משרד החינוך

לשכת המדענית הראשית
משרד החינוך

הוראה ב"קבוצות יכולת" – סדרת פרסומים

ממחקר
למדיניות

חלק א' - מבוא

מדוע חלוקה של תלמידים לקבוצות הומוגניות כה נפוצה ומהן השלכותיה?



כתיבה: ד"ר ליהיא תלם ופרופ' עינת הד מצויינים
עבור לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך
עריכה: ד"ר מיכל רום
יוני 2026

תוכן עניינים

מבוא ומטרה 3

כיצד מחלקים לומדות ולומדים לקבוצות הוראה על פי יכולת? 4

סיבות לחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת 4

'תיאוריית דפוסי החשיבה' כבסיס לחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת 5

סוגיות של צדק חברתי וחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת 6

השפעות של חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת על תפיסת היכולת העצמית 8

חלוקה לקבוצות הוראה לפי יכולת בישראל 9

יעילותה של החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת 11

מדוע למרות הממצאים נמשכת החלוקה לקבוצות הוראה לפי יכולת? 12

סיכום 13

רשימת מקורות 14

מבוא ומטרה

חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת היא נוהג מקובל במדינות רבות בעולם, ומשמעותה חלוקה של הלומדות והלומדים לקבוצות על פי הישגיהם הלימודיים, בשלב לימודי מסוים. מדובר בנושא טעון, שנמצא בדיון ציבורי מתמשך בעולם הרחב ובישראל.

בארה"ב המנהג היה נפוץ עד שנות ה-80 של המאה ה-20, אז, ביקורת ציבורית על פגיעה בצדק חברתי גרמה לירידה בהיקפי השימוש בו. אולם, החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת חזרה להיות מקובלת בסוף שנות התשעים של המאה ה-20, והמשיכה לצמוח בעשורים שחלפו מאז (Steenbergen-Hu et al., 2016).

במדינות ה-OECD, הגיל בו מתבצעת החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת נע בין 10-16 שנים, והממוצע הוא 14.3 שנים (OECD, 2016). בישראל, רפורמות בשנות ה-70 וה-80 של המאה ה-20 החליפו את החלוקה שהייתה נהוגה עד אז לבתי ספר מקצועיים ועיוניים, ובמקומם נוצרו מסלולים ריאליים והומניים מגוונים בתוך בתי הספר. גם כאן, הרפורמות הוחלו בעקבות ביקורת ציבורית שטענה כי החלוקה הקיימת מנציחה מעמדות חברתיים באמצעות הגבלת ההזדמנויות לעתיד תעסוקתי (Bar-Haim & Feniger, 2021).

כיום נהוגות בישראל חלוקות מסוגים שונים לקבוצות הוראה על פי יכולת בשלבים שונים של הלמידה בבית הספר: החל מחלוקה לקבוצות בתוך הכיתה בכיתות היסוד, עובר בחלוקה להקבצות וחלוקה לכיתות "מיוחדות" כמו הכיתה המדעית וכיתות מב"ר, חץ או אתגר. כמו כן קיימות כיתות ותוכניות מיוחדות לתלמידות ותלמידים מחוננים שגם אליהן מתייחס המחקר הנוגע בחלוקה לקבוצות הוראה לפי יכולת.

מסמך זה יבאר באופן ראשוני את המושגים הנוגעים לחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת, יציג את התפיסות עליהן פרקטיקה זו מבוססת, ויידרש באופן ראשוני להשלכות של השימוש בה. מטרתו של המסמך לשמש מבוא ראשוני ורחב, והוא מיועד למי שאינם זקוקים להעמקה בנושא. סקירה מורחבת שכוללת דיון בהיבטים מרכזיים של הנושא, מופיעה בחלק ב' של הסדרה (תלם והד מצויינים, 2026ב). חלק זה יתייחס להנחות היסוד שעומדות ביסוד החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת, בהשפעותיה ובהשלכותיה, בדגש על מערכת החינוך הישראלית, ועל תחום המתמטיקה (התחום שבו חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת מקובלת מאד בארץ ובעולם וטעונה במיוחד). מבט על הנעשה בישראל בהקשר זה מוצע בחלק ג' של הסדרה שכותרתו *"הקבצות ומסלולי לימוד בישראל"* (תלם והד מצויינים, 2026ג).

אנו מאחלות קריאה מהנה ומחכימה ומקוות שהמידע המצוי כאן יהיה בעל ערך לכל העוסקות והעוסקים בנושא זה בישראל.

כיצד מחלקים לומדות ולומדים לקבוצות הוראה על פי יכולת?

ישנן מספר דרכים הנהוגות בארץ ובעולם לחלוקה על פי יכולת של הלומדות והלומדים. אפשרות אחת היא שהחלוקה מתבצעת בתוך בית הספר, בשלבים שונים של שנות הלימודים ובדרכים שונות. במקרים אלו, יש מי שמחלקים את הלומדות והלומדים על פי הישגיהם או יכולתם הנתפסת, במקצוע אחד או יותר, כך שהם לומדים בכיתות נפרדות ברמות שונות (כמו לדוגמה הכיתות המדעיות בישראל). חלוקה זו מכונה בשפה המקצועית Streaming או Tracking.

