

המכון למחקר כלכלי בישראל
על-שם מוריס פאלק בע"מ (חל"צ)
The Maurice Falk Institute for
Economic Research in Israel Ltd.



חינוך טכנולוגי מקצועי מבוסס מקום כמקדם שוויון

מאת

גלית בינט

מאמר לדיון מס. 20.02

יוני 2020

בנין פרץ נפתלי, קמפוס האוניברסיטה העברית, הר הצופים, ירושלים 9190501
The Hebrew University Campus, MT. Scopus, 9190501 Jerusalem, Israel
www.falk.huji.ac.il

חינוך טכנולוגי מקצועי מבוסס מקום כמקדם שוויון¹

מאת

גלית בינט

האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

מחקר זה הנו השני מבין סדרה של שלושה מאמרים, הבוחנת את ההזדמנות הקיימת בחינוך טכנולוגי-מקצועי מפרספקטיבה של חינוך מבוסס מקום - לפרט, לסביבת מגוריו, לכלכלה ולחברה. חינוך מבוסס מקום הוא חינוך המשלב בין הלימוד התיאורטי לבין זה המעשי תוך התבססות על המשאבים הייחודיים והפוטנציאל החינוכי שגלום בסביבת חיי התלמיד.

השאלה המרכזית העומדת בבסיס המחקר הנוכחי היא האם ניתן לצפות שבקרב תלמידים ותלמידות של חינוך טכנולוגי מקצועי מבוסס מקום תמצא תחושת מסוגלות עצמית בהשוואה לתלמידים ולתלמידות שלא השתתפו בתכנית זאת, בדבר היכולת שלהם להתקדם מבחינה חברתית וכלכלית.

המחקר נערך בבתי ספר השייכים לחינוך הטכנולוגי-מקצועי בפריפריה החברתית והגיאוגרפית בישראל, אשר משלבים לימוד תיאורטי עם התנסות חיצונית (בתעשייה ובמקומות עבודה בקהילה) או תוך בית-ספרית. ממצאי המחקר מלמדים על מתאם חיובי בין תלמידים בחינוך טכנולוגי-מקצועי לבין האמונה ביכולתם להתקדם במעלה הסולם החברתי כלכלי ולהתפתח באופן אישי ומקצועי, ללא קשר לשייכותם המעמדית. עוד עולה מהמחקר כי חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום, המשלב בין עולם המעשה, הפדגוגיה והסביבה מקדם את תהליך החקר של המתבגרים, תורם להשגת זהותם התעסוקתית ומחזק את תחושת המסוגלות של הנערים והנערות, כפי שזאת מתבטאת בתכניותיהם לעתיד ובאופן בו הם רואים את התפתחות הקריירה.

המכון למחקר כלכלי בישראל על-שם מוריס פאלק בע"מ (חל"צ)

ירושלים, יוני 2020 • מאמר לדיון מס. 20.02

¹ המחלקה למדע המדינה, האוניברסיטה העברית. המחקר נעשה עם אבנר דה-שליט ומומי דהן ובמימון המכון למחקר כלכלי בישראל ע"ש מוריס פאלק והקתדרה על שם קמפלמן.

חינוך טכנולוגי מקצועי מבוסס מקום כמקדם שוויון

1. מבוא

בידול מרחבי של מקום מגורים מתקיים על בסיס גזע, אתניות, הכנסה ומעמד (אדי-רקח ואח', 2016). בתחום החינוך ניכר הבידול במדיניות, ברגולציה, בפיקוח (שטראוס, 2016) ובמסלולי החינוך. בישראל, בדומה למדינות ליברליות ולכלכלות שוק מתואמות, הופנו לאורך שנים ילדים ממשפחות מוחלשות להכשרה טכנולוגית-מקצועית צרה, שאינה מבוססת על ידע תיאורטי, ואשר הסיטה אותם ממשלחי היד המתגמלים בשוק העבודה. מנגד, ילדים ממשפחות במעמד חברתי כלכלי חזק נהנו בפועל מחינוך, המקנה השכלה כללית והון תרבותי, המכוון ללימודים אקדמיים והסולל דרך למשלחי יד חופשיים וניהוליים (שביט, 2013).

נכון להיום, ישנו ניסיון לשבור את הזיקה שבין מוחלשות סוציו-אקונומית לבין חינוך טכנולוגי-מקצועי, למנף את עולם התוכן הטכנולוגי להעצמת התלמידים ולמימוש מלוא הפוטנציאל האנושי שלהם (גורביץ' והרפז, 2016). סקירת רפורמות שהתרחשו בעשור האחרון בתחום זה מלמדת על שינוי תפישתי, הקושר את ההשכלה המקצועית והטכנולוגית לזו המדעית ורואה בכך אמצעי לקידום מצוינות, מיצוי ההון האנושי ושוויון בהזדמנויות. תפישה זו מקודמת על-ידי רשתות חינוך, המפעילות את בתי הספר המקיפים והטכנולוגיים-מקצועיים בעיקר בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית, וכן על-ידי רשויות מקומיות, משרדי ממשלה, תעשיינים ובעלי עניין נוספים ברמות שונות של שיתוף פעולה ביניהם. כיוון זה מקבל-רוח גבית מצד אלו הקוראים ליישם גישה מפוכחת ומעשית לשוויון, המבקשת לפתוח הזדמנויות כלכליות וחברתיות לכלל התלמידים במערכת החינוך תוך התמודדות עם בעיות המקשות על מיצוי ההזדמנויות באופן פרטני (לם, 2000; תמיר, 2015; יוסטמן, 2016). גישה זו מתמקדת בתכנית חינוכית המחזקת את מסוגלותם העצמית של התלמידים, תומכת בהתפתחותם ומאפשרת להם הזדמנות הוגנת לניעות חברתית כלכלית.

תחושת המסוגלות העצמית היא הבסיס למוטיבציה (Bandura, 1997) והיא משקפת את תפיסת הפרט באשר ליכולתו לבצע משימה מסוימת, להגיע להישגים לימודיים או מקצועיים, ולשנות דפוס התנהגות או אמונה בה היא או הוא מחזיקים. מחקרים מצביעים על ייחודו של החינוך הטכנולוגי-מקצועי, ככזה המפתח מסוגלות עצמית (Barak 2009).

ואולם, המחקר על החינוך הטכנולוגי-מקצועי לרוב אינו נבחן מהפריזמה של חינוך מבוסס מקום, הנהנה מהמשאבים הייחודיים ומהפוטנציאל החינוכי שגלום בסביבת חיי התלמיד. יתרה מזאת, ספרות אקדמית מועטה קושרת בין החינוך הטכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום, לבין תחושת מסוגלות עצמית. זו הקיימת לרוב אינה מתבססת על מחקר אמפירי, ואינה קושרת בין חינוך זה להבניית תמונת העתיד של הפרט ולמיצוי ההזדמנויות שלו. מחקר זה מבקש לגשר על פער זה ולבחון את הקשר שבין חינוך טכנולוגי-מקצועי **מבוסס מקום** לבין גיבוש זהות מקצועית של הפרט ותחושת מסוגלות עצמית. זו האחרונה, מהווה משתנה מתווך ביחס לשוויון כלכלי-חומרי, המתבטא בתפיסות התלמידים באשר לניעות בין דורית ובתפיסותיהם ביחס לשוויון חברתי, ביחסים בין פרטים וקבוצות.

1.1. שאלות המחקר

השאלה המרכזית העומדת בבסיסו של מחקר זה היא האם התלמידים בחינוך טכנולוגי מבוסס מקום מאופיינים בתחושת מסוגלות גבוהה שתתרום לקידום מבחינה חברתית-כלכלית ולשוויון חברתי, שנקרא גם שוויון ביחסים (ומוסבר בהמשך בפרק 2.1).

שאלה זו נחלקת לשלוש שאלות מחקר הבוחנות כל אחת הבט אחר של הנושא :

הראשונה, שואלת "מהו טיב הקשר שבין חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום לבין תפיסת תלמידים באשר להערכתם באשר ליכולתם השתכרותם העתידית?" מערכת החינוך נתפסת בעת ובעונה אחת ככלי ליצירת שוויון וכמנגנון היוצר אי שוויון ומשעתק אותו (Downey & Condron; 2016). היא מאפשרת אפיק התקדמות חברתי-כלכלי למי שנולדו בתנאי פתיחה פחות טובים, ובה בעת מחזקת את היתרון ההשכלתי של השכבות המבוססות ובכך משמרת את הפער (Rothman, et al, 2015). שעתוק זה עשוי להתבטא גם בחינוך הטכנולוגי-מקצועי. המתנגדים למערכת חינוך המכוונת לשוק העבודה מראים כי 71% מבתי ספר של החינוך הטכנולוגי-מקצועי בישראל פרושים בפריפריה החברתית והגיאוגרפית ומצביעים על הקשר שבין מיקום גיאוגרפי למצב כלכלי (סבירסקי, 2016 [5,10,18]). ביקורת זו הובילה לרפורמה מקיפה שהושלמה בעשור האחרון ובמסגרתה הותאמו תכניות לימודים של החינוך הטכנולוגי-מקצועי למציאות הטכנולוגית והכלכלית המשתנה. אלו קידמו את סיכוייהם של תלמידים מרקעים סוציאקונומיים שונים להשיג תעודת בגרות, הנתפסת כמכשיר ליצירת מוביליות חברתית-כלכלית (וורגן ונתן, 2008). מנגד, פגמה הרפורמה בייחודו של החינוך הטכנולוגי כנתיב חלופי למימוש עצמי ולתעסוקה ובאפשרות לחינוך לעבודה כערך, וליצרנות כדרך חיים (רייכל, 2008). כך או כך, כחלק מהשינויים בתכנית הלימודים מתקיים כיום, חינוך מבוסס מקום, הנהנה משיתוף פעולה בין-מגזרי ומאפשר לתלמידים להתנסות בתחום לימודיהם בסביבת עבודה מתקדמת ובהנחיה מקצועית של מומחים בתחומם. שיתוף פעולה זה מוביל, לטענת היוזמים וחברי ועדות ההיגוי, למיצוי יכולות של ההון האנושי בפריפריה, לקידומו וליצירת שוויון הזדמנויות (שטראוס, 2017). ואולם, עולה השאלה האם חינוך טכנולוגי – מקצועי בכלל וזה המבוסס מקום בפרט מקדם את יכולת ההשתכרות העתידית של בוגריו. שכן, שיפור יכולת ההשתכרות העתידית של התלמידים בהשוואה להוריהם עשוי להגביר את המוביליות הבין-דורית. בישראל, נבחנה השאלה בהתייחסות למגמות הלימוד ובהשוואה בין בוגרי החינוך הטכנולוגי-מקצועי לבוגרי החינוך העיוני הדומים במאפייניהם. נמצא כי שכרם של בוגרי המגמות ההנדסיות בחינוך הטכנולוגי גבוה ב- 17% משכרם של בוגרי החינוך העיוני, שכרם של בוגרי המגמות הטכנולוגיות זהה ושכר בוגרי המגמות תעסוקתיות נמוך ב- 12%. הסבר אפשרי לפער במגמות התעסוקתיות הוא האקדמיזציה שהובילה לאי התאמה בין תכנית הלימודים לדרישות המקצוע (משרד האוצר, 2017). בכלכלות שוק מתואמות תכנית החניכות דומה במאפייניה לחינוך מבוסס מקום. בנוסף, היא מתואמת עם ארגוני המעסיקים, אחידה ומתוקנת ומבטיחה לבוגריה זכויות תעסוקה ורמות שכר גבוהות יחסית (שביט, 2013).

לפיכך, השערת המחקר היא שימצא קשר חיובי בין לימודי התלמידים בחינוך טכנולוגי-מקצועי בכלל, ובה המבוסס מקום בפרט לבין שיפור יכולת ההשתכרות העתידית (H1)

השאלה השנייה מבררת: "באיזו מידה חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום, בהשוואה לחינוך שאינו מבוסס מקום, מטפח מסוגלות עצמית אשר עשויה להתגבר על הדיכוטומיה של היחסים בין מרכז לפריפריה ולקדם תחושות של שוויון?" חינוך טכנולוגי מקצועי מבוסס מקום חובר לגישות המצדדות בהתאמת תכניות התערבות מוסדיות לתכונות המיוחדות של המקום. אלו קוראות לשילוב כוחות בין מגזריים בהגדרת פרויקטים ומטרות ולהישענות בהשגתם על מגוון משאבים ייחודיים של המקום בתחומי הטכנולוגיה, הסביבה והידע (Barca, 2009). לפיכך, חינוך מבוסס מקום קושר בין התהליך החינוכי והפיתוח האישי לתרבות המקומית, לרווחה הקהילתית ולמקום Smith [16] (& Gruenewald, 2014). חינוך זה מאתגר לנוכח תפיסת היחסים הדיכוטומית והחד-סטריית שבין המרכז לפריפריה. לפיה, המרכז מצוי בעמדת בכורה המאופיינת בכוח, כסף והשפעה, בעוד שהפריפריה נתפסת כנחשלת, שולית ומוגבלת ביכולותיה. אף שתפיסת יחסים זו עודה מתקיימת במונחים של כוח כלכלי, גישות תיאורטיות חדשות מאתגרות את החלוקה הדיכוטומית. הן מצביעות על עולם התרבות כסיסמוגרף, המאבחן את השינוי ביחסי

המרכז והפריפריה (היילברונר, 2007), והמתבטא בקריאת תיגר על ההיגיון ההגמוני המערבי, בפיתוח זהות קהילתית לוקאלית ובהיטמעות במעמד הביניים הישראלי (יפתחאל וצפדיה, 2008). גישות אלה לצד מחקרים בתחום מספקים פרשנות חדשה באשר לאופן בו רואים תושבי הפריפריה את סביבת חייהם, את יחסי הכוחות הפוליטיים ומיקומם בתוכם, וכן את הדרך בה צעירי המקום בוחנים את עתידם מתוך הסביבה והעולם החינוכי בו גדלו (הישראלי, 2016). בהקשר זה, ישנה חשיבות לחינוך מבוסס מקום הרואה במעורבות של התלמידים בסביבתם, בהוראה הישירה ובלמידת החקר את הדרך הטובה ביותר להבניית ידע ולטיפוח תחושת מסוגלות עצמית. הוא מחזק את אמונת התלמידים ביכולותיהם - בין אם הם מצטיינים או לקויי למידה (Carter-Guyette, 2019) - ומסייע בפיתוח הכישורים הדרושים ללמידה ולהתפתחות לאורך החיים (Sobel, 2006, 2008). מחקרים מוכיחים כי חינוך טכנולוגי מבוסס מקום מנגיש את עולם התוכן הטכנולוגי והמדעי לכלל שכבות האוכלוסייה, מעלה מודעות באשר לאפשרויות התעסוקה הקיימות ומחזק את המוטיבציה להשתלב בתחום (Barnett et al, 2011; Martin et al, 2016).

השערת המחקר היא שימצא מתאם חיובי בין לימודים בחינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום לבין תחושת מסוגלות אישית של תלמידים החיים בפריפריה להתקדם ללא קשר לשייכותם המעמדית (H2).

השאלה השלישית בוחנת "כיצד תורם חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום לגיבוש הזהות המקצועית ולטיפוח תמונת עתיד?". שאלה זו נקשרת למרכזיות תהליך החקר בגיבוש זהות בגיל ההתבגרות (Marcia, 1980) ולהשפעתו על התפתחות קריירה (Super, 1990). בתהליך זה מבררים המתבגרים את אמונותיהם, מגבשים עמדות ביחס לתחומי החיים השונים ומגבשים תכניות לעתיד מתוך הערכים והתפקידים החברתיים אותם הם ממלאים. הוצאת התכניות מן הכוח אל הפועל תלויה בראש ובראשונה בתחושת המסוגלות (Bandura, 1997), לה חלק חשוב בתהליכי חקר ושינוי עצמי; כן היא נתפסת כמשתנה מתווך שהשפעתו ניכרת בבחירת תחום לימודים, ברמת הישגיות, בהתגברות על מחסומים, בהסתגלות למקום העבודה ובהתפתחות קריירה (צינמון, 2018). יישומה של תחושת המסוגלות לתחום הקריירה (Betz & Hackett, 2006) משמשת מסגרת התייחסות לגורמים המעכבים את התפתחות הפרט או תורמים לה, ובכללם המערכת החינוכית.

השערת המחקר היא שימצא קשר חזק יותר בין חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום להשגת הזהות מקצועית של הפרט (H3) בהשוואה לחינוך שאינו מבוסס מקום. בנוסף, השערת המחקר היא שיימצא מתאם חיובי גבוה יותר בין חינוך מבוסס מקום לבין תחושת מסוגלות עצמית כפי שזו מתבטאת בהבניית תכניות הפרט לעתיד ובאופן בו הוא רואה את התפתחות הקריירה שלו בהשוואה לתלמידים שלומדים בחינוך שאינו מבוסס מקום (H4)

2. סקירת ספרות

2.1. תפיסות של שוויון

ההבחנה בין בתי הספר המקצועיים והטכנולוגיים לבין אלו העיוניים נקשרת לעיצובו של ההון האנושי (דמות בוגר מערכת החינוך), לסוגיית השוויון (מקורותיו והניסיונות לקדמו) ולבידול המרחבי. שוויון מנקודת מבטו של היחיד, ובפרט זה המשתייך לקבוצות מוחלשות (Wolff & Shalit, 2007) מצוי במוקד עניין אינטר-דיסציפלינארי. המושג "שוויון", מתמטי בעיקרו ומציין זהות מוחלטת בין שני אובייקטים ($A=A$). אלא שהשוויון המתמטי גורר טענה לוגית של אי שוויון בין האובייקטים הזהים כשלעצמם לבין האחרים השונים מהם במאפייניהם או בערכים המיוחסים להם ($A \neq B$). במציאות, השוויון המתמטי, אותה זהות מושלמת בין פרטים לא קיימת. את מקומה תופסים ההבדלים בין מי שלכאורה שווים. לפיכך, ההיקש של מושג השוויון לתחום הפוליטי והחברתי אינו ישיר

ומידי - הוא בעל אופי אינטואיטיבי, נתון להגדרות שונות ומעורר מחלוקת (Dworkin, 2002). הפולמוס שהמושג יוצר מתמקד בהחלת עקרון השוויון כערך מוסרי בתיאוריות כלכליות ופוליטיות. הוא נוגע בתביעה נורמטיבית להשוואה בין פרטים, שהבדלים מסוימים ביניהם אינם רלוונטיים בהקשר נתון ואשר מחייבת קבלה שווה של משאב מסוים. תביעה זו ניתנת לניסוח במשוואת יחסים פשוטה, בה כל משתנה נושא תוכן מסוים. המחלוקת נסובת על התכנים שיש להציב במשתנים אלו לצורך השגת שוויון (אלשך ואח', 2013). מחלוקות המתבטאות בשתי תפיסות: שוויון מהותי ושוויון חברתי.

