



תכנית תפנית לבגרות – סטארט

מסלול עיוני בשילוב למידה מואצת ושינוי מבני צומח
להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים

תלמידים שבכיתה ט' טרם התכנית, היו בעלי הישגים הנמוכים בשכבה, בעלי כ-7 ציונים שליליים¹,
ובסיום התכנית בכיתה יב' כ- 63%, זכאים לתעודת בגרות (כ- 58%² מהמתחילים ב')

דו"ח מסכם - תוצאות תשס"ט

בוגרי התכנית-מסיימי יב' תשס"ט ב- 12 בתי ספר תיכוניים בפריפריה

- שיעורי זכאות לתעודת בגרות ביחס למתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י'
- שיעורי התמדהשיעורי למידה
- שינויים בהתנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה ותפיסה עצמית
- תרומת התכנית לשיעורי הזכאות לתעודת בגרות בבתי"ס
- שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי בקרב בוגרי התכנית

תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט
חיסות 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, בוגרי יב' תשס"ט:

- צ'ק פוינט ▪ גלנקור/D.M. ▪ קרן משפחת צ"יis ▪ מורנינגסטאר ▪ J.F.N.
- אגפי חינוך ברשויות: באר שבע, בית שמש, חורה, בת ים ▪ רשת כי"ח ▪ רשת אמ"ת ▪ רשת עמל

שותפים נוספים בתכנית תפנית לבגרות - סטארט, בכיתות ובבתי"ס נוספים:

- קרן משפחת סקלאר, ▪ קרן בן ואסתר רוזנבלום ▪ U.S. STATE DEPARTMENT – M.E.P.I.

כסליו תשע"ב, דצמבר 2011

www.tafnit.rashi.org.il

¹ ציונים שליליים מתוקנים עפ"י כמפורט בעמ' 50, נספח 1 סעיף ד'.

² בסיום 3 שנות השתתפות בתכנית (י' – יב'), בכיתה יב', 57.6% ביחס למספר המתחילים לימודיהם בתכנית, בכיתה י', רכשו תעודת בגרות.

תוכן העניינים

עמוד

6	תקציר – דו"ח תוצאות תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט, תשס"ט
10	נספח לתקציר הדו"ח
11	חלק א' – הקדמה ומטרות הדו"ח
14	חלק ב' – רקע תיאורטי כללי: פערים השכלתיים-סיבות להווצרם ותוכניות לצמצום פערים
18	תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה, סטארט - תקציר
23	חלק ג' – סיכום מחקר הערכה, הבוגרים הראשונים של תכנית תפנית סטארט, תשס"ז
23	הישגי בוגרי התכנית הראשונים – מחקר הערכה של אוניברסיטת בן גוריון, 2008
24	חלק ד' – תוצאות כמותיות בתחום הישגים לימודיים, שיעורי הצלחה בבחינות בגרות, התמדה ונשירה של בוגרי התכנית בדרום, מסיימי יב' תשס"ט. השוואה לנתוני הפתיחה, טרם התהליך
25	עיקר התוצאות הכמותיות בתחום ההישגים הלימודיים, זכאות בתעודות בגרות ונשירה
26	פירוט התוצאות הכמותיות בתחום ההישגים הלימודיים, זכאות בתעודות בגרות ונשירה
29	חלק ה' – זכאים לתעודת בגרות בתכנית ובבתי"ס המשתתפים, השוואה לשיעור הזכאים בישראל, ותרומת התכנית לשיעור הזכאים בבתי"ס, בישובים ובמחוזות
30	עיקר הממצאים בתחום הזכאות בבתי"ס, השוואה לישראל ותרומת התכנית לשיעור הזכאות
31	תרומת התכנית לשיעור הזכאים לבגרות, בבתי"ס המשתתפים
32	תרומת התכנית לשיעור מסיימי יב' הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים
33	עליה בשיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים
33	שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית, בהשוואה לישראל ולבתי"ס דומים בישראל
34	תרומת התכנית לשיעור הזכאים לבגרות, במחוזות, במגזר הבדווי ובישובים משתתפים
35	חלק ו' – תוצאות בתחום ההתנהגות והשתייכות, תפיסה עצמית ושאילות להשכלה גבוהה בסיום כיתה יב', בהשוואה לנתוני הפתיחה (כיתה ט')
35	עיקר התוצאות בתחום: התנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, מסוגלות, הערכה עצמית ואוטונומיה
39	פירוט התוצאות והממצאים בתחום: התנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, מסוגלות, הערכה עצמית ואוטונומיה
43	חלק ז' – שיעורי גיוס לצה"ל, לאחר סיום יב'
44	עיקר התוצאות בתחום שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי ופילוח עפ"י תפקידים בשירות
45	פירוט התוצאות בתחום שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי ופילוח עפ"י תפקידים בשירות
50	חלק ח' – נספחים
55	ביבליוגרפיה

תודות והערכה

ברצוננו להודות למשפחת קרן רש"י, למר גוסטאב לוואן ז"ל, מייסד קרן רש"י, ויבדל"א נשיא קרן רש"י מר הובר לוואן ולמנכ"ל מר אלי אלאוף, על התמיכה המלאה וללא סייג, בגישה, ברעיון ובתכנית, לגב' עמירה חיים, מנהלת מחוז דרום במשרד החינוך, שבמחוז שבניהולה ובשיתופה, הוקמה התכנית, יחד עם גב' גילה נגר (עת היתה מפקחת המחוז) בשיתוף אגף שח"ר המחלקה לכיתות אתג"ר, והמחוזות. למפקחים הכוללים במחוזות, למנהלי אגף שח"ר במחוזות, למנהלי אגפי החינוך ביישובים המשתתפים, לרשת אמ"ת, רשת עמל, רשת כ"ח, לראשי הרשויות ומנהלי אגפי החינוך ברשויות המשתתפות. למנהלי בתי"ס ולצוותים הבית ספריים, על ההתגייסות, הנחישות, ההתמודדות המאומצת, על המעשה החינוכי ועל תרומתכם הגדולה לידיעה שכל אחד יכול.

- העתק נאמן למקור -



31.8.11

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

הנדון – אישור נתוני ודו"ח מסכם לפעילות תכנית תפנית לבגרות-סטארט, תשס"ט

- 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 תשס"ט. נתונים אלה מבוססים על נתונים ודו"חות כתובים שהתקבלו מבתי"ס המשתתפים בתכנית בתשס"ט 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 ההישגים הנמוכים ביותר.
 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 בתשס"ט.
- ג. בתכנית השתתפו בתשס"ט 12 בתי ספר והדו"ח כולל את נתוני כל 12 בתי הספר שהשתתפו.
- ד. אני מאשר בזאת, שנתוני כל בתי"ס המשתתפים בתכנית תפנית לבגרות-סטארט תשס"ט, החישובים והעיבודים הסטטיסטיים, וכל הנתונים המוצגים בדו"ח והדו"ח עצמו, עברו בדיקתנו ואושרו.

בכבוד רב,

פרופ' יזחר אופטלקה

העתקים:

מר אלי אלאוף- מנכ"ל קרן רש"י.
פרופ' רפי נחמיאס- ראש ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א.

**- העתק נאמן למקור -
 אישור צה"ל - נתוני גיוס**



1
 שמור
לשכת מפקד מערך מג"ן



מג"ן	מערך
תמפקד	לשכת
0304-3552	טל':
0304-6221	פקס:
1403	שוטף
התשי"ע	א'
2010	12
	באב
	ביולי

מר אלי אלאוף- מנכ"ל קרן רש"י
 קצין חינוך ראשי- תא"ל אלי שרמייסטר

לכב' מר ניסים כהן- מנהל תוכנית "תפנית" קרן רש"י

הנדון: נתוני הגיוס לצה"ל בקרב בוגרי תוכנית "תפנית" בשנת תשס"ט

1. אני מברך את קרן רש"י ומשרד החינוך על הפעלת התוכנית "תפנית- סטארט" שמקבלת אליה נוער בסיכון ומובילה אותם לרכישת תעודת בגרות. כמו כן, מברך על שיתוף הפעולה בין הנהלת התוכנית לחיל החינוך והנוער, מערך מג"ן.
2. אני מברך את "תפנית- סטארט" על שיעורי הגיוס הגבוהים של בוגרי התוכנית לשנת תשס"ט (שיעור גיוס בנים 96% מקרב בוגרי התוכנית ושיעור גיוס בנות של 75% מקרב בנות התוכנית).
3. בהמשך לשיתוף הפעולה ולבקשתכם הועברו אליכם באופן מוצפן נתוני הגיוס.
4. עיינתי בדו"ח טרם פרסומו ואני מאשר כי כלל נתוני הגיוס המופיעים בו תואמים את הנתונים שהועברו על ידי הח"מ (קיימת חלוקה של המתגייסים בחתום למאפייני אשכולות המקצוע הצבאיים עליהם המלצנו).
5. אני מאחל בהצלחה לתוכנית ומקווה להמשך שיתוף פעולה פורה,
6. בברכה,

חיים כהן, סגן מפקד
 מערך מג"ן, סא"ל

1403 שמור

תקציר דו"ח התוצאות

תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט, תשס"ט

נוער בסיכון, תלמידים שהיו בעלי כ-7 ציונים שליליים³ לפני התכנית, בכיתה ט', לפני התכנית

כללי - רקע על התכנית

- **מתקבלים לתכנית** - נוער בסיכון, תלמידי כיתה ט' בבתי"ס תיכוניים, המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה, בעלי ההישגים הנמוכים בשכבה ט'. ממוצע כל הציונים - 50 ומטה. יותר ממחצית המתקבלים בעלי 7 ציונים שליליים ויותר.
- **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 (העוברים הכשרה ולווי פדגוגי ע"י צוות המנחים הפדגוגיים של תכנית תפנית - קרן רש"י) 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 שחי"ר ומנהלי אגפי חינוך בישובים.
- **תלמידים בתכנית** - למעלה מ-1800 תל"ט - יב', ב-18 בתי"ס (תשס"ט) מ"מ, מ"ד, בדווים ודרוזיים, ב-11 ישובים.
- **בוגרי התכנית** - לתכנית מעל 800 בוגרים מסיימי יב' (כולל בוגרי תשס"ט).

רקע על מסיימי יב' תשס"ט בתכנית - אליהם מתייחס הדו"ח

- **בתי"ס** - מסיימי יב' תשס"ט, למדו במסגרת תכנית תפנית - סטארט, ב-12 בתי"ס תיכוניים מקיפים ופנימייתיים, בפיקוח ממלכתי, ממלכתי דתי, בדווי והתיישבותי, במחוז דרום, תל אביב, ירושלים וחיפה, ב-6 ישובי פריפריה.
- **תלמידים** - 405 תלמידים סיימו לימודיהם בתכנית בכיתה יב' ב-12 בתי"ס הנ"ל, בשנה"ל תשס"ט.
- **מדד הטיפוח** - מדד הטיפוח הממוצע של 12 בתי"ס הוא - 6.6

א. הישגיהם הלימודיים של כלל תלמידי התכנית, לפני ההצטרפות לתכנית, עת היו בכיתה ט'

- ממוצע מס' ציונים שליליים מתוקן לתלמיד - 7.4
- ציון ממוצע מתוקן בכל מקצועות הלימוד - 48.7
- ציון ממוצע מתוקן ב-6 מקצועות הליבה - 40.9
- ציון ממוצע מתוקן ב-2 המקצועות הליבה מתמטיקה ואנגלית - 34.7
- שיעור בעלי 7 ציונים שליליים ויותר מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י' - 61.6%

ב. מסיימי יב', תשס"ט, עיקר התוצאות בסיום התכנית (סיום כיתה יב')

1. 57.6% מהמתחילים בכיתה י' זכאים לבגרות, 63.1% ממסיימי יב' בתכנית - זכאים לבגרות.

1. 57.6% מהמתחילים בכיתה י', זכאים לתעודת בגרות (גרף A.1).
2. 63.0% ממסיימי יב' בתכנית, זכאים לתעודת בגרות
3. 62.9% מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (גרף A.1).
4. 54.3% 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. 40.8% מכלל הזכאים, בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.
7. 93.7% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בבי"ס בו פעלה התכנית, או בבי"ס תיכון אחר.
8. חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של תלמידי התכנית, מציון 2.8 ל-1.9 (סולם טווח 5-1).
9. חלה עליה מובהקת בשאיפות ובתפיסת העתיד האקדמי מציון 2.8 ל-3.9 (סולם טווח 5-1).
10. חלה עליה מובהקת במיקוד השליטה הפנימי מציון 3.6 ל-4.3 (סולם טווח 5-1).

2. התמדה

1. 93.7% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית, או בבי"ס תיכון אחר.
2. 89.5% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית.

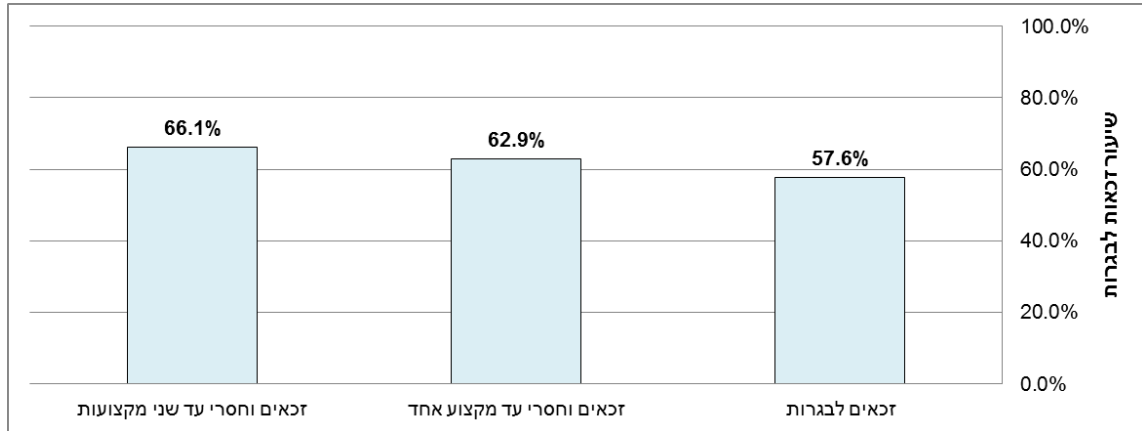
3. מילוי תפקיד התלמיד

66.1% 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 תל" התכנית.

³ ציונים שליליים מתוקנים כפי שנקבע ונעשה בו שימוש ע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008, כמוצג בנספח 1, עמ' 50, סעיף ד'.

- תקציר תוצאות תכנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט, תשס"ט -

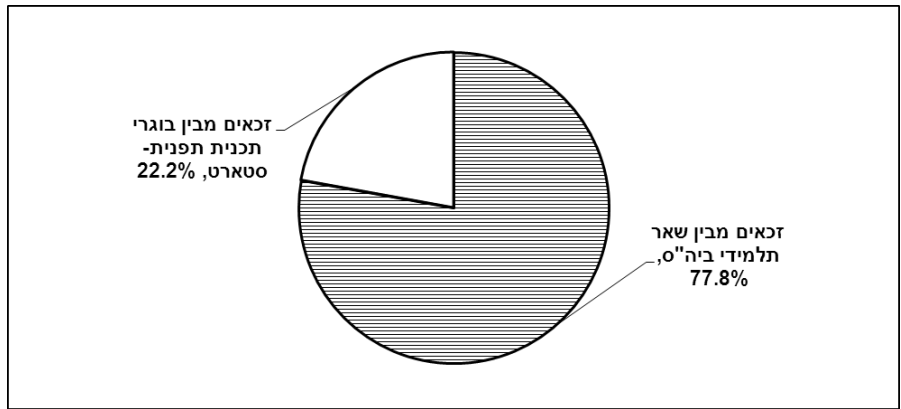
גרף A.1 - שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, מתוך המתחילים בכיתה י', בקרב בוגרי יב' תשס"ט



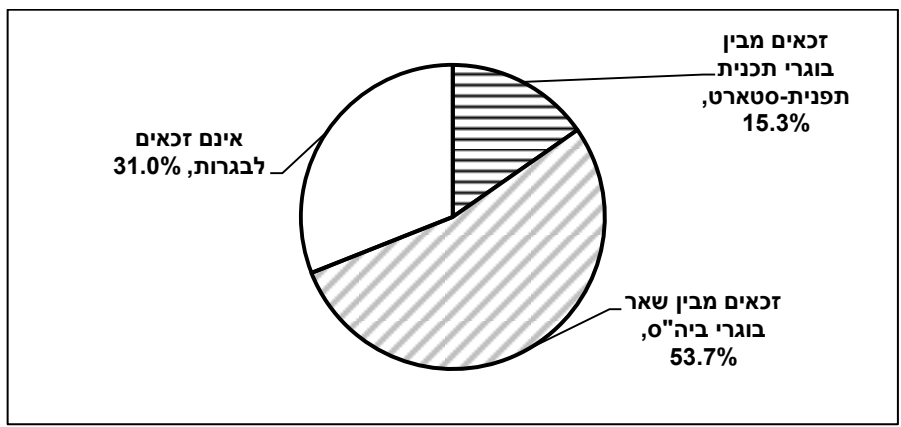
ג. תרומת התכנית לשיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס - 22.2% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס - בוגרי תכנית תפנית סטארט

1. בממוצע, ב-12 בתי ספר בתכנית, **22.2% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס**, הינם בוגרי התכנית (גרף A.2).
2. בממוצע, ב-12 בתי הספר בתכנית, **15.3% מכלל הזכאים לבגרות ביחס למסיימי יב' בבתי"ס**, הינם בוגרי התכנית (גרף A.3)

גרף A.2 - התפלגות הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים בתכנית תפנית-סטארט תשס"ט



