

מאמרים צדק ומנתקים הקשר שבין שוק להישגים לימודיים

תוכניות יכולות לבגרות ולמניעת נשירה סטארט ואסכולה

תוכניות משותפות למשרד החינוך ולעמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י

מסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים, לנוער בסיכון – תלמידי שכבה ט' שטרם התוכנית היו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה, בעלי מעל 7 ציונים שליליים מתוקננים¹, ובסיום התוכנית ביב' 68.8% זכאים לתעודת בגרות (64.0%² מהמתחילים ביי)

דו"ח תוצאות כמותיות תשע"ו

613 תלמידים מסיימי יב' מ- 18 בתי ספר תיכוניים בפריפריה הגאו- חברתית שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"ד וסיימו יב' בתשע"ו

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

אוניברסיטת תל-אביב
TEL AVIV UNIVERSITY

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

שותפים בתוכנית יכולות – סטארט ואסכולה, בכיתות בוגרי יב' תשע"ו:
■ משרד ראש הממשלה ■ צ'ק פוינט ■ קרן רוזנבלום
■ גלנקור ■ קרן גולדברג ■ רשת דרכא ■ רשת אורט ■ רשת עמל
■ תורמים אנונימיים
■ מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אייר תשע"ח, אפריל 2018
www.yeholot.org.il

¹ ציונים שליליים מתוקננים כנהוג במשרד החינוך ועפ"י אוניברסיטת בן גוריון 2008, כמפורט בחלק ד' בדו"ח זה.
² בסיום 3 שנות השתתפות בתוכנית (י' – יב'), בכיתה יב', 64.0% מהמתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י', רכשו תעודת בגרות.

תוכניות יכולות לבגרות ולמניעת נשירה סטארט ואסכולה

תוכניות משותפות למשרד החינוך וליכולות – מיסודה של קרן רש"י

מסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים, לנוער בסיכון - תלמידי שכבה ט' שטרם התוכנית היו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה, בעלי מעל 7 ציונים שליליים מתוקננים³, ובסיום התוכנית ביב' 68.8% זכאים לתעודת בגרות (64.0%⁴ מהמתחילים בי')

דו"ח תוצאות כמותיות תשע"ו

613 תלמידים מסיימי יב' מ- 18 בתי ספר תיכוניים בפריפריה הגאו- חברתית שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"ד וסיימו יב' בתשע"ו

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

אוניברסיטת תל-אביב
TEL AVIV UNIVERSITY

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

שותפים בתוכניות יכולות – סטארט ואסכולה, בכיתות בוגרי יב' תשע"ו:
■ משרד ראש הממשלה ■ צ'ק פוינט ■ קרן רוזנבלום
■ גלנקור ■ קרן גולדברג ■ רשת דרכא ■ רשת אורט ■ רשת עמל
■ תורמים אנונימיים
■ מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אייר תשע"ח, אפריל 2018
www.yeholot.org.il

³ ציונים שליליים מתוקננים כנהוג ומתבצע ע"י משרד החינוך, אגף א' לנוער בסיכון ועפ"י אוניברסיטת בן גוריון, 2008, כמפורט בחלק ד' בדו"ח זה.
⁴ בסיום 3 שנות השתתפות בתוכנית (י' – יב'), בכיתה יב', 64.0% מהמתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י', רכשו תעודת בגרות.

תוכן העניינים

עמוד

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

2.א. ממצאים עיקריים :

א. מאפייני בתי הספר בתוכניות

מדגם חברתי כלכלי של בתי הספר בתוכנית:

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

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

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

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

- ב-18 בתי הספר, התקבלו לתוכנית בתשע"ד בתחילת י" 578 תלמידים בסיכון שבכיתה ט' (תשע"ג) טרם הצטרפותם לתוכנית, הוגדרו כבעלי הישגים הנמוכים ביותר⁷ בשכבת ט"ז בבית ספרם.
בתוך כך:
- ממוצע ציוניהם בתעודת ההערכה הבית ספרית בסיום כיתה ט' עמד⁸ על 43.3 (מתוקן).
- בממוצע כל תלמיד היה עם 7.2 מקצועות לימוד, בהם קיבל ציונים שליליים (מתוקן).
- במהלך כיתה י' הצטרפו לתוכנית 5 תלמידים נוספים ובמהלך יא' הצטרפו 30 תלמידים נוספים. סה"כ 613 תלמידים החלו לימודיהם בתוכנית (578 החלו ב' ו-35 שהצטרפו במהלך י' ויא').
- ממוצע ציוניהם בתעודת ההערכה הבית ספרית בכיתה ט' של כל 613 המתחילים והמצטרפים⁹ הוא: 43.4 (מתוקן).
- בממוצע כל תלמיד היה עם 7.2 מקצועות לימוד, בהם קיבל ציונים שליליים (מתוקן).
- קריטריון הקבלה היחידי לתוכנית - ההישגים הלימודיים הנמוכים ביותר בשכבה ט'.

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

- 68.8% מתלמידי התוכנית שסיימו יב' בתשע"ו במסגרת התוכנית, רכשו תעודת בגרות (396 מתוך 576).
- 64.6% מהמתחילים והמצטרפים ב' וביא, רכשו תעודת בגרות (396 מתוך 613).
- 64.3% מהמתחילים והמצטרפים ב', רכשו תעודת בגרות (375 מתוך 583).
- 64.0% מהמתחילים ב', רכשו תעודת בגרות (370 מתוך 578).
- 59.1% מהמתחילים ב', והיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים ב-ט', רכשו תעודת בגרות (218 מ-369).
- 100.0% מהזכאים, בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
- 32.3% מהזכאים, בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה¹⁰ (128 מתוך 396).

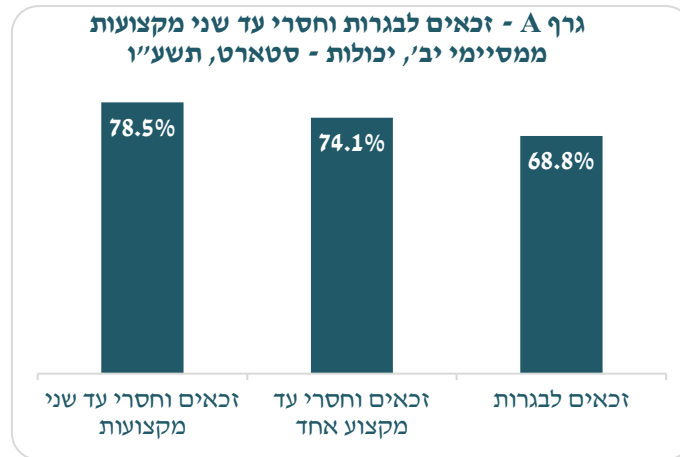
⁶ מדגם הטיפוח (שטראוס), הינו מדד של משרד החינוך המדרג רקע חברתי – כלכלי של תלמידי בתי ספר בסולם 1 עד 10. ככל שהציון גבוה יותר, כך הרקע הסוציו-אקונומי נמוך יותר ולהיפך.

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

⁸ ציוני ט' מתוקנים של 578 התלמידים שהחלו לימודיהם בתוכנית ב' מ-17 בתי ספר ותלמידי בית ספר אחד שהחלו התוכנית ביא'.

⁹ על פי נתונים קיימים של 607 תלמידים מתוך 613 (578 החלו ב' ועוד 35 הצטרפו בהמשך י' וביא', סה"כ 613 החלו והצטרפו. עבור 6 תלמידים אין נתוני ט'. 35 המצטרפים עמדו בקריטריוני הקבלה לתוכנית וממוצע ציוניהם בתעודת ההערכה הבית ספרית בכיתה ט' עמד על 44.8 (מתוקן) ובממוצע ב-6.3 מקצועות קיבלו ציונים שליליים (מתוקן).

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



ד. תלמידי התוכנית – התמדה :

- 96.1% מהמתחילים והמצטרפים לתוכנית¹¹, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, או בתיכון אחר (589 מ-613).
- 94.0% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, במסגרת התוכנית (576 מתוך 613).

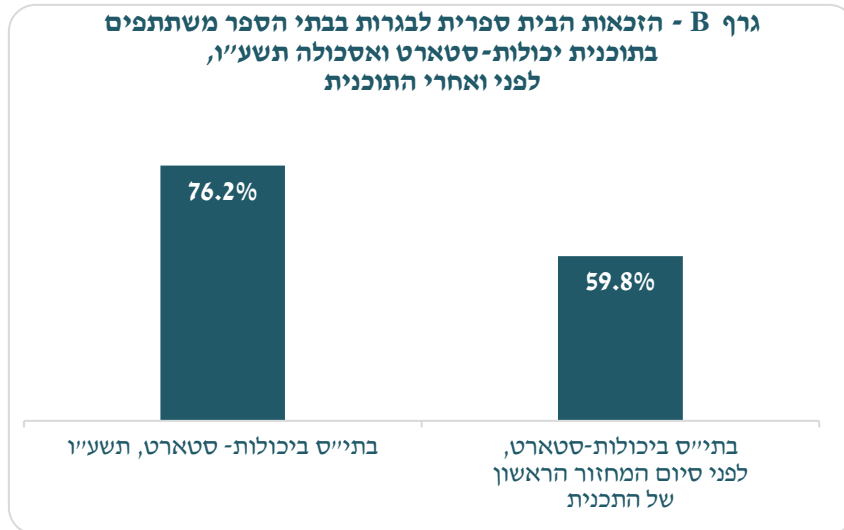
ה. תלמידי התוכנית - נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

1. 78.5% ממסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (גרף A).
 2. 73.4% ממתחילים בכיתה י', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
- הממצא הנ"ל מעיד באופן עקיף, על שיפור משמעותי ברמת מילוי תפקיד התלמיד, שהובילה לצמצום פערים לימודיים משמעותי ולהפחתה משמעותית בתופעת הנשירה הסמויה.

