

אמריקס צדק בפריפריה ואנתקיס הקשר שבין שוק להיטאים

תכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט

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

יישום שיטת צמצום הפערים הלימודיים המואץ¹ כמסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים. השיטה הופעלה בקרב נוער בסיכון- תלמידים שבסיום כיתה ט' טרם התכנית, היו בעלי ההישגים הנמוכים בשכבה, בעלי כ-7.3 ציונים שליליים מתוקננים², ובסיום התכנית בכיתה יב' בתשע"ג, כ- 71% זכאים לתעודת בגרות (כ- 64% מהמתחילים בי')

דו"ח תוצאות תשע"ג

595 משתתפי התוכנית מ- 17 בתי ספר תיכוניים בפריפריה הגאו- חברתית שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"א וסיימו יב' בתשע"ג

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



אוניברסיטת תל אביב
TEL AVIV UNIVERSITY

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

שותפים בתוכנית יכולות – סטארט, בכיתות בוגרי יב' תשע"ג:
צ'ק פוינט • עורק הומניטרי • קרן בן ואסתר רוזנבלום
גלנקור • מורנינגסטאר • רשת עמל • רשת אמ"ת
מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אדר תשע"ט, פברואר 2019

www.yeholot.org.il

¹ כל הזכויות לשיטת צמצום הפערים המואץ, שמורות לנסים (מקס) כהן – סוציולוג חינוכי, מפתח השיטה.
² ציונים שליליים מתוקננים, עפ"י תקנון כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008, ומוצג בחלק ג' בדו"ח.

תכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט

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

יישום שיטת צמצום הפערים הלימודיים המואץ³ כמסלול עיוני מואץ ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים. השיטה הופעלה בקרב נוער בסיכון- תלמידים שבסיום כיתה ט' טרם התכנית, היו בעלי הישגים הנמוכים בשכבה, בעלי כ-7.3 ציונים שליליים מתוקנים⁴, ובסיום התכנית בכיתה יב' בתשע"ג, כ- 71% זכאים לתעודת בגרות (כ- 64% מהמתחילים ב')

דו"ח תוצאות תשע"ג

595 משתתפי התוכנית מ- 17 בתי ספר תיכוניים בפריפריה הגאו- חברתית שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"א וסיימו יב' בתשע"ג

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



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

שותפים בתוכנית יכולות – סטארט, בכיתות בוגרי יב' תשע"ג:
צ'ק פוינט • עורק הומניטרי • קרן בן ואסתר רוזנבלום
גלנקור • מורנינגסטאר • רשת עמל • רשת אמית
מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אדר תשע"ט, פברואר 2019

www.yeholot.org.il

³ כל הזכויות לשיטת צמצום הפערים המואץ, שמורות לנסים (מקס) כהן – סוציולוג חינוכי, מפתח השיטה.
⁴ ציונים שליליים מתוקנים, עפ"י תקנון כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008, ומוצג בחלק ג' בדו"ח.

תודות והערכה

ברצוננו להודות, להוקיר ולהביע הערכה :

למשפחת קרן רש"י, למר גוסטאב לוואן ז"ל, מייסד קרן רש"י, ויבדל"א נשיא קרן רש"י
מר הובר לוואן, על הנדיבות והתמיכה המלאה וללא סייג בגישה, ברעיון ובתכנית, ליו"ר
עמותת יכולות מר גיל שויד ולחברי עמותת יכולות – מיסודה של קרן רש"י. למשרד
החינוך, למנהלת מחוז דרום גב' עמירה חיים, המחוז בו ובשיתופו החלה התכנית לפעול
בתשס"ד, למשרד החינוך במחוז צפון, ירושלים ותל אביב, לאגף שח"ר, למינהל החינוך
הדרוזי ולמינהל החינוך הבדווי, למינהל תכנית החומש, למפקחים הכוללים, לראשי
הרשויות ולמנהלי אגפי ומחלקות החינוך ברשויות המשתתפות.
לרשת עמל ולרשת אמ"ת, לצוות המנחים הפדגוגיים והדיסציפלינאריים – עמותת
יכולות, לשותפים הפילנטרופיים מישראל ומחוצה לה.

תודות והערכה

למנהלי בתיה"ס, לרכזי התכניות ולצוותי הלמידה בבתי הספר המשתתפים,
שהתגייסו, פעלו בנחישות ובמאמץ, שינו והובילו את התלמידים להישגים מרשימים
על פי אמות מידה אוניברסליות,
ובמעשה חינוכי זה שוב הראו שאכן, כל אחד יכול להצליח בבית הספר.

תוכן העניינים

עמ' 4	..... אישור הנתונים והדו"ח אוניברסיטת תל אביב.
עמ' 5	..... חלק א'- תקציר דו"ח סטארט תשע"ג.
עמ' 10	..... חלק ב'- על התכנית- תכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה- סטארט.
עמ' 14	..... חלק ג'- מתודולוגיה.
	..... חלק ד'- ממצאים
עמ' 20	..... ד.1. רקע על משתתפי תוכנית סטארט
עמ' 21	..... ד.2. זכאות לתעודת בגרות בקרב בוגרי סטארט תשע"ג – על פי המיון להקבצות טרם התכנית.
עמ' 23	..... ד.3. התמדה בלימודי תיכון, נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד
עמ' 25	..... ד.4. עמדות, תפיסות והתנהגות
עמ' 30	..... ד.5. זכאות בית ספרית של בתי הספר בתוכנית.
עמ' 34	..... ד.6. שיעור גיוס ומאפייני הישרות בצה"ל – בוגרי סטארט
עמ' 37	..... ד.7. המשך לימודים גבוהים באקדמיה – בוגרי סטארט
עמ' 39	..... חלק ה'- סיכום ודיון
עמ' 43	..... חלק ו'- נספחים
עמ' 63	..... ביבליוגרפיה

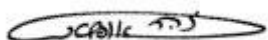
3.2.19

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

הנדון – אישור נתוני ודו"ח מסכם לפעילות תכנית יכולות לבגרות-סטארט, תשע"ג

- 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 יכולות לבגרות-סטארט תשע"ג. נתונים אלה מבוססים על נתונים ודו"חות כתובים שהתקבלו מכל בתי"ס המשתתפים בתכנית שבוגריהם התכנית בהם סיימו יב' בתשע"ג ומתייחסים לפרטים והרכיבים הבאים:
1. דיווח ביה"ס על ביצוע מיפוי הישגים לימודיים (אנונימי) - טרם התכנית.
 2. דיווח ביה"ס על המשתתפים (אנונימי) המתאימים והעומדים בקריטריונים לקבלה לתכנית ומספרם, בהתבסס על המיפוי שבוצע טרם הפעלת התכנית.
 3. דיווח ביה"ס כי התלמידים שנבחרו הוגדרו על ידי ביה"ס כבעלי הישגים הנמוכים ביותר.
 4. דיווח ביה"ס על ציוני סיום 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 בתי"ס על ציוני בחינות הבגרות של המשתתפים בתכנית, על זכאות ואי זכאות לתעודת בגרות עבור כל אחד מבוגרי התכנית בתשע"ג.
- ג. בתכנית השתתפו 17 בתי ספר שבוגרי התכנית בהם סיימו יב' בתשע"ג, והדו"ח כולל את נתוני כל 17 בתי הספר שהשתתפו.
- ד. אני מאשר בזאת, שנתוני כל 17 בתי"ס המשתתפים בתכנית יכולות לבגרות-סטארט שבוגריהם סיימו יב' בתשע"ג, החישובים והעיבודים הסטטיסטיים, וכל הנתונים המוצגים בדו"ח והדו"ח עצמו, עברו בדיקתנו ואושרו.

בכבוד רב



פרופ' זיהר אופלסקה

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

חלק א': תקציר דו"ח סטארט תשע"ג

1. כללי – רקע על תוכנית יכולות לבגרות ולמניעת השירה - סטארט

תכנית יכולות סטארט פועלת בשיתוף משרד החינוך בבתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה הגאו-חברתית. התכנית מיועדת לבני נוער בסיכון, תלמידי כיתה ט' בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה בסיום שנה"ל (שאינם מאובחנים כתלמידי חינוך מיוחד), והמצויים בנשירה סמויה על סף גלויה. תלמידים אלו מאופיינים בניכור, קשיי התנהגות, קשיי לימוד ופערי לימוד גדולים מאוד. מטרת התכנית היא להוביל את המשתתפים לרכישת תעודת בגרות, למנוע את נשירתם מביה"ס (גלויה וסמויה), לשפר תפקודם הלימודי ולהגביר את תחושת המסוגלות וההשתייכות בקרבם. התכנית נמשכת מעל 3 שנים (מסיום ט' ועד לסיום יב'), ומופעלת ע"י רכזים ומורים מבתי"ס התיכוניים, המקבלים הכשרה ולווי פדגוגי של צוות המנחים הפדגוגיים של עמותת יכולות. הלמידה בתכנית מתקיימת בשעות פעילות ביה"ס, אחה"צ, בשעות הערב ובחלק מחופשות ביה"ס, בכיתות ייעודיות בהן מופעלים עקרונות הלמידה המואצת של עמותת יכולות⁵.

2. מטרת הדו"ח

מטרת דו"ח זה היא להציג את תוצאות פעילות תכנית יכולות סטארט, בקרב מסיימי כיתה יב' בתוכנית בתשע"ג. תוצאות הפעילות מוצגים בתחומי הנשירה הגלויה והסמויה (התמדה), רכישת תעודת בגרות, ובתחום השינויים שהתרחשו בקרב תלמידי התכנית בתפיסות, בעמדות ובתפקוד הלימודי, תוך התייחסות והצגת הישגיהם הלימודיים של התלמידים טרם התכנית עת היו בסיום כיתה ט' (בתשע"ע) ותוך התייחסות למיונם להקבצות ומסלולים טרם התכנית עת היו בסיום כיתה ט' (בתשע"ע). כמו כן, יציג הדו"ח את חלקם היחסי של תלמידי התכנית מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים ואת שיעורי הזכאות הבית ספרית לבגרות בבתי"ס המשתתפים בהם למדו בוגרי תשע"ג בתכנית. בנוסף, יסקור הדו"ח את שיעורי ומאפייני הגיוס לצה"ל של בוגרי התכנית על פי הנתונים העדכניים ביותר שהתקבלו מצה"ל ומצויים בידנו, וכן את שיעורי ההשתתפות בהשכלה גבוהה של בוגרי התכנית עפ"י הנתונים העדכניים ביותר הקיימים ומבוססים על סקר שהתקיים בסמוך לפתיחת שנה"ל תשע"ד באקדמיה ומציג את היקפי הלמידה באקדמיה בתשע"ד, של כלל בוגרי מאז סיום המחזור הראשון בתשס"ז⁶.

3. ממצאים עיקריים – מסיימי יב' בתוכנית יכולות סטארט תשע"ג

1. נתוני רקע של משתתפי התוכנית (סיום כיתה ט')

בשנת תשע"ג סיימו את תכנית סטארט 542 בוגרי יב'⁷ מתוך 595 תלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית בכיתה י' או הצטרפו אליה ביא' (566 החלו לימודיהם בתכנית בתחילת י', 29 נוספים הצטרפו לתכנית במשך י' או בכיתה יא').

⁵ כל הזכויות שמורות לנסים (מקס) כהן – סוציולוג חינוכי, מפתח שיטת צמצום הפערים המואץ.
⁶ כפי שבאו לידי ביטוי אצל אופלטקה, י., (חוקר אחראי), 2014. בסקר שבדק היקפי ההשתתפות של בוגרי תכנית סטארט במערכת ההשכלה הגבוהה.
⁷ מתוך 595 תלמידים שהשתתפו (החלו ב' ומצטרפים במהלך י', ו-יא') בתכנית ב-17 בתי"ס, מתוכם 15 בתי"ס בהם הופעלה התכנית באופן מלא, מסוף כיתה ט' ועד יב', ובנוסף שני בתי"ס בהם בשל אילוצים, הופעלה התכנית באופן לא מלא, במשך כשנתיים (יא-יב').

בעת הכניסה לתכנית (בשנה"ל תש"ע) הוגדרו 595 תלמידים אלה (גם על פי דיווח שנמסר מבתי הספר), כבעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבת ט' ⁸ (סיום ט'). בתוך כך, ממוצע ציוניהם⁹ בתעודת ההערכה הבית ספרית בסיום כיתה ט' עמד על 45.8 (מתוקנן) ובממוצע ב- 7.3 מקצועות קיבלו ציונים שליליים (מתוקנן). כמו כן, 79.3% מהתלמידים שהחלו לימודיהם¹⁰ בתכנית היו ממוינים טרם התכנית (עת היו בחטיבת הביניים) להקבצות/מסלולים. 69.3% מהתלמידים שהיו ממוינים בכיתה ט' לפני כניסתם לתוכנית, היו ממוינים להקבצות או למסלול נמוכים.

2. שיעורי זכאות לבגרות של כלל בוגרי התוכנית בתשע"ג (סיום יב' בתוכנית)

- 71.0% מבוגרי התכנית שסיימו יב' בתשע"ג במסגרת התכנית, רכשו תעודת בגרות (385 תלמידים מתוך 542).
- שיעור הזכאות לבגרות בקרב בוגרי סטארט תשע"ג גבוה ב- 6.8% משיעור הזכאים בכלל מערכת החינוך בישראל בתשע"ג¹¹ - שעמד על 64.2%.
- מתוך הזכאים, 30% קיבלו תעודת בגרות העומדת בקריטריונים של האוניברסיטאות, ולכן יוכלו ללמוד באוניברסיטה.
- 64.1% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית בתחילת י', רכשו תעודת בגרות (363 מתוך 566).

3. שיעורי זכאות לבגרות של בוגרי התוכנית (סיום יב') על פי מיונם להקבצה/ מסלול בכיתה ט' טרם התוכנית

- 64.7% מ-275 התלמידים שהיו טרם התכנית בכיתה ט' במסלול המיון הנמוך – רכשו תעודת בגרות בסיום יב'.
- 76.3% מ-118 התלמידים שהיו טרם התכנית בכיתה ט' במסלול המיון הבינוני – רכשו תעודת בגרות בסיום יב'.
- 80.0% מ-10 התלמידים שהיו טרם התכנית בכיתה ט' במסלול המיון הגבוה – רכשו תעודת בגרות בסיום יב'.
- 82.2% מ-101 התלמידים שלא היו ממוינים להקבצה/מסלול טרם התכנית בכיתה ט', רכשו תעודת בגרות בסיום יב'.

4. התמדה בלימודי התיכון

- 94.8% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, למדו עד סוף יב' בביה"ס בו פעלה התכנית, או בבי"ס תיכון אחר (564 תלמידים מתוך 595).
- 91.1% מהתלמידים שהחלו לימודיהם בתכנית, סיימו יב' במסגרת התכנית (542 בוגרים מתוך 595).

⁸ על פי דיווח הנהלות בתי הספר. יתכן מצב לפיו תלמידים שהיו בקבוצת בעלי הישגים הנמוכים בכיתה ט', נשרו מביה"ס טרם התכנית.
⁹ של 551 התלמידים שהחלו את התכנית בתחילת י' או הצטרפו אליה במהלך י"א, ויש לגביהם נתונים.
¹⁰ 437 תלמידים מתוך 551 שלגביהם יש נתונים אודות מיונם להקבצות/מסלול בכיתה ט', טרם התכנית.
¹¹ משרד החינוך, מצגת נתוני בחינות בגרות תשע"ג (2013).

5. נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

אחד המאפיינים של נשירה סמויה הוא אי מילוי תפקיד התלמיד¹² המוביל גם להישגים לימודיים נמוכים. אנו מניחים ששיפור במילוי תפקיד התלמיד על רכיביו יביא להישגים לימודיים כגון הצלחה במבחני הבגרות. ואמנם, מהנתונים עולה כי 84.7% ממסיימי יב' בתכנית, הינם זכאים לבגרות או חסרי עד שני מקצועות לזכאות בתעודת בגרות. ניתן להסיק שהישג גבוה זה הושג גם בשל שיפור במילוי תפקיד התלמיד דבר שהוביל גם לצמצום בשיעור הנשירה הסמויה.

6. שינויים בתפיסות והתנהגות – כלל בוגרי התוכנית

- בהשוואה למצבם לפני התכנית בסיום כיתה ט', חל בקרב בוגרי התכנית בתשע"ג¹³ שיפור ועליה מובהקת בתפיסות ועמדות¹⁴ השורות ללימודים עפ"י הפירוט הבא:
 - חלה עלייה מובהקת בתחושת המסוגלות העצמית של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 2.9 ל- 3.4.
 - חלה עלייה מובהקת במיקוד השליטה הפנימי של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.2 ל- 4.4.
 - חלה עלייה מובהקת בתפיסת התפקוד הלימודי של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 2.8 ל- 0.4.
 - חלה עלייה מובהקת בתחושת השייכות של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.1 ל- 4.2.
 - חלה עלייה מובהקת בשאיפות להשכלה גבוהה של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 2.6 ל- 9.3.
- מדיווחי רכזי התכנית נמצא כי חל שיפור מובהק בהתנהגות התלמידים בהשוואה להתנהגותם טרם התכנית: חלה ירידה מובהקת בבעיות ההתנהגות של תלמידי התכנית, מציון ממוצע של 2.4 ל- 1.6.

7. שינויים בעמדות ותפיסות והקשר למיון ולמיקום הריבודי בהסללה בכיתה ט', טרם התוכנית

- מיפוי ובדיקת תפיסות ועמדות התלמידים טרם התכנית הצביעו על כך, כי תפיסות התלמידים את יכולתם טרם התכנית היו קשורות למיקומם במיון וההסללה בסיום כיתה ט', טרם התכנית:
- עם קבלת לתוכנית יכולות-סטארט – הביעו התלמידים שהוסללו נמוך, עמדות פחות חיוביות כלפי הלימודים לעומת אלו שהיו במסלולי לימוד בינוניים או גבוהים
 - בסיום התכנית יב' נמצא שחלה עליה ושיפור מובהק בחמשת מדדי העמדות והתפיסות של כל תלמידי שלושת קבוצות המיון בכיתה ט'.
 - השיפור בציונים בחמשת מדדי העמדות והתפיסות של התלמידים שהיו בהקבצה/מסלול הנמוך בכיתה ט' היתה הגבוהה ביותר, כך שבסיום יב' במסגרת התכנית, לא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסות ובעמדות בין תלמידי ההקבצה/המסלולים השונים בכיתה ט' טרם התכנית.

8. זכאות בית ספרית לבגרות של בתי"ס בתוכנית

- 17 בתי הספר בהם סיימו בוגרי יכולות-סטארט כיתה יב' בתשע"ג, הינם בתי ספר מאזורי פריפריה, בפקוח ממלכתי, ממלכתי דתי, דרוזי וברזי, מדרג הטיפוח הממוצע בבתי ספר אלה בתשע"ג הוא 7.5

¹² ר' בפרק הרקע לתכנית בנספח מס' 2, וכן אצל כהן- נבות, אלנבוגן- פרנקוביץ, ריינפלד, 2001.
¹³ המחקר הינו מתאמי, ובודק את עמדות והתנהגות התלמידים בשתי נקודות זמן: בתום התכנית ולפני הכניסה לתכנית. בדיקת עמדות והתנהגות התלמידים טרם כניסה לתכנית בוצעה רטרוספקטיבית, בסיום התכנית.
¹⁴ העמדות נמדדו בסולם של 5 דרגות בו 1 מסמל את הדירוג הנמוך ביותר, ו- 5 את הדירוג הגבוה ביותר.

(מדד שטראוס) כלומר מדובר בבתי ספר שהתלמידים שלהם ממעמד סוציאקונומי נמוך, ולכן הם זקוקים להשקעה רבה בטיפוח.¹⁵

- בבתי ספר אשר בהן הופעלה תכנית יכולות-סטארט ותלמידי התכנית סיימו בהם יב' בתשע"ג, הגיע שיעור הזכאות לבגרות הבית ספרי ל-1670.4%.
- טרם כניסת תכנית יכולות-סטארט לבתי ספר אלו, עמד שיעור הזכאות הבית ספרי בהם על 54.4% ממסיימי יב'- עלייה של 16.0% בזכאות הבית ספרית לבגרות.
- שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית בתשע"ג (70.4%), גבוה ב-6.2% משיעור הזכאים בישראל בתשע"ג¹⁷ -64.2%.
- שיעור הזכאות בקרב בוגרי התוכנית הינו גבוה ב-14.6% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כנמוכים במדרג הטיפוח (1855.8%), גבוה ב-4.6% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כבינוניים במדרג הטיפוח (1965.8%), ונמוך רק ב-2.6% משיעור הזכאים בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כגבוהים במדרג הטיפוח (2073.0).

9. בוגרי יכולות-סטארט – שיעורי גיוס לצה"ל

- בהתבסס על הנתונים העדכניים ביותר שהתקבלו מצה"ל, שיעור הגיוס בקרב הבנים בוגרי תכנית יכולות-סטארט תשע"א²¹ המחויבים לשירות בטחוני הוא 91.7%. שיעור זה גבוה בכ-17% משיעור גיוס הבנים בישראל (74.9%)²². כמו כן, 78% מהבנים בוגרי התוכנית שהתגייסו משרתים בתפקידים משמעותיים, לפי הגדרת צה"ל שיעור הגיוס לצבא גבוה גם בקרב הבנות בוגרות התוכנית, וכך גם שיעור הבוגרות שמשרתות בתפקיד משמעותי.

10. בוגרי יכולות-סטארט – המשך לימודים במערכת ההשכלה הגבוהה – ממצאי סקר בוגרי יכולות-סטארט תשס"ז עד תשע"ג²³

- בהתבסס על סקר שנערך בקרב בוגרי יכולות-סטארט נמצא כי 31.1% מבוגרי המחזור הראשון בתכנית בתשס"ז שנסקרו, החלו או יחלו ללמוד באקדמיה בתשע"ד, תוך 7 שנים מסיום יב' בתשס"ז. לשם השוואה, בישראל, 45.8% ממסיימי יב' החלו ללמוד במערכת ההשכלה הגבוהה תוך 8 שנים מסיום יב'²⁴.
- בנוסף, 20.3% מבוגרי התכנית מהשנים תשס"ז עד תשע"ג שהינם לאחר השירות הצבאי/לא מלש"ב והשתתפו בסקר, סיימו, או לומדים בתשע"ד לימודים גבוהים בישראל ומחוצה לה. הבוגרים הנ"ל היו בסיום כיתה ט', טרם הצטרפו לתכנית יכולות סטארט, בעלי ממוצע ציונים מתוקן של 51.3, ובממוצע לתלמיד היו 7.3 ציונים שליליים (מתוקן)²⁵.

¹⁵ מדרג הטיפוח הינו מדד של משרד החינוך (שטראוס) המתאר מיקום סוציו-אקונומי של תלמידי בתי ספר בישראל על סולם הנע בין 1 ל-10. ככל שהציון הבית ספרי גבוה יותר, כך הרקע הסוציו-אקונומי של תלמידיו נמוך יותר ולהיפך.

¹⁶ לא כולל ביי"ס אשר היה סלקטיבי טרם כניסת התכנית והפך מאוחר יותר למקיף. שיעור הזכאות הבית ספרי בו לא מחושב בשיעור הזכאות הסופי, כיוון שהדבר ייצור הטיה בנתונים בעת הישוב שיעור השיפור בזכאות הבית ספרית. שיעור הזכאות הבית ספרי עם בית הספר הנוסף – 71.7%.

¹⁷ משרד החינוך, מצגת נתוני בחינות בגרות תשע"ג (2013).

¹⁸ עיבוד נתוני בחינות בגרות תשע"ג, משרד החינוך, פורטל הבחינות.

¹⁹ כני"ל, עיבוד נתוני בחינות בגרות תשע"ג, משרד החינוך, פורטל הבחינות.

²⁰ כני"ל, עיבוד נתוני בחינות בגרות תשע"ג, משרד החינוך, פורטל הבחינות.

²¹ נתוני הגיוס לצה"ל של בוגרי סטארט תשע"א, ר' עמותת יכולות, 2013.

²² נתונים שנמסרו מחטיבת התכנון והמחקר, אגף כוח אדם, צה"ל. כמו כן נתונים דומים מופיעים אצל קוד דוידוביץ', פ, 2011, עמ' 7.

²³ ר' אופלסקה, י, 2014.

²⁴ על פי למ"ס, 2013, פרק 8, לוח 48. לפי סבירסקי, ש., קוונר-אטיאס, 2012, עמוד 28, 28.8% מבני-17 ו-36.1% ממסיימי יב', החלו ללמוד במערכת ההשכלה הגבוהה.

²⁵ נתון ממשיכים ללמוד ממסיימי יב' 32,317 החלו ללמוד באקדמיה, מתוך 89,562 ממסיימי יב' =36.1%.

²⁵ תקנון לשם השוואה בין תלמידים מרמות לימוד שונות, עפ"י תקנון כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008.

- לבסוף, 38.7% מבוגרי התכנית מהשנים תשס"ז עד תשע"ג שהינם לאחר השירות הצבאי/לא מלש"ב והשתתפו בסקר, סיימו, לומדים או ילמדו בתשע"ד לימודים גבוהים בישראל ומחוצה לה, או לימודי מכינה / פסיכומטרי, או מדווחים על כוונה ואוריינטציה גבוהה להמשך לימודים באקדמיה.

חלק ב' – על התוכנית תכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט

ב.1. רקע לפיתוח התוכנית²⁶

רכישת השכלה מהווה צעד מפתח ביצירת תנאים לרווחה אישית וחומרית של האדם, התורמת שתורם ליכולתו להשתכר וליצור לעצמו רווחת חיים. לאור זאת, מדינות מתקדמות שואפות להקטין פערים בחינוך הן לטובת התלמידים עצמם, והן לטובת החברה – תלמידים בעלי הון אנושי גבוה יהפכו להיות אזרחים נורמטיביים ומועילים לכלכלה ולחברה (דוברין, 2015).

