



תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט

תכנית משותפת למשרד החינוך במחוזות, אגף שח"ר, יכולות – מיסודה של קרן רש"י
מסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים
נוער בסיכון- תלמידים שבכיתה ט' טרם התכנית, היו בעלי הישגים הנמוכים בשכבה,
בעלי כ-7 ציונים שליליים מתוקננים¹,
ובסיום התכנית בכיתה יב' כ- 66% זכאים לתעודת בגרות (כ- 58%² מהמתחילים בי')

דו"ח פנימי

דו"ח תוצאות תשע"א

תוצאות ביניים – ללא שיעורי גיוס לצה"ל

455 בוגרי התכנית-מסיימי יב' תשע"א ב-15 בתי ספר תיכוניים בפריפריה

ונתונים נוספים אודות התכנית ובוגריה

- שיעורי זכאות לתעודת בגרות מהמתחילים בתכנית בכיתה י' וממסיימי יב'
- שינויים בהתנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, תפיסה עצמית ותחושת השתייכות
- שיעורי התמדה ושיעורי למידה
- תרומת התכנית לשיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי"ס המשתתפים, בישובים ומגזרים

תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט
בחסות אקדמית של ביה"ס לחינוך – אוניברסיטת תל אביב



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

שותפים בתכנית תפנית – סטארט, בכיתות בוגרי יב' תשע"א:

- צ'ק פוינט • גלנקור • מורנינגסטאר • הבורסה הישראלית ליהלומים • קרן בן ואסתר רוזנבלום
- רשת אמ"ת • רשת עמל • U.S. STATE DEPARTMENT – M.E.P.I
- בשיתוף מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אייר תשע"ג, אפריל 2013

www.tafnit.rashi.org.il

¹ ציונים שליליים מתוקננים כנהוג ומתבצע ע"י משרד החינוך, אגף שח"ר ועפ"י אוניברסיטת בן גוריון, 2008, כמפורט בעמ' 52, נספח 1 סעיף ד.
² בסיום 3 שנות השתתפות בתכנית (י' – יב'), בכיתה יב', ביחס למספר המתחילים לימודיהם בתכנית, בכיתה י', רכשו תעודת בגרות.

תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט

תכנית משותפת למשרד החינוך במחוזות, אגף שח"ר, יכולות – מיסודה של קרן רש"י

מסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח
להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים
נוער בסיכון- תלמידים שבכיתה ט' טרם התכנית, היו בעלי הישגים הנמוכים בשכבה,
בעלי כ-7 ציונים שליליים מתוקננים³,
ובסיום התכנית בכיתה יב' כ- 66% זכאים לתעודת בגרות (כ- 58% מהמתחילים בי')

דו"ח פנימי

דו"ח תוצאות תשע"א

תוצאות ביניים – ללא שיעורי גיוס לצה"ל

455 בוגרי התכנית-מסיימי יב' תשע"א ב-15 בתי ספר תיכוניים בפריפריה

ונתונים נוספים אודות התכנית ובוגריה

- שיעורי זכאות לתעודת בגרות מהמתחילים בתכנית בכיתה י' וממסיימי יב'
- שינויים בהתנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, תפיסה עצמית ותחושת השתייכות
- שיעורי התמדה ושיעורי למידה
- תרומת התכנית לשיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי"ס המשתתפים, בישובים ומגזרים

תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט בחסות אקדמית של ביה"ס לחינוך – אוניברסיטת תל אביב

אוניברסיטת תל-אביב  TEL AVIV UNIVERSITY

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

שותפים בתכנית תפנית – סטארט, בכיתות בוגרי יב' תשע"א:

- צ'ק פוינט ▪ גלנקור ▪ מורנינגסטאר ▪ הבורסה הישראלית ליהלומים ▪ קרן בן ואסתר רזנבלום
- רשת אמי"ת ▪ רשת עמל ▪ U.S. STATE DEPARTMENT – M.E.P.I
- בשיתוף מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אייר תשע"ג, אפריל 2013

www.tafnit.rashi.org.il

³ ציונים שליליים מתוקננים כנהוג ומתבצע ע"י משרד החינוך, אגף שח"ר ועפ"י אוניברסיטת בן גוריון, 2008, כמפורט בעמ' 43, נספח 1 סעיף ד'.
⁴ בסיום 3 שנות השתתפות בתכנית (י' – יב'), בכיתה יב', 58.0% ביחס למספר המתחילים לימודיהם בתכנית, בכיתה י', רכשו תעודת בגרות.

תודות והערכה

ברצוננו להודות, להוקיר ולהביע הערכה:
למשפחת קרן רש"י, למר גוסטאב לואן ז"ל, מייסד קרן רש"י, ויבדל"א
נשיא קרן רש"י מר הובר לואן לסגן נשיא קרן רש"י מר אלי אלאוף, על
הנדיבות, התמיכה המלאה וללא סייג, בגישה, ברעיון ובתכנית, ליו"ר
עמותת יכולות מר גיל שוויד ולחברי עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י.
למשרד החינוך, למנהלת מחוז דרום גב' עמירה חיים, המחוז בו ובשיתופו
החלה התוכנית לפעול בתשס"ד, למשרד החינוך במחוז צפון, ירושלים ותל
אביב, לאגף שח"ר- המחלקה לכיתות אתג"ר, למינהל החינוך הדרוזי
ולמינהל החינוך הברזי, למינהל תכנית החומש, למפקחים הכוללים,
לראשי הרשויות ומנהלי אגפי ומחלקות החינוך ברשויות המשתתפות.
לרשת עמל ולרשת אמי"ת, לצוות המנחים הפדגוגיים והדיסציפלינאריים –
עמותת יכולות, לשותפים הפילנטרופיים מישראל ומחוצה לה,
למנהלי בתיה"ס ולצוותים הלמידה בבתי הספר המשתתפים,
שהתגייסו, פעלו בנחישות ובמאמץ, שינו והובילו התלמידים
להישגים בכל תחום ובמעשה חינוכי זה הראו שאכן, כל אחד יכול.

תוכן העניינים

| עמוד | |
|------|--|
| 2 | תודות והערכה..... |
| 4 | רשימת גרפים ולוחות..... |
| 5 | אישור אוניברסיטת ת"א לנתוני ודו"ח מסכם לפעילות תכנית תפנית לבגרות-סטארט, תשע"א – |
| 6 | תקציר – דו"ח תוצאות תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט, תשע"א |
| 11 | נספחים לתקציר הדו"ח |
| 12 | חלק א' – הקדמה ומטרות הדו"ח..... |
| 16 | חלק ב' – רקע תיאורטי, פערים השכלתיים, תכניות לצמצום פערים ותכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט..... |
| 20 | שיטת צמצום הפערים המואץ ("המבצע הלימודי") - תקציר..... |
| 25 | תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה, סטארט - תקציר..... |
| 26 | חלק ג' – הישגים ומיקום תלמידי התכנית במבנה המיוני בחט"ב טרם התכנית, ושיעורי זכאות בתעודת בגרות בתום יב', התמדה ונשירה, בוגרי תפנית - סטארט, תשע"א..... |
| 26 | רקע התלמידים ועיקר התוצאות הכמותיות בתחום ההישגים הלימודיים, זכאות בתעודות בגרות והתמדה ונשירה..... |
| 27 | כללי - רקע על התכנית, משתתפים בתכנית – מסיימי יב' תשע"א..... |
| 28 | המיון ומיקומם הרבודי של של תלמידי התכנית במבנה חט"ב בכיתה ט', טרם ההצטרפות לתכנית..... |
| 29 | הישגי התלמידים טרם הצטרפות לתכנית..... |
| 30 | פירוט התוצאות הכמותיות בתחום ההישגים הלימודיים, זכאות בתעודות בגרות..... |
| 35 | התמדה ונשירה..... |
| 36 | חלק ד' – זכאים לתעודת בגרות מבין תלמידי התכנית, וחלקם היחסי (תרומת התכנית) בשיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי"ס המשתתפים, בישובים המשתתפים, ובמגזרים |
| 37 | עיקר הממצאים: זכאים לתעודת בגרות מקרב בוגרי סטארט תשע"א בהשוואה לישראל תשע"א, וחלקם היחסי של בוגרי סטארט משיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי"ס המשתתפים, בישובים ובמגזרים..... |
| 37 | חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מסטארט מכלל מסיימי יב' בביה"ס (תרומת התכנית לשיעורי הזכאות הבית ספריים)..... |
| 40 | עליה בשיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי"ס המשתתפים..... |
| 40 | שיעור הזכאים הבית ספרי בבתי"ס בתכנית, בהשוואה לישראל ולבתי"ס דומים בישראל..... |
| 41 | חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מסטארט מכלל הזכאים לבגרות במגזרים ובישובים (תרומת התכנית)..... |
| 42 | חלק ה' – תוצאות בתחום ההתנהגות והשתייכות, תפיסה עצמית ושיאיות להשכלה גבוהה בסיום כיתה יב', בהשוואה לנתוני הפתיחה (כיתה ט')..... |
| 42 | עיקר התוצאות בתחום: התנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, מסוגלות, הערכה עצמית ואוטונומיה..... |
| 43 | פירוט התוצאות בתחום: התנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, מסוגלות, הערכה עצמית ואוטונומיה..... |
| 49 | חלק ו' – סיכום..... |
| 51 | חלק ז' – אפילוג..... |
| 52 | חלק ח' – נספחים..... |
| 60 | ביבליוגרפיה..... |

רשימת גרפים, תרשימים ולוחות

עמוד

| | |
|----|---|
| 7 | גרף A.1 - שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, מהמתחילים בכיתה י', בוגרי יב' תשע"א. |
| 7 | גרף A.2 - שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, ממסיימי יב', בוגרי יב' תשע"א. |
| 8 | גרף A.3 - התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים וחלקם היחסי של הזכאים מסטארט, תשע"א. |
| 8 | גרף A.4 - כלל מסיימי יב' בבתי"ס והתפלגות הזכאים לבגרות מבין בוגרי סטארט, משאר תלמידי ביה"ס ולא זכאים, תשע"א. |
| 9 | גרף A.5 - שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בבתי"ס בתכנית תפנית- סטארט תשע"א, בהשוואה לישראל תשע"א. |
| 9 | גרף A.6 - שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב', בתי"ס בתכנית סטארט תשע"א, לפני ואחרי התכנית. |
| 22 | לוח B.1 - מודל כללי - המיון הבית ספרי והתרחבות הפערים הלימודיים והנשירה. |
| 23 | לוח B.2 - המיון הבית ספרי ודוגמא לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בבי"ס תיכון. |
| 23 | לוח B.3 - המיון הבית ספרי ודוגמא לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בחט"ב. |
| 25 | לוח B.4 - המיון הבית ספרי והתגובה הלימודית מבנית מסתגלת של תכנית סטארט. |
| 27 | לוח C.1 - כללי - מסיימי יב' תשע"א, בתי"ס, פיקוח, ישובים ותלמידים. |
| 28 | לוח C.2 - ממוינים ולא ממוינים ומיקומם הריבודי של תלמידי התכנית הממוינים במבנה חט"ב בכיתה ט', טרם הצטרפות לתכנית. |
| 28 | לוח C.3 - דירוג תלמידי התכנית הממוינים, במבנה המיון הבית ספרי בחט"ב בכיתה ט', טרם הצטרפותם לתכנית. |
| 29 | לוח C.4 - ההישגים הלימודיים בסיום כיתה ט'. |
| 29 | לוח C.5 - הישגים לימודיים בכיתה ט'- עפ"י התפלגות המיון בכיתה ט' של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם לתכנית. |
| 30 | לוח C.6 - זכאים לתעודת בגרות וחסרי מקצוע אחד ויותר לזכאות מהמתחילים ב'. |
| 30 | לוח C.7 - זכאים לתעודת בגרות וחסרי מקצוע אחד ויותר ממסיימי יב'. |
| 30 | לוח C.8 - זכאים לתעודת בגרות בקרב התלמידים שהיו בעלי 7 ציונים שליליים מתוקנים ויותר טרם הצטרפות לתכנית, והחלו לימודיהם בתכנית בכיתה י'. |
| 31 | גרף C.9 - זכאים לבגרות מהלומדים ביב' תשע"א, סטארט בהשוואה לישראל, נתיב עיוני וטכנולוגי. |
| 31 | גרף C.10 - שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, מהמתחילים בכיתה י', בוגרי יב' תשע"א. |
| 31 | גרף C.11 - שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, ממסיימי יב', בוגרי יב' תשע"א. |
| 31 | לוח C.12 - זכאים לתעודת בגרות המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים וזכאים לתעודה המאפשרת קבלה לאוניברסיטאות. |
| 31 | לוח C.13 - זכאים לת. בגרות (וחסרי מקצוע אחד) בסיום יב' מהמתחילים בי', המצטרפים בי' והמצטרפים החל מיא'. |
| 32 | לוח C.14 - ציונים מתוקנים בט' טרם התהליך, ושיעור הזכאות לת. בגרות לפי בתי הספר (בסדר יורד). |
| 33 | גרף C.15 - סטארט תשע"א, שיעור הזכאים לת. בגרות מהמתחילים בי', לפי בי"ס בסדר עולה. |
| 33 | גרף C.16 - סטארט תשע"א, שיעור הזכאים לת. בגרות וחסרי מקצוע אחד, מהמתחילים בי', לפי בי"ס בסדר עולה. |
| 33 | גרף C.17 - סטארט תשע"א, שיעור הזכאים לת. בגרות וחסרי עד שני מקצועות, מהמתחילים בי', לפי בי"ס בסדר עולה. |
| 34 | גרף C.18 - סטארט תשע"א, שיעור הזכאים לת. בגרות ממסיימי יב', לפי בי"ס בסדר עולה. |
| 34 | גרף C.19 - סטארט תשע"א, שיעור הזכאים לת. בגרות וחסרי מקצוע אחד, ממסיימי יב', לפי בי"ס בסדר עולה. |
| 34 | גרף C.20 - סטארט תשע"א, שיעור הזכאים לת. בגרות וחסרי עד שני מקצועות, ממסיימי יב', לפי בי"ס בסדר עולה. |
| 35 | גרף C.21 - התמדה ונשירה מלימודים בבי"ס תיכון. |
| 37 | גרף D.1 - תשע"א, זכאים לבגרות מסטארט, מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס, לפי בי"ס. |
| 37 | גרף D.2 - זכאים לבגרות מסטארט, מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים, תשע"א. |
| 38 | גרף D.3 - תשע"א, זכאים לבגרות מכלל מסיימי יב' בביה"ס, התפלגות הזכאים בוגרי סטארט ומשאינם בוגרי סטארט. |
| 38 | גרף D.4 - סה"כ הזכאים לבגרות בבתי"ס תשע"א בסדר עולה, והתפלגות הזכאים מסטארט, משאר ביה"ס, וכללה שאינם זכאים. |
| 39 | גרף D.5 - התפלגות הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים מכלל מסיימי יב' תשע"א. |
| 40 | גרף D.6 - שיעור הזכאים לבגרות של מסיימי יב' בבתי"ס בתכנית תפנית-סטארט, בהשוואה לישראל. |
| 40 | גרף D.7 - שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים בתכנית סטארט, לפני התכנית ואחריה, ממסיימי יב'. |
| 41 | לוח D.8 - השיעור היחסי של בוגרי התכנית הזכאים לתעודת בגרות, מכלל הזכאים לבגרות, בישובים, במחוזות ומגזרים, תשע"א. |
| 42 | גרף E.1 - שינויים בהתנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה ועוד, לפני התכנית ובסיום יב', עפ"י דיווח המשתתפים. |
| 45 | לוח E.2 - התפלגות מין המשתתפים. |
| 45 | לוח E.3 - התפלגות שנים בתכנית. |
| 45 | לוח E.4 - התפלגות התלמידים המשיבים על השאלונים לפי בי"ס. |
| 45 | לוח E.5 - התפלגות התלמידים שעבורם מולא שאלון ההתנהגות לפי בי"ס. |
| 46 | לוח E.6 - דיווח עצמי לגבי הערכת התלמיד את הצלחתו הלימודית בתכנית תפנית - סטארט. |
| 46 | לוח E.7 - מבחני T- השוואת דירוגי ההערכה עצמית של התלמידים לפני התכנית ובסיומה. |
| 46 | לוח E.8 - מבחני T- השוואת שאלון סיפוק צרכים בסיסיים לפני התכנית ובסיומה. |
| 47 | לוח E.9 - מבחני T - השוואת שאלון תפיסת העתיד ולימודים אקדמיים של התלמידים לפני התכנית ובסיומה. |
| 47 | לוח E.10 - מבחני T - השוואת שאלון מיקוד שליטה לפני התכנית ובסיומה. |
| 47 | לוח E.11 - מבחני T - השוואת הערכת הרכזים את השינויים בתחום הרגשי וההתנהגותי של התלמידים לפני התכנית ובסיומה. |

- העתק נאמן למקור -

TEL AVIV UNIVERSITY  אוניברסיטת תל-אביב
THE JAIME AND JOAN CONSTANTINER בית הספר לחינוך
SCHOOL OF EDUCATION ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר

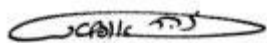
4.11.12

לכבוד
מר נסים כהן
מנכ"ל עמותת יכולות
(תכנית תפנית)
קרן רש"י

הנדון – אישור נתוני דו"ח מסכם לפעילות תכנית תפנית לבגרות-סטארט, תשע"א

- א. אנו מברכים על פעילות עמותת יכולות (תכנית תפנית), מיסודה של קרן רש"י בבתי"ס על יסודיים בפריפריה.
- ב. הריני מאשר בזאת, כי הועברו לבדיקתנו כל הפרטים, הרכיבים ותוצאות תכנית תפנית לבגרות-סטארט תשע"א. נתונים אלה מבוססים על נתונים דו"חות כתובים שהתקבלו מבתי"ס המשתתפים בתכנית בתשע"א 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 הוגדרו על ידי ביה"ס כבעלי הישגים הנמוכים ביותר. (עפ"י הנהלת התכנית ושלא עפ"י מדיניות התכנית וההנחיות, באחד מ-15 בתי"ס, נראה שהתקבלו לתכנית, תלמידים שלא היו בעלי הישגים הנמוכים בשכבה ט' – טרם התכנית, ונתוניהם נכללו בדו"ח המסכם הנוכחי).
 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).
 6. דיווח ביה"ס על ציוני בחינות הבגרות של המשתתפים בתכנית, על זכאות ואי זכאות לתעודת בגרות עבור כל אחד מבוגרי התכנית בתשע"א.
- ג. בתכנית השתתפו בתשע"א 15 בתי ספר והדו"ח כולל את נתוני כל 15 בתי הספר שהשתתפו.
- ד. אני מאשר בזאת, שנתוני כל בתי"ס המשתתפים בתכנית תפנית לבגרות-סטארט תשע"א, החישובים והעיבודים הסטטיסטיים, וכל הנתונים המוצגים בדו"ח והדו"ח עצמו, עברו בדיקתנו ואושרו.

בכבוד רב,



פרופ' זיהר אופטלקה

העתקים:
פרופ' רפי נחמיאס- ראש ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א.

תקציר דו"ח תוצאות תשע"א תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט תוצאות ביניים (ללא שיעורי גיוס לצה"ל) 455 בוגרים מסיימי יב' בתכנית בתשע"א

כללי - רקע על תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט

- מתקבלים לתכנית - נוער בסיכון, תלמידי כיתה ט' בבתי"ס תיכוניים בפריפריה הגאו-חברתית, המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה, בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה (שאינם משתייכים ומאובחנים כח.מ.), בפועל בוגרי תשע"א, היו בכיתה ט' בעלי ממוצע ציונים 49.7 (מתוקנן) ובממוצע 7.2 ציונים שליליים (מתוקנן) לתלמיד. קריטריון הישגים הלימודיים הנמוכים בשכבה ט', מהווה קריטריון קבלה יחידי לתכנית.
- היעד - כל תלמידי התכנית ירכשו תעודת בגרות, ונשירתם מביה"ס (גלויה וסמויה) תמנע.
- התכנית - נמשכת מעל 3 שנים (מסוף ט' ועד סיום יב') ומופעלת ע"י רכזים ומורים מבתי"ס התיכוניים (הכשרה ולווי פדגוגי ע"י צוות המנחים הפדגוגיים של עמותת יכולות) ובהנהגת מנהלי בתי"ס המשתתפים. במסגרת התכנית התלמידים לומדים בשעות פעילות ביה"ס, אחה"צ, בשעות הערב ובחלק מחופשות ביה"ס, בכיתות ייעודיות בהם מופעלים עקרונות הלמידה המואצת של תכנית תפנית. התכנית פועלת בשיתוף הפיקוח במשה"ח במחוזות, אגף שח"ר ומנהלי אגפי חינוך בישובים.
- שיטה - שיטת צמצום הפערים המואץ (תכנית תפנית) של עמותת יכולות - מיסודה של קרן רש"י באחד מאופני ההפעלה כשינוי מבני צומח ומוביליות כלפי מעלה למסלול עיוני מואץ של בעלי הישגים הנמוכים בחט"ב.
- תלמידים בתכנית (תשע"ב) - כ- 2,500 תל' ט'-יב', ב-20 בתי"ס בארץ בפיקוח מ"מ, ממ"ד, בדווי ודרוזי, ב-10 ישובים.

רקע על מסיימי יב' תשע"א בתכנית - אליהם מתייחס דו"ח תשע"א

- בתי"ס - מסיימי יב' תשע"א, למדו במסגרת תכנית תפנית - סטארט, ב-15 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה הגאו-חברתית, בפיקוח ממלכתי, ממלכתי דתי, בדווי ודרוזי, במחוז דרום, צפון, תל אביב, וירושלים, ב-8 ישובי פריפריה.
- תלמידים - 455 תלמידים סיימו לימודיהם בתכנית בכיתה יב' ב-15 בתי"ס הנ"ל, בשנה"ל תשע"א.
- מדד הטיפוח - מדד הטיפוח (שטראוס) הממוצע של 15 בתי"ס הוא - 7.45.
- ציונים מתוקננים, תלמידי התכנית טרם התהליך עת היו בכיתה ט' - תקנון ציונים לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות, כפי שנקבע ונעשה בו שימוש משרד החינוך, אגף שח"ר וע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008, כמוצג בנספח 1. ולשם קבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם.

רקע - טרם ההצטרפות לתכנית,

הישגיהם הלימודיים של כלל תלמידי התכנית ומיונם להקבצה/מסלול, טרם ההצטרפות לתכנית, עת היו בחט"ב בכיתה ט' (בתשס"ח)⁵

- כאמור לעיל, 455 תלמידים סיימו לימודיהם בתכנית בכיתה יב' ב-15 בתי"ס הנ"ל, בשנה"ל תשע"א.

ציונים טרם ההצטרפות לתכנית - כיתה ט'⁶:

- ממוצע מס' ציונים שליליים (מתוקנן) לתלמיד - 7.2
- ציון ממוצע (מתוקנן) בכל מקצועות הלימוד - 49.2
- ציון ממוצע (מתוקנן) ב-6 מקצועות הליבה - 41.6
- ציון ממוצע (מתוקנן) ב-2 המקצועות הליבה: מתמטיקה ואנגלית - 38.8
- שיעור בעלי 7 ציונים שליליים (מתוקנן) ויותר בכיתה ט', מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י' - 61.4%

מיקומם הריבודי בביה"ס של תלמידי התכנית - חט"ב כיתה ט', טרם התכנית:

- ב-14 מ-15 בתי"ס המשתתפים, תלמידי התכנית עת היו ב-ט', היו ממוינים להקבצות/מסלולים.
- 87.3% מתלמידי התכנית, היו ממוינים בכיתה ט' להקבצה/מסלול.
- 81.9% מתלמידי התכנית הממוינים הנ"ל, היו ממוינים בכיתה ט' בחט"ב להקבצה/מסלול הנמוך.