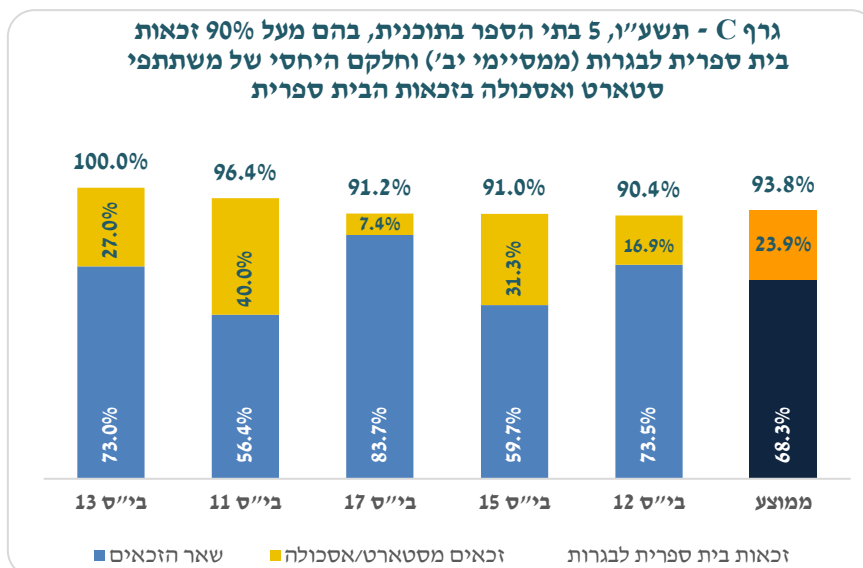
¹¹ 578 החלו לימודיהם בתוכנית בתחילת יי. 35 נוספים הצטרפו לתוכנית במשך יי וב יא'. סה"כ 613 מתחילים ומצטרפים.

1. בתי הספר המשתתפים - הזכאות הבית ספרית לבגרות

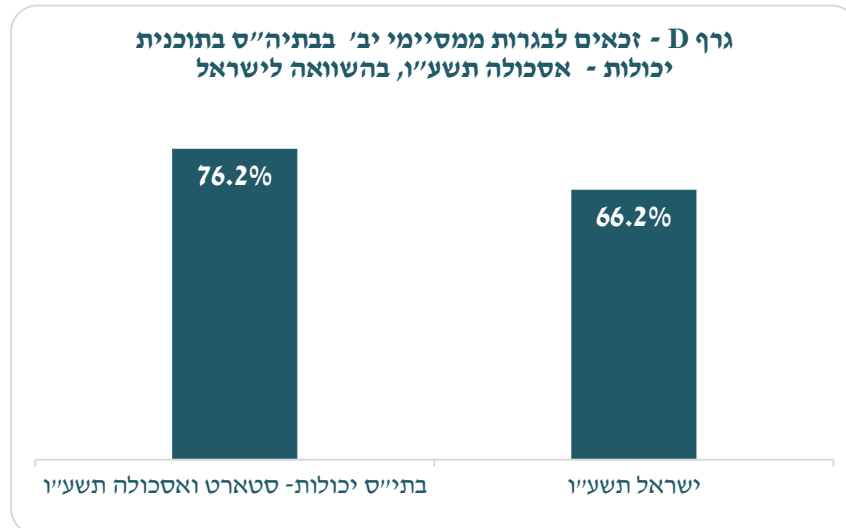
1. בתי הספר בהם סיימו בוגרי יכולות – סטארט ואסכולה כיתה יב' בתשע"ו, הינם בתי ספר מאזורי פריפריה גאו חברתית, בפיקוח ממלכתי, ממלכתי דתי, דרוזי ובדואי, וכפי שכבר נאמר מדרג הטיפוח (שטראוס) הממוצע בבתי ספר אלה הוא 7.3 - בשלישון הנמוך במדרג הטיפוח:
 2. ב- 18 בתי ספר המשתתפים בהם תלמידי יכולות-סטארט ואסכולה סיימו יב' בתשע"ו, שיעור הזכאות לבגרות הבית ספרי בתשע"ו הוא: 76.2% (ממסיימי יב') (גרף B).
- שיעור הזכאים לבגרות בבתי ספר אלה טרם התוכנית היה 59.8%.



3. ב- 5 מ- 18 בתי הספר בתוכנית (27.8%), הזכאות הבית ספרי לבגרות עלתה בתשע"ו למעל 90.0% (ממוצע 93.8%) (גרף C).
 4. ב- 5 בתי ספר הנ"ל - 23.9% מהזכאות הבית ספרית לבגרות – ממשתתפי סטארט או אסכולה (גרף C).
 5. בבית ספר אחד (בית ספר 13) מתוך ה-18, שיעור הזכאות הבית ספרי לבגרות עלה ל-100% ושיעור זה יציב כבר 4 שנים ברציפות.
- בתשע"ו, 27.0% מכלל הזכאים לבגרות בבית ספר זה – ממשתתפי סטארט.



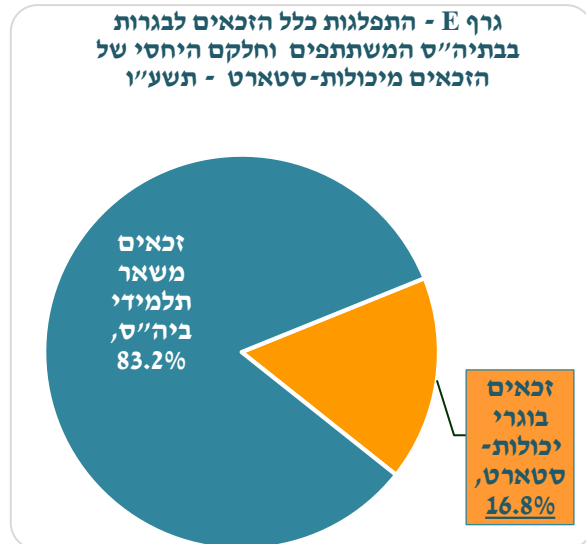
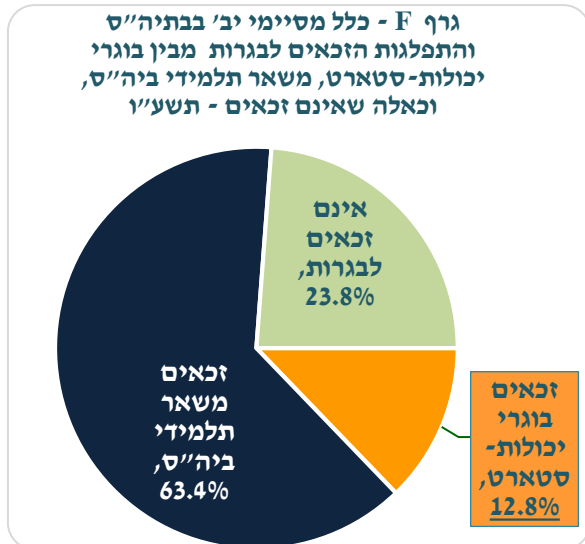
- ו.6. ב- 61.1% מבתי הספר (11 מתוך 18), שיעור הזכאות הבית ספרי לבגרות עלה למעל 80.0%.
- ו.7. שיעור הזכאות הבית ספרי ב- 18 בתיה"ס בתוכנית בתשע"ו (76.2%), גבוה ב- 10.0% משיעור הזכאים בישראל בתשע"ו (משרד החינוך, 2017) - 66.2% (גרף D).



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

1.ז. 16.8% מכלל הזכאים לבגרות ב-18 בתי הספר בתוכנית, הינם בוגרי תוכנית יכולות סטארט ואסכולה (גרף E).

2.ז. 12.8% מכלל מסיימי יב' ב-18 בתי הספר הינם זכאים לבגרות מבין בוגרי תוכנית יכולות סטארט ואסכולה (גרף F)



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

בתשע"ו, בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה סיימו יב' ב-18 בתי ספר ב-11 ישובי פריפריה, ו-396 בוגרים מהם היו זכאים לבגרות. 396 זכאים לבגרות בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה אלה, מהווים 8.1% מכלל 4,903 הזכאים לבגרות ב-11 הישובים המשתתפים.

להלן הפירוט:

באר שבע :

5.6% מכלל הזכאים לבגרות בעיר (99 מ-1,778), הינם בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה, מ-5 בתי"ס תיכוניים בבאר שבע.

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

כרמיאל :

7.0% מכלל הזכאים לבגרות בעיר, (28 מ-401), הינם זכאים בוגרי יכולות-אסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים בכרמיאל.

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

בת ים :

6.0% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים (59 מ-982), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מ-2 בתי"ס בבת-ים.

- בבת ים 13 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

קרית שמונה :

6.2% מכלל הזכאים לבגרות בקרית שמונה (12 מ-195), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בקרית שמונה.