גרף A.3 - התפלגות כלל מסיימי יב' בבתי"ס המשתתפים בתכנית תפנית-סטארט תשס"ט

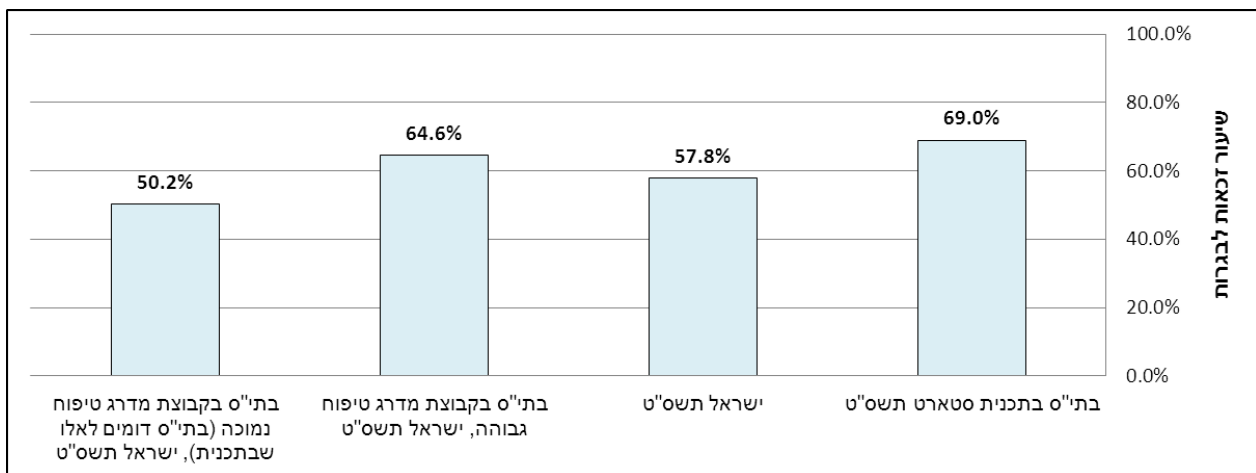


- תקציר תוצאות תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט, תשס"ט -

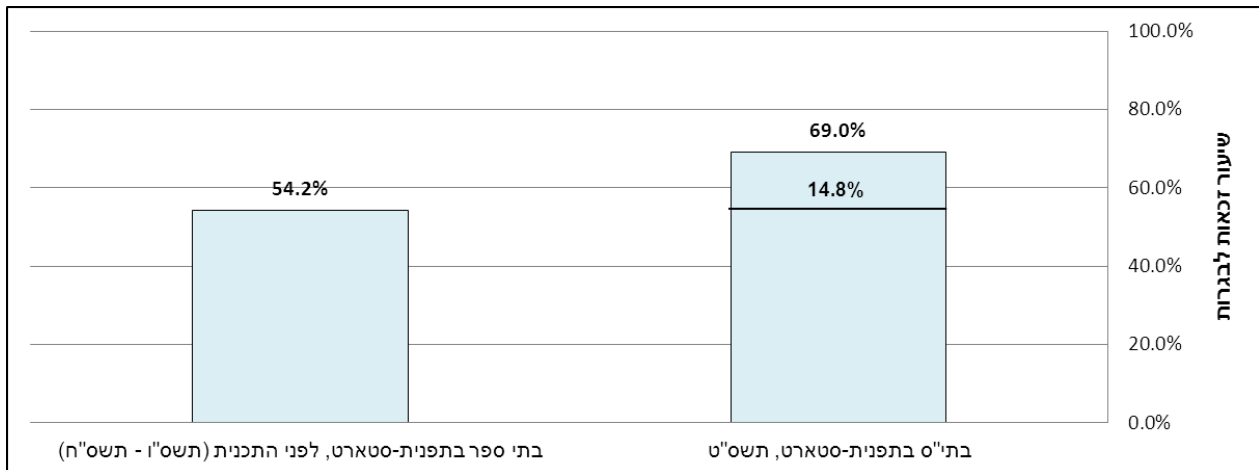
ג.1. עליה של 14.8% בשיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים

1. שיעור הזכאים לבגרות הממוצע בבתי"ס, הוא 69.0%.
2. שיעור הזכאים לבגרות הממוצע בבתי"ס, הוא 69.0% ועלה ב-14.8% ביחס לשיעורו לפני התכנית (54.2%).
3. ב-30% מבתי"ס, עלה שיעור הזכאים במעל 30%, ביחס לשיעור לפני התכנית.
4. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית בתשס"ט - 69.0%. שיעור זה גבוה ב-11.2% משיעור הזכאים בישראל באותה שנ"ל (57.8%)
- **וגבוה ב-18.8%** משיעור הזכאים בבתי"ס בישראל בישובים דומים במדרג הטיפוח (מדרג נמוך) - (50.2%).
- **וגבוה ב-4.4%** משיעור הזכאים בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כגבוהים במדרג הטיפוח (64.6%).

גרף A.4 – שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, מתוך המתחילים בכיתה י', בקרב בוגרי יב' תשס"ט



גרף A.5 – שיעור הזכאים לבגרות מתוך כלל מסיימי יב', לפני התכנית ואחריה



ג.2. תרומת תכנית תפנית – סטארט לשיעור הזכאים לבגרות בישובים ובמחוזות:

1. כ-7.3% מכלל הזכאים לבגרות בבאר שבע, הינם זכאים בוגרי תכנית תפנית סטארט (מ-5 בתי"ס בבאר שבע).
2. כ-11.6% מכלל הזכאים לבגרות בבית שמש, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בתי"ס בבית שמש).
3. כ-5.0% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בי"ס בבת-ים).
4. כ-3.6% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הבדווני בנגב, הינם זכאים בוגרי התכנית (מב"ס בדווי אחד).
5. כ-2.1% מכלל הזכאים לבגרות במחוז דרום, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-6 בתי"ס במחוז דרום).
6. כ-1.1% מכלל הזכאים לבגרות במחוז ירושלים, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בתי"ס במחוז ירושלים).
7. כ-0.5% מכלל הזכאים לבגרות במחוז תל אביב, הינם זכאים בוגרי תכנית תפנית סטארט (מ-2 בתי"ס במחוז ת-א).

- תקציר תוצאות תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט, תשס"ט -

ד. שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי בהשוואה לישראל

1. 95.4% מכלל בוגרי/ות תכנית תפנית – סטארט תשס"ט (בנים ובנות) והמחויבים לשירות בטחוני (מלש"ב), התגייסו לצה"ל ו/או עתידים היו לסיים את הליכי הגיוס לצה"ל עד אוגוסט 2010, או התנדבו לשירות לאומי.
2. 96.0% מכלל הבנים בוגרי התכנית בתשס"ט ומלש"ב, התגייסו ו/או מסיימים את תהליך הגיוס לצה"ל, בהשוואה ל – 74.2% מכלל הבנים המלש"ב בישראל, מתגייסים לצה"ל.
3. 24.4% מכלל הבנים שהתגייסו, משרתים בצה"ל כלוחמים.
4. 74.5% מכלל הבנות בוגרות התכנית בתשס"ט ומלש"ב, התגייסו ו/או עתידות היו לסיים את תהליך הגיוס לצה"ל, בהשוואה ל – 53.6% מכלל הבנות המלש"ב בישראל ומתגייסות לצה"ל
20.0% נוספים, מכלל הבנות בוגרות התכנית ומלש"ב, התנדבו לשירות לאומי.

- תקציר תוצאות תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט, תשס"ט -

נספח לתקציר

עיקרי ממצאי הערכת אוניברסיטת בן גוריון⁴ (יולי, 2008):

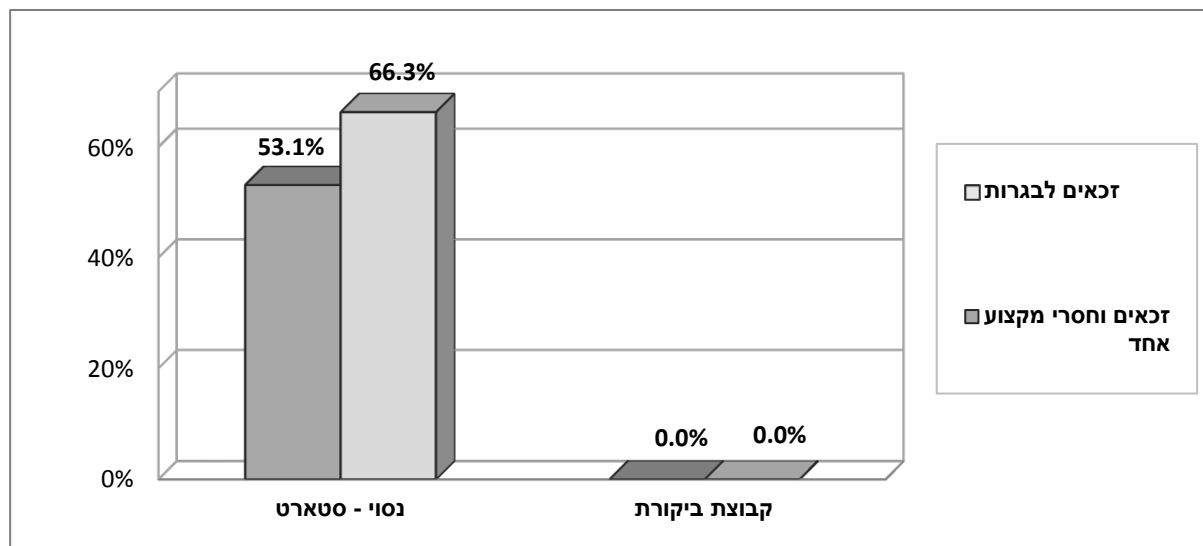
לוח A.6 – הישגי בוגרי תכנית תפנית סטארט (מחזור תשס"ה-תשס"ז) עת היו בכיתה ט', לפני ההצטרפות לתכנית, בהשוואה לקבוצת ביקורת

ק. הביקורת	ק. הניסוי – תפנית - סטארט	קריטריון
8.2	8.2	א. ממוצע ציונים שליליים ⁵ לתלמיד, סיום כיתה ט'
45	44	ב. ממוצע ציונים - סיום כיתה ט'
71.4%	73.9%	ג. שיעור התלמידים בעלי 7 ציונים שליליים ומעלה ⁶ – סיום כיתה ט'

לוח A.7 – הישגי בוגרי תכנית תפנית סטארט (מחזור תשס"ה-תשס"ז) בסיום התהליך (סיום יב'), בהשוואה לקבוצת ביקורת

ק. הביקורת	ק. הניסוי – תכנית תפנית - סטארט	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% מהזכאים לבגרות, היו בעלי 7 ציונים שליליים ⁷ ויותר, בכיתה ט'	ג. התפלגות הזכאים לבגרות
11.1%	6.7%	ד. נשירה גלויה (מסיימי יב' ביחס למתחילים ב- י')

גרף A.8 – שיעור זכאים לבגרות וחסרי מקצוע אחד לזכאות, השוואה בוגרי תפנית – סטארט, לקבוצת ביקורת



⁴ אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך, "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט, דו"ח מחקר", יולי 2008
⁵ ציונים שליליים מתוקננים כמפורט בנספח 1, עמ' 50, סעיף ד'.
⁶ ציונים שליליים מתוקננים כמפורט בנספח 1, עמ' 50, סעיף ד'.
⁷ ציונים שליליים מתוקננים כמפורט בנספח 1, עמ' 50, סעיף ד'.

חלק א' –

הקדמה ומטרות הדו"ח

- א. תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה-סטארט, הינה אחת מתוכניות קרן רש"י שהוקמה בשיתוף משרד החינוך – אגף שחי"ר, המחלקה לכיתות אתגר, ומשרד החינוך במחוז דרום בתשס"ד. התכנית פועלת במחוזות נוספים, כמו שאר תוכניות רש"י, בשיתוף משרד החינוך, הרשויות המקומיות, הנהלות בתי"ס וצוותי הלמידה בהם. התכנית מקיפה בתשס"ט למעלה מ-1,800 תלמידים ב – 18 בתי"ס תיכוניים.
- ב. תכנית תפנית מבוססת על ההנחה והידיעה שכל אחד יכול להצליח בבי"ס ולהגיע להישגים מרשימים. החפיות החברתיות שעדיין קיימות בין סטאטוס חברתי כלכלי להישגים לימודיים, מראות שביה"ס עדיין אינו מריטוקראטי, 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 ההשגים 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.
- ד. 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'. המסמך הנוכחי, מטרתו להציג את התפוקות ותוצאות פעילות התכנית בתום פעילות בת שלוש שנים (תשס"ז – תשס"ט), בקרב כל בוגרי מחזור שנה"ל תשס"ט בתכנית, הכולל את כל התלמידים בוגרי התכנית בכל בתי"ס בהם התכנית פעלה (12 בתי"ס). הבוגרים החלו פעילותם במסגרת התכנית בכיתה י' בשנה"ל תשס"ז, וסיימו יב' בתשס"ט.
- 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 לסטיה חברתית), ויגדיל את הנטייה להשתלבות מחדש של בוגרי התכנית במסגרות חברתיות נורמטיביות, כגון צה"ל (בקרב התלמידים **מחויבי** השירות הביטחוני בתכנית), המהווה את יחידת ההשתלבות הנורמטיבית הראשונה העומדת בפניהם, בתום ההשתתפות בתכנית בסיום כיתה יב'. לכן, מסמך זה יבדוק ויצג גם את שיעורי הגיוס לצה"ל של בוגרי התכנית, כמדד ראשון להשתלבות חברתית.
 5. **תרומת התכנית לשיעורי הזכאות לבגרות בבתי הספר בהן פועלת התכנית**- תימדד תרומת הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית, לשיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס, בישוב ובמחוז בו התכנית פועלת.

1. נתונים והצגתם

1. הנתונים לגבי תל' זכאים לבגרות, התקבלו מהנהלות בתיה"ס המשתתפים. נתוני הבגרות בתיה"ס בבאר שבע התקבלו מאגף החינוך בעירית באר שבע. נתונים אלו מהווים חלק ממיפוי שוטף והכרחי למדידת תוצאות הפעילות. כל האינפורמציה בדו"ח זה מבוססת על נתונים אלה, המוצגים במסמך הנוכחי באופן מקובץ בלבד.
2. שיעור הזכאים לבגרות בתכנית, מחושב עפ"י סך הזכאים בסיום יב' ביחס למתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י' וגם ביחס למסיימי יב' בתכנית. לעתים בלית ברירה ואלטרנטיבה אחרת, מצורפים לתכנית תלמידים לאחר שהתכנית החלה לפעול במשך שנת הלימודים בכיתה י' /ואו יא' /ואו יב', ובתנאי שעומדים בקריטריונים לקבלה. במקרים כגון אלה חישוב הזכאים לבגרות מתבצע בנפרד וביחס למצטרפים בי' או לאחר יא'. יש לזכור שהתכנית נבנתה כמוצאת ותלת שנתית בה יש לצמצם פער גדול, לאוכלוסיית תלמידים שנכשלו עד כה, והיו על סף נשירה. לפיכך, אם יש כאלה שלמרות שנכנסו לתכנית באיחור של שנה או יותר (מתוך 3 שנות פעילות), זכאים לתעודת בגרות, בשנתיים או פחות, אנו רואים בהישגיהם של תלמידים מעין אלה, כהישג בולט וגבוה מהישגי זכאים לבגרות אחרים בתכנית, ונתוני הזכאות בתעודת בגרות של אלה, חושבו בנפרד. במקרים בהם הוצגו נתוני זכאים לבגרות ביחס למסיימי יב', הדבר מצוין מפורשות בסמוך לנתון.
3. חישוב ממוצע הציונים טרם התהליך בכיתה ט', וממוצע הציונים השלייליים לתלמיד בוצע בכפוף ובהתאם לתקנון הציונים, כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (2008). חישוב זה מוצג בנספח ומאפשר תקנון והשוואת ציונים אחידה של תלמידים הלומדים בהקבצות לימודיות מרובדות ובעלות רמות לימודיות שונות. בכל מקום במסמך בו יש התייחסות לממוצע הציונים טרם התהליך, הכוונה היא לממוצע המתוקן. חישוב ממוצע הציונים השלייליים הוא ממוצע רגיל הכפוף לתקנון הנ"ל.
4. בדו"ח הושאו שיעורי הזכאים לבגרות תשס"ט מקרב תלמידי בתיה"ס המשתתפים בתכנית תפנית – סטארט לשיעורי זכאות ארציים, מחוזיים ומגזר בדווי בתשס"ט.
5. שיעורי הגיוס לצה"ל, מבוססים על נתונים מקובצים ומוצפנים המתקבלים מצה"ל, ומהווים חלק ממיפוי תוצאות הפעילות.
6. נתונים המתייחסים לשינויים בהתנהגות ובעמדות (תוצאות בתחום ההתנהגות והשתייכות, תפיסה עצמית ושאיפות להשכלה גבוהה בסיום כיתה יב') מבוססים על שאלונים שמולאו ומוצגים בפרק ו'. הנתונים מתייחסים גם לבוגרי התכנית שהצטרפו אליה באיחור בדרגת כיתה יא' /ואו יב'.
7. שמות בתיה"ס שבוגריהם סיימו יב' במסגרת התכנית בתשס"ט, מוצגים להלן ובהמשך המסמך, כמו כן יוצגו מדדים מרכזיים המתייחסים לכלל בוגריהם במסגרת התכנית ונתונים נוספים. במקרים בהם הוצגו נתונים המתפלגים עפ"י בי"ס, הוצפן שם ביה"ס. בתיה"ס בתכנית שבוגריהם סיימו יב' בתשס"ט, ודו"ח זה מתייחס אליהם.
 - מקיף א', באר שבע
 - מקיף אמ"ת שחר, בית שמש
 - מקיף כפר גלים
 - מקיף ח', באר שבע
 - מקיף ו', באר שבע
 - מקיף אלנור, חורה
 - מקיף המר, בת-ים
 - מקיף אמ"ת דביר, בית שמש
 - מקיף טוביהו, באר שבע
 - מקיף רמות, בת-ים
 - תיכון כללי, מקווה ישראל
 - מקיף ז', עמל, באר שבע (פעילות התכנית בבי"ס זה, החלה בשל אילוצים, בדרגת כיתה יא', במקום י').

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 תכנית תפנית לבגרות, מניעת נשירה - סטארט.