במקרים אחרים, מתבצעת חלוקה מתונה יותר כאשר רק מקצועות מסוימים נלמדים ברמות שונות ובהרכבים מיוחדים (כמו הקבצות באנגלית או מתמטיקה בישראל). חלוקה זו מכונה Setting. לעומת זאת, ישנם מקרים בהם מתבצעת חלוקה לקבוצות בתוך הכיתה. זו נהוגה יותר בבתי הספר היסודיים, והיא מבוססת על הישגים מסוגים שונים במקצועות השונים, כגון הישגים בקריאה וכתיבה או הישגים בחשבון.

אפשרות נוספת היא שהחלוקה מתבצעת על פי בתי ספר, שהלומדות והלומדים בהם מוכשרים לקראת עתיד תעסוקתי על פי כישוריהם המוערכים. חלוקה זו מתבצעת בדרך כלל בכיתה י', עם סיום שלב לימודי החובה ברוב המדינות, ומשמעותה הסללה של תלמידים לקראת מקצועות עתידיים, במסלול אקדמי או מקצועי (בדומה לבתי הספר המקצועיים או הטכניים בישראל).

סיבות לחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת

החשיבה שמאחורי חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת מבוססת על האמונה כי תלמידים ילמדו טוב יותר, ומורות ילמדו טוב יותר, כאשר הקבוצה תהיה הומוגנית (Steenbergen-Hu et al., 2016). מורות ומורים יוכלו להתאים את דרכי ההוראה וקצב הלמידה לצרכי הלומדות והלומדים, והעומס על המורות והמורים יהיה קטן יותר. זאת בשל הפחתה בצורך לנהל תהליכי למידה של לומדות ולומדים, שיכולותיהם או קצב ההתקדמות שלהם שונה. בבסיס החשיבה התומכת בחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת, עומדות אם כן תפיסות לגבי יכולות של תלמידים ותלמידות, ולגבי היכולת של מורות ומורים לזהות אותן ולתכנן עבורם מסלולי למידה בהתאם. בהקשר זה, חשוב לציין כי **המחקר אינו מצביע על יעילות של למידה בקבוצות הוראה על פי יכולת, ולמעשה מראה שוב ושוב, כי חלוקה זו אינה מועילה ואף מזיקה.** בעיקר למי שלומדות ולומדים בקבוצות הנתפסות כ"חלשות" או בעלות יכולות נמוכות שלרוב יש בהן ייצוג עודף לתלמידים ותלמידות מרקע סוציואקונומי נמוך ומקבוצות מיעוט (Francis, Archer, et al., 2017).

'תיאוריית דפוסי החשיבה' כבסיס לחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת

חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת משקפת, בין השאר, תפיסות של המושג "יכולת", ופרשנויות של המשמעויות שהוא נושא בחובו מבחינת למידה. אחת התיאוריות המרכזיות העוסקות בתפיסות לגבי היכולת האנושית היא 'תיאוריית דפוסי החשיבה' (Mindset Theory) - מושג שנטבע על ידי פרופ' קרול דווק בשנת 2006.

דווק הציעה למפות את דפוסי החשיבה הקיימים על הציר שבין **דפוס חשיבה מקובע** - שהמחזיקים בו תופסים את היכולת האנושית כקבועה וידועה מראש, ובין **דפוס חשיבה מתפתח** שהמחזיקים בו רואים את היכולת כמתפתחת ומשתנה תדיר. אנשים **המחזיקים בדפוס חשיבה מקובע**, על פי דווק ואחרים (Blackwell et al., 2007; Dweck et al., 1995), מייחסים את היכולת האנושית לתכונות מולדות וקבועות שאינן ניתנות לפיתוח או שיפור, ומתקשים להתמודד עם מצבים של כשלון או קושי. לכן אנשים כאלו נוטים להרים ידיים ולהימנע מהתמודדות עם מצבי קושי משום שהם רואים את הקושי כסמן של אי יכולת להצליח. לעומתם, אנשים **בעלי דפוס חשיבה מתפתח**, רואים את היכולת האנושית כגמישה ומשתנה, וששים להתמודדות עם אתגרים כמו גם עם כישלונות כמנוף בדרך ללמידה ולהצלחה.