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

בית ג'אן :

26.6% מכלל הזכאים לבגרות בבית ג'אן (53 מ-199), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בבית ג'אן.

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

פקיעין :

28.4% מכלל הזכאים לבגרות בפקיעין (21 מ-74), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בפקיעין.

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

מג'אר :

6.4% מכלל הזכאים לבגרות במג'אר (20 מ-313), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד במג'אר.

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

חורה :

18.7% מכלל הזכאים לבגרות בחורה (31 מ-166), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בחורה.

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

כסיפה :

13.4% מכלל הזכאים לבגרות בכסיפה (22 מ-164), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בכסיפה.

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

רהט :

6.5% מכלל הזכאים לבגרות ברהט (32 מ-492), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים ברהט.

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

תל שבע :

13.7% מכלל הזכאים לבגרות בתל שבע (19 מ-139), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בתל שבע.

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

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

המגזר הדרוזי –

5.6% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (94 מ-1,687), הינם בוגרי יכולות – סטארט מ-3 בתי"ס דרוזים.
- במגזר הדרוזי 22 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

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

המגזר הבדואי בנגב –

5.3% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הבדואי בנגב (104 מ-1,948), הינם זכאים בוגרי יכולות – סטארט
ואסכולה מ-5 בתי"ס בדואים בנגב.
- במגזר הבדואי בנגב 34 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

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

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

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

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

1. ג. רפורמות בחינוך בישראל

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

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

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

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

2.2. כיום, לאחר הרפורמות בחינוך בישראל

השכלה תופסת מקום מרכזי בכל דיון העוסק בתהליכי ריבוד ואי שוויון משום שהישגים השכלתיים קשורים במידה רבה במאפייני הרקע 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 הריבודי:

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

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

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

לדוגמא:

1. ב - 2016 רק 56.1% מבני ה-17, רכשו תעודת בגרות (משרד החינוך, 2016).
2. כ - 30% מהלומדים מצויים בנשירה סמויה (כנסת ישראל, 2014) ומרביתם מרקע חברתי-כלכלי נמוך. ניתן להעריך בהתאם לכך, שנושרים סמויים אלה מהווים מעל 110,000 מתוך כלל 377,399 תלמידי י"ב בישראל (משרד החינוך, 2016)¹⁵.
3. עדיין ישנה חפיפה בין הישגים לימודיים לרקע שיוכי (סבירסקי, ש., קונור-אטיאס א., וזלינגר, ר, 2015), וההישגים הלימודיים בפריפריה הגאו- חברתית נמוכים ביחס למרכז. כגון, ב-2014 שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 ביישובים מבוססים¹⁶ נע בין 60% ל-90% והוא גבוה משמעותית משיעור הזכאים לבגרות בעיירות הפיתוח וביישובים ערבים. לשם השוואה, מתוך 44 יישובים בהם שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 נמוך מ-50%, 25 יישובים (57%) הינם יישובים ערביים ו-8 יישובים (18%) הינן עיירות פיתוח (שם, 2015).
4. שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 בשנת תשע"ו במגזר יהודי – 62.3%, לעומת המגזר הבדואי בנגב - 34.2% (משרד החינוך, 2016).

¹⁴ ר"א במשרד החינוך, התוכנית ללמידה משמעותית "ישראל עולה כיתה", <http://edu.gov.il/owIHeb/GanaiYeladim/YozmotChinuciyotVeRefrmot/LemidaMashmaitit/Pages/TochnitLemidaOlehKita.aspx>

¹⁵ הערכה המבוססת על כ-30% נשירה סמויה מתוך 377,399 תלמידי כיתה י"ב בישראל תשע"ו.

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

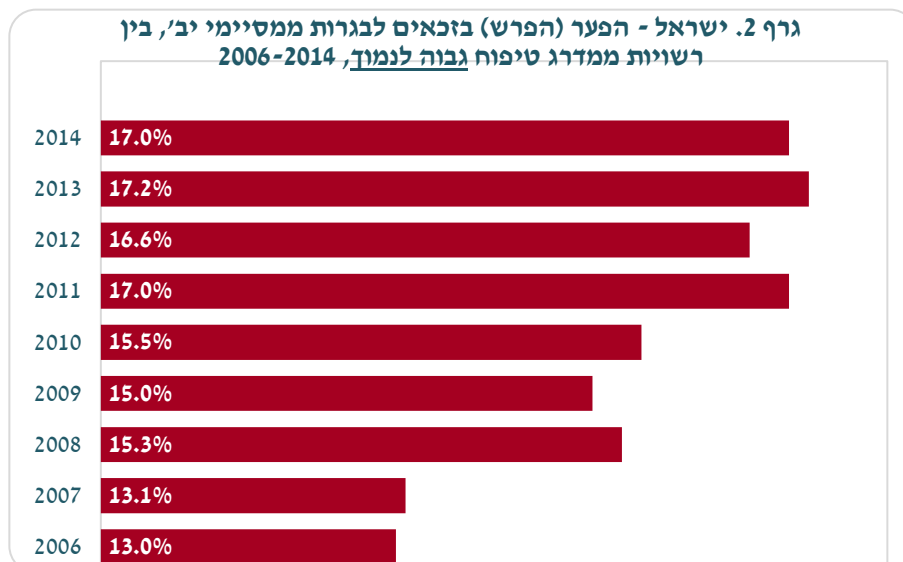
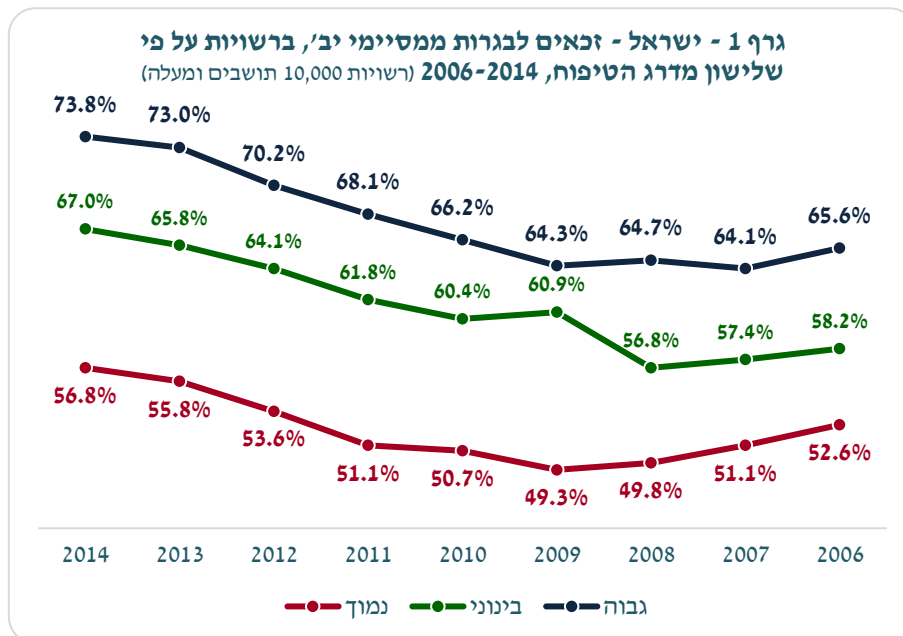
5. ככלל, בולטת מאוד הנטייה לכך שככל שהיישוב משתייך לאשכול חברתי – כלכלי גבוה יותר, כך עולה בו שיעור הזכאות לבגרות (למ"ס, 2017).

6. זאת ועוד, בין השנים 2006-2014, אנו מוצאים עליה בפערים ובמגמה לחפיפה בין רקע חברתי כלכלי להצלחה ברכישת תעודת בגרות, הבאה לידי ביטוי ברשויות בהן גרים התלמידים מקבוצת מדרג טיפוח גבוהה ונמוכה. הפער בין אלה עלה מ- 13.0% בשנת 2006, ל- 17.0% בשנת 2014 (גרף 1 וגרף 2).

- גם הפער בין רשויות מהמדרג הבינוני לנמוך, עלה ב- 4.6% (ויותר מהוכפל), ל- 10.2% ב-2014 (5.6% ב-2006) (גרף 1 ו-2) (משרד החינוך, 2006, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014).

- לעומת זאת - הפער בין רשויות מהמדרג הגבוה לבינוני, ירד ב- 0.6%, ל- 6.8% ב-2014 (7.4% ב-2006) (גרף 1 ו-2).

7. באקדמיה, שיעור המתחילים לימודים גבוהים מקרב המתגוררים בישובים מאשכול חברתי – כלכלי גבוהה, כפול לערך מאלה המתגוררים בישובים מאשכול חברתי – כלכלי נמוך (למ"ס, 2016). כמו כן, שיעור המתחילים לימודים גבוהים מקרב סטודנטים הבאים מישובים מבוססים גבוהה משיעור הסטודנטים מעיירות פיתוח ומיישובים ערביים (סבירסקי, ש., קונור-אטיאס א., וזלינגר, ר, 2015),



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

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

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

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

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

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

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

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

ב. בבאר שבע בבתי"ס התיכוניים המקיפים, השיטה מיושמת ע"י צוותי בתי"ס החל מתשס"ז ומובילה להצלחה ממוצעת של 95% בבחינות בגרות - תלמידים שעפ"י חוות הדעת של ביה"ס, יכשלו באחד ממקצועות הבגרות.