בהקשר זה, שוויון הזדמנויות בחינוך משמעו אי תלות בין ההישגים בלימודים לבין מאפייני הרקע של הילד או כל גורם שאינו בשליטתו של הילד. מדינת ישראל מחויבת להעניק לילדיה שוויון הזדמנויות בחינוך, לפי לשון החוק שקובע כי אחת ממטרות החינוך הינה: "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעוררת את השונה ותומכת בו". חוקרים רבים סבורים כי מדינת ישראל אינה עומדת בהתחייבותה זו, ומאפשרת לאי שוויון בחינוך להתקיים (גלבוע, 2010).

בישראל, כחברה רב תרבותית, מערכת החינוך מתאפיינת בתלמידים מקבוצות אתניות, דתיות ורקע חברתי כלכלי שונה. אחת ההצהרות הנשמעות ממנהיגי המערכת היא, שתפקיד ביה"ס להוציא מן הכוח אל הפועל את יכולתו של כל תלמיד, ללא קשר לשיוכו ולרקעו החברתי- כלכלי. בכך ביה"ס מאמץ את אחד מערכיו החשובים – מריטוקרטיה. עם זאת, הניסיונות שנעשו עד עכשיו להקטין את אי השוויון בחינוך לא נחלו הצלחה מלאה (גלבוע, 2010).

אי נחת מהישגים לימודיים ומהחפיפה בין מוצא אתני להישגים לימודיים, הייתה בין הסיבות העיקריות לביצוע הרפורמה של 1969. גם כיום, רק 49.8% מבני ה-17 רכשו תעודת בגרות (נתוני תשע"ב²⁷), וכ- 11% - 19% מהלומדים מצויים בנשירה סמויה (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

ההישגים הלימודיים בפריפריה הגאו- חברתית עדיין נמוכים ביחס למרכז, וגם כיום יש חפיפה בין הישגים לרקע שיוכי (ראה אצל סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). לדוגמא, ב- 2011 שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 בישוים מבוססים²⁸ הוא – 71.8%, בעיירות פיתוח- 50.2% (קונור-אטיאס וגרמש, 2012). ב- 2012, שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 במגזר יהודי הוא 55.3%, במגזר הערבי- 43.9%, במגזר הבדווי בנגב- 29.1% (משרד החינוך, 2012). ככלל- ככל שהישוב בעל רמת הכנסה גבוהה יותר, כך עולה בו שיעור הזכאות לבגרות (קונור-אטיאס וגרמש, 2012, עמ' 14). זאת ועוד, שיעור המתחילים לימודים גבוהים מקרב המתגוררים בישוים מאשכול חברתי – כלכלי גבוה, כפול לערך מאלה המתגוררים בישוים מאשכול חברתי – כלכלי נמוך (למ"ס, 2013).

לפערים בהישגים, החופפים סטאטוסים שיוכיים, והבאים לידי ביטוי גם בשיעורי נשירה גלויה וסמויה, יש השלכות ובהן: אובדן הון אנושי, ניכור והעמקת שסעים חברתיים, פגיעה בסולידריות ובחוסן האומה, פגיעה בלגיטימציה של ביה"ס כמוסד ממלכתי מריטוקרטי, ופגיעה בביטחון העצמי של תלמידים החווים רצפים מתמשכים של כישלונות לימודיים במערכת בה חובה עליהם להשתתף עפ"י חוק.

בחברה מסמיכה²⁹ כגון החברה הישראלית, להשכלה ולתעודת הבגרות יש חשיבות לכניסה לאקדמיה, לרכישת תעסוקה וסטאטוס עתידי, למוביליות חברתית, לדימויו של ביה"ס ולדימוי הקהילה והישוב. חשיבותן של

²⁶ לפירוט נוסף על הרקע לפיתוח התכנית ר' נספח מס' 2.

²⁷ משרד החינוך, (2012), "מצגת נתוני בחינות בגרות תשע"ב".

²⁸ ישוים מבוססים – שנכללו באשכול 8-10 של הלמ"ס, ב-2006 כמצוין אצל קונור-אטיאס, א., וגרמש, ל., 2012.

²⁹ מעניקה הסמכה ותעודות המהווים תנאי כניסה לעיסוקים ולהמשך רכישת השכלה

ההשכלה וההסמכה, גבוהות ואף חיוניות לבתי ספר בפריפריה ולתלמידים מרקע חברתי כלכלי נמוך, בשל מיעוט ולעתים העדר אלטרנטיבת מוביליות.

ההנחה והידיעה **שכל אחד יכול להצליח בבית הספר**, מהווה הנחת יסוד לתכנית ולשיטת הלמידה המואצת (כמוצג בנספח 2) המופעלת בעמותת יכולות. השיטה הוכיחה עצמה במעל עשור פעילות לימודית של מורי בתי"ס בפריפריה, שהובילו עשרות אלפי תלמידים, בכללם גם כאלה שהיו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, להצלחות לימודיות מרשימות עפ"י אמות מידה אוניברסאליות.

במטרה לסייע לבתי ספר בפריפריה לשפר הישגים ולהעלות את שיעורי הזכאים לבגרות, לצמצם נשירה סמויה וגלויה, ולהקנות לצוותי הלמידה רכיבי פעולה פדגוגיים ודידקטיים, עמותת יכולות, בשיתוף משרד החינוך, אגף שח"ר, רשתות, ואגפי חינוך ביישובים, מפעילה את שיטת הלמידה המואצת במספר תכניות וביניהם תכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה- סטארט.

ב.2. תוכנית יכולות סטארט

עמותת יכולות- מיסודה של קרן רש"י, מפעילה מספר תכניות לימוד העוסקות בצמצום הפערים הלימודיים. אחת התכניות הינה תכנית יכולות- סטארט לבגרות ולמניעת נשירה. התכנית מופעלת בשיתוף משרד החינוך במחוזות, מינהלות המגזרים, אגף שח"ר ובעלויות. התכנית מהווה יישום מתקדם של שיטת צמצום הפערים המואץ, תוך הפעלת שינוי מבני צומח בביה"ס³⁰ (כהן, נ., 1994³¹, 1998³², 1998³³, 2005³⁴).

תקציר התכנית

תכנית יכולות- סטארט הוקמה במטרה למנוע נשירה, להעלות את שיעור הזכאים לבגרות ולשפר תחושת מסוגלות והשתייכות. התכנית החלה לפעול בחט"ב ובבתי"ס תיכוניים בפריפריה במחוז דרום בתשס"ד בשיתוף משרד החינוך מחוז דרום ואגף שח"ר.

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

בפועל ולאורך השנים, מרבית התלמידים הינם בעלי לפחות 7 ציונים שליליים (מתוקננים) בתעודת ההערכה הבית ספרית בסיום כיתה ט', וממוצע כל ציוניהם (מתוקן) נמוך מ- 50 ובפועל מאופיינים בניכור, קשיי התנהגות, קשיי לימוד ופערי לימוד גדולים מאוד.

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

³⁰ שיטת צמצום הפערים המואץ ויישומיה המתקדמים כגון השינוי המבני ולמידה מואצת לקראת מקצוע "חסס" לבגרות ועוד, פותחו ע"י נסים (מקס) כהן.

³¹ כהן, נ., 1994.

³² כהן, נ., 1998.

³³ כהן, נ., 1998.

³⁴ כהן, נ., 2005.

שיטה: שיטת צמצום הפערים המואץ³⁵ המופעלת כשינוי מבני צומח, שבדרך פעולתה מעניקה מענים ישומיים למשתנים הפנים והחוץ בית ספרים המסבירים אי הצלחה של בני המעמד הנמוך בבית הספר ובנוסף גם מענים ישומיים לצורך בשינוי תודעה בדבר יכולת להצליח בביה"ס ולצורך בצמצום פערי לימוד גדולים.

מבנה התכנית: התכנית נמשכת כשלוש וחצי שנים (מאמצע/סיום ט' ועד סוף יב'), ומתקבלים אליה כ - 30 - 50 תלמידי כיתה ט' מכל ביה"ס. במסגרת התכנית, רכיבי השיטה מיושמים ארגונית ופדגוגית כ"שינוי מבני" הוליסטי, המופעל בכיתות התכנית, ע"י צוות ביה"ס.

השינוי ברכיבו המבניים כולל:

- קבוצות למידה קטנות - מורה לכל קבוצת למידה (לרוב גם מתרגל), שגודלה הממוצע - 17 תלמידים.
- למידה פרטנית (לפי הצורך), כחלק מהלמידה והיעד הקבוצתי
- הנהגת התכנית ע"י רכוז - 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:
 - א. מקצועות לימוד בגרותיים.
 - ב. מקצועות חובה הנלמדים עפ"י החלטת ביה"ס, כגון יהדות או דמוקרטיה.
 - ג. מקצועות בחירה (עפ"י החלטת התלמיד - מכוונים בד"כ לחוזקותיו).
- למידה מואצת סימסטריאלית - מקצועות החובה לבגרות (14 יח"ל) נלמדים סמסטריאלית.
- המקצוע המוגבר לבגרות, נלמד ביא' ויב'. מקצועות החובה והבחירה נלמדים בהתאם לאופן המופעל בביה"ס.
- למידה מואצת גם מעבר לשעות הלימוד הרגילות - כחלק מהלמידה המואצת, מתבצעת למידה גם בשעות אחה"צ והערב, כמו כן ימי לימוד מרוכזים ומרתונים לימודיים שחלקם מתבצעים מחוץ לביה"ס.

³⁵ ראו הרחבה אודות השיטה בנספח 2

חלק ג' – מתודולוגיה

1.1. מטרת הדו"ח

דו"ח זה מסתמך על נתוני בקרה ומיפוי הנאספים ומקובצים כחלק שוטף של פעילות התכנית. מטרת דו"ח זה הינה לבדוק האם תכנית סטארט משיגה את ייעודה- האם התכנית מצליחה לסייע לתלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בסיום כיתה ט' לסיים 12 שנות לימוד (התמדה), לזכות בתעודת בגרות (הישגים לימודיים), ולשפר את תפיסותיהם ועמדותיהם הקשורות ליכולותיהם (תפיסות ועמדות). כמו כן יבדוק הדו"ח האם ביחד עם האתגר והמאמץ המושקע בתלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, שיעורי הזכאות של בתי הספר בתכנית עולים, והאם קיים קשר בין השתתפות בתכנית לבין שיעורי הגיוס לצה"ל ופנייה להמשך לימודים גבוהים של בוגריה.

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

1. האם התכנית מצליחה לסייע לתלמידים המשתתפים בה להימנע מנשירה סמויה וגלויה ולסיים 12 שנות לימוד?
2. האם התכנית מצליחה לסייע לתלמידים המשתתפים בה לרכוש תעודת בגרות?
3. האם התהליך אותו עוברים תלמידי התכנית מוביל לשינויים בתפיסותיהם ובהתנהגותם בהשוואה למאפיינים אלו בקרבם טרם הצטרפות לתכנית?
4. האם לתכנית יש השפעה הישגית על בתי הספר המשתתפים בתכנית הבאה לידי ביטוי בעליה בשיעורי הזכאות הבית ספרית?
5. האם לתכנית יש השפעה על שיעורי הגיוס לצה"ל של בוגריה?
6. האם לתכנית יש השפעה על פנייה של התלמידים להמשך לימודים גבוהים לאחר סיום התיכון?

2.2. רקע ומשתתפים

א. משתתפי תכנית- סטארט בוגרי תשע"ג

דו"ח זה סוקר את נתוני 595 התלמידות והתלמידים שהחלו תכנית סטארט (בתחילת י' וגם תלמידים שהצטרפו במהלך כיתה י' או בכיתה יא'³⁶). בתקופת התכנית, הנבדקים היו בגילים 15 עד 18, בכיתות י' עד יב'. תלמידים אלו שייכים ולמדו ב- 17 בתי הספר שהשתתפו בתכנית סטארט שסיום יב' בה היה בתשע"ג, כולל 15 בתי"ס בהם התקיימה התכנית במתכונת מלאה, במשך מעל ל- 3 שנים (החל ממכינה בסוף כיתה ט' ועד סוף יב'), ובנוסף 2 בתי"ס בהם בשל אילוצים, התקיימה התכנית במתכונת של שנתיים, מתכונת שהצריכה מאמץ ייחודי.

ב. רקע על משתתפי תכנית- סטארט בוגרי תשע"ג

- **בתי"ס** – משתתפי סטארט תשע"ג הינם תלמידים מ- 17 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה הגאו- חברתית, בפיקוח ממלכתי, בדווי ודרוזי, במחוז דרום, צפון ותל אביב, ב- 11 יישובי פריפריה.
- **מדד הטיפוח**- מדד הטיפוח (שטראוס) הממוצע של 17 בתי"ס הוא- 377.5³⁷.

³⁶ נתוני התלמידים טרם התכנית, נתוני התמדה בבי"ס, נתוני זכאות של בוגרי התכנית ונתוני הזכאות הבית ספריים, כוללים משתתפים מכל 17 בתי"ס בהם התקיימה תכנית סטארט, במשך מעל ל- 3 שנים, ר' סעיף ג.6 - הגדרות.
³⁷ מדרג הטיפוח שטראוס, הינו מדד של משרד החינוך המתאר מיקום סוציו-אקונומי של תלמידי בתי ספר בישראל על סולם הנע בין 1 ל- 10. ככל שהציון הבית ספרי גבוה יותר, כך הרקע הסוציו- אקונומי של תלמידיו נמוך יותר ולהיפך.

- **תלמידים - 542 תלמידים סיימו לימודיהם במסגרת התכנית בכיתה יב' ב- 17 בתיה"ס הנ"ל, בשנה"ל תשע"ג.**

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

- באר שבע, תיכון עירוני מקיף א'
- באר שבע, תיכון עירוני מקיף ו' ע"ש קוהל
- באר שבע, תיכון עמל, רב תחומי, מקיף ז'
- באר שבע, תיכון עירוני מקיף, ע"ש ד.טוביהו
- בית שמש, תיכון אמ"ת דביר
- בת ים, תיכון דתי למדעים ע"ש זבולון המר
- בת ים, תיכון מקיף עתיד אלנור
- חורה, ביי"ס מקיף עמל, רב תחומי, מקיף ז'
- חורה, תיכון עמל, רב תחומי, אבו רביע
- כסיפה, תיכון עמל, רב תחומי, אל נג'אח
- רהט, תיכון עמל, רב תחומי, אל נג'אח
- תל שבע, תיכון עמל רב תחומי, יגאל אלון
- מג'אר, תיכון מקיף ב'
- פקיעין, תיכון מקיף, פקיעין

ג.3. המדידה

א. כלי המיפוי והמדידה

כאמור, הדו"ח מסתמך על נתוני בקרה ומיפוי הנאספים ומקובצים כחלק שוטף של פעילות התכנית. הנתונים המפורסמים בד"וחות ובפרסומי העמותה הינם נתונים אנונימיים ומקובצים - כולל נתוני התלמידים, נתוני הצוות ונתוני בתי הספר, וזאת לצורך שמירה על חסיון נתונים. במסגרת בדיקת ההשערות וכחלק ממיפוי הנתונים במסגרת פעילות התכנית, נעשה בדו"ח שימוש בכלים הבאים:

- שאלוני מיפוי התמדה והישגים לימודיים - מדידת תפוקות ותוצאות פעילות התכנית הקשורות להיבטים של התמדה והישגים לימודיים של התכנית (ציוני והקבצות התלמידים בסיום כיתה ט', התמדה בתכנית, נתוני זכאות לבגרות) מתבצעת על ידי נתונים הנאספים כחלק הכרחי ושוטף של מהלך התכנית.
- שאלוני מיפוי לתלמידים - במטרה לבדוק שינויים ולהתאים את מתכונת ואופי הפעילות לצרכים, מועברים כחלק ממיפוי הכרחי ושוטף בתכנית, שאלוני מיפוי תפיסות ועמדות. השאלונים מורכבים מהיגדים המקובלים בספרות המקצועית, שעברו התאמה לתכנית סטארט, ומתוקפים על ידי אוניברסיטת תל אביב³⁸. מיפוי תחושות יכולות ועמדות התלמידים מתבצע באמצעות שני שאלוני מיפוי: שאלוני דיווח עצמי אשר ממלאים התלמידים, ושאלונים שממלאים רכזי התכנית. שאלוני התלמידים הועברו לאחר סיום הלימודים בכיתה יב', כאשר כל בוגר התכנית מילא שני שאלונים נפרדים: האחד מתייחס לתפיסותיו ועמדותיו טרם הצטרפות לתכנית, בסיום כיתה ט', והשאלון השני מתייחס לתפיסותיו הנוכחיות כיום, לאחר סיום כיתה יב'. שאלונים המתייחסים למאפייני התנהגות הועברו לרכזי התכנית באותם המועדים, והם מילאו שאלונים אלו אודות כל תלמידה ותלמיד בהתייחס לכל אחד משני המועדים (תחילת התכנית ובסיום התכנית בכיתה יב').
- נתוני זכאות בית ספריים לבגרות - כפי שהתקבלו מהנהלות בתי הספר המשתתפים.
- נתוני זכאות ארציים לבגרות - כפי שמפורסמים על ידי משרד החינוך.

³⁸ פירוט השאלונים מופיע בספח 3.

- **נתוני הגיוס לצה"ל של בוגרי תכנית סטארט** - מתקבלים ממחלקת המחקר והתכנון של חטיבת כ"א בצה"ל בצורה מקובצת ואנונימית. הנתונים כוללים שיעורי גיוס, תפקידים בצה"ל ועוד. כל העיבודים לנתונים אלו והדו"ח המבוסס על הנתונים והעיבודים אושר הן על ידי צה"ל והן על ידי אוניברסיטת תל אביב.
- **סטטוס עדכני של לימודים באקדמיה של בוגרי התכנית משנים קודמות** - נתונים שהתקבלו מבוגרי התכנית לאורך שנות פעילות התכנית, במסגרת סקר טלפוני שנערך על ידי עמותת יכולות בסוף תשע"ג, בניהול ובחסות בית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב.
- **6 מקצועות הליבה בסיום כיתה ט'**: מתמטיקה, אנגלית, לשון, היסטוריה, ספרות, תנ"ך (אצל הבדווים במקום ספרות ותנ"ך - עברית ודת, אצל הדרוזים במקום ספרות ותנ"ך - עברית ומורשת).

ב. מהלך המדידה

נתוני הדו"ח המתייחסים לתפוקות פעילות התכנית הקשורות להיבטים של התמדה והישגים לימודיים של התכנית (ציוני והקבצות התלמידים בסיום כיתה ט', התמדה בתכנית, נתוני זכאות לבגרות), נאספו מהנהלות בתי הספר כחלק הכרחי ושוטף של מהלך התכנית. נתונים אלו מהווים חלק מתהליכי הבקרה והמיפוי שמופעלים על ידי צוות התכנית. הנתונים מתייחסים לשתי נקודות זמן: מצב והישגי התלמידים טרם התכנית (עת היו בסיום כיתה ט'), ומצבם והישגיהם בסיום התכנית בכיתה יב'. נתוני הגיוס של תלמידי סטארט מתקבלים ממחלקת המחקר של צה"ל בצורה מוצפנת ומקובצת. כאמור, כל הנתונים אשר מופיעים בדו"ח הינם מוצפנים, כולל נתוני התלמידים, נתוני הצוות ונתוני בתי הספר - לצורך שמירה על חסיון נתונים. כל הנתונים והעיבודים בדו"ח נבדקו ואושרו על ידי אוניברסיטת תל אביב - בית הספר לחינוך.

4.ג. עיבוד הנתונים והצגתם

א. חישוב ממוצע הציונים המתוקנן טרם התהליך בסיום כיתה ט', וממוצע הציונים השלייכים המתוקנן לתלמיד:

לשם קבלת אומדן והשוואה של הישגי התלמידים בסיום כיתה ט' הלוּקח בחשבון את רמת הלימוד ותכניות הלימוד השונות בהקבצות השונות, ולשם איתור בעלי הישגים הנמוכים ביותר המהווים את אוכלוסיית היעד של התכנית, התבצע תקנון ציוני התלמידים בבית הספר. תקנון זה מאפשר **השוואה אחידה** של ציוני תלמידים במקצועות הנלמדים ברמות לימוד שונות. התקנון התבצע במקצועות ההקבצה/מסלול בלבד, עפ"י פקטור, ובדומה ובהתאם לתקנון הציונים, כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (2008)³⁹ - ר' פירוט בסעיף ההגדרות - ג.6. ציוני התלמידים שלמדו בכיתה ט' בכיתות/מסגרות שאינן ממוינות, נותרו ללא שינוי לצורך חישוב ממוצעי הציונים.

³⁹ כידוע, הפער הלימודי בין תכנית הלימודים בהקבצה הנמוכה (ג' לדוגמא) להקבצה הגבוהה (א' לדוגמא, בה בדי"כ נלמדת תכנית הסטנדרט ולעתים אף יותר מכך) הינו גדול, ובכיתה ט' הפער הלימודי בין ההקבצות הנבדלות יכול להיות בן מס' שנות לימוד ומובן שהציונים לתלמידים בהקבצה הנמוכה אינם משקפים את רמת הלימודים הנדרשת והסטנדרט. כך לדוגמא ציון 70 בתעודת ההערכה של תלמיד הקבצה ג' בכיתה ט', נמוך ביחס לסטנדרט וביחס לתלמיד הקבצה א' באותו ביי"ס בעל ציון זהה - 70 בהקבצה א'. יתר על כן ציון זהה זה שלא לוקח בחשבון את ההשתייכות להקבצה לימודית שונה ומרובדת, מסתיר את הפער הלימודי הגדול. לתכנית מתקבלים בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט'. לשם קבלת אומדן הישגי התלמידים בכיתה ט' הלוּקח בחשבון את רמת הלימוד ותכניות הלימוד השונות בהקבצות השונות, ולשם איתור בעלי הישגים הנמוכים ביותר המהווים את אוכלוסיית היעד של התכנית התבצע תקנון ציוני התלמידים המאפשר השוואה אחידה של ציוני תלמידים מהקבצות/רמות לימוד שונות ומרובדות. התקנון התבצע עפ"י פקטור ובדרך דומה למתבצע ע"י משרד החינוך, אגף שח"ר, ובהתאם לתקנון הציונים, כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (2008), וכמוצג להלן. אופן החישוב מאפשר תקנון והשוואת ציונים אחידה של תלמידי הלימודים בהקבצות/רמות לימודיות שונות ומרובדות. תקנון ציונים עפ"י הנייל התבצע במקצועות ההקבצה בלבד או בכל מקצועות הלימוד לתלמידי הלימודים בכיתה נבדלת המהווה מסלול, בו כל מקצועות הלימוד נלמדו ברמה שונה.

ב. דירוג המיוני של תלמידי התכנית בחט"ב טרם התכנית:

מתוך שאיפה להציג תמונה מרכזת ומקיפה המבהירה את מצבם הלימודי של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם לתכנית עת היו בסיום כיתה ט', ומפאת החשיבות וההשלכות, מציג הדו"ח בנוסף לציוני התלמידים בסיום כיתה ט' גם את הדירוג הריבדוי/מיוני של תלמידי התכנית בחט"ב בסיום כיתה ט' (טרם התכנית) עפ"י שלוש רמות מיון להקבצה/הסללה: גבוה, בינוני, נמוך.

הדירוג נקבע על פי המסלול או על פי הקבצה/ות אליהם היו ממוינים התלמידים בסיום כיתה ט' טרם התכנית, כפי שמופיע בנתוני ציוני התלמידים שנאספו טרם התכנית לשם איתור ובחירת התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר לתכנית:

מסלול - עפ"י השתייכות התלמיד לכיתה שלמדה את כל מקצועות הלימוד בנפרד וברמה מובחנת: גבוהה, בינונית או נמוכה.

הקבצות - הקבצות אליהם השתייכו התלמידים בחלק ממקצועות הלימוד עת היו בסיום כיתה ט' בחטיבת הביניים, טרם התכנית. תלמידי התכנית שהיו ממוינים להקבצות לימוד, מוינו בפועל בחטיבות הביניים באחד עד ארבע מקצועות לימוד. המיקומים בהקבצות תורגמו עבור כל תלמיד לסולם מספרי מדורג עבור כל אחד ממקצועות ההקבצה עפ"י הקידוד הבא:

השתייכות במקצוע לימודי לקבצה א' = 1, השתייכות להקבצה ב' = 2, השתייכות להקבצה ג' = 3. סכימת הערכים במקצוע אחד באם מוין רק באחד, או בכל במקצועות ההקבצה (אם היה ממוין בשני מקצועות עד ארבע) אליהן מוין התלמיד להקבצות, הובילו לקביעת דירוג התלמיד ולמיקומו הריבדוי הכללי בחטיבת הביניים - לפי המטריצה הבאה:

לוח 3 – מטריצת דירוג התלמיד בקבוצות המיון בחטיבת הביניים בסיום כיתה ט', טרם התכנית					
קבוצת התלמידים שמוינו להקבצה בארבע מקצועות לימוד (ניקוד עפ"י 4 הקבצות)	קבוצת התלמידים שמוינו להקבצה בשלוש מקצועות לימוד (ניקוד עפ"י 3 הקבצות)	קבוצת התלמידים שמוינו להקבצה בשני מקצועות לימוד (ניקוד עפ"י שתי הקבצות)	קבוצת התלמידים שמוינו להקבצה במקצוע לימודי אחד (ניקוד עפ"י הקבצה אחת)	מס' הקבצות אליהן מוין התלמיד	דירוג הריבדוי בחט"ב טרם התכנית
4-6	3-4	2-3	1		גבוה
7-9	5-7	4	2		בינוני
10-12	8-9	5-6	3		נמוך

קיימות בוודאי דרכים נוספות לקבוע את דירוגו של התלמיד במיון הבית ספרי בחט"ב. ניתן לקבוע למשל, כי כל תלמיד המדורג בהקבצה/ות ברמה הנמוכה מרמה א', שהינה הסטנדרט הלימודי, מיקומו הוא נמוך. אפשרות נוספת היא התייחסות לפיה כל תלמיד המדורג בהקבצה ג' באחד מן המקצועות, הינו תלמיד אשר מצוי במיקום נמוך. אנו בחרנו בדרך המעניקה משקל זהה לכל הקבצה אליה השתייך התלמיד, כך שלמשל תלמידים שמוינו להקבצות ב- 4 מקצועות לימוד, ומוינו בשני מקצועות להקבצה ג' ובשני מקצועות להקבצה א' יקבלו ניקוד כולל - 8, ויחשבו כמדורגים בינוני.

