



מרכז אנגלברג לילדים ולנוער

דוח מחקר

הנשירה הסמויה בישראל:

בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר

דליה בן רבי ♦ רות ברוך-קוברסקי ♦ מרים נבות ♦ וצ'סלב קונסטנטינוב

המחקר הוזמן על ידי הוועדה לקידום זכויות הילד בראשות ח"כ אורלי לוי-אבקסיס, ונערך בליווי ובפיקוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת, כמחקר מעקב למחקר שנערך בהזמנת הכנסת ופורסם בשנת 2001.

הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר

דליה בן רבי רות ברוך-קוברסקי מרים נבות וצ'סלב קונסטנטינוב

המחקר הוזמן על ידי הוועדה לקידום זכויות הילד בראשות ח"כ אורלי לוי-אבקסיס ונערך בליווי ובפיקוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת, כמחקר מעקב למחקר שנערך בהזמנת הכנסת ופורסם בשנת 2001.

דצמבר 2014

ירושלים

כסלו תשע"ה

"HIDDEN DROPOUTS":

A REEXAMINATION OF SCHOOL DISENGAGEMENT IN ISRAEL

Dalia Ben Rabi, Ruth Baruj-Kovarsky, Miriam Navot, Viacheslav Konstantinov

עריכת לשון: ענת ברבריאן
הפקה והבאה לדפוס: לסלי קליינמן

מאירס-ג'וינט-ברוקדייל
מרכז אנגלברג לילדים ולנוער
ת"ד 3886
ירושלים 91037

טלפון : 02-6557400
פקס : 02-5612391

כתובת האינטרנט : www.jdc.org.il/brookdale

פרסומים נוספים של מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בנושא

כהן-נבות, מ' ; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' ; ריינפלד, ת'. 2001. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער- דוח מחקר. מרכז המחקר והמידע של הכנסת ומאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' ; לוי, ד' ; קונסטנטינוב, ו' ; עוואדיה, א' ; ברוך-קוברסקי, ר' ; חסין, ט'. 2009. מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים. דמ-509-09.

בן רבי, ד' ; ברוך-קוברסקי, ר' ; קונסטנטינוב, ו' ; רותם, ר' ; כהן-נבות, מ'. 2013. מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים : מחקר חוזר (תשע"ב 2012). דמ-14-658

סבו-לאל, ר' ; חסין, ט'. 2011. מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער : איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון. דמ-11-589

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ' ; לוי, ד' ; קונסטנטינוב, ו'. 2010. בני נוער עולים בישראל- תמונת מצב עדכנית. דמ-10-561

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ' ; עמיאל, ש' ; לוי, ד' ; קונסטנטינוב, ו'. 2012. בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית המועצות לשעבר : עולים ובני עולים- דמיון ושוני. דמ-12-627

להזמנת פרסומים נוספים ניתן לפנות למאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ת"ד 3886, גבעת הג'וינט, ירושלים 91037, טל': 02-6557400, פקס : 02-5612391, דואר אלקטרוני : brook@jdc.org.il

ניתן לעיין בפרסומים אלה גם באתר המכון : www.jdc.org.il/brookdale

תמצית המחקר

1. רקע ומבוא

בית הספר ממלא תפקיד חשוב בחייהם של בני הנוער, ובעבור רובם זוהי המסגרת העיקרית שבה הם רוכשים כישורים לימודיים ומקיימים יחסים חברתיים עם בני גילם. עזיבת בית הספר לפני תום הלימודים (נשירה) היא בעיה חברתית מורכבת בעלת השלכות חברתיות-כלכליות משמעותיות, הן על התלמידים שנשרו והן על כלל החברה. השלכות אלו עשויות להתבטא, בין היתר, בהכנסה נמוכה בעתיד, בקשיים בתעסוקה, בבעיות בריאות ובהערכה עצמית נמוכה.

בעבר, מוקד הדאגה העיקרי של קובעי המדיניות היה התלמידים שעזבו את בית הספר לחלוטין. אך באחרונה הופנתה תשומת הלב גם לתלמידים המוגדרים כ'נושרים סמויים': כבר ב-1994 הבחין חוזר מנכ"ל של משרד החינוך בין 'נשירה גלויה', שמשמעה אי ביקור בבית הספר, שבסופו של דבר עלול להגיע לידי עזיבת המערכת, לבין 'נשירה סמויה', המאפיינת תלמידים שאמנם נמצאים בכיתה, אך הם אינם מתפקדים לימודית, הם מתנתקים מהמסגרות הקיימות וחשים ניכור כלפי הכיתה וכלפי בית הספר.

בספרות המחקרית מקובל להתייחס כיום למונח "Disengagement" (חוסר חיבור, ניתוק), המבטא את התנהגותו של התלמיד ותחושותיו כלפי בית הספר. ניתוק עשוי להוביל לנשירה גלויה. עם זאת, כיום מקובל על קובעי המדיניות כי יש מקום להתערבויות המכוונות לשפר את רווחת התלמידים, גם אם הפגיעה ברווחתם לא תוביל לבסוף לנשירה גלויה. כך, התערבויות, המנסות לשפר את האקלים הבית-ספרי, למנוע אלימות, או להפוך את תכנית הלימודים לרלוונטית ולמשמעותית יותר בעבור התלמידים, מכוונות בראש ובראשונה לשפר את חוויית הלמידה ואת רווחת התלמיד בבית הספר, אם כי הן עשויות כמובן למנוע גם נשירה גלויה.

למרות המודעות הגוברת לתופעת הנשירה הסמויה והניתוק, יש לציין כי לעומת נתוני הנשירה הגלויה, המתפרסמים מדי שנה על ידי משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הרי שהנתונים הנוגעים לנשירה הסמויה אינם מתפרסמים באופן דומה, ונראה כי הסיבה לכך היא הקושי המתודולוגי בניטור התופעה.

במחקר שנערך בשנת 2001 על ידי מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בעבור הוועדה לזכויות הילד של הכנסת¹ הוגדרו 'נושרים סמויים' כתלמידים שעדיין רשומים בבית הספר באופן פורמלי אך אינם מפיקים את התועלת המצופה מהתהליך הלימודי. זה היה ניסיון ראשון מסוגו לאמוד את היקף התופעה בישראל, תוך הדגשת נקודת מבטם של התלמידים עצמם על בית הספר. בעקבות המחקר, הוקמה ועדת כנסת מיוחדת בנושא הנשירה, אשר הגישה סדרת המלצות (הוועדה מיוחדת לנושא הנשירה מבית הספר, 2002). בשנים שחלפו מאז פרסום ההמלצות ננקטו במערכת החינוך מספר פעולות ויוזמות ברוח ההמלצות.

¹ כהן-נבות, מ'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; ריינפלד, ת'. 2001. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

לאור החשיבות שמיוחסת לצמצום הנשירה הסמויה ולאור השינויים שהתרחשו עם הזמן בדרכי הפעולה במערכת החינוך, עלה הצורך לבחון מחדש את מאפייני התופעה ואת היקפה. המחקר המוצג בדוח זה נערך ביוזמת יו"ר הוועדה לזכויות הילד ובהזמנת מרכז המחקר והמידע של הכנסת, והוא מציג הגדרה עדכנית של התופעה, וכן אומדנים עדכניים של היקפה ושל מאפייניה.

2. מטרת המחקר ושיטת המחקר

א. מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לספק לאנשי מקצוע, למפתחי תכניות התערבות ולקובעי מדיניות במערכת החינוך תמונה עדכנית על תופעת הנשירה ועל מאפייניה, כבסיס לפיתוח מדיניות ודרכי התערבות לשם התמודדות עם התופעה. המחקר התמקד בבחינת שאלות אלו:

- ◆ מהו היקף התופעה בישראל לעומת מדינות אחרות בעולם?
- ◆ מהו היקף התופעה באוכלוסיות שונות בישראל, בקרב תלמידים עם מאפיינים חברתיים-כלכליים שונים (גיל, מין, מגזר, מצב חברתי-כלכלי), ובבתי ספר מסוגים שונים?
- ◆ האם חלו שינויים בהיקף התופעה בישראל לאורך השנים, באופן כללי ובקרב קבוצות אוכלוסייה שונות?
- ◆ מהם הקשיים הנוספים המאפיינים תלמידים מנותקים?

ב. שיטת המחקר

המחקר הנוכחי בחן את תופעת 'הנשירה הסמויה' מבית הספר, באמצעות שלושה ממדים, המשמשים בספרות המחקר היום לבדיקת הנשירה הסמויה: הממד ההתנהגותי, הממד הרגשי והממד התפיסתי (קוגניטיבי):

- ◆ **הממד ההתנהגותי:** היעדרויות מרובות, איחורים, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע
- ◆ **הממד הרגשי:** תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים
- ◆ **הממד התפיסתי (קוגניטיבי):** התייחסות שלילית ללמידה, כולל תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה משמעותית.

השתמשנו במספר מקורות מידע. מקור המידע העיקרי הוא בסיס הנתונים של מבחני פיז"ה (PISA) 2012, שהועברו למדגם מייצג של תלמידים בני 15 בישראל ובמדינות OECD, וכוללים שאלות על נוכחות בבית הספר ועל תחושות כלפי בית הספר והלמידה, ולכן מאפשרים התייחסות לשלושת ממדי הניתוק. נוסף על כך, נעשה שימוש בנתונים מסקרי HBSC – סקרי בריאות והתנהגויות סיכון המועברים מדי כמה שנים לתלמידי כיתות ו-י"ב בישראל ובמדינות אחרות, והמאפשרים התייחסות לקבוצות גיל שונות והשוואות לאורך השנים, ביחס לחלק מהממדים; ובנתונים שנאספו במסגרת התכנית הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון (תכנית 360°) בשנת 2009 ובהם דיווחי מורים על היקף מצבי סיכון שונים (ובתוכם, מצבי ניתק ונשירה סמויה) בקרב תלמידים בכיתות א-יב, בכ-70 יישובים מאשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים.

3. עיקרי הממצאים

היקף הניתוק בישראל ובמדינות ה-OECD

- ◆ 42% מבני ה-15 בישראל דיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות, 13% דיווחו על ניתוק בשני ממדים, ו-3% דיווחו על ניתוק בכל שלושת הממדים.
- ◆ שיעור המדווחים על ממד כלשהו של ניתוק נמוך יותר בישראל לעומת ממוצע מדינות ה-OECD (42% לעומת 48%, בהתאמה). עם זאת בישראל יותר תלמידים מדווחים על ניתוק בכל שלושת הממדים (3%, לעומת 2% בממוצע מדינות ה-OECD).
- ◆ בישראל, לעומת ממוצע מדינות ה-OECD, יותר תלמידים מדווחים על ניתוק התנהגותי (נמדד במחקר זה על בסיס דיווח על היעדרויות ואיחורים מרובים): 15% בישראל לעומת 8% ממוצע מדינות ה-OECD, ופחות תלמידים מדווחים על ניתוק רגשי (תחושת חוסר שייכות וניכור לבית הספר): 24% בישראל לעומת 35% ממוצע מדינות ה-OECD. היקף הניתוק התפיסתי (תפיסת בית הספר כלא תורם לחייו ולעתידו של התלמיד) דומה: 22% ו-24%.

היקף הניתוק באוכלוסיות שונות בישראל

- ◆ היקף הניתוק גבוה במיוחד בקרב בנים בחינוך הערבי.
- ◆ היקף הניתוק ההתנהגותי (היעדרויות ואיחורים) והניתוק הרגשי (תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר) גבוה יותר בקרב בנות בחינוך הממלכתי-דתי לעומת בנים בחינוך הממלכתי-דתי ולעומת בנים ובנות בחינוך הממלכתי. היקף הניתוק התפיסתי (תפיסת בית הספר כלא-תורם לחייו ולעתידו של התלמיד) גבוה יותר בקרב בנים בחינוך הממלכתי, לעומת היקף הניתוק בקרב בנות בחינוך הממלכתי ובקרב בנים ובנות בחינוך הממלכתי-דתי.
- ◆ ביטויים שונים של ניתוק קיימים כבר בכיתות בית הספר היסודי, ויש עלייה בהיקף התופעה (בעיקר בניתוק ההתנהגותי – היעדרויות ואיחורים מרובים) עם העלייה בגיל.
- ◆ תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מדווחים יותר מתלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה על ניתוק ב-2-3 ממדים, בעיקר על יותר ניתוק התנהגותי וניתוק רגשי.
- ◆ תלמידים בחינוך הערבי הלומדים בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה (בתי ספר חלשים מבחינה חברתית-כלכלית) מדווחים יותר על ניתוק ב-2-3 ממדים, כמו גם יותר על ניתוק רגשי ותפיסתי, לעומת תלמידים מבתי הספר החזקים יותר. בקרב התלמידים בחינוך העברי לא נמצאו הבדלים בין בתי הספר השונים על פי מדד הטיפוח.
- ◆ תלמידים להורים בעלי השכלה אקדמית מדווחים על ניתוק תפיסתי (תפיסה שבית הספר אינו תורם לחייהם ולעתידם) יותר מתלמידים להורים עם השכלה נמוכה יותר.

שינויים בהיקף ממדי הניתוק לאורך השנים

- ◆ בניתוח על פי סקר HBSC (בו נכללות שאלות על הממד ההתנהגותי והרגשי בלבד), נמצא כי בשנים 2010-1998 חלה ירידה בדיווח של תלמידי כיתות ו, ח, י בחינוך העברי על ניתוק התנהגותי (היעדרויות מימי לימודים שלמים או משיעורים). לעומת זאת בחינוך הערבי חלה עלייה בהיקף הניתוק

ההתנהגותי, שיכולה להיות מוסברת בעלייה בנוכחותם של תלמידים עם קשיים בתוך בתי הספר, עקב העלייה בשיעורי הלמידה בבתי ספר אלה בעשור האחרון.

- ◆ באשר לדיווח על ניתוק רגשי, חלה ירידה מסוימת בקרב הבנים בחינוך העברי ובקרב הבנות בחינוך הערבי. לעומת זאת, בקרב הבנות בחינוך העברי ובקרב הבנים בחינוך הערבי לא חל שינוי משמעותי בדיווח על ניתוק רגשי.

קשיים נוספים של תלמידים המדווחים על ניתוק

- ◆ ככל שתלמידים דיווחו על יותר ממדי ניתוק (2-3 ממדי ניתוק לעומת ממד ניתוק אחד לעומת תלמידים שלא דיווחו על ניתוק כלל), אחוז גבוה יותר מהם הפגינו יכולת נמוכה במבחני פיזי"ה. עם זאת, בקרב בנות בחינוך העברי אין הבדל בהישגים לפי מספר ממדי הניתוק. בסך הכול, אחוזי התלמידים שדיווחו על 2-3 ממדי ניתוק ושציוניהם נמוכים - גבוהים יותר בחינוך הערבי, בקרב בנים, בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ובקרב תלמידים שלהוריהם אין השכלה אקדמית. בקרב תלמידים שדיווחו על שני ממדי ניתוק, רבים יותר (לעומת המדווחים על ניתוק בממד אחד או אלה שלא דיווחו על ניתוק באף ממד) דיווחו גם על התנהגויות סיכון ועל קשיים רגשיים (על פי סקר HBSC). עם זאת, לא כל המדווחים על שני ממדי ניתוק דיווחו גם על התנהגויות סיכון. אחוזי המדווחים על שני ממדי ניתוק וגם על התנהגויות סיכון גבוהים במיוחד בקרב בנים בחינוך הערבי לעומת התלמידים בשאר הקבוצות. בסך הכול, אחוזי התלמידים שדיווחו על שני ממדי ניתוק וגם על התנהגויות סיכון נמוכים יותר בחינוך הערבי (לעומת החינוך הערבי) ובקרב בנות (לעומת בנים).

4. הסוגיות העיקריות העולות מהמצאים

- ◆ המחקר הצביע על שיעורים משמעותיים של תלמידים בישראל המדווחים על ממדים שונים של ניתוק מבית הספר ומהלמידה. מהמצאים עולה שרבים יותר מבין התלמידים שמדווחים על כמה ממדי ניתוק (לעומת אלה המדווחים על ניתוק בממד אחד בלבד) מאופיינים בהתנהגויות סיכון ובהישגים לימודיים נמוכים, דבר המעמיד אותם בראש סולם הדאגה. עם זאת, גם דיווח על ניתוק בממד אחד עלול להוביל לפגיעה משמעותית ברווחתו של התלמיד וביכולתו למצות את המרב מהתהליכים הלימודיים והחברתיים בבית הספר.
- ◆ בשנים האחרונות ננקטו במערכת החינוך יוזמות ופעולות שונות הנחשבות ככאלה העשויות להפחית את ממדי הניתוק. השוואת הנתונים בין השנים מראה על ירידה בניתוק ההתנהגותי (כפי שמתבטא בהיעדרויות מרובות מבית הספר ומשיעורים), בחינוך העברי, ועל ירידה בניתוק הרגשי בקרב בנים בחינוך העברי ובקרב בנות בחינוך הערבי. ראוי להמשיך ולעקוב אחר שינויים בהיקפי הניתוק (ובעיקר הניתוק הרגשי והתפיסתי, הקיימים בהיקפים גבוהים), לאור הפעלתם של רפורמות ותהליכים חדשים, כגון רפורמות 'אופק חדש' ו'עוז לתמורה' והלמידה המשמעותית.
- ◆ כפי שצוין, במהלך השנים חלה ירידה מסוימת בהיעדרויות בחינוך העברי (בצד עלייה בחינוך הערבי), אך עדיין היקפי ההיעדרויות בישראל גבוהים במיוחד בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD. בצד העובדה שתופעת ההיעדרויות קשורה גם למאפיינים תרבותיים של כל מדינה, היא גם זו שקל יחסית להשפיע עליה באמצעות אכיפה ומדיניות מתאימה. עם זאת, בצד חיזוק ההקפדה על נוכחות סדירה

בשיעורים, יש צורך לשים לב גם לחיזוק המעורבות של התלמידים בתהליכי הלמידה (כגון, השתתפות בדיונים בשיעור) המהווים פן נוסף בניתוק ההתנהגותי.

◆ בצד התייחסות לממדי הניתוק עצמם, יש להתייחס גם למצבי הסיכון ולקשיים המופיעים בשכיחות גבוהה יותר בקרב תלמידים המדווחים על ניתוק, ובעיקר בקרב אלה המדווחים על ניתוק במספר ממדים – קשיים לימודיים, אלימות, שימוש בחומרים ממכרים, קשיים רגשיים וקשיי תקשורת עם ההורים.

◆ ממצאי המחקר, בדומה לממצאי מחקרים מהעולם, מראים כי גם התלמידים המאופיינים בניתוק במספר תחומים אינם מהווים מקשה אחת. לצד קבוצת התלמידים המדווחים על ניתוק וגם על צרכים נוספים, כפי שצוין לעיל, המחקר הצביע על קבוצה של תלמידים המדווחים על מספר ממדי ניתוק, אך הישגיהם הלימודיים תקינים. תופעה זו קיימת בעיקר בחינוך העברי, ושכיחה יותר בקרב בנות ובקרב תלמידים שלהוריהם השכלה אקדמית. נמצאו גם תלמידים (גם כאן, בעיקר בחינוך העברי ויותר בקרב בנות) המדווחים הן על ניתוק רגשי והן על ניתוק התנהגותי, אך אינם מפגינים התנהגויות סיכון. זיהויים של תלמידים אלה מחייב תשומת לב רבה יותר, מכיוון שהניתוק שלהם, העשוי לפגום ברווחתם וביכולתם למצות את התהליכים הלימודיים והחברתיים בבית הספר, אינו מלווה בקשיים נלווים בולטים היכולים לרמוז על קיומו.

◆ תופעת הניתוק קיימת בכל קבוצות האוכלוסייה, אך יש לתת את הדעת במיוחד לתת-הקבוצות האלה:

▪ **תלמידים בחינוך הערבי** - יש הבדלים משמעותיים בשיעורי הניתוק בין בנים לבנות בחינוך הערבי. עם זאת, בעשור האחרון עלה היקף התלמידים המדווחים על היעדרויות ואיחורים (ניתוק התנהגותי) בקרב שני המינים. זאת, על רקע הירידה המשמעותית בהיקף הנשירה הגלויה באוכלוסייה זו. ירידה בהיקפי הנשירה הגלויה משמעה הישארותם של תלמידים רבים יותר עם קשיי למידה והסתגלות בבתי הספר, ונראה כי יש צורך לפעול כדי לסייע להם לשמור על נוכחות גבוהה בבתי הספר. עם זאת, יש לציין ירידה מסוימת בהיקף הדיווח על ניתוק רגשי בקרב הבנות הערביות.

▪ **בנים בחינוך הערבי** - אחוזים גבוהים באופן משמעותי מהבנים בחינוך הערבי (לעומת הבנות בחינוך הערבי ולעומת בנים ובנות בחינוך העברי) דיווחו על היקף משמעותי של ניתוק (2-3 ממדים) ועל ניתוק רגשי ותפיסתי. בקרב בנים בחינוך הערבי (הן כאלה המדווחים על ניתוק והן כאלה שלא, אך יותר בקרב המנותקים) שכיחות התנהגויות הסיכון (כפי שנמצא על פי סקר HBSC) גבוהה יותר וההישגים נמוכים לעומת כל שאר הקבוצות. חשוב להבין את הגורמים לכך ולבחון אפשרויות ליישום התערבויות מוכוונות לקבוצת אוכלוסייה זו.

▪ **תלמידי כיתות ו** - כמו בכיתות הגבוהות יותר, כשליש מתלמידי כיתות ו דיווחו על ניתוק רגשי או התנהגותי. כמו כן, חלק מתלמידי כיתות ו' דיווחו גם על ניתוק רגשי וגם על ניתוק התנהגותי, ותלמידים אלה גם מאופיינים בשיעור ניכר של התנהגויות סיכון שונות. יש להניח שהתלמידים המאופיינים בקשיים אלה נמצאים כבר בגיל צעיר בסיכון מוגבר להתרחבות מצבי הניתוק והסיכון. קבוצה זו מחייבת יחס מיוחד כדי לתת מענה מוקדם ככל הניתן לקשייה, במטרה למנוע את התרחבות הניתוק והסיכון. כדי ללמוד יותר על קבוצה זו, על מאפייניה ועל מהלך התפתחות הקשיים יש לבצע מחקרים נוספים, כמו גם מעקב לאורך זמן.

▪ **תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך** - תלמידים אלו, לעומת תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה, מדווחים על יותר ממדי ניתוק, ובעיקר על יותר ניתוק התנהגותי וניתוק רגשי. עם זאת, אין הבדלים משמעותיים בין הקבוצות בנוגע לניתוק התפיסתי (תפיסת בית הספר כלא תורם לחייו ולעתידו של התלמיד).

◆ **ניטור ומדידה** - יש מקום לבחון דרכים להטמעת איסוף שוטף של נתונים על ממדי הניתוק, בגילים שונים. זאת בעיקר ביחס לממדי הניתוק הרגשי והתפיסתי, אותם קשה לאמוד בעזרת דיווחים מנהליים, וכן הרחבת היקף המידע על היבטים נוספים של ניתוק התנהגותי, כמו השתתפות בשיעורים ובדיונים בכיתה והשתתפות בפעילויות בית-ספריות מעבר לתכנית הלימודים. ביצוע מעקב לאורך שנים על אותם תלמידים יאפשר גם ללמוד על התפתחותם של מצבי הניתוק ועל השלכותיהם על התוצאות הלימודיות של התלמידים.

ממצאי המחקר הוצגו בפני הוועדה לזכויות הילד ובפני הגורמים הרלוונטיים במשרד החינוך.

דברי תודה

תודה רבה לאנשי הצוות במרכז המחקר והמידע של הכנסת, ובמיוחד לשרון סופר, ליובל וורגן ולאסף וינינגר על הליווי והעבודה המשותפת. תודה לד"ר יוסי הראל-פיש על שיתוף הפעולה רב השנים בעבודה על סקרי HBSC ולטלל דולב על השימוש בנתוני התשתית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. תודה לד"ר חיים להב ולד"ר יואל רפ ולצוות המחקר בראמ"ה על הערותיהם המועילות ועל סיועם בהבנת נתוני מבחני פיז"ה.

אנו מודים לחברי צוות מאירס-גיוינט-ברוקדייל: לפרופ' ג'ק חביב, מנכ"ל המכון, על ליווי המחקר לאורך כל הדרך; ולרויטל אביב-מתוק, לענת ברבריאן וללסלי קליינמן על תרומתן בהפקת הדוח.

תוכן העניינים

1	1. מבוא
1	1.1 הנשירה הסמויה והניתוק מבית הספר – הגדרה מושגית
4	1.2 מאפיינים ומצבים הקשורים לניתוק
6	1.3 הרקע למחקר הנוכחי
8	2. מטרת המחקר ושאלות המחקר
8	3. שיטת המחקר
8	3.1 מקורות המידע
10	3.2 אופן בניית המדדים
11	4. היקף ממדי הניתוק
11	4.1 היקף ממדי הניתוק בשנת 2012 – בישראל ובשאר מדינות ה-OECD
13	4.2 היקף ממדי הניתוק בקרב אוכלוסיות שונות
22	5. שינוי בהיקף ממדי הניתוק לאורך השנים
23	6. קשיים נוספים של התלמידים המדווחים על ניתוק מבית הספר
23	6.1 ניתוק והישגים במבחני פיז"ה
26	6.2 ניתוק והתנהגויות סיכון של תלמידים
28	6.3 ניתוק והתנהגויות סיכון – הבדלים בין קבוצות אוכלוסייה
29	6.4 ניתוק וקשיים רגשיים של תלמידים
31	ביבליוגרפיה
36	נספח א : הנשירה הגלויה
37	נספח ב : בניית מדדי הניתוק
39	נספח ג : התפלגות התלמידים בכלל ממד ניתוק, לפי כל הפריטים
41	נספח ד : היקף ממדי הניתוק בישראל ובמדינות ה-OECD
43	נספח ה : ממצאים מסקר HBSC 2010/11
49	נספח ו : ממצאים נוספים ממחקר פיז"ה 2012
52	נספח ז : נקודות החתך עבור רמות הבקאות בקריאה במבחן פיז"ה

רשימת הלוחות

- לוח 1 : הבדלים מרכזיים בין מקורות המידע השונים.....10
- לוח א 1 : בני 17 שאינם רשומים במוסד חינוכי, לפי מגזר ומין בשנים 2002-201436
- לוח ה 1 : היקף הניתוק, לפי סקרי HBSC 1998-2010.....43
- לוח ה 2 : היקף הניתוק, לפי סקרי HBSC 1998-2010, לפי מין43
- לוח ה 3 : היקף הניתוק, לפי סקרי HBSC 1998-2010, לפי מגזר44
- לוח ה 4 : היקף הניתוק, לפי סקרי HBSC 1998-2010, לפי מגזר ומין45
- לוח ה 5. מאפייני תלמידים שדיווחו על שני ממדי ניתוק בסקר HBSC 2010/11, לפי כיתה ...46
- לוח ה 6 : התנהגויות סיכון וקשיים נוספים של תלמידים, לפי ממדי הניתוק שעליהם דיווחו, סקר HBSC 2010/1146
- לוח ה 7 : התנהגויות סיכון וקשיים נוספים של תלמידים, לפי מספר ממדי הניתוק שעליהם דיווחו ולפי מגזר ומין, סקר HBSC 2010/1147
- לוח ה 8 : התנהגויות סיכון וקשיים נוספים של תלמידים, לפי ממדי הניתוק שעליהם דיווחו ולפי כיתה, סקר HBSC 2010/1148
- לוח ו 1 : רמות הציונים בקריאה בשפת האם, לפי מגזר, מין, לפי סוג הממדים ולפי מספר המדדים שעליהם דיווחו תלמידים בני 15, פיז"ה 201249
- לוח ו 2 : מות הציונים במתמטיקה ובמדעים, לפי מספר ממדי הניתוק שעליהם דיווחו תלמידים בני 15, ולפי מגזר ומין, פיז"ה 201251

רשימת התרשימים

- תרשים 1 : בני 17 שאינם רשומים במוסד חינוכי, לפי מגזר בשנים 2002-20132
- תרשים 2 : התפלגות מספר ממדי הניתוק בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD, בקרב תלמידים בני 15, לפי מבחן פיז"ה 2012.....12
- תרשים 3 : היקף ממדי הניתוק בישראל וממוצע מדינות OECD בקרב תלמידים בני 15, לפי מבחן פיז"ה 201213
- תרשים 4 : היקף הניתוק בקרב בנים ובנות בגיל 15 בישראל, לפי מחקר פיז"ה 2012.....14
- תרשים 5 : היקף הניתוק בקרב תלמידים בחינוך העברי והערבי בגיל 15 בישראל, לפי מחקר פיז"ה 201215
- תרשים 6 : היקף ממדי הניתוק בישראל לפי מין ומגזר, לפי מבחן פיז"ה 2012 (גיל 15)16
- תרשים 7 : היקף הניתוק בקרב תלמידים בפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי17
- בחינוך העברי בגיל 15 בישראל, לפי מחקר פיז"ה 2012.....