השוויון המהותי, מכונה גם "שוויון מטריאלי" או "שוויון בתוצאות". הוא מכיר בחלוקה הלא שוויונית של הטובין והמשאבים בין קבוצות בחברה, מזהה אותה כמונעת מפרטים בקבוצות מוחלשות שוויון מלא ומחייב נקיטת פעולה לתיקון מצב זה. למעשה, השוויון המהותי שקול לחלוקה צודקת של כלל המשאבים בין קבוצות בחברה נתונה ונמדד בפועל על ידי שוויון בתוצאות הקבוצה. מכאן, שהאחריות להשגת שוויון אינה מוטלת על הפרט בלבד אלא גם על המדינה (בן-ישראל, 1996). מדינה דמוקרטית תקינה מחויבת בביצוע פעולות לצמצום פערים כלכליים וחברתיים באמצעות חלוקה מחודשת של טובין - משאבים, הזדמנויות, כושר השפעה וכוח פוליטי (רולס, 2001). פרדיגמה חלוקתית זו היא בבחינת "המידה הטובה הריבונית" (Dworkin, 2002) הנגזרת משוויון ערך האדם, מעידה על דאגה שווה לכלל האזרחים ומקדמת שוויון דמוקרטי השולל, לפחות ברמה הנורמטיבית, אפליה המובילה למצב בו יש מי ששווים יותר ומי ששווים פחות (וינריב, 2007).

שוויון חברתי, הנקרא גם שוויון ביחסים מברר באיזו אופן הנגישות לטובין מטריאליים ולשירותים בחברה משפיעה על מערכת יחסי הגומלין שבה. האם קבוצה אחת זוכה למעמד כלכלי ויתרון בזכות הפסדיה של קבוצה אחרת וכיצד הדבר משפיע על קיומם של יחסים חברתיים בלתי שוויוניים של כפיפות ושליטה, המתבטאים בניצול, דחיקה לשוליים, חוסר ישע, אימפריאליזם ואלימות (Anderson, 1999; Young 1990, 2011). כלומר, תפיסה זו מתמקדת בשוויון המתקיים בקהילה ובחברה ולא רק במעמד הפרט מול פרטים אחרים. השוויון החברתי לא מתיימר לטעון ששוויון מטריאלי אינו חשוב. נהפוך הוא. אבל הוא טוען ששוויון מטריאלי נוגע רק בחלק מצומצם מההיבטים של שוויון ואי שוויון, וכדי לקבל תמונה מליאה יש לחקור גם את השוויון החברתי, ביחסים. באופן תאורטי יכולה להיות חברה נתונה בה אי השוויון המטריאלי אינו גבוה, בשל רמת חיים נמוכה של כלל האוכלוסייה, ועדיין יתקיים בה שוויון חברתי נמוך מאד. לדוגמא, החברה הישראלית עם קום המדינה.

עבודה זו בוחנת את הקשר שבין חינוך טכנולוגי מקצועי מבוסס מקום לבין שוויון מהותי ושוויון חברתי.

2.2. אי שוויון מרחבי והשפעתו על אי שוויון במערכת החינוך

הגישות השונות לשוויון מוצאות את ביטוין גם במערכת החינוך, עליה מוטלת מלאכת תיקון החברה. אלא שהמדיניות הננקטת להשגת השוויון נתקלת לא אחת בכוחות חברתיים, פוליטיים וכלכליים הפועלים לשימור הפער הקיים בין הקבוצות (תמיר, 2015). אחת המגמות המקשות על יישום המדיניות לצמצום פערים היא בידול מרחבי על בסיס מעמד חברתי-כלכלי. בידול זה מתבסס על ממדי ריבוד שונים, ופוגע בהזדמנויות תעסוקתיות, ברכישת השכלה ובניעות כלכלית וגיאוגרפית (אדי-רקח, 2016). מחקרים שהתקיימו בישראל בנושא הבידול המרחבי מלמדים על היחלשות הבידול המרחבי בין יהודים ממוצא אשכנזי ומזרחי (Keidar, 2019) ומצביעים על הפער הסוציו-אקונומי כמנבא חזק יותר לבידול במקום מגורים מהבדלים אתניים (Kraus & Koresh, 1992). השילוב שבין מעמד סוציו-אקונומי לבין השכלת ההורים, הניכר בשיוך מובחן לבתי ספר, הינו בעל השלכות על החינוך לו זוכה כל אחד מהתלמידים (תמיר, 2015), ומעמיק את אי השוויון בחינוך. חוקרים מדגישים כי הבידול הכלכלי, בידול של מקום

מגורים על בסיס הכנסה כלכלית, מעצים את היתרונות של משפחות בעלות הכנסה גבוהה ומחמיר את הנחיתות הכלכלית של משפחות עם הכנסה נמוכה. הם מחלקים את השפעות הבידול לשתיים (Bischoff & Reardon, 2014): (1) השפעה של הסביבה והשכונה ו-(2) המכניזם המרחבי של חלוקת המשאבים. הראשונה, מתייחסת למאפיינים הדמוגרפיים של תושבי המקום ומלמדת על מתאם ביניהם לבין הישגי התלמידים המושפעים מדמויות חיקוי חיוביות, הון חברתי ועוד. השנייה, נוגעת בפערי הכנסות בין שכונות שונות כמו גם בפערים בהון הפוליטי של תושביהן - נגישותם למוקדי הכוח והשפעתם הציבורית - המובילים את הרשויות להשקעה לא שוויונית של משאבים, שיש בהם כדי לתרום לאי השוויון (תמיר, 2015; בן-בסט ודהן, 2009).

2.3. תחושת מסוגלות עצמית כגורם מתווך לפעולה המקדמת שוויון

החשיבות של הסביבה הוכרה גם בתיאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה (Bandura 1986). לגישתו בני האדם אינם אובייקטים חסרי כוח הנשלטים על ידי כוחות סביבתיים, אך גם אינם סוכנים חופשיים. התנהגותם נשלטת על ידי כוחות חיצוניים ופנימיים - סביבתיים, קוגניטיביים, והתנהגותיים - המעצבים זה את זה בתהליך מעגלי שהוא מכנה "דטרמינזם הדדי". זאת נעשה באמצעות שלושה מרכיבים: (1) למידה על ידי צפייה במודל, בין אם מאדם או מודל סמלי, אשר לה עשויות להיות השפעות שונות על הפרט - מעצבות, מעכבות ומזרזות. (2) ויסות עצמי, כלומר יכולת הפרט להשפיע על התנהגותו, להציב לעצמו מטרות, לקבוע אמות מידה וליהנות מתחושת סיפוק או לחילופין לאמץ ביקורת עצמית בהתאם למידת ההצלחה במשימתו. ו (3) תחושת מסוגלות עצמית - קרי, תפיסת הפרט את יכולתו לקיים התנהגות מסוימת. זו האחרונה נתפסת על ידי בנדורה כאמצעי מתווך לקראת פעולה, החשוב ביותר מבין השלושה, והקובע במידה רבה את עתיד הפרט.

מסוגלות עצמית מזוהה עם מוביליות חברתית כלכלית ועם אמונת היחיד ביכולתו להשלים משימות ולהשיג מטרות (Barak, 2009). היא יונקת מארבעה מקורות מרכזיים: התנסות אישית ישירה, התנסות עקיפה באמצעות חיקוי והתבוננות, שכנוע מילולי ומצב פיזיולוגי ורגשי (Bandura, 1997). נמצא כי המקור המשמעותי ביותר הוא ההתנסות הישירה, כיוון שהישגים בביצוע ושחזור הצלחות מעלים את תחושת המסוגלות, יוצרים אפקט הכללה לתחומים נוספים ומפחיתים השפעה של כישלונות אקראיים (Bandura, Adams & Beyer, 1977). תחושת מסוגלות (Efficacy) נחלקת לשני מרכיבים נבדלים: מסוגלות פנימית ומסוגלות חיצונית (Craig, Niemi & Silver, 1990).

מחוללות פנימית היא המידה שבה אדם מרגיש שהיכולות, המיומנויות והאופי שלו מאפשרים לו להיות פעיל ולנסות לשנות את המצב; תחושת מחוללות חיצונית, מתייחסת למידה שבה הוא חש שהמערכת מגיבה לניסיונות השפעה אלו. ייתכן מצב בו לפרט תחושת מחוללות פנימית גבוהה והוא מרגיש שיש לו יכולת לפעול כדי לשנות דברים, אך מנגד אין מחוללות חיצונית. כלומר הממשלה או המערכת אינן מגיבות לפעולותיו. לדוגמא: במקרה בו שכונת המגורים מוזנחת, הגינות מלאות אשפה, המדרכות סדוקות והתאורה לא עובדת יהיה מי שיאמר שאין לו כוח להתמודד עם זה ולעומתו מי שיכתוב לראש העיר, יפנה למועצה ויקים קול זעקה. במקרה השני, השאלה היא אם הנמענים מתרשמים מדרישות התושבים ומגיבים אליהן או נכון יותר: האם כך חשים התושבים לגבי הדבר. מפגש זה שבין מחוללות פנימית ומחוללות חיצונית יוצר ארבעה מצבים אפשריים כמפורט בטבלה מספר 1 שלהלן:

מחוללות פנימית נמוכה	מחוללות פנימית גבוהה	
אני מבין שראש העיר פתוח לתגובות הקהל, אבל איני יודע איך לעשות זאת ואין לי כוח לזה	יש לי מיומנות, כוח וחשק לפעול; אני מרגיש שאם אפעל גם ראש העיר ייעתר לדרישותיי	מחוללות חיצונית גבוהה

מחוללות חיצונית נמוכה	יש לי מיומנות , כוח וחשק לפעול, אבל אני בספק לגבי התייחסות ראש העיר	אין לי ידע בנושא וגם אם היה, בשביל מה? ראש העיר ממילא לא יקשיב או יעשה משהו.
-----------------------	---	--

טבלה מספר 1 : חוללות פנימית וחוללות חיצונית

חינוך טכנולוגי-מקצועי בכלל וכזה המקדם התנסות בסביבת חייו של התלמיד עשוי אם כך לטפח את תחושת המסוגלות העצמית, שכן, הוא מאפשר התנסות והצלחות בביצוע משימות ומפגיש את התלמידים עם מודלים המהווים דמות לחיקוי. אלו מאפשרים לתלמיד להכיר את תכונותיו, להתמודד עם מצבים משתנים, ולהבנות את הערכת המסוגלות שלו (Bandura, 1997, 1986). יתר על כן, התנסות בסביבת המגורים, עשויה לשנות את תפיסת הפרט באשר ליכולתו ולחירותו לנהל חיים בעלי ערך, ולפעול למימוש האפשרויות הריאליות הניצבות בפניו (Sen, 1999 [282-298]).

2.4. גיבוש זהות ותכנון קריירה

כל אלה נקשרים גם לעיצוב הזהות, משימתם העיקרית של המתבגרים (Erikson, 1950). משימה זו כרוכה בתהליך חקירה, המהווה יסוד חשוב בהתפתחות קריירה (Super, 1990) ובגיבוש הזהות בגיל ההתבגרות (Marcia, 1980). בתהליך זה הפרט לומד על עצמו ועל סביבתו תוך שהוא בוחן את עמדותיו האידיאולוגיות, כישוריו ויכולותיו, ואת תחומי העניין שלו. התהליך משלב היבטים פנימיים המתבטאים בחשיבה והתלבטות אישית, והיבטים חיצוניים הנוגעים לאיסוף מידע מהסביבה. האינטגרציה בין שניהם מחזקת את מודעות הפרט לנטיותיו ולהעדפותיו, מעמיקה את ידיעותיו באשר לאפשרויות החינוכיות והמקצועיות העומדות בפניו ומאפשרת לו לתכנן קריירה מקצועית ומשמעותית מתוך מגוון אפשרויות רלוונטיות (צינמון, 2018). תהליך זה של התמודדות עם קונפליקט פנימי וחיצוני הנו קריטי להתפתחות האישיות (Erikson, 1950, 1968). טיב ההתמודדות עם תהליך החקירה מחד והמחויבות לזהות מאידך, יוצר ארבעה מצבי זהות בקרב המתבגרים (Marcia, 1980): (1) זהות מקובעת – כניעה לזהות מסוימת בשל לחץ חיצוני (הורים, מורים, חברים), (2) זהות בחקר – חקירה שאין עמה החלטה, (3) זהות דיפוזית – בלבול וקושי בהגדרת זהות, ו (4) זהות מושגת - חקירה שהכרעה בסיומה.

כל המתבגרים ימצאו באחד או בכמה מצבים באופן זמני, אך לא דווקא בצורה סדרתית. ואולם, היכולת לחקור ולהתנסות טרום נקיטת מחויבות מתרחשת בהקשר תרבותי וכלכלי, אשר עשוי ליצור נורמות וציפיות שונות בקרב צעירים במיצוב סוציו-אקונומי וגיאוגרפי שונה. זאת, באשר לקצב ההתפתחות הקריירה האישית שלהם ולאופי היעדים הראויים להשגה (צינמון, 2018).

2.5. ההזדמנות שבחינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום

במסגרת מחקר זה מבוצעת הבחנה בין חינוך טכנולוגי-מקצועי לבין חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום. הראשון, מתאפיין בלימוד תיאורטי ומעשי המתקיים בין כתלי בית הספר. לעומתו, חינוך מבוסס מקום משלב בין הפדגוגיה לעולם המעשה, תוך זיקה למרחב הקהילתי והגיאוגרפי בו הוא פועל. גישה חינוכית זו שואבת מתיאוריות ופרקטיקות המצויות בבסיס החינוך ההתנסותי, למידה מבוססת בעיות ופרויקטים, למידה חוץ בית ספרית, קונסטרוקטיביזם ופדגוגיה ביקורתית (Gruenwald, 2003). במרכזה, פיתוח אפשרויות למידה בהתבסס על משאבי הקהילה תוך אינטראקציה עם הסביבה ואנשיה (Smith & Sobel, 2010), כשהכלכלה המקומית והתעשייה מהווים חלק ממשאבים אלו.

בעולם מוכרות דוגמאות לפיהן התבססות על משאבי המקום ושיתוף פעולה חוצה מגזרים סייעו בהתמודדות עם בעיות חברתיות מורכבות (Sun & Anderson 2012). כך למשל, בסינסינטי, (Cincinnati-Ohio) ההישגים הנמוכים

של תלמידים במערכת החינוך הביאו לשיתוף פעולה ולהגדרת תהליך מובנה של מערכת החינוך, הרשות המקומית, המגזר העסקי והפילנתרופי. בתוך ארבע שנים חל שיפור ב-34 מתוך 53 מדדי הצלחה שנקבעו, ובהם זכאות לבגרות ושיפור הישגים במתמטיקה ובקריאה. אלו הובילו לפיתוח המודל ויישומו גם ביוזמות החותרות לקידום החינוך המדעי והטכנולוגי בארה"ב (Henig et al.; 2016), וליצירת שינוי תודעתי המסיט את העיסוק מפערים ונקודות חולשה לזיהוי הזדמנויות ופוטנציאל צמיחה ייחודי של המקום ושל תושביו.

2.6. חינוך טכנולוגי-מקצועי והתנסות מבוססת מקום בישראל

החינוך הטכנולוגי-מקצועי בישראל אינו עשוי מקשה אחת. למעשה נהוג להבחין בין החינוך הטכנולוגי המצוי בפיקוח משרד החינוך לבין זה המקצועי שבפיקוח משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (להלן, משרד העבודה). הבחנה זו נוגעת לתכנית הלימודים ולשילוב שבין הצד התיאורטי למעשי. במחקר זה מתקיימת הבחנה נוספת באשר לצד המעשי: התנסות מבוססת מקום והתנסות בין כתלי בית הספר. במשרד החינוך, הלמידה המעשית וההתנסות בעולם העבודה מצויות בתכניות העבודה (2016), אולם שילובן בפועל מועט ומתמקד בשלוש תכניות מרכזיות: (1) במרכזי החינוך הטכנולוגי המקיימים הכשרה מקצועית מצומצמת (ללא שכר) במקביל לניסיון להשיג בגרות; (2) בתכנית לב"ה (למידה באמצעות התנסות) המקיימת תהליך מקיף לבחירת תחום לימודים והכשרה בקהילה בהתאמה אישית לתלמיד; (3) וב"שילוב תלמידים בתעשייה" – חונכות ולמידה מעשית המתקיימות לאורך שנת הלימודים במשך חצי יום עד יום בשבוע. לעומתו משרד העבודה מקיים מסלול לימודים מתוקף חוק החניכות, (התשי"ג-1953) וחוק עבודת נוער (התשי"ג-1953) ומקנה הכשרה מקצועית בשכר. התלמידים מתחילים את מסלול הכשרתם בכיתה ט' המהווה מכינת הכוון ללימודים טכנולוגיים, ממשיכים בכיתה יוד שהיא ייעודית מקצועית, ובכיתות י"א-י"ב משולבים במקום עבודה במשך יום-יומיים בשבוע.

מדיניות המשרדים הממשלתיים מכוונת להתאים את החינוך הטכנולוגי-מקצועי למקצועות עתירי ידע ולתלמידים בכל הרמות. המשרדים מדגישים את היתרונות שבהתנסות מעשית, ובהם: ניסיון עבודה חיוני, מפגש עם בוגרים משמעותיים המהווים מודל חיובי לחיקוי, הענקת הזדמנויות להצלחה לימודית, טיפוח הון חברתי ופיתוח כישרונות (Yair, et al. 2014 [4]). עם זאת, בשני המשרדים קיים פער בין הרמה ההצהרתית ליישום ההתנסות בפועל. במשרד החינוך היישום מוגבל מאוד בשל אילוצים של המערכת והמוסדות הקולטים. דבר המוביל לחשיפה של התלמידים לתחום המעשי בגבולות בית הספר ובמקרים מועטים להתנסות מבוססת מקום למשל, בתכנית לב"ה. במשרד העבודה היישום שגור ומבוסס מקום במהותו. עם זאת, היצע מקומות ההכשרה המקצועית נמוך ביחס לביקוש, עקב מגבלות תקציב ומחסור בכוח אדם מיומן לחניכה. לפיכך, חלק מההכשרות אינן מבוססות מקום ומתקיימות בסדנאות ובמפעלונים בין כתלי בית הספר (אתר משרד העבודה, 2017).

