



נשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב

רות ברוך-קוברסקי ענת גלעד לילך זוהר
וצ'סלב קונסטנטינוב ברכי בן סימון
עירית אייזיק לייה מורן-גלעד

הדוח כולל תקציר
בשפה הערבית



המחקר הוא חלק מסדרת מחקרי תוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי
בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021 אשר בוצעו בשיתוף
האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב

דמ-902-22

עריכת לשון: רונית כהן בן-נון
תרגום לאנגלית (תקציר): חני מנור
תרגום לערבית (תקציר): ג'לאל חסן
עיצוב גרפי: ענת פרקו טולדנו

ייעוץ סטטיסטי: ד"ר דימטרי רומנוב

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

המחקר הוזמן על ידי האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ומומן בסיועו

מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

ירושלים | כסלו תשפ"ג | דצמבר 2022



על מחקר תוכנית החומש (2017-2021) לאוכלוסייה הבדואית בנגב

מחקר תוכנית החומש נערך במימון משותף של האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ושל מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. המחקר נמשך שלוש שנים וחצי וכלל מחקרי משנה במגוון נושאים ובהם חינוך, ילדים עם מוגבלויות, תעסוקה והרשויות המקומיות. כמו כן כלל המחקר מחקרי משנה בנושאי רוחב כמו מערך תוכניות העבודה אשר ליווה את תוכנית החומש; הערכים, הכוחות והאתגרים בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב ומנהיגיה; ותמונת מצב של האוכלוסייה הבדואית בנגב – מדדים נבחרים. מלבד זאת שולב במחקר דוח הערכה כוללת של תוכנית החומש.

המחקר נעשה בשיתוף בין האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ובין מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. אנשי האגף הובילו את התוויית נושאי המחקר ונתנו משוב למחקרים עצמם. מכון ברוקדייל תכלל את המחקר ואחראי מקצועית לביצועו.

את הדוחות שפורסמו במסגרת מחקר תוכנית החומש אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: brookdale.jdc.org.il

מילון מונחים

נשירה גלויה: תלמידים שאינם רשומים במערכות חינוך פורמאליות הנמצאות בפיקוח משרד החינוך (כולל תוכניות היל"ה) או בפיקוח זרוע העבודה של משרד הרווחה.

- **שיעורי נשירה גלויה לפי הגדרה שנתית:** תלמיד נושר הוא מי שהיה רשום כלומד בבית הספר (לפי סמל מוסד) בשנה הנבדקת, אולם בשנה העוקבת כבר איננו רשום לאף מוסד חינוך. שיעורים אלו מופיעים גם באתר [שקיפות בחינוך](#) של משרד החינוך.
- **שיעורי נשירה גלויה לפי שנתון גיל:** שיעור הנשירה לפי שנתון גיל (קוהורט) הוא סך התלמידים שהחלו את לימודיהם בכיתה מסוימת בשנה נתונה, ובמועד שבו היו עתידים להשלים 12 שנות לימוד הם אינם רשומים עוד במערכת, כלומר עזבו ולא סיימו 12 שנות לימוד (להלן גם: 'עוזבים' או 'לא רשומים').

נשירה סמויה: מצב שבו התלמיד רשום במוסד החינוך אבל הוא מתאפיין בהיעדרויות מרובות, בשוטטות בשטח בית הספר ומחוצה לו בשעות הלימודים, בנוכחות פיזית בכתת הלימוד אך ללא תפקוד לימודי, בקושי למלא אחר חוקי המוסד, בקשיי הסתגלות ובקשיים התנהגותיים ובמעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות בבית הספר (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל 2017).

18 היישובים: 18 יישובי הרשויות המקומיות (עיר, מועצות מקומיות ומועצות אזוריות). ברשימה נכללים היישובים האלה:

- העיר רהט
- המועצות המקומיות חורה, כסיפה, לקיה, ערערה בנגב, שגב שלום, תל שבע
- יישובי המועצה האזורית אל קסום: אום בטיין, א-סייד, דריג'את, כוחלה, מולדה, מכחול ותרובין א-צאנע
- יישובי המועצה האזורית נווה מדבר: אבו קורינאת, קאסר א-סר, ביר הדאג' ואבו תלול

18 היישובים מכונים לעיתים קרובות בספרות המקצועית "יישובים מוכרים".

מגורים בלתי מוסדרים: מגורים מחוץ ל-18 היישובים.

מגורים בלתי מוסדרים מכונים לעיתים קרובות בספרות המקצועית "יישובים לא מוכרים".

רקע

נשירה של תלמידים ממערכת החינוך היא תופעה מורכבת ורבת פנים, ולה השפעות חברתיות-כלכליות על התלמידים שנשרו ועל כלל החברה. הנשירה מבית הספר היא שיאו של תהליך שקדם להחלטת התלמיד או התלמידה לעזוב את בית הספר. תהליך זה מושפע ממגוון גורמי סיכון, בהם מאפייני בית הספר, מאפיינים אישיים של התלמיד ומשפחתו ומאפיינים קהילתיים. תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב חמורה במיוחד, ויש להם ייצוג יתר בקרב כלל הנושרים בישראל, לדוגמה: התלמידים הבדואים בנגב היוו 4.8% מכלל תלמידי ישראל בשנתון 2019 (תלמידים שבשנת 2013 היו בכיתה ו' ובשנת 2019 היו מיועדים לסיים 12 שנות לימוד), ו-12% מן התלמידים הנושרים בשנתון.

מחקר זה בוצע במסגרת מערך רחב של מחקרים שמבצע מכון ברוקדייל עבור תוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021 (החלטת ממשלה 2397). מערך המחקרים שימש בתכנון תוכנית החומש לאוכלוסיית הבדואים לשנים 2022-2026 (החלטת ממשלה 1297) ויסייע בליווי יישום התוכנית בהמשך.

מטרות

1. להציג תמונת מצב של תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב ושל היקפה.
2. לבחון את הצרכים, החסמים והאתגרים בהתמודדות עם תופעת הנשירה, כפי שתופסים אותם בעלי תפקידים, גורמי מפתח ואנשי מקצוע מרכזיים העוסקים בנושא הנשירה ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה והביטחון החברתי ומן הרשויות הבדואיות בנגב.
3. לגבש כיווני פעולה לטיפול בתופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב.

שיטה

המחקר התבסס על ארבעה מקורות מידע:

1. **סקירת ספרות** שעסקה בהגדרות לתופעת הנשירה ממערכת החינוך, בגורמים ובאמצעים למניעתה, במודלים ותוכניות התערבות מרחבי העולם ובמחקרים בנוגע לנשירה באוכלוסייה הבדואית בישראל.
2. **ניתוח מידע מנהלי** שהסתמך על הקבצים בחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך לצורך למידה על ההיקף והמאפיינים של תופעת הנשירה בקרב תלמידים בדואים בנגב במשך השנים, ולהשוואה לקבוצות אוכלוסייה דומות ולאוכלוסייה הכללית. ניתוח המידע המנהלי על שיעור הנשירה מייצג את שיעור התלמידים, מקרב תלמידי שנתון הגיל, שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד ואינם רשומים עוד במסדות חינוך.

3. **ראיונות עומק חצי מובנים** עם 43 בעלי תפקידים, גורמי מפתח ואנשי מקצוע ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה והביטחון החברתי ומן הרשויות הבדואיות בנגב הקשורים לתופעת הנשירה. כמו כן רואיינו חמש יועצות חינוכיות ושלוש תלמידות שנשרו ממערכת החינוך ונערכו פגישות עם שני בעלי תפקידים במטה תוכנית החומש העוסקים בתחום החינוך.
4. **ניתוח מסמכים רשמיים** ומידע זמין באינטרנט לצורך למידה על מגוון התוכניות למניעת נשירה ולטיפול בה הפועלות בכלל היישובים הבדואים ועל מאפייניהן.

ממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על ייחודיותה של תופעת הנשירה בקרב התלמידים הבדואים בנגב לעומת התופעה בקרב קבוצות אוכלוסייה אחרות בישראל. ייחודיות התופעה באה לידי ביטוי הן בשיעורם הגבוה של הנושרים הן בהבדלים במאפייני התופעה בין קבוצות שונות בתוך אוכלוסייה זו.

במשך השנים חלה ירידה בשיעור התלמידים הנושרים בישראל, אך שיעורם בקרב התלמידים בחינוך הבדואי בנגב נותר גבוה במידה ניכרת משיעורם בקרב קבוצות אוכלוסייה אחרות. בראיונות שנערכו ובניתוח הנתונים עלו סוגיות רוחביות הנוגעות למאפייני הנושרים ולגורמים המובילים תלמידים לנשור. בלטו התייחסויות לגורמים הנוגעים למאפיינים מבניים של מערך החינוך ומוסדותיו, כמו בתי ספר שתחזוקת המבנה והתשתיות שלהם נמוכה, הסעות שאינן נתפסות בטיחותיות או הסעות שמועדי יציאתן מבתי הספר אינם מאפשרים לתלמידים להישאר בבית הספר ולקבל מענים ופעילויות בשעות מאוחרות יותר. כמו כן עלו התייחסויות הנוגעות למיומנויות חסרות של הצוות החינוכי לשיפור האקלים הבית-ספרי, להכלה של תלמידים בסכנת נשירה ולעבודה עם תלמידים בסיכון. צוינו חשיבות התאמת המענים הניתנים ותוכני הלימוד למאפייניהם החברתיים-תרבותיים של התלמידים, והצורך במערך הכשרה וליווי למורים, שיסייע להם לספק מענה למגוון הצרכים העולים מן השטח. עוד עלו התייחסויות המדגישות את חשיבותה של תמיכת ההורים בלימודי ילדיהם, ואת הצורך בשינוי תפיסות הנוגעות להשכלה ותעסוקה, כך שסיום 12 שנות לימוד יהיה חלק בלתי נפרד מ"תמונת העתיד" של התלמידים.

סיכום וכיווני פעולה

כדי להוביל תלמידים לסיום 12 שנות לימוד יש צורך בתמיכה מערכתית של אנשי הצוות בבית הספר וביצירת הזדמנויות לפיתוח מערכות יחסים עם מבוגרים שיגלו אכפתיות, הקשבה וכבוד כלפי התלמידים. יש צורך גם במעורבות התלמידים בתהליכים חברתיים ולימודיים, ונחוצים עידוד וחיזוק יכולות הנקשרות בהצלחה בלמידה: תפיסה עצמית חיובית, עמדות חיוביות כלפי בית הספר, הישגים בלימודים ומיומנויות למידה.

ממדי תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב מלמדים על הצורך להמשיך במאמצים שנעשים כיום למניעתה, בצד פיתוח חשיבה יצירתית ואחרת על אופני ההתמודדות עימה. כיווני פעולה אפשריים נגזרים משילוב בין ממצאי מחקר זה ובין העולה מן הספרות המקצועית העוסקת בעבודה עם אוכלוסייה ילדית ואוכלוסיות מיעוט, השמה דגש ביצירת התאמה תרבותית ושותפות, ומן הספרות המקצועית העוסקת בעבודה עם תלמידים בנשירה.

כיווני הפעולה העולים מממצאי המחקר נוגעים לשלושה קווים מנחים לבניית מערכי פעולה למניעת נשירה: בניית מערך תכלול ותיאום, התאמה מיטבית של המענים לצרכים ופיתוח רצף מענים. על בניית מערך תכלול ותיאום לכלול מינוי בעל תפקיד שיהיה מחויב לנושא, שיבנה שיתופי פעולה בין מגוון העוסקים במניעת הנשירה ובטיפולה, שיבסס שותפויות עם הקהילה המקומית, ושימפה את העשייה המיועדת לטיפול בנשירה ולמניעתה בד בבד עם זיהוי צרכים וחוסרים. מערך התכלול והתיאום ישמש בסיס להתאמה מדויקת של המענים לצרכים, ויאפשר פיתוח רצף מענים בין שלבי החינוך מתוך הסתכלות על צורכי האוכלוסייה הבדואית מן הגיל הרך ועד לסיום הלימודים לאחר 12 שנות לימוד. כמו כן הוא יצמצם בזבז משאבים וכפילויות בין מענים. מסקירה של מחקרים שבחנו מענים למניעת נשירה עולה שכדי להתמודד עם תופעה רבת פנים כמו נשירה יש לפעול ברמת המדיניות וברמה המקומית גם יחד, ורבות מן התוכניות היעילות ביותר כוללות שילוב של כמה התערבויות בבית הספר, שיתוף פעולה בין שירותים שונים, צמצום הדרה של תלמידים, חיזוק יכולת ההכלה של בית הספר, וחיזוק מערכות היחסים של תלמידים בסיכון עם תלמידים אחרים, עם הוריהם ועם צוות בית הספר.

רקע

נשירה של תלמידים ממערכת החינוך היא בעיה מורכבת ורבת פנים, ולה השפעות חברתיות-כלכליות על התלמידים שנשרו ועל כלל החברה. הנשירה מבית הספר היא שיאו של תהליך שקדם להחלטת התלמיד או התלמידה לעזוב את בית הספר. תהליך זה מושפע ממגוון גורמי סיכון, ובהם מאפייני בית הספר, מאפיינים אישיים של התלמיד ומשפחתו ומאפיינים קהילתיים. תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב חמורה במיוחד, ויש להם ייצוג יתר בקרב הנושרים בישראל.

ניתוח שביצענו עבור מחקר זה העלה כי בשנתון 2019¹ היו בישראל בסך הכול 131,864 תלמידים, מהם 10,410 עזבו את מערכת החינוך ולא היו רשומים בה עוד בשנת 2019. בשנתון זה היוו התלמידים הבדואים 4.8% מכלל התלמידים, ו-12% מקרב כלל תלמידי השנתון שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד.

כלל היישובים² הבדואים בנגב הם מן היישובים החלשים ביותר בישראל ומצויים באשכול הנמוך ביותר בממדד החברתי-כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מצב המשפיע גם על תפקודה של מערכת החינוך. את חולשתה של מערכת החינוך באוכלוסייה הבדואית אפשר להבין גם על רקע תהליכים חברתיים ופוליטיים רחבים יותר. החברה הבדואית בישראל היא קבוצת מיעוט אתני ולאומי הנמצאת בשלב מעבר מחברה מסורתית לחברה הרוכשת דפוסי מודרניים. למערכת החינוך החלשה יש חלק בשימור מצב העוני באוכלוסייה הבדואית, מאחר שרמת החינוך הנמוכה מגבילה את האפשרויות העומדות בפני צעירים להשתלב באקדמיה ובשוק העבודה. בשל ריבוי הגורמים המובילים לנשירה, שלהם מאפיינים קהילתיים, בית-ספריים, משפחתיים ואישיים של התלמיד, טיפול בתופעה ומניעתה כרוכים בהפעלת מגוון התערבויות בשלבי החינוך השונים כדי לסייע לבתי הספר ולשותפיהם לקדם מענים מתאימים לתלמידים וליצור אקלים בית-ספרי חיובי שיתמוך בהשלמת 12 שנות לימוד.

מחקר זה בוצע במסגרת מערך רחב של מחקרים שמבצע מכון ברוקדייל עבור תוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021 (החלטת ממשלה 2397). מערך המחקרים עוסק הן בנושאי ליבה, כמו חינוך ותעסוקה, הן בבחינה כוללת של התוכנית בהיבטים שונים, ובהם הערכה כוללת של השפעת התוכנית, ניתוח תוכניות העבודה שפותחו על ידי משרדי הממשלה השותפים לתוכנית וגיבוש מערך מדדים של מצב האוכלוסייה במגוון תחומי חיים. מערך המחקרים שימש בתכנון תוכנית החומש לאוכלוסיית הבדואים לשנים 2022-2026 (החלטת ממשלה 1297) וסייע בליווי יישום התוכנית בהמשך.

¹ תלמידים אשר בשנת 2013 היו רשומים כלומדים במסגרות חינוך בכיתה ו' ובשנת 2019 היו מיועדים לסיים 12 שנות לימוד (להלן: שנתון 2019).

² הן 18 היישובים הן המגורים הבלתי מוסדרים

מטרות

1. להציג תמונת מצב של תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב ושל היקפה.
2. לבחון את הצרכים, החסמים והאתגרים בהתמודדות עם תופעת הנשירה, כפי שתופסים אותם בעלי תפקידים, גורמי מפתח ואנשי מקצוע מרכזיים העוסקים בנושא הנשירה ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה והביטחון החברתי ומן הרשויות הבדואיות בנגב.
3. לגבש כיווני פעולה לטיפול בתופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב.

שיטה

המחקר התבסס על ארבעה מקורות מידע:

1. **סקירת ספרות** שעסקה בהגדרות לתופעת הנשירה ממערכת החינוך, בגורמים ובאמצעים למניעתה, במודלים ותוכניות התערבות מרחבי העולם ובמחקרים בנוגע לנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב.
2. **ניתוח מידע מנהלי** שהסתמך על הקבצים בחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך וכלל: קובצי תלמידים, קובצי מוסדות, קובצי מיצ"ב ואקלים בית-ספרי וקובצי קב"ס-נט, המשמשים את קציני הביקור הסדיר למעקב אחר התלמידים שבטיפולם. ניתוח המידע המנהלי על שיעור הנשירה מייצג בפועל את שיעור התלמידים בשנתון הגיל שהיו רשומים כלומדים במוסדות בפיקוח משרד החינוך כאשר היו בכיתה ו', אך **עזבו** את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, וכעבור שש שנים אינם רשומים עוד כלומדים בקבצים המנהליים. תלמידים שעברו מלמידה במוסדות בפיקוח משרד החינוך למוסדות בפיקוח זרוע העבודה במשרד הרווחה והביטחון החברתי הוגדרו במחקר 'לומדים' או 'מתמידים'. נוכח כל זאת, בניתוח הנתונים המנהליים הוגדרה מדידת תופעת הנשירה כ'שיעור העזיבה'.
3. **ראיונות עומק חצי מובנים** עם 43 בעלי תפקידים, גורמי מפתח ואנשי מקצוע ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה והביטחון החברתי ומן הרשויות הבדואיות בנגב הקשורים לתופעת הנשירה. כמו כן ראיינו חמש יועצות חינוכיות ושלוש תלמידות שנשרו ממערכת החינוך, ונערכו פגישות עם שני בעלי תפקידים במטה תוכנית החומש העוסקים בתחום החינוך.
4. **ניתוח מסמכים רשמיים** לצורך למידה על מגוון התוכניות למניעת נשירה ולטיפול בה הפועלות בכלל היישובים הבדואים ועל מאפייניהן. נאסף מידע מספר התוכניות של תוכנית החומש ומתוכניות שמפעילה 360° – התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. כמו כן נאסף **מידע נגיש מן האינטרנט** דרך מנועי חיפוש מקובלים כדי ללמוד על מאפייניהן ועל מטרותיהן של תוכניות שונות הפועלות בשטח למניעת נשירה ולטיפול בה.

ממצאים עיקריים

המחקר בחן את תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית דרך שלושה צירים: ייחודיות התופעה, מאפייניה המרכזיים, ודרכים לטיפול בנשירה ולמניעתה.

1. **ייחודיותה של תופעת הנשירה בקרב בני הנוער בחינוך הבדואי.** המחקר מצא כי בחינוך הבדואי שיעור העוזבים את בתי הספר לפני סיום 12 שנות לימוד גבוה במיוחד ואינו דומה לשיעור העוזבים בקרב קבוצות אוכלוסייה אחרות בישראל. לדוגמה, בחינת שנתון 2019 מראה כי שיעור בני הנוער בחינוך הבדואי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד (19.5%) גבוה במידה ניכרת משיעור העוזבים בכלל האוכלוסייה (7.9%) ומשיעור העוזבים בקרב קבוצות אוכלוסייה ייחודיות אחרות, ובהן בדואים בצפון (4.0%), תלמידים בחינוך העברי במחוז דרום (3.7%), או כלל התלמידים בחינוך הערבי (5.3%). ניתוח רגרסיה רב-משתנית מצא כי הסיכוי של תלמיד בחינוך הבדואי לעזוב את בית הספר גבוה פי 1.54 מן הסיכוי של תלמיד באוכלוסייה היהודית הכללית. במהלך השנים חלה ירידה בשיעור בני הנוער בחינוך הבדואי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד מקרב תלמידי שנתון הגיל, אך על אף צמצום הפער בין שיעור העוזבים מקרב התלמידים בחינוך הבדואי ומקרב כלל האוכלוסייה, הפער נותר ניכר. האוכלוסייה הבדואית אינה מקשה אחת, ובקרבה ישנם הבדלים בולטים לפי מין התלמיד (21.5% מן הבנים בשנתון 2019 עזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד לעומת 17.5% מן הבנות) ואופי המגורים של התלמיד (27% מתלמידי שנתון 2019 המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים עזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד לעומת 16% מן המתגוררים ב-18 היישובים). השונות בשיעור העזיבה של התלמידים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, כפי שבאה לידי ביטוי בין הקבוצות בתוך האוכלוסייה הבדואית, מעידה על מבעים שונים של תופעת הנשירה הייחודיים לכל אחת מן הקבוצות.

2. **מאפייני תופעת הנשירה.** מן הראיונות שנערכו עלו סוגיות רוחביות הנוגעות למאפיינים של הנושרים ולגורמים העומדים בבסיס תופעת הנשירה בחינוך הבדואי:

בתי ספר והסעות: נושא זה בולט במיוחד במגורים בלתי מוסדרים, שבהם יש מחסור ניכר במבנים, ורבים מבתי הספר הקיימים שוכנים במבנים לא מותאמים ולא מזמינים ללמידה. מחסור בבתי ספר, בעיקר במגורים בלתי מוסדרים, מחייב הישענות על מערך הסעות שנתפסות לא בטיחותיות ובמקרים רבים גם לא מותאמות לצרכים של התלמידים (לדוגמה, תלמידים שנשמכים על ההסעות כדי לחזור ליישוב מגוריהם עם סיום הלימודים אינם יכולים להישאר בבית הספר ולהשתתף בתוכניות תוספתיות הניתנות בשעות שלאחר שעות הלימודים).