- תרשים 8 : היקף ממדי הניתוק בישראל לפי מין ופיקוח בחינוך העברי בגיל 15, לפי מבחן פיז"ה 2012..... 18.....
- תרשים 9 : היקף הניתוק בקרב תלמידים בגילים שונים, לפי סקר HBSC 2010/11..... 19.....
- תרשים 10 : היקף הניתוק לפי רמות סוציו-אקונומיות שונות, בקרב תלמידים בגיל 15, לפי מבחן פיז"ה 2012..... 20.....
- תרשים 11 : היקף הניתוק לפי רמות השכלת הורים¹, בקרב תלמידים בגיל 15, לפי מבחן פיז"ה 2012..... 21.....
- תרשים 12 : שינויים בהיקף ממדי הניתוק של תלמידים בחינוך העברי והערבי בכיתות ו, ח, י, לפי סקר HBSC בשנים 1998, 2004 ו- 2010/11..... 22.....
- תרשים 13. רמות הציונים של תלמידים בני 15 בקריאה בשפת אם במבחן פיז"ה 2012 לפי היקף ממדי הניתוק עליהם דיווחו..... 25.....
- תרשים 14 : בנים ובנות בגיל 15 בחינוך העברי והערבי שדיווחו על 2-3 ממדי ניתוק לפי אחוז התלמידים שהגיעו לרמות הציון השונות לפי מבחן פיז"ה 2012 בשפת אם 26.....
- תרשים 15 : התנהגויות סיכון בקרב תלמידים בכיתות ו, ח, י-י"ב לפי מספר ממדי הניתוק, על פי סקר HBSC 2010/11..... 27.....
- תרשים 16 : התנהגויות סיכון בקרב בנים ובנות בחינוך העברי והערבי בכיתות ו, ח, י-יב, המדווחים על 2 ממדי ניתוק (רגשי והתנהגותי), על פי סקר HBSC 2010/11..... 28.....
- תרשים 17 : התנהגויות סיכון בקרב תלמידים בכיתות השונות, המדווחים על 2 ממדי ניתוק (רגשי והתנהגותי), על פי סקר HBSC 2010/11..... 29.....
- תרשים 18 : קשיים רגשיים בקרב תלמידים בכיתות ו, ח, י-י"ב לפי מספר ממדי הניתוק, על פי סקר HBSC 2010/11..... 30.....

רשימת תרשימים בנספחים

- תרשים 11 : התפלגות התלמידים בממד הניתוק ההתנהגותי, לפי כל הפריטים 39.....
- תרשים 12 : התפלגות התלמידים בממד הניתוק הרגשי, לפי כל הפריטים 39.....
- תרשים 13 : התפלגות התלמידים בממד הניתוק התפיסתי, לפי כל הפריטים 40.....
- תרשים 14 : המדווחים על 2 או 3 ממדי ניתוק : ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 41.....
- תרשים 15 : המדווחים על ניתוק התנהגותי : ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 41.....
- תרשים 16 : המדווחים על ניתוק רגשי : ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 42.....
- תרשים 17 : המדווחים על ניתוק תפיסתי : ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 42.....

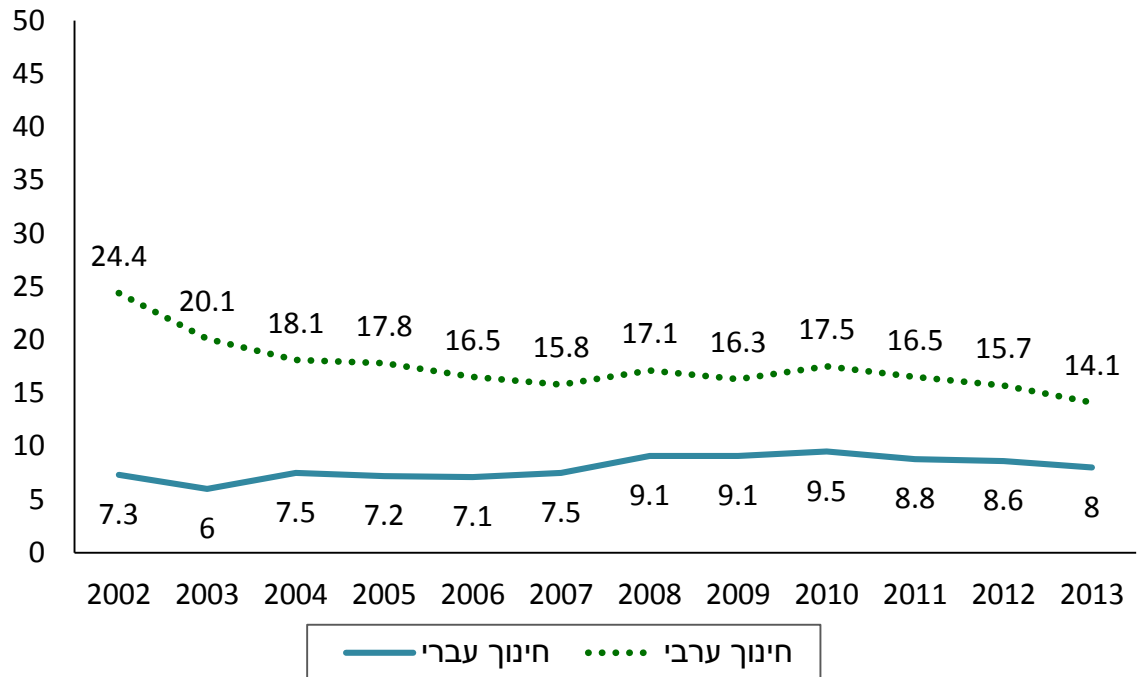
1.1 הנשירה הסמויה והניתוק מבית הספר – הגדרה מושגית

בית הספר ממלא תפקיד חשוב בחייהם של בני הנוער, ובעבור רובם זוהי המסגרת העיקרית שבה הם רוכשים כישורים לימודיים ומקיימים יחסים חברתיים עם בני גילם. עזיבת בית הספר לפני תום הלימודים (נשירה) היא בעיה חברתית מורכבת בעלת השלכות חברתיות-כלכליות משמעותיות, הן על התלמידים שנשרו והן על כלל החברה. השלכות אלו עשויות להתבטא, בין היתר, בהכנסה נמוכה בעתיד, בקשיים בתעסוקה, בבעיות בריאות ובהערכה עצמית נמוכה (Theunissen et al., 2012; Sum et al., 2011; Carlson et al., 2010; Bloom et al., 2010; al., 2011).

נשירה מבית הספר עשויה להתרחש בכל שלב של הלימודים, ויש שיטות שונות למדידתה ולהצגתה. שתי שיטות נפוצות הן אלו: 1. **מדידת הנשירה השנתית** - שיעור התלמידים שנשרו במעבר בין שנת לימודים אחת לאחרת; 2. **מדידת הנשירה בתום הלימודים** - שיעור התלמידים שלא סיימו 12 שנות לימוד (ניתן לחשב זאת כאחוז המשלים לאחוז הלומדים במוסד חינוכי מתוך שנתון בני 17 בשנה מסוימת). שתי שיטות המדידה מראות על ירידה עקבית בשיעור הנשירה הגלויה במערכת החינוך בישראל. על פי השיטה הראשונה, שיעור התלמידים בחינוך העל-יסודי (כיתות ז'-י"ב) שנשרו מבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך ולא השתלבו במסגרת חלופית מוכרת (כולל מסגרות שבפיקוח משרד הכלכלה, למשל) עמד בשנת תשע"ג (2012/13) על 1.8%, לעומת 1.9% בשנת הלימודים תשע"א (2010/11); 2.3% בשנת תשס"ח (2007/8) ו-2.5% בשנת תשס"ו (2005/6) (ר' ויניגר, 2014). על פי השיטה השנייה, שיעור הנושרים בשנת 2013 היה 9.5% (עיבוד על פי שנתון סטטיסטי לישראל, 2014).² לאורך כל השנים אחוז זה גבוה יותר בחינוך הערבי לעומת החינוך העברי, ובשני המגזרים שיעורי הלא לומדים בקרב הבנים גבוהים יותר מאשר בקרב הבנות (ר' נספח א). בשנים 2013-2002 חלה ירידה משמעותית באחוזי התלמידים בני 17 שאינם לומדים בבתי ספר דוברי ערבית, מ-24.4% ל-14.1%; זה צמצום של 42% בהיקף התופעה (ר' תרשים 1).

² הנתונים המוצגים בשנתון הלמ"ס הם לגבי שיעור הלומדים. הנתונים כוללים תלמידים בבתי"ס תעשייתיים ובבתי"ס לחניכים בפיקוח משרד העבודה, וכן תלמידים במוסדות המתוקצבים ע"י משרד הדתות שאינם בפיקוח משרד החינוך. לא נכללים תושבי ירושלים הערבים, כיוון שעל מוסדות חינוך רבים במזרח ירושלים חסרים נתונים זמינים. חישוב אחוז הלומדים בשיטה זו עשו להיות מוטא מעט כלפי מטה (ובעקבות כך, אחוז הנושרים עשוי להיות מוטא מעט כלפי מעלה), מכיוון ששנתון בני 17 עשוי לכלול גם ילדים שמעולם לא היו רשומים במערכת החינוך ולא נשרו מהלימודים.

תרשים 1: בני 17 שאינם רשומים במוסד חינוכי, לפי מגזר בשנים 2002-2013 (%)



מקור: שנתון סטטיסטי לישראל, 2014-2002
 משנת תשס"ב הנתונים כוללים תלמידים בבי"ס תעשייתיים ובבתי"ס לחניכים בביקוח משרד העבודה, וכן תלמידים במוסדות המתקצבים ע"י משרד הדתות שאינם בביקוח משרד החינוך

בעבר, עזיבה מוחלטת של בית הספר הייתה מוקד הדאגה העיקרי של קובעי המדיניות. באחרונה הופנתה תשומת הלב גם לתלמידים המוגדרים כ'נושרים סמויים' (להב, 2013; כהן נבות ואחרים, 2001). כבר ב-1994 הבחין חוזר מנכ"ל של משרד החינוך בין 'נשירה גלויה' שמשמעה אי ביקור בבית הספר, שבסופו של דבר עלול להגיע לידי עזיבת המערכת, לבין 'נשירה סמויה', המאפיינת תלמידים הנמצאים בכיתה, אך אינם מתפקדים לימודית, מתנתקים מהמסגרות הקיימות וחשים ניכור כלפי הכיתה וכלפי בית הספר. במחקר שנערך בשנת 2001 על ידי מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל בעבור הוועדה לזכויות הילד של הכנסת (כהן-נבות ואחרים, 2001) הוגדרו נושרים סמויים כתלמידים שעדיין רשומים בבית הספר באופן פורמלי אך אינם מפקים את התועלת המצופה מהתהליך הלימודי. במחקר זה נעשה ניסיון ראשון לאמוד את היקף התופעה בישראל, תוך הדגשת נקודת מבטם של התלמידים עצמם על בית הספר. אך לעומת נתוני הנשירה הגלויה המתפרסמים מדי שנה על ידי משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הרי שהנתונים הנוגעים לנשירה הסמויה אינם מתפרסמים באופן דומה, ונראה כי הסיבה לכך היא הקושי המתודולוגי בניטור התופעה (ויניגר, 2014).

המונח 'נשירה סמויה' (או 'Hidden dropout') אינו נפוץ בספרות המחקרית העוסקת בקשייהם של תלמידים. במקום זאת, רווח השימוש במונח "Disengagement", שניתן לתרגמו כ"ניתוק", והוא היפוכו של המונח "Engagement" (חיבור, התחברות). סולטנה (Sultana, 2006) מתייחסת במאמרה לתלמידים מנותקים מבית הספר כאל תלמידים אשר פיזית נמצאים עדיין בבית הספר, אך הם מעין "רוחות רפאים בכיתה".

מחקרים שונים מדברים על ניתוקו של התלמיד מבית הספר כגורם המוביל לנשירה גלויה מבית הספר (Fall et al., 2012, et al., 2012, Henry et al., 2012, Markussen, et al., 2011, Balfanz et al., 2007; Carlson et al., 2011). עם זאת, ניתוק מבית הספר אינו בהכרח תופעה המובילה לנשירה בפועל, אלא נתפס כמצב הקשור לרווחת התלמיד, ויש חוקרים המתייחסים אל התופעה כאל מצב פסיכולוגי שלילי שבו הלומד מאבד עניין ומוטיבציה בלמידה (Makarova et al., 2013).

ניתוק מהלמידה הפורמלית אינה תופעה של 'הכול או כלום'. באטלר ואחי' (Butler et al., 2005) מציינים כי עדיף לראות בנשירה הסמויה תהליך ולא אירוע. מחקרים שהראו כי חלק מהמאפיינים של הניתוק מבית הספר נמצאים כבר אצל הלומדים בשנים המוקדמות של בית הספר, מחזקים אף הם טענה זו (Ross, 2009; Butler, 2005; Balfanz & al., 2007; Lloyd-Jones et al., 2010; Stehlik, 2013).

כאשר בוחנים לאורך ארבעת העשורים האחרונים (מאז שנות השמונים של המאה העשרים) את השינויים במוקד המחקרים העוסקים במידת ההתחברות/ניתוק של התלמידים מבית הספר רואים מעבר בין שלוש קטגוריות עיקריות (Parsons et al., 2011, Willms, 2003):

- ♦ בתחילה דובר על זיהוי התלמידים המנותקים כדי לסייע להם להגיע להישגים לימודיים גבוהים ולהפחית נשירה גלויה.
- ♦ לאחר מכן עיקר המוקד היה לסייע בניהול הכיתה על ידי הפחתה של בעיות משמעת.
- ♦ כיום מדובר בעיקר על סיוע לתלמידים להפוך ללומדים מיומנים.

שינויים אלו בהגדרת המטרה עולים בקנה אחד עם השינויים שהתרחשו בבתי הספר בשנים האחרונות. סטליק (Stehlik, 2013) מציינ כי כיום האחריות המוטלת על בתי הספר בהכנת התלמידים לחברה העתידית רבה, והיא חורגת מהקניית תכנים לימודיים.

לשינוי מוקד ההתעניינות השלכות גם על רכיבי ההגדרה. בעבר עיקר הדגש בהגדרה היה נושא ההיעדרויות של התלמיד מבית הספר, כיוון שהן נתפסו כשלב בדרך לנשירה הגלויה. עם הזמן עלה הצורך לתת את הדעת גם למספר גדול של תלמידים אשר ממשיכים להגיע לבית הספר באופן סדיר, אך הם מנותקים מתהליך הלמידה. בהתאם לכך, הגדרת הניתוק הורחבה לתופעה רב-ממדית שיכולה להכיל גם התייחסות למוטיבציה ללמידה, יחס לבית הספר והתנהגות בבית הספר (Ross, 2009).

בחלק מהמחקרים שעסקו בנושא לאורך השנים ההבחנה בין מדדים (אינדיקטורים), המתארים את התופעה עצמה לבין גורמים נלווים אחרים (facilitators), המתקיימים בהקשר הבית-ספרי או האישי ואשר מוערכים כמשפיעים על התופעה (Skinner, 2008) – לא הייתה ברורה דייה. לדוגמה, אם הנחת המחקר היא כי העדר תמיכה של המורים בתלמיד היא חלק מהתופעה עצמה, הוא לא יכול לבחון באיזו מידה תמיכת המורים מעצבת את מידת ההתחברות/ניתוק של התלמיד. על מנת להגיע להגדרה ממוקדת, עלה צורך להפריד בין ממדי התופעה לבין הגורמים התורמים לקיומה או הנלווים לה. כיום מקובל לראות במונח "Disengagement" מונח המתייחס לניתוק בשלושה ממדים: התנהגות, רגש וקוגניציה (Fredricks, et al., 2004). מחקרים רבים העוסקים בתופעה בשנים האחרונות מתייחסים לשלושת הממדים המרכזיים האלה

לדוגמה: OECD, 2013; Carlson et al., 2011; Lloyd-Jones et al., 2010; Ross, 2009; Orthner Butler, 2005; et al., 2013; Johnson, et al., 2001; Wang et al., 2010).

ככלל, הממדים כוללים את הרכיבים העיקריים שלהלן:

- ◆ **הממד ההתנהגותי:** היעדרויות מרובות, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע
- ◆ **הממד הרגשי:** תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים
- ◆ **הממד התפיסתי (קוגניטיבי):**³ התייחסות שלילית ללמידה, כולל תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה משמעותית.

לפי סקינר ואח' (Skinner et al., 2008) תופעת ההתנתקות מבית הספר דינמית והיא מושפעת מיחסי הגומלין שנוצרים בין ממדיה השונים. כמו כן, תלמידים עשויים להתאפיין בממד אחד של ניתוק אך לא באחרים. וילמס (Willms., 2003) מביא במחקרו ניתוח מקיף מממצאי מבחן פיז"ה 2000 (ר' פירוט בהמשך), ומציין כי בין ממדי הניתוק הרגשי (תחושת השייכות לבית הספר) לבין הניתוק ההתנהגותי (שנמדד באמצעות מספר ההיעדרויות משיעורים וימי הלימודים ומספר האיחורים) לא נמצא קשר חזק ברמת התלמיד. לעומת זאת, מחקרם של ווהן ואח' (Vaughn et al., 2013), שבדק תלמידים בני 12-17 בארצות הברית, הראה כי תלמידים שהרבו להיעדר דיווחו גם על תחושת שייכות נמוכה.

מחקר לאורך זמן שנערך באנגליה (Ross, 2009), במטרה לאפיין את רצף ההתחברות-ניתוק מבית הספר, זיהה שני טיפוסים של תלמידים מנותקים: תלמידים שלמדו במסלולי לימוד ברמה גבוהה והיו בעלי שאיפות להשכלה גבוהה, אך בעלי יחס שלילי כלפי בית הספר וסבירות גבוהה להיעדרויות; ותלמידים המנותקים הן מבית הספר והן מהלימודים. תלמידים אלו מאופיינים בשאיפות נמוכות להשכלה גבוהה, בהיעדרויות מרובות וביחס שלילי כלפי ביה"ס, ורובם מסיימים את בית הספר ללא תעודה. על פי אבחנות אלו, ניתוק (disengagement) אינו בהכרח דחיית לימודים באופן כללי, אלא יכול לבטא דחייה של תכנית הלימודים ושל בית הספר (Atweh et al., 2007; Ross, 2009).

1.2 מאפיינים ומצבים הקשורים לניתוק

מספר מאפיינים ומצבים נמצאו במחקרים כנלווים לניתוק, או העשויים להאיץ או לעכב אותו (Skinner et al., 2008; Ross, 2009). ניתן לחלק אותם למאפיינים סוציו-דמוגרפיים, למאפיינים הקשורים לבית הספר ולמאפיינים אישיים של התלמיד.

מאפיינים סוציו-דמוגרפיים: מין, גיל, מוצא ומצב חברתי-כלכלי נמצאו במחקרים רבים כמנבאים ניתוק של תלמידים. בהתאם לכך, נמצא כי הסיכוי שתלמיד יחוש מנותק מבית הספר עולה ככל שגיל התלמיד עולה (Ross, 2009; Makarova et al., 2013; Tam et al., 2012; Tam, 2011; Skinner et al., 2008); בקרב בנים (Ross, 2009);

³ המונח 'קוגניטיבי' תיאר בתחילה את תהליך הפקת המשמעות לצורכי הבנה ולמידה, ובהמשך הורחב גם להפקת משמעות לחיי התלמיד. במחקר הנוכחי החלטנו לעשות שימוש במונח 'תפיסתי' על מנת לשים דגש על תפיסת התלמיד את הלמידה, ולמנוע בלבול עם תהליכי חשיבה.

בקרר מהגרים (Foliano et al., 2010; Makarova et al., 2013; Tam et al., 2012; Tam et al., 2012; Willms, 2003; Willms, 2003) ובקרר תלמידים ממצב חברתי-כלכלי נמוך (Ross, 2009, Willms, 2003).

ממחקר שנעשה על מבחני פיז"ה (OECD, 2013) עולה כי במדינות רבות היעדרויות משיעורים או מימי לימודים שלמים אופייניות במיוחד לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. סטליק (Sthelik, 2013) מציינ במאמרו כי יש להכיר בכך שפעמים רבות היעדרויות אינן נובעות מחוסר רצונו של התלמיד להגיע לבית הספר אלא בגלל סיבות שאינן בשליטתו, בהן, למשל, העדר הסעה, חוסר תפקוד במשפחה, חיי משפחה לא סדירים והזנחה הורית.

עם זאת, במחקרם של סקינר ואחי (Skinner et al., 2008) נמצא כי היבטים קוגניטיביים ורגשיים (עניין, הנאה, שעמום, חרדה, תסכול) יציבים יותר מאשר היבטים התנהגותיים (מאמץ, קשב, התמדה, השתתפות), ופחות משתנים לפי גיל ומין.

מאפיינים הקשורים לבית הספר: במחקרו של וילמס (Willms, 2003) נמצא כי בין בתי הספר השונים באותה מדינה קיימת שונות בשכיחות התלמידים החשים ניכור וחוסר שייכות לבית הספר. שונות זו מוסברת רק באופן חלקי על ידי מאפיינים אישיים-משפחתיים, ונראה כי היבטים שונים במדיניות בתי הספר משפיעים על תחושת הניכור, בהם מעורבות הורים בבית הספר (Ross, 2009; Vaughn et al., 2013; Skinner et al., 2012; Fall et al., 2012; Abed-El-Fattah, 2006; Regner et al., 2006), איכות הקשר עם המורים (Skinner et al., 2011; Roorda et al., 2011; Wang et al., 2010; Makarova et al., 2013; Ross, 2009; Fall et al., 2012), והמדיניות והאווירה בבית הספר – לדוגמה, מידת הנוקשות של חוקי בית הספר ומידת הדגש על הישגים לימודיים (Wang et al., 2010; Ross, 2009; Willms, 2003; Foliano, 2010).

מחקרם של מקארובה ואחי (Makarova et al., 2013) התמקד בתחושת הניתוק בקרב תלמידים מהגרים בשווייץ ומצא כי מדדים אישיים הקשורים לבית הספר (כמו הישגים לימודיים, קשר עם תלמידים אחרים ועם מורים, יחס התלמיד לחוקי וערכי בית הספר) הם בעלי יכולת גבוהה יותר לניבוי ניתוק מכפי שנמצא בעבור מאפיינים חברתיים-כלכליים; כאשר המנבא החזק ביותר לניתוק היה יחס התלמיד לחוקי בית הספר ולערכיו.

מאפיינים אישיים של התלמיד: במחקרים שונים (Henry et al., 2012; Foliano et al., 2010; Lanza et al., 2010; Tam et al., 2012; Tam et al., 2012) נמצא קשר בין ניתוק מבית הספר לבין בעיות התנהגות 'קשות' כגון: אלימות ומעורבות בקטטות, עברות רכוש, מעצרים, שימוש בסמים ואלכוהול ועישון. כמו כן נמצא שתלמידים אלה הם בעלי סיכוי גבוה יותר לסבול מסימפטומים פסיכוסומטיים (Rosenblum et al., 2011; Tam, 2008; Tam, 2011) ולהיות קורבנות לאלימות ולהצקות (Foliano et al., 2010).

מחברי הדוח שהתבסס על שאלוני פיז"ה משנת 2012 (OECD, 2013), ר' פירוט בפרק שיטת המחקר) מציינים כי מידת ההתחברות (engagement) של הלומד מקושרת גם למוטיבציה ולאמונה עצמית (self-belief). שלושת רכיבים אלו (התחברות/ניתוק, מוטיבציה ואמונה עצמית) משמעותיים למיצוי מלוא הזדמנויות הלמידה העומדות לפני הלומד. נוביצקי ואחי (Nowicki et al., 2004) מציינים במאמרם כי ברכיבים העיקריים

שנמצאו קשורים לתחושת ההתחברות (engagement) היו שני משתנים אישיים: מוקד שליטה (locus of control) – תחושת התלמיד לגבי הגורמים להצלחותיו או כישלונותיו (הוא עצמו או הסביבה), והערכה עצמית (self esteem).

הישגים לימודיים: בעבר, ובחלק מהמחקרים גם כיום, נחשבו הישגים לימודיים לחלק בלתי נפרד מהגדרת הניתוק (כהן-נבות ואחרים, 2001; Willms, 2003; Parsons et al., 2011). בעשור האחרון מחקרים רבים כבר אינם משתמשים ברכיב זה כחלק מהגדרת התופעה, אלא רואים בו מאפיין הקשור אליה. במחקרים שונים נמצא קשר בין הישגי התלמידים בלימודים לבין הניתוק מבית הספר. לדוגמה, במחקרם של ואנג ואחי (Wang et al., 2010) נמצא כי תלמידים שדיווחו על רמות גבוהות יותר של חיבור רגשי (תחושת שייכות לבית הספר והערכת בית הספר) היו גם בעלי הישגים גבוהים יותר. עם זאת, הקשר אינו תמיד חזק ולעתים מתווך על ידי מאפיינים אחרים של התלמידים. לדוגמה, מחקרם של רגנר ואחי (Regner et al., 2006) הראה כי הישגים נמוכים בבית הספר בצרפת בקרב תלמידים, הבאים מרקע חברתי-כלכלי נמוך והשייכים למיעוט אתני, הביאו לניתוק מבית הספר רק כאשר הם הובילו להערכה עצמית נמוכה. מחקרו של עבד אל-פתחה (Abed-El-Fattha., 2006) מצא כי בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך במצרים יש קשר הדדי בין הישגים לימודיים לבין ניתוק מבית הספר, אך מידת הניתוק של התלמיד אינה מנבא חזק להישגים הלימודיים של התלמידים.

