

סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה

בחינות בגרות

מסגרת להבנת מערכת החינוך בישראל כיום ולניתוח כיווני הכרעה אפשריים בבחינות הבגרות

מסמך זה הוכן על ידי

קבוצת ון ליר לחינוך

לקראת דיון בהנהלת משרד החינוך

**העבודה הוזמנה ובוצעה לפי בקשת המדען הראשי של משרד החינוך
העבודה מומנה על ידי לשכת המדען הראשי ומכון ון ליר בירושלים**

© כל הזכויות שמורות למכון ון ליר בירושלים ולמשרד החינוך

מארס 2007

ירושלים

חברי קבוצת ון ליר לחינוך

פרופ' דן ענבר (יו"ר), האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ון ליר בירושלים
פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ' שמואל שי, האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ון ליר בירושלים
ד"ר אדם ניר, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר גד יאיר, האוניברסיטה העברית בירושלים
אייל שאול, בית הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל
נורית הרמן-אלמוזנינו, מכון ון ליר בירושלים
רות אוטולנגי, לשעבר מנהלת האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך

ייעוץ לקבוצה

פרופ' מיכל בלר, מנהלת רמ"ה במשרד החינוך
פרופ' ענת זוהר, יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך
עדה רוזנברג, המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך

הקבוצה פועלת על פי בקשתו של המדען הראשי של משרד החינוך, פרופ' סידני שטראוס

סיוע בריכוז נתונים וניתוחם: יעל שלו

תוכן העניינים

א.	מבוא	7
1.	הנחות היסוד	7
2.	מבנה המסמך	8
3.	תהליך העבודה	8
ב.	שני צירים אנליטיים למיפוי מדיניות החינוך וכיווני החלטה אפשריים	9
1.	תפיסות הוראה ולמידה	9
2.	תפיסות של חברה מול אדם במדיניות החינוך ובמחשבתו	10
ג.	ארבעה מודלים "טהורים" כמסגרת פתוחה להכרעות חינוכיות	11
ד.	המציאות מערבת בין מודלים	13
ה.	המצב בישראל: הציר המהותני-הבנייתי	13
ו.	סדר יום לדיון במסגרת התמהילים האפשריים לרפורמה בבחינות הבגרות	14
ז.	סיכום וסדר יום להחלטה	16
לוחות		
לוח 1	ארבעה כיווני הכרעה "טהורים" ואפשרויות להכרעה ביניהם	19
לוח 2	סוגיות נוספות להכרעה	20
לוח 3	יתרונות וחסרונות	21
נספחים		
נספח 1	בחינות הבגרות במבט גלובלי	23
נספח 2	שלושה תמהילים אופייניים בהתבסס על נוהגי בחינות הבגרות במדינות שנסקרו	28
נספח 3	קיצור תולדות בחינות הבגרות בישראל	33
נספח 4	המשמעויות הנגזרות מהשוואה בין הגישה ההבנייתית לבין הגישה המהותנית	38
נספח 5	ישראל על הציר המהותני-הבנייתי	42
נספח 6	בחינות הבגרות מנקודות הראות של הלומד ושל המלמד	44
נספח 7	שלוש דוגמאות לתמהילים אפשריים	47

א. מבוא

אין לך כלי חזק לעיצוב מערכת החינוך ככלי המבחן. פרופ' יוסף באשי זעזע את מערכת החינוך וניער אותה באמצעות מבחני המינימום, בראשית שנות התשעים, ופרופ' מרים בן-פרץ ופרופ' דוד גורדון השיבו בניעור הפוך של רפורמה במבחני הבגרות בכיוון של הערכות אותנטיות, באמצע שנות התשעים. למבחנים יש כוח מעצב חזק ביותר, ולכן לרפורמה בסוג המבחנים תהיה השפעה דרמטית על דרכי הלמידה וההערכה ועל ההיערכות להוראה בבתי הספר. כמו כן תהיה השפעה על האקלים הלימודי ועל שיתוף הפעולה בין סגל ההוראה (ככוח פרופסיונלי) לבין קובעי המדיניות במשרד החינוך. לסוג המבחנים עשויה להיות השפעה גם על המוטיווציה ללמידה (למשל, למידה פסיבית מול אקטיווית) ועל פערים בהישגים הלימודיים. בשל כוחם המעצב של המבחנים, טבעי שחילופי הנהלה במשרד החינוך יעוררו חשיבה מחודשת על תפיסות ההוראה, הלמידה וההערכה. עם זאת, השינויים התכופים בהנהלת המשרד הביאו לבלבול מושגי ביחס למטרות בחינות הבגרות ולשיטות הראויות לביצוען.

קבוצת ון ליר לחינוך שבמכון ון ליר בירושלים (להלן, הקבוצה) התבקשה על ידי המדען הראשי להכין מסמך לדיון מושכל על אפשרויות לרפורמה במבחני הבגרות ולהציגו לפני הנהלת משרד החינוך. מתוך הבנת המורכבות הפוליטית והתנאים הכלכליים הנדרשים לרפורמה כוללת, עמדתה העקרונית של הקבוצה היתה כי אל לה להמליץ על נוסחה אחת שתשמש "פתרון קסם" לבחינות הבגרות. במקום זאת ביקשה הקבוצה להצביע על מגוון "תמהילים" (מודלים, אסטרטגיות אפשריות) ולחדד את ההשלכות – הערכיות, החברתיות והארגוניות – שיהיו לכל תמהיל. לצורך כך התוותה הקבוצה שני צירים מרכזיים – האחד, "תפיסות הוראה ולמידה"; השני, "תפיסות חברה מול אדם במדיניות החינוך ובמחשבתו) – שעל בסיסם הציעה מערכת מיון שיטתית של תמהילים אפשריים. מיפוי זה מבהיר הן את תמונת המצב כיום והן את הכיוון שאליו יש להתכונן, מתוך הבהרת החלופות השונות לכיוון זה. לפני הבהרת הדברים, חברי הקבוצה מבקשים לתאר את תהליך עבודתם ולהצביע על הנחות היסוד שהנחו אותם.

1. הנחות היסוד

ראשית, למרות ההכרה בכוחם של מבחנים לעצב את הנעשה במערכות חינוך, חברי הקבוצה רואים לנכון להזכיר כי אין די בשינוי המבחנים. כל שינוי משמעותי במערך בחינות הבגרות מחייב מהלך מקביל בתחום הכשרת המורים. כמו כן, בתחומים מוגדרים יש צורך לבחון מחדש את ההדגשים בתוכניות הלימוד הקיימות. לבסוף, ברור כי הגופים העוסקים בבחינות – כותבי הבחינות, המפקחים על ביצוען, הבודקים ומנתחי הנתונים – יהיו חייבים להכיר את השינויים שיבוצעו בבחינות ולהבינם לעומק כדי להבטיח את אמינותן ואת איכותן. במילים אחרות, **שינוי משמעותי בבחינות הבגרות אמור להשתקף בשינוי עמוק בדרכי ההוראה והלמידה ולסייע בבניית תהליכי ההערכה מתמשכים.**

שנית, חברי הקבוצה שקלו בכובד ראש את העמדה הקוראת לביטול בחינות הבגרות. עם זאת, לאור ניתוח התועלות הצפויות מול המחירים המשוערים, השתכנעו כי גם אם אכן יש היגיון בעמדה הקוראת לביטול בחינות הבגרות הרי שטרם הגיע המועד לכך. לפיכך הועלו אפשרויות לשיפור מערכת הבחינות, מתוך התייחסות לביקורות האופייניות על הבחינות של ימינו, אך ללא "השלכת התינוק עם המים" – קרי, ביטול הבחינות ללא מציאת תחליף הולם. חברי הקבוצה

התייחסו בעיקר לשאלות המעשיות האלה: מה בודק המבחן (ידע מול חשיבה)? מתי נכון לקיימו? כיצד נפרסות הסמכות והאחריות לבחינות? כיצד משפרים את יכולתן של הבחינות לשקף את הידע האמתי של התלמידים? כמה הזדמנויות להיבחן יינתנו לתלמיד?

שלישית, חברי הקבוצה הניחו כי אֵל לשינויים בבחינות הברורות לגרור ירידה בשיעור הזכאים לברורות. לפיכך, העלאת רמת הדרישות בבחינות צריכה להיות מלווה בכמה תנאים: תוספת משאבים למיקוד מאמץ בצווארי הבקבוק של המערכת (כמו לימוד מואץ לקראת בחינה); הגברת האמינות של העברת הבחינות ובדיקתן (שיפור בטוהר הבחינה); יצירת מערכת תקנון (כמו עקומת האלכסון שהפעיל בזמנו בנק ישראל לצורך ייצוב המשק), שתבטיח תנועה עקיבה בחמש השנים הבאות.

2. מבנה המסמך

בחלק הראשון של המסמך מוצגים שני הצירים המושגיים ("תפיסות הוראה ולמידה" ו"תפיסות חברה מול אדם במדיניות החינוך ובמחשבתו"). **החלק השני** מציג את ארבעת המודלים ה"טהורים" הנגזרים משני הצירים ודן במאפייניהם ובכיוונים המשתמעים מהם לארגון מבחני הברורות. **בחלק השלישי** אנו מראים כי המציאות במערכות חינוך בעולם משלבת בין ארבעת המודלים שהוצגו בניתוח. **החלק הרביעי** מתאר את המצב בישראל, **והחמישי** מפנה את הדיון לפסים יישומיים ומציג ארבעה כיווני החלטה אפשריים, אשר במינונים ובתמהילים שונים עשויים לכוון בצורה מושכלת את מדיניות מבחני הברורות בעתיד. **הנספח השביעי** מציג דוגמה של שלושה תמהילים אפשריים להחלטה בדבר הרפורמה בבחינות הברורות. למסמך מצורפים **נספחים** ששימשו את חברי הקבוצה במהלך העבודה. לאור העובדה שלא נמצא מודל של תמהיל המציג עלייה מובהקת בשיעורי הזכאות לברורות, יש להתייחס בעיקר למשמעויות החינוכיות-ערכיות של כל התמהיל על רכיביו.

3. תהליך העבודה

תהליך העבודה של הקבוצה כלל כמה שלבים עיקריים:

- א. הוצג סקר בינלאומי משווה (נספח 1, להלן עמ' 23) שבו מצב בחינות הברורות ב-18 מדינות. מתוך תיאור זה גזרנו שלושה תמהילים עיקריים (נספח 2, להלן עמ' 28).
- ב. נערכה סקירה היסטורית של השינויים בבחינות הברורות בישראל בשלושים השנים האחרונות, שהראתה כי השינויים שנעשו היו בדרך כלל תוספתיים (נספח 3, להלן עמ' 33).
- ג. הקבוצה פיתחה מסגרת מושגית, ובאמצעותה נבחנו המודלים הבינלאומיים ונבחנה תמונת המצב בישראל (נספחים 4 ו-5).
- ד. באמצעות המסגרת המושגית פרסה הקבוצה את מגוון האפשרויות לבניית תמהילים שונים לבחינות בברורות, מתוך התייחסות לחסרונותיהם, ליתרונותיהם ולהשלכותיהם (נספח 4, להלן עמ' 38).
- ה. נבנו, כדוגמה בלבד, שלושה תמהילים אפשריים בישראל מתוך מגוון האפשרויות הרחב הפתוח להחלטה (נספח 7, להלן עמ' 47).
- ו. מתוך הבנה שבסופו של עניין הנושאים של בחינות הברורות הם המורים והתלמידים, התייחסנו לבחינות הברורות מנקודת ראותם של הלומד והמלמד (נספח 6, להלן עמ' 44).

ב. שני צירים אנליטיים למיפוי מדיניות החינוך וכיווני החלטה אפשריים

שני צירים סייעו לקבוצה לתמצת ולמקד את ההיסטוריה של החינוך ואת ההשקפות המקצועיות הרווחות בדבר ההוראה והלמידה למסגרת חסכונית, המאפשרת להבין את המצב בהווה וגם להצביע על כיווני החלטה אפשריים לעתיד. **הציר הראשון הוא ציר ההוראה והלמידה. הציר השני הוא הציר חברה מול אדם.** הגם שישנה חפיפה אנליטית בין שני הצירים, מבחינה מעשית הם אינם זהים ומאפשרים צורות שילוב מגוונות. לפיכך, אנו מציגים את שניהם כמסגרת דו-קוטבית (2x2) ומתארים ארבעה תאים קיצוניים או טהורים של מדיניות וכיווני החלטה. אנו מציעים לראות את כל הטווח האפשרי בין ארבעת המודלים כראוי לפעולה, הן מתוך ראייה מציאותית של ה"אפשרי" והן מתוך הבנה ש"אין מודל אחד נכון".

1. תפיסות הוראה ולמידה

בחמישים השנים האחרונות מתנהלים ויכוחים – חלקם מדעיים וחלקם אידיאולוגיים – על הדרכים הנכונות להוראה ועל תהליכי למידה ראויים. מצד אחד אפשר למנות מסורות הנשענות על גישות ביהוויריטיטיות, הרואות בלומד כלי קיבול פסיבי לחומר ההוראה שהמורה "שופך" אל תוכו אגב חזרה מתמדת, תרגול ושינון של פעולות שגרתיות (תרגול לוח הכפל, למשל). גישות מעין אלו מדגישות, למשל, את חשיבות זמן ההוראה (ככל שמלמדים יותר זמן, יודעים יותר) ואת היקף המידע בתוכנית הלימודים (ככל שיש יותר מילים בתוכנית הקריאה כך גדל אוצר המילים של הלומדים). ההנחה של הגישות הללו היא שההישגים הנמוכים בקרב הלומדים הם תוצאה של חוסר יעילות בארגון מערכת ההוראה, והגישות הארגוניות שנגזרו מהן התבססו על מחקר של "בתי ספר אפקטיביים" – כאלו המצליחים לארגן את עצמם ביעילות להעברת ידע רב יותר בהשקעה מעטה יותר. שיטות ההערכה המובהקות שנגזרו ממודל זה הן "מבחני מינימום" ו"מבחני ליבה" (לדוגמה "100 המושגים") – מבחנים אחידים לכלל הלומדים, המבקשים לאמוד הצלחה במיומנויות מרכזיות אך נמוכות מבחינת דרגת הקושי שלהן (על פי המודל של בנג'מין בלום, מתוך שימת דגש על ידע).

המהפכה הקוגניטיבית, שראשיתה בעבודתו של ז'אן פיאז'ה, העלתה על נס תפיסות חדשות של למידה והוראה. על פי גישה זו, לא ייתכן מצב שבו ההלומד מקבל ידע מבחוץ ללא פעילות יוזמת מצדו. כפי שאמר פיאז'ה: "להבין משמע להמציא". גישה זו רואה למידה כפעילות אקטיווית של הלומד, המייצר את הידע שלו ומבנה אותו מתוך עשייה של ממש. הגישה מדגישה במידה רבה הבנה מעמיקה של עקרונות מתמטיים, למשל, ותופסת אפקטיביות במונחים של מתן הזדמנות לפעילות יוצרת של התלמידים. שיטות ההוראה הנגזרות מגישה זו מדגישות הבנה מעמיקה (במשמעות שהעניק דיוויד פרקינס למושג זה), חשיבה/יצירה, עבודות תלמידים המוצגות בתערוכות (טד סייזר) ועבודות חקר במעבדות (בלמונטה, האוניברסיטה העברית ירושלים). מגישות הוראה אלו, שיישומן מחייב כישורי חשיבה גבוהים, נגזרות שיטות הערכה ובחינה כמו עבודות חקר, ביוטופ והערכה אותנטית. בצורתם הקיצונית, מבחנים מסוג זה מתבססים על "מבחנים גמישים" או תלויי תלמיד. למשל, אם לכל תלמיד יש "פרופיל אינטליגנציה" סגולי משלו – על המבחן להתאים לפרופיל הייחודי שלו. לצד פתיחות זו התפתח מודל של "סטנדרטים" המאפשר בכל זאת לאמוד פערים בין רמות הצטיינות על ציר השוואתי, וזאת גם כאשר התלמידים מבצעים משימות ייחודיות.

2. תפיסות של חברה מול אדם במדיניות החינוך ובמחשבתו

גם ההיסטוריה של מדיניות החינוך מיטלטלת בין שני קטבים ערכיים יסודיים, המתניחים בעקיבות לתפיסות אדם ולמידה מחד גיסא, ולתפקיד החברה והמדינה, מאידך גיסא. מצד אחד יש תפיסה המציבה את המדינה ואת החברה במרכז ורואה בחינוך מכשיר חברתי ראשון במעלה לעיצוב כוחן המוסרי והכלכלי של השתיים. על פי גישה זו, יחידים הם תוצר של החברה שבה הם גדלים, ולפיכך יש להדגיש את טובת החברה, אשר תוליד בסופו של דבר לטובת האזרחים כפרטים. תפקידה של המדינה הוא לקבל לידיה אחריות ולכפות על האזרחים את חינוכם – לא רק במובן של חובת שהות במוסדות החינוך, אלא גם במובן של טיב החינוך, תכניו ושיטותיו. תפקיד המדינה הוא למצוא את "השיטה שעובדת", ולכוון את מערכת החינוך, כמכשיר רציונלי למימוש מטרות כלל-חברתיות, כך שתושג מרב התוצרת (על פי רוב, הישגים במבחנים סטנדרטיים) בצורה היעילה ביותר. תפיסה זו אינה מכירה בשונות בין לומדים, אזורים או בתי ספר, ומתמקדת ב"ליבה" לאומית משותפת – הן במובן הערכי (למשל תפיסות אזרחיות משותפות) והן במובן האקדמי (ידע חיוני לאזרח המודרני, כמו זה הנבדק ב"מבחני פיזה").