מאפיינים תרבותיים וחברתיים: להתאמה חברתית-תרבותית חשיבות רבה כגורם תומך המסייע לתחושת שייכות של התלמיד כמו גם במתן מענה מותאם לצרכים ייחודיים. עם הצרכים שעלו במחקר נמנים הצרכים האלה: (1) צורך בהתאמה של המענים לאורח החיים ולתרבות כדי לגשר בין הקהילה ובין בית הספר (כמו מענים המאפשרים למשפחות לשמור על כבוד הבת כפי שזו נתפסת בערכי המסורת מבלי להוציאה ממסגרת הלימוד, או יצירת שילוב בין המרעה המסורתי ובין מערכת הלימודים); (2) צורך בהתאמה של התכנים הנלמדים להיסטוריה, לתרבות ולחיי היום-יום של התלמידים בחינוך הבדואי כדי לחזק את

תחושת המשמעות והשייכות שלהם לבית הספר. מצבה החברתי-כלכלי הנמוך של מרבית האוכלוסייה הבדואית מעצימה את הצורך בהתאמת בית הספר כך שיהווה מרכז תרבותי-חברתי משלים שייתן הזנה, יקדם עבודה עם הורים, יחזק תפיסות חיוביות כלפי לימודים וישמש בסיס למערך תמיכה במשפחות חלשות.

תמונת עתיד: לדברי המרואיינים, כאשר תמונת העתיד של התלמידים אינה כוללת רכישת השכלה גבוהה או תעסוקה מקצועית, אזי לסיום 12 שנות לימוד אין יתרון ברור וחד-משמעי אל מול נשירה. במקרים אלו נשירה נתפסת כפתרון לגיטימי כאשר עולה התנגשות בין הישגיות בבית הספר ובין ערכים מסורתיים-קהילתיים או קשיים לימודיים או כאשר יש צורך בכסף זמין, והחשיבות של מציאת מקור פרנסה גוברת על ההסתכלות הרחבה על אפשרויות בעתיד.

תפיסות של הורים: רבים מן המרואיינים סיפרו על מקרים שבהם יש מודעות נמוכה בקרב הורים לחשיבות החינוך הפורמלי ולסיום 12 שנות לימוד, וכי ההורים לעיתים אף מעודדים את ילדיהם לצאת לעבוד במקום לסיים את לימודיהם. מן הראינות עלה גם כי פעמים רבות ישנה מעורבות נמוכה של הורים בלימודי ילדיהם, וכי יש מעט צומתי שיתוף בין צוות בית הספר ובין ההורים. העדר מעורבות ואחריות הורית התומכת בלמידת הילדים, בצד מיעוט שיתופי פעולה בין הורים לבית הספר ויוזמות בית-ספריות לקידום מעורבות וקשר עם הורים, עומדים בניגוד למאמצים למניעת נשירה.

מיומנויות של הצוות החינוכי: ניתוח הנתונים המנהליים במחקר הראה כי הסיכוי לנשירה עולה פי 1.71 כאשר עולה שיעור המורים ללא השכלה אקדמית המלמדים בבתי הספר היסודיים. רבים מן המרואיינים הסכימו כי ההכשרה של כלל הצוות החינוכי בבית הספר אינה מספקת. בין הדברים שעלו בלטה התפיסה כי חסרה לצוות החינוכי מודעות לתפקידם במניעת הנשירה, וזאת בצד חוסר במיומנויות ובכלים לעבודה עם תלמידים בסכנת נשירה, להכלה שלהם ולשיפור האקלים הבית-ספרי.

אקלים בית-ספרי: ניתוח המידע מסקר אקלים בית-ספרי של ראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך) לשנת 2019 שנמצא בחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך, מצא כי לעומת כלל האוכלוסייה, תלמידים בחינוך הבדואי מדווחים על קורבנות לאלימות חמורה (7% בכיתות ה'-ו"א בחינוך הבדואי לעומת 4% בגילים אלו בכלל האוכלוסייה). בספרות המקצועית הדנה בגורמים לנשירה עולה כי אקלים בית-ספרי שלילי הוא אחד מן הגורמים הבית-ספריים החשובים היוצרים ניכור ומקדמים נשירה של התלמידים.

3. טיפול בנשירה ומניעתה: רפורמות, תוכניות ומענים. המחקר דן בשני מוקדים מרכזיים:

מדיניות ורפורמות: מרבית המדינות בעולם ומרבית הארגונים הבין-לאומיים מכירים בכך שנשירה מבית הספר היא תופעה הפוגעת בזכות לחינוך ויש למנוע אותה ככל האפשר. כדי להתמודד עם התופעה מופעלות התערבויות ממוקדות, מתבצעת חקיקה ייעודית, נקבעת מדיניות המתווה רפורמות ונהלים בנושא ומוטמעות תוכניות מגוונות. כמו כן יש מודלים רבים לטיפול בנשירה ולמניעתה, החל מרפורמות רחבות ועד עבודה ממוקדת עם תלמידים נבחרים. המודלים מתייחסים לשינויים ארגוניים ומערכתיים, לשינויים תוכניים ולשינויים במערך התמיכה וההכשרה למורים. המודלים מתייחסים גם לסוגיות של אקלים בית-ספרי, קבוצות מיעוט, מערך של בקרה ופיקוח וביסוס שיתופי פעולה רחבים. רבות מן התוכניות היעילות ביותר כוללות עקרונות או מאפיינים משותפים, למשל: שילוב של כמה התערבויות בבית הספר, שיתוף פעולה עם שירותים אחרים, צמצום

הדרה של תלמידים וחיזוק מערכות היחסים שלהם עם תלמידים אחרים, עם הוריהם ועם צוות בית הספר. תוכניות שמצליחות במידה הרבה ביותר מציעות כמה רכיבים בוזמנית ומשלבות בין פעולות הנעשות במסגרת בית הספר לפעולות הנעשות מחוץ לבית הספר.

תוכניות התערבות: במחקר זה מופו תוכניות לטיפול בנשירה ולמניעתה באוכלוסייה הבדואית. במיפוי זהו 51 תוכניות; מהן יש הפועלות מטעם אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך, יש הפועלות מטעם 360° – התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, יש תוכניות שמפעילים גופים שונים במגזר השלישי או מערך החינוך הבלתי פורמלי, ויש שצמחו במסגרת יוזמות מקומיות. במיפוי בלט העדר מידע מאורגן הנוגע להפעלת התוכניות, ונמצא שיש פחות תוכניות שמתמקדות במניעת מצבי סיכון טרם הפיכתם לקושי ניכר העלול להוביל לנשירה ופחות תוכניות הנותנות מענה למי שכבר נשרו ונפלטו ממסגרות פורמליות.

סיכום וכיווני פעולה

תלמידים נמנעים מללכת לבית הספר מסיבות שונות: חרדה המתעוררת בהם ממורה מסוים, מחברים לכיתה או ממצבים חברתיים; תשומת לב הניתנת בבית ומתגמלת יותר או עניין רב יותר בפעילויות מחוץ למסגרות חינוך פורמליות; הצורך לסייע בפרנסת המשפחה או לטפל בבן משפחה; תפקוד נמוך בבית הספר המוביל לבעיות משמעת ולהשעיות; סביבה שאינה מעודדת למידה או אינה מספקת את התנאים הראויים ללמידה איכותית.

בקרב תלמידים בחינוך הבדואי תופעת הנשירה חמורה במיוחד, וייצוג היתר שלהם בקרב הנושרים מחייב בחינה נפרדת שלהם. בעשורים האחרונים חלה עלייה בשיעור הלומדים מקרב האוכלוסייה הבדואית, ומשאבים רבים הופנו בשנים האחרונות כדי לסייע בקידום מערכת החינוך ומערכות תומכות אחרות. עם זאת, אחוז הלומדים בחינוך הבדואי עדיין נמוך לעומת מאחוז הלומדים בקבוצות אוכלוסייה אחרות בישראל. כלל היישובים הבדואים בנגב הם מן החלשים ביותר בישראל ומצויים באשכול הנמוך ביותר בממדד החברתי-כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מצב המשפיע גם על תפקודה של מערכת החינוך, ורמת החינוך הנמוכה מגבילה את האפשרויות העומדות בפני צעירים להשתלב באקדמיה ובשוק העבודה.

כדי להוביל תלמידים לסיום 12 שנות לימוד יש צורך בתמיכה מערכתית של אנשי הצוות בבית הספר, כמו גם ביצירת הזדמנויות לפיתוח מערכות יחסים עם מבוגרים שיגלו אכפתיות, הקשבה וכבוד כלפי התלמידים. כמו כן יש צורך במעורבות של התלמידים בתהליכים חברתיים ולימודיים, ובעידוד וחיזוק יכולות הנקשרות בהצלחה בלמידה: תפיסה עצמית חיובית, עמדות חיוביות כלפי בית הספר, הישגים ומימונויות למידה.

ממדיה של תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב מלמדים על הצורך להמשיך במאמצים שנעשים כיום למניעתה, בצד חשיבה יצירתית ואחרת על אופני התמודדות עימה. כיווני פעולה אפשריים נגזרים משילוב בין ממצאי מחקר זה ובין העולה מן הספרות המקצועית העוסקת בעבודה עם אוכלוסייה ילידית ואוכלוסיות מיעוט, השמה דגש ביצירת התאמה תרבותית ושותפות, ומן הספרות המקצועית העוסקת בעבודה עם תלמידים בנשירה.

קווים מנחים לפעולה

הקווים המנחים לפעולה כוללים שלושה תחומים מרכזיים המהווים בסיס לבניית מערכי פעולה וקידום תהליכי שינוי לטיפול בנשירה ולמניעתה: תכלול ותיאום, התאמה מיטבית של המענים לצרכים ופיתוח רצף מענים.

- **תכלול ותיאום:** חיבורים, שיתופי פעולה ושותפויות. המורכבות שמאפיינת את תופעת הנשירה בכלל, ובאוכלוסייה הבדואית בפרט, מחייבת ארגון מיטבי של כל הממדים המרכיבים את הטיפול בה ואת ההתמודדות עימה. תכלול מיטבי יסייע לאפיין ולארגן את הגורמים השונים המובילים לנשירה ואת הצרכים שזקוקים למענה. התכלול יסייע גם לזהות אילו משאבים קיימים ואילו עדיין חסרים ויש לפעול כדי לגייסם. על התכלול להיות חלק בלתי נפרד מתהליכי התכנון והיישום בכל רמה ארגונית: במטה, ביישוב או ברשות ובבית הספר. ישנה חשיבות רבה לא רק לתכלול ולשיתוף פעולה בכל רמה אלא גם לקשר שבין הרמות. את מערך התכלול יכול להוביל בעל תפקיד ייעודי, באמצעות שותפויות או פלטפורמות עבודה משותפות ובהתאמה לכוחות הפועלים בקהילה.
- **התאמה מיטבית של המענים לצרכים:** נוכח מאפייניה הייחודיים של תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית לעומת כלל האוכלוסייה בישראל, יש צורך לבצע התאמות מדויקות בין המענים הקיימים במערכת החינוך לטיפול בתופעת הנשירה ובין מאפייניה הייחודיים של האוכלוסייה הבדואית וכן לחזק את ההתאמה התרבותית של המענים ותוכני הלימוד כדי לחזק את המשמעות ותחושת השייכות של התלמידים לבתי הספר. כמו כן ההבדלים בתוך האוכלוסייה עצמה מחייבים התאמות מדויקות של מענים לצרכים על פי מאפיינים שונים של התלמידים. ההתאמה צריכה להתקיים בכל הרמות: המטה, הרשות, היישוב, בית הספר, המשפחה והתלמיד עצמו.
- **פיתוח רצף מענים:** מתן רצף מענים במשך השנים ולרוחב תחומי החיים, החל מהגיל הרך. סקירת הספרות תומכת במתן מענים מוקדם ככל האפשר כדי ליצור שינוי ולפעול למניעה, אשר תאפשר לצמצם מראש גורמי סיכון שונים לנשירה. ממצאי המחקר מראים כי גיל הנשירה הממוצע בקרב תלמידים בחינוך הבדואי הוא 15, כך שתוכניות המכוונות לגילי חטיבה ותיכון הן מאוחרות מידי עבור שיעור ניכר מן התלמידים. סקירת הספרות והראיונות תומכים בחשיבות של מתן מענים רב-ערוציים ותוכניות ופעולות למניעה המתייחסות לכל תחומי החיים העוטפים את התלמיד והמתייחסים לכן הרגשי, הלימודי והחברתי. מענים אלו נמצאו יעילים יותר מאשר תוכניות הנותנות מענה בערוץ אחד. שמירה על רצף לימודים כוללת גם התייחסות מיוחדת למעברים בין מסגרות חינוך, שהם נקודת שבר אפשרית לתלמידים בסכנת נשירה, ועל כן נדרש חיזוק רגשי ולימודי לקראת מעברים בין שלבי חינוך, לרבות הכנה לקראת יציאה מן היישוב כאשר זו מתחייבת. התמיכה בתלמידים, ובמקרי הצורך גם במשפחותיהם, צריכה להימשך גם לאחר המעבר, עם הקליטה במסגרת החינוך החדשה.

תחומים רוחביים

כמה נושאים עוברים כחוט השני בכל הממצאים, ויש לתת גם עליהם את הדעת כאשר מתכננים לעצב תוכניות ומענים לטיפול בנשירה ולמניעתה באוכלוסייה הבדואית. נושא אחד מתייחס **לשינוי עמדות ותפיסות בתוך החברה הבדואית כלפי מעמדו ומקומו של החינוך**, עבור התלמידים, הוריהם, צוות בית הספר ובעלי תפקידים מרכזיים ביישוב. שינויים אלו מחייבים שינויים מקצועיים,

שינויים חברתיים ושינויים קהילתיים, והם שזורים גם בהתייחסות כוללת לחיזוק יכולת ההכלה ומניעת הדרה של תלמידים, פיתוח תמונת עתיד, הנגשת אפשרויות השכלה ותעסוקה וחיזוק השוויון בין המינים. נושא נוסף הוא **החשיבות של שיתוף כוחות מן הקהילה כאשר מתכננים לחולל שינוי** ושילובם בקרב קובעי המדיניות ומבצעה. דיאלוג משותף יסייע לגייס שיתופי פעולה וחיבורים מיטביים לכוחות פנימיים, ואלה יוכלו ליצור שינוי מתוך האוכלוסייה הבדואית בנגב. נושא מרכזי נוסף הוא **מקומו של בית הספר בקהילה וביסוס מעמדו כסוכן שינוי עבור תהליכים עמוקים**. בתי הספר נמצאים בצומת מרכזי בין קובעי המדיניות ובין הגורמים המבצעים את המדיניות בשטח, והם יכולים לתווך לקובעי המדיניות את צורכי האוכלוסייה מצד אחד, ומנגד להטמיע את המדיניות שנקבעת ולשמש צינור דו-כיווני להעברת מידע, הסדרה של פעולות ומשאבים וטיוב העשייה. חלק מתהליך זה כרוך גם בחיזוק מעמדו של בית הספר הן כמרכז קהילתי התומך בתלמידים ובהוריהם הן כמקור לחיזוק הזהות הבדואית הייחודית דרך תכנים לימודיים מותאמים תרבותית וחיזוק מיומנויות המורים כמובילי שינוי. בתי הספר ממלאים תפקיד חשוב בקידום חוסן באמצעות פיתוח פעילויות, פרקטיקות בכיתה ודרכי הנחיה שמעודדות אקלים חיובי, מוטיבציה וביטחון בקרב תלמידים בכלל ובקרב תלמידים בסיכון לנשירה בפרט. תהליכים אלו מחייבים מתן הכשרה, תמיכה וליווי למורים ואנשי הצוות החינוכי כדי לחזק מיומנויות וכישורים רלוונטיים להכלה, לשיפור אקלים בית-ספרי ולעבודה עם ילדים בסיכון. כמו כן שינוי בקבוצת מיעוט בחברה כולל גם **שינוי בתפיסות הרווחות בחברת הרוב**, שיכולה לעודד קבוצת מיעוט, לתמוך בה ולאפשר את השינוי תוך שמירה על ייחודיות הקבוצה ועל תרבותה מתוך כבוד למסורת. לקבוצת הרוב ישנה חשיבות גדולה בעיצוב וביצירה של תמונת עתיד המשלבת את קבוצת המיעוט ומאפשרת לה ניעות חברתית בתוך כלל האוכלוסייה, וזהו חלק ממחויבות המדינה לחברה הוגנת ושוויונית.

כיוונים ליישום

להלן מוצעים כמה כיוונים לקידום יישום של מכלול המסקנות שעלו מן המחקר.

- **ברמת המטה: קידום עבודה רב-משרדית** בין כלל המשרדים שנוגעים לנושא של מניעת נשירה באוכלוסייה הבדואית. בצד העבודה הממוקדת במניעת נשירה יש גם כמה מנופי צמיחה שסייעו לצמצם תופעה זו, ובהם חיזוק אפשרויות התעסוקה ושילוב בחברת הרוב וקידום השכלה גבוהה. עבודה בין-משרדית ותיאום של מטרות ומשאבים בין המנגנונים השונים יסייעו להוציא לפועל תוכניות ארוכות טווח ולקדם מהלכים רחבים.
- **ברמת הרשות או היישוב: מיסוד פלטפורמות יישוביות לשיתופי פעולה ושותפויות** וזיהוי כוחות קיימים בכל רשות שיפעלו בפלטפורמות אלו. יש מקום לקדם תהליכי למידה מניסיון של פלטפורמות קיימות (לדוגמה, 360° – התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון) וליצור התאמות רלוונטיות לקידום שיתופי פעולה בתחום מניעת הנשירה (כמו תפקיד מתאם לשירותי חינוך ילדים ונוער בסיכון ברשות המקומית שמוביל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך). נוכח שיעור הנזשים הגבוה במיוחד באוכלוסייה הבדואית, יש לדאוג **למילוי התקנים של קציני הביקור הסדיר בכל רשות וכן להוספת תקנים** (ראו גם מבקר המדינה, 2022). **כמו כן יש לדאוג לשיפור המבנים** של בתי הספר כדי להפוך אותם למזמינים יותר ללמידה ול**לטיוב מערך ההסעות** כך שיהיו בטוחות ומותאמות לצורכי התלמידים.

- **ברמת בית הספר והקהילה: הצבת בעל תפקיד שירכז את נושא המניעה והטיפול בנשירה** בכל בית ספר. אפשר ללמוד מבעלי תפקיד בתוכניות קיימות (לדוגמה 'רכז התמדה') או מיוזמות מקומיות שנמצאו מסייעות. יש **לחזק את מערך ההכשרות של הצוותים החינוכיים** תוך התמקדות בחיזוק יכולות ההכלה של בתי הספר, בשיפור האקלים בית-ספרי, במתן כלים לעבודה עם תלמידים במצבי נשירה ובפעולות מניעתיות. לצד מערך ההכשרה יש לקדם ליווי ארוך טווח שיסייע בהטמעה של הידע הנרכש ובמתן מענה לקשיים.
- **ברמת התלמיד ומשפחתו: הטמעת תוכניות לשיתוף הורים** והגדלת מעורבותם בבתי הספר וחיזוק הורות תומכת. ישנן כיום תוכניות מגוונות העוסקות בנושא, יש לזהות תוכניות מיטביות המותאמות לצורכי האוכלוסייה ולסייע בהטמעתן. כמו כן יש **לחזק את ידיעת השפה העברית** לתלמידים כבר מן הגיל הרך כמפתח להשתלבות בחברת הרוב, וככניסה להשכלה גבוהה ולעולמות תעסוקה מגוונים.

דברי תודה

צוות המחקר מודה לאנשי האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב על השותפות במהלך מחקר תוכנית החומש לפיתוח כלכלי חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021, כולל במהלך המחקר המוגש בזה. השותפות כללה דיונים והתייעצות בנוגע לכיווני המחקר, סיוע בהשגת מידע, פעולה מול גורמי ממשל שונים וכמובן מתן משוב והתייחסות למחקר עצמו.