דוח המחקר על שאלוני פיז"ה משנת 2012 (OECD, 2013) הראה כי בכל המדינות, למעט ברזיל, קולומביה וישראל, היעדרויות מבית הספר ומהשיעורים נמצאו קשורות להישגים במבחני המתמטיקה, אך כאשר המצב החברתי-כלכלי והמגדר הובאו בחשבון, הקשר בין ההישגים במתמטיקה להיעדרויות פחת. לעומת זאת, וילמס (Willms) מצא כי אין קשר בין היעדרויות התלמיד לבין הישגיו בקריאה, וכי מרבית התלמידים שהראו מיומנויות שפה נמוכות אינם נעדרים באופן קבוע מבית הספר. כפי שהוזכר, גם מחקרו של רוס (Ross., 2009) הראה כי יש קבוצה משמעותית של תלמידים שחשים מנותקים מבית הספר אבל לא מהלימודים, ורובם לומדים במסלולי לימוד גבוהים המיועדים להמשך לימודים אקדמיים.

1.3 הרקע למחקר הנוכחי

במחקר משנת 2001 (כהן-נבות ואחרים, 2001), שהוכן לבקשת הוועדה לזכויות הילד של הכנסת, נעשה ניסיון לאמוד את היקף הנשירה הסמויה בישראל ולבחון את מאפייניה. האומדן התבצע על סמך דיווחי תלמידים בסקר ארצי של התנהגויות בריאות וסיכון (HBSC)⁴. בשנת 2002, בעקבות המחקר, הוקמה ועדת כנסת מיוחדת בנושא הנשירה, והיא הגישה סדרת המלצות (הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבית הספר, 2002).

הוועדה גרסה כי יש להתייחס לנשירה כאל רצף מצבי ניתוק וניכור מבית הספר ומהלימודים; רצף שבקצהו האחד נשירה סמויה ובקצהו האחר עזיבה מוחלטת של בית הספר. הוועדה ראתה בהתמודדות עם הנשירה

⁴ מחקר ה- HBSC (Health Behavior of School Aged Children) הוא מחקר בינלאומי המתבצע כל 4 שנים, בחסות ארגון הבריאות העולמי (ה- WHO). בישראל החוקר הראשי הוא ד"ר יוסי הראל מאוניברסיטת בר אילן ובשיתוף עם מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

יעד לאומי, והביאה מסקנות והצעות להתמודדות עם תופעה זו, שכללו העמדת מגוון אפשרויות ללמידה איכותית לכלל התלמידים, הקצאת משאבים לחינוך על פי רמת הצרכים בבתי הספר השונים; הכשרת כוח אדם; הטמעת מערכת לאיתור, לדיווח, לבקרה ולמעקב אחר תפקוד התלמידים, החל בשנים הראשונות בבית הספר, ואחר תופעת הנשירה הגלויה והסמויה; מתן תשומות מתוגברות כדי לסייע לתלמידים עם קשיים; הגדרת תפקידו של המורה כיכתובת' זמינה לכל תלמיד; הגדלת היקף אנשי המקצועות התומכים בבתי הספר; חיזוק מערך השירותים הקהילתיים לטיפול בבני נוער נושרים, גלויים וסמויים; התייחסות מיוחדת לצורכיהן של אוכלוסיות ששיעורי הנשירה הגלויה בהן גבוהים – ערבים ועולים.

דוח הוועדה שימש בדיוניה של ועדת דוברת לבחינת מערכת החינוך בישראל ("כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל"), שהגישה את המלצותיה לממשלה בינואר 2005 (התכנית הלאומית לחינוך, 2005). בשנים שחלפו מאז פרסום מסקנות הוועדה ננקטו במערכת החינוך מספר פעולות ויוזמות ברוח מסקנות הוועדה, ובהן הפעולות האלה (ר' פירוט נוסף גם אצל ויניגר, 2014):

- ◆ חקיקת חוק חינוך חובה עד גיל 18, שאושר על ידי הכנסת בשנת 2007
- ◆ הפעלת רפורמות 'אופק חדש' ו'עוז לתמורה', שנועדו, בין השאר, לחזק את התגבור הלימודי ולהעניק תשומת לב אישית לתלמידים באמצעות שעות פרטניות
- ◆ הפעלת התיקון לחוק החינוך המיוחד ('חוק השילוב') המקצה משאבים לתמיכה בתלמידים עם צרכים מיוחדים היכולים להשתלב בכיתות רגילות
- ◆ הפעלת תכניות ייחודיות (הן בתחום הלימודי והן בתחום הרגשי), המכוונות למניעת נשירה – גלויה וסמויה, לסייע לתלמידים מתקשים ולסייע בשיפור אקלים בית הספר, תוך התמקדות באוכלוסיות עם קשיים מיוחדים (עולים חדשים, תלמידים מהאוכלוסייה הערבית, בתי ספר בפריפריה)
- ◆ חיזוק מערך שירותי התמיכה לצוות ההוראה בתוך בית הספר ומחוצה לו (יועצים, פסיכולוגים חינוכיים, מתי"א)
- ◆ הפניית תשומת לב לזיהוי, לתכנון התערבויות ולמעקב אחר ביצוען בעבור תלמידים עם קשיים, כפי שמתבטא בתכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון וביישום 'יעד ההכלה' שהציב משרד החינוך.

מחקר שמיפה את פעולות בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום תלמידים עם קשיי למידה והסתגלות לבית הספר (בן רבי ואחרים, 2012) הצביע על שינויים משמעותיים בשנים 2006-2012, בדרכי הפעולה של בתי הספר, העולים בקנה אחד עם מסקנות הוועדה ועם יוזמות אלה. שינויים אלו ניכרו בעיקר בבתי הספר היסודיים בחינוך העברי והערבי ובחטיבות ביניים בחינוך הערבי. המחקר הצביע גם על אתגרים חשובים העומדים בפני מערכת החינוך בהמשך הטמעתן של דרכי פעולה אלו.

לאור החשיבות שמיוחסת לצמצום הנשירה הסמויה ולאור השינויים בדרכי הפעולה שהתרחשו במערכת החינוך במשך הזמן, עלה צורך לבחון מחדש את מאפייני התופעה ואת היקפיה.

המחקר מציג אומדנים עדכניים לבחינת היקף התופעה ומאפייניה, תוך שימוש בהגדרה מעט שונה מזו שאליה התייחס המחקר הקודם, וזאת בהתאם לסקירת הספרות העדכנית. המחקר מאפיין את הנשירה

הסמויה כמונח נרדף למונח "disengagement" שבו נעשה שימוש בספרות העולמית, ומתייחס גם לממד התפיסתי, נוסף על הממד הרגשי וההתנהגותי שנכללו גם במחקר הקודם.

המחקר מתבסס ברובו על בסיס הנתונים של מבחני פיז"ה הבין-לאומיים (ר' פירוט בפרק שיטת המחקר). שבשנת 2012 כללו בפעם הראשונה שאלות המאפשרות למדוד את שלושת הממדים האלה. כך נוצרה הזדמנות מיוחדת לבחון את התופעה בישראל על פי שלושת ממדי הניתוק, בהשוואה בין-לאומית.

2. מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר הייתה לספק לאנשי מקצוע, למפתחי תכניות התערבות ולקובעי מדיניות במערכת החינוך תמונה עדכנית על תופעת הנשירה ומאפייניה. זאת כבסיס לפיתוח מדיניות ודרכי התערבות לשם התמודדות עם התופעה. המחקר התמקד בשאלות האלה:

1. מהו היקף הניתוק בישראל ובהשוואה למדינות ה-OECD?
2. מהו היקף התופעה באוכלוסיות שונות בישראל, בקרב תלמידים עם מאפיינים חברתיים-כלכליים שונים (גיל, מין, מגזר, מצב חברתי-כלכלי) ובבתי ספר מסוגים שונים?
3. האם חלו שינויים בהיקף התופעה בישראל לאורך השנים, באופן כללי ובקרב קבוצות אוכלוסייה שונות?
4. מהם המצבים והקשיים המאפיינים תלמידים מנותקים?

3. שיטת המחקר

3.1 מקורות המידע

המחקר הנוכחי משתמש במספר מקורות מידע. מקור המידע העיקרי הוא, כאמור, בסיס הנתונים של מבחני פיז"ה 2012, הן משום שהוא המקור היחיד המאפשר להתייחס לשלושת ממדי הניתוק, והן משום שהוא העדכני ביותר. מקורות מידע נוספים ישמשו להשלמת מידע על היבטים אחרים של התופעה.

מבחן פיז"ה (PISA - Programme for International Student Assessment) נערך אחת לשלוש שנים, מאז שנת 2000, כחלק ממחקר בין-לאומי בתחום החינוך, על ידי מנהל החינוך של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD: Organization for Economic Co-operation and Development). משתתפות בו כ-60 מדינות, כל המדינות החברות בארגון ה-OECD ומדינות נוספות. מחקר זה בודק את רמת האוריינות של תלמידים גילאי 15 בשלושה תחומים שונים: קריאה, מתמטיקה ומדעים. נוסף על כך, נאסף מידע על הרקע המשפחתי של התלמידים, על הסביבה החינוכית ועל עמדותיהם ותפיסותיהם לגבי נושאי הלימוד הנבחנים במחקר ולגבי הלימודים באופן כללי.

המבחנים בישראל מועברים לתלמידים בני 15 במדגם מייצג של בתי ספר (כ-6,000 תלמידים⁵), כולל מוסדות חינוכיים-למחצה או הכשרתיים (כגון מוסדות לחונכות מקצועית-תעשייתית, פנימיות, בתי ספר בין-לאומיים וכיו"ב). המדגם כולל גם בתי ספר חרדיים (בחינוך המוכר שאינו רשמי), אך על פי דיווח ראמ"ה (ראמ"ה, 2013) רק בבתי הספר החרדיים לבנות שיעורי ההיענות היו תקינים, באופן המאפשר הפקת אומדנים מהימנים לגבי האוכלוסייה.

חשיבות המחקר היא בכך שהוא מאפשר ללמוד על היקף תופעת הנשירה הסמויה בקרב תלמידים שנמצאים בתוך מסגרות לימודיות, ולא תמיד ניתן לזהות את סימני הניתוק בתצפית על התנהגותם. מגבלה של אומדן היקף הניתוק המבוסס על דיווחי התלמידים עצמם היא שהאומדן יכול להיות מושפע מהיעדרותם של תלמידים ביום העברת השאלון (שייתכן ששיעורי הניתוק בקרבם גבוהים יותר מאשר בקרב התלמידים שכן ענו על השאלון). שיעורי ההיענות לשאלונים בישראל הם כ-90%, שיעור העומד בדרישות המחקר הבין-לאומי (ראמ"ה, 2013).

מלבד זאת, כדי להאיר היבטים נוספים של התופעה, נעשה שימוש בשני מקורות מידע אחרים, המפורטים להלן:

- ◆ **סקרי בריאות והתנהגויות סיכון של בני נוער (HBSC);** (הראל-פיש ואחרים, 2011) – התקיימו מדי כ-4 שנים, החל משנת 1994 בקרב תלמידים בכיתות ו, ח, י, י (בשנת 2010/11 גם בכיתות י"א-י"ב) במדגם מייצג של כיתות בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. בישראל משתתפים בו בכל שנה כ-5,000 תלמידים בכיתות ו-י, המהווים מדגם מייצג של תלמידים בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. בשנת 2010/11 נכללו בסקר גם כ-2,000 תלמידים בכיתות י"א-י"ב.⁶ הסקר מתייחס להתנסותם ולהתנהגותם של התלמידים בתחומי חיים רבים, בהם ההתנסות הבית-ספרית.
- ◆ **נתונים שנאספו במסגרת התכנית הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון (תכנית 360⁰)** בשנת 2009 (סבו-לאל ואחרים, 2011), ובהם דיווחי מורים על היקף מצבי סיכון שונים בקרב תלמידים בכיתות א-י"ב, בכ-70 יישובים מאשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים (כולל יישובים ערביים וחרדיים רבים).

⁵ לצורך המחקר הנוכחי נעשה שימוש בנתונים ביחס ל – 3,126 תלמידים שנשאלו את כל השאלות המרכיבות את מדדי הניתוק.

⁶ לצורך המחקר נעשה שימוש בנתוניהם של 4,674 תלמידים שנשאלו בשנת 2010/11 את השאלות המרכיבות את מדדי הניתוק.

לוח 1: ההבדלים העיקריים בין מקורות המידע השונים

ממלאי השאלון	מבחן פיז"ה 2012	סקרי HBSC	התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון
תלמידים	תלמידים	תלמידים	מורים
מדגם ארצי של תלמידים בני 15, כולל גם תלמידות חרדיות	מדגם ארצי של תלמידים בכיתות ו, ח, י, י"א, י"ב ¹ בבתי ספר ממלכתיים וממ"ד	תלמידים בכיתות א-י"ב ב-70 יישובים ממדד חברתי-כלכלי נמוך	
2012	2010/11, 2004, 1998	2009	
היעדרויות מבית הספר ומשיעורים, ואיחורים לבית הספר (3 היגדים) Lack of punctuality and absenteeism	היעדרויות מבית הספר ומשיעורים (2 היגדים)	היעדרויות ואיחורים מבית הספר חוסר מעורבות בלמידה	
שביעות רצון מבית הספר, תחושת ניכור לבית הספר, דחייה חברתית (9 היגדים) Sense of belonging	שביעות רצון מבית הספר, תחושת ניכור לבית הספר, דחייה חברתית (4 היגדים)	קושי בהסתגלות וביצירת קשר עם אחרים	
תפיסת התרומה והחשיבות של הלמידה (8 היגדים) Attitudes towards school (learning outcomes and learning activities)	אין	אין	

לפירוט מלא של ההיגדים ואופן בניית המדדים ראה בנספח ב.
¹ כיתות י"א -י"ב השתתפו בסקר רק בשנת 2010/11

כאמור, מבחן פיז"ה מאפשר להתייחס לשלושת ממדי הניתוק. עם זאת, הוא אינו מאפשר ללמוד על היקפי התופעה בקבוצות גיל שונות, כיוון שהוא מועבר רק לתלמידים בני 15. בהתאם לכך, תרומה ייחודית של סקר HBSC היא בדיקת התופעה (בממד ההתנהגותי ובממד הרגשי) בגילים השונים, והאפשרות לבחון התנהגויות ומצבים נלווים לתופעת הנשירה הסמויה, שאינם חלק מתחומי התוכן המופיעים במבחן פיז"ה, כמו התנהגויות סיכון וקשיים נוספים. התרומה הייחודית של המידע הנאסף מנתוני התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון היא האפשרות ללמוד על היקף התופעה מנקודת מבט של המורים, ובקרב תלמידים בבתי הספר היסודיים.

ראוי להדגיש שהמדדים שניתן להפיק ממקורות המידע השונים אינם זהים, ולכן גם האומדנים של היקפי התופעות על פי המדדים השונים אינם זהים.

3.2 אופן בניית המדדים

כאמור, במחקר הנוכחי הניתוק נמדד באמצעות שלושה ממדים. המדד לבחינת כל אחד מהם בנוי ממספר היגדים. כדי לבצע אומדנים של שכיחות התופעה, יש צורך לבצע חיתוך של המדד בנקודה מסוימת, שממנה והלאה ניתן להגדיר את מצב התלמיד כמצב של ניתוק. נקודת חיתוך זו אינה חד-משמעית ונתונה לשיקול דעת (ר' גם כהן-נבות ואחרים, 2001; Willms, 2003). במחקר הנוכחי הרכב ההיגדים בכל ממד הוא על פי

הגדרת מחקר פיז"ה 2012 (OECD, 2013). חישוב נקודת החתך שמעליה ניתן להגדיר את מצב הניתוק נעשה באופן הדומה לזה שנעשה במחקר פיז"ה 2000 (Willms, 2003) – המבוסס על הצטברות של מספר היגדים בעייתיים. גם בניית המדדים ממחקר HBS נעשתה באופן דומה (לפירוט מלא של דרך בניית המדדים ורכיביהם ר' בנספח ב).

בהצגת הממצאים, היקף הניתוק מוצג בשני אופנים: על פי מספר ממדי הניתוק שעליהם דיווחו התלמידים; על פי שכיחות כל אחד מממדי הניתוק.

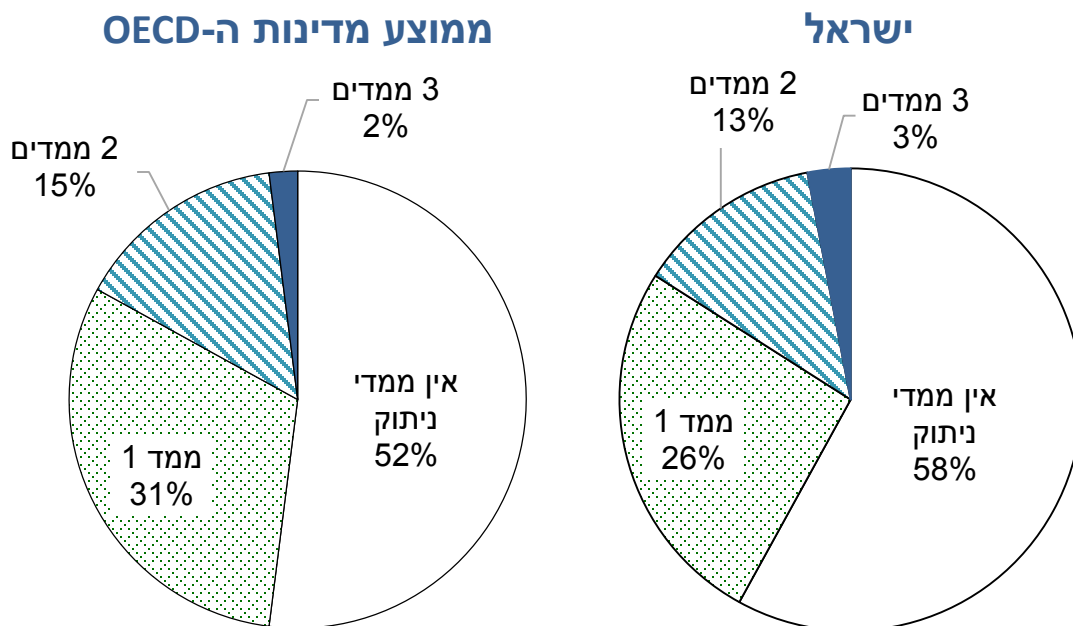
4. היקף ממדי הניתוק

בפרק זה מוצגים נתונים על היקף ממדי הניתוק בישראל. מקור הנתונים העיקרי הוא מבחני פיז"ה. כאשר מקורות הנתונים הם אחרים, הדבר מצוין במפורש.

4.1 היקף ממדי הניתוק בשנת 2012 – בישראל ובשאר מדינות ה-OECD

- ◆ 42% מבני ה-15 בישראל דיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות, 13% דיווחו על ניתוק בשני ממדים, ו-3% דיווחו על ניתוק בכל שלושת הממדים.
 - ◆ שיעור המדווחים על ממד כלשהו של ניתוק נמוך יותר בישראל לעומת ממוצע מדינות ה-OECD. עם זאת בישראל יותר תלמידים מדווחים על ניתוק בכל שלושת הממדים.
 - ◆ בישראל, לעומת ממוצע מדינות ה-OECD, יותר תלמידים מדווחים על ניתוק התנהגותי (היעדרויות ואיחורים מרובים), ופחות תלמידים מדווחים על ניתוק רגשי (תחושת חוסר שייכות וניכור לבית הספר). היקף הניתוק התפיסתי (תפיסת בית הספר כלא תורם לחייו ולעתידו של התלמיד) דומה.
- מנתוני מבחני פיז"ה משנת 2012 עולה כי תלמידים רבים מדווחים על ניתוק כלשהו מבית הספר (תרשים 2):
- ◆ 42% מהתלמידים בני 15 בישראל דיווחו על תחושת ניתוק בלפחות אחד מממדי הניתוק שנבדקו (אחוז נמוך יותר לעומת 48% בממוצע מדינות ה-OECD, הבדל מובהק סטטיסטית).
 - ◆ 13% מהתלמידים דיווחו על ניתוק בשני ממדים (לעומת 15% בממוצע מדינות ה-OECD).
 - ◆ 3% דיווחו על כל שלושת הממדים (לעומת 2% בממוצע מדינות ה-OECD, הבדל מובהק סטטיסטית).
- (פירוט של הממצאים לגבי כל אחד מהפריטים המרכיבים כל ממד ר' בנספח ג. פירוט הממצאים לפי מדינות ר' בנספח ד).

תרשים 2: התפלגות מספר ממדי הניתוק בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD, בקרב תלמידים בני 15, לפי מבחן פיז"ה 2012 (%)



משיבים: ישראל: 3,126; OECD: 191,042

ממדי הניתוק השכיחים יותר, הן בקרב תלמידים בגיל 15 בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD, הם הניתוק הרגשי והניתוק התפיסתי. אחוזים נמוכים יותר מהתלמידים מדווחים על ניתוק התנהגותי (תרשים 3).⁷

- ◆ 15% מהתלמידים בישראל דיווחו על ניתוק התנהגותי (לעומת 8% בממוצע מדינות OECD)
- ◆ 24% מהתלמידים בישראל דיווחו על ניתוק רגשי (לעומת 35% בממוצע מדינות OECD)
- ◆ 22% מהתלמידים בישראל דיווחו על ניתוק תפיסתי (לעומת 24% בממוצע מדינות OECD)

תופעה מעניינת שעולה מהשוואת הנתונים בין ישראל לבין ממוצע מדינות ה-OECD מצביעה על כך כי בקרב תלמידי ישראל אחוז גבוה יותר של תלמידים המדווחים על ניתוק התנהגותי, אך אחוז נמוך יותר מדווחים על ניתוק רגשי. כלומר, תלמידי ישראל, לעומת ממוצע מדינות ה-OECD, מרבים יותר להיעדר ולאחר לבית הספר, אך מרגישים יותר שייכים ופחות מנוכרים לבית הספר.

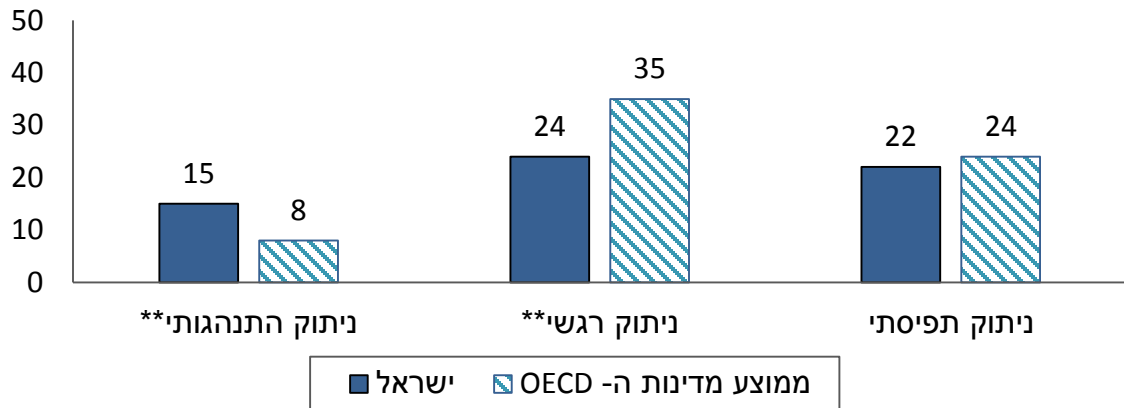
היעדרויות תכופות מבית הספר ואיחורים יכולים להיות גם ביטוי לתופעה תרבותית, כפי שצינו החוקרים גם בדוח שבחן את נתוני פיז"ה 2012 (OECD, 2013). יש לזכור כי לבדיקת הניתוק התנהגותי במחקר זה יש מגבלות, והוא נבחן רק על סמך היעדרויות ואיחורים לבית הספר,⁸ שיכולים להתעצם או להתמעט גם

⁷ שיעור גבוה יותר של ניתוק רגשי לעומת ניתוק התנהגותי נמצא גם בסקר HBSC 2010/11 (ר' נספח ה, לוח ה1).
⁸ המחקר לא כלל שאלות נוספות המתייחסות להתנהגות לימודית, כמו השתתפות בכיתה, ביצוע מטלות נדרשות, השתתפות בפעילויות בית ספריות וכדומה בגלל קושי להשוות בין בתי ספר ומדינות שונות הנובע מהבדלי תרבות ומדיניות של בתי הספר השונים.

בהתאם למדיניות בתי הספר ולמידת מקובלותה של התנהגות מסוג זה בחברה, ולא בהכרח לייצג באופן מלא מצב של חוסר מעורבות בלמידה.

כאשר בוחנים את התלמידים שדיווחו על שני ממדי ניתוק, הצירוף השכיח ביותר הוא ניתוק רגשי ותפיסתי (9% בישראל ו-13% בממוצע מדינות ה-OECD). הצירופים של ניתוק התנהגותי ורגשי ושל ניתוק התנהגותי ותפיסתי שכיחים הרבה פחות (בשני המקרים מדובר על 2% בישראל, ועל 1% בממוצע מדינות ה-OECD).

תרשים 3: היקף ממדי הניתוק בישראל וממוצע מדינות OECD בקרב תלמידים בני 15, לפי מבחן פיז'ה (2012 %)



P<0.01**

4.2 היקף ממדי הניתוק בקרב אוכלוסיות שונות

- ◆ היקף הניתוק גבוה במיוחד בקרב בנים בחינוך הערבי.
- ◆ היקף הניתוק ההתנהגותי (היעדרויות ואיחורים מרובים) והניתוק הרגשי (תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר) גבוה יותר בקרב בנות בחינוך הממלכתי-דתי לעומת בנים בחינוך הממלכתי-דתי ובנים ובנות בחינוך הממלכתי. היקף הניתוק התפיסתי (תפיסת בית הספר כלא תורם לחייו ולעתידו של התלמיד) גבוה יותר בקרב בנים בחינוך הממלכתי לעומת בנות בחינוך הממלכתי ובנים ובנות בחינוך הממלכתי-דתי.
- ◆ על פי נתונים מסקר HBSC ומהתכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, ביטויים שונים של ניתוק קיימים כבר בכיתות בית הספר היסודי, ויש עלייה בהיקף התופעה (בעיקר בניתוק ההתנהגותי – היעדרויות ואיחורים מרובים) עם העלייה בגיל.
- ◆ תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מדווחים יותר על ניתוק ב-2-3 ממדים; בעיקר הם מדווחים יותר על ניתוק התנהגותי ועל ניתוק רגשי.
- ◆ תלמידים בחינוך הערבי הלומדים בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה (בתי ספר חלשים מבחינה חברתית-כלכלית) מדווחים יותר על ניתוק ב-2-3 ממדים, כמו גם יותר על ניתוק רגשי ותפיסתי לעומת התלמידים מבתי הספר החזקים יותר. בקרב התלמידים בחינוך העברי לא נמצאו הבדלים בין בתי הספר השונים על פי מדד הטיפוח.

- ♦ תלמידים להורים בעלי השכלה אקדמית דיווחו על ניתוק תפיסתי (תפיסה שבית הספר אינו תורם לחייהם ולעתידם) יותר מתלמידים להורים בעלי השכלה נמוכה יותר.

