



Myers - JDC - Brookdale Institute
מאירס - ג'וינט - מכון ברוקדייל

דוח מחקר



כדי להקל על השיטוט במסמך זה, יש לפתוח את "סימניות (Bookmarks)"
על ידי לחיצה על הלשונית המתאימה או באמצעות הקשה על F6.

ג'וינט-מכון ברוקדייל
המרכז לילדים ולנוער

הכנסת
מרכז מחקר ומידע

הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער

דוח מחקר

תמר ריינסלד שרית אלנבון-פרנקוביץ מרים כהן-נבות

המחקר הוזמן על ידי
הוועדה לקידום מעמד הילד
בראשות ח"כ תמר גוזנסקי
ונערך על ידי המרכז לילדים ונוער
במכון ברוקדייל
בליזוי ובפיקוח מרכז
המחקר והמידע של הכנסת

בשיתוף עם סלל דולב
ועם חוקרי מחקר
HASC "נוער בישראל -
רווחה חברתית, בריאות
והתנהגויות סיכון" -
יוסי הראל, ח'אלד אבו-עסבה
וג'ק חביב



ג'וינט-מכון ברוקדייל
המרכז לילדים ולנוער



הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער

דוח מחקר

מרים כהן-נבות שרית אלנבוגן-פרנקוביץ תמר ריינפלד

בשיתוף עם טלל דולב וחוקרי מחקר "נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון"
יוסי הראל, ח'אלד אבו-עסבה וג'ק חביב

המחקר הוזמן על ידי הוועדה לקידום מעמד הילד בראשות ח"כ תמר גוז'נסקי
ונערך על ידי המרכז לילדים ולנוער במכון ברוקדייל
בליווי ובפיקוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת

יוני 2001

ירושלים

סיון תשס"א



הכנסת

שלום רב,

רכישת השכלה וסיום חוק לימוד חובה הן מהמשימות החשובות העומדות בפני בני הנוער ולא רק משום שהשכלה מהווה כרטיס כניסה הכרחי להשתלבות מוצלחת בחברה.

מספרם הגדול של בני הנוער אשר עזבו את מערכת החינוך ולא השתלבו במערכות חלופיות, הנתונים המדאיגים על עליה באלימות ובעבריינות בני נוער ומיעוט הנתונים לגבי היקף בני הנוער שאינם לומדים ואינם עובדים עמדו בבסיס יוזמת הוועדה לקידום מעמד הילד בראשותי לצאת למחקר.

מטרת המחקר הייתה לספק לנו ידע אודות מאפייניהם וצורכיהם של נערים ונערות המתנתקים ממערכת החינוך אם באופן סמוי, מבלי שיהיו לכך עדויות חיצוניות בולטות ואם באופן גלוי כנשירה פורמלית.

את המחקר, אשר מובא להלן, ערך מכון המחקר ברוקדייל בהזמנת מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

עם קבלת ממצאי המחקר הקימה הכנסת ועדה מיוחדת לדיון בנושא הנשירה מתוך כוונה כי מסקנות המחקר יהוו בסיס לשיפור המענים הניתנים לבני נוער אלה, כדי שיוכלו להפיק תועלת רבה יותר מלימודיהם ולהגיע להישגים לימודיים ואחרים שיאפשרו השתלבות מוצלחת בחברה.

ח"כ תמר ג'וזנסקי

יו"ר הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה

עורכת לשון : גיני רוזנפלד
עיצוב גרפי-פנים : לסלי קליינמן
ביצוע גרפי-פנים : ענבל יוניוב
צילום עטיפה : מרשה ויינשטיין
עיצוב וביצוע גרפי-עטיפה : סטודיו אלף

ג'וינט-מכון ברוקדייל
המרכז לילדים ולנוער

ת"ד 13087
ירושלים 91130

טלפון : 6557400-02
פקס : 5612391-02

דואר אלקטרוני : brook@jdc.org.il
כתובת באינטרנט : www.jdc.org.il/brookdale

תודות

אנו מודים לחברת הכנסת תמר גוז'נסקי, יו"ר הוועדה לקידום מעמד הילד, לרחל סעדה, מרכזת הוועדה לקידום הילד, למיכל בר-אילן ולשרון סופר, מהמרכז למחקר ומידע של הכנסת, על ההזדמנות שניתנה לנו לבצע עבודה זו, ועל הליווי והתמיכה לאורך כל הדרך.

אנו מודים לאנשי המקצוע בשירותים ובארגונים השונים, שהיו שותפינו בביצוע המחקרים המהווים בסיס לדוח זה.

אנו חבים תודה גם לאנשי צוות מכון ברוקדייל שהשתתפו בביצוע עבודה זו: לאסנת לבנדה, וצי'סלב קונסטנטינוב ושרון עמיאל על תרומתם בעיבוד המידע ובניתוחו, לפאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי ולחן ליפשיץ על התמיכה והייעוץ, לגיני רוזנפלד על עריכת הלשון, לאתי גבריאלי, לענבל יוניוב ולטלי שלומי על עזרתן בהדפסת הדוח ובעיצובו.

תקציר

דוח זה בוחן היבטים שונים של תופעת הנשירה של תלמידים מבתי ספר בישראל ומתאר את דרכי ההתמודדות עמה, כבסיס לשיפור ההתמודדות של מערך השירותים עם צורכיהם של הנערים והנערות הנושרים. הדוח מבוסס על הידע האמפירי והתיאורטי הקיים בישראל ובעולם על התופעה ועל ניתוח סטטיסטי מיוחד ואינטגרטיבי של מחקרים שונים שנערכו בשנים האחרונות על ידי מכון ברוקדייל, ושל מחקר שנערך על ידי מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן על רווחה חברתית, התנהגויות סיכון ובריאות של תלמידי בתי הספר בישראל (מחקר ה-HBSC).

הדוח עוסק הן בנשירה גלויה - המתייחסת לבני נוער שכבר עזבו את מסגרות הלימודים - והן בנשירה סמויה - הקיימת בקרב בני נוער הנמצאים עדיין במסגרות לימודיות ובין היבטיה ניתן למנות: ריבוי היעדרויות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושות של ניכור כלפי בית הספר והתנתקות מהתהליך הלימודי, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית הספר. היום מקובל לראות בנשירה תהליך, שהוא תוצאה של יחסי גומלין, שמתהווים לאורך זמן בין קשייהם של תלמידים, בעלי צרכים שונים להסתגל למסגרת בית הספר, לבין תגובות בית הספר להתנהגות ולהישגים של תלמידים שאינם עומדים בדרישות. ההתדרדרות שנוצרת ביחסי התלמיד ובית הספר יכולה להגיע לעזיבה מוחלטת - כלומר לנשירה גלויה - או להיעצר בהישארות פורמלית תוך כדי התנתקות ממשית מהלמידה ומהפעילות הבית ספרית - כלומר, נשירה סמויה.

האומדנים להיקף הנשירה ומגמות על פני זמן

בישראל נעשה שימוש במדדים שונים לאמידת היקף הנשירה הגלויה. ההגדרה המקובלת על משרד החינוך היא שנושר הוא נער או נערה בגיל לימוד חינוך (5-17) שאינו לומד בבית ספר הנמצא בפיקוח משרד החינוך. על פי נתוני משרד החינוך ניתן ללמוד כי:

- ♦ אחוז בני הנוער בגילאי 14-17 שאינם לומדים עומד על 7.4%.
- ♦ אחוז בני הנוער היהודי שאינם לומדים עומד היום על 4.5% ובקרב בני הנוער הערבי - 20.7%. בגיל 17 אחוז בני הנוער שאינם לומדים - ואינם מסיימים 12 שנות לימוד - הוא 10.4% בקרב היהודים ו- 31.7% בקרב הערבים.
- ♦ קיימת מגמה של צמצום משמעותי בהיקף הנשירה בקרב היהודים החל מתחילת שנות השמונים מ- 20.5% בשנת 1980 ועד ל-4.5% בשנת 1999. גם בקרב בני נוער ערבים קיימת ירידה משמעותית באחוזי הנשירה: מ-48.7% בשנת 1980 ועד 20.7% היום.

הנשירה הסמויה במערכת החינוך הישראלית נבחנה לראשונה במסגרת עבודה זו בעזרת מספר היבטים שנתונים לגביהם היו זמינים ממחקר ה-HBSC: היעדרויות תכופות, דיווח התלמיד כי המחנך רואה אותו כתלמיד חלש, תחושות של ניכור כלפי בית הספר, בעיות חברתיות בבית הספר הבאות לידי ביטוי בתחושה של דחייה חברתית, קורבנות לאלימות והתנהגות אלימה. הנתונים מלמדים על היקפים לא מבוטלים של ההיבטים השונים של הנשירה הסמויה. על פי מדד המסכם היבטים אלה ניתן ללמוד ש-

18% מכלל התלמידים מאופיינים בשני היבטים ועוד 10% מהתלמידים מאופיינים בשלושה היבטים או יותר.

תופעת הנשירה לובשת צורה שונה בקרב קבוצות שונות בחברה הישראלית:

- ◆ בקרב בני נוער ערבים: שיעורי הנשירה הגלויה גבוהים בהרבה בהשוואה ליהודים. המידע ביחס לשיעורי הנשירה הסמויה אינו חד-משמעי.
- ◆ בקרב בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר: שיעורי הנשירה גבוהים מאשר בקרב בני הנוער הוותיקים. בקרב עולי קווקז מצטיירת תמונת מצב מדאיגה במיוחד, בה היקפי הנשירה, הן הגלויה והן הסמויה, גבוהים במיוחד. לעומת זאת, בקרב בני הנוער יוצאי אתיופיה ממדי הנשירה הגלויה מצומצמים יחסית, אולם ממדי הנשירה הסמויה גבוהים ושיעורים גבוהים עוברים מבית ספר אחד לאחר.
- ◆ הבדלים בין המינים: שיעורים גבוהים יותר מהבנים בהשוואה לבנות, נושרים ממסגרות הלימוד הנורמטיביות. גם היקפי הנשירה הסמויה רחבים יותר בקרבם.

מאפייני בני הנוער הנושרים

לבני נוער הנושרים מבתי הספר הרגילים צרכים מרובים ומגוונים הנגזרים ממאפייניהם:

- ◆ בעת היותם בתוך מערכת החינוך, הם מאופיינים בקשיי הסתגלות לבית הספר, המתבטאים בעיקר בהישגים לימודיים נמוכים, בהיעדרויות מרובות, ובעיות התנהגות.
- ◆ הם גם מאופיינים בהיקף רב במיוחד של התנהגויות שוליות כגון שימוש באלכוהול או סמים ומעורבות בפלילים.
- ◆ נמצא כי בני נוער הנושרים מבתי הספר העל-יסודיים הם בעלי תפיסת מסוגלות אישית נמוכה יותר מעמיתיהם שהמשיכו ללמוד.
- ◆ רבים מבני הנוער הנושרים חיים במשפחות בעלות רמה סוציו-אקונומית נמוכה ונמצאים במצוקה כלכלית קשה או חיים במשפחות חד הוריות או במשפחות גדולות, בעלות ארבעה ילדים ויותר.
- ◆ אחוז גבוה מהנושרים חיים במשפחות בהן יש בעיה חמורה בתפקוד הכללי של ההורים (מחלה ומוגבלות כרונית, עבריינות, אבטלה) ואחוזים משמעותיים מביניהם חשופים להזנחה ואלימות.

הסיבות המרכזיות לעזיבת בית הספר הן קשיי הסתגלות למסגרת בית הספר: הישגים נמוכים, היעדרויות מרובות ובעיות התנהגות. חלק מהתלמידים הפונים למסגרות האלטרנטיביות המקצועיות עושים זאת כדי לקבל הכשרה מקצועית כבר בזמן לימודיהם העל-יסודיים. הצורך לעזוב את הלימודים כדי לתרום לפרנסת המשפחה מהווה גורם לנשירה אצל מעטים מהנושרים בלבד.

ממצאי המחקר מלמדים כי קיים דמיון רב בין המאפיינים, הקשיים והגורמים המעורבים בתהליך הנשירה הגלויה לבין אלה המעורבים בנשירה הסמויה. הממצאים מעידים כי, יחסית לחברים לכיתה, בקרב תלמידים המאופיינים בהיבטים רבים של נשירה סמויה ניתן למצוא:

- ◆ אחוזים גבוהים של בני נוער הנמצאים במצבי סיכון ומצוקה, כולל שימוש מופרז באלכוהול ושימוש בסמים.

- ♦ אחוזים גבוהים הרבה יותר של תלמידים המרגישים חוסר אונים, מרגישים חוסר בטחון עצמי, ומתקשים לשוחח עם הוריהם על נושאים המטרידים אותם.
- ♦ אחוזים גבוהים של תלמידים הגדלים במשפחות חד הוריות ובמשפחות ברמה סוציו-אקונומית נמוכה.

ההתמודדות עם הנשירה

מערכת החינוך בישראל מתמודדת מזה שנים רבות עם תופעת הנשירה הגלויה והסמויה. קיימת מגמה של ירידה בהיקף הנשירה הגלויה. גם הנשירה הסמויה על היבטיה השונים הוגדרה כמוקד התערבות של המערכת. דרכי הפעולה המרכזיים כוללים:

- ♦ קיום מגוון של מסלולי לימוד, הן בבתי הספר הרגילים והן בבתי הספר האלטרנטיביים.
- ♦ הרחבת האפשרויות לגשת לבחינות בגרות.
- ♦ הפעלת תוכניות ייחודיות המכוונות למנוע נשירה, לסייע לתלמידים מתקשים, לסייע בשיפור אקלים בית הספר ובהתמודדות עם אלימות.
- ♦ העמדת מערך של שירותי תמיכה בתוך בתי הספר ומחוץ להם.

עם זאת, סקירת מערכת השירותים הישראלית חושפת מספר דילמות ומגבלות ביחס לאופן בו היא מתמודדת עם צורכיהם של נערים ונערות נושרים:

א. התייחסות כוללנית לצורכי התלמיד כיחיד - גם מעבר לתחום הלימודי

ממצאי המחקר מעידים על כך, שעל פי רוב, בני נוער עוזבים את בית הספר בגלל התנסותם השלילית בתוך בית הספר. לכן, על מנת להתמודד באופן אפקטיבי עם צורכיהם של הנושרים הגלויים והסמויים - חייבת מערכת החינוך לקחת אחריות לקידום הסתגלותם ולשיפור חווייתם בבית הספר. לאור מורכבות תופעת הנשירה וריבוי צורכי הנושרים, ראוי לפתח ראייה כוללנית של צורכי התלמיד בבית הספר, אשר מתייחסת - בנוסף לתחום הלימודי - גם למצב הרגשי והחברתי של התלמיד וגם למצב משפחתו והשלכותיו עבורו.

מערכת החינוך צריכה לפתח מדיניות ודרכי פעולה המכוונות למתן מענים לצורכי כלל התלמידים - שהם בעלי העדפות, יכולות וצרכים שונים - וזאת בהסתמך על עקרונות פעולה המדגישים תשומת לב לצורכי כל פרט ופעילות גמישה ומובחנת כנדרש.

- ♦ **הגברת תרומתן של התוכניות הייחודיות בבתי הספר:** כאמור, מגוון תוכניות מוצעות לבתי הספר על מנת להתמודד עם הנשירה הסמויה על היבטיה השונים. יישום תוכניות אלה בבתי הספר מעלה שלוש סוגיות מרכזיות. ראשית, הבחירה בין התוכניות השונות ניתנת על פי רוב למנהלי בתי הספר. עם זאת, ביחס לרובן המכריע של התוכניות, לא קיים מידע שיטתי על תוצאותיהן או על מידת הצלחתן בקרב אוכלוסיות שונות, שיאפשר למנהלים לבחור באופן מושכל את התוכנית המתאימה ביותר לבית ספרם. שנית, יש לוודא שבבתי הספר נוצרים התנאים המאפשרים את יישומן המוצלח

של התוכנית, דבר שאינו מובן מאליו. שלישית, היקפן של התוכניות הייחודיות אינו עונה על כלל צורכי התלמידים, במיוחד בבתי הספר הערביים.

♦ **ההיקף המצומצם של השירותים התומכים:** היקף השירותים התומכים בתוך מערכת החינוך אינו מספיק על מנת לתת מענים לצורכיהם של התלמידים הנזקקים להם. במיוחד קיימים פערים משמעותיים בהיקף השירותים התומכים הקיימים עבור תלמידים ערבים. הצורך להתמודד בהצלחה עם תופעות של נשירה בתוך מערכת החינוך מחייב היערכות מתאימה של מערך שירותים זה.

♦ **הרחבת תפקיד המורה:** גישות להרחבת תפקיד המורה נועדות לחולל שינוי בשגרת העבודה היומיומית של מורי בית הספר וביחסיהם השוטפים עם התלמידים. גישות אלה מכוונות להשיג שינוי כוללני בכלל הפעילות של בית הספר. זאת, בשונה מן התוכניות הייחודיות שבדרך כלל נותנות מענים "נקודתיים" לנושא מסוים, ומן השירותים התומכים שבאים, על פי רוב, כתוספת והשלמה לעבודת המורים.

מדובר בהרחבת תפיסת האחריות של המורה הרבה מעבר להוראת חומר הלימוד שבתוכנית הלימודים. לפי תפיסה זו, המורה דואג גם להסתגלות התלמיד לבית הספר ולחוייית למידה חיובית. רפרטואר אסטרטגיות הפעולה של המורה מתרחב גם הוא, כדי לאפשר בחירה מובחנת בין מגוון עשיר של שיטות הוראה ודרכי התייחסות המותאמים לצורכי התלמיד כפרט, כפי שהם משתנים לאורך זמן ובנסיבות שונות. כאשר תלמיד תופס את יחס מוריו כלפיו כאכפתי באמת, את תוכנית הלימודים כרלוונטית ומעניינת, ואת תהליך הלמידה כהולם לצרכיו - מוכשרת הקרקע להיווצרותם של יחסים משמעותיים בין המורה לתלמיד, לתפקוד לימודי פורה ולשבירת חוייית הניתוק המאפיינת את הנושרים הסמויים והגלויים.

שינויים אלה בתפיסת תפקיד המורה חייבים להיות מלווים בהנחלת כלים פדגוגיים מתאימים למורים. בישראל, פותחו תוכניות להתמודדות עם נשירה המכוונות לסייע למורים ללמוד לפעול בצורה אפקטיבית יותר עם מכלול הצרכים של התלמידים בתחומים שונים. יחד עם זאת, היקפן של תוכניות אלה עדיין מצומצם.

♦ **פעילות מניעה בגיל מוקדם:** מתן תשומת לב וטיפול בגורמים הקשורים בנשירה כבר בגילים הצעירים יותר יכולים לסייע בצמצום היקף התופעה ובמניעתה. הקדשת מאמצים לאבחון מוקדם של בעיות וליקויים המקשים על הלמידה, התערבות בשלב מוקדם בתחומים של הקניית הרגלי למידה ומתן תשומת לב למשפחות הילדים ולתפקידן המכריע במתן תמיכה לילד במהלך הלימודים הן פעולות מניעה בהן יש לנקוט כבר בגילים הצעירים יותר.

ב. מגוון מסלולים ומסגרות

בגיבוש מדיניות לענות על צורכי הנושרים, יש לקחת בחשבון מספר סוגיות:

♦ **בניית תמהיל של מסגרות:** הספרות המקצועית מצביעה על הצורך בקיום מגוון רחב של מסלולים, שיאפשר לבני נוער בעלי צרכים, יכולות והעדפות שונים לזכות בהשכלה איכותית ובעלת ערך לעתידם. על מנת לספק מענים הולמים לבני נוער בעלי צרכים שונים, על קובעי המדיניות להכריע ביחס לתמהיל הרצוי של מסגרות ומסלולים מסוגים שונים במערך הכולל של שירותים לבני נוער נושרים.

♦ **הבטחת האיכות של כלל המסגרות.** נשאלת השאלה באיזו מידה מגוון המסלולים והמסגרות השונים מהווים חלופות בעלות ערך לתלמידים בעלי צרכים שונים. החלופה המרכזית העומדת בפני תלמידים שנפטים מבתי הספר הרגילים היא לימודים מקצועיים, ברוב המקרים בבתי ספר מקצועיים בפיקוח משרד העבודה והרווחה. ואולם, אין אחידות בין בתי הספר המקצועיים ביכולתם לספק הכשרה מקצועית איכותית, שיש לה ביקוש בשוק העבודה והפחותת בפני הבוגרים הזדמנויות תעסוקה וקידום הולמות. עם זאת, למסגרות האלטרנטיביות יתרונות משלהן: בני הנוער הלומדים בהן מביעים שביעות רצון רבה מההזדמנות הניתנת להם להתנסות בחיי העבודה ואף להשתכר, המסגרות הן קטנות, ומאפשרות מתן יחס אישי יותר לכל תלמיד ולכן, הן בעלות פוטנציאל לתת מענים אישיים ומותאמים יותר לצרכים הייחודיים של כל נער ונערה.

יש צורך להבטיח את איכותם של כלל המסלולים והמסגרות, ואת התאמתם לצורכי התלמידים, באמצעות התאמת מגמות הלימוד לצורכי שוק העבודה, הקניית כלים חינוכיים ואחרים למורים שיסייעו להם להתמודד עם צורכי התלמידים ובעיותיהם ותגבור מערך הסיוע של אנשי מקצועות טיפוליים במסלולים אלה.

♦ **זכאות לתעודות בתום הלימודים:** בשנים האחרונות, הציבה מערכת החינוך כיעד מרכזי הבאת אחוז גדול ככל האפשר מהתלמידים לקבלת תעודת בגרות מלאה. מגמה זו באה לידי ביטוי גם בהרחבת האפשרויות לגשת לבחינות הבגרות במגוון רחב יותר של מסגרות ומסלולים. משנה לשנה ניכרת עלייה באחוז הזכאים לתעודות בגרות אך עלייה זו היא איטית מאוד ועדיין כמחצית מבני הנוער היהודים ומרבית בני הנוער הערבים אינם זכאים לתעודות אלה. בהינתן מצב זה, על המערכת לתת את הדעת לתוצרים הלימודיים הפורמליים שאותם משיגים בתום הלימודים העל-יסודיים אותם בני נוער שאינם מצליחים לזכות בתעודת בגרות. מהו היעד הלימודי שאליו שואפים תלמידים שאינם מצפים להשיג תעודת בגרות? עם אלו כלים יוצאים בני הנוער לעולם כמבוגרים?

ג. שותפות עם גורמים מחוץ לבתי הספר

מגוון הצרכים של הנערים והנערות הנושרים בתחומים שונים, מצביע על הצורך בהתערבותם של גורמים מקצועיים מחוץ לבית הספר. לבני נוער שאינם נמצאים בבתי ספר, נדרשים שירותים שיסייעו להם לחזור ללימודים או להיקלט במסגרת תעסוקתית מתאימה. הן הנושרים הגלויים והן הנושרים הסמויים מבטאים לעיתים קרובות התנהגויות או עמדות המעידות על סיכון ומצוקה המצביעות על הצורך בהתערבות של גורמים מקצועיים שונים.

♦ **פריסת השירותים השונים:** פריסת השירותים אינה אחידה ברחבי הארץ, ויש אזורים בהם השירותים ניתנים בהיקף מצומצם ביותר. המחסור בשירותים בולט במיוחד במגזר הערבי לאור היקפי הנשירה הגבוהים יותר הקיימים במגזר זה.

♦ **תיאום וחלוקת תפקידים ברורה בין השירותים לבין עצמם:** השירותים המכוונים לסייע לבני נוער נושרים מופעלים על ידי משרדים שונים ומתמקדים בבעיות שונות ומיועדים לקבוצות אוכלוסייה שונות. מציאות זו יוצרת מצב שבו נערים ונערות נושרים עלולים "ליפול בין הכיסאות" ולא לזכות לטיפול כלל או לקבל מענים שאינם מתאימים לצורכיהם.

♦ **הגברת התיאום והעבודה המשותפת בין השירותים האלה לבין בתי הספר:** הבניה של דרכי עבודה משותפות בין שירותים אלה לבין בתי הספר יאפשרו בניית מערך מענים כוללני יותר סביב התלמיד הנושר וגם יהיו בסיס להגמשת האפשרויות לחזרה לבית הספר ולמעבר בין מסגרות שונות.

ד. ההתמודדות עם הנשירה בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות

יש לנקוט במדיניות המכוונת לתת מענים לצרכים המיוחדים של בני נוער מקבוצות שונות:

- ♦ בני נוער ערבים, לאור שיעורי הנשירה הגבוהים לצד הפערים בהיקף השירותים הניתנים;
- ♦ בני נוער עולים, במיוחד יוצאי קווקז ויוצאי אתיופיה;
- ♦ בנות לעומת בנים. אמנם, היקף הנשירה בקרב הבנות מצומצם יותר מהיקפה בקרב הבנים, אך מממצאי המחקר עולה כי השלכות הנשירה לבנות עלולות להיות חמורות במיוחד.

ה. שותפות עם המשפחה

מקומה המרכזי של המשפחה בחיי הנערים והנערות מחייב להעניק לה מקום מרכזי גם במערך השירותים המכוון לצמצום היקף הנשירה ומניעתה. חשוב לפתח וליישם דרכי התערבות כוללניות הרואות את הילד בהקשר של משפחתו ולמצוא דרכים להפוך את המשפחות לשותפות מלאות של מערכת החינוך והשירותים האחרים במתן מענים לצורכיהם של בני הנוער הנושרים.

ו. שותפות עם בני הנוער

לא ניתן לסיים מבלי להתייחס לחשיבות נקודת מבטם של הנערים והנערות עצמם. מהממצאים בדוח עולה שבני נוער, נושרים ושאינם נושרים, מודעים למצבם, רואים את יתרונותיו וחסרונותיו ומבחינים ביתרונות ובחסרונות של מסגרות החינוך והשירותים השונים. ממצאים אלה מלמדים שיש לראות בבני הנוער שותפים הן בעיצוב המסלול הלימודי שלהם עצמם והן בגיבוש אמצעי ההתערבות השונים.

תוכן העניינים

1	1. מבוא
3	2. הנשירה בספרות העולמית המקצועית
3	2.1 הגדרת הנשירה
5	2.2 גורמי סיכון לנשירה
7	2.3 תהליך הנשירה
10	2.4 דרכי התערבות
20	2.5 סיכום
21	3. הנשירה בישראל: הגדרה ואומדנים להיקף הנשירה הגלויה
21	3.1 הגדרת התופעה
22	3.2 אומדנים להיקף הנשירה הגלויה בישראל
28	3.3 נשירה בקרב עולים
28	3.4 השוואה בין-לאומית
30	4. בני נוער נושרים בישראל: הנשירה הגלויה
30	4.1 מקורות המידע
32	4.2 מאפייני הנושרים מבתי הספר הרגילים וצורכיהם המיוחדים
38	4.3 מאפייני הנושרים לעומת בני נוער בסיכון לנשירה שנשארו בבית הספר והסיבות לנשירה
	4.4 נסיבות עזיבת בית הספר, המסגרות בהן משתלבים הנושרים והאופן בו הם תופסים את מצבם כנושרים
42	
45	4.5 סיכום
46	5. בני נוער נושרים בישראל: הנשירה הסמויה
47	5.1 מקורות מידע
47	5.2 ביטויים של נשירה סמויה
54	5.3 הקשר בין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים לבין הנשירה הסמויה
56	5.4 הקשר בין ביטויים של סיכון ומצוקה לבין הנשירה הסמויה
58	5.5 סיכום
59	6. התמודדות מערכת החינוך הישראלית עם צורכיהם של בני נוער נושרים
	6.1 תוכניות המופעלות בתוך המערכת הנורמטיבית לקידום לימודי של תלמידים מתקשים ובעלי קשיי הסתגלות
60	
63	6.2 שירותי תמיכה
66	6.3 מסגרות לימוד אלטרנטיביות לתלמידים שעוזבים את בתי הספר הרגילים
73	6.4 היערכות מיוחדת של מערכת החינוך כתגובה לקשיי העולים החדשים
74	6.5 סיכום
75	7. סיכום ודיון
86	רשימת מקורות
97	נספח 1: פירוט המחקרים ומאגרי המידע ששימשו בסיס לניתוח
99	נספח 2: מקורות המידע על מאפייני היוצאים ממערכת החינוך הרגילה
	נספח 3: מאפיינים מרכזיים של היוצאים מבתי ספר רגילים, במקורות המידע השונים ששימשו לניתוח
100	

רשימת לוחות

ת

פרק 3

- לוח 3.1 : בני נוער יהודים שאינם לומדים בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך, לפי מין, גיל ושנה - על פי נתונים מנהליים של משרד החינוך 24
- לוח 3.2 : בני נוער ערבים שאינם לומדים בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך, לפי מין, גיל ושנה - על פי נתונים מנהליים של משרד החינוך 24
- לוח 3.3 : נשירה שנתית בחטיבה העליונה (כיתות ט'-י"ב) בשנת תשנ"ט בתי הספר שבפיקוח משרד החינוך, לפי כיתה 25
- לוח 3.4 : נשירת תלמידים בכיתות ט'-י"א תשנ"ז 1998/1997 לפי מאפיינים סוציו דמוגרפיים 26
- לוח 3.5 : בני נוער בני 15-17 שאינם לומדים ובני נוער שאינם לומדים ואינם עובדים, לפי דיווח עצמי בסקרי כח אדם, לפי מין ולפי שנה 27
- לוח 3.6 : בני נוער ערבים בני 15-17 שאינם לומדים ובני נוער שאינם לומדים ואינם עובדים, לפי דיווח עצמי בסקרי כח אדם, לפי מין ולפי שנה 27
- לוח 3.7 : בני 15-17 שאינם לומדים ואינם עובדים, לפי נתוני משרד החינוך (קבצים אדמיניסטרטיביים) ולפי נתוני סקר כוח אדם 1999 28
- לוח 3.8 : בני נוער הרשומים בבתי ספר על יסודיים (ציבוריים או פרטיים) במדינות שונות, לפי גיל (שנת 1999) 29

פרק 4

- לוח 4.1 : היבטים של מצב לימודים בקרב בני נוער שנשרו מבתי ספר רגילים - על פי ממצאים ממחקרים שונים 33
- לוח 4.2 : התנהגות שולית בקרב בני נוער שנשרו מבתי ספר רגילים (ממצאים ממחקרים שונים) 34
- לוח 4.3 : תפיסת המסוגלות וההערכה העצמית בקרב תלמידי כיתות הכוון שנשרו מבתי ספר רגילים .. 35
- לוח 4.4 : מאפיינים סוציו-דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים מרכזיים של משפחות בני נוער שנשרו מבתי ספר רגילים 36
- לוח 4.5 : בעיות בתפקוד חברתי של ההורים וטיפול הורי בלתי הולם, על פי דיווח אנשי מקצוע (ממצאים ממחקרים שונים) 37
- לוח 4.6 : ניבוי הסיכוי לעזיבת כיתות הכוון : מקדמי רגרסיה לוגיסטית ויחס הסיכויים (odds ratio) 40
- לוח 4.7 : הסיבות העיקריות לעזיבת בית הספר הרגיל (ממצאים ממחקרים שונים) 42

לוח 4.8 : מועד עזיבת בית הספר : הכיתה האחרונה בה למדו הנושרים (ממצאים ממחקרים שונים) 43

לוח 4.9 : הגורם שיזם את העזיבה מבית הספר, לדעת בני הנוער הנושרים (ממצאים ממחקרים שונים) 44

פרק 5

לוח 5.1 : תלמידים שדיווחו כי נעדרו שלושה ימים ויותר בחודש האחרון ותלמידים שדיווחו כי המחנך מעריך אותם כ"מתחת לממוצע" לפי מין, מגזר וכיתה 49

לוח 5.2 : תלמידים שדיווחו על היבטים של תחושת ניכור כלפי בית-הספר, לפי מין, מגזר וכיתה 50

לוח 5.3 : תלמידים שדיווחו על דחייה חברתית ועל היבטים נבחרים של אלימות בבית ספר, לפי מין, מגזר וכיתה 52

לוח 5.4 : שכיחות ביטויים של נשירה סמויה בקרב תלמידים הנעדרים בתדירות נמוכה לעומת גבוהה .. 53

לוח 5.5 : שכיחות ביטויים של נשירה סמויה, לפי דיווח התלמיד על הערכת המחנך את התלמיד 53

לוח 5.6 : מספר הביטויים לנשירה סמויה בקרב התלמידים, לפי מאפיינים סוציו-דמוגרפיים 55

לוח 5.7 : ביטויים של סיכון ומצוקה בקרב תלמידים לפי מספר ביטויי הנשירה הסמוי 56

לוח 5.8 : ביטויים של סיכון ומצוקה, לפי תדירות ההיעדרות מבית הספר 57

לוח 5.9 : ביטויים של סיכון ומצוקה, לפי הערכת המחנך את הישגי התלמיד 57

פרק 6

לוח 6.1 : בתי ספר שבהם ניתנו שירותי ייעוץ חינוכי וייעוץ פסיכולוגי בשנת 1994/5 64

רשימת תרשימים

פרק 2

תרשים 2.1 : תכניות משלימות לבני נוער קשי הסתגלות 11

פרק 3

תרשים 3.1 : הגדרת הנשירה על סוגיה 22

תרשים 3.2 : בני 14-17 שאינם לומדים בבתי ספר בפיקוח משרד החינוך, לפי מין וגיל, 1988-9 24

פרק 4

תרשים 4.1 : הסיבות לעזיבת בית הספר בקרב קבוצות שונות 41

פרק 5

תרשים 5.1 : שכיחות ביטויים נבחרים של נשירה סמויה בקרב תלמידי כיתות ו'-י' 48

תרשים 5.2 : מדד משולב של הנשירה הסמויה : התפלגות מספר ביטויי הנשירה הסמויה בקרב תלמידי כיתות ו'-י' 54

תרשים 5.3 : שכיחות ביטויים נבחרים של סיכון ומצוקה בקרב נושרים סמויים בהשוואה לשאינם נושרים סמויים 56

1. מבוא

בית הספר ממלא תפקיד מרכזי בחייהם של בני נוער בכל חברה. בבית הספר רוכשים בני הנוער השכלה ובנוסף, ניתנת להם ההזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובין אישים שיהיו נחוצים להם להמשך חייהם. מעבר לכך, בעבור מרבית בני הנוער, בית הספר הוא מסגרת מרכזית בה הם יכולים לקיים יחסים חברתיים עם בני גילם, החשובים מאוד בשלב זה של התפתחותם. מסיבות אלה, נשירה מבית הספר עלולה להיות בעלת השלכות שליליות מרחיקות לכת על חייהם ועל עתידם של נערים ונערות (Richman and Bowen, 1997).

בחברה בת ימינו נתפסת ההשכלה כגורם מרכזי בעל חשיבות מרכזית (Hernstein and Murray, 1994). בכל חברה ישנה רמת השכלה מסויימת שאליה מרבית הפרטים בחברה שואפים להגיע. צעירים שלא השיגו רמת השכלה זו מוצאים עצמם לעתים קרובות בתחתית המבנה החברתי ומתקשים למצוא עבודה אשר בצידה שכר הולם (Neumann, 1991 ; Rumberger, 1990). בנוסף, נערים ונערות שנשרו מבית הספר נמצאים בסיכון להתדרדרות לעיסוק בעבריינות, שימוש בסמים והתנהגויות שוליות אחרות. רווחתם הנוכחית ויכולת ההסתגלות שלהם בעתיד נפגעת גם מכך שנמנעות מהם הזדמנויות ליצירת מערכות יחסים חברתיות משמעותיות עם בני גילם.

מסיבות אלה, שמה לעצמה החברה הישראלית כמטרה, לעודד כל נער ונערה להשלים 12 שנות לימוד ולעשות את המרב על מנת לאפשר להם לעשות כן. הבאת אחוזים גדלים והולכים של תלמידים לעמוד בהצלחה בבחינות בגרות, המהוות סף כניסה למערכת ההשכלה הגבוהה, הינה מטרה מרכזית נוספת של המערכת. לפיכך, החברה הישראלית רואה בנשירה מבית הספר את אחת הבעיות החברתיות המרכזיות שעל סדר היום הציבורי.

מאז אמצע שנות התשעים, מאמץ משרד החינוך מדיניות ברורה לצמצום הנשירה ולעידוד התלמידים (אפילו המתקשים ביותר) להישאר בבתי הספר. בנוסף, לבתי הספר מוצעים תמריצים ותוכניות שונות על מנת לאפשר להם להמשיך לשרת את התלמידים האלה. בד בבד עם הפעלת מדיניות זו, גוברת המודעות לכך שתופעת הנשירה מהלימודים אינה מתבטאת רק בעזיבת בית הספר. ישנם בני נוער רבים, שעדיין רשומים כתלמידים, אך למעשה מנותקים מהמסגרת ואינם לומדים באופן משמעותי (נשירה סמויה). היום ברור כי יש צורך להתייחס לתופעת הנשירה באופן רחב - ולכלול בה ילדים המשתייכים, אמנם, למסגרת לימודים רגילה, אך אינם חווים בה תהליך של למידה משמעותית; ילדים הנעדרים תכופות; ילדים העוזבים את בית הספר ועוברים למסגרת אלטרנטיבית; ולבסוף - ילדים שנשרו נשירה מלאה ועזבו את בית הספר.

על אף שתופעת הנשירה הסמויה בתוך בתי הספר מוכרת היטב לאנשי מקצוע ולחוקרים, נשמעת הטענה כי היא לא זכתה עד כה למודעות מספקת בקרב קובעי המדיניות בישראל. טרם הוקדשו מאמצים מחקרניים מספקים לבחינת תופעת הנשירה בכללותה, ואף חסרים נתונים בסיסיים ביותר אודות הנשירה הסמויה - היקף הנשירה הסמויה וביטוייה בחיי התלמידים.

בדוח זה נעשה ניסיון לבחון היבטים שונים של תופעת הנשירה בישראל ולתאר את דרכי ההתמודדות עמה. זאת, כבסיס לדיון ציבורי בדרכים לצמצום התופעה ומניעתה ולשיפור דרכי ההתמודדות של מערך השירותים עם צורכיהם של הנערים והנערות הנושרים.

הדוח מבוסס על הידע האמפירי והתיאורטי הקיים בישראל ובעולם ביחס לתופעה, כולל:

(א) סיכום ממצאים וידע קיים ממחקרים שבוצעו בארץ ובחו"ל, המתייחסים לנשירה גלויה וסמויה, גם מבחינת הגורמים לתופעה וגם מבחינת אסטרטגיות ותוכניות להתמודדות עם הבעיה.

(ב) ניתוח אינטגרטיבי וביצוע עיבודים סטטיסטיים מיוחדים של ממצאים ממחקרים קיימים. בשנים האחרונות ביצע המרכז לילדים ולנוער במכון ברוקדייל סדרת מחקרים שעסקו, בין היתר, גם בתופעת הנשירה הגלויה והסמויה. מחקרים אלה בוצעו הן בקרב כלל אוכלוסיית בני הנוער בישראל והן בקרב תת-אוכלוסיות בני נוער שונות: בקרב בני נוער באוכלוסייה היהודית ובאוכלוסייה בערבית, בקרב הלומדים במסגרות מיוחדות לתלמידים מתקשים (כיתות הכוון, בתי ספר טכנולוגיים, מפתנים ומרכזי נוער), בקרב בני נוער בטיפול גורמים קהילתיים (השירות לקידום נוער של משרד החינוך) ובקרב עולים (עולי אתיופיה, עולי חבר העמים, עולי קווקז). בנוסף, ביצעו אוניברסיטת בר אילן ומכון ברוקדייל מחקר מקיף על רווחה, התנהגויות סיכון ובריאות של תלמידי בתי הספר. מחקרים אלה שימשו בסיס לניתוח המובא בדוח זה.

במחקרים השונים נעשה שימוש במקורות מידע שונים, כך שהממצאים מתייחסים לנקודות מבט שונות. חלקם מתבססים על דיווח עצמי של בני הנוער ולעתים גם הוריהם, וחלקם מתבססים על הערכה מקצועית של מורים ואנשי מקצוע העובדים עם הנוער.

בפרק הבא (פרק 2) נדון בידע הקיים בספרות המקצועית אודות הנשירה, ובעיקר בהגדרת התופעה, זיהוי גורמי סיכון, מסלולי נשירה שונים והגישות השונות להתמודדות עם צורכיהם של בני הנוער הנושרים. פרק 3 דן בהגדרת התופעה בישראל ובאומדנים השונים הנמצאים בשימוש למדידת היקף הנשירה הגלויה. פרק 4 דן במאפייניהם וצורכיהם של בני נוער שנושרים מבתי הספר הרגילים באופן גלוי, ופרק 5 דן בתופעת הנשירה הסמויה בקרב תלמידי בתי הספר הרגילים. פרק 6 דן בהתמודדות עם צורכיהם של בני הנוער הנושרים בישראל. בפרק 7 מובא סיכום ממצאים ודיון בהשלכות המחקר.

2. הנשירה בספרות העולמית המקצועית

2.1 הגדרת הנשירה

על פי להב (2000), "מצב סיכון" בקרב בני נוער יכול לכלול סיכון פיזי, נפשי או רוחני. אחת מהתנהגויות הסיכון המאפיינות את בני הנוער היא נשירה מבית הספר. בני נוער הנתפסים כ"נושרים" נחשבים לנמצאים בסיכון כתוצאה מפגיעה אפשרית של תהליך זה ומהשלכותיו על עתידם (OECD, 1995).

סקירת הספרות המקצועית מעלה כי אין הגדרה חד משמעית וכוללת לנשירה וכי חוקרים רבים אף מתייחסים במאמריהם לחוסר האחידות בהגדרת התופעה (Cohen & de Janosz, 1991; Battencourt, Le) Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Finn, 1987; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Wolman, Bruininks & Thurlow, 1989; להב, 1999; אדלר, 1980). יש המגדירים נשירה כעזיבת בית הספר הרגיל – גם אם הנער או הנערה ממשיך ללמוד במסגרת אלטרנטיבית, ואילו אחרים מגדירים נשירה רק כהפסקת לימודים מוחלטת. כאשר חושבים על תופעת הנשירה נוטים להתמקד בעזיבה של בית הספר, ועם זאת, הספרות המקצועית החלה להדגיש יותר ויותר גם את "הנשירה הסמויה", המבטאת תהליך של התנתקות מבית הספר ("disengagement") בקרב תלמידים שעדיין רשומים בבית הספר באופן פורמלי אך אינם מפיקים תועלת ממשית מהתהליך הלימודי. מצבים של התנתקות באים לידי ביטוי בריבוי היעדרויות, הישגים נמוכים המעידים על תפקוד לימודי לוקה וחוסר, תחושות של ניכור כלפי בית הספר, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות קשות (Atkinson et al., 2000; Stoll, 1990) הכרת הקשר שבין עזיבה בפועל לבין עזיבה "ברוח" הביאה לכינוי תופעת ההתנתקות כ"נשירה סמויה" - עזיבה שאינה נראית לעין, אך מתרחשת באופן מהותי.

קריטריונים למיון סוגי נשירה

מעצם מורכבות הנושא, הספרות העוסקת בהגדרת נשירה מרבה לחלק את הנשירה למספר סוגים ולהבחין ביניהם על בסיס קריטריונים שונים.

א. מידת הנוכחות בבית הספר

אדלר (1980) מסווג את בני הנוער הנושרים או בסיכון לנשירה לחמש קבוצות על פי מידת השתתפותם הסדירה בתהליך החינוך ואופן היווצרותו של תהליך הנשירה:

(1) תלמידים המשתתפים בפעילות המסגרת באופן סדיר, אך בשל גורמים באישיותם, במשפחה או בסביבה (כולל בבית הספר או ברקע התרבותי או הכלכלי) עלולים להגיע למצב של אי ביקור סדיר בבית הספר ולנשירה.

(2) תלמידים המבקרים בבית הספר באופן סדיר, אך במשך הזמן ובהדרגה נוכחותם הופכת לחסרת תועלת ומשמעות. נוצר פער בידע ובמיומנויות בינם לבין שאר התלמידים. מצב זה יכול להיות ממושך ובסופו של דבר "גורם נוסף" עלול להביא לנשירה ממשית ולהתנתקות מבית הספר.

(3) תלמידים אשר אינם מבקרים באופן סדיר בבית הספר: נעדרים לשעות, לימים או לשבועות אחדים ללא צידוק. זהו אחד הסימנים המובהקים לכך שהתלמיד עלול לנשור.

(4) בני נוער אשר אינם שייכים למסגרת לימוד או הכשרה מקצועית, אך מעוניינים במסגרת חלופית.
(5) בני נוער שאינם שייכים למסגרת לימוד או הכשרה מקצועית ואינם מחפשים מסגרת חלופית. הם אף אינם עובדים באופן סדיר ונמצאים במצב של ניתוק.

חלוקה זו של אדלר מציגה את הגישה המתמייחסת לנשירה כאל תהליך. גם להב (1999) מתייחס לתופעת הנשירה כנמצאת על פני רצף, אשר בקצהו האחד השתתפות נורמטיבית בפעילות המתאימה לבני הגיל ובקצהו השני מצב של ניתוק. הוא מוסיף, שמצב של ניתוק הינו דינמי ומתפתח וניתן לזהותו בשלבים מוקדמים יותר. עם זאת, מרבית בני הנוער הנושרים או המונשרים (שכן רבים מבני הנוער נאלצים לעזוב את בית הספר) מחפשים מסגרת חינוכית אלטרנטיבית ואינם נמצאים במצב של ניתוק.

ב. אופי ההשתתפות בבית הספר

ישנם בספרות גם מיונים של הנושרים הסמויים - תלמידים שעדיין מגיעים לבתי הספר אך השתתפותם במערך הלימודים חלקית או לוקה בחסר. Pouncy (1999) מצביע על תלמידים שמגיעים לבתי ספר אולם מעדיפים לשהות במסדרונות בית הספר על פני השתתפות בשיעורים. המחבר מחלק בני נוער אלה לשני סוגים: בני נוער אשר לא נכנסים לשיעורים מסוימים לעומת בני נוער אשר נעדרים משיעורים ללא קשר לנושא השיעור. כך ניתן לטעון שבני נוער אשר נכנסים לשיעורים באופן סלקטיבי נמצאים בסיכון נמוך יותר מאלה אשר מפסידים שיעורים ללא הבחנה.

Toby (1989) מתאר אף הוא בני נוער הנחשבים נושרים סמויים ומצביע על תלמידים אשר נהנים מהפעילות החברתית שלהם בבית הספר. הם נהנים משיעורי ספורט ומהשהייה בחברת נוער ונהנים להציק לילדים אחרים ולמורים. תלמידים אלו "מדלגים" על שיעורים מסוימים, לא מכינים שיעורי בית ומוותרים על הנוכחות בבית הספר כאשר יש פעילות אחרת יותר אטרקטיבית במקום אחר, אך לא עוזבים לגמרי את המסגרת, לפחות לא לתקופה מסוימת.