3.1. אוכלוסיית המחקר ושיטת הדגימה

אוכלוסיית המחקר מקיפה תלמידים הלומדים באחד עשר בתי ספר על יסודיים טכנולוגיים (בפיקוח משרד החינוך) ומקצועיים (בפיקוח משרד העבודה) בתשע רשויות שונות בפריפריה הגיאוגרפית או החברתית. זאת בהתאם לסיווג המשרד לפיתוח הפריפריה, הנגב והגליל (2019), לסיווג האשכול החברתי-כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (מפקד האוכלוסין 2008) ולמדד הפריפריאליות (למ"ס 2017). המדגם כולל 358 תלמידים - 275 לומדים בבתי ספר טכנולוגיים ו-83 בבתי ספר מקצועיים.

מערך המחקר הורכב משתי קבוצות בנות השוואה: קבוצת ניסוי-162 תלמידים, הלומדים בתכניות מבוססות מקום וקבוצת בקרה-196 תלמידים שנחשפים לתחום ו/או מתנסים בו בגבולות בית הספר. הקצאה מקרית של נחקרים היא כלי חשוב המסייע במניעת טעות שיטתית הנובעת מהבדלים במאפייני המשתתפים בשתי הקבוצות. במקרה זה הדבר לא התאפשר משום שלא בכל תכניות החינוך הטכנולוגי והמקצועי מתקיימת התנסות מעשית וזו הקיימת אינה בהכרח מבוססת מקום. בכל בית ספר קבוצות הניסוי והבקרה שקולות זו כנגד זו מבחינת מאפייני המשתתפים, ומורכבות מתלמידים הלומדים באותה סביבה חברתית ופדגוגית ובאותה שכבת גיל, ונבדלות בחשיפתן למשתנה הבלתי תלוי - תכנית לימודים מבוססת מקום, כמפורט בטבלה מספר 2.

מספר	פיקוח ממשלתי	מחוז	מדד חברתי-כלכלי	מדד פריפריה	סיווג מגמת לימוד	קבוצת ניסוי	מקום התנסות	קבוצת ביקורת
1	חינוך	צפון	2	3	עתירות ידע	רפואה ומשפטים	מוסדות מחקר ורפואה	מגמות מדעיות ועיוניות
2	עבודה	צפון	4	3	תעסוקתית	אמנות הבישול והאפייה המלונאית	מלונות ומסעדות	אמנות הבישול והאפייה המלונאית
3	חינוך	צפון	7	3	עתירות ידע	עיונית טכנולוגית	תעשייה ועיצוב	עיונית הנדסית
4	חינוך	חיפה	6	6	עתירות ידע	רפואה ופיזיקה	מוסדות מחקר ומדע	הנדסת תוכנה
5	עבודה	תל אביב	8	10	טכנולוגית ותעסוקתית	מערכות טלוויזיה וקולנוע	בתי עסק ביישוב	מערכות צילום ועיצוב
6	חינוך	תל אביב	8	10	טכנולוגית ותעסוקתית	מגוון תחומי לימוד	התאמה אישית בקהילה	מגוון תחומי לימוד
7	עבודה	מרכז	7	7	טכנולוגית ותעסוקתית	מערכות בקרה ואנרגיה	תעשייה	עיצוב מולטימדיה ותקשורת חזותית
8	חינוך	דרום	5	7	טכנולוגית ותעסוקתית	מערכות ימיות	תעשייה ימית ומפעלים	מערכות בקרה ואנרגיה
9	חינוך	דרום	4	3	טכנולוגית ותעסוקתית	מערכות אבחון אוטו-סק וצמ"ה ומסגרות	תעשייה	מערכות ייצור ממוחשבות
10	עבודה	ירושלים	2	9	תעסוקתית	תכנית אישית	חברות ממשלתיות ותעשייה	עיצוב מולטימדיה ותקשורת חזותית
11	חינוך	ירושלים	2	9	טכנולוגית ותעסוקתית	מנהיגות ויזמות בסביבה עסקית	התמחות בקהילה וביישוב	הנדסת אלקטרוניקה ומחשבים

טבלה מספר 2: אוכלוסיית המחקר- מאפייני בתי הספר, הרשויות המקומיות וקבוצות המחקר

את מגמות הלימוד נהוג לחלק לשלוש קבוצות עיקריות (למ"ס, 2013; בלנק ואח', 2015; וייסבלאי, 2018): (1) מגמות הנדסיות - עתירות ידע, הנחשבות למסלול הטכנולוגי הגבוה ביותר ומכילות תלמידים לבחינות הבגרות וללימודים אקדמיים; (2) מגמות טכנולוגיות - המכילות תלמידים לבגרות וללימודי המשך בהנדסאות או במחקר טכנולוגי, (3)

ומגמות תעסוקתיות – שיעודן מתן הכשרה מקצועית לצד השכלה עיונית. בחירת התלמידים (בבית ספר ובמגמת הלימוד כפופה לאפשרויות במקום מגוריהם, להכוונה מהבית, להישגים הלימודיים ולמרחב המקצועות הנלמדים בבית הספר. מנגד, ההחלטה הנוגעת לדרך ההוראה מותווית על ידי בית הספר והמשרד הממשלתי. מכאן, שהשוונות בין התלמידים מתבטאת בשיוך בית ספרם לפיקוח המשרד הממשלתי ובמגמת הלימוד שבחרו (הנדסית עתירת ידע, טכנולוגית או תעסוקתית). אפיוני תלמידים ודרך ההוראה על-פי המגמה מפורטים בנספח 1.

3.2. כלי המחקר

השערות המחקר נבחנו אמפירית באמצעות שאלון עמדות בן חמישה חלקים (נספח 2): (1) פרטים סוציו-דמוגרפים ומידע לגבי מגמת הלימוד של התלמידים (2) תחושת המקום שלהם (3) תפיסות מסוגלות אישית ועתיד שלהם (4) התייחסותם לתכנית לימודים מבוססת מקום ו (5) סטטוס זהות שלהם על פי מרסיה. מרבית השאלות סגורות ומיישמות גישה ישירה. שאלות מסוימות נוסחו כאמירה כללית ובאופן היפותטי לצורך התגברות על מחסומי הגנה פסיכולוגיים (פרידמן, 2013). השאלות בכל חלק תורגמו למשתנים בלתי-תלויים ולמשתנה התלוי. פירוט השאלות מצוי בפרק הממצאים.

3.2.1. משתנה בלתי תלוי – תכנית לימודים מבוססת מקום

השוונות בין התלמידים ביחס לחינוך מבוסס המקום תורגמה לשלושה משתנים: פיקוח ממשלתי, סיווג מגמת הלימוד והחשיפה לסוג ההוראה. סוג הפיקוח מהווה משתנה בינארי. מגמת הלימוד העיקרית סווגה בהתאם למסלולים הקיימים בחינוך התיכוני (למ"ס, 2013; בלנק ואח', 2015): (1) המסלול העיוני נחלק למגמות - מדעית וכללית, (2) המסלול ההנדסי עתיר הידע (הנדסת מחשבים, רובוטיקה) (3) המסלול הטכנולוגי, הנחלק למגמה הנדסית (חשמל ואלקטרוניקה, אופטיקה); למגמה מקצועית (צילום וסאונד), הנתפסת כמסלול טכנולוגי "נמוך" ומגמה תעסוקתית (עיצוב שיער ומזכירות). השימוש בחלוקה זו רווח למרות היותה מצויה במחלוקת, משום שאינה עומדת על השוונות שבין המגמות המצויות בתוך כל קבוצה ומאחר שהיא מבוססת בעיקרה על הערכה סובייקטיבית ושרירותית (פוקס, ינאי ובלס, 2018). משתנה זה סווג בהמשך כמשתנה בינארי המאחד בין מגמות 1+2 אל מול מגמה 3. המשתנה הנוגע לסוג ההוראה דירג את תכניות הלימודים בהתאם לשילוב שבין הלימוד התיאורטי להתנסות המעשית בהתייחס לשני ממדים: מקום ההתנסות ומשכה. חינוך מבוסס מקום הוגדר כתכניות בהן ההתנסות בתחום הלימוד מתקיימת מחוץ לבית הספר, לאורך כל שנת הלימודים ובהיקף של חצי יום עד יומיים בשבוע. אחריהן דורגו תכניות בהן ההתנסות ספורדית ולבסוף אלו המתקיימות בין כתלי בית הספר.

3.2.2. המשתנה התלוי – הערכת ניעות חברתית-כלכלית

הניעות החברתית-כלכלית נמדדה באמצעות שלושה משתנים. שני הראשונים בחנו את עמדות המשיבים ביחס למעמד הכלכלי הנתפס של ההורים והמעמד הכלכלי הצפוי של התלמידים. דירוג שני המשתנים בסולם בין עשר דרגות והשוואה ביניהם למדו על עמדות כלל התלמידים בנוגע להתקדמותם במעלה הסולם החברתי-כלכלי. מדידה נוספת שסייעה לעמוד על הבדלים בין קבוצות המחקר בחנה את השינוי במוביליות בין דורית באמצעות עשירונים. הפחתת העשירון הנוכחי של ההורים מזה העתידי לימד על עליה או ירידה נצפית של התלמידים בסולם החברתי-כלכלי. החל מירידה בארבעה עשירונים וכלה בעליה של חמישה. המשתנה השלישי בחן עשרה גורמים: מבניים, התנהגותיים וחיצוניים, אשר לדעת התלמידים עכבו או קדמו את הוריהם בהשגת הסטטוס החברתי-כלכלי הקיים. תפיסת התלמידים את גורמים אלו כמעכבים או כמקדמים נבחנה בהמשך גם ביחס להערכת התפתחותם העתידית.

3.2.3. המשתנה התלוי – הערכת השוויון החברתי

שוויון חברתי (הנקרא גם שוויון ביחסים) יוצא משאלת השוויון הכלכלי והניעות הבין דורית לעבר עיקרון השוויון, כפי שהוא מתבטא ביחסים המושתתים על חירות חברתית ושוויון אזרחי (Dworkin, 2002; Anderson, 1999; Young, 1990). יחסים אלו נסמכים על הבחנה מושגית בין שני סוגים של כבוד (קמיר, 2016): (1) כבוד הדדי - כבוד לאדם באשר הוא אדם, ו- (2) כבוד מחיה - התנאים הנדרשים לצורך מימוש הפרט כאינדיבידואל וכחבר בקבוצה. השוויון החברתי נמדד באמצעות עשרה משתנים המשקפים תנאים סביבתיים, שוויון בין פרטים וקבוצות בחברה, הון חברתי ותפקוד אישי. המשתנים מתארים תנאי פתיחה שונים של קבוצות ויחידים, ומדרגים את המידה בה תנאים אלו מהווים מכשול בפני התפתחות אישית בסולם סודר בן ארבע דרגות.

3.2.4. המשתנה התלוי – התפתחות לאורך החיים ותכנון קריירה

כיווני התפתחות במשך החיים, בחירת מקצוע ותכנון קריירה מתחילים להתעצב בראשית גיל ההתבגרות מתוך חקר והתנסות. כאשר השילוב בין גיבוש זהות אישית, מציאות חיים והערכה עצמית מובילים את הפרט לגבש העדפה תעסוקתית, המשתלבת במגוון התפקידים אותם הוא עתיד למלא (Super, 1990; צינמון, 2018). לפיכך, אלו נבחנו באמצעות שתי סדרות של שאלות: (1) התפתחות נצפית של התלמידים בעשור הקרוב: הישגים אקדמיים, רכישת מקצוע, יזמות עסקית, בטחון כלכלי (בעלות על דירה) נישואים/זוגיות והורות ו- (2) התפתחות נצפית של הקריירה שלהם בעתיד: התקדמות במקום עבודה לאורך זמן, יזמות מקצועית וחדשנות, ויכולת למלא תפקידי ניהול בכירים. כל המשתנים הנם אורדינליים, בסולם בן ארבע דרגות, המלמדים על מידת הסבירות שמייחס המשיב להשגתם.

3.2.5. המשתנה התלוי – סטטוס זהות ביחס לקריירה

סטטוס הזהות על-פי הטיפולוגיה של מרסיה נבחן באמצעות שאלון כמותי לדיוח עצמי (The Extended Objective Measure of Ego Identity Status-EOM-EIS). השאלון, שנבנה על ידי אדאמס (Adams, 1998), הפך לאחר הכלים הנפוצים, המאפשר אבחנה מהימנה ותקפה הניתנת להכללה. השאלון בוחן את רמת משיגי הזהות בשמונה תחומי חיים: פוליטיקה, דת, מגדר, תעסוקה, זוגיות, אורח חיים, שעות פנאי וחיברות. לכל סטטוס זהות (מקובעת, חקר, דיפוזית ומושגת), משויכים שני פריטים הנמדדים על סולם ליקרט בן שש דרגות המשקפים את קיומם של תהליכי חקר ומחויבות. בכדי להתאימו לקהל היעד במחקר, השאלון צומצם לכדי 12 היגדים בשלושה תחומים: קריירה, מגדר וזהות מקומית – האחרון, הוסף לשאלון המקורי לצרכי המחקר הקודם בנושא. לכל סטטוס זהות הוצמד פריט אחד על מנת להימנע מסרבול השאלון ולהארכתו באופן שיפגע בנכונות המשיבים למלא אותו. כאשר תלמידים הסכימו עם מספר היגדים, הדבר עשוי היה להצביע על הימצאותם ביותר ממצב זהות אחד ברגע נתון. למשל בסטטוס חקר ובסטטוס דיפוזי, מצב המעיד כי טרם גיבשו עמדתם ביחס לסוגיה. לכן, המדד המרכזי במשתנה זה הנו השוואת ממוצעים בין הקבוצות (כמפורט בפרק 4.3).

משתנה בקרה – מאפייני היישוב והרשות המקומית

משתנה הבקרה כולל שני מדדים של הלמ"ס לבחינת אי שוויון (1) אשכול חברתי-כלכלי, המבטא שילוב פרמטרים בסיסיים של אוכלוסייה (כגון מקורות כספיים, דור, תעסוקה ועוד) ביחידה גאוגרפית נתונה, ו- (2) מדד פריריאליות, המאפיין ומדרג רשויות מקומיות לפי מיקומן הגיאוגרפי, ומשקלל את נגישות הפרט למקומות תעסוקה, שירותי בריאות, לימודים ופנאי, המהווים חלק משוויון מטריאלי. המשתנה בחן את המתאם בין תמונת המצב היישובית על פי מדדים אלו לבין תחושת המסוגלות של בני הנוער ביחס לניעות בין דורית, התפתחות לאורך החיים ומסלולי קריירה.

3.3. איסוף הנתונים וקידודם

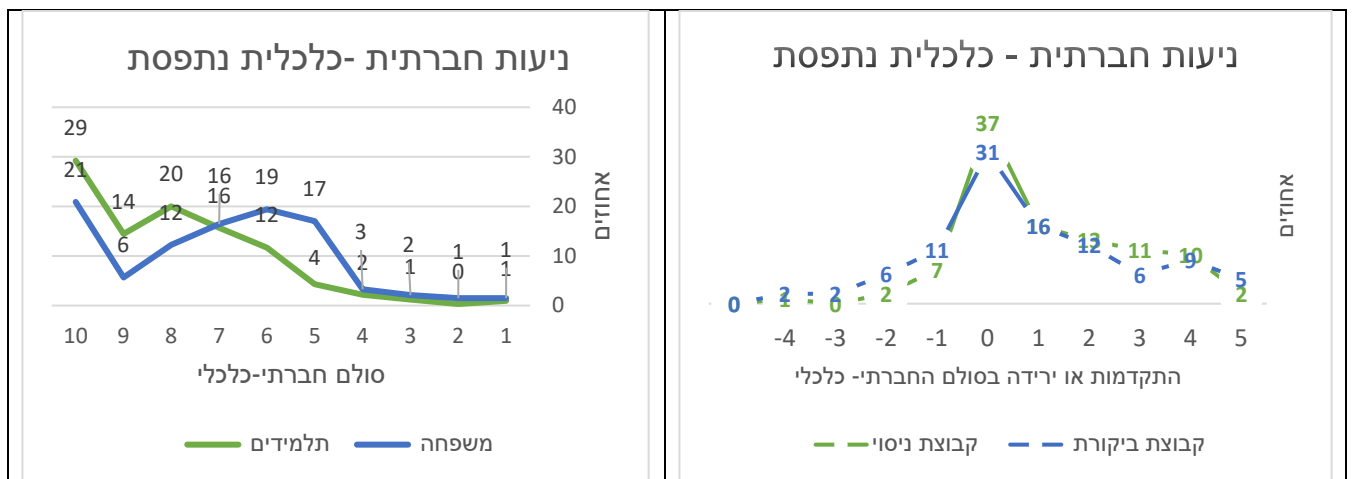
המידע שנאסף קובץ לגיליון אלקטרוני ולמערכת Stata לצורך ניהול הנתונים, עיבודם וניתוחם הסטטיסטי. ניתוח הנתונים התבצע במספר שלבים: (1) סטטיסטיקה תיאורית (2) בדיקת מתאמים, השוואת ממוצעים של קבוצת הניסוי והבקרה והרצת רגרסיות (3) ובחינת השערות המחקר. לצד זאת, התקיימו שיחות רקע עם אנשי חינוך במשרדי הממשלה, רשתות החינוך ובתי הספר, וכן עם תלמידים שביקשו להרחיב על שנכתב בשאלון.

4. ממצאים

4.1. תפיסת ניעות חברתית-כלכלית (H1)

לצורך בחינת המתאם שבין לימודים בחינוך טכנולוגי-מקצועי לתפיסת השיפור ביכולת ההשתכרות העתידית, נתבקשו התלמידים לציין את עמדתם ביחס למעמד משפחתם בסולם כלכלי-חברתי, ולמעמד שהם צופים שישגו בעתיד, כל תשובה בסולם בין עשר דרגות (1-10) מייצגת עשירון סוציו-אקונומי.

השוואת הדירוג של שני המשתנים מעלה ממצאים המפורטים בשני התרשימים שלהלן.