מצד אחר יש תפיסה השמה את האדם במרכז ומתמקדת במיצוי הפוטנציאל של הפרט, מתוך התאמת הסביבה החינוכית להיבטים הטבעיים באדם. על פי תפיסה זו, כל אדם הוא עולם ומלואו, ייחודי וחד-פעמי. החינוך אינו יכול לעבוד על ידי הכתבה מבחוץ, אלא עליו להתבסס על מתן החופש לצמיחה ייחודית של כוחותיו הפנימיים של היחיד. המשתמע מכך הוא שההכרה בשונות בין בני אדם מובילה לראיית תפקיד המדינה והחברה בהבטחת הצמיחה האישית של הפרט מתוך הגנה על חירותו לבטא את ייחודיותו. כל שיקול אחר נתפס כמשני בחשיבותו למימוש העצמי האישי של הלומד. בהתאם לכך, תוכנית הלימודים מחייבת הכרה בשונות, ועל המורים מוטל התפקיד הפרופסיונלי להתאים את התכנים ואת שיטות ההוראה ללומדים.

מחשבת החינוך זיהתה כבר מזמן את שתי התפיסות הללו. לפני כמאה שנים הנגיד הפילוסוף החינוכי החשוב של המאה ה-20 ג'ון דיואי את שני הטיפוסים הללו באמצעות שימוש במונח "החינוך הפרוגרסיבי" לעומת "החינוך המסורתי". הגם שההנגדה הזו ישנה, היא נותרה עומדת כשני קצוות לוגיים, שעדיין נגזרים מהם הבדלים מהותיים במחשבת החינוך. כך למשל בשלושים השנים האחרונות מתנהל ויכוח בין הגישות ההבנייתיות, הרואות בידע תוצר של בנייה אישית-סגולית של כל לומד (הדגשת ייחודיות ושונות), לבין הגישות המהותניות, הרואות בידע דבר מה אובייקטיבי ואימננטי, שאינו מתאים את עצמו לתפיסות הסובייקטיביות של הלומדים (הדגשת אחידות ואובייקטיביות). ויכוחים אחרים בתחום החינוך מסובים סביב אותו ציר עצמו. למשל, גישת "החזרה לבסיס" (back to basics) מוצגת כחלופה ל"חינוך פתוח". בעוד הראשונה מתמקדת במקצועות הבסיס (בבחינת "ליבה"), כמו קריאה, חשבון וכתובה, השנייה מתמקדת בהתאמת התפריט החינוכי לסגולות הדיפרנציאליות של כל תלמיד ותלמיד.

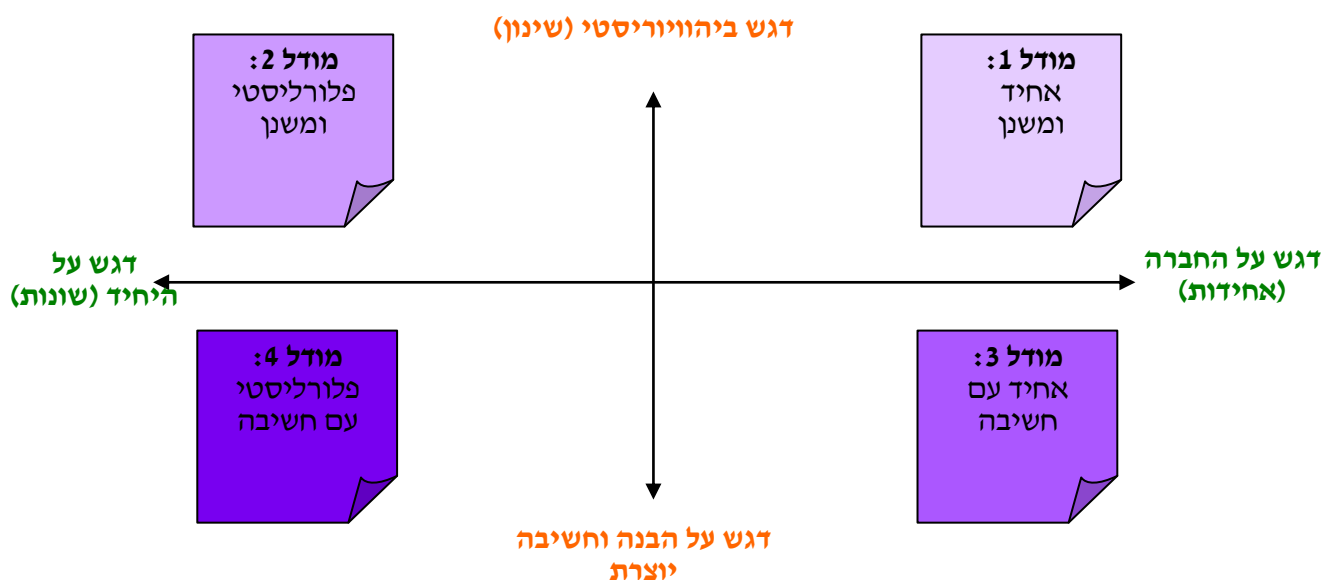
בהתבסס על הגישה ההבנייתית ועל הגישה המהותנית כשתי אוריינטציות פילוסופיות וכשתי נקודות מוצא לניתוח קונטקסט ולהבנתו, דפוס הפעלת בחינות הברורות במערכת חינוך נתונה משמש תמהיל המשקף מצרפים שונים של ערכים, שיקולי דעת, מטרות ותפיסות הנגזרים משתי אוריינטציות בסיסיות אלו. מכאן משתמע גם שכל תמהיל מציג חלופה אחת מתוך מכלול חלופות אפשריות.

בהתייחסות לשלוש נקודות תצפית מרכזיות הרלוונטיות לזירה החינוכית – התלמיד והלמידה; המורה ותהליך ההוראה; הארגון והמערכת – מפרט **נספח 4** (ראו להלן עמ' 38) מערך של שיקולים הנגזרים משתי אוריינטציות פילוסופיות אלו אגב הצבעה על משמעות כל אחת מהן ביחס למאפייני בחינות הבגרות, לדרכי יישומן (היינו, התרגום האופרטיבי של העיקרון או של הרעיון הלכה למעשה) וליתרונות ולחסרונות של כל אחד משיקולים אלה.

ג. ארבעה מודלים "טהורים" כמסגרת פתוחה להכרעות חינוכיות

מסגרת מושגית זו מצביעה על אפשרות קיומם של ארבעה טיפוסים טהורים של מדיניות חינוכית. להלן נפרט כל אחד מארבעת הטיפוסים ונאפיין בראשי תיבות את ההכרעות הלוגיות הנגזרות מהם למדיניות בתחום מבחני הבגרות. ארבעת הטיפוסים מוצגים בתרשים 1.

תרשים 1: ארבעה מודלים "טהורים" של מדיניות חינוכית



מודל 1: אחיד ומשנן. מודל זה מעמיד בראש סולם העדיפויות אחידות חברתית. הוא מציג תוכנית לימודים לאומית משותפת ומערכת בחינות מרכזית המתמקדת בתכנים מצומצמים הנקבעים בידי המטה. המבחנים במודל זה הם אחידים, סגורים, מבוצעים ונבדקים על ידי גורם חיצוני ואין מבחנים ייחודיים. במילים אחרות, טופסי הבחינה הם אחידים לכול. מודל זה מאפשר שליטה מרכזית, מעודד הצטיינות בטווח מצומצם של יכולות וכישורים, והוא נוח וזול לתפעול. הביקורות הנפוצות עליו הן שהוא "משטח" ומצמצם את שיטות ההוראה ושהוא גורם ללמידה שטחית וחסרת מוטיבציה. במודל זה הדרישות שמציב תהליך ההוראה והלמידה הן בעיקר לשנן, למיין ולזהות תכנים. יש בו ניסיון מועט לפתח כישורי חשיבה גבוהים.

מודל 2: פלורליסטי ומשנן. מודל זה מעמיד בראש סולם העדיפויות את ייחודיות הלומדים, אולם תפיסת הלמידה שלו מתבססת על תכנים מובנים מראש ועל מיומנויות למידה בסיסיות. על פי מודל

זה, המבחנים מבוזרים לרמות נמוכות במערכת (מחוזות, רשויות, בתי ספר), ומתאפשר גם גיוון ניכר בנושאי הבחינה וברמותיה. עם זאת, המבחנים סגורים באופיים: הם מתבססים על מיומנויות נמוכות ומבוצעים על פי רוב בהערכה קצרת זמן ובכתובה על נייר. מודל זה מורכב יותר מבחינת מוטת השליטה, ועלותו להפעלה גבוהה יותר. הביקורות הנפוצות על תפיסות הלמידה שלו דומות למתואר במודל 1.

מודל 3: אחיד עם חשיבה. גם מודל זה מציב בראש סדר העדיפויות את האחידות החברתית, אולם הוא מנצל את כוחם של המבחנים האחידים בתור מכשיר לשינוי פני ההוראה והלמידה במערכת. מודל אחיד זה מדגיש מיומנויות למידה גבוהות וכישורי חשיבה, אגב שימוש בסטנדרטים אחידים שמאפשרים השוואה לאומית בין יחידים, בתי ספר, רשויות ומחוזות. במודל זה המבחנים אינם רבים ואינם מותאמים ללומדים. הם נגזרים מתפיסות פרופסיונליות חדשות של הידע הנדרש מבוגר מערכת החינוך, אך הם מבוססים על הערכה חיצונית אחידה.

מודל 4: פלורליסטי עם חשיבה. מודל זה מעמיד את היחיד בראש סולם העדיפויות ומטפח כישורי למידה סגוליים של כל לומד (למשל, על פי תפיסת "ריבוי האינטליגנציות"), תוך כדי מיצוי הכישורים הקוגניטיביים הגבוהים ביותר של כל לומד. לצורך כך מוותרים על תוכנית לימודים אחידה וממילא על מבחנים אחידים, ומעבירים לרשות בית הספר והמורים את האחריות המקצועית – הן על ההוראה המותאמת לתלמידים והן על הערכת סגולותיהם הייחודיות. הערכות ההישגים במודל זה מתבססות על הערכות חלופיות מקומיות, מתוך צמצום סולמות ההשוואה בין הלומדים.

הגם שארבעת המודלים הללו אינם מנוגדים בהכרח, הדגשים שלהם אכן נבדלים (במיוחד מודל 1 לעומת מודל 4). יתרה מכך, תפיסות הלמידה והגישות הערכיות שבבסיס המודלים הללו מוליכות לסוגים נבדלים של מדיניות חברתית וחינוכית. בהתאם לכך, משטרים שונים נטו להדגיש מדיניות חינוכית עקיבה על פי תפיסות העולם הנוגדות הללו. כך, למשל, גישת ה"חזרה לבסיס" בארצות הברית בסוף שנות החמישים נבעה מתפיסה של סיכון לאומי, ולפיו שילוח הלוויין הסובייטי יגרור את המערב לפיגור ביחס לעולם הקומוניסטי. בעקבות כך, הודגש תחום המדעים, ובמסגרת זאת גויסו טובי המומחים לכתובת תוכניות לימודים המתבססות על ידע אובייקטיבי עדכני, ונערכו מבחנים אחידים בתחומי מיומנויות היסוד. במונחי הטיפוסים שלנו – זוהי מדיניות על פי מודל 1. לעומת זאת, בשנות השישים, בעקבות תנועות חברתיות שונות, הוחלט בארצות הברית להכיר בשונות אישית וקבוצתית, ולכן חזרו למודלים של "חינוך לחשיבה" מתוך צמצום הסמכות המורית ("חינוך ואקסטזה"). כלומר, ההתנהלות החינוכית בארצות הברית בשנים הללו נעה לכיוון מודל 3. כעבור שנים עם עליית המפלגה הרפובליקנית לשלטון, שוב טולטלה מערכת החינוך האמריקנית – כאשר דוח "אומה בסכנה" הוביל למדיניות של ליבה (חמישה מקצועות בסיס) ולמערכת מבחנים לאומית. ניכרה אפוא חזרה למודל 1, עם תנועה מסוימת למודל 3. אנשי חינוך מובילים מצדם דחפו מערכות חינוך מקומיות או עיצבו תנועות ("הקואליציה של בתי הספר החיוניים" של טד סייזר) שנעו לכיוון מודל 4, תוך דחייה מכול וכול של מבחנים אחידים והשוואות לאומיות.

ד. המציאות מערבת בין ארבעת המודלים

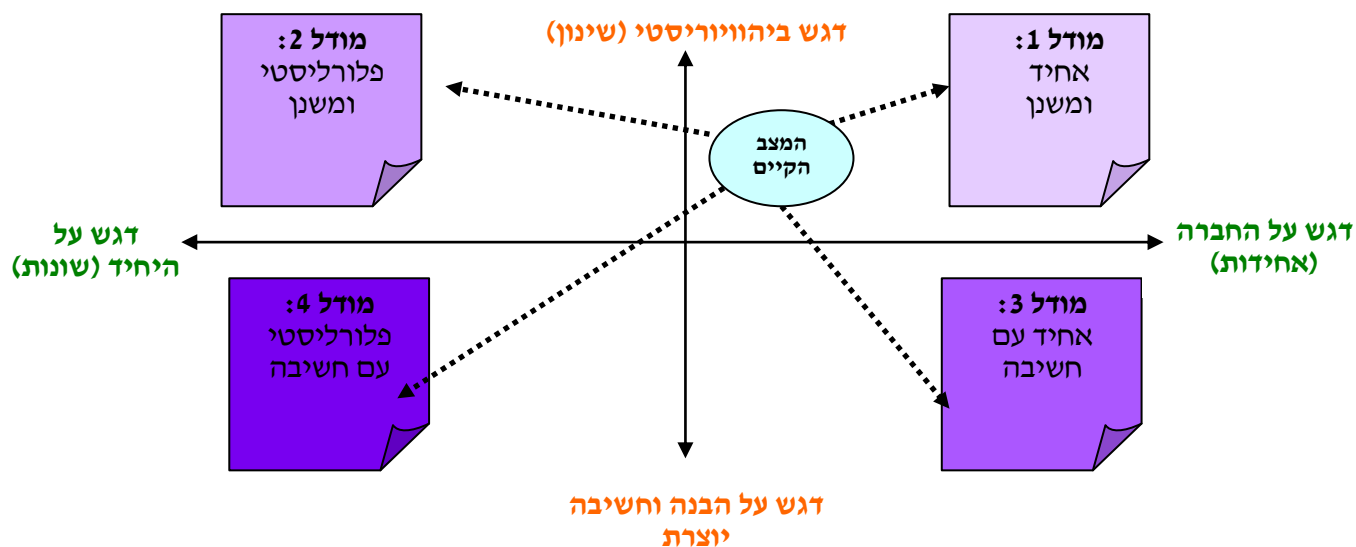
טלטלה זו – המקבילה לתוצאות של הטלטלה הפוליטית-מפלגתית האינהרנטית למשטר דמוקרטי – קשורה גם בטלטלה של פרקטיקות חינוכיות ובשינויים בתפיסות בתחום ההוראה והלמידה. בישראל, בתקופות מסוימות הודגשו מבחנים אחידים (כמו מבחני המינימום של פרופ' יוסף באשי), ובתקופות אחרות הוצעו מודלים מגוונים להכרה בשונות (כמו המבחנים האוטנטיים בחינוך היסודי בהנהגת פרופ' אריה לוי). בתקופות מסוימות נכתבות תוכניות לימוד אחידות ("100 המושגים"), באחרות ניתן עידוד לשונות ולפיתוח מקומי (פרויקט 22 בתי הספר התיכוניים שהתבססו על מבחנים אוטנטיים בזמנו של פרופ' דוד גורדון המתואר בנספח 3, להלן עמ' 33); לעתים מאמצים הסדרים אחידים וכפויים (מבחני המיצ"ב), ולעתים ממליצים על הסדרים רב-תרבותיים פלורליסטיים. כתוצאה מטלטלה זו, החינוך "בשטח" נעשה ערבוביה של ממש. בכל נקודת זמן אפשר לאתר פרקטיקות הנגזרות מתפיסה המעמידה את האדם במרכז ומדגישה הוראה אוטנטית וחשיבה מורכבת אצל התלמיד, לצד פרקטיקות האחדה, המעמידות את החברה במרכז ומדגישות אחידות במבחנים ובשיטות ההוראה. חברי הקבוצה הגיעו למסקנה כי **הערבוביה כל כך מוטמעת במערכת עד כי קשה להצביע על מסר ברור ועקיב שהיא מנסה להעביר.**

עם זאת, ארבעת המודלים הטהורים אפשרו לחברי הקבוצה למקם הוגים חינוכיים, ארגונים חינוכיים, פרקטיקות חינוכיות ורפורמות חינוכיות כמשתייכים – באופן לוגי ומופשט – לאחת מארבע האפשרויות שהשילוב בין שני הצירים יוצר. כך, ברמת הכללה גבוהה אפשר למקם כל פעולה או החלטה חינוכית כנוטה לאחד מארבעת המודלים שפירטנו. כדי להדגים זאת בחרנו במקרה של מבחן "100 המושגים". מבחן זה מתבסס על התוכנית החינוכית של א"ד הירש, שכתב תוכנית כזו ("מה על ילדך לדעת") לכל דרגת כיתה במערכת החינוך, וזאת בהשפעת ספרו המפורסם של בנג'מין בלום, שהעלה חשש עמוק מפני "הידלדלות הרוח באמריקה". תוכנית "100 המושגים" נתפסה על ידי מדינאי החינוך כחומת מגן חיונית מפני הבורות ואובדן היסוד החברתי המאחד של חברה פלורליסטית. במובן זה, היא מבטאת גלגול נוסף של מדיניות "החזרה לבסיס" ומשקפת את התפיסה הפסיבית של הלומדים, הנדרשים לשנן חומר מוכן מראש. המודל החינוכי של מבחן "100 המושגים" הוא בבירור מודל 1. מנקודת ראות זאת, שינוי אפשרי של מבחן "100 המושגים" אינו פרי גחמה של החלפת שלטון (מטאטא חדש). הוא אמור לבטא הבדלים בתפיסת העולם היסודית (בכיוון פלורליסטי יותר) לצד הבנות חדשות ביחס למקומן של הוראה לחשיבה ולמידה אינדיווידואלית. כפי שהמודלים הטהורים מלמדים, ישנם כיוונים שונים לעיצוב מחדש של מבחן "100 המושגים" (למשל, שמירה על ליבה משותפת אך הליכה במודל של פיתוח חשיבה). דוגמה זו מלמדת על אופני הכרעה אפשריים גם בבחינות הבגרות – תוך הבנת היתרונות וההשלכות של אימוץ מודל זה או אחר.

