

מאגריים צדק פפריפריה ואנתקיס הקשר שבין שוק להיטאים

תוכניות יכולות סטארט ואסכולה לבגרות ולמניעת נשירה

תוכנית משותפת למשרד החינוך ולעמותת יכולות – מסודה של קרן רש"י

מסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים, לנוער בסיכון – תלמידי שכבה ט' שטרם התוכנית היו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה, בעלי מעל 7 ציונים שליליים מתוקננים¹, ובסיום התוכנית ביב' 69.9% זכאים לתעודת בגרות (62.3%² מהמתחילים ביי)

דו"ח תוצאות תשע"ז

650 משתתפי התוכנית מ- 18 בתי ספר תיכוניים בפריפריה הגאו- חברתית שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"ה וסיימו יב' בתשע"ז

- שיעורי זכאות לתעודת בגרות • שיעורי התמדה • שינויים בעמדות
- תרומת התוכנית לשיעורי הזכאות בבתי הספר ובישורים המשתתפים



הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי"ס המשתתפים והעיבודים הסטטיסטיים מבוססים עליהם, כל הנתונים והעיבודים בדו"ח, נבדקו ואושרו ע"י צוות ביה"ס לחינוך- אוניברסיטת תל אביב

שותפים בתוכנית יכולות – סטארט ואסכולה, בכיתות בוגרי יב' תשע"ז:

צ'ק פוינט • גלנקור • קרן גולדברג • קרן DM
רשת דרכא • רשת אורט • רשת עמל • תורמים אנונימיים
• מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

שבט תשע"ט, ינואר 2019
www.yeholot.org.il

¹ ציונים שליליים מתוקננים כנהוג במשרד החינוך ועפ"י אוניברסיטת בן גוריון 2008, כמפורט בחלק ד' בדו"ח זה.
² בסיום 3 שנות השתתפות בתוכנית (י' – יב'), בכיתה יב', 62.3% מהמתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י', רכשו תעודת בגרות.

תוכניות יכולות סטארט ואסכולה לבגרות ולמניעת נשירה

תוכנית משותפת למשרד החינוך ולעמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י

מסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים, לנוער בסיכון - תלמידי שכבה ט' שטרם התוכנית היו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה, בעלי מעל 7 ציונים שליליים מתוקננים³, ובסיום התוכנית ביב' 69.9% זכאים לתעודת בגרות (62.3%⁴ מהמתחילים בי')

דו"ח תוצאות תשע"ז

650 תלמידים משתתפי התוכנית מ- 18 בתי ספר תיכוניים בפריפריה הגאו- חברתית שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"ה וסיימו יב' בתשע"ז

- שיעורי זכאות לתעודת בגרות • שיעורי התמדה • שינויים בעמדות
- תרומת התוכנית לשיעורי הזכאות בבתי הספר ובישובים המשתתפים



אוניברסיטת תל אביב
TEL AVIV UNIVERSITY

הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי"ס המשתתפים והעיבודים הסטטיסטיים מבוססים עליהם, כל הנתונים והעיבודים בדו"ח, נבדקו ואושרו ע"י צוות ביה"ס לחינוך- אוניברסיטת תל אביב

שותפים בתוכנית יכולות – סטארט ואסכולה, בכיתות בוגרי יב' תשע"ז:

- צ'ק פוינט • גלנקור • קרן גולדברג • קרן DM
- רשת דרכא • רשת אורט • רשת עמל • תורמים אנונימיים
- מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

שבט תשע"ט, ינואר 2019
www.yeholot.org.il

³ ציונים שליליים מתוקננים כנהוג ומתבצע ע"י משרד החינוך, אגף א' לנוער בסיכון ועפ"י אוניברסיטת בן גוריון, 2008, כמפורט בחלק ד' בדו"ח זה.
⁴ בסיום 3 שנות השתתפות בתוכנית (י' – יב'), בכיתה יב', 62.3% מהמתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י', רכשו תעודת בגרות.

תוכן העניינים

עמוד

3	רשימת הגרפים ורשימת הלוחות.....
4	אישור אוניברסיטת ת"א לנתוני דו"ח מסכם לפעילות תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה לבגרות, תשע"ז.....
5	חלק א' - תקציר דו"ח תוצאות יכולות סטארט ואסכולה לבגרות ולמניעת נשירה – בוגרי תשע"ז
5	1. מטרת הדו"ח.....
6	2. ממצאים עיקריים.....
6	א. מאפייני בתי הספר בתוכנית.....
6	ב. מאפייני התלמידים שהתקבלו לתוכנית וציוניהם <u>טרם</u> התוכנית, בכיתה ט'.....
6	ג. אחרי – תלמידי התוכנית בסיום יב' - זכאים לבגרות.....
7	ד. תלמידי התוכנית – התמדה.....
7	ה. תלמידי התוכנית - נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד.....
7	ו. תלמידי התוכנית – התנהגות ועמדות.....
8	ז. בתי הספר המשתתפים - הזכאות הבית ספרית לבגרות.....
10	ח. חלקם היחסי של הזכאים תלמידי יכולות סטארט ואסכולה - בזכאות הבית ספרית לבגרות.....
11	ט. חלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים לבגרות בישובים.....
12	י. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הדרוזי.....
12	יא. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הבדואי בנגב.....
14	חלק ב' - רקע תיאורטי - פערים השכלתיים ותוכנית לצמצום
14	1. אי שוויון בהזדמנויות השכלתיות.....
16	2. תוכניות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות.....
19	חלק ג' - שיטת צמצום הפערים המואץ ("המבצע הלימודי") ותוכנית יכולות – אסכולה לבגרות ולמניעת נשירה – תקציר
19	1. רפורמות בחינוך בישראל.....
20	2. כיום, לאחר הרפורמות בחינוך בישראל.....
22	3. רכיבים מבניים בתיכוניים בישראל המעכבים אפשרות צמצום פערים (חלקי).....
24	4. הנחות יסוד - שיטת צמצום הפערים המואץ.....
26	5. יישום ודרך הפעולה עפ"י תאוריית השיטה.....
29	6. תוכנית יכולות- סטארט ואסכולה לבגרות ולמניעת נשירה (תקציר).....
31	חלק ד' - מתודולוגיה
31	1. מטרת הדו"ח.....
31	2. רקע על משתתפי תוכנית יכולות- סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ז.....
32	3. המדידה.....
33	4. עיבוד הנתונים והצגתם.....
33	5. הגדרות ומקורות.....
35	חלק ה' - הממצאים
35	1. רקע על משתתפי התוכנית.....
36	2. התלמידים בוגרי יב' יכולות-סטארט ואסכולה, בסיום התוכנית בתשע"ז זכאות לתעודת בגרות.....
36	א. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב'.....
36	ב. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות מהמתחילים ב'.....
37	ג. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות המאפשרת קבלה לאקדמיה או לאוניברסיטה.....
37	ד. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב', יכולות-סטארט ואסכולה בהשוואה לישראל.....
38	3. תלמידי יכולות סטארט ואסכולה - זכאים לתעודת בגרות, לפי בית ספר.....
40	4. תלמידי יכולות סטארט ואסכולה - התמדה, נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד.....
42	5. בתי הספר המשתתפים - זכאות בית ספרית לבגרות.....
46	6. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט ואסכולה, מהזכאים בישובים המשתתפים.....
47	7. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הדרוזי.....
47	8. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הבדואי בנגב.....
48	9. עמדות, תפיסות והתנהגות.....
55	חלק ו' – סיכום
57	חלק ז' - נספחים
61	ביבליוגרפיה

רשימת הגרפים

עמוד

- גרף A - זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות ממסיימי יב', בוגרי יב' יכולות - סטארט ואסכולה, תשע"ז. 7
- גרף B - שינויים בעמדות, תפיסות והתנהגות, לפני התוכנית ובסיום י"ב תשע"ז – ע"פ"י דיווח המשתתפים ... 8
- גרף C - הזכאות הבית ספרית לבגרות בבתי הספר משתתפים בתוכנית יכולות-סטארט ואסכולה תשע"ז, לפני ואחרי התוכנית. 8
- גרף D- תשע"ז, 6 בתי הספר בתוכנית, בהם מעל 90% זכאות בית ספרית לבגרות (ממסיימי יב') וחלקם היחסי של משתתפי סטארט ואסכולה בזכאות הבית ספרית. 9
- גרף E- זכאים לבגרות ממסיימי יב' בבתי"ס בתוכנית יכולות - סטארט ואסכולה תשע"ז, בהשוואה לישראל. 9
- גרף F - התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות- סטארט ואסכולה - תשע"ז. 10
- גרף G - כלל מסיימי יב' בבתי"ס והתפלגות הזכאים לבגרות מבין בוגרי יכולות- סטארט ואסכולה, משאר תלמידי ביה"ס, וכאלה שאינם זכאים - תשע"ז. 10
- גרף H – שיעור הזכאים לבגרות מתוכנית סטארט-יכולות ואסכולה מכלל הזכאים בישוב – תשע"ז. 11
- גרף 1 - ישראל - זכאים לבגרות ממסיימי יב', ברשויות על פי שלישון מדרג הטיפוח 2006-2014. 21
- גרף 2 - ישראל - הפער (הפרש) בזכאים לבגרות ממסיימי יב', בין רשויות ממדרג טיפוח גבוה לנמוך, תשס"ו- תשע"ד. 21
- גרף 3 - זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות ממסיימי יב', בוגרי יב' יכולות - סטארט ואסכולה, תשע"ז. 36
- גרף 4 - זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות מהמתחילים ב', בוגרי יב' יכולות - סטארט ואסכולה, תשע"ז. 36
- גרף 5 - זכאים לבגרות מהלומדים ביב' תשע"ז, יכולות- סטארט ואסכולה בהשוואה לישראל. 37
- גרף 6 - יכולות- סטארט ואסכולה, בוגרי תשע"ז, זכאים לבגרות ממסיימי יב' בתוכנית, לפי בית ספר. 38
- גרף 7 – יכולות-סטארט ואסכולה תשע"ז, שיעור הזכאים לתעודת בגרות מהמתחילים ב', לפי בית ספר. 38
- גרף 8 - התמדה בלימודים עד סיום יב' תשע"ז, תלמידי יכולות-סטארט ואסכולה בהשוואה לישראל. 42
- גרף 9 - שיעור הזכאות הבית ספרי ממסיימי יב' בבתי"ס בתוכנית יכולות- סטארט ואסכולה תשע"ז, לפני ואחרי התוכנית. 42
- גרף 10 - תשע"ז - זכאים לבגרות ממסיימי יב' בבתי"ס בתוכנית יכולות - סטארט ואסכולה, בהשוואה לישראל. 41
- גרף 11 - התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות- סטארט ואסכולה - תשע"ז. 43
- גרף 12 - תשע"ז, זכאים לבגרות מיכולות-סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס, לפי ב"ס. 43
- גרף 13 - התפלגות הזכאים לבגרות מבין -בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה, שאר הזכאים, והלא זכאים - מבין מסיימי יב' בבתי הספר - תשע"ז. 44
- גרף 14 - זכאות בית ספרית לבגרות ב-18 בתי הספר המשתתפים ביכולות-סטארט ואסכולה - תשע"ז. 44
- גרף 15 - זכאות בית ספרית לבגרות ב- 18 בתי הספר המשתתפים, וחלקם היחסי של הזכאים מבין בוגרי יב' ביכולות-סטארט - תשע"ז. 44
- גרף 16 – חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים בישובים המשתתפים ... 47
- גרף 17 - שינויים בעמדות, תפיסות והתנהגות, לפני התוכנית ובסיום יב' תשע"ז, עפ"י דיווח המשתתפים. 50

רשימת הלוחות

עמוד

- לוח 1 – תוכנית יכולות סטארט – סיכום פעילות של בוגרי מחזור תשע"ז. 13
- לוח 2 - מודל כללי – ההסללה, המיון הבית ספרי והתרחבות הפערים הלימודיים והנשירה במערכת החינוך בישראל. 26
- לוח 3 - ההסללה והמיון הבית ספרי ודוגמאות לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בפעילות יכולות. 27
- לוח 4 - בתי"ס שבוגרי תוכנית יכולות סטארט ואסכולה, סיימו בהם יב' בתשע"ז והדו"ח הנוכחי מתייחס אליהם. 31
- לוח 5- יכולות - סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ז, תלמידים, בתי ספר, פיקוח, וישובים. 32
- לוח 6 - ההישגים הלימודיים בסיום כיתה ט' – טרם ההצטרפות לתוכנית. 35
- לוח 7 - תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, ציונים בט' - טרם התהליך, ושיעור הזכאות לתעודת בגרות בסיום התהליך בכיתה יב', לפי בתי הספר (בסדר יורד). 39
- לוח 8- תלמידי יכולות סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ז - התמדה. 40
- לוח 8. א - תלמידי יכולות סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ז – התמדה (המשך). 40
- לוח 9 - חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות- סטארט ואסכולה, מהזכאים בישובים המשתתפים. 47
- לוח 10-18 – ממצאי מחקר עמדות, תפיסות והתנהגות. 52-54

- העתק נאמן למקור -



THE JAIME AND JOAN
CONSTANTINER SCHOOL OF EDUCATION

בית הספר לחינוך
על-שם חיים וג'ואן קונסטנטינר

החוג למדיניות ומינהל בחינוך
DEPARTMENT OF POLICY & ADMINISTRATION IN EDUCATION

כ"ג שבט, תשע"ט, 29 ינואר, 2019

לכבוד
מר נסים כהן
מנכ"ל עמותת יכולות

הנדון – אישור נתוני ודו"ח מסכם לפעילות תכנית יכולות סטארט/אסכולה לבגרות ולמניעת נשירה תשע"ז

- א. אנו מברכים על פעילות עמותת יכולות (תכנית יכולות), מיסודה של קרן רש"י בבתי"ס על יסודיים בפריפריה.
- ב. הריני מאשר בזאת, כי הועברו לבדיקתנו כל הפרטים, התוצאות והרכיבים המתייחסים לתכנית יכולות לבגרות-סטארט/אסכולה בוגרי תשע"ז. נתונים אלה מבוססים על נתונים ודו"חות כתובים מאושרים וחתומים על ידי הנהלות בתי הספר, והתקבלו מכל בתי"ס המשתתפים בתכנית שבוגרי התוכנית בהם סיימו יב' בתשע"ז, ומתייחסים לפרטים והרכיבים הבאים:
 1. דיווח ביה"ס על ביצוע מיפוי הישגים לימודיים (אנונימי) - טרם התכנית.
 2. דיווח ביה"ס על המשתתפים (אנונימי) המתאימים והעומדים בקריטריונים לקבלה לתכנית ומספרם, בהתבסס על המיפוי שבוצע טרם הפעלת התכנית.
 3. דיווח ביה"ס כי התלמידים שנבחרו לתוכנית והוגדרו על ידי ביה"ס כבעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה, בהתאם למיפוי ציונים מקדים. (ישנם מספר תלמידים מצומצם שהתקבלו עפ"י המלצת הנהלות בתי"ס באופן חריג, הגם שאינם בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה).
 4. דיווח ביה"ס על ציוני כיתה ט' (ציונים אחרונים לפני כניסה לתכנית) של המשתתפים (אנונימי).
 5. דיווח ביה"ס על כל המשתתפים שהחלו, הצטרפו וסיימו או לא סיימו את לימודיהם בתכנית (נשירה והתמדה) או בבית הספר או בבית ספר אחר.
 6. דיווח בתי"ס על ציוני בחינות הבגרות של המשתתפים בתכנית, על זכאות ואי זכאות לתעודת בגרות עבור כל אחד מבוגרי התכנית בתשע"ז.
 7. תוצאות וניתוח שאלוני עמדות רטרוספקטיבי שנעשה עם בוגרי התוכנית מ-9 בתי ספר, לאחר שסיימו יב'.
- ג. בתכנית השתתפו 18 בתי ספר שבוגרי התוכנית בהם סיימו יב' בתשע"ז, והדו"ח כולל את נתוני כל 18 בתי הספר אלה.
- ד. אני מאשר בזאת, שנתוני כל בתי"ס המשתתפים בתכנית יכולות לבגרות-סטארט/אסכולה תשע"ז, החישובים והעיבודים הסטטיסטיים, וכל הנתונים המוצגים בדו"ח והדו"ח עצמו, עברו בבדיקתנו ואושרו.

בכבוד רב,

פרופ' יזהר אופטלקה

העתקים:

פרופ' רחל גלי צינמון - ראשת ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א.

חלק א' - תקציר

דו"ח תוצאות יכולות לבגרות ולמניעת נשירה סטארט ואסכולה – בוגרי תשע"ז

תוכנית יכולות - סטארט - פועלת בשיתוף משרד החינוך בבתי ספר תיכוניים בפריפריה באמצעות איגום משאבים בית ספריים ממשרד החינוך (שעות תקן) ומשאבים תוספתיים שמקורם: עמותת יכולות, קרן רש"י, מחלקות החינוך בישובי הפריפריה המשתתפים ושותפים פילנטרופיים. בחלק מבתי הספר גם שעות בודדות ממשרד החינוך.

תוכנית יכולות - אסכולה – הינה תוכנית יכולות סטארט (לעיל) הפועלת במסגרת מיזם משותף של משרד החינוך – המינהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, בשיתוף קרן רש"י ועמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י, במטרה להרחיב את הפעילות תוך הגדלת שיתוף הפעולה עם המשרד. מיזם יכולות – אסכולה החל לפעול בתשע"ג (תלמידי ט').

תוכנית יכולות סטארט ויכולות אסכולה - זהות.

הדו"ח הנוכחי יתמקד בבוגרי יב' תשע"ז מכל 18 בתי הספר, בתוכניות יכולות לבגרות ולמניעת נשירה **סטארט ואסכולה**, שבוגרי התוכניות סיימו בהם יב' בתשע"ז.

בתשע"ז, במסגרת התוכניות פועלים 19 בתי ספר תיכוניים ובהם משתתפים סה"כ - 2,485 תלמידים (ט'- יב'). ב- 18 מתוך 19 בתי הספר הללו, התוכנית כוללת תלמידי יב' (בבית ספר נוסף, משתתפים בתוכנית תלמידי ט'- יא' שעדיין לא הגיעו ליב').

תוכנית יכולות- סטארט ואסכולה - מיועדת לבני נוער בסיכון בבתי ספר תיכוניים בפריפריה הגאו-חברתית, תלמידי כיתה ט' בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה (שאינם מאובחנים כתלמידי חינוך מיוחד), המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה. תלמידים אלו לרוב, מאופיינים בניכור, קשיי התנהגות, קשיי לימוד ופערי לימוד גדולים.

מטרות התוכנית היא להוביל תלמידים אלה לרכישת תעודת בגרות, למנוע נשירתם מבית"ס (גלויה וסמויה), לשפר תפקודם הלימודי, להגביר בקרבם את תחושת המסוגלות, ההשתייכות, את מיקוד השליטה הפנימי ואת שאיפותיהם לרכישת השכלה גבוהה.

התוכנית נמשכת מעל 3 שנים (מסיום ט' ועד לסיום יב'), ומופעלת ע"י רכזים ומורים מבית"ס התיכוניים ובהנהגת מנהלי בתי הספר המשתתפים, המקבלים הכשרה ולווי פדגוגי מצוות המנחים הפדגוגיים של עמותת יכולות. הלמידה בתוכנית מתקיימת בשעות פעילות ביה"ס, אחה"צ, בשעות הערב ובחלק מחופשות ביה"ס, בכיתות ייעודיות בהן מופעלים עקרונות ומבנה הלמידה המואצת של עמותת יכולות⁵, באחד מאופני ההפעלה כשינוי מבני צומח ומוביליות כלפי מעלה במבנה בית הספר למסלול עיוני המשכי ומואץ, של התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים בשכבה ט' מחטה"ב.

א.1. מטרת הדו"ח

מטרת דו"ח זה היא להציג את תוצאות פעילות תוכנית יכולות – סטארט ואסכולה, ב-18 בתי הספר שהחלו הפעילות בתוכנית בתשע"ה (תשע"ד-מכינה ט') עם תלמידי י' וסיימו יב' בתשע"ז. התוצאות שיוצגו בדו"ח הם בתחומי הנשירה הגלויה והסמויה (התמדה), רכישת תעודת בגרות, תוך התייחסות והצגת הישגיהם הלימודיים טרם התוכנית עת היו בסיום כיתה ט' (בתשע"ד). כמו כן, יציג הדו"ח את חלקם היחסי של תלמידי התוכנית מכלל הזכאים לבגרות בבית"ס ובישובים המשתתפים ואת שיעורי הזכאות הבית ספרית לבגרות ב-18 בתי"ס המשתתפים.

⁵ כל הזכויות שמורות לנסיים (מקס) כהן – סוציולוג חינוכי, מפתח שיטת צמצום הפערים המואץ.

2.א. ממצאים עיקריים :

א. מאפייני בתי הספר בתוכניות

מדגם חברתי כלכלי של בתי הספר בתוכנית:

18 בתי הספר התיכוניים המקיפים שבוגריהם שיימו יב' במסגרת התוכניות (7 בתי"ס יכולות – סטארט ו-11 בתי ספר יכולות-אסכולה) הינם בתי ספר תיכוניים מקיפים בפריפריה הגאו-חברתית במגזר היהודי, הבדואי, בנגב והדרוזי, במחוזות דרום, צפון ותל אביב.
במגזר היהודי - 10 בתי ספר, במגזר הבדואי בנגב - 5 בתי ספר ובמגזר הדרוזי - 3 בתי ספר.

מדגם הטיפוח (שטראוס)⁶ הממוצע של 18 בתי הספר - 7.3

מדגם הטיפוח הממוצע של 18 בתי"ס בתוכנית, הוא- 7.3 (שטראוס),
ומדורגים בממוצע, בשלישון הנמוך

ב. מאפייני התלמידים שהתקבלו לתוכנית וציוניהם טרם התוכנית, בכיתה ט':

- ב-18 בתי הספר, התקבלו לתוכנית בתשע"ה בתחילת י" 624 תלמידים בסיכון שבכיתה ט' (תשע"ד) טרם הצטרפותם לתוכנית, הוגדרו כבעלי הישגים הנמוכים ביותר⁷ בשכבת ט"ז בבית ספרם. בתוך כך:
 - ממוצע ציוניהם בתעודת ההערכה הבית ספרית בסיום כיתה ט' עמד⁸ על 40.7 (מתוקן).
 - בממוצע כל תלמיד היה עם 7.3 מקצועות לימוד, בהם קיבל ציונים שליליים (מתוקן).
 - במהלך כיתה י' הצטרפו לתוכנית 7 תלמידים נוספים ובמהלך יא' הצטרפו 19 תלמידים נוספים. סה"כ 650 תלמידים החלו לימודיהם בתוכנית (624 החלו בי' ו-26 שהצטרפו במהלך י' ויא').
 - ממוצע ציוניהם בתעודת ההערכה הבית ספרית בכיתה ט' של כל 650 המתחילים והמצטרפים⁹ הוא: 41.2 (מתוקן).
 - בממוצע כל תלמיד היה עם 7.2 מקצועות לימוד, בהם קיבל ציונים שליליים (מתוקן).
 - קריטריון הקבלה היחידי לתוכנית - ההישגים הלימודיים הנמוכים ביותר בשכבה ט'.

ג. אחרי – תלמידי התוכנית בסיום יב' - זכאים לבגרות:

- 69.9% מתלמידי התוכנית שסיימו יב' בתשע"ז במסגרת התוכנית, רכשו תעודת בגרות (408 מתוך 584).
- 62.8% מהמתחילים והמצטרפים בי' וביא, רכשו תעודת בגרות (408 מתוך 650).
- 62.2% מהמתחילים והמצטרפים בי', רכשו תעודת בגרות (393 מתוך 631).
- 64.0% מהמתחילים בי', רכשו תעודת בגרות (390 מתוך 624).
- 58.9% מהמתחילים בי', והיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים ב-ט', רכשו תעודת בגרות (263 מ-447).
- 100.0% מהזכאים, בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
- 34.1% מהזכאים, בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה¹⁰ (139 מתוך 408).

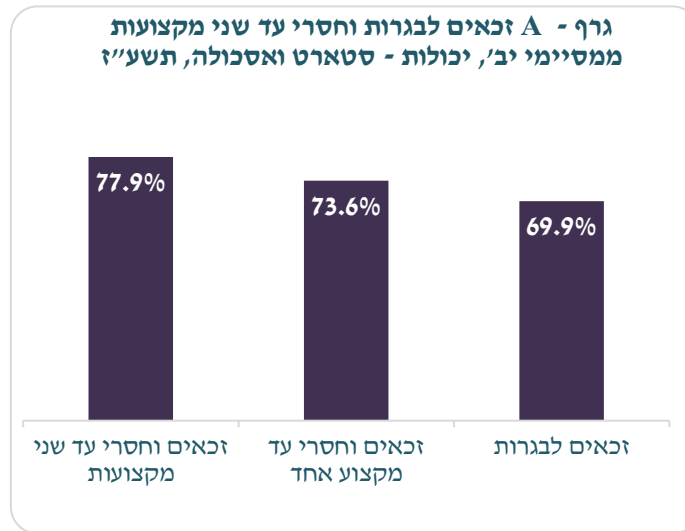
⁶ מדגם הטיפוח (שטראוס), הינו מדד של משרד החינוך המדרג רקע חברתי – כלכלי של תלמידי בתי ספר בסולם 1 עד 10. ככל שהציון גבוה יותר, כך הרקע הסוציו-אקונומי נמוך יותר ולהיפך.

⁷ תלמידי ח.מ אינם אוכלסיית היעד של התוכנית, עם זאת, מס' מצומצם של תלמידי ח.מ (5 תלמידים) השתתפו בתוכנית לבקשת מנהלי בתי הספר ובעקבות התנסות במכינה ט' שהראתה שדרכי הפעילות והלמידה של יכולות, עשויות לסייע להצלחתם.

⁸ ציוני ט' מתוקנים של 624 התלמידים שהחלו לימודיהם בתוכנית בי' מ-18 בתי הספר.

⁹ על פי נתונים קיימים של 634 תלמידים מתוך 650 (624 החלו בי' ועוד 26 הצטרפו בהמשך י' וביא', סה"כ 650 החלו והצטרפו. עבור 16 תלמידים אין נתוני ט'. 26 המצטרפים עמדו בקריטריון הקבלה לתוכנית וממוצע ציוניהם בתעודת ההערכה הבית ספרית בכיתה ט' עמד על 53.1 (מתוקן) ובממוצע ב-5.2 מקצועות קיבלו ציונים שליליים (מתוקן).

¹⁰ תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה - עפ"י הגדרת משרד החינוך, הינה תעודת בגרות מלאה הכוללת את הציון עובר במקצועות האנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות, ובמקצוע המתמטיקה ברמה של 3 יח"ל לפחות.



ד. תלמידי התוכנית – התמדה

- 92.0% מהמתחילים והמצטרפים לתוכנית¹¹, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, או בתיכון אחר (598 מ-650).
- 89.8% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, במסגרת התוכנית (584 מתוך 650).

ה. תלמידי התוכנית - נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

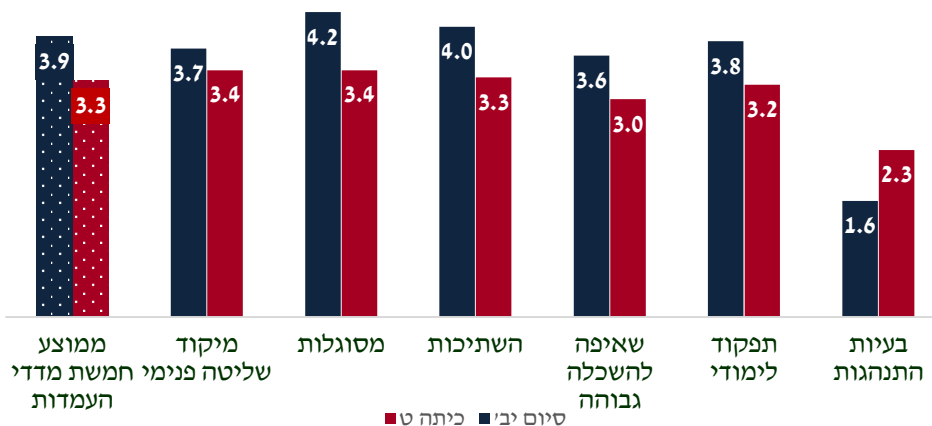
- 77.9% ממסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (גרף A).
 - 69.9% ממתחילים בכיתה י', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
- הממצא הנ"ל מעיד באופן עקיף, על שיפור משמעותי ברמת מילוי תפקיד התלמיד, שהובילה לצמצום פערים לימודיים משמעותי ולהפחתה משמעותית בתופעת הנשירה הסמויה.

ו. תלמידי התכנית - התנהגות ועמדות

- בדיווח רטרוספקטיבי של בוגרי יב' בתוכנית נמצא (סולם טווח 1 נמוך – 5 גבוה) (גרף B):
- חלה ירידה מובהקת **בבעיות ההתנהגות** של תלמידי התכנית, מציון 2.3 ב-ט', ל-1.6 בסיום יב'.
- חלה עליה מובהקת בהערכת **בתפיסת העתיד האקדמי** מציון 3.0 ל-3.6.
- חלה עליה מובהקת **במיקוד השליטה הפנימי** מציון 3.4 ל-3.7.
- חלה עליה מובהקת בהערכת **התפקוד הלימודי** מציון 3.2 ל-3.8.
- חלה עליה מובהקת בהערכת תחושת **ההשתייכות** מציון 3.7 ל-4.2.

¹¹ 624 החלו לימודיהם בתוכנית בתחילת י". 26 נוספים הצטרפו לתוכנית במשך י" וב יא". סה"כ 650 מתחילים ומצטרפים.