ג. דפוסי התנהגות בבית הספר

Kronick & Hargis (1990) יוצאים מנקודת מוצא שהנושרים מאופיינים על ידי קשיי לימודים חמורים. הם מגדירים שלושה סוגים של נושרים על פי תגובותיהם ההתנהגותיות לכישלונות בלימודים. הסוג הראשון הוא של תלמידים שמגיבים באגרסיביות ובמרד לתסכול שלהם מניסיונות כושלים, חוזרים ונשנים, להשיג ציונים נאותים. כתוצאה מהתנהגותם הקשה הם זוכים להגבלות משמעותיות אשר מתחילות מעגל קסמים המסתיים רק לאחר השעייתם מבית הספר. הסוג השני הוא של "נושרים שקטים" אשר גם הם בעלי היסטוריה של כישלונות אקדמיים אך הם אינם מגיבים בתסכול וכעס, או מראים בעיות התנהגות מוחצנות, אלא נושרים בעיקר כתוצאה מהישגיהם הנמוכים. סוג שלישי של נושרים, לפי תפיסת המחברים, הוא תלמידים שמסיימים 12 שנות לימוד אך נכשלים בבחינות הגמר עקב חוסר ידע משמעותי.

Janosz et al. (2000) מציעים חלוקה לארבע קטגוריות וכוללים, בנוסף לקבוצות המוזכרות לעיל, גם קבוצה המאופיינת על ידי הישגים לימודיים בינוניים לצד מידה מתונה של בעיות התנהגות.

2.2 גורמי סיכון לנשירה

הספרות המקצועית מתארת ארבע קבוצות עיקריות של גורמים הקשורים לנשירה גלויה ולנשירה סמויה: גורמים משפחתיים וסביבתיים; גורמים תרבותיים; גורמים אישיים של בני הנוער ומאפיינים של בתי הספר.

א. גורמים משפחתיים

בית ההורים הינו המסגרת שבה מעוצבות חוויות היסוד של הילד ובה הוא מצטייד במשאבים העיקריים המאפשרים לו להתמודד עם המסגרת החינוכית ולהפיק ממנה תועלת. גורמי סיכון שונים קשורים לקשיי המשפחה ליצור תנאים הדרושים לכך. גורמי הסיכון המשפחתיים העיקריים כוללים:

(1) מעמד סוציו-אקונומי נמוך. נמצא, שרבים מהילדים ובני הנוער המתקשים בלימודים והנפגעים ממערכת החינוך באים מבתיים עם מעמד סוציו-אקונומי נמוך (Janosz et al., 2000; Crains et al., 1989). מאפיינים רבים של מעמד סוציו-אקונומי נמוך נמצאו קשורים לבעיות של נשירה וקשיי לימודים: מספר גדול של אחים (Alexander et al., 1997; Frank, 1990; ששון – פרץ, 1998), הכנסה נמוכה, אבטלה, ניידות גבוהה של המשפחה (Frank, 1990; Barr & Parrett, 1995; Pallas et al., 1989); והשכלת הורים נמוכה (ששון-פרץ, 1998; Pallas et al., 1989). גם היות המשפחה חד-הורית נמצאה קשורה לקשיים בלימודים במחקרם המקיף של Pallas et al. (1989), ומחקרים נוספים שנערכו בארץ (אורתור, 1956; ששון-פרץ, 1998).

(2) מאפיינים של ניהול משפחה ותפקוד הורי נמצאו גם הם קשורים לקשיי הסתגלות של ילדים, ביניהם: חוסר עקביות של ההורים בהטלת משמעת, היעדר תמיכה של ההורים בנער, היעדר ציפיות של ההורים להישגים בלימודים, דמות אב חלשה או היעדר דמות אב, התנהגות עבריינית ושולית של ההורים, ואירועי לחץ להם הייתה המשפחה חשופה, כגון פרידת הורים או אובדן עבודה (Frank, 1997; Alexander et al., 1984; Steinberg et al., 1983; Rumberger, 1983; Barr & Parrett, 1993; ששון-פרץ, 1998; בן סירא וצמח, 1984). לעומת מאפיינים שליליים אלו, נמצא כי תמיכה מצד בני המשפחה עשויה להשפיע רבות על הסיכוי שהתלמיד ימשיך ללמוד. Rumberger (1995) מצא כי הגורם המשמעותי ביותר לניבוי המשך לימודים לעומת נשירה הוא מעורבות ההורים בנעשה בבית הספר ובלימודי הילד, וציפיותיהם כי הילד אכן יסיים תיכון.

ב. גורמים תרבותיים

המחקר העוסק בגורמי הסיכון לנשירה פונה גם לגורמים תרבותיים. בני נוער בעלי רקע תרבותי שונה מאופיינים בשיעורי נשירה שונים: למשל, בארצות הברית שיעורי הנשירה בקרב בני נוער היספני גבוהים בהרבה משיעורי הנשירה בקרב בני הנוער האפרו-אמריקאיים, אשר גבוהים גם הם משיעורי הנשירה בקרב בני הנוער ממשפחות לבנות (National Center for Statistics, 1995). גורמים תרבותיים המשפיעים על הנשירה הם מכמה סוגים. ראשית, הבדלים בנורמות וביציפיות של ילדים ובני נוער, הבאים מרקע תרבותי שונה מזה הדומיננטי בביה"ס, עשויים לפעמים להביא לקשיים רבים בהתמודדות עם דרישות

בית הספר. כמו כן, לעמדות של סביבת בני הנוער על חשיבות החינוך השפעה על רצונם להמשיך ללמוד, או לחילופין, על בחירתם לעזוב את בית הספר לפני הסיום. בנוסף, מחקרים העוסקים בהסתגלות של תלמידים מהגרים או מקבוצות שוליים מצביעים על גורמי סיכון לנשירה הנובעים מיחס מערכת החינוך בארץ היעד אל תלמידים מתרבות הנתפסת כשונה: התייחסות שונה של המורים כלפי הילדים וציפיות נמוכות להישגים והתנהגויות של תלמידים מהגרים מקבוצות אתניות שונות (Gillborn, 1997; Bartolome, 1987; Lareau, 1994).

מחקרים רבים שנערכו בארץ מאז שנות השישים התמקדו בבדיקת השפעת השיוך העדתי של התלמיד (אשכנזים מול מזרחים) על הישגיו הלימודיים. במחקרים אלו נמצאה השפעה של הגורם העדתי (ליטוויץ, 1971). (שביט, 1992; יוגב ושפירא, 1992; שביט וקראוס, 1992). במחקרים אחרים, לעומת זאת, נמצא שלגורם העדתי השפעה חלשה, פחותה מהשפעתם של גורמים אחרים כגון הממד השכלי (דר ורש, 1985). ניתן לראות, אם כן, כי הממצאים בנוגע להשפעת השיוך העדתי על הישגים לימודיים אינם חד משמעיים. מעט מאוד מחקרים נערכו בארץ לגבי השפעות תרבותיות על הסתגלות מהגרים במערכת החינוך ועל שיעור הנשירה בקרבם. מחקרים שבוצעו על קליטת תלמידים עולים מצביעים על חשיבותם של גורמים תרבותיים שונים בתהליך ההסתגלות לבית הספר - הן במישור הלימודי והן במישור החברתי (ר', למשל, טטר ואחרים, 1994, 1995, Eisikovitz).

ג. גורמים אישיים של בני הנוער

מחקרים רבים מצביעים על מאפיינים של בני נוער כגורמים לנשירה גלויה. יש לציין כי אותם המאפיינים המנבאים נשירה גלויה - הישגים לימודיים נמוכים, התנהגות בית ספרית בעייתית והתנהגות כללית בעייתית - הם גם ביטויים של נשירה סמויה. ניתן לחלק מאפיינים אלו ל-4 סוגים:

(1) **הישגים לימודיים נמוכים** - תלמידים נושרים מאופיינים ברמה נמוכה של הישגים אקדמיים ובכישלונות אקדמיים חוזרים ונשנים (Rumberger, 1983; Crains, Crains & Neckerman, 1989; Borus and Carpenter, 1984; Johnson, 1985; קשיי ההסתגלות למסגרת הלימודית גורמים לקושי להפיק תועלת מהמסגרת החינוכית, והתלמידים מתקשים לשלוט אף במיומנויות בסיסיות נחוצות (שרלין, 1986).

(2) **מאפייני התנהגות בית-ספרית** - בראש ובראשונה נמצא כי התנהגות תלמידים נושרים או על סף נשירה מאופיינת במספר רב של העדרויות מבית הספר. כמו כן, מחקרים ציינו בין הגורמים לנשירה גם עמדות שליליות כלפי ביה"ס, תסכול אקדמי (Karp, 1988), בעיות חברתיות בבית הספר (Austin Independent School District, 1982) והסטוריה של מעברים בין בתי ספר.

(3) **מאפייני התנהגות כלליים** - בני הנוער שנשרו ממסגרות החינוך הנורמטיביות מאופיינים בקשיים בשליטה עצמית ובדחיית סיפוקים, קשיים בריכוז, נטייה לתוקפנות, בעיות התנהגות, וביחס מסתייג כלפי דמויות סמכותיות (Bachman et al., 1971; Wehlage and Rutter, 1986; קרונר, 1988; רחביה ופרידמן אצל ששון-פרץ, 1998). גם בעיות רגשיות הקשורות בלחץ וקושי להתמודד

עמו זוהו אצל נושרים. Vallerand et al. (1997) מצאו כי מוטיבציה נמוכה הינה גורם סיכון נוסף לנשירה ואילו Crains et al. (1989) הראו שלתלמידים שנשרו ממסגרות חינוכיות או שהיו על סף נשירה ישנן שאיפות נמוכות בתחום החינוכי והמקצועי.

(4) **משברים ואירועי חיים** - נמצאו משפיעים על יכולת הלמידה, ומכאן על הנשירה, כגון: בריאות לקוייה, נישואי בוסר, הריון, עבריינות, שימוש בסמים או באלכוהול, טראומה אישית וניסיונות התאבדות (Rumberger, 1983; Wehlage and Rutter, 1986; Brown and Emig, 1999).

כאמור, שלושת הסוגים הראשונים של מנבאי הנשירה הגלויה הם למעשה גם היבטים של הנשירה הסמויה. הקשר שמצא המחקר בין מאפייני תלמידים אלה, המשקפים מצבים של נשירה סמויה, לבין הנשירה הגלויה מעניק גיבוי אמפירי לתפיסה שיש לראות את הנשירה הסמויה והגלויה כהיבטים שונים של תופעה כללית אחת.

ד. גורמים בית-ספריים

עד השנים האחרונות התפקיד שממלא בית הספר כמעכב או כמזרז נשירה לא נדון בספרות המחקרית באותה מידה בה נדונו מאפייניהם של בני הנוער הנושרים. אולם, כיום גוברת התמיכה בתפיסה, שגם לבתי הספר השפעה מכרעת על הנשירה. ההנחה היא, שמאפיינים מסוימים של בית הספר כארגון, וקשייו למלא את תפקידו, מקשים על למידת התלמידים ולעתים אף אחראים לבעיות של נשירה. בשנים האחרונות, מתמקדים יותר ויותר חוקרים ואנשי חינוך בבדיקת מאפייני בתי הספר, כאחראים להישגים הנמוכים של התלמידים ולנשירה מבית הספר. גורמים רבים נמצאו משמעותיים, ביניהם שידור ציפיות נמוכות לתלמיד על ידי מוריו, מימון, משאבים ושירותים בלתי מספיקים, איכות ההוראה ורמת הכישורים של המורים, שיטות הלימוד והשימוש בהקבצות ובמסלולים שונים, תוכניות לימודים לא רלוונטיות, ועוד (Karp, 1988; Toles et al., 1986; Brad, 1986; Wolman, Darling-Hammond, 1997; Fine, 1993; Bruininks & Thurlow, 1989).

כפי שצוין לעיל, לנשירה מבית הספר גורמים רבים. יש לזכור שבכדי לזהות נער כנמצא בסיכון אין די בגורם אחד, אלא לרוב מדובר בשילוב של גורמים. יתר על כן, גם במצבים כאלה, יהיו בני נוער אשר יצליחו להתעלות מעל לקשיים ולהצליח בלימודיהם.

2.3 תהליך הנשירה

היום, מקובל לראות בנשירה תהליך, הנוצר כתוצאה מיחסי גומלין בעייתיים בין התלמידים לבין צוות בית הספר. גורמי הסיכון המשפחתיים, התרבותיים והאישיים של בני הנוער יוצרים "רגישות" לבית-הספר, כך שעולה הסיכוי להיווצרותם של בעיות וקשיים. אולם, רגישות זו מביאה לבעיות שונות בנסיבות בית-ספריות שונות. התנהגות שנצפית כבעייתית בכיתה אחת עשויה להיתפס כתקינה בכיתה אחרת. תגובת המורה יכולה להיות שונה וכך גם ההשלכות על תפקוד הילד והמשך לימודיו.

מסלולי נשירה

אדלר (1980) מגדיר את תופעת הנשירה על פי מידת הנוכחות או ההשתתפות של תלמידים בפעילות הבית-ספרית ומבחין בין סוגי הנושרים השונים החל באלו המציגים השתתפות נורמטיבית וכלה באלה המנותקים. על פי גישתו, ניתן לתאר תהליך של נשירה ולהגדיר את הבעיות בכל שלב ושלב. באופן זה ניתן לאתר את התלמידים הנמצאים בסיכון בכל שלב ולעצב דרכי פעולה כבר בשלבים המוקדמים בניסיון למנוע את הנשירה הסופית.

Evans & Di Benedetto (1990) מציעים להבחין בין ארבעה מסלולי נשירה שונים, דרכם ניתן לזהות את דרכי ההתערבות האפשריות בהתאם לשלבים השונים של תהליך הנשירה עד למצב של ניתוק.

(1) "אירועים בלתי צפויים" - במסלול כזה, התלמיד שנושר לא הפגין קודם לכן התנהגות שמזוהה כשלב מקדים לנשירה. בשלב מסוים מתרחשים אירועים דרמטיים (במסגרת בית הספר או מחוצה לו) שכתוצאה מהם התלמיד לא מסוגל יותר או לא רוצה יותר להופיע בבית הספר. במונחים פסיכו-פתולוגיים ניתן לומר שתלמידים הינם פגיעים (vulnerable) לאירועים מלחיצים אשר עלולים להפריע להשתתפותם בבית הספר. דוגמאות לאירועים מלחיצים שכאלו הם היריון בגיל הנעורים, חשיפה לתקיפות אלימות, מוות של חבר או בן משפחה וכו'. במסלול זה, ניבוי הוא בחזקת בלתי אפשרי ולכן יש צורך בתמיכה בעת המשבר על בסיס שותפות בין הבית לבית הספר. בנוסף לכך, ישנן שתי אסטרטגיות חשובות בהן יש לנקוט: קידום חוויות של הצלחה על מנת למנוע נשירה אם וכאשר יקרה אירוע בלתי צפוי, ועיצוב בית הספר כך שיהווה מקור לפתרון בעיות בעת הצורך.

(2) "בעיות ארוכות טווח" - מסלול בו לתלמיד אין מלכתחילה בעיות או קשיים אך עם הזמן הוא מפתח אותם. דוגמאות לכך הן - תלמיד המפתח בעיות בזהותו המינית במהלך ההתבגרות, או תלמיד ההופך לחלק מכנופיה ומתחיל לצרוך סמים. במצבים אלה, הנשירה היא תוצאה משנית של הבעיה הראשונית, כלומר, תוצר לוואי לחוסר התפקוד של התלמיד. במקרה של בעיות מסוג זה יש צורך לפתח תוכניות אלטרנטיביות עבור תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

(3) "ליקויים מוקדמים במיומנויות" - מסלול שבו ניתן לזהות מראש סיכון לנשירה מאחר והתלמיד מפגין, כבר בתחילת דרכו בבית הספר, קושי לעמוד בציפיות בהן עומדים שאר חברי כיתתו ובני גילו. ייתכנו ליקויים במיומנויות קוגניטיביות ובמיומנויות חברתיות, אולם הם לא דווקא ליקויים קיצוניים גלויים. לדוגמה, התלמיד עשוי לגלות מוטיבציה נמוכה לקריאה או רמה נמוכה של המיומנויות הקוגניטיביות הנדרשות לתפקוד האקדמי. גם מערכות יחסים דלות עם בני אותו הגיל עלולות לפגוע בהתקדמות האקדמאית של תלמידים מסוימים. לרוב, מורים יתעלמו מתלמידים אלה, במיוחד בבתי ספר גדולים מאוד. מלבד הצורך לזהות את סוג המיומנות הלקויה יש צורך לפתח אסטרטגיות אשר יעזרו לתלמידים לרכוש מיומנויות קוגניטיביות ומיומנויות בין-אישיות כדי שיוכלו להגיע להישגים בלימודים ולהשתלב בחברה.

(4) "בעיות כניסה" - במסלול זה לתלמיד יש אינטראקציות שליליות קבועות עם מערכת בית הספר וכתוצאה מכך מסלימות בעיות אישיות ואקדמאיות. אלו תלמידים שהתנהגותם מעוררת תגובה שלילית מבית הספר ולכן מוגדרים תמיד כ"בעיית משמעת", "אנטי-סוציאליים" וכו'. הדרך הטובה ביותר להתמודד עם תלמידים המשתייכים למסלול זה היא להגדיר היטב את האינטראקציה שבין בעיות ההתנהגות ובין ההישגים האקדמאים מוקדם ככל האפשר ולפעול לטיפול במצב.

גורמים "דוחפים" וגורמים "מושכים"

מודל לתיאור האינטראקציה בין מאפייני סביבת התלמיד לבין מאפייני בית הספר מוצע על ידי Jordan, Lara & McPartland (1996). החוקרים מחלקים את הגורמים המשפיעים על שיעורי הנשירה לשני סוגים: גורמים "דוחפים" (Push factors) וגורמים "מושכים" (Pull factors).

גורמים "דוחפים" נמצאים בבית הספר עצמו והם משפיעים באופן שלילי על הקשר שיוצרים התלמידים עם סביבת בית הספר, דבר שגורם לתלמידים לדחות את בית הספר. דחיית התלמיד את בית הספר מתבטאת בהתנהגות מפריעה, בהיעדרויות ובהפסקת המאמץ הלימודי של התלמיד. כאשר מענישים תלמיד שכזה באמצעות השעיות והכשלה בציונים, גורמים לכישלון מתמשך במקום להחזרת התלמיד למסלול התקין. לדברי החוקרים, כאשר מתבגרים עם בעיות מבינים שהם נמצאים בבור שקשה מאוד לצאת ממנו, רבים מפסיקים לנסות לצאת.

דוגמה אחת לכך היא בתי ספר שנוקטים במדיניות של הכשלת תלמיד שנעדר מספר מסוים של פעמים מבית הספר. באופן זה בית הספר עלול לגרום לתלמיד להתייאש ולא לנסות להצליח בזמן שנותר לו עד לסיום הסמסטר. בנוסף לכך, תלמיד שכזה עלול לקבל את הרושם המוטעה שהוא אינו יכול להצליח בבית הספר כיוון שכל הזמן הוא נכשל. Jordan et al. (1996) מתארים גורמים אלו כניכור כלפי בית הספר הנובע מחוסר יכולת להצליח בשיעורי הבית, חוסר יכולת להסתדר עם המורים והרגשת חוסר קבלה בבית הספר. כמו כן, תלמידים אלו מדווחים על הרגשת חוסר ביטחון בשל הדאגה מפני התקפות עוינות מצד תלמידים אחרים או עקב חוסר יכולת להסתדר עם שאר התלמידים בבית הספר. גם השעיות מבית הספר, שהן תוצאות של בעיות במשמעת או התמרדות של התלמידים נגד סמכות, מהוות גורם לשיעור נשירה גבוה בקרב תלמידים אלה.

הסוג השני של הגורמים, גורמים "מושכים", הם אלה שנמצאים בסביבה של הנוער ולא בתוך בית הספר. מדובר במשפחה, בשכונה, בארגונים קהילתיים, במוסדות דת, בחוק ובבריאות. כל קונפליקט או התנגשות בין מטרות בית הספר לבין מטרות כוחות חברתיים אלה מחוץ לבית הספר, מפריעים להצלחת התלמיד (הכוונה לצורך לדאוג לבני משפחה אחרים, לצורך בהחזקת משרה, להריון מוקדם וכו'). בנוגע לגורמים מסוג זה יש הבדלים בין המינים מבחינת הסיבות לנשירה. כך נמצא כי בעיות משפחה מהוות סיבה לנשירה יותר בקרב בנות מאשר בקרב בנים ואילו הצורך לעבוד ולפרנס נמצא חשוב לשני המינים גם יחד (Jordan et al., 1996).

שני סוגי הגורמים הללו, דוחפים ומושכים, פועלים יחדיו ומשפיעים על הנסיבות המביאות את התלמיד בסופו של דבר לנשור מהמסגרת החינוכית.

2.4 דרכי התערבות

הדאגה לרווחתם של בני הנוער, שאינם מצליחים להפיק ממערכת החינוך את המרב, הביאה לפיתוחן של תוכניות רבות במערכות החינוך המערביות. בהמשך נציג את הגישות העיקריות שיושמו עד כה ואת עקרונותיהן המרכזיים. כמו כן, נביא ממצאי מחקר על האפקטיביות שלהן. נשתמש במיון של Donmoyer and Kos (1993), המחלקים את הגישות לשתי קבוצות עיקריות: גישות "משלימות", שמכוונות רק לתלמידים נזקקים לעזרה גישות שמכוונות לשיפור החינוך של כלל האוכלוסייה, כך שהתלמידים החלשים ירוויחו יחד עם שאר עמיתיהם לכיתה.

א. גישות משלימות ("supplementary") - גישות המכוונות לתלמידים מתקשים בלבד. הגישות המשלימות מקובלות ביותר בספרות ובמעשה החינוכי היום. הכוונה לתוכניות שמכוונות רק לילדים ולבני נוער שהם תלמידים מתקשים או נמצאים בסיכון. גישות אלה יוצאות מתוך נקודת הנחה שהפערים הלימודיים הרבים והמצטברים הנצפים אצל תלמידים שמתקשים, ובכלל זה הנושרים הגלויים והנושרים הסמויים, נובעים מצורכיהם המרובים והמיוחדים, וכי יש צורך להתגבר את לימודיהם או להשתמש בשיטות הוראה מיוחדות, על מנת להתגבר על קשיים אלה.

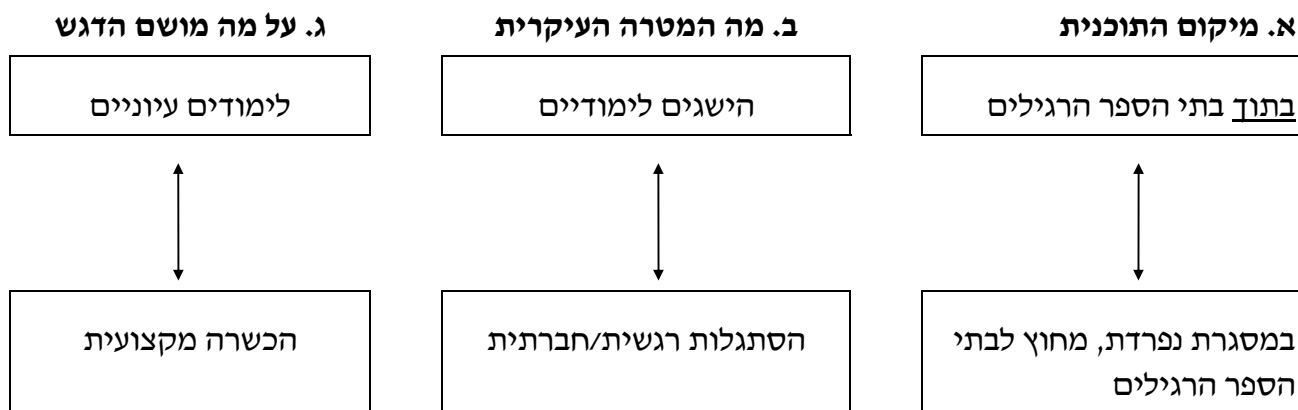
את התוכניות המשלימות הרבות שפותחו בעבור בני נוער נושרים ניתן לתאר על פני שלושה מדדים: היכן ממוקמת התוכנית, מהי המטרה העיקרית, ועל מה מושם הדגש בתוכנית הפעילות (ראה תרשים 2.1).

(1) היכן ממוקמת התוכנית? חלק מהתוכניות המשלימות נמצאות במסגרות נפרדות מחוץ למערכות הרגילות. המיקום הנפרד נקבע מתוך תפיסה שכך ניתן לעצב מסגרות איכותיות לנערים מתקשים, על סמך פעולה ממוקדת ואינדיבידואלית. במסגרות אלו התשומות המושקעות בתלמידים מאפשרות התחשבות רבה יותר בצרכים מובחנים ומגוונים מאשר מקובל בבתי ספר רגילים בדרך כלל, מבלי שנדרש שינוי במערכת ארגונית שלמה. ממחקרה של Southard (1991), אשר בדקה 11 תוכניות שונות למניעת נשירה באמצעות דיווח מרואיינים, עולה כי כיתות קטנות, שיטות הוראה שונות ומגוונות, וקשר הדוק של המורים עם התלמידים ועם ההורים תרמו לקידום התלמידים. Loto (1982) ניתח גם הוא מגוון תוכניות המטפלות בתלמידים בעייתיים מחוץ למסגרת החינוך הרגילה. הוא מצא כי מיקומן של התוכניות מחוץ למערכת הרגילה מאפשר השקעת משאבים ממוקדת ומרוכזת בקבוצת הנזקקים וכן שימוש במגוון אסטרטגיות פעולה תוך אינטגרציה ביניהן.

אולם, לתוכניות "סרגטיביות" אלו בעיות מהותיות הנובעות מהסטיגמה המאפיינת אותן ומהקושי של התלמיד לחזור למסלולים הרגילים לאחר שהוא יצא מהמערכת הרגילה. הבידול החברתי הנוצר על-ידי הצבה במסגרות נפרדות מעניק לתלמידים במסגרות אלה סטטוס חברתי נמוך. יש טוענים, שמכיוון שמרבית התלמידים המשובצים במסגרות אלו באים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, יש במדיניות זו כדי לשמר ולחזק תהליכים חברתיים מפלים (סבירסקי, 1990). טענה נוספת היא שתהליך זה משפיע גם על ההערכה העצמית של התלמיד, על ציפיותיו, וציפיות הוריו, וציפיות מוריו. לכן, על פי גישה זו, יש

להשתדל להשאיר את הילד בתוך המסגרות הקהילתיות הרגילות - גם אם הוא לומד בכיתה או בתוכנית מיוחדת.

תרשים 2.1: תוכניות משלימות לבני נוער קשי הסתגלות



גישה אחרת דוגלת במיקום מסגרות לימוד ותוכניות מיוחדות המכוונות לטיפול בנוער מתקשה בתוך מערכת החינוך הרגילה. גם גישה זו דוגלת בתפיסה כי בני הנוער המתקשים והנושרים זקוקים לתוכנית המעניקה מענים מיוחדים ותשומות לימודיות מיוחדות; אולם, היא מניחה כי עצם המעבר למסגרת סגרגטיבית עלול להרע לילד - בגלל הסטיגמה הכרוכה בה, בגלל השפעתה השלילית על הערכתו העצמית ועל ציפיותיו ובגלל החשש לקשיים בהחזרתו למסגרת רגילה, כך שהזדמנויות לימודיות חשובות נחסמות בפניו (סבירסקי, 1990). לכן, על פי גישה זו, יש להשתדל להשאיר את הילד בתוך המסגרות הקהילתיות הרגילות - גם אם הוא לומד בכיתה או בתוכנית מיוחדת.

בחינוך העל-יסודי, אחת האסטרטגיות החינוכיות היא הצבת מסלולים שונים זה מזה בתוכנית הלימודים - על פי רוב, לימודים עיוניים המכוונים בדרך כלל להמשך לימודים אקדמיים, לעומת לימודים מקצועיים (טכנולוגיים). הצבת תלמידים במסלולים ויצירת קבוצות הומוגניות נועדה להקל על ההוראה ולשפר את תהליך הלמידה (Hallinan, 1994). ניתן להציע לתלמידים ברמות שונות תוכנית לימודים ההולמת יותר את צורכיהם ולמקד את לימודיה של כל קבוצה למטרות לימודיות מובחנות: התלמידים במסלולים העיוניים לומדים לקראת מילוי הדרישות להמשך לימודים אקדמיים, ואילו התלמידים במסלולים המקצועיים יכולים ללמוד לקראת תעודה מקצועית או יציאה לשוק העבודה בסיום לימודיהם. ואולם, יש לציין כי עיקרי הביקורת המושמעים נגד קיומן של מסגרות נפרדות מושמעות גם נגד קיומם של מסלולים נפרדים. כלומר, יש הטוענים, כי שיבוץ תלמידים מתקשים במסלולים נפרדים, אף אם הם נשארים בתוך בתי הספר הרגילים, פוגע באפשרויות הלמידה והקידום שלהם (רי, למשל, 1996; Welner and Oakes, 1996; סברסקי, 1990; רש, 1989).

אסטרטגיה נוספת למתן מענים לתלמידים מתקשים היא פיתוח תוכניות מיוחדות לקידום, תוכניות המכוונות פעמים רבות "תוכניות למניעת נשירה". תוכניות מעין אלו הופעלו בעשורים האחרונים במסגרות שונות ונבדקו רבות (Smyer and Blis, 1991; Hayward and Tallmadge, 1995; Wilkinson and)

הרגילות, אחרות, המכוונות תוכניות "pull-out" מוציאות את התלמיד מהכיתה הרגילה למשך חלק מהיום (Slavin and Madden, 1989). בעוד חלק מהתוכניות מופעלות בכיתות מיוחדות בתוך המסגרות (Griffith, 1994; Opuni et al., 1991).

עיקר הבעיות בתוכניות ה-"pull-out" נובע מחוסר שילוב ביניהן לבין התוכנית הרגילה של הכיתה ובזבוז זמן במעברים בין התוכניות. קשיים מרכזיים בתוכניות משלימות, המופעלות בתוך מערכות החינוך הרגילות, קשורים ליכולת בית הספר הרגיל להפעיל שתי מערכות הוראה לאוכלוסיות שונות בתוך אותו מוסד. כמו כן, קיים קושי להבטיח שהמשאבים שיוקצו לבית הספר בעבור התלמידים הנזקקים אכן יוקדשו לסיוע הנחוץ להם, ולא יגיעו לאוכלוסיות החזקות באותו מוסד. תופעת לוואי נוספת של סוג זה של תוכניות התערבות היא הסטיגמה השלילית שמקבלים התלמידים המתקשים, המוצאים מכיתת האם לשיעורי תגבור או הלומדים בכיתות מיוחדות הנתפסות כחלשות.

אסטרטגיה חינוכית נוספת, היא שיבוץ תלמידים מתקשים במסלולים נפרדים בתוך בתי הספר הרגילים. גישה זו מהווה מין דרך ביניים בין הגישה הדוגלת בקיום מסגרות נפרדות לתלמידים מתקשים, לבין הגישה הדוגלת בקיום תוכניות לתלמידים מתקשים תוך כדי השארתם בכיתה הרגילה. קיום מסלולים שונים מקובל בחינוך העל-יסודי - על פי רוב, מדובר במסלולים ללימודים עיוניים המכוונים בדרך כלל להמשך לימודים אקדמיים, לעומת מסלולים ללימודים מקצועיים (טכנולוגיים). הצבת תלמידים במסלולים ויצירת קבוצות הומוגניות נועדה להקל על ההוראה ולשפר את תהליך הלמידה (Hallinan, 1994). ניתן לתת לתלמידים ברמות שונות תוכנית לימודים ההולמת יותר את צרכיהם ולמקד את לימודיהם של כל קבוצה למטרות לימודיות מובחנות: התלמידים במסלולים העיוניים לומדים לקראת מילוי דרישות להמשך לימודים אקדמיים, ואילו התלמידים במסלולים המקצועיים יכולים ללמוד לקראת תעודה מקצועית או יציאה לשוק העבודה בסיום לימודיהם. ואולם, יש לציין כי עיקרי הביקורת המושמעים נגד קיומן של מסגרות נפרדות מושמעות גם נגד קיומן של מסלולים נפרדים (ר', למשל, Welner and Oakes, 1996; רש, 1989).

(2) מהי המטרה העיקרית? התוכניות השונות מציבות מטרות שונות המכוונות לתלמידים מתקשים ונושרים. יש תוכניות שמטרתן המרכזית להביא את הנער להישגים לימודיים, ומצד שני, יש תוכניות שמטרתן המרכזית להביאו להסתגלות רגשית וחברתית טובה יותר.

יש הטוענים, כי על אף צורכיהם המיוחדים, גם נערים ונערות הסובלים מקשיי הסתגלות ירוויחו, כמו שאר בני גילם, מהתועלת של הישגים לימודיים, ולכן יש לעשות הכל כדי לקדם מטרה זו כעדיפות עליונה. הישגים לימודיים עשויים להיות עיוניים או מקצועיים-טכנולוגיים המכוונים לקבלת הכשרה לעסוק במקצוע מסוים.

מן הצד השני נמצאות התוכניות לנוער נושר שרואות את מטרתן העיקרית בשיקום חברתי ובמתן טיפול לקידום הסתגלותו הרגשית של הנער. תוכניות אלו שואפות לחנך את הנער לתפקוד נורמטיבי בחברה ובעבודה באמצעות הקניית ערכים, הרגלי עבודה ומתן תמיכה רגשית. מטרה נוספת של מסגרות אלו היא

לעתים "החזקה" של הנער או הנערה במסגרת על מנת למנוע שוטטות, או התדרדרות להתנהגות שולית אחרת (סבירסקי, 1990).

דוגמה לתוכנית עם מטרות שיקומיות-טיפוליות היא בית-ספר אלטרנטיבי חדשני שהוקם בטקסס ב-1989 (Barnes and Stewart, 1991). ביי"ס זה נועד לשרת תלמידים בסיכון ותלמידים שנשרו ממערכת בתי"ס הציבוריים. התוכנית כללה חידושים בתחום של שירותי תמיכה לתלמיד, התייחסות מיוחדת לבעיות משמעת וגמישות בלוח הזמנים. מממצאי מחקר ההערכה שבוצע עולה, כי בעקבות התוכנית חל שיפור בחוויית התלמידים במסגרת החינוכית, כך שהם חשו שתומכים בהם ומקבלים אותם והיחסים בין התלמידים והצוות אופיינו בכבוד-הדדי והערכה במידה מיוחדת. כמו כן, חל שיפור בתפקוד התלמידים בבית-הספר ובמוטיבציה שלהם ללמוד.

לסיכום, מרבית הגישות החינוכיות לנוער עם קשיי הסתגלות דוגלות גם במטרה של קידום הישגים לימודיים וגם במטרה של קידום ההסתגלות החברתית והרגשית של הנער. ההבדל בין הגישות מתבטא בסדר העדיפויות בין מטרות אלו ומה ה-"מחיר" שמשלם הנער על מתן דגש על גישה אחת על פני גישה אחרת.

(3) *על מה מושם דגש?* ממד נוסף, שלפיו ניתן לאפיין תוכניות המכוונות לנוער מתקשה ונושר, הינו התחום בו מושם הדגש בתוכנית הלימודים. מצד אחד, יש תוכניות, אשר שמות את הדגש על לימודים עיוניים. חלקן מתקיימות במסגרות נבדלות וחלקן בתוך בתי הספר, אך משותפת להן תפיסה שגם נוער עם קשיי הסתגלות זקוק למיומנויות עיוניות. יתירה מזו יש הטוענים שדווקא אם יש לנוער פערים לימודיים משמעותיים במיומנויות היסוד - בקריאה, כתיבה וחשבון - יש להשקיע את מיטב התשומות הניתנות במסגרת תוכנית הלימודים לרכישת ידע בתחומים חיוניים אלה - וכי כל "סטייה" מזה (לשם לימודיים מקצועיים ואחרים) הינה שימוש פחות יעיל בזמן הילד ובמשאבי התוכנית (למשל, Cicchelli et al., 1990).

ואולם, רבות מהתוכניות לנוער מתקשה מדגישות הכשרה מקצועית והכנה לחיי העבודה. לפי גישה זו, נערים אלה לא יוכלו, או לא ירצו, להמשיך ללמוד בלימודים עיוניים על-תיכוניים. לכן, תוכנית הלימודים ברמת בית-הספר העל יסודי חייבת לספק את הידע והמיומנויות הדרושים לתלמיד כדי להיקלט בעולם העבודה בסיום הלימודים. יש טוענים, שהכשרה מקצועית מאפשרת גם חוויות של סיפוק והצלחה, הנחוצות לעיצוב דימוי עצמי תקין, לנערים ונערות שעד כה נכשלו בדרך כלל במגעיהם עם בית-הספר במסגרת הלימודים העיוניים הרגילים. (Johnson & Geller 1992; Collier et al. 1987; Rippner 1992; Hayward and Tallmadge. (Karlin et al., 1993; Langone et al., 1992; Adelman 1992; Franklin, et al., 1990) בדקו את השפעתן של 12 תוכניות שונות של נוער בסיכון, שכללו חינוך מקצועי. מממצאיו של מחקר זה עולה כי רק שליש מהתוכניות השיגו ירידה משמעותית במספר התלמידים שנשרו מבתי"ס. אולם, נרשמה להן הצלחה בתחומים אחרים, ביניהם, שיפור הנוכחות בבית-הספר ושיפור התפקוד הכללי של התלמידים בבית-הספר, עלייה בהישגים הלימודיים (ב-10 תוכניות) ושיפור בתחושת הביטחון של התלמידים בסביבת בית-הספר (ב-7 תוכניות).

ישנן מדינות המקיימות שתיים או יותר מערכות חינוך מקבילות, בכדי לענות על צורכיהם השונים של תלמידים בעלי העדפות שונות ויכולות שונות ללימודים עיוניים. כך, באירופה מקובל לערוך מיון בין בני נוער המסוגלים להשלים מסלול אקדמי של שתיים עשרה שנות לימוד, ומסוגלים לתיכונים עיוניים, לבין תלמידים בעלי יכולת והישגים נמוכים יותר או בעלי העדפה לרכישת מקצוע. תלמידים אלה מופנים כבר בגיל בית-הספר למסלול החניכות. החניכות הינה מסגרת חינוכית הכוללת שילוב של לימודים ועבודה. שיטת הכשרה זו אינה ייחודית לנוער בסיכון, אלא מקיפה כ-30% עד 40% מבני הנוער בגילאי תיכון בארצות אירופאיות התעשייתיות כגון גרמניה, אוסטריה ומדינות אחרות (גן מור, 1995; בן יקר, 1978).

אנשי חינוך העוסקים במסגרות להכשרה מקצועית דואגים לאיכות ההכשרה המקצועית הניתנת ומידת הלימתה לצורכי הנער בעת יציאתו לשוק העבודה לאחר מכן. מצד אחד, ישנם תחומים שבהם ההתנסות שמציע בית הספר מתגלית כבלתי מספקת או בלתי מתאימה ואז המפגש עם המציאות התעסוקתית גורם לאכזבה מההכשרה המקצועית. מאידך, יש מקרים אחרים בהם בית הספר מצייד את התלמיד בידע רחב ומורכב בעוד שהמציאות התעסוקתית כופה עליו עבודה רוטינית, נעדרת תחכום ובלתי מגרה (כץ וקרינסקי, 1992).

ב. גישות המכוונות לכלל אוכלוסיית התלמידים - והתלמידים המתקשים בתוכם. הסוג השני של הגישות לקידום התלמידים הנושרים מבוסס על שיפור כלל הפעילות של המערכת הבית-ספרית, בטענה כי שיפור החינוך של כלל האוכלוסייה הוא הדרך היעילה לשיפור החינוך של השכבה הנמוכה בתוכה ומניעת נשירה. התומכים בתפיסה זו יוצאים לפחות מאחת מתוך שתי הנחות יסוד: הראשונה, מתבססת על מחקרים אמפיריים רבים שבוצעו הן בחו"ל והן בארץ, המתעדים את ההשפעה החיובית של "אינטגרציה" בחינוך, לפיה תלמידים מתקשים לומדים יחד עם תלמידים עם הישגים גבוהים יותר (דר ורש, 1985, אדרת, 1982, קליין ואשל, 1981, אדלר וסבר, 1984, Colman, 1975). הרווח לתלמידים מתקשים בא לידי ביטוי בדרכים שונות (חן, 1995) מהרמה הגבוהה יותר של ההוראה והלימודים, ומההימנעות מההשפעות השליליות של חלוקה למסלולים, שפורטו בסעיף הקודם.

מקור מרכזי נוסף לגישות התומכות בטיפול בתלמידים מתקשים במסגרת הפעילות השוטפת של בית הספר, הינו התפיסה, ההולכת ומתחזקת בשנים אחרונות, כי קשייהם של התלמידים (כולל אירועים כמו נשירה או הנשירה) הינם בעיקר ביטוי לקשייהם של המערכת החינוכית למלא את תפקידה כראוי ולענות על צורכי הכלל. גישות אלו מאמינות ביכולת המערכות החינוכיות להשתפר, ובמקרה הצורך, גם להגמיש את עצמן ולהיענות באופן מספק לצורכי התלמידים המתקשים - וזאת מבלי שיוותרו על יעדיהן ביחס לתלמידים החזקים יותר. יחד עם זאת, עלול להיות חסרון בהפעלת גישות המכוונות לכלל אוכלוסיית התלמידים: המשאבים המוגבלים (תמיד) שהוקצו לתוכנית מפוזרים על כלל המערכת, ויש קושי למתן תשומות אינטנסיביות לקבוצת הנזקקים ביותר.

להלן נביא סקירה קצרה של הגישות לקידום תלמידים מתקשים באמצעות תוכניות המכוונות לכלל אוכלוסיית התלמידים של בית הספר. מיון הגישות מבוסס על טיפולוגיה שפיתחו Donmoyer and Kos (1993).

הגישות העיקריות מסוג זה הינן :

1. שיפור ההוראה
2. "עיצוב מחדש" של כלל בית הספר
3. הרחבת המטרות החינוכיות של בית הספר
4. חיזוק הקשרים בין בית הספר, הבית והקהילה

(1) שיפור ההוראה : בשנות ה-80 התחזקה גישה שניסתה להביא לרפורמה כללית בחינוך על ידי הכנסת שיפורים בדרכי הוראה ובהכשרת מורים. Slavin and Madden (1989) סקרו מאות מחקרים אמפיריים שבוצעו על תוכניות שנועדו לקדם תלמידים בסיכון באמצעות מגוון רחב של שיטות הוראה חדשניות. לשיטות שנמצאו אפקטיביות, ישנם מספר עקרונות משותפים : א) התכוונות לצורכי היחיד, ב) מעקב צמוד אחר התקדמות הילד ברכישת שליטה במיומנויות, המוגדרות היטב באמצעות היררכיה מובנית, ג) מתן סיוע מיידי במקרה של קושי.

דוגמה בולטת לשיטות הוראה, שנמצאו אפקטיביות במיוחד לקידום תלמידים חלשים, הן שיטות המבוססות על הוראה יחידנית ושימוש בחומרי לימוד ובתוכניות לימודים המותאמות לצורכי כל תלמיד. שיטות אלו מאפשרות לתלמידים להתקדם בקצב שמוכתב על ידם, לחוות הצלחה בלמידה, לזכות בחיזוקים חיוביים, ולהיעזר במורים בצורה יעילה (Slavin and Madden, 1989; Wehelage & Rutter, 1986; Young, Done & Rappenpart, 1988; Barr and Parrett, 1995). בתוכניות של הוראה יחידנית, מושם בדרך כלל דגש רב על פעילות עם חומרי לימוד מותאמים לילד, והמורה עובד עם כל אחד באופן אישי (Slavin and Madden, 1989).

בנוסף להוראה יחידנית גם שיטות המכונות "continuous progress" (התקדמות מתמשכת) נמצאו אפקטיביות (Slavin and Madden, 1989). בתוכניות אלו, למידת התלמידים מתקדמת על פי היררכיה ברורה של כישורים. התלמידים אינם עוברים לשלב הבא, עד לסיום מוצלח של השלב הקודם, והם זוכים לסיוע מיוחד במקרה של קושי. המורים מלמדים קבוצות של תלמידים, הנמצאים כולם באותה רמה (בכך שיטה זו שונה מהשיטה של הוראה יחידנית). גיבוש הקבוצות נעשה מחדש, שוב ושוב, בהתאם להתקדמות כל תלמיד.

שיטה נוספת שנמצאה אפקטיבית בספרות המחקרית היא "cooperative learning" (למידה שיתופית) (Slavin and Madden, 1989). בתוכניות אלו, תלמידים "עובדים" יחד בקבוצות קטנות המורכבות מתלמידים ברמות שונות. התגמולים ניתנים לתלמידים בהתאם להתקדמות כלל הקבוצה, והתלמידים מצופים לעזור זה לזה. במקביל, המורים עובדים עם מספר תלמידים באותה רמה, שהוצאו מקבוצות שונות.

סוג נוסף של תוכניות, שרלוונטיות במיוחד בעבודה עם תלמידים חלשים, הן תוכניות המתמקדות בפיתוח כישורים קוגניטיביים אצל תלמידים (Bartolome, 1994).

הספרות על הוראה אפקטיבית דנה גם בהשפעה הרבה שיש לעמדות המורים על תהליך הלמידה, במיוחד לגבי תלמידים מתקשים, הבאים מאוכלוסיות מצוקה. כדי להצליח ללמד תלמיד בסיכון, חיוני שלמורה תהיה דאגה אמיתית לילד, חיוני שהמורה יאמין ביכולת התלמיד ללמוד ולהתקדם ויציב לו ציפיות גבוהות (Northwest Regional Educational Laboratory, 1990; Office of Educational Research and Improvement, 1987; Teddie and Stringfield, 1993; Barr and Parrett, 1995). בספרות מובאת גם טענה, שכדי להיות אפקטיבי עם תלמידים מאוכלוסיות חלשות, המורה חייב להגיע ל-"political clarity" (בהירות פוליטית), כלומר למודעות למציאות הפוליטית-חברתית והכלכלית, אשר משפיעה על חייהם ועל תהליכים בין-אישיים בכיתה (Bartolome, 1994). בדרך התנהגותו ויחסיו עם התלמידים, מורה אפקטיבי מנסה לשנות, באופן מודע, אי-שוויון חברתי בכיתה ולתת הזדמנויות ללמידה על סמך הניסיון השונה של התלמידים הבאים מרקע תרבותי אחר.

מובן, שעל מנת להביא לשינויים בשיטות העבודה של המורים, יש צורך לנקוט באסטרטגיות לשינוי רבות מהתוכניות מתבססות על השתלמויות ו-in-service training למורים שכבר פועלים בבתי הספר. במקביל, מוצעים גם שינויים מבניים במדיניות הכשרת מורים והעסקתם (Darling-Hammond, 1997; Elmore, 1996) ביניהם:

- ♦ שינוי מדיניות השכר של המורים, כדי לגייס אנשי מקצוע טובים וכדי "להחזיק" אותם במערכת.
- ♦ חיזוק התוכניות להכשרה מקצועית, כך שמורים ירכשו ידע רב יותר על למידה והתפתחות ילדים, על תחום הדעת שלהם, על תוכניות לימודים ושיטות להערכת תלמידים ועל שימוש בטכנולוגיה מתקדמת בהוראה. כמו כן, יש לחזק את כישורי המורים בעבודת צוות ובעבודה עם הורים.
- ♦ פיתוח מסלול לקריירה במקצוע ההוראה, המאפשר למורים, שהם מנוסים ובעלי ידע עשיר, לקבל תגמול נאות, מבלי לעבור לתפקידי ניהול (כלומר לעזוב את ההוראה בכיתה).

