



מכון הנרייטה סאלד
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות



זכאות לבגרות בבתי הספר הבדואים בנגב

ד"ר טל ברגר-טיקוצ'ינסקי, פרופ' ח'אלד אבו עסבה, ד"ר אדר אניסמן, אלי קלינברגר, ערן הורן,
נפתלי טוביה, זיו יגאל | מכון סאלד



המחקר הוא חלק מסדרת מחקרי תוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021 אשר בוצעו בשיתוף האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב

תרגום לאנגלית (תקציר): ד"ר אדר אניסמן וד"ר טל ברגר-טיקוצ'ינסקי
תרגום לערבית (תקציר): מכון סאלד

המחקר הוזמן על ידי האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ומומן בסיועו

מכון הנרייטה סאלד
קולומביה 9, קריית מנחם
ירושלים

טלפון : 02-6494444
דואר אלקטרוני : ld@szold.org.il
כתובת האינטרנט : szold.org.il



על מחקר תוכנית החומש (2017–2021) לאוכלוסייה הבדואית בנגב

מחקר תוכנית החומש נערך במימון משותף של האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ושל מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. המחקר נמשך שלוש שנים וחצי וכלל מחקרי משנה במגוון נושאים ובהם חינוך, ילדים עם מוגבלויות, תעסוקה והרשויות המקומיות. כמו כן כלל המחקר מחקרי משנה בנושאי רוחב כמו מערך תוכניות העבודה אשר ליווה את תוכנית החומש; הערכים, הכוחות והאתגרים בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב ומנהיגיה; ותמונת מצב של האוכלוסייה הבדואית בנגב – מדדים נבחרים. מלבד זאת שולב במחקר דוח הערכה כוללת של תוכנית החומש.

המחקר נעשה בשיתוף בין האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ובין מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. אנשי האגף הובילו את התוויית נושאי המחקר ונתנו משוב למחקרים עצמם. מכון ברוקדייל תכלל את המחקר ואחראי מקצועית לביצועו.

עוד פרסומים במסגרת מחקר תוכנית החומש

תירוש, א., כהן, ד., ברלין, ב., לוי-כובשי, א., וסומך, ס. (2023). דפוסי תעסוקה וחסמים לתעסוקה באוכלוסייה הבדואית בנגב: מחקר הערכה מסכמת. דמ-935-23

לף, י. (2023). פערי מידע בנוגע לאוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-929-23.

אור שרביט, ז., אייזיק, ע., קפרנוב, א., פלק, א. וריבקין, ד. (2022). ערכים, כוחות ואתגרים של האוכלוסייה הבדואית בנגב ושל מנהיגיה. מ-217-22.

ברוך-קוברסקי, ר., גלעד, ע., זוהר, ל., קונסטנטינוב, ו., בן סימון, ב., אייזיק, ע. ומורן-גלעד, ל. (2022). נשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב. דמ-902-22.

בן רבי, ד., הרן, ד. ואייל, י. (2021). השפעות משבר הקורונה על האוכלוסייה הבדואית בנגב: דוח מסכם. דמ-870-21.

הרן, ד. ואייל, י. (עור'י). (2021). תמציות מחקרים מתוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021 – תשתית הידע לתוכנית החומש הבאה. דמ-896-21.

לף, י., מגיאדלה, א., הפנר, מ. ואייל, י. (2021). התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021 (החלטת ממשלה 2397): הערכה כוללת – דוח ביניים. דמ-921-21.

לנטו, ט., שנהב, א. ודולב, ה., לוי-זוהר, א. וקדם-קדיש, בחינת מערך תוכניות העבודה של "התוכנית לפיתוח כלכלי – חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017 – 2021 (ממשלת ישראל החלטה מספר 2397)" – דוח מסכם. (2021) דמ-884-21.

לף, י., חגיג'רא, ו. ואייל, י. (2021). התוכנית להעצמת הרשויות המקומיות הבדואיות במסגרת התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021 (החלטת ממשלה 2397) – מחקר הערכה דוח ביניים : תמונת מצב עד סתיו 2020. דמ-877-21.

סופר-פרמן, ח., ברלב, ל., וגדג', נ., (2021). ילדים עם מוגבלות באוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-883-21 אייל, י., קינג, י., פרנקל, מ. ותירוש, א. (2018). התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם. דמ-772-18

לוי, ד. וכאהן-סטרבצינסקי, פ. (2018). שילוב בדואים בהשכלה גבוהה – הערכת הפיילוט "שער לאקדמיה" במכללה האקדמית ספיר. דמ-791-18 ותירוש, א. ואייל, י. (2018). מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-774-18

חסן-דאהר, ס. (2012). בדואים לעסקים – קידום ופיתוח של יזמות עסקית מגזר הבדואי בנגב. דמ-624-12 קינג, י. ורענן, ר. (2011). מעברים : מרכז תעסוקתי קהילתי במגזר הבדווי בנגב – חורה ושגב שלום : הערכת התכנית. דמ-591-11

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר מכון ברוקדייל : brookdale.jdc.org.il

תקציר

מבוא

לפי מדדים חברתיים-כלכליים, קיימים פערים רבים בין אוכלוסיית הבדואים בנגב לכלל קבוצות אזרחי ישראל. בעשר השנים האחרונות פעלו שתי תכניות חומש המיועדות לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת ממשלה 3708 מנובמבר 2011, והחלטת ממשלה 2397 מפברואר 2017). במסגרת זו, נערך המחקר הנוכחי שמטרתו לתאר את תמונת המצב העדכנית של הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב, להצביע על הצלחות בהעלאת שיעור הזכאות, ולזהות חסמים ואתגרים המשפיעים על המשך העלאת שיעור הזכאות לבגרות ולבגרות העומדת בסף הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, כמו גם להצביע על דרכי פעולה אפשריות

מטרת המחקר

מטרות המחקר היו: (1) יצירת תמונת מצב עדכנית וסיסטמטית בנוגע להישגי התלמידים הבדואים בנגב: שיעורי זכאות לבגרות, שיעורי זכאות לסוגי תעודות שונים, מקצועות חסם, תוך זיהוי מגמות בשנים האחרונות, ובחלוקה לאוכלוסיות שונות (מגדר, מקום מגורים); (2) מיפוי התכניות השונות הפועלות היום בשטח לטובת העלאת שיעורי הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב: סוגי והיקפי הפעילות, הצלחות, ואתגרים; (3) זיהוי החסמים והאתגרים להעלאת שיעורי הזכאות בכלל אוכלוסיית התלמידים הבדואים בנגב וזיהוי חסמים ייחודיים לתלמידים בעלי מאפיינים שונים (מגדר, מקום מגורים, השכלת הורים); (4) זיהוי הגורמים התורמים להצלחה בקרב תלמידים בדואים בנגב, ובחינה כיצד ניתן להרחיב את השפעתם לתלמידים נוספים.

שיטות המחקר

במחקר ננקטו שיטות איכותניות וכמותניות, וכללו: סקירת ספרות מקומית ובין-לאומית בנושא זכאות לבגרות בקרב הבדואים בנגב ובקרב קבוצות מיעוט נבחרות ברחבי העולם בעלות מספר מאפיינים דומים (אבוריגיניים באוסטרליה, מאורים בניו זילנד, והיספנים בקליפורניה); מיפוי תכניות המקדמות זכאות לבגרות; ניתוח נתונים מנהליים של נתוני זכאות לבגרות בקרב הבדואים בנגב ובקרב שלוש קבוצות השוואה: כלל האוכלוסייה (ללא חרדים וחינוך מיוחד), בתי ספר דומים במדד טיפוח ובגודל, ואוכלוסיית הבדואים בצפון; 27 ראיונות עם בעלי תפקידים במערכת החינוך, במערכת ההשכלה הגבוהה, ברשויות הבדואית בנגב וסטודנטים; שאלוני מנהלים, תלמידים וסטודנטים במכינה; קבוצות מיקוד עם תלמידים; וכלל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו באמצעות תוכנת SPSS.

ממצאים עיקריים

בעשור האחרון קיימת מגמת עלייה בזכאות לבגרות בקרב כלל התלמידים הבדואים בנגב ובפילוח לאוכלוסיות שונות (מגדר, מקום מגורים), כמו גם שיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות העומדת ברף הכניסה למוסדות השכלה גבוהה, וירידה בשיעור התלמידים הרחוקים מזכאות לבגרות ולהם ציון נכשל בשלושה או יותר מקצועות יורד באופן עקבי. עם זאת, קיימת מגמת ירידה בזכאות לבגרות מדעית-טכנולוגית ועמידה בסף הקבלה למכללות להנדסה, בין היתר בשל ירידה בציוני הבגרות במתמטיקה. תלמידות בנות מצמצות את הפערים בקצב מהיר יותר מתלמידים בנים, בין היתר מכיוון שהאפשרויות העומדות בפניהן מצומצמות, וההשכלה הגבוהה נתפסת כדרך העיקרית המקובלת חברתית להשגת עצמאות ומעמד ולהבטחת עתידן. בהתאם למטרות תכנית החומש, המענים המוצעים בבתי הספר התיכוניים מתמקדים בשתי אוכלוסיות עיקריות: תלמידים מצטיינים ותלמידים מתקשים, אשר זוכים לתמיכה וללמידה מוגברת במטרה להצליח במקצועות חסם ולהגיע לזכאות לבגרות. התכניות אינן נגישות לתלמידים רבים, בין היתר בשל אוכלוסיית היעד המוגדרת. כמו כן, קיים חוסר במעקב מובנה אחר התכניות השונות והצלחתן. התכניות והשפעתן נתפסת בחיוב על ידי התלמידים והמורים, אך ישנו חסם של תיאום ציפיות בנוגע לתכניות לתלמידים מצטיינים המיועדות לעודד המשך להשכלה גבוהה, כאשר התכניות בהן הם משתתפים בתיכון אינן מספיקות, ורובם של הסטודנטים הבדואים המצטיינים אינם יכולים להיקלט במערכת ההשכלה הגבוהה ללא הכנה ותמיכה נוספות.

חסמים להשגת תעודת בגרות כוללים חסמים מבניים (כגון פערים מגיל צעיר, שעות הסעה שאינן מאפשרות השתתפות בתכניות, חסמי תשתית כגון אינטרנט ומעבדות, מחסור במורים, במיוחד למתמטיקה ומקצועות מדעיים); חסמי מוטיבציה והבנת חשיבות התעודה בקרב תלמידים והורים; חסמים חברתיים (כגון מצב סוציו-אקונומי, חוסר ביטחון תזונתי, תשתיות בישובים ובבתים, חסמים למעורבות הורים, ואלימות ופשיעה בישובים עצמם). בנוסף קיימים חסמים להשכלה גבוהה, כגון מבחן הפסיכומטרי, חוסר ידיעה מספק של השפה העברית, מצוקה כלכלית, חוסר הכרה עם מערכת ההשכלה הגבוהה ומחסור בדמויות לחיקוי מתוך האוכלוסייה הבדואית, ופערים תרבותיים וגיליים עם מרבית הסטודנטים. אתגרים אלו קיימים גם בקרב אוכלוסיות מיעוט נוספות בעולם, כגון האבוריגינים באוסטרליה, המאורים בניו זילנד, וההיספנים בארה"ב. הפתרונות הננקטים במדינות אלה כוללים התייחסות הוליסטית לתלמידים למשך כלל שנות לימודיו וצמצום פערים בשלב מוקדם, הגברת מעורבות הקהילה וההורים בבית הספר, וחשיפה למערכת ההשכלה הגבוהה בגיל צעיר.

مختصر

مقدمة

في السنوات العشر الأخيرة، تم تفعيل خطتين خماسيتين معدتين لتطوير اقتصادي-اجتماعي للسكان البدو في النقب (قرار حكومة 3708 من نوفمبر 2011، وقرار حكومة 2397 من فبراير 2017. في هذا الإطار، أعدّ البحث الحالي بهدف وصف الوضع الحالي لاستحقاق شهادة البجروت في أوساط الطلاب البدو في النقب، وإلى الإشارة إلى نجاحات بزيادة نسبة الاستحقاق، وإلى تحديد العوائق والتحديات التي تؤثر على استمرار ارتفاع نسبة استحقاق شهادة البجروت وإلى علامات البجروت التي تعتبر مفتاح القبول في مؤسسات التعليم العالي، وأيضاً إلى الإشارة إلى طرق عمل ممكنة.

هدف البحث

أهداف البحث كانت: (1). تكوين صورة محتلنة ومتناسقة عن الوضع فيما يتعلّق بالتحصيلات الدراسية للطلاب البدو في النقب: نسب استحقاق شهادة البجروت، ونسب استحقاق أنواع شهادات مختلفة، ومواضيع تكون فيها علامة حاجبة، عبر تحديد توجهات في السنوات الأخيرة، وفي التوزيع إلى فئات سكانية مختلفة (الجنس ومكان السكن)، (2) إعداد البرامج المختلفة التي تعمل فعلياً في الوقت الحاضر من أجل رفع نسب استحقاق شهادات البجروت في أوساط الطلاب البدو: نوع وحجم النشاطات والنجاحات والتحديات؛ (3) تحديد العوائق والتحديات أمام زيادة نسب الاستحقاق في كافة أوساط الطلاب البدو في النقب وتحديد العوائق الاستثنائية لدى الطلاب ذوي مميزات مختلفة (الجنس، مكان السكن، تعليم الوالدين)؛ (4) تحديد الأسباب التي تساهم في النجاح في أوساط الطلاب البدو في النقب وفحص كيف يمكن زيادة تأثيرها على طلاب آخرين.

طرق البحث

اتبعت طرق نوعية وكمية في البحث، وتضمنت: استقصاء المراجع المحلية والدولية في موضوع استحقاق شهادات البجروت في أوساط البدو في الجنوب وفي أوساط مجموعات أقلية مختارة في أنحاء العالم ذات عدد من المميزات المتشابهة (الأستراليون الأصليون في أستراليا، والماوريون في نيوزيلاندا، والهسبانيون في كاليفورنيا)، تخطيط برامج متقدمة لاستحقاق شهادات البجروت؛ تحليل بيانات إدارية لمعطيات استحقاق شهادات البجروت في أوساط البدو في النقب وفي أوساط ثلاث مجموعات مقارنة: كافة السكان (بدون الحريديم والتربية الخاصة)، المدارس المتشابهة في مقياس الرعاية وفي الحجم، والسكان البدو في الشمال؛ 27 مقابلة مع ذوي مناصب في جهاز التربية والتعليم وفي جهاز التعليم العالي وفي السلطات البدوية في النقب ومع طلاب؛ استبيانات مديرين وطلاب مدارس وطلاب في السنة التحضيرية؛ مجموعات تركيز في الطلاب وكافة التحليلات الإحصائية التي تم عملها من خلال برنامج SPSS.

نتائج أساسية

في العقد الأخير، طرأ ارتفاع على استحقاق شهادات البجروت في أوساط كافة الطلاب البدو في النقب وفي الانقسام إلى فئات سكانية مختلفة (الجنس ومكان السكن)، وكذلك نسبة الطلاب المستحقين لشهادة البجروت التي تعتبر مفتاح دخول إلى مؤسسات التعليم العالي،

وانخفاض في نسبة الطلاب البعيدين عن استحقاق شهادة البجروت ولديهم علامة راسب في ثلاثة مواضيع أو أكثر، إذ تنخفض هذه النسبة باستمرار. على الرغم من ذلك، هناك انخفاض في استحقاق شهادات البجروت العلمية التكنولوجية التي تفي بمتطلبات القبول في كليات الهندسة، لأسباب من بينها، الانخفاض في علامات البجروت في الرياضيات. الطالبات الإناث يقلصن الفجوات بوتيرة أسرع من الطلاب الذكور، لأنّ الإمكانيات التي يمتلكونها تقلّ، والتعليم العالي ينظر إليه كطريق أساسي مقبول اجتماعيًا من أجل الحصول على استقلال ومكانة وتأمين مستقبلهم. وفق أهداف الخطة الخماسية، فإنّ الردود المقترحة في المدارس الثانوية تركز على فئتين سكانيّتين أساسيتين: طلاب ممتازين وطلاب يواجهون مصاعب، يستحقّون دعمًا وتقوية بهدف النجاح في المواضيع التي فيها علامة حاجبة والوصول إلى استحقاق شهادة البجروت. هذه البرامج غير متوقّرة لطلاب كثيرين، لأسباب عدّة من بينها: الفئة السكانيّة الهدف التي تمّ تعريفها. بالإضافة إلى ذلك، هناك نقص في المتابعة المنظمة للبرامج المختلفة ونجاحها. ينظر الطلاب والمعلّمون إلى البرامج وتأثيرها بشكل إيجابي، لكن هناك عائق في مواءمة التوقّعات بالنسبة إلى البرامج للطلاب المتميّزين التي أعدت لتشجيع استمرار التعليم العالي، إذ أنّ البرامج التي يشاركون فيها في الثانوية غير كافية، ومعظم الطلاب البدو المتميّزين لا يستطيعون الانضمام إلى جهاز التعليم العالي بدون تحضير ودعم إضافيين.

العوائق التي تقف أمام الحصول على شهادة بجروت تتضمن عوائق (مثل الفجوات من عمر صغير وساعات السفر التي لا تسمح بالاشتراك في البرامج وعوائق في البنية التحتية مثل الإنترنت والمختبرات، وقلة المعلّمين (خاصةً معلّمي الرياضيات والمواضيع العلمية)؛ عوائق تحفيزية وإدراك أهمية الشهادة في أوساط الطلاب والمعلّمين؛ عوائق اجتماعية (مثل الوضع الاجتماعي الاقتصادي، ونقص الأمن الغذائي والبنية التحتية في البلدات والبيوت، وعوائق أمام تدخّل الآباء، والعنف والجريمة في البلدات ذاتها). بالإضافة إلى ذلك، هناك عوائق أمام التعليم العالي، مثل امتحان البسيخومتري وقلة المعرفة الكافية باللغة العبرية، الضائقة الاقتصادية وقلة المعرفة بجهاز التعليم العالي وقلة الشخصيات التي يمكن اعتبارها قدوة داخل المجتمع البدوي، والفجوات الاجتماعية والفجوات العمرية مع معظم الطلاب. هذه التحديات موجودة أيضًا في أوساط أقليات سكانية إضافية في العالم، مثل: الأستراليون الأصليون في أستراليا والماوريون في نيوزيلاندا والهسبانويون في الولايات المتحدة الأمريكية. الحلول التي تتبناها هذه الدول تتضمن تطرّفًا شموليًا إلى الطلاب خلال كافة سنوات الدراسة وتقليص الفجوات في مرحلة سابقة، وزيادة تدخّل المجتمع المحليّ والأهل في المدرسة، وانكشاف إلى جهاز التعليم في عمر صغير.

Extract

Background

According to many socio-economic indices, there are significant gaps between the Bedouin population of the Negev and all other population groups within Israel's citizens. In the last decade, government decisions 3708 (November 2011) and 2397 (February 2017) put in place two Five-Year Plans, focused on the social and economic development of the Bedouin population of the Negev. The current research is a part of the second Five-Year Plan, with the aim of painting an up-to-date picture of the rates of success in the Israeli matriculation exams ("Bagrut"). The research points at successful steps to raise these rates and identifies challenges and obstacles which affect the continuation of the upwards trend in the rates of students receiving the Bagrut certificate in general, and a certificate which allows them to continue to higher education in particular. The research further aims to point at possible courses of action to help mitigate the effects of these challenges.

Research aims and goals

The research goals are: (1) creating a systematic, up-to-date mapping of the achievements of the Bedouin students in the Negev: attainment of the Bagrut certificate, attainment of different types of Bagrut certificates, rates of failure to achieve the certificate, while identifying trends in the past decade in the population as a whole, and in segments of the population (gender, type of residence); (2) mapping of the different programs operating today with the aim of raising the rates of Bagrut certificate attainment within the Bedouin population of the Negev: scope and type of activity, successes, and challenges; (3) identifying the obstacles and challenges in raising the rates of attainment within the Bedouin students in the Negev, and identifying unique obstacles to specific groups of students (gender, type of residence, parents' education); (4) identifying the factors which contribute to the success of Bedouin students in the Negev, as well as methods to extend their influence to additional students.

Method

The research utilized both quantitative and qualitative research methodology, including: literature review with a local and international focus, examining the attainment of Bagrut certificate within the Bedouin population of the Negev and parallel indicators among minorities with some similar traits (the Aboriginal Peoples of Australia, the Māori in New Zealand, and Latin-Americans in California); a mapping of the programs aimed at increasing the rate of Bagrut certificate attainment in Bedouin schools; an analysis of administrative data of Bagrut certificate attainment within the Bedouin population of the Negev and in three comparison groups: the general population of Israel (not including Haredim and special education students), similar schools based on indicators such as size and socio-

economic status of the student population; and the Bedouin students of the north; 27 interviews with officials and staff within the education system, the higher-education system, Bedouin local authorities and university students; questionnaires administered to school teachers, students and university students; and focus groups with students. All statistical analyses were performed using SPSS.

Main Findings

In the past decade, there is an upward trend in the attainment of Bagrut certificate among the general population of Bedouin students in the Negev, and in different segments of students within that population (based on gender and type of residence). Furthermore, there is an upward trend in the rates of students whose Bagrut certificate allows them to continue to higher education, and a downward trend in the rate of students who failed in three subjects or more, thus making Bagrut certificate attainment unlikely. However, there is a downward trend in the rates of students attaining a STEM Bagrut certificate, or a Bagrut certificate which allows entrance to engineering degrees. This, among other reasons, is due to a drop in students' final grades in mathematics. Girls are closing the gap compared to the general population at a higher rate than boys, among other reasons because they are facing limited options beyond school, and continuing to higher education is perceived as the main, socially-acceptable way to achieving independence and status, and securing their future. In line with the aims of the Five-Year Plan, the Bedouin schools offer programs which are focused on two main populations: the highest achieving students and the lowest achieving students, who receive support in subjects that may prevent them from attaining the Bagrut certificate. The programs are not accessible to many students, in part due to the defined target groups. In addition, there is a lack of structured evaluation mechanism of the different programs. The programs and their influence are perceived as positive by teachers and students. However, there is a challenge of setting the expectations of the highest-achieving students who participate in preparatory programs towards higher education, as these programs are not sufficient to satisfy all of the acceptance requirements, and the majority of excelling Bedouin students are not able to continue to higher education without further support and preparation.

Obstacles to attaining the Bagrut certificate include **structural obstacles** (such as gaps starting at a young age, lack of transportation for students in after-school programs, and infrastructure, e.g. unreliable internet connections, a lack in labs, and a lack in teachers, in particular for math and STEM subjects); **student motivation** and the understanding of the importance of the certificate among students and parents; **social obstacles** (e.g. financial difficulties, food insecurity, infrastructure in the homes and municipality, obstacles to parental involvement, and violence and crime within the Bedouin municipalities). In addition, there are **obstacles to accessing higher education**, such as the Psychometric exam, insufficient mastery of Hebrew, financial difficulties, lack of familiarity with the higher education system and a lack in role models from within the Bedouin society, as well as cultural

and age gaps compared to the majority of the students. Other minority populations around the world, such as the Aboriginal Peoples of Australia, the Māori in New Zealand, and Latin-Americans in the United States, share some of these challenges. The solutions applied in these countries include a holistic treatment of the students during their entire time in the education system, with the aim of closing any gaps at an early stage; increasing parental and communal involvement in the school, and exposure to the higher education system from an early age.

תמצית

רקע

לפי מדדים חברתיים-כלכליים, קיימים פערים רבים בין אוכלוסיית הבדואים בנגב לכלל קבוצות אזרחי ישראל. האוכלוסייה הבדואית מתמודדת עם פערים כמעט בכל תחום חברתי כגון תעסוקה (גולדברג, אליעזר ויפרח, 2017), השכלה (וייסבלאי, 2017א) ורמת חיים (מג'אדלה ואחרים, 2022). בעשר השנים האחרונות פעלו שתי תכניות חומש המיועדות לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת ממשלה 3708 מנובמבר 2011, והחלטת ממשלה 2397 מפברואר 2017). התכניות מתמקדת בארבעה תחומי ליבה, אחד מהם הוא מערכת החינוך. במסגרת זו, נערך המחקר הנוכחי שמטרתו לתאר את תמונת המצב העדכנית של הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב, להצביע על הצלחות בהעלאת שיעור הזכאות, ולזהות חסמים ואתגרים המשפיעים על המשך העלאת שיעור הזכאות לבגרות ולבגרות העומדת בסף הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, כמו גם להצביע על דרכי פעולה אפשריות.

גם לפני ביצוע המחקר הנוכחי היה ידוע שהישגי התלמידים הבדואים בנגב במבחנים סטנדרטיים נמוכים מהישגיהם של תלמידים מקבוצות אחרות. הפערים בין התלמידים הבדואים לשאר קבוצות האוכלוסייה בישראל מתחילים בגיל צעיר ובאים לידי ביטוי כבר במבחני המיצ"ב (כיתות ה' ו-ח'), ונמשכים גם בזכאות לבגרות. שיעור הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים נמוך במידה ניכרת הן בהשוואה לכלל האוכלוסייה והן בהשוואה לתלמידי החינוך הערבי (וייסבלאי, 2017). בשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019) היה שיעור הזכאים לבגרות בקרב בני 17 באוכלוסיית הבדואים בנגב 34% לעומת 69% בקרב שנתון זה באוכלוסייה הכללית (ללא בדואים וחרדים). שיעור הבנות הזכאיות מתוך שכבת הגיל היה 47%, לעומת 22% מהבנים (וייסבלאי, 2020). נוסף לכך, גם תלמידים בדואים הזכאים לבגרות מתאפיינים בהישגים נמוכים יותר בהשוואה לכלל האוכלוסייה: 27% מכלל השנתון התלמידים הבדואים בנגב בשנת 2019 היו זכאים לבגרות המאפשרת קבלה למוסדות להשכלה גבוהה, ביחס ל-48% בקרב כלל בני השנתון הערבים (לא כולל מזרח ירושלים). שיעור הזכאים לתעודת בגרות מדעית-טכנולוגית איכותית עמד בשנת הלימודים תשע"ו על אחוז אחד ושיעור הזכאים לתעודת בגרות בהצטיינות עומד על פחות מאחוז (וייסבלאי, 2017), ובקרב תלמידים בדואים בנגב נרשמו שיעורים נמוכים יותר של לימודי אנגלית ומתמטיקה ברמה של 4 ו-5 יחידות לימוד בהשוואה לשאר האוכלוסיות בארץ.

במסגרת תכנית החומש, מחוז דרום במשרד החינוך נקט בצעדים להעלאת שיעור התלמידים המסיימים כיתה יב', שיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות, ושיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות העומדת בסף הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. צעדים אלו כוללים הרחבת שיעור הילדים המשתתפים במערכת החינוך בגילאים צעירים; בינוי והנגשת בתי ספר חדישים לצד ריכוזי אוכלוסייה והרחבת מערך ההסעות;

שימת דגש על הכשרת כוח אדם מקומי ; שימת דגש על הטמעת סטנדרטים לאומיים הנוגעים לשגרות וסדירויות בבית הספר : ניהול, פיתוח מקצועי של מורים, הכנת תכנית העבודה הבית ספרית, ועוד.¹

מטרות המחקר

1. יצירת תמונת מצב עדכנית ושיטתית בנוגע להישגי התלמידים הבדואים בנגב: שיעורי זכאות לבגרות, שיעורי זכאות לסוגי תעודות שונים, מקצועות חסם, תוך זיהוי מגמות בשנים האחרונות, ובחלוקה לאוכלוסיות שונות (מגדר, מקום מגורים).
2. מיפוי התכניות השונות הפועלות היום בשטח לטובת העלאת שיעורי הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב: סוגי והיקפי הפעילות, הצלחות, ואתגרים.
3. זיהוי החסמים והאתגרים להעלאת שיעורי הזכאות בכלל אוכלוסיית התלמידים הבדואים בנגב וזיהוי חסמים ייחודיים לתלמידים בעלי מאפיינים שונים (מגדר, מקום מגורים, השכלת הורים).
4. זיהוי הגורמים התורמים להצלחה בקרב תלמידים בדואים בנגב, ובחינה כיצד ניתן להרחיב את השפעתם לתלמידים נוספים.

מערך המחקר

- מחקר זה עשה שימוש בכלים כמותניים ואיכותניים. המידע שנאסף במחקר מגיע ממקורות המידע הבאים:
1. **סקירת ספרות מקומית ובין-לאומית** המתחלקת לשני חלקים עיקריים: החלק הראשון עוסק בחברה הבדואית בנגב, תוך התייחסות להיבטים כדוגמת מצב סוציאקונומי, מאפיינים תרבותיים ייחודיים ומערכת החינוך. החלק השני מתמקד במדינות OECD בהן קיימות אוכלוסיות מיעוט של חברות מסורתיות העוברות תהליכי שינוי, ובפתרונות שנקטו במדינות אלו לטיפול בסוגיות ליבה הדומות לסוגיית הזכאות לבגרות בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב.
 2. **מיפוי תכניות המקדמות זכאות לבגרות**: לצורך מיפוי התכניות נעשה שימוש בנתונים ממקורות גלויים ברשת, הכוללים נתונים ממקורות רשמיים וממחקרים שונים, וכן נערכו ראיונות עם גורמים שונים ובהם:

¹ מתוך שיחה עם מנהל מחוז דרום.

מפעילי התכניות, רשתות החינוך הטכנולוגי, וארגונים ועמותות בתחום החינוך הפועלים בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב.

3. איסוף נתונים מנהליים: בוגרי בתי הספר הבדואיים בנגב. במסגרת המחקר נדלו נתוני בגרויות של 36,933 תלמידים בוגרי בתי ספר בדואיים בנגב בין השנים תש"ע-תשע"ט, כולל שיעורי זכאות לבגרות מלאה, ממוצע בגרות במקצועות שונים, שיעורי הבוגרים אשר אינם זכאים לבגרות בשל מקצועות חסם, בוגרים הזכאים לבגרות העומדת בספי קבלה לתכניות שונות במוסדות להשכלה גבוהה, ומידע דמוגרפי הלקוח ממרשם האוכלוסין במשרד הפנים (מגדר, מקום מגורים, השכלת הורים, מספר אחים ואחיות). מידע דומה נדלה על שלוש קבוצות השוואה רלוונטיות בשנים הנבדקות: כלל בוגרי בתי הספר (ללא חרדים וחינוך מיוחד) בשנים הרלוונטיות, סך-הכל 936,897 תלמידים; 35,348 בוגרי בתי ספר דומים, לפי קריטריונים של גודל בית הספר, סוג בית הספר, ומדד טיפוח גבוה (המשקף חסכים חינוכיים אצל התלמידים בשל רקע סוציו-אקונומי, ומשוקלל באמצעות מאפיינים כגון השכלת הורים, רמת הכנסה לנפש, ופריפריאליות בית הספר); ו-11,367 בוגרי בתי הספר בדואים בצפון.

4. 27 ראיונות עם בעלי תפקידים במערכת החינוך, וברשויות הבדואית בנגב, ביניהם: 7 מנהלי בתי ספר על יסודיים; 2 מפקחים בחינוך העל-יסודי; 4 מלוויים בית ספריים במסגרת תכנית החומש; 6 מנהלי אגפי חינוך ברשויות; בעלי תפקידים במחוז דרום במשרד החינוך: מנהל המחוז והמפקחת על הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה, כמו גם עם 6 סטודנטים במכינות ובמוסדות להשכלה גבוהה.

5. שאלוני תלמידים ומורים ותלמידי מכינה. שאלוני המורים ($n=106$), והתלמידים ($n=1,072$) הועברו באופן מקוון בערבית בחודש אפריל-מאי 2021 בהעברה מצומצמת, ולאחר מכן בהעברה רחבה בסיוע מחוז דרום במהלך חודש מאי 2022. שאלוני הסטודנטים במכינות ($n=52$) הועברו במהלך חודש פברואר 2021. השאלונים כללו שאלות על אודות מאפייני הרקע של המשיבים, הלמידה לבגרות בבית ספרם וחסמים המשפיעים על שיעורי הזכאות, התאמת מערכת החינוך ובית הספר לצרכי התלמידים, ותכניות במופעלות בבית הספר במסגרת תכנית החומש.

המשיבים התבקשו לענות על היגדים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 – כלל לא ועד 5 – במידה רבה מאוד). כלל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו באמצעות תוכנת SPSS. בחינת ההבדלים המובהקים נעשתה באמצעות מבחני χ^2 למשתנים קטגוריאליים ולהתפלגויות באחוזים, מבחני t בלתי תלויים ו-ANOVA בנוגע לממוצעים, ומבחני רגרסיה לינארית לזיהוי קשרים בין משתנים.

6. ארבעה קבוצות מיקוד עם תלמידי כיתות י'-יב'. במסגרת המחקר התקיימו 4 קבוצות מיקוד, כאשר כל קבוצה כללה כ-12 תלמידים, ובסך הכל השתתפו בקבוצות המיקוד 49 תלמידים. התלמידים נשאלו אודות האתגרים העיקריים עבורם בנושא הזכאות לבגרות, אודות הפתרונות השונים המוצעים להם וכן אודות

פתרונות ביוזמת התלמידים עצמם. כן נשאלו התלמידים אודות תמונת העתיד שלהם, ביחס לזכאות לבגרות ולהמשך לימודיהם.

כלל הכלים אשר הועברו בבתי הספר (מורים, ותלמידים) קיבלו את היתר המדען הראשי של משרד החינוך. קישור לדף מידע מקוון בערבית על השאלון הועבר להורי התלמידים כשבוע לפני העברת השאלון, ובו ניתנה להם האפשרות להביע התנגדות להשתתפות בנס או ביתם במחקר. במהלך קביעת הראיונות ובשאלונים עצמם הובהר למשתתפים כי ביכולתם לבחור שלא להשתתף במחקר. השאלונים הועברו באופן אנונימי, והמשיבים יכלו לבחור לא להשיב על כל השאלות. הוריהם של התלמידים שהשתתפו בקבוצות מיקוד התבקשו לחתום על טופס הסכמה בערבית, וניתנה לתלמידים אפשרות לסרב להשתתף.

ממצאים עיקריים

1. **הישגי התלמידים.** בעשור האחרון קיימת מגמת עלייה בהישגי התלמידים הבדואים בנגב. שיעור התלמידים הזכאים לבגרות עולה בקרב כלל התלמידים ובפילוח לאוכלוסיות שונות (מגדר, מקום מגורים). בנוסף עולה שיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות העומדת ברף הכניסה למוסדות השכלה גבוהה. בנוסף, בעשור זה שיעור התלמידים הרחוקים מזכאות לבגרות ולהם ציון נכשל בשלושה או יותר מקצועות יורד באופן עקבי, וקיימת עליה בשיעורי התלמידים להם חסר מקצוע אחד לזכאות לתעודת בגרות.

התלמידים החלשים הינם אחת מאוכלוסיות המיקוד של תכנית החומש, באמצעות תכניות כגון כיתות מב"ר ואתג"ר, "נבחני משנה", "חסם לבגרות" ו"סטארט" אשר נועדו למצות את אוכלוסיית התלמידים המגיעים לזכאות לבגרות. הנתונים מראים כי בשנים האחרונות חלק גדול יותר מאוכלוסייה זו משפר הישגים, כך שקיימת עלייה בשיעור בוגרי בתי הספר מקרב התלמידים הבדואים בנגב אשר להם תעודת בגרות, או שהינם בעלי יכולת להשיג תעודת בגרות בהמשך תוך מאמץ מצומצם והתמקדות בשיפור מקצוע אחד או שניים בלבד.

לפי ממצאי המחקר, ישנם פערים מגדריים בין התלמידים, ותלמידות בנות הינן בעלות הישגים גבוהים יותר לעומת תלמידים בנים. מהמחקר הנוכחי עלה כי בנוסף, השיפור בהישגים אשר נצפה בקרב כלל בוגרי בתי הספר הבדואים משמעותי יותר בקרב תלמידות בנות, לפי מדדים אלו: שיעור הזכאות לבגרות, קצב העלייה בשיעורי הזכאות וצמצום שיעור התלמידות הרחוקות מהתעודה. לפי הראיונות, גורם משמעותי לפערים אלו הינו שהאפשרויות העומדות בקרב מרבית התלמידות הבנות מצומצמות, וההשכלה הגבוהה נתפסת כדרך העיקרית המקובלת חברתית להשגת עצמאות ומעמד ולהבטחת עתידן. בהתאמה, תלמידות בנות דיווחו יותר על מוטיבציה להצליח ועל חרדה מבחינות הבגרות, לעומת תלמידים בנים.

למרות מגמות השיפור במדדי הזכאות לבגרות באופן כללי, שיעור התלמידים הניגשים לבגרות בהיקף מורחב במקצועות המתמטיקה והמדעים אינו עולה, וציונם אף יורד, מה שמשפיע על יכולתם

של בוגרי בתי הספר הבדואים בנגב להשתלב במסלולים מדעיים וטכנולוגיים במוסדות להשכלה גבוהה. בנוסף, הפערים במדדי הזכאות לבגרות בין בוגרי בתי הספר הבדואים בנגב לבין קבוצות שונות באוכלוסייה אינו מצטמצם, בין היתר בשל עליה מקבילה בזכאות לבגרות בקרב אוכלוסיות שונות.

2. המענים המוצעים לתלמידים בבתי הספר במסגרת תכנית החומש. בהתאם למטרות תכנית

החומש, המענים המוצעים בבתי הספר התיכונים מתמקדים בשתי אוכלוסיות עיקריות: תלמידים מצטיינים, אשר מופנים להשתתף בתכניות המעודדות למידת מתמטיקה ומדעים בהיקף של 5 יחידות לימוד, ותכניות הכנה לאוניברסיטה ('רואד'); ומנגד תלמידים מתקשים, אשר זוכים לתמיכה וללמידה מוגברת במטרה להצליח במקצועות חסם ולהגיע לזכאות לבגרות.

רק כשליש מהתלמידים אשר השיבו לשאלון דיווחו כי הם משתתפים בתכנית המוצעת במסגרת תכנית החומש. מהראיונות עולה כי פעמים רבות, פוטנציאל ההשתתפות בתכניות אינו ממוצה, בין היתר בשל קשיים בהנגשת התכניות לתלמידים מוסעים, חשש של מנהלים להכניס תכניות ללא תקצוב ארוך טווח, או בשל אוכלוסיית היעד המוגדרת כתלמידים מתקשים או מצטיינים בלבד, כך שתלמידים רבים, שאינם מצטיינים או מתקשים, אינם עומדים בדרישות הסף של תכניות ההעשרה השונות. עוד עולה מהראיונות כי קיים חוסר במעקב מובנה אחר התכניות השונות והצלחתן, וכי אין בידי מפעילי התכניות מידע מדיד הנוגע ליעדי התכנית.

תלמידי התיכונים והמורים ראו בחיוב את התכניות השונות, כאשר התלמידים ראו בהם סיוע משמעותי להגשים את מטרותיהם להמשיך ללימודים גבוהים, והמורים ראו בתכניות לא רק סיוע לתלמידים, אלא גם הזדמנות לשיפור תדמיתו של בית הספר והזדמנות לפיתוח מקצועי שלהם עצמם. עם זאת, הסטודנטים במכינות ראו את תרומתן של התכניות השונות כפחות משמעותית להצלחתם במערכת ההשכלה הגבוהה, לעומת תלמידי התיכון. מממצאי המחקר עולה גם כי ישנו חסם של תיאום ציפיות בנוגע לתכניות לתלמידים מצטיינים המיועדות לעודד המשך להשכלה גבוהה. רובם של הסטודנטים הבדואים המצטיינים אינם יכולים להיקלט במערכת ההשכלה הגבוהה ללא הכנה ותמיכה נוספות לפני תחילת לימודיהם במוסד גם לאחר שסיימו את לימודיהם בתיכון בהצטיינות בשל חסמים בשפה העברית ובמבחן הפסיכומטרי, מצוקה כלכלית, חוסר היכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה, ומחסור בדמויות לחיקוי. כיום ניתן מענה משמעותי בתחום זה בתכנית "שער לאקדמיה" המופעלת במוסדות החינוך בנגב ומספקת לסטודנטים בדואים מילגה, מכינה וליווי אישי, מסלול דומה למסלולים אשר סייעו במדינות אחרות להעלאת שיעורי ההשתתפות בהשכלה גבוהה. בעוד שיתכן שחלק מהפער בהערכת התועלת מהתכניות נובע משינוי ושיפור התכניות המוצעות לתלמידים, יתכן גם כי חוסר תיאום הציפיות ואכזבת הסטודנטים כאשר גילו שאינם מוכנים לאקדמיה למרות השתתפותם בתכניות מצוינות משפיע על הערכתם את התכניות אשר הוצעו להם.