ג. השוואת נתוני הזכאות של בתי הספר בסטארט לנתוני זכאות ארציים:

בדו"ח מושווים שיעורי הזכאות הבית ספריים בתשע"ג בבתיה"ס המשתתפים בתכנית יכולות – סטארט לשיעורי זכאות ארציים בישראל. השוואת הנתונים מתבצעת על מנת לקבל אומדן יחסי של שיעורי הצלחת התכנית.

ד. נתוני בתי הספר בתכנית:

בכל המקרים בהם הוצגו נתונים המתפלגים עפ"י ב"ס, הוצפן שם ביה"ס.

ג.5. מגבלות הדו"ח

מגבלות הדו"ח הן כדלהלן:

- א. הבדיקה בדו"ח הינה תיאורית מתאמית. לכן הסקה סיבתית באשר להשפעה ישירה של התכנית הינה מוגבלת.
- ב. ישנה השוואה של תוצאות התכנית לקבוצת ביקורת משנת 2008⁴⁰, רצויה השוואה עדכנית יותר.
- ג. תפיסות והתנהגות התלמידים טרם התכנית נמדדו רטרוספקטיבית שנמצאה במחקרים כבעלת יתרונות להערכת תכניות התערבות (Lam & Bango, 2003; Pratt Mcguigan, & Katzev, 2000) יחד עם זה מתודולוגיה זו טומנת בחובה מגבלה של הטיות ודיוק. לכן, במסגרת דו"ח זה הדיווח הוא הן על ידי בוגרי התכנית והן על ידי רכזי התכנית, במטרה להגביר את תוקף הממצאים.

ג.6. הגדרות ומקור נתונים

- א. **נתוני הדו"ח** - כל הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי"ס המשתתפים, כחלק הכרחי ושוטף מהתכנית וממפוי התכנית, מוצגים באופן מוצפן, והעיבודים בדו"ח מבוססים עליהם.
- ב. **תקנון ציוני סיום כיתה ט'** - על מנת להשוות באופן אחיד בין תלמידים מהקבוצות לימודיות מדורגות היררכית, ושוונות מבחינת הרמה הלימודית, בוצעה המרה של ציונים במקצועות ההקבצה בלבד (שאר הציונים נותרו ללא שינוי). קריטריון ההמרה נבחר כך שתתאפשר השוואת ציונים אחידה ותקנון לתלמידים מהקבוצות/רמות לימודיות שונות, בדומה לשנקבע ונעשה בו שימוש ע"י אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך (שם, 2008), באופן הבא:
 1. תלמידי הקבצה א' - ציון/ני מקצועות ההקבצה נשארו/ו כשהיה/ו.
 2. תלמידי הקבצה ב' - ציון/ני מקצועות ההקבצה בלבד, הוכפלו/ו ב- 0.75.
 3. תלמידי הקבוצות ג'⁴¹ - ציון/ני מקצועות ההקבצה בלבד, הוכפלו/ו ב- 0.5.
 4. כל ציוני המקצועות בהם התלמידים לא היו ממוינים להקבצה - נותרו כשהיו ללא שינוי.
- ג. **משתתפי תכנית סטארט** - תלמידות ותלמידים אשר החלו לימודיהם בתכנית סטארט בתחילת כיתה י', ותלמידים/ות נוספים שהצטרפו לתכנית בשנת הלימודים בכיתה י', או במהלך כיתה יא'⁴². נתוני התלמידים טרם התכנית, נתוני התמדה בביה"ס ובתכנית, נתוני זכאות של בוגרי התכנית ונתוני הזכאות הבית ספריים של בתי ספר בהם פעלה תכנית סטארט ובוגריה סיימו יב' בתשע"ג, כוללים משתתפים מ-17 בתי"ס בהם פעלה תכנית סטארט, כולל שני בתי"ס בהם בשל אילוצים, התקיימה תכנית סטארט במתכונת חלקית, במשך כשנתיים בלבד (בכיתות יא'-יב').
- ד. **משתתפי התכנית מתחילי י'** - תלמידות ותלמידים אשר החלו לימודיהם בתכנית בעת תחילתה בבית הספר - בתחילת י' בשנת הלימודים תשע"א.
- ה. **בוגרי סטארט** - תלמידים שסיימו יב' במסגרת התכנית בבתי הספר המשתתפים בתכנית בתשע"ג.

⁴⁰ התבצעה ע"י אוניברסיטת בן גוריון 2008. תקציר הדו"ח מופיע בנספח מס' 1.

⁴¹ או הקבצה לתלמיד ח"מ או הקבצה מעין זאת הקרויה בשם חלופי אחר כפי שהדבר בא לידי ביטוי בבתי"ס שונים, כגון: מקצוע בו קיימת הערה "לומד על פי תכנית לימודים מיוחדת". או "פטור" או "תגבור" ובתנאי שהוגדר ע"י ביה"ס כשם חליפי להקבצה הנמוכה (ג').

⁴² התכנית אינה כוללת 5 תלמידים אשר התחילו את התכנית ומסיבות אובייקטיביות שאינן תלויות בהן לא נשארו בתכנית (כגון סיבות רפואיות).

ו. **זכאים לבגרות ממסיימי יב', תכנית סטארט** - זכאים לתעודת בגרות ממשותפת תכנית סטארט שסיימו יב' במסגרת התכנית, ושדווח עליהם כזכאים לתעודת בגרות, ע"י הנהלת ביה"ס בו התלמיד למד והשתתף בתכנית.

ז. **זכאות לבגרות אוניברסיטאית** - זכאים לתעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה⁴³ עפ"י הגדרת משרד החינוך: תעודת בגרות המכילה את המקצוע אנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות, ואת המקצוע מתמטיקה ברמה של 3 יח"ל לפחות.

כל נתוני משותפי סטארט בוגרי תשע"ג, מתחילי י' ומסיימי יב' המתייחסים למאפייני התלמידים טרם הצטרפות לתכנית, לשיעורי זכאות לבגרות, לשיעורי התמדה בתכנית ובבי"ס תיכון, התקבלו מהנהלות בתי ספר המשותפים כחלק מפעולה ומיפוי שוטף של התכנית.

ח. **שיעורי זכאות לבגרות - נתונים ארציים (ישראל)** - נתוני הזכאות לבגרות הארציים הינם נתוני משרד החינוך, תשע"ג⁴⁴.

ט. **נתוני בוגרי סטארט באקדמיה**

1. **בוגרי תכנית יכולות לבגרות סטארט** - תלמידים שסיימו יב' במסגרת התכנית מסיום המחזור הראשון בתשס"ז ועד סיום מחזור שני"ל תשע"ג (כולל).

2. **בוגרי התכנית שנסקרו** - בוגרי תכנית יכולות לבגרות סטארט שהשיבו לשאלון הסקר הטלפוני שהתבצע בקיץ תשע"ג.

3. **מלש"ב** - מחויב לשירות ביטחוני. בהתייחס לבוגרי סטארט, הכוונה היא לבנים ובנות מהמגזר היהודי ולבנים מהמגזר הדרוזי שעפ"י החוק מחויבים לשירות בטחוני.

4. **השכלה גבוהה (חינוך גבוה)** - לימודים אקדמיים לקראת תואר ראשון, תעודה אקדמית, תואר שני או תואר שלישי המוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה. לימודים אלו מתקיימים באוניברסיטאות (כולל מכללות אזוריות בחסות אוניברסיטה), באוניברסיטה הפתוחה, במכללות אקדמיות, במכללות אקדמיות לחינוך ובשלוחות של מוסדות להשכלה גבוהה מחו"ל. הלימודים מתקיימים ברישיון מטעם המועצה להשכלה גבוהה לפי דרישות מוסד האם בחו"ל (OECD, UNESCO)⁴⁵. בדו"ח זה לימודי השכלה גבוהה כוללים גם לימודי תואר ותעודה במוסדות אקדמיים בחו"ל.

5. **אוריינטציה להשכלה גבוהה** - בוגרי תכנית יכולות לבגרות סטארט, שנסקרו בסקר בוגרי התכנית באקדמיה, וטרם החלו לימודי השכלה גבוהה, נשאלו באיזו מידה הם מעוניינים בלימודי השכלה גבוהה (המדגם נע בין 1- "מאוד רוצים" ועד 4- "לא רוצים").

בוגרים שדיווחו שיש בכוונתם ומעוניינים מאוד בלימודי השכלה גבוהה, נלקחו בחשבון בדו"ח זה כבעלי אוריינטציה להשכלה גבוהה.

⁴³ משרד החינוך, 2011, נתוני בחינות בגרות.
⁴⁴ משרד החינוך, נתוני בחינות בגרות 2013 נתוני הזכאות לבגרות לשנת תשע"ג
⁴⁵ מתוך הגדרות הלמ"ס 2012, עמוד 388.

חלק ד' – ממצאים

1.1. רקע על משתתפי התוכנית – הישגים לימודיים של משתתפי התוכנית ומיקומם בהקבצות/ מסלול טרם הצטרפות לתוכנית, בסיום כיתה ט' (תש"ע)

בפרק זה מוצגים נתוני הפתיחה של משתתפי התכנית, עת היו בסיום כיתה ט', טרם כניסתם לתכנית סטארט. כאמור, התכנית פועלת בקרב התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט', שאינם מוגדרים כמשתתפים לחינוך המיוחד. קריטריון הכניסה היחידי לתכנית הוא קריטריון ההישגים הנמוכים. בשנת תשע"ג סיימו את תכנית סטארט 542 בוגרי יב', מתוך 595 תלמידים שהשתתפו (מתחילים ומצטרפים) בתכנית ב-17 בתי"ס, ביישובי פריפריה גאו- חברתית ברחבי הארץ. מתוכם, 15 בתי"ס בהם הופעלה התכנית באופן מלא, מסוף כיתה ט' ועד יב', ובנוסף שני בתי"ס בהם בשל אילוצים, הופעלה התכנית באופן לא מלא, במשך כשנתיים.

המדד הסוציו-אקונומי (מדד שטראוס) הממוצע של בתי הספר בתכנית הינו 46.75. בעת הכניסה לתכנית הוגדרו התלמידים כבעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבת ט'. בתוך כך, ממוצע הציונים שלהם⁴⁷ בתעודת סוף כיתה ט' עמד על 45.8 (מתוקנן) ובממוצע ב-7.3 מקצועות ציונים היו שליליים (מתוקנן). כמו כן, 79.3% מהתלמידים שהחלו לימודיהם⁴⁸ בתכנית היו ממוינים טרם התכנית (עת היו בסיום כיתה ט' בחטיבת הביניים) להקבצות/מסלולים. 69.3% מהם היו ממוינים להקבצות או למסלול הנמוך (303 תלמידים מתוך 437).

להלן ציוניהם הבית ספריים בסיום כיתה ט', טרם ההצטרפות לתכנית של התלמידים שהחלו ללמוד בתכנית:

ציונים בית ספריים מתוקנים⁴⁹ טרם ההצטרפות לתכנית – סיום כיתה ט'⁵⁰:

- ממוצע מס' ציונים שליליים לתלמיד - 7.3
- ציון ממוצע בכל מקצועות הלימוד - 45.8
- ציון ממוצע ב-6 מקצועות הליבה - 40.7
- שיעור בעלי 7 ציונים שליליים ויותר בסיום כיתה ט', מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכיתה י' - 72.4%

המיון ומיקומם הריבוי בבית הספר של תלמידי התכנית בסיום כיתה ט', טרם התכנית:

- ב-13 מ-17 בתי"ס המשתתפים, תלמידי התכנית היו ממוינים בסיום כיתה ט' להקבצות/ מסלולים.
- 79.3% מתלמידי התכנית אשר יש לגביהם נתונים (437 תלמידים מתוך 551), היו ממוינים בכיתה ט' להקבצה/ מסלול.
- 69.3% מתלמידי התכנית הממוינים הנ"ל (303 תלמידים מתוך 437), היו ממוינים בכיתה ט' בחט"ב להקבצה/מסלול הנמוך (ר' גרף מס' 1 לשיעור הממוינים בכל רמה).
- 72.8% מהממוינים להקבצות במתמטיקה (318 מתוך 437), מוינו בכיתה ט' להקבצה הנמוכה.

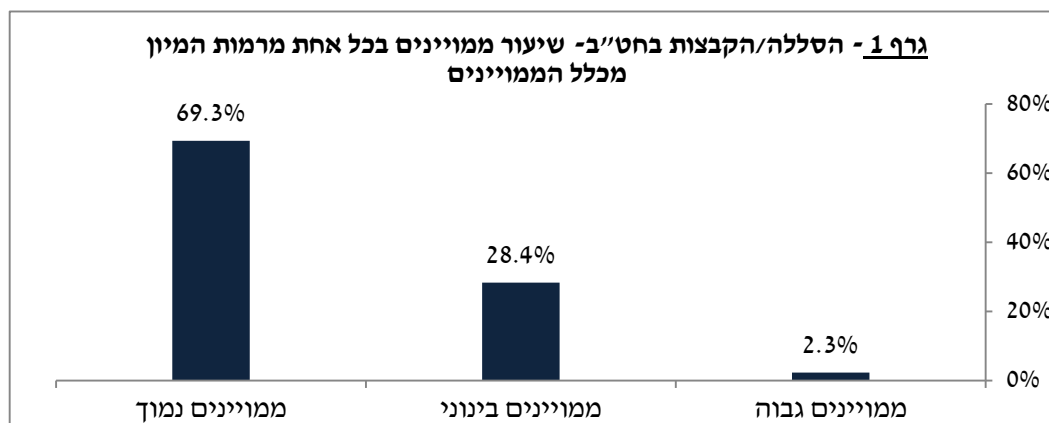
⁴⁶ בסולם של 1 עד 10, ככל שהערך גבוה יותר, כך הרקע הסוציו-אקונומי של תלמידיו נמוך יותר.

⁴⁷ של 551 מתוך 595 המתחילים והמצטרפים, אשר יש לגביהם נתונים.

⁴⁸ 437 תלמידים מתוך 551 שלגביהם יש נתונים אודות מיונם להקבצות/מסלול בכיתה ט', טרם התכנית

⁴⁹ ציונים מתוקנים- לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות וקבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התכנית טרם הצטרפותם- כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון, 2008, כמוצג בחלק ג' בדו"ח, עמ' 17

⁵⁰ של תלמידי התכנית אשר יש לגביהם נתוני ט' - 551 מתוך 595.



2.ד. בסיום התוכנית – זכאות לתעודת בגרות, בוגרי סטארט תשע"ג

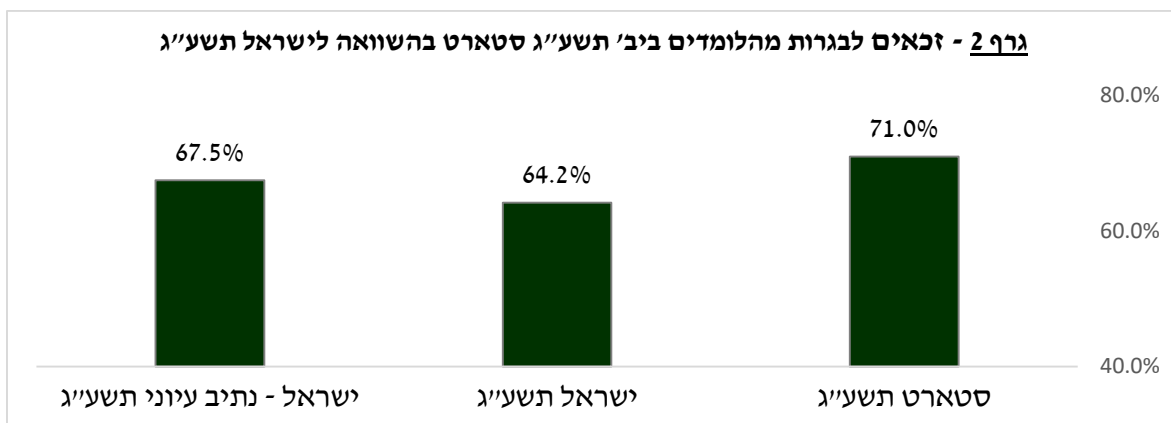
כללי - זכאות לתעודת בגרות בקרב בוגרי סטארט תשע"ג

אחת ממטרותיה החשובות של תכנית סטארט, הינה להביא את התלמידים המוחלשים, בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בסוף כיתה ט', לרכישת תעודת בגרות. בפרק זה תוצג מידת ההצלחה של התכנית בהובלת תלמידיה לרכישת תעודת בגרות בסיום יב'.

על פי הנתונים שהתקבלו, עולים הממצאים הבאים:

- 71.0% ממסיימי יב' בתכנית (385 תלמידים מתוך 542), זכאים לתעודת בגרות (ר' גרף 2). שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בתכנית גבוה ב- 6.8% משיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בישראל בתשע"ג⁵¹ (71.0% לעומת 64.2%). שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בתכנית גבוה ב- 3.5% משיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' בנתיב העיוני בישראל בתשע"ג⁵² (71.0% לעומת 67.5%).
- 64.1% מהמתחילים את התכנית בכיתה י' (363 תלמידים מתוך 566), זכאים לתעודת בגרות.
- 100.0% מהזכאים לתעודת בגרות במסגרת תכנית סטארט, הינם בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
- 30.1% מכלל הזכאים לבגרות במסגרת תכנית סטארט, הינם בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה (116 מתוך 385).
- 69.1% ממסיימי יב', אשר היו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום ט', רכשו תעודת בגרות בסיום יב' (260 תלמידים מתוך 376).
- 61.7% מהמתחילים לימודיהם בתכנית בתחילת י', אשר היו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום ט', רכשו תעודת בגרות בסיום יב' (260 תלמידים מתוך 421).

⁵¹ נתוני בחינות תשע"ב, משרד החינוך, פורטל הבחינות.
⁵² שם, משרד החינוך, פורטל הבחינות.



זכאות לתעודת בגרות בקרב בוגרי סטארט תשע"ג – על פי המיון להקבצות טרם התכנית

כאשר מתבוננים בהישגי הבוגרים בסוף יב' (לוח 4), לפי מיונם ומיקומם בהסללה/הקבצה עת היו בכיתה ט', עולים הממצאים הבאים:

ציוני סיום ט' של תלמידי שלושת קבוצות המיון – נמוכים (ממוצע 45.1) לעומת ציוני התלמידים שלא מוינו (ממוצע 48.2), עובדה המצביעה על פערי לימוד בין הקבוצות. ממוצע ציוני תלמידי ההקבצה הנמוכה הם הנמוכים ביותר (43.5) ומעט יותר גבוהים ציוני ההקבצה/מסלול בינוני (48.1). ציוני תלמידי ההקבצה/מסלול הגבוה, הינם הגבוהים ביותר (53.4).

ממוצע הציונים השליליים לתלמיד של תלמידי שלושת קבוצות המיון (7.7) – גבוה לעומת ממוצע הציונים השליליים לתלמיד בקרב התלמידים שלא מוינו (7.2). מספר השליליים של תלמידי ההקבצה הנמוכה הינו הגבוה ביותר (7.9), ומספרי השליליים של תלמידי ההקבצות הבינונית והגבוהה דומים (7.3 לעומת 7.2 שליליים בממוצע, בהתאמה).

שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב', שהיו תלמידי ההקבצה הגבוהה בט', הוא הגבוה ביותר: 80%, בהשוואה ל-76.3% ממסיימי יב' מההקבצה הבינונית, ו-64.7% ממסיימי יב' שהיו בהקבצה הנמוכה בכיתה ט'.

ביחס לציוני התלמידים וממוצע הציונים השליליים לתלמידי שלושת קבוצות המיון טרם התכנית, שיעורי ההצלחה ברכישת תעודת בגרות ממסיימי יב' (68.5%) הינם גבוהים, ואף גבוהים מהממוצע בישראל (64.2%).

לוח 4 – זכאות לבגרות בקרב בוגרי התכנית בתשע"ג לפי מיקומם בהסללה בכיתה ט'

זכאים לבגרות ממסיימי יב'	זכאים לבגרות ממתחילי י'	ממוצע מס' מתוקן שליליים בסיום ט'	ציון ממוצע מתוקן בסיום ט'	מס' בוגרים	מיקום בהקבצה/בהסללה בכיתה ט', לפני סטארט גבוה
80.0%	75.0%	7.2	53.4	10	גבוה
76.3%	75.6%	7.3	48.1	118	בינוני
64.7%	64.4%	7.9	43.5	275	נמוך
68.5%	67.9%	7.7	45.1	403	סה"כ 1
82.2%	82.2%	7.2	48.2	101	תלמידים לא ממוינים
68.4%	61.9%	א.נ.	א.נ.	38	תלמידים ללא נתוני ט'
71.0%	70.5%	7.3	45.9	542	סה"כ כללי

מהממצאים לעיל ניתן להסיק שבמסגרת התכנית, בקרב תלמידים שהיו ממוינים בכיתה ט', ישנה נטיה לכך שכל שמוצע הציונים המתוקנן גבוה יותר והשתייכות לקבוצת מיון גבוהה יותר, עולים סיכוייהם להצלחה ברכישת תעודת בגרות.

המסקנה העולה מהנתונים הינה כי בהתאם להנחות היסוד של תוכנית יכולות-סטארט, הסללה לקבוצות נמוכות מהווה גורם מעכב הישגיות, תופעה שנובעת (בין היתר) מהפגיעה במוטיבציה של תלמידים המוסללים נמוך.

זכאות לתעודת בגרות בקרב בוגרי סטארט תשע"ג – התייחסות לתלמידים שלא היו ממוינים בט'

ציוני סיום ט' של התלמידים שלא היו ממוינים בכיתה ט' (לוח 4) הינם נמוכים (48.2) ודומים לתלמידים שהיו ממוינים להקבצה הבינונית (48.1).

ממוצע הציונים השלייליים לתלמיד של התלמידים שלא היו ממוינים בכיתה ט' הינו גבוה (7.2) וזהה לזה של תלמידי ההקבצה הגבוהה (7.2).

שיעור הזכאים לבגרות ממסיימי יב' מקרב התלמידים שלא היו ממוינים בט' הוא הגבוה ביותר (82.2%) בהשוואה לשלושת קבוצות התלמידים הממוינים, ודומה לתלמידים שהיו בהקבצה הגבוהה בט' (80.0%).

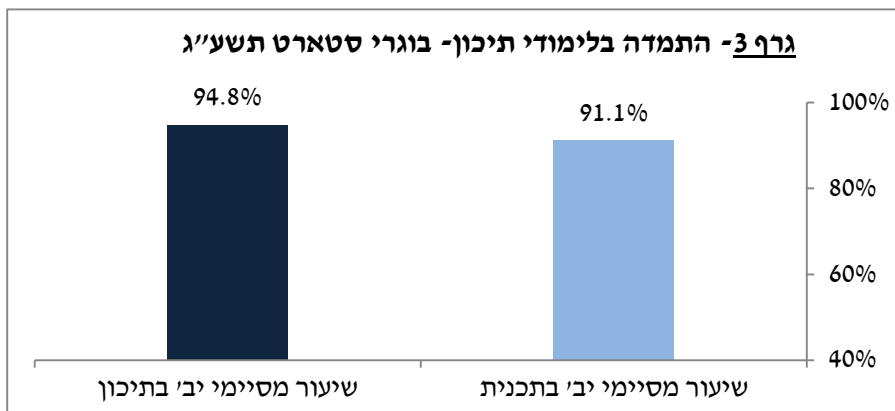
בהתאם למסקנות כנ"ל ניתן לראות כי קיים קשר בין מאפייני ההסללה של התלמיד בכיתה ט' לבין הישגיו במועד מאוחר יותר.

ד.3. התמדה בלימודי תיכון, נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

פרק זה כולל מידע על התמדה ונתוני סיום 12 שנות לימוד של משתתפי התכנית. הנתונים שנאספו מצביעים על הממצאים הבאים:

- 94.8% מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכל דרגות הכיתה (564 תלמידים מתוך 595), סיימו 12 שנות לימוד ויב' במסגרת התכנית, בבית הספר בו פעלה התכנית, או בתיכון אחר (ר' גרף מס' 3).
 - 91.1% מהמתחילים לימודיהם בתכנית בכל דרגות הכיתה (542 תלמידים מתוך 595), השתתפו בתכנית עד סיומה ביב' וסיימו במסגרתה 12 שנות לימוד (ר' גרף מס' 3).
 - אחד המאפיינים של נשירה סמויה הוא אי מילוי תפקיד התלמיד⁵³ המוביל גם להישגים לימודיים נמוכים. אנו מניחים ששיפור במילוי תפקיד התלמיד על רכיביו יביא להישגים לימודיים כגון הצלחה במבחני הבגרות. ואמנם, מהנתונים עולה כי 84.7% ממסיימי יב' בתכנית (459 תלמידים מתוך 542), הינם זכאים לבגרות או חסרי עד שני מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (82.1% ממסיימי יב' בתוכנית זכאים לתעודת בגרות או חסרי עד מקצוע אחד לזכאות).
- ניתן לשער, שהתמדה הלימודית שהפגינו התלמידים הושגה גם בשל שיפור במילוי תפקיד התלמיד לאורך השתתפותו בתוכנית, דבר שהוביל גם לצמצום בשיעור הנשירה הסמויה.
- מסקנה זאת מקבלת חיזוק נוסף בעלייה מובהקת בתפיסת התפקוד הלימודי של בוגרי התכנית, מציון ממוצע 2.8 לפני התכנית ל- 0.4 (בסולם טווח של 1-5 נמוך, 5- גבוה) בסיומה, כפי שיוצג בפרק הבא.

⁵³ ר' בפרק הרקע לתכנית בנספח מס' 2, וכן אצל כהן- נבות, אלנבוגן- פרנקוביץ, ריינפלד, 2001.