תוכן עניינים

1	1. מבוא
1	1.1 תופעת הנשירה
6	1.2 נשירה בקרב תלמידים בדואים בנגב
9	2. מטרות
10	3. שיטת המחקר
10	3.1 מקורות המידע
14	3.2 אתיקה
15	4. ממצאים
15	4.1 ייחודיותה של תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב
34	4.2 מאפייני תופעת הנשירה – סוגיות מרכזיות
50	4.3 טיפול בנשירה ומניעתה – רפורמות, תוכניות ומענים
57	5. מגבלות המחקר
58	6. סיכום
63	7. כיווני פעולה
64	7.1 קווים מנחים לפעולה
71	7.2 תחומים רוחביים
72	7.3 כיוונים ליישום
74	עוד פרסומים של המכון בנושא
75	מקורות
88	נספחים
88	נספח א': גורמים לנשירה – סיכום
90	נספח ב': זיהוי מדדים לאפיון נשירה סמויה
98	נספח ג': רגרסיות
101	נספח ד': הרחבת הנתונים המופיעים בפרק 4.1
113	נספח ה': אקלים בית-ספרי ונשירה סמויה
117	נספח ו': בניית תוכניות התערבות למניעת נשירה
120	נספח ז': נתוני משרד החינוך על נשירת תלמידים
121	נספח ח': רשימת התוכניות שנסקרו במחקר

רשימת לוחות

13	לוח 1: פירוט המרואיינים, לפי ארגון ולפי תפקיד
21	לוח 2: שנתון 2019: מאפייני התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים
22	לוח 3: שנתון 2019: מאפייני התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים
23	לוח 4: שנתון 2019: מאפייני התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים
31	לוח 5: שנתון 2019: שיעור העוזבים מקרב התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין תלמידים מ-18 היישובים לתלמידים ממגורים בלתי מוסדרים, בקרב בנים ובנות
32	לוח 6: שנתון 2019: מאפייניהם של מי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי, הבדלים לפי מין ואופי המגורים
50	לוח 7: הבדלים בשיעור הנושרים הסמויים בשנת 2019 (שאלון אקלים בית-ספרי), בין תלמידים בחינוך הבדואי לכלל האוכלוסייה, לפי גורמים המאפיינים נשירה סמויה
54	לוח 8: 51 התוכניות שמוכפן במחקר ומספרן המשוער, לפי סוג התוכנית, שלב החינוך, קהל היעד וסוג המענה

רשימת לוחות בנספחים

88	לוח א-1: סיכום הגורמים השכיחים לנשירה, על פי הספרות המקצועית
90	לוח ב-1: רכיבי נשירה סמויה – היגדים המופיעים במבחן פיזה ובשאלון אקלים בית-ספרי במבחן המיצ"ב
91	לוח ב-2: ניתוח גורמים של נשירה סמויה, משתנים רלוונטיים לכל הכיתות, חלוקה לגורמים לפי מקדמי הגורם (טעינות ההיגדים) (שאלון אקלים בית-ספרי, 2018)
94	לוח ב-3: רגרסיות לינאריות של השפעת מדדי נשירה סמויה על טיפול של קב"סים (שאלון אקלים בית-ספרי, 2018)
95	לוח ב-4: מטריצת קורלציות של משתני הרגרסיות
96	לוח ב-5: גורמים המאפיינים נשירה סמויה ומדדים מסכמים לכל אחד מהם
97	לוח ב-6: שיעור המשיבים לשאלוני האקלים הבית-ספרי והסביבה הפדגוגית, בחלוקה לפי שכבת גיל ושפת בית הספר (תשע"ט)
98	לוח ג-1: משתנים המנבאים עזיבת תלמידים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד: רגרסיה רב-משתנית (cox), בכלל האוכלוסייה ובאוכלוסייה הבדואית
101	לוח ד-1: שנתון 2019: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין בנים ובין בנות, לפי מאפיינים משפחתיים

101	לוח ד-2: שנתון 2019: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין בנים ובין בנות, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים
102	לוח ד-3: שנתון 2019: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין המתגוררים ב-18 היישובים ובין המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, לפי מאפיינים אישיים (באחוזים)
102	לוח ד-4: שנתון 2019: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין המתגוררים ב-18 היישובים ובין המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים
103	לוח ד-5: שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפיקוח משרד החינוך, בחינוך הבדואי בנגב, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים
103	לוח ד-6: שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפיקוח משרד החינוך, בחינוך הבדואי בנגב, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים
104	לוח ד-7: שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפיקוח משרד הרווחה, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים
105	לוח ד-8: שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפיקוח משרד הרווחה, בחינוך הבדואי בנגב, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים
106	לוח ד-9: מתאמים בין אחוז תלמידים המתגוררים ביישוב בלתי מוסדר ובין אחוז העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, בבתי הספר בחינוך הבדואי בשנים 2014-2018 (לפי כיתות ולפי אופי המגורים)
107	לוח ד-10: שנתון 2019: מאפייני העוזבים ומאפייני המתמידים במערכת החינוך, מקרב כלל התלמידים בישראל
108	לוח ד-11: שנתון 2019: מאפייני העוזבים ומאפייני המתמידים במערכת החינוך, מקרב כלל התלמידים בישראל (ממוצעים)
110	לוח ד-12(א): שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בציוני מיצ"ב אישיים בחינוך הבדואי בכיתה ה' ובכיתה ח', לפי מין
110	לוח ד-12(ב): שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בציוני מיצ"ב אישיים, בכלל תלמידי השנתון, בכיתה ה' ובכיתה ח', לפי מין
111	לוח ד-13: שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בהשכלת הורים ממוצעת בחינוך הבדואי (בנים ובנות), לפי אופי המגורים
111	לוח ד-14: שנתון 2019: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בהשכלת הורים ממוצעת בחינוך הבדואי (בנים), לפי אופי המגורים
112	לוח ד-15: שנתון 2019: הבדלים בין עוזבות ובין מתמידות בהשכלת הורים ממוצעת בחינוך הבדואי (בנות), לפי אופי המגורים
112	לוח ד-16: שנתון 2019: שיעור העוזבות מקרב נבחנות מיצ"ב בכיתה ה' ובכיתה ח', לפי כיתה, ציוני מיצ"ב ואופי המגורים

113	לוח ה-1: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות ה'-ו' (שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים
114	לוח ה-2: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות ז'-ט' (שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים
115	לוח ה-3: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה של תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות י'-י"א (שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים
116	לוח ה-4: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה של תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות ה'-י"א (שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים
117	לוח ו-1: מודל תיאורטי לבניית תוכנית התערבות למניעת נשירה
120	לוח ז-1: מודל נשירה כללי 2019
120	לוח ז-2: שיעור הנושרים מבין הלומדים, לפי רשות ושנת לימודים

רשימת תרשימים

17	תרשים 1: מעמד סופי של תלמידים בשנתון 2019: כלל התלמידים בישראל, אוכלוסייה יהודית כללית ותלמידים בחינוך הבדואי
18	תרשים 2: שנתון 2019: התפלגות גילי התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, כלל התלמידים בישראל ותלמידים בחינוך הבדואי
24	תרשים 3: שיעור העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי במשך השנים: כלל התלמידים, בנים ובנות
25	תרשים 4: שינוי לאורך זמן: שיעור העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, בקרב קבוצות שונות באוכלוסייה
27	תרשים 5: שנתון 2019: מעמד סופי של בנים ובנות בחינוך הבדואי
29	תרשים 6: שנתון 2019: שיעור העוזבים בחינוך הבדואי (א6), בקרב כלל האוכלוסייה (ב6), בקרב האוכלוסייה הערבית (ג6) ובקרב האוכלוסייה היהודית (ד6), לפי שלב חינוך ולפי מין, בשנים 2013-2019
30	תרשים 7: שנתון 2019: התפלגות גיל עזיבת מערכת החינוך בקרב תלמידים בחינוך הבדואי, בנים ובנות
31	תרשים 8: שנתון 2019: שיעור העוזבים מקרב התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין תלמידים מ-18 היישובים לתלמידים ממגורים בלתי מוסדרים, בקרב בנים ובנות
48	תרשימים 9-12: מאפיינים של נשירה סמויה של תלמידים בדואים בנגב (שאלון אקלים בית-ספרי 2019) לפי גורמים: הבדלים בין בנים לבנות, לפי שלבי גיל
49	תרשים 13: שנתון 2019: שיעור התלמידים שדיווחו על מאפיינים של נשירה סמויה בשנת 2019 (שאלון אקלים בית-ספרי), לפי קבוצות אוכלוסייה

1. מבוא

נשירה מבית הספר היא שיאו של תהליך שקדם להחלטת התלמיד לעזוב את בית הספר. תהליך זה מושפע ממגוון גורמי סיכון, בהם מאפייני בית הספר, מאפיינים אישיים של התלמיד ומשפחתו ומאפיינים קהילתיים (De Witte et al., 2013). בקרב תלמידים בחינוך הבדואי תופעת הנשירה חמורה במיוחד, ויש להם ייצוג יתר בקרב הנושרים בישראל. לדוגמה, ניתוח שבוצע עבור מחקר זה העלה כי בשנתון 2019¹ היו רשומים בכלל מערכת החינוך בישראל 131,864 תלמידים, מהם 10,410 עזבו את מערכת החינוך ולא היו רשומים בה עוד בשנת 2019. בשנתון זה היוו התלמידים הבדואים 4.8% מכלל התלמידים, ו-12% מקרב כלל תלמידי השנתון שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד.

מחקר זה בוחן את תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב והוא בוצע במסגרת מערך רחב של מחקרים שמבצע מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל עבור תוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021 (החלטת ממשלה 2397). מערך המחקרים עוסק הן בנושאי ליבה, כמו חינוך ותעסוקה, הן בבחינה כוללת של התוכנית בהיבטים שונים, ובהם הערכה כוללת של השפעת התוכנית, ניתוח תוכניות העבודה שפותחו על ידי משרדי הממשלה השותפים לתוכנית וגיבוש מערך מדדים של מצב האוכלוסייה במגוון תחומי חיים. מערך המחקרים שימש בתכנון תוכנית החומש לאוכלוסיית הבדואים לשנים 2022-2026 (החלטת ממשלה 1297) ויסייע בליווי יישום התוכנית בהמשך.

1.1 תופעת הנשירה

נשירה של תלמידים במערכת החינוך היא בעיה מורכבת שלה השפעות חברתיות-כלכליות על התלמידים שנשרו ועל כלל החברה (Theunissen et al., 2012; Sum et al., 2011; Rumberger, 1987; Carlson & Martinez, 2011). על מי שלא סיימו את לימודיהם בבית הספר הולכות ומחריפות ככל שעולם העבודה דורש כוח אדם משכיל יותר (Rumberger, 2011), ויותר מקומות עבודה דורשים תעודה המעידה על סיום לימודים (Campbell, 2015). מחקרים מצביעים על כך שבמדינות ה-OECD, לדוגמה, אחוז המועסקים הממוצע מקרב בוגרים בני 25-34 שסיימו 12 שנות לימוד גבוה לעומת אחוז זה בקרב מי שלא סיימו את לימודיהם (81% לעומת 60%, בהתאמה) (OECD, 2018). מצב זה מנוגד לתכלית הכלכלית והחברתית של צמיחה כלכלית, כפי שעוצבה על ידי ממשלות וקובעי מדיניות במדינות מערביות (De Witte et al., 2013).

הספרות המקצועית העוסקת בניתוק (disengagement) ובנשירה (dropout) מלמדת על השפעות שליליות מרחיקות לכת על הפרט, על בני המשפחה ועל החברה (Prevatt & Kelly, 2003). נושרים ומנותקים נוטים להיות בעלי מיומנויות נמוכות מאלו של בני גילם, להישאר מובטלים לאורך זמן, לעבוד במשרות חלקיות יותר מן המתמידים בלימודיהם, להשתכר פחות לאורך כל חייהם (Rumberger, 1987; Sum et al., 2003) ולהיתמך על ידי המדינה ועל ידי השירותים החברתיים (Prevatt & Kelly, 2003).

¹ תלמידים אשר בשנת 2013 היו רשומים כמי שלומדים במסגרות חינוך בכיתה ו' ועבורם שנת 2019 היא שנת סיום חוק לימוד חובה; להלן: שנתון 2019.

(Rumberg & Lim, 2008). נוסף על כך, רבים מהם עשויים להתאפיין בשימוש לרעה בסמים ובאלכוהול, בבריאות לקויה, בהורות בגיל צעיר ובמעורבות בפעילות עבריינית (Coles et al., 2002; Maguire & Thompson, 2007; Rumberger, 1987). מחקרים אף מדגישים השפעות פסיכולוגיות שליליות, למשל: דיכאון, היעדר תחושת שליטה על החיים וחוסר שביעות רצון כללית מן החיים (Bynner & Parsons, 2002). לקשיים רגשיים אלה עלולה להיות השפעה בין-דורית, שתהווה מכשול בפני ניעות חברתית (Cabinet Office, 2011; Rumberger, 1987). למרות האמור לעיל, יש לנהוג בזהירות במציאת קשרים ישירים בין נשירה למצב הצעירים, מאחר שסיבות לנשירה הן מגוונות ויכולות להשפיע השפעה שונה על כל תלמיד.

נשירה מבית הספר היא תופעה מורכבת ורבת-פנים, ואין מדובר באירוע בודד ונקודתי אלא בשיאן של נסיבות ופעולות שקדמו למועד עזיבת בית הספר (Butler et al., 2005; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Johansson, 2019; Lyche, 2010; Powell, 1978). זה כמה עשורים שחוקרים וארגונים עוסקים בזיהוי גורמי הסיכון לנשירה מבית הספר, ויש הסכמה כללית בין חוקרים רבים שתופעת הנשירה נשענת על גורמים שמקורם במאפייני בית הספר, במאפיינים משפחתיים, במאפיינים אישיים של התלמיד ובמאפיינים קהילתיים (ראו למשל De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Sutphen et al., 2010). ככל שמתבררים הגורמים לנשירה ולהשפעותיה על הפרט ועל החברה, כך מתבהר הצורך במציאת פתרונות למניעתה. כיוון שסיבות ונסיבות מגוונות מובילות בסופו של תהליך לנשירה, הדרך למניעתה היא הפעלת מגוון התערבויות בשלבי החינוך השונים כדי לסייע לבתי הספר ולשותפיהם ליצור את האווירה המערבת והמכילה ביותר שתוביל לסיומם המוצלח של הלימודים ולחיים יצרניים (Chappell et al., 2015).

הגדרת הנשירה

האופן שבו מוגדרת נשירה ישפיע על תיאור התרחשותה, על היקפה ועל דרכי התערבות למניעתה. נשירה תוגדר לפי הקושי שעיימו מתמודדים, למשל היעדר חינוך מסודר או אי-סיום לימודים, ולפי הערכים המובילים את קובעי המדיניות, למשל זכויות אדם והזכות לחינוך או השאיפה לקדם את כלכלת המדינה. הקריטריונים להגדרה יושפעו גם מקיומו של חוק חינוך חובה ותכולתו, מהגדרת מסגרות מוכרות ומהגדרת סוג תעודה מוכר (צבירן, 2020).

המדינות והגופים המובילים בעולם המערבי פועלים על פי ארבע הגדרות עיקריות לנשירה. בעוד האו"ם דוגל בזכות לחינוך, ולפיכך הגדרתו מתייחסת לילדי גן עד חטיבת ביניים שאינם במסגרת חינוך, יתר ההגדרות מדגישות את הערך הכלכלי, ועל כן הן מתייחסות לצעירים בגילי תיכון ומעלה שאינם יכולים להשתלב בשוק העבודה (צבירן, 2020). דרכי המדידה של תופעת הנשירה נגזרות מן ההגדרה (צבירן, 2020), כך שהיעדר הגדרה אחידה וקריטריונים מקובלים למדידה מובילים לריבוי דרכים למדידתה. הדבר נכון באשר לנשירה הגלויה (Sutphen et al., 2010; De Witte et al., 2013; Freeman & Simonsen, 2015), וראו גם בישראל: ויינגר, (2014), אך הוא הולך ומתעצם כאשר מבקשים לבחון מדדים של נשירה סמויה (Harris, 2008; Gentle-Genitty et al., 2015). בישראל ישנם שני אופני חישוב עיקריים של הנשירה הגלויה, אשר משמשים לצרכים שונים:

(1) **הגדרה של נשירה שנתית.** תלמיד נושר הוא מי שהיה רשום כלומד בבית הספר (לפי סמל מוסד) בשנה הנבדקת, אולם בשנה העוקבת כבר איננו רשום לאף מוסד חינוך. אופן חישוב זה נהוג במשרד החינוך לתיאור שיעור הנושרים הגלויים. נתונים אלו מוצגים באתר [שקיפות בחינוך](#) של משרד החינוך, ואפשר למצוא אותם בנתונים שפורסמו במסמך של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (וינינגר, 2022). **לוח ז-1** בנספח ז' מציג את נתוני הנשירה הרשמיים של משרד החינוך, כפי שהם מופיעים במודל הנשירה הכללי 2019 והועברו לידי צוות המחקר מאגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. **לוח ז-2** מציג את הנתונים שנדלו מאתר [שקיפות בחינוך](#).

(2) **שיעורי נשירה לפי שנתון גיל.** במחקר מקובל להשתמש במדד זה לצורך בדיקת שינויים לאורך זמן בשיעורי הנשירה בקרב שנתון גיל. שיעור הנשירה לפי קוהורט (שנתון גיל) הוא סך התלמידים שהחלו את לימודיהם בכיתה מסוימת בשנה נתונה, ובמועד שבו היו עתידים להשלים 12 שנות לימוד הם אינם רשומים עוד במערכת, כלומר עזבו ולא סיימו 12 שנות לימוד. למשל, איתור בכל מחזור של מי שהיו רשומים כתלמידי כיתה י' בשנה מסוימת ולא הופיעו כתלמידי י"ב בשלוש השנים שלאחר מכן (ראו ינאי ואח', 2019). המדד מחושב לכל שנה, לאורך זמן ולכל אחד מן השנתונים, והוא מאפשר מעקב וזיהוי של נקודות זמן שבהן חלה עלייה ניכרת בהיקף הנשירה באותו שנתון (תירוש ואיל, 2018). בארצות הברית משתמשים במדד cohort dropout rates (בדומה לשיטת המדידה שבה נעשה שימוש במחקר הנוכחי, ראו פרק 3). מחקרים נוספים עושים שימוש בקוהורט מכיתה ט' (לדוגמה: McFarland et al., 2020) או מכיתה י' (ינאי ואח', 2019). התייחסות לשנתון גיל בניגוד לנשירה שנתית מאפשרת להביא בחשבון הן תלמידים שנשארו כיתה הן נשירה מצטברת במשך השנים.

הגדרת נשירה רק לפי אופן המדידה שלה מציגה תמונה חלקית של התופעה, מאחר שהיא מציגה אותה כמצב או תוצאה הנקשרת בעיקר בהשכלה, ואילו נשירה היא תופעה החוצה את גבולות בית הספר וקשורה למאפיינים רבים של החברה הכללית (Rosenthal, 1998). יש הטוענים שיש לראות בנשירה מדד לאי-שוויון חברתי ואת הזכות לחינוך ולסיום 12 שנות לימוד כזכות אזרחית שיש להגן עליה ולשמר בכל דמוקרטיה (De Witte et al., 2013; Dorn, 1996). כלומר, יש לראות בתופעת הנשירה לא רק בעיה הקשורה לכישלון האקדמי של התלמיד ולמחירים הנלווים לכך, אלא גם בעיה שהיא חלק מסוגיה חברתית רחבה יותר. על כן בבחינת התופעה אין להתמקד רק באופן שבו אפשר להכשיר טוב יותר את התלמידים לבית הספר או כיצד לגרום לבית הספר לענות יותר על צורכיהם, אלא יש לבחון כיצד גורמים מכריעים לנשירה נבחנים בספרות ומה אפשר לעשות כדי להתמודד עימם (De Witte et al., 2013), כיוון שצמצום אי-שוויון בהזדמנויות לרכישת השכלה הוא שאיפה המצביעה על מחויבות החברה להוגנות (Coleman, 1974) ולניעות חברתית (Stromquist, 2005).

משרד החינוך בישראל הבחין בין נשירה גלויה לנשירה סמויה (משרד החינוך, 2017). מדובר בשתי תופעות המאופיינות על ידי תאוריות שונות (Harris, 2008; Prevatt & Kelly, 2003), שהמשותף להן הוא התייחסות לנשירה כאל תופעה מורכבת ורב-ממדית שלה רכיבים רגשיים וקוגניטיביים (Anderson et al., 2004; Finn, 1989; Fredericks et al., 2004; Nystrand & Gamoran, 1991; Power et al., 2010). נשירה גלויה (dropout) הוגדרה כמצב של עזיבת מסגרת החינוך הפורמלית והסרתו של התלמיד ממניין הלומדים. לעומת זאת, נשירה סמויה הוגדרה כמצב שבו התלמיד רשום במוסד החינוך אך מרבה להיעדר, אינו מתפקד בבית הספר ומעורב במידה מועטה בלימודים ובפעילויות בית-ספריות אחרות (Sultana, 2006). בדומה לכך, גם בחוזר מנכ"ל של

משרד החינוך מוגדרת נשירה סמויה כמצב שבו התלמיד רשום במוסד החינוך אבל הוא מתאפיין בהיעדרויות מרובות, בשוטטות בשטח בית הספר ומחוצה לו בשעות הלימודים, בנוכחות פיזית בכיתה הלימוד אך ללא תפקוד לימודי, בקושי למלא אחר חוקי המוסד, בקשיי הסתגלות ובקשיים התנהגותיים ובמעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות בבית הספר (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל 2017). ההיבט של הביקור הסדיר וההיעדרויות של התלמיד נתפסים כרכיב מרכזי ובלוט בתופעה של נשירה סמויה. נשירה סמויה מכונה בספרות המקצועית *disengagement* (לדוגמה, Blondal & Adalbjarnardottir, 2012; Henry et al., 2012; Ross, 2009) או *withdrawing from school* (Finn, 1989). אולם היא מופיעה פעמים רבות גם כ-*truancy* (לדוגמה, Attawood Balkis et al., 2016; Galloway, 1982; absenteeism) (& Croll, 2009; Hunt & Hopko, 2009; Vaughn et al., 2013) או *non attendance* (Zhang, 2003) (לדוגמה, Dalziel & Henthorne, 2005; Havik et al., 2015). לעיתים יופיע גם המונח *hidden dropout* לתיאור 'נשירה סמויה' (לדוגמה, Sultana, 2006; Rosenblum et al., 2008; Makarova & Herzog, 2013).

גורמים לנשירה

אחת המסגרות התאורטיות המצוטטות ביותר על גורמים לנשירה נשענת על העבודה של רומברגר (Rumberger, 1987). הכותב מציין שנדרש מודל כולל שיסביר את תהליך הנשירה ואת גורמיו; לא מחקר שמתמקד בגורם אחד או בקבוצת גורמים מסוימת, אלא מחקר שמסתכל על התהליך בכללותו. לטענתו, יש לבחון את המתרחש בבית ובבית הספר בכלים אתנוגרפיים וכן לחקור את הקשרים בין הגורמים השונים. מחקר מסוג זה צריך להישען על הרעיון שאין נשירה "טיפוסית" אלא כל מיני סוגים של נשירה ומסלולים שמובילים לנשירה. בדומה, במחקרים מאוחרים יותר נטען שהגורמים עצמם קשורים אלה באלה ומשפיעים על התופעה (Battin-Pearson et al., 2000; Jimerson et al., 2000; Lyche, 2010; Rosenthal, 1998).