ג. תוכנית אמיץ של משרד החינוך – אגף שחי"ר, בה השיטה מופעלת מ-1997.

ב-2010 התוכנית פעלה בתשע"א עם כ-5,000 תלי (גולן ומוטולה, 2010).

ד. תוכניות יכולות – סטארט המשותפת למשרד החינוך ועמותת יכולות-מסודה של קרן רש"י.

ה. תוכנית יכולות לבגרות מקצוע חסם, המשותפת למשרד החינוך וקרן רש"י בה השיטה מופעלת החל מתשס"א.

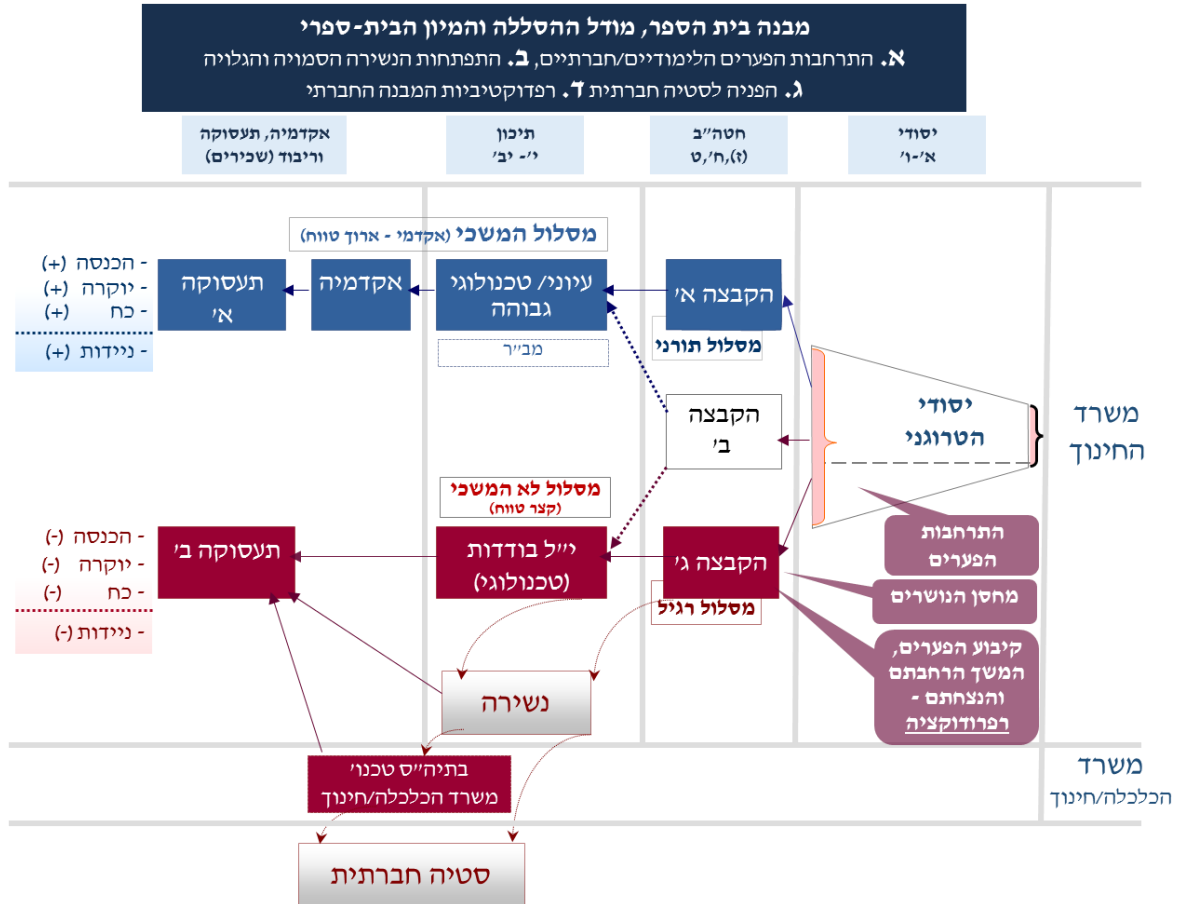
כישלונות אלה מתועדים לא פעם, כציונים או הערכות כתובות, גם בתעודות הערכה המוצגות בפני ההורים שאך לא מזמן היו מלאי תקווה. תלמידים אלו, המכונים לעיתים על ידי המערכת כ"תת משיגים", נקלעים בשל רצף הכישלונות המתמשך, לתפיסה סובייקטיבית כוזבת וכושלת זו מתפתחת כהליך במשך השנים בהם צברו אי-הצלחות, ומתעצמת עם כל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

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

ד. ההשלכות התהליך הינם:

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

לוח 1 – מודל כללי – ההסללה, המיון הבית ספרי והתרחבות הפערים הלימודיים והנשירה במערכת החינוך בישראל



5. יישום ודרך הפעולה עפ"י תאוריית השיטה:

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

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

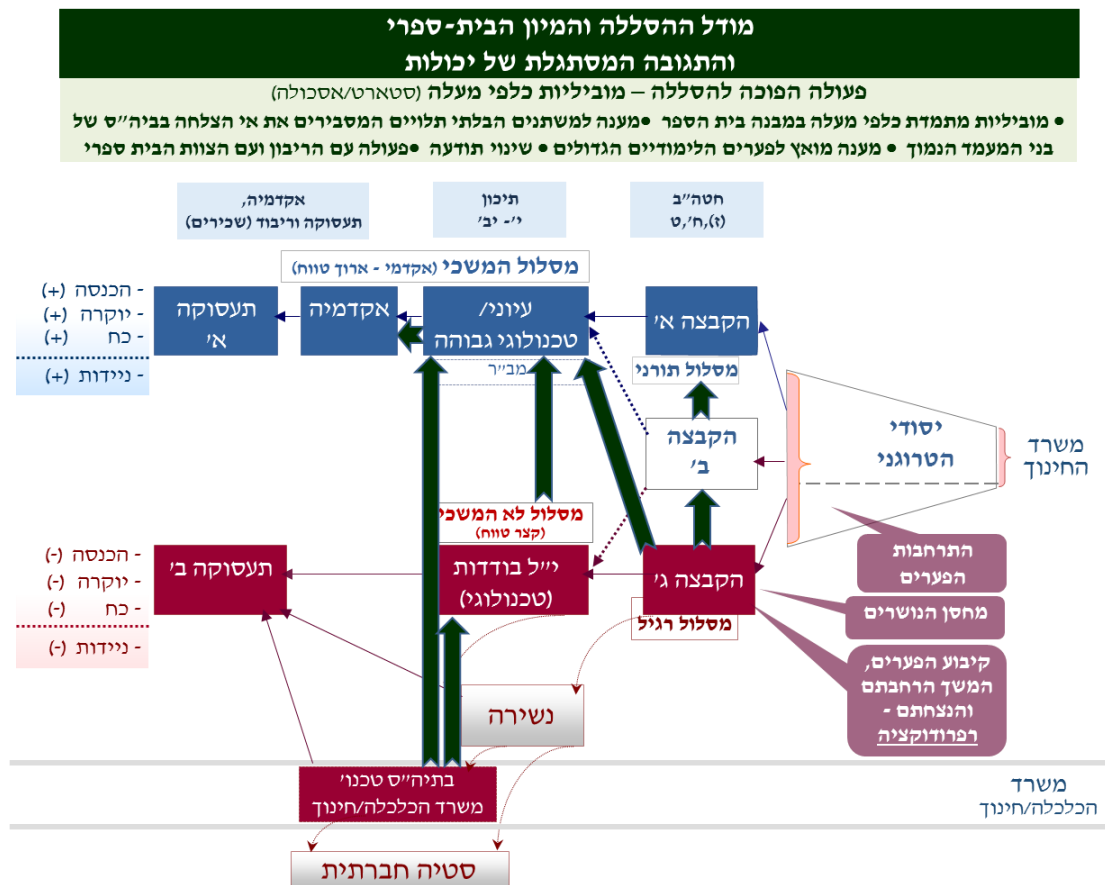
יעד זה יושג באמצעות (פעולה שונה ואף הפוכה מהמתרחש בהקבצה הנמוכה):

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

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

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

לוח 2 – ההסללה והמיון הבית ספרי ודוגמאות לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בפעילות יכולות



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

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

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

חלק ד' מתודולוגיה

ד.1. מטרת הדו"ח

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

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

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

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

1. **תלמידים משתתפים** - דו"ח זה סוקר את נתוני 578 התלמידות והתלמידים שהחלו לימודיהם בתוכנית יכולות - סטארט ואסכולה בתחילת י' בתשע"ד ו-35 תלמידים נוספים שהצטרפו במהלך כיתה י' או בכיתה יא', סה"כ 613 תלמידות ותלמידים. תלמידים אלה סיימו יב' בתשע"ו והיו בגילים 15 עד 18, בכיתות י' עד יב'.
 2. **בתי הספר** - בתי הספר משתתפי יכולות - סטארט ואסכולה שבוגריהם סיימו יב' בתשע"ו הינם 18 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה, בפיקוח ממלכתי, ממ"ד, דרוזי ובדואי, במחוזות דרום, צפון ותל אביב, ב-11 יישובי פריפריה. במגזר היהודי - 10 בתי ספר, במגזר הבדואי בנגב - 5 בתי ספר ובמגזר הדרוזי - 3 בתי ספר.
- מדד הטיפוח הבית ספרי - (שטראוס) הממוצע של 18 בתי"ס הוא- 217.3.