ה. המצב בישראל: הציר המהותני-הבנייתי

חברי הקבוצה חושבים כי המסגרת המושגית המוצגת להלן בתרשים 2 יכולה לשמש מסגרת עקרונית לדיון על החלופות האפשרויות הניצבות לפני הנהלת משרד החינוך. היא עשויה לסייע להבנת הערכים היסודיים העומדים בבסיס הכרעה כזאת או אחרת וכן להביא להבנה אילו תפיסות למידה והוראה נובעות מהן. ההשלכות הצפויות של כל הכרעה או תמהיל הכרעות יידונו בהמשך.

תרשים 2: מסגרת מושגית להבנת כיווני הכרעה אפשריים במדיניות החינוך



הערה: החצים מציינים אפשרויות הכרעה לכיוון הטיפוסים הטהורים.

מיפוי אנליטי של המצב הנוכחי של מבחני הבגרות במערכת החינוך בישראל מוביל למסקנה כי כיום נבחר כיוון המציב בראש סדר העדיפויות את החברה מצד אחד, ואת הלמידה הפסיבית-המשננת מצד אחר (ראו תרשים 2, מודל 1). הכללה זו אינה תקפה לגבי כל מקצועות הלימוד (למשל הוראת הביולוגיה), שבה מגוון טופסי הבחינה מלמד על הליכה גם לכיוון מודל 2. מצב זה מלמד שבמערכת יש הכרה מסוימת בשונות בין-אישית ובהבדלים בין מסגרות למידה שונות. בכל זאת, המגמה הברורה כיום היא יישום מודל 1, הגם שלא בצורתו הטהורה והקיצונית. פרופיל זה מוצג בלוח 1 (להלן עמ' 19) לצד שלושת המודלים החלופיים. כאמור, מודל 1 מדגיש אחידות במקום שונות ומתבסס על קנה מידה אחיד להערכת ההישגים הנתונה לפיקוח חיצוני גבוה. מכאן שבמצב כיום אנו עדים לשיטת הוראה "עוקפת מורים", לסטנדרטיזציה בתכנים, להוראה לקראת בחינה ועוד. חברי הקבוצה רואים לנכון להניע את מדיניות החינוך לכיוונים אחידים פחות ופתוחים יותר אגב הקדשת תשומת לב רבה לתפיסות עכשוויות של למידה והוראה.

ניסיון לתאר את תמונת המצב בישראל על ציר הבנייתי-מהותני על פי ארבעה מוקדי התייחסות – תלמיד–למידה, מורה–הוראה, ארגון–מערכת, חברה–תרבות – ועשרים הרכיבים שלהם, מובא בנספח 5 (להלן עמ' 42) המנסה להמחיש את תמהיל בחינות הבגרות המאפיין את מערכת החינוך בישראל. התיאור המוצג הוא סכמטי בלבד והוא נועד להצביע על האוריינטציה העומדת ביסוד דפוס ההפעלה הקיים של בחינות הבגרות.

1. סדר יום לדין במסגרת התמהילים האפשריים לרפורמה בבחינות הבגרות

במקום לנקוט גישה של "או-או" (קרי להחליף את מודל 1 במודל 4), חברי הקבוצה חשבו לנכון להצביע – מתוך מגוון האפשרויות האנליטיות והפרקטיקות הקיימות בשטח – על אפשרויות שילוב שונות בין הגישות הקיצוניות, שממילא אינן ישימות בתנאים שהתפתחו בארץ. סוג זה של מחשבה מאפשר מתינות וגמישות בגישה לרפורמה במבחני הבגרות. במקום לבצע רפורמה בכל המקצועות בבת אחת, אפשר לחשוב על רפורמה מדורגת, למשל לערוך שינויים בחלק ממקצועות הבחינה או

לבצע שינויים בכל המקצועות אך רק בחלק מן הפריטים; לצמצם טפסים בכל התחומים או רק בחלקם. ארבע העמודות המפורטות בלוח 1 (לעיל עמ' 19) מתבססות על ארבעת המודלים הטהורים שהצגנו ופורסות את ההכרעות המעשיות הנגזרות מכל מודל. בהתאם לתפיסת הקבוצה אפשר "לערבב" רכיבים שונים מארבע העמודות וליצור תמהילים שונים. לכל אחד מהם מוצמד "תו היתרונות" אך גם "תו מחיר".

רכיבי החלטה משמעותיים

מתוך מכלול רכיבי ההחלטה האפשריים בכל תמהיל, הוחלט להדגיש שלושה אשר להם יהיה המשקל הסגולי הגבוה ביותר בהשפעה על שינוי אופיים של תהליכי הלמידה וההוראה ועל השלכותיהם החברתיות.

לאחר לבטים, נבחרו שלושת הרכיבים האלה:

1. **תוכן: היחס בין תוכני חובה (ליבה) לתוכני בחירה** (המוגדרים בעיקר על ידי בית ספר) – משמעות חברתית בעיקר.
2. **ניסוח הבחינות והערכות: בדיקת המבחן וקביעת הציון** על ידי גורם חיצוני (היינו – משרד החינוך או נציג מטעמו) או על ידי גורם פנימי (מטעם בית ספר) – משמעות חברתית מבחינת אפשרות הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה.
3. **למידה והוראה – היחס בין שינון להבנה** (המתבטא בסוג השאלות במבחן) – משמעות בעיקר לתהליכי למידה והוראה.

על בסיס פרמטרים אלה, אפשר להגיע לכמה תמהילים:

פרמטר/ציר	1	2	3	4	5	6	7	8	
תוכן	ליבה	ליבה	בחירה	בחירה	ליבה	ליבה	בחירה	בחירה	
הערכה	חיצוני	פנימי	חיצוני	חיצוני	פנימי	פנימי	חיצוני	פנימי	
הוראה	שינון	שינון	שינון	שינון	הבנה	הבנה	הבנה	הבנה	
	ללא שינוי מהותי בתהליכי הוראה							מצריך שינוי של ממש בתהליכי למידה והוראה	

במיון זה מאופיינים כיווני הכרעה טהורים בלבד. מובן שאפשר, בכל תמהיל מוצע, ליצור פרופורציות שונות גם בתוך כל פרמטר, על ידי שינוי המינון. לדוגמה, אפשר להגדיר יחס שונה בין היקף לימודי ליבה ללימודי בחירה; יחס שונה בין שיעור הבודקים החיצוניים לשיעור הבודקים הפנימיים, ואף יחס שונה בין מידת הלימוד באמצעות שינון לבין מידת הנלמד להבנה.

טיפוסים 1 ו-8 הם מצבים קיצוניים המתאימים במודל המתואר בלוח 1 (להלן עמ' 19) למשבצות 1 ו-4 בהתאמה. למצב 1 איננו יכולים להגיע ולמצב 8 איננו רוצים להגיע. מצבים 2-7 הם נקודות ציון על הרצף. מובן שמבחינת שינוי תהליכי ההוראה והלמידה יש שאיפה להגיע למצב 5 לכל הפחות.

לוח 1 (להלן עמ' 19) מציג תחילה את אפשרויות ההחלטה התואמות כל אחד מכינוני ההכרעה הטהורים, וממשיך בציון יתרונותיה של כל אפשרות, ואחר כך את חסרונותיה. את ההכרעה בדבר אפשרויות ההחלטה יש לקבל מתוך שקילת היתרונות והחסרונות, ומתוך זיקה לערכים החברתיים והחינוכיים שעליהם עמדנו (שני הצירים). זאת ועוד, חברי הקבוצה מעריכים כי

לצורך מעבר לכיוון "טהור" הכרחי ליצור התנהלות מדורגת למשך כמה שנים, כך שמערכת הבחינות תעצב בהדרגה את מערכת ההוראה והלמידה, תבנה מערכות תמיכה לתלמידים נזקקים, תתמוך בתהליך עיצובו של בית הספר כמערכת המשקפת הערכה מהימנה ותלווה תהליך זה. כל זאת במינימום של זעזוע שעלול לנטרל את תנועת השינוי כולה. אי לזאת, על ההחלטה בדבר "האופק הפדגוגי" להיות עקרונית, אך על היישום בשטח להיות מדורג ומתואם עם מהלכים להכשרת המורים ולהתאמת תוכניות הלימוד הרלוונטיות.

לוח 2 (להלן עמ' 20) מציג דוגמאות לקריטריונים נוספים שאפשר להביא בחשבון בעת קבלת החלטות.

לוח 3 (להלן עמ' 21) מציג יתרונות וחסרונות בולטים של כל אחד מכיווני ההכרעה. אפשר, כמובן, להוסיף יתרונות וחסרונות אחרים.

מזווית ראייה זאת, הקבוצה רואה במפמ"רים את הקבוצה מרכזית שעליה תוטל המשימה של תרגום "האופק הפדגוגי" לעשייה לאורך השנים הבאות (ראו נספח 6 המתייחס לבחינות הבגרות מנקודת ראותם של הלומד והמלמד, להלן עמ' 44). עליהם יהיה להכריע בדבר ההיבטים הטכניים לכאורה (למשל: מספר פריטי החשיבה) ולהיערך להכשרת המורים והמעריכים בהתאם. אי לזאת, כל החלטה עקרונית צריכה להתקבל מתוך חשיבה מערכתית משותפת עם המזכירות הפדגוגית ועם בעלי התפקידים הרלוונטיים.

ז. סיכום וסדר יום להחלטה

ארבעת המודלים שנידונו במסמך זה הם "טיפוסים טהורים", המייצגים ארבע אפשרויות לאופק פדגוגי. הראינו כי ממשלות שונות "משכו" את המערכת לכיוונים שונים, בהתאם לתפיסות האופק שלהן. עיקרון יסודי שעמד לפני הקבוצה היה לפתוח את הדיון ולא לסגור אותו. לפיכך, החברים עמדו על כך שהמסמך יאפשר לקבל החלטות שונות, במקום שהקבוצה תנווט את המערכת לאופק שהיא בחרה (הגם שלחברים היה בהחלט אופק רצוי משלהם). אי לזאת, ארבעת המודלים מוצגים כארבעה קצוות לוגיים, אך לא כהכרח לוגי.

הקבוצה רואה כאפשרות תמהול דיפרנציאלי של ההחלטה, קרי ליטול רכיבים ממודל 2 או ממודל 1 ולמהול אותם יחד עם רכיבים ממודל 3 ו-4. למעשה, ניתן לבחור בתמהיל "אידיאלי" וליצור מעבר הדרגתי לקראת מימושו. הווה אומר, בניית תמהילי ביניים המאפשרים התאמה והפנמה מערכתית של התוצר הסופי. במציאות המורכבת בישראל – העדר תקציבים, חשדנות מצד ארגוני המורים, שחיקה פרופסיונלית ותרבות למידה הדורשת בחינה מחדש – דווקא לפרופיל מורכב יש יותר סיכוי ליצור תנועה שתצבור תנופה לאורך זמן. מדיניות קוהרנטית (אימוץ של מודל טהור) פירושה טלטלה רבה מדי של המערכת והגדלת הסיכוי שמחאה פוליטית תכשיל כל ניסיון לבצע שינוי בה. בנספח 7 (להלן עמ' 47) מוצגים שלושה תמהילים אפשריים **כהדגמה** להחלטה מורכבת, ולאפשרויות ההחלטה הפתוחות בפני הנהלת המשרד.

מסמך זה נועד להכין דיון חינוכי מושכל בסוגיה מרכזית, המעצבת את פניה של כלל מערכת החינוך בישראל – מרמת המערכת ועד לזהותו הפרטית של אחרון הלומדים. לא ביקשנו לפסוק הלכות ולא להוביל לדרך אחת ויחידה, אלא לכוון לדיון מקצועי, ריאלי, ערכי ופרופסיונלי. לפיכך, משמעותו של מסמך זה איננה גלומה במודלים הטהורים (שהם תמיד אופציה) אלא במגוון

האפשרויות העומד לרשות הנהלת משרד החינוך לבניית תמהיל הכרעות שישקף את ערכיו ואת דרכי הפעולה שלו.

חברי הקבוצה מודים למדען הראשי על שסיפק בידם את ההזדמנות לחשוב ולהניע מחשבה. כעת יכולים עמיתיו במשרד להחליט על התמהיל הנכון ועל התנהלות מערכת החינוך לקראת האופק הפדגוגי שאותו הם מבקשים להציע לתלמידי ישראל, למוריהם, למנהליהם ולמפקחיהם.

אם סייענו בדבר, דיינו.

לוחות

לוח 1: ארבעה כיווני הכרעה "טהורים" ואפשרויות לתמהילים ביניהם

לוח זה מתבסס על הטבלאות בנספח 4 (להלן עמ' 38) להבנת תהליך החשיבה שהוביל לבחירת רכיבי ההחלטה.

פרמטר 1: ליבה – תוכן

4	3	2	1	מודל
פלורליסטי וחשיבה	אחיד וחשיבה	פלורליסטי ומשנן	אחיד ומשנן	רכיב החלטה
לבחור 6 בחינות מתוך 15 אפשרויות בחירה	4 חובה + 4 התמחות מתוך 6 אפשרויות	4 חובה + 4 מקצועות בחירה, מתוך 12 אפשרויות + טפסי מבחן חלופיים	*8 (כיום 1 + 7 בחירה)	א. ליבה בין מקצועות מה מספר מקצועות בחינות החובה? (ליבה)
עד 25% תכנים משותפים	75% תכנים משותפים	50% תכנים משותפים	100% תכנים משותפים	ב. ליבה בתוך מקצועות מה הרכיב המשותף בתוך כל מקצוע?

פרמטר 2: ניסוח הבחינות והערכתן

4	3	2	1	מודל
פלורליסטי וחשיבה	אחיד וחשיבה	פלורליסטי ומשנן	אחיד ומשנן	רכיב החלטה
50% פנימי ו-50% חיצוני למקצועות החובה. 100% פנימי למקצועות הבחירה.	20% פנימי ו-80% חיצוני	50% פנימי ו-50% חיצוני	20% פנימי ו-80% חיצוני	א. הרכב הציון הסופי
50% מרכזי (אפשר בתוך מקצוע ו/או בין מקצועות)	100% מרכזי	50% מרכזי (אפשר בתוך מקצוע ו/או בין מקצועות)	100% מרכזי	ב. מי מנסח את הבחינות?
50% מהבחינה נבדק על ידי מעריך חיצוני	100% מהבחינה נבדק על ידי מעריך חיצוני	50% מהבחינה נבדק על ידי מעריך חיצוני	100% מהבחינה נבדק על ידי מעריך חיצוני	ג. מי בודק את הבחינות?

פרמטר 3: למידה והוראה

4	3	2	1	מודל
פלורליסטי וחשיבה	אחיד וחשיבה	פלורליסטי ומשנן	אחיד ומשנן	רכיב החלטה
20% מיומנויות בסיסיות, 80% כישורי חשיבה גבוהים [פירוש, סינתזה]	50% פריטי מיומנויות בסיסיות, 50% כישורי חשיבה גבוהים [פירוש, סינתזה]	90% פריטי מיומנויות בסיסיות [ידע]	100% פריטי מיומנויות בסיסיות [ידע]	מהו הרכב הפריטים בבחינה?

* הבחירה ב-8 מקצועות היא לצורך המחשה בלבד. באותה מידה אפשר לבחור במספר אחר. לצורך העניין, המספר 8 הוא 100%.

לוח 2: סוגיות נוספות להכרעה

מרגע שנבחר התמהיל הרצוי, ראוי להתייחס לקריטריונים נוספים כדוגמת אלו המוצגים בלוח זה :

4 פלורליסטי וחשיבה	3 אחיד וחשיבה	2 פלורליסטי ומשנן	1 אחיד ומשנן	מודל רכיב החלטה
ליצור מערכת נקודות בכל מקצועות הלימוד	לצמצם בבחינות החובה, להגמיש במקצועות הרשות	להותיר ואף להגמיש מקצועות נוספים	לצמצם בחינות המוליכות לתעודות טרמינליות	האם להותיר את שיטת יחידות הלימוד?
לא; יש לנתק את בחינות הברגרות משלב המיון ללימודים במוסדות להשכלה הגבוהה	כן, תוך הכרה ברכיב הבחירה ובהערכות חלופיות	כן, על בסיס מקצועות החובה	כן, על בסיס מקצועות החובה	האם המבחן ישמש כגורם ממיין לצורך קבלה ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה?
לנצל את כל שלבי הלימוד להערכות מתמשכות	רצוי למקד מאמץ בשנתיים	לפרוש על פני שלוש שנות הלימוד	רצוי למקד מאמץ בשנתיים	האם לפרוש את הבחינות לאורך שנות התיכון?
ההערכה פנימית מתמשכת, לפיכך אין משמעות למועדים	שני מועדים בחובה, אחד ברשות	שני מועדים, הציון הגבוה קובע	שני מועדים, הציון הגבוה קובע	האם לנהוג גמישות במועדי הבחינות?