כדי להבין תופעה מורכבת זו נערכו סקרים רחבי היקף וראיונות עם תלמידים ועם צוותי בית הספר, נותחו מאות מחקרים שבדקו נושא זה ונערכו גם מחקרי אורך בכמה מדינות. באופן כללי נראה שאפשר להתייחס לשני סוגי תלמידים שאינם מסיימים 12 שנות לימוד. סוג אחד הם אלה שנעקרים מבית הספר בגלל נסיבות אישיות כמו היריון, צורך לסייע בפרנסת המשפחה או לטפל בבן משפחה. במקרים אלה יש להניח שהם היו מסיימים את בית הספר לולא נסיבות אלו. לעומתם, יש את התלמידים שנדחפים החוצה, שבית הספר מתקשה להתמודד איתם כי הם מפגינים תכונות בלתי רצויות ונתפסים כבעייתיים או כמי שיש להם קשיים לימודיים שבית הספר אינו נותן להם מענה. תלמידים אלה יכולים להתאפיין בחוסר מעורבות בלימודים, ביחסים סוערים עם תלמידים ומורים ובהיסטוריה של בעיות בלימודים ובעיות משמעת. תלמידים אלה נושרים פעמים רבות בגלל תחושות ניכור וזרות מבית הספר (Marchbanks et al., 2015).

כאמור, בין חוקרים רבים יש הסכמה שתופעת הנשירה נשענת על מאפיינים אישיים של התלמיד, מאפיינים משפחתיים, מאפייני בית הספר ומאפיינים קהילתיים (ראו למשל Zaff et al., 2017; Ekstrand, 2015; Sutphen et al., 2010; De Witte et al., 2013). בסקירה זו נעשה שימוש בחלוקה זו של גורמי הנשירה (ראו **לוח א-1** בנספח א' – סיכום הגורמים לנשירה).

מאפיינים אישיים בולטים המנבאים נשירה הם תפקוד לימודי לקוי, כגון ציונים נמוכים; וסוגי התנהגות מסוימים, למשל היעדרויות מרובות, מוטיבציה נמוכה, עמדה שלילית כלפי בית הספר או התנהגות מנוגדת לחוק (De Witte et al., 2013; Lyche, 2010).

(Powell Howard & Anderson, 1978). לעומת זאת, גורמי חוסן, כמו תחושת שייכות לבית הספר, עמדות חיוביות כלפיו ומוטיבציה ללימודים, יכולים להפחית את הסיכוי לנשירה בקרב קבוצות בסיכון (Lyche, 2010). סיבות הנוגעות לתלמיד שנמצא קשורות לנשירה הן לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז (Fried et al., 2016), וכן קשרים אישיים עם אנשים שנשרו מן הלימודים, כולל הורים ואחאים (Powell Howard & Anderson, 1978). לנושרים רבים יש חברים שנשרו אף הם, אך לא ברור עד כמה וכיצד נשירת חברים משפיעה על ההחלטה לעזוב את בית הספר (Rumberger, 1987). גורמים אלה קשורים קשר הדוק גם לרקע של התלמיד, להתנסויות קודמות במסגרות חינוך (למשל, אם למד בגן ילדים), לבריאותו ולמאפיינים של המשפחה (ראו בהמשך) (Lyche, 2010; Rosenthal, 1998).

מאפיינים משפחתיים בולטים המנבאים נשירה הם משפחות מרובות ילדים, משפחות עצמאיות (חד-הוריות), מעורבות נמוכה או נעדרת של ההורים בלמידה והיחסים בין ההורים לילדים (Blondal & Adalbjarnardottir, 2012; De Witte et al., 2013; Johansson, 2019). ממצאי מחקרים רבים קושרים בין רקע חברתי-כלכלי למצבי נשירה מבית הספר (לדוגמה, בלס, 2019; Zhang, 2003; OECD, 2018; Lamb, 2011; Freeman & Simonsen, 2015; Balkis et al., 2016; Alexander et al., 2001). הרקע החברתי-כלכלי של המשפחה נקשר הן לתחושת השייכות והמעורבות שמרגיש התלמיד לבית הספר נוכח הפערים בין מאפייני תוכנית הלימודים לרקע החברתי-תרבותי של משפחתו, הן למצב כלכלי שדוחף ילדים במשפחות אלה לעזוב את הלימודים כדי לטפל באחד מבני המשפחה או לסייע בפרנסת המשפחה. בבריטניה, בארצות הברית ובאוסטרליה נמצא שהרצון למצוא עבודה ולהרוויח כסף הוא סיבה עיקרית בהחלטה לעזוב את בית הספר (Lyche, 2010; Rumberger 1987).

מחקרים גם מראים שרקע חברתי-כלכלי עשוי להיקשר לגורמים אחרים המשפיעים על הסיכון לנשירה. כך, בקרב קבוצות מוחלשות התלמידים לומדים פעמים רבות בבתי ספר חלשים עם מורים החסרים הכשרה מתאימה, הם מושעים מבית הספר עקב בעיות התנהגות ומקבלים פחות מענים חינוכיים מותאמים (Morgan, 2014). נוסף על כך, הם חווים הרבה יותר אירועים מלחיצים ונסיבות קשות המקשות על נוכחות קבועה בבית הספר, על מעורבות בלמידה ועל הצלחה בלימודים (Jia et al., 2016; Zaff et al., 2014). הסבר נוסף לקשר בין רקע חברתי-כלכלי למצבי נשירה הוא הקשר בין קשיים לימודיים לרקע חברתי-כלכלי, כאשר במשפחות עם רקע חברתי-כלכלי חלש חסרים משאבים החיוניים כדי לתת מענה לדרישות הכלכליות הכרוכות בחינוך, למשל ציוד לבית ספר, תשלום על פעילויות נוספות (כמו טיולים וספר מחזור) ושליחת הילד לחוגים (Powell Howard & Anderson, 1978).

מאפייני בית הספר. בצד גורמי סיכון לנשירה ברמת התלמיד, חשוב לבדוק גם גורמי סיכון ברמת בית הספר לנוכח הנתון ולפיו כמחצית ממספר הנושרים בארצות הברית לומדים בכ-12% מבתי הספר ברחבי המדינה (Jia et al., 2016). אומנם במקרים רבים ההרכב הדמוגרפי של התלמידים בבתי הספר האלו הוא זה שנקשר לאחוז הגבוה של הנשירה (למשל משפחות מעוטות יכולת או השתייכות לקבוצות מיעוט, כפי שהוצג בסעיף הקודם), אך גם מאפייני בית הספר עצמו עשויים להשפיע על מידת המוטיבציה והמעורבות של התלמידים בלימודים, ובהתאם, גם על הסיכון שלהם לנשירה.

גורמים הקשורים בבית הספר כוללים מאפיינים מבניים, למשל בית ספר ציבורי לעומת פרטי, מדיניות בית הספר והפרקטיקות הנהוגות בו ואקלים בית-ספרי (De Witte et al., 2013; Lyche, 2010; Freeman & Simonsen, 2015). אקלים בית-ספרי הוא שם כולל לאיכות ולאופי של חיי בית הספר, והוא משקף נורמות, מטרות, ערכים, יחסים בין-אישיים, שיטות הוראה ולמידה ומבנה

ארגוני. ההגדרה הרחבה מקשה על זיהוי הגורמים הספציפיים המשפיעים על נשירה. יש חוקרים הטוענים שבירוקרטיה סבוכה וסביבה הייררכית יכולות ליצור אווירה לא אישית שמקשה על זיהוי תלמידים שנשארים מאחור (Lyche, 2010). מורים ממלאים תפקיד יסודי במערכת בית הספר, ומחקרים רבים מראים את חשיבותו של המורה להישארותו או לאי-הישארותו של התלמיד בבית הספר. איכות היחס של המורה כלפי התלמידים עשויה להיות גורם סיכון כמו גם גורם הגנה. כך גם אקלים היחסים בכיתה והעמדות של המורה או של התלמיד כלפי מורים (Johansson, 2019; Lyche, 2010).

מאפיינים קהילתיים. הגורמים האישיים, המשפחתיים והבית-ספריים אינם יכולים להיבחן שלא בהקשר הרחב יותר של מערכת החינוך בכללותה ושל הקהילה. בקטגוריה זו נכללים תהליכים שיכולים להסליל קבוצות מיעוט, כמו הדרה חברתית, עוני, ואפליה חברתית. עוד כלולים בה המרחב הגאוגרפי שבו מתגוררות המשפחות, בעיות בהסדרי המגורים, מיעוט גני משחקים וגנים ציבוריים, שיעור האבטלה ושיעור הפשיעה. נמצא ששכונות מוחלשות תורמות לאחוז הנושרים בהן וגם מקשות על תושביהן להשתלב עקב היעדר רשתות חברתיות, מיעוט הזדמנויות וריחוק מתרבות הרוב. היעדר ארגון חברתי בקהילות מעין אלה מוביל לסטנדרטים נמוכים בתחום החינוך ולאיכות נמוכה יותר של התשתיות ושל השירותים הזמינים (Bartlett, 2017; De Witte et al., 2013; Johansson, 2019). גורם נוסף שנכלל בקטגוריה זו הוא מחסור בהזדמנויות לתעסוקה או לחניכה. בדנמרק ובנורווגיה, למשל, נמצא שקושי במציאת מקומות להתמחות עבוד תלמידים שלומדים במוסדות חינוך טכנולוגיים ומקצועיים מוביל לנשירתם (Lyche, 2010).

1.2 נשירה בקרב תלמידים בדואים בנגב²

תופעת הנשירה בקרב תלמידים בדואים בנגב (להלן: תלמידים בדואים; תלמידים בחינוך הבדואי, אלא אם יצוין אחרת) חמורה במיוחד, ולתלמידים בחינוך הבדואי ייצוג יתר בקרב התלמידים הנושרים בישראל. אך הנשירה באוכלוסייה הבדואית אינה מקשה אחת. מחקר של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (וייסבלאי, 2018א) מצא הבדלים ניכרים בין רשויות בדואיות: אחוז הנושרים הנמוך ביותר נמצא בלקיה ובתל שבע, ובמועצות האזוריות שבהן שיעור גבוה של יישובים לא מוכרים, אל קסום ונווה מדבר, נמצאו שיעורי הנשירה הגבוהים ביותר. פער בין יישובים מוכרים ליישובים לא מוכרים נמצא גם עשור קודם לכן במחקרם של אבו-באדר וגוטליב (Abu-Bader & Gottlieb, 2008). המחקר מצא כי אחוז הנשירה בקרב תלמידים בדואים ביישובים הלא מוכרים גבוה במיוחד.

בחינה היסטורית של מערכת החינוך באוכלוסייה הבדואית מראה כי לפני קום המדינה מעטים הבדואים שהיו בעלי השכלה, ואורח חייהם ופיזורם ברחבי הנגב הקשו על הקמת מערכת חינוך. גם ההגבלות שהוטלו על האוכלוסייה הבדואית במסגרת הממשל הצבאי מנעו הקמת מערכת חינוך רגילה, ומרבית הילדים נותרו ללא אפשרות להשתלב בחינוך פורמלי. בתי ספר החלו להיבנות רק בשנות השבעים, לאחר סיום הממשל הצבאי בשנת 1966 והקמת היישובים המוכרים. בשנת 1981 הוקמה הרשות לחינוך בדואי, המקבילה לרשות חינוך מקומית לפי חוק לימוד חובה, במטרה למלא את חוק לימוד חובה במקומות שבהם אין רשות מקומית (ברק-מדינה, 2001). תהליך העיור, הקמת בתי ספר והחלת חוק לימוד חובה חנים בקרב האוכלוסייה הבדואית העלו את מספר התלמידים בבתי הספר, ובייחוד את אחוז הבנות בהם (Rudnitzky & Abu Ras, 2012).

² יצוין כי בהתייחסות למקורות שונים שאינם במסגרת המחקר הנוכחי, יוצגו המונחים לתיאור אופי המגורים כפי שהובאו במקור.

בעקבות החשיפה לאורח החיים של האוכלוסייה היהודית בישראל ושל קרוביהם שחיו בגדה המערבית ובעזה, שעומם חודש הקשר לאחר סיום הממשל הצבאי, חל גם שינוי בעמדות של האוכלוסייה הבדואית כלפי חינוך והשכלה (Abu-Rubiyya et al., 1996). מערכת החינוך שהקימה המדינה עבור אוכלוסייה זו נתפסה בתחילה כלא רלוונטית לחייהם, אך במרוצת הזמן ובעקבות אימוץ סטנדרטים מערביים, עלתה החשיבות של השכלה פורמלית וגברה הדרישה לשירותי חינוך (Abu-Saad, 2016). בעשורים שחלפו מאז קום המדינה, ובייחוד עם סיום הממשל הצבאי בשנת 1966 חלו שינויים מרחיקי לכת במערכת החינוך הבדואית: חל שיפור רב בהשכלה של התלמידים בחינוך הבדואי, האוריינות הפכה זמינה כמעט לכולם ומספר התלמידים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים עלה במידה ניכרת (Abu-Bader & Gottlieb, 2009). עם זאת, ואף על פי שבשנים האחרונות הופנו משאבים רבים לסיוע בקידום מערכת החינוך ומערכות תומכות אחרות באוכלוסייה הבדואית, אחוז הלומדים בה עדיין נמוך לעומת קבוצות אוכלוסייה אחרות בישראל (אייל ואח', 2018), ועדיין נותרו חסמים בולטים להתפתחות מערכת חינוך שתוביל להישגים, ובהם היעדר מדיניות הנותנת מענה מותאם לייחוד הלאומי, התרבותי והדתי של המיעוט הערבי בישראל, ומחסור בתשתיות הקיימות ובמשאבים המוקצים לקבוצות אלו (אבו-עסבה, 2006; Brous, 2005).

אחוז הנשירה הגבוה בקרב תלמידים בדואים נקשר גם למצב החברתי-כלכלי של אוכלוסייה זו. היישובים הבדואים הם מן היישובים החלשים ביותר בישראל, והם מצויים באשכול הנמוך ביותר בממד החברתי-כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (וייסבלאי, 2017), מצב המשפיע גם על תפקודה של מערכת החינוך. על פי דוח שנתי של המוסד לביטוח לאומי (אנדבלר ואח', 2019) בשנת 2018 הייתה תחולת העוני בקרב בדואים ביישובים המוכרים קרובה ל-70% – האחוז הגבוה ביותר מבין שאר הקבוצות באוכלוסייה בישראל (שאר האוכלוסייה הערבית, חרדים ויהודים שאינם חרדים), למעט ערביי מזרח ירושלים. דוח מבקר המדינה (מבקר המדינה, 2021) העלה ליקויים רבים הנוגעים למערכות של שירותים ותשתיות ברשויות המקומיות באוכלוסייה הבדואית, ושיעור גבוה במעורבות באירועים הקשורים לפגיעה במשילות. הדוח מצא כי פיתוח התשתיות, בעיקר בתחומי המועצות האזוריות שבהן יישובים לא מוכרים לוקה מאוד בחסר, ונסיבות אלו מקשות על קיום שיגרת למידה ועלולות לתרום לרמת נשירה גבוהה.

את חולשתה של מערכת החינוך הבדואית, את מיעוט מוסדות הלימוד ביישובים לא מוכרים ואת רמת החינוך הנמוכה יחסית אפשר להבין גם על רקע תהליכים חברתיים ופוליטיים רחבים יותר. האוכלוסייה הבדואית בישראל היא קבוצת מיעוט אתני ולאומי הנמצאת בשלב מעבר מחברת מסורתית לחברה הרוכשת דפוסים מודרניים. הרקע החברתי-היסטורי של הבדואים בנגב והשינויים הקיצוניים שחלו באורח חייהם השפיעו במידה רבה על הישגיהם הלימודיים. מערכת החינוך נותרה לא מפותחת לאורך שנים רבות בשל אופן ניהול מערכת החינוך הבדואית מצד המדינה אך גם עקב עניין מועט בהשכלה בתוך הקהילה הבדואית עצמה (אבו רביעה-קוידר, 2006; Abu-Rubiyya et al., 1996). כמו כן מערכת החינוך הבדואית נדרשת להתפתח ולפתח את קבוצת המיעוט בהקשר חברתי ותרבותי שונה מקבוצת הרוב, בעת שקבוצת המיעוט אינה נתפסת כחלק מקבוצת הרוב או מזדהה עימה.

קשיי מערכת החינוך מתבטאים לא רק באחוז ההשתתפות הנמוך אלא גם בהישגי התלמידים ובאיכות צוות ההוראה – ההשכלה והוותק של המורים המועסקים במערכת החינוך הבדואית נמוכים במידה ניכרת משל עמיתיהם המלמדים בבתי יסודיים ועל-יסודיים ברחבי ישראל (אייל ואח', 2018). קשיים נוספים נעוצים במשאבים מצומצמים של בתי הספר ובתשתיות ירודות או חסרות, במספר מוסדות הלימוד הנמוך ביחס לצרכים, בשירותים מעטים לנוער נושר, כמו טיפול של קצין ביקור סדיר ויחידות קידום נוער,

ובמרחק גאוגרפי רב בין בתי המגורים או בין תחנת האוטובוס הקרובה ובין הגן או בית הספר (מבקר המדינה, 2022; אבו רביעה-קוידר, 2006; Abu-Bader & Gottlieb, 2009; ; Abu-Saad et al., 1998; Rudnitzky & Abu Ras, 2012). ההתפתחות הכלכלית והחברתית של המיעוט הערבי בישראל, ובהם גם הבדואים בנגב, מותנית במערכת חינוך שתוביל להישגים גבוהים ולאפשרות של ניעות בעקבות הישגים חינוכיים (עבו-עסבה, 2006), ובו בזמן למערכת החינוך החלשה יש חלק בשימור מצב העוני באוכלוסייה הבדואית, ורמת החינוך הנמוכה מגבילה את האפשרויות העומדות בפני צעירים להשתלב באקדמיה ובשוק העבודה (גולדברג ואח', א"ת; Fargeon, 2018). סוגיית האדמות והבעלות על הקרקע עולה בכל מחקר העוסק באוכלוסייה הבדואית, ואי-יכולתה של המדינה למצוא פתרון לשיתוף פעולה עם האוכלוסייה בנושא זה מקבעת את המצב הנוכחי המצמצם אפשרויות פיתוח בכל תחומי החיים – תעסוקה, חינוך, בריאות, מגורים ועוד (Fargeon, 2018).

כדי להתמודד עם סוגיות אלו הפנתה מדינת ישראל משאבים לצורך קידום צמיחה ופיתוח כלכלי של האוכלוסייה הבדואית באמצעות [החלטת ממשלה 3708](#) על תוכנית חומש לשנים 2012-2016. עם זאת ההחלטה עסקה רק ביישובים המוכרים (להלן: 18 היישובים)³ (אייל ואח', 2018). במסגרת תוכנית חומש זו הופעלו תוכניות ויוזמות רבות בחינוך הבדואי ובהן תוכניות למניעת נשירה, תוכניות להגדלת מספר הזכאים לתעודת בגרות ופתיחת מגמות לימוד בחינוך הטכנולוגי. תוכנית החומש לשנים 2021-2017 אושרה במסגרת [החלטת ממשלה 2397](#), ובמסגרתה הוקמה במשרד החינוך ועדת היגוי שבנתה תוכנית פדגוגית מקיפה הכוללת יעדי תוצאה מדידים ובה עלייה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות, ירידה בשיעור הלא לומדים בכיתה י"ב, צמצום הפער בין תלמידים בחינוך הערבי לתלמידים בחינוך הבדואי וגידול בשיעור הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה (וייסבלאי, 2017).

³ 18 היישובים: 18 יישובי הרשויות המקומיות (עיר, מועצות מקומיות ומועצות אזוריות). ברשימה נכללים היישובים האלה:

- העיר רהט
- המועצות המקומיות חורה, כסיפה, לקיה, ערערה בנגב, שגב שלום, תל שבע
- יישובי המועצה האזורית אל קסום: אום בטין, א-סייד, דריג'את, כוחלה, מולדה, מכחול ותרובין א-צאנע
- יישובי המועצה האזורית נווה מדבר: אבו קוריאנת, קאסר א-סר, ביר הדאג' ואבו תלול.

מגורים בלתי מוסדרים: מגורים מחוץ ל-18 היישובים.

2. מטרות

מטרות המחקר:

1. להציג תמונת מצב של תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב ושל היקפה.
2. לבחון את הצרכים, החסמים והאתגרים בהתמודדות עם תופעת הנשירה, כפי שתופסים אותם בעלי תפקידים, גורמי מפתח ואנשי מקצוע מרכזיים ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה והביטחון החברתי (להלן: משרד הרווחה) ומן הרשויות הבדואיות בנגב העוסקים בנושא הנשירה.
3. לגבש כיווני פעולה לטיפול בתופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב.

שאלות המחקר:

1. מהו שיעור הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב ומהם המאפיינים הייחודיים המתואמים עם שיעור נשירה גבוה באוכלוסייה זו?
2. מהן הסוגיות החברתיות, האישיות והבית-ספריות המאפיינות במיוחד את תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב?
3. אילו פעולות ודרכי עבודה ננקטות כדי לצמצם את תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב? מה אפשר ללמוד עליהן?

