

אמריקס צדק ומנתקים את הקשר שבין שיוק להישימם לימודיים

תוכנית יכולות - סטארט לבגרות ולמניעת נשירה

מסלול עיוני מואץ לנוער בסיכון ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים
בפריפריה, תלמידי שכבה ט' שטרם התוכנית היו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה,
בעלי מעל 7.7 ציונים שליליים מתוקננים בממוצע¹, ובסיום התוכנית ביבי² 83.5% זכאים
לתעודת בגרות (79.2% מהמתחילים)

דו"ח תוצאות תשפ"א

409 משתתפי התוכנית מ- 14 בתי ספר תיכוניים בפריפריה
שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"ט וסיימו יב' בתשפ"א

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



אוניברסיטת תל אביב
TEL AVIV UNIVERSITY

הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי הספר המשתתפים והעיבודים הסטטיסטיים מבוססים עליהם,
כל הנתונים והעיבודים בדו"ח, נבדקו ואושרו על ידי צוות בית הספר לחינוך- אוניברסיטת תל אביב

שותפים בתוכנית יכולות – סטארט, בכיתות בוגרי יב' תשפ"א:
צ'ק פוינט ■ קרן גולדברג ■ אלטשולר שחם ■ תורמים אנונימיים
■ מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אדר תשפ"ג, מרץ 2023
www.yeholot.org.il

¹ ציונים שליליים מתוקננים על פי אוניברסיטת בן גוריון 2008 כמפורט בנספחים.

תוכניות יכולות - סטארט לבגרות ולמניעת נשירה

תוכניות משותפות ליכולות ולמשרד החינוך

מסלול עיוני מואץ לנוער בסיכון ושינוי מבני צומח להגברת הצלחה לימודית ולמניעת נשירה בבתי ספר תיכוניים
בפריפריה, תלמידי שכבה ט' שטרם התוכנית היו בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה,
בעלי מעל 7.7 ציונים שליליים מתוקננים בממוצע², ובסיום התוכנית ביב' 83.5% זכאים
לתעודת בגרות (79.2% מהמתחילים)

דו"ח תוצאות תשפ"א

409 משתתפי התוכנית מ- 14 בתי ספר תיכוניים בפריפריה
שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י' בתשע"ט וסיימו יב' בתשפ"א

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



הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי הספר המשתתפים והעיבודים הסטטיסטיים מבוססים עליהם,
כל הנתונים והעיבודים בדו"ח, נבדקו ואושרו על ידי צוות בית הספר לחינוך- אוניברסיטת תל אביב

שותפים בתוכנית יכולות - סטארט, בכיתות בוגרי יב' תשפ"א:
צ'ק פוינט • קרן גולדברג • אלטשולר שחם • תורמים אנונימיים
• מחלקות ואגפי החינוך ברשויות המשתתפות

אדר תשפ"ג, מרץ 2023
www.yeholot.org.il

² ציונים שליליים מתוקננים על פי אוניברסיטת בן גוריון 2008 כמפורט בנספחים.

תוכן העניינים

עמוד

4	אישור אוניברסיטת תל אביב לנתוני ודו"ח מסכם לפעילות תוכנית יכולות-סטארט לבגרות, תשפ"א.....
5	תקציר דו"ח תוצאות יכולות סטארט לבגרות ולמניעת נשירה – בוגרי תשפ"א.....
11	חלק א' - רקע תיאורטי
11	א.1. אי שוויון בחינוך.....
12	א.2. נשירה ממערכת החינוך.....
13	א.3. תוכניות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות.....
15	א.4. רפורמות החינוך בישראל ופערים לימודיים כיום.....
18	א.5. רכיבים מבניים ונוספים בחינוך התיכוני בישראל המעכבים צמצום פערים לימודיים.....
21	חלק ב' - שיטת צמצום הפערים המואץ ותוכנית יכולות סטארט לבגרות ולמניעת נשירה – תקציר
21	ב.1. הסיבות לאי הצלחה לימודית של האוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, או מדוע בית ספר נכשל איתן?.....
23	ב.2. הנחות יסוד.....
25	ב.3. יישום ודרך פעולה עפ"י תאוריית השיטה – תקציר.....
27	ב.4. השינויים הפדגוגיים, דידקטיים ומבניים בבית הספר בעת ההפעלה עפ"י השיטה.....
28	ב.5. תוכנית יכולות-סטארט לבגרות ולמניעת נשירה – תקציר.....
30	חלק ג' - מתודולוגיה
30	ג.1. מטרת הדו"ח.....
30	ג.2. רקע על משתתפי תוכנית יכולות-סטארט בוגרי תשפ"א.....
30	ג.3. המדידה.....
31	ג.4. עיבוד הנתונים והצגתם.....
31	ג.5. הגדרות ומקורות.....
33	חלק ד' - הממצאים
33	ד.1. רקע - משתתפי התוכנית.....
34	ד.2. התלמידים בוגרי יב' יכולות-סטארט, בסיום התוכנית בתשפ"א, זכאות לתעודת בגרות.....
36	ד.3. תלמידי יכולות סטארט - זכאים לתעודת בגרות לפי בית ספר.....
37	ד.4. תלמידי יכולות סטארט, התאמות הבחנות לבגרות ברמה 3.....
38	ד.5. תלמידי יכולות סטארט - התמדה, נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד.....
39	ד.6. בתי הספר המשתתפים - זכאות בית ספרית לבגרות ותרומת סטארט לשיעורי הזכאות.....
41	ד.7. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט, מכלל הזכאים בישובים המשתתפים.....
42	ד.8. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הדרוזי.....
42	ד.9. חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הבדואי בנגב.....
43	חלק ה' – סיכום
45	חלק ו' - נספחים
47	ביבליוגרפיה

רשימת הגרפים

עמוד

- גרף A - זכאים לבגרות ממסיימי יב' סטארט, בהשוואה לישראל 2009-2021 6
- גרף B - זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות ממסיימי יב', בוגרי יב' יכולות - סטארט, בוגרי תשפ"א 6
- גרף C - התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי הספר וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות- סטארט - תשפ"א ... 7
- גרף D - כלל מסיימי יב' בבתי הספר והתפלגות הזכאים לבגרות' בוגרי יכולות- סטארט, שאר תלמידי ביה"ס, וכאלה שאינם זכאים - תשפ"א 7
- גרף E - שיעורי הזכאות לבגרות מתלמידי יכולות סטארט מכלל הזכאים ביישוב - תשפ"א 8
- גרף 1 - ישראל- זכאים לבגרות עפ"י האשכול החברתי-כלכלי של הישוב 2018-2020 17
- גרף 2 - ישראל- פערים בין הישובים מהאשכול החברתי-כלכלי הגבוה לנמוך, בזכאים לבגרות 2018-2020 17
- גרף 3 - מודל כללי - מבנה ההסללה, המיון הבית ספרי, התרחבות הפערים הלימודיים והנשירה במערכת החינוך בישראל 24
- גרף 4 - ההסללה והמיון הבית ספרי ודוגמאות לתגובה מסתגלת עפ"י השיטה 26
- גרף 5 - זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות ממסיימי יב', יכולות- סטארט, תשפ"א 34
- גרף 6- זכאים לבגרות ממסיימי יב' תשפ"א ביכולות סטארט, בהשוואה לישראל 35
- גרף 7 - זכאים לבגרות- בוגרי יב' סטארט בהשוואה לישראל 2009-2021 35
- גרף 8- יכולות-סטארט, תלמידי יכולות-סטארט בוגרי תשפ"א זכאים לבגרות ממסיימי יב' בתכנית, לפי בית ספר 36
- גרף 9- יכולות-סטארט, בוגרי תשפ"א זכאים לבגרות מהמתחילים והמצטרפים לתכנית, לפי בית ספר 36
- גרף 10- זכאים לבגרות וחסרי עד 2 מקצועות ממסיימי יב', סטארט בוגרי תשפ"א 38
- גרף 11- זכאות בית ספרית לבגרות ממסיימי יב' בבתי"ס בתכנית יכולות סטארט תשפ"א, בהשוואה לישראל תשפ"א 38
- גרף 9- התמדה בלימודים עד סיום י"ב בתוכנית - תשפ"א, תלמידי יכולות-סטארט בהשוואה לישראל 37
- גרף 10- שיעור הזכאות הבית ספרית לבגרות ממסיימי יב' בבתי הספר בתכנית יכולות-סטארט תשפ"א, לפני ואחרי התכנית 38
- גרף 11- זכאות בית ספרית לבגרות ממסיימי יב' בבתי הספר בתוכנית סטארט תשפ"א, בהשוואה לישראל 39
- גרף 12- זכאות בית ספרית לבגרות ב-14 בתי הספר המשתתפים ביכולות-סטארט-תשפ"א 39
- גרף 13- התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט-תשפ"א 39
- גרף 14 - כלל מסיימי יב' בבתי"ס והתפלגות הזכאים לבגרות מבין בוגרי יכולות סטארט, משאר תלמידי ביה"ס, וכאלה שאינם זכאים - תשפ"א 39
- גרף 15 - זכאים מסטארט מכלל הזכאים בבית הספר, לפי בית ספר, תשפ"א 40
- גרף 16- זכאות בית ספרית לבגרות וחלקם היחסי של הזכאים מבין בוגרי סטארט-תשפ"א 40
- גרף 17- שיעור הזכאים לבגרות מתלמידי יכולות-סטארט מכלל הזכאים ביישוב-תשפ"א 41

רשימת הלוחות

עמוד

- לוח A - תוכנית יכולות סטארט - סיכום פעילות של בוגרי מחזור תשפ"א 10
- לוח 1- דוגמא עקרונית לשינוי המבני בסטארט המושתת על עקרונות הלמידה המואצת של יכולות 29
- לוח 2- בתי הספר שבוגרי תוכנית יכולות סטארט סיימו בהם יב' בתשפ"א והדו"ח הנוכחי מתייחס אליהם 30
- לוח 3- יכולות-סטארט בוגרי תשפ"א, תלמידים, בתי ספר, פיקוח, וישובים 33
- לוח 4 - התלמידים בתוכנית - הישגים הלימודיים בסיום כיתה ט'³ - טרם ההצטרפות לתוכנית 34
- לוח 5- תלמידי יכולות סטארט, ציונים בטי-טרם התהליך (תשע"ט), ושיעור הזכאות לתעודת בגרות בסיום התהליך בכיתה יב' (תשפ"א), לפי בתי הספר 36
- לוח 6- יכולות סטארט בוגרי תשפ"א - תלמידים שקיבלו התאמות הבחנות ברמה 3 לפי בית ספר 37
- לוח 7- תלמידי יכולות סטארט בוגרי תשפ"א-התמדה 38
- לוח 8 - חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט, מהזכאים ביישובים המשתתפים 41

³ התייחסות למוצעי ציונים מתוקננים ולהגדרת ציון כשלילי. תקנון ציונים לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות, כפי שנקבע ונעשה בו שימוש משרד החינוך, ועל ידי אוניברסיטת בן גוריון 2008. ולשם קבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התוכנית טרם הצטרפותם כמוצג גם בנספחים.

- העתק נאמן למקור -



THE JAIME AND JOAN
CONSTANTINER SCHOOL OF EDUCATION

בית הספר לחינוך
על-שם חיים וג'ואן קונסטנטינר

החוג למדיניות ומינהל בחינוך
DEPARTMENT OF POLICY & ADMINISTRATION IN EDUCATION

י"ח אדר תשפ"ג,
11 מרץ 2023

לכבוד
מר נסים כהן
מנכ"ל עמותת יכולות

**הנדון – אישור נתוני דו"ח מסכם לפעילות תכנית
יכולות סטארט לבגרות ולמניעת נשירה תשפ"א**

- א. אנו מברכים על פעילות עמותת יכולות בבתי"ס על יסודיים בפריפריה.
- ב. הריני מאשר בזאת, כי הועברו לבדיקתנו כל הפרטים, התוצאות והרכיבים המתייחסים לתכנית יכולות לבגרות-סטארט בוגרי תש"ף. נתונים אלה מבוססים על נתונים ודו"חות כתובים מאושרים וחתומים על ידי הנהלות בתי הספר, והתקבלו מכל בתי"ס המשתתפים בתכנית שבוגרי התוכנית בהם סיימו יב' בתשע"ח, ומתייחסים לפרטים והרכיבים הבאים:
 1. דיווח ביה"ס על ביצוע מיפוי הישגים לימודיים (אנונימי) - טרם התכנית.
 2. דיווח ביה"ס על המשתתפים (אנונימי) המתאימים והעומדים בקריטריונים לקבלה לתכנית ומספרם, בהתבסס על המיפוי שבוצע טרם הפעלת התכנית.
 3. דיווח ביה"ס כי התלמידים שנבחרו לתוכנית והוגדרו על ידי ביה"ס כבעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה, בהתאם למיפוי ציונים מקדים.
 4. דיווח ביה"ס על ציוני כיתה ט' (ציונים אחרונים לפני כניסה לתכנית) של המשתתפים (אנונימי).
 5. דיווח ביה"ס על כל המשתתפים שהחלו, הצטרפו וסיימו או לא סיימו את לימודיהם בתכנית (נשירה והתמדה) או בבית הספר או בבית ספר אחר.
 6. דיווח בתי"ס על ציוני בחינות הבגרות של המשתתפים בתכנית, על זכאות ואי זכאות לתעודת בגרות עבור כל אחד מבוגרי התכנית בתשפ"א.
- ג. בתכנית השתתפו 14 בתי ספר שבוגרי התוכנית בהם סיימו יב' בתשפ"א, והדו"ח כולל את נתוני כל 14 בתי הספר האלה.
- ד. אני מאשר בזאת, שנתוני כל בתי"ס המשתתפים בתכנית יכולות לבגרות-סטארט תשפ"א, החישובים והעיבודים הסטטיסטיים, וכל הנתונים המוצגים בדו"ח והדו"ח עצמו, עברו בדיקתנו ואושרו.

בכבוד רב,

פרופ' יזהר אופטלקה

העתק:

פרופ' פאדיה נאסר אבו אלהיג'ה - ראשת בית הספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א.

תקציר הדו"ח

דו"ח תוצאות יכולות לבגרות ולמניעת נשירה סטארט – בוגרי תשפ"א

תוכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, פועלת בשיתוף משרד החינוך בבתי ספר תיכוניים בפריפריה בשיתוף ובאמצעות איגום משאבים בית ספריים ותוספתיים שמקורם תוכנית החומש, האגף לנוער בסיכון, אגפי החינוך בישובים, ושותפים פילנתרופיים תוך פעולה עפ"י שיטת צמצום הפערים הלימודיים⁴ המואץ של יכולות.

בתשפ"א, ב-14 בתי ספר מקיפים, תלמידי תוכנית יכולות-סטארט סיימו יב'.
הדו"ח הנוכחי יתמקד בכל התלמידים שהחלו לימודיהם בתוכנית ובוגרי יב' בתוכנית
בכל 14 בתי הספר התיכוניים הללו⁵

בתשפ"א, ב-14 בתי ספר תיכוניים, תלמידי התוכנית סיימו יב'. תוכנית יכולות-סטארט מיועדת לבני נוער בסיכון בבתי ספר תיכוניים, תלמידי כיתה ט' בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה (שאינם מאובחנים כתלמידי חינוך מיוחד), המצויים בנשירה סמויה ועל סף גלויה. תלמידים אלה לרוב, מאופיינים בניכור, קשיי התנהגות, קשיי לימוד ופערי לימוד גדולים. מטרת התוכנית היא:

- להוביל תלמידים אלה לרכישת תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאקדמיה,
- למנוע נשירתם מביה"ס (גלויה וסמויה),
- לשפר תפקודם הלימודי,
- להגביר בקרבם את תחושת המסוגלות, תחושת ההשתייכות, את מיקוד השליטה הפנימי ואת שאיפותיהם לרכישת השכלה גבוהה.

התוכנית נמשכת מעל 3 שנים (מסיום ט' ועד לסיום יב'), ומופעלת על ידי רכזים ומורים מבתי הספר התיכוניים ובהנהגת מנהלי בתי הספר המשתתפים, המקבלים הכשרה ולווי פדגוגי מצוות המנחים הפדגוגיים של עמותת יכולות. הלמידה בתוכנית מתקיימת בשעות פעילות בית הספר, אחר הצהריים, בשעות הערב ובחלק מחופשות בית הספר, בכיתות ייעודיות בהן מופעלים עקרונות ומבנה הלמידה המואצת של עמותת יכולות, באחד מאופני ההפעלה כשינוי מבני צומח, ומוביליות כלפי מעלה במבנה בית הספר למסלול עיוני המשכי ומואץ.

א.1. מטרת הדו"ח

מטרת דו"ח זה היא להציג את תוצאות פעילות תוכנית יכולות-סטארט, ב-14 בתי הספר שהחלו הפעילות בתוכנית בתשע"ט (בתשע"ח-מכינה ט'), עם תלמידי יב' וסיימו יב' בתשפ"א. התוצאות שיוצגו בדו"ח הם בתחומי הנשירה הגלויה והסמויה (התמדה), רכישת תעודת בגרות, תוך התייחסות והצגת הישגיהם הלימודיים טרם התוכנית עת היו בסיום כיתה ט' (בתשע"ח). כמו כן, יציג הדו"ח את חלקם היחסי של תלמידי התוכנית מכלל הזכאים לבגרות בבתי"ס ובישובים המשתתפים ואת שיעורי הזכאות הבית ספרית לבגרות ב-14 בתי הספר המשתתפים.

א.2. ממצאים עיקריים

א. מאפייני בתי הספר בתוכניות

- 14 בתי הספר התיכוניים המקיפים שבוגריהם סיימו יב' במסגרת התוכניות בתשפ"א, הינם תיכוניים מקיפים במגזר היהודי (6 בתי ספר), **הבדואי בנגב** (6 בתי ספר) ו**הדרוזי** (2 בתי ספר), במחוזות דרום וצפון.
- **מדרג הטיפוח** (שטראוס)⁶ הממוצע של 14 בתי הספר – 8.1 - **בשלישון הנמוך**.

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

- בבתי הספר, התקבלו לתוכנית בתשע"ח בתחילת יב' 409 תלמידים שבכיתה ט' (תשע"ח) טרם הצטרפותם לתוכנית, הוגדרו כבעלי ההישגים הנמוכים ביותר בשכבה בבית ספרם.
- מתוך אלה, ביי"ס אחד (28 תל') התחיל הפעילות ביב' באופן **עצמאי** (קשיים תקציביים).
בתוך כך:

- **ממוצע הציוניהם** בתעודת ההערכה הבית ספרית ב-ט' של כלל 409 המתחילים עמד על 46.4 (מתוקנן).
- בממוצע לכל תלמיד היו 7.7 מקצועות לימוד, בהם קיבל **ציונים שליליים** (מתוקנן).
- קריטריון הקבלה **היחיד** לתוכנית- ההישגים הלימודיים הנמוכים ביותר בשכבה ט'.

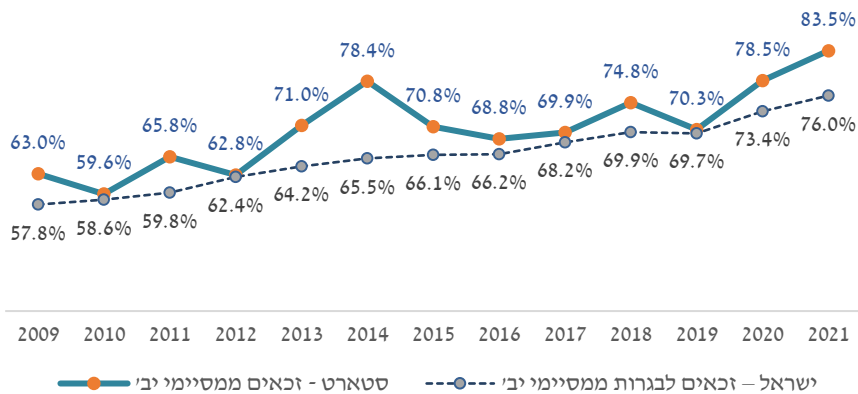
⁴ כל הזכויות שמורות לנסים (מקס) כהן – סוציולוג חינוכי, מפתח שיטת צמצום הפערים המואץ.
⁵ מספר בתי הספר בתוכנית משתנה משנה לשנה ותלוי בעיקר במשאבים כספיים שגויסו מהמקורות השונים לרבות משרד החינוך.
⁶ מדרג הטיפוח (שטראוס), הינו מדד חברתי-כלכלי של משרד החינוך של תלמידי בתי ספר בסולם 1 עד 10. ככל שהציון גבוה, כך הרקע חלש יותר ולהפך.

תקציר דו"ח תשפ"א

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

- 83.5% מתלמידים שסיימו יב' בתשפ"א במסגרת התוכנית, רכשו תעודת בגרות (324 מתוך 388) (גרף A).
- 79.2% מהמתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י', רכשו תעודת בגרות (324 מתוך 409).
- 77.9% מהמתחילים בי', והיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים ב-ט', רכשו תעודת בגרות (218 מ-280).
- 100.0% מהזכאים, בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
- 38.3% מהזכאים, בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה (4/5 יח"ל אנגלית)⁷ (124 מתוך 324).

גרף A - זכאים לבגרות ממסיימי יב סטארט, בהשוואה לישראל
 2009-2021



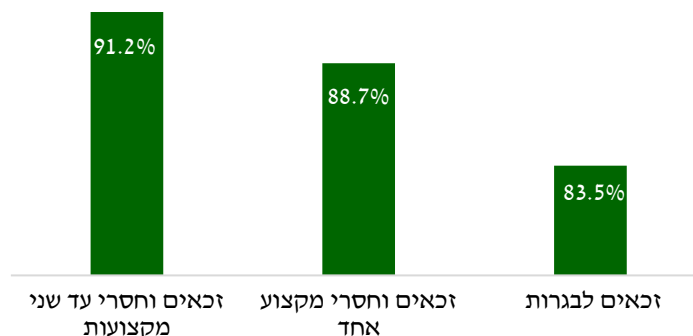
ד. תלמידי התוכנית – התמדה

- 94.9% מכלל המתחילים בי' סיימו יב' בבית הספר בו פעלה התוכנית, במסגרת התוכנית (388 מתוך 409).
- 3.7% מכלל המתחילים, נשרו ולא המשיכו ללמוד (15 מתוך 409)
- 1.5% מכלל המתחילים, עברו לבית ספר אחר או עברו דירה (6 מתוך 409)

ה. תלמידי התוכנית - נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

- 91.2% ממסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (354 מתוך 388) (גרף B).
 - 86.6% מכלל המתחילים, זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (354 מתוך 409).
- באופן עקיף, ממצאים אלה מעידים על שיפור משמעותי ברמת מילוי תפקיד התלמיד, שהובילה לצמצום פערים לימודיים משמעותי ולהפחתה משמעותית בתופעת הנשירה הסמויה.

