



הכנסת - מרכז מחקר ומידע

בחינות הבגרות

סקירת השינויים שחלו בבחינות הבגרות במהלך השנים ודיון במטרותיהן

מבוא למחקר לבחינת הטענה בדבר הירידה ברמת
בחינות הבגרות

כתיבה: דפנה סחייק

אישור: שרון סופר, ראש צוות

עריכה לשונית: מערכת "דברי הכנסת"

שבט התשס"ג

ינואר 2003

מטרות מערכת החינוך, מטרות בחינות הבגרות ומטרת מחקר זה

מערכת החינוך הישראלית מיטלטלת בין שתי מטרות אשר מושכות אותה לעתים לכיוונים מנוגדים: שוויון מול מצוינות. ברקע מתקיים מתח בין השאיפה להקנות ידע (כבסיס המשותף לכל בוגרי המערכת) לבין השאיפה להקנות מיומנויות למידה (ככלי של הבוגרים ביציאתם מהמערכת). כך, למשל, מתנהל ויכוח בין המצדדים בהעמקה בדיסציפלינה מסוימת לבין המצדדים בטיפוח מיומנויות חשיבה ופיתוח סקרנות. דואליות זו אינה ייחודית לישראל: היא מלווה את מערכות החינוך במרבית מדינות העולם המערבי. עם זאת, למערכת החינוך הישראלית לא נקבעו סדרי עדיפויות שינחו אותה. מערכת החינוך העל-יסודי מנותבת רובה ככולה על-ידי בחינות הבגרות, ונבחנת על-פי שיעורי הזכאות לתעודת בגרות, שהם יעד נוח למדידה.

עם הזמן הושם דגש מיוחד בהפחתת שיעורי הנשירה, בהרחבת מעגל הלומדים, בשוויוניות ובהכרה בצרכים השונים וביכולת השונה של כל תלמיד (כחלק ממגמה כללית של תפיסה חברתית אינדיבידואליסטית יותר). ברוח זו הורחבה בשנת 1978 חלות חוק לימוד חינוך עד גיל 18 או עד סיום כיתה י"ב, ביוזמת שר החינוך דאז, זבולון המר. בשנות ה-80 מוסדה התפיסה שיש לשאוף למתן חינוך לכול, כתפקיד המערכת, כלומר שעל מערכת החינוך להיענות לצורכיהן של קבוצות אוכלוסייה שונות. גישה זו מציבה כמטרה יצירת נגישות לתעודת בגרות לכלל האוכלוסייה. לדברי פרופ' אברהם יוגב, סוציולוג בבית-הספר לחינוך של אוניברסיטת תל-אביב, יש מחיר לניסיון להיענות לצרכים מגזריים וליכולת פרטנית: המערכת היא שסועה הן אופקית (בין זרמי לימוד שונים) הן אנכית (בין התמחויות אישיות).¹

יש ניגוד גם באופן פעולת המערכת לשם השגת מטרותיה – בין הרצון להכתיב בסיס ידע משותף ולפקח עליו באמצעות בחינות אחידות ברמה ארצית בסיס הלימודים, לבין הרצון להגדיל את האוטונומיה הבית-ספרית – מטרה הכרוכה בהגדלת כוחם של המורים ובגיוון שיטות הלמידה וההערכה (גיוון המגדיל את מידת השפעתו של המורה על תעודות הבגרות של תלמידיו). בנוסף, מערכת ההשכלה הגבוהה היא גורם מתערב רב-השפעה אשר מכתוב אילו מקצועות יועדפו ומשפיע על התכנים הנלמדים.

בחינות הבגרות משמשות מדד עיקרי להערכת התלמידים, בתי-הספר ומערכת החינוך כולה. בהיותן כלי מרכזי לבחינת הישגים ולמיון, הן נעשות גורם רב-השפעה בחייהם של בוגרי מערכת החינוך. עקב כך הן ממקדות אליהן תשומת לב ציבורית רבה ומשמשות מוקד כוח בידי משרד החינוך.² כבר בשנות ה-70 נשמעה בוועדת החינוך של הכנסת³ הטענה כי הדגשת הבחינות והפיכתן למטרה המרכזית של החטיבה העליונה פוגעות במעמד בית-הספר ומביאות להתאמת תוכנית הלימודים לדרישות הבחינות אגב הפחתת העיסוק בתכנים נוספים.

1 בתוך: אברהם יוגב וחנה איילון, חוק חינוך תיכון חינוך והזדמנויות בחינוך התיכון, המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר ליד אוניברסיטת תל-אביב, 1985.

2 במרוצת השנים החליף המשרד שמות: משרד החינוך והתרבות, משרד החינוך, המדע והספורט, משרד החינוך, התרבות והספורט. מטעמי נוחות, יכונה המשרד לאורך מסמך זה "משרד החינוך".

³ בשיבתה ב-13 בנובמבר 1977.

במהלך השנים נראה כי מטרת בחינות הבגרות, כפועל יוצא מדואליות זו במטרות המערכת כולה, מכילה גם היא ניגודים פנימיים, למשל בין טיפוח היחיד לבין אחידות: מחד גיסא, מטרת בחינות הבגרות היא לעודד מצוינות אישית, בהיותן מנגנון ממיין ומנתב להשכלה הגבוהה ולחלקים שונים בשוק העבודה; מאידך גיסא, הבחינות מכוונות להכשיר את התלמידים לאזרחות ולסייע ביצירת סטנדרטיזציה בין בתי-הספר ובין התלמידים באותו בית-ספר. הגישה האינדיבידואליסטית הובילה לבניית תוכניות אישיות יותר, המותאמות לכל תלמיד, וכן להכרה בקשיים של אוכלוסיות ושל פרטים (עולים, לקויי למידה ועוד). דואליות זו מובילה ליצירת מערכת המתקשה לממש את מטרותיה מאחר שהיא אינה מכריעה ביניהן ואינה משלבת אותן זו בזו, אלא נעה ביניהן לסירוגין.

תעודת הבגרות נתפסת כמכנה משותף לכול, ואולם עובדה היא כי שיעור ניכר מהאוכלוסייה (50% ויותר בכל שנתון) אינם זכאים לקבלה. בהעדר סוגי תעודות שונים, מי שאינם זכאים לתעודת בגרות גם אינם מקבלים תעודה חלופית, למשל כזאת המעידה על הכשרה מקצועית.

מתוך השינויים התכופים במערכת החינוך עולה מטרה אחת שנותרה עקבית לאורך השנים, והיא: להביא לעלייה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות. עם השנים הפך שיעור הזכאים לתעודת הבגרות מדד נוח לבחינת מערכת החינוך בכלל ולבחינת הצלחתם של שרי החינוך בפרט. הנושא עולה לכותרות ולדיון ציבורי מדי שנה, אגב בדיקת מידת הצלחה של אוכלוסיות שונות כמדד לפערים חברתיים והטלת ספק במהימנותן של הבחינות כמדד לניבוי הצלחה במערכת ההשכלה הגבוהה. נגד בחינות הבגרות נטען עוד כי הן מדכאות את היכולת האינטלקטואלית של התלמידים וממקדות אותם בבחינות עצמן ולא בתכנים הנלמדים, וכי עצם קיומן מעלה את רמת המתח, החרדה והלחץ במערכת כולה. טענה נוספת שנשמעת היא כי ההתמקדות בבחינות יצרה עם הזמן לחצים על המערכת להורדת הדרישות והרמה של הבחינות, ולצדם תופעות של הונאה בבחינות (שוחד, זיופים וכדומה). האם הופכות בחינות הבגרות מאמצעי למטרה?

החוקרים רבקה גלברמן ויעקב עירם מזכירים בספרם תפיסה המכונה **גישת המטוטלת** החינוכית, שלפיה יש תהליך מחזורי שבו בכל חמש שנים לערך מתחלף החזון: קובעי המדיניות דוחפים לשיטה מסוימת, שהם רואים בה פתרון אידיאלי לכל הבעיות, ולאחר שמתחוור כי השיטה אינה ממלאת אחר כל הציפיות ולעתים היא אף מזיקה, הם מתאכזבים, ושוב דוחפים לשינוי החזון והשיטה. המערכת מזדעזעת וזקוקה לבנייה עצמית מחודשת עם כל שינוי, ולכן נמנעים המורים מלשתף פעולה עם הרפורמות או שהם משתפים פעולה עמהן רק למראית עין. המקור לשינוי החזון הוא לעתים שינוי פוליטי-חברתי.⁴

לדברי מר עופר ברנדס, שהיה יועץ בכיר לשר החינוך לשעבר אמנון רובינשטיין,⁵ ממטרות החינוך אמורה להיגזר תוכנית הליבה, הקובעת את תוכני הלימוד האחידים לכלל התלמידים. מתוכנית הליבה אמורים להיגזר תוכניות הלימוד וארגון הלמידה, ומהם – בחינות הבגרות. לטענת ברנדס, עם השנים חל היפוך של התהליך, והבחינות מכתיבות את ארגון הלמידה ואת תוכניות הלימוד, ובאופן עקיף – גם את תוכנית

⁴ רבקה גלברמן ויעקב עירם, עורכים, **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל**, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1999. מקורה של תפיסת המטוטלת בדיון על מערכת החינוך בארצות-הברית.

⁵ מר עופר ברנדס, יועץ בכיר לשר החינוך לשעבר אמנון רובינשטיין, פגישה, 12 במאי 2003.

הליבה. התחזקות מעמדן של בחינות הבגרות יצר מצב המקשה את יישומן של רפורמות שישנו את מצב העניינים הזה.

מאז שמוסדו בחינות הבגרות בישראל עברו עליהן שינויים רבים. אפשר שהשינויים נובעים מהמטוטלת החינוכית שהוזכרה לעיל: שרי החינוך המתחלפים מעלים יוזמות שונות לשיפור המערכת, וכל אחד מהם פועל על-פי חזונו, שאינו תמיד חופף לחזונם של קודמיו. ככל שחילופי השלטון תכופים יותר גדלה הטלטלה גם ברמת המדיניות החינוכית. ואומנם, בשנות ה-90, אשר מקבלות דגש מיוחד בעבודה זו, חלו שינויים תכופים במיוחד במדיניות.

מחקר זה בא לבחון את הטענה שמשמיעים גורמים באקדמיה ובתקשורת, כי הסיבה לעלייה בשיעורי הזכאות לתעודת בגרות היא הורדת רמתן של בחינות הבגרות.

השינוי בשיעור הזכאים לתעודת בגרות מתוך כלל הניגשים לבחינות (באחוזים) ומתוך קבוצת הגיל⁶

שנה	מספר הניגשים לבחינות הבגרות	שיעור הזכאים לתעודת בגרות מתוך כלל הניגשים	מספר הזכאים לתעודת בגרות	שיעור השינוי במספר הזכאים	שיעור הזכאים משכבת הגיל	שיעור השינוי
תש"ן	44,030	60.6	26,682		37.1	
תשנ"א	46,530	61.9	28,802	7.9%	37.14	0.11
תשנ"ב	50,160	59.65	29,920	3.9%	36.18	-2.59
תשנ"ג	56,118	57.62	32,335	8.1%	37.34	3.21
תשנ"ד	61,910	56.29	34,849	7.8%	39.5	5.79
תשנ"ה	61,216	62	37,954	8.9%	43.82	10.94
תשנ"ו	64,638	59.6	38,524	1.5%	45.06	2.83
תשנ"ז	65,871	57.9	38,139	-1.0%	43.71	-3
תשנ"ח	67,849	58.8	39,895	4.6%	43.07	-1.47
תשנ"ט	71,991	60	43,195	8.3%	45.92	6.62
תש"ס	73,444	59.9	43,993	1.8%	45.56	-0.79
תשס"א	74,040	66.2	49,014	11.4%	48.15	5.69
תשס"ב	79,050		52,129			

המקור: משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, נתוני בחינות בגרות, שנים שונות.

⁶ ללא תושבי מזרח ירושלים. הנתונים הם מתוך: משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, נתוני בחינות בגרות, תש"ס ותשס"א.

הישגיות אישית ושאיפה לרף ידיעות אחיד הם שני יעדים המנחים את מערכת החינוך, אף שלא פעם יש סתירה ביניהם. בשנות ה-50 הציבה מערכת החינוך יעד של מטרות ואמצעים שווים לכול – מעין כור היתוך, ואולם בסוף שנות ה-50 נראה כי גישה זו כשלה. בשנים אלה הוחל בגיוון תחומי הלימוד, והדבר הצריך התייחסות לצרכים שונים במגמות המתהוות. בתחילת שנות ה-60 טופלו קבוצות אוכלוסייה חלשות במדיניות של טיפוח ופיצוי, ומטרת השוויון הוגדרה במונחים של הבאת כלל התלמידים לרמת ידיעות אחידה. משנות ה-70 חל שינוי בתפיסה: **שוויון נתפס כהכרה בשוני בין התלמידים ובכישוריהם השונים, ומצוינות – כטיפוח ומיצוי היכולת האינטלקטואלית האישית**. השלב הבא היה מעבר להוראה מותאמת/ יחידנית, בסוף שנות ה-70 (בניגוד למציאות ברוב בתי-הספר אז).

הגישה היחידנית מכירה בשונות בין הלומדים, ולפיה על בית-הספר להתאים את הסביבה הלימודית לצורכי הלומדים ולמטרות הלימודיות והחינוכיות של בית-הספר ושל החברה, להעמיד את התלמיד במרכז התהליך הלימודי ולאפשר לו ללמוד בקצב המתאים לו, להתאים לתלמיד מטרות לימודיות, חברתיות ואישיות ולשתפו בתהליך. חלק מיישום תפיסה זו כרוך בהפעלת שיטות הוראה ולמידה גמישות ומגוונות. גישה זו מבחינה בין מטרות משותפות לכלל הלומדים לבין מטרות אישיות. כדי להפעיל אותה נדרשות תפיסה מערכתית בית-ספרית ו"מומחיות פדגוגית" של המורים (ידע בתחומי הדעת וידע על התלמיד, על דרכי למידה ועל שיטות הוראה).⁷

המערכת נעה בין שאיפות שונות – שאיפה לשוויון בחלוקת המשאבים, שאיפה לשוויון ברמת הידיעות, ולבסוף – שאיפה לשוויון בהזדמנויות למיצוי אישי, הכרוך בפתיחת מגוון אופציות לפני התלמידים. כאמור, מערכת החינוך חותרת באופן עקבי לעלייה בשיעורי הזכאות לתעודת בגרות, ובד בבד עם כך היא חותרת להכרה אוניברסיטאית בתעודה כתנאי קבלה. מגוון תוכניות הלימוד והזרמים השונים מקשה על יצירת רמת דרישות אחידה. בפועל נוצרת הבחנה בין זכאות לתעודת בגרות לבין תעודת בגרות "אוניברסיטאית" – העומדת בדרישות הקבלה האקדמיות.