דפוס החשיבה נוגע לא רק לתפיסה של האדם את עצמו, אלא גם לתפיסה שלו את האחרים ואת יכולתם הפוטנציאלית כקבועה או משתנה. ניתן לקשור בין דפוס החשיבה המקובע לדפוס החשיבה העומד בבסיס החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת, שכן גם היא מבוססת על היכולת הנתפסת של הלומדות והלומדים, לצד הנחות בסיס לגבי המסלול הלימודי האפשרי עבורם: למשל, אם התפיסה היא שלכל לומדת ולומד יכולת קבועה שנולדו איתה, הרי שאין הגיון לנסות ולדחוף לומדים מסוימים מעבר למקום אליו הם מסוגלים להגיע, ובכך לגרום להן לתסכול ומפח נפש. תפיסה כזו גם מניחה שאין הגיון לאלץ לומדות מוכשרות יותר ללמוד בקצב שמתאים ללומדות מוכשרות פחות, ובכך להתקדם פחות ממה שהיו יכולים בזמן נתון.

תחת הנחות הנגזרות מדפוס החשיבה המקובע, החלוקה לקבוצות הוראה לפי יכולת מאפשרת לתת מענה לא רק לצרכים אלא גם, כאמור, ליכולות של הלומדות והלומדים. שכן היא מאפשרת למורות ומורים לעשות שימוש בדרכי הוראה אחידות מבחינת הרמה, הגישה והקצב לכלל הקבוצה.

הלמידה בקבוצות על פי יכולת מקדמת את דפוס החשיבה המקובע, גם ברמת הלך הרוח הציבורי/חברתי, שכן ההשתתפות של מוסדות חינוך, ושל מורות ומורים ותלמידות ותלמידים בפרקטיקת החלוקה על פי יכולת, נתפסת כתורמת לביסוס דפוס החשיבה המקובע, ושל חלוקה על פי יכולת והתייחסות

ללומדות ולומדים על פי הקבוצה אליה הם משתייכים (Boaler et al., 2000). בנוסף, לומדות ולומדים בעלי דפוס חשיבה מקובע יהיו נכונים פחות להתאמץ על מנת להתקדם בתחום שבו הם מתקשים, יראו כל כשלון כסימן לכך שאין טעם בהתמדה במסלול בו הם לא מצליחים, ויוותרו על הזדמנויות להתמודד עם קושי. מכאן שלומדות ולומדים בעלי דפוס חשיבה מקובע, יתקשו לשנות את הקבוצה בה הוצבו על פי הישגיהם בנקודת זמן כלשהי, ויתפסו את עצמם כשייכים אליה. כך נוצר מעגל קסמים של הצדקת הקיים ונבואה המגשימה את עצמה לגבי הצלחה לימודית.

סוגיות של צדק חברתי וחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת

חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת משפיעה על חוויית הלמידה של התלמידים/ות באופן משמעותי. היא מעצבת גם את דרכי ההוראה ואת הציפיות מהלומדות והלומדים, את התפיסה העצמית שלהן/ם, כמו גם התפיסות שלהן/ם לגבי החברים לספסל הלימודים, תכני ההוראה ורמת ההיבחנות (Francis et al., 2019). למרות הציפיה שהחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולות תיצור קבוצות הומוגניות ותתמוך בהוראה ובלמידה, מחקרים מצאו את החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת כבעלת השפעה זניחה על הישגי לומדות ולומדים, בעיקר כאשר מדובר בהקבצות חוץ כיתתיות, המתקיימות בעיקר בחטיבת הביניים ומעלה (Steenbergen-Hu et al., 2016). מחקרים אחרים מצאו השפעה חיובית מועטה על הישגי התלמידים בקבוצות הגבוהות, והשפעה שלילית גדולה ממנה על הישגי הלומדות והלומדים בקבוצות הנמוכות – כלומר הגדלה של הפערים בין הלומדות והלומדים (Hoffer, 1992). למרות ההשפעה הזניחה של רוב סוגי החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת על הישגים, ישנן השפעות נוספות על לומדות ולומדים, וכן על דרכי הוראה אשר נקשרות לנושאים של צדק חברתי. נפרט להלן את העיקריות שביניהן.

- **מתאם בין הקבצות ורקע סוציואקונומי** - באופן מתמשך מאז שנות השישים של המאה העשרים נמצא כי תלמידים מרקע סוציואקונומי נמוך ומקבוצות מיעוט באוכלוסייה מיוצגים באופן לא פרופורציונלי בקבוצות הלימוד הנמוכות, בעוד שתלמידים מרקע סוציואקונומי גבוה ומקבוצות דומיננטיות באוכלוסייה מיוצגים ייצוג יתר בקבוצות הגבוהות (Francis et al., 2019). בנוסף, החלוקה לקבוצות הוראה יוצרת אפקט של "יד נעלמה", המנהלת את מערכות היחסים בין התלמידות והתלמידים ומערכי הכוחות החברתיים, כאשר הסטטוס הלימודי משפיע על הסטטוס החברתי ועל החברויות בין הילדים, ובעקיפין על שלומות הלומדות והלומדים (McGillicuddy, 2021).