גרף B זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות
 ממסיימי יב', יכולות- סטארט, בוגרי תשפ"א



⁷ תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה - עפ"י הגדרת משרד החינוך, הינה תעודת בגרות מלאה הכוללת את הציון עובר במקצועות האנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות, ובמקצוע המתמטיקה ברמה של 3 יח"ל לפחות.

תקציר דו"ח תשפ"א

ו. תלמידי התוכנית – התאמות הבחנות לבגרות ברמה 3

התאמות ברמה 3 להבחנות בבחינות בגרות - הינן התאמות שמשנות את המהות הנמדדת על ידי הבחינה ועל כן אמורות להינתן במקרים מיוחדים בלבד (אבגר, 2018). ההתאמות ברמה זאת ניתנות לאחר איבחון פסיכו-דידקטי ואישור מחוזי במשרד החינוך וכוללות התאמות כגון מבחן בע"פ במקצועות רבי מלל ועוד.

ביכולות סטארט תשפ"א 5.7% ממסיימי יב' (22 מ-388) קיבלו התאמות הבחנות רמה 3 בישראל בתשפ"א, 11.6% מכלל הנבחנים בבחינות הבגרות, קיבלו התאמות ברמה 3 (למ"ס, 2022)

ז. בתי הספר המשתתפים - הזכאות הבית ספרית לבגרות בהם

1. ב-14 בתי ספר המשתתפים בהם תלמידי יכולות-סטארט סיימו יב' בתשפ"א, שיעור הזכאות הבית ספרית לבגרות בתשפ"א הוא - 80.3% ממסיימי יב'.

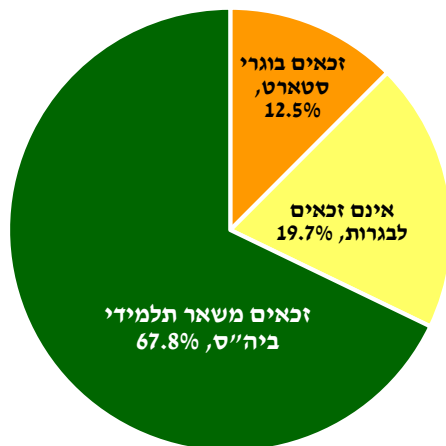
2. שיעור הזכאות הבית ספרית ב-14 בתיה"ס בתוכנית בתשפ"א (80.3%), גבוה ב- 4.3% משיעור הזכאים הממוצע בישראל בתשפ"א (76.0%) (משרד החינוך, תשפ"א, 2021).

ח. חלקם היחסי של הזכאים תלמידי סטארט-זכאות הבית ספרית

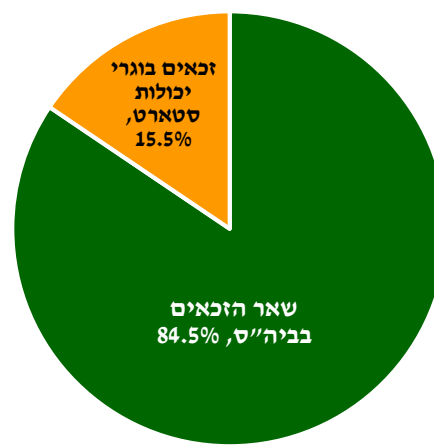
1. 15.5% מכלל הזכאים לבגרות ב-14 בתי הספר בתוכנית, הינם בוגרי תוכנית יכולות סטארט (324 מתוך 2,084) (גרף C).

2. 12.5% מכלל מסיימי יב' ב-14 בתי הספר הינם זכאים לבגרות מתוכנית יכולות סטארט (324 מתוך 2,594) (גרף D).

גרף D- כלל מסיימי יב' בבתיה"ס והתפלגות הזכאים לבגרות, בוגרי יכולות סטארט, שאר תלמידי ביה"ס, וכאלה שאינם זכאים - תשפ"א



גרף C- התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתיה"ס וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט-תשפ"א



תקציר דו"ח תשפ"א

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

בתשפ"א, בוגרי יכולות-סטארט סיימו יב' ב-14 בתי ספר ב-6 ישובי פריפריה, ו-324 בוגרים מהם היו זכאים לבגרות.

324 זכאים לבגרות בוגרי יכולות-סטארט בתשפ"א, מהווים 7.9% מכלל 4,077 הזכאים לבגרות בתשפ"א, ב-6 הישובים המשתתפים.

להלן הפירוט (גרף E):

באר שבע :

7.8% מכלל הזכאים לבגרות בעיר (166 מ-2,132), הינם בוגרי יכולות-סטארט, מ-6 בתי ספר תיכוניים בבאר שבע. בבאר שבע 29 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב'.

בית ג'אן :

13.7% מכלל הזכאים לבגרות בבית ג'אן (26 מ-190), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בבית ג'אן. בבית ג'אן בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב'.

פקיעין :

25.5% מכלל הזכאים לבגרות בפקיעין (24 מ-94), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בפקיעין. בפקיעין בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב'.

חורה :

7.8% מכלל הזכאים לבגרות בחורה (38 מ-485), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בחורה. בחורה 7 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב'.

כסיפה :

8.0% מכלל הזכאים לבגרות בכסיפה (30 מ-377), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בכסיפה. בכסיפה 4 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב'.

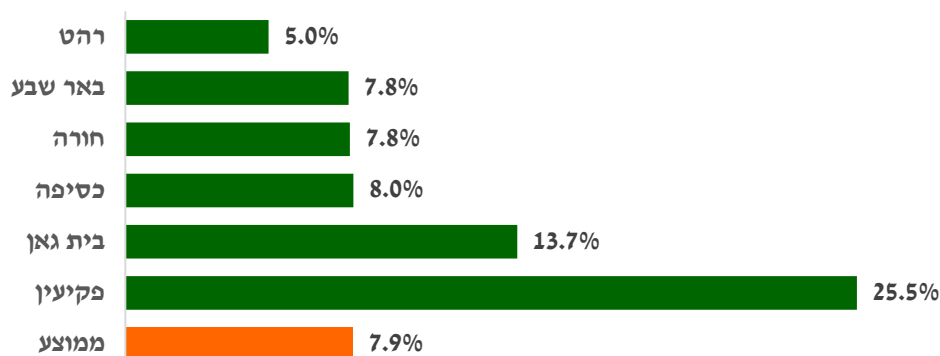
רהט :

5.0% מכלל הזכאים לבגרות ברהט (40 מ-800), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מ-2 בתי ספר תיכוניים ברהט. ברהט 9 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

ממוצע :

7.9% מכלל הזכאים לבגרות ב-6 הישובים (324 מ-4,077), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט.

גרף E - שיעור הזכאים לבגרות מיכולות סטארט מכלל הזכאים ביישוב-תשפ"א



סיכום

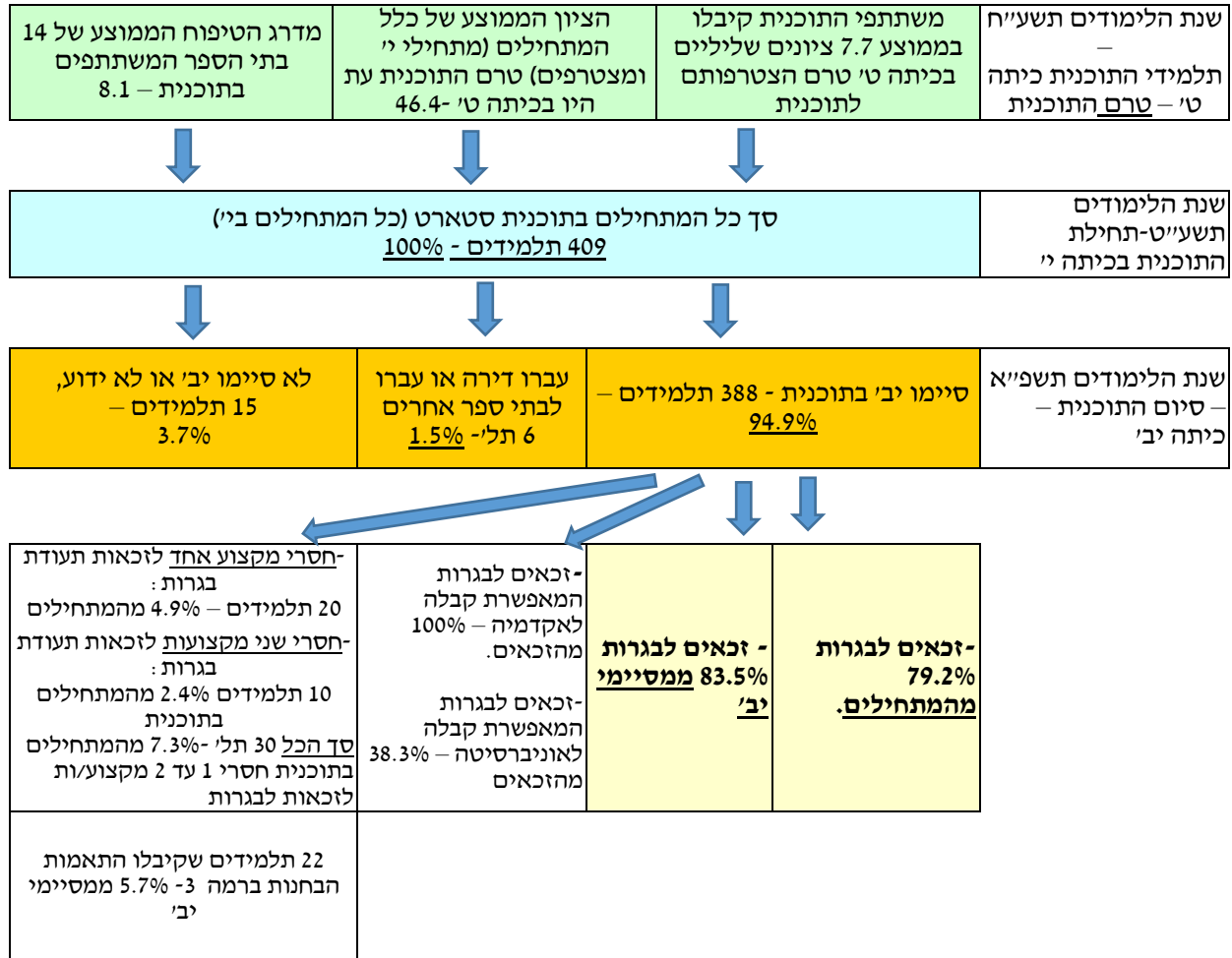
תוכנית יכולות סטארט ושיטת צמצום הפערים המואץ מניחות הנחת היסוד ולפיה פרט לשיעור מזערי של חריגים, כל אחד יכול להצליח בביה"ס ולהגיע להישגים מרשימים. זאת ועוד – הדינמיקה של בית הספר מכשילה לעיתים קרובות את התלמיד הצובר כישלונות מכיוון שמביאה אותו לתפיסה סובייקטיבית כוזבת ומוטעית, לפיה יכולתו להגיע להישגים מרשימים הנה נמוכה גם באמצעות ההסללה להקבצות נמוכות שמאשרת את התפיסה הזו אצל התלמיד ומנציחה את אי היכולת שלו להצליח. הנחה נוספת היא שניתן לצמצם פערי לימוד עד לרמת הסטנדרט (וכמובן שאין להסתפק ברמת הנורמה) גם כשהתהליך מתחיל מאוחר יחסית ומתבצע בתיכון, וזאת באמצעות למידה מואצת. התוכנית נועדה לצמצם למינימום ולמנוע את המשך הנזק של הדינמיקה שהוצגה, באמצעות מניעת נשירתם הגלויה והסמויה של תלמידים אלו, ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה עד סוף כיתה יב', שמאפשרת מוביליות והשתלבות חברתית נורמטיבית, ואפשרות ללימודים אקדמיים.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך, שתוכנית סטארט ושיטת צמצום הפערים המואץ של יכולות, הצליחה במידה רבה לעמוד ביעדים שהציבה לעצמה:

1. למרות שהתלמידים שהשתתפו בתוכנית הגיעו אליה כשהישגיהם הלימודיים נמוכים ביותר, ולמרות שבתי הספר המשתתפים בתוכנית הינם חלשים מבחינה סוציאקונומית, רכשו מעל 80% ממסיימי התוכנית תעודת בגרות עם סיום לימודיהם בתיכון. שיעור זה של זכאות גבוה משיעורו בכלל מערכת החינוך בישראל.
2. רמת ההתמדה של תלמידי התוכנית היתה גבוהה מאוד (94.9%), עובדה המצביעה על כך שנמנעה הנשירה של תלמידי התוכנית שהיו בסיכון לנשירה מהלימודים.
3. שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות (91.2% ממסיימי יב', 86.6% מהמתחילים), באופן עקיף מעיד על שיפור משמעותי ברמת מילוי תפקיד התלמיד, שהובילה לצמצום פערים לימודיים משמעותי ולהפחתה משמעותית בתופעת הנשירה הסמויה.
4. מעבר להצלחתה ברמת הפרט, נראה שהתוכנית תרמה גם להעלאת שיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי הספר בהם פעלה. שיעור הזכאים בבתי הספר, למרות דירוגם החברתי-חברתי בשלישון הנמוך, גבוה משיעורו בישראל וכן מעל 15% מהזכאים בבתי הספר הינם בוגרי התוכנית שהיו בעלי סיכוי נמוך לרכוש תעודת בגרות
5. כמו כן, תרמה התוכנית לשיעורי הזכאות הישוביים ב-6 יישובי הפריפריה בה פעלה (7.9% מכלל הזכאים).

תקציר דו"ח תשפ"א

לוח A - תוכנית יכולות סטארט – סיכום פעילות של בוגרי מחזור תשפ"א



חלק א' - רקע תיאורטי

א.1. אי שוויון בחינוך

בחיים המודרניים, רכישת השכלה חשובה ליצירת רווחה אישית וחומרית של הפרט, כי אין די בכישרון הטבעי של האדם להבטיח את הצלחתו בחיים. הסיבה לכך היא, שההשכלה הפורמלית ממלאת תפקיד מפתח ביכולתו של הפרט לרכוש הון אנושי שיספק לו רמת הכנסה נאותה שתתרום לרווחת חייו (דוברין, 2015), לאור העובדה שקיים קשר חזק בין רמת ואיכות ההשכלה של הפרט לבין שיעורי התעסוקה והשכר שלו (בן דוד, 2018). כמו כן, רכישת השכלה מתוארת על ידי חוקרים כאחת הדרכים המרכזיות בהן ניתן לצמצם פערים בחברה בין שכבות אוכלוסייה מבוססות לפחות מבוססות, מאחר ורכישת השכלה מאפשרת לפרט להשתכר יותר במהלך חייו ובכך ליצור לעצמו רווחת חיים טובה יותר, וליצור ניעות חברתית שלו. בנוסף, איכות מערכת החינוך היסודית והעל יסודית קובעת את הסיכוי שהפרט יגיע ללימודים אקדמיים, שמקנים ללומדים אותם יתרונות כלכליים וחברתיים משמעותיים (Abu-Saad, 2016). רכישת השכלה עשויה גם לתרום להקטנת הפערים הכלכליים בין אזרחי המדינה במימד הבין דורי, כלומר – לאפשר לאזרחים לשפר את מעמדם הסוציאקונומי של בניהם לעומת המעמד הסוציאקונומי שלהם עצמם (הלר, 2017).

קבוצות שאינן מבוססות בחברה חוות קשיים ברכישת השכלה, אם משום שהתשתית שמעמידה לרשותם המדינה לקבלת חינוך איכותי טובה פחות, ואם מכיוון שהם מגיעים מסביבה חברתית שמספקת פחות תמיכה חברתית ללמידה והצטיינות (Abu-Saad, 2016). לכן, הקבוצות המבוססות פחות בחברה זקוקות לשוויון בחינוך, מאחר והוא אחד הגורמים המשפיעים ביותר על שוויון כלכלי חברתי בעתיד, והוא תורם למוביליות חברתית ולהקטנת העוני (דדון ובן-דוד, 2017).

במדינות מאופיינות באי שוויון חינוכי קיים שיעור הולך וגדל של תלמידים בסיכון, שנמצאים בפיגור עצום לעומת שאר בני גילם בחומר הלימוד. בקרב תלמידים בסיכון קיים שיעור גבוה של נשירה מהלימודים, הם מתקשים להגיע לרמת הידע הנדרשת להצלחה בשוק העבודה ולכן הכלכלה נפגעת מחוסר כח אדם מיומן ורמת הצמיחה במשק נפגעת, רמת המעורבות האזרחית של תלמידים אלה נמוכה, והם בעלי סיכון גבוה יותר להגיע לסטייה חברתית או הסתמכות על קצבאות מטעם המדינה לצורך הבטחת איכות חייהם (Levin, 1989). לעומת זאת, מדינות חינוך שוויונית משפיעה לטובה על הצמיחה הכלכלית של המדינה, מאחר וקיים קשר בין רמת ההשכלה של עובד לבין רמת הפרייון שלו לשעת עבודה (בן דוד, 2018). מכאן, ששוויון בהשכלה יוצר השפעות חיוביות הן ברמת הפרט, והן ברמת החברה.

לאור כל זאת, מדינות רבות מודעות להשפעה החיובית של הקטנת אי שוויון בחינוך על עתיד האזרחים ובכלל החברה, ושמות לעצמן למטרה להקטין את אי השוויון בחינוך ולהגיע לשוויון הזדמנויות בחינוך, שמשמעו אי תלות בין ההישגים בלימודים לבין מאפייני הרקע של הילד או כל גורם שאינו בשליטתו של הילד (גלבוע, 2010). 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" (גלבוע, 2010). הצוות הבין משרדי לצמצום פערים במערכת החינוך (2014) מאשר גם הוא כי "אחת ממטרותיה העיקריות של מערכת החינוך היא לאפשר לכל תלמיד למצות את הפוטנציאל שלו, ללא קשר לרקע ממנו הוא מגיע, באמצעות מתן שוויון הזדמנויות" בנוסף, בלס (2016) ובושריאן (2016), טוענים כי קיים קונצנזוס מוחלט בחברה הישראלית בדבר הצורך לצמצם פערים בחינוך. למרות החשיבות ברמת ההצהרה שמייחסת החברה הישראלית והממשלה לצמצום פערים בחינוך- חוקרים רבים סבורים כי מדינת ישראל אינה עומדת בהתחייבותה לצמצום הפערים, ומאפשרת לאי שוויון בחינוך להתקיים (גלבוע, 2010). מערכת החינוך יכולה לתרום תפקיד חשוב בהקטנת הפערים הלימודיים בין אזרחי המדינה ובהקטנת הפערים הכלכליים וחברתיים ביניהם, אך נראה כי אינה ממלאת את תפקידה זה במידה מספקת (בושריאן, 2016).

הנתונים מאשרים, כי מערכת החינוך בישראל אינה מצליחה להגיע ליעד של צמצום הפערים החברתיים, ולהגברת השוויון בחינוך, וכי היא משכפלת ומנציחה את הפערים הקיימים בין רבדי החברה השונים ברמות ההשכלה (Abu-Saad, 2016): במחקר שפיתח מדד גייני לאי שוויון בחינוך (בדומה למדד הגייני שמודד אי שוויון בחלוקת הכנסות), נמצא כי רמת אי השוויון בחינוך עלתה ב-15% לאורך העשור האחרון. עם זאת, הגידול באי השוויון שנמצא במחקר הזה לא היה שווה בכל הקבוצות בחברה הישראלית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שרמת אי השוויון עלתה יותר בפריפריה (אזורים מחוץ למחוזות תל אביב ומרכז) יותר מאשר במרכז הארץ; עלתה בכל העשור האחרון באורח ניכר יותר בחינוך הערבי, בדואי ודרוזי לעומת החינוך היהודי, אם כי בשנים האחרונות קיימת ירידה מסוימת באי השוויון במגזרים הבדואי והדרוזי (דדון ובן-דוד, 2017), אך גם בחינוך

היהודי קיימים פערים על בסיס אתני, כשמזרחים מצליחים פחות בלימודים מאשר אשכנזים (דוברין, 2015). ראוי לציין בהקשר זה, כי פעילות עמותת "יכולות" במגזר הדרוזי הביאה לצמצום פערים מרשים במגזר זה בשנים האחרונות. בשנת 2017 למשל, היו זכאים לתעודת בגרות רק 54.5% מקרב בני 17 בישראל. בקרב הדרוזים הגיע שיעור הזכאות לבגרות ל-68.4%, ובקרב היהודים היה 63.4%, זאת לעומת שיעורים נמוכים יותר של 33.3% זכאים בקרב הבדואים בנגב.

כמו כן, נמצא גם כי ככל שרמת השכר הממוצעת בישוב גבוהה יותר – כך עולה מספר הזכאים לתעודת בגרות בישוב (סבירסקי ואחרים, 2016). גלבוע (2010) טוען גם הוא כי קיימים פערים לימודיים גדולים בין ילדים יהודים וערבים, בין בנים לבנות ובין ילדים מרקעים סוציאקונומיים שונים, ובלס (2016) ובן דוד (2018) מוסיפים כי במבחנים בינלאומיים נמצא כי הפערים הלימודיים בין תלמידי ישראל הינם מהגבוהים בעולם. בסופו של דבר, הפערים בחינוך מתבטאים במידת היכולת של תלמידים מרקעים שונים להשיג תעודת בגרות, שהינה מפתח ליכולת ללמוד לימודים אקדמיים ולהשגת סטאטוס מקצועי וחברתי בהמשך החיים.

בן דוד (2018) טוען, כי "רפורמות בחינוך המתמקדות רק בחלשים ביותר תגדיל את התמ"ג של ישראל לאורך זמן במכפלות רבות של תקציב החינוך כולו". עמותת יכולות שמה לה למטרה לשנות את המצב הקיים באמצעות הגברת יכולתם של תלמידים שרמת ההישגים שלהם הינה הנמוכה ביותר להגיע לתעודת בגרות, ובכך לנפץ את התודעה הגורסת שאלה לא מסוגלים להצליח, זאת כצעד תודעתי תשתיתי שיעודד ויאלץ את המערכת לצמצם את אי השוויון במערכת החינוך, ולאפשר לתלמידים נגישות הוגנת למערכת ההשכלה הגבוהה וחיי רווחה.