4.2.1 מין ומגזר

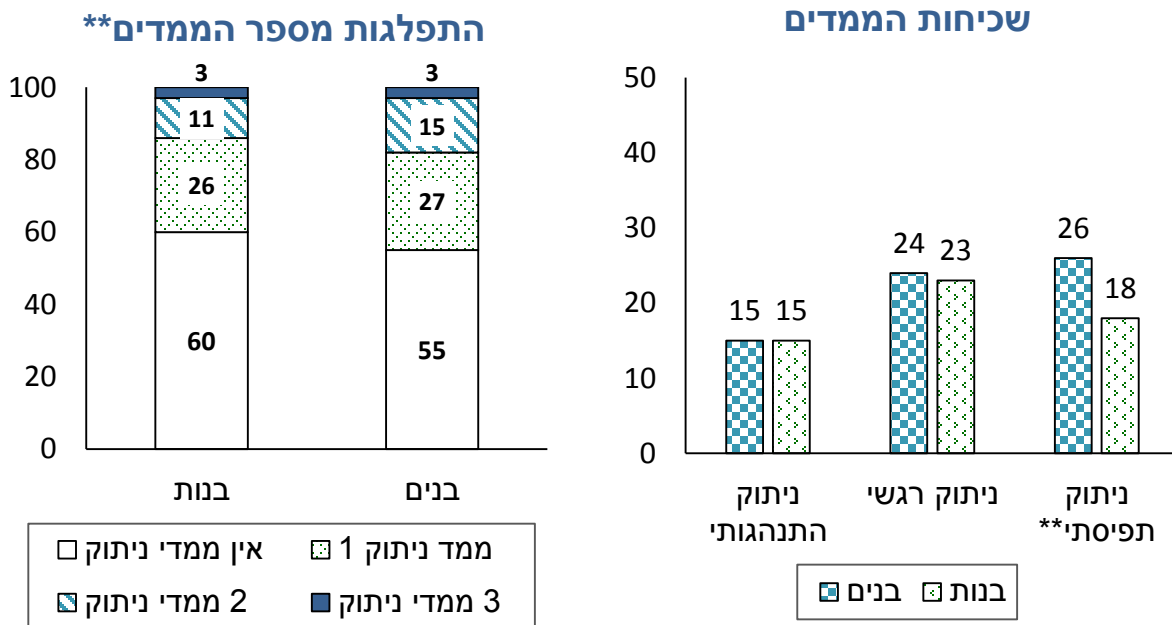
א. הבדלים בין בנים ובנות

מחקרים רבים מראים כי מאפייני הנשירה הסמויה בולטים יותר בקרב בנים לעומת בנות (Ross, 2009; Foliano et al., 2010; Makarova et al., 2013; Tam et al., 2012; כהן-נבות ואחרים, 2001). עם זאת, סקינר ואח' (Skinner et al., 2008) מצאו כי מבחינת תחושת ניכור בלבד אין הבדלים בין בנים ובנות.

מנתוני פיז"ה ישראל 2012 עולה שאחוז הבנים שדיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות גבוה במעט מזה שנמצא בקרב הבנות (45% לעומת 40%, ר' תרשים 4), וכן גם אחוז הבנים המדווחים על 2-3 ממדי ניתוק (18% לעומת 14%, ר' תרשים 4).

עם זאת, כאשר בוחנים את ממדי הניתוק השונים, רואים כי ההבדל בין בנים לבנות נובע מאחוז גבוה יותר מהבנים שמדווחים על ניתוק תפיסתי (26% לעומת 18% אצל הבנות), בעוד ששכיחות שני ממדי הניתוק האחרים (התנהגותי ורגשי) דומים בקרב בנים ובנות (ר' תרשים 4).

תרשים 4: היקף הניתוק בקרב בנים ובנות בגיל 15 בישראל, לפי מחקר פיז"ה 2012 (%)



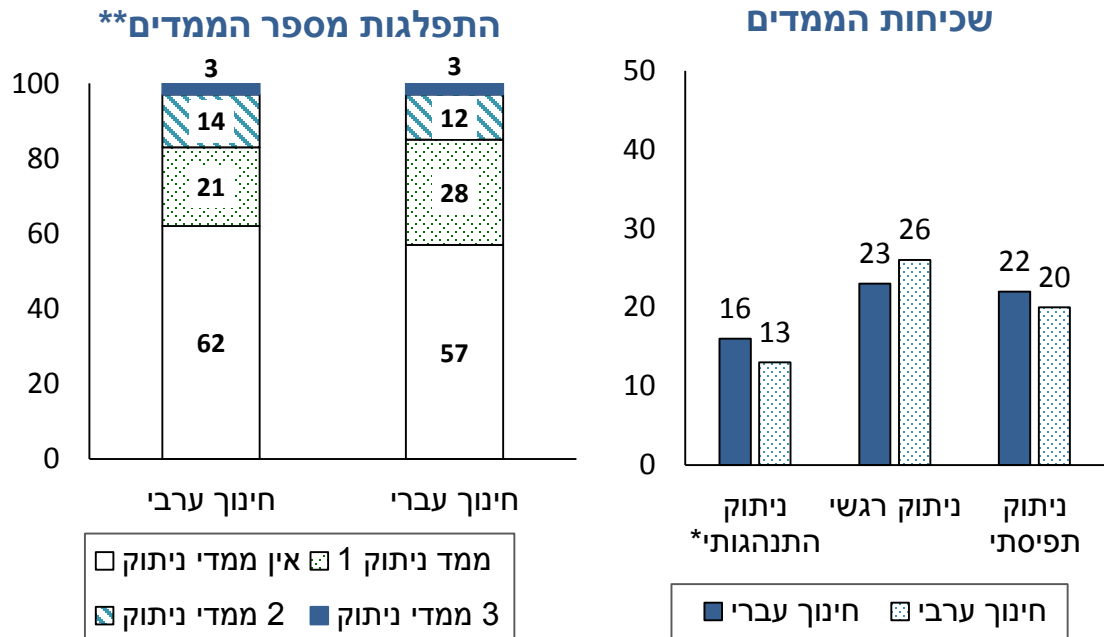
P < 0.01**
 בנים: 1,405
 בנות: 1,735

⁹ מגמה דומה נמצאה גם בסקר HBSC 2010/11 (נספח ה, לוח ה2).

ב. הבדלים בין תלמידים בחינוך העברי והערבי

אחוז התלמידים בחינוך העברי שדיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות גבוה במעט מזה שנמצא בקרב תלמידים בחינוך הערבי (43% לעומת 38%, ר' תרשים 5). עיקר ההבדל בין המגזרים נובע מאחוז גבוה יותר מהתלמידים בחינוך העברי שמדווחים על ניתוק התנהגותי (16% לעומת 13% בחינוך הערבי).¹⁰

תרשים 5: היקף הניתוק בקרב תלמידים בחינוך העברי והערבי בגיל 15 בישראל, לפי מחקר פיז"ה 2012 (%)



p<0.01**, P<0.05*
חינוך עברי: 2,416; חינוך ערבי: 710

בבחינת השילוב בין מין למגזר מתקבלת תמונה מורכבת יותר:

א. הבדלים בין בנים ובנות בתוך כל מגזר

בקרב התלמידים בחינוך הערבי אחוז הבנים שדיווחו על כל אחד משלושת ממדי הניתוק גבוה יותר, באופן משמעותי, מאחוז הבנות; בקרב התלמידים בחינוך העברי ניכר הבדל בין המינים רק ברכיב הניתוק התפיסתי, שהוא בולט יותר בקרב הבנים (25% לעומת 20% אצל הבנות).

ב. הבדלים בין ארבע קבוצות מין/מגזר

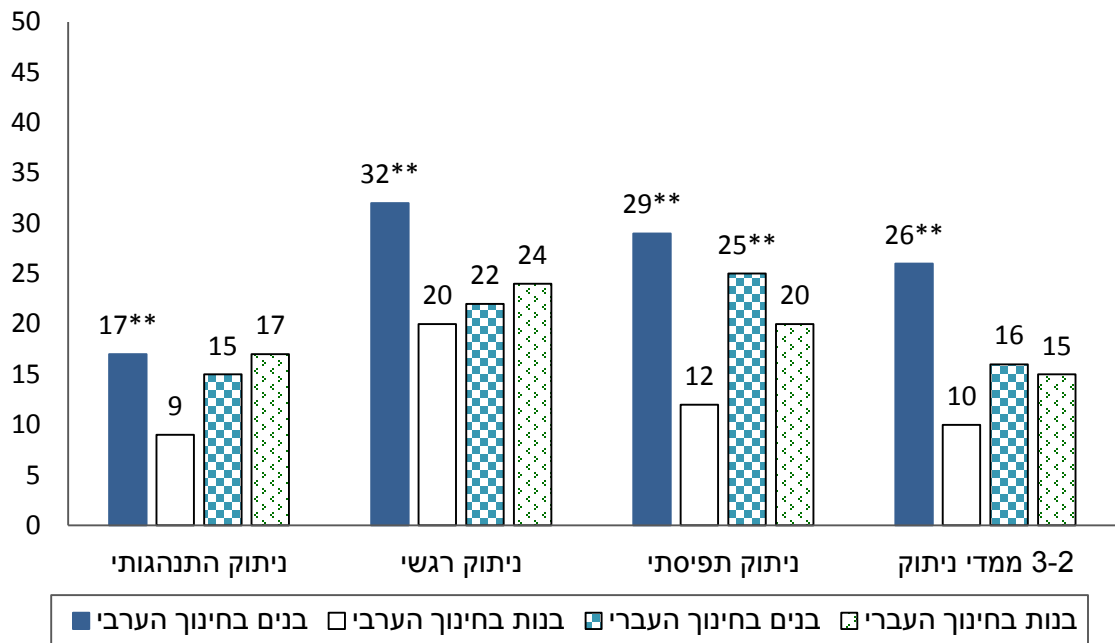
מכאן, שהדיווח על 2-3 ממדי ניתוק גבוה במיוחד בקרב בנים בחינוך הערבי (26%), לעומת 15%-16% בקרב בנים ובנות בחינוך העברי, ו-10% בלבד בקרב בנות בחינוך הערבי (תרשים 6).¹¹

¹⁰ אחוז גבוה יותר של תלמידים בחינוך העברי שדיווחו על ניתוק התנהגותי (היעדרויות) נמצא גם בסקר HBSC 2010/11 (נספח ד, לוח ד3).

¹¹ מגמה דומה גם בסקר HBSC, נספח ד לוח ד4

באופן ספציפי, היקף הניתוק ההתנהגותי דומה (15%-17%) בקרב בניים ובנות בחינוך העברי ובקרב בניים בחינוך הערבי, ונמוך יותר (9%) בקרב בנות בחינוך הערבי. בשני הממדים האחרים (ניתוק רגשי ותפיסתי), היקף הניתוק בקרב הבנים בחינוך הערבי גבוה יותר מאשר בהיקף הניתוק בשלוש הקבוצות האחרות.

תרשים 6: היקף ממדי הניתוק בישראל לפי מין ומגזר, לפי מבחן פיז"ה 2012 (גיל 15); (%)



** $P < 0.01$ (כוכביות מסמנות הבדלים מובהקים בין הבנים והבנות בתוך כל מגזר) חינוך עברי בניים: 1,082, חינוך עברי בנות: 1,334, חינוך ערבי בניים: 323, חינוך ערבי בנות: 387

4.2.2 סוג פיקוח

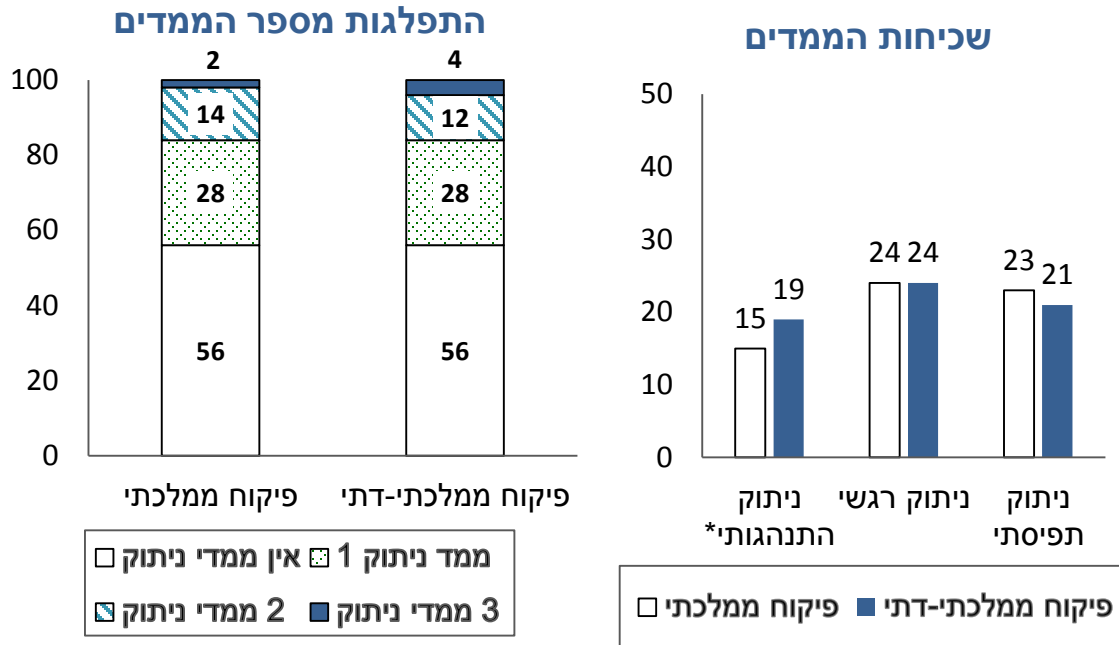
נתוני מבחני פיז"ה 2012 מאפשרים להבחין, בתוך החינוך העברי, בין תלמידים בחינוך הממלכתי, בחינוך הממלכתי דתי ובחינוך החרדי (בנות בלבד).¹²

הנתונים מראים כי תלמידים בחינוך הממלכתי-דתי מרבים יותר לדווח על ניתוק התנהגותי (היעדרויות ואיחורים מרובים) לעומת תלמידים בחינוך הממלכתי (19% לעומת 15%, בהתאמה). אחוז המדווחים על ניתוק רגשי ותפיסתי דומה בשני סוגי הפיקוח, כמו גם אחוז המדווחים על ניתוק ב-3-2 ממדים (תרשים 7).

היקף ממדי הניתוק בקרב בנות חרדיות נמוך במיוחד: רק 7.5% מהן דיווחו על ניתוק ב-3-2 ממדים, ו-26% נוספות על ניתוק בממד אחד. מעטות מהבנות החרדיות דיווחו על ניתוק התנהגותי (8%), לעומת 14% שדיווחו על ניתוק רגשי, ו-19% על ניתוק תפיסתי.

¹² המדגם שנבדק בקרב בניים חרדים אינו מייצג.

תרשים 7: היקף הניתוק בקרב תלמידים בפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי בחינוך העברי בגיל 15 בישראל, לפי מחקר פיז"ה 2012 (%)



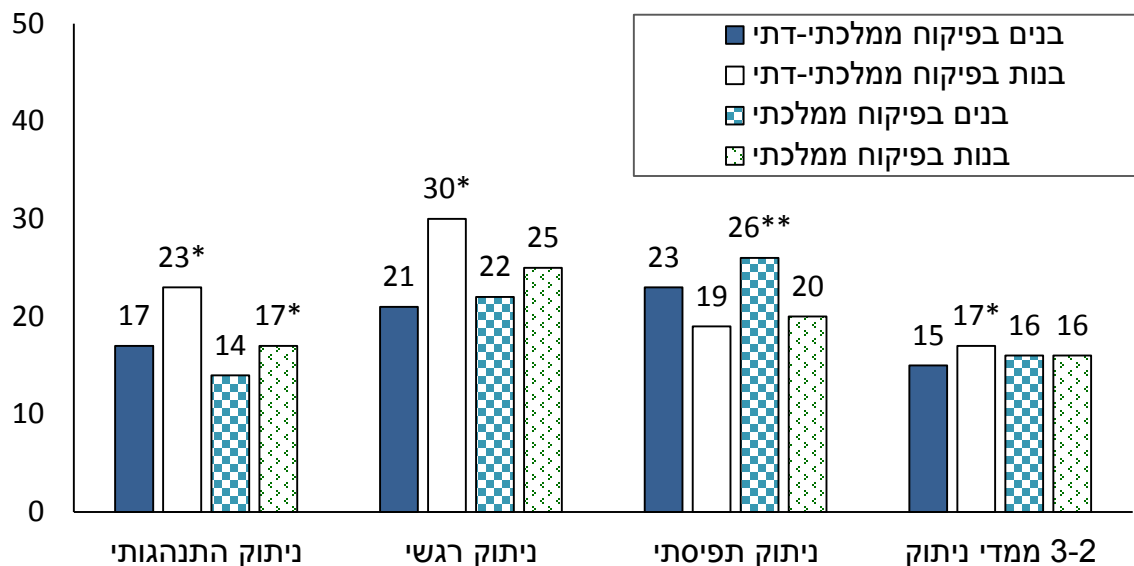
P<0.05*
פיקוח ממלכתי: 1,608, פיקוח ממלכתי-דתי: 470

תמונה מעניינת מתקבלת כאשר בוחנים את ההבדלים בין בנים לבנות בתוך כל מסגרת פיקוח. כאשר בוחנים את כלל הבנים לעומת כלל הבנות (כולל הבנות החרדיות) מוצאים הבדל רק באחוז גבוה יותר של בנים המדווחים על ניתוק תפיסתי (ר' בפרק קודם) ומתקבלת תמונה מעט שונה בתוך כל סוג פיקוח (תרשים 8).

◆ **ממלכתי**: אין הבדל בין בנים לבנות בהיקף הדיווח על ניתוק ב-2-3 ממדים. מבחינת כל ממד בנפרד, עולה כי בנות דיווחו יותר על ניתוק התנהגותי (17% לעומת 14%), ואילו בנים דיווחו יותר על ניתוק תפיסתי (26% לעומת 20%).

◆ **ממלכתי-דתי**: אחוז הבנות שדיווחו על ניתוק גבוה מאחוז הבנים. אחוז גבוה יותר דיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות (51% לעומת 40%, בהתאמה), ו-17% דיווחו על ניתוק ב-2-3 ממדים, לעומת 15% בקרב הבנים. הבדל זה נובע מאחוזים גבוהים יותר מהבנות המדווחות על ניתוק התנהגותי (23% לעומת 17% בקרב הבנים) ועל ניתוק רגשי (30% לעומת 21% בקרב הבנים).

תרשים 8: היקף ממדי הניתוק בישראל לפי מין ופיקוח בחינוך העברי בגיל 15, לפי מבחן פיז"ה 2012 (%)



* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ (כוכביות מסמנות הבדלים מובהקים בין הבנים לבנות בתוך כל פיקוח)
 פיקוח ממלכתי בנים: 793 פיקוח ממלכתי בנות: 815, פיקוח ממ"ד בנים: 225, פיקוח ממ"ד בנות: 245

4.2.3 גילים שונים

על מנת ללמוד על הבדלים בהיקפי הניתוק בין הגילים השונים, נעשה שימוש בסקר HBSC 2010/11 שבחן את התופעה בקרב תלמידים בכיתות ו, ח, י, י"א, י"ב. כפי שצוין לעיל, סקר HBSC מאפשר לנו ללמוד רק על שני ממדי ניתוק: התנהגותי ורגשי. כמו כן, ממדים אלו נבנו בהתאם למדדים שהופיעו בשאלות הסקר, והם מעט שונים מאלו של מבחן פיז"ה (רי פרק השיטה ונספח ב).

אחוז התלמידים בכיתות הגבוהות (י"א-י"ב) שדיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות גבוה משמעותית מזה שנמצא בקרב תלמידים בכיתות הנמוכות יותר (56% בכיתות י"א-י"ב, לעומת 36-43% בכיתות ו, ח, י); (תרשים 9).

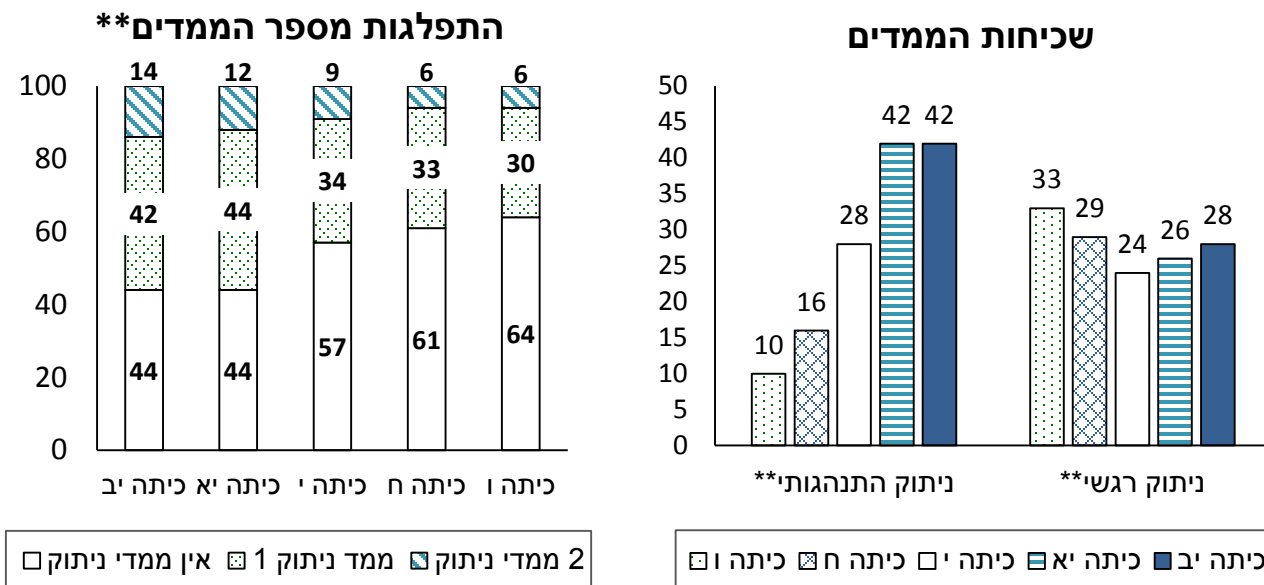
עיקר ההבדל בין הגילים נובע מאחוז גבוה יותר מהתלמידים בכיתות הגבוהות שדיווחו על ניתוק התנהגותי (42% בכיתות י"א-י"ב לעומת 28% בכיתות י, 16% בכיתות ח, ו-10% בכיתות ו). מגמת השינוי באחוז התלמידים המדווחים על ניתוק רגשי אינה עקבית, ורואים ירידה בין כיתה ו לכיתה י, ולאחר מכן, בכיתות י"א-י"ב, שוב עלייה.

מעניין במיוחד להסתכל על התלמידים בכיתות ו. מהנתונים בתרשים לעיל רואים שכבר בכיתות אלו ניתן לראות אחוזים לא מבוטלים של תלמידים שחשים ניתוק מבית הספר: 10% מהם דיווחו על ניתוק התנהגותי, ו-33% על ניתוק רגשי. כמו כן, 6% מתלמידים אלו דיווחו על ניתוק בשני הממדים.

גם מנתוני התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון עולה כי ביטויים שונים של ניתוק קיימים כבר בכיתות בית הספר היסודי. לעומת שני הסקרים שעליהם דיווחנו, שאספו מידע ישירות מפי התלמידים, מקור מידע

זה מתבסס על דיווחי מורים לגבי התלמידים. בכיתות א-ו מורים דיווחו על חוסר מעורבות בלמידה אצל 8% מהתלמידים, על היעדרויות תכופות אצל 3% מהתלמידים ועל קשיי הסתגלות אצל 6% מהתלמידים¹³ (לפירוט המדדים, ר' נספח ב).

תרשים 9: היקף הניתוק בקרב תלמידים בגילים שונים, לפי סקר HBSC 2010/11 (%)



$P < 0.01^{**}$

כיתה ו: 953, כיתה ח: 842, כיתה י: 747, כיתה י"א: 1,338, כיתה י"ב: 794

תלמידים אלו, שכבר בבית הספר היסודי דיווחו על ניתוק, מהווים קבוצה שיש לתת עליה את הדעת באופן מיוחד ולסייע לה כבר בשלב זה, כדי למנוע את העמקת הניתוק בעתיד (מאפיינים ייחודיים לקבוצה זו מוצגים בנספח ה, לוח 5). עם זאת, כדי ללמוד יותר על קבוצה זו אין די בנייתו שנעשה, ויש לערוך מחקרים נוספים, כמו גם מעקב לאורך זמן.

4.2.4 רקע חברתי-כלכלי

העדויות המחקריות על הקשר בין מצבי ניתוק בקרב תלמידי בית הספר למצב חברתי-כלכלי אינן עקיבות. יש מחקרים שהראו כי הסיכוי של תלמיד להיות מנותק גדול יותר בקרב תלמידים במצב חברתי-כלכלי נמוך (Ross, 2009, Willms, 2003). לעומת זאת, מחקרם של מקארובה ואח' (Makarova et al., 2013) מצא כי מאפיינים חברתיים-כלכליים לא ניבאו את תחושת הניתוק בקרב התלמידים.

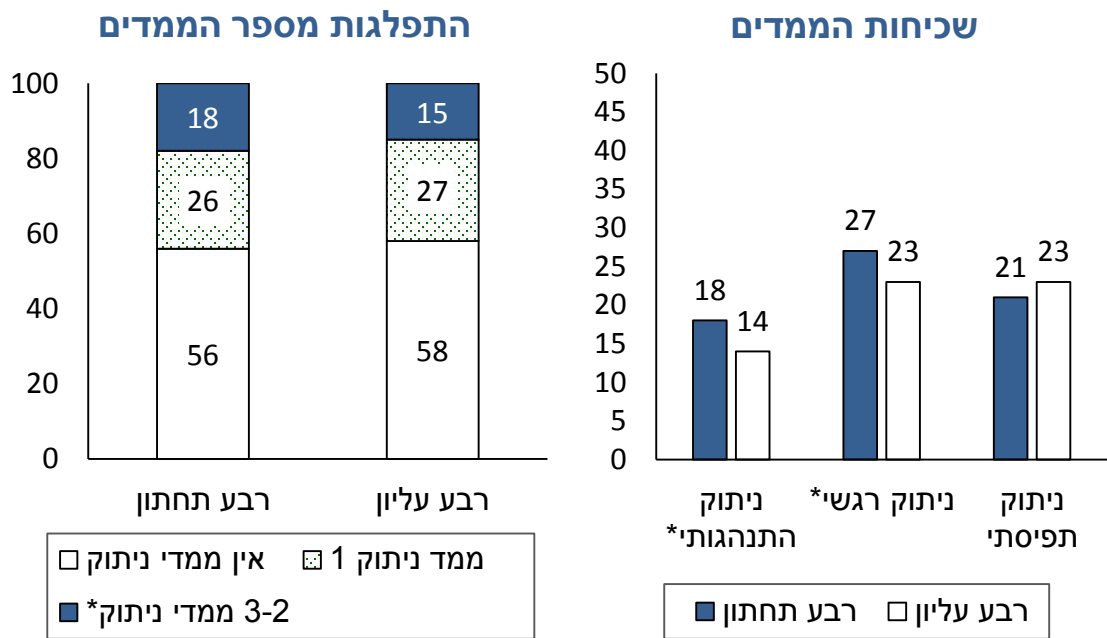
¹³ כפי שהוזכר קודם, מדובר בכ-70 יישובים מאשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים. המורים דיווחו על יותר תלמידים עם ממדי ניתוק ככל שמדובר בתלמידים בכיתה גבוהה יותר, אך הנתונים אינם מאפשרים לבצע אומדנים מהימנים לגבי היקפי התופעה בכל כיתה בנפרד.