3. **חסמים להשגת תעודת בגרות.** במהלך המחקר עלו חסמים רבים המשפיעים על שיעורי הזכאות לבגרות בקרב תלמידי התיכון הבדואים בנגב:

א. **חסמים מבניים**, כגון **הפערים** עימם התלמידים מגיעים לבית הספר התיכון, כאשר מרואיינים מרקעים שונים הדגישו כי לא ניתן לצמצם את כלל הפערים בשנות התיכון גם עם תמיכת תכנית החומש, וכי מרכיב מרכזי צריך להיות תמיכה בגילאים צעירים יותר; **מגבלות ההסעות**, כאשר תלמידים רבים אינם יכולים להישאר לשיעורי העשרה ותגבור מכיוון ששיעורים אלה מתקיימים בשעות אחר-הצהריים ולאחר שההסעה עזבה, ומספר מנהלים דיווחו כי לעיתים אינם מכניסים תכנית לבית הספר במטרה לא להפלות תלמידים מוסעים; **מגבלות בתשתיות**, במיוחד תשתיות אינטרנט ומעבדות אשר אינן קיימות בכלל בתי הספר, ולפי הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה, השפיעו על הישגיהם במקצועות מדעיים הכוללים רכיב מעבדה; **מחסור במורים**, במיוחד במורים למתמטיקה ומדעים בהיקף מורחב, כאשר המנהלים והסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה חלקו כי תלמידים אשר היו יכולים ללמוד מקצועות אלו בהיקף מורחב אינם יכולים לעשות זאת בשל החוסר במורים, וגם כאשר ישנם מורים בבית הספר למקצועות אלו, לעיתים מספר התלמידים אשר יכולים להשתתף בשיעורים מוגבל, מכיוון שאין מספיק מורים לפתיחת כיתה נוספת או לספק תגבור לתלמידים הזקוקים לו כדי להצליח.

ב. **חסמים הקשורים למוטיבציה של התלמידים**, כאשר תלמידים רבים, ובמיוחד הבנים, אינם מבינים את חשיבות תעודת הבגרות ולכן אינם רואים טעם בהתמדה ובהשקעה בבית הספר, ומעדיפים לצאת לעולם העבודה, שם יוכלו להרוויח כסף רב יותר בשלב זה בחייהם, לעומת הבנות, אשר רואות בהשכלה הגבוהה נתיב להשגת עצמאות בחייהן; **מגבלות בתמיכת ההורים** מהווה אף היא גורם משמעותי במוטיבציה של התלמידים, בין אם בהקניית תפיסת חשיבות ההשקעה בבית הספר, ובין עם בעידוד ותמיכה בתלמידים ובתלמידות בעת היציאה ללימודים גבוהים. לבסוף, **תפיסות המורים את המוטיבציה של התלמידים** משפיעות על גישותיהם כלפי יכולותיהם של התלמידים.

ג. **חסמים חברתיים**, הקשורים לאתגרים עימם מתמודדת האוכלוסייה הבדואית בנגב בכללותה, כגון **המצב הסוציו-אקונומי** אשר מעודד תלמידים בתיכון לצאת לעבודה ולתמוך במשפחתם; **חוסר ביטחון תזונתי** אשר משפיע על יכולתם של תלמידים להתמקד בשיעורים או להשתתף בשיעורי העשרה; **מצב התשתיות בישובים ובבתים**, כאשר תלמידים רבים מתקשים להגיע לבית הספר בימי גשם או שאין להם תשתיות, מרחב למידה או ציוד קצה בבית הדרוש ללימודים; **חסמים למעורבות הורים**, כאשר ההורים פעמים רבות אינם פנויים לסייע לילדיהם לאחר שעות הלימודים או להפגין מעורבות בבית הספר ואף אינם רואים חשיבות בתעודת בגרות; **האלימות והפשיעה בישובים עצמם**, אשר עלולה להשפיע על התשתיות בבית הספר, ועל יכולתם של התלמידים להגיע לשיעורים באופן רציף.

ד. **חסמים להשכלה גבוהה**, כאשר החסמים המרכזיים שעלו בראיונות ובשאלון הסטודנטים במכינה כללו את מבחן הפסיכומטרי, חוסר ידיעה מספק של השפה העברית, מצוקה כלכלית וחוסר יכולת לשלם שכר לימוד; חוסר הכרה עם מערכת ההשכלה הגבוהה ומחסור בדמויות לחיקוי מתוך האוכלוסייה הבדואית אשר יכולות לחזק את הבנת החשיבות של ההשכלה הגבוהה ולעזור במציאת הנתיב המתאים לתלמידים; ופערים תרבותיים וגיליים עם מרבית הסטודנטים.

4. **אתגרים נפוצים בעולם ופתרונות במדינות אחרות**. הסקירה הבין-לאומית העלתה כי קיימות אוכלוסיות מיעוט בעולם אשר להן מאפיינים דומים למאפייני האוכלוסייה הבדואית בנגב, בהם: מיקום בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית, שפת אם שונה משפת הרוב, מצוקה כלכלית, חוסר בדמויות לחיקוי מקרב האוכלוסייה, ונקודת פתיחה נמוכה יותר בהשוואה לאוכלוסייה הכללית. חסמים רבים אשר עלו במחקר זה קיימים גם בקרב אוכלוסיות מיעוט במדינות אחרות, כגון האבוריגינים באוסטרליה, המאורים בניו זילנד, וההיספנים בארה"ב. כך, במדינות אלה קיים שיעור גבוה מהממוצע בכלל האוכלוסייה של תלמידים אשר אינם מסיימים את לימודיהם בתיכון או אינם מגיעים לתעודה המאפשרת המשך להשכלה גבוהה, שיעורים נמוכים של תלמידים הפונים לתחומי טכנולוגיה ומדעים, ועוני וקשיים כלכליים בבית, אשר יחד עם חוסר מודעות במשפחות לחשיבות ההשכלה מובילים להסללה לעבודה, ופערים מגיל צעיר. הסקירה הבין-לאומית העלתה מספר אסטרטגיות מרכזיות, ביניהן:

א. **התייחסות הוליסטית לתלמיד** למשך כלל שנות לימודיו, בדגש על צמצום פערים בשלב מוקדם ומיקוד ביעדים הקשורים לסיום בית הספר ומניעת נשירה, כאשר מדד בחינות הסיום אינו מדד מרכזי.

ב. **הגברת מעורבות הקהילה וההורים בבית הספר**, בין היתר על ידי הנגשת מידע בשפת האם של הקהילה, שימת דגש על התאמה תרבותית של מערכת החינוך והכשרת המורים להכרת תרבות קבוצת המיעוט, שמירה על קשר רציף עם ההורים ועירוב המשפחה כאשר התלמיד מזוהה כתלמיד בסיכון מוגבר לנשירה.

ג. **חשיפה למערכת ההשכלה הגבוהה בגיל צעיר** ויצירת מסלולים כבר בתיכון אשר מעלים את מודעות התלמידים והוריהם לחשיבות ההשכלה הגבוהה, היכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה והאפשרויות השונות העומדות בפני התלמידים בתיכון, ומתן קורסים הממלאים דרישות סף לקבלה.

המלצות

ההמלצות המוצגות בחלק זה מחולקות לשלושה שלבים. ההמלצות בחלק הראשון הינן המלצות אשר ניתן ליישמן במסגרת תכנית החומש הבאה. ההמלצות בחלק השני הינן המלצות הנוגעות לתהליכים ארוכי טווח,

אשר ניתן להתחיל בהטמעת הצעדים הנדרשים ליישום במסגרת תכנית החומש. ההמלצות בחלק השלישי הינן המלצות לפיתוח אסטרטגיות ארוכות טווח.

1. המלצות לתפעול תכנית החומש הבאה:

א. **הקמת גורם מתכלל** לתכנית החומש. הגורם המתכלל יהיה אחראי על מעקב אחר הפעלת התכניות ברמה בית ספרית ורשותית, איסוף נתונים שוטף על משתתפי התכניות, הישגי בוגרי התכניות בבגרויות והמעבר להשכלה גבוהה של משתתפי התכניות השונות. בנוסף, הגורם המתכלל יהיה אחראי על חלוקת המשאבים בין בתי הספר ועל הנגשת המענים השונים למנהלי בתי הספר, אשר יוכלו בתורם לבחור לבית ספרם את המענה המתאים לו, תוך התייחסות לכלל התלמידים, גם אלו שאינם מצטיינים או מתקשים. כך, הגורם המתכלל יפעל ברמת הרשות, ויסייע לפעולה ברמת בית הספר ועד לרמת התלמיד.

ב. **תשתיות:** המשך שדרוג התשתיות בבתי הספר ובמיוחד הקמת מעבדות מחשבים בכל בית ספר, חיזוק תשתית האינטרנט, ובניית מעבדות וספריות. הנגשת תקציבים לעידוד יוזמות השאלת ציוד לתלמידים ופיתוח מפעלי הזנה אשר יאפשרו לתלמידים רבים יותר להישאר ליום לימודים ארוך.

ג. **חללי למידה:** עידוד בתי הספר ליצור חללי למידה נגישים לתלמידים ולפתוח את מעבדות המחשבים גם לאחר שעות הלימודים, לצד עידוד פתיחת בית הספר ומתנסים בשעות אחרי הצהריים לתלמידים ולבוגרי המוסד הלומדים באקדמיה.

ד. **הסעות:** הנגשת תקציבים להסעות לאחר שעות הלימודים או פיתוח מודל הסעות גמיש אשר יאפשר מיצוי נוכחות בתגבורים או תכניות העשרה הניתנים לאחר שעות הלימודים. איחור שעות ההסעה במידה וניתן לשבץ את כלל התלמידים לתגבורים ותכניות העשרה.

ה. **חשיפה לאקדמיה:** הרחבת המענים הניתנים לתלמידים בנוגע לאקדמיה, כגון תכניות לימוד באוניברסיטה, חשיפה לדמויות לחיקוי, היכרות עם האקדמיה דרך תכנית רואד באופן נרחב בכלל בתי הספר הבדואים ומגיל צעיר יותר, כדי להנגיש את האקדמיה כמסלול חיים עתידי ולהעלות את המוטיבציה של התלמידים לסיים את בית הספר עם תעודת בגרות העומדת בסף הכניסה. בנוסף, הרחבת החינוך הבלתי פורמלי, תכניות העצמה בבית הספר וקורסים בעברית מדוברת ופסיכומטרי במטרה להכין את בוגרי התיכון לאוניברסיטה.

ו. **הקמת קבוצות עבודה קבועות** המשתפות את צוותי בית הספר, ההורים והמנהיגות החינוכית באוכלוסייה הבדואית, וזאת בשל היכרותם עם הסוגיות החינוכיות השונות מנקודות מבט משלימות, ובמטרה להעניק תחושה של אחריות לגבי התהליך ארוך הטווח ותוצאותיו.

2. הטמעת שינויים ארגוניים במערכת החינוך הבדואית לטווח הארוך:

א. **צמצום פערים בגיל צעיר.** השקעה בתכניות מבית הספר היסודי כגון פיצול כיתות, מתן תכניות פדגוגיות, פיתוח החינוך הבלתי פורמלי ותכניות העצמה על מנת לצמצם את הפערים

- עימם מגיעים התלמידים לתיכון. חיזוק הקשר בין בתי הספר אשר קולטים את אותם התלמידים בשלבי חינוך שונים במטרה ליצור רצף חינוכי במשך 12 שנות לימוד.
- ב. **הקצאת תקצוב ארוך טווח לתכניות** בכדי למצות את ההתערבות בבתי הספר. על פי ממצאי המחקר, כיום התקצוב לתכניות מתבצע על בסיס שנתי. תקצוב מראש לאורך כלל תקופת התכנית יאפשר ליווי רציף לכלל בתי הספר הבדואים בנגב בכל שלבי החינוך (יסודי, חט"ב, תיכון), המשלים את הליווי המוענק לחלק מבתי הספר היסודיים במסגרת תכניות שונות וחטיבות הביניים במסגרת 'בתי ספר שוחרי שינוי' במטרה להטמיע שגרות וסדירויות בעבודת ההנהלה והצוות, העצמת צוות בית הספר וחיזוק הפדגוגיה החדשנית.
- ג. **עידוד בתי ספר ומתן כלים לשילוב דיפרנציאלי של תכניות העוסקות בזכאות לבגרות בבתי ספר.** כך יתאפשר מיצוי פוטנציאל בהגשת התלמידים לבגרות, ולצד חיזוק תלמידים חלשים במקצועות החסם, יינתן דגש גם להעלאת שיעור התלמידים הניגשים לבחינות ב-4 ו-5 יח"ל. נדגיש כי גם כיום ניתנת האפשרות לבתי הספר לשלב תכניות הנותנות מענה לתלמידים שונים, אך ישנם בתי ספר שלא בוחרים בכך.
3. **אסטרטגיות ארוכות טווח לפיתוח מנהיגות מקומית בבית הספר ובקהילה**
- א. **ליווי למנהלים במטרה להטמיע שגרות עבודה ויצירת רשת סוכני שינוי.** מתן ליווי למנהלים חדשים ולמנהלים אשר לא קיבלו בעבר ליווי במטרה להטמיע תרבות ארגונית המקדמת מתן כלים להעצמת צוות ההוראה, וחיזוק פרקטיקות הוראה מותאמות פרט. כמו כן, מומלץ ליצור מסגרת להעצמת מנהלים אשר זוהו כמנהלים בעלי פוטנציאל, כדי ליצור רשת עמיתים, לפתח כישורי מנהיגות, ולעודד את המנהלים להיות סוכני שינוי במערכת החינוך הבדואית.
- ב. **פיתוח אסטרטגיות להגברת מעורבות ההורים בבית הספר וחיזוק הבנת חשיבות הלימודים** אצל ההורים והתלמידים. זאת בדגש על הבנים אשר נושרים בשיעור גבוה מהבנות וממשיכים בשיעור נמוך יותר להשכלה גבוהה, ותוך חשיפה לדמויות לחיקוי מתוך האוכלוסייה הבדואית.
- ג. **עידוד מורים מקומיים מתאימים לעבור הרחבת הסמכה במקצועות נדרשים,** כגון הוראת 5 יח"ל במתמטיקה ובמדעים. פיתוח מודל למתן תמריצים למורים מקומיים ובמידת הצורך גם למורים שאינם מקומיים במטרה להעלות את המוטיבציה להוראת מקצועות נדרשים, למנוע היעדרויות, ולעודד הוראה בשיטות חדשניות.

מגבלות המחקר

מענה לשאלונים ואוכלוסיית המשיבים: השאלונים הועברו בשתי העברות. ההעברה הראשונה בוצעה על ידי מכון סאלד תוך יצירת קשר ישיר עם בתי הספר. מרבית בתי הספר אשר הסכימו להשתתף במחקר בהעברה זו הינם בתי ספר חזקים, שאחוזי הזכאות לבגרות בהם גבוהים מהממוצע בחברה הבדואית,

בחלקם אחוז הזכאות לבגרות דומה ואף גבוה מאחוז הזכאות הארצי. ההעברה השניה בוצעה על ידי מחוז דרום בבתי ספר אשר נבחרו למדגם על ידי מכון סאלד. בהעברה זו נדגמו כאלף תלמידים מבתי ספר אשר ממוקמים במרבית הישובים הבדואים. עם זאת, נתוני הרקע של התלמידים כפי שדווחו על ידם בשאלונים מראים כי גם אוכלוסיה זו אינה מייצגת את אוכלוסיית התלמידים הבדואים בנגב, כאשר המשיבים לשאלונים הגיעו ממשפחות משכילות יותר, ובהתאמה שיעור הלומדים אנגלית, מתמטיקה ומדעים ברמה של 4 ו-5 יחידות לימוד בקרבם היה גבוה משמעותית משיעורם באוכלוסייה. ייתכן כי תשובותיהם אינן מייצגות את כלל התלמידים, וניתן להניח כי האתגרים והחסמים עליהם דווחו משתתפי המחקר קיימים ביתר שאת בבתי הספר שבחרו שלא להשתתף במחקר.

מגבלות הקורונה והמתיחות בדרום: בשל מגפת הקורונה ובייחוד בשל הסגרים, היה קושי משמעותי ליצור קשר עם בתי הספר ותלמידי המכינות. לאחר סיום הסגרים, התקיים מבצע 'שומר החומות' אשר השפיע אף הוא על הנוכחות בבתי הספר, ולאחריו התחילה תקופת הבגרויות. קשיים אלו השפיעו על שיתוף הפעולה בבתי הספר ובקרב הסטודנטים במכינות ובמוסדות להשכלה גבוהה.

זמינות הנתונים: הנתונים בחדר המחקר הוירטואלי של משרד החינוך מעודכנים עד לשנת 2019. באתר 'שקיפות בחינוך' מופיעים נתונים מעובדים המעודכנים עד שנת תשפ"א, וכאשר היה ניתן, הוספה התייחסות לנתונים אלו.

الخلاصة

خلفية

يواجه السكّان البدو فجوات في كلّ مجال اجتماعي تقريباً، مثل: التوظيف (جولدبرج، أليعازر ويفرح، 2017) والتعليم (فيسبلاي، 2017) ومستوى المعيشة (مجادلة وآخرون، 2022). في السنوات العشر الأخيرة، تمّ تفعيل خطّتين خماسيتين معدّتين لتطوير اقتصادي- اجتماعي للسكّان البدو في النقب (قرار حكومة 3708 من نوفمبر 2011، وقرار حكومة 2397 من فبراير 2017). تتركّز البرامج في أربعة مجالات مركزية، أحدها هو جهاز التربية والتعليم. في هذا الإطار، أعدّ البحث الحاليّ بهدف وصف الوضع الحاليّ لاستحقاق شهادة البجروت في أوساط الطّلاب البدو في النقب، وإلى الإشارة إلى نجاحات في رفع نسبة الاستحقاق، وإلى تحديد العوائق والتحدّيات التي تؤثر على استمرار ارتفاع نسبة استحقاق شهادة البجروت وإلى علامات البجروت التي تعتبر مفتاح القبول في مؤسّسات التعليم العالي، وأيضاً إلى الإشارة إلى طرق عمل ممكنة.

قبل تنفيذ البحث الحاليّ أيضاً، كان معروفاً أنّ التحصيلات الدراسيّة للطّلاب البدو في النقب في الامتحانات المعيارية أقلّ من تحصيلات الطّلاب الذين ينتمون إلى مجموعات أخرى. الفجوات بين الطّلاب البدو وبقية الفئات السكّانية في إسرائيل تبدأ في عمر صغير، وتنعكس في امتحانات المبتساف (الصفّان الخامس والثامن)، وتستمرّ أيضاً في استحقاق شهادة البجروت. نسبة استحقاق شهادة البجروت في أوساط الطّلاب البدو منخفض بمدى ملحوظ سواءً بالمقارنة مع كافّة الفئات السكّانية أو بالمقارنة مع الطّلاب في التعليم العربيّ (فيسبلاي، 2017). في العام الدراسيّ (2018-2019) كانت نسبة مستحقّي شهادة البجروت في أوساط أبناء 17 عاماً من السكّان البدو في النقب 34% مقابل 69% في أوساط هذه الفئة العمريّة من كافّة السكّان (بدون البدو والحريديم). نسبة البنات المستحقّات للشهادة من ضمن طبقة الجيل كانت 47%، مقابل 22% من الأولاد (فيسبلاي، 2020). إضافةً إلى ذلك، الطّلاب البدو المستحقّين لشهادة البجروت يتميّزون بتحصيلات دراسية أكثر انخفاضاً مقارنةً مع عامّة السكّان: 27% من عامّة الفئة العمريّة، هم الطّلاب البدو في النقب في 2019 الذين استحقّوا شهادة البجروت التي تمكّنهم من القبول إلى مؤسّسات التعليم العالي، نسبة إلى 48% في أوساط كافّة أبناء الفئة العمريّة العرب (باستثناء شرقيّ القدس). نسبة مستحقّي شهادة البجروت العلميّة التكنولوجيّة الجيدة وصلت في العام الدراسيّ 2016 إلى واحد بالمئة ونسبة مستحقّي شهادة البجروت بامتياز وصلت إلى أقلّ من واحد بالمئة (فيسبلاي، 2017)، وفي أوساط الطّلاب البدو في النقب، سُجّلت نسب أكثر انخفاضاً لتعلّم الإنجليزيّة والرياضيات بمستوى 4 و 5 وحدات تعليمية بالمقارنة مع بقية السكّان في البلاد.

في إطار الخطّة الخماسية، منطقة الجنوب في وزارة التربية والتعليم اتّخذت خطوات من أجل زيادة نسبة الطّلاب الذين يُنهون الصفّ الثاني عشر، ونسبة الطّلاب المستحقّين لشهادة البجروت، ونسبة الطّلاب المستحقّين لشهادة البجروت التي تفي بمتطلّبات القبول في مؤسّسات التعليم العالي. هذه الخطوات تتضمن زيادة نسبة الأولاد الذين يشاركون في جهاز التربية والتعليم في أعمار صغيرة؛ تطوير وتسهيل الوصول إلى مدارس جديدة بجانب تركيز السكّان وتوسيع خطوط المواصلات؛ التركيز على تأهيل قوى بشريّة محلية؛ التركيز على تبني معايير قومية تمسّ بالروتين والترتيبات في المدارس؛ إدارة وتطوير مهنيّ للمعلّمين وتحضير خطّة عمل مدرسية وأمر أخرى.²

² من محادثة مع مدير منطقة الجنوب.

أهداف البحث

1. تكوين صورة مُثَلِّنة وعملية عن الوضع فيما يتعلّق بالتحصيلات الدراسيّة للطلّاب البدو في النقب: نسب استحقاق شهادات البجروت ونسب استحقاق أنواع شهادات مختلفة ومواضيع فيها علامة حاجبة من خلال تحديد التوجّهات في السنوات الأخيرة والتوزيع إلى فئات سكانيّة مختلفة (الجنس ومكان السكن).
2. إعداد البرامج المختلفة التي تعمل فعليًا في الوقت الحاضر من أجل رفع نسب استحقاق شهادات البجروت في أوساط الطّلاب البدو في الجنوب: أنواع وحجم النشاطات والنجاحات والتحدّيات.
3. تحديد العوائق والتحدّيات من أجل رفع نسب الاستحقاق في عمّة الفئة السكانيّة للطلّاب البدو في النقب وتحديد العوائق الخاصّة بالطلّاب ذوي مميّزات مختلفة (الجنس ومكان السكن وتعليم الوالدين).
4. تمييز العوامل التي تساهم في النجاح في أوساط الطّلاب البدو في النقب وفحص كيف يمكن زيادة تأثيرها على طّلاب إضافيين.

مجرى البحث

استخدم هذا البحث أدوات كميّة ونوعيّة. المعلومات التي جُمعت في البحث وصلت من مصادر المعرفة التالية:

1. استقصاء المراجع المحليّة والدوليّة الذي ينقسم إلى قسمين أساسيين: القسم الأوّل يتناول المجتمع البدويّ في النقب، عبر تطرّق إلى جوانب مثل الوضع الاجتماعيّ الاقتصاديّ، ومميّزات اجتماعيّة خاصّة وجهاز التربية والتعليم. القسم الثاني يتركز في دول OECD التي فيها أقلّيّات في المجتمعات التقليديّة التي تمرّ في مراحل تغيير، وفي الحلول التي يتمّ اتّخاذها في هذه الدول لمعالجة المسائل المركزيّة التي تشبه مسألة استحقاق شهادة البجروت في أوساط السكّان البدو في النقب.
2. إعداد برامج تركز على الاستحقاق لشهادة البجروت: من أجل إعداد البرامج يتمّ استعمال بيانات من مصادر معروفة في شبكة الإنترنت، التي تتضمّن بيانات من مصادر رسميّة ومن أبحاث مختلفة، وأيضًا تمّ إجراء مقابلات مع مسؤولين مختلفين من ضمنهم: مشغلو البرامج وشبكات التعليم التكنولوجيّ ومنظّمات وجمعيات في مجال التربية التي تعمل في أوساط السكّان البدو في النقب.
3. جمع بيانات إداريّة: خريجو المدارس البدويّة في النقب. في إطار البحث تمّ مسح معطيات البجروت لـ 36,933 طالبًا خريجيًا من مدارس بدويّة في النقب بين السنوات 2010-2019، بما في ذلك نسب استحقاق شهادة بچروت كاملة، ومعدّل البچروت في مواضيع مختلفة، ونسب الخريجين الذين لا يستحقّون شهادة بچروت بسبب موضوع فيه علامة حاجبة، والخريجون الذين يستحقّون شهادة بچروت تفي بمتطلّبات القبول للبرامج المختلفة في مؤسسات التعليم العالي، ومعلومات ديموغرافيّة مأخوذة من سجلّ السكّان في وزارة الداخليّة (الجنس ومكان السكن وتعليم الوالدين وعدد الأخوة والأخوات. معلومات مشاهجة استُخرجت من ثلاث مجموعات مقارنة ذات صلة في السنوات القريبة: كافّة خريجي المدارس (بدون الحريديم والتربية الخاصّة) في السنوات ذات العلاقة، في الحمول 936,897 طالبًا؛ 35,348 خريجيًا من مدارس مشاهجة، حسب معايير حجم المدرسة ونوع المدرسة ومقياس رعاية عالٍ (الذي يعكس حرمان الطّلاب من التعليم لأسباب اجتماعيّة

اقتصادية، ويرجح من خلال مميزات مثل تعليم الوالدين ومستوى الدخل للفرد وبُعد المدرسة عن المركز) و 11,367 خريجًا من المدارس البدوية في الشمال.

4. 27 مقابلة مع ذوي المناصب في جهاز التربية، وفي السلطات البدوية في النقب، من بينهم: 7 مديريين للمدارس الثانوية؛ مشرفان في التعليم الثانوي، 4 مرافقين في المدارس في إطار الخطة الخماسية؛ 6 مديريين لدوائر التعليم في السلطات؛ ذوو مناصب في منطقة الجنوب في وزارة التربية والتعليم؛ مدير منطقة والمفتشة على التطوير المهني للعاملين في التدريس، وأيضًا مع 6 طلاب في السنة التحضيرية وفي مؤسسات التعليم العالي.

5. استبيانات طلاب مدارس ومعلمين وطلاب في السنة التحضيرية. تمّ تمرير استبيانات المعلمين (n=106)، والطلاب (n=1,072) عبر الإنترنت باللغة العربية في شهري أبريل ومايو 2021 تمريرًا مصغّرًا، وبعد ذلك تمريرًا موسعًا بمساعدة منطقة الجنوب خلال شهر مايو 2022. تمّ تمرير استبيانات طلاب السنة التحضيرية (n=52) خلال شهر فبراير 2021. تضمنت الاستبيانات أسئلة عن مميزات خلفيات الذين يجيبون عن الاستبيانات، التعلّم للبحر في مدارسهم والعوائق التي تؤثر على نسب الاستحقاق ومواءمة جهاز التربية والتعليم والمدرسة لتلبية حاجات الطلاب والبرامج التي يتمّ تشغيلها في المدرسة في إطار الخطة الخماسية.

طلب ممن يجيب عن الاستبيان الإجابة عن الأقوال في مقياس ليكرت 5 درجات (1 - أبدًا وحتى 5 - بمدى كبير جدًا). تمّ عمل كافة التحليلات الإحصائية بواسطة برنامج SPSS. تمّ فحص الاختلافات الواضحة من خلال اختبارات χ^2 للمتغيرات غير المصنّفة والتوزيعات النسبية، اختبارات t مستقلة وANOVA فيما يتعلق بالمعدّلات واختبارات انحدار خطّي لتمييز العلاقات بين المتغيرات.

6. أربع مجموعات تركيز لطلاب الصفوف العاشر - الثاني عشر. أقيمت 4 مجموعات تركيز في إطار البحث، حيث أنّ كلّ مجموعة تضمّنت 12 طالبًا تقريبًا، اشترك في مجموعات التركيز 49 طالبًا في المجمل. سئل الطلاب عن التحدّيات الأساسية بالنسبة لهم في موضوع استحقاق شهادة البجروت، عن الحلول المختلفة المقترحة لهم وأيضًا عن حلول يبادر إليها الطلاب أنفسهم. وأيضًا سئل الطلاب عن شكل مستقبلهم بالنسبة لاستحقاق شهادة البجروت وإكمال تعليمهم.

كافة الأدوات التي تمّ تمريرها في المدارس (المعلمون والطلاب) حصلت على موافقة الباحث الرئيسي لوزارة التربية والتعليم. تمّ تمرير رابط لصفحة معلومات عبر الإنترنت بالعربية عن الاستبيان إلى أهالي الطلاب قبل أسبوع تقريبًا من تمرير الاستبيان، وفيه أعطيت لهم إمكانية التعبير عن معارضتهم مشاركة ابنهم أو بنتهم في البحث. أثناء تحديد المقابلات والاستبيانات نفسها تمّ الإيضاح للمشاركين أنّ بإمكانهم ألا يشتركوا في البحث. تمّ تمرير الاستبيانات بدون أسماء، ويستطيع من يجيب عن الاستبيان ألا يجيب عن جميع الأسئلة. طلب من آباء الطلاب الذين اشتركوا في مجموعات التركيز أن يوقعوا على وثيقة اتّفاقية باللغة العربية، ويمنح الطلاب إمكانية عدم المشاركة.

نتائج أساسية

1. التحصيلات الدراسية للطلاب. في العقد الأخير طرأ ارتفاع في تحصيلات الطلاب البدو في النقب. نسبة الطلاب المستحقّين للبحر ارتفعت في أوساط كافة الطلاب وفي التوزيع إلى فئات سكانية مختلفة (الجنس ومكان السكن). إضافةً إلى ذلك، ترتفع

نسبة الطلاب المستحقين لشهادة البجروت التي تفي بمتطلبات الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي. إضافةً إلى ذلك، في هذا العقد نسبة الطلاب البعيدين عن استحقاق البجروت ولديهم علامة راسب في ثلاثة مواضيع أو أكثر، تنخفض باستمرار، ويوجد ارتفاع في نسب الطلاب الذين ينقصهم موضوع واحد لاستحقاق شهادة البجروت.

الطلاب الضعاف هم إحدى الفئات التي تركز عليها الخطة الخماسية، من خلال برامج مثل صفوف مبار وتحدي، "ممتحنو الإعادة"، "عائق للبجروت" و"ستارت" التي أعدت من أجل تحديد الطلاب الذين يصلون إلى استحقاق البجروت. تظهر البيانات أنّ في السنوات الأخيرة قسمًا كبيرًا من هذه الفئة يحسنون من تحصيلاتهم الدراسية، حيث يطرأ ارتفاع على نسبة خريجي المدارس في أوساط الطلاب البدو في الجنوب الذين يملكون شهادة بجروت، أو أنّ لديهم القدرة على الحصول على شهادة بجروت فيما يلي بجهد قليل وتركيز في تحسين موضوع أو اثنين فقط.

حسب نتائج البحث، هناك فجوات جندرية بين الطلاب، والطالبات الإناث هنّ ذوات تحصيل أعلى مقارنةً بالطلاب الذكور. ظهر من البحث الحاليّ أنّه بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تحسّن التحصيلات الذي لوحظ في أوساط كافة خريجي المدارس البدوية كان ملموسًا أكثر في أوساط الطالبات الإناث، حسب هذه المقاييس: نسبة استحقاق البجروت، ووتيرة الارتفاع في نسب الاستحقاق وقلة نسبة الطالبات البعيدات عن الشهادة. حسب المقابلات، السبب المهمّ لهذه الفجوات هو أنّ الإمكانيّات التي تملكها معظم الطالبات الإناث قليلة، ويُنظر إلى التعليم العالي على أنّه الطريق الأساسيّ المقبول اجتماعيًا من أجل الحصول على استقلالية ومكانة ومن أجل تأمين مستقبلهنّ. وفقًا لذلك، فقد أبلغت الطالبات الإناث أكثر عن وجود دافع للنجاح وعن خوف من امتحانات البجروت مقارنةً بالطلاب الذكور.

على الرغم من التحسّن في مقاييس استحقاق البجروت بشكل عامّ، فإنّ نسبة الطلاب الذين يتقدمون إلى البجروت بشكل واسع في مواضيع الرياضيات والعلوم لا ترتفع، بل إنّ العلامات تنخفض، الأمر الذي يؤثر على قدرة خريجي المدارس البدوية في النقب على الاندماج في مسارات علمية وتكنولوجية في مؤسسات التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك، الفجوات في مقاييس الاستحقاق للبجروت بين خريجي المدارس البدوية في النقب ومجموعات مختلفة من السكّان لا تتقلّص، لأسباب عدّة من بينها، ارتفاع مقابل في استحقاق البجروت في أوساط الفئات السكّانية المختلفة.

2. الردود المقترحة للطلاب في المدارس في إطار الخطة الخماسية. وفق أهداف الخطة الخماسية، الردود المقترحة في المدارس الثانوية

تركز على فئتين سكّانيتين أساسيتين: طلاب ممتازين، الذين يتمّ توجيههم إلى الاشتراك بالبرامج التي تشجّع تعليم الرياضيات والعلوم بمستوى 5 وحدات دراسية، وبرامج تحضير للجامعة ('رؤاد')، إلى جانب الطلاب الذين يواجهون صعوبات، الذين يستحقّون دعمًا وتقوية بهدف النجاح في المواضيع التي فيها علامة حاجبة لشهادة البجروت والوصول إلى استحقاق شهادة بجروت.

وفق هذه السياسة، فقط ثلث الطلاب الذين أجابوا عن الاستبيان أبلغوا أنّهم يشاركون في البرنامج المقترح في إطار الخطة الخماسية. يظهر من المقابلات أنّ البرامج لا تتوفّر لطلاب كثيرين، لأسباب عدّة من بينها الفئة السكّانية الهدف المعرفة، بحيث أنّ الكثير من الطلاب، ليسوا متميزين ولا يواجهون صعوبات، لا يفون بمتطلبات البرامج الإثرائية المختلفة. يظهر أيضًا من المقابلات قلة متابعة البرامج المختلفة ونجاحها، وأنّه لا يتوفّر لدى مشغلي البرامج معلومات قابلة للقياس تفسّر بأهداف البرنامج.

طلاب الثانوية والمعلّمون ينظرون إلى البرامج المختلفة بإيجابية، إذ أنّ الطلاب رأوا فيها مساعدة ضرورية من أجل تحقيق أهدافهم لإكمال تعليمهم العالي، ولم ير المعلّمون في البرنامج مساعدة للطلاب فحسب، بل أيضًا فرصة من أجل تحسين صورة المدرسة

وفرص من أجل تطويرهم مهنيًا. مع ذلك، فإنّ الطّلاب في السنة التحضيرية رأوا أنّ مساهمة البرامج المختلفة ليست ذات أهمية كبيرة لنجاحهم في منظومة التعليم العالي، على عكس طّلاب الثانوية. نتائج البحث تظهر وجود عائق في مواءمة التوقعات بالنسبة للبرامج للطّلاب المتميّزين، المعدّة من أجل تشجيع إكمال التعليم العالي. معظم الطّلاب البدو المتميّزين لا يستطيعون الانضمام إلى جهاز التعليم العالي بدون تحضير ودعم إضافيين قبل بداية تعليمهم في مؤسّسة، حتّى بعد إنهاء تعليمهم الثانويّ بامتياز. في الوقت الحاضر، أعطي ردّ مهمّ في هذا المجال "البوّابة للأكاديميا" التي تمّ تفعيلها في مؤسّسات التعليم في الجنوب والتي تزوّد الطّلاب البدو بالتحضير ومرافقة شخصيّة، مسار مشابه للمسارات التي تساعد في دول أخرى على زيادة نسب المشاركة في التعليم العالي. رغم أنّه من الممكن أنّ جزءًا من الفجوة في تقييم الفائدة من البرامج ينبع من تغيير وتحسين البرامج المقترحة على الطّلاب، يمكن أن تكون قلة مواءمة التوقعات وخيبات أمل الطّلاب عندما اكتشفوا أنّهم ليسوا جاهزين للأكاديميا على الرغم من مشاركتهم في برامج التميّز قد أثّرت على تقييمهم للبرامج التي اقترحت عليهم.

3. **عوائق أمام الحصول على شهادة بچروت.** أثناء البحث ظهرت عوائق كثيرة تؤثر على نسب استحقاق البچروت في أوساط طّلاب الثانوية البدو في النقب:

1. **عوائق بنيويّة، مثل الفجوات التي يصل الطّلاب معها إلى المدرسة الثانوية،** حيث أنّ عدد ممّن أُجريت معهم المقابلات أكّدوا على أنّه لا يمكن تقليص كافّة الفجوات في سنوات الدراسة في الثانوية حتّى مع دعم الخطّة الخماسيّة، ولأنّ مركّبًا مركزيًا يجب أن يكون دعمًا في أعمار أصغر؛ **عوائق في السفرات،** حيث أنّ الكثير من الطّلاب لا يستطيعون أن يبقوا من أجل حصص الإثراء والتقوية لأنّ هذه الحصص تقام في ساعات بعد الظهر وبعد مغادرة الحافلة، وأبلغ بعض المديرين أنّهم في بعض الأحيان لا يُدخلون برنامجًا إلى المدرسة بهدف عدم التمييز ضدّ الطّلاب الذين يسافرون؛ **عوائق في البنية التحتيّة،** وخاصّة البنية التحتيّة للإنترنت والمختبرات غير الموجودة أبدًا في كافّة المدارس، وحسب الطّلاب في مؤسّسات التعليم العالي، أثّر هذا الأمر على تحصيلاتهم في المواضيع العلميّة التي يكون المختبر أحد مركّباتها؛ **قلة المعلمين،** خاصّة معلّم الرياضيات والعلوم بمستوى موسّع، حيث أنّ المديرين والطّلاب في مؤسّسات التعليم العالي شاركوا أنّ الطّلاب الذين كانوا يستطيعون أن يتعلّموا هذه المواضيع بمستوى موسّع لا يستطيعون فعل ذلك بسبب قلة المعلمين، وحتّى إذا كان هناك معلّمون في المدرسة لهذه المواضيع، فإنّ عدد الطّلاب الذين يستطيعون المشاركة في الحصص يكون محدودًا أحيانًا، لأنّه لا يوجد ما يكفي من المعلمين من أجل فتح صفّ تقوية إضافي للطلّاب الذين يحتاجون إلى ذلك من أجل النجاح.

2. **عوائق تتعلّق بالدافع لدى الطّلاب،** حيث أنّ الكثير من الطّلاب، وخاصّة الأولاد، لا يدركون أهمية شهادة البچروت ولهذا لا يرون أهمية في المواظبة والاجتهاد في المدرسة، ويفضّلون الخروج إلى عالم العمل، فهناك يستطيعون ربح مال كثير في هذه المرحلة من حياتهم، على عكس الفتيات، اللواتي يرون في التعليم العالي مسارًا من أجل الحصول على استقلاليّة في حياتهنّ؛ **قيود في دعم الوالدين** يمثّل هذا الأمر سببًا ضروريًا لتحفيز الطّلاب، سواء كان في إكساب مفهوم أهمية الاجتهاد في المدرسة، أو في تشجيع ودعم الطّلاب والطلّبات لحظة الخروج إلى التعليم العالي. في النهاية، **تصوّرات المعلمين للدافع لدى الطّلاب** تؤثر على وجهات نظرهم تجاه قدرات الطّلاب.

3. **عوائق اجتماعية**، ترتبط بالتحديات التي يواجهها المجتمع البدوي في النقب عامةً، مثل **الوضع الاجتماعي الاقتصادي** الذي يشجع الطلاب في الثانوية على الخروج إلى العمل ودعم عائلاتهم؛ **قلة الأمن الغذائي** الذي يؤثر على قدرة الطلاب على التركيز في الحصة أو المشاركة في حصص الإثراء؛ **وضع البنية التحتية في البلدات وفي البيوت**، حيث أنّ الكثير من الطلاب يجدون صعوبة في الوصول إلى المدرسة في الأيام الماطرة أو أنّ ليس لديهم بنية تحتية، **حيث تعلم أو أجهزة طرفية (الحواسيب والهواتف المحمولة) في البيت تتطلبها دراستهم؛ عوائق أمام تدخل الأهل**، حيث أنّ الأهل في الكثير من المرات ليسوا متفرغين من أجل مساعدة أولادهم بعد ساعات الدراسة أو من أجل إظهار تدخل في المدرسة وحتى أنّهم لا يرون أهمية في شهادة البجروت؛ **العنف والجريمة في البلدات نفسها**، التي من الممكن أن تؤثر على البنى التحتية للمدرسة، وعلى قدرة الطلاب على الوصول إلى الحصة بشكل متواصل.

4. **عوائق أمام التعليم العالي**، حيث أنّ العوائق المركزية التي ظهرت في المقابلات وفي استبيان الطلاب في السنة التحضيرية تضمنت امتحان البسيخومتري، و**قلة المعرفة الكافية باللغة العبرية**، والضائقة الاقتصادية وعدم القدرة على دفع القسط التعليمي؛ و**قلة المعرفة بجهاز التعليم العالي**، و**قلة الشخصيات التي يمكن تقليدها من داخل المجتمع البدوي التي تستطيع أن تقوي إدراك أهمية التعليم العالي وأن تساعد على إيجاد المسار المناسب للطلاب؛ والفجوات الثقافية والعمرية مع معظم الطلاب**.