4.4. עמדות, תפיסות והתנהגות

דו"חות שהופקו אודות התכנית בשנים האחרונות הראו שהתרחשו שינויים בעמדותיהם, תפיסותיהם והתנהגותם של משתתפי התכנית טרם הצטרפות לתכנית בהשוואה למאפיינים אלו בקרבם לאחר התכנית⁵⁴. פרק זה מבקש לבחון את הקשר בין השתתפות בתכנית לבין תפיסות המשתתפים על התפקוד הלימודי שלהם, מתוך הנחת יסוד של תיאורית התכנית לפיה שיפור מיומנויות התלמידים ותפקוד התלמידים שיובילו להצלחות ביעדים לימודיים מאתגרים עפ"י אמות מידה אוניברסאליות (מבחני בגרות), ישפרו אמונות התלמידים במסוגלותם ועל תודעתם לגבי יכולותיהם. בפרק זה נבחן את מידת השינוי בתפיסותיהם, בעמדותיהם ובהתנהגותם של משתתפי התכנית בסוף התכנית, בהשוואה למאפיינים אלו טרם התכנית. במטרה לבחון את השינוי בתפיסות ועמדות לאורך ההשתתפות בתוכנית יכולות- סטארט, וכחלק שוטף ממפוי עמדות של בוגרי התכנית, מילאו בוגרי התכנית, מילאו בוגרי תשע"ג שאלוני עמדות מיד לאחר שסיימו לימודיהם בכיתה יב'. הבוגרים מילאו שני שאלונים בה בעת- אחד המתייחס לעמדותיהם טרם הצטרפותם לתכנית (סוף ט')- שאלון רטרוספקטיבי, והשני המתייחס לעמדות אלו בסיום התכנית (סוף יב').

381 מתוך 542 בוגרי תכנית סטארט (70.3%), הסכימו ומילאו שאלונים אלו. בשאלונים אלו נמדדו⁵⁵:

- **תחושת מסוגלות עצמית** (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין ביכולותיו לבצע משימה מסוימת.
- **שאיפות להשכלה גבוהה** (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מציב לעצמו מטרות הקשורות ללימודי המשך לאחר סיום התיכון.
- **מיקוד שליטה פנימי** (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין כי הוא שולט בהחלטותיו, בפועל ובחיי.
- **מיקוד שליטה חיצוני** (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין כי חייו והחלטותיו נשלטים בידי סביבתו, בידי כוח עליון או בידי אנשים אחרים.
- **תפקוד לימודי** (דיווח עצמי של הבוגרים)- המידה בה התלמיד מאמין כי הוא ממלא את מטלותיו במסגרת היותו תלמיד בבית ספר.

⁵⁴ ר' עמותת יכולות, דו"ח תוצאות מסכם, תכנית סטארט, תשס"ט, תשע"א, תשע"ב
⁵⁵ ר' פירוט השאלונים בנספח מס' 3.

• **תחושת שייכות** (דיווח עצמי של הבוגרים) – המידה בה התלמיד מרגיש חלק מסביבתו- כיתתו, בית ספרו, משפחתו ועוד.

בנוסף, במטרה לבחון שינויים בדפוסי התנהגות התלמידים, וכחלק הכרחי ושוטף ממיפוי עמדות בתכנית, מיד לאחר סיום כיתה יב' מילאו 19 מתוך 21 רכזי התכניות ב-17 בתי"ס (90.5%) שאלונים המתייחסים להתנהגות התלמידים ולמילוי תפקיד התלמיד. הרכזים מילאו שני שאלונים עבור כל תלמיד- שאלון אחד המתייחס למאפיינים אלו טרם התכנית (התייחסות רטרוספקטיבית), ושאלון שני המתייחס לאותם מאפיינים בהווה, בעת סיום התכנית. הרכזים ענו על שאלוני התנהגות עבור 474 מתוך 542 בוגרי תכנית סטארט (87.5%). בהערכה זו נמדדה התנהגות התלמידים (דיווח הרכזים).

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

עיקר התוצאות

- 1- דיווח בוגרי התכנית:** במיפוי דיווחי בוגרי התכנית בסיום יב' נמצא כי חל שיפור מובהק של 1.2 ציונים (מ- 3.0 ל- 2.4, בסולם טווח של 1-נמוך ו-5-גבוה) בחמשת ממדי התפיסות והעמדות הקשורות לתפקוד הבית ספרי ולמידה אחרי סיום התוכנית לעומת בראשיתה: תחושת המסוגלות העצמית, במיקוד השליטה הפנימי, בתפיסת התפקוד הלימודי, בתחושת השייכות ובשאיפות להשכלה גבוהה.
- בהשוואת ציוני תחושות ותפיסות אלו טרם הצטרפותם לתכנית (בסולם טווח מ- 1 – נמוך ועד 5-גבוה):
- א. חלה עלייה מובהקת בתחושת המסוגלות העצמית של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 2.9 ל- 4.3. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי בין מידת האמונה של הבוגרים בעצמם וביכולותיהם לפני התכנית, לבין מידת האמונה של הבוגרים בעצמם וביכולותיהם בסוף יב'.
 - ב. חלה עלייה מובהקת במיקוד השליטה הפנימי של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.2 ל- 4.4. כלומר, חל שינוי משמעותי במידה בה הבוגרים מאמינים כי הם שולטים בהחלטותיהם, בפועלם ובחייהם.
 - ג. חלה עלייה מובהקת בתפיסת התפקוד הלימודי של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 2.8 ל- 0.4. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי במידה בה הבוגרים מאמינים כי הם ממלאים את מטלותיהם במסגרת היותם תלמידים בבית ספר.
 - ד. חלה עלייה מובהקת בתחושת השייכות של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 3.1 ל- 2.4. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי במידה בה הבוגרים מרגישים חלק מסביבתם.
 - ה. חלה עלייה מובהקת בשאיפות להשכלה גבוהה של בוגרי התכנית, מציון ממוצע של 2.6 ל- 3.9. כלומר, חל שינוי משמעותי חיובי במידה בה הבוגרים מציבים לעצמם מטרות הקשורות ללימודי המשך לאחר סיום התיכון, ומכוונים עצמם להמשך לימודים גבוהים.
 - ו. לא נמצא הבדל מובהק במיקוד השליטה החיצוני של תלמידי התכנית, ציון ממוצע של 2.9 לפני התכנית וציון ממוצע של 3.0 בסיום יב'.

מבדיקת תשובות התלמידים, התגלו הבדלים במוצעי התשובות לפי המיקום הריבודי בכיתה ט':

לוח 5 – בוגרי התכנית בתשע"ג, הבדלים בתפיסות ועמדות התלמידים טרם התכנית בכיתה ט' (רטרוספקטיבי) ובסיום התכנית, לפי השתייכות לקבוצת מיון/ הסללה בכיתה ט'															
תחושת שייכות		תפקוד לימודי		מיקוד שליטה פנימי		שאיפות להשכלה גבוהה		מסוגלות עצמית		ממוצע מס' שליילים מתוקנן בסיום כל בוגרי התכנית	ציון ממוצע מתוקנן בסיום של כל בוגרי התכנית	מס' בוגרים שמיאלו שאלונו	מס' בוגרי	מיקום בהקבצה/ בהסללה בכיתה ט', לפני	
סיום יב' בסטאר ט	כיתה ט' לפני סטאר ט	סיום יב' בסטאר ט	כיתה ט' לפני סטאר ט	סיום יב' בסטאר ט	כיתה ט' לפני סטאר ט	סיום יב' בסטאר ט	כיתה ט' לפני סטאר ט	סיום יב' בסטאר ט	כיתה ט' לפני סטאר ט	מס' בוגרי	מס' בוגרי	מס' בוגרי	מס' בוגרי	מס' בוגרי	
4.3	4.0	4.3	4.0	4.7	4.0	3.9	3.6	4.5	4.0	7.2	53.4	7	10	גבוה	
4.2	3.4	3.9	3.1	4.5	3.7	3.8	3.0	4.3	3.3	7.3	48.1	75	118	בינוני	
4.2	3.1	4.0	2.6	4.4	3.1	3.9	2.4	4.3	2.8	7.9	43.5	163	275	נמוך	
4.2	3.2	4.0	2.8	4.4	3.3	3.9	2.6	4.3	3.0	7.6	45.7	-	-	ממוצע 1	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	245	403	סה"כ 1	
4.1	2.9	4.1	2.8	4.3	2.9	3.8	2.4	4.2	2.7	7.2	48.2	101	101	לא ממוינים	
4.3	3.5	3.8	3.0	4.5	4.1	3.6	2.9	4.3	3.5	7.2	48.2	35	38	חסרי נתונים	
4.2	3.1	4.0	2.8	4.4	3.2	3.9	2.6	4.3	2.9	7.3	45.9	-	-	ממוצע כללי	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	381	542	סה"כ כללי	
הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים	הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים	הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים	הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים	הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים	הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים	הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים	הבדל אין	הבדלים מובהקי ס' בין גבוה ובינוני לנמוך/ לא ממוינים

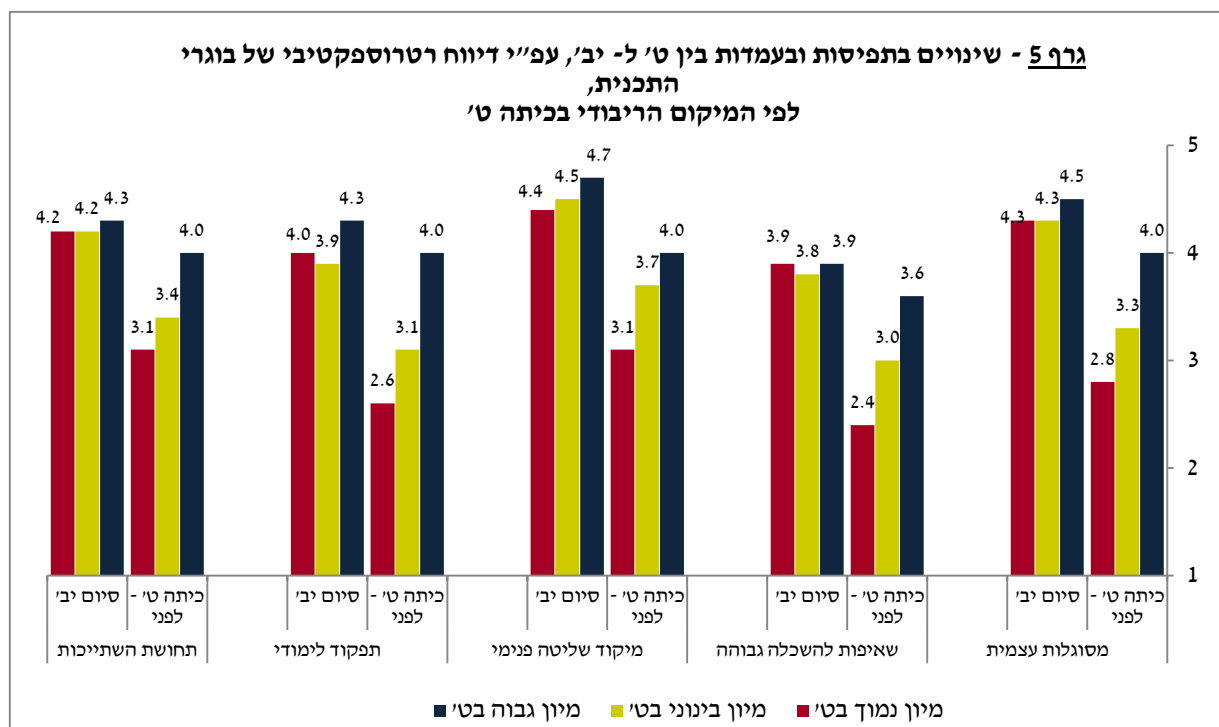
* הבדלים שצוינו הינם ברמת מובהקות $p < 0.05$

הנתונים מצביעים על כך כי תלמידים שהיו מוסללים בכיתה ט' להקבצה/מסלול נמוך, העריכו פחות באורח מובהק לעומת מוסללים ברמה הבינונית והגבוהה את הישגיהם הנוכחיים בלימודים (בסוף כיתה ט'), לפני הצטרפות לתוכנית יכולות-סטארט). כמו כן – נמצא כי תלמידים בהסללה הנמוכה דיווחו כי המשאבים שעמדו לרשותם לצורך הצלחה בלימודים (מסוגלותם העצמית להצליח בלמידה, מיקוד שליטה פנימית, תחושת שייכות לבית הספר) היו נמוכים לעומת מקובצים גבוה יותר. במקביל, השאיפות של מקובצים נמוך להמשך לימודים היו נמוכות מאלו של מקובצים בינוני וגבוה.

ממצאים אלו מאשרים את הנחות היסוד של תוכנית יכולות-סטארט לפיהן ההסללה הינה גורם שעשוי לשנות את התפיסה של התלמיד וסביבתו לגבי יכולתו, ולהשפיע על מידת המשאבים העומדים בפני התלמיד כדי למצות את יכולתו ומידת המוטיבציה שלו להצליח בלימודים. ראוי לציין, כי התלמידים שהגיעו לתוכנית יכולות-סטארט מרמת ההסללה הנמוכה (שמהווים כמחצית מכל התלמידים בתוכנית) סבלו גם מפער לימודי מול המשתייכים להקבצות הגבוהות יותר, כפי שניתן לראות במספר השליליים הגבוה יחסית והציון המתוקנן הנמוך לעומת מוסללים גבוה יותר. מכאן, שבהתאם להנחות היסוד של התוכנית, התלמידים סבלו מפער כפול – לימודי ותפיסתי-פסיכולוגי בעת הצטרפותם לתוכנית.

השוואת ממוצעי התפיסות של התלמידים לפני התוכנית לעומת אחרי סיומה מביאים למסקנה, כי ההשתתפות בתוכנית סייעה להם להתגבר על הפער הלימודי (כפי שהוזכר קודם, מרביתם רכשו בסוף התהליך תעודת בגרות), אלא גם על הפער בתפיסת היכולות שלהם ורמת המשאבים שלהם מול תלמידים אחרים.

הממצאים מלמדים, כי התכנית תרמה לשפור את תפיסת המסוגלות והמשאבים העומדים לרשות כל המשתתפים בתוכנית. עם זאת, היא תרמה במיוחד למוסללים נמוך, שבתום התוכנית הדביקו את הפער מול המוסללים גבוה יותר שהשתתפו בתוכנית - מבחינת תפיסת המסוגלות שלהם ללימודים, ומבחינת תפיסת המשאבים העומדים לרשותם כדי להצליח בלימודים. ניתן לראות, כי ככל שהקבצה/מסלול שאליה השתייך התלמיד בכיתה ט', נמוך יותר, כך עולה מידת השיפור שחלה בתפיסות יכולות, מסוגלות וכו'. **מכאן, כי תכנית יכולות-סטארט מצמצמת את הירידה בתפיסות היכולות והמסוגלות של התלמידים שעברו מיון להקבצה/מסלול בחטיבת הביניים.**



4- הבדלים בתפיסות ועמדות בקרב בוגרי התכנית בין כיתה ט' לפני התכנית לסיומה ביב', השוואה בין תלמידים שהיו מוסללים/ממוינים בט' להקבצה/מסלול לבין אחרים שלא היו ממוינים בט'.

ממפוי תפיסות ועמדות התלמידים ניתן לראות כי דירוג התפיסות והעמדות של בוגרי התכנית שלא היו ממוינים בכיתה ט' להקבצה או למסלול, דומים בממוצעי דירוג התפיסות והעמדות שלהם טרם התכנית ובסיומה ביב', לתלמידים שהיו ממוינים בכיתה ט' להקבצה או למסלול הנמוך (ר' לוח 5).

ניתן להסיק מכך:

א. כי עמדות התלמידים ותפיסתם את יכולותיהם טרם התכנית, בהעדר מיון להקבצה/מסלול בכיתה ט', מתווכים ומושפעים מהישגיהם הלימודיים דווקא (בהעדר קיום והשפעת המיון להקבצה/מסלול). יש

לזכור בהקשר זה שהתלמידים שלא היו ממוינים, היו התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בסיום ט' (כמו כל תלמידי סטארט).

ב. אי הפעלת מנגנון מיון (הקבצה/מסלול) בחטיבת הביניים, אינה משפרת את עמדות ותפיסות היכולת של בעלי ההישגים הנמוכים הלא ממוינים (ראה הדירוג הנמוך והדמיון בכל חמשת ממדי התפיסות והעמדות בסיום כיתה ט' בין קבוצת התלמידים הלא ממוינים שהיו בעלי ההישגים הנמוכים בשכבה בסיום ט', ובין התלמידים שבכיתה ט' היו ממוינים להקבצה הנמוכה).

לכן, מיון תלמידים בעלי הישגים נמוכים להקבצה/מסלול נמוך אינו משפר את תפיסת יכולתם של הלא ממוינים שהינם בעלי הישגים הלימודיים הנמוכים, והמסקנה היא כי ההישגים הלימודיים הנמוכים (ולא המיון) הם ככל הנראה המתווכים בין תפיסתם הנמוכה את יכולותיהם ושאיפותיהם הנמוכות לאקדמיה. בסיום יב', ובדומה לתלמידי ההקבצה הנמוכה, התלמידים הלא ממוינים שיפרו דירוג התפיסות והעמדות בדומה לתלמידי ההקבצה/המסלול הנמוך (כפי שכבר הוצג). ניתן להסביר זאת באמצעות ההשפעה של תכנית סטארט⁶².

המסקנה הכוללת מהממצאים הינה כי בקרב תלמידים עם הישגים נמוכים (כמו אלו שהתקבלו לתוכנית יכולות-סטארט), הסללה בינונית וגבוהה עשויה לתרום במקצת להישגיהם הלימודיים, וגם לתחושות של התלמיד כלפי מסוגלותו להצליח בלימודים ולגבי הערכת התחושות של התלמיד לגבי המשאבים העומדים לרשותו להצליח בלימודים. עם זאת, ההבדלים הללו אינם מספקים לתלמידים אלו את המשאבים הדרושים להצליח בלימודים (כלומר, להשיג תעודת בגרות), ולכן נדרשת התערבות של תוכנית יכולות-סטארט כדי להגביר את כמות המשאבים העומדת לרשותם ולהצליח. לגבי התלמידים שמוסללים נמוך או לא מוסללים, נראה כי ההישגים הלימודיים הנמוכים (בצירוף ה"הוכחה" שמקבלים תלמידים שהוסללו נמוך להישגיות הנמוכה שלהם מעצם המיון שלהם להקבצות נמוכות), גורמים לתלמידים לתפוס את יכולתם להצליח בלימודים כנמוכה ואת המשאבים העומדים לרשותם כמוגבלים. עבור תלמידים אלו, תוכנית יכולות-סטארט משתמשת בהצלחה הלימודית בתוכנית כמנוף לשיפור כלל העמדות כלפי בית הספר, התהליך הלימודי והיכולת להצליח.

⁶² ר' נספח מס' 2, על תכנית סטארט והרקע לתכנית.

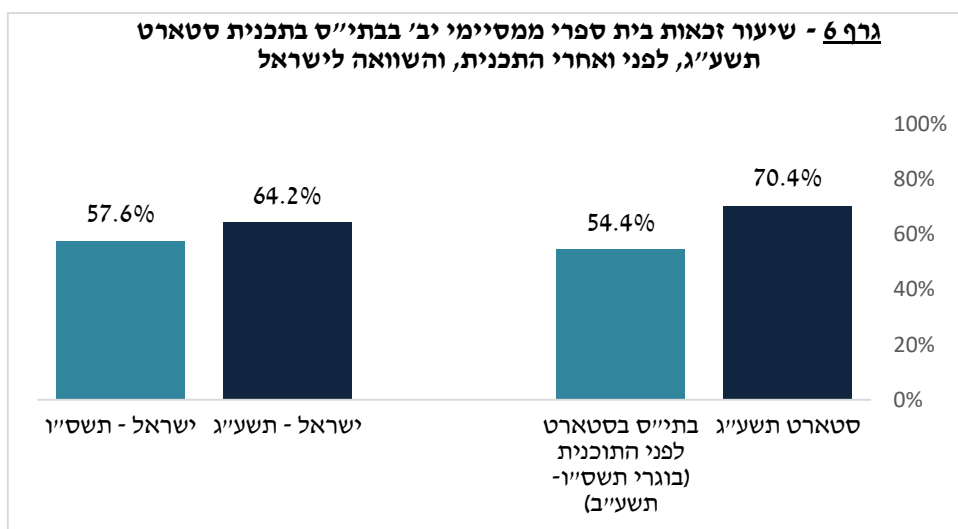
5.4. זכאות בית ספרית של בתי הספר בתוכנית

תכנית סטארט מופעלת על ידי מורי בתי הספר. התכנית דורשת מהצוות הבית ספרי הגדלת מאמץ במטרה להצליח במסגרת הפעילות המיוחדת של תכנית סטארט, עם התלמידים שהיו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר. מאמץ זה יכול להוות העתקה של מאמץ מאוכלוסייה אחת בבתי"ס לאוכלוסייה אחרת או שיכול להיות מאמץ נוסף שלא על חשבון אוכלוסיות אחרות בבתי"ס.

במקרה של העתקת מאמץ מאוכלוסייה אחת לאחרת ניתן לצפות כי לא תהיה עליה בהישגים ובשיעורי הזכאות לבגרות הבית ספריים. לעומת זאת, במקרה של מאמץ נוסף עם הפעלת התכנית ביעילות ושלא ע"ח אוכלוסייה אחרת, ניתן לשער שהישגי בית הספר יעלו וכך גם שיעורי הזכאות הבית ספרית לבגרות. פרק זה יבדוק האם למרות המאמץ שהושקע בתלמידי תוכנית סטארט, שיעורי הזכאות הבית ספרית עלו בעקבות הפעלת התכנית⁶³. לשם כך, יוצגו הזכאויות הבית ספריות בבתי ספר בהן התקיימה תכנית סטארט, ואשר בוגריה סיימו יב' בתשע"ג.

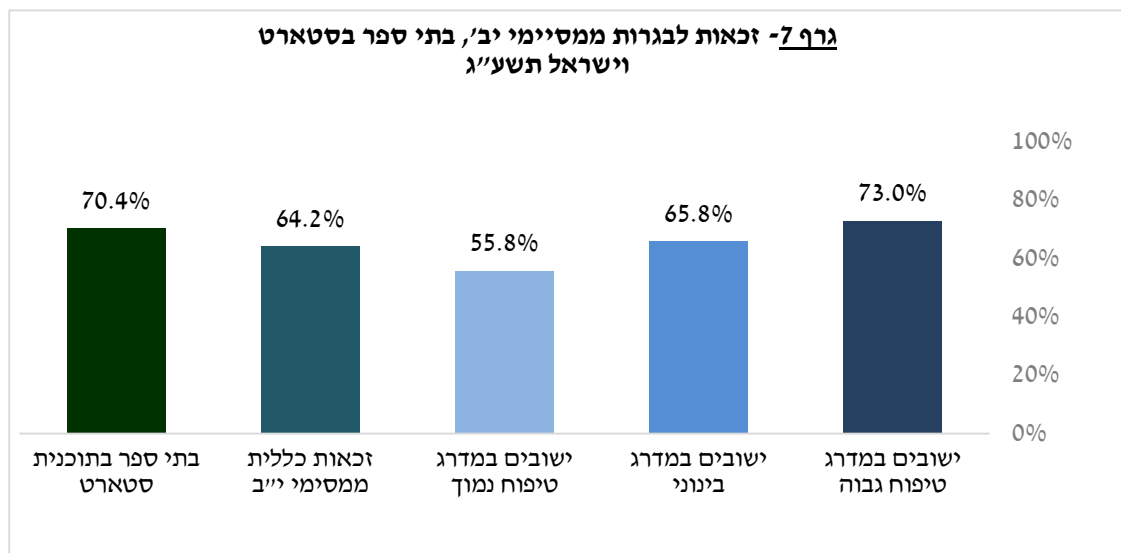
בהתבסס על הנתונים שהתקבלו מהנהלות בתי הספר נמצא כי :

- בבתי ספר בהן התקיימה תכנית סטארט, ואשר בוגריה סיימו יב' בתשע"ג, 70.4% ממסיימי יב' הינם זכאים לבגרות.
- טרם כניסת תכנית סטארט לבתי ספר אלו, עמד שיעור הזכאות הבית ספרית הממוצע בהם על 54.4% ממסיימי יב' - עלייה של 16.0% בזכאות הבית ספרית לבגרות.
- לשם השוואה⁶⁵, וכפי שמוצג בגרף 6, שיעור הזכאות לבגרות בישראל ממסיימי יב', מהשנה שקדמה לשנה הראשונה בה פעלה התכנית - תשס"ו ועד תשע"ג, עלה ב- 6.6% (64.2% זכאות לבגרות בתשע"ג⁶⁶ לעומת 57.6% זכאות לבגרות בתשס"ו⁶⁷).



⁶³ זאת בהתייחס להשפעות על התלמידים המשתתפים בתכנית בלבד.
⁶⁴ לא כולל בתי"ס אשר היה סלקטיבי טרם כניסת התכנית. שיעור הזכאות הבית ספרי בו לא מחושב בשיעור הזכאות הסופי, כיוון שהדבר ייצור הטיה בנתונים בעת הישוב שיעור השיפור בזכאות הבית ספרית. שיעור הזכאות הבית ספרי עם בית הספר הנוסף - 71.7%.
⁶⁵ השוואה זו מחמירה עם נתוני התכנית, שכן ברוב בתי הספר בתכנית, המחזור שקדם למחזור הראשון שסיים סטארט היה אחרי תשס"ו.
⁶⁶ משרד החינוך, נתוני בחינות בגרות 2012 נתוני הזכאות לבגרות לשנת תשע"ב 2012.
⁶⁷ נתוני משה"ח, תשע"א, 2012.