לוח 3: יתרונות וחסרונות

4 פלורליסטי וחיבה		3 אחיד וחיבה		2 פלורליסטי ומשנן		1 אחיד ומשנן		
חסרונות	יתרונות	חסרונות	יתרונות	חסרונות	יתרונות	חסרונות	יתרונות	
בניית תהליכי מיון עצמאיים של המוסדות להשכלה גבוהה	נטרול ההשפעה השלילית של המיון ללימודים אקדמיים	הסללה מסוימת	הגמשה של הליך הקבלה ללימודים אקדמיים	הסללה מסוימת	הגמשה של הליך הקבלה ללימודים אקדמיים	הסללה חזקה	יכולת מיון פשוטה בקבלה ללימודים אקדמיים	חברתי- ארגוני
העדר כלי הערכה ממסדיים	פרופסיונלי- זציה של צוות בית הספר, אוטונומיה מקצועית מלאה	הוספת רכיב וולונטרי למערכת החובה עלול להוסיף מורכבות ניהולית	העברה הדרגתית של סמכות ההערכה לבתי הספר	ריבוי טפסים יוצר ריבוי אפשרויות ומקשה על התנהלות המערכת	שליטה מרכזית	ביורוקרטיה ענפה	שליטה מרכזית	
עלות גבוהה			עלות סבירה		עלות סבירה		עלות זולה	
	פיתוח הצטיינות אישית של הלומדים		שמירה על הישגיות משותפת תוך הגמשת ההערכה		טיפוח הישגיות בתחומים מגוונים; הרחבת אוכלוסיית המצטיינים	הבלטת חולשתן של אוכלוסיות מוחלשות	טיפוח הישגיות סביב תכנים משותפים	חברתי- לימודי
העדר מיומנות במיקוד מאמץ	מוטיווציה מתמשכת מתוך עניין ומשמעות		דרבון למיקוד המאמץ בבחינות החובה והשקעה אישית		דרבון להשקעה בנושאי בחירה	מיקוד מאמץ הלמידה בסוף התהליך בלבד	דרבון למיקוד של מאמץ הלמידה	
	למידה מתוך מוטיווציה פנימית		איזון בין מוטיווציה מכוונת- מטרה למוטיווציה ללמידה עצמית		מוטיווציה מכוונת- למידה	העדר מוטיווציה פנימית ללמידה	מוטיווציה מכוונת- מטרה	
מודל הוראה רחב מדי ובלתי ממוקד, המאבד עמוד שדרה משותף; צורך בהכשרה מתמשכת	העצמת תפקיד המורה	צורך בהכשרה מתמשכת	מודל הוראה ממוקד הרחבה אישית של המורה	צורך בהכשרה מתמשכת	העצמת תפקיד המורה	מודל הוראה מצומצם, המוליך ללמידה מוגבלת ולעתים חסרת עניין	מודל הוראה אחיד המניח תשתית ידע משותפת	פרופסיונלי

נספחים

נספח 1

בחינות הבגרות במבט גלובלי

בנספח זה נציג תמונה השוואתית של 17 מדינות על פי רכיבי ההחלטה המשמעותיים (ראה סעיף V לעיל). הנתונים מובאים מתוך דוח של מכון סאלד.¹ ראשית, תוצג טבלה ובה פירוט מאפיינים שונים של מערכת בחינות הבגרות בכל אחת מהמדינות. המאפיינים מקובצים ומקוטלגים לפי שלושת רכיבי ההחלטה המרכזיים באופן הבא:

1. הערכה:

- הרכב הציון – אחוזי ההערכה החיצונית מול הערכה הפנימית בהרכב הציון הסופי של כל מקצוע
- מנסחי השאלון – מי מנסח את טפסי בחינות הבגרות
- מעריכים – מי בודק את בחינות הבגרות (ומספרן בסוגריים)

2. תוכן:

- בחינות חובה – מספר הבחינות שבהן חובה להיבחן
- מקצועות חובה – מקצועות החובה בכל מדינה (ומספרם בסוגריים). חשוב לציין כי נתון זה אינו חופף בהכרח למאפיין הקודם
- סל מקצועות הבחירה – כמה מקצועות בחירה אפשריים מוצעים לתלמיד

3. ידע:

- סוגי הבחינות – בחינות בכתב, בחינות בעל פה, בחינות מעשיות, מעבדה וכו'
- סוגי השאלות – שאלות סגורות (רב-ברירתיות) לעומת שאלות פתוחות
- רמות הלימוד – כמה רמות לימוד אפשריות בכל מקצוע
- טווח הציונים – סקלת הציונים שבה משתמשים במדינה והאם הציונים מוחלטים (כלומר, כל תלמיד מקבל ציון בהתאם למספר התשובות הנכונות שעליהן השיב) או יחסיים (כלומר, ציון התלמיד משוקלל בהתאם להישגיהם של שאר חבריו לספסל הלימודים).

4. אחר:

- קבלה לאוניברסיטה – קיים הקשר הדוק בין מערכת בחינות הבגרות לקבלה לאוניברסיטה. כיוון שכך, הוכנס גם מאפיין זה לטבלה המשווה.

בהמשך נציג שלושה תמהילים מייצגים, שמאפייניהם יקובצו מתוך מאפייני כל המדינות. התמהיל הראשון דומה ברוחו למודל הפלורליסטי-המשנן, השני – למודל האחיד-המשנן, והאחרון – למודל הפלורליסטי עם טיפוח חשיבה (כפי שהוצגו לעיל).

¹ "בחינות הגמר והבגרות במדינות נבחרות – מטרות ודרכי ביצוע", ד"ר יצחק פרידמן ונאוה בן גלים, מכון סאלד, ירושלים, 1996.

טבלה בינלאומית משווה

מדינה	הרכב הצינון (חיצוני/פנימי)	נוסח השאלון	מעריכים (מס')	תוכן			ידע			אחר
				מספר בחינות החובה	מקצועות חובה (מס')	סל מקצועות בחירה	סוגי בחינות	סוגי שאלות	ר"ל	
אוסטריה	חיצוני	אחידות ברמה אזורת	חברי ועד הבחינות	7	ש"ז, גרמ', מתמט' + מקצוע בהתאם לסוג ביה"ס (4)		חיצוני – בכתב			קבלה לאוניברסיטה
אוסטרליה	מאוזן: 50% פנימי ו-50% חיצוני	אין אחידות כלל		5	אנג', מתמט', מדעי, רוח וחברה, חני"ג (3)	23	חיצוני: בכתב (מבחן 1 המקצועות)	מאה ר"ב + 2 פתוחות	3	5 דרגות
איטליה	חיצוני בעיקר	ריכוזית ואחידה במדינה	ועדה של מורים (6)	4	איטלקית (1)	+9	בכתב + בע"פ	פתוחות		3 דרגות
אירלנד	חיצוני	ריכוזית ואחידה במדינה	מורים: תוך פיקוח הדוק (1)	7-5	אין (0)	31	בכתב; בע"פ (אירית וצרפ'); מעשי (אומני)	פתוחות	2	6 דרגות (נורמ')
אנגליה	חיצוני 80% פנימי 20%	ריכוזית – קריטריון ארצי	מורים פעילים עם ותק (1)	8-7	אנג', מתמט', מדע (3), בוילס גם וולשית	מעל 100	בכתב + בע"פ + מעשי ומעבי (מודולריים)	רב-ברירתיות + פתוחות	4 ¹	7 דרגות (קריטי')
ארצות הברית	פנימי	לרוב ביזורית; בניי ועוד אחידה יותר	מורה הכיתה (1)	0	אנג', היס', מתמ', מדע, ש"ז, חני"ג (6)	+20	בכתב	רב-ברירתיות	8-5	100-65 (עובר)
בלגיה	פנימי בלבד	ביזורית (בי"ס מעריך)	ועדת הכיתה (ועדה פדגוגית)	1	חיבור (1)					10 דרגות
גרמניה	שילוב של הערכה פנימית מתמשכת וחיצונית חד-פעמית	ביזורית ולא אחידה אך עם פיקוח פדראלי	מורה הכיתה ובוחר חיצוני (2)	5-4	בחירה מתוך: גרמ', ש"ז, מתמ', מדע, היס', חני"ג, אומ', דת (0)	31	בכתב (3 בחינות) + בע"פ (משקל גדול) הבחינה הרביעית	פתוחות	2	6 דרגות (15/45 משנה)

מדינה	הרכב הציון (חיצוני/פנימי)	נוסח השאלון	מעריכים (מס')	מספר בחינות החובה	מקצועות חובה (מס')	סל מקצועות בחירה	סוגי בחינות	סוגי שאלות	ר"ל	טווח ציונים	קבלה לאוניברסיטה
הולנד	מאוזן : ממוצע בין חיצוני לפנימי	ריכוזיות אך לא אחידות עקב ההערכה הפנימית	מעריך פנימי ומעריך חיצוני (2)	7 ⁴	הול', ש"ז, 2 מק' התמחות, מתמ', טכנו', מק' חברתי, היס' (4)	26	בכתב, בע"פ, הבנת הנשמע, מעבדה, מעשיות, פרויקט סיום	פתוחות + רב ברירתיות	4 לפי בי"ס	10 דרגות; 6 עובר (שילוב נורמי וקרי')	הגרלה שנותנת משקל הן לציונים בתעודת הבגרות (רק מבי"ס ברמות הגבוהות) והן לבחינות הכניסה; מגיל 21 ניתן לגשת לבחינות הכניסה ללא תעודת בגרות
יוון	מאוזן : ממוצע בין חיצוני לפנימי	ריכוזית ואחידה במדינה		11-10	דת, פיל', היס', מדה"מ, ש"ז, חני"ג, יונית, 4-3 מק' לפי המגמה (7)	+22	חיצוניות בכתב, פנימיות בע"פ				תעודת גמר מבתי"ס כלליים או קלאסיים בלבד מזכה בגישה לבחינות הכניסה לאוניברסיטאות (קיימות מכינות לבחינות הללו)
יפן	פנימי בלבד	ביזורי ולא אחיד	לפי בית ספר	לפי בית ספר	יפני, מתמ', מדעי, חני"ג, ברי', מוסי', אומני (7)	46	בכתב (כמעט באופן מוחלט)	רב ברירתיות בעיקר	לפי בי"ס	עובר/ נכשל	על פי יוקרת ביה"ס
נורווגיה	סטטוס שווה לפנימי וחיצוני (שתיהן נכתבות)	ריכוזית ואחידה במדינה	מורים מבתי ספר אחרים (2)	5	נורי, אנג', מתמ', מי הטבע, מי החברה (5)	200	בכתב (מק' התמחות + בע"פ נורי); שאר מק' החובה)			7 דרגות (נורמי)	הצליחו (לא נכשלו) בבחינות הבגרות
סין	חיצוני	ריכוזית ואחידה במדינה	מורים באוניברסיטה ³ (2) / הערכה ממוכנת	9	סיני, מתמ', ש"ז, פולי, פיס', כימי, ביו', היס', גיאוי (9)	27	הרוב בכתב + מעט בע"פ + מעשי בקטגוריות בודדות	בעיקר רב-ברירתיות, אך גם פתוחות (בעיקר קצרות)	1	5 דרגות (נורמי); מעבר ע"פ מקום באוני	תמיכה בקומוניזם ופטריוטיות + ציון עובר בבחינות הבגרות + בחינות כניסה + בריאות תקינה + מצב משפחתי (רווקים בלבד) + מתחת לגיל 25; יש מכסות קבועות לבני קבוצות מיעוט
ספרד	שילוב של הערכה פנימית וחיצונית	ריכוזית ואחידה במדינה		9 לפי מגמה	לא בכל המק' יש בחינה: ספרד', שפת אזור, ש"ז, מתמ', היס', גאוג', מי טבע, פיל', חני"ג (9)	+30					תעודת גמר הכרחית (השלמת תיכון והצלחה בבחינות) + שנה מכינה + בחינות גמר מכינה; מגמת הלימוד בתיכון מקנה יתרון ללמוד בפקולטות רלוונטיות
צרפת	חובה – חיצוני, בחירה – פנימי; תיק ציונים פנימיים של התלמיד פועל לטובתו בקביעת הציון	אחידות ברמה אזורית (32 אזורים)	ועדת מעריכים – 16 מורים בכירים, פעילים בעלי B.A. לפחות (1)	10-9	צרפ', היס'-גאוי, פיל', חני"ג, מתמ', מדע, מד"ח/ ספר', 2-1 ש"ז, 3-2 מק' התמחות (4)	+50	הרוב בכתב, אך גם בע"פ (בייחוד בשפות) וכן מעט מעשיות	בעיקר פתוחות (גדולות וקטנות)	9 ⁴	20 דרג', = 10 עובר (נורמי)	תעודת בגרות (רק מבתי"ס כלליים/ טכניים) + ציונים פנימיים והמלצות מורים; במוסדות מסוימים נדרשות גם בחינות כניסה; ביוקרתיים ביותר קיימת חובה של שנתיים מכינה עם בחינות כניסה מחמירות

מדינה	הרכב הציון (חיצוני/פנימי)	נוסח השאלון	מעריכים (מס')	מספר בחינות החובה	מקצועות חובה (מס')	סל מקצועות בחירה	סוגי בחינות	סוגי שאלות	ר"ל	טווח ציונים	קבלה לאוניברסיטה
קנדה ¹	ברוב האזורים הערכות פנימיות בלבד; בשאר, שילוב עם חיצוניות לצורך אחידות	משתנה לפי אזור (ריכוזיות ואחידות בקולומביה הבריטית)		לפי אזור	אנגי/תקשי/צרפי, מתמי, מדע, היס/גיא, מדה"ח, אומני, 2 קורסים הקשורים לעבודה והתנסות פעילה בעבודה (9)	+50				6 דרגות (נורמי) 60% ציון עובר	תעודת גמר [באזור אונטריו תעודת סיום 12 שני"ל < השכלה גבוהה לא אוניברסיטאית; תעודת סיום 13 שני"ל < כניסה לאוניברסיטה; בשאר האזורים תעודת בגרות כוללת בחינות חיצוניות]
שוודיה	ברוב המקרים הערכה פנימית בלבד תוך השוואת התפלגויות הציונים הפנימיים עם החיצוניים. בשאר המקצועות 50% פנימיות, מתמשכות, 50% חיצוניות	החיצוניים אחידים וריכוזיים, הפנימיים מוערכים על פי מפתח ציונים אחיד	מורה הכיתה בלבד (1)	3	מקצועות גרעין (30% מתנ"ל): שווד, אנג, אזר, דת, מתמי, טבע, חני"ג, אסתטיקה (8)	+25	החיצוניות בכתב	רב-ברירתיות ופתוחות		5 דרגות (נורמי) 3 ציון = עובר ⁶	מכסות קבועות לקבוצות שונות. תעודת גמר, משתי המגמות העיוניות + אמצעי ברירה (כגון מבחני כניסה) נוספים באופן דיפרנציאלי לפקולטות; דרך קבלה אלטרנטיבית היא מבחני כושר SAT (כ-40% מתקבלים בדרך זו). תעודות מהמגמות העיוניות מזכות בכניסה להשכלה גבוהה, אך לא אוניברסיטאית; מגיל 25 ניתן להתקבל לאוני' גם ללא תעודת גמר של מגמה עיונית

¹ רמה בסיסית (0): 2 רמות לגיל 16 סלקטיביות, רמה אחרת לגילאי 17 לא סלקי; ברמה מוגברת (A): ארבע רמות, גילאי 18.

² מתייחס רק לביה"ס הנותן תעודה המקבילה לתעודת בגרות בישראל.

³ כל מעריך בודק שאלה אחת לרוחב כל המבחנים באותו מרכז הערכה.

⁴ רמות הלימוד משתנות ממגמה למגמה וממקצוע למקצוע = < שקלול שונה בציון הסופי; ממוצע משוקלל מחושב על ידי חלוקת סכום הנקודות שהושגו בבחינות בסך כל המקדמים. ציון 12 ומעלה

⁵ מקבלים תעודה, 8-12 גבוליים, אם לאחר הבחינות החוזרות מקבלים 10 מקבלים תעודה, השאר לא מקבלים.

⁶ מערכת החינוך בקנדה מבוזרת ביותר ברמה הפדראלית, לכן התמקדו בפרובינציה אחת – קולומביה הבריטית.

⁶ בשנים האחרונות בעקבות ביקורת על השיטה הנורמטיבית, התווספו גם מבחני קריטריון חיצוניים במקצועות בודדים לצורך אחידות רבה יותר במדינה.

זכאות לבגרות ברחבי העולם

קיימת בעייתיות רבה בהשוואה בין נתוני אחוזי הזכאות לבגרות במדינות שונות. זאת כיוון שמערכי הבגרות עצמם שונים מאוד ממדינה למדינה.

בבריטניה למשל, זכאים לתעודת בגרות איכותית **96.9%** מכלל הניגשים לבחינות, אולם כלל הניגשים לבחינות הוא רק כ-**24%** מכלל השנתון.

בצרפת, בה קיים מבנה שונה של תעודות בגרות, כ-**70%** מכלל השנתון מסיימים ב"ס תיכון עיוני או מקצועי. מתוכם החלוקה היא: **30%** בעלי תעודת בגרות טכנולוגית, **18%** בעלי תעודת בגרות מקצועית ו-**52%** בעלי תעודת בגרות עיונית-כללית. **60%** מכלל השנתון זכאים לתעודת בגרות ה-baccalauréat. יותר ממחצית מכלל השנתון נכנסים למוסדות השכלה גבוהה.

בגרמניה, **39.5%** מכלל השנתון מסיימים ב"ס עם תעודות המאפשרות כניסה להשכלה גבוהה. **בארצות הברית** אין בחינות בגרות, אלא יש Graduates, ויש בחינות כניסה לאוניברסיטאות (מלבד

הדרישות הייחודיות לכל מוסד אקדמי). ניתן לשער כי אחוז ה-Graduates הוא כ-**37.33%**. ניתן להבין את הנתונים המופיעים לעיל תוך הבנה של מערך הבגרות, והמבנה התרבותי-חברתי בתוך כל מדינה ומדינה ורק על פי כך לגזור את המסקנות.

במדינות מסוימות "אחוזי הבגרות" (במרכאות, כיוון שלא בכל המדינות אכן יש בגרויות) נמוכים מאוד. אך בדרך כלל, במדינות אלו הבגרות משמשת רק לכניסה לאוניברסיטאות מחקר ואילו תעודות אחרות של סיום ביה"ס משמשות לכניסה למוסדות הכשרתיים שונים (הכוללים גם הכשרה למקצועות בעלי סטטוס יוקרתי ביותר).

במקביל, ישנן מדינות בעלות "אחוזי בגרות" גבוהים, אך ערך התעודה נמוך כל כך שכלל לא מתחשבים בו בכניסה לאוניברסיטאות או בשוק העבודה.

