

## פרויקט האצרות - בית דגן

### אודף יישובי אצרות נשירה אבית הספר והאצרות שיצור רוכשי תאודת האצרות

ניסים (מקס) כהן\*  
נובמבר 1994

#### מבוא

פרויקט הבגרות יוצא מתוך גישה הרואה ב"השכלה" ערך מרכזי בחברה הישראלית, שתרגומו להצלחה "הישגית" בבית הספר משליך על התפתחותה החברתית והריבודית של האוכלוסייה, דימויה ועתידיה.

לאור הנתונים הקשים אודות שיעור הרוכשי תעודות הבגרות ושיעורי הנשירה והעבריינות ביישוב בית דגן (שמש, 1987; ליפשיץ, 1990), ברור היה שיש צורך במתן מענה לא שגרת. יישום מוצלח של הפרויקט מחייב הבנה והפנמה של המודל התיאורטי.

לפרויקט שתי מטרות אופרציונליות:

1. גידול שיעורם היחסי של בני הנוער הרוכשים תעודת בגרות.
  2. צמצום שיעורם היחסי של בני הנוער הנושרים מבית הספר, בשלבי חטיבת הביניים והתיכון.
- שתי המטרות הן אינדיקטורים שונים לאותה תופעה של "הצלחה" או "אי-הצלחה" במימוש ערך ה"השכלה".

#### רקע תיאורטי

עיקר הנשירה מבית הספר מתרחשת לאחר המעבר אל בית הספר התיכון ומיון התלמידים למסלולי לימוד. בישראל, כ-12% מכלל השנתון לא לומדים בכיתה י'.

שיעור זה גדל לכ-17% מכלל השנתון במהלך כיתה י"א (עיבוד נתונים - מלמ"ס 1990). Boudon (1974) מתייחס לנשירת תלמידים כתופעה צפויה אצל בני המעמד הנמוך. בישראל אכן נמצא שמרבית ה"נושרים" הם בני המעמד הנמוך ממוצא אסיה-אפריקה (ראה נהון, 1987; אדלר, 1981). ה"מצליחים" בבית הספר, המגיעים למסלולים היוקרתיים המאפשרים המשך להשכלה גבוהה, שבאמצעותה ניתן לרכוש סטאטוס ריבודי גבוה - מרביתם הם בני המעמד הבינוני-הגבוה, יוצאי אירופה-אמריקה (נהון, 1987). נשאלת השאלה: האם הסיבות לכך שהישגים לימודיים חופפים מעמדות ומוצא; קשורות לתהליכים תוך בית ספריים או חוץ בית ספריים (שעליהם השליטה מצומצמת). התשובה לשאלה זו חיונית להבנת תופעת ה"נשירה" וההצלחה ברכישת תעודת בגרות. באופן ספציפי, חיונית התשובה להבנת אופן פעולתו של "פרויקט הבגרות".

---

\* מנהל היחידה לקידום נוער בבית דגן. הפרויקט יושם במתכונת הנוכחית בשנים תשנ"ג-תשנ"ד ביישוב בית דגן, בשיתוף החברה למתנ"סים, משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, הסוכנות היהודית, המועצה המקומית, קרן קרב וקהילת טורנטו. הפרויקט הנוכחי הינו עיצוב סופי של תוכניות לימודיות שונות שפעלו במתנ"ס בעבר (כגון - תוכנית "המיצוי").

## א. השפעת הגורמים הגנטיים, התרבותיים וה"אחרים-משמעותיים" על הישגים לימודיים

Coleman (1966) מצא שפער הישגים החופף רקע גזעי-מעמדי בארה"ב, מקורו במשתנים שאינם קשורים בבית הספר. מחקרים מאוחרים יותר (Jencks, et al, 1972) מאששים את ממצאיו של קולמאן ודוחפים להתפתחות זרם מחקרי, הבודק את הקשר שבין הצלחה בבית הספר לבין תורשה וסביבה משפחתית. Jensen (1976), מייצג בולט של זרם זה, ביצע סידרה ארוכה של מבחני משכל לקבוצות אתניות שונות בארה"ב והגיע למסקנה שהבדלים גנטיים קבוצתיים הבאים לידי ביטוי ב"משכל", מהווים הסבר להישגים השונים של קבוצות שונות בבית הספר. ממצאיו של ג'נסן גררו גל של תגובות וביקורת בשל השלכותיהם המוסריות והחברתיות ובשל תקפותם המדעית הנמוכה (Sowell, 1977) גל נוסף של מחקרים התמקד בהסבר התרבותי-סביבתי להבדלי הישגים בבית הספר. גל זה ניסה לתאר סביבה מקפחת האופיינית לבני המעמד הנמוך (ראה סקירה של מחקרים אלו אצל הרן, 1990). חלק מהחוקרים אף הגדירו תרבות בני מעמד זה כ"תרבות עוני", שמופעל בה דפוס סוציאליזציה "מדכא". ממצאי זרם זה מצביעים על כך שהסיבה להבדלי הישגים החופפים מעמדות אינה קשורה למשתנים ולתהליכים תוך בית ספריים. על מחקרים אלו וממצאיהם נמתחה ביקורת נוקבת הטוענת לאתנוצנטריות מובהקת אצל החוקרים, המונעת יכולת הכללה מדעית ומובילה לניתוח מוטעה תרבותית ומוטעה מדעית. גל נוסף של מחקרים, המנסה להסביר מדוע קיימת שונות בהישגי תלמידים מרקע חברתי שונה, עסק בנושא הסטאטוס. המודל הבסיסי לקשר בין משתנים, שבסופו של תהליך יוצרים הבדלי סטאטוס עתידיים, הושג מתוך מחקרי המעקב על תלמידים במדינת ויסקונסין שבארה"ב. ממצאי המחקרים ("מודל ויסקונסין") מעידים על תפקידה החשוב של ההשכלה בקביעת סטאטוס תעסוקתי עתידי. בנוסף נמצא, שהישגי השכלה וסטאטוס תעסוקתי עתידי מוסברים בעיקר על ידי תיווך והשפעה של "אחרים-משמעותיים". למשתנים תוך בית ספריים אין כמעט השפעה על הישגים נבדלים של בני קבוצות שונות (Blau and Duncan, 1967; Sewell & Hauser 1976). Yuchtman (yaar) and Samuel (1975) הגיעו בעקבות ממצאי ויסקונסין לממצא שונה, שלפיו משלח ידם ותעסוקתם של בני נוער בישראל, לאחר שירותם הצבאי, הושפעו ממיונם המוסדי בבית ספר תיכון (מסלול לימודי). כלומר, משתנה תוך בית ספרי הוא המשפיע על סטאטוס תעסוקתי עתידי, והשפעות אלו גדולות מהשפעת "האחרים-המשמעותיים".