- שיעור הזכאות הבית ספרי בבתי"ס בתכנית בתשע"ג (70.4%), גבוה ב- 6.2% משיעור הזכאים בישראל בתשע"ג - 64.2%. בנוסף, בתי הספר בהם סיימו בוגרי סטארט כיתה יב' בתשע"ג, הינם בתי ספר מאזורי פריפריה, המדורגים כנמוכים במדרג הטיפוח⁶⁸ (7.5 מתוך 10). שיעור הזכאות הממוצע בבתי ספר אלו (70.4%), גבוה ב- 14.6% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כנמוכים במדרג הטיפוח (55.8%)⁶⁹ - ר' גרף 7.
- זאת ועוד, כפי שמוצג בגרף 7, שיעור הזכאות הממוצע בבתי הספר בהם סיימו בוגרי סטארט כיתה יב' בתשע"ג, גבוה ב- 4.6% משיעור הזכאים לבגרות בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כבינוניים במדרג הטיפוח (65.8%)⁷⁰.
- כמו כן, שיעור הזכאות הממוצע בבתי הספר בהם מופעלת תכנית סטארט, נמוך רק במקצת משיעור הזכאים בבתי"ס בישובים בישראל, המדורגים כגבוהים במדרג הטיפוח (70.4% בבתי ספר של סטארט לעומת 73.0%⁷¹ בישובים בעלי מדרג טיפוח גבוה).



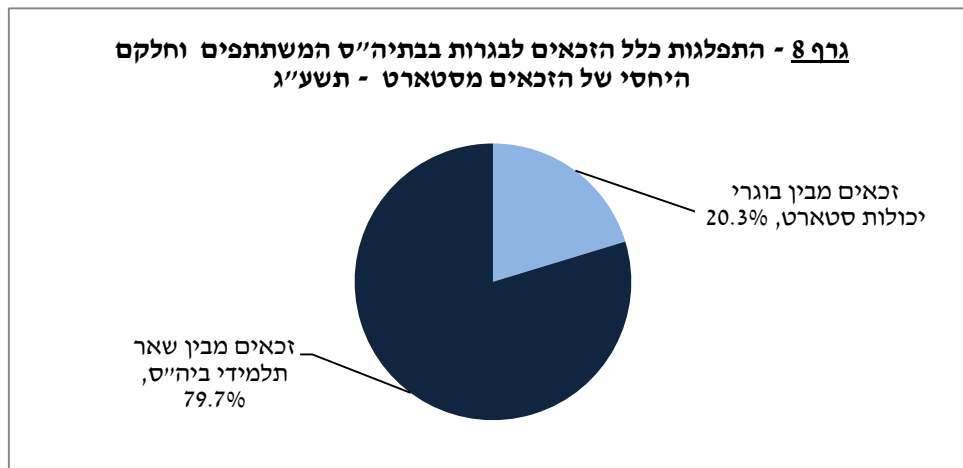
⁶⁸ מדרג הטיפוח שטראוס, הינו מדד של משרד החינוך המתאר מיקום סוציו-אקונומי של תלמידי בתי ספר בישראל על סולם הנע בין 1 ל-10. ככל שהציון הבית ספרי גבוה יותר, כך הרקע הסוציו-אקונומי של תלמידי נמוך יותר ולהיפך.

⁶⁹ עיבוד נתוני משרד החינוך, נתוני בחינות בגרות, תשע"ג.

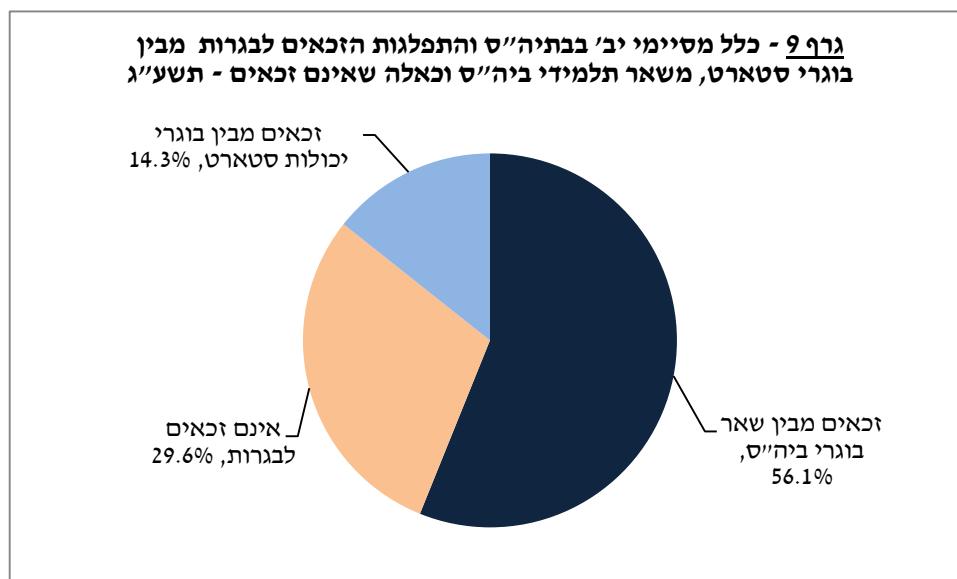
⁷⁰ עיבוד נתוני משרד החינוך, נתוני בחינות בגרות, תשע"ג.

⁷¹ עיבוד נתוני משרד החינוך, נתוני בחינות בגרות, תשע"ג.

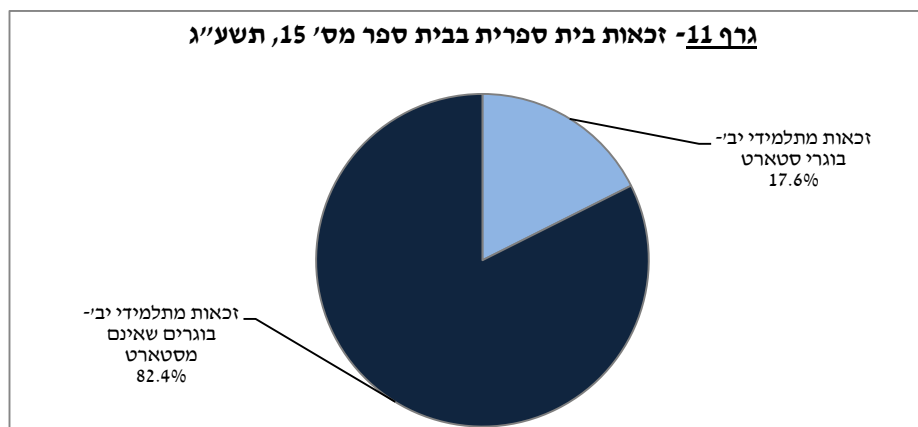
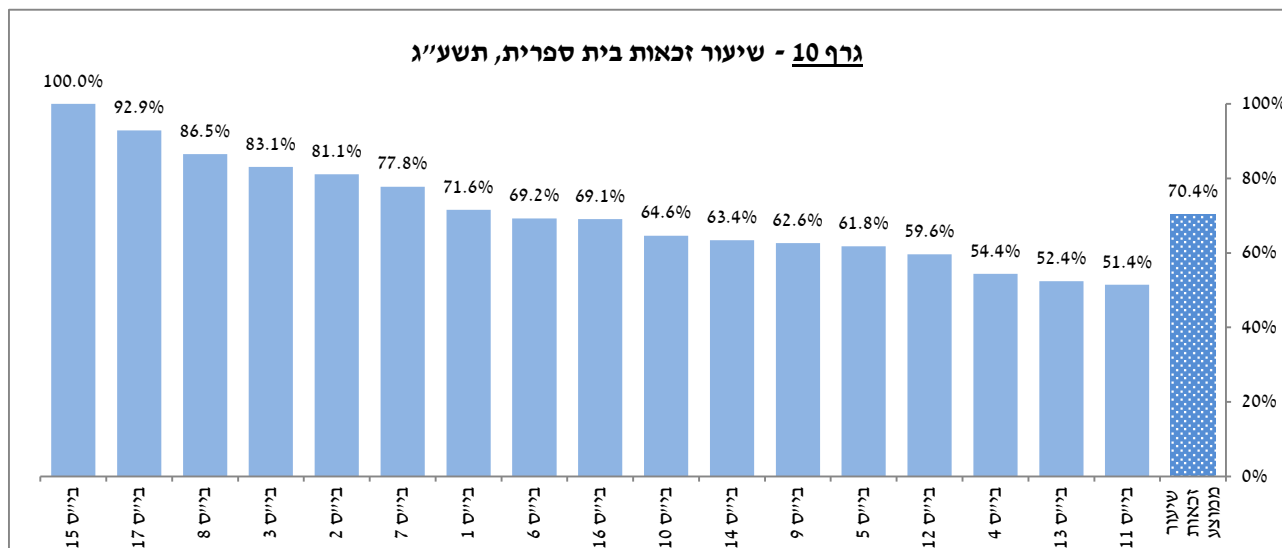
- כפי שמוצג בגרף 8, כאשר מתבוננים על החלק היחסי של הזכאים לתעודת בגרות שהם בוגרי תכנית סטארט מתוך כלל הזכאים ב- 17 בתי הספר בתכנית בתשע"ג, ניתן לראות כי 20.3% מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס אלו, הינם בוגרי התכנית.



- בנוסף, כפי שמוצג בגרף 9, בבדיקה של שיעור הזכאים מסטארט מכלל מסיימי יב' ב- 17 בתי"ס, ניתן לראות כי 14.3% מכלל מסיימי יב' בביה"ס, הינם זכאים לבגרות בוגרי התכנית.



- מבדיקת שיעור הזכאות הבית ספרי בכל 17 בתי הספר בהם היו בוגרי סטארט בתשע"ג, וכפי שמוצג בגרף 10, ניתן לראות כי שיעורי הזכאות הבית ספריים ב- 5 בתי"ס מתוך ה- 17 (כ- 30%), עולים על 80% ובי"ס אחד הגיע אף ל- 100% זכאות בתעודת בגרות (גרף 10). ניתן לראות, כי בבית הספר בו היו כל התלמידים זכאים לתעודת בגרות, למדו בתוכנית סטארט כ-18% מכלל התלמידים בבית הספר (גרף 11).

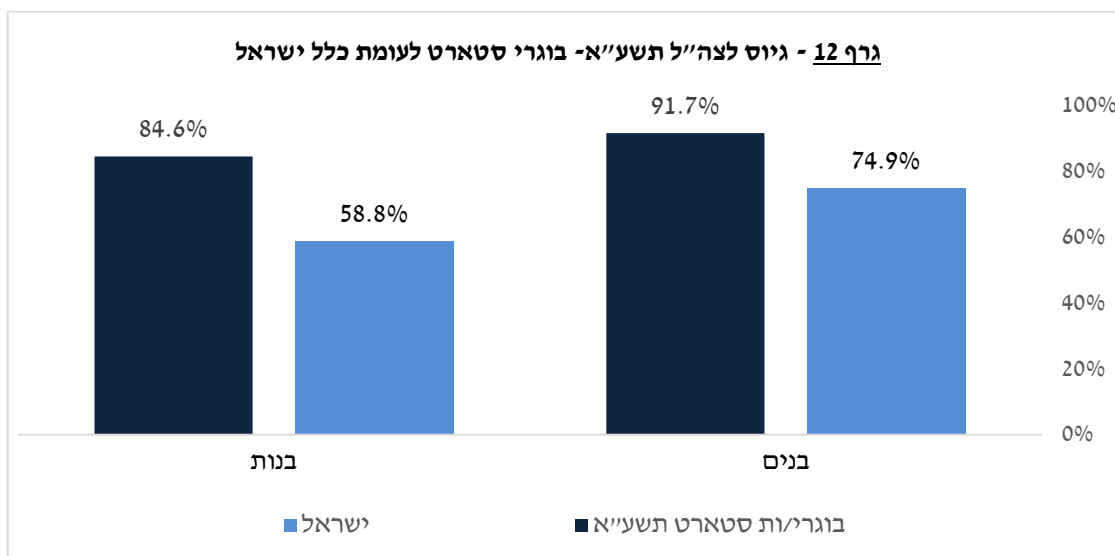


לסיכום פרק זה, ניתן ללמוד מאחוזי השיפור הניכרים בשיעורי הזכאות לבגרות עם הכניסה של תוכנית סטארט ומכך ששיעורי הזכאות של בתי הספר המשתתפים בתוכנית גבוהים מהממוצע בישראל, כי המאמץ הנוסף הכרוך בהפעלת התכנית תורם לעליה בשיעורי הזכאות הבית ספריים, אף בדרכים נוספות מאשר העליה במספר הזכאים המשתתפים בתוכנית (ניתן לשער כי תרומה זו נובעת, בין היתר, מתרומה לתפיסת המורים את יכולתם להצליח עם התלמידים, שיפור האקלים ואווירת הלמידה בבית הספר ועוד).

ד.6. שיעור גיוס ומאפייני השירות בצה"ל – בוגרי סטארט

תכנית יכולות – סטארט, מאמינה כי השינוי המתחולל בקרב התלמידים וכולל גם הצלחה לימודית ורכישת תעודת בגרות, משפיעים ומגבירים את הנטייה לקונפורמיות ואת הרצון להשתלבות חברתית במסגרות נורמטיביות כגון שירות חובה בצה"ל. לפיכך, נבדקה ההשערה כי שיעורי הגיוס לצה"ל בקרב בוגרי התכנית⁷², למרות נתוני הפתיחה שלהם טרם התכנית, יהיו דומים לשיעורי הגיוס בקרב האוכלוסייה בישראל. הנתונים העדכניים ביותר המצויים והתקבלו מצה"ל לפני מס' חודשים ופורסמו בדו"ח נפרד הינם שיעורי הגיוס לצה"ל של בוגרי התכנית בתשע"א⁷³ (נתוני גיוס נוספים שפורסמו: שיעורי גיוס לצה"ל בוגרי תשס"ז⁷⁴ ותשס"ט⁷⁵) ולפיהם:

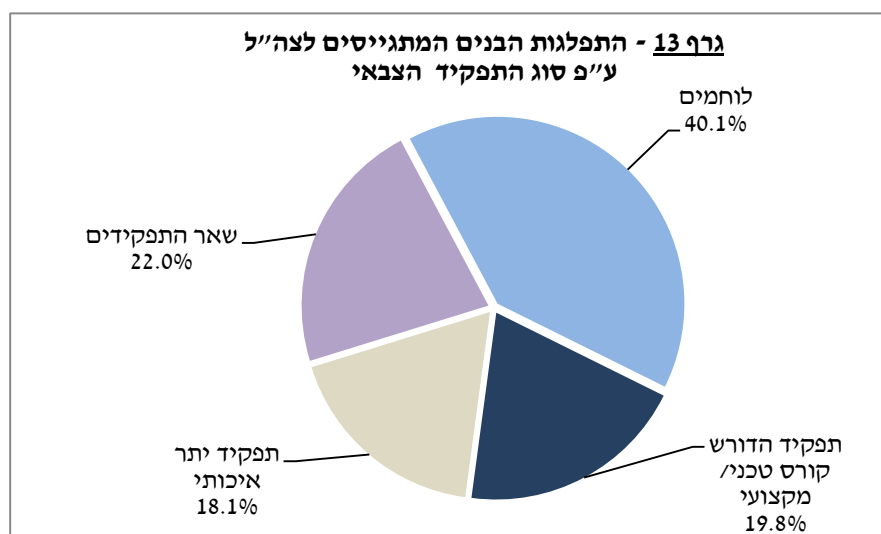
- שיעורי הגיוס לצה"ל של הבנים בוגרי תכנית סטארט תשע"א, גבוה בכ- 17% משיעור גיוס הבנים בישראל (91.7% מכלל הבנים בוגרי התכנית בתשע"א בהשוואה ל- 74.9% מכלל הבנים המלש"ב בישראל).
 - שיעור הגיוס לצה"ל בקרב הבנות בוגרות תכנית סטארט תשע"א, גבוה בכ- 26% משיעור גיוס הבנות בישראל (84.6% מכלל הבנות בוגרות התכנית בתשע"א התגייסו לצה"ל, בהשוואה ל- 58.8% מכלל הבנות המלש"ב בישראל).
- ראוי לציין, כי ההשוואה של שיעורי הגיוס של הבנות בוגרות תכנית סטארט לשיעורי הגיוס של בנות בישראל עשויה להיות מוטתה, שכן שיעור גיוס זה מושפע משיעור האי גיוס מטעמי דת בקרב בנות דתיות וההשוואה הנוכחית לא לוקחת בחשבון את חלקם היחסי של הבנות הדתיות בקרב בוגרי התוכנית לעומת חלקן בקרב כלל האוכלוסייה בישראל.



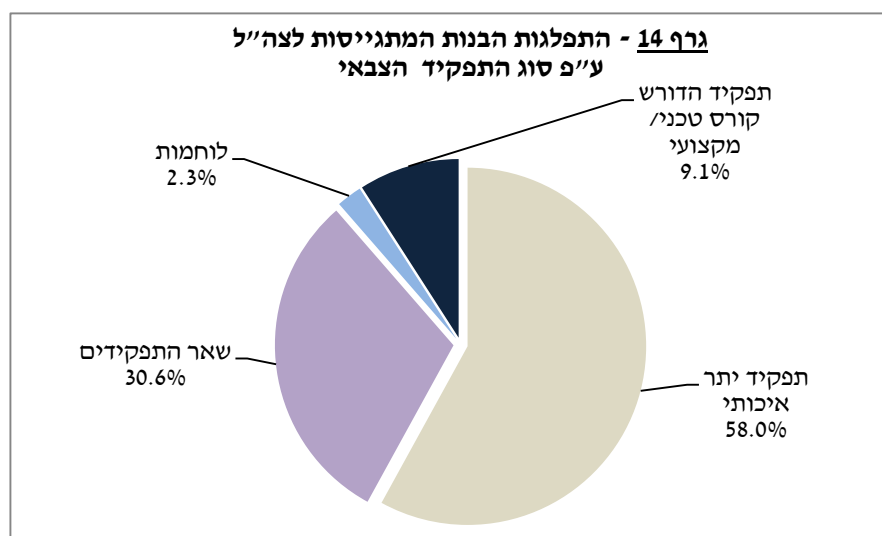
בנוסף לשיעורי הגיוס, נבדקו גם התפקידים אליהם מתגייסים הבוגרים. הנתונים מראים כי הרוב הגדול של הבנים בוגרי סטארט תשע"א שהתגייסו לצה"ל (78.0%), משרתים בשירות המוגדר על פי צה"ל כשירות משמעותי⁷⁶ בתפקיד לוחמים, בתפקידים הדורשים מקצוע טכנולוגי/ מקצועי ובתפקידים הדורשים קורס מקצועי (ית"א), בהם - 40% שהינם לוחמים.

⁷² בקרב אוכלוסיית בוגרי התכנית המחויבים לשירות בטחוני.
⁷³ עמותת יכולות, 2013, דו"ח גיוס לצה"ל – בוגרי תשע"א. נתונים שנמסרו מחטיבת התכנון והמחקר, אגף כוח אדם, צה"ל. כמו כן נתונים דומים מופיעים אצל קרן דוידוביץ', פ', 2011, עמ' 7.
⁷⁴ ר' עמותת יכולות, 2008, "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי" בוגרי סטארט תשס"ז.
⁷⁵ ר' עמותת יכולות, 2010, "דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי" בוגרי סטארט תשס"ט.
⁷⁶ לוחמים ובעלי תפקידים טכניים, הדורשים קורס טכנולוגי/ מקצועי- הגדרה של חטיבת התכנון והמחקר, אגף כוח אדם, צה"ל

להלן פירוט התפקידים :



גם בקרב הבנות בוגרות סטארט תשע"א, הרוב הגדול של הבוגרות שהתגייסו לצה"ל (69.4%), משרתות בשירות המוגדר על פי צה"ל כשירות משמעותי- בתפקיד לוחמות, בתפקידים הדורשים מקצוע טכנולוגי/מקצועי ובתפקידים הדורשים קורס מקצועי (ית"א).
להלן פירוט התפקידים :



לסיכום פרק זה, ניתן להסיק כי בוגרי תוכנית יכולות-סטארט, שהגיעו מהפריפריה וממצב של פיגור לימודי וחוסר אמונה בעצמם, מתגייסים לצה"ל בשיעורים שהינם אף יותר גבוהים מהשיעורים בכלל האוכלוסייה, מרביתם בתפקידים משמעותיים. המסקנה המתבקשת הינה כי תוכנית סטארט תרמה לגיבוש עמדות ערכיות ונורמטיביות בקרב תלמידים אלו לא רק במהלך הלימודים, אלא גם אחרי כן, ותרמה למוטיבציה של התלמידים ולאמונה העצמית שלהם ביכולתם לעמוד במשימות החיים כולל שירות משמעותי בצבא, בנוסף לתעודת הבגרות שרובם רכשו. בכך, מסייעת התוכנית לתלמידים ליצור לעצמם מסלול חיים שמאפשר הזדמנויות תעסוקה ומוביליות חברתית, ומשפר את הסיכויים שלהם לחיי רווחה.

ד.7. המשך לימודים גבוהים באקדמיה – בוגרי סטארט

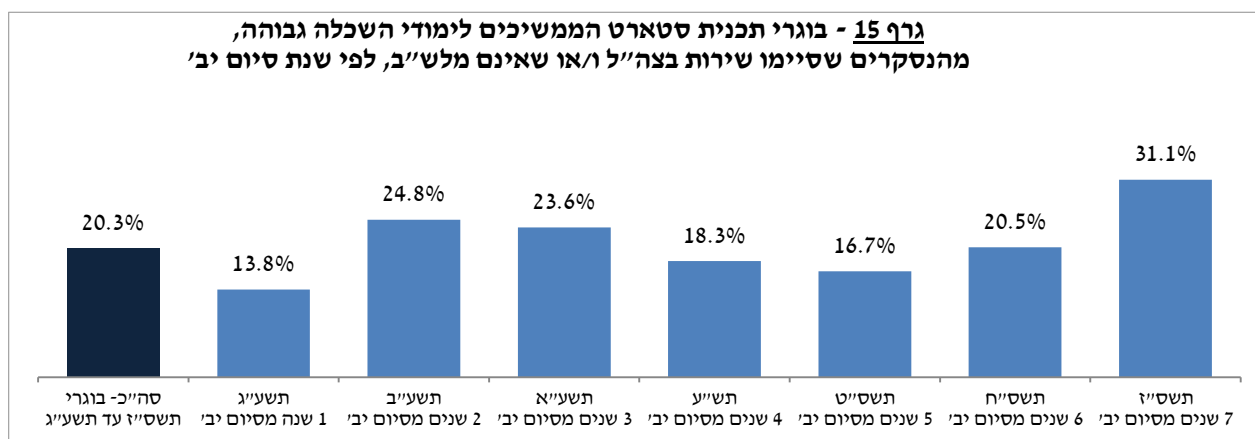
מתוך סקר שנוהל על ידי אוניברסיטת תל אביב והתפרסם בינואר 2014⁷⁷, נאספו ממצאים לגבי המשך לימודים באקדמיה לאחר סיום התיכון, של בוגרי התכנית.

כאמור, ובהתבסס על ממצאים ממחקרי ההקבצה והסללה כבר משנות ה-78⁷⁸, המיון וההצבה של תלמידים להקבצה/מסלול נמוך פוגעת בדימויים העצמי ובשאיפות שלהם⁷⁹. התלמיד הממוין תופס את יכולתו ומעצב את שאיפותיו באמצעות ובתיווך ההקבצה אליה משתייך⁸⁰.

פעילות תכנית סטארט מכוונת בין השאר לשינוי מסלול התלמיד למסלול עיוני, בעל אוריינטציה המשכית, להקניית מיומנויות למידה, ולמתן הזדמנויות להצלחה הישגית על פי אמות מידה אוניברסאליות (כגון מבחני בגרות), כמנוף לשינוי עיקרי בשאיפות התלמיד ובניהם פיתוח נטייה להמשך למידה באקדמיה. מתוך כך, ניתן לשער כי התכנית בדרך פעולתה תורמת להגדלת שיעורי הממשיכים להשכלה גבוהה מבין בוגרי התכנית, וזאת גם בלי להפעיל במהלך התכנית מהלכים ספציפיים שתפקידם עידוד לימודים גבוהים בסיום התיכון בקרב הבוגרים.

פרק זה מציג את עיקרי הממצאים של סקר בוגרי סטארט תשס"ז עד תשע"ג⁸¹ לגבי המשך לימודים במערכת ההשכלה הגבוהה. להלן עיקרי הממצאים:

- 31.1% מבוגרי המחזור הראשון בתכנית סטארט בתשס"ז שנסקרו, ושסיימו שירות בצה"ל, החלו ללמוד באקדמיה תוך 7 שנים מסיום יב' בתשס"ז- ר' גרף 15.
- לשם השוואה, בישראל, 45.8% ממסיימי יב' החלו ללמוד במערכת ההשכלה הגבוהה תוך 8 שנים מסיום יב'⁸².
- 20.3% מבוגרות/ות תכנית יכולות לבגרות- סטארט לאקדמיה מהשנים תשס"ז עד תשע"ג, שנסקרו ואינם משרתים, סיימו, לומדים או ילמדו בתשע"ד לימודים גבוהים בישראל ומחוצה לה (138- לימודי תואר, 138- לימודי תעודה)- ר' גרף 15.
- 276 הבוגרים הנ"ל היו בסיום כיתה ט', טרם הצטרפו לתכנית סטארט, בעלי ממוצע ציונים מתוקן של 51.3, ובממוצע לתלמיד היו 7.3 ציונים שליליים (מתוקן)⁸³.



⁷⁷ אופלטקה, י. (חוקר אחראי), 2014, סקר השתתפות במערכת ההשכלה הגבוהה בשנת הלימודים תשע"ד.
⁷⁸ ר' נספח 2.

⁷⁹ איילון, 1988; יוגב ואיילון, 1982; 1987; Vanfossen, Jones & Spade, 1987; Oakes, 1985; Ayalon & Yuchtman-Yaar, 1989.

⁸⁰ יוגב, א., וכפיר ד., 1981.

⁸¹ הממצאים המלאים מצויים באופלטקה, י. (חוקר אחראי), 2014, סקר השתתפות במערכת ההשכלה הגבוהה בשנת הלימודים תשע"ד.
⁸² על פי למ"ס, 2013, פרק 8, לוח 48.

⁸³ תקנון לשם השוואה בין תלמידים מרמות לימוד שונות, ר' חלק ג- הגדרות.