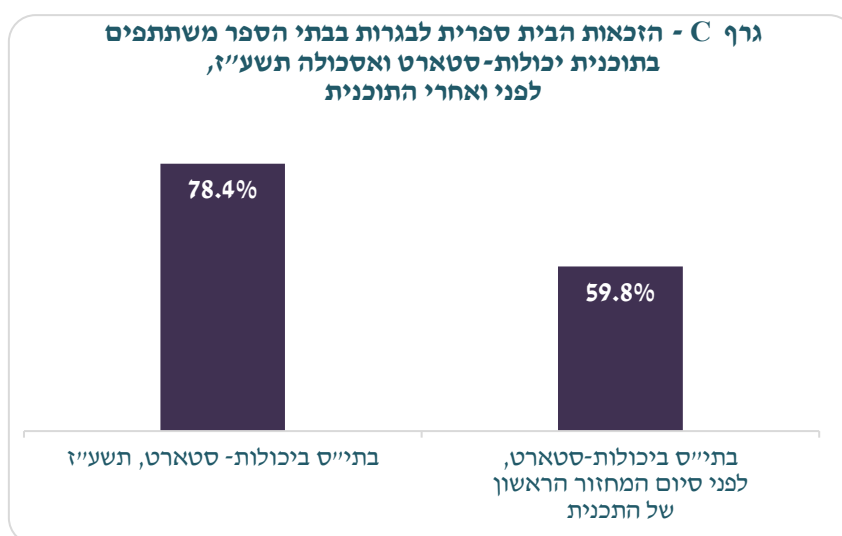
גרף B - שינויים בעמדות, תפיסות והתנהגות, לפני התכנית ובסיום יב' תשע"ז, עפ"י דיווח המשתתפים (סולם טווח: 1 - נמוך, עד 5-גבוה)



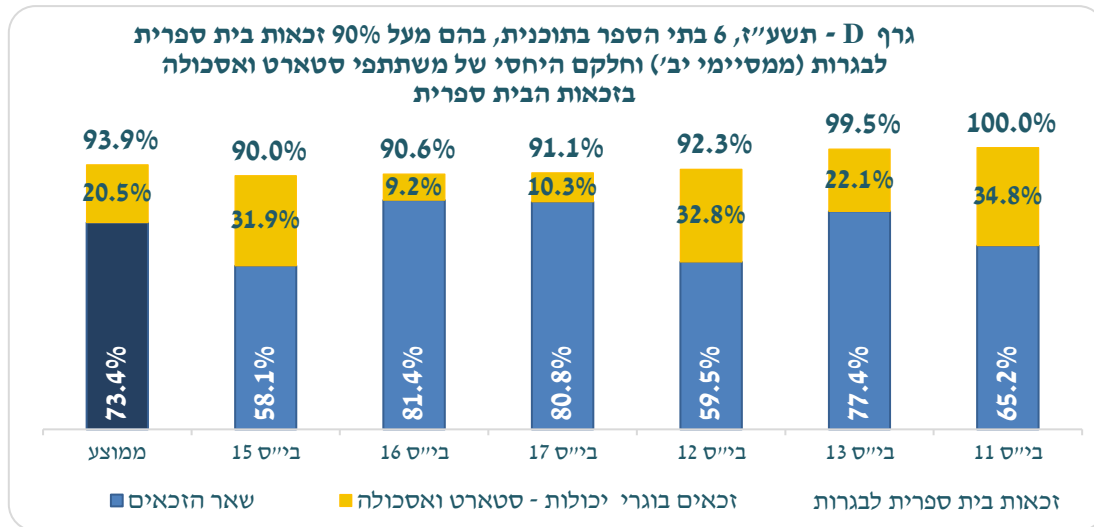
ז. בתי הספר המשתתפים - הזכאות הבית ספרית לבגרות

- בתי הספר בהם סיימו בוגרי יכולות – סטארט ואסכולה כיתה יב' בתשע"ז, הינם בתי ספר מאזורי פריפריה גאו חברתית, בפיקוח ממלכתי, ממלכתי דתי, דרוזי ובדואי, וכפי שכבר נאמר מדרג הטיפול (שטראוס) הממוצע בבתי ספר אלה הוא 7.3 - בשלישון הנמוך במדרג הטיפול.
- ב- 18 בתי ספר המשתתפים בהם תלמידי יכולות-סטארט ואסכולה סיימו יב' בתשע"ז, שיעור הזכאות לבגרות הבית ספרי בתשע"ז הוא: 78.4% (ממסיימי יב') (גרף C).
- שיעור הזכאים לבגרות בבתי ספר אלה טרם התוכנית היה 59.8%.

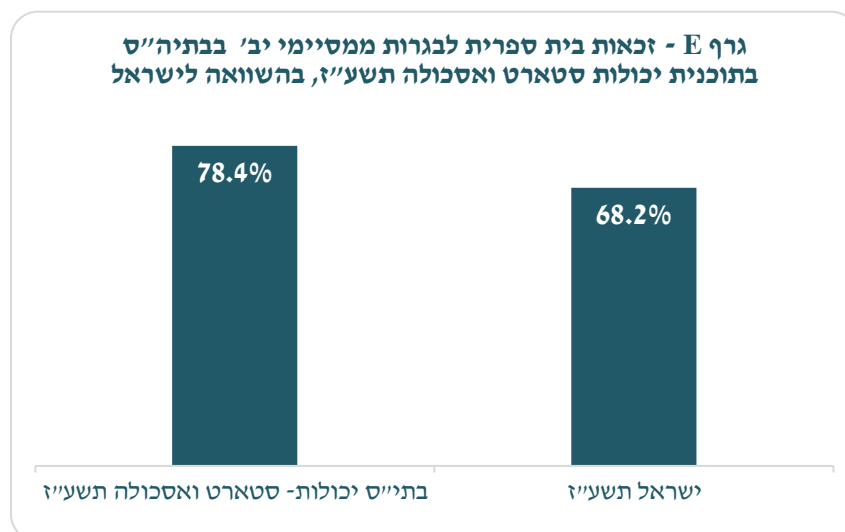
גרף C - הזכאות הבית ספרית לבגרות בבתי הספר משתתפים בתוכנית יכולות-סטארט ואסכולה תשע"ז, לפני ואחרי התוכנית



- ב-6 מ-18 בתי הספר בתוכנית (33.3%), הזכאות הבית ספרי לבגרות עלתה בתשע"ז למעל 90.0% (ממוצע 93.9%) (גרף D).
- ב-2 בתי ספר מתוך ה-18, שיעור הזכאות הבית ספרי לבגרות עלה ל-99.5% - 100%.
- 1. בבית ספר אחד (בית ספר 11), שיעור הזכאות הבית ספרי לבגרות עלה לראשונה בתשע"ז ל-100.0%.
ו- 34.8% מכלל הזכאים לבגרות בבית ספר זה – מתלמידי יכולות סטארט.
- 2. בבית ספר שני (בית ספר 13), שיעור הזכאות הבית ספרי לבגרות עלה ל-100% (99.5% בתשע"ז) ושיעור זה יציב כבר 5 שנים ברציפות (מתשע"ג). בתשע"ז, 22.1% מכלל הזכאים לבגרות בבית ספר זה – מתלמידי יכולות סטארט.



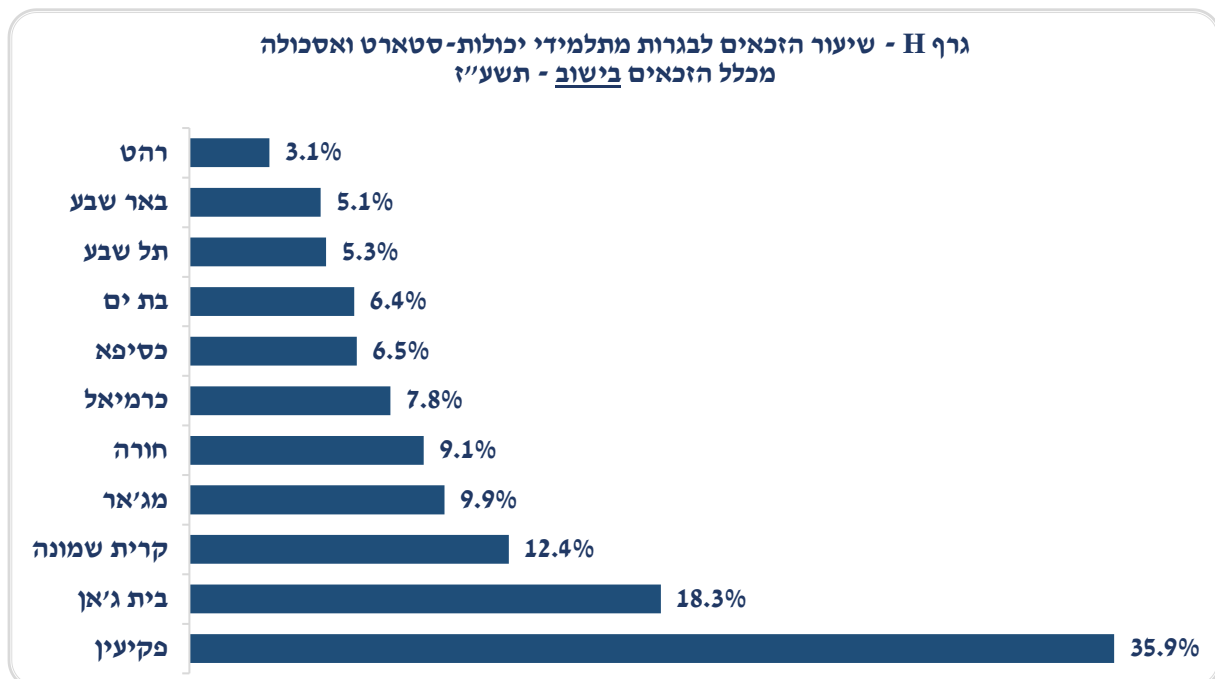
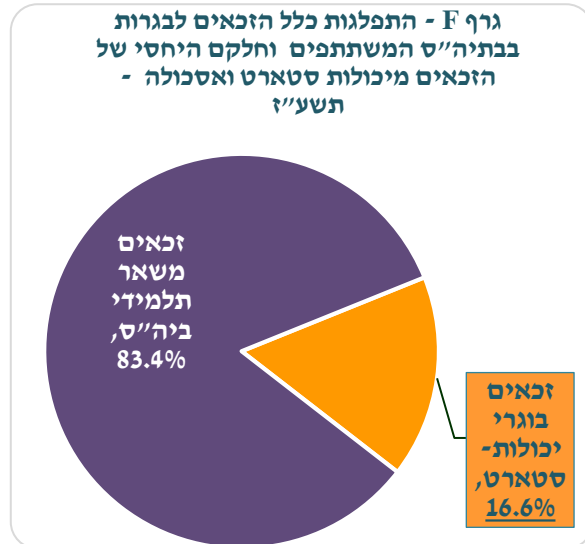
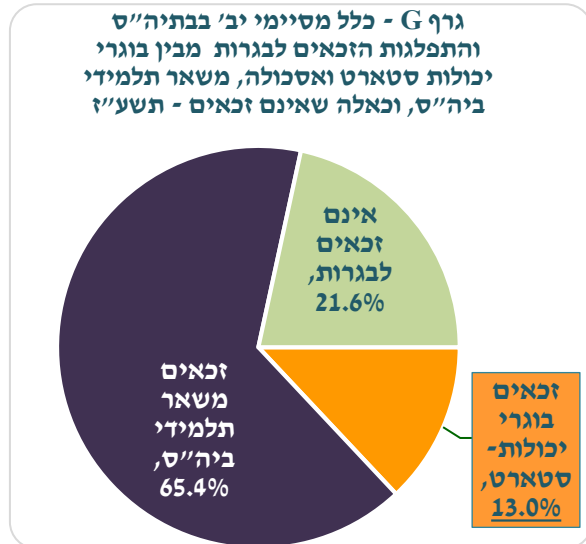
- ב-66.7% מבתי הספר (12 מתוך 18), שיעור הזכאות הבית ספרי לבגרות עלה למעל 80.0%.
- שיעור הזכאות הבית ספרי ב-18 בתי"ס בתוכנית בתשע"ז (78.4%), גבוה ב-10.2% משיעור הזכאים בישראל בתשע"ז (משרד החינוך, 2017) - 68.2% (גרף E).



ח. חלקם היחסי של הזכאים תלמידי יכולות סטארט ואסכולה - בזכאות הבית ספרית

- 16.6% מכלל הזכאים לבגרות ב- 18 בתי הספר בתוכנית, הינם בוגרי תוכנית יכולות סטארט ואסכולה (גרף F).

- 13.0% מכלל מסיימי יב' ב-18 בתי הספר הינם זכאים לבגרות מבין בוגרי תוכנית יכולות סטארט ואסכולה (גרף G)



ט. חלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים לבגרות בישובים

בתשע"ז, בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה סיימו יב' ב-18 בתי ספר ב-11 ישובי פריפריה, ו-408 בוגרים מהם היו זכאים לבגרות.

408 זכאים לבגרות בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה אלה, מהווים 7.1% מכלל 5,759 הזכאים לבגרות ב-11 הישובים המשתתפים.

להלן הפירוט:

באר שבע :

5.1% מכלל הזכאים לבגרות בעיר (94 מ-1,857), הינם בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה, מ-5 בתי"ס תיכוניים בבאר שבע.

- בבאר שבע 23 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

כרמיאל :

7.8% מכלל הזכאים לבגרות בעיר, (34 מ-437), הינם זכאים בוגרי יכולות-אסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים בכרמיאל.

- בכרמיאל 7 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

בת ים :

6.4% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים (67 מ-1,045), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מ-2 בתי"ס בבת-ים.

- בבת ים 12 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

קרית שמונה :

12.4% מכלל הזכאים לבגרות בקרית שמונה (30 מ-241), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בקרית שמונה.

- בקרית שמונה 4 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

בית ג'אן :

18.3% מכלל הזכאים לבגרות בבית ג'אן (42 מ-229), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בבית ג'אן.

- בבית ג'אן בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

פקיעין :

35.9% מכלל הזכאים לבגרות בפקיעין (23 מ-64), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בפקיעין.

- בפקיעין בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

מג'אר :

9.9% מכלל הזכאים לבגרות במג'אר (29 מ-294), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד במג'אר.

- במג'אר 3 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

חורה :

9.1% מכלל הזכאים לבגרות בחורה (39 מ-429), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בחורה.

- בחורה 5 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

כסיפה :

6.5% מכלל הזכאים לבגרות בכסיפה (19 מ-294), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בכסיפה.

- בכסיפה 3 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

רהט :

3.1% מכלל הזכאים לבגרות ברהט (22 מ-699), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים ברהט.

- ברהט 8 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

תל שבע :

5.3% מכלל הזכאים לבגרות בתל שבע (9 מ-170), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בתל שבע.

- בתל שבע 3 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

י. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הדרוזי

המגזר הדרוזי –

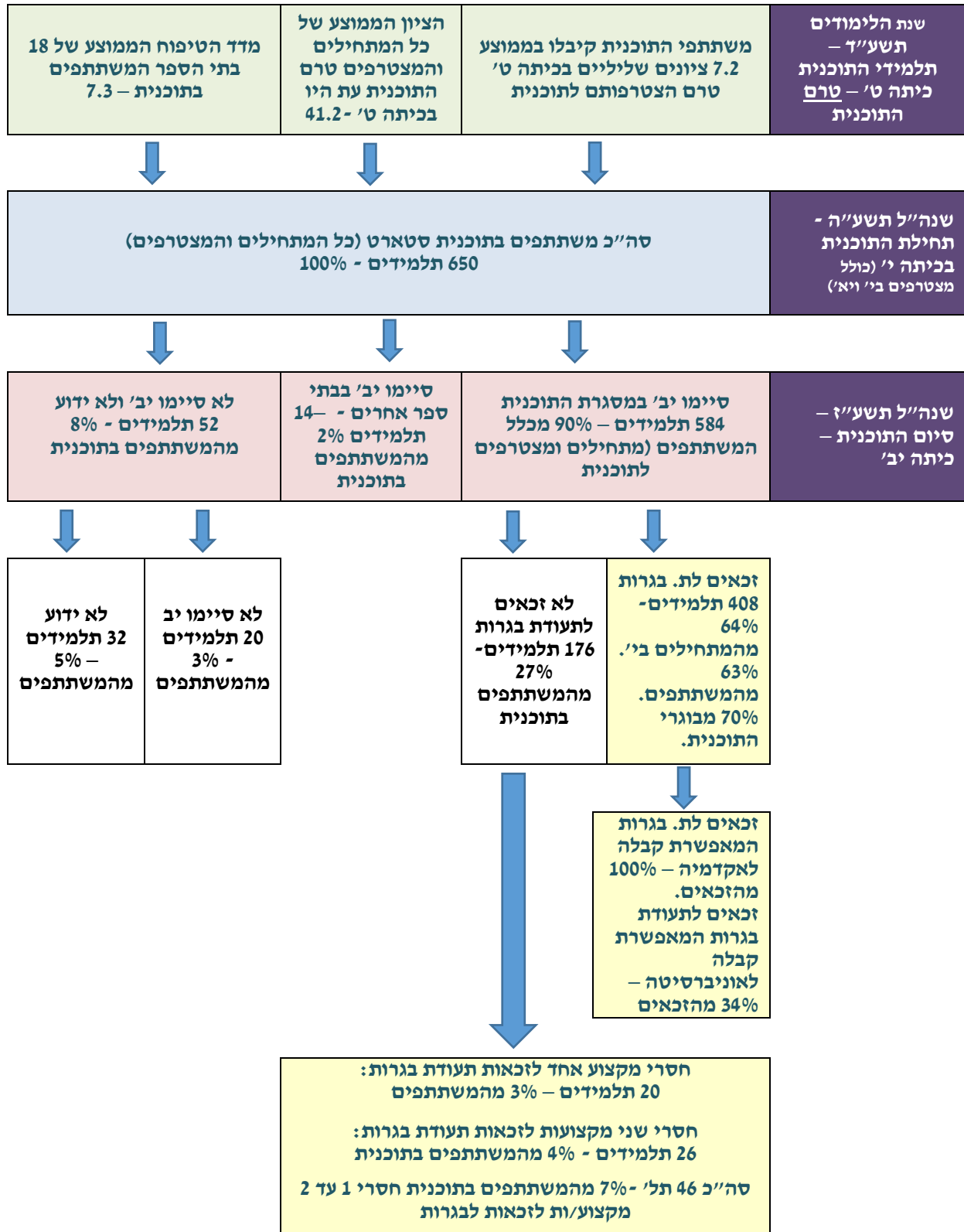
5.1% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (94 מ-1,859), הינם בוגרי יכולות – סטארט מ-3 בתי"ס דרוזים.
- במגזר הדרוזי 23 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

יא. חלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים במגזר בדואי בנגב

המגזר הבדואי בנגב –

4.1% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הבדואי בנגב (90 מ-2,196), הינם זכאים בוגרי יכולות – סטארט ואסכולה
מ-5 בתי"ס בדואים בנגב.
- במגזר הבדואי בנגב 37 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

לוח 1 - תוכנית יכולות סטארט – סיכום פעילות של בוגרי מחזור תשע"ז



חלק ב' - רקע תיאורטי פערים השכלתיים ותוכניות לצמצום

1.1. אי שוויון בהזדמנויות השכלתיות

חינוך הינו רכיב בסיסי ברווחה חברתית, ומכאן שתהליך רכישת השכלה תופס מקום מרכזי בכל דיון שעוסק בעתיד הפרט, ברווחתו, בהשתלבותו בשוק העבודה ובסיכויי המוביליות וברכישת סטאטוס עתידי. אף שרוב המחקר בתחום רכישת ההשכלה נשען על תשתית תיאורטית מוצקה מוסכמת המבוססת על מחקרים השוואתיים רחבי היקף במדינות רבות, החוקרים חלוקים באשר למידת השינוי שחל באי השוויון בהזדמנויות השכלתיות לאורך זמן ומוביליות חברתית. חלקם מפרשים את הנתונים שבידם באופן שתומך בסברה לפיה אי השוויון בהזדמנויות ההשכלתיות נשאר יציב לאורך השנים (Cohen, Haberfeld & Kristal, 2007; Breen & Friedlander, Okun,) ואלו אחרים טוענים כי הוא מצטמצם (Jonsson, 2005; Whelan & Layte, 2002; Eisenbach, & Elmakias. 2002).

מדינות רבות מאמינות בצמצום פערים בחברה והפחתת הקשר בין סטאטוסים שיוכיים, הקניית חינוך ורכישת השכלה. יחד עם זאת, בפועל מערכות חינוך ותהליכי השגת ההשכלה הם בלתי שוויוניים. תלמידים נבחנים, מקבלים ציונים, מחולקים למסלולים ולהקבצות, ובסופו של דבר מתויגים כבעלי מידות שונות של כישורים ויכולות. הסיבות לאי הצלחה לימודית (שבאה לידי ביטוי גם בנשירה סמויה וגלויה מביה"ס) אינן קוגניטיביות בעיקרן, אלא: סוציולוגיות, תרבותיות, פסיכולוגיות-חברתיות, מערכתיות וארגוניות (הרן, 1990; בר חיים, יעיש ושביט, 2008; Pfeffer, 2008; Shavit, Arum & Gamoran, 2007).

הסיבות לאי הצלחה לימודית ממוינות בספרות המחקרית והיישומית לשתי קבוצות מרכזיות של משתנים: **1. משתנים פנים בית-ספריים** – משתנים פנים בית ספריים מרכזיים שעולים בספרות הם בעיקר מבנה ביה"ס המתבסס על מסלולים והקבצות מתייגות גלויות או סמויות (סבירסקי, 1990; Gamoran, 2009; Gillborn & Youndell, 2000), ציפיות נמוכות מצד המורים (סבירסקי, 1990; Smith, 2007) ותוכניות לימוד לא רלוונטיות, החסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית מאתגרת, ה"מדכאות" את הפוטנציאל הקוגניטיבי ושאיפות התלמיד ומובילות להישגים לימודיים נמוכים ולכישלונות.

בשלב חינוך זה או אחר כל מערכת חינוך ממיינת את תלמידיה למסלולי לימוד שונים המשכיים (המאפשרים המשך למידה באקדמיה) או לא. ההבדלים בין מסלולי הלימוד באים לידי ביטוי גם בציפיות שונות, תחומי דעת שונים, אוריינטציה עתידית ועוד. תהליך זה, הינו חלק מתהליך ההסללה, אשר קיבל התייחסות רבה הן בהיבט המחקרי והן בהיבט הפרקטי מעשי. ליבנה (ליבנה, 2006) חוקרת את ההסללה, וטוענת כי היא שנויה במחלוקת ומעוררת ויכוח נוקב בקרב הציבור וקובעי המדיניות וכן בקרב החוקרים (Ansalone, 2005; Burris & Welner, 2005; Lucas & Good, 2001; Archbald et al., 2009). הסללה משמעה הכוונת תלמידים למסלולי לימוד שונים, בין אם בבתי ספר נפרדים ובין אם במסגרת אותם בתי ספר. הכוונה זו מעצבת את מערך ההזדמנויות החינוכיות העומדות בפני התלמידים, נוכח היתרונות השונים הכרוכים בכל מסלול.

לפי ליבנה (ליבנה, 2006), חוקרים מסוימים גורסים כי ההסללה מתבססת בעיקר על יכולת לימודית, הבאה לידי ביטוי בציונים במקצועות הלימוד או במבחנים סטנדרטיים, בהערכת המורים או היועצים, בהצבה במסלולים קודמים וכו'. לטענת חוקרים אלו (כגון Barr & Dreeben, 2007; Hallinan, 1994; Alexander & Cook, 1982; Davis & Haller, 1981), ההסללה היא בעיקרה פרקטיקה פדגוגית, שמטרתה לקדם באמצעים ארגוניים את ההוראה והלמידה, תוך התמודדות עם השונות ביכולות הלימודיות של התלמידים. במילים אחרות, ההסללה מכוונת תלמידים למסלולים השונים בעיקר לפי יכולת לימודית וכך יוצרת קבוצות הומוגניות יחסית של תלמידים בהן תהליך הלמידה הוא יעיל יותר. כלומר, ההסללה מהווה אמצעי ארגוני פדגוגי, שמטרתו לאפשר ולקדם למידה בקרב אוכלוסיות תלמידים הטרוגניות (Hallinan & Kubitschek, 1999). זאת, באמצעות התאמת תוכניות הלימודים ודפוסי ההוראה לצרכים, לנטיות ולכישורים של התלמידים השונים.

יתרה מכך, ההסללה מאפשרת לבתי הספר להתמודד עם הדילמה הכרוכה בשאלה כיצד לתת מענה הן לבעלי ההישגים הגבוהים מצד אחד והן לבעלי ההישגים הנמוכים כדי למנוע נשירה. אולם בפועל נוצר מצב, אשר בו המסלולים היוקרתיים הם סלקטיביים יותר, פונים לתלמידים המוכשרים ומעודדים מצוינות אקדמית, והמסלולים הפחות יוקרתיים אמונים על שילוב התלמידים החלשים ומבטיחים נגישות לכלל התלמידים (Shavit, 1984).

חוקרים אחרים, לעומת זאת, מצביעים על ההסללה כמנגנון להדרה חברתית, כאחד האמצעים המרכזיים המסייעים לבית הספר בשימור האי שוויון. זאת, נוכח הקשר הברור בין מגוון המסלולים לבין סטאטוסים שיוכיים כגון: הרקע הסוציו-אקונומי, המוצא העדתי, המוצא הגזעי של התלמידים הלומדים בהם. חוקרים אלו מדגישים כי המסלולים נבדלים אלה מאלה לא רק מבחינת הסביבה הלימודית שהם מציעים לתלמידים, אלא גם מבחינת ההרכב החברתי שלהם. כלומר, לבני הקבוצות החברתיות החזקות ייצוג יתר במסלולים היוקרתיים בהשוואה לבני הקבוצות החלשות (Ayalon & Yogev, 1997; Lee & Bryk, 1988; Oakes, 1995;) (Shavit, 1990).

ליבנה (ליבנה, 2006) מסיימת בטענה כי מעבר לגורמים להסללה, גם השלכותיה כרוכות במידה רבה באי שוויון חברתי. חלק ניכר מהחוקרים מסכימים כי ההסללה מגבירה את הפערים הלימודיים בין התלמידים במסלולים השונים (Hanushek & Woessman, 1992; Gamoran, 1992; Kerckhoff, 1986; Oakes, Gamoran & Page, 1992; Hanushek & Woessman, 1992; Oakes, 1995; Vanfossen, Jones & Spade, 1987; 1982; ואילון, 1982), ופוגעת בדימוי העצמי ובשאיפות של התלמידים במסלולים הפחות יוקרתיים (איילון, 1988; יוגב ואילון, 1982; Ayalon & Yuchtman-Yaar, 1989; Oakes, 1985; Vanfossen, Jones & Spade, 1987; 1982; Lucas, 1999; Cheng, Martin, & Werum, 2007;) (Iverson & Duveen, 2005), למרות הטענה כי היא נועדה לקדם את הלמידה. ההסללה נתפסת אם כן, כמנגנון הפוגע בניעות העתידית של התלמידים ותורם לשימור ושכפול אי השוויון החברתי לאורך הדורות (Gamoran, 2009). במחקר משווה בקרב עשרים מדינות מתועשות מצאה Pfeffer (2008), שהניעות ההשכלתית הבין דורית במדינות אלו נותרה יציבה למדי לאורך המאה העשרים. דהיינו, אי השוויון ההשכלתי בין בני משכילים ובין בנים לשאינם משכילים נותר יציב לאורך זמן.

2. משתנים חוץ בית ספריים – אלו משתנים שלא פעם בית הספר מתייחס אליהן ככאלה שאין לו עליהם שליטה, כגון: רקע משפחתי (Breen & Jonsson, 2005; Smith, 2007; Mizrachi, Goodman, & Feniger, 2009), העדר משאבים כלכליים ותרבותיים, השפעת סביבת המגורים (Mayer, 2002), אי תמיכה וציפיות נמוכות של אחרים משמעותיים, העדר מודלים רלוונטיים ומשכילים לחיקוי וסיבות רגשיות התלויות באישיות התלמיד או בנסיבות חיים וכדומה (Crosnoe, Mistry & Elder, 2002).

למצב הכלכלי יש השלכות מהותיות לא רק על מצבו הנפשי של הפרט, אלא גם על מצבו הגופני ובכלל זה עמידתו במצבי קושי ומשבר (Lupien, King, Meaney, & McEwen, 2001). בהקשר של השכלה, בלוס (Bloom, 2007) טוענת שהסטטוס החברתי מעצב את האופן בו מתבגרים תופסים את המעבר מהתבגרות לבגרות ואת האופן בו הם מקבלים החלטות ביחס לסיכויי ההצלחה בקולג' והדרך בה יעשו זאת, אם בכלל. יתר על כן, ארצ'ר ואחרים (Archer, Hollingworth, & Halsall, 2007) טוענים שהמצב הכלכלי הקשה מחלחל לאופן בו מעוצבת זהותם של מתבגרים החיים באזורי רווחה. לדבריהם, הזהות שמתבגרים מאזורי רווחה מפתחים מעצבת את הנטיות ההשכלתיות שלהם לאחר בית הספר התיכון. המתבגרים מפתחים לעצמם סממני זהות בעייתית (עבריינית) וסגנונות לבוש והתנהגות יותר "סטייליסטית" כדי להרגיש בעלי ערך, אולם בפועל זה מקבע אותם בתוך תת תרבויות שוליות ומעמד חברתי נחות. טיעון דומה בדבר הקשר בין הזהות שמפתח המתבגר מאזורי הרווחה לבין נטייתו או הימנעותו מפנייה ללימודים על תיכוניים מופיעה גם אצל רובינסון (Robinson, 2003), שהצביע על קשר מובהק בין פיתוח הזהות של מתבגרים לבין מידת התמדתם בלמידה על תיכונית ורכישה של השכלה גבוהה.

ילדים להורים משכילים מפנימים בבית הוריהם קודים תרבותיים שרווחים בשכבות המשכילות ומשיגים בכך יתרון על פני ילדים שגדלים אצל הורים שאינם מצויים בקודים תרבותיים אלה. יתר על כן, הרקע החברתי בו

גדלים הילדים משפיע על מידת העידוד שהם מקבלים מאחרים משמעותיים (הורים, קבוצת השווים) לגבי עתידם ההשכלתי והמקצועי. לתלמידים מרקע כלכלי וחברתי גבוה יש סיכוי גדול יותר למצוא מודלים לחיקוי שיעודדו אותם לרכוש השכלה, ועידוד זה משפיע על שאיפותיהם, על המוטיבציה שלהם ועל הישגיהם. כמו כן, משפחות בעלות הכנסות גבוהות מסוגלות לשאת בעלות הכלכלית של הלימודים ולאפשר לילדיהן להישאר בבית הספר זמן ממושך יותר. אחת הטענות הנשמעות בספרות היא שההורים של ילדים מאזורי מצוקה פחות אופטימיים כלפי הסיכוי של ילדיהם להמשיך ללמודים גבוהים ולכן מלכתחילה, עוד בשלבים מוקדמים של הימצאות הילד במערכת החינוכית פחות נוטים להיות שותפים לפעולות שמגבירות את המוכנות לקראת השכלה גבוהה (Crosnoe, Mistry & Elder, 2002). הגל וקולמן (Hagell & Colman, 2008) מקשרים בין השינויים בעולם העבודה, הגורמים לכך שפחות מתבגרים יכולים למצוא עבודה מיד לאחר סיום לימודיהם בבית הספר העל יסודי, לבין השינויים שחלו במאפייני המשפחה המודרנית, הגורמים לכך שיותר ילדים גדלים בתנאים של היעדר תמיכה הורית (כגון: במקרים מסוימים של גירושי ההורים), ומציינים כי שני תהליכים אלה בעייתיים במיוחד עבור מתבגרים הגדלים באזורי רווחה. לדבריהם, המציאות כיום חושפת מתבגרים מאזורי רווחה למצבי מצוקה רבים יותר מכיוון שהם יוצאים מהמסגרת החינוכית בסיום בית הספר העל יסודי, ואין להם מסגרת תעסוקתית ו/או חברתית שתאפשר להם להתקדם לחיים בוגרים וחיוניים בדרך קלה ומהירה. לתמיכה המשפחתית בתהליכים שעוברים מתבגרים משמעות רבה למימוש הפוטנציאל הלימודי אצל בני נוער. אוסגוד ואחרים (Osgood, Foster, Flanagan & Ruth, 2005) טוענים כי שבעת המעבר מבית הספר ומגיל ההתבגרות לחיים הבוגרים נחשפים אצל מתבגרים מאזורי רווחה כל הקשיים והבעיות שהיו קיימים בחיים של האנשים בתקופה של ילדותם, קשיים שברובם מייצגים אי-שוויון בתנאים התחיליים או ההתפתחותיים בחיים. זאת ועוד, בניגוד לבני נוער אחרים היכולים להישען על משפחותיהם גם בשלב של בגרות-צעירה, למתבגרים מאזורי מצוקה לא רק שאין אפשרות להישען על המשפחה אלא שבמקרים רבים הם עצמם צריכים לסייע למשפחתם הנשענת עליהם.