במסד הנתונים של פיז"ה 2012 מופיע מדד חברתי-כלכלי של מדינות ה-OECD¹⁴ (מדד ESCS). כדי לבחון הבדלים בין אוכלוסיות חולקו התלמידים לרבעים על פי הציון שלהם במדד זה, והשווה הדיווח על הניתוק בקרב התלמידים השייכים לרבע הגבוה ולרבע הנמוך.

נמצא כי :

- ◆ אין הבדלים משמעותיים בהיקפי הדיווח על ממד אחד לפחות של ניתוק בין התלמידים הנמצאים ברבע התחתון של המדד החברתי-כלכלי לבין התלמידים ברבע העליון : 42%-44% מהתלמידים בכל קבוצה חברתית-כלכלית מדווחים על כך (תרשים 10).
- ◆ עם זאת, אחוזים גבוהים יותר בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (18%) לעומת תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה (15%) מדווחים על 2-3 ממדי ניתוק. זאת, בעיקר בגלל שיעור גבוה יותר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך המדווחים על ניתוק התנהגותי (18% לעומת 14%), ועל ניתוק רגשי (27% לעומת 23%). המגמות דומות בחינוך העברי ובחינוך הערבי, אם כי ההבדלים בתוך כל מגזר אינם מובהקים סטטיסטית.

תרשים 10: היקף הניתוק לפי רמה חברתית-כלכלית, בקרב תלמידים בגיל 15, לפי מבחן פיז"ה 2012 (%)



*P<0.05
N : רבע תחתון = 771, רבע עליון = 775

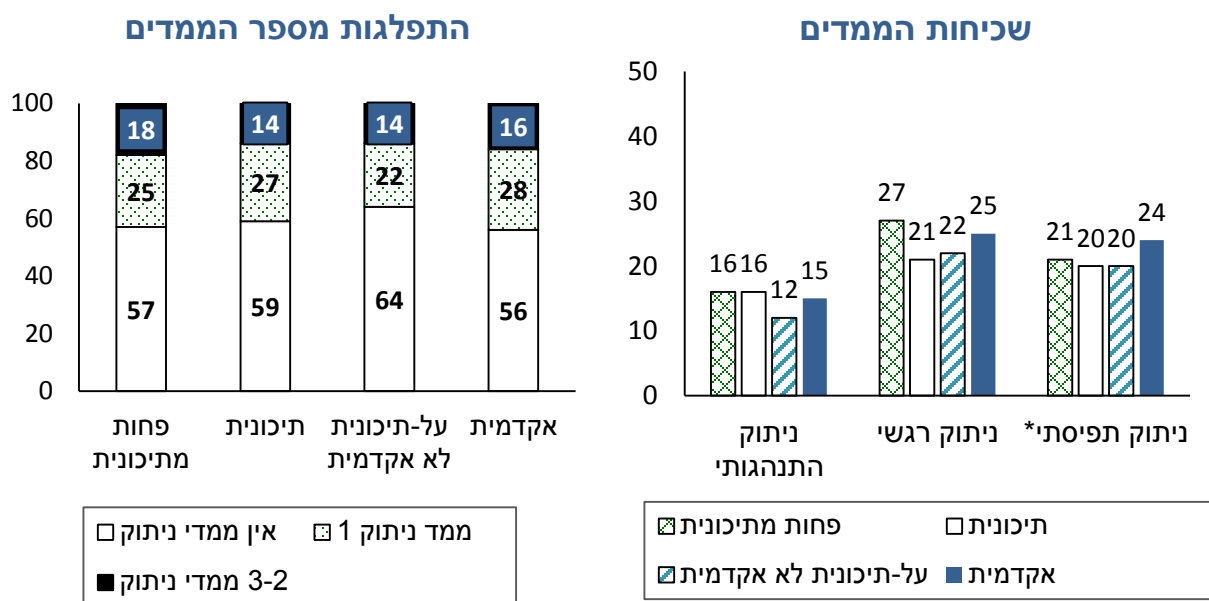
¹⁴ <http://nces.ed.gov/surveys/pisa/datafiles.asp> (ראמ"ה, 2013, עמ' 60). מדד ESCS (Pisa index of Economic Social and Cultural Status) מחושב על סמך דיווח עצמי בשאלונים לתלמיד. המידע שנאסף כולל, בין היתר, את הפריטים האלה : עיסוק האב והאם, רמת השכלה של האב והאם, נגישות של משאבים חינוכיים, תרבותיים וכלכליים בבית, ואמצעים נוספים המעידים על מצב כלכלי. המדד נקבע כך שיהיה בעל ממוצע אפס וסטיות תקן של 1 במדינות ה-OECD. בעברית תורגם שם המדד למדד החת"כ (המדד החברתי-כלכלי של פיז"ה).

ניתוח נוסף הבודק קשר בין מצב חברתי-כלכלי למצבי ניתוק הוא בדיקה של היקף הניתוק של התלמידים לפי מדד הטיפוח¹⁵ של בית הספר שהם לומדים בו. בתי הספר חולקו לשלוש רמות חברתיות-כלכליות לפי מדד הטיפוח שאליו השתייכו. בקרב בתי הספר בחינוך העברי לא נמצאו הבדלים בהיקף הניתוק בין תלמידים הלומדים בבתי ספר בעלי מדד טיפוח שונה. לעומת זאת, בחינוך הערבי נמצא הבדל מובהק בין תלמידים בבתי ספר ברמה חברתית-כלכלית נמוכה לבין תלמידים הלומדים בבתי ספר ברמה חברתית-כלכלית בינונית¹⁶ הן באחוז המדווחים על 2-3 ממדי ניתוק (19% לעומת 7%), והן באחוז המדווחים על ניתוק רגשי (28% לעומת 15%) ותפיסתי (22% לעומת 10%).

מאפיין נוסף הוא השכלת ההורים. לצורך המחקר צוינה רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שנמצאה אצל שני ההורים. במדד זה לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות בהיקף התופעה: 36%-44% מהתלמידים בכל קבוצה דיווחו על ממד ניתוק אחד לפחות, ו-14%-18% מדווחים על 2-3 ממדים (תרשים 11).

כמו כן, נמצא שבממדים של ניתוק התנהגותי ורגשי אין הבדלים מובהקים בין קבוצות ההשכלה, אך בקרב תלמידים להורים בעלי השכלה אקדמית שיעור מעט גבוה יותר חשים ניתוק תפיסתי לעומת שאר הקבוצות.

תרשים 11: היקף הניתוק לפי רמות השכלת ההורים¹, בקרב תלמידים בגיל 15, לפי מבחן פיז"ה 2012 (%)



¹השכלה גבוהה ביותר מקרב שני ההורים
 פחות מתיכונית: 411, תיכונית: 739, על-תיכונית לא אקדמית: 447, אקדמית: 1,460
 P<0.05*

¹⁵ מדד טיפוח הוא מדד שנקבע על-ידי משרד החינוך. המדד מתבסס על מאפייני התלמידים ועל מאפייני היישוב שבו נמצא בית-הספר ומוגדר בערכים בין 1 ל-10, כאשר מדד טיפוח 10 משקף בתי-ספר בשהם המאפיינים החברתיים-כלכליים שנמדדו נמוכים ביותר והם הזקוקים ביותר לתקציבי הטיפוח.
¹⁶ אין בתי ספר בחינוך הערבי המשתייכים לרמה חברתית-כלכלית גבוהה.

5. שינוי בהיקף ממדי הניתוק לאורך השנים¹⁷

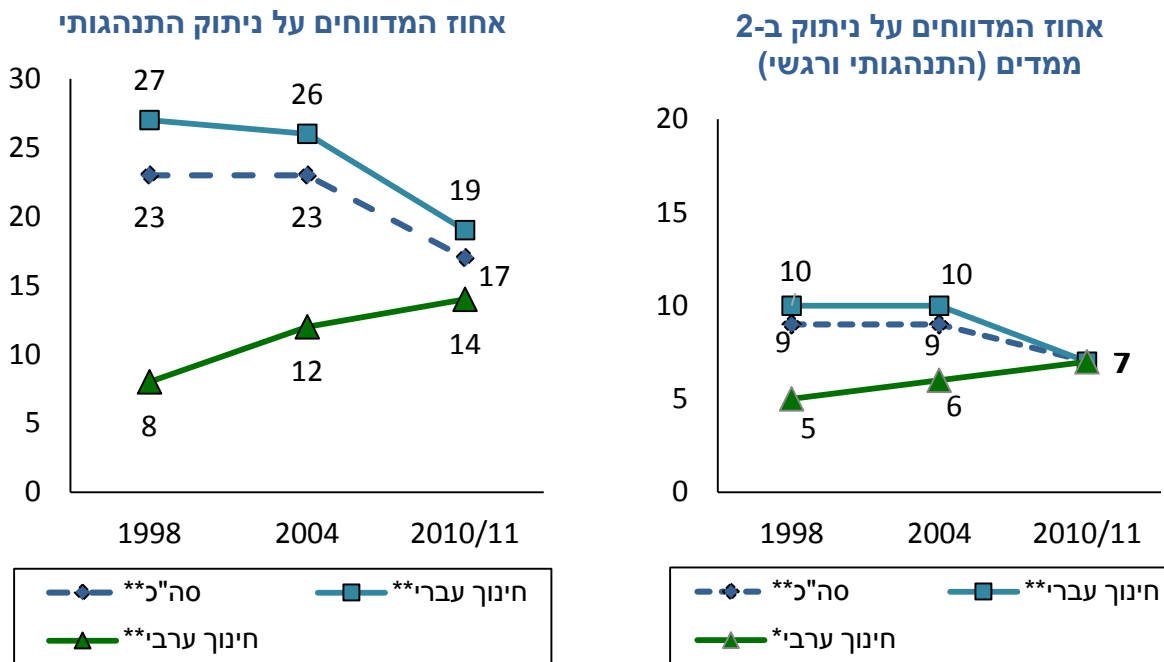
ממצאים עיקריים

בסקר HBSC נמצא כי בשנים 1998-2011 חלה ירידה בדיווח על ניתוק התנהגותי (היעדרויות מרובות מימי לימודים שלמים או משיעורים) בחינוך העברי. לעומת זאת, חלה עלייה בחינוך הערבי.

באשר לדיווח על הניתוק הרגשי (תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר), חלה על פי אותו סקר ירידה מובהקת בקרב הבנים בחינוך העברי וכן בקרב הבנות בחינוך הערבי. לעומת זאת, בקרב הבנות בחינוך העברי ובקרב הבנים בחינוך הערבי לא חל שינוי משמעותי בדיווח על ניתוק רגשי.

על פי סקרי HBSC ניתן לבחון את השינויים בהיקפי הניתוק ההתנהגותי והרגשי בשנים 1998, 2004 ו- 2010/11, תוך התייחסות לתלמידים בכיתות ו, ח, י.¹⁸ מהסקרים עולה כי אחוז התלמידים שדיווחו על ניתוק כלשהו מבית הספר (רגשי או התנהגותי) ירד מ-45% בשנת 1998 ל-42% בשנת 2004 ועד ל-39% בשנת 2010/11. אחוז המדווחים על ניתוק בשני הממדים (התנהגותי ורגשי יחד) ירד מ-9% ל-7%. השינוי בין השנים נובע בעיקר מירידה באחוז התלמידים המדווחים על ניתוק התנהגותי (מ-23% ל-17%, תרשים 12), שמקורה

תרשים 12: שינויים בהיקף ממדי הניתוק של תלמידים בחינוך העברי והערבי בכיתות ו, ח, י, לפי סקר HBSC בשנים 1998, 2004 ו-2010/11 (%)



p<0.05*, P<0.01**

¹⁷ מדד הניתוק התפיסתי לא נבחן כלל בסקרי HBSC. כדי ללמוד על השינוי בין השנים השתמשנו במבחני HBSC, משום שבמשך הזמן השאלות בנושא הניתוק ההתנהגותי במבחני פיז"ה שונו מעט וכך גם דקויות באופן התרגום; לפיכך לא היה אפשר להשוות בין השנים באופן מושלם.

¹⁸ תלמידי י"א - י"ב לא נכללו במחקרים בשנים הקודמות

בירידה שחלה בחינוך העברי (מ-27% ל-19%, הן אצל הבנים : מ-28% ל-20%, והן אצל הבנות : מ-26% ל-18%, נספח ה, לוח ה4). לעומת זאת, ניתן לראות שבין השנים 1998 ל-2010/11 בחינוך הערבי חלה עלייה בהיקף הדיווח על ניתוק התנהגותי (מ-8% ל-14%, הן אצל הבנים : מ-14% ל-18%, והן אצל הבנות : מ-4% ל-9%, נספח ה, לוח ה4). את העלייה בהיקף הניתוק ההתנהגותי בחינוך הערבי ניתן להבין על רקע הצמצום המשמעותי בהיקף הנשירה הגלויה במגזר זה ; צמצום, שבעקבותיו על בתי הספר להתמודד עם אתגר נוסף – להשאיר בבתי הספר תלמידים רבים יותר עם קשיי למידה והסתגלות.

באחוז המדווחים על ניתוק רגשי חלה ירידה בקרב הבנים בחינוך העברי (מ-35% ל-31%) ובקרב הבנות בחינוך הערבי מ-30% ל-22% - נספח ה, לוח ה1),¹⁹ אך לא בקרב הבנות בחינוך העברי והבנים בחינוך הערבי (הירידה בקרב כלל התלמידים לא הייתה מובהקת סטטיסטית).

6. קשיים נוספים של התלמידים המדווחים על ניתוק מבית הספר

בפרק זה מתוארים קשיים בתחומים שונים, שנמצאו כשכיחים יותר אצל תלמידים המדווחים על ניתוק לעומת תלמידים שאינם מדווחים על ניתוק. כפי שהוזכר, בספרות המחקר אין אחידות בהצבעה על מצבים שונים כתורמים לתופעת הניתוק או כמושפעים ממנה. גם הנתונים שבהם נעשה שימוש במחקר זה אינם מאפשרים להצביע על קשר סיבתי בין הניתוק לקשיים השונים.

ממצאים עיקריים

תלמידים שדיווחו על יותר ממדי ניתוק מתאפיינים גם ב:

- ◆ רמת הישגים נמוכה יותר (למעט בנות בחינוך העברי, שרמת הישגיהן אינה משתנה לפי היקף הניתוק)
- ◆ יותר דיווח על התנהגויות סיכון וקשיים רגשיים.
- ◆ נמצאה גם קבוצת תלמידים שדיווחה על ניתוק ביותר מממד אחד, אך מאופיינת בהישגים לימודיים תקינים. תופעה זו שכיחה יותר בחינוך העברי, בקרב בנות, בקרב תלמידים ממצב חברתי-כלכלי גבוה ובקרב תלמידים שלהוריהם יש השכלה אקדמית. כמו כן, נמצאו גם תלמידים שמדווחים על ניתוק ביותר מממד אחד ואינם מפגינים התנהגויות סיכון, גם תופעה זו שכיחה יותר בחינוך העברי ובקרב בנות.

6.1 ניתוק והישגים במבחני פיז"ה

הישגים לימודיים היו בעבר, ובחלק מהמחקרים גם כיום, חלק בלתי נפרד מהגדרת התלמידים המנותקים/הנושרים הסמויים (כהן-נבות ואחרים, 2001; Willms, 2003; Parsons et al., 2011). בעשור האחרון מחקרים רבים אינם משתמשים עוד ברכיב זה כחלק מהגדרת הניתוק, אלא כמאפיין הקשור לתופעה עצמה. ממצאים מראים שהקשר בין הישגי התלמידים בלימודים לניתוק מבית הספר אינו תמיד

¹⁹ כאמור, המדדים בסקר HBSC אינם זהים למדדים שנבנו ממבחני פיז"ה, לכן לא ניתן להשוות בין נתוני פיז"ה ו HBSC, אלא רק בין סקרי HBSC עצמם לאורך השנים.

קשר ישיר, ולפעמים הוא מתווך על ידי גורמים אחרים, כמו הערכה עצמית (Abed-El- Regner et al., 2006; Ross, 2009; Willms, 2003; Fattha, 2006).

על מנת ללמוד על יכולותיהם הלימודיות של התלמידים שדיווחו על ניתוק מבית הספר נבדקו ציוניהם במבחני פיז"ה 2012^{20,21} בשפת אם. בדוחות ראמ"ה מחולקים הציונים לשש רמות (ממוצע הציונים הוא 500 וסטיית תקן 100. לפירוט היכולות הרלוונטיות לכל רמה' ר' לוח מפורט בנספח ז). לצורך הניתוח הנוכחי קובצו שש הרמות לשלוש קבוצות; כך שבכל קבוצה מספר התלמידים יאפשר לבצע ניתוחים גם לפי מין ומגזר. לפי רמות הציון²²: 1. רמה 'נמוכה' – רמה 1 (תלמידים שקיבלו עד ציון 406); 2. רמה 'בינונית' – רמות 2 ו-3 (תלמידים שקיבלו ציון 407-552); 3. רמה 'גבוהה' – רמות 4-6 (ציון 553 ויותר).

בהסתכלות על התלמידים שדיווחו על 2-3 ממדי ניתוק ניתן לראות שכשליש מהם מגיעים לכל אחת מרמות ההישגים (35% לרמה הנמוכה, 37% לרמה הבינונית ו-28% לרמה הגבוהה). ככל שהתלמידים מדווחים על פחות ממדי ניתוק (תלמידים ללא ממדי ניתוק או בעלי ממד אחד בלבד לעומת תלמידים עם 2-3 ממדי ניתוק), כך יורד אחוז התלמידים שרמת הישגיהם במבחן נמוכה, ועולה במקצת אחוז התלמידים המגיעים לרמות ההישגים הגבוהות (תרשים 13).

תמונה דומה מתקבלת גם כאשר בוחנים כל אחד מממדי הניתוק בנפרד. אחוז התלמידים שהישגיהם "נמוכים" גבוה יותר בקרב התלמידים המדווחים על כל ממד ניתוק (התנהגותי, רגשי, תפיסתי) לעומת אלה שלא מדווחים על ניתוק בממדים אלו (28%-30% בקרב המנותקים, לעומת 18%-19% בקרב תלמידים שאינם מנותקים). עם זאת, גם בקרב התלמידים המדווחים על ניתוק, כמו בקרב אלה שאינם מדווחים על ניתוק, יש תלמידים שמגיעים להישגים ברמה "גבוהה". אחוז המגיעים להישגים ברמה "גבוהה" דומה בקרב המדווחים על ניתוק רגשי ובקרב אלה שאינם מדווחים על ניתוק רגשי (30% ו-33%, בהתאמה) ובקרב המדווחים על ניתוק תפיסתי ואלה שאינם מדווחים על ניתוק תפיסתי (32% ו-33%, בהתאמה); (תרשים 13).

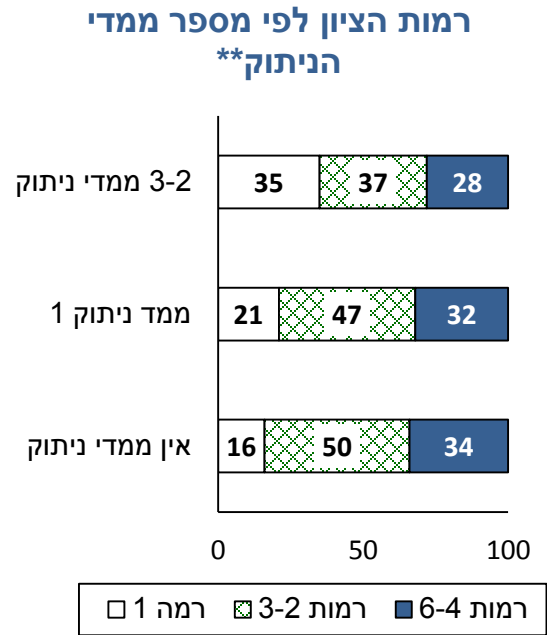
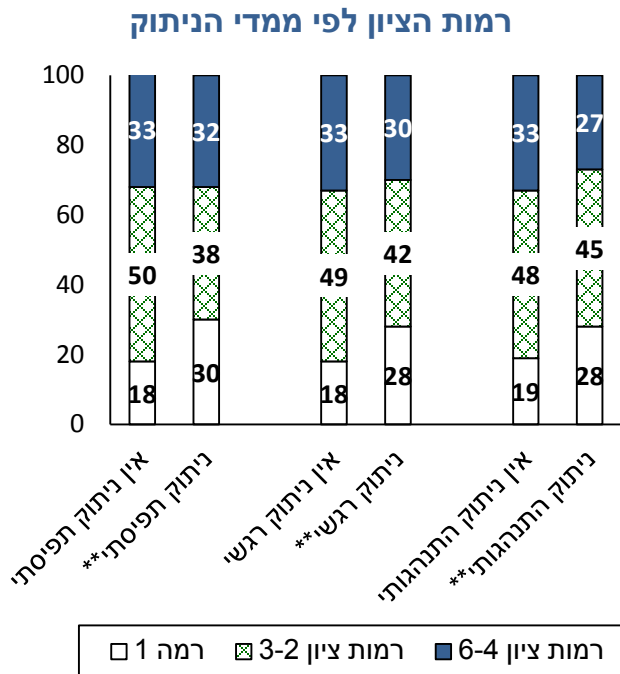
²⁰ המבחנים הם מבחני אוריינות ולא מבחני הישגים סטנדרטיים

²¹ מגמות דומות נמצאו גם ביחס למבחני האוריינות במתמטיקה ובמדעים (נספח ו, לוח 21).

²² שש הרמות הן בהתאם לחלוקה של ראמ"ה. לצורך הניתוח רמות הציון חולקו ל-3 קבוצות, יש לציין כי הרמה "הגבוהה" אינה כוללת בהכרח תלמידים מצטיינים.

http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2012_Report.pdf

תרשים 13: רמות הציונים של תלמידים בני 15 בקריאה בשפת אם במבחן פיז"ה 2012 לפי היקף ממדי הניתוק עליהם דיווחו (%)



P<0.01**

בצד תמונה כללית זו, ניתן לראות דפוסים שונים על פי מין ומגזר (תרשים 14, ונתונים מלאים בנספח ו, לוח ו1):

ככלל, הישגיהם של תלמידי החינוך הערבי במבחני פיז"ה נמוכים. עם זאת, הישגיהם של תלמידים בחינוך הערבי המדווחים על ניתוק נמוכים עוד יותר. נוסף על כך, מעניין לציין כי הישגיהן של הבנות בחינוך העברי שדיווחו על ניתוק אינם שונים מהישגיהן של בנות שלא דיווחו על ניתוק.

◆ **בנים בחינוך העברי**: כשליש (29%-36%) מהבנים בחינוך העברי שדיווחו על 3-2 ממדי ניתוק הגיעו לכל אחת משלוש רמות הישגים. 35% מהבנים שדיווחו על 3-2 ממדי ניתוק הגיעו לרמות הישגים הנמוכות ביותר, לעומת 15% בקרב הבנים שלא דיווחו על ניתוק.

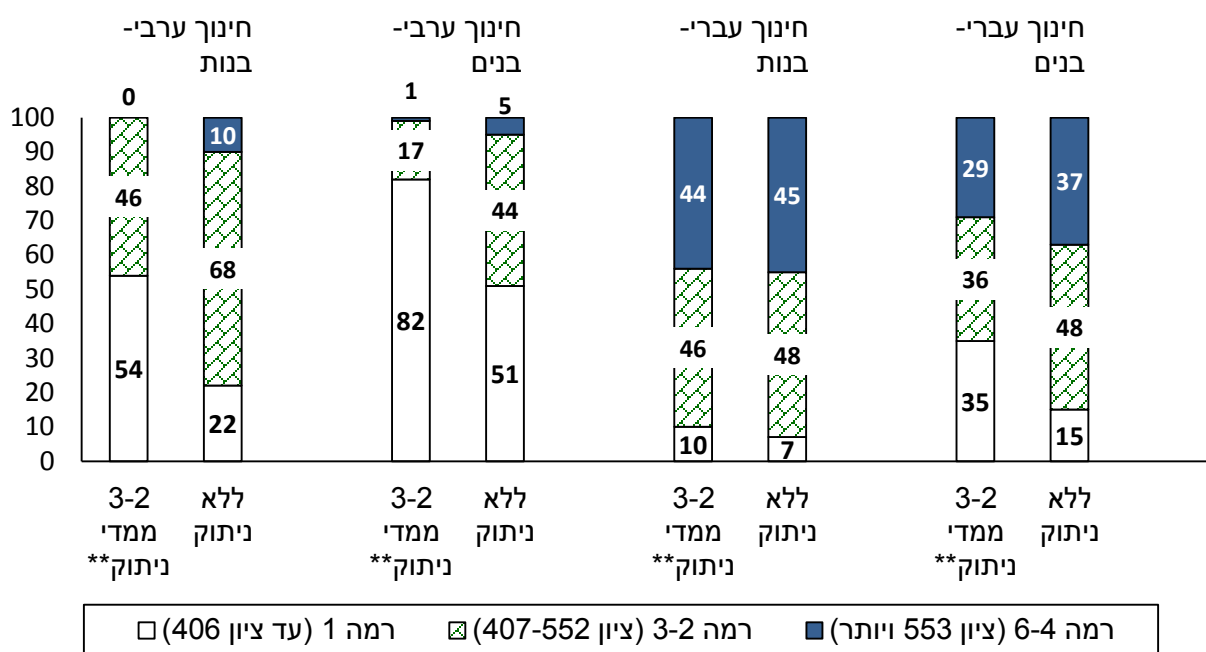
◆ **בנות בחינוך העברי**: מרבית הבנות שדיווחו על 3-2 ממדי ניתוק הגיעו לרמות 'בינוניות' (46%) או לרמות 'גבוהות' (44%), ומעטות בלבד הגיעו לרמות הישגים 'הנמוכות' (10%). הישגיהן של הבנות שדיווחו על 3-2 ממדי ניתוק דומים לאלו של הבנות שלא דיווחו על ניתוק באף לא ממד אחד (מגמה דומה נמצאה גם כשנבדקו הבנות בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי בלבד, ללא הבנות בחינוך החרדי).

◆ **בנים בחינוך הערבי**: מרבית התלמידים המדווחים על ניתוק ב-3-2 ממדים מגיעים לרמות הישגים הנמוכות ביותר (82%), 17% נוספים לרמות 'בינוניות', ורק 1% לרמות 'גבוהות'. לעומת זאת, תלמידים שלא דיווחו על ניתוק באף לא ממד אחד מתחלקים באופן דומה בין שתי הרמות הנמוכות יותר (51% לרמות 'הנמוכות', ו-44% לרמות 'הבינוניות'), ומעטים יחסית (5%), גם במקרה זה, מגיעים לרמות 'גבוהות'.