## ב. השפעת משתנים תוך בית ספריים על הישגים לימודיים

גם אם נניח שאכן למשתני רקע למיניהם יש השפעה על הישגי התלמידים בבית הספר, נשאלת השאלה: האם בית ספר ומסלולי לימוד מחזקים אי-שוויון בין קבוצות מרקע מעמדי שונה? לממצאים של קולמאן ושל ג'נקס (כפי שהוצגו לעיל) ניתן להתייחס באופן שונה. במקום לומר שהעדר השונות בין בתי הספר מהווה הוכחה לחוסר יכולתם לצמצם אי-שוויון קיים, ניתן להתייחס לדמיון בין בתי הספר כהוכחה לכך, שלמרבייתם השפעה חזקה אך דומה על אי-השוויון בהישגים חינוכיים. Vanfossen, Jones & Spade (1987) בדקו את השפעות ההסללה בבתי הספר והגיעו למספר ממצאים משמעותיים: בהצבה למסלולי לימוד, בולט מיקומם של תלמידים מרקע שונה. כלומר, ישנו מתאם בין S.E.S לבין הצבה מסלולית. בנוסף, להסללה יש השפעה על רמת השאיפות העתידיות, כגון שאיפות ללימודים גבוהים. במסלולים שונים ישנו אקלים לימודי שונה, המשפיע באופן דיפרנציאלי על הישגים. במסלול האקדמי ישנו אקלים חיובי הנובע מיחס המורים, מתחושת מחויבות גבוהה של התלמידים וכדומה.

ונפוסן, ג'ונס וספד מגיעים למסקנה שבעצם הבידול הארגוני, הבא לידי ביטוי בהסללה, מוענקת הזדמנות עדיפה לבני המעמד הבינוני-הגבוה, המוצבים במסלול הגבוה. ממצאיהם מתחזקים על ידי ממצאי Natriello, Pallas and Alexander (1989), המראים שאכן לתלמידים במסלול האקדמי יש הרווח הקוגניטיבי הגדול ביותר, יחסית לתלמידי המסלולים הנמוכים. Ashton (1973) טוען אף הוא שהמסלולים שונים בין השאר בשל התעודות השונות שכל מסלול מעניק והמיומנויות שכל מסלול מפתח. במסלולים הגבוהים מתפתחת אצל התלמידים אוריינטציה של פיתוח קריירה, לעומת המסלולים הנמוכים, שבהם מתפתחת אוריינטציה של חוסר קריירה, שבעטיה מגיעים התלמידים לשוק העבודה המשיני.

### ג. דרכי מיון התלמידים למסלולים השונים בבתי הספר

הרן (1990) מדגיש את תפקידם של "היועצים החינוכיים, המאיצים" ומטים את המיון גם בהקשר המעמדי-חברתי. התוצאה היא שהמסלולים אינם ממוינים באופן מריטוקראטי מוחלט. יוגב ורודיטי (1984) מוצאים במחקרם, שהיועצים בישראל נוטים למיון תלמידים למסלולי לימוד, תוך כדי הטיות המושפעות מרקע חברתי ומעמדי. בהתייחס למיון, נהוגה כיום שיטה שלפיה בחטיבות ביניים רבות נבחנים התלמידים במבחני I.Q. למיניהם. תוצאות מבחנים אלה מהוות קריטריון חשוב למיון. כידוע, למבחנים אלה כמה פגמים: הטיה תרבותית הפוגעת ביכולת הניבוי, בעיקר של תלמידים שאינם משתייכים לתרבות השלטת, קושי באיתור מוטיבציה, היכולה להסביר חלק ניכר מהצלחה לימודית, עתידית, ואי-מדידה של פוטנציאל מולד - אלא יכולת שנלמדה בדרך כלל בבית הספר. חלק מהפגמים פוגע בסיכוי למיונם של בני המעמד הנמוך למסלולים האקדמיים. קריטריון נוסף חשוב וקריטי, שלפיו ממוינים תלמידים למסלולים השונים, הוא מיקומם ב"הקבצה" בחטיבת הביניים. יצוין ש-1/3 עד 2/3 משעות הלמידה בחטיבת הביניים בישראל, מתקיימות במסגרת ההקבצה או כיתת האם ההומוגנית (על פי חן, לוי ואדלר, 1978).

מנגנון ההקבצה מופעל במקצועות מתמטיקה, אנגלית, פיזיקה, כימיה, ביולוגיה ולשון. רש (1987) מוצאת שהשפעת ההקבצה על תהליכי מיון חזקה ועולה על השפעת הרקע המשפחתי.

קריטריון המיון הפורמלי של תלמידים להקבצות הינו ציון מבחני המיון להקבצות, או נתונים הישגיים המועברים מיועצות בית הספר היסודי ליועצות חטיבת הביניים. כהן (1967) טוען, שבבית הספר מתרחשת תחרות על פי סטנדרטים של בני המעמד הבינוני, ובני המעמד הנמוך עלולים יותר מכול להיכשל בתחרות תרבותית זאת. ואכן חלק בולט מהם נכשל ומחפש לעצמו פתרונות, שבחלקם הוא בתת-התרבות העבריינית - בה המעמד הנמוך מסוגל להצליח.