(2) "עיצוב מחדש" של כלל בית הספר: התפיסה, כי יש לחפש בתפקוד מערכת בית הספר, את המפתח להצלחה ולחוסר הצלחה של התלמידים, הובילה לאסכולה מחקרית חדשה ייחודית בתחום החינוך, המתמקדת בחקר אפקטיביות בית הספר "School Effectiveness" (Reynold et al., 1996). מחקרים שבוצעו, בעיקר בארה"ב ובבריטניה, זיהו מאפיינים של "בית-הספר האפקטיבי", ומאפייניו של בית הספר האפקטיבי בהקשר המיוחד של אוכלוסיות חלשות. לפעילות המחקרית על "School Effectiveness" אח תאום, והוא תנועת ה-"School Improvement".

במוקד פעילותה - ניסיונות לעצב מחדש את המבנה הארגוני של בית הספר על סמך הידע החדש הנצבר. נראה, שיש שני סוגים עיקריים של תוכניות כאלו. סוג אחד מתייחס לשינוי בפעילות הכללית של בית הספר ונועד להפוך את בית הספר למסגרת העונה במידה רבה יותר על צורכיהם הייחודיים של התלמידים. דוגמאות לאסטרטגיות שנקטות כוללות, למשל, אפשרות להתחיל או להפסיק לימודים בבית-הספר על פי צורכי התלמיד, במקום על פי לוח השנה, מתן תעודות מגוונות (כמו בתחום של הכשרה

מקצועית), הארכת התקופה שבה מחנך הכיתה נשאר עם התלמידים, במטרה לאפשר קשר חזק יותר, והוספת זמן לעבודת המורים יחד כצוות (Donmoyer and Kos, 1993; Barr and Parrett, 1995).

הסוג השני של תוכניות לעיצוב מחדש של בית הספר מתייחס לתוכניות לשינוי עבודת המורה. תוכניות אלה כוללות בעיקר: (א) מסלולי קריירה למורים (כלומר, הבניית אפשרויות קידום), (ב) הפעלת טיטורים ו-mentors (כלומר, מורים מנוסים המלמדים עמיתים), ובעיקר - (ג) שיתוף מורים בקבלת החלטות. כל התוכניות הללו יוצאות מתוך הנחה, שהעשרת תפקיד המורה תביא לתפקוד טוב יותר שלו בכיתה, ולפיכך - ללמידה טובה יותר של התלמידים. הציפייה לשינויים בלמידת התלמידים מתבססת גם כן על מספר הנחות יסוד: שהעברת שליטה בנעשה בבית הספר מההנהלה אל המורים תביא לאפשרות לעבודה טובה יותר, שהמוטיבציה של המורים תעלה, ושיהיו למורים הזדמנויות רבות יותר ללמידה. הממצאים שהצטברו ממחקרים רבים אינם חד-משמעיים ומצביעים על קושי להשיג תוצאות רצויות בהינתן תנאים שונים של בית הספר (Smylie, 1994).

(3) הרחבת המטרות החינוכיות של בית ספר: על פי התפיסה המנחה את הגישות האלה, לא די בדאגה לכישורי הלמידה ולהישגים הלימודיים של התלמיד. על מנת לקדם את הצלחת התלמיד בביה"ס - ולמנוע כשלון ונסירה - יש לראות את התלמיד כאדם עם מכלול של צרכים וכישורים ולהתייחס גם לכישוריו ולצרכיו בתחומים רגשיים וחברתיים. לפי גישה זו, התייחסות לצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים, היא שתביא לשיפור הלמידה. סוג אחד של תוכניות בגישה זו שמות דגש מרכזי על שינוי היחסים שבין המורים לתלמידים, ובדאגה להרגשה טובה אצל התלמידים (Donmoyer and Kos, 1993). בגישה זו תומכות הפסיכולוגיה הומניסטית והאסכולה של "חינוך רגשי" - "affective education". ההנחה היא שסביבה חמה ומקבלת תסייע בפיתוח ההערכה העצמית של התלמידים, וזו תגביר את המוטיבציה ללמידה. גישה זו מקבלת חיזוק אמפירי ממחקרים שבוצעו, אשר מצאו כי צוות מורים דואג ואכפתי וכן סביבה אינטימית ותומכת, הם מאפיינים של בתי-ספר יעילים (Barr and Parrett, 1995). דוגמא לתוכנית כזו מתוארת ע"י Greene and Uroff (1989). בתוכנית זו קיבלו המורים הכשרה מקיפה בנוגע לסגנונות למידה, תהליכים קבוצתיים, תקשורת, אסטרטגיות משמעת אפקטיביות וכו'. הושם דגש על פתרון בעיות במקום על ענישה ועל שיתוף פעולה בין תלמידים ומורים בעיצוב כללי התנהגות.

סוג אחר של תוכניות הן אלו המרחיבות את תחומי העיסוק של ביה"ס ודואגות למכלול הצרכים של התלמיד על ידי הרחבת מגוון אנשי המקצוע המעורבים בעשייה החינוכית. מדובר בתוכניות המתבססות על *צוותי-התערבות* (Donmoyer and Kos, 1993). בתוכניות אלו מוקמים צוותים של אנשי מקצוע הנושאים בתפקידים שונים (מורים, יועצים חינוכיים, פסיכולוגים, מומחים לליקויי למידה, וכו'), אשר יחד בוחנים קשיים של תלמידים חלשים ומנסים למצוא פתרון ייחודי לכל ילד. התוכניות מובאות כגישה לשיפור כלל בית-הספר (ולא כתוכנית לתלמידים מתקשים בלבד), כי הן מתבססות על איתור ובניית התערבות לכל תלמיד מאוכלוסיית בית הספר בכל זמן, במקום על מתן התערבות כללית לקבוצה שנבחרה מראש או בנקודת זמן מסוימת. תוכנית כזו, המתייחסת לנוער שנחשב בסיכון לנסירה, מובאת על ידי Baker and Sanson (1990). צוותי ההתערבות הציעו לכל אחד מהתלמידים התערבויות שונות ומגוונות, כגון: שינוי בתוכנית השבועית, העברת תלמידים מבית-ספר אחד לשני, הרכבת כיתות אם

שונוות, הבאת שירותים מהקהילה וכו'. בתוכנית כזו הושם דגש על ניסיון לתת מענים שמותאמים לצרכים הייחודיים של כל תלמיד ותלמיד.

הצורך להתאים את תוכן תוכניות הלימוד ושיטות הדידקטיקה לנוער הלומד בבתי הספר נובע מההכרה בצרכיו הייחודיים של כל תלמיד, מבחינת נקודות החולשה שלו ונקודות החוזק שלו. התאמה זו המכונה גם "התערבות דיפרנציאלית" מבוססת על ההנחה כי אין תוכנית יחידה אשר יכולה להגיב לצרכים של כל התלמידים, גם אם כולם מתוייגים כ"נושרים" (Janosz et al., 2000). קיימות מספר דרכים ליישום התערבות דיפרנציאלית שכזו: גיוון נושאי הלימוד תוך הפחתת נושאים תיאורטיים והגברת מקצועות פרקטיים, מתן דגש על למידה מועילה, מתן בחירה לתלמידים על מנת להפוך את תוכנית הלימוד משמעותית עבורם, התייחסות לתכנון העתיד כחלק מתוכנית הלימוד, תכנון גמיש של לוחות זמנים על מנת להתחשב בתלמידים שאינם יכולים להופיע בבית הספר בשעות הרגילות, מתן שירותים מיוחדים לתלמידים מתקשים, הכשרת הצוות בזיהוי תלמידים בסיכון לנשירה, מתן ייעוץ וכו' (Finn, 1987). מאחר שלא כל התלמידים מייחסים לתעודת הבגרות את אותה חשיבות ומאחר שקיימות עדיין משרות בשוק העבודה אשר לא דורשות תעודה, עדיף לדאוג לכך שבתי הספר יהיו מעניינים ומאתגרים ושכל מסלול בו תלמיד מסיים את לימודיו יבטיח קבלת תעודה בעלת ערך (Finn, 1987).

דרך נוספת להרחיב את מטרות בית הספר ולהתייחס למכלול צורכי התלמיד היא הפעלת תוכניות מניעה ותוכניות לפיתוח כישורים חברתיים: למשל, תוכניות לחינוך מיני ולחינוך לחיי משפחה, תוכניות לקידום תקשורת יעילה, תוכניות למניעת השימוש בסמים ובאלכוהול, וכן הלאה. חשיבותן של תוכניות אלה רבה, במיוחד, בנוגע לתלמידים מתקשים שבאים מרקע סוציו אקונומי נמוך ואף חיים לעתים בסביבות מסוכנות.

(4) חיזוק הקשרים בין בית-הספר, הבית והקהילה: גישה נוספת, המיועדת לקידום כלל אוכלוסיות התלמידים, ובמיוחד התלמידים המתקשים, תומכת בפיתוח תוכניות המסתכלות על התלמיד כחלק ממשפחה ומקהילה. גישה זו גורסת כי האחריות להתמודדות עם קשיי התלמיד ולנשירה אינה בידי גורם אחד בלבד וטוענת כי יש לאחד את כל הכוחות על מנת למצוא פתרון לבעיה. התוכניות שפותחו על בסיס תפיסה זו, נועדות לחזק את הקשר שבין הפעילות בבית-הספר לבין מוסדות קהילתיים שונים. המחקר האמפירי על בתי ספר אפקטיביים בקידום תלמידים בסיכון מצביע על מספר עקרונות פעולה בתחום זה שהוכיחו את עצמם. מודל אחד של תוכניות מתמקד בתגבור הקשר שבין בית-הספר והבית, מתוך הנחה שסתירות בין ציפיות הבית ותרבות הבית ובית-הספר מהוות חלק מהסיבות לקשיים של ילד מקבוצה סוציו-אקונומית נמוכה (Vogt et al., 1987; Wehmiller, 1992). כמו כן, הידע ההולך ומצטבר בנושא מראה שתמיכת המשפחה וציפיות ההורים כי הילד יצליח בלימודים, הם גורמים חשובים להסתגלות הילד לבית-הספר, בעיקר בשנים הראשונות של הלימודים (Alexander et al., 1997). תרומת ההורים ברכישת מיומנויות של קריאה וביצירת גישה חיובית ללימודים יכולה להיות משמעותית ביותר (Barr and Parrett, 1993).

היבט אחר של קשרי בית-ספר-קהילה, שהוכיח את עצמו בעבור תלמידים בסיכון, ובמיוחד בני נוער, הינו שיתוף פעולה עם מוסדות ציבוריים ועסקיים בקהילה (Barr and Parrett, 1993). תוכניות רבות ניסו ליצור הזדמנויות למידה לתלמידים מחוץ לכותלי בית הספר, למשל במסגרת חניכות, ומצאו שיש בכך ערך רב. נמצא כי הפעלת תלמידים כמתנדבים בקהילה - ובמיוחד תלמידים מתקשים בסיכון - תורמת לבני הנוער, בשל ההתנסות החיובית והמספקת שיש בכך. אסטרטגיה חשובה נוספת הנה מתן סיוע לתלמידים מסיימים במעבר מהלימודים לשוק העבודה. על אף שפניהם של מרבית מסיימי בתי הספר התיכוניים בארה"ב אינם מכוונים להמשך לימודים אקדמיים, בתי ספר מעטים מגישים סיוע כזה. במידה שיש לבית ספר קשרים הדוקים עם מוסדות בקהילה, סיוע כזה אפקטיבי יותר.

סוג אחרון של תוכניות בית-ספר-קהילה מתמקד בגיוס השירותים הטיפוליים הקיימים בקהילה למען התלמידים. פעמים רבות, מקור בעיותיהם של התלמידים המתקשים - נמצא מחוץ למתרחש בין כתלי בית-הספר, בבעיות סביבתיות או בפתולוגיה משפחתית קשה. לילדים אלה צורך (לפעמים דחוף) בסיוע מקצועי מקיף, שבדרך כלל אין ביכולתו של בית הספר לספק. פעמים רבות קיימים בקהילה המקומית שירותים טיפוליים רבים, אך הפניית ילד לטיפול הנחוץ לו עשויה להיות תהליך מורכב וארוך, שביט-הספר אינו מעוניין לקחת על עצמו. גם כאן אפשר ללמוד מניסיונם המוצלח של תוכניות רבות שמתמקדות בהקמת צוותי תיאום עם השירותים הקהילתיים הרלוונטיים, או בהבאת שירותים מסוימים לתוך כותלי בית הספר (Hobbs, 1993; Schorr, 1992; Barr and Parrett, 1993).

מטרת התוכניות האלה היא ליצור שותפות בין כל השירותים יחד ולהגביר את שיתוף הפעולה ביניהם (Philliber Research Associates, 1994). באופן זה בית הספר הוא בין המשתתפים המרכזיים בתכנון ובניהול שיתוף הפעולה והשירותים מסופקים או מתואמים בתוך בית הספר או בקרבת מקום (Larson et al., 1992). הפופולריות של גישה זו נובעת בעיקר מסיבות פרקטיות. בתי הספר הם מוסדות דומיננטיים בקהילה אליהם מגיעים כלל הילדים באופן אוניברסלי. לכן מתן שירותים דרך בית הספר מאפשר את טשטוש הסטיגמה הקיימת ביחס לקבלת עזרה מגורמים טיפוליים.

תומכי הגישה שמשלבת בין שירותים לבית הספר, מאמינים כי הישגים הנמוכים, בריאות לקויה ובעיות חברתיות של תלמידים בסיכון נובעים בחלקם מחוסר יכולת של המערכת הרגילה להגיב בעיתוי הנכון ובדרך מקיפה ומותאמת לצרכים הרבים והמורכבים של הילד ומשפחתו. ראשית, יש לשים לב שכל אחת מהמערכות, חינוך, בריאות ורווחה, מכוונת כלפי משברים. לדוגמה, תלמידים אינם מופנים לקבלת שיעורי עזר במתמטיקה עד שלא נכשלו במקצוע זה. שנית, כל מערכת מחלקת את הבעיות של ילדים והוריהם לקטגוריות נפרדות ונוקשות. ושלישית, ישנה מעט מאוד תקשורת בין המערכות. למומחים של כל מערכת יש אוריינטציה שלהם ואמונות שלהם בנוגע לצורכי הילדים והם נוטים להתרכז אך ורק בשירותים שהם יכולים לספק.

מכיוון שכל מערכת מספקת את השירותים הייחודים לה קשה למצוא פתרון מקיף לבעיות מורכבות. בדרך כלל שילוב של כל השירותים יחד נועד לפתור בעיות מערכתיות שכאלה. תומכי הגישה טוענים

שצורכי הילדים ימולאו עד תום אם ספקי השירותים לא רק ימוקמו באותו מקום אלא אף ישתפו פעולה בהתאם למטרות משותפות הן למשפחות והן לספקי השירותים עצמם.

"קהילה אכפתית" היא תוכנית המבוססת על שיתוף פעולה רחב בין שירותי הקהילה ובית הספר, אשר זוכה להצלחה ניכרת (Philliber Research Associates, 1994). גישה חינוכית זו ואחרות טוענות, כי על מנת שתוכנית המשלבת שירותים בבית הספר תהיה יעילה היא צריכה להיות מקיפה ומותאמת לצרכים של הילדים השונים ומשפחותיהם. עקב כך לא ניתן להגדיר תוכנית שכזו בתוך נוסחה יחידה אלא רק באמצעות הצרכים הייחודיים והמקורות הקיימים בקהילה מסוימת. לצורך כך יש להעריך תחילה את צורכי הקהילה מנקודות מבט שונות ורבות. כמו כן, על תוכנית שכזו לערב את ההורים ואת המשפחה כולה, ולתמוך בהם. מאחר שהמשפחה הינה מקור ההשפעה החשוב ביותר על הילד יש לערב את ההורים באופן אקטיבי ולהתחשב בצורכיהם בפיתוח השירותים הייחודיים. אחת המטרות המרכזיות, אם כן, של תוכנית שכזו היא ליצור מערכת יחסים אמינה, תומכת ואינפורמטיבית בין המשפחה לבין ספקי השירותים.

2.5 סיכום

הספרות הענפה הקיימת אודות הנשירה מצביעה על כך שזוהי תופעה מורכבת בעלת היבטים רבים. לא נמצאה הגדרה אחידה לתופעת הנשירה. הספרות המקצועית מבחינה בין הנשירה הגלויה - המתייחסת לבני נוער שכבר עזבו את מסגרות הלימודים, לבין נשירה סמויה - הקיימת בקרב בני נוער הנמצאים עדיין במסגרות לימודיות ובאה לידי ביטוי בהתנהגויות שונות המעידות על כך שאינם משתתפים באופן מלא בתהליך הלימודי ואינם מפקים ממנו את הצפוי להם. בין היבטיה של הנשירה הסמויה ניתן למנות: ריבוי היעדרויות, הישגים נמוכים, תחושות של ניכור מבית הספר והתנתקות מהתהליך הלימודי, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית הספר. נהוג למיין את סוגי הנשירה על פי קריטריונים שונים מתוך תפיסה שיש לראות את התופעה על פני רצף הנע בין התנהגות נורמטיבית עד לניתוק מוחלט מהמסגרת הבית-ספרית.

הספרות המקצועית מתארת מגוון רחב של מאפיינים כגורמים לנשירה גלויה וסמויה. ארבע קבוצות של גורמים נמצאו קשורות לשני סוגי הנשירה: גורמים משפחתיים וסביבתיים; גורמים תרבותיים; גורמים אישיים של בני הנוער ומאפיינים של בתי הספר.

הבנת יחסי הגומלין בין גורמי הסיכון הקשורים לילד ולסביבתו לבין גורמי הסיכון הקשורים לפעילות בית הספר הביאה להיווצרותם של מודלים שונים המתארים את הנשירה כתהליך. גישות אלה שמות דגש על ההשפעה שיש לתגובות בית הספר להתנהגות התלמיד ולהישגיו כגורם מרכזי המעצב את תהליך הנשירה ועשוי להשפיע על התלמיד לכיוון של נשירה מוחלטת או לכיוון של הישארות בבית הספר. התייחסות למסלולים שונים של נשירה ולשלבים השונים בתהליך מאפשרים לעצב דרכי התערבות המותאמים לצרכים השונים של התלמידים בסיכון, כלומר על בית הספר לפתח מגוון תגובות ואפשרויות שיהוו שילוב מחדש של התלמידים.

דרכי ההתערבות הקיימות נובעות משתי גישות מרכזיות במערכת החינוך: דרכי התערבות המכוונות לאוכלוסיית התלמידים בסיכון לעומת דרכי התערבות אשר פונות לאוכלוסיית בית הספר בכלל ולנוער בסיכון בפרט. ניתן לאפיין את הגישה הראשונה באמצעות שלושה ממדים:

- ♦ מיקום התוכנית - החל מתוכנית סגרגטיביות המופעלות במסגרות נפרדות, דרך כיתות או מסלולים ייחודיים בבתי הספר הרגילים וכלה במתן מענים מיוחדים לתלמיד בעוד הוא לומד חלק גדול מהזמן בכיתת אם הטרוגנית.
- ♦ המטרה העיקרית של התוכנית: קידום הישגים לימודיים מול מתן מענים לצרכים רגשיים וחברתיים - שיקום וטיפול.
- ♦ מוקד התוכנית: לימודים עיוניים או הכשרה מקצועית.

הגישה השנייה - המתייחסת לכל אוכלוסיית בית הספר - מתבססת על ארבעה עקרונות עיקריים: שיפור ההוראה, "עיצוב מחדש" של כלל בית הספר, הרחבת המטרות החינוכיות של בית הספר וחיזוק הקשרים בין בית הספר, הבית והקהילה.

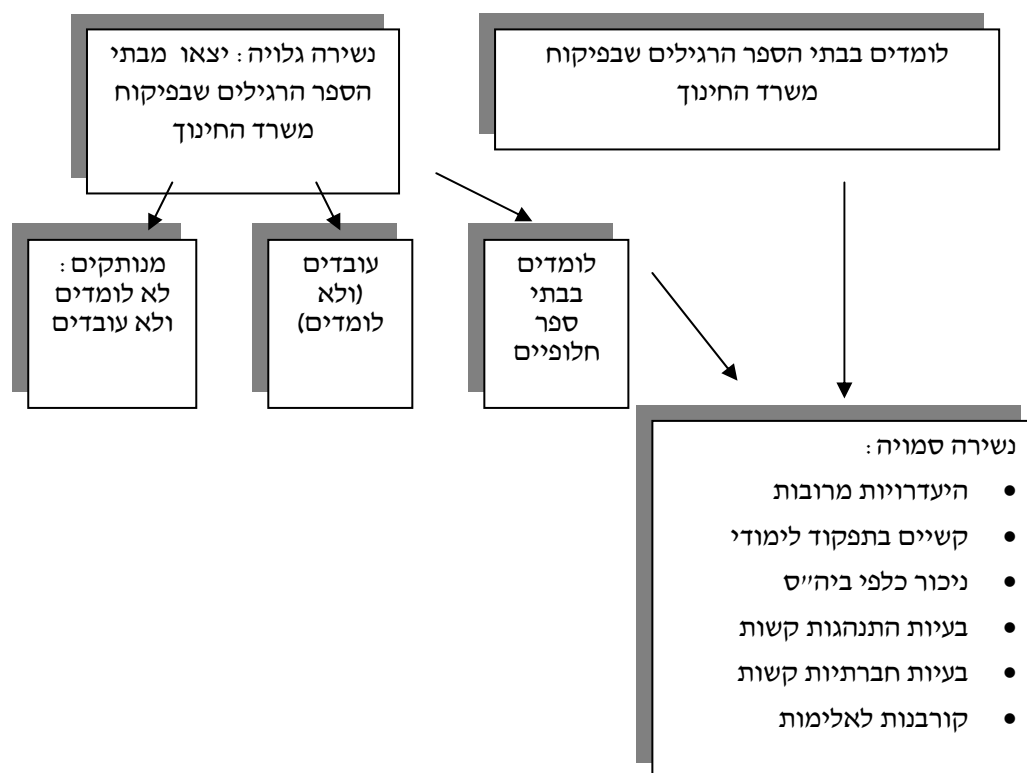
3. הנשירה בישראל: הגדרה ואומדנים להיקף הנשירה הגלויה

3.1 הגדרת התופעה

לנשירה הגלויה יש הגדרה מקובלת במערכת החינוך הישראלית. מוגדרים כנושרים כל אותם בני נוער שעזבו את בתי הספר במערכת הרגילה, שבפיקוח משרד החינוך. בני נוער אלה מתחלקים לשלוש קבוצות: בני נוער שממשיכים ללמוד במסגרת חינוך אלטרנטיבית, בני נוער שעובדים ובני נוער מנותקים, שאינם נמצאים במסגרת או בעיסוק קבוע כלשהו (ר' תרשים 3.1).

תרשים 3.1, מציג את מושגי הנשירה כפי שהם מוגדרים במערכת החינוך בארץ.

תרשים 3.1: הגדרת הנשירה על סוגיה



כמו בספרות המקצועית העולמית, כך גם בארץ, לא פותחה הגדרה מוסכמת ברורה וחד-משמעית לתופעת הנשירה הסמויה. המודעות לתופעת הנשירה "הסמויה" החלה להתפתח בישראל, כמו בארצות אחרות, בתחילת שנות התשעים, והביאה לשינוי במדיניות משרד החינוך. חוזר מיוחד של המנהל הכללי של משרד החינוך בנושא הנשירה משנת 1994 הציג הגדרה מורחבת של הנשירה המתייחסת לא רק לתלמידים שעזבו את מערכת החינוך, אלא גם לתלמידים שאינם מבקרים באופן סדיר בבי"ס, מרבים בהיעדרויות ובאיחורים, אינם מתפקדים מבחינה לימודית וחשים ניכור כלפי בית הספר (משרד החינוך והתרבות, 1994).

3.2 אומדנים להיקף הנשירה הגלויה בישראל

האומדנים הקיימים מתייחסים לנשירה גלויה בלבד. שלושה אומדנים מרכזיים נמצאים בשימוש בישראל היום:

- ◆ שיעור בני הנוער שאינם לומדים בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך,
 - ◆ שיעור הנשירה בפועל כל שנה,
 - ◆ שיעור בני הנוער שמדווחים על עצמם כי אינם לומדים.
- הנתונים מתבססים בעיקר על נתוני משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

א. שיעורי אי למידה

משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מפרסמים מידע על אחוז בני הנוער גילאי 14-17 אשר אינם לומדים בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. נתונים אלה מתבססים על קובץ מנהלי של משרד החינוך המתייחס לתלמידים הרשומים בבתי ספר שבפיקוחו, בהשוואה לנתוני האוכלוסייה של הלמ"ס.

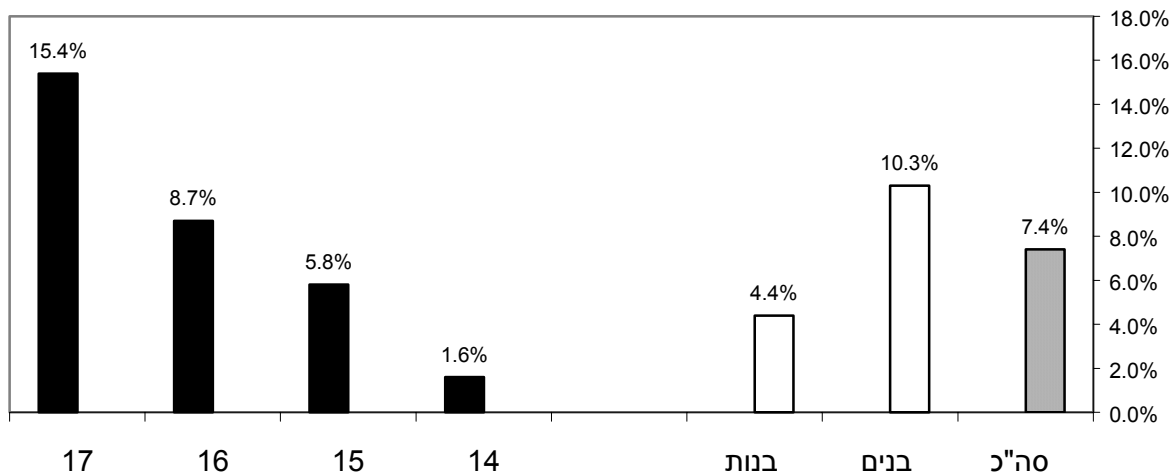
הנתונים על אי למידה, לפי נתוני משרד החינוך, אינם נותנים תמונה שלמה ומדויקת של היקף הנשירה הגלויה מכמה סיבות:

- ♦ הנתונים אינם מתייחסים באופן אחיד לתלמידי בתי הספר האלטרנטיביים. כך, בני נוער שעברו לבתי ספר אלטרנטיביים בפיקוח משרד החינוך (למשל, תלמידי המפתנים ומרכזי הנוער), נספרים כ"לומדים". לעומת זאת, תלמידי בתי ספר אלטרנטיביים (בעיקר בתי הספר התעשייתיים ובתי הספר לחניכים) שאינם בפיקוח משרד החינוך - נספרים כ"לא לומדים". בשנים האחרונות למדו בבתי הספר התעשייתיים ובתי הספר לחניכות 15,000-16,000 בני נוער, כלומר כ-4%-3% מבני הנוער בגיל החינוך העל-יסודי. גם תלמידים הלומדים במסגרות בפיקוח משרד הדתות אינם נספרים כ"לומדים" בנתונים אלה.
- ♦ רשומים כלומדים גם בני נוער שעזבו את הלימודים בפועל, אך עזיבתם לא דווחה ע"י הנהלת בית הספר למערכת הדיווח המרכזית.
- ♦ נספרים כלא לומדים בני נוער שלומדים בבתי ספר נורמטיביים, אף יוקרתיים לפעמים, אך אינם מוכרים על ידי משרד החינוך (לדוגמה, ישיבות, בתי ספר כנסתיים בחינוך הערבי).
- ♦ חישוב שיעורי הלמידה והאי-למידה מתבסס על השוואה בין מספר התלמידים בכל מערכת חינוך - עברי וערבי - לעומת מספר בני הנוער בקבוצת הגיל הרלוונטית באוכלוסייה. צורת ספירה זו אינה מאפשרת לחשב במדויק את שיעור הלמידה בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות, מכיוון שתלמידים לא יהודים הלומדים בחינוך העברי נמנים בחינוך העברי כאשר קבוצת האוכלוסייה נשארת קבועה.
- ♦ כמו כן, חישוב שיעורי הלמידה מתבסס על השוואה בין מספר התלמידים בדרגות הכיתה למספר בני הנוער בשכבות הגיל התואמות. יש תלמידים שאינם נספרים כ"לומדים" משום שהם לומדים במסגרת חינוכית שאינה תואמת את המצופה לגילם (למשל, על-תיכונית).
- ♦ קיים קושי לערוך השוואות על פני זמן כי שיטת ניתוח הנתונים עברה שינויים.

תרשים 3.2 מציג את שיעור בני 14-17 שאינם לומדים, לפי מין וגיל ולוחות 3.1-3.2 מציגים מידע אודות השינויים שחלו בשיעורי אי למידה לאורך זמן לפי מגזר, גיל ומין.

עיון בלוחות נותן מידע כללי חשוב על היקף הנשירה בארץ. בשנת תשנ"ט 7.4% מכלל בני הנוער גילאי 14-17 בישראל (כ-35,000 נערים ונערות) לא למדו בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך. אחוז בני הנוער שלא למדו גבוה יותר בקרב הבנים (10.3%) מאשר בקרב הבנות (4.4%). אחוז בני הנוער הערבים שאינם לומדים בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך גבוה בהרבה מהאחוז המקביל בקרב בני הנוער היהודים - 20.7% לעומת 4.5%, בהתאמה. הנתונים מצביעים על מגמה של צמצום דרמטי בשיעורי אי הלמידה מאז שנות ה-80 - גם בקרב האוכלוסייה היהודית וגם בקרב האוכלוסייה הערבית.

תרשים 3.2: בני 14-17 שאינם לומדים בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך, לפי מין וגיל, 1998-9 (באחוזים)



לוח 3.1: בני נוער יהודים שאינם לומדים בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך, לפי מין, גיל ושנה - על פי נתונים מנהליים של משרד החינוך (באחוזים)

שנה	גיל			מין			
	17	16	15	14	בנות	בנים	סה"כ
1979/80	37.5	25.7	14.4	5.4	13.5	27.1	20.5
1989/90	17.3	11.6	7.1	3.4	4.3	14.5	9.5
1996/97	11.9	6.0	4.0	3.6	2.2	8.1	5.2
1997/98	11.2	5.7	2.0	1.4	2.7	8.1	5.5
1998/99	10.4	5.3	2.3	0.3	1.8	7.1	4.5

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל, 1999, 2000.

לוח 3.2: בני נוער ערבים שאינם לומדים בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך, לפי מין, גיל ושנה - על פי נתונים מנהליים של משרד החינוך (באחוזים)*

שנה	גיל				מין		
	17	16	15	14	בנות	בנים	סה"כ
1979/80					56.0	42.0	48.7
1989/90					41.1	33.6	37.2
1994/95	45.6	41.0	27.6	24.5	30.8	34.3	32.7
1996/97	37.4	28.1	19.7	13.5	19.2	24.6	22.0
1997/98	32.6	26.2	17.0	9.6	17.5	25.5	21.1
1998/99	31.7	24.4	20.6	7.4	16.5	24.7	20.7

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל, 1999, 2000, משרד החינוך, 2001.

בקרב שתי האוכלוסיות, שיעור בני הנוער שאינם לומדים עולה בהתמדה עם העלייה בגיל, ומגיע ל- 10.4% בקרב בני 17 היהודיים ו-31.7% בקרב בני 17 הערביים, שהוא למעשה אחוז בני הנוער שאינם מסיימים 12 שנות לימוד. בקרב שתי האוכלוסיות, שיעורי אי הלמידה של הבנות נמוכים בהרבה משל הבנים. חשוב לציין, שבקרב האוכלוסייה הבדואית הערבית נגב שיעור בני הנוער שאינם מסיימים תיכון עמד על 50.3% בשנת 1998 (בן-אריה וציונית, 1999).

ב. שיעורי הנשירה בפועל כל שנה

האומדן השני שנמצא בשימוש בישראל להערכת היקף הנשירה הוא, כאמור, אחוז בני הנוער שעוזבים כל שנה את בתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. לעומת המדד של שיעורי למידה, שמתייחס לשכיחות (prevalence) של התופעה, מדד זה מתייחס להיארעות (incidence) של התופעה. נספרים בנושאים רק בני נוער שלא עברו לבתי ספר אחרים שבפיקוח משרד החינוך.

גם מדד זה מתבסס על קובץ מנהלי של משרד החינוך, כך שהבעיות המאפיינות נתוני קובץ זה מתייחסות גם לאומדן זה.

לוח 3.3: נשירה שנתית של תלמידים בחטיבה העליונה (כיתות ט'-י"ב) בשנת תשנ"ט בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך, לפי דרגת כיתה*

מגזר ערבי	מגזר יהודי	סה"כ
11.8	4.8	כיתה ט'
18.9	6.1	כיתה י'
12.5	5.4	כיתה י"א
9.3	6.0	כיתה י"ב

* לא כולל תלמידי כיתות ט' הלומדים בחטיבות ביניים.
מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2000.

במהלך שנת תשנ"ט ובמעבר בין שנת תשנ"ט לתש"ס, יצאו מבתי הספר העל יסודיים של משרד החינוך כ-5% מהתלמידים היהודים וכ-12% מהתלמידים הערביים (בסה"כ כ-24,000 בני נוער). בקרב האוכלוסייה היהודית, שיעורי הנשירה בפועל יציבים מכיתה ט' עד י"א (כ-5%-6%). בקרב האוכלוסייה הערבית, שיעורי הנשירה בפועל הם כמעט 20% בכיתה ט', אך יורדים בהתמדה משנה לשנה. בשתי האוכלוסיות שיעור העוזבים מבין תלמידי כיתות י"ב הוא מזערי.

מעניין לשים לב, כי אם היו מחשבים את שיעורי הנשירה בפועל באופן מצטבר, היו מגיעים לשיעורי אי למידה מסכמים בכל קבוצת גיל גבוהים בהרבה מהמוצגים בלוח 3.3. ייתכן שחלק מבני הנוער עליהם דיווחו בתי הספר כאילו עזבו את המערכת כליל, עברו למעשה לבית ספר אחר, או חזרו ללימודים במועד מאוחר יותר.

לוח 3.4 מציג את שיעורי הנשירה השנתית בשנת 1997/98 לפי מאפיינים סוציו-דמוגרפיים מרכזיים (השנה האחרונה שלגביה פורסם ניתוח לפי נתונים סוציו-דמוגרפיים). ניתן לראות כי שיעורי הנשירה גבוהים יותר בקרב הבנים (כמעט פי שניים מאשר בקרב הבנות), בקרב בני משפחות חד-הוריות (לעומת משפחות דו-הוריות), ובקרב בני נוער שהשכלת אביהם נמוכה. כמו כן, אחוז גבוה יותר מתלמידי המסלולים הטכנולוגיים נושרים בהשוואה לתלמידי המסלולים העיוניים, דבר שאינו מפתיע מכיוון שהפונים למסלולים אלה לעיתים קרובות עושים זאת בשל קשיים בתפקוד בלימודים העיוניים.

לוח 3.4: נשירת תלמידים בכיתות ט-יא תשנ"ז 1997/1998 לפי מאפיינים סוציו דמוגרפיים (באחוזים)

מגזר ערבי	מגזר יהודי	סה"כ	
10.7	6.5	7.2	סה"כ
			מין
14.0	8.4	9.3	בנים
7.3	4.6	5.0	בנות
			מצב משפחתי אם
10.4	5.6	6.4	אם נשואה
13.0	13.3	13.2	אם לא נשואה
			מספר ילדים במשפחה
9.5	7.3	7.4	1-2
8.6	5.2	5.4	3-4
11.3	7.0	8.7	+5
			מספר שנות לימוד אב
12.2	9.9	11.0	1-8
8.6	6.1	6.4	9-12
3.1	4.3	4.3	+13
			מסלול (תלמידי י'-י"א בלבד)
9.2	5.8	6.4	סה"כ
8.3	4.1	4.9	עיוני
12.9	8.4	8.9	טכנולוגי

מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1997.

ג. דיווח עצמי על אי השתתפות במסגרת לימודים

המדד השלישי הוא דיווחם העצמי של בני הנוער או בני משפחתם על עיסוקם (האם הם לומדים ו/או עובדים) לפי תשובותיהם בסקר כוח אדם של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

ישנם הבדלים בין נתונים אלה לשיעורי אי הלמידה המבוססים על קובצי משרד החינוך. ההבדלים נובעים ממספר סיבות: ראשית, ייתכן כי נמסר מידע על אי-למידה גם במקרה שהנער או הנערה למדו עד לפני תקופה קצרה ומתכוונים לחזור ללימודים; במקרה כזה אין לצפות כי הפסקת הלימודים תדווח למערכת המידע המרכזית של משרד החינוך. שנית, סביר להניח כי בני נוער ידווחו על עצמם כ-"לומדים" אם הם מבקרים בבתי ספר אלטרנטיביים שאינם בפיקוח משרד החינוך, דבר המקשה על השוואה לקובץ המנהלי. בנוסף, יש לשים לב כי הנתונים על נוער המוצגים מתייחסים לגילאי 15-17, בעוד שהנתונים שהובאו קודם מתייחסים לשנתון נוסף: בני ה-14. יש לזכור שבקרב בני ה-14 שיעורי אי הלמידה נמוכים יחסית לשכבות הגיל הגבוהות יותר. הנתונים מוצגים בלוחות 3.5-3.7.

על פי הדיווח העצמי של הנערים והמשפחות, אחוז בני הנוער גילאי 15-17 בכלל האוכלוסייה שאינם לומדים עמד על 9.3% בשנת 1999 (כ-30,000 בני נוער). אחוז בני הנוער שאינם לומדים הגיע בקרב היהודים ל-6.9% ובקרב הערבים ל-17.5%. גם נתונים אלה מראים מגמה של ירידה עקבית באחוז בני הנוער שאינם לומדים בעשור האחרון.

לוח 3.5: בני נוער יהודיים בני 15-17 שאינם לומדים ובני נוער שאינם לומדים ואינם עובדים, לפי דיווח עצמי בסקרי כוח אדם, לפי מין ולפי שנה (באחוזים)

שנה	סה"כ		בנים		בנות	
	אינם לומדים	אינם לומדים ואינם עובדים	אינם לומדים ואינם עובדים	אינם לומדים	אינן לומדות ואינן עובדות	אינן לומדות
1989	9.4	7.1	11.4	8.3	7.3	5.9
1990	9.3	7.3	10.8	8.4	7.7	6.2
1991	9.3	7.1	10.9	7.7	7.6	6.5
1992	9.4	7.1	10.6	7.6	8	6.6
1993	9.5	7.0	11.2	7.7	7.9	6.3
1994	9.3	6.6	10.6	7.4	7.8	5.7
1995	9.4	6.7	10.9	7.6	7.7	5.7
1996	8.1	5.6	9.0	6.1	7.2	5.1
1997	7.4	5.5	8.3	5.9	6.5	5.1
1998	6.2	5.1	7.3	6.0	5.3	4.3
1999	6.9	5.5	7.4	5.6	6.4	5.4

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל שנים 1990-2000.

לוח 3.6: בני נוער ערבים בני 15-17 שאינם לומדים ובני נוער שאינם לומדים ואינם עובדים, לפי דיווח עצמי בסקרי כח אדם, לפי מין ולפי שנה (באחוזים)

שנה	סה"כ		בנים		בנות	
	אינם לומדים	אינם לומדים ואינם עובדים	אינם לומדים ואינם עובדים	אינם לומדים	אינן לומדות ואינן עובדות	אינן לומדות
1989	31.3	23.6	25.3	13.6	37.6	34.2
1990	29.9	21.5	24.7	13.0	33.6	30.7
1991	28.1	20.9	25.2	13.5	31.3	28.8
1992	29.8	22.1	27.0	14.7	32.7	29.9
1993	25.8	18.7	23.3	11.2	28.4	26.6
1994	27.4	20.2	26.8	14.4	28.4	26.3
1995	27.0	19.2	29.7	16.0	24.4	22.5
1996	27.4	19.8	29.6	16.7	25.0	23.2
1997	23.1	17.0	24.3	13.5	21.9	20.7
1998	20.1	16.2	22.1	15.0	17.9	17.3
1999	17.5	14.3	19.3	13.8	17.4	16.8

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל שנים 1990-2000.

הלוחות כוללים גם מידע אודות אחוז הנערים והנערות שאינם עובדים ואינם לומדים, כלומר אלה המנותקים ממסגרת כלשהי. בשנת 1999 אחוז בני הנוער המנותקים בכלל האוכלוסייה עמד על 7.5%. כיום 5.5% מקרב בני הנוער היהודים ו-14.3% מקרב בני הנוער הערבים הם מנותקים. גם באחוזי המנותקים ישנה מגמה של ירידה עקבית במהלך העשור האחרון. בניגוד למגמה באחוזי הלומדים, אחוז הבנות המנותקות בקרב היהודים דומה לאחוז הבנים המנותקים; ובקרב הערבים - אחוז הבנות

המנותקות אף גבוה יותר (16.8% לעומת 13.8% בקרב הבנים). ניתן להסביר עובדה זו בכך שהבנות העוזבות את מסגרות הלימודים נקלטות פחות בשוק העבודה. ממצאים אלה מצביעים על כך שלמרות שאחוז הנושרות נמוך יותר מאחוז הנושרים, השלכות הנשירה על הבנות עלולות להיות חמורות יותר מכיוון שהן נותרות ללא מסגרת כלל.

לוח 3.7 משווה בין הנתונים האדמיניסטרטיביים של משרד החינוך לבין נתוני כוח אדם לגבי גילאי 15-17. הלוח מראה שבקבוצת גיל זו אחוז הנושרים היהודים בשנת 1998 היה בין 7%-6% ובקרב הערבים בין 17.5%-26%, לפי אומדני מקורות המידע השונים.

לוח 3.7: בני 15-17 שאינם לומדים, לפי נתוני משרד החינוך (קבצים אדמיניסטרטיביים) ולפי נתוני סקר כוח אדם 1999 (באחוזים)

ערבים		יהודים		
סקר כ"א	משרד החינוך	סקר כ"א	משרד החינוך	
23.0	28.4	7.4	7.3	96/97
17.5	25.6	6.9	6.0	98/99

3.3 נשירה בקרב עולים

במחקרים שנערכו במכון ברוקדייל נאסף מידע על היקף הנשירה הגלוייה בקרב קבוצות שונות של עולים: בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה שהתראינו נמצא ש-3.6% דיווחו שנשרו ואינם במסגרת לימוד ואילו 2.6% נוספים דיווחו שלומדים במסגרות אלטרנטיביות (ליפשיץ ואחרים, 1998). בקרב יוצאי קווקז כ-10% מבני הנוער שהם אינם לומדים במסגרת כלשהי ו-15% דיווחו שלומדים במסגרות שאינן בפיקוח משרד החינוך (אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, 1998). בסקרים שנעשו בקרב עולי ברית המועצות לשעבר ב-5 ישובים שונים, נמצא ש-12%-5% מבני הנוער דיווחו שלא למדו כלל ו-11%-3% נוספים דיווחו שלמדו במסגרות שאינן בפיקוח משרד החינוך.

3.4 השוואה בין-לאומית

אם הניסיון לאמוד את היקף הנשירה בתוך מדינת ישראל הוא מורכב - אזי ההשוואה לאומדנים ממדינות אחרות היא מורכבת פי כמה וכמה. עם זאת, השוואה כזו תורמת להשלמת תמונה כוללת על היקפי התופעה.

השוואה בין-לאומית מצביעה על כך, ששיעור בני הנוער שאינם לומדים בישראל דומה לשיעורים ברוב מדינות אירופה ובארה"ב ואף נמוך מהשיעור הממוצע של בני הנוער שאינם לומדים בכלל המדינות

החברות בארגון ה-OECD¹ (ר' לוח 3.6). כך, למשל, 15% מבני ה-17 בישראל אינם לומדים - לעומת 21% במדינות ה-OECD בממוצע.²

לוח 3.8: בני נוער הרשומים בבתי ספר על-יסודיים (ציבוריים או פרטיים) במדינות שונות, לפי גיל (שנת 1999) (באחוזים)

גיל 15	גיל 16	גיל 17 *	
5	8	15	ישראל
7	11	21	ממוצע למדינות חברות ה-OECD **
			מדינות נבחרות:
4	8	12	אוסטרליה
12	21	27	איטליה
25	32	41	ארגנטינה***
0	12	19	ארה"ב
0	2	5	בלגיה
0	16	29	בריטניה
2	3	8	גרמניה
3	7	18	דנמרק
0	0	9	הולנד
4	7	13	הונגריה
53	48	81	הפדרציה הרוסית
49	47	60	זימבבואה
7	8	35	יוון
1	5	6	יפן
21	28	44	ירדן
33	47	72	מצרים
48	57	68	מקסיקו
0	4	7	נורווגיה
4	11	29	ניו זילנד
50	-	-	סין
5	15	25	ספרד
12	10	9	פולניה
47	51	59	פרגואי
0	0	17	צ'כיה
3	5	11	צרפת
3	2	7	קוריאה
3	3	3	שוודיה
3	10	16	שוויץ
24	38	51	תאילנד
29	40	49	תוניסיה
60	63	78	תורכיה

מקור: OECD, 2001.

* בחלק מהמדינות לומדים אחוזים בודדים של בני 17 במוסדות חינוך על-תיכוניים, או במוסדות להשכלה גבוהה. תלמידים אלה אינם כלולים בנתונים המובאים בלוח.

¹ מדינות ארגון ה-OECD כוללות את ארצות אירופה, ארצות הברית, קנדה, אוסטרליה, ניו זילנד, יפן, קוריאה ומקסיקו.

² אולם, בכמה ממדינות ה-OECD אחוזים בודדים מבני 17 לומדים בבתי ספר על-תיכוניים או להשכלה גבוהה. הם אינם נספרים כ"לומדים" בנתונים המובאים כאן המתייחסים לבתי ספר על-יסודיים. הדבר בולט במיוחד בקנדה, אוסטרליה ואירלנד, שם 10% מבני ה-17 לומדים במסגרות אלו.

עיון בנתונים על שיעורי האי-למידה במדינות ספציפיות מראה כי בין המדינות המצטיינות במניעת נשירה נמנות בלגיה, שוויץ, הולנד, נורווגיה, יפן וקוריאה, שם פחות מ-10% מבני ה-17 אינם לומדים. לעומת זאת, ברבות ממדינות אירופה שיעור בני הנוער שאינם לומדים גבוהים בהרבה. הנתונים לגבי רוב מדינות דרום אמריקה, המזרח התיכון והמזרח הרחוק מלמדים על כך, ששיעורים משמעותיים מבני הנוער אינם לומדים: כך, למשל, בסין, בפרגוואי, בתורכיה ובזימבבווה מחצית מבני 15 אינם לומדים.

4. בני נוער נושרים בישראל: הנשירה הגלויה

בפרק זה נציג מידע אודות נערים ונערות שעזבו את בתי הספר הרגילים - כלומר "הנושרים הגלויים" של מערכת החינוך הישראלית. כאמור, רבים מהנושרים, במיוחד באוכלוסייה היהודית, עוברים לבתי ספר תעשייתיים או למסגרות אחרות של מערכת החינוך האלטרנטיבית ורק חלק מהם מנותקים ממסגרת לימודית כלשהי.