לוח 3 - בתי"ס שבוגרי תוכנית יכולות סטארט ואסכולה, סיימו בהם יב' בתשע"ו, ודו"ח זה מתייחס אליהם:

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

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

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

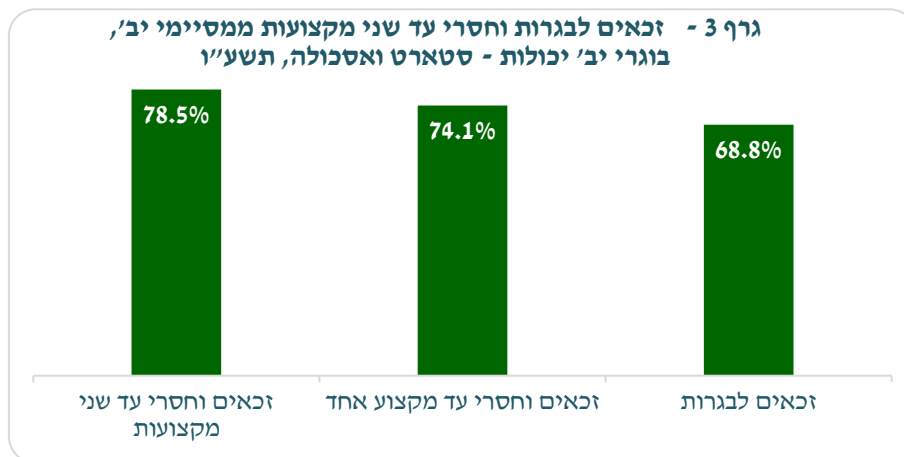
ה.2. התלמידים בוגרי יב' יכולות-סטארט ואסכולה, בסיום התוכנית בתשע"ו זכאות לתעודת בגרות

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

הממצאים:

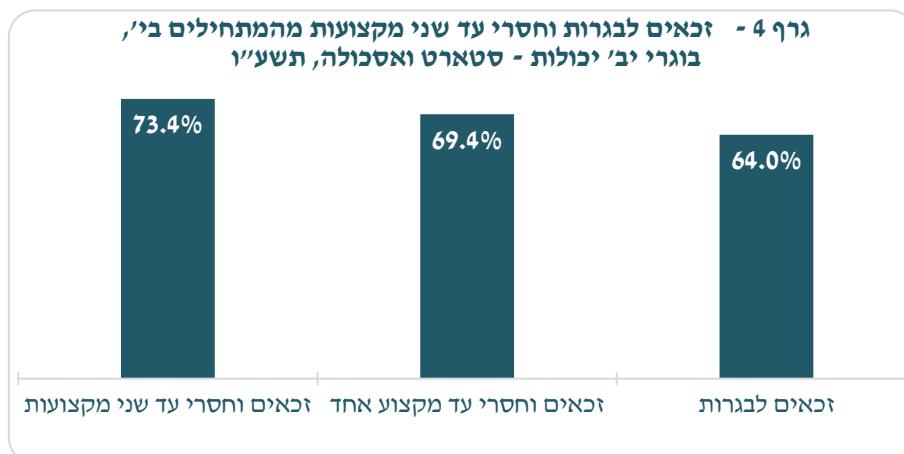
א. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב'

- 68.8% מבוגרי התוכנית מסיימי יב' במסגרת התוכנית בתשע"ו, רכשו תעודת בגרות (396 מ-576) (גרף 3).
- 74.1% ממסיימי יב', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (427 מתוך 576).
- 78.5% ממסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (452 מתוך 576).
- 63.1% ממסיימי יב' שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום ט', רכשו תעודת בגרות (229 מתוך 363).

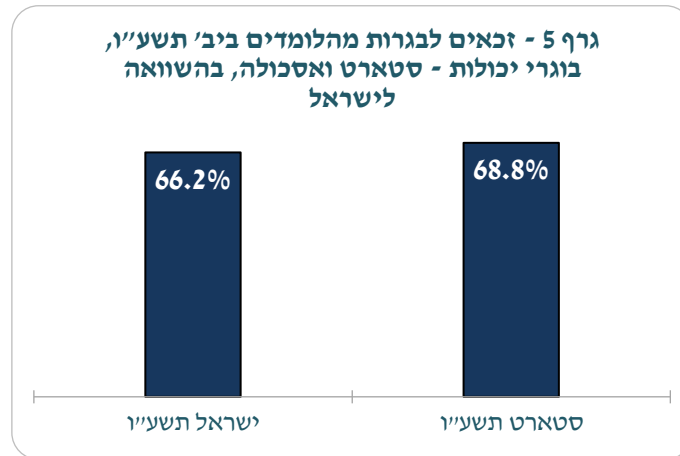


ב. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות מהמתחילים בי'

- 64.0% מהמתחילים בי' - רכשו תעודת בגרות (370 מתוך 578) (גרף 4).
- 69.4% מהמתחילים בי' - זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (401 מתוך 578).
- 73.4% מהמתחילים בי' - זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (424 מתוך 578).
- 59.1% מהמתחילים בי', שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים ב-ט', רכשו תעודת בגרות (218 מ-369).



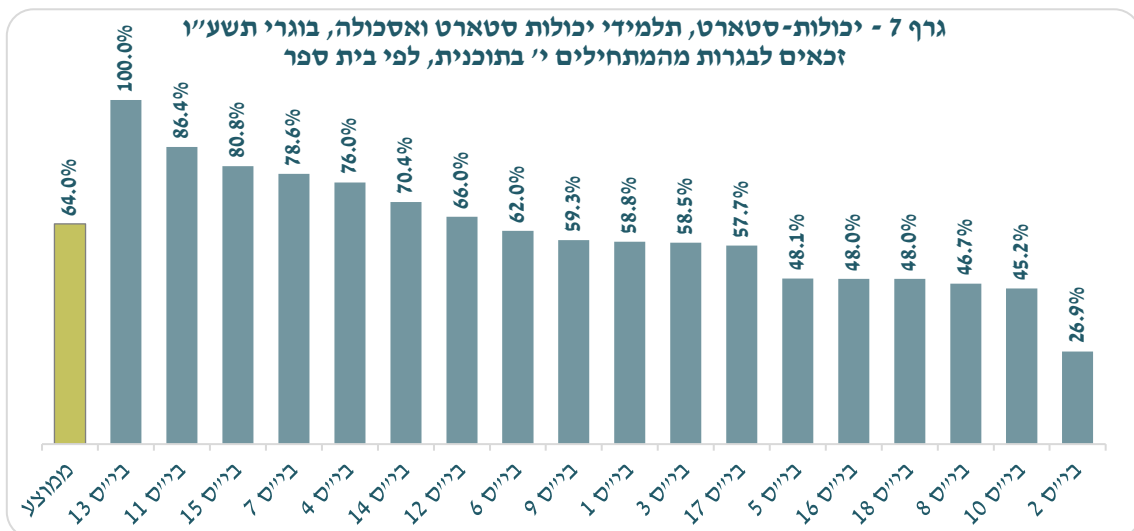
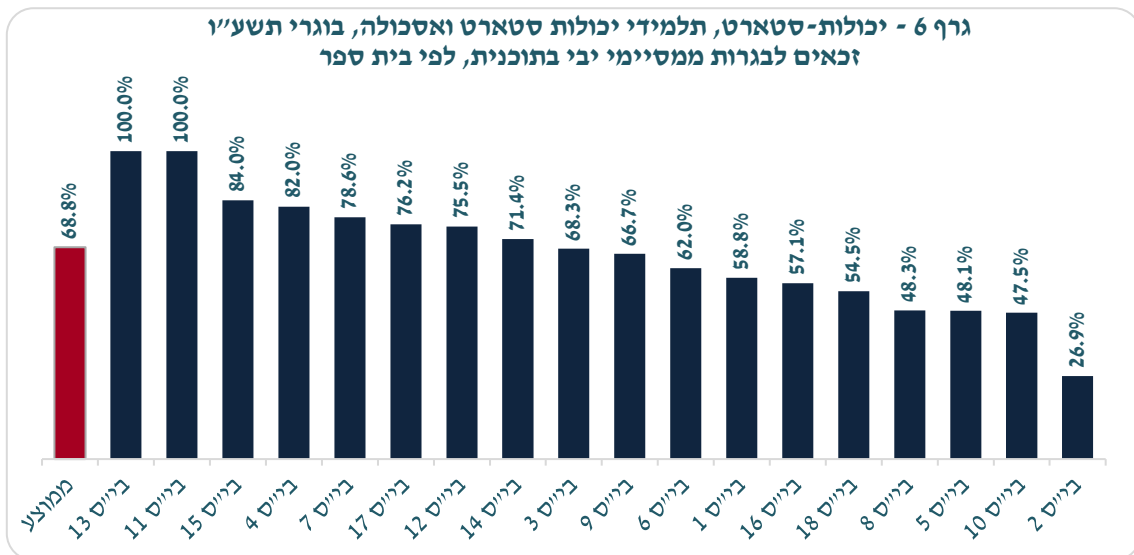
- ג. **בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות המאפשרת קבלה לאקדמיה או לאוניברסיטה**
- 100.0% מהזכאים, בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
 - 32.3% מכלל הזכאים לתעודת בגרות, בעלי תעודה המאפשרת קבלה לאוניברסיטה (128 מתוך 396).
- ד. **בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב' יכולות-סטארט ואסכולה בהשוואה לישראל**
- ביכולות – סטארט ואסכולה תשע"ו 68.8% ממסיימי יב' זכאים לבגרות. שיעור זה גבוה ב- 2.6% משיעורו בישראל בתשע"ו (66.2%).
- על אף תנאי הפתיחה של תלמידי יכולות – סטארט ואסכולה טרם הצטרפותם לתוכנית, ואל אף השתייכות בתי הספר לשלישון הטיפוח הנמוך (מדרג שטראוס 7.3).
- בתשע"ו שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' של בוגרי התוכנית (68.8%) גבוה מהשיעור הממוצע הארצי (66.2%).