חלק ג' - ובו תמצית הערכה חיצונית - העדכנית ביותר של התכנית, שהתפרסמה ביולי 2008⁸, הכולל:
▪ הישגים לימודיים בתכנית, תוצאות כמותיות – הערכה של אוניברסיטת בן גוריון (2008) בקרב תלמידים בוגרי המחזור הראשון של התכנית בבתי"ס מקיפים.

חלק ד' - ובו דו"ח תוצאות כמותיות המתייחסות ל:
▪ הישגים לימודיים בסיום התהליך (סיום יב'), המתייחסים לתוצאות מבחני הבגרות תוך השוואה והצגת הישגיהם הלימודיים של בוגרי התכנית בסיום יב' בהשוואה להישגיהם טרם התהליך, בסיום כיתה ט'.
▪ נתוני התמדה ונשירה מהתכנית.

חלק ה' - ובו דו"ח תוצאות כמותיות המתייחסות ל:
▪ תרומת הזכאים לבגרות מבין בוגרי התכנית, לשיעור הזכאות לבגרות בבתי"ס.
▪ תרומת הזכאים לבגרות מבין בוגרי התכנית, לשיעור הזכאים במחוזות ובישובים.
▪ שיעור העליה בזכאות לבגרות בבתי"ס, לאחר התכנית.
▪ השוואה בין שיעורי הזכאות לבגרות בבתי"ס בתכנית לישראל ולבתי"ס דומים בישראל.

חלק ו' - ובו דו"ח המתייחס ל:
▪ נתונים אודות שינוי בעמדות ובהתנהגות ביחס לתחושת השתייכות, תפיסה עצמית, שאיפות להשכלה גבוהה, אוטונומיה ומיקוד שליטה.

חלק ז' - ובו דו"ח המתייחס ל:
▪ נתוני גיוס לצה"ל ולשירות לאומי של בוגרי התכנית בתשס"ט, בהשוואה למלש"בים (מחויבי שירות ביטחוני) בישראל.

חלק ח' – נספח, ובו הגדרות, הבהרות, ודוגמאות לשאלונים.

⁸ אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך, "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט, דו"ח מחקר", יולי 2008

חלק ב' – רקע תיאורטי

פערים השכלתיים, תכניות לצמצום ותכנית תפנית לבגרות ולמינעת נשירה- סטארט (תקציר)⁹

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 ההשכלתיות 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 מתייגים 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; Pfeffer, 2008; Shavit, 2008; Arum & Gamoran, 2007).

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

1. **משתנים פנים בית-ספריים** – משתנים פנים בית ספריים מרכזיים שעולים בספרות הם בעיקר מבנה ביה"ס המתבסס על מסלולים והקבצות מתייגות (Gillborn & Youndell, 2000; Gamoran, 2009), ציפיות נמוכות מצד המורים (Smith, 2007) ותוכניות לימוד לא רלוונטיות, החסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית מאתגרת, ה"מדכאות" את הפוטנציאל הקוגניטיבי ושיאפות 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 במידה רבה ומעוררת ויכוח נוקב בקרב הציבור וקובעי המדיניות וכן בקרב החוקרים (Ansalone, 2005; Burris & Archbald et al., 2009; Welner, 2005; Lucas & Good, 2001). 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 תוכניות הלימודים ודפוסי ההוראה לצרכים, לנטיות ולכישורים של התלמידים השונים. יתרה מכך, ההסללה מאפשרת לבתי הספר להתמודד עם הדילמה הכרוכה בשאלה כיצד לתת מענה הן לבעלי הישגים הגבוהים מצד

⁹ נסים (מקס) כהן, מפתח השיטה והתכנית משנת 1994, ויושמה בתוכניות שונות באופן מותאם כגון תכנית "השמים הם הגבול" באשדוד (מקיף ד') וב-1995 בבאר שבע (מקיף אמי"ת), בתכנית "כל אחד יכול" בירוחם, החל משנת 1996, בתכנית אומ"ץ, משרד החינוך, אגף שח"ר, החל משנת 1997, בתכנית הבגרות, באר שבע, החל משנת 1997, ועוד.

אחד והן לבעלי ההישגים הנמוכים כדי למנוע נשירה. אולם בפועל נוצר מצב, אשר בו המסלולים היוקרתיים הם סלקטיביים יותר, פונים לתלמידים המוכשרים ומעודדים מצוינות אקדמית, והמסלולים הפחות יוקרתיים אמונים על שילוב התלמידים החלשים ומבטיחים נגישות לחינוך לכלל התלמידים (Shavit, 1984).

חוקרים אחרים, לעומת זאת, מצביעים על ההסללה כמנגנון להדרה חברתית, כאחד האמצעים המרכזיים המסייעים לבית הספר בשימור האי שוויון. זאת, נוכח הקשר הברור בין מגוון המסלולים לבין סטאטוסים שיוכיים כגון: 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 & Yogev, 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), ופוגעת בדימוי העצמי ובשאיפות של התלמידים במסלולים הפחות יוקרתיים (איילון, 1988; יוגב ואיילון, 1982; Ayalon & Yuchtman-Yaar, 1989; Oakes, 1985; Vanfossen, Jones & Spade, 1987; Lucas, 1999; Cheng, Martin, & Werum, 2007; Ivinson & 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 בני לאשאינים משכילים נותר יציב לאורך זמן.

2. **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 באיזורי רווחה. לדבריהם, הזהות שמתבגרים מאיזורי 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 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 תיכונית ורכישה של השכלה גבוהה.

ילדים להורים משכילים מפנימים בבית הוריהם קודים תרבותיים שרווחים בשכבות המשכילות ומשיגים בכך יתרון על פני ילדים שגדלים אצל הורים שאינם מצויים בקודים תרבותיים אלה. יתר על כן, הרקע החברתי בו גדלים הילדים משפיע על מידת העידוד שהם מקבלים מאחרים משמעותיים (הורים, קבוצת השווים) לגבי עתידם ההשכלתי והמקצועי. לתלמידים מרקע כלכלי וחברתי גבוה יש סיכוי גדול יותר למצוא מודלים לחיקוי שיעודדו אותם לרכוש השכלה, ועידוד זה משפיע על שאיפותיהם, על המוטיבציה שלהם ועל הישגיהם. כמו כן, משפחות בעלות הכנסות גבוהות מסוגלות לשאת בעלות הכלכלית של הלימודים ולאפשר לילדיהן להישאר בבית הספר זמן ממושך יותר. אחת הטענות הנשמעות בספרות היא שהורים של ילדים מאזורי מצוקה פחות אופטימיים כלפי הסיכוי של ילדיהם להמשיך ללמודים גבוהים ולכן מלכתחילה, עוד בשלבים מוקדמים של הימצאות הילד במערכת

החינוכית פחות נוטים להיות שותפים לפעולות שמגבירות את המוכנות לקראת השכלה גבוהה (Crosnoe, Mistry & Elder, 2002). Colman & Hagell (2007) מקשרים בין השינויים בעולם העבודה, הגורמים לכך שפחות מתבגרים יכולים למצוא עבודה מייד 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), ומצינים 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. תוכניות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות

התוכניות והאסטרטגיות המוצעות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות בתוך מערכת החינוך ובשכבות מצוקה הן בדרך כלל ארוכות טווח ומצריכות משאבים כספיים ניכרים לצורך הגשמתן. הנחת היסוד שלהן היא, שרק רפורמות 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. **"ברפובליקה 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 היתה 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"¹⁰ (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 לשייכות 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,

¹⁰ www.ed.gov/nclb/landing.jhtml

קובע החוק, מהווה עילה להעברת האחריות להפעלת בית הספר לרשויות המחוז והמדינה. החוק אינו מציב סטנדרטים ברמה הלאומית, אלא מחייב את המדינות לקבוע סטנדרטים כאלה עבור עצמן.

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

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

הראיות מראות כי פעמים רבות העסקת מורים נוספים (כלומר הקטנת מספר התלמידים בכיתה), לא משפיעה כמעט על ההישגים, מלבד בגילאים מאוד נמוכים. בנוסף, הוספת מורים במסגרת תקציב מוגדר גורמת להורדת המשכורת לכל מורה (כיוון שיש יותר מורים החולקים אותו סכום מימון) ולירידה באיכות המורים (כיוון שבתי הספר נעשים פחות סלקטיביים לגבי 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 למיזוי 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 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 נסיון (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 המואץ¹¹ ("המבצע הלימודי")

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 (ישראל אשילי 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 העתידי וכן על דימוי בית הספר או הישוב ועתידם, פותחה שיטת צמצום הפערים המואץ¹² ("המבצע-הלימודי") ב-1995. השיטה הוכיחה את עצמה עם השנים¹³ ומהווה מענה ייחודי ובלתי שגרתי לצורך של הגברת הצלחה לימודית, מיצוי פוטנציאל אישי ושחרור ממדוכאות ותחושת חוסר מסוגלות להצלחה 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 תוכניות התערבות ופרויקטים רבים אשר מופעלים על מנת לקדם אוכלוסיות בעלות הישגים נמוכים. חלקם דווחו על הצלחה יחסית וחלקם על כשלון. ייחודה של שיטת צמצום הפערים המואץ הוא בהיקפי ההצלחה שלה בכל שנת לימודים ולאורך השנים בהתמודדות עם אוכלוסיית תלמידים שחוו "כישלונות" לימודיים מצטברים במקצועות לימוד רבים והבאתם לידי הצלחה עפ"י אמות מידה אוניברסאליות, כגון השגת תעודת בגרות.

אחת התוכניות המרכזיות שמפעילה עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י, בשיתוף משרד החינוך במחוז דרום, תל אביב וי-ם, 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.

¹¹ 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. ¹² כמוצג בהערה לעיל. ¹³ א. השיטה הופעלה והובילה להפך בשיעור הזכאים לבגרות בירוחם תשס"ו – 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, יכלו באחד ממקצועות הבגרות. ג. תוכנית 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 עם כ-5,000 תל" (גולן ומוטולה, 2010). ד. תכנית תפנית – סטארט המשותפת למשרד החינוך וקרן רש"י בה השיטה מופעלת עם למעלה מ-1800 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.

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 מפגר. 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 שרן, שחר ולוין, 1988), לוין (1997), במודל של סלאווין (Slavin & Madden, 2009) Success for All (כפי שבא לידי ביטוי בבבתי הספר שהפעילו את התכנית "כנפיים ושורשים" (Slavin, Madden, & Wasik, 1996) ובבסיס תכניות לאומיות כגון כוח המשימה של נשיא 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 הלימוד 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 בכיתה א', בהתרגשות, במוטיבציה ובהתלהבות הן מצד התלמיד, והן מצד הוריו ואחיו. התרגשות זו, המלווה בצפיות מבית הספר להצלחה לימודית, לאושר, לרכישת דעת, למימוש עצמי, למיצי 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 כשהליך 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 ויאוש. 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"מצליחנים", הולך וגדל עד לממדים שאין כמעט אפשרות לצמצמם, אלא בדרכים ייחודיות ומורכבות (לדוגמא, הניסיון מראה, שהפער הלימודי בין תלמידי הקבצה ג' לבין תלמידי הקבצה ב' במתמטיקה, בכיתה ח' הוא לרוב של מעל שנת לימודים אחת ולרוב אף הרבה יותר, וכך הדבר גם במקצועות ההקבצה האחרים).

ג. **התודעה בה שבוי התלמיד ה"לא מצליח" והמיון להקבצות נמוכות, סותרות את הצפיות הבית ספריות למלי תפקיד התלמיד, הסתירה יוצרת קונפליקט שהיחלצות התלמיד ממנו מתרחשת באמצעות פניה לאלטרנטיבות בלתי לגיטימיות**. בעקבות הסתירה שתוארה לעיל, מתפתח אצל ה"תת משיג" דיסונאנס 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: דיכדוך, חריצת גורל, אובדן הון אנושי, פגיעה באופיו המריטוקרטי של ביה"ס, ובסולדיות חברתית**. 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 הסטאטוס 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, 2004). חפיפות אלה, פוגעות באוכלוסיות בעלות רקע חברתי – כלכלי נמוך, בבתי הספר בפריפריה, בסולידריות החברתית ובאופיו המריטוקראטי הנדרש של בית הספר.

יישום ודרך הפעולה

בהתאם לנאמר בהנחות היסוד, על מנת לשחרר מדיכוי את התלמידים שבית הספר נכשל איתם, ואשר מצויים בסכנת נשירה גלויה, ולקדם אותם משמעותית לקראת הגברה משמעותית של הצלחתם הלימודית על פי אמות מידה אוניברסאליות, יש לפעול באופן מובנה בארבעה מישורים:

1. **יש לשנות ולהפוך על פיה את "התודעה הכוזבת" בה שבוי 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) הצלחה לימודית משמעותית עפ"י אמות מידה אוניברסאליות, תוך פרק זמן קצר יחסית (ביחס לכל תלמיד אחר הנחשב למסוגל ע"י ביה"ס)

הפעילות להשגת יעד זה תבצע 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 בו מובהר ומובן לתלמיד הקשר שבין השקעה להצלחה.

ההצלחה עפ"י אמת מידה אוניברסאלית המושגת בפרק זמן קצר יחסית, מהווה נדבך עובדתי ומוכח המהווה תשתית תודעתית חדשה שונה מזו שהייתה ומפריכה אותה באמצעות עובדות המעידות על יכול דווקא.

2. **מתן מענה הוליסטי ומובנה למשתנים הפנים בית- ספריים**, המסבירים את אי ההצלחה הלימודית. קיום פעולות לימודיות מאתגרות מאוד ורלוונטיות בהתאם לתוכניות לימודים, שבאמצעותן ניתן לבצע מוביליות כלפי מעלה ביחס למבנה הסמוי והגלוי של ביה"ס (הקבצות, מסלולים), בתמיכה מלאה ואמיתית של הנהלת בית הספר ועל ידי מורי בית הספר. דרך פעולה זו יוצרת יעד מאתגר ורלוונטי לתלמיד, ומעידה על אמונה מחודשת ביכולתו ומשדרת כלפיו ציפיות גבוהות.

3. **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 "דפוזיט" (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.

4. **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 ומובילים, מהווה צמצום של פער לימודי גדול הנמדד בכמה שנות לימוד.

**הפעלת כל 4 הרכיבים העיקריים הנ"ל במלואם, מהווה למידה מואצת
היוצרת זרימה סינרגטית, לא שגרתית, של למידה מחודשת, שבהדרגה הולכת ומתעצמת ומאפשרת למידה
אפקטיבית בהרבה, ביחס לרגיל, גם עם תלמידים שלא האמינו ביכולתם להצליח,
וממצב של חוסר תפקוד לימודי, הם חוזרים למעגל למידה ברמת כיתה עיונית.**

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

במטרה למנוע נשירה, ולהעלות את שיעור הזכאים לבגרות, הוקמה תכנית תפנית-סטארט, בחט"ב ובבתי"ס תיכוניים בפריפריה. התכנית פועלת בקרב תלמידים המצויים בסיכון ובסטאטוס של נשירה סמויה, ומהווה שינוי מבני בפעולת ביה"ס ואחד היישומים המתקדמים של שיטת צמצום הפערים המואץ¹⁴ (כהן, נ., 1994¹⁵, 1998¹⁶, 1998¹⁷, 2005¹⁸).

התכנית מופעלת ע"י צוות ביה"ס, 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). מרבית התלמידים בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקננים) בתעודת ההערכה הבית ספרית בסיום כיתה ט', וממוצע כל ציוניהם נמוך מ-50.

מטרת התכנית

למנוע נשירתם הגלויה והסמויה של תלמידים אלו, ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה עד סוף כיתה יב'. תעודה שתאפשר מוביליות סוציו-אקונומית ותעסוקתית, השתלבות 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 לחוזקותיו).
- **למידה מואצת סימסטריאלית** - שנה"ל מחולקת, ומקצועות החובה לבגרות (14 יח"ל) נלמדים סימסטריאלית.
- המקצוע המוגבר לבגרות, נלמד ביא' יב'. 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.

¹⁴ שיטת צמצום הפערים המואץ וישומיה המתקדמים כגון השינוי המבני, ולמידה מואצת לקראת מקצוע "חסם" לבגרות ועוד, פותחו ע"י נסים (מקס) כהן.
¹⁵ כהן, נ., "פרויקט הבגרות - בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות" מתוך "מניטוק לשילוב" מס' 6, משרד החינוך והתרבות, 1994, עמ. 49 - 66. <http://noar.education.gov.il/main/upload/docs/nituk6f.doc>
¹⁶ כהן, נ., "פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי", משרד החינוך והתרבות, 1998.
כהן, נ., "שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)", משרד החינוך והתרבות, 1998.
¹⁷ כהן, נ., "אומץ לבגרות", כיתה עיונית מואצת - הגברת הצלחה לימודית ככלי למניעת נשירה מביה"ס" משרד החינוך, 1998.
¹⁸ כהן, נ., "תכנית תפנית לבגרות - סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני, מסלול צומח", קרן רש"י ומשרד החינוך, 2005.

