בפני עצמה. משרד החינוך יגדיר מורים ייעודיים בעלי הכשרה, מבנה משרה ותנאי העסקה מועדפים, שיינתנו במידה והמורה מלמד בפועל בבית ספר מוחלש. כמו כן יוקדש סל שעות לתמיכה במורים אלו בבתי הספר ולהתפתחותם המקצועית לשם המשך חיזוק המומחיות.

הגדרת מומחיות זו תוביל לשוויון הזדמנויות באמצעות כוח הוראה מותאם ומענים מערכתיים ראויים שישפרו את האקלים הבית ספרי, יעלו את הישגי התלמידים וימצבו בבתי הספר מורים ראויים לאורך זמן ( גור, 2004).

דרכי היישום:

1. הגדרת ההוראה בבתי ספר מוחלשים כמומחיות ייחודית ונפרדת ומתן תעודה ורישיון ייעודיים
2. בניית מסלול הכשרה ייעודי לבתי ספר מוחלשים במכללות ובאוניברסיטאות למורים
3. הגדרת מבנה משרה ותנאי העסקה מועדפים שיינתנו למורים המוסמכים, המלמדים בבתי ספר מוחלשים
4. הענקת סל שעות תמיכה ופיתוח לצוות מורי ביה"ס בהנחיה אישית וקבוצתית בתחומים רגשיים ופדגוגיים

## מנוף שני - מרכזי "משפחות לומדות"

” כדי שתתרחש למידה, דרוש מודל חיקוי שהתלמיד יזדהה עמו. ההורים, הדמויות המשמעותיות ביותר לילדים, מתווכים בינם לבין העולם שמחוץ לבית. הלימוד דורש יכולת מסוימת שהילד צריך לפתח בעזרת הוריו. הגורמים המניעים הורים להתנהגות מסוימת משפיעים על אופן התנהגותו של הילד בשל הזדהותו עמם<sup>10</sup>. ”

ד"ר חדוה טרגר, 2012

אפיק מרכזי לצמצום פערים הוא עידוד סביבה אוריינית בבית. אחד התנאים הנדרשים להשגת מטרה זו הוא הורה לומד. מתוך הבנה זו יש לשאוף לפתרון משפחתי כולל. ההצעה שאנו מציגים במסמך זה היא להקים מרכזים למשפחות לומדות שיתנו מענה להורים, לילדים ולהרכבים משפחתיים שונים.

10. ד"ר חדוה טרגר. "אין חינוך ללא ההורים, מעורבותם ממנפת הישגים", עיונים, מרץ 2012, עמודים- 8-12

מחקרים רבים מצביעים על כך שפערים חברתיים קשורים במישרין בפערים ברמת ההשכלה. ישנו מתאם ברור בין רמת ההשכלה ובין ההשתייכות למעמד סוציו-אקונומי, וניכר כי השכלת ההורים מנבאת במידה רבה את רמת ההשכלה שירכשו ילדיהם. מחקרים נוספים מוכיחים כי חינוכם של ילדים בסביבה אוריינית מקנה להם כלים ומיומנויות אשר מבטיחים את יכולתם לרכוש השכלה איכותית וגבוהה, וזו בתורה מאפשרת ניעות חברתית.

יצירת סביבה אוריינית היא אפוא מנוף אפקטיבי לצמצום פערים בהשכלה, וכפועל יוצא מכך צמצום הפערים החברתיים ויצירת שוויון הזדמנויות. תנאי בסיסי לקיומה של סביבה אוריינית נעוץ בקיומו של מרחב למידה שבו שותפים הורים וילדים גם יחד. הורה המצוי בתהליך למידה מתמיד יוצר במודע ושלא במודע אקלים אורייני גם בביתו ובדפוסו חינוכו. לרוע המזל הורים רבים, במיוחד בקרב אוכלוסיות מוחלשות, מתקשים להתפנות ללמידה. כדי לאפשר להורים ללמוד יש לספק להם מרחב למידה איכותי ופנוי מטרדות והסחות היומיום. מעל הכול יש לספק פתרון מלא לכל המשפחה, כך שכל ילד ימצא במסגרת פעילות מותאמת לגילו ולצרכיו בזמן שהוריו שוהים במסגרות הפעילות למבוגרים. מענה הוליסטי לכלל המשפחה יתאפשר במסגרת הקמת מרכזי פעילות שבהם כל המשפחה לומדת.

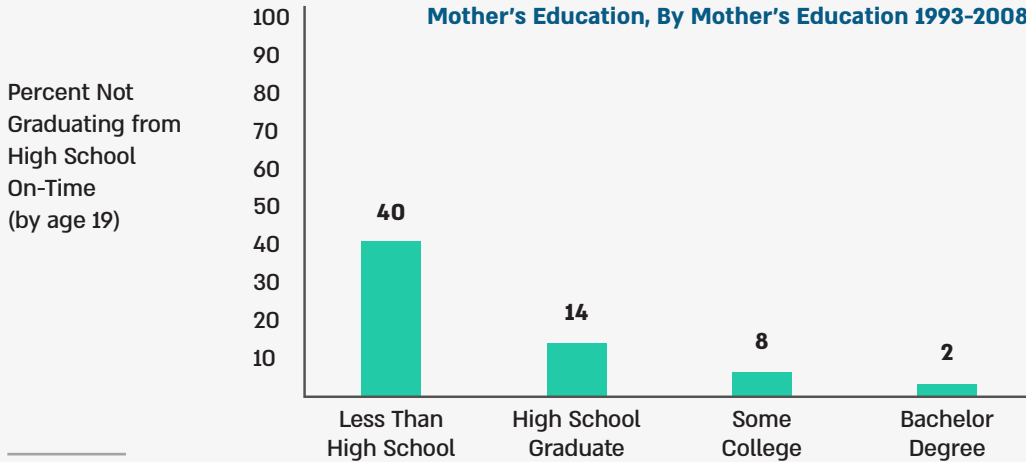
חלק ניכר מן הפתרונות שנוסו עד כה במטרה לספק מענה לבעיית הפערים, התמקדו בפתרונות למידה והעשרה לתלמידים או להוריהם. הצעתנו להלן מתמקדת ביצירת מודל הוליסטי הפונה אל כלל בני המשפחה – הורים וילדים גם יחד.

## 4.2 רקע מחקרי

### 4.2.1 השכלת הורים

המחקר עסק רבות בבחינת ההשפעה של השכלת ההורים על השכלת הילדים. מחקרים רבים (שאותם נציג כאן) מראים שישנה השפעה ישירה של השכלת ההורים על השכלת הילדים ועל סיכויי הצלחתם בלימודים. סטודנטים שלהוריהם השכלה שאינה עולה על השכלה תיכונית הם בעלי סיכוי נמוך יותר להשיג תואר ראשון מסטודנטים שלהוריהם השכלה על-תיכונית (Horn & Bobbitt, 2000; Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998). נתון זה נכון גם כשמפקחים על משתנים משפיעים נוספים כגון הכנסת המשפחה, משפחות חד-הוריות ועוד (Berkner & Chavez, 1997). לילדים כאלו אף סיכוי נמוך יותר להשתתף בפעילויות טרום-אקדמיות ולרישום לקולג' או לאוניברסיטה (Horn & Bobbitt, 2000).

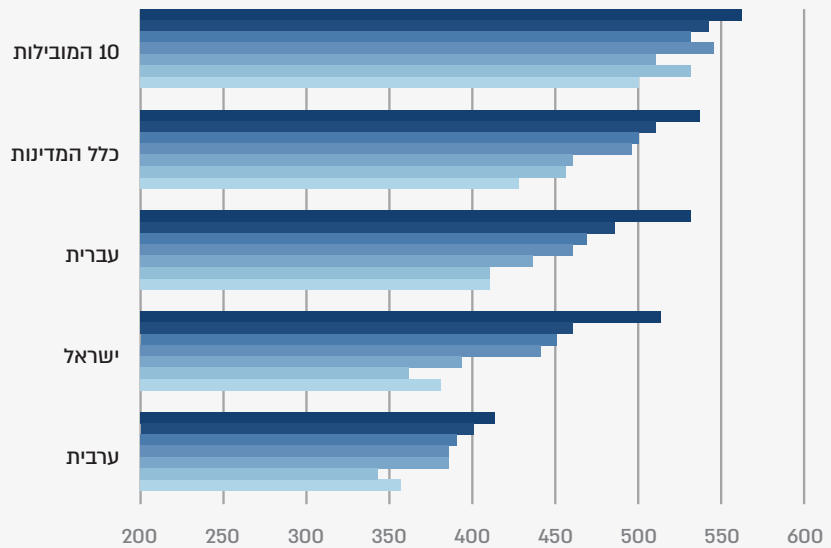
### Youth Not Graduating from High School On-Time, By Mother's Education, By Mother's Education 1993-2008



Source: National Longitudinal Survey Youth 1979 (NLSY79). Calculated by the authors from National Longitudinal Surveys (2011)

### ציונים ממוצעים לפי השכלת האם

- תואר אקדמי
- לימודי תעודה
- תעודת בגרות או מכינה
- סיום תיכון ללא בגרות
- חטיבת ביניים
- יסודי
- ללא השכלה



מקור: נעם גרובר, מוסד שורש למחקר כלכלי-חברתי  
נתונים: מבחן פיז"ה 2012

נייר עבודה של דביר, מעגן ושפירא (2009) בנוגע להצלחה בבחינות הפסיכומטריות, מראה כי ככל שהשכלת האב עולה, גדל הסיכוי שילדו ייבחן בבחינה הפסיכומטרית במגזר היהודי. 30% מהילדים לאבות שהשכלתם היא 1-8 שנות לימוד ניגשים לבחינה הפסיכומטרית, והציון הממוצע שלהם הוא 500 נקודות. זאת לעומת כ-70% מהילדים לאבות שהשכלתם היא 16 שנות לימוד. הציון הממוצע של אלה הוא 600 (דביר, מעגן ושפירא 2009). במגזר הערבי, הן שיעור הניגשים והן הציון הממוצע נמוכים יותר מבמגזר היהודי, אך עדיין נשמר אותו המתאם עם השכלת האב. מחקרים מחו"ל מראים גם הם כי תלמידים מדור ראשון של השכלה משיגים ציונים נמוכים יותר בבחינות הכניסה

לאוניברסיטה והישגים נמוכים יותר בתיכון מאשר חבריהם שהם דור שני ויותר של השכלה (Riehl, 2004). מחקרים נוספים מראים בבירור כי כאשר השכלת שני ההורים עולה, ולא רק השכלת האב, גם הישגי הילדים גבוהים יותר (Swell & Shah, 1968; Hans-Vaughn, 2004). גם מחקרה של Hans-Vaughn (2004) השפעת השכלת ההורים על השכלת הילדים מראה כי ישנה השפעה רבה להשכלת ההורים. במחקר נמצא כי ציפיותיהם של סטודנטים אשר להוריהם אין השכלה אקדמית נמוכות מאלו שלהוריהם יש השכלה כזו, וכן שלניסיון אקדמי במשפחה יש השפעה על שאיפתו של הילד להשיג תואר. גם הציונים במבחני הכניסה למוסדות לימוד אקדמיים של הסטודנטים מדור שני של השכלה (סטודנטים שלהוריהם השכלה אקדמית) גבוהים יותר.

בין סטודנטים שהוריהם אינם בעלי השכלה גבוהה לכאלו שהוריהם בעלי השכלה גבוהה נמצא פער גם בתחומים תומכי למידה (Horn & Bobbitt, 2000). לדוגמה, נמצא שסטודנטים שהוריהם אינם בעלי השכלה גבוהה מתמודדים עם הערכה עצמית נמוכה יותר (McGregor, Mayleben, Buzzagana, Davis & Becker, 1991) ועם חוסר יעילות בלמידה (Hellman, 1996). נוסף על כך, סטודנטים אלו אינם מקבלים עידוד מהוריהם לפנות ללימודים אקדמיים, והם גם תלויים יותר בהוריהם (Terenzini & Terenzini 1996) Pascarella & Pearson מצאו גם כי סטודנטים מדור ראשון של השכלה חסרים כישורי למידה ויכולת תכנון למידה, וממצא זה עלה גם במחקרם של Inman & Mayers (1999). ממצאים אלו מתיישבים עם המחקר של Terenzini שבדק את סיכויי ההצלחה בלימודים בשלושה ממדים: א. ציפיות הסטודנט וההכנה ללימודים הנובעת מהציפיות ב. תהליך המעבר מהתיכון אל האוניברסיטה ג. ההצלחה בלימודים גבוהים. בכל אחד מהשלבים נבדק הקשר להשכלת ההורים ובכולם היה פער לרעת הסטודנטים שהוריהם אינם בעלי השכלה אקדמית. גם קאופמן וחו (Kaufman & Chen, 1999) מצאו שתלמידים שהוריהם אינם בעלי השכלה גבוהה מנצלים פחות את שנות הלימודים בתיכון לרכישת כלים למוכנות ללימודים גבוהים, וכך הם מגיעים פחות מוכנים לאתגרים הניצבים בפניהם באקדמיה.

כהן, נבות, פרנקוביץ וריינפלד (2001) מצאו שציפיות הסטודנט מעצמו ומלימודיו האקדמיים נובעים במידה רבה מציפיות ההורים כלפיו, ואלה תואמות את מעורבות ההורים ואת כישורי הלמידה שההורים מעניקים לילדיהם באמצעות הדרכה ואיתגור. המחקר העלה גם שבשל רקע כלכלי חלש יותר, לתלמידים מדור ראשון של השכלה יש חשש גדול יותר מלימודים באזור גאוגרפי הרחוק ממקום מגורי משפחתם. בשל כך, במקרים רבים הם פונים למוסדות לימוד ברמה נמוכה יותר, בהשוואה למי שבאים ממשפחות מדור שני של השכלה. מאותה סיבה תלמידים אלו גם לומדים מקצועות פחות יוקרתיים (Karen, 2002) ובכך מקטינים את הסיכוי להשתלבות מוצלחת בשוק העבודה בסיום הלימודים.