2.2. תוכניות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות

התוכניות והאסטרטגיות המוצעות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות בתוך מערכת החינוך ובשכבות מצוקה הן בדרך כלל ארוכות טווח ומצריכות משאבים כספיים ניכרים לצורך הגשמתן. הנחת היסוד שלהן היא, שרק רפורמות אמתיות במערכת החינוך עשויות להביא לצמצום משמעותי של הפערים החברתיים בחינוך. מספר רפורמות לאומיות הופעלו במדינות שונות בעולם לשיפור הישגים לימודיים, כשאחד האלמנטים החשובים הוא נושא השוויון וצמצום הפערים בין אוכלוסיות שונות במדינה באמצעות חינוך ורכישת השכלה. ב"רפובליקה הטורקית של צפון קפריסין" (TRNC) אף בוצעה רפורמה בחינוך כמפתח ליצירת זהות לאומית והשתלבות במערכת אזורית (Mertkan-Ozunlu & Thomson, 2009). הרפורמה החינוכית בפינלנד בלטה במיוחד במטרתה להשגת שוויון בהזדמנויות השכלתיות. מטרת הרפורמה החינוכית הפינית הייתה להעלות את רמת החינוך ולתת רמת הזדמנות שווה ונגישות לכל סוגי האוכלוסייה ולכל אזורי המדינה באמצעות שיתוף פעולה חינוכי בין מוסדות החינוך ברמה המקומית. בחינוך המקצועי ובחינוך הגבוה באוניברסיטאות ובמכללות הדגש היה על תוכן החינוך, שיטות ההוראה, סטנדרטים חינוכיים ושוויון (שורק, דזירה וטיל, 2005). בינואר 2001 הוצע על ידי נשיא ארצות הברית דאז, ג'ורג' וו. בוש חוק פדרלי, הכולל בתוכו מספר רפורמות ותוכניות לשיפור ההישגים בתחום החינוך היסודי והעל-יסודי על-ידי העלאת רף הסטנדרטים אליהם מחויבים המדינות הפדרליות ומחוזות בתי הספר בתוכן, קביעת יעדים גבוהים עבור בתי הספר, ומתן חופש בחירה גדול יותר להורים בבחירת בית הספר לילדיהם. "אין משאירים אף ילד מאחור" (No Child Left Behind: NCLB) היה המוטו של כוח משימה זה, שהמלצותיו הפכו לחוק ב-2002 (Hursh, 2007). בעיקרו של חוק NCLB עומדות התיאוריות אשר הובילו לרפורמות חינוכיות אזוריות המוכרות בשם: Standards-Based Educational Reforms, אשר מבוססות על ההנחה כי קביעת יעדים גבוהים והצבת סטנדרטים ברורים ומדידים עשויות להביא לשיפור ההישגים האינדיווידואליים בתחום החינוך.

אחד הרכיבים החשובים של החוק הוא נושא השוויון: **הסטנדרטים** המוגדרים עבור התלמידים הם אחידים. אין התייחסות לקבוצות מיעוט או לשייכות אתנית, ועל המערכת לאפשר לכל תלמיד להגיע ליעדי מינימום זהים. באותו הקשר, בחירת הורים חופשית נועדה אף היא להקטין את האפשרות של יצירת מוסדות הומוגניים מבחינה אתנית ומעמדית. עוד קובע החוק, כי בתי ספר שאינם מצליחים להעלות את רמת ההישגים של תלמידים מסוימים במשך שנתיים מחויבים לספק סיוע ממוקד לתלמידים אלה בדמות שיעורים פרטיים או שיעורי העשרה. העדר שיפור בטווח הארוך, קובע החוק, מהווה עילה להעברת האחריות להפעלת בית הספר לרשויות המחוז והמדינה. החוק אינו מציב סטנדרטים ברמה הלאומית, אלא מחייב את המדינות לקבוע סטנדרטים כאלה עבור עצמן.

מחקרים שבוצעו על-מנת לאמוד את הצלחת החוק מעלים ממצאים סותרים. מצד אחד, חלק מן המחקרים מעידים בבירור כי במדינות רבות אכן חל שיפור בהישגים אינדיווידואליים של תלמידים. המדינות הפדרליות אכן הפכו מעורבות יותר בניסיון לשפר את מערכות החינוך שלהן, והערכה של הישגים הפכה להיות עניין ברור וחשוב גם עבור השלטון המרכזי באותן מדינות. מצד שני, מחקרים אחרים מצביעים על כך שמדינות מעדיפות לקבוע סטנדרטים נמוכים יותר ומוסדות החינוך מכוונים מורים ללמד אך ורק למטרת מעבר המבחן והשגת הציון שהוגדר כיעד. מחקרים אלה טוענים בתוקף כי בעקבות החוק חלה ירידה באיכות ההוראה (ענבר, 2006).

למרות השקעה ניכרת בין השנים 1980-2005 בארצות הברית, שכללה העלאת תקציב לכל תלמיד ב 75%, העסקת מורים נוספים לכל תלמיד ועשרות אלפי יוזמות שמטרתן לשפר את איכות החינוך, הישגי התלמידים נשארו ללא שינוי.

הראיות מראות כי פעמים רבות העסקת מורים נוספים (כלומר הקטנת מספר התלמידים בכיתה), לא משפיעה כמעט על ההישגים, מלבד בגילאים מאוד נמוכים. בנוסף, הוספת מורים במסגרת תקציב מוגדר גורמת להורדת המשכורת לכל מורה (כיוון שיש יותר מורים החולקים אותו סכום מימון) ולירידה באיכות המורים (כיוון שבתי הספר נעשים פחות סלקטיביים לגבי איכות המורים).

בין השנים 2006-2007 נערך דו"ח מקנזי (ברבר ומורשד, 2007), במטרה להבין מדוע בתי הספר המובילים בעולם פועלים בצורה יותר טובה מרוב בתי הספר האחרים ומדוע חלק מהרפורמות החינוכיות הקיימות מצליחות כאשר הרבה אחרות נכשלות. הדו"ח סקר 25 בתי ספר בעולם, מתוכם 10 מהמובילים בעולם. בבחינת המשותף לבתי הספר המובילים נמצאו שלושה עקרונות עיקריים: (1) **הבאת האנשים בעלי כישורים מתאימים**; (2) **הכשרתם למורים אפקטיביים**; (3) **בדיקה כי המערכת מסוגלת לספק את החינוך הטוב ביותר לכל תלמיד**.

בדו"ח **ועדת דברת** (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית לחינוך, 2004) הוצהר כי מערכת החינוך אחראית לפתח את אישיותם, יצירתיותם וכישרונותיהם של כלל ילדי ישראל מגיל 3 עד 18 למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות, של משמעות ומחויבות, תוך חיזוק מיוחד בגילאים **הצעירים וטיפוח מתמיד של התלמידים החלשים**. כח המשימה החל לפעול באוקטובר 2003 והוטל עליו לבצע בחינה מקיפה של מערכת החינוך במדינת ישראל ולהמליץ על תוכנית שינוי כוללת - מבנית, פדגוגית וארגונית - וכן על התווית דרך ליישומה. רציונל התוכנית היה כי הגננות והמורים הם הנושאים בעיקר האחריות לעבודת החינוך. לכן, במטרה לשפר ולקדם את מערכת החינוך באופן משמעותי, יש לשפר באופן משמעותי את **מקצוע ההוראה ומעמדו**. יש להעלות את הדרישות המוצבות בפניהם ובפני הפונים להוראה, ובמקביל לשפר הכשרתם, להעניק להם את התנאים הראויים לעבודתם, לתת להם את הסיוע הדרוש להתפתחותם המקצועית ולתגמל אותם באופן הולם.

אכן, צוותי ההוראה בבתי הספר נמצאו כאחד הגורמים החשובים ביותר להצלחת רפורמות לאומיות בתחום החינוך. הרפורמה No Child Left Behind דיברה על הקשר בין הישגי תלמידים **לאיכות המורים ולאיכות ההוראה**. בעקבות הרפורמה, מחקרים רבים עסקו בקביעת קריטריונים למאפייני המורה הטוב: נמצא קשר חיובי משמעותי בין ציונים במבחני הכשרה ובמבחנים מעשיים (במהלך שיעור) וניסיון לבין הישגי תלמידים. כמו כן נמצא כי תהליך הלמידה בכתה מושפע מאד מהאופן שבו מורים מתנהגים עם תלמידיהם בשיעור. נמצא קשר חיובי בין התנהגות של מורים בכתה לבין הישגים. למורים יש תפקיד משמעותי בעיצוב

צורת הלמידה והתפתחות האישיה כלומדים של תלמידי הכתה (Piante & Hamre, 2009). **הרפורמה החינוכית ביפן** (2002) הדגישה לצד איכות המורים ואיכות ההוראה את תפיסת **"הילד במרכז"** שעל פיה המורה מתרכז בילד, בסקרנותו, בצרכיו, במניעיו, במגבלותיו ובקצב התפתחותו ועל הקהילה וצרכיה (וולנסקי, 2001).

הרפורמה החינוכית בפינלנד (1999) מרחיבה רעיון זה בניסיון לאפשר לתלמידים יותר **חופש בחירה חינוכי ויצירת תוכניות לימוד אישיות**, דבר שלא היה מקובל בשיטת הלימוד הקלאסית. כמו כן נעשה שימוש בשיטות חינוכיות מתקדמות בהוראה/למידה כמו למידה מתוך ניסיון (קונסטרוקטיביזם). הניסוי נועד ללמד את התלמידים להיות אחראיים ליצירת תוכנית הלימודים שלהם ויצירת מטרות ללימוד שלהם ובאופן כללי לקבל אחריות לבחירות שלהם (שורק, דזירה וטיל, 2005). התוצאה המובהקת של הרפורמה הינה העלאת רמת המוטיבציה של התלמיד הפיני, העלאת רמת ההשכלה לכלל האוכלוסייה וצמצום הפערים. **פינלנד משיגה כיום תוצאות מעולות ברמה הבין-לאומית וברמה האירופאית**, ואחוז המסיימים באוניברסיטאות ובמכללות הטכניות הוא מהגבוהים באירופה ובעולם בקרב הדור הצעיר. במערכת הפינית אין שום פגיעה במורים והרפורמה החינוכית אינה באה על חשבונם בשום צורה ואופן. ברפורמה הפינית פתיחת המכללות הטכניות הרחיבה את אפשרויות התעסוקה של המורים.

וולנסקי (2002) חקר את מערכת החינוך **בסינגפור** וטען כי **דרכי ההוראה וחומרי הלימוד** מהסינגפוריים עשויים לשמש אבן דרך לקובעי מדיניות החינוך הישראלית בבואם להתוות את יעדי החינוך בעתיד: (1) העלאת המודעות לחשיבות החינוך בסדר העדיפויות הלאומי מתוך הכרה בפוטנציאל הגלום בו לשיפור חוסנה של המדינה וכושר התחרות שלה בכלכלה העולמית; (2) צמצום הפערים בחינוך הנובעים מהפערים החברתיים בחברה הישראלית; (3) הפעלת מנגנוני אחריות; (4) שיפור מעמדו של המורה, שיפור תוכניות להכשרת מורים למתמטיקה תוך כדי העמקת הידע המתמטי, ופיתוח מקצועי בהתאם למודלים עדכניים.

חלק ג' - שיטת צמצום הפערים המואץ¹² ותוכנית יכולות-אסכולה לבגרות ולמניעת נשירה - תקציר -

1.1. רפורמות בחינוך בישראל

החל מימיה הראשונים, מערכת החינוך של מדינת ישראל ביצעה רפורמות בממוצע אחת לכל 6.5 שנים. העיקריות שבהן (וידיסלבסקי, 2012):

1. **חוק חינוך חובה (1949)** - החוק הגדיר חובת חינוך חנם לגילאי 5-14.
2. **חוק חינוך ממלכתי (1953)** - חוק שמטרתו לקבוע מסגרת לחינוך ממלכתי הניתן מטעם המדינה ולא מטעם מפלגות פוליטיות כפי שנהוג היה מתקופת הישוב ועד אז.
3. **הקמת חטיבות הביניים (1968)** - לרפורמה במבנה מערכת החינוך היו שלושה מרכיבים:
 - א. הארכת חובת הלימוד בשנה אחת לגיל 15.
 - ב. קיצור החינוך היסודי ל-6 שנות לימוד בלבד (כיתות א'-ו').
 - ג. הקמת חטיבת הביניים אינטגרטיבית על ידי קליטת תלמידים מבתי ספר יסודיים מזינים הנבדלים זה מזה בהרכב החברתי של אוכלוסיית תלמידיהם.
4. **ניהול עצמי (1992)** –המעבר לניהול עצמי נועד, להגדיר את בתי הספר כמי שנושא באחריות המרכזית לתוצאות. במסגרת מהלך זה נדרשו בתי הספר להליכי עבודה מוסדרים, אשר חייבו אותם לכתוב תוכנית פעילות בית ספרית מונחית ערכים, מבוססת נתונים ומכוונת יעדים. כמו כן הופצו חומרים מקצועיים למפקחים, מנהלים ובעלי תפקידים בבתי הספר היסודיים¹³.
5. **הרפורמה בהוראת הקריאה (2002)** - לנוכח אי שביעות הרצון מהישגי הקריאה בארץ, נקבע כי כל השיטות להוראת קריאה בארץ צריכות להכיל את רכיבים קונקרטיים ומחייבים הוראה ישירה, מובנית ומתוכננת לשלביה ובחוזרים של משרד החינוך פורטו רכיבים אלה.
6. **התקן הדיפרנציאלי (2003)** - שיטת התקן הדיפרנציאלי התבססה על עקרון השוויון ועל המחויבות החברתית לצמצום פערים בחינוך היסודי ולסגירת הפערים הלימודיים והחברתיים תוך ניצול היכולות האמיתיות של כל ילד וילדה. צעד זה הצריך שינוי וחלוקת משאבים שונה – צודקת והוגנת יותר שתאפשר לכל ילד וילדה בישראל להגיע לרמת ההישגים המיטבית בהתייחס לפער החברתי- כלכלי שהם מצויים בו.
7. **אופק חדש (2008)** (משרד החינוך, 2008) - במוקד רפורמת "אופק חדש" בבתי ספר היסודיים, עומדים קידום ההוראה-למידה ופיתוח ההיבט החברתי-ערכי והרגשי להבאת כל תלמיד ותלמידה להישגים הנדרשים (סטנדרטים) באמצעות צירים עיקריים אלה: הוראה-למידה ממוקדת בפרט באמצעות "שעות פרטניות". חיזוק הפרופסיה ואיכות ההוראה באמצעות הערכת עבודת המורים והתפתחות מקצועית לאורך מסלולי קריירה והקצאת זמן לעובדי ההוראה ("שעות שהייה") לביצוע משימות שונות בבית הספר, בנוסף להוראה בכיתה. חיזוק הניהול ואיכותו.
8. **עוז לתמורה (2012)** (משרד החינוך, 2011), – בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכוניים כוללת את **המרכיבים הבאים**: העלאה של שכר המורים בלמעלה מ-51%. הגדלת שבוע העבודה של המורים, שיעמוד לאחר הרפורמה על 40 שעות, כמפורט להלן: 24 שעות של לימוד פרונטלי, 6 שעות של לימוד פרטני ועשר שעות תומכות הוראה. עידוד מצוינות בהוראה על ידי קידום ותגמול מורים שיתבסס על הערכה ומצוינות. תגמול כל צוות המורים בבתי ספר שיצטיינו בהישגים לימודיים, חברתיים וערכיים.

¹² שיטת צמצום הפערים המואץ (המבצע-הלימודי) ויישומיה המתקדמים, פותחו על ידי נסים (מקס) כהן).
¹³ ראו באתר משרד החינוך, חינוך יסודי, מינהל בית ספרי: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/>

9. **התוכנית ללמידה משמעותית (2014)**¹⁴ רפורמה שמטרתה ליצור בבתי הספר התיכוניים לומדים סקרנים, היודעים להשיג ידע, לעשות בו שימוש, ובעלי כישורי עבודת צוות. במסגרת הרפורמה הוחלט לצמצם את מספר הבחינות שאליהן ייגש כל תלמיד ולהפחית את משקלן בציון של בחינות חיצוניות בכתב: בכל מקצוע, יבחנו התלמידים בבחינות בכתב (חיצוניות ופנימיות) רק על 70% מהחומר הנלמד, ואילו בקיאות התלמידים בשאר החומר תיבדק בהערכה חלופית שלה יינתן ציון פנימי בלבד. כמו כן הוחלט לגוון את השיטות האפשריות להערכה חלופית ובנוסף, תלמידים יורשו לגשת לבחינות הבגרות החיצוניות אך ורק במועדי בקיץ י"א, חורף י"ב וקיץ י"ב. התלמידים מחויבים במסגרת הרפורמה להשתתף במשך שלוש שנים במסגרת המחויבות האישית כתנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות.

ג.2. כיום, לאחר הרפורמות בחינוך בישראל

השכלה תופסת מקום מרכזי בכל דיון העוסק בתהליכי ריבוד ואי שוויון משום שהישגים השכלתיים קשורים במידה רבה במאפייני הרקע חברתי והכלכלי של הפרט. הנחה משותפת לכל מערכות החינוך בעולם היא שניתן לקדם ידע של בני אדם באמצעות הוראה (ישראל אשורלי ואדי-רקח, 2008). יחד עם זאת, השכלה יכולה לשמש בשני תפקידים מנוגדים בהקשר הריבודי:

מחד גיסא, היא משמשת לאפיק חשוב לניעות (מוביליות) חברתית עבור אלו שגדלו במשפחות מעוטות משאבים. **מאידך גיסא**, היא משעתקת את המבנה המעמדי מדור לדור (בר חיים, יעיש ושביט, 2008).

בישראל, כחברה רבת תרבותית, מערכת החינוך מתאפיינת בתלמידים מקבוצות אתניות, ובעלות רקע חברתי כלכלי שונה ואחת ההצהרות המרכזיות הנשמעות ממנהיגי המערכת גם כרקע לרפורמות היא, שתפקיד ביה"ס להוציא מן הכח אל הפועל את יכולתו של כל תלמיד, ללא קשר לרקע ולסטטוס השיוכי, ובכך ביה"ס מאמץ את אחד מערכיו החשובים – מריטוקרטיה, כערך שהגשמתו ויישומו בין השאר יגדיל את פעולתו ההומניסטית, ההוגנת והיעילה של בית הספר, וימנע שיעתוק המבנה המעמדי באצטלא של הישגים לימודיים נבדלים.

בישראל, לאחר כל הרפורמות ולמרות המאמץ רב השנים, עד היום ישנה עדיין אי נחת מההישגים הלימודיים בכלל, ומהחפיפה המתמשכת בין מוצא ורקע חברתי כלכלי, להישגים לימודיים (חפיפה שהייתה בין הסיבות העיקריות לרפורמה של 1968 לחלק מהאחרות).

לדוגמא:

1. ב - 2016 רק 56.1% מבני ה-17, רכשו תעודת בגרות (משרד החינוך, 2016).
2. כ - 30% מהלומדים מצויים בנשירה סמויה (כנסת ישראל, 2014) ומרביתם מרקע חברתי-כלכלי נמוך. ניתן להעריך בהתאם לכך, שנושרים סמויים אלה מהווים מעל 115,000 מתוך כלל 383,712 תלמידי י"ב בישראל (משרד החינוך, 2017)¹⁵.
3. עדיין ישנה חפיפה בין הישגים לימודיים לרקע שיוכי (סבירסקי, קונור-אטיאס, וזלינגר, 2015), וההישגים הלימודיים בפריפריה הגאו- חברתית נמוכים ביחס למרכז. כגון, ב- 2014 שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 ביישובים מבוססים¹⁶ נע בין 60% ל- 90% והוא גבוה משמעותית משיעור הזכאים לבגרות בעיירות הפיתוח וביישובים ערבים. לשם השוואה, מתוך 44 יישובים בהם שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 נמוך מ-50%, 25 יישובים (57%) הינם יישובים ערביים ו- 8 יישובים (18%) הינן עיירות פיתוח (שם, 2015).
4. שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 בשנת תשע"ו במגזר יהודי – 62.3%, לעומת המגזר הבדואי בנגב- 34.2% (משרד החינוך, 2016).

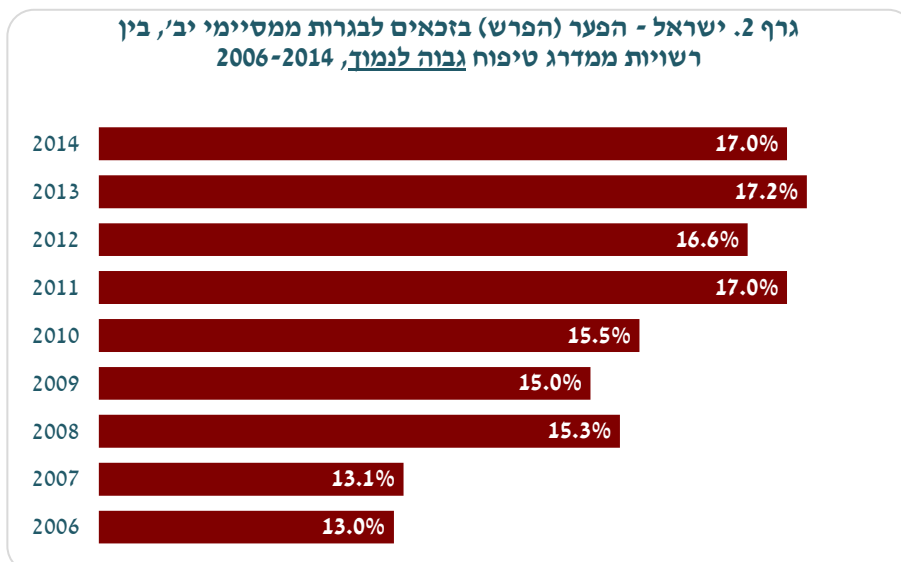
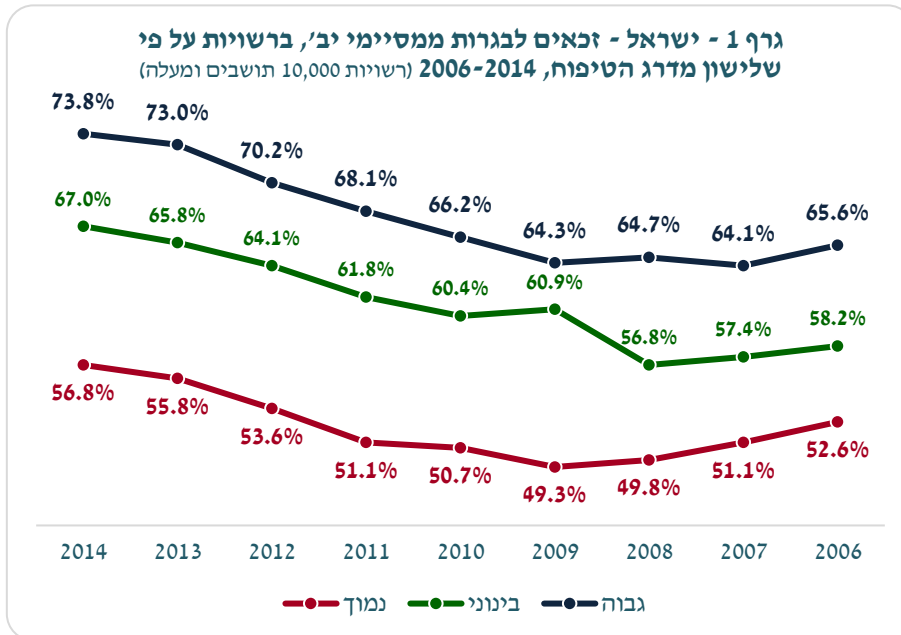
¹⁴ ראו במשרד החינוך, התוכנית ללמידה משמעותית "ישראל עולה כיתה",

<http://edu.gov.il/owlHeb/GanaiYeladim/YozmotChinuciyotVeRefrmot/LemidaMashmutit/Pages/TochnitLemidaOlehKita.aspx>

¹⁵ הערכה המבוססת על כ- 30% נשירה סמויה מתוך 383,712 תלמידי כיתות י"ב בישראל תשע"ז.

¹⁶ יישובים מבוססים – שנכללו באשכול 8-10 של הלמ"ס ב-2006 כמצוין אצל סבירסקי, קונור-אטיאס וזלינגר, 2015.

5. ככלל, בולטת מאוד הנטייה לכך שככל שהיישוב משתייך לאשכול חברתי – כלכלי גבוה יותר, כך עולה בו שיעור הזכאות לבגרות (למ"ס, 2017).
6. זאת ועוד, בין השנים 2006-2014, אנו מוצאים עליה בפערים ובמגמה לחפיפה בין רקע חברתי כלכלי להצלחה ברכישת תעודת בגרות, הבאה לידי ביטוי ברשויות בהן גרים התלמידים מקבוצת מדרג טיפוח גבוהה ונמוכה. הפער בין אלה עלה מ- 13.0% בשנת 2006, ל- 17.0% בשנת 2014 (גרף 1 וגרף 2).
- גם הפער בין רשויות מהמדרג הבינוני לנמוך, עלה ב- 4.6% (ויותר מהוכפל), ל- 10.2% ב-2014 (5.6% ב-2006 (גרף 1 ו-2) (משרד החינוך, 2006, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014).
- לעומת זאת - הפער בין רשויות מהמדרג הגבוה לבינוני, ירד ב- 0.6%, ל- 6.8% ב-2014 (7.4% ב-2006 (גרף 1 ו-2).
7. באקדמיה, שיעור המתחילים לימודים גבוהים מקרב המתגוררים בישובים מאשכול חברתי – כלכלי גבוהה, כפול לערך מאלה המתגוררים בישובים מאשכול חברתי – כלכלי נמוך (למ"ס, 2016). כמו כן, שיעור המתחילים לימודים גבוהים מקרב סטודנטים הבאים מישובים מבוססים גבוהה משיעור הסטודנטים מעיירות פיתוח ומיישובים ערביים (סבירסקי, קונור-אטיאס וזלינגר, 2015).



ג.3. רכיבים מבניים בבתי הספר התיכוניים בישראל המעכבים צמצום פערים לימודיים

השכלה ורכישת תעודת בגרות עדיין נותרו בעלי חשיבות להשתלבות ומוביליות חברתית. אלה, בשל צמצום ואף העדר אלטרנטיבות נותרו אפיק המוביליות העיקרי והכמעט יחיד, עבור אוכלוסיות הפריפריה והאוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך.

ככל הנראה, הדרך הטובה ביותר לצמצם פערים לימודיים, היא למונעם כדרך פעולה מבנית בבית הספר החל משנת הלימוד הראשונה, וכפעולה שגרתית בהמשך שנות הלמידה (תוכניות מניעה). כפי שראינו, התוצאות החברתיות של החינוך בישראל עדיין לא מראות שהמערכת מצליחה למנוע היווצרות פערים הישגיים חברתיים, יתר על כן, נוכל להצביע על מספר רכיבים מבניים בבתי הספר התיכוניים המקשים וכמעט לא מאפשרים צמצום פערים לימודיים (שכבר נוצרו בשנות הלמידה הקודמות) ביחס לסטנדרט, ואף מעודדים המשך קיומם והגדלתם.

לדוגמא:

תקציב – כידוע, פעולת צמצום פערי לימוד לקראת הסטנדרט הלימודי, דורש תוספת משאבים לשם למידת התכנים הכלולים בפער הלימודי. בפועל:

1. בבית הספר התיכוניים בישראל, התקציב הציבורי לתלמיד, הינו אחיד¹⁷ עקרונית.

2. ישנו תיקוב דיפרנציאלי מצומצם, ומוגבל בהיקפו:

2.א. תקציב דיפרנציאלי ומוגדל רק לכרבע מהנדרש.

כפי שכבר נאמר, בישראל כ- 30% מהלומדים מצויים בנשירה סמויה (כנסת ישראל, 2014) ומרביתם מרקע חברתי-כלכלי נמוך. ניתן להעריך בהתאם לכך, שנושרים סמויים אלה מהווים מעל 115,000 מתוך כלל 383,712 תלמידי י"ב בישראל (משרד החינוך, 2017)¹⁸.

כיתות ל"ב טכנולוגי המיועדות לתלמידים בסיכון בעלי הישגים נמוכים (משרד החינוך, 2016) ופועלות מכיתה י"ב עד י"ב, הינן בעלות תקציב (לתלמיד) דיפרנציאלי מוגדל (מעל 3 ש"ש לתלמיד) וכפול לערך מתקציב לתלמיד עיוני. בישראל ישנם 1,134 כיתות ל"ב-טכנולוגי המקיפות 25,043 תלמידים (משרד החינוך, 2017, במבט רחב).

תקציב דיפרנציאלי מוגדל זה המאפשר צמצום פערים, ניתן בפועל רק לחלק מבתי הספר ורק ל-25 תלמידים בשכבה גם אם בבתי הספר ישנו צורך גדול יותר, וכאמור רק לשה"כ - 23,776 תלמידי י"ב בישראל (שם, 2016), מתוך למעלה מ- 100,000 תלמידי י"ב המצויים בנשירה סמויה. התקציב ליתרת ה- 76,000 תלמידים לערך, המצויים במצבי סיכון ובנשירה סמויה – הינו תקציב רגיל, שאינו מאפשר צמצום פערים ביחס לסטנדרט (בגרות) ולכן מנציחם.

2.ב. תקציב דיפרנציאלי - המחייב את התלמיד להשתייך למסלול מקצועי/טכנולוגי.

כיתות ל"ב טכנולוגי מחייבות את תלמידיהם (ראה מכתב משרד החינוך 2016) ללמוד ולרכוש בגרות טכנולוגית ובכך מקטינות הסיכוי לצמצום פערים במקצועות העיוניים ולרכישת תעודת בגרות עיונית באיכות מספקת (כיתות ל"ב עיוני המאפשרות בגרות עיונית, מיועדות לתלמידים חזקים יותר).

3. העדר תקציבים קבועים וארוכי טווח לצמצום פערים לימודיים – אמנם רפורמות אופק חדש ביסודיים

ועוז לתמורה בעל יסודיים מכילים בהם רכיב של למידה דיפרנציאלית פרטנית – אך זה מיועד לכל התלמידים בבתי הספר ולתלמידים בודדים בכל הפעלה ולכן אינו מספק ולא יכול בכמותו, בהיקפו ובמבנה שלו לצמצם פערי לימוד בתיכון.

כמו כן, ישנם תוכניות מוגבלות בזמן כגון תוכנית החומש ובהם תקציבים תוספתיים. אולם אלה זמניים ומיועדים לאוכלוסיות יחודיות.

¹⁷ הבהרה - במגמות הטכנולוגיות התקצוב לתלמיד גדול יותר מתקצוב תלמיד במגמה עיונית, אך הוא נובע מהצורך בפיצול הכיתה במקצועות הטכנולוגיים ולא מתוספת משאבים לצורך צמצום פערים.

¹⁸ הערכה המבוססת על כ- 30% נשירה סמויה מתוך 383,712 תלמידי י"ב בישראל תשע"ז.

4. פערים לימודיים, בפרט באים הם חופפים רקע וסטאטוס שיוכי - יש לצמצם ביחס לסטנדרט.

בשל השלכותיהם של הסמכות, תעודות והישגים לימודיים על סיכויי המוביליות בעיקר לאוכלוסיה מרקע וסטאטוס שיוכי נמוך – להם אפיק ההשכלה הינו אלטרנטיבת המוביליות הכמעט יחידה, צמצום פערים לימודיים שבמקורו חותר לצדק ולשיוון הזדמנות – צריך שיצמצם פער לימודי ביחס לסטנדרט (בתיכון, תעודת בגרות). כל פעולת צמצום פערים אף אם משפרת הישגים ולא מובילה לעמידה ברמת הסטנדרט בשל ההשלכות על סיכויי המוביליות - מהווה מלכודת ניעות.