2.4. נשירה ממערכת החינוך

נשירה הינה אחת הסיבות העיקריות לכך שבני 17 אינם זכאים לתעודת בגרות (סבירסקי ואחרים, 2016). נשירה מבית הספר הינה בעיה עבור הפרט, משום שהיא עשויה להתבטא בהישגים לימודיים נמוכים, הכנסה נמוכה בעתיד, קשיי תעסוקה, בעיות בריאות (כתוצאה מהתנהגויות סיכון שנפוצות יותר בקרב נושרים) ויצירת הערכה עצמית נמוכה (בן רבי ואחרים, 2014). מדובר גם בבעיה חברתית, משום שנשירה מזינה ומגבירה פערים חברתיים (וורגן, 2014).

נשירה מורכבת משתי תופעות מקבילות שאחת מזינה את השניה: האחת היא הנשירה הגלויה, המתארת מצב של ניתוק פיזי של הנער ממערכת החינוך, כלומר תלמידים שאינם רשומים כלל במערכת החינוך. השניה הינה תופעה רחבה הרבה יותר, והיא הנשירה הסמויה. נשירה כזו מתארת מצב של היעדרות תכופה ממערכת החינוך או נוכחות פסיבית בכיתה בלי לחוות תהליך של למידה משמעותית (וורגן, 2014). נושרים סמויים הינם תלמידים שעדיין רשומים בבית הספר, אך אינם מפיקים את התועלת המצופה מהתהליך הלימודי (בן רבי ואחרים, 2014).

לפי בן רבי ואחרים (2014) הנשירה הסמויה מאופיינת במצב של ניתוק בין בית הספר לתלמיד באחד משלושה מימדים:

ממד התנהגותי שמתבטא בהיעדרויות רבות או חיסורים, קושי למלא אחר חוקי בית ספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות בית הספר;

ממד רגשי שכולל תחושה של ניכור וחוסר שייכות לבית הספר וקשיים ביחסים על תלמידים אחרים.

ממד תפיסתי שכולל אמונה של התלמיד כי הלימודים אינם תורמים לו ואינם משמעותיים.

נשירה גלויה. על פי כנסת ישראל (וינינגר, 2022), בשנת- 2018 (טרם הקורונה), 13,128 תלמידים גילאי 17-12 נשרו ממערכת החינוך (במעבר משנת לימודים אחת לבאה) ואינם נמצאים במסגרת מוכרת אחרת. אין כיום נתונים של כלל הנושרים הגלויים גילאי 17-12. אולם, כאמור, הנשירה הגלויה הינה רק קצה הקרחון של תופעת הנשירה, שרובה סמויה. המדד לבדיקת נשירה בחטיבה העליונה הינו אחוז ההתמדה שמחושב כמספר התלמידים שסיימו את לימודיהם בכיתה י"ב במחזור מתוך סך התלמידים שהתחילו את לימודיהם במוסדות החינוך בארץ והיו צפויים לסיים באותו מחזור. בישראל היה שיעור ההתמדה בלימודים בשנת הלימודים תשע"ו כ-88% (וינינגר, 2015). לפי עיבודים של עמותת יכולות על קבצי משרד החינוך, הגיע שיעור ההתמדה בתשע"ז ל-85%. ממצאיהם של בן רבי ואחרים (2014), מצביעים על כך, ש-42% מבני ה-15 בישראל דיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות של נשירה סמויה (מאלו שפורטו קודם), 13% מהתלמידים דיווחו על ניתוק בשני ממדים, ו-6% דיווחו על ניתוק בכל שלושת הממדים. וורגן (2014) מציין, כי להערכת משרד החינוך כ-30% מכלל התלמידים הינם בעלי מאפיין אחד או יותר ממאפייני הנשירה הסמויה.

כמו מידת השוויון הנגישות להשכלה שנידונה קודם, גם שיעורי הנשירה מושפעים מהמצב הסוציאקונומי של התלמיד: שיעור הנשירה הגלויה הסמויה גבוה בקרב תלמידים מקבוצות אוכלוסייה חלשות לעומת תלמידים

המגיעים משכבות אוכלוסייה מבוססות (Abu-Saad, 2016): נמצא כי שיעורי הנשירה הסמויה גבוהים במיוחד בקרב בניו בחינוך הערבי ותלמידים מרקע כלכלי חברתי נמוך (בן רבי ואחרים, 2014). הממדים שצוינו על ידי בן רבי ואחרים (2014) הינם בחלקם סובייקטיביים ולא פשוטים למדידה. מאפיין שניתן למדידה כמותית ואובייקטיבית של נשירה סמויה הינו רמת ההישגים של התלמיד: להב (2012) טוען כי סיום הלימודים בלי תעודה מוכרת ומשמעותית הינה סימן לנשירה סמויה, ומדבר על "נושרי השכלה" שהם בני הנוער המצויים בסיכון לכך שיהיו מנועים בעתיד מלרכוש השכלה על תיכונית. כמו כן, עולה ממאמרו כי כח המשימה לשיפור מערכת החינוך (כח המשימה הלאומי "ועדת דוברת" 2004) ציין גם הוא את ההישגים הלימודיים כאחד מהאינדיקטורים לסיכון לנשירה. ממצאיהם של באורס ואחרים, (Bowers et al. 2012) מצטרפים לגישה זו: במטא-אנליזה שנערכה על 36 מחקרים שבדקו אינדיקטורים לנשירה סמויה, נמצא כי האינדיקטורים המדויקים ביותר לנשירה כזו היו קשורים לציונים ירודים או שנמצאים במגמת נפילה. כפי שיפורט להלן, אחת המטרות המרכזיות של תוכנית סטארט של עמותת "יכולות" הינה מניעת נשירה סמויה או גלויה של תלמידים מהפריפריה בעלי ההישגים הלימודיים הנמוכים ביותר, שנמדדת באמצעות העליה בהשגים של התלמיד לאורך השתתפותו בתוכנית. המחקר הנוכחי בודק את המידה בה הצליחה התוכנית להתמודד עם הנשירה הסמויה באמצעות מדידת השיפור בהישגי התלמידים **על פי אמות מידה אוניברסאליות** (בגרות) שחל בעקבות ההשתתפות בתוכנית.

3. תוכניות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות

התוכניות והאסטרטגיות המוצעות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות בתוך מערכת החינוך ובשכבות מצוקה הן **בדרך כלל ארוכות טווח ומצריכות משאבים כספיים ניכרים לצורך הגשמתן**. הנחת היסוד שלהן היא, שרק רפורמות אמתיות במערכת החינוך עשויות להביא לצמצום משמעותי של הפערים החברתיים בחינוך. מספר רפורמות לאומיות הופעלו במדינות שונות בעולם לשיפור הישגים לימודיים, כשאחד האלמנטים החשובים הוא נושא השוויון וצמצום הפערים בין אוכלוסיות שונות במדינה באמצעות חינוך ורכישת השכלה. הרפורמה החינוכית בפנילנד 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 וסטנדרטים חינוכיים** (שורק ואחרים, 2005).

בינואר 2001 הוצע על ידי נשיא ארצות הברית דאז, ג'ורג' וו. בוש חוק פדרלי, הכולל בתוכו מספר רפורמות ותוכניות לשיפור ההישגים בתחום החינוך היסודי והעל-יסודי על-ידי העלאת רף **הסטנדרטים** אליהם מחויבים המדינות הפדרליות ומחוזות בתי הספר בתוכן, קביעת יעדים גבוהים עבור בתי הספר, ומתן **חופש בחירה גדול יותר להורים** בבחירת בית הספר לילדיהם. "**אין משאירים אף ילד מאחור**" (No Child Left Behind: NCLB) היה המוטו של כוח משימה זה, שהמלצותיו הפכו לחוק ב-2002 (Hursh, 2007). בעיקרו של חוק NCLB עומדות התיאוריות אשר הובילו לרפורמות חינוכיות אזוריות המוכרות בשם: Standards-Based Educational Reforms, אשר מבוססות על ההנחה כי קביעת **יעדים גבוהים והצבת סטנדרטים ברורים ומדידים** עשויות להביא לשיפור ההישגים האינדיווידואליים בתחום החינוך.

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

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

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

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

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

בדו"ח **ועדת דברת** (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית לחינוך, 2004) הוצהר כי מערכת החינוך אחראית לפתח את אישיותם, יצירתיותם וכישרונותיהם של כלל ילדי ישראל מגיל 3 עד 18 למיזמי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות, של משמעות ומחויבות, תוך חיזוק מיוחד בגילאים הצעירים וטיפול מתמיד של התלמידים החלשים. כח המשימה החל לפעול באוקטובר 2003 והוטל עליו לבצע בחינה מקיפה של מערכת החינוך במדינת ישראל ולהמליץ על תוכנית שינוי כוללת - מבנית, פדגוגית וארגונית - וכן על התווית דרך ליישומה. רציונל התוכנית היה כי הגננות והמורים הם הנושאים בעיקר האחריות לעבודת החינוך. לכן, במטרה לקדם את מערכת החינוך באופן משמעותי, יש לשפר באופן משמעותי את מקצוע ההוראה ומעמדו. יש להעלות את הדרישות המוצבות בפני 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 ואיכות ההוראה. בעקבות הרפורמה, מחקרים רבים עסקו בקביעת קריטריונים למאפייני המורה הטוב: נמצא קשר חיובי משמעותי בין ציונים במבחני הכשרה ובמבחנים מעשיים (במהלך שיעור) וניסיון לבין הישגי תלמידים. כמו כן נמצא כי תהליך הלמידה בכתה מושפע מאד מהאופן שבו מורים מתנהגים עם תלמידיהם בשיעור. נמצא קשר חיובי בין התנהגות של מורים בכתה לבין הישגים. למורים יש תפקיד משמעותי בעיצוב צורת הלמידה והתפתחות האישית כלומדים של תלמידי הכתה (Piante & Hamre, 2009). הרפורמה החינוכית ביפן (2002) הדגישה לצד איכות המורים ואיכות ההוראה את תפיסת "הילד במרכז" שעל פיה המורה מתרכז בילד, בסקרנותו, בצרכיו, במניעיו, במגבלותיו ובקצב התפתחותו ועל הקהילה וצרכיה (וולנסקי, 2001).

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

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

4. רפורמות החינוך בישראל ופערים לימודיים כיום

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

1. **חוק חינוך חובה (1949)** - החוק הגדיר חובת חינוך חנם לגילאי 5-14.
2. **חוק חינוך ממלכתי (1953)** - חוק שמטרתו לקבוע מסגרת לחינוך ממלכתי הניתן מטעם המדינה ולא מטעם מפלגות פוליטיות כפי שנהוג היה מתקופת הישוב ועד אז.
3. **הקמת חטיבות הביניים (1968)** - לרפורמה במבנה מערכת החינוך היו שלושה מרכיבים:
 - א. הארכת חובת הלימוד בשנה אחת לגיל 15.
 - ב. קיצור החינוך היסודי ל-6 שנות לימוד בלבד (כיתות א'-ו').
 - ג. הקמת חטיבת הביניים אינטגרטיבית על ידי קליטת תלמידים מבתי ספר יסודיים מזינים הנבדלים זה מזה בהרכב החברתי של אוכלוסיית תלמידיהם.
4. **ניהול עצמי (1992)** – המעבר לניהול עצמי נועד, להגדיר את בתי הספר כמי שנושא באחריות המרכזית לתוצאות. במסגרת מהלך זה נדרשו בתי הספר להליכי עבודה מוסדרים, אשר חייבו אותם לכתוב תוכנית פעילות בית ספרית מונחית ערכים, מבוססת נתונים ומכוונת יעדים. כמו כן הופצו חומרים מקצועיים למפקחים, מנהלים ובעלי תפקידים בבתי הספר היסודיים (משרד החינוך, אתר האינטרנט, חינוך יסודי, מינהל בית ספרי).
5. **הרפורמה בהוראת הקריאה (2002)** - לנוכח אי שביעות הרצון מהישגי הקריאה בארץ, נקבע כי כל השיטות להוראת קריאה בארץ צריכות להכיל את רכיבים קונקרטיים ומחייבים הוראה ישירה, מובנית ומתוכננת לשלביה ובחוזרים של משרד החינוך פורטו רכיבים אלה.
6. **התקן הדיפרנציאלי (2003)** - שיטת התקן הדיפרנציאלי התבססה על עקרון השוויון ועל המחויבות החברתית לצמצום פערים בחינוך היסודי ולסגירת הפערים הלימודיים והחברתיים תוך ניצול היכולות האמיתיות של כל ילד וילדה. צעד זה הצריך שינוי וחלוקת משאבים שונה – צודקת והוגנת יותר שתאפשר לכל ילד וילדה בישראל להגיע לרמת ההישגים המיטבית בהתייחס לפער החברתי- כלכלי שהם מצויים בו.
7. **אופק חדש (2008)** (משרד החינוך, 2008) - במוקד רפורמת "אופק חדש" בבתי ספר היסודיים, עומדים קידום ההוראה-למידה ופיתוח ההיבט החברתי-ערכי והרגשי להבאת כל תלמיד ותלמידה להישגים הנדרשים (סטנדרטים) באמצעות צירים עיקריים אלה: הוראה-למידה ממוקדת בפרט באמצעות "שעות פרטניות". חיזוק הפרופסיה ואיכות ההוראה באמצעות הערכת עבודת המורים והתפתחות מקצועית לאורך מסלולי קריירה והקצאת זמן לעובדי ההוראה ("שעות השהייה") לביצוע משימות שונות בבית הספר, בנוסף להוראה בכיתה. חיזוק הניהול ואיכותו.
8. **עוז לתמורה (2012)** (משרד החינוך, 2011), – **בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכוניים כוללת את המרכיבים הבאים:** העלאה של שכר המורים בלמעלה מ-51%. הגדלת שבוע העבודה של המורים, שיעמוד לאחר הרפורמה על 40 שעות, כמפורט להלן: 24 שעות של לימוד פרונטלי, 6 שעות של לימוד פרטני ועשר שעות תומכות הוראה. עידוד מצוינות בהוראה על ידי קידום ותגמול מורים שיתבססו על הערכה ומצוינות. תגמול כל צוות המורים בבתי ספר שיצטיינו בהישגים לימודיים, חברתיים וערכיים.
9. **התוכנית ללמידה משמעותית** (משרד החינוך, 2014) רפורמה שמטרתה ליצור בבתי הספר התיכוניים לומדים סקרנים, היודעים להשיג ידע, לעשות בו שימוש, ובעלי כישורי עבודה צוות. במסגרת הרפורמה הוחלט לצמצם את מספר הבחינות שאליהן ייגש כל תלמיד ולהפחית את משקלן בציון של בחינות חיצוניות בכתב: בכל מקצוע, יבחנו התלמידים בבחינות בכתב (חיצוניות ופנימיות) רק על 70% מהחומר הנלמד, ואילו בקיאות התלמידים בשאר החומר תיבדק בהערכה חלופית שלה יינתן ציון פנימי בלבד. כמו כן הוחלט לגוון את השיטות האפשריות להערכה חלופית ובנוסף, תלמידים יורשו לגשת לבחינות הבגרות החיצוניות אך ורק במועדי בקיץ י"א, חורף י"ב וקיץ י"ב. התלמידים מחויבים במסגרת הרפורמה להשתתף במשך שלוש שנים במסגרת המחויבות האישית כתנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות. במסגרת רפורמה זאת משרד החינוך ניסה ללא הצלחה להחיל **חינוך מקצועי** עדכני כאלטרנטיבה ומסגרת תיכונית עיקרית לתלמידים בעלי הישגים נמוכים. נסיון זה מלמד על **חוסר האמונה, היאוש וציפייותיהם הנמוכות** של מובילי הרפורמה מאוכלוסיות אלה, ולכן כאלטרנטיבה פנו לחינוך מיקצועי. הבעיה הנוספת כיום היא הפער הקיים בין החזון לבין המציאות במערכת החינוך בעניין האפשרות לכתיבת עבודה במקום בחינה – הניסיון עד כה מלמד כי מורים רבים מאוד נעדרים את הידע הדרוש להדרכת עבודה

מעמיקה בתחום הדעת שלהם, וכן בדרכי הערכה חלופיות. מלבד זאת – עצם האפשרות ללמוד ולהעריך כ-30% מהחומר לבגרות בדרכים חלופיות יוצר מצב של חוסר אחידות במדידה בתוך ביה"ס, ובין בתי"ס שונים. זאת בנוסף ללחצים פנים בית ספריים - לתת ציונים גבוהים, כדי "לעזור" לתלמידים לעמוד בהצלחה בציון הסופי. כל אלו יוצרים עיוות וחוסר אחידות בציוני בחינות הבגרות. בעיה נוספת – **פגיעה בעיקרון ריבוי ההזדמנויות להצלחה**. כאמור תלמידים מורשים לגשת לבחינות הבגרות החיצוניות אך ורק ב-3 מועדים (בקיץ י"א, חורף י"ב וקיץ י"ב) במקום 5 לפני הרפורמה. בשל פגיעה בעיקרון האמור, שינוי זה פגע בעיקר באוכלוסיות מוחלשות.

10. רפורמת מקצועות המח"ר (נוי, 2023). רפורמה המציגה שינוי באופני הלמידה וההבחנות של תלמידי התיכון במקצועות מדעי החברה והרוח. למידת מקצועות אלה (היסטוריה, ספרות, תנ"ך ואזרחות) ילמדו באופן הבא: **שלב קורסי היסוד – בכיתות י"א, כל מורה ממקצועות המח"ר - היסטוריה, ספרות, תנ"ך ואזרחות ייבחר לעצמו את אחת מדרכי ההוראה והלמידה שיועמדו לרשותו: למידה מתחדשת, למידה מבוססת דיגיטל, מורים מובילי פיתוח (חומרים שיפתח המורה. כל אחד מקורסי היסוד ב-4 תחומי הדעת יהיה שווה ערך ל-1.5 יחידות לימוד. בנוסף חצי יחידה נוספת בכל אחד מהמקצועות תוקדש לעבודה המסכמת שהיקפה יעמוד על 2 יחידות לימוד.**
שלב למידה מתקדמת - עבודה מסכמת רב תחומית (2 יח"ל), התלמידים יחלו לעבוד על העבודה המסכמת הרב תחומית החל מאמצע-סוף כיתה יא. העבודה תורכב מ-4 חלקים נפרדים – היסטוריה, ספרות, אזרחות ותנ"ך. היקף העבודה המסכמת יהיה 2 יחידות לימוד.
רכיב נוסף, הערכה ומדידה פנימית וחיצונית - המשרד יבצע הערכה מדגמית על בדיקת המטלות בקורסי היסוד (הערכה ע"י ביה"ס בלבד), ויעריך במתכונת חיצונית את העבודה המסכמת.
בשאר מקצועות הלימוד (מתמטיקה, אנגלית וכו') – לא יחול שינוי.
רפורמה זו החלה לפעול בכיתות י" תשפ"ג, אולם באמצע שנה"ל שר החינוך הודיע על **ביטולה**.

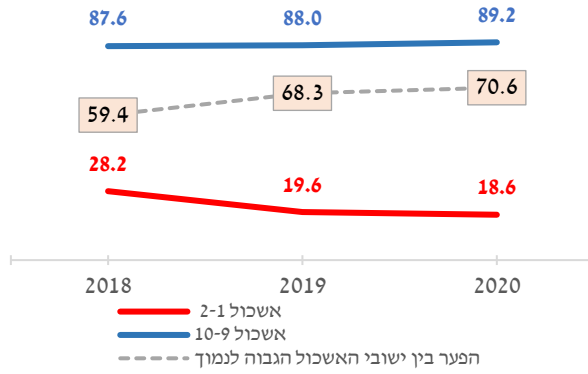
כיום, לאחר כל הרפורמות בחינוך בישראל

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

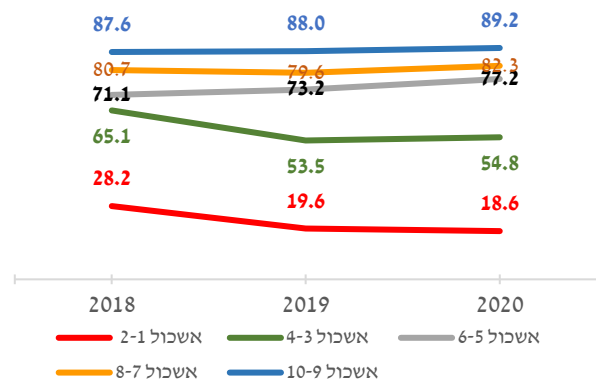
1. ב - 2018 רק 58.6% מבני ה-17, רכשו תעודת בגרות (עמותת יכולות, 2019).
2. כ - 30% מהלומדים מצויים בנשירה סמויה (כנסת ישראל, 2014) ומרביתם מרקע חברתי-כלכלי נמוך. ניתן להעריך בהתאם לכך, שנושרים סמויים אלה מהווים⁸ מעל 95,000 מתוך כולל 319,869 תלמידי י"ב בישראל (למ"ס, 2022).
3. שיעור הזכאים לבגרות מבני ה-17 בשנת תשע"ח (2018) במגזר יהודי – 68.1%, לעומת 36.8% במגזר הבדואי בנגב (עמותת יכולות, 2019).
4. בקרב היהודים, ב-2016 בישובים באשכול החברתי-כלכלי 1-4, רק 23.6% ממסיימי י"ב החלו ללמוד תוך 8 שנים באקדמיה, לעומת 53.1% באשכול 8-10 (סבירסקי ואחרים, 2018).
5. ככלל, בולטת מאוד הנטייה לכך שככל שהישוב משתייך לאשכול חברתי – כלכלי גבוה יותר, כך עולה בו שיעור הזכאות לבגרות (למ"ס, 2019, 2020, 2021) (גרף 1).
6. בשנים 2018-2020 הפערים בזכאים לבגרות בין הישובים מהאשכולות הגבוהים לנמוכים עלו (גרף 2).
7. בהכללה, החפיפה הקיימת בין רקע חברתי- כלכלי ואזור מגורים (פריפריה או מרכז) או מוצא אתני לבין הישגים לימודיים בית ספריים, נכונה גם בקרב בני הדור השני (נהון, 1987; Dahan, Dvir, Mironichev ; 2002, Shye &), כמו הנטייה המסתמנת גם לגבי בני הדור השלישי בארץ (Cohen, Habersfeld & Kristal, 2004).

⁸ הערכה המבוססת על כ-30% מהלומדים, בנשירה סמויה.

