

הערות פרופסור חיים אדלר לסקירה של נחום בלס בנושא אינדיקטורים לפערים ושוויון

הזדמנויות.^(*)

הערות כלליות

קיומם של פערים חברתיים, העומדים במתאם גבוה מאד (בעולם כלו) עם הישגים לימודיים של תלמידים – היא אמנם פגיעה בשוויון. אולם מן הדין שקבוצת מחקר חינוכית, תתייחס גם להיבטים נוספים של פערים חברתיים אשר, כאמור, עומדים במתאם עם הצלחות או כישלונות בלימודים. אסתפק בהזכרת הקשר בין קיומם של פערים כאלה עם הסולידריות החברתית מכאן ועם דמות כוח האדם החברתי ורמת ואיכות הפעילות התרבותית – בעוד עשרים שנה. גם מי שאינו רגיש לאי שוויון או אינו מוטרד מאי שוויון, חייב להתייחס לכך שאם הישגי תלמידינו ממגזרים מסוימים ימשיכו להיות דלים, רמת החיים של החברה הישראלית צפויה לרדת, ואיכות החיים התרבותיים להתדלדל.

כפי שנחום בלס מציין בסקירתו, הישגים לימודיים הם אינדיקטור זמין, ומכאן נפוץ בכל מדינה כמעט. ואולם המבחן האמיתי של מערכת החינוך לעניות דעתי אינו ההישגים הלימודיים כנבדק בבחינות למיניהן, כי אם התפקוד של בוגרי המערכת לכשיהיו מבוגרים. אני מודע לקושי למדוד ולחקור מה חלקה של מערכת חינוך בתפקוד המוצלח של פלוגי או בתפקוד הלקוי של אלמוני – אולם קונצפטואלית ואידיאולוגית יש לעשות את ההבחנה הזאת, למיטב הבנתי.

דומני שבפתח הדברים ראוי לציין, כי המשימה של ביטול המתאם בין עוני או שוליות חברתית של משפחות, לבין הישגים לימודיים (או למצער – צמצום משמעותי של מתאם זה) – אינה יכולה להיות מוטלת על מערכת החינוך בלבד. אל נכון על מנהיגי וקברניטי מערכת החינוך להגן על עשרות אלפי המחנכים מפני הבקורות שמטבע הדברים מושמעת כלפיהם אם וכל עוד הפערים מתמידים. רק אם החברה תתגייס ותצמצם את מימדי העוני ע"י רפורמה במדיניות הכלכלית, ותפעל לקרובן של קבוצות שוליים מודרות, יש סיכוי שגם מערכת החינוך תתרום את חלקה בכך שפער ההישגים על פי הסטאטוס הסוציו-אקונומי יעלם או למצער – יצטמצם. אם על אף האמור לעיל אנו חותרים לכך שצמצום פערים יינשא בעיקר על כתפי מערכת החינוך, שומה על מוסדות המדינה להעמיד לרשות מערכת החינוך משאבים שיאפשרו פיצוי על החסך שרוב הילדים והילדות יוצאי השכבות החברתיות סבלו. גם אם אין פיצוי על כך שילד גדל במשפחה שאינה מתפקדת ובקהילה מפוררת, יש לפצותו על תזונה לקויה בשנות הגידול הגופני שלו, על העדר פינה שקטה בדירת המגורים של משפחתו בה ניתן ללמוד ולהכין שיעורים, על בריאות לקויה ובלתי מטופלת, ולהבדיל – על העדר מחשב ביתי, כמקובל ברובן המכריע של המשפחות המבוססות, ונחום בלס עוסק בנושא זה בסקירתו. על אף הניתוח של נחום של הספרות העוסקת

^(*) דוח זה הוזמן על ידי ועדת מומחים לנושא אינדיקטורים למערכת החינוך מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך

- הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו
- בכל שימוש בדוח או ציטוט ממנו, יש לאזכר את המקור כדלקמן:
ה. אדלר (2009), "הערות פרופסור חיים אדלר לסקירה של נחום בלס בנושא אינדיקטורים לפערים ושוויון הזדמנויות", דוח מוזמן על ידי היזמה למחקר יישומי בחינוך, <http://education.academy.ac.il>