בישראל, התלמידים המצויים בנשירה סמויה (בשל התקצוב האחד בתיכוניים) מתוקצבים באופן אחיד עקרונית (פרט למתוקצבים דיפרנציאלית כפי שהוצג ומהווים רק כ- 25% מכלל הנושרים הסמויים). לכן ובשל הפערים הלימודיים בהם מצויים, לא יוכלו להגיע לרמת הסטנדרט והמשך לימודי התיכון באופן הקיים, מהווה בעצם ויתור מערכת. עבור הנושרים הסמויים ויתור זה הינו בלימת האפשרות למוביליות.

התוצאה של אלה היא, שלמרות הרפורמות ובאם לא יתרחש שינוי: עשרות אלפים מתלמידי התיכון המצויים בסיכון ומרביתם מאוכלוסיות בעלות רקע חברתי כלכלי נמוך, מבנית יתקשו לצמצם פערי לימוד, ימשיכו להוות תלמידים בסיכון ללא מענה מספק המוציא מן הכח אל הפועל את יכולתם. ללא שינוי המעניק מענה לאלה, נראה שהנטיה הרפרודוקטיבית של בית הספר הבאה לידי ביטוי בפערים בהישגים, החופפים סטאטוסים שיוכיים, ובשיעורי נשירה גלויה וסמויה ימשיכו להיות נחלתה של המערכת.

לפערים אלה השלכות ובהן: איבוד הון אנושי, ניכור והעמקת שסעים חברתיים ופגיעה בסולידריות, פגיעה בבינוי האומה ובחוסן הלאומי, פגיעה בלגיטימציה של ביה"ס כמוסד ממלכתי מריטוקרטי, פגיעה בביטחון העצמי ובאמונה ביכולת של תלמידים ובאוכלוסיות, החוות רצפים מתמשכים של כישלונות לימודיים מדכאות, במערכת בה חובה עליהם להשתתף עפ"י חוק.

אין אנו רואים במציאות זאת מכת גורל שיש להשלים עימה. נהפוך הוא, בשל המחירים הכרוכים בהמתנה לפתרון ממלכתי וכולל, ומתוך רצון אזרחי השואף לתרום ולהציג מציאות לפיה המערכת הציבורית כן יכולה לצמצם פערים לימוד גם בתיכון, גם עם בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, תוך רכישת הישגים מרשימים ועמידה בהישגי סטנדרט - פותחה שיטת צמצום הפערים המואץ¹⁹ ("המבצע-הלימודי") בתחילת שנות ה-90, כתוכנית תיקון (בשונה מתוכנית מניעה).

הנחה נוספת שהיוותה בסיס לפיתוח היא שהצלחות לימודיות עפ"י אמות מידה אוניברסליות שישוגו עם התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, יהיו נדבך תשתיתי תודעתי לשינוי כולל, הנשען על תוצאות רציפות המפרכות תדיר את התודעה שעדיין רווחת ולפיה לא כל אחד יכול להצליח בבית הספר.

הנחה נוספת: הפעלת השיטה על ידי מורי בית הספר ולא אחרים, והצלחה על פי אמות מידה אוניברסליות, עם התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, תחזק התשתית התודעתית גם הציבורית וגם הבית ספרית - תוך החדרת ופיתוח השיח ההומניסטי וההישגי חברתי לתוך בית ספר, לתוך המערכת בשיתוף המפעילים ומנהלים אותה דווקא (ולא להותירו כשיח ציבורי או אקדמי חוץ בית ספרי), תוך עיסוק מתמיד בשאלה האם כל אחד יכול להצליח בבית הספר ובאם מורי בתי הספר הציבורי יכולים בעצמם לצמצם פערים אלה גם עם התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, אף עם אלה המצויים בנשירה סמויה טרם הגלויה.

האלטרנטיבה שהוצעה על ידי השיטה היוותה תוכנית תיקון לקראת יעד המאפשר ופותח מחדש בפני כל השותפים למעשה החינוכי חברתי – תקווה, אפיק ואפשרות ישימה למוביליות – דרך תיקון ביישום שיוון ההזדמנויות ורכישת תעודת בגרות.

הנחה נוספת: עד שהמערכת הציבורית תבצע מניעת פערים מקיפה ויעילה, יש למצוא מענה מידי לאלה שכבר מצויים במערכת בפערי לימוד בכיתות הגבוהות בפרט כתוכנית תיקון שבכל מקרה תדרש.

¹⁹ כמוצג בהערה לעיל.

עד שהמערכת הציבורית תקצה המשאבים התוספתיים הנדרשים גם לתוכנית או פעולת תיקון, יגוייסו משאבים פילנטרופיים וממקורות ציבוריים ותתבצע פעולה תוך איגום משאבים ושימוש שונה במשאבי הריבון המופעלים בבתי הספר.

השיטה שיושמה ומיושמת גם כיום בתוכניות שונות ע"י משרד החינוך ובשיתופו, הוכיחה את עצמה עם השנים²⁰ ומהווה מענה בלתי שגרתי לצורך בהגברת הצלחה לימודית, מיצוי פוטנציאל אישי ושחרור מדיכוי, בעיקר בקרב אוכלוסיית תלמידים בעלי תחושת "חוסר מסוגלות" כתוצאה מ"כישלונות" לימודיים רבים ומצטברים במקצועות לימוד רבים. את התלמידים הללו בית הספר ממקם במסלולים הנמוכים או מנשירים.

הספרות המחקרית והתיאורטית מציגה תוכניות התערבות ותוכניות תיקון ופרויקטים רבים אשר מופעלים על מנת לקדם אוכלוסיות בעלות הישגים נמוכים. ייחודה של שיטת צמצום הפערים המואץ הוא ביישומה והפעלתה ע"י צוותי למידה בית ספריים ובהיקפי הפעילות וההצלחה שלה לאורך השנים, בהתמודדות עם אוכלוסיית תלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר (ולא רק הנמוכים) שחוו כישלונות לימודיים מצטברים במקצועות לימוד רבים והבאתם לידי הצלחה עפ"י אמות מידה אוניברסאליות, כגון רכישת תעודת בגרות. אחת התוכניות שמפעילה עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י, בשיתוף משרד החינוך - אגף א' לנוער בסיכון ומהווה יישום מתקדם של שיטת צמצום הפערים הלימודיים המואץ, תוך הפעלת שינוי מבני צומח בביה"ס, הנה תוכנית יכולות סטארט ואסכולה לבגרות ולמניעת נשירה.

ג.4. הנחות יסוד - שיטת צמצום הפערים המואץ:

א. פרט לשיעור מזערי של חריגים, כל אחד יכול להצליח בביה"ס ולהגיע להישגים מרשימים (Slavin, Madden, Dolan, & Waskik, 1994). היכולת הקוגניטיבית הנדרשת על מנת להצליח בבית הספר הנה בתחום יכולתו של כל אחד (פרט לשיעור מזערי של חריגים). יש ילדים הזקוקים לסיוע יותר מאחרים ו/או לגישה שונה ו/או לקצב שונה, אולם, כל ילד מסוגל להצליח בביה"ס. הנחה זו עומדת גם בבסיס תוכניותיהם של סייזר (ראה אצל שרון, שחר וליון, 1988; ליון, 1997), במודל של סלאווין, Success for All (Slavin & Madden, 2009) כפי שבא לידי ביטוי בבתי הספר שהפעילו את התוכנית "כנפיים ושורשים" (Slavin, Madden, & Wasik, 1996) ובבסיס תוכניות לאומיות כגון כוח המשימה של הנשיא ג'ורג' וו' בוש, שהמלצותיו הפכו לחוק ב-2002, כשהמוטו שלו היה "אין משאירים מאחור אף ילד" (No Child Left Behind) ועוד. ההנחה והידיעה שכל אחד יכול להצליח בבית הספר, ושניתן לצמצם פערי לימוד עד לרמת הסטנדרט גם בשלבי בית הספר התיכון, מהווה הנחת יסוד לתוכנית ולשיטת הלמידה המואצת.

ב. כבר בשנות הלמידה הראשונות המערכת נכשלת עם חלק מהתלמידים, אלה מאבדים התלהבות מהלימודים, ובשל רצף ארוך של כשלונות, נוטים לסגל תודעה כוזבת לפיה הם אינם מסוגלים להצליח בביה"ס וממוינים להקבצות ומסלולים נמוכים.

מדי ספטמבר מתחילים עשרות אלפי תלמידים את לימודיהם בכתה א', בהתרגשות, במוטיבציה ובהתלהבות הן מצד התלמיד, והן מצד הוריו ואחיו. התרגשות זו, המלווה בצפיות מבית הספר להצלחה לימודית, לאושר, לרכישת דעת, למימוש עצמי, למיצוי פוטנציאל קוגניטיבי ולסלילת מסלול הצלחה עתידית. אולם, כידוע, בקרב חלק מהתלמידים והוריהם, תוך מספר שבועות או חודשים החלום והתקווה מתפוגגים. חלק מהתלמידים מתחילים לצבור כישלונות לימודיים. הכישלונות הם לרוב פומביים, יום יומיים, ובאים לידי ביטוי בבחנים ו/או מבחנים למיניהם (גם אם לא פורמאליים) במספר מקצועות לימוד.

²⁰ א. השיטה הופעלה במסגרת תוכנית 30 הישויים בבאר שבע, ואח"כ בירוחם שם הובילה למהפך בזכאים לבגרות בתשס"ו – מ-17% ל-57%, ומיושמת שם עד היום.

ב. בבאר שבע בבתי"ס התיכוניים המקיפים, השיטה מיושמת ע"י צוותי בתי"ס החל מתשס"ז ומובילה להצלחה ממוצעת של 95% בבחינות בגרות - תלמידים שעפ"י חוות הדעת של ביה"ס, יכשלו באחד ממקצועות הבגרות.
ג. תוכנית אמ"ץ של משרד החינוך – אגף שח"ר, בה השיטה מופעלת מ-1997.
ד. תוכנית פעלה בתשע"א עם כ-5,000 תלמי (גולן ומוטולה, 2010).
ה. תוכניות יכולות – סטארט המשותפת למשרד החינוך ועמותת יכולות-מיסודה של קרן רש"י.
ו. תוכנית יכולות לבגרות מקצוע חסם, המשותפת למשרד החינוך וקרן רש"י בה השיטה מופעלת החל מתשס"א.

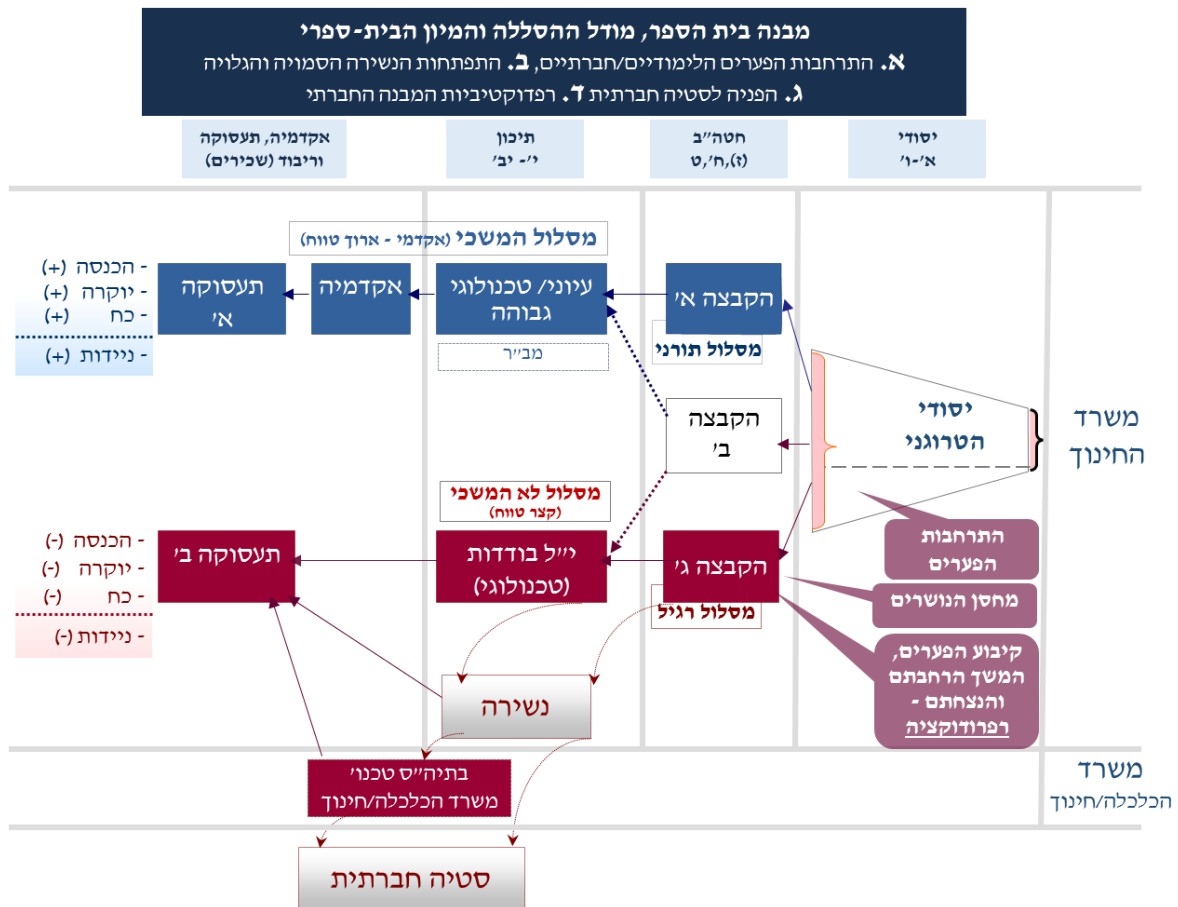
כישלונות אלה מתועדים לא פעם, כציונים או הערכות כתובות, גם בתעודות הערכה המוצגות בפני ההורים שאך לא מזמן היו מלאי תקווה. תלמידים אלו, המכונים לעיתים על ידי המערכת כ"תת משיגים", נקלעים בשל רצף הכישלונות המתמשך, לתפיסה סובייקטיבית כוזבת, לפיה יכולתם להגיע להישגים מרשימים הנה נמוכה. תפיסה סובייקטיבית כוזבת וכושלת זו מתפתחת כתהליך במשך השנים בהם צברו אי-הצלחות, ומתעצמת עם כל "כישלון" נוסף. "תודעה כוזבת" זו, מועברת במעגלים לחברים בכיתה, ל"קבוצת השווים", להורים, לצוות ההוראה, להנהלת בית הספר ועוד. כך מתפתח תהליך אינטראקציוני - סימבולי שלתלמיד ה"תת-המשיג", אין עליו שליטה, ופועל כ"מעגל קסמים", המתחזק עם כל כישלון נוסף ומוביל לחוסר מוטיבציה וייאוש המהווים מדוכאות. תלמידים אלה לרוב מנותבים להקבוצות נמוכות בחטיבת הביניים ולמסלולי לימוד נמוכים בבתי הספר התיכוניים, בהם תוכניות הלימוד חסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית והמשכית, ה"משרות" ציפיות נמוכות, וההוראה בהם "מואטת". בשל כל אלה, ובשל חוסר המוטיבציה ההולך וגובר, הפער הלימודי בין ה"תת משיג" לבין ה"מצליחנים", הולך וגדל עד לממדים שאין כמעט אפשרות לצמצמם, אלא בדרכים ייחודיות ומורכבות (לדוגמא, הניסיון מראה, שהפער הלימודי בין תלמידי הקבצה ג' לבין תלמידי הקבצה ב' במתמטיקה, בכיתה ח' הוא לרוב של מעל שנת לימודים אחת ולרוב אף הרבה יותר, וכך הדבר גם במקצועות ההקבצה האחרים).

ג. **התודעה בה נשבה התלמיד ה"לא מצליח" והמיון להקבוצות נמוכות, סותרות את הצפיות הבית ספריות למילוי תפקיד התלמיד, הסתירה יוצרת קונפליקט שהיחלצות התלמיד ממנו מתרחשת באמצעות החרפה ופניה לאלטרנטיבות בלתי לגיטימיות.** בעקבות הסתירה שתוארה לעיל, מתפתח אצל ה"תת משיג" דיסוננס קוגניטיבי, שהיחלצות ממנו מובילה לא פעם לרציונאליזציות, הבאות לידי ביטוי גם בהתנהגות א-קונפורמית או בהצהרות שהלימודים לא נחוצים וכדומה, לנשירה סמויה, ובחלק מהמקרים, בשל שיקולי רווח והפסד רציונאליים, גם לנשירה גלויה מבית הספר (Boudon, 1974; Pfeffer, 2008). תהליך זה מתרחש בעיקר מההקבוצות והמסלולים הנמוכים, ובעיקר בשלב המעבר בין כיתה ט' לכיתה י'. בהתאם לכך, ההקבצה הנמוכה מהווה את "מחסן" הנושרים העתידיים ואף "מחסן" בו נאגר הפוטנציאל לפניה לסטייה חברתית, כאפיק אלטרנטיבי בלתי לגיטימי להצלחה הבית ספרית שלא מומשה - להשגת מטרות לגיטימיות (מרטון, 1984), וכמנגנון "תצורה - תגובה" המבטא כעס ניכור ונקמה במערכת, ומסביר את התנהגויותיהם של הפונים ומשתייכים ל"תת התרבות העבריינית" (כהן, 1967).

ד. **ההשלכות התהליך הינם:**

אובדן הון אנושי, פגיעה באופיו המריטוקרטי של ביה"ס, ופגיעה בסולדריות החברתית. ברמת הפרט, תהליך צבירת הכישלונות כבר בשלבי החינוך הראשוניים, והמשכו במיון להקבוצות ומסלולים נמוכים, הינו **מדכא** ומתסכל, ובעל השלכות שליליות ארוכות טווח על תפיסתו הסובייקטיבית של התלמיד את יכולתו (ותפיסת האחרים את יכולתו) עד כדי איבוד אמונה ביכולת. כמו כן, בעל השלכות על הסטאטוס ותעסוקתו העתידית, ובשל חוסר המוביליות כלפי מעלה להקבוצות הגבוהות, מהווה אף חריצת גורל בגיל צעיר. **הדכדוך** הוא, בנוסף, מנת חלקם של הורי התלמיד הנוטים לרוב להאשים עצמם בכישלון. ברמה החברתית, לא ניתן להתעלם מהפערים הלימודיים, מהחפיפה הקיימת בין רקע חברתי-כלכלי ואזור מגורים (פריפריה או מרכז) לבין הישגים לימודיים בית ספריים, ומהחפיפה הקיימת בין אי הצלחה בבית הספר לבין מוצא אתני. הדבר נכון גם בקרב בני הדור השני (נהון, 1987; Dahan, Dvir, Mironichev & ; 1987; Shye, 2002), כמו הנטייה המסתמנת גם לגבי בני הדור השלישי בארץ (Cohen, Haberdeld & Kristal, 2004). חפיפות רב דוריות אלה, פוגעות באוכלוסיות בעלות רקע חברתי - כלכלי נמוך, בבתי הספר בפריפריה, בסולדריות החברתית ומכרסמות ופוגעות באופיו המריטוקרטי הנדרש של בית הספר.

לוח 2 – מודל כללי – ההסללה, המיון הבית ספרי והתרחבות הפערים הלימודיים והנשירה במערכת החינוך בישראל



5. יישום ודרך הפעולה עפ"י תאוריית השיטה:

על מנת לשחרר מדיכוי את התלמידים שבית הספר נכשל איתם, צברו פערי לימוד ואף מצויים בסכנת נשירה גלויה, ועל מנת לקדם אותם משמעותית לקראת הגברה משמעותית של הצלחתם הלימודית על פי אמות מידה אוניברסאליות, יש לפעול באופן מובנה בארבעה מישורים:

א. כפעולה בסיסית וראשונית יש לשנות ולהפוך על פיה את "התודעה הכוזבת" בה שבו התלמיד (הוריו, מוריו, הנהלת בית הספר, קבוצת השווים, וקבוצת התלמידים אליה משתייך), לפיה הוא אינו מסוגל להגיע להישגים מרשימים.

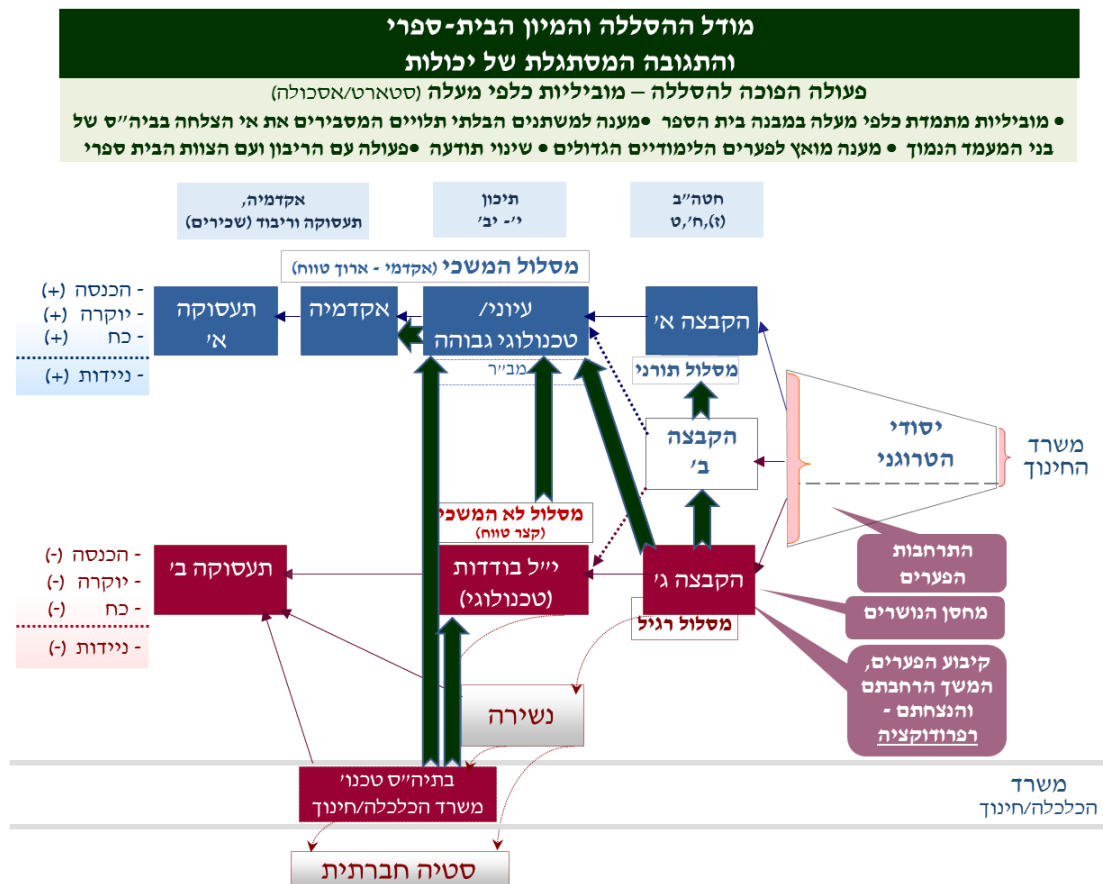
יעד זה יושג באמצעות (פעולה שונה ואף הפוכה מהמתרחש בהקבצה הנמוכה):

1. הצלחה לימודית משמעותית ורלוונטית לתלמיד
 2. ההצלחה הלימודית – על פי אמות מידה אוניברסאליות,
 3. ההצלחה הלימודית – תושג תוך פרק זמן קצר יחסית (ביחס לכל תלמיד מצליח ביה"ס).
 4. ההצלחה הלימודית – תושג תוך השקעה גדולה יחסית של התלמיד
- הפעילות להשגת יעד זה תבצע באמצעות הפעלת תהליכים לימודיים מיוחדים (רצוי במקצועות הלימודיים "מרבדים" הנתפסים כ"קשים", כגון מתמטיקה), המובילים את התלמידים הללו לשרשרת הצלחות והישגים גבוהים, על פי אמות מידה אוניברסאליות (כגון מבחני בגרות, מבחני סטנדרט), תוך פרקי זמן קצרים יחסית, תוך השקעה גדולה יחסית של התלמיד והפעלת תהליך "מיקוד שליטה" פנימי, שרשרת הצלחות לימודיות אמיתיות, ודיאלוג תמידי ומיוחד בו מובהר ומובן לתלמיד הקשר שבין השקעה להצלחה והפרכת ייחוס אי הצלחות לימודיות בעבר, לאי יכולת.

ההצלחה עפ"י אמת מידה אוניברסאלית המושגת בפרק זמן קצר יחסית, תוך השקעה, מהווה נדבך עובדתי ומוכח המהווה תשתית תודעתית חדשה שונה מזו שהייתה ומפריכה אותה באמצעות עובדות המתרחשות כאן ועכשיו ועם כל אחד מהמשתתפים.

ב. מתן מענה הוליסטי ומובנה למשתנים הפנים בית- ספריים, המסבירים את אי ההצלחה הלימודית. קיום פעולות לימודיות שונות ואף הפוכות מהרגיל, מאתגרות מאוד ורלוונטיות בהתאם לתוכניות לימודים, שבאמצעותן מתבצעת מוביליות כלפי מעלה במבנה הממין והמרבד הסמוי והגלוי של ביה"ס (פעולות כגון מוביליות מהקבצה הנמוכה לגבוהה, מהמסלול הנמוך למסלול העיוני הגבוהה), בתמיכה מלאה וגלויה של הנהלת בית הספר ועל ידי מורי בית הספר. דרך פעולה זו יוצרת יעד מאתגר ורלוונטי לתלמיד ולסטאטוס העתידי שלו ומהווה את שלב הקפיצה גדולה, הישירה, המהירה והאמיתית וללא פשרות, לדבר האמיתי, ללא אף לא רכיב אחד שיכול להתפרש כמניפולציה או אלטרנטיבה. דרך זו מעידה על אמונה מחודשת ומלאה ביכולתו של התלמיד הגם שזאת עד כה לא באה לידי ביטוי בהישגיו הלימודיים, ומשדרת כלפיו ציפיות גבוהות. פעולה זאת מהווה הסתגלות למבנה הבית ספרי המרבד הקיים שגם אם אין אנו שבעי רצון ממנו על פי אמות מידה של צדק, אנו מתגברים ומשתמשים ברכיבים המדכאים בו כתשתית לשחרור ולשינוי.

לוח 3 – ההסללה והמיון הבית ספרי ודוגמאות לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בפעילות יכולות



ג. מתן מענה הוליסטי ומובנה למשתנים החוץ בית-ספריים, המסבירים את אי ההצלחה בבית הספר. קבוצות למידה קטנות, מתן מענה רגשי לצרכי התלמיד באמצעות מנהיג (רכז) המפתח קשר רגשי עמוק עם התלמיד ויכול להוות דמות להזדהות. מנהיג זה מהווה "אחר משמעותי" וכתובת לכל בעיה ונושא. מערכת יחסים "דיפוזיט" (בשונה מספציפית) של צוות הלמידה עם כל תלמיד. כדי לאפשר זאת, יש להתמקד בנוסף

במספר מקצועות לימוד מצומצם יחסית, ומספר תלמידים קטן יחסית, אותם מלמד צוות הלמידה. כמו כן, ההורים שותפים ומסכימים לכל התהליך ופעילים בו. התהליך הלימודי הינו קבוצתי במהלכו מתפתחת קבוצת למידה המהווה קבוצה חברתית תומכת למידה מחד, ומתחרה לחיוב בהשפעותיה ביחס להשפעות "קבוצת השווים" מאידך (שלעיתים הנורמות בה – מתנגדות לתהליך המוצע). כל זאת תוך כבוד ופלוראליזם המכבד ומקבל כל תרבות ותרבות משנה.

ד. למידה מואצת בלתי שגרתית - כמות חומר לימודי גדולה יחסית בפרק זמן קצר יחסית.
אין מדובר בלמידה מהירה, אלא בלמידה אפקטיבית מהרגיל, לה מוקדש זמן רב יותר, בתקופה קצרה מהרגיל. לשם כך, הלמידה תתבצע גם בשעות אחר הצהריים והערב ובימי חופשה. תהליך הלמידה יכול להחלת תהליכים מוטיבציוניים אישיים וקבוצתיים, לפני הלמידה ובזמן הלמידה, דרמה, שבירת שיגרה, שינוי סביבה לימודית, התמקדות במספר מקצועות מצומצם. בשל הפערים הלימודיים הגדולים שצברו תלמידים אלה, תהליך הלמידה המחודש לקראת יעדים מאתגרים, רלוונטיים ומובילים, מהווה צמצום של פער לימודי גדול הנמדד בכמה שנות לימוד.

הפעלת כל 4 הרכיבים הנ"ל במלואם,

יוצרת למידה מואצת, סינרגטית, לא שגרתית, מחודשת ומועצמת.
למידה זו אפקטיבית בהרבה ביחס ללמידה הרגילה, אף שהיא מתבצעת עם תלמידים שלא האמינו ביכולתם להצליח ובסביבה שמרביתה גם היא לא תמיד האמינה ביכולתם. כך, ממצב של ניכור, חוסר תפקוד לימודי או תפקוד חלקי, התלמידים חוזרים למעגל למידה ברמה גבוהה בהרבה ביחס לשהיה.

עקרונות פדגוגיים נוספים המתורגמים לפעולות יומיומיות בפעילות הלמידה המואצת: נחישות וחשיבה תוצאתית, שרשרת הצלחות לימודיות של כל תלמיד בכל מפגש למידה, מחויבות ואחריות הצוות לתוצאות, מעקב אישי מתמיד, עבודת צוות, ריבוי הזדמנויות להצלחה, זמן למידה גמיש ועוד.

ג.6. תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה לבגרות ולמניעת נשירה (תקציר)

במטרה להגדיל את הצדק בחינוך, לסייע לבתי ספר תיכוניים בפריפריה לשפר הישגים ולהעלות את שיעורי הזכאים לבגרות, לצמצם נשירה סמויה וגלויה, ולהקנות לצוותי הלמידה רכיבי פעולה פדגוגיים ודידקטיים, שיטת צמצום הפערים המואץ, הותאמה כחלק מפיתוחה וכתוכנית תיקון בעלת תקצוב דיפרנציאלי, גם לפעולה בבית הספר התיכון עם התלמידים בעליה ההישגים הנמוכים ביותר המצויים בנשירה סמויה, כתוכנית תלת שנתית הכרוכה בשינוי מבני בפעולת בית הספר המותאם לעקרונות השיטה. פעולת התוכנית מתחילה בשליש האחרון של כיתה ט', טרם הנשירה והמעבר לתיכון ונמשכת עד סיום יב' במבנה יחודי ושונה מהרגיל. עמותת יכולות, בשיתוף משרד החינוך, אגף א' לחינוך נוער בסיכון, רשתות, ואגפי חינוך בישובים, מפעילה את שיטת הלמידה המואצת במספר תוכניות וביניהם תוכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה-סטארט שהחלה פעולתה במחוז דרום בתשס"ד.

במטרה להרחיב את הפעילות ושיתוף הפעולה עם משרד החינוך, הוקם גם מיזם יכולות-אסכולה בתשע"ג ופועל בקרב תלמידים המצויים בסיכון, ובעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט' ומהווה שינוי מבני בפעולת ביה"ס ואחד היישומים המתקדמים של שיטת צמצום הפערים המואץ תוך הפעלת שינוי מבני צומח בבית הספר התיכון (כהן, 1994, 1998, 1998, 2005) באופן זהה לתוכנית יכולות - סטארט.