גורמים רבים נוספים, שרובם קשורים במישרין או בעקיפין להשכלת ההורים, משפיעים על הצלחה בלימודים<sup>11</sup>. בין היתר אפשר למנות את המצב הסוציו-אקונומי, המוצא, הדת, המוטיבציה, הערכים

---

11. המדדים שנמדדו ביחס להשכלת ילדים היא: נשירה מביה"ס, הישגים לימודיים בבית הספר, הרשמה ללימודים גבוהים והצלחה בלימודים גבוהים

והמצב המשפחתי. מבין אלו נמצא שהמתאם בין המצב הסוציו-אקונומי לרמת ההשכלה מובהק. משפחות שבהן רמת השכלה גבוהה יותר נמצאות סטטיסטית במצב סוציו-אקונומי טוב יותר, הן בעלות הכנסה טובה יותר ומתגוררות באזורים במדד סוציאלי גבוה יותר (Swell & Shah, 1968).

#### 4.2.2 מעורבות הורים

מדד נוסף שנמצא כבעל משקל הוא מעורבות ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם. מעורבות הורית מוגדרת בדרכים שונות, ולהלן הגדרה המתייחסת לשלושה רכיבים: הראשון, מעורבות הורים בנעשה במוסד הלימוד של ילדיהם. השני, מעורבות הורים בפעילויות חינוכיות/לימודיות עם ילדיהם אחרי שעות הלימודים, והשלישי – שיחות של הורים עם ילדיהם על לימודים, על השכלה ועל תמונת עתיד (Liu and White 2017). מחקרים הראו שמעורבות הורית גבוהה מביאה לצמצום הנשירה במיוחד בקרב ילדי מהגרים או ילדים מסביבות מצוקה. כמו כן התגלה מתאם בין מעורבות הורית גבוהה ובין הישגים לימודיים גבוהים (Valenzuela and Dornbusch 1994; White and Glick 2000; Kao 2004; Kao and Rutherford 2007).

המחקר של בדק, מלבד מתאם בין מעורבות הורים כללית ובין הישגים לימודיים, גם את הרכיבים השונים בתוך המעורבות ההורית ואת השפעתם על הישגים לימודיים. המחקר מצא עדויות לכך שהאופי של המעורבות ההורית רלוונטי אף הוא להישגי הילדים. הורים שניהלו שיחות עם ילדיהם על לימודים ועל תמונת עתיד שקשורה בהשכלה, בקריירה ובשאיפה להתקבל למוסדות להשכלה גבוהה, הביאו לכך שילדיהם אכן הגיעו להישגים לימודיים גבוהים יותר, וזאת גם כאשר המצב הכלכלי של המשפחה היה נמוך בהשוואה לקבוצות ביקורת אחרות וגם כאשר היה מדובר במשפחות מהגרות בהשוואה למשפחות ותיקות (Liu and White 2017). זאת ועוד, קבוצות אוכלוסייה אחרות שגם בהן נמדדה מעורבות הורית גבוהה (לדוגמה אינטראקציה גבוהה עם בית הספר) אבל שבהן לאו דווקא התקיימו שיחות על תמונת עתיד שקשורה בהשכלה, הביאו אמנם לצמצום הנשירה אבל השפיעו כחות על ההישגים (Liu and White, 2017). טופור ועמיתיו (Topor, Keane, Shelton and Clakins, 2010) מצאו שמעורבות הורית היא מנבא משמעותי להישגים אקדמיים של התלמיד יותר מתוצאות מבחן האי.קיו שלו. הם מצאו גם שמעורבות הורית היא מנבא משמעותי ליחסי מורה-תלמיד טובים.

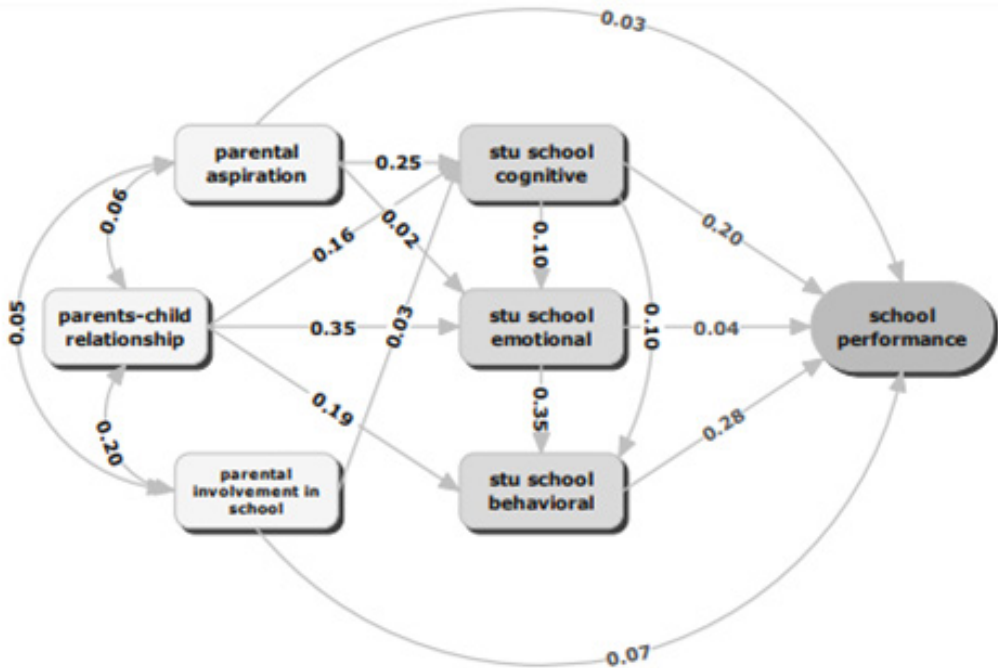
Mo & Singh (2008) ו-Singh ו-Mo בחנו השפעה של מעורבות הורים על הישגי תלמידים בביה"ס תיכון ומצאו מתאם מובהק בין מעורבות הורים והשראה הורית<sup>12</sup> ובין הישגים לימודיים בקרב תלמידי תיכון. ממצא זה חשוב, משום שנשמעו טענות שמעורבות הורית אינה רלוונטית בגילאי ההתבגרות כשחלה התרחקות בין הנער להוריו. מחקר זה מראה שגם בגילים אלו למעורבות הורית השפעה חיובית על ההישגים האקדמיים של התלמיד/ה.

---

12. Parent inspiration - תמונת העתיד ההשכלתית והתעסוקתית שההורים מציירים לילדיהם



Singh ו-Mo חילקו את המושגים "מעורבות הורית" ו"מעורבות תלמידים" לשלושה רכיבים (השראה הורית, יחסי הורה-ילד ומעורבות הורים בבית הספר, בתרשים להלן), ומצאו מתאם מובהק: 1. בין מעורבות הורים לבין מעורבות תלמידים בבית הספר 2. בין מעורבות הורים ותלמידים בבית הספר ובין הישגים לימודיים טובים יותר של התלמידים



Mo, Y., and Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE online*, 31(10), p. 8

מחקר זה מצא שהשראה הורית (Parents Inspiration) ומעורבות הורים משפיעות באופן ישיר על המעורבות הקוגניטיבית והרגשית של התלמיד בבית הספר, ומעורבות הורים בבית הספר נמצאה כמשפיעה גם על שיפור התנהגות.

יש לציין שלעומת מחקרים רבים שהובאו כאן ואשר הראו מתאם ברור בין שיפור הישגים לימודיים ובין מעורבות הורים, מאמרם של נוקאלי ועמיתיו (El Nokali, Bachman and Votruba-Drzal, 2010) לא מצא מתאם משמעותי בין מעורבות הורים כללית ובין הישגים לימודיים כלליים, אך דווקא נמצא קשר מובהק בין מעורבות הורית לכישורים חברתיים של התלמיד ולירידה בבעיות התנהגות. כמו כן, נוקאלי ועמיתיו טוענים שישנה סבירות גבוהה ששיפור בכישורים חברתיים והתנהגותיים של התלמיד (המושפעים ממעורבות הורים) תתרום בטווח הארוך גם להישגים אקדמיים. כמו כן נטען במחקר זה שסקירת מחקרים קודמים מראה כי מעורבות הורית הממוקדת בתחום דעת מסוים הניבה שיפור הישגים של הילד בתחום דעת זה. לדוגמה, מעורבות הורית הממוקדת בהקניית מיומנות שפה הביאה להישגים גבוהים יותר של הילדים בתחום דעת זה. הדבר נטען גם בנוגע להישגים בתחום המתמטיקה.

### 4.2.3 מצב כלכלי של ההורים

מחקר על פערים בהישגים בלימודים אקדמיים בארה"ב (Reardon, 2011) מלמד כי הפערים בהישגים בלימודים האקדמיים בין ילדים ממשפחות עם הכנסה גבוהה לבין ילדים ממשפחות עם הכנסה נמוכה, גדלו בעשורים האחרונים.

בשנות ה-70 נעשו בארה"ב צעדים כלכליים לצמצום אי-השוויון בין קהילות (כמו בין הקהילה השחורה ללבנה) בתחום הבריאות, הדיור ועוד, אך באופן כללי הפער בין עשירים לעניים (בלי קשר לגזע או לקהילה שהם משתייכים אליה) גדל וממשיך לגדול<sup>13</sup>. ררדון (2011) טוען שההשוואה בין מדד של גזע ובין מדד ההכנסה מראה שרמת הכנסה היא מדד משפיע יותר על הישגים לימודיים ממדד הגזע.

ררדון ממשיך וטוען טענה חריפה אף יותר (שלא בהכרח עולה בקנה אחד עם המחקרים על השכלת הורים ומעורבות הורים) והיא שהכנסה היא מדד המשפיע על הישגים לימודיים לא רק יותר מגזע אלא גם יותר מהשכלת הורים, שכן הורים מבוססים, בין שהם משכילים ובין שלא, משקיעים יותר בהצלחת ילדיהם ובשיפור ציוניהם. לעומתם, תלמידים שבאים מבתי בעלי אמצעים כלכליים נחותים נאלצים לעבוד בתקופת הלימודים ולרוב אינם מתגוררים בסביבת הקמפוס כמו סטודנטים אחרים. סוול ושה (Sewell & Shah, 1968) מציינים אף הם את המצב הסוציו-אקונומי של המשפחות כגורם מכריע בקבלה ללימודים. שיעור התלמידים הממשיכים ללימודים גבוהים לאחר התיכון גבוה במידה ניכרת בקרב מי שבאים ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי גבוה לעומת אלו ממעמד נמוך.

ררדון טוען שהצירוף של המגמות הללו עלול להפחית את המוביליות הבין-דורית. ככל שילדי המעמד הכלכלי הגבוה טובים יותר בבית ספר, והטובים בבית ספר ירכשו השכלה גבוהה וישתכרו היטב ואז גם ילדי-ילדיהם ירכשו השכלה גבוהה שתביא למעמד כלכלי גבוה וכך הלאה, אנו מסתכנים ביצירה של חברה אי-שיוויונית אף יותר, ומקוטבת מבחינה כלכלית וחברתית.

חשוב לציין שהמצב הכלכלי והשכלת הורים הם גורמים המשפיעים זה על זה. לא רק שהכנסת המשפחה מנבאת יותר ויותר את ההישגים האקדמיים של הילדים, כך גם הישגים בלימודים וכישורים קוגניטיביים הולכים ומנבאים יותר ויותר את השכר כמבוגרים. כך יוצא שראשית, קידום השכלת ההורים משפיע במישרין לחיוב על השכלת ילדיהם, כפי שהראו מחקרים רבים שהובאו בפרק זה, ושנית, קידום השכלת ההורים יכול לתמוך בשיפור מצבם הכלכלי של ההורים, ושיפור זה משפיע לחיוב גם על השכלת הילדים.

---

13. המחקר מתייחס לשנים בין שנות ה-70 ועד לכתיבת המחקר ב-2011

### 4.3.1 ההורה הלומד כאורח חיים

למידה היא חלק אינטגרלי ומתמשך לאורך חייו של אדם השואף להתנהל בעולם המודרני. הלמידה מבוטחה הן את התפתחותו האישית והן את מימושו העצמי של האדם, והיא חיונית לאורך כל חייו – בתקופות ילדותו ובגרותו גם יחד. הורה המצוי בתהליכי למידה מתמשכים יוצר בסביבתו אקלים אורייני שממנו נתרמים באופן ישיר גם ילדיו. סביבה אוריינית שכזו מהווה מנוף אפקטיבי לצמצום פערים בחינוך, ובהמשך גם פערים חברתיים-כלכליים. כדי שההורה יהווה סוכן שינוי אפקטיבי עבור ילדיו, עליו לתפוס עצמו לא רק כמחולל התהליך, אלא גם כמושא, ומכאן שעליו לחיות כאדם לומד כאורח חיים מתמשך.

### 4.3.2 פתרון הוליסטי

תפקידו של ההורה טעון באינספור חובות ומחויבויות אשר תובעות מן ההורה זמן, כוחות ותשומת לב מרובים. כדי לאפשר להורה פניות נפשית מלאה ללמידה, יש לספק לו פתרון מלא למגוון הצרכים המשפחתיים אשר מסיתים את תשומת לבו. פתרון הוליסטי לכלל המשפחה – כזה אשר יספק להורה שקט נפשי בדמות מגוון פעילויות המותאמות לכלל בני משפחתו – יאפשר להורה להתפנות ללמידה מחד גיסא, ויעצים את המשפחה כולה מאידך גיסא.

## 4.4 מודלים מן העולם

הנושא של "למידה לאורך החיים" הולך ותופס מקום מכובד במדיניות הממשלתית של מדינות בעולם המערבי. יותר ויותר מדינות משקיעות משאבים המקדמים הזדמנויות מגוונות לכל אזרח לפתח את אישיותו ומקצועיותו על-ידי לימוד בכל שלבי החיים: מסגרות הורים-ילדים, הכשרות במקומות העבודה, פיתוח ערים לומדות ועוד. כמו כן, מדינות רבות מבינות את הקשר שבין השכלת הילדים להשכלת ההורים, ולכן הן עוברות לדבר בשפה של "למידת משפחות" הממוקדת באוריינות משפחתית.

מסקירת המטרות של יעדי למידה לאורך החיים עולה כי לרוב מדובר ביעדים הקשורים ללימודים בסיסיים (אוריינות), לימודים מקצועיים ולימודי העשרה כלליים. בתחום האוריינות הכוונה היא לא רק לכישורי קריאה וכתבייה בסיסיים אלא גם ליכולת להבין טקסט, להביע רעיונות מופשטים, לקרוא ולהינות מספרים והיכולת להביע את עצמך באופן יעיל ונכון. מחקרים רבים מראים כי אלו הם תוצאה של התקשורת המילולית המתקיימת בתוך המשפחה, ולכן מאז שנות ה-70 הפכו מדינות מתועשות את האינטראקציה בין הורים לילדים למרכז של התהליך החינוכי. המטרה היא לפתח ילדים עם גישה ללמידה שיוכלו להצליח בבית הספר.