לוח B.1 – תכנית תפנית-סטארט - מבנה למידה כללי תלת שנתי לדרגות כיתה ט', י', יא', יב' (יתכנו שינויים):

סמסטר קיץ		סמסטר חורף		דרגת כיתה
בחינת סטנדרט	מכינה – למידה מואצת	-	-	ט' – חט"ב
בחינת בגרות	המשך ל. מואצת לבגרות מקצוע 1	בחינת מטה	1 מקצוע – לבגרות – מואצת	י'
בחינת בגרות	המשך ל. מואצת לבגרות מקצוע 2	בחינת מטה	2 מקצוע – לבגרות – מואצת	
בחינת בגרות	המשך ל. מואצת לבגרות מקצוע 3	בחינת מטה	3 מקצוע – לבגרות – מואצת	
	מקצועות חובה			
	מקצועות בחירה			
בחינת בגרות	למידה מואצת לבגרות - מקצוע 6	בחינת בגרות	4 מקצוע – לבגרות – מואצת	יא'
בחינת בגרות	למידה מואצת לבגרות - מקצוע 7	בחינת בגרות	5 מקצוע – לבגרות – מואצת	
בחינת בגרות	מקצוע בגרותי מורחב			
בחינת בגרות	מקצועות חובה			
	מקצועות בחירה			
בחינת בגרות	למידה מואצת לבגרות -מקצוע 10	בחינת בגרות	8 מקצוע – לבגרות – מואצת	יב'
בחינת בגרות	למידה מואצת לבגרות- מקצוע 11	בחינת בגרות	9 מקצוע – לבגרות – מואצת	
בחינת בגרות	מקצוע נוסף או תיקון ציון		-	
בחינת בגרות	מקצוע בגרותי מורחב			
	מקצועות חובה, הכנה לצה"ל, הכנה לפסיכומטרי			

חלק ג'

תמצית הערכת תכנית תפנית – סטארט, 2008, ע"י אוניברסיטת בן גוריון¹⁹

הישגים לימודיים בתכנית, תוצאות כמותיות – בקרב התלמידים בוגרי המחזור הראשון של התכנית (תשס"ה-תשס"ז) בבתי"ס מקיפים.
 הערכה של אוניברסיטת בן גוריון - 2008²⁰,

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) בבתי"ס מקיפים, בהשוואה לקבוצת ביקורת. להלן עיקרי הממצאים:

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

לוח C.1

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'

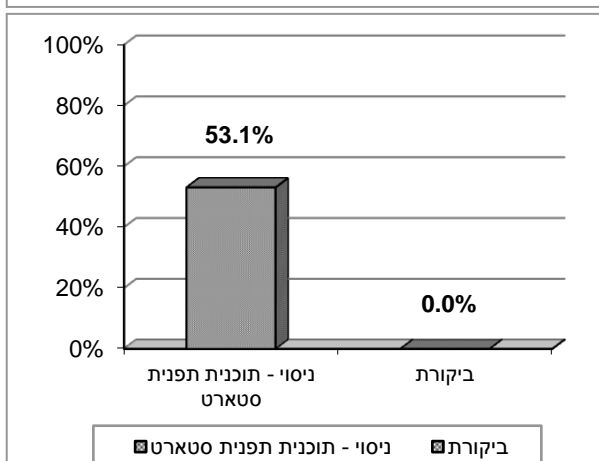
לוח C.2

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')

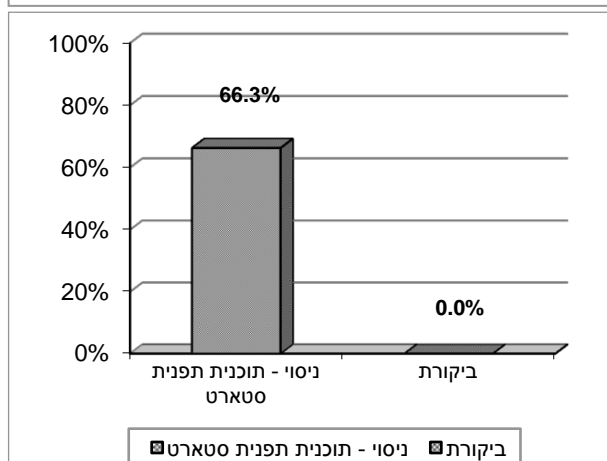
גרף C.3

שיעור זכאים לתעודת בגרות, ביחס למתחילים בכיתה י', קבוצת הניסוי בהשוואה לביקורת.



גרף C.4

שיעור הזכאים לתעודת בגרות וחסרי מקצוע אחד לזכאות, קבוצת הניסוי בהשוואה לביקורת.



¹⁹ אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך, "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט, דו"ח מחקר", יולי 2008.
²⁰ שם, אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך, יולי 2008.

חלק ד'

תכנית תפנית – סטארט, מסיימי יב' תשס"ט, בבתי"ס מקיפים ופנימייתיים

תוצאות כמותיות בתחומי

ההישגים הלימודיים, זכאות לבגרות והתמדה

תוצאות כמותיות

1. הישגים לימודיים בתום ההשתתפות בתכנית, בסיום כיתה יב' בתחום מבחני הבגרות, בהשוואה לציוני התלמידים בסיום כיתה ט', טרם הצטרפותם לתכנית.
2. נתוני התמדה ונשירה מהתכנית ומביה"ס.

חלק ד' - הישגים לימודיים ונתוני התמדה ונשירה בקרב תלמידי תכנית תפנית – סטארט, בבתי"ס התיכוניים בתכנית, שבוגריהם סיימו יב' בתשס"ט²¹

עיקר התוצאות הכמותיות בתחום הישגים הלימודיים והתמדה ונשירה:

א. מסיימי יב', והפעלת תכנית תפנית – סטארט, תשס"ט:

- 405 תלמידים סיימו לימודיהם בתכנית בכיתה יב' בשנה"ל תשס"ט, ב – 12 בתי"ס תיכוניים מקיפים ופנימייתיים המצויים בפיקוח מ"מ, ממ"ד, בדווי והתיישבותי, במחוז דרום, תל אביב, ירושלים וחיפה, ב – 6 ישובים.
- התכנית הופעלה ע"י רכזים ומורים מבתי"ס המשתתפים, שהוכשרו ולוו פדגוגית ע"י צוות המנחים של תכנית תפנית – קרן רש"י, בשיתוף הפיקוח המחוזי במשה"ח, אגף שח"ר ומינהל תכנית החומש, מנהלי אגפי/מחלקות החינוך בישובים המשתתפים, ובהנהגת מנהלי בתי"ס המשתתפים.
- מדד הטיפוח הממוצע של בתי"ס המשתתפים בתכנית (נכון לשנת תשס"ט) הוא – 6.6

ב. הישגים לימודיים:

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

1. ממוצע מס' ציונים שליליים (מתוקנן) לתלמיד – 7.4
2. ציון ממוצע (מתוקנן) לתלמיד בכל מקצועות הלימוד – 48.7
3. ציון ממוצע (מתוקנן) לתלמיד ב-6 מקצועות הליבה – 40.9
4. ציון ממוצע (מתוקנן) לתלמיד ב-2 המקצועות מתמטיקה ואנגלית – 34.7
5. שיעור בעלי 7 ציונים שליליים (מתוקנן) ומעלה מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י' – 61.6%

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

1. 57.6% מהמתחילים בכיתה י', זכאים לתעודת בגרות.
2. 63% ממסיימי יב' בתכנית זכאים לתעודת בגרות.
3. 62.9% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי אחד לזכאות בתעודת בגרות.
4. 66.1% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
5. 100.0% מהזכאים לתעודת בגרות, הם בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
6. 40.8% מהזכאים הם בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.
7. 54.3% מהמתחילים בכיתה י', והיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום כיתה ט', רכשו תעודת בגרות.

ג. התמדה

1. 93.7% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית או בבי"ס תיכון אחר.
2. 89.0% מהמתחילים לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית.
3. 2.8% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ומלימודים בבי"ס תיכון.
4. 3.5% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, נשרו מהתכנית ולא ידוע אם המשיכו בלימודים בבי"ס תיכון.

ד. מילוי תפקיד התלמיד:

1. 66.1% ביחס למס' המתחילים בכיתה י', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
הממצא הנ"ל מעיד 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 (בתי"ס מבאר שבע, נתוני הבגרות הינם נתוני אגף החינוך) ועיבוד הנתונים מבוסס עליהם. חישוב ממוצע הציונים וממוצע הציונים השליליים לתלמיד, כפוף לתקנון הציונים, כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (שם, 2008), ומוצג בנספח ומאפשר תקנון והשוואת ציונים אחידה, של תלמידים הלומדים בהקצות לימודיות מרובדות ובעלות רמות לימודיות שונות.

ד.1. תיאור המשתתפים בתכנית

לוח D.1 – כללי - מסיימי יב' תשס"ט, בתי"ס, ישובים ותלמידים

הערות	N	
	12	<ul style="list-style-type: none"> בתי"ס תיכוניים: מקיף א', באר שבע ■ מקיף אמי"ת שחר, בית שמש ■ מקיף כפר גלים, מקיף ח', באר שבע ■ מקיף ו', באר שבע ■ מקיף אלנור, חורה ■ מקיף המר, בת-ים ■ מקיף אמי"ת דביר, בית שמש ■ מקיף טוביהו, באר שבע ■ מקיף רמות, בת-ים ■ תיכון כללי, מקווה ישראל ■ מקיף ז', עמל, ב. שבע
	6.6	מדד הטיפוח הממוצע של בתי"ס (נכון לתשס"ט)
-	6	בתי"ס בפיקוח מ"מ
-	3	בתי"ס בפיקוח ממ"ד
-	1	בתי"ס בפיקוח בדווי
-	2	בתי"ס בפיקוח התיישבותי
-	6	ישובים
-	380	תלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית בכיתה י'
-	10	תל' שהצטרפו לתכנית בדרגת כיתה י' (ועמדו בקריטריונים לכניסה).
כולל 49 תל' מקיף ז', שבסיבות של חילופי מנהלים והתארגנות, החלה הפעילות בדרגת כיתה יא', כפעילות דו שנתית, במקום תלת שנתית, ללא שינוי ביעדי התכנית.	73	<ul style="list-style-type: none"> תלמידים שהצטרפו לתכנית בדרגת כיתה יא' ועמדו בקריטריונים לכניסה (כולל 49 תל' במקיף ז', שהחלה הפעילות בדרגת כיתה יא').

ד.2. הישגי התלמידים טרם הצטרפות לתכנית

לוח D.2 – ההישגים הלימודיים בסיום כיתה ט'²²:

5. שיעור התלמידים בעלי 7 ציונים ויותר שליליים	4. ממוצע ציונים שליליים (מתוקן) לתלמיד	3. ציון ממוצע (מתוקן) בסיום ט' – מתמטיקה ואנגלית, טרם התהליך	2. ציון ממוצע (מתוקן) בסיום ט' – 6 מקצועות הליבה, טרם התהליך	1. ציון ממוצע (מתוקן) בסיום ט' – כל מקצועות הלימוד, טרם התהליך
58.1%	7.4	34.7	40.9	48.7

ד.3. הישגי התלמידים בסיום התהליך -

הישגים לימודיים כמותיים, בסוף כיתה יב':

- 57.6% מהמתחילים בכיתה י', זכאים לתעודת בגרות²³.
- 63.1% ממסיימי יב' בתכנית זכאים לתעודת בגרות.
- 62.9% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות.
- 66.1% מהמתחילים בי', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות.
- 54.3% מהמתחילים בכיתה י', שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקן) בסיום כיתה ט', רכשו תעודת בגרות.
- 40.8% מהזכאים הם בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.

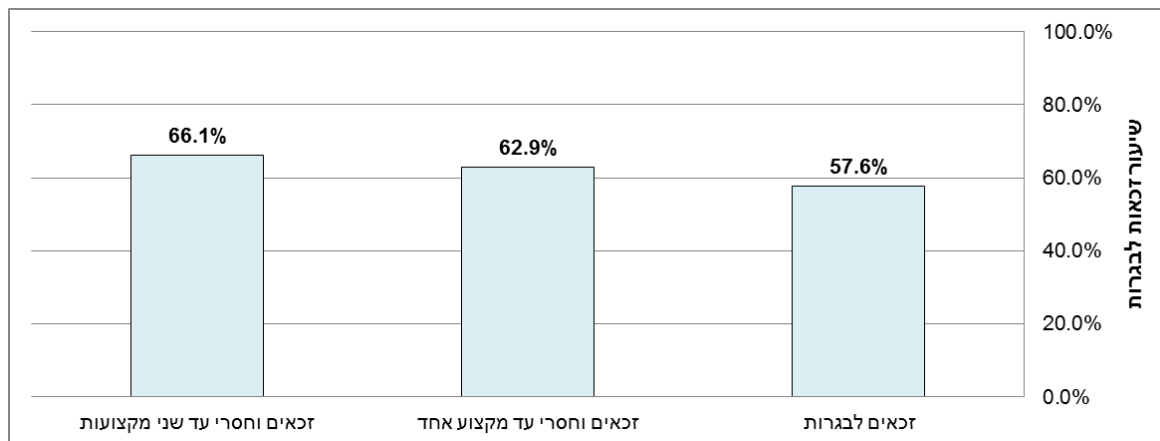
לוח D.3 – זכאים לת. בגרות בסיום כיתה יב', מתוך המתחילים בכיתה י', זכאים וחסרי מקצוע ויותר לזכאות בתעודת בגרות.

סה"כ החלו בכיתה י'	חסרי 3 מקצועות ויותר לזכאות בת. בגרות	חסרי 2 מקצועות לזכאות בת. בגרות	חסרי מקצוע אחד לזכאות בת. בגרות	זכאים לת. בגרות	N
380	129	12	20	219	N
100%	33.9%	3.2%	5.3%	57.6%	%
380	380	251	239	219	N מצטבר
100%	100%	66.1%	62.9%	57.6%	% מצטבר

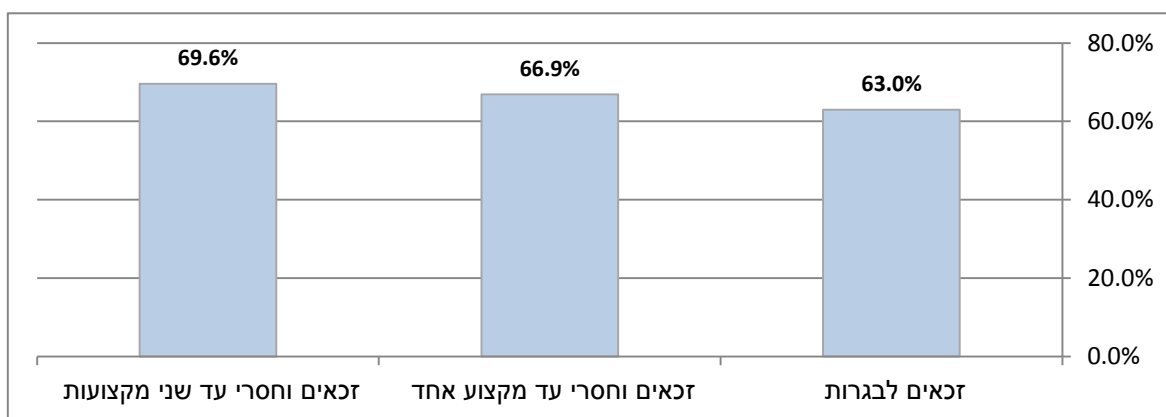
²² ראה בנספח מס' 1, התייחסות למוצעי ציונים ולהגדרת ציון כשלילי.

²³ בוגרי התכנית, הזכאים לתעודת בגרות ושהתחילו את לימודיהם בתכנית בתחילת כיתה י', ביחס למס' המתחילים לימודיהם בתכנית בתחילת כיתה י'.

גרף D.4 – שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, מתוך המתחילים ב-י', בקרב בוגרי יב' תשס"ט



גרף D.5 - שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות, מתוך מסיימי יב', בקרב בוגרי יב' תשס"ט



לוח D.6 – זכאים לתעודת בגרות בקרב התלמידים שהיו בעלי 7 ציונים שליליים (מתוקנן) ויותר טרם ההצטרפות לתכנית, והחלו לימודיהם בתכנית בכיתה י'

זכאים לתעודת בגרות מקרב התלמידים שהיו בעלי 7 שליליים ומעלה בכיתה ט	תלמידים שהיו בעלי 7 שליליים ומעלה בכיתה ט	
127	234	N
54.3%	100%	%

לוח D.7 – 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	
104	255	255	N
40.8%	100.0%	100.0%	%

לוח D.8 – זכאים לת. בגרות (חסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות) בסיום כיתה יב', מתוך המתחילים בכיתה י', המצטרפים בכיתה י' והמצטרפים החל מכיתה יא'.

חסרי מקצוע אחד לזכאות בת. בגרות ביחס למסיימי יב'	חסרי מקצוע אחד לזכאות בת. בגרות למתחילים/מצטרפים	זכאים לת. בגרות ביחס למסיימי יב'	זכאים לת. בגרות ביחס למתחילים/מצטרפים	תלמידים		
20	20	219	219	380	N	מתחילים בתחילת י'
6.0%	5.3%	65.6%	57.6%	82.1%	%	
0	0	2	2	10	N	מצטרפים במהלך י'
0.0%	0.0%	50.0%	20%	2.2%	%	
1	2	34	34	73	N	מצטרפים החל מיא'
1.5%	1.4%	50.7%	46.6%	16.8%	%	

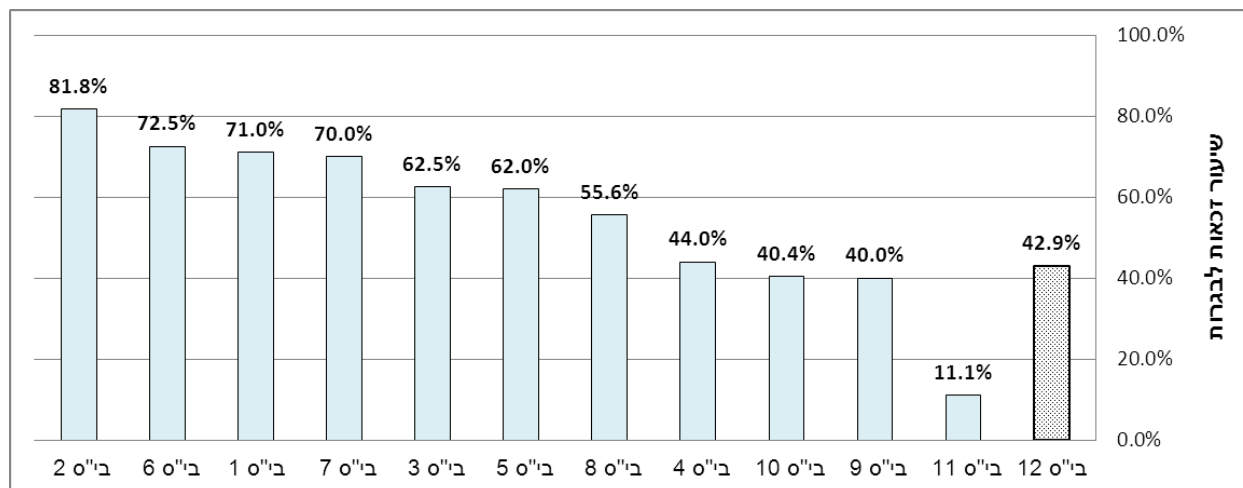
לוח D.9 – התמדה ונשירה מלימודים בבי"ס תיכון

תלמידים שנשרו מהתכנית והמשיכו ללימוד בבי"ס תיכון אחר או לא ידוע	תלמידים שנסרו מהתכנית ולא המשיכו ללימוד בבי"ס תיכון אחר	תלמידים שסיימו לימודיהם בסוף כיתה יב', בביה"ס בו פעלה התכנית	תלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית (בכל דרגות הכיתה)	
29	22	412	463	N
6.3%	4.8%	89.0%	100%	%

לוח D.10 – שיעור הזכאות לת. בגרות מקרב מסיימי יב' בתכנית, מתוך המתחילים בכיתה י', בסדר יורד.