תרשים מספר 1- מוביליות בין דורית 1.1 – הבדלים בין קבוצות מחקר, 1.2 הבדלים בין תפיסת הווה לעתיד

הממצא המרכזי בתרשים הימני (1.1) הוא שהתפלגות קבוצת הניסוי נמצאת ימינה מזו של התפלגות תשובות משתתפי קבוצת הבקרה. המשמעות היא שתלמידים בחינוך מבוסס מקום נוטים לאופטימיות רבה יותר מחברייהם בקבוצת הבקרה בהערכת מעמדם הכלכלי הצפוי בהשוואה למעמד הוריהם. הדבר בולט במיוחד בקרב תלמידים הצופים ירידה בת אחד עד ארבעה עשירונים. כאשר, ממוצע הפער השלילי עומד על תוחלת של 0.1570 בקבוצת הניסוי אל מול 0.3386 בקבוצת הבקרה.

הממצא המרכזי בתרשים השמאלי (1.2) המתייחס לכלל המשיבים הוא שמשתתפי המחקר נוטים להעריך כי מעמדם הכלכלי יהיה טוב משל הוריהם. ניתן לראות כי שיעור משתתפי המחקר המנבאים כי יהיו בעשירון התחתון נמוך משיעור הוריהם בעשירון התחתון. לעומת זאת, שיעור משתתפי המחקר הצופים שיהיו בעשירון העליון (29%) גדול משיעורם של הוריהם בעשירון זה (21%).

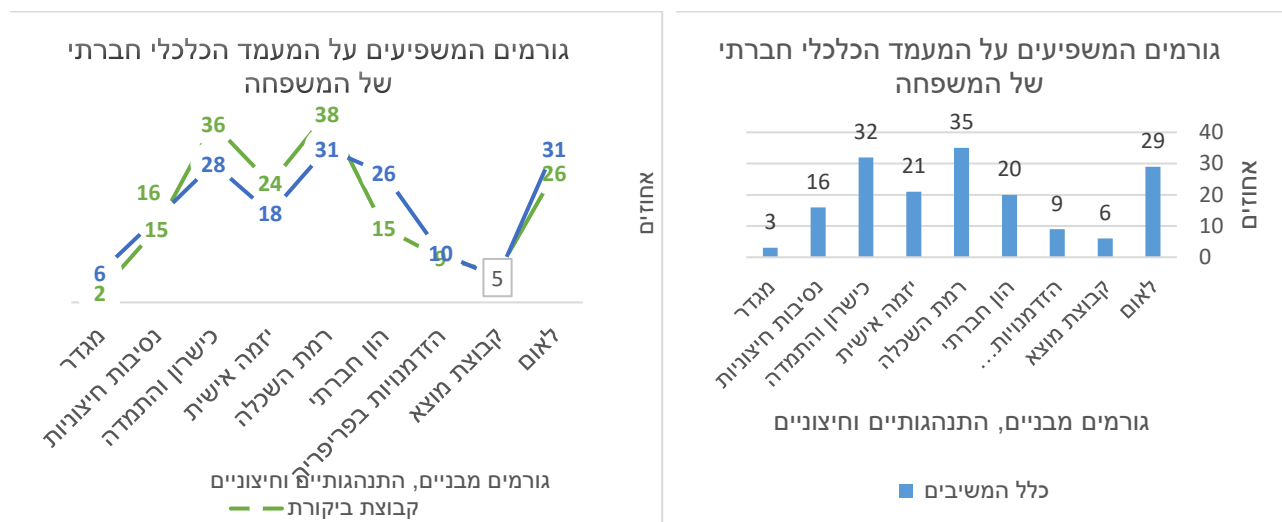
אלו מאששים את חלקה הראשון של השערת המחקר (H1) לפיה קיים קשר חיובי בין לימודי התלמידים בחינוך טכנולוגי-מקצועי בכלל ובין אלו בחינוך מבוסס מקום בפרט לבין שיפור יכולת ההשתכרות הנתפסת.

4.2. תחושת מסוגלות עצמית ושוויון חברתי (H2)

בקרב אוכלוסיות מוחלשות וקבוצות מיעוט שאינן נגישות למשאבי קבוצת הרוב ישנה חשיבות לפרשנות האישית שנותן הפרט לתנאים הסביבתיים בהם הוא גדל ולנסיבות חייו (Savickas, 2012). פרשנות זו בצרוף התנסותו משפיעות על תחושת מסוגלות עצמית (Bandura, 1997) המהווה אמצעי הגנה מרכזי מפני כשל ביוגרפי, מכשול מובנה או מזדמן במהלך החיים, המטפח הצלחה חינוכית וניידות כלפי מעלה (Grundmann&Dravenau,2010[93]).

לפיכך, בשלב הראשון התבקשו התלמידים לציין בשאלה רב-ברירתית את הגורמים (מבניים, התנהגותיים וחיצוניים) אשר למיטב שיפוטם תרמו למיצובן החברתי-כלכלי הנוכחי של משפחותיהם (שאלה 12). תשובות התלמידים תורגמו לתשעה משתנים בינאריים. בשלב השני התבקשו התלמידים להתייחס לגורמים אלו כמקדמים או מעכבים התפתחות אישית של היחיד בעתיד (שאלה 13). על מנת לאפשר בחינה מדויקת ומנותקת רגשית של הסוגיה במקום שאלה רב ברירתית אישית, הוצגו לתלמידים עשרה משפטים כלליים המשקפים את הגורמים לעיל, עמם הם נדרשו לציין את מידת הסכמתם: (1) היבטים מבניים – המשקפים יחסי כוחות בין קבוצות ויחידים על רקע תנאי פתיחה שונים, כגון פערים מעמדיים, אתניים, כלכליים וגיאוגרפיים, לדוגמה: "למי שגדל במרכז הארץ יש סיכוי גדול יותר להצלחה מאשר למי שגר רחוק". (2) היבטים התנהגותיים של היחיד הנוגעים לרכישת השכלה, הצבת מטרות ונקיטת יוזמה. אלו מנוסחים באופן שמעצים את הפרט, למשל: "מי שרוצה להצליח צריך לזוז". לא לחכות שמישהו אחר יעזור לך". (3) בשאלה 13 הוספו גם היבטים של בחירה חופשית אל מול נסיבות שאינן בשליטת הפרט "אני מרגישה שיש לי חופש בחירה. אוכל להיות כל מה שארצה" לעומת אמירה ש"הכל תלוי במזל". התשובות לעשר השאלות נעו על רצף של ארבע דרגות החל מהסכמה "במידה רבה מאוד" עם הנאמר ועד לדחייה מוחלטת "כלל לא".

4.2.1 – המצב החברתי כלכלי הנוכחי של המשפחה (שלב ראשון)



תרשים מספר 2: מעמד חברתי – כלכלי של המשפחה – 2.1 גורמים, 2.2 הבדלים בין קבוצות מחקר

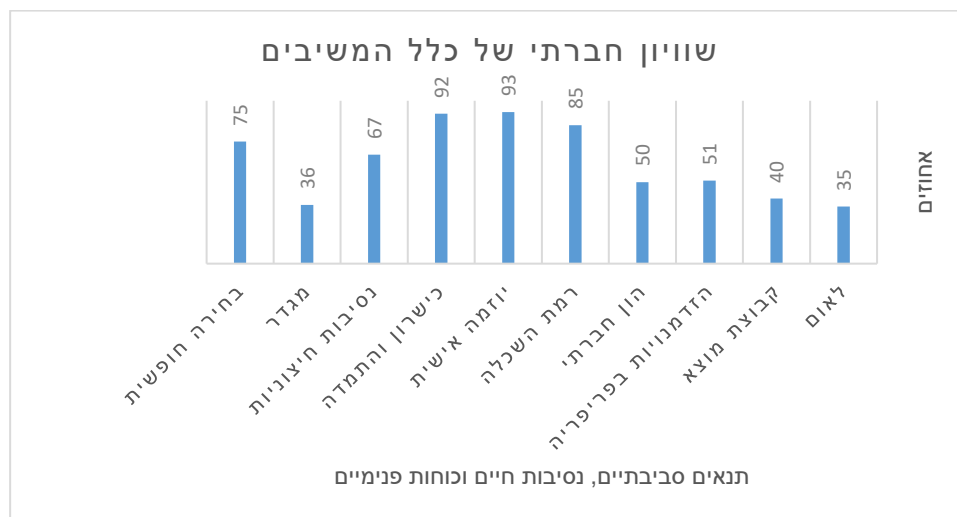
תרשים 2.1 מציג באחוזים את מידת החשיבות אותה מייחסים התלמידים לכל אחד מהגורמים בהשגת המעמד הכלכלי חברתי של משפחתם. הנתונים מלמדים כי מרבית התלמידים ציינו גבוה את ההיבטים ההתנהגותיים - החינוך וההשכלה של דור ההורים, הכישרון וההתמדה והיזמות האישית. הערך הגבוה של פרמטרים אלו מתיישב עם אידיאולוגיה ניאו-ליברלית המדגישה ערכים של מסוגלות עצמית, אחריות אישית ועצמאות כלכלית מבוססת עבודה (Morgan, Acker & Weight, 2010). אידיאולוגיה זו התבססה גם בקרב צעירים באזורי פריפריה, המייחסים תפקיד מרכזי להכשרה לשוק העבודה (הישראלי, 2015).

בהתייחס להיבטים המבניים-חברתיים, הבולטות של הלאום, מעידה על דומיננטיות הזהות היהודית, נתון שמצוי בהלימה עם ממצאי המחקר הקודם בסדרה זו (בינט, 2019), ועשוי להצביע על יתרון מוקנה של שייכות לאומית על ניעות חברתית-כלכלית. כן עולה חשיבות ההון החברתי, וזאת בהלימה לספרות המחקרית, אשר מחד מצביעה שהון חברתי נמוך הנובע מנתוני פתיחה נחותים עלול לצמצם את מרחב הבחירה של אוכלוסיות מוחלשות (Wolff & de Shalit, 2007) ומאידך, מציינת את חשיבותו של החינוך המקצועי והטכנולוגי בחיזוק הון זה (Yair, et al. 2014). דבר זה מתבטא בבחינת ההבדלים בין קבוצת הניסוי (לוח 2.2) לקבוצת הביקורת, ומייחס חשיבות רבה יותר להיבטים החברתיים במיצוב המשפחתי של התלמידים בקבוצת הניסוי. גם ביצוע השוואת ממוצעים (נספח 3) מעלה פער מובהק בין הקבוצות בהקשר להון החברתי (1.2642 ו-1.1489, בהתאמה).

4.2.2 – בחינת המצב הכלכלי-חברתי האישי הצפוי בעתיד (שלב שני)

בחינת המצב הכלכלי חברתי הצפוי בעתיד מלמדת על הבדלים בין תלמידי קבוצות המחקר. אלו מייחסים חשיבות שונה לגורמים המשפיעים על המעמד הנרכש. השוואת ממוצעים (נספח 3) מצביעה על הבדל מובהק בין תלמידי קבוצת הניסוי המייחסים חשיבות נמוכה (2.6834) לנסיבות שאינן בשליטת הפרט או כאלה הקשורות בגנטיקה ומזל, בהשוואה לקבוצת הביקורת (2.9510). עם זאת, אלו גם אלו מאמינים כי מציאות חייו של היחיד ועתידו הם תוצר של התנהלותו ובחירותיו.

ואכן, הנתונים הנוגעים לשוויון חברתי (תרשים מספר 3 להלן) מלמדים על עמדות כלל המשיבים באשר לשוויון הזדמנויות וליכולתם כיחידים וכחברים בקבוצה להתקדם מבחינה חברתית וכלכלית ולהתחרות על משאבים חברתיים. הנתונים מדגישים את הדומיננטיות המיוחסת למסוגלות אישית, גם אל מול חסמים מבניים וחיצונים. כשאחוז גבוה מבין כלל המשיבים סובר כי בעזרת יוזמה אישית, כישרון והתמדה ניתן להשיג את מטרות היחיד וכי חינוך והשכלה הם המפתח לקידום. הדבר תואם את מחקרם של יונה, מזרחי ופניגר (2013) שנערך בקרב תלמידי תיכון ועמד על אימוץ השיח המריטוקרטי ביחס להצלחה בלימודים ודחיית הסברים סוציולוגיים המבוססים על מוצא ורקע חברתי-כלכלי.



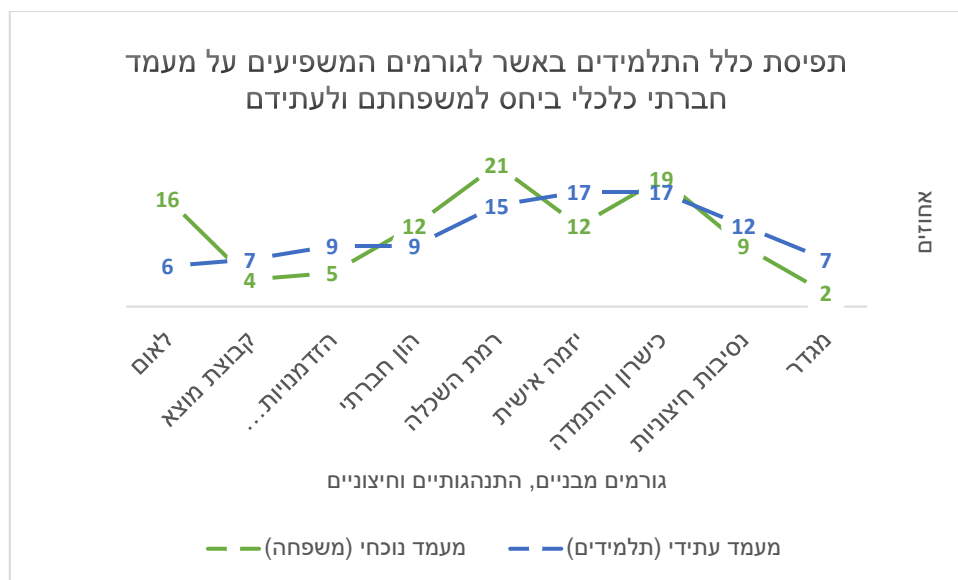
תרשים מספר 3: שוויון חברתי של כלל המשיבים

לצד זאת, כלל התלמידים מציינים את הריחוק מהמרכז כחסם בנגישות לטובין ולהשגת יעדים אישיים. בישראל, קבוצות חברתיות מסוימות המאופיינות ברמת השכלה נמוכה, בתחומי תעסוקה נחותים ובדרגות זוטרות מתגוררות באזורי הפריפריה לאורך זמן. דבר שעשוי לנבוע מהעדפה חברתית ותרבותית אך גם מאפליה (גירבי ולוי, 2000). עם

זאת, ההשתייכות לקבוצת המוצא כמונעת הזדמנות שווה, נמצאה כגורם בעל חשיבות נמוכה יחסית, בהתאמה למגמת ההתקרבות בין קבוצות המוצא (מזרחי ואשכנזי) בתחומי החיים השונים ולצמצום פער ההכנסות ביניהן מאז שנות התשעים (דהן, 2013). חסם דומיננטי נוסף הוא היעדר קשרים משפחתיים ואישיים, הנתפס כפוגע בשוויון הזדמנויות. על פי הספרות והמחקר, הון חברתי מאפשר לפרט ולקבוצה לקדם את מטרותיהם (Putnam, 2000), ואולם אלו החסרים אותו, נדרשים להתמודד עם תיוג חברתי, הדרה, תלות בגורמים שמעמדם איתן, קונפורמיות יתר, לכידות חברתית מוגבלת ורמה נמוכה של שוויון (Edwards & Foley, 1998).

4.2.2 – ניתוח הפערים בין תפיסת דור ההורים לתמונת העתיד של התלמידים (שלב שלישי)

הגורמים המשפיעים על המיצוב הכלכלי-חברתי של דור ההורים ועל זה הנצפה של התלמידים נבחנו באמצעות שתי שאלות הנבדלות בניסוחן ובתרגומן למשתנים (שאלות 12 ו-13, בהתאמה, כמפורט בסעיף 4.2 לעיל). חשיבות כל אחד מהגורמים כתורם להשגת המעמד הרצוי נמדדה בהתאם לאחוז התלמידים שהצביע עליו כשלעצמו. אולם, על מנת לעמוד על התרומה של כל גורם ביחס לאחרים נורמלו הנתונים. משקלו היחסי של כל גורם בכל אחד מהסטטוסים – המשפחתי והאישי בעתיד מוצגים בתרשים מספר 4.



תרשים מספר 4: תפיסת כלל התלמידים באשר לגורמים המשפיעים על מעמד חברתי כלכלי ביחס למשפחתם ולעתידם

מהערכת המצב הסוציו-אקונומי הנוכחי (משפחתי) והעתיד של התלמידים (תרשים מספר 4) עולה כי כלל המשיבים נטו להפחית בחשיבות הלאום אך ייחסו לגורמים מבניים כמו מוצא ומגדר משקל רב כחסם למימוש עצמי בהשוואה למשקלם ביחס להוריהם. נתון זה מקבל תוקף ממדד המגדר (2017), המציין חרפה בפערים בין גברים לנשים בפריפריה החברתית והכלכלית, ומשקף הבנה חברתית מציאותית של תלמידי החינוך הטכנולוגי-מקצועי. כמוכן בולט משקלה היחסי של ההזדמנות בפריפריה כמעכבת מימוש עצמי ועצמאות כלכלית. מאידך, מבין הגורמים ההתנהגותיים ליזמות חשיבות מכרעת, בהשוואה לרמת ההשכלה, הנתפסת כפחותה במשקלה יחסית לדור ההורים.

בחינה מעמיקה של עמדות תלמידים המשתתפים בתכניות חינוך מקצועי מבוסס מקום (נספח 5), מצביעה על תרומתה של דרך הוראה זו לטיפוח יזמות אישית (0.2595) לצד דחיקת האמונה בגורל (-0.2404) וקונבנציות חברתיות, אותן הסכמות הנתפסות כמובנות מאליהן באשר לתפקידי נשים וגברים בקבוצות תרבותיות נתונות ופוגמות בשוויון המגדרי (-0.2735). כן ניתן להצביע על מתאם חיובי בין חופש הבחירה של כלל התלמידים לבין

יזמות אישית (0.3030) כישרון והתמדה (0.2666). נתונים אלו מקבלים תמיכה ממחקריהם של גופן (Gofen, 2009), והישראלי (2016) העוסקים בשבירת השעתוק הבין-דורי, ומצביעים על פרקטיקות שמפעילות המשפחות לקידום מובילות ובהן הדגשת טיפוח תפיסה של עצמאות ואינדיבידואליות. תמונה זו מקבלת ביטוי בחינוך הטכנולוגי-מקצועי המטפח הכוונה עצמית בלמידה, ובכלל זה תחושות של מסוגלות עצמית והצבת יעדים (Barak, 2009).