בפרק נביא ממצאים ממחקרים שונים שבוצעו במכון ברוקדייל אשר יכולים ללמד על המאפיינים והצרכים המרכזיים של אוכלוסייה זו ועל נסיבות העזיבה מבית הספר. נתמקד בשאלות הבאות:

- מהם מאפייני הנושרים ממערכת החינוך הרגילה, ומהם צורכיהם המיוחדים בתחומים שונים: בתחום הלימודי, בתחום של התנהגות שולית ואירועי חיים מיוחדים, בתחום של הערכה עצמית, בתחום של רמה סוציו-אקונומית של המשפחה, ובתחום של תפקוד המשפחה ויחסים עם ההורים.
- מבין בני הנוער הנמצאים בסיכון לנשירה מבית הספר, חלק עוזבים בפועל וחלק נשארים לסיים את הלימודים. מהם הגורמים המרכזיים המבחינים בין אלה שעוזבים לאלה שנשארים? ומהן הסיבות לעזיבת בית הספר?
- מהן נסיבות העזיבה מבית הספר: מתי בדרך כלל עוזבים בני הנוער את הלימודים, מי לדעתם קיבל את ההחלטה, כיצד הנושרים רואים את תופעת הנשירה ומהן המסגרות אליהן הם עוברים?
- אלו הבדלים קיימים במאפייני קבוצות שונות של נושרים, בצורכיהם ובנסיבות העזיבה: בנים לעומת בנות, יהודים לעומת ערבים, ותיקים לעומת עולים.

4.1 מקורות המידע

מקורות המידע לפרק הם ממצאים ממחקרים שבוצעו על ידי מכון ברוקדייל בקרב קבוצות שונות של בני נוער בארץ, שנשרו ממערכת החינוך הרגילה (ר' נספח 1). חשוב להדגיש, כי מלבד סקרי העולים, כל אחד מקובצי הנתונים מתייחס לקבוצה שנמצאת במסגרת מסוימת או במגע או בטיפול שוטף עם שירות מסוים. על כן, קובצי הנתונים אינם מסוגלים לשקף את מצבם של בני נוער נושרים שאינם במגע עם שירות כלשהו, ומכאן גם שאין אפשרות לשקף מהימנה את מצבם של כלל הנושרים בארץ. עם זאת, שימוש מושכל במידע שהצטבר עד כה ילמד אותנו רבות על תופעת הנשירה בקרב הנוער הישראלי היום.

מקורות המידע כוללים :

- ◆ **ממצאים על היוצאים מכל כיתות ההכוון בכלל התיכונים המקיפים בעיר גדולה** (כהן-נבות, 2000). "כיתות הכוון" הן תוכנית מיוחדת של אגף שח"ר (שירותי חברה ורווחה) של משרד החינוך בתוך **בתי הספר הרגילים**, והן נועדו לקלוט תלמידים הנמצאים בסיכון הגבוה ביותר לנשירה. שליש מתלמידי כיתות ההכוון שהשתתפו במחקר עזבו את לימודיהם בתיכון לפני סיום כיתה י"ב. רובם עברו אל בית ספר תעשייתי או מסגרת לימודים אלטרנטיבית אחרת. הממצאים נאספו במסגרת מחקר הערכה על תוכנית "סביבת החינוך החדשה" ("סח"ח"), שהתקיימה בכיתותיהם של כמחצית מאוכלוסיית המחקר.
- ◆ **ממצאים ממחקר בקרב תלמידי ארבעה בתי ספר טכנולוגיים** (כהן-נבות, עומד להתפרסם, עירן-יונה וכהן-נבות, 1998, כהן ואחרים, 1997, כהן ואחרים, 1996). כ-15,000 בני נוער לומדים בבתי הספר הטכנולוגיים, המהווים בין 3%-4% מבני הנוער בארץ. כמוזכר לעיל, רוב בני הנוער היהודי בארץ, הנושרים מבתי הספר הרגילים, נקלטים במסגרות אלטרנטיביות, ובעיקר בבתי הספר הטכנולוגיים (תעשייתיים). בתי ספר אלה מדגישים הכשרה מקצועית כחלק מתוכנית הלימודים, ואף משלבים יציאה לעבודה בשכר, כחלק מהתוכנית בכיתות הגבוהות. גם מחקר זה בוצע במסגרת הערכת תוכנית ההתערבות "סביבת החינוך החדשה". במחקר נבדקו תלמידי שלושה בתי ספר יהודיים ובית ספר ערבי אחד.
- ◆ **מחקר הערכה על המפתנים** (כהן-נבות וגבעון, 1998). המפתנים הוא שירות שנועד לקלוט בני נוער שנפלטו ממערכת החינוך ומפאת בעיותיהם הלימודיות והרגשיות החמורות אינם יכולים להסתגל לאף מסגרת אחרת. למפתנים מגיעים רק כ-0.5% מבני הנוער בקבוצות הגיל הרלוונטיות. בני נוער אלה נמצאים במצבי סיכון גבוהים. מטרות המפתן מדגישות קידום הסתגלות רגשית ומניעת הידרדרות לפשע והתנהגות שולית אחרת, לצד קידום לימודי והקניית הרגלי למידה ועבודה. המחקר התבסס על מדגם של תלמידי שישה מפתנים המייצגים את כלל המפתנים בארץ, במגזר היהודי.
- ◆ **ממצאים על תלמידי שני מרכזי נוער שנאספו במסגרת המחקר להערכת המפתנים**, (כהן-נבות וגבעון, 1998), כקבוצה דומה לצורך השוואה. מרכזי הנוער, כמו בתי הספר התעשייתיים, נועדו לקלוט בני נוער שנשרו ממערכת החינוך הרגילה, ולהעניק לתלמידים הכשרה מקצועית יחד עם קידום לימודי עיוני.
- ◆ **ממצאים מסקר בקרב מטופלי השירות לקידום נוער של משרד החינוך** (כאהן-סטרבצ'ינסקי, דולב ושמש, 1999). השירות לקידום נוער מופקד על הטיפול בנוער בסיכון מטעם משרד החינוך, ובמיוחד על בני נוער המנותקים ממסגרת לימודים כלשהי. המחקר בחן את מאפייניהם של בני נוער שיצאו מבתי הספר הרגילים - חלקם המשיכו ללמוד בבתי ספר אלטרנטיביים, חלקם עובדים, וחלקם מנותקים ממסגרת לימודים כלשהי.

- ♦ סקר צרכים בקרב נושרים המוכרים לשירותי טיפול בנצרת (אבו-עסבה, כהן-נבות, עבדו וסווידן, עומד להתפרסם). במסגרת פרויקט לתכנון שירותים שנערך בשיתוף עם עיריית נצרת, הועברו שאלונים לבני נוער שנשרו ממסגרות הלימוד והיו מוכרים לשירותי קידום נוער ושירותים אחרים המטפלים בנוער. יש לציין שבני הנוער שרואיינו אינם מהווים מדגם מייצג של כלל הנושרים בעיר, וגם לא של כלל המטופלים של שירותי הנוער.
- ♦ מחקר בקרב בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר (נועם, אלנבוגן-פרנקוביץ' ווולפסון, 1998). נערך מחקר בקרב בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר ואמהותיהם ביישובים כרמיאל, רחובות, נתניה רמלה ואופקים. שלא כמחקרים המתוארים מעלה, מחקר זה התבסס על מדגם מייצג של כלל בני הנוער העולים בכל אחד מהיישובים שנבדקו (ולא רק בני נוער במסגרת מסוימת או המוכרים לשירות כלשהו), אולם המחקר נערך ב-5 יישובים בלבד ואינו מהווה סקר ארצי.
- ♦ סקר ארצי של בני נוער יוצאי קווקז (אלנבוגן-פרנקוביץ' ונועם, 1998). בקרב בני הנוער מברה"מ לשעבר, ידועים יוצאי קווקז כאוכלוסייה בסיכון במיוחד. הסקר מתבסס על מדגם ארצי מייצג של בני נוער יוצאי קווקז.
- ♦ סקר ארצי של בני נוער יוצאי אתיופיה (ליפשיץ, נועם וחביב, 1998). סקר זה מתבסס על מדגם מייצג של בני נוער יוצאי אתיופיה.

בנספח 2 נמצא לוח המסכם את מקורות המידע.

4.2 מאפייני הנושרים מבתי הספר הרגילים וצורכיהם המיוחדים

הספרות המקצועית (ר' פרק 2) מדגישה כי ניתן להצביע על גורמי סיכון אישיים, בין-אישיים וסביבתיים, המאפיינים בני נוער הנושרים ממערכת החינוך. בסעיף זה נציג ממצאים ממחקרים שביצענו על מאפייניהם וצורכיהם של קבוצות נושרים שנבדקו על ידינו.

א. קשיי הסתגלות לבית הספר

הישגים לימודיים נמוכים: בלוח 4.1 מוצג מידע על המאפיינים הלימודיים של ילדים שנשרו מבתי ספר רגילים. מרבית בני הנוער היוצאים מבתי הספר היו בעלי הישגים לימודיים נמוכים מאד בלימודיהם בתיכון, ורבים מהם מאופיינים בפערים לימודיים משמעותיים. מעל לשליש מבני הנוער שיצאו מכיתות הכוון היו בעלי ממוצע ציונים נכשל (עד ציון 54) לפני יציאתם, ורובם הגדול (כ-80%) השיגו ממוצע ציונים פחות מ-70. ציוניהם של היוצאים מכיתות הכוון היו נמוכים מציוניהם של עמיתיהם לכיתה שנשארו בתיכון באופן משמעותי ($P < 0.05$).

פערים לימודיים משמעותיים נמצאו גם בקרב מרבית תלמידי המסגרות האלטרנטיביות. לגבי תלמידי מפתנים ומרכזי נוער נאסף מידע על רמת הכיתה של התלמיד במקצועות לימוד מרכזיים. קיימים פערים

לימודיים במיומנויות יסוד (עברית ומתמטיקה) של מעל שש שנים בקרב כ-60% מהתלמידים, לעומת תלמידים רגילים בני גילם. בקרב עוד 30% מתלמידי המפתנים ומרכזי הנוער שהשתתפו במחקר נמצאו פערים לימודיים של 3 עד 5 שנים.

לוח 4.1: היבטים של מצב הלימודים בקרב בני נוער שנשרו מבתי ספר רגילים - על פי ממצאים ממחקרים שונים (באחוזים)

תלמידי מרכזי נוער	תלמידי מפתנים	תלמידי בתי ספר טכנולוגיים	יוצאי כיתות הכוון	
-	-	-	35	הישגים לימודיים נמוכים*
			79	ציון ממוצע בבי"ס: נכשל - עד 70
				פערים לימודיים בהבנת הנקרא:
86	86	83		- עד כיתה ז'
54	64			- עד כיתה ד'
18	27			- עד כיתה ב'

* הישגים לימודיים נמדדו כדלקמן:

- בכיתות הכוון: ציון ממוצע בתעודת סוף שנה בבית הספר, בכיתה ט' או י' טרם הנשירה
- בבתי ספר טכנולוגיים: ציון במבחן "מא"ה" להבנת הנקרא (מבחן סטנדרטי, שמועבר לתלמידים בעת כניסתם לביתה ספר).
- במפתנים ובמרכזי חינוך: הערכת המחקר לגבי רמת הכיתה של התלמיד בתחום.

היעדרויות מרובות ובעיות התנהגות: רבים מבני הנוער העוזבים את בתי הספר מאופיינים בהיעדרויות מרובות ובעיות התנהגות, המצביעות על קשיי הסתגלות למסגרת לימודים. היעדרויות מרובות ולא מוצדקות (על פי כללי בית הספר) מאפיינות מעל למחצית מתלמידי כיתות הכוון שעזבו את הלימודים (66%), ואף קבוצה משמעותית מתלמידי בתי הספר הטכנולוגיים בלימודיהם במסגרת החדשה (30%).

בעיות ההתנהגות כוללות הפרת כללי משמעת והתנהגות תוקפנית שמפריעה למהלך השיעור, ובמקרים פחות שכיחים - אלימות. לגבי רבים מהנבדקים בכל קבוצות המחקר, קיימות עדויות לבעיות התנהגות בזמן לימודיהם בבית הספר. למשל, 54% מתלמידי כיתות הכוון שעזבו את בית הספר הפגינו בעיות התנהגות לעתים תכופות במשך לימודיהם. עשרים אחוז מהתלמידים אף הפגינו התנהגות אלימה תדירה.

גם התלמידים שעזבו את בתי הספר הרגילים ונקלטו בבתי הספר הטכנולוגיים מאופיינים ברמה גבוהה של בעיות התנהגות במסגרת החדשה: 40% מהנבדקים במחקרנו הפגינו בעיות התנהגות כלשהי לעתים קרובות. בעיות התנהגות חמורות נפוצות במיוחד בקרב תלמידי המפתנים, שם 42% מהתלמידים מפגינים בעיות התנהגות בהיקף רציני, הנמצא בתחום הקליני ע"פ מדד CBCL בעיות התנהגות ובעיות רגשיות בחומרה זו, קיימות רק בקרב 5% מהאוכלוסייה הכללית באותו הגיל (Zilber et al., 1994). (Achenbach, 1991).

היסטוריה לימודית רווית קשיים: הממצאים המובאים כאן מתייחסים לבני נוער בגיל בית הספר העל-יסודי, ואולם קשיי ההסתגלות שלהם התגלו עוד קודם לכן, והתבטאו פעמים רבות בהיסטוריה לימודית

המאופיינת במעברים רבים בין בתי ספר, בניית מכל מסגרת לתקופה של חודש או יותר או בלימודים במסגרת החינוך המיוחד. למשל, 40% מתלמידי בתי הספר הטכנולוגיים כמו גם רבים מבני הנוער הנושרים שנבדקו בנצרת למדו בשלושה או יותר בתי ספר עד למועד איסוף הנתונים. מעל רבע מהתלמידים שנקלטו בבתי הספר התעשייתיים ובמפתנים ונבדקו במסגרת המחקר היו קודם לכן במצב של ניתוק ממסגרת ליותר מחודש. בנוסף, חלק מבני הנוער למדו קודם לכן במשך תקופה כלשהי במסגרת של החינוך המיוחד (בדרך כלל כיתה מקדמת או טיפולית). תופעה זו נפוצה בעיקר בקרב תלמידי המפתנים (67% מהתלמידים), אך קיימת גם בקרב תלמידי בתי הספר הטכנולוגיים ותלמידי שני מרכזי נוער שנבדקו, (12%-ו-33%, בהתאמה).

ב. התנהגות שולית

בספרות העולמית רבים הדיווחים על קשר בין התנהגות שולית, בעיקר עבריינות ושימוש באלכוהול וסמים לבין נשירה ממערכת החינוך. לוח 4.2 מצביע על קשר בין הסתבכות בפלילים והתנהגות שולית, כמו שתייה מופרזת של אלכוהול ושימוש בסמים, לבין היפלטות ממערכת החינוך הרגילה. נמצא כי כ-30% מבני הנוער בטיפול היחידות לקידום נוער שיצאו מבתי הספר הרגילים, הן היהודים והן הערבים, היו מעורבים בפלילים בתקופה כלשהי, וכך גם 12% מתלמידי המפתנים ו-8% מתלמידי בתי הספר הטכנולוגיים. אחוזים אלה גבוהים בהרבה משכיחות המעורבות בפלילים בקרב בני הנוער באוכלוסייה הכללית: בשנת 1997 הופנו לשירות מבחן לנוער כ-12,000 נערים בגיל האחריות הפלילית המהווים כ-2.4% מכלל בני הנוער בגילים אלה (שירות המבחן לנוער, 1998).

לוח 4.2: התנהגות שולית בקרב בני נוער שנשרו מבתי ספר רגילים (ממצאים ממחקרים שונים) (באחוזים)

מטופלי קידום נוער, ערבים**	מטופלי קידום נוער, יהודים**	תלמידי מפתנים	תלמידי בתי ספר טכנולוגיים	תלמידי ביי"ס רגילים, ערבים*	תלמידי ביי"ס רגילים, יהודים*	
27	31	12	8	(-)	(-)	מעורבות באירוע עברייני***
18	48	(-)	(-)	12	20	שימוש באלכוהול****
4	22	(-)	(-)	6	11	שימוש בסמים****

* נתונים אלה מובאים מסקר ה-HBSC, שהועבר בקרב מדגם ארצי של תלמידי בתי ספר רגילים (ר' פרק 5).
 ** נתונים על מטופלי השירות שיצאו מבתי הספר הרגילים.
 *** דיווח איש צוות
 **** שתה אלכוהול עד שהשתכר לפחות פעם אחת (דיווח עצמי)
 ***** השתמש אי פעם בסמים (כולל: חשיש, מריחואנה, ל.ס.ד., אדולן, אופיום, הרואין, קוק פרסי, קראק, קוקאין, דכדורי מרץ או הרזייה, כדורי שינה או הרגעה) על פי דיווח עצמי.

נתונים שמתבססים על דיווח עצמי של בני נוער שעזבו את בתי הספר הרגילים מלמדים על שיעורים ניכרים של בני נוער המדווחים ששתו אלכוהול עד כדי שכרות או השתמשו בסמים. נתונים אלה קיימים גם לגבי מטופלי השירות לקידום נוער: 48% ממטופלי קידום נוער היהודיים ו-18% מהמטופלים הערביים דיווחו ששתו אלכוהול עד כדי שכרות. עשרים ושניים אחוז מהמטופלים היהודיים ו-4% מהמטופלים הערביים דיווחו שהשתמשו אי פעם בסמים.

ג. הערכה עצמית נמוכה

הספרות המקצועית דנה רבות בקשר החזק והמשמעותי שבין תפיסת הנער את יכולותיו בעיניו, וציפיותיו מעצמו, לבין החלטה לעזוב את מסגרת הלימודים בפועל (Vallerand, Fortier, & Guary, 1997). במחקרים שביצענו, נושא זה נבדק באמצעות שני מדדים מרכזיים: מדד "הערכה עצמית", הבוחן את תפיסת הנער את עצמו באופן כללי (Rosenberg, 1965; אילן ויוגב, 1988) ו-"תפיסת המסוגלות" (self efficacy), מושג פסיכולוגי נוסף המלמד על תחושת הנער או הנערה כי הוא מסוגל לעשות את מה שבכוונתו לעשות (Bandura, 1977; Sherer and Maddux, 1987) - ר' לוח 4.3.

לוח 4.3: תפיסת המסוגלות וההערכה העצמית בקרב תלמידי כיתות הכוון שנשרו מבתי ספר רגילים^א

תלמידי כיתות הכוון	
ממשיכים ללמוד	יוצאים
3.32	*3.20
2.89	**2.58

^א נושאים אלה נמדדו על ידי מדדים, המורכבים מפריטים רבים. ערכי המדד נעים מ-1 (רמה נמוכה) ועד 4 (רמה גבוהה).
* P < 0.05
** P < 0.01

ההערכה העצמית של תלמידי כיתות הכוון שהפסיקו ללמוד נמוכה מעמיתיהם לכיתה שהשלימו 12 שנות לימוד. הניתוח בוצע באמצעות מודל סטטיסטי רב-משתני והעלה ממצאים דומים לגבי שני המדדים: "הערכה עצמית" ו-"תפיסת מסוגלות" (תיאור הניתוח בסעיף 4.3 בהמשך).

ד. רקע משפחתי רב-בעייתי

המסגרת המשפחתית היא זירה מרכזית בחיי בני הנוער, ומהווה פוטנציאל גדול לעידוד ולהקלה על תהליכי מעבר של המתבגרים. משפחות בעלות משאבים דלים במיוחד, או שמתמודדות עם בעיות מיוחדות, מתקשות פעמים רבות להעניק לבני הנוער את התמיכה הדרושה להם כדי להתמודד ברמה נאותה עם דרישות גיל ההתבגרות בכלל ודרישות בית הספר בפרט. כפי שניתן לראות בלוחות 4.4 ו-4.5, אוכלוסיות בני הנוער שנושרים ממערכת החינוך הרגילה מאופיינות בהיקף רב במיוחד של בעיות במשפחה.

משפחות בעלות משאבים דלים: רבים מבני הנוער שנושרים מבתי הספר הרגילים גדלו במשפחות שרמתן הסוציו-אקונומית נמוכה, דבר המעיד על מחסור במשאבים שהיו יכולים לסייע למשפחה בתמיכה בנערה/ה (ר' לוח 4.4).

תעסוקה והכנסה: שיעור המשפחות שבהן ראש המשפחה אינו עובד בשכר, או המשפחה מתקיימת מגמלאות של הביטוח הלאומי, נע בין 57%-18% בקרב קבוצות שונות שנבדקו. ברבות מהמשפחות (בין 40% לכ-80% ממשפחות התלמידים במרבית הקבוצות) יש מצוקה כלכלית קשה. גם בקרב העולים מברית המועצות לשעבר, משפחות הנושרים הן בעלות משאבים כלכליים דלים יותר משל משפחות הלומדים.

מבנה משפחה: מנתונים המובאים בלוח 4.4, ניתן לראות שבמרבית המחקרים יותר ממחצית הנערים והנערות שנבדקו גדלים במשפחות מרובות ילדים (בין 33% ל-86%). לעומת כ-35% מהילדים באוכלוסייה הכללית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1997). אחוז המשפחות מרובות הילדים גבוה במיוחד בקרב הנושרים מהאוכלוסייה הערבית.

כרבע מבני הנוער בקבוצות השונות גדלים במשפחות חד-הוריות, לעומת 8% בלבד מכלל הילדים בארץ (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2000). בקרב בני נוער באוכלוסייה הערבית, שנשרו מבית הספר, אחוז המשפחות החד-הוריות נמוך יותר מהנמצא בקרב הנושרים היהודיים (כ-10%), אך גבוה בהרבה מהנמצא בקרב האוכלוסייה הערבית הכללית בארץ (כ-2% בלבד).

מאפיינים אלה של מבנה המשפחה - מספר רב של ילדים ומשפחה חד-הורית - מעידים פעמים רבות על משאבים מוגבלים של המשפחה וקשיים מיוחדים בניהול משק הבית.

לוח 4.4: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים מרכזיים של משפחות בני נוער שנשרו מבתי ספר רגילים (באחוזים)

נושרים בטיפול, עיר ערבית	תלמידי מרכזי נוער	תלמידי מפתנים	מטופלי קידום נוער, ערבים*	מטופלי קידום נוער, יהודים*	תלמידי בתי ספר טכנו'	יוצאי כיתות הכוון	ראש משק הבית אינו עובד בשכר
57	24	18	30	20	23	(-)	מצוקה כלכלית**
24	81	66	51	56	44	(-)	+4 ילדים
78	77	57	86	33	48	63	משפחה חד הורית
10	20	23	9	35	21	24	השכלת אב נמוכה****
32	-	-	77	36	32	(-)	השכלת אם נמוכה****
38	-	-	84	39	27	(-)	

* נתונים על מטופלי השירות שאינם לומדים בבתי ספר רגילים.
 ** רמת חיים נמוכה כולל קושי לספק צרכים בסיסיים, לפי הערכת איש צוות. לגבי הנושרים המוכרים לשירותי טיפול בנצרת, מתבססים הנתונים על דיווח עצמי של הנער.
 ** יסודית או פחות.

השכלת ההורים: גם השכלת ההורים של רבים מבני הנוער שנפלטו מבתי הספר הרגילים נמוכה יחסית לנמצא באוכלוסייה הכללית. כך, למשל, נמצאה השכלה נמוכה יחסית בקרב 32% מאבות תלמידי בתי הספר הטכנולוגיים שנבדקו, ו-36% מאבות בני הנוער היהודיים שבטיפול היחידות לקידום נוער ויצאו מבתי הספר הרגילים. זאת, לעומת כ-10% מאבותיהם של בני הנוער באוכלוסייה היהודית בארץ (למ"ס,

2000)³. בקרב כמעט 80% מבני הנוער הערבי שבטיפול השירות לקידום נוער השכלת האבות אינה עולה על בית ספר יסודי, ובכך אנו שוב רואים פער בין השכלת אבות הנושאים לעומת השכלת אבות בני הנוער הערבי בארץ באופן כללי, ביניהם כ-40% מאבותיהם של בני הנוער רכשו עד 8 שנות לימוד (למ"ס, 2000). גם השכלת אמותיהם של תלמידי בתי הספר הטכנולוגיים מטופלי קידום נוער, היהודים והערבים, נמוכה בהרבה מהנמצא באוכלוסייה הכללית, והיא דומה להשכלת הגברים. מעניין לציין, שבני הנוער הנושאים בנצרת דיווחו פחות על השכלת הורים נמוכה מאשר הנושאים שהתראיינו במסגרת הסקר הארצי של קידום נוער.

אחד ההבדלים המרכזיים בין הנושאים ללומדים בקרב העולים מברה"מ לשעבר ומהקווקז הוא ברמת השכלת ההורים (אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, 1998, נועם ואחרים, 1998). נמצא, כי הורי הנושאים פחות משכילים מהורי הלומדים. אך, יחד עם זאת, הם סיימו לפחות בית ספר תיכון, כך שלגביהם נשירת ילדיהם מהווה מוביליות כלפי מטה בתחום ההשכלה.

בעיות בתפקוד הורי: כפי שעולה מסקירת הספרות, קשיים של ההורים להעניק תמיכה לילדיהם יכולים להגביר את קשיי הנער או הנערה בהתמודדותם עם משימות ההתפתחות של גיל ההתבגרות באופן כללי ובדרישות מערכת בית הספר בפרט. יתרה מזו, כאשר במשפחה בעיות קשות במיוחד, כמו למשל, אלימות או עבריינות, אין הנער החי בתוכה פטור מההתמודדות עמן. מצוקה זו עלולה לגרום לקשיים בתחומים שונים.

ממצאי המחקרים מלמדים כי רבות ממשפחותיהם של בני הנוער שנושאים מבתי הספר סובלות מקשיים בתחומים שונים. מלוח 4.5 ניתן לראות שבמסגרות השונות כ-30% עד כ-40% מהנערים והנערות גדלים במשפחות הסובלות מבעיה כרונית חריפה, הצפויה להקשות על תפקוד ההורים. הבעיות השכיחות ביותר הן בעיות של נכות גופנית או מחלה כרונית, הפוקדות כ-20% ממשפחות בני הנוער בכל קבוצות המחקר.

לוח 4.5: בעיות בתפקוד חברתי של הורים וטיפול הורי בלתי הולם, על פי דיווח אנשי מקצוע (ממצאים ממחקרים שונים) (באחוזים)

תלמידי טכנולוגיים	תלמידי ביי"ס	מטופלי קידום נוער, יהודים ^א	מטופלי קידום נוער, ערבים ^א	תלמידי מרכזי נוער	תלמידי מפתנים
43	44	41	29	29	29
14	17	11	20	8	8

^א נתונים על מטופלי השירות שאינם לומדים בבתי ספר רגילים

* כולל: מוגבלות פיזית או נפשית, עבריינות, התמכרות, אלימות בין ההורים. בקרב תלמידי ביי"ס טכנולוגיים כולל גם אלימות בין ההורים ובקרב מטופלי קידום נוער כולל גם היעדרות ממושכת של אחד ההורים מהבית.
 ** כולל: אלימות פיזית כלפי הילד, הזנחה פיזית קשה כלפי הילד והתעללות מינית בקרב הבנות (לרבות גם משד להתעללות מינית).

³ הנתונים לגבי האבות והאמהות באוכלוסייה הכללית מתייחסים להשכלת גברים ונשים בגילים מקבילים לגיל מרבית הורי בני הנוער שנבדקו.

מלבד בעיות כרוניות, גם משברים זמניים נפוצים יחסית בקרב אוכלוסייה זו. עשרים ושישה אחוזים ממשפחות תלמידי בתי הספר הטכנולוגיים עברו לפחות אחד מהמשברים האלה בשנה לפני כניסת הילד לבית הספר: גירושין או פרידה בין ההורים (8%), אובדן עבודה על ידי אחד ההורים (13%), מעבר לשכונה או עיר אחרת (10%), אשפוז ממושך של הורה (6%) או מוות של בן משפחה (5%).

בעיות ביחסים בין בני הנוער להוריהם: בחלק מהמקרים נבחנו גם בעיות ביחסים בין ההורים לבני הנוער: לגבי 20% מתלמידי המפתנים דווח לצוות על קיומה של אלימות פיזית, התעללות מינית או הזנחה פיזית קשה כלפי הנער או הנערה. לגבי 60% מבני הנוער קיים חשד לקיומה של אחת מהבעיות האלה, כולל חשד להתעללות מינית אצל 14% מהבנות. פועל יוצא מהמצבים המשפחתיים החמורים האלה, הוא שבקרב 28% מתלמידי המפתנים, מצב היחסים במשפחה היה כה חמור עד ששירותי הרווחה המליצו על הוצאת הנער מהבית. גם בקרב הנושרים המטופלים בשירות לקידום נוער דווח על אחוז גבוה של בני נוער הסובלים מטיפול הורי בלתי הולם (17% בקרב המטופלים היהודיים, 11% בקרב המטופלים הערביים). כיוון שמדובר בדיווחי אנשי הצוות המטופלים בילדים, יתכן שמדובר באומדני חסר.

חיזוק משמעותי למצוקה שהבעיות במשפחה יוצרות עבור בני הנוער מתקבל מהמחקר שבוצע בקרב נושרים המוכרים לשירותי קידום נוער ורווחה בעיר ערבית. כמחצית מהנושרים סיפרו שבתקופת לימודיהם בעיות משפחתיות הפריעו להם ללמוד, וזה סוג הבעיה שדווח על יד השיעור הגבוה ביותר של בני הנוער, בהיקף רב יותר מבעיות אחרות שהועלו על ידי נערים בודדים בלבד, למשל, בעיה בריאותית או כלכלית.

גם אם לא קיימות תופעות של התעללות, הזנחה או משברים משפחתיים, קשיים ביחסים עם ההורים יכולות להעיד על צרכים ובעיות בתחום זה. ממצאים שנאספו בנושא זה בקרב מטופלי קידום נוער מראים בבירור כי כשליש מבני הנוער היהודים המטופלים בשירות חוששים לדבר עם האמהות שלהם וכ-50% מרגישים קושי לדבר עם אביהם. ממצאים המשווים בין הרגשותיהם של מטופלי קידום נוער לבין אלו של כלל התלמידים בארץ (על פי סקר HBSC, ר' פרק 5) מלמדים:

- ♦ באוכלוסייה היהודית, לבני הנוער שיצאו מבתי הספר יש קושי לדבר עם שני הוריהם, באחוזים גבוהים בהרבה מבני גילם שלומדים בבית הספר: (32% לעומת 20% בהתאמה).
- ♦ בקרב בני הנוער הערבי המצב מורכב יותר: אין הבדל בין התלמידים לנושרים בתחושה שקשה לדבר עם האם (כ-30% משתי הקבוצות). אולם בקרב בני הנוער הערבי קיים פער משמעותי בתחושה שקשה לשוחח עם האב: (20% לעומת 49%, בהתאמה).

4.3 מאפייני בני הנוער הנושרים לעומת בני נוער בסיכון לנשירה שנשאר בבית הספר והסיבות לנשירה

עד כאן תיארונו מאפיינים שונים של בני הנוער שנשרו ממערכת החינוך הרגילה, וצורכיהם בתחומים שונים. ואולם, כפי שנראה בפרק הבא, ישנם עוד בני נוער רבים הלומדים בבתי הספר הרגילים, במיוחד במסגרת מסלולים ומגמות למתקשים ובני נוער בסיכון, אשר הם בעלי מאפיינים דומים לנושרים. אם כן, נשאלת השאלה, מה מבחין בין בני נוער הנושרים בפועל מבתי הספר לבין אלו שנשארים בבית הספר, למרות שהם מתקשים ונמצאים לכאורה בסיכון לנשירה. בארץ לא קיימים כמעט בסיסי מידע

המאפשרים ללמוד על שאלה זו שכן עד עכשיו בוצעו מחקרים מעטים בלבד בקרב כלל בני נוער, נושרים ושאינם נושרים.

המחקר העוסק בהערכת תוכנית "סביבת החינוך החדשה" מאפשר ללמוד על ההבדלים בין הנושרים לבין המתמידים בקרב אוכלוסיית תלמידי כיתות הכוון בשני מחזורים בשישה תיכונים (ר' תיאור המחקר בתחילת הפרק ובנספח). לצורך כך ביצענו ניתוח רב משתני באמצעות רגרסיה לוגיסטית. לצורך הניתוח, הוגדרה נשירה כעזיבת בית הספר ללא מעבר לבית ספר תיכון אחר.

הניתוח הרב-משתני (מוצג בלוח 4.6) העלה כי מבין המאפיינים החשובים המתארים את צורכיהם של בני הנוער הנושרים, עומדים מספר גורמים מרכזיים כבעלי השפעה מרבית על עזיבת בית הספר בקרב תלמידי כיתות הכוון שנבדקו:

- ◆ מין התלמיד: בנים נוטים לנשור יותר מבנות.
- ◆ תפיסת מסוגלות אישית: בני נוער בעלי דימוי עצמי נמוך נוטים לנשור מבית הספר.
- ◆ בעיות נוכחות: בני נוער שמרבים להיעדר ולהפגין בעיות נוכחות שונות, סימן מובהק לנשירה סמויה (ר' הפרק הבא) גם נוטים, בסופו של דבר, לנשור באופן גלוי.
- ◆ הישגים לימודיים נמוכים: ציון ממוצע נכשל בתעודת בית הספר מנבא נשירה מהמסגרת.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הממצאים שהובאו קודם לכן. הממצאים מחזקים את החשיבות להתייחסות להישגים הלימודיים של התלמידים וכן לנוכחותם בבית הספר כמאפיינים מרכזיים המקדימים את עזיבת בית הספר. הממצאים גם מדגישים את החשיבות שיש לתפיסת המסוגלות של התלמיד בניבוי עזיבת המסגרת.

מעניין לציין שבמודל הרב משתני לא נמצאה השפעה מובהקת של משתנים סוציו-אקונומיים על עזיבת בית ספר, למרות שכלל תלמידי כיתות הכוון מאופיינים במאפיינים סוציו-אקונומיים המעידים על משאבי משפחה דלים. נראה שכאשר תלמיד כבר נמצא בסיכון, נתונים אלה אינם משפיעים בפני עצמם על נטייתו לעזוב את בית הספר.

באופן דומה, לא נמצאה השפעה של תפיסות התלמידים את בית הספר (יחס המורים, היחסים החברתיים ושביעות רצון מבית ספר) על הנטייה לעזוב את בית הספר. יחד עם זאת, יתכן שמשנתנים אלה משפיעים על גורמים אחרים שנמצאו קשורים לנטייה לעזוב את בית הספר - תפיסת המסוגלות של התלמיד, נטייתו להיעדר מבית ספר והישגיו - ולכן אינם באים לידי ביטוי כמשפיעים בפני עצמם על הנטייה לעזוב.

לבסוף, הניתוח מראה שלבנים יש נטייה רבה יותר לעזוב את בית הספר, גם כשכל שאר המשתנים מוחזקים קבועים. עובדה זו מצביעה על צורך בהתייחסות נבדלת לבנים ולבנות. מחד, בנות לא יעזבו את בית הספר גם אם מצבן הלימודי והתנהגותן יהיו בעייתיים, ומאידך, ממצאים אלה מצביעים על הצורך לתת את הדעת לקשיים של הבנות בתוך המערכת הרגילה גם אם אינן עוזבות אותה.

לוח 4.6: ניבוי הסיכוי לעזיבת כיתות הכוון: מקדמי רגרסיה לוגיסטית ויחס הסיכויים (odds ratio)

יחס סיכויים	b	
		מאפיינים סוציו-דמוגרפיים¹
		בנים
2.137	.760*	4 אחים ויותר במשפחה
.966	-.034	משפחה חד הורית
1.424	.353	עולים
1.714	.539	
		תפיסת בית-הספר ומסוגלות אישית²
.933	-.069	תפיסה שלילית את יחס המורים
.694	-.366	תפיסה שלילית את היחסים החברתיים
1.398	.335	שביעות רצון נמוכה מבית-הספר
2.043	.714*	תפיסת מסוגלות אישית נמוכה
		בעיות נוכחות והתנהגות³
2.066	.726*	בעיות נוכחות רבות
1.038	.037	בעיות התנהגות רבות
		הישגים לימודיים⁴
8.781	2.173**	ציון ממוצע נכשל
	-2.561**	Constant
	15.43%	יחס הנראות
	302	N

* P<.05

** P<.01

מקורות המידע ותיאור המדדים המוצגים בלוח:

¹ מאפיינים סוציו-דמוגרפיים: נמסר ע"י יועץ בית הספר או המחנך.

² תפיסת בית הספר ומסוגלות אישית: מדדים מסכמים המבוססים על תשובות התלמידים בשאלונים שהועברו במהלך שנות הלימודים בתיכון.

³ בעיות נוכחות והתנהגות: מדדים מסכמים המבוססים על דיווח המחנכים בשאלונים שהועברו במהלך שנות הלימודים בתיכון.

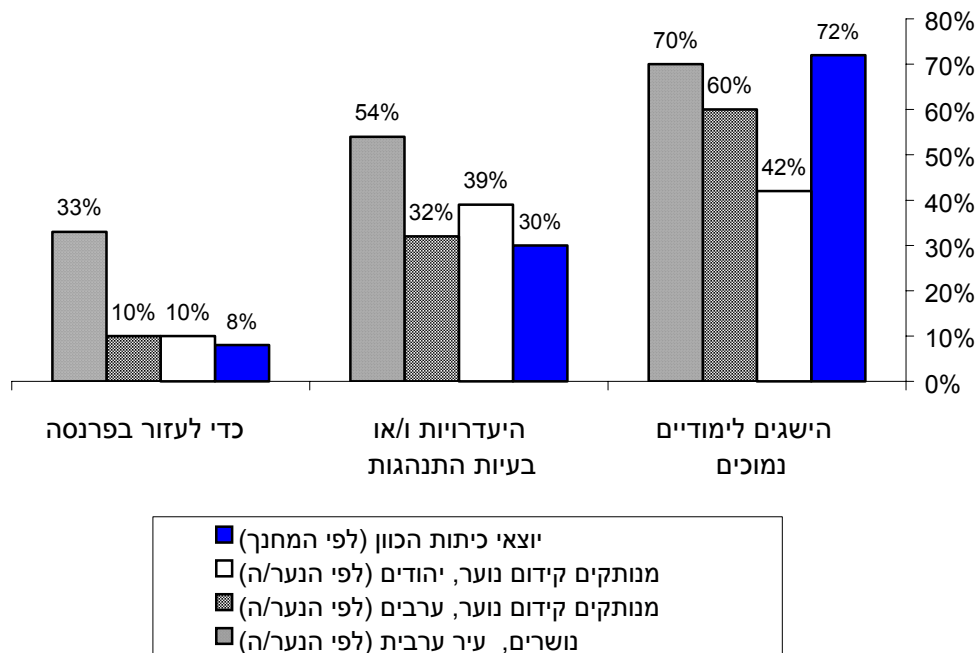
⁴ הישגים לימודיים: ציון ממוצע של התלמיד בתעודת סוף השנה טרם העזיבה או כיתה ט'.

גם בסקר על בני נוער יוצאי אתיופיה בוצע ניתוח רב-משתני לזיהוי גורמי הסיכון לנשירה (ליפשיץ ואחרים, 1999). בשונה ממצאי הניתוח על עזיבת תלמידי כיתות הכוון, בקרב אוכלוסייה זו נמצא, כי למאפיינים סוציו-דמוגרפיים, גיל, מין וותק בארץ ההשפעה הגדולה ביותר על שיעור הנשירה, כמו גם המצב הכלכלי של המשפחה. עוד נמצא, כי תופעת הנשירה רווחת יותר בקרב בני נוער שלמדו בפנימיות לעומת בני הנוער שלמדו בקהילת האם. כמו כן, בני נוער המגדירים עצמם כ"מסורתיים" או כ"לא דתיים" בעלי סיכויים גבוהים פי 5 לנשירה, בהשוואה לבני הנוער המגדירים עצמם כ"דתיים". יתכן כי בני נוער אשר מגדירים את עצמם כ"מסורתיים" או כ"לא דתיים" מתקשים להשתלב במסגרות הדתיות בהן לומדים רוב בני הנוער יוצאי אתיופיה.

להשלמת הניתוח הרב משתני, ניתן לבחון את הסיבות שמציינים בני הנוער ואנשי הצוות החינוכי לעזיבת בית הספר. על פי דיווח נושרים ואנשי צוות שהתראיינו במחקרים השונים, עזיבתם של מרבית בני הנוער מבתי הספר הרגילים היא על רקע קשיים בתפקוד לימודי והתנסות שלילית של התלמיד בבית הספר. לקשיי התפקוד וההתנסות השלילית ביטויים שונים: בעיקר, קושי להגיע להישגים לימודיים נאותים,

היעדרויות מרובות והתנהגות שאינה עונה על כללי המשמעת של המסגרת (ליתר פירוט ראה תרשים 4.1 ולוח 4.7). ממצא זה עקבי במחקרים השונים, הן אלה שהתבססו על דיווח של איש הצוות החינוכי או הטיפולי של בית הספר הרגיל, והן אם מקור המידע הוא בני הנוער עצמם ובכללם בני נוער עולים. בעיות אחרות שהועלו להסבר הנשירה, התגלו בדרך כלל כשוליות לבעיה המרכזית הזו. מרכזיותם של קשיי הסתגלות ביציאת בני הנוער מבתי הספר עולה בקנה אחד עם ממצאי הניתוח הרב משתני.

תרשים 4.1: הסיבות העיקריות לעזיבת בית הספר בקרב קבוצות שונות (באחוזים)



במחקרים בהם דיווחו בני נוער בעצמם על סיבות הנשירה מבית הספר נשמעו גם טענות של חוסר שביעות רצון כללית מבית הספר, ובמיוחד על חוסר שביעות רצון מיחס המורים כלפיהם. דיווחים על סיבות אלה התקבלו גם מבני הנוער יוצאי קווקז וברה"מ לשעבר. לחלק מהתלמידים שעזבו את בית הספר היו גם טענות כי תוכנית הלימודים אינה מספקת את צורכיהם, ואמנם לגבי אחוז משמעותי מתלמידי בתי הספר הטכנולוגיים (38%) צוין כי הם עזבו את בית הספר הרגיל והגיעו לבית הספר הטכנולוגי בגלל רצון לקבל הכשרה מקצועית. בעיה נוספת שהוזכרה, היא ניתוק חברתי משאר תלמידי הכיתה, אשר הועלתה כסיבה לעזיבת בית הספר בקרב חלק מבני הנוער. סיבה זו בלטה במיוחד בקרב נושרים יוצאי אתיופיה, בני נוער אלה ציינו גם אי רצון ללמוד במסגרת דתית כסיבה לעזיבת ביה"ס.

לוח 4.7: הסיבות העיקריות לעזיבת בית הספר הרגיל (ממצאים ממחקרים שונים) (באחוזים)

נושאים בטיפול, עיר ערבית	מטופלי קידום נוער, ערבים**	מטופלי קידום נוער, יהודים**	תלמידי בי"ס טכנולוגיים**	יוצאי כיתות הכווץ*	
70	60	42	61	72	הישגים נמוכים
54	32	39	32	30	היעדרויות מרובות ו/או בעיות התנהגות ומשמעת
36	46	35		8	חוסר שביעות רצון מביה"ס
	10	17	9		ניתוק חברתי משאר התלמידים
			38	3	רצון לקבל הכשרה מקצועית
					סיבות אחרות:
33	10	10	****	8	בעיות כלכליות/צורך לעזור בפרנסה
8		2			עלות לימודים גבוהה
12					צורך לעזור בבית
11					בעיה בריאותית של בן משפחה

* ע"פ דיווח המחנך או היועץ.
 ** הנתונים על סיבות העזיבה ביחס לתלמידי בתי הספר הטכנולוגיים מובאים משאלה ליועצות "מדוע פנה התלמיד/ה לבית ספר טכנולוגי". לפי התשובות ניתן לראות, כי הדבר בדרך כלל פועל יוצא מהיציאה מבית הספר הרגיל, אך יש גם מקרים שהמעבר נעשה מתוך רצון לקבל הכשרה מקצועית.
 *** נתונים על מטופלי השירות שאינם לומדים במסגרת כלשהי, עפ"י דיווח הנער/ה.
 **** עפ"י דיווח הנער/ה.

הסיבה המרכזית לעזיבת הלימודים שאינה קשורה ישירות לבית הספר היא הצורך לעבוד כדי לסייע בפרנסת המשפחה. תוכנית הלימודים בבתי הספר הטכנולוגיים מלווה בעבודה בשכר למשך כיומיים בשבוע בכיתות הגבוהות, ויש להניח כי לפחות חלק מהתלמידים שציינו כי עברו מהמערכת הרגילה כדי לקבל הכשרה מקצועית מתכוונים לאפשרות לקבל תשלום בשכר. אילוצים כלכליים הועלו כסיבה לעזיבת הלימודים בעיקר בקרב מטופלי קידום נוער בקרב הנושאים שנבדקו בנצרת ובקרב בני נוער יוצאי קווקז. בשתי קבוצות אלו היו גם תלמידים שטענו שעזבו בגלל עלות גבוהה מדי של הלימודים.

מבין הנושאים בנצרת היו גם בני נוער אחדים, בעיקר בנות, שציינו שעזבו את הלימודים בגלל מחויבויות אחרות כלפי המשפחה: צורך לעזור בעבודות הבית באופן כללי או לסייע לבן משפחה חולה.

4.4 נסיבות עזיבת בית הספר, המסגרות בהן משתלבים הנושאים והאופן בו הם תופסים את מצבם כנושאים

הספרות המקצועית מלמדת אותנו כי נשירה מבית הספר היא אירוע רב-משמעות בתוך תהליך הנמשך לאורך זמן, הקשור ליחסי הגומלין בין התלמיד, צוות בית הספר וסביבתו. ניתן ללמוד רבות על מאפייניהם המיוחדים של הנושאים בפועל, ועל דרכים להתמודד עם בעיותיהם, מתוך מידע שהצטבר על

נסיבות היציאה: מועד עזיבת הלימודים, הגורם שיזם את היציאה - הנער, משפחתו או בית הספר, רצון הנער או הנערה לחזור ללימודים והאופן בו הנערים והנערות תופסים את מצבם כנושרים.

מועד עזיבת בית ספר

שנת הלימודים בה קיים היקף הנשירה הרב ביותר בקבוצות שנבדקו על ידינו היא כיתה ט'. זאת גם התמונה המתקבלת מעיון בנתונים ארציים של משרד החינוך (ראה פרק קודם). בלוח 4.8 ניתן לראות שכ-50% מהנושרים בכל קבוצות המחקר עזבו במהלך כיתה ט' או לאחר סיומה. לעתים סוף כיתה ט' מהווה מעבר מחטיבת ביניים לבית ספר על-יסודי, והנשירה נובעת מקושי להיקלט בבית ספר על-יסודי במערכת הרגילה. אולם, גם במקרה שאין הדבר כך (לעתים כיתה ט' היא השנה הראשונה בבית הספר העל-יסודי, כמו במקרה של כיתות ההכוון שנבדקו על ידינו), רבים מבני הנוער עוזבים בשלב זה. חשוב לציין, שמרבית המסגרות האלטרנטיביות הקולטות את הנושרים מהמערכת הרגילה פותחות את תוכנית הלימודים בתחילת כיתה ט' או י'.