- **קבוצות הוראה והקצאת משאבים** - הקצאת משאבים לקבוצות לומדים נמוכות עשויה להיות נמוכה גם היא. מארקס מתארת במחקרה (Marks, 2014) את האופן שבו הקצאת המשאבים הבסיסיים, כמו חדר כיתה מתאים במידותיו וקבוע ללמידה בשגרה, לא בוצעה עבור תלמידי ההקבצה הנמוכה במתמטיקה בבית ספר יסודי באנגליה, הלומדים בקבוצה קטנה. כמו כן, המורים שיועדו להוראה בכיתה זו היו שני מורים זמניים, בעלי ההכשרה הבסיסית ביותר, ולא מורה אחת קבועה. ממצאים אלה דומים לממצאים קודמים שנגעו גם לרמת ההוראה הנמוכה והציפיות הנמוכות של מורים המלמדים בהקבצות הנמוכות (Slavin, 1990).
- **צמצום הזדמנויות** - ההשפעה של למידה בקבוצות הוראה על פי יכולת על בחירת המורות והמורים וסביבת הלמידה, לצד הציפיות של אותם מורים מהלומדים והלומדות, משפיעה על ההזדמנויות ללמידה של הלומדים בקבוצות השונות. בתחום החינוך המתמטי למשל, נמצא כי מורות נוטות לייחס יכולות חשיבה פחותות לתלמידים בקבוצות הנמוכות, וללמד אותם באופן המזמן להם פחות הזדמנויות לחשיבה מעמיקה, ופחות למידה חקירתית של התכנים המתמטיים (Zohar et al., 2001). המחסור בהזדמנויות למידה ברמות חשיבה גבוהות ובאופן חקירתי עשוי להשפיע בתורו על תהליך הלמידה וההתפתחות של התלמידים, וכן על התפיסות שלהם לגבי יכולותיהם, כמו גם על חוללות העצמית שלהם.

השפעות של חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת על תפיסת היכולת העצמית

בספרות מתקיים ויכוח מתמשך לגבי הקשר בין חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת ובין תפיסת העצמי של הלומדות והלומדים. חלק מהוויכוח קשור למורכבות הנושא ולגורמים הרבים המשפיעים על תפיסת היכולת העצמית של תלמידים בקבוצות הנמוכות. חלק אחר מהוויכוח קשור להקשר בו נשאלת השאלה, או למשמעות התפיסה העצמית של הלומדים, ולקשר בינה לבין גורמים סביבתיים.

דיון מסוג אחד נוגע לקבוצת השווים בה מוצאת את עצמה הלומדת, במקרה של תלמידות בנות, ועל פיה היא מודדת את עצמה ומעריכה את יכולותיה (Marsh, 1987). דיון שני נוגע לתיוג הלומדת על ידי המערכת והשפעת התווית המשויכת אליה, לתפיסתה את יכולותיה, במובן של יצירת נבואה המגשימה את עצמה לגבי ההצלחה הלימודית שלה (Merton, 1948). אלו הם שני ממדים של השפעה של חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת: השפעה של החלוקה על התחושות של לומדת כלפי עצמה, וההשפעה של החלוקה על התפיסה של הלומדת על ידי הסביבה (מורות, מנהלות, תלמידים אחרים, משפחה וכו'). בכל מקרה, ממצאי מחקרים מעידים על ההשפעה של חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת, על תפיסת היכולת הלימודית של תלמידות ותלמידים, ועל תפיסת המסוגלות הכללית שלהם, גם מעבר לגבולות תחום הדעת (Francis, Connolly, et al., 2017).

יחד עם זאת, ולמרות הממצאים המעידים על ההשפעה הזניחה של חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת על הישגי לומדות ולומדים, **ישנם ממצאים המעידים על ההשפעה החיובית של סוגים שונים של חלוקה, על תלמידים המוגדרים מחוננים**: למשל, נמצא כי מסלולי האצה המאפשרים לתלמידים מחוננים להתקדם בקצב מהיר יותר, בקבוצות נפרדות, השפיעו באופן חיובי על הישגיהם, לעומת הישגי בני גילם, אך לא לעומת עמיתיהם הבוגרים יותר (Steenbergen-Hu et al., 2016). עוד נמצא כי למידה בכיתות מיוחדות לתלמידים מחוננים, שנוטים לפתח שעמום לאורך הזמן, הפחיתה את רמת השעמום של התלמידים במתמטיקה, אך לא השפיעה על התפתחות השעמום בתחומי הדעת האחרים (Feuchter & Preckel, 2021).

חלוקה לקבוצות הוראה לפי יכולת בישראל

בשנות השבעים, השמונים, והתשעים של המאה הקודמת, עברה מערכת החינוך בישראל מספר רפורמות שנבעו מתוך דיון ציבורי בנושאים של צדק חברתי ושוויון. אלו החליפו בהדרגה את המערכת הישנה שכללה שלושה סוגי חינוך – ריאלי, הומני ומקצועי. בשנת 1977 הוחלפו גם שיטות הבחינה והמיון במערכת החינוך. עד לשינוי זה נהוג היה למיין את התלמידים לבתי ספר מקצועיים ועיוניים עם סיום הלימודים בבית הספר היסודי. אחת הביקורות הקשות על הסללה זו הייתה ייצוג עודף של תושבי הפריפריה ויוצאי עדות המזרח במסלולים המקצועיים לעומת העיוניים.