♦ **בנות בחינוך הערבי**: הבנות שדיווחו על 3-2 ממדי ניתוק מתחלקות בין רמות ההישגים 'הנמוכות' (54%) לבין רמות 'בינוניות' (46%). אף לא אחת מהבנות המנותקות אינה מגיעה לרמות 'גבוהות'. לעומת זאת, מרבית הבנות שלא דיווחו על ניתוק, הגיעו להישגים ברמות 'בינוניות' (68%), 22% נוספות לרמות 'נמוכות', ו-10% מהן מגיעות לרמות 'גבוהות'.

בחינוך העברי יש כאמור, קבוצה משמעותית של תלמידים (28%) שדיווחו על ניתוק ב-3-2 ממדים והישגיהם הלימודיים גבוהים. תופעה זו שכיחה יותר בקרב בנות (44% מהבנות עם 3-2 ממדי ניתוק הן בעלות הישגים גבוהים, לעומת 29% מהבנים); בקרב תלמידים מהרבעון העליון של המדד החברתי-כלכלי (62% מהתלמידים עם 3-2 ממדי ניתוק ברבעון העליון, לעומת 19% ברבעון התחתון); ובקרב תלמידים שלהוריהם השכלה אקדמית (49% מהתלמידים עם 2-3 ממדי ניתוק שלהוריהם השכלה אקדמית, לעומת 23% מהתלמידים שלהוריהם אין השכלה אקדמית).

תרשים 14: בנים ובנות בגיל 15 בחינוך העברי והערבי שדיווחו על 3-2 ממדי ניתוק לפי אחוז התלמידים שהגיעו לרמות הציון השונות לפי מבחן פיז"ה 2012 בשפת אם (%)



P<0.01**

6.2 ניתוק והתנהגויות סיכון של תלמידים

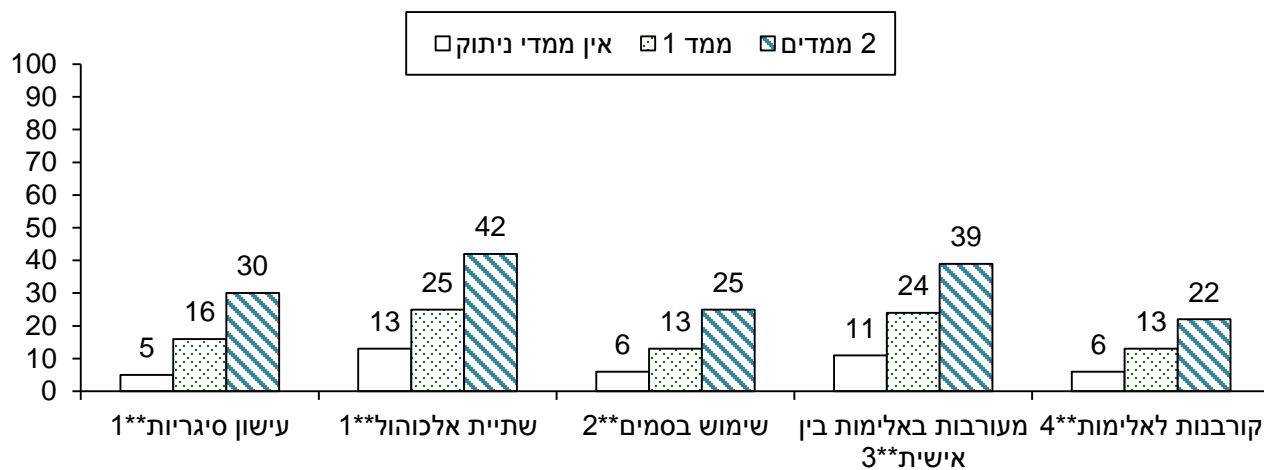
מחקרים שונים (Henry et al., 2012; Tam, 2011; Foliano et al., 2010; Lanza et al., 2010; Rosenblum et al., 2008) הראו כי יש קשר בין הניתוק מבית הספר לבין בעיות התנהגות קשות, כגון: אלימות, עבריינות ושימוש בסמים. פוליאנו ואחי (Foliano et al., 2010) זיהו גם מאפיינים של קורבנות כקשורים לניתוק מבית הספר.

כדי ללמוד על התנהגויות סיכון המאפיינות תלמידים המדווחים על ניתוק, נותחו נתונים בסקר HBSC 2010/11.²³ נמצא, כי לתלמידים שדיווחו על ממדי ניתוק רבים יותר, היו בעיות נוספות בתפקודם (שימוש בחומרים ממכרים, מעורבות באלימות, קורבנות לאלימות); (ר' תרשים 15). 22%-42% מהתלמידים שדיווחו הן על ניתוק התנהגותי והן על ניתוק רגשי, דיווחו על כל אחת מהתנהגויות הסיכון.

עם זאת, קבוצה משמעותית של תלמידים (33%) מקרב המדווחים על תחושת ניתוק ב-2 הממדים, שלא דיווחו על אף לא אחת מהתנהגויות הסיכון. תופעה זו שכיחה יותר בקרב תלמידים הלומדים בחינוך העברי (36% מהתלמידים עם שני ממדי ניתוק בחינוך העברי, לעומת 24% מהתלמידים בחינוך הערבי), ובקרב בנות (46% מהבנות עם שני ממדי ניתוק, לעומת 25% מהבנים).

ניתן גם לראות שהתנהגויות סיכון מסוימות מאפיינות יותר תלמידים שדיווחו על ממדי ניתוק שונים. בקרב התלמידים שדיווחו רק על ניתוק התנהגותי יש אחוז גבוה יותר של תלמידים (לעומת תלמידים שדיווחו רק על ניתוק רגשי) שדיווחו על עישון סיגריות (22% לעומת 11%); לעומת זאת, אחוז גבוה יותר מהתלמידים שדיווחו רק על ניתוק רגשי דיווחו שנפגעו מאלימות, בהשוואה לתלמידים שדיווחו רק על ניתוק התנהגותי (20% לעומת 4%) (נספח ה, לוח ה7).

תרשים 15: התנהגויות סיכון בקרב תלמידים בכיתות ו, ח, י-יב, לפי מספר ממדי הניתוק, על פי סקר HBSC 2010/11 (%)



משיבים: אין ממדי ניתוק = 2,535; ממד 1 = 1,711; 2 ממדים = 428
¹ לפחות פעם בשבוע

² לפחות פעם אחת בשנה האחרונה, רק כיתות י-יב

³ לפחות אחד מ-3 הפריטים האלה: השתתפות בקטנות לפחות 3 פעמים בשנה האחרונה, השתתפות בהצקות/הטרדות של תלמידים אחרים בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים, נשיאת נשק כלשהו לפחות פעם בחודש האחרון.

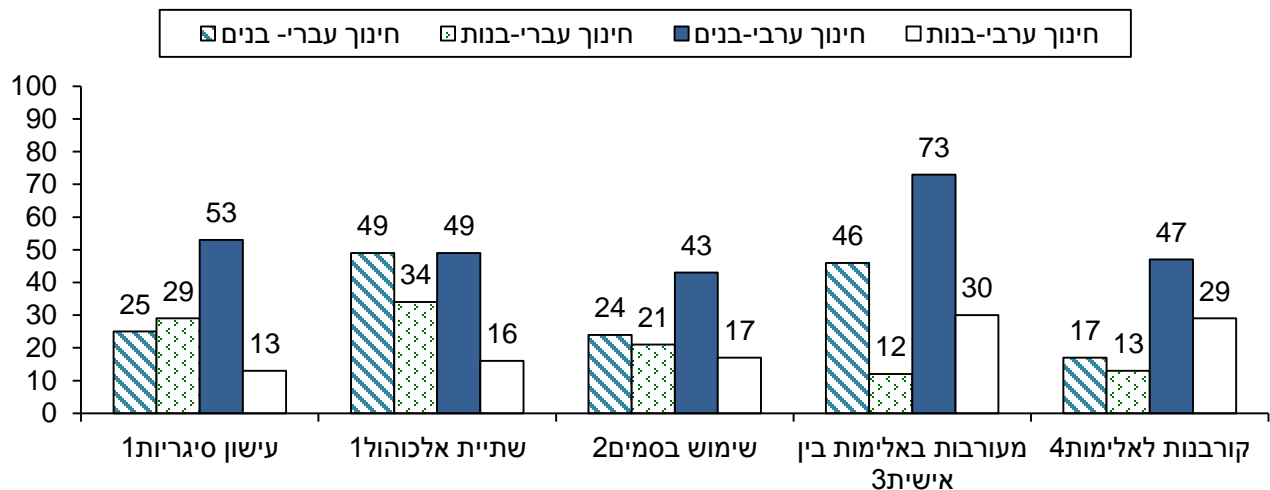
⁴ קורבנות להצקות/הטרדות בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים
 ** p<0.01

²³ מידע על התנהגויות סיכון אינו מופיע במחקר פיזי"ה. יש לזכור כי סקר HBSC מתייחס רק ל-2 ממדים: רגשי והתנהגותי.

6.3 ניתוק והתנהגויות סיכון – הבדלים בין קבוצות אוכלוסייה

מין ומגזר: בשני המגזרים, הן אצל הבנים והן אצל הבנות, משתקפת המגמה שנמצאה בקרב כלל האוכלוסייה - ככל שמספר ממדי הניתוק עולה, כך גם עולה אחוז התלמידים המדווחים על התנהגויות סיכון (נספח ה, לוח 8). זאת ועוד, אחוזי המדווחים על התנהגויות סיכון לרוב גבוהים יותר בקרב בנים בחינוך הערבי המדווחים על ניתוק, לעומת שאר הקבוצות – 43%-73% מהבנים הערבים שדיווחו על שני ממדי ניתוק דיווחו על התנהגויות הסיכון השונות); (ר' תרשים 16). ההבדלים בין בנים לבנות בחינוך הערבי נמצאו מובהקים בכל סוגי התנהגות הסיכון. לעומת זאת בחינוך העברי נמצאו הבדלים בין בנים לבנות רק באחוז התלמידים המדווחים על שתיית אלכוהול ועל אלימות בין-אישית (שכיחות גבוהה יותר בקרב הבנים).

תרשים 16: התנהגויות סיכון בקרב בנים ובנות בחינוך העברי והערבי בכיתות ו, ח, י-יב, המדווחים על 2 ממדי ניתוק (רגשי והתנהגותי), על פי סקר HBSC 2010/11 (%)



משיבים: חינוך ערבי בנים = 168, חינוך עברי בנות = 139, חינוך ערבי בנים = 65, חינוך ערבי בנות = 56
 $p < 0.01$ ** נמצאה מובהקות סטטיסטית בין בנים ובנות בחינוך הערבי בכל המדדים, ובין בנים ובנות בחינוך העברי בדיווח על שתיית אלכוהול ועל מעורבות באלימות בין אישית.

¹ לפחות פעם בשבוע

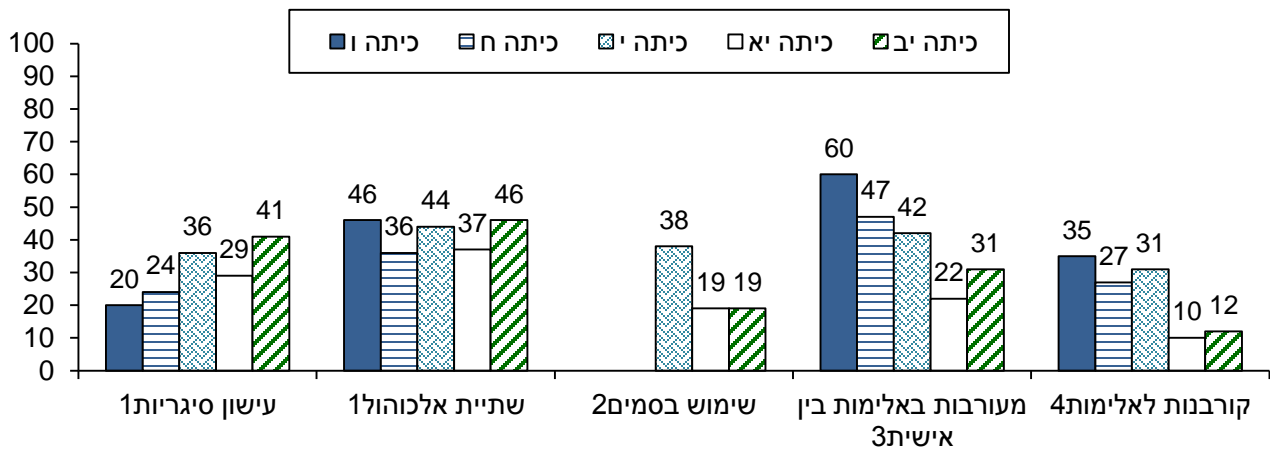
² לפחות פעם אחת בשנה האחרונה, רק כיתות י"ב

³ לפחות אחד מ-3 הפריטים האלה: השתתפות בקטנות לפחות 3 פעמים בשנה האחרונה, השתתפות בהצקות/הטרדות של תלמידים אחרים בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים, נשיאת נשק כלשהו לפחות פעם בחודש האחרון.

⁴ קורבנות להצקות/הטרדות בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים

גיל התלמידים: בכל אחת מהכיתות רואים מגמה זהה, המצביעה על כך ששכיחות התנהגויות הסיכון עולה עם העלייה במספר ממדי הניתוק (נספח ה, לוח 9). בקרב התלמידים עם 2 ממדי ניתוק, יש הבדלים בין הכיתות בשיעורי התופעות השונות (תרשים 17). עם זאת יש להתייחס אל הבדלים אלה בזהירות, בשל המספר הקטן של התלמידים בכל כיתה. שכיחותן של חלק מהתנהגויות הסיכון יורדת עם הגיל (ירידה זו קיימת גם בקרב כלל התלמידים).

תרשים 17: התנהגויות סיכון בקרב תלמידים בכיתות השונות, המדווחים על 2 ממדי ניתוק (רגשי והתנהגותי), על פי סקר HBSC 2010/11 (%)



משיבים: כיתה ו=56, כיתה ח=49, כיתה י=7, כיתה י"א=147, כיתה י"ב=109
¹ לפחות פעם בשבוע

² לפחות פעם אחת בשנה האחרונה, רק כיתות י-י"ב

³ לפחות אחד מ-3 הפריטים האלה: השתתפות בקטטות לפחות 3 פעמים בשנה האחרונה, השתתפות בהצקות/הטרדות של תלמידים אחרים בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים, נשיאת נשק כלשהו לפחות פעם בחודש האחרון.

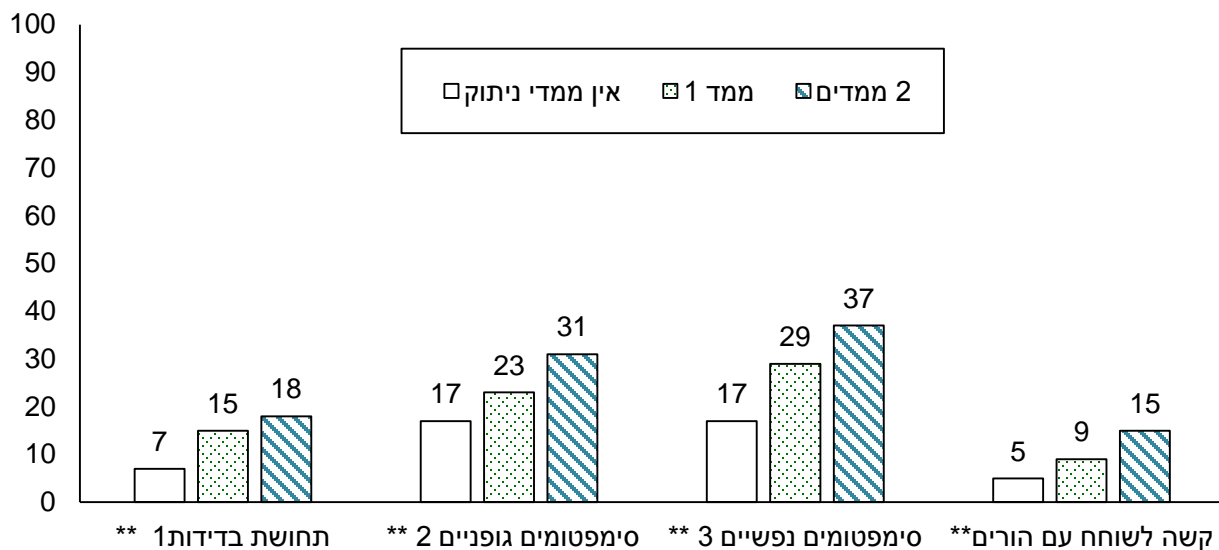
⁴ קורבנות להצקות/הטרדות בשטח ביה"ס 3 פעמים לפחות בחודשיים האחרונים

6.4 ניתוק וקשיים רגשיים של תלמידים

לצד התנהגויות הסיכון, ניתן ללמוד מסקר HBSC 2010/11 גם על קשיים נוספים של התלמידים בתחום הרגשי. על פי הסקר, תלמידים שדיווחו על ממדי ניתוק רבים יותר, מאופיינים גם בקשיים רבים יותר בתפקודם (לחץ, בדידות, סימפטומים פסיכוסומטיים), וכן בקשיים בתקשורת עם הוריהם (תרשים 18).

גם כאן ניתן לראות כי קשיים מסוימים המאפיינים כל אחת מתחושות הניתוק. לדוגמה, בקרב התלמידים שדיווחו רק על ניתוק רגשי יש אחוז גבוה יותר של תלמידים (לעומת תלמידים שדיווחו רק על ניתוק התנהגותי) שדיווחו על תחושת בדידות (21% לעומת 9%); (רי'נספח ה, לוח ה7).

תרשים 18: קשיים רגשיים בקרב תלמידים בכיתות ו, ח, י-י"ב לפי מספר ממדי הניתוק, על פי סקר
 HBSC 2010/11 (%)



P<0.01 **

¹ לעתים קרובות/קרובות מאד

² חשים לפחות 1 מ-4 סימפטומים האלה: כאב ראש, כאב בטן, כאב גב וסחרחורת – כל יום או כמעט כל יום.

³ חשים לפחות 1 מ-4 סימפטומים האלה: מצב רוח רע, כעס, עצבנות, קושי להירדם – כל יום או כמעט כל יום.

ביבליוגרפיה

בן רבי, ד'; ברוך-קוברסקי, ר'; קונסטנטינוב, ו'; רותם, ר'; כהן-נבות, מ'. 2013. מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחיטובות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: מחקר חוזר (תשע"ב 2012). דמ-14-658, מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבית הספר בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי, מסקנות הוועדה והמלצותיה. 2002. הכנסת.

הראל-פיש, י'; חביב, ג'; וולש, ס'; בוניאל-ניסים, מ'; דו'אלובסקי, א'; אמית, ש'; משעל, ר'; טסלר, ר'. 2011. נוער בישראל - בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל. סיכום ממצאי המחקר השישי ניתוח מגמות בין השנים 1994-2011 והשוואה בין-לאומית. אוניברסיטת בר-אילן ומאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. השנתון הסטטיסטי לישראל. 2013.

<http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/>

הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה). 2013. פיז"ה 2012 אוריינות תלמידים בני 15 במדעים, בקריאה ובמתמטיקה. מבט ישראלי. מדינת ישראל משרד החינוך.

http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2012_Report.pdf

התכנית הלאומית לחינוך. 2005. דוח סופי

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm>

וינגר, א'. 2014. נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך, מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

כהן-נבות, מ'; לוי, ד'; קונסטנטינוב, ו'; עוואדיה, א'; ברוך-קוברסקי, ר'; חסין, ט'. 2009. מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחיטובות הביניים לקידום התלמידים המתקשים. דמ-509-09. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; ריינפלד, ת'. 2001. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

להב, ח'. 2012. "מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם". מניתוק לשילוב, חוברת מס' 17, עמ' 7-32. הוצאת מינהל חברה ונוער, משרד החינוך ירושלים.

<http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/BC73B833-FDB4-4B91-97E8-5103BB3D42AD/156530/nituk1p1.pdf>

משרד החינוך והתרבות. 1994. מניעת נשירה - הגברת כוח ההתמדה וההצלחה של התלמידים בבית הספר. חוזר המנהל הכללי, חוזר מיוחד ז' (התשנ"ה).

סבו-לאל, ר'; חסין, ט'. 2011. מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

קרמרסקי, ב'; מברך, ז'. 2004. **אוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: מחקר PISA 2000**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

Abu-El-Fattha, S.M. 2006. "Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievements and school disengagement: A structural equation modeling analysis". **Social Psychology of Education** Vol. 9, p. 139-157.

Atweh, B. Bland, D. Carrington, S. & Cavanagh, R. 2007. "School disengagement: Its constructions, investigation and management, Perth". <http://eprints.qut.edu.au/17737/1/c17737.pdf>

Balfanze, R., Herzog, L., Mac-Iver, D.J. 2007. "Preventing students disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grade schools: Early identification and effective interventions". **Educational Psychologist** 42(4), 223-235.
<http://dx.doi.org/10.1080/00461520701621079>

Blondal., K. S., and S. Adalbjarnardottir. 2012. "Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways." **Scandinavian Journal of Educational Research** 56 (1), 85–100.

Bloom, D., Haskins, R. 2010. "Helping high school dropouts improve Their prospects. The future of children". Princeton booking. <http://www.brookings.edu/research/papers/2010/04/27-helping-dropouts-haskins>

Brader, A., McGinty, S. 2005. "Educational disengagement: a review of international., Australian and state policy responses". In: Ambigapathy, P., Kabilan, M.K. and Sarjit K., (eds.) **Teachers' Practices and Supportive Cultures**. University Putra Malaysia Press, Serdang, Malaysia.
<http://eprints.qut.edu.au/18686/2/18686.pdf>

Butler, H. Bond, L. Drew, S. Krelle, A. Seal., I. 2005. "Doing it differently: Improving young people's engagement with school". Brotherhood of St Laurence: Melbourne.
http://www.bsl.org.au/pdfs/Doing_it_differently_outline.pdf

Carlson, P., Martinez, R. 2011. "Student disengagement: A national concern from local perspective". **National Social Science Proceedings**. Vol. 48, 54-70.

Fall, A.M., Roberts, G. (2012). "High school dropouts: Interactions between social context, self-perception, school engagement and students dropout". **Journal of Adolescence** 35(4), 787-798.

Foliano, F., Meschi, E., Vignoles, A. 2010. "Why do children become disengaged from school". Department of Quantitive Social Science. <http://repec.ioe.ac.uk/REPEc/pdf/qsswp1006.pdf>

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. 2004. "School engagement: Potential of the concept, state of evidence". **Review of Educational Research** 74 (1), pp. 59-105.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>

Henry, K.L., Knith, K.E. 2011. "School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood". **Journal Youth Adolescence** 41, 156-166.

Henry, K. L., Knight K. E., and T. P. Thornberry. 2012. "School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood." **Journal of Youth and Adolescence** 42 (2), 156–166.

Johnson, M., Crosnoe, R., & Elder, G. 2001. "Students' attachment and academic engagement: The role of ethnicity". **Sociology of Education** 74: 318–340.

Lanza, H.I., Taylor, R.D. 2010. "Parenting in moderation: family routine moderates the relation between school disengagement and delinquent behaviors among African American adolescents". **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology** Vol. 16(4), p. 540-547.

Lloyd-Jones, S., Bowen, R., Holton, D., Griffin, T., Sims, J. 2010. "A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning". Welsh Assembly Government Social Research. <http://dera.ioe.ac.uk/570/1/100715disengagementreporten.pdf>

Makarova, E., Herzog, W. 2013. "Hidden school dropout among immigrant students: a cross-sectional study". **Intercultural Education** 24(6), 559-572.
<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.867603>

Markussen, E., Froseth, M.W., Sandberg, N. 2011. "Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education". **Scandinavian Journal of Educational Research** Vol. 55 (3), 225-253.

Nowicki, S., Duke, M.P., Sisney, S., Stricker, B., Tyler M.A. 2004. "Reducing the drop-out rates of at-risk high school students: the effective learning program (ELP)". **Genetic, Social, and General Psychology Monographs** 130(3), 225-239.

Orthner, D.K., Jones-Sanpei, H., Akos, P., Rose, R.A. 2013. "Improving middle school students engagement through career-relevant instruction in the core curriculum". **The Journal of Educational Research** 106, 27-38.

OECD .2012. Data: <http://nces.ed.gov/surveys/pisa/datafiles.asp>

OECD .2013. "PISA 2012 **Results: ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs** (Volume III)" ,PISA, OECD Publishing .<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>

PISA – The OECD program for international student assessment (2006).
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/582A52BD-382A-4E00-B65D-BCD37FE97773/88667/PISA_OECD.pdf

Parsons J., Taylor, L. 2011. "Student engagement: What do we know and what should we do?". University of Alberta.

http://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf

Regner, I., Loose, F. 2006. "Relationship of sociocultural factors and academic self-esteem to school grades and school disengagement in North African French adolescents". **British Journal of Social Psychological Society** Vol. 45. P. 777-797.

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, J.L., Oort, F.J. 2011. "The influence of effective teacher-student relationship on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach". **Review of Educational Research** Vol. 81(4), 493-529.

Rosenblum, S. Goldblatt, H. Moin, V. 2008. "The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school student: The case of Ethiopian adolescents in Israel- A pilot study". **School Psychology International** Vol. 29(1), p. 105-127.

Ross, A. 2009. "Disengagement from education among 14-16 year old". National Centre for Social Research. DCSF. Available at: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR178.pdf>

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. 2008. "Engagement and disaffection in the classroom: Part or larger motivational dynamic". **Journal of Educational Psychology** 100(4), 765-781.

Stehlik, T. 2013. "Addressing disengagement from schooling through community action networks". **Journal of Educational Enquiry** Vol 12(1), 15-24.

Sultana, R.G. 2006. "Facing the hidden drop-out challenge in Albania. Evaluation report of hidden drop-out project pilot in basic education in 6 prefectures of Albania, 2001-2005". UNICEF: www.unicef.org/albania/HDO_new_eng_2006.pdf.

Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J., Palma, S. 2011. "High school dropouts in Chicago and Illinois: The growing labor market, income, civic, social and fiscal costs of dropping out of high school". Center for Labor Market Studies publications. <http://hdl.handle.net/2047/d20003559>

Tam, W. 2011. "Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors in Hong Kong". **Educational Research Journal** 26(2), p.175-197.

Tam, F. W., Zhou H., Harel-Fisch, Y. 2012. "Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors: A cross-sectional study in China." **International Journal of Education** 4 (2): 87-106.

Theunissen, M.J., Van, I.G., Verdonk, P, Feron, F., Bosma, H. 2012. "The early identification of risk factors on the pathway to school dropout in the SIO DO study: a sequential mixed-methods study". **BMC Public Health**. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1033>

Vaughn, M.G., Maynard, B.R., Salas-Wright, C.P., Perron, B.E., Abdon, A. 2013. "Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample". **Journal of Adolescence** 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015>

Wang, M-T., Holcombe, R. 2010. "Adolescents' of school environment, engagement, and academic achievement in middle school". **American Educational Research Journal** Vol 47(3), 633-662.