Bourdieu (1977), בדומה לכהן, טוען שכדי להצליח בבית הספר, התלמיד צריך להיות מצויד ב"הון תרבותי" שאותו רכש בבית, והוא כולל שפה, תקשורת בין-אישית ועוד. "הון" זה מצוי יותר בבני המעמד הבינוני מאשר בבני המעמד הנמוך, ולכן הם נכשלים. בהתאם לכהן ולבורדיו, ניתן לומר שכישלונם של בני המעמד הנמוך בבית הספר אינו מסיבות קוגניטיביות, אלא לרוב מסיבות תרבותיות ושינויות, המתבטאות ומומשגות בביטויים הישגיים כגון ציונים. כך נמצא שעצם המיון להקבצות, גם אם הוא מתבצע על פי קריטריונים הישגיים, בסופו של דבר הוא מוטה וחופף קריטריון תרבותי התנהגותי. לפיכך אין זה מפתיע שבהקבצות הנמוכות אנו מוצאים בעיקר את בני המעמד הנמוך ובהקבצות הגבוהות את בני המעמד הבינוני-גבוה, החופף בישראל מוצא עדתי (דר ורש, 1990; חן, לוי ואדלר, 1978; Strumin, 1986).

יוגב וכפיר (1981) מוצאים במחקרם שמסלול הלימודים בכיתה י' נקבע בראש ובראשונה על ידי רמת ההקבצה שבה לומד התלמיד בשלב חטיבת הביניים. כמו כן, נמצא ש"לאחרים-משמעותיים" השפעה גדולה וניכרת על שאיפות ההשכלה העתידית. אך השפעת "האחרים-המשמעותיים" מתווכת על ידי המיקום בהקבצה, שכן "ההקבצה כשלעצמה היא הגורם בעל ההשפעה הישירה והחזקה ביותר על השפעת אחרים-משמעותיים". עם זאת, "השפעת

אחרים-משמעותיים היא גורם בעל חשיבות פחותה לגבי הסבר מסלול הלימודים אליו נכנס התלמיד בפועל בכיתה י" (יוגב וכפיר, 1981).

אם כן, ניתן לטעון שבישראל המיון המוסדי למסגרות הומוגניות נבדלות ומדורגות (הקבצה, מסלול לימודי) הינו המשתנה המשפיע ביותר על שאיפות השכלה ורכישתה, וכן על סטאטוס תעסוקתי עתידי. השפעת משתנה זה גדולה משל משתנים חוץ בית ספריים, כגון "אחרים-משמעותיים", בשונה מהממצא במודל ויסקונסין - ארה"ב.

את ההבדל בממצאים בין ישראל לארה"ב ניתן להסביר באמצעות שני סוגי אסטרטגיות המובילות בבית הספר (טרנר, 1989): האחת "נתמכת" / "מטעם", ולפיה נקבע עתיד בני החברה בגיל צעיר, באמצעות מיונם בשלב לימודי מוקדם למסלולי לימוד נבדלים ומדורגים, המכשירים לסטאטוסים עתידיים נבדלים.

השנייה "תחרותית", ובה מתבצע מיון למסלולי הכשרה ולימוד שונים בגיל מאוחר יחסית, כך שתקופה ארוכה לומדים במסגרת תוכנית לימודים דומה, שאין בה הפרדה בין תלמידים. בישראל, מערכת החינוך נוטה לאסטרטגיה ה"נתמכת", משום שהמיון נעשה כבר בשלב חטיבת הביניים ואף בבית הספר היסודי. בישראל בכ-52% מבתי הספר היסודיים מופרדים התלמידים להקבצות (על פי למ"ס 1990, עמ' 162).

במערכת "נתמכת" מעין זאת, שכבר בגיל מוקדם מפרידה בין תלמידים ומדרגת אותם, ברור שלמיון המוסדי ולמיקום התלמיד בבית הספר (הקבצה, מסלול) תהיה השפעה גדולה על שאיפותיו, תפיסתו את יכולתו הלימודית ועוד.

במערכת "תחרותית", שבה המיון נדחה לגיל מאוחר, דומיננטית השפעת האחרים-המשמעותיים, בשל העדר השפעת המיון המוסדי.

כפי שראינו, בישראל אין מובילות בין ההקבצות, כך שלמיקום בהקבצה השפעה נבדלת על שאיפות ההשכלה, רכישתה ומיונו של התלמיד למסלול לימודים שיוביל לסטאטוס תעסוקתי.

#### **ד. השפעות המיקום בהקבצה**

**השפעה תיגית** - להצבה בהקבצה השפעה תיגית על התלמיד וסביבתו החברתית. "עצם מיונו של התלמיד לרמות הקבצה, עשוי להשפיע על הסטאטוס החברתי שלו בבית הספר, מכיוון שמיון זה בולט בחיי בית הספר הרבה יותר מאשר הציונים בבחינות ובתעודות" (יוגב וכפיר, 1981). בנוסף לכך, על פי תאוריית התיג, הצבה נבדלת מגדירה את התנהגות התלמיד ורמת שאיפותיו הלימודית.

**"האני במראה"** (Cooley, 1972; Mead, 1934) - יחס "האחרים-המשמעותיים" כלפי התלמיד מושפע ממיקומו בהקבצה. לכן מיקומו משפיע על תפיסת התלמיד את יכולתו הלימודית ושאיפותיו להשכלה.

**"אפקט פיגמליון"** - בעקבות המיון הדיפרנציאלי להקבצות, מופעלות ככל הנראה ציפיות גבוהות מצד שותפי התפקיד (מורים, הורים) כלפי תלמידים בהקבצה הגבוהה, לעומת ציפיות נמוכות כלפי תלמידים בהקבצה הנמוכה. ובהתאמה לציפיות יהיו הישגי התלמידים (Rosenthal and Jacobsen, 1968). השפעה דיפרנציאלית זאת מגדילה את הפערים ההישגיים בין התלמידים.