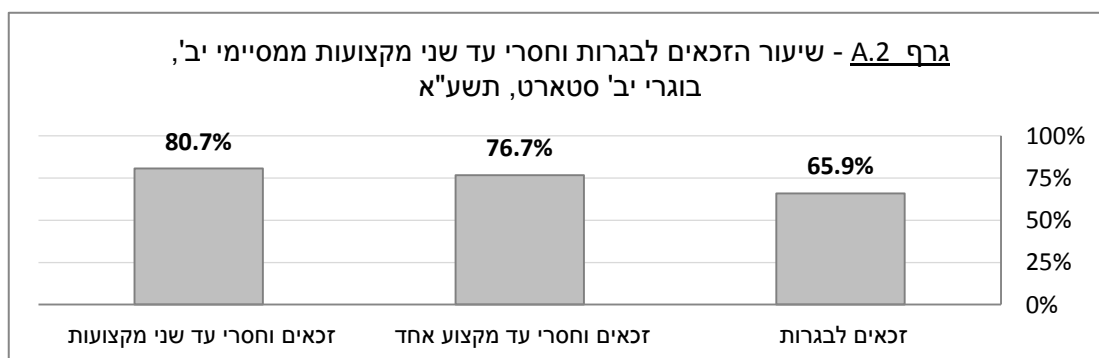
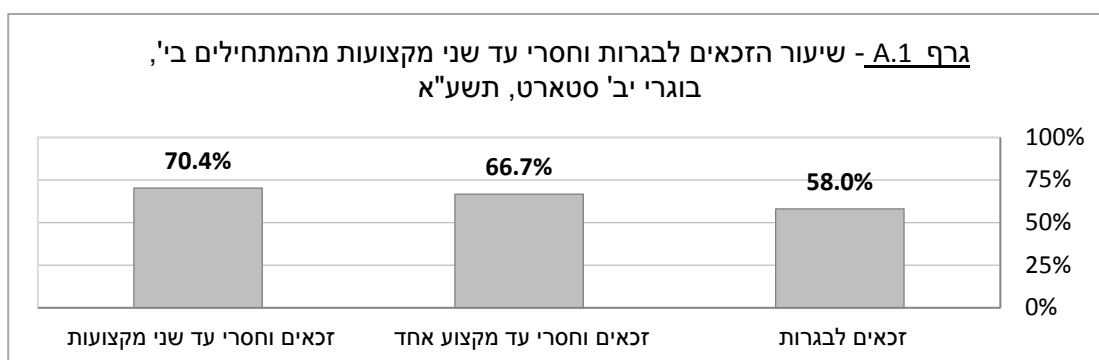
⁵ באחד מ-15 בתי"ס, שלא עפ"י המדיניות וההנחיות, נראה שהתלמידים שהתקבלו לתכנית לא היו בעלי הישגים הנמוכים בט', ונתוניהם נכללו בדו"ח הנוכחי.
⁶ של תלמידי התכנית אשר יש לגביהם נתוני ט'-488 מתוך 521

ב. עיקר התוצאות בסיום התכנית (סיום כיתה יב'), מסיימי יב' בתכנית בתשע"א

ב.1. זכאים לתעודת בגרות:

65.9% ממסיימי יב' בתכנית – זכאים לבגרות. 58% מהמתחילים בכיתה י' זכאים לבגרות,

1. 65.9% ממסיימי יב' בתכנית, זכאים לתעודת בגרות.
2. 58.0% מהמתחילים בכיתה י', זכאים לתעודת בגרות (גרף A.1).
3. 66.7% מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י', זכאים וחסרי עד מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (גרף A.1).
4. 58.2% מהמתחילים לימודיהם בתכנית ב-י', והיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום ט', רכשו תעודת בגרות.
5. 100.0% מהזכאים, בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
6. 46.7% מכלל הזכאים, בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.



ב.2. התנהגות ועמדות

1. חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של תלמידי התכנית, מציון 2.6 ל-1.8 (סולם טווח 5-1).
2. חלה עליה מובהקת בשאיפות ובתפיסת העתיד האקדמי מציון 2.9 ל-4.1 (סולם טווח 5-1).
3. חלה עליה מובהקת במיקוד השליטה הפנימי מציון 3.4 ל-3.9 (סולם טווח 5-1).

ב.3. התמדה

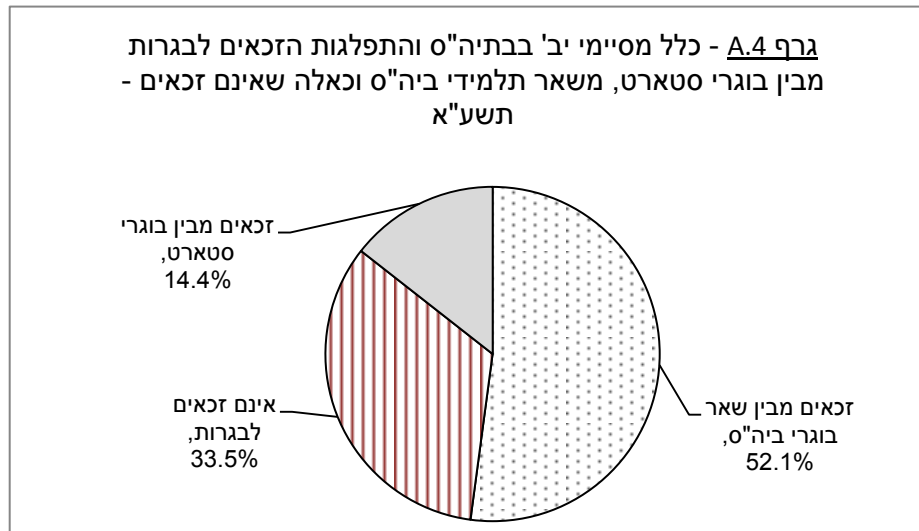
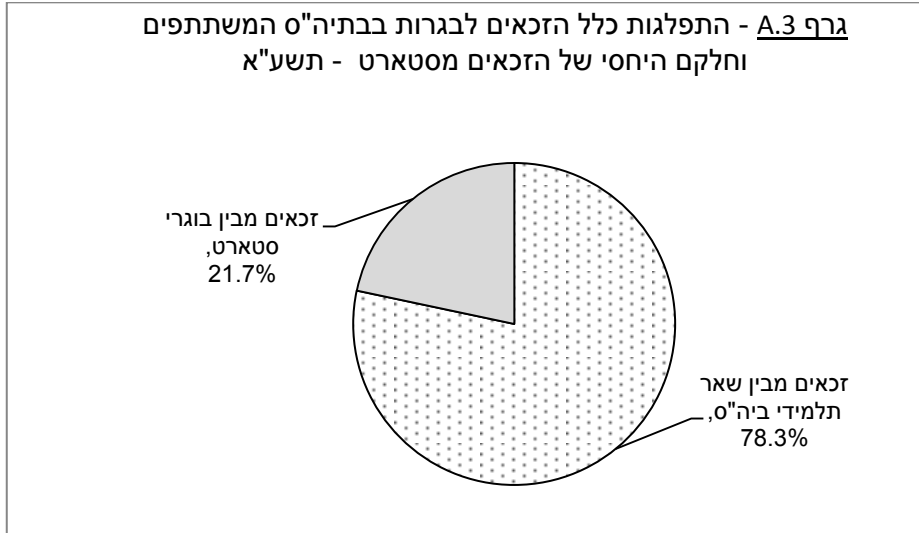
1. 92.3% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית, או בבי"ס תיכון אחר.
2. 90.4% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית.

ב.4. מילוי תפקיד התלמיד

- 80.7% ביחס למסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (גרף A.2).
 - 70.4% ביחס למתחילים בכיתה י', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (גרף A.1).
- הממצא מעיד על שיפור בולט במילוי תפקיד התלמיד ועל הפחתה משמעותית בנשירה הסמויה בקרב תלמידי התכנית.

ג. זכאות בית ספרית- 21.4% מכלל הזכאים בבתי"ס המשתתפים – בוגרי תכנית תפנית סטארט

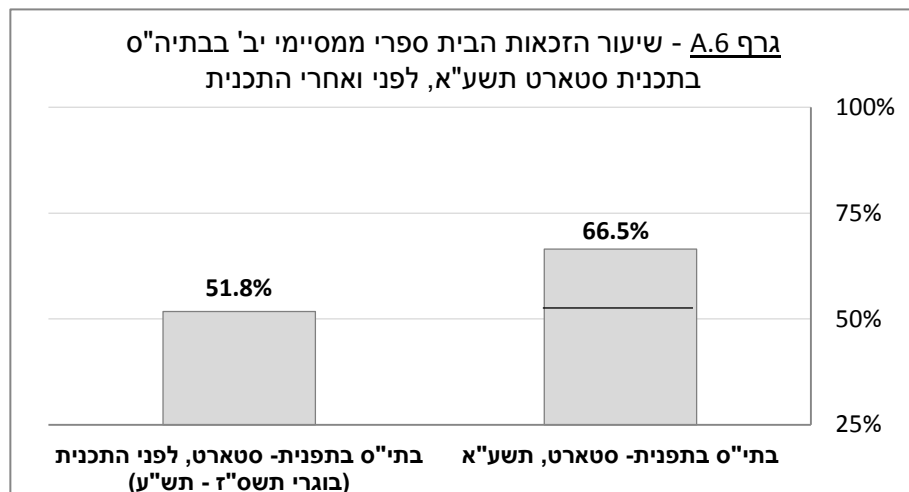
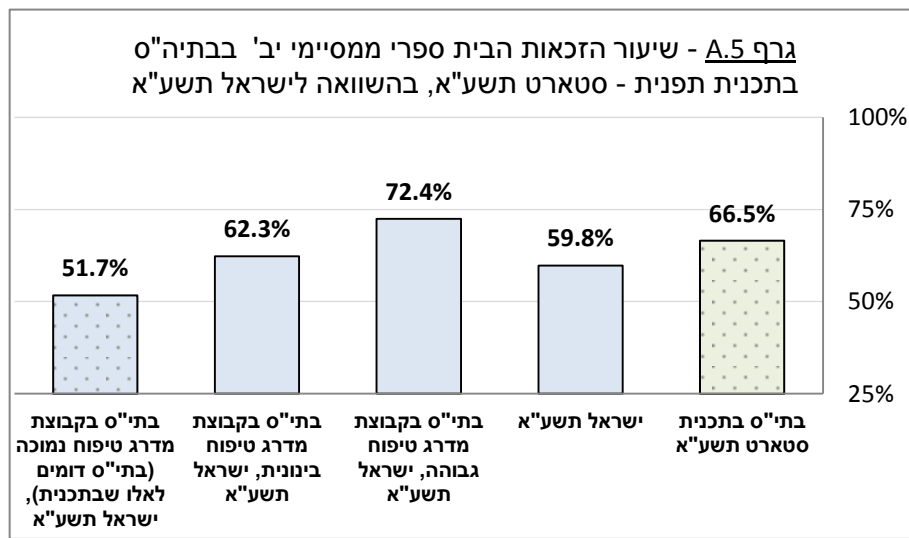
1. בממוצע, ב- 15 בתי הספר בתכנית, 21.7% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס, הינם בוגרי התכנית (גרף A.3).
2. בממוצע, ב- 15 בתי הספר בתכנית, 14.4% מכלל מסיימי יב' בביה"ס וזכאים לבגרות, הינם בוגרי התכנית (גרף A.4).



ג.1. עליה של 14.8% בשיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי"ס המשתתפים (ממסיימי יב') שיעור הזכאות הבית ספרי הממוצע בבתי"ס: 66.5%, גבוה ב-6.7% משיעור הזכאים בישראל (59.8%).

1. שיעור הזכאות הבית ספרי הממוצע בבתי"ס, ממסיימי יב', הוא 66.5%.
2. שיעור הזכאות הבית ספרי הממוצע בבתי"ס (66.5%) עלה ב-14.8% ביחס לשיעורו לפני התכנית (51.8%).
3. ב-20% מבתי"ס (3 מתוך 15), שיעור הזכאות הבית ספרי לבגרות ממסיימי יב' הוא מעל 85.0%, ולמעלה מ-17.0% מהזכאים לבגרות בבתי"ס אלה, הינם בוגרי תכנית סטארט.
4. ב-40% מבתי"ס (6 בתי"ס מתוך 15), עלה שיעור הזכאות הבית ספרי במעל 20%, ביחס לשיעור לפני התכנית.
5. שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית בתשע"א (66.5%), שיעור זה:
 - גבוה ב-6.7% משיעור הזכאים בישראל בתשע"א (59.8%)
 - גבוה ב-14.8% משיעור הזכאים בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כנמוכים במדרג הטיפוח (51.7%).
 - וגבוה ב-4.2% משיעור הזכאים בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כבינוניים במדרג הטיפוח (62.3%).

מדד הטיפוח הממוצע של 15 בתי"ס בתוכנית, הוא- 7.45 (שטראוס), ומדורגים בממוצע כנמוכים במדרג הטיפוח.



ג.2. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מתכנית סטארט ביחס לכלל הזכאים לבגרות בישובים ובמגזרים:

1. באר שבע:

5.3% מכלל הזכאים לבגרות בבאר שבע (85 מ-1,599), הינם בוגרי תפנית-סטארט (מ-5 בתי"ס בב. שבע).

2. בית שמש:

3.3% מכלל הזכאים לבגרות בבית שמש, (17 מ-518), הינם זכאים בוגרי תפנית-סטארט (מ-2 בתי"ס בבית שמש).

3. מג'אר:

7.3% מכלל הזכאים לבגרות במג'אר (21 מ-289), הינם זכאים בוגרי תפנית-סטארט (מבי"ס דרוזי אחד במג'אר).

4. רהט:

8.6% מכלל הזכאים לבגרות ברהט (33 מ-385), הינם זכאים בוגרי תפנית-סטארט (מבי"ס בדווי אחד ברהט).

5. תל שבע:

13.3% מכלל הזכאים לבגרות בתל שבע (16 מ-120), הינם זכאים בוגרי תפנית-סטארט (מבי"ס בדווי אחד בתל שבע).

6. בת ים:

5.0% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים (36 מ-723), הינם זכאים בוגרי תפנית-סטארט (מ-2 בתי"ס בבת-ים).

7. מגזר הברזי בנגב:

10.4% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הברזי בנגב (141 מ-1,352), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-5 בתי"ס בדוויים).

8. מגזר הדרוזי:

1.7% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (21 מ-1,253), הינם בוגרי תפנית - סטארט (מבי"ס דרוזי אחד במג'אר).

ד. נספחים לתקציר הדו"ח

ד.1. מחקר הערכת אוניברסיטת בן גוריון⁷ את תכנית תפנית – סטארט בהשוואה לקבוצת ביקורת - 2008:

ב – 2008, התבצע מחקר הערכה של תכנית סטארט ע"י אוניברסיטת בן גוריון (תמצית מחקר ההערכה מצוי בפרק הנספחים, נספח מס' 3) ובה השוו הישגי בוגרי התכנית בתום יב' בתשס"ז להישגי קבוצת ביקורת (תלמידים בעלי הישגים בסיום ט').

- עפ"י הממצאים: 53.1% מבוגרי סטארט רכשו תעודת בגרות ביחס ל – 0% בקבוצת הביקורת.
- שיעור נשירה: 6.7% מהמתחילים בי' בסטארט, לעומת 11.1% בקבוצת הביקורת.

ד.2. שיעורי גיוס לצה"ל של בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ז, תשס"ט:

- **בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ט** - 96.0% מהבנים המלש"ב בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ט, התגייסו לצה"ל (נתוני צה"ל)⁸ בהשוואה ל – 74.2% מהבנים המלש"ב בישראל.
- **בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ז** - 95.3% מהבנים המלש"ב בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ז, התגייסו לצה"ל (סקר עמותת אחרי)⁹, בהשוואה ל – 74.2% מהבנים המלש"ב בישראל.

ד.3. בוגרי סטארט הפונים לאקדמיה: ממצאי אוניברסיטת תל אביב 2012¹⁰:

- **תוך 1 עד 5 שנים מסיום יב'**, 165 בוגרי/ות תכנית תפנית לבגרות – סטארט תשס"ז – תשע"ב המהווים **18.9%** מהבוגרים שסיימו שירות בצה"ל או לא מלש"ב ונסקרו, לומדים או התקבלו ויחלו ללמוד בתשע"ג בישראל ומחוצה לה, לימודי תואר ראשון ולימודי תעודה (103 – לימודי תואר, 62 – לימודי תעודה). בכיתה ט', טרם הצטרפו לתכנית, 165 הבוגרים הנ"ל היו בעלי ממוצע ציונים מתוקן 52.1, ובממוצע לתלמיד היו 6.9 ציונים שליליים (מתוקן).
- 529 בוגרי תכנית תפנית לבגרות – סטארט המהווים **35.6% מכלל הנסקרים** בשנתונים תשס"ז – תשע"ב, ילמדו בתשע"ג לימודים גבוהים ועל תיכונים ו/או מביעים כוונה ללמוד לימודים גבוהים ועל תיכונים. (בישראל, אחוז הפונים לאקדמיה, בתוך 8 שנים מסיום התיכון עומד על **44.5%**¹¹).

ד.4. עמדות בוגרי סטארט ותרומותיה להתפתחותם...דו"ח מחקר¹² אוניברסיטת תל אביב, 2011

ציטוטים מדברי בוגרי/ות תכנית תפנית סטארט

מתוך: אופלטקה י. נופר ע., אוניברסיטת תל אביב, 2011.

"... אבל הקטע זה לא ציונים"

מראיינת: **"..כולם אמרו שלא תצליחי, כולם אמרו שלא מגיע לך תעודת בגרות, אבל הנה, את יכולה להצליח!"**
מראיינת: **"...כשקיבלתי את התעודה, כשראו שהציונים שלי באמת טובים, אבא שלי בכה... הוא סיפר שהוא הרגיש שהוא מאבד אותי ומתפספס לו משהו בין הידיים, כי הוא ידע שאני ילדה חכמה. ואחרי שהתוכנית נגמרה וראיתי שיש לי תעודת בגרות, אמרתי לעצמי "וואלה, עשיתי את זה!". אבא שלי היה הכי גאה בי בעולם.**
בטקס הוא בכה ואמר שהרוויח אותי מחדש ושזה גם לא... אני מדברת איתך פה על ציונים, אבל הקטע זה לא ציונים."

"... אתה ממש מתחיל להאמין בעצמך " **"..זה אחד הדברים הכי חשובים שצריך לתת לכל ילד במדינה"**

מראיינת: מה למדת על עצמך?

מראיין: שאפשר לעשות הכול. אם רוצים אפשר לעשות הכול.

מראיינת: משהו בתפיסה שלך את עצמך, השתנה? אתה חושב אחרת על עצמך היום מאשר קודם?
מראיין: אולי שאני מסוגל. קודם לא חשבתי על זה, לא העסיק אותי יותר מדי, הלימודים.

"...ולהסביר לך כמו ילד קטן, ולאט לאט אתה מתחיל להבין את זה יותר טוב, אז אתה עולה..., עולה..., עולה...,

עד שאתה מתחיל לצבור יותר בטחון עצמי. אתה ממש מתחיל להאמין בעצמך יותר.

זה אחד הדברים הכי חשובים שצריך לתת לכל ילד במדינה."

⁷ בר און, ג. בר דורון, מ., גורשיט, מ., בוגלסקי, ל., לוין רוזליס, מ. שגיא ש. (2008), "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", דו"ח מחקר. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.

⁸ עמותת יכולות, "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ט בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", יולי 2010.

⁹ עמותת יכולות, "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ז בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", יולי 2008.

¹⁰ אופלטקה, י., (חוקר אחראי), " סקר היקפי השתתפות בלימודים גבוהים באקדמיה ובלומדים על תיכונים בשנות הלימודים תשע"ב ובתשע"ג, של בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", אוניברסיטת תל אביב, ספטמבר 2012.

¹¹ למ"ס 2011, לוח 8-47 המשך לימודים גבוהים של מסיימי תיכון בתוך 8 שנים מסיום לימודיהם התיכונים,

http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html?num_tab=st08_47&CYear=2011

¹² אופלטקה י. נופר ע., "דו"ח מחקר - עמדות בוגרי תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, כלפי מרכיבי התוכנית, ותרומותיה להתפתחותם האישית והמקצועית", אוניברסיטת תל אביב, 2011.

חלק א' - הקדמה ומטרות הדו"ח

א. תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה-סטארט, הינה אחת מתוכניות קרן רש"י שהוקמה בתשס"ד בשיתוף משרד החינוך במחוז דרום, אגף שחי"ר, המחלקה לכיתות אתג"ר. התכנית פועלת במחוזות נוספים, כמו שאר תכניות רש"י, בשיתוף משרד החינוך, הרשויות המקומיות, הנהלות בתי"ס וצוותי הלמידה בהם. התכנית הקיפה בתשע"א כ- 2,500 תלמידים ב- 20 בתי"ס תיכוניים.

ב. תכנית תפנית מבוססת על ההנחה והידיעה שכל אחד יכול להצליח בבי"ס ולהגיע להישגים מרשימים. החפיפות החברתיות שעדיין קיימות בין סטאטוס חברתי כלכלי להישגים לימודיים, מראות שלמרות המאמץ, ביה"ס עדיין אינו מריטוקרטי, ועליו לפעול באופן שונה ולהוביל את כל תלמידיו להישגים ולתעודות, שיאפשרו מוביליות סטאטוס עתידית.

ג. תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, מקבלת אליה את התלמידים בעלי הישגים הלימודיים הנמוכים ביותר בשכבה ט', תלמידים המצויים בסטאטוס של נשירה סמויה ועל סף גלויה, ומטרתה למנוע את נשירתם של אלה, ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה, שתאפשר מוביליות סטאטוס, השתלבות חברתית נורמטיבית, ואפשרות ללימודים אקדמיים.

תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה-סטארט, הינה תכנית תלת שנתית ייחודית, המופעלת בביה"ס ומתחילה מאמצע כיתה ט' לערך או תחילת כיתה י', ועד סיום יב'.

ד. המסמך הנוכחי, מטרתו להציג את התפוקות ותוצאות פעילות התכנית בתום פעילות בת שלוש שנים (תשס"ט – תשע"א), בקרב כל בוגרי מחזור שנה"ל תשע"א בתכנית, הכולל את כל התלמידים בוגרי התכנית בכל בתי"ס בהם התכנית פעלה (15 בתי"ס). הבוגרים החלו פעילותם במסגרת התכנית בכיתה י' בשנה"ל תשס"ט, וסיימו יב' בתשע"א.

ה. התפוקות והתוצאות בקרב תלמידי התכנית, ימדדו בתחומים העיקריים הבאים:

1. **הישגים לימודיים** שימדדו עפ"י קריטריון ההצלחה בבחינות בגרות ורכישת תעודת בגרות.
2. **התמדה** - כפי שבאה לידי ביטוי בשיעורי התמדה ונשירה מביה"ס (נשירה סמויה וגלויה).
3. **התנהגות ועמדות** - אנו מעריכים שדרך פעולתה התובענית של התכנית, המובילה את התלמידים (שבדרך הפעולה הרגיל של ביה"ס כשלו בתחום הלימודי בעבר, והיו על סף נשירה) להצלחה לימודית אמיתית בתחום העיוני דווקא, עפ"י אמות מידה אוניברסאליות, בבחינות סטנדרט חיצוניות (בחינות בגרות), תתרום באופן ממשי:
 - לשיפור תחושת המסוגלות של תלמידי התכנית.
 - לעליה בתחושת ההשתייכות.
 - לירידה בבעיות התנהגות.
 - לעליה באמונה ביכולתם הקוגניטיבית.
 - לעליה בהערכתם העצמית.
 - לעליה במידת מיקוד השליטה הפנימי.
 - לעליה בתחושת האוטונומיה.
 - לעליה במידת השאיפה ללימודים אקדמיים בעתיד.
4. **השתלבות במסגרות חברתיות נורמטיביות – צה"ל** - אנו מעריכים שדרך פעולתה התובענית של התכנית והצלחת התלמידים בה במימוש ערך ההצלחה הלימודית עפ"י אמות מידה אוניברסאליות, יתרמו וישפיעו באופן ממשי גם על מניעת פניה לאלטרנטיבה אפשרית וצפויה (נטישה ונשירה מביה"ס ואף פניה לסטייה חברתית), ויגדיל את הנטייה להשתלבות מחדש של בוגרי התכנית במסגרות חברתיות נורמטיביות, כגון צה"ל (בקרב התלמידים **המלש"ב** - מחויבי השירות הביטחוני בתכנית), המהווה את יחידת ההשתלבות הנורמטיבית הראשונה העומדת בפניהם, בתום ההשתתפות בתכנית בסיום כיתה יב'. לכן, בדו"ח **הסופי** נציג גם את שיעורי הגיוס לצה"ל של בוגרי התכנית, כמדד ראשון להשתלבות חברתית.
5. **שיעורי הזכאות הבית ספריים לבגרות, בבתי הספר בהן פועלת התכנית וחלקם היחסי של בוגרי התכנית-** ימדד החלק היחסי של הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית, מכלל הזכאות הבית ספרי בבתי"ס, בישוב ובקרב המגזר בו התכנית פועלת.

1. נתונים והצגתם

1. הנתונים לגבי תל" זכאים לבגרות, התקבלו מהנהלות בתיה"ס המשתתפים. נתונים אלו מהווים חלק ממיפוי שוטף והכרחי למדידת תוצאות הפעילות. כל המידע בדו"ח זה מבוסס על נתונים אלה, המוצג במסמך הנוכחי באופן מוצפן ומקובץ בלבד.

2. חישוב ממוצע הציונים המתוקן טרם התהליך בכיתה ט', וממוצע הציונים השליליים המתוקן לתלמיד.