שלושה תמהילים אופייניים בהתבסס על נוהגי בחינות הבגרות במדינות שנסקרו

תמהיל 1 (דומה ברוחו למודל 2 – פלורליסטי ומשנן):

הציון הסופי שמופיע בתעודת הבגרות מורכב רק (או בעיקר) מהציון שניתן בבחינות הבגרות. כלומר, אין כלל (או כמעט אין) השפעה לציונים פנימיים בתעודה. **שאלוני הבחינה** אחידים לכל המדינה (או אחידים ברמה אזורית במדינות פדראליות). כלומר, גוף חיצוני לבית הספר, ברמה ארצית/ממשלתית, כותב את טופס הבחינה ושולח אותה לכל בית ספר. **המעריכים של טפסי הבחינה** הם חיצוניים לבית הספר וביניהם לבין הנבחנים לא מתקיים שום קשר. חלופה אחרת לעניין בדיקת הטפסים היא שהמעריכים הם מורים מבית הספר, אך הפיקוח עליהם הדוק ביותר והם חייבים לעמוד בקריטריונים ובסטנדרטים נוקשים ואחידים של הערכה.

הקבלה ללימודים אקדמיים מסתמכת על תעודת הבגרות עצמה (תעודות מבתי ספר מסוימים או ממגמות מסוימות נתפסות כאיכותיות יותר מאחרות) יותר מאשר על הציונים. במודל זה, תלמיד שהצליח לקבל תעודת בגרות – כלומר, שלא נכשל במקצועות מסוימים ברמה מוגברת (שונים ממדינה למדינה, אך בדרך כלל אלה הם שפת אם, מתמטיקה ועוד) ובאחרים ברמה רגילה – נמצא ממילא באחוזים העליונים של ההצלחה והציונים. הקבלה לפקולטות היוקרתיות מותנית במבחני כניסה נוספים. ברוב המדינות, מגיל מסוים ואילך אפשר להתקבל ללימודים אקדמיים גם ללא תעודת בגרות.

ישנן כשבע **בחינות חובה**, ורק שתיים מהן **במקצועות חובה** (בדרך כלל: שפת אם ומתמטיקה). השאר הן בחינות במקצועות בחירה (בדרך כלל הבחירה היא מוגבלת. למשל, בחירה מבין כמה מקצועות מדעיים: פיזיקה, כימיה או ביולוגיה). קיימים כ-30 **מקצועות בחירה** אפשריים (אנגליה יוצאת דופן בכך עם יותר מ-100 מקצועות בחירה). לרוב, **הציונים הם מוחלטים** בטווח שבין 3 ל-7 **דרגות ציון**.

תמהיל 2 (דומה ברוחו למודל 1 – אחיד ומשנן):

הציון הסופי שמופיע בתעודת הבגרות מורכב הן מציונים פנימיים של בית הספר והן מציונים בבחינות חיצוניות (בדרך כלל הציון הסופי הוא ממוצע של שני רכיבים אלה). כמו במודל 1, **שאלוני הבחינה** נכתבים על ידי גוף ארצי/ממשלתי ולכן הם אחידים לכל המדינה. גם במודל זה **המעריכים של טפסי הבחינה** הם חיצוניים.

במודל זה, **הקבלה ללימודים אקדמיים** אינה מסתמכת רק על עצם הזכאות לתעודת בגרות, אלא גם על איכות הציונים בתעודה, המשוקללים עם ציון התלמיד בבחינת כניסה לאוניברסיטה (או לחלופין ציון בבחינת כושר כלשהי, כמו המבחן הפסיכומטרי בישראל). יוצאת דופן בעניין היא נורווגיה, המאפשרת כניסה לאוניברסיטה לכל מי שסיים את לימודיו התיכוניים ולא נכשל במקצועות חובה מסוימים.

ישנן כעשר **בחינות חובה**, ושש מהן הן **במקצועות חובה** (בדרך כלל: שפת אם, שפה זרה, מדע/מתמטיקה, היסטוריה, מדעי החברה/פילוסופיה, חינוך גופני; גרמניה יוצאת דופן בכך שהיא מאפשרת לבחור את כל מקצועות הבחינה). שאר הבחינות הן במקצועות בחירה. קיימים בין 20 ל-50 **מקצועות בחירה** אפשריים (נורווגיה שוב יוצאת דופן עם יותר מ-200 מקצועות בחירה).

ברוב המדינות, **הציונים הם יחסיים**, בטווח שבין 7 ל-10 **דרגות ציון** (בצרפת יותר מ-20 דרגות, ובישראל הציונים מוחלטים).

תמהיל 3 (דומה ברוחו למודל 4 – פלורליסטי עם חשיבה) :

הציון הסופי המופיע בתעודה מורכב רק (או בעיקר) מציונים פנימיים של בית הספר. **שאלוני הבחינות** נכתבים בבית הספר או ברמה מקומית ביותר (למשל, כמה בתי ספר משתפים פעולה לצורך העניין). כיוון שכך, אין אחידות כלל בטפסי הבחינה ברמה הארצית. בנוסף לכך, **מעריכי הבחינות** הם מוריו של התלמיד בבית הספר, ולרוב אף מורה כיתתו שלו (חלופה אפשרית היא שמורי בתי ספר אחרים בסביבה הקרובה בודקים זה את תלמידיו של זה).

הקבלה ללימודים אקדמיים כמעט אינה מסתמכת על תעודת הבגרות. אמנם תעודת בגרות היא חובה, אך רק תעודות מבתי ספר מסוימים או ממגמות מסוימות (לרוב, עיוניות) נחשבות איכותיות מספיק לכניסה לאוניברסיטה. בנוסף לציוני התעודה (ואיכותה) הקבלה מחייבת עמידה במבחני כושר (למשל SAT בארצות הברית) וכן הצלחה במבחני כניסה ספציפיים לפקולטות לימוד שונות. יוצאות דופן בנושא זה הן קנדה, שמאפשרת קבלה על בסיס תעודת בגרות בלבד, ויפן, שבה מתקבלים התלמידים ללימודים באוניברסיטה על פי יוקרת בית הספר שבו למדו.

יש פחות משלוש **בחינות חובה**, אך מספר **המקצועות שחובה ללמוד** גבוה יחסית ועומד על שבעה (יוצאת דופן היא בלגיה שמחייבת רק לימודי חיבור). התלמיד אינו חייב להיבחן דווקא במקצועות החובה אלא הוא יכול לבחור באילו שלושה מקצועות ייבחן. יש בין 20 ל-50 **מקצועות בחירה** אפשריים. בחלק מהמדינות **הציונים מוחלטים** ובאחרות **הציונים יחסיים**. רוב הציונים הם בטווח שבין 5–6 **דרגות ציון**, אך יש גם 10 **דרגות**, 100 **דרגות** (כמו בישראל) וכן 2 **דרגות ציון** (ביפן).

הערות:

1. אפשר היה לומר שהתמהילים המתוארים כאן נמצאים על הטווח שבין הגישה המהותנית (בעלת האוריינטציה לחברה – מודלים 1–2) לבין הגישה ההבנייתית (בעלת האוריינטציה ליחיד – מודל 3). אך יש להרהר בקביעה זאת שוב, בייחוד כשמסתכלים על הבחינות ועל מקצועות הבחירה האפשריים בכל מודל.
2. שלושה קריטריונים הם דומיננטיים, ומהם נגזרים הקריטריונים האחרים: 1. הרכב הציון הסופי (משקל ההערכות הפנימיות מול החיצוניות); 2. בודקי הבחינה (חיצוניים שאינם מכירים את התלמיד או פנימיים המכירים אותו); 3. כותב השאלון ורמת אחידות השאלון (ארצית, אזורית, אין אחידות)
3. נראה כי ככל שההערכה היא בית ספרית יותר (הרכב הציון מתבסס יותר על בחינות פנימיות, המעריכים הם פנימיים ושאלון הבחינה אחיד פחות לכל הילדים במדינה), כך הקבלה ללימודים אקדמיים מתבססת פחות על תעודת הבגרות ויותר על הציונים בתעודת הבגרות וכן על בחינות נוספות (בעיקר בחינות כניסה ו/או כושר). יוצאות דופן הן נורווגיה, קנדה, יפן ואוסטרליה; בכל מקרה, כמעט כל המדינות מבחינות בין תעודות בגרות המוענקות על ידי בתי ספר שונים או בסיום מגמות לימוד שונות.

תמהיל בחינות הבגרות של קווינסלנד, אוסטרליה

תוכן (ליבה – בחירה):

כללי: מקצועות הלימוד מאורגנים בקורסים שעליהם התלמידים מקבלים נקודות בהתאם למשך זמן הלימוד שלהם (בדומה לאוניברסיטה בישראל). יחידת/נקודת לימוד אחת משמעותה כ-60 שעות הוראה/לימוד פרונטאליות במהלך סמסטר אחד.

בתוך המקצוע: המקצועות מחולקים לשלושה סוגים: (1) מקצועות רשמיים – תוכנית הלימודים מאושרת על ידי המדינה + ציוני התלמידים משוקללים על ידי המדינה; (2) נושאי לימוד חצי-רשמיים – תוכן הנושא מאושר על ידי המדינה, אך היא אינה משתתפת בשקלול הציונים (בדרך כלל אלה הן תוכניות פיילוט שבתי ספר מבקשים לקיים. אם התוכנית מצליחה היא יכולה להפוך בשלב מסוים לרשמית לגמרי); ו-3) נושאים שאינם רשמיים – פתוחים לחלוטין.

בין המקצועות: אין שום מקצועות חובה, אך כדי להתקבל ללימודים אקדמיים יש לעמוד בכמה דרישות: המוסדות האקדמיים בכל מדינה באוסטרליה מחליטים אילו קורסים ונושאים יש ללמוד כדי להתקבל אליהם (כך כל תלמיד יכול לכוון את תוכנית לימודיו בתיכון בהתאם למוסד שאליו ברצונו להתקבל). בקווינסלנד נדרשים 20 סמסטרים (עשר שנות לימוד) של מקצועות רשמיים. שלושה ממקצועות אלה צריכים להילמד במשך ארבעה סמסטרים (שנתיים) לפחות. בנוסף לכך, כל פקולטה באוניברסיטה קובעת את המקצועות הרלוונטיים לה ומקבלת בשעריה את התלמידים שלמדו אותם בתיכון. מעבר לכך, כדי להשתתף במבחנים הארציים המשווים (אשר נדרשים כדי להתקבל לאוניברסיטה) יש ללמוד מינימום מסוים של מקצועות לימוד רשמיים ו/או חצי רשמיים. יש יותר מ-50 מקצועות רשמיים, ולכן ההערכה היא כי ישנם מאות מקצועות בחירה אפשריים (הכוללים בנוסף לרשמיים גם כאלה חצי-רשמיים ובלתי רשמיים).

הערכה (חיצונית-פנימית):

הרכב הציון: כל הציונים בתעודת סיום התיכון הם ציונים פנימיים בלבד. כלומר, אין בחינות חיצוניות בשום מקצוע. מורה הכיתה הוא שמעריך את תלמידיו לאורך זמן ובשיטות הערכה מגוונות. יחד עם זאת, הציונים ממותנים על ידי המדינה, בהתאם לקריטריונים ארציים ולפי ציוני בית הספר בבחינות המשוות הארציות.

כותב הבחינה: כאמור, אין בחינה חיצונית לצורך קבלת תעודת סיום תיכון. אך כדי לקבל תעודה המאפשרת כניסה לאוניברסיטה יש לעבור שתי בחינות ארציות משוות (שנכתבות ונבדקות על ידי המדינה): (1) בחינה שבודקת את המיקום הארצי של התלמידים לפי הישגיהם הלימודיים – לכל מקצוע משקל שווה בבחינה; (2) בחינה שבודקת את רמתם בחמישה תחומי כושר שונים – מבחן הדומה לפסיכוטכני/לפסיכומטרי בישראל, אך נבדקים בו כישורים רחבים יותר, המפורטים באופן ספציפי (49 כישורי ליבה).

למידה/הוראה (שינון – הבנה):

אין התייחסות ישירה לנושא זה, אך מהעובדה שמבחן הכישורים הארצי המשווה כולל רכיבים רבים של הבנה אפשר להסיק כי בתוכנית הלימודים של בית הספר נכללים רכיבים של הבנה ומיומנויות לימוד נוספות מורכבות יותר מקליטת ידע ושינון.

כללי / אחר :

תעודה: יש שלושה סוגי תעודות: (1) תעודת כניסה לאוניברסיטה, אשר לה זכאי מי שנבחן בשתי הבחינות הארציות המשותט; (2) תעודת בגרות, אשר לה זכאים בוגרי כיתה י"א וי"ב שסיימו לפחות סמסטר אחד בנושאים רשמיים/חצי-רשמיים, או בנושא אחד בלתי רשמי לפחות, או בוגרי בית ספר מקצועי שאינם יכולים לקבל תעודת כניסה לאוניברסיטה; ו-(3) תעודת סיום בית ספר תיכון, המוענקת למי שלמד לפחות 24 סמסטרים בחייו ואינו יכול לקבל תעודת בגרות.

שלושת התמהילים הבינלאומיים בטבלה משווה

דמיון למודל	מודל 2: פלורליסטי ומשנן	מודל 1: אחיד ומשנן	מודל 4: פלורליסטי עם חשיבה
פרמטרים	תמהיל 1	תמהיל 2	תמהיל 3
הערכה	הרכב הציון הסופי	הציון הסופי מורכב רק (או בעיקר) מהציונים במבחנים החיצוניים	הציון הסופי מורכב רק (או בעיקר) מציונים פנימיים
	בודקי המבחן	המעריכים הם חיצוניים לבית הספר (או פנימיים בפיקוח חיצוני הדוק)	מעריכים פנימיים
	מנסחי השאלון	שאלוני הבחינה אחידים לכל המדינה (או אחידים ברמה אזורית בפדרציות)	שאלוני הבחינה נכתבים בבתי הספר (או ברמה אזורית) והם אינם אחידים
תוכן	מספר המקצועות שחובה להיבחן בהם	2	2
	מספר המקצועות שאפשר לבחור באיזה מהם להיבחן	5	כמה שרוצים
	סל מקצועות הבחירה	כ-30 מקצועות* יוצאת דופן היא אנגליה עם יותר מ-100 מקצועות	20-50 מקצועות* יוצאת דופן היא נורווגיה עם יותר מ-200 מקצועות
	מספר בחינות החובה	כשבע בחינות יוצאת דופן היא איטליה, עם ארבע בחינות בלבד	כעשר בחינות יוצאות דופן הן גרמניה ונורווגיה, עם חמש בחינות בלבד
	מספר מקצועות לימוד חובה*	כשני מקצועות חובה* סין היא יוצאת דופן	כשבעה מקצועות* גרמניה היא יוצאת דופן בכך שהיא מאפשרת בחירה בין כל המקצועות
	מקצועות חובה משותפים (לא מדויק)	שפת אם, מתמטיקה (אין באיטליה)	שפת אם, שפה זרה, מדע/מתמטיקה, היסטוריה, מדעי החברה/פילוסופיה, חינוך גופני
נספחים	קבלה לאוניברסיטה**	תעודות בגרות מבתי ספר מסוימים (או מגמות מסוימות) בלבד + הצלחה במקצועות מסוימים ברמה מוגברת ובאחרים ברמה רגילה – בפקולטות יוקרתיות יש, בנוסף, מבחני כניסה. מגיל מסוים מתקבלים גם ללא תעודת בגרות	תעודות בגרות (מגמות מסוימות בלבד) + בחינות כניסה + בחינות כושר* יוצאות דופן הן קנדה (שמאפשרת קבלה על בסיס תעודת בגרות בלבד) ויפן (שבה מתקבלים על פי יוקרת בית הספר)

* נראה כי מלבד תמהיל 2 (הדומה למקובל בישראל), כל התמהילים מנסים לאזן בין מספר הבחינות לבין מספר המקצועות, כך שאם יש מספר בינוני של בחינות חובה, קטן מספר מקצועות החובה, ולהיפך, אם מספר בחינות החובה הוא קטן, יש מספר בינוני של מקצועות החובה. צבעי הטבלה חשופים. הכהים מסמלים דמיון רב יותר למודל 1 (במסמך לעיל) וככל שהם בהירים יותר, הם דומים יותר למודל 4. לאחר מכן, ניתן תיאור מילולי של שלושת התמהילים הללו. לסיום נספח זה, ועל מנת להציג אלטרנטיבה ייחודית, יידון תמהיל יוצא דופן מעט המתקיים במחוז קווינסלנד שבאוסטרליה.

** ככל שההערכה היא יותר בית ספרית (כלומר, הרכב הציון מתבסס יותר על בחינות פנימיות, המעריכים הם פנימיים ושאלון הבחינה פחות אחיד לכל הילדים במדינה), כך הקבלה לאוניברסיטה מתבססת פחות על עצם קיום תעודת הבגרות ויותר על הציונים בתעודת הבגרות ועל בחינות נוספות (בעיקר כניסה ו/או כושר). יוצאות דופן הן: נורווגיה, קנדה, יפן ואוסטרליה; בכל מקרה, כמעט כל המדינות מבחינות בין תעודות בגרות הניתנות על ידי בתי ספר שונים או בסיום מגמות לימוד שונות.

קיצור תולדות בחינות הבגרות בישראל

בחינות הבגרות הונהגו מראשית קיומם של בתי הספר התיכוניים בארץ. תחילתן בבחינות פנימיות שנערכו על ידי בתי הספר. עם התפתחות מערכת החינוך הן הפכו לבחינות חיצוניות שנערכו על ידי מוסדות המנדט הבריטי במתכונת של Matriculation – מבחני הסיום באנגליה. מאז הקמת המדינה נערכות הבחינות על ידי משרד החינוך. שיטת הבחינות וכן שמן לא נשתנו בצורה דרמטית. יחד עם זאת במהלך כל שנות קיומן מנסה המערכת להתמודד עם שאלות יסוד לגבי עצם עריכתן, השפעתן על המערכת ודרכים לשינוין.

יש לזכור כי בשנים הראשונות לקום המדינה היה מספר התלמידים בחינוך העיוני (משמע, מספר המועמדים להיבחן בבחינות בגרות) קטן מאוד. לשם השוואה, מספר הנבחנים בתשי"ג (1953) עמד על 1,899 – לעומת 79,050 בשנת תשס"ב (2002). כלומר, יותר מפי 40 נבחנים, בעוד שהאוכלוסייה גדלה בערך פי עשר בלבד.

סוגיות שעמן התמודדה המערכת במהלך 30 השנים האחרונות

1961: עולה השאלה: האם כל בוגר כיתה י"ב צריך לגשת לבחינות הבגרות?