3. שיטת המחקר

המחקר התבסס על ארבעה מקורות מידע: סקירת ספרות ניתוח מידע מנהלי; ראיונות עומק חצי מובנים; ניתוח מסמכים רשמיים ומידע זמין באינטרנט על תוכניות למניעת נשירה ולטיפול בה הפועלות בכלל היישובים הבדואים⁴.

3.1 מקורות המידע

(1) סקירת ספרות

כדי לספק תמיכה לקובעי מדיניות ולאנשי מקצוע במציאת פתרונות לתופעת הנשירה, נערכה סקירת ספרות העוסקת בגורמים לנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב ובשאלות כיצד אפשר למנוע מתלמידים לעזוב את בית הספר ואילו תמריצים אפשר להציע דרך תוכניות התערבות שיופעלו בבית הספר ובקהילה כדי להגביר את הנוכחות בבית הספר. כדי לענות על שאלות אלו נבחנה הספרות המקצועית שנכתבה בתחום. בראש ובראשונה נכללו במסמך סקירות ספרות שיטתיות שכל אחת מהן כללה ניתוח של עשרות ולעיתים של מאות מאמרים וכן מחקרים שנכתבו על הגורמים לנשירה ועל האמצעים למניעתה. נוסף על כך, נכללו מאמרים על מודלים ותוכניות התערבות מרחבי העולם שנמצאו מוצלחים במיוחד לצמצום תופעת הנשירה, וכן מחקרים בקרב החברה הבדואית בנגב בנושא זה.

(2) ניתוח מידע מנהלי

הניתוח נועד ללמוד על שני ההיבטים של תופעת הנשירה: על נשירה גלויה ועל מאפיינים של נשירה סמויה. ניתוח המידע הסתמך על הקבצים בחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך וכלל: קובצי תלמידים, קובצי מוסדות, קובצי מיצ"ב ואקלים בית-ספרי וקובצי קב"ס-נט, המשמשים את קציני הביקור הסדיר למעקב אחר התלמידים שבטיפולם. כמו כן, לבקשת החוקרים, סומנו בקבצים תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים⁵. המידע נותח בתוכנת SPSS. כדי ללמוד על ההבדלים בין קבוצות באוכלוסייה, החוקרות השתמשו במבחן chi-square (χ^2) בנוגע למדדים קטגוריאליים והתפלגויות (באחוזים), ובמבחן one-way Anova בנוגע למשתנים רציפים. כדי ללמוד מהם המאפיינים של התלמידים המתואמים ביותר עם נשירה גלויה, בוצע מבחן רגרסיה רב-משתנית (cox regression), שהשווה בין תלמידים שנשרו מבית הספר ובין תלמידים שלא נשרו מבית הספר (מבחן בינארי), בקרב כלל האוכלוסייה ובקרב תלמידים בדואים בנגב בפרט. מטרתה של רגרסיית cox היא ניתוח הישרדות, כלומר היא מאפשרת לבחון את המשתנים הנבחרים בקרב שתי הקבוצות: תלמידים שנשרו לעומת תלמידים שלא נשרו, בהתייחסות למשך הזמן שעבר עד להתרחשות אירוע מסוים (במקרה זה, נשירת התלמיד). הסיכוי של תלמיד לנשור מחושב כ-Odds Ratio (OR) עם רווח בר סמך של 95% (Confidence Interval; CI) ועל ידי המקדם B.

⁴ הן 18 היישובים הן המגורים הבלתי מוסדרים.

⁵ ראו הערה 3 לעיל.

- **נשירה גלויה:** מידע על הנשירה הגלויה נאסף על ידי מדידת שיעורי התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בין השנים 2014 ל-2019. לצורך זיהוי תלמידים אלו, אותרו בכל שנתון מי שהיו רשומים כתלמידי כיתה ו' בשנה מסוימת ולא הופיעו כרשומים במערכת חינוך פורמלית בשש השנים שלאחר מכן, (שיעור נשירה קוהורטי 6 שנתי). כיתה ו' נבחרה ככיתה המייצגת את שנתון הגיל, נוכח בדיקה שהעידה על מיעוט דיווח על עזיבה בבית הספר היסודי מצד אחד (1% מן התלמידים שהתחילו כיתה א' בשנת 2013 לא היו רשומים במסגרות חינוך פורמליות בשנת 2018, כאשר היו אמורים ללמוד בכיתה ו' (עיבוד של מכון ברוקדייל לנתוני חדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך), וריבוי הנשירה בחטיבת הביניים מן הצד האחר. מן הראיונות עולה כי ייתכן ששיעור עוזבים של 1% במהלך בית הספר היסודי אינו משקף את המציאות, ואחוז העוזבים בפועל גבוה יותר, אך מכיוון שתלמידים אלו אינם מדווחים ונגרעים מן המצבת אין אפשרות לזהות אותם בנתונים מנהליים. ההתייחסות לשנתון במחקר זה נעשתה לפי שנת סיום 12 שנות לימוד. לדוגמה, תלמידי שנתון 2019 היו בכיתה ו' בשנת 2013, כך שהיו אמורים ללמוד בכיתה י"ב בשנת 2019. הנתונים אפשרו לעקוב אחר שיעור התלמידים המצטבר שעזבו את מערכת החינוך לאחר כיתה ו' ולא סיימו 12 שנות לימוד. ניתוח מידע זה אפשר גם לאפיין שלוש קבוצות עיקריות, על פי המעמד הסופי שאליו הגיעו תלמידי כיתות ו' כעבור שש שנים: תלמידים הלומדים במסגרת בפיקוח משרד החינוך; תלמידים הלומדים במסגרת זרוע העבודה בפיקוח משרד הרווחה; תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לאחר כיתה ו' ואינם רשומים עוד במסגרת חינוך פורמלית. מדידה של שיעור תלמידים אלו מאפשרת ללמוד על מאפייני תופעת הנשירה בכלל ובאוכלוסייה הבדואית בפרט. אומנם, בין התלמידים העוזבים נכללים הן תלמידים שנשרו הן תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד מסיבות אחרות, לדוגמה תלמידים שעזבו את הארץ או נפטרו, אך מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אפשר לראות כי מדובר במספרים קטנים במיוחד (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021א; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021ב).
- **מאפיינים של נשירה סמויה:** מקרב התלמידים הלומדים זהו פריטים מאפיינים לנשירה סמויה המצויים בשאלון אקלים בית-ספרי, ונבנה מדד אגרגטיבי המאפיין היבטים מרכזיים של נשירה סמויה שמאפשר השוואה בין קבוצות. המדד נסמך על שלושה קבצים:
 1. קובץ אקלים בית-ספרי בשנים 2015-2019 שמועבר על ידי ראמ"ה במסגרת מבחני המיצ"ב ונמצא בחדר המחקר הווירטואלי (רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2019).
 2. מידע ממבחני פיז"ה 2012 שבהם הועבר שאלון המתייחס למעורבות תלמידים (engagement), וממנו אפשר ללמוד על מאפיינים של נשירה סמויה (ראו אצל: בן רבי ואח', 2014).
 3. קובץ נתונים של הקב"ס-נט שממנו אפשר לזהות את התלמידים המטופלים על ידי קצין ביקור סדיר (קב"ס) ורשומים במערכת החינוך (ראו גם: ברוך-קוברסקי ואח', 2018).

זיהוי הפריטים המאפיינים נשירה סמויה נעשה בשלושה שלבים:

שלב ראשון: נעשתה השוואה בין הגורמים בשאלון האקלים הבית-ספרי ובין הגורמים במבחן פ"ז⁶ 2012 (ראו **לוח ב-1** בנספח ב'). מכיוון שאי אפשר לזהות תלמידים שנבחנו בשני המבחנים לא ניתן היה לבצע מתאם בין המבחנים. עם זאת, ההשוואה אפשרה זיהוי של תחומי תוכן דומים בין המבחנים.

שלב שני: בוצע ניתוח גורמים בין מדדי האקלים, והתקבלו תשעה גורמים מסכמים בנוגע לכלל התלמידים ועוד שני גורמים הרלוונטיים רק לתלמידי כיתות י'-י"א (ראו **לוח ב-2** בנספח ב').

שלב שלישי: בוצעו רגרסיות בין תשעת הגורמים שעלו מניתוח הגורמים (כמשתנים בלתי-תלויים) ובין אחוז תלמידים מטופלי קב"ס מקרב הלומדים, כמאפיין של נשירה סמויה (כמשתנה תלוי), וזאת כדי לבדוק לאילו מן הגורמים האלה יש קשר חזק יותר עם אחוז גבוה של מטופלי קב"ס שרשומים במסגרת חינוך פורמלית. ממצאי הרגרסיה העלו כי הקשר החזק ביותר היה לארבעה גורמים המתייחסים למצבי נשירה סמויה⁷ (ראו **לוח ב-3 ולוח ב-4** בנספח ב'): (1) היעדרויות ואיחורים; (2) אווירה לא טובה בכיתה; (3) חוסר מוטיבציה ללימודים; (4) קורבנות לאלימות חמורה.

(3) ראיונות עומק חצי מובנים

נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם 43 בעלי תפקידים, גורמי מפתח ואנשי מקצוע ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה ומן הרשויות הבדואיות בנגב הקשורים לתופעת הנשירה. כמו כן רואיינו חמש יועצות חינוכיות (להלן: יועצות) ושלוש תלמידות שנשרו ממערכת החינוך ונערכו פגישות עם שני בעלי תפקידים במטה תוכנית החומש העוסקים בתחום החינוך (ראו **לוח 1**). מן הראיונות ביקש צוות המחקר ללמוד על מאפייני תופעת הנשירה בכלל היישובים של האוכלוסייה הבדואית בנגב, על יישום המדיניות לטיפול בנשירה ולמניעתה, על בעלי התפקידים העוסקים בנושא, על המענים הקיימים ועל הנעשה בכל יישוב. הראיונות אף נועדו להתחקות אחר החסמים והכוחות המעכבים או מסייעים להתמודדות עם נשירה בכלל היישובים. הראיונות עסקו בתוכניות ובמשאבים הקיימים לטיפול בנשירה ולמניעתה ובמי מהם שנתפסו כמוצלחים על ידי המרואיינים. השאלות הותאמו למרואיינים⁸, לתפקידם או לקשר שלהם לתופעת הנשירה.

⁶ בשנה זו הועבר כחלק ממבחן פ"ז^ה הבין-לאומי שאלון שבחן מדדים שונים המתייחסים ל-engagement (לפירוט מלא ראו בן רבי ואח', 2014).

⁷ לצורך אחידות בין הכיתות הוחלט שלא לעשות שימוש במדדים שרלוונטיים רק לכיתות י'-י"א.

⁸ למעט התלמידות והיועצות שרואיינו, שהיו כולן נשים, ציטוטיהם של יתר המרואיינים יופיעו בגוף הטקסט בלשון זכר כדי לשמור על אנונימיות המרואיינים.

לוח 1: פירוט המרואיינים, לפי ארגון ולפי תפקיד

מספר המרואיינים	תפקיד	ארגון
3	משרד החינוך	המטה הארצי
2	מטה תוכנית החומש	
2	ניהול תוכניות למניעת נשירה	
9	משרד החינוך	מטה מחוז דרום
6	משרד הרווחה	
9	מנהלי מחלקות חינוך	רשויות בדואיות
1	מנהלי מחלקות רווחה	
6	יחידת ביקור סדיר	
2	יחידת קידום נוער	
2	רכזי 360° – התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון	
3	חינוך בלתי פורמלי	
5	יועצות חינוכיות	בתי ספר
3	תלמידות שנשרו	

תהליך היישוג של המרואיינים נערך בשיטת כדור השלג. בתחילה נקבעו ראיונות עם מנהלי מחלקות החינוך מתשע הרשויות הבדואיות בנגב ועם חמישה בעלי תפקידים מרכזיים ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה. ראיונות אלו הניבו גישה למשתתפים נוספים, הן ברמת המחוז הן ברמת הרשות, ואיתם נוצר קשר כדי ללמוד גם מהם על תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית. שני בעלי תפקידים ממשרד החינוך (מחוז דרום) ואחד מבעלי התפקידים ממשרד החינוך ברמת המטה סיימו כבר את תפקידם הציבורי במועד הראיון, והשיחה איתם אפשרה לקבל נקודת מבט רחבה על תופעת הנשירה, על מאפייניה ועל המענים שניתנו לאורך השנים. הראיונות עם שלוש התלמידות נערכו כגישוש לקראת ראיונות נרחבים עם תלמידים ומשפחותיהם. רכיב זה בסופו של דבר לא יצא אל הפועל, והראיונות הוטמעו במחקר. ראיונות אלו אפשרו בחינה של שלושה מקרים ייחודיים מנקודת מבטן של הנושרות.

45 ראיונות בוצעו בשיחת וידאו (Zoom), שלושה ראיונות בוצעו פנים אל פנים, ושלושה בשיחת טלפון. הראיונות נמשכו בין 20 ל-120 דקות ונערכו בין חודש דצמבר 2019 לחודש דצמבר 2020. הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו באמצעות תוכנת Atlas.ti 8 לניתוח איכותני בגישת הניתוח התמטי האיכותני. את הנתונים עיבדו שלוש החוקרות שבצוות המחקר במכון באופן שביסס את מהימנות הניתוח (מהימנות בין שופטות).

בשלב הראשון זוהו בראיונות היגדים המתייחסים לתחומי תוכן משותפים שבלטו בראיונות, על פי חלוקה לנושאים רחבים (לדוגמה: היגדים העוסקים בסוגיות הנוגעות לתשתיות, היגדים המתייחסים להיבטים הקשורים למסורת, היגדים שמדגישים את הגורמים לנשירה). כל חוקרת ניתחה קבוצת ראיונות בנפרד, על פי נושאים אלו.

בשלב השני כל חוקרת קיבלה כמה נושאים רחבים מן השלב הראשון, ואותם היא ניתחה. כך יכלו החוקרות לעבד את כלל הנתונים יחד ולבחון את מהימנותם. ההיגדים השונים חולקו על פי הנושאים, וכל חוקרת רשמה במקום המתאים בתוכנת הניתוח הסברים והערות רלוונטיות שיוכלו לשרת את החוקרות האחרות. בהתאם לתובנות שעלו נערכו דיוקים והתאמות בין החוקרות, והתמות אורגנו מחדש לשישה נושאים: ברמת המקור עלו שתי תמות – תמה הנוגעת לסוגיות הקשורות למבני בתי הספר ולהסעות, ותמה העוסקת במאפיינים תרבותיים וחברתיים הייחודיים לאוכלוסייה הבדואית בנגב. ברמת המזו והמיקרו עלו תמות הנוגעות לפיתוח תמונת עתיד, לעבודה עם הורים, להכשרת הצוותים החינוכיים, לאקלים בית-ספרי ולנשירה סמויה.

(4) ניתוח מסמכים רשמיים ומידע זמין באינטרנט

כדי ללמוד על מגוון התוכניות למניעת נשירה ולטיפול בה הפועלות בכלל היישובים הבדואים ועל מאפייניהן נאסף מידע מספר התוכניות של תוכנית החומש ומתוכניות שמפעילה 360° – התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (להלן: התוכנית הלאומית) בעזרת דוח סטטוס שהופק לתאריכים ספטמבר 2019 עד יולי 2020. כמו כן נאסף מידע נגיש מן האינטרנט דרך מנועי חיפוש מקובלים כדי ללמוד על מאפייניהן ועל מטרותיהן של תוכניות שונות הפועלות בשטח למניעת נשירה ולטיפול בה. יש לציין כי מנעד התוכניות האלה יכול לכלול גם תוכניות שאין להן מאפיינים ישירים של מניעת נשירה, והן פועלות לחיזוק מיומנויות הנתפסות כמצמצמות נשירה, כמו חיזוק ידיעת השפה העברית או עבודה עם הורים לילדים בגיל הרך. כמו כן ישנן תוכניות הפועלות באופן מקומי או דרך ארגונים שונים ומחזקות את המסגרת התומכת שמקדמת התמדה בבית הספר, כמו תוכניות שיוצרות מנהיגות יישובית או מחזקות תמונת עתיד. בשל המגוון הרחב והצורך לתחום את החיפוש התמקדנו במחקר הנוכחי בתוכניות שנושא מניעת נשירה או טיפול בה הוא רכיב מוצהר בהגדרתן והן מיועדות בפירוש לכך. רובן פועלות כתוכניות תוספתיות לחינוך הפורמלי.

3.2 אתיקה

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה במכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל וקיבל את אישור המדען הראשי במשרד החינוך לצורך ביצוע הראיונות עם היועצות החינוכיות בבתי הספר. המרואיינים מילאו טופס הסכמה מדעת או הביעו את הסכמתם בעל פה להשתתפות במחקר, והובהר להם כי השתתפותם היא בהתנדבות וכי סירוב להתראיין לא יפגע בהם.

4. ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו להלן בשלושה פרקים המשלבים את שלושת מקורות המידע: (1) ייחודיותה של תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב; (2) מאפייני תופעת הנשירה – סוגיות מרכזיות; (3) טיפול בנשירה ומניעתה – רפורמות, תוכניות ומענים.

4.1 ייחודיותה של תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב

פרק זה בוחן את היקף תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית ואת ייחודיותה לעומת ביטוייה בכלל האוכלוסייה בישראל ולעומת קבוצות מובחנות אחרות באוכלוסייה בישראל⁹. באמצעות ניתוח המידע המנהלי, נבחנו שיעור תלמידי שנתון הגיל שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, ואינם רשומים בה עוד (להלן גם: 'שאינם רשומים' או 'עוזבים'), מגמות במשך השנים והבדלים בין קבוצות: בנים ובנות, ומתגוררים ב-18 היישובים או במגורים בלתי מוסדרים.

4.1.1 היקף תופעת הנשירה ומאפייני הנושרים

הפרק עוסק בהיקף תופעת הנשירה של תלמידים בדואים על ידי בדיקה של מעמד הסופי של תלמידי שנתון 2019, ואיתור של תלמידי השנתון שעזבו את מערכת החינוך אחרי כיתה ו' ולא סיימו 12 שנות לימוד (מדד של שיעור נשירה קוהורטי שש-שנתי). השוואה בין תלמידים בחינוך הבדואי ובין קבוצות אחרות באוכלוסייה בישראל תאפשר לנו למקם את תופעת הנשירה בחינוך הבדואי בהקשר החברתי בישראל.

תלמידי השנתון חולקו לשלוש קבוצות על פי מעמד הסופי: (1) תלמידים שבשנת 2019 נשארו במסגרת בפקוח משרד החינוך; (2) תלמידים שעזבו מסגרות בפקוח משרד החינוך ועברו למסגרות חינוך חלופיות בפקוח משרד הרווחה; ו-(3) תלמידים שעזבו את מערכת החינוך ובשנת 2019 ואינם רשומים עוד במסגרת חינוך פורמלית.

⁹ ראו **לוח ד-10** בנספח ד' המציג את מאפייניהם של הלומדים והנושרים בשנתון 2019 בקרב כלל התלמידים בישראל **ולוח ד-13** בנספח ד' המציג את התפלגות וממוצע גיל הנשירה בשנתון 2019 בקרב כל התלמידים בישראל.

עיקרי הממצאים

- לתלמידים בחינוך הבדואי יש ייצוג יתר בקרב התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד: בשנתון 2019 שיעור התלמידים הבדואים מקרב כלל תלמידי ישראל עמד על 4.8%, בעוד שיעורם מקרב התלמידים שעזבו את מערכת החינוך אחרי כיתה ו' ולא סיימו 12 שנות לימוד היה 12%¹⁰.
- שיעור העוזבים את מערכת החינוך מקרב הבדואים (19.5%) גבוה במידה ניכרת משיעור העוזבים בכלל האוכלוסייה (7.9%) ומשיעורם של העוזבים מקבוצות ייחודיות אחרות באוכלוסייה, ובכך הוא ממצב את תופעת הנשירה בקרב בני הנוער בחינוך הבדואי כתופעה ייחודית הן לעומת כלל האוכלוסייה בישראל הן לעומת שאר האוכלוסייה הערבית.
- לעומת קבוצות אחרות באוכלוסייה בישראל, מסגרות בפיקוח משרד הרווחה הן חלופה חינוכית עבור שיעור גבוה יותר של תלמידים בחינוך הבדואי (4.5%) לעומת תלמידים יהודים במחוז דרום (2.1%), אך השיעור דומה לאחוזים שנמצאו בקרב כלל האוכלוסייה הערבית בישראל (4.7%).
- בכלל האוכלוסייה, וכך גם באוכלוסייה הבדואית, מסגרות בפיקוח משרד הרווחה הן חלופה בעיקר עבור בנים. כלל התלמידים בחינוך הבדואי שסיימו את לימודיהם במסגרות אלו מהווים 18.6% מן התלמידים שעזבו מסגרות בפיקוח משרד החינוך.
- לתלמידים בחינוך הבדואי שעזבו את לימודיהם לפני סיום 12 שנות לימוד יש מאפיינים חברתיים ולימודיים הממצבים אותם כקבוצה חלשה יותר לעומת התלמידים בחינוך הבדואי שהתמידו בלימודיהם: יותר תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים (46.4% לעומת 31.1%, בהתאמה), ממוצע נמוך יותר של שנות השכלת הורים (5.4 שנים לעומת 6.8, בהתאמה), והישגים לימודיים נמוכים יותר (פער של כ-30 נקודות במבחני המיצ"ב).