גרף 2. ישראל - פערים בין הישובים מהאשכול
 החברתי-כלכלי הגבוה לנמוך, בזכאים לבגרות
 בשנים 2018-2020



גרף 1. ישראל - זכאים לבגרות עפ"י האשכול
 החברתי-כלכלי של הישוב, 2018-2020



5.4. רכיבים מבניים ונוספים בחינוך התיכוני בישראל המעכבים צמצום פערים לימודיים

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

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

1. **בבתי הספר התיכוניים בישראל, התקציב הציבורי לתלמיד, הינו אחיד⁹ עקרונית.**

2. **בתיכוניים ישנו תיקוב דיפרנציאלי מצומצם, ומוגבל בהיקפו:**

א. תקציב דיפרנציאלי ומוגדל רק לכרבע מהנדרש.

כפי שכבר נאמר, כ- 30% מהלומדים מצויים בנשירה סמויה (כנסת ישראל, 2014) ומרביתם מרקע חברתי-כלכלי נמוך. ניתן להעריך בהתאם לכך, שנושרים סמויים אלה מהווים. מעל 95,000 מתוך כולל 319,869 תלמידי י-י בישראל (למ"ס, 2022).

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

תקציב דיפרנציאלי מוגדל זה המאפשר צמצום פערים, ניתן בפועל רק לחלק מבתי הספר ורק ל-25 תלמידים בשכבה גם אם בבתי הספר ישנו צורך גדול יותר, וכאמור רק לשה"כ - 23,776 תלמידי י-י בישראל (משרד החינוך, 2016), מתוך למעלה מ- 95,000 תלמידי י-י בישראל המצויים בנשירה סמויה. התקציב ליתרת כ- 71,000 תלמידים, המצויים במצבי סיכון ובנשירה סמויה – הינו תקציב רגיל, שאינו מאפשר צמצום פערים ביחס לסטנדרט (בגרות) **ולכן מנציחם**.

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

כיתות ל"ב טכנולוגי (המתקצבות על ידי האגף לנוער בסיכון ומיועדות לתלמידים בסיכון בעלי הישגים נמוכים (משרד החינוך, 2016) מחייבות את תלמידיהם (ראה מכתב משרד החינוך 2016) ללמוד ולרכוש בגרות טכנולוגית ובכך מקטינות הסיכוי לצמצום פערים במקצועות העיוניים ולרכישת תעודת בגרות עיונית באיכות מספקת.

ג. העדר תקציבים קבועים וארוכי טווח לצמצום פערים לימודיים

ישנן תוכניות מוגבלות בזמן כגון תוכנית החומש ובהם תקציבים תוספתיים. אולם אלה זמניים ומיועדים לאוכלוסיות יחודיות.

ד. רפורמות "אופק חדש" ביסודיים (2008) ו"עוז לתמורה" בעל יסודיים (2012) - תקצוב "דיפרנציאלי" אבל מיועד לכולם...

אמנם רפורמות אופק חדש ביסודיים ועוז לתמורה בעל יסודיים מכילים בהם רכיב של למידה ותקצוב דיפרנציאלי – אך זה בסתירה פנימית למהות התקצוב הדיפרנציאלי הנדרש למוחלשים, מיועד עפ"י שתי הרפורמות לכל התלמידים בבתי הספר ולתלמידים בודדים בכל הפעלה ולכן אינו מספק ולא יכול בכמותו, בהיקפו ובמבנה שלו לצמצום פערי לימוד בתיכון, וביסודי ביחס לסטנדרט.

3. **מלכודת ניעות - פערים לימודיים - יש לצמצם ביחס לסטנדרט.**

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

⁹ הבהרה - במגמות הטכנולוגיות התקצוב לתלמיד גדול יותר מתקצוב תלמיד במגמה עיונית, אך הוא נובע מהצורך בפיצול הכיתה במקצועות הטכנולוגיים ולא מתוספת משאבים לצורך צמצום פערים.

בישראל, התלמידים המצויים בנשירה סמויה (בשל התקצוב האחד בתיכונים) מתקצבים באופן אחיד עקרונית (פרט למתקצבים דיפרנציאלית כפי שהוצג ומהווים רק כ- 25% מכלל הנושאים הסמויים). לכן ובשל הפערים הלימודיים בהם מצויים, לא יוכלו להגיע לרמת הסטנדרט והמשך לימודי התיכון באופן הקיים, **מהווה בעצם ויתור מערכתי ממסדי ומובנה עבור הנושאים הסמויים**, וויתור זה הינו בלימה ממסדית לאפשרות מוביליות.

4. הסללה והכשרה מקצועית בתיכון במנהל החינוך הטכנולוגי:

א. כיתות טכנולוגיות תעסוקתיות (המנהל הטכנולוגי)

הכיתות הטכנולוגיות הנמוכות בתיכון (לדוגמא מגמת מכונאות) פועלות תוך שידועה החפיפה שבין רקע חברתי-כלכלי נמוך לבין ההשתייכות לכיתות התעסוקתיות הללו. שיעורי הזכאים לבגרות בכיתות אלה נמוכים (לדוגמא 10% במגמת מלונאות). מכאן שהתופעה מייצגת המשך **הסללה** ממסדית עפ"י שיוך חברתי כלכלי, תוך חסימת אפשרויות מוביליות וכניסה לאקדמיה, כבר בגיל מוקדם.

ב. שילוב תלמידים בתעשייה (המנהל הטכנולוגי)

שילוב תלמידים בתעשייה לתלמידי החינוך הטכנולוגי-מקצועי ולתלמידי כיתות ל"ב טכנולוגי ומח"טים "התלמידים עוברים בכיתה י' קורס הכנה, לומדים קורס מקצועי בכיתה י"א ובכיתה י"ב עובדים אחת לשבוע במפעלי תעשייה ובחברות מסחריות". כאמור, ידועה החפיפה שבין רקע חברתי-כלכלי נמוך לבין ההשתייכות לכיתות הללו, מכאן שהתופעה מייצגת המשך **הסללה** ממסדית עפ"י שיוך חברתי כלכלי, תוך חסימת אפשרויות מוביליות וכניסה לאקדמיה, כבר בגיל מוקדם.

5. תלמידי תוכנית היל"ה

א. תלמידי התוכנית מופלים ואינם זכאים לציון מגן

תוכנית הילה - אמורה להעניק לתלמידים נושאים (מרביתם מרקע חברתי-כלכלי נמוך) הזדמנות מחודשת להצלחה לימודית ורכישת תעודת בגרות, תלמידי התוכנית עד היום **מופלים ואינם זכאים** לציוני מגן בבחינות בגרות.

ב. ככל שהישוב חזק יותר שיעור התלמידים בתוכנית גבוה יותר

ב-2018 בתוכנית הילה רשומים – כ-5,000 תלמידים. עפ"י נתוני¹⁰ 2018, ו-2019 (משרד החינוך, 2018, 2019) ככל שהישוב באשכול חברתי כלכלי גבוה יותר שיעור התלמידים בתוכנית גבוה יותר (ראה פירוט בנספחים). כך לדוגמא, ביישובי המגזר הבדואי נגב (החלשים בישראל חברתית-כלכלית) בו למעלה מ-7,500 בני 12-17 בנשירה גלויה – רק כ-230 רשומים בתוכנית בשנים 2018, 2019.

6. נשירה סמויה – העדר הגדרה.

לא קיימת היום הגדרה של משרד החינוך לתופעת הנשירה הסמויה. היעדר הגדרה פוגע באפשרות לעקוב אחר התופעה למונעה ולצמצומה. אומדן והערכות היקף הנשירה הסמויה עפ"י כנסת ישראל (2014) הוא כ-30% מהלומדים.

7. נשירה גלויה – שקיפות חלקית.

נתוני הנשירה המפורסמים היום, הינם חלקיים ולא מתארים באופן אמיתי את היקף התופעה. כך לשם הדוגמא לא ידועים או לא מפורסמים על ידי המשרד מספר כלל הלא לומדים בני ה-15 עד 17 במגזרים השונים. היעדר המידע פוגע באפשרות לעקוב אחר היקף התופעה ולצמצמה

8. מתמטיקה – חסימת האפשרות למוביליות ומעבר להבחנות ברמות של 4 ו-5 יח"ל

תוכנית הלימודים לבגרות במתמטיקה אינה מודולרית וחוסמת כמעט לחלוטין את האפשרות למוביליות ומעבר מהבחנות ב-3 יח"ל ל-4 ומ-4 ל-5 יח"ל, כך שקביעת מסלול ומס' היחידות בכיתה י', מסלילה, חוסמת וחורצת את רמת הלמידה של התלמיד עד יב'. התלמידים שהחלו י' ברמת 3 יח"ל הם עיקר הנפגעים.

9. פגיעה בעיקרון ריבוי ההזדמנויות להצלחה

רפורמת פירון (2014) (ובהמשך גם רפורמת שאשה-ביטון-2022) יצרה אפליה, ופגעה בעיקרון החברתי של **ריבוי ההזדמנויות להצלחה לאוכלוסיות מוחלשות**, וצמצמה את מס' מועדי הבחנות ל-3-4 מועדים והחל מכיתה יא' במקום 5 מועדי הבחנות החל מקיץ י' כפי שהיה עד 2014. מאידך ב-2 הרפורמות, המשרד **חריג והפליה לטובה את ה"חזקים"** (תלמידי תוכנית טו"ב-האגף הטכנולוגי, ותלמידי תוכנית בר אילן וכן תוכניות/ות נוספת/ות עליה/ה החליט המשרד מבלי לידע את הציבור).

¹⁰ עיבוד נתונים, משרד החינוך, התמונה החינוכית, 2018, 2019

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

לפערים אלה השלכות ובהן:

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

אל מול מציאות זאת, בן דוד (2018) טוען, כי
"רפורמות בחינוך המתמקדות רק בחלשים ביותר תגדיל את התמ"ג של ישראל לאורך זמן
במכפלות רבות של תקציב החינוך כולו".

אין אנו רואים במציאות הנוכחית מכת גורל שיש להשלים עימה.
נהפוך הוא,

בשל המחירים הכרוכים בהמתנה לפתרון ממלכתי וכולל, ומתוך רצון אזרחי השואף לתרום ולהציג מציאות לפיה המערכת הציבורית כן יכולה לצמצם פערים לימוד גם בתיכון, גם עם בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, תוך רכישת הישגים מרשימים ועמידה תוך עמידה ועפ"י אמות מידה אוניברסליים - פותחה שיטת צמצום הפערים המואץ ("המבצע-הלימודי") בתחילת שנות ה-90, כתוכנית תיקון (בשונה מתוכנית מניעה).

חלק ב' -

שיטת צמצום הפערים המואץ¹¹ ותוכנית יכולות סטארט לבגרות ולמניעת נשירה - תקציר

1.1. הסיבות לאי הצלחה לימודית של האוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, או מדוע בית ספר נכשל איתן?

הסיבות לאי הצלחה לימודית של קבוצות אוכלוסייה מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ממוינות בהכללה בספרות המחקרית והיישומית לשתי קבוצות מרכזיות של משתנים:

1. **משתנים פנים בית-ספריים** – בעיקר מבנה ביה"ס המתבסס על מסלולים והקבוצות מתייגות גלויות או סמויות (סבירסקי, 1990; Gillborn & Youndell, 2000; Gamoran, 2009), ציפיות נמוכות מצד המורים (סבירסקי, 1990; Smith, 2007) ותוכניות לימוד לא רלוונטיות, החסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית מאתגרת, ה"מדכאות" את הפוטנציאל הקוגניטיבי ושאיפות התלמיד ומובילות להישגים לימודיים נמוכים ולכישלונות.

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

לפי ליבנה (ליבנה, 2006), חוקרים מסוימים גורסים כי ההסללה מתבססת בעיקר על יכולת לימודית, הבאה לידי ביטוי בציונים במקצועות הלימוד או במבחני סטנדרט, בהערכת המורים או היועצים, בהצבה במסלולים קודמים וכו'. לטענת חוקרים אלו (כגון Barr & Dreeben, 2007; Hallinan, 1994; Alexander & Cook, 1982; Davis & Haller, 1981), ההסללה היא בעיקרה פרקטיקה פדגוגית, שמטרתה לקדם באמצעים ארגוניים את ההוראה והלמידה, תוך התמודדות עם השונות ביכולות הלימודיות של התלמידים. במילים אחרות, ההסללה מכוונת תלמידים למסלולים השונים בעיקר לפי יכולת לימודית וכך יוצרת קבוצות הומוגניות יחסית של תלמידים בהן תהליך הלמידה הוא יעיל יותר. במטרה לאפשר ולקדם למידה בקרב אוכלוסיות תלמידים הטרוגניות (Hallinan & Kubitschek, 1999) באמצעות התאמת תוכניות הלימודים ודפוסי ההוראה לצרכים, לנטיית ולכישורים של התלמידים השונים. יתרה מכך, ההסללה מאפשרת לבתי הספר להתמודד עם הדילמה הכרוכה בשאלה כיצד לתת מענה הן לבעלי הישגים הגבוהים מצד אחד והן לבעלי הישגים הנמוכים כדי למנוע נשירה.

אולם בפועל נוצר מצב, אשר בו המסלולים היוקרתיים הם סלקטיביים יותר, פונים לתלמידים המוכשרים ומעודדים מצוינות אקדמית, והמסלולים הפחות יוקרתיים אמונים על שילוב התלמידים החלשים ומבטיחים נגישות לכלל התלמידים (Shavit, 1984).

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

ליבנה (ליבנה, 2006) מסיימת בטענה כי מעבר לגורמים להסללה, גם השלכותיה כרוכות במידה רבה באי שוויון חברתי. חלק ניכר מהחוקרים מסכימים כי ההסללה מגבירה את הפערים הלימודיים בין התלמידים במסלולים השונים (Gamoran, 1992; Kerckhoff, 1986; Oakes, Gamoran & Page, 1992; Hanushek & Woessman, 2006; 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;) בין המסלולים.

¹¹ שיטת צמצום הפערים המואץ (המבצע-הלימודי) ומגוון יישומיה, פותחו על ידי נסים (מקס) כהן – סוציולוג חינוכי.

(Ivins & Duvén, 2005), למרות הטענה כי היא נועדה לקדם את הלמידה. ההסללה נתפסת אם כן, כמנגנון הפוגע בניעות העתידית של התלמידים ותורם לשימור ושכפול אי השוויון החברתי לאורך הדורות (Gamoran, 2009). במחקר משווה בקרב עשרים מדינות מתועשות מצאה Pfeffer (2008), שהניעות ההשכלתית הבין דורית במדינות אלו נותרה יציבה למדי לאורך המאה העשרים. דהיינו, אי השוויון ההשכלתי בין בני משכילים ובין בנים לשאינם משכילים נותר יציב לאורך זמן.

2. משתנים חוץ בית ספריים – אלו משתנים שלא פעם בית הספר מתייחס אליהן ככאלה שאין לו עליהם שליטה, כגון: רקע משפחתי (Mizrachi, Goodman, & Breen & Jonsson, 2005; Smith, 2007; Mizrachi, Goodman, & Feniger, 2009), העדר משאבים כלכליים ותרבותיים, השפעת סביבת המגורים (Mayer, 2002), אי תמיכה וציפיות נמוכות של אחרים משמעותיים, העדר מודלים רלוונטיים ומשכילים לחיקוי וסיבות רגשיות התלויות באישיות התלמיד או בנסיבות חיים וכדומה (דאהן, 2018; Crosnoe, Mistry & Elder, 2002).

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

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

2.2. הנחות יסוד

1. הנחה שהיותה בסיס לפיתוח היא שהצלחות לימודיות עפ"י אמות מידה אוניברסליות שיושגו עם התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, יהיו **נדבך תשתיתי תודעתי** לשינוי כולל, הנשען על תוצאות רציפות המפריכות תדיר את ההנחה והתודעה שעדיין רווחת גם בקרב אנשי חינוך ולפיה לא כל אחד יכול להצליח בבית הספר.
2. הפעלת השיטה על ידי **מורי בית הספר** ולא אחרים, והצלחה על פי אמות מידה אוניברסליות, עם התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, תחזק התשתית התודעתית גם הציבורית וגם הבית ספרית - תוך החדרת ופיתוח השיח ההומניסטי וההישגי חברתי **לתוך בית ספר**, לתוך המערכת בשיתוף המפעילים ומנהלים אותה דווקא (ולא להותירו כשיח ציבורי או אקדמי חוץ בית ספרי), תוך עיסוק מתמיד בשאלה האם כל אחד יכול להצליח בבית הספר ובאם מורי בתי הספר הציבורי יכולים בעצמם לצמצם פערים אלה גם עם התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר, אף עם אלה המצויים בנשירה סמויה טרם הגלויה.
3. **עד שהמערכת הציבורית תבצע מניעת פערים מקיפה ויעילה**, יש למצוא **מענה מידי** לאלה שכבר מצויים במערכת בפערי לימוד בכיתות התיכון בפרט כתוכנית תיקון, שבכל מקרה תדרש. עד שהמערכת הציבורית תקצה המשאבים התוספתיים הנדרשים גם לתוכנית או פעולת תיקון, יגוייסו משאבים פילנטרופיים וממקורות ציבוריים ותתבצע פעולה תוך איגום משאבים ושימוש שונה במשאבי הריבון המופעלים בבתי הספר.
4. **פרט לשיעור מזערי של חריגים, כל אחד יכול להצליח בביה"ס ולהגיע להישגים מרשימים** (Slavin, Madden, Dolan, & Waskik, 1994). היכולת הקוגניטיבית הנדרשת על מנת להצליח בבית הספר הנה בתחום יכולתו של כל אחד (פרט לשיעור מזערי של חריגים). יש ילדים הזקוקים לסיוע יותר מאחרים ו/או לגישה שונה ו/או לקצב שונה, אולם, כל ילד מסוגל להצליח בביה"ס. הנחה זו עומדת גם בבסיס תוכניותיהם של סייזר (ראה אצל שרון, שחר ולוין, 1988; לוין, 1997), במודל של סלאוויין, (Slavin & Success for All) (Madden, 2009) כפי שבא לידי ביטוי בבתי הספר שהפעילו את התוכנית "כנפיים ושורשים" (Slavin, Madden, & Wasik, 1996) ובבסיס תוכניות לאומיות כגון כוח המשימה של הנשיא ג'ורג' וו' בוש, שהמלצותיו הפכו לחוק ב-2002, כשהמוטו שלו היה "אין משאירים מאחור אף ילד" (No Child Left Behind) ועוד. **ההנחה והידיעה שכל אחד יכול להצליח בבית הספר, ושניתן לצמצם פערי לימוד עד לרמת הסטנדרט גם בשלבי בית הספר התיכון**, מהווה הנחת יסוד לתוכנית ולשיטת הלמידה המואצת שלנו.
5. **כבר בשנות הלמידה הראשונות המערכת נכשלת עם חלק מהתלמידים, אלה מאבדים התלהבותם מהלימודים, ובשל רצף ארוך של כשלונות, נוטים אלה לסגל תודעה כוזבת לפיה הם אינם מסוגלים להצליח בביה"ס וממוינים להקבצות ומסלולים נמוכים**. מדי ספטמבר מתחילים עשרות אלפי תלמידים את לימודיהם בכיתה א', בהתרגשות, במוטיבציה ובהתלהבות הן מצד התלמיד, והן מצד הוריו ואחיו. התרגשות זו, המלווה בצפיות מבית הספר להצלחה לימודית, לאושר, לרכישת דעת, למימוש עצמי, 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, לפיה יכולתם להגיע להישגים מרשימים הנה נמוכה. תפיסה סובייקטיבית כוזבת וכושלת זו מתפתחת כשהליך במשך השנים בהם צברו אי-הצלחות, ומתעצמת עם כל "כישלון" נוסף. תודעה כוזבת זו, מועברת במעגלים לחברים בכיתה, ל"קבוצת השווים", להורים, לצוות ההוראה, להנהלת בית הספר ועוד. כך מתפתח תהליך אינטראקציוני - סימבולי שלתלמיד ה"תת-המשיג", אין עליו שליטה, ופועל כ"מעגל קסמים", המתחזק עם כל כישלון נוסף ומוביל לחוסר מוטיבציה ויאוש המהווים מדוכאות. תלמידים אלה לרוב מנותבים להקבצות נמוכות בחטיבת הביניים ולמסלולי לימוד נמוכים בבתי הספר התיכוניים, בהם תוכניות הלימוד חסרות אוריינטציה עתידית רלוונטית והמשכית, ה"משדרות" ציפיות נמוכות, וההוראה בהם "מואטת". בשל כל אלה, ובשל חוסר המוטיבציה ההולך וגובר, הפער הלימודי בין ה"תת משיג" לבין ה"מצליחנים", הולך וגדל עד לממדים שאין כמעט אפשרות לצמצמם, אלא בדרכים ייחודיות ומורכבות (לדוגמא, הניסיון מראה, שהפער הלימודי בין תלמידי

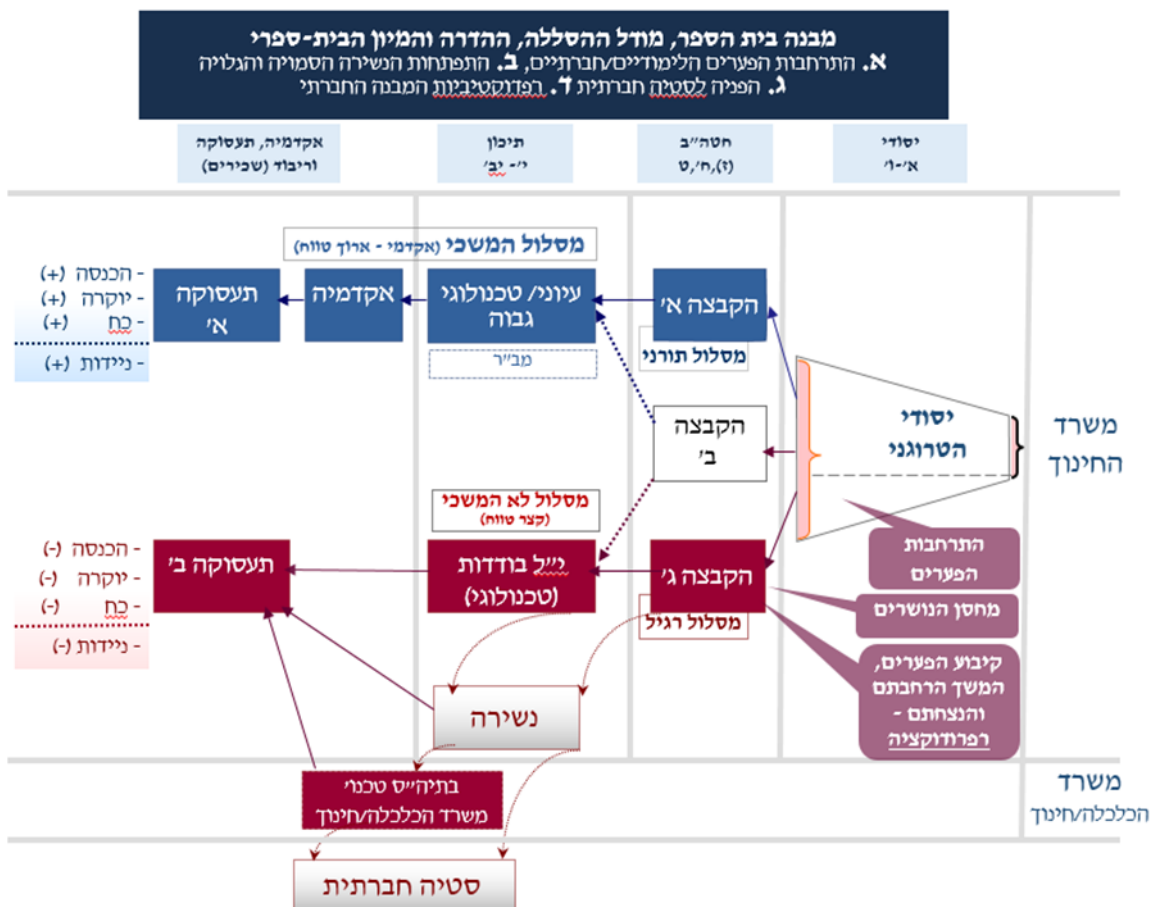
הקבצה ג' לבין תלמידי הקבצה ב' במתמטיקה, בכיתה ח' הוא לרוב של מעל שנת לימודים אחת ולרוב אף הרבה יותר, וכך הדבר גם במקצועות ההקבצה האחרים).