א. ציוני התלמידים בבית"ס בכיתה ט' טרם התהליך, הינם ציוני נורמה (ולא סטנדרט) ובחלק ממקצועות הלימוד ניתנו במסגרת הקבצה שונה ונמוכה אליה השתייכו התלמידים, ולעיתים ניתנו בכל מקצועות הלימוד במסגרת מסלול לימודי שונה ונמוך אליו השתייכו התלמידים בכיתה ט' (מסלול רגיל - לא תורני/כיתות יחודיות).

ב. כידוע, הפער הלימודי בין תכנית הלימודים בהקבצה הנמוכה (ג' לדוגמא) להקבצה הגבוהה (א') לדוגמא, בה בד"כ נלמדת תכנית הסטנדרט ולעיתים אף יותר מכך) הינו גדול ובכיתה ט' הפער הלימודי בין ההקבצות הנבדלות יכול להיות בן מס' שנות לימוד ומובן שהציונים לתלמידים בהקבצה הנמוכה אינם משקפים את רמת הלימודים הנדרשת והסטנדרט. כך לדוגמא ציון 70 בתעודת ההערכה של תלמיד הקבצה ג' בכיתה ט', נמוך ביחס לסטנדרט וביחס לתלמיד הקבצה א' באותו ב"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.

ג. לתכנית מתקבלים בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט'. לשם קבלת אומדן הישגי התלמידים בכיתה ט' הלווקח בחשבון את רמת הלימוד ותכניות הלימוד השונות בהקבצות השונות, ולשם איתור בעלי הישגים הנמוכים ביותר המהווים את אוכלוסיית היעד של התכנית 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)**. אופן החישוב מוצג בנספח מס' 1 ומאפשר תקנון והשוואת ציונים אחידה של תלמידים הלומדים בהקבצות/רמות לימודיות שונות ומרובדות.

תקנון ציונים עפ"י הנ"ל התבצע במקצועות ההקבצה בלבד או בכל מקצועות הלימוד לתלמידי מסלול.

לא התבצע תקנון וציוני התלמידים לחישוב נותרו כשהיו, לתלמידים במקצועות שלא נלמדו בהקבצה/מסלול ונלמדו בכיתות הטרורגניות שוות או במקצועות שנלמדו בכיתות אם הטרורגניות.

בכל מקום במסמך בו יש התייחסות לממוצע הציונים טרם התהליך, הכוונה היא לממוצע המתוקן עפ"י הנ"ל.

חישוב ממוצע הציונים השליליים הוא ממוצע רגיל הכפוף לתקנון הנ"ל.

3. מיקומם הריבודי בבית"ס של תלמידי התכנית – חט"ב כיתה ט', טרם התכנית

מתוך שאיפה להציג תמונה מרכזת ומקיפה המבהירה את מצבם הלימודי של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם לתכנית עת היו בכיתה ט', ומפאת החשיבות וההשלכות, הדו"ח מציג בנוסף לציוני התלמידים בכיתה ט' גם את הדירוג הריבודי של תלמידי התכנית בחט"ב בכיתה ט' (טרם התכנית) עפ"י שלוש רמות: גבוהה, בינוני, נמוך.

הדירוג נקבע על פי המסלול או על פי הקבצה/אות אליהם מוין התלמיד בכיתה ט' (ר' פירוט בנספחים בעמ' 52):

מסלול: עפ"י השתייכות התלמיד לכיתה שלמדה את כל מקצועות הלימוד ברמה נפרדת: גבוהה, בינונית או נמוכה, כמדווח.

הקבצות: הקבצות אליהם השתייכו התלמידים באחד עד 4 מקצועות לימוד, תורגמו לסולם מספרי, עפ"י הקידוד הבא:

השתייכות לקבצה א' במקצוע לימודי=1, הקבצה ב'=2, הקבצה ג'=3.

סכימת הערכים במקצוע או במקצועות ההקבצה ועפ"י מספר המקצועות אליהן מוין התלמיד להקבצות, הובילו לקביעת דירוג התלמיד במיון - לפי המטריצה הבאה:

| מס' הקבצות אליהן מוין התלמיד | תלמידים שמוינים להקבצה במקצוע לימודי אחד בלבד | תלמידים שמוינים להקבצה בשני מקצועות לימוד | תלמידים שמוינים להקבצה בשלוש מקצועות לימוד | תלמידים שמוינים להקבצה בארבע מקצועות לימוד | דירוג |
|------------------------------|---|---|--|--|-------|
| גבוה | 1 | 2-3 | 3-4 | 4-6 | |
| בינוני | 2 | 3-4 | 5-6-7 | 7-9 | |
| נמוך | 3 | 5-6 | 8-9 | 10-12 | |

קיימות בוודאי דרכים נוספות לקבוע את דירוגו של התלמיד במיין הבית ספרי בחט"ב. ניתן לקבוע למשל, כי כל תלמיד המדורג בהקבצה/ות ברמה הנמוכה מרמה א', שהינה הסטנדרט הלימודי, מיקומו הוא נמוך. אפשרות נוספת היא התייחסות לפיה כל תלמיד המדורג בהקבצה ג' באחד מן המקצועות, הינו תלמיד אשר מצוי במיקום נמוך.

אנו בחרנו בדרך ודירוג המעניקה משקל זהה לכל הקבצה אליה השתייך התלמיד, כך שלמשל תלמידים שמויניו להקבצות ב- 4 מקצועות לימוד, ומויניו בשני מקצועות להקבצה ג' ובשני מקצועות להקבצה א' - יחשבו כמדורגים בינוני.

4. שיעור הזכאים לבגרות בתכנית, מחושב עפ"י סך הזכאים בסיום יב' ביחס למתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י', וגם ביחס למסיימי יב' בתכנית. וסוג החישוב מצוין בסמוך לנתון.

5. דו"ח הושוו שיעורי הזכאות הבית ספריים בתשע"א בבתי"ס המשתתפים בתכנית תפנית – סטארט לשיעורי זכאות ארציים, ישוביים ומגזריים בתשע"א.

6. נתונים המתייחסים לשינויים בהתנהגות ובעמדות (תוצאות בתחום ההתנהגות והשתייכות, תפיסה עצמית ושאיפות להשכלה גבוהה בסיום כיתה יב') מבוססים על שאלונים שמולאו ומוצגים בפירוט בנספח ובפרק ו'. הנתונים מתייחסים גם לבוגרי התכנית שהצטרפו אליה באיחור בדרגת כיתה יא ו/או יב'.

7. במסמך יוצגו מדדים מרכזיים המתייחסים לכלל בוגריהם של בתי הספר בהם הופעלו תכניות סטארט. במקרים בהם הוצגו נתונים המתפלגים עפ"י בי"ס, הוצפן שם ביה"ס.

8. בתי"ס שבוגרי תכנית סטארט בהם, סיימו יב' בתשע"א, ודו"ח זה מתייחס אליהם (בהצפנה):

| | |
|-----------------------------|--------------------------|
| מקיף א', באר שבע | מקיף ו', באר שבע |
| מקיף ז' עמל, באר שבע | מקיף ח', באר שבע |
| מקיף טוביהו, באר שבע | מקיף אמי"ת דביר, בית שמש |
| מקיף אמי"ת שחר, בית שמש | תיכון המר, בת ים |
| מקיף רמות, בת ים | תיכון אלנור, חורה |
| עמל רבין, חורה | עמל אבו רביע, כסייפה |
| מקיף ב', מג'אר | עמל אלנג'אח, רהט |
| תיכון עמל יגאל אלון, תל שבע | |

ז. במסמך הנוכחי שמונה חלקים עיקריים:

חלק א' - ובו הקדמה ומטרות הדו"ח .

חלק ב' - ובו רקע תיאורטי כללי על פערים השכלתיים והסיבות להיווצרותם ותיאור תמציתי של שיטת צמצום הפערים המואץ ותכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט.

חלק ג' - ובו:

- רקע ותיאור קצר של התכנית
- נתוני רקע של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם, עת היו בכיתה ט': מיון התלמידים והישגים לימודיים בט'. דו"ח תוצאות כמותיות:
- הישגים לימודיים בסיום התהליך (סיום יב'), המתייחסים לתוצאות מבחני הבגרות (כללי ולפי בית ספר) תוך השוואה והצגת הישגיהם הלימודיים של בוגרי התכנית בסיום יב' בהשוואה להישגיהם טרם התהליך, בסיום כיתה ט'.
- נתוני התמדה ונשירה מהתכנית.

חלק ד' - ובו דו"ח תוצאות כמותיות ובו:

- חלקם היחסי (תרומה) של הזכאים לבגרות מבין בוגרי התכנית, לשיעור הזכאות לבגרות בבי"ס.
- חלקם היחסי (תרומה) של הזכאים לבגרות מבין בוגרי התכנית, לשיעור הזכאים במחוזות ובישובים.
- שיעור העלייה בזכאות לבגרות בבתי"ס, לאחר התכנית.
- השוואה בין שיעורי הזכאות לבגרות בבתי"ס בתכנית לישראל ולבתי"ס דומים בישראל.
- חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מסטארט מכלל הזכאים לבגרות במחוזות במגזרים ובישובים

חלק ה' - נתונים אודות שינוי ושיפור בהתנהגות ובעמדות, תחושת השתייכות, תפיסה עצמית, שאיפות להשכלה גבוהה, אוטונומיה ומיקוד שליטה.

חלק ו' - סיכום

חלק ז' - אפילוג

חלק ח' - נספחים, ובו הגדרות, הבהרות, ודוגמאות לשאלונים, דוגמאות .

הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי"ס המשתתפים כחלק מהתהליך והתכנית,
ועליהם מבוססים העיבודים הסטטיסטיים.
הנתונים והעיבודים כולם נבדקו ואושרו ע"י צוות ביה"ס לחינוך-אוניברסיטת תל אביב

חלק ב' – רקע תיאורטי

פערים השכלתיים, תכניות לצמצום פערים ותכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה- סטארט (תקציר)

1. אי שוויון בהזדמנויות השכלתיות

חינוך הינו רכיב בסיסי ברווחה חברתית, על כן אין זה מפתיע 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 השכלתיות נשאר יציב לאורך השנים (Cohen, Haberfeld & Kristal, 2007; Breen & Jonsson, 2005; Whelan & Layte, 2002), ואילו אחרים טוענים כי הוא מצטמצם (Friedlander, Okun, 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 (שלא פעם באה לידי ביטוי בנשירה מביה"ס) אינן קוגניטיביות בעיקרן, אלא: סוציולוגיות, תרבותיות, פסיכולוגיות-חברתיות, מערכתיות וארגוניות (הרן, 1990; בר חיים, יעיש ושביט, 2008; Shavit, Arum, 2008; Pfeffer, 2008; Gamoran, 2007).

הסיבות לאי הצלחה לימודית ממוינות בספרות המחקרית והיישומית לשתי קבוצות מרכזיות של משתנים:

משתנים פנים בית-ספריים – משתנים פנים בית ספריים מרכזיים שעולים בספרות הם בעיקר מבנה ביה"ס המתבסס על מסלולים והקבצות מתייגות (סבירסקי, 1990, Gillborn & Youndell, 2000, Gamoran, 2009), 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 ל"כישלונות".

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 (2006) חוקרת את ההסללה, וטוענת כי היא שנויה במחלוקת ומעוררת ויכוח נוקב בקרב הציבור וקובעי המדיניות וכן בקרב החוקרים (Ansalone, 2005; Burriss & 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 (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 תכניות 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 הישגים הגבוהים מצד אחד והן לבעלי הישגים 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 שיוניים כגון: הסטאטוס 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 & Yaguev, 1997; Lee & Bryk, 1988; Oakes, 1995; Shavit, 1990).

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 (Gamoran, 1992; Kerckhoff, 1986; Oakes, Gamoran & Page, 1992; Hanushek & Woessman, 2006). הפועלת בדימוי העצמי ובשאיפות של התלמידים במסלולים הפחות יוקרתיים (איילון, 1988; יוגב ואיילון, 1982; Ayalon & Yuchtman, 1987; Vanfossen, Jones & Spade, 1987; Oakes, 1985; Yaar, 1989). בנוסף, ההסללה אינה מאפשרת ניעות בין המסלולים (Lucas, 1999; Cheng, Martin, & Werum, 2007; Ivanson & 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.

1. **משתנים בלתי תלויים חוץ בית ספריים** – אלו משתנים שלא פעם בית הספר מתייחס אליהן ככאלה שאין לו עליהן שליטה, כגון: רקע משפחתי (Breen & Jonsson, 2005; Smith, 2007; Mizrachi, Goodman, & Feniger, 2009), העדר משאבים כלכליים ותרבותיים, השפעת סביבת המגורים (Mayer, 2002), אי תמיכה 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, 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, 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 תיכונים מופיעה גם אצל Robinson (2003), שהצביע על קשר מובהק בין פיתוח הזהות של מתבגרים לבין מידת התמדתם בלמידה על תיכונות 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 ללימודים 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). Colman & Hagell (2007) 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 וחיוביים בדרך קלה ומהירה. לתמיכה המשפחתית בתהליכים שעוברים מתבגרים משמעות רבה למימוש הפוטנציאל הלימודי אצל בני נוער. 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.

II. תכניות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות

התכניות 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 אמיתיות במערכת החינוך עשויות להביא לצמצום משמעותי של הפערים החברתיים בחינוך. למרות חשיבותם של פרויקטים מסוג זה, ספק אם הם עשויים להביא לצמצום משמעותי של הפערים.

מספר רפורמות לאומיות הופעלו במדינות שונות בעולם לשיפור הישגים לימודיים, כש אחד 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 (Mertkanozunlu & 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 האלמנטים החשובים של החוק הוא נושא השוויון: הסטנדרטים המוגדרים עבור התלמידים הם אחידים. אין התייחסות לקבוצות מיעוט או לשתיכות אתנית, ועל המערכת לאפשר לכל תלמיד להגיע ליעדי מינימום זהים. באותו הקשר בדיוק, 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 2005-1980 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 מי המורים). בין השנים 2006-2007 נערך **דו"ח מקנזי** (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.

דו"ח ועדת דברת (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, 2004) הוצהר כי מערכת החינוך אחראית לפתח את אישיותם, יצירתיותם וכישרונותיהם של כלל ילדי ישראל מגיל 3 עד 18 למיציא 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 תכנית שינוי כוללת - מבנית, פדגוגית וארגונית - וכן על התווית דרך ליישומה. רציונל התכנית 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 תכניות 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 תכנית 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 תכניות להכשרת מורים למתמטיקה תוך כדי העמקת הידע המתמטי, ופיתוח מקצועי בהתאם למודלים עדכניים.

שיטת צמצום הפערים המואץ¹³ ("המבצע הלימודי") - תקציר

בשיח הציבורי בכלל ובקרב סוציולוגים בפרט תופסת ההשכלה מקום מרכזי בכל דיון שעוסק בתהליכי ריבוד ואי שוויון. זאת משום שהישגים השכלתיים קשורים במידה רבה במאפייני הרקע החברתי והכלכלי של הפרט. הנחה משותפת לכל מערכות החינוך בעולם היא שניתן לקדם ידע של בני אדם באמצעות הוראה (ישראלאוילי ואדי-רקח, 2008). יחד עם זאת, השכלה יכולה לשמש בשני תפקידים מנוגדים בהקשר הריבוי: 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).

מתוך הכרה בחשיבות ובהשלכות של רכישת השכלה בכלל ותעודת הבגרות בפרט, על אושרו של הפרט, תעסוקתו ומיקומו הריבוי העיתי וכן על דימוי בית הספר או הישוב ועתידם, פותחה שיטת צמצום הפערים המואץ¹⁴ ("המבצע-הלימודי") בתחילת שנות ה-90. השיטה שיושמה ומיושמת גם כיום בתוכניות שונות ע"י משרד החינוך ובשיתופו, הוכיחה את עצמה עם השנים¹⁵ ומהווה מענה ייחודי ובלתי שגרתי לצורך בהגברת הצלחה לימודית, מיצוי פוטנציאל אישי ושחרור ממדוכאות ותחושת חוסר מסוגלות ולהצלחה לימודית משמעותית, 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), או במקצוע לימודי אחד או אחדים (חלק מהתלמידים המוסלמים למסלולים הגבוהים יחסית).

הספרות המחקרית והתיאורטית מציגה תכניות התערבות ופרויקטים רבים אשר מופעלים על מנת לקדם אוכלוסיות בעלות הישגים נמוכים. חלקם דווחו על הצלחה יחסית וחלקם על כישלון. 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 שחוו "כישלונות" לימודיים מצטברים במקצועות לימוד רבים והבאתם לידי הצלחה עפ"י אמות מידה אוניברסליות, כגון השגת תעודת בגרות.

אחת התוכניות המרכזיות שמפעילה עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י, בשיתוף משרד החינוך במחוז דרום, צפון, תל אביב ו-ים, אגף שח"ר ורשויות, ומהווה יישום מתקדם של שיטת צמצום הפערים הלימודיים המואץ, תוך הפעלת שינוי מבני צומח בביה"ס, הנה תכנית תפנית-סטארט לבגרות ולמניעת נשירה.

הנחות יסוד

שיטת צמצום הפערים המואץ מבוססת על ארבע הנחות יסוד:

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 מי שאינו מאתגר שכלית. יש ילדים הזקוקים לסייע יותר מאחרים ו/או לגישה שונה ו/או לקצב שונה, אולם, כל ילד מסוגל להצליח בביה"ס. הנחה זו עומדת גם בבסיס תכניותיהם של סייזר (ראה שרן, שחר ולוין, 1988), לוין (1997),

במודל של סלאוין, Success for All (Slavin & Madden, 2009) כפי שבא לידי ביטוי בבתי הספר שהפעילו את התכנית "כנפיים ושורשים" (Slavin, Madden, & Wasik, 1996) ובבסיס תכניות לאומיות כגון כוח המשימה של

¹³ שיטת צמצום הפערים המואץ (המבצע-הלימודי) ויישומיה המתקדמים, פותחו על ידי נסים (מקס) כהן M.A. – כיום, מנכ"ל עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י. כמוצג בהערה לעיל.

¹⁴ א. השיטה הופעלה במסגרת תכנית 30 הישובים בירוחם והובילה למהפך בשיעור הזכאים 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.

¹⁵ ג. תכנית אומ"ץ של משרד החינוך – אגף שח"ר, בה השיטה מופעלת מ-1997 שנה בה נסים כהן הקים התוכנית ושימש בה כמנהל פדגוגי. ב-2010 התוכנית פעלה בתשע"א עם כ-5,000 תל" (גולן ומוטולה, 2010).

ד. תכנית תפנית – סטארט המשותפת למשרד החינוך וקרן רש"י בה השיטה מופעלת בתשע"ב עם כ-2,500 תל".
ה. תכנית תפנית לבגרות מקצוע חסם, המשותפת למשרד החינוך וקרן רש"י בה השיטה מופעלת החל מתשס"א. בתשע"א מנתה 1,270 תל" מ-44 בתי"ס תיכוניים בפריפריה.

הנשיא ג'ורג' וו' בוש, שהמלצותיו הפכו לחוק ב-2002, כשהמוטו שלו היה "אין משאירים מאחור אף ילד" (No Child Left Behind) ועוד.

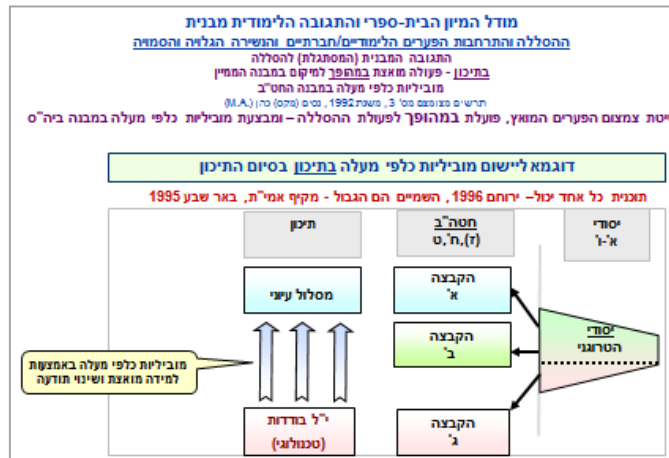
ב. **כבר בשנות הלימדה הראשונות המערכת נכשלת עם חלק מהתלמידים, אלה מאבדים התלהבותם מהלימודים, מפתחים תודעה כוזבת לפיה הם אינם מסוגלים להצליח בביה"ס וממוינים להקבצות ומסלולים נמוכים.** מדי ספטמבר מתחילים עשרות אלפי תלמידים את לימודיהם בכתה א', בהתרגשות, במוטיבציה ובהתלהבות הן מצד התלמיד, והן מצד הוריו 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. 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 ומוטעית, 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", אשר אין עליו שליטה, והפועל כ"מעגל קסמים", המתחזק עם כל כישלון נוסף ומוביל לחוסר מוטיבציה וייאוש. כתוצאה מכך, לרוב מנותבים תלמידים אלה להקבצות נמוכות בחטיבת הביניים ולמסלולי לימוד נמוכים בבתי הספר התיכוניים, בהם תכניות הלימוד חסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית והמשכית, ה"משדרות" ציפיות נמוכות, וההוראה בהם "מואטת". בשל כל אלה, ובשל חוסר המוטיבציה ההולך וגובר, הפער הלימודי בין ה"תת משיג" לבין ה"מצליחים", הולך וגדל עד לממדים שאין כמעט אפשרות לצמצמם, אלא בדרכים ייחודיות ומורכבות (לדוגמה, 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 להקבצות נמוכות, סותרות את הצפיות הבית ספריות למילוי תפקיד התלמיד, הסתירה יוצרת קונפליקט שהיחלצות התלמיד ממנו מתרחשת באמצעות פניה לאלטרנטיבות בלתי לגיטימיות.** בעקבות הסתירה שתוארה לעיל, מתפתח אצל ה"תת משיג" דיסוננס קוגניטיבי, שהיחלצות ממנו מובילה לא פעם דרך רציונאליזציות, הבאות לידי ביטוי גם בהתנהגות א-קונפורמית או בהצהרות שהלימודים לא נחוצים וכדומה, לנשירה סמויה, ובחלק מהמקרים, בשל שיקולי רווח והפסד גם לנשירה גלויה מבית הספר (Boudon, 1974; Pfeffer, 2008). תהליך זה מתרחש בעיקר מההקבצות 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).

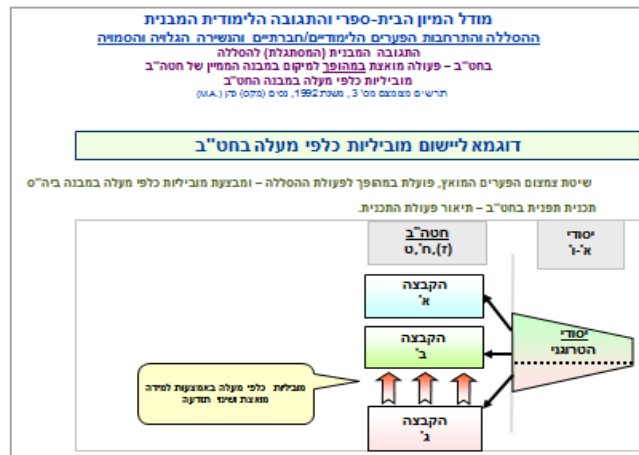
ד. **ההשלכות התהליך הינם: דכדוך, חריצת גורל, אובדן הון אנושי, פגיעה באופיו המריטוקרטי של ביה"ס, ובסולדריות החברתית.** ברמת הפרט, תהליך צבירת הכישלונות כבר בשלבי החינוך הראשוניים, והמשכו במיון להקבצות ומסלולים נמוכים, מדכדך ומתסכל, בעל השלכות שליליות ארוכות טווח על תפיסתו הסובייקטיבית של התלמיד את יכולתו (ותפיסת האחרים את יכולתו), ועל הסטטוס ותעסוקתו העתידית, ובשל חוסר המוביליות כלפי מעלה להקבצות הגבוהות, מהווה אף חריצת גורל בגיל צעיר. הדכדוך הוא, בנוסף, מנת חלקם של הורי התלמיד שלא פעם מאשימים את עצמם בכישלון.

ברמה החברתית, לא ניתן להתעלם מהפערים הלימודיים, ההולכים וגדלים מדור לדור, 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, & Shye, 2002), כמו הנטייה המסתמנת גם לגבי בני הדור השלישי בארץ (Cohen, Haberfeld & Kristal, 2002).

לוח B.2 – המיון הבית ספרי ודוגמא לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בבי"ס תיכון



לוח B.3 – המיון הבית ספרי ודוגמא לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בחס"ב



ג. **מתן מענה הוליסטי ומובנה למשתנים החוץ בית-ספריים**, המסבירים את אי ההצלחה בבית הספר באמצעות 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 וקבלת הפלורליזם התרבותי.