הערות	% זכאים לתעודת בגרות בסיום יב' ביחס למס' המתחילים בכיתה י'	פיקוח	בי"ס
-	81.8%	ממ"ד	בי"ס 2
-	72.5%	בדווי	בי"ס 6
-	71.0%	מ"מ	בי"ס 1
-	70.0%	ממ"ד	בי"ס 7
-	62.5%	התיישבותי	בי"ס 3
-	62.0%	מ"מ	בי"ס 5
-	55.6%	ממ"ד	בי"ס 8
-	44.0%	מ"מ	בי"ס 4
-	40.4%	מ"מ	בי"ס 10
-	40.0%	מ"מ	בי"ס 9
-	11.1%	התיישבותי	בי"ס 11
*החלו הפעילות בכיתה יא, תשס"ח.	*42.9%	מ"מ	בי"ס 12 (התחיל ביא')
* זכאים ביחס למתחילים בכיתה יא'			

גרף D.11 – שיעור הזכאות לת. בגרות מקרב מסיימי י"ב בתכנית, מתוך המתחילים בכיתה י', בסדר עולה.



חלק ה'

תכנית תפנית – סטארט, מסיימי יב' תשס"ט, בבתי"ס מקיפים ופנימייתיים
זכאים לתעודת בגרות בבתיה"ס המשתתפים,
השוואה לשיעור הזכאים בישראל
ותרומת התכנית לשיעורי הזכאות לבגרות בבתיה"ס בישובים ובמחוזות

חלק ה' –

זכאים לתעודת בגרות מקרב בוגרי תפנית-סטארט (תשס"ט) בהשוואה לישראל, ותרומת התכנית²⁴ לשיעורי הזכאות בבגרות בבתי"ס המשתתפים, בישובים ובמחוזות

עיקר הממצאים:

זכאים לתעודת בגרות מקרב בוגרי תפנית-סטארט (תשס"ט) בהשוואה לישראל (תשס"ט) ותרומת התכנית לשיעורי הזכאות בבגרות בבתי"ס המשתתפים, בישובים ובמחוזות.

- א. 22.2% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס בתשס"ט, הינם זכאים בוגרי יב' מקרב תכנית תפנית-סטארט.
- ב. 15.3% מכלל מסיימי יב' בבתי"ס בתשס"ט, הינם זכאים לבגרות מקרב בוגרי תכנית תפנית-סטארט.
- ג. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס, הוא 69.0% ועלה ב- 14.7% ביחס לשיעור הזכאים לפני התכנית (54.3%).
- ד. ב- 25% מבתי"ס בתכנית, עלה שיעור הזכאים במעל 30%, ביחס לשיעור הזכאים בהם לפני התכנית, ושיעור הזכאים לבגרות בגבוה שבהם הוא 87.0% (היה 44.3%).
- ו. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית בתשס"ט הוא 69.0%, וגבוה ב- 11.2% משיעור הזכאים בישראל (57.8%).
- ז. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית בתשס"ט הוא 69.0% וגבוה ב- 18.8% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל בישובים דומים במדרג הטיפוח (50.2%).
- ח. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית בתשס"ט, גבוה ב- 4.4% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל, המדורגים כגבוהים במדרג הטיפוח (64.6%).
- ט. שיעור הזכאים מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל הזכאים לבגרות בישובים ובמחוזות
- כ - 7.3% מכלל הזכאים לבגרות בבאר שבע, הינם זכאים בוגרי תכנית תפנית סטארט (מ-5 בתי"ס בבאר שבע).
 - כ - 11.6% מכלל הזכאים לבגרות בבית שמש, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בתי"ס בבית שמש).
 - כ - 5.0% מכלל הזכאים לבגרות בבת-ים, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 ב"ס בבתי-ים).
 - כ - 3.6% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הבדווי בנגב, הינם זכאים בוגרי התכנית (מבי"ס בדווי אחד).
 - כ - 2.1% מכלל הזכאים לבגרות במחוז דרום, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-6 בתי"ס במחוז דרום).
 - כ - 1.1% מכלל הזכאים לבגרות במחוז ירושלים, הינם זכאים בוגרי התכנית (מ-2 בתי"ס במחוז י-ם).
 - כ - 0.5% מכלל הזכאים לבגרות במחוז תל אביב, הינם זכאים בוגרי תכנית תפנית סטארט (מ-2 בתי"ס במחוז ת-א).

תרומת התכנית לשיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס תשס"ט

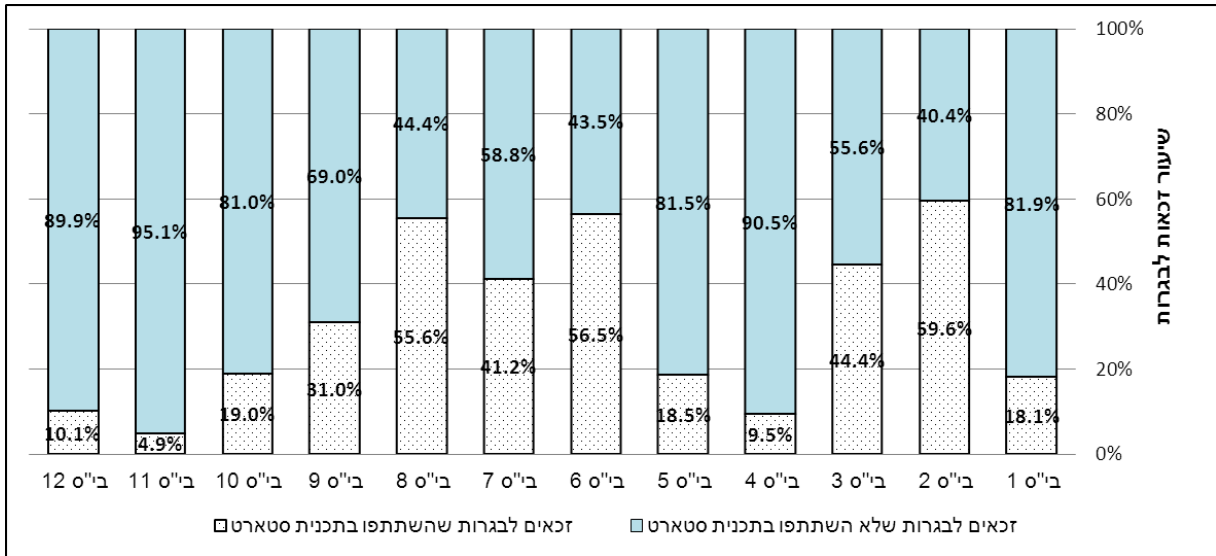
התרומה של בוגרי התכנית הזכאים לבגרות, בבתי"ס המשתתפים בתשס"ט, היא בשיעור ממוצע של:
22.2% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס,
או 15.3% מכלל מסיימי יב' בבתי"ס.

²⁴ תלמידי התכנית ובוגריה היו טרם התכנית, בסטאטוס של נשירה סמויה ועל סף גלויה, וחסרי סיכוי לרכוש תעודת בגרות. שיעורי ההצלחה וזכאות בבגרות של בוגרי התכנית וחלקם היחסי מבין הזכאים, הוצגו לעיל. תוכניות נוספות שיתכן ופעלו בבתי"ס, לא פעלו עם אוכלוסיית תלמידי התכנית (פרט לשיעור קטן שהשתתפו בתוכניות כגון לי"ם). תרומת תוכניות אחרות לזכאות בבתי"ס לא נמדדה.

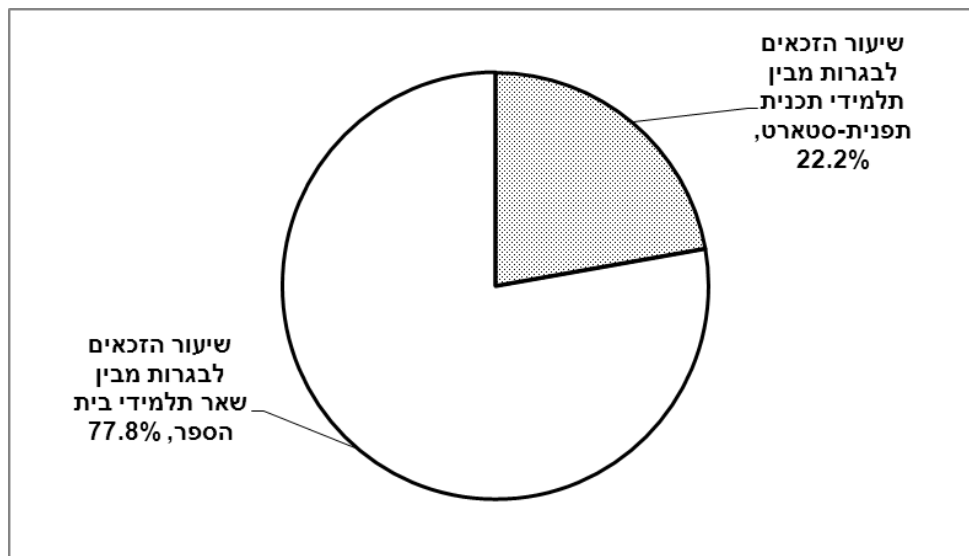
ה.1. תרומת תכנית תפנית-סטארט לכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס

- שיעור הזכאות הממוצע בקרב בוגרי תפנית-סטארט ביחס לכלל הזכאים לבגרות ב-12 בתי"ס עומד על 22.2%²⁵ (גרף E.1. וגרף E.2).
- ב-6 בתי"ס (50.0%) שיעור הזכאים לבגרות בביה"ס מקרב תלמידי תכנית תפנית סטארט, עולה על 30% מסך הזכאים בביה"ס (גרף E.1).
- שיעור הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל הזכאים לבגרות בביה"ס, נע בין 4.9% (הנמוך ביותר, בי"ס מס' 11) לבין 59.6% (הגבוה ביותר, בי"ס מס' 2) (גרף E.1).

גרף E.1 – תרומת תכנית תפנית סטארט לכלל הזכאים לבגרות בבתי הספר לשנת תשס"ט



גרף E.2 – התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי הספר לשנת תשס"ט



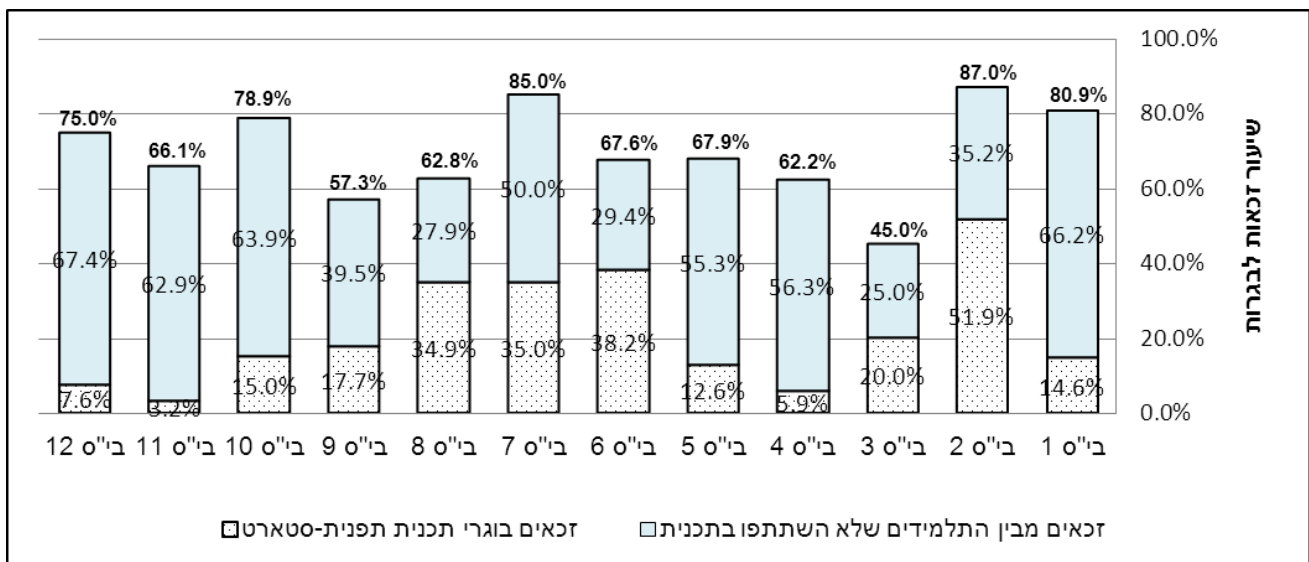
התרומה של בוגרי התכנית הזכאים לבגרות, בבתי"ס המשתתפים בתשס"ט, היא בשיעור ממוצע של: 22.2% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס.

²⁵ החישוב מבוסס על מיצוע שיעורי הזכאים מתכנית תפנית ביחס לכלל הזכאים בביה"ס בכל בתי הספר

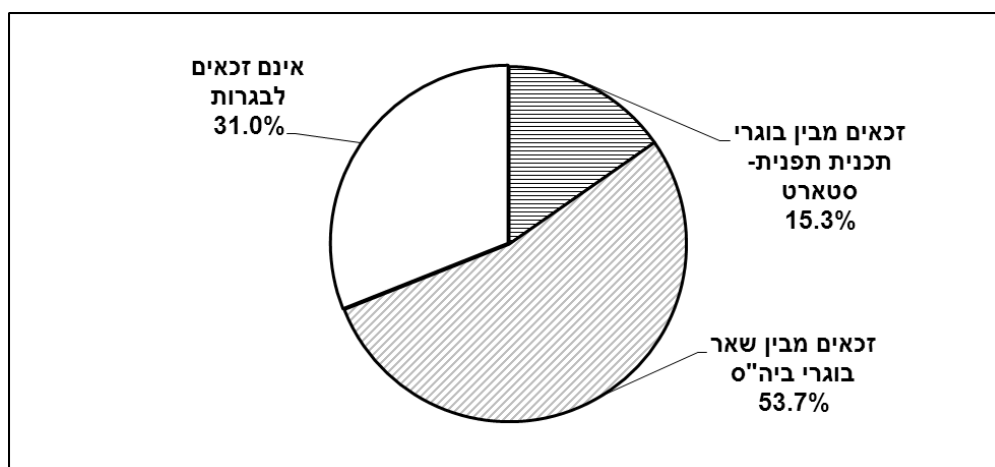
ה.2. תרומת תכנית תפנית – סטארט לשיעור מסיימי יב' הזכאים לבגרות בבתי"ס

- שיעור הזכאות הממוצע בקרב בוגרי תפנית-סטארט ביחס לכלל מסיימי י"ב בבתי"ס שבתכנית עומד על 15.3% (גרף E.3 וגרף E.4).
- שיעור הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל מסיימי יב' בבתי"ס, נע בין 3.2% (הנמוך ביותר, בי"ס מס' 11) לבין 59.6% (הגבוה ביותר, בי"ס מס' 2) (גרף E.3).
- השיעור הממוצע של הזכאים לבגרות, ביחס לכלל מסיימי יב' (כולל הזכאים מסטארט) ב-12 בתי"ס הוא 26.0% (גרף E.3).
- בבי"ס מס' 2, 87.0% ממסיימי יב' רכשו תעודת בגרות (גרף E.3) ו-59.6% מכלל הזכאים בו הנם מקרב בוגרי תכנית תפנית – סטארט.
- ב-5 בתי"ס (כ-42%), שיעור הזכאים לבגרות גבוה מ-70%, ו-10.1% עד 59.6% מהזכאים לבגרות בהם הנם מקרב תכנית תפנית – סטארט (גרף E.3).

גרף E.3 – תרומת תכנית תפנית – סטארט לשיעור הזכאים בבית הספר, מתוך כלל מסיימי יב'



גרף E.4 – התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים בתכנית תפנית – סטארט תשס"ט



התרומה של בוגרי התכנית הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים בתשס"ט, היא בשיעור ממוצע של: 15.3% ממסיימי יב' בבתי"ס.

²⁶ החישוב מבוסס על מיצוע שיעורי הזכאות בכלל בתי"ס.

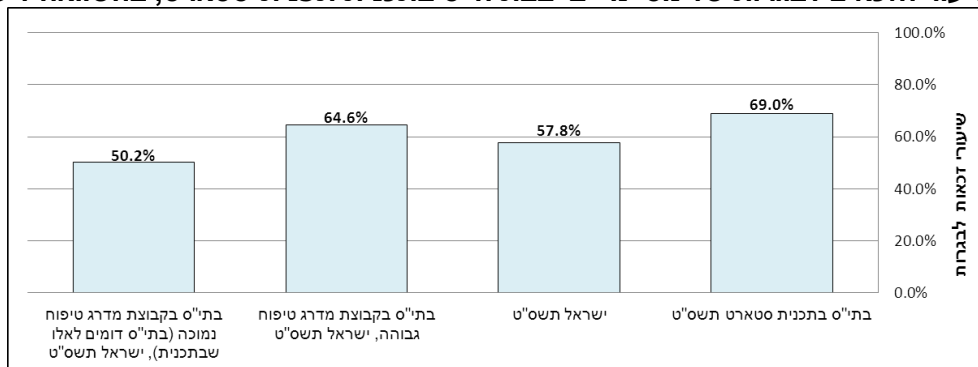
ה.3. עליה של 14.8% בשיעור כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים²⁷

1. שיעור כלל הזכאים לבגרות בכל בתי"ס בתכנית בתשס"ט הוא 69.0%²⁸ (גרף E.3).
2. שיעור כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית בתשס"ט, הוא 69.0% ועלה ב- 14.7% ביחס לשיעור הזכאים לבגרות בהם, טרם התכנית²⁹, מ- 54.3%³⁰ (גרף E.5 וגרף E.6).
3. ב- 25% מבתי"ס בתכנית, עלה שיעור הזכאים במעל 30%, בהשוואה לשיעור הזכאים בהם טרם התכנית³¹, ושיעור הזכאים לבגרות בגבוה שבהם הוא 87.0% (היה 44.3%).