4. **تحديات شائعة في العالم وحلول في دول أخرى**. أظهر الاستقصاء الدولي وجود أقلّيات في العالم تملك مميزات تشبه مميزات السكّان البدو في النقب، من ضمنها، الموقع في المناطق الجغرافية والاجتماعية النائية، اللغة الأم التي تختلف عن لغة الغالبية، الضائقة الاقتصادية، و**قلة الشخصيات التي يمكن تقليدها في أوساط السكّان**، ونقطة بداية أكثر انخفاضاً مقارنةً بعامة السكّان. عوائق كثيرة تظهر في هذا البحث موجودة أيضاً في أوساط الأقلّيات في دول أخرى، مثل الأستراليون الأصليون في أستراليا، والماوريون في نيوزيلندا، والهسبانيون في الولايات المتحدة الأمريكية. هكذا، في هذه الدول هناك نسبة طلاب أعلى من المعدل في كافة السكّان لا يبنون تعليمهم في الثانوية أو أنّهم لا يصلون إلى الشهادة التي تمكنهم من إكمال التعليم العالي، نسب منخفضة من الطلاب الذين يتوجهون إلى مجالات تكنولوجية والعلوم، والفقر والصعوبات الاقتصادية في البيت، كلّ هذا بالإضافة إلى قلة الوعي في العائلات تجاه أهمية التعليم يؤدي إلى سلك مسلك العمل، وفجوات من عمر صغير. الاستقصاء الدولي أظهر عدداً من الاستراتيجيات المركزية، من بينها:

1. **التطرق الشمولي إلى الطالب** طوال كافة سنوات تعليمه، مع التركيز على تقليص الفجوات في مرحلة مبكرة والتركيز على الأهداف المتعلقة بإنهاء المدرسة ومنع التسرب، حيث أنّ مقياس الامتحانات النهائية ليس مقياساً مركزياً.
2. **تقوية تدخل المجتمع المحلي والأهل في المدرسة**، من خلال عدّة أمور من بينها، تسهيل الوصول إلى المعرفة باللغة الأم للمجتمع المحلي، التأكيد على الملاءمة الثقافية لجهاز التعليم وتأهيل المعلمين لمعرفة ثقافة الأقلّية، المحافظة على علاقة متواصلة مع الأهل وإقحام الأهل إذا تمّ تمييز الطالب على أنّه في خطر كبير للتسرب.
3. **الانكشاف لجهاز التعليم العالي في عمر صغير** وتكوين مسارات في الثانوية تزيد من وعي الطلاب وأهاليهم لأهمية التعليم العالي، ومعرفة بجهاز التعليم العالي والإمكانيات المختلفة التي يمتلكها الطلاب في الثانوية وإعطاء مساقات تملأ متطلبات القبول.

توصيات

التوصيات المعروضة في هذا القسم مقسّمة إلى ثلاث مراحل. التوصيات في القسم الأول هي توصيات يمكن تطبيقها في إطار الخطة الخماسية القادمة. التوصيات في القسم الثاني هي توصيات تمسّ بالعمليات طويلة المدى، التي يمكن البدء في تبني الخطوات المطلوبة لتطبيقها في إطار الخطة الخماسية. التوصيات في القسم الثالث هي توصيات من أجل تطوير استراتيجيات طويلة المدى.

4. توصيات لتفعيل الخطة الخماسية القادمة:

٤. إقامة مسؤول خبير في مجاله للخطة الخماسية. المسؤول الخبير في مجاله سيكون مسؤولاً عن متابعة تفعيل البرامج بمستوى

مدرسيّ وانتقائيّ، وجمع البيانات بشكل مستمرّ عن المشاركين في البرامج، تحصيلات خريجي البرامج في البجروت والانتقال إلى التعليم العالي للمشاركين في البرامج المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، المسؤول الخبير سيكون مسؤولاً عن تقسيم الموارد بين المدارس وعن توفير الرود المختلفة لمديري المدارس، الذين يستطيعون بدورهم أن يختاروا مدرستهم الرد الملائم لها، عبر تطرق لكافة الطلاب، أيضاً الطلاب غير المتميزين أو الذين يجدون صعوبات. هكذا فإنّ المسؤول الخبير يعمل بمستوى انتقائيّ، ويساعد على عمل في مستوى المدرسة وحتى مستوى الطالب

٥. البنى التحتية: استمرار تحسين البنى التحتية في المدارس وخاصةً إقامة غرف حاسوب في كلّ مدرسة، تقوية البنية التحتية للإنترنت، وبناءة مختبرات ومكتبات. توفير الميزات لتشجيع مبادرات إعارة معدّات للطلاب وتطوير مصانع غذائية تمكّن الكثير من الطلاب من البقاء ليوم دراسيّ طويل.

٦. فضاءات تعلّم: تشجيع المدارس على إنشاء فضاءات تعلّم متاحة للطلاب وعلى غرف الحواسيب أيضاً بعد الساعات الدراسية، إلى جانب تشجيع فتح المدرسة والمراكز الجماهيرية في ساعات بعد الظهر للطلاب والخريجي المؤسسة الذين يتعلّمون في الأكاديميا.

٧. السفريات: توفير الميزات للسفريات بعد الساعات الدراسية أو فتح نموذج سفريات مرّن يمكن استغلال الحضور في دروس التقوية أو البرامج الإثرائية التي تعطى بعد الساعات الدراسية. تأخير ساعات السفر في حال أمكن تكليف كافة الطلاب بالتقوية والبرامج الإثرائية.

٨. الانكشاف للأكاديميا: زيادة الرود المعطاة للطلاب فيما يتعلّق بالأكاديميا، مثل برامج دراسية في الجامعة، والانكشاف لأشخاص يمكن الاقتداء بهم، والتعرّف على الأكاديميا عبر برنامج رواد بشكل موسّع في كافة المدارس البدوية ومن عمر أصغر، من أجل تسهيل الوصول إلى الأكاديميا كمسار حياة مستقبليّ ومن أجل زيادة الدافع لدى الطلاب لإنهاء المدرسة مع شهادة بجروت تفي بمتطلّبات الدخول. بالإضافة إلى ذلك، توسيع التعليم غير المنهجّي، برامج التمكين في المدرسة ومساقات بالعبرية المحكيّة وبسيخومتري بهدف تحضير خريجي الثانوية للجامعة.

٩. إقامة مجموعات عمل ثابتة تشارك طواقم المدرسة والأهل والقيادة التعليمية لدى السكّان البدو، وهذا من أجل التعرّف إلى المسائل التعليمية المختلفة من وجهات نظر متكاملة، بهدف منح حسنّ بالمسؤولية حيال العملية طويلة المدى ونتائجها.

١٠. تبني تغييرات تنظيمية في جهاز التعليم البدويّ في المدى الطويل:

1. تخصيص تمويل طويل المدى للبرامج من أجل استفاد التدخّل في المدارس. وفق نتائج البحث، في الوقت الحاضر يتمّ تمويل البرامج على أساس سنويّ. يكون التمويل مسبقاً طوال فترة البرنامج ممّا يمكّن مرافقة متواصلة لكافة المدارس البدويّة في الجنوب في كلّ مراحل التعليم (الابتدائيّ والإعدادي والثانويّ)، يكمل التمويل المرافقة الممنوحة لقسم من المدارس الابتدائيّة في إطار برامج مختلفة، والإعدادية في إطار "مدرسة تويّد التغيير"، بهدف تبني روتين وتنظيم في عمل الإدارة والطاقم، وتعزيز طاقم المدرسة وتقوية فنّ التعليم الإبداعيّ.

2. تشجيع المدارس وإعطاء أدوات من أجل دمج تفاضليّ لبرامج تتناول استحقاق شهادات البجروت في المدارس. وبهذا يمكن استفاد القدرة على تقديم الطّلاب للبعجروت، وإلى جانب تقوية الطّلاب الضعاف في المواضيع التي يكون فيها علامة حاجبة، يُركّز أيضاً على زيادة نسبة الطّلاب الذين يتقدّمون إلى امتحانات بـ 4 و 5 وحدات دراسيّة. نركّز أيضاً على أنّه في الوقت الحاضر تعطى الإمكانيّة للمدارس بأن يدمجوا البرامج التي تلبي احتياجات طّلاب مختلفين، لكن هناك مدارس لا تختار ذلك.

3. تقليص الفجوات في عمر صغير. الاجتهاد في البرامج من المدرسة الابتدائيّة مثل فصل الصفوف، إعطاء برامج تربويّة، تطوير التعليم غير المنهجيّ وبرامج تقوية من أجل تقليص الفجوات التي يصل بها الطّلاب إلى الثانويّة. تقوية العلاقة بين المدارس التي تستوعب هؤلاء الطّلاب في المراحل التعليميّة المختلفة بهدف تكوين تسلسل تعليميّ طوال السنوات الدراسيّة الـ 12.

3. الاستراتيجيّات طويلة المدى لتطوير قيادة محليّة في المدرسة وفي المجتمع المحليّ.

1. مرافقة للمديرين بهدف تبني روتين عمل وإنشاء شبكة وكلاء تغيير. إعطاء مرافقة للمديرين الجدد وللمديرين الذين لم يحصلوا في الماضي على مرافقة بهدف تبني ثقافة تنظيميّة تعزّز إعطاء الأدوات من أجل تقوية طاقم التدريس، وتقوية طرائق التدريس الملائمة للفرد. يوصى كذلك بإنشاء إطار لتقوية المديرين الذين تمّ تمييزهم كمديرين ذوي قدرة، من أجل إنشاء شبكة زملاء، ولتطوير مؤهلات قياديّة ولتشجيع المديرين على أن يكونوا وكلاء تغيير في جهاز التعليم البدويّ.

2. تطوير استراتيجيّات لتقوية تدخّل الأهل في المدرسة وتقوية إدراك أهميّة التعليم لدى الأهل والطّلاب. هذا بالتركيز على الأولاد الذين يتسرّبون بنسبة أعلى من البنات ويكملون بنسبة أقلّ إلى التعليم العالي، وعبر انكشاف لشخصيّات يمكن الاقتداء بها من داخل المجتمع البدويّ.

3. تشجيع معلّمين محليّين مناسبين على الحصول على شهادة عليا في مواضيع مطلوبة، مثل تدريس 5 وحدات دراسيّة في الرياضيّات والعلوم. تطوير نموذج لتحفيز المعلّمين المحليّين وإلى معلّمين ليسوا محليّين، إذا دعت الحاجة أيضاً، بهدف زيادة الدافع لتدريس مواضيع مطلوبة، ولمنع الغيابات ولتشجيع التدريس بطرق إبداعية.

قيود البحث

الردود على الاستبيانات والفئات السكانيّة لمن يجيب عن الاستبيان: تمّ تمرير الاستبيانات مرّتين. المرّة الأولى نفّذها معهد صولد عبر إنشاء علاقة مباشرة مع المدارس. معظم المدارس التي وافقت على الاشتراك في البحث في هذه المرّة هي مدارس قويّة، نسب استحقاق البجروت فيها أعلى من المعدّل في المجتمع البدويّ، في قسم منها نسبة البجروت تماثل نسبة الاستحقاق القطريّة أو أعلى منها. المرّة الثانية

نقدتها دائرة الجنوب في المدارس التي اختارها معهد صولد للمعاينة. في هذه التمريرة تمت معاينة ألف طالب تقريباً من مدارس تقع في معظم البلدات البدوية. مع ذلك، فإن بيانات الخبرة السابقة للطلاب كما أبلغوا عنها في الاستبيانات تُظهر أنّ هذه الفئة السكانية أيضاً لا تمثل السكان البدو في النقب، حيث أنّ الذين أجابوا عن الاستبيانات الاستبيانات وصلوا من عائلات متعلّمة أكثر، ووفقاً لذلك، فإنّ نسبة الذين يتعلّمون الإنجليزيّة والرياضيات والعلوم بمستوى 4 و 5 وحدات دراسية في أوساطهم كانت أعلى من نسبتها في السكان. من الممكن أنّ إجاباتهم لا تعرض كافّة الطلاب ويمكن الافتراض أنّ التحدّيات والعوائق التي أبلغ عنها المشتركون في البحث موجودة أكثر في المدارس التي اختارت ألا تشارك في البحث.

قيود الكورونا والتوتّرات في الجنوب: بسبب جائحة الكورونا وخاصةً بسبب الإغلاقات، كانت صعوبة بارزة في إنشاء علاقة مع المدارس والطلاب في السنة التحضيرية. بعد إنهاء الإغلاقات، تمّ تنفيذ حملة "حامي الحمى" التي تؤثر على الحضور في المدارس وبعدها بدأت فترة امتحانات البجروت. هذه المصاعب أثّرت على التعاون في المدارس وفي أوساط الطلاب وطلاب السنة التحضيرية في مؤسسات التعليم العالي.

توفر البيانات: البيانات في غرفة البحث الافتراضية في وزارة التربية والتعليم، مُخلّنة حتّى عام 2019. في موقع "شفافية في التعليم" تظهر بيانات تمت حثلنتها حتّى عام 2021، وحيث كان ممكناً، تمّ إضافة إشارة إلى هذه البيانات.

Executive Summary

Background

According to many socio-economic indices, there are significant gaps between the Bedouin population of the Negev and all other population groups within Israel's citizens. The Bedouin population faces gaps in almost every area, such as employment (Goldberg, Eliezer and Yifrach, 2017), education (Weissblei, 2017) and general standard of living (Majadli et al., 2022). In the last decade, government decisions 3708 (November 2011) and 2397 (February 2017) put in place two Five-Year Plans, focused on the social and economic development of the Bedouin population of the Negev. One of the core topics of the Five-Year Plan is education. The current research aims to map the current status of Bagrut certificate attainment among Bedouin students in the Negev, point at successes in raising the rates of attainment, and identify obstacles and challenges which influence the upward trend of attaining the Bagrut certificate in general, and a certificate which allows students to continue to higher education in particular. The research further aims to point at possible courses of action to help mitigate the effects of these challenges.

It has been well documented that the achievements of Bedouin students in the Negev in standardized tests are lower than the achievements of other groups within Israel's population. The gaps between the Bedouin students and others start at a young age and are already present in the Ministry of Education's Meitzav test (grades five and eight), and continue through the Bagrut certificate attainment rates. The rates of Bagrut attainment among Bedouin students are considerably lower both in comparison to the general population, and in comparison to other students in the Arab education system (Weissblei, 2017). In the 2018-2019 school year, the rate of Bagrut certificate attainment among 17-year-old Bedouin youth was 34%, compared to 69% in the general population (without Bedouin and Haredi youth). The rate of attainment among girls was 47%, compared with 22% of the boys (Weissblei, 2020). Additionally, the Bagrut certificates attained by Bedouin youth tend to show a lower level of achievements, compared to the general population: in 2019, 27% of 17-year-old Bedouin youth attained a certificate with which they can continue to higher education, compared to 48% of all Arab 17-year-olds (not including students in East Jerusalem). The attainment rates of a STEM certificate was 1% in 2016, and the attainment rate of Bagrut with distinction was less than 1% in the same year (Weissblei, 2017). A lower rate of Bedouin students in the Negev studied English and mathematics at a high level (4-5 units), compared to other groups in Israel.

As a part of the Five-Year Plan, the Ministry of Education's Southern District took steps to raise the rate of Grade 12 attainment, and the attainment of the Bagrut certificate in general, and a certificate which allows the student to continue to higher education in particular. These steps include expanding

the early-age education participation rates; construction and increased accessibility of new schools near population centers, as well as expanding the school transportation array; emphasizing the training of local personnel; emphasizing implementing national standards regarding school administration routines, professional development of teachers, school annual work plans, and more.³

Research aims and goals

1. Creating a systematic, up-to-date mapping of the achievements of Bedouin students in the Negev: Bagrut certificate attainment rates, attainment of different types of Bagrut certificates, and failure to attain the Bagrut certificate, while identifying current trends in the whole population and in segments of the population (gender, type of residence).
2. Mapping the different programs operating today with the aim to increase the rates of Bagrut certificate attainment: scope and type of activities, successes, and challenges.
3. Identifying the obstacles and challenges in raising the rates of attainment in the Bedouin student population in general, and unique obstacles faced by specific populations within the Bedouin students (based on gender, type of residence, or parental education).
4. Identifying the factors contributing to success among Bedouin students in the Negev, and examining ways to expand their influence to additional students.

Methodology

This research utilized both quantitative and qualitative methodology. The data collected in this research comes from the following sources:

1. **A local and international literature review**, divided into two main parts: The first part deals with the Bedouin population of the Negev, with a specific focus on socio-economic status, unique cultural characteristics, and the education system. The second part focused on minority societies in OECD undergoing a change process, and the solutions taken in these countries to treat core issues similar to the issue of Bagrut certificate attainment among the Bedouin population of the Negev.
2. **A mapping of programs aimed at increasing Bagrut certificate attainment**: for the purposes of the mapping, data was collected from online open sources, including official government sources and research reports, as well as interviews with program developers and

³ Taken from a conversation with the chief executive of the Southern District in the Ministry of Education.

personnel, technological education school networks, and NGOs in the field of education who work with the Bedouin population of the Negev.

3. **Administrative data on the graduates of Bedouin schools in the Negev.** As a part of this research, administrative data was collected on 36,933 graduates of Bedouin schools in the Negev between 2010-2019, including Bagrut certificate attainment rates, grade average in different subjects, rates of school graduates who did not attain the certificate due to failure in one or more subjects, school graduates whose Bagrut certificate allows them to continue to different paths in higher education, and demographic information from Israel's resident register (e.g. gender, place of residence, parental education, number of siblings). Similar information was collected on three relevant comparison groups in the same years: the entire population of Israeli school graduates (not including Haredim and special ed.), a total of 936,897 students; 35,348 graduates of similar schools, based on characteristics such as school size, school type, and student socio-economic background (including parental education, per capita income level, and location in the periphery); and 11,367 graduated of Bedouin schools in northern Israel.
4. **27 interviews with officials and staff** in the education system and Bedouin municipalities, including: 7 high-school principals; 2 school supervisors; 4 school mentors, supporting the school in the implementation of various programs; 6 administrators of municipal education departments; officials in the Southern District of the Ministry of Education: the district's chief executive, and the supervisor of the professional development of teachers; as well as 6 students in universities and university preparatory programs.
5. **Questionnaires for students, teachers, and students in university preparatory programs.** The online questionnaires were administered to teachers (n=106) and high-school students (n=1,072), first in a limited scope during April-May 2021, and later in a wide scope, with the help of the Southern District, during May 2022. The students in the university preparatory programs (n=52) responded to the question During February 2021. The questionnaires included background information on the respondents, questions pertaining to attaining the Bagrut certificate in their school and possible challenges, the degree to which the Bedouin education system and the schools matched the students' needs, and programs operating in the school as a part of the Five-Year Plan.
Respondents were requested to respond to statements in a five-level Likert scale (1 – not at all; 5 – very much). All statistical analyses were conducted using SPSS. Examining statistically significant differences was performed by a χ^2 test for categorical variables or frequency distribution, independent t-test and ANOVA for means, and a linear regression test to identify ties between variables.
6. **Four focus groups with students in grades 10-12.** As a part of the research, four focus groups were conducted, with each group including an average of 12 students, overall 49 students. The

students were asked about the main challenges in their way to attaining the Bagrut certificate, the different solutions offered to them, as well as additional possible solutions. Additionally, the students were asked regarding their perceptions of their future, the Bagrut certificate and continuing their studies.

All of the research tools which were administered in schools (principals, teachers and students) received the approval of the Chief Scientist in the Ministry of Education. A link to an Arabic-language online information sheet regarding the questionnaire was forwarded to the students' parents approximately a week before the administration of the questionnaire, in which they were given the opportunity to object to the participation of their child in the research. During the interviews and in the questionnaire themselves, the participants were informed that they can choose not to participate in the research. The questionnaires were administered anonymously, and no question was mandatory. The parents of the students who participated in the focus groups were asked to sign an Arabic-language consent form, and the students were given the opportunity to refuse to participate.

Main Findings

1. **Student achievements.** An upward trend was identified in the Bedouin students' achievements during the past decade. The rate of Bagrut certificate attainment increased among all Bedouin students, and in specific population segments (based on gender, type of residence). In addition, there is an increase in the rate of students whose Bagrut certificate allows them to continue to higher education. Furthermore, during the past decade, the rate of students who are unlikely to attain a Bagrut certificate due to a failing grade in three or more subject has consistently decreased, and there is an increase in students who are able to attain the Bagrut certificate with the improvement of only one subject.

Low-achieving students are one of the populations under special focus in the Five-Year Plan, through programs designed to support the students, reduce the number of failing grades, and increase Bagrut certificate attainment rates. The data from recent years shows a higher achievement level among this population, and an increase in the rate of Bedouin students in the Negev who graduate school with a Bagrut certificate, or who are able to attain the Bagrut certificate with a concentrated effort in one or two subjects.

According to the research findings, there is a gender achievement gap, with girls having higher achievements compared to boys. The current research further found that the observed increase in the achievements among Bedouin school graduates is stronger among girls, based on the following indicators: Bagrut certificate attainment, the rate of the increase in Bagrut attainment, and the rate of decrease in students who are unlikely to achieve the Bagrut certificate. According

to the interviews, these differences are due in large part to the limited possibilities available to girls, as higher education is seen as the main, socially acceptable way towards achieving independence and status, and to securing their future. Respectively, girls reported higher motivation to succeed and a higher rate of anxiety due to the Bagrut examinations, compared to the boys.

Despite the upward trend in the general attainment indicators, the rate of students who undertake higher level mathematics and science subjects did not rise, and their average grade shows a downward trend, which affects the ability of the Bedouin school graduates to study the STEM fields in higher education institutions. In addition, the gaps in the Bagrut attainment indicators between the Bedouin school graduates and other groups in the population did not narrow, in part due to a parallel increase in the attainment rate in other groups.

2. **The solutions offered to students as a part of the Five-Year Plan.** In accordance with the aims of the Five-Year plan, school programs focus on two main populations: the highest achieving students, who are encouraged to participate in programs focusing on high-level mathematics and science subjects, as well as university preparatory programs. The second population is the lowest-achieving students, who receive increased support in order to succeed in their failing subjects and attain the Bagrut certificate.

Only a third of the questionnaire respondents reported that they participate in a program offered as a part of the Five-Year Plan. The interview findings suggest that often, participation in the programs is limited, in part due to difficulties with transportation, principal's reluctance to introduce programs without long-term allocation of budgets, or the defined target audience of the highest- or lowest- achieving students. The majority of students, who are not among the highest- or lowest- achieving students, do not meet the participation criteria for different enrichment programs. The interview findings further suggest that there is a lack in structured evaluation of the operation and impact of the different programs, and that program personnel do not have data to measure whether the program's goals are met.

The questionnaire respondents, both students and teachers, perceived the various programs positively. The students felt that the programs offered them significant support towards achieving their goals with regard to higher education, while the teachers felt that beyond student support, the programs offered an opportunity to increase the school's reputation and receive professional development. However, the students in the university preparatory programs felt that the programs they participated in during their high-school years did not have a large impact on their success in the higher education system, compared to high-school students. The research findings further point at a possible obstacle in the inaccurate expectations regarding the impact of these programs. The majority of the highest-achieving Bedouin school graduates are unable to successfully integrate in the higher education system without further preparation and support,

despite their high achievements in school, due to obstacles such as insufficient mastery of the Hebrew language, the Psychometric exam, financial difficulties, a lack of familiarity with the Higher Education system, and a lack of role models. One program to narrow this gap is the "Gateway to Academia" program, which operates in higher education institution in southern Israel, and provides the students with preparatory courses and personal mentorship, similar to programs in other countries, which have succeeded in raising higher education participation. Some of the gap between the perceptions of the programs by high school students and university students may be the result of change and improvement the programs that are offered. However, it is possible that inaccurate expectations and the students' disappointment as they discovered that they are unprepared for academic studies influenced their evaluation of the programs in which they took part.

3. **Obstacles to Bagrut certificate attainment.** The research identified multiple obstacles, which affect the rates of Bagrut certificate attainment among the Bedouin students in the Negev:
 - a. **Structural obstacles**, such as the **educational gaps** with which students reach high-school. Many interviewees of different backgrounds emphasized that the gaps cannot be closed in their entirety during the high-school years, even with the support of the Five-Year Plan, and that a central component needs to be increased support in younger ages. **Transportation obstacles**, as many students cannot attend extra-curricular activities or remedial classes, as these classes take place after regular school hours and after the school bus has left. A number of principals reported that they at times choose not to introduce a program to the school, in order not to discriminate against students who depend on regular busing hours. **Infrastructure obstacles**, especially internet and lab infrastructure which do not exist in all schools. According to university students, this lack has affected their achievements in STEM subjects which include a lab component. **A lack of teachers**, in particular for high-level mathematics and science subjects. Principals and university students shared stories of students who had the required grades and interest to study these subjects at a high level, but were unable to do so due the lack of teachers. The interviewees further indicated that even when there is an available teacher in the school, the number of students is limited due to the inability to open a second class or provide remedial classes to students who need them.
 - b. **Student motivation.** Many students, in particular boys, do not see the importance of attaining a Bagrut certificate, and therefore are less motivated to invest in their schooling, and voice a preference to leave school in favor of finding employment and gaining a salary. On the other hand, the girls see in higher education a path towards achieving independence. **Obstacles to parental support** further affect students' motivation, whether by internalizing the importance of investing in school, or by

- encouraging the students to continue to higher education. Finally, **teachers' perceptions of student motivation** affect their attitude towards their students' abilities.
- c. **Social obstacles**, related to the challenges faced by the Bedouin society of the Negev as a whole, such as **financial difficulties** which pushes students to leave school and aid their family; **food insecurity** which affects the students' ability to focus in class or participate in extra-curricular activities; **infrastructure in the houses and towns**, with many students unable to attend school on rainy days, or lacking infrastructure, learning space or equipment required for learning from home; **parental involvement obstacles**, as parents are often unavailable to help their children after school hours, or show involvement in school, and may themselves not see the value of the Bagrut certificate; **Violence and crime within the Bedouin municipalities**, which may affect school infrastructure and students' abilities to attend school on a regular basis.
 - d. **Obstacles to accessing higher education**. The main obstacles identified by the interviews and university preparatory program students included the Psychometric exam, insufficient mastery of the Hebrew language, financial difficulties and the inability to pay tuition, a lack of familiarity with the higher education system and the options available to them, a lack of role models from within Bedouin society, which could strengthen the perceived importance of higher education and help finding the right path for the students, and cultural and age gaps with the majority of students.
4. **Common challenges and solutions in other countries**. The international literature review indicated that there are other minority population around the world, who share some common characteristics with the Bedouin population of the Negev. Among these characteristics are: location in the geographical and social periphery, a different mother tongue compared to the majority population, a lack of role models from within the community, and a lower starting point compared to the general population. Many obstacles identified in this research exist among other minority groups, such as the Aboriginal Peoples of Australia, the Māori in New Zealand, and Latin-Americans in the United States. Thus, these populations show a higher than the country's average rate of students who do not attain school qualifications, or qualifications which allow them to continue to higher education, lower rates of students who choose STEM subjects, gaps from a young age, and poverty and financial difficulties at home. These challenges, together with lower perceptions of the opportunities offered by higher education, lead the students to prefer employment over their studies. The international literature review raised a number of central strategies, including:
- a. **A holistic approach to the students** throughout their school years, with an emphasis on narrowing gaps at a young age and focusing on indicators related to school graduation

and lowering dropout rates, without an emphasis on indicators such as exam achievements.

- b. **Increasing community and parental involvement in the school**, by making information accessible in the community's language, emphasizing the cultural responsiveness of the education system and training the teachers to be familiar with the culture of the minority group, keeping constant contact with the parents, and involving the family when a student is identified as at-risk for dropping out.
- c. **Exposure to the higher education system at a young age**, while creating pathways during high school to increase the students and parents' awareness of the importance of higher education, familiarity with the higher education system and the different possibilities which are available to students, and offering courses that are a part of the entrance requirements.

Recommendations

The following recommendations are divided into three parts. The recommendations in the first part are ones that can be implemented as a part of the next Five-Year Plan. The recommendations in the second part touch upon long-term processes and the initial steps towards their implementations can be taken as a part of the Five-Year Plan. The recommendations in the third part are recommendations for developing long-term strategies.

1. Recommendations for the next Five-Year-Plan

- a. **Creating a central body for the Five-Year Plan.** The central body will be responsible for following up on the running of the program at the municipality and school level, collecting data on a regular basis on program participants, their achievements in the Bagrut examinations, and continuation to higher education. In addition, the central body will be responsible for division of resources among schools and increasing the accessibility of the different resources to the school principals. The school principals, in turn, will be able to match the most appropriate resources to their schools, while taking into consideration the needs of the entire student body. Thus, the central body will operate at the municipality level, and will aid action at the school level and up to the individual student.
- b. **Infrastructure.** Continue with the ongoing infrastructure upgrade within the schools, and in particular establishing computer labs in each school, strengthening the internet infrastructure, and building libraries and labs. Increase access to budgets to encourage equipment lending initiatives and developing school meals which will allow more students to remain longer hours in school.

- c. **Study spaces.** Encourage the schools to make study spaces available to students and open the computer labs beyond school hours, while encouraging opening the school and community centers after school hours for students and graduates who study in higher education institutions.
- d. **School transportation.** Make available budgets for transportation beyond school hours, or develop a flexible transportation schedule, in order to increase the participation of students in extra-curricular and remedial activities. Delay transportation hours if all students can be assigned to extra-curricular activities.
- e. **Exposure to higher education.** Extend the resources offered to students regard academic studies, such as academic courses and exposure to role models, expand programs aimed at increasing familiarity with the academic world (such as Rouad) to all schools, and begin the exposure at a younger age. This, in order to familiarize students with academia as a possible path and increase students' motivation to graduate school with a Bagrut certificate at an appropriate level. In addition, expand informal education initiatives, empowerment programs at the schools, and preparatory courses in spoken Hebrew and towards the Psychometric exams, in order to prepare high-school graduates to academic life.
- f. **Create regular workgroups** composed of school staff, parents and the educational leadership within Bedouin society, due to their familiarity with the different educational issues from different points of view, and in order to foster a sense of responsibility towards the long-term process and its results.

2. Implementing long-term structural changes in the Bedouin educational system:

- a. **Provide long-term funding to programs** in order to complete the intervention process in schools. According to the research's findings, program funding is assigned on an annual basis. Assigning funding for the program's entire duration will allow continuous implementation and mentorship for all Bedouin schools of all types (elementary, secondary, and high school), which will complete the mentorship given to some elementary and secondary schools via different programs, in order to strengthen the organizational culture of the administration and staff, empowering the school staff and strengthening new pedagogies.
- b. **Encourage schools and provide tools to incorporate different types of programs** designed to increase Bagrut certificate attainment. Thus, a higher number of students will be able to attain the Bagrut certificate: lower-achieving students will receive support in their failing subjects, while an emphasis will be put on raising the number of students who study subjects such as English and mathematics at a high level. It should

be emphasized that schools are already able to mix and choose programs which correspond with different students' needs, however, some school choose not to do so.

- c. **Narrowing gaps at a young age.** Invest in programs aimed at elementary school, for example by reducing the number of students per class, offering programs with innovative pedagogies, developing informal education programs and offering empowerment programs in order to reduce the gaps and challenges the students face when reaching high school. Strengthen the ties between the different schools which the students attend at different stages (elementary, secondary and high school) in order to create an educational continuum for the students in their entire 12 years of schooling.

3. Long term strategies to develop local leadership in the school and community

- a. **Mentoring for new principals in order to implement work routines and create a network of change agents.** Offer mentorship to new principals, as well as principals who did not receive mentorship in the past, in order to implement an organizational culture which promotes the empowerment of the teaching staff and strengthens differential teaching practices. Furthermore, it is recommended to create a program to empower principals with potential as change agents, in order to create a network of colleagues, develop leadership skills, and encourage the principals to bring change from within the Bedouin educational system.
- b. **Develop strategies to increase parental involvement** in the schools and strengthen the perception of the importance of schooling with the parents and students. This, with an emphasis on the boys who leave school at a higher rate (compared to the girls) and continue at a lower rate to higher education, and through role models from within the Bedouin society.
- c. **Encourage teachers of high-demand subjects (e.g. mathematics and science) to undergo further training,** in order to teach these subjects at a higher level. Develop a model to encourage local teachers and, if necessary, non-local teachers, in order to increase the motivation to teach high-demand subjects, prevent frequent absence, and encourage using innovative pedagogies and methodologies.

Research limitations

Questionnaire responses and research participants. The questionnaires were administered in two rounds. During the first round, schools were contacted directly by the Szold Institute. The majority of schools which agreed to participate in the research in this round were strong schools, whose level of Bagrut certificate attainment is higher than the average in the Bedouin society of the Negev, and at times similar or even higher than the national average. The second round was administered by the

Southern District of the Ministry of Education in schools which were chosen by the Szold Institute. In this round, approximate 1,000 students participated, from schools that are located at the most of the Bedouin towns. However, the students' background, as reported by them in the questionnaires, suggests that this population does not represent the general population of Bedouin students in the Negev. The questionnaire respondents' parents had, on average, higher education attainment, and the rates of students studying high level English, mathematics and science subjects was higher than their rate in the population. Therefore, it is possible that their responses do not represent the entire student population, and it is safe to assume that the challenges and obstacles reported by the students are stronger among the students from schools which have chosen not to participate in the research.

Covid-19 and tensions between populations in Southern Israel. Due to the COVID-19 pandemic, and especially due to COVID lockdowns and quarantines, the research team faced significant difficulties in making contact with the schools and students at university preparatory programs. After the end of COVID lockdowns, Operation Guardian of the Walls in May 2021 affected school presence, and at its end, the examination period started. These difficulties affected the availability and collaboration of the schools and university students.

Data available. The data within the Ministry of Education's Virtual Research Room are updated up to the 2019 school year. The Ministry of Education operates the website Education Transparency, which includes already-processed data updated until the 2021 school year, and when possible, these data were referred to in this research.

דברי תודה

צוות המחקר מודה לאנשי האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב על השותפות במהלך מחקר תוכנית החומש לפיתוח כלכלי חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021, כולל במהלך המחקר המוגש בזה. השותפות כללה דיונים והתייעצות בנוגע לכיווני המחקר, סיוע בהשגת מידע, פעולה מול גורמי ממשל שונים וכמובן מתן משוב והתייחסות למחקר עצמו.

תוכן עניינים

1	מבוא	1
1	רקע כללי – אוכלוסיית הבדואים בנגב	1.1
3	המחקר הנוכחי	1.2
3	מערך המחקר	2
3	מטרות המחקר	2.1
3	מקורות המידע ושיטות המחקר	2.2
8	אתיקה והיתר מדען ראשי	2.3
9	ממצאים	3
9	הסקירה הבין-לאומית	3.1
14	תמונת מצב: הישגים בבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב	3.2
14	זכאות לתעודת בגרות	3.2.1
15	זכאות לתעודת בגרות בחלוקה מגדרית	3.2.2
16	זכאות לתעודה המאפשרת המשך להשכלה גבוהה	3.2.3
17	תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים	3.2.4
18	השוואה לבתי ספר דומים	3.2.5
19	תמונת מצב – תכניות העוסקות בשיפור הזכאות לבגרות בבתי הספר הבדואים בנגב	3.3
19	התכניות המוצעות בבתי הספר	3.3.1
27	תפיסות כלפי תעודת הבגרות ותמונת עתיד בבתי הספר הבדואים בנגב	4
31	חסמים להשגת בגרות מלאה בקרב התלמידים הבדואים בנגב	5
31	פערים מגיל צעיר	5.1
32	חסמי תשתיות	5.2
34	הסעות	5.3
35	חסמים סוציו-אקונומיים	5.4
37	מעורבות הורים	5.5
38	פערים מגדריים	5.6
39	טוהר הבחינות	5.7
40	מחסור במורים	5.8
42	בעיות בחברה הבדואית בכללותה	5.9
43	התאמת מערכת החינוך לתלמידים בדואים	5.10
	אתגרים וחסמים להשגת תעודת בגרות העומדת ברף הכניסה למוסדות אקדמיים	5.11
45	מקצועות חסם	5.11.1
45	ידעית השפה העברית וציון הפסיכומטרי	5.11.2
46	חוסר היכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה ודמויות לחיקוי	5.11.3

47	פערים תרבותיים	5.11.4	
49	מגבלות המחקר		6
50	דיון, סיכום ומסקנות		7
56	עוד פרסומים של המכון בנושא		
57	מקורות		
64	נספח א': השוואה לתלמידים בדואים בצפון		

רשימת לוחות

20	תכניות הפועלות להעלאת שיעור הזכאות לבגרות	1
23	השתתפות בתכניות שונות, דיווח תלמידים	2

רשימת תרשימים

14	מגמות בזכאות לבגרות בקרב תלמידים בדואים בנגב, 2010-2019	1
15	מגמות בתלמידים רחוקים מזכאות לבגרות (3 מקצועות חסם או יותר)	2
	מגמות בזכאות לבגרות בקרב תלמידים בדואים בנגב בחלוקה מגדרית,	3
15	2010-2019	
16	שיעור התלמידים הרחוקים מתעודת בגרות בחלוקה מגדרית, 2010-2019	4
	שיעור התלמידים בעלי תעודת בגרות המאפשרת המשך להשכלה גבוהה,	5
16	2010-2019	
17	שיעור הזכאים לבגרות לפי סוג ישוב מגורים, 2010-2019	6
	שיעור העומדים בדרישות הסף לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה לפי סוג	7
18	ישוב מגורים, 2010-2019	
	השוואה בשיעור הזכאות לבגרות בין תלמידים בדואים בנגב ותלמידים בבתי	8
19	ספר דומים, 2010-2019	
24	עמדות התלמידים והסטודנטים במכינה כלפי התכניות	9
25	עמדות המורים כלפי התכניות	10
27	עמדות מורים ותלמידים לגבי בחינות הבגרות	11
	תפיסות המורים והתלמידים את נכונות התלמידים להשקיע בלמידת	12
28	מקצועות מורחבים	
30	הבדלים בין תפיסות תלמידים לפי סוג מגורים	13
36	חסמים לנוכחות בבית הספר ובפעילויות לאחר הלימודים	14
44	התאמת מערכת החינוך לתלמידים הבדואים בנגב, לתפיסת המורים	15
48	היבטים המסייעים בקבלה להשכלה גבוהה, לפי תלמידי מכינה	16
	השוואה בשיעור הזכאות לבגרות בין תלמידים בדואים בנגב ובצפון, 2010-	17
64	2019	

1. מבוא

1.1 רקע כללי – אוכלוסיית הבדואים בנגב

לפי מדדים חברתיים-כלכליים, קיימים פערים רבים בין אוכלוסיית הבדואים בנגב לכלל קבוצות אזרחי ישראל. לפי נתוני הלמ"ס, אוכלוסיית הבדואים בנגב מנתה בסוף שנת 2019 268,867 בני אדם (אלמסי ווייסבלאי, 2020). מתוך סך האוכלוסייה הבדואית, כ-75% מתגוררים ב-18 היישובים⁴: רבע מתגוררים בעיר רהט וכ-40% בשש מועצות מקומיות (חורה, כסיפה, תל שבע, ערעה בנגב, לקייה ושגב שלום) והשאר מתגוררים בשתי מועצות אזוריות (אל-קסום ונווה מדבר). כ-25% מכלל הבדואים בנגב ממשיכים להתגורר במגורים שאינם מוסדרים (מאירס גוינט ברוקדייל, 2017). התנאים ביישובים אלו ירודים בהשוואה ל-18 היישובים: הרמה התברואתית בהם נמוכה, ואין בהם שירותים חיוניים, כמו מים, חשמל, דרכים סלולות ומוסדות ציבור. לצד זאת, חשוב לציין שגם חלק מ-18 היישובים לא תוכננו כהלכה, ואין בהם תשתיות בסיסיות ושירותים מרכזיים, כמו שירותי תחבורה ותעסוקה (Abu-Saad, 2016). ספרות המחקר מלמדת כי האוכלוסייה הבדואית מתמודדת עם פערים כמעט בכל תחום חברתי כגון תעסוקה (גולדברג, אליעזר ויפרח, 2017), השכלה (וייסבלאי, 2017א) ורמת חיים (מג'אדלה ואחרים, 2022). בשנים האחרונות הממשלה יזמה שתי תכניות חומש המיועדות לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת ממשלה 3708 מנובמבר 2011, והחלטת ממשלה 2397 מפברואר 2017). התכנית מתמקדת בארבעה תחומי ליבה, אחד מהם הוא מערכת החינוך.

מערכת החינוך הבדואית בנגב

נכון לשנת הלימודים תש"ף, פעלו במגזר הבדואי בנגב 95 בתי ספר יסודיים ו-43 בתי ספר על-יסודיים (לא כולל חינוך מיוחד), בהם למדו 78,269 תלמידים (משרד החינוך – אתר שקיפות בחינוך). עם זאת, שיעור אי-הלמידה (תלמידים שאינם רשומים לאף מסגרת חינוך) והנשירה הבדואי (שיעור התלמידים שהיו רשומים למסגרת חינוך בשנה אחת – ולא רשומים בשנה שאחריה) בקרב תלמידים בדואים בנגב גבוה בהשוואה לכלל האוכלוסייה, בעיקר כשמדובר בגילים גבוהים (15-17): לפי דו"ח מדדי איכות החיים (כהן ושות',

⁴ 18 היישובים: 18 יישובי הרשויות המקומיות (עיר, מועצות מקומיות ומועצות אזוריות). ברשימה נכללים היישובים האלה:

- העיר רהט
 - המועצות המקומיות חורה, כסיפה, לקייה, ערעה בנגב, שגב שלום, תל שבע
 - יישובי המועצה האזורית אל קסום: אום בטין, א-סייד, דריג'את, כוחלה, מולדה, מכחול ותראבין א-צאנע
 - יישובי המועצה האזורית נווה מדבר: אבו קורינאת, קאסר א-סר, ביר הדאג' ואבו תלול
- מגורים בלתי מוסדרים: מגורים מחוץ ל-18 היישובים

(2021), שיעור הלומדים בכיתה יב' בקרב הבדואים בנגב היה הנמוך ביותר מכלל האוכלוסיות בארץ, ועמד על 80.5%, בהשוואה לממוצע ארצי של 92.1%.

הישגי התלמידים והזכאות לבגרות בחברה הבדואית בנגב. הישגי התלמידים הבדואים בנגב במבחנים סטנדרטיים נמוכים מקבוצות אחרות. כך, בשנת 2018 נרשם פער ממוצע של כ-12% בציוני בחינות המיצ"ב ביחס לציונים במגזר הערבי, כאשר הפערים גבוהים יותר בכיתה ח'.