היקף הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי

76% מן התלמידים בחינוך הבדואי בשנתון 2019 התמידו במסגרות בפיקוח משרד החינוך, ו-4.5% נוספים עברו למסגרות בפיקוח משרד הרווחה. לעומתם, 19.5% מתלמידי השנתון עזבו את מערכת החינוך אחרי כיתה ו', לא סיימו 12 שנות לימוד ואינם רשומים עוד במסגרות חינוך פורמליות (ראו **תרשים 1**). שיעור התלמידים בחינוך הבדואי שעזבו את מערכת החינוך (19.5%) גבוה במידה ניכרת משיעורם של מי שעזבו מקרב כלל האוכלוסייה (7.9%), $(\chi^2(1) = 1253.38, p < .001)$, יותר משיעור התלמידים העוזבים באוכלוסייה הערבית (ללא בדואים בנגב וערביי מזרח ירושלים) שעמד על 5.3%, ויותר משיעור התלמידים העוזבים באוכלוסייה היהודית הכללית (לא כולל חרדים) שעמד באותה עת על 3.8%. ניתוח רגרסיה רב-משתנית מצא כי הסיכוי של תלמיד בחינוך הבדואי לעזוב את בית הספר לפני סיום 12 שנות לימוד היה גבוה (OR) כי 1.54 מן הסיכוי של תלמידים באוכלוסייה היהודית הכללית ($B = 0.43, CI 1.43-1.66, p < .001$; ללוח הרגרסיה המלא ראו נספח ג').

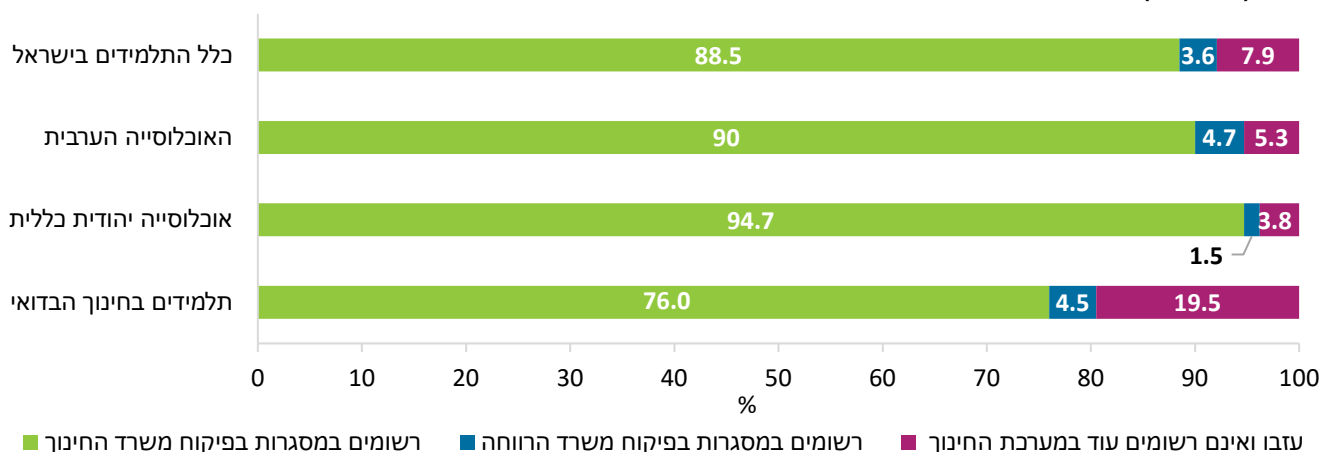
מעמדם הסופי, כלומר המסגרת שבה היו רשומים בשנת 2019, של 4.5% מן התלמידים בשנתון 2019 היה במסגרות בפיקוח משרד הרווחה. חלק מן החינוך הטכנולוגי/מקצועי ניתן במסגרת בתי ספר מקצועיים של היחידה להכשרת נוער באגף להכשרה

¹⁰ קבוצות נוספות שלהן יש ייצוג יתר בולט בקרב העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד הן ערביי מזרח ירושלים (4.8% מן האוכלוסייה ו-18.5% מן העוזבים) וחרדים (17.3% מן האוכלוסייה ו-30.4% מן העוזבים).

מקצועית במשרד הרווחה. בתי ספר אלה מתאפיינים בחינוך מקצועי-תעסוקתי, והמאפיין הייחודי שלהם, לעומת בתי הספר המקצועיים שנמצאים בפיקוח משרד החינוך, הוא כי תלמידים בבתי הספר אלו משלבים בלימודיהם עבודה בשכר. מערכת ההכשרה המקצועית היא חלופה מרכזית לבני נוער שהתקשו במערכת החינוך הפורמלית של משרד החינוך או נפלטו ממנה, והיא מאפשרת לתלמידיה לרכוש מקצוע וניסיון תעסוקתי במהלך הלימודים ובכך מקדמת את אפשרויותיהם להשתלבות תעסוקתית וחברתית בעתיד (וייסבלאי, 2018), וכן נותנת מענה מסוים לצורך של בני נוער לעבוד בשכר כדי לסייע בכלכלת המשפחה.

תלמידים הלומדים במסגרות בפיקוח משרד הרווחה נשרו ממסגרות בפיקוח משרד החינוך אך לא עזבו לגמרי את המערכת הפורמלית, ועברו למסלול לימודי חלופי. לכן, ההתייחסות אליהם במחקר זה היא כאל לומדים. מסגרות חלופיות אלו עשויות לשמש חלופה לנשירה ממסגרות בפיקוח משרד החינוך בהינתן כי 18.8% מכלל התלמידים באוכלוסייה הבדואית בנגב, שלא התמידו בלימודיהם במסגרות בפיקוח משרד החינוך, מצאו מענה במסגרות בפיקוח משרד הרווחה. עם זאת, מן המחקר אי אפשר ללמוד מה היה קורה אלמלא היו התלמידים עוברים למסגרות אלו, ואם בהעדרן הם היו נושרים ממסגרות חינוך פורמליות. מסגרות אלו מהוות בחינוך הבדואי (כמו גם בכלל האוכלוסייה בישראל) חלופה חינוכית בעיקר עבור הבנים (7.3% מן הבנים בחינוך הבדואי בשנתון 2019 לעומת 1.6% מן הבנות; $\chi^2(1) = 123.35, p < .001$) (מאפייני התלמידים בחינוך הבדואי בשנתון 2019 שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד וההבדלים בינם ובין המתמידים במסגרת בפיקוח משרד החינוך מוצגים בלוחות **ד-5** ו-**ד-6** בנספח ד', וההבדלים בין תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד ובין המתמידים במסגרת בפיקוח משרד הרווחה מוצגים בלוחות **ד-7** ו-**ד-8** בנספח ד').

תרשים 1: מעמד סופי של תלמידים בשנתון 2019^א: כלל התלמידים בישראל, אוכלוסייה יהודית כללית ותלמידים בחינוך הבדואי (באחוזים)

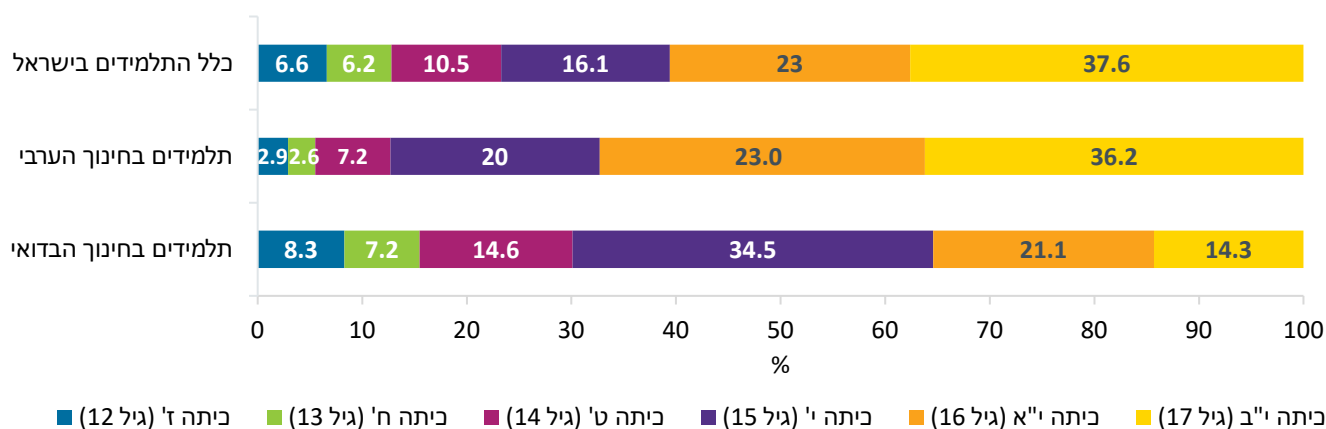


^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

הערה: סך הכול תלמידים בשנתון 2019: תלמידים באוכלוסייה הבדואית – 6,391; כלל האוכלוסייה הערבית (ללא בדואים בנגב וערביי מזרח ירושלים) – 25,197; כלל האוכלוסייה – 131,864; אוכלוסייה יהודית כללית (ללא חרדים) – 71,130

כאשר מסתכלים רק על קבוצת תלמידי שנתון 2019 שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, כלומר מי שאינם רשומים עוד במערכת החינוך בשנה זו, ובוחנים את שיעורם בכל שלב חינוך, מודגשת עוד יותר מגמת העזיבה השונה בין התלמידים בחינוך הבדואי ובין התלמידים בכלל האוכלוסייה בישראל. **תרשים 2** מראה את הפערים הבולטים שבין מגמות העזיבה בין האוכלוסיות. אפשר לראות כי בעוד בקרב כלל האוכלוסייה של שנתון 2019 עזיבת מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד מתרחשת בעיקר בגילי 16-17 (60.6% מן התלמידים שעזבו את מערכת החינוך עזבו אותה בגילים אלו, ו-59.2% בקרב תלמידים בחינוך הערבי, ללא בדואים בנגב וערביי מזרח ירושלים), בקרב התלמידים בחינוך הבדואי בגילים אלו עזבו רק 35.4% מכלל התלמידים שלא סיימו 12 שנות לימוד. בצד זאת, בחינוך הבדואי בולטת עזיבה של מערכת החינוך המתרחשת בכיתה י', בגיל 15 (34.5% לעומת 16.1% בכלל האוכלוסייה). כאשר מסתכלים על מכלול נתונים אלו אפשר לומר כי בכלל האוכלוסייה, כמו גם בקרב האוכלוסייה הערבית ללא בדואים בנגב וערביי מזרח ירושלים, עזיבת מערכת החינוך ממוקדת בגילי 16-17 ואילו בקרב התלמידים בחינוך הבדואי העזיבה מתחילה בגיל צעיר יותר, והיא מתפרסת על פני יותר שנים, בדגש על בולטות ניכרת בגיל 15.

תרשים 2: שנתון 2019^א: התפלגות גילי התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, כלל התלמידים בישראל ותלמידים בחינוך הבדואי^ב (באחוזים)



^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^ב סך הכול תלמידים בישראל – 10,410 גיל נשירה ממוצע – 15.6 (סטיית תקן 1.5); שאר התלמידים בחינוך הערבי (ללא בדואים בנגב וערביי מזרח ירושלים) – 25,197; גיל נשירה ממוצע – 15.8 (סטיית תקן 1.79); מספר התלמידים הבדואים בנגב – 1,249; גיל נשירה ממוצע – 15.0 (סטיית תקן 1.4)

מי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים

מחקרם של אבו עסבה ואח' (2013) מצא כי בקרב האוכלוסייה הבדואית תלמידים נושרים גלויים (לעומת נושרים סמויים או מי שלא נשרו) מתאפיינים בהישגים לימודיים נמוכים יותר, בדימוי עצמי שלילי יותר ובהערכה עצמית כתלמיד נמוכה יותר, והם מביעים עניין רב יותר בהשתלבות בעבודה וברכישת עצמאות כלכלית מאשר בלימודים. הדבר נכון לנערים ולנערות כאחד. כמו כן במחקרם נמצא כי בקרב קבוצת הנושרים הגלויים השכלת ההורים היא הנמוכה ביותר וכך גם אחוז האבות העובדים במשרה מלאה, יש יותר משפחות השומרות על מסורת בבית, המצב החברתי-כלכלי של משפחות אלה נמוך יותר לעומת הקבוצות האחרות, וההורים מכגינים את היחס השלילי ביותר ללימודים. ממצאים אלה נמצאו רלוונטיים יותר לתלמידים בגילי בית הספר התיכון מאשר לתלמידים בחטיבות הביניים.

כדי לחדד את ההבנה בנוגע למאפייניהם של התלמידים הנושרים בחינוך הבדואי, נבחנו במחקר הנוכחי הבדלים בין מי שעזבו את מערכת החינוך ולא סיימו 12 שנות לימוד בשנתון 2019 ובין התלמידים הרשומים בה (להלן גם: 'לומדים' או 'מתמידים'). ההבדלים נבדקו בשלושה תחומים: מאפיינים אישיים, מאפיינים משפחתיים ומאפיינים בית-ספריים. המשתנים בכל תחום נלקחו מתוך מכלול המשתנים הקיימים בקובצי התלמידים ובקובצי בתי הספר הנמצאים בחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך. התלמידים הלומדים כוללים הן את הלומדים במסגרות בפיקוח משרד החינוך הן את הלומדים במסגרות בפיקוח זרוע העבודה במשרד הרווחה. **לוחות 2-4** מציגים את מאפייני התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד (ובשנת 2019 אינם רשומים עוד במערכת החינוך), את מאפייני התלמידים הלומדים וכן את מאפייני כלל התלמידים בחינוך הבדואי – הן תלמידים שעזבו הן תלמידים שהתמידו (למאפייני הלומדים לפי סוג פיקוח ראו **לוח ג-1** בנספח ג', וכן **לוחות ד-5** עד **ד-8** בנספח ד').

מן ההשוואה עולה כי בקרב התלמידים בחינוך הבדואי, מאפייניהם האישיים, המשפחתיים והבית-ספריים של מי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, מייצגים קבוצה חלשה יותר חברתית ולימודית מזו של התלמידים שהתמידו בלימודיהם, בדומה לממצאי מחקרם של אבו עסבה ואח' (2013):

- **מאפיינים אישיים:** התלמידים שעזבו את מערכת החינוך התאפיינו בהישגים לימודיים נמוכים מהישגיהם של המתמידים ב-38 נקודות במבחן המיצ"ב שאליו ניגשו בכיתה ה' (ציון ממוצע של 432 נקודות לעומת ציון ממוצע של 470 נקודות בקרב המתמידים), ונמוכים ב-27 נקודות במבחן המיצ"ב שאליו ניגשו בכיתה ח' (ציון ממוצע של 418 נקודות לעומת ציון ממוצע של 445 נקודות בקרב המתמידים)¹¹. ההבדלים בין המתמידים לעוזבים בשתי המדידות נמצאו מובהקים (ראו **לוח 3**; וראו **לוח ד-12** בנספח ד' להבדלים בהישגים בלימודים בין בנים לבנות).
- **מאפיינים משפחתיים:** הן בקרב המתמידים הן בקרב העוזבים נמצא מספר דומה של ילדים במשפחה, והוא עומד על 5.1 ילדים בממוצע. נמצא כי **מספר שנות הלימוד הממוצע של הורי התלמידים** שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות

¹¹ חשוב להזכיר כי התלמידים שנבחנו בבחינות המיצ"ב בכיתה ח' אינם כוללים תלמידים שנשרו מלימודיהם לפני כן.

לימוד נמוך יותר (5.4 שנים לעומת 6.8 שנים בקרב המתמידים, ראו **לוח 4**). בשתי הקבוצות (המתמידים והעוזבים) מדובר על ממוצע נמוך מאוד של שנות השכלת הורים לעומת הממוצע הכלל ארצי, העומד על 13.1 שנות לימוד להורי התלמידים בשנתון 2019 בישראל (ראו **לוח ד-11** בנספח ד'). ניתוח רגרסיה (ראו **לוח ג-1** בנספח ג') הראה כי הסיכוי לעזוב את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד (OR) עולה פי 1.64 עבור תלמידים שלהוריהם 0-5 שנות לימוד לעומת הורים שלהם 12 שנות לימוד ($B = -0.49$; $CI\ 0.57-0.66$; $p < .001$). בדיקה מעמיקה יותר של מאפיין השכלת ההורים (ראו **לוח ד-13** בנספח ד') מצאה כי הפער בין השכלת הוריהם של התלמידים שעזבו להשכלת הוריהם של התלמידים שהתמידו מתקיים רק בקרב המתגוררים ב-18 היישובים (7.8 שנות לימוד בממוצע [סטטית תקן 5.4] עבור הורי התלמידים המתמידים, לעומת 6.2 שנות לימוד בממוצע [סטטית תקן 5.2] עבור הורי העוזבים, $p < .001$). במגורים הבלתי מוסדרים, לכלל ההורים מספר שנות השכלה נמוך במיוחד, ואין הבדל בין שנות ההשכלה של הורי העוזבים לשנות ההשכלה של הורי המתמידים (להבדלים בהשכלת הורים ממוצעת בקרב בנות מתמידות ועוזבות ובקרב בנים מתמידים ועוזבים, בהתאמה, על פי אופי המגורים ראו **לוחות ד-14** ו-**ד-15** בנספח ד').

■ **מאפיינים בית-ספריים**¹²: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך ולא סיימו 12 שנות לימוד למדו בבתי ספר יסודיים שהתאפיינו כחלשים יותר מבתי הספר שבהם למדו תלמידים שהתמידו בלימודיהם (ראו **לוח 4**). עם זאת, על אף ההבדלים המובהקים בין ממוצעי בתי הספר, מדובר על הבדלים קטנים בלבד שאינם בעלי חשיבות (הבדל בסטיית התקן קטן מ-0.2), למעט האחוז הממוצע של **מורים משכילים**. בבתי הספר שבהם למדו תלמידים שעזבו שיעור המורים הממוצע ללא השכלה אקדמית היה 17.1% לעומת 15.8% בממוצע בבתי הספר שבהם למדו תלמידים שהתמידו בלימודיהם. מבחן הרגרסיה (ראו **לוח ג-1** בנספח ג') מצא כי שיעור נמוך של המורים המשכילים הוא גם המאפיין הבית-ספרי שמעלה במיוחד את הסיכוי לעזיבה של בית הספר לפני סיום 12 שנות לימוד. כאשר האחוז הממוצע של המורים בבית הספר היסודיים שהיו ללא השכלה אקדמית היה 30% ויותר אזי הסיכוי לעזיבת בית הספר לפני סיום 12 שנות לימוד (OR) עלה פי 1.71, וזאת לעומת בתי ספר שבהם ממוצע המורים ללא השכלה אקדמית היה עד 9% ($B = 0.54$; $CI\ 1.43-2.05$; $p < .001$).

לוחות 2-4 מציגים את כלל ההבדלים בין עוזבים למתמידים בחינוך הבדואי בשנת 2019, במאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים (להרחבה ראו **לוחות ד-3** ו-**ד-4** בנספח ד' המציגים את ההבדלים בין תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד המתגוררים ב-18 היישובים לעומת אלו המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים).

¹² כמאפיינים בית-ספריים נלקחו נתונים המתייחסים לבתי הספר שבהם למדו התלמידים בהיותם בבית ספר יסודי, כלומר לפני שעזבו את בית הספר.