לעלייה בשיעורי הזכאות פנים שונות: לדברי עופר ברנדס,⁸ למשל, עליית שיעורי הזכאות לתעודת בגרות מתבטאת בהכרח בעלייה בשיעור הזכאים בקרב האוכלוסיות החלשות ובצמצום הפערים. לעומתו טוען ד"ר מאיר צדוק,⁹ כי ככל שגדל שיעור הזכאים לתעודת בגרות מכלל שכבת הגיל, בהכרח נמוכה יותר רמת התעודות בקבוצה התחתונה של מקבלי התעודות (רמת הציונים ועמה יוקרת המקצועות הנלמדים). כלומר, יש הצטרפות של קבוצות אוכלוסייה נוספות למעגל הזכאים לתעודת בגרות, בעיקר מקרב השכבות החלשות, אך הדבר אינו בהכרח מעיד על קידומן של שכבות אלה מבחינת מקומן בריבוד החברתי: הזכאים מקרב השכבות החלשות יוצרים רמה חדשה במדרג הזכאויות – הרמה התחתונה במדרג. חסרי הזכאות נשארים בדרגה הנמוכה ביותר של הריבוד החברתי.

⁷ רבקה גלברמן ויעקב עירם, עורכים, **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל**, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1999.

⁸ עופר ברנדס (עורך), **הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90**, ירושלים תשנ"ו, פרק 3.

⁹ מאיר צדוק, צוות מדיניות וכלכלת חינוך שעל-יד המזכירות הפדגוגית, "הקשר בין מערכת ההשכלה הגבוהה וההכשרה העל-תיכונית לבין מערכת החינוך התיכוני", בתוך: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, **ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט**, ירושלים התש"ן.

שינויים במתכונת בחינות הבגרות – סקירה היסטורית

לפני הקמת המדינה

ראשיתו של החינוך העל-יסודי בהקמת "הגימנסיה העברית" ביפו בשנת 1906. הגימנסיה נבנתה משתי מחלקות, והעליונה שבהן (כיתה ט' ואילך) הכינה תלמידים לבחינות הבגרות במגמה ריאלית ובמגמה ספרותית.¹⁰ בתקופה זו היה היקף הלומדים בחינוך התיכון מצומצם.¹¹ מאז ימיו הראשונים של החינוך העל-יסודי היו הלימודים בו כרוכים בבחינות גמר (אשר שמן הוסב בהמשך לבחינות בגרות).¹² העמידה בבחינות הגמר העניקה לתלמיד זכאות לתעודת גמר.¹³ לפי יעקב ליברמן, חוקר ומרצה במכללת "אורנים", הדרישה להנהגת בחינות בגרות באה מן המורים, שחשו כי חלק ניכר מהתלמידים לא מיצו את יכולתם האינטלקטואלית ולא הקדישו מאמץ ראוי ללימודים. נוסף על כך, בדרך זו ביקשו המורים לפתור בעיות משמעת שנאלצו להתמודד אתן.¹⁴ כלומר, מראשיתן שימשו הבחינות אמצעי למיצוי היכולת של התלמידים, כלי ליצירת סטנדרטיזציה, וכן – כרטיס כניסה למוסדות להשכלה גבוהה. החינוך התיכון היה מראשיתו במגמה אליטיסטית-ממיינת, ובחינות הבגרות היו הכלי היחיד לפיקוח וליצירת אחידות מצד מחלקת החינוך של הוועד הלאומי לכנסת ישראל בארץ-ישראל.¹⁵ תחילה התקיימו בחינות שונות בכל בית-ספר, ומאוחר יותר גובשו בחינות מוסכמות על-ידי מנהלי בתי-הספר, נציגי האוניברסיטה העברית ומחלקת החינוך של הוועד הלאומי לכנסת ישראל בארץ-ישראל. בשנת תרצ"ג (1933) אושרה רשימת מקצועות במגמה הריאלית ובמגמה הספרותית, ומאלה הורכבה תעודת הגמר.

בשנת 1935 הועברו בתי-הספר העבריים לפיקוח מחלקת החינוך של הוועד הלאומי ליהודי ארץ-ישראל, והוקמה ועדה מיוחדת לענייני בחינות הבגרות, שקבעה את מתכונת הבחינות כמפורט להלן:

שלוש בחינות חובה ("בחינות מוקדמות"): בתנ"ך, בדקדוק עברי ובדקדוק אנגלי. בחינות אלה התקיימו בסוף כיתה ז'.

שש בחינות חובה: בחיבור עברי, בתנ"ך, באנגלית ובמתמטיקה, ושתי בחינות במגמת הלימוד. כל אלה התקיימו בסוף כיתה ז'ב. הלימודים נחלקו לשלוש מגמות הלימוד האלה: הומניסטית-ספרותית, ריאליסטית ומסחרית.

¹⁰ על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, תאריכים שונים, 2003.

¹¹ בשנת הלימודים 1943/4 היה היחס בין התלמידים הלומדים בחינוך העממי לבין הלומדים בחינוך התיכון 5:1 (על-פי ש' רשף וי' דרור, **החינוך העברי בימי הבית הלאומי, 1919–1948**, ירושלים 1999).

¹² על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, תאריכים שונים, 2003, על-פי יוסף לוי, **תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל**, משרד החינוך, 1990, מינתה ממשלת המנדט גוף בלתי תלוי אשר שמו "המועצה הפלשתינאית (הארץ-ישראלית) ללימודים עליונים", וזו פרסמה את תקנות הבחינות החיצוניות, את תוכן ואת תנאי הזכאות לתעודת בגרות בשנים 1928–1940. תעודה זו הוכרה ברוב האוניברסיטאות הבריטיות ובמוסדות בתחומי ארץ-ישראל, אך היישוב היהודי סירב להגיש את התלמידים לבחינות אלה, ובבתי-הספר העבריים נהגו להעניק תעודות גמר על סמך ציונים פנימיים עד להקמת הוועדה המיוחדת לענייני בחינות הבגרות בבתי-הספר העבריים, ב-1935.

¹³ על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, תאריכים שונים, 2003.

¹⁴ יעקב ליברמן, מתוך מאמרים שונים בנושא בחינות הבגרות, **עלי חינוך**, ביטאון לחינוך קיבוצי, 1994.

¹⁵ מרים שמידע, **בין שוויון למצוינות**, ירושלים 1987.

מטרת הבחינות בתקופה זו היתה להעיד על הישגים לימודיים ולשמש מדד לצורך קבלה לעבודה או ללימודים במוסד להשכלה גבוהה.¹⁶

בעריכת הבחינות השתתפו חברי מחלקת החינוך, נציגים מהאוניברסיטה העברית ואנשי מדע ופדגוגיה אחרים.¹⁷ במקצועות שלא התקיימו בהם בחינות גמר נערכו בחינות פנימיות בבתי-הספר.¹⁸ באותה תקופה הוחלט לשים דגש במקצוע החיבור – תלמיד קיבל זכאות לתעודת בגרות אם קיבל ציון נכשל אחד לכל היותר, אך לא בחיבור. הזכות להיבחן בבחינות הבגרות הותנתה בהישגים לימודיים בסיסיים,¹⁹ כלומר היא לא ניתנה לכל תלמיד אלא הותנתה בהגשתו לבחינות על-ידי בית-הספר שבו למד.

מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית, ומאוחר יותר מחלקת החינוך של הוועד הלאומי, עמדו על כך שהאוניברסיטה העברית תשתתף בקביעת דפוסי בחינות הבגרות. ועדה לבתי-ספר תיכוניים הוקמה בעקבות זאת בשנת תרצ"ד (1934). בתי-הספר שקיבלו את תנאי הפיקוח של הוועדה קיבלו הכרה בציוניהם כתחליף לבחינות הכניסה לאוניברסיטה. קבלת תנאי הפיקוח צוינה בתעודות הבוגרים.²⁰ בשנים 1936-1937 עוגנה ההכרה בתעודות הבגרות בהסכם בין האוניברסיטה העברית לבין מחלקת החינוך של הוועד הלאומי. הטכניון הצטרף להסכם זה שנה מאוחר יותר, וב-1949 אימץ משרד החינוך את ההסכם עם האקדמיה.²¹

שאלת הבחינות החיצוניות נדונה בוועדת הבחינות (ועדת המשנה לבחינות הגמר בבתי-הספר התיכוניים) בשנים 1938-1939. בדיוני הוועדה עלו טענות וביקורת על בחינות הבגרות – טענות שנשמעות עד היום, בישראל ובמדינות אחרות, ואלה עיקריהן:

1. הבחינות אינן מודדות את מה שנועדו למדוד. הן מודדות ידיעות שחלקן אינן רלוונטיות, והחינוך התיכון אינו יכול להיחשב פרוזדור לאוניברסיטה כשרק כ-22% מכלל הלומדים בו מגיעים אליה.
 2. הבחינות יוצרות התרגשות ועצבנות מיותרות – מורה יכול להעריך מהן ידיעות תלמידיו גם בלעדיהן.
- עם זאת, צוין במסקנות הוועדה כי זו השיטה הנפוצה במערב.

במסקנות הוועדה נאמר כי יש להביא להקלה בבחינות, בייחוד בחומר המכוון לזיכרון. הוועדה הציעה לאפשר לתלמידי המגמה ההומניסטית, לאחר התייעצות עם האוניברסיטה, לבחור אם להיבחן במתמטיקה, בפיזיקה או בביוגיה – משום שרבים מהם נכשלים בבחינה במתמטיקה. הוועדה קראה להגברת ידיעת הלשון העברית וללימוד האנגלית כשפה זרה, על חשבון לימודי הצרפתית והאיטלקית

¹⁶ על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, כניסה בתאריכים שונים, 2003.

¹⁷ מחלקת החינוך של הוועד הלאומי לכנסת ישראל בארץ-ישראל, 1938.

¹⁸ שם.

¹⁹ לא יותר מ"לא מספיק" אחד או משני "מספיק בקושי", למעט מקרה שבו ממוצע הציונים הכולל אינו נמוך מ"כמעט טוב", ובהמלצת בית-הספר, או, אם סיבת הציונים השליליים היא מחלה ממושכת או סיבה מוצדקת אחרת, בהמלצת בית-הספר וברשיון מחלקת החינוך. ב-1945 נבחנו 653 תלמידים מ-25 בתי-ספר, 80% מהם הצליחו.

²⁰ מתוך: ש' רשף וי' דרור, **החינוך העברי בימי הבית הלאומי, 1919-1948**, ירושלים 1999.

²¹ פרופ' חיים אדלר, פגישה, 11 בפברואר 2003.

שהיו נהוגים אז.²² עוד קראה הוועדה להגביר את הפיקוח על בתי-הספר התיכוניים, ככוח נגד לשאיפתם של כמה מהמוסדות לעסוק רק במקצועות שמכינים לבחינות הגמר. הוועדה המליצה לצמצם את משך הזמן שהבחינות נערכות בו כדי שבוע אחד.²³

עם הקמת המדינה נותרה מתכונת הבחינות כפי שגובשה, והאחריות לכל מה שקשור לבחינות הברגרות (קביעת תוכנית הלימודים, חיבור השאלונים, הערכת הבחינות ומתן ציונים לנבחנים) נמסרה לידי משרד החינוך והתרבות. החינוך העל-יסודי נחלק לבתי-ספר עיוניים, מקצועיים וחקלאיים. רק בבתי-הספר העיוניים ניתנה הזכות לגשת לבחינות הברגרות (בשלוש המגמות שהוזכרו לעיל), ואילו לתלמידי בתי-הספר המקצועיים והחקלאיים לא היתה אפשרות להשיג תעודת בגרות. בבחינות הברגרות הודגשו המקצועות עברית, אנגלית ומתמטיקה.²⁴ בראשית ימי המדינה למדו במערכת החינוך התיכון בישראל רק כעשירית מבני כל שנתון,²⁵ והלומדים היו בעלי יכולת כלכלית והישגים לימודיים גבוהים.²⁶

שנות ה-50 (הרחבת מגוון המגמות)

בסוף שנות ה-50 בוטלו הבחינות המוקדמות שנערכו עד אז בסוף כיתה י', והחומר צורף לבחינות שנערכו בסוף כיתה י"ב. כמו כן ניתנה האפשרות לכתוב "חיבור שנתי" במקום אחת הבחינות. בעקבות הטענה כי המירוץ אחר בחינות הברגרות גורם נזק ברמה החינוכית (פוגם בהקניית ערכים ואידיאלים), הורחב מגוון התחומים שהותר להיבחן בהם בבחינות הברגרות, כך שחלק מהבחינות לא היו מכוונות לאפשר כניסה לאקדמיה. כלומר – ניתנה הזדמנות להגיע לתעודת בגרות שאינה מאפשרת כניסה לאקדמיה. בכך נותק הקישור הבלעדי בין בחינות הברגרות לבין מערכת ההשכלה הגבוהה, קישור שנוצר עם ההסכם בין הוועד הלאומי לבין מוסדות ההשכלה הגבוהה בשנות ה-30. כחלק מהשינויים בוטלה המגמה המסחרית ונוספו מגמה ביולוגית, מגמה פדגוגית, מגמה חקלאית ומגמה תורנית.²⁷

מ-1955 ועד 1972 (בשנים תשט"ו–תשל"ב) נבחנו תלמידי כיתות ח' במבחן הישגים ארצי שכונה "סקר". "מבחן סקר לכיתות ח'" שימש מקור מידע מרכזי על תלמידי בית-הספר היסודי וכלי למיון ולהשמת בוגרי כיתות ח' בחינוך העל-יסודי.²⁸

²² במסקנות הוועדה צוין כי בוגרי בתי-הספר העבריים עולים בידיעותיהם באנגלית על בוגרי בתי-הספר העבריים.

²³ על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, כניסה בתאריכים שונים, 2003.

²⁴ שם.

²⁵ עופר ברנדס (עורך), **הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90**, ירושלים התשנ"ו, פרק 3. למשל, על-פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, רמת ההשכלה של האוכלוסייה, יוני 1954, ב-1954 סיימו 4.6% מבני שכבת הגיל חינוך על-יסודי, ו-69.7% מהם עמדו בבחינה (2,190 תלמידים, על-פי שנתון תשט"ז של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה).

²⁶ מרים שמידע, **בין שוויון למצוינות**, ירושלים 1987.

²⁷ יוסף לוי, **תמורות ושינויים בבחינות הברגרות בישראל**, משרד החינוך, 1990.

²⁸ מרים שמידע, **בין שוויון למצוינות**, ירושלים 1987, וכן על-פי אתר האינטרנט של המדען הראשי של משרד החינוך, <http://www.education.gov.il/scientist>, תאריך כניסה: 18 במאי 2003.

שנות ה-60 (צמצום מספר הבחינות)

מאז קום המדינה ועד אמצע שנות ה-60 היו בתי-הספר התיכוניים בבעלות גופים ציבוריים שונים, שרובם היו עיוניים וסלקטיביים. מדיניות משרד החינוך היתה בעיקר מדיניות של פיקוח. באמצע שנות ה-60, על רקע הרחבת ההשכלה, חל שינוי במדיניות המשרד בכיוון של עידוד רשתות חינוך מקצועיות. באותן שנים חלה הרחבה של החינוך המקצועי, ומשרד החינוך שם לו למטרה הכשרת תלמידים למקצועות ספציפיים, וכן הרחבת ההשכלה בקרב השכבות החלשות, כאפשרות חלופית לתיכון העיוני. ככל שגדל מספר בתי-הספר המקצועיים גדל גם מספר בתי-הספר שהכשירו למקצועות טכנולוגיים ברמת תחכום גבוהה, ואלה משכו אליהם תלמידים בעלי פוטנציאל אקדמי לתעודת בגרות²⁹ אף שלא הגישו את תלמידיהם לבחינות הבגרות.