במדינת ישראל, תעודת בגרות היא תנאי הכרחי לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. לפי אברמיצקי ולוי (Abramitzky & Levy, 2011), אפשרויות ההשכלה ו/או ההכשרה המקצועית שפתוחות בפני מסיימי תיכון ללא תעודת בגרות הן מצומצמות יחסית, וגם מוסדות השכלה גבוהה והכשרה מקצועית שמתאפיינים בסלקטיביות נמוכה יחסית מעדיפים לקבל לשורותיהם תלמידים בעלי תעודת בגרות. עקב כך, תעודת בגרות היא מרכיב חשוב למציאת תעסוקה איכותית ומשתנה המשפיע על הכנסת העובד ועל רמת החיים שלו (Ayalon & Shavit, 2004). הפערים בין התלמידים הבדואים לשאר קבוצות האוכלוסייה בישראל קיימים גם בזכאות לבגרות. שיעור הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים נמוך במידה ניכרת הן בהשוואה לכלל האוכלוסייה והן בהשוואה לתלמידי החינוך הערבי (וייסבלאי, 2017). בשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019) היה שיעור הזכאים לבגרות בקרב בני 17 באוכלוסיית הבדואים בנגב 34% לעומת 69% בקרב שנתון זה באוכלוסייה הכללית (ללא בדואים וחרדים). שיעור הבנות הזכאיות מתוך שכבת הגיל היה 47%, לעומת 22% מהבנים (וייסבלאי, 2020). נוסף לכך, גם תלמידים בדואים הזכאים לבגרות מתאפיינים בהישגים נמוכים יותר בהשוואה לקבוצות שונות באוכלוסייה: 27% מכלל השנתון התלמידים הבדואים בנגב בשנת 2019 היו זכאים לבגרות המאפשרת קבלה למוסדות להשכלה גבוהה, ביחס ל-50% בקרב כלל האוכלוסייה, ול-48% בקרב כלל בני השנתון הערבים (לא כולל מזרח ירושלים) (מג'אדלה ואחרים, 2022). שיעור הזכאים לתעודת בגרות מדעית-טכנולוגית איכותית עמד בשנת הלימודים תשע"ו על אחוז אחד ושיעור הזכאים לתעודת בגרות בהצטיינות עומד על פחות מאחוז, בהשוואה ל-7.5% בקרב כלל האוכלוסייה (וייסבלאי, 2017).

כמו כן, פחות מ-10% מהתלמידים הזכאים לתעודת בגרות למדו בשנת הלימודים תשע"ו אנגלית ברמה של 5 יחידות לימוד (לעומת 33% בחברה הכללית), וכ-5% למדו מתמטיקה ברמה של 5 יחידות לימוד, לעומת 11.4% בקרב כלל האוכלוסייה. היבט נוסף הקשור לכך הוא מחסור חמור בבתי הספר הבדואיים בנגב במורים מקצועיים בתחומי המדעים (כימיה, ביולוגיה, פיסיקה), ובייחוד מורים ברמת חמש יחידות בבגרות במקצועות המדעים (איל, חסן, פרנקל וקינן, 2016).

בשנים האחרונות נרשמו מגמות שיפור הן באחוז הזכאים לבגרות והן באחוז התלמידים שנבחנים ברמה מוגברת באנגלית, מתמטיקה ומקצועות מדעיים. עם זאת, מגמות שיפור בזכאות לבגרות ובעמידה בתנאי הסף לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה נרשמו גם בכלל האוכלוסייה, כך שעדיין קיימים פערים ניכרים בין תלמידי החינוך הבדואי לתלמידים ממגזרים אחרים (וייסבלאי, 2017). במסגרת תכנית החומש, מחוז דרום

במשרד החינוך נוקט בצעדים להעלאת שיעור התלמידים המסיימים כיתה יב', שיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות, ושיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות בסף הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה.

1.2 המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי היא לתאר את תמונת המצב העדכנית של הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב, להצביע על הצלחות בהעלאת שיעור הזכאות, ולזהות חסמים ואתגרים המשפיעים על המשך העלאת שיעור הזכאות לבגרות ולבגרות העומדת בסף הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, כמו גם להצביע על דרכי פעולה אפשריות.

2. מערך המחקר

2.1 מטרות המחקר

1. יצירת תמונת מצב עדכנית בנוגע להישגי התלמידים הבדואים בנגב: שיעורי זכאות לבגרות, שיעורי זכאות לסוגי תעודות שונים, מקצועות חסם, תוך כדי זיהוי מגמות בשנים האחרונות, ובחלוקה לאוכלוסיות שונות (מגדר, מקום מגורים).
2. מיפוי התכניות השונות הפועלות היום בשטח לטובת העלאת שיעורי הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב: היקף הפעילות, הצלחות, ואתגרים.
3. זיהוי החסמים והאתגרים להעלאת שיעורי הזכאות בכלל אוכלוסיית התלמידים הבדואים בנגב וזיהוי חסמים ייחודיים לתלמידים בעלי מאפיינים שונים (מגדר, מקום מגורים, השכלת הורים).
4. זיהוי הגורמים התורמים להצלחה בקרב תלמידים בדואים בנגב, ובחינה כיצד ניתן להרחיב את השפעתם לתלמידים נוספים.

2.2 מקורות המידע ושיטות המחקר

מחקר זה עשה שימוש בכלים כמותניים ואיכותניים. המידע שנאסף במחקר מגיע מהמקורות הבאים:

סקירת ספרות מקומית ובין-לאומית: סקירה זו מתחלקת לשני חלקים עיקריים: החלק הראשון עוסק בחברה הבדואית בנגב, תוך התייחסות להיבטים כדוגמת מצב סוציאקונומי, מאפיינים תרבותיים ייחודיים ומערכת החינוך. החלק השני עוסק בקבוצות מיעוטים שונים בעולם, בעלות מאפיינים דומים ככל הניתן למאפייני האוכלוסייה הבדואית בנגב: קבוצת מיעוט, מצב סוציאקונומי, שונות בשפת אם, חברה

מסורתית בתהליכי שינוי, וסוגיות דמוגרפיות, מגדריות, תעסוקתיות וגיאוגרפיות.⁵ הסקירה התמקדה במדינות OECD בהן קיימות אוכלוסיות מיעוט של חברות מסורתיות העוברות תהליכי שינוי, ובפתרונות שנקטו במדינות אלו לטיפול בסוגיות ליבה הדומות לסוגיית הזכאות לבגרות בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב.

מיפוי תכניות המקדמות זכאות לבגרות: לצורך מיפוי התכניות נעשה שימוש בנתונים ממקורות גלויים ברשת, הכוללים נתונים ממקורות רשמיים וממחקרים שונים, בדגש על: פרסומי הלמ"ס, משרד החינוך, תכניות שונות, רשויות מקומיות, משרדי ממשלה שונים, אתרי התכניות ונתוני מחקרים. כן נערכו ראיונות עם גורמים שונים ובהם: מפעילי התכניות, רשתות החינוך הטכנולוגי (בהן: מכללת סכנין, אורט, עמל, וכן עם אוני' בן גוריון ומכללות סמי שמעון, ספיר ואחוה) וכן ראיונות עם ארגונים ועמותות בתחום החינוך הפועלים בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב. במהלך המיפוי נעשה שימוש בקריטריונים הבאים לצורך איתור תכניות רלוונטיות: תכניות להעלאת שיעור הזכאות לבגרות בכלל, ובפרט בתחומים מדעיים וטכנולוגיים, התוכניות פועלות כיום בשטח, או תכניות שפעלו בשטח בתחילת תכנית החומש השנייה והופסקו.

איסוף נתונים מנהליים: בוגרי בתי הספר הבדואיים בנגב. במסגרת המחקר נדלו נתוני בגרויות של תלמידים בוגרי בתי ספר בדואיים בנגב בין השנים תש"ע-תשע"ט, השנה האחרונה בה הונגש המידע בחדר המחקר הוירטואלי של משרד החינוך. דליית המידע כללה שיעורי זכאות לבגרות מלאה, ממוצע בגרות במקצועות שונים, שיעורי הבוגרים אשר אינם זכאים לבגרות בשל מקצועות חסם, שיעור הבוגרים הזכאים לבגרות העומדת בספי קבלה לתכניות שונות במוסדות להשכלה גבוהה, ומידע דמוגרפי הלקוח ממרשם האוכלוסין במשרד הפנים (מגדר, מקום מגורים, השכלת הורים, מספר אחים ואחיות). דיוק ושלמות המידע הדמוגרפי תלוי בדיוק המידע הקיים במרשם האוכלוסין, כך שקיימים פערים במידע. המידע על שיעורי הזכאות לבגרות וממוצעי הציונים, כמו גם המידע הדמוגרפי, מועבר כנתון אגרגטיבי, ללא פירוט או חלוקה לבתי הספר השונים.

- **קבוצות השוואה.** נבחרו שלוש קבוצות השוואה רלוונטיות בשנים הנבדקות: כלל בוגרי בתי הספר (ללא חרדים וחינוך מיוחד); בוגרי בתי ספר דומים, לפי קריטריונים של גודל בית הספר, סוג בית הספר, ומדד טיפוח גבוה (המשקף חסכים חינוכיים אצל התלמידים בשל רקע סוציו-אקונומי, ומשוקלל באמצעות מאפיינים כגון השכלת הורים, רמת הכנסה לנפש, ופריפריאליות בית הספר); ובוגרי בתי הספר הבדואים בצפון. ממצאי קבוצות השוואה מפורטים בנספח.

⁵ יובהר כי מאפייניה חברתיים והתרבותיים של האוכלוסייה הבדואית בדרום שונים מכל תרבות אחרת שנבחנו. יחד עם זאת נמצאו מספר תרבויות במהלך הסקירה הבינלאומית בהם עלו סממנים דומים בחלק מהפרמטרים שנבחנו ומהם ניתן ללמוד על קווי הדמיון והשוני בין התרבויות הנבחנו.

- **השוואה בין בתי ספר בדואים בנגב.** במטרה לזהות מגמות והבדלים בין בתי הספר הבדואים, נדלו שיעורי הזכאים לבגרות והנבחנים ב-4 ו-5 יח"ל במתמטיקה ובאנגלית מאתר 'שקיפות בחינוך' בין השנים 2014-2019.

במהלך איסוף הנתונים המנהליים נדלו נתונים על האוכלוסיות הבאות:

- 36,933 בוגרי בתי ספר בדואים בנגב, המהווים את כלל התלמידים אשר למדו בבתי ספר בדואים בכיתה י"ב בין השנים תש"ע-תשע"ט, בחלוקה לפי שנים. מתוכם: 17,245 בנים (46.7%) ו-19,688 בנות (53.3%).
- 936,897 בוגרי בתי ספר מכלל בתי הספר במדינה, המהווים את כלל התלמידים אשר למדו בכיתה י"ב בין השנים תש"ע-תשע"ט, בחלוקה לפי שנים. קבוצה זו אינה כוללת תלמידים חרדים ותלמידי חינוך מיוחד. מתוכם: 458,231 בנים (48.9%) ו-478,666 בנות (51.1%).
- 11,367 בוגרי בתי ספר בדואים בצפון המהווים את כלל התלמידים אשר למדו בבתי ספר בדואים בצפון בכיתה י"ב בין השנים תש"ע-תשע"ט, בחלוקה לפי שנים. מתוכם: 5,242 בנים (46.1%) ו-6,125 בנות (53.9%). הרציונל לבחירה בקבוצת השוואה זו: התלמידים הבדואים בצפון הינם הקבוצה הדומה ביותר לקבוצת המחקר מבחינה תרבותית וכקבוצת "מיעוט בתוך מיעוט". בדומה ליישובים הבדואים בנגב, גם ביישובים אלה התקיימה תכנית חומש לפיתוח חברתי וכלכלי במהלך שנות המחקר אשר כללה מיקוד במערכת החינוך (החלטת ממשלה 1480). כך, השוואה בין שתי הקבוצות יכולה להצביע על הצלחות או חסמים ייחודיים לאוכלוסיית הבדואים בנגב.
- 35,348 בוגרי בתי ספר דומים. כקבוצת השוואה נוספת, זהו בתי ספר הדומים לבתי הספר הבדואים במאפיינים הבאים: מדד טיפוח 7-10 (חסך חינוכי גבוה), גודל בית הספר, סוג בית הספר. קבוצה זו הינה הטרוגנית ומכילה בממוצע: 8% בתי ספר בחינוך הממלכתי דתי, 49% בתי ספר במגזר הערבי הכללי (לא בדואים), 18% בתי ספר בדואים מהצפון. הרציונל לבחירה בקבוצת השוואה זו: קבוצה זו מהווה "קבוצת שווים" וכוללת בתי ספר הדומים במאפיינים סוציו-דמוגרפיים לבתי הספר הבדואים. בניגוד לבתי הספר הבדואים בצפון, קבוצת השוואה זו כוללת בתי ספר רבים שלא השתתפו בתכנית חומש, ומאפשרת לקבל תמונת מצב מקיפה על הישגי תלמידים ללא תכנית התערבות ייעודית.

ראיונות עם בעלי תפקידים: במסגרת המחקר נערכו 27 ראיונות עם בעלי תפקידים במערכת החינוך, ברשויות, ועם סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה:

- **7 מנהלי בתי ספר תיכוניים.** הראיונות התקיימו עם שבעה מנהלי תיכון, ברשויות המקומיות המשתתפות בתכנית החומש. המנהלים נשאלו בעיקר על החסמים העיקריים לתפיסתם לזכאות לבגרות בחברה הבדואית וכן פתרונות אפשריים, אתגרים עמם מתמודדים במסגרת תפקידם, וכן תפיסתם את הצלחת התכנית בטווח הקצר והארוך.

- **2 מפקחים על החינוך העל-יסודי בבתי הספר הבדואים בנגב.** הראיונות התקיימו עם שני מפקחים בחינוך הבדואי העל יסודי. המפקחים נשאלו אודות החסמים העיקריים לזכאות לבגרות באוכלוסייה הבדואית בנגב, אודות פתרונות אפשריים ותפקידו של המפקח בהיבטים אלו וכן בנוגע להגדרת ההצלחה לפי תפיסתם של פעילות תכנית החומש.
- **4 מלווים בית ספריים במסגרת תכנית החומש.** הראיונות התקיימו עם ארבעה מלווים בית ספריים, שתפקידם להנחות את בתי הספר בהטמעת תכניות שונות הממומנות כחלק מתכנית החומש. המלווים נשאלו אודות תפקידם בתכנית, חסמים עיקריים לתפיסתם לזכאות לבגרות בחברה הבדואית בנגב ופתרונות אפשריים, תרומתה של תכנית החומש להיבטים אלו וכן תפיסתם את הצלחת התכנית, בטווח הקצר והארוך.
- **6 מנהלי אגפי חינוך ברשויות.** הראיונות התקיימו עם 6 מנהלי מחלקות חינוך ברשויות הבדואיות בנגב. השאלות בראיון התייחסו לחסמים העיקריים בנושא הזכאות לבגרות בחברה הבדואית בנגב, ולדגשים ייחודיים לכל יישוב. כן נשאלו מנהלי המחלקות אודות פתרונות אפשריים והגדרת ההצלחה שלהם לפעילות תכנית החומש.
- **6 סטודנטים ותלמידי מכינה במוסדות להשכלה גבוהה.** במסגרת זו רואיינו שישה בוגרים הלומדים במכינה ובאקדמיה. אוכלוסייה זו משמעותית למחקר בשני היבטים: הראשון, לבוגרים ישנה פרספקטיבה רטרוספקטיבית אודות החסמים הקשורים לזכאות לבגרות, והשני, זוהי אוכלוסייה אליה ניתן להתייחס כאל סיפור הצלחה- בוגרים בעלי מוטיבציה להמשך לימודים באקדמיה. הראיונות כללו התייחסות לחסמים בהם נתקלו הקשורים לזכאות לבגרות, פתרונות אפשריים וכן הדרכים בהן ניתן לטפח מוטיבציה לזכאות לבגרות בקרב תלמידים בחברה הבדואית בנגב.
- **בעלי תפקידים במחוז דרום במשרד החינוך:** מנהל המחוז, היועץ למנהל מחוז דרום והמפקחת על הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה.

שאלוני מורים, תלמידי מכינה ותלמידי תיכון.

- א. שאלוני מורים:** כללו שאלות על מאפייני הרקע של המורים, הלמידה לבגרות בבית ספרם וחסמים המשפיעים על שיעורי הזכאות, התאמת מערכת החינוך ובית הספר לצרכי התלמידים, ותכניות במופעלות בבית הספר במסגרת תכנית החומש.
- ב. שאלוני תלמידי מכינה ותלמידי תיכון:** כללו שאלות על מאפייני הרקע של התלמידים, עמדותיהם בנוגע למבחני הבגרות ותמונת עתיד, הלמידה לבגרות בבית ספרם וחסמים המשפיעים על הצלחתם, והשתתפות בתכניות מטעם תכנית החומש.

המשיבים התבקשו לענות על היגדים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 – כלל לא ועד 5 – במידה רבה מאוד). בגוף הדו"ח יוצגו נתוני סטטיסטיקה תיאורית, אשר קובצו ל-3 רמות (1-2: במידה מועטה, 3: במידה בינונית, 4-5: במידה רבה). במקומות בהם מוצגים ממצאים ממספר קבוצות השוואה, הקבוצות נבדלות אחת מהשניה בצבע התרשים.

כלל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו באמצעות תוכנת SPSS. בחינת ההבדלים המובהקים נעשתה באמצעות מבחני χ^2 למשתנים קטגוריאליים ולהתפלגויות באחוזים, מבחני t בלתי תלויים ו-ANOVA בנוגע למוצעים, ומבחני רגרסיה לינארית לזיהוי קשרים בין משתנים.

מאפייני המשיבים:

- **תלמידי תיכון (n=1072):** 67% (n=709) הן תלמידות ו-33% (n=350) הם תלמידים. הישובים העיקריים בהם מתגוררים התלמידים הם רהט (24% מהמשיבים), חורה (24% מהמשיבים), כסיפה (17% מהמשיבים), אלקסוס (8% מהמשיבים), נוה מדבר (6% מהמשיבים) וערעה בנגב (3% מהמשיבים). ישובים נוספים הם תל שבע ולקיה. התלמידים לומדים בכיתות י' (כ-38% מהמשיבים), יא' (כ-30% מהמשיבים) ויב' (כ-30% מהמשיבים). 52% מהתלמידים לומדים מתמטיקה בהיקף של 4 יח"ל ו-23% בהיקף של 5 יח"ל. 43% לומדים אנגלית בהיקף של 4 יח"ל ו-39% בהיקף של 5 יח"ל.
- **מורי תיכון (n=106):** 46% מהמשיבים הם מורים ו-48% הן מורות, ו-6% לא השיבו לשאלת המגדר. כ-45% מהמשיבים הם בעלי BA וכ-50% בעלי MA. מרבית המשיבים (95%) הם בעלי תעודת הוראה. כ-40% מהמשיבים הם מחנכים, כ-40% הם רכזים וכ-3% הם יועצים. מבין מורים אלו, 12% מלמדים מתמטיקה בהיקף של 4 יח"ל ו-4% בהיקף של 5 יח"ל. 20% מלמדים ערבית, 11% מלמדים אנגלית בהיקף של 4 יח"ל ו-5% בהיקף של 5 יח"ל, 15% מלמדים מדעים.
- **תלמידי מכינה קדם אקדמית (n=52):** 83% הן סטודנטיות, ו-17% הם סטודנטים. טווח הגילים נע בין 18-33, וממוצע הגילים הוא 19.8. 48% לומדים במסגרת מכינת שער לאקדמיה, ו-25% במסגרת תכנית ברידגיטק המופעלת על-ידי עמותת אגיק. הישובים העיקריים בהם מתגוררים הסטודנטים הם רהט (38%), חורה (15%), כסיפה (12%) ותל שבע (10%), כאשר 8% מתגוררים במגורים שאינם מוסדרים. המקצועות העיקריים אותם לומדים הסטודנטים הינם מקצועות הקשורים להוראה (35%), מקצועות מדעיים (21%) והנדסה (20%). הסטודנטים דיווחו כי היקף תעודת הבגרות שלהם נעה בין 21 יח"ל ל-45 יח"ל, כאשר הממוצע היה 30 יח"ל; 42% ניגשו לבחינת הבגרות במתמטיקה בהיקף של 4 ו-5 יח"ל, 60% ניגשו לבחינת הבגרות באנגלית בהיקף של 4 ו-5 יח"ל, ו-81% למדו מקצוע מדעי בהיקף של 5 יח"ל בנוסף, רואיינו 6 סטודנטים במכינות, במכללות ובאוניברסיטת בן גוריון, 5 מהן נשים.
- **קבוצות מיקוד לתלמידי י'-יב':** במסגרת המחקר התקיימו 4 קבוצות מיקוד. התלמידים נשאלו אודות האתגרים העיקריים עבורם בנושא הזכאות לבגרות, אודות הפתרונות השונים המוצעים להם וכן אודות

פתרונות של התלמידים עצמם. כן נשאלו התלמידים אודות תמונת העתיד שלהם, ביחס לזכאות לבגרות ולהמשך לימודיהם.

2.3 אתיקה והיתר מדען ראשי

כלל הכלים אשר הועברו בבתי הספר (מנהלים, מורים, ותלמידים) קיבלו את היתר המדען הראשי של משרד החינוך. קישור לדף מידע מקוון בערבית על השאלון הועבר להורי התלמידים כשבוע לפני העברת השאלון, ובו התבקשו להביע התנגדות להשתתפות בנס או ביתם במחקר. במהלך קביעת הראיונות, קבוצות המיקוד ובשאלונים עצמם הובהר למשתתפים כי ביכולתם לבחור שלא להשתתף במחקר. השאלונים הועברו באופן אנונימי, והמשיבים יכלו לבחור לא להשיב על כל השאלות. הוריהם של התלמידים שהשתתפו בקבוצות מיקוד התבקשו לחתום על טופס הסכמה בערבית, וניתנה לתלמידים אפשרות לסרב להשתתף.

3. ממצאים

3.1 הסקירה הבין-לאומית

בחלק זה יוצגו מקרי בוחן של קבוצות מיעוטים שונים בעולם, בעלות מאפיינים דומים ככל הניתן למאפייני האוכלוסייה הבדואית בנגב: קבוצת מיעוט, מצב סוציאקונומי, שונות בשפת אם או שפת מורשת לעומת קבוצת הרוב, חברה מסורתית בתהליכי שינוי, וסוגיות דמוגרפיות, מגדריות, תעסוקתיות וגיאוגרפיות.⁶ קריטריון נוסף שנסקר הוא קיום סטנדרט ארצי המקביל לתעודת בגרות. נמצא כי מדינות שונות מקיימות הליכים שונים בשלב סיום בית הספר התיכון ומעבר ללימודים גבוהים. בשל כך, מתייחסת הסקירה הבין-לאומית למדד המאפשר נגישות להשכלה גבוהה במדינות הנבחנות, ולא דווקא לבחינות סטנדרטיות ארציות בהן נבחנים כלל התלמידים בסיום לימודיהם. בסקירה נבחרו שלוש אוכלוסיות אשר להן מאפיינים ואתגרים דומים לאוכלוסיית הבדואים בנגב כמקרי הבוחן: אוסטרליה - המיעוט האבוריגיני (INDIGINOUS AUSTRALIANS); ניו-זילנד - המיעוט המאורי (MAORI PEOPLE); ארה"ב - היספאנים (מיקוד בקליפורניה).

א. אוסטרליה - המיעוט האבוריגיני (INDIGINOUS AUSTRALIANS). קבוצת המיעוט האבוריגיני באוסטרליה כוללת כ-800,000 איש, המייצגים כ-3.3% מכלל האוכלוסייה במדינה (כ-25.5 מיליון איש) (משרד הבריאות והרווחה האוסטרלי, 2021). בני המיעוט האבוריגיני סבלו משיעורי יתר של תופעות שליליות כדוגמת אבטלה, התמכרויות, פשיעה, עוני, תמותת תינוקות, תוחלת חיים נמוכה, והיעדר ייצוג פוליטי הולם בהתאם לשיעורם באוכלוסייה (SCRGSP, 2016). ממוצע הגילים באוכלוסייה האבוריגינית נמוך מאשר הציבור הכללי באוסטרליה - נוכח שיעורי ילודה גבוהים בקהילה בשני העשורים האחרונים חברי הקהילה האבוריגינית עברה תהליכים מואצים של עיור, ונכון ל-2016 כשליש מהקהילה מתגוררים בערים (Australian Bureau of Statistics, 2018).

בשנת 2008, הממשלה האוסטרלית הפדראלית השיקה לראשונה אסטרטגיה בשם Closing the Gap (CTG), המקיפה פעילויות לרוחב בכל משרדי הממשל, ונועדה לשפר את מצב המיעוט האבוריגיני בכל תחומי החיים: בריאות, משפחה, חינוך, דיור, תעסוקה, צדק משפטי ומניעת אפליה, בריאות נפשית ומניעת התאבדויות, זכויות על קרקעות ומים, ועוד. בעשור שלאחר תחילתה, התכנית השיגה מספר יעדים, בפרט, שיעור האבוריגינים אשר משלימים את כיתה י"ב בהצלחה (או משיגים תעודה מקצועית מקבילה להשלמת י"ב, עד גיל 24) עלה מ-47.4% בשנת 2006, לכדי 65.3% בשנת 2016, כאשר תלמידים אבוריגינים אשר השלימו 12 שנות לימוד נהנים מסיכוי טוב באופן משמעותי (בהשוואה למי שלא סיים 12 שנות לימוד) בכל

⁶ כבר עתה יובהר כי מאפייני החברתיים והתרבותיים של האוכלוסייה הבדואית בדרום שונים מכל תרבות אחרת שנבחנה. יחד עם זאת נמצאו מספר תרבויות במהלך הסקירה הבינלאומית בהם עלו סממנים דומים בחלק מהפרמטרים שנבחנו ומהם ניתן ללמוד על קווי הדמיון והשוני בין התרבויות הנבחנות.

הקשור למציאת תעסוקה, ובפרט כאשר הדברים נוגעים למשרות מלאות ולתפקידים הדורשים מיומנויות מורכבות (Venn, 2018). בהתאמה, מספר האבוריגינים הלומדים לימודי תואר ראשון באוניברסיטאות הוכפל בין 2006 ל-2016, לכדי מעל 19,000 סטודנטים. עם זאת, עדיין קיימים פערים מול שאר האוכלוסיה ובין תלמידים המתגוררים בקהילות פריפריאליות הרחק מבית הספר ותלמידים המתגוררים בערים. לפי דו"ח הסיכום של מתווה Closing the Gap לשנת 2019, מתוך 7 יעדים כמותיים הנוגעים לחינוך, רק 2 הושגו במלואם: השתתפות בחינוך בגיל הרך ונוכחות בכיתה יב'. בדו"ח CTG לשנת 2020 צוינו מספר חסמים מרכזיים לצמצום הפער במדדים אלו: תפיסות התלמידים והוריהם את חשיבות ההשכלה, הישגיות נמוכה ומוטיבציה נמוכה, בשל פערים חינוכיים קודמים והישגים נמוכים בכיתות הנמוכות (עד כיתה ט'); מצב כלכלי וקושי לממן פעילויות בית-ספריות משלימות, ספרי לימוד ותלבושת אחידה, אשר אינם נכללים בהגדרה של 'חינוך חינם'; קשיים בנגישות גיאוגרפית לבתי הספר והעדר חלופות לבחירה, בפרט בקרב תלמידים מהפריפריה, אשר לא השתלבו היטב בבית הספר האזורי הקרוב למקום מגוריהם (Biddle & Cameron, 2012). בנוסף, נמצא כי תלמידים הצליחו יותר בבתי ספר בהם הרגישו תחושת שייכות ובהם תכני הלימוד לקחו בחשבון את זהותם האבוריגינית, וכאשר למדו עם מורים בעלי כישורים גבוהים אשר הביעו ציפיות גבוהות מהם (McRae, 2002; Ockenden, 2014).

ב. ניו זילנד – המיעוט המאורי. קבוצת המיעוט המאורי בניו זילנד כוללת כ-850,000 איש, או כ-16.7% מהאוכלוסיה (Statistics New Zealand, 2020). היסטורית, הממשל הניו זילנדי פעל להטמעת המאורים בציבור הכללי, במתווה אשר מצד אחד סייע למתן זכויות שיוויוניות וייצוגיות שלטונית למאורים, אך מצד שני עודד את מחיקת תרבותם הייחודית, עד כי היום רק כ-20% מהמאורים דוברים את השפה המאורית. עם זאת, ולמרות השאיפה להטמעת המאורים בחברה הכללית, כיום מעל ל-50% מהמאורים חיים באיזורים הנמנים על שלושת העשירונים הכלכליים התחתונים במדינה, בהשוואה ל-24% מכלל האוכלוסיה, ובקרבם נמדדים שיעורי אבטלה, אלכוהוליזם, אלימות במשפחה, השמנת יתר והתאבדויות גבוהים לעומת הממוצע הכללי באוכלוסיה (Marriott & Sim, 2014). לפי דוח של משרד החינוך הניו-זילנדי משנת 2013, 20% מהילדים המאורים לא מגיעים לרף המינימום באוריינות בשפה האנגלית ובחשבון עם סיום ביה"ס היסודי, פחות ממחצית מסיימים את התיכון עם תעודה המאפשרת המשך לימודים במוסדות להשכלה גבוהה, וכשליש מהנוער המאורי מסיים את לימודיו ללא תעודת גמר כלל (בין אם מכיוון שלא ניגש למבחני הגמר, נכשל בהם, או נשר ממערכת החינוך עוד קודם לכן) (New Zealand Controller and Auditor General, 2013).

בשנת 2008, השיק משרד החינוך ניו זילנד לראשונה אסטרטגיית חינוך לאומית רוחבית רב-שנתית עבור בני המיעוט המאורי. אסטרטגיה זו מתייחסת לכל שנות הלימוד במערכת החינוך ולהשתלבות בהשכלה גבוהה. לפי תכנית זו, הצלחה הוגדרה כהשגיות של המאורים במערכת החינוך, מבלי לפגוע בתרבות המאורית המקומית. הדגשים לפיהם עובד משרד החינוך הניו זילנדי הינם: זיהוי נקודות החוזק של הנוער המאורי והעצמתן, תוך חיבור בין התלמידים, המורים והמשפחות; שיתופי פעולה פרודוקטיביים בין בית הספר לקהילות המקומיות, במטרה להגדיל את שיעורי הנוכחות, המוערבות והצלחה בלימודים; ותפיסה

כי ההצלחה בלימודים אינה שלמה אם הזהות המאורית אינה מועצמת בתהליך (New Zealand Ministry of Education, 2021). בשנת 2013 גובשה אסטרטגיה חדשה לשנים 2013-2017, תוך מיקוד באלמנטים אשר הצלחתם כבר הוכחה בשטח. האסטרטגיה לשנים 2013-2017 נועדה, בדומה לקודמתה, לסייע להצלחת המיעוט המאורי במערכת החינוך. בשנת 2020 פורסמה אסטרטגיה חדשה הכוללת חמישה תחומי מיקוד (New Zealand Ministry of Education, 2020): היענות למשברים ובראשם משבר הקורונה; מאבק בגזענות ואפלייה מערכתיים במערכת החינוך; מתן הזדמנות לאנשי חינוך ללמוד, להכיר, לקבל ולהתאים את עצמם מבחינה תרבותית על מנת ללמד תלמידי מיעוט; שותפות חזקה יותר בין המורים למשפחות; פיתוח ושימור אנשי חינוך הנמנים בעצמם על קבוצות מיעוט. תכניות אסטרטגיות רוחביות אלו לא עסקו ישירות בנושא הצלחה במבחני הגמר וסיום כיתה י"ב, למעט התייחסות למבחני הגמר בתור מדד כללי להצלחה.

בחינת הנתונה מעלה כי נרשמה הצלחה יחסית של חברי המיעוט המאורי בבחינות הגמר בסיום כיתה י"ב (NCEA), אך באותו הזמן, רוב המאורים מוכוונים לתעודת גמר ברמה 1 (הנמוכה ביותר), אשר אינה מקנה ברוב המקרים יכולת כניסה לאקדמיה, ורק מיעוט מגיע לתעודת גמר ברמה 2 או 3 (New Zealand Controller and Auditor General, 2016). חלק גדול מנקודות הזכות בתעודת גמר ברמה 1 היו במקצועות שאינם אקדמיים, אלא טכניים ותעסוקתיים וקשורים למשל לתיירות, מסחר, ומתן שירותים קמעונאיים (כמו למשל קורס בנושא מלצרות והכנת קפה), ושיעור הניגשים לבחינות במקצועות מדעיים היה נמוך משמעותית בהשוואה לכלל תלמידי התיכון בניו זילנד, במיוחד בבתי ספר עניים בפריפריה. בנוסף, כאשר בני הנוער המאורי ניגשו למבחני הגמר ברמה 2 או 3, סיכויי ההצלחה שלהם היו נמוכים יותר בהשוואה לעמיתיהם ממוצא אתני אירופאי. החוקרים סברו כי הפערים מתרחשים בשל דגש על מדד הצלחה של מעבר בבחינות הגמר והנחה סמויה כי התלמידים המאורים לא יצליחו במסלול אקדמי, ובשל העובדה כי התלמידים בוחרים במסלול בגיל מוקדם מבלי להבין את משמעות בחירתם. מנגד, נציגי משרד החינוך הניו זילנדי ומומחים אחרים הדגישו את החשיבות בנתינת תחושה של הצלחה בבחינות, גם אם במסלול קל יותר, מאשר אחוזי כישלון גבוהים במסלולים הקשים אשר עלולים לעודד נשירה.

ביוני 2020 דווח כי 13.5% מהצעירים המאורים (קבוצת המיעוט הילידית לניו זילנד), 13.7% מהצעירים בני פאסיפיקה (מיעוט ילידי מהאיים הפאסיפיים מחוץ לניו זילנד), ו-9.2% מכלל הצעירים הניו-זילנדים בגילאי 15-24, הם במעמד Not in Education, Employment or Training – NEET. בתקופה זו הועלו חששות כי הישגיהם הלימודיים של בני נוער מאורים יפגעו במיוחד בשל מגיפת הקורונה, נוכח מיעוט מחשבים ודיגיטציה, והיעדר מספיק ידע לגבי גישה למידע מקוון, המפחית מהסיכוי של הנוער המאורי להשתלב היטב בלמידה המקוונת מרחוק. גורמים מהנהגת הקהילה המאורית טענו בהקשר זה כי הממשלה מקדישה מאמצים רבים במטרה להעלות את שיעורי ההצלחה בבגרויות, אבל הזניחה את השילוב הדיגיטלי של בני הנוער בקהילה (Hunia, Salim, McNaughton, Menzies, Gluckman & Bardley, 2020).

ג. ארה"ב – המיעוט ההיספאני בקליפורניה. המיעוט האתני ההיספאני בארה"ב מתייחס לאמריקאים אשר מוצאם האתני הוא ממדינות דוברות ספרדית ביבשת אמריקה. במפקד האוכלוסין האחרון שנערך

בארה"ב (2017/18), קבוצה זו מנתה מעל 60 מיליון אמריקאים, המייצגים כיום כ-18% מהציבור הכללי. מאז 2004, המיעוט ההיספאני נחשב לקבוצת המיעוט הגדולה במדינה (Bustamante, Lopez & Krogstad, 2020). כ-50% מההיספאנים גרים במדינות טקסס וקליפורניה. במספר ערי מטרופולין אמריקאיות, ההיספאנים מהווים כיום מעל 40% מהאוכלוסייה (United States Census Bureau). נתונים מחקריים משני העשורים האחרונים הצביעו על הצלחה יחסית בקרב תלמידים היספאנים (בהשוואה לקבוצות מיעוט אתניות אחרות בארה"ב), במדדים כגון ייצוג בתוכניות מחוננים, אחוזי שיפור במבחנים כלל-ארציים לכיתות בית ספר יסודי וחטיבת ביניים, ואחוזי מעבר להשכלה גבוהה (Santiago et al., 2015). לפי המרכז הארצי לסטטיסטיקה של החינוך (NCES – National Center for Education Statistics), בשנת הלימודים 2018-2019, סיימו 82% מהתלמידים ההיספאנים את התיכון, מספר הקרוב לממוצע הארצי של 86% (National Center for Education Statistics, 2021). כמו כן, לפי נתוני מכון PEW, אחוז הנשירה של התיכון בקרב היספאנים נמצא בירידה עקבית. בשנת 1995, כ-35% מבני הנוער ההיספאנים נטשו את ספסל הלימודים לפני השלמת כיתה י"ב (נתון כפול בהשוואה לנוער אפרו-אמריקאי בזמנו), ואילו עד 2014, אחוזי הנשירה של הנוער ההיספאני ירדו לכדי 14%. בשנת 2016, 10% מבני הנוער ההיספאניים נשרו מהלימודים (Gramlich, 2017).

יחד עם זאת, מדדים חינוכיים אחרים, כדוגמת הישגי התלמידים ההיספאניים במבחנים כלל-ארציים להערכת יכולות בחשבון ובאנגלית (מבחני NAEP) הצביעו על פערים בין ההיספאנים לבין חברי קבוצות אתניות אחרות לאורך מסלול 12 שנות הלימודים. בעיות אלו יוחסו למספר חסמים: **חסמי שפה ותרבות** – תלמידים היספאניים הינם כ-80% מכלל התלמידים הלומדים אנגלית כשפה שנייה במערכת החינוך האמריקאית, למרות שרובם נולדו בארה"ב, והתכניות הקיימות המיועדות למהגרים אינן מותאמות לרקע התרבותי שלהם; **עוני** – קיים בקרב המשפחות קושי להשקיע בחינוך הילדים, החל מהיבטים של תגבור לימודי, עבור במימון חוגים ותכנים בחינוך הבלתי פורמלי, וכלה במימון לימודים אקדמיים, כאשר תלמידים רבים מוסללים על-ידי משפחותיהם למסלול של השתלבות בשוק התעסוקה (Scott et al., 2014); **מחסור במודלים לחיקוי** – תלמידים היספאניים רבים מגיעים ממשפחות בהן אף בן משפחה לא השתלב במערכת ההשכלה הגבוהה, וחסרה בקרבם מודעות לגבי החשיבות של סיום תיכון בהצלחה (Zarate, 2007). תכניות פדרליות שונות מכוונות לסייע לתלמידים מקבוצות מיעוט וממעמד סוציו-אקונומי נמוך, וכך מסייעות לתלמידים היספאניים רבים. כך למשל, תכנית Race to the Top תגמלה מדינות בארה"ב שאימצו מדיניות אשר הובילה לשיפור התוצאות הלימודיות באמצעות גיוס מורים איכותיים, שיפור מדידת הישגי התלמידים, והכנת התלמידים ללימודים אקדמיים, בעוד שחוק ESSA (Every Student Succeeds Act) תמרץ הקצאת יותר משאבים לבתי ספר מתקשים ובעלי הישגים נמוכים, הכוונת התלמידים לאקדמיה ומתן מסלולי הלימוד הנחוצים לשם כך (U.S. Department of Education, n.d.). עם זאת, עדיין ישנם פערים בין האוכלוסיות בתוצאות מבחנים סטנדרטיים כגון California Department of PISA (Education, 2018), ובעוד שמאז 2016, בתי הספר התיכוניים בקליפורניה חויבו לספק לתלמידים מסלולי

לימוד העונים על מלוא דרישות הקבלה האקדמיות, רק כ-39% מתלמידי התיכון ההיספאנים בקליפורניה למדו בבתי ספר אשר מילאו תנאים אלו, בהשוואה ל-52% בקרב התלמידים הלבנים. אסטרטגיות נוספות בהן נוקטת מדינת קליפורניה במטרה לצמצם את הפערים של האוכלוסיה ההיספנית כוללות **תקצוב דיפרנציאלי לפי מדדים סוציאקונומיים**, במטרה לאפשר לבתי ספר באיזורי עוני לגייס מורים איכותיים יותר, לשדרג תשתיות ולספק שיעורי העשרה לתלמידים, כאשר מדיניות זו הובילה להצלחה חלקית (Cano & Hong, 2020); פיתוח צוותי מניעת נשירה, כאשר בתי הספר מפעילים צוותים ייעודיים של 2-3 אנשים, מנתחים באופן שוטף את הישגי התלמידים בבית הספר ואת אחוז הנוכחות שלהם בכיתה, כדי לזהות את קהל היעד להתערבות. חברי הצוות מגיעים לביתם של תלמידים בסכנת נשירה, משוחחים עם ההורים, ומגבשים מול ההורים והתלמיד 'מתווה סיוע' תוך כדי הבנה משותפת של החסמים העיקריים והאינדיקטורים לאותו התלמיד (Bridges et al., 2008); **עידוד לימודים אקדמיים**, על-ידי ארגון כנסים, סדנאות להורים, חומרי הסברה, שיחות טלפון וביקורים אישיים, אשר מתרחשים בשפה הספרדית. לפי מתווה זה, יצירת הציפייה למסלול לימודי מתמשך אשר סופו באקדמיה, מובילה לחתירה להצלחה בתיכון. כחלק מגישה זו, מדינת קליפורניה עודדה בנוסף בני נוער היספאנים להשתלב באקדמיה באמצעות סבסוד מלא של בחינות הפסיכומטרי – SAT (The Campaign for College Opportunity, 2018) והצעת ייעוץ לתלמידים בנושא קריירה לקראת התיכון במטרה שיכירו את דרישות הקבלה והמסלול האקדמי הדרוש כדי לממש את שאיפות הקריירה שלהם.