בשנת 1977 הונהגה תעודת בגרות אחידה ומוגדרת לכלל התלמידים, במטרה ליצור בסיס ערכי תרבותי משותף, ולכלול שונות במספר יחידות הלימוד במקצועות השונים. בשנת 1986 הוטמעה בהדרגה רפורמה נוספת שנועדה להתאים את דרישות משרד החינוך להשלמת תעודת בגרות לדרישות האוניברסיטאות לקבלה ללימודים. זאת על מנת לאפשר ליותר בוגרי בתי ספר להתקבל ללימודים אקדמיים (ארכיון המדינה). כך, במקום בתי הספר המקצועיים נוצרו מסלולי בחירה מגוונים עבור לומדות ולומדים, לצד כיתות מיוחדות לתלמידות ותלמידים מתקשים, והרכבים מותאמים לקראת בחינת הבגרות. תלמידים רבים שבמסגרת הקודמת לא יכלו להתקבל ללימודים אקדמיים עם תעודת הבגרות שהגיעו אליה, יכלו כעת ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה.

בר-חיים ופניגר (2021) אשר בחנו את השפעת החלוקה החדשה לרמות למידה, תיארו מספר מסלולי למידה לבגרות:

- **מסלול מדעי מתקדם** – כולל את אחד ממקצועות המדעים, מתמטיקה ברמת חמש יחידות, ואנגלית ברמת ארבע או חמש יחידות – מסלול זה מוגדר על ידי החוקרים כיוקרתי ביותר ובוגריו כבעלי ההזדמנויות העשירות ביותר לקבלה למקצועות אקדמיים ומוסדות אקדמיים יוקרתיים.
- **מסלול אקדמי רגיל** – הכולל אנגלית ברמת ארבע או חמש יחידות ומקצוע מורחב נוסף מתוך מבחר מקצועות גדול – מסלול זה מקנה הזדמנות לקבלה למוסדות אקדמיים גם אם לא בכל המסלולים.
- **מסלול אקדמי בסיסי** – הכולל אנגלית ברמת שלוש יחידות והלומדים בו בדרך כלל נמצאים בכיתות תמיכה שונות למתקשים. תעודת הבגרות שאיתה יסיימו בוגרי מסלול זה לא תאפשר להם קבלה למוסדות מחקר אקדמיים אלא רק למוסדות אקדמיים סלקטיביים פחות ולמסלולי הכשרה מקצועיים.

- **מסלול טכנולוגי מתקדם** – מסלול הכולל מתמטיקה ואנגלית ברמה טובה גם אם לא הגבוהה ביותר והכשרה טכנית-טכנולוגית בתחום נדרש כמו טכנולוגיות מידע או אלקטרוניקה. בוגריו של מסלול זה יכולים להמשיך ללימודי תעודת טכנאי בשנה יג'-יד' או לרכוש תעודה כזאת בלימודי המשך אם לא יבחרו בלימודים אקדמיים.
- **מסלול מקצועי/טכני** – המסלול הדומה ביותר למסלול המקצועי של שנות השבעים והוא כולל אנגלית ברמת שלוש יחידות, אולם מציע לבוגריו אפשרות לתעודת בגרות מלאה, וכן אפשרות להמשיך את לימודיהם במוסדות המשך לא אקדמיים או לימודים בתוכניות לא בררניות במכללות.
- **מסלול ללא תעודת בגרות** – כולל את כלל התלמידים שלא סיימו את לימודיהם מסיבות שונות ונשרו מבתי הספר.

במחקרם של בר-חיים ופניגר (2021), נמצאה התאמה בין מעמד סוציואקונומי לבין למידה במסלולים היוקרתיים יותר (מדעי מתקדם, אקדמי רגיל וטכנולוגי מתקדם). כמו כן, אחוז האוכלוסייה היהודית המיוצג במסלולים היוקרתיים גבוהה בהרבה מאחוז האוכלוסייה הערבית (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) בהם. מנגד, אחוז התלמידים מהחברה הערבית הנמצאים בקבוצת התלמידים ללא תעודת בגרות הוא גבוה בהרבה מזה של אחוז התלמידים מהחברה היהודית. בנוסף, בר-חיים ופניגר, מוצאים את ההיררכיה הקוריקולרית קשורה להיררכיה חברתית (שם, עמ' 432), כלומר, תלמידים המגיעים מרקע סוציואקונומי נמוך ילמדו במסלולים והקבצות נמוכים יותר, מאשר לומדות ולומדים המגיעים מרקע סוציואקונומי גבוה.