תוכניות למידת משפחות בנויות לרוב משלושה רכיבים מרכזיים: מפגשי הורים, מפגשי ילדים ומפגשים משותפים. תוכניות מסוג זה<sup>14</sup> מתקיימות בגרמניה, אנגליה, מלטה, רומניה, טורקיה, אוסטרליה, קנדה, הולנד וניו-זילנד. בניו זילנד התוכנית בנויה מ-4 רכיבים: הדרכת מבוגרים, הדרכת ילדים, הדרכת הורים והדרכת הורים וילדים משותפת. באוסטרליה, קנדה והולנד עיקר הדגש הוא ביצירת תרבות של קריאה במשפחות כדי לייצר סביבה מסגרת חינוך גם בבית.

#### 4.5 דוגמאות למגוון התוכניות בישראל

היחידה לתוכניות משלימות למידה במנהל הפדגוגי מקיימת תוכניות מגוונות שמטרתן לקדם את התפתחות הילד בתחומים לימודיים, רגשיים וחברתיים באמצעות הארכה ועיבוי של משך יום הלימודים של הילד. מדובר בתוכניות כמו "מיל"ת<sup>15</sup>, סל תרבות ארצי<sup>16</sup>, תוכנית ניצנים<sup>17</sup>, הזנה<sup>18</sup>. כל אלו מתמקדות בחיזוק התלמיד וביצירת סל עוטף למידה לילד: תמיכה בהכנת שיעורי בית, שעות תגבור והעשרה. בחוק יוח"א (יום חינוך ארוך) משנת 2005, ישנה התייחסות לקיצור זמן השהייה של הילד עם ההורים, לנוכח הארכת יום הלימודים, ולחשיבות של מעורבות ההורים ושמירה על הקשר ההדוק בין מוסד החינוך לבין ההורים.

האגף לחינוך מבוגרים פיתח תוכניות מגוונות כגון "דל"ת פתוחה לתעסוקה<sup>19</sup>, מסלולי השכלה טרום-יסודי<sup>20</sup>, מסלול השכלת יסוד היל"ה<sup>21</sup> ומסלול להשלמת השכלה תיכונית<sup>22</sup> המתמקדות בהשלמת השכלה והנחלת הלשון העברית. כמו כן הפעיל האגף את תוכנית "עד הלו"ם" להשלמת השכלת מבוגרים ב-40 מרכזי לימוד בארץ. במסגרת התוכנית, מבוגרים בני 18 ומעלה שלא השלימו את לימודיהם התיכוניים לומדים לקבלת תעודת גמר תיכונית. התפיסה המנחה היא שהשכלת מבוגרים עשויה לצמצם פערים בחברה. יתר על כן, הורים משכילים יותר ובעלי יכולות אוריינות טובות יותר יוכלו לעזור במידה רבה יותר לילדיהם בלימודים בבית הספר (תמיכה בשיעורי בית, קשר עם בית הספר ועוד). מהערכה של ראמ"ה לתוכנית עולה כי לתוכנית יש ערך רב גם לבוגרי התוכנית וגם לילדי הלומדים, מכיוון שחלה עלייה במעורבות ההורים בלימודי הילדים ובתחושת המסוגלות שלהם.

14. מתוך סקירה של אונסקו Learning Families Intergenerational Approaches to Literacy Teaching and Learning, 2015.
15. "מיל"ת - תוכנית עבור תלמידים תת-משיגים בכל המגזרים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים שאינם ביום לימודים ארוך, כדי לקדם יכולות לימודיות וחברתיות בקרב הלומדים.
16. סל תרבות ארצי - מפתח ומפעיל תוכנית לצפייה מושכלת באמנות במטרה להרחיב אופקים ולפתח חשיבה יצירתית. התוכנית מופעלת מגן חובה עד כיתה י"ב.
17. תוכנית ניצנים - תוכנית צהרונים לגילאי 3-8. במסגרות מופעלות תוכניות העשרה לימודיות ופעילות העשרה חברתית וחינוכית, מתן סיוע בהכנת שיעורי בית, פעילות תלמידים וארוחה חמה ומזינה.
18. הזנה - יישום "חוק ארוחה חמה יומית" למוסדות הנמצאים בצו יום חינוך ארוך.
19. פרויקט "דל"ת פתוחה - התוכנית מיועדת לעולים יוצאי אתיופיה, קווקז ובוכרה ובאה לתת מענה ייחודי להשלמת השכלה ולחיזוק השפה העברית תוך מתן דגש על תכנים מעולם העבודה שסייעו להשתלבותם ולהתקדמותם במקומות העבודה.
20. מסלולים המיועדים לבעלי חסכים במיומנויות בסיסיות בהבנת הנקרא ובמתמטיקה.
21. תוכנית השכלה ייחודית ללומד המבוגר. התוכנית מיועדת לכל אזרח במדינת ישראל שאינו יודע קרוא וכתוב, לבעלי אוריינות נמוכה או לאלו שלא השלימו השכלה יסודית.
22. לימודים לשם קבלת תעודת תיכונית.

נוסף על שני מודלים אלו ישנו מודל נוסף של תוכניות הממוקדות בחיזוק היכולות ההוריות של ההורים במטרה לחזק את התלמיד – תוכניות כמו "חוויה משפחתית", תוכנית הדרכה חד-שנתית להורים ולפעוטות בני שנה עד שלוש במסגרת קבוצתית, ותוכנית להשלמת לימודים כמו תוכנית הל"ה, המופעלת על-ידי תחום קידום נוער, אגף א', אשר מעבירה הדרכה פרטנית וקבוצתית להורים ובה דנים בין השאר בנושאים של יחסי הורים, גישור בין הילד למשפחה, היכרות עם גיל ההתבגרות והקניית כלים לתקשורת יעילה.

המודלים המרכזיים שמצאנו כיום בישראל עסקו בעיקר בפיתוח התלמיד, בהשלמת השכלה בסיסית של מבוגרים ובהכשרת ההורים בתחומי הורות וליווי הילד – חלקם היו ממוקדים בלימוד ההורה לבדו וחלקן בלמידה משותפת של הילד וההורה.

#### 4.6 מרכיבי הפתרון המוצע

על-פי המחקרים שהוצגו לעיל, תמיכה בהשכלת הורים ועידוד מעורבות הורים מושכלת הם כלים אפקטיביים וחשובים לצמצום פערים. כלים אלו יכולים להביא לא רק להצלחתו של הילד והנער אלא לרווחת התא המשפחתי כולו. על בסיס מודלים אלו אנו מציעים להקים מרכזי "משפחה לומדת", אשר יציעו תכנים מגוונים ומותאמים להורים ולילדים. במסגרת המרכזית אנו מציעים להתמקד בפיתוח ההורה כאדם לומד ומתפתח. במקביל, הילד יזכה לכל אותם חיזוקים שמספק לו משרד החינוך, בזמן שההורה נמצא בקרבת מקום ואף נמצא אתו בחלק מהפעילויות.

##### 4.6.1 מרכזי "משפחות לומדות"

מרכזים אלו יפעלו לאחר שעות הלימודים ביישובים ובשכונות שיאותרו כמתאימים ע"י צוותי ההקמה, יפתחו את שעריהם לקהילות שבתוכן הם מצויים. הפעילות במרכזי "משפחות לומדות" תספק מענה מגוון לקשת רחבה של לומדים בגילים שונים: ילדי גן ובית ספר, הורים, והציבור הרחב. דגש מיוחד יושם על קיומו של מנעד פעילויות העשרה והשכלה רחב שיתמקד בהורים לילדים.

הפעילות במרכזי "משפחות לומדות" תחתור להטמעה של שגרות למידה וטיפוח של התנהלות אוריינית במרחב המשפחתי, באמצעות מגוון פעילויות מרחיבות אופקים, סיגול דפוסית למידה ורכישה של כלים ומיומנויות לליווי ולתמיכה של הורים בילדיהם.

ברבות הזמן תוביל הפעילות במרכזים לשינויי עומק במכת הישגים<sup>23</sup> של תלמידים חלשים, תצמצם את אחוזי הנשירה בקרב אוכלוסיות מוחלשות, תגביר את החשיפה לאפשרויות שונות של השכלה גבוהה ותספק כלים ומיומנויות שיאפשרו לסטודנטים שהוריהם נעדרי השכלה אקדמית לצלוח את לימודיהם הגבוהים. פעולתם של מרכזי הלמידה תעוצב כך שלכל קבוצת גיל תהיה פעילות אשר מותאמת לאופייה,

23. על ילדים שנבחנו במבחני מיצ"ב בכיתה ה' יהיה אפשר לראות את השיפור בתוך כמה שנים, ייתכן שבמיצ"ב ח', אולי בבחינות הבגרות, אולי בעמידה במבחני הסף לאוניברסיטה ואולי אצל אחיהם הצעירים של הילדים

ובנוסף תתקיים גם פעילות משותפת להורים וילידים. עיקרון מארגן מרכזי בפעילות המרכזים נשען על פניות איכותית ומלאה של הורים לטובת לימודיהם-שלהם. לשם כך תפוצל הפעילות לשני מרחבי פעילות: מרחב אחד לילדים ומרחב שני למבוגרים. שני המרחבים יפעלו במקביל, וכל מרחב יספק מענה לצרכים הייחודיים של כל אחת מקבוצות הלומדים.

#### **4.6.2 תכני המרכז**

בלב תוכנית הלמידה במרכז תעמוד האוריינות, מתוך התפיסה שזהו המנוף המרכזי ליצירת ניעות חברתית, כפי שהוכח במחקרים ובמודלים שונים ברחבי העולם. הפעילויות השונות ייבנו כך שקידום האוריינות יהווה מעין חוט שני המחבר בין מגוון הפעילויות השונות. ליבת תוכנית הלימודים וההכשרה תהיה משותפת לכלל המרכזים, ואלה עיקריה:

#### **מרחב מבוגרים:**

- לימודים כלליים - קורסי העשרה במגוון תחומי עניין; לימודי אוריינות; השלמת בגרויות
- הכשרות מקצועיות - קורסים מקצועיים; השתלמויות והדרכות שאליהן נלווית קרדיטציה רשמית
- הדרכה הורית - הקניית ידע וכלים ופיתוח מיומנויות הוריות. לאלה יתווספו גם פעילויות משותפות להורים וילידים שבמהלכן יתרגלו הורים פעילויות אורייניות שאותן יישמו גם בבתי, כגון: קריאת ספרים, עזרה בשיעורי בית, ניהול משברים וכד'

#### **מרחב ילדים:**

- הכנת שיעורי בית
- העשרה ותגבור לימודי
- חוגים פרטניים וקבוצתיים

#### **מרחב משותף - הורים וילדים:**

- העשרה תרבותית
- פעילות אוריינית משותפת
- פעילויות ספורט
- פעילות יצירה וכנאי

#### **4.6.3 אופן הפעלת המרכזים**

המרכזים יופעלו בשיתוף פעולה של משרד החינוך והרשויות המקומיות שיימצאו מתאימות לתוכנית בהתאם לפרופיל סוציו-אקונומי כפי שיפורט בהמשך. לכל מרכז שכזה ימונה גוף רשמי שיתאם וינהל את הפעילות. גוף זה יפעל בכמה ערוצים מקבילים: איתור קהל היעד, תכנון ובנייה של תוכנית הלמידה וההכשרה, הפעלת הגורמים המקצועיים, פיקוח על אופן ביצוע התוכנית ודיווח לגורמים הרלוונטיים במשרד החינוך.

בדומה להמלצה של ועדת שמיד (משנת 2006) שבחנה מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון בישראל ואת דרכי הטיפול בהם, גם אנחנו רואים לנכון להתאים את מאפייני המרכזים לקהילות השונות

ולצרכיהן השונים. מיפוי מוקדם, התאמה בכלל והתאמה רב תרבותית בפרט הם שלבים חשובים מאוד בדרך להקמת המרכז וביכולתו להשיג את מטרותיו.

#### **4.6.4 קהל היעד**

התוכנית תופעל בקרב אוכלוסיות מוחלשות בלבד בהסתמך על נתוני הלמ"ס. לרשויות ולשכונות שיאותרו ככאלה שעונות על הקריטריונים תינתן האפשרות להיכנס לתוכנית לאחר שיציגו תוכנית העונה למבנה הליבה, כפי שפורט לעיל. הרשויות הנבחרות יפעלו לאיתור משפחות העונות על הפרופיל המתאים: דירוג סוציו-אקונומי נמוך והצהרת כוונות ומחויבות משפחתית. איתור זה יעשה בתוך הרשות בהתייעצות משותפת של גורמי הרווחה, התעסוקה, החינוך וגופים אחרים הרלוונטיים לבחירת קהל היעד.

#### **4.6.5 תמריצים**

הגעת משפחות אל המרכז כרוכה בקשיים לא מבוטלים מצדן. כדי לסייע בידן להתמיד בהגעה אל המרכז תוכלנה הרשויות השונות לספק מגוון תמריצים. מאחר שלכל מרכז "משפחות לומדות" אופי קהילתי האופייני לו, תספק כל קהילה מגוון פעילויות ושירותים נלווים כראות עיניה ובהלימה לאופי הקהילה וצרכיה. דוגמאות לתמריצים מסוג זה הן אספקת ארוחות צהריים וערב מסובסדות או חינם, חלוקת משאבים משפחתיים (מחשבים, ציוד בית ספר, שוברי פעילויות פנאי ותרבות, טיולים וכד'), הענקת תעודות הסמכה בהלימה לקורסים השונים, מתן חוגים לילדים שהוריהם משתתפים בפעילויות וכיוצא באלה.

#### **4.6.6 מיקום מרכזי הפעילות**

בחירת מיקומה של הפעילות תתחשב בתוואי הייחודי של כל קהילה וקהילה שתיכנס בשערי התוכנית. אנו סבורים כי יהיה זה נכון למקם את הפעילות על גבי תשתיות קיימות, כדוגמת בתי ספר, מרכזים קהילתיים ומתנ"סים.