סיכום – מקרי הבוחן הבין-לאומיים. שלושת האוכלוסייות שנסקרו דומות לאוכלוסיית הבדואים בנגב בכך שנקודת הפתיחה שלהם נמוכה משמעותית מזו של האוכלוסיה הכללית, בשל מצב סוציו-אקונומי, היותם קבוצת מיעוט תרבותית ולעיתים שפתית, היכרות נמוכה עם מערכת ההשכלה הגבוהה ונגישות נמוכה לשירותי חינוך (פריפריאליות). בשלושת מקרי הבוחן, נראה כי קיימת תפיסה הוליסטית כאמצעי להתמודדות עם פערי ההשכלה, כאשר אין התמקדות בנושא ההצלחה בבחינות סיום התיכון כיעד העומד בפני עצמו, אלא ההצלחה בבחינות נתפסת כתוצאה של השקעה קודמת, מתוך הבנה שהשקעה החל מגיל הגן, במקביל למתן תמריצים לנוכחות עקבית בגילים הבוגרים יותר, עשויות לתרום להצלחה בהמשך, יותר מאשר מיקוד המאמצים בשנים האחרונות לתיכון. בנוסף, השלמת התיכון אינה נתפסת במדינות אלו כיעד העומד בפני עצמו, אלא כשלב לקראת כניסה לאקדמיה או לעולם העבודה. כתוצאה מכך, מתקיימות פעילויות רבות להנגשת מערכת ההשכלה הגבוהה, הן בבית הספר, הן עם המשפחות, והן בהבאת התלמידים עצמם לסיוורים או קורסים באקדמיה.

אחת הפרקטיקות המשמעותיות ביותר הינה מעקב מבוסס נתונים אחר התלמידים כבר בחטיבת הביניים, מתוך הבנה כי תלמידים אשר מגלים קשיים כבר בשלב זה יתקשו לצמצם את הפערים בשלב מאוחר יותר ולסיים תיכון בהצלחה. בנוסף למעקב, קיימים מנגנונים אשר מטרתם נתינת התערבות מהירה בשאיפה לסגור את הפערים בשלב מוקדם, בנוסף, מושם דגש על קידום מיזמים שהוכחו כעובדים בהתבסס על תוצאות בשטח.

במסגרת מחקר זה, נסקרות מספר פרקטיקות המופעלות בבתי הספר הבדואים בנגב, הקשורות לתובנות אשר עלו מהסקירה הבין-לאומית. מספר חסמים אשר עלו בסקירה הבין-לאומית עולים גם מתוצאות מחקר זה.

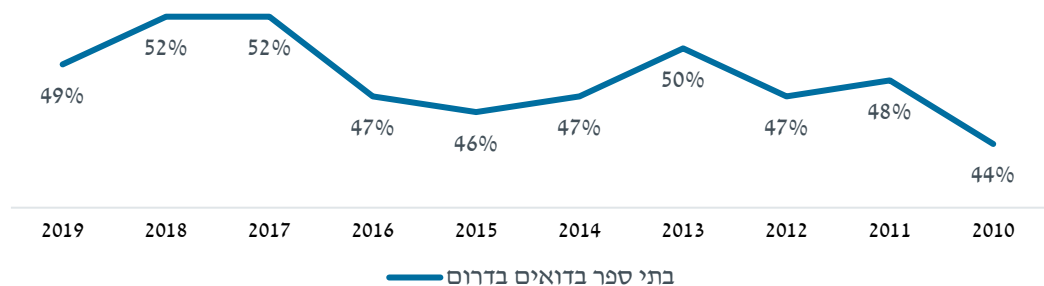
3.2 תמונת מצב: הישגים בבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב

בחלק זה יוצגו ממצאי המחקר העוסקים בנתוני הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב. הנתונים יוצגו בטווח השנים 2010-2019, זאת במטרה למפות את הישגי התלמידים לפני תחילת תכנית החומש הראשונה, במהלכה, ובתחילתה של תכנית החומש השניה (2017-2021), אשר התחילה במחוז דרום בשנים 2018-2019.

3.2.1 זכאות לתעודת בגרות

בשנת 2019, 49% מתלמידי כיתה יב' בבתי הספר הבדואים בנגב היו זכאים לתעודת בגרות, ירידה קלה לעומת 52% בשנת 2018. בנוסף, לפי נתוני אתר שקיפות בחינוך, המציג נתונים דומים לנתוני חדר המחקר אך אגרגטיביים ברמת הרשות והמוסד, בשנות הלימודית תש"ף ותשפ"א נרשמה עליה בשיעורי הזכאות לבגרות, ותנודתיות רבה לפי הרשות.⁷ כך, בחורה, בה באופן עקבי נרשמים אחוזי הזכאות לבגרות הגבוהים ביותר מקרב כלל הרשויות, נרשמו 71.5% זכאות לבגרות בשנת תש"ף (לעומת 64.2% בשנת תשע"ט); ברהט נרשמו 64.2% בשנת תש"ף (לעומת 58.4% בשנת תשע"ט). לעומת זאת, בתל שבע נרשמו 50.8% זכאות לבגרות (לעומת 39.3% בתשע"ט), במועצה האיזורית אל קסום 54.7% (לעומת 51.6% בתשע"ט) ובמועצה האיזורית נווה מדבר 49% זכאות לבגרות (לעומת 43.7% בתשע"ט).

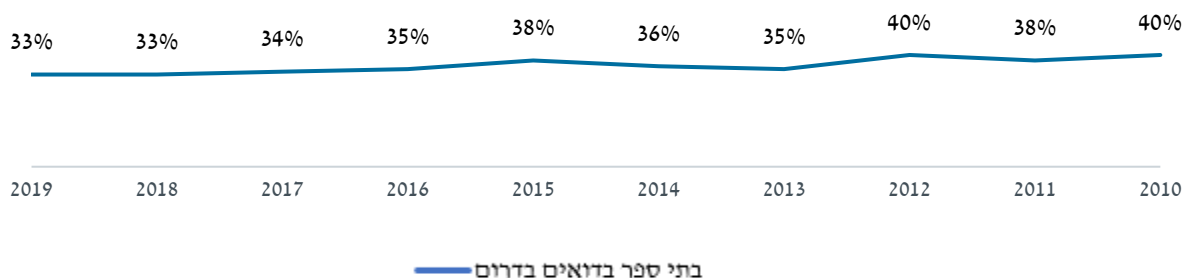
תרשים 1: מגמות בזכאות לבגרות בקרב תלמידי בדואים בנגב, 2010-2019



⁷ הנתונים לשנת תש"ף לקוחים מתוך אתר "שקיפות בחינוך". אתר "שקיפות בחינוך" מציג נתונים הלקוחים מאותו מסד נתונים המשמש את חדר המחקר הוירטואלי, עם זאת קיימת שונות בסוג הניתוחים אותם ניתן לבצע בנתונים בהתאם למקור ממנו נדלו. בשל כך, המידע אשר לקוח מאתר "שקיפות בחינוך" מוצג בנפרד מהמידע הלקוח מחדר המחקר הוירטואלי.

כפי שניתן לראות מהתרשים, קשה להצביע על מגמה אחידה בשיעורי הזכאות לבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב, כאשר ישנן תקופות של עלייה ולעומתן תקופות של ירידה בזכאות. במקביל, בשנים האחרונות נרשמה ירידה בשיעור התלמידים הרחוקים מזכאות לבגרות, להם 3 מקצועות או יותר בהם קיבלו ציון נכשל, מ-40% מכלל התלמידים בכיתה יב' בשנת 2010, ל-33% מכלל התלמידים בכיתה יב' בשנת 2019.

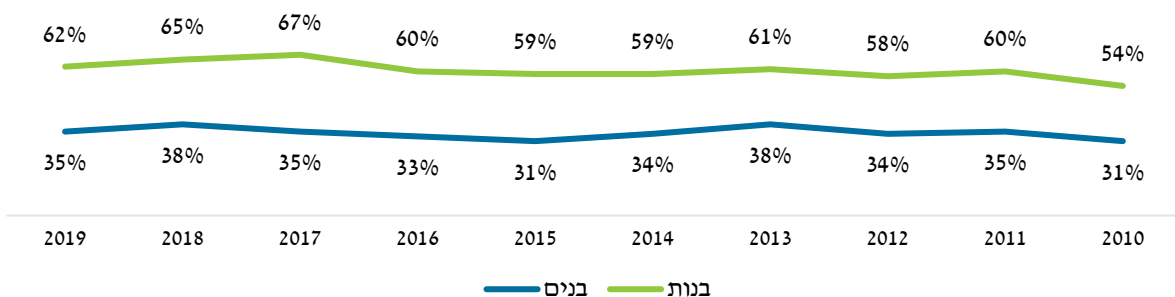
תרשים 2: מגמות בתלמידים רחוקים מזכאות לבגרות (3 מקצועות חסם או יותר)



3.2.2 זכאות לתעודת בגרות בחלוקה מגדרית

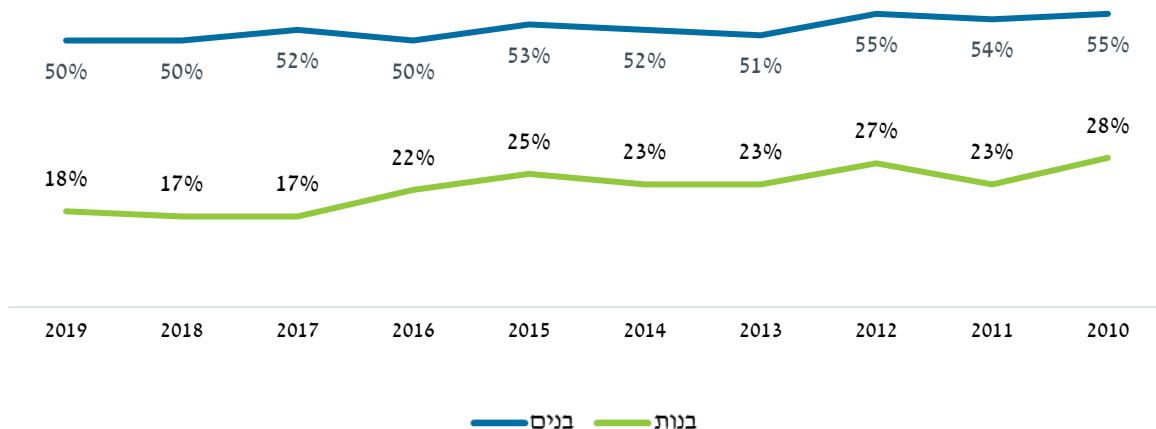
לאורך כל התקופה הנבחנת, ניכרו פערים בין הישגי התלמידים והתלמידות בבתי הספר הבדואים בנגב. כך, אחוז התלמידים הבנים הזכאים לתעודת בגרות עלה בעשור האחרון מ-31% בשנת 2010, ל-38% בשנת 2018, ול-35% בשנת 2019. לעומת הבנים, בשנת 2010 54% מהבנות היו זכאיות לתעודת בגרות, נתון שעלה ל-62% בשנת 2019.

תרשים 3: מגמות בזכאות לבגרות בקרב תלמידים בדואים בנגב בחלוקה מגדרית, 2010-2019



הבדלים מגדריים היו משמעותיים במיוחד כאשר בוחנים את שיעור התלמידים הרחוקים מתעודת בגרות. במשך התקופה הנסקרת שיעור התלמידים הבנים בכיתה יב' הרחוקים מתעודת בגרות ירד ב-5 נקודות האחוז, מ-55% בשנת 2010 ל-50% בשנת 2019. לעומת זאת, שיעור הבנות הרחוקות מזכאות לתעודת בגרות ירד בשיעור כפול של 10 נקודות האחוז, מ-28% בשנת 2010 ל-18% בשנת 2019. כך, נראה כי צמצום הפערים מול האוכלוסיה הכללית בקרב הבנות מגדיל את הפערים המגדריים בקרב התלמידים הבדואים בנגב.

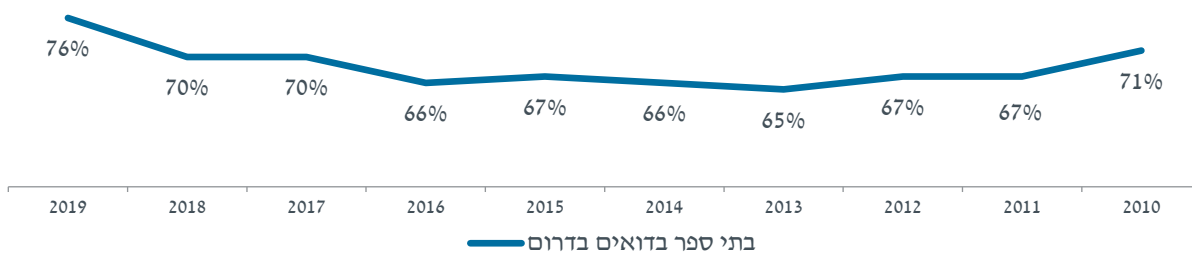
תרשים 4: שיעור התלמידים הרחוקים מתעודת בגרות בחלוקה מגדרית, 2010-2019



3.2.3 זכאות לתעודה המאפשרת המשך להשכלה גבוהה

מתוך כלל התלמידים הזכאים לתעודת בגרות, 76% השיגו תעודת בגרות העומדת ברף הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה בשנת 2019, ו-4% היו זכאים לתעודת בגרות טכנולוגית איכותית. בעשור האחרון נרשמה ירידה בהשגת תעודת בגרות המאפשרת קבלה למסלולי הנדסה במכללות, ככל הנראה בשל ירידה של 8 נקודות בציון הבחינה הממוצע במתמטיקה, וחוסר שינוי בשיעור התלמידים הניגשים לבחינת הבגרות במתמטיקה בהיקף מורחב. בדומה לשיעור הזכאות הכללי בבגרות, גם מדד זה מראה תנודתיות גבוהה במהלך השנים.

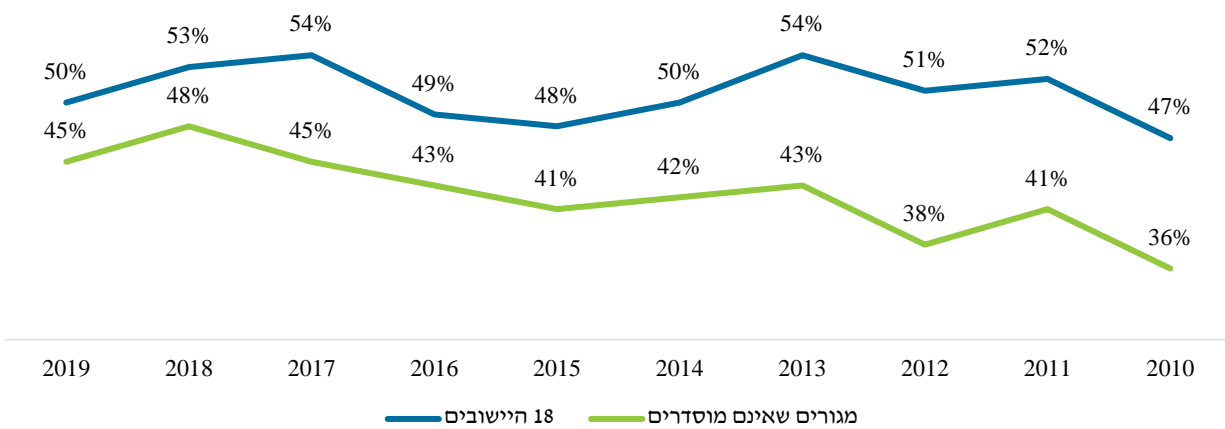
תרשים 5: שיעור התלמידים בעלי תעודת בגרות המאפשרת המשך להשכלה גבוהה, 2010-2019



3.2.4 תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים

המידע אשר נאסף במסגרת מחקר זה מראה כי קיים פער עקבי בין הישגי התלמידים המתגוררים ב-18 היישובים ובין אלו המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים. עם זאת, במהלך העשור האחרון, הפער בשיעור הזכאים לבגרות בין שתי האוכלוסיות הצטמצם. כך, בשנת 2010, עמד פער זה על 11 נקודות האחוז, כאשר 47% מתלמידי כיתות יב' המתגוררים ב-18 היישובים היו זכאים לתעודת בגרות, לעומת 36% מתלמידי כיתות יב' המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים. בשנים 2018-2019 הצטמצם פער זה ל-5 נקודות האחוז בלבד.

תרשים 6: שיעור הזכאים לבגרות לפי סוג ישוב מגורים, 2010-2019

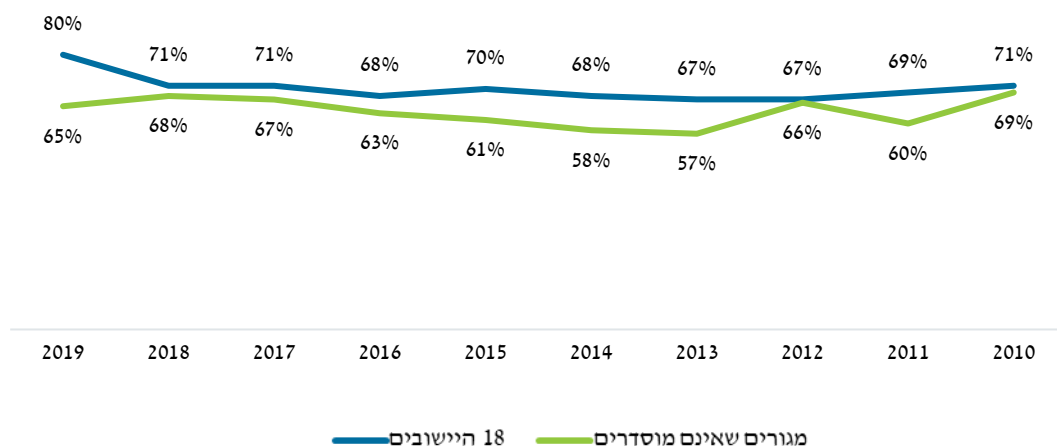


עם זאת, באותה התקופה, הפערים בין שתי האוכלוסיות נשארו יציבים בשני מדדים משמעותיים: שיעור התלמידים הרחוקים מתעודת בגרות ושיעורי הזכאות לתעודת בגרות העומדת ברף הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה. שתי האוכלוסיות הראו ירידה דומה לאורך העשור האחרון בשיעור התלמידים הרחוקים מתעודת בגרות, כאשר בשנת 2010, 38% מהתלמידים המתגוררים ב-18 היישובים ו-48% מהתלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים היו רחוקים מזכאות לתעודת בגרות, ואילו בשנת 2019, שיעורם היה 31% ו-40% בהתאמה.

מבחינת איכות התעודה, בשנת 2010 71% מהתלמידים הזכאים לבגרות והמתגוררים ב-18 היישובים עמדו ברף הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, לעומת 69% מהתלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים,

ואילו בשנת 2018 עמד שיעורם על 71% ו-68% בהתאמה. בשנת 2019 ניכרת עליה בשיעור העומדים בדרישות הסף בקרב התלמידים המתגוררים ב-18 היישובים.⁸

תרשים 7: שיעור העומדים בדרישות הסף לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה לפי סוג ישוב מגורים, 2010-2019



3.2.5 השוואה לבתי ספר דומים

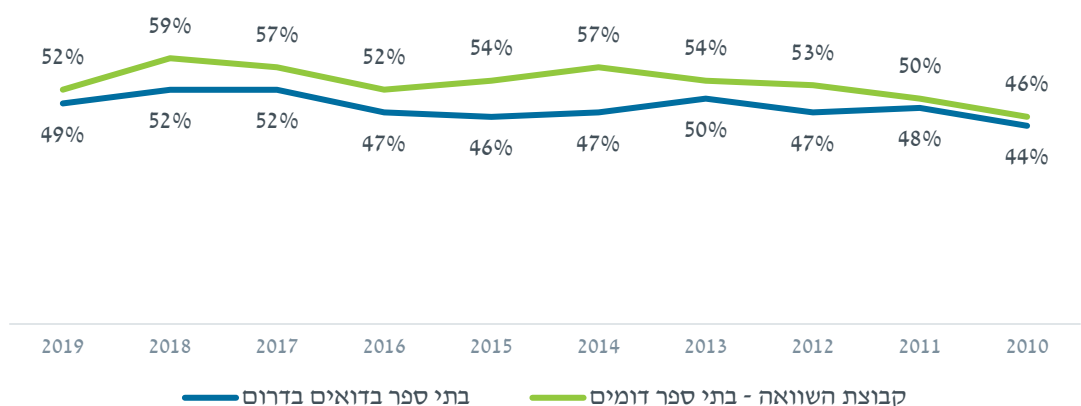
התלמידים הבדואים בנגב מהווים אוכלוסייה ייחודית במדינה בחסמים העומדים בפניהם בדרכם להשגת תעודת בגרות. כתוצאה מכך, ישנו קושי להשוות את התלמידים הבדואים בנגב לאוכלוסיות אחרות, מכיוון שההשוואה אינה מראה את ההתקדמות של התלמידים ביחס לעצמם.⁹ עם זאת, ניתן לקבל רמת בסיס של השפעת לחצים סוציו אקונומיים כאשר משפיעים את התלמידים הבדואים בנגב לבתי ספר בגודל דומה שמדד הטיפוח בהם גבוה, ומרבית התלמידים בהם מגיעים ממשפחות בהם ישנם קשיים כלכליים.

במסגרת ההשוואה ניתן לראות כי בבתי ספר אלו, קיימת מגמה דומה של שיפור בבגרות לבתי הספר הבדואים בנגב. שיעורי הזכאים לבגרות בבתי ספר אלו דומים (46% בשנת 2010 לעומת 44% בבתי הספר הבדואים בנגב באותה השנה, ו-52% בשנת 2019, לעומת 49% בבתי הספר הבדואים בנגב). עוד ניתן לראות כי בבתי ספר אלו, בדומה לבתי הספר הבדואים בנגב, קיימת תנודתיות רבה בשיעור הזכאות.

⁸ מכיוון שהמידע נגיש בחדר המחקר הוירטואלי עד לשנת 2019, לא ניתן לציין בשלב זה האם הנתון המתאיחס ל-2019 מצביע על תנודתיות או על מגמת עליה משמעותית.

⁹ לפי ד"ר איריס ביטון, המפקחת על הפיתוח המקצועי של צוותי ההוראה במחוז דרום.

תרשים 8: השוואה בשיעור הזכאות לבגרות בין תלמידים בדואים בנגב ותלמידים בבתי ספר דומים, 2010-2019



3.3 תמונת מצב – תכניות העוסקות בשיפור הזכאות לבגרות בבתי הספר הבדואים בנגב

3.3.1 התכניות המוצעות בבתי הספר

בחלק זה נציג את תמונת המצב הנוכחית ביחס לתוכניות שונות שמטרתן להעלות את שיעור הזכאות לבגרות במערכת החינוך הבדואית בנגב. כחלק ממערך המחקר הכולל, נערך מיפוי ובחינה של יישום תוכניות להעלאת שיעור הזכאות לבגרות (במיוחד בגרות העומדת בסף הקבלה לאוניברסיטאות) בדגש על תחומי המדעים (STEM). ניתן לחלק את התוכניות הנבחנות להעלאת שיעור הזכאות לבגרות ל-4 קטגוריות, לפי חלוקה שביצע אילן רוזינר במסמך סקירה עבור משרד החינוך¹⁰:

תכניות הכוללות כיתות לימוד ייחודיות: תוכניות אלה פועלות במהלך כל שלוש שנות התיכון ועוסקות במכלול תחומי הדעת, ככיתות כמו כיתות אחרות - שניתן, במובן מסוים, להשוות לכיתות "החינוך המיוחד" בבתי הספר (אם כי ישנם גם הבדלים בין אלו לאלו).

תכניות הכוללות תוספת שיעורים במהלך כל שנות הלימודים: תכניות המשובצות במערכת השעות הרגילה לאחר שעות הלימודים הרגילות ובנוסף להן.

¹⁰ 'תכניות לשיפור הזכאות לבגרות: מיפוי ותמונת מצב נוכחית', ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך, מאי 2012, עמ' 12.

תכניות הכוללות מאמצים לימודיים חד-פעמיים בתחום דעת מוגדר במהלך לימודי התיכון: מערכים חד-פעמיים מרוכזים המתקיימים מחוץ לשעות הלימוד הרגילות.

תכניות הכוללות מסגרת להכנה לבגרות מחוץ למהלך הלימודים הרגיל: תוכניות אלה מתקיימות בחופשות הקיץ או לאחר סיום כיתה י"ב.

נכון למועד כתיבת דוח זה, נתונים שונים הנוגעים לעמידה ביעדי תוכנית החומש השנייה משנת 2017-2021 עדיין אינם מפורסמים, ועל כן לא יוצג מידע המתייחס להיקף הפעילות בפועל של תכניות אלו בשנים שנבדקו.¹¹

בלוח הבא מוצגות התכניות שאותרו במסגרת המיפוי. עבור כל תכנית מצויין הגורם המפעיל של התכנית, האוכלוסייה הייעודית לה, תנאי הקבלה לתכנית ומועד ההתחלה שלה.

לוח 1: תכניות הפועלות להעלאת שיעור הזכאות לבגרות

סוג התכנית	שם התוכנית	גורם מפעיל	ייעודית לבדואים: (כן/לא)	תנאי קבלה	מועד התחלה
תכניות הכוללות כיתות לימוד ייחודיות	תיכון עהד למצוינות במדעים	עמותת עהד	כן	תלמידים בעלי ממוצע 80 ומעלה בכיתה ט'.	2009
	בית הספר למנהיגות	עמותת כוכבי המדבר	כן	התלמידים נדרשים לעבור מבחני רמה לימודית וכן מבחנים אישיותיים.	2016
	סטארט	עמותת יכולות-קרן רש"י ומשרד החינוך	לא	תלמידים בעלי לפחות 7 ציוני "נכשל" בסוף כיתה ט' וממוצע ציונים מתחת ל-54	2004-2005
	כיתות מב"ר	בית הספר, אגף שח"ר במשרד החינוך	לא	תנאי קבלה עבור בית הספר בעיקר, התלמידים בעלי ממוצע ציונים נמוך עד נכשל, מרקע סוציו-אקונומי נמוך.	1996

¹¹ סרי-לוי, א. (2021). דו"ח מעקב – תכנית לפיתוח כלכלי חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021. המרכז להעצמת האזרח. נדלה מ: [https://www.ceci.org.il/sites/citizens/UserContent/files/BeduinsNegev\(1\).pdf](https://www.ceci.org.il/sites/citizens/UserContent/files/BeduinsNegev(1).pdf)

2019	מסלול לתקצוב דיפרנציאלי בבית הספר, מקביל לכיתות מב"ר ואתג"ר	לא	משרד החינוך	דוקאטוס	
2019	כל תלמיד תיכון ברהט. התלמידים נדרשים להציג ציונים טובים מחטיבת הביניים או לחלופין המלצה מסגל ההוראה הבית ספרי על המוטיבציה והרצון ללמוד.	כן	חברת SOCIAL FINANCE ISRAEL	מומנטום (אג"ח חברתית)	תכניות הכוללות תוספת שיעורים במהלך כל שנת הלימודים
2016-2017	כל תלמיד יכול להתקבל לתוכנית	כן	מרכז תמר	קידום מצוינות במדעים	
2000	לתלמידים שלפי חוות הדעת של בית הספר בו הם לומדים צפויים להיכשל (או שכבר נכשלו) בבחינות הבגרות במקצוע אחד עד שלושה.	לא	עמותת יכולות-קרן רש"י ומשרד החינוך	מקצוע חסם	תכניות הכוללות מאמצים לימודיים בתחום דעת מוגדר
2016	תעודת בגרות מלאה הכוללת 4 או 5 יח"ל באנגלית ובמתמטיקה, מעבר מבחן קבלה וראיון אישי.	כן	עמותת אג'יק	בריזג' טק	תכניות מחוץ למסלול הרגיל
2010-2011	תלמידים שסיימו את כיתה יב' ונכשלו בבחינות הבגרות במקצוע אחד ומעלה.	לא	בית הספר ומשרד החינוך	נבחני משנה	
2001	כל תלמיד המביע עניין בפעילות	לא	ארגון אלומה והמל"ג	רואד	

כפי שעולה מהלוח, במיפוי נמצא כי קיימות תכניות מגוונות, המוכוונות לאוכלוסיות יעד שונות, ברמות שונות וכן במיקוד שונה. חלק מהתוכניות הן כלל ארציות, ואינן מתייחסות ספציפית לחברה הבדואית בנגב, בעוד שחלקן אכן מיועדות רק לחברה זו.

במהלך המיפוי והראיונות עלו מספר דגשים אודות התכניות השונות:

1. למפעילי התכניות אין מידע מדויק באשר לאחוז הזכאים לבגרות בקרב המשתתפים בתוכניות, והם תלויים בדיווחי התלמידים באשר להצלחת או אי הצלחתם בבחינות. כמו כן, לא מתקיימת בדיקת אפקטיביות של התכניות השונות במסגרת תכנית החומש.
2. מרבית התוכניות דורשות תנאי קבלה כגון ציונים גבוהים או מעבר של מבחני קבלה בציון מסוים, או לחלופין קושי לימודי מוכח, למשל לפי ציוני התלמידים במקצועות השונים, כמות המקצועות בהם התלמידים נכשלו, או מספר היעדרויות. מכאן, שמרבית התכניות מיועדות לתלמידים מצטיינים או לתלמידים מתקשים, ולא לתלמידים שאינם מוגדרים בקצוות אלו. מרבית התלמידים, אשר היום אינם מוגדרים כקהל היעד של תכניות אלו, היו יכולים להסתייע בתוכניות שונות לשיפור תעודת הבגרות והגעה לסף הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה, שיפור הרגלים לימודיים, וחיזוק המוטיבציה.

"יש כמה תוכניות אבל, לדעתי, הן לא עובדות בצורה נכונה והן מעטות מאוד. יש היום נושא של כוכבי המדבר – עמותה שהקים צוות של יהודים וערבים-בדואים של תוכנית מנהיגות שלוקחים תלמידי י"ב ועוברים איתם תהליך של שנתיים-שלוש ואז הם מלווים אותם לאקדמיה, משנים להם את התפיסה, מובילים אותם למסעות, חשיפה, היכרות עם קהילות אחרות. משרד החינוך אישר להם בשנה האחרונה גם בית ספר תיכון. מתקיימת שם עבודה מאוד חזקה בתחום הזה, אבל לשם הולכים הנבחרים. אנחנו צריכים לתת מענה לחבר'ה, לא בדיוק לאלה שאנחנו יודעים שיצליחו גם ככה."

מנהל אגף חינוך

3. מרבית התוכניות מופנות לתלמידים בוגרים, כך שהתלמידים הצעירים ביותר אשר התוכניות רלוונטיות עבורם הם תלמידי כיתה ט'.

"החסם הוא לא מורים, אלא מספר תלמידים מועט שניגש ל-5 יח' מתמטיקה או 5 יח' אנגלית. כי התלמידים מגיעים לכיתות י"א עם תוכן דל במתמטיקה או אנגלית שלא נותן להם לפצח את ה-5 יח' אנגלית. במקסימום הם יכולים לקבל 4 יח'. אין תכנית מותאמת הן באנגלית והן במתמטיקה שתתחיל מהיסודי דרך חט"ב דרך התיכון, שמאפשרת לתלמיד להגיע מוכן ל-5 יח' באנגלית ומתמטיקה. היעדר שיתופי הפעולה ביסודי בחט"ב ובתיכון. מגיעים עם פערים שאי אפשר לסגור."

מנהל בית ספר תיכון

בהמשך למיפוי, התלמידים נשאלו בשאלון האם הם משתתפים בתכניות שונות, הקשורות לתכנית החומש. תשובותיהם מוצגות בלוח הבא:

לוח 2: השתתפות בתכניות שונות, דיווח תלמידים (n=348)

שם התכנית	מספר התלמידים שדיווחו על השתתפות	אחוז המשתתפים
מרכז תמר	112	32.2
רואד	67	19.3
תכניות הקשורות ללימודי טכנולוגיה	59	17
מומנטום (אג"ח חברתית)	28	8
מנהיגות מדעית (מרכז תמר)	23	6.6
תכניות מצטיינים לתלמידים	17	4.9
סטארט	14	4
חממה	13	3.7
חסם לבגרות	7	2
אמירים (תכנית הצטיינות)	6	1.7
נבחני משנה	2	0.6

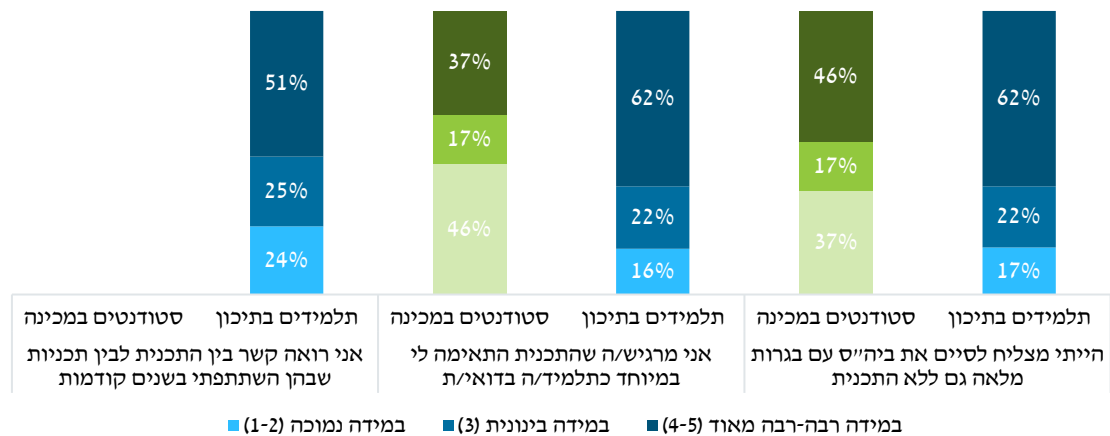
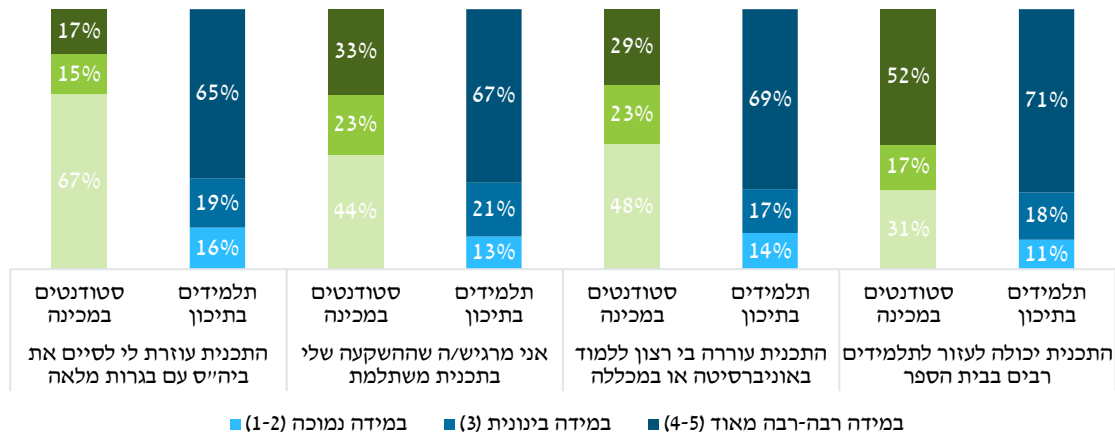
מרבית התלמידים דיווחו שהם משתתפים בתכניות תמר (32%) ובפעילות הכנה לאקדמיה ("רואד") (19%). תכניות עליהן דיווחו מספר נמוך יותר של משיבים הן חסם לבגרות, אמירים ונבחני משנה.

בבדיקת המשיבים לשאלון אשר דיווחו כי הם משתתפים בתכניות, עולה כי תלמידי כיתות י' משתתפים בעיקר בתכניות תמר (כ-39%, n=43), טכנולוגיה (כ-14%, n=16) ומנהיגות מדעית (כ-11%, n=12). תלמידי כיתות יא', משתתפים בעיקר בתכניות תמר (כ-48%, n=47), אג"ח חברתית (כ-14%, n=14) וטכנולוגיה (כ-10%, n=10), ותלמידי כיתות יב' משתתפים בעיקר בתכניות רואד (כ-42%, n=52), טכנולוגיה (כ-21%, n=26) ותמר (כ-15%, n=18).

התלמידות שדיווחו על השתתפות בתכנית משתתפות בעיקר בתכניות תמר (כ-32%, n=64), רואד (כ-22%, n=45) וטכנולוגיה (כ-15%, n=31). אצל התלמידים עולה תמונה דומה והם מדווחים על השתתפות בעיקר בתכניות תמר (כ-32%, n=47), טכנולוגיה (כ-19%, n=28) ורואד (כ-15%, n=22).

התלמידים נשאלו על עמדותיהם כלפי התכנית בהיבטים שונים. תשובותיהם מוצגות בתרשים הבא.¹² ככלל, ניכר כי התלמידים בתיכון מרגישים כי התכניות מועילות להם מאוד, אך במבט רטרוספקטיבי, הסטודנטים במכינה מדווחים על תועלת נמוכה יותר שהפיקו מהתכניות. יש לציין כי מבטם של הסטודנטים כולל, בנוסף לחוויה האישית שלהם בתכנית, גם את החוויה שלהם בדרכם להתקבל ללימודים גבוהים, לאחר סיום התיכון בהצלחה.

תרשים 9: עמדות התלמידים והסטודנטים במכינה כלפי התכניות



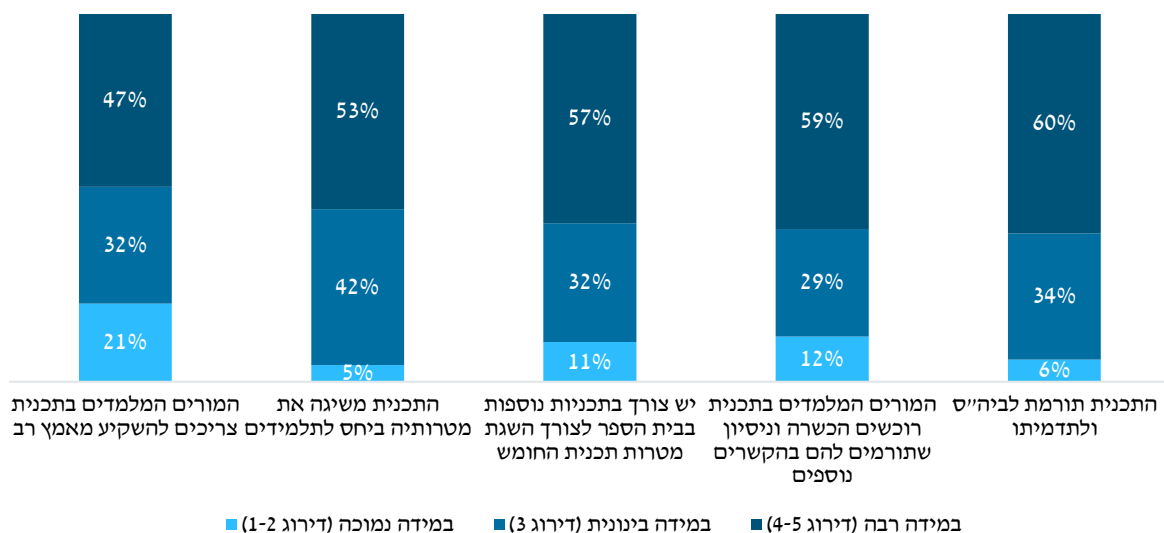
* סטודנטים במכינה לא נשאלו את השאלה "אני רואה קשר בין התכנית לבין תכניות שבהן השתתפתי בשנים קודמות".

¹² המקרא מתייחס לתלמידים בתיכון; דיווח הסטודנטים במכינה מדווח בסקאלת צבעים אחרת.

גם המורים נשאלו האם בבית ספרם פועלות תכניות שונות העוסקות בקידום הזכאות לבגרות. 59 מורים השיבו בחיוב והתייחסו בעיקר לתכניות הבאות: סטארט (כ-50%, n=35), תמר (כ-37%, n=25), מומנטום (כ-22%, n=15) וחסם לבגרות (כ-21%, n=14).

בפני המורים הוצגו היגדים המתייחסים לתכניות הפועלות בבית ספרם, והם נתבקשו לבחור בתשובה המתאימה להם בסולם הנע בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). בתרשים הבא מוצגות תשובות המורים לשאלות אלו. מרבית המורים השיבו כי התכנית משיגה את מטרתיה ביחס לתלמידים במידה בינונית עד רבה מאוד. מהממצאים עוד עולה כי בנוסף לתרומה לתלמידים, המורים רואים את תרומת התכניות השונות למורים המשתתפים בהן בכל הנוגע לרכישת ניסיון התורם להם גם בהקשרים נוספים, ואף לבית הספר ולתדמיתו. כמו כן, מרבית המורים חשים במידה בינונית- רבה כי ההוראה בתכנית דורשת מהם השקעת מאמץ רב.

תרשים 10: עמדות המורים כלפי התכניות



מנהלים ציינו כי תכניות המוצעות במסגרת תכנית החומש המספקות תגבורים וימי מרתון מרוכזים בקבוצות קטנות מסייעות לתלמידים להשלים את הפערים. גם התלמידים בקבוצות המיקוד ובשאלה הפתוחה בשאלון ציינו את ימי הלמידה האינטנסיביים כפרקטיקה משמעותית להצלחה.