בבחינה שהתמקדה רק באוכלוסייה היהודית, מצאו החוקרים כי ככל שהלומדים הושמו במסלולים יוקרתיים יותר, כך עלו סיכוייהם להשלים תואר אקדמי. יתרה מכך, ההבדלים שנמצאו בין בוגרי המסלולים השונים מבחינת השלמת לימודים אקדמיים, מצביעים על ההשפעה המשמעותית שיש ללמידה בקבוצת הוראה על פי יכולת, גם מעבר ליכולות האקדמיות של הלומדות והלומדים. ממצאים אלו מצביעים על השפעת התנאים הנלווים לקבוצות הוראה שונות, כגון ציפיות המורות והמורים, תנאי הלמידה, היקף חומר הלימוד ודרכי הלמידה שהתלמידים נחשפים אליהם. גם בבחינת רמת השתכרות של בוגרי המסלולים השונים, ניכר כי מסלול הלמידה יכול לנבא את רמת ההשתכרות בעתיד. החוקרים מסכמים כי למרות השינויים שהונהגו, מערכת החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת בישראל, עדיין משמרת את הקשר בין הרקע החברתי-כלכלי של הלומדים, להצבה במסלול הלמידה, ובין מסלול הלמידה להזדמנויות לרכישת תואר אקדמי, להשלמתו, ולרמת ההשתכרות.

ממצא נוסף של המחקר הוא שהמסלול האקדמי הבסיסי, המחליף את המסלול המקצועי של שנות השבעים, אינו משפר את סיכויי הלומדים להשתכרות, גם אם הוא משפר את הסיכוי לרכישת תואר אקדמי. לפיכך עולה שאלה לגבי תועלתו של המסלול המקצועי עבור תלמידים מסוימים, שהישגיהם הלימודיים נמוכים, מבחינת הבטחת תנאי השתכרות בעתיד.

יעילותה של החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת

הממצאים לגבי הלמידה בקבוצות על פי רמת הישגים בישראל דומים לממצאים העולמיים, ומלמדים על ייצוג יתר של אוכלוסיות מוחלשות מרקע סוציואקונומי נמוך או מקבוצות מיעוט במסלולים ובהקבצות הנמוכות, לצד ייצוג יתר של אוכלוסיות חזקות והגמוניות בקבוצות והקבצות הלמידה הגבוהות והיוקרתיות (35% מהלומדים היהודים לעומת פחות מ-10% מהלומדים הערבים). גם בנטרול השפעת הרמה הלימודית הנמדדת, השפעת קבוצת ההוראה והמסלול נשמרים לטווח הארוך, ונמצאה השפעה של גורמים נוספים הקשורים לתנאי למידה והוראה פחות טובים בקבוצות ובהקבצות הנמוכות. זאת בשל ציפיות המורים מהלומדים, תנאי הלמידה, דרכי הלמידה והיקף החומר הנלמד (בר חיים ופניגר, 2021, עמ' 432).

למידה בהקבצות נמוכות או מסלולים לא יוקרתיים מנבאת סיכויים נמוכים יותר לרכישה של תואר אקדמי ולתנאי השתכרות פחות טובים. למידה במסלול היוקרתי ביותר מנבאת באופן משמעותי את סיכוייו של בוגר להשלים תואר אקדמי. היכולת הלימודית (שנמדדה על פי מבחן רב מלל) מוסיפה עוד עוצמה ליכולת הניבוי של הלומדים בקבוצות היוקרתיות. לעומת זאת תלמידי שני המסלולים הפחות יוקרתיים נמצאו בחסר לגבי סיכויי הקבלה ללימודים אקדמיים, גם כאשר נוטרלה השפעת היכולת הלימודית, מה שמעיד על עוצמת כוח הניבוי של ההשמה במסלולים לא יוקרתיים גם מעבר ליכולת הלימודית.

מן הממצאים עולה עוד כי החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת תורמת להנצחה של סדר חברתי, שכן תלמידים מרקע מוחלש מגיעים לקבוצות למידה נמוכות, ומשם ממשיכים לעבר עתיד אקדמי ומקצועי מוגבל.

לעומת כל זאת, **מוסדות ופרויקטים שבחרו ללמד בקבוצות הטרוגניות, ללא חלוקה לפי רמות, והתנסו בדרכי הוראה מכוונות לקידום ההתפתחות המיטבית של הקבוצה וכל החברים בה, מתועדים בספרות כמי שיישמו גישות אלטרנטיביות להוראה ולמידה שנשאו פירות והביאו לתוצאות לימודיות וחינוכיות בעלות משקל.** למשל באמצעות גישות ששמות דגש על הזדמנויות ללמידה (Esmonde & Langer-Osuna, 2013), למידה שיתופית (Esmonde, 2009), טיפוח מחוייבות חברתית ללמידה (Boaler, 2008), למידה

מבוססת פרויקטים ועוד. מנגד, מחקרים שבחנו את דרכי ההוראה, התפיסות והגישות של מורות ומורים בכיתות הטרוגניות (Yair, 1997), מצאו הבדלים ביחס המורים לתלמידים על פי הישגיהם, גם שלא התקיימה החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת.