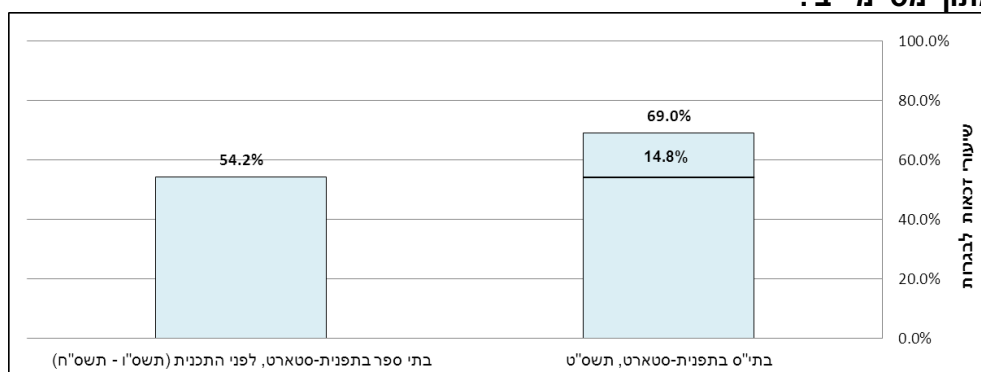
ה.4. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית, בהשוואה לישראל ולבתי"ס דומים בישראל

1. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית תפנית – סטארט תשס"ט, הוא 69.0% וגבוה ב- 11.2% מהמוצע בישראל תשס"ט (גרף E.5).
2. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית תפנית – סטארט תשס"ט, גבוה ב- 18.8% ממוצע הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל, בישובים בקבוצת מדרג טיפוח נמוכה (בתי"ס דומים בדרגת הטיפוח, לאלה שבתכנית תפנית סטארט) (גרף E.5).
3. שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית תפנית – סטארט תשס"ט, גבוה ב- 4.4% ממוצע הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל, בישובים המדורגים כגבוהים במדרג הטיפוח בתשס"ט (גרף E.5).

גרף E.5 – שיעור הזכאים לבגרות של מסיימי יב' בבתי"ס בתכנית תפנית-סטארט, בהשוואה לישראל.



גרף E.6 – שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים בתכנית תפנית סטארט, לפני התכנית ואחריה, מתוך מסיימי יב'.



שיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בתכנית תפנית סטארט שבגריהם סיימו יב' בתשס"ט, גבוה ב- 18.8% משיעור הזכאים בישראל בבתי"ס בישובים הדומים להם במדרג הטיפוח, וגבוה ב- 4.4% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישראל, בישובים המדורגים כגבוהים במדרג הטיפוח

²⁷ תלמידי התכנית ובגריה היו טרם התכנית, בסטאטוס של נשירה סמויה ועל סף גלויה, וחסרי סיכוי לרכוש תעודת בגרות. שיעורי ההצלחה וזכאות בבגרות של בגרי התכנית וחלקם היחסי מבין הזכאים בבתי"ס, הוצגו לעיל.
²⁸ תכניות נוספות שפעלו בבתי"ס (שאוילי פעלו), לא פעלו עם אוכלוסיית תלמידי התכנית (פרט לשיעור קטן שהשתתפו בתוכניות כמו ליב"ם). תרומת תוכניות אחרות לזכאות בבתי"ס לא נמדדה בדו"ח זה.
²⁹ החישוב מבוסס על מיצוע שיעורי הזכאות בכל 12 בתי"ס.
³⁰ בשנתון הקודם לשנתון סיום המחזור הראשון של מסיימי יב' בתכנית (תשס"ו או תשס"ז או תשס"ח), ללא מקווה ישראל ומקיף רמות, שהיו בתי"ס סלקטיביים טרם התכנית.
³¹ שיעורי הזכאים לבגרות בבתי"ס לפני התכנית לא מפורטים בדו"ח הנוכחי, ושומרים בהנהלת התכנית.
 ללא 2 בתי"ס שהיו סלקטיביים, טרם התכנית

5. תרומת התכנית לשיעור הזכאים לבגרות, במחוזות, במגזר הבדווי³² ובישובים -

לוח E.7 - השיעור היחסי של הזכאים לתעודת בגרות של תלמידי התכנית מכלל הזכאים לתעודת בגרות, בישובים, מחוזות ומגזר בהם פעלה התכנית בתשס"ט.

תרומת התכנית לשיעור הזכאים לבגרות		ישובים ובתי"ס בהם בוגרי התכנית סיימו יב' בתשס"ט		זכאים לבגרות בישראל/בישוב מחוז	מחוז/מגזר/ישוב
שיעור הזכאים לבגרות מקרב תלמידי התכנית ביחס לכלל הזכאים	זכאים לבגרות מקרב תל' תכנית תפנית סטארט, תשס"ט	בתי"ס	ישובים		
כ- 2.1%	152	6	2	³³ 7,383	מחוז דרום
כ- 0.5%	40	3	2	³⁴ 8,084	מחוז תל אביב
כ- 0.4%	20	1	1	³⁵ 5,480	מחוז חיפה
כ- 1.1%	43	2	1	³⁶ 3,798	מחוז ירושלים
כ- 3.6%	39	1	1	³⁷ 1,091	מגזר בדווי בנגב
כ- 7.3%	113	5	1	³⁸ 1,547	באר שבע
כ- 11.6%	43	2	1	³⁹ 371	בית שמש
כ- 5.0%	36	2	1	⁴⁰ 718	בת ים

הנתונים להלן, מציגים את השיעור היחסי של הזכאים לתעודת בגרות בתוכנית בסיום תשס"ט, מכלל הזכאים לתעודת בגרות, בישובים, מחוזות ומגזר בהם פעלה התכנית בתשס"ט.

³² לא חושב השיעור היחסי בישוב הבדווי חורה, בשל העדר נתונים שמייים לגבי זכאים לבגרות בישוב.

³³ למ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל 2010, עמ' 399.

³⁴ למ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל 2010, עמ' 399.

³⁵ למ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל 2010, עמ' 399.

³⁶ למ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל 2010, עמ' 399.

³⁷ נתוני בחינות תשס"ט, משרד החינוך, פורטל הבחינות <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/Thashav/PerekA2009.htm>

³⁸ משרד החינוך, נתוני בחינות http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/

³⁹ משרד החינוך, נתוני בחינות http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/

⁴⁰ משרד החינוך, שם, 2008. http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/

חלק ו'

תכנית תפנית – סטארט, מסיימי יב' תשס"ט, בבתי"ס מקיפים ופנימייתיים

תוצאות בתחומי:

התנהגות והשתייכות, תפיסה עצמית, ושאיפות להשכלה גבוהה

בסיום יב', בהשוואה לנתוני הפתיחה (כיתה ט') טרם התהליך.

עיקר התוצאות בתחומי:

ההתנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, תחושת מסוגלות, הערכה עצמית מיקוד שליטה, ואוטונומיה:

■ התנהגות

חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 2.8 ל-1.9 (טווח סקאלה 1-5).

■ תפיסת התלמיד את יכולתו, והערכה עצמית

1. חלה עליה מובהקת במיקוד השליטה הפנימי של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 3.6 ל-4.3 (טווח סקאלה 1-5).

2. חלה עליה מובהקת במידת ההערכה עצמית של תלמידי התכנית את עצמם, מציון ממוצע של 3.6 ל-4.3 (טווח סקאלה 1-5).

3. חלה עליה מובהקת בתחושת האוטונומיה של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 3.3 ל-4.0 (טווח סקאלה 1-5).

4. חלה עליה מובהקת בתחושת המסוגלות העצמית של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 3.2 ל-3.9 (טווח סקאלה 1-5).

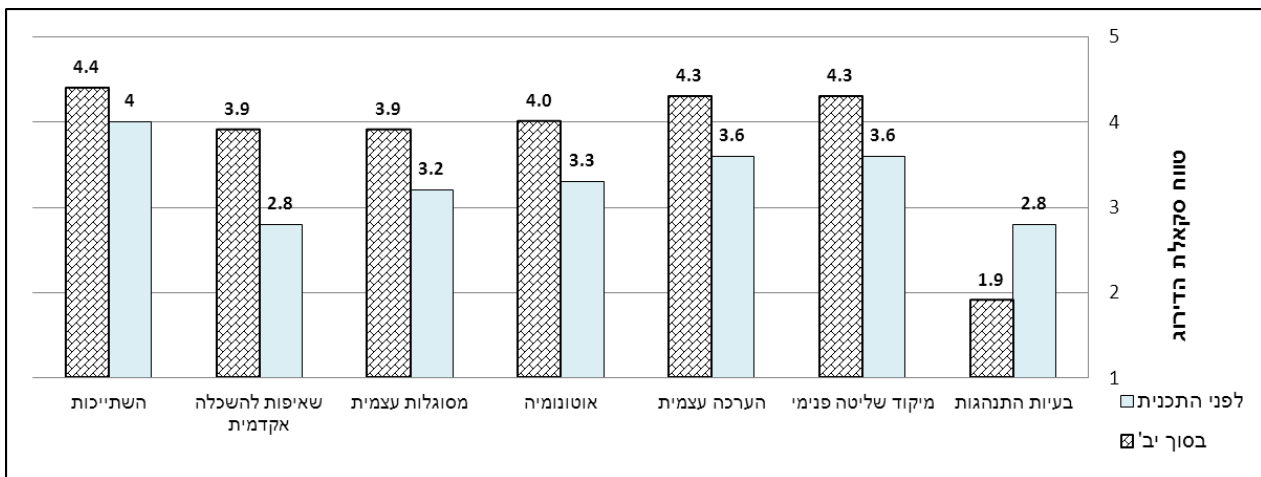
■ שאיפות להשכלה גבוהה

חלה עליה מובהקת בשאיפות להשכלה אקדמית, בקרב תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 2.8 ל-3.9 (טווח סקאלה 1-5).

■ תחושת השתייכות

חלה עליה מובהקת בתחושת ההשתייכות של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 4.0 ל-4.4 (טווח סקאלה 1-5).

גרף F.1 – שינויים בתחומי ההתנהגות, שאיפות להשכלה גבוהה, מיקוד שליטה, הערכה עצמית ואוטונומיה, לפני התכנית ובסיום יב', עפ"י דיווח המשתתפים (בסולם טווח אפשרי של 1 עד 5).



1.1. מבוא

ההערכה, אשר עיקר ממצאיה מובאים להלן, התקיימה לאחר סיום שנת הלימודים תשס"ט, והתבצעה במטרה לבדוק את השפעתה של תכנית תפנית – סטארט על עמדות, התנהגויות ורגשות המשתתפים בה. בהערכה זו השתתפו 295 תלמידים בוגרי תכנית תפנית סטארט, שסיימו יב' במסגרת התכנית בתשס"ט ב-12 בתי"ס תיכוניים בארץ מתוך 405 מסיימי יב' (72.8%).

נמדדו בהערכה זו:

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

2.1. שיטה

נבדקים:

הערכת התכנית התבצעה בקרב 295 בוגרי התכנית (מתוך 405, מהווים 72.8% מהבוגרים) אשר סיימו י"ב בתשס"ט. כמו כן, בהערכה השתתפו 19 רכזי התכנית (מתוך 20, מהווים 95% מהרכזים) מ-12 בתי הספר, אשר תפקדו כמחנכי התלמידים בבתי הספר במהלך שנות פעולתה של התכנית (שנים תשס"ז – תשס"ט). הרכזים מילאו שאלון על כל אחד מהתלמידים בוגרי התכנית, ובסה"כ התקבלו 383 שאלונים מלאים, מתוך 405 (95% צפויים). אך רק משתתפים שהביעו את הסכמתם למילוי השאלונים לקחו חלק בהערכה זו.

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.

3.1. 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 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.
2. שאלון הערכה עצמית (Rosenberg, 1965)⁴¹ (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 $\alpha=.86$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha=.71$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.

⁴¹ Rosenberg, M., "Society and the adolescent self-image". Princeton, NJ: Princeton, University Press., 1965.

3. שאלון סיפוק צרכים (Deci & Ryan, 2001)⁴² (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 שכלל שהממוצע גבוה יותר כך התחושה הנמדדת בסקאלה גבוהה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .86$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .80$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
4. שאלון תפיסת עתיד (קפלן, 1993)⁴³, קפלן ואלסייד (2006)⁴⁴ (ראה נספח מס' 5) - שאלון בן 13 פריטים הבוחן את קיומן של מטרות עתיד, תוכניות ושאיפות 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 $\alpha = .87$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .84$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
5. שאלון מיקוד שליטה (Weiner, 1986)⁴⁵ (ראה נספח מס' 6) - שאלון בן 8 פריטים המודד את השפעתם של גורמים שונים על הגשמת תוכניותיהם 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 $\alpha = .84$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .40$ (התייחסות לאחר התכנית) ומהימנות השאלון בהערכת מיקוד שליטה חיצוני הינה $\alpha = .49$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .46$ (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.
6. שאלון דיווח בעיות התנהגות (Robinson, Eyberg, & Ross, 1980)⁴⁶ (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.

מגבלות ההערכה

ההערכה התבצעה באופן רטרופקטיבי, כלומר התלמידים והרכזים השיבו על שאלוני המחקר בסיום שנת הלימודים תשס"ט. 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.

⁴² 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.

⁴³ 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.

⁴⁴ קפלן, ח. ואלסייד, ח., "טיפוח מצוינות בקהילה הבדואית 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.

⁴⁵ Weiner, B., "An Attributional Theory of Motivation and Emotion". New York: pringer-Verlag, 1986.

⁴⁶ Robinson, E. A., Eyberg, S. M., & Ross, A.W., "The standardization of an inventory of child Conduct problem behaviors". *Journal of Clinical Child Psychology*, 1980, 9, pp. 22-29

4. תוצאות

א. תיאור המדגם

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

לוח F.2 – התפלגות מין המשתתפים

מין	כלל המדגם	
	שכיחות	%
בנים	155	52.5
בנות	140	47.5
סה"כ	295	100

לוח F.3 – התפלגות שנים בתכנית

שנים בתכנית	שכיחות	%
שנה	5	1.7
שנתיים	40	13.6
שלוש	250	84.7
סה"כ	295	100

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

שם בי"ס	מס' מסיימי יב' בתשס"ט	מס' תלמידים השיבו על השאלון	% תלמידים משיבים ביחס לכלל בוגרי התכנית בביה"ס
בי"ס תיכון מס' 1	29	21	72.41%
בי"ס תיכון מס' 2	31	17	54.84%
בי"ס תיכון מס' 3	28	20	71.43%
בי"ס תיכון מס' 4	26	23	88.46%
בי"ס תיכון מס' 5	50	33	66.00%
בי"ס תיכון מס' 6	46	32	69.57%
בי"ס תיכון מס' 7	19	14	73.68%
בי"ס תיכון מס' 8	22	28	127.27%
בי"ס תיכון מס' 9	46	32	69.57%
בי"ס תיכון מס' 10	48	36	75.00%
בי"ס תיכון מס' 11	15	11	73.33%
בי"ס תיכון מס' 12	45	28	62.22%
סה"כ	405	295	72.84%

לוח F.5 – התפלגות הרכזים המשיבים על השאלונים לפי בי"ס

שם בי"ס	מס' רכזים פעלו בתכנית עם התל' מסיימי יב' בתשס"ט	מס' רכזים שהשיבו על השאלון	% רכזים שהשיבו ביחס לכלל הרכזים שפעלו בתכנית בביה"ס
בי"ס תיכון מס' 1	1	1	100.0%
בי"ס תיכון מס' 2	1	1	100.0%
בי"ס תיכון מס' 3	1	1	100.0%
בי"ס תיכון מס' 4	2	2	100.0%
בי"ס תיכון מס' 5	2	2	100.0%
בי"ס תיכון מס' 6	2	2	100.0%
בי"ס תיכון מס' 7	2	2	100.0%
בי"ס תיכון מס' 8	1	1	100.0%
בי"ס תיכון מס' 9	2	2	100.0%
בי"ס תיכון מס' 10	3	*2	66.6%
בי"ס תיכון מס' 11	1	1	100.0%
בי"ס תיכון מס' 12	2	2	100.0%
סה"כ	20	19	95.0%

*רכז אחד שעזב והעתיק מקום מגוריו וניסיונות יצירת הקשר עמו לא צלחו.

ב. תוצאות שאלוני העמדות

1. הערכת התלמידים את הצלחתם הלימודית בתכנית תפנית-סטארט

ממוצע הערכת הצלחה הלימודית בתכנית הנו 4.3, ציון הקרוב מאוד לגבול העליון של סקאלת ההערכה. מכאן עולה כי המשתתפים מעריכים כי הצליחו בלימודיהם בתכנית במידה רבה עד רבה מאוד.

לוח F.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	295	1-5	4.3 (0.6)

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

לצורך השוואת תפיסת ההערכה העצמית של התלמידים לפני התכנית לזו שלאחר התכנית בוצע מבחן T למדגמים תלויים בו נמצא כי חלה עליה מובהקת בהערכה העצמית של הנבדקים.