ד. **למידה מואצת של 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 תבצע גם בשעות אחר הצהריים והערב ובימי חופשה. תהליך הלמידה יכול החלת 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 ומוביליים, 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. למידה מחודשת זו מלווה בתחושת השתייכות וערך עצמי, ובנטישת התנהגויות שהיו תוצר הניכור.

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

תכנית תפנית-סטארט לבגרות ולמניעת נשירה - תקציר

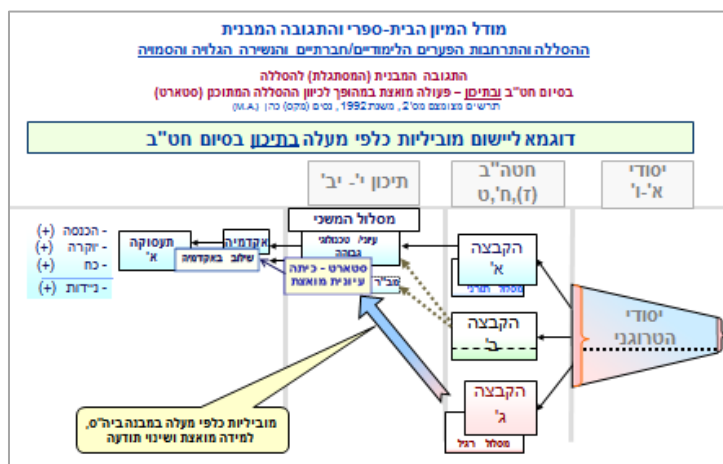
במטרה למנוע נשירה, ולהעלות את שיעור הזכאים לבגרות, הוקמה תכנית תפנית-סטארט, בחט"ב ובבתי"ס תיכוניים בפריפריה במחוז דרום בתשע"ד בשיתוף משרד החינוך מחוז דרום ואגף שחי"ר ופועלת בקרב תלמידים המצויים בסיכון, ובעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט' ומהווה שינוי מבני בפעולת ביה"ס ואחד היישומים המתקדמים של שיטת צמצום הפערים המואץ¹⁶ (כהן, נ., 1994¹⁷, 1998¹⁸, 1998¹⁹, 2005²⁰).

התכנית מופעלת בהנהגת מנהל ביה"ס וע"י צוות בית ספרי שהוכשר לכך ע"י צוות המנחים של תכנית תפנית ונמשכת כשלוש וחצי שנים (מאמצע ט' ועד סוף יב'), ומתקבלים אליה כ- 30 - 50 תלמידי כיתה ט' מכל ביה"ס (בבתי"ס קטנים כ- 30). למעט חריגים, קריטריון הכניסה היחידי לתכנית הוא קריטריון הישגים הנמוכים. בפועל וכפי שנראה לאורך השנים, מרבית התלמידים בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקננים) בתעודת ההערכה הבית ספרית בסיום כיתה ט', וממוצע כל ציוניהם (מתוקנן) נמוך מ- 50.

מטרת התכנית - למנוע נשירתם הגלויה והסמויה של תלמידים אלו, ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה עד סוף כיתה יב'. תעודה שתאפשר מוביליות והשתלבות חברתית נורמטיבית, ואפשרות ללימודים אקדמיים. במסגרת התכנית, רכיבי השיטה תורגמו ארגונית ופדגוגית ל"שינוי מבני" הוליסטי, המופעל בכיתות התכנית, ע"י צוות ביה"ס וכולל בנוסף לשהוצג לעיל:

- **קבוצות למידה קטנות** - מורה לכל קבוצת למידה, שגודלה הממוצע - 17 תלמידים.
- **הנהגת התכנית ע"י רכז - מחנך** - בהיקף העסקה גדול מהרגיל, למקסימום 32 תלמידים.
- **שיחות קבוצה** - מידי בוקר ובסוף כל יום למידה, וכן בעת למידה אחרי שעות הלימודים.
- **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:
 1. **מקצועות לימוד בגרותיים.**
 2. **מקצועות חובה** (מקצועות הנלמדים עפ"י החלטת ביה"ס, כגון יהדות, או דמוקרטיה, ובנוסף להם, גם מקצועות חובה שנקבעו ע"י הנהלת התכנית, כגון הכנה לצה"ל ולשירות לאומי המתבצעים בכיתה יב').
 3. **מקצועות בחירה** (עפ"י החלטת התלמיד - מכוונים בד"כ לחזקתו).
- **למידה מואצת סימטריאלית** - שנה"ל מחולקת, ומקצועות החובה לבגרות (14 יח"ל) נלמדים סימטריאלית.
- 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.

לוח B.4 - המיון הבית ספרי והתגובה הלימודית מבנית מסתגלת של תכנית סטארט



¹⁶ שיטת צמצום הפערים המואץ ויישומיה המתקדמים כגון השינוי המבני, ולמידה מואצת לקראת מקצוע "חסם" לבגרות ועוד, פותחו ע"י נסים (מקס) כהן.
¹⁷ כהן, נ., "פרויקט הבגרות - בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רכשי תעודת בגרות" מתוך "מניחוק לשילוב" מס' 6, משרד החינוך והתרבות, 1994, עמ. 49 - 66. <http://noar.education.gov.il/main/upload/docs/nituk6f.doc>
¹⁸ כהן, נ., "פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי", משרד החינוך והתרבות, 1998.
¹⁹ כהן, נ., "שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)", משרד החינוך והתרבות, 1998.
²⁰ כהן, נ., "אומץ לבגרות", כיתה עיונית מואצת - הגברת הצלחה לימודית ככלי למניעת נשירה מביה"ס" משרד החינוך, 1998.
 כהן, נ., "תכנית תפנית לבגרות - סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני, מסלול צומח", קרן רש"י ומשרד החינוך, 2005.

חלק ג' - הישגים ומיקום תלמידי התכנית במבנה המיוני בחט"ב טרם התכנית, ושיעורי זכאות בתעודת בגרות בתום יב', התמדה ונשירה, בוגרי תפנית - סטארט, תשע"א²¹

רקע התלמידים ועיקר התוצאות הכמותיות בתחום ההישגים הלימודיים והתמדה ונשירה:

א. מסיימי יב', והפעלת תכנית תפנית - סטארט, תשע"א:

- 455 תלמידים סיימו לימודיהם בתכנית בכיתה יב' בשנה"ל תשע"א, ב- 15 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפיקוח מ"מ, ממ"ד, בדווי ודרוזי, במחוז דרום, צפון, תל אביב וירושלים, ב- 8 ישובים.
- התכנית הופעלה בהנהגת וע"י מנהלי בתי"ס, רכזים ומורים מבתי"ס המשתתפים, בשיתוף הפיקוח המחוזי במשרד החינוך, הפיקוח במגזר הדרוזי והבדווי, אגף שח"ר ומינהל תכנית החומש, מנהלי אגפי/מחלקות החינוך בישובים המשתתפים, בליווי והכשרה של צוות המנחים של תכנית תפנית, עמותת יכולות - מיסודה של קרן רש"י.
- מדד הטיפוח (שטראוס) הממוצע של בתי"ס המשתתפים בתכנית (תשע"א) הוא - 7.45

ב. הישגים לימודיים:

לפני התהליך וטרם ההצטרפות לתכנית- הישגיהם הלימודיים של כל תלמידי התכנית בסוף כיתה ט':

ציונים:

- ממוצע מס' ציונים שליליים (מתוקנן) לתלמיד - 7.2
- ציון ממוצע (מתוקנן) לתלמיד בכל מקצועות הלימוד - 49.2
- ציון ממוצע (מתוקנן) לתלמיד ב- 6 מקצועות הליבה - 42.2
- ציון ממוצע (מתוקנן) לתלמיד ב- 2 המקצועות מתמטיקה ואנגלית - 38.8
- שיעור בעלי 7 ציונים שליליים מתוקננים ומעלה מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י' - 62.3%

מיון להקבצה/מסלול בכיתה ט' בחט"ב:

- 87.3% מתלמידי התכנית היו ממוינים בכיתה ט' להקבצה/מסלול.
- 81.9% מתלמידי התכנית הממוינים הנ"ל, מוינו בכיתה ט' בחט"ב להקבצה/מסלול הנמוך.

סיום התהליך, הישגים לימודיים כמותיים, בסיום כיתה יב':

1. 65.9% ממסיימי יב' בתכנית זכאים לתעודת בגרות.
2. 58.0% מהמתחילים בכיתה י', זכאים לתעודת בגרות.
3. 66.7% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות.
4. 70.4% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
5. 76.7% ממסיימי יב', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות.
6. 80.7% ממסיימי יב', זכאים עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
7. 100.0% מהזכאים לתעודת בגרות, הם בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
8. 46.7% מהזכאים הם בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.
9. 57.9% מהמתחילים בכיתה י', והיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום כיתה ט', רכשו תעודת בגרות.

ג. התמדה

1. 92.3% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית או בבי"ס תיכון אחר.
2. 90.4% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית.
3. 5.4% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ומלימודים בבי"ס תיכון.
4. 2.3% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ולא ידוע אם המשיכו בלימודים בבי"ס תיכון.

ד. מילוי תפקיד התלמיד:

1. 70.4% ביחס למס' המתחילים בכיתה י', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות. הממצא הנ"ל מעיד באופן עקיף, על רמת מילוי תפקיד התלמיד, שהובילה לצמצום פערים לימודיים משמעותי, להפחתה משמעותית בתופעת הנשירה הסמויה ולשיפור משמעותי במילוי תפקיד התלמיד.

²¹ הנתונים התקבלו מהנהלת ביה"ס ועיבוד הנתונים מבוסס עליהם. חישוב ממוצע הציונים וממוצע הציונים השליליים לתלמיד, כפוף לתקנון הציונים, כפי שנהוג ומבוצע ע"י משרד החינוך, אגף שח"ר וכפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (שם, 2008), ומוצג בנספח ומאפשר תקנון והשוואת ציונים אחידה, של תלמידים הלומדים בהקבצות לימודיות מרבדות ובעלות רמות לימודיות שונות.

כללי - רקע על התכנית

מתקבלים לתכנית - נוער בסיכון, תלמידי כיתה ט' בבתי"ס תיכוניים בפריפריה הגאו-חברתית, המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה, בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה (שאינם משתייכים ומאובחנים כח.מ.), בפועל בוגרי תשע"א, בעלי ממוצע ציונים 49.7 (מתוקנן) ובממוצע 7.2 ציונים שליליים (מתוקנן) לתלמיד.

קריטריון ההישגים הנמוכים, מהווה קריטריון קבלה יחידי לתכנית.

היעד – כל תלמידי התכנית ירכשו תעודת בגרות, ונשירתם מביה"ס (גלויה וסמויה) תמנע.

התכנית - נמשכת מעל 3 שנים (מסוף ט' ועד סיום יב') ומופעלת ע"י רכזים ומורים מבתי"ס התיכוניים (הכשרה ולווי פדגוגי ע"י צוות המנחים הפדגוגיים של עמותת יכולות) ובהנהגת מנהלי בתי"ס המשתתפים. במסגרת התכנית התלמידים לומדים בשעות פעילות ביה"ס, אחה"צ, בשעות הערב ובחלק מחופשות ביה"ס, בכיתות ייעודיות בהם מופעלים עקרונות הלמידה המואצת של תכנית תפנית. התכנית פועלת בשיתוף הפיקוח במשה"ח במחוזות, אגף שח"ר ומנהלי אגפי חינוך בישובים.

שיטה – שיטת צמצום הפערים המואץ (תכנית תפנית) של עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י בשילוב שינוי מבני ומוביליות כלפי מעלה למסלול עינו מואץ של בעלי הישגים הנמוכים בחט"ב

1.ג. משתתפים בתכנית – מסיימי יב' תשע"א

- **בתי"ס** - מסיימי יב' תשע"א, למדו במסגרת תכנית תפנית – סטארט, ב – 15 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה הגאו-חברתית, בפיקוח ממלכתי, ממלכתי דתי, בדווי ודרוזי, במחוז דרום, צפון, תל אביב, וירושלים, ב – 8 יישובי פריפריה.
- **תלמידים** – לתכנית התקבלו תלמידים המהווים נוער בסיכון, תלמידי כיתה ט' בבתי"ס תיכוניים הנ"ל, המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה, בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה²² (שאינם משתייכים לח.מ.).
- 455 תלמידים סיימו לימודיהם בתכנית בכיתה יב' ב- 15 בתי"ס הנ"ל, בשנה"ל תשע"א.
- 493 תלמידים החלו לימודיהם בתכנית בכיתה י'.
- 4 תלמידים הצטרפו לתכנית במהלך כיתה י', 24 תלמידים נוספים הצטרפו לתכנית בכיתה יא'. סה"כ 521 תלמידים החלו והצטרפו לתכנית.
- **מדד הטיפוח**- מדד הטיפוח (שטראוס) הממוצע של 15 בתי"ס הוא - 7.45.

לוח C.1 – כללי - מסיימי יב' תשע"א, בתי"ס, פיקוח, ישובים ותלמידים

| | |
|------|---|
| 15 | בתי"ס תיכוניים |
| 7.45 | ▪ מדד הטיפוח הממוצע של בתי"ס - תשע"א (שטראוס) |
| 6 | ▪ בתי"ס בפיקוח מ"מ |
| 3 | ▪ בתי"ס בפיקוח מ"ד |
| 5 | ▪ בתי"ס בפיקוח בדווי |
| 1 | ▪ בתי"ס בפיקוח דרוזי |
| 8 | ▪ ישובים |
| 493 | ▪ תלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית בכיתה י' |
| 4 | ▪ תל" שהצטרפו לתכנית בדרגת כיתה י' |
| 24 | ▪ תלמידים שהצטרפו לתכנית בדרגת כיתה יא' |
| 521 | ▪ תלמידים שהחלו בי', ותלמידים שהצטרפו בי' וביא' |

²² בדיעבד, באחד מ-15 בתי"ס, שלא עפ"י המדיניות וההנחיות, נראה שהתלמידים שהתקבלו לתכנית, לא היו בעלי הישגים הנמוכים בשכבה ט' – טרם התכנית, ונתוניהם נכללו בדו"ח הנוכחי.

ג.2. המיון ומיקומם הרבדי²³ של כל התלמידים המתחילים המצטרפים לתכנית, במבנה חט"ב בכיתה ט', טרם ההצטרפות לתכנית

א. 87.3% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית בכיתה י' והצטרפו בי' או ב-יא' לתכנית היו ממוינים בחט"ב להקבצה/מסלול, טרם הצטרפותם לתכנית עת היו בט' בחט"ב (426 מתוך 488 תלמידים שלגביהם יש נתונים, ראה לוח C.2).

ב. 12.7% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית לא היו ממוינים בחט"ב להקבצה/מסלול, טרם הצטרפותם לתכנית עת היו בט' בחט"ב (62 מתוך 488 תלמידים שלגביהם יש נתונים, ראה לוח C.2).

ג. 81.9% מתלמידים שמיוונו בחט"ב (349 מתוך 426 תלמידים אשר מיוונו), היו ממוינים בכיתה ט' בחט"ב להקבצה/מסלול הנמוך (ראה לוח C.2)

לוח C.2 – ממוינים ולא ממוינים ומיקומם הריבדי של תלמידי התכנית הממוינים במבנה חט"ב בכיתה ט', טרם ההצטרפות לתכנית.

| המיון בחט"ב | בתי"ס | תלמידים | אחוז מכלל התלמידים בעלי הנתונים |
|---|------------|---------|---------------------------------|
| א. מדורגים גבוה במבנה חטה"ב | מ-14 בתי"ס | 6 | 1.2% |
| ב. מדורגים בינוני במבנה חטה"ב | | 71 | 14.5% |
| ג. מדורגים נמוך במבנה חטה"ב | | 349 | 71.5% |
| ד. סה"כ 1 תלמידים ממוינים להקבצה/מסלול | 14 | 426 | 87.3% |
| ה. תלמידים שאינם ממוינים למסלול/הקבצה | מ-6 בתי"ס | 62 | 12.7% |
| ו. סה"כ 2- התלמידים בעלי נתונים | 15 | 488 | 100% |
| ז. תלמידים שאין נתונים לגביהם | 7 | 33 | - |
| ח. סה"כ 3 - כלל התלמידים שהחלו והצטרפו לתכנית | 15 | 521 | - |

לוח C.3 – דירוג תלמידי התכנית הממוינים, במבנה המיון הבית ספרי בחט"ב בכיתה ט', טרם הצטרפותם לתכנית.

| המיון בחט"ב | בתי"ס | תלמידים | אחוז מכלל התלמידים הממוינים |
|---|------------|---------|-----------------------------|
| א. מדורגים גבוה במבנה חטה"ב | מ-14 בתי"ס | 6 | 1.4% |
| ב. מדורגים בינוני במבנה חטה"ב | | 71 | 16.7% |
| ג. מדורגים נמוך במבנה חטה"ב | | 349 | 81.9% |
| ד. סה"כ 1 תלמידים ממוינים להקבצה/מסלול | 14 | 426 | 100.0% |
| ה. תלמידים שאינם ממוינים למסלול/הקבצה | מ-6 בתי"ס | 62 | - |
| ו. סה"כ 2- התלמידים בעלי נתונים | 15 | 488 | - |
| ז. תלמידים שאין נתונים לגביהם | 7 | 33 | - |
| ח. סה"כ 3 - כלל התלמידים שהחלו והצטרפו לתכנית | 15 | 521 | - |

²³ דירוג המיון בחטיבת הביניים מבוסס על המיון להקבצות או מסלול לימוד אליו מוין התלמיד בכיתה ט', עפ"י המטריצות המוצגות בנספח מס' 1.

3.ג. הישגי התלמידים טרם הצטרפות לתכנית²⁴

- א. לתכנית התקבלו התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בכיתה ט'.
 ב. הציון הממוצע המתוקן בכל מקצועות הלימוד, של המתקבלים לתכנית, טרם התכנית עת היו בכיתה ט' – 49.7
 ג. הציון הממוצע המתוקן ב-6 מקצועות הליבה, של המתקבלים לתכנית, טרם התכנית עת היו בכיתה ט' – 42.2
 ד. הציון הממוצע המתוקן במתמטיקה ואנגלית, של המתקבלים לתכנית, טרם התכנית עת היו בכיתה ט' – 38.8
 ה. בממוצע, כל תלמיד שהתקבל לתכנית היה בעל 7.2 ציונים שליליים (מתוקן).
 ו. ל-65.4% מהתלמידים שהתקבלו לתכנית היו לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקן).
 (ב) לוח C.4 מוצגים ציונים מתוקנים של תלמידי התכנית עת היו בכיתה ט'. ב לוח C.5, מוצגים ציוני ט', לפני ולאחר התקנון).

לוח C.4 – ההישגים הלימודיים בסיום כיתה ט'²⁵

| 1. ציון ממוצע (מתוקן) בסיום ט' – כל מקצועות הלימוד, טרם התהליך | 2. ציון ממוצע (מתוקן) בסיום ט' – 6 מקצועות הליבה, טרם התהליך | 3. ציון ממוצע (מתוקן) בסיום ט' – מתמטיקה ואנגלית, טרם התהליך | 4. ממוצע ציונים שליליים (מתוקן) לתלמיד | 5. שיעור התלמידים בעלי 7 ציונים שליליים (מתוקנים) ויותר |
|--|--|--|--|---|
| 49.7 | 42.2 | 38.8 | 7.2 | 65.4% |

המיון ומיקומם הריבוי של תלמידי התכנית, במבנה חט"ב וההישגים הלימודיים בכיתה ט', טרם הצטרפות לתכנית

לוח C.5 – הישגים לימודיים בכיתה ט' – עפ"י התפלגות המיון בכיתה ט' של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם לתכנית

| המיון בחט"ב | תל" | התפלגות הממוינים | התפלגות כלל בעלי הנתונים | מתמטיקה | | אנגלית | | מתמטיקה ואנגלית | | 4 מקצועות הליבה (מצומצם) | | 6 מקצועות הליבה (מורחב) | | כל מקצועות הלימוד | | | ממוצע ציונים שליליים לתלמיד | |
|-------------------------------|-----|------------------|--------------------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|--------------------------|------------|-------------------------|------------|-------------------|------------|------------------|-----------------------------|------------|
| | | | | ציון ממוצע מתוקן | ציון ממוצע | ציון ממוצע מתוקן | ציון ממוצע | ציון ממוצע מתוקן | ציון ממוצע | ציון ממוצע מתוקן | ציון ממוצע | ציון ממוצע מתוקן | ציון ממוצע | ציון ממוצע מתוקן | ציון ממוצע | ציון ממוצע מתוקן | | ציון ממוצע |
| א. מדורים גבוה במבנה חט"ב | 6 | 1.4% | 1.2% | 64.2 | 52.9 | 70.8 | 69.2 | 67.5 | 61.0 | 56.3 | 53.0 | 54.2 | 52.0 | 54.7 | 53.5 | 1.7 | 2.5 | 4.2 |
| ב. מדורים בינוניים במבנה חט"ב | 71 | 16.7% | 14.5% | 60.2 | 43.3 | 61.7 | 49.7 | 61.0 | 46.5 | 60.0 | 50.1 | 60.2 | 51.6 | 62.3 | 55.5 | 2.4 | 3.2 | 5.9 |
| ג. מדורים נמוך במבנה חט"ב | 349 | 81.9% | 71.5% | 53.7 | 29.9 | 56.1 | 38.9 | 54.9 | 34.4 | 52.6 | 38.1 | 52.0 | 38.4 | 55.5 | 47.1 | 3.0 | 3.8 | 7.7 |
| סה"כ 1 | 426 | 100% | 87.3% | 54.9 | 32.4 | 57.3 | 41.2 | 56.1 | 36.8 | 53.9 | 40.3 | 53.4 | 40.8 | 56.6 | 48.6 | 2.9 | 3.7 | 7.3 |
| ד. אינם ממוינים | 62 | - | 12.7% | 54.9 | 54.9 | 52.5 | 52.5 | 53.7 | 53.7 | 53.6 | 53.6 | 53.9 | 53.9 | 57.5 | 57.5 | 2.6 | 2.9 | 6.3 |
| סה"כ 2 | 488 | - | 100% | 54.9 | 34.9 | 56.7 | 42.5 | 55.8 | 38.8 | 53.8 | 41.8 | 53.5 | 42.2 | 56.8 | 49.7 | 2.9 | 3.6 | 7.2 |

²⁴ תלמידים שיש לגביהם נתוני ט' (488 מתוך 521 - 94%)

²⁵ ראה בנספח מס' 1, התייחסות לממוצע ציונים מתוקנים ולהגדרת ציון כשלילי.

ציונים מתוקנים - תקנון ציונים לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות, כפי שנקבע ונעשה בו שימוש משרד החינוך, אגף שח"ר וע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008, כמוצג בנספח 1. ולשם קבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם.

ג.4. הישגי התלמידים וזכאים לבגרות בסיום התהליך - הישגים לימודיים כמותיים, בסיום כיתה יב':

- א. 65.9% ממסיימי יב' בתכנית זכאים לתעודת בגרות.
- ב. 58.0% מהמתחילים בי', זכאים לתעודת בגרות²⁶.
- ג. 76.7% ממסיימי יב' בתכנית זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות.
- ד. 80.7% ממסיימי יב' בתכנית זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
- ה. 66.7% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות.
- ו. 70.4% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
- ז. 58.2% מהמתחילים בי', שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקנן) בסיום ט', רכשו תעודת בגרות.
- ח. 46.7% מהזכאים הם בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.
- ט. שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בסטארט – 65.9% וגבוהה משיעורו בנתיב העיוני בישראל - 62.0% (ראה גרף 9.C).