#### **4.6.7 צעדי התנעה**

משרד החינוך הוא הגוף הרלוונטי ביותר לעיצוב ולקידום של מדיניות בנושא למידה לאורך החיים, ברמת המדינה. למשרד החינוך ההון האנושי, הידע המקצועי, הניסיון ורשתות הקשרים המתאימים להובלת התהליך, ויש בו אגף ייעודי: האגף לחינוך מבוגרים.

פרויקט ייחודי זה ישלב גורמים רבים, בתוך המשרד ומחוצה לו: משרד העבודה והרווחה, היחידה לתוכניות משלימות ולמידה, מנהלי אגפי הגיל במשרד, מנהלי מחוזות, הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), וברמה היישובית – מנהלי בתי הספר, מנהלי מרכזי השכלה, נציגי רשויות, הורים, החברה למתנ"סים ועוד.

כדי ליישם את התוכנית באופן אפקטיבי יש להבטיח כי מימושה לא ייתקל בסבך הביורוקרטיה, שיעיב על היתכנותה. לשם כך אנו מציעים להקים יחידת הקמה ארצית, אשר תפעל להקמת המרכזים ברשויות השונות, בתהליך מדורג. היחידה תורכב מנציגים שונים: נציג משרד החינוך,

נציג מרכז השלטון המקומי, יועץ ארגוני ועובד סוציאלי קהילתי. מטרתו של צוות קטן זה לייצר את התוכנית הרלוונטית לאותה רשות מקומית בהתאם לקהל היעד המקומי ובזמן פעולה קצר של חודש ימים. בסופו יעבור הצוות לרשות הבאה, וצוות מקומי יוציא את התוכנית לפועל. צוות ההקמה, העובד יחד באופן קבוע, יתמקצע בתהליך זה של התנעת הפרויקט. אל הצוות הקבוע יצטרפו גורמים רשתיים אשר יספקו ליחידת ההקמה אוריינטציה במרחב היישובי, ויהוו בהמשך את הגוף הרשתי שיניע את יישום התוכנית.

יחידת ההקמה תפעל על-פי המתווה הבא:

- ניתוח ומיפוי של המרחב הרשתי - הרכב, צרכים ורצונות הקהילה, שותפים, קשיים ואתגרים, משאבים ומנופים מקומיים
- איתור קהל היעד - איתור משפחות העונות לפרופיל התוכנית
- התאמת תוכני הלימוד לצורכי ההורים והקהילה ושילוב תוכני הנושאים והדגשים של מערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית, זאת בהתבסס על הידע הנצבר ברשויות הספציפיות
- ליווי מחקרי חשוב שיאפיין את הפרויקט מתחילתו ויספק מתווה להערכה מעצבת וליווי שוטף של אנשי המקצוע

להלן הערכה ראשונית של העלות החדשית עבור צוות יחידת ההקמה:

הערכת עלות חודשית לצוות הקמת המרכזים הארצי			
עלות לחודש	שעות שבועיות	אנשי צוות	
<b>שלב מיפוי</b>			
₪ 76,800	160	4	מיפוי שטח
<b>שלב הקמה</b>			
₪ 20,000	45	1	מיפוי ומנהל
₪ 60,000			ציוד שנתי
<b>₪ 156,800</b>			<b>סה"כ מיפוי והקמה</b>

#### 4.6.8 קשיים ואתגרים בהפעלת המרכזים

1. עלול להתעורר קושי בגיוס לומדים לפרויקט בשל חוסר במוטיבציה וחוסר מודעות לניצול משאב זה
2. ייתכן שישנם הורים המחויבים לפעילויות קודמות
3. יצירת תמריצים עבור המשפחות להשתתף בפעילות
4. גיוס משאבים לאורך זמן למימון הצרכים המתמשכים של מרכזי המשפחות הלומדות
5. יצירת בנק מרצים מעולה, לאורך זמן, שימשוך אליו את קהל ההורים
6. קושי ביצירת שיתוף פעולה בין גורמים שונים בקהילה (רשויות, בתי ספר, מתנ"סים)



#### 4.6.9 משאבים

רעיון המרכזים מתבסס על איגום משאבים פזורים קיימים – כדוגמת תוכניות במסגרת האגף להשכלת מבוגרים<sup>24</sup>, היחידה לתוכניות משלימות לימוד<sup>25</sup>, תוכנית "חוג לכל ילד" לתלמידים בצפון<sup>26</sup>, תוכניות וקורסים של הביטוח הלאומי ומשרד העבודה והרווחה (קורסים מקצועיים וקורסי הסבה מקצועית), תקציבים רשמיים, משאבים קהילתיים כגון: בני ובנות שרות לאומי או שירות אזרחי, פנסיונרים, מחוייבות אישית, וכן ארגונים ועמותות של החברה האזרחית (מגזר השלישי). הרכב מערך המפעילים של המרכז יכלול ריכוז של מורים ומדריכים בשכר ובהתנדבות. כדי להציע עושר של פעילויות אפשר לשקול לקיים את המרכזים במקביל לשעות פעילות של החינוך הבלתי פורמלי, כמו שילוב תנועות נוער ותנועות מבוגרים קיימות. כל זאת יעוצב ויתוכנן על-ידי יחידת ההקמה בהתאם לאופי ולמשאבים המקומיים.

עלות מרכז יכולה להישען על התחשיב הבא, המבוסס על מרכז המציע פעילות לשלושים מבוגרים ותשעים ילדים:

הערכת עלות הפעלת מרכז משפחות לומדות		
עלות לחודש	פירוט	סעיף
₪ 25,081	ניהול, ריכוז, הדרכות ואנשי מקצוע	כוח אדם
₪ 4,800		הזנה
₪ 19,768	אחזקה, אבטחה, שכירות, רכש ותקורה	הוצאות שוטפות
₪ 49,649		סה"כ חודשי
₪ 595,788		סה"כ שנתי <sup>27</sup>

לפרוט נוסף של אומדן העלויות ראו נספח ג'.

24. לדוגמא: עד הלו"ם, מסגרות להשכלת יסוד, דל"ת פתוחה לתעסוקה, מסלול השלמת השכלה תיכונית, פרויקט השלמת השכלה למובטלים ודורשי עבודה.

25. לדוגמא: יו"א, סל תרבות, ניצנים, הזנה, מיל"ת.

26. במסגרת יישום תוכנית השר נפתלי בנט לחיזוק החינוך בצפון משרד החינוך הקים תוכנית בשם "חוג לכל ילד" לתלמידים בצפון. תלמידי כתות ד-ה בכל הרשויות המקומיות מקבלים חוג חנינם לבחירתם. תקציב התכנית 44 מיליון ₪.

27. עבור פעילות דו-שבועית של 6 שעות שבועיות

## 4.6.10 תהליך ההערכה

תהליך ההערכה יתבצע על-ידי הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה). במסגרת ההערכה תתקיים בחינה השוואתית ולאורך זמן של הישגים הלימודיים של בתי הספר שבהם לומדים תלמידים שהוריהם משתתפים בכרויקט המשפחות הלומדות, בהשוואה לבתי ספר דומים שהורי התלמידים הלומדים בהם אינם משתתפים במסגרות להשכלת מבוגרים. כמו כן ייבחנו תהליכים משפחתיים ותהליכים אחרים באמצעות כלים של הערכה מעצבת שמטרתם להדגיש את השימוש במידע המתקבל.

כך ייבחנו שאלות כגון: כיצד בעקבות רכישת ההשכלה משתנה התפיסה שלה בקרב הלומדים המבוגרים ובקרב ילדיהם; האם השתנתה מידת מעורבות ההורים בבית הספר והאם משתכללת בניית תמונת עתיד הקשורה בהשכלה ובתחום המקצועי והתעסוקתי.

ההורים יקבלו מענה השכלתי בשני צירים: כהורה וכלומד. מפרויקטים שונים של השכלת מבוגרים שפעלו בעבר במתכונות שונות נראה כי המוטיבציה העיקרית למבוגרים להשתתף בפרויקטים מסוג זה היא הרצון לעזור לילדים ולהוות דוגמה עבורם. אלה גורמי המשיכה העיקריים של התוכנית וההזדמנות להשלים לימודים<sup>28</sup> (בסוק, 2012).

נוסף על הציפייה לעזור לילדים בשעורי הבית, בולטות הציפיות להמשיך בלימודים מקצועיים/ לימודי תעודה, ושיפור הביטחון העצמי. נשים נטו יותר מגברים לציין נושאים רגשיים-חברתיים כמו ביטחון עצמי וכבוד כלפיהן. גברים, לעומת זאת, הזכירו בשיעור גבוה במעט מהנשים ציפייה לקידום בעבודה. גם בקרב דוברי הערבית ניכרה בתוכניות קודמות בעבר רמת ציפיות גבוהה לעזור לילדים בשיעורים, להמשיך בלימודים/לימודי תעודה מקצועיים ולשפר את הביטחון העצמי. הגורמים המעכבים את יישום התוכנית הם בעיקר חשש מכישלון שאולי המועמדים נושאים עמם מגיל צעיר. חששות אלו עלולים לעכב מועמדים פוטנציאליים נוספים מלהגיע למפגש המיון (שם, 2012).

## 4.7 סיכום ביניים

מרכזי "משפחות לומדות" יתמקדו בשלושה תחומים עיקריים:

- א. רכישת השכלה במגוון תחומי עניין להורים
  - ב. הכשרות מקצועיות להורים הכוללות קרדיטציה
  - ג. הדרכה הורית המכוונת לעידוד אוריינות בבית ולחיזוק מעורבות הורית
- מטרת המרכזים ליצור שוויון הזדמנויות בחינוך הבית-ספרי, בעולם ההשכלה הגבוהה ובעולם

28. גדיש ביטאון לחינוך מבוגרים כרך י"ג, 2012, ד"ר עידו בסוק, עמוד 24-35

התעסוקה. מודל פעולה זה נשען על המחקרים שהוצגו לעיל שמצאו שהשכלת ההורים, מעורבות ההורים<sup>29</sup> והמצב הכלכלי של המשפחה עומדים במתאם מובהק עם הצלחת הילד בבית הספר, והם המנבא המשמעותי ביותר להישגים לימודיים, למניעת נשירה ולרכישת השכלה אקדמית.

אנו מציעים להקים מרכזי "משפחות לומדות" באמצעות יחידת הקמה קטנה שתאפשר לאגם את המשאבים הקיימים בתוכניות ייחודיות של משרד החינוך, בתוכניות דומות במשרדים רלוונטיים נוספים כמו משרד הרווחה ורשות התעסוקה, ומשאבים ייעודיים ברשויות – כל אלו כדי לייצר תוכנית כוללת המאפשרת להורה את הזמינות ללמידה ואת השותפות בה.

חשוב לציין שתוצרי הצעה זו הם מעבר להישגים החינוכיים הישירים של המשפחות המשתתפות בה. התוכנית מאפשרת למבוגרים לתת לילדיהם תמיכה טובה יותר בהקשר של למידה והשכלה, אך גם תומכת בהם במישורין כחברים בקהילה וכאזרחים. התוכנית תומכת בחיזוק הקשר הבין-דורי בקהילה: ילדים, צעירים ומבוגרים, ומחזקת את התפקיד הקהילתי והחברתי של בית הספר. על-ידי כך התוכנית יכולה לתרום ללכידות חברתית ולפיתוח קהילתי ארוך טווח, זאת נוסף על מטרות-העל של צמצום פערים וקידום מוביליות חברתית.

---

29. "מעורבות ההורים" באה לידי ביטוי בשלושה היבטים: א. מעורבות הורים בבית הספר ב. שיחות עם הילד על השכלה ותמונת עתיד ג. מעורבות הורים בפעילויות לימודיות גם אחרי שעות הלימודים, כולל יצירה של סביבה אוריינית ותמיכה במיומנויות אורייניות.

---

# קריאה לפעולה - מינוף הקמת המועצה לגיל הרך לכדי גוף משמעותי ויישומי

---

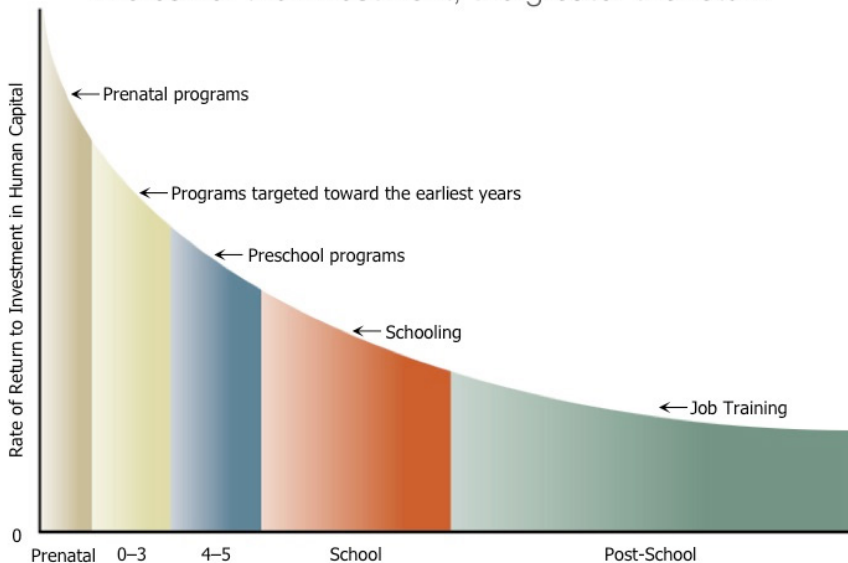
מחקרים רבים (ראו סקירה בהמשך) מדגישים כי השנים הראשונות לאחר הלידה הן הזמן הקריטי ביותר להתפתחות הילד, וכבר בשנים אלו מתחילים להיווצר פערים. אנו סבורים שבשל הריק המערכתי שנוצר בשכבת גיל זו מבחינת טיפול, חינוך ופיקוח, ובשל החשיבות של עבודת ההתערבות בגיל הרך לצמצום פערים ולמניעתם, יש צורך להקים גוף או מנגנון בין-תחומי שיתייחס באופן מקצועי ומקיף לסוגיות הגיל הרך מגיל לידה ועד גיל שש. תפקידו של גוף מעין זה יהיה לכלול את כל הפתרונות והמענים הרלוונטיים בצורה הראויה ביותר, תוך הכרה במורכבות הבין-משרדית והבין-תחומית שתחום זה מתמודד עמה. אנחנו סבורים כי הקמת המועצה לגיל הרך, כפי שנקבע בחוק ביולי 2017, יכולה להוות פלטפורמה ראויה ומסגרת ארגונית מתאימה להסדרת תחום הגיל הרך, להנגשת שירותים מותאמים ואיכותיים יותר, ומתוך כך גם לצמצום פערים.