**תוכנית לימודים** - בהקבצות השונות מופעלות תוכניות לימודים שונות. בשל כך מתפתחים רווחים קוגניטיביים נבדלים (Natriello, Psallas and Alexander, 1989) התורמים לקושי במוביליות בין ההקבצות. "תרומה" נוספת לקושי במוביליות בין ההקבצות היא תוצאה של המבחנים הפסיכומטריים הנהוגים בחטיבת הביניים, שבעזרתם ממיינים היועצים את תלמידיהם למסלולי הלימוד. בשל הרווחים הקוגניטיביים הנבדלים, המבחנים הפסיכומטריים נותנים תוקף לגיטימי ומדעי למיון התלמידים. כך, תוכניות הלימוד בהקבצות השונות מקבעות את המצב והפכות ל"אמצעי פיקוח" נוסף על המיון הראשוני.

**מורים** - להקבצות הנמוכות מופנים מורים באיכות נמוכה יותר מאשר בהקבצות הגבוהות

(סבירסקי, 1990; קשתי, מנור, יוסיפון וחניק 1989). משתנה זה תורם להגדלת הפערים הלימודיים בין תלמידי ההקבצות השונות, בשל מיצוי נמוך יותר של הפוטנציאל הישגי התלוי באיכותו של המורה.

בנוסף, בהקבצה הנמוכה מצויים בעיקר בני המעמד הנמוך. הפער התרבותי בין התלמידים למורים, שלרוב הם בני המעמד הבינוני, תורם לעכבות נוספות בהגברת התפוקה ההישגית. מהגורמים שפורטו לעיל ניתן להבין שהמיון להקבצות (ולכיתות-אם הומוגניות) מגדיל באופן ניכר את הפערים הלימודיים, ותורם להיווצרות מסגרות תיוגיות המעצבות שאיפות השכלה נבדלות. לפיכך, הממצא המעיד על חוסר מוביליות בין ההקבצות אינו מפתיע ומהווה נדבך בקיבוע שאיפות ההשכלה במסלול לימודי עתידי.

## ה. נשירה וסטייה חברתית

Boudon (1974) מתייחס לנשירת תלמידים כתופעה צפויה אצל בני המעמד הנמוך. לטענתו, הארכת תקופת ההשכלה בחברה המערבית אינה מגדילה את השוויון בין השכבות החברתיות, שכן בני המעמד הנמוך ממוינים למסלולים נמוכי יוקרה-מקצועיים ולא המשכיים. בשלב זה מבצעים התלמידים שיקולים של רווח והפסד הצפויים להם כתוצאה מהתמדה והמשך שהייתם בבית הספר. כתוצאה מההכרעות לגבי הרווח וההפסד, נושרים חלק מהתלמידים. גישתו של בודון היא דינמית במובן זה שהיא מתייחסת להשפעת המעמד החברתי על רכישת השכלה או "נשירה", כהשפעה הגדלה בהתמדה והמתבטאת לא רק בשלבי המיון וההסתעפות של מערכת החינוך, אלא גם ביניהם (בישראל, ניתן לראות שאכן שיעורי הנשירה גדלו מ-י' ל-י"א). שיקולי הרווח וההפסד של ה"נושרים" כוללים בין השאר את היוקרה המיוחסת להם כתוצאה מהימצאותם בהקבצה או במסלול נמוך יוקרה (מקצועי), השפעות של "אחרים-משמעותיים" ורווח הסטטוס העתידי הצפוי כתוצאה מהמשך הלימודים. כך, שעל פי בודון, נשירה היא צעד הגיוני לתלמידי המסלול הנמוך.

בהתייחס לישראל, ניתן לומר ש"הזרמתם" כלפי מטה של תלמידים דרך הקבצות ב' ו-ג', למסלולים מקצועיים ולמסגרות של הכשרה מקצועית, מהווה את ההסבר לנשירת תלמידים מהמסלול המקצועי שאליו הופנו תלמידי ההקבצה הנמוכה (ג'). נהון (1987) מוצא ששיעורי הנשירה היחסיים של יוצאי ארצות אפריקה בבית הספר התיכון גבוהים יותר משיעורי הנשירה היחסיים של אוכלוסיית יוצאי אירופה-אמריקה וגבוהים משיעורי הנשירה היחסיים של אוכלוסיית התלמידים הלא-יהודיים. הסבר מתמקד בהשפעת הניתוב לחינוך המקצועי.

לטענתו, התלמידים הלא-יהודיים נותבו בעיקר לחינוך העיוני, בשל מיעוטם של בתי ספר מקצועיים במגזר הלא-יהודי. יוצאי ארצות אפריקה נותבו בעיקר למסלולים ולבתי ספר מקצועיים קצרי הטווח וחסרי סיכויי ההמשך. שם הופעלו שיקולי הרווח והפסד (בעקבות 1974 Boudon), שתרמו לגידול בשיעורי הנשירה. בשנים האחרונות (החל מ-1983), עולה משקלם של מסלולים מקצועיים-בגרותיים. כתוצאה מכך חל שיפור ניכר בשיעורי ה"התמדה" בקרב אוכלוסיית יוצאי ארצות אפריקה (Yogev and Ayalon, 1985).

חלק מה"נושרים" פונים לתעסוקה המאופיינת בהכנסה ויוקרה נמוכות. חלק אחר פונה לסטייה חברתית (כהן, 1967). התנהגותם של עברייני נוער אלה מבטאת תסכול ומחאה כלפי החברה שגרמה להם להפנים את ערך ההשכלה וההצלחה ההישגית בבית הספר אך בפועל הם חסרי יכולת להגשימו.