לוח 2: שנתון 2019[^]: מאפייני התלמידים בחינוך הבודואי^{^^}, הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים

מובהקות (p)	df	χ^2	אחוז בנות	אחוז בנים	ח בנות	ח בנים		
מאפיינים אישיים								
< .001	1	16.561	43.2	56.8	540	709	עוזבים	מין
			49.6	50.4	2,553	2,589	מתמידים	
			48.4	51.6	3,093	3,298	סך הכול	
-	-	-	אחוז 18 היישובים	אחוז מגורים בלתי מוסדרים	ח 18 היישובים	ח מגורים בלתי מוסדרים		
מאפיינים משפחתיים								
< .001	1	105.24	53.6	46.4	669	579	עוזבים	אופי המגורים
			68.9	31.1	3,543	1,609	מתמידים	
			65.9	34.1	4,212	2,179	סך הכול	
-	-	-						

[^] מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^{^^} סך הכול בשנתון 2019 – 6,391; מספר המתמידים – 5,142; מספר העוזבים – 1,249

הערה: כל המובהקויות מתייחסות להבדלים בין עוזבים למתמידים

לוח 3: שנתון 2019^א: מאפייני התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים

מובהקות (p)	df	χ^2	אחוז מקרב המתמידים	אחוז מקרב העוזבים	אחוז מן הסך הכול		
מאפיינים אישיים							
			2,879	795	3,474	N	
< .001	3	103.447	100.0	100.0	100.0	כלל התלמידים שנבחנו	מיצ"ב אישי בכיתה ה'
< .001	1	81.497	23.1	41.0	26.2	תלמידים שהציון שלהם עד 399	
.725	1	0.124	39.7	38.9	39.5	תלמידים שהציון שלהם בין 400 ל-499	
< .001	1	41.483	30.7	17.6	28.5	תלמידים שהציון שלהם בין 500 ל-599	
< .001	1	14.404	6.5	2.5	5.8	תלמידים שהציון שלהם מעל 600	
			1,414	232	1,646	N	
< .001	3	19.294	100.0	100.0	100.0	כלל התלמידים שנבחנו	מיצ"ב אישי בכיתה ח'
< .001	1	14.871	33.1	46.1	34.9	תלמידים שהציון שלהם עד 399	
.350	1	0.874	42.9	39.6	42.5	תלמידים שהציון שלהם בין 400 ל-499	
< .001	1	11.431	21.7	12.1	20.4	תלמידים שהציון שלהם בין 500 ל-599	
.918	1	0.011	2.3	2.2	2.2	אחוז תלמידים שהציון שלהם מעל 600	
מאפיינים משפחתיים							
			1,233	5,110	6,343	N ^א	
< .001	3	86.672	100.0	100.0	100.0	כלל התלמידים	השכלת הורים
< .001	1	52.727	39.7	51.1	41.9	פחות מיסודית (0-5)	
.920	1	0.010	24.3	24.2	24.3	יסודית/חט"ב (6-11)	
< .001	1	24.897	31.1	23.8	29.7	תיכונית (12)	
< .001	1	40.287	4.9	0.9	4.1	על-תיכונית (13+)	

^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
^א בנוגע ל-48 תלמידים (32 מתמידים ו-16 עוזבים) אין מידע על השכלת ההורים
הערה: כל המובהקויות מתייחסות להבדלים בין עוזבים למתמידים

לוח 4: שנתון 2019[^]: מאפייני התלמידים בחינוך הבדואי^{^^}, הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים

סך הכול	עוזבים	מתמידים				
ממוצע (סטטית תקן)	ממוצע (סטטית תקן)	ממוצע (סטטית תקן)	F	df	מובהקות (p)	η^2
מאפיינים אישיים						
מיצ"ב אישי ה'	464 (83)	432 (78)	110.09	1,3473	< .001	.03
מיצ"ב אישי ח'	442 (73)	418 (70)	27.46	1,1644	< .001	.02
מאפיינים משפחתיים						
ילדים במשפחה	5.1 (3.7)	5 (4)	0.62	1,6238	.430	.00
השכלת הורים (שנות לימוד)	6.5 (5.5)	5.4 (5.3)	67.48	1,6341	< .001	.01
מאפיינים בית-ספריים						
מדד טיפוח בכיתה ו'	8.7 (0.6)	8.8 (0.5)	60.60	1,6297	< .001	.01
מאפייני מורים בכיתה ו': ותק הוראה (שנים)	9.7 (2.5)	9.5 (2.5)	14.37	1,6389	< .001	.00
אחוז מורים ללא השכלה אקדמית	16.1 (6.3)	17.1 (6.3)	35.62	1,6389	< .001	.01
אחוז הנשים מקרב המורים	64.5 (10.5)	63.5 (10.7)	15.22	1,6389	< .001	.00
מיצ"ב בית-ספרי ה'	474 (40)	470 (37)	10.02	1,6343	.002	.00
מיצ"ב בית-ספרי ח'	459 (33)	459 (34)	0.45	1,6606	.500	.00

[^] מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
^{^^} סך הכול בשנתון – 6,391; מספר המתמידים – 5,142; מספר העוזבים – 1,249
הערה: כל המובהקויות מתייחסות להבדלים בין עוזבים למתמידים

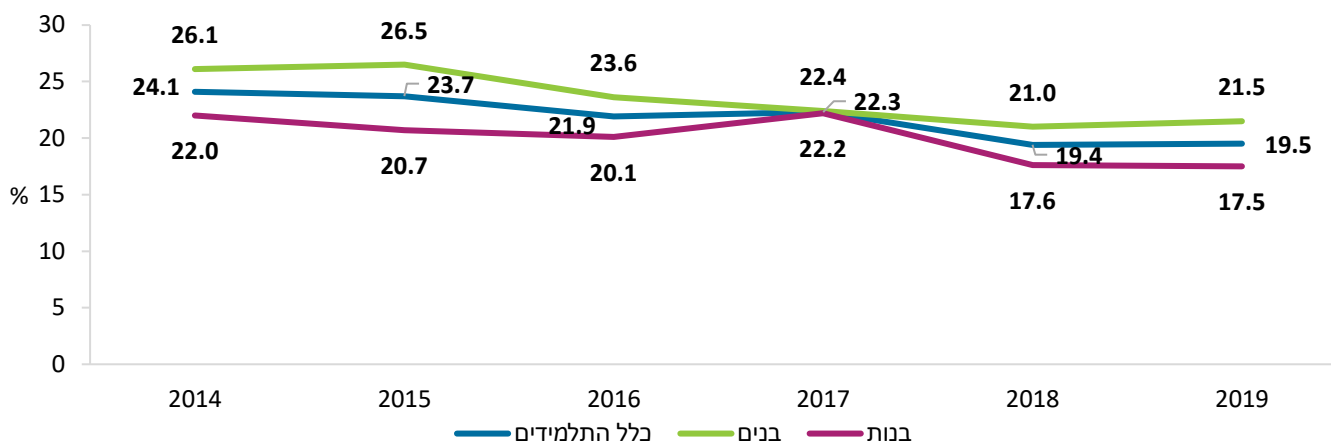
4.1.2 תופעת הנשירה במשך השנים, שנתונים 2019-2014

פרק זה בוחן את דפוסי עזיבת מערכת החינוך של תלמידים בחינוך הבדואי במשך השנים, וכן בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות בישראל. לצורך בדיקה זו נבחנו ההבדלים בין השנתונים בשיעור בני הנוער שעזבו את מערכת החינוך ולא סיימו 12 שנות לימוד. כאמור, כל שנתון גיל מזהה על פי השנה האחרונה שבה היו תלמידי השנתון אמורים לסיים י"ב כיתות, על פי השנה שבה למדו בכיתה ו'. לדוגמה, שנתון 2014 מתייחס למעמד הסופי של תלמידים שלמדו בכיתה ו' בשנת 2008, ושנתון 2019 מתייחס למעמד הסופי של תלמידים שבשנת 2013 למדו בכיתה ו'.

נשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב במשך השנים

כאשר בוחנים את תופעת הנשירה במשך השנים **(תרשים 3)**, בולטת ירידה של 4.6 נקודות האחוז בין שנתון 2014 לשנתון 2019, המהווה צמצום של 19% בשיעור התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בין השנים האלה. מגמות דומות נמצאו בקרב הבנים (ירידה של 4.6 נקודות האחוז וצמצום של 18% בשיעור העוזבים) והבנות (ירידה של 4.5 נקודות האחוז וצמצום של 20% בשיעור העוזבות). הפער בין בנים לבנות נשאר דומה (4.1 נקודות האחוז בשנת 2014 ו-4 נקודות האחוז בשנת 2019), עם סטייה מן המגמה בשנת 2017. במחקר לא זוהתה הסיבה לשינוי חד-פעמי זה במגמה.

תרשים 3: שיעור העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי במשך השנים: כלל התלמידים, בנים ובנות (באחוזים)

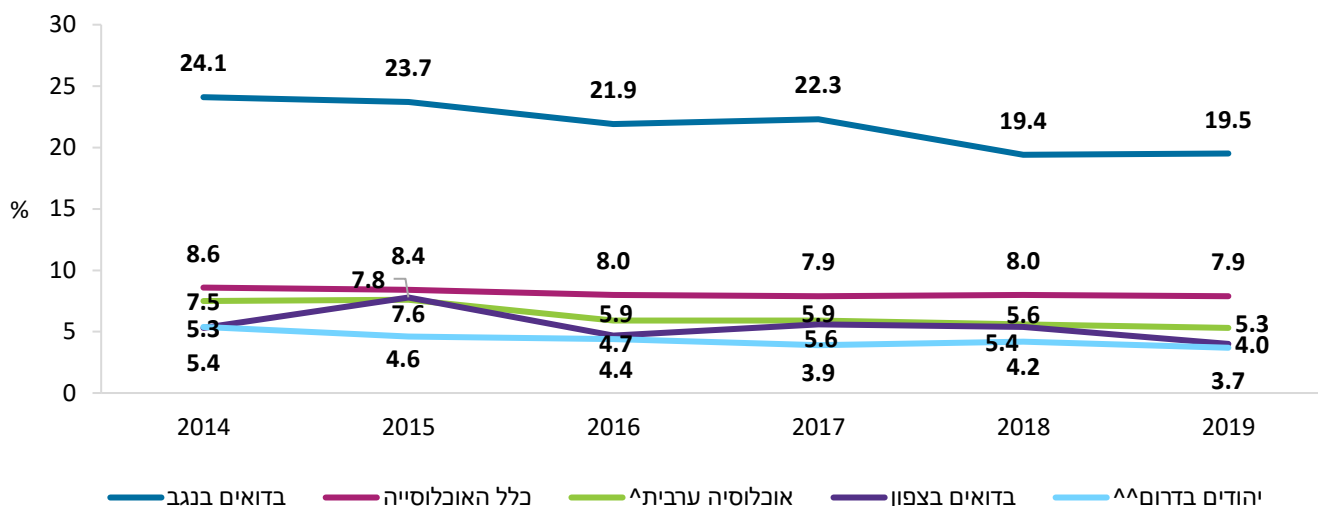


נשירה של קבוצות שונות באוכלוסייה במשך השנים

כדי לעקוב אחר הירידה בשיעור התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד מקרב התלמידים בחינוך הבדואי בתוך התמונה הכללית של תלמידי מדינת ישראל, נבחן שיעור בני הנוער שבמועד סיום 12 שנות לימוד אינם רשומים עוד במערכת החינוך מקרב שנתוני הגיל במשך השנים בקבוצות שונות באוכלוסייה **(תרשים 4)**. בכל הקבוצות אפשר לראות כי שיעור בני הנוער

שעזבו את מערכת החינוך ירד במשך השנים, ובהקשר זה המגמות בחינוך הבדואי תואמות את המגמות הארציות. הפער בין אחוז העוזבים בחינוך הבדואי לאחוז העוזבים בקרב כלל התלמידים בישראל צומצם בין השנים ב-3.9 נקודות האחוז: מפער של 15.5 נקודות האחוז בשנת 2014 לפער של 11.6 נקודות האחוז בשנת 2019 (25% מן הפער צומצם). עם זאת, על אף הצמצום, הפער נותר ניכר.

תרשים 4: שינוי לאורך זמן: שיעור העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, בקרב קבוצות שונות באוכלוסייה (באחוזים)



^אאוכלוסייה ערבית: לא כולל בדואים בנגב וערביי מזרח ירושלים
^איהודים במחוז דרום: לא כולל חרדים

במשך השנים ובכל הקבוצות חלה ירידה בשיעור בני הנוער שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד. ניתוח רגרסיה רב-משתנית (ראו **לוח ג-1** בנספח ג') מראה כי בקרב כלל האוכלוסייה, יש מתאם בין התקדמות רצף הזמן על פני השנתונים ובין ירידה זו בשיעור העזיבה, כלומר, עצם השינוי בין שנתוני הגיל מעלה את הסיכוי לצמצום שיעור בני הנוער שעוזבים את מערכת החינוך. מתאם זה לא נמצא עבור האוכלוסייה הבדואית. גורם ייחודי שנמצא תואם לאוכלוסייה הבדואית וקשור לצמצום הנשירה הוא השכלת המורים. נמצא כי העלייה לאורך השנים בהשכלת המורים בבתי הספר היסודיים היא גורם מנבא חשוב לצמצום העזיבה במשך השנים, שהוא מעבר לשינוי ברצף הזמן: בשנתון 2014, 57.3% מן המורים שלימדו את התלמידים הבדואים בנגב¹³ היו בעלי תואר ראשון ויותר; ואילו בשנתון 2019 – 83.9% מן המורים היו בעלי תואר ראשון ויותר. מלבד זאת, יש גם משתנים נוספים שלא נמדדו בניתוח הרגרסיה, ובראיונות סיכרו המשתתפים גם על ירידה בשיעור הנשירה כחלק מתהליך כולל של עלייה בשיעור הנרשמים ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה וחיזוק תמונת עתיד התומכת בהמשך הלימודים (ראו גם בפרק 4.2.3).

¹³ המורים שלימדו את התלמידים בהיותם בכיתה ו'.

4.1.3 הבדלים בין קבוצות בתוך האוכלוסייה הבדואית בנגב

פרק זה בוחן את השונות של תופעת הנשירה בין קבוצות בתוך האוכלוסייה הבדואית. הפרק שם דגש בהבדלים בין בנים לבנות ובהבדלים בין תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים לתלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, ובהצטלבויות בין מאפייני הנושאים.

עיקרי הממצאים

- אחוז הבנים מקרב התלמידים העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד גבוה מאחוזם מקרב התלמידים שהתמידו (56.8% מן העוזבים היו בנים לעומת 50.4% מן מתמידים). ניתוח רגרסיה רב-משתנית הראה כי מלבד כלל המשתנים האחרים, הסיכוי של בנים לעזוב את בית הספר גבוה כי 1.28 מן הסיכוי של בנות.
- 26.6% מן התלמידים בשנתון 2019 המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים עזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד. ב-18 היישובים תופעה זו מצומצמת יותר – 15.9% מתלמידי השנתון עזבו.
- בין בנים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד ובין בנות שעזבו ישנם הבדלים המצביעים על מאפיינים שונים של העוזבים: גיל העזיבה הממוצע של הבנות נמוך יותר (14.5 לעומת 15.3 אצל הבנים), ולבנות שעזבו הישגים גבוהים יותר בלימודים לעומת הבנים, הן במיצ"ב ה' הן במיצ"ב ח'. כמו כן רוב הבנים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד הם מ-18 היישובים (59.6% מן העוזבים) ואילו רוב הבנות העוזבות הן ממגורים בלתי מוסדרים (54.3% מן העוזבות).
- הפער בין שיעור העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד ב-18 היישובים ובין שיעורם במגורים הבלתי מוסדרים בולט בעיקר בקרב בנות (12.2% עוזבות ב-18 היישובים לעומת 27.5% עוזבות במגורים בלתי מוסדרים – פער של 15.3 נקודות האחוז), אך אפשר לראות אותו גם בקרב בנים (19.3% עוזבים ב-18 היישובים לעומת 25.8% עוזבים במגורים בלתי מוסדרים – פער של 6.5 נקודות האחוז).

היקף תופעת הנשירה שונה בין בנים לבנות ובין המתגוררים ב-18 היישובים למתגוררים במגורים בלתי מוסדרים¹⁴. ניתוח רגרסיה רב-משתנית (ראו **לוח ג-1** בנספח ג') הראה כי הסיכוי של בנים לעזוב את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד (OR) גבוה פי 1.28 מן הסיכוי של בנות לעזוב ($B = -0.24, CI\ 0.74-0.83, p < .001$); והסיכוי של תלמיד המתגורר במגורים בלתי מוסדרים לעזוב (OR) גבוה פי 1.71 מן הסיכוי של תלמיד המתגורר ב-18 היישובים ($B = 0.54, CI\ 1.62-1.82, p < .001$). ממצאים אלו קיבלו חיזוק גם בראיונות, שבהם ציינו מראיינים רבים כי יש קשר בין גורמים לנשירה ומאפייניה ובין היישוב שבו מתגוררים התלמידים וכן

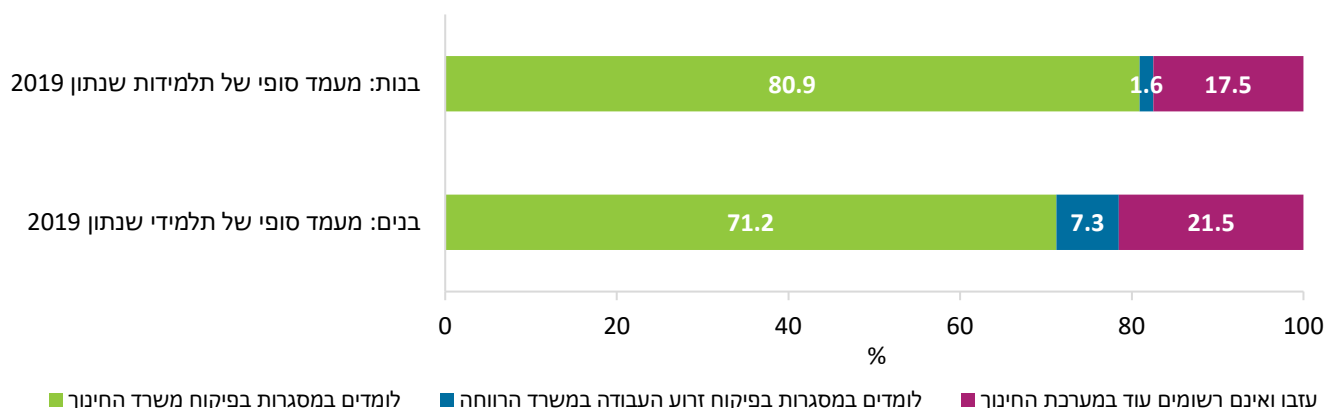
¹⁴ כפי שאפשר היה לראות בנתונים קודמים שהוצגו בדוח: בקרב העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד יש ייצוג יתר לבנים (56.8%, לעומת 50.4% בקרב הלומדים), וייצוג יתר של תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים (46.4% לעומת 31.1% בקרב הלומדים) – ראו לוח 2.

קשר בין גורמים לנשירה ומאפייניה ובין מין התלמיד. כדי לבחון סוגיה זו יוצג היקף הנשירה בקרב בנים ובנות ובקרב המתגוררים ב-18 היישובים ובמגורים בלתי מוסדרים, תוך התייחסות להצטלבויות בין מאפייני הנושרים¹⁵.

כאשר בוחנים את תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בקרב הבנים לעומת הבנות, בולטים ההבדלים בהיבטים האלו: שיעור העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד; מגמות העזיבה בכל כיתה (שלב חינוך); הישגים בלימודים (טרם העזיבה), כפי שמשקפים במבחני מיצ"ב; ושיעורי העזיבה על פי אופי המגורים (18 היישובים / מגורים בלתי מוסדרים). (ראו **לוחות ד-1 וד-2** בנספח ד' לפירוט המאפיינים האישיים והמשפחתיים בין בנים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד לבנות שעזבו וההבדלים ביניהם).

שיעור העוזבים גבוה יותר בקרב הבנים: 21.5% מן הבנים עוזבים, ו-17.5% מן הבנות עוזבות (ההבדל בין המינים נמצא מובהק, $\chi^2(1) = 16.56, p < .001$). מעבר ללימודים במסגרת בפקוח משרד הרווחה שכיח יותר בקרב הבנים: 7.3% מן הבנים לעומת 1.6% מן הבנות (**תרשים 5**) (ראו גם דיון בנושא המעבר למסגרות אלו בפרק 4.1.1).

תרשים 5: שנתון 2019: מעמד סופי של בנים ובנות בחינוך הבדואי (באחוזים)



^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
 ^^ מספר הבנים – 3,298; מספר הבנות – 3,093

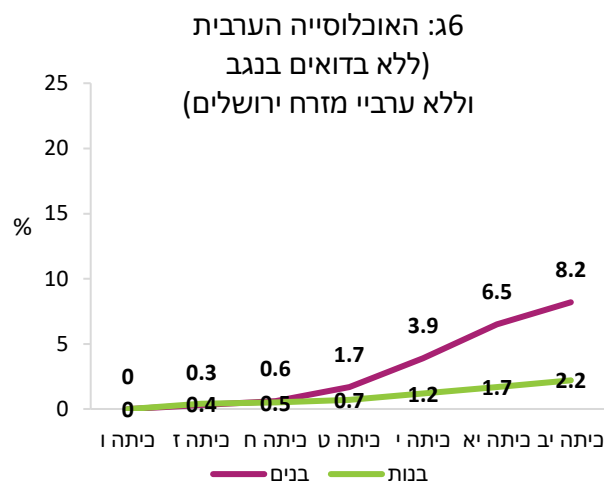
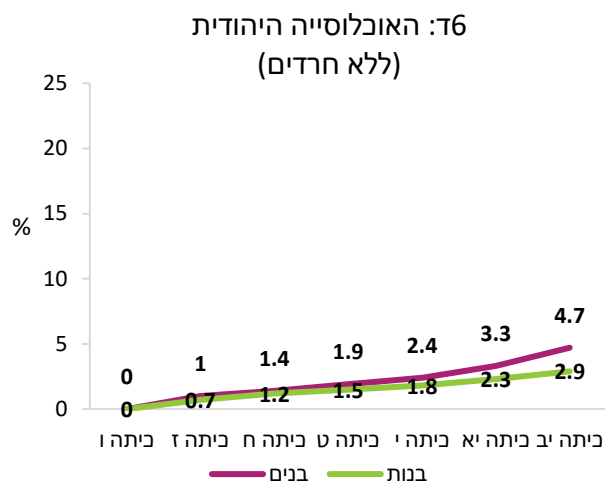
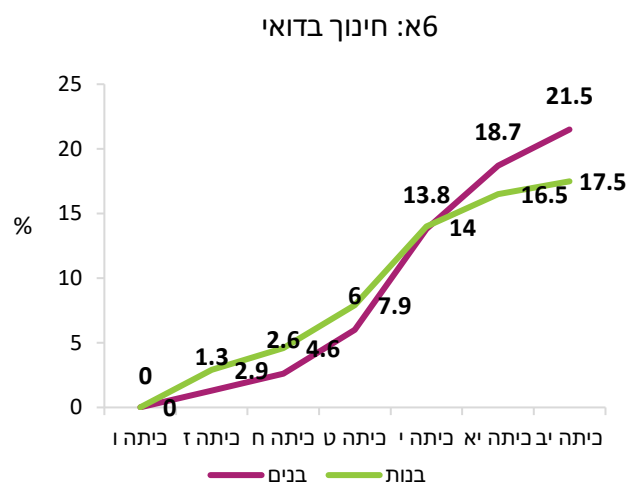
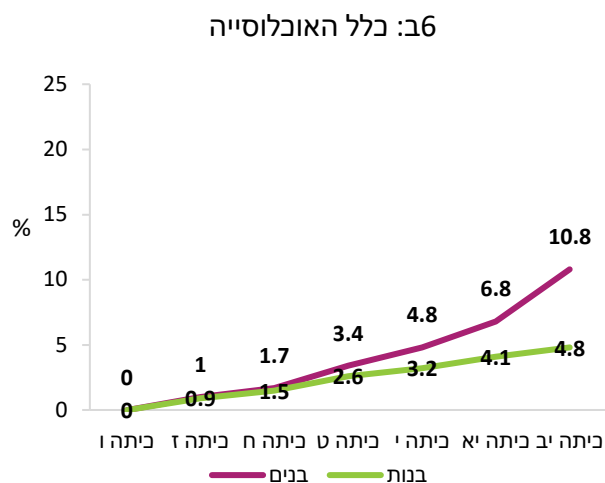
¹⁵ בדיקת מתאמים (ראו **לוח ד-9** בנספח ד') בין אופי המגורים (18 היישובים / מגורים בלתי מוסדרים) שבו מתגורר התלמיד ובין שיעור העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בכל כיתה במשך השנים העלתה כי אין פערים עקביים בין אופי המגורים ובין אחוז התלמידים העוזבים, לא על פני זמן ולא בין שכבות הגיל השונות. נוכח זאת אפשר להסיק שאין סגרציה של תלמידים לפי אופי המגורים בין בתי הספר השונים, וניתוח שיעור העזיבה לפי אופי המגורים יאפיין את התלמידים ולא את בתי הספר.