"לגבי דוקאטוס, תלמידים לומדים אחרי הצהריים ולומדים בחופש וזה נותן להם יותר זמן לחזור על החומר או להתקדם בחומר. יותר זמן לפתור בחינות. [לומדים ב]קבוצות קטנות, זה לא כיתה שלמה, וזה כל מורה מגיע לכל תלמיד ותלמיד ונותן לו יותר זמן. וזה המיוחד בשעות של דוקאטוס והתגבורים וגם מומנטום. כשלוקחים תלמיד ועושים לו מרתון יום שלם והוא כל הזמן לומד מתמטיקה ויש לו מורה מתגבר ומלווה אותו באופן אישי מסייע לו לעזור ועוזר להתפתח אישית, מבחינת האמונה והבטחון העצמי וזה גורם להצלחה."

מנהל בית ספר תיכון

תכניות אשר נועדו להפחית את כמות התלמידים בעלי חסמים לבגרות, כגון "חסם לבגרות" ו"סטארט", המספקות ימי לימודים מרוכזים ואינטנסיביים לתלמידים אשר זהו כבעלי קשיים במקצועות מסויימים לפני הבגרות, ותכנית "נבחני משנה" המספקת למידה מרוכזת לתלמידים לאחר שנכשלו בבחינת הבגרות במקצועות מסויימים, נתפסו כמשמעותיות במיוחד על ידי בעלי המקצוע.

"אנחנו מפעילים כיתות מיוחדות לצמצום פערים ולשיפור הישגים ולהגיע לאחוז גבוה. משהו כמו 20-25 תלמידים בכיתה כאשר כולם יש להם 8 שלילי מבחינת הישגים. עובדים איתם באופן אינטנסיבי ממש 24 /7. אלה תלמידים שאנחנו בוחרים עם מוטיבציה ויכולים לעמוד בלחצים ומגיעים בכיתות האלה ל100% זכאות. זה כיתות סטארט."

מפקח בתי ספר על-יסודיים

התרשמויות נוספות שעלו בראיונות נגעו למודל התקצוב, כאשר התקצוב מועבר באופן חד שנתי, ותכניות ארוכות טווח מצומצמות ולעיתים נפסקות כליל לפני שהגיעו למיצוי בשל הסטת המימון למטרת מימון התכנית בבית ספר נוסף או למטרות אחרות. כמו כן, מהראיונות ומהמיפוי עלה כי במסגרת תכנית החומש מוצעות תכניות רבות, כאשר חלקן נותנות מענה דומה (למשל: תכניות שונות לעידוד מצוינות, תכניות שונות לעידוד למידת מתמטיקה ומדעים ברמה גבוהה), אך אין גורם מתכלל המקשר בין המפעילים של התכניות השונות ובין התכניות לבתי הספר במטרה ליצור רצף עקבי של למידה.

"הם לא יודעים מה לעשות עם התקציב. צריכים יותר הכוונה. צריך יותר ליווי תפעולי. [...] הם מוצפים בהמון תכניות, שלא מצליחים לקיים את כולם, דברים מתנגשים, התלמיד צריך לבחור בין תגבורים שונים, למשל יעדיפו ללמוד מתמטיקה מאשר עברית כי פחות איכפת לו, רוצה לעבור את המבחנים. [...] והחסמים מתחילים בזה שמנהל שלא מעורב או לא רוצה להיות מעורב, ביה"ס מקבל פחות תקציבים כי זה לא יעבוד טוב, ולעומת מנהלים טובים שלוחצים ודואגים שהכל יגיע צוות ביי"ס ומנהל זה דבר ראשון."

מלווה בית ספרי

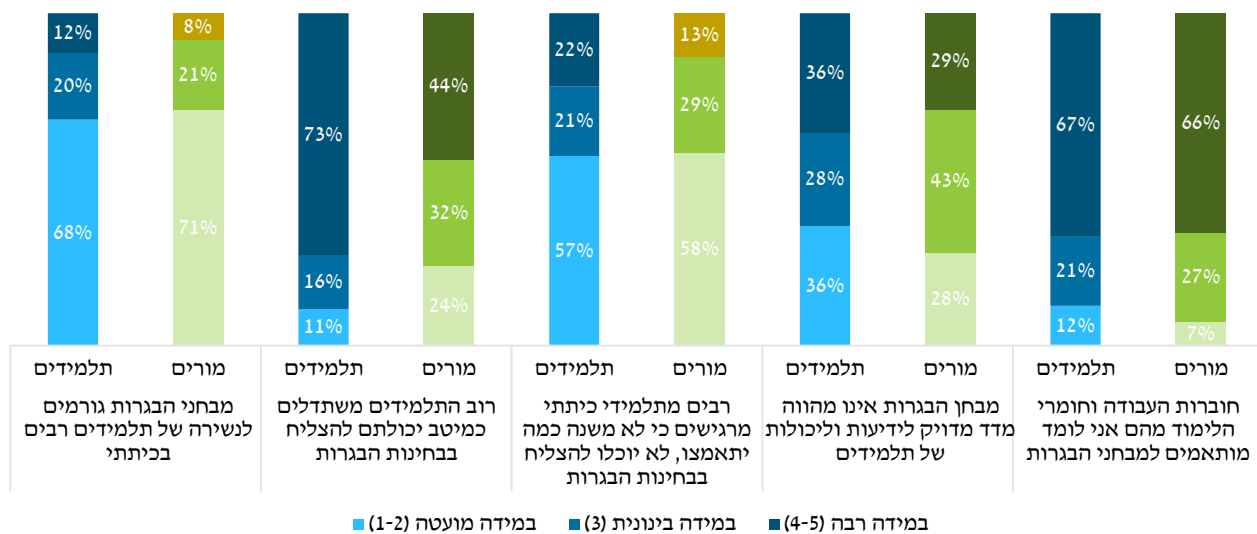
4. תפיסות כלפי תעודת הבגרות ותמונת עתיד בבתי הספר הבדואים בנגב

בחלק זה יובאו ממצאי השאלונים והראיונות העוסקים בתפיסות כלפי תעודת הבגרות וכן בתמונת העתיד של תלמידי התיכון בבתי הספר הבדואים בנגב.

ככלל, התלמידים דירגו ברמה בינונית-חיובית (3.5 מתוך 5) את רגשותיהם כלפי בחינת הבגרות. כך, כאשר הם נשאלו לגבי הרגשות שהמחשבה על בחינות הבגרות מעלות בהם, הם נטו למקם את עצמם קרוב יותר לעמדות המביעות תקווה, מצב רוח טוב, התלהבות, אומץ והצלחה, לעומת הרגשות השליליים המקבילים (יאוש, פחד, חשש, כישלון). עמדותיהם כלפי בחינות הבגרות באופן כללי היו חיוביות במידה רבה (4.4 מתוך 5), והם דיווחו על תפיסת מבחני הבגרות כחשובים ותורמים.

בתשובות המורים והתלמידים לשאלון עמדות הנוגע לבחינת הבגרות, המורים והתלמידים הסכימו במידה בינונית כי מבחני הבגרות אינם מהווים מדד מדויק לידע וליכולות התלמידים (היגד זה דורג כ-3 מתוך 5 ע"י המורים וע"י התלמידים, ו-3.2 ע"י תלמידי המכינה הקדם-אקדמית). המורים העריכו במידה דומה את מבחני הבגרות כמדד לידע וליכולת התלמידים. המורים והתלמידים העריכו באופן דומה את חומרי הלימוד ותכנית הלימודים כמתאימים במידה רבה לבחינות הבגרות (3.8 מתוך 5 בקרב התלמידים; 3.7 מתוך 5 בקרב המורים; 3.6 מתוך 5 בקרב תלמידי המכינה הקדם-אקדמית); בנוסף, המורים והתלמידים הסכימו כי פחד מחוסר הצלחה בבחינות הבגרות אינו מהווה גורם משמעותי לנשירה (2.1 מתוך 5; 2 מתוך 5 בקרב תלמידי המכינה הקדם-אקדמית).

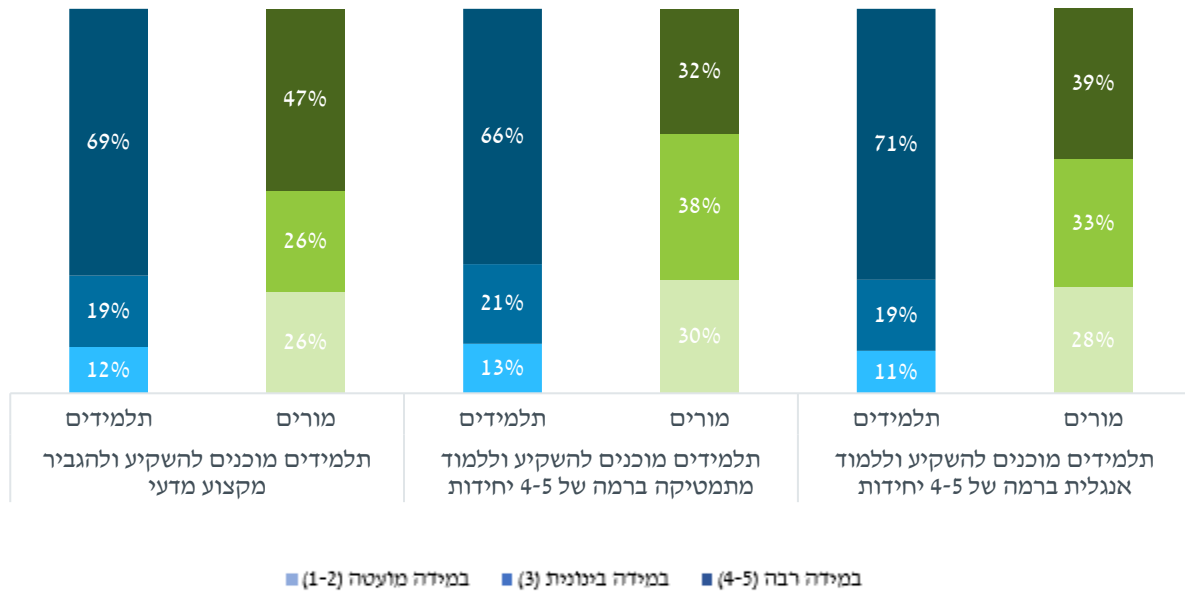
תרשים 11: עמדות מורים ותלמידים לגבי בחינות הבגרות



ניכרו גם הבדלים מגדריים בעמדות התלמידים בנוגע לבחינות הברגרות, כאשר בנות הרגישו יותר כי התלמידים מתאמצים להצליח, ומנגד דיווחו יותר על חרדה מבחינות הברגרות, לעומת הבנים. בקרב המורים, ההבדל המגדרי היחיד שנרשם היה בתפיסתם את תחושות התלמידים לגבי יכולתם להצליח, כאשר מורות הסכימו במידה בינונית עם ההיגד כי תלמידיהן מרגישים שלא משנה כמה ישתדלו, הם לא יצליחו (2.7 מתוך 5) לעומת מורים גברים, שהסכימו עם ההיגד זה במידה מועטה (2 מתוך 5, $P < 0.001$, $\delta = 0.73$).

המורים העריכו במידה בינונית את נכונות התלמידים להתאמץ ולהשקיע בהשגת תעודת בגרות מדעית ובלמודי מתמטיקה ואנגלית בהיקף יחידות מורחב, נמוך יותר מאשר התלמידים, אשר העריכו את נכונותם והמוטיבציה של התלמידים בכיתתם כגבוהה במידה רבה. פער זה ניכר גם בהערכת המורים את תפיסת חשיבות תעודת הברגרות בידי התלמידים, כאשר רק 56% מהם הסכימו במידה רבה או רבה מאוד כי חשוב לתלמידים להשיג תעודת בגרות. גישות המורים כלפי המוטיבציה של התלמידים השתקפו גם בשאלות הפתוחות בשאלון, כאשר השיעור הגבוה ביותר של מורים (19%, 10 משיבים) ציינו כי חוסר מוטיבציה ומאמץ הינם הקושי העיקרי בהשגת זכאות לברגרות בכלל וברגרות מצטיינת בכלל בקרב תלמידי בית ספרם.

תרשים 12: תפיסות המורים והתלמידים את נכונות התלמידים להשקיע בלמידת מקצועות מורחבים



*המורים נשאלו שאלה זו בצורה שלילית ("התלמידים אינם מוכנים להשקיע") בעוד התלמידים נשאלו בצורה חיובית.

תלמידי המתגוררים בכסיפה ובמגורים בלתי מוסדרים דיווחו פחות על נכונות להשקיע כדי ללמוד מתמטיקה ומקצועות מדעיים בהיקף מורחב. הערכת התלמידים את נכונותם להשקיע בכדי להגיע לתעודת בגרות מצטיינת הושפעה גם מהכיתה בה למדו. תלמידים בכיתה י' דיווחו על מוטיבציה גבוהה יותר להשקיע, כמו גם על עידוד המשפחה וצוות ההוראה בבית הספר, לעומת תלמידים בכיתות יא' ויב'.

כאשר התלמידים נשאלו על תכניותיהם לעתיד, 74% מהמשיבים לשאלון ציינו כי הם מאמינים שימשיכו להשכלה גבוהה. לא היו הבדלים מגדריים או בין תלמידים בשכבות גיל שונות. כאשר הם נשאלו על השפעתם של גורמים שונים על תכניותיהם לעתיד, התלמידים, כולל הסטודנטים במכינה הקדם-אקדמית, נטו לדרג במידה גבוהה את השפעתם של גורמים שבשליטתם (למשל: מאמץ והרצון להצליח). המשפחה של התלמיד והערכתו העצמית דורגו כבעלי השפעה בינונית-גבוהה. התלמידים העריכו בצורה דומה את הגורמים להצלחה כאשר נשאלו בשאלה פתוחה מה יעזור להם להשיג את מטרותיהם. 26% (180 תלמידים) הזכירו מאמץ והתמדה; 15% (105 תלמידים) הזכירו את המוטיבציה ואת תמיכת המשפחה; 14% (100 תלמידים) הזכירו את הרגלי הלמידה, למידה עצמאית וחזרה על החומר בבית; ו-8% (56 תלמידים) ציינו פיתוח עצמי, התנדבות בקהילה, תחומי עניין והשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי. רק תלמידים בודדים הזכירו גורמים חיצוניים כגון כסף. בקבוצות המיקוד, התלמידים התמקדו באיכות ההוראה ובהורים כגורמים העיקריים להצלחה בלימודים. בהתאמה, התלמידים והסטודנטים במכינה הקדם-אקדמית דירגו במידה בינונית-נמוכה את השפעתם של גורמים שמחוץ לשליטתם (למשל: מזל או התנאים הכלכליים בהם הם חיים).

כאשר המורים נשאלו על הגורמים להצלחתם של התלמידים, הם דירגו במידה הגבוהה ביותר את מוסר העבודה של התלמידים ויכולתם לנהל את הזמן, כמו גם את הקשר התודעתי בין הצלחה בלימודים לבין הצלחה בחיים (3.9 מתוך 5 לכל אחד מהגורמים הנ"ל). השפעתם של הכרת ההיסטוריה המשפחתית וחיבור לזהות הבדואית מתוך מערכת החינוך דורגו במידה בינונית בלבד, נמוך משאר הגורמים האחרים.

לעומת זאת, הגורם עליו הסכימו כלל המנהלים אשר רואיינו לצורך המחקר כמשפיע יותר מכל על הצלחת התלמידים היה מאפיינים הקשורים באיכות ההוראה: הקשר האישי של המורים עם התלמידים, השימוש בשיטות הוראה מותאמות פרט, וסדירויות ושגרות במבנה הארגוני בבית הספר. המנהלים קשרו בין איכות ההוראה למאפיינים שהוזכרו על ידי המורים, כגון הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות של התלמידים, המוטיבציה שלהם וההתמדה בלימודים.

"גורם להצלחה, קודם כל מערכת האמון בין התלמיד ובין המורה עצמו. צריך לעודד את התלמיד להאמין בעצמו שהוא יכול להצליח. שנית, גם הצוות של בית הספר, שמוכנים לתת מעבר גם לשעות שהם מקבלים, שרוצים השתלמויות, שיושבים בצוותים ומאתרים את הבעיות של התלמידים, שמזמנים תלמידים. זה הכל, זה מה שיכול להביא להצלחת התלמידים."

מנהל בית ספר תיכון

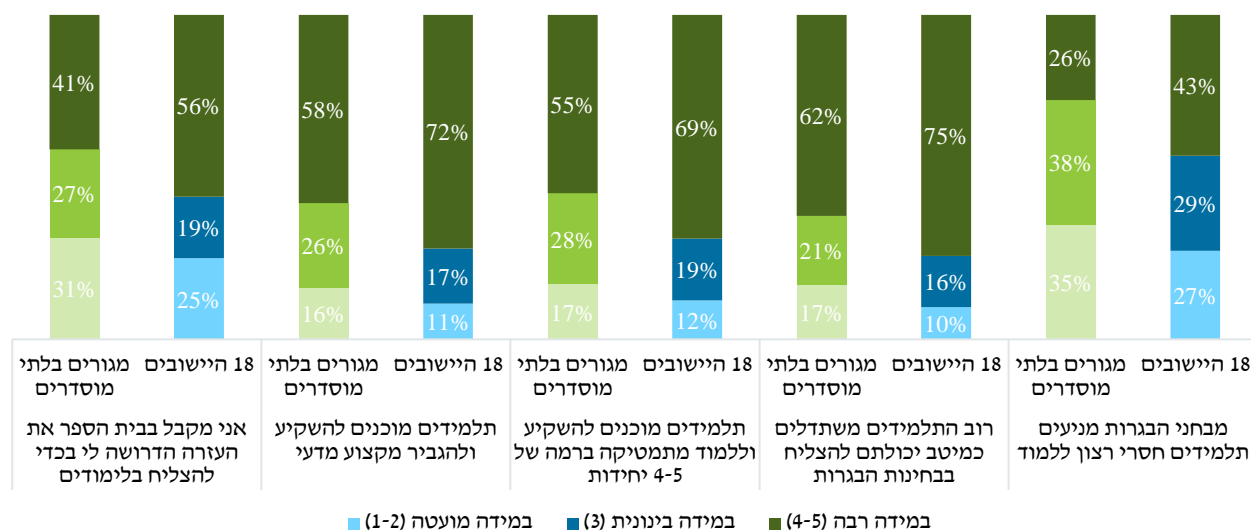
בעמדה זו החזיקו גם המפקחים, אשר הוסיפו את המנהל עצמו כגורם משמעותי להצלחת התלמידים.

”[הגורמים להצלחה] מקום ראשון הוא מנהל בית הספר. מנהל בית הספר הוא פונקציה מאוד חשובה לקידום ההישגים וצמצום הפערים בין התלמידים. להוביל את התלמיד לבגרות איכותית, מי שמוביל ומי שמבצע ומי שבעזרתו אפשר להגיע ולטפס למעלה זה קודם כל המנהל. [...] אז קודם כל זה המנהל אחרי זה ההורה ואני לא פוסח על המורים. אם המורה בעל יכולת התלמיד יהיה בעל יכולת. אם המורה הוא ערכי גם התלמיד יהיה ערכי.”

מפקח בחינוך העל-יסודי

תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים דירגו נמוך יותר היגדים בשאלון הנוגעים למוטיבציה של התלמידים להשקיע ולהצליח בבגרויות, כמו גם את הסיוע אותו הם מקבלים בבית הספר, לעומת תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים.

תרשים 13: הבדלים בין תפיסות תלמידים לפי סוג מגורים



5. חסמים להשגת בגרות מלאה בקרב התלמידים הבדואים בנגב

בחלק זה יוצגו ממצאים המתייחסים לחסמים שונים לקבלת תעודת בגרות בקרב תלמידים בדואים בנגב. חלק מהחסמים קשורים למערכת החינוך, כגון הסעות, מחסור במורים, ופערים איתם מגיעים התלמידים מבתי הספר היסודיים. חלק מהחסמים קשור לגורמים מחוץ למערכת החינוך אשר מושפעים מפערים עימם מתמודדת האוכלוסייה הבדואית בכללותה ועימם נאלצת להתמודד גם מערכת החינוך, בהם המצב הסוציו-אקונומי של ההורים, מצב התשתיות בישובים ובבתים, ומעורבות ההורים.

5.1 פערים מגיל צעיר

תימה מרכזית שעלתה מכלל הכלים במחקר הינם הפערים איתם מגיעים התלמידים לגיל התיכון. בראיונות, המרואיינים היו תמימי דעים כי התלמידים מגיעים לתיכון עם פערים נרחבים בידע בסיסי במקצועות הליבה, אותם לא ניתן להשלים בשלוש שנות לימוד בתיכון. 57% מהמורים סבורים כי בית הספר מקנה לתלמידיהם הרגלי למידה במידה רבה. עם זאת, כ-36% מהמורים בלבד מדווחים כי לתלמידי בית הספר ישנם הרגלי למידה.

בשאלון המורים, המורים דירגו ברמה בינונית-נמוכה היגדים כגון "הידע שרכשו התלמידים בשנות לימודיהם הקודמות מספק" (2.8 מתוך 5) ו"מערכת החינוך עונה לצרכים של התלמידים הבדואים" (2.8 מתוך 5). בשאלות הפתוחות, המורים קשרו בצורה ברורה בין ההכנה בשלבי החינוך המוקדמים יותר לבין היכולת להגיע להישגים גבוהים באנגלית ומתמטיקה, כאשר 16% (9 מהמשיבים לשאלה) ציינו שהכנה בחטי"ב וביסודי הינם המפתח להישגים גבוהים בתיכון.

"התלמידים צריכים ליווי מכיתה א'. לא לבוא לראש הפירמידה בכיתה י'-יב' ולתת תכנית חומש, תפנית, אתגר, מב"ר, כל מני תכניות להעשרה, כי כבר עברו 8 שנים ותוך 4 שנים קשה לתקן. אפשר לשפר תלמיד עם בסיס, אבל הטיפול מהשורש. כל המשאבים האלה צריך להפנות לכיתות א'-ג'. [...]
ההתערבות מגיעה מאוחר מדי ולא עוזרת."

מנהל בית ספר תיכון

צוות מחוז דרום מדווח כי כחלק מהעבודה על תכנית החומש, נעשים מיפויים כבר בהגעה לחטיבת הביניים, במטרה ליצור רצף ולהתחיל את הטיפול בבעיות לפני הגעת התלמידים לתיכון.

“אנחנו נותנים עוד מענים. למשל [...] תלמידים בכיתה ז' במעבר מיסודי לחט"ב. אחוז לא קטן של תלמידים מתקשים מאוד מבחינת הישגים, בעיקר שפות. יש אפשרות לעשות מיפויים ולבדוק את היכולות באמצעות מבחן אמיתי שהוא מבדק מהימן. אנחנו מזהים את התלמידים המתקשים ונותנים להם מענה כבר בכיתה ז' באמצעות תגבורים, שעות של תכנית החומש, במטרה שיגיעו לחט"ע בעלי יכולת להצליח ולקבל זכאות. גם את זה תכנית החומש מטפלת. זה הצד הלימודי, הישגים לצמצום פערים.”

מפקח בחינוך העל יסודי

בנוסף, מראיונות המלווים הבית ספריים עולה כי לעיתים קיים חוסר תקשורת בין בתי הספר היסודיים, חטיבות הביניים והתיכונים, אשר פוגם ברצף החינוכי אותו מקבלים התלמידים במהלך 12 שנות לימוד.

אם רוצים לעשות שינוי משמעותי צריכים להכנס [...] למנהלי בתי הספר היסודיים [...] בראשית כיתה ז' אנחנו עושים [לתלמידים] מבחנים כדי לסווג אותם לכיתה מדעית או לכיתות האחרות, עושים בעברית אנגלית מתמטיקה. שנה שעברה [...] היינו בקשר עם המנהלים של היסודי ואמרנו שנעשה את המבחנים ונראה חשוב שהם יראו את התוצאות, נזמין אותם לבית הספר לראות את התוצאות כדי שהם ילמדו ויגשו לצוות שלהם ויראו איפה המוקשים. [...] כולם הגיעו. שני מנהלים צעירים חדשים, ראו את הציונים היו קצת בהלם אמרו "אני מבטיח לך שעוד שנה שנתיים תראי שינוי". [...] הגעתי לזה מתוך זה שאני אומרת אם יהיו מלווים גם ביסודי יכנסו ויראו מה התלמיד צריך, בעיקר ה'ו', התלמידים יגיעו יותר מוכנים לחטיבה.”

מלווה בית ספרית במסגרת תכנית החומש

5.2 חסמי תשתיות

מרואיניים דיווחו על חסמים הקשורים בתשתיות ברמת הישוב, בית הספר ובתי התלמידים עצמם. מספר מנהלים וסטודנטים במכינה דיווחו על חסמים כגון למידה במבנים יבילים, מחסור במעבדות וספריות, מחסור במחשבים וחיבור אינטרנט לא אמין. אם כי מספר בתי הספר המתמודדים עם חסמים אלו הולך ופוחת, גם לנוכח השימוש בתקציבי הבינוי על-ידי מחוז דרום. כמו כן, מדברי מרואיניים שונים, כגון מלווים בית ספריים ומנהלים, עולה כי קיימים קשיים נוספים המשפיעים לרעה על הנראות הפיזית של חלק מבתי ספר, בהם מעורבות מופחתת של ההנהלה וההורים או ונדליזם. התלמידים בנוסף סובלים פעמים רבות מתשתיות לקויות בישובים, כגון כבישים לא סלולים, היכולים להשפיע על הנוכחות בבית הספר גם כאשר התלמידים מתגוררים בישוב ולכן אינם מוסעים. ישנם תלמידים המתגוררים בבתיים ארעיים ללא חיבור לחשמל ומים. בנוסף, תלמידים רבים מתמודדים עם מחסור בחלל למידה שקט וצידוד קצה בביתם. ייתכן והשפעת חסמי התשתיות מסבירה את הפערים בהישגים בין התלמידים המתגוררים ב-18 היישובים ובין תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים. כך, מגמת צמצום הפערים בשיעורי

הזכאות בקרב התלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים בשנים האחרונות יכולה לשקף את מגמת בינוי בתי ספר חדשים ובעלי תשתיות טובות בשנים האחרונות, במיוחד במועצות האיזוריות אל-קסום ונווה מדבר.

“אנחנו לומדים במבנים יבילים. הדבר הראשון זה התשתיות בבית הספר, היעדר סביבות למידה ראויות של תלמידים והיעדר סביבות עבודה ראויות למורים. התשתית הפיזית של בית הספר מהווה את החסם הכי גדול והכי משמעותי הן למורים והן לתלמידים. תשתית פיזית, גם ספרייה, היעדר מרחבי למידה, כיתות מספיקות, אינטרנט לקוי, מעבדות מדעים ראויות. אז כל זה מהווה חסם ומהווה בעיה. תתקני את זה והשאר יסתדר.”

מנהל בית ספר תיכון

“הייתה איזו מעבדה אבל באפריקה אין מעבדות כאלו. ממש מתנצלת, אבל כל השלוש שנים בתיכון לא עשינו חמש מעבדות, רק לימודים בכיתה, רק פרונטלי. זו הייתה לנו בעיה, בכימיה המורה שלנו רצה שנעשה מעבדות אבל לא כל הזמן אישרו לנו, אז זה היה רק חמש פעמים וביולוגיה בכלל לא עשינו, והמעצבן בזה שיש אחוז על מבחן מעבדה בבגרות עצמה, ואף פעם לא עשינו מעבדה, ואז שמו אותנו, אחוז ככה וככה מהבגרות ותעשו. בביולוגיה יש לי את הציון הכי נמוך בבגרות.”

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

“אם אתה רוצה לעשות מעבדה, תלך לבית ספר אחר. מתקשרים לבית הספר ואומרים לא יכולים לקבל אתכם היום ואז מתבטלת המעבדה.”

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

מנהלים חלקו אסטרטגיות שונות בהם הם משתמשים כדי לעבור את מחסום התשתיות. כך, באחד מבתי הספר, ציין המנהל כי השתמש בתקציבי הבינוי כדי לבנות מעבדות מחשבים חדישות בעלות חיבור אינטרנט אמין וכי הוא מאפשר לתלמידים ובוגרים הלומדים היום באקדמיה להשתמש במעבדות המחשבים לאחר שעות הלימודים, זאת על מנת לסיים את שיעורי הבית ואת המטלות האקדמיות. בנוסף, במהלך סגרי הקורונה חולקו מחשבים לתלמידים, אך מספרם לא היה מספק, ובתי הספר נאלצו לתעדף את חלוקת מכשירי הקצה.

”יש בתי ספר שיש בהם בקושי מעבדת מחשבים אחת שלא נותנת מענה. אסטרטגית מאז שנכנסתי לתפקיד אמרתי אני חייב שיהיה לי יותר מחדר מחשבים אחד כדי לתת מענה. ברוך השם יש לי 3 מעבדות מחשבים ורביעית ניידת. יש לי חדרי ישיבות, כל חדר שאני עושה מבחינה אדריכלית שם מסביב 4-6 עמדות למורים ולתלמידים ומבחינת מדפסות אין מורה שיגיד אין לי מדפסת. לא רק במזכירות אלא אצל רכזי השכבות ומחלק את המורים לצוותים קטנים לכל צוות יש את הציוד שהם צריכים. בית הספר, רישתנו אותו באינטרנט אלחוטי כל מי שרוצה לגלוש יכול לגלוש בבית הספר בסדר גמור. הבעיה נוצרת כשהתלמידים חוזרים הביתה. שם המצב הוא אחר לגמרי. אני נותן מענה לבוגרים שסיימו לפני שנתיים, צריכים לעבוד על מטלות מגיעים לבית הספר ועובדים כאן, ממכללת קיי ממכללת ספיר. כי אין יכולת בבית לעבוד.”

מנהל בית ספר תיכון

5.3 הסעות

שעות ההסעות בבתי הספר קבועות, ומכוונות לשעות סוף הלימודים (00:14-13:30). לפי מנהלי התיכונים, תלמידים מוסעים מתקשים להשאיר לאחר שעות אלה, בהן מתקיימים לרוב תגבורים ותכניות העשרה, גם אלה המוצעים במסגרת תכנית החומש. לעיתים, מנהלי בתי הספר אינם מצרפים את בית ספרם לתכנית המוצעת להם מכיוון שאינם יכולים לתקצב הסעות, ואינם רוצים להפלות את התלמידים המוסעים. שעות ההסעות משפיעות גם על נכונותם של תלמידים להבחן במבחני הבגרות אשר מתקיימים אחה"צ. מספר בתי ספר הצליחו לרתום את הורי התלמידים להסיע את ילדיהם לתגבורים, אך ברוב בתי הספר אין זו אפשרות.

”על כל תכנית אני צריך להחזיק את התלמידים – כל התלמידים מוסעים. אחד הדברים הקשים, אני לא יכול להפעיל הרבה תכניות אחה"צ כי העלות של ההסעות היא פי 2 מהעלות של התכנית, זה אתגר רציני ומכשול. או שצריך לבחור תכניות או להפעיל מערך הסעות כמו שצריך, ואז אומרים לך תבחר תלמידים בקרבת המקום שלא מוסעים ואת זה אני לא עושה כי זה עוול לתלמידים.”

מנהל תיכון

”יש בתי ספר שהתלמידים לא הולכים ברגל ויש שם קושי להפעיל תכניות תוספתיות, כי ההסעה באחת וחצי. כמנהל אין תקציב לתת ל-40 תלמידים אוטובוס בשלוש וחצי. התקציב מוגבל ונמוך. יש ביי"ס שהתלמידים נוסעים 1:30 לא משנה מה, אין איך להסיע אח"כ, אז לא מצליח להפעיל תכניות תוספתיות. והתלמידים מפסידים.”

מלווה בית ספרי

התלמידים והמורים דירגו את נגישות ההסעות בשאלון במידה בינונית-גבוהה (3.3 ו-3.4 מתוך 5, בהתאמה), ואת שעות ההסעה כחסם להישארות בבית הספר לפעילויות העשרה לאחר שעות הלימודים במידה בינונית-נמוכה (2.4 ו-2.8 מתוך 5, בהתאמה); הסטודנטים במכינה הקדם-אקדמית העריכו אף הם את השפעת נגישות ההסעות כחסם במידה בינונית-נמוכה). עם זאת, היו הבדלים בין תלמידים ממקומות ישוב שונים. כך, תלמידים הלומדים ברהט דירגו את זמינות ההסעות כ-2.9 מתוך 5, נמוך יותר מתלמידים אשר לומדים בישובים אחרים. מורים המלמדים ברהט לא דירגו את נגישות הנסיעות שונה ממורים המלמדים בישובים אחרים. בקבוצות המיקוד עלה כי לעיתים קיימת בעיית הסעות בישובים העירוניים, כאשר תלמידים לומדים בשכונה הרחוקה משכונת מגוריהם, וכי הם מתקשים להגיע לבית הספר ללא הסעה, בין היתר בשל מצב התשתיות הרעוע בישוב (למשל, מחסור במדרכות). ייתכן וחלק מהפער בהישגים בין התלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, אשר כולם מוסעים, לבין התלמידים המתגוררים ב-18 היישובים, שחלקם אינם מוסעים, יכול להיות מוסבר בקשיים הנובעים מהסעות.

5.4 חסמים סוציו-אקונומיים

תלמידים רבים מגיעים ממשפחות עם מצוקה כלכלית וברוכות ילדים. כך, לפי נתוני חדר המחקר של משרד החינוך, 67% מהתלמידים הבדואים בנגב הגיעו ממשפחות להן 4 ילדים או יותר; התלמידים אשר השיבו על שאלון דיווחו על 8 אנשים בממוצע במשק ביתם. לפי המרואיינים, המצוקה הכלכלית מהווה תמריץ לנשירה לבנים כדי לצאת לעבוד ולסייע בפרנסת המשפחה. בנוסף, מצוקה זו משפיעה על יכולת התלמידים ללמוד גם כאשר הם נשארים בבית הספר (למשל: מחסור בספרי לימוד וציוד). בנוסף, מספר מרואיינים ציינו חוסר בטחון תזונתי כחסם משמעותי ביכולת התלמידים להישאר ליום לימודים ארוך, גם כאשר מוצעים תגבורים ותכניות לאחר שעות הלימודים. התלמידים עלולים לבחור שלא להישאר לתגבורים מכיוון שאינם יכולים להתרכז בלימודים. המרואיינים הדגישו את החשיבות של מרכיב ההזנה בתכניות המועברות בשעות אחר הצהריים.

"התלמידים מתמודדים עם הרבה קשיים.. אבא שיש לו 10 ילדים צריך לפרנס אותם. [...]. שני חדרים, אין אינטרנט לכולם. למי לתת את המחשב. [...]. בשבוע אחרי סגירת בתי הספר מפגש זום הראשון דרך איש המחשוב עם המנהלים, 10% לא יכלו להכנס כי אין להם אינטרנט. אם המנהלים לא יכולים להכנס כי אין אינטרנט על אחת כמה וכמה המורים והתלמידים. התלמידים מתמודדים עם פרנסה. כל כך קשה. תחרות. התחרותיות, לא כל תלמיד יש חדר משלו. כשיש 10 ילדים, בכיתה יא-יב [הילד] יוצא יום יומיים, הולך לעבוד לעזור להורים. [...]. 30% מהתלמידים באים בלי ארוחה. בלי סנדביץ. והוא נשאר עד שעה 3. גם אם [הוא] גאון ואין לו מה לאכול יש בעיה."

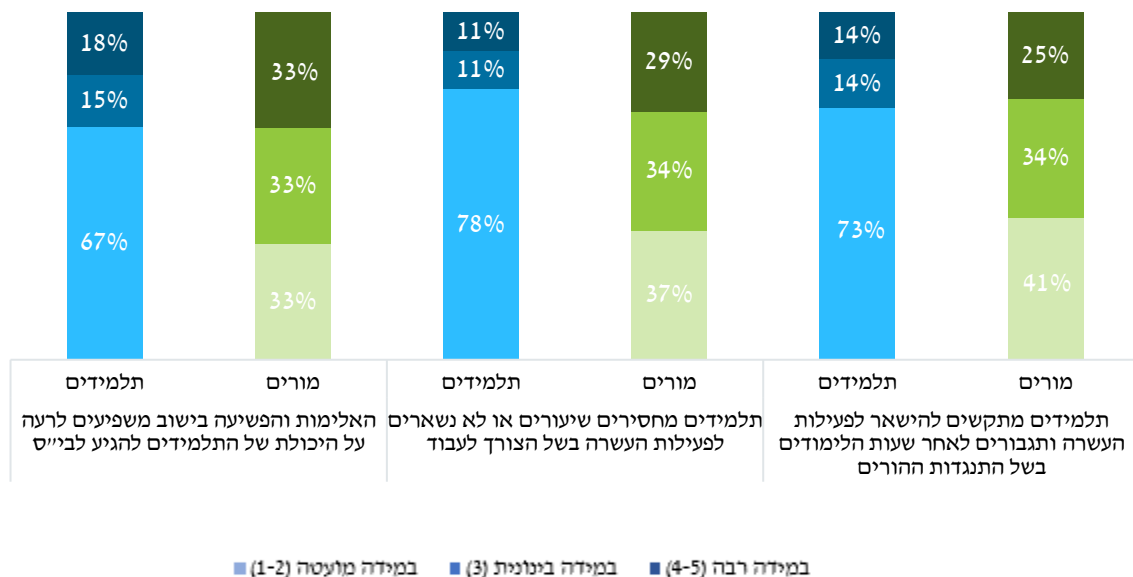
מפקח בחינוך העל-יסודי

”תלמידים שנמצאים בתכניות כאלה ואחרות מעבר לשעות הלמידה והתקן צריכים הזנה. יש תלמידים רעבים בבי”ס. בגלל המצב הסוציו-אקונומי, חלק גדול מהתלמידים לא קונים סנדביץ’, נשארים רעבים עד שחוזרים הביתה. אי אפשר לבקש מהתלמיד הזה כשהוא רעב אחה”צ או אפילו אחרי 12 להיות בפוקוס ולהיות קשוב, כי הראש שלו הוא לא שם. חבל על כל המאמצים. קבוצות, מורה איכותי, תכנים איכותיים, זה לא ידבר אליו. אז הנושא של ההזנה מאוד חשוב.”

מנהל בבית ספר תיכון

המורים והתלמידים העריכו בשאלון באופן שונה את השפעת המצוקה הכלכלית על היעדרויות התלמידים. התלמידים דירגו את הצורך לצאת לעבוד כמשפיע ברמה נמוכה על היעדרויות בכלל והגעה לשיעורי העשרה אחרי הצהריים בפרט, כאשר הבנים דירגו היגד זה ב-2.1 מתוך 5, והבנות 1.5 מתוך 5. דירוגו של היגד זה על-ידי התלמידים משני המינים היה נמוך באופן מובהק סטטיסטית מהערכת המורים את הצורך לעבוד כחסם (2.8 מתוך 5). חסמים אחרים לנוכחות התלמידים בשיעורים עליהם נשאלו המורים והתלמידים היו התנגדות ההורים להישארות בנותיהם לאחר שעות הלימודים, והשפעת האלימות והפשיעה בישוב המגורים. כרבע עד שליש מהמורים העריכו כי חסמים אלו משפיעים במידה רבה על התלמידים, פי שתיים עד שלוש מדיווחי התלמידים עצמם. חשוב לציין כי המורים רואים אוכלוסייה מגוונת יותר של תלמידים מאשר אלו אשר השיבו לשאלון.

תרשים 14: חסמים לנוכחות בבית הספר ובפעילויות לאחר הלימודים



*התלמידים נשאלו על החסמים בגוף ראשון
 **המורים נשאלו האם תלמידות מתקשות להשאר בשל התנגדות ההורים והאם תלמידים מתקשים להשאר בשל הצורך לעבוד

5.5 מעורבות הורים

מעורבות המשפחה נתפסה כגורם משמעותי להצלחת התלמידים על ידי כל משתתפי המחקר. לפי משתתפי המחקר, מעורבות ההורים מתבטאת בשני אופנים: תמיכה בילדים, סיוע במטלות בית הספר וזיהוי חסמים מצד אחד, ומצד שני במעורבות אקטיבית בבית הספר אשר משפיעה על תפקוד המורים. התלמידים דירגו את המשפחה כגורם להצלחה במידה בינונית-גבוהה (3.9 מתוך 5), בדומה להערכת המורים את חשיבות התמיכה המשפחתית להצלחת התלמידים (3.8 מתוך 5). בשאלות הפתוחות בשאלון, המורים ציינו את שיתוף ההורים כאחת מהדרכים המרכזיות להעלאת שיעורי הזכאות לבגרות (91.6%, 9 מתוך המשיבים לשאלה זו). המורים ציינו כי למשפחה תפקיד מרכזי בעידוד התלמידים והעלאת המוטיבציה במטרה שישקיעו וילמדו.

"[מה שניתן לעשות כדי להעלות את שיעור הזכאים לבגרות] עבודה על חיזוק הרצון ללמוד אצל התלמידים והמוטיבציה שלהם, ולהורים תפקיד גדול בזה."

מורה בבית ספר תיכון

חשיבות המשפחה עלתה כתימה גם בראיונות ושאלוני הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה. מרבית הסטודנטים, ובעיקר הסטודנטיות, ציינו כי לא היו יכולות להמשיך להשכלה גבוהה ללא תמיכת המשפחה, בין אם בשל העובדה כי במשפחות רבות ישנה התנגדות אקטיבית, ובין אם מכיוון שהיציאה ללמוד נתפסת כלא מקובלת חברתית.

בתי הספר דיווחו על פעילויות שונות שערכו במטרה לערב את ההורים, כולל סדנאות, פעילויות להורים, הזמנות לאירועים, ביקורי בית ועוד, אך ציינו כי מדובר בהצלחה חלקית בלבד, וכי הגברת מעורבות ההורים מהווה אתגר משמעותי אשר לא נמצא לו עדיין פתרון מלא.