בחוזר מנכ"ל משנת 1962 דובר על הכוונה לערוך שינויים בתוכנית בחינות הבגרות, לאחר ויכוח ממושך בתוך משרד החינוך על מקומו של החינוך העל-יסודי, ובכללו בחינות הבגרות. מטרת השינויים היתה צמצום מספרם של מקצועות הבחינה בלי לפגוע ברמת הבחינות, הפחתת העומס על הזיכרון ועידוד העמקה רבה יותר בחומר הלימודים בכלל ובמקצוע הראשי (ה"מגמה") בפרט. כוונה נוספת שעלתה בחוזר היא הנהגת מבחנים פנימיים שיכשירו לחיי אזרחות ומתן תעודת גמר למי שלא ימשיכו בלימודים אלא יפנו לשוק העבודה.

הכרה בבתי-ספר: בשנים אלה נחלקו בתי-הספר לבתי-ספר מוכרים, שציוניהם הפנימיים השנתיים נחשבו 50% מציון הבגרות – "ציוני מגן", ולבתי-ספר בלתי מוכרים (שציוניהם לא הוכרו לחישוב). הכרה בבית-ספר הותנתה בהצלחת 33% מכלל תלמידיו לפחות בכל בחינות הבגרות. ההכנה לבחינות הבגרות הפכה מקור ומוקד ללחצים והביאה לניפוי תלמידים במעבר בין כיתה לכיתה בכל שנות החינוך התיכון (כדי שההכרה בבית-הספר לא תוסר וכדי להגדיל את יוקרתו).

בחינות הבגרות היו לגורם העיקרי בעיצוב הפעילויות ודרכי ההוראה והובילו ללחץ של הורים ושל תלמידים על בתי-הספר. לכך היתוסף הגידול שחל באוכלוסיית הניגשים לבחינות הבגרות כחלק מהמגמה של הכללת קבוצות אוכלוסייה רבות ככל האפשר בקבוצת הניגשים לבחינות. ניגשו לבחינות בני קבוצות אוכלוסייה שונות, שיש ביניהן פערי השכלה ויכולת כלכלית, והשיעורים הפרטיים היו לתופעה שכיחה, בעיקר בערים הגדולות ובשכבות המבוססות,³⁰ מתוך שאיפה לשמר את יתרון ההשכלתי.

בכנס מפקחים ארצי שנערך ביוני 1962³¹ דובר על האוכלוסייה המגוונת, המחייבת טיפול למניעת נשירה מחד גיסא, בעיקר נוכח התביעה להרחיב את הבסיס ההשכלתי של העובד בשוק העבודה, ועל השאיפה למיצוי יכולתם של התלמידים המוכשרים מאידך גיסא.

על רקע מגמות סותרות אלה הונהגו ב-1965 השינויים שלהלן:

²⁹ אברהם יוגב, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, "בית-הספר התיכון העתידי: הליכי שינוי ועיצוב מדיניות", בתוך: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, ירושלים התש"ן.

³⁰ יוסף לוי, תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל, משרד החינוך, 1990.

³¹ יוסף יונאי, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך והתרבות, 1997.

1. תעודת בגרות הוכללה גם בחינוך המקצועי.
2. תעודת גמר ממשלתית ניתנה למי שלא עמדו בכל בחינות הבגרות (מתן התעודה הותנה בעמידה בבחינות בשלושה ממקצועות הבגרות – אחד מהם עברית ואחד יכול להיות ברמה מצומצמת, והיבחנות בשני מקצועות, בלא חובה לעבור את הבחינות בהצלחה).
3. הוחלט להקל את הבחינות, לאפשר למספר גדול ככל האפשר של תלמידים לסיים את כיתה י"ב ולהגדיל את מספר הזכאים לתעודת בגרות.³²
4. מתכונת הבחינות: חמש בחינות חיצוניות, אחת מהן ברמה מוגברת (עברית, הבעה וספרות; תנ"ך; מקצוע המגמה; מקצוע ריאליסטי – מתמטיקה, פיזיקה או כימיה ומקצוע הומניסטי),³³ ושני מבחנים פנימיים (אחד מהם – "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים וידעת העם והמדינה [אזרחות]" – חובה בכל המגזרים, עם נוסח מותאם למגזר הדתי).

חשוב לציין שבמסגרת שינויים אלה הפכה המתמטיקה לאחד ממקצועות הבחירה בבחינות הבגרות, כלומר היה אפשר לקבל תעודת בגרות בלי להיבחן במתמטיקה, וזאת משום שמקצוע זה נחשב מוקד עיקרי לכישלונות, ומקבלי ההחלטה סברו כי הוא אינו צריך להיות תנאי כניסה הכרחי לכל תחום לימוד באקדמיה. ואולם האוניברסיטה חסמה את כניסתם של רוב התלמידים שנמנעו מלהיבחן במתמטיקה, וכך יכול היה מי שלא נבחן במקצוע זה להיות זכאי לתעודת בגרות, אך מרבית מהתלמידים שבחרו שלא להיבחן במתמטיקה נמנעה הכניסה לאוניברסיטה. מצב עניינים זה מדגים את כוחה של מערכת ההשכלה הגבוהה ואת השפעתה על בחירת מקצועות הבחינה המוגדרים "דרישת חובה" ועל התכנים הנלמדים, ואת חולשתה של מערכת החינוך העל-יסודית בקביעת תוכני הלימוד ואופני הבחינה באופן עצמאי.

תוצאה נוספת של השינויים היתה העברת עיקר עומס הלימוד והבחינות לתקופת סיום הלימודים, עם הנהגת חובת המבחנים הפנימיים ומקצועות המגמה. בשל אלה התגברה הנשירה במעבר מכיתה י"א לכיתה י"ב.³⁴

חשוב לזכור כי בשנים אלה היתה המערכת בעיצומו של תהליך הרחבת חלותה על כלל האוכלוסייה. בשנת 1965 למדו בכיתה י"ב כשליש מקבוצת הגיל,³⁵ לעומת כעשירית ממנה בימי קום המדינה.

שנות ה-70 (רפורמה בחינוך העל-יסודי: מעבר ליחידות לימוד, ריבוי מקצועות ותוכניות לימוד)

בעשור זה הוקמו בתי-ספר תיכוניים מקיפים. הרעיון נלמד ממדינות מערב אירופה ומארה"ב, והעיקרון העומד בבסיסו הוא מתן חינוך עיוני ומקצועי לכול. יישום הרעיון בארץ הניב בתי-ספר שקיימות בהם זו לצד זו שתי מגמות: מקצועית ועיונית, וכך למעשה נשמר ניתוב התלמידים למסלולים שונים על-פי הישגיהם, והשאיפה להעניק חינוך עיוני ומקצועי לכול נותרה בגדר שאיפה מוצהרת בלבד.

³² יוסף לוי, תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל, משרד החינוך והתרבות, 1990.

³³ על-פי יוסף לוי, שם. לפי יוסף יונאי, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך והתרבות, 1997 – שפה זרה.

³⁴ יוסף לוי, תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל, משרד החינוך והתרבות, 1990.

³⁵ על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, תאריך כניסה: 5 במאי 2003.

נציגי המוסדות להשכלה גבוהה טענו כי במצב עניינים זה התלמידים המוכשרים במגוון תחומים מחויבים לבחור בין אשכולות נפרדים של מקצועות הומניסטיים או ריאליסטיים ואין להם אפשרות של שילוב מקצועות על-פי כישוריהם ורצונם.³⁶

טענה זו היתה אחד הגורמים המדרבנים למעבר לשיטת יחידות הלימוד, שינוי שמשך את עיקר תשומת הלב הציבורית בשנים אלה.³⁷

בחוזרי מנכ"ל מתשל"ה (מרס 1975) ומתשל"ו (ספטמבר 1976) נאמר שיש צורך בהיערכות חדשה, בעקבות המלצות ועדה שמינה שר החינוך והתרבות דאז, יגאל אלון, שנמסרו באוגוסט 1973. ואומנם, חוזר תשל"ה הפך למסמך מרכזי, שעל-פיו פועלת החטיבה העליונה עד היום. העקרונות שהוגדרו בחוזר זה הם אלה:

- א. שינוי במבנה החטיבות (בשנת תשכ"ט צורפה הכיתה התשיעית לחטיבת הביניים, וכך הפכה החטיבה העליונה תלת-שנתית);
- ב. גמישות בקביעת הרכב הבחינות של כל תלמיד ותלמיד, ברמתן ובמועדיהן, נוכח הגידול שחל בשיעורי הלמידה בכל שנתון והגידול הנובע ממנו בהטרוגניות של התלמידים;
- ג. הוראת תחומי ידע שבעבר רווחה הסברה שאין בהם צורך או שאי-אפשר ללמדם, נוכח ידע שהצטבר ושינה את תפיסת המערכת בכל הקשור לערכם הסגולי של מקצועות שונים ולכושר הלמידה ודרכי הלמידה של כל תלמיד.

על רקע קולות הקוראים לבטל את בחינות הבגרות, נכתב בחוזר מנכ"ל מתשל"ה (1975), כי מוטב יהיה להתאים את הבחינות לנסיבות המשתנות, וכי השינוי המבוקש מצריך זמן ותכנון בקפידה ובתשומת לב.³⁸ ההנחיה בחוזר היא, לכן, כי תונהג החלה הדרגתית של הרפורמה בכיתות י"ב החל בשנת תשל"ו, השנים תשל"ו-תשל"ז יוגדרו שנות מעבר, והפעלה מלאה של הרפורמה בכל בתי-הספר התיכוניים תיעשה רק החל בשנת תשל"ח (1978). לנוכח הכוונות האלה הוגדרו העקרונות שלהלן, אשר הועמדו בבסיס הרפורמה:

- הרכבת תוכנית לימודים שתבנה רקע משותף לכל התלמידים, ובה המקצועות האלה: עם ישראל, מורשתו ומולדתו; לימודים כלליים – שפה זרה, מדעי החברה; מדעים – מתמטיקה, ביולוגיה ועוד;
- הפחתת מספר המקצועות הנלמדים בו-בזמן בכל שנה;³⁹
- קביעת היקף המקצועות ורמת הלימוד, קצב הלימוד ומועד הבחינות על-ידי כל תלמיד;
- מתן אוטונומיה פדגוגית גדולה יותר לבתי-הספר העל-יסודיים;

³⁶ יוסף לוי, תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל, משרד החינוך והתרבות, 1990.

³⁷ אברהם יוגב, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, "בית-הספר התיכון העתידי: הליכי שינוי ועיצוב מדיניות", בתוך: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, ירושלים התש"ן. נוסף על האמור הוצאו בתשל"ג (1973) הוראות לטווח הקצר, ובהן ביטול המבחנים הפנימיים, למעט במקצוע "תולדות ישראל בדורות האחרונים", החל בשנת תשל"ד, בניסיון להפחית את הנטל בשנות הלימודים האחרונות.

³⁸ חוזר מנכ"ל מיוחד ו', תשל"ה. המנכ"ל היה אז מר אלעד פלד.

³⁹ חוזר מנכ"ל מיוחד ו', תשל"ה. המנכ"ל היה אז מר אלעד פלד.

- הפחתת שעות ההוראה הפרונטלית כדי לאפשר לתלמידים התעמקות בלמודים בספרייה, במעבדה ובבית.

נקבע מספר שיעורים לכל כיתה ולכל מגמה, והתוכנית אורגנה לפי יחידות לימוד. בכל מקצוע נקבעו שלוש רמות: רמה רגילה (1–2 יחידות לימוד), רמת ביניים (3–4 יחידות לימוד) ורמה גבוהה (5 יחידות לימוד), הנבדלות בהיקף החומר הנלמד ובעומק הלימוד. חלק מהחומר יבחרו התלמידים. לתעודת הבגרות נקבע מספר יחידות לימוד מינימלי, וניתנת הזכות להמיר בחינה אחת בעבודת גמר (4 יחידות לימוד), ולגשת לחלק מהבחינות (עד 3 יחידות לימוד) בכיתה י'. התלמידים מחויבים להיבחן ב-20 יחידות לימוד לפחות, והמקסימום המותר הוא 25 יחידות לימוד.⁴⁰ מטרת השינויים היתה יצירת חופש בבחירת הרכב המקצועות הנלמדים לבחינה ורמתם, ביטול "חבילת" הבחינות המחייבת ("מגמות"), מעבר ללימוד בקבוצות בהתאם להרכב הבחינות שנבחרו, פיזור הבחינות על פני שלוש שנים ומתן אפשרות לתלמידים להתאים את הרכב הבחינות ואת מספרן לכישוריהם.⁴¹

נוסף על כך, בחוזר מנכ"ל מתשל"ה (1975) נקבע כי תוקם ועדת מעקב לעניין בחינות הבגרות, שהחברים בה יהיו נציגי משרד החינוך והמוסדות להשכלה גבוהה ומנהלי בתי-ספר על-יסודיים. בחוזר זה מוסדרים כללי המעבר מהמערכת העל-יסודית לאקדמיה, כמפורט להלן: תנאי הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה יישארו כשהיו – תעודת בגרות, מבחנים פסיכומטריים ומבחני כניסה של המוסדות. המוסדות להשכלה גבוהה ישתפו פעולה עם משרד החינוך לצורך הקמת מערכת מבחנים פסיכומטריים לתלמידי בתי-הספר העל-יסודיים שהמוסדות יוכלו להסתמך עליהם.⁴² משרד החינוך יפיץ מדי שנה לכל בתי-הספר את תנאי הכניסה לכל יחידה אקדמית, המוסדות להשכלה גבוהה ייתנו למערכת החינוך תקופת זמן של שנתיים לפחות כדי להתאים את עצמה לדרישות החדשות, ובמהלך שנתיים אלה לא ייערכו שינויים בתנאי הכניסה בלי להיוועץ במשרד החינוך, אם לשינויים אלו עשויות להיות השלכות על מערכת הלימודים בבתי-הספר העל-יסודיים.⁴³

עוד לפני החלת השינויים הועלתה ביקורת נגדם – חלקה כבר נשמע בעבר נגד הבחינות עצמן. בוועדת החינוך והתרבות של הכנסת⁴⁴ נשמעו טענות בדבר החלשת מעמדם של בתי-הספר, קביעת תוכנית הלימודים לפי הבחינות, ירידה ברמת ההישגים הלימודיים עקב ההתמקדות בבחינות, פגיעה במטרות החינוך וביכולת להעמיק ולהרחיב בנושאים שונים, וכן – יצירת מתח, חרדה ולחץ. עוד נטען כי בחינות הבגרות יוצרות חלוקה חברתית (מבחינת הניעות הכלכלית-חברתית), וכי הן בעייתיות כמדד (אובייקטיבי) להצלחה. עוד נטען כי יש פגיעה ברמת הסטנדרטיזציה של התעודות, ולכן האוניברסיטאות

⁴⁰ בפועל היו תלמידים שהגיעו מתוך אילוף ל-27 יחידות לימוד, בשל דרישות החובה ודרישות הקבלה של האוניברסיטאות ושל פקולטות או חוגים מסוימים בתוכן.