בישראל חיים כחצי מיליון פעוטות בגילאי לידה עד שלוש. מחקרים רבים מצביעים על ההתפתחות המואצת המאפיינת את הגיל הרך, לצד פוטנציאל משמעותי ליצירת פערים בהתפתחות המוח. להשתתפות של ילדים במסגרות איכותיות בגיל הרך יש השפעה ארוכת טווח על הישגים ועל צמצום פערים. חינוך איכותי בגיל הרך נמצא כמשמעותי במיוחד עבור ילדים מאוכלוסיות מוחלשות.

מחקר של Hart ו-Risley (1995) הצביע על פער בחשיפה שפתית בין ילדים בני שלוש ממשפחות חזקות לבין ילדים ממשפחות מוחלשות. מחקר עדכני יותר (Fernald & Marchman, 2012) מצא שהפער נפתח כבר בגיל 18 חודשים ושהוא הולך ומעמיק עד גיל חמש, עם השלכות משמעותיות על המשך החיים. במחקרו ארוך השנים של הקמן (Heckman, 2010), הוא הצביע על כך שהתערבות בגיל הרך משפיעה באופן משמעותי על מיומנויות "רכות", ומתוך כך על היבטים כמו השתלבות במערכת החינוך, השתלבות בשוק העבודה, שיעורי פשיעה, גירושין ועוד. הקמן גם הצביע על היחס החיובי שבין השקעה בגיל הרך לבין החזר משמעותי על ההשקעה בגיל בוגר, כפי שמראה הגרף הבא<sup>30</sup>:

## EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT IS A SMART INVESTMENT

The earlier the investment, the greater the return



הקמן, זוכה פרס נובל לשנת 2000, הציג את שיעור התשואה בהון אנושי ביחס לשנות ההשקעה. ככל שההשקעה נעשית בשלבים המוקדמים יותר, יש האומרים עוד בשלב העוברי, כך החזר על ההשקעה גדול יותר.

Source: James Heckman, Nobel Laureate in Economics

<sup>30</sup> הגרף לקוח מ: [/https://heckmanequation.org/resource/the-heckman-curve](https://heckmanequation.org/resource/the-heckman-curve)

משנות ה-90 הולכת ומתגבשת ההבנה בקרב מדינות המערב שחינוך בגיל הרך אינו רק פתרון לתעסוקת הורים בכלל ואמהות בפרט. בשנת 2011 הודיעה הנציבות האירופית על קביעת יעדים בתחום הגיל הרך שכללו המלצות על שיפור האיכות למסגרות בגיל הרך, תוך התמקדות ביתרונות של חינוך איכותי בגיל הרך, בעיקר עבור אוכלוסיות מוחלשות<sup>31</sup> (European commission, 2011). בחלק ממדינות ה-OECD, הגיל הרך מוסדר ומטופל על-ידי מערכות מפותחות בין משרדים שונים. עם זאת, המגמה המוצהרת היא להגיע למערכות מאוחדות ולהסדיר היבטים של סטנדרטיזציה ורגולציה דומים בטיפול בגיל הרך – מגיל לידה ועד גיל שש. יש מדינות כגון אירלנד, הולנד ואוסטרליה, שבהן הוקמו רשויות לאומיות שתפקידן ליצור רגולציה והאחדת סטנדרטים בין המערכות לצורך שיפור החינוך בגיל הרך.

### 5.3 המצב בישראל

בישראל, בדומה למגמה העולמית, הבינו את החשיבות של יצירת רצף טיפולי וחינוכי בגיל הרך תחת אחריות משרד החינוך. הדבר קיבל ביטוי בהמלצות רבות של ועדות, כגון ועדת אללוף<sup>32</sup> (דו"ח הוועדה למלחמה בעוני בישראל, 2014) וועדת טרכטנברג (שינויים חברתיים עיקרי ההמלצות, 2011). אף על פי כן, האחריות על שכבת הגיל הזו מפוצלת בין שני משרדים. ב-2016 עברה האחריות לגיל לידה עד שלוש ממשרד הכלכלה למשרד הרווחה. כמו במערכות מפותחות אחרות בעולם, גם בישראל יש פער ברמת הפיקוח, המשאבים והמחקר המושקעים בגילאי לידה עד שלוש לעומת גילאי שלוש עד שש, ואין רצף טיפולי, רגולטורי ואיכותי.

### 5.4 רגולציה וולונטרית כדרך פעולה

מכיוון שבישראל הבעיות המשמעותיות בגיל הרך הן היעדר רצף של אחריות ורגולציה, דרך פעולה אפשרית ואפקטיבית להתגבר על כך היא רגולציה וולונטרית. רגולציה זו אינה מופעלת מתוקף סמכות פלילית או מנהלתית אלא על-ידי יוזמה עצמית, הסכמיות ושכנוע (טליאס, 2015). זוהי רגולציה המזוהה כרגולציה של היענות, חינוך, עידוד, שכנוע ושיתוף פעולה (Parker, 2002). מאחר שגיל לידה עד שלוש לא זכה עד כה להסדרה חוקית ולפיקוח של משרדי הממשלה, רגולציה וולונטרית יכולה להוות פתרון מעשי שיאפשר פיקוח דרך כלים "רכים", כגון הדרכה וליווי, וייתן מענה לצורך בראייה מערכתית רציפה והסדרת שיתופי פעולה בין אנשי מקצוע מתחומים שונים, רשויות מקומיות ומשרדי ממשלה שונים.

31. European Commission, Communication from the Commission, "Early Childhood Education and Care: Providing all our Children with the best start for the world of tomorrow", Brussels, February 17th, 2011

32. דוח הוועדה למלחמה בעוני בישראל, 2014, דו"ח המליאה, חלק 1, הוגש לח"כ מאיר כהן, שר הרווחה והשירותים החברתיים, עמוד 45.

33. שינויים חברתיים עיקרי ההמלצות, דו"ח הוועדה לשינוי כלכלי-חברתי, 2011, עמודים 107-117

ביולי 2017 עבר חוק המועצה לגיל הרך. המועצה שאמורה לקום בימים אלו מהווה הזדמנות ליצירת רשות לאומית שתגבש מדיניות טיפול אחידה ברצף מגיל לידה ועד גיל שש. מטרתה המוצהרת של המועצה היא למלא את צרכיהם של ילדים בגיל הרך כדי ליצור שוויון הזדמנויות להמשך חייהם. בין תפקידיה של המועצה: גיבוש תוכנית לאומית רב-שנתית, תיאום בין משרדי הממשלה השונים, איגום תקציבים, גיבוש אמות מידה למסגרות לטיפול ולהכשרת מטפלים, הקמת מרכז מידע ופעילות הסברה ועוד. הקמת המועצה – תוך אחריות משותפת של משרד החינוך ומשרד הרווחה על רצף הגילאים לידה עד שש – היא הזדמנות חשובה ליצור מנגנון חזק, משותף ומקצועי למתן שירותים איכותיים ולצמצום פערים בגיל זה. שיתוף פעולה דומה, שאפשר ללמוד ממנו על עבודה בין-משרדית של משרד הרווחה ומשרד החינוך יחד עם הרשות המקומית, הוא התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, שהוקמה בעקבות מסקנות ועדת שמיד והחלטת ממשלה מ-2006.

מחקר של מכון מאירס, ג'וינט וברוקדייל מ-2016 הדגיש גם את הצורך של הורים, בעיקר באוכלוסיות מוחלשות, בתמיכה ובמידע נגיש ומהימן על חינוך בגיל הרך. המלצתנו היא שהמועצה תפעל בדרך של רגולציה וולונטרית כדי לגבש סטנדרטים אחידים לגיל לידה ועד שש, כדי להעלות את איכות המסגרות והפיקוח עליהן בגילי לידה עד שלוש, וכדי לאפשר הדרכת הורים.

אחת הדרכים לעשות זאת היא על-ידי הקמת מרכזי הדרכה וליווי ברשויות, שמטרתם לשפר את איכותן של כלל מסגרות הטיפול והחינוך ברשות (כולל אלה שאינן מפוקחות), וכן לתת תמיכה והדרכה להורים שילדיהם אינם נמצאים באחת מהמסגרות. מרכזי ההדרכה יעבדו במודל של שיתוף פעולה בין השלטון המקומי לבין משרדי ממשלה וגורמים רלוונטיים אחרים. מסגרות שיפוקחו ויוסדרו יקבלו מעמד גבוה יותר בקרב הורים בבואם לבחור מסגרת חינוכית עבור ילדיהם הרכים, ולכן המסגרות הללו ירצו להיות חלק מהמנגנון המוסדר, שיגדיר איכות של מסגרת חינוכית, ידריך ויפקח עליה. זוהי רק דוגמה אחת לדרכי פעולה שבאמצעותן המועצה יכולה להשפיע על התחום דרך רגולציה וולונטרית. כדי לקדם את הקמתה של המועצה לגיל הרך ולמצב אותה כגוף פעיל ומשפיע, מומלץ למנות סגן יו"ר מקצועי שיתחיל לקדם את ההקמה ולנהל את המועצה בפועל, כלשון החוק.

אסדרת מסגרות החינוך וההתפתחות של פעוטות בגיל הרך על כל שלביו תחת אחריותה של מועצה אחת, תקדם את החינוך בגיל זה ותיצור אפשרויות לשוויון הזדמנויות ולמניעת היווצרותם של פערים כבר בתחילת דרכם של ילדים.

---

## סיכום נייר המדיניות

---

במסמך זה מובאות הצעותינו והמלצותינו לקידום שוויון הזדמנויות בחינוך. אלה נכתבו על סמך למידת עומק של הנושא ומתוך החלטה מודעת וערכית לאמץ את הגישה הרואה בפערים תולדה של מבנים חברתיים המייצרים פערים. על-פי גישה זו, תפקידה של המדינה לדאוג לנקודת התחלה שווה עבור כל אזרחיה, תוך הבנה שזו מחייבת התאמה ומענה לצרכים הייחודיים של האוכלוסיות.

חיפשנו מנופים שיהיו מוכחים במחקר כמשמעותיים ביותר, בעלי פוטנציאל יציבות לאורך זמן, כאלו שאינם מבוססים על הסטת משאבים ישירה מן החזקים אל החלשים וממוקדים בגורמים עקיפים המשפיעים על סביבת הילד.



מנוף זה מציע לייצר מומחיות חדשה של מורים המוסמכים לעבודה בבתי ספר מוחלשים. הגדרת מומחיות זו תביא לכך שמורים איכותיים עם ההכשרה המתאימה יעבדו לאורך זמן בבתי ספר מוחלשים, זאת מתוך הבנה כי בכדי לצמצם פערים לא מספיקה הכשרה סטנדרטית להוראה, אלא יש להשקיע במורים ולהכשירם למיומנויות הוראה מובחנות נוספות בתחומים רגשיים, חברתיים ופדגוגיים. יש להדגיש כי רק מורים שלמדו בהכשרה ייעודית ומלמדים בפועל בכפריה החברתית גיאוגרפית יזכו למודל העסקה מועדף ובו תמריצים והסדרים בית ספריים שיותאמו למומחיות ייחודית זו.

### מנוף שני: הקמת מרכזי "משפחות לומדות"

---

מנוף זה מתמקד בהקמת מרכזי "משפחות לומדות" דרך איגום משאבים ממשלתיים ואזוריים, במטרה להציע להורים (ומכאן לכל המשפחה) מקום להתפתחות אישית, מקצועית ומשפחתית. הצעה זו נשענת על מחקרים רבים שהראו שהורים, יותר ממשתנים אחרים, הם המשפיעים ביותר על תמונת העתיד של ילדיהם ועל הצלחת ילדיהם בבית הספר ובלמודים גבוהים. הורה הנמצא בתהליך למידה מתמשך יוצר בסביבתו אקלים אורייני "מדבק" התורם במישרין לו ולילדיו. התוכנית מיועדת לפתח את ההורה בהתאם לצרכיו, ולכן מציעה מגוון של אפשרויות: אוריינות שכתית ומתמטית, העשרה ולימודים מקצועיים, כלים לעידוד מעורבות הורית ועוד. התוכנית תנוהל על-ידי יחידת הקמה קטנה שתמפה את המרחב הרשותי ותאתר את קהל היעד.

מעבר להישגים החינוכיים הישירים של תוכנית זו (כמו מניעת נשירה ושיפור הישגים לימודיים), המודל יתמוך בחיזוק תפקידו הקהילתי והחברתי של בית הספר ויביא לפיתוח קהילתי ארוך טווח.

### קריאה לפעולה: מינוף הקמת המועצה לגיל הרך לכדי גוף משמעותי ויישומי

---

מחקרים מראים בבירור כי השנים הראשונות לאחר הלידה הן נקודת הזמן הקריטית ביותר להתפתחות. כבר בגילים הצעירים נוצרים הפערים הראשונים, והתערבות בנקודה זו היא האפקטיבית ביותר ליצירת שוויון הזדמנויות. לנוכח חשיבותה של ההתערבות בגיל הרך ולאור החוסר במדיניות אחידה בתחום, אנחנו סבורים שהקמת מועצה לגיל הרך היא הזדמנות משמעותית ושיש בידיה הכוח להפוך לגוף חשוב ומוביל בתחום.

כדי לקדם את הקמת המועצה מומלץ למנות בהקדם דמות מובילה שתוכל לזרז את הקמתה ולנהל אותה בפועל כלשון החוק. עם הקמתה אנו ממליצים שהמועצה תפעל לגבש סטנדרטים אחידים לאיכות מסגרות בגיל הרך ותקדם שיתופי פעולה בין-משרדיים יחד עם השלטון המקומי (כגון הקמת מרכזי הדרכה וליווי להורים שילדיהם אינם במסגרות חינוך). נוסף על כך אנו רואים ברגולציה וולנטרית דרך פעולה אפקטיבית ביותר עבור המועצה שתקום. השקעה משמעותית של משרד החינוך בכינון המועצה ובמיצובה תביא ליצירת כלי חדש וחשוב,

שיוכל, בניהול נכון ובשיתוף פעולה בין-משרדי, להביא לקפיצת מדרגה בטיפול בתחום הגיל הרך על הרצף שבין לידה לבית הספר.