לוח C.6 – זכאים לתעודת בגרות וחסרי מקצוע אחד ויותר לזכאות מהמתחילים ב י'

| סה"כ החלו בכיתה י' | חסרי 2 מקצועות לזכאות בת. בגרות | חסרי מקצוע אחד לזכאות בת. בגרות | זכאים לת. בגרות | |
|--------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------|---------|
| 493 | 18 | 43 | 286 | N |
| 100% | 3.7% | 8.7% | 58% | % |
| 493 | 347 | 329 | 286 | מצטבר N |
| 100% | 70.4% | 66.7% | 58% | מצטבר % |

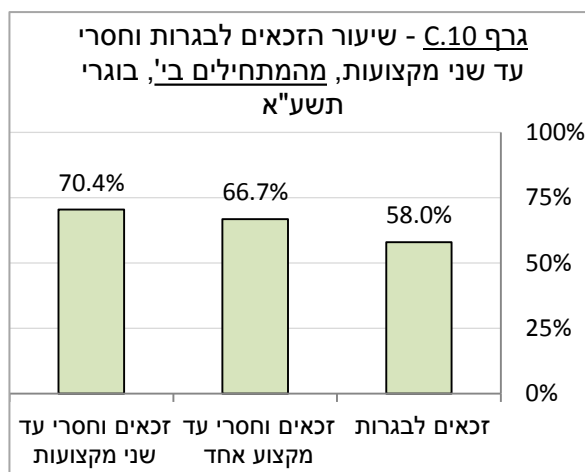
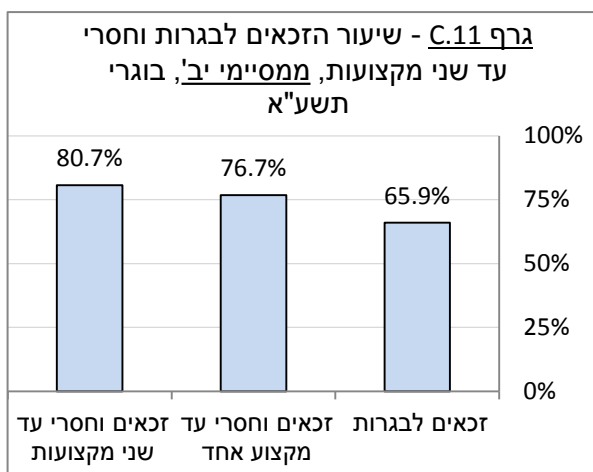
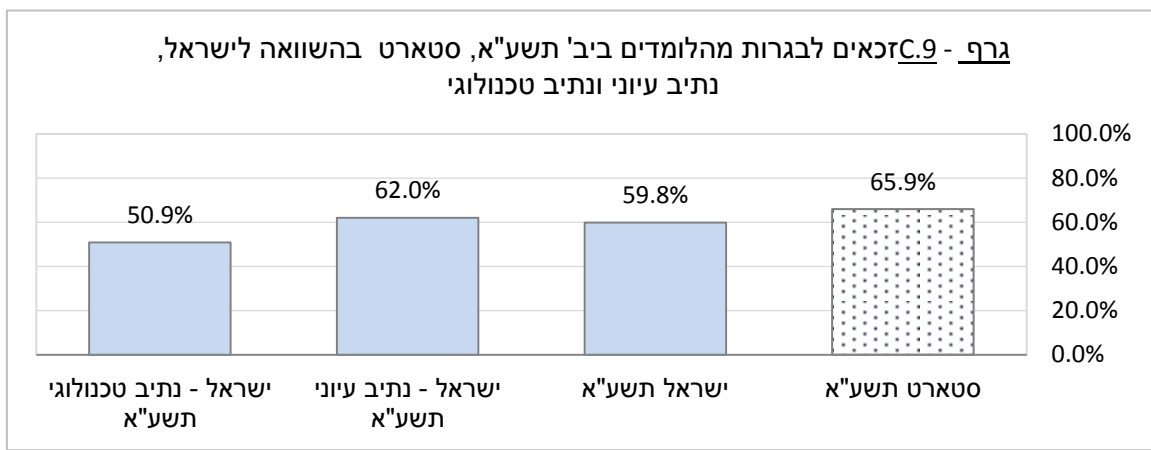
לוח C.7 – זכאים לתעודת בגרות וחסרי מקצוע אחד ויותר ממסיימי יב'

| סה"כ סיימו יב' | חסרי 2 מקצועות לזכאות בת. בגרות | חסרי מקצוע אחד לזכאות בת. בגרות | זכאים לת. בגרות | |
|----------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------|---------|
| 455 | 18 | 49 | 300 | N |
| 100% | 3.96% | 10.77% | 65.9% | % |
| 455 | 367 | 349 | 300 | מצטבר N |
| 100% | 80.7% | 76.70% | 65.9% | מצטבר % |

לוח C.8 – זכאים לתעודת בגרות בקרב התלמידים שהיו בעלי 7 ציונים שליליים מתוקננים ויותר, טרם ההצטרפות לתכנית, והחלו לימודיהם בתכנית בכיתה י'

| זכאים לתעודת בגרות מקרב התלמידים שהיו בעלי 7 ציונים שליליים ומעלה בכיתה ט' | תלמידים שהיו בעלי 7 ציונים שליליים ומעלה בכיתה ט' | |
|--|---|---|
| 185 | 318 | N |
| 58.2% | 100% | % |

²⁶ בוגרי התכנית, הזכאים לתעודת בגרות ושהתחילו את לימודיהם בתכנית בתחילת כיתה י', ביחס למס' המתחילים לימודיהם בתכנית בתחילת כיתה י'.



לוח C.12 - זכאים לת. בגרות המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים וזכאים לתעודה המאפשרת קבלה לאוניברסיטאות

| זכאים לבגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה | זכאים לבגרות המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים | כלל הזכאים לתעודת בגרות | N |
|---------------------------------------|--|-------------------------|---|
| 140 | 300 | 300 | |
| 46.7% | 100% | 100% | % |

לוח C.13 - זכאים לתעודת בגרות (חסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות) בסיום כיתה יב', מהמתחילים ביב', המצטרפים ביב' והמצטרפים החל מיא'.

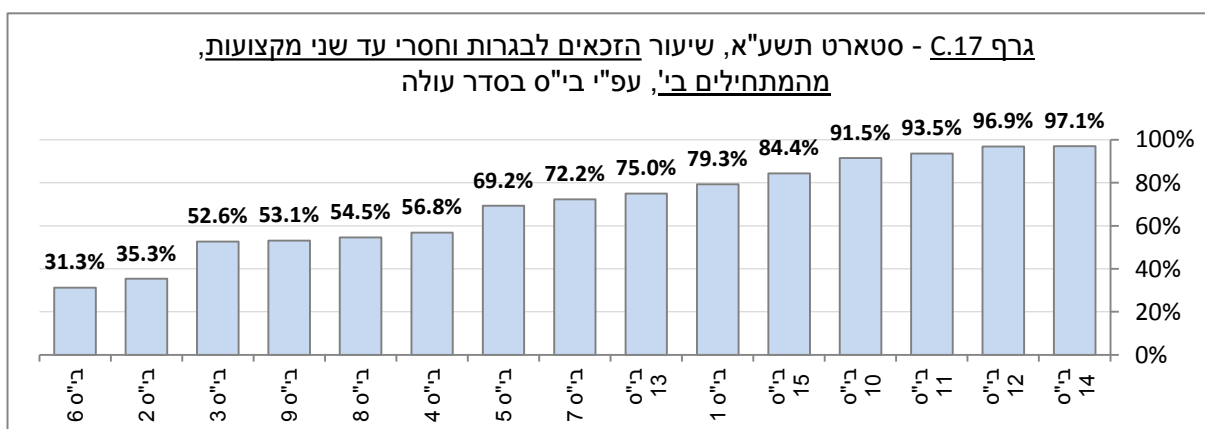
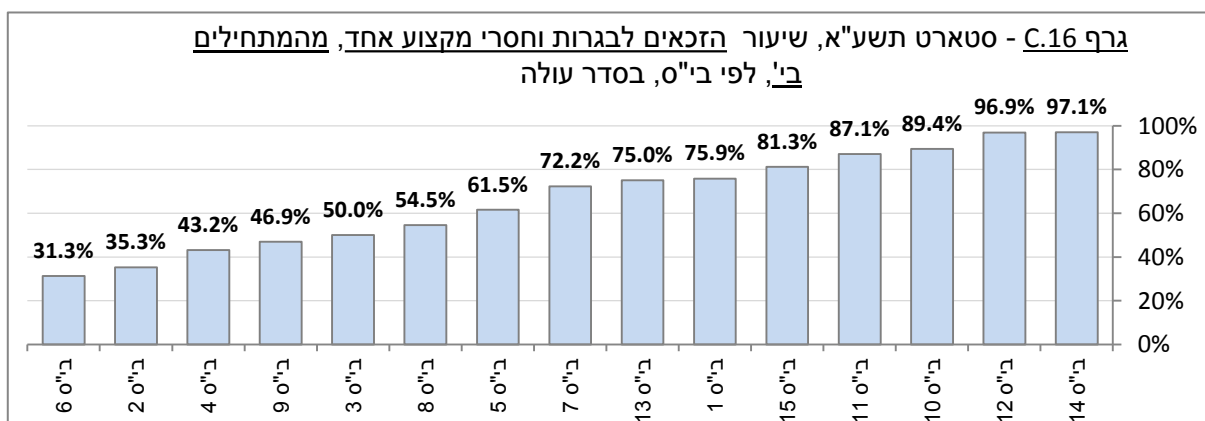
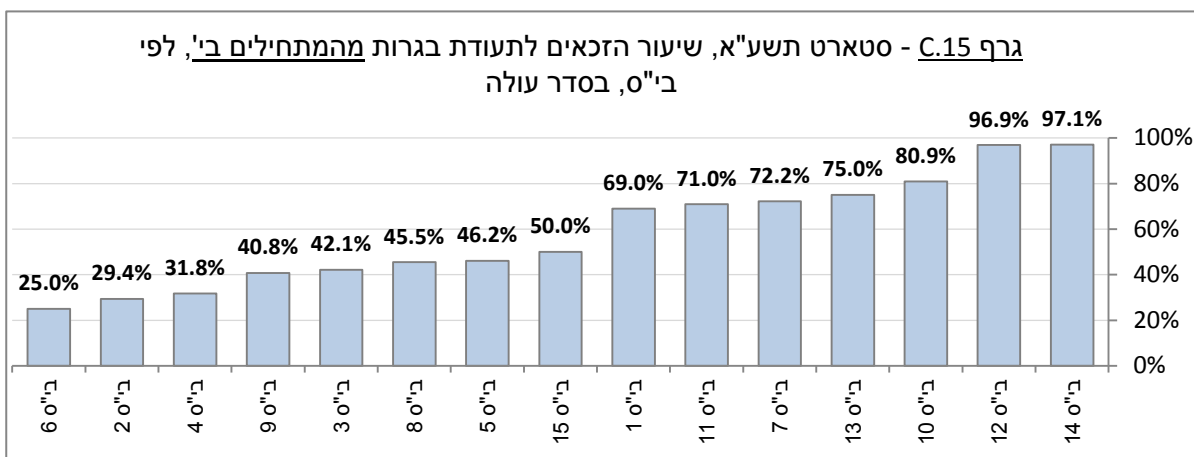
| חסרי מקצוע אחד לזכאות בת. בגרות ביחס למסיימי יב' | חסרי מקצוע אחד לזכאות בת. בגרות לזכאים/מתחילים/מצטרפים | זכאים לת. בגרות ביחס למסיימי יב' | זכאים לת. בגרות ביחס למתחילים/מצטרפים | תלמידים | N | מתחילים בתחילת יב' |
|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|---------|---|--------------------|
| 43 | 43 | 286 | 286 | 493 | N | |
| 10.0% | 8.7% | 66.4% | 58.0% | 100% | % | |
| 43 | 43 | 288 | 288 | 497 | N | |
| 9.9% | 8.7% | 66.4% | 57.9% | 100% | % | |
| 49 | 49 | 300 | 300 | 521 | N | |
| 10.8% | 9.4% | 65.9% | 57.6% | 100% | % | |

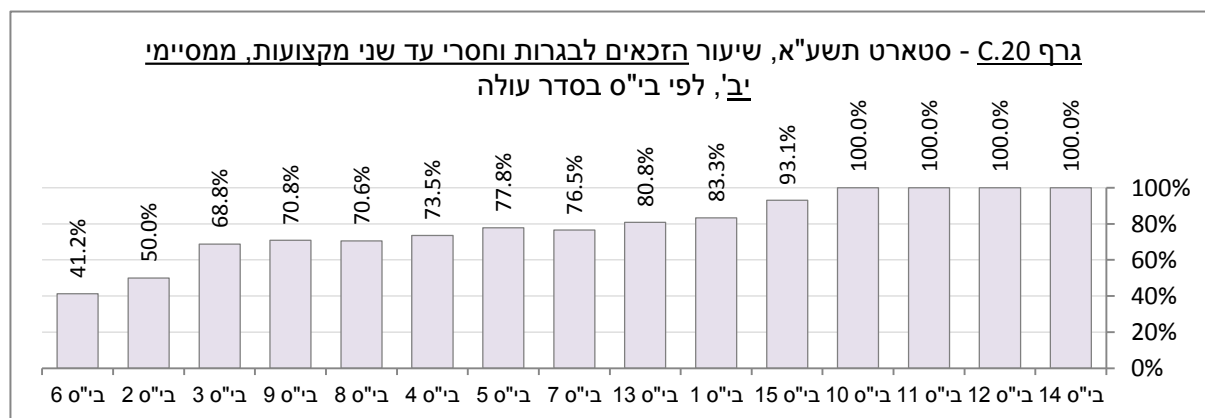
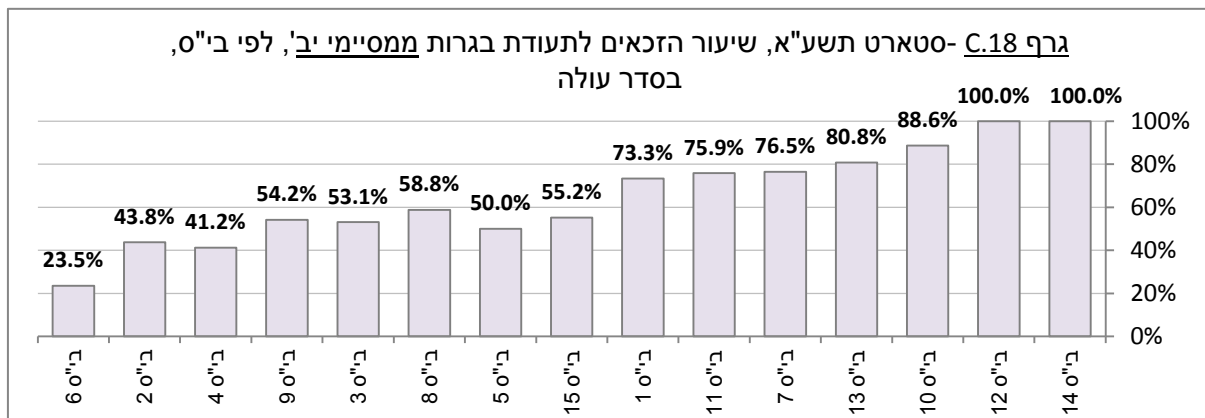
ג.5. הישגי התלמידים וזכאים לבגרות בסיום התהליך – לפי בית ספר

- א. בי"ס מס' 14 – בעל שיעור ההצלחה הגבוהה ביותר: 97.1% מהמתחילים בי' רכשו בגרות (100.0% ממסיימי יב').
- ב. בתי"ס 12, 14, ו-10, בעלי שיעור ההצלחה הגבוהה ביותר: 97.1% - 80.1% מהמתחילים בי' בתכנית, רכשו בגרות (100.0% - 88.6% ממסיימי יב' בתכנית).
- ג. בתי"ס 4, 2, ו-6, בעלי שיעור ההצלחה הנמוך ביותר: 25.0% - 35.8% מהמתחילים בי' בתכנית, רכשו בגרות (41.2% - 23.5% ממסיימי יב' בתכנית).

לוח C.14 – ציונים מתוקנים בט' טרם התהליך, ושיעור הזכאות לת. בגרות לפי בתי הספר (בסדר יורד)

| שיעור זכאים ממסיימי יב' | זכאים לבגרות ממסיימי יב' | מס' מסיימי יב' | שיעור זכאים לבגרות מהמתחילי ם בי' | זכאים לבגרות מהמתחילים בי' | ממוצע ציונים שליליים מתוקן לתלמיד בט', טרם ההצטרפות | ציון ממוצע מתוקן בט', טרם ההצטרפות | מס' מתחילים בי' | בי"ס |
|-------------------------|--------------------------|----------------|-----------------------------------|----------------------------|---|------------------------------------|-----------------|---------|
| 100.0% | 33 | 33 | 97.1% | 33 | 8.0 | 53.6 | 34 | בי"ס 14 |
| 100.0% | 31 | 31 | 96.9% | 31 | 8.4 | 52.4 | 32 | בי"ס 12 |
| 88.6% | 39 | 44 | 80.9% | 38 | 6.5 | 57.7 | 47 | בי"ס 10 |
| 80.8% | 21 | 26 | 75.0% | 21 | 10.4 | 33.4 | 28 | בי"ס 13 |
| 76.5% | 13 | 17 | 72.2% | 13 | 10.3 | 43.4 | 18 | בי"ס 7 |
| 75.9% | 22 | 29 | 71.0% | 22 | 7.3 | 56.1 | 31 | בי"ס 11 |
| 73.3% | 22 | 30 | 69.0% | 20 | 5.7 | 52.9 | 29 | בי"ס 1 |
| 55.2% | 16 | 29 | 50.0% | 16 | 6.3 | 51.7 | 32 | בי"ס 15 |
| 50.0% | 18 | 36 | 46.2% | 18 | 5.2 | 59.1 | 39 | בי"ס 5 |
| 58.8% | 10 | 17 | 45.5% | 10 | 8.5 | 46.8 | 22 | בי"ס 8 |
| 53.1% | 17 | 32 | 42.1% | 16 | 8.4 | 41.9 | 38 | בי"ס 3 |
| 54.2% | 26 | 48 | 40.8% | 20 | 6.3 | 46.7 | 49 | בי"ס 9 |
| 41.2% | 14 | 34 | 31.8% | 14 | 7.6 | 38.0 | 44 | בי"ס 4 |
| 43.8% | 14 | 32 | 29.4% | 10 | 5.5 | 55.5 | 34 | בי"ס 2 |
| 23.5% | 4 | 17 | 25.0% | 4 | 9.8 | 32.6 | 16 | בי"ס 6 |
| 65.9% | 300 | 455 | 58.0% | 286 | 7.2 | 49.2 | 493 | סה"כ |





ג.6. התמדה ונשירה -

- א. 92.3% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית או בבי"ס תיכון אחר.
 ב. 90.4% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית.
 ג. 5.4% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ומלימודים בבי"ס תיכון.
 ד. 2.3% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ולא ידוע אם המשיכו בלימודים בבי"ס תיכון.

לוח C.21 – התמדה ונשירה מלימודים בבי"ס תיכון

| תלמידים נשרו מהתכנית ולא ידוע באם המשיכו ללמוד בבי"ס תיכון אחר | תלמידים נשרו מהתכנית ולא המשיכו ללמוד בבי"ס תיכון אחר | תלמידים שנשרו מהתכנית והמשיכו ללמוד בבי"ס תיכון אחר | תלמידים שסיימו לימודיהם בסוף כיתה יב', בביה"ס בו פעלה התכנית | תלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית (בכל דרגות הכיתה) | |
|---|--|--|---|---|---|
| 12 | 28 | 10 | 471 | 521 | N |
| 2.3% | 5.4% | 1.9% | 90.4% | 100% | % |
| 40 | | 481 | | 521 | N |
| 7.7% | | 92.3% | | 100% | % |

חלק ד' –

זכאים לתעודת בגרות מבין תלמידי התכנית, וחלקם היחסי²⁷ בשיעורי הזכאות לבגרות בבתי"ס המשתתפים, בישובים המשתתפים ובמגזרים

עיקר הממצאים:

זכאים לתעודת בגרות מקרב בוגרי סטארט תשע"א בהשוואה לישראל תשע"א, וחלקם היחסי של בוגרי סטארט משיעורי הזכאות לבגרות בבתי"ס המשתתפים, בישובים ובמחוזות.

חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מסטארט, מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס

- א. 21.7% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס בתשע"א, הינם זכאים בוגרי יב' מקרב בוגרי תכנית תפנית- סטארט.
ב. 14.4% מכלל מסיימי יב' בבתי"ס בתשע"א, הינם זכאים לבגרות מקרב בוגרי תכנית תפנית-סטארט.

עליה בשיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס

- א. שיעורי הזכאות הבית ספריים מסיימי יב' הוא 66.5% עלה ב-14.8%, ביחס ל- 51.8% לפני התכנית.
ב. ב- 20% מבתי"ס (3 מתוך 15), שיעור הזכאות הבית ספרי מסיימי יב' עלה ל- 85.9% - 88.3% ו- 17.3% - 20.4% מהזכאים לבגרות בבתי"ס אלה, הינם בוגרי תכנית סטארט.
ג. ב- 40% מבתי"ס בתכנית (6 מ- 15), עלה שיעור הזכאות הבית ספרי במעל 20% ביחס לשיעור לפני התכנית.
ד. שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית בתשע"א הוא 66.5%, וגבוה ב- 6.7% משיעור הזכאים בישראל (59.8%).
ה. שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית בתשע"א הוא 66.5% וגבוה ב- 14.8% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל בישובים דומים במדרג הטיפוח (51.7%).

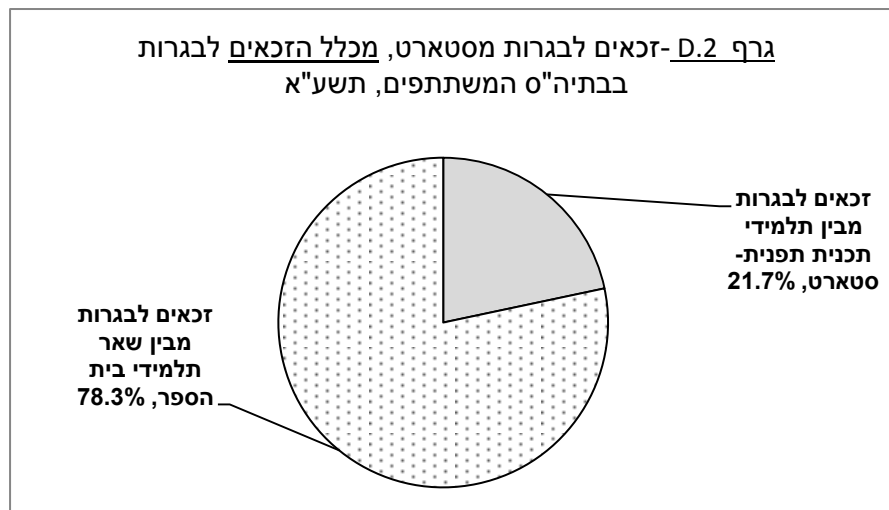
שיעור הזכאים מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל הזכאים לבגרות בישובים ובמגזרים

- א. 5.3% מכלל הזכאים לבגרות בבאר שבע (85 מ- 1,599), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-5 בתי"ס בבאר שבע).
ב. 3.3% מכלל הזכאים לבגרות בבית שמש (17 מ- 518), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בתי"ס בבית שמש).
ג. 5.0% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים (36 מ- 723), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 ב"ס בבת-ים).
ד. 7.3% מכלל הזכאים לבגרות במג'אר (21 מ- 289), הינם זכאים בוגרי התכנית (מבי"ס דרוזי אחד במג'אר).
ה. 10.4% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הברזי (141 מ- 1,352), הינם בוגרי התכנית (מ-5 בתי"ס בדוים).
ו. 1.7% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (21 מ- 1,253), הינם בוגרי התכנית (מבי"ס דרוזי אחד במג'אר).

²⁷ תלמידי התכנית ובוגריה היו טרם התכנית, בעלי ההישגים הנמוכים בשכבה, וחסרי סיכוי לרכוש תעודת בגרות. שיעורי ההצלחה וזכאות בבגרות של בוגרי התכנית וחלקם היחסי מבין הזכאים, הוצגו לעיל. תכניות נוספות שיתכן ופעלו בבתי"ס, לא פעלו עם אוכלוסיית תלמידי התכנית, זאת עפ"י המידע המצוי בדינו והמידע שנמסר לנו מהנהלות בתי"ס המשתתפים.

ד.1. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מסטארט, מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס (תרומת תכנית סטארט לכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס)

- א. שיעור הזכאות הממוצע בקרב בוגרי תפנית-סטארט ביחס לכלל הזכאים לבגרות ב-15 בתי"ס עומד על 21.7%²⁸ (גרף E.1. וגרף E.2).
- ב. ב-5 בתי"ס (33.0%) שיעור הזכאים לבגרות בביה"ס מקרב תלמידי תכנית תפנית סטארט, עולה על 30% מסך הזכאים בביה"ס (גרף E.1).
- ג. שיעור הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל הזכאים לבגרות בביה"ס, נע בין 8.9% (הנמוך ביותר, בתי"ס מס' 2,3) לבין 55.7% (הגבוה ביותר, ב"ס מס' 10) (גרף E.1).