בנוסף, עוזבים תלמידים רבים את הלימודים בסוף כיתה ח' (כ-15% מהנושרים בקבוצות שבדקנו) - דבר המאפשר להם להיכנס למסגרת אלטרנטיבית אם הם מעוניינים בכך, או בסוף כיתה י', שלב בעייתי הרבה יותר מבחינת האפשרות לעבור הלאה למסגרת לימודים אחרת. מעטים הם התלמידים העוזבים את הלימודים אחרי שכבר הגיעו לכיתה י"א או י"ב.

לוח 4.8: מועד עזיבת בית הספר: הכיתה האחרונה בה למדו הנושרים (ממצאים ממחקרים שונים) (באחוזים)

נושרים בטיפול, עיר ערבית	מטופלי קידום נוער, ערבים*	מטופלי קידום נוער, יהודים*	יוצאי כיתות הכוון	סה"כ
100	100	100	100	כיתה ז' או פחות
12	9	5	לא רלוונטי	ח'
16	15	17	"	ט'
47	51	32	45	י'
17	22	33	33	י"א-י"ב
8	3	13	22	

* נתונים על מטופלי השירות שיצאו מבתי הספר הרגילים.

כאמור, התפיסה הרווחת כיום בספרות המקצועית היא שעזיבת בית הספר היא תוצאה של תהליך לו שותפים הנער, בית הספר, המשפחה והסביבה. לפיכך, קשה להצביע באופן חד משמעי על הגורם שיזם את עזיבת בית הספר. יחד עם זאת, מעניין לבחון את תפיסתם של הנערים ביחס להחלטה לעזוב את המסגרת.

רק מיעוט קטן מבני הנוער שנסקרו בסקר הארצי של קידום נוער סיפרו שמשפחתם עודדה אותם לעזוב את בית הספר, ובכך אנו רואים עדות לתמיכה הרחבה לסיום לימודי תיכון בקרב האוכלוסייה בישראל. מעניין לשים לב, כי המרואיינים הערביים דיווחו יותר על תמיכה בהחלטה לעזוב את בית ספר מצד הסביבה הכללית - גם מצד הוריהם וגם מצד חבריהם, שעל פי דבריהם, השפיעו עליהם לעזוב את בית הספר.

לוח 4.9: הגורם שיזם את העזיבה מבית הספר, לדעת בני הנוער הנושרים (ממצאים ממחקרים שונים) (באחוזים)*

נושרים בטיפול, עיר ערבית	מטופלי קידום נוער ערבים**	מטופלי קידום נוער, יהודים**	
85	86	83	הנער/ה
25	16	10	המשפחה
10	9	32	צוות בית הספר
**17	10	4	החברים

* האחוזים אינם מסתכמים ב-100%, כי לעתים צוין יותר מגורם אחד שיזם את היציאה מבית הספר.
 ** נתונים על מטופלי השירות שיצאו מבתי הספר הרגילים.
 ** בשאלה על סיבת העזיבה, השפעת חברים צוינה כסיבה.

מהמחקרים בקרב העולים, הן מברית המועצות לשעבר והן בקרב יוצאי אתיופיה, אנו לומדים כי להורי התלמידים העולים קשה יותר, בהשוואה לוותיקים, להיות מעורבים בקבלת החלטות לגבי לימודי ילדיהם בכלל ועזיבת בית ספר בפרט. על אף העובדה כי רובם דיווחו כי הם מגיעים לכל אספות ההורים, ההורים מתקשים להיות גורם בעל השפעה בקבלת ההחלטות בנושא. הם מכירים פחות את מערכת החינוך בארץ, רבים מתקשים לתקשר עם סגל בית הספר בשל קשיי שפה והם מודעים פחות למשמעויות של מסגרות הלימוד, תוכנית הלימודים ועוד.

מסגרת העיסוק שאליה עוברים בני הנוער שיוצאים מבתי הספר

מרבית בני הנוער היהודיים העוזבים את הלימודים בבתי הספר הרגילים, ובמיוחד העוזבים עד גיל 15-16, ממשיכים ללמוד במסגרות חינוך אלטרנטיביות: בראש ובראשונה בבתי הספר הטכנולוגיים, אך גם במסגרות אחרות כמו מרכזי נוער, מרכזי חינוך ומפתנים. במחקר שנערך בקרב תלמידי כיתות ההכוון נמצא ש-60% מהעוזבים עברו למסגרת חינוך אחרת. כשליש השתלבו בעבודה, כ-6% נותרו מנותקים ללא מסגרת כלשהי.

כמו כן, רוב בני הנוער יוצאי חבר העמים שנושרים מבתי הספר הרגילים, ממשיכים ללמוד במסגרת אחרת. מרבית בני הנוער שאינם ממשיכים ללמוד עובדים בשכר ורק מעטים נשארים מנותקים ממסגרת כלשהי. בין בני נוער יוצא אתיופיה שנושרים מבתי הספר הרגילים ישנם רבים (כ-40% מהנושרים) שפונים להמשך לימודים במסגרת אלטרנטיבית. לעומת העולים מחבר העמים, רק מיעוט קטן (כ-16%) מבני הנוער שאינם לומדים פונים לעבודה בשכר, ואילו קבוצה משמעותית (כ-40%) - נשארת ללא מסגרת.

בקרב האוכלוסייה הערבית רק מיעוט מבני הנוער העוזבים את בית הספר הרגיל עוברים למסגרת אלטרנטיבית ואילו אחוזים משמעותיים נקלטים בשוק העבודה.

ממצאים מסקר המטופלים של קידום נוער מלמדים שמחצית מבני הנוער העובדים מועסקים כעובדים בלתי מקצועיים. עם זאת, בני הנוער העובדים סיפרו שהם, על פי רוב, מרוצים מעבודתם (73%). המשכורת בדרך כלל משמשת לרכישת דברים אישיים (דיווחו 65% מבני הנוער שעובדים ואינם לומדים), אך גם לבילויים (39%), לחיסכון (38%), ולעזרה להורים (30%). שיעור גבוה מבני הנוער הערביים (47%)

דיווחו כי הם נותנים את הכסף להוריהם, ואילו אחוז בני הנוער בקרבם המשתמשים בכסף לדברים אישיים ולבילויים הוא נמוך יותר. עובדה זו מחזקת את ההשערה שבמגזר הערבי, גורמים הקשורים במשפחה – כמו הצורך לסייע בפרנסה – מהווים גורם מרכזי יותר לעזיבת מסגרת הלימודים.

עזיבת הלימודים בעיני הנושרים והרצון לחזור ללימודים

הנושרים שרואיינו בנצרת נשאלו על האופן בו הם רואים את התועלות והמחירים של עזיבת הלימודים. מתוך תשובות הנערים עולה שתחושת החופש היא התועלת המרכזית שהשיגו בעקבות עזיבת בית הספר. הנערים ציינו גם את האפשרות לעבוד בשכר וללמוד במסגרת אחרת.

בין "המחירים" שהם משלמים על עזיבת הלימודים צוינו, בראש ובראשונה, תחושת שעמום וזמן חופשי רב מדי, אך גם עייפות פיזית בגלל דרישות העבודה בשכר (מרבית הבנים עובדים). ההתנתקות מהחברים גם הועלתה ע"י בני נוער בודדים. חלק מבני הנוער סיפרו שבדיעבד הם מעריכים את הלימודים יותר.

לאור זאת, אין זה מפתיע כי רבים מבני הנוער שנשרו מהלימודים ונמצאים בטיפול שירותים שונים מסרו שהיו מעוניינים לחזור ללימודים (39% מבני הנוער היהודי ו-26% מבני הנוער הערבי בטיפול השירות לקידום נוער, ו-37% מבני הנוער שרואיינו בנצרת). בפירוש נתונים אלה, יש לזכור כי מדובר על מחקרים בקרב בני נוער נושרים שנמצאים במגע כלשהו עם שירותים לטיפול בנוער. ייתכן מאד, שאין המצב כך בקרב בני נוער שלא הגיעו למגע עם גורמים אלה.

בסקר הארצי על יוצאי קווקז, מרבית בני הנוער שנשרו מהלימודים (וגם לא עובדים) מסרו שאינם מרוצים שעזבו את הלימודים. מבין מיעוט בני הנוער שמרוצים מהנשירה, הסיבה לכך היא ההזדמנות לעבוד ולהרוויח כסף. גם בסקר של בני נוער יוצאי אתיופיה, רוב בני הנוער אשר אינם לומדים ואינם עובדים ציינו כי אין הם מרוצים מעזיבת בית הספר וכי היו מעוניינים לחזור וללמוד.

4.5 סיכום

בני הנוער שעוזבים את בתי הספר הרגילים מאופיינים בצרכים מרובים בתחומים שונים: הם מתאפיינים בפערים לימודיים משמעותיים המתבטאים בהישגים לימודיים נמוכים מאד, בהיעדרויות מרובות, בבעיות התנהגות המגיעות עד כדי אלימות ובהיקף רב במיוחד של התנהגויות שוליות כגון שימוש באלכוהול או סמים ומעורבות בפלילים. בנוסף, מחקר בקרב תלמידי כיתות הכוון בתיכונים מקיפים מצא כי בני הנוער העוזבים את בית הספר נוטים להיות בעלי תפיסת מסוגלות אישית נמוכה יותר מעמיתיהם לכיתה שהמשיכו ללמוד בבית הספר. נמצא, גם, כי בנים נושרים יותר מבנות.

משפחותיהם של רבים מבני הנוער הנושרים מאופיינות במצבים העשויים להעיד על קושי של המשפחה להעניק את מסגרת התמיכה הדרושה לבני הנוער על מנת להתמודד ולהצליח בלימודים. הממצאים מעידים שרבים מבני הנוער חיים במשפחות בעלות רמה סוציו-אקונומית נמוכה ונמצאים במצוקה כלכלית קשה. ביניהן גם אחוז גבוה במיוחד של משפחות חד-הוריות. בנוסף, ממצאים ממחקרים שונים

מעידים על בעיות קשות במשפחות הילדים האלה: בעיות בתפקוד החברתי של ההורים (מחלה ומוגבלות כרונית, עבריינות, אבטלה) ובעיות בטיפול הורי (אלימות כלפי הנער, הזנחה קשה וכו').

ניתוח רב משתני מלמד כי בקרב אוכלוסיות בסיכון אפשר להבחין בין תלמידים שנושרים מהלימודים לעומת תלמידים שמתמידים עד סיומם באמצעות מספר גורמים מרכזיים:

- ♦ מין התלמיד: בנים נוטים לנשור יותר מבנות;
- ♦ תפיסת מסוגלות אישית נמוכה;
- ♦ בעיות נוכחות מרובות;
- ♦ הישגים לימודיים נמוכים.

ואכן, בעיות בתפקוד בלימודים והתנסות שלילית של הילד בבית הספר, צוינו על ידי אנשי מקצוע והנושרים עצמם כסיבות מרכזיות לעזיבת בית הספר. עם זאת, חלק מהתלמידים הפונים לבתי ספר תעשייתיים עושים זאת כדי לקבל הכשרה מקצועית כבר בזמן לימודיהם העל-יסודיים. נראה, שגישה זו מקובלת במיוחד בקרב קבוצות מסוימות: בני נוער באוכלוסייה הערבית ובני נוער יוצאי קווקז. מיעוט מבני הנוער שנבדקו במחקרים שהובאו, עזבו את הלימודים בגלל שיש צורך לתמוך בפרנסת המשפחה. סיבה זו צויינה בעיקר על ידי בני הנוער הערביים. גם אם התנסותם בבתי הספר הרגילים הייתה כה שלילית שעזבו, מרבית הנושרים אינם מוותרים על זכותם להמשיך ללמוד: מרבית העוזבים באוכלוסייה היהודית, גם בקרב האוכלוסייה הוותיקה וגם בקרב העולים החדשים, פונים להמשך לימודים במסגרת אחרת. חלק מבני הנוער שעזבו את בית הספר ולא נקלטו בבית ספר אלטרנטיבי, ובמיוחד בני נוער יוצאי קווקז ויוצאי אתיופיה, היו מעוניינים לחזור ללימודים.

5. בני נוער נושרים בישראל: הנשירה הסמויה

עד כה דנו במאפיינים, בדרכים ובתהליך עזיבת בית הספר בקרב תלמידים אשר עזבו את מסגרות החינוך הרגילות ונמצאים כיום במסגרות אלטרנטיביות, בעבודה או ללא כל מסגרת. כאמור, הספרות המקצועית מצביעה על כך, שבנוסף לתלמידים אלו, ישנם גם אחרים שנמצאים אמנם בתוך מערכת החינוך הרגילה אך הם בעלי התנהגויות או מאפיינים המעמידים אותם בסיכון לעזוב את מערכת החינוך, או לא להפיק ממנה את המרב. כפי שמתואר בפרק 2, תלמידים אלה מכונים "נושרים סמויים" והם מאופיינים על ידי ריבוי היעדרויות מלימודים, הישגים נמוכים, בעיות חברתיות קשות בבית הספר, תחושות של ניכור מבית הספר ובעיות התנהגות קשות.

בפרק זה נתמקד בהיבטים השונים של הנשירה הסמויה תוך ניסיון לענות על מספר שאלות מרכזיות:

- ♦ מהם ההיקפים של ביטוייה השונים של הנשירה הסמויה?
- ♦ האם היקפיה של הנשירה הסמויה קשורים למאפיינים סוציו-דמוגרפיים? האם היא נפוצה יותר בקרב הבנים בהשוואה לבנות? האם היא נפוצה יותר במגזר היהודי בהשוואה לערבי? בקרב הכיתות

הגבוהות לעומת הנמוכות? האם היא קשורה למאפייני המשפחה, כגון, מצב כלכלי ומשלח יד ההורים?

♦ האם יש קשר בין ביטוייה השונים של הנשירה הסמויה או שמדובר בתופעות אשר אינן קשורות זו לזו? לדוגמה: האם תלמידים שנעדרים יותר מבית הספר הם גם המתקשים יותר בלימודים בהשוואה למתמידים? האם היעדרויות והישגים לימודיים נמוכים קשורים לדחייה חברתית, לתחושות ניכור כלפי בית הספר או לאלומות?

עוד ינסה פרק זה לספק מידע על היקפים של התנהגויות סיכון כגון שתיית אלכוהול, שימוש בסמים סימפטומים נפשיים וגופניים, אשר על-פי הספרות עשויות להיות קשורות לתופעת הנשירה. בפרק ייבחן גם הקשר בין הנשירה הסמויה לתופעות אלה. ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים בישראל מולידה את הצורך בבחינת התופעה בקרב תת קבוצות באוכלוסיית התלמידים, ולכן יוצג מידע בנושא הנשירה הסמויה בקרב תת קבוצות כגון: עולים מברית המועצות לשעבר, עולי קווקז, עולי אתיופיה ועוד.

5.1 מקורות מידע

המידע שיוצג בפרק זה מתבסס בעיקר על מחקר שנערך במשותף על ידי אוניברסיטת בר-אילן, וגוינט-מכון ברוקדייל. זהו מחקר בין לאומי, בו שותפות כ-28 מדינות ועוסק ברווחה חברתית, התנהגויות סיכון ובריאות של בני נוער (HBSC: Health Behaviors in School-Aged Children). מחקר זה הוא שני בסדרת מחקרים. המחקר הראשון נערך לראשונה בשנת 1994 ע"י ד"ר יוסי הראל ועמיתיו מאוניברסיטת בר-אילן (הראל, קני ורהב, 1998). הנתונים המוצגים להלן הם פרי עיבודים סטטיסטיים מיוחדים אשר בוצעו במיוחד לצורכי המסמך הנוכחי, מתוך מחקר זה. המחקר התבסס על מדגם ארצי מייצג שכלל כ-8000 תלמידים בכיתות ו-י' שמילאו בשנת 1998 שאלונים למילוי עצמי במגוון רחב של נושאים. חלק מהנושאים מתייחסים להיבטים השונים של הנשירה הסמויה ותופעות הקשורות לה, כגון ביקור סדיר, עמדות כלפי בית הספר, התנהגויות סיכון ועוד.

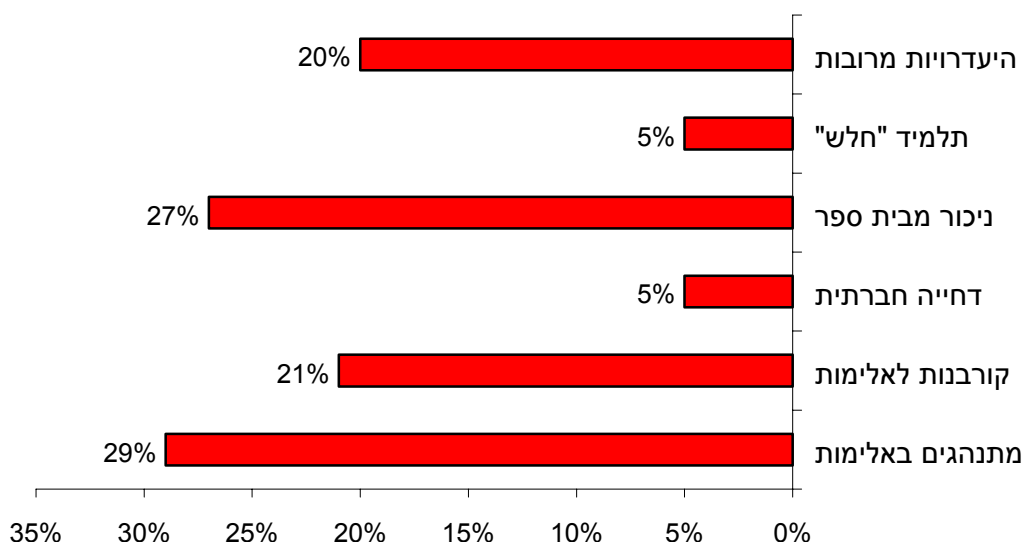
בנוסף, מתבסס פרק זה על מידע וניתוח סטטיסטיים מתוך מחקרים שונים שנערכו בגוינט-מכון ברוקדייל בשנים האחרונות בקרב קבוצות מיוחדות של בני נוער: (1) בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר בחמישה יישובים (נועם, אלנבוגן-פרנקוביץ ווולפסון, 1998) בו רואינו בראיונות פנים-אל-פנים כ-2000 בני נוער ואמהותיהם, (2) מחקר בקרב מדגם ארצי מייצג של 180 בני נוער יוצאי קווקז ואמהותיהם (אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, 1999); (3) מחקר בקרב בני הנוער יוצאי אתיופיה בו רואינו בני נוער, אמהותיהם וסגל בתי הספר (ליפשיץ, נועם וחביב 1999).

5.2 ביטויים של נשירה סמויה

כפי שלמדנו מסקירת הספרות, לא קיימת היום הגדרה ברורה וחד-משמעית של תופעת הנשירה. בנייתו המובא להלן, נשתמש בהגדרה רחבה של התופעה, כפי שהיא מקובלת בספרות, וזאת מתוך תפיסה שהתייחסות כוללת לתופעת הנשירה על פי היבטים שונים, תורמת להבנה עמוקה של תופעה מורכבת זו.

לצורך כך, נבחרו שש בעיות, שמוזכרות בספרות המקצועית כביטויים של נשירה סמויה, ואשר נבדקו במסגרת מחקר ה-HBSC. בפרק זה נציג נתונים על שכיחותם של ביטויים אלה.

תרשים 5.1: שכיחות ביטויים נבחרים של נשירה סמויה בקרב תלמידי כיתות ו'-י' (באחוזים)



הערות:

- היעדרויות מרובות: 3 ימים ויותר בחודש האחרון.
- תלמיד חלש: תלמיד שלדעתו המורה מעריך אותו כמתחת לממוצע.
- ניכור: 2 או יותר פריטים במדד המסכם הכולל את כל ששת הביטויים של הנשירה הסמויה.
- דחייה חברתית: נשארו לכך בבי"ס לפחות פעם בשבוע.
- קורבנות: 3 פעמים ויותר בשנה האחרונה.
- מתנהגים באלימות: פריט אחד מהמדד המסכם.

נתייחס להיעדרויות מלימודים, להישגים לימודיים נמוכים, לתחושות ניכור כלפי בית הספר, לבעיות חברתיות, לקורבנות לאלימות ולבעיות התנהגות חמורות עד כדי אלימות. לפני שנפנה לניתוח הנתונים, חשוב לציין שההתנהגות בכל אחד מתחומים אלה נמצאת על רצף שבין העדר התנהגות בעייתית (תלמיד שלא נעדר כלל; או תלמיד שאין לו קשיים בלימודים כלל), לבין קיום ההתנהגויות הבעייתיות במידה רבה מאוד (תלמידי שאינו מגיע כלל לבית הספר או תלמיד שנכשל בכל המקצועות). ביחס לכל אחד מההיבטים האלה לא קיימת הגדרה חד משמעית הקובעת מהי רמת ההתנהגות הבעייתית או שכיחותה, שממנה והלאה ניתן להגדירה כביטוי של נשירה סמויה. לכל אורך הפרק בחרנו להתייחס לביטויים החמורים ביותר של כל אחד מההיבטים כפי שנמדדו בסקר. למשל, בהתייחסות להיעדרויות, בחרנו להתייחס לנערים ונערות אשר נעדרו מבית הספר שלושה ימים ויותר במהלך החודש האחרון - כמבטאים היבט של נשירה סמויה, ולתלמידים המדווחים שכלל אינם אוהבים את בית הספר - כמבטאים תחושת ניכור. יחד עם זאת, אנו מודעים לכך שהחלטה זו נתונה לשיקול דעת. ייתכן שגם בקרב תלמידים שביטאו התנהגויות בשכיחות נמוכה יותר, או בטאו עמדות פחות קיצוניות, יש כאלה שניתן לסווגם כמבטאים היבטים של נשירה סמויה.

א. אי ביקור סדיר והישגי התלמיד

כפי שעולה מהספרות, היעדרויות תכופות וקשיים בלימודים הם מביטוייה המרכזיים של הנשירה הסמויה. אדלר (1999) העריך ביקור לא סדיר בבית הספר כחלק מתהליך הנשירה. כמו כן, לפיו, אחד מסממני הנשירה הסמויה היא הפיכת נוכחותו של התלמיד בבית הספר לחסרת משמעות מבחינת העשייה האקדמית - מצב המגביר את הפערים הלימודיים בין התלמיד לבין חבריו בכיתה. גם הניתוח הרב-משתני שהוצג בפרק הקודם מצביע על חשיבותם של שני היבטים אלה בהסבר ההבדלים בין בני נוער שעזבו את המסגרת החינוכית, לבין אלה שנשארו בה.

ראשית, נפנה להצגת נתונים בנושא אי ביקור סדיר (היעדרויות). התלמידים נשאלו האם הם נעדרו מהלימודים בחודש האחרון ללא סיבה מוצדקת, ואם כן, למשך כמה ימים. כפי שעולה מתרשים 5.1 ומלוח 5.1, כחמישית מהתלמידים דיווחו כי בחודש האחרון נעדרו מבית הספר שלושה ימים ויותר. שיעורם גבוה מעט יותר בקרב הבנים (21%) בהשוואה לבנות (19%) וגבוה באופן משמעותי בקרב תלמידי הכיתות הגבוהות (25%), בהשוואה לנמוכות (16%). וכן, שיעור הנעדרים גבוה יותר בקרב העולים (25%) בהשוואה לוותיקים (19%). המידע שהתקבל במגזר הערבי בשאלה זו חסר: עשרים ושניים אחוז מבני הנוער לא דיווחו על מספר ימי היעדרויות. לפיכך, לא ניתן להציג נתונים על תופעה זו בקרב התלמידים הערבים בנפרד.

ישנן דרכים רבות למדידת קשיים בלימודים. אחת המגבלות המרכזיות של מחקר HBSC בתחום זה, היא שהוא מתבסס על דיווח עצמי של התלמידים. במסגרת המחקר נשאלו התלמידים כיצד הם חושבים שהמחנך מעריך אותם כתלמידים. האפשרויות היו: תלמיד מתחת לממוצע, תלמיד ממוצע, תלמיד טוב ותלמיד טוב מאוד. לא נכללו במחקר שאלות נוספות המתייחסות להישגים הלימודיים. בגלל החשיבות המרכזית של הישגים לימודיים בהגדרה ובאיתור נושאים סמויים, הוחלט להשתמש במשתנה זה למרות מגבלותיו. מלוח 5.1 עולה כי רק אחוז קטן מבין התלמידים מעריכים שהמחנך מעריך אותם כתלמידים מתחת לממוצע (5%). הדבר אולי מרמז על כך שתלמידים רבים שיש להם קשיים בלימודים לא דיווחו על כך. יחד עם זאת, התפלגויות דומות התקבלו במחקרים אחרים שהשתמשו במדד דומה. שיעור המדווחים כי המחנך מעריך אותם כתלמידים שמתחת לממוצע, גבוה מעט יותר בקרב הבנים (7%) בהשוואה לבנות (4%), דומה בין יהודים לערבים וזהה בין שכבות כיתה ו' - ח' וט' - י' וכן בין עולים לוותיקים.

לוח 5.1: תלמידים שדיווחו כי נעדרו שלושה ימים ויותר בחודש האחרון ותלמידים שדיווחו כי המחנך מעריך אותם כ"מתחת לממוצע" לפי מין, מגזר וכיתה (באחוזים)

כיתה	מגזר		מין			סה"כ	
	ו' - ח'	ט' - י'	ערבים	יהודים	בנות		בנים
נעדרו 3 ימים ויותר בחודש האחרון	16*	25	-----	23*	19	21*	20
מוערכים ע"י המחנך כתלמידים מתחת לממוצע	5	5	4	5**	4	7*	5

$P \leq 0.01$ *

$P \leq 0.05$ **

מדד דומה נבחן גם במחקרים בקרב קבוצות עולים. במחקר בקרב יוצאי קווקז עולה כי כ-7% מתלמידים יוצאי קווקז רואים עצמם כתלמידים חלשים ביחס לבני כיתתם ובקרב תלמידים יוצאי אתיופיה עומד שיעור זה על 4%.

ב. תחושות ניכור כלפי בית הספר

ממחקרים עולה שעמדות שליליות כלפי בית הספר הן בין ההיבטים המאפיינים נשירה סמויה (Karp, 1998). תלמידים החשים ניכור כלפי בית הספר, הרואים את בית ספרם באור שלילי, שאינם אוהבים אותו, המעריכים באופן שלילי את יחס המורים - עשויים לבטא בהתנהגות ועמדות אלה נשירה הסמויה. דרום, ריץ ואברהמי (אצל פרץ ששון, 1998) מצאו קשר חיובי בין עמדותיו של הנער כלפי בית הספר לבין הישגיו הלימודיים. חוקרים נוספים מצאו שעמדות חיוביות של תלמידים כלפי בית הספר מעלות את הסבירות להישארותו של התלמיד במסגרת בית הספר לאורך זמן. מאידך, חוסר שביעות רצון מבית הספר עלול לגרור התנהגות פאסיבית או מפריעה (שם).

מלוח 5.2 עולה כי כ-15% מהתלמידים דיווחו כי כלל אינם אוהבים את בית הספר. שיעור זה מגיע לכחמישית בקרב הבנים (19%), גבוה יותר בקרב היהודים בהשוואה לערבים ודומה בין קבוצות הגיל.

לוח 5.2: תלמידים שדיווחו על היבטים שונים של תחושת ניכור כלפי בית-הספר, לפי מין, מגזר וכיתה (באחוזים)

כיתה	מגזר		מין		סה"כ		
	וי-חי'	ערבים	בנות	בנים			
14	15	11	*16	11	*19	15	לא אוהב כלל את ביה"ס
							ענו בשלילה להיגדים:
33	*26	18	*31	27	*30	29	החוקים בביה"ס הוגנים
18	**16	20	*16	13	*21	17	אני מרגיש שייך לביה"ס
							המורים מתייחסים בהגינות
29	*22	19	*26	23	*26	25	לתלמידים בבית הספר
25	*16	17	*20	17	*22	19	המורים מתעניינים בי כאדם
							מדד מסכם לניכור כלפי ביה"ס:
							שיעור התלמידים שמאופיינים ב:
47	55	59	50	56	48	52	אף אחד מהיבטי הניכור
21	21	20	22	20	22	21	1 מהם
15	12	12	13	13	14	13	2
9	6	5	8	7	9	8	3
5	4	3	4	3	4	4	4
3	2	1	3	1	3	2	5
100	100	100	100	100	100	100	סה"כ

P≤0.01 *

P≤0.05 **

חשוב לציין שמההשוואה הבין לאומית עולה שאחוז התלמידים הישראלים המדווחים כי אינם אוהבים את בית הספר כלל (גילאי 11, 13, 15 - הגילאים שנכללו במחקר) (14.6%) הוא הגבוה ביותר מבין כל

המדינות שהשתתפו במחקר. דירוג זה נשמר הן בקרב הבנים והן בקרב הבנות (הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו וחביב, טרם פורסם).

עוד עולה מלוח 5.2 כי ישנם שיעורים משמעותיים של תלמידים התופסים היבטים מרכזיים בבית ספרם באור שלילי. כשליש מהתלמידים (29%) לא מסכימים או בהחלט לא מסכימים עם ההיגד: "החוקים בבית ספרי הוגנים", כ-17% לא חשים שייכות לבית ספרם, כרבע ענו בשלילה על ההיגד: "המורים בבית ספרי מתייחסים אלינו בהגינות" (25%) ו-19% ענו בשלילה על ההיגד: "המורים מתעניינים בי כבני אדם". בכל המדדים האלה תפיסת הבנים היא באופן מובהק שלילית יותר מזו של הבנות, כמעט בכל (מלבד תחושת שייכות) התחושה שלילית יותר בקרב היהודים ושלילית יותר בקרב תלמידי הכיתות הגבוהות בהשוואה לנמוכות (מלבד "אוהב את בית הספר"). לא נמצאו הבדלים בין עולים מברית המועצות לוותיקים באשר לממדים השונים של תחושת ניכור, מלבד בממד הגינות המורים כלפי התלמידים. שיעורים גבוהים יותר של עולים ענו בשלילה להיגד: "המורים מתייחסים בהגינות לתלמידים בבית הספר".

התבוננות בממד מסכם, המורכב מכל חמשת הפריטים שמוזכרים בלוח 5.2, מלמדת שכמחצית מהתלמידים לא דיווחו על אף אחת מהתחושות השליליות כלפי בית הספר, ואילו המחצית השנייה דיווחו על לפחות תחושה שלילית אחת. ישנו שיעור לא מבוטל שדיווחו לפחות על שתי תחושות כאלה (27%) ועל שלוש תחושות כאלה (14%).

מדד נוסף היכול ללמד על תופעת הנשירה הוא תחושת שעמום שעשוי להעיד על התנתקות התלמיד מהתהליך הלימודי. מהנתונים עולה כי כרבע מהתלמידים (24%) חשים שעמום בבית הספר לעתים קרובות מאוד. גם במשתנה זה שיעורם גבוה יותר בקרב הבנים (28%) בהשוואה לבנות (24%), גבוה בהרבה בקרב היהודים (26%) בהשוואה לערבים (16%) ודומה בין שכבות הכיתה.

ג. בעיות חברתיות ובעיות אלימות

בעיות חברתיות קשות ובעיות התנהגות הינן היבטים נוספים של נשירה סמויה. במסגרת המחקר HBSC נשאלו שאלות העשויות להעיד על מצבם של התלמידים בתחומים אלה. בעיות חברתיות קשות יכולות להתבטא בדחייה חברתית - תחושה של התלמיד שלא רוצים בחברתו, ובהיות התלמיד קורבן לאלימות לעתים קרובות. התנהגות אלימה בבית הספר מהווה אחד ההיבטים הקיצוניים יותר לבעיית התנהגות בבית הספר (הראל, 1999).

לוח 5.3 מציג נתונים נבחרים המתייחסים לבעיות חברתיות קשות והתנהגות אלימה. כחמישה אחוזים מהתלמידים חווים דחייה חברתית הבאה לידי ביטוי בכך שהם מדווחים כי לפחות פעם בשבוע קורה שתלמידים אחרים לא רוצים להיות אתם והם נשארים לבד. שיעורם זהה בין בנים לבנות, גבוה בקרב הערבים (9%) וגבוה מעט יותר בקרב הכיתות הנמוכות. כחמישית מהתלמידים דיווחו כי היו קורבנות לאלימות בבית הספר שלוש פעמים ויותר במשך השנה. שיעורם גבוה יותר בקרב הבנים ומגיע לכרבע לעומת 16% בקרב הבנות. שיעורם גם גבוה יותר בקרב

הערבים (28%) בהשוואה ליהודים (19%), וגבוה בקרב הכיתות הנמוכות (24%) בהשוואה לגבוהות (16%).

עוד עולה מהלוח כי קיים שיעור לא מבוטל של תלמידים אשר דיווחו על כך שהם נוטלים חלק פעיל באלימות. כ-17% העידו כי הטרידו תלמידים אחרים בשטח בית ספר שלוש פעמים או יותר במהלך שנת הלימודים, כ-16% השתתפו בקטטות שלוש פעמים ויותר ועשירית - נשאו נשק להגנה עצמית פעם בחודש או יותר. בנושא זה, נמצאו שיעורים גבוהים יותר בקרב הבנים בהשוואה לבנות, בקרב הערבים בהשוואה ליהודים וגם בכיתות הנמוכות יותר לעומת הכיתות הגבוהות (פרט לנשיאת נשק). מהשוואה בין עולים מברית המועצות לשעבר לבין ותיקים עולה כי שני התחומים בהם נמצא פער בין שתי קבוצות אלה הם קורבנות לאלימות, הנפוצה יותר בקרב העולים (27% בקרב העולים בהשוואה ל-20% בקרב הוותיקים), ובנושא נשיאת נשק (5% בקרב עולים בהשוואה ל-11% בקרב הוותיקים).

לוח 5.3: תלמידים שדיווחו על דחייה חברתית, על קורבנות ועל היבטים נבחרים של אלימות בבית ספר, לפי מין, מגזר וכיתה (באחוזים)

כיתה	מגזר		מין		סה"כ
	ו-ח'	ט-י'	בנות	בנים	
בעיות חברתיות קשות					
לפחות פעם בשבוע קורה שתלמידים אחרים לא רוצים להיות אתם והם נשארים לבד					
4	*5	9	*4	5	5
קורבנות					
תלמידים שהיו קורבנות לאלימות בביה"ס 3 פעמים ויותר, בשנה האחרונה					
16	*24	28	*19	16	*25
התנהגות אלימה בביה"ס					
הטרידו תלמיד אחר בשטח ביה"ס 3 פעמים ויותר, בשנה האחרונה					
16	*18	25	*16	9	*26
השתתפו בקטטות 3 פעמים ויותר בשנה האחרונה					
13	*19	20	*16	6	*27
נשאי נשק בבי"ס (סכין או אקדח) בחודש האחרון					
10	10	19	*8	4	*17

P≤0.01 *
P≤0.05 **

ד. הקשר בין ביטוייה של הנשירה הסמויה

עד כה הצגנו נתונים על היקפים של ביטוייה השונים של הנשירה הסמויה. מכיוון שריבוי היעדרויות מבית הספר והישגים נמוכים הינם שני ביטויים מרכזיים שנמצאו קשורים לעזיבת בית הספר, בחנו את הקשר בין יתר הביטויים של הנשירה הסמויה לכל אחד ממאפיינים אלה.

לוח 5.4: שכיחות ביטויים של נשירה סמויה בקרב תלמידים הנעדרים בתדירות נמוכה לעומת גבוהה (אחוזים)

היעדרויות מבית הספר		ביטויים של נשירה סמויה:
תדירות גבוהה (+3)	תדירות נמוכה (0-2)	
8	4	המחנך מעריך את התלמיד כמתחת לממוצע*
38	26	התלמיד חש ניכור כלפי בית ספר *
5	4	חווים דחייה חברתית
19	20	קורבנות לאלימות
34	27	מתנהגים באלימות*

$P \leq 0.01$ *

לוח 5.4 נערכת השוואה בין תלמידים הנעדרים בתדירות נמוכה יחסית (עד פעמיים בחודש האחרון) לבין גבוהה יותר (3 פעמים ויותר) בהיבטים של נשירה סמויה. מהלוח עולה כי שיעורים גבוהים יותר מהתלמידים הנעדרים בתדירות גבוהה מוערכים ע"י המחנך כתלמידים "מתחת לממוצע" (8% לעומת 26% הנעדרים בתדירות נמוכה (4%). שיעורים גבוהים מהם חשים גם ניכור כלפי בית הספר (38% לעומת 26% בהתאמה). פערים משמעותיים נמצאו גם באשר להתנהגות אלימה ולקורבנות.

בדומה ללוח 5.4, לוח 5.5 עורך אבחנה בין תלמידים שדיווחו כי המחנך מעריך אותם כתלמידים מתחת לממוצע לבין האחרים. גם כאן, בדומה ללוח 5.5 נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות.

לוח 5.5: שכיחות ביטויים של נשירה סמויה, לפי דיווח התלמיד על הערכת המחנך את התלמיד (באחוזים)

המחנך מעריך את התלמיד		ביטויים של נשירה סמויה:
מתחת לממוצע	ממוצע, טוב או טוב מאוד	
31	19	נעדרו 3 ימים ויותר בחודש*
52	27	חשים ניכור כלפי בית ספר *
10	4	חווים דחייה חברתית *
48	29	מתנהגים באלימות*
36	20	קורבנות לאלימות*

$P \leq 0.01$

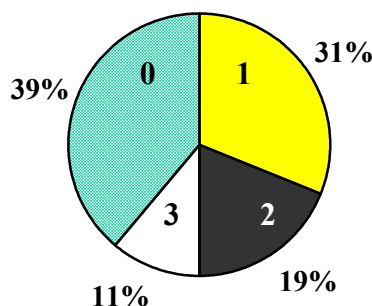
כפי שעולה מלוח 5.5 שיעורים גבוהים יותר מהתלמידים החלשים יותר נעדרים בתדירות גבוהה, לעומת התלמידים החזקים יותר. תמונת מצב דומה מתקבלת באשר לתחושות הניכור כלפי בית הספר.

לשיעורים גבוהים בהרבה מבין התלמידים החלשים יותר יש תחושות שליליות כלפי בית הספר לפחות בשני מדדים בהשוואה לתלמידים החזקים יותר (52% לעומת 27% בהתאמה). כך גם באשר לתחושת דחייה חברתית (10% לעומת 4% בהתאמה), השתתפות באלימות (48% לעומת 29% בהתאמה) וקורבנות לאלימות (36% לעומת 20% בהתאמה).

ה. מדד מסכם משולב לנשירה הסמויה

עד כה התייחסנו לכל אחד מהמדדים של הנשירה הסמויה בנפרד: היעדרויות תכופות, הערכת מצבו הלימודי של התלמיד כמתחת לממוצע, תחושת ניכור כלפי בית הספר, דחייה חברתית, התנהגות אלימה וקורבנות לאלימות. ממדד משולב, המתייחס לכלל ביטויי הנשירה שצוינו לעיל עולה כי בקרב כלל התלמידים, 39% לא מאופיינים באף אחד מביטויי הנשירה הסמויה, כשליש (31%) באחד מהם, 19% בשניים והשאר - 11% - בשלושה ויותר.

תרשים 5.2: מדד משולב של הנשירה הסמויה: התפלגות מספר ביטויי הנשירה הסמויה בקרב תלמידי כיתות ו'-י' (באחוזים)



5.3 הקשר בין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים לבין הנשירה הסמויה

לוח 5.6 עורך השוואה בין תלמידים אשר אינם מאופיינים באף אחד ממדדי הנשירה לבין אלה שמאופיינים באחד עד שניים מהם וכן בין אלה המאופיינים בשלושה ויותר, כל זאת לפי מאפיינים סוציו-דמוגרפיים נבחרים. מלוח 5.6 עולה כי היקפי הנשירה הסמויה רחבים יותר בקרב הבנים בהשוואה לבנות: 15% בקרב הבנים מאופיינים בשלושה או יותר ביטויי נשירה לעומת 6% מהבנות. פערים נמצאו גם בהשוואה בין תלמידי הכיתות הגבוהות, המפגינים נשירה סמויה בהיקפים רחבים יותר מהנמוכות ובקרב תלמידים ממשפחות חד-הוריות בהשוואה לדו-הוריות ובקרב תלמידים אשר השכלת אבותיהם פחות מתיכונת לעומת שאר התלמידים.

לוח 5.6: מספר הביטויים לנשירה סמויה בקרב התלמידים, לפי מאפיינים סוציו-דמוגרפיים (באחוזים)

מס' ביטויים של נשירה סמויה			
+3	1-2	0	
			מין*
15	54	31	בנים
6	46	48	בנות
			כיתה*
11	48	41	ו'ח'
10	53	37	ט'י'
			מצב משפחתי*
10	50	40	דו-הורי
12	54	34	חד-הורי
			השכלת האב
12	52	36	פחות מתיכונית**
9	50	41	תיכונית
10	50	40	על-תיכונית
11	50	39	אקדמית

* $P \leq 0.01$

** $P \leq 0.05$

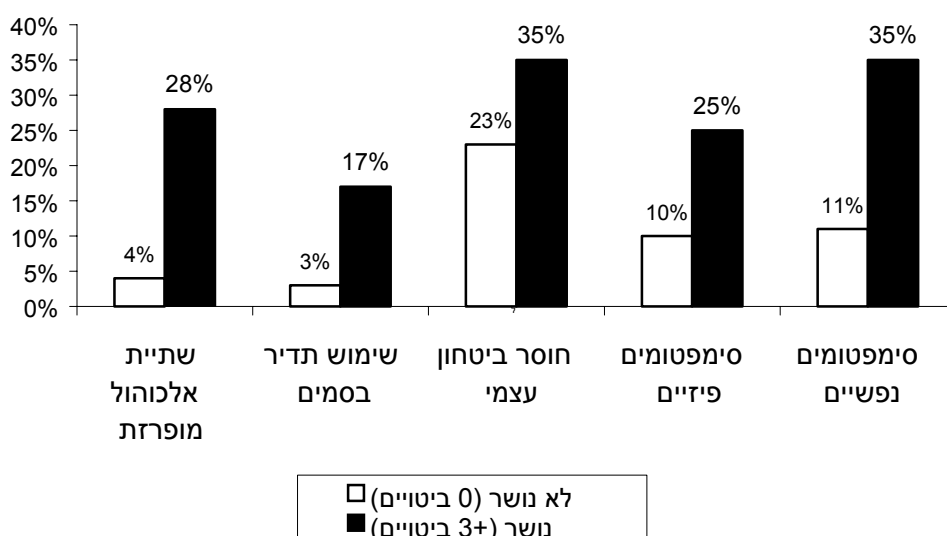
בנוסף, נבחן לחוד הקשר בין שני היבטים מרכזיים של הנשירה הסמויה - היעדרויות מרובות והערכת המחנך את התלמיד - לבין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים. הערכת מצבו האקדמי של התלמיד לא נמצאה קשורה למבנה משפחה (חד-הורי מול דו-הורי), למשלח יד ההורים ולמספר הילדים במשפחה; אולם כן נמצאה קשורה למצבה הכלכלי של המשפחה: כ-9% מהתלמידים המעריכים את מצבה הכלכלי של משפחתם כלא טוב מוערכים כמתחת לממוצע לעומת 4% מבין המעריכים את המצב הכלכלי כטוב מאוד. כמו כן נמצא קשר בין רמת ההשכלה של ההורים לבין מצבו הלימודי של הילד: כ-7% מבין התלמידים שאביהם בעל השכלה נמוכה יחסית (לא סיים לימודים על-יסודיים), מוערכים כמתחת לממוצע, לעומת 4% בקרב תלמידים שאביהם בעל השכלה אקדמית. היעדרויות תכופות נפוצות הרבה יותר בקרב משפחות חד-הוריות (31%) בהשוואה לדו-הוריות (18%), ובקרב תלמידים שמצבם הכלכלי לא טוב (26%) בהשוואה לטוב מאוד (17%).

המחקרים שנערכו בקרב העולים מספקים זוויות ראייה נוספות על הנשירה הסמויה. במחקר בקרב כלל בני הנוער העולים מברית המועצות לשעבר, וכן במחקר שנערך בקרב יוצאי קווקז, נמצאה ירידה בדימוי העצמי כתלמיד של העולים, הבאה לידי ביטוי בכך ששיעורים גבוהים יותר מבני הנוער העולים מעריכים את עצמם כתלמידים חלשים בארץ בהשוואה לאופן שבו הם העריכו עצמם בברית המועצות. זאת ועוד, המחקר בקרב יוצאי קווקז, אישש את הטענה כי לא ניתן להתייחס לכלל התלמידים העולים מברית המועצות לשעבר כאל מקשה אחת ורפובליקת המוצא מהווה את אחד המשתנים הסוציו-דמוגרפיים המרכזיים בקליטה. מכאן שקליטה הולמת במערכת החינוך והתמודדות טובה יותר עם הנשירה דורשת הבנת המאפיינים התרבותיים הייחודיים של העולים והתאמה תרבותית של דרכי הטיפול. כך לדוגמה, בקרב עולי קווקז, שיעורי הנשירה, הן הגלויה והן הסמויה, על היבטיה השונים, גבוהים יותר בהשוואה לעולים אחרים מברית המועצות לשעבר.

5.4 הקשר בין ביטויים של סיכון ומצוקה לבין הנשירה הסמויה

בפרק הקודם ראינו כי בני הנוער שנושרים מבתי הספר באופן גלוי מתאפיינים, יותר מהאוכלוסייה הכללית, בהיקפים גדולים של התנהגות סיכון וביטויים למצוקה נפשית. הנתונים המובאים בתרשים 5.3 (ובלוחות 5.7 ו-5.8) מראים כי יש קשר בין הנשירה הסמויה לבין ביטויים של סיכון ומצוקה בקרב התלמידים, וכי בקרב בני הנוער המתאפיינים ברמות גבוהות יותר של נשירה סמויה - ישנם היקפים גדולים יותר של התנהגות סיכון ודיווח על מצוקה.

תרשים 5.3: שכיחות ביטויים נבחרים של סיכון ומצוקה בקרב נושרים סמויים, בהשוואה לשאינם נושרים סמויים



לוח 5.7: ביטויים של סיכון ומצוקה בקרב תלמידים לפי מספר ביטויי הנשירה הסמויה (באחוזים)

מס' ביטויי נשירה סמויה			
+3	1-2	0	
35	21	14	מרגישים חוסר אונים *
35	28	23	מרגישים חוסר ביטחון עצמי *
27	16	13	מתקשים לשוחח עם ההורים *
28	13	4	שתיית אלכוהול מופרזת *
17	10	3	שימוש בסמים 3 פעמים ויותר (כיתה י')
25	17	10	מרגישים סימפטומים פיזיים *
35	22	11	מרגישים סימפטומים נפשיים *

* P<0.01

^ משתנים אלה מתייחסים לאוכלוסייה היהודית בלבד מכיוון שבקרב הערבים נמצא אחוז גבוה של מידע חסר.

לוח 5.7 מתייחס לקשר שבין התנהגויות וביטויים של סיכון ומצוקה, לבין היקפי תופעת הנשירה הסמויה. מהלוח עולה כי היקפי הביטויים של סיכון ומצוקה גדולים יותר בקרב תלמידים שמאופיינים ביותר מדדים של נשירה סמויה. כך לדוגמה, למעלה משליש מבין התלמידים המאופיינים בשלושה מדדי נשירה ויותר חשים חוסר אונים בתדירות גבוהה לעומת 14% מבין אל שאינם מאופיינים באף מדד.