## לסיכום

---

אנו מאמינים שכל אחד מן הצעדים בנפרד, ושילוב של שלושתם יחד (שיפור איכות ההוראה; הקמת מרכזי "משפחות לומדות"; הקמת מועצת הגיל הרך) יתרמו לחיזוק של אוכלוסיות מוחלשות דרך בניית מנגנונים פנימיים שיחזקו את החוסן האישי והקהילתי. מנופים אלו יעלו את רמת השירותים החינוכיים שלהם יזכו הורים וילדים בפריפריה החברתית והגאוגרפית, בתוך בית הספר ומחוצה לו. משרד החינוך משקיע כבר היום מחשבה רבה ומשאבים רבים לקידום שוויון הזדמנויות וצמצום פערים. זוהי משימה תמידית שאליה המשרד נדרש ויידרש תמיד, שכן מערכת החינוך היא הפלטפורמה החשובה ביותר לפעולה בנושא זה. השאלה היכן וכיצד נכון להשקיע את המשאבים כדי להביא לצמצום פערים ולשוויון הזדמנויות בחינוך היא שאלה שיש להמשיך ולשאול כל העת, ואנו מקווים ומאמינים שהמנופים שהצענו, המתמקדים באיכות ההוראה ובתמיכה במרחב הביתי של הפעוט והתלמיד, יכוונו אל הדרך בה ניתן לקדם במידה ניכרת את המשימה הלאומית שעומדת לפתחנו.

מתוך קריאת המחקרים והמאמרים, ובראיונות שערכנו, עלו התייחסויות רבות ושונות לגורמים לפערים בחינוך, והועלו הצעות שונות לפתרונות ולניסיונות לצמצום. להלן סקירה של חלק מהגורמים והפתרונות שמצאנו. חילקנו אותם לפי הרמות הארגוניות השונות שאליהן הגורמים והפתרונות מתייחסים: רמת הכיתה (פדגוגיות ופרקטיקות הוראה המתקיימות בתוך הכיתה עצמה), רמת בית הספר (תהליכים המתרחשים בתוך תחומי בית הספר הבודד), רמת המוסדות החוץ בית-ספריים (רמה הכוללת מוסדות כמו הכשרת מורים, מוסדות לטיפול הגיל הרך, חינוך לא פורמלי ועוד), רמת הרשות (תיאום בין בתי ספר ובין המוסדות האחרים שתחת אחריות הרשות), רמת מטה משרד החינוך (תהליכים שבאחריות ישירה ובלעדית של משרד החינוך), רמת המדינה (החלטות בין-משרדיות, החלטות שבסמכות הכנסת והממשלה) וברמת הפרדיגמה הכללית (התפיסות והנחות היסוד המושרשות במדינה זה שנים). נבהיר כי אנו לאו דווקא מסכימים עם כל הפתרונות המוצעים להלן, וייתכן שחלקם אף יובילו להגדלת הפערים.

### רמת הכיתה - גורמים לפערים:

- מחקרים מתחום האתנוגרפיה החינוכית מראים כיצד עצם המבחנים ההישגיים בכיתה, אווירת התחרות והמבנה הפרונטלי של הכיתה מובילים לתיוג תלמידים כחלשים יותר, וכך תורמים להגדלת הפערים (Mcderomtt, Varennes, 1999)
- מחקרים מראים שפעמים רבות תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, בין על רקע עדתי, לאומי או סוציו-אקונומי, מרגישים (כבר משלבים מוקדמים בבית הספר) ניכור לתוכנית לימודים אשר תואמת את הערכים התרבותיים של השכבות החזקות באוכלוסייה ולא תואמת את ערכיהם, והדבר תורם לפגיעה בהישגיהם (גור, 2004)
- פרקטיקות שונות להוראה ולבניית שיעור מתאימות יותר ליכולות הלמידה הטבעיות של הבנים ולא הבנות, וכך תורמות להעמקת הפער המגדרי (בוכנר, 2013)

### רמת הכיתה - פתרונות:

- שיטות הוראה המכוונות לדיאלוג עם התלמידים, כדי להפחית את התחרותיות והיווצרות הפערים בתוך הכיתה (גיש, 2015)
- התאמת תוכני הלימוד המועברים בכיתה לתרבות שממנה מגיעים התלמידים הלומדים בה (גור, 2005)
- הוראה רגישת מגדר המביאה בחשבון את סביבות הלמידה האופטימליות עבור המגדרים השונים או הוראה בכיתות הומוגניות מגדרית (בוכנר, 2013)

### רמת בית הספר - גורמים:

- החינוך האכזר, הכולל את התל"ן והשיעורים הפרטיים, מאפשר להורים משכבות סוציואקונומיות גבוהות לתת יתרון לילדים שלהם וכך להגדיל את הפערים (בלס, 2015)
- השיטה הנהוגה כיום למתן ההקלות לליקויי למידה מאפשרת להורים שיש להם משאבים לכך "לקנות" אבחונים מפסיכולוגים חינוכיים פרטיים בקלות, וכך לתת יתרון לילדיהם. קשה הרבה

יותר לעבור אבחון דרך מערכת הפסיכולוגיה החינוכית הציבורית. זו הסיבה לכך ששיעור גבוה מאוד מתלמידי בתי הספר מהמעמד הסוציו-אקונומי הגבוה זכאים להקלות לליקויי למידה, כמו הארכות זמן

- ההקבצות בבית הספר והחלוקה למגמות מקצועות לימוד, אשר נהוגות באופן רחב בעיקר בחינוך העל-יסודי (אך לא רק) מהוות הסללה של השכבות החלשות (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2013)
- הורים חזקים יודעים כיצד להציב דרישות לבית הספר ולקבל יחס מועדף, בניגוד להורים משכבות חלשות אשר לרוב חוששים מבית הספר ומקבלים את סמכות צוות בית הספר ללא ערעור (Lareau, 2011)

### **בית הספר - פתרונות:**

- הקמת בתי ספר ייחודיים בכריפריה עבור השכבות המוחלשות, כדוגמת קדמה או רשת KIPP האמריקאית (גיש, 2015)
- יצירת בתי ספר מכילים, אשר יאפשרו גם לנוער מנותק ואוכלוסיות מוחלשות להשתלב בצורה טובה בתוך בית הספר<sup>34</sup>
- פרקטיקות של תגבור תלמידים מתקשים בתוך בית הספר דרך שעות תגבור פרטניות, כיתות מב"ר/אתגר/אומץ של אגף שח"ר, או דרך פרויקטים ייעודיים לתגבור ולשיפור הישגים לימודיים (כמו בעמותות "אלומות", "מיכאל", "אלון" ועוד)

### **המערכות התומכות - גורמים:**

- פערים נוצרים עד גיל 3 בפרט בתחומי השפה והכישורים הלא קוגניטיביים. ההורים הם הגורם המשפיע ביותר להיווצרות פערים אלו (גרטל, 2018)
- למעמדות הסוציו-אקונומיים הגבוהים גישה נוחה בהרבה לחינוך בלתי פורמלי משלים כגון תנועות נוער, חוגים ומסגרות אחרות
- הנגישות של תלמידים ממעמדות סוציו-אקונומיים גבוהים לשירותים טיפוליים ומקדמים כגון קלינאי תקשורת, פסיכולוגים ומרפאים בעיסוק וכדומה גבוהה בהרבה

### **המערכות התומכות - פתרונות:**

- הקמת מרכזים לטיפול לגיל הרך, הדרכות להורים
- שילוב תכנים על פדגוגיה ביקורתית והמנגנונים הסוציולוגיים הפוגעים בשכבות החלשות בהכשרות המורים (גור, 2004)
- עידוד תלמידים מהכריפריה ליציאה לשנת שירות ומכינות כמפתח למוביליות חברתית (כנהוג בעמותת "מעשה")

---

34. מתוך הראיון עם פרופ' עמי וולנסקי מתאריך 13.12.17

## הרשות - גורמים:

- קיומם של בתי ספר סלקטיביים ברשות מובילה להחלשת בתי הספר האחרים, מכיוון שהכניסה לבתי הספר הללו מושפעת מהרקע הסוציו-אקונומי של ההורים (סבירסקי, 2005)
- מנגנוני בחירת הורים ואוטונומיה בית-ספרית מיטיבים עם בתי הספר החזקים ובכך מגבירים את הפערים מבתי הספר החלשים (בלס, 2015)
- איכות המורים והמנהלים בפריפריה נמוכה יותר מאיכותם במרכז. קושי באיתור מנהלים ומורים בפריפריה (וולנסקי, 2011)

## הרשות - פתרונות:

- רגולציה ומניעת בחירת הורים או אוטונומיה בית ספרית ברשות
- עידוד מדיניות אינטגרציה בין בתי הספר השונים ברשות
- שימוש בתמריצים לעידוד אנשי חינוך לעבור לבתי הספר המוחלשים בתוך הרשות או בפריפריה

## משרד החינוך - גורמים:

- שיטת הבגרויות עצמה מובילה להסללה ובכך מנציחה פערים (סבירסקי ובוזגלו, 2013)
- ביטול תקן התקצוב הדיפרנציאלי הוביל לתקן פיצול גרסיבי הפוגע בהעברת משאבים לשכבות החלשות (ארן, 2014)
- שיטת ה-matching מביאה להעדפת רשויות חזקות ופעולת עמותות דווקא בהן ולא ברשויות החלשות
- היעדר נציגי השכבות המוחלשות בדרגים הגבוהים במשרד (המגזר הערבי כדוגמה) הוא פגיעה מתמשכת במעמדן ובקידום האינטרסים שלהן (גולן-עגנון, 2005)

## משרד החינוך - פתרונות:

- צמצום היקף הבגרויות והתמקדות במקצועות היסוד בלבד כדרך למניעת הסללה (סבירסקי ובוזגלו, 2013)
- הקמת מחוזות חינוך אזוריים כדי לאזן את פערי המשאבים בין רשויות חזקות לחלשות.
- צמצום גודל הכיתות בפריפריה ל-20 תלמידים ומטה, כדי לשפר את איכות ההוראה בפריפריה (וולנסקי 2011)
- הקמת מנהל ערבי עצמאי במשרד החינוך (עגנון 2005)

## רמת המדינה - גורמים:

- היקף העוני במדינה מכתוב את גודלם ועומקם של הפערים בחינוך (García & Weiss, 2015)
- חוסר תיאום בין משרד החינוך למשרד ההרווחה בסוגיות שונות כגון הגיל הרך, ילדים ונוער בסיכון וכו', גורם לבזבוז ולא-מציאת מענים מתאימים
- חוסר נגישות של אנשי הפריפריה למוסדות לימודיים-חינוכיים כגון קונסרבטוריון, מוזיאון וכו' מובילים לפער בהון תרבותי

### **רמת המדינה - פתרונות:**

- צעדים לאומיים לצמצום העוני (García & Weiss, 2015)
- חקיקת חוק המסדיר את ענייני הנוער בסיכון בישראל
- הקמת המועצה הלאומית לחינוך בגיל הרך, העברת גילי 0-3 למשרד החינוך

### **רמת הפרדיגמה - גורמים:**

- מדיניות הפרטה ברוח השקפה כלכלית נאו-ליברלית המובילה להעמקת הפערים (בלס, 2015)
- ראיית הערבים כאויב/כאזרחים סוג ב' מונעת פתרונות אשר יצמצמו את אי-השוויון בחינוך בחברה הערבית (גולן - עגנון, 2005)

### **רמת הפרדיגמה - פתרונות:**

- לקיחת אחריות מלאה על-ידי הממשלה בנושא צמצום הפערים והגדלת השוויון (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2011)
- מעבר מגישת החסד לגישת הזכות בעבודה עם אנשים עם מוגבלויות

## התחום הרגשי:

אנו סבורים כי הבסיס ללמידה ולתפקוד בית-ספרי הוא הבסיס הרגשי, המביא בחשבון את החלקים ה"רכים" של מאפייני הלמידה והחינוך. הלמידה מתקיימת כאשר יש לתלמיד פניות רגשיות: "אין אדם למד אלא ממקום שלבו חפץ" (בבלי, ע"ז, י"ט, א')

### • תחושת מסוגלות ובניית תמונת עתיד אצל התלמיד

מחקרים הראו כי אחד המפתחות לקידום תלמידים מתקשים הוא שיפור תחושת המסוגלות שלהם (Fong, 2014). פעמים רבות המפתח אינו דווקא הקניית כישורים ומיומנויות ספציפיים, אלא חשיפת הילד לאפשרויות הניצבות לפניו והתגברות על "עוני תודעתי" שבו הוא נמצא (Follman, Hutchison 2006, Bodner & Sumpter, 2006). תפקידו של המורה לחזק את התלמיד, להעצים אותו ולהביא אותו להאמין בעצמו וביכולותיו. אנו סוברים כי תחושת מסוגלות עצמית זו היא בסיס לבניית תמונת עתיד ראויה ומתאמת ליכולותיו של התלמיד

דרכים ראויות למימוש עיקרון זה הן לדוגמה דרך שיח אישי המברר עם התלמיד את חוזקותיו ומוביל אותו לעשייה חוץ בית-ספרית על סמך יכולותיו. דרך נוספת היא בעצם החשיפה של התלמיד לנכסי תרבות מגוונים ולמוקדי תעסוקה מגוונים ואיכותיים. גורם מרכזי ביותר בהצלחת התלמידים הוא הציפיות של המורה מהם (Hattie, 2008). תלמידים מתקשים חשופים לסכנה של מעגל קסמים: התלמידים מתקשים, המורים מאמינים בהם פחות ומורידים את רף הציפיות, וכתוצאה מכך התלמידים ממשיכים שלא להצליח (Ravitch, 2016). לעומת זאת, מורים אשר מציבים ללא הרף ציפיות גבוהות מהתלמידים שלהם ונותנים להם את הכלים לעמוד בהן, מצליחים להביא גם תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך להצלחות אקדמיות (Reeves, 2003)