מדוע למרות הממצאים נמשכת החלוקה לקבוצות הוראה לפי יכולת?

לאור הממצאים על שימור הסדר החברתי הקיים, ולצד הממצאים הרבים המעידים על אפקט השיפור הקטן עד לא קיים של למידה בקבוצות למידה על פי יכולת, נשאלת השאלה מדוע בארץ, כמו בעולם כולו, נמשך השימוש בדרך זו לארגון ההוראה בתוך בתי הספר וברמה הלאומית, והיא אף צוברת תאוצה משנה לשנה? **מדוע הידע המחקרי הרב המצטבר לגבי המשמעות של הוראה בקבוצות על פי יכולת אינו משפיע על המדיניות החינוכית?** אחת התשובות האפשריות היא כי במערכות חינוך מתקיימים מנגנונים המנציחים את הפערים בחינוך.

אחד המנגנונים הבולטים הוא השיח החינוכי והציבורי. פרנסיס ועמיתותיה (2017) ניתחו את חוסר ההשפעה של המחקר בנושא הוראה בקבוצות לפי יכולת והמדיניות החינוכית באנגליה. החוקרות מציינות את השיח ככזה שיוצר זהות בין למידה בקבוצות על פי יכולת ולמידה ברמה גבוהה או בסטנדרטים חינוכיים גבוהים. כלומר, ההנחה הרווחת היא שעל מנת שהלימודים בבתי הספר יהיו ברמה גבוהה ובוגריהם יקבלו השכלה ברמה גבוהה, חייבים ללמד במבנה של קבוצות על פי יכולת, כדי להביא כל קבוצה למימוש מקסימלי של הפוטנציאל שלה. הן מתארות את השיח כמושתת על תפיסה של "סדר טבעי" שצריך לבוא לידי ביטוי בדרכי ההוראה והלמידה בבתי הספר – כלומר לדחוף יותר את מי שמסוגלים ליותר. שיח זה תופס אחיזה בדרכי החשיבה של הורים על חינוך הילדים, ודוחק הצידה את הממצאים המחקריים לגבי ההשפעה של חלוקה להוראה בקבוצות על פי יכולת שאינה מביאה, על פי המחקר, להישגים גבוהים יותר, ואף פוגעת בהישגיהם של חלק מהלומדים.

בנוסף, בר-חיים, יעיש ושביט (2008) מציינים את השינויים הקלים מאד או את חוסר השינוי באי השוויון בחינוך במרוצת השנים, זאת למרות רפורמות שונות, והם מצביעים על סיבות שונות לכך. ביניהן, ההשפעה המורכבת של הרחבת ההשכלה ברמות הנמוכות. מצד אחד, הרחבת הנגישות להשכלה הנמוכה והבינונית מובילה לצמצום הפערים באופן כללי באוכלוסייה, ומגדילה את הסיכוי של אוכלוסיות נוספות לזכות בהשכלה גבוהה. מצד שני גידול ברוכשי ההשכלה ברמות הנמוכות (יסודית ותיכונית), מעלה את רמת השונות הקיימת בין הפרטים המבקשים להמשיך להשכלה אקדמית. כלומר, יותר אנשים יכולים להגיש מועמדות לאוניברסיטאות, אולם הרקע השונה שלהם

עדיין משמר פער במידת ההתאמה לדרישות האקדמיות. כך היקף המועמדים גדל, ולצידו גדל גם היקף המועמדים שאינם מתקבלים. הרחבת ההזדמנויות להשכלה מובילה אם כן להחלפת אי השוויון הכמותי (שנמדד בכמות בעלי תעודה כזו או אחרת) באי שוויון איכותי. זה האחרון נוגע לאיכות החינוך שאליו יכולים להגיע סטודנטים מקבוצות חברתיות שונות. כלומר, יותר אנשים ונשים מחזיקים בתעודות סיום לימודים, אולם תעודות איכותיות המעידות על סיום לימודים במוסדות בעלי יוקרה עדיין נמצאות יותר בידי אנשים מרקע סוציואקונומי גבוה.

סיכום

מסמך זה הציג באופן ראשוני מושגים הנוגעים לחלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת, תיאר בקצרה את התפיסות עליהן פרקטיקה זו מבוססת, ונגע בכמה מההשלכות העיקריות של השימוש בה. כל זאת כמבוא ראשוני לסקירה המורחבת שתעמיק באספקטים שונים של הנושא.