"ההורים במגזר הבדואי אומרים ככה: אתה המנהל, אתה תקבע הכל ואנחנו נתמוך בך. את זה אני לא אוהב. אני רוצה גם שותפים, ועדיין אין את המודעות המספיקה כדי שההורים האלה באמת יתמכו במנהל. [...] על מנת שגם ההורה ידע מה קורה, לא רק ישמע או רק שיש בעיות או משמעת יזמינו אותו. אני מאמין שהורה שמעורב יכול לתרום רבות לבית הספר. אני עושה להם טיול [...] לוקח את המורים וההורים ליומיים טיול לצפון [...] זה מוצלח זה מביא את ההורים, אני עושה סדנאות ביחד, גם המורה גם ההורה כולם נפגשים ביחד. כולם עובדים ביחד ממש על תכנית, על הקשיים, ככה אני מערב אותם. זה עושה שינוי – לא רב אבל יש שינוי."

מנהל בית ספר תיכון

”מעורבות ההורים לא גדולה, אנחנו מנסים לערב אותם. יש מספר הורים שמתתפים איתנו. אבל זה עדיין לא ברמה שאני רוצה אותה. אני עושה שיחות, ביקורי בית של יועצים ושלי, שיחות טלפון שלי ושל מחנכים ושל יועצים. הזמנות לאירועים בבי”ס. כל מיני. לא מתייאש ומקווה לערב יותר ויותר במה שנעשה.”

מנהל בית ספר תיכון

”מבחינת הורים אני חושב שיש מקום להשקיע עוד הרבה עבודה ע”מ שההורה יבין ויקלוט שביה”ס הוא לא משהו שבא לשרת אותך ולתת לך רק שירות ועבודה ופחות... ההורה דורש מבי”ס אבל לא נותן. מבקש רוצה אבל פחות מוכן לתת. זה בעייתי.”

מפקח בחינוך העל-יסודי

בנוסף, תלמידים בקבוצות המיקוד דיווחו כי לרוב הסביבה החיצונית אינה יודעת מיהו תלמיד טוב בבית הספר ומי לא, ושהבחנה בין תלמידים המצליחים בלימודיהם ובין תלמידים שאינם מצליחים אינה משמעותית בסביבתם מחוץ לכותלי בית הספר.

5.6 פערים מגדריים

לפי דו”ח מדדי איכות החיים (מג’אדלה ואחרים, 2022) אשר הופק על ידי מכון ברוקדייל כחלק מהמחקר המלווה את תכנית החומש, שיעור הבנות הלומדות בכיתה יב’ גבוה משיעור הבנים, בדומה לכלל האוכלוסיות בארץ. עם זאת, הפער בין הבנים לבנות בשיעור הזכאות לבגרות העומדת בסף הכניסה לאוניברסיטאות הינו הגבוה ביותר בקרב האוכלוסיות השונות בארץ. שיעור הבנים הבדואים בעלי תעודת הבגרות העומדת בסף נמוך ב-22.4 נקודות האחוז משיעור הבנות הבדואיות, לעומת פער של 13.6 נקודות האחוז בקרב כלל האוכלוסייה, נכון לשנת 2019. מרואיינים בעלי תפקידים שונים, כגון מנהלי בתי הספר ומנהלי מחלקות חינוך ברשויות בחברה הבדואית בנגב, ציינו כי תלמידות התיכון הבדואיות הינן בעלות מוטיבציה גבוהה להצליח, כאופק לעצמאות חברתית וכלכלית בחברתן. לעומתן, המרואיינים מדווחים כי המוטיבציה אצל הבנים נמוכה יותר, בין היתר מכיוון שלתפיסתם ישנן אפשרויות רבות יותר העומדות בפניהם, גם ללא לימודים אקדמיים. הדגשת חשיבות הלימודים האקדמיים וחשיפה לסיפורי הצלחה מתוך האוכלוסייה הבדואית יכולה להגביר את המוטיבציה של הבנים להתמיד בלימודיהם בבית הספר תוך שאיפה להמשך להשכלה גבוהה.

”חלק גדול מהבנים מתחיל לחפש מקורות פרנסה ועזרה להורים עניים כבר בגיל 15-16 [...] הדימוי העצמי ההישגי הנמוכים של הבנים הם אלה שמביאים את הבנים לנשירה מוקדמת או לאי מיצוי הפוטנציאל עד הסוף בלימודים. ההצלחה של התלמידים מביאה אותם להמשיך 12 שנות לימוד [...] אם נאפשר להם מסגרות מתאימות ואת הכלים הדרושים, כגון שעות תגבור לצמצום פערים, כגון מיומנויות תעסוקה, כגון מסגרות כמו היל”ה [הם ימשיכו ללמוד].”

מנהל בית ספר תיכון

בשאלון התלמידים, בנים נטו יותר מבנות לדווח על חסמים ללמידה. כך, הבנים דיווחו יותר כי הם מחסירים שיעורים בשל הצורך לעבוד ($p < 0.001$) וכי אין בביתם את הציוד הדרוש ללמידה ($p < 0.001$). בדומה, בקבוצות המיקוד, כאשר הבנים נשאלו על חשיבות הלימודים, הם חלקו דעות כי עדיף לצאת לעבוד מכיוון שהעבודה מביאה כסף טוב יותר, וכי מי שיוצא לעבוד בונה את העתיד שלו יותר מהר לעומת מי שנשאר בבית הספר. מספר תלמידים אף ציינו כי הוריהם מצפים מהם לעבוד יחד איתם בעסק המשפחתי לאחר סיום הלימודים.

5.7 טוהר הבחינות

מספר מרואיינים דיווחו על תופעה נרחבת של העתקות בבחינות הבגרות. לדברי המרואיינים, שכיחות התופעה מהווה חסם משמעותי להצלחת התלמידים בבגרות ולהעלאת המוטיבציה.

”אחד הקשיים שלא מאפשר לנו לזנק מעבר ל-52% [זכאות] זה נושא טוהר הבחינות, שפוגע מאוד באחוז הזכאות. ואנחנו אומרים את זה בפירוש. אנחנו לא רוצים אחוז גבוה בסיוע טוהר בחינות, [אלא] בחינה בציון היכולת האמיתית של התלמיד, אפילו במחיר של ירידה באחוז הזכאים.”

מפקח בחינוך העל-יסודי

”הדבר האחרון שעשיתי, ולא היה קל, אני החלטתי שאם אני רוצה לשפר את ביה”ס ושתלמידים לא יעזבו את הבי”ס ושמורים ילמדו, החלטתי שאני שומר על טוהר הבחינות. כשהגעתי לביה”ס היה צהוב, אחוז מחברות פסולות 5%, הצלחנו להעביר את ביה”ס לירוק, מספר מינימלי של פסולות - 0.2%. כמעט 5 מחברות מתוך 1800.”

מנהל בית ספר תיכון

”יש בעיה מוסרית – טוהר הבחינות שמאוד מפריע לי. המורה שמלמד את המקצוע יש לו שכר מלא עם הטבות ואני מצפה ממנו 70% מינימום הצלחה במקצוע שלו. כל מורה התחייב אז אני מצפה שבבגרות יהיה 70%. קשה להתמודד עם הנושא – מעבירים באייפון, מי שנכנס לכיתה מעביר. זו בעיה. צריך פשוט לעשות את המבחן באינקובטור.”

מנהל אגף חינוך

”זה כן משפיע על בית הספר מאוד אם התלמידים יודעים שבסוף, בזמן הבגרות, המורים יבואו ויתנו להם את התשובות, אז למה שהוא ילמד בכלל.”

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

”אני מכירה הרבה תלמידים מכל המגמות שהיה להם קשה לקבל זכאות, אבל מה עושים, לצערי – העתקות. זה אשכרה עצבן אותי ברמות, אנחנו חורשים למתמטיקה, באה תלמידה מכיתה שלי, נכנסת לכיתה במבחנים, היא יושבת ומחכה 10 דקות עד שהמשגיחה מחלקת מדבקות. גם המשגיחות עצמן, אם יש להן אח או בן דוד או מישהו מהשכונה, או מישהי שהיא מכירה באותה כיתה שהיא משגיחה עליה, היא הייתה נותנת לו את הטלפון שלה שיעתיק. לצערי זה קיים. החברה שלי בכיתה, אחרי 10 דקות שאנחנו פותרים, היא הגישה מבחן ריק ויצאה. מה היא קיבלה? – 100. [...] זה ממש מכעיס. אני כועסת כי הם פוגעים בעצמם, הם חושבים שהם קיבלו ציונים טובים אבל זה לא בזכותם – איפה העבודה שלהם? מה אתם עושים עכשיו בחיים? איך אתם, כתלמידים מצטיינים, מרשים לאנשים אחרים לפתור לכם את המבחן? איפה אתם בעניין הזה – האישיות שלכם?”

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

5.8 מחסור במורים

מתוך הראיונות עולה כי קיים מחסור במורים למקצועות מדעיים מוגברים לבגרות ול-5 יח"ל במתמטיקה, כפי שמשקף בשיעור הנמוך של התלמידים הניגשים לבגרות טכנולוגית-מדעית וב-5 יח"ל במתמטיקה. בשל מחסור זה, תלמידים נאלצים ללמוד בהיקף יח"ל נמוך משרצו או למצוא פתרונות נקודתיים, למשל למידה במסגרות כגון "תיכון וירטואלי".

”במתמטיקה קשה למצוא מורים ל-5 יח"ל, יש מורות ששלחתי לעשות השתלמות מ-4 הוספה ל-5 יח"ל. באמת בעייתי מאוד בכל המגזר למצוא מורה ל-5 יח' מתמטיקה. גם מעבר לזה. גם מורים שיש להם 5 יח' מעדיפים ללמד 3 יח' מאשר 5. ב-3 יח' יותר קל, וב-4-5 יח' צריך להשקיע את הנשמה, המון מסה של חומר, בחינה שהיא לא קלה. למרות זאת מנסים להעלות את הרף של 5 יח'. מחזור ראשון לא היה אף תלמיד, שני היו 5 תלמידים, היום מעל 11 תלמידים. כל פעם מנסה להעלות את הרף.”

מנהל בית ספר תיכון

"התלמידים שמתקשים ב-5 יח', אם היה עוד מורה, במקום שירדו הייתי מפצל את הקבוצה והייתי מתגבר עם עוד מורה. כשאין מורה נוסף ל-5 יח' זה מחייב אותך להוריד ל-4 יח'".
מנהל בית ספר תיכון

"כימיה לימד אותנו הרוקח, לא יודעת איך הוא מלמד, אבל לא היה המורה הכי טוב, הוא אהב ללמד אבל לא הייתה לו את ההוראה, פדגוגית זה לא היה טוב, אז כביכול למדתי כימיה בעצמי, הבאתי ספר בעברית וממנו למדתי".

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

"בתיכון היו כמה דברים, אחד מהם היה מתמטיקה – לא היו מורים ללמד ברמה של 5 יח', היו מורים טובים מאוד אבל לא לרמה של 5 יח'. הייתה תוכנית שקוראים לה תיכון וירטואלי שלומדים דרך המחשב עם מורה, בית ספר שלנו ועוד יישובים [...] היו קצת בעיות כי לא היינו רגילים ללמוד דרך המחשב [...] זה הדבר שגרם לי ללמוד במכינה. [...] הלימודים היו בבית ספר והיו מחשבים. הכול היה מסודר, היה שיעור מתמטיקה בכיתה, ואנחנו במקביל בחדר מחשבים לומדים עם המורה. מהכיתה שלי היו שישה תלמידים, היו עוד כיתה שגדולה ממנו, אנחנו המחזור הראשון של התוכנית הזו בבית הספר".

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

"בכלל לא היה פיזיקה בבית הספר שלי. רוב המורים שלנו מהצפון ואז מי שמוצא לו מקום בצפון עובר לצפון. לא רוצה לעזוב את המשפחה שלו".

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

עם זאת, יש לציין כי מרבית המורים שהשיבו לשאלון דיווחו במידה רבה עד רבה מאוד כי בבית ספרם יש אפשרות לגשת לבגרות במתמטיקה בהיקף של 4 ו-5 יח"ל (74%-ו-69%, בהתאמה) וכן אפשרות לגשת לבגרות באנגלית בהיקף של 4 ו-5 יח"ל (74%-65%, בהתאמה). יתכן וממצאים אלו מושפעים גם ממאפייני בתי הספר שהשתתפו במחקר.

מענה למחסור זה ניתן בין היתר על ידי מורים המגיעים מהצפון, אך עליהם לנסוע מרחק רב, היבט המקשה עליהם להשאר בבית הספר בשעות אחר הצהריים לצרכי השתלמויות או תגבורים וכן עלול להוביל לעייפות רבה. בנוסף, מורים שאינם מקומיים לעיתים עוזבים את בית הספר במהלך שנות התיכון, היבט שעלול לקטוע את רצף הלמידה של התלמידים ויכולתם להבחן בהגברה מדעית-טכנולוגית. כך, לפי המפקחת על

הפיקוח המקצועי, החלטת מחוז דרום הינה כי מורים מהצפון לא יקלטו יותר במערכת החינוך הבדואית בנגב.

"מספר המורים שמגיעים מהצפון ומלמדים בבי"ס. גם זה קושי מסויים, כי אני צריך את המורה לשיבות, לפעילות אחה"צ והוא בשתיים, שלוש כבר ההסעה מחכה כי צריך לנסוע הביתה למשולש או לגליל. ברהט פחות מוצאים, כי יש אחוז גבוה של מורים מקומיים שמלמדים, אבל שגב שלום, ביר הדאג', יש מספר גבוה של מורים מהצפון. זה שונה בבתי ספר שונים."

מפקח בחינוך העל-יסודי

"באנגלית שינו את המורים הרבה פעמים, במדעי המחשב לא היה מורה בכלל, הביאו סטודנטים מבן גוריון ללמד אותנו. בהרבה יחידות היו משנים כל הזמן את המורה וזה כן משפיע הרבה."

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

מענה נוסף אשר ניתן במסגרת תכנית החומש כולל הכשרת מורים למתמטיקה להוראה ברמת בחינה גבוהה יותר.

"יש תכנית ברהט של מצוינות מומנטום של אג"ח חברתית. אני מלווה את התכנית ברהט. ואז כשפתחנו קהילת מתמטיקה שלומדת לקראת 4-5 יח"ל, המורה לומד את החומר, משפרים את היכולות שלו ונותנים לו גם הוראה וגם שיטות הוראה וגם ידע ע"מ שיתחיל להכין את התלמידים לא רק ל-3 יח"ל אלא גם 4-5 יח"ל זה גם בשיתוף של תכנית החומש שמסייעת להפעיל את התכנית הזו."

מפקח בחינוך העל-יסודי

5.9 בעיות בחברה הבדואית בכללותה

מספר מרואיינים גילו נכונות לשתף בקשיים שהם חווים המשפיעים, לתפיסתם, גם על הזכאות לבגרות. קשיים אלו קשורים לקשיים שעמם מתמודדת האוכלוסייה הבדואית בכללותה ולא לפעילות של בית הספר עצמו. כך, בעלי תפקידים חלקו מקרים של ונדליזם חוזר בבית הספר, וסטודנטים סיפרו כי נאלצו לקטוע את לימודיהם בשל סכסוכים אלימים בין משפחות, או כי חוו לתחושתם אפליה על בסיס משפחתי מצד חלק מצוותי בתי הספר.

"זה קושי שלא קיים בחברה היהודית, אני צריך כמנהל להתמודד. אין לי בעיות של דמי חסות, כי ביה"ס נמצא בשכונה רגועה. אצל מנהלים אחרים יש פריצות, נזקים באלפי שקלים, וכל הזמן איך לשמור על התקציב כדי לתקן את הנזקים שבבי"ס אני לא מתמודד איתו."

מנהל בית ספר תיכון

"[עוברים למבנה חדש] בראשון בספטמבר, ובינתיים יושבים באסבסטונים ואין חשמל. שורפים את עמודי החשמל, בגלל שלא שלמו פרוטקשן אז אין חשמל. הגיעו לשיחה במועצה עם מנהלת בי"ס כדי לפתור את הבעיה. לומדים חשמל, עבודת גמר לבחינת הבגרות לא יכולים לעשות. [...] המועצה רצתה לשכור גנרטורים ולא היה אפשר כי גנבו לחברה פעם קודמת אז הם לא מוכנים."

מלווה בית ספרי

"בבי"ס בו נמצאים בישובים והישובים מחולקים לשבטים ובשבטים מנהלים הענין של השבטולוגיה. מי שהוא מהשבט, המנהל מהשבט. בעלי תפקיד מאותו השבט. אז זה לא על בסיס מקצועי אלא על בסיס שבטי פוליטי וזה הורס את האיכות של ההוראה. במקום שמערכת החינוך תעבור אינטגרציה. גם הפוליטיקה הפנימית הורסת. [...] לפני שנתיים 58% מבוגרי הכשרת המנהלים לא התמנו, לא סגנים ולא מנהלים, בגלל השבט."

מפקח בחינוך העל יסודי

"היה לנו במשפחה מקרה רצח לצערי, בין שתי משפחות [...] ונאלצנו לעזוב את הבית. על פי המסורת הבדואית, המשפחה שהורגים צריכים לעזוב את הבית עד שהמשפחה השנייה מאשרת להם לחזור. תדמיני לך שבזמן הזה אני צריכה לעשות חזרות ולהיות מוכנה למבחנים, עד שהתברר שהמשפחה שלי לא קשורה לזה, אז אישרו לנו לחזור הביתה."

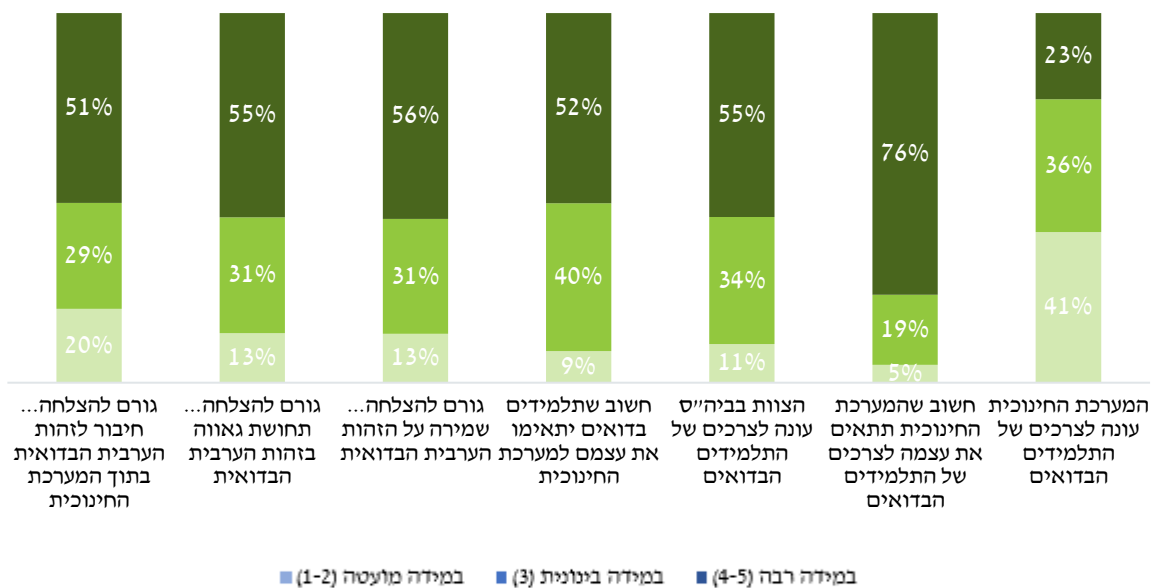
סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

5.10 התאמת מערכת החינוך לתלמידים בדואים

המורים המשיבים לשאלון העריכו כי חשוב שהמערכת החינוכית תתאים את עצמה לצרכים של התלמידים הבדואים במידה גבוהה (4 מתוך 5), אך העריכו את המידה בה המערכת מתאימה את עצמה

בפועל לצרכי התלמידים הבדואים במידה בינונית-נמוכה (2.8 מתוך 5).¹³ תחושת גאווה בזהות הערבית הבדואית והשמירה על הזהות הערבית הבדואית דורגו כתורמים להצלחת התלמידים במידה בינונית-גבוהה (3.7 ו-3.6 מתוך 5, בהתאמה). המורים דירגו באופן דומה את חשיבות החיבור לזהות הערבית הבדואית בתוך מערכת החינוך (3.4 מתוך 5). נתון זה דומה למידע שעלה מהשוואות בין-לאומיות שנמצאו בסקירת הספרות של מחקר זה. עם זאת, חוסר בהתאמה תרבותית של מערכת החינוך לא הועלה כמחסום משמעותי להצלחת התלמידים או כגורם הפוגע באיכות ההוראה באופן משמעותי, וההתאמות אשר הועלו על-ידי צוותי ההוראה התמקדו בקשיים העומדים בפני התלמידים הבדואים כפי שמפורטים במסמך זה, כגון פערים מגיל צעיר, מוטיבציה נמוכה ומחסור בדמויות לחיקוי, מעורבות הורים נמוכה, וחסימת התשתיות וההסעות.

תרשים 15: התאמת מערכת החינוך לתלמידים הבדואים בנגב, לתפיסת המורים



“צריך לעמוד בסטנדרטים כמו כל המדינה. לא צריך לעשות הנחות. אבל צריך לעשות תמיכה, עזרה, התחשבות, ככה גם התלמידים שלנו.”

מפקח בחינוך העל יסודי

¹³ במענה לשאלה הפתוחה, המורים לא התייחסו לגורמים ייחודיים לתרבות או למסורת הבדואית, אלא לגורמים אחרים אשר נסקרו בדו"ח זה, כגון המוטיבציה של התלמידים, מעורבות ההורים, והתשתיות בבתי הספר ובבתים.

5.11 אתגרים וחסמים להשגת תעודת בגרות העומדת ברף הכניסה למוסדות אקדמיים

5.11.1 מקצועות חסם

זכאות למתמטיקה בהיקף של 4 או 5 יח"ל הוזכרה בידי גורמים רבים שהשתתפו במחקר כמקצוע חסם המונע מתלמידים להשיג תעודת בגרות העומדת ברף הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה. החסם נובע ממחסור במורים ברמה המתאימה, כתוצאה מחשש של התלמידים וחוסר רצון לקבל ציון נמוך בבגרות, וכן בשל הסללה של בתי ספר המעדיפים להעלות את שיעור הזכאות הכללית על חשבון תעודה המאפשרת קבלה ללימודים באקדמיה. כך, גם בקרב התלמידים המשיבים לשאלון, שהינם תלמידים חזקים הלומדים מקצועות מדעיים (67% מהמשיבים ציינו כי הם לומדים מקצוע מדעי בהיקף של 5 יח"ל), רק 23% ציינו כי הם לומדים מתמטיקה ברמה של 5 יח"ל, בעוד ש-52% לומדים מתמטיקה ברמה של 4 יח"ל. זאת לעומת אנגלית, כאשר 39% ציינו שהם לומדים אנגלית ברמה של 5 יח"ל, ו-43% הלומדים ברמה של 4 יח"ל.

"המצב שלי במתמטיקה מאוד טוב, אבל אמרו לי שאני לא יכולה להיכנס ל-4 יחידות בגרות ואני צריכה לעשות 3. אני לא יודעת למה. היה להם את הפחד הזה שאני לא אצליח 4 אז תעשי 3. עשיתי 3 נק"זים ביום אחד, וסיימתי בשנה אחת וזה מאוד קשה. אמרתי להם: אני כבר סיימתי ואני רוצה לעשות את ה-4 בגלל שאני רוצה לעשות תואר שצריך את המתמטיקה, אי אפשר שיכניסו אותי ללמוד את התואר הזה אם יש לי רק 3 יח". [...]. המורים רוצים שלתלמידים יהיה בגרות שלם בסוף, לא רוצים שאני אשקיע ב-4 יח' ואני לא אצליח, זה הפחד שלהם."

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

5.11.2 ידיעת השפה העברית וציון הפסיכומטרי

חוסר ידיעה מספקת של השפה העברית ומבחן הפסיכומטרי מהווים חסם משמעותי בפני התלמידים במטרתם להמשיך לאקדמיה הישראלית, וגורמים לתלמידים רבים להעדיף ללמוד במוסדות דוברי ערבית בשטחי הרשות הפלסטינית או בירדן. ישנם בתי ספר אשר מציעים תכניות אולפן בעברית מדוברת או קורסים לפסיכומטרי כדי להכין את התלמידים לאקדמיה הישראלית. בקרב המורים, שליטה טובה בעברית נתפסה כאחד המרכיבים החיוניים ביותר להצלחת התלמידים, כאשר 60% מהמורים שהשיבו לשאלון (64 משיבים) ציינו כי השליטה בעברית תורמת במידה רבה או רבה מאוד להצלחתם של התלמידים, בדומה לתכונות כגון מוסר עבודה גבוה, הצלחה בניהול זמן, וחידוד הקשר בין הצלחה בלימודים להצלחה בחיים. בקרב תלמידי המכינה, 17% (8 משיבים) הזכירו בשאלה הפתוחה את תנאי

הקבלה באופן כללי כחסם לכניסה להשכלה גבוהה, ו-13% הזכירו באופן ספציפי את חסמי המבחן הפסיכומטרי וידיעת השפה.

"לא הצלחתי בפסיכומטרי ועשיתי את זה הרבה פעמים. בסוף הבנתי שיש לי בעיה [...] בלי הפסיכומטרי אני לא יכולה להיכנס למקצוע שאני רוצה. הייתה לי גם בעיה של כסף, אין מימון, אני לא יכולה ללכת להירשם לקורסים של פסיכומטרי כי אין לי את הכסף הזה."

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

"יש לי חברות בכיתה שהיו מתביישות ללכת למזכירות של המכללה או לא בקשו את הזכויות שלהן בכלל כי הן לא יכולות לדבר עברית [...] אם אני אגיד מילה בצורה לא נכונה הם יצחקו עליי. בתיכון מתמקדים בחומר שנלמד בשביל הבגרות, הם לא מלמדים את הדו שית, לא ניהול שיחות. מתמקדים בחומר הלימוד."

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

5.11.3 חוסר היכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה ודמויות לחיקוי

חוסר ההיכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית מעלה את חששות התלמידים ומונע מהם להבין את האפשרויות העומדות בפניהם מבחינת מקצועות לימוד אפשריים, מלגות, ומיצוי זכויות. בשנים האחרונות מתקיימות תכניות בבתי הספר לחשיפת התלמידים לסיפורי הצלחה והעצמה, היכרות עם האוניברסיטה, ותכנית 'רואד' המספקת מידע והכוונה ומפעילה את ההרשמה למכינת 'שער לאקדמיה' הייעודית לסטודנטים בדואים. הרחבת תכניות אלה לכלל בתי הספר והקדמת החשיפה של התלמידים יכולים להשפיע לטובה על המוטיבציה כבר מתחילת התיכון ולעזור לתלמידים לתכנן את עתידם בשלב מוקדם יותר.

"אין מישהו שלמד ויכול להגיד לך ולשבת ולהתייעץ איתו, זה הבאסה. אתה חייב לעשות את זה לבד. אני התייעצתי בעצם עם אחי שלמד והיה ממליץ לי: תעשי את זה, לא תעשי את זה, אבל הוא היה בחוץ [לארץ] אני מיסודי לומדת איתו, הוא מלמד אותי כל הזמן, יש לי שאלה אני הולכת אליו, והוא בכללי יודע בכל הנושאים."

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

"אני בתיכון לא היה לי שום רקע על מכללה, על אוניברסיטה – שום רקע. המורים היו אומרים לנו בכללי אל תלכו לאוניברסיטה, זה קשה. תדמיני שאני הייתי חושבת ששכר הלימוד זה 40 אלף שקל. [...] עד שישבתי, קראתי [...] את רואה מישהו לומד ואת מדברת – זה עזר לי, רק הדבר הזה עזר לי להכיר את האוניברסיטה ואת כל הנושאים האלה."

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

5.11.4 פערים תרבותיים

מרבית הסטודנטים הבדואים נפגשים לראשונה בצורה משמעותית עם החברה היהודית באקדמיה, וקיימים ביניהם לבין הסטודנטים היהודים פערים תרבותיים רבים. בנוסף, הסטודנטים הבדואים, ובמיוחד הסטודנטיות, מתחילים ללמוד באקדמיה בגיל צעיר יותר. הפערים התרבותיים והגיליים מקשים על הסטודנטים להשתלב בחברת הסטודנטים היהודים.

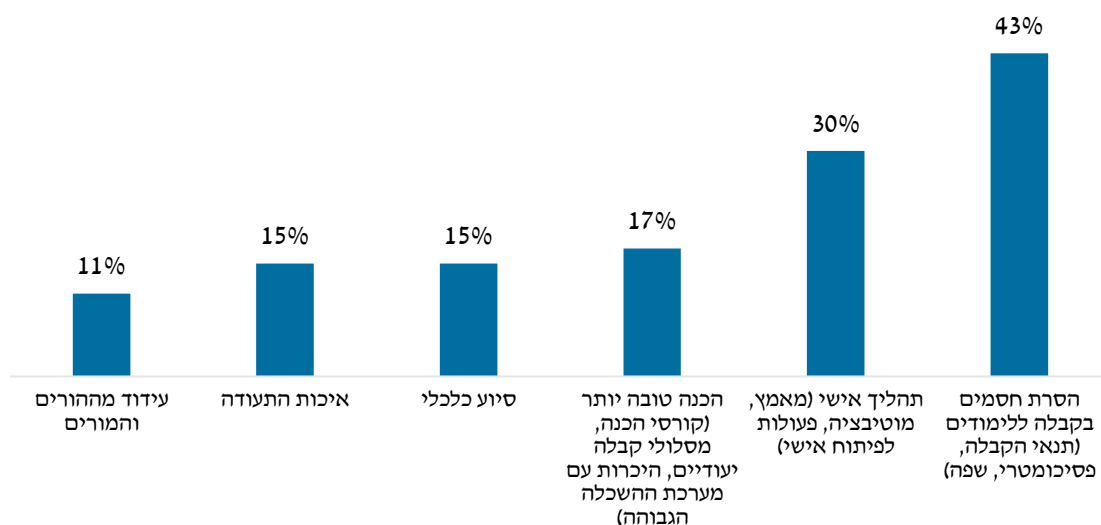
"[...] התחלתי מהרמה הכי בסיסית בעברית. זה היה כל כך קשה וגם הייתי הבדואית היחידה בכיתה שלי, כולם היו יהודים גדולים, מעל גיל 22, והעברית שלי לא כל כך הייתה טובה, איך אני אדבר איתם, מה אני אעשה, וכל היום אנחנו יחד."

סטודנטית במוסד להשכלה גבוהה

"התלמידים נכנסים לאוניברסיטאות מיד לאחר סיום הלימודים, דבר שהוא טוב מצד אחד אבל מצד שני לא הכי טוב כי הם נפגשים עם סטודנטים יהודיים אחרי צבא. מדובר על הפרשי גיל של שלוש שנים, עם תלמידים שסיימו י"ב, שלוש שנים בצבא, טיילו בעולם, נפגשו עם אנשים. הבסיס מאוד חשוב וגם השפה ולתלמידים הבדואים לרוב יש בעיה בהתבטאות בשפה העברית ודיבור בשפה אקדמאית ולא בשפת רחוב. ולכן, חלק גדול מהתלמידים שינו מסלול או נשרו מהאוניברסיטה. יש כאלה שנשארים באוניברסיטה ונותנים להם הזדמנות נוספת."

מנהל אגף חינוך

תרשים 16: היבטים המסייעים בקבלה להשכלה גבוהה, לפי תלמידי מכינה



בחלק זה תוארו ממצאי המחקר, ובפרט החסמים העומדים בפני התלמידים הבדואים לקבלת תעודת בגרות בכלל וקבלת תעודת בגרות העומדת בסף הכניסה למוסדות השכלה גבוהה ישראלים בפרט, כמו גם החסמים הנוספים העומדים בפני בוגרי בתי הספר כאשר הם פונים להשכלה גבוהה בישראל. בחלקים הבאים נפרט את מגבלות המחקר ואת המסקנות וההמלצות העולות ממצאיו.

6. מגבלות המחקר

מענה לשאלונים ואוכלוסיית המשיבים: השאלונים הועברו בשני מחזורים. ההעברה הראשונה בוצעה על ידי מכון סאלד תוך יצירת קשר ישיר עם בתי הספר. מרבית בתי הספר אשר הסכימו להשתתף במחקר בהעברה זו הינם בתי ספר חזקים, שאחוזי הזכאות לבגרות בהם גבוהים מהממוצע בחברה הבדואית, בחלקם אחוזי הזכאות לבגרות דומה ואף גבוה מאחוזי הזכאות הארצי. מרבית בתי הספר נמצאים ביישובים ובשכונות מבוססים, גם אם לומדים בהם תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים. בהעברה זו ענו לשאלון התלמידים 106 תלמידים, אשר מרביתם הגיעו מכיתות מדעים.

ההעברה השנייה בוצעה על ידי מחוז דרום בבתי ספר אשר נבחרו למדגם על ידי מכון סאלד. בהעברה זו נדגמו כאלף תלמידים מבתי ספר אשר ממוקמים במרבית היישובים הבדואים. עם זאת, נתוני הרקע של התלמידים כפי שדווחו על ידם בשאלונים מראים כי גם אוכלוסייה זו אינה מייצגת את אוכלוסיית התלמידים הבדואים בנגב: 36% מהמשיבים לשאלון מגיעים מבתיים בהם לשני ההורים ישנה השכלה על-תיכונית, לעומת 5% מכלל התלמידים הבדואים בנגב, לפי נתוני משרד החינוך; בהתאמה, 75% מהמשיבים לומדים מתמטיקה ברמה של 4 ו-5 יחידות לימוד, לעומת 16% (בשנת 2019) מהתלמידים הבדואים בנגב, ו-67% מהמשיבים מגבירים מקצוע מדעי ברמה של 5 יחידות לימוד. כך, למרות הפריסה הרחבה של השאלון בבתי ספר וביישובים רבים ומספרם הרב של המשיבים, מרבית התלמידים אשר השיבו לשאלון הינם תלמידים חזקים, וייתכן כי תשובותיהם אינן מייצגות את כלל התלמידים, וניתן להניח כי האתגרים והחסמים עליהם דיווחו משתתפי המחקר קיימים ביתר שאת בבתי הספר שבחרו שלא להשתתף במחקר.

מגבלות הקורונה והמתיחות בדרום: בשל מגפת הקורונה ובייחוד בשל הסגרים, היה קושי משמעותי ליצור קשר עם בתי הספר ותלמידי המכינות. לאחר סיום הסגרים, התקיים מבצע 'שומר החומות' אשר השפיע אף הוא על הנוכחות בבתי הספר, ולאחריו התחילה תקופת הבגרויות. קשיים אלו השפיעו על שיתוף הפעולה בבתי הספר ובקרב הסטודנטים במכינות ובמוסדות להשכלה גבוהה.

פערים בדיווח: לעיתים היתה שונות בין מרואיינים בדיווח על נושאים רגישים כגון מינויים פוליטיים, איכות צוות ההוראה ועוד. לכן רואיינו מגוון רחב של בעלי תפקידים במטרה לשקף נקודות מבט שונות.

זמינות הנתונים: חדר המחקר הוירטואלי של משרד החינוך מעודכן עד לשנת 2019. בשל כך, לא ניתן לעדכן נתונים חדשים יותר, הנוגעים לשנים בהן תכנית החומש השנייה הופעלה בבתי הספר, ושנים אשר הושפעו ממגיפת הקורונה.

7. דיון, סיכום ומסקנות

מחקר זה עסק בזכאות לבגרות בבתי הספר הבדואים בנגב ובחן את נתוני הזכאות, את הפעילות הממוקדת בהעלאת שיעור הזכאים וכן אתגרים וחסמים בנושא הזכאות לבגרות. מטרת המחקר למפות את הסיבות לשיעור הנמוך של הזכאים לבגרות בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב בכלל, הזכאות לבגרות שעומדת בתנאי הסף לקבלה לאוניברסיטאות בפרט וקבלה לתחומים מדעיים, וטכנולוגיים, תוך מיפוי התכניות הפועלות בשטח (אם במסגרת תכנית החומש ואם שלא במסגרתה) להעלאת שיעור הזכאים לבגרות.

ממצאי המחקר עולה כי בעשור האחרון ישנה עלייה במספר מדדים הבוחנים את הזכאות לבגרות בחברה הבדואית בנגב, ובייחוד באחוז הזכאים לבגרות. במקביל לעליה בשיעורי הזכאות לבגרות, קיימת ירידה בשיעורי התלמידים הרחוקים מהשגת תעודת בגרות (בעלי 3 מקצועות או יותר החסרים לזכאות) ועליה בשיעורי התלמידים להם חסר מקצוע אחד לזכאות לתעודת בגרות. השילוב של שלושת מגמות אלו מצביע על מגמת צמצום פערים בקרב התלמידים החלשים, אשר הינם אחת מאוכלוסיות המיקוד של תכנית החומש, באמצעות תכניות כגון כיתות מב"ר ואתג"ר, "נבחני משנה", "חסם לבגרות" ו"סטארט" אשר נועדו למצות את אוכלוסיית התלמידים המגיעים לזכאות לבגרות. עוד נמצא כי שיעור הזכאות לבגרות בקרב תלמידות, קצב העלייה בשיעורי הזכאות וצמצום התלמידות הרחוקות מהתעודה גבוה משמעותית מאשר בקרב התלמידים, בין היתר מכיוון שהאפשרויות העומדות בקרב מרבית התלמידות מצומצמות, וההשכלה הגבוהה נתפסת כדרך העיקרית המקובלת חברתית להשגת עצמאות ומעמד ולהבטחת עתידן. בהתאמה, תלמידות דיווחו יותר על מוטיבציה להצליח ועל חרדה מבחינות הבגרות, לעומת תלמידים.

במחקר נמצא הבדל בשיעור הבגרות בין תלמידים מישובים שונים. מרבית בתי הספר בעלי שיעורי הזכאות לבגרות הגבוהים מהממוצע הינם בתי ספר ברהט וחורה. בעוד שבשנים האחרונות ישנה מגמה של צמצום הפערים בין תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים לבין אלה שמתגוררים במגורים בלתי מוסדרים בכל הקשור בזכאות לבגרות, תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים דיווחו על מוטיבציה נמוכה יותר בקרב התלמידים בכיתתם להשקיע במטרה להצליח בבגרות, לעומת תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים.

תכניות רבות מתמקדות בסיוע לתלמידים להגיע לתעודת בגרות איכותית הכוללת היבחות באנגלית ובמתמטיקה בהיקפים של 4 ו-5 יח"ל והבחנות במקצוע מדעי בהיקף של 5 יח"ל, במטרה לסייע לתלמידים להגיע לתעודת בגרות העומדת בסף הקבלה במוסדות להשכלה גבוהה. עם זאת, ההצלחה בפן זה חלקית בלבד: בעוד ששיעור הזכאים לבגרות מורחבת באנגלית נמצא במגמת עליה, שיעור הזכאים לבגרות מורחבת במתמטיקה לא עלה, ואף נרשמה ירידה בציוני הבגרות, בהתאמה לירידה בשיעור הבוגרים הבדואים היכולים להתקבל לאוניברסיטה, במיוחד במקצועות מדעיים.

ממצאי המחקר עולה כי ישנו חסם של תיאום ציפיות בנוגע לתכניות לתלמידים מצטיינים המיועדות לעודד המשך להשכלה גבוהה. רובם של הסטודנטים הבדואים המצטיינים אינם יכולים להיקלט במערכת

ההשכלה הגבוהה ללא הכנה ותמיכה נוספות, וכיום ניתן מענה משמעותי בתחום זה בתכנית "שער לאקדמיה" המופעלת במוסדות החינוך בנגב ומספקת לסטודנטים בדואים מכינה וליווי אישי, מסלול אשר סייע במדינות אחרות להעלאת שיעורי ההשתתפות בהשכלה גבוהה. בממצאי המחקר עולה כי ישנו פער בין הערכת התלמידים בתיכון את תרומת התכניות בהם הם משתתפים לעתידם, ובין הערכה רטרואקטיבית של התכניות ע"י הסטודנטים במכינה. בעוד שיתכן שחלק מפער זה נובע משינוי ושיפור התכניות המוצעות לתלמידים, יתכן גם כי חוסר תיאום הציפיות ואכזבת הסטודנטים כאשר גילו שאינם מוכנים לאקדמיה למרות השתתפותם בתכניות מצוינות משפיע על הערכתם את התכניות אשר הוצעו להם, ושיקוף לתלמידים כבר בשנות התיכון כי חלק מדרכם האקדמית תכלול שנת מכינה יכול לסייע למוכנות התלמידים בהמשך דרכם במערכת ההשכלה הגבוהה.