### • אמפתיה והכלה

חויית הנראות העומדת בבסיס האמפתיה מהווה את הבסיס למוטיבציה ולפיתוח אמביציה בקרב תינוקות ופעוטות. על-פי התיאוריה של פסיכולוגיית העצמי ויחסי האובייקט, ככל שהפרט יחוה תחושות אלו, הוא יצליח לפתח בעצמו את תחושת המסוגלות. לעומת זאת, ככל שחסרות תחושות אלה בהתפתחות, האדם יגדל עם תודעת עצמי פגועה. אל מול חוסר זה מצד הסביבה הראשונית של הילד, למבוגרים משמעותיים אחרים שעמם האדם בא במגע במהלך חייו, כדוגמת מחנכים ומורים, יכולה להיות השפעה קריטית על תיקון החוויה ומילוי החוסר. חבורת המבוגרים המשמעותיים ביותר בחיי הילד בחברה, אחרי הוריו ומשפחתו, הם הצוות החינוכי במסגרות השונות. מתוך הבנה של החוסרים הרגשיים הללו בסביבתו הראשונית של התלמיד מאוכלוסיות מוחלשות, חשוב עוד יותר לפתח רגישות לחלקים רכים אלו בקרב צוותי החינוך וההוראה (חגי, 2015; Kohut 1959; קוהוט 2005)

## תחום חברתי/סוציאלי:

ההקשר החברתי הרחב שמתוכו מגיע התלמיד, בתוכו מתקיימת הלמידה ובו פועל בית הספר, הוא גורם בעל השפעה ניכרת על הלמידה ועל התפתחות התלמיד במסגרת החינוכית. "אדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו" (ש. טשרניחובסקי)

### • ראיית התלמיד בתוך ההקשר המשפחתי והסביבתי

עבודה אפקטיבית עם ילדים ונוער מוחלשים מחייבת קשר עם התלמיד, החורג מגבולות הכיתה ובית הספר. היינו, קשר משמעותי המאפשר היכרות עם סביבת חייו היומיומית. בהתאם לכך, על המורה לבקר בבית התלמיד ולהכיר את משפחתו ואורח חייו. המורה נדרש להיות מסוגל לראות את האדם שבתלמיד באופן הוליסטי, מעבר לתפקודו במסגרת החינוכית ולהיות מסוגל לשוחח (שריקי, 2011) עם התלמיד על עולמו וחייו במידה שבה התלמיד אכן רוצה בכך (טרופר, 2013). מורה שנצמד לכותלי הכיתה ולחומר הלימוד בלבד, לא יוכל להגיע אל התלמיד ולהיות משמעותי עבורו

### הכשרה פדגוגית:

כדי לתת מענה מיטבי לצורכי הלמידה ולאופנויות הלמידה הספציפיים, יש לייצר בסיס תאורטי ומעשי משמעותי ורלוונטי. "אמור לי ואשכח, למד אותי ואזכור, שתף אותי ואלמד" (בנג'מין פרנקלין)

### • התמקצעות בשיטות הוראה מגוונות

מורים העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות צריכים להיות בעלי ידע רחב ומקצועיות בהוראת תלמידים מתקשים - התמקצעות בלקויות למידה, הוראה פרטנית ופיתוח שיטות הוראה ולמידה מקדמות ואפקטיביות

### • רגישות תרבותית

אחת הסיבות לאי-הצלחה של תלמידים היא ניכור מחומר לימוד המרוחק מהתרבות שלהם. אם חומר הלימוד מייצג תרבות מערבית-אשכנזית, או סביבת חיים של המעמד הבינוני, תלמידים הרחוקים מעולמות אלו יתקשו להזדהות, והמוטיבציה שלהם ללימוד תפחת (גור, 2004). לעומת זאת, כשהמורה מנגיש לתלמידים את החומר ומקרב אותו לרקע שלהם ועולמם, הוא מאפשר חיבור ולמידה משמעותית, כפי שהמקרה של בית ספר "קדמה" מדגים<sup>35</sup> (שריקי, 2011)

### • הכרת תחום הפדגוגיה הביקורתית

חוקרים שונים ממליצים שמורים העובדים עם תלמידים משכבות מוחלשות יחשפו לפנייהם את המנגנונים אשר הובילו לקיומן של שכבות כאלה ויצילו להם את התהליכים הסוציולוגיים הללו, כמפתח להעצמתם ושינוי מעמדם החברתי (פריירה ושור, 1990). ברוח זו, גור מציעה

35. חינוך רב-תרבותי פרטיקולארי כמודל מועדף לחינוך דמוקרטי, בי"ס קדמה בירושלים כמודל לחינוך רב-תרבותי ודמוקרטי בישראל - חקר מקרה, מאת משה שריקי, אוקטובר 2011.



לכלול בהכשרות המורים הרלוונטיות עיסוק בפדגוגיה הביקורתית כמפתח לצמצום פערים  
(גור, 2004)

### **תמיכה בצוות המורים והסדרים בית-ספריים**

כדי לתמוך בצוות החינוכי העובד בבתי ספר מוחלשים יש לקיים הסדרים בית-ספריים התומכים  
בהיבטים רגשיים ומקצועיים של צוות המורים. "הכל למען אחד, ואחד למען כולם" (אלכסנדר דיומא)

### **מרכיבי ההסדרים הבית-ספריים הם:**

#### **• ראיית המורה בצורה הוליסטית**

כדי שהיחס אל התלמיד יהיה כאל סובייקט, אדם שלם, שומה על המערכת להסתכל באותה  
צורה גם על הצוות החינוכי ושאר באי המערכת. ראייה הומאנית זו צריכה להיות התרבות  
של בית הספר, ומתוכה צריכה להיגזר מערכת תמיכה למורה כאדם וכאיש מקצוע. את אותם  
עקרונות פסיכו-חינוכיים הקשורים לתחושת מסוגלות, זהות עצמית ותחושת נראות, יש לספק  
גם למורים ולאנשי הצוות הבית-ספרי

#### **• פניות למפגשי צוות ולימוד במערכת שעות המורים**

הקצאת שעות שבועיות להשתתפות בקהילות למידה שבהן עוסקים בעבודת המורה עם  
כיתתו ותלמידיו, וכן בדרכי הוראה ופדגוגיה. במפגשים אלו יינתן למורים מרחב לניתוח אירועים  
ולמידה מהם. קהילות למידה אלו יעניקו למורים תמיכה רגשית ומקצועית ויאפשרו למורה  
ללמוד ולהתמקצע בתחום

#### **• שעות הנחיה אישיות במערכת שעות המורה**

כל מורה בבית הספר ייפגש עם פסיכולוג/יועץ חינוכי או מנחה פדגוגי ללמידה ולתמיכה  
מקצועית

המודל הכלכלי שלהלן נסמך על מרכיבי ההקמה וההפעלה הבאים:

- מיפוי צרכי הרשות על ידי יחידת הקמה ארצית
- עלויות הקמה (חד פעמיות)
- עלויות קבועות אשר כוללות תפעול שוטף, משכורות, אחזקה וכד'

#### מיפוי צרכי הרשות - יחידת הקמה ארצית

מטרתו של צוות ההקמה לייצר את התוכנית הרלוונטית לאותה רשות מקומית בהתאם לקהל היעד המקומי ובזמן פעולה קצר של חודש ימים. אל הצוות הקבוע יצטרפו גורמים רשתיים אשר יספקו ליחידת ההקמה אוריינטציה במרחב היישובי, ויהוו בהמשך את הגוף הרשותי שיניע את יישום התכנית. היחידה תורכב מארבעה נציגים במשרה מלאה: נציג משרד החינוך, נציג מרכז השלטון המקומי, יועץ ארגוני ועובד סוציאלי קהילתי. יחידת ההקמה תתמקד בניתוח ומיפוי של המרחב הרשותי, איתור קהל היעד, התאמת תוכני הלימוד לצורכי ההורים והקהילה.

#### הערכת עלות חודשית לצוות הקמת המרכזים הארצי

עלות לחודש	שעות שבועיות	אנשי צוות	
<b>שלב מיפוי</b>			
₪ 76,800	160	4	מיפוי שטח
<b>שלב הקמה</b>			
₪ 20,000	45	1	מיפוי ומנהל
₪ 60,000			ציוד שנתי
<b>₪ 156,800</b>			<b>סה"כ מיפוי והקמה</b>

#### עלויות הפעלה

אומדן העלויות שלהלן מבוסס על נתוני הבסיס הבאים:

- בחירת אוכלוסיית היעד נעשתה על בסיס תכנית שמיד. במסגרת המיפוי של התכנית אותרו 151,000 ילדים במצבי סיכון שונים. מתוכם 104,190 ילדים בגילאי 0-12. אליהם ואל הוריהם מכוונת תכנית 'משפחות לומדות'

- האומדן המפורט מציג הערכת עלויות עבור מרכז "משפחות לומדות" יחיד. התחשיב מבוסס על מרכז "ממוצע" שבו יהיו בזמן הפעילות כשלושים משפחות, מתוכן: שלושים הורים ותשעים ילדים, בהסתמך על ההערכה כי לכל משפחה כשלושה ילדים בממוצע, בגילאים 0-12
- התחשיב מסתמך על הפעלה דו-שבועית של המרכז בין השעות 15:30 ל- 19:30
- כאמור, מרכזי הפעילות יפעלו על פי פילוח השעות הבא:
  - 15:30 – ארוחה קלה (פרי וכריך)
  - 16:00 – 17:30 – משבצת פעילות מפוצלת
  - 17:30 – 19:00 – משבצת פעילות משותפת
  - 19:00 – ארוחת ערב והתפזרות
- לכל רשות תהיה החירות להגדיל או להפחית את מספר המשתתפים ואת ימי הפעילות בתכנית כראות עיניה, תוך ביצוע תחשיבים מעודכנים בהתאמה.
- הערכת כוח האדם הנדרש לשם הפעלת המרכז מבוססת על 6.2 מדריכים לכל שעת פעילות של המרכז. הפעלת המרכז כוללת את יחידות הפעולה הבאות:
  - משבצת פעילות מפוצלת:
    - ילדים:
      - מרכז פעילות לגיל הרך:
        - גילאי 0-3 - יחס הדרכה 1:10;
        - גילאי 4-6 - יחס הדרכה 1:15;
        - מרכז פעילות לגילאי 7-12, עפ"י יחס הדרכה 1:20;
      - הפעילות כוללת:
        - הכנת שיעורי בית
        - העשרה לימודית
        - חוגים
    - הורים:
      - הכשרה מקצועית (15 משתתפים)
      - קורס אורייני (15 משתתפים)
  - משבצת פעילות משותפת:
    - פעילות יצירה
    - פעילות פנאי
    - פעילות תרבות

עלות לחודש	עלות לשעה	הערות	שעות שבועיות		סעיף
					שוטר
10,000 ₪		חצי משרה	45	0.5	ניהול
5,280 ₪	120 ₪	שליש משרה		0.3	ריכוז
6,281 ₪		חצי מהמדריכים מתנדבים	6	6.2	הדרכה
3,520 ₪			4	2	אנשי מקצוע
4,800 ₪		פת ארבע וארוחת ערב			הזנה
4,333 ₪					אחזקה וניקיון
1,667 ₪					אבטחה
3,180 ₪					שכירות
7,000 ₪					רכש
3,588 ₪		10%			תקורה
<b>49,649 ₪</b>					<b>סה"כ חודשי</b>
<b>595,784 ₪</b>					<b>סה"כ בשנת לימודים</b>

\* הפעלת מרכז "משפחות לומדות" בין כוליו של מתנ"ס קיים עשויה להפחית עלויות באופן משמעותי, כמו למשל: שכירות, תקורה ועוד.

## איגום משאבים

כפי שצוין לעיל, התכנית מבוססת על מיכוי של מקורות קיימים ואיגומם. להערכתנו, ניתן לאגם כ-50% משעות ההדרכה ממגוון מקורות, היות שמשאבים רבים מושקעים ממילא באופן מבזר על ידי גופים, ארגונים ומשרדים שונים. בין אלה נמצא את משרדי הממשלה השונים, החברה למתנ"סים, ארגוני מגזר שלישי, רשויות מקומיות, פרויקט שיקום שכונות, שנת שירות ואומי ואזרחי, מכינות קדם צבאיות, מחויבות אישית, מעורבות חברתית, תכניות להדרכת הורים, להשכלת מבוגרים, תכנית "חוג לכל ילד", ועוד כהנה וכהנה. איגום משאבים אפקטיבי עשוי להערכתנו לממן חלק ניכר מעלות הפעלת המרכזים.