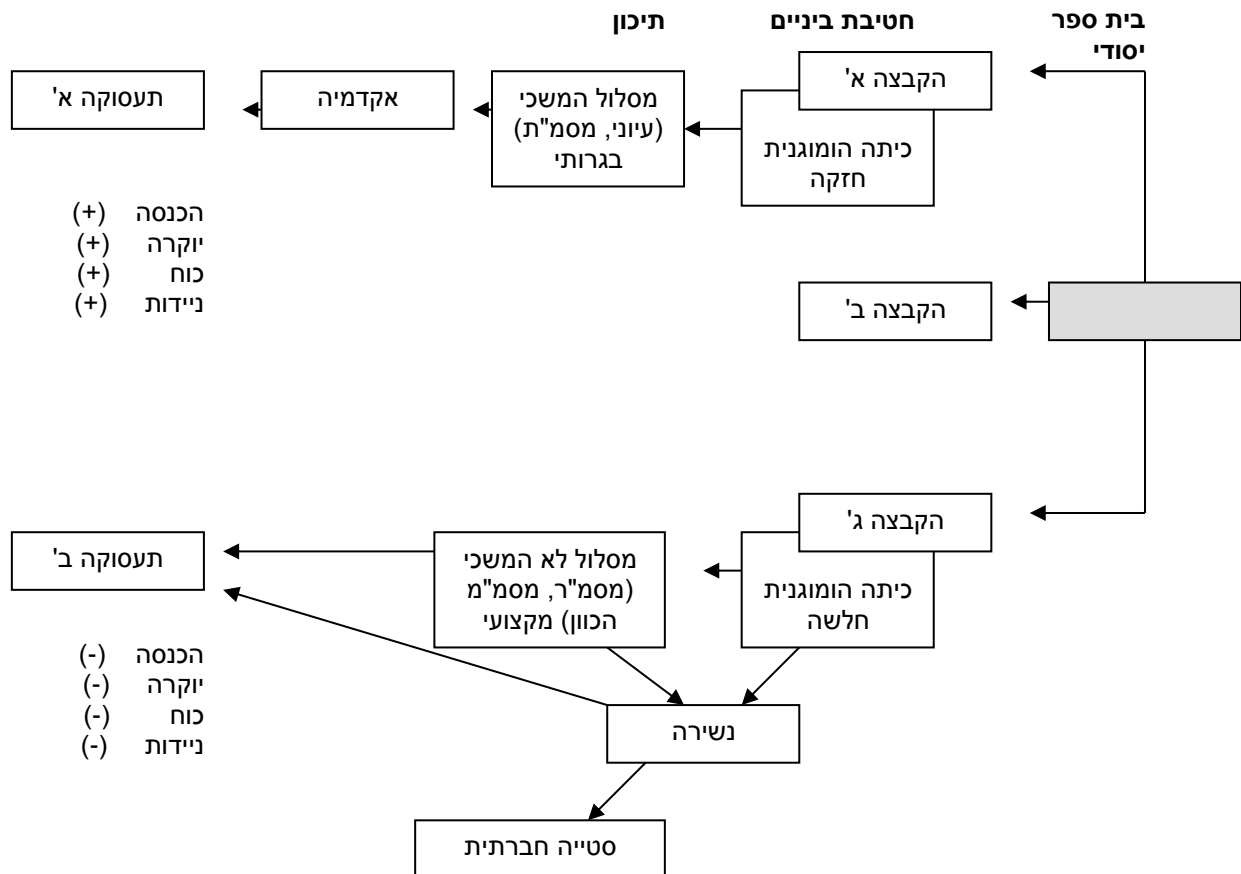
מרטון (1971), בהתייחסו ל"סטייה חברתית", נותן הסבר דומה. סוג אחד של סוטים שאליהם מתייחס מרטון מכונה "חדשניים", משום שהפנימו את הערך "הצלחה כלכלית" כמרכזי, שאותו ניתן להגשים בדרך לגיטימית עיקרית של רכישת השכלה, המאפשרת כניסה לתעסוקה המספקת הצלחה כלכלית. אולם, בני המעמד הנמוך נכשלים ברכישת השכלה, ולכן בליט ברירה מפתחים דרכים חדשות (וסוטות) לא לגיטימיות, למימוש הערך התרבותי שהופנם.

Collins (1979) מכנה את החברה המודרנית "חברה מסמיכה", בה יש ריבוי של "תעודות" המהוות קריטריון כניסה מרכזי לתעסוקות. בשל התעודות חסרות המשמעות של הנושרים, או העדר מוחלט של תעודות אלה אצלם, סיכויי השתלבותם בתעסוקה נמוכים. דבר זה מגדיל את סיכויי פנייתם לסטייה חברתית, שהמשכה והשלכותיה (בחברה הישראלית) משפיעים גם על סיכויי הגיוס או אי-הגיוס לצה"ל. הצבא כמסגרת נורמטיבית מתייחס לתעודות השכלה כגורם

בעל משקל ולפעמים כקריטריון לגיוסו או לאי-גיוסו של הפרט, ולהשתלבותו או לאי-השתלבותו בחברה בעתיד.

נוכל אם כן לסכם ולטעון שבעצם פוטנציאל התלמידים הנושרים והמועדים לסטייה חברתית נמצא בעיקר בהקבצה ג' בשלב חטיבת הביניים ובמסלולים המקצועיים הלא-המשכיים בשלב בית הספר התיכון. פעולות מניעת נשירה צריכות להתמקד אם כך בשיפור מיקומם במבנה בית הספר, בשל השפעת המיון והמיקום המוסדי במערכת החינוך הישראלית, כפי שכבר תיארו.

### מודל המיון הבית ספרי והשלכותיו



## פרויקט הבגרות

### מטרה א' - גידול שיעורם היחסי של בני הנוער הרוכשים תעודת בגרות.

תעודת בגרות ניתן לרכוש בחינוך הפורמלי דרך לימודים במסלול העיוני או מסמ"ת. לפיכך השגת המטרה מחייבת להגדיל את סיכויי התלמידים להתקבל למסלול האקדמי (עיוני או מסמ"ת), דרך השפעה המתבצעת כבר בשלב חטיבת הביניים או לאחר שהוסללו לבית הספר התיכון.

עבודת הפרויקט מתמקדת בהפעלת השפעה על מוביליות כלפי מעלה מהקבוצות נמוכות לגבוהות, וכן ביצירת "רשת ביטחון" לאלה הנמצאים בהקבוצות הגבוהות, המאפשרות הסללת התלמיד למסלול האקדמי.

בשלב בית הספר התיכון עבודת הפרויקט מתמקדת בביסוסם של תלמידי המסלול האקדמי וכן בביצוע מוביליות כלפי מעלה במספר יחידות הלימוד שבהן ייבחנו בבחינות הבגרות (לדוגמה, עלייה מ-3 יח"ל במתמטיקה ל-4 יח"ל).