⁴¹ יוסף לוי, תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל, משרד החינוך והתרבות, 1990.

⁴² בשנת 1983 הוקם המרכז לבחינות ולהערכה, שחלק מעבודתו הוא כתיבת הבחינות הפסיכומטריות.

⁴³ חוזר מנכ"ל מיוחד ו', תשל"ה.

⁴⁴ בישיבה ב-13 בנובמבר 1977.

מוסיפות ניקוד למקצועות שונים ("בונוס"), כדי לתת למקצועות אלה משקל רב יותר,⁴⁵ וכי פריסת המבחנים על פני כל שנות הלימוד בבית-הספר פוגעת באוטונומיה הבית-ספרית, שכן בכך מודגשות הבחינות החיצוניות.

לדברי פרופ' אברהם יוגב מאוניברסיטת תל-אביב,⁴⁶ החופש של התלמיד לבחור את הרכב מקצועות הלימוד נשאר על הנייר, בגלל פערים בין בתי-הספר ביכולת להעניק חופש זה ובגלל הכוונת התלמידים לתחומים מסוימים על-ידי מוריהם. לדבריו, החלוקה לקבוצות על-פי תחומי הלימוד נגסה לאטה בלימודים המשותפים, ולפיכך הוא רואה יישום חלקי בלבד של שתי מטרות מרכזיות של הרפורמה – מתן חופש לתלמידים בבחירת מקצועות הלימוד והקניית רקע משותף לכול.

בשנת 1977 הוקמה ועדת משנה לוועדת החינוך של הכנסת לנושא ההדלפה בבחינות הבגרות. הוועדה עסקה בסוגיית בחינות הבגרות בכללותה, ונקודת המוצא של הדיון היתה קביעת רמת בתי-הספר לפי שיעור התלמידים העוברים את הבחינות מכלל תלמידיו. בוועדה עלו טענות נגד קיום בחינות הבגרות (דוגמת הכפילות שבינן ובין הבחינות הפסיכומטריות כאמצעי למיון תלמידים הפונים להשכלה גבוהה). המלצת הוועדה היתה להגיע בהדרגה לביטול בחינות הבגרות.⁴⁷

על רקע הרפורמה והביקורת שנשמעה בעקבותיה מינה בדצמבר 1977 שר החינוך דאז, זבולון המר, ועדה לבחינת סוגיית בחינות הבגרות ותעודות הבגרות – ועדת שילד. ועדה זו הגדירה את הבחינות כלי להכוונת מדיניות חינוכית והיתה הוועדה הציבורית הראשונה שדנה בליקויים בתוכנם של שאלונים ושל שאלות ובדרכי ההערכה, ולא רק במתכונת הבחינות ובמשמעויות הפוליטיות-החברתיות שלהן.⁴⁸ בין המלצותיה:

- צמצום מספר השאלונים, בפרט כאשר הם מיועדים לקבוצות זעירות של נבחנים (כדי לדאוג לכך שישקפו את המדיניות החינוכית של משרד החינוך);
 - הקמת מרכז שיחקור וישפר את השאלונים (בעקבות המלצה זו הוקם ב-1981 המרכז לבחינות בגרות);
 - ניסוח השאלות כך שלא יתמקדו בשינון בלבד אלא גם בהפעלת כלים אינטלקטואליים;
 - הגדרת אמות מידה להערכת התשובות, הן למורים הן לתלמידים.
- הוועדה נדרשה גם לסוגיית טוהר הבחינות כליקוי חינוכי, ובמיוחד לטענה כי מורים מעורבים במקרים של העתקה בבחינות, והמליצה לנקוט צעדים נגד תלמידים (פסילת הבחינה ואיסור להיבחן שנית במשך

⁴⁵ עופר ברנדס (עורך), **הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90**, ירושלים תשנ"ו.

⁴⁶ אברהם יוגב, **בית-הספר התיכון העתידי: הליכי שינוי ועיצוב מדיניות**, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 1989, עמ' 29–50.

⁴⁷ סיכום ישיבת הוועדה, 19 בספטמבר 1977, וכן יוסף יונאי, **חינוך על-יסודי (חלק ב')**, משרד החינוך והתרבות, 1997. יש לציין כי האפשרות של ביטול הבחינות עלתה כבר קודם לכן, ב-1972, ביוזמת שר החינוך דאז, יגאל אלון. במסגרת דיוני ועדת החינוך על ההצעה לשנות את מתכונת הבחינות ביקש השר שייבחנו גם אלטרנטיבות למהלך זה, ובהן ביטול הבחינות. מכיוון ששיער כי ביטול מוחלט של הבחינות אינו אפשרי, היות שתעודות הבגרות הן תנאי קבלה לאקדמיה בארץ ובעולם ולשוק העבודה, הוא הביע את הסברה שיש לפחות להפחית את משקלן.

⁴⁸ יוסף לוי, **תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל**, משרד החינוך והתרבות, 1990.

שנתיים) ונגד בתי-ספר (שלילת זכות הפיקוח העצמי על הבחינות, ובמקרים נשנים – העתקת מקום הבחינה אל מחוץ לבית-הספר) כאחד.⁴⁹

למרות מגרעות השיטה (הפגיעה במעמד בית-הספר, כפיית קנה מידה אחיד על כל התלמידים, אפשרות של פגיעה במרכיב הערכי של החינוך, ספקות שעלו בדבר תקפותה והתמקדות הבחינות בשינון ובזכירה), המליצה הוועדה שלא לבטל את בחינות הבגרות, מתוך דאגה לתקפות ההערכה הפנימית ובשל היותן כלי משמעותי בידי משרד החינוך להכוונת החינוך וההוראה,⁵⁰ וכן משום שההערכה היתה כי ביטול הבחינות יפגע בעיקר בבני עדות המזרח, בהיותן אמצעי להשגת שוויון בהישגים השכלתיים. יתירה מכך, עלה בדיוני הוועדה חשש שאם יבוטלו הבחינות, מוסדות חינוך על-תיכוניים ומעסיקים פרטיים עלולים לתת משקל שונה לציונים של בתי-ספר יוקרתיים ולציונים של בתי-ספר שלומדים בהם תלמידים מאוכלוסיות חלשות יותר. עם זאת, המליצה הוועדה לעודד את התלמידים ללימוד עצמי ולהתיר המרת בחינת בגרות בקורס של האוניברסיטה הפתוחה או בעבודת גמר.

שנות ה-80 (בין מגוון אופציות לבין צמצום ההבדלים בין התעודות)

בשלהי שנת 1983 יצא חוזר מנכ"ל שקבע כי תלמיד המיועד לגשת לבחינות הבגרות (כלומר תלמיד שאינו מיועד להסמכת גמר) זכאי לגשת לבחינות על-פי החלטת המועצה הפדגוגית של בית-ספרו. על-פי החוזר, שלילת זכות זו תיעשה על רקע זלזול בלימודים או במשטר הנוהג בבית-הספר. גם במקרים אלה ניתנת לתלמיד הזכות לערער על ההחלטה למפקח הכולל, ואחריו – למנהל המחוז. הנחיה זו מקבעת את הגישה שלפיה הבחינות הן זכות המוקנית לכל תלמיד, ושלילתה היא שמחייבת החלטה כתובה ומנומקת.⁵¹

שיעור הלומדים המשך לגדול: בתחילת העשור היה שיעור הלומדים בכיתה י"ב 54% מכלל שכבת הגיל, ובסופו (ב-1990) היה שיעורם 72% מכלל שכבת הגיל.⁵²

בשנות ה-80 הונהגו תוכניות לימודים ייחודיות בחטיבה העליונה: תוכניות לימודים ביוזמת בית-הספר ובפיתוחו, הטעונות בדיקה ואישור של משרד החינוך. למורים ניתנה הסמכות להכין שאלון לבחינה או להציע דרך חלופית להערכה.

ב-1988 הונהגו שינויים נוספים במתכונת הבחינות והוגדרה חלוקה של הבחינות כמפורט להלן:

- א. מקצועות חובה: עברית – הבעה וספרות (5 יחידות לימוד), אנגלית או צרפתית (3 יחידות לימוד לפחות), מתמטיקה (3 יחידות לימוד לפחות), תנ"ך (2 יחידות לימוד לפחות), תולדות עם ישראל ואזרחות (3 יחידות לימוד לפחות);
- ב. בחינות במסגרת מחייבת של מקצועות בחירה – עיוניים או טכנולוגיים (2 יחידות לימוד לפחות);
- ג. בחינות במסגרת בחירה חופשית – הרחבת אחד המקצועות או מקצוע בבחינה פנימית; מקסימום יחידות הלימוד שהותר לתלמיד להיבחן בהן הועלה מ-25 ל-32. בחוזר מנכ"ל צוין כי המוסדות להשכלה גבוהה יקבלו רק תלמידים שנבחנו ב-4 יחידות לימוד שפה זרה וב-3 יחידות לימוד

⁴⁹ נושא טוהר הבחינות מלווה לאורך השנים את סוגיית בחינות הבגרות, ועל-פי יוסף יונאי, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך והתרבות, 1997, אף יצא ב-1988 חוזר מיוחד של מנכ"ל משרד החינוך ובו כללים להעברת הבחינות.

⁵⁰ יוסף יונאי, שם.

⁵¹ על-פי חוזר מנכ"ל מד/68-2, אוקטובר 1983.

⁵² על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, תאריך כניסה: 5 במאי 2003.

אנגלית לפחות, וניתנת לתלמידים הזכות להיבחן ביחידה בודדת כדי לעבור מ-3 יחידות לימוד ל-4 יחידות לימוד.⁵³

לדברי פרופ' אברהם יוגב, בשנים שקדמו לשינוי תבעה ועדת הקבלה הבין-אוניברסיטאית יתר אחידות במבנה הבחינות והעלאת רמתן של כמה מהבחינות, בפרט של הבחינות במתמטיקה ובאנגלית. משרד החינוך קיבל, עקרונית, את הדרישה. תוכניות ייחודיות הוכפפו לאישור ועדה משותפת לוועדת הקבלה הבין-אוניברסיטאית ולוועדת משרד החינוך.⁵⁴ הוחלט כי כל תעודת בגרות תאפשר למחזיק בה להירשם לאוניברסיטה, מגוון אפשרויות הבחינה יצומצם כדי מחצית והאיזון בין המקצועות בתעודת הבגרות ישופר, כך שבתוכנית הלימודים תיוחס חשיבות גם למקצועות פנימיים (שאינם מלווים בחינת בגרות חיצונית).⁵⁵ כלומר, לאוניברסיטאות השפעה רבת עוצמה על הבחינות, כפי שהראתה סוגיית הבחינה במתמטיקה בשנות ה-60.

שנות ה-90

בשנות ה-90 הפעיל משרד החינוך תוכניות שמטרתן העלאת שיעור הזכאים לתעודת בגרות.⁵⁶ חלק מהתוכניות כוון לעידוד תלמידים המוגדרים "קבוצות סיכוי" (תלמידים שתגבור לימודי מסוים צפוי לזפותם בתעודת בגרות), וחלקן – לעידוד התלמידים להשלים את בחינות הבגרות.⁵⁷ בעשור זה עלה לדיון ציבורי, ובעקבותיו לדיון במשרד החינוך, נושא ההישגים הנמוכים בעיירות הפיתוח ובאזורי המצוקה, ובפרט בבתי-ספר מקיפים ובמסלול הטכנולוגי, ובעקבות זאת הוכנו תוכניות לתגבור המגזרים החלשים.

שנות ה-90 מתאפיינות בניסיונות רבים לשנות את מתכונת בחינות הבגרות. אפשר שבתקופה זו הגיעה הטלטלה של המערכת בין מגמות שונות (רמת לימודים אחידה מול מצוינות, למשל) לשיאה, ולכן תהיה סקירת עשור זה מפורטת יותר, וייבחנו בה גם הניסיונות שלא הונהגו בפועל.

⁵³ על-פי חוזר מנכ"ל מיוחד, 1988.

⁵⁴ בתוך: אברהם יוגב, בית-הספר התיכון העתידי: הליכי שינוי ועיצוב מדיניות, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 1989.

⁵⁵ יוסף לוי, תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל, משרד החינוך והתרבות, 1990.

⁵⁶ בכיתות ט'–י"ב חל צמצום ניכר של שיעור הנושרים מהלימודים בעיקר עד שנת 1990 (ב-1950 היה שיעור הלומדים הממוצע בכיתות אלה במגזר היהודי 40%, ב-1960 – 61%, ב-1970 – 66.8%, ב-1980 – 79.5% וב-1990 – 90.5%). על-פי עופר ברנדס (עורך), הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90, ירושלים תשנ"ו, פרק 2.

⁵⁷ שם, פרק 3.

1990

בשנה זו הוחל בפריסת בחינות הבגרות על פני שבועות אחדים; הגדלת מספר השאלונים (על כ-80 מקצועות שונים לבחינות נוספו כ-50 שאלונים חדשים⁵⁸) ומתן אפשרות לעולים להיבחן בלשונם. דובר על כוונה לצמצם את מספר המגמות בחינוך הטכנולוגי.⁵⁹

שינוי בתנאי ההכרה בבתי-ספר: מאז שנות ה-60 הותנתה ההכרה בבית-ספר על-יסודי (המאפשרת הענקת ציון מגן לבחינות הבגרות – ציון המשוקלל כמחצית ציונו הסופי של התלמיד, שווה ערך לציון בחינת הבגרות החיצונית) בשיעור הצלחה של 33% מכלל התלמידים בכל בחינות הבגרות. בשנת 1990 נקבעו שני תנאים חדשים להכרה בבתי-ספר: א. 30% מכלל התלמידים הניגשים לבחינות הבגרות זכאים לתעודה בתוך שנתיים רצופות או בשנתיים מתוך שלוש שנים. תנאי זה אינו הכרחי אם 30% מכלל התלמידים בבית-הספר באים משכונות מצוקה או שהם עולים חדשים, ואם בית-הספר מחויב לקבל את כל אוכלוסיית תלמידי היישוב. ב. בית-הספר השיג 120 נקודות מתוך מקסימום של 160 על המרכיבים של הישגים כלליים (עמידה בנהלים, רמת העובדים, סדרי בטיחות, תחזוקה וכדומה), הישגים חינוכיים (עבודת צוות, ביצוע תוכניות לימודים, שיעורי נשירה, פעילות חברתית וכדומה) והתאמה בין הציונים השנתיים לבין הציונים החיצוניים.⁶⁰

1991

בשנה זו הופחת מספר השאלונים ובוטלה ההגבלה על המספר המרבי של יחידות לימוד (שמאז 1988 היה 32).⁶¹

1992

מנכ"ל משרד החינוך דאז, זבולון אורלב, מינה ועדה ציבורית מייעצת – ועדה לנושא מועדי בחינות הבגרות. הוועדה פרסמה את המלצותיה ב-1992, ובהן – צמצום הדרגתי של מספר הבחינות החיצוניות והגדלת מספר הבחינות הפנימיות, המתקיימות במסגרת בית-הספר.⁶²

⁵⁸ באותה שנה מילאו הנבחנים כ-600,000 שאלונים, ו-80,000 תלמידים ניגשו לבחינות בעל-פה.