- 38.7% מבוגריות/ות תכנית יכולות לבגרות- סטארט מהשנים תשס"ז עד תשע"ג, שנסקרו ואינם משרתים, סיימו, לומדים או ילמדו בתשע"ד לימודים גבוהים בישראל ומחוצה לה, או לימודי מכינה / פסיכומטרי , או מדווחים על כוונה ואוריינטציה ללימודים גבוהים.

ממצאי מחקר זה מצביעים על מידת מוטיבציה גבוהה של תלמידי תוכנית יכולות-סטארט להמשיך את לימודיהם באקדמיה, במסגרת של לימודי תעודה או לימודי תואר. מחקר העמדות שהוזכר קודם מצביע על כך, כי התוכנית מגבירה באורח מובהק את המוטיבציה של המשתתפים בתוכנית ללמוד באקדמיה, ונראה כי הכוונה הזו ממומשת בפועל בקרב הבוגרים של התוכנית, שחלק גדול מהם ממשיכים בלימודים אקדמיים אחרי סיום שירות בצה"ל. ניתן להסיק מהנתונים, כי תוכנית סטארט פתחה את הדרך בפני רבים מהתלמידים שלמדו במסגרתה ללימודים באקדמיה, מאחר ובהתחשב במצבם הלימודי התת-השגי טרם נכנסו לתוכנית, ולמוטיבציה הנמוכה שלהם בשלב זה ללמוד, היה צפוי כי רובם לא היו זכאים לתעודת בגרות. יצוין, כי 30% מהזכאים לבגרות במסגרת תכנית סטארט, הינם בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה.

חלק ה' – סיכום ודיון

השכלה הינה אחד מגורמי המפתח ליכולתו של אדם לרכוש לעצמו הון אנושי שיאפשר לו להשיג את מטרותיו בחיים, ולהגיע לרווחה אישית וחומרית. ברמה של המדינה, רכישת השכלה של האזרחים ועליית ההון האנושי שלהם בעקבות זאת – מאפשרת שיפור בכלכלה ובחברה: אזרחים משכילים הם אזרחים שתורמים לכלכלה, ומנהלים אורח חיים נורמטיבי (דוברין, 2015).

לאור זאת, מציבות לעצמן מדינות רבות, בכלל זה מדינת ישראל, את הקטנת אי השוויון בחינוך כמטרה במדיניותן, כשוויון הזדמנויות בחינוך משמעו אי תלות בין ההישגים בלימודים לבין מאפייני הרקע של הילד או כל גורם שאינו בשליטתו של הילד. למרות הרפורמות שנעשו לאורך השנים במטרה להקטין את אי השוויון בחינוך בישראל, חוקרים רבים סבורים כי מדינת ישראל אינה עומדת בהתחייבותה להקטין פערים בחינוך, ומאפשרת לאי שוויון בחינוך להתקיים (גלבוץ, 2010), ומחקרים רבים מצביעים על כך שעדיין קיימת במדינת ישראל חפיפה בין הרקע השיוכי של הפרט (מקום מגורים, דת, הכנסה וכדומה) לבין הישגיו בלימודים (למ"ס, 2013; קונור-אטיאס וגרמש, 2012; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009).

תוכנית יכולות-סטארט שמה לה למטרה להתמודד עם המציאות הזו. הנחת היסוד המונחת בבסיסה של התוכנית הינה כי כל ילד יכול להגיע להישגים לימודיים (כמו תעודת בגרות). עם זאת – אצל תלמידים בעלי הישגים נמוכים בכיתות הנמוכות מתפתחת בעקבות יחס המורים והסביבה לכישלונותיהם תודעה כוזבת כי אינם יכולים להשיג. בעקבות זאת, מתפתחת אצלם נשירה סמויה או גלויה מהלימודים, וסיכוייהם ליהנות מהתועלות של השכלה הולכת ופוחתת. יעדי תוכנית יכולות-סטארט הינם להגדיל את הצדק בחינוך, לסייע לבתי ספר תיכוניים בפריפריה לשפר הישגים, להעלות את שיעורי הזכאים לבגרות ולצמצם נשירה סמויה וגלויה. המחקרים שהוצגו במסגרת דו"ח זה נועדו לבדוק האם ובאיזו מידה מצליחה תוכנית יכולות-סטארט לעמוד ביעדים שהציבה לעצמה.

השוואת נתוני התלמידים טרם הצטרפותם לתכנית, במהלך התכנית ובסיומה, וכן השוואת נתונים אלו לנתוני התלמידים בישראל, מראה כי לתכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה-סטארט תורמת בצורה משמעותית למשתתפיה, הן בהיבטים פדגוגיים, הן בהיבטים של שיפור עמדות ותפיסות הקשורות ברכישת השכלה, והן בהיבטים התנהגותיים ותוכניות לחיים עם היציאה ממערכת החינוך.

ברובד של ההישגים הלימודיים, התוכנית מקבלת לשורותיה רק תלמידים מהפריפריה הגאו-חברתית שהינם בעלי הציונים הנמוכים ביותר בבית הספר. תלמידי התכנית בוגרי תשע"ג, עת היו בסיום כיתה ט', היו בעלי ממוצע ציונים מתוקן כ-46, ובממוצע בעלי למעלה מ-7 ציונים שליליים לתלמיד. כ-68% מהתלמידים אשר מוינו בחטיבת הביניים, היו מוסללים נמוך בכיתה ט', טרם הצטרפותם לתכנית. בתי הספר בהם התקיימה התוכנית היו אף הם מוחלשים, כפי שיעיד ממוצע של 7.5 שקיבלו במדד שטראוס, שציון גבוה בו מעיד על היזקקות בית הספר לטיפול. על רקע זה, ניתן להבין את ההישג של תלמידים במסגרת התוכנית-ש-71% מהבוגרים שלה היו זכאים לתעודת בגרות (גבוה משיעור הזכאים בכלל מערכת החינוך), כולל 30% מכלל הזכאים שתעודת הבגרות שלהם מאפשרת קבלה לאוניברסיטה, ו-85% מבוגרי התוכנית חסרים עד שני מקצועות כדי להיות זכאים לתעודת בגרות. הממצאים הללו מצביעים על הצלחתה של תוכנית יכולות סטארט לעמוד ביעד הלימודי של סיום 12 שנות לימוד ורכישת תעודת בגרות. רכישת תעודת הבגרות מאפשרת

לתלמידים אלו, כאמור, לחזק את נגישותם להשכלה גבוהה, ולאפשר השתלבות חברתית נורמטיבית ותעסוקתית ומוביליות חברתית.

ניתן להניח, הן על סמך נתוני הפתיחה של התלמידים, והן על סמך השוואה לקבוצות ביקורת בעלות מאפיינים דומים לתלמידי התכנית, כי ללא השתתפות בתכנית, שיעורי הנשירה הסמויה ויתכן שגם הגלויה, היה גבוה מאוד בקרבם, וכי אחוז התלמידים שזוכים היו להגיע לרכישת תעודת בגרות היה נמוך בצורה משמעותית ביותר לעומת שאר תלמידי מערכת החינוך. ואכן, במחקר הערכה של אוני' בן גוריון מ-2008, נמצא כי כ-54% מבוגרי סטארט רכשו תעודת בגרות. לעומתם, בקרב קבוצת הביקורת, הזהה במאפייני הפתיחה לקבוצת תלמידי סטארט, לא היו תלמידים שזכו בתעודת בגרות - כלומר 0% זכאות בקבוצת הביקורת.

בשל מאפייני התלמידים המתקבלים לתוכנית – נראה שהתוכנית **מצליחה להחליש את הקשר בין הצלחה בלימודים לבין מאפיינים שיוכיים**, ולתת הזדמנות לשוויון בהשכלה גם לתלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר.

מטרה לימודית אחרת של התוכנית הינה מניעת הנשירה הסמויה או הגלויה של תלמידים, שמערכת החינוך גרמה להם לחוש חוסר תוחלת בהגעה ללימודים או עמידה במשימות החינוכיות בשל תחושת חוסר האונים והניכור שנבנית אצלם מהתגובה של הסביבה לכישלונות הלימודיים שלהם. ממצאי המחקר מצביעים על כך, שהתלמידים שהגיעו לתוכנית עם מספר גדול מאוד של שליליים ועם הישגים לימודיים נמוכים (שני גורמים המנבאים נשירה), גילו התמדה גבוהה, ושיעור הנשירה אצלם היה נמוך: 91% מהמתחילים ללמוד בתוכנית סיימו אותה, ו-94% מהמתחילים ללמוד בתוכנית סיימו ללמוד בתיכון. על רקע זה, ניתן להסיק כי תוכנית יכולות-סטארט **עמדה גם ביעד הלימודי השני של מניעת נשירה בקרב התלמידים שמתקבלים לתוכנית.**

בנוסף, **תוכנית סטארט תורמת לא רק לתלמידים המשתתפים בתוכנית עצמה, אלא גם לכלל התלמידים בבתי הספר המשתתפים בתוכנית**: שיעור הזכאות לבגרות הבית ספרית של בתי ספר המשתתפים בתוכנית יכולות-סטארט עלתה באורח ניכר בעת כניסת התוכנית לעומת לפני כניסתה לבית הספר. הזכאות לבגרות בבתי ספר אלו אף גבוהה מהזכאות בכלל מערכת החינוך – עובדה המצביעה על התרומה של התוכנית לבתי הספר, מעבר לתרומתה לתלמידים המשתתפים בתוכנית.

רובד שני בו נמצאה השפעה של השתתפות בתוכנית על התלמידים הינו תפיסת היכולת להצליח ותפיסת סביבת הלימודים. כפי שמעלה מחקר העמדות, התלמידים המגיעים לתוכנית הינם בעלי עבר של כישלונות לימודיים שהקטינו את מידת האמונה שלהם בעצמם כתלמידים ובסביבה: לפני ההשתתפות בתוכנית יכולות-סטארט, תלמידים אלו תפסו את מידת יכולתם להצליח בלימודים (המסוגלות העצמית שלהם) כבינונית בלבד, וחשו במידה בינונית או למטה מכך שיש להם את המשאבים הנחוצים להם ללמידה, בכלל זה מיקוד שליטה פנימי (לקיחת אחריות על האירועים שמתרחשים בחייהם) ותחושת השייכות שלהם לבית הספר. בהתאמה, התלמידים סברו לפני כניסתם לתוכנית כי תפקודם הלימודי ירוד מבינוני, ובהתאם - רמת השאיפה שלהם להשתלב בלימודים גבוהים היתה נמוכה.

ממצאי המחקר מצביעים על כך, כי **התוכנית תרמה לשינוי מהותי בעמדות התלמידים**, ובכך איפשרה את ההצלחה הלימודית: נמצא כי בסוף התוכנית **תחושת המסוגלות העצמית** הלימודית בקרב הבוגרים גבוהה מאוד (עובדה המסבירה גם את הממצא המצביע על **חיזוק בשאיפה ללמוד באקדמיה** בקרב בוגרי התוכנית לעומת המתקבלים אליה). נמצא גם, כי התוכנית תורמת להגברת **תחושת השייכות** של התלמידים לבית הספר, **חיזוק מיקוד השליטה הפנימי** שלהם ותחושת ההישגים הלימודיים שלהם. כמו כן, תורמת התוכנית

לשיפור התנהגות של התלמיד בבית הספר – כל אלו גורמים התורמים ללמידה לפי הנחות היסוד של תוכנית יכולות-סטארט.

ממצא חשוב העולה מהנתונים הינו כי ההסללה של תלמידים להקבצות נמוכות בכיתה ט' עשויה להוות גורם משמעותי מאוד ביצירת תפיסת חוסר המסוגלות וחוסר המשאבים של התלמידים: נמצא, כי מי שמיון להקבצה נמוכה או לא מיון בכלל גיבש לעצמו עמדה שלילית יותר על העתיד הלימודי שלו לעומת מי שמיון להקבצה בינונית וגבוהה. עם זאת, נמצא כי בסוף התוכנית היו העמדות של כל התלמידים דומות, כלומר **תוכנית יכולות-סטארט הצליחה להתמודד עם התחושות השליליות של מוסללים נמוך לגבי עתידם הלימודי, ולשפר את עמדותיהם של התלמידים שסומנו על ידי מערכת החינוך כחלשים ביותר** – כך שהם תפסו את עצמם כמסוגלים להצליח בלמידה ובעלי המשאבים הנחוצים ללמידה.

עד עכשיו נדונו השפעות תוכנית יכולות-סטארט בטווח הקצר, כלומר עד סיום הלימודים בתיכון, אך ממצאי המחקר מצביעים על כך כי התוכנית תורמת לתלמידים גם בטווח ארוך, בהחלטות שהם עושים אחרי סיום הלימודים. ההנחה של תוכנית סטארט הינה כי השינוי המתחולל בקרב התלמידים וכולל גם הצלחה לימודית ורכישת תעודת בגרות, תורם גם להגברת הנטייה לקונפורמיות ולרצון להשתלבות חברתית במסגרות נורמטיביות. ממצאי המחקר מאוששים הנחה זו: נמצא כי **שיעורי הגיוס לקרב האוכלוסייה בישראל, נתוני הפתיחה שלהם טרם התכנית, הינם דומים ואף גבוהים משיעורי הגיוס בקרב האוכלוסייה בישראל**, וחלק גדול מהמשרתים בוחרים לשרת בתפקידים המוגדרים על ידי צה"ל איכותיים. עוד נמצא, כי אחרי השחרור – יותר משליש מקרב בוגרי תוכנית יכולות-סטארט סיימו ללמוד, **לומדים או ילמדו בתשע"ד לימודים גבוהים בישראל ומחוצה לה**, או לימודי מכינה / פסיכומטרי, או מדווחים על כוונה ואוריינטציה ללימודים גבוהים. מכאן, שיש לתוכנית תרומה חיובית גם על השתלבות הבוגרים אחרי סיום הלימודים במסגרות נורמטיביות שמאפשרות צבירת הון אנושי והצלחה בחיים.

לסיכום, התיאוריה והשיטה המהווים בסיס לתוכנית (כהן, נ., 2005 ונספח 2) גורסות כי מתן מענה למשתנים הפנים והחוץ בית ספריים המסבירים אי הצלחה בביה"ס של בני המעמד הנמוך, תשפיע ותשפר הן הישגים לימודיים והן את תפיסת היכולת של התלמידים ואת התנהגותם. זאת, בשילוב מתן מענה לצורך בשינוי תודעה ואמונה של הילד ושל צוות בית הספר ביכולתו, בין השאר תוך יצירת תהליך לימודי מחודש, המבוסס על רצף חוויית הצלחה הלימודיות, כחלק מיעד מאתגר ועפ"י אמות מידה אוניברסאליות (כגון מבחני בגרות). כמו כן, באמצעות מתן מענה לצורך בצמצום פערי לימוד גדולים מאוד. ממצאי המחקרים שהוצגו כאן מאוששים את הנחות היסוד של התוכנית.

ממצאי המחקרים שהוצגו בדו"ח זה, מצביעים על כך שלתוכנית יכולות-סטארט יש יכולת לסייע לתלמידים בעלי הישגים נמוכים בפריפריה בשלושה תחומים מרכזיים. **בתחום הלימודי**, ניכר כי התוכנית תורמת לשיפור הישגים לימודיים עד כדי זכאות לתעודת בגרות עבור רובם. **בתחום התפיסתי**, התוכנית מביאה לשיפור הדימוי העצמי הלימודי של התלמידים, התמודדות מוצלחת עם האמונה הכוזבת איתה הגיעו לתוכנית כי אינם יכולים להצליח, ושינוי התפיסות בקשר ללימודים באופן שיעזור לתלמיד להצליח. בתחום ההתנהגותי, יוצרת התוכנית שינוי לטווח קצר של ההתנהגות של התלמיד בבית הספר, שהופכת להיות נורמטיבית יותר. בטווח הארוך, קיימות אינדיקציות כי התוכנית מגבירה את המוטיבציה **להשתלב במסגרות חיים נורמטיביות כמו צה"ל ואקדמיה**. בכך, מגשימה התוכנית את יעדיה, כפי שהוגדרו קודם.

מבלי להתעלם ממגבלות המחקר, הממצאים בדו"ח הנוכחי מעידים על שיפור משמעותי בקרב תלמידי התכנית בכל ההיבטים שנמדדו. הפעלת תלת שנתית (י-יב') של התכנית והשיטה על ארבעת רכיביה העיקריים על ידי מורי בית הספר ובבתי ספר בפריפריה בעלי מדד חברתי – כלכלי גבוה (מדד שטראוס), ממגזר יהודי, דרוזי ובדווי, עם התלמידים שהיו בכיתה ט' בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, מצליחה לצמצם בקרב התלמידים פערי לימוד גדולים, ליצר חוויות הצלחה ממשיות על פי אמות מידה אוניברסאליות (בגרות), להעניק תחושת מסוגלות וערך עצמי, לשפר התנהגות ומילוי תפקיד התלמיד וצמצם שיעורי נשירה סמויה, להעניק תעודת בגרות בשיעור שלא נופל מהממוצע הארצי ואף עולה עליו. בכך תורמת התכנית להגברת ההגשמה העצמית, להשתלבות חברתית הבאה לידי ביטוי בתחושת שייכות וביעור הגיוס לצה"ל, מאפשרת ומסייעת למוביליות חברתית הבאה לידי ביטוי בשיעורי המשך הלמידה באקדמיה של בוגרי התכנית, ותורמת להגברת הסולידריות בחברה רב תרבותית כגון הישראלית בה בית הספר מצהיר ששואף להיות מריטוקרטי. המשך הסללת תלמידים שכשלו ואי הובלתם להצלחה אמתית בדרך אלטרנטיבית ולרכישת תעודת בגרות המאפשרת מוביליות, הינה בלימה לא רצויה ברמה ההומניסטית, המוסרית והחברתית. בלימה מעין זאת בפריפריה הינה קשה יותר במשמעויותיה שכן בפריפריה אלטרנטיבית המוביליות היחידה כמעט הינה אלטרנטיבית ההשכלה. תוכנית יכולות-סטארט עשויה להיות דרך לטיפול באי השוויון המאפיין כיום את מערכת החינוך.

חלק ו' – נספחים

נספח 1 - תמצית הערכת תוכנית תפנית – סטארט 2008, ע"י אוניברסיטת בן גוריון⁸⁴

הישגים לימודיים בתכנית,

תוצאות כמותיות – בקרב התלמידים בוגרי המחזור הראשון של התכנית (תשס"ה-תשס"ז) בבתי"ס מקיפים.

הערכה של אוניברסיטת בן גוריון - 2008

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:

לוח 6

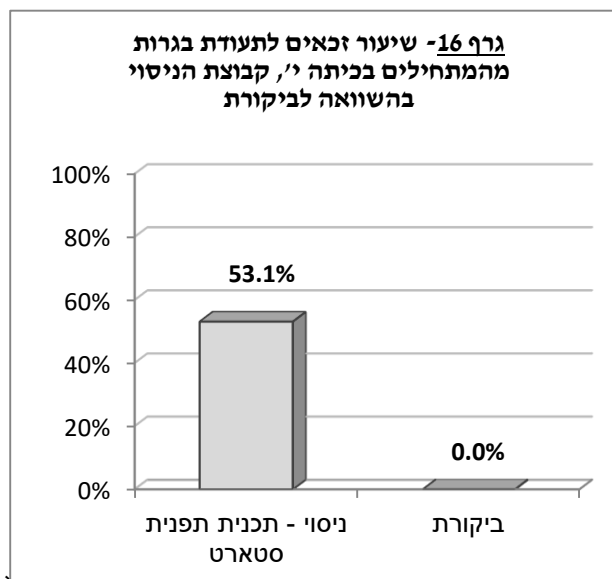
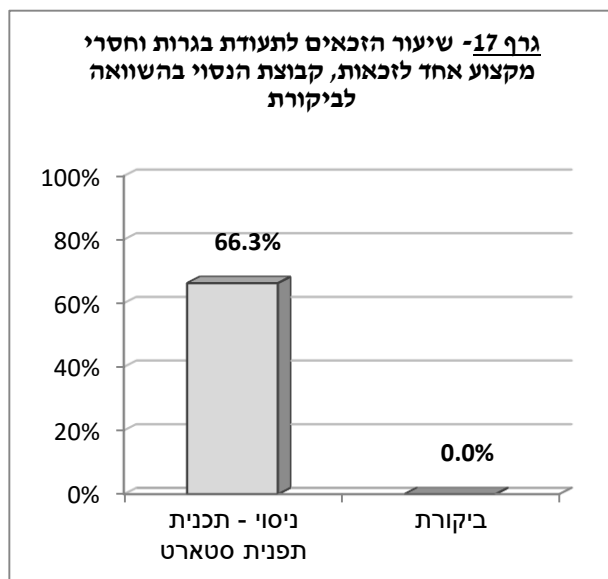
המצב לפני התהליך, בסיום כיתה ט' - קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת:

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 7

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')



אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך

נספח 2 - הרקע לתכנית ושיטת צמצום הפערים המואץ

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, בסיכויי המוביליות שלו 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 ובמוביליות החברתית. חלקם מפרשים את הנתונים שבדס באופן שתומך בסברה לפיה אי השוויון בהזדמנויות ההשכלתיות נשאר יציב לאורך השנים (Cohen, Haberfeld & Kristal, 2002; Whelan & Layte, 2002; Breen & Jonsson, 2005; Friedlander, Okun, Eisenbach, & Elmakias, 2002).

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

הסיבות לאי הצלחה לימודית ממוינות בספרות המחקרית והיישומית לשתי קבוצות מרכזיות של משתנים: פנים בית ספריים וחוף בית ספריים.

משתנים פנים בית ספריים מרכזיים שעולים בספרות הינם: מבנה ביה"ס, המתבסס על מסלולים והקבצות מתייגות (סבירסקי, 1990, Gillborn & Youndell, 2000; Gamoran, 2009), ציפיות נמוכות מצד המורים (סבירסקי, 1990, Smith, 2007) ותכניות לימוד החסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית מאתגרת, ה"מדכאות" את הפוטנציאל הקוגניטיבי ושאיפות התלמיד ומובילות ל"כישלונות".

בשלב חינוך זה או אחר כל מערכת חינוך מסלילה את תלמידיה- הסללה משמעה הכוונת תלמידים למסלולי לימוד שונים, בין אם בבתי ספר נפרדים ובין אם במסגרת אותם בתי ספר. בפועל, מערכת החינוך ממיינת את תלמידיה למסלולי לימוד- חלקם המשכיים (מאפשרים המשך למידה באקדמיה) וחלקם אינם המשכיים. ההבדלים בין מסלולי הלימוד באים לידי ביטוי בין השאר בתחומי דעת שונים, אוריינטציה עתידית ועוד. הבדלים אלו מעצבים את מערך ההזדמנויות החינוכיות העומדות בפני התלמידים. תהליך ההסללה זה קיבל התייחסות רבה הן בהיבט המחקרי והן בהיבט הפרקטי.

ליבנה (2006) חוקרת את ההסללה, וטוענת כי היא שנויה במחלוקת ומעוררת ויכוח נוקב בקרב הציבור וקובעי המדיניות וכן בקרב החוקרים (Ansalone, 2005; Burriss & Welner, 2005; Lucas & Good, 2001; Archbald et al., 2009).

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, 1981; Davis & Haller, 1982), 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. ההסללה, לפי חוקרים אלו, מהווה אמצעי ארגוני פדגוגי, שמטרתו לאפשר ולקדם למידה בקרב אוכלוסיות תלמידים הטרוגניות (Hallinan & Kubitschek, 1999). זאת, באמצעות התאמת תכניות הלימודים ודפוסי ההוראה לצרכים, לנטיות ולכישורים של התלמידים השונים. יתרה מכך, ההסללה מאפשרת לבתי הספר להתמודד עם הדילמה הכרוכה בשאלה כיצד לתת מענה הן לבעלי ההישגים הגבוהים מצד אחד והן לבעלי ההישגים הנמוכים כדי למנוע נשירה. בפועל, עם זאת, נוצר מצב אשר בו המסלולים היוקרתיים הם סלקטיביים יותר, פונים לתלמידים המוכשרים ומעודדים מצוינות אקדמית, והמסלולים הפחות יוקרתיים אמונים על שילוב התלמידים החלשים ומבטיחים נגישות לכלל התלמידים (Shavit, 1984).

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

ליבנה (2006) מוסיפה 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; Iverson, 2005; & Duvéen), 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 המשווה בין עשרים מדינות מתועשות מצאה Pfeffer (2008) שהניעות ההשכלתית הבין דורית במדינות אלו נותרה יציבה למדי לאורך המאה העשרים- כלומר אי השוויון ההשכלתי בין בני משכילים ובין בנים לשאינם משכילים נותר יציב לאורך זמן.

משתנים חוץ בית ספריים הינם משתנים בלתי תלויים הכוללים בין היתר: רקע משפחתי (Breen & Jonsson, 2009; Smith, 2007; Mizrachi, Goodman, & Feniger, 2005), היעדר משאבים כלכליים ותרבותיים, השפעת סביבת המגורים (Mayer, 2002), אי תמיכה של אחרים משמעותיים, והיעדר מודלים רלוונטיים ומשכילים לחיקוי וסיבות רגשיות התלויות באישיות התלמיד או בנסיבות חיים (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' וביחס לדרך בה ימשיכו ללימודים גבוהים, אם בכלל. יתר על כן, Archer, Hollingworth, & Halsall (2007) טוענים שהמצב הכלכלי הקשה מחלחל לאופן בו מעוצבת זהותם של מתבגרים החיים באזורי רווחה. לדבריהם, הזהות שמתבגרים אלו 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 בעלי תת תרבויות שולית 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 הכלכלית של מתבגרים לבין מידת התמדתם בלמידה על תיכונית ורכישת השכלה גבוהה.