כ-28% מבין המאופיינים בשלושה ויותר שותים שתייה מופרזת של אלכוהול, לעומת 4% מאלו בלי אף מדד לנשירה סמויה. גם ביתר המדדים נמצאו פערים משמעותיים בין הקבוצות. כלומר, תלמידים עם מספר רב של בעיות בנושא נשירה סמויה מאופיינים על ידי ביטויים רבים של סיכון ומצוקה. נתונים אלה עולים בקנה אחד עם המידע שהוצג על מאפייני הנושרים בפרק הקודם.

בלוחות 5.8 ו-5.9 נערכת השוואה בין תלמידים הנעדרים בתדירות נמוכה יחסית (עד פעמיים בחודש האחרון) לבין גבוהה יותר (3 פעמים ויותר), ובין תלמידים שדיווחו כי המחנך מעריך אותם כתלמידים חלשים לבין האחרים, ברמת התנהגויות הסיכון והביטויים למצוקה שדיווחו על ידם. נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות במרבית התחומים שנבדקו. למשל, כשליש מהתלמידים שהישגיהם נמוכים חשים חוסר אונים בתדירות גבוהה יחסית, לעומת 19% מבין התלמידים החזקים. שיעורים גבוהים יותר חשים חוסר בטחון עצמי (40% לעומת 26% בהתאמה) ומתקשים לשוחח עם הוריהם על נושאים מטרידים (30% לעומת 15% בהתאמה). הבדלים משמעותיים נמצאו גם באשר לשתיית אלכוהול מופרזת ושימוש בסמים. שיעורים גבוהים יותר מהתלמידים החלשים לוקים בסימפטומים פיזיים (כאב ראש, בטן ועוד) ונפשיים (כעס עצבנות ועוד) בתדירות גבוהה יחסית.

לוח 5.8: ביטויים של סיכון ומצוקה, לפי תדירות היעדרות מבית הספר (באחוזים)

היעדרויות מבי"ס		
מעט (0-2)	הרבה (+3)	
		ביטויים של סיכון ומצוקה:
19	24	חשים חוסר אונים * ¹
26	28	חשים חוסר ביטחון עצמי ¹
15	20	מתקשים בתקשורת עם ההורים *
9	17	שותים אלכוהול בתדירות מופרזת
6	11	השתמשו בסמים 3 פעמים ויותר * (רק כיתה י')
14	17	חשים סימפטומים פיזיים
18	22	חשים סימפטומים נפשיים

לוח 5.9: ביטויים של סיכון ומצוקה, לפי הערכת המחנך את הישגי התלמיד (באחוזים)

המחנך מעריך את התלמיד		
ממוצע, טוב או טוב מאד	מתחת לממוצע	
19	32	חשים חוסר אונים * ¹
26	40	חשים חוסר ביטחון עצמי * ¹
15	30	מתקשים בתקשורת עם ההורים *
10	26	שותים אלכוהול בתדירות מופרזת *
7	13	השתמשו בסמים 3 פעמים ויותר * (כיתה י' בלבד)
14	25	חשים סימפטומים פיזיים *
18	30	חשים סימפטומים נפשיים *

* P≤0.01

¹ נתונים על שאלה זו מתייחסים רק לתלמידים יהודים, כיוון שבקרב הערבים נמצא אחוז גבוה של מידע חסר.

5.5 סיכום

הספרות המקצועית מצביעה על כך, שבנוסף לתלמידים אשר עזבו את מסגרות החינוך הרגילות ישנם גם אחרים שנמצאים, אמנם, בתוך מערכת החינוך הרגילה, אך הם בעלי התנהגויות או מאפיינים המעמידים אותם בסיכון לעזוב את מערכת החינוך, או לא להפיק ממנה את המרב. תלמידים אלה מכונים נושרים סמויים והם מאופיינים על ידי ריבוי היעדרויות מלימודים, הישגים נמוכים, בעיות חברתיות קשות בבית הספר, תחושות של ניכור מבית הספר ובעיות התנהגות קשות. פרק זה התמקד בסוגיית הנשירה הסמויה, תוך שהוא מנסה לענות על השאלות המרכזיות בנושא זה, כגון, מהם ההיקפים של הביטויים השונים של הנשירה הסמויה? האם וכיצד הם קשורים למאפיינים סוציו-דמוגרפיים? האם יש קשר בין ביטוייה השונים של הנשירה הסמויה למצבי סיכון ומצוקה אחרים?

הנתונים שהוצגו בפרק זה מתבססים בעיקר על מחקר שנערך במשותף על ידי אוניברסיטת בר-אילן וגויינט-מכון ברוקדייל, העוסק ברווחה חברתית התנהגויות סיכון ובריאות בקרב תלמידים בישראל (ביתר פירוט ראה סעיף 5.1). בנוסף, נעשה שימוש בנתונים מתוך מחקרים שנערכו במכון ברוקדייל בקרב קבוצות מיוחדות של בני נוער.

הנתונים מלמדים על היקפים לא מבוטלים של ההיבטים השונים של הנשירה הסמויה: כחמישית מהתלמידים בכיתות וי-י בישראל דיווחו על תדירות גבוהה של היעדרויות - שלושה ימים ויותר בחודש האחרון. חמישה אחוזים דיווחו כי המחנך מעריך אותם כתלמידים חלשים ביחס לבני כיתתם. שיעור גבוה של תלמידים בישראל דיווחו כי הם כלל לא אוהבים את בית ספרם (15%). שיעור גבוה עוד יותר של תלמידים חשים תחושות ניכור כלפי בית הספר ברמה המעידה על נשירה סמויה, על פי מדד שנבנה. כך לדוגמה, כשליש ענו בשלילה להיגד: "החוקים בבית ספרי הוגנים" וכרבע להיגד: "המורים מתייחסים בהגינות לתלמידים בבית ספרי". חמישה אחוזים חווים תחושה של דחייה חברתית, ולפחות כרבע נחשפים באופן משמעותי לתופעת האלימות.

עוד עולה מהנתונים כי קיים קשר בין ביטוייה השונים של הנשירה הסמויה. כך, לדוגמה, שיעור גבוה יותר מבין התלמידים החלשים נעדרים בתדירות גבוהה, חשים ניכור כלפי בית הספר ונוהגים באלימות.

מהרכבת מדד מסכם משולב לתופעת הנשירה הסמויה עולה, כי כ-39% מהתלמידים אינם מאופיינים באף אחד ממדדים אלה, כשליש מאופיינים באחד מהם, כ-19% - בשניים מהם וכ-10% נמצאים במצב קיצוני של נשירה, כלומר, מאופיינים בשלושה ביטויים או יותר.

מהנתונים עולה כי ביטויי הנשירה הסמויה אינם זהים בהיקפם בין תת-אוכלוסיות. תלמידי הכיתות הגבוהות, יותר מהנמוכות, נעדרים מלימודים בתדירות גבוהה. תחושות הניכור כלפי בית הספר נפוצות יותר בקרב הבנים, בהשוואה לבנות והחשיפה לאלימות נפוצה בהרבה בקרב הבנים בהשוואה לבנות ובקרב הערבים בהשוואה ליהודים. העובדה כי שיעורים גבוהים יחסית מבין התלמידים הערבים (22%) לא ענו על השאלה בנושא תדירות היעדרויות מלימודים, מעוררת שאלות ומבליטה את החשיבות בבדיקה נוספת ומעמיקה של היבט מרכזי זה בקרב קבוצה זו.

ביטויים שונים של סיכון ומצוקה, כגון חוסר אונים, חוסר ביטחון עצמי, שתייה מופרזת של אלכוהול, שימוש בסמים ועוד, נפוצים יותר בקרב הנושרים הסמויים הקיצוניים יותר, כלומר, אלה המאופיינים ביותר ביטויים של נשירה סמויה.

6. התמודדות מערכת החינוך הישראלית עם צורכיהם של בני נוער נושרים

המידע שהבאנו עד כאן מהספרות העולמית ומהמחקרים שבוצעו בארץ, מצביע על כך כי הן הנשירה הגלויה והן הנשירה הסמויה נובעות על פי רוב מבעיות בהתנסות התלמיד בבית הספר ובהסתגלותו לדרישות המסגרת. הגורמים לנשירה מקורם גם במאפיינים האישיים של התלמיד, גם במאפייני המסגרת החינוכית, ובעיקר ביחסי הגומלין שביניהם. בעוד ששני הפרקים הקודמים התמקדו במאפייני בני הנוער ובדיווחם על חוויותיהם בבית הספר, בפרק זה נפנה להתמודדות של מערכת החינוך עם תופעת הנשירה.

צמצום תופעת הנשירה ניצב כאחת המטרות המרכזיות של מערכת החינוך בעשור האחרון. בחוזר מיוחד של מנכ"ל משרד החינוך, מדצמבר 1994, המתמקד במדיניות הקיימת בנוגע לנשירה, ניתנו הוראות כלליות לבתי הספר הקוראות לאמץ גישה חינוכית לצמצום הנשירה - גם הגלויה וגם הסמויה - ככל שניתן. בחוזר מצוין כי: "אחזקת תלמידים עד גמר כיתות י"ב ושילובם מחדש של הנושרים, הם מעיקרי המדיניות החינוכית של מערכת החינוך במדינת ישראל". התביעה מבתי-הספר הייתה לוותר על מדיניות ה"הנשרה", לפיה בית-הספר בוחר מיוזמתו להוציא תלמידים שהוא אינו מעוניין שילמדו בו, ובמקום זאת, לנסות להגביר את כוח ההתמדה של התלמידים בלימודים ולמנוע את נשירתם מבית-הספר. משרד החינוך החל להקצות משאבים מיוחדים לצמצום הנשירה, הן בפיתוח מערכת דיווח חדשה והן במתן תמריצים לבתי-ספר שיצליחו למנוע נשירה.

אכיפת ביקור סדיר היא במרכז פעולת מערכת החינוך אשר נועדה לצמצם את הנשירה. במשימה נוטלים חלק גורמים ובעלי תפקידים רבים על פי הוראת חוק לימוד חובה והנהלים שהתגבשו במשך השנים בין משרד החינוך לרשויות המקומיות. לפי חוזר המנכ"ל מדצמבר 1994, האחראים למניעת נשירה כוללים גורמים רבים: מנהל בית-הספר, מחנך הכיתה, המורים והיועץ החינוכי של בית-הספר, פסיכולוג חינוכי ואחות בית-הספר, קצינת ביקור סדיר, מפקח כולל ומפקח ביקור סדיר, עובד קידום נוער וגורמים נוספים ברשות המקומית.

חוזר המנכ"ל גם הציב מספר צעדים אופרטיביים שעל בתי הספר לנקוט כדי להתמודד עם בעיות הנשירה הגלויה והסמויה:

1. יצירת תנאים חינוכיים ולימודיים המאפשרים לתלמיד להשתלב בבית-ספר ברמה ובהיקף המתאימים ליכולתו, והמסייעים לו לממש את יכולתו האישית.
2. פיתוח מודעות בקרב עובדי מערכת החינוך על בעיות של נשירה והקפדה על שמירת ההוראות המחייבות ועל ידי פיתוח ויישום של תוכניות מיוחדות בנושא.

3. שמירה על קשר בין בית-הספר לבין ההורים.

4. יצירת מערכת תמיכה בקהילה לצורך איתור, אבחון והשמה של נוער שנשר והתנתק ממערכת החינוך.

מרבית בני הנוער שעוזבים את הלימודים באופן פורמלי עושים זאת במעבר בין שנת לימודים אחת לשנייה; רבים עוזבים במעבר בין חטיבת הביניים לבית ספר העל-יסודי. על פי חוזר המנכ"ל בעניין מניעת נשירה (1994), החלטות בדבר הפניית תלמידים לבית ספר על-יסודי לאחר חטיבת ביניים מתקבלות על פי שיקולים שונים, ביניהם הישגיו הלימודיים של התלמיד, יכולותיו ונטיותיו. חלק מבני הנוער נושרים מהמערכת הרגילה בעקבות סירובם של בתי הספר בקהילה לקלוט אותם. חלקם עוברים למסגרות האלטרנטיביות (ראה תיאור בהמשך הפרק), וחלקם מפסיקים ללמוד. לפי חוזה המנכ"ל מוטל על היועץ החינוכי של בית הספר הקודם לעקוב אחר רישום כלל התלמידים לבית ספר נוסף, ובמקרים שלא נמצא מקום לתלמיד בבית ספר כלשהו - להעביר את המידע על כך לקצין ביקור סדיר.

בהתמודדות עם צורכיהם של בני הנוער הנושרים - אם באופן גלוי ואם באופן סמוי, מעמידה מערכת החינוך הישראלית ארבע קבוצות עיקריות של שירותים מיוחדים:

- ♦ מסלולים ותוכניות מיוחדים, המופעלים בתוך המערכת הנורמטיבית, לקידום לימודי של תלמידים המתקשים להגיע להישגים לימודים או להסתגל לבית הספר.
- ♦ שירותי תמיכה, המופעלים הן מתוך המערכת הנורמטיבית והן מחוצה לה, שמטרתם לסייע לתלמידים נושרים.
- ♦ מסגרות חינוך "אלטרנטיביות", המהוות מוסדות חינוך לאותם בני נוער שיצאו מבתי הספר הרגילים.
- ♦ תוכניות ושירותים מיוחדים לצמצום הנשירה בקרב תלמידים עולים.

בפרק זה נסקור את השירותים המרכזיים בכל קבוצה ונביא ממצאים ממחקרים שבוצעו כדי לבחון את פעילותם בשטח.

6.1 תוכניות המופעלות בתוך המערכת הנורמטיבית לקידום לימודי של תלמידים מתקשים ובעלי קשיי הסתגלות

מסלולי לימוד

אחד האמצעים העומדים לרשות מערכת החינוך על מנת לאפשר לבני הנוער מגוון אפשרויות למידה המותאמות לצורכיהם, להעדפותיהם וליכולתם הוא קיומם של מסלולי למידה שונים בבתי הספר המקיפים. מסלולים אלה כוללים מסלולים עיוניים ומסלולים מקצועיים או טכנולוגיים, בהם מושם דגש על הכשרה מקצועית. הדגש על לימודיים עיוניים שונה בין המסלולים הטכנולוגיים השונים ורק בחלקם יכולים התלמידים לגשת לכל בחינות הבגרות. כפי שנידון בהרחבה בפרק 2, קיומם של מסלולים שונים והכוונה של תלמידים אליהם הינו נושא שנוי במחלוקת. מחד, המסלולים השונים מרחיבים את מגוון אפשרויות הלימוד של הנערים והנערות בבתי הספר ועשויים לסייע במניעת נשירה. מאידך, נשמעות טענות שעצם ההשמה במסלולים, כמו גם תהליכי ההשמה, יוצרים מצב בו תלמידים חלשים אינם

מקבלים הזדמנות להתמודד עם לימודים במסלולים המובילים לתעודות בגרות. נשמעות גם טענות על איכותם ועל מידת ההתאמה של הלימודים במסלולים הטכנולוגיים והמקצועיים השונים לשוק העבודה.

הדאגה של מערכת החינוך הישראלית למצוקתם של הילדים ובני הנוער שאינם מגיעים להישגים נאותים, נושרים, או נמצאים בסיכון לנשירה הביאה לפיתוחן של מגוון רחב של תוכניות, שנועדו לקדם אוכלוסייה זו ולצמצם פערים בינה לבין כלל התלמידים. מרבית התוכניות מפותחות ומופעלות בחסות האגף לשירותי חינוך ורווחה (שח"ר) במשרד החינוך (משרד החינוך והתרבות, 1997), או המנהל לחברה ונוער במשרד החינוך (משרד החינוך והתרבות, 1996). התוכניות הקיימות משקפות גישות חינוכיות שונות וקיים ייצוג לכל אחת מהגישות שהוצגו בסקירת הספרות בפרק 2.

אגף שח"ר במשרד החינוך מפעיל "כיתות אתגר" (שנקראו בעבר "כיתות הכוון", כלומר כיתות מתקנות מיוחדות), החל מכיתה ט', שמטרתן צמצום הנשירה וקידום הישגים לימודיים של בני נוער תת-משיגים ובסיכון. כיתות אלה נהנות מתקציבים מיוחדים אשר מאפשרים להפעיל כיתות קטנות, כך שהתלמידים יוכלו לקבל תשומות מיוחדות. תלמידים מופנים לכיתות אלו על ידי היועצות החינוכיות של בתי הספר היסודיים או חטיבות הביניים והם נבחנים במבחן סטנדרטי בהבנת הנקרא בעת כניסתם למסגרת. אומדנים מצביעים על כך שבמסגרות אלה נמצאים כ-25,000 תלמידים.

כדי לסייע במעבר לחינוך העל-יסודי מופעלת תוכנית אומ"ץ, המיועדת לתלמידים שסיימו את חטיבת הביניים ואינם יכולים להתקבל לבתי-ספר תיכוניים רצויים בשל רמתם הלימודית. הלימודים בתוכנית נמשכים ארבעה חדשים, בהם מכינים את התלמיד בצורה אינטנסיבית לרמה לימודית תיכונית.

ישנה הכרה בתפקיד המרכזי של המורים, ותוכניות רבות פותחו כדי להכשיר טוב יותר את המורים לעבודתם, הן לתמיכה בתלמידים חלשים במסגרות הרגילות והן בהפעלת תוכניות מיוחדות לקידום תלמידים חלשים. בשנים האחרונות נעשה שימוש הולך וגובר בארץ בשיטות הוראה יחידניות, המתבססות על עבודה אישית עם הילד ומתן חומר לימוד המותאם לצורכי כל ילד ולקצב למידתו. שיטות אלו מיושמות בעיקר בכיתות הנמוכות ופחות - בחינוך העל-יסודי (מקור: מזכר של דוד גורדון, מנהל המזכירות הפדגוגית). כמו כן, תוכניות שונות פותחו על מנת להכשיר מורים בשימוש בשיטות החדשות. למשל, תוכנית "אסטרטגיות למידה", שפותחה על-ידי ביה"ס לחינוך באוניברסיטת בן גוריון. בתוכנית זו עוברים המורים השתלמות לגבי דרכי פעולה אפקטיביות בכיתה, לרבות הדרכה צמודה של מנחה המלווה את עבודת המורה בכיתה. תוכניות אחרות שפותחו בארץ, שנועדו במיוחד לקידום תלמידים מתקשים, הינן תוכניות לקידום מיומנויות חשיבה: למשל, התוכנית "העשרה אינסטרומנטלית" שפותחה על ידי פרופסור ראובן פויירשטיין.

תוכנית אחרת שנועדה להעלות את רמת ההוראה היא "סביבת החינוך החדשה" שפותחה על ידי ג'וינט-ישראל ביחד עם משרד החינוך וגורמים אחרים, ביניהם רשת עמל, משרד העבודה והרווחה ועיריית באר שבע (כהן-נבות, 2000; סולימני, 1996). עיקר ההתערבות מבוססת על מתן הכשרה אינטנסיבית ומתמשכת למורים במטרה לשנות את עמדותיהם כלפי תפקידם וכלפי תלמידיהם, כבסיס לשינוי פעילותם בתחומים רבים בבית הספר. עקרונות הפעולה החדשים שביסוד התוכנית כוללים: עבודת

המורים כצוות, הכרה רב-ממדית של צורכי התלמידים, הוראה דיפרנציאלית, שיתוף הורים, והוראה ב"סביבה לימודית פיזית" גמישה ומצויידת במחשבים.

ישנה גם הכרה הולכת וגוברת בחשיבותו של אקלים בית ספרי חיובי, שיחזק את ההערכה העצמית ואת הכישורים החברתיים של התלמידים, ומכאן את המוטיבציה ללמוד ואת התפקוד הלימודי. ניתן לראות ביטויים לניסיונם של מנהלים ומורים להפוך את בית הספר למסגרת יותר תומכת ומקבלת את ייחודיות הילד (ראה, למשל, אלטוביה ונפתלי, 1997). אולם, דעה רווחת היא שבבתי ספר רבים - הדרך עוד ארוכה.

מעבר לפיתוח והפצה של מודלים ספציפיים לתוכניות מיוחדות, ננקטה גם יוזמה מיוחדת המבוססת על תכנון מקומי כוללני. ההכרה, כי כדי להביא לשיפורים משמעותיים במערכת החינוך דרושה פעילות מקיפה וכוללנית, הביאה לגיבושה של תוכנית "שלושים יישובים" (נבו ופרידמן, 2000). במסגרת תוכנית זו הקצה משרד החינוך תקציב מיוחד לפיתוח פרויקטים "הוליסטיים" יישובים עם אוכלוסיות ברמה חברתית-כלכלית נמוכה (בעיקר בפריפריה ובמגזר הערבי). במסגרת התוכנית ניתן סיוע כוללני ואינטנסיבי למשך שלוש שנים או יותר לכלל מוסדות החינוך ביישוב. הסיוע מתבצע בשיתוף המנהיגות החינוכית ביישוב. התוכנית מתמקדת בזיהוי הבעיות הקיימות במערכת החינוך ביישוב ובפתרון, העלאת הישגי התלמידים ופיתוח מנהיגות מקומית.

סוגיות ודילמות הקשורות לפיתוח וליישום תוכניות מיוחדות לקידום תלמידים מתקשים בתוך בתי הספר

ישימות התוכנית במסגרות שונות: ממחקרי הערכה שנעשו על תוכניות שונות (ר' למשל, כהן-נבות, 2000, כהן-נבות, עומד להתפרסם), אנו יודעים כי מידת היישום של התוכניות המיוחדות שונה בבתי ספר שונים. הדבר תלוי בגורמים רבים, ביניהם: מידת ההלימה שבין גישת התוכנית לגישה החינוכית הקיימת בבית הספר, תמיכת ההנהלה בתוכנית, טיב התשתית הארגונית (למשל, סוג הניהול ורמת עבודת צוות) ויכולתה לענות על דרישות התוכנית (למשל, פינוי זמן המורים או הוספת שעות הוראה כדי שהצוות יוכל להשתתף בתוכנית ולעשות הכנות דרושות).

משאבים להפעלת התוכניות: מרבית התוכניות החינוכיות לקידום תלמידים דורשות משאבים נוספים מעבר לתקציב השוטף של בית הספר. מימון לכך ניתן על ידי משרד החינוך (בעיקר אגף שח"ר), אולם על פי דוח מבקר המדינה לשנת 2000, יש רשויות מקומיות ובתי ספר שנהנים מתשלומים מיוחדים רבים ויש שכמעט אינם נהנים. מימון נוסף יכול להגיע מהארגונים שהם בעלי בתי הספר, מהרשות המקומית ומההורים. במצב זה, מתקשים בתי ספר ברשויות דלות משאבים, עם אוכלוסיית תלמידים ממשפחות מעוטות יכולת, להרים את התוכניות הנחוצות להם. נוצרים פערים בין בתי ספר שונים במידת התגבור הלימודי באמצעות תוכניות. קשיים למימון תוכניות מיוחדות נפוצים במיוחד בקרב בתי ספר בחינוך הערבי.

קושי בבחירת תוכניות: כאמור, אגף שחר וארגונים אחרים מציעים היום מגוון רחב של תוכניות חינוכיות שניתן ליישם בבתי הספר בישראל. הנהלות בתי הספר ניצבות בפני אתגר משמעותי בבחירת התוכניות ההולמות ביותר את צורכיהם. העדר מחקרי הערכה ביחס למרבית התוכניות והאפקטיביות שלהן והעדר

מידע זמין למנהלים ביחס לגישות עליהן הן מבוססות ולהתאמתן לצורכי בית הספר, הופכים משימה זו לקשה עוד יותר. בנוסף, חסרים לבתי הספר כלים שיסייעו להם להעריך ולאפיין את צורכי התלמידים כבסיס לבחירת התוכניות המתאימות.

6.2 שירותי תמיכה

סוג נוסף של שירותים לבני נוער נושרים הוא *שירותי תמיכה*. אלה כוללים שירותים המופעלים מתוך בתי הספר הרגילים, ומיועדים בעיקר לצמצם נשירה סמויה ולמנוע נשירה גלויה, וכן שירותים המופעלים מחוץ למערכת החינוך הרגילה, המיועדים גם לעודד בני נוער שכבר נשרו מבית הספר לחזור לספסל הלימודים, או למצוא להם אפיקים קונסטרוקטיביים אחרים.

מערכת החינוך מציעה מגוון שירותים תומכים לילדים ולבני נוער המתקשים להסתגל לסביבת בית-הספר. השירותים מוצעים על-ידי מספר רב של יחידות ואגפים במשרד החינוך, ברשויות המקומיות, ובמשרדי ממשלה אחרים, בעיקר משרד העבודה והרווחה, ובדרך כלל מעסיקים אנשי מקצוע טיפוליים (ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית וכו').

שירות ביקור סדיר

קציני ביקור סדיר (הקב"סים) מהווים גורם מרכזי בטיפול בבעיות של חוסר נוכחות סדירה בקרב בני נוער עד גיל 16 (הקבוצה שעליה חל חוק חינוך חובה). הקב"סים מטפלים בתלמידים המתקשים לתפקד במסגרות החינוך הפורמלי, בתלמידים הנמצאים בסיכון גבוה לנשירה, בתלמידים במצבי מעבר בין מסגרות חינוכיות שונות ובתלמידים עולים המגלים קשיי הסתגלות. תפקידם לצמצם נשירה על-ידי איתור ודיווח על נשירה סמויה וגלויה, להחזיר תלמידים נושרים למעגל הלימודים ולהגביר את מעורבותם של גורמי החינוך וגורמי טיפול שונים במניעת נשירה ובטיפול בתלמידים מועדים לנשירה.

קיימת חובת דיווח למערכת קציני ביקור סדיר על ילדים ובני נוער שאינם מבקרים באופן סדיר בבית-הספר (בנוסף לילדים ונוער שנשרו כליל, כמוזכר לעיל), אולם בפועל הנתונים הקיימים על היקף ההיעדרות מבתי-הספר אינם מלאים. מלבד זאת, ראינו כי לעתים קרובות מתבטאת נשירה סמויה במגוון של בעיות, שלא תמיד כוללות בעיות נוכחות, כך שגם לא נדרשת מעורבות קב"סים. בנוסף, כיוון שהקב"סים אחראים על אכיפת חוק לימוד חובה הם אינם מחויבים לטפל בתלמידים מעל גיל 16, עליהם החוק אינו חל. יש צורך בתוספת משמעותית של משרות, במיוחד במגזר הערבי (מבקר המדינה, 2001).

שירותי ייעוץ חינוכי ופסיכולוגיה בתוך בתי הספר

יועצים חינוכיים פועלים בעיקר בחטיבות הביניים ובבתי-הספר התיכוניים, ובמידה פחותה יותר - בחלק מבתי-הספר היסודיים. היועצים מספקים הדרכה לתלמידים שיש להם בעיות לימודיות, התנהגותיות או רגשיות. על-פי-רוב התלמידים מופנים לקבלת שירותים אלה על-ידי מוריהם, אבל ישנן גם פניות עצמיות ופניות של ההורים.

תלמידים הסובלים מבעיות חמורות יותר מופנים בדרך כלל לשירותים פסיכולוגיים אחרים, בתוך מערכת החינוך או מחוצה לה. השירות הפסיכולוגי החינוכי מספק שירותי אבחון, הערכה והתערבות אישית בהיקף מוגבל לילדים שהופנו אליו על-ידי בתי-הספר. הפסיכולוגים בבתי-הספר מיעצים למורים כיצד יש לטפל בבעיותיהם של הילדים בתוך הכיתה. גם השירות הפסיכולוגי מחויב בהתערבות רק בקרב תלמידים בגילאי חינוך חובה.

לוח 6.1 מציג את פריסת השירותים הנ"ל בבתי-הספר בארץ בשנת הלימודים 1994/95, על פי סקר שנערך בשנה זו. ניתן לראות, שבמרבית בתי-הספר היהודיים בארץ קיימים שירותים של ייעוץ חינוכי ושירות פסיכולוגי. היקף הכיסוי של הייעוץ החינוכי הגיע ל-90% ומעלה מבתי-הספר בחינוך העל-יסודי. הכיסוי של השירות הפסיכולוגי נמוך יותר. הנתונים מלמדים על פערים משמעותיים במערכת החינוך במגזר הערבי, לעומת המגזר היהודי גם בנוגע לייעוץ החינוכי וגם בנוגע לייעוץ הפסיכולוגי.

קיימים גם פערים במידת זמינות שירותים אלה על פי המצב החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים (כנמדד על-ידי מדד הטיפוח של משרד החינוך). על פי דוח של הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה משנת 1997, השירותים זמינים יותר בבתי-הספר המבוססים יותר. זאת, על אף שניתן לשער שהצרכים לשירותים אלה מצויים בהיקף רב יותר דווקא בקרב אוכלוסיות בתי-הספר הפחות מבוססים.

לוח 6.1: בתי ספר שבהם ניתנו שירותי ייעוץ חינוכי וייעוץ פסיכולוגי בשנת 1994/5 (באחוזים)

שירות פסיכולוגי		ייעוץ חינוכי		
מגזר ערבי	מגזר יהודי	מגזר ערבי	מגזר יהודי	
27.4	81.0	64.4	95.7	חטיבות ביניים
34.8	65.8	74.4	94.0	בתי-ספר תיכוניים

מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1997

הן הפסיכולוגים והן היועצים של בתי-הספר מטפלים לעתים קרובות במקרים רבים מדי ולכן אין באפשרותם להתערב באופן אינטנסיבי. בעבר היה נהוג לשלב שירותי עבודה סוציאלית בבתי הספר, אך שירות זה קיים היום בבתי ספר בודדים בלבד.

שירותי תמיכה לנוער בקהילה

שירותים אלה מכוונים לסייע לנערים ולנערות שאינם לומדים, או שלומדים אך נמצאים בסכנת נשירה, או שעוסקים בהתנהגות שולית, כגון פלילים, או קרובים אליה. ניתנת תשומת לב מיוחדת לבני נוער בסיכון להידרדרות, למשל בעקבות קשיים בשל היותם עולים חדשים.

שירותים מרכזיים הם היחידות לקידום נוער (המופעלות על-ידי תחום קידום נוער במנהל חברה ונוער במשרד החינוך באמצעות הרשויות המקומיות) והשירותים לנוער וצעירים ולנשים ונערות (המופעלים על-ידי המחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות ונמצאים בפיקוח משרד העבודה והרווחה).

מטרתם של שירותים אלה היא מניעת ניכור וניתוק של בני הנוער בסיכון מהקהילה ומהחברה ושילובם מחדש במסלולי חינוך, עבודה, חברה וקהילה נורמטיביים של בני גילם.

שירותים אלו פועלים ברמה המקומית בקהילה ומציעים מגוון התערבויות אישיות וקבוצתיות לבני הנוער, בהם מרכזי מידע ושירותים (לשכות ייעוץ לנוער) ומוקדים עירוניים לנוער עולה בסיכון. תוכניות נוספות שמופעלות הן: "חל"ס" ("חיים ללא סמים"), תוכנית למניעת ולהפחתת השימוש בסמים ובאלכוהול; "אנ"א" ("אני נגד אלימות") למניעת אלימות; ותוכניות הכנה לגיוס לצה"ל.

לאחרונה בוצע סקר ארצי של מטופלי היחידות לקידום נוער (ר' מידע על מאפייני המטופלים בפרק 4, כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999). בסקר זה נמצא, שקיימים שלושה גורמים עיקריים לפניית הנערים לשירות לקידום נוער: יוזמת המדריך או פעולת "יישוג" (reaching out - 26% מההפניות), הפנייה של צוות בית הספר (26% מההפניות), הפנייה של שירות מקצועי אחר (17%), או פנייה עצמית של הנער או הנערה (19%). מגוון התוכניות שמציע השירות לפונים הוא רחב וכולל קידום לימודי, בין היתר באמצעות תוכנית היל"ה, תוכניות מניעה שונות, רכישת מיומנויות, הכנה לגיוס לצה"ל ועוד. מוקדי הטיפול השכיחים ביותר הם התחום הלימודי, התחום הרגשי או הנפשי ותחומי היחסים עם המשפחה, עבודה, יחסים חברתיים וגיוס לצבא.

ממצאי הסקר מלמדים, כי בעוד שהשירות לקידום נוער נוסד כדי לתת מענים לבני נוער מנותקים ממסגרת לימודית כלשהי, הוא משרת היום מגוון רחב של בני נוער מקבוצות אוכלוסייה שונות. בעוד שכרבע ממטופלי השירות אכן מנותקים ממסגרת כלשהי, ו-28% מהמטופלים עובדים ואינם לומדים, 47% מהמטופלים של השירות נמצאים במסגרת לימודים, בין אם במסגרת רגילה או במסגרת אלטרנטיבית.

גם בין מטופלי היחידות לנוער וצעירים ישנם רבים שלומדים בבית הספר. ממצאים אלו מעידים על הרחבה משמעותית של טווח פעילות השירות. ואולם, הרחבה זו התרחשה בזמן שחלק ניכר מאוכלוסיית היעד המקורית של השירותים עדיין לא הגיע לשירות (מבקר המדינה, 2001). על פי הערכות מבקר המדינה, אחוז משמעותי מבני הנוער המנותקים - נערים ונערות שאינם נמצאים במגע עם מסגרת לימודית כלשהי - אינם זוכים לטיפול על ידי אף אחד מהגורמים לטיפול בנוער. כמו בתחומים אחרים, המחסור חמור במיוחד במגזר הערבי, שם מצוי כוח אדם מועט לצד אחוזי נשירה גבוהים.

סוגיות ודילמות של שירותי התמיכה המסייעים לבני נוער נושר

היעדר כוח אדם מספיק: לכוח האדם הטיפולי (ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה וכו'), הן בשירותים הפועלים בתוך ביה"ס והן בשירותי הקהילה, עשויה להיות תרומה משמעותית מאד בצמצום הנשירה בבית הספר - הן בתמיכה במאמצי צוות בית הספר להנחיל מדיניות כללית לצמצום הנשירה, והן בסיוע לפרטים - ילדים והורים - הנמצאים במצוקה מיוחדת. מכאן, שיש צורך להתמודד עם הפערים המשמעותיים בהיקף כוח האדם הטיפולי המצוי בבתי ספר השונים בארץ.

המחסור בכוח אדם המספק שירותי תמיכה מורגש במיוחד בחינוך הערבי. מלבד מחסור במשאבים, קיימת גם בעיה שמשרות רבות עדיין נשארות ריקות בשל מחסור באנשי מקצוע הדוברים ערבית. תוכנית החומש תשס"א לאוכלוסייה הערבית כוללת פיתוח תוכנית הכשרה ליועצים בחינוך הערבי, שמכוונת לפעול לסגירת הפער בין החינוך הערבי לחינוך היהודי בתחום זה.

שיתוף פעולה בין השירותים השונים: שירותי התמיכה שמנינו מופקדים על מתן סיוע כוללני לבני נוער נושרים ובסיכון. הגדרת תפקיד זו מעלה שאלות לגבי הגבולות שבין שירותי התמיכה הממוקמים בתוך בתי הספר לבין שירותי התמיכה בקהילה. בהנחה ששירותי התמיכה הבית-ספריים אינם ערוכים לטפל במכלול הצרכים של בני הנוער ומשפחותיהם, יש צורך לפתח דפוסים יעילים של שיתוף פעולה עם שירותי הטיפול בקהילה.

אחד הנושאים המחייבים תיאום בין בתי הספר והשירותים התומכים הינו ליווי הנושרים במעברים בין מסגרות שונות. בפרק 4 הדין במאפייני הנושרים, ראינו שרבים מבני הנוער הנושרים עוברים פעמים רבות ממסגרת חינוכית או טיפולית אחת לשנייה. יש צורך לפתח אסטרטגיות יעילות ליווי בני הנוער במעברים אלה, כדי שאמנם יקבלו את המענים הדרושים להם. הניסיון שנצבר בשירותים שדואגים לליווי בוגריהם מראה שהליווי הינו צעד חשוב מאד בקידום הסתגלותם של הנערים והנערות למסגרות חדשות.

סוגיה נוספת היא שיתוף הפעולה בין השירותים לבין עצמם. כפי שנאמר, קיימים שירותי תמיכה שונים המופעלים על ידי משרדים שונים ומיועדים לאוכלוסיות נפרדות. חלוקת האחריות בין השירותים אינה ברורה והיא מתבססת בעיקר על חלוקה בין רשויות מקומיות או אזורים שונים ובין קבוצות אוכלוסייה שונות (בנים ובנות, עולים מארצות שונות). קיים מצב של ריבוי גופים מטפלים ללא ריכוז נאות של הטיפול, לא ברמה הלאומית, ובדרך כלל גם לא ברמה המקומית, אשר מקשה על מתן השירותים הדרושים (מבקר המדינה, 2001). יחד עם זאת, המענים הניתנים על ידי השירותים אינם אחידים. בעוד השירותים המופעלים על ידי משרד העבודה והרווחה מתמקדים בפעילות של טיפול בבעיות רגשיות ושיקום, מתמקד השירות לקידום נוער במתן מענים לצרכים הלימודיים של בני הנוער, בפעילויות קבוצתיות ובתוכניות מניעה והקניית הרגלי חיים. מכאן, שהשירותים השונים אינם נותנים מענה למכלול צרכיהם של הנערים והנערות שאותם הם משרתים.

6.3 מסגרות לימוד אלטרנטיביות לתלמידים שעוזבים את בתי הספר הרגילים

בעבור בני נוער שעוזבים את בתי הספר הרגילים מקיימת מערכת החינוך הישראלית מסגרות חינוך "אלטרנטיביות". מערכת זו פועלת לצד מערכת החינוך הרגילה ומיועדת בעיקר לבני נוער, שלא הסתגלו לבתי הספר העל יסודיים הרגילים ולא עמדו בדרישותיהם או שבתי ספר אלה אינם מספקים מענים הולמים לצורכיהם או להעדפותיהם. מרבית תלמידי המסגרות האלטרנטיביות, כ-15,000 בני נוער, לומדים ב-80 בתי ספר תעשייתיים ובתי ספר לחניכות המופעלים על ידי רשתות שונות, ביניהן עמל ואורט, והנמצאים בפיקוח משרד העבודה והרווחה. מסגרות אלטרנטיביות מרכזיות אחרות הן מרכזי

חינוך ומרכזי נוער, המופעלים על ידי אגף שח"ר במשרד החינוך וכ-40 מפתנים (מהם 5 במגזר הערבי) בהם לומדים כ-2,400 תלמידים. המפתנים מופעלים על-ידי השירות לשיקום נוער במשרד העבודה והרווחה או על ידי הרשויות המקומיות בפיקוח משרד העבודה והרווחה, יחד עם אגף שח"ר במשרד החינוך.

המסגרות האלטרנטיביות, בהיותן מסגרות קטנות יותר, הן בעלות יכולת להיענות באופן ממוקד לצורכיהם של תלמידים מתקשים, דבר שיכול להקל על הסתגלות התלמידים. על פי רוב, היקף הלימודים העיוניים במסגרות אלה מצומצם לעומת ההיקף בבתי הספר הרגילים, ותוכנית הלימודים שלהן כוללת גם תחומי לימוד והכשרה נוספים כגון הכשרה מקצועית, השמה בעבודה חלקית בשכר, הכשרה להרגלי עבודה והתנסות בעבודה יצרנית וכן פעולות העשרה שונות. המסגרות נבדלות ביניהן במטרות המרכזיות של כל אחת מהן: למשל, בעוד בתי הספר התעשייתיים רואים את עצמם כמתמקדים בהכשרה מקצועית, במפתנים קיימות תפיסות המדגישות את ההיבט הרגשי שיקומי.

בתי-ספר טכנולוגיים (תעשייתיים) שבפיקוח משרד העבודה והרווחה

בתי הספר הטכנולוגיים פועלים על פי חוק החניכות, תשי"ג-1953, ועל פי חוק עבודת נוער, תשל"ג-1973. כאמור, הם פועלים בפיקוח האגף להכשרה מקצועית של משרד העבודה והרווחה ומופעלים על-ידי גופים ציבוריים שונים. בתי-ספר אלה התפתחו כמערכת חלופית למערכת המרכזית והם מיועדים להעניק הכשרה מקצועית והשכלה בסיסית לצעירים (בני 14-17), שהתקשו להסתגל למערכת הרגילה בגלל הישגים נמוכים או בעיות נוכחות או התנהגות, או שהיו מעוניינים במסגרת של הכשרה מקצועית המשלבת לימודים עם עבודה בשכר.

גישת בתי-הספר הללו יוצאת, על פי רוב, מההנחה שבני הנוער שלא הצליחו להסתגל למסגרות לימודיות ולמקומות עבודה זקוקים לליווי ולעזרה המכוונים לרכישת הרגלי עבודה יחד עם קידום מיומנויות יסוד ולימודים עיוניים בסיסיים. בהתאם לגישה זו ולהכרה בכך שלתלמידים צרכים מיוחדים הדורשים תשומת לב, צוות בית הספר כולל מורים למקצועות עיוניים, מורים למקצועות טכנולוגיים, יועץ חינוכי ועובד קהילתי, שתפקידו סייע לתלמיד להסתגל למקום העבודה שבו הוא משובץ.

מאז שנוסדו, עברו בתי-הספר הטכנולוגיים (התעשייתיים) שינויים רבים, שבאו לידי ביטוי בעיקר בהגברת הדגש על לימודים (עיוניים ומקצועיים) ועל צמצום ההתנסות בעבודה בפועל. רוב בתי הספר החלו כמסגרות חניכות, שבהן עבדו הנערים והנערות במשך חמישה ימים בשבוע והגיעו לבית-הספר רק ליום אחד בשבוע. עם הזמן הם הפכו להיות בתי-ספר המעניקים שבוע לימודים מלא בכיתות הנמוכות (ט' ו-י') ולימודים משולבים עם שיבוץ במקום עבודה (3 ימי לימודים ו-3 ימי עבודה) בכיתות הגבוהות. ההכשרה המקצועית ניתנת בתחומים שונים, למשל, מכונאות, נגרות, חשמל, מינהל (עבודה משרדית), תפירה, אופנה ומטפלות.

בסיום הלימודים, תלמיד אשר עומד בהצלחה במבחנים תיצוניים של משרד העבודה, זוכה בתעודה של סיווג מקצועי. בנוסף, בתי הספר התעשייתיים מעניקים תעודה של 12 שנות לימוד למי שמסיים כיתה

י"ב ועומד בדרישות מסוימות. בשנים האחרונות, החלו חלק מבתי הספר להגיש תלמידים לבחינות בגרות מסוימות, בין היתר כדי לאפשר לבוגרים להמשיך בלימודים טכניים במכללות.

ממחקר שנערך במכון ברוקדייל (כהן ואחרים, ר' נספחים א' ו-ב') להערכת תוכנית "סביבת החינוך החדשה" בחמישה בתי ספר טכנולוגיים של רשת עמל (ארבעה מהם במגזר היהודי, אחד מהם במגזר הערבי), ניתן ללמוד על היבטים מסוימים של דפוסי הפעולה של בתי הספר הטכנולוגיים. יחד עם זאת, המחקר נערך במספר קטן של בתי ספר וייתכן שאינו מתאר את דרכי הפעולה של כלל בתי הספר האלה.

מהמחקר עלה שרבים מהתלמידים בחמשת בתי הספר שנבדקו הגיעו לבתי הספר הטכנולוגיים בגלל קשיים בהסתגלות לבתי הספר הרגילים בקהילה. רבים מהם הופנו על ידי גורמים טיפוליים (קצין ביקור סדיר, עובד קידום נוער וכד') כחלק מהניסיון של גורמים אלה למצוא עבור התלמיד מסגרת שתהלוך את צרכיו. ההכשרה המקצועית, האפשרות לצאת לעבודה בשכר עוד לפני תום הלימודים והאפשרות לזכות בתעודה מקצועית מוכרת, מהוות מוקד משיכה לחלק משמעותי מבין התלמידים בבתי הספר האלה. כמחצית מהתלמידים בבתי הספר שנבדקו ציינו את הרצון לרכוש מקצוע והכשרה מקצועית כאחת הסיבות שבגללן עברו לבית הספר התעשייתי. סיבה זו ללימודים בבתי ספר טכנולוגיים בלטה במיוחד בקרב תלמידים ערבים (באחד מבתי הספר שנבדקו). מחקר נוסף, שעסק בבני נוער עולי קווקז מצא אף הוא שרבים מבני הנוער העולים הלומדים במסגרות טכנולוגיות עושים כן בגלל רצונם לרכוש מקצוע ותעודה מקצועית מוכרת (אלנבוגן ואחרים, 1998).

למרות זאת, קיימים בבתי הספר הטכנולוגיים אחוזים משמעותיים של תלמידים שהגיעו לבתי הספר מחוסר ברירה, עקב סירובם של בתי הספר הרגילים בקהילה לקבל אותם או לאפשר להם להמשיך ללמוד בהם. בבתי הספר שנבדקו, ציינו כרבע מהתלמידים שזו הסיבה שבגללה הם לומדים בבתי הספר. הצוות המקצועי ציין "חוסר ברירה" כסיבה להגעתם לבית הספר של כשליש מהתלמידים. יש להניח שבשביל רבים מקבוצה זו, בתי הספר התעשייתיים אינם נתפסים כעונים להעדפותיהם של התלמידים.

על אף שמלכתחילה רבים מהתלמידים אינם מגיעים לבתי הספר מתוך בחירה, עם הזמן הם מסתגלים למסגרת ואף מראים שביעות רצון רבה מההכשרה המקצועית המהווה מוקד משיכה מרכזי. מכיוון שההכשרה המקצועית הניתנת בבתי הספר הטכנולוגיים, כמו גם ההזדמנות לעסוק בפועל בעבודה, מהווים מאפיין ייחודי של בתי הספר ואף מוקד משיכה מרכזי שלהם, נבחנו במחקר שביעות הרצון של התלמידים מההכשרה המקצועית ואת שביעות הרצון מתהליך ההשמה שבפיקוח העובד הקהילתי, האחראי לליווי התלמידים במקומות העבודה. רובם הגדול של תלמידי בתי הספר שנבדקו הביעו מידה רבה של שביעות רצון מהמגמה בה למדו (כ-90%) ורובם (כ-80%) ציינו שגם בעתיד הם יהיו מעוניינים לעסוק במקצוע שאותו הם לומדים. כמו כן, דיווחי העובדים הקהילתיים מראים כי מרבית התלמידים הושמו במקומות עבודה (88% מהתלמידים), כי השיבוץ הולם את צורכי מרבית התלמידים (כ-70%) וכי הם מתפקדים בהם היטב (80% מהתלמידים). יחד עם זאת, שביעות הרצון הכללית של התלמידים מבתי הספר נמוכה יותר.

המפתנים

מסגרות המפתן נועדו לקלוט נערים ונערות קשי הסתגלות לאחר שנפלטו מהמסגרות הרגילות האחרות הקיימות בקהילה (לרבות בתי-הספר הטכנולוגיים). אוכלוסייה זו נחשבת כמצויה בסיכון גבוה לניתוק, להידרדרות לפשע ולבעיות חברתיות ואישיות אחרות. המפתנים הוקמו בשנות החמישים כמסגרות תעסוקה, שנועדו לענות על צורכי הנוער להשיג עבודה. מטרות המפתנים ותוכניתם השתנו עם השנים והתפתחו ל"חטיבות חינוכיות לחברה וליצירה, שמדגישות את הטיפול והשיקום הלימודי, החברתי והיצרני" (דגן 1993). המפתנים שייכים לקבוצת התוכניות המשלימות, הסרגטיביות, השמות דגש מרבי על מטרות של שיקום ושל קידום ההסתגלות הרגשית והחברתית.