ועדה קובעת כי התשובה לשאלה זו היא חיובית, אך מוכנס תיקון ולפיו בתנאים מסוימים ניתנת הסמכות לבית הספר למנוע מתלמיד להיבחן.

1962: ניתנת אפשרות להשלמת תעודות גמר כתחליף לתעודת הבגרות.

על מנת לקבל תעודת בגרות נדרש לעבור את בחינות הבגרות בתנ"ך, בעברית, בשפה זרה ובשני מקצועות בחירה, אחד מהם בתחום המדעים. על מנת לקבל תעודת הגמר נדרש להיבחן בשלושה מקצועות בלבד, אחד מביניהם עברית, ומותר להשלים את הבחינות בהמשך על מנת לקבל תעודת בגרות.

1964: מתמנית ועדה להעלאת רמת ההוראה וגיוונה, שקובעת כי

יש כוונה... לצמצם את מספר מקצועות הבחינה, מבלי לקפח את רמת הבחינות ולאפשר לבתי הספר להעמיק את הלימוד במקצוע אחד... מה שיאפשר לקיים לימודים בכיתה יב בפחות לחץ, פחות העמסה על הזיכרון ויותר העמקה בחומר. כמו כן נקבעה במועד זה האפשרות לבתי הספר לבחון תלמידים בשני מבחנים פנימיים, מבוקרים חלקית.

1968: מתקבלת החלטה על רפורמה בחטיבות הביניים והעדפה של בית ספר על יסודי ברצף שש-שנתי.

1972: מועלית הצעה לצמצום מספר הבחינות (שר החינוך דאז, יגאל אלון, מעלה הצעה לביטול בחינות הבגרות – אך היא נדחית לאחר דיון מעמיק). מוחלט כי כל תלמיד ייבחן בארבעה מקצועות חובה: עברית, תנ"ך, שפה זרה ומתמטיקה. בית הספר יבחר מקצוע נוסף אחד או

שניים ובהן ייבחר התלמיד בבחינות חיצוניות. היקף ההיבחנות הכללי תלוי בנקודות שהתלמיד צובר ברמות בחינה שונות במקצועות שונים. בחינות בנושאים תולדות ישראל ואזרחות יתקיימו כבחינות פנימיות. בבתי ספר מוכרים ניתן יהיה לקיים בחינות פנימיות נוספות.

1973 : נערכת רפורמה כללית, המחייבת :

- הבחנה בין בעיות בבחינות הבגרות לבין בעיות במהותו של בית הספר העל יסודי
- הנהגת שינויים קלים לא רדיקליים בבחינות – בגלל השפעתם הרבה על מערכת החינוך
- מתן אפשרות לתלמידי כיתה י"א לגשת לשתי בחינות ברמה רגילה
- ביטול המבחנים הפנימיים, פרט למבחן בתולדות עם ישראל בדורות האחרונים

1976 : אחרי דיון ציבורי, מנכ"ל משרד החינוך אלעד פלד מכין מסמך הדן בשאלות מהותיות הנוגעות למערכת הבחינות :

מטרות הבחינות :

- תעודת כניסה למוסדות להשכלה הגבוהה
- מכשיר לשמירה על רמה אחידה של המערכת

ביקורת על בחינות הבגרות :

- הבחינות כובלות ומכתיבות את תוכנית הלימודים (לא על פי מה שמתאים לתלמידים ולא בהתאם למטרות החינוך)
- ההיערכות לבחינות מכתיבה קצב לימודים מסוים שאינו מאפשר הרחבה והעמקה בנושא הנלמד
- הערכת הבחינות איננה מהימנה – פעמים רבות ישנם פערים גדולים בין מעריכים
- הבחינות אינן מהוות כלי מהימן מספיק לחיזוי הצלחת התלמיד בלימודים גבוהים
- הבחינות יוצרות סלקציה מוקדמת ובלתי מוצדקת של תלמידים

אפשרות לביטול הבחינות מול אפשרות לשיפור :

הסכנות שבביטול :

- הקטנת הדרישות הלימודיות של המורים ושל בתי הספר מהתלמידים
- הקטנת סיכויים של תלמידים להתקבלות למוסדות להשכלה גבוהה ולניעות חברתית בשל פערי יוקרה בין בתי ספר שונים

ועדת פלד מגיעה למסקנה החשובה הבאה :

עלינו לחתור לביטול השפעתן השלילית של בחינות הבגרות על המערכת כולה ואולי אף לביטולן המוחלט. אולם אל לנו לשבור מסגרות בטרם יצרנו מסגרות חדשות שתאפשרנה להשיג את המטרות : לשמור על התכנים מבלי להסתכן בכל השלילה שבתחרות ההישגית המעוותת שנוצרה סביב בחינות הבגרות.

עוד נקודות שמדגישה ועדת פלד :

- הפיכת בית הספר התיכון לגורם מחדש ומוביל מבחינה ערכית... גם ערכים קולקטיביים.
- הקלת [עומס] הלימודים [ויכולת ההשתלבות של תלמידים] משכבות חברתיות שונות.
- פיזור המאמץ לאורך פרקי זמן... סיכוי לפיתוח הרגלי חשיבה ולמידה כתחליף ללמידה המתבססת על זיכרון, שינון וחזרה [בלבד]

1977: בסוף שנת הלימודים תשל"ז נחשפה תופעה של הדלפת תוכן של בחינות הבגרות ומכירתן בשוק. התופעה הסעירה את המערכת הציבורית והתקיימו דיונים ממושכים ומעמיקים בוועדת החינוך של הכנסת. שוב עלתה סוגיית ביטול הבחינות. בעקבות הדיונים בכנסת הוקמה ועדה ממלכתית לנושא – **ועדת שילד**. הוועדה מנתה שלושה עקרונות שתמכו בהמשך קיומן של בחינות הבגרות :

1. בחינות הבגרות הן כלי בידי משרד החינוך להכוונת מערכת החינוך העל-יסודית: "מורים יכינו את תלמידיהם לבחינות ותלמידים יתכוננו לבחינות".
2. בחינות הבגרות מאפשרות הערכה אוניברסלית התורמת לשוויון בין-עדתי.
3. בחינות הבגרות מונעות ממערכת ההשכלה הגבוהה הכנת בחינות כניסה לפי צרכיה.

1977: ארגון לימודים חדש, מעבר ממגמות לימוד ליחידות לימוד.

מעבר זה העלה במידה ניכרת את מספרם של שאלוני בחינות הבגרות שהמשרד הנפיק. נוצרו מאות ואף אלפי הרכבים של בחינות שגרמו לסחרור ביורוקרטי של המערכת. לצד הבעייתיות המינהלית הזו, עלו גם שאלות מהותיות לגבי יכולת ההשוואה בין תעודות הבגרות השונות המגוונות. אוניברסיטאות שונות בנו מנגנונים משלהן להערכת תעודות מגוונות אלו.

1992: ועדת בן-פרץ

שרת החינוך שולמית אלוני ממנה את ועדת בן-פרץ, המגישה כעבור פחות משנה את מסקנותיה. כאשר מוגשות המסקנות ב-1993 כבר משרת פרופ' אמנון רובינשטיין כשר החינוך. הוועדה קיבלה מנדט לצמצם את מספר המקצועות שבהם ייבחנו התלמידים ואת מספר השאלונים שיוצעו לתלמידים בכל מקצוע. במהלך דיוניה של הוועדה התברר כי לא ניתן לצמצם את מספר בחינות הבגרות על ידי ביטול חלקי שלהן. לכל מקצוע שלגביו הוצע להעביר את ההערכות הסופיות של הישגי התלמידים לאחריותו של בית הספר, הובעה התנגדות נחרצת בשל "הורדת" סטטוס המקצוע שתיגרם בעקבות ביטול בחינת הבגרות בו. לכן המליצה ועדת בן-פרץ שלא יבוטלו בחינות הבגרות במקצוע זה או אחר, אלא שבית הספר ייבחר כמה מקצועות ובהם יעריך את הישגי תלמידיו בתעודת הבגרות. הערכה זו אמורה להתייחס לרכיבי למידה שונים, ולא לבדוק הישגים בלבד. ציוני בתי הספר ייחשבו שווי ערך לציוני מבחני הבגרות, ואף לא תהיה הבחנה בין שני סוגי ציונים אלה (מבחן בגרות או הערכה בית ספרית) בתעודת הבגרות.

ועדת בן-פרץ גם קבעה כי בתי הספר יוכלו לבחור את המקצועות שבהם יתנו ציוני הערכה מבין שמונה מקצועות חובה. כאשר קיבל שר החינוך אמנון רובינשטיין את המלצות הוועדה, התבדח ואמר כי לא יוכל לבוא אל הציבור ולומר שוועדת בן-פרץ הקטינה את מספר בחינות הבגרות משבע לשמונה.

היות שהמלצות אלה דרשו תקופת היערכות ממושכת, קבע השר כי עד אשר ניתן יהיה להחיל את המלצות בן-פרץ על המערכת, יצומצם בדרך אחרת מספר בחינות הבגרות שעל התלמידים לעמוד בהן. לפי שיטה זו נקבע מדי שנה באמצעות הגרלה, מספר שבועות לפני מועד הבחינות, באלו ארבעה מתוך שבעה מקצועות החובה יהיה על תלמידי כיתות יב להיבחן באותה שנה. בשלושת מקצועות החובה הנותרים נקבעו הציונים הסופיים בתעודת הבגרות על ידי הציון השנתי שבית הספר העניק לתלמידיו. שיטה זו נקראה **שיטת הלח"ב** (מקצועות ללא חובת בחינה).

שר החינוך הבא, זבולון המר שהחליף את אמנון רובינשטיין, בעקבות הבחירות של שנת 1996, התנגד לשיטת הלח"ב מנימוקים שונים, ולכן המיר אותה במה שנקרא **שיטת המיקוד**. לפי שיטה זו נבחנים התלמידים בכל שבעה מקצועות החובה, אך בכל מקצוע רק בכ- 4/7 של תוכנית הלימודים. גם כאן מודיע המשרד על מיקוד חומר הלימודים לקראת הבחינות במועד קרוב לבחינות עצמן.

בהמשך לפעולתה של ועדת בן-פרץ, פעלה במשרד עצמו ועדה בראשותו של יו"ר המזכירות הפדגוגית, פרופ' דוד גורדון, שניסחה הצעה לארגון חדש של הלימודים בבית הספר העל-יסודי השש שנתי (ז-יב). תוצאות עבודתה של ועדה זו פורסמו בשנת 1996 **בחוזר מנכ"ל כ, שריכז תחת כותרת אחת את המלצות של ארבע ועדות ציבוריות: ועדת הררי, ועדת שנהר, ועדת קרמניצר ועדת בן-פרץ**.

אחד הרכיבים בארגון הלימודים החדש היה ההיבחנות בשיטה המודולרית שתאפשר היבחנות בשלושה שלבים, בשלוש מודולות: רמת בסיס, שאינה מקנה זכאות בתעודת הבגרות. רמה רגילה, הכוללת את רמת הבסיס ומודולת השלמה (הרמה הרגילה היא רמת המינימום הנדרשת היום בכל מקצוע לזכאות לציון בתעודה) ורמה מוגברת הכוללת את הרמה הרגילה ומודולת השלמה.

הסיכויים הטמונים בהפעלה של המודולריות בבחינות הבגרות רבים. בראש ובראשונה יש בה **בשורה חברתית**: היא מאפשרת לתלמידים, שבעבר לא יכלו להיכלל במעגל הניגשים לבחינות הבגרות, להתנסות בבחינות בהדרגה, להצליח ברמת הבסיס, לקנות בטחון בעקבות ההצלחה ולהמשיך בהשלמה של המבנית הבאה המקנה זכאות לציון בתעודת הבגרות. בכל מבנית שבה נבחן התלמיד, יישמר ציונו וייוקף לזכותו בכל מועד עתידי. כן מאפשרת המודולריות שיפור ומיטוב מתמיד של התעודה, גם אחרי שזכה התלמיד בה. בכל מקצוע יוכל התלמיד להבחן במבנית המשלימה לרמה המוגברת ובכל מבנית בה נבחן התלמיד בעבר יוכל לחזור ולהבחן ולשפר את ציונו. המודולריות אף יכולה להוות בשורה חיובית לשינוי משמעותי ורב מימדי במערך הפדגוגי של החינוך העל יסודי. היא יכולה לשמש כנקודת פתיחה להחלת שינויים בתכנון הלימודים, בארגון בית הספר ובדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה. היא מזמנת חשיבה חדשה של בית הספר על ארגונו, על פעולותיו ועל דרכי ההידברות שבין כל השותפים לפעולות אלה.

אך יש בה גם סיכונים: היא יכולה להיתפס כעוד שינוי טכני במבנה בחינות הבגרות וליצור את אותה מציאות שמערכת החינוך ניסתה לתקן עם פרסומו של חוזר כ'. כן מזמנת התוכנית סיכונים נוספים שיש להם משמעות רבה מבחינה פדגוגית. לסיכונים אלה הוקדש נייר מיוחד בשם: "הסיכויים והסיכונים שבמודולריות".

ארגון הלימודים כפי שהוצע בחוזר מנכ"ל כ-1996

מושגים ומשמעויות	מבנה הלימודים הכללי
רצף שש-שנתי, אחריות כוללת על כל תלמיד, תוכניות לימודים מתוכננות ברצף ובהתאם לצרכים, פתרונות ארגוניים גמישים לאורך ציר הזמן.	תפיסה כוללת של בית הספר העל יסודי
מרחב בחירה לבית הספר, למורה ולתלמיד. פיתוח הייחודיות של כל מוסד בהתאם לקהילתו. בחירה של מקצועות הלימוד ודרכי הלמידה, גמישות גם באופן ניצול הזמן.	הגדלת האוטונומיה לבית הספר, למורה ולתלמיד
התמקדות בתחומי עניין מרכזיים. הזדמנות להעמקת הקשר בין המורה לבין התלמיד.	צמצום מספר המקצועות, ובעיקר הקטנת מספר המקצועות הנלמדים בו-בזמן
פיתוח הסקרנות האינטלקטואלית, פיתוח מיומנויות של למידה עצמאית, הפיכת הלמידה לרלוונטית לתלמיד.	העמקה ולימוד עצמאי
פיתוח נושאים הנוגעים בתחומי דעת שונים, הדגשת הקשרים שבין תחומי הדעת, טיפול בבעיות אותנטיות.	אשכולות ונושאים בין-תחומיים
הערכה של רכיבים שונים של תהליך הלמידה, הערכה מעצבת במהלך הלמידה לצד הערכה מסכמת בסופה. גיוון של דרכי הלמידה.	דרכי הערכה מגוונות
החזרת החינוך אל מקומו הטבעי, בתוך תהליך ההוראה, באמצעות תכני ההוראה ודרכי ההוראה. קיום מפגש אמיתי בין מורה לתלמיד והעמקת משמעותו של המחנך.	מרכזיות מחנך הכיתה ותפיסת החינוך של המורה המקצועי
ההעשרה ההדדית של צוותי ההוראה באמצעות היצירה המשותפת של הבנייתו של בית הספר הייחודי שבו הם עובדים. פיתוח תוכניות ההוראה, דרכי ההוראה ודרכי ההערכה.	עבודת הצוות של המורים

לסיכום

על אף כל הניסיונות להתמודד עם הבעיות של החינוך העל יסודי ולבצע שינויים משמעותיים בבחינות הבגרות, נותרה המערכת, ובמיוחד החטיבה העליונה שבה, חשופה לביקורת נוקבת ולביטויים רבים של אי נחת. כל חידוש פדגוגי שנשב בחלל העולם ושמצא לו חסידים שביצעו התנסויות במערכות החינוך הקודמות לזו של העל יסודי, נבלם נוכח קיומן של בחינות הבגרות ובטענה כי שינויים לא ייתכנו בשל הצורך להכין את התלמידים לבחינות, משמע לשנן עמם את שאלוני בחינות הבגרות של שנים עברו.