© כל הזכויות שמורות לאקדמיה הישראלית הלאומית למדעים

בסוגיה זאת, נראה לי כחשוב להעיר קונצפטואלית שאם מבקשים להתייחס לנושא כאל נושא חשוב מבחינה חברתית ופוליטית, מדובר על השקעה כספית לאין שיעור יותר גדולה מן המקובל בארצנו, ובכל אחת מארצות המערב בהן נכתבו הספרים והמאמרים שנחום מתייחס אליהם. אני מניח, יחד עם זאת, שלו הושקעו משאבים בסדר גודל הנרמז כאן – היה משק המדינה חו ס ך את כספי העלות הגבוהה של שירותי הבריאות, של שירותי הרווחה, ושל המערכת המשפטית והכליאה (במקרים מסוימים) של בוגרי מערכת החינוך. וזאת כיון שלרשות מערכת החינוך לא עמדו המשאבים הדרושים כדי, כאמור, לפצות על החסך, ועל כן לא יכלה לתרום באמת לקידום באמצעות מערכת החינוך. (ראה המאמר של H.LEVIN, המצוטט ע"י נחום בהקשר זה).

הערות פרטניות לסקירה

אני מכיר בכך, שדברי אלה משקפים את האידיאולוגיה החברתית שלי, אולם לא נפגשתי ברבים שהציגו אידיאולוגיה משמעותית אחרת. ומכאן לכמה הערות ספציפיות יותר שלמסמך שכתב נחום בלס: [1] אני רואה ליקוי קל בהגדרת "הקבוצות החלשות" (עמוד 16): אפשר לראות בשתי הקבוצות הראשונות (קבוצות שלהן סטאטוס חברתי-כלכלי נמוך, וקבוצות זרות מבחינה תרבותית [למשל מהגרים]) – גורם מרכזי לקשיים הלימודיים של ילדיהם או אף לכישלונם; הם מחוללי הפער. ואלו שתי הקבוצות האחרות הנזכרות שם, (תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים, וילדים בעלי צרכים מיוחדים), הן קבוצות מסוג אחר: תלמידים בעלי הישגים נמוכים, ורבים מקרב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, הם "קרובות" של המצב החברתי או התרבותי של משפחותיהם. דהיינו מצבן החברתי ו/או התרבותי של משפחותיהם של תלמידים רבים, הוא הגורם הסביביר העיקרי לכישלון הלימודי של רבים מביניהם, או לפער בהישגים לימודיים בין ילדים אלה, לבין ילדים יוצאי משפחות מבוססות. הערת זאת מבוססת על הטענה שקיים קשר סיבתי בין מוצאם של ילדים ממשפחות במעמד סוציו אקונומי נמוך או משפחות "זרות" מבחינה תרבותית, ובין הישגיהם הנמוכים של רבים מילדיהם בבית הספר, או סווגם של מקצת ילדיהם כ"בעלי צרכים מיוחדים" – ומכאן הפער המהווה את הציר המרכזי של חיבורו של נחום. {למיטב הבנתי את הכתוב, גם נחום מקבל טענה זאת, אולי בניסוח מתון יותר}.

[2]. אני רואה כליקוי של הפרק הדין באי שוויון בתשומות, בהעדרו של דיון במנהלי בתי הספר. הם אינם קיימים בחיבורו של נחום. למיטב הבנתי גם נחום יסכים עמי שמנהלים רבים, המתפקדים כמנהיגים של מערכות בתי הספר שהם מופקדים עליהם – יכולים לגייס את מורי ומחנכי בית הספר סביב הדגל או החזון של צמצום משמעותי של הפערים. יתכן שנושא זה אינו נידון כלל בספרות, וממילא סקירה של הספרות אינה יכולה לדון בנושא שאינו מטופל בספרות. – ובכל זאת, מינימאלית יש לציין נושא זה, גם אם הספרות העוסקת בו מוגבלת או נדירה {וזאת טעות חמורה, לעניות דעתי}.