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

ההשלכות התהליך הינם:

אובדן הון אנושי, פגיעה באופיו המריטוקרטי של ביה"ס, ופגיעה בסולדריות החברתית. ברמת הפרט, תהליך צבירת הכישלונות כבר בשלבי החינוך הראשוניים, והמשכו במיון להקבצות ומסלולים נמוכים, הינו **מדכא** ומתסכל, ובעל השלכות שליליות ארוכות טווח על תפיסתו הסובייקטיבית של התלמיד את יכולתו (ותפיסת האחרים את יכולתו) עד כדי איבוד אמונה ביכולת הלימודית. כמו כן, בעל השלכות על הסטאטוס ותעסוקתו העתידית, ובשל חוסר המוביליות כלפי מעלה להקבצות הגבוהות, מהווה אף חריצת גורל בגיל צעיר. **הדכדוך** הוא, בנוסף, מנת חלקם של הורי התלמיד הנוטים להאשים עצמם בכישלון.

גרף 3 – מודל כללי – מבנה ההסללה, המיון הבית ספרי, התרחבות הפערים הלימודיים והנשירה במערכת החינוך בישראל



3.3. יישום ודרך פעולה עפ"י תאוריית השיטה - תקציר

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

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

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

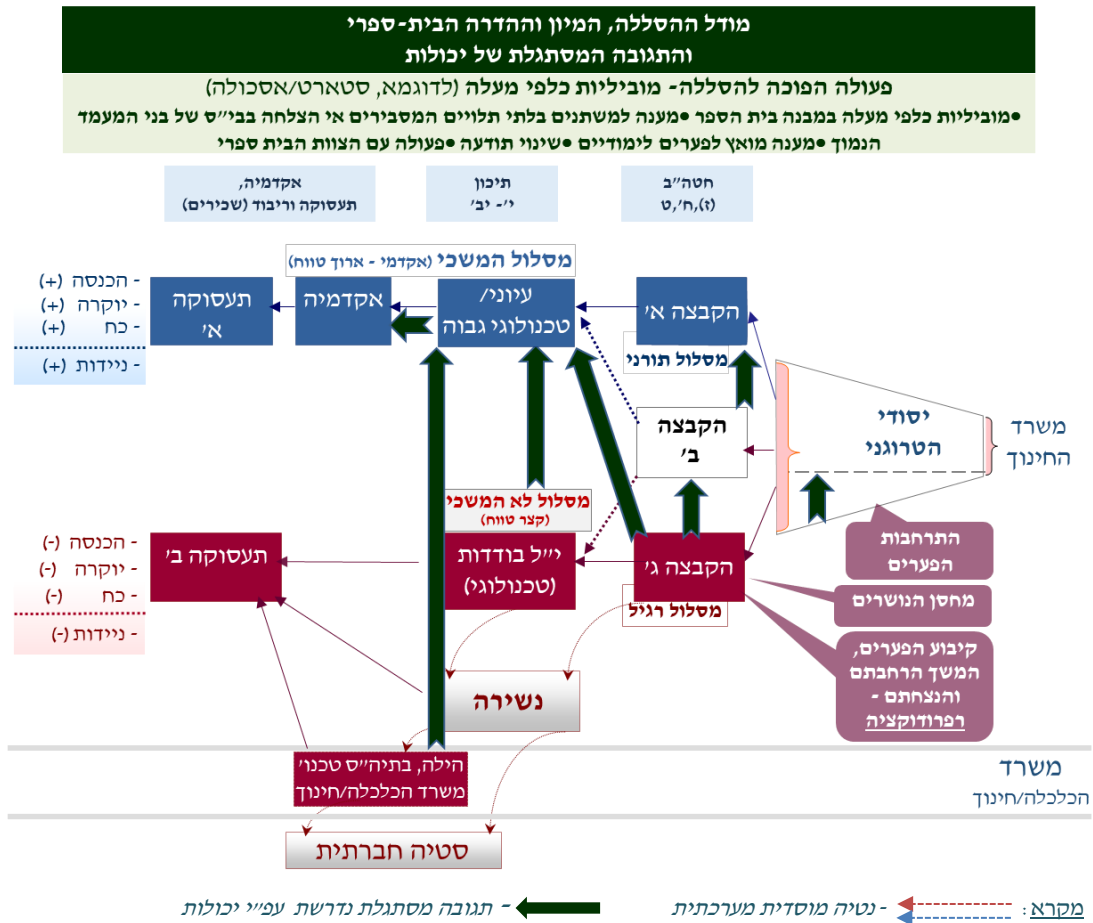
1. הצלחה לימודית משמעותית ורלוונטית לתלמיד
 2. ההצלחה הלימודית – על פי אמות מידה אוניברסאליות,
 3. ההצלחה הלימודית – תושג תוך פרק זמן קצר יחסית (ביחס לכל תלמיד מצליח ביה"ס).
 4. ההצלחה הלימודית – תושג תוך השקעה גדולה יחסית של התלמיד
- הפעילות להשגת יעד זה תבצע באמצעות הפעלת תהליכים לימודיים מחודשים (רצוי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

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

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

● מתן מענה הוליסטי ומובנה למשתנים **החוץ בית-ספריים**, המסבירים את אי ההצלחה בבית הספר. קבוצות למידה קטנות, מתן מענה רגשי לצרכי התלמיד באמצעות מנהיג (רכז) המפתח קשר רגשי עמוק עם התלמיד ויכול להוות דמות להזדהות. מנהיג זה מהווה "אחר משמעותי" וכתובת לכל בעיה ונושא. מערכת יחסים "דיפוזיט" (בשונה מספציפית) של צוות הלמידה עם כל תלמיד. כדי לאפשר זאת, יש להתמקד בנוסף במספר מקצועות לימוד מצומצם יחסית, ומספר תלמידים קטן יחסית, אותם מלמד צוות הלמידה. כמו כן, ההורים שותפים ומסכימים לכל התהליך ופעילים בו. התהליך הלימודי הינו קבוצתי במהלכו מתפתחת קבוצת למידה המהווה קבוצה חברתית תומכת למידה מחד, ומתחרה לחיוב בהשפעותיה ביחס להשפעות "קבוצת השווים" מאידך (שלעיתים הנורמות בה – מתנגדות לתהליך המוצע). כל זאת תוך כבוד ופולוראליזם המכבד ומקבל כל תרבות ותרבות משנה.

גרף 4 – ההסללה והמיון הבית ספרי ודוגמאות לתגובה מסתגלת עפ"י יכולות



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

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

4.4. השינויים הפדגוגיים, דידקטיים ומבניים בבית הספר בעת ההפעלה עפ"י השיטה

1. שינוי פרדיגמה:
 - הנחת יסוד – כל אחד יכול להצליח בבית הספר ללא קשר לשיוך מכל סוג
 - צמצום פערים לימודיים – ביחס לסטנדרט
 - פערים לימודיים ביחס לסטנדרט – מחייבים למידה מואצת
 - גם בתיכון, ניתן לצמצם פערי לימוד ביחס לסטנדרט בכל מקצועות הלימוד
 2. שינוי במושג הזמן
 - שינוי במשך מפגשי הלמידה
 - שינוי בתקופות הלמידה (בתיכון תקופות הלמידה – סימסטריאליות)
 - יעדים סימסטריאליים
 - צמצום למינימום של מספר מקצועות הלימוד הנלמדים בו זמנית (בתיכון בסטארט, בכל שני"ל (י"א/יב') עד סיום י" - לומדים את כל החומר המתוכנן ליב' (מותנה במועדי הבחנות) ועד תום יב' לומדים את הנדרש)
 - זמן למידה גמיש (בניגוד לאחיד)
 - שינוי מבני - בסטארט במסגרת השינוי המבני בתיכון (סטארט) הלמידה מואצת והתלמידים נגישים לבחינת בגרות ראשונה בחורף י' (3 יח"ל מתמטיקה) לחליפין באם לא ניתן, נגשים בתום סימסטר ראשון לבחינת מטה ב-2 מקצועות לימוד (50% מהתוכנית לבגרות 3 יח"ל) או 6 יח"ל בסוף י' או 8-9 יחידות באמצע יא'.
 3. צוותי למידה - שינוי והגדרות תפקיד מחודשות לרכז (מחנך) מנחה דיסציפלינארי, מורה ומתרגל
 - שינוי בתפקיד המחנך והרחבת תפקידו (רכז)
 - שינוי בתפקיד המורה (תפקיד ספציפי ודפוזה)
 - צוות לימודי בכל מקצוע לימודי הכולל את המנחה הדיסציפלינארי
 - הבניה של צוות למידה בכל מקצוע
 - ההפעלה – ע"י צוות בית הספר (מחזקים את הצוות) ולא חיצוניים.
 - יעדים לימודיים צוותיים מוסכמים ותחומים בזמן
 - הסתייעות במתרגלים
 4. הכשרה וליווי פדגוגיים
 - רכזי התוכנית (המחנך) – משתתף בהכנה הכוללת קורס רכזים בן שישה ימים רצופים (חווים למידה מואצת)
 - הכשרה, ליווי והנחיה צמודה
 - השתלמויות "אדרבא" תקופתיות
 5. שינוי ביעדים ובתוכנית הלימודים
 - יעדים לימודיים רלוונטיים, תובעניים, מאתגרים מאוד, ארוכי טווח וקצרי טווח
 - היעדים תמיד נכרכים במוביליות כלפי מעלה במבנה ההיררכי הגלוי והסמוי של בית הספר
 - יעד לימודי מוסכם לכל מפגש למידה
 - יעדים והפעילות מוכתבים מגלי מוטיבציה הוליסטיים יזומים ותקופתיים – בשונה מלמידה שגרתית.
 - תוכנית לימודים מפורטת ברמה שעתית הנבנית ע"י צוות הלמידה
 6. הלמידה
 - הלמידה תוצאתית
 - הלמידה – בשעות הלימוד הרגילות, אחה"צ, ערב ובחלק מימי החופשה
 - מתחילים מהתחלה - בכל מקצועות הלימוד
 - מפגשי הלמידה כוללים למידה ותרגול/עיבוד - אין צורך בשעורי בית
 - שרשרת הצלחות לימודיות אמיתיות
 - מבחני ומדידות הצלחה בתום כל מפגש למידה
 - מרתונים לימודיים וימי לימוד מרוכזים - חלק מהלמידה מתבצע במרתונים לימודיים בני יומיים-שלושה ו/או בימי לימוד מרוכזים, בתום כל גל מוטיבציוני.
 - מגוון מבנים של מרתונים לימודיים המותאמים לשכבת הגיל, ליעד ולסוג היישום
 - מיפוי דינאמי - כחלק מעיקרון של מעקב יומי אחרי תוצאות הלמידה עם כל תלמיד
 - מדידות ומבחני בקרה חיצוניים תקופתיים
 - מדידת הצלחה בתום כל מפגש למידה
 - שינוי סביבה לימודית
 - שבירת שיגרה
 - פומביות לתוצאות
 7. מוטיבציה
 - התהליך המוטיבציוני הינו הוליסטי ומתבצע לפני, בזמן ולאחר תקופות הלמידה
 - יישום מתמיד של חמש תיאוריות מוטיבציוניות
 8. סדר פעולות קבוע לפני ובזמן התהליך
 9. השינוי כנורמה
 10. שילוב של כל מעגלי "האחרים המשמעותיים"
 11. דגמי פעולה:
- א. יסודי – דגם חד שלבי (למעברים) ודגם של שרשרת מבצעים לימודיים
 - ב. יסודי – דגם תלת שלבי מואץ לצמצום פערים שכבתי המשתנה בהתאם לדרגת כיתה.
 - ג. חט"ב - דגם למוביליות מואצת מהקבצה ג' לב' תוך חודש ומחצה
 - ד. חט"ב – דגם מכינה מואצת בטי' לשינוי מבני בי'
 - ו. תיכון – שינוי מבני (י"ב) תלת שנתי מואץ לתלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר המצויים בנשירה סמויה
 - ז. תיכון – דגם סימסטריאלי מואץ – להצלחה במקצועות החובה המהווים חסם לבגרות (שלושה וחצי חודשי למידה)
 - ז. תיכון – שינוי מבני - דגם חד שנתי מואץ לרכישת תעודת בגרות מלאה

עקרונות פדגוגיים נוספים המתורגמים לפעולות יומיומיות בפעילות הלמידה המואצת:
נחישות וחשיבה תוצאתית, הצלחות לימודיות של כל תלמיד בכל מפגש למידה, מחויבות ואחריות הצוות והנהלת בית הספר לתוצאות, ריבוי הזדמנויות להצלחה.

- השיטה שיושמה ומיושמת גם כיום בתוכניות שונות ע"י משרד החינוך ובשיתופו, הוכיחה את עצמה עם השנים.
- השיטה הופעלה במסגרת תוכנית 30 הישגים בבאר שבע החל מ-1995,
- בירוחם החל מ-1996 שם הובילה למהפך בזכאים לבגרות בתשס"ו – מ-17% ל-57%, ומיושמת שם עד היום.
- בבאר שבע בבתי"ס התיכוניים המקיפים, השיטה מיושמת ע"י צוותי בתי"ס החל 1997 ומובילה להצלחה ממוצעת של 95% בבחינות בגרות - תלמידים שעפ"י חוות הדעת של ביה"ס, יכשלו באחד ממקצועות הבגרות.
- תוכנית אמ"ץ של משרד החינוך – אגף שח"ר, בה השיטה מופעלת מ-1997.
- תוכניות יכולות – סטארט בשיתוף משרד החינוך, הופעלת מ-2004 בתיכוניים תוך הפעלת שינוי מבני צומח.
- תוכנית יכולות לבגרות מקצוע חסם, בשיתוף משרד החינוך החל מ-2001.
- השיטה מהווה מענה בלתי שגרתי לצורך בהגברת הצלחה לימודית, מיצוי פוטנציאל אישי ושחרור מדיכוי, בעיקר בקרב אוכלוסיית תלמידים בעלי תחושת "חוסר מסוגלות" כתוצאה מ"כישלונות" לימודיים רבים ומצטברים במקצועות לימוד רבים.
- האלטרנטיבה שהוצעה על ידי השיטה היוותה תוכנית תיקון לקראת יעד המאפשר ופותר מחדש בפני כל השותפים למעשה החינוכי חברתי – תקווה, אפיק ואפשרות ישימה למוביליות – דרך תיקון ביישום שיוון ההזדמנויות בחינוך ורכישת תעודת בגרות.
- הספרות המחקרית והתיאורטית מציגה תוכניות התערבות ותוכניות תיקון ופרויקטים רבים אשר מופעלים על מנת לקדם אוכלוסיות בעלות הישגים נמוכים. **ייחודה** של שיטת צמצום הפערים המואץ הוא ביישומה והפעלתה ע"י צוותי למידה **בית ספריים** ובהיקפי הפעילות **וההצלחה שלה לאורך השנים**, בהתמודדות עם אוכלוסיית תלמידים בעלי ההישגים **הנמוכים ביותר** (ולא רק הנמוכים) שחוו כישלונות לימודיים מצטברים במקצועות לימוד רבים והבאתם לידי הצלחה עפ"י אמות מידה אוניברסאליות, כגון רכישת תעודת בגרות.

5. תוכנית יכולות-סטארט לבגרות ולמניעת נשירה - תקציר

במטרה להגדיל את הצדק בחינוך, לסייע לבתי ספר תיכוניים בפריפריה לשפר הישגים ולהעלות את שיעורי הזכאים לבגרות, לצמצם נשירה סמויה וגלויה, ולהקנות לצוותי הלמידה רכיבי פעולה פדגוגיים ודידקטיים, פותחה שיטת צמצום הפערים המואץ. כחלק מפיתוחה כתוכנית תיקון בעלת תקצוב דיפרנציאלי, הותאמה גם לפעולה בבית הספר התיכון עם התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר המצויים בנשירה סמויה, כתוכנית תלת שנתית הכרוכה בשינוי מבני בפעולות בית הספר המותאם לעקרונות השיטה. פעולת התוכנית מתחילה בשליש האחרון של כיתה ט', טרם הנשירה והמעבר לתיכון ונמשכת עד סיום יב' במבנה יחודי ושונה מהרגיל. השינוי המבני הצומח בפעולת ביה"ס מהווה אחד היישומים המתקדמים של שיטת צמצום הפערים המואץ (כהן, 1994, 1998, 1998, 2005)

יכולות, בשיתוף משרד החינוך ואגפי חינוך ביישובים, מפעילה את שיטת הלמידה המואצת במספר תוכניות וביניהם תוכנית יכולות לבגרות ולמניעת נשירה- סטארט שהחלה פעולתה במחוז דרום בתשס"ד.

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

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

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

מבנה התוכנית : התוכנית נמשכת כשלוש וחצי שנים (מסיום ט' ועד סוף יב'), ומתקבלים אליה כ - 25 - 50 תלמידי כיתה ט' מכל ביה"ס. במסגרת התוכנית, רכיבי השיטה מיושמים ארגונית ופדגוגית כ"שינוי מבני" (ראה דוגמא בלוח 1) הוליסטי, המופעל בכיתות התוכנית, ע"י צוות ביה"ס.

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

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

לוח 1- דוגמא עקרונית לשינוי המבני בסטארט המושתת על עקרונות הלמידה המואצת של יכולות

סמסטר קיץ		סמסטר חורף		דרגת כיתה
מכינה - למידה מואצת	-	-	-	ט' - חט"ב
מטרה/בגרות	המשך למידה מואצת לבגרות מקצוע 1+2	מטרה/בגרות	למידה מואצת לבגרות - מקצוע 1+2	י'
מקצועות חובה/בחירה/פנימיים				
מטרה/בגרות	למידה מואצת לבגרות - מקצוע 5+6	מטרה/בגרות	למידה מואצת לבגרות - מקצוע 4+3	יא'
מקצועות חובה/בחירה/פנימיים				
מטרה/בגרות	למידה מואצת לבגרות -מקצוע 8	מטרה/בגרות	למידה מואצת לבגרות - מקצוע 7	יב'
מטרה/בגרות	השלמה ל- 4/5 אנגלית	מטרה/בגרות	השלמה ל- 4/5 אנגלית	
מקצועות חובה/בחירה/פנימיים				

חלק ג' – מתודולוגיה

1.1. מטרת הדו"ח

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

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

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

2.2. רקע על משתתפי תוכנית יכולות-סטארט בוגרי תשפ"א

1. **תלמידים משתתפים** - דו"ח זה סוקר את נתוני כל סה"כ כלל 409 התלמידים/ות שהחלו לימודיהם בתוכנית בתחילת י' (תשע"ח).
תלמידים אלה סיימו יב' בתשפ"א והיו בגילים 15 עד 17, בכיתות י' עד יב'.
 2. **בתי הספר** - בתי הספר משתתפי יכולות - סטארט שבוגריהם סיימו יב' בתשפ"א הינם 14 בתי"ס תיכוניים מקיפים בפריפריה (לוח 2), בפיקוח ממלכתי, דרוזי ובדואי, במחוזות דרום וצפון, ב-6 יישובים. במגזר היהודי-6 בתי ספר, במגזר הבדואי בנגב-6 בתי ספר ובמגזר הדרוזי-2 בתי ספר.
- מדד הטיפוח הבית ספרי** (שטראוס) הממוצע של 12 בתי"ס הוא- 128.1¹².

לוח 2- בתי"ס שבוגרי תוכנית יכולות סטארט, סיימו בהם יב' בתשפ"א, ודו"ח זה מתייחס אליהם:

- | | | |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| • תיכון מקיף א', באר שבע | • תיכון רגר, באר שבע | • תיכון מקיף ז', עמל, באר שבע |
| • תיכון מקיף ו', באר שבע | • תיכון מקיף ג', באר שבע | • תיכון מקיף אלתקוא, רהט |
| • תיכון מקיף אלנור, רהט | • תיכון מקיף טוביהו, באר שבע | • תיכון עמל אלנור, חורה |
| • תיכון עמל אבו רביעה, כסיפה | • תיכון מקיף פקיעין, פקיעין | • תיכון מקיף בית ג'אן, בית ג'אן |
| • תיכון דאר אלקלם, רהט | • תיכון אלמותנבי, כסיפה | |

3.3. המדידה

1. כלי המיפוי והמדידה

כאמור, הדו"ח מסתמך על נתוני בקרה ומיפוי הנאספים ומקובצים כחלק שוטף של פעילות התוכנית. הנתונים אשר מפורסמים בדו"ח הינם נתונים אנונימיים ומקובצים וזאת לצורך שמירה על חסיון נתונים.