Willms, J.D. 2003. Student engagement at school A sense of belonging and participation results from PISA 2000
<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>

נספח א: הנשירה הגלויה

לוח א1: בני 17 שאינם רשומים במוסד חינוכי, לפי מגזר ומין בשנים 2002-2014 (%)

שנה	כלל האוכלוסייה			דוברי עברית			דוברי ערבית		
	סה"כ	בנים	בנות	סה"כ	בנים	בנות	סה"כ	בנים	בנות
2002	10.4			7.3			24.4		
2003	8.5			6.0			20.1		
2004	9.5			7.5			18.1		
2005	9.3			7.2			17.8		
2006	9.0			7.1			16.5		
2007	9.3			7.5			15.8		
2008	10.9	15.8	5.7	9.1	13.2	3.0	17.1	22.1	11.8
2009	10.7	16.2	5.0	9.1	14.0	2.7	16.3	21.7	10.6
2010	11.3	16.6	5.8	9.5	14.6	3.9	17.5	23.3	11.3
2011	10.7	15.7	5.3	8.8	13.9	3.4	16.5	21.8	10.7
2012	10.3	15.0	5.3	8.6	13.2	3.4	15.7	20.7	10.3
2013	9.5	14.0	4.7	8.0	12.4	3.1	14.1	19.0	9.0

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל, 2002-2014 ואתר הלמ"ס נתונים להשוואה לפי מין קיימים החל משנת 2008.

משנת 2002 הנתונים כוללים תלמידים בבתי"ס תעשייתיים ובבתי"ס לחניכים בפיקוח משרד העבודה, וכן תלמידים במוסדות המתקצבים ע"י משרד הדתות שאינם בפיקוח משרד החינוך

נספח ב: בניית מדדי הניתוק

א. בניית מדדי הניתוק מנתוני מחקר פיז"ה 2012²⁴

ניתוק התנהגותי: Lack of punctuality and absenteeism

כל תלמיד שדיווח על תנאי אחד לפחות מהתנאים שלהלן:

- ◆ נעדר מבית הספר 3 פעמים ויותר בשבועיים האחרונים
- ◆ איחר 3 פעמים ויותר לבית הספר בשבועיים האחרונים וגם "הבריז" משיעורים 3 פעמים ויותר בשבועיים האחרונים
- ◆ נעדר, גם איחר וגם "הבריז" לפחות פעם אחת בשבועיים האחרונים.

בסקר לא נכללו שאלות המתייחסות לממדים אחרים של התנהגויות התלמידים, וממד ההיעדרויות נבחר כמייצג את ההיבט ההתנהגותי. מחברי המאמר מציינים כי היה קושי לכלול בסקר בין-לאומי שאלות אחידות נוספות בתחום זה, בשל השונות התרבותית בין המדינות השונות.

ניתוק רגשי: Sense of belonging

תלמיד שהציון הממוצע שלו פחות מ-3 בתשעת הפריטים שלהלן:

אני מרגיש לא שייך (או כאילו לא משתפים אותי) בבית הספר; אני מוצא חברים בקלות; אני מרגיש שייך לבית הספר; אני מרגיש לא נוח ולא שייך לבית הספר; נראה שהתלמידים האחרים אוהבים אותי; אני מרגיש בודד בבית הספר; טוב לי בבית הספר; הכול מעולה בבית הספר; אני מרוצה מבית הספר (התשובות נעות בין 1 ל-4, כש-4 מייצג את התשובה החיובית ביותר. בהיגדים שליליים כיוון הסולם הפוך). אלפא של קרונבך = 0.86.

ניתוק תפיסתי: Attitudes towards school (learning outcomes and learning activities)

תלמיד שהציון הממוצע שלו פחות מ-3 בשמונת הפריטים שלהלן: בית הספר לא עשה מספיק כדי להכין אותי לחיים שיהיו לי כאדם בוגר כשאסיים את בית הספר; בית הספר היה בזבז זמן; בית הספר העניק לי ביטחון עצמי כדי לקבל החלטות; בית הספר לימד אותי דברים שיכולים להועיל לי בעבודה בעתיד; אם אשקיע מאמץ רב בלימודים בבית הספר זה יעזור לי להשיג עבודה טובה; אם אשקיע מאמץ רב בלימודים בבית הספר זה יעזור לי להתקבל לאוניברסיטה או למכללה טובה; אני נהנה לקבל ציונים טובים; חשוב להשקיע מאמץ רב בלימודים בבית הספר (התשובות נעות בין 1 ל-4, כש-4 מייצג את התשובה החיובית ביותר. בהיגדים שליליים כיוון הסולם הפוך). אלפא של קרונבך = 0.80.

ב. סקר HBSC 2010/11

ניתוק התנהגותי:²⁵

כל תלמיד שדיווח על תנאי אחד לפחות מהתנאים שלהלן:

- ◆ נעדר מבית הספר 6 ימים שלמים ויותר בחודש האחרון

²⁴ מדדי הניתוק ההתנהגותי והרגשי נבנו בהשראת המחקר שנערך על נתוני פיז"ה 2002 (Willms, 2003)

²⁵ מדד הניתוק ההתנהגותי נבנה כך שיתאים למדד שנבנה עבור המדדים של פיז"ה

◆ "הבריז" משיעורים 3 פעמים ויותר בשנה האחרונה וגם נעדר מבית הספר לפחות 3 ימים שלמים בחודש האחרון.

בסקר לא נכללו שאלות על ממדים אחרים של התנהגויות התלמידים, ומדד ההיעדרויות נבחר כמייצג את ההיבט ההתנהגותי.

ניתוק רגשי

כל תלמיד שדיווח על לפחות אחד מהתנאים שלהלן:

- ◆ לא אוהב כלל את ביה"ס
- ◆ לא מסכים בהחלט/לא מסכים עם ההיגד "אני מרגיש שייך לביה"ס"
- ◆ חש דחייה חברתית לפחות פעם בשבוע או יותר
- ◆ לא מסכים בהחלט/לא מסכים עם ההיגד "תלמידים אחרים מקבלים אותי כפי שאני"

ג. נתוני התכנית הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון

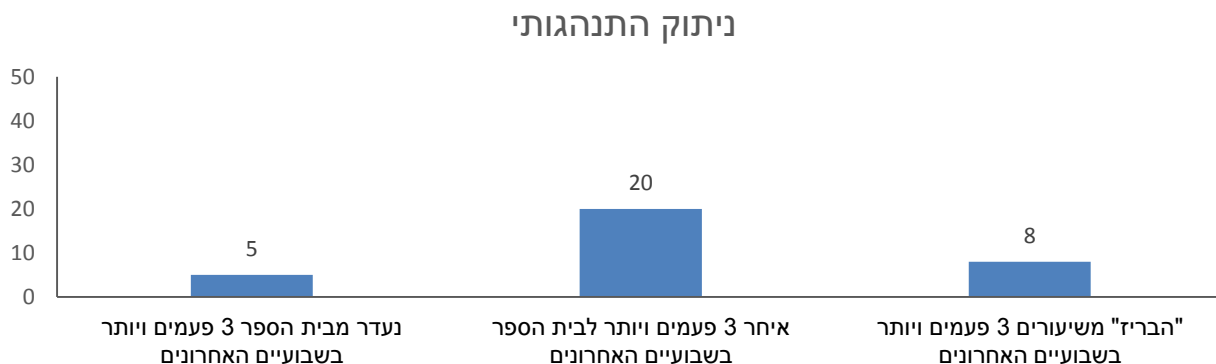
מדד זה נבנה ממספר רכיבים עיקריים הנכללים בשאלון וקשורים להיעדרויות מבית הספר, לחוסר מעורבות בלמידה ולקושי בהסתגלות וביצירת קשר עם אחרים. על המורה היה לסמן 'כן' או 'לא' - האם קושי זה מופיע אצל הילד. על מנת להבהיר את הגדרת הקושי המופיע בהיגד, מלווה כל היגד בדוגמאות שבהן יכול המורה לזהות את התנהגות התלמיד.

- ◆ **היעדרויות:** ילדים ובני נוער שאינם מבקרים באופן סדיר במסגרת החינוכית, מרבים להיעדר, ילדים ובני נוער שמאחרים בשעות רבות באופן קבוע (מגיעים בצהרים וכד').
- ◆ **חוסר מעורבות בלמידה:** ילדים שאינם מעורבים כלל או מעורבים באופן חלקי או בלתי רציף בנעשה בכיתה, ילדים ובני נוער המתקשים באופן ניכר בריכוז או בתשומת לב, ילדים ובני נוער שאינם עומדים במטלות באופן רציף וחריג (אינם מכינים שיעורי בית, אינם מביאים ציוד לימודי וכדומה)
- ◆ **קושי בהסתגלות וביצירת קשר עם אחרים:** ילדים ובני נוער מסתגרים, מכוונסים בעצמם ושקטים באופן מיוחד, לא מתחברים לבני גילם, לא יוצרים קשר עם מבוגרים, ילדים צעירים שאף לא נענים לנסיונות ליצור עמם קשר. ילדים ובני נוער המבטאים או מדווחים על מצבים קיצוניים של בדידות וניכור ועל היעדר עיסוקים משמעותיים בשעות הפנאי. ילדים ובני נוער הסובלים לעיתים קרובות מהתעללויות והצקות פיזיות או מילוליות מצד ילדים אחרים בבית הספר, בסביבתם הקרובה או/ברשתות חברתיות באינטרנט. ילדים ובני נוער המהווים קורבן לניצול בקשריהם עם ילדי אחרים (כולל ניצול כלכלי, נטייה לרצות את חבריהם ולציית להם) בבית הספר, בסביבתם הקרובה או/ברשתות חברתיות באינטרנט. ילדים ובני נוער הדחויים מבחינה חברתית לאורך זמן, או סבלו מחרם חברתי כיתתי מתמשך במהלך תקופת הלימודים בבית הספר, בסביבתם הקרובה או/ברשתות חברתיות באינטרנט. עולים חדשים, המתקשים להסתגל ולהשתלב תרבותית וחברתית באופן קיצוני ולאורך זמן. ילדים המפגינים התנהגויות לא מותאמות כגון פנייה לאנשים זרים, מגע פיזי לא מתאים וכד'.

נספח ג: התפלגות התלמידים בכל ממד ניתוק, לפי כל הפריטים

א. ניתוק התנהגותי

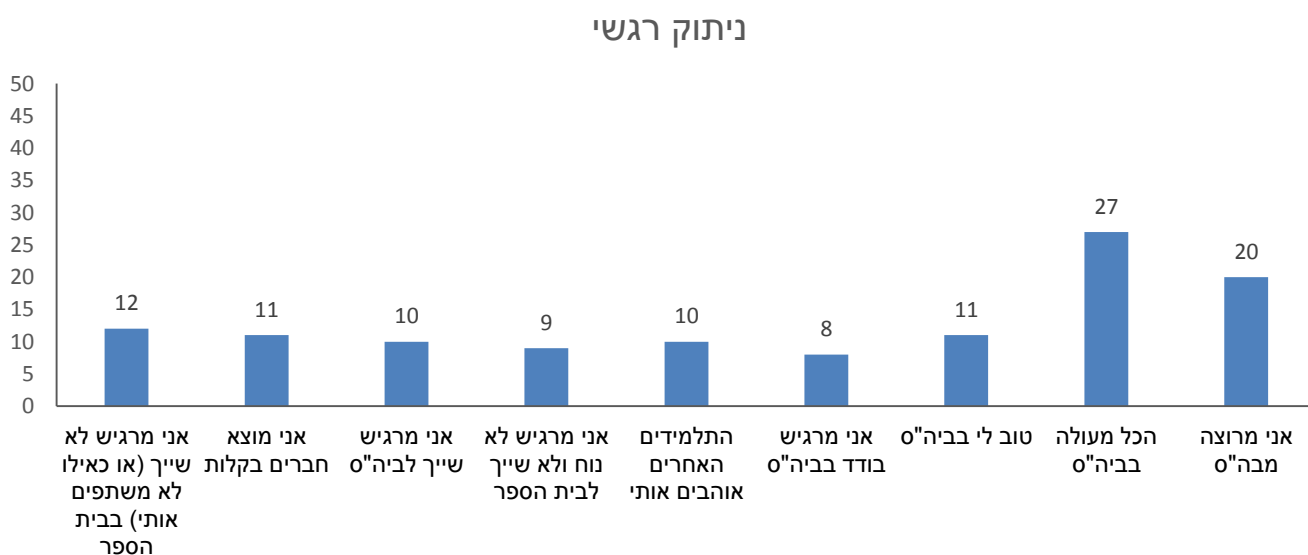
תרשים ג1: התפלגות התלמידים בממד הניתוק ההתנהגותי, לפי כל הפריטים (%)



ב. ניתוק רגשי

הסולם היה: מאוד מסכים, מסכים, לא מסכים, מאוד לא מסכים. בשאלות המנוסחות באופן חיובי (למשל, "אני מוצא חברים בקלות") מוצגים אחוזי התלמידים שענו "לא מסכים" או "מאוד לא מסכים". בשאלות המנוסחות באופן שלילי (למשל, "אני מרגיש בודד בבית הספר") מוצגים אחוזי התלמידים שענו "מסכים" או "מאוד מסכים".

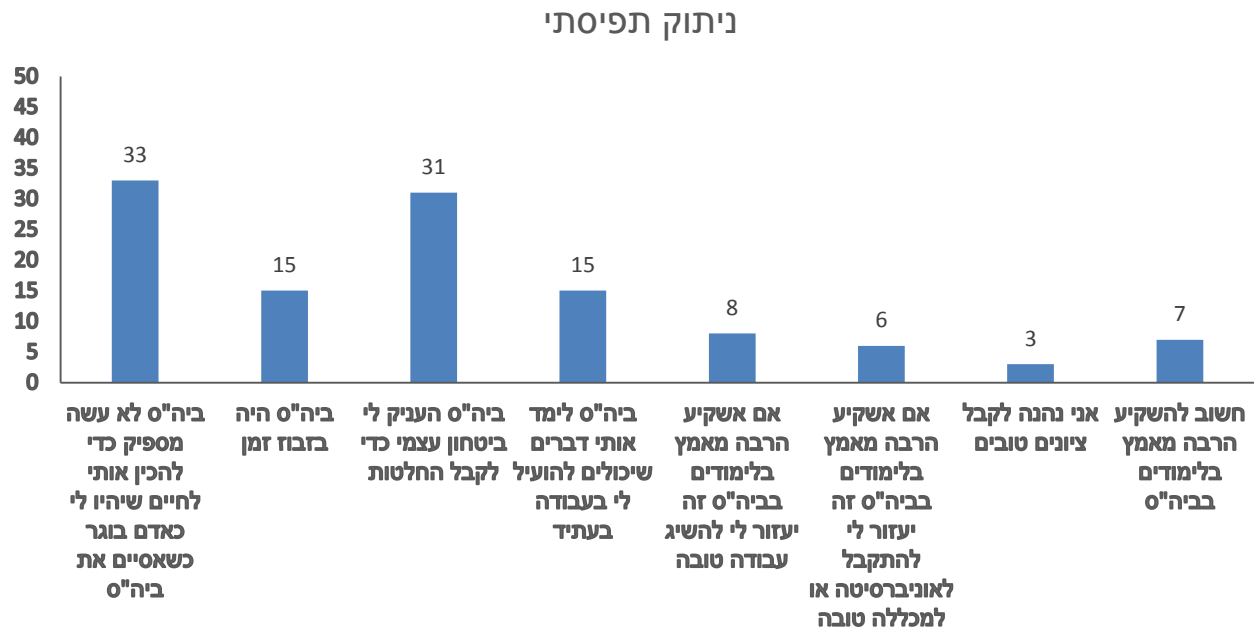
תרשים ג2: התפלגות התלמידים בממד הניתוק הרגשי, לפי כל הפריטים (%)



ג. ניתוק תפיסתי

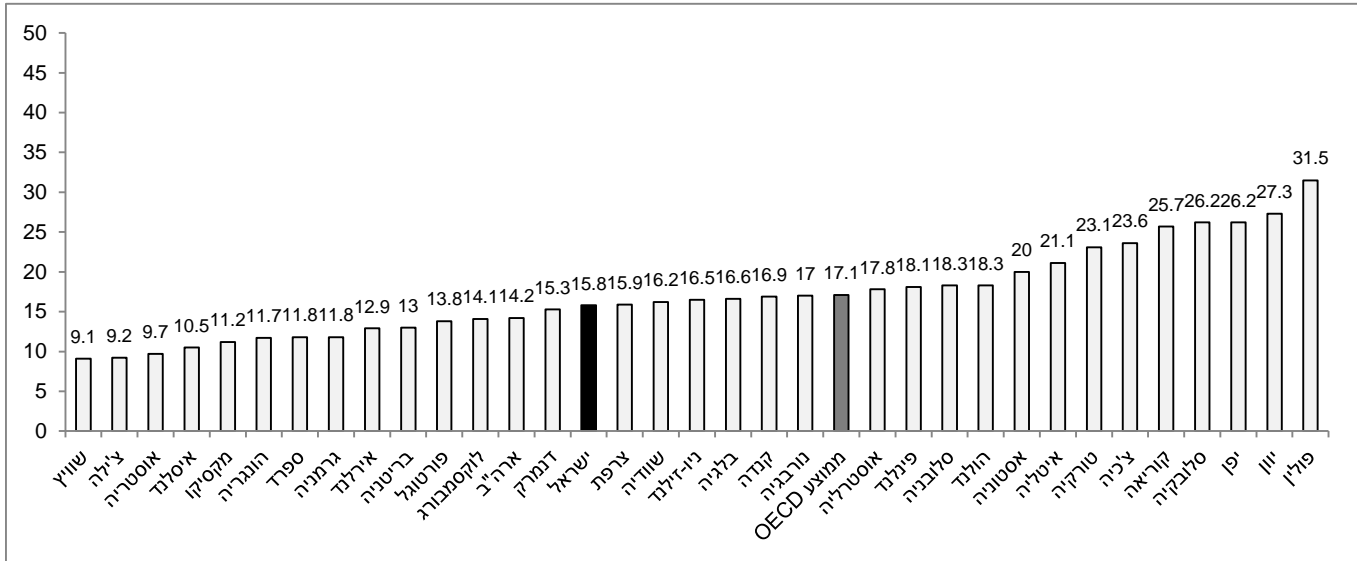
הסולם היה: מאוד מסכים, מסכים, לא מסכים, מאוד לא מסכים. בשאלות המנוסחות באופן חיובי (למשל, "אני נהנה לקבל ציונים טובים") מוצגים אחוזי התלמידים שענו "לא מסכים" או "מאוד לא מסכים". בשאלות המנוסחות באופן שלילי (למשל, "ביה"ס היה בזבוז זמן") מוצגים אחוזי התלמידים שענו "מסכים" או "מאוד מסכים".

תרשים ג3: התפלגות התלמידים בממד הניתוק התפיסתי, לפי כל הפריטים (%)

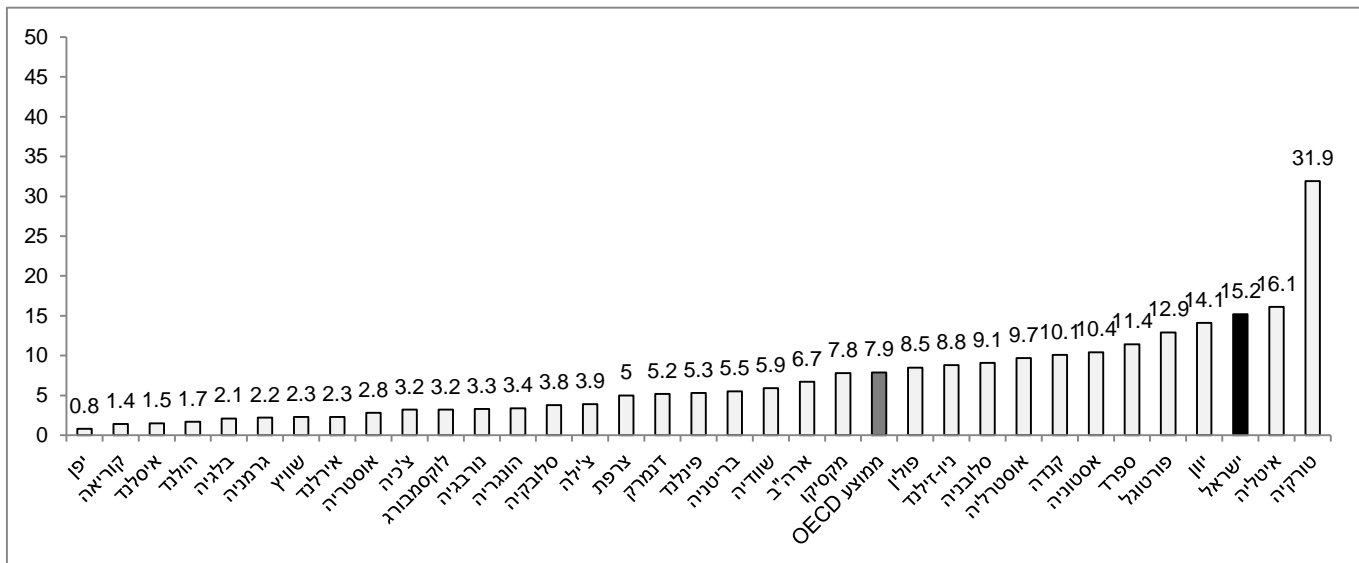


נספח ד: היקף ממדי הניתוק בישראל ובמדינות ה-OECD

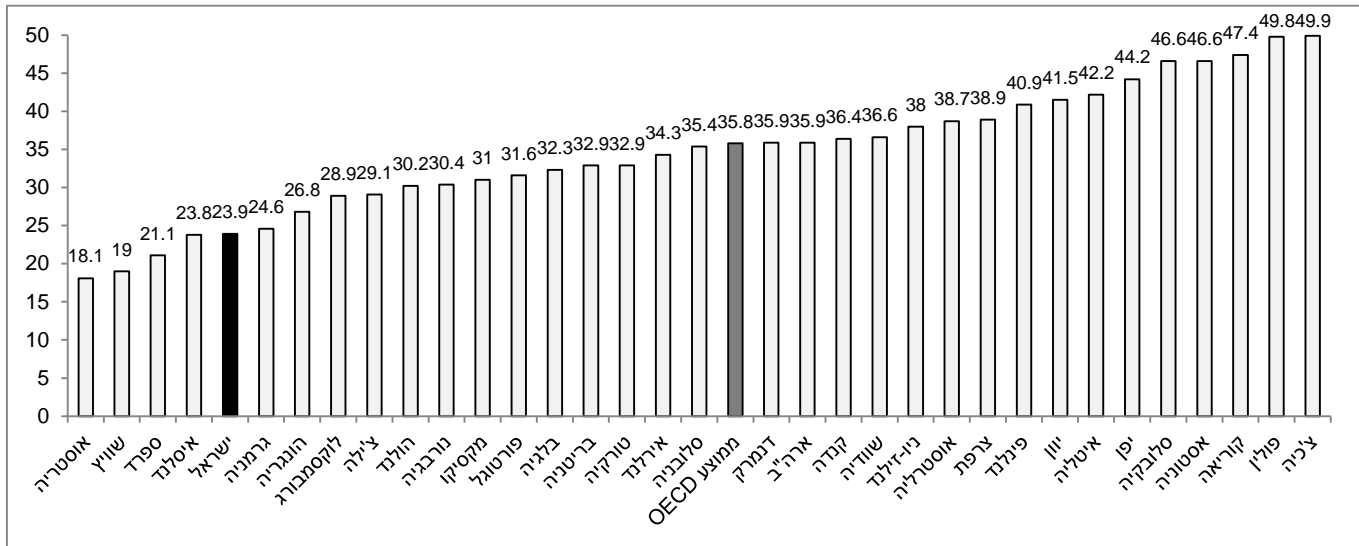
תרשים ד1: המדווחים על 2 או 3 ממדי ניתוק: ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 (%)



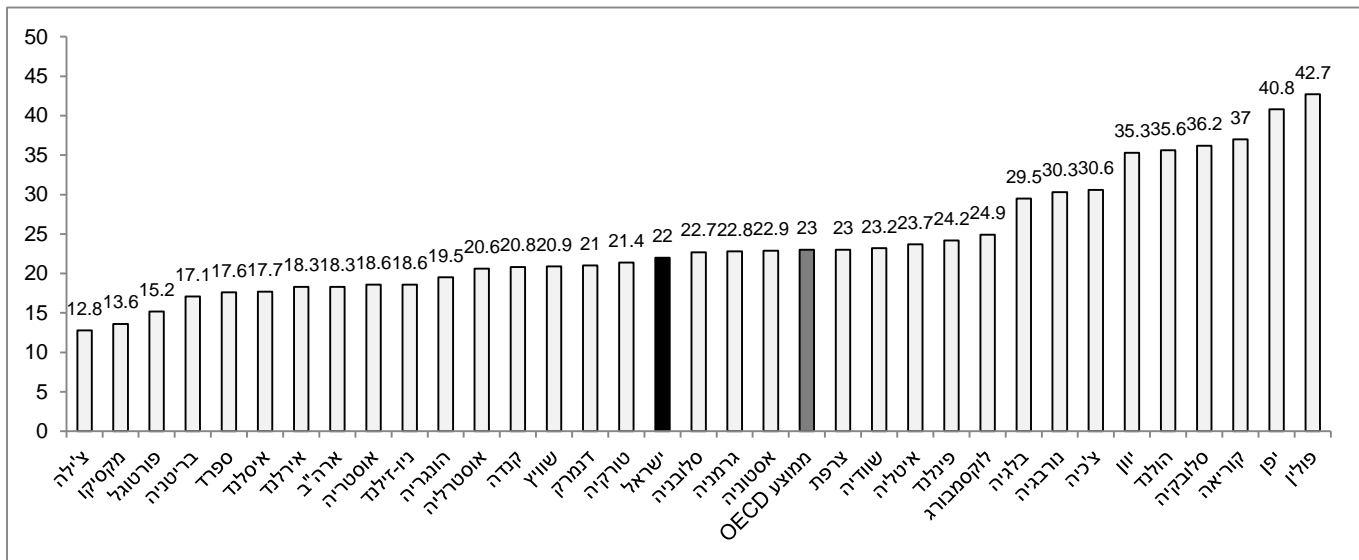
תרשים ד2: המדווחים על ניתוק התנהגותי: ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 (%)



תרשים ד3: המדווחים על ניתוק רגשי: ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 (%)



תרשים ד4: המדווחים על ניתוק תפיסתי: ישראל ומדינות ה-OECD, 2012 (%)



נספח ה: ממצאים מסקר HBSC 2010/11

לוח ה: היקף הניתוק לפי סקרי HBSC 1998-2010/11 (%)

כל הכיתות	כיתות י"א-י"ב	כיתות ו', ח', י':			
		2010/11	2004	1998	
(4674)	(2132)	(2542)	(5426)	(5397)	(n)
28	27	29	29	31	ניתוק רגשי ¹
24	42	17	23	**23	ניתוק התנהגותי ²
100	100	100	100	**100	מדד נשירה סמויה – סה"כ
56	44	61	58	55	אין ניתוק
36	44	32	33	36	ניתוק בממד אחד
20	14	22	19	22	רק ניתוק רגשי
16	30	10	14	14	רק ניתוק התנהגותי
8	12	7	9	9	ניתוק בשני הממדים

**P<0.01 (הבדלים מובהקים בין השנים 1998 ו-2010/11 בכיתות ו', ח', י').
¹ לפחות עם אחד מארבעה פריטים: לא אוהב כלל את ביה"ס או לא מסכים בהחלט/לא מסכים עם היגד "אני מרגיש שייך לביה"ס" או חש דחייה חברתית לפחות פעם בשבוע או יותר או לא מסכים בהחלט/לא מסכים עם היגד "תלמידים אחרים מקבלים אותי כפי שאני".
² נעדרו מביה"ס בחודש אחרון 6 ימים שלמים לפחות או נעדרו מביה"ס 3 ימים שלמים לפחות בחודש אחרון וגם הבריזו משיעורים 3 פעמים לפחות או הבריזו משיעורים 4 פעמים לפחות מתחילת שנה"ל.