ובאותו כוון עוד הערה, שאף היא אולי אינה מטופלת בספרות: ידוע לנו מן המחקר, ומן הביקורים של כל אחד מאתנו בבתי ספר, כי קיימים מורים אשר מצליחים לצמצם פערים בהישגים לימודיים על אף כל האמור לעיל. גם אם העניין יגרום לקשיי עבודה ניכרים – שומה על מגדירי האינדיקטורים, לראות

במורים מצליחים כנ"ל אינדיקאטור חשוב לצמצום פערים. ואם כך – גם תמצאנה הדרכים לחקור את פעלם החינוכי ואולי להגיע למסקנות על מה מייחד מורים כאלה.

[3]. קיימת בעיה, בספרות הכלכלית והסוציולוגית העוסקת בשאלות חינוך, באמצעות המודל של "תשומות" – "תפוקות". יש פגם קונצפטואלי בהפעלת מודל הלקוח מן התעשייה לעניין שלפנינו. "חומר הגלם" של תהליך החינוך הם ילדי האומה, וביניהם קיימים הבדלים גדולים ופערים עמוקים. תהא הגדרת התפוקות המקוות כאשר תהיה, אין להתעלם מן "הקופסא השחורה", היינו מן ה ת ה ל י ך . אין בהערה זאת משום בקורת על חיבורו של נחום, שכן הספרות כלה עוסקת במדידת תפוקות של מערכת החינוך על פי מודל המזניח לחלוטין את התהליך החינוכי. דומני על כן שבמקום לאסוף נתונים על גיל המורים או השכלתם, נתונים שכוח הניבוי שלהם לגבי צמצום פערים הוא מינימאלי – עדיף שננסה לנתח את התהליך החינוכי ולחפש אינדיקאטורים המנבאים תהליך שמשפיע על צמצום פערים.

[4] הערה שולית אולי, לגבי הפער הדיגיטאלי. דומני שאין עניין רב בחשיפת העובדה שבשיעור גבוה מן המשפחות שמצבן הכלכלי נמוך ושבשיעור משמעותי של המשפחות שרחוקות מבחינה תרבותית מתהליך של SCHOOLING – אין מחשבים. לעמת זאת יש עניין רב, לעניות דעתי, בחשיפת הפער בין ב ת י ס פ ר שאוכלוסיית תלמידיהם ברבה יוצאי משפחות מבוססות, לבין בתי ספר ששיעור גבוה מקרב תלמידיהם הם יוצאי משפחות דלות אמצעים – הן במספר המחשבים שעומדים לרשותם והן בעוצמת השימוש שמורים עושים בהם. לו בבתי ספר שאוכלוסיית תלמידיהם היא יוצאי משפחות דלות ופריפריאליות, היה מספר כזה של מחשבים שלכל ילד יש הזדמנות מדי יום לבלות שעה אחת לפני המסך (ולו לאחר שעות הלימודים) היה בכך פיצוי חלקי על העדרם של מחשבים במרבית בתיהם.

[5]. אני סבור שיש לקדם בברכה את החלטתו של נחום לבחור (א). באינטגרציה של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות שונות; וב-(ב). קיומם/ או אי קיומם של הסדרי הקבצה והפרדה חברתית [באמצעות הסללה] כאינדיקאטורים ל"קונטקסט הכלכלי או החברתי של המערכת". מן הדין לציין שבמערכת החינוך הישראלית ממוסדת ס ג ר צ י ה בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים, ובין תלמידים דתיים (לגוויניהם) ותלמידים שאינם דתיים. לאור העובדה, המצוטטת ע"י נחום, שדווקא המחקר הישראלי הצביע על התועלת היחסית שנודעת למדיניות של אינטגרציה על קידום הלימודי של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות בלתי מבוססות – נכון וחשוב לכלול במניין האינדיקאטורים, גם את מימוש מדיניות האינטגרציה. ממילא יש חשיבות לניתוחו את הנושא של "בחירת הורים" שביסודו מבטא את היפוכה של מדיניות האינטגרציה.