מניתוח כלל המשתנים של מסוגלות עצמית ושוויון חברתי, עולה כי תלמידים הלומדים בחינוך מקצועי-טכנולוגי מבוסס מקום מאמינים שמציאות חייהם היא פועל יוצא של התנהלותם ובחירותיהם בהשוואה לקבוצת הביקורת, ורואים ביזמות, המהווה דרך חיים של מסלול זה, כלי משמעותי להשגת יעדיהם.

הדבר מאשש את השערת המחקר (H2) לפיה קיים מתאם חיובי בין לימודים בחינוך טכנולוגי מבוסס מקום לבין אמונת התלמידים החיים בפריפריה ביכולתם האישית להתקדם ללא קשר לשייכותם המעמדית.

4.3. השגת זהות תעסוקתית (על פי מרסיה)

כינון זהות ועיצוב סגנון חיים וקריירה כרוכים בתהליך חקר המערב היבטים רגשיים וקוגניטיביים (צינמון, 2018); תהליך זה מתמשך ובמהלכו רוכש הפרט מיומנויות שונות ובוחן אפשרויות קריירה שעשויות להתאים למאפייניו האישיים. תהליכי גיבוש הזהות העצמית בגיל ההתבגרות (Marcia, 1980) וגיבוש הקריירה (Super, 1990) מעניקים ליחיד תחושה מתמשכת באשר לזהותו, בהתבסס על העבר, ועל האופן בו הוא מדמה את עצמו בעתיד. החינוך הטכנולוגי-מקצועי מזמן סביבת התנסות כזו ללומדים. לפיכך, נבחן האם קיים מתאם בין תכנית חינוכית מבוססת מקום לבין אחד או יותר ממצבי הזהות – בהתבסס על הטיפולוגיה של מרסיה (1980). נמצא (נספח 6) כי רק קבוצה קטנה מקרב כלל התלמידים מגדירה את זהותה התעסוקתית כמקובעת על פי דעת הוריהם (10%), ואלו מרביתם מגדירים את עצמם במצב של זהות דיפוזית - אדישות לנושא (57%) או זהות חקר - מצב מתמשך של חקירה (58%). בנוסף נמצא כי קבוצה לא מבוטלת טוענת לזהות מושגת - קבלת החלטה לגבי תחום עיסוקם לאחר חקירה פעילה בנדון (44%). לאור החפיפה הקיימת מטבע הדברים בין מצבי זהות, בעיקר בין מצב חקר דיפוזי ומתמשך, המחקר התמקד בהשוואת המענה בין הקבוצות. השוואת הממוצעים (נספח 3) מגלה כי "זהות מושגת" גבוהה יותר בקבוצת הניסוי (3.5570) בהשוואה לקבוצת הביקורת (3.0169). מנגד, "זהות מקובעת" ו"זהות דיפוזית" שתיהן גבוהות יותר בקבוצת הביקורת (5.4915 ו-3.3297, בהתאמה) לעומת קבוצת הניסוי (5.1164 ו-2.9867, בהתאמה). התוצאות כולן מובהקות ($P < 0.005$).

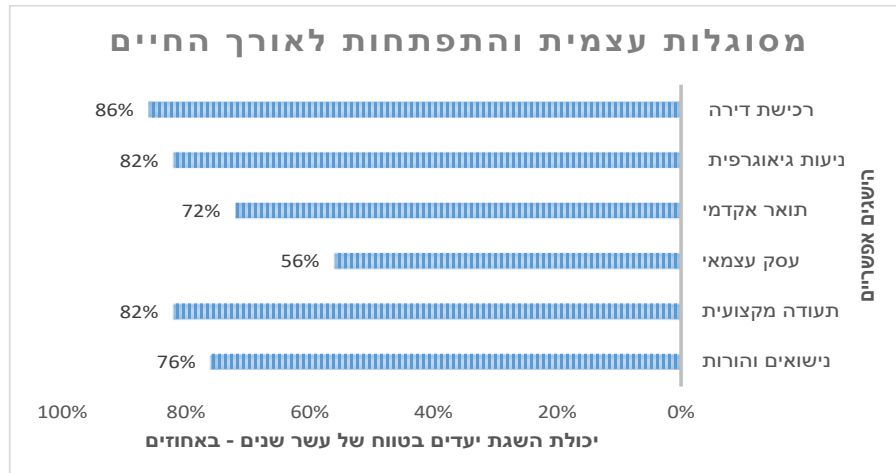
ממצאים אלו מאששים את השערת המחקר (H3) לפיה קיים מתאם גבוה יותר בין חינוך טכנולוגי מבוסס מקום לבין השגת הזהות של הפרט ביחס למקצוע, בהשוואה לחינוך שאינו מבוסס מקום.

4.4. הבניית תכניות לעתיד ותכנון קריירה

ניתוח הנתונים לגבי תכניות העתיד של התלמידים נחלק לשני היבטים – תפיסת העתיד של התלמידים ביחס למגוון תחומי חייהם בעשור הקרוב, ותפיסת העתיד שלהם ביחס להתפתחותם המקצועית לאורך החיים.

4.4.1 – תפיסת העתיד של התלמידים ביחס למגוון תחומי חייהם בעשור הקרוב

חלק זה של המחקר בחן את מידת הוודאות שהתלמידים חשים לגבי הבניית תכניוניהם לעתיד במגוון תחומי חיים בעשור הקרוב: בעלות על דירה, מגורים במקום טוב יותר, תואר אקדמי, תעודת מקצוע, עסק עצמאי, נישואים ו/או הורות. תשובותיהם נעו בסולם בן ארבע דרגות המלמד על מידת הסבירות שמייחסים המשיבים להשגתם החל "במידה רבה מאוד" וכלה ב"בכלל לא".



תרשים מספר 5: מסוגלות עצמית והתפתחות אישית של כלל המשיבים בעשור הקרוב

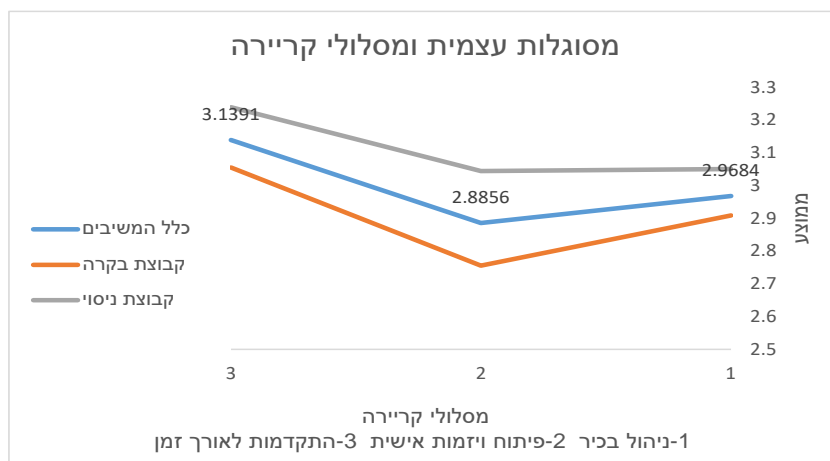
הנתונים בלוח מספר 5 לעיל מלמדים על חשיבה אופטימית של כלל התלמידים ביחס לכל המשתנים. כך לגבי רכישת דירה, זכאות לתעודת מקצוע והשגת תואר אקדמי. שאיפות אלו אינן עומדות בהלימה עם הנתונים הסטטיסטיים המלמדים כי בעשור האחרון עלו מחירי הדירות בקצב מהיר יותר מההכנסה הפנויה של משקי הבית (בנק ישראל, 2018). גם תמונת המצב הנוגעת לזכאות לתעודת הסמכה טכנולוגית (פיקוח משרד החינוך) ולתעודה מקצועית (פיקוח משרד העבודה) בשנת הלימודים תשע"ז 2017/2018 עמדה רק על 49.7% ו-53%, בהתאמה. בנוסף, נכון לשנת 2016, 43.4% בלבד מבוגרי החינוך הטכנולוגי העברי המשיכו את לימודיהם במוסדות אקדמיים (ויסבלאי, 2018). גישה אופטימית זו של המתבגרים נבנית כחלק מתהליכי עיצוב וחקר הזהות, ונשענת על התנסות ועל משאביהם האישיים, המשפיעים על תפיסת עולמם ומסוגלותם האישית (Bandura, 1997, 1986). אופטימיות זו ניכרת גם בשלב הבגרות המתהווה, בו הזמניות וההתנסויות המרובות שאינן דורשות החלטה קונקרטיה מייצרות תחושה של אפשרויות פתוחות ותקווה, גם בקרב צעירים מרקע חברתי מוחלש וסטטוס כלכלי נמוך (צינמון, 2018).

השוואת ממוצעים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת (נספח 3) לגבי ההיבטים השונים הנוגעים להישגי התלמידים בעשור הקרוב, מצביעה על הבדלים בין הקבוצות ביחס להיבטים האקדמיים לאלו המעשיים. במישור המעשי קבוצת הניסוי מייחסת וודאות גבוהה יותר לכל הפרמטרים בהשוואה לקבוצת הבקרה: לרכישת דירה (3.5234, 3.3631 בהתאמה), להקמת עסק עצמאי (2.8592 ו-2.5293, בהתאמה), לנישואים והורות (3.3428 ו-3.0295 בהתאמה). ממצאים אלו מלמדים על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר בקרב תלמידי חינוך טכנולוגי מקצועי מבוסס מקום ומעידים על החשיבות של פדגוגיה זו בבניית דימוי עתיד של המתבגר בתחומי חיים מוגדרים ומסלולי חיים עתידיים.

נתונים אלו מחזקים את השערת המחקר לפיה קיים מתאם חיובי גבוה יותר בין חינוך מבוסס מקום לבין תחושת מסוגלות עצמית כפי שזו מתבטאת בהבניית תכניות הפרט לעתיד בהשוואה לחינוך שאינו מבוסס מקום.

4.4.2 – תפיסת העתיד שלהם ביחס להתפתחותם המקצועית לאורך החיים

נקודת המבט העתידית של כלל התלמידים ביחס לקריירה נבחנה בשלוש שאלות (מספר 17, 18 ו-19 בשאלון, נספח 2), המשקפות כל אחת מסלולי קריירה נפרד. תשובותיהם שנתנו בסולם של ארבע דרגות החל "במידה רבה מאוד" וכלה ב"בכלל לא" מלמדות על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה ביחס לעתידם התעסוקתי בשלושה מסלולי קריירה: החל בהתקדמות לאורך זמן במקום עבודה קבוע המכיר בתרומתם (81%), דרך יזמות, פיתוח ופריצת דרך עצמאית (60%) וכלה בתפקידי ניהול בכיר (70%).



תרשים מספר 6 : מסוגלות עצמית ומסלולי קריירה

תלמידי קבוצת הניסוי נטו להעריך הצלחה מרובה יותר בשלושת מסלולי הקריירה גבוהה יותר בהשוואה לזו של תלמידי קבוצת הביקורת: התקדמות לאורך זמן (3.2394 ו-3.0548, בהתאמה); פיתוח ויזמות (3.0441 ו-2.7559, בהתאמה) ועמדות ניהוליות (3.0503 ו-2.9090, בהתאמה). הנתונים מלמדים כי ההבדל בין הקבוצות משמעותי יותר בשני המסלולים האחרונים- העצמאי והניהולי. בחינה נוספת של תת קבוצה מקרב קבוצת הניסוי, המאופיינת בהתנסות המתבטאת ברמת אינטראקציה גבוהה ומושכת יותר עם הסביבה, מלמדת על מתאם גבוה-חיובי (0.4759) ומובהק ($P = 0.0000$) עם שאיפות ניהול בכיר.

ממצאים אלו מלמדים על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר בקרב תלמידי חינוך הטכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום ומעידים על החשיבות של פדגוגיה זו בבניית מסלולי קריירה עתידיים. נתונים אלו מחזקים את השערת המחקר לפיה קיים מתאם חיובי גבוה יותר בין חינוך מבוסס מקום לבין תחושת מסוגלות עצמית כפי שזו מתבטאת בהתפתחות הקריירה השוואה לחינוך שאינו מבוסס מקום (H4).

4.5. בחינת משתני בקרה נוספים על המסוגלות העצמית ותפיסת העתיד של התלמידים

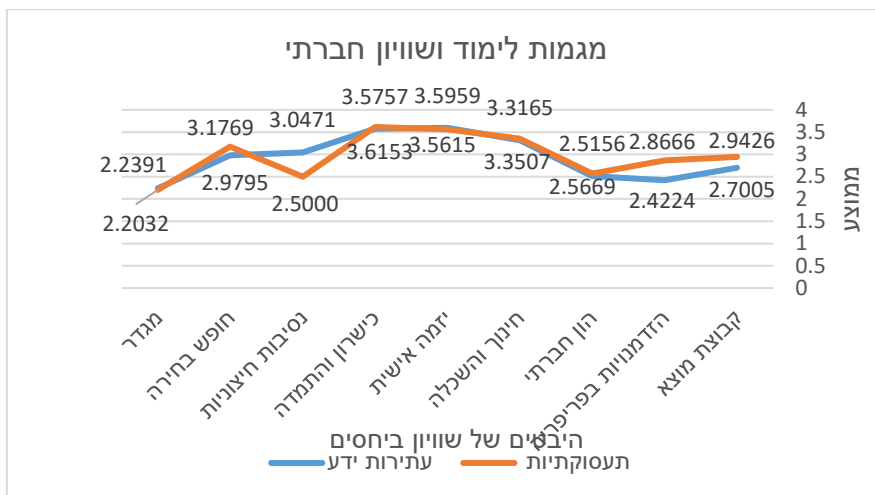
על מנת לבדוק את השערות המחקר, נבחנה גם השפעתם של משתנים נוספים מעבר להשתייכות לקבוצת הניסוי או הביקורת על תפיסת העתיד, המסוגלות עצמית ויכולת הניעות הכלכלית-חברתית.

4.5.1 – השפעת מגמות הלימוד על המסוגלות העצמית ותפיסת העתיד

בהינתן חלוקה של מגמות הלימוד לשלוש קבוצות עיקריות (כמפורט בפרק 3.1) בחן מחקר זה את המתאמים שבין מגמות הלימוד (עתירות ידע אל מול טכנולוגיות נמוכות ותעסוקתיות, להלן "תעסוקתיות") לבין מוביליות בין-דורית נתפסת, שוויון ביחסים ותמונת עתיד של המשיבים באשר להישגיהם בעשור הקרוב ולהתפתחותם המקצועית לאורך החיים.

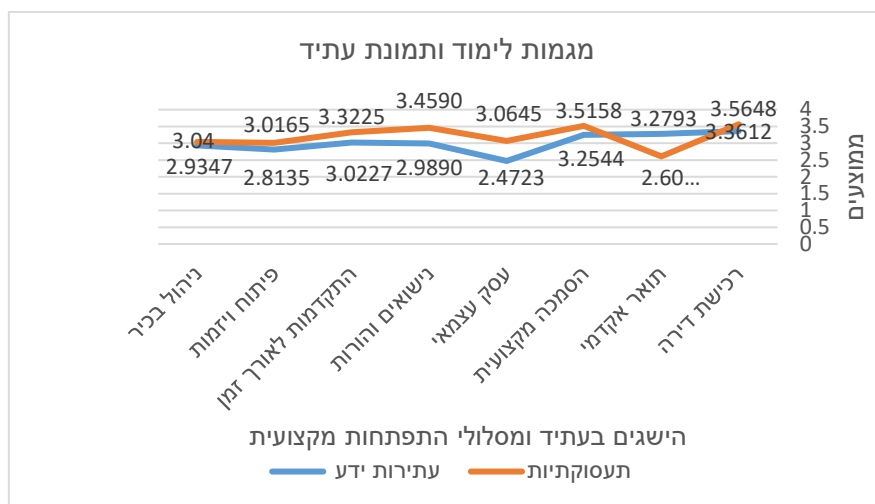
השוואת ממוצעים מלמדת כי לא נמצא הבדל בין תלמידים במגמות לימוד שונות לבין ניעות בין דורית נתפסת. תלמידים הלומדים במגמות המכינות אותם לקראת לימודים גבוהים כמו גם חבריהם הלומדים במגמות

שמתמקדות במקצועות מסורתיים חולקים תפיסה משותפת (0.7588 ו-0.7945, בהתאמה) ביחס להתקדמותם במעלה הסולם החברתי כלכלי. יתר על כן, עמדתם דומה ולא ניכר הבדל מובהק באשר לתפקיד החיובי אותו ממלאים לטעמם הלימודים, ההתמדה ולקיחת האחריות והיזומה האישית בניעות כלפי מעלה. מנגד, הבדלים בין התלמידים במגמות הלימוד השונות ניכרו בעמדותיהם ביחס לאי שוויון חברתי שבין קבוצות, לנסיבות חיים ולחופש הבחירה של היחיד.



תרשים מספר 7.1: הבדלים בין מגמות לימוד ביחס לשוויון חברתי

השוואת ממוצעים (תרשים 7.1) מלמדת כי תלמידים במגמות תעסוקתיות נוטים ליחס מידה פחותה של חשיבות לנסיבות חיים שאינן בשליטת הפרט בהשוואה לחבריהם במגמות עתירות ידע והנדסיות גבוהות. הם אף מאמינים במידה רבה יותר מחבריהם כי חופש הבחירה ביחס לעיסוקם ולעתידיהם נתון בידיהם. זאת, חרף אי השוויון שהם מזהים ביחסים שבין קבוצות מוצא וההזדמנויות לקידום המצוינות במרכז לעומת הפריפריה. ההבדלים בין הקבוצות ניכרים גם באופן בו הם צופים את התקדמותם בעתיד (תרשים 7.2).



תרשים מספר 7.2: הבדלים בין מגמות לימוד ותמונת עתיד

תלמידי מגמות עתירות ידע וטכנולוגיות גבוהות רואים עצמם ממשיכים לעבר לימודים אקדמיים ורכישת תואר בעוד מיסוד המתבטא ברכישת דירה או בנישואים נדחה. לעומתם, תלמידי המגמות הטכנולוגיות והתעסוקתיות מכוונים לרכישת הסמכה ומקצוע ולהשתלבות בחברה ובשוק העבודה. כך, הם רואים עצמם רוכשים דירה, נישואים, מקימים עסק עצמאי ופונים לעבר מסלול התפתחות מקצועי בין אם במסגרת עצמאית ובין אם במסגרת עבודה קבועה כשכירים. לא ניכר הבדל מובהק בינם לבין חבריהם ביחס לאפשרות כי ימלאו בעתיד תפקידי ניהול בכירים.