בהתאם לגישה זו, פעילות החניכים מכוונת במידה רבה לעבודה יצרנית בסדנאות לצד לימודים עיוניים בכיתות בהיקף מצומצם יחסית. בנוסף, מתקיימות במפתנים פעולות חברתיות ופעולות העשרה המכוונות להקניית מגוון רחב של כישורי חיים וכישורי התמודדות. כמו כן, חלק מבני הנוער הלומדים במפתנים זוכים להתייחסות טיפולית פרטנית או קבוצתית. כוח האדם במפתנים הוא רב-מקצועי וכולל מורים, מדריכים לעבודה בסדנה וצוות טיפולי (יועץ חינוכי או עובד סוציאלי ולעתים אף פסיכולוג).

ממצאי מחקר הערכה מקיף שבוצע על עבודת המפתנים (כהן-נבות וגבעון, 1998) העלו כי בני הנוער המגיעים למפתנים מאופיינים בקשיי הסתגלות רבים במסגרת הלימודית הקודמת, בתקופות שונות של ניתוק ממסגרת כלשהי (כשליש מהתלמידים), ברמה לימודית נמוכה מאד ובבעיות התנהגות בהיקף רחב (ר' תיאור צורכי בני הנוער בפרק 4). לגבי רוב התלמידים (79%) מסרו אנשי הצוות כי הפנייתם למפתן היא בגלל הצורך שלהם במסגרת טיפולית, בה יזכו ביחס אישי מהצוות במסגרת קטנה. בנוסף, צוין לגבי רבים מהתלמידים, כי הפנייתם למפתן באה לפתור את בעיית הקושי להתמיד בלימודים עיוניים ליום שלם ורצון לשלב לימודים ועבודה, או ללמוד מקצוע שנלמד במפתן. חלק מהתלמידים (כשליש) הגיעו בגלל הצורך להיקלט במסגרת של החינוך המיוחד, ואילו תלמידים נוספים (כרבע) הגיעו למפתן כי לא הייתה מסגרת אחרת עבורם. מכאן, אנו רואים שאכן הגישה המקצועית של המפתנים עולה בקנה אחד עם הסיבות להפניה למפתנים ועם מאפייניהם וצורכיהם של בני הנוער הלומדים בהם.

ממצאי המחקר מלמדים כי אוכלוסיית המפתנים מאופיינת בכך, שהיקף הבעיות בהם רב יותר מהנמצא בקרב קבוצות תלמידים של מסגרות אלטרנטיביות אחרות (למשל, בתי ספר טכנולוגיים שנבדקו). ממצאי המחקר גם מעידים על כך שהמפתנים - הרואים עצמם כ"רשת בטחון אחרונה" עבור נערים שנפלטו מכל המסגרות האחרות - אכן מהווים רשת כזו עבור חלק גדול מהתלמידים. למרות הבעיות מהן הם סובלים ולמרות שהתקשו להסתגל למסגרות חינוכיות אחרות, 78% מבני הנוער הלומדים במפתנים נשארו במפתן למשך תקופה העולה על שנה. כמחצית מהתלמידים (54%) המשיכו ללמוד במפתן עד הגיעם לגיל 18, ועוד 14% נשארו עד גיל 17.

עבור תלמידים אחרים מהווים המפתנים "תחנת מעבר" למסגרות לימודיות אחרות ההולמות יותר את צורכיהם. כרבע מהתלמידים במפתנים שעזבו את המסגרת במהלך המחקר עברו ללמוד במסגרת לימודית אחרת, בעיקר בבתי ספר טכנולוגיים, המעניקים היקף גדול יותר של לימודים עיוניים ומקצועיים, המלווים בבחינות לקראת תעודות מקצועיות מוכרות. לגבי תלמידים אלה, נראה שהביקור

במפתן מאפשר יצירת שינויים במצבם, או מניעת מצבי סיכון או הידרדרות, הדרושים לשם השמה עתידית במסגרת לימודית אחרת, שהיא בדרך כלל פחות נבדלת ופחות סטיגמטית.

יחד עם זאת, אחוז קטן אך משמעותי מבין תלמידי המפתנים (15%) עזבו את המסגרת לפני גיל 17 מבלי להשתלב במסגרת לימודית אחרת. חלק מהם עברו למסגרת שיקומית, חלק נקלטו בשוק העבודה וחלק נשארו ללא מסגרת כלשהי.

תלמידי מפתנים בהווה ובעבר שהתראיינו הביעו עמדה חיובית כלפי המפתן, ובעיקר הערכה רבה ליחס התומך והחם של הצוות ולמסגרת הקטנה המעניקה תחושת אינטימיות. עם זאת, מרביתם גם הזכירו תחושת אי-נחת מהסטיגמה של לימודים במסגרת זו.

מחקר ההערכה, שנערך על ידי מכון ברוקדייל, עמד על ההישגים הלימודיים של הבוגרים ועל אפקטיביות השירות בקידום בני הנוער המגיעים אליו בתחומים שונים. נמצא כי 56% מהתלמידים מסיימים כשרמתם בהבנת הנקרא ובחשבון מקבילה לזו של תלמידים הלומדים עד כיתה ד' בלבד; ביניהם גם תלמידים (כ-20% מכלל היוצאים) העוזבים את המסגרת כשהם עדיין ברמה של כיתה א' או ב' בהבנת הנקרא וחשבון.

בוגרי המסגרת יכולים לזכות בתעודות פנימיות וחינוכיות: באופן שגרתי, מוענקות לכל בוגרי מפתנים המגיעים לגיל 18 תעודות פנימיות על סיום לימודים במפתן. התעודות החינוכיות הנפוצות ביותר בזמן עריכת המחקר (1995-96) היו תעודות של 8 או 10 שנות לימוד מטעם תוכנית היל"ה של השירות לקידום נוער (ר' תיאור תוכנית זו בהמשך), תעודות חניכות (שלב א' ו-ב') ותעודות סיווג מקצוע של משרד העבודה הרווחה. ממצאי המחקר העלו כי מחצית מבני הנוער, שעזבו את המפתן כ-"בוגרים" בגיל 18 או לאחר השלמת התוכנית עבורם (ו-30% מכלל היוצאים), זכו בתעודה חינוכית כלשהי ורק מעטים זכו בתעודת סיווג מקצועי. עם זאת, יש לציין, כי כמו במסגרות אלטרנטיביות אחרות, גם במפתנים חלים שינויים במדיניות ההגשה לבחינות לתעודות, ויש מפתנים שבהם אף מגישים תלמידים לבחינות בגרות.

מרכזי חינוך ומרכזי נוער

מרכזי החינוך ומרכזי הנוער הם שירות ארצי חשוב נוסף במערכת החינוך האלטרנטיבית. מסגרות אלו, המופעלות על-ידי הרשויות המקומיות ורשתות חינוך שונות, בפקוח אגף שח"ר במשרד החינוך, נועדו לשרת בני נוער שנשרו מהמערכת הרגילה. היום פרוסים בארץ 44 מרכזי חינוך ומרכזי נוער ולומדים בהם כ-8000 תלמידים. אלו הם בתי ספר קטנים יחסית ובהם שילוב של לימודים עיוניים ומקצועיים, אשר נועדו להעניק הכשרה מקצועית. התוכנית כוללת גם פעילויות העשרה, כגון חוגים ותוכניות מיוחדות. לרשות המרכזים עומדים גם משאבים למתן התייחסות טיפולית מיוחדת. כמו שאר המסגרות האלטרנטיביות, אלו הן מסגרות "סגרגטיביות", מחוץ לבתי הספר הרגילים. גישתן החינוכית בדרך כלל מדגישה קידום הישגים לימודיים - הן עיוניים והן מקצועיים.

נאספו ממצאים על אוכלוסיית התלמידים בשני מרכזים במסגרת המחקר להערכת המפתנים (מרכזי נוער שימשו כקבוצת השוואה). ממצאים על התלמידים, שהובאו כבר בפרק 4, מלמדים כי כמו שאר

המסגרות האלטרנטיביות, גם אוכלוסיית תלמידים זו מאופיינת בצרכים רבים בהשוואה לאוכלוסייה הכללית, ובעיקר ברמה לימודית נמוכה וברמה סוציו-אקונומית נמוכה של המשפחות.

תוכנית היל"ה להשלמת השכלת יסוד לנוער מנותק

התוכנית להשלמת השכלת יסוד לנוער מנותק - תוכנית היל"ה, הוקמה לפני כחמש עשרה שנה לצד היחידות לקידום נוער על ידי תחום קידום נוער במנהל חברה ונוער במשרד החינוך. התוכנית מיועדת לבני נוער בגילאי 14-18 שאינם משולבים במערכת החינוך הפורמלית, עובדים או שאינם עובדים. מטרתה של התוכנית היא לסייע לתלמידים אלה להשתלב מחדש במסגרות לימוד פורמליות, או להשלים השכלת יסוד ולימודי העשרה. "מרכזים מפצים" ו-"מרכזי השכלה" אחראים להפעלת התוכנית ברשויות המקומיות ברחבי הארץ. התוכנית מופעלת גם במסגרות חינוכיות אלטרנטיביות אחרות, למשל, במפתנים ובמסגרות של רשות חסות הנוער.

התוכנית מאפשרת קבלת תעודת סיום של 8, 9, או 10 שנות לימוד, תעודת גמר תיכונית (תג"ת) או תעודת בגרות במקצוע אחד (מסלול "בגרות אחת"). בנוסף קיימים בתוכנית מסלולים שאינם מובילים לתעודה כגון מסלולי העשרה ומיומנויות. התוכנית אף מלווה תלמידים ששולבו מחדש במערכת החינוך הרגילה לאחר תקופה של ניתוק, באמצעות "כיתות שילוב".

בשנת 1992 התקבלה בממשלה החלטה להחלת חוק חינוך חנים על נוער מנותק. משמעות ההחלטה היא, כי מדינת ישראל מכירה באחריותה להשכלתם של בני נוער, גם אם אינם נמצאים בבית הספר. עם הרחבת החוק ("יישום חוק חינוך חנים לנוער מנותק") החלה תוכנית היל"ה לגדול והעמדת אפשרויות תקציביות נרחבות יותר לרשות התוכנית, וכיום נוטלים בה חלק 4,000 תלמידים ב-80 מרכזי השכלה. בשונה מהמסגרות האלטרנטיביות האחרות שהוצגו עד כאן בפרק זה, הלמידה ברוב המסלולים בתוכנית היל"ה היא פרטנית, למעט במסלול תג"ת בו מתקיימת הלמידה בקבוצות קטנות. הלימודים מתקיימים מספר שעות בשבוע בלבד.

סוגיות ודילמות המעסיקות את המסגרות האלטרנטיביות

כפי שראינו בפרק 4, צורכיהם המיוחדים של התלמידים אינם מצטמצמים לקושי להגיע להישגים לימודיים נאותים, אלא כוללים גם בעיות בהסתגלות רגשית וחברתית.

ההתמודדות עם צורכיהם הרבים של התלמידים: מערכת בתי הספר הטכנולוגיים מתמודדת עם אתגרים משמעותיים. עליה להצליח בקידום תלמידים, שלגביהם נכשלו מסגרות מערכת החינוך הרגילה, כלומר לתת מענים הולמים לבני נוער עם צרכים מיוחדים. נראה, שלמורים רבים יש קושי לדעת כיצד ללמד את התלמידים כך שיוכלו להגיע להישגים לימודיים משמעותיים - כלומר, לשבור את דפוסי הנשירה הסמויה, שפעמים רבות היוו רקע לנשירה גלויה. מורי בתי הספר הטכנולוגיים, רובם ככולם, קיבלו את הכשרתם הפדגוגית במכללות לחינוך ובתוכניות האוניברסיטאיות, ואין להם די כלים לעבודה עם האוכלוסייה החלשה הלומדת בבתי ספר אלה. בנוסף, בכל בתי הספר האלטרנטיביים מועסקים מורים מקצועיים, או מדריכים מקצועיים שהכשרתם בתחום של חינוך וטיפול בבני נוער עם בעיות הסתגלות על פי רוב מצומצמת עוד יותר. גם קבוצה זו של מחנכים זקוקים לסיוע ולכלים בהתמודדות

עם צורכי האוכלוסייה. ככלל, זקוקים רוב אנשי הצוות להכשרה ולייעוץ בהתמודדות עם הקשיים של בני הנוער בתחום הרגשי והחברתי ועם הקשיים שהם חווים ביחסים עם הוריהם ובני משפחתם.

מתן מענים כוללניים: כאמור, לבני הנוער בעיות בהסתגלות רגשית וחברתית, שלחלקן מקור בבעיות משפחתיות מרובות. דפוס צרכים זה מחייב מכלול מענים והתייחסות לקשיים של התלמיד בתחומים רבים. קיימת שונות רבה בהיקף ובסוג כוח האדם העומד לרשות המסגרות האלטרנטיביות לצורך מתן סיוע ישיר לתלמידים בתחומים אלה, או אף למתן ייעוץ לכוח האדם הפדגוגי כדי לסייע בהתמודדותם עם צורכי התלמידים. למרות שבכל המסגרות פועלים צוותים רב מקצועיים, היקף הצוות הטיפולי משתנה ממסגרת למסגרת. היקף כוח האדם הטיפולי במסגרות השונות מצומצם יחסית לצרכים ואינו מאפשר מתן תשומת לב אישית לכל תלמיד. אפילו במפתנים, בהם קיים דגש ברור על עבודה טיפולית וקיים היקף רב יחסית של כוח אדם טיפולי, נמצא מחסור בכוח אדם מסוג זה בחלק ניכר מהמסגרות.

מטרות המסגרת והתוצרים הלימודיים: בתי הספר המקצועיים שמים דגש רב על מתן הכשרה מקצועית לתלמידים. אין אחידות בין בתי הספר בפיקוח משרד העבודה והרווחה ונשמעות טענות, שבחלק מבתי הספר ההכשרה המקצועית אינה מצליחה להכשיר את הבוגרים ליציאה לשוק העבודה, מאחר שחלק מהמקצועות הנלמדים בבית-הספר והציוד הקיים בבית-הספר אינם תואמים את צורכי התעשייה. גם המפתנים, בהם מושם דגש על התנסות בחיי עבודה במסגרת סדנאות מקצועיות, נדרשים להתמודד עם צורך להבטיח שהתנסות זו אמנם תכשיר את הבוגרים להיכנס לשוק העבודה ברמת מיומנויות גבוהה ככל שאפשר.

בתי הספר המקצועיים החלו, כאמור, להגיש תלמידים לבחינות בגרות, מגמה המעוררת שאלות נוקבות בקרב אנשי מקצוע. מחד, המציאות מוכיחה כי חלק מתלמידי מסגרות אלו עומדים בבחינות הבגרות בהצלחה. גם תלמידים שמשיגים תעודת בגרות חלקית יכולים להתקבל היום למכללות הטכנולוגיות, וכך נוצר הדחף להגיש אותם לבחינות בגרות. מאידך ייתכן, שהדגש הרב המושם על בחינות בגרות הוא על חשבון מעמדם של התעודות לסיווג מקצועי שמשרד העבודה מעניק לתלמידי בתי הספר העומדים בהצלחה במבחני המקצוע ובמסלול ההכשרה.

בעיות של חוסר יציבות: בעיה העומדת בפני חלק מבתי הספר הטכנולוגיים בשנים האחרונות היא ירידה בהיקף ההרשמה. ירידה זו נובעת, בין היתר, ממדיניות משרד החינוך למנוע נשירה, באמצעות עידוד בתי הספר שבפיקוחו להשאיר גם תלמידים שאינם מתפקדים כראוי בתוך בתי הספר הרגילים. תוצאת מדיניות זו היא שאחוז בני הנוער שאינם לומדים בבתי ספר רגילים בפיקוח משרד החינוך יורד בהתמדה (ר' נתונים בפרק 3), ולבתי הספר שבפיקוח משרד העבודה מגיעים תלמידים בעלי צרכים מרובים במיוחד, שלמרות המדיניות למניעת נשירה, לא יכלו להישאר בבתי הספר הרגילים. עובדה זו מובילה לדימוי שלילי של בתי הספר, המפחית עוד יותר את יכולתם למשוך אליהם תלמידים. בני נוער רבים אינם מעוניינים ללמוד בבתי ספר אלה ומעדיפים להישאר בכיתות החלשות בבתי ספר מקיפים אם בית הספר מאפשר זאת, ובלבד שלא יאלצו להגיע למסגרת אלטרנטיבית. גורם נוסף, המשפיע על משיכת בתי הספר התעשייתיים, היא תוכנית הלימודים המוצעת ברבים מהתיכונים המקיפים, אשר כוללת גם

לימודים טכנולוגיים, כך שניתנת לתלמידים אפשרות לרכוש ידע ומיומנויות בתחומים רבים גם במסגרת לימודי תיכון.

6.4 היערכות מיוחדת של מערכת החינוך כתגובה לקשיי העולים החדשים

מודעות לקשיים הלימודיים, הכלכליים והחברתיים, ולצרכים המיוחדים של עולים חדשים, הובילה להיערכות מיוחדת של מערכת החינוך לטיפול באוכלוסייה זו. מערכת החינוך נערכה לקליטת התלמידים העולים ושילובם במסגרת החינוך באמצעות נקיטת מספר צעדים שנועדו להקל על בעיות העולים החדשים, ובכלל זה בעיית הנשירה:

- ♦ פתיחת כיתות קלט ואולפנים בבתי-ספר המשמשים שלב זמני עד לשילוב העולים בכיתות הרגילות;
- ♦ הוספת שעות לימוד שבועיות לבית-הספר בעבור כל תלמיד עולה הלומד בו; הענקת שעות עזר המיועדות להקניית השפה העברית והשלמת פערים במקצועות תלויי-שפה;
- ♦ הענקת הקלות בבחינות הבגרות ומתן אפשרות לעולים להבחן בשפתם ולבחור בשפת ארץ המוצא שלהם כשפה זרה שנייה;
- ♦ הפעלת סמינרים ואולפני קיץ מיוחדים המשלבים לימוד שפה, הקניית מושגים על התרבות הישראלית, יהדות ומורשת ישראל;
- ♦ הפעלת תוכניות להקלת תהליך ההיקלטות.

כמו-כן, משרדי החינוך והקליטה מעניקים לתלמידים עולים סיוע במימון הוצאות חינוך הממומנות בדרך כלל על-ידי ההורים, כגון ספרי לימוד, טיולים, פעולות תרבות ועוד.

התפלגות העולים בבתי-ספר אינה אחידה. ישנם בתי-ספר שקלטו עולים בודדים ואילו בבתי-ספר אחרים רוב התלמידים הם עולים. משרד החינוך מעניק לבתי-ספר עתירי עולים, בעיקר כאשר פגה זכאותם של התלמידים העולים לסיוע לימודי מיוחד, סיוע נוסף בשלושה תחומים: תוספת שעות לימוד לתגבור מיוחד; סיוע לימודי במהלך יום הלימודים ובשעות אחר-הצהריים באמצעות מורות חיילות; הפעלת תוכניות לימודיות וחברתיות משלבות, כגון פרויקט שלהב"ת (שילוב עולים באמצעות פעולות חברתיות); פרויקט ה-75 (הפעלת תוכנית מערכתית כלל בית-ספרית לקליטת עולים).

אמצעים נוספים מלבד דרכי טיפול אלו הם: עריכת השתלמויות למורים בנושא קליטה ועלייה; הכנת חומר עזר למורה הקולט ולכלל המורים; הפעלת מרכז פדגוגי בנושא קליטה ועלייה; הכשרת מורים דוברי רוסית והקמת צוותים מיוחדים במשרד החינוך בשיתוף משרדי ממשלה אחרים לטיפול בנושא עלייה וקליטה.

גם השירותים התומכים שמחוץ למערכת החינוך פיתחו תוכניות מיוחדות לסיוע לעולים. השירות לקידום נוער פיתח תוכניות מיוחדות לבני נוער עולים מברית המועצות לשעבר ועולי אתיופיה והכשיר במיוחד לשם כך צוותי מדריכים מבני קבוצות אוכלוסייה אלה. היחידה לנשים ולנערות פיתחה תוכנית מיוחדת לעולות חדשות מאתיופיה. השירות לנוער ולצעירים משלב טיפול בעולים בפעילות הרגילה של השירות.

6.5 סיכום

מדיניות משרד החינוך מכוונת את בתי הספר לפעול לצמצום הנשירה הגלויה והסמויה. בבתי הספר המקיפים קיימים מסלולי לימודים שונים, המיועדים לספק מגוון אפשרויות לימודים ברמות ודגשים שונים. מדיניות המסלולים ותהליך הצבת התלמידים למסלולים השונים מהווים מוקד למחלוקת ולדיון ציבורי.

בנוסף, מתקיימות במערכת החינוך מגוון תוכניות לקידום לימודי ומניעת נשירה המוצעות לבתי הספר, בעיקר באמצעות אגף שחי"ר. עם זאת, הקצאת המשאבים לתוכניות אלה אינה מספיקה ותלויה לא רק במשרד החינוך אלא גם ברשויות המקומיות ובבתי הספר עצמם. כמו כן, לא ברור באיזו מידה ניתן ליישם את התוכניות בהצלחה בבתי הספר השונים. קיים מידע מועט לגבי יעילותן של התוכניות השונות, דבר אשר מקשה על בחירה ביניהן.

דרך נוספת לסייע לתלמידים נושרים ובסיכון לנשירה היא באמצעות שירותי תמיכה - הן המופעלים מתוך בתי הספר והן המופעלים כשירותי קהילה. שירותי התמיכה כוללים: שירותי ביקור סדיר, שירותי ייעוץ ופסיכולוגיה בתוך בתי הספר, שירותי קידום נוער של משרד החינוך ושירותי נוער וצעירים ונערות במצוקה של שירותי הרווחה. בהקשר זה עולה הצורך לדאוג לכוח אדם מספיק בפריסה ארצית ובמיוחד בעבור האוכלוסייה הערבית. מלבד זאת, יש צורך לבנות דפוסים יעילים לשיתוף פעולה, המאפשרים מתן שירות כוללני ורציף לבני הנוער, בעיקר במעברים בין שירותים ומסגרות לימוד שונות.

לבני נוער שנושרים מבתי הספר הרגילים מעמידה מערכת החינוך הישראלית מערכת של מסגרות לימוד "אלטרנטיביות", שהחשובות בהן: בתי ספר טכנולוגיים, מרכזי חינוך ומרכזי נוער, מפתנים ומרכזים להשלמת השכלה המופעלים על-ידי תוכנית היל"ה. מסגרות אלה מציעות תוכניות שונות של לימודים עיוניים, בשילוב הכשרה מקצועית או התנסות בחיי עבודה, ובבתי הספר הטכנולוגיים קיימת גם אפשרות להשמה במקום עבודה בשכר בכיתות הגבוהות. סוגיות ודילמות מרכזיות העומדות על הפרק עבור מסגרות אלו מתייחסות לקושי לענות על צורכיהם הרבים של התלמידים ולתת את המענים הכוללניים הנדרשים פעמים רבות, התלבטויות לגבי מטרות המסגרות ותעודות פורמליות, וחוסר יציבות של חלק מהמסגרות, הנובע מהשינויים העוברים על מערכת החינוך כיום.

מערכת החינוך נערכה גם לסייע לעולים החדשים תוך התייחסות לצרכים המיוחדים שלהם הן בתחומי הלימודים והן בתחום החברתי.

7. סיכום ודיון

בדוח זה נעשה ניסיון לבחון היבטים שונים של תופעת הנשירה בישראל ולתאר את דרכי ההתמודדות עמה. הדוח נועד לשמש בסיס לדיון ציבורי בדרכים לצמצום התופעה ולמניעתה, ולשיפור דרכי ההתמודדות של מערך השירותים עם צורכי הנושאים. הדוח מבוסס על הידע האמפירי והתיאורטי הקיים בישראל ובעולם על התופעה, וכן על ניתוח סטטיסטי מיוחד ואינטגרטיבי של מחקרים שונים, שנערכו בשנים האחרונות על ידי מכון ברוקדייל ועסקו בתופעת הנשירה, ועל מחקר שנערך על ידי מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן ועסק ברווחה חברתית, התנהגויות סיכון ובריאות של תלמידי בתי הספר בישראל (HBCS).

הנשירה הגלויה והסמויה

הספרות הענפה הקיימת אודות הנשירה מצביעה על כך שזוהי תופעה מורכבת בעלת היבטים רבים. אין הגדרה אחידה מוסכמת לתופעת הנשירה. הספרות המקצועית מבחינה בין הנשירה הגלויה - המתייחסת לבני נוער שכבר עזבו את מסגרות הלימודים, לבין נשירה סמויה - הקיימת בקרב בני נוער הנמצאים במסגרות לימודיות ובאה לידי ביטוי בהתנהגויות שונות המעידות על כך שאינם משתתפים באופן מלא בתהליך הלימודי ואינם מפיקים ממנו את המרב. בין ביטויה של הנשירה הסמויה ניתן למנות: ריבוי היעדרויות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושות של ניכור כלפי בית הספר, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית הספר.

גורמים לנשירה

הספרות המקצועית מתארת ארבע קבוצות של גורמים שנמצאו קשורים לנשירה גלויה וסמויה: (1) גורמים משפחתיים וסביבתיים, ביניהם מעמד סוציו-אקונומי, מבנה המשפחה, קשיים בתפקוד הורי ועוד; (2) גורמים תרבותיים, המתייחסים לקשיים של תלמידים מתרבויות שונות להסתגל לבית הספר, להשפעת עמדות הסביבה של התלמיד על החלטתו לנשור, וליחסם של המורים לתלמידים מרקע שונה; (3) מאפייניהם של בני הנוער, בעיקר כישלון לימודי וקשיי הסתגלות למסגרת בית הספר המתבטאים בהיעדרויות מרובות ובעיות התנהגות; (4) מאפיינים של בתי הספר ויחסם לנושאים. ההישגים הלימודיים של בני הנוער, בעבר ובהווה, התנהגותם בבית הספר ומצבם הרגשי והחברתי הם, מחד, ביטויים של נשירה סמויה, ומאידך, נמצאו כגורמים לנשירה גלויה.

היום מקובל לראות בנשירה תהליך, שהוא תוצאה של יחסי גומלין, שמתהווים לאורך זמן, בין קשייהם של תלמידים בעלי צרכים שונים להסתגל למסגרת בית הספר, לבין תגובות בית הספר להתנהגות ולהישגים של תלמידים שאינם עומדים בדרישות. ההתדרדרות שנוצרת ביחסי התלמיד ובית הספר יכולה להגיע לעזיבה מוחלטת - כלומר לנשירה גלויה - או להיעצר בהישארות פורמלית תוך כדי התנתקות ממשית מהלמידה ומהפעילות הבית ספרית - כלומר, נשירה סמויה.

האומדנים הקיימים להיקף הנשירה ומגמות על פני זמן

בישראל משתמשים במספר מדדים שונים לאמוד את היקף הנשירה הגלויה. מדדים אלה מתבססים על הגדרות שונות ועל מקורות דיווח שונים, ולא ניתן להפיק מהם אומדן מדויק. בחלק מהמדדים חלו גם שינויים בהגדרות על פני זמן.

ההגדרה המקובלת על משרד החינוך היא שנושר הוא נער או נערה, בגיל שעליו חל חוק חינוך חינם (5-17), שאינו לומד בבית ספר הנמצא בפיקוח משרד החינוך. משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מפרסמים נתונים לפי הגדרה זו, המבוססים על קבצים מנהליים של משרד החינוך. הנתונים מצביעים על כך, שבשנת תשנ"ט (1998-99) 7.4% מכלל בני הנוער גילאי 14-17 לא למדו בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. בעשורים האחרונים, בולטת מגמה של צמצום משמעותי בשיעור בני הנוער שאינם לומדים על פי הגדרה זו: בקרב היהודים אחוז בני הנוער שאינם לומדים ירד מ-20.5% בשנת 1980 ועד ל-4.5% בשנת 1999. גם ביחס לאוכלוסייה הערבית, מצביעים הנתונים על ירידה משמעותית באחוז בני הנוער שאינם לומדים בבתי ספר בפיקוח משרד החינוך: מ-48.7% בשנת 1980 ל-20.7% היום. כפי שניתן לראות, היקף אי הלמידה גבוה בהרבה בקרב הערבים מאשר בקרב היהודים. שיעור בני הנוער שאינם לומדים גבוה יותר בקרב הבנים מאשר בקרב הבנות (10.3% לעומת 4.4%, בהתאמה). כמו כן, שיעורי אי-הלמידה עולים עם העלייה בגיל. אחוז בני הנוער שאינם לומדים בקרב כלל האוכלוסייה הוא 1.6% בגיל 14 לעומת 15.4% בגיל 17. (10.4% בקרב בני 17 היהודיים לעומת ו-31.7% בקרב בני 17 הערבים). נתונים אלה מלמדים גם על אחוז בני הנוער שאינם מסיימים 12 שנות לימוד.

רבים מהנערים והנערות שאינם לומדים בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך - במיוחד בקרב היהודים - מוצאים מענה במסגרות אלטרנטיביות, בעיקר בבתי ספר מקצועיים שבפיקוח משרד העבודה והרווחה. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בוחנת את היקף הנשירה במסגרת סקרי כוח אדם, המבוססים על דיווח עצמי של בני נוער גילאי 15-17, שם הם נשאלים על עיסוקם הנוכחי. יש להניח שבני נוער הלומדים במסגרות אלטרנטיביות מדווחים על עצמם כעל לומדים, אך ניתן להניח גם שחלק מהנערים הרשומים כתלמידים בבתי ספר מדווחים על עצמם כעל מי שאינם לומדים. המגמות המסתמנות בנתוני משרד החינוך עולות גם מהנתונים המבוססים על סקרי כוח אדם: קיימת מגמה של ירידה באחוזי הנושרים בעשור האחרון הן בקרב היהודים והן בקרב הערבים, והיקף נשירה גדול יותר בקרב הבנים. על פי נתוני סקרי כוח האדם, 9.2% מכלל הנוער גילאי 15-17 אינם לומדים: כ-7% מבין בני הנוער היהודים וכ-18% מבני הנוער הערבים בגילים אלה אינם לומדים. על בסיס הנתונים המבוססים על קובצי משרד החינוך ועל בסיס הנתונים מסקרי כוח אדם, ניתן להעריך שבין 6% ל-7% מבני הנוער היהודים ובין 18% ל-26% מבני הנוער הערבים אינם לומדים.

הנתונים מסקרי כוח אדם מאפשרים גם לעמוד על אחוז בני הנוער שאינם עובדים ואינם לומדים, כלומר, מנותקים מכל מסגרת. גם באחוזי בני הנוער המנותקים ישנה מגמה עקבית של ירידה בעשור האחרון. לפי סקרי כוח האדם, אחוז המנותקים עומד על 5.5% בקרב היהודים ו-14.3% בקרב הערבים. בניגוד למגמה באחוזי הנושרים, אחוז הבנות המנותקות בקרב היהודים שווה לאחוז הבנים המנותקים ואחוז הבנות הערביות המנותקות אף גבוה מאחוז הבנים הערבים המנותקים. מידע זה מצביע על כך שלמרות

שבנות נוטות פחות לנשור מבית הספר, אלה הנושרות נוטות יותר להיות מנותקות ולכן להיחשף למצבי סיכון רבים יותר.

הנשירה הסמויה במערכת החינוך הישראלית נבחנה לראשונה במסגרת מחקר זה. עד כה לא התגבשה במערכת החינוך הישראלית ובספרות העולמית הגדרה אחידה לתופעה זו, וגם אין דרך מוסכמת לבחינת הנשירה הסמויה. מרבית המידע שהובא בדוח זה ביחס לנשירה סמויה מבוסס על ניתוח מיוחד של נתונים ממחקר העוסק ברווחה חברתית, התנהגויות סיכון ובריאות של בני נוער בישראל, שנערך על ידי אוניברסיטת בר אילן וגויינט מכון ברוקדייל בקרב מדגם מייצג של תלמידי בתי ספר יהודים וערבים. במחקר זה נעשה שימוש במספר מדדים שנחשבים למתאימים לבחינת היבטים שונים של הנשירה הסמויה: היעדרויות תכופות, דיווח התלמיד כי המחנך רואה אותו כתלמיד חלש, תחושות של ניכור כלפי בית הספר, בעיות חברתיות בבית הספר הבאות לידי ביטוי בתחושה של דחייה חברתית או קורבנות לאלימות ובעיות התנהגות בבית הספר הבאות לידי ביטוי בהתנהגות אלימה.

הנתונים מלמדים על היקפים לא מבוטלים של ההיבטים השונים של הנשירה הסמויה: כחמישית מהתלמידים בכיתות וי-י' בישראל דיווחו על תדירות גבוהה של היעדרויות - שלושה ימים ויותר בחודש האחרון. חמישה אחוזים דיווחו כי המחנך מעריך אותם כתלמידים חלשים. חמישה עשר אחוזים מהתלמידים דיווחו שהם כלל לא אוהבים את בית הספר. שיעור זה הוא הגבוה ביותר מבין 28 המדינות אשר השתתפו במחקר זה. שיעורים דומים חשים ניכור כלפי בית הספר. חמישית מהתלמידים דיווחו על כך שהיו קורבנות לאלימות לעיתים תכופות וכרבע מהתלמידים משתתפים באלימות לעיתים קרובות. קיים קשר בין ביטוייה השונים של הנשירה הסמויה. כך לדוגמה, שיעור גבוה יותר מבין התלמידים הנעדרים לעיתים קרובות מדווחים שהמחנך מעריך אותם כתלמידים חלשים, חשים ניכור כלפי בית הספר ומתנהגים באלימות.

בחינת התפלגות המדד המסכם את ההיבטים השונים של הנשירה הסמויה מצביע על כך ש-10% מהתלמידים מאופיינים בשלושה או יותר היבטים של נשירה סמויה, עוד 18% מאופיינים בשני היבטים, 31% מהתלמידים מאופיינים בהיבט אחד, ולעומת זאת - 41% מהתלמידים אינם מאופיינים באף אחד מההיבטים של הנשירה הסמויה.

מהנתונים עולה כי היקף תופעת הנשירה הסמויה שונה בין תת-אוכלוסיות. תלמידי הכיתות הגבוהות, יותר מתלמידי הכיתות הנמוכות, נעדרים מהלימודים בתדירות גבוהה. תחושות הניכור כלפי בית הספר נפוצות יותר בקרב הבנים בהשוואה לבנות, והחשיפה לאלימות נפוצה בהרבה בקרב הבנים בהשוואה לבנות, ובקרב הערבים בהשוואה ליהודים. העובדה כי שיעורים גבוהים יחסית מבין התלמידים הערבים (22%) לא ענו על השאלה בנושא תדירות היעדרויות מלימודים, מעוררת שאלות ומבליטה את החשיבות בבדיקה נוספת ומעמיקה של הנושא בקרב אוכלוסייה זו.

תופעת הנשירה על היבטיה השונים לובשת צורה שונה בקרב קבוצות שונות בחברה הישראלית. שיעורי הנשירה הגלויה בקרב בני נוער ערבים גבוהים בהרבה בהשוואה ליהודים. לעומת זאת, מבדיקה ראשונית עולה שיתכן שחלק מהיבטיה של הנשירה הסמויה שכיחים פחות בקרב הערבים, בעוד ביטויים אחרים

של תופעה זו נפוצים יותר בקרבם. בבחינת מצבם של התלמידים הערבים יש לקחת בחשבון שהיקף הנשירה הסמויה בקרב קבוצה זו מבטא את היקף התופעה בקרב התלמידים הטובים יותר, שלא עזבו את בתי הספר ושנושרים סמויים אלה מצטרפים לקבוצה גדולה בהרבה של נושרים שכבר עזבו את בתי הספר הרגילים.

היקפי הנשירה בקרב בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר גבוהים מאשר בקרב בני הנוער הוותיקים. בקרב עולי קווקז מצטיירת תמונת מצב מדאיגה במיוחד, בה היקפי הנשירה, הן הגלויה והן הסמויה, גבוהים במיוחד. בקרב בני הנוער יוצאי אתיופיה ממדי הנשירה הגלויה אינם גבוהים במיוחד, אולם ממדי הנשירה הסמויה גבוהים ושיעורים גבוהים מהם עוברים בתדירות גבוהה מבית ספר אחד לאחר.

הנתונים מלמדים על הבדלים משמעותיים בין המינים בנושא הנשירה: שיעורים גבוהים יותר מהבנים בהשוואה לבנות, נושרים ממסגרות הלימוד הנורמטיביות. גם היקפי הנשירה הסמויה רחבים יותר בקרבם. בניתוח רב משתני שנערך לגבי לקבוצה של תלמידים בסיכון מכיתות הכוון נמצא, שבנים נוטים לנשור יותר מבנות, גם אם היקף הקשיים והבעיות שהם חווים בתחומים שונים דומה.

מאפייני בני הנוער הנושרים וצוריהם המגוונים

המידע המוצג בדוח מצביע על כך שלבני נוער אשר נשרו מבתי הספר הנמצאים בפיקוח משרד החינוך צרכים מרובים ומגוונים. בעת היותם בתוך מערכת החינוך, קיימים פערים לימודיים משמעותיים, המתבטאים בהישגים לימודיים נמוכים מאוד, בהיעדרויות מרובות ובעיות התנהגות עד כדי באלומות. הם גם מאופיינים בהיקף רב במיוחד של התנהגויות שוליות, כגון, שימוש באלכוהול או סמים ומעורבות בפלילים. בנוסף, מחקר בקרב תלמידי כיתות הכוון בתיכונים מקיפים מצא, כי בני הנוער העוזבים את בית הספר נוטים להיות בעלי ביטחון עצמי נמוך יותר מעמיתיהם לכיתה, שהמשיכו ללמוד בבית הספר.

משפחותיהם של רבים מבני הנוער האלה מאופיינות במצבים העשויים להעיד על קושי להעניק להם את מסגרת התמיכה הדרושה על מנת להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם בבית הספר. הממצאים מעידים, שרבים מבני הנוער הנושרים חיים במשפחות מרמה סוציו-אקונומית נמוכה ונמצאים במצוקה כלכלית קשה. אחוז גבוה בהרבה מאשר באוכלוסייה הכללית חיים במשפחות חד הוריות ובמשפחות גדולות, בעלות ארבעה ילדים ויותר. אחוזים גבוהים מקרב הנושרים חיים במשפחות בהן קיימת בעיה חמורה בתפקוד החברתי של ההורים (מחלה ומוגבלות כרונית, עבריינות, אבטלה) ואחוזים משמעותיים מביניהם חשופים להזנחה קשה ולאלימות.

המידע מהמחקרים השונים מלמד גם על הסיבות שבגללן עזבו הנערים והנערות את בתי הספר הרגילים. לצערנו, לא קיים מידע שיטתי על כלל אוכלוסיית בני הנוער (לומדים ושאינם לומדים) המאפשר לערוך ניתוח סטטיסטי מקיף, שיצביע על הגורמים לנשירה. מתוך ניתוח רב משתני שבוצע על קבוצה מיוחדת של נושרים - תלמידים שעזבו את כיתות ההכוון בבתי ספר מקיפים באחת הערים בארץ עולה, כי תלמידים אלה, שכבר זוהו כתלמידים בסיכון, מאופיינים בכישלון לימודי, היעדרויות תכופות מבית הספר ותפיסת מסוגלות אישית נמוכה. מאפיינים אלה הם המנבאים את הנשירה מבית הספר, ולא

התגלית השפעה משמעותית למאפיינים אחרים שנבדקו - כגון מאפייני המשפחה ועמדות כלפי בית הספר.

חיזוק לתפקיד המרכזי שממלאים ההישגים הלימודיים, ההיעדרויות ובעיות ההתנהגות בבית הספר בתהליך הנשירה מתקבל ממידע שנאסף מבני הנוער עצמם ומאנשי המקצוע שטיפלו בהם. אחוזים גבוהים מקרב בני הנוער ואנשי המקצוע הצביעו על גורמים אלה כעל סיבות לעזיבת בית הספר הרגיל. עם זאת, חלק מהתלמידים הפונים למסגרות האלטרנטיביות המקצועיות עושים זאת כדי לקבל הכשרה מקצועית כבר בזמן לימודיהם העל-יסודיים. נראה, שגישה זו מקובלת במיוחד בקרב קבוצות מסוימות: בני נוער באוכלוסייה הערבית ובני נוער יוצאי קווקז. מיעוט מבני הנוער שנבדקו במחקרים שהובאו עזבו את הלימודים בגלל הצורך לסייע בפרנסת המשפחה. תופעה זו נמצאה בעיקר בקרב בני נוער ערבים. מרבית בני הנוער שעוזבים את בית הספר מדווחים במחקרים שהחלטה על כך הייתה שלהם.

ממצאי המחקר מלמדים כי קיים דמיון רב בין המאפיינים, הקשיים והגורמים המעורבים בתהליך הנשירה הגלויה לבין אלה המעורבים בנשירה הסמויה. הממצאים מעידים על כך שבקרב תלמידים ממשפחות חד הוריות ובקרב תלמידים, שהשכלת אביהם פחות מתיכונת, ישנם אחוזים גבוהים יותר של תלמידים המאופיינים במספר רב של ביטויים של נשירה סמויה. נמצא גם קשר בין ביטויים של נשירה סמויה לבין ביטויים של מצבי סיכון ומצוקה. בקרב תלמידים המאופיינים במספר רב של ביטויי נשירה סמויה נמצאו אחוזים גבוהים הרבה יותר של תלמידים המרגישים חוסר אונים, מרגישים חוסר בטחון עצמי, מתקשים לשוחח עם הוריהם, שותים אלכוהול ומשתמשים בסמים.

ההתמודדות עם הנשירה

מערכת החינוך בישראל מתמודדת מזה שנים רבות עם תופעת הנשירה. כפי שצוין, קיימת מגמה של ירידה בהיקף הנשירה הגלויה. גם הנשירה הסמויה, על היבטיה השונים, הוגדרה כמוקד התערבות של המערכת. במערכת השירותים קיים מגוון של מסלולי לימוד, הן בבתי הספר הרגילים והן בבתי הספר האלטרנטיביים, המנסים לספק מענים לקבוצות אוכלוסייה בעלות צרכים שונים. בשנים האחרונות גם הורחבו מאוד האפשרויות לגשת לבחינות בגרות – כולן או חלקן - במסלולים האלה. בעשור האחרון נוספו למערכת החינוך מגוון רחב של תוכניות ייחודיות, המכוונות למנוע נשירה, לסייע לתלמידים מתקשים ולסייע בשיפור אקלים בית הספר ובהתמודדות עם אלימות. במערכת החינוך ומחוצה לה קיים גם מערך שירותי תמיכה המכוונים לסייע לבני הנוער להישאר בבית הספר, לחזור ללימודים או להשתבץ במסגרת המתאימה לצורכיהם.

כיוונים לשיפור ההתמודדות עם הנשירה

ממצאי המחקר מעידים על כך, שעל פי רוב בני נוער עוזבים את בית הספר בגלל התנסותם השלילית בבית הספר. על מנת להתמודד באופן אפקטיבי עם צורכיהם של הנושרים, הגלויים והסמויים כאחד, חייבת מערכת החינוך לקחת אחריות לקידום הסתגלותם ולשיפור חווייתם בבית הספר. לשם כך, צריכה מערכת החינוך לפתח מדיניות ודרכי פעולה המכוונים למתן מענים לצורכי כלל התלמידים - שהם בעלי

העדפות, יכולות וצרכים שונים - וזאת בהסתמך על עקרונות פעולה המדגישים תשומת לב לצורכי כל פרט ופעילות גמישה ומובחנת כנדרש.

א. התייחסות כוללנית לצורכי התלמידים - גם מעבר לתחום הלימודי

מורכבות תופעת הנשירה וריבוי צורכי הנושרים מחייבים פיתוח ראייה כוללנית של צורכי התלמיד בבית הספר. ראייה זו מחייבת התייחסות לצורכי בני הנוער מעבר לתחום הלימודי - גם למצב הרגשי והחברתי של התלמיד וגם למצב משפחתו והשלכותיו עבורו - וגיבוש דרכי פעולה בהתאם. זאת, כבסיס להיווצרות התנסות בית-ספרית חיובית ומשמעותית, שתהיית מנת חלקם של כלל התלמידים, אף המתקשים ובעלי צרכים מיוחדים מביניהם.

הגברת תרומתן של התוכניות הייחודיות בבתי הספר

מגוון תוכניות מוצעות לבתי הספר על מנת לשפר את ההתמודדות עם הנשירה הסמויה על היבטיה השונים. התוכניות מבטאות גישות שונות, הן מבחינת האמצעים המופעלים, הן מבחינת התפיסות העומדות בבסיס התוכניות והן מבחינת מוקדי ההתערבות. יישום תוכניות אלה בבתי הספר מעלה שלוש סוגיות מרכזיות:

- ♦ הבחירה בין התוכניות השונות ניתנת על פי רוב למנהלי בתי הספר. מכיוון שלא קיים מידע שיטתי על תוצאותיהן או על מידת הצלחתן של רוב התוכניות בקרב אוכלוסיות שונות, המנהלים אינם יכולים לבחור באופן מושכל את התוכנית המתאימה ביותר לבית ספרם.
- ♦ יש לוודא שבבתי הספר נוצרים התנאים המאפשרים את יישומן המוצלח של התוכניות, דבר שאינו מובן מאליו. תנאים ליישום מוצלח של תוכנית יכולים לכלול: פינוי זמן מורים או הוספת שעות הוראה כדי שיוכלו להשתתף בתוכנית ולעמוד בדרישותיה, מינוי בעלי מקצוע מתאימים להובלת התוכנית בבית הספר, ומניעת התנגשויות בין מטרותיהן של התוכניות השונות המופעלות בו-זמנית בבית הספר.
- ♦ היקפן של התוכניות הייחודיות אינו עולה עם צורכי כלל התלמידים. במיוחד מורגש מחסור בבתי הספר הערביים.

שירותים תומכים: צמצום פערים בביסוי

קיומם של שירותים מקצועיים תומכים במערכת החינוך מהווה דרך נוספת להתמודד עם מכלול הצרכים של התלמידים ומשפחותיהם. המידע שהוצג בדוח מצביע על כך שהיקף השירותים התומכים בתוך מערכת החינוך אינו מספיק על מנת לתת מענים לצורכיהם של התלמידים הנזקקים להם. בנוסף, קיימים פערים משמעותיים בהיקף השירותים התומכים הקיימים עבור תלמידים ערבים. הצורך להתמודד בהצלחה עם תופעות של נשירה בתוך מערכת החינוך מחייב הערכות מתאימה של מערך שירותים זה.

הרחבת תפקיד המורה

גישות להרחבת תפקיד המורה נועדות לחולל שינוי בשגרת העבודה היומיומית של מורי בית הספר ביחסיהם השוטפים עם התלמידים. גישות אלה שואפות להשיג שינוי כוללני יותר בכלל הפעילות של בית

הספר. זאת, בשונה מן התוכניות הייחודיות שבדרך כלל נותנות מענים "נקודתיים" מתוך התמקדות בנושא מסוים ומן השירותים התומכים שבאים, על פי רוב, כתוספת והשלמה לעבודת המורים.