⁵⁹ יוסף יונאי, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך והתרבות, 1997.

⁶⁰ ההכרה יכולה להינתן באורח זמני, בציון נושאים אשר דורשים תיקון. הכרה אפשר להסיר לנוכח בדיקת המפקח, המתקיימת אחת לשבע שנים, אם נמצא שבית-הספר חדל לעמוד בתנאים.

⁶¹ חוזר נא/6 – 288, פברואר 1991.

⁶² יוסף יונאי, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך והתרבות, 1997.

1993 – פרויקט "בגרות 2000"

ב-1993 מינתה שרת החינוך דאז, שולמית אלוני, ועדה לבדיקת מתכונת בחינות הבגרות והגמר בזיקה למבנה הלימודים ולהיקפם בחטיבה העליונה של בתי-הספר העל יסודיים (ועדת בן-פרץ). דוח הוועדה (אשר שמו "בגרות 2000") הוגש באוקטובר 1994 לשר החינוך דאז, אמנון רובינשטיין. על-פי הדוח, מטרות בחינות הבגרות הן אלה: סיכום הלימודים בחטיבה העליונה, הצבת רמת הישגים בסיסית משותפת תוך כדי חינוך ייחודי המותאם לחברה הישראלית הפלורליסטית ומתן כריטיס כניסה ללימודים גבוהים ולשוק העבודה. הצעות הוועדה כוונו לחיזוק המערכת הבית-ספרית, להגדלת שיעורי הזכאות לבגרות בלי לפגוע ברמת הלימודים, להתאמת תוכני הלימוד לצרכים החברתיים המשתנים, להקטנת ההבדלים בין המגזרים ובין המסלולים (העיוני והטכנולוגי) מתוך שמירת ייחודיות ולגיוון דרכי ההערכה. כל זאת בהפחתת הלחצים הכרוכים בריכוז גבוה של בחינות ארציות בתקופה קצרה. הוועדה הציבה כיעד שיעור לומדים של 100% משכבת הגיל. הוועדה המליצה לקיים מבנה מודולרי-צביר בן שלוש רמות שיאפשר לתלמידים עלייה מרמה לרמה, ומבנה זה נוהג עד היום. המלצה נוספת של הוועדה היתה להרחיב את המסגרת האחידה בין המגזרים ולצמצם את מספר השאלונים מעוטי המשתתפים כדי לייעל את ההיערכות המינהלית והארגונית של המשרד. ההמלצה היתה להעביר חלק ממרכיבי ההערכות הארציות לבתי-הספר, בליווי מערך הדרכה ובקרה שיוקם לשם כך, וליישם הערכה בית-ספרית מגוונת יותר.⁶³ פרויקט "בגרות 2000" נוסה ב-22 בתי-ספר והסתיים ב-1999.

1995 – הגרלות

בשנת הלימודים תשנ"ה (1995) הוחלט, ביוזמת שר החינוך דאז, אמנון רובינשטיין, להנהיג שיטת הגרלות. שיטה זו התקיימה בשנים 1995–1997, ועל-פיה התקיימה מדי שנה בחירה אקראית של שלושה מקצועות משבעת מקצועות החובה (אנגלית, מתמטיקה, תנ"ך, ספרות, היסטוריה ואזרחות), שהתלמידים יהיו רשאים שלא להיבחן בהם בחינה חיצונית. המקצועות שעלו בהגרלה כונו "מקצועות ללא חובת בחינה" (לח"ב). ציון הבגרות שניתן לתלמידים במקצועות אלה היה הציון שנתן בית-הספר (הציון הפנימי).⁶⁴

מר עופר ברנדס, ששימש יועץ בכיר לשר רובינשטיין, מונה כמה מטרות שהיו לרפורמה, ובהן:

1. שאיפה לחזק את מעמד המורה ואת האוטונומיה הבית-ספרית, בעקבות דוח ועדת בן-פרץ (עקב קבלת הציון הפנימי כציון סופי בשלוש בחינות הלח"ב)
2. הקלה בעומס של בחינות הבגרות – הן על המערכת (הקטנת מספר השאלונים והתוכניות מעוטות המשתתפים), הן על התלמידים – שנבחנו בשנים אלה ארבע בחינות

⁶³ מתוך: הוועדה לבדיקת המתכונת של בחינות הבגרות והגמר (ועדת בן-פרץ), בגרות 2000 – דוח פעילות הוועדה, ירושלים 1994.

⁶⁴ יוסף יונאי, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך והתרבות, 1997.

(במקום שבע בחינות, כפי שנעשה לפני כן). כמות החומר הנלמד לא פחתה, ועומס בחינות המגן נשאר כפי שהיה לפני הרפורמה.

3. שמירה על ערך בחינות הבגרות: לטענת מר ברנדס, הבחינה מגינה על התלמידים באזורים חלשים בהיותה מדד חיצוני אחיד לכול.

הבחירה האקראית מדי שנה במקצועות שאין חובת בחינה בהם מכוונת להימנע מפגיעה בבחינה אחת באופן עקבי ולמנוע יכולת הכנה מראש למקצועות שיש בהם חובת בחינה. לדברי מר ברנדס, הציון הבית-ספרי הוא מהימן יותר מבחינה ארצית חד-פעמית, שהיא מועדת לבעיות מהימנות ולהטיות שונות. הגדלת האוטונומיה של בית-הספר מקדמת את הגברת הפיקוח על בתי-הספר, ופעולה זו עשויה לתרום לעלייה ברמת הלימוד ובאיכותו. בד בבד עם החלת הרפורמה דובר במשרד החינוך באותה תקופה על הכוונה לקדם תוכנית ליבה אחת לכל המגזרים ומסלולי הלימוד.⁶⁵ פרופ' רובינשטיין⁶⁶ מסביר כי הכוונה ברפורמה היתה לצמצם את היקף הבחינות בלי להוריד את רמתן. לדבריו, שיטת ההגרלות עודדה את התלמידים ללמוד במשך כל השנה ולא רק לקראת הבחינות, כפי שנהגו בעבר, שכן היתה אפשרות שהציון הפנימי שיקבלו ייחשב ציון סופי.⁶⁷

1996

בחוזר מנכ"ל מיוחד כ' (התשנ"ו) הוגבל לשמונה מספר המקצועות שניתן ללמד בו בזמן, כדי לאפשר היכרות קרובה יותר בין המורים לבין תלמידיהם וגיוון של שיטות ההוראה וההערכה.

1998 – מיקוד

בשנת הלימודים תשנ"ח (1998) ביטל שר החינוך זבולון המר את רפורמת ההגרלות והנהיג את שיטת מיקוד תוכני הלימוד לקראת הבחינה. על-פי שיטה זו התלמידים לומדים את כל החומר, אך נבחנים על כארבע שביעיות ממנו – משרד החינוך מוסר את רשימת הפרקים הנכללים בבחינה כחודש לפני.⁶⁸ בהנחיית מנכ"ל המשרד, גם הבחינות הפנימיות נערכות במתכונת זו.⁶⁹ שיטה זו נוהגת גם כיום. לדברי פרופ' אברהם יוגב,⁷⁰ שיטה זו מרדדת את הבחינות עוד יותר, שכן היא מונעת את היכולת לשאול שאלות אינטגרטיביות: מאחר שחלקים מהחומר אינם נכללים בבחינה, אי-אפשר לקשר בין סוגיות

⁶⁵ מר עופר ברנדס, פגישה, 12 במאי 2003.

⁶⁶ פרופ' אמנון רובינשטיין, פגישה, 18 בפברואר 2003.

⁶⁷ רפורמה זו נתקלה בביקורת מאז שהוצגה. באפריל 1995, לאחר שנקבע בהגדרה כי לא תהיה באותה שנה חובה להיבחן במתמטיקה, צולם השר רובינשטיין נישא על כתפי תלמידים. תמונה זו נחקקה בזיכרון כסמל לרפורמה בפרט ולימי כהונתו של רובינשטיין בכלל. מר עופר ברנדס, ששימש יועץ לשר, סיפר כי שינוי נוסף שהוכנס בתקופת רובינשטיין היה הטלת סנקציות על בתי-ספר שנמצא בהם פער שיטתי, לאורך שנים, בין הציונים הפנימיים שניתנו לתלמידים ובין הציונים החיצוניים. ב-1996 הוחלט (בנוהל שיצא באפריל של אותה שנה ממשרד החינוך) כי אפשר להחליט שציוניו הפנימיים של בית-ספר כזה יוכרו חלקית, או לא יוכרו כלל, ותלמידיו יחויבו בבחינה חיצונית, ואולם במבחן בג"ץ (3477/95) נאסר על משרד החינוך לגרור עוון דור קודם אל דור תלמידים חדש ולהטיל ספק באמינות הציון הפנימי.

⁶⁸ יוסף יונאי, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך והתרבות, 1997.

⁶⁹ על-פי חוזר מנכ"ל נט/4, תשנ"ט.

⁷⁰ בתוך: ראלי סער, "פרופסור לחינוך: המתכונת החדשה תהפוך בחינות רעות לגרועות יותר", הארץ, 30 באוקטובר 1997.

שונות. ביקורת זו היא רלוונטית בעיקר לבחינות העיוניות, שבהן נשאלות שאלות פתוחות והתלמידים נדרשים לבטא ידע ויכולת ניתוח.

2001 – מועד ב'

החל בשנת 2001 הונהג מועד ב' בבחינות הבגרות במתמטיקה ובאנגלית, ביוזמת שרת החינוך לימור ליבנת. על-פי שיטה זו תלמידים רשאים לגשת בשני המקצועות הללו למועד בחינה נוסף, והציון הגבוה מהשניים ייחשב.⁷¹

לטענת שרת החינוך לבנת, יוזמה זו הביאה לעלייה ניכרת בשיעור הזכאים לתעודת בגרות.⁷² על-פי סבירסקי ואטקין,⁷³ עיקר העלייה נרשם במגזר הדרוזי, במגזר הערבי ובמגזר הבדואי.

2002

מאז שנת הלימודים תשס"ג (ספטמבר 2002) נוהג מבנה הצבירה בבחינות הבגרות באנגלית ובמתמטיקה. על-פי מודל זה תלמיד יכול להעלות את רמת הבחינה שהוא נבחן בה ואת מספר יחידות הלימוד במקצועות אלה באמצעות עמידה בבחינה נוספת, ולצבור ציונים מרמת הבחינה הנמוכה לרמת הבחינה הגבוהה יותר. מטרת המודל היא עידוד התלמידים להיבחן על-פי יכולתם ועל-פי קצב התקדמותם וכך לשפר את איכות תעודת הבגרות שלהם.⁷⁴

בחינות הבגרות כיום

קבלת תעודת בגרות מותנית כיום במינימום 20 יחידות לימוד⁷⁵ (תלמיד שאינו עומד בחובה זו זכאי לתעודת גמר, ובלבד שעבר לפחות יחידת לימוד אחת כלשהי בהצלחה). במקצועות הנכללים במניין יחידות הלימוד לבגרות מתקיימות בחינות חיצוניות, ובציון הסופי משולבים ציון הבחינה החיצונית וההערכה הבית-ספרית (לשני המרכיבים חשיבות זהה).

מקצועות הבחינה הם אלה :

אזרחות (1 יחידת לימוד), תנ"ך (2 יחידות לימוד), מתמטיקה (3 יחידות לימוד), אנגלית (3 יחידות לימוד), ספרות (2 יחידות לימוד), היסטוריה (2 יחידות לימוד) והבעה עברית (2 יחידות לימוד), וכן מקצוע בחירה מחייב אחד לפחות מתוך שני אשכולות (עיוני וטכנולוגי). תלמיד רשאי ללמוד מקצוע

⁷¹ בעל תעודת בגרות שניגש לבחינה חוזרת מקבל ספח, והוא רשאי להחליט אם לצרף אותו לתעודת הבגרות.

⁷² פרוטוקול ועדת החינוך והתרבות של הכנסת, 28 באוגוסט 2002.

⁷³ שלמה סבירסקי ואלון אטקין, "זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב, 2000–2001", יולי 2002, באתר האינטרנט של "מרכז אדוה", www.adva.org/ivrit/budget2000.htm, תאריך כניסה: 30 באפריל 2003.

⁷⁴ על-פי חוזר מנכ"ל תשס"ג/1(א), 1 בספטמבר 2002.

⁷⁵ נוסף על הבחינות הפנימיות שבפיקוח משרד החינוך.

בחירה נוסף. בכל מקצוע בחירה מחייב אפשר להיבחן בשלוש רמות קושי (1 יחידת לימוד, 3 יחידות לימוד או 5 יחידות לימוד).⁷⁶

בין מקצועות הבחירה המקצועות הקלאסיים – ספרות, ערבית, היסטוריה, ביולוגיה, כימיה ופיזיקה – ומגוון מקצועות נוספים כגון מדעי המחשב, מינהל וכלכלה, חשבונאות, תיירות, עיצוב, בקרת מכונות ומערכות תעופה.⁷⁷

דיון

סיכום השינויים

כבר עם הנהגת בחינות הבגרות הן נקשרו לאקדמיה, כתנאי מעבר משלב הלימודים התיכוניים לשלב הלימודים הגבוהים. בשנות ה-50 הורחבו תחומי הלימוד המאפשרים זכאות לתעודת בגרות, והוכללו בהם גם מגמות שאינן מאפשרות כניסה למוסדות להשכלה הגבוהה. בשנות ה-60 נערכו חמש בחינות חיצוניות, וכך חויבו התלמידים נוסף על בחינה במקצוע המגמה גם בבחינות בעברית, בהבעה ובספרות, בתנ"ך, במקצוע הומניסטי ובמקצוע ריאלי (מתמטיקה, פיזיקה או כימיה). הבחינה במתמטיקה הפכה אז לאופציונלית, בשל היותה אבן נגף בעבור תלמידים רבים. תעודת גמר ניתנה למסיימים לימודי חינוך תיכון שלא עברו את כל הבחינות בהצלחה, ואולם בהמשך הושבה חובת הבחינה במתמטיקה, לאחר שנמצא כי רוב הזכאים לתעודת בגרות שלא נבחנו במקצוע זה לא התקבלו ללימודים אקדמיים.

בד בבד עם שינויים אלה הונהגה חובת בחינה פנימית באזרחות ובתולדות עם ישראל, ומ-1973 נבחנו התלמידים בתולדות ישראל בלבד, בחינה שהורחבה בסוף שנות ה-70, עם ביטול המגמות, למקצוע "עם ישראל, מורשתו ומולדתו". כדי לבסס רקע משותף לכל התלמידים, חויבו התלמידים בלימודי שפה זרה, מדעי החברה והמדעים המדויקים.

במהלך השנים המשיך שיעור הלומדים לגדול (בשנת 2001 היו תלמידי כיתה י"ב 83% מכלל שכבת הגיל, עלייה של כ-30% משכבת הגיל בכ-20 שנה), מעמד בחינות הבגרות כגורם המעצב את החינוך התיכון הלך והתבסס ותופעות החינוך האפור צברו תאוצה.