לגבי תלמידי המסלול המקצועי, עבודת הפרויקט מתמקדת בביסוסם ובביצוע מוביליות תוך מסלולית (לדוגמה, עלייה ממסמ"מ למסמ"ר), וכן בביצוע מוביליות בין מסלולית (לדוגמה עלייה מ"מקצועי" ל"עיוני").

ההשפעות הנ"ל, המתבצעות ברצף בשלב חטיבת הביניים והתיכון, מגדילות ללא הרף את שיעורי התלמידים הנכנסים למסלול האקדמי (הממשיכים לקבל את תמיכת הפרויקט הפועל עבורם כ"רשת ביטחון"), ובכך מגדילות את סיכוייהם לרכישת תעודת בגרות.

### מטרה ב' - צמצום שיעורם היחסי של הנושרים.

חלק ניכר מה"נושרים" נושר מהמסלול המקצועי. הפונים למסלול המקצועי (מסמ"ר, מסמ"מ, הכוון) הם התלמידים שבחטיבת הביניים היו ממוקמים בהקבוצה הנמוכה. מכיוון שלמיקום בהקבוצה יש השפעה דיפרנציאלית על גיבוש שאיפות להשכלה ולסטאטוס עתידי, פעולת הפרויקט מתמקדת בשלב חטיבת הביניים בביצוע מוביליות כלפי מעלה במיקומו של התלמיד בהקבוצות בית הספר.

בשלב בית הספר התיכון מתמקדות פעילויות הפרויקט בביסוס במסלול המקצועי, בביצוע מוביליות מסלולית כלפי מעלה (מהכוון למסמ"מ, ממסמ"מ למסמ"ר וכדומה) ובביצוע מוביליות בין מסלולית (מ"מקצועי" ל"עיוני" או "מסמ"ת"). הנחתנו היא, שנשירה מבית הספר התיכון נובעת בין השאר משיקולים רציונליים שמפעיל התלמיד, שיקולי רווח והפסד של יוקרה וסטאטוס עתידי. ככל שנגדיל את "הצלחת" התלמיד גם במובנים מבניים בבית הספר, נגדיל את שיקולי ה"רווח" כתוצאה מהישארות בבית הספר ובכך נצמצם את סיכויי נשירתו. למעשה, על מנת לצמצם נשירה, מתבצעת פעולה דומה לזאת של הגדלת השיעור היחסי של רוכשי "תעודת הבגרות".

על מנת להשיג את שתי המטרות הכרוכות זו בזו, יש לפעול עם מגוון תלמידים מהקבוצות שונות (בחטיבת הביניים) וממסלולים שונים (בתיכון), כך שצמצום נשירה ומניעתה יהיו אמצעי נוסף בדרך להשגת המטרה של גידול בשיעור רוכשי תעודת הבגרות. יש לזכור כי הצלחת מניעת נשירה היא בעיקר עם תלמידי הקבוצה ג'. שכן, הקבוצה זו היא "מחסן" הנושרים לעתיד. לכן השינוי במיקומם במבנה בית הספר הוא קריטי לצמצום הנשירה.

## מאפייני הפעולה

בפרויקט הבגרות משתתפים 117 תלמידים, המהווים כ-45% מכלל בני הנוער ביישוב. הפרויקט מופעל בחדרי המתנ"ס המקומי, בשעות אחה"צ.

א. **מבנה כיתת הלימוד וגודלה** - עד 6 תלמידים (כדי לאפשר יחס אישי וצמצום מהיר של פערים) והטרוגני (כדי לצמצם השפעת גורמים תיגיים).

ב. **המורה** - מזדהה עם מטרות הפרויקט והדרכים להשגתן. מיומן ובקיא בגוף הידע שאותו אמור להנחיל. בעל אוריינטציה קהילתית ומקיים מגע "דיפוזי" עם התלמיד והוריו. פועל להשגת המטרות בקשר ישיר עם בית הספר.

ג. **מקצועות הלימוד** - המקצועות המרכזיים שעל פיהם נקבע מיקומו של התלמיד בהקבצה ובמסלול הלימוד: מתימטיקה, אנגלית ולשון. מקצועות אלו נתפסים על ידי התלמידים כמקצועות הקשים והבעייתיים. להערכתנו, בנוסף למוביליות כלפי מעלה, יש להצלחה במקצועות אלה השפעה גדולה על תפיסת התלמיד את יכולתו ועל שאיפות ההשכלה העתידיות.

ד. **תוכנית הלימודים** - לכל תלמיד תוכנית לימודים אישית הצמודה לחומר הלמידה בבית הספר. מכיוון שהמטרה היא מוביליות כלפי מעלה, התוכנית תובענית יותר ו"משדרת" ציפיה מהתלמיד להישגים גבוהים (פיגמליון).

ה. **שיטת ההוראה** - השיטה "היחידנית-דיפרנציאלית" בשילוב שיטה "פרונטלית" לפרקי זמן קצרים, ושימוש באמצעים כגון מחשבים אישיים.

ו. **שיעורים פרטניים** - משולבים במערכת, ובהם המורה מלמד תלמיד אחד או שניים, על פי שיקול דעתו ובהתאם למטרות הפרויקט.

ז. **התחום ה"תודעתי"** - להגברת המוטיבציה, הפרויקט מתמודד עם התפיסה החשיבתית הכושלת המצויה בקרב חלק ניכר מהתלמידים, הניזונה מהישגיו הנמוכים בבית הספר וממיקומו בהקבצה הנמוכה.

ההתמודדות מתבצעת בשיחות אישיות, קבוצתיות ועם ההורים, תוך הבהרת מבנה בית הספר, הדגשת הקשיים האובייקטיביים של בית הספר, שבעטיים חלק מהתלמידים אינם מגיעים להישגים למרות שהם מסוגלים לכך, והדגמת הצלחותיהם של תלמידי הפרויקט. יש לזכור שלמרות השפעת המיקום במבנה בית הספר, אין להתעלם מהשפעת "האחרים-המשמעותיים". לכן יש לקשר עם ההורים מטרה נוספת והיא להגביר את השפעתם החיובית "כ"אחרים-משמעותיים".