במסגרת בדיקת ההשערות וכחלק ממיפוי הנתונים במסגרת פעילות התוכנית, נעשה בדו"ח שימוש בכלים הבאים:

- **מיפוי התמדה והישגים לימודיים** - מדידת תפוקות ותוצאות פעילות התוכנית הקשורות להיבטים של התמדה והישגים לימודיים של התוכנית (ציוני התלמידים בסיום כיתה ט', התמדה בתוכנית, סיום לימודים יב', נתוני זכאות לבגרות) מתבצעת על ידי נתונים הנאספים כחלק הכרחי ושוטף של מהלך התוכנית.
- **נתוני זכאות בית ספריים לבגרות** - כפי שהתקבלו מהנהלות בתי הספר המשתתפים.
- **נתוני זכאות ארציים לבגרות** - כפי שמפורסמים על ידי משרד החינוך.

¹² מדג הטיפוח שטראוס, הינו המדד העדכני של משרד החינוך המתאר מיקום חברתי-כלכלי של תלמידי בתי ספר בישראל על סולם הנע בין 1 ל-10. ככל שהציון הבית ספרי גבוה יותר, כך הרקע החברתי-כלכלי של תלמידיו חלש יותר ולהיפך.

- 6 מקצועות הליבה בסיום כיתה ט' – מתמטיקה, אנגלית, לשון, היסטוריה, ספרות, תנ"ך (אצל הבדואים במקום ספרות ותנ"ך – ערבית ודת, אצל הדרוזים במקום ספרות ותנ"ך ערבית ומורשת).
- מקצוע האזרחות לא נכלל מכיוון שלא נלמד בכל חטיבות הביניים.

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

ג.4. עיבוד הנתונים והצגתם

1. חישוב ממוצע ציונים מתוקנן טרם התהליך בסיום כיתה ט', וממוצע ציונים שליליים מתוקנן לתלמיד: לשם קבלת אומדן והשוואה של הישגי התלמידים בסיום כיתה ט' הלוקח בחשבון את רמת הלימוד ותוכניות הלימוד השונות בהקבצות השונות, ולשם איתור בעלי הישגים הנמוכים ביותר המהווים את אוכלוסיית היעד של התוכנית, התבצע תקנון ציוני התלמידים בבית הספר. תקנון זה מאפשר השוואה אחידה של ציוני תלמידים במקצועות הנלמדים ברמות לימוד שונות. התקנון התבצע במקצועות ההקבצה/מסלול בלבד, עפ"י פקטור, ובדומה ובהתאם לתקנון הציונים, כפי שנקבע ע"י אוניברסיטת בן גוריון (בר און, בר דורון, גורושיט, בוגלסקי, לוי רוזליס, מ. שגיא, 2008)¹³. ציוני התלמידים שלמדו בכיתה ט' בכיתות/מסגרות שאינן ממוינות, נותרו ללא שינוי לצורך חישוב ממוצעי הציונים.

2. השוואת נתוני הזכאות של בתי הספר ביכולות - סטארט לנתוני זכאות ארציים: בדו"ח מושווים שיעורי הזכאות הבית ספריים בתשפ"א בבתי הספר המשתתפים בתוכנית יכולות-סטארט לשיעורי זכאות ארציים בישראל. השוואת הנתונים מתבצעת על מנת לקבל אומדן יחסי של שיעורי הצלחת התוכנית.

ג.3. נתוני בתי הספר בתוכנית יכולות-סטארט

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

ג.5. הגדרות ומקורות

1. נתוני הדו"ח-כל הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי הספר המשתתפים, כחלק הכרחי ושוטף מהתוכנית וממיפוי התוכנית, מוצגים באופן מוצפן, והעיבודים בדו"ח מבוססים עליהם.
2. תקנון ציוני סיום כיתה ט'-על מנת להשוות באופן אחיד בין תלמידים מהקבצות לימודיות מדורגות היררכית, ושונות מבחינת הרמה הלימודית, בוצעה המרה של ציונים במקצועות ההקבצה בלבד (שאר הציונים נותרו ללא שינוי). קריטריון ההמרה נבחר כך שתתאפשר השוואת ציונים אחידה ותקנון לתלמידים מהקבצות/רמות לימודיות שונות, בדומה לשנקבע ונעשה בו שימוש על ידי אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך (שם, 2008), באופן הבא:
 - תלמידי הקבצה א' - ציון/ני מקצועות/ההקבצה נשארו/כשהיה/ו.
 - תלמידי הקבצה ב' - ציון/ני מקצועות/ההקבצה בלבד, הוכפלו/ו ב- 0.75.
 - תלמידי הקבצות ג'¹⁴ - ציון/ני מקצועות/ההקבצה בלבד, הוכפלו/ו ב- 0.5.
 - קריטריונים נלווים לאלו של אוני' ב"ג:תלמידים במסלול/כיתה נמוכה רמה בחטיבת ביניים- כגון מסלול רגיל ולא תורני בממ"ד¹⁵- הכפלה ב - 0.625
- כל ציוני המקצועות בהם התלמידים לא היו ממוינים להקבצה - נותרו כשהיו ללא שינוי.

¹³ כידוע, הפער הלימודי בין תוכנית הלימודים בהקבצה הנמוכה (ג' לדוגמא) להקבצה הגבוהה (א' לדוגמא) בה בדרך כלל נלמדת תוכנית הסטנדרט ולעתים אף יותר (מכך), הינו גדול ובכיתה ט' הפער יכול להיות בן מסי שנות לימוד והציונים לתלמידים בהקבצות הנבדלות הינם ציוני נורמה ביחס לתוכנית הנלמדת בכל אחת מהקבצות. לכן, ציוני ההקבצה הנמוכה אינם משקפים את רמת הלימודים הנדרשת והסטנדרט. 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. לתוכנית יכולות-סטארט מתקבלים בעלי הישגים הנמוכים ביותר בשכבה ט'. לשם קבלת אומדן הישגי התלמידים בכיתה ט' הלוקח בחשבון את רמת הלימוד ותוכניות הלימוד השונות בהקבצות השונות, ולשם איתור בעלי הישגים הנמוכים ביותר המהווים את אוכלוסיית היעד של התוכנית התבצע תקנון ציוני התלמידים המאפשר השוואה אחידה של ציוני תלמידים מהקבצות/רמות לימוד שונות ומרובדות. התקנון התבצע על פי פקטור ובדרך דומה למתבצע על ידי משרד החינוך, אגף שח"ר, ובהתאם לתקנון הציונים, כפי שנקבע על ידי אוניברסיטת בן גוריון (2008), וכמוצג בהמשך וגם בספחים.

¹⁴ או הקבצה לתלמיד חינוך מיוחד או הקבצה מעין זאת הקרויה בשם חלופי אחר כפי שהדבר בא לידי ביטוי בבתי ספר שונים, כגון: מקצוע בו קיימת הערה "לומד על פי תוכנית לימודים מיוחדת". או "פטור" או "תגבור" ובתנאי שהוגדר על ידי בית הספר כשם חליפי להקבצה הנמוכה (ג').

¹⁵ תלמידי המסלול הנמוך תוקננו באופן מחמיר יחסית לתלמידי הקבצה ב', בתקנון אוניברסיטת בן גוריון. 2008.

- ציונים שליליים בסיום ט':
ציון 54 ומטה (כולל הציון 0).
היעדר ציון (מסיבה שאינה טכנית) – המעיד על חוסר תפקוד.
3. **כלל המתחילים לימודיהם בתוכנית יכולות סטארט** - תלמידות ותלמידים אשר החלו לימודיהם בתוכנית יכולות-סטארט בתחילת כיתה י' בתשע"ח, ותלמידים/ות נוספים שהצטרפו לתוכנית בשנת הלימודים בכיתה י', או במהלך כיתה יא'. נתוני התלמידים טרם התוכנית, נתוני התמדה בבתי הספר ובתוכנית, נתוני זכאות של בוגרי התוכנית ונתוני הזכאות הבית ספריים של בתי ספר בהם פעלה תוכנית יכולות - סטארט ובוגריה שיימו יב' בתשפ"א, כוללים משתתפים מכל 14 בתי הספר בהם פעלה תוכנית יכולות ובוגרי התוכנית שיימו יב' בהם בתשפ"א.
4. **משתתפי התוכנית מתחילי י'** - תלמידות ותלמידים אשר החלו לימודיהם בתוכנית בעת תחילתה בבית הספר - בתחילת י' בשנת הלימודים תשע"ח.
5. **בוגרי יכולות-סטארט** - תלמידים ששיימו יב' בתשפ"א במסגרת התוכנית בבתי הספר המשתתפים.
6. **זכאים לבגרות תלמידי תוכנית יכולות-סטארט** - תלמידים שעמדו בכל הדרישות והתנאים המוגדרים על ידי משרד החינוך כמזכים בתעודת בגרות ממשתתפי תוכנית יכולות-סטארט ששיימו יב' בתשפ"א במסגרת התוכנית, ושדווח עליהם כזכאים לתעודת בגרות, על ידי הנהלת בית הספר בו התלמיד למד והשתתף בתוכנית.
7. **תעודת בגרות המאפשרת קבלה ללימודים באוניברסיטה** - זכאים לתעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה על פי הגדרת משרד החינוך: תעודת בגרות מלאה הכוללת את הציון עובר במקצועות האנגלית ברמה של 4 יחידות לימוד לפחות, ובמקצוע המתמטיקה ברמה של 3 יחידות לימוד לפחות (משרד החינוך, 2014).
8. **שיעורי זכאות לבגרות-נתונים ארציים (ישראל)** - נתוני משרד החינוך.

חלק ד' - הממצאים

לוח 3 – יכולות – סטארט - נתונים בוגרי תשפ"א, תלמידים, בתי ספר, פיקוח, וישובים		
14		• בתי ספר תיכוניים בהם בוגרי התוכנית סיימו יב' בתשפ"א
8.1		• דירוג הטיפוח הממוצע של בתי הספר – תשפ"א (שטראוס)
6		• בתי ספר יהודיים בפיקוח ממלכתי
6		• בתי ספר בדואים בפיקוח ממלכתי
2		• בתי ספר דרוזים בפיקוח ממלכתי
6		• ישובים
409		• תלמידים החלו בי'
0		• תלמידים הצטרפו במהלך י'
0		• תלמידים הצטרפו ביא'
100.0%	409	• ס"ך כלל המתחילים בי'
94.9%	388	• תלמידים סיימו יב' בתוכנית
94.9%	388	• תלמידים סיימו יב' בתוכנית ובבית הספר בו פעלה התוכנית
94.9%	388	• תלמידים סיימו יב' בתוכנית ו/או בביה"ס /או בבי"ס תיכון אחר
1.2%	5	• תלמידים עברו לבי"ס אחר
0.2%	1	• תלמידים עברו דירה
3.7%	15	• תלמידים לא המשיכו ללמוד
5.1%	21	• סה"כ

1.ד. רקע-משתתפי התוכנית

בפרק זה מוצגים נתוני הפתיחה של משתתפי התוכנית, עת היו בסיום כיתה ט', טרם כניסתם לתוכנית סטארט.

מאפייני בתי הספר בתוכניות (לוח 3)

14 בתי הספר התיכוניים המקיפים שבוגריהם סיימו יב' במסגרת התוכניות בתשפ"א, הינם בתי ספר תיכוניים מקיפים בפריפריה במגזר היהודי, הבדואי בנגב והדרוזי, במחוזות דרום וצפון. במגזר היהודי – 6 בתי ספר, במגזר הבדואי בנגב – 6 בתי ספר ובמגזר הדרוזי – 2 בתי ספר.

- **מדרג הטיפוח** (שטראוס) הממוצע של 14 בתי הספר – 8.1 (שלישון נמוך)¹⁶.

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

בשנת תשפ"א סיימו את לימודיהם ביב' במסגרת תוכנית יכולות-סטארט 388 בוגרים, מתוך 409 שהחלו לימודיהם בתוכנית בכיתה י', ב-14 בתי הספר ב-6 יישובי פריפריה

מאפייני התלמידים בתוכניות

להלן הציוניהם הבית ספריים בסיום כיתה ט' טרם ההצטרפות לתוכנית, של כלל המתחילים בתוכנית:

ציונים בית ספריים מתוקננים¹⁷ טרם ההצטרפות לתוכנית – סיום כיתה ט' (לוח 4):

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

- ממוצע מספר ציונים שליליים לתלמיד - 7.7

- ציון ממוצע בכל מקצועות הלימוד – 46.4

- 68.5% מכלל המתחילים בתוכנית, היו בעלי 7 ציונים שליליים ויותר ב-ט' (280 מתוך 409).

¹⁶ בסולם 1 עד 10, ככל שהערך גבוה יותר, כך הרקע הסוציו-אקונומי של תלמידיו חלש יותר.

¹⁷ ציונים מתוקננים- לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות וקבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התוכנית טרם הצטרפתם- כפי שנקבע על ידי אוניברסיטת בן גוריון, 2008, וכפי שמוצג בנספחים

לוח 4 – התלמידים בתוכנית - הישגים הלימודיים בסיום כיתה ט'¹⁸ – טרם הצטרפות לתוכנית

ציון ממוצע ב-ט', כל מקצועות הלימוד	ממוצע ציונים שליליים לתלמיד	תלמידים בעלי 7 ציונים שליליים ויותר
46.4	7.7	68.5%

ד.2. התלמידים בוגרי יב' יכולות-סטארט, בסיום התוכנית בתשפ"א, זכאות לתעודת בגרות

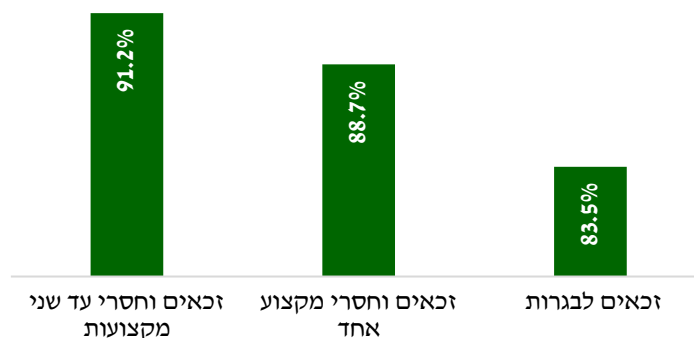
אחת ממטרותיה של תוכנית יכולות-סטארט, הינה הנהגת הצוות הבית ספרי והתלמידים המוחלשים ובעלי ההישגים הנמוכים ביותר בכיתה ט', להצלחה לימודית מחודשת על פי אמות מידה אוניברסאליות-רכישת תעודת בגרות. בפרק זה תוצג מידת הצלחה של התוכנית בהובלת תלמידיה לרכישת תעודת בגרות בסיום יב'.

הממצאים:

א. בוגרי התוכנית - זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב'

- 83.5% מתלמידים שסיימו יב' בתשפ"א במסגרת התוכנית, רכשו תעודת בגרות (324 מתוך 388). (גרף 5). בהשוואה לישראל - 76.0%.
- 88.7% ממסיימי יב', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (344 מתוך 388).
- 91.2% ממסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (354 מתוך 388).
- 77.9% ממסיימי יב' שהיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים בסיום ט', רכשו תעודת בגרות (218 מתוך 280).

גרף 5- זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות ממסיימי יב', יכולות-סטארט, בוגרי תשפ"א



ב. בוגרי התוכנית-זכאים לתעודת בגרות מהמתחילים

- 79.2% מהמתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י', רכשו תעודת בגרות (324 מתוך 409).
- 84.1% מכלל המתחילים ב-י', זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (344 מתוך 409).
- 86.6% מהמתחילים, זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (354 מתוך 409).
- 77.9% מהמתחילים ב-י', והיו בעלי לפחות 7 ציונים שליליים ב-ט', רכשו תעודת בגרות (218 מ-280).

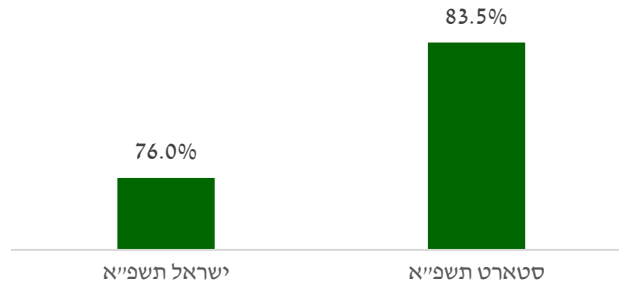
ג. איכות תעודת הבגרות

- 100.0% מהזכאים, בעלי תעודה המאפשרת קבלה ללימודים אקדמיים.
- 38.3% מהזכאים, בעלי תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה (4/5 יח"ל אנגלית)¹⁹ (124 מתוך 324).

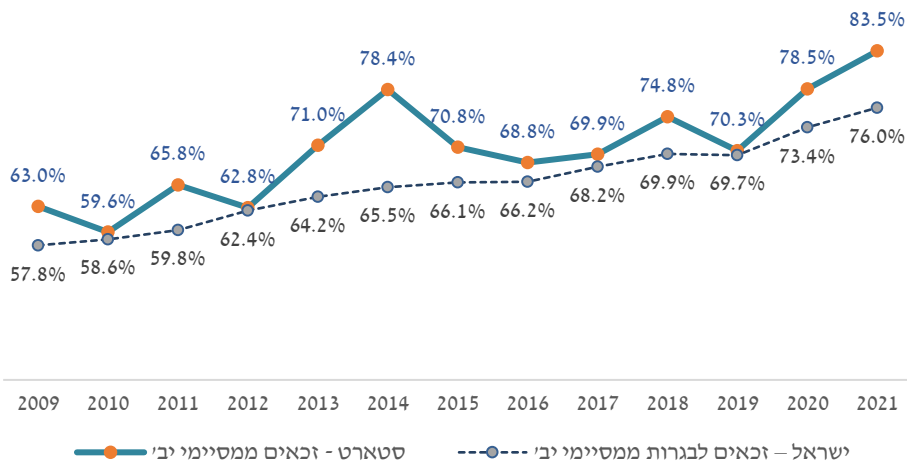
¹⁸ התייחסות למוצעי ציונים מתוקננים ולהגדרת ציון כשלילי. תקנון ציונים לשם השוואת ציוני תלמידים מרמות לימוד שונות, כפי שנקבע ונעשה בו שימוש משרד החינוך, ועל ידי אוניברסיטת בן גוריון 2008. ולשם קבלת אומדן על מצבם הלימודי של תלמידי התוכנית טרם הצטרפותם וכפי שמוצג בנספחים.
¹⁹ תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה - עפ"י הגדרת משרד החינוך, הינה תעודת בגרות מלאה הכוללת את הציון עובר במקצועות האנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות, ובמקצוע המתמטיקה ברמה של 3 יח"ל לפחות.

ד. זכאים לתעודת בגרות ממסיימי יב' יכולות- סטארט בהשוואה לישראל (גרף 6)
 - ביכולות-סטארט תשפ"א 83.5% ממסיימי יב' זכאים לבגרות. שיעור זה גבוהה משיעורו בישראל בתשפ"א (76.0%) (משרד החינוך, התמונה החינוכית תשפ"א).
 זאת למרות תנאי הפתיחה של תלמידי יכולות-סטארט, ועל אף השתייכות בתי הספר לשלישון הטיפוח הנמוך (מדרג שטראוס 8.1).

גרף 6 - זכאים לבגרות ממסיימי יב' תשפ"א- בוגרי יכולות סטארט בהשוואה לישראל



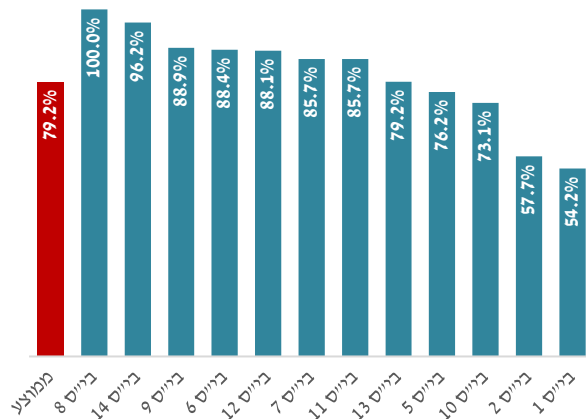
גרף 7 - זכאים לבגרות ממסיימי יב' סטארט, בהשוואה לישראל - 2009-2021



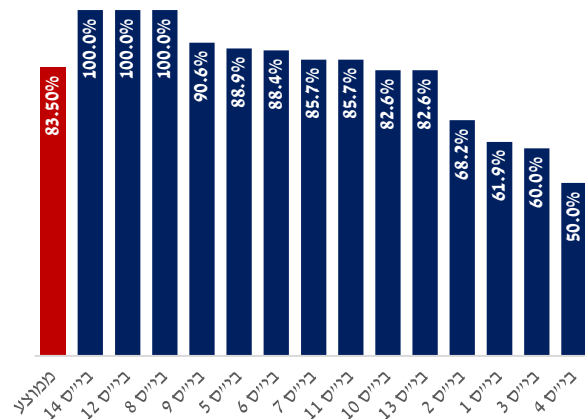
3.ד. תלמידי יכולות סטארט, זכאים לתעודת בגרות לפי בית ספר

- בממוצע 83.5% ממסיימי יב' בתוכנית-זכאים לבגרות (גרף 8).
- בממוצע 79.2% מהמתחילים בי' בתוכנית-זכאים לבגרות (גרף 9).
- שיעורי הזכאים לבגרות בשני בתי ספר גבוה מ- 90% הן בקרב מסיימי התוכנית והן בקרב המתחילים בכיתה י' (גרף 7,8).