באמצע שנות ה-70 הונהג שינוי מרכזי במבנה הבחינות: המעבר לשיטת יחידות הלימוד. ההיגיון שבבסיס שינוי זה: העמדת רקע משותף לכלל הלומדים ומתן ביטוי לכישורים וליכולת אישיים ולרצונותיו של כל תלמיד. נראה כי הרפורמה הזאת ענתה על שני צרכים סותרים, הנובעים מהמתח שהמערכת היתה שרויה בו: הפונקציה של סינון התלמידים לא נפגעה, שכן הלך והתמסד פער בין סוגי זכאות שונים, כלומר – מחד גיסא ניכרה עלייה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות וגדל הגיוון במגמות הלימוד שאפשרו זכאות, ומאידך גיסא הלכה והתחזקה ההבחנה בין זכאות "רגילה" לבין זכאות אשר מאפשרת כניסה למוסד להשכלה גבוהה. תהליך הגיוון של מגמות הלימוד התרחב בשנות ה-80, עם עליית התוכניות הבית-ספריות הייחודיות, אבל אישורן של תוכניות אלה הותנה באישור ועדה משותפת לוועדת משרד החינוך ולוועדת הקבלה הבין-אוניברסיטאית.

בשנות ה-90, בעקבות דרישתה של ועדת הקבלה הבין-אוניברסיטאית, הועלו דרישות המינימום במתמטיקה ובאנגלית. בד בבד עם זאת נעשו ניסיונות לפתח תוכניות לעידוד אוכלוסיות חלשות, לקידום

⁷⁶ על-פי אתר האינטרנט של אגף הבחינות במשרד החינוך, [www://.www.net.il/bagrut/index.html](http://www.net.il/bagrut/index.html), כניסה בתאריכים שונים, 2003. במגזר הדתי יש תוכנית מורחבת בתנ"ך, ובמגזרים הערבי, הדרוזי והנוצרי יש תוכניות חלופיות.

⁷⁷ על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, תאריך כניסה: 6 במאי 2003.

תלמידים המוגדרים בעלי סיכוי לזכאות ולעידוד התלמידים להשלים את בחינות הבגרות. בעשור זה הוקצנה הטלטלה בין הקטבים, שהתבטאה בחילופים תכופים בהנהגת משרד החינוך ועמם רפורמות תכופות: רפורמת ההגרות של 1995 הוחלפה בשיטת המיקוד ב-1998, וב-2001 נוספה הנהגת מועד ב' לבחינות במתמטיקה ובאנגלית.

בנקודה זו חשוב לציין כי למרות ההשפעה הרבה שיש למוסדות ההשכלה הגבוהה על מקצועות החובה בבתי-הספר התיכוניים ועל תוכני בחינות הבגרות, ואף שהבחינות שימשו מראשיתן כרטיס כניסה לאקדמיה, רוב התלמידים אינם ממשיכים ללימודים גבוהים (בשנת הלימודים 1993–1994, למשל, החלו ללמוד באוניברסיטה 32.5% מכלל מי שקיבלו תעודת בגרות שש שנים קודם לכן⁷⁸).

תפקידים ומטרות

כדי להגיע לגידול במספר הלומדים חל גיוון במסלולים וברמות הלימוד במקצועות השונים. יש כמה סוגי בוגרים: א. בוגרים ללא תעודת בגרות; ב. בעלי תעודה שאינה קבילה לאוניברסיטאות; ג. בעלי תעודת בגרות העומדת בתנאי הקבלה לאוניברסיטה; ד. בעלי תעודת בגרות העומדת בדרישות הקבלה בפועל, אם כי לא תמיד בדרישות הקבלה לחוגים המבוקשים. כלומר, מגוון האפשרויות הפתוחות לפני התלמידים אינו ממש, מאחר שהמטרה – תעודת בגרות – היא אחידה. נוסף על כך, התעודות אינן תנאי מספיק לקבלה לאוניברסיטה.

ב"לקסיקון החינוך וההוראה" מוגדרות בחינות הבגרות אמצעי מרכזי של מערכת החינוך לקביעת זכאות לתמיכה לתעודת בגרות. תפקידיהן של בחינות הבגרות, על-פי הלקסיקון, לבדוק רכישת ידע, כישורים ומיומנויות על-ידי בוגרי המערכת, ליצור רמת הישגים לאומית הולמת ותקן אחיד של תכנים ורמת למידה, למיין את התלמידים לקראת המשך לימודיהם ולסכם את מערך הלימודים התיכוניים.⁷⁹ הסוגיה של מטרת הבחינות לא נדונה מאז שהתקבלה ההחלטה לערוך בחינות בגרות בסיום 12 שנות לימוד. מערכת החינוך אינה מציבה מטרה מוצהרת לבחינות. לדברי הגב' חנה נאמן, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך,⁸⁰ הבחינות הן כלי לבדיקת המערכת ולשימור סטנדרט קיים. לדבריה, העקרונות אינם קבועים אלא מושפעים מגורמים משתנים, דוגמת החילופים בהנהגת המשרד או השינויים שחלו בעולם התקשוב והטכנולוגיה.

במהלך השנים עוברת מערכת החינוך תנודות בין שני כיווני מטרות מנוגדים: הישגיות אישית לעומת שאיפה לרמת ידיעות אחידה. לתקנון (סטנדרטיזציה) ידיעות התלמידים חשיבות רבה, מאחר שמערכת החינוך הובנתה בישראל כמערכת במדינת הגירה, שבה מגיעים התלמידים מרקע שונה והתשתית התרבותית המשותפת אינה מובנת מאליה. כפועל יוצא מכך היתה מטרת הבחינות לקדם רמת ידיעות אחידה בכל הארץ, וכן – לשמש כרטיס קבלה ללימודים גבוהים בארץ שיהיה מקובל גם על מוסדות אקדמיים בחו"ל,⁸¹ כלומר ליצור התאמה של המערכת למערכות אחרות בעולם המערבי. לפיכך היתה

⁷⁸ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל 54, לשנת 2003, לוח 8.30.

⁷⁹ מרים בן-פרץ, "בחינות בגרות", בתוך: "י קשתי, מ' אריאלי ושי' שלסקי, עורכים, לקסיקון החינוך וההוראה, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1997.

⁸⁰ הגב' חנה נאמן, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך, פגישה, 21 בינואר 2003.

⁸¹ על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, כניסה בתאריכים שונים, 2003.

מטרת בחינות הגמר לאפשר כניסה ללימודים גבוהים על סמך בחינות אלה, ללא בחינות כניסה נוספות,⁸² ובית-הספר הוערך בהתאם לכך. פרופ' חיים אדלר, סוציולוג של החינוך, מעיר בהקשר זה כי למערכת החינוך עצמה אין משמעות בהעדר סטנדרטים למערכת ולמתחנכים בה, כלומר, בד בבד עם הפונקציה של יצירת תשתית משותפת לכל הלומדים, הבחינות הן גם בסיס לכוח ההשפעה של משרד החינוך ככלי המרכזי לארגון המערכת ולקביעת תכניה,⁸³ כלומר אמצעי שליטה והשפעה של משרד החינוך על המערכת.

כאמור, לדברי הגב' חנה נאמן, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך, הבחינות משמשות גם לבדיקת המערכת.⁸⁴ בפונקציה זו יש לכלול בדיקה של המערכת בכלל ובדיקה של מידת ההצלחה בשינויים ובחידושים שהונהגו בה בפרט. הבחינות משמשות גם ליצירת מוטיבציה בקרב התלמידים והמורים כאחד.⁸⁵ מטרות אלה מלוות את מערכת החינוך כל השנים.

בשל חשיבותן הפכו בחינות הבגרות סמן של כיוון הרוחות במערכת החינוך. למשל, קביעת חובת בחינה במקצוע מסוים מעידה על חשיבותו. אחת הסיבות לביטול רפורמת ההגרות היתה החשש שביטול חובת הבחינה במקצוע מסוים יפגע במעמדו ובטיב הוראתו.⁸⁶ מכאן עולות שאלות בדבר חובותיה של מערכת החינוך: האם עליה להיענות לצורכי כל קבוצות האוכלוסייה? האם עליה להתמקד בדמות "בוגר רצוי" של המערכת ובדרכים לעיצובה, או שמא עליה להתכוון אל צורכי מערכת ההשכלה הגבוהה כדי להקל על בוגריה את המעבר ללימודים גבוהים? אולי עליה לשאוף למצוינות, לאתר את בעלי הכישורים המיוחדים ולטפחם? ואולי עליה להתאים עצמה לדרישות מקצועיות שונות בשוק העבודה? ומה משקלם של כוחות חיצוניים למערכת בקביעת אופן התנהלותה (כמו המערכת האקדמית ושוק העבודה)? עד כמה פועלת המערכת על-פי מטרות שהיא עצמה הציבה? מן התשובות על כל השאלות האלה נגזר בין השאר יחס המערכת אל בחינות הבגרות.

ביקורת

מרכזיותן של בחינות הבגרות תרמה לעליית טענות וביקורת כלפי הבחינות וכלפי מערכת החינוך, אשר מושמעות גם כיום ואשר מאפיינות מערכות מדידה אחידות, המופנות לאוכלוסייה גדולה. להלן הטענות המרכזיות בעניין זה:

א. פגיעה באיכות החינוך: פגיעה בתוכנית הלימודים ובמתן ביטוי לכישורים וליצירתיות ברמת הפרט, משום שהתוכנית מכוונת לרמת ידיעות אחידה.⁸⁷ רמה אחידה סביר שתהיה קרובה יותר למינימום. לדברי פרופ' חיים אדלר, אופי הבחינה מושפע מהצורך להרכיב שאלונים אחידים לרובדי אוכלוסייה

⁸² על-פי אתר האינטרנט של משרד החינוך, www.education.gov.il, כניסה בתאריכים שונים, 2003.

⁸³ פרופ' חיים אדלר, פגישה, 11 בפברואר 2003.

⁸⁴ הגב' חנה נאמן, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך, פגישה, 21 בינואר 2003.

⁸⁵ עופר ברנדס (עורך), הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90, ירושלים תשנ"ו, פרק 12.

⁸⁶ דברים אלה עלו בשיחות שהתקיימו עם שר החינוך לשעבר פרופ' אמנון רובינשטיין, עם מר עופר ברנדס, שהיה עוזרו, ועם הגב' רחלה שיפר, אחראית אגף הבחינות במשרד החינוך.

⁸⁷ מדוח מנכ"ל המשרד ב-1976, מר אלעד פלד.

שונים, לא יקרים וקלים לבדיקה, והתוצאה היא בדיקה מוגבלת ובלתי מעמיקה של ידיעת חומר הלימוד,⁸⁸ שאינה מעודדת הוראה איכותית ויצירתית ולעתים בוחנת ידע שאינו רלוונטי לחייהם של בוגרי המערכת.

- ב. יצירת לחץ מיותר על המערכת. רבקה גלברמן ויעקב עירם טוענים בספרם כי בשל המאמצים "לכסות חומר" לקראת בחינות הבגרות, הכתבת החומר והלחץ להישגים נפגעת איכות ההוראה.⁸⁹ לחץ זה, הממוקד בבחינות, פוגע גם באוטונומיה של בית-הספר ובמעמד המורה.
- ג. הערכת הבחינות אינה אובייקטיבית, אינה מהימנה ואינה עקבית, ואין בה משום חיזוי מהימן להצלחה בלימודים גבוהים.⁹⁰ השינויים התכופים במתכונת הבחינות פוגעים ביכולת הערכת הבחינות וביכולת להשתמש בהן ככלי להשוואה רב-שנתית.
- ד. הבחינות יוצרות ברירה מוקדמת בין תלמידים ומשפיעות על עתידם החברתי והתעסוקתי.⁹¹
- ה. הבחינות מחלישות את מעמד בית-הספר בשל ההתמקדות בהערכה חיצונית.
- ו. הבחינות מכוונות להשכלה הגבוהה, שרוב בוגרי מערכת החינוך לא יגיעו אליה.

ראייה מערכתית

בימיה הראשונים של המדינה היו הלומדים בחינוך העל-תיכוני מיעוט בקרב שכבת גילם (כ-10%), ומיעוט קטן יותר היו הניגשים לבחינות הבגרות. בהמשך התרחבה אוכלוסיית הלומדים בחינוך התיכון (83% מכלל שכבת הגיל למדו בכיתה י"ב בשנת 2001), ואתה גדלה גם אוכלוסיית הניגשים לבחינות הבגרות. לדברי פרופ' יעקב קופ, מנהל המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל,⁹² אף שבתוך תריסר שנים גדל שיעור הזכאים לתעודת בגרות מ-29% ל-38%,⁹³ הגידול כולו נבע מהגידול בשיעורי הלמידה, ואילו שיעור הזכאים בקרב הלומדים נע בשנים האחרונות סביב 60%. ואומנם, במשך השנים חלה התרחבות ניכרת הן של שכבת הגיל הן של שיעור הלומדים מתוכה. בד בבד עם התרחבות אוכלוסיית הלומדים הלכה והתבססה התפיסה שיש לאפשר מתן חינוך לכול, ושוב התחזק תפקידה של מערכת החינוך ככור היתוך המספק מכנה משותף לתלמידים ביציאתם לחיים כאזרחים.

כאן המקום להזכיר את סוגיית ההגשה לבחינות. זלמן ארן, בהיותו שר החינוך, העביר את ההנחיה כי כל תלמיד המגיע לכיתה י"ב יוכל לגשת לבחינות הבגרות.⁹⁴ ב-1961 התקבל תיקון להוראה זו, ועל-פיו היתה הנהלת בית-הספר רשאית להימנע מלהגיש תלמיד לבחינות. פרופ' אמנון רובינשטיין,⁹⁵ בהיותו שר

⁸⁸ פרופ' חיים אדלר, פגישה, 11 בפברואר 2003.

⁸⁹ רבקה גלברמן ויעקב עירם, עורכים, התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1999.

⁹⁰ מתוך דוח מנכ"ל המשרד ב-1976, מר אלעד פלד.

⁹¹ שם.

⁹² המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, "מדיניות בחינות הבגרות", דיוני הבמה הציבורית בנושא בחינות הבגרות, 1995.

⁹³ משנות ה-80 ועד אמצע שנות ה-90.

⁹⁴ דברי הכנסת 22, עמוד 2176, שאילתה של דבורה נצר לשר החינוך זלמן ארן, 17 ביוני 1957.

⁹⁵ פרופ' אמנון רובינשטיין, שר החינוך לשעבר, פגישה, 18 בפברואר 2003.

החינוך, החזיר את המצב לקדמותו והתיר לכל תלמיד לגשת לבחינות. פתיחת האפשרות להיבחן לפני כל התלמידים כשלעצמה פותחת פתח לגידול בשיעור הזכאים, שכן גדל שיעור הניגשים לבחינות.