מהמסמך עולה כי הפרקטיקה של חלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת מושרשת עמוק במערכת החינוך, הן כצורך ארגוני-פדגוגי והן כביטוי לתפיסות חברתיות ופסיכולוגיות. בעוד שהחלוקה נועדה לייעל את ההוראה ולהתאים את הקצב לצרכי התלמידים, הממצאים המחקריים מצביעים על פער ניכר בין כוונה זו לבין התוצאות בשטח: השפעה זניחה על ההישגים הלימודיים לצד העמקת פערים חברתיים, ופגיעה בתפיסת המסוגלות העצמית של תלמידים, במיוחד בקבוצות המוגדרות כחלשות. בישראל, המעבר ממסלולי הסללה נוקשים למערכת של בחירה ומסלולי בגרות אמנם הרחיב את הנגישות להשכלה, אך הוא שימר במידה רבה את המתאם בין רקע סוציואקונומי לבין הצבה במסלולים יוקרתיים, ובכך תרם להנצחת הריבוד החברתי והכלכלי. הדינמיקה הזו, המוזנת מדפוסי חשיבה מקובעים ומהנחות לגבי 'סדר טבעי', יוצרת מעגל של נבואה המגשימה את עצמה המגביל את הזדמנויות הלמידה והצמיחה של חלק ניכר מהאוכלוסייה.

כאמור, דיון מקיף יותר בהנחות היסוד שעומדות ביסוד החלוקה לקבוצות הוראה על פי יכולת, בהשפעותיה ובהשלכותיה, בדגש על מערכת החינוך הישראלית, ניתן למצוא **בסקירת ההמשך בסדרה זו** (תלם והד מצויינים, 2026). סקירה זו, תתמקד בתחום המתמטיקה, שבו החלוקה לקבוצות הוראה מקובלת ברוב העולם וגם בישראל, והעיסוק בו טעון במיוחד, ומהווה בסיס לוויכוחים סוערים.

מקורות

ארכיון המדינה. (2017). **שער רביעי – פעילותו של יצחק נבון כשר החינוך והתרבות. *בין השכלה לחינוך: הרפורמה של נבון בבחינות הבגרות***. https://catalog.archives.gov.il/chapter/navon-matriculation-reform/

בר חיים, א' יעיש, מ' שביט, י' (2008). *במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות חינוך*. **סוציולוגיה ישראלית**. י(1), 79-61.

תלם, ל', והד מצויינים, ע' (2026ב). **הוראה ב"קבוצות יכולת": חלק ב – הנחות היסוד, דפוסי החשיבה והשלכותיהם**. לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.

תלם, ל', והד מצויינים, ע' (2026ג). **הוראה ב"קבוצות יכולת": חלק ג – הקבצות ומסלולי לימוד בישראל**. לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.

Bar-Haim, E., & Feniger, Y. (2021). Tracking in Israeli high schools: social inequality after 50 years of educational reforms. *Longitudinal and Life Course Studies, 12*(3), 423-440.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development, 78*(1), 246-263.

Boaler, J. (2008). Promoting 'relational equity'and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. *British Educational Research Journal, 34*(2), 167-194.

Boaler, J., Wiliam, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal, 26*(5), 631-648. http://www.jstor.org/stable/1501995

Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. Random House.

Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*(4), 267-285. http://www.jstor.org/stable/1448940

Esmonde, I. (2009). Mathematics learning in groups: Analyzing equity in two Ccooperative activity structures. *Journal of the Learning Sciences, 18*(2), 247-284. https://doi.org/10.1080/10508400902797958

Esmonde, I., & Langer-Osuna, J. M. (2013). Power in numbers: Student participation in mathematical discussions in heterogeneous spaces. *Journal for Research in Mathematics Education, 44*(1), 288-315.

Feuchter, M. D., & Preckel, F. (2021). Reducing boredom in gifted education—Evaluating the effects of full-time ability grouping. *Journal of educational psychology*.

Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M.-C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping'in England: A discourse analytic account. *Cambridge journal of education, 47*(1), 1-17.

Francis, B., Connolly, P., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Pepper, D., Sloan, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Travers, M.-C. (2017). Attainment Grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self confidence and set level among Year 7 students. *International Journal of Educational Research, 86*, 96-108.

Francis, B., Taylor, B., & Tereshchenko, A. (2019). *Reassessing 'ability' grouping: improving practice for equity and attainment*. Routledge.

Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(3), 205-227. https://doi.org/10.2307/1164409

Marks, R. (2014). Educational triage and ability-grouping in primary mathematics: a case-study of the impacts on low-attaining pupils. *Research in Mathematics Education, 16*(1), 38-53.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology, 79*(3), 280.

McGillicuddy, D. (2021). "They would make you feel stupid" – Ability grouping, Children's friendships and psychosocial Wellbeing in Irish primary school. Learning and Instruction, 75, 101492. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101492

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The antioch review, 8*(2), 193-210.

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II). Policies and Practices for Successful Schools. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267510-en.pdf?expires=1657779487&id=id&accname=guest&checksum=732DCE5B07069405D74E41D02E9A968A

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research, 60*(3), 471-499.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of educational research, 86*(4), 849-899.

Yair, G. (1997). Teachers' polarisation in heterogeneous classrooms and the social distribution of achievement: an Israeli case study. *Teaching and Teacher Education, 13*(3), 279-293.

Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education, 17*(4), 469-485.