גרף 9- יכולות-סטארט, תלמידי יכולות סטארט, בוגרי תשפ"א זכאים לבגרות מהמתחילים בי' בתוכנית, לפי בית ספר



גרף 8-יכולות-סטארט, תלמידי יכולות סטארט בוגרי תשפ"א זכאים לבגרות ממסיימי י"ב בתוכנית, לפי בית ספר



לוח 5- תלמידי יכולות סטארט, ציונים בטי-טרם התהליך (תשע"ט), ושיעור הזכאות לתעודת בגרות בסיום התהליך בכיתה יב' (תשפ"א), לפי בתי הספר

אחרי – סיום יב' (תשפ"א)					לפני התוכנית (כיתה ט', תשע"ט)			פרטי בית הספר	
% זכאים ממסיימי יב'	% הזכאים ממתחילי י'	זכאים	מסיימי יב'	מסיימי יב'	ממוצע ציונים בטי	ממוצע ציונים שליליים לתלמיד בטי	מתחילים בי'	מדרג חברתי-כלכלי (שטראוס)	
								בי"ס	בי"ס
61.9%	54.2%	13	87.5%	21	27	8	24	10	בי"ס 1
68.2%	57.7%	15	84.6%	22	42	10	26	10	בי"ס 2
60.0%	60.0%	12	100.0%	20	49	7	20	10	בי"ס 3
50.0%	50.0%	14	100.0%	28	60	5	28	10	בי"ס 4
88.9%	76.2%	16	85.7%	18	52	7	21	10	בי"ס 5
88.4%	88.4%	38	100.0%	43	52	8	43	8	בי"ס 6
85.7%	85.7%	24	100.0%	28	52	6	28	8	בי"ס 7
100.0%	100.0%	26	100.0%	26	42	8	26	8	בי"ס 8
90.6%	88.9%	48	98.1%	53	44	7	54	5	בי"ס 9
82.6%	73.1%	19	88.5%	23	52	7	26	5	בי"ס 10
85.7%	85.7%	18	100.0%	21	45	5	21	9	בי"ס 11
100.0%	88.1%	37	88.1%	37	47	8	42	9	בי"ס 12
82.6%	79.2%	19	95.8%	23	35	12	24	6	בי"ס 13
100.0%	96.2%	25	96.2%	25	46	10	26	6	בי"ס 14
83.5%	79.2%	324	94.9%	388	46.2	7.7	409	8.1	סה"כ

ד.4. תלמידי יכולות סטארט, התאמות הבחנות לבגרות ברמה 3

התאמות ברמה 3 להבחנות בבחינות בגרות - הינן התאמות שמשנות את המהות הנמדדת על ידי הבחינה ועל כן אמורות להינתן במקרים מיוחדים בלבד (אבגר, 2018). ההתאמות ברמה זאת ניתנות לאחר איבחון פסיכו-דיקטי ואישור מחוזי במשרד החינוך וכוללות: מבחן בע"פ במקצועות רבי מלל, מבחן מותאם ברבי מלל/לשון/מתמטיקה (בחירה יותר גדולה וכו'), הקראת שאלות, הכתבת תשובות, המרת המבחן במתמטיקה למקצוע מדעי אחר ושיתוק²⁰.

עפ"י ספרות המחקר, ל-5%-15% מהאוכלוסייה יש לקויות למידה בדרגות חומרה שונות²¹.

עפ"י ממצאי כנסת ישראל מ-2018, ככל שהתלמידים הנבחים בבחינת הבגרות מתגוררים ביישוב המשויך לאשכול חברתי-כלכלי גבוה יותר, שיעור מקבלי התאמות גדול יותר.

ביכולות סטארט תשפ"א 5.7% ממסיימי יב' (22 מ-388, לוח 6) - קיבלו התאמות הבחנות ברמה 3 בישראל בתשפ"א (למ"ס 2022) ל-11.6% מכלל הנבחים בבחינות הבגרות, ניתנו התאמות ברמה 3

לוח 6 – יכולות סטארט בוגרי תשפ"א – תלמידים שקיבלו התאמות הבחנות ברמה 3 לפי בית ספר

בי"ס	מסיימי יב' תשפ"א	מס' מקבלי התאמות הבחנות ברמה 3	% מקבלי התאמות הבחנות ברמה 3
בי"ס 1	21	0	0.0%
בי"ס 2	22	0	0.0%
בי"ס 3	20	0	0.0%
בי"ס 4	28	0	0.0%
בי"ס 5	18	0	0.0%
בי"ס 6	43	0	0.0%
בי"ס 7	28	2	7.1%
בי"ס 8	26	2	7.7%
בי"ס 9	53	7	13.2%
בי"ס 10	23	3	13.0%
בי"ס 11	21	0	0.0%
בי"ס 12	37	4	10.8%
בי"ס 13	23	0	0.0%
בי"ס 14	25	4	16.0%
סה"כ	388	22	5.7%

²⁰ ראה גם בנספחים
²¹ שם, אבגר, ע., 2018, עמוד 4.

5.ד. תלמידי יכולות סטארט, התמדה, נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

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

התמדה:

- **94.9%** מכלל המתחילים ב' בתוכנית, סיימו יב' בבית הספר בו פעלה התוכנית, במסגרת התוכנית (388 מתוך 409). (לוח 7).
- **3.7%** מכלל המתחילים ב', נשרו ולא המשיכו ללמוד (15 מתוך 409)
- **1.5%** מכלל המתחילים ב' עברו לבית ספר אחר או עברו דירה (6 מתוך 409)
- **בישראל**, בתשפ"א **80.6%** סיימו יב', (התמדה עפ"י משרד החינוך - אחוז מסיימי כיתה י"ב במחזור מתוך סך התלמידים שהתחילו את לימודיהם במוסדות החינוך בארץ והיו צפויים לסיים באותו מחזור) (משרד החינוך, תשפ"א).

לוח 7- תלמידי יכולות-סטארט בוגרי תשפ"א-התמדה

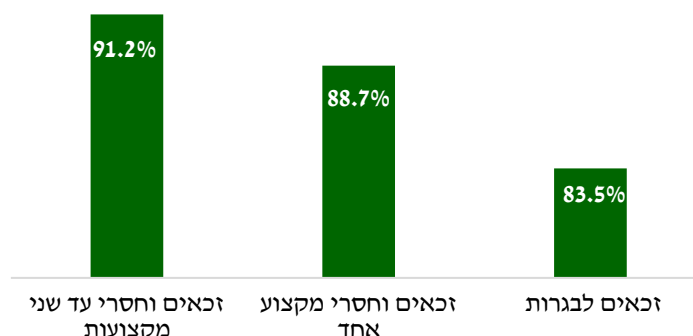
תלמידיים החלו ב' בתוכנית	סיימו יב' בתוכנית	בבית הספר בו פעלה התוכנית	תלמידיים נשרו מהתוכנית ולא המשיכו ללמוד	תלמידיים עברו לבית ספר אחר או עברו דירה	N
409	388	388	15	6	
100.0%	94.9%	94.9%	3.7%	1.5%	%

נשירה סמויה ומילוי תפקיד התלמיד

אחד המאפיינים הבולטים של נשירה סמויה הוא אי מילוי תפקיד התלמיד (כהן-נבות ואחרים, 2001) המוביל גם להישגים לימודיים נמוכים. אנו מניחים ששיפור במילוי תפקיד התלמיד על רכיביו יביא להישגים לימודיים כגון הצלחה במבחני הבגרות. ואמנם, מהנתונים עולה כי:

- **91.2%** ממסיימי יב', זכאים וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות בתעודת בגרות (354 מתוך 388) (גרף 10).
 - **86.6%** מכלל המתחילים, זכאים וחסרי מקצוע אחד לזכאות בתעודת בגרות (354 מתוך 409).
- באופן עקיף, ממצאים אלה מעידים על שיפור משמעותי ברמת מילוי תפקיד התלמיד, שהובילה לצמצום פערים לימודיים משמעותי ולהפחתה משמעותית בתופעת הנשירה הסמויה.

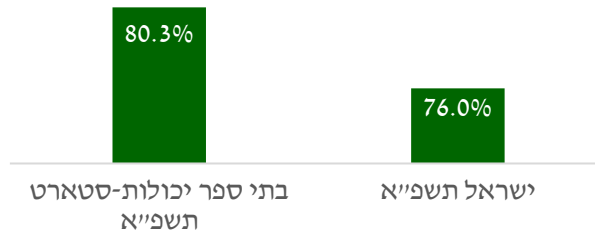
גרף 10- זכאים לבגרות וחסרי עד שני מקצועות ממסיימי יב', יכולות- סטארט, בוגרי תשפ"א



6.ד. בתי הספר המשתתפים - זכאות בית ספרית לבגרות ותרומת סטארט לשיעורי הזכאות

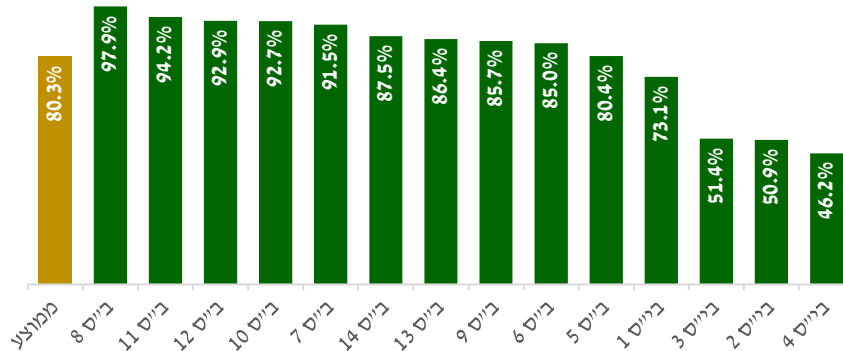
1. ב-14 בתי ספר בהם תוכנית יכולות-סטארט, ואשר בוגריה סיימו יב' בהם בתשפ"א, 80.3% מכלל מסיימי יב' בבתי הספר, הינם זכאים לבגרות (גרף 11).
 שיעור זה גבוה ב- 4.3% משיעור הזכאים בישראל- 76.0% (משרד החינוך, 2021).

גרף 11- זכאות בית ספרית לבגרות ממסיימי יב' בבתי הספר בתוכנית יכולות סטארט תשפ"א, בהשוואה לישראל תשפ"א



2. ב-5 מ-14 בתי הספר (35.7%), הזכאות הבית ספרית לבגרות עלתה בתשפ"א למעל 90%. (גרף 12).

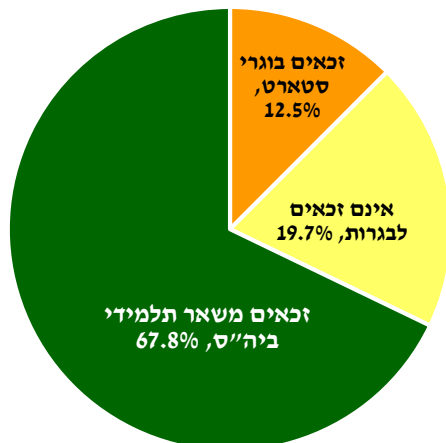
גרף 12- זכאות בית ספרית לבגרות ב-14 בתי הספר בהם יב' יכולות-סטארט-תשפ"א



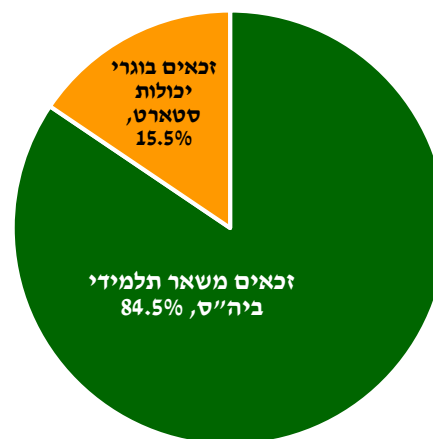
3. 15.5% מכלל הזכאים לבגרות ב-14 בתי הספר בתוכנית, הינם בוגרי תוכנית יכולות סטארט (324 מתוך 2,084) (גרף 13).

4. 12.5% מכלל מסיימי יב' ב-14 בתי הספר הינם זכאים לבגרות מתוכנית יכולות סטארט (324 מתוך 2,594) (גרף 14)

גרף 14 - כלל מסיימי יב' בבתי"ס והתפלגות הזכאים לבגרות מבין בוגרי יכולות סטארט, משאר תלמידי ביה"ס, וכאלה שאינם זכאים - תשפ"א

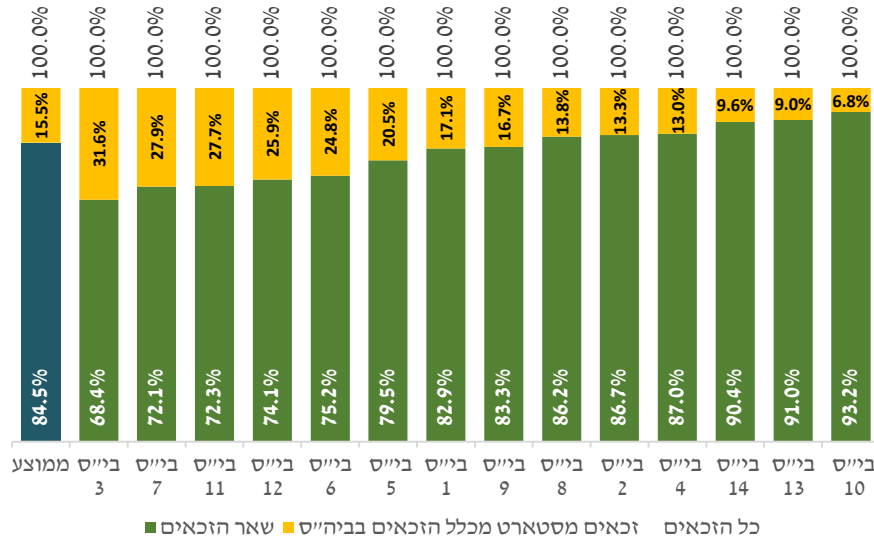


גרף 13-התפלגות כלל הזכאים לבגרות בבתי"ס המשתתפים וחלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט- תשפ"א



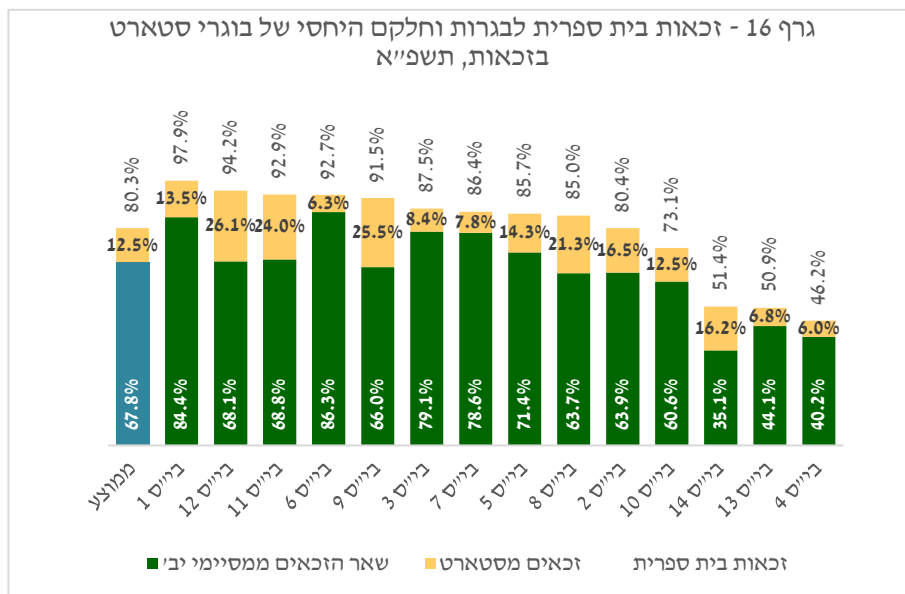
3. החלק היחסי הגבוה ביותר של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט מכלל הזכאים בבית הספר הוא 31.6% (בי"ס 3) והנמוך ביותר הוא 6.8% (בי"ס 10) (גרף 15)

גרף 15 זכאים לבגרות מיכולות-סטארט, מכלל הזכאים לבגרות בבית הספר, לפי בי"ס, תשפ"א



4. השיעור היחסי הגבוה ביותר של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט מכלל מסיימי יב' בבית הספר, הוא 13.5.9% (בי"ס 1) והנמוך ביותר הוא 6.0% (בי"ס 4) (גרף 16)

גרף 16 - זכאות בית ספרית לבגרות וחלקם היחסי של בוגרי סטארט בזכאות, תשפ"א



7.ד. חלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט, מכלל הזכאים לבגרות בישובים המשתתפים

324 זכאים לבגרות בוגרי יכולות-סטארט תשפ"א, מהווים 7.9% מכלל 4,077 הזכאים לבגרות בתשפ"א, ב-6 הישובים המשתתפים.

להלן הפירוט (גרף 17 ולוח 8):

באר שבע :

7.8% מכלל הזכאים לבגרות בעיר (166 מ-2,132) הינם בוגרי יכולות-סטארט, מ-6 בתי ספר תיכוניים בבאר שבע. בבאר שבע 29 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב'.

בית ג'אן :

13.7% מכלל הזכאים לבגרות בבית ג'אן (26 מ-190), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בבית ג'אן. בבית ג'אן בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב'.

פקיעין :

25.5% מכלל הזכאים לבגרות בפקיעין (24 מ-94), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בפקיעין. בפקיעין בית ספר תיכון אחד בלבד בו יי-יב'.

חורה :

7.8% מכלל הזכאים לבגרות בחורה (38 מ-485), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בחורה. בחורה 7 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב'.

כסיפה :

8.0% מכלל הזכאים לבגרות בכסיפה (30 מ-377), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מבית ספר אחד בכסיפה. בכסיפה 4 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב'.

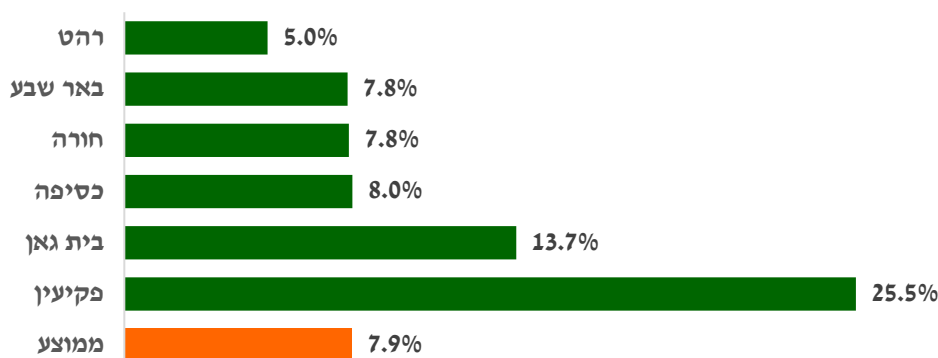
רהט :

5.0% מכלל הזכאים לבגרות ברהט (40 מ-800), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מ-2 בתי ספר תיכוניים ברהט. ברהט 9 בתי ספר תיכוניים בהם יי-יב' בחינוך הרגיל, במעמד רשמי מוכר ומוכר שאינו רשמי.

ממוצע :

7.9% מכלל הזכאים לבגרות ב-6 הישובים (324 מ-4,077), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט.

גרף 17 - שיעור הזכאים לבגרות מיכולות סטארט מכלל הזכאים ביישוב-תשפ"א



לוח 8 – חלקם היחסי של הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט, מכלל הזכאים בישובים המשתתפים תשפ"א

הזכאים לבגרות מיכולות-סטארט מכלל הזכאים בישוב	זכאים לבגרות מבוגרי יכולות תשפ"א	זכאים לבגרות בישוב	בתי ספר בהם בוגרי יכולות-סטארט סיימו יב' בתשפ"א	ישוב
7.8%	166	2,132	6	באר שבע
13.7%	26	190	1	בית ג'אן
25.5%	24	94	1	פקיעין
7.8%	38	485	1	חורה
8.0%	30	377	2	כסיפה
5.0%	40	800	3	רהט
7.9%	324	4,077	14	סה"כ

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

המגזר הדרוזי –

2.1% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הדרוזי (50 מ- 2,392) (משרד החינוך, תשפ"א, 2021), הינם בוגרי יכולות-סטארט מ- 2 בתי ספר דרוזים.

במגזר הדרוזי 19 בתי ספר תיכוניים בהם י-יב' בחינוך הרגיל.

9.ד. חלקם היחסי של הזכאים מיכולות סטארט, מכלל הזכאים במגזר הבדואי בנגב

המגזר הבדואי בנגב –

4.0% מכלל הזכאים לבגרות במגזר הבדואי בנגב (132 מ- 3,269) (משרד החינוך, תשפ"א, 2021), הינם זכאים בוגרי יכולות-סטארט מ- 4 בתי ספר בדואים בנגב.

במגזר הבדואי בנגב 38 בתי ספר תיכוניים בהם י-יב' בחינוך הרגיל

חלק ה' – סיכום

המסקנות העיקריות העולות מניתוח ממצאי מחקר תוכנית סטארט לבגרות של עמותת "יכולות" לשנת תשפ"א הינן:

ברמת התלמיד:

1. תוכנית סטארט מטפלת בתלמידי תיכון בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בחטיבת הביניים, ומצליחה להביא חלק נכבד מהם להישגים לימודיים, בכלל זה זכאות לתעודת בגרות. מכאן, שהתוכנית מסייעת להקטנת אי השוויון בחינוך במדינת ישראל, ופותחת עבור המשתתפים בה אפיקי מוביליות חברתית וכלכלית שלא היו פתוחים בפניהם לפני ההשתתפות בתוכנית.

2. ההישגים הנמוכים בחטיבת הביניים של התלמידים שמתקבלים לתוכנית סטארט, מציבה אותם בסיכון גבוה לנשירה מהלימודים. מידת ההתמדה הגבוהה מאוד בלימודים בתוכנית "סטארט" משמעה כי התוכנית מצליחה להתמודד עם סיכון הנשירה מהלימודים, ומסייעת לתלמידים להמשיך במסלול חיים נורמטיבי ומועיל לחברה.

ברמת בית הספר:

הגדלת שיעור הזכאות הבית ספרית בבתי הספר המשתתפים בתוכנית "סטארט" לבגרות, תומכת בגישה של עמותת "יכולות", לפיה מורי בתי הספר המשתתפים מפעילים את התוכנית ולא מורים שאינם קשורים לבית ספר כדרך להגדיל את היכולת של בתי הספר עצמם.

ברמת הקהילה:

עמותת יכולות תורמת להגדלת שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב קהילות הפריפריה החברתית והכלכלית בישראל, ובכך תורמת לשגשוגן של קהילות אלו.

רכישת השכלה הינה מפתח לרווחה אישית וחומרית של הפרט (דוברין, 2015), מהווה אחת הדרכים המרכזיות לצמצום פערים בחברה וליצור ניעות חברתית בקרב האוכלוסיה הנמצאת בפריפריה החברתית והגיאוגרפית (Abu-Saad, 2016), כולל ניעות בין דורית (הלר, 2017). בנוסף, הגברת ההשכלה של האזרחים תורמת גם לרמת הצמיחה של המדינה (בן דוד, 2018), כך שתועלתה לא רק אישית וחברתית, אלא גם כלכלית.