ילדים להורים משכילים מפנימים בבית הוריהם קודים תרבותיים שרווחים בשכבות המשכילות ומשיגים בכך יתרון על פני ילדים שגדלים אצל הורים שאינם מצויים בקודים תרבותיים אלה. יתר על כן, הרקע החברתי בו גדלים הילדים משפיע על מידת העידוד שהם מקבלים מאחרים משמעותיים (הורים, קבוצת השווים) לגבי עתידם ההשכלתי והמקצועי. לתלמידים מרקע כלכלי וחברתי גבוה יש סיכוי גדול יותר למצוא מודלים לחיקוי שיעודדו אותם לרכוש השכלה, ועידוד זה משפיע על שאיפותיהם, על המוטיבציה שלהם ועל הישגיהם. כמו כן, משפחות בעלות הכנסות גבוהות מסוגלות לשאת בעלות הכלכלית של הלימודים ולאפשר לילדיהן להישאר בבית הספר זמן ממושך יותר. אחת הטענות הנשמעות בספרות היא שההורים של ילדים מאזורי מצוקה פחות אופטימיים כלפי הסיכוי של ילדיהם להמשיך ללימודים גבוהים ולכן מלכתחילה, עוד בשלבים מוקדמים של הימצאות הילד במערכת החינוכית, פחות נוטים לפעולות שמגבירות את מוכנות הילדים לקראת השכלה גבוהה (Crosnoe, Mistry & Elder, 2002). Colman & Hagell (2007) מקשרים בין השינויים בעולם העבודה, הגורמים לכך שפחות מתבגרים יכולים למצוא עבודה מיד לאחר סיום לימודיהם בבית הספר העל יסודי, לבין השינויים שחלו במאפייני המשפחה המודרנית, הגורמים לכך שיותר ילדים גדלים בתנאים של היעדר תמיכה הורית (כגון: במקרים מסוימים של גירושי ההורים), ומציינים כי שני תהליכים אלה בעייתיים במיוחד עבור מתבגרים הגדלים באזורי רווחה. לדבריהם, המציאות כיום חושפת מתבגרים מאזורי רווחה למצבי מצוקה רבים יותר מכיוון שהם יוצאים מהמסגרת החינוכית בסיום בית הספר העל יסודי, ואין להם מסגרת תעסוקתית ו/או חברתית שתאפשר להם להתקדם לחיים בוגרים וחיוביים בדרך קלה ומהירה. בתהליכים שעוברים מתבגרים ישנה משמעות רבה לתמיכה המשפחתית עבור מימוש הפוטנציאל הלימודי אצל בני נוער. Osgood, Foster, Flanagan & Ruth (2005) טוענים כי בעת המעבר מבית הספר ומגיל ההתבגרות לחיים הבוגרים, עולים בקרב מתבגרים מאזורי רווחה כל הקשיים והבעיות שהיו קיימים בתקופת 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.

I. תכניות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות

התכניות והאסטרטגיות המוצעות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות בתוך מערכת החינוך ובשכבות מצוקה הן בדרך כלל ארוכות טווח ומצריכות משאבים כספיים ניכרים לצורך הגשתן. הנחת היסוד שלהן היא, שרק רפורמות אמיתיות במערכת החינוך עשויות להביא לצמצום משמעותי של הפערים החברתיים בחינוך. עם זאת, 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, כשאחד האלמנטים החשובים הוא נושא השוויון וצמצום הפערים בין אוכלוסיות שונות במדינה באמצעות חינוך ורכישת השכלה. ב"רפובליקה הטורקית של צפון קפריסין" (TRNC) אף בוצעה רפורמה בחינוך כמפתח ליצירת זהות לאומית והשתלבות במערכת אזורית (Mertkanozunlu & Thomson, 2009). הרפורמה החינוכית בפינלנד בלטה

במיוחד במטרתה להשגת שוויון בהזדמנויות השכלתיות. מטרת הרפורמה החינוכית הפינית הייתה להעלות את רמת החינוך ולתת רמת הזדמנות שווה ונגישות לכל סוגי האוכלוסייה ולכל אזורי המדינה באמצעות שיתוף פעולה חינוכי בין מוסדות החינוך ברמה המקומית. בחינוך המקצועי ובחינוך הגבוה באוניברסיטאות ובמכללות הדגש היה על תוכן החינוך, שיטות ההוראה, סטנדרטים חינוכיים ושוויון (שורק, דזירה וטיל, 2005).

בינואר 2001 הוצע על ידי נשיא ארצות הברית דאז, ג'ורג' וו. בוש חוק פדרלי, הכולל בתוכו מספר רפורמות ותכניות לשיפור ההישגים בתחום החינוך היסודי והעל-יסודי על-ידי העלאת רף הסטנדרטים אליהם מחויבים המדינות הפדרליות ומחוזות בתי הספר בתוכן, קביעת יעדים גבוהים עבור בתי הספר, ומתן חופש בחירה גדול יותר להורים בבחירת בית הספר לילדיהם. "אין משאירים אף ילד מאחור" (No Child Left Behind:) (Hursh, 2007) 2002. בעיקרו של חוק NCLB עומדות התיאוריות אשר הובילו לרפורמות חינוכיות אזוריות המוכרות בשם: 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, בחירה חופשית של בית הספר 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. היעדר שיפור בטווח הארוך, קובע החוק, מהווה עילה להעברת האחריות להפעלת בית הספר לרשויות המחוז והמדינה. החוק אינו מציב סטנדרטים ברמה הלאומית, אלא מחייב את המדינות לקבוע סטנדרטים כאלה עבור עצמן.

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

בסופו של דבר, למרות השקעה ניכרת בין השנים 1980-2005 בארצות הברית, שכללה העלאת תקציב החינוך לכל תלמיד ב-75%, העסקת מורים נוספים לכל תלמיד ואלפי 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, למעט בגילים 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 הכישורים המתאימים; (2) הכשרתם למורים אפקטיביים; (3) בדיקה כי המערכת מסוגלת לספק את החינוך הטוב ביותר לכל תלמיד.

דו"ח ועדת דברת (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, 2004) הוצהר כי מערכת החינוך אחראית לפתח את אישיותם, יצירתיותם וכישרונותיהם של כלל ילדי ישראל מגיל 3 עד 18 למיציא מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות, של משמעות ומחויבות. זאת, תוך מתן חיזוק מיוחד לילדי הגילים הצעירים וטיפול מתמיד של התלמידים החלשים. כוח 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: בין השאר, 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. למורים יש תפקיד משמעותי בעיצוב צורת הלמידה ובהתפתחות האישית של תלמידי הכתה כלומדים (Piante & Hamre, 2009).

הרפורמה החינוכית **בין** (2002) הדגישה לצד איכות המורים ואיכות ההוראה את תפיסת "הילד במרכז". על פי תפיסה זו, המורה מתרכז בילד, בסקרנותו, בצרכיו, במניעיו, במגבלותיו ובקצב התפתחותו (וולנסקי, 2001). הרפורמה החינוכית **בפינלנד** (1999) מרחיבה רעיון זה ומנסה לאפשר לתלמידים חופש בחירה חינוכי רב מהמקובל, וכמו כן אפשרות ליצירת תכניות לימוד אישיות, דבר שלא היה מקובל בשיטת הלימוד הקלאסית. בנוסף נעשה שימוש בשיטות חינוכיות מתקדמות בהוראה ובלמידה, כגון- למידה מתוך ניסיון (קונסטרוקטיביזם). הניסוי נועד ללמד את התלמידים להיות אחראיים ליצירת תכנית הלימודים שלהם וליצירת 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 הסינגפוריים עשויים לשמש אבן דרך לקובעי מדיניות החינוך הישראלית בבואם להתוות את יעדי החינוך בעתיד. היעדים הם: (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 (5) שיפור תכניות להכשרת מורים למתמטיקה תוך כדי העמקת הידע המתמטי, ופיתוח מקצועי בהתאם למודלים עדכניים.

שיטת צמצום הפערים המואץ⁸⁵ - תקציר

בשיח הציבורי בכלל ובקרב סוציולוגים בפרט תופסת ההשכלה מקום מרכזי בכל דיון שעוסק בתהליכי ריבוד ואי שוויון. זאת משום שהישגים השכלתיים קשורים במידה רבה במאפייני הרקע החברתי והכלכלי של הפרט. הנחה משותפת לכל מערכות החינוך בעולם היא שניתן לקדם ידע של בני אדם באמצעות הוראה (ישראלאוילי ואדי-רקח, 2008). יחד עם זאת, השכלה יכולה לשמש בשני תפקידים מנוגדים בהקשר הריבוי: מחד גיסא, היא משמשת כאפיק חשוב למוביליות 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 המואץ ("המבצע-הלימודי") בתחילת שנות ה-90. השיטה שיושמה ומיושמת גם כיום בתכניות שונות ע"י משרד החינוך ובשיתופו, הוכיחה את עצמה עם השנים⁸⁶. השיטה מספקת מענה ייחודי ובלתי שגרתי לצורך בהגברת הצלחה לימודית, מיצוי פוטנציאל אישי ושחרור ממדוכאות ותחושת חוסר מסוגלות להצלחה לימודית משמעותית. צורך זה מצוי בעיקר בקרב אוכלוסיות תלמידים בעלי תחושת "חוסר מסוגלות" כתוצאה מ"כישלונות" לימודיים רבים ומצטברים במקצועות לימוד רבים (את התלמידים הללו בית הספר ממקם במסלולים הנמוכים או המנשירים), או במקצועות לימוד מעטים (למשל בקרב חלק מהתלמידים המוסלמים למסלולים הגבוהים יחסית).

הספרות המחקרית והתיאורטית מציגה תכניות התערבות ופרויקטים רבים אשר מופעלים על מנת לקדם אוכלוסיות בעלות הישגים נמוכים. חלקם דיווחו על הצלחה יחסית וחלקם על כישלון. ייחודה של שיטת צמצום הפערים המואץ הוא ביישומה והפעלתה ע"י צוותי למידה בית ספריים, בהיקפי הפעילות וההצלחה שלה לאורך השנים, בהתמודדות עם אוכלוסיות תלמידים שחו "כישלונות" לימודיים מצטברים במקצועות לימוד רבים והבאתם לידי הצלחה עפ"י אמות מידה אוניברסאליות, כגון השגת תעודת בגרות.

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 הינה בתחום יכולתו של כל מי שאינו מאותגר שכלית. יש ילדים הזקוקים לסיוע יותר מאחרים ואו לגישה שונה ואו לקצב שונה, אולם, כל ילד מסוגל להצליח בביה"ס. הנחה זו עומדת גם בבסיס תכניותיהם של סייזר (ראה שרון, שחר ולוין, 1988), לוין (1997), במודל של סלאבין, (Slavin & Success for All, 2009) כפי שבא לידי ביטוי בבתי הספר שהפעילו את התכנית "כנפיים ושורשים" (Slavin, Madden, & Wasik, 1996) ובבסיס תכניות לאומיות כגון כוח המשימה של הנשיא ג'ורג' ווי בוש,

⁸⁵ שיטת צמצום הפערים המואץ (המבצע-הלימודי) ויישומיה המתקדמים, פותחו על ידי נסים (מקס) כהן.
⁸⁶ א. השיטה הופעלה במסגרת תכנית 30 הישגים בירוחם והובילה למהפך בשיעור הזכאים לבגרות בתשס"ו – מ%17 ל-57%, ומיושמת שם עד היום.
ב. בבאר שבע השיטה מיושמת בבתי"ס התיכוניים המקיפים החל מתשס"ז.
ג. תכנית אומיץ של משרד החינוך – אגף שח"ר, בה השיטה מופעלת מ-1997 שנה בה נסים כהן הקים התכנית ושימש בה כמנהלה הפדגוגי.
ד. תכנית תפנית – סטארט המשותפת למשרד החינוך וקרן רש"י בה השיטה מופעלת בתשע"ג.
ה. תכנית תפנית לבגרות מקצוע חסם, המשותפת למשרד החינוך וקרן רש"י בה השיטה מופעלת החל מתשס"א.

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 בכתה א', בהתרגשות, במוטיבציה ובהתלהבות הן מצד התלמיד, והן מצד הוריו ואחיו. התרגשות זו מלווה בצפיות מבית הספר להצלחה לימודית, לאושר, לרכישת דעת, למימוש עצמי, למיצוי פוטנציאל קוגניטיבי ולסלילת מסלול הצלחה עתידית. אולם, כידוע, בקרב חלק מהתלמידים והוריהם, תוך מספר שבועות או חודשים החלום והתקווה מתפוגגים. חלק מהתלמידים מתחילים לצבור כישלונות לימודיים. הכישלונות הם לרוב פומביים, יום יומיים, ובאים לידי ביטוי בבחנים ו/או מבחנים למיניהם (גם אם לא פורמאליים) במספר מקצועות לימוד. כישלונות אלה מתועדים לא פעם, כציונים או הערכות כתובות, גם בתעודות הערכה המוצגות בפני ההורים שאך לא מזמן היו מלאי תקווה. תלמידים אלו, המכונים לעיתים על ידי המערכת כ"תת משיגים", נקלעים בשל רצף הכישלונות המתמשך, לתפיסה סובייקטיבית כוזבת ומוטעית, לפיה יכולתם להגיע להישגים מרשימים הינה נמוכה. תפיסה סובייקטיבית כוזבת וכושלת זו מתפתחת כתהליך במשך השנים בהם צברו אי-הצלחות, ומתעצמת עם כל "כישלון" נוסף. "תודעה כוזבת" זו, מועברת במעגלים לחברים בכיתה, ל"קבוצת השווים", להורים, לצוות ההוראה, להנהלת בית הספר ועוד. כך מתפתח תהליך אינטראקציוני – סימבולי, אשר לתלמיד ה-"תת-המשיג" אין עליו שליטה, והפועל כ"מעגל קסמים", המתחזק עם כל כישלון נוסף ומוביל לחוסר מוטיבציה וייאוש. כתוצאה מכך, לרוב מנותבים תלמידים אלה להקבצות נמוכות בחטיבת הביניים ולמסלולי לימוד נמוכים בבתי הספר התיכוניים, בהם תכניות הלימוד חסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית והמשכית, ה"משדרות" צפיות 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).

התודעה בה נשבה התלמיד ה"לא מצליח" והמיון להקבצות נמוכות, סותרות את הצפיות הבית ספריות למילוי תפקיד התלמיד. הסתירה יוצרת קונפליקט שהיחלצות התלמיד ממנו מתרחשת באמצעות פניה לאלטרנטיבות בלתי לגיטימיות. בעקבות הסתירה שתוארה לעיל, מתפתח אצל ה"תת משיג" דיסוננס קוגניטיבי, שהיחלצות ממנו מובילה לא פעם דרך רציונאליזציות, הבאות לידי ביטוי גם בהתנהגות א-קונפורמית או בהצהרות שהלימודים לא נחוצים וכדומה, לנשירה סמויה, ובחלק מהמקרים, בשל שיקולי רווח והפסד גם לנשירה גלויה מבית הספר (Boudon, 1974; Pfeffer, 2008). תהליך זה מתרחש בעיקר מההקבצות והמסלולים הנמוכים, ובעיקר בשלב המעבר בין כיתה ט' לכיתה י'. אדלר ח. (1981), רואה במיון להקבצות הנמוכות הפחות תובעניות את זרע הניתוק והנשירה מביה"ס ותוצר הסדרגציה המוסדית. 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 "יצורה – תגובה" המבטא כעס, ניכור ונקמה במערכת, ומסביר את התנהגויותיהם של הפונים ל"תת התרבות העבריינית" (כהן, 1967).

ג. **ההשלכות התהליך הינם: דכדוך, 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 המריטוקרטי הנדרש של בית הספר.

יישום ודרך הפעולה עפ"י תאוריית השיטה

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

א. **יש לשנות ולהפוך על פיה את "התודעה הכוזבת" בה שבו התלמיד (והוריו, 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:

הפעלת תהליכים לימודיים מחודשים (רצוי במקצועות הלימודיים ה"מרבדים" הנתפסים כ"קשים", כגון מתמטיקה), המובילים את התלמידים 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, 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.

ב. **מתן מענה הוליסטי ומובנה למשתנים הפנים בית- ספריים, המסבירים את אי הצלחה הלימודית:**

ביצוע פעולות לימודיות שונות ואף הפוכות מהרגיל, מאתגרות מאוד ורלוונטיות בהתאם לתכניות לימודים. מטרת פעולות אלו: לבצע **מוביליות כלפי מעלה במבנה הממין והמרבד הסמוי והגלוי של ביה"ס** (למשל- מוביליות מהקבצה הנמוכה לגבוהה, מהמסלול הנמוך למסלול העיוני הגבוהה), ליצור יעדים מאתגרים ורלוונטיים לתלמיד ולסטטוס העיתי שלו, לשדר לתלמיד ציפיות גבוהות ולגרום לו לאמונה מחודשת ביכולתו. הפעולות תתבצענה תוך תמיכה מלאה ואמתית של הנהלת בית הספר ועל ידי מורי בית הספר.

ג. **מתן מענה הוליסטי ומובנה למשתנים החוץ בית-ספריים, המסבירים את אי הצלחה בבית הספר:**

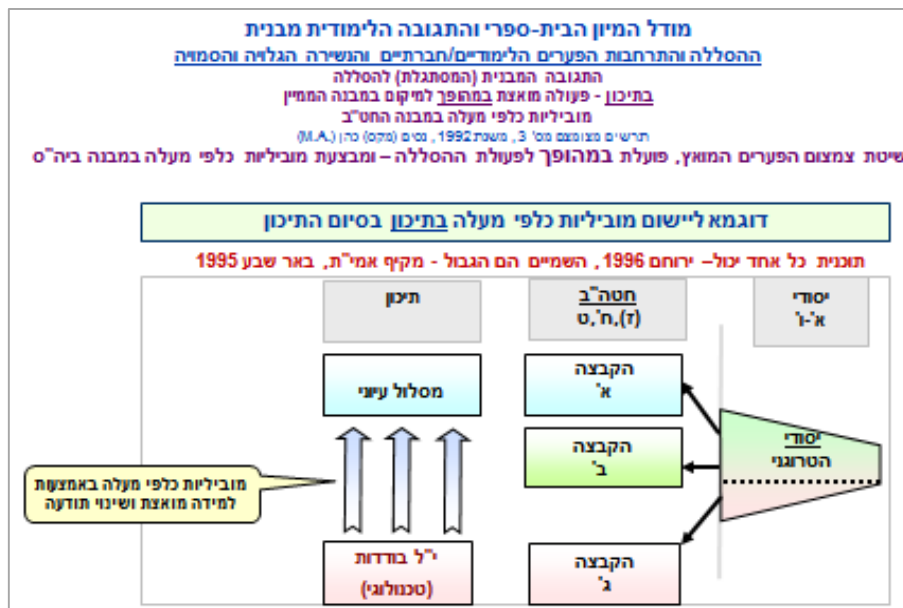
מתן מענה רגשי לצרכי התלמיד באמצעות מנהיג (רכז) המפתח קשר רגשי עמוק עם התלמיד. מנהיג זה מהווה "אחר משמעותי" וכתובת לכל בעיה ונושא. מערכת יחסים "דיפוזיט" (בשונה מספציפית) של צוות

הלמידה עם כל תלמיד. כדי לאפשר זאת, מתבצעת התמקדות במספר מקצועות לימוד מצומצם יחסית, בקבוצות בעלות מספר תלמידים קטן יחסית. כמו כן, ההורים משולבים בלמידה כשותפים פעילים, לכל אורך התהליך. קבוצת למידה מהווה במהלך התהליך הלימודי קבוצה חברתית תומכת למידה מחד, ומתחרה לחיוב בהשפעותיה ביחס להשפעות "קבוצת השווים" מאידך.

ד. למידה מואצת של כמות חומר לימודי גדולה יחסית בפרק זמן קצר יחסית:

אין מדובר בלמידה מהירה, אלא בלמידה אפקטיבית מהרגיל, לה מוקדש זמן רב יותר, בתקופה קצרה מהרגיל. לשם כך, הלמידה תתבצע גם בשעות אחר הצהריים והערב ובימי חופשה. תהליך הלמידה יכול להחל תהליכים מוטיבציוניים לפני ובזמן הלמידה, הכנסת אלמנטים דרמטיים לתהליך הלמידה, שבירת שיגרה, שינוי סביבה לימודית והתמקדות 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.

לוח 8 – המיון הבית ספרי ודוגמא לתגובה לימודית מבנית מסתגלת בבי"ס תיכון



הפעלת כל 4 הרכיבים הנ"ל במלואם יוצרת למידה מואצת, סינרגטית, לא שגרתית, מחודשת ומועצמת. למידה זו אפקטיבית בהרבה ביחס ללמידה הרגילה, גם כאשר היא מתבצעת עם תלמידים שלא האמינו ביכולתם להצליח ובסביבה שמרביתה גם היא לא תמיד האמינה ביכולתם. למידה זו מאפשרת החזרת תלמידים ממצב של ניכור, חוסר תפקוד לימודי או תפקוד חלקי, למעגל למידה ברמה גבוהה בהרבה ביחס לשהיה.

למידה מחודשת זו מלווה בתחושת השתייכות וערך עצמי, ובנטישת התנהגויות שהיו תוצר הניכור.

עקרונות פדגוגיים נוספים המתורגמים לפעולות יומיומיות בפעילות הלמידה המואצת:

- נחישות וחשיבה תוצאתית
- שרשרת הצלחות לימודיות של כל תלמיד בכל מפגש למידה
- מחויבות ואחריות הצוות לתוצאות
- מעקב אישי מתמיד
- עבודת צוות
- ריבוי הזדמנויות להצלחה
- זמן למידה גמיש

תכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט

במסגרת התכנית, רכיבי שיטת צמצום הפערים המואץ 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 סימסטרואלית** - שנה"ל מחולקת, ומקצועות החובה לבגרות (14 יח"ל) נלמדים סמסטרואלית.
- המקצוע המוגבר לבגרות, נלמד ביא' ויב'. מקצועות החובה והבחירה נלמדים בהתאם לאופן המופעל בביה"ס.
- **למידה מואצת גם מעבר לשעות הלימוד הרגילות** – כחלק מהלמידה המואצת, מתבצעת למידה גם בשעות אחה"צ והערב, כמו כן ימי לימוד מרוכזים ומרתונים לימודיים שחלקם מתבצעים מחוץ לביה"ס.

לוח 10 – תכנית יכולות-סטארט - מבנה למידה כללי תלת שנתי לדרגות כיתה ט', י', יא', יב' (יתכנו

שינויים):

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

נספח 3 - שאלוני התנהגות ועמדות

א- שאלוני עמדות

שאלון מיפוי לתלמידי יב' - תכנית יכולות סטארט – תשע"ד

לבוגר/ת תכנית יכולות לבגרות – סטארט שלום רב,

- א. בתכנית יכולות לבגרות- סטארט בה את/ה משתתפת/ת הושקעו מאמצים רבים.
- ב. לפניך שאלון (מיפוי) המסייע לנו להעריך את התכנית, במטרה להמשיך ולפתחה.
- ד. כל המידע שנאסף הינו חסוי ולא יועבר לבית-הספר או לגורם אחר.
- ה. נודה לך על מילוי השאלון בהתאם להסברים המצורפים.

תודה על שיתוף הפעולה !

כתב הסכמה

- אני (שם פרטי + שם משפחה) _____ ת.ז. _____
- 1) מסכימה/ה למלא שאלון (מיפוי) עבור תכנית יכולות- סטארט.
 - 2) אני יודעת/ת ומבינה/ה שכל המידע שנאסף הנו חסוי לחלוטין ולא יועבר לביה"ס או לגורם אחר.
- תאריך _____ חתימה _____

פרק א' - פרטי רקע

1. שם התלמיד/ה _____ (שם התלמיד/ה לא יפורסם בשום מקום)
2. שם ביה"ס _____
3. ישוב ביה"ס _____
4. מין התלמיד/ה: 1. זכר 2. נקבה
5. האם השתתפת במכינה בכיתה ט' במסגרת תכנית יכולות- סטארט? סמני בעיגול:

הייתי במכינה	לא הייתי במכינה	כרגע במכינה	לא רלוונטי	אחר- _____
--------------	-----------------	-------------	------------	---------------

6. האם את/ה מתכננת להתגייס לצה"ל/ לשירות לאומי, לאחר סיום התיכון? סמני בעיגול:

כן, לצה"ל	כן, לשירות לאומי	לא	לא רלוונטי	אחר- _____
-----------	------------------	----	------------	---------------

פרק ב' – לפניך 5 לוחות.

- בכל אחד מהלוחות ישנם מספר היגדים (משפטים). לגבי כל אחד מהם, סמני את המידה בה המשפט היה נכון עבורך **טרם הצטרפות לתכנית יכולות- סטארט** (בזמן שהיית בכיתה ט', לפני תחילת המכינה).
- 1- המשפט בכלל לא נכון עבורך, 5- המשפט נכון עבורך במידה רבה מאוד.)

לוח 1

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

לוח 2

					היגדים:
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא	
5	4	3	2	1	א. ידעתי פחות או יותר מה ארצה ללמוד בעתיד
5	4	3	2	1	ב. תכננתי ללמוד באוניברסיטה/מכללה
5	4	3	2	1	ג. היו לי רעיונות לגבי היכן אעבוד בעתיד
5	4	3	2	1	ד. חשבתי שבעתיד ארצה לעבוד בעבודה שדורשת לימודים באוניברסיטה/מכללה
5	4	3	2	1	ה. היה נראה לי חשוב לתכנן מה אעשה לאחר התיכון

לוח 3

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

לוח 4

					היגדים:
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא	
5	4	3	2	1	א. עשיתי מה שהמורה ביקש/ה ממני במסגרת הלימודים
5	4	3	2	1	ב. השקעתי מספיק זמן לפני מבחנים כדי להצליח בהם
5	4	3	2	1	ג. הקשבתי למורה כשדיבר/ה בכיתה

5	4	3	2	1	ד. הגעתי לשיעורים בזמן
5	4	3	2	1	ה. השתתפתי בדיונים בכיתה
5	4	3	2	1	ו. הכנתי שיעורי בית
5	4	3	2	1	ז. הברזתי משיעורים
5	4	3	2	1	ח. הספקתי להגיש מטלות בזמן
5	4	3	2	1	ט. הרגשתי שאני שולט/ת בחומר הנלמד
5	4	3	2	1	י. להורים שלי היה חשוב שאני אכין שיעורי בית
5	4	3	2	1	יא. הרגשתי שאני יודע/ת איך צריך ללמוד כדי להצליח בבחינות
5	4	3	2	1	יב. דיברתי עם ההורים שלי על דברים שאני לומד/ת בבית הספר

לוח 5

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

ב- שאלון מיפוי התנהגות

שאלון לרכז תלמידי יב' בתכנית יכולות סטארט – תשע"ד

שלום רב,

א. בתכנית יכולות - סטארט אותה את/ה מרכז/ת, הושקעו מאמצים רבים על מנת לפתחה ולהתאימה לצרכי התלמידים.