הגישה הפרגמטית של תלמידי המגמות התעסוקתיות מקבלת חיזוק ממחקרם של יונה, מזרחי ופניגר (2013). אשר בדקו ומצאו כי העיקרון המריטוקרטי ואפשרות הבחירה בסגנון חיים מסוים מסייעים לתלמידים, הלומדים במסלולי לימוד נמוכים לשמר את תחושת הערך העצמי שלהם על אף מיקומם הנמוך במבנה ההזדמנויות הבית ספרי. גישתם זו מהווה נדבך נוסף בדרך להתפתחות היחיד, שכן היא מתווספת לתחושת המסוגלות העצמית המטופחת על ידי חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום, ואשר מוכחת במחקר זה כתורמת להבניית תמונת העתיד של הפרט ולקידומו.

4.5.2 – השפעת מאפייני המקום על המסוגלות העצמית ותפיסת העתיד

בחינת המגורים בפריפריה על המסוגלות העצמית ותמונת העתיד של התלמידים (סעיף 4.4.2), תיארה את הפריפריה כגורם מעכב-במידה בכל הקשור למימוש הזדמנויות היחיד, והראתה שהשפעתה ממותנת על ידי גורמים התנהגותיים מקדמים של התלמידים. ואולם, בחינה זו נעשתה ביחס למספר יישובים מועט ולפיכך התוצאות אינן בעלות תוקף סטטיסטי משמעותי.

בהמשך לבחינה זו, נבחנה השפעתו של המקום גם אל מול פרמטרים נוספים. במסגרת זו, נבדק המתאם בין שני מדדים עיקריים של אי שוויון – המדד הסוציו-אקונומי של הישוב ומדד הפריפריאליות ביחס לשלושה משתנים (1) מוביליות בין-דורית, (2) שוויון ביחסים ו (3) מסלולי קריירה.

הממצאים מלמדים על מתאם חלש ושלילי בין המדד הסוציו-אקונומי לבין מוביליות בין דורית (0.1168-) לצד מתאם חלש וחיובי בינו לבין אי שוויון ביחסים בין (א) קבוצות ממוצא שונה (0.1309), (ב) פרמטרים המבטאים הזדמנויות בפריפריה לעומת המרכז (0.1754) (ג) ההון חברתי הנתפס של התלמידים (0.1896) ו-(ד) אפשרויות החינוך שמציע המקום (0.1896). כמוכן נמצא מתאם בין מדד הפריפריאליות לבין תפיסת אי השוויון החברתי המתייחסת להזדמנויות בפריפריה לעומת המרכז (0.2911). לא נמצא מתאם מובהק ומשמעותי בין שני מדדי אי השוויון לבין תפיסת הקריירה והתפתחותה - כל אלו שוליים ביחס לטיפול תחושת המסוגלות ודימוי תמונת העתיד בקרב תלמידים הלומדים בחינוך הטכנולוגי-מקצועי.

לפיכך, גם מבחינה זו עולה החשיבות של תחושת המסוגלות העצמית. זו מסייעת לתלמידים להתגבר על גורמים מעכבים בפריפריה החברתית והגיאוגרפית בה הם גרים.

מכל אלה עולה, כי תלמידים על פני כל הרצף החינוכי בחינוך הטכנולוגי-מקצועי הינם חדורים תחושת מסוגלות, ללא קשר להישגיהם הלימודיים, באשר ליכולתם לטפס מעלה בסולם החברתי-כלכלי ולרכוש מעמד גבוה משל הוריהם. זאת על אף הגורמים המעכבים המצויים בסביבת מגוריהם. מכאן, עולה האפשרות לראות בחינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום דרך נוספת לשבירת השעתוק הבין-דורי.

5. דיון

בעשורים האחרונים עקב הביקורת על החינוך הטכנולוגי-מקצועי, התאים עצמו חינוך זה לאלף השלישי ולמציאות הטכנולוגית המשתנה והפך לחלק מההשכלה העיונית המוצעת לתלמידים. זאת מתוך תפיסה כי חינוך המוביל לרכישת השכלה אקדמית יוצר שוויון הזדמנויות ואף מביא לשבירת השעתוק הבין דורי. לצד מגמות אלו וכחלק מהן, מתקיים חינוך טכנולוגי-מקצועי המשלב בין עולם המעשה, לפדגוגיה ולסביבה, ואשר הינו בעל זיקה למרחב הקהילתי והגיאוגרפי בו הוא פועל.

מחקר זה מוכיח כי חינוך זה, אשר לרוב אינו נתפס כך, למעשה מקיים את כל אותם מאפיינים המזוהים עם חינוך מבוסס מקום, ומאפשר לבחון דרך הוראה זו מפריזמה שונה וכתביב אלטרנטיבי נוסף לניעות חברתית ולקידום שוויון. המחקר מלמד כי חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום מקדם באופן אפקטיבי וייחודי את תהליך החקר של המתבגרים, אשר במסגרתו הם מחזקים את מודעותם העצמית, רוכשים ידע על האפשרויות העומדות בפניהם, מגבשים זהות אישית ומקצועית ותחושת מסוגלות גבוהה. אלו באות לידי ביטוי בהבניית תכנית לעתיד, שהינן לא רק בעלות פוטנציאל למימוש עצמי אישי-מקצועי ומשפחתי, אלא גם מקדמות שוויון כלכלי ושוויון ביחסים.

תחושת מסוגלות זו הינה אחד הממצאים הבולטים העולים מהמחקר, אשר מתקיים במוסדות חינוך טכנולוגיים-מקצועיים המצויים ברובם בפריפריה החברתית והגיאוגרפית, והנקשרים לאי שוויון חברתי וכלכלי. חרף עובדה זו, התלמידים בחינוך הטכנולוגי-מקצועי שאבו כוח מסביבת מגוריהם והביעו אמונה חזקה ביכולתם האישית להתקדם ללא קשר לשייכותם המעמדית. התלמידים הציגו תפיסת עתיד אופטימית באשר למוביליות בין דורית ולמיקום גבוה יותר שלהם ביחס למשפחתם בסולם החברתי-כלכלי, והתוו מסלול בהיר להתפתחותם לאורך השנים ולקידום הקריירה התעסוקתית שלהם. תחושת מסוגלות זו התגלתה כדומיננטית בפרט בקרב תלמידי קבוצת הניסוי המשלבים עבודה מעשית במקומות עבודה מחוץ לכותלי בית הספר, הן ביחס להיבטים הפרקטיים של החיים והן ביחס למסלולי הקריירה שלהם בעתיד. אלו מצביעים, בין היתר, על נטייתם לפיתוח קריירה עצמאית וחתירה למצוינות בתחומם.

מחקר זה נפתח בהתייחסות לבידול הגיאוגרפי, ליחסי פריפריה מרכז ולעובדת היותם של בתי הספר המקצועיים ממוקמים בפריפריה. בניגוד לגישה השגורה, המחקר מראה כי המדדים המקובלים, המשמשים לבחינת אי-שוויון שוליים בהשפעתם על תפיסת המוביליות הבין דורית, על השוויון החברתי ועל דימוי התלמידים בחינוך הטכנולוגי-מקצועי באשר לאפשרויותיהם בעתיד. המחקר מראה כי חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום נותן מענה לדיאלקטיקה השלילית של השוויון בחינוך. זו נובעת מתרגום מושג השוויון לעיקרון של חינוך שווה ואחיד המצוי בבסיס בית הספר. אלא שתרגום זה המתבטא בהענקת יחס שווה לבעלי צרכים חינוכיים שונים גרר בעקבותיו אי שוויון. אשר כתוצאה ממנו בית הספר לא שינה את מקומם היחסי של המוחלשים בחברה ולא הקנה להם שוויון הזדמנויות במלחמה על מעמדם (לם, 2000).

המחקר מלמד כי חינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום מספק חינוך המותאם לקבוצת התלמידים ההטרוגנית הבאה בשערי. חינוך זה מתבונן נכוחה על המציאות ואינו נוהה אחר מצג של חינוך אחיד ושוויוני המשמר פערים בפועל. תלמידיו אמנם ערים לקשר שבין המצב הסוציאקונומי של היישוב וריחוקו הגיאוגרפי לבין נגישות לטובין, הן חברתי ואפשרויות חינוכיות, אך ניכר שהתנסות מבוססת מקום מכווננת זהות מקצועית, מבנה תמונת עתיד הישגית, מחזקת את המסוגלות העצמית של התלמידים ומקדמת שוויון חברתי-כלכלי.

ביבליוגרפיה:

אדי-רקח, א., גרינשטיין, י., ובהק, ח., (2016). מגמות של בידול או שילוב בסביבת מגורים על בסיס מיצב חברתי-כלכלי של התלמידים בבית הספר. בתוך: בושריאן, ע' (עורך). (תשע"ו, 2016). אישוויון וחינוך: קשרים בין גידול באישוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך, דוח מפעילות לימודית. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית

אלשך, י. פילק, ד. פרומר, נ. ושניר, א. (אביב 2013). שוויון, מפתח: כתב-עת לקסיקלי למחשבה פוליטית, גיליון 6

בושריאן, ע' (עורך). (תשע"ו, 2016). אישוויון וחינוך: קשרים בין גידול באישוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך, דוח מפעילות לימודית. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית

בינט, ג., (2019). הפוטנציאל הגלום בחינוך טכנולוגי-מקצועי מבוסס מקום, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים, טרם פורסם.

בלנק כ., שביט י., ויעיש מ., (2015) הסללה בחינוך התיכוני בישראל, בתוך: וייס אבי, צ'רניחובסקי דב (עורכים), דוח מצב המדינה 2015, מרכז טאוב, ירושלים.

בן-בסט, א', ודהן מ., (2009) הכלכלה הפוליטית של הרשויות המקומיות. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בן-ישראל, ר., (תשנ"ו 1996). השוויון במשפט העבודה מנין ולאן? שנתון משפט העבודה. 85-120

גורביץ', עמיעד והרפז, יורם (2016). לקראת חינוך טכנולוגי-הומניסטי, מטרה, יעדים, אמצעים, כנס 25 שנה לרשת עתיד

גירבי, א. ולוי, ג., (2000). השסע החברתי-כלכלי: נייר עמדה מספר 21, בהנחיית רות גביוון, המכון הישראלי לדמוקרטיה

דהן, מ., (2013). האם כור ההיתוך הצליח בשדה הכלכלי?, הרבעון לכלכלה, 60: 107-152.

היילברונר, ע. ולוין, מ. (2007). בין שדרות לשדרות רוטשילד: יחסי מרכז-פריפריה בתרבות הישראלית: רסלינג

הישראלי, א. (2016). המשפחה כסוכן של שינוי חברתי: הון משפחתי במבט השוואתי, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים

וייסבלאי, א. (2018). מבט על החינוך הטכנולוגי מקצועי, הכנסת- מרכז המידע והמחקר

וינריב, א. (2007). על שוויון ואישוויון: מבט פילוסופי, פרדס- הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה. יונה, י., מזרחי, נ., פניגר, י. (2013) פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, מכון ון ליר בירושלים הקיבוץ המאוחד. עמ' 11

יוסטמן, מ., (2016) נספח א': שוויון הזדמנויות בחינוך, ניעות ופערים חברתיים. בתוך: בושריאן, ע' (עורך). (תשע"ו, 2016). אישוויון וחינוך: קשרים בין גידול באישוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך, דוח מפעילות לימודית. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

יפתחאל, א. צפדיה, א. (2008) ספריפריה : ערי הפיתוח והמקום המזרחי, בלוק, 2 : 65-68.

לם, צ. (2000). לחץ והתנגדות בחינוך : מאמרים ושיחות, ספרית פועלים

סבירסקי, ש., קונור-אטיאס, א., דגן-בוזגלו, נ., (2016) לקראת שנת הלימודים 2016/17 איפה החצי השני? בני הנוער שאינם זכאים לתעודת בגרות, מרכז אדוה, תל אביב.

פוקס, ה., ינאי, ג., בלס, נ., (2018). החינוך הטכנולוגי- מקצועי : מגמות והתפתחויות בשנים 2006-2017, פרק מתוך : "דוח מצב המדינה 2018", מרכז טאוב

פרידמן, י., (2013). שאלוני מחקר במדעי החברה ובחינוך- גישות ושלבי בנייה. מכללת אחוה, עמודים : 1-25

צינמון, ר. ג. (2018). מי אני ומה אני רוצה להיות מבוגרים צעירים יוצרים עתיד אישי וחבר. בתוך : בוני-נח, ח. נתן, ש. ובן-רפאל גלנטי ס. (עורכות) (2018). צעירים בישראל : מחקר ועבודת שטח. המכללה האקדמית בית ברל, קרן גנדיר, עמותת למרחב

צמרת, צ., (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח', בתוך : בראלי, א., גוטוויין, ד., פרילינג, ט., (עורכים) חברה וכלכלה בישראל : מבט היסטורי ועכשווי, עיונים בתקומת ישראל, סדרת 'נושא', אוניברסיטת בן גוריון בנגב

קמיר א. (2016). "זכויות כבוד סגולי וזכויות כבוד מחיה : הצעה להמשגה של זכויות" עלי משפט 13, 37 (תשע"ו-2016) עמודים : 37-63

רולס, ג'., (2001), צדק כהוגנות הצגה מחודשת. תרגום לעברית : דפי אגם-סגל (2010), ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות, ספרי חמד, תל-אביב. עמודים : 81-84.

שביט. י., (2013) החינוך המקצועי/טכנולוגי במחשבה שנייה, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל

שטראוס, נ. (עורך). (2017). תובנות ממהלכי עבר לקידום החינוך המדעי בישראל : למידה מסוגיות נבחרות- דוח מפעילות לימודית. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים

תמיר י. (2015). מי מפחד משוויון- על חינוך וחברה בישראל. תל אביב : ידיעות ספרים

Adams, G. R. (1998). The objective measure of ego identity status: A reference manual

Anderson, E. S (1999), "What is the Point of Equality?" Ethics 109, pp. 287–337

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. Journal of Personality and Social Psychology, 35(3), 125-139.

Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Barak, M. (2009). Motivating self-regulated learning in technology education, *International Journal of Technology and Design Education*, Volume 20, Number 4, Page 381

Barca, Fabrizio., (2009). *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy: A Place-Based Approach to Meeting European Union Challenges and Expectations*, Independent Report, prepared at the request of Danuta Hübner, Commissioner for Regional Policy, European Union.

Barnett, M., Houle Vaughn, M., Strauss, E., & Cotter, L., (2011). Urban environmental education: leveraging technology and ecology to engage students in studying the environment, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20:3, 199-214

Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14, 3–11

Bischoff, K., & Reardon, S. F. (2014). Residential segregation by income, 1970–2009. In J. R. Logan (Ed.), *Diversity and disparities* (pp. 208–233). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Carter-Guyette, M., (2019) *Place-Based Learning As An Effective Methodology For Developing Self-Efficacy Skills In Students With Learning Disabilities*. All Theses And Dissertations. 244.

Corak, Miles. (2013) *Income Inequality, Equality of Opportunity and Intergenerational Mobility*, IZA Discussion Paper # 7520

Craig, S.C., Niemi, R.G. & Silver, G.E. (1990). Political efficacy and trust: A report on the NES pilot study items. *Polit Behav* 12, 289–314

Downey, B. Douglas and Condron, J. Dennis (2016) *Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality*, *Sociology of Education OnlineFirst*, published on May 30, 2016

Dworkin R (2002). *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*, Cambridge, MA: Harvard University Press. P. 2

Edwards, B. & Foley, M.W. (1998). “Civil Society and Social Capital beyond Putnam (Robert Putnam). *American Behavioral Scientist* 42(1): 124-140

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New – York: W.W. Norton. Pp: 247-284

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New – York: W.W. Norton. Pp: 142-195

Erikson, R., and Goldthorpe J. H. (2002) *Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective*, *Journal of Economic Perspectives*, Volume 16, Number 3, Summer 2002, Pages 31–44

Gofen, A. (2009). Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120.

- Grundmann, M. and Dravenau, D. (2010) Class, Agency and Capability. in: Otto H.U and Ziegler H. (eds). Education, welfare and capabilities approach: a European perspective, Barbara Budrich Publisher, Farmington Hills (2010), pp. 85-100
- Henig, J. R., Riehl, C. J., Houston D. M., Rebell, M. A., and Wolff, J. R. (2016). Collective Impact and the New Generation of Cross-Sector Collaborations for Education: A Nationwide Scan. New York, NY: Teachers College, Columbia University, Department of Education Policy and Social Analysis.
- Keidar, N., (2019). Residential Segregation in Israel, 1961–2008: The Spatial Assimilation of Immigrants. *Israel Studies Review*, 34 (1). 131-153
- Kraus, V., & Koresh, Y., (1992). The course of residential segregation: Ethnicity, Socioeconomic Status, and Suburbanization in Israel. *The Sociological Quarterly*, 33(2). 303-319
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New-York: Wiley
- Martin, A.J., Durksen, T.L., Williamson, D., Kiss, J., & Ginns, P. (2016). The role of a museumbased science education program in promoting content knowledge and science motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 53, 1364-1384.
- Morgan, S., Acker, J., & Weigt, J. (2010). *Stretched thin: Poor families, welfare work, and welfare reform*. New York: Cornell University Press.
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone*, New York: Simon & Schuster.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Sen A., (1982), "Equality of What?" In *Choice, Welfare and Measurement*, Oxford: Blackwell, pp. 353–372
- Sen, A.,(1999) *Development as Freedom*, Anchor Books, New York, Pp: 282-298
- Smith. A.Gregory., Sobel. David., (2010) *Place- and Community-based. Education in Schools*. Lewis & Clark College. Antioch University New England. Routledge
- Smith. A. G., and Gruenewald, A. D., (2014). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*, Psychology Press, Taylor and Francis Group, New York and London, Pp: XII-XVI
Solow, Robert M. (1987) *Growth Theory and After*, Nobel Prize Lecture, December, 8 1987.
- Sobel, D. (2006). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. (1st Edition). Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Portland, ME: Stenhouse Publishing.