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

תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, זכאים לבגרות – לפי בית ספר³¹

- א. מעבר לבית ספר, בממוצע 68.8% ממסיימי יב' בתוכנית – זכאים לבגרות (גרף 6).
- ב. מעבר לבית ספר, בממוצע 64.0% מהמתחילים ב' בתוכנית – זכאים לבגרות (גרף 7).
- ג. בבתי"ס מס' 11, ו-13 – שיעור ההצלחה הגבוה ביותר בזכאים לבגרות ממסיימי יב' בתוכנית: 100% (גרף 6).
- ד. בבתי"ס מס' 13 – שיעור ההצלחה הגבוה ביותר בזכאים לבגרות מהמתחילים בתוכנית בכיתה י': 100% (גרף 7).
- ה. בבתי"ס מס' 2 – שיעור ההצלחה הנמוך ביותר בזכאים לבגרות מהמתחילים בתוכנית בכיתה י': 26.9% (גרף 7), ושיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בתוכנית 26.9% (גרף 6).
- ו. בשאר בתי הספר שיעור הזכאים לבגרות מהמתחילים בתוכנית בכיתה י' נע בין 45.2%-ל-86.4% (גרף 7), ושיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בהתוכנית נע בין 47.5%-ל-84.0% (גרף 6).



הערה: בתי"ס מס' 1. החל פעילות התוכנית בכיתה יא' במקום ביי, והתוצאות המוצגות בלוח הנ"ל לגבי בתי"ס זה מתייחסות לזכאים מהמתחילים לימודיהם בתוכנית.

³¹ תלמידי ביה"ס מס' 1 החלו את התוכנית באיחור, כאשר היו בכיתה יא' במקום בכיתה י'.

לוח 6 – תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, ציונים בט' - טרם התהליך, ושיעור הזכאות לתעודת בגרות בסיום התהליך בכיתה יב', לפי בתי הספר (בסדר יורד)

אחרי – סיום יב'							לפני ההצטרפות לתוכנית – כיתה ט'		מתחילים ומצטרפים לתוכנית		
% זכאים ממסיימי יב'	זכאים ממסיימי יב'	% הזכאים ממתחילי י' ומצטרפים	זכאים ממתחילי י' ומצטרפים	% הזכאים ממתחילי י'	זכאים ממתחילי י'	מסיימי יב'	ממוצע ציונים שליליים לתלמיד בט'	ציון ממוצע בט'	מתחילים בי' ומצטרפים	מתחילים בי'	בי"ס
100.0%	53	100.0%	53	100.0%	53	53	7.1	38.5	53	53	בי"ס 13
100.0%	22	88.0%	22	86.4%	19	22	4.5	55.9	25	22	בי"ס 11
84.0%	21	80.8%	21	80.8%	21	25	9.0	30.3	26	26	בי"ס 15
78.6%	22	78.6%	22	78.6%	22	28	8.4	50.5	28	28	בי"ס 7
82.0%	41	77.4%	41	76.0%	38	50	6.8	36.7	53	50	בי"ס 4
71.4%	20	71.4%	20	70.4%	19	28	4.2	53.8	28	27	בי"ס 14
75.5%	37	67.3%	37	66.0%	35	49	4.9	48.7	55	53	בי"ס 12
62.0%	31	62.0%	31	62.0%	31	50	11.0	45.8	50	50	בי"ס 6
66.7%	18	62.1%	18	59.3%	16	27	10.0	22.7	29	27	בי"ס 9
58.8%	10	58.8%	10	-	-	17	6.8	40.8	17	0	בי"ס 1
68.3%	28	60.9%	28	58.5%	24	41	7.2	44.4	46	41	בי"ס 3
76.2%	16	57.1%	16	57.7%	15	21	5.0	54.3	28	26	בי"ס 17
48.1%	13	48.1%	13	48.1%	13	27	7.3	43.5	27	27	בי"ס 5
57.1%	12	48.0%	12	48.0%	12	21	6.0	51.7	25	25	בי"ס 16
54.5%	12	48.0%	12	48.0%	12	22	8.2	35.7	25	25	בי"ס 18
48.3%	14	46.7%	14	46.7%	14	29	7.3	38.8	30	30	בי"ס 8
47.5%	19	45.2%	19	45.2%	19	40	6.4	45.1	42	42	בי"ס 10
26.9%	7	26.9%	7	26.9%	7	26	8.0	42.2	26	26	בי"ס 2
68.8%	396	64.6%	396	64.0%	370	576	7.2	43.4	613	578	סה"כ

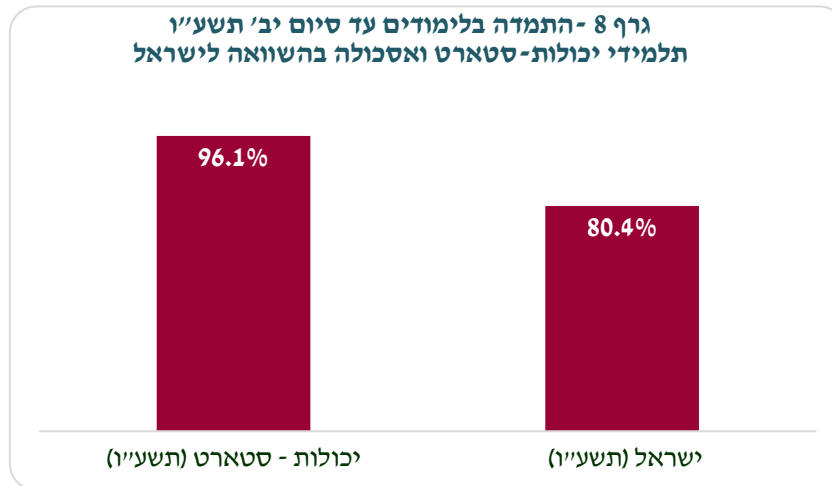
ה. 4. תלמידי יכולות סטארט ואסכולה, התמדה, נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

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

התמדה:

על פי הנתונים עולים הממצאים הבאים:

- 96.1% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית³², סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, או בבי"ס תיכון אחר (589 מתוך 613). (רי לוח מס' 7).
- 95.1% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית (583 מתוך 613). (לוח מס' 7).
- 94.0% מכלל המתחילים והמצטרפים לתוכנית, סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, במסגרת התוכנית (576 מתוך 613).
- שיעור מסיימי יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית, או בבי"ס תיכון, מבין תלמידי יכולות – סטארט ואסכולה (96.1%) גבוה ב- 15.7% ממסיימי יב' בישראל בתשע"ו (80.4%) (משרד החינוך, 2016).



לוח 7 – תלמידי יכולות סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ו - התמדה

תלמידים נשרו מהתוכנית ולא המשיכו ללמוד בתיכון אחר או לא ידוע	סיימו יב' בתוכנית או בביה"ס בו פעלה התוכנית או בתיכון אחר	סיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית	סיימו יב' בתוכנית	סה"כ החלו והצטרפו	הצטרפו בהמשך י', וביא'	תלמידים החלו בכיתה י'	N
24	589	583	576	613	35	578	N
3.9%	96.1%	95.1%	94.0%	100.0%	-	-	%

לוח 7.א. – תלמידי יכולות סטארט ואסכולה בוגרי תשע"ו – התמדה (המשך)

תלמידים נשרו מהתוכנית ולא המשיכו ללמוד עד סיום יב'	תלמידים נשרו מהתוכנית ולא המשיכו ללמוד בבי"ס תיכון אחר	נשרו מהתוכנית וסיימו יב' בביה"ס בו פעלה התוכנית	N
15	9	7	N
1.8%	1.5%	1.1%	%

³² 578 החלו לימודיהם בתוכנית בתחילת י'. 35 נוספים הצטרפו לתוכנית במשך י' וב יא'. סה"כ 613 מתחילים ומצטרפים.

נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

אחד המאפיינים הבולטים של נשירה סמויה הוא אי מילוי תפקיד התלמיד³³ המוביל גם להישגים לימודיים נמוכים. אנו מניחים ששיפור בולט במילוי תפקיד התלמיד על רכיביו יביא להישגים לימודיים כגון הצלחה במבחני הבגרות. ואמנם, מהנתונים עולה כי:

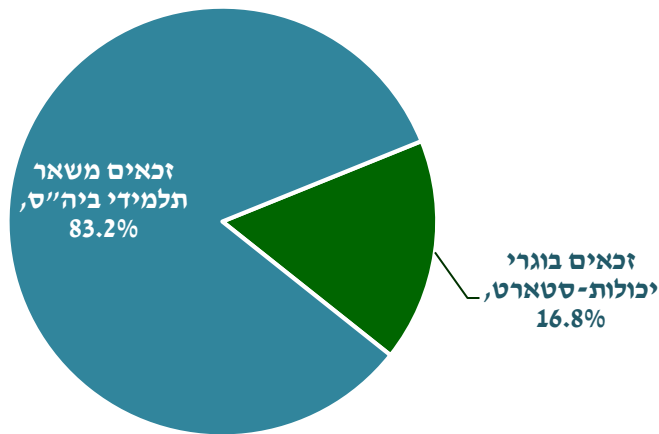
- 78.5% ממסיימי יב' בתוכנית (452 מתוך 576), הינם זכאים לבגרות או חסרי עד שני מקצועות לזכאות. וכן 74.1%, הינם זכאים לתעודת בגרות או חסרי עד מקצוע אחד לזכאות (427 מתוך 576).

ניתן לשער שהישג גבוה זה הושג גם בשל שיפור בולט במילוי תפקיד התלמיד דבר שהוביל גם לצמצום בולט בשיעור הנשירה הסמויה.

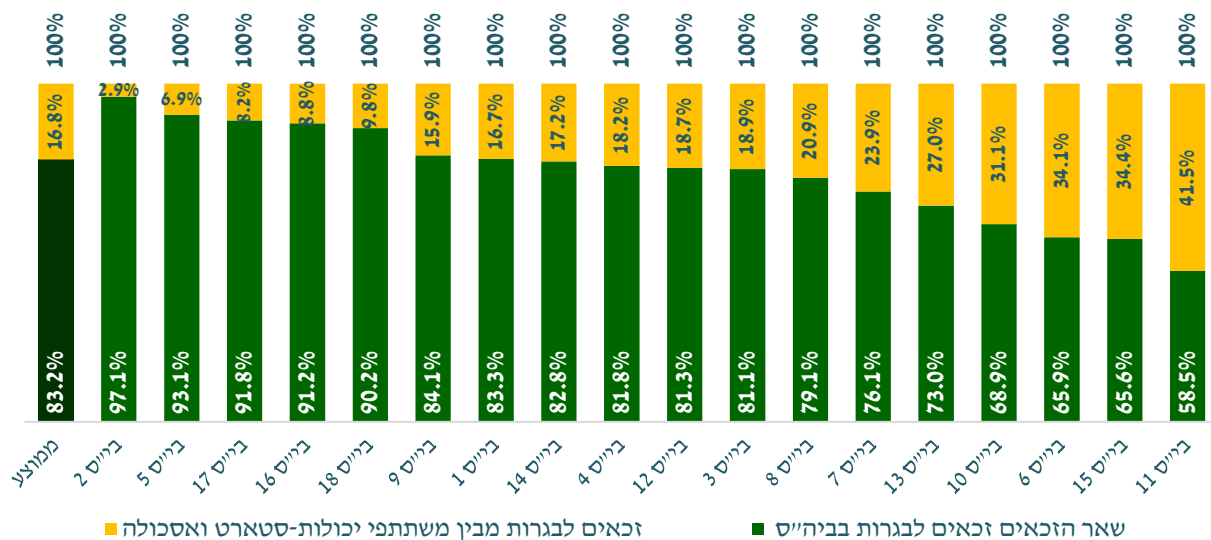
³³ ר' אצל כהן- נבות, אלנבוגן- פרנקוביץ, ריינפלד, 2001.

- שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתוכנית בתשע"ו (76.2%), גבוה ב- 10.0% משיעור הזכאים בישראל - 66.2%.
- יודגש שבתי הספר בהם סיימו בוגרי יכולות-אסכולה כיתה יב' בתשע"ו, הינם בתי ספר מאזורי פריפריה, המדורגים בשלישון התחתון והנמוך במדרג הטיפול החברתי כלכלי - שטראוס (7.3).
- ב- 18 בתי הספר בתוכנית בתשע"ו, 16.8% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס, הינם בוגרי התוכנית (גרף 11).

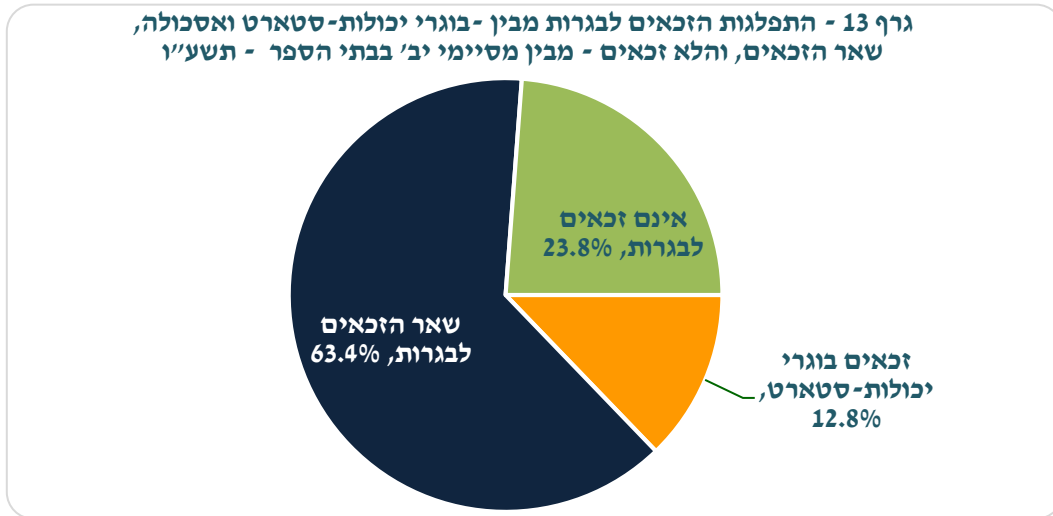
גרף 11 - התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות-סטארט - תשע"ו



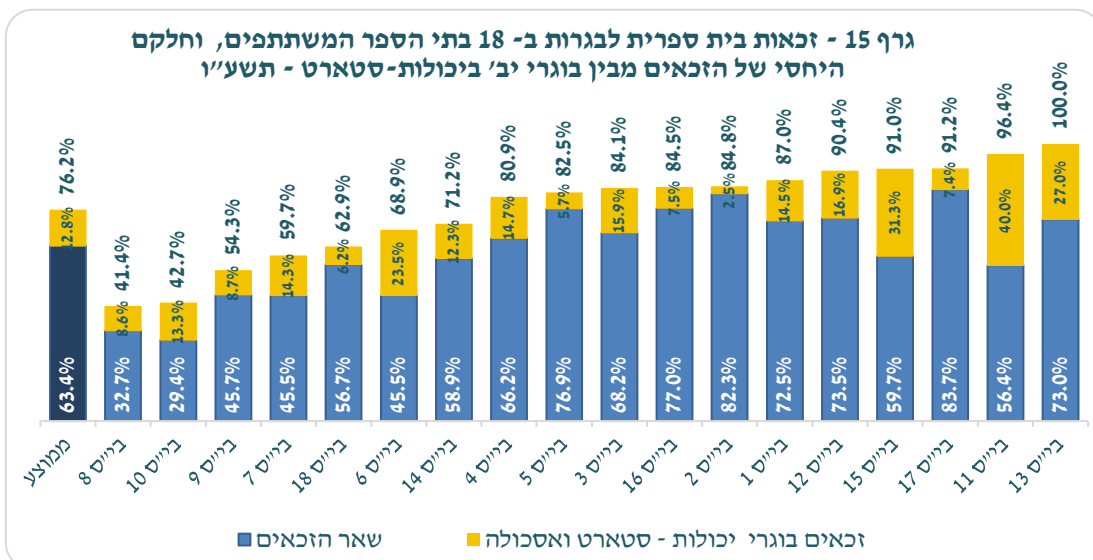
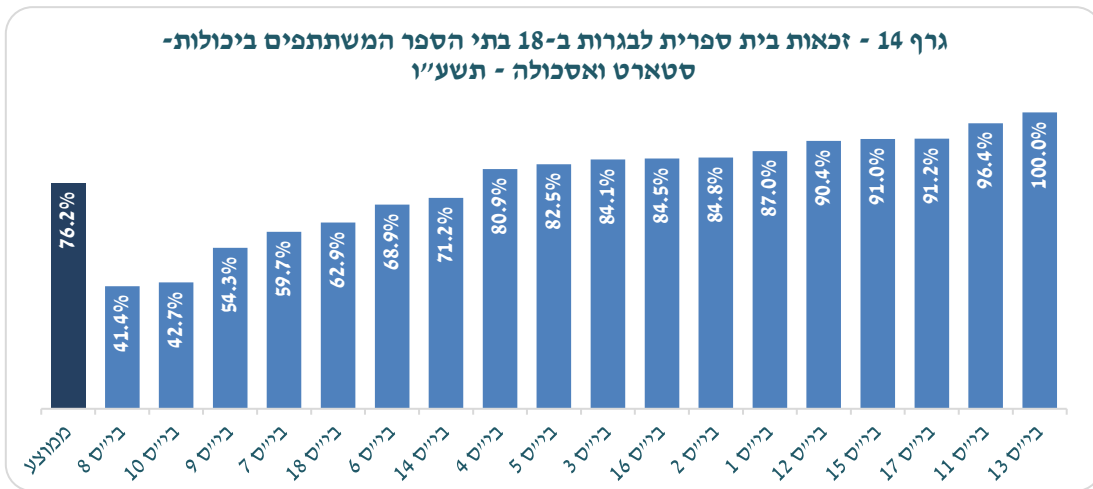
גרף 12 - תשע"ו, זכאים לבגרות מיכולות-סטארט ואסכולה, מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס, לפי בי"ס



- ב- 18 בתיה"ס, 12.8% מכלל מסיימי יב', הינם זכאים לבגרות בוגרי יכולות – סטארט ואסכולה (גרף 13).