ח. תפקיד התלמיד - "הצלחה" בבית הספר בנויה מהפנמת ערך ה"השכלה", משינוי "תודעתי" הכורך בחובו אמון מחדש של התלמיד ביכולתו ומביצוע מערך התנהגויות המצופות מתלמיד בית הספר, כגון: התנהגות נאותה, הגעה בזמן, הכנת שיעורי בית, הצלחה במקצועות נוספים מלבד מתימטיקה, אנגלית ולשון ועוד. התייחסות לנושא זה מתבצעת בשיחות אישיות, ב"שיחות שכבה" ובמעקב אישי.

ט. **מנחים צעירים** - בשל רצוננו להסתייע בהשפעת "האחרים-המשמעותיים", אנו מכשירים קבוצת תלמידים מכיתות י"א, הלומדים במסלול האקדמי, לתפקיד מנחים צעירים. אלה עוסקים ב"הוראה" וסיוע לתלמידי כיתות ז'-ה', בהנחה שהם מהווים "מודל לחיקוי" ויכולים להפוך ל"אחרים-משמעותיים" העשויים להגביר את שאיפות רכישת ההשכלה אצל תלמידיהם. פעולתם מתבצעת במפגש שבועי. בשלב ראשון תפקידם עוסק בתחום ההוראה האינסטרומנטלי. בשלב מתקדם יותר תפקידם "דיפוזי" ועוסק ב"תפקיד התלמיד".



י. **התחום התרבותי** - מרבית התלמידים ביישוב ובפרויקט הם בני עדות המזרח. אלה נפגשים בבית הספר מחוץ ליישוב עם מורים ותלמידים בעלי מאפיינים תרבותיים שונים. בשיחות השכבה בפרויקט מפתחים בנוסף לכך גם את נושא ה"פלורליזם" התרבותי ומתן לגיטימציה להבדלים ולשונות בין בני אדם וקבוצות, תוך כדי פיתוח גאווה בייחודי לנו וכבוד והערכה לקבוצות האחרות. תחום זה מופעל ברמת הפרט והקבוצה, לתלמידים ולהורים.

יא. **גמישות** - מערכת השעות, ימי הלימוד, אופי הלימוד, תוכני הלימוד - כל אלה הם דינמיים ומשתנים על פי הצרכים.

יב. **אקלים** - כיתות הלימוד מרווחות ואסתטיות, במטרה להקנות אווירה נעימה וסביבה לימודית נאותה. האווירה בשיעור אינה פורמלית ואינה לוחצת, וכך למשל "מותר" לדבר במהלך השיעור.

יג. **התמדה** - לשיעורים יש להגיע בקביעות. "מותר" לא להגיע בתיאום מראש עם הצוות ובהנחה שיש סיבה.

יד. **מעקב צמוד** - של ראש הצוות אחר הישגי התלמיד בבית הספר. כל התפתחות חיובית או שלילית זוכה להתייחסות ולתגובה מיידית.

טו. **מסגרת הפרויקט** - הלימודים מתקיימים בשעות אחה"צ והערב, בתיאום עם סיום שעות הלימודים בבית הספר. ההיקף כולל 5-6 שעות שבועיות, פעמיים עד שלוש בשבוע.

### הערכת הישגים ותפוקות

תפוקות פרויקט הבגרות מוצגות על פי המטרות שהוגדרו: צמצום הנשירה וגידול בשיעור רוכשי תעודת הבגרות. בנוסף, נציג את שיעורי המוביליות אצל התלמידים במסלולי הלימוד בבתי הספר.

א. נשירה מבית הספר (הנתונים נאספו ממסמכים ובדיקות שנערכו במסגרת היחידה לקידום נוער ביישוב)

#### טבלה מס' 1: אחוז בני נוער גילאי 15-18 שאינם לומדים

השנה	אחוז	N
תשמ"ז (לפני הפרויקט)	52%	
תשנ"ג	13.8%	19
תשנ"ד	5.7%	9

ניתן לראות צמצום משמעותי בשיעורי הנשירה – מ-52% לכ-5.7% הצמצום בשיעורי הנשירה בולט לחיוב, ביחס לשיעור הנשירה בישראל (כ-12% על פי נתוני הלמ"ס, 1990).

ב. רוכשי תעודות בגרות

#### טבלה מס' 2: שיעור הזכאים לתעודת בגרות ביחס לכלל בני השמונה עשרה

השנה	אחוז	N
תשמ"ז – תשנ"ב	0-3%	0-1
תשנ"ג	18.7%	6
בישראל תשנ"ד	35%	

ניתן לראות גידול בשיעור הזכאים לתעודת בגרות בעקבות יישום הפרויקט מכ%3- לכ%18.7- . בנוסף, חלה הכפלה של שיעור הניגשים לבחינות בגרות ביישוב - מכ%25- לפני הפרויקט לכ%53- אחריו. גידול נוסף חל גם בשיעור המצליחים בבחינות הבגרות ביחס לכלל הניגשים- מ%8- לכ%33.3-

### ג. שיעורי מוביליות של תלמידים במבנה בית הספר

בחרנו לא להתייחס לשיעור השיפור בציונים, מכיוון שלדעתנו עלול הדבר להטעות. לדוגמה, שיפור ציוניו של תלמיד בפרויקט הנשאר בהקבצה ג', עלול ליצור רושם של הישג משמעותי לגביו. בפועל, שיפור בציון ללא מעבר להקבצה ב' הוא עקר ואף עלול לעודד מוטיבציה להישאר בהקבצה ג' ובכך להובילו ל"מלכודת ניעות" עם סיכויי נשירה גבוהים. למרות חשיבות המוביליות כלפי מעלה, לא פעם העדפנו לא לפעול לשם כך, וזאת כאשר סיכויי התלמיד להצליח בהקבצה או במסלול הגבוה קלושים.