נספח 4: המשמעויות הנגזרות מההשוואה בין הגישה ההבנייתית לבין הגישה המהותנית

טבלה 1: מוקד התייחסות – תלמיד-למידה

הגישה המהותנית: אוריינטציה לחברה				הגישה ההבנייתית: אוריינטציה ליחיד			
השלכות לשלילה	השלכות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות	השלכות לשלילה	השלכות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות
התעלמות ממוקדי החוזק של התלמיד	אחידות ואפשרות להשוואה	מקצועות חובה צמצום בחירה	אחידות בנושאים/בתכנים	פיזור תכנים הטרוגניות	שוויון בערכו של כל אחד מהתחומים פיתוח הצטיינות אישית של היחיד	מדד התקדמות אישית מקום ליוזמות אישיות	מגוון נושאים/רמות אפשרות ל נושא אישי
הצורך בעמידה בסטנדרטים יעיב על טיפוח החשיבה בשל הדגש על זיכרון ושינון	יכולת מיון להשכלה גבוהה טיפוח הצטיינות השוואתית	הערכה חיצונית , אובייקטיביות	סטנדרטים	צורך במערכת מיון אלטרנטיביות לכניסה למוסדות להשכלה גבוהה	טיפוח עוצמת הפרט	חירות הבחירה	בידול מרבי (דיפרנציאציה מקסימאלית)
מיקוד המאמץ לסוף התהליך הסללה ותיוג	למידה המבוססת על בחינת כדאיות דרבון התלמיד למאמץ – מיקוד מאמץ	מדדי ביניים הוראה לקראת בחינה	הערכה עצמית על פי ציוני בחינות – מכוונת תוצאה ועל בסיס ידע	היעדר הכנה למיקוד מאמץ	צמצום תחושת הכישלון	הערכה אותנטית הערכה פנימית – או קריטריונים פנימיים	הערכה עצמית באמצעות מגוון משובים פנימיים
דגש על הוראה ולא על חינוך (ערכי) העדר הנעה עניינית ללמידה	מוטיווציית למידה מכוונת ומתוכננת לתוצאה		שינון של ידע מתוך רפרטואר ידע מוגדר מראש	אובדן יכולת ההשוואה	מוטיווציית למידה מתמשכת ומתוך עניין שימת דגש יותר על הבנה ופחות על שינון של ידע	מבחנים גמישים לתהליך הלמידה	הערכה על פי פרמטרים שונים ובמקביל

טבלה 2: מוקד התייחסות – מורה-הוראה

הגישה המהותנית: אוריינטציה לחברה			הגישה ההבנייתית: אוריינטציה ליחיד				
השכלות לשלילה	השכלות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות	השכלות לשלילה	השכלות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות
הוראה שגרתית ולא מחדשת הוראה מכוונת הישגים הוראה ממוקדת בחינה	הנחיות אחידות וברורות, ממוקדות תוכן הוראה	מחויבות לתוצאה ולא לדרך ההוראה שינון ידע כמיומנות מרכזית	התאמת היחיד לחומר הלימוד אחידות בהוראה מינימום ידע הכרחי	היעדר אחידות בתוכנית לימודים ובהוראה הוראה ממוקדת תוכן יצירתיות כערך	צורך בחידוש מתמיד של דרכי ההוראה הוראה ממוקדת תוכן יצירתיות כערך	אפשרות למגוון שיטות הוראה	קונסטרוקטיביזם בהוראה התאמה אישית הבניית תהליך ההוראה לפי צורכי התלמידים
הערכה כפעולה חד-סטריית	משוב אובייקטיבי – השוואתי מבחני מינימום	הערכת תוצר ולא הערכת תהליך פרופיל בחינה אחיד (סטנדרטי) הערכה על פי מחוון אובייקטיבי	טיפול חשיבה תגמול על פי יחידות לימוד דיאלוג סביב ציון	מדרג סמוי לחשיבות פרופסיונלית העדר סטנדרטים – הערכה סובייקטיבית קושי להעריך תפקוד פרופסיונלי	בחינה במשקפת עמדות פרופסיונליות הערכה דיאלוגית דגש על פדגוגיה רגישה ללומד וטיפול מיומנות חשיבה	פרופיל בחינה אישי אפשרות למגוון שיטות הערכה עבודות חקר מבחנים גמישים	קונסטרוקטיביזם בהערכה דגש על טיפוח חשיבה ביקורתית/ יצירתית בחינה פנימית דיאלוג רב-תחומי
שחיקה מתמדת ועקבית במוטיווציה של המורה צמצום האוטונומיה והיצירתיות של המורה ומכאן פגיעה מתמשכת במעמדו ובדימויו העצמי מוטיווציה כלכלית ללמד רק בכיתות גבוהות	הערכת מורים 'אובייקטיבית' מוטיווציית מורים לקידום יוקרת מקצועם	סטנדרטים בהערכת מורה	אחידות בהערכה	היחלשות שליטת המורה בכיתות יא-יב	מציאת מקורות מוטיווציה מגוונים חיזוק מעמדו של המורה ודימויו העצמי והציבורי	תגמול מורים דיפרנציאלי חיזוק מעמדו של המורה ודימויו העצמי והציבורי	גיוון בהערכת המורה

טבלה 3: מוקד התייחסות – ארגון מערכת

הגישה המהותנית: אוריינטציה לחברה				הגישה ההבנייתית: אוריינטציה ליחיד			
השלכות לשלילה	השלכות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות	השלכות לשלילה	השלכות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות
<p>בירוקרטיזציה של הוראה ולמידה</p> <p>נוקשות וקושי להיענות לצרכים מקומיים</p> <p>מדרג סמוי לתחומי דעת</p>	<p>יכולה השקעה דיפרנציאלית</p> <p>עיגון זמן ההוראה</p> <p>היתכנות גבוהה לשינוי ארגוני-מערכתי</p>	<p>תוכנית לימודים אחידה</p> <p>סטנדרטים</p> <p>צמצום אופציות הבחירה לתלמיד – תוכנית חובה לאומית</p> <p>תעודת בגרות אחידה</p> <p>מחויבות המערכת ליישור קו</p>	<p>מרכז</p> <p>מסגרת זמן קבועה ואחידה</p> <p>יכולת אכיפה מקסימאלית של שינויים מערכתיים</p>	<p>שונות בין בתי הספר</p> <p>מורכבות/קושי בהתאמת רפורמה</p> <p>בחירת הורים המתאמת לאוריינטציה שלהם</p> <p>אימוץ רפורמה מתוך תהליך</p>	<p>ייחודיות בית ספרית</p> <p>אפשרות להתאמה מקומית</p> <p>בחירת הורים המתאמת לאוריינטציה שלהם</p> <p>אימוץ רפורמה מתוך תהליך</p>	<p>תוכנית לימודים בית ספרית</p> <p>תוכנית ייחודית</p> <p>מגוון אופציות לבחירת התלמיד</p>	<p>אוטונומיה בית ספרית</p> <p>מסגרת זמן גמישה ומכוונת תלמיד</p> <p>התאמת רפורמות בהוראה לייחודיות בית הספר</p>
<p>אתיקה- התמודדות עם סוגיית טוהר הבחינות קביעת ציונים בית ספריים</p> <p>עקיפה פרופסיונלית של המורים</p>	<p>יכולת בקרה</p> <p>יכולת השוואה רב-שנתית</p> <p>אחריות (Accountability) השוואתית על בסיס בירוקרטיה רציונלית</p>	<p>הערכה חיצונית</p> <p>פיקוח הכולל מדידת ביצועים ציבורית</p> <p>חלוקה לקבוצות לימוד הומוגניות</p>	<p>תוכנית מבחנים אחידה</p> <p>הערכת המורה על פי הישגי תלמידיו</p>	<p>קושי להעריך תפקוד פרופסיונלי של מורים</p> <p>היחלשות היכולת של המרכז לקבל משוב ארצי ולערוך השוואה רב-שנתית</p> <p>העדר "שוט" הדרבון</p>	<p>העצמת המורה</p> <p>אחריות (Accountability) המבוססת על קוד פרופסיונלי</p> <p>מכוונת לקצב האישי של התלמיד</p> <p>ניצול זמן מקסימאלי לאורך כל שנת הלימודים</p>	<p>הערכה פנימית</p> <p>מעמד פרופסיונלי למורה</p> <p>פיתוח מנגנוני בקרה תהליכיים</p> <p>הערכת מורה על תהליך ההוראה</p>	<p>מחויבות המערכת להתפתחות על פי צרכים מקומיים</p>
	<p>יכולת מיון בכניסה למוסדות להשכלה גבוהה – חיסכון בכלי מיון נוספים</p>	<p>קריטריונים אחידים של זכאות לתעודת בגרות</p>	<p>תעודת בגרות כפרמטר מרכזי בקבלה להשכלה גבוהה</p>	<p>צורך במיון אלטרנטיבי למוסדות להשכלה גבוהה</p> <p>Bar למכללות ואוניברסיטאות</p>		<p>מגוון תעודות בגרות</p> <p>הגדלת מגוון המכללות והאוניברסיטאות</p>	

טבלה 4: מוקד התייחסות – חברה ותרבות

הגישה המהותנית: אוריינטציה לחברה				הגישה ההבנייתית: אוריינטציה ליחיד			
השלכות לשלילה	השלכות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות	השלכות לשלילה	השלכות לחיוב	כיצד אפשר ליישם את המשמעות לבחינות הבגרות	מה משמעות הגישה לבחינות הבגרות
מתח מגזרי אחידות מחשבתית	בסיס ידע משותף שפה אזרחית משותפת	קאנון ערכי מחייב תכנים מחייבים ובחינות אחידות	ליבה ערכית אחידות תכנית מחייבת	התחזקות המגזריות	ביקורתיות/ יצירתיות	רב-תרבותיות נעדרת ליבה ערכית רלטיביזם ערכי	קיום של נרטיבים ערכיים שונים מגוון והיעדר אחידות תכנית דגש על רלטיביזם בתהליכים של הקניית ערכים
חידוד פערים מיון ותיוג	לכידות חברתית ודה-לגיטימציה של בידול חברתי מריטוקרטיה – ניעות חברתית על פי הישגים אפשרות לשיפור אובייקטיוויות המיון בכניסה למוסדות להשכלה גבוהה	ניעות חברתית מבוססת-הישגים	האחדה כבסיס שוויוני	מורכבות בתהליכי מיון היעדר הבטחה ממלכתית לכוח אדם רצוי למשק	פלורליזם חברתי לגיטימציה לייחודיות חברתית אפשרו למוביליות חברתית	מבחן תוכני גמיש	שוויוניות מכוונת לשונות

נספח 5
ישראל על הציר המהותני-הבנייתי

טבלה זו מציגה את אומדן מיקומה של ישראל בין הקטבים המפורטים בטבלה שבנספח 4 (המציגה את המשמעויות הנגזרות מהשוואה בין הגישות ההבנייתית והמהותנית)

הבנייתי-----מהותני	המקרה הישראלי	מוקדי התייחסות	
-----X-----	התאמת היחיד לחומר הלימוד; חלוקה לקבוצות לימוד הומוגניות	מימוש פוטנציאל אישי	תלמיד – למידה
-----X-----	מדד התקדמות סטנדרטי ממוקד-הישגים; טיפוח הצטיינות השוואתית	מימוש עצמי	
-----X-----	הערכה חיצונית; מוטיווציה בעיקר סביב נושא הציון – העדר הנעה עניינית ללמידה; יש לפחות מקצוע בחירה אחד; אפשרות לכתיבת עבודת גמר	מוטיווציה ללמידה	
-----X-----	מערכת מעודדת מצוינות	מצוינות	
-----X-----	לימוד מבוסס על בחינת כדאיות	הכנה לחיים/ארגז כלים	
-----X-----	בחינה "עוקפת" מורה; העדר יצירתיות בהוראה ובהערכה; הוראה ממוקדת בחינה; הערכת מורה על פי הישגי תלמידיו בבגרות	שיפור ההוראה	מורה – הוראה
-----X-----	מוטיווציה ללמד בכיתות גבוהות; מיקוד מאמץ בסוף תהליך הלמידה; מוטיווציה לקידום יוקרה מקצועית	מוטיווציה	
-----X-----	8 בחינות חובה; 20 יח"ל (מיני); הערכה חיצונית מול ציוני מגן; אחידות	בחינות בגרות	
-----X-----	דיאלוג ממוקד ציון	דיאלוג מורה-תלמיד	
-----X-----	אופציות מצומצמות לבחירת המורה/התלמיד; הערכה חיצונית; צמצום שאלוני בחינה ייחודיים; חלוקה לקבוצות לימוד הומוגניות	שליטה	
-----X-----	סטנדרטים להערכה חיצונית ואובייקטיביים; תעודת בגרות אחידה במבנה; מדידת ביצועים ציבורית	בקה (פיקוח)	ארגון – מערכת
-----X-----	מערכת יציבה והמשכית; שורדת טלטלות וביקורות מחוץ ומפנים	יציבות והמשכיות	
-----X-----	אחוז זכאים כמדד "מכוון"; נדרשת שאיפה לשיפור מתמיד	זכאות לבגרות	
-----X-----	ממיינת; מודדת על פי הישגי תעודת בגרות ומבחן פסיכומטרי; עם פתיחת המכללות גדל ההיצע לתלמיד	השכלה גבוהה	
-----X-----	לא עוברות באופן גורף; כאשר מושגת תמיכת ארגוני המורים מתאפשר "יישור קו"	רפורמות חינוכיות	
-----X-----	מבנה מערך הבחינות מבטל כשליש משנת הלימודים בתיכון; בחינות חורף יוצרות גם "ביטול זמן" באמצע שנת הלימודים	ניצול זמן	חברה – תרבות
-----X-----	תיוג; מיון להקבצות, יח"ל, "איכות" תעודת הבגרות, מיון באמצעות מקצועות הבחירה (הומניים, ריאליים)	מיון (תיוג)	
-----X-----	כמעט לא מתרחשת מוביליות משמעותית – המערכת משכפלת מצב חברתי קיים	מוביליות	
-----X-----	תוכניות לימוד אחידות מחזקות את תחושת הסולידריות; מערכת ממלכתית וממ"ד חזקה; מערכת חרדית וערבית אוטונומיות	סולידריות	
-----X-----	גידול בהיצע בתי הספר; בחירת הורים; התייחסות שוויונית לילדים עם צרכים ייחודיים; קיימות תוכניות רבות לצמצום פערים	שוויון	

תרשים 2 (להלן עמ' 14) מצביע על מיקומה של מערכת החינוך בישראל ומבחני הבגרות בה ביחס לשני הצירים שבהם דנו ומסכם את הטבלה הממקמת את ישראל על הציר המהותני-הבנייתי. כמו כן הוא מציג אפשרויות חשיבה הנגזרות מן ההצלבה בין שני הצירים.

יש לשים לב כי בישראל קיימות בחינות המגן המאפשרות מידה מסוימת של שליטה פנימית של ביה"ס.

בחינות הבגרות מנקודות הראות של הלומד ושל המלמד

בחלק זה יידונו נקודות הראות של הלומד והמלמד לגבי בחינות הבגרות והשיח ביניהם, וזאת ביחס לשתי גישות היסוד בחינוך (המהותנית וההבנייתית) ולמול התמהיל הערכי.

נקודת הראות של המלמד

- בחינות הבגרות הן גורם מנטרל מורה – אין לו אמירה לגבי תכנים, מטרות הוראה, דרכי הוראה, מבנה דרכי הערכה, יצירתיות בהוראה וכדומה. למעשה הבחינות עוקפות את המורה ומצמצמות את דרגות החופש שלו.
- עוד בכיתה ט' מכינים ומלמדים את התלמידים לקראת בחינות הבגרות. מעטים הם המורים שמלמדים בדרך שאינה כבולה למערך בחינות הבגרות.
- השיטה לתגמול המורים מבוססת כיום על מספר יחידות הלימוד שהם מלמדים לבחינה. משמע יש למורים מוטיווציה ללמד מספר גדול של יחידות לימוד בכיתות הגבוהות ולא דווקא להתמקד בהוראה משמעותית בכיתות הנמוכות.
- עיקר ההערכה אשר לה זוכה המורה קשורה במידת ההצלחה של תלמידיו בבחינות הבגרות.
- הישגי התלמידים בלימודיהם בבית הספר מוערכים בעיקר לפי הישגיהם בבחינות הבגרות ואין למורים כלים או עניין להעריך גם רכיבי למידה שאינם באים לידי ביטוי בבחינות הבודקות בעיקר ידע.

נקודת הראות של הלומד

- חוויית ההצלחה והכישלון האישי מעוצבת לאור מידת ההצלחה בבחינות (הישגים לימודיים).
- לתלמיד מועבר מסר ערכי-חינוכי מובהק במאבק המתמשך אחר חובת ההוכחה בבחינות הפנימיות והחיצוניות כאחת.
- פריסת בחינות הבגרות על פני שלוש שנים אמנם מקלה על הלומד מבחינת עומס חומר הלימוד והבחינות, אך מובילה הן לאובדן המשמעות של למידה לשמה והן לאובדן של זמן לימודים רב. בכל שלוש שנות הלימוד בתיכון מסתיימים הלימודים בכיתה לקראת חופשת הפסח ומאותו זמן ואילך הכול מתמקדים רק הכנה לבחינות.
- מידת הבשלות הרגשית והאינטלקטואלית להיבחנות בכיתה י' היא נושא שראוי לדון בו.
- בשל המשקל הרב המיוחס לתוצאות של בחינות הבגרות, בוחרים תלמידים את מקצועות הבחירה שלהם לא בהכרח על פי נטיותיהם, אלא על סמך שיקול "פנקסני" – מה יזכה אותם בציונים מרביים.

נקודת הראות של השיח בין לומד למלמד

- הציון השנתי מהווה את שיאו של המפגש בין המורה לתלמיד בתחום הלימודי. מתן הציון הופך לעתים לסוג של "שוט" לא רק בתחום הלימודי אלא גם בתחום ההתנהגות, וככזה הוא מהווה מוקד לקונפליקט בין המורה לתלמיד.
- בשל העובדה שבית הספר מוערך על פי שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב בוגריו, קיים פיתוי רב להעניק לתלמידים חלשים ציונים שנתיים שאינם הולמים את ידיעותיהם ואת סיכויי הצלחתם בבחינות הבגרות. לעניין זה השלכות על אמינותן של תעודות הבגרות ופגיעה בתפיסת המציאות של התלמידים הללו, שבמידה מסוימת נעשתה לגביהם גניבת דעת.
- הציונים השנתיים במרבית בתי הספר אינם נקבעים על ידי רצף של פעולות הערכה מגוונות, אלא על ידי סימולציה של בחינות הבגרות הקרויה "בחינות מתכונת". בדרך זו התלמיד נבדק כמה פעמים בדיוק על אותם רכיבי למידה – בעיקר ידע.

לאור הנאמר לעיל מוצעות כמה נקודות למחשבה:

- האומנם הכרחי ללמד לקראת הבחינות לאורך כל שנות הלימודים בחטיבה העליונה? יש הגורסים, וישנן גם הוכחות בשטח לכך, שהוראה נכונה והתמקדות בעקרונות תוכנית הלימודים (שאוּלִי אף רצוי לקצרה) ובדרכי הלמידה יביאו להישגים רצויים; וכי אפשר להתמקד בלמידה לקראת הבחינות רק חודשים ספורים לפני מועדן.
- יש לדון בשאלה מה הם היתרונות והחסרונות של פריסת הבחינות על פני שלוש שנות הלימודים בחטיבה העליונה.
- יש לבחון מחדש את אופן תגמול המורים. כיום מוענקות שעות רבות למורה המלמד את התלמידים החזקים, הבוחרים בהיקף למידה רחב לבחינות. המורים המלמדים תלמידים חלשים אינם מתוגמלים במידה דומה.
- יש צורך לבחון מחדש את נושא מתן הבונוסים "לציון הגלם" ברמות ההיבחנות המתגברות. לבונוסים הללו השפעה בעייתית על הבחירה הראויה של התלמידים במקצועות הלימוד.