Sun, P & Anderson, M (2012). 'Civic capacity: Building on transformational leadership to explain successful integrative public leadership', The Leadership Quarterly, vol. 23, no. 3, pp. 309- 23.

Super, D.E.(1990). A life - span , life-space approach to career development. In D. Brown & L.Brooks (EDS.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice, 197-261. San Francisco: Jossey-Bass.

Wolff, J., & de-Shalit. A (2007). Disadvantage. Oxford: Oxford University Press

Yair, G., Goldstein, K., Rotem, N.,(2014) "Israel – Trends, perspectives and challenges in strengthening vocational education for social inclusion and social cohesion", European Training Foundation

Young, I.M. (1990). Justice and the Politics of Difference, Princeton University Press, p. 35

מקורות נוספים:

חוקים:

חוק החניכות, תשי"ג-1953

חוק לימוד חובה, תשי"ט-1949

אתר משרד החינוך

אתר משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים

אתר המשרד לפיתוח הפריפריה הנגב והגליל

דוחות, ניירות עבודה, מסמכים אסטרטגיים ומקורות ממשלתיים

בנק ישראל (2018). השינויים בשיעורי רוכשי דירה ראשונה בקרב צעירים על פי רמת ההכנסה בשנים 2007–2016, חטיבת המחקר

השלכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008) מפקד האוכלוסין

השלכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). הדיוור בישראל- ממצאים מסקר הוצאות משק הבית

השלכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). מדד הפריפריאליות

השלכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). הסקר החברתי, מוביליות בין דורית: השכלה, תעסוקה ומוביליות בין דורית

המוסד לביטוח לאומי (2019). ממדי העוני והפערים החברתיים. דוח שנתי לשנת 2018, מנהל המחקר והתכנון.

משרד האוצר, אגף הכלכלן הראשי (14.5.2017). סקירה כלכלית שבועית

משרד האוצר, אגף הכלכלן הראשי (19.11.2017), המיקוד השבועי – על החינוך המקצועי-טכנולוגי והשפעותיו ארוכות הטווח, סקירה כלכלית שבועית מספר 60.

נספח מספר 1 – סיווג תלמידים למגמות

מגמה	תכנים נלמדים	תלמידי המגמה	התנסות	לימודי המשך והכשרה	סיווג מגמה	מח"ט	לב"ה	שילוב בתעשייה	משרד העבודה
ביוטכנולוגיה	מחקר, פיתוח ושימוש במערכות ביולוגיות בענפי התעשייה, הרפואה	בעלי אוריינטציה מדעית-מתמטית	חשיפה לתחום ביצוע פרויקט חקר	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים	עיונית מדעית/הנדסית			+	
גילוי ואיתור מידע דיגיטלי	הול מידע וביסי נתונים	בעלי אוריינטציה שפתית הומנית	התנסות במסגרת בית הספר	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים ו/או תעודת הסמכה טכנולוגית	עיונית ו/או טכנולוגית			+	
הנדסת אלקטרוניקה ומחשבים	תורת החשמל, אלקטרוניקה, מחשבים, תכנות ותקשורת	בעלי אוריינטציה מדעית-מתמטית		תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי או טכנאי	הנדסית ו/או טכנולוגית			+	+
הנדסת מכונות, רובוטיקה ותעופה	הנדסה ומערכות מחשב	בעלי אוריינטציה מתמטית (5 יח"ל)	לימוד פעיל בצוותים, פרויקט גמר, התנסות	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים ו/או תעודת הסמכה טכנולוגית	הנדסית ו/או טכנולוגית			+	
הנדסת תוכנה	הנדסת תוכנה, שפות תכנות	אוריינטציה מדעית-הנדסית	פרויקט גמר בתכנון ותכנות	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי או טכנאי	הנדסית ו/או טכנולוגית			+	
הנדסה תעשייה וניהול	הול איכות וייצור, סטטיסטיקה, כלכלה הנדסית, מערכות תפעול שיווק.	בעלי אוריינטציה ניהולית	חשיפה לארגונים עסקיים וציבוריים	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי או טכנאי	הנדסית ו/או טכנולוגית			+	
חינוך לגיל הרך	חינוך, פסיכולוגיה ההתפתחותית, ספרות ילדים	בעלי אוריינטציה חינוכית	התנסות במסגרת בית הספר	לימודים באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך/או	טכנולוגית תעסוקתית		+	+	
חשבונאות	כלכלה, ניהול וחשבונאות		לימוד תיאורטי ברובו	לימודים לקראת תעודת מקצוע	טכנולוגית תעסוקתית		+	+	
לימודי אמנות הבישול והאפייה המלונאית	לימודים עיוניים בתחומי התזונה והיזמות	בעלי גישה לבישול ומלונאות	יזמות, סדנאות והתמחות מעשית (סטאד')	הבוגרים היו זכאים לתעודה טכנולוגית	טכנולוגית תעסוקתית			+	+
מדיה ופרסום	עיתונות כתובה ואלקטרונית, פרסום יחסי ציבור		התנסות בכתיבה ופרויקט גמר	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי או טכנאי	עיונית טכנולוגית			+	+
מדעית טכנולוגית	פיזיקה, כימיה או ביולוגיה והנדסה רבת תחומית	בעלי אוריינטציה מדעית הנדסית	חשיפה לתחום עובדה בצוותי תכנון ופיתוח	תעודת בגרות ולימודים אקדמיים בתחומי המדע, הרפואה ו/או ההנדסה	עיונית הנדסאית			+	
מכונאות וחשמל ברכב	הנדסת חומרים ובקרה של מערכות פניאומטיות	בעלי אוריינטציה טכנית	חשיפה ו/או התנסות בתחזוקה בגשת	לימודים לקראת תעודת מקצוע	טכנולוגית תעסוקתית			+	+
מערכות אבחון אוטו-טק וצמ"ה	מערכות הנדסיות מתוחכמות ומערכות בקרה מתקדמות.	בעלי אוריינטציה טכנית, אנגלית ברמה של 4 יח"ל לפחות	חשיפה ו/או התנסות	שני מסלולים- אבחון- תעודת מקצוע; צמ"ה- הנדסת מכונות או רכב	טכנולוגית תעסוקתית		+	+	+

נספח מספר 1 (המשך) – סיווג תלמידים למגמות

מגמה	תכנים נלמדים	תלמידי המגמה	התנסות	לימודי המשך והכשרה	סיווג מגמה	מח"ט	לב"ה	שילוב בתעשייה	משרד העבודה
מערכות בקרה ואנרגיה	תורת החשמל, מבוא למערכות בקרה, מערכות	לימוש עיוני והתנסות, הגשת פרויקט	לימודי רישיון חשמלאי, לימודי הסמכה להנדסאי או טכנאי	תעסוקתית	טכנולוגית	+	+	+	+
מערכות בריאות	מדעים, מערכות גוף האדם ורפואה מונעת	בעלי אוריינטציה מדעית. לימודי פיזיקה בימיה או ביולוגיה ברמת 5 יח"ל	חשיפה לתחום, התנסות קלינית והתנדבות במד"א, פרויקט גמר	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, הכשרה מקצועית - מע"רים, פרמדיקים	מדעית/טכנולוגית		+	+	
מערכות טלוויזיה וקולנוע	טכנולוגיות צילום ווידיאו ובטלוויזיה	בעלי אוריינטציה ציריתית ועניין בקולנוע וטלוויזיה	הלימודים הם עיוניים והתנסותיים	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי	עיונית כללית/טכנולוגית/תעסוקתית	+	+	+	+
מערכות ייצור ממוחשבות	מכניקה הנדסית	בעלי אוריינטציה טכנולוגית	התנסות במעבדות, ביצוע פרויקטים קצרי מועד ופרויקט גמר.	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי או טכנאי	טכנולוגית תעסוקתית	+	+	+	+
מערכות ימיות	טכנולוגיות ימיות, בלימודי אוקיינוגרפיה, בארכיאולוגיה היסטוריה ימית	בעלי אוריינטציה טכנולוגית	הקניית כלים מעשיים והסמכה כמשיטי סירת מפרש וסקיפרים	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי או טכנאי	טכנולוגית		+		
מערכות צילום	מערכות חומרה ותוכנה, אופטיקה יישומית, טכנולוגיות	בעלי אוריינטציה טכנולוגית ואמנותית	חשיפה לתחום והגשת פרויקט גמר	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי	טכנולוגית תעסוקתית	+	+	+	+
יהול משאבי אנוש	יהול משאבי אנוש, יחסי עבודה, תרבות ארגונית, תכתובת עסקית	בעלי אוריינטציה ניהולית	התנסות בתחום	סיווג מקצועי לימודי המשך בכיתה י"ג ובמוסדות להשכלה גבוהה.	תעסוקתית	+	+		+
סייבר	אפיון ופיתוח מערכות תוכנה מורכבות המבוססות	בעלי אוריינטציה מתמטית-מדעית	פרויקט גמר	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי	מדעית/הנדסית		+		
עיצוב אופנה ותלבושות	יסודות העיצוב, תדמיתנות ממוחשבת ויזמית,	בעלי אוריינטציה אמנותית	חשיפה לתחום וסדנה ליישומי עיצוב אופנה	טכנולוגית תעסוקתית	טכנולוגית תעסוקתית	+	+	+	+
עיצוב המוצר	יסודות העיצוב	בעלי אוריינטציה טכנולוגית-אמנותית	עבודה מעשית ופרויקט גמר בתחום העיצוב.	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר טכנאי	עיונית/טכנולוגית	+	+	+	+
עיצוב שיער וטיפוח החן	עיצוב שיער ואיפור	בעלי אוריינטציה אמנותית אסתטית	התנסות בתספורות, תסרוקות וצביעה, יזמות עסקית, שיווק ולפרסום.	תעסוקתית	תעסוקתית	+	+		+
תיירות ופנאי	יהול תיירותי וניהול מלואי	בעלי אוריינטציה ניהולית ושירותית	חשיפה לתחום, התיירות, הכשרה ולימודי הסמכה	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, תעודת מקצוע	טכנולוגית תעסוקתית	+	+	+	+
תקשוב	בנייה וטיפול במערכות תקשורת לתשתיות תקשוב, פיתוח	מיועדת לתלמידים הרוצים לעסוק ברשתות מחשבים	חשיפה לתחום, הסמכה של חברות היי טק	תעודת בגרות, לימודים אקדמיים, לימודיהם לקראת תואר הנדסאי או טכנאי	טכנולוגית תעסוקתית	+	+	+	+

שאלון זהות עירונית ואי שוויון

ארבע ספרות אחרונות של תעודת זהות:

תלמיד/ה יקר/ה שלום,

שמי גלית בינט. אני סטודנטית באוניברסיטה העברית בירושלים ואשמח אם תסייע/י לי במחקר אותו אני עורכת. מטרת המחקר היא לבחון את מידת ההשפעה שיש לתכנית חינוכית על הקשר למקום ותפקיד העירייה בעיצוב החינוך בעיר.

אני מתחייבת לשמור על סודיות מוחלטת. השאלונים יישארו עמי ועם מדריכי הדוקטורט שלי, פרופ' אבנר דה-שליט ופרופ' מומי דהן. התשובות והשאלונים לא יועברו לגורמים בבית הספר, במערכת החינוך או בעיר.

בכל שלב ישמרו האנונימיות שלך והפרטיות. אינך חייב/ת לענות על השאלון ותוכל/י בכל שלב להפסיק לענות עליו.

תודה רבה על שיתוף הפעולה,

גלית בינט

1. פרטים

מין (הקף בעיגול את התשובה) זכר/נקבה מגמה:

מקום מגורים/שם היישוב: עיסוק/מקצוע האם:

שם השכונה בה את/ה גר/ה: עיסוק/מקצוע האב:

שם היישוב בו נולדת: מקום התנדבות:

שם בית הספר: מקום התנסות במסגרת בי"ס:

כיתה: מקום עבודה בשעות הפנאי:

כמה מבני משפחתך הרחבה חיים בעיר? (סמך/י את תשובתך ב-X בטבלה)

כולם	כמעט כולם	רובם	מעטים	אף אחד	
					בני משפחה ביישוב

2. עד כמה אתה מסכים עם המשפטים הבאים: (סמך/י X במקום המתאים לדעתך)

לא יודע/ת	מאוד גאה	די גאה	לא כל כך גאה	בכלל לא גאה	
					אני גאה להיות תושב/ת העיר/היישוב
					אני גאה להיות ישראלית
					אני גאה בהשתייכות הדתית שלי

3. כשאת/ה חושב/ת על מקום מגוריך, אלו מהדברים הבאים מייחדים אותו? (אפשר לבחור יותר מתשובה אחת)

אין ייחוד	היסטוריה ומורשת	נופים וטבע	קהילתיות ומשפחתיות	תרבות ופנאי	הנהגה עירונית טובה	קידום ספורט	חינוך ונוער	ניקיון ומראה היישוב	מקומות עבודה רבים בעתיד	אפשרויות לימודים רבות כשאגדל

4. כיצד היית מגיב/ה אילו הוריד היו מודיעים לך כי החליטו לעזוב את מקום מגוריך הנוכחי? (סמך/י את תשובתך ב-X)

לא יודע/ת	אשמח	אהיה אדיש/ה	אצטער	אתנגד לעזוב	

5. אם תיאלץ לעזוב את מקום מגוריך מה הכי יחסר לך? (סמך/י את תשובתך ב-X בטבלה)

חברים	משפחה	העיר/היישוב	הבית	בית הספר	התנדבות/תנועה/חוג	לא יודעת

6. באיזו מידה אתה מסכים עם המשפטים הבאים? (סמן/י את תשובתך ב-X בטבלה)

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד

7. אילו רצית לרכוש ידע בנושא שחשוב לך להמשך חייך (שליטה במחשב, רכישת שפה, תיקון תקלות ועוד) באיזו מידה היית בוחר לעשות זאת בדרכים הבאות?

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד

8. האם עזרה של העירייה ברכישת הידע (לדוגמה פתיחת קורס) תאריך את זמן מגוריך במקום?

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד

9. האם את/ה רואה את עצמך גר/ה במקום מגוריך העכשווי בעתיד? (סמן/י את תשובתך ב-X בטבלה)

לא יודעת	כבעלת/משפחה	רכישת מקצוע/תואר	תום השירות הצבאי/לאומי	עד סוף י"ב

10. אלו מהסיבות הבאות יגרמו לך להישאר לחיות במקום מגוריך? (סמן/י את תשובתך ב-X בטבלה)

לא יודעת	משפחה	אהבה ושייכות למקום	חברים	הרגל	זוגיות/נישואים	יוקר מחיה	מקום עבודה	לימודים	אין לי צורך בשינוי

11. בחברה הישראלית יש פערים גדולים בין קבוצות. חלק מהקבוצות נוטות להיות בראש הסולם החברתי והכלכלי וקבוצות אחרות נוטות להיות בתחתית. (סמן/י את תשובתך ב-X בטבלה)

ראש הסולם	9	8	7	6	5	4	3	2	תחתית הסולם

12. מהן לדעתך הסיבות לכך שהוריד מצויים במקום זה בדירוג? (ניתן לסמן יותר מסיבה אחת)

לאום אליו הם משתייכים	מוצא (אשכנזים, מזרחים, עולים)	אפשרויות קידום במקום ילדותם	קשרים אישיים ומשפחתיים	רמת השכלה	יוזמה אישית	כישרון והתמדה	מזל/גורל	תפיסות תפקידי נשים וגברים	אין לי מושג

13. עד כמה אתה מסכים עם האמירות הבאות: (סמך/י את תשובתך ב-X בטבלה)

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד	
					יש הבדל בישראל בין יהודים לערבים. ליהודים קל יותר להתקדם בחיים.
					אין הבדל בין מזרחים לאשכנזים. לכולם יש הזדמנות שווה.
					למי שגדל במרכז הארץ יש סיכוי גדול יותר להצליח מאשר למי שגר רחוק.
					את המשרות הכי טובות והתפקידים הבכירים יכולים להשיג רק עם קשרים.
					השכלה היא המפתח לקידום. למי שלומד יש סיכוי טוב יותר להצליח
					מי שרוצה להצליח צריך ליזום. לא לחכות שמישהו אחר יעזור לו.
					מי ששם לעצמו מטרה ומתמיד למרות הקשיים יגיע להישגים
					אדם לא יכול לקבוע את גורלו - הכול תלוי במזל
					אני מרגישה/יש לי חופש בחירה. אוכל להיות כל מה שארצה
					לחברה יש ציפיות שונות מנשים ומגברים וזה משפיע בכל נושא בחיים

14. מה אתה מעריך/ה שתשיגי בעוד עשר שנים מהיום? (סמך/י את תשובתך ב-X בטבלה)

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד	
					רכישת דירה
					מגורים במקום טוב יותר
					תואר אקדמי
					עסק עצמאי
					תעודת מקצוע
					נשואים ואולי הורות

***** בשנים האחרונות מפותחות תכניות לימוד בהן התלמידים מתנסים בתעשייה ומתמחים בקהילה. שאלות 15 ו-16 מיועדות למי שמתמחה במסגרת בית הספר**

15. **אנא ציין באיזו מידה תורמת התנסות בקהילה לנושאים הבאים: (סמך/י את תשובתך ב-X בטבלה)**

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד	
					שיפור המעמד בבית הספר ובקרב חברים
					אפשרויות עבודה רבות יותר בעתיד
					שכר גבוה יותר בעתיד
					תחושה משפחתית במקום ההתנסות
					שותפות בקבלת החלטות במקום ההתנסות
					רצון לעבוד במקום ההתנסות בעתיד

16. **מה הייתה הדעה של הוריך לגבי התנסות בקהילה במסגרת בית הספר? (סמך/י את תשובתך ב-X בטבלה)**

לא יודעת	חשוב לחיים רכישת ידע	רכישת מקצוע	אפשרות לתפקיד מעניין בצבא ובעתיד	חינוך לחיי עבודה	הורי לא היו מעורבים בהחלטה	הורי התנגדו לתכנית

***** לפניך שלושה סיפורים אמתיים. אנא קרא/י אותם והשב/י על השאלות**

17. **יוסי זנו, החל את עבודתו ב"שקר" כחרט (סימון צורה על מתכת) בגיל 14. הוא התקדם, הקים את מחלקת בקרת האיכות ואף המציא מוצר שהוביל לפריצת דרך עסקית של המפעל**

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד	
					באיזו מידה את/ה מאמינ/ה שתוכלי בעתיד להתקדם, כמו יוסי, במקום העבודה?