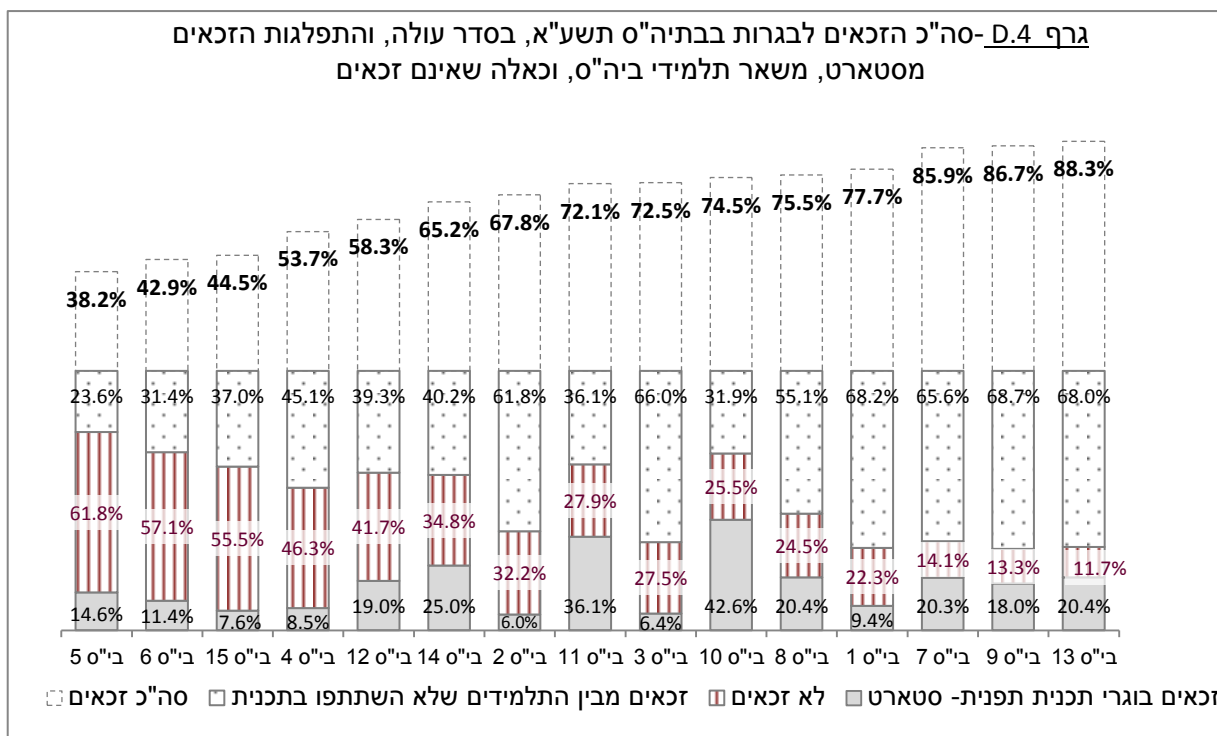
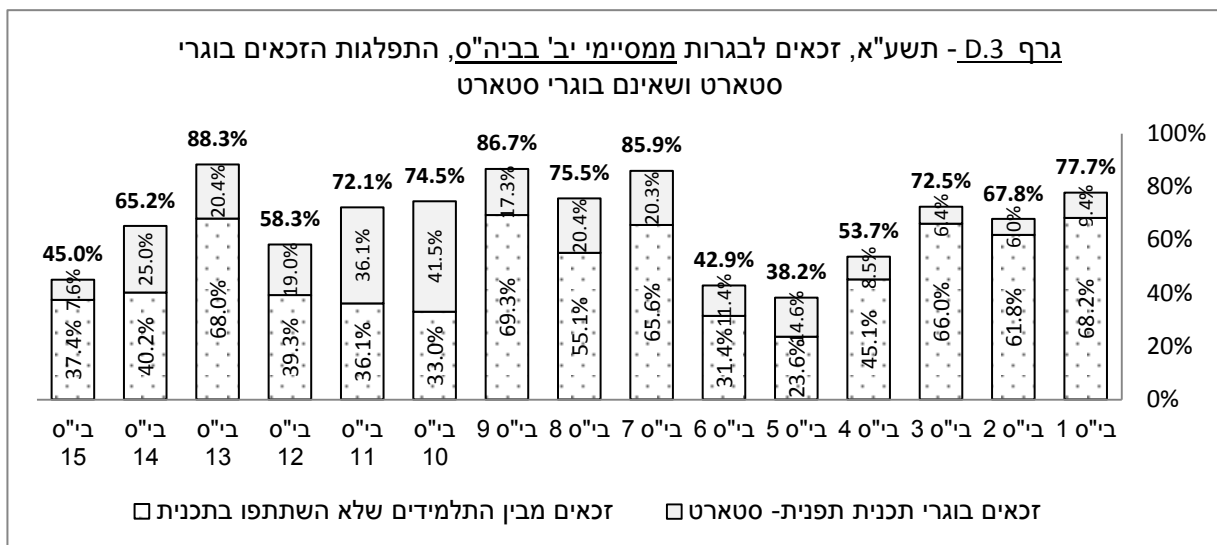


21.7% מכלל הזכאים לבגרות בבתי הספר המשתתפים בתשע"א, הינם בוגרי תכנית סטארט

²⁸ החישוב מבוסס על מיצוע שיעורי הזכאים מתכנית תפנית ביחס לכלל הזכאים בביה"ס בכל בתי הספר

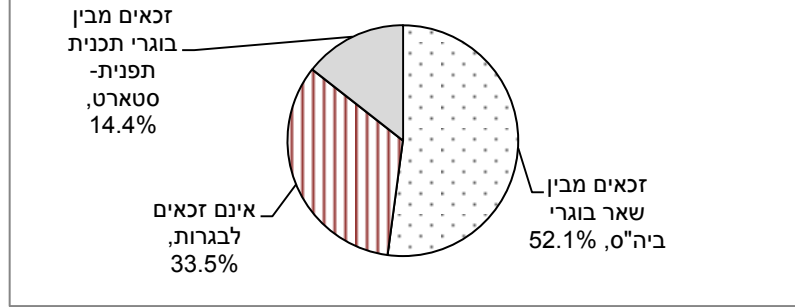
ד.2. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מסטארט מכלל מסיימי יב' בבית"ס (תרומת תכנית תפנית – סטארט לשיעור מסיימי יב' הזכאים לבגרות בבית"ס)

- א. שיעור הזכאות הממוצע בקרב בוגרי תפנית-סטארט ביחס לכלל מסיימי יב' בבית"ס שבתכנית עומד על 14.4% (גרף D.3 וגרף D.4).
- ב. שיעור הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל מסיימי יב' בבית"ס, נע בין 6.0% (הנמוך ביותר, בי"ס מס' 2) לבין 41.5% (הגבוה ביותר, בי"ס מס' 10) (גרף D.3).
- ג. שיעור הזכאות הבית ספרי הממוצע, ביחס לכלל מסיימי יב' (כולל הזכאים מסטארט) ב-15 בית"ס, הוא 66.5%²⁹.
- ד. בבי"ס מס' 13, **88.3%** ממסיימי יב' רכשו תעודת בגרות (גרף D.3) ו-23.1% מכלל הזכאים בו הנם מקרב בוגרי תכנית תפנית – סטארט.
- ה. ב-7 בית"ס (כ-47%), שיעור הזכאות הבית ספרי גבוה מ-70%, ו-8.9% עד 55.7% מהזכאים לבגרות בהם הנם מקרב תכנית תפנית – סטארט (גרף D.3).



²⁹ החישוב מבוסס על מיעוט שיעורי הזכאות בכל 15 בית"ס.

**גרף D.5 – התפלגות הזכאים לבגרות בבתי"ס
המשתתפים מכלל מסיימי יב' - תשע"א**



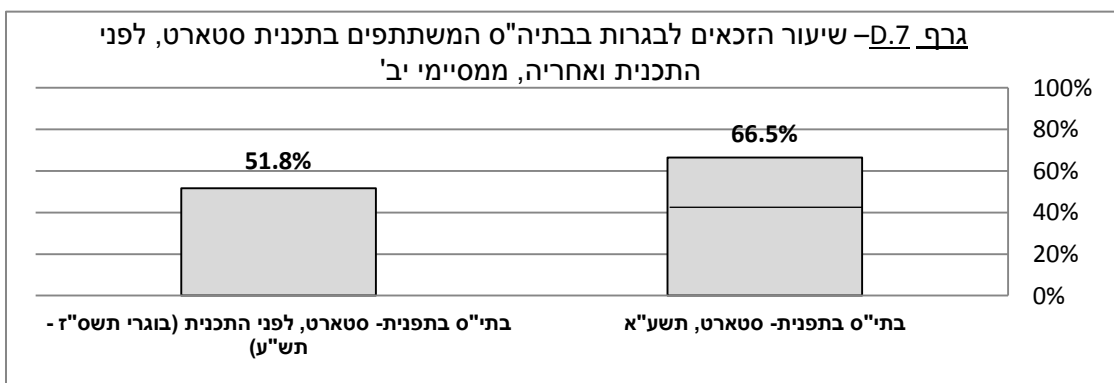
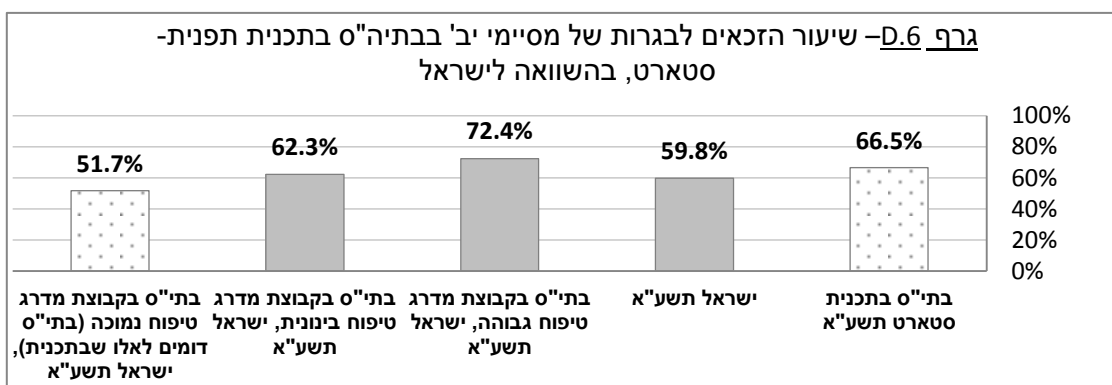
חלקם היחסי של בוגרי התכנית הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים בתשע"א, היא בשיעור ממוצע של: 14.4% ממסיימי יב' בבתי"ס.

ד.3. עליה בשיעור כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים³⁰

1. שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית בתשע"א, הוא 66.5% ועלה ב - 14.8% ביחס לשיעור הזכאים לבגרות בהם, טרם התכנית³¹, מ - 51.8%³² (גרף D.5 וגרף D.6).
2. ב - 20% מבתי"ס (3 מתוך 15), שיעור הזכאות הבית ספרי ממסיימי יב' עלה ל- 85.9% - 88.3%. ו - 17.3% - 20.4% מהזכאים לבגרות בבתי"ס אלה, הינם בוגרי תכנית סטארט (גרף D.3 וגרף D.4).
3. ב- 40% מבתי"ס בתכנית (6 מ-15), עלה שיעור הזכאות הבית ספרי במעל 20%, ביחס לשיעור הזכאים בהם לפני התכנית.
4. ב- 7 בתי"ס (כ-47%), שיעור הזכאות הבית ספרי גבוה מ-70%, ו- 8.9% עד 55.7% מהזכאים לבגרות בהם הנם מקרב תכנית תפנית - סטארט (גרף D.3).

ד.4. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית, בהשוואה לישראל ולבתי"ס דומים בישראל

1. שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית תפנית - סטארט תשע"א, הוא 66.5% וגבוה ב- 6.7% מהמוצע בישראל תשע"א (גרף D.5).
2. שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית תפנית - סטארט תשע"א, גבוה ב- 14.8% ממוצע הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל, בישובים בקבוצת מדרג טיפוח נמוכה (בתי"ס דומים בדרגת הטיפוח, לאלה שבתכנית תפנית סטארט) (גרף D.5).
3. שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית תפנית - סטארט תשע"א, גבוה ב- 4.2% ממוצע הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל, בישובים בקבוצת מדרג טיפוח בינונית (בתי"ס גבוהים בדרגת הטיפוח, מאלה שבתכנית תפנית סטארט) (גרף D.5).



שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית תפנית סטארט שבוגריהם סיימו יב' בתשע"א, גבוה ב - 14.8% משיעור הזכאים בישראל בבתי"ס בישובים הדומים להם במדרג הטיפוח

³⁰ שיעורי ההצלחה וזכאות בבגרות של בוגרי התכנית וחלקם היחסי מבין הזכאים, הוצגו לעיל.
תכניות נוספות שיתכן ופעלו בביה"ס, לא פעלו עם אוכלוסיית תלמידי התכנית, זאת עפ"י המידע המצוי בידינו והמידע שנמסר לנו מהנהלות בתי"ס המשתתפים.
³¹ בשנתון הקודם לשנתון סיום המחזור הראשון של מסיימי יב' בתכנית (תשס"ו או תשס"ז או תשס"ח או תשס"ט או תש"ע), ללא מקיף רמות, שהיה ביי"ס סלקטיבי טרם התכנית.
³² שיעורי הזכאים לבגרות בבתי"ס לפני התכנית לא מפורטים בדו"ח הנוכחי, ושומרים בהנהלת התכנית.

ד.5. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מסטארט מכלל הזכאים לבגרות במגזרים ובישובים

1. באר שבע, 5.3% מכלל הזכאים לבגרות בבאר שבע (85 מ-1,599), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-5 בת"ס בסטארט בבאר שבע).
2. בית שמש, 3.3% מכלל הזכאים לבגרות בבית שמש (17 מ-518), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בת"ס בסטארט בבית שמש).
3. מג'אר, 7.3% מכלל הזכאים לבגרות במג'אר (21 מ-289), הינם זכאים בוגרי התכנית (מבי"ס דרוזי אחד בסטארט במג'אר).
4. הרט, 8.6% מכלל הזכאים לבגרות בהרט (33 מ-385), הינם זכאים בוגרי התכנית (מבי"ס דרוזי אחד בסטארט בהרט).
5. תל שבע, 13.3% מכלל הזכאים לבגרות בתל שבע (16 מ-120), הינם זכאים בוגרי התכנית (מבי"ס דרוזי אחד בסטארט בתל שבע).
6. בת ים, 5.0% מכלל הזכאים לבגרות בבתי-ים (36 מ-723), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בת"ס בסטארט בבתי-ים).
7. מגזר הברזי בנגב, 10.4% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הברזי בנגב (141 מ-1,352), הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-5 בת"ס בסטארט).
8. מגזר הדרוזי, 1.7% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (21 מ-1,253), הינם זכאים בוגרי התכנית (מבי"ס דרוזי אחד בסטארט במג'אר).

לוח D.8 – השיעור היחסי של בוגרי התכנית הזכאים לתעודת בגרות, מכלל הזכאים לתעודת בגרות, בישובים ומגזרים, תשע"א.

| תרומת התכנית לשיעור הזכאים לבגרות | | ישובים ובתי"ס בהם בוגרי התכנית סיימו יב' בתשע"א | | זכאים לבגרות במגזר/ישוב | מגזר/ישוב |
|---|--|---|--------|-------------------------|-----------------|
| שיעור הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל הזכאים | זכאים לבגרות מקרב תל' תכנית תפנית סטארט, תשע"א | בתי"ס | ישובים | | |
| 5.3% | 85 | 5 | 1 | ³³ 1,599 | באר שבע |
| 3.3% | 17 | 2 | 1 | 518 | בית שמש |
| 5.0% | 36 | 2 | 1 | 723 | בתי ים |
| 7.3% | 21 | 1 | 1 | 289 | מג'אר |
| 10.4% | 141 | 5 | 4 | ³⁴ 1,352 | מגזר הברזי בנגב |
| 1.7% | 21 | 1 | 1 | 1,253 | מגזר הדרוזי |

הנתונים להלן, מציגים את השיעור היחסי של הזכאים לתעודת בגרות בתכנית בסיום תשע"א, מכלל הזכאים לתעודת בגרות, בישובים, ובמגזר בהם פעלה התכנית בתשע"א.

³³ נתוני בחינות תשע"א, משרד החינוך, פורטל הבחינות http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/
³⁴ נתוני בחינות תשע"א, משרד החינוך, פורטל הבחינות http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/

חלק ה' -

תכנית תפנית – סטארט, מסיימי יב' תשע"א, תוצאות בתחומי: התנהגות והשתייכות, תפיסה עצמית, ושיפוט להשכלה גבוהה, בסיום יב', בהשוואה לנתוני הפתיחה (כיתה ט') טרם התהליך.

**עיקר התוצאות בתחומי:
ההתנהגות, שיפוט להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, תחושת מסוגלות,
הערכה עצמית מיקוד שליטה, ואוטונומיה**

■ התנהגות

חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 2.6 ל-1.8 (טווח סקאלה 1-5).

■ תפיסת התלמיד את יכולתו, והערכה עצמית

1. חלה עליה מובהקת במיקוד השליטה הפנימי של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 3.4 ל-3.9 (טווח סקאלה 1-5).

2. חלה עליה מובהקת במידת ההערכה עצמית של תלמידי התכנית את עצמם, מציון ממוצע של 3.5 ל-4.4 (טווח סקאלה 1-5).

3. חלה עליה מובהקת בתחושת האוטונומיה של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 3.3 ל-3.9 (טווח סקאלה 1-5).

4. חלה עליה מובהקת בתחושת המסוגלות העצמית של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 3.3 ל-3.9 (טווח סקאלה 1-5).

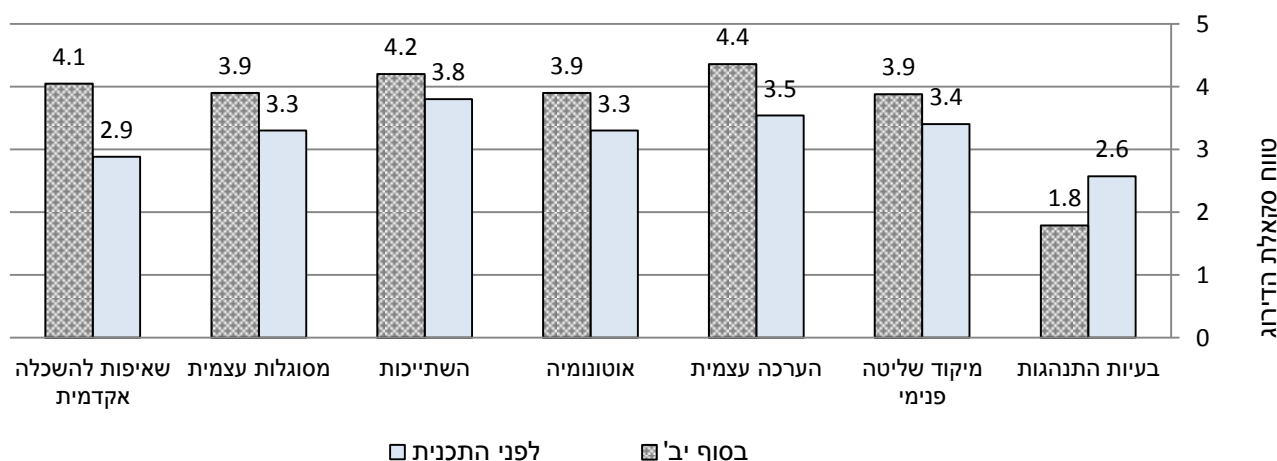
■ שיפוט להשכלה גבוהה

חלה עליה מובהקת בשיפוט להשכלה אקדמית, בקרב תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 2.9 ל-4.1 (טווח סקאלה 1-5).

■ תחושת השתייכות

חלה עליה מובהקת בתחושת ההשתייכות של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 3.8 ל-4.2 (טווח סקאלה 1-5).

**גרף E.1 – שינויים בתחום ההתנהגות, שיפוט להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, הערכה עצמית
ואוטונומיה, לפני התכנית ובסיום יב', עפ"י דיווח המשתתפים (סולם טווח 1 עד 5).**



ה.1. מבוא

ההערכה, אשר עיקר ממצאיה מובאים להלן, התקיימה לאחר סיום שנת הלימודים תשע"א, והתבצעה במטרה לבדוק את השפעתה של תכנית תפנית – סטארט על עמדות, התנהגויות ורגשות המשתתפים בה. בהערכה זו השתתפו 77.4% מכלל מסיימי יב' בתוכנית (352 מתוך 455 מסיימי יב' תשע"א) מ - 13 בתי"ס תיכוניים בארץ מתוך 15 בתי"ס שהשתתפו בתכנית.

נמדדו בהערכה זו:

1. בעיות ההתנהגות של המשתתפים (דיווח המורים).
2. תחושת ההערכה העצמית של משתתפי התכנית.
3. סיפוק הצרכים של משתתפי התכנית (תחושות אוטונומיה, שייכות ומסוגלות עצמית).
4. תפיסת העתיד של משתתפי התכנית.
5. מיקוד השליטה הפנימי של המשתתפים.

ה.2. שיטה

נבדקים:

במחקר השתתפו תלמידים שהביעו את הסכמתם להשתתף במחקר, ואשר מילאו את השאלונים בצורה מלאה. המשתתפים: תחושת הערכה עצמית, סיפוק צרכים, תפיסת העתיד ומיקוד שליטה פנימי, נמדדו בקרב 352 בוגרי התכנית (מתוך 455, מהווים 77.4% מהבוגרים) אשר סיימו י"ב בתשע"א. המשתתפה בעיות התנהגות נמדד בקרב 426 תלמידים מתוך 521 (81.8%). משתנה זה נמדד על ידי דיווח של 30 רכזי התכנית מ-13 בתי ספר (מתוך 15 בתי"ס שהשתתפו בתכנית), אשר תפקדו כמחנכי התלמידים בבתי הספר במהלך שנות פעולתה של התכנית (שנים תשס"ט – תשע"א).

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.

ה.3. 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 דיווח בעיות התנהגות (Robinson, Eyberg, & Ross, 1980)³⁵ (ראה נספח מס' 7) – שאלון אותו מילאו רכזי התכנית ומטרתו להעריך את בעיות ההתנהגות של התלמידים. השאלון המקורי כולל 36 פריטים המתארים התנהגויות פיזיות ומילוליות, לצורך הערכה זו הוסרו 6 פריטים מהשאלון ו-30 הפריטים הנוספים הותאמו לאוכלוסיית בני נוער. 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". מהימנות השאלון כפי שנמצאה במחקרים קודמים הנה $r=.86-.88$ (מהימנות מבחן חוזר) ו- $\alpha=.88-.89$ (עקיבות פנימית). מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha=.97$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha=.96$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
2. שאלון הערכת תכנית תפנית-סטארט (ראה נספח מס' 2) – שאלון בדיווח עצמי אשר נכתב על ידי מבצעי הערכה זו, ומטרתו לבדוק באיזו מידה חווה התלמיד את השפעת תכנית תפנית בהיבטים לימודיים. השאלון כולל 3 פריטים. על הנבדק להעריך כל אחד מן הפריטים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 (בכלל לא) ועד ציון 5 (במידה רבה מאוד). ציון הערכת התכנית הכללי חושב כממוצע שלושת פריטי השאלון. ככל שהציון גבוה יותר, כך הערכת התלמיד את התכנית גבוהה יותר. מהימנות השאלון $\alpha=.62$. השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.