התייחסויות אפשריות:

- יש לחתור לשינוי משמעותי בתרבות ההערכה, ולראיית ההערכה כחלק בלתי נפרד מן הלמידה, המאפשרת שיח חינוכי בין לומד ומלמד סביב מהלך הלמידה בכלל וסוגיית הציון בפרט.
- יש לראות את ההערכה הפנימית כפעולה דו-סטורית, כהליך מתמשך המעצב את אופן הלימוד של התלמיד ואת דרכי ההוראה של המורה. אחת השיטות המקובלות להערכה מעצבת זו היא בניית תלקיט (פורטפוליו).
- כדי לאפשר הערכה פנימית ומעצבת ובכל זאת לקיים גם הערכה חיצונית, מוצע לחשוב על בנייה של שני מסלולים מקבילים ומשולבים בכל מקצוע. האחד – ממוקד ידע, מוגדר, מדיד

אמפירית, ומתאים להערכה חיצונית. השני – עשיר, גמיש במטרותיו ובתכניו, מתבסס על שיטות הוראה ושיטות הערכה מגוונות, מטא-מקצועי ויצירתי.

- בכל מקצוע שנדרשת בו בחינת בגרות (בחינה חיצונית) – ישולבו שני מסלולים אלו.
- סגולותיה של ההערכה הפנימית חייבות להיות מוכרות על ידי האוניברסיטאות.² יש צורך לגייס את המועצה להשכלה גבוהה למהלך שיוביל להכרה כזאת.
- לאוניברסיטאות צריך להיות עניין בקבלת תלמידים בעלי יכולות נוספות על אלה הנמדדות בבחינות הבגרות, למשל: יכולת למידה עצמית, יצירתיות, מקוריות; וכן יכולות חברתיות, כגון: כושר מנהיגות, יכולת ליצירת אמפטיה ועוד.
- יש לבחון את השאלה האם בית הספר התיכון אמור לתפקד כ"מיני-אקדמיה" או כמוסד שונה לגמרי.

בהתייחס לתמהילים השונים יש לבחון את הנקודות האלה:

- המתח בין הערכה פנימית לחיצונית (המתבסס על דרגות החופש בציון הפנימי) – האם שיטת השקלול הדיפרנציאלי הנהוגה היום במשרד החינוך לא תפגע באיזון שמאפשר מתח זה?
- באיזו מידה אפשר לדרוש מהמורים המלמדים במספר רב של כיתות ומספר רב של תלמידים בכל כיתה, לקיים הערכה מעצבת אמיתית המתייחסת לכל תלמיד ותלמיד?
- יש להביא בחשבון שכל תמהיל שיוצג יהיה חייב לשמר את רמת הזכאות הקיימת,³ ואף לשאוף להעלותה.

² בקבלה לאוניברסיטה בצרפת מתבקש התלמיד להציג תיק עבודות וציונים קודמים; באוניברסיטת הרוורד בארצות הברית מתבקש התלמיד להציג את ציוניו לאורך כל שנות לימודיו בבית הספר.

³ גם אם כותבי נייר זה רואים בדאגה את התוצאות המזיקות של מתן משמעות מכריעה ובלעדית כמעט לנושא הזכאות לתעודת הבגרות.

נספח 7

שלוש דוגמאות לתמהילים אפשריים

לאחר תהליך של דיון ולמידה, יתאפשר ליצור מספר רב של תמהילים, ומכל תמהיל ייגזרו משמעויות באשר לתכנים, לדרכי הוראה ולדרכי הערכה. בנספח זה נציג שלושה תמהילים אפשריים לדוגמה. כמותם אפשר ליצור אחרים. הצגת התמהילים תתייחס למאפייני התמהיל, ליתרונותיו ולחסרונותיו.

תמהיל 1

שם התמהיל: "ליברליות מאופקת/שמרנית"

מאפייני התמהיל:

מקצועות ליבה:

- א. כל התלמידים ייבחנו בשמונה מקצועות: ארבעה מקצועות חובה משותפים לכולם וארבעה מקצועות בחירה מתוך רפרטואר המקצועות הנלמדים בבית הספר שבו הם לומדים.
- ב. בכל מקצוע, 75% מהתכנים יהיו תכני חובה (ליבה), היינו תכנים שייקבעו על ידי המדינה וכל התלמידים בכל בתי הספר יידרשו להיבחן בהם. 25% יהיו תכני בחירה, וכל בית ספר יוכל לקבוע אילו נושאים הוא מלמד. נושאי הבחירה ייבחרו מתוך רשימת נושאים קיימת או יוצעו על ידי בית הספר.

ניסוח הבחינות והערכתן:

- א. ניסוח שאלות הבחינה: 75% מהשאלות ינוסחו על ידי משרד החינוך או גורם חיצוני; 25% מהשאלות ינוסחו על ידי בית הספר, הן בתכני החובה והן בתכני הבחירה.
- ב. בדיקת הבחינות: כל הבחינות וכל השאלות, לרבות אלה שינוסחו על ידי בית הספר, ייערכו וייבדקו על ידי בודק חיצוני מרכזי שימונה מטעם המדינה.

למידה והוראה:

- כ-50% מהשאלות בכל מבחן ידרשו יישום של כישורי חשיבה גבוהים (פירוש וסינתזה וכו') – בהלימה לדרכי הלמידה וההוראה.

הערות

1. נשקלה גם אפשרות של חמישה מקצועות חובה, ושלושה או ארבעה מקצועות בחירה.
2. יש לבחון היתכנות של אישור החומר שבית הספר בוחר על ידי משרד החינוך, וכך גם לגבי שאלות המבחן.
3. בהדגשת כישורי חשיבה גבוהים, אין הכוונה שאלו יילמדו על חשבון כישורי חשיבה פשוטים יותר (ידע ויישום כללים) שעליהם יש לשמור ואף להעשירם, אלא כתוספת להם. עם זאת,

הדגשת כישורי חשיבה גבוהים עשויה להשפיע, בין היתר, גם על ההתייחסות לידע ולכללים נתונים (בדרך כלל בכיוון של התייחסות גמישה וביקורתית יותר של התלמיד).

יתרונות התמהיל:

- התמקדות ב-50% כישורי חשיבה תאפשר פיתוח כישורי חשיבה של תלמידים.
- ארבעה מקצועות בחירה יאפשרו גיוון של נושאי הלימוד.
- מקצועות הבחירה יאפשרו גם לבתי הספר לפתח ייחודיות משלהם.
- מקצועות הבחירה יאפשרו מידה מסוימת של אוטונומיה של המוסד החינוכי ושל המורה.
- אפשרויות הבחירה יגדילו את הפוטנציאל להעצמת בית הספר.
- 50% של מקצועות ליבה מחייבת (הן בין המקצועות והן בכל מקצוע) יאפשרו אחידות והשוואה.
- אחידות והשוואה מאפשרות כניסה להשכלה גבוהה.
- אחידות והשוואה מאפשרות גם שימור ההגמוניה של משרד החינוך.
- אחידות והשוואה מאפשרים גם בקרה מרכזית.
- ליבה רחבה מאפשרת שימור של קאנון ערכי מחייב.
- אפשרויות הבחירה מאפשרות התאמה למשאבים הקיימים בבית הספר.

חסרונות התמהיל:

- בחינות הדורשות מהתלמידים הוכחת יכולות חשיבה מחייבות שינוי בהכשרת מורים (pre-service) מאחר שיש צורך בהדגשת הוראה המפתחת כישורי חשיבה גבוהים.
- שינוי זה מחייב כמובן גם השתלמויות מורים (in-service).
- שינוי במינון שבין מיומנויות חשיבה לשינון מחייב שינוי תוכניות לימוד קיימות (בעלות גבוהה).
- תוכנית ליבה רחבה תאפשר שימור ההגמוניה של משרד החינוך.
- דגש על בחינות הדורשות מהתלמידים הוכחת יכולות חשיבה מצריך פיתוח דרכי הערכה לשאלות חשיבה.
- אם 75% מן השאלונים ינוסחו על ידי משרד החינוך וההערכה תתבצע כולה מחוץ לבית הספר, הדבר יביא לשימת דגש על הערכת התוצר ולא על הערכת תהליך הלמידה.
- בחינות הדורשות מהתלמידים הוכחת יכולות חשיבה עלולות להביא לירידה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות.
- כל שינוי בדגשים כמו גם באחוזי הליבה יחייבו כתיבת חומרי למידה והתאמתם.
- גישה המדגישה מקצועות חובה וליבה רחבת היקף איננה מעודדת מצוינות במידה רבה.
- פיתוח כישורי חשיבה מחייבים עבודה תוך כדי תהליך שינוי והתאמת תהליכי ההוראה – מה שידרוש השקעת זמן מרובה, וזו תצריך תוספת תמריצים למורים.

תמהיל 2

שם התמהיל: "מכנה משותף והצטיינות ייחודית"

מאפייני התמהיל:

מקצועות ליבה:

- כל התלמידים ייבחנו בארבעה מקצועות לימוד חובה. בנוסף יהיה עליהם לבחור ארבעה מקצועות בחירה מתוך 12 מקצועות אפשריים.
- בכל מקצוע, בין אם הוא מרשימת החובה או הבחירה, 50% מתוכנית הלימודים תוגדר על ידי המדינה כתכני חובה ו-50% יעוצבו על ידי בית הספר.

ניסוח בחינות הבגרות והערכתן:

- כלי הערכה: 50% מכלי הערכה ייקבעו על ידי המדינה ו-50% ייקבעו על ידי בית הספר.
- בדיקה: 50% מן ההערכה יבוצעו כהערכה חיצונית אחידה. 50% יבוצעו על ידי צוות בית הספר (רצוי שבית הספר יעריך את הנושאים שבהם גם עיצב את התכנים).

למידה והוראה:

- מבנה הלימוד: 50% מחומר הלימודים יתבסס על שינון וביסוס הידע, ו-50% יתבסס על ניתוח, חשיבה ביקורתית וסינתזה (בתחומים מסוימים יש מקום לאפשר לתלמידים להתמקד בתוצר יצירתי).
- תוספת ייחודית לתמהיל זה: כל תלמיד יידרש להגיע לרמת הצטיינות (על פי סטנדרטים מוסכמים) בשני מקצועות ממקצועות החובה ו/או ממקצועות הבחירה לפחות, או בתחומים אחרים, לפי אישור המשרד (על פי רף בית ספרי או מערכתי).

יתרונות התמהיל:

- הגדרת תוכנית ליבה "לאומית" או מערכתית תיצור בסיס ערכי משותף. כמו כן, יוגדר "רף הידע": מה (בנתונים הקיימים) ייחשב "עובר" ומה ייחשב "מצטיין". כך הן לגבי ליבה בין המקצועות והן ביחס לליבה של כל מקצוע.
- יתקיים איזון בין מקצועות החובה למקצועות הבחירה, ותהיה תחושה אמיתית של אוטונומיה על בסיס משותף.
- תוענק אוטונומיה לבית הספר בקביעת תכנים, כלי הערכה ובדיקתם, תוך העברת אחריות וסמכות לבית הספר.
- דרכי ההוראה ישתנו עם היכולת לקבוע את התכנים הנלמדים ואת אופן הערכתם. יש לשים לב לקשר האמיץ בין שני רכיבים אלו.
- אפשרות לשינוי בתפיסה הפרופסיונלית של המורה את עצמו, ביכולתו לקבוע יעדים, דרכים להשגתם, תכנים ודרכי מדידה.
- מתן אפשרות לביטוי ייחודיותם של בית הספר ו/או של הקהילה, תוך שמירה על המשותף הכללי.

- אם יוקדשו 50% מהמבחן לשינון ולהפגנת ידע, תגבר היכולת של אוכלוסיות מוחלשות להגיע לזכאות לתעודת בגרות (וזאת בתנאי שהציון העובר יהיה 50–55). שיעור נמוך מדי של חלק השינון יוריד באופן משמעותי את אחוזי הזכאות; שיעור גבוה מדי של חלק השינון יחסום אפשרות לשינוי בדרכי ההוראה והלמידה.
- מודל שבו 50% משאלות דורשות מיומנויות ניתוח והבנה יחייב שינוי בהכשרת המורים ויביאו לשינוי מהותי בדרכי ההוראה של המורה ובמעמדו, ובדרכי הלמידה של תלמידיו.

חסרונות התמהיל:

- צפוי קושי בהגעה להסכמה לגבי מקצועות הליבה.
- צמצום מקצועות הבחירה ל-12 בלבד יעלה התנגדות משני כיוונים: הן מצד ארגונים חברתיים, שיטענו כי מקצועות הבחירה הם המקלים על קבלת תעודת בגרות, ובאמצעותה – על מוביליות חברתית; והן מצד נציגי תחומי הדעת, שייאבקו להשארת תחום הדעת שלהם במקום תחומי דעת אחרים.
- מתן אפשרות הבחירה במקצועות החובה והבחירה מחייב ללמד ולאמן את המערכת כיצד לבחור – ידע שאינו קיים בה כעת.
- יהיה קשה להבטיח את איכות כלי המדידה הבית ספריים.
- יהיה צורך בבניית כלי מדידה אחידים גם ברמה המערכתית.
- יישום המודל עלול להוביל לירידה בשיעור הזכאות לתעודת בגרות.
- יהיה צורך להגדיר מחדש מהו ציון "עובר" ומהו ציון "מצטיין".

תמהיל 3

שם התמהיל: "המודל הפלורליסטי הפתוח"

מאפייני התמהיל:

מקצועות ליבה:

1. לתלמידים ינתן חופש מרבי בבחירת המקצועות שבהם ייבחנו בבחינת הבגרות. כל תלמיד ייבחר ששה מקצועות לימוד (מתוך רשימת מקצועות לא גדולה של כ-20 מקצועות) ועליהם יקבל הערכה שתיכלל בתעודת הבגרות.
2. 50% מתכני הליבה בכל מקצוע יהיו משותפים ואחידים והשאר ייקבעו על ידי בית הספר.

ניסוח בחינות הבגרות והערכתן:

1. בחינת בגרות חיצונית תהווה 50% מהציון, כנהוג היום. 50% הנותרים יתבססו על הערכה פנימית ומתמשכת של בית הספר.
2. בחינת הבגרות תיכתב על ידי משרד החינוך ותיבדק על ידי גורם מטעמו.

למידה והוראה:

לפחות 50% מהשאלות במבחנים ידרשו יישום של כישורי חשיבה גבוהים (פירוש, סינתזה וכו').

יתרונות התמהיל:

- מודל זה משווה את סטאטוס היוקרה של מקצועות הלימוד השונים.
- המצב כיום דורש שינוי משמעותי שאינו טכני או "עוד מאותו הדבר" – מצב המחייב נכונות להיכנס לתהליך של רפורמה מתמשכת.
- תפיסת למידה המכירה בשונות הקיימת בין תלמידים, הן בדרכי הלמידה והן בתחומי העניין, ומכוונות לקצב האישי של התלמיד.
- החלשת "טרור ההשוואות", הגורם ללמידה בלתי רלוונטית ומנוכרת. המודל מצמצם את הצורך בהשוואה על ציר הצלחה יחיד, ומגדיר מחדש את מושג ההצלחה בלימודים: הצטיינות אישית של היחיד, טיפוח עוצמת הפרט וצמצום תחושת הכישלון – שיובילו לאפשר מוביליות חברתית.
- הגישה הפלורליסטית מאפשרת בחירה מובנית במודל והגדלת המוטיווציה ללמידה על ידי חוויית למידה מתמשכת מתוך עניין.
- השיח בין המורה לתלמיד הבוחר ללמוד מקצוע מסוים שונה במהותו משיח המתנהל ביניהם כאשר התלמיד מחויב ללמוד מקצוע זה או אחר.
- המוטיווציה הגבוהה ללמידה תסייע לתלמידים להתמודד עם העלאת רמת הדרישות למיומנויות למידה גבוהות המפתחות חשיבה ביקורתית ויצירתית. כך לא תירשם ירידה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות.
- קיימת הכרה בכך שתחום הידע מבוסס על קאנון המוגדר על ידי אנשי המקצוע בתחום וזאת בשילוב מתן אוטונומיה למורה לקביעת התכנים הנלמדים מחוץ לקאנון ומבלי לפגוע בהבטחת העדכון והרלוונטיות המקצועית.
- חיזוק הכוחות הפנימיים בבית הספר (אוטונומיה בית ספרית) וחיזוק מעמדו של המורה, הן בקביעת תכני הלימוד והן בהערכת התלמיד (פרופסיונליזציה של צוות בית הספר, אוטונומיה מקצועית מלאה).
- התייחסות לצרכים מקומיים של הקהילה שבה פועל בית הספר, יצירת ייחודיות בית ספרית (לגיטימציה לייחודיות חברתית).
- הדגשת ערך כבוד האדם והעמדתו כערך ראשון בחשיבותו.
- המודל מאפשר חידוש מתמיד של דרכי הוראה ותכניה וגיוון בדרכי ההערכה.
- ההורים יוכלו לבחור במסגרת חינוכית המתאימה לאוריינטציה שלהם.

חסרונות התמהיל:

- ההטרוגניות פוגעת ביכולת ההשוואה בין התלמידים. המודל המחייב דיאלוג מְטָרים עם המועצה להשכלה גבוהה באשר לתנאי הקבלה ללימודים אקדמיים.
- יש צורך בהכשרת מורים מתמשכת, הן ברמת מיומנויות הוראה לפיתוח רמות חשיבה גבוהות והן בהעשרת התוכנית הפרופסיונלית להרחבת תחום הדעת, כדי לאפשר למורה בחירה מושכלת של תכני הלימוד.

- יש צורך במנגנון פיקוח "משוכלל" יותר על בתי הספר. פתרון אפשרי: חיזוק המגמה להעניק "תו איכות" לבתי ספר העומדים בדרישות מסוימות שיוגדרו על ידי המשרד והרמ"ה.
- נדרשת היערכות הסברה אפקטיווית אל מול ביקורת ציבורית שעלולה להישמע.
- המודל המחייב היערכות כוח אדם בהוראה, ולכן חובה לנהל דיאלוג מקדים עם ארגוני המורים בנושא.
- ההכשרות, הפיקוח המשוכלל וההערכה האלטרנטיביות כרוכות בעלות גבוהה בהרבה מהעלות המקובלת כיום.