אוכלוסיית היעד בתוכנית: תלמידים המצויים בסיכון, ובעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט'. קריטריון הכניסה היחידי לתוכנית הוא קריטריון ההישגים הנמוכים ביותר, בלבד. לשם בחירת התלמידים המתאימים, מסודרים ציוני כל תלמידי שכבת ט' לפי ממוצע הציונים המתוקן של התלמידים (הכולל גם ממוצע ציונים במקצועות ההקבצה/מסלול שמתחשב ברמות הלימוד השונות בהקבצות/מסלולים בהם לומדים התלמידים), והתלמידים שנמצאים כבעלי הממוצע הנמוך ביותר (שאינם מאובחנים כתלמידי חינוך מיוחד) נבחרים לתוכנית.

מטרת התוכנית: למנוע נשירתם הגלויה והסמויה של תלמידים אלו, להנחיל מיומנויות למידה, לשפר התנהגותם, ולהגביר תחושת השתייכות ותחושת המסוגלות ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה עד סיום כיתה יב'. תעודה זו מאפשרת מוביליות והשתלבות חברתית נורמטיבית, ואפשרות פנייה והמשך ללימודים אקדמיים.

שיטה: שיטת צמצום הפערים המואץ המופעלת כשינוי מבני צומח, שבדרך פעולתה מעניקה מענים ישומיים למשתתפים הפנים והחוץ בית ספרים המסבירים אי הצלחה של בני המעמד הנמוך בבית הספר ובנוסף גם מענים ישומיים לצורך בשינוי תודעה בדבר יכולת להצליח בביה"ס ולצורך בצמצום פערי לימוד גדולים.

מבנה התוכנית: התוכנית נמשכת כשלוש וחצי שנים (מסיום ט' ועד סוף יב'), ומתקבלים אליה כ- 25 - 50 תלמידי כיתה ט' מכל ביה"ס. במסגרת התוכנית, רכיבי השיטה מיושמים ארגונית ופדגוגית כ"שינוי מבני" הוליסטי, המופעל בכיתות התוכנית, ע"י צוות ביה"ס.

השינוי ברכיביו המבניים כולל: קבוצות למידה קטנות - מורה לכל קבוצת למידה (לרוב גם מתרגל), שגודלה הממוצע - 17 תלמידים. למידה פרטנית (לפי הצורך וכחלק מהלמידה בקבוצה), כחלק מהלמידה והיעד הקבוצתי, הנהגת התוכנית ע"י רכוז - מחנך - בהיקף העסקה גדול מהרגיל, למקסימום 32 תלמידים. שיחות קבוצה - למידה בשעות הלמידה הרגילות של בית הספר, ולמידה אחרי שעות הלימודים (הלמידה בשעות הבוקר ובשעות הערב מהווים תוכנית אחת). שיחות אישיות - עם כל תלמיד, וביקורי בית אצל כל התלמידים, שילובי מעגלים של כל ה"אחרים המשמעותיים" (הורים, תלמידים, צוות הלמידה, הנהלת ביה"ס), שלושה סוגי מקצועות לימוד הנלמדים בהתאם לחלוקה הבאה: א. מקצועות לימוד בגרותיים, ב. מקצועות חובה הנלמדים עפ"י החלטת ביה"ס, ג. מקצועות בחירה (עפ"י החלטת התלמיד - מכוונים בד"כ לחוזקותיו), למידה מואצת סימסטריאלית - מקצועות החובה לבגרות (14 יח"ל) נלמדים סמסטריאלית. המקצוע המוגבר לבגרות, נלמד ביא' ויב'. מקצועות החובה והבחירה נלמדים בהתאם לאופן המופעל בביה"ס. למידה מואצת גם מעבר

לשעות הלימוד הרגילות. כחלק מהלמידה המואצת, מתבצעת למידה גם בשעות אחה"צ והערב, כמו כן ימי לימוד מרוכזים ומרתונים לימודיים שחלקם מתבצעים מחוץ לביה"ס.

הפעלת התוכנית: התוכנית מופעלת בהנהגת מנהל ביה"ס וע"י צוות בית ספרי שהוכשר לכך ע"י יכולות ומלווה פדגוגית לאורך כל התוכנית ע"י צוות המנחים של עמותת יכולות.

חלק ד' מתודולוגיה

1.ד. מטרת הדו"ח

דו"ח זה מסתמך על נתוני בקרה ומיפוי הנאספים ומקובצים כחלק שוטף של פעילות התוכנית. מטרת דו"ח זה הינה לבדוק האם תוכנית יכולות - סטארט ואסכולה משיגה את ייעודיה ומצליחה לסייע לתלמידים שהיו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בכיתה ט', לסיים 12 שנות לימוד, לזכות בתעודת בגרות. כמו כן, יבדוק הדו"ח האם ביחד עם האתגר והמאמץ המושקע בתלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, גם שיעורי הזכאות של בתי הספר בתוכנית עולים.

כדי לתת מענה לשאלה זו ייבחנו במסגרת הדו"ח השאלות הבאות:

1. האם התוכנית מצליחה לסייע לתלמידים המשתתפים להימנע מנשירה סמויה וגלויה ולסיים 12 שנות לימוד?
2. האם התוכנית מצליחה לסייע לתלמידים המשתתפים בה לרכוש תעודת בגרות?
3. האם לתוכנית יש השפעה הישגית על בתי הספר המשתתפים בתוכנית הבאה לידי ביטוי בעליה בשיעורי הזכאות הבית ספרית?

2.ד. רקע על משתתפי תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ז

1. **תלמידים משתתפים** - דו"ח זה סוקר את נתוני 624 התלמידות והתלמידים שהחלו לימודיהם בתוכנית יכולות - סטארט ואסכולה בתחילת י' בתשע"ז ו-26 תלמידים נוספים שהצטרפו במהלך כיתה י' או בכיתה יא', שה"כ 650 תלמידות ותלמידים. תלמידים אלה סיימו יב' בתשע"ז והיו בגילים 15 עד 18, בכיתות י' עד יב'.
2. **בתי הספר** - בתי הספר משתתפי יכולות - סטארט ואסכולה שבוגריהם סיימו יב' בתשע"ז הינם 18 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה, בפקוח ממלכתי, ממ"ד, דרוזי ובדואי, במחוזות דרום, צפון ותל אביב, ב-11 יישובי פריפריה. במגזר היהודי - 10 בתי ספר, במגזר הבדואי בנגב - 5 בתי ספר ובמגזר הדרוזי - 3 בתי ספר. **מדד הטיפוח הבית ספרי** - (שטראוס) הממוצע של 18 בתי"ס הוא- 217.3²¹.

לוח 4 - בתי"ס שבוגרי תוכנית יכולות סטארט ואסכולה, סיימו בהם יב' בתשע"ז, ודו"ח זה מתייחס אליהם:

• תיכון מקיף א', באר שבע	• תיכון מקיף אורט פסגות, כרמיאל	• תיכון מקיף ז' עמל, באר שבע
• תיכון מקיף ו', באר שבע	• תיכון מקיף ג', באר שבע	• תיכון מקיף אורט כרמים, כרמיאל
• תיכון מקיף אלנור, רהט	• תיכון מקיף טוביהו, באר שבע	• תיכון עמל אלנור, חורה
• תיכון עמל אבו רביעה, כסיפה	• תיכון מקיף אלנג'אח, רהט	• תיכון עמל יגאל אלון, תל שבע
• תיכון מקיף המר דרכא, בת ים	• תיכון מקיף רמות, בת ים	• תיכון מקיף בית ג'אן, בית ג'אן
• תיכון מקיף ב', מג'אר	• תיכון מקיף פקיעין, פקיעין	• תיכון דנציגר דרכא, קרית שמונה

²¹ מדרג הטיפוח שטראוס, הינו המדד העדכני של משרד החינוך המתאר מיקום חברתי-כלכלי של תלמידי בתי ספר בישראל על סולם הנע בין 1 ל-10. ככל שהציון הבית ספרי גבוה יותר, כך הרקע החברתי-כלכלי של תלמידיו נמוך יותר ולהיפך.

**לוח 5 – יכולות – סטארט ואסכולה - נתונים
בוגרי תשע"ז, תלמידים, בתי ספר, פיקוח, וישובים**

18	• בתי"ס תיכוניים בהם בוגרי התוכנית סיימו יב' בתשע"ז
7.3	• זירוג הטיפול הממוצע של בתיה"ס - תשע"ז (שטראוס)
9	• בתי"ס יהודיים בפיקוח ממלכתי
1	• בתי"ס בפיקוח ממ"ד
5	• בתי"ס בדואים בפיקוח ממלכתי
3	• בתי"ס דרוזים בפיקוח ממלכתי
11	• ישובים
624	• תלמידים החלו בי'
7	• תלמידים הצטרפו במהלך י'
19	• תלמידים הצטרפו ביא'
650	• סה"כ מתחילים ומצטרפים
584	• תלמידים סיימו יב' בתוכנית
598	• תלמידים סיימו יב' בתוכנית ו/או בביה"ס ו/או בבי"ס תיכון אחר

3.ד. המדידה

1. כלי המיפוי והמדידה

כאמור, הדו"ח מסתמך על נתוני בקרה ומיפוי הנאספים ומקובצים כחלק שוטף של פעילות התוכנית. הנתונים אשר מפורסמים בדו"ח הינם נתונים אנונימיים ומקובצים וזאת לצורך שמירה על חסיון נתונים. במסגרת בדיקת ההשערות וכחלק ממיפוי הנתונים במסגרת פעילות התוכנית, נעשה בדו"ח שימוש בכלים הבאים:

- **מיפוי התמדה והישגים לימודיים** - מדידת תפוקות ותוצאות פעילות התוכנית הקשורות להיבטים של התמדה והישגים לימודיים של התוכנית (ציוני התלמידים בסיום כיתה ט', התמדה בתוכנית, נתוני זכאות לבגרות) מתבצעת על ידי נתונים הנאספים כחלק הכרחי ושוטף של מהלך התוכנית.
- **נתוני זכאות בית ספריים לבגרות** – כפי שהתקבלו מהנהלות בתי הספר המשתתפים.
- **נתוני זכאות ארציים לבגרות** – כפי שמפורסמים על ידי משרד החינוך.
- **6 מקצועות הליבה בסיום כיתה ט'** - מתמטיקה, אנגלית, לשון, היסטוריה, ספרות, תנ"ך (אצל הבדואים במקום ספרות ותנ"ך- ערבית ודת, אצל הדרוזים במקום ספרות ותנ"ך ערבית ומורשת). מקצוע האזרחות, שגם הוא חלק ממקצועות הליבה, לא נכלל מכיוון שלא נלמד בכל חטיבות הביניים.

2. מהלך המדידה

נתוני הדו"ח המתייחסים לתפוקות פעילות התוכנית הקשורות להיבטים של התמדה והישגים לימודיים של התוכנית (ציוני והקבצות התלמידים בסיום כיתה ט', התמדה בתוכנית, נתוני זכאות לבגרות), נאספו מהנהלות בתי הספר כחלק הכרחי ושוטף של מהלך התוכנית. נתונים אלו מהווים חלק מתהליכי הבקרה והמיפוי שמופעלים על ידי צוות התוכנית. הנתונים מתייחסים לשתי נקודות זמן: מצב והישגי התלמידים טרם התוכנית (עת היו בכיתה ט'), ומצבם והישגיהם בסיום התוכנית בכיתה יב'. כאמור, כל הנתונים אשר מופיעים בדו"ח הינם מוצפנים.

ד.4. עיבוד הנתונים והצגתם

1. חישוב ממוצע ציונים מתוקנן טרם התהליך בסיום כיתה ט', וממוצע ציונים שליליים מתוקנן לתלמיד:
לשם קבלת אומדן והשוואה של הישגי התלמידים בסיום כיתה ט' הלוּקח בחשבון את רמת הלימוד ותוכניות הלימוד השונות בהקבצות השונות, ולשם איתור בעלי ההישגים הנמוכים ביותר המהווים את אוכלוסיית היעד של התוכנית, התבצע תקנון ציוני התלמידים בבית הספר. תקנון זה מאפשר השוואה אחידה של ציוני תלמידים במקצועות הנלמדים ברמות לימוד שונות. התקנון התבצע במקצועות ההקבצה/מסלול בלבד, עפ"י פקטור, ובדומה ובהתאם לתקנון הציונים, כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (בר און, בר דורון, גורושיט, בוגלביסקי, לוי רוזליס, מ. שגיא, 2008)²². ציוני התלמידים שלמדו בכיתה ט' בכיתות/מסגרות שאינן ממוינות, נותרו ללא שינוי לצורך חישוב ממוצעי הציונים.

2. השוואת נתוני הזכאות של בתי הספר ביכולות - סטארט ואסכולה לנתוני זכאות ארציים:
בדו"ח מושווים שיעורי הזכאות הבית ספריים בתשע"ז בבתי"ס המשתתפים בתוכנית יכולות - סטארט ואסכולה לשיעורי זכאות ארציים בישראל. השוואת הנתונים מתבצעת על מנת לקבל אומדן יחסי של שיעורי הצלחת התוכנית. השוואת הנתונים נעשית בין נתוני התוכנית בתשע"ז לנתונים הארציים בתשע"ה, זאת כיוון שבעת כתיבת דו"ח זה, טרם פורסמו נתוני תשע"ז הארציים.

3. נתוני בתי הספר בתוכנית יכולות-סטארט ואסכולה
בכל המקרים בהם הוצגו נתונים המתפלגים עפ"י ביי"ס, הוצפן שם ביה"ס.

ד.5. הגדרות ומקורות

- 1. נתוני הדו"ח - כל הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי"ס המשתתפים, כחלק הכרחי ושוטף מהתוכנית וממיפוי התוכנית, מוצגים באופן מוצפן, והעיבודים בדו"ח מבוססים עליהם.**
- 2. תקנון ציוני סיום כיתה ט' - על מנת להשוות באופן אחיד בין תלמידים מהקבצות לימודיות מדורגות היררכית, ושונות מבחינת הרמה הלימודית, בוצעה המרה של ציונים במקצועות ההקבצה בלבד (שאר הציונים נותרו ללא שינוי).**
קריטריון ההמרה נבחר כך שתתאפשר השוואת ציונים אחידה ותקנון לתלמידים מהקבצות/רמות לימודיות שונות, בדומה לשנקבע ונעשה בו שימוש ע"י אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך (שם, 2008), באופן הבא:
 - תלמידי הקבצה א' - ציון/ני מקצועות ההקבצה נשאר/ו כשהיה/ו.
 - תלמידי הקבצה ב' - ציון/ני מקצועות ההקבצה בלבד, הוכפלו/ו ב- 0.75.
 - תלמידי הקבצות ג'²³ - ציון/ני מקצועות ההקבצה בלבד, הוכפלו/ו ב- 0.5.
 - קריטריונים נלווים לאלו של אוני' ב"ג:
 - תלמידים במסלול/כיתה נמוכת רמה בחט"ב-כגון מסלול רגיל ולא תורני בממ"ד²⁴ - הכפלה ב - 0.625
 - כל ציוני המקצועות בהם התלמידים לא היו ממוינים להקבצה - נותרו כשהיו ללא שינוי.
 - ציונים שליליים בסיום ט':
 - ציון 54 ומטה (כולל הציון 0).
 - היעדר ציון (מסיבה שאינה טכנית) - המעיד על חוסר תפקוד.

²² כידוע, הפער הלימודי בין תוכנית הלימודים בהקבצה הנמוכה (ג' לדוגמה) להקבצה הגבוהה (א' לדוגמה) בה בדי"כ נלמדת תוכנית הסטנדרט ולעתים אף יותר מכך, הינו גדול ובכיתה ט' הפער יכול להיות בן מס' שנות לימוד והציונים לתלמידים בהקבצות הנבדלות הינם ציוני נורמה ביחס לתוכנית הנלמדת בכל אחת מהקבצות. לכן, ציוני ההקבצה הנמוכה אינם משקפים את רמת הלימודים הנדרשת והסטנדרט. לדוגמה ציון 70 בתעודת ההערכה של תלמיד הקבצה ג' בכיתה ט', נמוך ביחס לסטנדרט וביחס לתלמיד הקבצה א' באותו ביי"ס בעל ציון זהה - 70 בהקבצה א'. יתר על כן ציון זהה זה שלא לוקח בחשבון את ההשתייכות להקבצה לימודית שונה ומרובדת, מסתיר את הפער הלימודי הגדול. לתוכנית יכולות-סטארט מתקבלים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט'. לשם קבלת אומדן הישגי התלמידים בכיתה ט' הלוּקח בחשבון את רמת הלימוד ותוכניות הלימוד השונות בהקבצות השונות, ולשם איתור בעלי ההישגים הנמוכים ביותר המהווים את אוכלוסיית היעד של התוכנית התבצע תקנון ציוני התלמידים המאפשר השוואה אחידה של ציוני תלמידים מהקבצות/רמות לימוד שונות ומרובדות. התקנון התבצע עפ"י פקטור ובדרך דומה למתבצע ע"י משרד החינוך, אגף שח"ר, ובהתאם לתקנון הציונים, כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (2008), וכמוצג בהמשך.

²³ או הקבצה לתלמיד ח"מ או הקבצה מעין זאת הקרויה בשם חלופי אחר כפי שהדבר בא לידי ביטוי בבתי"ס שונים, כגון: מקצוע בו קיימת הערה "לומד על פי תוכנית לימודים מיוחדת", או "פטור" או "תגבור" ובתנאי שהוגדר ע"י ביה"ס כשם חלופי להקבצה הנמוכה (ג').

²⁴ תלמידי המסלול הנמוך תוקנו באופן מחמיר יחסית לתלמידי הקבצה ב', בתקנון אוניברסיטת בן גוריון. 2008.

3. **משתתפי תוכנית יכולות - סטארט ואסכולה** - תלמידות ותלמידים אשר החלו לימודיהם בתוכנית יכולות - סטארט ואסכולה בתחילת כיתה י' בתשע"ה, ותלמידים/ות נוספים שהצטרפו לתוכנית בשנת הלימודים בכיתה י', או במהלך כיתה יא'. נתוני התלמידים טרם התוכנית, נתוני התמדה בביה"ס ובתוכנית, נתוני זכאות של בוגרי התוכנית ונתוני הזכאות הבית ספריים של בתי ספר בהם פעלה תוכנית יכולות - סטארט ואסכולה ובוגריה סיימו יב' בתשע"ז, כוללים משתתפים מכל 18 בתי"ס בהם פעלה תוכנית יכולות - אסכולה ובוגרי התוכנית סיימו יב' בהם בתשע"ז.
4. **משתתפי התוכנית מתחילי י'** - תלמידות ותלמידים אשר החלו לימודיהם בתוכנית בעת תחילתה בבית הספר - בתחילת י' בשנת הלימודים תשע"ה.
5. **משתתפי התוכנית מתחילים ומצטרפים** - תלמידות ותלמידים אשר החלו לימודיהם בתוכנית בעת תחילתה בבית הספר - בתחילת י' בשנת הלימודים תשע"ה וכאלה שהצטרפו אליה במהלך י' ו/או ביא' (תשע"ו).
6. **בוגרי יכולות - סטארט ואסכולה** - תלמידים שסיימו יב' בתשע"ז במסגרת התוכנית בבתי הספר המשתתפים.
7. **זכאים לבגרות תלמידי תוכנית יכולות - סטארט ואסכולה** - תלמידים שעמדו בכל הדרישות והתנאים המוגדרים ע"י משרד החינוך כמזכים בתעודת בגרות ממשותתפי תוכנית יכולות - סטארט ואסכולה שסיימו יב' בתשע"ז במסגרת התוכנית, ושדווח עליהם כזכאים לתעודת בגרות, ע"י הנהלת ביה"ס בו התלמיד למד והשתתף בתוכנית.
8. **תעודת בגרות המאפשרת קבלה ללימודים באוניברסיטה** - זכאים לתעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה עפ"י הגדרת משרד החינוך: תעודת בגרות מלאה הכוללת את הציון עובר במקצועות האנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות, ובמקצוע המתמטיקה ברמה של 3 יח"ל לפחות (משרד החינוך, 2014).
9. **שיעורי זכאות לבגרות - נתונים ארציים (ישראל)** - נתוני משרד החינוך.

חלק ה' הממצאים

ה.1. רקע - משתתפי התוכנית

בפרק זה מוצגים נתוני הפתיחה של משתתפי התוכנית, עת היו בסיום כיתה ט', טרם כניסתם לתוכנית יכולות-סטארט ואסכולה. כאמור, התוכנית פועלת בתיכונים בפריפריה, בקרב התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט', שאינם מוגדרים כמשתייכים לחינוך המיוחד.

בתשע"ז סיימו את לימודיהם ביב' במסגרת תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה 584 בוגרים, מתוך 650 תלמידים שהשתתפו (מתחילים ומצטרפים) בתוכנית ב-18 בתי ספר ב-11 יישובי פריפריה ברחבי הארץ.

מאפייני בתי הספר בתוכניות

18 בתי הספר התיכוניים המקיפים שבוגריהם סיימו יב' במסגרת התוכניות (7 בתי"ס יכולות – סטארט ו-11 בתי ספר יכולות-אסכולה) בתשע"ז, הינם בתי ספר תיכוניים מקיפים בפריפריה הגאו-חברתית במגזר היהודי, הבדואי בנגב והדרוזי, במחוזות דרום, צפון ותל אביב.

במגזר היהודי - 10 בתי ספר, במגזר הבדואי בנגב – 5 בתי ספר ובמגזר הדרוזי – 3 בתי ספר.

- **מדרג הטיפוח** (שטראוס) הממוצע של 18 בתי הספר – 7.3 (שלישון נמוך).

- **קריטריון הכניסה** היחידי לתוכנית הוא קריטריון ההישגים הנמוכים.

בשנת תשע"ז סיימו את לימודיהם ביב' במסגרת תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה 584 בוגרים, מתוך 650 תלמידים שהשתתפו (מתחילים ומצטרפים) בתוכנית ב-18 בתי ספר ב-11 יישובי פריפריה ברחבי הארץ. 18 בתי הספר בתוכנית בחישוב ממוצע הינם בעלי מדרג טיפוח חברתי-כלכלי (שטראוס) הינו 7.3²⁵.

מאפייני התלמידים בתוכניות

להלן הציוניהם הבית ספריים בסיום כיתה ט' טרם ההצטרפות לתוכנית, של התלמידים שהחלו ללמוד בתוכנית:

ציונים בית ספריים מתוקננים²⁶ טרם ההצטרפות לתוכנית – סיום כיתה ט'²⁷ (ר' לוח 5):

- לתוכנית התקבלו התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט'²⁸.

- ממוצע מס' ציונים שליליים לתלמיד - 7.2

- ציון ממוצע בכל מקצועות הלימוד – 41.2

- ציון ממוצע ב-6 מקצועות הליבה – 39.7

- ציון ממוצע במתמטיקה ואנגלית – 36.8

- 72.1% מכלל המתחילים ומהמצטרפים לתוכנית היו בעלי 7 ציונים שליליים ויותר ב-ט' (457 מתוך 634²⁹).

לוח 6 – התלמידים בתוכנית - הישגים הלימודיים בסיום כיתה ט'³⁰ – טרם ההצטרפות לתוכנית

תלמידים בעלי 7 ציונים* שליליים ויותר	ציון* ממוצע ב-ט', כל מקצועות הלימוד	ציון* ממוצע ב-ט', 6 מקצועות הליבה	ציון* ממוצע ב-ט', מתמטיקה ואנגלית	ממוצע ציונים* שליליים לתלמיד
72.1%	41.2	39.7	36.8	7.2

* ציון מתוקן

²⁵ בסולם 1 עד 10, ככל שהערך גבוה יותר, כך הרקע הסוציו-אקונומי של תלמידיו נמוך יותר.
²⁶ ציונים מתוקננים - לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות וקבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התוכנית טרם הצטרפותם - כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון, 2008, כפי שכבר הוצג בפרק הקודם.
²⁷ של 634 אשר יש לגביהם נתונים, מתוך 650 המתחילים והמצטרפים.
²⁸ ישנם 2 תלמידים שהתקבלו עפ"י המלצת הנהלות בתי"ס באופן חריג, הגם שאינם בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה בנימוק שציוניהם הבית ספריים בחטיבה מהווים ציוני נורמה ולא משקפים דיים את היותם של תלמידים אלה בקטגוריה של בעלי ההישגים הנמוכים.
²⁹ 634 אשר יש לגביהם ציוני ט', מתוך 650 המתחילים והמצטרפים.
³⁰ התייחסות לממוצעי ציונים מתוקננים ולהגדרת ציון כשלילי. תקנון ציונים לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות, כפי שנקבע ונעשה בו שימוש משרד החינוך, וע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008. ולשם קבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התוכנית טרם הצטרפותם.

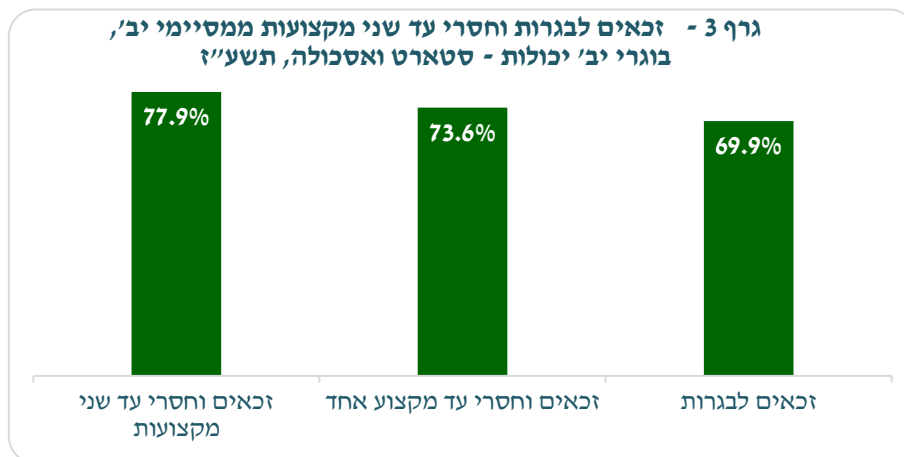
ה. התלמידים בוגרי יב' יכולות-סטארט ואסכולה, בסיום התוכנית בתשע"ז זכאות לתעודת בגרות

אחת ממטרותיה של תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה, הינה הובלת התלמידים המוחלשים ובעלי ההישגים הנמוכים ביותר בכיתה ט', להצלחה לימודית מחודשת עפ"י אמות מידה אוניברסאליות - רכישת תעודת בגרות. בפרק זה תוצג מידת ההצלחה של התוכנית בהובלת תלמידיה לרכישת תעודת בגרות בסיום יב'.

הממצאים:

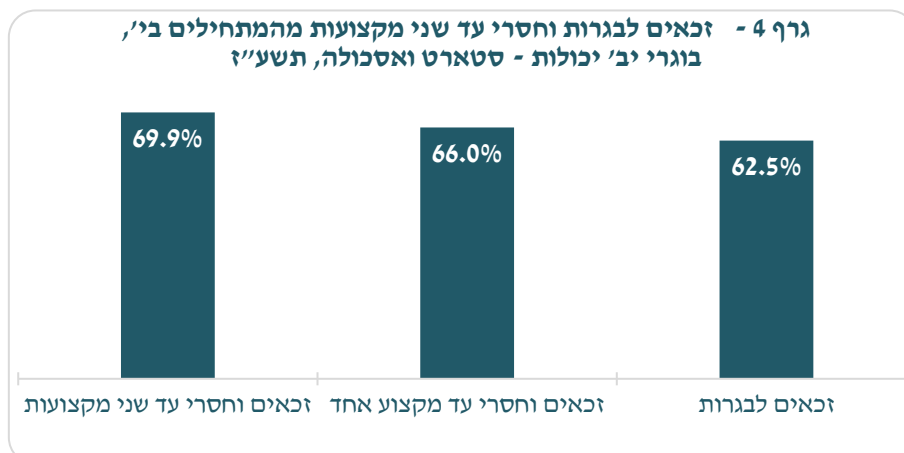
א. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב'

- 69.9% מבוגרי התוכנית מסיימי יב' במסגרת התוכנית בתשע"ז, רכשו תעודת בגרות (408 מ-584) (גרף 3).
- 73.6% ממסיימי יב', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (430 מתוך 584).
- 77.9% ממסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (455 מתוך 584).
- 65.4% ממסיימי יב' שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום ט', רכשו תעודת בגרות (269 מתוך 411).

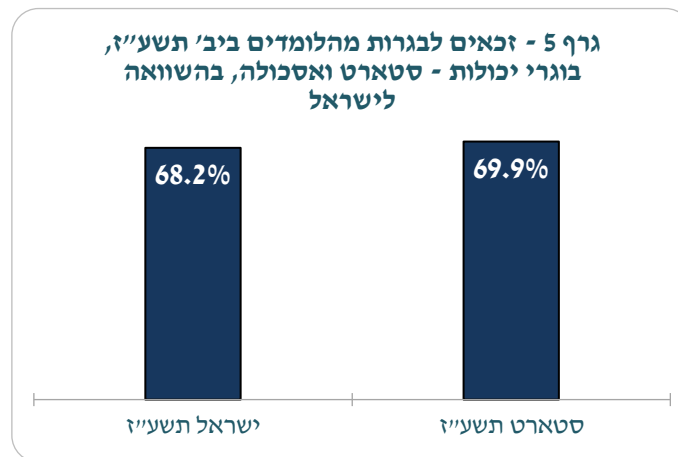


ב. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות מהמתחילים בי'

- 62.5% מהמתחילים בי' - רכשו תעודת בגרות (390 מתוך 624) (גרף 4).
- 66.0% מהמתחילים בי' - זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (412 מתוך 624).
- 69.9% מהמתחילים בי' - זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (436 מתוך 624).
- 58.8% מהמתחילים בי', שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים ב-ט', רכשו תעודת בגרות (263 מ-447).