ב. לפניך שאלון המסייע לנו להעריך חלק מרכיבי התכנית.

ג. המידע שנאסף הינו חסוי ולא יועבר לבית-הספר או לגורם אחר.

ד. נודה לך על מילוי השאלון בהתאם להסברים המצורפים.

ה. **בשאלון המצורף, מופיע שם התלמיד.**

במטרה לשמור על חיסיון נתונים, בעת מסירת השאלון, שם זה ימחק מהשאלון, כך שהגיליון שיימסר לעיבוד נתונים יהיה אנונימי.

תודה על שיתוף הפעולה !

חלק א'

1. תאריך _____

2. שם ביה"ס _____

3. ישוב ביה"ס _____

4. שם הרכז/ת ממלא/ת השאלון _____

5. כמה שנים את/ה מרכז/ת את תכנית יכולות סטארט (כולל מכינה) ? סמני בעיגול

1 שנה	2 שנים	3 שנים	אחר _____
-------	--------	--------	-----------

חלק ב'

1. לפניך 14 משפטים המתארים התנהגויות שונות.

2. אנא, קרא/י בעיון את הרשימה שלפניך. עבור כל משפט, סמני את המידה בה ההתנהגות המתוארת הייתה שכיחה בקרב התלמיד/ה, טרם הצטרפותו/ה לתכנית יכולות - סטארט (בכיתה ט').

3. שם התלמיד/ה אליו/ה מתייחס השאלון _____ (יוסר בעת מסירת השאלון)

4. מס"ד של התלמיד/ה אליו/ה מתייחס השאלון- ימולא ע"י מח' מדידה _____

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	לעיתים רחוקות	אף פעם	באיזו מידה התלמיד/ה:
5	4	3	2	1	א הגיע/ה באיחור לבית הספר
5	4	3	2	1	ב נעדר/ה מבית הספר
5	4	3	2	1	ג נעדר/ה משיעורים במהלך יום לימודים
5	4	3	2	1	ד הפריע/ה בכיתה למהלך השיעור
5	4	3	2	1	ה השתמשה בשפה פוגענית כלפי מורים/ תלמידים אחרים
5	4	3	2	1	ו השחית/ה ציוד בבית הספר
5	4	3	2	1	ז איימה על תלמידים אחרים
5	4	3	2	1	ח נהגה באלימות פיזית כלפי תלמידים אחרים
5	4	3	2	1	ט התבודד/ה ובילה/תה את רוב זמנה/ה לבד/ה
5	4	3	2	1	י לא הפגין/ה יכולת ליצור קשרים חברתיים

תודה על שיתוף הפעולה !

ג- פירוט השאלונים בהם נעשה שימוש בדו"ח זה

1. שאלון מסוגלות עצמית – שאלון הכולל 9 היגדים שנלקח משאלון של ברנשטיין, ע. (1999). השאלון המקורי כולל 20 פריטים ובודק הבדלים אינדיבידואלים באמונה וביכולת לבצע מטלות. 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). מדד המסוגלות העצמית הינו ממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהממוצע גבוה יותר כך המסוגלות העצמית הנתפסת גבוהה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .96$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .85$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.

2. שאלון שאיפות להשכלה גבוהה (קפלן, 1993⁸⁷, קפלן ואלסייד 2006⁸⁸) - שאלון בן 5 פריטים הבוחן את קיומן של מטרות עתיד, תכניות ושאיות ביחס ללימודים וביחס למקצועות למידה עתידיים. השאלון המקורי כלל 13 היגדים, תוקף במחקרים קודמים ונמצא כבעל מהימנות של $\alpha = .77$ (קפלן, 1993, דו"ח פנימי למשרד החינוך). על הנבדק להעריך כל אחד מן הפריטים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 (כלל לא מסכים) ועד ציון 5 (מסכים מאוד). ציון שאיפות להשכלה גבוהה חושב כממוצע פריטי השאלון כל שציון גבוה יותר מעיד על אוריינטציה רבה יותר כלפי לימודים גבוהים בעתיד. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .92$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .76$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.
3. שאלון מיקוד שליטה (Weiner, 1986⁸⁹)-שאלון בן 5 פריטים המודד את השפעתם של גורמים שונים על הגשמת תכניותיהם של הנבדקים. השאלון המקורי כולל 8 היגדים. השאלון מורכב משתי תתי סקאלות: מיקוד שליטה פנימי (פריטים 1,2,5) ומיקוד שליטה חיצוני (פריטים 3,4). על הנבדק להעריך כל אחד מן הפריטים בשאלון באמצעות סולם בן 5 דרגות, הנע בין ציון 1 (כלל לא מסכים) ועד ציון 5 (מסכים מאוד). מהימנות השאלון בהערכת מיקוד שליטה פנימי הינה $\alpha = .86$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .55$ (התייחסות לאחר התכנית) ומהימנות השאלון בהערכת מיקוד שליטה חיצוני הינה $\alpha = .57$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .58$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.
4. שאלון תפקוד לימודי - שאלון של 12 היגדים שנלקח מתוך שאלון של פרויקט "דרך האתגר". 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). פריט 7 הינו פריט הפוך. מדד התפקוד הלימודי הינו הממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהציון גבוה יותר, כך התפקוד הלימודי הנתפס גבוה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .92$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .85$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.
5. שאלון תחושת שייכות - שאלון של 7 היגדים שנלקח מתוך שאלון האקלים החינוכי של המיצ"ב. 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). פריט 5 הינו פריט הפוך. מדד תחושת השייכות הינו הממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהציון גבוה יותר, כך תחושת השייכות הנתפסת גבוהה יותר. מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .90$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .82$ (התייחסות לאחר התכנית). השאלון תורגם לערבית לצורך מחקר זה.
6. שאלון דיווח בעיות התנהגות לרכז/מורי התכנית - שאלון של 10 היגדים, המתבסס על סקר למורים של ארגון TIMSS הבינלאומי. מטרתו להעריך את בעיות ההתנהגות של התלמידים. השאלון המקורי כולל 18 פריטים המתארים התנהגויות פיזיות ומילוליות, לצורך הערכה זו הוסרו 10 פריטים מהשאלון ונוספו 2 פריטים המתנייחים להיבט החברתי של התלמיד בבית הספר. המורה העריך את שכיחות ההתנהגויות אצל עבור כל תלמיד בתכנית על סולם בן 5 דרגות הנע בין ציון- 1 "אף פעם" ועד ציון - 5 "תמיד". מדד ההתנהגות הינו הממוצע של הציונים בשאלון, כך שככל שהציון גבוה יותר, כך התנהגות התלמיד המתוארת על ידי המורה שלו הינה בעייתית יותר. מהימנות השאלון כפי שנמצאה במחקרים קודמים הינה $r = .86$ -.88 (מהימנות מבחן חוזר) ו- $\alpha = .88$ -.89 (עקיבות פנימית). מהימנות השאלון בהערכה זו הינה $\alpha = .91$ (התייחסות לפני התכנית) ו- $\alpha = .85$ (התייחסות בסוף התכנית). השאלון תורגם לעברית ולערבית לצורך מחקר זה.

⁸⁷ קפלן, ח. "דו"ח הערכה לתכנית נגישות להשכלה גבוהה, אפיונים מוטיבציוניים ותמונת העתיד בקרב תלמידי פרויקט נגישות להשכלה גבוהה". דו"ח פנימי שהוגש למשרד החינוך והתרבות, ולמנהלת התכנית נגישות להשכלה גבוהה, 1993.

⁸⁸ קפלן, ח. ואלסייד, ח. "טיפוח מצוינות בקהילה הבדואית בנגב, פרויקט מערכתי לטיפוח מצוינות, מנהיגות ומוטיבציה ברוח גישת ההכוונה העצמית". מאמר שהוצג בכנס היועצים החינוכיים, 28 בנובמבר, ייעוץ חינוכי בסימן התחדשות: מחויבות להתפתחות אדם וחברה, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 2006.

⁸⁹ Weiner, B., "An Attributional Theory of Motivation and Emotion". New York: pringer-Verlag, 1986.

ביבליוגרפיה

- אדלר, ח. (1981). "נוער במצוקה - מי? מדוע? האין ברירה?" בתוך סקירה חודשית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אופלטקה, י., (חוקר אחראי), (2014), "סקר השתתפות במערכת ההשכלה הגבוהה בשנת הלימודים תשע"ד, של בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", אוניברסיטת תל אביב.
[http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files/סקר2014השכלה20גבוהה20קייצ20תשע"ד.pdf](http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files/סקר2014השכלה20גבוהה20קייצ20תשע)
- אופלטקה, י., (חוקר אחראי), (2012), "סקר היקפי השתתפות בלימודים גבוהים באקדמיה ובלמודים על תכנוניים בשנות הלימודים תשע"ב ובתשע"ג, של בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", אוניברסיטת תל אביב.
http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files/סקר2012השכלה20גבוהה20אוניברסיטת20ת.א.pdf
- אופלטקה י. נופר ע., (2011), "דו"ח מחקר - עמדות בוגרי תכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, כלפי מרכזי התכנית, ותרומותיה להתפתחותם האישית והמקצועית", אוניברסיטת תל אביב.
http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files/דוח20עמדות20סטארט20מלא.pdf
- איילון, ח., (1988), בבואה של העתיד: היבטים כלכליים של שאיפות בנים ובנות בתחום התעסוקה. מגמות, ל"א (2), 133-151.
- בר און, נ., בר דורון, מ., גורושיט, מ., בוגלבסקי, ל., לוי רוזליס, מ. שגיא ש. (2008), "בוגרי תכנית תפנית לבגרות ומניעת נשירה – סטארט", דו"ח מחקר. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.
[http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files/בוגרי20תכנית20תפנית20תשס"ז20בהשוואה20לקבוצת20ביקורת20דוח20מלא.pdf](http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files/בוגרי20תכנית20תפנית20תשס)
- בר חיים, א., יעיש, מ., שביט, י., (2008), "במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות חינוך". סוציולוגיה ישראלית, י (1): 61-79.
- דוברין, נ. (2015). שוויון הזדמנויות בהשכלה – חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים, נייר עבודה מס' 91, הלישכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הרן, ק. ג., (1990), "מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו", אקדמון.
- וולנסקי, ע., (2001), "יפן, המאפיינים של מערכת החינוך החותרת למצוינות אקדמית ורמת הישגים גבוהה. מדינת ישראל", משרד החינוך.
- וולנסקי ע., (2002), "סינגפור – להיות ראשונים בעולם: המאפיינים והמחירים החינוכיים של מערכת חינוך מובילה", מדינת ישראל, משרד החינוך.
- יוגב, א., ואיילון, ח., (1982). "השפעת המין והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל". מגמות, כ"ז (4), 346-349.
- ישראל אשילי, מ., אדי-רקח, א., (2008), "האם להתערבות לטיפוח מצוינות בגיל ההתבגרות השלכות ארוכות טווח על התפתחות המשתתפים?" מחקר הערכה רטרוספקטיבי. דו"ח סופי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, א., (1967), "נערים עבריינים, תרבות הכנופיה", מתוך, מגמות ט' (1), עמ. 19-42.
- כהן, נ., (1994), "פרויקט הבגרות – בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות" מתוך מניטוק לשילוב, מס' 6, משרד החינוך והתרבות, עמ. 49 – 66.
<http://noar.education.gov.il/main/upload/docs/nituk6f.doc>

- כהן, נ., (1998), פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי, משרד החינוך והתרבות.
- כהן, נ., (1998), שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ, משרד החינוך והתרבות.
- כהן, נ., (1998), אומ"ץ לבגרות", כיתה עיונית מואצת – הגברת הצלחה לימודית ככלי למניעת נשירה מביה"ס משרד החינוך.
- כהן, נ., (2005), תכנית תפנית לבגרות – סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני מסלול צומח", קרן רש"י ומשרד החינוך.
- כהן- נבות, מ. אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., ריינפלד, ת., (2001), הנשירה הסמויה והגלויה בקרב בני נוער, דו"ח מחקר, הכנסת, מרכז מחקר ומידע, ג'וינט-מכון ברוקדייל.
<http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/381-01-dropouts-REP-HEB.pdf>
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, (מאי 2004), חלק א'- עיקרי ההמלצות. חלק ב'- נספחים.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EEF94632-B3D0-4D68-99DC-DE52F78FB0FC/14341/%D7%93%D7%95%D7%97%D7%93%D7%95%D7%91%D7%A8%D7%AA%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99.pdf>
- ליבנה, ע., (2006), הסללה בתוך מסלול: הסללה זה פקטו במסלול העיוני בחינוך התיכון במגזרים השונים בישראל. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב
- לוי, ה., (1997), בתי ספר מואצים-רקע, פילוסופיה ועקרונות, מתוך, פלדי, א., "החינוך במבחן הזמן", רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ', 132-141.
- למ"ס, (2012), שנתון סטטיסטי לישראל, מס' 60, פרק 8, לוח 8.25
- למ"ס, (2012), שנתון סטטיסטי לישראל, עמ' 388.
www.cbs.gov.il/shnaton63/download/st08_00.doc
- למ"ס, (2013), שנתון סטטיסטי לישראל, פרק 8, לוח 8.48.
http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html:num_tab=st08_48&CYear=2013
- מרטון, ר., (1984), "סטייה חברתית", מתוך, "האדם בחברה מבוא לסוציולוגיה", יחידה 2, האוניברסיטה הפתוחה, עמ. 25-33.
- משרד החינוך, (2012), "נתוני בחינות בגרות תשע"ב",
http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/owl/hebrew/alsederhayom/archiyon/zacaimbagrut.htm>
- משרד החינוך, (2011), "מצגת נתוני בחינות בגרות תשע"א",
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/Tahshaa/>
- משרד החינוך, (2012), "מצגת נתוני בחינות בגרות תשע"ב",
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/Tashab/>
- משרד החינוך, (2013), "מצגת נתוני בחינות בגרות תשע"ג",
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/Netunim/tashag/>
- משרד החינוך (2011), "נתוני בחינות בגרות",
http://www.education.gov.il/netuney_bchinot/
- נהון, י., (1987), "דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה, הממד העדתי", מכון ירושלים לחקר ישראל.

סבירסקי, ש., (1990), "חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים". תל-אביב, ברירות.

סבירסקי, ש., דגן-בוזגלו, נ., (2009) "בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת תמונת מצב של החינוך הישראלי 2009", מרכז אדווה.

<http://www.adva.org/uploaded/israeli%20education%20taktzir%20hebrew.pdf>

סבירסקי, ש., קונור-אטיאס, א., (2012), "דו"ח לשנת 2011 עובדים, מעסיקים ועוגת ההכנסה הלאומית", מרכז אדווה.

http://www.adva.org/uploaded/adva_labor1.pdf

סבירסקי, ש., קונור-אטיאס, (2012), "תמונת מצב חברתית 2012, מרכז אדווה.

http://www.adva.org/uploaded/social-01_1.pdf

עמותת יכולות, (2013), "תכנית סטארט, דו"ח מסכם תוצאות תשע"א".

[http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf\(1\)%2027.5.13](http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf(1)%2027.5.13)

עמותת יכולות, (2013), "תכנית סטארט, דו"ח מסכם תוצאות תשס"ב".

[http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf\(4\)%2027.5.13](http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf(4)%2027.5.13)

עמותת יכולות, (2013). "דו"ח גיוס לצה"ל, בוגרי סטארט תשע"א".

[http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf\(4\)%2027.5.13](http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf(4)%2027.5.13)

עמותת יכולות, (2010), "תכנית סטארט, דו"ח מסכם תוצאות תשס"ט".

http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files/doh_artzi bogri start_tshst.pdf

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

[http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf\(1\)%2027.5.13](http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf(1)%2027.5.13)

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

[http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf\(1\)%2027.5.13](http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files_pdf(1)%2027.5.13)

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

קוד דווידוביץ, פ., (2011), "השתלבות יוצאי אתיופיה בצה"ל", מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל.

<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02989.pdf>

קונור-אטיאס, א., וגרמש, ל., (2012), "זכאות לתעודת בגרות לפי ישוב, 2009-2010", מרכז אדווה.

[http://www.adva.org/uploaded/Bagrut2010%20\(2\)_2.pdf](http://www.adva.org/uploaded/Bagrut2010%20(2)_2.pdf)

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

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

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

שרן, ש. שחר, ח. לוי, ת. (1998), "ארגון מחדש של מערכת השעות בבית הספר העל יסודי, פרויקט אטלס", מתוך, "בית הספר החדשני- ארגון והוראה", הוצאת רמות-אוניברסיטת ת"א, עמ', 197-203.

Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982), "Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story". **"American Sociological Review"**, **47**, 626-640.

Ansalone, G. (2005), "Getting our schools on track: Is detracking really the answer? **"Radical Pedagogy"**, **6(2)**.

Archer, L., Hollingworth, S., & Halsall, A. (2007), "University's not for Me — I'm a Nike Person: Urban, Working-Class Young People's Negotiations of 'Style'", **"Identity and Educational Engagement. Sociology"**, **41**, 219-237.

Archbald, D. Glutting, J., & Qian, X. (2009). "Getting into Honors or Not: An Analysis of the Relative Influence of Grades, Test Scores, and Race on Track Placement in a Comprehensive High School". **"American Secondary Education"**, **37(2)**, 65-81.

Ayalon, H., & Yuchtman-Yaar, E. (1989). "Educational opportunities and occupational aspirations: A two dimensional approach". **"Sociology of Education"**, **62(3)**, 208-219.

Ayalon, H., & Yogev, A. (1997), "Students, schools, and enrollment in science and humanity courses in Israeli secondary education". **"Educational Evaluation and Policy Analysis"**, **19**, 339-353.

Barr, R., & Dreeben, R. (2007), **"How Schools Work"**, The University of Chicago Press. Chapter 8, 73-79.

Bloom, J. (2007), "Reading Social Class in the Journey towards College: Youth Development in Urban America". **"Teachers College Record"**, **109(2)**, 343-368.

Boudon, R. (1974), **"Education, opportunity and Social Mobility"**, N.Y. Wiley, 216 – 219.

Breen, R., & Jonsson, J. (2005), "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility". **"Annual Review of Sociology"**, **31**, 223-243.

Burris, C. C., & Welner, K. G. (2005), Closing the Achievement Gap by Detracking. **Phi Delta Kappan**, **86(8)**, 594-598.

Cheng, S., Martin, L., & Werum, R. E. (2007), "Adult social capital and track placement of ethnic groups in Germany". **"American Journal of Education"**, **114**, 41-74.

Cohen, Y., Haberfeld, Y., & Kristal, K. (2004), **"Ethnicity and mixed ethnicity: Educational gaps among Israeli-born Jews"**. Tel-Aviv: the Pinhas Sapir Center for Development.

Cohen, Y., Haberfeld, Y., & Kristal, T. (2007), "Ethnicity and Mixed Ethnicity: Educational Gaps among Israeli-born Jews". **"Ethnic and Racial Studies"**, **30(5)**, 896-917.

- Crosnoe, R., Mistry, R.S., & Elder, G.H. (2002), "Economic Disadvantage, Family Dynamics and Adolescent Enrollment in Higher Education". *"Journal of Marriage and Family"*, **64**, 690-702.
- Dahan, M., Eyal, D., Mironichev, N., & Shye, S. (2002), "Have educational gap narrowed?". *"Israel Economic Review"*, **2**, 37-69.
- Davis, S. A., & Haller, E. J. (1981), "Tracking, ability and SES: Further evidence on the 'revisionist-meritocratic debate". *"American Journal of Education"*, **89**, 283-304.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P., (2001), "Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country". *"Personality and Social Psychology Bulletin"*, **27**, pp. 930-942.
- Friedlander, D., Okun, B.S., Eisenbach, Z., & Elmakias, L. L. (2002), "Immigration, Social Change and Assimilation: Educational Attainment Among Birth Cohorts of Jewish Ethnic Groups in Israel, 1925-1929 to 1965-1969". *"Population Studies"*, **56(2)**, 135-150.
- Gamoran, A. (1992), "The variable effects of high school tracking". *"American Sociological Review"*, **57**, 812-828.
- Gamoran, A. (2009), *"Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice"*. WCER Working Paper No. 2009-6. Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Gillborn, D., & Youndell, D. (2000), *"Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity"*. Buckingham: Open University Press.
- Hagell, A. & Coleman, J. (2008), *"Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds"*. John Wiley & Sons.
- Hallinan, M. (1994), "Tracking: From theory to practice". *"Sociology of Education"*, **67(2)**, 79-84.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999), "Curriculum differentiation and high school achievement". *"Social Psychology of Education"*, **3(1-2)**, 41-62.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006), "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries". *"The Economic Journal"*, **116**, C63-C76.
- Hursh, D. (2007), "Exacerbating inequality: the failed promise of the No Child Left Behind Act". *"Race Ethnicity and Education"*, **10(3)**, 295-308.
- Iverson, G., & Duveen, G. (2005), "Classroom structuration and the development of social representations of the curriculum". *"British Journal of Sociology of Education"*, **26**, 627-642.
- Kerckhoff, A. C. (1986), "Effects of ability grouping in British secondary schools". *"American Sociological Review"*, **51**, 842-858.

- Lam, T. C. & Bengo, P. (2003), "A comparison of three retrospective self-reporting methods of measuring change in instruction practice". **"American Journal of Evaluation"**, **24(1):** 65-80.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988), "Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement". **"Sociology of Education"**, **61(2)**, 78-94.
- Lucas, S. R. (1999), **"Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools"**. New York: Teachers College Press.
- Lucas, S. R., & Good, A. D. (2001), "Race, Class, and Tournament Track Mobility". **"Sociology of Education"**, **74(2)** 139-156.
- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J. & McEwen, B. S. (2001), "Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status". **"Development and Psychopathology"**, **13(3)**, 653-676.
- Mayer S. (2002), "How economic segregation affects children's educational attainment". **"Social Forces"**, **81(1)**, 153-176.
- Mertkan-Ozunlu, S. & Thomson, P. (2009), "Educational reform in North Cyprus : towards the making of a nation/state?", **"International journal of educational development"**, vol. 29, no. 1, pp. 99-106, Pergamon, Oxford, England
- Mizrachi, N., Goodman, Y. C., & Feniger, Y. (2009), "I don't want to see it: decoupling ethnicity and class from social structure in Jewish Israeli high schools". **Ethnic and Racial Studies**, **32(7)**, 1203-1225.
- Momi Dahan, Eyal Dvir, Natalie Mironichev and Samuel Shye, (2003), "Have the Gaps in Education Narrowed", **Israel Economic Review**, Vol 1(2) November 2003: 37-69.
- Oakes, J., (1985), **"Keeping track: How schools structure inequality"**. New Haven and London: Yale University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). "Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings". In: Philip W. J. (ED), **"Handbook of research on curriculum: A project of the American educational research association"**, 570-608. New York: Macmillan.
- Oakes, J. (1995), "Two cities' tracking and within-school segregation". **"Teachers College Record"**, **96(4)**, 681-693.
- Osgood, D.W., Foster, E.M., Flanagan C.A., & Ruth G.R. (2005), **"On your Own Without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations"**. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pfeffer, F. T. (2008), "Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context". **"European Sociological Review"**, **24 (5)**, 543-565.
- Piante, R. C., & Hamre, B, K. (2009), "Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity". **"Educational Research"**, **38(2)**, 109-119.

- Pratt, C. C., McGuigan, W. M., & Katzev, A. R. (2000), "Measuring program outcomes: Using retrospective pretest methodology". **"American Journal of Evaluation"**, 21, 341-349.
- Robinson, E. A., Eyberg, S. M., & Ross, A. W., (1980), "The standardization of an inventory of child Conduct problem behaviors". **"Journal of Clinical Child Psychology"**, pp. 22-29
- Robinson, T. N. III (2003), "Identity as a Mediator of Institutional Integration Variables in the Prediction of Undergraduate Persistence Intentions". **"Journal of Adolescent Research"**, 18(1), 3-24.
- Rosenberg, M., **Society and the adolescent self-image**. (1965), Princeton, NJ: Princeton, University Press.
- Shavit, Y. (1984), "Tracking and ethnicity in Israeli secondary education". **"American Sociological Review"**, 49(2), 210-220.
- Shavit, Y. (1990), "Segregation, Tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel". **"American Sociological Review"**, 55(1), 115-126.
- Shavit, Y., Arum, R. and Gamoran, A. (Eds) (2007), **"Stratification in Higher Education: A Comparative Study"**. Stanford: Stanford University Press.
- Slavin, R. E., Madden, N.A., Dolan, L.J., & Waskik, B.A. (1994), "Whenever and wherever we choose: The replication of Success for all". **Phi Delta Kappan**, 75(8), 639-647.
- Slavin, R. E., Madden, N. A. and Wasik, B. A. (1996), "Roots and wings", in S. String-field and S. Ross (eds), **"Bold Plans for Educational Reform: The New American Schools"**, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2009), "Success for All: Research and Reform in Reading". In: Harris A., Chrispeels, J. H. (ED), **"Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives"**, 41-55. London and New York: Routledge
- Smith, E. (2007), **"Analyzing underachievement in schools"**. London: Continuum.
- Vanfossen, B. E., Jones, J. D., & Spade, J. Z. (1987), "Curriculum tracking and status maintenance". **"Sociology of Education"**, 60(2), 104-122.
- Weiner, B., (1986), **"An Attributional Theory of Motivation and Emotion"**, New York: pringer-Verlag, 1986.
- Whelan, C. T., & Layte, R. (2002), "Late industrialization and the increased merit selection hypothesis: Ireland as a test case". **"European Sociological Review"**, 18(1), 35-50.