גישה זו דוגלת בהרחבת תפיסת האחריות של המורה הרבה מעבר להוראת חומר הלימוד שבתוכנית הלימודים, למצב שבו המורה לוקח על עצמו את הדאגה להסתגלות התלמיד לבית הספר וליצירת חוויית למידה חיובית. רפרטואר אסטרטגיות הפעולה של המורה מתרחב גם הוא, כדי לאפשר בחירה מובחנת בין מגוון עשיר של שיטות הוראה ודרכי התייחסות המותאמים לצורכי התלמיד כפרט, כפי שהם משתנים לאורך זמן ובנסיבות שונות. הגישה מבוססת על התפיסה שכאשר תלמיד תופס את יחס מוריו כלפיו כאכפתי והוגן, את תוכנית הלימודים כרלוונטית ומעניינת, ואת תהליך הלמידה כהולם לצרכיו - נוצרת קרקע פורייה להיווצרותם של יחסים משמעותיים בין המורה, לתפקוד לימודי פורה - ולשבירת חווית הניתוק המאפיינת את הנושרים - הסמויים והגלויים.

שינויים אלה בתפיסת תפקיד המורה חייבים להיות מלווים בהנחלת כלים פדגוגיים מתאימים למורים. בישראל פותחו תוכניות להתמודדות עם נשירה המכוונות לסייע למורים לפעול בצורה אפקטיבית ביחס למכלול הצרכים של התלמידים בתחומים שונים. יחד עם זאת, היקפן של תוכניות אלה עדיין מצומצם.

פעילות מניעה בגיל מוקדם והתייחסות למעברים

מתן תשומת לב וטיפול בגורמים הקשורים בנשירה כבר בגילים הצעירים יותר יכול לסייע בצמצום היקף התופעה ובמניעתה. הקדשת מאמצים לאבחון מוקדם של בעיות וליקויים העשויים להקשות על הלמידה, התערבות בשלב מוקדם בתחומים של הקניית הרגלי למידה ומתן תשומת לב למשפחות הילדים ולתפקידן המכריע במתן תמיכה לילד במהלך הלימודים הן פעולות מניעה בהן צריך לנקוט כבר בבית ספר יסודי.

ג. מסלולי לימוד ותעודות

מערכת החינוך הישראלית מקיימת, כאמור, מגוון רחב של מסלולים ומסגרות, הן בתוך בתי הספר הרגילים והן במסגרות האלטרנטיביות. מגוון המסלולים נועד לאפשר לבני נוער בעלי צרכים, יכולות והעדפות שונים לזכות בהשכלה איכותית ובעלת ערך לעתידם. בנוף החינוכי קיימים מסלולים ותוכניות מיוחדות בתוך התיכונים הרגילים, קיימות מסגרות נפרדות עם תוכניות לימודים מיוחדות, כגון הכשרה מקצועית, קיימות מסגרות עם גישות טיפוליות, וקיימות גם תוכניות ללימודים פרטניים לנוער מנותק שאינו מסוגל להיקלט באף מסגרת קבוצתית.

תמהיל נכון של מסלולים ומסגרות

מתוך הספרות עולות שאלות רבות ביחס ליתרונות ולחסרונות של המסגרות השונות מבחינת מיקומן בתוך מערכת החינוך הרגילה או מחוצה לה, מבחינת המטרות החינוכיות המרכזיות - הישגים לימודיים עיוניים ומקצועיים לעומת קידום ההסתגלות הרגשית והחברתית של התלמיד, ומבחינת הדגש בתוכנית הלימודים - לימודים עיוניים או הכשרה מקצועית.

אין ספק שהחלטות על התמהיל הרצוי של מסגרות ומסלולים מסוגים שונים במערך הכולל של השירותים לבני נוער נושרים היא החלטה קשה. יחד עם זאת, על מנת לספק מענים הולמים לבני נוער בעלי צרכים שונים, על קובעי המדיניות להכריע ביחס לתמהיל המסגרות הרצוי ולהבטיח את איכותן והתאמתן לצורכי התלמידים. ברמת הפרט, יש צורך לדאוג שכל נער ונערה מגיע למסלול או למסגרת המתאימים ביותר עבורו - ללא תלות במקום מגורים או השתייכות לקבוצת אוכלוסייה זו או אחרת.

הבטחת איכותן של כלל המסגרות

כשניגשים לדיון במכלול המסלולים והמסגרות המתקיימות עבור נוער בסיכון לנשירה או שנשר, עולה השאלה באיזו מידה המסלולים והמסגרות השונים אכן מהווים חלופות משמעותיות לבני הנוער האלה. למסגרות שמחוץ למערכת הרגילה אתגר מורכב ביותר: בהיותם קולטים בני נוער שכבר נפלטו מבתי ספר אחרים, עליהם להצליח במשימה שבתי ספר הרגילים נכשלו בה. הם אינם יכולים להמשיך ולתת את "אותה הסחורה" - עליהם להוות חלופה ממשית בעלת ערך וייחוד.

כיום, מרבית התלמידים הפונים ללימודים במערכת האלטרנטיבית מגיעים לבתי הספר המקצועיים בפיקוח משרד העבודה והרווחה. אין אחידות בין בתי הספר הללו ביכולתם לספק הכשרה מקצועית איכותית. בעוד שחלקם מלמדים מקצועות בעלי ביקוש בשוק העבודה והבוגרים זוכים בתעודות המאפשרות המשך לימודים, ישנם בתי ספר אחרים שמתקשים לספק תעודות הנתפסות כבעלות ערך של ממש וברמה הפותחת בפני הבוגרים הזדמנויות תעסוקה וקידום הולמות. המדיניות המכוונת למניעת נשירה גלויה הביאה גם לשינויים בהיקף ובהרכב האוכלוסייה המגיעה לבתי הספר המקצועיים. הצמצום במספר בני הנוער הנושרים מהמסגרות בפיקוח משרד החינוך, כמו גם קיומם של מסלולים טכנולוגיים בבתי הספר המקיפים, הביאו לכך, שרק התלמידים החלשים ביותר לומדים במסגרות האלטרנטיביות. תהליכים אלו חיזקו את הדימוי השלילי של המסגרות כמיועדות לקבוצות חלשות.

עם זאת, למסגרות המקצועיות האלטרנטיביות יתרונות משלהן: בני הנוער הלומדים בהן מביעים שביעות רצון רבה מההזדמנות הניתנת להם להתנסות בחיי העבודה ולהשתכר; המסגרות הן קטנות ומאפשרות מתן יחס אישי יותר לכל תלמיד ולכן, הן בעלות פוטנציאל לתת מענים אישיים ומותאמים יותר לצרכים הייחודיים של כל נער ונערה.

המידע המוצג בדוח מצביע על כך, שפעמים רבות, המענים הניתנים אינם עולים בקנה אחד עם צורכי התלמידים, דבר המקשה עוד יותר על הבאת התלמידים להישגים משמעותיים ועל קידום הסתגלותם הרגשית והחברתית. יש צורך לדאוג להתאמת מגמות הלימוד לצורכי שוק העבודה, לפעול להרחבת תפקיד המורה ולהקניית כלים חינוכיים ואחרים, שיסייעו להם להתמודד עם צורכי התלמידים ובעיותיהם, ולתגבור מערך הסיוע של אנשי מקצועות טיפוליים במסלולים אלה.

זכאות לתעודות בתום הלימודים

בשנים האחרונות, הציבה מערכת החינוך כיעד מרכזי הבאת אחוז גדול ככל האפשר מהתלמידים לקבלת תעודת בגרות. מגמה זו באה לידי ביטוי גם בהרחבת האפשרויות לגשת לבחינות הבגרות במגוון רחב יותר של מסלולים ומסגרות - כולל במסגרות האלטרנטיביות - וניכרת בשנים האחרונות עלייה עקבית

באחוז הזכאים לתעודות בגרות. אין ספק, שמתן אפשרות לתלמידי בתי הספר המקצועיים לגשת לבחינות בגרות פותחת בפניהם אפשרויות והזדמנויות נוספות. עם זאת, עדיין כמחצית מבני הנוער היהודים ומרבית בני הנוער הערבים אינם זכאים לתעודות אלה והעלייה באחוזי הזכאים משנה לשנה היא איטית מאוד. נראה, ששינוי משמעותי של מצב זה דורש הפעלת תוכניות התערבות אינטנסיביות ועתירות משאבים.

אם בעבר, הושם דגש במסלולים ובמסגרות המקצועיים על מתן הכשרה מקצועית לקראת השגת תעודות מקצועיות, מושמעת היום טענה, שבעקבות ניסיונותיהם של המסלולים ובתי הספר המקצועיים להגיש תלמידים לבחינות בגרות, אפילו במידה חלקית, נפגע מעמדן של תעודות המקצוע. לכן, לאור המציאות הנוכחית, על המערכת לתת את הדעת לתוצרים הלימודיים הפורמליים, שאותם משיגים בני נוער שאינם זוכים בתעודת בגרות, בתום הלימודים העל-יסודיים. מהו היעד הלימודי שאליו שואפים תלמידים שאינם מצפים להשיג תעודת בגרות? עם אלו כלים יוצאים בני הנוער לעולם כמבוגרים? כאמור, סוגיות אלו רלוונטיות לגבי אחוז גדול מבני נוער שמסיימים תיכון בישראל - ובמיוחד לגבי בני הנוער בסיכון, ושנשרו מהמערכת הרגילה בשל צורכיהם הרבים.

לבסוף, העובדה שמערכת החינוך הישראלית מציבה לעצמה שתי מטרות מרכזיות בו-זמנית - גם מניעת נשירה וגם הצלחה בבחינות בגרות - גורמת לדילמות ערכיות ולקשיים ביישום מדיניות ותוכניות בפועל. שתי המטרות גורמות להיווצרותם של תמריצים שונים לבתי ספר וקיימת תחרות על משאבים בין התוכניות השונות. פעמים רבות, אם כי לא תמיד, שונות אוכלוסיות היעד של התוכניות שנועדו לצמצם נשירה, לעומת התוכניות שמיועדות לקידום אחוזי הצלחה בבגרות, כך שהתחרות נוגעת לא רק לבחירת האמצעים אלא גם לבחירת אוכלוסיית התלמידים שיזכו ליהנות מהתשומות הנוספות.

ג. שותפות עם גורמים מחוץ לבתי הספר

מגוון הצרכים של הנערים והנערות הנושרים בתחומים שונים מצביע על הצורך בהתערבותם של גורמים מחוץ לבית הספר. לבני נוער שכבר נשרו, נדרשים שירותים שיסייעו להם לחזור ללימודים או להיקלט במסגרת תעסוקתית המתאימה להם. קשייהם של הנושרים הגלויים והסמויים (שתיית אלכוהול, עיסוק בעבריינות או שימוש בסמים; וכן גם בעיות קשות במשפחות וביחס ההורים אליהם) מחייבים התערבות של גורמים מקצועיים שונים. בהקשר זה, סקירת השירותים הקיימים לבני הנוער הנושרים מחוץ למערכת החינוך מעלה מספר סוגיות המחייבות תשומת לב:

- ♦ ראשית, פריסת השירותים השונים אינה אחידה ברחבי הארץ ויש אזורים בהם לא ניתן שירות כלל. המחסור בשירותים בולט במיוחד במגזר הערבי, וזאת לאור היקפי הנשירה הגבוהים הקיימים בקרב בני הנוער הערבים.
- ♦ שנית, הסקירה מעידה על העדר תיאום וחלוקת תפקידים ברורה בין השירותים לבין עצמם. השירותים המכוונים לסייע לבני נוער נושרים מופעלים על ידי משרדים שונים, עוסקים בבעיות שונות ומיועדים לקבוצות אוכלוסייה שונות. מציאות זו יוצרת מצב שבו נערים ונערות עלולים "ליפול בין הכיסאות" ולא לזכות למענים המתאימים לצורכיהם ואף לא לקבל טיפול כלל. תיאום

וחלוקת אחריות בין השירותים יאפשרו גם לבחון באופן כולל יותר את פריסת השירותים באזורים ובמגזרים השונים בארץ.

♦ לבסוף, ניכר צורך בהגברת התיאום והעבודה המשותפת בין השירותים האלה לבין בתי הספר. גיבוש דרכי עבודה משותפות בין השירותים לבין בתי הספר תאפשר בניית מערך מענים כוללני יותר סביב התלמיד הנושר ותהווה גם בסיס להגמשת האפשרויות לחזרה לבית הספר ולמעבר בין מסגרות שונות.

ד. התמודדות עם הנשירה בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות

ההתמודדות באוכלוסייה הערבית: היקפי הנשירה הגלויה גבוהים במיוחד בקרב בני נוער ערבים. בעוד שהיום אחוז בני הנוער היהודי שאינו לומד הצטמצם לאחוזים בודדים, אחוז הלא לומדים בקרב הנוער הערבי (20.7%) גבוה יותר מפי ארבעה, והוא מלמד על תופעה חברתית רחבה למדי. ממדי הבעיה נעוצים, כפי הנראה, במכלול של גורמים שונים, המקיפים את כל גורמי הסיכון שהזכרנו: צרכים מרובים של בני הנוער, שרבים באים מהם מרקע סוציו-אקונומי נמוך, ועמדות הסביבה לגבי התועלת היחסית של המשך לימודים לעומת יציאה לשוק העבודה.

לעומת היקף הצרכים הרחב של האוכלוסייה הערבית, היקף המענים, מכל הסוגים, הקיימים בעבור אוכלוסייה זו קטן יחסית. קיימים פערים משמעותיים בהקצאת משאבים לחינוך במגזרים הערבי והיהודי. פערים אלה משתקפים הן בהשקעה מצומצמת יותר של הממשלה, כמו גם במשאבים מצומצמים יותר המוענקים למערכת החינוך על ידי הרשויות המקומיות וההורים, הסובלים ממצב כספי קשה. כמו כן, קיים מחסור בכוח אדם מקצועי מיומן בתחומים שונים. בנוסף, מדיניות ודרכי הפעולה של בתי הספר הערביים פעמים רבות אינם משכילים להחזיק את התלמידים בתוך מוסדם בלמידה משמעותית, בין היתר, בגלל שינויים תרבותיים וחברתיים החלים בחברה זו. לצד הרחבת היקף המענים הניתנים, התמודדות עם הנשירה בקרב נערים ונערות ערבים מחייבת הבנה מעמיקה יותר של דפוסי הנשירה ונסיבות הנשירה באוכלוסייה זו.

ההתמודדות בקרב העולים: נמצאו הבדלים גם בדפוסי הנשירה בין עולים לוותיקים ובקרב קבוצות שונות של עולים. מערכת החינוך, כמו גם השירותים התומכים, עושים מאמצים להתמודד עם הצרכים המיוחדים של קבוצות אלה. העולים לומדים באותן מסגרות עם הוותיקים ולכן חשופים לתוכניות ולדרכי ההתערבות שתוארו. יחד עם זאת, דרושה היערכות מיוחדת על מנת להתמודד עם הבעיות המיוחדות הנובעות מהעלייה כגון בעיות שפה, בעיות בהשתלבות חברתית ושונות תרבותית. נדרש מעקב לאורך זמן, הן על מנת לעמוד על שינויים במגמות ובדפוסי הנשירה בקרב קבוצות אלה והן על מנת לבחון כיצד מתמודדת המערכת עם אתגר זה.

התמודדות עם הנשירה בקרב בנות: נמצאו הבדלים בדפוסי הנשירה בין בנים לבין בנות. אמנם, היקף הנשירה, הן הגלויה והן הסמויה, בקרב הבנות, מצומצם יותר, אך מצד שני, מרבית הבנות העוזבות את בית הספר אינן משתלבות במסגרת כלשהי ונשארות מנותקות. בנוסף, ניתוח רב משתני הראה שבנות נוטות להישאר בבית הספר גם אם הן סובלות מבעיות קשות, בעוד שבנים הסובלים מהיקף בעיות דומה

נוטים לנשור. מידע זה מצביע על הצורך להבין יותר את דפוסי הנשירה השונים בקרב הבנות, לבחון באיזו מידה הן מבטאות מצוקה או נשירה סמויה באמצעות התנהגויות אחרות מאלו הבולטות לעין, וליצור מסלולים ומסגרות שיתאימו להן, הן בתוך מסגרות החינוך והן מחוצה להן.

ה. שותפות עם המשפחה

מקומה המרכזי של המשפחה בחיי הנערים והנערות מחייב להעניק לה מקום מרכזי גם במערך השירותים המכוון לצמצום היקף הנשירה ומניעתה. לכן, חשוב לפתח וליישם דרכי התערבות כוללניות הרואות את הילד בהקשר של המשפחה ולמצוא דרכים ליצירת שותפויות בין המשפחות לבין מערכת החינוך והשירותים האחרים למען מתן מענים אפקטיביים לצורכיהם של הנערים והנערות הנושרים.

ו. שותפות עם בני הנוער

לא ניתן לסיים דוח זה מבלי להתייחס לחשיבות נקודת מבטם של הנערים והנערות עצמם. בחלקיו השונים של הדוח הובאו ממצאים ביחס לאופן שבו תופסים בני הנוער את המסגרות בהן הם לומדים, את הסיבות שהביאו אותם לעזוב את המסגרת בה למדו ואת האופן בו הם מעריכים את מצבם כנושרים או כתלמידים. ממצאים אלה עולה, שבמקרים רבים בני הנוער מודעים למצבם, רואים את יתרונותיו וחסרונותיו ומבחינים גם ביתרונות ובחסרונות של מסגרות החינוך ושל השירותים עמם הם נמצאים בקשר. ממצאים אלה מלמדים שיש לראות בבני הנוער שותפים, הן בגיבוש אמצעי ההתערבות השונים והן בעיצוב המסלול הלימודי שלהם עצמם.

רשימת מקורות

- אבו-עסבה, ח. כהן-נבות, מ., עבדו, ב., סוידן, פ. (עומד להתפרסם), **איתור צרכים ותכנון שירותים לבני נוער בנצרת**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- אבו-עסבה, ח. 1999. "נשירת תלמידים ממערכת החינוך הערבית בישראל - תאור מצב והצעות לטיפול". **ילדים בישראל - על סף האלף הבא**. בן אריה, א., ציונית, י. (עורכים). אשלים והמועצה הלאומית לשלום הילד, ירושלים.
- אגוזי, מ.; פוירשטיין, י. 1988. "התיאוריה של הלמידה המתווכת ומקומה בהכשרת המורים". **דרכים בהוראה**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- אדלר, ח.; סבר, ר. 1998. **רכס או נכס? השכלה לכל וטיפול חינוכי**. המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אדלר, ח.; סבר, ר. 1984. **סיכוי ורקע. קווים לניתוח ולתכנון הטיפול בחינוך**. ירושלים, האוניברסיטה העברית.
- אדלר, ח. 1980. **דו"ח הועדה לאלטרנטיבות חינוכיות וטיפוליות לבני נוער שמחוץ למסגרות הלימוד וההכשרה**. משרד החינוך והתרבות. ירושלים.
- אדרת, א. 1982. **השפעת האינטגרציה החברתית על ההישגים של תלמידים בבתי ספר יסודיים**. עבודת סיום לקבלת תואר "דוקטור", ירושלים: האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אורתור, ג. 1956. "לבירור השפעתם של גורמים סביבתיים על הצלחה בלימודים". **מגמות ו'**: 265-275.
- אילן, י. יוגב, א. 1988. "דימוי עצמי ושאיפות השכלה בעיר פיתוח ובפרבריה הכפריים". **עיונים בחינוך** (48).
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש.; נועם, ג. 1998. **קליטת בני נוער וילדים עולים יוצאי אזור הקוקז ממצאי מחקר**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- בן אריה, א.; ציונית, י. 1999. **ילדים בישראל**. שנתון סטטיסטי 1999. המועצה הלאומית לשלום הילד. ירושלים.
- בן יקיר, ח. 1978. **מערכת החניכות בגרמניה המערבית ובישראל**. עבודת סיום לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

בן-סירא, ז. ; צמח, ת. 1984. **נשירה מבתי ספר על-יסודיים**. מכון ישראל למחקר חברתי שימושי, ירושלים.

גן-מור, א. 1995. **מקצוע לנוער: מסגרות ההכשרה והטיפול בנוער**. משרד העבודה והרווחה, ירושלים.

דר, י. רש, נ. 1985. "הרכבה השכלי של הכיתה והישגים לימודיים". **מגמות כ"ג**: 88-97.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 2000. **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1999. **התמדה בלימודים ונשירה של תלמידי בתי הספר העל יסודיים (כיתות ט'-י"ב) תשמ"ז-תשנ"ו**. ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1990-2000. **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים.

הראל, י. ; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש. ; מולכו, מ. ; חביב, ג'. (עומד להתפרסם). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. ממצאי המחקר השני (1998)**. ג'וינט-מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן.

חן, מ. 1995. **להבהרת מושג האינטגרציה**. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.

טטר, מ. ; כפיר, ד. ; סבר, ר. ; אדלר, ח. ; רגב, ח. 1994. **חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידי עולים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל**. האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפול בחינוך, ירושלים.

יוגב, א. ושפירא ר. 1992. "השכלה משכל ורכישת סטאטוס: היבטים עדתיים בהתפתחותה של ישראל כחברה מסמיכה". אצל: יוגב, א. **התפשטות ההשכלה בישראל**. מסדה, אוניברסיטת תל אביב.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ. ; דולב, ט. ; שמש, א. 1999. **סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מינהל חברה ונוער, במשרד החינוך, התרבות והספורט: מאפיינים, צרכים ומענים דוח מחקר**. ג'וינט מכון ברוקדייל - המרכז לילדים ולנוער ומשרד החינוך התרבות והספורט מינהל חברה ונוער, ירושלים.

כהן-נבות, מ. 2000. "סביבת החינוך החדשה" - **תוכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
כהן-נבות, מ. (עומד להתפרסם). **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם**. ג'וינט מכון ברוקדייל המרכז לילדים ולנוער, ירושלים.

כהן-נבות, מ. ; גבעון, ס. 1998. **הערכת המפתנים- דוח מחקר מסכם**. ג'וינט מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן, מ. 1996. הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע. דו"ח 1: ממצאים משנת פעילות ראשונה (1993/94) דמ-253-96. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן, מ. 1996. הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע. דו"ח 2: ממצאים משנת פעילות שניה (1994/95) דמ-282-97. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהנא, ר.; סטאר, ל. 1984. חינוך ועבודה, תהליכי סוציאליזציה מקצועית בישראל. מאגנס, ירושלים.

כרמלי, א.; שמיר, נ.; יצחקי, ל. 1999. מתחברים לנוער מנותק. המוסד לביטוח לאומי מנהל המחקר והתכנון, ירושלים.

כץ, י.; קרינסקי, ו. 1992. דו"ח מסכם בעקבות התוכנית לקידום תלמידים חלשים ומניעת נשירתם. משרד החינוך, מכון צפנת, ירושלים.

להב, ח. 1999. נוער בשולי החברה התופעה ודרכי ההתמודדות. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק בישראל: אוכלוסיית יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה. משרד החינוך התרבות והספורט, מנהל חברה ונוער ירושלים.

להב, ח. 2000. "נוער בסיכון - התופעה בפרספקטיבה". מתוך: שמש א. מניתוק לשילוב. משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, ירושלים.

ליטווין א. 1971. "הקצאת משאבים בחינוך ללא גורמים המשפיעים על הישגי תלמידים במבחן הסגר", מגמות י"ח: 166-187.

ליפשיץ, ח.; חביב, ג'.; קונסטנטינוב, ו. 1999. קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה - מבט רב מימדי, דוח המשך: ניתוח רב משתני. ג'וינט מכון ברוקדייל, ירושלים.

ליפשיץ, ח.; נועם, ג.; חביב, ג. 1998. קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה: מבט רב מימדי. ראיית בני הנוער, האמהות ואנשי מערכת החינוך - דוח מסכם. ג'וינט מכון ברוקדייל, ירושלים.

ליפשיץ, ח.; נועם, ג.; בוזגלו מ. 1997. השתלבות תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: דוח מסכם למחקר הערכה של פרויקט "שילובים". ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

מבקר המדינה, 2001. דוח שנתי 51 לשנת 2000 ולחשבונות שנת הכספים 1999. משרד מבקר המדינה, ירושלים.

- משרד החינוך התרבות והספורט. 1997. **תכנים תוכניות ודרכי פעולה של מינהל חברה ונוער**. מנהל חברה ונוער, ירושלים.
- משרד החינוך התרבות והספורט. 1996. **"חנוך לנער על פי דרכו"**. מערכת חינוך ממיינת למערכת חינוך מקדמת כיצד להתאים מסגרות לילדים במקום ילדים למסגרות. המזכירות הפדגוגית, ירושלים.
- משרד החינוך התרבות והספורט. 1996. **תוכניות ויזמות חינוכיות למרכזי חינוך ולכיתות הכוון**. האגף לשירותי חינוך ורווחה, ירושלים.
- משרד החינוך התרבות והספורט. 1994. **מניעת נשירה - הגברת כח ההתמדה וההצלחה של התלמידים בבית הספר**. חוזר המנהל הכללי, ירושלים.
- נבו, ד. ; פרידמן, א. 2000. **הערכה חיצונית לפרויקט 30 הישובים ('הפרויקט ההוליסטי') לשנים 1966-1998**. אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- נועם, ג. ; אלנבוגן- פרנקוביץ, ש. ; וולפסון, מ. 1998. **קליטת בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר: ממצאים ממחקרים בחמישה יישובים**. גוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- סבירסקי, ש. 1990. **חינוך בישראל- מחוז המסלולים הנפרדים**. דורות הוצאה לאור, תל-אביב.
- סבר, ר. 1998. **יש בגרות - מסגרת לימודים להשגת תעודת בגרות לבני נוער עולים ונושרי השכלה**. המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- סולימני, ר. 1996. **סביבת החינוך החדשה: "תוכנית חינוכית למניעת נשירה וקידום הישגים של תלמידים בבתי ספר"**. גוינט ישראל, ירושלים.
- פרידמן, י. ; בר, א. 1988. **בתי-ספר קהילתיים על-יסודיים**. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.
- פרידמן, י. 1987. **"מעורבות מבוקרת של מורים ואנשי צוות בתהליכי קבלת החלטות בבית-הספר, המודל מרשמי למהנלים**. עיוניים במנהל ובארגון החינוך 62 : 41-14.
- קליין, ז. ; אשל, י. 1981. **אינטגרציה וקידום מטרות החינוך בישראל**. מגמות כ"ו : 271-282.
- קרונר, י. 1988. **"הכנת הנוער במצוקה לחיי עבודה"**. עבודה ורווחה וביטוח לאומי, ע"מ 19-16.
- רש, נ. 1989. **"הצבה למסלול לימודים בבית הספר התיכון בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי"**. מגמות ל"ב : 58-74.

שביט, י. 1992. "הסללה והתרחבות שיעורי הלמידה של ערבים ויהודים בישראל". אצל: יוגב, א. **התפשטות ההשכלה בישראל**. מסדה, אוניברסיטת תל אביב.

שביט, י.; קראוס ו. 1992. "שינויים בתהליך הריבוד ההשכלתי ברצף השנתונים". אצל: יוגב, א. **התפשטות ההשכלה בישראל**. מסדה, אוניברסיטת תל אביב.

שפרינצק, ד.; בר, א.; שגב, י.; פיטרמן, ד.; לוי-מזלום, ד. 2001. **עובדות ונתונים: התשס"א - 2001**. המינהל לכלכלה ולתקציבים, משרד החינוך, ירושלים.

שרלין, ל. 1986. **פרויקט חניכים באוניברסיטה העברית פרסום מס' 112**, המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

שרן, ש.; שחר, ח. 1990. **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. שוקן, ירושלים.

ששון-פרץ ו. 1998. **בחינת המשתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים, אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק "מפנה"**. עבודת מ.א. אוניברסיטת בר אילן.

Achenbach, T. M. 1991. **Manual for the Teacher's Report Form & 1991 Profile**. University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington, Vermont.

Adelman, N. 1992. **Minnesota's Educational Options for At Risk Youth: Urban Alternative Schools and Area Learning Centers**. Minnesota State Department of Education, St. Paul and Policy Studies Associates, Inc. Washington, DC.

Alexander, K. L.; Entwisle D. R.; Horsey C. S. 1997. "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout". **Sociology of Education** 70: 87-107.

Atkinson, M.; Halsey, K.; Wilkin, A.; Kinder, K. 2000. **Raising Attendance: A Detailed Study of Education Welfare Service Working Practices**. Vols. 1 and 2. National Foundation for Educational Research. Berkshire, UK.

Austin Independent School District, Texas. 1982. **Drop-Out Interviews: 1982 Final Technical Report**. Office of Research and Evaluation, Austin.

Bachman, J. G.; Green, S.; Wirtanen, I. D. 1971. **Dropping Out: Problem or Symptom?** Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor.

Baker, J.; Sansone, J. 1990. "Interventions with Students at Risk for Dropping Out of School: A High School Responds". **Journal of Educational Research**, 83: 181-86.

Bandura, A. 1977. "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". **Psychological Review** 84: 191 – 215.

- Barnes, S.; Stewart, J. 1991. **A Study of an Alternative High School: Focus, Features and Impact**. Texas.
- Barr, R. D.; Parrett, W. H. 1995. **Hope at Last for At- Risk Youth**. Allyn and Bacon, Boston.
- Bartolome, L. I. 1994. "Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy". **Harvard Educational Review** 64: 173 - 194.
- Belsky, J. 1993. "Etiology of Child Maltreatment: A Developmental - Ecological Analysis". **Psychological Bulletin** 114: 413 - 434.
- Borus, M. E.; Carpenter, S. A. 1984. "Choices in Education". In: M. E. Borus (ed.) **Youth and the Labor Market**, pp. 81-110. W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, MI.
- Brad, M. 1993. "A Policy Perspective : Overcoming Gridlock Beyond Schools". In: Donmoyer, R. and Kos, R.(eds.) **At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices**, pp. 395- 400. State University of New York, Albany.
- Brown, B.V.; Emig, C. 1999. "Prevalence, Patterns and Outcomes". In: D. J. Besharov (ed.), **America's Disconnected Youth**. CWLA Press. Washington, DC.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J. 1989. "Early School Dropout: Configurations and Determinants". **Child Development** 60: 1437 – 1452.
- Center for Educational Research and Innovation . 1971. **Equal Educational Opportunity**. Paris.
- Centre for Educational Research and Innovation, 2001. **Education at a Glance: OECD Indicators**. 2001 Edition, Paris.
- Ciccheli, T., et al. 1990. **Dropout Prevention Strategies for Urban Children At-Risk: A Longitudinal Analysis**. New York.
- Cohen, S. B; De Bettencourt, I. V. 1991. "Dropout: Intervening with the Reluctant Learner". **Intervention in School and Clinic**, 26: 263-271.
- Collier, W. V. et al. 1987. **A Literacy and Dropout Prevention Program that Works: Evaluation Study**. Children's Aid Society. New York.
- Coleman, J. S. 1975. "The Concept of Equality of Educational Opportunity". In: Levine, D. and Jobane, M. (eds.) **The Inequality Controversy: Schooling and Distributive Justice**, pp. 199-213. Basic Books. New York.

- Darling-Hammond, L. 1997. "School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching". **Educational Policy** 11: 151-166.
- Donmoyer, R.; Kos, R. 1993. "At-Risk Students: Insights from/about Research". In: Donmoyer, R. and Kos, R.(eds.) **At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices**, pp. 7- 36. State University of New York Press. Albany.
- Eisikovits, R. 1995. "I'll tell you what school should do for us: How immigrant youth from the former U.S.S.R. view their high school experience in Israel", **Youth and Society**, 27(2): 230-255.
- Elmore, R. F. 1996. "Getting to Scale with Good Educational Practice". **Harvard Educational Review** 66: 1-26.
- Evans, I. M.; DiBenedetto, A. 1990. "Pathways to School Dropout: A Conceptual Model for Early Prevention". **Special Services in the Schools** 6: 63-80.
- Fine, M. 1986. "Why Urban Adolescents Drop Into and Out of Public High School". **Teachers College Record** 87: 393-409.
- Finn, C. E. 1987. "The High School Dropout Puzzle". **Public Interest** 87: 3-22.
- Frank, R. J. 1990. "High School Dropouts: A New Look at Family Variables". **Social Work in Education** 13: 34-47.
- Franklin, C.; Meneil, J. S.; Wright, R. 1990. "School Social Work Works: Findings from an Alternative School for Dropouts". **Social Work in Education**. April, 1990.
- Garbarino, J. 1995. **Raising Children in a Socially Toxic Environment**. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Gibson, M. G. 1987. "The School Performance of Immigrant Minorities: A Comparative View". **Anthropology and Education Quarterly** 18: 262 – 275.
- Gillborn, D. 1997. "Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement". **Anthropology and Education Quarterly** 28: 375-393.
- Greene, B.; Uroff, S. 1989. "Apollo High School: Achievement Through Self-Esteem". **Educational Leadership** 46: 80-81.
- Hallinan, M. T. 1994. "Tracking: From Theory to Practice". **Sociology of Education** 67: 79-84.
- Hayward, B. J.; Tallmadge, G. K. 1995. **Strategies for Keeping Kids in School: Evaluation of Dropout Prevention and Reentry Project in Vocational Education**. American Institute for Research in the Behavioral Sciences, Washington, DC.

- Hernstein, R. J.; Murray C. 1994. **The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life.** The Free Press, New York.
- Hobbs, B. 1993. **School-Community Collaboration as a Strategy for Meeting the Needs of At-Risk Youth.** Unpublished doctoral dissertation. Corvallis, OR: Oregon State University. Gefen Publishing House, Jerusalem.
- Horowitz, T. R. 1992. "Dropout–Mertonian or Reproduction Scheme?". **Adolescence** 27: 451-459.
- Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B.; Tremblay, R. E. 2000. "Predicting Different Types of School Dropouts: A Typology Approach with Two Longitudinal Samples". **Journal of Educational Psychology** 92: 171 – 190.
- Jobane, M (eds.) **The Inequality Controversy: Schooling and Distributive Justice**, pp. 199-213. Basic Books, New York.
- Johnson, T. R.; Geller, D. M. 1992. "Experimental Evidence on the Impacts of Computer-Assisted Instruction in the Job Corps Program". **Evaluation Review** 16: 3-22.
- Johnson, F. C. 1985. **Junior-High-School Migrant Student Services: A Compendium.** State University of New York Ontario College at Oneota. D. ED 260862. Reports-Research/tech 143.
- Jordan, W. J.; Lara, J.; McPartland, J. M. 1996. "Exploring the Causes of Early Dropout Among Race-Ethnic and Gender Groups". **Youth and Society** 28: 62-94.
- Karlin, A.R., et al. 1993. "T.I.P.S. Being at Risk and Loving It". **Teacher Education and Practice** 8: 43-50.
- Karp, E. 1988. **The Dropout Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A Report to the Ontario Study of Education and the Issue of Dropouts, Student-Retention and Transition Series.** ISBN-0-7729-3748-6 Ontario, Dept of Education, Toronto. ED 298425.
- Kronick, F. R.; Hargis, C. H. 1990. **Dropouts: How Drops Out and Why - and the Recommended Action.** Charles C Thomas Publisher, Springfield.
- Kashti, Y.; Aricli, M.; Shapiro, R.1992. "Israel". In: Cookson, P., Sadovnik, A., and Semel, S.(eds.), **International Handbook of Educational Reform**, pp. 305-320. Greenwood Press, NY.
- Langone, J., et al. 1992. "Co-Operative School Programs in the State of Georgia: An Analysis". **International Journal of Rehabilitation Research** 15: 69-74.
- Lareau, A. 1987. "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital". **Sociology of Education** 60; 73-85.

Larson, C. S.; Gomby, D. S.; Shiono, P. H.; Lewit, E. M.; Behrman, R. E. 1992. "Analysis". **The Future of Children** 2: 6-18.

Loto, L. S. 1982. "The Holding Power of Vocational Curricula: Characteristic of Effective Dropout Prevention Programs". **Journal of Vocational Educational Research** 7: 39-49.

Morris R. C; Schults N. 1995. **A Resource Guide for Working with Youth at Risk**. Thechnomic Pub. Co, Lancaster.

National Center for Education Statistics, 1995. **Mini-Digest of Education Statistics 1995**. USA.

Neumann, R. A. 1991. "A State Legislative Approach to Recovering Students Who Drop Out of School". **Urban Education** 26: 30-309.

Northwest Regional Educational Laboratory. 1990. **Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1990 Update**. Portland, Oregon.

Office of Educational Research and Improvement. 1987. **Dealing with Drop Outs: The Urban Superintendent's Call to Action**. U.S. Department of Education, Washington DC.

Opuni, K. A., et al. 1991. **Dropout Prevention at the Grassroots: Houston ISD's E Elementary At-Risk Program**. Texas.

Organization for Economic Co-Operation and Development. 1995. **Our Children at Risk**. Center for Education Research and Innovation, France.

Pallas, A. M., Natriello, G., and McDill, E.L. 1989. "The Changing Nature of the Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends" **Educational Researcher** 18: 16-22.

Philliber Research Associates. 1994. **An Evaluation of the Caring Communities Program at Walbridge Elementary School**. New York.

Pouncy, H. 1999. The "Hallwalkers". In: D. J. Besharov (ed.), **America's Disconnected Youth**. CWLA Press, Washington, DC.

Reynolds, D.; Sammons, P.; Stoll, L.; Barber, M.; Hillman, J. 1996. "School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom". **School Effectiveness and School Improvement** 7: 133-158.

Richman, J. M.; Bowen, G. L. 1997. "School Failure: An Ecological-Interventional-Developmental Perspective". In: Fraser M. W. (ed.), **Risk and Resilience in Childhood**, pp. 95-116. NASW Press, New York

- Rippner, M. 1992. **Using Businesses as On-Site-Schools to Increase Academic Achievement and Develop Employability Skills of At-Risk Students**. Florida.
- Rosenberg, M. 1965. **Society and the Adolescent Self Image**. Princeton University Press, Princeton. New Jersey.
- Rumberger, R.W. 1995. "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools". **American Educational Research Journal** 32(3): 583-625.
- Rumberger, R. W. 1990. "Second Chance for High School Dropouts: The Costs and Benefits of Dropout Recovery Programs in the United States". In: Inbar, D.A. (ed.), **Second Chance in Education**. Falmer Press.
- Rumberger, R.W. 1983. "Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background". **American Educational Research Journal** 20: 199-220.
- Schorr, L. 1992. **Service Integration and Beyond: The Challenge in Integrating Education and Human Services: Strategies to Strengthen Northwest Families**. Forum Proceeding, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sherer, M. and Maddux, J. , 1987. "The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation". **Psychological Report** 51:663-671.
- Slavin, R. E.; Madden, N. A.1989. "Effective Classroom Programs for Students at Risk". In: Slavin R.E.; Karweit N.L.; Madden N.A. (eds.), **Effective Programs for Students at Risk**, pp. 23-51. Allyn and Bacon, Boston.
- Smylie, M. A. 1994. "Redesigning Teacher's Work : Connections to the Classroom". In: Darling-Hammond, L. (ed.), **Review of Research in Education**, pp. 129-179. American Educational Research Association, Washington, DC.
- Smyer, R.; Bliss, K. 1991. **Crockett's Project Success: 1990-91 Evaluation Report. Executive Summary**. Austin Independent School District, Texas.
- Southard, M.F. 1991. **Process Evaluation in Dropout Prevention Programs. Detecting Problems and Benefits through the Use of Problems Benefit/Survey**. Florida.
- Steinberg, L.; Blinde, P. L.; Chan, K.S. 1984. "Dropping Out Among Language Minority Youth". **Review of Educational Research** 54: 113-132.
- Stoll, P. 1990. "Absent Pupils who are Officially Present". **Education Today**, 40(3): 22-5.
- Teddie, C.; Stringfield, S. 1993. **Schools Make a Difference: Lessons Learned from a Ten-Years Study of School Effects**. Teachers College Press. New York.

- Toby, J. 1989. "Of Dropouts and Stay-Ins: The Gershwin Approach". **Public Interest** 95: 3-13.
- Toles, T.; Schulz, E. M.; Rice, W. K. 1986. "A Study of Variation in Dropout Rates Attributable to Effects of High Schools". **Metropolitan Education** 2: 30-38.
- Vallerand, R. J.; Fortier, M. S.; Guary, F. 1997. "Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout". **Journal of Personality and Social Psychology** 72: 1161-1176.
- Vogt, L. A.; Jordan, C.; Tharp R. G. 1987. "Explaining School Failure, Producing School Success: Two Cases". **Anthropology and Education Quarterly** 18: 276-86.
- Wehlage, G. G.; Rutter, R. A. 1986. "Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?". **Teachers College Record** 87: 374-392.
- Welner, K. G.; Oakes J. 1996. "(Li)Ability Grouping: The New Susceptibility of School Tracking Systems to Legal Challenges". **Harvard Educational Review** 66: 451-470.
- Wehmiller, P. L. 1992. "Teaching and Practice: When the Walls Come Tumbling Down". **Harvard Educational Review** 62: 373-382.
- Wilkinson, D.; Griffith, J. 1994. **Overage Ninth-Grade Dropout Prevention Programs: 1993-94**. Texas.
- Wolman, C.; Bruininks, R.; Thurlow, M. L. 1989. "Dropouts and Dropout Programs: Implications for Special Education". **Remedial and Special Education** 10: 6-21.
- Young, T. M.; Done, M. M.; Pappenpart, D. M. 1988. "Residential Group Care for Children Considered Emotionally Disturbed 1966-1981". **Social Service Review** 62: 158-170.

נספח 1: פירוט המחקרים ומאגרי המידע ששימשו בסיס לניתוח

שם המחקר	החוקרים (ומועד פרסום דוח המחקר)	האוכלוסייה	גודל המדגם	שנת איסוף הנתונים	שותפים למחקר/מזמינים*
התנהגויות סיכון, רווחה חברתית ובריאות בקרב בני נוער בישראל:	יוסי הראל, שרית אלנבוגן-פרנקוביץ, מיכל מולכו, ג'ק חביב (עומד להתפרסם)	תלמידי בתי ספר יהודיים וערביים בזרם הממלכתי והממלכתי דתי בכיתות ו' ו-י"א.	8394	1998	אוניברסיטת בר אילן, משרד הבריאות- המרכז הלאומי לבקרת מחלות, משרד החינוך, התרבות והספורט.
סקר II					
איתור צרכים ותכנון שירותים לבני נוער בנצרת	חאלד אבו-עסבה, מרים כהן-נבות, באשיר עבדו, פאדי סוידן (עומד להתפרסם)	בני נוער תלמידים ונושרים בנצרת בכיתות ו' עד י"א (גילאי 11-17)	תלמידים : 731 נושרים : 92	1999	עיריית נצרת
הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי ספר תיכוניים	מרים כהן-נבות (2000)	תלמידי כיתות הכוון בבאר שבע. בחלק מהכיתות התקיים פרויקט "סביבת החינוך החדשה".	390	1993-1997	גיוינט-ישראל, עיריית באר שבע
קליטת בני נוער וילדים יוצאי איזור קווקז	שרית אלנבוגן-פרנקוביץ, גילה נועם (1998)	בני נוער יוצאי קווקז הלומדים בכיתות ה' ט' (בגילאי 14-18)	180 בני נוער ו-140 אמהות	1997	המשרד לקליטת העלייה, משרד החינוך התרבות והספורט, משרד העבודה והרווחה, משרד השיכון וגיוינט- ישראל.
קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה : מבט רב מימדי.	חן ליפשיץ, גילה נועם וג'ק חביב (1998)	בני נוער יוצאי אתיופיה בגילאי 12-18.	850 בני נוער, 360 אמהות.	1997	משרד החינוך והתרבות, המשרד לקליטת העלייה וגיוינט ישראל.

* מלבד מכון ברוקדייל

נספח 1: פירוט המחקרים ומאגרי המידע ששימשו בסיס לניתוח - המשך

שם המחקר	החוקרים (ומועד פרסום דוח המחקר)	האוכלוסייה	גודל המדגם	שנת איסוף הנתונים	שותפים למחקר/מזמינים
סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מנהל חברה ונוער, במשרד החינוך, התרבות והספורט	פאולה כאהן- סטרבצ'ינסקי, טלל דולב, אילן שמש (1999)	בני הנוער בטיפול היחידות לקידום נוער (מלבד יוצאי אתיופיה).	659	1997	המכון לקידום נוער – תחום קידום נוער, מנהל חברה ונוער, משרד החינוך והספורט
הערכת המפתנים : מחקר ארצי	מרים כהן-נבות, סיגלית גבעון (1998)	תלמידי 6 מפתנים נבחרים, תלמידי 2 מרכזי נוער (לשם השוואה)	תלמידי המפתנים : 544 תלמידי מרכזי נוער : 98	1994-1996	משרד העבודה והרווחה וג'וינט ישראל.
הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים	מרים כהן-נבות (עומד להתפרסם).	תלמידי ארבעה בתי ספר טכנולוגיים שאליהם הוכנס פרויקט "סביבת החינוך החדשה"	304	1996-1999	ג'וינט-ישראל, משרד העבודה והרווחה, רשת עמל
קליטת בני נוער עולים מבריה"מ לשעבר : ממצאים ממחקרים בחמישה יישובים	גילה נועם, שרית אלנבוגן- פרנקוביץ, מיכל וולפסון (1998)	בני נוער עולי ברית המוצעות לשעבר בחמישה יישובים	2005	1994-1996	המשרד לקליטת עלייה, משרד החינוך, ג'וינט-ישראל, הרשו"מ : כרמיאל, רחובות, נתניה, רמלה ואופקים

נספח 2: מקורות המידע על מאפייני היוצאים ממערכת החינוך הרגילה

מטופלי שירותי נוער בנצרת	קידום נוער	תלמידי מרכזי נוער	תלמידי מפתנים	תלמידי בתי ספר טכנולוגיים	יוצאי כיתות הכוון	סה"כ נבדקים
92	659	98	642	304	390	
בני נוער בנצרת, שאינם לומדים כלל, ונמצאים בקשר עם שירותי הטיפול בנוער	מדגם ארצי מייצג של מטופלי השירות	תלמידי שני מרכזי נוער	תלמידי 6 מפתנים, שנבחרו על מנת לייצג את כלל המפתנים בארץ (אוכל' יהודית בלבד)	תלמידי 4 בתי ספר טכנולוגיים, בהם היה פרויקט ניסיוני	תלמידי כיתות הכוון ב-6 תיכונים מקיפים בעיר גדולה	מס' הנבדקים שיצאו מבי"ס רגילים
92	364	98	642	304	138	
בני נוער	בני נוער, מדריכי קידום נוער	מחנכים, יועצים חינוכיים	מחנכים, יועצים/עובדים סוציאליים, תלמידים	תלמידים, מחנכים, יועצים חינוכיים	מחנכים, יועצים חינוכיים	מקורות המידע לפרק

נספח 3: מאפיינים מרכזיים של היוצאים מבתי ספר רגילים במקורות המידע השונים ששימשו לניתוח

מטופלי שירותי נוער בנצרת	קידום נוער	תלמידי מרכזי נוער	תלמידי מפתנים	תלמידי בתי ספר טכנולוגיים	יוצאי כיתות הכוון	
82	80	58	71	75	76	בנים (%)
בני 14-18	בני 11-18	בני 12-18	בני 12-18	ט' עד י"ב	ט' עד י"ב	טווח כיתות/גילאים מגזר: (%)
-	76	100	100	84	100	יהודי
100	24	-	-	16	-	ערבי
-	15	21	18	20	13	עולים חדשים (%) **