לוח F.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	295	1-5	3.6 (0.7)	4.3 (0.4)	-16.5	***

* 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 F.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 כלי	295	1-5	3.5 (0.6)	4.2 (0.4)	-18.1	***
תת שאלון סיפוק צרכים – אוטונומיה	295	1-5	3.3 (0.8)	4.0 (0.5)	-16.8	***
תת שאלון סיפוק צרכים – שייכות	295	1-5	4.0 (0.7)	4.4 (0.5)	-11.4	***
תת שאלון סיפוק צרכים – מסוגלות עצמית	295	1-5	3.2 (0.8)	3.9 (0.6)	-14.4	***

* 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. משמע, לאחר התכנית קיימת אוריינטציה רבה יותר ומובהקת כלפי לימודים אקדמיים, בעוד שלפני התכנית אוריינטציה זו הייתה נמוכה.

לוח F.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			
***	-18.1	3.9 (0.7)	2.8 (0.9)	1-5	295	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. 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 F.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			
***	-9.6	4.3 (1.0)	3.6 (1.1)	1-5	295	מיקוד שליטה פנימי
N.S	1.4	2.8 (0.8)	2.9 (0.9)	1-5	295	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.

לוח F.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			
***	18.0	1.9 (0.6)	2.8 (1.0)	1-5	182	הערכת רכזי התכנית את התנהגות התלמידים

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

5.1. דיון

ההערכה הנוכחית בוצעה על מנת לבחון את השפעת תכנית תפנית-סטארט על עמדותיהם, רגשותיהם, והתנהגותם של הלומדים בה בין השנים תשס"ז-תשס"ט. בהערכה ננקטה מתודולוגיה של דיווח רטרוספקטיבי אשר נמצאה במחקרים קודמים כבעלת יתרונות להערכת תוכניות התערבות (Lam & Bango, 2003⁴⁷; Pratt Mcguigan, & Katzev, 2000⁴⁸). 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 ותתבטא בעלייה בעמדות והרגשות החיוביים כלפי העצמי וכן תתבטא 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.

⁴⁷ 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.

⁴⁸ Pratt, C. C., McGuigan, W. M., & Katzev, A. R. (2000). Measuring program outcomes: Using retrospective pretest methodology. *American Journal of Evaluation*, 21, 341-349.

חלק ז'

תכנית תפנית – סטארט, מסיימי יב' תשס"ט, בבתי"ס מקיפים ופנימייתיים

שיעורי גיוס לצה"ל

שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי מקרב בוגרי התכנית ופילוח על פי תפקידים בשירות

חלק ז' - שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי

עיקר הממצאים לשנת תשס"ט בתחום שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי ופילוח עפ"י תפקידים בשירות

א. כללי

1. 95.4% מתוך כלל בוגרי/ות תכנית תפנית סטארט תשס"ט והמחויבים לשירות בטחוני (מלש"ב), התגייסו לצה"ל ו/או יסיימו הליכי הגיוס לצה"ל עד אוגוסט 2010, או התנדבו לשירות לאומי.

2. 4.6% מכלל בוגרי/ות התכנית שהינם מלש"ב, לא התגייסו לצה"ל או לשירות לאומי.

ב. בנים – בוגרי התכנית

3. 96.0% מכלל הבנים בוגרי התכנית בתשס"ט ומלש"ב, התגייסו ו/או מסיימים את תהליך הגיוס לצה"ל, בהשוואה ל – 74.2% מכלל הבנים המלש"ב בישראל, מתגייסים לצה"ל.

4. 24.4% מכלל הבנים שהתגייסו, משרתים כלוחמים.

5. 21.2% נוספים מכלל הבנים שהתגייסו, משרתים במקצועות תומכי לחימה.

6. 6.7% נוספים מכלל הבנים שהתגייסו משרתים במקצועות יתר איכות.

ג. בנות – בוגרות התכנית

7. 74.5% מכלל הבנות בוגרות התכנית בתשס"ט ומלש"ב, התגייסו ו/או מסיימות את תהליך הגיוס לצה"ל, בהשוואה ל – 53.6% מכלל הבנות המלש"ב בישראל ומתגייסות לצה"ל

8. 20.0% נוספים, מכלל הבנות בוגרות התכנית ומלש"ב, התנדבו לשירות לאומי.

9. 94.5% סה"כ מכלל הבנות בוגרות התכנית, התגייסו לצה"ל או לשירות לאומי ו/או ישלימו הליכי הגיוס עד אוגוסט 2010.

הערה:

ההשוואה של שיעור הגיוס לצה"ל בישראל, עם בוגרי תכנית תפנית – סטארט, שתלמידיה הינם נוער בסיכון, הינה השוואה המחמירה עם בוגרי התכנית (ראה להלן, נתוני הפתיחה של תלמידים אלה, בכיתה ט', טרם הצטרפותם לתכנית).

1.1. איסוף הנתונים

במטרה לבדוק את שיעורי הגיוס לצה"ל, נאספו ואומתו נתונים אודות בוגרי התכנית בתשס"ט וגיוסם לצה"ל והתנדבות לשירות לאומי.
 מערך מגן בצה"ל, העביר לעיוננו באופן מקובץ ומוצפן את נתוני הגיוס לצה"ל של כל 399 בוגרי תכנית תפנית תשס"ט, אשר התגייסו לצה"ל או אשר היו בתהליכי גיוס.
 במטרה לבדוק את שיעורי ההשתתפות בשירות לאומי, התבצע (ע"י סוקר מתכנית תפנית) סקר טלפוני מקיף ובו נבדקו פרטי ההשתתפות בשירות לאומי בקרב כל בוגרי התכנית בתשס"ט המלש"ב, שמכל סיבה לא התגייסו לצה"ל עפ"י נתוני צה"ל.
 קובץ נתוני צה"ל וקובץ תוצאות הסקר הטלפוני לעניין התנדבות לשירות לאומי, מצוי ושומר אצלנו, ובדו"ח הנוכחי התפרסמו נתונים מקובצים בלבד.

2.2. עיבוד הנתונים

לצורך עיבוד הנתונים מיוני הבוגרים למלש"ב וכאלה שאינם מלש"ב מתוך נתוני צה"ל שהתקבלו.
 מתוך המלש"ב, מיוני ורוכזו המקצועות הצבאיים ל - 4 סוגים עיקריים, בהתאם להמלצת מערך מגן - צה"ל, כמוצג בגוף הדו"ח.
 ייתכנו שינויים בנתונים בדו"ח זה בכל הנוגע למקצועות הצבאיים בעקבות שינויי שיבוץ לפני ולאחר הגיוס.

G.1 - התפלגות בוגרי תכנית תפנית - סטארט - תשס"ט ומלש"ב

	מס' בי"ס	פיקוח	בנים	בנות	סה"כ בוגרים	מלש"ב	לא מלש"ב
	בי"ס 1	מ"מ	15	13	28	28	0
	בי"ס 2	ממ"ד	0	31	31	31	0
	בי"ס 3	התיישבותי	19	9	28	27	1
	בי"ס 4	מ"מ	14	12	26	25	1
	בי"ס 5	מ"מ	27	20	47	46	1
	בי"ס 6	בדווי	26	21	47	0	47
	בי"ס 7	ממ"ד	18	0	18	18	0
	בי"ס 8	ממ"ד	22	0	22	22	0
	בי"ס 9	מ"מ	29	19	48	47	1
	בי"ס 10	מ"מ	30	18	48	48	0
	בי"ס 11	התיישבותי	5	6	11	10	1
	בי"ס 12	מ"מ	18	27	45	44	1
סה"כ	12		232	167	399	346	53

לוח G.2 – בוגרי סטארט – תשס"ט – התגייסו ולא התגייסו לצה"ל

סה"כ	בנות	בנים	1. מלש"ב ושאינם מלש"ב
399	167	232	א. סה"כ בוגרי יב'
346	145	201	ב. מלש"ב מהבוגרים
53	22	31	ג. לא מלש"ב מהבוגרים
301	108	193	2. סה"כ התגייסו ומסיימים הליכי גיוס (כולל עתודאים ושוחרים)
252	91	161	א. התגייסו לצה"ל עד למועד קבלת הנתונים (אפריל 2010)
12	1	11	ב. בהליכי גיוס ויתגייסו עד אוגוסט 2010
10	0	10	ג. מחזיקי צו גיוס - עתודאים ושוחרים
27	16	11	ד. מאותרים (מאותרים למסלול שירות שעדיין לא נקבע)
29	29	0	3. מלש"ב – לא התגייסו לצה"ל והתנדבות לשירות לאומי
14	8	6	4. סה"כ קיבלו פטור מגיוס לצה"ל
2	1	1	א. פטור מסיבות בריאות
1	0	1	ב. פטור מסיבות פליליות
1	0	1	ג. פטור מסיבות – תורתם אומנותם
10	7	3	ה. פטור מסיבות אחרות
2	0	2	5. משתמטי גיוס

מתוך 399 בוגרי התכנית בתשס"ט שנסקרו, 346 הינם מלש"ב ו- 53 בוגרים אינם מלש"ב (מתוכם 47 בוגרי יב' מביה"ס אל נורה שבחורה, השייך למגזר הבדווי) ובדיקת היקף הגיוס לצה"ל בדו"ח זה מתבצעת מתוך 346 המלש"ב הנ"ל.

330 מכלל 346 המלש"ב (95.4%) התגייסו לצה"ל (כולל עתודאים), עתידים היו להתגייס עד אוגוסט 2010 או התנדבו לשירות לאומי.

16 בוגרים נוספים מכלל המלש"ב (4.6%) לא התגייסו לצה"ל. 14 מסיבות של פטור (בריאות, דת, וסיבות אחרות), 2 נוספים – השתמטות.

בניתוח הנתונים יוצגו גם שיעורי הגיוס לצה"ל של בוגרי תכנית תפנית - סטארט בהשוואה לשיעורי הגיוס בקרב כלל מחויבי הגיוס בישראל, הגם שהשוואה זאת של בוגרי התכנית שהיו נוער בסיכון לנשירה (ראה נתוני הפתיחה שלהם בכיתה ט', כמוצג לעיל), מחמירה עם בוגרי תכנית תפנית - סטארט.

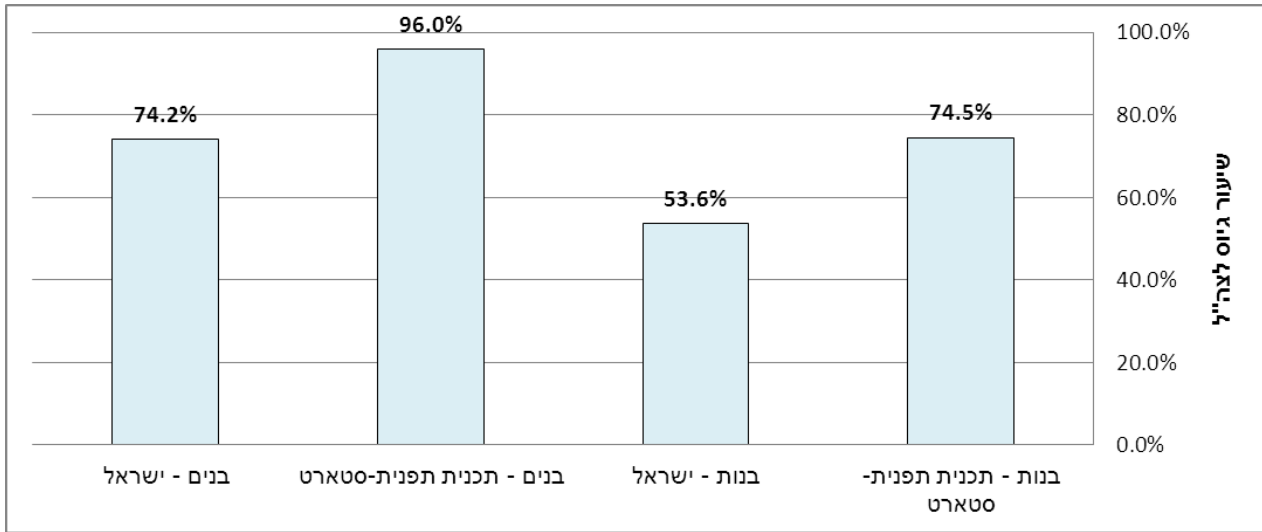
3.ז. שיעור גיוס לצה"ל מקרב המלש"ב בתכנית, בהשוואה לישראל

- 96.0% מהבנים המלש"ב, התגייסו או מסיימים הליכי גיוס עד אוגוסט 2010.
- 74.5% מהבנות המלש"ב, התגייסו לצה"ל או מסיימות הליכי גיוס עד אוגוסט 2010.
- בישראל (2008) – 74.2% מכלל הבנים המלש"ב, התגייסו לצה"ל⁴⁹ ו- 53.6% מכלל הבנות המלש"ב, התגייסו לצה"ל⁵⁰.
- שיעור הגיוס לצה"ל בקרב הבנים בוגרי תכנית סטארט תשס"ט, גבוהה ב-21.8% משיעור גיוס הבנים בישראל (2008).
- שיעור הגיוס לצה"ל בקרב הבנות בוגרות תכנית תפנית סטארט, גבוהה ב-20.9% משיעור גיוס הבנות בישראל (2008).

⁴⁹ במחנה, 2009, גיליון 10, http://dover.idf.il/IDF/News_Channels/bamahana/09/10/04.htm

⁵⁰ דובר צה"ל, 2009, שירות נשים בצה"ל, עמוד 12, <http://dover.idf.il/IDF/dover/woman.pdf>

גרף G.3 – שיעור המתגייסים לצה"ל מתוך בוגרי/ות התכנית ומלש"ב עפ"י מגדר, בהשוואה לישראל.



4.4. סה"כ (בנינים ובנות) שהתגייסו לצה"ל והתנדבו לשירות לאומי מקרב המלש"ב, עפ"י בתי ספר⁵¹.

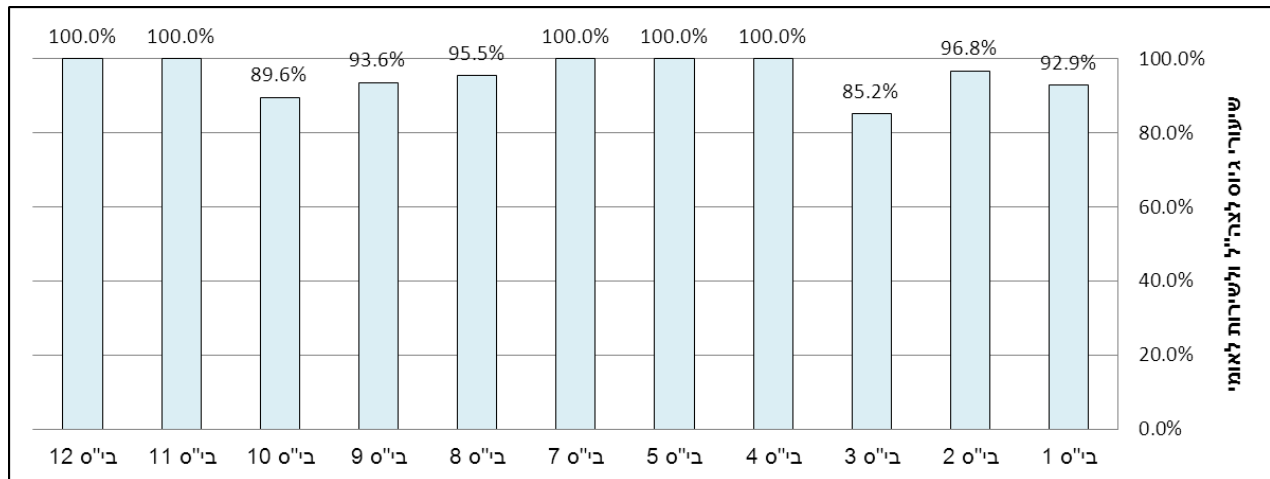
- 96.0% מהבנים בוגרי יב' ומלש"ב – התגייסו לצה"ל.
- 94.5% מהבנות בוגרות יב' ומלש"ב – התגייסו לצה"ל והתנדבו לשירות לאומי.
- 95.4% מהבנים והבנות בוגרי/ות יב' בתכנית, - התגייסו לצה"ל והתנדבו לשירות לאומי.

לוח G.4 – התפלגות סה"כ הגיוס לצה"ל וההתנדבות לשירות לאומי

התגייסו לצה"ל ולשירות לאומי						שירות לאומי		התגייסו או מסיימים הליכי גיוס		מלש"ב			בוגרי התכנית (ללא בי"ס אל נור*)	פיקוח	מס' בי"ס	סה"כ
בנות ובנות		בנות		בנינים		בנות	בנינים	בנות	בנינים	סה"כ	בנות	בנינים				
%	N	%	N	%	N	N	N	N	N	N	N	N				
92.9%	26	92.3%	12	93.3%	14	1	0	11	14	28	13	15	28	מ"מ	1	בי"ס 1
96.8%	30	96.8%	30	-	0	20	0	10	0	31	31	0	31	ממ"ד	2	בי"ס 2
85.2%	23	77.8%	7	88.9%	16	0	0	7	16	27	9	18	28	התיש.	3	בי"ס 3
100.0%	25	100.0%	11	100.0%	14	2	0	9	14	25	11	14	26	מ"מ	4	בי"ס 4
100.0%	46	100.0%	20	100.0%	26	3	0	17	26	46	20	26	47	מ"מ	5	בי"ס 5
100.0%	18	-	0	100.0%	18	0	0	0	18	18	0	18	18	ממ"ד	7	בי"ס 7
95.5%	21	-	0	95.5%	21	0	0	0	21	22	0	22	22	ממ"ד	8	בי"ס 8
93.6%	44	100.0%	19	89.3%	25	2	0	17	25	47	19	28	48	מ"מ	9	בי"ס 9
89.6%	43	77.8%	14	96.7%	29	1	0	13	29	48	18	30	48	מ"מ	10	בי"ס 10
100.0%	10	100.0%	6	100.0%	4	0	0	6	4	10	6	4	11	התיש.	11	בי"ס 11
100.0%	44	100.0%	18	100.0%	26	0	0	18	26	44	18	26	45	מ"מ	12	בי"ס 12
95.4%	330	94.5%	137	96.0%	193	29	0	108	193	346	145	201	352	-	11	סה"כ

⁵¹ ללא 47 בוגרי יב' בתכנית מבי"ס אל-נור מהיישוב חורה השייכים למגזר הבדואי **ואינם** מחויבים לשירות ביטחוני (מלש"ב).