המידע שנאסף מצביע על כך כי התפיסות בחברה בכללותה ובקרב המורים בפרט בנוגע לחשיבות תעודת הבגרות באופן כללי עדיין בתהליך שינוי. מורים הציגו תפיסות לפיהן תלמידיהם אינם רואים חשיבות בהשגת תעודת בגרות לעתידם, תפיסות אשר נמצאו גם בקבוצות המיקוד עם התלמידים. בנוסף, עולה מהמחקר כי תפיסות התלמידים, המורים וההורים את חשיבות תעודת הבגרות באופן כללי באות לידי ביטוי גם בנכונות להשקיע בהשגת תעודת בגרות איכותית. השגת התעודה האיכותית דורשת השקעה ומאמץ משמעותיים בקרב התלמידים, בשהייה בבית הספר במטרה להשתתף בתכניות לאחר שעות הלימודים, בלמידה בבית ובניצול הזדמנויות להשתתפות ביוזמות שונות בימי שישי ובחופשות הקיץ. שיעור ניכר מקרב התלמידים אשר השתתפו במחקר הינם תלמידים מצטיינים, וניכר כי קיימת בקרבם מוטיבציה גדולה ונכונות גבוהה להשקיע בלימודיהם, וכי הם תופסים את המאמץ האישי שלהם ומוסר העבודה שלהם, כמו גם את התמיכה מהסביבה ומעורבות הוריהם, כגורמי מפתח בהצלחתם, בדומה לסטודנטים אשר הצליחו להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה. מתשובות המורים ניכר כי נכונות זו להשקיע אינה מאפיינת את כלל התלמידים, כאשר המורים העריכו את המוטיבציה וההשקעה של כלל תלמידיהם כנמוכה יותר מאשר הערכת התלמידים החזקים את עצמם ואת חבריהם לכיתה. ככלל, תשובות המורים שיקפו יותר את כלל הבעיות בחברה הבדואית ההטרוגנית, כגון השפעות החסמים הכלכליים ומעורבות ההורים על התלמידים והמוטיבציה שלהם, כמו גם האלימות בישובי המגורים. תפיסות אלה, בשילוב עם האוכלוסיות בהן מתמקדת תכנית החומש, עלולות להשפיע בעיקר על העבודה עם תלמידים שאינם מתקשים או מצטיינים, ואשר נתפסים על ידי המורים כחסרי מוטיבציה להשקיע ולהצליח. ספרות המחקר מראה כי העלאת רף הציפיות מהתלמידים, כמו גם אחריות קולקטיבית של בית הספר על הצלחת התלמיד, יכולה לסייע להעלאת שיעורי התלמידים המסיימים תיכון בהצלחה (Rodrick et al, 2021). ייתכן שהתלמידים שאינם מתקשים או מצטיינים יוכלו להיתרם מהעלאת רף הציפיות ע"י המורים, התמקדות בהעלאת המוטיבציה שלהם והבנת נקודות החוזק שלהם, ושאיפה להשגת תעודת בגרות טובה יותר.

במחקר עלו מספר חסמים עיקריים לזכאות לבגרות בחברה הבדואית בנגב בפרט, ולזכאות לתעודת בגרות איכותית בפרט.

1. חסמים הקשורים במאפייני רקע: מחקרים מראים כי לנתוני רקע כגון השכלת הורים (Davis-Kean, 2005) ומספר ילדים בבית (Chiu, 2007) קיימת השפעה על סיכויי ההצלחה של התלמידים בבית הספר, בין היתר בשל היכולת של הורים משכילים לטפח את השכלת ילדיהם גם תחת לחצים כלכליים (Alexander et al., 1994) ותפקיד ציפיות ההורים על השכלת התלמידים (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Pinkart & Ebeling, 2019). לפי נתוני משרד החינוך,¹⁴ 67% מהתלמידים הבדואים בנגב מגיעים ממשפחות בעלות 4 ילדים או יותר, והוריהם של 94% הינם בעלי עד 12 שנות לימוד, כך שקיים פער בנקודת הפתיחה של התלמידים הבדואים בהשוואה לקבוצות אוכלוסייה אחרות.
2. חסמים הקשורים במיומנויות למידה: התלמידים מגיעים פעמים רבות לתיכון עם פערים לימודיים משמעותיים משנות היסודי וחיבת הביניים, ומיומנויות הלמידה שלהם נמוכות, ויכולתם של בתי הספר התיכוניים להשלים את הפער עד הבגרות מוגבלת. ממצא זה דומה לממצאים ממדינות אחרות, אשר זיהו צורך בהתמקדות במתן מענה הוליסטי מתחילת דרכם של התלמידים במערכת החינוך, ובמתן מעטפת לתלמידים בשלבי המעבר (Rodrick et al, 2021). ממצאי המחקר דומים לממצאים במדינות הבוחרן, ומצביעים על כך כי בנוסף לפערים הלימודיים איתם מגיעים התלמידים, היכולת להשלים את הפער מושפעת גם מהמוטיבציה הנמוכה איתה מגיעים התלמידים לתיכון, המעורבות הנמוכה של ההורים, ותפיסתם של מורים רבים כי תעודת הבגרות לא תסייע לתלמידים בעתידם. מצב זה משתקף גם בתפיסות התלמידים והצוות את מערכת החינוך הבדואית בנגב, כאשר ישנם מורים המרגישים כי היא אינה עונה על צרכי התלמידים, וחלק מהתלמידים מרגישים כי אינם מקבלים את הסיוע הנדרש ללמידה מבית הספר.
3. חסמים מבניים: בין חסמים אלו ניתן לציין את ההסעות לבתי הספר, שאינן עונות על כל צרכי התלמידים. ישנם בתי ספר בהם תלמידים רבים אינם גרים בישוב הלימודים והם תלויים בשעות ההסעה. בבתי ספר אלה נתקלים פעמים רבות באתגרים בהענקת שיעורי תגבור והעשרה, מכיוון ששיעורים אלה ניתנים לאחר שעות הלימודים, וכיוצא בכך לאחר שתלמידים רבים עזבו את בית הספר, ומנהלים רבים בוחרים לוותר על תכניות אלו כתוצאה מכך. בישובים אחרים, ישנם תלמידים הלומדים בבית ספר שאינו בשכונה שלהם בשל איכותו, אך קשה להם להגיע לבית הספר בשל מצב התשתיות בישוב, והעובדה שאין הסעות בתוך הישוב. התשתיות בבתי התלמידים, בישובים ובבתי הספר אף הם מהווים חסם, אם בכך שלתלמידים חסר חלל למידה וציוד קצה בביתם ועד מחסור במעבדות וחיבור אמין לאינטרנט בבתי הספר, אשר מקשה על תרגול יחידות מעבדה והטמעת שיטות הוראה חדשניות ומיומנויות המאה ה-21.
4. תפיסת עתיד המכוונת להשכלה גבוהה: אחד החסמים העומדים בפני התלמידים המעוניינים להמשיך ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה בארץ הינו המחסור בידע בנוגע למערכת ההשכלה

¹⁴ הנתונים לקוחים מתוך חדר המחקר הוירטואלי של משרד החינוך ונכונים לשנת 2019.

הגבוהה הישראלית ובדמויות לחיקוי מקרב האוכלוסייה הבדואית, בשל השיעור הנמוך של בעלי תארים בקרב האוכלוסייה, וממצאי המחקר, כמו גם מהספרות, עולה כי חוסר ההיכרות והידע מהווים חסם משמעותי בסיום התיכון והכוונה להשכלה גבוהה (Zarate, 2007). כתוצאה מכך, מופעלות תכניות שונות המאפשרות היכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה, חשיפה לדמויות לחיקוי, וחיזוק מיומנויות נדרשות כגון ידיעת העברית, המהווה אחד החסמים המשמעותיים בפניה של הבוגרים הבדואים בנגב להשכלה גבוהה במוסדות ישראליים.

5. חסמים מערכתיים: בממצאי המחקר עלו מספר חסמים מערכתיים להשגת עליה בשיעור הזכאים לבגרות איכותית. אחד החסמים המשמעותיים הינו המחסור במורים, במיוחד במורים היכולים ללמד מתמטיקה ומדעים בהיקף מורחב. אחת מדרכי ההתמודדות עם חסם זה, ולפי החלטת מחוז דרום, צומצמה משמעותית קליטת המורים מהצפון במערכת החינוך הבדואית בנגב, במטרה לחזק את כוח האדם המקומי ולהבטיח קיימות באוכלוסיית המורים. עם זאת, ובשל הצורך למלא את הפערים עד להמשך הכשרת מורים מקומיים, קיימות תכניות, כגון תכנית "מומנטום", המועברות בשלב הראשוני על ידי כוח אדם תוספתי, אך משלבות הכשרה למורים מקומיים במטרה שיוכלו להמשיך את ההוראה בעצמם. חסם נוסף להעלאת שיעורי התלמידים בעלי תעודת בגרות איכותית הינו העבודה כי המדד העיקרי לפיו נמדד בית הספר הינו שיעורי הזכאות לבגרות. כתוצאה מכך, ישנם מקרים בהם בית הספר מעדיף להפנות את התלמידים ללמוד מקצועות שונים בהיקף נמוך יותר כדי להבטיח את הזכאות, גם כאשר התלמידים היו יכולים להצליח בבחינה בהיקף מורחב. הוספת יעדים המודדים עליה בשיעורי התלמידים המשיגים בגרות איכותית יכולה להשפיע על בית הספר ולאפשר ליותר תלמידים את ההזדמנות להבחן בהיקפים מורחבים.

ככלל, ניכר ממצאי המחקר כי לכל אחד מבעלי העניין: התלמידים עצמם, ההורים, המורים והנהלת בית הספר, ישנו תפקיד מכריע בהצלחת התלמידים. התמקדות כל אחת מהקבוצות בגורמים עליהם הם יכולים להשפיע, לצד המשך השקעה משמעותית בתשתיות וגיוס והכשרת מורים יכולה לשנות עמדות לחיוב ולתרום לסיכויי התלמידים להצליח בבגרויות ולהמשיך למיצוי הפוטנציאל שלהם.

המלצות

ההמלצות המוצגות בחלק זה מחולקות לשלושה שלבים. ההמלצות בחלק הראשון הינן המלצות אשר ניתן ליישמן במסגרת תכנית החומש הבאה. ההמלצות בחלק השני הינן המלצות הנוגעות לתהליכים ארוכי טווח, אשר ניתן להתחיל בהטמעת הצעדים הנדרשים ליישומם במסגרת תכנית החומש. ההמלצות בחלק השלישי הינן המלצות לפיתוח אסטרטגיות ארוכות טווח.

1. המלצות לתפעול תכנית החומש הבאה:

א. **הקמת גורם מתכלל לתכנית החומש.** הגורם המתכלל יהיה אחראי על מעקב אחר הפעלת התכניות ברמה בית ספרית ורשותית, איסוף נתונים שוטף על משתתפי התכניות, הישגי

בוגרי התכניות בבגרויות והמעבר להשכלה גבוהה של משתתפי התכניות השונות. בנוסף, הגורם המתכלל יהיה אחראי על חלוקת המשאבים בין בתי הספר ועל הנגשת המענים השונים למנהלי בתי הספר, אשר יוכלו בתורם לבחור לבית ספרם את המענה המתאים לו, תוך התייחסות לכלל התלמידים, גם אלו שאינם מצטיינים או מתקשים. כך, הגורם המתכלל יפעל ברמת הרשות, ויסייע לפעולה ברמת בית הספר ועד לרמת התלמיד.

ב. **תשתיות:** המשך שדרוג התשתיות בבתי הספר ובמיוחד הקמת מעבדות מחשבים בכל בית ספר, חיזוק תשתית האינטרנט, ובניית מעבדות וספריות. הנגשת תקציבים לעידוד יוזמות השאלת ציוד לתלמידים ופיתוח מפעלי הזנה אשר יאפשרו לתלמידים רבים יותר להישאר ליום לימודים ארוך.

ג. **חללי למידה:** עידוד בתי הספר ליצור חללי למידה נגישים לתלמידים ולפתוח את מעבדות המחשבים גם לאחר שעות הלימודים, לצד עידוד פתיחת בית הספר ומתנסים בשעות אחרי הצהריים לתלמידים ולבוגרי המוסד הלומדים באקדמיה.

ד. **הסעות:** הנגשת תקציבים להסעות לאחר שעות הלימודים או פיתוח מודל הסעות גמיש אשר יאפשר מיצוי נוכחות בתגבורים או תכניות העשרה הניתנים לאחר שעות הלימודים. איחור שעות ההסעה במידה וניתן לשבץ את כלל התלמידים לתגבורים ותכניות העשרה.

ה. **חשיפה לאקדמיה:** הרחבת המענים הניתנים לתלמידים בנוגע לאקדמיה, כגון תכניות לימוד באוניברסיטה, חשיפה לדמויות לחיקוי, היכרות עם האקדמיה דרך תכנית רואד באופן נרחב בכלל בתי הספר הבדואים ומגיל צעיר יותר, כדי להנגיש את האקדמיה כמסלול חיים עתידי ולהעלות את המוטיבציה של התלמידים לסיים את בית הספר עם תעודת בגרות העומדת בסף הכניסה. בנוסף, הרחבת החינוך הבלתי פורמלי, תכניות העצמה בבית הספר וקורסים בעברית מדוברת ופסיכומטרי במטרה להכין את בוגרי התיכון לאוניברסיטה.

ו. **הקמת קבוצות עבודה קבועות** המשתפות את צוותי בית הספר, ההורים והמנהיגות החינוכית באוכלוסייה הבדואית, וזאת בשל היכרותם עם הסוגיות החינוכיות השונות מנקודות מבט משלימות, ובמטרה להעניק תחושה של אחריות לגבי התהליך ארוך הטווח ותוצאותיו.

2. **הטמעת שינויים ארגוניים** במערכת החינוך הבדואית לטווח הארוך:

א. **צמצום פערים בגיל צעיר.** השקעה בתכניות מבית הספר היסודי כגון פיצול כיתות, מתן תכניות פדגוגיות, פיתוח החינוך הבלתי פורמלי ותכניות העצמה על מנת לצמצם את הפערים עימם מגיעים התלמידים לתיכון. חיזוק הקשר בין בתי הספר אשר קולטים את אותם התלמידים בשלבי חינוך שונים במטרה ליצור רצף חינוכי במשך 12 שנות לימוד.

ב. **הקצאת תקצוב ארוך טווח לתכניות** בכדי למצות את ההתערבות בבתי הספר. על פי ממצאי המחקר, כיום התקצוב לתכניות מתבצע על בסיס שנתי. תקצוב מראש לאורך כלל תקופת התכנית יאפשר ליווי רציף לכלל בתי הספר הבדואים בנגב בכל שלבי החינוך (יסודי, חטי"ב,

תיכון), המשלים את הליווי המוענק לחלק מבתי הספר היסודיים במסגרת תכניות שונות וחטיבות הביניים במסגרת 'בתי ספר שוחרי שינוי' במטרה להטמיע שגרות וסדירויות בעבודת ההנהלה והצוות, העצמת צוות בית הספר וחיזוק הפדגוגיה החדשנית.

ג. **עידוד בתי ספר ומתן כלים לשילוב דיפרנציאלי של תכניות העוסקות בזכאות לבגרות בבתי ספר.** כך יתאפשר מיצוי פוטנציאל בהגשת התלמידים לבגרות, ולצד חיזוק תלמידים חלשים במקצועות החסם, יינתן דגש גם להעלאת שיעור התלמידים הניגשים לבחינות ב-4 ו-5 יח"ל. נדגיש כי גם כיום ניתנת האפשרות לבתי הספר לשלב תכניות הנותנות מענה לתלמידים שונים, אך ישנם בתי ספר שלא בוחרים בכך.

3. **אסטרטגיות ארוכות טווח לפיתוח מנהיגות מקומית בבית הספר ובקהילה**

א. **ליווי למנהלים במטרה להטמיע שגרות עבודה ויצירת רשת סוכני שינוי.** מתן ליווי למנהלים חדשים ולמנהלים אשר לא קיבלו בעבר ליווי במטרה להטמיע תרבות ארגונית המקדמת מתן כלים להעצמת צוות ההוראה, וחיזוק פרקטיקות הוראה מותאמות פרט. כמו כן, מומלץ ליצור מסגרת להעצמת מנהלים אשר זוהו כמנהלים בעלי פוטנציאל, כדי ליצור רשת עמיתים, לפתח כישורי מנהיגות, ולעודד את המנהלים להיות סוכני שינוי במערכת החינוך הבדואית.

ב. **פיתוח אסטרטגיות להגברת מעורבות ההורים בבית הספר וחיזוק הבנת חשיבות הלימודים אצל ההורים והתלמידים.** זאת בדגש על הבנים אשר נושרים בשיעור גבוה מהבנות וממשיכים בשיעור נמוך יותר להשכלה גבוהה, ותוך חשיפה לדמויות לחיקוי מתוך האוכלוסייה הבדואית.

ג. **עידוד מורים מקומיים מתאימים לעבור הרחבת הסמכה במקצועות נדרשים,** כגון הוראת 5 יח"ל במתמטיקה ובמדעים. פיתוח מודל למתן תמריצים למורים מקומיים ובמידת הצורך גם למורים שאינם מקומיים במטרה להעלות את המוטיבציה להוראת מקצועות נדרשים, למנוע היעדרויות, ולעודד הוראה בשיטות חדשניות.

עוד פרסומים של מכון ברוקדייל בנושא

תירוש, א., כהן, ד., ברלין, ב., לוי-כובשי, א., וסומך, ס. (2023). דפוסי תעסוקה וחסמים לתעסוקה באוכלוסייה הבדואית בנגב: מחקר הערכה מסכמת. דמ-23-935

לף, י. (2023). פערי מידע בנוגע לאוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-23-929.

אור שרביט, ז., אייזיק, ע., קפרנוב, א., פלק, א. וריבקיין, ד. (2022). ערכים, כוחות ואתגרים של האוכלוסייה הבדואית בנגב ושל מנהיגיה. מ-22-217.

ברוך-קוברסקי, ר., גלעד, ע., זוהר, ל., קונסטנטינוב, ו., בן סימון, ב., אייזיק, ע. ומורן-גלעד, ל. (2022). נשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב. דמ-22-902.

בן רבי, ד., הרן, ד. ואייל, י. (2021). השפעות משבר הקורונה על האוכלוסייה הבדואית בנגב: דוח מסכם. דמ-21-870.

הרן, ד. ואייל, י. (עור'י). (2021). תמציות מחקרים מתוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2021-2017 – תשתית הידע לתוכנית החומש הבאה. דמ-21-896.

לף, י., מגיאדלה, א., הפנר, מ. ואייל, י. (2021). התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2021-2017 (החלטת ממשלה 2397): הערכה כוללת – דוח ביניים. דמ-21-921.

לנטו, ט., שנהב, א. ודולב, ה., לוי-זוהר, א. וקדם-קדיש, בחינת מערך תוכניות העבודה של "התוכנית לפיתוח כלכלי – חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017 – 2021 (ממשלת ישראל החלטה מספר 2397) – דוח מסכם. (2021) דמ-21-884.

לף, י., חגי'אג'רא, ו. ואייל, י. (2021). התוכנית להעצמת הרשויות המקומיות הבדואיות במסגרת התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב 2021-2017 (החלטת ממשלה 2397) – מחקר הערכה דוח ביניים: תמונת מצב עד סתיו 2020. דמ-21-877.

סופר-פרמן, ח., ברלב, ל., וגדג', נ., (2021). ילדים עם מוגבלות באוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-21-883

אייל, י., קינג, י., פרנקל, מ. ותירוש, א. (2018). התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם. דמ-18-772

לוי, ד. וכאהן-סטרבצ'ינסקי, פ. (2018). שילוב בדואים בהשכלה גבוהה – הערכת הפיילוט "שער לאקדמיה" במכללה האקדמית ספיר. דמ-18-791 תירוש, א. ואייל, י. (2018). מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-18-774

חסן-דאהר, ס. (2012). בדואים לעסקים – קידום ופיתוח של יזמות עסקית מגזר הבדואי בנגב. דמ-12-624
קינג, י. ורענן, ר. (2011). מעברים: מרכז תעסוקתי קהילתי במגזר הבדואי בנגב – חורה ושגב שלום: הערכת התכנית. דמ-11-591

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר מכון ברוקדייל: brookdale.jdc.org.il

מקורות

אבו סעד, א. (2004). מדיניות השליטה והמיעוט הערבי-פלסטיני בישראל: מערכת החינוך הבדווית בנגב. *מדינה וחברה* 4(1), 911-932.

אבו סעד, א. (2013). תמורות חברתיות-פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמלית בקרב הבדואים בנגב: דילמות ואתגרים. מתוך: ראובן פדהצור, *הבדואים בנגב אתגר אסטרטגי לישראל*. המכללה האקדמית נתניה.

אבו סעד, א. (2021). מערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב: מציאות וצרכים. המכון הישראלי לדמוקרטיה. נדלה מ: <https://www.idi.org.il/articles/36317>

אבו עסבה, ח'אלד (2011). חינוך ערכי בחברה במשבר, הוצאת מכון מסאר למחקר חברתי, ג'ת

אייל, י, חסן, ס, פרנקל, מ וקינג, ג. (2016). דוח מחקר: התכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואים בדרום: חינוך. מאיירס- גוינט- ברוקדייל- המרכז לחקר תעסוקת אוכלוסיות מיוחדות. נדלה מ: https://brookdale.jdc.org.il/wp-content/uploads/2018/01/738-16_Heb_report_new.pdf

אנדבלד, מ., היר, א., כראדי, ל., וקסיר, ג. (2021). רמת החיים, העוני, והאי-שוויון בהכנסות: 2018, 2019 ואומדן ל-2020 (לפי נתונים מנהליים). נדלה מ: https://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Documents/oni2019.pdf

גולדנברג, ש, מיכל, א יפרח, מ. (2018). *תמונת מצב: בדואים מהנגב בוגרי מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל בין השנים 2003/3- 2015/6*. מרכז תמר. נדלה מ: <http://mtamar.org.il/wp-content/uploads/PDF/graduate-internet-reserach.pdf>

וורגן, י. (2012). לימודי סטודנטים ישראלים בתחומי החינוך וההוראה במוסדות להשכלה גבוהה ברשות הפלסטינית. נדלה מתוך: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/175c6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_175c6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_6997.pdf

וייסבלאי, א. (2017). *חינוך בחברה הבדואית בנגב- תמונת מצב*. הכנסת- מרכז המחקר והמידע. נדלה מ: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cdb926ab-5a61-e711-80d5-00155d0a6d26/2_cdb926ab-5a61-e711-80d5-00155d0a6d26_11_10459.pdf

וייסבלאי, א. (2020). *נתונים על זכאות לבגרות בחינוך הבדואי בנגב*. הכנסת- מרכז המחקר והמידע. נדלה מ: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cb428c1c-3c39-eb11-810a-00155d0aee38/2_cb428c1c-3c39-eb11-810a-00155d0aee38_11_17874.pdf

ינקילוביץ, ר'. (2003). מסמך רקע בנושא: קו העוני ונתוני העוני בישראל. הכנסת- מרכז המחקר והמידע.
נדלה מתוך: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cef05010-9632-e811-80de-00155d0a0235/2_cef05010-9632-e811-80de-00155d0a0235_11_9639.pdf

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (9 בפברואר 2021). הרשויות המקומיות בישראל: קבצי נתונים לעיבוד
- 2009-2019. נדלה מ-
<https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2019/%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%95%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%94%D7%9E%D7%A7%D7%95%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C-%D7%A7%D7%95%D7%91%D7%A6%D7%99-%D7%A0%D7%AA%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D-%D7%9C%D7%A2%D7%99%D7%91%D7%95%D7%93-1999-2017.aspx>

מגאדלה, א. כהן, ד. ואייל, י. (2021). מדדי איכות חיים לאוכלוסייה הבדואית בנגב. מכון מאירס גיוינט ברוקדייל.

משרד הבריאות והרווחה האוסטרלי (16 בספטמבר, 2021) <https://www.aihw.gov.au/reports/australias-welfare/profile-of-indigenous-australians>

נבון, י' ושביט י'. (2012). איכות המורים: סקירת ספרות וכיוונים למדיניות. מרכז טאוב לחקר המדיניות
החברתית בישראל.

סומך, ס וקאדרי, ח. (2017) עתיד עולם העבודה: סקירת מגמות מרכזיות. מכון מאירס גיוינט ברוקדייל.
נדלה מתוך: <http://employment.jdc.org.il/he/knowledge/1521>

ספקטור, ש.ב. (2011). סוגיות בריאות וסביבה בכפרים הבדואים הלא מוכרים בנגב. מרכז המחקר והמידע
של הכנסת. נדלה מ: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/beeb6d8d-f1f7-e411-80c8-00155d01107c/2_beeb6d8d-f1f7-e411-80c8-00155d01107c_11_9418.pdf

סרי-לוי, א. ספטמבר 2021. דו"ח מעקב: תכנית לפיתוח חברתי כלכלי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021. המרכז
להעצמת האזרח. נדלה מ:

[https://www.ceci.org.il/sites/citizens/UserContent/files/BeduinsNegev\(1\).pdf](https://www.ceci.org.il/sites/citizens/UserContent/files/BeduinsNegev(1).pdf)

עדליא. (2015). תכנית אסטרטגית לקידום כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב.

- Abramitzky, R and Lavy, V. (2011). How responsive is investment in schooling to changes in redistribution policies and in returns. *National Bureau of Economic Research*. Retrieved from: <https://www.nber.org/papers/w17093>
- ACT Government. (2020). *Education Annual Report*. Retrieved from: https://www.education.act.gov.au/about-us/policies-and-publications/publications_a-z/annual-report/annual-report-2019-2020
- Australian Bureau of Statistics (31 August, 2018). Estimates of Aboriginal and Torres Strait Islander Australians. Retrieved from: <https://www.abs.gov.au/statistics/people/aboriginal-and-torres-strait-islander-peoples/estimates-aboriginal-and-torres-strait-islander-australians/latest-release>
- Australian Government. (n.d.). Quality Schools Fact Sheets. Retrieved from: <https://www.dese.gov.au/quality-schools-package/quality-schools-fact-sheets>
- Australian Government. (2018). *Closing the Gap: Prime Minister's Report 2018*. Retrieved from: <https://www.pmc.gov.au/sites/default/files/reports/closing-the-gap-2018/index.html>
- Australian Government. (2020). *Closing the Gap Report 2020*. Retrieved from: <https://ctgreport.niaa.gov.au/sites/default/files/pdf/closing-the-gap-report-2020.pdf>
- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103-120.
- Bécares, L., Cormack, D., & Harris, R. (2013). Ethnic density and area deprivation: neighbourhood effects on Māori health and racial discrimination in Aotearoa/New Zealand. *Social science & medicine* (1982), 88, 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.007>
- Biddle, B. J., & Berliner, D. C. (2002, May 1). Unequal School Funding in the United States. ACSD. Retrieved from: <https://www.ascd.org/el/articles/-unequal-school-funding-in-the-united-states>
- Bridges, M., Brauckmann, S., Medina, O., Mireles, L., Spain, A., & Fuller, B. (2018). Giving a student voice to California's dropout crisis. *CDRP: California Dropout Research Project*. Retrieved from: http://my-ecoach.com/online/resources/3865/Giving_Students_Voice_-_Drop_Out_Research.pdf.
- Brumby, E. & Vaszolyi, E. (1977). *Language Problems and Aboriginal Education*. Mount Lawley, Australia: Mount Lawley College of Advanced Education.
- Bustamanate, L., Lopez, M. H. & Krogstad, J. M. (7 July, 2020). *U.S. Hispanic population surpassed 60 million in 2019, but growth has slowed*. Pew Research Center. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/07/u-s-hispanic-population-surpassed-60-million-in-2019-but-growth-has-slowed/>

California Department of Education. (2018). 2016-17 Four-Year Adjusted Cohort Graduation Rate: Statewide Report. Retrieved from: <https://dq.cde.ca.gov/dataquest/dqcensus/CohRate.aspx?cde=00&agglevel=state&year=2016-17&initrow=&ro=y>

California Legislature. (2018). Assembly Bill no. 2265. Retrieved from: https://leginfo.ca.gov/faces/billTextClient.xhtml?bill_id=201720180AB2265

The Campaign for College Opportunity. (2018). State of Higher Education for Latinx in California. Retrieved from: <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3A55ca07f6-0d6d-4002-ac90-7c0ad49cb76c>

Cano, R. & Hong, J. (2020). Mind the Achievement Gap: California's disparities in education, explained. Retrieved from: <https://calmatters.org/explainers/achievement-gap-california-explainer-schools-education-disparities-explained/>

Driessen, G. (2015). Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. A review of the empirical literature. *Intercultural Education* 24(3), 179-191

Education Council. (2015). National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Strategy 2015. Retrieved from: <https://www.dese.gov.au/indigenous-education/resources/national-aboriginal-and-torres-strait-islander-education-strategy-2015>

Else, A. (1997). *Maori Participation and Performance in Education: A Literature Review and Research Programme*. New Zealand Ministry of Education. Retrieved from: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/91416/maori-medium-and-english-medium/5847>

Gao, N., Lopes, L., & Lee, G. (2017). *California's High School Graduation Requirements*. Public Policy Institute of California. Retrieved from: <https://www.ppic.org/publication/californias-high-school-graduation-requirements/>

Goldman, N. (2016). Will the Latino mortality advantage endure? *Research on Aging*, 38(3), 263-282.

Gramlich, J. (2017). Hispanic dropout rate its new low, college enrollment at new high. *Pew Research Center*, retrieved from: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/29/hispanic-dropout-rate-hits-new-low-college-enrollment-at-new-high/>

Guenther, J., Osborne, S. & Bat M. (2013). *Red dirt thinking on educational disadvantage*. Paper presented at the ISFIRE conference, University of Western Australia, Perth, February 2013. Retrieved from: http://www.catconatus.com.au/docs/130214_Red_dirt_thinking_educational_disadvantage.pdf

Harrington, M. (2018, August 21). School Education: A quick guide to quick internet links. Parliament of Australia. Retrieved from: https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/rp1819/Quick_Guides/SchoolEducation

Hoz, R, Kainan, A & Reid, I. (2000). Negev Bedouin parents' views on the reasons for school drop-out. *Research in Education*, 63(1), 68-80.

Hunia, R., Salim, S., McNaughton, S., Menzies, R., Gluckman, P., & Bardley, A. (2020). *Addressing Rangatahi Education: Challenges after COVID-19*. Auckland, NZ: The University of Auckland. Retrieved from: <https://informedfutures.org/wp-content/uploads/Addressing-rangatahi-education.pdf>

Kamarck, E., & Steglein, C. (2020). *How Many Undocumented Immigrants are in the United States and Who Are They?* The Brookings Institution. Retrieved from: <https://www.brookings.edu/policy2020/votervital/how-many-undocumented-immigrants-are-in-the-united-states-and-who-are-they/>

Krogstad, J. M. (2020, July 10). Hispanics have accounted for more than half of total U.S. population growth since 2010. *Pew Research Center*. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/10/hispanics-have-accounted-for-more-than-half-of-total-u-s-population-growth-since-2010/>

Letiecq, B., L., Grzywacz, J., G., Gray, K., M., Eudave, Y., M. (2014). Depression among Mexican men on the migration frontier: the role of family separation and other structural and situational stressors. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16, 1193-1200

Marriott, L., & Sim, D. (2014). Indicators of inequality for Maori and Pacific people. *Working Papers in Public Finance*. Victoria, NZ: University of Wellington. Retrieved from: https://www.wgtn.ac.nz/cpf/publications/working-papers/working-paper-pdfs/WP09_2014_Indicators-of-Inequality.pdf

McKinley, E. (2016, August 08). *STEM and Indigenous learners* [Paper presentation]. Research Conference 2016 - Improving STEM Learning: What will it take?. https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2016/8august/14

McRae, D. A. (2002). *What Works. The Work Program: Improving outcomes for Indigenous students. The Guidebook*, Australian Curriculum Studies Association and National Curriculum Services: Canberra.

Mji, A. and Makgato, M. (2006). Factors associated with high school learners' poor performance: a spotlight on mathematics and physical science. *South African journal of education*: 26(2): 253-266.

National Center for Education Statistics (May, 2021). *Public Highschool Graduation Rates*. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coi>

National Indigenous Australian Agency (2022). *Remote School Attendance Strategy*. Retrieved from: <https://www.niaa.gov.au/indigenous-affairs/education/remote-school-attendance-strategy>

New Zealand Controller and Auditor General (2013). *Education for Maori: Implementing Ka Hikitia – Managing for Success*. Retrieved from: <https://oag.parliament.nz/2013/education-for-maori>

New Zealand Controller and Auditor General (2016). *Education for Maori: Using Information to improve Maori Educational Success*. Retrieved from: <https://oag.parliament.nz/2016/education-for-maori>

New Zealand Department of Corrections. (2007). *Over-representation of Maori in the Criminal Justice System: An Exploratory Report*. Retrieved from: <https://www.corrections.govt.nz/resources/research/over-representation-of-maori-in-the-criminal-justice-system>

New Zealand Government. (n.d.). *Maori History*. Retrieved from: <https://www.govt.nz/browse/history-culture-and-heritage/nz-history/maori-history/>

New Zealand Government (18 October 2020). *What is NCEA?* Retrieved from: <https://www.careers.govt.nz/courses/secondary-school-study-and-training-options/what-is-ncea/>

New Zealand Ministry of Education (2020). *Action Plan for Pacific Education 2020-2030*. Retrieve from: https://conversation-space.s3-ap-southeast-2.amazonaws.com/Pacific+Education+Plan_WEB.PDF

New Zealand Ministry of Education. (2021, July 21). *The Maori Education Strategy*. Retrieved from: <https://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/ka-hikitia-ka-hapaitia/ka-hikitia-ka-hapaitia-the-maori-education-strategy/>

New Zealand Ministry of Health (02 August 2018). *Life Expectancy*. Retrieved from: <https://www.health.govt.nz/our-work/populations/maori-health/tatau-kahukura-maori-health-statistics/nga-mana-hauora-tutohu-health-status-indicators/life-expectancy>

New Zealand Qualification Authority. (n.d). *How NCEA Works*. Retrieved from: <https://www.nzqa.govt.nz/ncea/understanding-ncea/how-ncea-works/>

New Zealand Qualification Authority (2012). *The Maori Strategic Plan for the New Zealand Qualification Authority 2012-2017*. Retrieved from: <https://www.nzqa.govt.nz/assets/Maori/Te-Rautaki-Maori/Te-Rautaki-Maori-Draft-Strategy.pdf>

New Zealand Qualification Authority (2020). *Te Kokiritanga 2020-2023*. Retrieved from: <https://www.nzqa.govt.nz/assets/Uploads/Board-Te-Kokiritanga-2020-2023-DRAFT.pdf>

Nidrie, N., Barnes, S., & Brosnan, K. (2018). *Understanding Family Perspectives of School Attendance in Remote Communities: Evaluation of the Remote School Attendance Strategy*. Retrieved from: <https://www.niaa.gov.au/sites/default/files/publications/rsas-evaluation-report.pdf>

NSW Government (2011). *Connected Communities Strategy*. Retrieved from: <https://education.nsw.gov.au/public-schools/connected-communities/connected-communities-strategy>

NSW Government (2021). *Aboriginal Educational Policy and Key Documents*. Retrieved from: <https://www.education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/aec/policy-strategy-and-business-systems>

Osborne, S. and Guenther, J. 2013, Red dirt thinking on aspiration and success. *Australian Journal of Indigenous Education*, 42(2), 88-99.

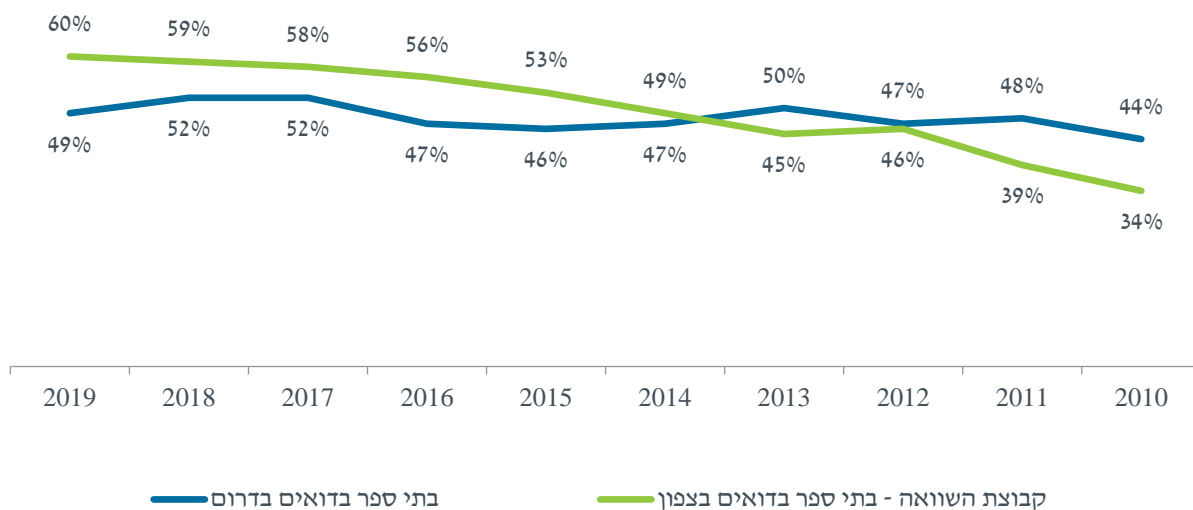
- Pew Research Center. (2009, December 11). *Between Two Worlds: How Young Latinos Come of Age in America*. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/hispanic/2009/12/11/between-two-worlds-how-young-latinos-come-of-age-in-america/#about-this-report>
- Pinkart, M., & Ebeling, M. (1029). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents – a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*, 463-480.
- Rodrick, M., Kelley-Kemple, T., Johnson, D. W., & Ryan, S. (2021). *The Preventable Failure*. UChicago Consortium on School Research.
- Rumberger, R. W., & Anguino, B. A. (2004). Understanding and addressing the California Latino gap in early elementary school. *UC Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/65d6v84n>
- Santiago, D., Galdeano, E. C., & Taylor, M. (2015). The Condition of Latinos in Education: 2015 Factbook. doi: 10.1016/S0140-6736(02)77934-8
- Schleicher, A. (N.D). The case for 21st-century learning. Retrieved from: <https://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>
- Scott, M. M., MacDonald, G., Collazos, J., Levinger, B., Leighton, E., & Ball, J. (2014). *From Cradle to Career: The Multiple Challenges Facing Immigrant Families in Langley Park Promise Neighborhood*. Urban Institute. Retrieved from: <https://www.urban.org/research/publication/cradle-career-multiple-challenges-facing-immigrant-families-langley-park-promise-neighborhood>
- Statistics New Zealand. (16 November 2020). Maori Population Estimates at June 30 2020. Retrieved from: <https://www.stats.govt.nz/information-releases/maori-population-estimates-at-30-june-2020>
- Steering Committee for the Review of Government Service Provision (SCRGSP). (2016). *Overcoming Indigenous Disadvantages: Key Indicators 2016*. Retrieved from: <https://www.pc.gov.au/research/ongoing/overcoming-indigenous-disadvantage/2016/report-documents/oid-2016-overcoming-indigenous-disadvantage-key-indicators-2016-report.pdf>
- Torres, S., A., Santiago, C., D., Walts, K., K., Richards, M., H. (2018). Immigration policy, practices and procedures: the impact on the mental health of Mexican and central American youth and families. *American Psychologist*, 1-12
- U.S. Department of Education. (n.d.). Every Student Succeeds Act (ESSA). Retrieved from: <https://www.ed.gov/essa?src=rn>
- Winerman, L. (2011, September). The achievement gap and Latino students. *Monitor on Psychology*, *42*(8). <http://www.apa.org/monitor/2011/09/achievement>
- Youth Policy Toolbox. (2019, October 10). The Indigenous Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education Project – Australia. Retrieved from: <https://yptoolbox.unescapsdd.org/portfolio/the-indigenous-science-technology-engineering-and-mathematics-stem-education-project-australia/>
- Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino Parental Involvement in Education: Perceptions, Expectations and Recommendations*. The Thomas Rivera Policy Institute.

נספח א' - השוואה לתלמידים בדואים בצפון

התלמידים הבדואים בנגב מהווים אוכלוסייה ייחודית במדינה בחסמים העומדים בפניהם בדרכם להשגת תעודת בגרות. כתוצאה מכך, ישנו קושי להשוות את התלמידים הבדואים בנגב לאוכלוסיות אחרות, מכיוון שהשוואה אינה מראה את ההתקדמות של התלמידים ביחס לעצמם.¹⁵ עם זאת, ולמרות ההבדלים, אוכלוסיית התלמידים הבדואים בצפון הינה האוכלוסייה הדומה ביותר לתלמידים הבדואים בנגב מבחינה תרבותית, כמו גם לפי מדדים כגון מצב סוציו-אקונומי, מדד הטיפוח של בתי הספר, השכלת הורים, וההישגים בבחינות הבגרות לפני תחילת תכנית החומש. כתוצאה מכך, בוצעה השוואה בין הישגי האוכלוסיות השונות בין השנים 2010-2019. יש לציין כי החל משנת 2011, התחילה תכנית החומש להעצמה ולחיזוק היישובים הבדואים בצפון (החלטת ממשלה 3211 משנת 2011 ו-1480 משנת 2016).

במסגרת ההשוואה ניתן לראות כי בקרב תלמידים בדואים בצפון, שיעורי הזכאות לבגרות בשנת 2010 היו נמוכים יותר מאשר תלמידים בדואים בנגב, אך לאור מגמת עליה עקבית בשיעורי הזכאות, בשנת 2018 היו 59% מתלמידי כיתות יב' בבתי הספר הבדואים בצפון זכאים לתעודת בגרות, לעומת 52% מתלמידי יב' בבתי הספר הבדואים בנגב.

תרשים 17: השוואה בשיעור הזכאות לבגרות בין תלמידים בדואים בנגב ובצפון, 2010-2019



¹⁵ לפי ד"ר איריס ביטון, המפקחת על הפיתוח המקצועי של צוותי ההוראה במחוז דרום.