לעניות דעתי מדיניות של אינטגרציה היא אחד המשתנים המבניים המעטים, המתייחסים לתהליך (ל"קופסא השחורה" הנ"ל). היות והספרות שנחום סיכם וניתח, מלמדת שקיומן של הקבצות והסללות לא רק שאינו מקדם את הישגיהם הלימודיים של יוצאי השכבות החברתיות הנמוכות, אלא

מגדיל את הפערים – שומה עלינו למצוא דרכים למדידת התופעה – ולדאוג לפרסום התוצאות אם אמנם אלה הם פני הדברים בחלקים של המערכת. – ולבסוף –

[6]. HIGH STAKE TESTS/ ראשית לכל – המושג מוטעה באשר לתלמידים: עבורם אין כאן כל HIGH STAKES המבחנים אנונימיים ועל כן אינם משפיעים על מעמדם בבית הספר או על ציוניהם האישיים בעתיד לבוא. לעמת זאת הם במפורש HIGH STAKES עבור המורים: בחברה בה מחפשים כל העת את "האשמים" בכך שחלק גדול מתלמידינו אינו עומד במבחנים (ומכאן שממוצע ההישגים של ישראל אינו מחמיא לנו), משמשים המבחנים גורם של לחץ, מעין שוט כלפי המורים. במקום שכמוצע ננסה להבין את "הקופסא השחורה" ונושיט למורים מקסימום עצה וסיוע על יסוד מה שאנו למדים על תהליך הוראה מוצלח ומצליח – אנו בוחנים את תלמידיהם ומצליפים במורים המלמדים באזורים פריפריאליים ובבתי ספר ששיעור גבוה מבין תלמידיהם הם יוצאי שכבות חברתיות חלשות באמצעות התוצאות הגרועות של תלמידיהם במבחנים השונים. הפרסום של אינדיקטורים אלה, גורם לכך שמעט התלמידים המצליחים בחלק מבתי הספר ה"חלשים", מחפשים "מפלט" בבית ספר שעל פי הפרסומים ההישגים הממוצעים בו, גבוהים יותר. לא עוד, אלא המורים הטובים המלמדים בבתי ספר אלה, גם הם מחפשים "מפלט" אם בבית ספר "טוב" יותר ואם מחוץ להוראה; שהרי איש אינו רוצה להיות מזוהה עם כישלון או הישג בינוני עד חלש.

מדיניות המבחנים – שאמנם מספקת לנו אינדיקטורים מדידים מדי שנה וללא מאמץ (שלנו) – גורמת למורים למקד את ההוראה במה שנדרש במבחנים (TEACHING TO THE TEST), מעודדת מדיניות של הנשרה או מינימום – הרחקתם של תלמידים תת משיגים מבית הספר ביום המבחן, ומגדילה את המשיכות של תרמיות והעתקות.

בית ספר מנוהל כהלכה אינו זקוק לתוצאות של מבחנים כלל ארציים, על מנת לדעת מיהם התלמידים המתקשים או חלשים. מה שחסר לרבים מבתי הספר הם ידע והתמצאות בטקטיקות הוראה שעשויות לקדם תלמידים יוצאי השכבות החלשות.

והערה אחרונה על בולמוס המבחנים. המבחנים ברבם אינם בודקים למידה והפנמה של חומר שנלמד. הם בודקים בעיקר את הזיכרון של התלמידים. המאמץ המושקע ע"י תלמידינו בלימודים לקראת בחינות הבגרות, אינו נובע אפוא במקרים רבים, מהתעניינות או מסקרנות אינטלקטואלית. הבחינות דרושות על מנת להמשיך בלימודים גבוהים, והללו דרושים למען "החיים הטובים". מדיניות הבחינות מטפחת על כן, לעניות דעתי, יחס אינסטרומנטאלי לחומר הנלמד, לדעת ולתרבות בכלל.