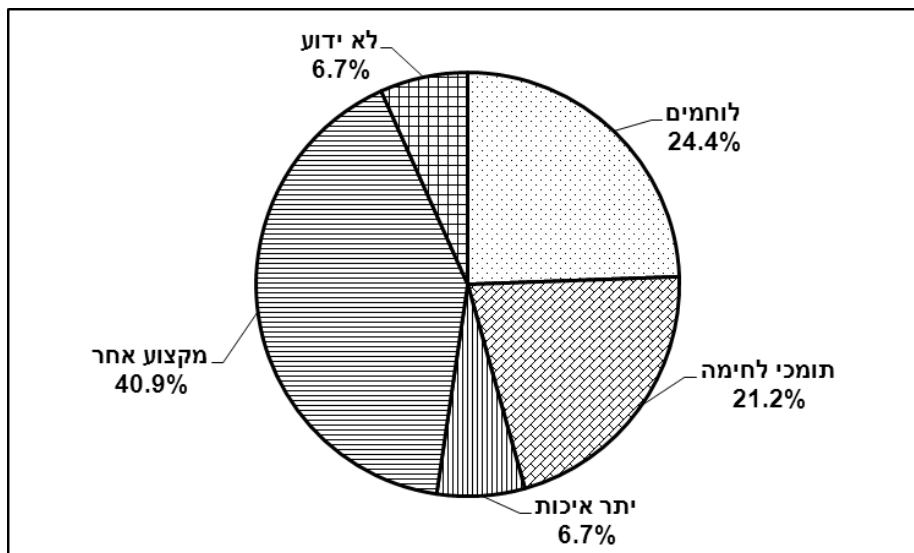
גרף G.5 - התפלגות סה"כ (בנים ובנות) שיעורי גיוס לצה"ל והתנדבות לשירות לאומי, עפ"י בי"ס



ז.5. הבנים שהתגייסו לצה"ל עפ"י סוג התפקיד הצבאי

1. 24.4% מהבנים שהתגייסו לצה"ל מוינו לתפקיד לוחמים.
2. 21.2% מהבנים שהתגייסו לצה"ל מוינו לתפקיד תומכי לחימה.
3. 6.7% מהבנים שהתגייסו לצה"ל מוינו לתפקידי יתר איכות.
4. 40.9% מהבנים שהתגייסו לצה"ל מוינו לתפקידים אחרים.
5. פרטי התפקידים אליהם מוינו 6.7% מהבנים שהתגייסו לצה"ל – לא ידועים.

גרף G.6 - התפלגות הבנים המתגייסים לצה"ל ע"פ סוג התפקיד הצבאי



ז.6. הבנות שהתגייסו לצה"ל והתנדבו לשירות לאומי עפ"י סוג התפקיד

- 137 בנות בוגרות יב' בתכנית תפנית – סטארט תשס"ט, התגייסו לצה"ל (לוח 7) ולשירות לאומי עפ"י הפירוט הבא:
1. 0.7% מהבנות הנ"ל מוינו בצה"ל לתפקיד לוחמות.
 2. 9.5% מהבנות הנ"ל מוינו בצה"ל לתפקיד תומכות לחימה.
 3. 7.3% מהבנות הנ"ל מוינו בצה"ל לתפקידי יתר איכות.
 4. 59.9% מהבנות הנ"ל מוינו בצה"ל לתפקידים אחרים.
 5. 21.2% מהבנות הנ"ל התנדבו לשירות לאומי.
 6. 1.5% מהבנות הנ"ל מוינו בצה"ל לתפקידים לא ידועים.

ז.7. מסקנות

- א. ההשערה שלמרות תנאי הפתיחה של תלמידי התכנית (טרם הצטרפותם אליה בסוף כיתה ט') שיעורי הגיוס לצה"ל של בוגרי התכנית יהיו דומים למקובל בישראל אוששה, יתרה מכך, שיעור הגיוס לצה"ל בקרב הבנים בוגרי תכנית סטארט תשס"ט, גבוהה ב-21.8% משיעור גיוס הבנים בישראל (2008). כמו כן, שיעור הגיוס לצה"ל בקרב הבנות בוגרות תכנית תפנית סטארט, גבוה ב-20.9% משיעור גיוס הבנות בישראל (2008), זאת למרות שלא התבצעה במסגרת התכנית פעילות יזומה להכנה לגיוס לצה"ל.
- ההשוואה של שיעורי הגיוס לצה"ל מקרב בוגרי תכנית תפנית – סטארט לשיעורי גיוס לצה"ל בישראל, מחמירה עם בוגרי התכנית בשל היותם נוער בסיכון לנשירה, טרם הצטרפותם לתכנית, כפי שהוצג בדו"ח.
- ב. הממצאים מצביעים על כך שהתכנית בדרך פעולתה מצליחה לתרום ולתעל את בוגריה למסגרת החברתית הנורמטיבית הראשונה בה נפגשים כבוגרי התכנית וכאזרחים.

חלק ח' נספחים

נספח מס' 1:

הגדרות והערות

- א. כל הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי"ס המשתתפים, באופן מוצפן, והעיבודים מבוססים עליהם. נתוני הבגרות תשס"ט, של בתי"ס בבאר שבע, התקבלו מאגף החינוך בעיריית באר שבע.
- 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 (לדוגמה, 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 מועבר מקצוע האזרחות.
- 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- הכפלה ב - 1.0.
ד.2. תלמידי הקבצה ב- הכפלה ב- 0.75.
ד.3. תלמידים במסלול/כיתה נמוכה רמה בחט"ב (בעיקר בבתי"ס ממ"ד)⁵² - הכפלה ב - 0.625.
ד.4. תלמידי הקבצות ג⁵³ - הכפלה ב- 0.5.
- ה. תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה⁵⁴ - תעודת בגרות המכילה את המקצוע אנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות, ואת המקצוע מתמטיקה ברמה של 3 יח"ל לפחות.
תלמידים שעמדו בכל הדרישות והתנאים המוגדרים כמזכים בתעודת בגרות
- ו. זכאי לתעודת בגרות⁵⁵ - תלמיד שעמד בכל הדרישות והתנאים המוגדרים כמזכים בתעודת בגרות.
- ז. מלש"ב - מיועד לשירות ביטחוני.

ח. מיון התפקידים בצה"ל

תפקידים בצה"ל מוגדרים עפ"י ארבעה מאפיינים:

1. קבוצת האיכות (קב"א). 2. הדרוג הפסיכוטכני הראשוני (דפ"ר). 3. מקצוע צבאי מרכזי של הבוגר. 4. תפקיד בפועל של הבוגר.

מיון התפקיד הצבאי יבוצע לארבע קטגוריות:

1. לוחם/ת - על פי הגדרת הרובאי בצה"ל.
בהגדרה זו יכללו: כל הלוחמים והלוחמות בזרוע היבשה, כולל: סיירות ויחידות מיוחדות, חי"ר, שריון, תותחנים, הנדסה קרבית, איסוף קרבי. כל הלוחמים והלוחמות בזרוע האוויר והחלל, כולל: להק אוויר, להק אוויר למסוקים, מערך הנ"מ, כוחות אוויר מיוחדים (669, שלדג). כל הלוחמים והלוחמות בזרוע הים, כולל: שייטת ספינות הטילים, פלגות הדבורים, שייטת הצוללות, הקומנדו הימי, היחידה למשימות תת-ימיות (ילת"ם), היחידה לביטחון נמלים. כל הלוחמים והלוחמות במשמר הגבול.
2. תומכי לחימה - חיילים המשרתים בחיילות תומכי לחימה, או בתפקידי עורף או חזית מסייעי לחימה או מפעילי לחימה. חיילות אלו כוללים: מודיעין, רפואה, מבצעים, טכנולוגיה ולוגיסטיקה, חימוש, תקשוב וקשר, הדרכה מבצעית (מדריכי חי"ר, שריון ועוד), כטב"מ (מזל"ט), תובלה במשימות לחימה, יחידות שליטה ובקרה, איתור ואיכון מבצעים.
3. תפקידי יתר איכותיים - מקצועות עורף ייעודיים.
מקצועות הכוללים: הדרכה, חינוך, הוראה, מערכות מידע תהליכים ומחשוב, בתי דין ופרקליטות צבאית, רבנות צבאית, מכללות צבאיות.
4. שאר התפקידים - חיילים המשרתים בתפקידי עורף כלליים ומנהלתיים
תפקידים הכוללים: חיילי כללים, מפקדה, שלישות וכוח אדם, תובלה, אפסנאות, משטרה צבאית, תחזוקה, מאבטחי מתקנים, חימוש, בתי דין ופרקליטות צבאית, רבנות צבאית.

⁵² תלמידי המסלול הנמוך (ד.2). תוקנו והתווספו באופן מחמיר יחסית לתלמידי הקבצה ג', בתקנון אוניברסיטת בן גוריון, 2008.
⁵³ או הקבצה לתלמידי 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.
⁵⁴ משרד החינוך, נתוני בחינות בגרות, 2008, http://www.education.gov.il/netuney_bchinot.
⁵⁵ משרד החינוך, שם, 2008, http://www.education.gov.il/netuney_bchinot.

נספח מס' 2 – שאלון דיווח עצמי לגבי הערכה של תכנית סטארט-תפנית
 לפניך מספר היגדים. סמן/ סמני את האפשרות הנראית לך ביותר.

					היגדים:	
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא		
5	4	3	2	1	א.	הצלחתי לשפר את ציוניי במקצועות שלמדתי בתכנית תפנית
5	4	3	2	1	ב.	אני מרגישה/ה שהתחזקה השליטה שלי בחומר הלימוד.
5	4	3	2	1	ג.	אני מאמין/נה שתמיד אוכל להצליח אם אשקיע מספיק.

נספח מס' 3 – שאלון הערכה עצמית (Rosenberg, 1965)

לפניך מספר משפטים.

לגבי כל אחד מהם, סמן/י את האפשרות הנראית לך ביותר כמתאימה להרגשתך:

					משפטים	
מסכים מאוד	מסכים	קצת מסכים קצת לא מסכים	לא מסכים	כלל לא מסכים		
5	4	3	2	1	א.	אני מרגישה/ה שאני אדם בעל ערך לפחות כמו אנשים אחרים.
5	4	3	2	1	ב.	אני מרגישה/ה שיש לי מספר תכונות טובות.
5	4	3	2	1	ג.	בסך הכול, אני נוטה להרגיש שאני כישלון.
5	4	3	2	1	ד.	אני מסוגלת/ל לעשות דברים טוב כמו אנשים אחרים.
5	4	3	2	1	ה.	אני מרגישה/ה שאין לי הרבה במה להתגאות.
5	4	3	2	1	ו.	יש לי עמדה חיובית כלפי עצמי.
5	4	3	2	1	ז.	ככלל, אני שבע/ת רצון מעצמי.
5	4	3	2	1	ח.	הייתי רוצה שיהיה לי יותר כבוד כלפי עצמי.
5	4	3	2	1	ט.	אני בהחלט חסרת/ערך לפעמים.
5	4	3	2	1	י.	לפעמים אני חושבת/ת שאני לא שווה כלום.

נספח מס' 4 – שאלון סיפוק צרכים (Deci & Ryan, 2000)

לפניך מספר משפטים.

סמן/ סמני לגבי כל אחד מהם, את האפשרות הנראית לך ביותר כמתאימה להרגשתך:

					משפטים
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא	
5	4	3	2	1	א. אני מרגישה/ שאני חופשי להחליט עבור עצמי כיצד לחיות את חיי.
5	4	3	2	1	ב. אני באמת מחבבת/ את האנשים שאני נמצאת/ עם בקשר.
5	4	3	2	1	ג. לעיתים אני מרגישה/ תחושה של <u>חוסר</u> מסוגלות.
5	4	3	2	1	ד. אני מרגישה/ שכופים עלי או לוחצים אותי בחיי.
5	4	3	2	1	ה. אנשים שאני מכירה/ אומרים לי שאני טוב או בסדר במה שאני עושה.
5	4	3	2	1	ו. אני מסתדרת/ עם אנשים עמם אני נמצאת/ בקשר.
5	4	3	2	1	ז. אני נמצאת/ בעיקר עם עצמי ואין לי הרבה קשרים חברתיים .
5	4	3	2	1	ח. בדרך כלל אני מרגישה/ חופשיה/ לבטא את הרעיונות והדעות שלי.
5	4	3	2	1	ט. אני מחשיבה/ את האנשים שנמצאים עמי בדרך כלל בקשר - לחברים.
5	4	3	2	1	י. יכולתי ללמוד הרגלים ומיומנויות חדשות לאחרונה.
5	4	3	2	1	יא. בחיי היום יום עלי לעשות בדרך כלל מה שנאמר לי לעשות.
5	4	3	2	1	יב. לאנשים בחיי אכפת ממני.
5	4	3	2	1	יג. רוב הימים אני מרגישה/ תחושה של הישג במה שאני עושה.
5	4	3	2	1	יד. אנשים שנמצאים אתי בקשר יומי לוקחים את מה שאני מרגיש בחשבון.
5	4	3	2	1	טו. בחיי אין לי הרבה הזדמנויות להראות עד כמה אני מוכשרת.
5	4	3	2	1	טז. אין הרבה אנשים שאני קרובה/ אליהם.
5	4	3	2	1	יז. אני מרגישה/ שאני די יכולה להיות אני-עצמי במצבים יום יומיים.
5	4	3	2	1	יח. נראה שהאנשים עמם אני נמצאת/ בקשר קבוע - לא ממש מחבבים אותי.
5	4	3	2	1	יט. לעיתים אני מרגישה/ שאני לא ממש מוכשרת.
5	4	3	2	1	כ. יש לי הרבה הזדמנויות להחליט עבור עצמי איך לעשות דברים בחיי.
5	4	3	2	1	כא. אנשים בדרך כלל ידידותיים כלפי.

נספח מס' 5 – 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 חושב/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 תוכניות די ברורות בקשר למה שארצה לעשות בעתיד.
5	4	3	2	1	ה. אני חושב/ת שבעתיד ארצה ללמוד באוניברסיטה.
5	4	3	2	1	ו. אני חושב/ת שבעתיד אוכל ללמוד באוניברסיטה בתחום שבאמת אני רוצה אותו.
5	4	3	2	1	ז. אני לא חושב/ת בכלל אודות לימודים בעתיד.
5	4	3	2	1	ח. אני לא חושב/ת שבעתיד ארצה לעסוק במקצוע שדורש לימודים באוניברסיטה.
5	4	3	2	1	ט. אין לי שום תוכניות 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 חושב/ת שאוכל להתקבל לאוניברסיטה.
5	4	3	2	1	יב. אני חושב/ת שלא אוכל להתקבל לתחום שארצה אותו באוניברסיטה.
5	4	3	2	1	יג. אני חושב/ת שאוכל להתקבל לאוניברסיטה – אבל לא לתחום שאני באמת מעוניין בו.

נספח מס' 6 – שאלון מיקוד שליטה (Weiner, 1986)

לפניך רשימת גורמים שעשויים להשפיע על החלטות לגבי תעסוקה עתידית.

סמן איזו השפעה תהיה לכל אחד מהגורמים, על הגשמת תוכניותך בכל הנוגע למקצוע/עיסוק בו תעסוק בעתיד.

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

נספח מס' 7 – 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 מכיתתו
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

ביבליוגרפיה

- אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך, "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", דו"ח מחקר, יולי 2008
- איילון, ח. (1988). בבואה של העתיד: היבטים כלכליים של שאיפות בנים ובנות בתחום התעסוקה. **מגמות, ל"א (2)**, 133-151.
- במחנה, גיליון מס' 10, 2009, http://dover.idf.il/IDF/News_Channels/bamahana/09/10/04.htm
- 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, "סקירה מיוחדת, שירות נשים בצה"ל", 2009, עמ' 12, <http://dover.idf.il/IDF/dover/woman.pdf>
- הרן, ק. ג., "מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו", אקדמון, 1990.
- וולנסקי, ע. (2001). **יפן, המאפיינים של מערכת החינוך החותרת למצוינות 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.**
- יובג, א., ואילון, ח. (1982). השפעת המין והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל. **מגמות, כ"ז (4)**, 346-349.
- ישראלאשוילי, 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., "נערים עבריינים, תרבות הכנופיה", מתוך, "מגמות" ט' (1), 1967, עמ. 19-42.
- 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>
- כהן, נ., "פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי", משרד החינוך והתרבות, 1998.
- כהן, נ., "שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)", משרד החינוך והתרבות, 1998.
- כהן, נ., "אומ"ץ 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", קן רש"י ומשרד החינוך, 2005.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, חלק א'- עיקרי ההמלצות. חלק ב'- ספחים. מאי 2004.
- 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., בתי ספר מואצים-רקע, פילוסופיה ועקרונות, מתוך, פלדי, א., "החינוך במבחן הזמן", רמות, אוניברסיטת תל אביב, 1997, עמ', 132-141.
- למ"ס, "שנתון סטטיסטי לישראל", 2012, מס' 60, פרק 8, לוח 8.25

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

משרד החינוך, "נתוני בחינות בגרות תשע"א", 2009. http://www.education.gov.il/netuney_bchilot/

נהון, י. (1987). "דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה, המימד העדתי", מכון ירושלים לחקר ישראל.

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

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

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

שורק, צ., דזירה, פ., וטיל, א. (2005). הרפורמות החינוכיות בפילנד ובניו זילנד. הפקת לקחים ומסקנות למערכת החינוך הישראלית. הסתדרות המורים בישראל, תל אביב.

שרן, ש. שחר, ח. לוין, ת., "ארגון מחדש של מערכת השעות בבית הספר העל יסודי, פרויקט אטלס", מתוך, "בית הספר החדשני- ארגון והוראה", הוצאת רמות-אוניברסיטת ת"א, 1988, 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., "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.
- 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.

- 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 "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., "The standardization of an inventory of child Conduct problem behaviors". **Journal of Clinical Child Psychology**, **1980**, 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**. Princeton, NJ: Princeton, University Press. ,1965.
- 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., "**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.