- ב- 11 בתי ספר מתוך ה- 18 (61.1%), שיעורי הזכאות לבגרות עולים על 80% (גרף 14).
- ב- 5 בתי ספר מתוך ה- 18 (27.7%), שיעורי הזכאות לבגרות עולים על 90% (גרף 14).
- החלק היחסי הנמוך ביותר של הזכאים לבגרות מיכולות-אסכולה הוא 2.9% בבית ספר מס' 2, והגבוה ביותר הוא: 41.5%. בבית ספר מס' 11 (גרף 12).



נראה שהממצאים שמתייחסים לשיפור באחוז הזכאות הבית ספרית של בתי הספר בהם השתתפו בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה תשע"ו, מצביעים על כך כי שיפור בזכאות זה (שיפור של 16.4% ביחס לשיעור הזכאות הבית ספרי במחזור שקדם למחזור הראשון שסיים את תוכנית יכולות-סטארט ואסכולה בבית הספר, מ- 59.8% ל-76.2% בתשע"ו) נובע מהמאמץ הנוסף הכרוך בהפעלת התוכנית.

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

בתשע"ו, בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה סיימו יב' ב-18 בתי ספר ב-11 ישובי פריפריה, ו-396 בוגרים מהם היו זכאים לבגרות.

396 זכאים לבגרות בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה אלה, מהווים 8.1% מכלל 4,903 הזכאים לבגרות ב-11 הישובים המשתתפים. להלן הפירוט³⁵:

באר שבע :

5.6% מכלל הזכאים לבגרות בעיר (99 מ-1,778), הינם בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה, מ-5 בתי"ס תיכוניים בבאר שבע.

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

כרמיאל :

7.0% מכלל הזכאים לבגרות בעיר, (28 מ-401), הינם זכאים בוגרי יכולות-אסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים בכרמיאל.

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

בת ים :

6.0% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים (59 מ-982), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מ-2 בתי"ס בבת-ים.

- בבת ים 13 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

קרית שמונה :

6.2% מכלל הזכאים לבגרות בקרית שמונה (12 מ-195), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בקרית שמונה.

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

בית ג'אן :

26.6% מכלל הזכאים לבגרות בבית ג'אן (53 מ-199), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בבית ג'אן.

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

פקיעין :

28.4% מכלל הזכאים לבגרות בפקיעין (21 מ-74), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בפקיעין.

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

מג'אר :

6.4% מכלל הזכאים לבגרות במג'אר (20 מ-313), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד במג'אר.

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

חורה :

18.7% מכלל הזכאים לבגרות בחורה (31 מ-166), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בחורה.

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

כסיפה :

13.4% מכלל הזכאים לבגרות בכסיפה (22 מ-164), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בכסיפה.

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

רהט :

6.5% מכלל הזכאים לבגרות ברהט (32 מ-492), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט ואסכולה מ-2 בתי"ס תיכוניים ברהט.

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

תל שבע :

13.7% מכלל הזכאים לבגרות בתל שבע (19 מ-139), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבי"ס אחד בתל שבע.

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

³⁵ מספר בתי הספר התיכוניים בכל ישוב, עפ"י משרד החינוך, במבט רחב, 2015

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

המגזר הדרוזי –

5.6% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (94 מ-1,687), הינם בוגרי יכולות – סטארט מ-3 בתי"ס דרוזים. במגזר הדרוזי 22 בתי ספר תיכוניים בהם י-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

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

המגזר הבדואי בנגב –

5.3% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הבדואי בנגב (104 מ-1,948), הינם זכאים בוגרי יכולות – סטארט ואסכולה מ-5 בתי"ס בדואים בנגב.

במגזר הבדואי בנגב 34 בתי ספר תיכוניים בהם י-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

לוח 8 – חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט ואסכולה, מהזכאים בישובים המשתתפים

הזכאים לבגרות מיכולות-אסכולה מכלל הזכאים ביישוב	זכאים לבגרות מבוגרי יכולות אסכולה, תשע"ו	זכאים לבגרות ביישוב	בתי"ס בהם בוגרי יכולות-אסכולה סיימו יב' בתשע"ו	ישוב
5.6%	99	1,778	5	באר שבע
7.0%	28	401	2	כרמיאל
6.5%	32	492	2	רהט
6.4%	20	313	1	מג'אר
13.7%	19	139	1	תל שבע
6.0%	59	982	2	בת ים
6.2%	12	195	1	קרית שמונה
28.4%	21	74	1	פקיעין
26.6%	53	199	1	בית ג'אן
18.7%	31	166	1	חורה
13.4%	22	164	1	כסיפה
8.1%	396	4,903	18	סה"כ

ביבליוגרפיה

- איילון, ח., (1988), בבואה של העתיד: היבטים כלכליים של שאיפות בנים ובנות בתחום התעסוקה. **מגמות**, ל"א (2), 133-151.
- בר און, נ., בר דורון, מ., גורושיט, מ., בוגלסקי, ל., לוין רוזליס, מ. שגיא ש. (2008), **"בוגרי תוכנית יכולות לבגרות ומניעת נשירה – סטארט"**, דו"ח מחקר. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.
- בר חיים, א., יעיש, מ., שביט, י., (2008), במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות חינוך. **סוציולוגיה ישראלית**, י (1), 61-79.
- ברבר, מ., ומורשד, מ., (2007), "דו"ח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם", **הד החינוך**.
<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcessdocs/%D7%93%D7%95%D7%97%20%D7%9E%D7%A7%D7%99%D7%A0%D7%96%D7%99.pdf>
- גולן, צ., מוטולה, מ., (2010), נוער בסיכון. המספרים. **הד החינוך**, פ"ד. 60-61, (7).
- הרן, ק. ג., (1990), "מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו", **אקדמון**.
- וולנסקי, ע., (2001), **יפן, המאפיינים של מערכת החינוך החותרת למצוינות אקדמית ורמת הישגים גבוהה**. מדינת ישראל, משרד החינוך.
<http://www.amalnet.k12.il/sites/hadshanut/articles/had00155.asp?fcatt=%ED%E9%E9%F0%F9%E3%E7%20%F8%F4%F1%20%E9%FA%E1&name=%F5%F8%E0%E1&title=%ED%E9%E9%F0%F9%E3%E7%20%F8%F4%F1%20%E9%FA%E1>
- וולנסקי ע., (2002), **סינגפור – להיות ראשונים בעולם: המאפיינים והמחירים החינוכיים של מערכת חינוך מובילה**, מדינת ישראל, משרד החינוך.
- וידיסלבסקי, מ., (2012), **רפורמות במערכת החינוך סקירת ספרות**, מדינת ישראל, משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/893A28FA-22AD-4629-856D-D84D66A5C48B/155713/reformot.pdf>
- יוגב, א., ואיילון, ח., (1982). השפעת המין והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל. **מגמות**, כ"ז (4), 346-349.
- ישראל אשויילי, מ., אדי-רקח, א., (2008), **האם להתערבות לטיפוח מצוינות בגיל ההתבגרות השלכות ארוכות טווח על התפתחות המשתתפים?** מחקר הערכה רטרוספקטיבי. דו"ח סופי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
https://education.tau.ac.il/sites/education.tau.ac.il/files/media_server/education/dl/mediniut_veminhal/dochot_mechkar/Retrospective-Study-H%D7%90%D7%95%D7%93%D7%A8%D7%99%20.pdf
- כהן, א., (1967), "נערים עבריינים, תרבות הכנופיה", מתוך, **"מגמות"** ט' (1), עמ. 19-42.
- כהן-נבות, מ. אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., ריינפלד, ת., (2001), **הנשירה הסמויה והגלויה בקרב בני נוער**, דו"ח מחקר, הכנסת, מרכז מחקר ומידע, גוינט-מכון ברוקדייל.
http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/381-01-dropouts-REP-HEB.pdf
- כהן, נ., (1994), "פרויקט הבגרות – בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות" מתוך **"מניטוק לשילוב מס' 6**, משרד החינוך והתרבות, עמ. 49 – 66.
<http://noar.education.gov.il/main/upload/docs/nituk6f.doc>
- כהן, 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), **"תוכנית יכולות לבגרות – סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני מסלול צומח"**, קרן רשי ומשרד החינוך.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, **התוכנית הלאומית לחינוך**, (מאי 2004), חלק א'- עיקרי ההמלצות. חלק ב'- נספחים.
- כנסת ישראל, (2014), הודעות הכנסת. <http://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/Pages/press150714-56.aspx>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

משרד החינוך, (2016), "במבט רחב מספרים על החינוך", <http://ic.education.gov.il/mabatrachav/HomePage.htm>,

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

משרד החינוך, (2016), "מצגת נתוני זכאות לבגרות תשע"ו (2016)", נתונים שהוברו לעמותות יכולות על ידי הממונה על חופש המידע במשרד החינוך.

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

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

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