18. **אילנה ייב לא מצאה את מקומה בבית הספר. אך כשלמדה במדרשה למורים לאמנות החלה מפתחת את עצמה בתחום יוצא דופן. כיום היא אחת האמניות המצליחות בעולם בתחום האנימציה.**

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד	
					באיזו מידה את/ה רואה את עצמך מוביל תחום חדש בהמשך חייך, כמו אילנה?

19. **אביה מזרחי-מגן עברה הכשרה מקצועית ברשת המלונות בה עבדה. כיום, לאחר מגוון תפקידים הפכה למנכ"לית רשת המלונות הגדולה בישראל המונה כ-35 מלונות ומעסיקה מעל ל-8,000 עובדים.**

לא יודעת	בכלל לא	במידה די מעטה	במידה די רבה	במידה רבה מאוד	
					באיזו מידה את/ה מאמינ/ה שתוכלי למלא תפקיד ניהולי בכיר בעתיד, כמו אביה?

20. קרא/י כל משפט והחלט/י באיזו מידה הוא משקף את המחשבות והרגשות שלך

לגמרי מסכים	מסכים במידה רבה מאוד	מסכים במידה רבה	לא מסכים במידה מועטה	לא מסכים במידה רבה	לגמרי לא מסכים	
						עדיין לא בחרתי במה אעבוד בעתיד. אזורם עם מה שהחיים מזמנים.
						דעתי לגבי תפקידי נשים וגברים דומות לאלו של הוריי, עמדותיהם מקובלות עליי
						התלבטתי הרבה מאוד זמן. היום אני יודעת בדיוק באיזה מקום מתאים לי לחיות.
						אני עדיין מנסה לברר לעצמי למה אני מוכשרת ובאיזה תחום יתאים לי להתעסק
						ישנן דרכים רבות לחלק אחריות בין בני זוג. אני עדיין מנסה להחליט מה יתאים עבורי
						אני עדיין לא יודעת היכן אגור בעתיד. כרגע אני לא מתעסקת בשאלה הזו.
						יכולתי לחשוב על תחומים שונים שמתאימים לי לעבוד בהם, אבל אין כל התלבטות, כיוון שההורים כבר החליטו עבורי
						עוד לא חשבתי ברצינות מה צריכים להיות התפקידים של נשים ושל גברים בחיים בכלל ובנישואים בפרט. זה לא מעסיק אותי.
						לרוב מה שמתאים להורי מתאים גם לי. אם הם חיים כאן אין סיבה שלי זה לא יתאים
						לקח לי זמן להבין את זה, אבל עכשיו אני באמת יודעת מה אני רוצה כקריירה
						חשבתי קצת על תפקידים של גברים ונשים בחיי נישואין והחלטתי מה נכון בשבילי.
						אני מתלבטת בעצמי וגם חושבת עם חברים היכן הכי כדאי לגור בעתיד

תודה רבה על השתתפותכם במחקר !

נספח מספר 3 – השוואת ממוצעים אי שוויון

Categories		Discriptive Statistics					T-test for Equality of Means							Effect Size
Category	Sub-category	reserch group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	t	df	P-value	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Conf. Interval		Estimate
												Lower	Upper	d
Socio-Economic Status	Family - Today	Ctr. Group	182	6.8516	0.1477	1.993	-0.9072	329	0.3649	-0.2154	0.2375	-0.6827	0.2517	-0.1002
		Exp. Group	149	7.0671	0.1906	2.3268								
	Individual - in the Future	Ctr. Group	178	7.8426	0.1498	1.9994	-1.2726	319	0.2041	0.2115	0.2115	-0.6854	0.1470	-0.1429
		Exp. Group	143	8.1118	0.1445	1.7284								
Causes - Family	Nationality	Ctr. Group	188	1.2553	0.0319	0.4372	-1.0927	328	0.2753	-0.0545	0.0499	-0.1527	0.0437	-0.1215
		Exp. Group	142	1.3098	0.0389	0.4640								
	Origin Group	Ctr. Group	187	1.0641	0.0180	0.2457	0.5867	328	0.5578	0.0152	0.0259	-0.0358	0.0663	0.0652
		Exp. Group	143	1.0489	0.0181	0.2165								
	Periphery	Ctr. Group	188	1.0851	0.0204	0.2797	-0.6106	329	0.5419	-0.0198	0.0324	-0.0835	0.0440	-0.0678
		Exp. Group	143	1.1048	0.0257	0.3074								
	Social Capital	Ctr. Group	188	1.1489	0.0260	0.3569	-2.6111	326	0.0094	-0.1153	0.0442	-0.2023	-0.0284	-0.2915
		Exp. Group	149	1.2642	0.0374	0.4425								
	Education	Ctr. Group	186	1.3817	1.3486	0.4871	1.4427	325	0.1501	0.0768	0.0532	-0.0279	0.1814	0.1611
		Exp. Group	141	1.3049	0.0389	0.4620								
	Personal Initiative	Ctr. Group	188	1.2393	0.0312	0.4278	1.1983	327	0.2317	0.0550	0.0459	-0.0353	0.1452	0.1335
		Exp. Group	141	1.1843	0.0327	0.3891								
	Talent and Perseverance	Ctr. Group	188	1.3563	0.0350	0.4802	1.5334	327	0.1262	0.0798	0.0520	-0.0226	0.1822	0.1708
		Exp. Group	141	1.2765	0.0378	0.4489								
	Destiny	Ctr. Group	188	1.1489	0.0260	0.3569	-0.4943	328	0.6214	-0.0201	0.0406	-0.1000	0.0598	-0.0550
		Exp. Group	142	1.1690	0.0316	0.3760								
Gender	Ctr. Group	183	1.0159	0.0091	0.1256	-2.0298	328	0.0432	-0.0404	0.0199	-0.0795	-0.0012	-0.2257	
	Exp. Group	142	1.0563	0.0094	0.2313									
Causes-Individuals	Nationality	Ctr. Group	183	2.3715	0.0707	0.9571	1.7908	324	0.0743	0.2038	0.1138	-0.0201	0.4276	0.1999
		Exp. Group	143	2.1678	0.0914	1.0940								
	Origin Group	Ctr. Group	181	2.8121	0.0746	1.0040	0.1005	314	0.9200	0.0122	0.1210	-0.2258	0.2501	0.0114
		Exp. Group	135	2.8	0.0979	1.1382								
	Periphery	Ctr. Group	177	2.5480	0.0776	1.033	-0.878	312	0.3806	-0.1089	0.1240	-0.3530	0.1351	-0.0999
		Exp. Group	137	2.6569	0.0990	1.1596								
	Social Capital	Ctr. Group	182	2.5494	0.0707	0.9549	0.0691	324	0.9450	0.0078	0.1127	-0.2139	0.2295	0.0077
		Exp. Group	144	2.5416	0.0897	1.0766								
	Education	Ctr. Group	190	3.3263	0.0552	0.7620	-0.1534	338	0.8782	-0.0137	0.0892	-0.1891	0.1618	-0.0168
		Exp. Group	150	3.3400	0.0719	0.8810								
	Personal Initiative	Ctr. Group	187	3.5614	0.0479	0.6560	-0.4186	332	0.6758	-0.0303	0.0725	-0.1729	0.1122	-0.0461
		Exp. Group	147	3.5918	0.0543	0.6595								
	Talent and Perseverance	Ctr. Group	187	3.6042	0.0450	0.6166	0.4338	332	0.6647	0.0328	0.0757	-0.1161	0.1818	0.0478
		Exp. Group	147	3.5714	0.0633	0.7674								
	Destiny	Ctr. Group	184	2.9510	0.0707	0.9597	2.2787	321	0.0233	0.2676	0.1175	0.0366	0.4987	0.2561
		Exp. Group	139	2.6834	0.0974	1.1486								
Gender	Ctr. Group	174	2.2643	0.0691	0.9118	0.8987	311	0.3695	0.0989	0.1100	-0.1176	0.3154	0.1022	
	Exp. Group	139	2.1654	0.0875	1.0327									
Freedom of Choice	Ctr. Group	184	3.0163	0.0614	0.8328	-0.8772	330	0.3810	-0.0850	0.0970	-0.2758	0.1057	-0.0969	
	Exp. Group	148	3.1013	0.0765	0.9312									

נספח מספר 3 – השוואת ממוצעים אי שוויון (המשך)

Categories		Discriptive Statistics					T-test for Equality of Means							Effect Size
														Estimate
Category	Sub-category	reserch group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	t	df	P-value	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	d
Future Perception	Apartment	Ctr. Group	179	3.3631	0.0564	0.7547	-1.9115	326	0.0568	-0.1604	0.0839	-0.3254	0.0047	-0.2120
		Exp. Group	149	3.5234	0.0621	0.7585								
	Better Accomodation	Ctr. Group	164	3.1768	0.0691	0.8857	-1.2011	296	0.2307	3.2349	0.0535	-0.3407	0.0825	-0.1399
		Exp. Group	134	3.3059	0.0835	0.9673								
	Academic Education	Ctr. Group	168	3.2083	0.0690	0.8947	3.4409	297	0.0007	0.4144	0.1204	0.1774	0.6514	0.4011
		Exp. Group	131	2.7938	0.1037	1.1878								
	Business Owner	Ctr. Group	157	2.5923	0.0847	1.0619	-2.0994	290	0.0366	-0.2669	0.1271	-0.5171	-0.0167	-0.2464
		Exp. Group	135	2.8592	0.0953	1.1073								
	Professional certification	Ctr. Group	160	3.3250	0.0678	0.8581	-0.8322	299	0.4059	-0.0863	0.1038	-0.2905	0.1178	-0.0961
		Exp. Group	141	3.4113	0.0793	0.9416								
	Marriage and parenthood	Ctr. Group	169	3.0295	0.0771	1.0025	-2.8185	307	0.0051	-0.3133	0.1111	-0.5320	-0.0946	-0.3221
		Exp. Group	140	3.3428	0.0790	0.9350								
Future Career	Promotion in the Workplace	Ctr. Group	164	3.0548	0.0619	0.7930	-2.0033	304	0.0460	-0.1846	0.0921	-0.3658	-0.0033	-0.2296
		Exp. Group	142	3.2394	0.0684	0.8158								
	Innovation and entrepreneurship	Ctr. Group	168	2.7559	0.0646	0.8369	-2.8458	302	0.0047	-0.2882	0.1013	-0.4874	-0.0889	-0.3283
		Exp. Group	136	3.0441	0.0793	0.9259								
	Senior Positions	Ctr. Group	176	2.9090	0.0694	0.9213	-1.3424	313	0.1804	-0.1413	0.1052	-0.3483	0.0658	-0.1523
		Exp. Group	139	3.0503	0.0793	0.9350								
Marcia - Identity Status	Identity Foreclosure	Ctr. Group	177	1.5932	0.0942	1.2538	-1.9392	321	0.0534	-0.2903	0.1497	-0.5849	0.0042	-0.3090
		Exp. Group	146	1.8835	0.1188	1.4360								
	Identity Moratorium	Ctr. Group	176	3.6989	0.1223	1.6231	0.6929	322	0.4888	3.6389	0.0943	3.4534	3.8244	0.0773
		Exp. Group	148	3.5676	0.1467	1.7849								
	Identity Diffusion	Ctr. Group	182	3.3297	0.1153	1.5560	1.8486	330	0.0654	0.3430	0.1855	-0.0220	0.7080	0.2039
		Exp. Group	150	2.9867	0.1490	1.8244								
	Identity Achievement.	Ctr. Group	177	3.0169	0.1285	0.1285	-2.7795	324	0.0058	-0.5401	0.1943	-0.9224	-0.1578	-0.3090
		Exp. Group	149	3.5570	0.1467	1.7911								

נספח 4 – השוואת ממוצעים – הבדלים בין מגמות לימוד

Effect Size		השוואת ממוצעים (T-test)						סטטיסטיקה תיאורית				קטגוריות		
Estimate	95% Conf. Interval													
d	Upper	Lower	Std. Error Difference	פער ממוצעים	P-Value	df	t	Std. Dev.	Std. Err.	ממוצע	תצפיות	מגמות לימוד	תת קטגוריה	קטגוריה
-1.4817	-1.482	-1.4817	-1.4817	-1.4817	-1.482	312	-1.4817	1.9105	0.1393	7.8297	188	עתירות ידע	תפיסת עתיד	ניעות בין-דורית
								1.8376	0.1637	8.1507	126	תעסוקתיות		
-0.22809	0.0009	-0.4851	0.1235	-0.242	0.0509	307	-1.9599	0.9870	0.0721	2.7005	187	עתירות ידע	קבוצת מוצא	שוויון ביחסים
								1.1663	0.1055	2.9426	122	תעסוקתיות		
-0.4114	-0.196	-0.6926	0.1262	-0.4442	0.0005	305	-3.5177	1.0096	0.0738	2.4224	187	עתירות ידע	הזדמנויות	
								1.1806	0.1077	2.8666	120	תעסוקתיות	בפריפריה	
-0.0508	0.1758	-0.2785	0.1154	-0.0513	0.6572	317	-0.4443	0.9321	0.0672	2.5156	192	עתירות ידע	הון חברתי	
								1.1169	0.0991	2.5669	127	תעסוקתיות		
-0.0419	0.1448	-0.2132	0.0910	-0.0341	0.7076	331	-0.3754	0.7622	0.0540	3.3165	199	עתירות ידע	חינוך והשכלה	
								0.8864	0.0765	3.3507	134	תעסוקתיות		
0.0529	0.1787	-0.1098	0.0733	0.0344	0.6392	326	0.4692	0.6115	0.0434	3.5959	198	עתירות ידע	יזמה אישית	
								0.7044	0.0617	3.5615	130	תעסוקתיות		
-0.0578	0.1125	-0.1918	0.0773	-0.0396	0.6089	326	-0.5122	0.6544	0.0465	3.5757	198	עתירות ידע	כישרון והתמדה	
								0.7301	0.0640	3.6153	130	תעסוקתיות		
0.5344	0.7782	0.3159	0.1174	0.5471	0.0000	315	4.657	0.9135	0.0661	3.0471	191	עתירות ידע	נסיבות חיצוניות	
								1.1713	0.1043	2.5000	126	תעסוקתיות		
-0.2260	-0.0030	-0.3915	0.0987	-0.1973	0.0465	324	-1.9987	0.8531	0.0609	2.9795	196	עתירות ידע	חופש בחירה	
								0.9018	0.0791	3.1769	130	תעסוקתיות		
0.0369	0.2583	-0.1865	0.1130	0.0358	0.7512	305	0.3173	0.8854	0.0652	2.2391	184	עתירות ידע	מגדר	
								1.0861	0.0979	2.2032	123	תעסוקתיות		
-0.2728	-0.0370	-0.3702	0.0846	-0.2036	0.0167	320	-2.4049	0.7471	0.0540	3.3612	191	עתירות ידע	רכישת דירה	
								0.7452	0.0651	3.5648	131	תעסוקתיות		
-0.0130	0.2040	-0.2279	0.1097	-0.0119	0.9134	292	-0.1089	0.8368	0.0625	3.2402	179	עתירות ידע	ניעות גיאוגרפית	
								1.0331	0.0963	3.2521	115	תעסוקתיות		
0.6690	0.9064	0.4348	0.1197	0.6706	0.0000	292	5.598	0.8414	0.0628	3.2793	179	עתירות ידע	תואר אקדמי	
								1.2117	0.1129	2.6086	115	תעסוקתיות		
-0.2941	-0.0555	-0.4673	0.1046	-0.2614	0.0130	293	-2.4987	0.8866	0.0682	3.2544	169	עתירות ידע	הסמכה מקצועית	
								0.8920	0.0794	3.5158	126	תעסוקתיות		
-0.5622	-0.3451	-0.8391	0.1254	-0.5921	0.0000	285	-4.7182	1.0500	0.0822	2.4723	163	עתירות ידע	עסק עצמאי	
								1.0572	0.0949	3.0645	124	תעסוקתיות		
-0.4886	-0.2487	-0.6911	0.1124	-0.4699	0.0000	303	-4.1805	1.0108	0.0747	2.9890	183	עתירות ידע	ישראלים והזרות	
								0.8827	0.0799	3.4590	122	תעסוקתיות		
-0.3785	-0.1170	-0.4826	0.0928	-0.2998	0.0014	298	-3.2285	0.8138	0.0613	3.0227	176	עתירות ידע	התקדמות לאורך זמן	
								0.7602	0.0682	3.3225	124	תעסוקתיות		
-0.2308	0.0011	-0.4070	0.1037	-0.2029	0.0513	296	-1.9571	0.8354	0.0627	2.8135	177	עתירות ידע	פיתוח ויזמות	
								0.9397	0.0854	3.0165	121	תעסוקתיות		
-0.1138	0.1054	-0.3159	0.1070	-0.1052	0.3266	307	-0.9826	0.8846	0.0652	2.9347	184	עתירות ידע	ניהול בכיר	
								0.9788	0.0875	3.04	125	תעסוקתיות		

נספח 5 – מטריצה – מתאמים בין חינוך מבוסס מקום למשתנים של שוויון ביחסים

מגדר	חופש בחירה	נסיבות חיזוניות	יזמה אישית	חינוך מבוסס מקום	
				1.0000	חינוך מבוסס מקום
			1.0000	0.2595	יזמה אישית
		1.0000	0.3030	0.1723	כישרון והתמדה
			0.0000	0.1422	
	1.0000	-0.0074	-0.0144	-0.2404	נסיבות חיזוניות
		0.8958	0.7965	0.0450	
1.0000	-0.0716	0.2666	0.1989	0.1764	חופש בחירה
	0.2017	0.0000	0.0003	0.1301	
0.0480	0.1646	0.0919	-0.0293	-0.2735	מגדר
0.3999	0.0041	0.1062	0.6066	0.0192	

נספח 6 – זהות תעסוקתית על פי מרסיה

זהות תעסוקתית על פי הטיפולוגיה של מרסיה					
קטגוריה	תת קטגוריה	זהות מושגת	זהות דיפוזית	זהות בחקר	זהות מקובעת
סטטיסטיק ה תיאורית	חציון (מתוך 6 דרגות)	3	4	4	5
	ממוצע	3.2696	3.8214	3.6432	5.3027
רמת הסכמה עם ההגד	אי הסכמה	56.06%	43.45%	42.07%	10.70%
	הסכמה	185	146	138	35
		43.94%	56.55%	57.93%	89.30%
מספר משיבים:		330	336	328	327