במהלך כהונתו של רובינשטיין (1994-1995), התחיל לעלות אל פני השטח המתח שבו הבחינות מתקיימות: מחד גיסא – השאיפה להכיל במערכת רובדי אוכלוסייה שונים ולחבר בחינות המותאמות לכולם – השאיפה להגדיל את שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב התלמידים בלי לפגוע ברמת הבחינות. מאידך גיסא – הרצון לבסס את בחינות הבגרות ככלי למיון התלמידים לקראת השכלה אקדמית. מתח זה כרוך ביצירת פערים בין תלמידים ובשוני בין תוכניות לימוד: יש לחץ מערכתי להקל על התלמידים כדי להגדיל את שיעור הזכאים בלי לפגוע בשיעור התלמידים במערכת. אין לחץ נגדי, להכביד על התלמידים כדי להעלות את איכות הלמידה, משום שלחץ כזה ייתפס כהעמקת הפן הממין של הבחינות וכפגיעה בסיכוייהם של בני השכבות החלשות יותר. כלומר, ניסיון להעלות את איכות התעודה יעורר כעס והתנגדות, ואולם המערכת האקדמית מציבה רמה מסוימת כתנאי קבלה ללימודים גבוהים. התוצאה היא ריכוז כלל התלמידים במסלול אחיד, ומיון סמוי יותר, על-פי מעמדם של המקצועות השונים, מספר יחידות הלימוד הנלמדות ורמת הציונים.

לדברי שר החינוך לשעבר אהרון ידלין,⁹⁶ למרות ההבדלים בכשרונות ובנטיות, היעד של חינוך על-תיכוני לכל בני הדור הוא יעד ריאלי, אולם אין לנסות להשיג אתגר חברתי זה על-ידי שינויים בבחינת הבגרות. יש להשקיע בניסוח מתקדם ומתאים של שאלוני הבחינות כך שיבחנו חשיבה, כושר ניתוח, הבנה והתמצאות.⁹⁷

לדברי ד"ר מאיר צדוק, החטיבה העליונה בחינוך העל-יסודי היא כנראה השלב הפחות מטופל במערכת החינוך בישראל מבחינת קביעת מדיניות ארוכת טווח: חטיבה זו מתאפיינת בתהליכי קביעת מדיניות ספציפית לבעיות שעה, ושאלות יסוד בה עלולות בעיקר תוך כדי דיון בבעיות אקטואליות המצריכות פתרון מיידי. כיוון שהמדיניות נגרת אחר ההתפתחויות בשדה, היא אינה מספקת עקרונות כלליים וכוללים ולעתים היא יוצרת הדגשים המנוגדים זה לזה, וחסרה מדיניות עקבית לטווח ארוך. השינויים שחלו בשנות ה-70 ובשנות ה-80 הם פרי יוזמות אישיות וספורדיות לגבי תוכניות לימודים ספציפיות או לגבי בתי-ספר מסוימים. הציבור תופס את מערכת החינוך התיכון כשמרנית וכקופאת על שמריה. אין מדיניות מוצהרת שמפורטים בה מטרות ומבנה רצוי של החינוך התיכון, מהות הידע והכישורים שהוא אמור להקנות לתלמיד או שיטות ואמצעי הוראה. מערכת החינוך העל-יסודי היא כיום שלב מעבר בין מערכת החינוך הממלכתי לבין ההשכלה הגבוהה, ומכוונת על-פי רוב לסיום הלימודים בבחינות בגרות. גיבוש מדיניות מוצהרת יהפוך את מערכת החינוך התיכון לשלב מהותי במערכת החינוך ויפתח אפשרות לרפורמה ולשינוי של בית-הספר התיכון. לדעתו של פרופ' יוגב, ראוי ליצור "מדיניות מעצבת" מבנית, חברתית, תוכנית (של תוכני הלימוד) ופדגוגית (של שיטות ההוראה).⁹⁸

⁹⁶ בשנים 1964–1981 כיהן אהרון ידלין גם כסגן שר החינוך וכיו"ר ועדת החינוך והתרבות.

⁹⁷ מתוך: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, דיוני הבמה הציבורית בנושא בחינות הבגרות, 1995.

⁹⁸ אברהם יוגב, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, "בית-הספר התיכון העתידי: הליכי שינוי ועיצוב מדיניות", בתוך: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, ירושלים התש"ן. בשיחה ב-11 במאי 2003 העיר פרופ' יוגב כי לדעתו לא חל שינוי במצב מאז.

בחינות הבגרות נחשבות מדד להצלחת מערכת החינוך, ואולם התמונה היא מורכבת, כמפורט להלן:

לא תמיד יש למערכת החינוך כלים לעקוב אחר התלמידים לאורך השנים לשם איתור קשיים וטיפול בהם. לעתים הקשיים מאותרים בשלב הסופי של הלימודים, היינו בתקופת ההכנה לבחינות הבגרות. בשלב של כישלון בבחינות בגרות או של הישגים נמוכים בהן התלמיד הוא כבר על סף עזיבת המערכת, וזו אינה יכולה לקדמו. כיוון שכך יש פנייה למורים פרטיים, ומאוחר יותר פנייה לבתי-ספר אקסטרניים.

99

בחינות הבגרות עצמן אינן בהכרח משקפות את הצלחת מערכת החינוך: הרקע הסוציו-אקונומי והרקע התרבותי משפיעים רבות על הישגי התלמידים; החינוך האפור ובכללו השיעורים הפרטיים משפיעים על שיעורי הזכאות אך אינם פרי עבודת מערכת החינוך; כמו כן, יש תלמידים שניגשו לבחינות ואינם זכאים לתעודת בגרות בשל בחינה או שתי בחינות. רובם ישלימו את הבחינות, אך לא בהגיעם לגיל 18, ולכן אין מתן קרדיט למערכת על חלקה בהצלחתם זו. גורם חשוב נוסף המשפיע על המערכת הוא רמת ההוראה ודרכי הכשרת המורים. משתנים אלה ואחרים משפיעים אף הם על שיעורי הזכאות.

בחינות הבגרות וההשכלה הגבוהה

נראה כי השיטה שמוסדה והרצון לשמר את כוח ההשפעה על תוכני הלימוד מביאים את מערכת החינוך ליחסי גומלין קרובים עם האקדמיה: אם יאבדו הבחינות את מקומן כבסיס להשכלה הגבוהה תפחת חשיבותן למורים, להורים ולתלמידים. נקודה זו הפכה עם הזמן את הבחינות לגורם המעניק כוח למערכת, וירידה בחשיבותן תחליש את המערכת ואת עובדיה. מצד שני, חולשתן בכוחן – מאחר שהזכאות לתעודה מעניקה מפתח לדלתות יוקרתיות בשוק ההשכלה והעבודה, יש לחץ מתמיד נגד היווצרות פערים בין קבוצות אוכלוסייה שונות. נראה כי על רקע זה כל נטייה לאחד הכיוונים גוררת בעקבותיה, במוקדם או במאוחר, נטייה נגדית.

בעיה מרכזית היא שאין למערכת החינוך שליטה בדלתות שהיא מבקשת לפתוח לפני בוגריה: מערכת ההשכלה הגבוהה ושוק העבודה משפיעים על מערכת החינוך מבחוץ, ומבנים דרישה למפתח אחד בדמות מקצועות מסוימים המקבלים תגמול גבוה במיוחד בשקלול ציוני הבגרות.

לעומת משרד החינוך, אשר רואה בתעודת הבגרות סיום של שלב הלימודים התיכון ושואף לגיוון באיכות התעודות כאמצעי ליישום מדיניות של שוויון בין התלמידים, האוניברסיטאות רואות בבחינות הבגרות כלי למיון התלמידים ומנסות להשפיע בהגדרת תנאי הקבלה בהתאם לקריטריונים הנראים להן מהותיים לצורכיהן. מדיניות הקבלה האוניברסיטאית משפיעה על המקצועות שהתלמידים בוחרים להיבחן בהם בבחינות הבגרות, אף שלאוניברסיטאות מערכת מיון משלהן – הבחינה הפסיכומטרית.¹⁰⁰ בשנים האחרונות, במשך תקופה קצרה, היו התלמידים רשאים לבחור בין עמידה בבחינה הפסיכומטרית

⁹⁹ הגב' חנה נאמן, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי, פגישה, 21 בינואר 2003.

¹⁰⁰ מאיר צדוק, צוות מדיניות וכלכלת חינוך שעל-יד המזכירות הפדגוגית, "הקשר בין מערכת ההשכלה הגבוהה וההכשרה העל-תיכונית לבין מערכת החינוך התיכוני", בתוך: ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ירושלים התש"ן.

לבין הרשמה על סמך ציוני תעודת הבגרות בהדגשת כמה ציוני בחינות חיצוניים.¹⁰¹ השפעתה של אפשרות זו על המערכת תתברר בשנים הבאות.

דוגמה להשפעה החיצונית על המערכת עולה ממחקרו של פרופ' דן ענבר,¹⁰² שמצא כי במגזר היהודי יש ירידה בשיעור הנבחנים בספרות ובהיסטוריה ברמה מורחבת ועלייה בשיעור הנבחנים ב-4 יחידות לימוד במתמטיקה וב-4 או ב-5 יחידות לימוד באנגלית – מקצועות שנחשבים מפתח לשערי האקדמיה.

פרופ' אמנון רובינשטיין סבור כי שיעור הזכאות לתעודת בגרות מושפע ממקצועות מסוימים, ששיעור העוברים את הבחינות בהם בהצלחה קבוע לאורך השנים. אלה הן בחינות "ממיינות", שהן חסם להעלאת שיעורי הזכאות.¹⁰³ מקצועות ששיעור הנכשלים בבחינות בהם גבוה במיוחד הם מתמטיקה, אנגלית ומקרא.¹⁰⁴

ד"ר צדוק¹⁰⁵ תוהה על אחריות משרד החינוך כלפי בוגריו ועתידם. לטענתו, ההחלטות המתקבלות במערכת ההשכלה הגבוהה מכתובות את ההתנהגות ואת כיווני ההתפתחות של מערכת ההכשרה התיכונית. הוא מונה שתי נקודות מפגש בין מערכת החינוך לבין המוסדות להשכלה גבוהה: 1. המעבר למגמות מקצועיות או עיוניות, על-פי רוב בסוף כיתה ט'; 2. המעבר לאוניברסיטאות, נושא שעולה בסוף כיתה י"ב. בנקודות אלה יש מיון של התלמידים על-פי רמות, אך הוא נעשה על סולם אחיד של דרגות כישורים אקדמיים. תלמיד שאינו מוכשר ללימודים גבוהים אך יש לו כישורים אחרים אינו מאותר.

בחינות הבגרות ושוק העבודה

שוק העבודה משפיע גם הוא על מגוון בחינות הבגרות. כך למשל דובר במסמך זה על נטייה של תלמידים לבחור בבתי-ספר שהציעו מגמה טכנולוגית ברמה גבוהה, גם אם הם אינם מכינים לתעודת בגרות. כיום עומדים לבחירה מקצועות כמו ניהול חשבונות, שיווק וקידום תירות, מערכות תכנון וייצור, אדריכלות, אלקטרוניקה ומחשבים, בקרת מכונות, אמנות שימושית ועיצוב אופנה.

מערכת החינוך רואה בבחינות הבגרות כלי לפיקוח על בתי-הספר ועל רמת הבוגרים ומפתח בידוי הבוגרים לדלתות שונות בעתיד. בהתאם לכך יש לכאורה מגמה של מתן מפתחות שונים, המותאמים לכישוריהם המגוונים של התלמידים ולצרכים שונים של החברה, אשר מתבטאת בגיוון הרב בסוגי הבחינות ובתוכניות הלימוד, ואולם בפועל מתנקזות התוכניות המגוונות לדגם אחיד של תעודת בגרות.

¹⁰¹ בישיבת ועדת החינוך והתרבות ב-6 במאי 2002 פורטו כללי קבלה חדשים לאוניברסיטאות, ועל-פיהם המועמד בוחר אם להיבחן בבחינה הפסיכומטרית או להתקבל על סמך שקלול ציוניו בתעודת הבגרות עם ציוני המצָרָף (ליבה). התלמיד יבחר באחד משני מְצָרָפִים: 1. שפת אם (עברית או ערבית) + אנגלית + היסטוריה; 2. שפת אם (עברית או ערבית) + אנגלית + מתמטיקה. ציון המְצָרָף יחושב על-פי ציוני בחינת בגרות חיצונית בלבד (ללא ציוני מגן וללא הציון השנתי בבית-הספר).

¹⁰² דן ענבר, "האם מערכת החינוך משתפרת?", אקדמיה 10, 2002.

¹⁰³ פרופ' אמנון רובינשטיין, פגישה, 18 בפברואר 2003.

¹⁰⁴ הגב' חנה נאמן, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך, פגישה, 21 בינואר 2003.

¹⁰⁵ מאיר צדוק, צוות מדיניות וכלכלת חינוך שעל-יד המזכירות הפדגוגית, "הקשר בין מערכת ההשכלה הגבוהה וההכשרה העל-תיכונית לבין מערכת החינוך התיכוני", בתוך: ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ירושלים התש"ן.

לטענת הגב' חנה נאמן,¹⁰⁶ מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך, המעבר לדגם תעודה אחיד חל עם הפיכת התעודה לסמן של מעמד חברתי. לטענתה, במקום מגוון תעודות נוצר מגוון על רקע איכות התעודות (למשל על-פי מספר יחידות הלימוד במתמטיקה או באנגלית או על-פי מקצוע המגמה ומקצועות הבחירה). סוגי התעודות הם שמשפיעים על שיבוץ התלמידים בצבא, בשוק העבודה ובמוסדות ההשכלה הגבוהה, אך יש לזכור כי קרוב למחצית שכבת הגיל בכל שנתון אינם זכאים לתעודת בגרות או מועסקים בתחומים שהתעודה אינה רלוונטית להם.

שינוי חברתי

לדברי פרופ' מרים בן-פרץ,¹⁰⁷ בחינות הבגרות הן הבחינות החשובות ביותר בישראל מבחינת השלכותיהן, וחשיבות זו מחלחלת גם לכיתות הנמוכות. התוויות של אי-הצלחה מתחילות לפני כיתה י"ב. הפלורליזם בחברה הישראלית מצריך אוטונומיה בית-ספרית רבה יותר. החינוך התיכון מכין ללמודים גבוהים, אך גם מספק מטען תרבותי משותף, וכאן המאבק בין אליטיזם לבין הרצון לתת חינוך לכול. עם התגבשותה של תפיסה חברתית המצדדת בזכות לחינוך המוקנית לכל ילד הלכה והתבססה ראייה של הבחינות, ובעיקר של שיעור הזכאים לתעודת בגרות, כמדד לפערים חברתיים. שרת החינוך לימור לבנת מציגה כמטרה מוצהרת של המשרד הגעה ל-100% זכאות לתעודת בגרות.¹⁰⁸ הצהרה זו משקפת את העיקרון החברתי של חינוך לכול. נגד הצבת יעד זה כמטרה חברתית יצא מר אלעד פלד מאוניברסיטת בן-גוריון, לשעבר מנכ"ל משרד החינוך,¹⁰⁹ שלדבריו משמעותו של יעד זה היא שהבחינות לא ישמשו כלי בודק או ממיין. כאמור, גם לדברי פרופ' אדלר הגעה ל-100% זכאות תעקר את תעודת הבגרות מתוכן.¹¹⁰

הערות מומחים

סוגיית הבחינות נמצאת בבדיקה מתמדת, ומפעם לפעם עולים רעיונות לשינוי כמו צמצום מספר הבחינות או הוספת שיטות הערכה אלטרנטיביות. רעיונות אלה מכוונים להפחית את הדגש המושם בבחינות כמוקד במערכת החינוך העל-יסודי. עם זאת, ולמרות הביקורת, אין חשיבות הבחינות יורדת אלא אף ממשיכה לעלות. דוגמה לכך היא טענתו של פרופ' אמנון רובינשטיין, שר החינוך לשעבר, כי יש לצמצם את מספר הבחינות (ברוב מדינות המערב היקף הבחינות מצומצם ומספרן קטן יותר), אולם הדבר קשה לביצוע מאחר שלכל מקצוע יש "לובי" המציב את חובת הבחינה כסימן סטטוס,¹¹¹ וקיום

¹⁰⁶ הגב' חנה נאמן, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך, פגישה, 21 בינואר 2003.