לוח ה: היקף הניתוק לפי סקרי HBSC 1998-2010/11, לפי מין (%)

כל הכיתות	כיתות י"א-י"ב	כיתות ו', ח', י':			
		2010/11	2004	1998	
(2150)	(964)	(1186)	(2483)	(2619)	(n)
32	28	34	34	36	בנים
27	45	19	23	**26	ניתוק רגשי
100	100	100	100	**100	ניתוק התנהגותי
52	40	56	54	50	מדד נשירה סמויה – סה"כ
38	47	35	35	38	אין ניתוק
10	13	9	11	12	ניתוק בממד אחד
(2524)	(1168)	(1356)	(2943)	(2778)	(n)
24	25	24	24	26	בנות
22	39	15	22	**21	ניתוק רגשי
100	100	100	100	**100	ניתוק התנהגותי
60	48	65	62	59	מדד נשירה סמויה – סה"כ
33	40	30	30	34	אין בעיות
7	12	5	8	7	בעיה אחת
					שתי בעיות

**P<0.01 (הבדלים מובהקים בין השנים 1998 ו-2010/11 בתוך כל מין בכיתות ו', ח', י').

לוח ה-3: היקף הניתוק לפי סקרי HBSC 1998-2010/11, לפי מגזר (%)

כל הכיתות	כיתות י"א-י"ב	כיתות ו', ח', י:			
		2010/11	2004	1998	
(3205)	(1358)	(1847)	(2574)	(3343)	(ח)
					יהודים
27	26	28	29	30	ניתוק רגשי
28	48	19	26	**27	ניתוק התנהגותי
100	100	100	100	**100	מדד נשירה סמויה – סה"כ
54	40	60	56	54	אין ניתוק
37	46	33	34	36	ניתוק בממד אחד
9	14	7	10	10	ניתוק בשני ממדים
(1469)	(774)	(695)	(2852)	(2054)	(ח)
					ערבים
31	29	32	28	*37	ניתוק רגשי
17	26	14	12	**8	ניתוק התנהגותי
100	100	100	100	*100	מדד נשירה סמויה – סה"כ
61	54	63	66	60	אין ניתוק
31	37	30	28	35	ניתוק בממד אחד
8	9	7	6	5	ניתוק בשני ממדים

*P<0.05 **P<0.01 (הבדלים מובהקים בין השנים 1998 ו-2010/11 בתוך כל מגזר בכיתות ו', ח', י').

לוח 4: היקף הניתוק לפי סקרי HBSC 1998-2010/11, לפי מגזר ומין (%)

כל הכיתות	כיתות י"א-י"ב	כיתות ו', ח', י':			
		2010/11	2004	1998	
(1556)	(702)	(854)	(1219)	(1649)	(n) בנים יהודים
30	28	31	33	*35	ניתוק רגשי
29	50	20	25	**28	ניתוק התנהגותי
100	100	100	100	**100	מדד נשירה סמויה – סה"כ
51	37	57	54	50	אין ניתוק
39	49	35	35	37	ניתוק בממד אחד
10	14	8	11	13	ניתוק בשני ממדים
(1649)	(656)	(993)	(1355)	(1694)	(n) בנות יהודיות
25	24	25	25	25	ניתוק רגשי
26	45	18	26	**26	ניתוק התנהגותי
100	100	100	100	*100	מדד נשירה סמויה – סה"כ
57	44	63	58	57	אין ניתוק
35	43	32	33	35	ניתוק בממד אחד
8	13	5	9	8	ניתוק בשני ממדים
(594)	(262)	(332)	(1264)	(970)	(n) בנים ערבים:
37	30	40	36	43	ניתוק רגשי
21	31	18	17	*14	ניתוק התנהגותי
100	100	100	100	100	מדד נשירה סמויה – סה"כ
53	48	54	57	52	אין ניתוק
36	42	34	33	40	ניתוק בממד אחד
11	10	12	10	8	ניתוק בשני ממדים
(875)	(512)	(363)	(1588)	(1084)	(n) בנות ערביות
24	28	22	21	**30	ניתוק רגשי
12	21	9	8	**4	ניתוק התנהגותי
100	100	100	100	100	מדד נשירה סמויה – סה"כ
69	60	72	74	68	אין ניתוק
27	31	25	24	30	ניתוק בממד אחד
4	9	3	2	2	ניתוק בשני ממדים

*P<0.05 **P<0.01 (הבדלים מובהקים בין השנים 1998 ו-2010/11 בתוך כל קבוצה של מגזר ומין בכיתות ו', ח', י').

לוח 5: מאפייני תלמידים שדיווחו על שני ממדי ניתוק בסקר HBSC 2010/11, לפי כיתה (%)

כיתה ו'	כיתה ח'	כיתה י'	כיתה י"א	כיתה י"ב		
(56)	(49)	(67)	(147)	(109)	N	
75	56	70	48	57	בנים	מין **
25	44	30	52	43	בנות	
60	71	69	87	71	עברי	מגזר **
40	29	31	13	29	ערבי	
7	11	10	11	16	עולה	עלייה (רק בקרב היהודים)
93	89	90	89	84	יליד הארץ	
53	56	44	52	48		מדד חברתי-כלכלי נמוך
11	18	19	18	20	לא סיימה תיכון	השכלת אם
27	31	23	24	21	תיכונית	
27	13	15	17	20	על תיכונית לא אקדמית	
35	38	43	41	39	אקדמית	

* P<0.05 ** P<0.01 (הבדלים מובהקים לפי כיתה).

לוח 6: התנהגויות סיכון וקשיים נוספים של תלמידים, לפי ממדי הניתוק שעליהם דיווחו, סקר HBSC 2010/11 (%)

סה"כ	אין ממדי ניתוק	ממד ניתוק אחד	רק ניתוק רגשי	רק ניתוק התנהגותי	2 ממדי ניתוק	(N)
(4674)	(2535)	(1711)	(867)	(844)	(428)	
11	5	16	11	22	30	עישון סיגריות (לפחות פעם בשבוע) **
20	13	25	22	28	42	שתיית אלכוהול (לפחות פעם בשבוע) **
11	6	13	13	13	25	שימוש בסמים (לפחות פעם בשנה האחרונה; רק כיתות י' ומעלה) **
18	11	24	25	23	39	אלימות בין אישית – מדד מסכם ¹ **
10	6	13	20	4	22	קורבנות לאלימות ² **
11	7	15	21	9	18	תחושת בדידות (לעתים קרובות מאוד/לעתים קרובות) **
20	17	23	26	20	31	סימפטומים גופניים ³ **
23	17	29	32	26	37	סימפטומים נפשיים ⁴ **
7	5	9	8	11	15	קשה/קשה מאוד לשוחח עם שני הורים/ עם הורה יחיד **

** P<0.01

- 1 לפחות אחד מ-3 פריטים הבאים: השתתפות בקטטות לפחות 3 פעמים בשנה האחרונה; השתתפות בהצקות/הטרדות של תלמידים אחרים בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים; נשיאת נשק כלשהו לפחות פעם בחודש האחרון.
- 2 קורבנות להצקות/הטרדות בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים.
- 3 חשים לפחות 1 מ-4 הסימפטומים הבאים: כאב ראש, כאב בטן, כאב גב וסחרחורת – כל יום או כמעט כל יום.
- 4 חשים לפחות 1 מ-4 הסימפטומים הבאים: מצב רוח רע, כעס, עצבנות, קושי להירדם – כל יום או כמעט כל יום.

לוח 7: התנהגויות סיכון וקשיים נוספים של תלמידים, לפי מספר ממדי הניתוק שעליהם דיווחו ולפי מגזר ומין, סקר HBSC 2010/11 (%)

ערבים						יהודים						
בנות			בנים			בנות			בנים			
ממד 2 ניתוק ממדי ניתוק	אין ניתוק אחד	אין ניתוק שני	ממד 2 ניתוק ממדי ניתוק	אין ניתוק אחד	אין ניתוק שני	ממד 2 ניתוק ממדי ניתוק	אין ניתוק אחד	אין ניתוק שני	ממד 2 ניתוק ממדי ניתוק	אין ניתוק אחד	אין ניתוק שני	
(56)	(253)	(566)	(65)	(222)	(307)	(139)	(597)	(913)	(168)	(639)	(749)	(N)
13	4	**2	53	29	**13	29	12	**3	25	17	**7	עישון סיגריות (לפחות פעם בשבוע)
16	15	*9	49	32	**18	34	18	**9	49	31	**18	שתיית אלכוהול (לפחות פעם בשבוע)
17	10	*7	43	17	**11	21	14	**4	24	12	**6	שימוש בסמים (לפחות פעם בשנה האחרונה; רק כיתות י' ומעלה)
30	21	**8	73	50	**35	12	8	**3	46	29	**12	אלימות בין אישית – מדד מסכם ¹
29	15	**10	47	30	**15	13	5	**2	17	12	**5	קורבנות לאלימות ²
27	22	**12	28	21	**12	15	14	**4	14	12	**4	תחושת בדידות (לעתים קרובות מאוד/לעתים קרובות)
40	39	**25	40	34	**22	29	26	**19	26	13	**8	סימפטומים גופניים ³
43	38	**27	46	45	**23	43	29	**15	27	21	**12	סימפטומים נפשיים ⁴
21	4	**5	8	5	4	22	13	**5	13	9	**4	קשה/קשה מאוד לשוחח עם שני הורים/עם הורה יחיד

- * P<0.05 ** P<0.01 (הבדלים מובהקים לפי מדד הנשירה הסמויה בתוך אותו המגזר והמין).
- ¹ לפחות אחד מ-3 פריטים הבאים: השתתפות בקטנות לפחות 3 פעמים בשנה האחרונה; השתתפות בהצקות/הטרדות של תלמידים אחרים בשטח ביה"ס 3 פעמים לפחות בחודשיים האחרונים; נשיאת נשק כלשהו לפחות פעם בחודש האחרון.
- ² קורבנות להצקות/הטרדות בשטח ביה"ס 3 פעמים לפחות בחודשיים האחרונים.
- ³ חשים לפחות 1 מ-4 הסימפטומים הבאים: כאב ראש, כאב בטן, כאב גב וסחרחורת – כל יום או כמעט כל יום.
- ⁴ חשים לפחות 1 מ-4 הסימפטומים הבאים: מצב רוח רע, כעס, עצבנות, קושי להירדם – כל יום או כמעט כל יום.

לוח 8: התנהגויות סיכון וקשיים נוספים של תלמידים, לפי ממדי הניתוק שעליהם דיווחו ולפי כיתה, סקר HBSC 2010/11 (%)

	כיתה ו'			כיתה ח'			כיתה י'			כיתה י"א			כיתה י"ב		
	ממד 2	ממד 1	אין	ממד 2	ממד 1	אין	ממד 2	ממד 1	אין	ממד 2	ממד 1	אין	ממד 2	ממד 1	אין
(N)	(56)	(283)	(614)	(49)	(275)	(518)	(67)	(255)	(425)	(147)	(579)	(612)	(109)	(319)	(366)
עישון סיגריות (לפחות פעם בשבוע)	20	8	**2	24	7	**2	36	21	**9	29	19	**8	41	29	**13
שתיית אלכוהול (לפחות פעם בשבוע)	46	18	**11	36	22	**10	44	26	**18	37	28	**14	46	33	**18
שימוש בסמים (לפחות פעם בשנה האחרונה; רק כיתות י' ומעלה)	-	-	-	-	-	-	38	17	**7	19	10	**6	19	14	**5
אלימות בין אישית – מדד מסכם ¹	60	29	**14	47	24	**11	42	30	**10	22	17	**8	31	21	**11
קורבנות לאלימות ²	35	23	**9	27	15	**6	31	9	**5	10	7	*3	12	7	*5
תחושת בדידות (לעתים קרובות מאוד/לעתים קרובות)	29	22	**6	6	16	**5	20	15	**8	16	12	**7	19	10	11
סימפטומים גופניים ³	25	28	**18	36	24	**14	33	27	**20	32	18	**13	27	19	18
סימפטומים נפשיים ⁴	35	37	**19	41	28	**15	33	30	**19	39	22	**16	37	27	**16
קשה/קשה מאוד לשוחח עם שני הורים/עם הורה יחיד	3	2	2	16	8	**4	20	12	**8	15	14	**5	22	11	**7

* P<0.05 ** P<0.01 (הבדלים מובהקים לפי מדד הנשירה הסמויה בתוך אותה שכבת הכיתה).

¹ לפחות אחד מ-3 פריטים הבאים: השתתפות בקטטות לפחות 3 פעמים בשנה האחרונה; השתתפות בהצקות/הטרדות של תלמידים אחרים בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים; נשיאת נשק כלשהו לפחות פעם בחודש האחרון.

² קורבנות להצקות/הטרדות בשטח ביה"ס לפחות 3 פעמים בחודשיים האחרונים.

³ חשים לפחות 1 מ-4 הסימפטומים הבאים: כאב ראש, כאב בטן, כאב גב וסחרחורת – כל יום או כמעט כל יום.

⁴ חשים לפחות 1 מ-4 הסימפטומים הבאים: מצב רוח רע, כעס, עצבנות, קושי להירדם – כל יום או כמעט כל יום.

נספח ו: ממצאים נוספים ממחקר פיז"ה 2012

לוח ו1: רמות הציונים בקריאה בשפת האם, לפי מגזר, מין, לפי סוג הממדים ולפי מספר המדדים שעליהם
דיווחו תלמידים בני 15, פיז"ה 2012 (%)

רמה	ניתוק התנהגותי		ניתוק רגשי		ניתוק תפיסתי		מס' ממדי ניתוק		
	יש	אין	יש	אין	יש	אין	0	1	3-2
(N)	(2667)	(459)	(2392)	(734)	(2449)	(667)	(1822)	(822)	(482)
סה"כ	**100	100	**100	100	**100	100	**100	100	100
פחות מ-2 (עד 406)	19	28	18	28	18	30	16	21	35
3-2 (407-552)	48	45	49	42	50	38	50	47	37
6-4 (553 ויותר)	33	27	33	30	33	32	34	32	28
(N)	(2042)	(374)	(1857)	(559)	(1877)	(539)	(1372)	(678)	(366)
יהודים – סה"כ	**100	100	*100	100	**100	100	**100	100	100
פחות מ-2 (עד 406)	12	18	13	16	12	20	11	13	23
3-2 (407-552)	47	48	47	46	48	41	48	48	41
6-4 (553 ויותר)	41	33	40	38	40	39	41	39	36
(N)	(926)	(156)	(841)	(241)	(811)	(271)	(608)	(305)	(169)
יהודים – בנים	*100	100	**100	100	**100	100	**100	100	100
פחות מ-2 (עד 406)	18	27	18	26	17	29	15	20	35
3-2 (407-552)	46	42	45	45	48	36	48	46	36
6-4 (553 ויותר)	36	31	37	29	35	35	37	34	29
(N)	(1116)	(218)	(1016)	(318)	(1066)	(268)	(764)	(373)	(197)
יהודים – בנות	**100	100	100	100	100	100	100	100	100
פחות מ-2 (עד 406)	6	11	7	7	7	9	7	6	10
3-2 (407-552)	48	53	49	46	48	47	48	51	46
6-4 (553 ויותר)	46	36	44	47	45	44	45	43	44
(N)	(866)	(194)	(783)	(277)	(846)	(214)	(583)	(302)	(175)
בלי חרדיות	*100	100	100	100	100	100	100	100	100
פחות מ-2 (עד 406)	6	8	7	6	6	8	7	6	8
3-2 (407-552)	44	54	46	46	46	44	44	47	47
6-4 (553 ויותר)	50	38	47	49	48	48	49	47	45

מס' ממדי ניתוק			ניתוק תפיסתי		ניתוק רגשי		ניתוק התנהגותי		רמה:
3-2	1	0	יש	אין	יש	אין	יש	אין	
(116)	(144)	(450)	(138)	(572)	(175)	(535)	(85)	(625)	(N)
100	100	**100	100	**100	100	**100	100	**100	ערבים – סה"כ
74	57	34	70	39	66	38	69	42	פחות מ-2 (עד 406)
25	40	58	28	54	32	55	30	52	3-2 (552-407)
1	3	8	2	7	2	7	1	6	6-4 (553 ויותר)
(80)	(70)	(173)	(92)	(231)	(101)	(222)	(53)	(270)	(N)
100	100	**100	100	**100	100	**100	100	**100	ערבים – בנים
82	70	51	78	57	79	55	80	59	פחות מ-2 (עד 406)
17	30	44	21	39	20	41	20	37	3-2 (552-407)
1	0	5	1	4	1	4	0	4	6-4 (553 ויותר)
(36)	(74)	(277)	(46)	(341)	(74)	(313)	(32)	(355)	(N)
100	100	**100	100	**100	100	**100	100	*100	ערבים – בנות
54	43	22	51	26	47	25	48	27	פחות מ-2 (עד 406)
46	51	68	44	66	50	66	49	65	3-2 (552-407)
0	6	10	5	8	3	9	3	8	6-4 (553 ויותר)

P<0.01 ** P<0.05 *

לוח 2: רמות הציונים במתמטיקה ובמדעים, לפי מספר ממדי הניתוק שעליהם דיווחו תלמידים בני 15, ולפי מגזר ומין, פיז"ה 2012 (%)

מס' ממדי ניתוק			מדעים	מס' ממדי ניתוק			מתמטיקה
3-2	1	0	רמה:	3-2	1	0	רמה
(482)	(822)	(1822)	(N)	(482)	(822)	(1822)	(N)
100	100	**100	סה"כ	100	100	**100	סה"כ
40	27	22	פחות מ-2 (עד 409)	41	31	28	פחות מ-2 (עד 419)
39	50	55	3-2 (558-410)	36	43	46	3-2 (544-420)
21	23	23	6-4 (559 ויותר)	23	26	26	6-4 (545 ויותר)
(366)	(678)	(1372)	(N)	(366)	(678)	(1372)	(N)
100	100	**100	יהודים – סה"כ	100	100	*100	יהודים – סה"כ
25	19	16	פחות מ-2 (עד 409)	27	22	20	פחות מ-2 (עד 419)
47	54	55	3-2 (558-410)	43	48	47	3-2 (544-420)
28	27	29	6-4 (559 ויותר)	30	30	33	6-4 (545 ויותר)
(169)	(305)	(608)	(N)	(169)	(305)	(608)	(N)
100	100	**100	יהודים – בניים	100	100	**100	יהודים – בניים
31	20	17	פחות מ-2 (עד 409)	31	22	18	פחות מ-2 (עד 419)
38	46	49	3-2 (558-410)	36	39	41	3-2 (544-420)
31	34	34	6-4 (559 ויותר)	33	39	41	6-4 (545 ויותר)
(197)	(373)	(764)	(N)	(197)	(373)	(764)	(N)
100	100	100	יהודים – בנות	100	100	100	יהודים – בנות
19	18	17	פחות מ-2 (עד 409)	23	23	22	פחות מ-2 (עד 419)
56	61	60	3-2 (558-410)	51	56	53	3-2 (544-420)
25	21	23	6-4 (559 ויותר)	26	21	25	6-4 (545 ויותר)
(175)	(302)	(583)	(N)	(175)	(302)	(583)	(N)
100	100	100	בלי חרדיות	100	100	100	בלי חרדיות
17	14	14	פחות מ-2 (עד 409)	21	20	20	פחות מ-2 (עד 419)
57	62	60	3-2 (558-410)	51	57	53	3-2 (544-420)
26	24	26	6-4 (559 ויותר)	28	23	27	6-4 (545 ויותר)
(116)	(144)	(450)	(N)	(116)	(144)	(450)	(N)
100	100	**100	ערבים – סה"כ	100	100	**100	ערבים – סה"כ
85	64	41	פחות מ-2 (עד 409)	87	74	56	פחות מ-2 (עד 419)
15	35	54	3-2 (558-410)	13	22	40	3-2 (544-420)
0	1	5	6-4 (559 ויותר)	0	4	4	6-4 (545 ויותר)
(80)	(70)	(173)	(N)	(80)	(70)	(173)	(N)
100	100	**100	ערבים – בניים	100	100	**100	ערבים – בניים
87	62	47	פחות מ-2 (עד 409)	87	69	56	פחות מ-2 (עד 419)
13	37	48	3-2 (558-410)	13	27	40	3-2 (544-420)
0	1	5	6-4 (559 ויותר)	0	4	4	6-4 (545 ויותר)
(36)	(74)	(277)	(N)	(36)	(74)	(277)	(N)
100	100	**100	ערבים – בנות	100	100	**100	ערבים – בנות
80	67	38	פחות מ-2 (עד 409)	89	79	56	פחות מ-2 (עד 419)
20	32	58	3-2 (558-410)	11	18	40	3-2 (544-420)
0	1	4	6-4 (559 ויותר)	0	3	4	6-4 (545 ויותר)

* P<0.05 ** P<0.01

נספח ז: נקודות החתך עבור רמות הבקיאות בקריאה

מתוך: הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה). 2013. פיז"ה 2012 אוריינות תלמידים בני 15 במדעים, בקריאה ובמתמטיקה. מבט ישראלי. מדינת ישראל משרד החינוך.
http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2012_Report.pdf

מה התלמידים מסוגלים לעשות בכל רמה	ציון גבול תחתון	רמת בקיאות
בדרך כלל הקורא יודע לעשות היקשים, השוואות והנגדות מרובים, באופן מפורט ומדויק כאחד. הקורא מסוגל להראות הבנה מלאה ומפורטת של טקסט נתון, ולעתים המשימות כרוכות במיזוג של מידע משני טקסטים או יותר. הקורא עשוי להתמודד עם רעיונות לא מוכרים לנוכח מידע מתחרה בולט וליצור קטגוריות מופשטות לפרשנויות. במשימות הערכה וביקורת הוא עשוי להעלות השערות או לעשות הערכה ביקורתית בנוגע לטקסט מורכב בנושא לא מוכר, תוך התחשבות במספר רב של אמות מידה או נקודות מבט ויישום של הבנה מתוחכמת שמקורה מעבר לטקסט. תנאי חשוב במשימות של איתור מידע ואחזור ברמה זו הוא דיוק בניחוח ותשומת לב קפדנית לפרטים שאינם בולטים בטקסטים.	698 נקודות	רמה 6
הקורא מצליח בדרך כלל להתמודד עם משימות הכרוכות באחזור מידע מחייבות את הקורא לאתר ולארגן מספר פיטות מידע שיש לחלץ מתוך הטקסט ולהסיק מהו המידע הרלוונטי. משימות הכרוכות בהערכה וביקורת מצריכות הערכה או העלאת השערות ביקורתיות, תוך הסתמכות על ידע ספציפי. אלו גם אלו מצריכות הבנה מלאה ומפורטת של טקסט שתוכנו או צורתו אינם מוכרים. בכל תהליכי הקריאה, משימות ברמה זו כרוכות בדרך כלל בהתמודדות עם מושגים המנוגדים לציפיות.	626 נקודות	רמה 5
הקורא מצליח להתמודד על פי רוב עם משימות הכרוכות באחזור מידע מחייבות את הקורא לאתר ולארגן מספר פיטות מידע שיש לחלץ מן הטקסט. מקצת המשימות מצריכות פרשנות בנוגע לניואנסים לשוניים בקטע מסוים בטקסט, תוך התייחסות לטקסט בכללותו. משימות פרשנות אחרות מצריכות הבנה ויישום של קטגוריות בהקשר לא מוכר. במשימות ההערכה הקורא נדרש להיעזר בידע רשמי או ציבורי כדי להעלות השערות בנוגע לטקסט או להעריכו באופן ביקורתי. על הקורא להראות הבנה מדויקת של טקסטים ארוכים או מורכבים, שייתכן כי תוכנם או צורתם אינם מוכרים לו.	553 נקודות	רמה 4
הקורא מצליח בדרך כלל להתמודד עם משימות המחייבות לזהות את הקשר בין מספר פיטות מידע החייבות לעמוד במספר תנאים. משימות פרשנות ברמה זו מצריכות מיזוג של כמה חלקים מן הטקסט כדי לזהות רעיון מרכזי, להבין יחס, או לפרש מילה או משפט. על הקורא להביא בחשבון מאפיינים רבים בבואו לעשות השוואה, הנגדה או סיווג. לעתים קרובות המידע הדרוש אינו בולט או שיש שפע של מידע מתחרה; לעתים יש מכשולים טקסטואליים אחרים, כגון רעיונות המנוגדים לציפיות הנבנות בעת קריאת הטקסט או מנוסחים על דרך השלילה. במשימות הערכה ברמה זו הקורא עשוי להידרש לעשות קישורים והשוואות ולהסביר או להעריך אחד ממאפייני הטקסט. במשימות הערכה מסוימות עליו להראות הבנה מעמיקה של הטקסט ביחס לידע מוכר ויומימי. במשימות אחרות לא נדרשת הבנה מפורטת של הטקסט, אך הקורא נדרש להסתמך על ידע נפוץ פחות.	480 נקודות	רמה 3
מקצת המשימות ברמה זו שעמן מצליח קורא להתמודד, מצריכות איתור של פיטות מידע אחת או יותר, שיש להסיקן מתוך הטקסט ולוודא שהן עומדות במספר תנאים. במשימות אחרות הקורא עשוי להידרש לזהות רעיון מרכזי בטקסט, להבין יחסים וקשרים או להבין משמעות בתוך חלק מסוים בטקסט, כאשר המידע אינו בולט והקורא נדרש להיסקים ברמה נמוכה. משימות ברמה זו עשויות לכלול השוואות או הנגדות על סמך מאפיין יחיד בטקסט. במשימות הערכה טיפוסיות ברמה זו על הקורא לעשות השוואה או קישור בין הטקסט לבין ידע חיצוני, על סמך התנסות אישית ועמדות אישיות.	407 נקודות	רמה 2
הקורא מסוגל לאתר פיטה של מידע מפורש, או כמה פיטות של מידע מפורש שאינן תלויות זו בזו, לזהות את הנושא המרכזי או את כוונת המחבר בטקסט על נושא מוכר, או לעשות קישור פשוט בין מידע מתוך הטקסט לבין ידע נפוץ, יומיומי. בדרך כלל המידע הנדרש בולט בטקסט, ואין, או כמעט אין, מידע מתחרה.	335 נקודות	רמה 1א

<p>הקורא מצליח לאתר פיסה אחת של מידע מפורש המצויה במקום בולט, בטקסט קצר ופשוט מבחינה תחבירית, מהקשר ומסוג מוכרים, כגון נרטיב או רשימה פשוטה. בדרך כלל הטקסט מציע לקורא תמיכה, כגון חזרה על מידע, הצגת תמונות או סמלים מוכרים ועוד. יש בטקסט עמו הוא מתמודד כמות מזערית של מידע מתחרה. במשימות המצריכות פרשנות הקורא עשוי להידרש לעשות קישורים פשוטים בין פיסות מידע סמוכות זו לזו.</p>	<p>262 נקודות</p>	<p>רמה ב1</p>
	<p>ציון מינימלי</p>	<p>מתחת לרמה ב1</p>