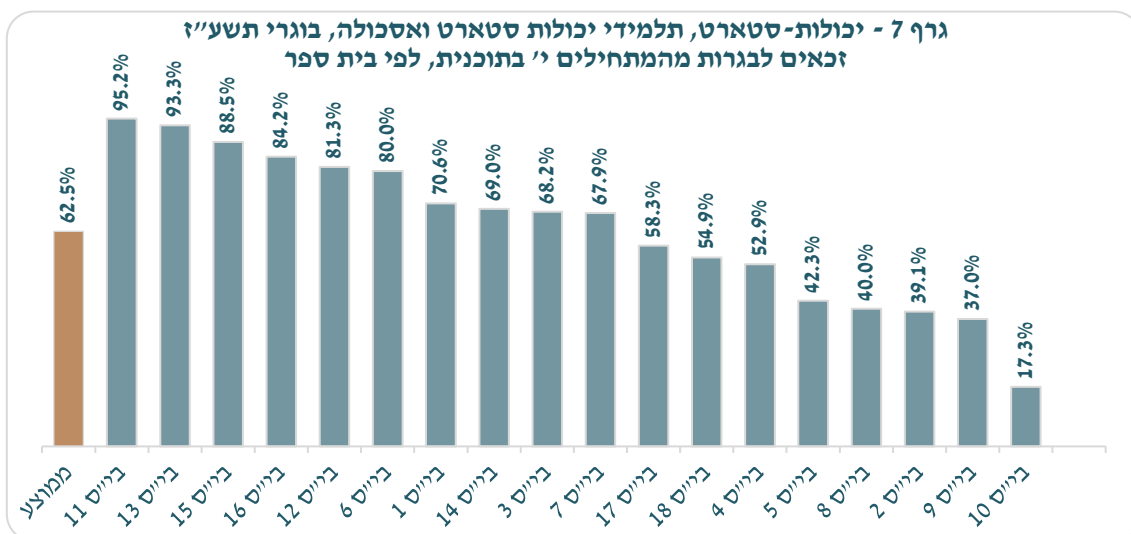
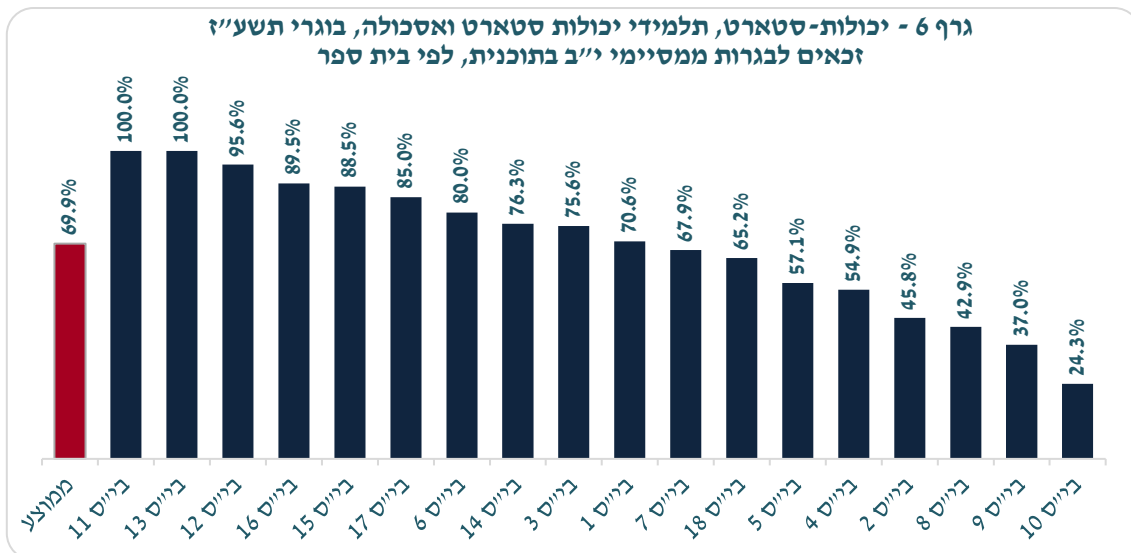
- ג. **בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות המאפשרת קבלה ללימודים באוניברסיטה**
- 34.1% מכלל הזכאים לתעודת בגרות, בעלי תעודה המאפשרת קבלה לאוניברסיטה (139 מתוך 408).
- ד. **בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב' יכולות-סטארט ואסכולה בהשוואה לישראל**
- ביכולות – סטארט ואסכולה תשע"ז 69.9% ממסיימי יב' זכאים לבגרות. שיעור זה גבוה
ב- 1.7% משיעורו בישראל בתשע"ז (68.2%) (משרד החינוך, 2017).
על אף תנאי הפתיחה של תלמידי יכולות – סטארט ואסכולה טרם הצטרפותם לתוכנית,
ואל אף השתייכות בתי הספר לשלישון הטיפול הנמוך (מדרג שטראוס 7.3).
בתשע"ז שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' של בוגרי התוכנית (69.9%) גבוה מהשיעור הממוצע
הארצי (68.2%) (משרד החינוך, 2017).



ה.3. תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, זכאים לתעודת בגרות, לפי בית ספר

תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, זכאים לבגרות – לפי בית ספר

- מעבר לבית ספר, בממוצע 69.9% ממסיימי יב' בתוכנית – זכאים לבגרות (גרף 6).
- מעבר לבית ספר, בממוצע 62.5% מהמתחילים בי' בתוכנית – זכאים לבגרות (גרף 7).
- בבתי"ס מס' 11, ו-13 – שיעור ההצלחה הגבוה ביותר בזכאים לבגרות ממסיימי יב' בתוכנית: 100% (גרף 6).
- בבתי"ס מס' 11 – שיעור ההצלחה הגבוה ביותר בזכאים לבגרות מהמתחילים בתוכנית בכיתה י': 95.2% (גרף 7).
- בבתי"ס מס' 10 – שיעור ההצלחה הנמוך ביותר בזכאים לבגרות מהמתחילים בתוכנית בכיתה י': 17.3% (גרף 7), ובשיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בתוכנית 24.3% (גרף 6).
- בשאר בתי הספר שיעור הזכאים לבגרות מהמתחילים בתוכנית בכיתה י' נע בין 37.0%-ל-93.3% (גרף 7), ושיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בהתוכנית נע בין 37.0%-ל-95.6% (גרף 6).



**לוח 7 – תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, ציונים בט' - טרם התהליך (תשע"ד),
ושיעור הזכאות לתעודת בגרות בסיום התהליך בכיתה יב' (תשע"ז), לפי בתי הספר (בסדר
יורד)**

אחרי – סיום יב' (תשע"ז)							לפני ההצטרפות לתוכנית – כיתה ט' (תשע"ד)		מתחילים ומצטרפים לתוכנית		
% זכאים ממסיימי יב'	זכאים ממסיימי יב'	% הזכאים ממתחילי י' ומצטרפים	זכאים ממתחילי י' ומצטרפים	% הזכאים ממתחילי י'	זכאים ממתחילי י'	מסיימי יב'	ציון ממוצע שליליים לתלמיד בט'	ציון ממוצע בט'	מתחילים בי' ומצטרפים	מתחילים בי'	בי"ס
100.0%	24	96.0%	24	95.2%	20	24	5.8	41.0	25	21	בי"ס 11
100.0%	42	93.3%	42	93.3%	42	42	7.0	37.0	45	45	בי"ס 13
95.6%	43	82.7%	43	81.3%	39	45	5.1	48.9	52	48	בי"ס 12
89.5%	17	81.0%	17	84.2%	16	19	5.0	54.9	21	19	בי"ס 16
88.5%	23	88.5%	23	88.5%	23	26	8.9	34.7	26	26	בי"ס 15
85.0%	17	63.0%	17	58.3%	14	20	5.5	54.1	27	24	בי"ס 17
78.0%	39	78.0%	39	78.0%	39	50	8.7	47.7	50	50	בי"ס 6
76.3%	29	69.0%	29	69.0%	29	38	8.0	32.2	42	42	בי"ס 14
75.6%	31	66.0%	31	68.2%	30	41	7.1	37.3	47	44	בי"ס 3
70.6%	12	70.6%	12	70.6%	12	17	7.1	44.3	17	17	בי"ס 1
67.9%	19	67.9%	19	67.9%	19	28	8.9	44.0	28	28	בי"ס 7
65.2%	30	56.6%	30	54.9%	28	46	6.9	42.4	53	51	בי"ס 18
57.1%	12	44.4%	12	42.3%	11	21	8.6	36.3	27	26	בי"ס 5
54.9%	28	50.9%	28	52.9%	27	51	6.5	33.7	55	51	בי"ס 4
45.8%	11	42.3%	11	39.1%	9	24	8.4	32.7	26	23	בי"ס 2
42.9%	12	40.0%	12	40.0%	12	28	6.7	42.9	30	30	בי"ס 8
37.0%	10	37.0%	10	37.0%	10	27	8.7	44.7	27	27	בי"ס 9
24.3%	9	17.3%	9	17.3%	9	37	7.7	32.8	52	52	בי"ס 10
69.9%	408	62.8%	408	62.3%	389	584	7.2	40.7	650	624	סה"כ

ה. 4. תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, התמדה, נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

בפרק זה נתייחס להתמדה ונתוני סיום 12 שנות לימוד של משתתפי התוכנית, ולנשירה סמויה.

התמדה:

על פי הנתונים עולים הממצאים הבאים:

- 92.0% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית³¹, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, או בבי"ס תיכון אחר (598 מתוך 650). (רי לוח מס' 7).
- 91.2% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית (593 מתוך 650). (לוח מס' 7).
- 89.8% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, במסגרת התוכנית (584 מתוך 650).
- שיעור מסיימי יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, או בבי"ס תיכון, מבין תלמידי יכולות – סטארט ואסכולה (91.2%) גבוה ב- 11.2% ממסיימי יב' בישראל בתשע"ז (80.0%) (משרד החינוך, 2017).



לוח 8 - תלמידי יכולות סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ז - התמדה

תלמידים נשרו מהתוכנית ולא המשיכו ללמוד בתיכון אחר או לא ידוע	סיימו יב' בתוכנית או בביה"ס בו פעלה התוכנית או בתיכון אחר	סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית	סיימו יב' בתוכנית	סה"כ החלו והצטרפו	הצטרפו בהמשך י', וביא'	תלמידים החלו בכיתה י'	N
51	598	593	584	650	26	624	N
7.8%	92.0%	91.2%	89.8%	100.0%	-	-	%

לוח 8.א. - תלמידי יכולות סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ז - התמדה (המשך)

תלמידים נשרו מהתוכנית ולא המשיכו ללמוד עד סיום יב'	תלמידים נשרו מהתוכנית ולא המשיכו ללמוד בבי"ס תיכון אחר	נשרו מהתוכנית וסיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית	N
31	20	9	N
4.7%	3.0%	1.4%	%

³¹ 624 החלו לימודיהם בתוכנית בתחילת י'. 26 נוספים הצטרפו לתוכנית במשך י' וב יא'. סה"כ 650 מתחילים ומצטרפים.

נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

אחד המאפיינים הבולטים של נשירה סמויה הוא אי מילוי תפקיד התלמיד³² המוביל גם להישגים לימודיים נמוכים. אנו מניחים ששיפור במילוי תפקיד התלמיד על רכיביו יביא להישגים לימודיים כגון הצלחה במבחני הבגרות. ואמנם, מהנתונים עולה כי:

- 77.9% ממסיימי יב' בתוכנית (455 מתוך 593), הינם זכאים לבגרות או חסרי עד שני מקצועות לזכאות.
וכן 73.6%, הינם זכאים לתעודת בגרות או חסרי עד מקצוע אחד לזכאות (429 מתוך 593).

ניתן לשער שהישג גבוה זה הושג גם בשל השיפור במילוי תפקיד התלמיד דבר שיתכן והוביל גם לצמצום בשיעור הנשירה הסמויה.

³² ר' אצל כהן- נבות, אלנבוגן- פרנקוביץ, ריינפלד, 2001.

ה.5. בתי הספר המשתתפים - זכאות בית ספרית לבגרות

תוכניות יכולות-סטארט ואסכולה מופעלת על ידי מורי בתי הספר המשתתפים. התוכנית דורשת מהצוות הבית ספרי הגדלת מאמץ במטרה להצליח במסגרת פעילות התוכנית, עם התלמידים שהיו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר.

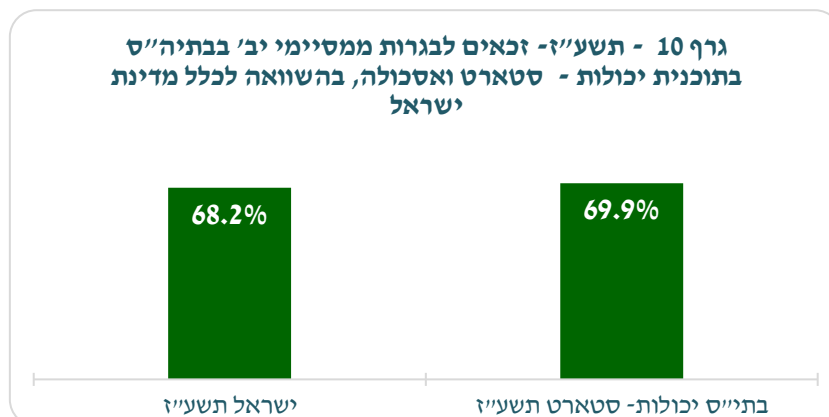
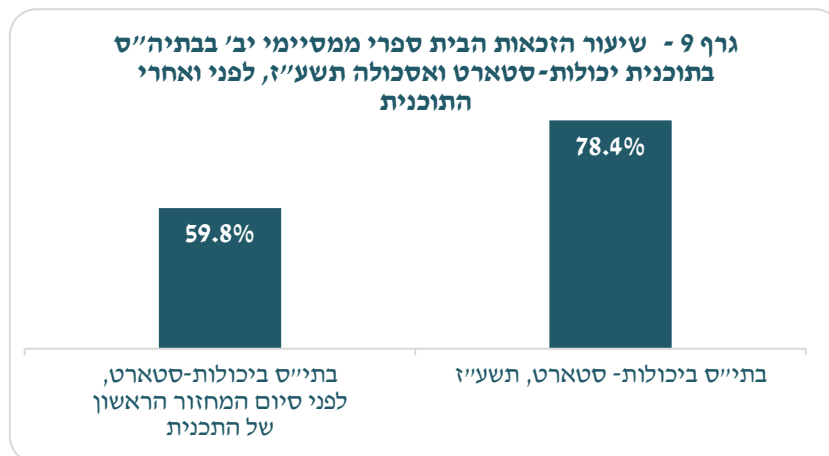
מאמץ זה יכול להוות העתקה של מאמץ מאוכלוסייה אחת בבי"ס לאוכלוסייה אחרת או שיכול להיות מאמץ נוסף שלא ע"י אוכלוסיות אחרות בביה"ס. במקרה של העתקת מאמץ מאוכלוסייה אחת לאחרת ככל הנראה לא תהיה עליה בהישגים ובשיעורי הזכאות לבגרות הבית ספריים.

במקרה של מאמץ נוסף עם הפעלת התוכנית בעילות ושלא ע"י אוכלוסייה אחרת, ניתן לשער שהישגי בית הספר יעלו וכך גם שיעורי הזכאות הבית ספרית לבגרות.

פרק זה יבדוק האם למרות המאמץ הנוסף של בית הספר, הכרוך בהפעלת התוכנית שיעורי הזכאות הבית ספרית עלו. לשם כך, בפרק זה יוצגו הזכאויות הבית ספריות בבתי ספר בהן התקיימה תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה, ואשר בוגריה סיימו יב' בתשע"ז.

בהתבסס על הנתונים נמצא כי:

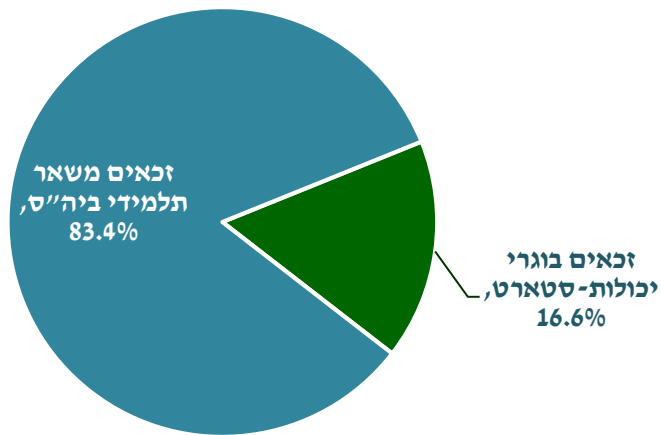
בבתי ספר בהן הופעלה תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה, ואשר בוגריה סיימו יב' בתשע"ז, 78.4% ממסיימי יב' בבתי הספר, הינם זכאים לבגרות. שיעור זה עלה ב - 18.6% ביחס לשיעור הזכאים לבגרות בהם, טרם התוכנית³³, מ - 59.8%. ניתן לשער כי העלייה בשיעור הזכאות לבגרות הבית ספרית הושגה ככל הנראה בעקבות הגדלת מאמץ של בתי הספר ולא ע"י אוכלוסייה אחרת. עם זאת, יש לציין כי נרשמה עלייה כללית של שיעור הזכאות לבגרות הארצי של יישובים הנמצאים בשלישון הנמוך של מדרג הטיפוח בין השנים תשע"א לתשע"ד³⁴ של 5.7%, מ- 51.1% ל- 56.8% (משרד החינוך, 2014, 2013, 2011).



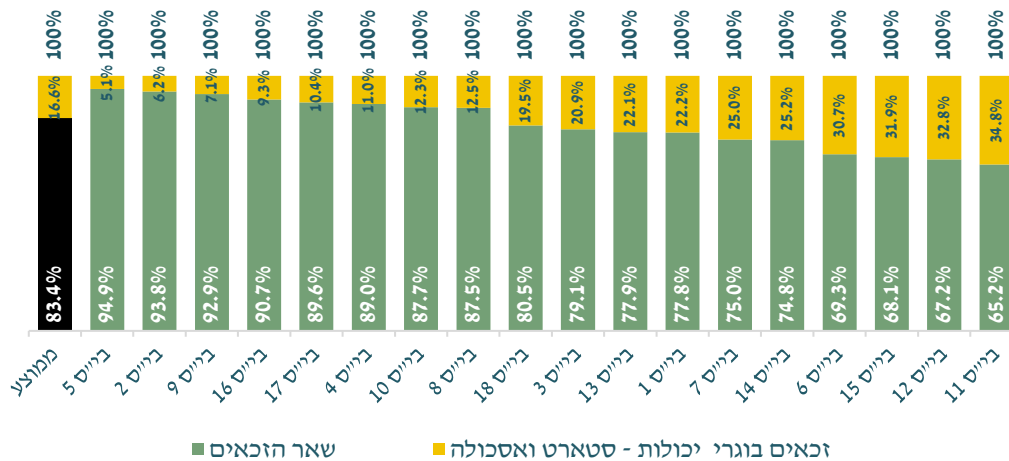
³³ בשנתון הקודם לשנתון סיום המחזור הראשון של מסיימי יב' בתוכנית, ללא בית ספר אחד, שהיה ביי"ס סלקטיבי טרם התוכנית.
³⁴ משנת תשע"ה פרסומי משרד החינוך לא כוללים נתוני הזכאות לבגרות לפי שלישוני מדרג הטיפוח של בתי הספר.

- שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתוכנית בתשע"ז (78.4%), גבוה ב- 10.2% משיעור הזכאים בישראל - 68.2% (משרד החינוך, 2017).
- יודגש שבתי הספר בהם סיימו בוגרי יכולות-אסכולה כיתה יב' בתשע"ז, הינם בתי ספר מאזורי פריפריה, המדורגים בשלישון התחתון והנמוך במדרג הטיפוח החברתי כלכלי - שטראוס (7.3).
- ב- 18 בתי הספר בתוכנית בתשע"ז, 16.6% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס, הינם בוגרי התוכנית (גרף 11).

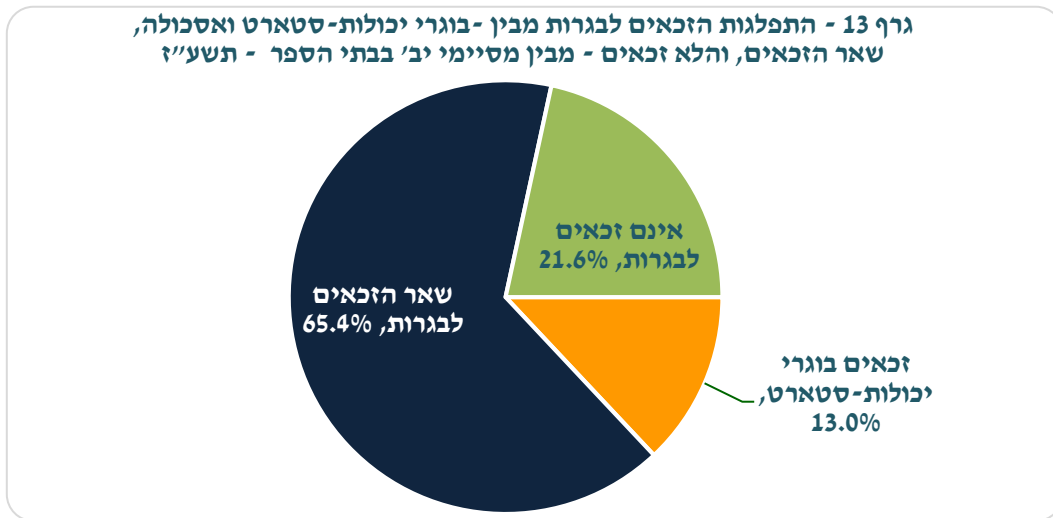
גרף 11 - התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות-סטארט ואסכולה - תשע"ז



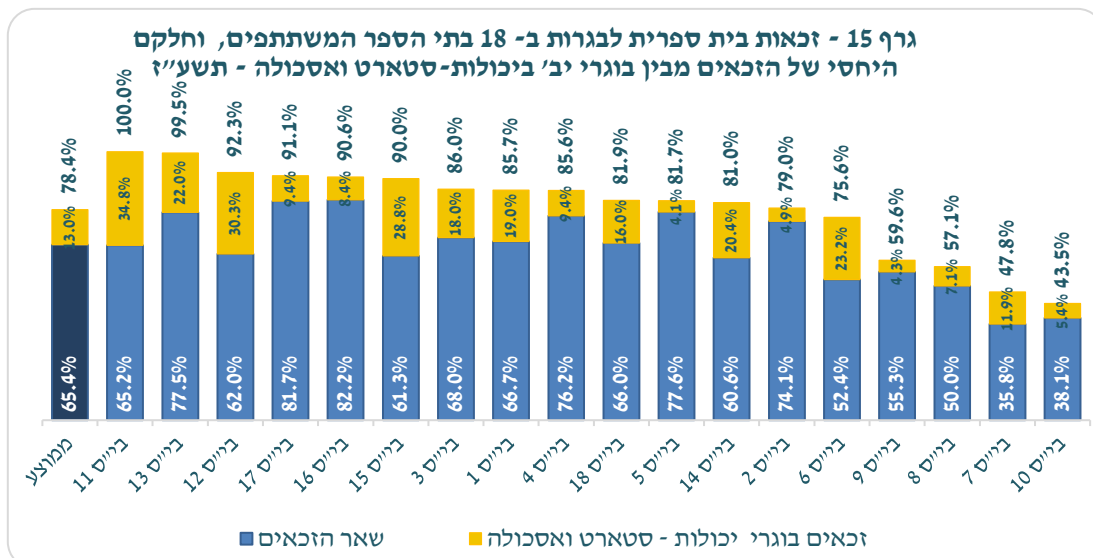
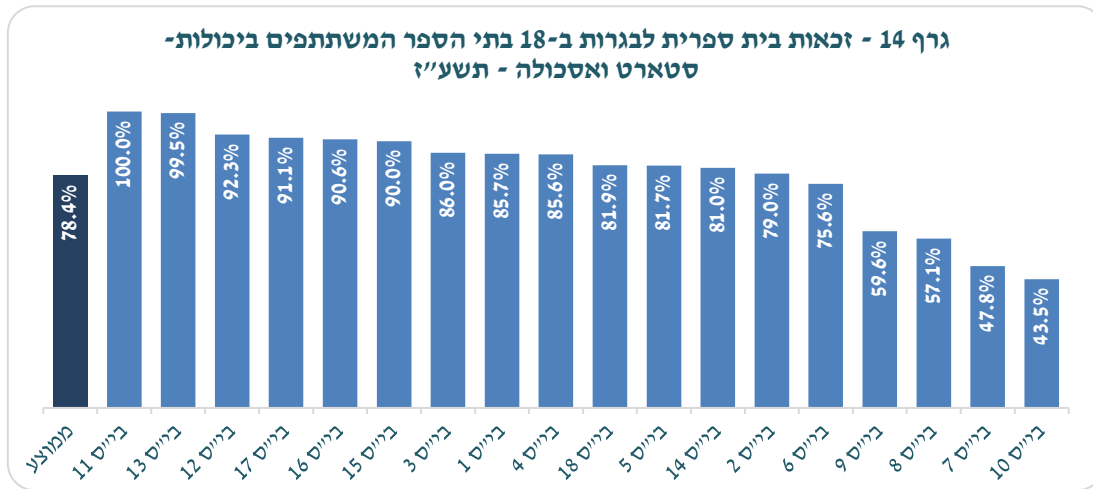
גרף 12 - תשע"ז, זכאים לבגרות מיכולות-סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס, לפי ביי"ס



- ב-18 בתי"ס, 13.0% מכלל מסיימי יב', הינם זכאים לבגרות בוגרי יכולות – סטארט ואסכולה (גרף 13).



- ב-12 בתי ספר מתוך ה-18 (66.7%), שיעורי הזכאות לבגרות עולים על 80% (גרף 14).
- ב-6 בתי ספר מתוך ה-18 (33.3%), שיעורי הזכאות לבגרות עולים על 90% (גרף 14).
- החלק היחסי הנמוך ביותר של הזכאים לבגרות מיכולות-אסכולה הוא 5.1% בבית ספר מס' 5, והגבוה ביותר הוא: 34.8% בבית ספר מס' 11 (גרף 12).



נראה שהממצאים שמתייחסים לשיפור באחוז הזכאות הבית ספרית של בתי הספר בהם השתתפו בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה תשע"ז, מצביעים על כך כי שיפור בזכאות זה (שיפור של 18.6% ביחס לשיעור הזכאות הבית ספרי במחזור שקדם למחזור הראשון שסיים את תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה בבית הספר, מ- 59.8% ל-78.4% בתשע"ז) נובע מהמאמץ הנוסף הכרוך בהפעלת התוכנית.

ה.6. חלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים לבגרות בישובים

בתשע"ז, בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה סיימו יב' ב-18 בתי ספר ב-11 ישובי פריפריה, ו-408 בוגרים מהם היו זכאים לבגרות. **408 זכאים לבגרות בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה אלה, מהווים 7.1% מכלל 5,759 הזכאים לבגרות ב-11 הישובים המשתתפים.**

להלן הפירוט:

באר שבע :

5.1% מכלל הזכאים לבגרות בעיר (94 מ-1,857), הינם בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה, מ-5 בתי"ס תיכוניים בבאר שבע.
- בבאר שבע 23 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

כרמיאל :

7.8% מכלל הזכאים לבגרות בעיר, (34 מ-437), הינם זכאים בוגרי יכולות-אסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים בכרמיאל.
- בכרמיאל 7 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

בת ים :

6.4% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים (67 מ-1,045), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מ-2 בתי"ס בבת-ים.
- בבת ים 12 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

קרית שמונה :

12.4% מכלל הזכאים לבגרות בקרית שמונה (30 מ-241), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בקרית שמונה.
- בקרית שמונה 4 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

בית ג'אן :

18.3% מכלל הזכאים לבגרות בבית ג'אן (42 מ-229), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בבית ג'אן.
- בבית ג'אן בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

פקיעין :

35.9% מכלל הזכאים לבגרות בפקיעין (23 מ-64), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בפקיעין.
- בפקיעין בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

מג'אר :

9.9% מכלל הזכאים לבגרות במג'אר (29 מ-294), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד במג'אר.
- במג'אר 3 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

חורה :

9.1% מכלל הזכאים לבגרות בחורה (39 מ-429), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בחורה.
- בחורה 5 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

כסיפה :

6.5% מכלל הזכאים לבגרות בכסיפה (19 מ-294), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בכסיפה.
- בכסיפה 3 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

רהט :

3.1% מכלל הזכאים לבגרות ברהט (22 מ-699), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים ברהט.
- ברהט 8 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

תל שבע :

5.3% מכלל הזכאים לבגרות בתל שבע (9 מ-170), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בתל שבע.
- בתל שבע 3 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

ה.7. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הדרוזי

המגזר הדרוזי –

5.1% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (94 מ-1,859), הינם בוגרי יכולות – סטארט מ-3 בתי"ס דרוזים.
- במגזר הדרוזי 23 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

ה.8. חלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים במגזר בדואי בנגב

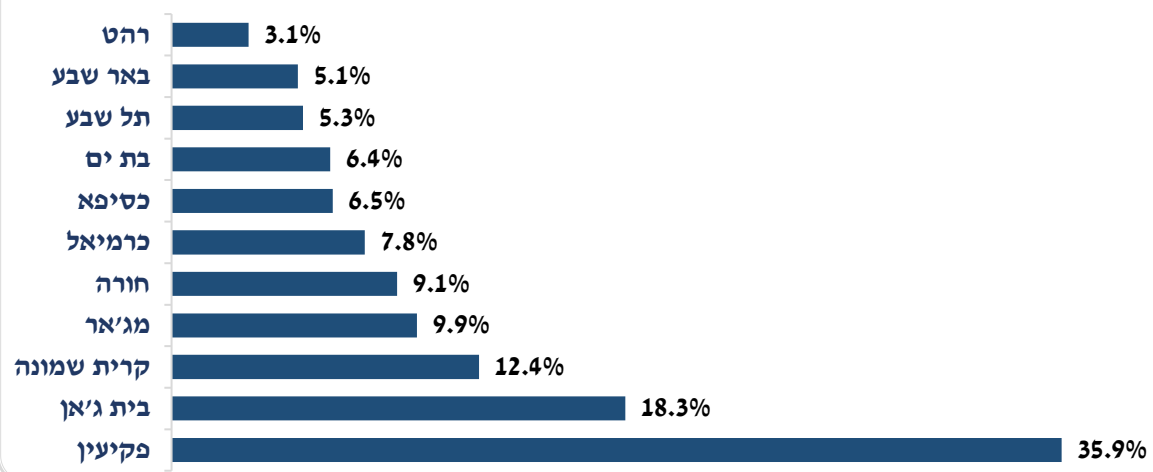
המגזר הבדואי בנגב –

4.1% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הבדואי בנגב (90 מ-2,196), הינם זכאים בוגרי יכולות – סטארט ואסכולה מ-5 בתי"ס בדואים בנגב.
- במגזר הבדואי בנגב 37 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

לוח 9 – חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים בישובים המשתתפים תשע"ז

ישוב	בתי"ס בהם בוגרי יכולות-אסכולה סיימו יב' בתשע"ז	זכאים לבגרות בישוב	זכאים לבגרות מבוגרי יכולות אסכולה, תשע"ז	הזכאים לבגרות מיכולות-אסכולה מכלל הזכאים בישוב
באר שבע	5	1,857	94	5.1%
כרמיאל	2	437	34	7.8%
רהט	2	699	22	3.1%
מג'אר	1	294	29	9.9%
תל שבע	1	170	9	5.3%
בת ים	2	1,045	67	6.4%
קרית שמונה	1	241	30	12.4%
פקיעין	1	64	23	35.9%
בית ג'אן	1	229	42	18.3%
חורה	1	429	39	9.1%
כסיפה	1	294	19	6.5%
סה"כ	18	5,759	408	7.1%

גרף 16 - חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים בישובים המשתתפים תשע"ז



ה.9. עמדות, תפיסות והתנהגות

1. מבוא

דו"חות שהופקו אודות התכנית בשנים האחרונות הראו שהתרחשו שינויים בעמדותיהם, תפיסותיהם והתנהגותם של משתתפי התכנית טרם הצטרפות לתכנית בהשוואה למאפיינים אלו בקרבם לאחר התכנית.³⁵ פרק זה מבקש לבחון את השינוי בעקבות ההשתתפות בתכנית על תפיסות המשתתפים ועל התפקוד הלימודי שלהם, מתוך הנחת יסוד של תיאורית התכנית לפיה שיפור מיומנויות התלמידים ותפקוד התלמידים שובילו להצלחות ביעדים לימודיים מאתגרים עפ"י אמות מידה אוניברסאליות (מבחיני גרות) והשתייכות למסלול עיוני, ישפיעו וישפרו אמונות התלמידים במסוגלותם, על תודעתם לגבי יכולותיהם ועל שאיפותיהם להמשך באקדמיה.