³⁵ Robinson, E. A., Eyberg, S. M., & Ross, A.W., "The standardization of an inventory of child Conduct problem behaviors". *Journal of Clinical Child Psychology*, 1890, 9, pp. 22-29

3. שאלון הערכה עצמית (Rosenberg, 1965)³⁶ (ראה נספח מס' 3) - השאלון כולל 10 פריטים. על הנבדק להעריך כל אחד מן הפריטים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 (כלל לא מסכים) ועד ציון 5 (מסכים מאוד). פריטים 3, 5, 8, 9 ו-10 הנם פריטים הפוכים. מדד הערך העצמי הינו הממוצע של הציונים בשאלון, כך שכל שהציון גבוה יותר, כך הערך העצמי גבוה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .85$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .70$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
4. שאלון סיפוק צרכים (Deci & Ryan, 2001)³⁷ (ראה נספח מס' 4) - השאלון כולל 21 פריטים המחולקים לשלוש תת-סקאלות שונות: אוטונומיה (שאלות 1, 4, 8, 11, 14, 17, 20); שייכות (שאלות 2, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 21) ומסוגלות (שאלות 3, 5, 10, 13, 15, 19). על הנבדק להעריך כל אחד מן הפריטים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 (כלל לא מסכים) ועד ציון 5 (מסכים מאוד). פריטים מס' 3, 4, 7, 11, 15, 16, 18, 19 הנם פריטים הפוכים. עבור כל אחת מתתי הסקאלות חושב ממוצע, כך שכל שהממוצע גבוה יותר כך התחושה הנמדדת בסקאלה גבוהה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .88$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .82$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
5. שאלון תפיסת עתיד (קפלן, 1993)³⁸, (קפלן ואלסייד 2006)³⁹ (ראה נספח מס' 5) - שאלון בן 13 פריטים הבוחן את קיומן של מטרות עתיד, תכניות ושיפוט ביחס ללימודים וביחס למקצועות למידה עתידיים. השאלון הנוכחי פותח ותוקף במחקרים קודמים ונמצא כבעל מהימנות של $\alpha = .77$ (קפלן, 1993, דוח פנימי למשרד החינוך). על הנבדק להעריך כל אחד מן הפריטים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 (כלל לא מסכים) ועד ציון 5 (מסכים מאוד). פריטים 7-13 הינם פריטים הפוכים. ציון תפיסת העתיד חושב כממוצע פריטי השאלון כל שציון גבוה יותר מעיד על אוריינטציה רבה יותר כלפי העתיד. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .92$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .88$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
6. שאלון מיקוד שליטה (Weiner, 1986)⁴⁰ (ראה נספח מס' 6) - שאלון בן 8 פריטים המודד את השפעתם של גורמים שונים על הגשמת תכניותיהם של הנבדקים בנוגע למקצוע ותעסוקה עתידיים. השאלון מורכב משתי תתי-סקאלות: מיקוד שליטה פנימי (פריטים 1-3, 8) ומיקוד שליטה חיצוני (פריטים 4-7). על הנבדק להעריך כל אחד מן הפריטים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 (כלל לא מסכים) ועד ציון 5 (מסכים מאוד). מהימנות השאלון בהערכת מיקוד שליטה פנימי הינה $\alpha = .86$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .85$ (התייחסות לאחר התכנית) ומהימנות השאלון בהערכת מיקוד שליטה חיצוני הינה $\alpha = .62$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .59$ (התייחסות לאחר התכנית). אנו מודעים לכך שמהימנות זו נמוכה מהמקובל, אולם נוכח חשיבות בחרנו לכלול את הממצאים המתבססים על שאלונים אלו בכל זאת. השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.

מגבלות ההערכה

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

³⁶ Rosenberg, M., "Society and the adolescent self-image". Princeton, NJ: Princeton, University Press., 1965.

³⁷ Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P., "Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country". "Personality and Social Psychology Bulletin", 2001, 27, pp. 930-942.

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

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

⁴⁰ Weiner, B., "An Attributional Theory of Motivation and Emotion". New York: pringer-Verlag, 1986.

ה.4. תוצאות

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

לוח E.2 – התפלגות מין המשתתפים

| כלל המדגם | | מין |
|-------------|------------|-------------|
| % | שכיחות | |
| 54% | 190 | בנים |
| 46% | 162 | בנות |
| 100% | 352 | סה"כ |

לוח E.3 – התפלגות שנים בתכנית

| % | שכיחות | שנים בתכנית |
|-------------|------------|-------------|
| 5.1% | 18 | שנתיים |
| 94.6% | 333 | שלוש |
| 0.3% | 1 | ארבע |
| 100% | 352 | סה"כ |

לוח E.4 – התפלגות התלמידים המשיבים על השאלונים לפי בי"ס

| שם בי"ס | מס' מסיימי יב' בתשע"א | מס' התלמידים שהשיבו על השאלון | % תלמידים משיבים ביחס לכלל בוגרי התכנית בביה"ס |
|-------------------|-----------------------|-------------------------------|--|
| בי"ס תיכון מס' 1 | 30 | 29 | 96.7% |
| בי"ס תיכון מס' 2 | 32 | 26 | 81.3% |
| בי"ס תיכון מס' 3 | 32 | 24 | 75.0% |
| בי"ס תיכון מס' 4 | 34 | 33 | 97.1% |
| בי"ס תיכון מס' 5 | 36 | 29 | 80.6% |
| בי"ס תיכון מס' 6 | 17 | 0 | 0.0% |
| בי"ס תיכון מס' 7 | 17 | 0 | 0.0% |
| בי"ס תיכון מס' 8 | 17 | 15 | 88.2% |
| בי"ס תיכון מס' 9 | 48 | 42 | 87.5% |
| בי"ס תיכון מס' 10 | 45 | 32 | 71.1% |
| בי"ס תיכון מס' 11 | 28 | 22 | 78.6% |
| בי"ס תיכון מס' 12 | 31 | 28 | 90.3% |
| בי"ס תיכון מס' 13 | 26 | 20 | 76.9% |
| בי"ס תיכון מס' 14 | 33 | 28 | 84.8% |
| בי"ס תיכון מס' 15 | 29 | 24 | 82.8% |
| סה"כ | 455 | 352 | 77.4% |

לוח E.5 – התפלגות התלמידים שעבורם השיבו רכזי התכנית על שאלון ההתנהגות לפי בי"ס

| שם בי"ס | מס' תלמידים שהשתתפו בתכנית | מס' התלמידים שמולא עבורם השאלון | % התלמידים שהשתתפו בתכנית |
|-------------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| בי"ס תיכון מס' 1 | 34 | 30 | 88.2% |
| בי"ס תיכון מס' 2 | 39 | 33 | 84.6% |
| בי"ס תיכון מס' 3 | 41 | 32 | 78.0% |
| בי"ס תיכון מס' 4 | 44 | 40 | 90.9% |
| בי"ס תיכון מס' 5 | 40 | 35 | 87.5% |
| בי"ס תיכון מס' 6 | 19 | 0 | 0.0% |
| בי"ס תיכון מס' 7 | 18 | 0 | 0.0% |
| בי"ס תיכון מס' 8 | 22 | 17 | 77.3% |
| בי"ס תיכון מס' 9 | 59 | 46 | 78.0% |
| בי"ס תיכון מס' 10 | 48 | 46 | 95.8% |
| בי"ס תיכון מס' 11 | 31 | 29 | 93.5% |
| בי"ס תיכון מס' 12 | 32 | 31 | 96.9% |
| בי"ס תיכון מס' 13 | 28 | 26 | 92.9% |
| בי"ס תיכון מס' 14 | 34 | 32 | 94.1% |
| בי"ס תיכון מס' 15 | 32 | 29 | 90.6% |
| סה"כ | 521 | 426 | 81.8% |

תוצאות שאלוני העמדות

1. הערכת התלמידים את הצלחתם הלימודית בתכנית תפנית-סטארט

ממוצע הערכת ההצלחה הלימודית בתכנית הנו 4.4, ציון הקרוב מאוד לגבול העליון של סקאלת ההערכה. מכאן עולה כי המשתתפים מעריכים כי הצליחו בלימודיהם בתכנית במידה רבה עד רבה מאוד.

לוח E.6 – דיווח עצמי לגבי הערכת התלמיד את הצלחתו הלימודית בתכנית תפנית – סטארט

| שם השאלון/ תת השאלון | N מס' נבדקים | טווח פוטנציאלי | ממוצע (וסטיית תקן) |
|--|--------------|----------------|--------------------|
| שאלון דיווח עצמי לגבי הערכת התלמיד את הצלחתו הלימודית בתכנית תפנית - סטארט | 352 | 1-5 | 4.4 (0.5) |

2. תפיסת התלמידים את הערכתם העצמית לפני ואחרי התכנית (שאלון הערכה עצמית; Rosenberg, 1965)

לצורך השוואת תפיסת הערכה העצמית של התלמידים לפני התכנית לזו שלאחר התכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי חלה עליה מובהקת בהערכה העצמית של הנבדקים מ-3.5 ל-4.4.

לוח E.7 – מבחני T- השוואת דירוגי ההערכה עצמית של התלמידים לפני התכנית ובסיומה

| שם השאלון/ תת השאלון | N מס' נבדקים | טווח פוטנציאלי | ממוצע (וסטיית תקן) | | ערכי T | מובהקות p |
|----------------------|--------------|----------------|--------------------|--------------|--------|-----------|
| | | | לפני התכנית | אחרי התכנית | | |
| הערכה עצמית | 350 | 1-5 | 3.5 (0.9) | 4.4 (0.5) | -18.7 | *** |

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

3. הערכת סיפוק הצרכים הבסיסיים של התלמידים לפני ואחרי התכנית (שאלון סיפוק צרכים; Deci & Ryan, 2000)

לצורך השוואת סיפוק הצרכים הבסיסיים של התלמידים לפני ואחרי התכנית בוצעו ארבעה מבחני T למדגמים תלויים (מבחן אחד עבור כלל השאלון, ושלושה מבחנים נוספים-אחד עבור כל תת סקאלה). נמצא כי חלה עלייה מובהקת בסיפוק הצרכים של התלמידים. הממצא חזר על עצמו גם לגבי תתי הסקאלות של השאלון, כלומר, נמצאה עלייה מובהקת לאחר התכנית בתחושות האוטונומיה, השייכות והמסוגלות העצמית של הנבדקים בהשוואה לפני התכנית.

לוח E.8 – מבחני T- השוואת שאלון סיפוק צרכים בסיסיים לפני התכנית ובסיומה

| שם השאלון/ תת השאלון | N מס' נבדקים | טווח פוטנציאלי | ממוצע (וסטיית תקן) | | ערכי T | מובהקות p |
|--------------------------------------|--------------|----------------|--------------------|--------------|--------|-----------|
| | | | לפני התכנית | אחרי התכנית | | |
| שאלון סיפוק צרכים – ציון כללי | 350 | 1-5 | 3.5 (0.7) | 4.1 (0.5) | -18.7 | *** |
| תת שאלון סיפוק צרכים – אוטונומיה | 350 | 1-5 | 3.3 (0.7) | 3.9 (0.5) | -17.6 | *** |
| תת שאלון סיפוק צרכים – שייכות | 350 | 1-5 | 3.8 (0.8) | 4.2 (0.5) | -13.7 | *** |
| תת שאלון סיפוק צרכים – מסוגלות עצמית | 350 | 1-5 | 3.3 (0.8) | 3.9 (0.6) | -14.6 | *** |

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

4. הערכת תפיסת העתיד האקדמי של התלמידים לפני ואחרי התכנית (שאלון תפיסת עתיד, קפלן 1993, קפלן ואלסייד, 2006)

לצורך השוואת תפיסת העתיד האקדמי של התלמידים לפני ואחרי התכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי לאחר התכנית, חלה עלייה מובהקת בתפיסת העתיד האקדמי של התלמידים בהשוואה לתפיסתם לפני התכנית (עליה מ-2.9 ל-4.1). משמע, לאחר התכנית קיימת אוריינטציה רבה יותר ומובהקת כלפי לימודים אקדמיים, בעוד שלפני התכנית אוריינטציה זו הייתה נמוכה.

לוח E.9 – מבחני T - השוואת שאלון תפיסת העתיד ולימודים אקדמיים של התלמידים לפני התכנית ובסיומה

| מובהקות p | ערכי T | ממוצע (וסטיית תקן) | | טווח פוטנציאלי | N מס' נבדקים | שם השאלון/ תת השאלון |
|-----------|--------|--------------------|-------------|----------------|--------------|----------------------|
| | | אחרי התכנית | לפני התכנית | | | |
| *** | -19.8 | 4.1 (0.7) | 2.9 (1.0) | 1-5 | 350 | תפיסת העתיד |

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

5. תפיסת מיקוד השליטה של התלמידים ביחס לתעסוקה עתידית לפני ואחרי התכנית (שאלון מיקוד שליטה Weiner, 1986)

לצורך השוואת תפיסת מיקוד השליטה של התלמידים לפני ואחרי התכנית בוצעו שני מבחני T למדגמים תלויים (אחד עבור מיקוד שליטה פנימי ואחד עבור מיקוד שליטה חיצוני). נמצא כי בהשוואה למצב לפני התכנית, חלה עלייה מובהקת בתפיסת מיקוד השליטה הפנימי של הנבדקים לאחר התכנית (מ-3.4 ל-3.9). לעומת זאת, במיקוד השליטה החיצוני לא חל שינוי מובהק לאחר התכנית בהשוואה למצב לפני התכנית, אם כן, ניתן לראות כי, בעקבות התכנית, תפיסת התלמידים לגבי יכולתם להשפיע על עתידם המקצועי עלתה באופן ניכר.

לוח E.10 – מבחני T - השוואת שאלון מיקוד שליטה לפני התכנית ובסיומה

| מובהקות p | ערכי T | ממוצע (וסטיית תקן) | | טווח פוטנציאלי | N מס' נבדקים | שם השאלון/ תת השאלון |
|-----------|--------|--------------------|-------------|----------------|--------------|----------------------|
| | | אחרי התכנית | לפני התכנית | | | |
| *** | -8.2 | 3.9 (1.0) | 3.4 (1.1) | 1-5 | 348 | מיקוד שליטה פנימי |
| N.S | 0.6 | 2.8 (0.9) | 2.8 (0.9) | 1-5 | 348 | מיקוד שליטה חיצוני |

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

6. הערכת רכזי התכנית את התנהגות התלמידים לפני ואחרי התכנית (שאלון דיווח בעיות התנהגות; Robinson, Eyberg, & Ross, 1980)

לצורך השוואת הערכותיהם של רכזי התכנית באשר להתנהגותם של התלמידים לפני ואחרי התכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי בהשוואה למצב לפני התכנית, חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של התלמידים לאחר התכנית מציון 2.6 לציון 1.8.

לוח E.11 – מבחני T - השוואת שאלון הערכת רכזי התכנית את השינויים בתחום ההתנהגותי והרגשי של התלמידים לפני התכנית ובסיומה

| מובהקות p | ערכי T | ממוצע (וסטיית תקן) | | טווח פוטנציאלי | N מס' נבדקים | שם השאלון/ תת השאלון |
|-----------|--------|--------------------|-------------|----------------|--------------|---------------------------------------|
| | | אחרי התכנית | לפני התכנית | | | |
| *** | 21.3 | 1.8 (0.7) | 2.6 (0.9) | 1-5 | 417 | הערכת רכזי התכנית את התנהגות התלמידים |

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

ה.5. דיון

ההערכה הנוכחית בוצעה על מנת לבחון את השפעת תכנית תפנית-סטארט על עמדותיהם, רגשותיהם, והתנהגותם של הלומדים בה בין השנים תשס"ט-תשע"א. בהערכה ננקטה מתודולוגיה של דיווח רטרופוספקטיבי אשר נמצאה במחקרים קודמים כבעלת יתרונות להערכת תכניות התערבות (Pratt Mcguigan, & Katzev, 2003⁴¹; Lam & Bango, 2003⁴²). כמו כן, הדיווח בוצע הן על ידי התלמידים והן על ידי מוריהם, זאת על מנת להגביר את תוקף הממצאים. בהערכה נעשה שימוש בשאלונים שנמצאו כתקפים ומהימנים במחקרים קודמים. ממצאי ההערכה מעידים על שיפור משמעותי בכל ההיבטים שנמדדו ביחס לתלמידים שהשתתפו בתכנית תפנית-סטארט. ראשית כל, מהערכות התלמידים עולה כי התכנית מצליחה בהגשמת מטרתה הראשונית והיא לייצר חוויית הצלחה בלימודים (לא רק חוויה אלא גם הצלחה ממשית בשטח). בהתאם לתיאוריה המהווה בסיס לתכנית, שיערנו כי חוויית ההצלחה הלימודית תשפיע על התפיסה העצמית של התלמידים ובכך תחלחל למעשה לכל תחומי החיים ותבטא בעלייה בעמדות והרגשות החיוביים כלפי העצמי וכן תבטא בהתנהגות בפועל. בהתאם להשערות אלו, נמצא כי הנבדקים דיווחו על עלייה בערך העצמי ובתחושות האוטונומיה, ההשתייכות והמסוגלות העצמית. כמו כן, חלה עלייה משמעותית באוריינטציה האקדמית ובמיקוד השליטה הפנימי בהתייחס לתעסוקה עתידית. דיווחי המורים מצטרפים ומחזקים את המגמה שהסתמנה מדיווחי התלמידים ומעידים כי חלה ירידה משמעותית בבעיות ההתנהגות שלהם. מבלי להתעלם ממגבלות המחקר המתבטאות בהיעדר קבוצת ביקורת ובחוסר יכולת להסקה סיבתית באשר להשפעת התכנית על התלמידים, ניתן בכל זאת להקיש מן הממצאים שהוצגו בפרק זה, בצירוף לממצאים שהוצגו בפרקים הקודמים, על השפעתה המיטיבה עד מאוד של התכנית על התלמידים.

Lam, T. C. & Bango, P. (2003). A comparison of three retrospective self-reporting methods of measuring change in instruction practice. *American Journal of Evaluation*, 24(1):65-80. ⁴¹

Pratt, C. C., McGuigan, W. M., & Katzev, A. R. (2000). Measuring program outcomes: Using retrospective pretest methodology. *American Journal of Evaluation*, 21, 341-349. ⁴²

חלק ו' – סיכום

במטרה למנוע נשירה, ולהעלות את שיעור הזכאים לבגרות, להגביר תחושת השתייכות מיקוד שליטה פנימי ושאיפה להשכלה גבוהה, הוקמה תכנית תפנית- סטארט, בחט"ב ובבתי"ס תיכוניים בפריפריה במחוז דרום בתשע"ד בשיתוף משרד החינוך מחוז דרום ואגף שח"ר ופועלת בקרב תלמידים המצויים בסיכון, ובעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט'.

התכנית באופן הפעלתה מהווה שינוי מבני בפעולת ביה"ס ואחד היישומים המתקדמים של שיטת צמצום הפערים המואץ⁴³ (כהן, נ., 1994, 1998, 1998, 2005).⁴⁷ התכנית מופעלת בהנהגת מנהל ביה"ס וע"י צוות בית ספרי שהוכשר לכך ע"י צוות המנחים של תכנית תפנית ונמשכת כשלוש וחצי שנים (מאמצע ט' ועד סוף יב'), ומתקבלים אליה כ- 30 - 50 תלמידי כיתה ט' מכל ביה"ס (בבתי"ס קטנים כ- 30). למעט חריגים, קריטריון הכניסה היחידי לתכנית הוא קריטריון הישגים הנמוכים בשכבה. בפועל וכפי שנראה לאורך השנים, מרבית התלמידים בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקננים) בתעודת ההערכה הבית ספרית בסיום כיתה ט', וממוצע כל ציוניהם (מתוקנן) נמוך מ- 50. התכנית הקיפה בתשע"א כ- 2,500 תלמידים ב- 20 בתי"ס תיכוניים בפריפריה הגאו-חברתית.

הדו"ח הנוכחי עוסק במשתתפי התכנית – מסיימי כיתה יב' בתשע"א, מ- 15 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה הגאו- חברתית, בפיקוח ממלכתי, ממלכתי דתי, בדווי ודרוזי, במחוז דרום, צפון, תל אביב, וירושלים, ב- 8 יישובי פריפריה. מדד הטיפוח (שטראוס) הממוצע של 15 בתי"ס הוא- 7.45.

תלמידי התכנית ציוניהם ומיקומם הריבודי בחט"ב טרם התכנית

תלמידי התכנית התקבלו אליה בסיום כיתה ט' בבתי"ס התיכוניים הנ"ל, והיו בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה⁴⁸ (שאינם משתייכים לח.מ). עפ"י הפירוט הבא: 493 תלמידים החלו לימודיהם בתכנית בכיתה י'. 4 תלמידים נוספים הצטרפו לתכנית במהלך כיתה י', 24 תלמידים נוספים הצטרפו לתכנית בכיתה יא'. סה"כ 521 תלמידים החלו והצטרפו לתכנית.

א. ציונים בית ספריים בחט"ב – טרם התכנית:

בכיתה ט' טרם ההצטרפות התלמידים היו בעלי ציון ממוצע מתוקנן בכל מקצועות הלימוד – 49.7 וציון ממוצע מתוקנן ב-6 מקצועות הליבה – 42.2. ובממוצע, כל תלמיד שהתקבל לתכנית היה בעל 7.2 ציונים שליליים (מתוקנן).

ב. מיקום ריבודי בחט"ב – טרם התכנית:

87.3% מתלמידי התכנית היו ממוינים בחט"ב להקבצה/מסלול מכל סוג, ו- 81.9% מתלמידי התכנית הממוינים, מוינו בכיתה ט' בחט"ב להקבצה/מסלול הנמוך.

עפ"י מיקומם הריבודי הנמוך בחט"ב טרם התכנית וההסללה הצפויה בתיכון, ועפ"י הישגיהם הנמוכים בחטיבת הבניים טרם התכנית, ועפ"י הממצאים המתייחסים לקבוצת הביקורת ולתלמידי התכנית בדו"ח המחקר של בר און, נ., ואחרים (2008) וכמצוין בו, תלמידי התכנית בנשירה סמויה ועל סף גלויה, בעלי תפקוד לימודי חלקי ולקוי וחסרי סיכוי לרכוש תעודת.

בתום הלימודים בכיתה יב':

א. זכאים לתעודת בגרות - 65.9% ממסיימי יב' בתכנית זכאים לתעודת בגרות בהשוואה ל- 62% ממסיימי יב' בנתיב העיוני בישראל.

58.0% מהמתחילים בי', זכאים לתעודת בגרות⁴⁹, ו- 46.7% מהזכאים הם בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.

80.7% ממסיימי יב' בתכנית זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות. 70.4% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.

⁴³ שיטת צמצום הפערים המואץ ויישומיה המתקדמים כגון השינוי המבני, ולמידה מואצת לקראת מקצוע "חסם" לבגרות ועוד, פותחו ע"י נסים (מקס) כהן.

⁴⁴ כהן, נ., "פרויקט הבגרות – בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות" מתוך "מניתוק לשילוב" מס' 6, משרד החינוך והתרבות, 1994, עמ. 49 – 66. <http://noar.education.gov.il/main/upload/docs/nituk6f.doc>

⁴⁵ כהן, נ., "פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי", משרד החינוך והתרבות, 1998.

כהן, נ., "שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)", משרד החינוך והתרבות, 1998.

⁴⁶ כהן, נ., "אומץ לבגרות", כיתה עיונית מואצת – הגברת הצלחה לימודית ככלי למניעת נשירה מביה"ס" משרד החינוך, 1998.

⁴⁷ כהן, נ., "תכנית תפנית לבגרות – סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני, מסלול צומח", קרן רש"י ומשרד החינוך, 2005.

⁴⁸ בדיעבד, באחד מ-15 בתי"ס, שלא עפ"י המדיניות וההנחיות, נראה שהתלמידים שהתקבלו לתכנית, לא היו בעלי הישגים הנמוכים בשכבה ט' – טרם התכנית, ונתוניהם נכללו בדו"ח הנוכחי.

⁴⁹ בגרי התכנית, הזכאים לתעודת בגרות ושהתחילו את לימודיהם בתכנית בתחילת כיתה י', ביחס למס' המתחילים לימודיהם בתכנית בתחילת כיתה י'.

- 58.2% מהמתחילים בי', שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקנן) בסיום ט', רכשו תעודת בגרות.
- בתי"ס 14, 12, ו-10, בעלי שיעור ההצלחה הגבוהה ביותר: 97.1% - 80.1% מהמתחילים בי' בתכנית, רכשו תעודת בגרות (100.0% - 88.6%, ממסיימי יב' בתכנית).
- בתי"ס 4, 2, ו-6, בעלי שיעור ההצלחה הנמוך ביותר: 25.0% - 35.8% מהמתחילים בי' בתכנית, רכשו בגרות (41.2% - 23.5%, ממסיימי יב' בתכנית).
- ב. התמדה** - 92.3% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית או בבי"ס תיכון אחר. 90.4% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית. 5.4% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ומלימודים בבי"ס תיכון. 2.3% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ולא ידוע אם המשיכו בלימודים בבי"ס תיכון.
- ג. התנהגות ועמדות** - חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של תלמידי התכנית, מציון 2.6 ל-1.8 (טווח 1-5). חלה עליה מובהקת בשאיפות ובתפיסת העתיד האקדמי מציון 2.9 ל-4.1 (סולם טווח 1-5). חלה עליה מובהקת במיקוד השליטה הפנימי מציון 3.4 ל-3.9 (סולם טווח 1-5).
- ד. עליה בשיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס וחלקם היחסי של בוגרי התכנית משיעור הזכאים** : ב - 20% מבתי"ס (3 מתוך 15), שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' עלה ל- 85.9% - 88.3% ו - 17.3% עד 20.4% מהזכאים לבגרות בבתי"ס אלה, הינם בוגרי תכנית סטארט.
- שיעור הזכאות הבית ספרית לבגרות הממוצע ב-15 בתי"ס (ממסיימי יב') הוא 66.5% ועלה ב-14.8%, ביחס ל - 51.8% לפני התכנית. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית בתשע"א הוא 66.5%, וגבוה ב - 6.7% משיעור הזכאים בישראל (59.8%), וגבוה ב - 14.8% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל בישובים דומים במדרג הטיפוח (51.7%).
- 21.7% מכלל הזכאים לבגרות בבתי הספר המשתתפים בתשע"א, הינם בוגרי תכנית סטארט. 14.4% מכלל מסיימי יב' וזכאים לבגרות בבתי הספר המשתתפים בתשע"א, הינם בוגרי תכנית סטארט.