- אדלר, ח., בלס, נ. (2003). אי שוויון בחינוך בישראל. ירושלים: מרכז טאוב.
- איירה, ש., פריירה, פ. (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. ירושלים: מפרס.
- ארן א' (2014), השפעה כפרוייקט משותף, מוגש כעבודת סיום לבי"ס מנדל למנהיגות חינוכית.
- בוכנר מ' (2013), הבדלי מגדר בחינוך, אקטואליה בחינוך מס' 131.
- בלס, ב. (2015). אי שוויון במערכת החינוך: מי מתנגד ומי נהנה מהפערים?. מרכז טאוב: ירושלים.
- בסוק ע. (2012) גדיש ביטאון לחינוך מבוגרים כרך י"ג, עמוד 24-35.
- ברבר, מ., מורשד, מ. (2008). דוח המקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. הד החינוך.
- גור, ח. (2004). הויכוח על שיטת הוראת הקריאה בראי הפדגוגיה הביקורתית, בתוך: אי שוויון בחינוך, עורכך: דפנה גולן-עגנון.
- גולן-עגנון, ד. (2005) למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל?. בתוך: אי-שוויון בחינוך, (תשסה) 70-89 גיש ע' (2015), בין אינדיבידואליזם לסוציאליזציה: קווי מתאר לבית ספר יסודי בפריפריה החברתית-גיאוגרפית בישראל, מוגש כעבודת סיכום לבי"ס מנדל למנהיגות חינוכית.
- גרטל, ג. (2018). היו שלום ילדים אבא ואמא הולכים לעבודה. שיחה מקומית.
- דביר, מעגן ושפירא (2009). נבחנים בבחינה הפסיכומטרית בישראל 1991-2006: הסתכלות משלוש זוויות סדרת פרסומים טכניים, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מספר 23.
- דהאן יוסי. (2007). תיאוריות של צדק חברתי. משרד הביטחון.
- דוברין, נ. (2015). שוויון הזדמנויות בהשכלה חסמים דימוגרפיים וסוציו אקונומיים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: ירושלים.
- דו"ח הוועדה למלחמה בעוני בישראל, 2014, דו"ח המליאה, חלק 1, הוגש לח"כ מאיר כהן, שר הרווחה והשירותים החברתיים, עמוד 45.
- דו"ח הצוות הבין משרדי לצמצום פערים בתקצוב מערכת החינוך, אוגוסט 2014
- ואזן-סקרון, ל., רותם, ר., בן רבי, ד. (2016). גיל הינקות בישראל: צורכי הילדים וההורים, שירותים ומדיניות. מאירס ג'וינט ברוקדייל: ירושלים.
- וולנסקי, ע. (2011). העדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל ממשבר לאתגר מגמות בין לאומיות והשלכות

- לישראל. בתוך: אופנהיימר, א., משכית, ד., זלברשטרומ ש. (עורכות), להיות מורה בנתיב הכניסה להוראה (23-45). תל אביב: מכון מופת.
- וייסבלאי, א. (2013). "תמריצים ותגמולים לעובדי הוראה" מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט.
- וייסבלאי, א. (2015). מדיניות ציבורית בתחום החינוך בגיל הרך. הכנסת מרכז המחקר והמידע: ירושלים.
- זוהר, ע. (2013). ציונים זה לא הכל. תל אביב: ספרית פועלים.
- חגי, א. (2015). חינוך מבקש משמעות. תל אביב: רסלינג.
- טליאס, מ. (2015). רגולציה ולנטרית בישראל. המרכז לצדק חברתי ודימוקרטיה על שם יעקב חזן מכון ון ליר: ירושלים.
- טרגר ח. (2012) "אין חינוך ללא ההורים, מעורבותם ממנפת הישגים", עיונים, עמודים - 8-12.
- טרופר, חלי. (2013). מקום בעולם מחשבות על חינוך. תל אביב: ידיעות ספרים.
- כהן נבות מ., אלנבוגן פרנקוביץ ש. וריינפלד ת. (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער, דוח -מחקר של ג'וינט מכון ברוקדייל ומרכז מידע ומחקר כנסת ישראל.
- כהן, ר. מיטמגרא. טרם-נבון, י. נבון, ח. פינסקי, י. פת, י. שטרית, ד. רגב, ב. (2006). הצעת מתווה למדיניות משרד החינוך בתחום למידה לאורך חיים. ירושלים: מכון מנדל למנהיגות חינוכית.
- לם, צ. (1972). ההגינות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספריית פועלים.
- סבירסקי ש' (2005), פערים בחינוך ומדיניות הפיתוח הכלכלי-חברתי בישראל, בתוך גולן-עגנון ד' (עורכת), "אי שוויון בחינוך", הוצאת בבל
- סבירסקי, ש., דגן - בוזגלו, נ. (2011). יעדים לתיקון החינוך לקראת קידום כלל התלמידים בישראל. מרכז אדווה.
- סבירסקי, ש., דגן - בוזגלו, נ. (2015). זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2013-2014. מרכז אדווה.
- סבירסקי, ש., דגן - בוזגלו, נ. (2013). אי שוויון ואי שקיפות על תקציב החינוך בישראל. מרכז אדווה.
- סאלברג, פ. (2015). לומדים מפינלנד תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת. הקיבוץ המאוחד ומכון מופת: ישראל.
- עוז, ע. (2002). סיפור על אהבה וחושך. תל אביב: כתר.
- פוסטמן, נ. (1998). קץ החינוך הגדרה מחודשת למטרות בית הספר. תל אביב: ספרית פועלים.
- פלורה מור (2006). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. מוסד ביאליק.

קוהוט, ה. (2005). כיצד מרפאה הפסיכואנליזה. תל אביב: עם עובד.

קליינברגר, א"פ, תשכ"ו, 1966. בירור מהותה המקצועית של ההוראה. מגמות, יד (3-1), 235-242.

שור א. ופריירה פ. (1990), פדגוגיה של שחרור - דיאלוגים על שינוי בחינוך, ספרי מפרש, תל אביב  
שינויים חברתיים עיקרי ההמלצות, דו"ח הוועדה לשינוי כלכלי-חברתי, 2011, עמודים 107-117.

שריקי, מ. (2011). חינוך רב תרבותי פרטיקולארי כמודל מועדף לחינוך דימוקרטי בית ספר קדמה בירושלים  
כמודל לחינוך רב תרבותי ודימוקרטי בישראל. תל אביב: אוניברסיטה פתוחה.

תמיר, י. (2015). מי מחדד משווייון?. תל אביב: ידיעות ספרים

Berkner, L., & Chavez, L. (1997). Access to Postsecondary Education for the 1992 High School Graduates. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports. Statistical Analysis Report. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.

Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. Information (International Social Science Council), 24(2), 195-220.

Cahan, S., Casali, N., & Herskovitz, A. (2013). Is Israel's rank on international achievement tests really surprising?. School of Education: The Hebrew University of Jerusalem.

Coleman, J. S. (1966). Equality of Education Opportunity Study, Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. National Center for Education Statistics.

Crehan, K. (2016). Gramsci's common sense: inequality and its narratives. Duke University Press.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. Child development, 81(3), 988-1005.

European Commission, Communication from the Commission, (2011) "Early Childhood

Education and Care: Providing all our Children with the best start for the world of tomorrow", Brussels.

Fernald, A., & Marchman, V. A. (2012). Individual differences in lexical processing at 18 months predict vocabulary growth in typically developing and late-talking toddlers. Child development, 83(1), 203-222.

Fong, C. J., & Krause, J. M. (2014). Lost confidence and potential: a mixed methods study of

underachieving college students' sources of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 17(2), 249-268.

García, E., & Weiss, E. (2015). *Early Education Gaps by Social Class and Race Start US Children Out on Unequal Footing: A Summary of the Major Findings in "Inequalities at the Starting Gate"*. Economic Policy Institute.

Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-299.

Hans-vaughn D. (2004). The impact of parents education level on college students: an analysis using Beginning Postsecondary students longitudinal study 1990-92/94. *Journal of College Student Development* 483-500.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quantitative economics*, 1(1), 1-4

Hellman, C. M. (1996). Academic self-efficacy: Highlighting the first-generation student. *Journal of Applied Research in the Community College*, 4(1), 69-75.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis 2002. National Center for Family and Community Connections with Schools.

Hensch, T. K. (2005). Critical period plasticity in local cortical circuits. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(11), 877-888.

Hensch, T. K. (2004). Critical period regulation. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27, 549-579.

Hensch, T. K. (2003). Controlling the critical period. *Neuroscience research*, 47(1), 17-22

Hernandez, D. J., & Napierala, J. S. (2014). *Mother's Education and Children's Outcomes: How Dual-Generation Programs Offer Increased Opportunities for America's Families*. Disparities among America's Children. No. 2. Foundation for Child Development.



Hutchison, M. A., Follman, D. K., Sumpter, M., & Bodner, G. M. (2006). Factors influencing the self-efficacy beliefs of first-year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 95(1), 39-47.39-47.

Horn, L., & Bobbitt, L. (2000). Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support. Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports.

Inman, E. W. & Mayes, L. (1999). The importance of being first: Unique characteristics of first-generation community college students. *Community College Review*, 26(4), 3-23.

Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38(2), 427-449.

Kao, G., & Rutherford, L. T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27-52.

Karen, D. (2002). Changes in access in higher education in the United States: 1980-1992. *Sociology of Education*, 75, 191-210.

Kaufman, P., & Chen, X. (1999). Projected postsecondary outcomes of 1992 high school graduates. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis an examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7(3), 459-483.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Univ of California Press.

Learning families intergenerational Approaches to literacy Teaching and Learning (2015). UNESCO Institute for Life Learning. Hamburg: Germany.

Levin, B., & Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Liu, Z., & White, M. J. (2017). Education Outcomes of Immigrant Youth: The Role of Parental Engagement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 27-58.

Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher: A sociological study*.

McKinsey and Company (2007) "How the worlds best-performing school systems come out on top"

- McDermott, R., & Varenne, H. (1999). *Successful failure: The school America builds*. Boulder (Colorado), Westview Press. *Etnografia di un istituto scolastico*.
- McGregor, L. N., Mayleben, M. A., Buzzanga, V. L., Davis, S. F., & Becker, A. H. (1991). Selected personality characteristics of first-generation college students. *College Student journal*, 25(2), 231-234.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE online*, 31(10), 1-11.
- Nunez, A. M., & Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports
- Parker, C. (2002). *The Open Corporation: Effective Self-Regulation and Democracy*. Cambridge University Press
- Portes, J. (2014). Intergenerational and Intragenerational Equity. *National Institute Economic Review*, 227(1), F4-F11.
- Ravitch, D. (2001). *Left back: A century of battles over school reform*. Simon and Schuster.
- Ravitch, D. (2016). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Reeves, D. B. (2003). *High performance in high poverty schools: 90/90/90 and beyond*.
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. *Whither opportunity*, 91-116
- Swell, W. H., & Shah, V. P. (1968). Parents' Educational Aspiration and Achievements. *American Sociological Review*, 33, 191-209
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher education*, 37(1), 1-22.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of prevention & intervention in the community*, 38(3), 183-197.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.

Valenzuela, A., & Dornbusch, S. M. (1994). Familism and social capital in the academic achievement of Mexican origin and Anglo adolescents. *Social Science Quarterly*

Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E. & International Child Development Steering Group. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 145-157.

White, M. J. (2000, December). Generation status, social capital, and the routes out of high school. In *Sociological Forum* (Vol. 15, No. 4, pp. 671-691). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.

מומחים ואנשי מקצוע רבים סייעו לנו במהלך העבודה על מסמך זה. נפגשנו עם אנשי תיאוריה ומעשה בעלי רוחב יריעה ועומק מחשבה, העוסקים בתחום אי השוויון והפערים בחינוך בחברה הישראלית במסירות ומתוך רצון להשפיע על עתיד החברה הישראלית. אנו מודים להם שפינו מזמנם וחלקו אתנו ידע מקצועי, ניסיון ותובנות שהיו לנו לעזר רב. הדלתות שנפתחו עבורנו, הנכונות לסייע בחשיבה ולהתרשם מהעשייה אינן ברורות מאליהן ועל כך תודתנו.

ד"ר דוד אבודרהם- מנהל ישיבת בני עקיבא-רעננה לשעבר, מרסל איטח- רכזת פדגוגית אולפנת הראל נהריה, רחל אלנור- ממונה על ניהול עצמי משרד החינוך, פרופ' נחום בלס- מרכז טאוב, פרופ' רמי בנבנישתי- המחלקה לעבודה סוציאלית אוניברסיטת בר אילן, ניב בר גיא- ראש מנהל חינוך מועצה אזורית מטה יהודה, עדיאל בר שלום- מנהל כפר הנוער נווה עמיאל, יגאל גושן- מנהל בית ספר רב תחומי מדעים ואומנויות נהריה, פרופ' מומי דהאן- בית הספר למדיניות ציבורית וממשל האוניברסיטה העברית, ד"ר נרי הורביץ- יו"ר אגורה מדיניות, ד"ר משה הרשקוביץ- מנהל התיכון החקלאי פרדס חנה כרכור, ד"ר משה ויינשטוק- יו"ר המזכירות הפדגוגית משרד החינוך, גלית זאגה- מנהלת בית ספר מורשה בנות פתח תקווה, סימה חדד- מנהלת האגף לחינוך קדם יסודי משרד החינוך, מתניה טל שחר- מורה בבית הספר אמי"ת אלירז, ד"ר מוטי טליאס- יועץ ארגוני מכון צפנת, חילי טרופר- מנהל אגף חינוך מועצה מקומית ירוחם, ח"כ לשעבר פרופ' מנואל טרכטנברג- בית הספר לכלכלה אוניברסיטת תל אביב, ח"כ ופרופ' יוסי יונה, ד"ר רינה כהן- יו"ר הועדה להדרכת הורים, ניסים כהן- מנכ"ל עמותת יכולות קרן רש"י, ליאור לב- מכון כרם, ורד לבנה- לשעבר מנכ"לית תנועת הכל חינוך, אריאל לוי- לשעבר סמנכ"ל בכיר וראש המנהל הפדגוגי משרד החינוך, ד"ר מוהנד מוסטפא- מנהל מרכז מדא אלכרמל, חיים מויאל- מנהל אגף שח"ר משרד החינוך, אסנת מורדו- רכזת תכנית מרום משרד החינוך, ד"ר סמדר מושל- האוניברסיטה הפתוחה, ד"ר סמי מחאג'נה- מרצה לחינוך מכללת בית ברל, אבי מנשס- מנהל בית ספר רב תחומי שחקים נהריה, ד"ר רמי סולימני- מנכ"ל אשלים ג'וינט ישראל, ד"ר בני פישר- לשעבר מנהל המנהל לחינוך ההתיישבותי משרד החינוך, פרופ' יצחק פרידמן- ראש התכנית לתואר שני במנהל החינוך מכללת אחווה, ד"ר בני פרל- מנהל התיכון למדעים ואומנויות תל אביב, מיכל צוק- משרד הכלכלה, אתי קונור אטיאס- רכזת מחקר במרכז אדווה, אושרה רביב- מורה באולפנת הראל נהריה, נמרוד רוזנברג- מנהל אגף חינוך עיריית נהריה, חנה שדמי- מנהלת אגף שפ"י משרד החינוך, יערה שילה- מכללת אפרתה.

### **וכן יבואו על התודה חברי סגל וצוות בית הספר למנהיגות חינוכית על הסיוע התמיכה והליווי המקצועי בכתיבת מסמך זה:**

מנהל בית הספר- דני בר גיורא, רותי להבי, ד"ר נטע שר הדר, ד"ר איימן אגבריה, שמעון אדלר, ד"ר ליה אטינגר, ד"ר יהודה בן-דור, פרופ' אריאל הירשפלד, פרופ' עמי וולנסקי, פרופ' ענת זוהר, ד"ר גילי זיוון, ד"ר רעיה יואלי, ד"ר דניאל מרום, מיקי נבו, יונינה פלורסהיים, מיכאלה למדן, מאיה ברק, אסתר דנה שאולי, נטע גרנית אוחיון.