### טבלה מס' 3: שיעורי התלמידים שעלו הקבצה או מסלול במסגרת הפרויקט

אחוז המוביליות		אחוז המוביליות		שכבה
N	תשנ"ד	N	תשנ"ג	
3	14%	2	18.2%	ז
6	26%	0	0%	ח
9	26.5%	5	25%	ט
3	17.6%	4	33.3%	י
2	17%	2	16.6%	יא
23	21.3%	13	19.7%	סה"כ

ניתן לראות מוביליות כלפי מעלה במסלולים והקבצות בכל השכבות בחטיבת הביניים ובתיכון. השיפור בולט בעיקר בשכבות חטיבת הביניים. שיעורי המוביליות בתשנ"ד גבוהים ביחס לתשנ"ג, וזאת למרות הגידול במספר התלמידים בפרויקט. ניתן לסכם ולומר שלפרויקט הישגים ברורים ומשמעותיים בכל המטרות שהוצבו.

## מקורות

אדלר, ח. (1981). נוער במצוקה - מי, מדוע, האין ברירה?, סקירה חודשית, כרך 11/28, עמ' 12-4.

דר, י. רש, נ. (1990). סגרגציה בתוך אינטגרציה. המכון לחקר הטיפול בחינוך, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטה עברית, ירושלים.

הרן, ק.ג'. (1990). מגבלות החינוך הבית-ספרי ואפשרויותיו. אקדמון.

חן, מ. לוי, א. אדלר, ח. (1978). מחקר חטיבת הביניים, הליך ותוצאה במעשה החינוך, להערכת תרומתה של חטיבת הביניים למערכת החינוך. אוניברסיטת ת"א והאוניברסיטה העברית.

טרנר, ר.ה. (1989). דרכי התקדמות חברתית באמצעות חינוך - ניעות חסויה וניעות תחרותית, בתוך: שפירא, ר. ופלג, ר., הסוציולוגיה של החינוך. עם עובד.

יוגב, א. וכפיר, ד. (1981). גורמים הקובעים את מסלול הלימודים העל-יסודי, ההקבצה ותהליכי ניעות-מטעם במערכת החינוך. מגמות, כ"ז (21), עמ' 139-153.

יוגב, א. ורודיטי, ח. (1984). היועץ כשומר הסף: הכוון תלמידים 'טעוני-טיפול' וימבוססים' בידי יועצים חינוכיים. מגמות, כ"ח (4), עמ' 486-507.

ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (1990). שנתון סטטיסטי לישראל. כהן, א.ק. (1967). נערים עבריינים - תרבות הכנופיה. מגמות, ט', עמ' 19-42.

ליפשיץ, ג. (1990). ערי הפיתוח, בסיס חדש לתכנון מדיניות. מכון ירושלים לחקר ישראל.

מרטון, ר.ק. (1971). התיאוריה החברתית והמבנה החברתי. יחדיו, פרקים 4, 5.

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

סבירסקי, ש. (1990). חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים. ברירות.

קשתי, י. מנור, א. יוסיפון, מ. חנוק, מ. (1989). ניהול כחה בחטיבות הביניים: בעיות ומשמעויות. אוניברסיטת ת"א, ביה"ס לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה.

רש, נ. (1987). שאיפות הורים ותפיסת שאיפות הורים כגורמים המשפיעים על תהליך רכישת ההשכלה. מגמות, ל' (1), עמ' 84-92.

שמש, א. (1987). הערכת תכנית התערבות למניעת נשירה, על רמת הסתגלותם של התלמידים, וסוגי בתי הספר התיכוניים בהם שובצו. אוניברסיטת ת"א, ביה"ס לעבודה סוציאלית.

Ashton, D.N. (1973). The Transition from school to work: Notes on the development of reference among young male workers, in *The Sociological Review*, 21, pp. 101-125.

Blau, P.M. and Duncan, O.P. (1967). *The American Occupational Structure*. N.Y., Wiley, PP. 165-171.

Boudon, R. (1974). *Education. Opportunity and Social Inequality*. N.Y., Wiley.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. in Karbel, J. and Halsey, A.H., *Power and Ideology in Education*. N.Y., Oxford University Press, pp. 487-511.

Coleman, J., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C. U.S. Government.

Collins, R. (1979). *The Credential Society*. N.Y., Academic Press.

Cooly, C.H. (1972). The looking Glass Self. in Manis, J. and Meltzer (Eds.), *Symbolic Interaction*. Boston. Allyn and Bacon.

Jencks, C. et al. (1972). *Inequality*. N.Y., Basic Books, pp. 106-152, 186-187.

Jensen, A.R. (1976). Equality and Diversity in Education, in Ashline, N.E. and Pezzullo, T.R. and Norris, C.T. (Eds.), *Education, Inequality and National Policy*. Lexington Books, pp. 125-136.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.

Natriello, G. Pallas, A.M. and Alexander, K. (1989). On the Right Track? Curriculum and Academic Achievement. in *Sociology of Education*, 62, pp. 109–118.

Rosenthal, R. and Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. N.Y., Holt, Rinehart and Winston.

Sewell, W.H. and Hauser, R.M. (1976). Causes and Consequences of Higher Education: Modes of the Status Attainment Process. in Sewell, W.H., Hauser, R.M. and Featherman, D.L. (Eds.), *Schooling and Achievement in American Society*. N.Y., Academic Press.

Sowell, T. (1977). New Light on the Black I.Q. Controversy. *New York Time magazine* (March 27).

Strunin, L. (1986). *Ethnicity and Education in Israel: Integration in the Middle School*. Ph.D. Dissertation, Department of Anthropology, Brandeis University.

Vanfossen, B.E., Jones, J.D., Spade, J.Z. (1987). Curriculum, Tracking and Status Maintenance. in "Sociology of Education", 60, pp. 104–122.

Yogev, A., Ayalon, H. (1985). The Effects of Tuition-Free Secondary Schooling on Equality of Educational Opportunities in Israel. Discussion Paper No. 12-85, School of Education and Department of Sociology and Anthropology, Tel-Aviv University.

Yuchtman (Yaar), E., Samuel, Y. (1975). Determinants of Career Plans: Institutional Vs. Interpersonal Effects. in *American Sociological Review*, 40, pp. 521–531.