¹⁰⁷ מתוך: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, דיוני הבמה הציבורית בנושא בחינות הבגרות, 1995. מרים בן-פרץ, פרופסור אמריטוס לחינוך באוניברסיטת חיפה, עמדה בראש הוועדה לבדיקת המתכונת של בחינות הבגרות והגמר (ועדת בן-פרץ).

¹⁰⁸ מתוך פרוטוקול ישיבת ועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא הפערים החברתיים בישראל, 7 בנובמבר 2001.

¹⁰⁹ מתוך: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, דיוני הבמה הציבורית בנושא בחינות הבגרות, 1995.

¹¹⁰ פרופ' חיים אדלר, פגישה, 11 בפברואר 2003.

¹¹¹ דבריו מתוך: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, דיוני הבמה הציבורית בנושא בחינות הבגרות, 1995.

חובת בחינה במקצוע מסוים מעידה על חשיבותו בעיני קובעי המדיניות. על-פי פרופ' חיים אדלר,¹¹² היה אפשר לצמצם את מספר הבחינות, אולם משרד החינוך מחייב עמידה בבחינות במקצועות מסוימים מתוך חשש שלימוד מקצועות אלה ייפגע בהעדר חובת בחינה (כמו תנ"ך, אזרחות והיסטוריה). לדברי מר נחום בן-אליא מ"מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות", בישראל הולכת ומתגבשת חברה פלורליסטית, ומערכת החינוך בה נדרשת להתאים את עצמה לתפיסות עולם שונות ולסגנונות חיים נבדלים. לקבוצות אוכלוסייה שונות צרכים שונים, וכדי לענות עליהם יש לעתים פנייה למסגרות דוגמת החינוך האפור. תופעת ההתבדלות החברתית-חינוכית ניכרת בין השאר בכך שהצריכה של חינוך פרטי גוברת ומגוון ספקי החינוך גדל,¹¹³ ותופעה זו מעמיקה את הפערים על רקע כלכלי. על-פי ד"ר שלמה סבירסקי מ"מרכז אדוה",¹¹⁴ כשליש מבתי-הספר נהנים מחינוך אפור – תוספת שעות הוראה והשתלבות בפרויקטים ובתוכניות ייחודיות של משרד החינוך. לדבריו, בתי-ספר אלה הם על-פי רוב בתי-ספר עשירים, אשר נהנים מתוספת מימון מכספי הורים ומגיוס תרומות, והם מיומנים יותר מבתי-ספר אחרים בהשתלבות בתוכניות ייחודיות ובפרויקטים של משרד החינוך, שוכנים ברשויות מקומיות עשירות יותר ואיכות כוח ההוראה בהם גבוהה יותר. ד"ר סבירסקי טוען כי רוב הזכאים לתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף האוניברסיטאיות מגיעים מבתי-ספר אלה.

¹¹² פרופ' חיים אדלר, פגישה, 11 בפברואר 2003.

¹¹³ נחום בן-אליא, אזרח החינוך בישראל, דה-רגולציה, דמוקרטיזציה ואחריות מוגברת, "מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות", 2000. דוגמאות לכך הם רשת "מעייין החינוך התורני", מוסדות התנועה האסלאמית, בתי-ספר ייחודיים דוגמת הדמוקרטיים או ההומניסטיים ורשתות חיצוניות כמו רשת "אורט", המכללה למינהל ואחרות.

¹¹⁴ מתוך: שלמה סבירסקי, "הערות 'מרכז אדוה' להצעת תקציב המדינה לשנת 2000", באתר האינטרנט www.adva.org/ivrit/budget2000.htm, תאריך כניסה: 30 באפריל 2003.

הסברים אפשריים לעלייה במספר הזכאים לתעודת בגרות

השנה	מספר לבחינות הבגרות הניגשים	שיעור לתעודת בגרות מכלל הניגשים	שיעור הזכאים בגרות	שיעור השינוי
תש"ן	44,030	60.6		
תשנ"א	46,530	61.9		2.15%
תשנ"ב	50,160	59.65		-3.63%
תשנ"ג	56,118	57.62		-3.40%
תשנ"ד	61,910	56.29		-2.31%
תשנ"ה	61,216	62		10.14%
תשנ"ו	64,638	59.6		-3.87%
תשנ"ז	65,871	57.9		-2.85%
תשנ"ח	67,849	58.8		1.55%
תשנ"ט	71,991	60		2.04%
תש"ס	73,444	59.9		-0.17%
תשס"א	74,040	66.2		10.52%

הופעה שיטת ההגרלות

הופעה שיטת המיקוד

הונהג מועד ב'

פרופ' דן ענבר¹¹⁵ מציין כמה גורמים שמשפיעים על העלייה בשיעור הזכאים (הקיימת בכל רובדי האוכלוסייה): העלייה בגודל שכבת הגיל, העלייה בשיעור הלומדים בכיתה י"ב (נתון המעיד על ירידה בנשירה) והגידול בשיעור הניגשים לבחינות ובשיעור העוברים את הבחינות. פרופ' ענבר בוחן את אופי הבחינה ואת הרמה הממוצעת של הציונים כממדים שעשויים להסביר את העלייה בשיעור הזכאות. על-פי הנתונים, אין ירידה בממוצע הציונים הארצי (שהיתה עשויה לבטא הקניית זכאות בשכבות חלשות), אין מגמת בריחה ל"מינימום" המאפשר זכאות לתעודה במקצועות המרכזיים (מתמטיקה ואנגלית), ואוכלוסיות חדשות מצטרפות למעגל הזכאות לתעודה. פרופ' ענבר מונה כמה הסברים לעלייה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות, ואלה הם:

- שינוי ביכולת הלמידה:** עלייה במוטיבציה של התלמידים נוכח התחרותיות הגוברת וחשיפה למקורות מידע רבים (בחברה הטכנולוגית). פרופ' ענבר סבור שהנתונים מרמזים על שינוי בכיוון זה.
- שינוי בתהליכי החינוך:** מאמץ פדגוגי ודידקטי להרחיב את יכולת הלמידה וההיבחנות (נקשר גם לשיטת תגמול בתי-הספר), ובו בזמן – מאמצים ממוקדים (מורים פרטיים, תוכניות תגבור). פרופ' ברוך נבו מהחוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת חיפה מעיר בהקשר זה כי גם הצלחתם האישית של מפקחים נאמדת בעלייה ברמת ציוני הבגרות.¹¹⁶

¹¹⁵ דן ענבר, "האם מערכת החינוך משתפרת?!", **אקדמיה** 10, 2002.

¹¹⁶ פרופ' ברוך נבו, מכתב, 15 בינואר 2003.

3. **שינוי בתהליכי ציינון**: "יד קלה" במתן ציונים או שינוי הרמה של בחינה כזו או אחרת (דוגמת הורדת פרק הגיאומטריה במתמטיקה), בפרט במצב שבו התעודה נחשבת חלק מהזהות האישית ומורים נמנעים מהכשלת תלמידים.¹¹⁷ פרופ' ברוך נבו מזכיר בהקשר זה השפעה שעשויה להיות לשינויים ספציפיים במתכונת הבחינות (כמו פירוק לחלקים, הגדלת הבחירה, תוספת זמן ועוד) וכן לעלייה בשיעורי הרמייה בבחינות.¹¹⁸

¹¹⁷ פרופ' ברוך נבו, מכתב, 15 בינואר 2003.
¹¹⁸ שם.

מקורות

מאמרים

- בן-אליא נחום, אזרוח החינוך בישראל: דה-רגולציה, דמוקרטיזציה ואחריות מוגברת, "מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות", 2000.
- בן-אליהו שלמה, "הערכת הישגים בית-ספרית ובחינות הבגרות", בתוך: אסופת מאמרים להשתלמויות בנושאים הקשורים למודולריות בבחינות הבגרות, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית והמינהל הפדגוגי, 1999.
- בן-פרץ מרים, "בחינות בגרות". בתוך: קשתי יי, אריאלי מ' ושלסקי ש', עורכים, לקסיקון החינוך וההוראה, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1997.
- ברנדס עופר, עורך, הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90, ירושלים התשנ"ו.
- גלובמן רבקה ועירם יעקב, עורכים, התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1999.
- יוגב אברהם ואיילון חנה, חוק חינוך תיכון חינוך ושוויון ההזדמנויות בחינוך התיכון, המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר ליד אוניברסיטת תל-אביב, 1985.
- יוגב אברהם, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, "בית-הספר התיכון העתידי: הליכי שינוי ועיצוב מדיניות", בתוך: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, ירושלים התש"ן.
- יונאי יוסף, חינוך על-יסודי (חלק ב'), משרד החינוך, התרבות והספורט, 1997.
- כפיר דרורה, פייגין נעמי ואדלר חיים, "השינויים באפיוני התלמידים במוסדות להכשרה להוראה משנות ה-70 עד שנות ה-90", מגמות ל"ז (3), 1996, עמ' 340–359.
- לוי יוסף, תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל, משרד החינוך והתרבות, 1990.
- ליברמן יעקב, שפירא יצחק ופרנק אברהם, מאמרים שונים בנושא בחינות הבגרות, עלי חינוך 2, 1994, עמ' 10–31.
- סבירסקי שלמה ואטקין אלון, "זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב, 2000-2001", יולי 2002, באתר האינטרנט של "מרכז אדוה", <http://www.adva.org/ivrit/bagrut01/bagrut01.htm#J>, תאריך כניסה: מאי 2003.
- סבירסקי שלמה, "הערות 'מרכז אדוה' להצעת תקציב המדינה לשנת 2000", 1999, באתר האינטרנט www.adva.org/ivrit/budget2000.htm, תאריך כניסה: 30 באפריל 2003.
- סער ראלי, "פרופסור לחינוך: המתכונת החדשה תהפוך בחינות רעות לגרועות יותר", הארץ, 30 באוקטובר 1997.

- ענבר דן, "האם מערכת החינוך משתפרת?", **אקדמיה 10**, סתיו התשס"ב.
- צדוק מאיר, צוות מדיניות וכלכלת חינוך שעל-יד המזכירות הפדגוגית, "הקשר בין מערכת ההשכלה הגבוהה וההכשרה העל-תיכונית לבין מערכת החינוך התיכוני", בתוך: ניירות עמדה – תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ירושלים התש"ן.
- רשף שי' ודרור י', **החינוך העברי בימי הבית הלאומי, 1919-1948**, ירושלים 1999.
- שמידע מרים, **בין שוויון למצוינות**, ירושלים 1987.
- Pole Christopher, **Changing education changing times**, In: Sociology Review, Sept. 2001 v11 il p2.

פרסומים

- בג"ץ 3477/95, ישראל בן-עטייה נגד שר החינוך, התרבות והספורט, פ"ד מט (5) 1.
- משרד החינוך, התרבות והספורט, הוועדה לבדיקת המתכונת של בחינות הבגרות והגמר, בגרות 2000 (דוח ועדת בן-פרץ), ירושלים 1994.
- הוועד הלאומי לכנסת ישראל בארץ-ישראל, מחלקת החינוך, בחינות הגמר בבתי-הספר התיכוניים (תקנות, תוכניות, שאלות), ירושלים 1938.
- הכנסת, **דברי הכנסת 22**, עמ' 2176, שאילתה של דבורה נצר לשר החינוך זלמן ארן, 17 ביוני 1957.
- הכנסת, ועדת המשנה לוועדת החינוך והתרבות, סיכום דיון בנושא בחינות בבתי-הספר, 19 בספטמבר 1977.
- הכנסת, פרוטוקול ישיבת ועדת החינוך והתרבות, 28 באוגוסט 2002, מתוך אתר האינטרנט <http://www.knesset.gov.il/protocols/data/html/chinuch/2002-08-28.html>, תאריך כניסה: אפריל 2003.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, רמת ההשכלה של האוכלוסייה, יוני 1954.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנתון תש"ז.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל 54, לשנת 2003, לוח 8.30.
- המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, "מדיניות בחינות הבגרות", דיוני הבמה הציבורית בנושא בחינות הבגרות, 1995.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת הלימודים תשל"ז, מתוך אתר האינטרנט <http://wwwl.education.gov.il/exams/pdf/book.pdf>, תאריך כניסה: פברואר 2003.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל מיוחד ו', תשל"ה.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל מד/2-68, אוקטובר 1983, מתוך אתר האינטרנט, www.education.gov.il/kav_patuach/download/a2_3_c.pdf, תאריך כניסה: פברואר 2003.

- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל נט/4, 1 בדצמבר 1998.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל מיוחד ב', אוגוסט 1988 – מתכונות בחינות הבגרות.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל נא/6 – 288, פברואר 1991.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשסג/1(א), 1 בספטמבר 2002.
- משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, נתוני בחינות בגרות תש"ס (2000) ותשס"א (2001).

אתרי אינטרנט

- משרד החינוך, www.education.gov.il, כניסה בתאריכים שונים.
- משרד החינוך והתרבות, האגף לבחינות בגרות, <http://www.netvision.net.il/bagrut/index.html>, כניסה בתאריכים שונים.
- משרד החינוך, המדען הראשי, <http://www.education.gov.il/scientist>, כניסה בתאריכים שונים.

מכתבים, פגישות ושיחות טלפון

- אדלר חיים, פרופסור, בית-ספר "מנדל" למנהיגות חינוכית, פגישה, 11 בפברואר 2003.
- אלגייין אתי, מנהלת ארכיון האוניברסיטה העברית, שיחת טלפון, 9 באפריל 2003.
- אמנון רובינשטיין, שר החינוך לשעבר, פגישה, 19 בפברואר 2003.
- ברנדס עופר, יועץ בכיר לשר החינוך לשעבר אמנון רובינשטיין, פגישה, 12 במאי 2003.
- יוגב אברהם, פרופסור, שיחת טלפון, 11 במאי 2003.
- נאמן חנה, מנהלת אגף החינוך העל-יסודי במשרד החינוך, פגישה, 21 בינואר 2003.
- נבו ברוך, פרופסור, החוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת חיפה, מכתב, 15 בינואר 2003.
- שיפר רחלה, ראש אגף בחינות במשרד החינוך, פגישה, 10 בדצמבר 2002.