בפרק זה נבחן באם חל שינוי, ואם חל שינוי נבחן את מידת השינוי בתפיסותיהם, בעמדותיהם ובהתנהגותם של משתתפי התכנית בסיום התכנית, בהשוואה למאפיינים אלו טרם התכנית.

במטרה לבחון את השינוי שיצרה תכנית יכולות-סטארט על תפיסות ועמדות המשתתפים בה, וכחלק שוטף ממיפוי עמדות של בוגרי התכנית, מילאו בוגרי תשע"ז מתוכנית יכולות סטארט ואסכולה, שאלוני עמדות מיד לאחר שסיימו לימודיהם בכיתה יב'. הבוגרים מילאו שני שאלונים בה בעת החד לאחר השני - אחד המתייחס לעמדותיהם טרם הצטרפותם לתכנית (סוף ט') - שאלון רטרוספקטיבי, והשני המתייחס לעמדות אלו בסיום התכנית (סיום יב').

268 מתוך 297 בוגרי תכנית יכולות אסכולה (90.2%), מ-9 בתי הספר (מתוך 18 בתי הספר המשתתפים בהם הסתיים מחזור יב' בתשע"ז) מתוכם 5 בתי"ס שהשתתפו בתכנית סטארט אסכולה, ויתרם אלו שלמדו בתכנית יכולות סטארט, הסכימו ומילאו שאלונים אלו.

בשאלונים³⁶ אלו נמדדו:

1. תחושת מסוגלות עצמית (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין ביכולותיו לבצע משימה.
2. שאיפות להשכלה גבוהה (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מציב לעצמו מטרות הקשורות ללימודי המשך לאחר סיום התיכון.
3. מיקוד שליטה פנימי (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין כי הוא שולט בהחלטותיו, בפועל ובחיו.
4. מיקוד שיטה חיצוני (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין כי חייו והחלטותיו נשלטים בידי סביבתו, בידי כוח עליון או בידי אנשים אחרים.
5. תפקוד לימודי (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין כי הוא ממלא את מטרותיו במסגרת היותו תלמיד בבית ספר.
6. תחושת שייכות (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מרגיש חלק מסביבתו- כיתתו, בית ספרו, משפחתו ועוד.

7. שיפור בהתנהגות התלמידים - במטרה לבחון שינויים בדפוסי התנהגות התלמידים, וכחלק הכרחי ושוטף ממיפוי עמדות בתכנית, מיד לאחר סיום כיתה יב' מילאו 6 רכזים מתוך 9 בתי"ס, שאלונים המתייחסים להתנהגות התלמידים ולמילוי תפקיד התלמיד. הרכזים מילאו שני שאלונים עבור כל תלמיד - שאלון אחד המתייחס למאפיינים אלו טרם התכנית (התייחסות רטרוספקטיבית), ושאלון שני המתייחס לאותם מאפיינים בהווה, בעת סיום התכנית. הרכזים ענו על שאלוני התנהגות עבור 196 מתוך 297 (66.0%) בוגרי תכנית יכולות סטארט ואסכולה תשע"ז. בהערכה זו כאמור, נמדדה התנהגות התלמידים (דיווח הרכזים).

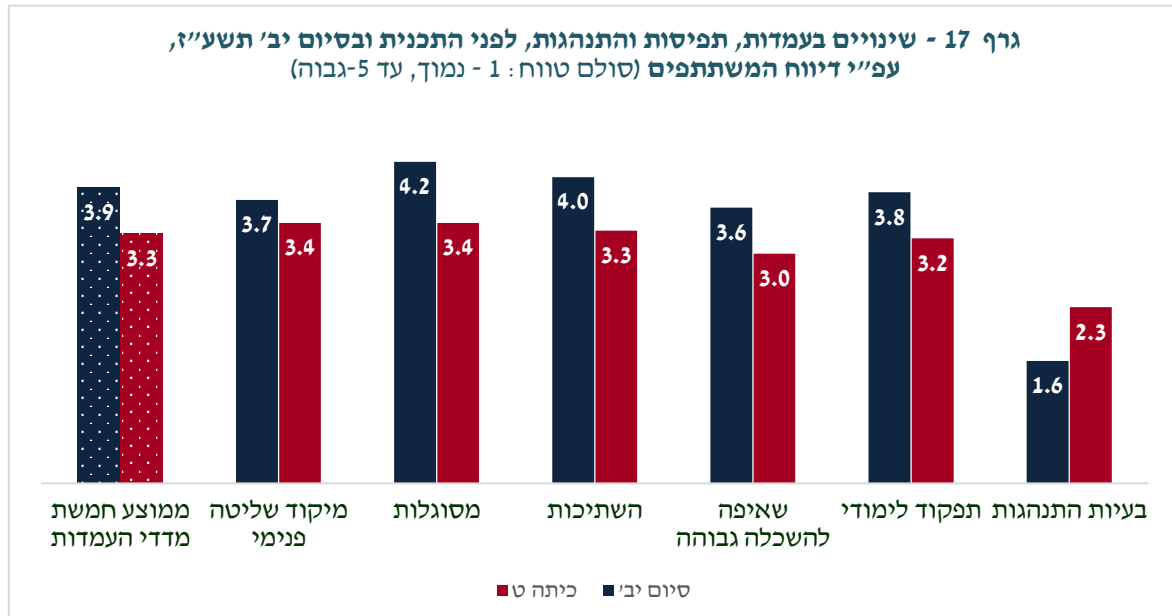
³⁵ ר' לדוגמא עמותת יכולות, דו"ח תוצאות מסכם, תכנית סטארט, תשס"ט, תשע"א ועוד
³⁶ ר' פירוט השאלונים בנספח

הן שאלוני התלמידים והן שאלוני הרכזים קודדו באופן שאפשר התאמה בין ארבעת השאלונים הרלוונטיים לאותו התלמיד (שניים שמולאו על ידי התלמיד- המתייחסים לתפיסות התלמיד לפני ואחרי התהליך, ושניים שמולאו על ידי הרכז- המתייחסים להתנהגות התלמיד לפני ואחרי התהליך), אולם לא הושארו כל סממנים מזהים המאפשרים לדעת את שם התלמיד. זאת, כדי לשמור חסיון.

2. עיקר התוצאות

- 1- דיווח בוגרי התכנית:** במיפוי דיווחי בוגרי התכנית בסיום יב' נמצא כי חלה עלייה מובהקת ומומצעת מ- 3.3 ל- 3.9 (ראו גרף 16) (בסולם טווח של 1-5 נמוך ו-5 גבוה) בחמשת ממדי התפיסות והעמדות: תחושת המסוגלות העצמית, מיקוד השליטה הפנימי, תפיסת התפקוד הלימודי, תחושת השייכות ובשאיפות להשכלה גבוהה, בהשוואה ציוני תחושות ותפיסות אלו טרם הצטרפותם לתכנית, ולהלן הפירוט:
- א. חלה עלייה מובהקת **בתחושת המסוגלות העצמית** של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.4 ל- 4.2. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי בין מידת האמונה של הבוגרים בעצמם וביכולותיהם לפני התכנית, לבין מידת האמונה של הבוגרים בעצמם וביכולותיהם בסוף יב'.
- ב. חלה עלייה מובהקת **במיקוד השליטה הפנימי** של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.7 ל- 4.2. כלומר, חל שינוי משמעותי במידה בה הבוגרים מאמינים כי הם שולטים בהחלטותיהם, בפועלם ובחיהם.
- ג. חלה עלייה מובהקת **בהערכתם את תפקודם הלימודי** של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.2 ל- 3.8. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי במידה בה הבוגרים מאמינים כי הם ממלאים את מטלותיהם במסגרת היותם תלמידים בבית ספר.
- ד. חלה עלייה מובהקת **בתחושת השייכות** של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.3 ל- 4.0. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי במידה בה הבוגרים מרגישים חלק מסביבתם.
- ה. חלה עלייה מובהקת **בשאיפות להשכלה גבוהה** של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.0 ל- 3.6. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי במידה בה הבוגרים מציבים לעצמם מטרות הקשורות ללימודי המשך לאחר סיום התיכון, ומכוונים עצמם להמשך לימודים גבוהים.
- ו. נמצאה ירידה ברמת במיקוד השליטה החיצוני של תלמידי התכנית, ציון ממוצע 3.0 לפני התכנית וציון ממוצע 2.8 בסיום יב'.
- ז. **דיווח רכזי התכנית:** במיפוי דיווחי רכזי התכנית נמצא כי בקרב הבוגרים חלה ירידה מובהקת ³⁷ **בבעיות ההתנהגות**, בהשוואה למאפיין זה טרם הצטרפותם לתכנית, מציון ממוצע של 2.3 ל- 1.6. כלומר, חל שינוי חיובי בין התנהגות הבוגרים טרם התכנית להתנהגותם בסוף התכנית.

³⁷ בעיות ההתנהגות נמדדו בסולם של 5 דרגות בו 1 מסמל את הדירוג הנמוך ביותר, ו- 5 את הדירוג הגבוה ביותר. הדיווח בחלק המתייחס לבעיות התנהגות טרם התכנית הינו רטרוספקטיבי.



בהתאם לתיאורית התכנית כפי שהוצגה, תוצאות ונתוני מיפוי העמדות והתפיסות לעיל מראה כי בפועל אכן חל שיפור מובהק ומשמעותי חמשת ההיבטים שנמדדו: תפיסת מסוגלות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה פנימי, תחושת השתייכות ותפקוד לימודי. דיווחי הרכזים מחזקים את המגמה שהסתמנה מדיווחי הבוגרים ומעידים כי בנוסף חלה גם ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של בוגרי התכנית.

3. שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו תלמידים שהביעו את הסכמתם להשתתף במחקר, ואשר מילאו את השאלונים בצורה מלאה. המשתתפים: תחושת הערכה עצמית של התפקוד הלימודי, השתייכות, מסוגלות עצמית, שאיפות להשכלה אקדמית ומיקוד שליטה פנימי, נמדדו בקרב 268 תלמידים בוגרי התכנית (מתוך 297, מהווים 90.2% מהבוגרים) אשר סיימו י"ב בתשע"ז.

המשתנה בעיות התנהגות נמדד בקרב 196 תלמידים מתוך 297 (שיעור היענות של 66.0%) משתנה זה נמדד על ידי דיווח של רכזי התכנית בבתי הספר בהם נערך המחקר, ותפקדו כמחנכי התלמידים בבתי הספר במהלך שנות פעולתה של התכנית (שנים תשע"ה – תשע"ז).

הערכת המדגם

במטרה לבחון את השפעת התכנית על המדדים הרשומים מעלה, התבקשו משתתפי הערכה, הן התלמידים והן הרכזים, להתייחס במילוי השאלונים לשתי נקודות זמן: לפני התכנית ולאחר סיום התכנית כאשר הם היו בסיום כיתה יב'.

כלי המדידה

כלי המדידה בהערכה היו שאלוני הערכה ושאלוני דיווח כמותיים. השאלונים בהם נעשה שימוש לצורך ההערכה נמצאו כמהימנים ותקפים על ידי מחקרים קודמים, כפי שנפרט בשורות הבאות. ההערכה בוצעה על ידי שני סוגי שאלונים: שאלוני דיווח עצמי שמולאו על ידי התלמידים, ושאלונים שמולאו על ידי רכזי התכנית.

להלן פירוט הכלים בהם נעשה שימוש לצורך מחקר זה:

1. שאלון מסוגלות עצמית - שאלון הכולל 9 היגדים שנלקח משאלון של ברנשטיין, ע. (1999). השאלון המקורי כולל 20 היגדים ובודק הבדלים אינדיבידואליים באמונה וביכולת לבצע מטלות. על הנבדק להעריך כל אחד מן ההיגדים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 ("בכלל לא") ועד ציון 5 ("במידה רבה מאוד"). מדד המסוגלות העצמית הינו ממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהממוצע גבוה יותר כך המסוגלות העצמית הנתפסת גבוהה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .95$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .86$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.
2. שאלון שאיפות להשכלה גבוהה (קפלן, 1998, קפלן ואלסייד 2000) - שאלון הכולל 5 היגדים הבוחן את קיומן של מטרות עתיד, תכניות ושאיפות ביחס ללימודים וביחס למקצועות למידה עתידיים. השאלון המקורי כלל 13 היגדים, תוקף במחקרים קודמים ונמצא כבעל מהימנות של $\alpha = .77$ (קפלן, 1993, דו"ח פנימי למשרד החינוך). על הנבדק להעריך כל אחד מן ההיגדים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 ("בכלל לא") ועד ציון 5 ("במידה רבה מאוד"). מדד שאיפות להשכלה גבוהה הינו ממוצע של הציונים בשאלון, כך שציון גבוה יותר מעיד על אוריינטציה רבה יותר כלפי לימודים גבוהים בעתיד. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .91$ (התייחסות לפני התכנית), ו- $\alpha = .78$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.
3. שאלון מיקוד שליטה (Weiner, 1986) (ראה נספח) - שאלון הכולל 5 היגדים המודד את השפעתם של גורמים שונים על הגשמת תכניותיהם של הנבדקים בנוגע למקצוע ותעסוקה עתידיים. השאלון המקורי כולל 8 היגדים. השאלון מורכב משתי תתי סקאלות: מיקוד שליטה פנימי (היגדים 1,2,5) ומיקוד שליטה חיצוני (היגדים 3,4). על הנבדק להעריך כל אחד מן ההיגדים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 ("בכלל לא") ועד ציון 5 ("הרבה מאוד"). מהימנות השאלון בהערכת מיקוד שליטה הינה $\alpha = .71$ (התייחסות לפני התוכנית), ו- $\alpha = .54$ (התייחסות לאחר התוכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
4. שאלון תפקוד לימודי - שאלון הכולל 12 היגדים שנלקח מתוך שאלון של פרויקט "דרך האתגר". על הנבדק להעריך כל אחד מן ההיגדים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 ("בכלל לא") ועד ציון 5 ("במידה רבה מאוד"). היגד 7 הינו היגד הפוך. מדד התפקוד הלימודי הינו הממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהציון גבוה יותר, כך התפקוד הלימודי הנתפס גבוה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .91$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .85$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.
5. שאלון תחושת שייכות - שאלון הכולל 7 היגדים שנלקח מתוך שאלון האקלים החינוכי של המיצ"ב. על הנבדק להעריך כל אחד מן ההיגדים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 ("בכלל לא") ועד ציון 5 ("במידה מאוד"). היגד 5 הינו היגד הפוך. מדד תחושת השייכות הינו הממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהציון גבוה יותר, כך תחושת השייכות הנתפסת גבוהה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .86$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .74$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.
6. שאלון דיווח בעיות התנהגות לרכזי / מורי התכנית - שאלון הכולל 10 היגדים, המתבסס על סקר למורים של ארגון TIMSS הבינלאומי. מטרתו להעריך את בעיות ההתנהגות של התלמידים. השאלון המקורי כולל 18 היגדים המתארים התנהגויות פיזיות ומילוליות, לצורך הערכה זו הוסרו 10 היגדים מהשאלון ונוספו 2 היגדים המתייחסים להיבט החברתי של התלמיד בבית הספר. המורה העריך את שכיחות ההתנהגויות אצל עבור כל תלמיד בתכנית על סולם בן 5 דרגות הנע בין ציון 1 ("אף פעם") ועד ציון 5 ("תמיד"). מדד ההתנהגות הינו הממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהציון גבוה יותר, כך התנהגות התלמיד המתוארת על ידי המורה שלו הינה בעייתית יותר. מהימנות השאלון כפי שנמצאה במחקרים קודמים הינה $r = .86-.88$ (מהימנות מבחן חוזר) ו- $\alpha = .88-.89$ (עקיבות פנימית). מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .85$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .81$ (התייחסות בסוף התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.

³⁸ קפלן, ח., "דו"ח הערכה לתכנית נגישות להשכלה גבוהה, אפיונים מוטיבציוניים ותמונת העתיד בקרב תלמידי פרויקט נגישות להשכלה גבוהה". דו"ח פנימי שהוגש למשרד החינוך והתרבות, ולמנהלת התכנית נגישות להשכלה גבוהה, 1993.

³⁹ קפלן, ח. ואלסייד, ח., "טיפוח מצוינות בקהילה הבדואית בנגב, פרויקט מערכתי לטיפוח מצוינות, מנהיגות ומוטיבציה ברוח גישת ההכוונה העצמית". מאמר שהוצג בכנס היועצים החינוכיים, 28 בנובמבר, ייעוץ חינוכי בסימן התחדשות: מחויבות להתפתחות אדם וחברה, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 2006.

מגבלות ההערכה

ההערכה התבצעה באופן רטרוספקטיבי, כלומר התלמידים והרכזים השיבו על שאלוני המחקר בסיום שנת הלימודים תשע"ו. בהערכה זו לא נבדקה קבוצת ביקורת ועל כן נעדרת ממנו היכולת לבצע הסקה סיבתית באשר להשפעה ישירה של התכנית על הנבדקים. השימוש בקבוצת ביקורת הינו חשוב על מנת לבדוק את יעילות התכנית, הן בהשוואה לתוכניות אחרות, והן על מנת להוכיח כי בקרב התלמידים שהשתתפו בתכנית יכולות – סטארט אסכולה חל שינוי בהשוואה לתלמידים שלא השתתפו בתכנית.

4. תוצאות

תיאור המדגם - הלוחות הבאים מציגים את התפלגות משתתפי הערכה על פי משתנים שונים:

לוח 10 – התפלגות מין המשתתפים

מין	כלל המדגם	
	שכיחות	%
בנים	152	66.4%
בנות	76	33.2%
סה"כ	229	100%

לוח 11 – השתתפות במכינה לתכונת

האם השתתף?	שכיחות	%
לא	123	50.4%
כן	121	49.6%
סה"כ	244	100%

תוצאות שאלוני העמדות

1. הערכת התלמידים את תפקודם הלימודי בתוכנית יכולות – סטארט אסכולה

לצורך השוואת הערכת התלמידים את תפקודם הלימודי לפני התוכנית לזו שלאחר התוכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי חלה עליה מובהקת בהערכת התלמידים את תפקודם הלימודי מ – 3.2 ל – 3.8.

ערכי T	ממוצע (וסטיית תקן)		טווח פוטנציאלי	N מס' נבדקים	שם השאלון/ תת השאלון
	אחרי התוכנית	לפני התוכנית			
-10.0***	3.8 (0.7)	3.2 (1.0)	1 - 5	268	תפקוד לימודי

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001 -N.S קשר לא מובהק

2. הערכת תחושת מסוגלות של התלמידים לפני ואחרי התוכנית

לצורך השוואת תחושת המסוגלות של התלמידים לפני התוכנית לזו שלאחר התוכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי חלה עליה מובהקת בתחושת המסוגלות של הנבדקים מ- 3.4 ל- 2.4.

ערכי T	ממוצע (וסטיית תקן)		טווח פוטנציאלי	N מס' נבדקים	שם השאלון/ תת השאלון
	אחרי התוכנית	לפני התוכנית			
-11.4***	4.2 (0.6)	3.4 (1.1)	1 - 5	268	מסוגלות עצמית

* p<.05 **p<.01 ***p<.001 -N.S קשר לא מובהק

3. הערכת תפיסת מיקוד השליטה של התלמידים ביחס לתעסוקה עתידית לפני ואחרי התוכנית

לצורך השוואת רמת מיקוד השליטה של התלמידים לפני התוכנית לזו שלאחר התוכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי חלה עליה מובהקת בתחושת המסוגלות של הנבדקים מ- 3.4 ל- 3.7.

ערכי T	ממוצע (וסטיית תקן)		טווח פוטנציאלי	N מס' נבדקים	שם השאלון/ תת השאלון
	אחרי התוכנית	לפני התוכנית			
-4.9***	4.2 (0.7)	3.7 (0.9)	1 - 5	268	מיקוד שליטה פנימי

* p<.05 **p<.01 ***p<.001 -N.S קשר לא מובהק

4. הערכת תחושת שייכות של התלמידים לפני ואחרי התוכנית

לצורך השוואת תחושת השייכות של התלמידים לפני התוכנית לזו שלאחר התוכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי חלה עליה מובהקת בתחושת השייכות של הנבדקים מ- 3.4 ל- 4.2.

לוח 15 - מבחני T- השוואת תחושת השייכות של התלמידים לפני התוכנית ובסיומה

ערכי T	ממוצע (וסטיית תקן)		טווח פוטנציאלי	N מס' נבדקים	שם השאלון/ תת השאלון
	אחרי התוכנית	לפני התוכנית			
-10.4***	4.0 (0.8)	3.3 (1.0)	1 - 5	268	תחושת שייכות

* p<.05 **p<.01 ***p<.001 -N.S קשר לא מובהק

5. הערכת תפיסת העתיד האקדמי של התלמידים לפני ואחרי התוכנית

לצורך השוואת תפיסת הנכונות לעתיד אקדמי של התלמידים לפני ואחרי התוכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי לאחר התוכנית, חלה עלייה מובהקת בתפיסת השאיפה של התלמידים לעתיד אקדמי בהשוואה לתפיסתם לפני התוכנית (עליה מ – 3.0 ל- 3.6). משמע, לאחר התוכנית קיימת אוריינטציה רבה יותר כלפי לימודים אקדמיים לעומת המצב לפני התוכנית.

לוח 16 - מבחני T - השוואת שאלון תפיסת העתיד ולימודים אקדמיים של התלמידים לפני התוכנית ובסיומה

ערכי T	ממוצע (וסטיית תקן)		טווח פוטנציאלי	N מס' נבדקים	שם השאלון/ תת השאלון
	אחרי התוכנית	לפני התוכנית			
-8.5***	3.6 (0.9)	3.0 (1.2)	1 - 5	268	תפיסת העתיד האקדמי

* p<.05 **p<.01 ***p<.001 N.S - קשר לא מובהק

6. הערכת רכזי / מורי התוכנית את התנהגות התלמידים לפני ואחרי התוכנית

לצורך השוואת הערכותיהם של רכזי / מורי התוכנית באשר להתנהגותם של התלמידים לפני ואחרי התוכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי בהשוואה למצב לפני התוכנית, חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של התלמידים לאחר התוכנית מציון 2.3 לציון 1.6.

לוח 17 - מבחני T - השוואת שאלון הערכת רכזי / מורי התוכנית את השינויים בתחום ההתנהגותי והרגשי של התלמידים לפני התוכנית ובסיומה

ערכי T	ממוצע (וסטיית תקן)		טווח פוטנציאלי	N מס' נבדקים	שם השאלון/ תת השאלון
	אחרי כיתה יב'	לפני התוכנית			
13.2***	1.6 (0.5)	2.3 (0.8)	1 - 5	196	הערכת רכזי התוכנית את התנהגות התלמידים

* p<.05 **p<.01 ***p<.001 N.S - קשר לא מובהק

7. כוונות לשרת שירות צבאי/ לאומי

אחרי סיום התוכנית, הביעו רצון להתגייס לצבא או לשירות לאומי 71% מהבוגרים של התוכנית, המהווים כ-77% מקרב המציינים כי שאלת הגיוס רלוונטית מבחינתם.

לוח 18: נכונות להתגייס לצבא/שירות לאומי				
תלמידים שהגיוס רלוונטי עבורם	כלל התלמידים			
	שכיחות	%	שכיחות	%
	151	67.4%	151	62.4%
יתגייסו לצה"ל	21	9.3%	21	8.7%
ישרתו בשירות לאומי	52	23.2%	52	21.5%
לא ישרתו	-	-	18	7.5%
לא רלוונטי/אחר				
סה"כ	224	100%	242	100%

חלק ו' – סיכום

תוכנית יכולות סטארט נוצרה על מנת להתמודד עם אחת הבעיות החברתיות הקשות שהחברה הישראלית מתמודדת איתן: מוסכם על חוקרים כי חינוך הינו רכיב יסוד ברווחת הפרט וביצירת הזדמנות עבור התלמיד להשתלב בשוק העבודה, ליצור עבורו ניעות חברתית אנכית ולחיות ברווחה, כמו גם להיות אזרח מועיל ונורמטיבי. למרות זאת, המדינה לא מצליחה להקטין את אי השוויון בחינוך, ועדיין מידת ההצלחה בלימודים מושפעת יותר ממאפיינים ריבודיים ושיוכיים של התלמיד ומיחס המערכת אליו מאשר ממידת היכולת שלו ללמוד (הרן, 1990; בר חיים, יעיש ושבטי, 2008; Pfeffer, 2008; Shavit, Arum & Gamoran, 2007).

תוכנית יכולות סטארט נועדה להתמודד עם הבעיה באמצעות הנחת היסוד כי פרט לשיעור מזערי של חריגים, כל אחד יכול להצליח בביה"ס ולהגיע להישגים מרשימים. זאת ועוד – הדינמיקה של בית הספר מכשילה לעיתים קרובות את התלמיד הצובר כשלונות מכיוון שהיא מביאה אותו לתפיסה סובייקטיבית כוזבת ומוטעית, לפיה יכולתו להגיע להישגים מרשימים הנה נמוכה ובאמצעות ההסללה להקבצות נמוכות שמאשרת את התפיסה הזו אצל התלמיד ומנציחה את אי היכולת שלו להצליח. התוכנית נועדה למנוע את הנזק של דינמיקה זו באמצעות מניעת נשירתם הגלויה והסמויה של תלמידים אלו, ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה עד סוף כיתה יב', שמאפשרת מוביליות והשתלבות חברתית נורמטיבית, ואפשרות ללימודים אקדמיים.

תוכנית סטארט אסכולה נועדה לנוער בסיכון, תלמידי כיתה ט' בביה"ס תיכוניים בפריפריה הגאו-חברתית, המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה, בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה (שאינם משתייכים ומאובחנים כ.מ.). היעד של התוכנית הינו כי כל תלמידי התכנית ירכשו תעודת בגרות, ונשירתם מביה"ס (גלויה וסמויה) תמנע, באמצעות שיטת צמצום הפערים המואץ (תכנית יכולות) של עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י. מטרת המחקר שממצאיו תוארו להלן היתה לבדוק את מידת ההצלחה של התוכנית עמידה ביעדים אלו בקרב תלמידי התוכנית שהחלו ללמוד בה בשנת תשע"ה וסיימו את לימודיהם בשנת תשע"ז.

בהתאם למטרות התוכנית, התקבלו אליה בשנת הלימודים תשע"ה רק התלמידים החלשים ביותר: 650 התלמידים שהשתתפו בתוכנית קיבלו בכיתה ט' (טרם הצטרפתם לתוכנית) 7.2 שליליים בממוצע, והציון המתוקן שלהם בכל מקצועות הלימוד היה 41.2. עם תחילת לימודיהם בתוכנית בכיתה י', השתלבו התלמידים בבתי ספר בעלי מדד טיפוח שטראוס גבוה (7.3), כלומר בתי ספר חלשים. 18 בתי ספר בהם בוצעה בתוכנית כללו 10 בתי ספר במגזר היהודי, בארבעה ישובים, 5 בתי ספר במגזר הבדואי, בארבעה ישובים, ושלושה בתי ספר במגזר הדרוזי, בשלושה ישובים.

ממצאי המחקר מצביעים על כך, שתוכנית סטארט-אסכולה עמדה במידה רבה ביעד של מתן אפשרות לתלמידים החלשים ביותר להשיג תעודת בגרות: 70% מהמסיימים את התוכנית עמדו בסופה בבחינות בגרות והיו זכאים לתעודת בגרות. בנוסף, 34% מכלל הזכאים הינם בעלי תעודת בגרות שמאפשרת קבלה לאוניברסיטה. עם זאת, התרומה של התוכנית התבטאה לא רק בקידום תלמידיה, אלא בקידום כל בתי הספר שהשתתפו בתוכנית: שיעור הזכאות הבית ספרית בקרב בתי הספר שהשתתפו בתוכנית עלה ב-18.6% בממוצע לאחר הפעלת התוכנית, והינו גבוה יותר משיעור הזכאות הבית ספרית בכלל מדינת ישראל.

היעד השני של תוכנית סטארט-אסכולה היתה למנוע נשירה גלויה או סמויה של התלמידים מבית הספר, וגם מטרה זו הושגה במידה רבה: 91% מהמתחילים ללימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית.

בנוסף לכל אלו, הצליחה התוכנית ביעד נוסף שלה והוא שינוי התפיסה של התלמיד לגבי בית הספר ועידודו לתפוס את עצמו כבעל יכולת ללמוד ולהצליח. ממצאי מחקר העמדות מעידים על שינוי לטובה בתפיסת התלמיד את עצמו ויכולותיו: נמצא כי תלמידים שהשתתפו בתוכנית השתפרו במידת המסוגלות העצמית שלהם ללמידה (כלומר, באמונה שלהם כי הם מסוגלים להצליח בלימודים), ובמיקוד השליטה שהוא כלי משמעותי המסייע ללמידה). בנוסף, השתפרה תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר, שהינה משאב מרכזי בהצלחה בלימודים. במקביל, השתפרה ההערכה העצמית של התלמידים – עובדה שעשויה לתרום לא רק לתחושת מסוגלות בלימודים, אלא לתחושה של יכולת התמודדות מוצלחת בכל אתגר שהתלמידים יתמודדו עימו בהמשך חייהם.

עם זאת, הממצאים מצביעים על כך שהשינוי שיצרה התוכנית אינו עמדתני בלבד, אלא משפיע גם על ההתנהגות של התלמיד: נמצא כי בעיות ההתנהגות של התלמידים פחתו בעקבות ההשתתפות בתוכנית, עובדה המקדמת את תחושת השייכות של התלמיד לבית הספר ואת יכולתו להתמודד עם האתגרים החינוכיים.

לסיכום - המחקר מצביע על כך, שבהתאם להנחות היסוד תוכנית סטארט, ההשתתפות בתוכנית מצליחה להתמודד בהצלחה עם הקשיים מהם סובלים התלמידים המתקבלים לתוכנית, והינם בעלי עבר רצוף כשלונות לימודיים שמשפיעים לרעה על תפיסת היכולת שלהם ללמוד ועל המוטיבציה שלהם ללמידה. מהערכות התלמידים עולה כי התכנית מצליחה בהגשמת מטרתה הראשונית והיא לייצר חוויית הצלחה בלימודים (לא רק חוויה אלא גם הצלחה ממשית בשטח).

בהתאם למטרות התוכנית, התלמידים עוברים במהלך התוכנית התערבות שלא רק מאפשרת להם להצליח בלימודים ולהגיע לתעודה רשמית המוכיחה את השגיהם (בהתאם להנחה כי "כל תלמיד יכול"), אלא משנה את מידת המוטיבציה שלהם ללמידה והגישה שלהם ללימודים, וכך- נותנת להם משאבים שיאפשרו הצלחה גם במשימות העתיד כמו הגברת המסוגלות וההערכה העצמית שלהם. הממצאים מצביעים על כך, כי צפוי שהחוויה שעברו התלמידים תגביר את המוטיבציה שלהם להפוך אזרחים מועילים ונורמטיביים, אף זאת בהתאם למטרות התוכנית.