חלק ז' – אפילוג

נתונים נוספים על תכנית תפנית סטארט ובוגריה

א. מחקר הערכת אוניברסיטת בן גוריון⁵⁰ את תכנית תפנית – סטארט בהשוואה לקבוצת ביקורת - 2008:

ב – 2008, התבצע מחקר הערכה של תכנית סטארט ע"י אוניברסיטת בן גוריון (תמצית מחקר ההערכה מצויה בפרק הנספחים, נספח 3) ובה השווה הישגי בוגרי התכנית בתום יב' בתשס"ז להישגי קבוצת ביקורת (תלמידים בעלי הישגים בסיום ט').

- עפ"י הממצאים: 53.1% מבוגרי סטארט רכשו תעודת בגרות ביחס ל – 0% בקבוצת הביקורת.
- שיעור נשירה: 6.7% מהמתחילים בי' בסטארט, לעומת 11.1% בקבוצת הביקורת.

ב. שיעורי גיוס לצה"ל של בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ז, תשס"ט:

- 96.0% מהבנים המלש"ב בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ט, התגייסו לצה"ל (נתוני צה"ל)⁵¹ בהשוואה ל – 74.2% מהבנים המלש"ב בישראל.
- 95.3% מהבנים המלש"ב בוגרי תכנית תפנית – סטארט תשס"ז, התגייסו לצה"ל (סקר עמותת אחרי)⁵², בהשוואה ל – 74.2% מהבנים המלש"ב בישראל.

ג. בוגרי סטארט הפונים לאקדמיה : ממצאי אוניברסיטת תל אביב 2012⁵³

- **תוך 1 עד 5 שנים מסיום יב'**, 165 בוגרות/ות תכנית תפנית לבגרות – סטארט תשס"ז – תשע"ב המהווים **18.9%** מהבוגרים שסיימו שירות בצה"ל או לא מלש"ב ונסקרו, לומדים או התקבלו ויחלו ללמוד בתשע"ג בישראל ומחוצה לה, לימודי תואר ראשון ולימודי תעודה (103 – לימודי תואר, 62 – לימודי תעודה). בכיתה ט', טרם הצטרפו לתכנית, 165 הבוגרים הנ"ל היו בעלי ממוצע ציונים מתוקן 52.1, ובממוצע לתלמיד היו 6.9 ציונים שליליים (מתוקן).
- 529 בוגרי תכנית תפנית לבגרות – סטארט המהווים **35.6% מכלל הנסקרים** בשנתונים תשס"ז – תשע"ב, ילמדו בתשע"ג לימודים גבוהים ועל תיכונים ו/או מביעים כוונה ללמוד לימודים גבוהים ועל תיכונים. (בישראל, אחוז הפונים לאקדמיה, בתוך 8 שנים מסיום התיכון עומד על **44.5%**)⁵⁴.

ד. עמדות בוגרי סטארט ותרומותיה להתפתחותם...דו"ח מחקר⁵⁵ אוניברסיטת תל אביב, 2011

ציטוטים מדברי בוגרת תוכנית תפנית סטארט, (מתוך: אופלטקה י. נופר ע., אוניברסיטת תל אביב, 2011).

"... אבל הקטע זה לא ציונים"

...הבוגרים מתארים כי תרומת התוכנית לחייהם הבוגרים, התבטאה בתחושת חוללות וערך עצמי גבוה. כך אחת הבוגרות:
"כולם אמרו שלא תצליחי, כולם אמרו שלא מגיע לך תעודת בגרות, אבל הנה, את יכולה להצליח!"
הדבר מתבטא בעיקר בדימוי העצמי וביחס החיובי לו זכו מהסביבה;

"כשקיבלתי את התעודה, כשראו שהציונים שלי באמת טובים, אבא שלי בכה... הוא סיפר שהוא הרגיש שהוא מאבד אותי ומתפספס לו משהו בין הידיים, כי הוא ידע שאני ילדה חכמה. ואחרי שהתוכנית נגמרה וראיתי שיש לי תעודת בגרות, אמרתי לעצמי "וואלה, עשיתי את זה!". אבא שלי היה הכי גאה בי בעולם.
בטקס הוא בכה ואמר שהרוויח אותי מחדש ושזה גם לא... אני מדברת איתך פה על ציונים, אבל הקטע זה לא ציונים".

"... אתה ממש מתחיל להאמין בעצמך"

מראיינת: מה למדת על עצמך?

מראיין: שאפשר לעשות הכול. אם רוצים אפשר לעשות הכול.

מראיינת: משהו בתפיסה שלך את עצמך, השתנה? אתה חושב אחרת על עצמך היום מאשר קודם?

מראיין: אולי שאני מסוגל. קודם לא חשבתי על זה, לא העסיק אותי יותר מדי, הלימודים.

ולהסביר לך כמו ילד קטן, ולאט לאט אתה מתחיל להבין את זה יותר טוב, אז אתה עולה..., עולה..., עולה..., עד שאתה מתחיל לצבור יותר בטחון עצמי. אתה ממש מתחיל להאמין בעצמך יותר.
זה אחד הדברים הכי חשובים שצריך לתת לכל ילד במדינה.

⁵⁰ בר און, ג., בר דורון, מ., גורושיט, מ., בוגלביסקי, ל., לוין רוזליס, מ. שגיא ש. (2008), "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", דו"ח מחקר. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.

⁵¹ עמותת יכולות, "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ז בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", יולי 2010.

⁵² עמותת יכולות, "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ז בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", יולי 2008.

⁵³ אופלטקה, י., (חוקר אחראי), "סקר היקפי השתתפות בלימודים גבוהים באקדמיה ובלומדים על תיכונים בשנות הלימודים תשע"ב ובתשע"ג, של בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", אוניברסיטת תל אביב, ספטמבר 2012.

⁵⁴ למ"ס 2011, לוח 8-47 המשך לימודים גבוהים של מסיימי תיכון בתוך 8 שנים מסיום לימודיהם התיכונים.

http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html?num_tab=st08_47&CYear=2011

⁵⁵ אופלטקה י. נופר ע., "דו"ח מחקר - עמדות בוגרי תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, כלפי מרכיבי התוכנית, ותרומותיה להתפתחות האישית והמקצועית", אוניברסיטת תל אביב, 2011.

חלק ח' – 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 חנ"ג וחוגים שלעיתים הופעלו במסגרת הלימודית (לדוגמא, קרמיקה).
לעיתים, 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, ושונות 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- ציונם נשאר כשהיה.
ד.2. תלמידי הקבצה ב' - הכפלה ב- 0.75.
ד.3. תלמידי הקבוצות ג⁵⁶ – הכפלה ב- 0.5.
ד.4. קריטריונים נלווים לאלו של אונ' ב"ג: תלמידים במסלול/כיתה נמוכת רמה בחט"ב- כגון מסלול רגיל ולא תורני בבתי"ס ממ"ד⁵⁷ – הכפלה ב- 0.625
- ה. תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה⁵⁸ - 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 כמזכים בתעודת בגרות.
- ז. הקבצה בחט"ב – למידה בקבוצת לימוד הומוגנית והיררכית באחד עד מספר מקצועות לימוד, של תלמידים שמויננו 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 למד/ו 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.
- 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'.
- המסלול בחט"ב בדו"ח הנוכחי, כפי שדווח ע"י בתי"ס
- ט. 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 <u>גבוה</u> במבנה חטה"ב |
| הקבצה ב' | ב. מדורגים <u>בינוני</u> במבנה חטה"ב |
| הקבצה ג' | ג. מדורגים <u>נמוך</u> במבנה חטה"ב |

⁵⁶ 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 חליפי להקבצה ג

⁵⁷ תלמידי המסלול הנמוך תוקנו באופן מחמיר יחסית לתלמידי הקבצה ב(2.ד), בתקנון אוניברסיטת בן גוריון, 2008.

⁵⁸ משרד החינוך, נתוני בחינות בגרות, 2011, http://www.education.gov.il/netuney_bchinot

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 |

| ט. 3. תלמידים הממוינים להקבצות בארבע מקצועות לימוד בלבד | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| דירוג המיון בערך מספרי | המיון להקבצה במקצוע 4 | המיון להקבצה במקצוע 3 | המיון להקבצה במקצוע 2 | המיון להקבצה במקצוע 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 7 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 7 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| 8 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 6 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 7 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| 6 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 7 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 8 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 7 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| 7 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 8 | 3 | 1 | 3 | 1 |
| 7 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 8 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 9 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| 8 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| 9 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 6 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 7 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| 6 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 8 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| 8 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 9 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 7 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 8 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 7 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 9 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 10 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 7 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 8 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 9 | 3 | 1 | 3 | 2 |
| 8 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 9 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 10 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 9 | 1 | 3 | 3 | 2 |
| 10 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 7 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 8 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| 7 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 8 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 9 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 8 | 1 | 3 | 1 | 3 |
| 9 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 10 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| 7 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 9 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 10 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 9 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 11 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 8 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 9 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| 10 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| 10 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 11 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 10 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 12 | 3 | 3 | 3 | 3 |

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 בערך מספרי | דירוג המיון |
|------------------------|-------------------------------|
| 4-6 | א. מדורגים גבוה במבנה חטה"ב |
| 7-9 | ב. מדורגים בינוני במבנה חטה"ב |
| 10-12 | ג. מדורגים נמוך במבנה חטה"ב |

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

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

| | | | | | היגדים | |
|---------------|-----------|---------------|------------|---------|--------|---|
| במידה רבה מאד | במידה רבה | במידה בינונית | במידה מעטה | בכלל לא | | |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | א. | לפעמים אני חושבת/ת על נושאים או מקצועות שארצה ללמוד בעתיד. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ב. | יש לי רעיונות די ברורים ביחס לסוג המקצוע בו ארצה ללמוד בעתיד. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ג. | בעתיד ארצה לעסוק במקצוע שדורש לימודים אקדמיים (אוניברסיטה או מכללה). |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ד. | יש לי תכניות די ברורות בקשר למה שארצה לעשות בעתיד. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ה. | אני חושבת/ת שבעתיד ארצה ללמוד באוניברסיטה. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ו. | אני חושבת/ת שבעתיד אוכל ללמוד באוניברסיטה בתחום שבאמת אני רוצה אותו. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ז. | אני לא חושבת/ת בכלל אודות לימודים בעתיד. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ח. | אני לא חושבת/ת שבעתיד ארצה לעסוק במקצוע שדורש לימודים באוניברסיטה. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ט. | אין לי שום תכניות או רעיונות לקראת העתיד. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | י. | בשלב זה של חיי נראה לי מיותר לחשוב על מה שיקרה אחרי בית הספר. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יא. | אני לא חושבת/ת שאוכל להתקבל לאוניברסיטה. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יב. | אני חושבת/ת שלא אוכל להתקבל לתחום שארצה אותו באוניברסיטה. |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יג. | אני חושבת/ת שאוכל להתקבל לאוניברסיטה – אבל לא לתחום שאני באמת מעוניין בו. |

5. שאלון מיקוד שליטה (Weiner, 1986)

לפניך רשימת גורמים שעשויים להשפיע על החלטות לגבי תעסוקה עתידית. סמן איזו השפעה תהיה לכל אחד מהגורמים, על הגשמת תכניותך בכל הנוגע למקצוע/עיסוק בו תעסוק בעתיד.

| הרבה מאד | הרבה | במידת מה | מעט מאד | כלל לא | | |
|----------|------|----------|---------|--------|----|--|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | א. | עד כמה היכולת האישית (כישרון) שלך תשפיע על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך העתידי? |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ב. | עד כמה המאמץ האישי (השקעה) שלך ישפיע על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך העתידי? |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ג. | עד כמה ההערכה העצמית שלך תשפיע על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך בעתיד? |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ד. | עד כמה אנשים אחרים ישפיעו על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך בעתיד? |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ה. | עד כמה לחץ חברתי ישפיע על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך בעתיד? |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ו. | עד כמה תנאים כלכליים ישפיעו על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך בעתיד? |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ז. | עד כמה המזל ישפיע על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך בעתיד? |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ח. | עד כמה המוטיבציה שלך להצליח תשפיע על הגשמת תכניותך בנוגע לעיסוקך בעתיד? |

6. בעיות התנהגות (Robinson, Eyberg & Ross, 1980)

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

| תמיד | לעיתים קרובות | לפעמים | לעיתים רחוקות | אף פעם | |
|------|---------------|--------|---------------|--------|--|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | א מתעצל לבצע משימות |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ב מתבטל, מושך זמן בהפסקה |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ג מסרב לבצע מטלות כשמבקשים ממנו |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ד איטי בלהכין עצמו לשיעור |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ה מסרב לבצע הוראות בזמן |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ו לא מציית מרצונו לכללי התנהגות בכיתה |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ז מציית רק אם מאיימים עליו בעונשים |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ח מתנגד לבצע מטלות שמבקשים ממנו |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ט מתווכח עם המורים לגבי הכללים |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | י מתרגז כשאינו יכול לבצע דברים כפי שהוא רוצה |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יא מקבל התקפי זעם |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יב מתחצף לצוות המורים |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יג מתלונן, "מקטר" |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יד צועק וצורח |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | טו מכה את מוריו |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | טז גונב |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יז משקר |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יח מקניט או מסית נערים אחרים |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | יט מתנהג באלימות מילולית כלפי ילדים מכיתות אחרת |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כ מתנהג באלימות מילולית כלפי נערים כיתתו |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כא מתנהג באלימות פיזית כלפי נערים מכיתות אחרו בביה"ס |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כב מתנהג באלימות פיזית כלפי חברי כיתתו |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כג באופן קבוע מחפש תשומת לב |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כד מפריע |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כה קל להסיח את דעתו |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כו בעל טווח קשב קצר |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כז לא משלים מטלות או פרויקטים |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כח מתקשה להעסיק את עצמו לבד |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | כט מתקשה להתרכז בדבר אחד |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | ל מגיב בצורה מוגזמת וחסר מנוחה |

נספח מס' 3 - תמצית הערכת תכנית תפנית – סטארט, 2008, ע"י אוניברסיטת בן גוריון⁵⁹

הישגים לימודיים בתכנית, תוצאות כמותיות – בקרב התלמידים בוגרי המחזור הראשון של התכנית (תשס"ה-תשס"ז) בבת"ס מקיפים.

הערכה של אוניברסיטת בן גוריון - 2008⁶⁰

במטרה להעריך את אפקטיביות התכנית, התבצעה הערכה ע"י אוניברסיטת בן גוריון (יולי, 2008), שהתייחסה לבוגרי התכנית הראשונים (למדו בין השנים תשס"ה-תשס"ז) בבת"ס מקיפים, בהשוואה לקבוצת ביקורת. להלן עיקרי הממצאים:

סיכום הממצאים – הערכת תכנית תפנית סטארט – אוניברסיטת בן גוריון:

C.1 לוח

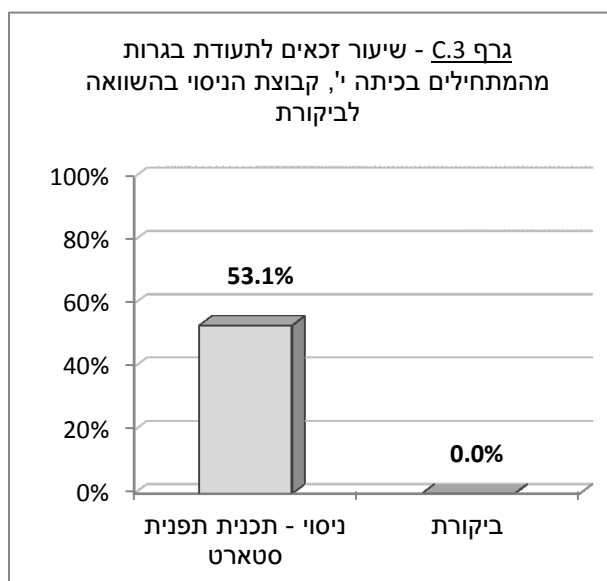
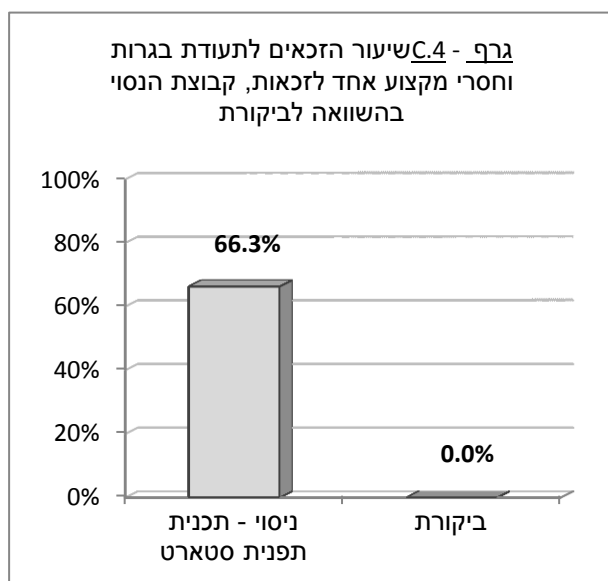
המצב לפני התהליך, בסיום כיתה ט' - קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת

| ק. הביקורת | ק. הניסוי - תלמידי ת. תפנית | קריטריון |
|------------|-----------------------------|---|
| 8.2 | 8.2 | א. ממוצע ציונים שליליים (מתוקננים) לתלמיד, סיום כיתה ט' |
| 45 | 44 | ב. ממוצע ציונים - סיום כיתה ט'. |
| 71.4% | 73.9% | ג. שיעור התלמידים בעלי 7 ציונים שליליים (מתוקננים) ומעלה – סיום כיתה ט' |

C.2 לוח

המצב לאחר שלוש שנים, בסוף כיתה יב' - קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת

| ק. הביקורת | ק. הניסוי - תלמידי ת. תפנית | קריטריון |
|------------|-----------------------------|---|
| 0.0% | 53.1% | א. זכאים לתעודת בגרות (ביחס למתחילים בכיתה י') |
| 0.0% | 66.3% | ב. זכאים לבגרות וחסרי מקצוע אחד לזכות לבגרות |
| 0.0% | 66.7% | ג. זכאים לבגרות מבין התלמידים שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקננים) בסיום כיתה ט' |
| 11.1% | 6.7% | ד. נשירה גלויה (מסיימי יב' ביחס למתחילים ב- י') |



⁵⁹ בר און, ג., בר דורון, מ., גורושיט, מ., בוגלסקי, ל., לוין רזוליס, מ. שגיא ש. (2008), "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", דו"ח מחקר. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.

⁶⁰ שם, בר און ואחרים, אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך, יולי 2008.

נספח מס' 4 – רשימת מחקרים אודות תכנית תפנית לבגרות - סטארט

- אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך, (2006), "הערכת תכנית תפנית – דו"ח הערכה מסכם", דו"ח מחקר.
- בר און, ג., בר דורון, מ., גרושיט, מ., בוגלסקי, ל., לוין רוזליס, מ. שגיא ש. (2008), "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", דו"ח מחקר. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.
- עמותת יכולות, (2008), "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ז בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט".
- עמותת יכולות, (2010), "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ט בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט".
- עמותת יכולות, (2010), "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ט בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט".
- עמותת יכולות, (2011), "תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, דו"ח מסכם תשס"ט" (נתוני הדו"ח נבדקו ואושרו ע"י אוניברסיטת תל אביב).
- אופלטה י. נופר ע., (2011), "דו"ח מחקר - עמדות בוגרי תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, כלפי מרכיבי התוכנית, ותרומותיה להתפתחותם האישית והמקצועית", אוניברסיטת תל אביב.
- אופלטה י., (חוקר אחראי), (2012), "סקר היקפי השתתפות בלימודים גבוהים באקדמיה ובלמודים על תכונים בשנות הלימודים תשע"ב ובתשע"ג, של בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", אוניברסיטת תל אביב.

ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י., (חוקר אחראי), (2012), "סקר היקפי השתתפות בלימודים גבוהים באקדמיה ובלמודים על תכונים בשנות הלימודים תשע"ב ובתשע"ג, של בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", אוניברסיטת תל אביב.
- אופלטקה י. נופר ע., (2011), "דו"ח מחקר - עמדות בוגרי תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, כלפי מרכיבי התוכנית, ותרומותיה להתפתחותם האישית והמקצועית", אוניברסיטת תל אביב.
- איילון, ח., (1988), בבואה של העתיד: היבטים כלכליים של שאיפות בנים ובנות בתחום התעסוקה. מגמות, ל"א (2), 133-151.
- אופלטקה י. נופר ע., (2011) "עמדות בוגרי תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, כלפי מרכיבי התוכנית, ותרומותיה להתפתחותם האישית והמקצועית – דו"ח מחקר", אוניברסיטת תל אביב.
- במחנה, (2009), גיליון מס' 10, http://dover.idf.il/IDF/News_Channels/bamahana/09/10/04.htm
- בר און, ג., בר דורון, מ., גורושיט, מ., בוגלביסקי, ל., לוי רוזליס, מ. שגיא ש. (2008), "בוגרי תכנית תפנית 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.
- גולן, צ., מוטולה, מ., (2010), נוער בסיכון. המספרים. הד החינוך, פ"ד (7), 60-61.
- דובר צה"ל, (2009), "סקירה מיוחדת, שירות נשים בצה"ל", עמ' 12, <http://dover.idf.il/IDF/dover/woman.pdf>
- 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.
- וולנסקי ע., (2002), סינגפור – להיות ראשונים בעולם: המאפיינים והמחירים החינוכיים של מערכת חינוך מובילה, מדינת ישראל, משרד החינוך.
- יוב, א., ואיילון, ח., (1982). השפעת המין והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל. מגמות, כ"ז (4), 346-349.
- ישראל אשוי, מ., אדי-רקח, א., (2008), האם להתערבות לטיפול מצוינות בגיל ההתבגרות השלכות ארוכות טווח על התפתחות המשתתפים? מחקר הערכה רטרוספקטיבי. דו"ח סופי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, א., (1967), "נערים עבריינים, תרבות הכנפיה", מתוך, "מגמות" ט' (1), עמ. 19-42.
- כהן, נ., (1994), "פרויקט הבגרות – בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות" מתוך "מניתוק לשילוב" מס' 6, משרד החינוך והתרבות, עמ. 49 – 66. <http://noar.education.gov.il/main/upload/docs/nituk6f.doc>
- כהן, נ., (1998), "פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי", משרד החינוך והתרבות.
- כהן, נ., (1998), "שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)", משרד החינוך והתרבות.
- כהן, נ., (1998), "אומ"ץ לבגרות", כיתה עיונית מואצת – הגברת הצלחה לימודית ככלי למניעת נשירה מביה"ס" משרד החינוך.
- כהן, נ., (2005), "תכנית תפנית לבגרות – סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני מסלול צומח", קרן רש"י ומשרד החינוך.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, (מאי 2004), חלק א'- עיקרי ההמלצות. חלק ב'- נספחים.

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

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

למ"ס, (2012), "שנתון סטטיסטי לישראל", מס' 60, פרק 8, לוח 8.25

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

משרד החינוך, (2011), "נתוני בחינות בגרות תשע"א", http://www.education.gov.il/netuney_bchinet/

משרד החינוך, (2011), "מצגת נתוני בחינות בגרות תשע"א",
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/Tahshaa>

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.

עמותת יכולות, (2010), "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ט בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט".

עמותת יכולות, (2008), "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי, בוגרי תשס"ז בתכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט".

ענבר, ד. (2006), "לקראת מהפיכה חינוכית?", מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

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

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

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. ליון, 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., Eyal, D., 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.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P., (2001), "Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country". **"Personality and Social Psychology Bulletin"**, **27**, pp. 930-942.
- 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.
- Lam, T. C. & Bengo, P. (2003), "A comparison of three retrospective self-reporting methods of measuring change in instruction practice". "**American Journal of Evaluation**", **24(1)**:65-80.
- 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.
- Momi Dahan, Eyal Dvir, Natalie Mironichev and Samuel Shye, (2003), "Have the Gaps in Education Narrowed", "**Israel Economic Review**", Vol 1(2) November 2003: 37-69.
- 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.
- Pratt, C. C., McGuigan, W. M., & Katzev, A. R. (2000), "Measuring program outcomes: Using retrospective pretest methodology". **"American Journal of Evaluation"**, **21**, 341-349.
- Robinson, E. A., Eyberg, S. M., & Ross, A.W., (1980), "The standardization of an inventory of child Conduct problem behaviors". **"Journal of Clinical Child Psychology"**, pp. 22-29
- 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.
- Rosenberg, M., **Society and the adolescent self-image**. (1965), Princeton, NJ: Princeton, University Press.
- 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.
- Weiner, B., (1986), **"An Attributional Theory of Motivation and Emotion"**, New York: pringer-Verlag, 1986.
- 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.