נערים בפריפריה החברתית או הגיאוגרפית הינם בעלי סיכוי נמוך יותר מאחרים להגיע להשכלה וליהנות מפירותיה (Abu-Saad, 2016), כששני הגורמים העיקריים שתורמים לכך הינם אי שוויון בחינוך ונשירה גלויה וסמויה מבית הספר. שוויון בחינוך הינו מצב של אי תלות בין ההישגים בלימודים לבין מאפייני הרקע של הילד או כל גורם שאינו בשליטתו של הילד (גלבוץ, 2010). מחקרים רבים מאוד (דדון גולן ובן-דוד הדר, 2017; סבירסקי ואחרים, 2016; בלס, 2016; בן דוד, 2018 ועוד) מלמדים כי מערכת החינוך הישראלית מאופיינת באי שוויון חריף, שאף גובר עם הזמן.

תוכנית יכולות סטארט ושיטת צמצום הפערים המואץ של יכולות מניחות הנחת היסוד ולפיה פרט לשיעור מזערי של חריגים, כל אחד יכול להצליח בביה"ס ולהגיע להישגים מרשימים. זאת ועוד – הדינמיקה של בית הספר מכשילה לעיתים קרובות את התלמיד הצובר כישלונות מכיוון שמביאה אותו לתפיסה סובייקטיבית כוזבת ומוטעית, לפיה יכולתו להגיע להישגים מרשימים הנה נמוכה גם באמצעות ההסללה להקבצות נמוכות שמאשרת את התפיסה הזו אצל התלמיד ומנציחה את אי היכולת שלו להצליח. הנחה נוספת היא שניתן לצמצם פערי לימוד עד לרמת הסטנדרט (ולא נורמה) גם כשהתהליך מתחיל מאוחר יחסית בתיכון, וזאת באמצעות למידה מואצת. התוכנית נועדה למנוע את הנזק של הדינמיקה שהוצגה באמצעות מניעת נשירתם הגלויה והסמויה של תלמידים אלו, ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה עד סוף כיתה יב', שמאפשרת מוביליות והשתלבות חברתית נורמטיבית, ואפשרות ללימודים אקדמיים.

ממצאי המחקר מצביעים על כך, שתוכנית סטארט הצליחה במידה רבה לעמוד ביעדים שהציבה לעצמה:

1. למרות שהתלמידים שהשתתפו בתוכנית הגיעו אליה כשהישגיהם הלימודיים נמוכים ביותר, ולמרות שבתי הספר המשתתפים בתוכנית הינם חלשים מבחינה סוציאקונומית, רכשו 83.5% ממסיימי התוכנית תעודת בגרות עם סיום לימודיהם בתיכון. שיעור זה של זכאות גבוה מהשיעור בכלל מערכת

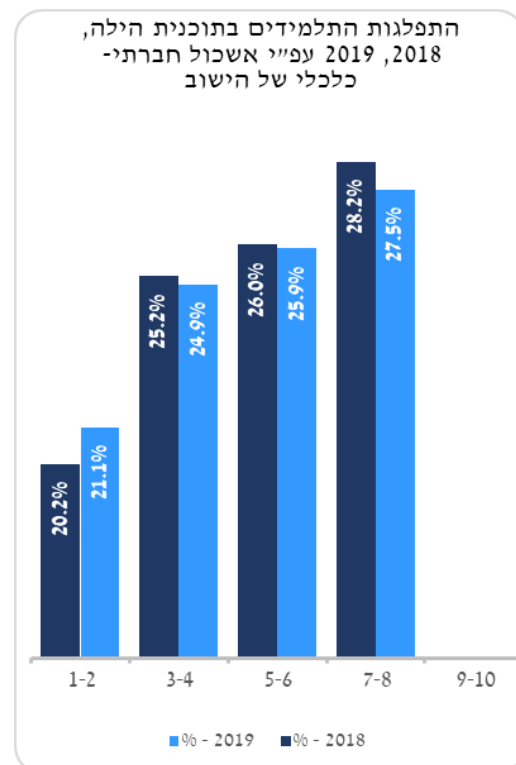
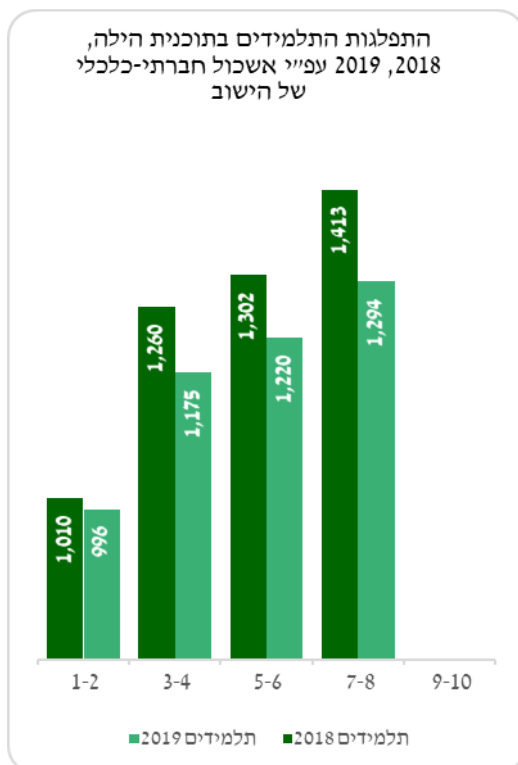
- החינוך בישראל. ראוי לציין, ששיעורי הזכאות של מסיימי יב' בתוכנית בשנת תשפ"א, גבוהים יחסית לשיעורים בשנים קודמות.
2. רמת ההתמדה של תלמידי התוכנית היתה גבוהה מאוד (94.9%), עובדה המצביעה על כך שנמנעה הנשירה של תלמידי התוכנית שהיו בסיכון לנשירה מהלימודים. גם רמת ההתמדה בלימודים של תלמידי התוכנית היתה גבוהה השנה לעומת שנים קודמות.
3. שיעור הזכאים לבגרות וחסרי עד 2 מקצועות לזכאות (91.2% ממסיימי יב', 86.6% מהמתחילים), באופן עקיף מעיד על שיפור משמעותי ברמת מילוי תפקיד התלמיד, שהובילה לצמצום פערים לימודיים משמעותי ולהפחתה משמעותית בתופעת הנשירה הסמויה.
4. מעבר להצלחתה ברמת הפרט, נראה שהתוכנית תרמה גם להעלאת שיעורי הזכאות הבית ספריים בבתי הספר בהם פעלה. שיעור הזכאים בבתי הספר, למרות דירוגם החברתי-חברתי בשלישון הנמוך, גבוהה משיעורו בישראל וכן מעל 15% מהזכאים בבתי הספר הינם בוגרי התוכנית שהיו בעלי סיכוי נמוך לרכוש תעודת בגרות
5. כמו כן, תרמה התוכנית לשיעורי הזכאות הישוביים ב-6 יישובי הפריפריה בה פעלה (7.9% מכלל הזכאים).

חלק ו' – נספחים

נספח מס' 1 - הגדרות, הערות ותקנון ציוני כיתה ט'

- א. כל הנתונים בדו"ח התקבלו מהנהלות בתי הספר המשתתפים, באופן מוצפן, והעיבודים מבוססים עליהם.
- ב. ציונים שליליים בסיום ט' – התקבלו מנתוני בתי הספר, תוך עיבוד המבוסס על הקריטריונים הבאים לציון שלילי:
- ב.1. ציון 54 ומטה (כולל הציון 0).
 - ב.2. היעדר ציון (מסיבה שאינה טכנית) – המעיד על חוסר תפקוד.
- ג. ממוצע ציונים בסיום כיתה ט', מבוסס על כל מקצועות הלימוד שלמד התלמיד בכיתה ט', מלבד חינוך גופני, של"ח, חינוך תעבורתי וחווה חקלאית.
- לעתים, במקום בנוסף לממוצע הציונים הכללי, מוצג ממוצע ציוני ליבה. ממוצע זה כולל את ציוני המקצועות: מתמטיקה, אנגלית, לשון, ספרות, תנ"ך והיסטוריה - מקצועות החובה (14 יחידות לימוד) לברות.
- מקצוע האזרחות, שגם הוא חלק מיחידות הבסיס, לא נכלל בתוך ממוצע זה. זאת מכיוון שלא בכל חטיבות הביניים נלמד.
- ד. תקנון ציוני כיתה ט'- על מנת להשוות באופן אחיד בין תלמידים מהקבוצות לימודיות מדורגות היררכית, ושונות מבחינת הרמה הלימודית, בוצעה המרה של ציונים במקצועות ההקבצה. קריטריון ההמרה נבחר כך שתתאפשר השוואת ציונים אחידה ותקנון לתלמידים מהקבוצות לימודיות שונות, כפי שנקבע ונעשה בו שימוש ע"י אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך (שם, 2008), ונעשה בו שימוש חוזר בתקנון הנוכחי, באופן הבא:
- ד.1. תלמידי הקבצה א- ציונם נשאר כשהיה.
 - ד.2. תלמידי הקבצה ב'- הכפלה ב- 0.75.
 - ד.3. תלמידי הקבוצות ג²² – הכפלה ב- 0.5.
 - ד.4. קריטריונים נלווים לאלו של אוניברסיטת בן גוריון: תלמידים במסלול/כיתה נמוכת רמה בחטיבת ביניים- כגון מסלול רגיל ולא תורני בבתי ספר ממלכתי דתי²³ – הכפלה ב- 0.625
- ה. תעודת בגרות המאפשרת קבלה לאוניברסיטה (משרד החינוך, 2014) - על פי הגדרת משרד החינוך, תעודת בגרות המכילה את המקצוע אנגלית ברמה של 4 יחידות לימוד לפחות, ואת המקצוע מתמטיקה ברמה של 3 יחידות לימוד לפחות.
- ו. זכאי לתעודת בגרות-תלמיד שעמד בכל הדרישות והתנאים המוגדרים על ידי משרד החינוך כמזכים בתעודת בגרות.
- ז. הקבצה בחטיבת ביניים – למידה בקבוצת לימוד הומוגנית והיררכית באחד עד מספר מקצועות לימוד, של תלמידים שמויינו ללמידה בקבוצה זאת. בדרך כלל שאר מקצועות הלימוד נלמדים בכיתה האם. לדוגמא: מיון ללמידה בהקבצה א'/ב'ג' במתמטיקה.

נספח מס' 2 – התפלגות התלמידים בתוכנית הילה בשנים 2018, 2019, עפ"י אשכול חברתי-כלכלי של הישוב



²² או הקבצה לתלמיד חינוך מיוחד או הקבצה מעין זאת הקרויה בשם חלופי אחר כפי שהדבר בא לידי ביטוי בבתי ספר שונים, כגון: מקצוע בו קיימת הערה "לומד על פי תכנית לימודים מיוחדת". או "פטור" או "תגבור" ובתנאי שהוגדר על ידי מנהל ביה"ס כשם חלופי להקבצה ג

²³ תלמידי המסלול הנמוך. תוקנו באופן מחמיר יחסית לתלמידי הקבצה ב(ד.2), בתקנון אוניברסיטת בן גוריון. 2008.

נספח מס' 3 – פירוט ההתאמות להבחנות ברמה 3 (לאחר אבחון פסיכו-דידקטי ואישור מחוזי)

באישור משרד החינוך

סוג ההתאמה	מאשרת ע"י	אבחנה הנדרשת	אופן יישום ההתאמה
מבחן בע"פ במקצועות רבי מלל	ועדת התאמה מחוזית	אבחון פסיכו-דידקטי (מבחנים משווים)	מול מורה מהמקצוע
מבחן מותאם בלשון/עברית	ועדת התאמות מחוזית	אבחון פסיכו-דידקטי	מבחן מותאם
מבחן מותאם ברבי מלל	ועדת התאמות מחוזית	אבחון פסיכו-דידקטי	בחירה גדולה יותר בבחינה
הכתבת תשובות לבחון נייטרלי/הקראת שאלון ברבי מלל	ועדת התאמות מחוזית	אבחון דידקטי או פסיכו-דידקטי	באמצעות מחשב
מבחן מותאם במתמטיקה	ועדת התאמות מחוזית	אבחון פסיכו-דידקטי חובה הרחבה בגוף האבחון	בחירה גדולה יותר בבחינה
המרת המבחן במתמטיקה למקצוע מדעי אחר	ועדת התאמות מחוזית	אבחון פסיכו-דידקטי או פסיכולוגי ודידקטי. בנוסף, חובה אבחון ספציפי במתמטיקה המעיד על דיסקלקוליה חמורה ומשמעותית.	לומדים ונבחנים במקצוע מדעי במקום במתמטיקה.
שיערוק	ועדת התאמות מחוזית	אבחון דידקטי או פסיכו-דידקטי	באמצעות מחשב

ביבליוגרפיה

- אברג, עי' (2018). לקוייות למידה במערכת החינוך בישראל. כנסת ישראל 2018.
- איילון, ח' (1988). בבואה של העתיד: היבטים כלכליים של שאיפות בנים ובנות בתחום התעסוקה. *מגמות*, ל"א(2), 133-151.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מי' וקונסטנטינוב, צ' (2014). *הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר*. מאיירס-גיוינט-ברוקדייל.
- ברבר, מ', ומורשד, מ' (2007), דו"ח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם, *הד החינוך*.
<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs/%D7%93%D7%95%D7%97%20%D7%9E%D7%A7%D7%99%D7%A0%D7%96%D7%99.pdf>
- בושריאן, עי' (2016). *אישויון וחינוך: קשרים בין גידול באישויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך*. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בלס, נ' (2016). *אי שוויון במערכת החינוך: מי מתנגד ומי נהנה מהפערים? דו"ח מצב המדינה - חברה, כלכלה ומדיניות 2015* (עמ' 435-467). מכון טאוב.
- בן דוד, די' (2018). *מדריך שורש: החינוך בישראל והשפעתו 2017-2018*. שורש - מוסד למחקר כלכלי חברתי.
- בר און, נ', בר דורון, מ', גורושיט, מ', בוגלסקי, ל', לוי, רזוליס, מי' ושגיב, ש' (2008). *בוגרי תוכנית יכולות לבגרות ומניעת נשירה - סטארט, דו"ח מחקר*. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז לצמיחה בחינוך.
- גלבוע, י' (2010). *האם מצטמצמים הפערים בחינוך? מחקר מדיניות 10*. המכללה האקדמית ספיר ומכון ון ליר בירושלים.
- דדון ג' ובן-דוד ה' (2017). *אי השוויון בחינוך בישראל: פיתוח אינדיקטור - ומדידה לאורך זמן*. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- דאהן, י' (2018). *צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך*. הוצאת מכון ואן ליר והקיבוץ המאוחד.
- דוברין, נ' (2015). *שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים*. סדרת ניירות עבודה ה"ר, א' (2017). *ניידות בין דורית בישראל*. נייר עבודה, המוסד לביטוח לאומי.
- וולנסקי, ע., יפן, המאפיינים של מערכת החינוך החותרת למצוינות אקדמית ורמת הישגים גבוהה. מדינת ישראל, משרד החינוך.
<http://www.amalnet.k12.il/sites/hadshanut/articles/had00155.asp?fcatt=%ED%E9%E9%F0%F9%E3%E7%20%F8%F4%F1%20%E9%FA%E1&name=%F5%F8%E0%E1&title=%ED%E9%E9%F0%F9%E3%E7%20%F8%F4%F1%20%E9%FA%E1>
- וולנסקי עי' (2002). *סינגפור - להיות ראשונים בעולם: המאפיינים והמחירים החינוכיים של מערכת חינוך מובילה*. מדינת ישראל משרד החינוך.
- וורגן, א' (2014). *נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך*. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- וידסלבסקי, מ' (2012). *רפורמות במערכת החינוך סקירת ספרות*. מדינת ישראל, משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/893A28FA-22AD-4629-856D-D84D66A5C48B/155713/reformat.pdf>
- וינינגר, א' (2015). *נתונים על נשירת תלמידים ממערכת החינוך בישראל*. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- וינינגר א' (2020), *נתונים על נשירת תלמידים בחינוך העל-יסודי*. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- יוגב, א' ואיילון, ח' (1982). *השפעת המין והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל*. *מגמות*, כ"ז(4), 346-349.
- כהן, א' (1967). *נערים עבריינים, תרבות הכנופיה*. *מגמות ט'* (1), 19-42.
- כהן, נ' (1994). *פרויקט הבגרות - בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות*. *מניתוק לשילוב*, 6, 49 - 66.
- כהן, נ' (1998). *פרויקט הבגרות בשיטת המבצע הלימודי*. משרד החינוך והתרבות.
- כהן, נ" (1998). *שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)*. משרד החינוך והתרבות.
- כהן, נ' (1998), *אומ"ץ לבגרות", כיתה עיונית מואצת - הגברת הצלחה לימודית ככלי למניעת נשירה מביה"ס*. משרד החינוך.
- כהן, נ' (2005). *תוכנית יכולות לבגרות - יכולות סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני מסלול צומח*. קרן רש"י ומשרד החינוך.
- כהן-נבות, מ' ואלנבוגן-פרקוביץ, ש' (2001). *הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער*. ברוקדייל וכנסת ישראל
- כוח המשמה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית לחינוך, (מאי 2004), חלק א'- עיקרי ההמלצות. חלק ב'- נספחים.
- כנסת ישראל, (2014), הודעות הכנסת. <http://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/Pages/press150714-56.aspx>
- לוי, ה' (1997). *בתי ספר מואצים-רקע, פילוסופיה ועקרונות*. בתוך א' פלדי (עורך) *החינוך במבחן הזמ*. רמות, אוניברסיטת תל אביב.

ליבנה, ע' (2016). הסללה בין מסלולים ובתוכם: הסללה דה יורה והסללה דה פקטו בחינוך התיכון בישראל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת תל אביב.

להב, ח' (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. מניתוק לשילוב, 17, 1-25.

למ"ס, (2019), שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 4.19.

למ"ס (2020), שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 4.19.

למ"ס (2021), שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 4.19.

למ"ס (2022), שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 4.13, לוח 4.18.

מרטון, ר' (1984), סטייה חברתית. האדם בחברה מבוא לסוציולוגיה. יחידה 2. האוניברסיטה הפתוחה.

משרד החינוך, אתר האינטרנט, חינוך יסודי, מינהל בית ספרי:

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

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

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

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

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

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

משרד החינוך (2016), עובדות ונתונים תשע"ו 2016

http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/uvdot_venetunim2016.pdf

משרד החינוך, המינהל הטכנולוגי, שילוב תלמידים בתעשייה

<https://edu.gov.il/tech/MadaTech/divisions/certification/Pages/shilov.aspx>

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

משרד החינוך, התמונה החינוכית, 2018, 2019, 2020, 2021.

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

נוי, מ' (2023), רפורמת התחדשות הלמידה במקצועות המח"ר. כנסת ישראל.

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

סבירסקי ש', קונור-אטיאס א' ודגן-בוזגלו נ' (2016). איפה החצי השני? בני הנוער שאינם זכאים לתעודת בגרות. מרכז אדוה.

סבירסקי ש', קונור-אטיאס א' וליברמן א' (2018). תמונת מצב חברתית. מרכז אדוה.

עמותת יכולות (2019). זכאים לבגרות בישראל ובמגזרים בישראל.

[http://www.yeholot.org.il/uploads/links_files/%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%AA%201%20%D7%96%D7%9B%D7%90%D7%99%D7%9D%20%D7%9C%D7%91%D7%92%D7%A8%D7%95%D7%AA%20-%20%D7%AA%D7%A9%D7%A1%D7%98%20-%20%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%97\(1\).pdf](http://www.yeholot.org.il/uploads/links_files/%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%AA%201%20%D7%96%D7%9B%D7%90%D7%99%D7%9D%20%D7%9C%D7%91%D7%92%D7%A8%D7%95%D7%AA%20-%20%D7%AA%D7%A9%D7%A1%D7%98%20-%20%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%97(1).pdf)

צוות בין משרדי לצמצום פערים במערכת החינוך (2014). דו"ח ממצאים.

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

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

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

Abu-Saad, I. (2016). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 96-103.

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*, 4(2).

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.

- 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.
- 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.
- Ayalon, H., & Yuchtman-Yaar, E. (1989). Educational opportunities and occupational aspirations: A two dimensional approach. *Sociology of Education, 62*(3), 208-219.
- Barr, R., & Dreeben, R. (2007). *How Schools Work*. The University of Chicago Press
- 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.
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2012). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal, 77*-100.
- 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., Habersfeld, Y., & Kristal, K. (2004). Ethnicity and Mixed Ethnicity: Educational Gaps among Israeli-Born Jews. The Pinhas Sapir Center for Development.
- Crosnoe, R., Mistry, R.S., & Elder, G.H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family, 64*, 690-702.
- Dahan, M., Dvir, E., Mironichev, N., & Shye, S. (2002). Have educational gap narrowed? *Israel Economic Review, 2*, 37-69.
- Davis, S. A., & Haller, E. J. (1981). Tracking, ability and SES: Further evidence on the 'revisionist-meritocratic debate. *American Journal of Education, 89*, 283-304.
- 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*. 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, 19*(3), 295-308.
- Ivinson, G., & Duveen, G. (2005). Classroom structuration and the development of social representations of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education, 26*, 627-642.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review, 51*, 842-858.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 61*(2), 78-94.
- Levin, H. M. (1989). Accelerated Schools: A New Strategy for At-Risk Students. *Policy Bulletin, 6*.

- 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.
- Lucas, S. R. (1999). *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools*. Teachers College Press.
- Lucas, S. R., & Good, A. D. (2001). Race, class, and tournament track mobility. *Sociology of Education*, 74(2) 139-156.
- Mayer, S. (2002). How economic segregation affects children's educational attainment. *Social Forces*, 81(1), 153-176.
- Mizrachi, N., Goodman, Y. C., & Feniger, Y. (2009). I don't want to see it: decoupling ethnicity and class from social structure in Jewish Israeli high schools. *Ethnic and Racial Studies*, 32(7), 1203-1225.
- Oakes, J., (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press.
- Oakes, J. (1995). Two cities' tracking and within-school segregation. *Teachers College Record*, 96(4), 681-693.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In W.J. Philip (ED), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. (pp. 570-608). Macmillan.
- 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*. University of Chicago Press.
- 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.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24 (5), 543-565.
- 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. & Wasik, B. A. (1996), Roots and wings. in S. String-field & S. Ross (eds), *Bold Plans for Educational Reform: The New American Schools*. Erlbaum.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2009). Success for all: Research and reform in reading. In A. Harris & J.H. Chrispeels (Eds), *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives.*, (p/ 41-55). Routledge
- 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.
- Smith, E. (2007). Analyzing underachievement in schools. Continuum.
- 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.
- Vanfossen, B. E., Jones, J. D., & Spade, J. Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60(2), 104-122.