חלק ז' – נספחים

נספח מס' 1 - הגדרות והערות

- א. כל הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי"ס המשתתפים, באופן מוצפן, והעיבודים מבוססים עליהם.
- ב. ציונים שליליים בסיום ט' – התקבלו מנתוני בתי"ס, תוך עיבוד המבוסס על הקריטריונים הבאים לציון שלילי:
ב.1. ציון 54 ומטה (כולל הציון 0).
ב.2. היעדר ציון (מסיבה שאינה טכנית) – המעיד על חוסר תפקוד.
- ג. ממוצע ציונים בסיום כיתה ט', מבוסס על כל מקצועות הלימוד שלמד התלמיד בכיתה ט', מלבד חני"ג, של"ח, חינוך תעבורתי וחווה חקלאית.
לעתים, במקום בנוסף לממוצע הציונים הכללי, מוצג ממוצע ציוני ליבה. ממוצע זה כולל את ציוני המקצועות:
מתמטיקה, אנגלית, לשון, ספרות, תנ"ך והיסטוריה - מקצועות החובה (14 יח"ל) לבגרות.
מקצוע האזרחות, שגם הוא חלק מיחידות הבסיס, לא נכלל בתוך ממוצע זה. זאת מכיוון שלא בכל חטיבות הביניים נלמד.
- ד. תקנון ציוני כיתה ט'- על מנת להשוות באופן אחיד בין תלמידים מהקבוצות לימודיות מדורגות היררכית, ושוונות מבחינת הרמה הלימודית, בוצעה המרה של ציונים במקצועות ההקבצה. קריטריון ההמרה נבחר כך שתתאפשר השוואת ציונים אחידה ותקנון לתלמידים מהקבוצות לימודיות שונות, כפי שנקבע ונעשה בו שימוש ע"י אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך (שם, 2008), ונעשה בו שימוש חוזר בתקנון הנוכחי, באופן הבא:
ד.1. תלמידי הקבצה א- ציונים נשאר כשהיה.
ד.2. תלמידי הקבצה ב'- הכפלה ב- 0.75.
ד.3. תלמידי הקבוצות ג⁴⁰ – הכפלה ב- 0.5.
ד.4. קריטריונים נלווים לאלו של אוני' ב"ג: תלמידים במסלול/כיתה נמוכה רמה בחט"ב- כגון מסלול רגיל ולא תורני בבתי"ס ממ"ד⁴¹ – הכפלה ב- 0.625.
- ה. תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה⁴² - עפ"י הגדרת משרד החינוך, תעודת בגרות המכילה את המקצוע אנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות, ואת המקצוע מתמטיקה ברמה של 3 יח"ל לפחות.
- ו. זכאי לתעודת בגרות - תלמיד שעמד בכל הדרישות והתנאים המוגדרים ע"י משרד החינוך כמוזכרים בתעודת בגרות.
- ז. הקבצה בחט"ב – למידה בקבוצת לימוד הומוגנית והיררכית באחד עד מספר מקצועות לימוד, של תלמידים שמוינתו ללמידה בקבוצה זאת. בד"כ שאר מקצועות הלימוד נלמדים בכיתה האם. לדוגמא: מיון ללמידה בהקבצה א'/ב'/ג' במתמטיקה.
- ח. ההקבצה בדו"ח הנוכחי, הינה ההקבצה בה למדו/תלמיד/י התכנית בחט"ב – כפי שמצוין בתעודת ההערכה הבית ספרית.
- ט. מסלול לימודי בחט"ב – כיתה/ת הומוגנית והיררכית בה נלמדים כל מקצועות הלימוד. לדוגמא: כיתה רגילה (לא תורנית) בחמ"ד או כיתה חינוך מיוחד או כיתה מצויינות ועוד.
- י. המיון למסלולים, עפ"י האוריינטציה העתידית: מסלול גבוה – כיתה/ות בעלת אוריינטציה ותכנית לימודים המשכית אקדמית (בגרות מלאה, או טכנולוגי + בגרות מלאה). למשל- כיתה רגילה בחינוך ממלכתי, או כיתה תורנית בחינוך ממלכתי דתי. מסלול נמוך - כיתה/ות בעלת אוריינטציה ותכנית לימודים קצרת טווח (לא המשכית אקדמית) – בגרות חלקית, יחידות בודדות לבגרות, או כיתה עם מסורת וסיכויי הצלחה נמוכים ברכישת בגרות חלקית. למשל- כיתה רגילה (לא תורנית) בחמ"ד, כיתה ח"מ בחינוך ממלכתי, או כיתה שעפ"י דיווח בית הספר למדה את כל מקצועות הלימוד ברמת לימוד המקבילה להקבצה ג'.
- יא. המסלול בחט"ב בדו"ח הנוכחי, כפי שדווח ע"י בתי"ס
- יב. לוחות מפתח דירוג מיון התלמיד בחט"ב עפ"י הקבוצות

ט.1. תלמידים הממוינים להקבצה במקצוע לימודי אחד בלבד

המיון להקבצה	דירוג המיון
הקבצה א'	א. מדורגים גבוה במבנה חטה"ב
הקבצה ב'	ב. מדורגים בינוני במבנה חטה"ב
הקבצה ג'	ג. מדורגים נמוך במבנה חטה"ב

⁴⁰ או הקבצה לתלמיד ח"מ או הקבצה מעין זאת הקרויה בשם חלופי אחר כפי שהדבר בא לידי ביטוי בבתי"ס שונים, כגון: מקצוע בו קיימת הערה "לומד על פי תכנית לימודים מיוחדת". או "פטור" או "תגבור" ובתנאי שהוגדר ע"י מנהל ביה"ס כשם חלופי להקבצה ג.
⁴¹ תלמידי המסלול הנמוך תוקנו באופן מחמיר יחסית לתלמידי הקבצה (בד.2), בתקנון אוניברסיטת בן גוריון, 2008.
⁴² משרד החינוך, נתוני ביטוח בגרות תשע"ד, 2014, http://www.education.gov.il/netuney_behinot/

ט.2. תלמידים הממוינים להקבצות בשני מקצועות לימוד בלבד

המיון להקבצה במקצוע 1	המיון להקבצה במקצוע 2	דירוג המיון בערך מספרי
1	1	2
1	2	3
1	3	4
2	1	3
2	2	4
2	3	5
3	1	4
3	2	5
3	3	6

מפתח המיון להקבצה: בעת חלוקה ל-3 הקבצות: 1=הקבצה א', 2=הקבצה ב', 3=הקבצה ג'.
בעת חלוקה ל-2 הקבצות: 1=הקבצה א' 3-הקבצה ב'

דירוג המיון	דירוג המיון בערך מספרי
א. מדורגים <u>גבוה</u> במבנה חטה"ב	2-3
ב. מדורגים <u>בינוני</u> במבנה חטה"ב	3-4
ג. מדורגים <u>נמוך</u> במבנה חטה"ב	5-6

ט.3. תלמידים הממוינים להקבצות בשלוש מקצועות לימוד בלבד

המיון להקבצה במקצוע 1	המיון להקבצה במקצוע 2	המיון להקבצה במקצוע 3	דירוג המיון בערך מספרי
1	1	1	3
1	2	1	4
1	3	1	5
1	1	2	4
1	2	2	5
1	3	2	6
1	1	3	5
1	2	3	6
1	3	3	7
2	1	1	4
2	2	1	5
2	3	1	6
2	1	2	5
2	2	2	6
2	3	2	7
2	1	3	6
2	2	3	7
2	3	3	8
3	1	1	5
3	2	1	6
3	3	1	7
3	1	2	6
3	2	2	7
3	3	2	8
3	1	3	7
3	2	3	8
3	3	3	9

מפתח המיון להקבצה:

בעת חלוקה ל-3 הקבצות: 1=הקבצה א', 2=הקבצה ב', 3=הקבצה ג'.
בעת חלוקה ל-2 הקבצות: 1=הקבצה א' 3-הקבצה ב'

דירוג המיון	דירוג המיון בערך מספרי
א. מדורגים <u>גבוה</u> במבנה חטה"ב	3-4
ב. מדורגים <u>בינוני</u> במבנה חטה"ב	5-6-7
ג. מדורגים <u>נמוך</u> במבנה חטה"ב	8-9

נספח מס' 2 – שאלוני עמדות

1. שאלון מסוגלות עצמית (ברנשטיין, 1999)

לפניך מספר היגדים, בכל אחד מההיגדים הבאים, סמן את המידה בה המשפט נכון עבורך:

היגדים:					בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
א.	אני מרגישה/ שאם אני אתאמץ אני אצליח בלימודים	1	2	3	4	5			
ב.	אני מאמינה/ שאצליח לסיים את לימודי התיכון	1	2	3	4	5			
ג.	אני מאמינה/ שאם ארצה אוכל בעתיד להתקבל לאוניברסיטה/מכללה	1	2	3	4	5			
ד.	אני מאמינה/ שאני מסוגלת לעשות כל מה שדורשים ממני בביה"ס	1	2	3	4	5			
ה.	אני מאמינה/ שאני יכולה/ להצליח בבחינות	1	2	3	4	5			
ו.	אני מרגישה/ שיש לי את מה שנדרש כדי להצליח בלימודים	1	2	3	4	5			
ז.	אני מאמינה/ שאסיים יב' עם תעודת בגרות	1	2	3	4	5			
ח.	אני חושבת/ שקיימים תחומים שבהם אני טובה/ במיוחד	1	2	3	4	5			
ט.	אני מאמינה/ שהיכולות הלימודיות שלי ביחס לשאר השכבה הן גבוהות	1	2	3	4	5			

2. שאלון תפיסת עתיד (קפלן, 1993, קפלן ואלסייד, 2006)

לפניך מספר היגדים, בכל אחד מההיגדים הבאים, בחר את הדירוג הנראה לך כמתאים לך ביותר:

היגדים:					בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
א.	אני יודעת/ פחות או יותר מה ארצה ללמוד בעתיד	1	2	3	4	5			
ב.	אני מתכננת/ ללמוד באוניברסיטה/ מכללה	1	2	3	4	5			
ג.	יש לי רעיונות לגבי היכן אעבוד בעתיד	1	2	3	4	5			
ד.	אני חושבת/ שבעתיד ארצה לעבוד בעבודה שדורשת לימודים באוניברסיטה/ מכללה	1	2	3	4	5			
ה.	נראה לי שחשוב לתכנן מה אעשה לאחר התיכון	1	2	3	4	5			

3. שאלון מיקוד שליטה (Weiner, 1986)

לפניך מספר היגדים, בכל אחד מההיגדים הבאים, סמן את המידה בה המשפט נכון עבורך:

היגדים:					בכלל לא	מעט מאוד	במידת מה	הרבה	הרבה מאוד
א.	אני מאמינה/ שהיכולת האישית שלי תשפיע על ההצלחה שלי בחיים	1	2	3	4	5			
ב.	אני מאמינה/ שאם אתאמץ, אצליח להשיג מה שאני רוצה	1	2	3	4	5			
ג.	אני מאמינה/ שההצלחה שלי בחיים תלויה קודם כל באנשים אחרים	1	2	3	4	5			
ד.	אני מאמינה/ שאם יהיה לי מזל טוב, אצליח בחיים	1	2	3	4	5			
ה.	אני מאמינה/ שתלמידים שמשקיעים, מצליחים	1	2	3	4	5			

4. שאלון תפקוד לימודי (דרך האתגר)

לפניך מספר היגדים, בכל אחד מההיגדים הבאים, סמן את המידה בה המשפט נכון עבורך:

היגדים:					בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
א.	אני עושה מה שהמורה מבקש/ת ממני במסגרת הלימודים	1	2	3	4	5			
ב.	אני משקיע/ה מספיק זמן לפני מבחנים כדי להצליח בהם	1	2	3	4	5			
ג.	אני מקשיב/ה למורה שמדבר/ת בכיתה	1	2	3	4	5			
ד.	אני מגיע/ה לשיעורים בזמן	1	2	3	4	5			
ה.	אני משתתפ/ת בדיונים בכיתה	1	2	3	4	5			
ו.	אני מכינה/ה שיעורי בית	1	2	3	4	5			
ז.	אני מבריז/ה משיעורים	1	2	3	4	5			
ח.	אני מספיק/ה להגיש מטלות בזמן	1	2	3	4	5			
ט.	אני מרגישה/ה שאני שולט/ת בחומר הנלמד	1	2	3	4	5			
י.	להורים שלי חשוב שאני אכין שיעורי בית	1	2	3	4	5			
יא.	אני מרגישה/ה שאני יודע/ת איך צריך ללמוד כדי להצליח	1	2	3	4	5			
יב.	אני מדבר/ת עם ההורים שלי על דברים שאני לומד/ת בבית	1	2	3	4	5			

5. שאלון תחושת שייכות (שאלון האקלים החינוכי של המיצ"ב)

לפניך מספר היגדים, בכל אחד מההיגדים הבאים, סמן את המידה בה המשפט נכון עבורך:

היגדים:					בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
א.	אני מרגישה/ה שלמורים שלי אכפת ממה שקורה איתי	1	2	3	4	5			
ב.	אני אוהב/ת להיות בבית הספר	1	2	3	4	5			
ג.	המורים שלי נותנים לי הרגשה שאני "שווה"	1	2	3	4	5			
ד.	למורים שלי אכפת שכל תלמיד ירגיש שהוא יכול להצליח	1	2	3	4	5			
ה.	אילו הייתי יכול/ה, הייתי עובר/ת לבית ספר אחר	1	2	3	4	5			
ו.	אני מרגישה/ה שהמורים מתייחסים אליי באופן צודק	1	2	3	4	5			
ז.	טוב לי בבית הספר	1	2	3	4	5			

2. שאלון דיווח בעיות התנהגות לרכזי / מורי התכנית

לפניך סידרה של משפטים המתארים התנהגויות שונות. אנא, קרא/י בעיון את הרשימה שלפניך וסמן/י X במשבצת המבטאת בדרך המתאימה ביותר ועפ"י מיטב ידיעתך, את השכיחות שבה ההתנהגות מתרחשת אצל התלמיד:

באיזו מידה התלמיד/ה:					אף פעם	לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	תמיד
א.	מגיע/ה באיחור לבית הספר	1	2	3	4	5			
ב.	נעדר/ת מבית הספר	1	2	3	4	5			
ג.	נעדר/ת משיעורים במהלך יום לימודים	1	2	3	4	5			
ד.	מפריע/ה בכיתה למהלך השיעור	1	2	3	4	5			
ה.	משתמש/ת בשפה פוגענית כלפי מורים/ תלמידים אחרים	1	2	3	4	5			
ו.	משחית/ה ציוד בבית הספר	1	2	3	4	5			
ז.	מאיימ/ת על תלמידים אחרים	1	2	3	4	5			
ח.	נוהג/ת באלימות פיזית כלפי תלמידים אחרים	1	2	3	4	5			
ט.	מתבודד/ת ומבלה את רוב זמנו/ה לבדו/ה	1	2	3	4	5			
י.	לא מפגינ/ה יכולת ליצור קשרים חברתיים	1	2	3	4	5			

ביבליוגרפיה

- איילון, ח., (1988), בבואה של העתיד : היבטים כלכליים של שאיפות בניס ובנות בתחום התעסוקה. **מגמות**, ל"א (2), 133-151.
- בר און, ג., בר דורון, מ., גורושיט, מ., בוגלסקי, ל., לוין רוזליס, מ. שגיא ש. (2008), **"בוגרי תוכנית יכולות לבגרות ומניעת נשירה – סטארט"**, דו"ח מחקר. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.
- בר חיים, א., יעיש, מ., שביט, י., (2008), במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות חינוך. **סוציולוגיה ישראלית**, י (1), 61-79.
- ברבר, מ., ומורשד, מ., (2007), **"דו"ח מקינזי על הגורמים להצלחתן שלמערכות החינוך הטובות בעולם"**, **הד החינוך**.
<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcessdocs/%D7%93%D7%95%D7%97%20%D7%9E%D7%A7%D7%99%D7%A0%D7%96%D7%99.pdf>
- גולן, צ., מוטולה, מ., (2010), נוער בסיכון. המספרים. **הד החינוך**, פ"ד 60-61, (7).
- הרן, ק. ג., (1990), **"מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו"**, **אקדמון**.
- וולנסקי, ע., (2001), **יפן, המאפיינים של מערכת החינוך החותרת למציאות אקדמית ורמת הישגים גבוהה**. מדינת ישראל, משרד החינוך.
<http://www.amalnet.k12.il/sites/hadshanut/articles/had00155.asp?cat=%ED%E9%E9%F0%F9%E3%E7%20%F8%F4%F1%20%E9%FA%E1&name=%F5%F8%E0%E1&title=%ED%E9%E9%F0%F9%E3%E7%20%F8%F4%F1%20%E9%FA%E1>
- וולנסקי, ע., (2002), **סינגפור – להיות ראשונים בעולם: המאפיינים והמחירים החינוכיים של מערכת חינוך מובילה**, מדינת ישראל, משרד החינוך.
- וידסלבסקי, מ., (2012), **רפורמות במערכת החינוך סקירת ספרות**, מדינת ישראל, משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/893A28FA-22AD-4629-856D-D84D66A5C48B/155713/reformat.pdf>
- יוגב, א., ואיילון, ח., (1982). השפעת המין והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל. **מגמות**, כ"ז (4), 346-349.
- ישראל אשויילי, מ., אדי-רקח, א., (2008), **האם להתערבות לטיפוח מציאות בגיל ההתבגרות השלכות ארוכות טווח על התפתחות המשתתפים?** מחקר הערכה רטרוספקטיבי. דו"ח סופי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
https://education.tau.ac.il/sites/education.tau.ac.il/files/media_server/education/dl/mediuniv_veminhal/dochot_mechkar/Retrospective-Study-H%D7%90%D7%95%D7%93%D7%A8%D7%99%20.pdf
- כהן, א., (1967), **"נערים עבריינים, תרבות הכנופיה"**, מתוך, **"מגמות"** ט' (1), עמ. 19-42.
- כהן-נבות, מ. אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., ריינפלד, ת., (2001), **הנשירה הסמויה והגלויה בקרב בני נוער**, דו"ח מחקר, הכנסת, מרכז מחקר ומידע, גוינט-מכון ברוקדייל.
<http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/381-01-dropouts-REP-HEB.pdf>
- כהן, ג., (1994), **"פרויקט הבגרות – בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות"** מתוך **"מניטוק לשילוב מס' 6"**, משרד החינוך והתרבות, עמ. 49 – 66.
<http://noar.education.gov.il/main/upload/docs/nituk6f.doc>
- כהן, ג., (1998), **"פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי"**, משרד החינוך והתרבות.
- כהן, ג., (1998), **"שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)"**, משרד החינוך והתרבות.
- כהן, ג., (1998), **"אומץ לבגרות"**, כיתה עיונית מואצת – הגברת הצלחה לימודית ככלי למניעת נשירה מביה"ס", משרד החינוך.
- כהן, ג., (2005), **"תוכנית יכולות לבגרות – סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני מסלול צומח"**, קרן רשי ומשרד החינוך.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, **התוכנית הלאומית לחינוך**, (מאי 2004), חלק א'- עיקרי ההמלצות. חלק ב'- נספחים.

כנסת ישראל, (2014), הודעות הכנסת. <http://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/Pages/press150714-56.aspx>.

לוי, ה. (1997), בתי ספר מואצים-רקע, פילוסופיה ועקרונות, מתוך, פלדי, א., "החינוך במבחן הזמן", רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ', 141- 132.

ליבנה, ע. (2006), הסללה בתוך מסלול: הסללה זה פקטו במסלול העיוני בחינוך התיכון במגזרים השונים בישראל. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב

למ"ס, (2016), שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 8.48

http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html?num_tab=st08_48&CYear=2016

למ"ס, (2017), שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 8.19

http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html?num_tab=st08_19&CYear=2017

מרטון, ר. (1984), "סטייה חברתית", מתוך, "האדם בחברה מבוא לסוציולוגיה", יחידה 2, האוניברסיטה הפתוחה, עמ. 25-33

משרד החינוך, (2006), "נתוני בחינות בגרות תשס"ו" <http://www.slideserve.com/galena-ferguson/2006>

משרד החינוך, (2008), "אוגדן אופק חדש",

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/OfekChadash/ogdanOfekChadash.htm>

משרד החינוך, (2009), "נתוני בחינות בגרות תשס"ח", http://www.kav-lahinuch.co.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/internet.pdf

משרד החינוך, (2009), "נתוני בחינות בגרות תשס"ט" <http://www.slideserve.com/holmes-vega/2009>

משרד החינוך, (2010), "נתוני בחינות בגרות תש"ע",

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/Thashav/PerekA2009.htm>

משרד החינוך, (2011), "מצגת נתוני זכאות לבגרות תשע"א (2011)",

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/Tahshaa/>

משרד החינוך, (2011), רפורמת "עוז לתמורה",

<http://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/OzLeTmura/Pages/OzLeTmuraTichon.aspx>

משרד החינוך, (2013), "מצגת נתוני זכאות לבגרות תשע"ג (2013)",

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/tashag/>

משרד החינוך, (2014), "נתוני בחינות בגרות תשע"ד" – מילון מונחים, http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/

משרד החינוך, (2014), "מצגת נתוני זכאות לבגרות תשע"ד (2014)",

<http://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/BechinotVbagrut/BechinotAbagrut/Documents/%D7%96%D7%9B%D7%90%D7%95%D7%AA%20%D7%9C%D7%91%D7%92%D7%A8%D7%95%D7%AA%20-%20%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%93.pdf>

משרד החינוך, (2016), "תמונה חינוכית יישובית",

<http://edu.gov.il/special/ExcellenceFramework/Authority-report/Pages/Authority-report.aspx>

משרד החינוך, (2016), "התמונה החינוכית נתונים ארציים",

<http://edu.gov.il/special/ExcellenceFramework/National-report/Pages/tmuna.aspx>

משרד החינוך, (2017), "התמונה החינוכית נתונים ארציים",

<http://edu.gov.il/sites/MinhalCalcala/Transparency%20in%20education/Pages/transparency-system.aspx>

משרד החינוך, (2016), "תקצוב כיתות י אתגר", מכתב מנהל אגף א' לנוער בסיכון, למנהלי בתי ספר

<http://www.nativ.systems/loadedFiles/%D7%A7%D7%A6%D7%95%D7%91-%D7%9B%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%AA-%D7%99-%D7%90%D7%AA%D7%92%D7%A8---%D7%9C%D7%91-%D7%98%D7%9B%D7%A0%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%92%D7%99-%D7%9C%D7%A9%D7%A0%D7%94%D7%9C-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%96.pdf>

משרד החינוך, (2016), "תוכנית אתגר – חוברת נהלים והיערכות לפתיחת כיתות אתגר לשנת תשע"ו",

meyda.education.gov.il/files/Shachar/etgar.doc

משרד החינוך, (2017), "במבט רחב מספרים על החינוך", <http://ic.education.gov.il/mabatrachav/HomePage.htm>

משרד החינוך, (2016), "עובדות ונתונים תשע"ו 2016" http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/uvdot_venetunim2016.pdf

- משרד החינוך, (2016), "מצגת נתוני זכאות לבגרות תשע"ו (2016), נתונים שהוברו לעמותת יכולות על ידי הממונה על חופש המידע במשרד החינוך.
- נהון, י., (1987), "דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה, המימד העדתי", מכון ירושלים לחקר ישראל.
- סבירסקי, ש., (1990), "חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים". תל-אביב, ברירות.
- סבירסקי, ש., קונור-אטיאס א., וזלינגר, ר., (2015), "תמונת מצב חברתית 2015", תל אביב: מרכז אדוה.
<http://adva.org/wp-content/uploads/2016/01/social-2015-1.pdf#page=24>
- ענבר, ד. (2006), "לקראת מהפיכה חינוכית? ", מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- שורק, צ., דזירה, פ., וטיל, א., (2005), "הרפורמות החינוכיות בפינלנד ובניו זילנד", הפקת לקחים ומסקנות למערכת החינוך הישראלית. הסתדרות המורים בישראל, תל אביב.
- שרן, ש. שחר, ח. לוי, ת., (1998), "ארגון מחדש של מערכת השעות בבית הספר העל יסודי, פרויקט אטלס", מתוך, "בית הספר החדשני- ארגון והוראה", הוצאת רמות-אוניברסיטת ת"א, עמ', 197-203.
- Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982), "Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story". *"American Sociological Review"*, **47**, 626-640.
- Ansalone, G. (2005), "Getting our schools on track: Is detracking really the answer? *"Radical Pedagogy"*, **6(2)**.
- Archer, L., Hollingworth, S., & Halsall, A. (2007), "University's not for Me — I'm a Nike Person': Urban, Working-Class Young People's Negotiations of 'Style'", *"Identity and Educational Engagement. Sociology"*, **41**, 219-237.
- Archbald, D. Glutting, J., & Qian, X. (2009). "Getting into Honors or Not: An Analysis of the Relative Influence of Grades, Test Scores, and Race on Track Placement in a Comprehensive High School". *"American Secondary Education"*, **37(2)**, 65-81.
- Ayalon, H., & Yuchtman-Yaar, E. (1989). "Educational opportunities and occupational aspirations: A two dimensional approach". *"Sociology of Education"*, **62(3)**, 208-219.
- Ayalon, H., & Yogev, A. (1997), "Students, schools, and enrollment in science and humanity courses in Israeli secondary education". *"Educational Evaluation and Policy Analysis"*, **19**, 339-353.
- Barr, R., & Dreeben, R. (2007), *"How Schools Work"*, The University of Chicago Press. Chapter 8, 73-79.
- Bloom, J. (2007), "Reading Social Class in the Journey towards College: Youth Development in Urban America". *"Teachers College Record"*, **109(2)**, 343-368.
- Boudon, R. (1974), *"Education, opportunity and Social Mobility"*, N.Y. Wiley, 216 – 219.
- Breen, R., & Jonsson, J. (2005), "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility". *"Annual Review of Sociology"*, **31**, 223-243.
- Burris, C. C., & Welner, K. G. (2005), Closing the Achievement Gap by Detracking. *Phi Delta Kappan*, **86(8)**, 594-598.
- Cheng, S., Martin, L., & Werum, R. E. (2007), "Adult social capital and track placement of ethnic groups in Germany". *"American Journal of Education"*, **114**, 41-74.
- Cohen, Y., Haberfeld, Y., & Kristal, K. (2004), *"Ethnicity and mixed ethnicity: Educational gaps among Israeli-born Jews"*. Tel-Aviv: the Pinhas Sapir Center for Development.
- Cohen, Y., Haberfeld, Y., & Kristal, T. (2007), "Ethnicity and Mixed Ethnicity: Educational Gaps among Israeli-born Jews". *"Ethnic and Racial Studies"*, **30(5)**, 896-917.

- Crosnoe, R., Mistry, R.S., & Elder, G.H. (2002), "Economic Disadvantage, Family Dynamics and Adolescent Enrollment in Higher Education". **Journal of Marriage and Family**, **64**, 690-702.
- Dahan, M., Dvir, E., Mironichev, N., & Shye, S. (2002), "Have educational gap narrowed?". **Israel Economic Review**, **2**, 37-69.
- Davis, S. A., & Haller, E. J. (1981), "Tracking, ability and SES: Further evidence on the 'revisionist-meritocratic debate". **American Journal of Education**, **89**, 283-304.
- Friedlander, D., Okun, B.S., Eisenbach, Z., & Elmakias, L. L. (2002), "Immigration, Social Change and Assimilation: Educational Attainment Among Birth Cohorts of Jewish Ethnic Groups in Israel, 1925-1929 to 1965-1969". **Population Studies**, **56(2)**, 135-150.
- Gamoran, A. (1992), "The variable effects of high school tracking". **American Sociological Review**, **57**, 812-828.
- Gamoran, A. (2009), **Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice**. WCER Working Paper No. 2009-6. Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Gillborn, D., & Youndell, D. (2000), **Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity**. Buckingham: Open University Press.
- Hagell, A. & Coleman, J. (2008), **Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds**. John Wiley & Sons.
- Hallinan, M. (1994), "Tracking: From theory to practice". **Sociology of Education**, **67(2)**, 79-84.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999), "Curriculum differentiation and high school achievement". **Social Psychology of Education**, **3(1-2)**, 41-62.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006), "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries". **The Economic Journal**, **116**, C63-C76.
- Hursh, D. (2007), "Exacerbating inequality: the failed promise of the No Child Left Behind Act". **Race Ethnicity and Education**, **10(3)**, 295-308.
- Iverson, G., & Duveen, G. (2005), "Classroom structuration and the development of social representations of the curriculum". **British Journal of Sociology of Education**, **26**, 627-642.
- Kerckhoff, A. C. (1986), "Effects of ability grouping in British secondary schools". **American Sociological Review**, **51**, 842-858.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988), "Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement". **Sociology of Education**, **61(2)**, 78-94.
- Lucas, S. R. (1999), **Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools**. New York: Teachers College Press.
- Lucas, S. R., & Good, A. D. (2001), "Race, Class, and Tournament Track Mobility". **Sociology of Education**, **74(2)** 139-156.
- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J. & McEwen, B. S. (2001), "Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status". **Development and Psychopathology**, **13(3)**, 653-676.
- Mayer S. (2002), "How economic segregation affects children's educational attainment". **Social Forces**, **81(1)**, 153-176.

- Mertkan-Ozunlu, S. & Thomson, P. (2009), "Educational reform in North Cyprus: towards the making of a nation/state", **"International journal of educational development"**, vol. 29, no. 1, pp. 99-106, Pergamon, Oxford, England
- Mizrachi, N., Goodman, Y. C., & Feniger, Y. (2009), "I don't want to see it: decoupling ethnicity and class from social structure in Jewish Israeli high schools". **Ethnic and Racial Studies**, **32(7)**, 1203-1225.
- Oakes, J., (1985), **"Keeping track: How schools structure inequality"**. New Haven and London: Yale University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). "Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings". In: Philip W. J. (ED), **"Handbook of research on curriculum: A project of the American educational research association"**, 570-608. New York: Macmillan.
- Oakes, J. (1995), "Two cities' tracking and within-school segregation". **"Teachers College Record"**, **96(4)**, 681-693.
- Osgood, D.W., Foster, E.M., Flanagan C.A., & Ruth G.R. (2005), **"On your Own Without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations"**. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pfeffer, F. T. (2008), "Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context". **"European Sociological Review"**, **24 (5)**, 543-565.
- Piante, R. C., & Hamre, B, K. (2009), "Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity". **"Educational Research"**, **38(2)**, 109-119.
- Robinson, T. N. III (2003), "Identity as a Mediator of Institutional Integration Variables in the Prediction of Undergraduate Persistence Intentions". **"Journal of Adolescent Research"**, **18(1)**, 3-24.
- Shavit, Y. (1984), "Tracking and ethnicity in Israeli secondary education". **"American Sociological Review"**, **49(2)**, 210-220.
- Shavit, Y. (1990), "Segregation, Tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel". **"American Sociological Review"**, **55(1)**, 115-126.
- Shavit, Y., Arum, R. and Gamoran, A. (Eds) (2007), **"Stratification in Higher Education: A Comparative Study"**. Stanford: Stanford University Press.
- Slavin, R. E., Madden, N.A., Dolan, L.J., & Waskik, B.A. (1994), "Whenever and wherever we choose: The replication of Success for all". **Phi Delta Kappan**, **75(8)**, 639-647.
- Slavin, R. E., Madden, N. A. and Wasik, B. A. (1996), "Roots and wings", in S. String-field and S. Ross (eds), **"Bold Plans for Educational Reform: The New American Schools"**, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2009), "Success for All: Research and Reform in Reading". In: Harris A., Chrispeels, J. H. (ED), **"Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives"**, 41-55. London and New York: Routledge
- Smith, E. (2007), **"Analyzing underachievement in schools"**. London: Continuum. Vanfossen, B. E., Jones, J. D., & Spade, J. Z. (1987), "Curriculum tracking and status maintenance". **"Sociology of Education"**, **60(2)**, 104-122.
- Whelan, C. T., & Layte, R. (2002), "Late industrialization and the increased merit selection hypothesis: Ireland as a test case". **"European Sociological Review"**, **18(1)**, 35-50.