מגמות עזיבה שונות בקרב בנים ובקרב בנות, על פי שלב החינוך: שיעור הבנים בחינוך הבדואי העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד גבוה משיעורן של הבנות, אך ניתוח מועד העזיבה לפי שלבי חינוך מראה כי לא בכל שלבי החינוך בנים עוזבים יותר מבנות: בחטיבת הביניים שיעור הבנות העוזבות גבוה יותר, ובתיכון – שיעור הבנים. בחינת **תרשים 6א** מעלה כי:

- העלייה הגדולה ביותר בשיעור התלמידים העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד מתרחשת בכיתה י', ושיעור העוזבים עולה מ-6.9% בכיתה ט' ל-13.9% בכיתה י'.
- בכיתה י' גם חל היפוך בין המינים במגמת העזיבה: עד כיתה י', אחוז הבנות העוזבות גבוה מאחוז הבנים; בכיתה י' נסגר הפער ואחוז הבנים והבנות העוזבים משתווה ועומד על כ-14% עוזבים בכל אחת מן הקבוצות. בתקופת התיכון, לאחר כיתה י', אחוז הבנים העוזבים עולה על אחוז הבנות העוזבות, והפער בין הבנים ובין הבנות מתרחב לרעת הבנים.
- בשנות התיכון מגמת העזיבה ממשיכה גם בקרב הבנות, אך היא מתונה יותר (עלייה של 3.5 נקודות אחוז בין כיתה י' לי"ב) לעומת העלייה החדה באחוז הבנים העוזבים (עלייה של 7.7 נקודות האחוז בין כיתה י' לי"ב).

מגמה זו, המצביעה על היפוך שיעור התלמידים העוזבים בין בנים לבנות במעבר בין חטיבת הביניים לתיכון ושנמצאה גם בשנתונים קודמים (ראו **לוח ד-6** בנספח ד'), היא ייחודית לאוכלוסייה הבדואית ואינה באה לביטוי בכלל האוכלוסייה בישראל (ראו **תרשים 16ב**), וכן אינה באה לידי ביטוי באוכלוסייה הערבית (ללא בדואים בנגב וללא ערביי מזרח ירושלים) (ראו **תרשים 16ג**) או בכלל האוכלוסייה היהודית (ללא חרדים) (ראו **תרשים 16ד**). המגמה משקפת היבט ייחודי של תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית אשר עולה בקנה אחד הן עם ההבדלים במאפייני הנשירה בין בנים לבנות הן עם הממצאים מסקירת הספרות ומן הראיונות, המצביעים על שונות בנשירה בין קבוצות שונות באוכלוסייה הבדואית ועל נשירה של בנות מסיבות תרבותיות וחברתיות המתרחשת עם המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים (ראו הרחבה בנושא בפרק 4.2.2).

תרשים 6: שנתון 2019^א: שיעור העוזבים בחינוך הבדואי (א6), בקרב כלל האוכלוסייה (ב6), בקרב האוכלוסייה הערבית (ג6) ובקרב האוכלוסייה היהודית (ד6), לפי שלב חינוך ולפי מין, בשנים 2013-2019 (באחוזים)

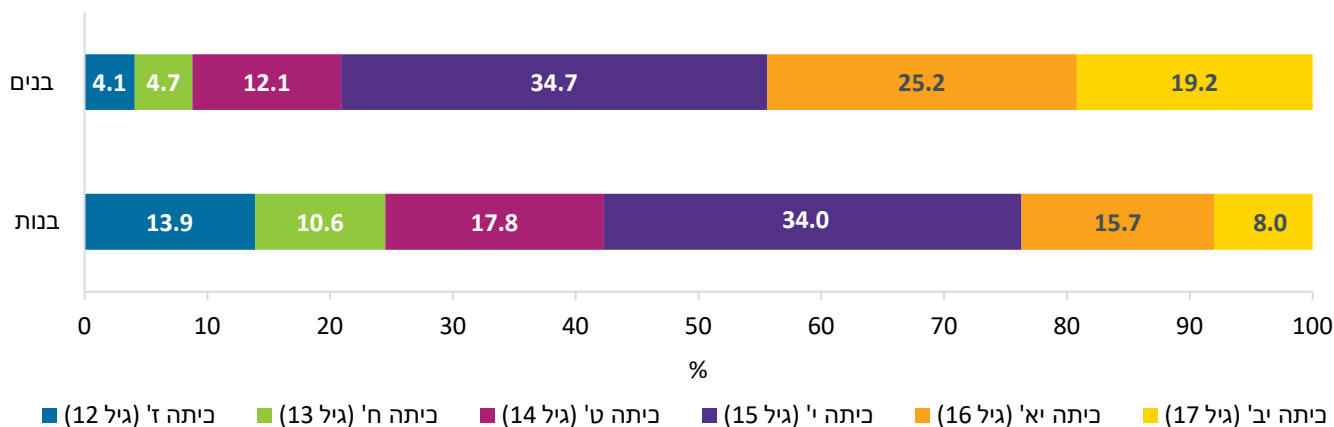


^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

כאשר בודקים רק את קבוצת תלמידי שנתון 2019 בחינוך הבדואי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, ובוחנים את שיעורם בכל שלב חינוך, מודגשת עוד יותר מגמת העזיבה השונה בין בנים לבנות. **תרשים 7** מראה את הפערים הבולטים בין שיעור הבנים העוזבים את מערכת החינוך, בעיקר בגילי כיתות התיכון, לעומת הבנות שאצלן שיעור העזיבה בולט בגילי חטיבת הביניים.

אפשר לראות כי בכיתות י"א-י"ב (גילי 16-17) שיעור הבנים העוזבים היה 44.4% לעומת 23.7% בקרב הבנות. לעומת זאת, בחטיבת הביניים, ובעיקר כאשר בוחנים את כיתות ז'-ח', נצפית מגמה הפוכה: בקרב הבנות, שיעור העוזבות בגילי 12-13 מתוך כלל הבנות העוזבות היה גבוה יותר ועמד על 24.5%, בעוד בקרב הבנים, שיעור העוזבים היה 8.8%. הבדלים אלו מדגישים את אופי העזיבה השונה בין בנים ובין בנות הנושרים מבית הספר (ראו הרחבה בפרק 4.2.2). בקרב שני המינים, בכיתה י' (גיל 15) חלה העזיבה הנכרת ביותר לעומת שאר הגילים, אך בעוד אצל הבנים העזיבה נוטה במגמתה לכיתות י' והלאה, בקרב הבנות מגמת העזיבה נוטה לכיתות י' ומטה.

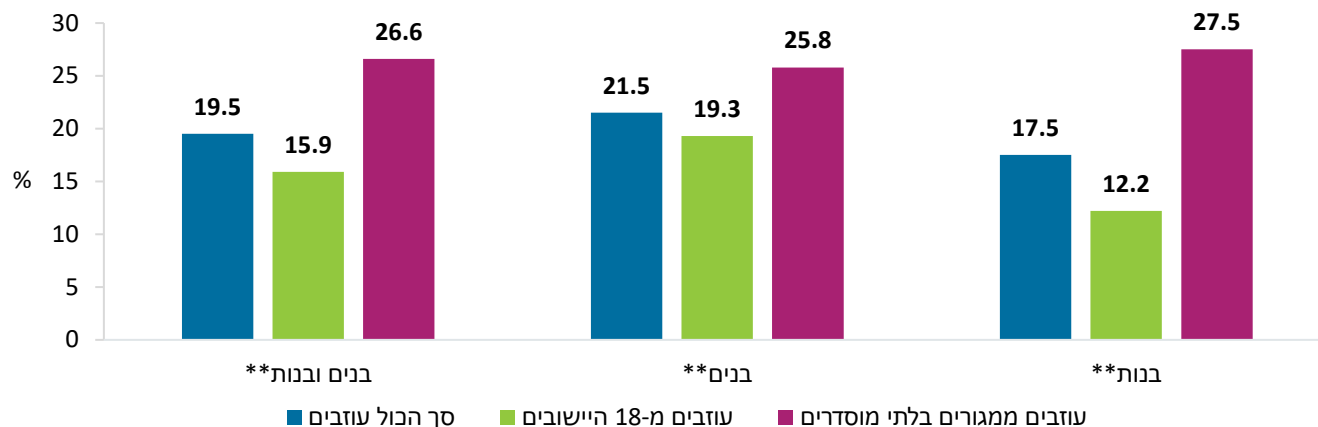
תרשים 7: שנתון 2019^: התפלגות גיל עזיבת מערכת החינוך בקרב תלמידים בחינוך הבדואי^^, בנים ובנות (באחוזים)



^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
 ^^ מספר הבנים – 709; גיל עזיבה ממוצע – 15.3 (סטיית תקן 1.3); מספר הבנות – 540; גיל עזיבה ממוצע – 14.5 (סטיית תקן 1.4)

מגמות עזיבה שונות לפי יישוב המגורים: ממדידת שיעורם של מי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד ואינם רשומים בה עוד עולה כי שיעור גבוה יותר מקרב תלמידים במגורים בלתי מוסדרים עוזבים את בית הספר לעומת תלמידים ב-18 היישובים. 26.6% מן התלמידים בשנתון 2019 המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים עזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד. ב-18 היישובים תופעה זו מצומצמת יותר, ו-15.9% מתלמידי השנתון עזבו. כמו כן גם בקרב בנים וגם בקרב בנות אחוז העוזבים גבוה יותר במגורים הבלתי מוסדרים לעומת ב-18 היישובים, אבל הפער גדול יותר בקרב הבנות (ראו **תרשים 8 ולוח 5**; ראו **לוח ד-16** בנספח ד' המציג את שיעורי העזיבה המצטברים של תלמידות בדואיות לפי כיתה, ציוני מיצ"ב וסוג יישוב).

תרשים 8: שנתון 2019: שיעור העוזבים מקרב התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין תלמידים מ-18 היישובים לתלמידים ממגורים בלתי מוסדרים, בקרב בנים ובנות (באחוזים)



** $p < .01$

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^^ מספר הבנים – 3,298; מספר הבנות – 3,093

לוח 5: שנתון 2019: שיעור העוזבים מקרב התלמידים בחינוך הבדואי, הבדלים בין תלמידים מ-18 היישובים לתלמידים ממגורים בלתי מוסדרים, בקרב בנים ובנות

מין	אופי המגורים	אחוז	N כללי	n עוזבים	χ^2	df	מובהקות (p)
בנים	18 היישובים	19.3	2,184	422	18.13	1	< .001
	מגורים בלתי מוסדרים	25.8	1,114	287			
בנות	18 היישובים	12.2	2,028	247	113.91	1	< .001
	מגורים בלתי מוסדרים	27.5	1,065	293			
בנים ובנות	18 היישובים	15.9	4,212	669	105.24	1	< .001
	מגורים בלתי מוסדרים	26.6	2,179	580			

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח 6 מציג את המאפיינים הייחודיים לכל קבוצה (פירוט ההבדלים בין בנים לבנות וההבדלים בין המתגוררים ב-18 היישובים למתגוררים במגורים בלתי מוסדרים מוצגים בנספח ד', **לוחות ד-1 עד ד-4**).

לוח 6: שנתון 2019^: מאפייניהם של מי שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי^, הבדלים לפי מין ואופי המגורים

		בנים מ-18		בנים ממגורים		בנות מ-18		בנות ממגורים	
		היישובים		בלתי מוסדרים		היישובים		בלתי מוסדרים	
		שעזבו		שעזבו		שעזבו		שעזבו	
		ממוצע		ממוצע		ממוצע		ממוצע	
		(סטיות תקן)		(סטיות תקן)		(סטיות תקן)		(סטיות תקן)	
		df		df		df		df	
		p		p		p		p	
		η²		η²		η²		η²	
מאפיינים אישיים									
גיל עזיבה	15.2	15.4	14.5	14.5	35.77	1,1245	< .001	.08	
	(13)	(13)	(1.6)	(1.3)					
מיצ"ב אישי	424	407	457	438	9.72	1,591	< .001	.05	
בכיתה ה'	(76)	(66)	(87)	(70)					
מיצ"ב אישי	391	396	452	473	24.05	1,228	< .001	.24	
בכיתה ח'	(59)	(50)	(83)	(71)					
מאפיינים משפחתיים									
מספר של ילדים	5.3	4.5	5.3	5.1	2.52	1,1225	.060	.01	
במשפחה	(4.1)	(3.4)	(4.2)	(4.1)					
השכלת הורים –	6.3	4.1	6.1	4.6	14.27	1,1229	< .001	.03	
שנות לימוד	(5.2)	(5.2)	(5.2)	(5.2)					
מאפיינים בית-ספריים									
מדד טיפוח	8.6	9.0	8.7	9.0	60.06	1,1233	< .001	.13	
בכיתה ו'	(0.5)	(0.5)	(0.5)	(0.5)					
שנות ותק	9.9	9.3	9.7	8.9	10.53	1,1245	< .001	.03	
בהוראה	(2.2)	(2.9)	(2.3)	(2.5)					
אחוז מורים ללא	16.9	16.8	17.2	17.5	0.80	3,3473	.492	.00	
השכלה אקדמית	(6.0)	(6.3)	(6.7)	(7.0)					
אחוז הנשים	66.7	60.8	66.2	59.1	44.87	1,1245	< .001	.01	
מקרב המורים	(9.6)	(9.8)	(10.1)	(11.5)					
מיצ"ב בית-ספרי	471	474	474	465	3.70	1,1232	.010	.01	
בכיתה ה'	(38)	(26)	(43)	(37)					
מיצ"ב בית-ספרי	462	452	459	462	6.33	1,1065	< .001	.02	
בכיתה ח'	(38)	(30)	(33)	(30)					

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
^^ מספר הבנים שעזבו ואינם רשומים ב-18 היישובים – 422; מספר הבנים שעזבו ואינם רשומים במגורים בלתי מוסדרים – 287; מספר הבנות שעזבו ואינן רשומות ב-18 היישובים – 247; מספר הבנות שעזבו ואינן רשומות במגורים בלתי מוסדרים – 293

כדי ללמוד על קבוצות בחינוך הבדואי שביניהן נמצאו הבדלים (ראו **לוח 6**), נערך מבחן Tukey¹⁶. להלן פירוט עיקרי ההבדלים שנמצאו:

- **גיל העזיבה הממוצע** של בנות עומד על 14.5 שנים. לעומת זאת, גיל העזיבה הממוצע של בנים מעט גבוה יותר ועומד על 15.3 שנים. נמצאו הבדלים בגיל העזיבה בין בנים לבנות ב-18 היישובים ($p < .001$) ובמגורים הלתי מוסדרים ($p < .001$). בדומה לכך, נמצאו הבדלים בגיל העזיבה בין בנים במגורים בלתי מוסדרים לבנות ב-18 היישובים ($p < .001$) ולבנות במגורים הבלתי מוסדרים ($p < .001$). אם כן, עיקר הפער בגיל העזיבה נעוץ במאפייני המין, ולא נמצאו הבדלים בין אופי המגורים (18 היישובים/מגורים בלתי מוסדרים) שבהם מתגוררים התלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד.
- **ההישגים הלימודיים במבחני מיצ"ב** נמוכים יותר בקרב בנים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד מבקרב בנות שעזבו, הן במיצ"ב ה' (419 נקודות לעומת 449 נקודות, בהתאמה) הן במיצ"ב ח' (393 נקודות לעומת 465 נקודות, בהתאמה). לא נמצאו הבדלים בהישגיהן של בנות שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בין 18 היישובים למגורים בלתי מוסדרים בשני מבחני המיצ"ב. נמצאו הישגים נמוכים בולטים במיוחד במיצ"ב ח' בקרב בנים שעזבו המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים (407 נקודות), והישגים גבוהים במיוחד במיצ"ב ח' בקרב בנות שעזבו המתגוררות במגורים בלתי מוסדרים (473 נקודות). פערים אלו משקפים הישגים לימודיים שונים טרם מועד העזיבה. כאשר בוחנים את הישגי המיצ"ב שבו נבחנו בכיתה ח', בהשוואה בין המתמידים והעוזבים לפי מין (ראו **לוח ד-12** בנספח ד') בולט הדמיון בין הישגיהן של הבנות העוזבות להישגיהן של המתמידות. לעומת זאת, בקרב הבנים נמצא הבדל מובהק בין הישגי העוזבים להישגי המתמידים. כלומר, הישגיהם הלימודיים של הבנים שעזבו היו נמוכים במיוחד, וייתכן שלמצבם הלימודי היה משקל רב יותר בתהליך העזיבה שלהם את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד. לעומת זאת, הישגיהן הלימודיים של הבנות היו גבוהים יותר, וניכר כי הסיבות העיקריות לעזיבת מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד לא נשענו על הישגים נמוכים בלימודים.
- **מאפיינים משפחתיים**: נמצא כי מספר ילדים ממוצע וממוצע שנות השכלת ההורים הם גורמים מבחינים בין עוזבים (בנים ובנות) המתגוררים ב-18 היישובים ובין עוזבים (בנים ובנות) המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, ולא נמצא כי מאפיינים משפחתיים אלה מבחינים בין בנים שעזבו לבנות שעזבו. בהסתכלות על **מספר ילדים במשפחה** אפשר לראות כי בהצטלבות בין מין לאופי המגורים נמצא כי מקרב הבנים העוזבים יש הבדל במספר הילדים הממוצע במשפחה ($p = .010$) בין בנים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד המתגוררים ב-18 היישובים (5.3 ילדים בממוצע) לבנים שעזבו המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים (4.5 ילדים בממוצע), ואילו בקרב הבנות העוזבות לא נמצא הבדל לפי אופי המגורים שבו הן מתגוררות. כלומר, בנים שעזבו את לימודיהם לפני סיום 12 שנות לימוד ומתגוררים במגורים בלתי מוסדרים הם ממשפחות שבהן מספר ילדים גדול יותר (ראו **לוח 6**). מעניין לשים לב כי הפער **בהשכלת ההורים** בין מתמידים לעוזבים נמצא בעל חשיבות רק עבור התלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים. פער זה בולט בשני המינים, אך הוא גדול יותר עבור הבנות (5.2 שנות לימוד בממוצע של הורי הבנות שנשרו לעומת 7.0 שנות לימוד בממוצע להורי הבנות הלומדות. בקרב הבנים מדובר בפער קטן יותר: 5.4 שנות

¹⁶ מבחן Tukey's honestly significant difference (HSD) הוא מבחן סטטיסטי (Post Hoc) שמטרתו לבחון אם יש הבדל סטטיסטי בין זוגות ממוצעים.

לימוד בממוצע להורי התלמידים שנשרו לעומת 6.6 שנות לימוד בממוצע להורי התלמידים הלומדים). כלומר, בנות שעזבו את לימודיהן לפני סיום 12 שנות לימוד המתגוררות ב-18 היישובים מגיעות ממשפחות שבהן השכלת ההורים נמוכה במיוחד לעומת הורי התלמידים האחרים (ראו **לוח ד-6** בנספח ד').

■ **מאפייני בתי הספר היסודיים:** בקרב בנות שעזבו את לימודיהן לפני סיום 12 שנות לימוד ומתגוררות במגורים בלתי מוסדרים מאפייני בתי הספר שבהן למדו היו חלשים במיוחד. **לוח 6** מציג מאפיינים חלשים במדדים האלו: מורים מנוסים פחות (ותק של 8.9 שנות לימוד), משכילים פחות (17.5% ללא השכלה אקדמית) ובתי ספר שבהם ממוצע ההישגים בבחינות המיצ"ב ביסודי נמוך במיוחד (מיצ"ב ה' 465 נקודות).

הממצאים הכמותיים המתארים את תופעת הנשירה של בנים ושל בנות בין שלבי החינוך מרמזים על סיפור נשירה אחד של בנות ששיעורי העזיבה שלהן לפני סיום 12 שנות לימוד גבוהים בחטיבות הביניים וסיפור נשירה אחר של בנים ששיעורי העזיבה שלהם גבוהים במיוחד בתיכון. ההבדלים בין תופעות הנשירה בולטים עוד יותר כאשר בוחנים את הישגיהם של התלמידים במבחני המיצ"ב (ראו **לוחות ד-12 (א) ו-ד-12 (ב)** בנספח ד'). המגמות בקרב הבנים בחינוך הבדואי דומות לאלו שנמצאו בכלל האוכלוסייה, כלומר, הישגיהם במיצ"ב של הבנים העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד נמוכים מהישגיהם של המתמידים (בחינוך הבדואי ציון ממוצע במבחני המיצ"ב בכיתה ח' של הבנים המתמידים היה 420 נקודות לעומת 394 נקודות בקרב העוזבים. ההבדל נמצא מובהק סטטיסטית, $p < .01$). תמונה זו עולה בקנה אחד עם הספרות המקצועית הקושרת בין תפקוד נמוך בלימודים כגורם סיכון לנשירה (De Witte et al., 2013) ומצטרפת לממצאים שעלו מן הראיונות המעידים על מקרים שבהם בעיקר בנים עוזבים את לימודיהם לצורך עבודה ופרנסת הבית (ראו פירוט בפרק 4.2.3). עם זאת, בנוגע לבנות בחינוך הבדואי עלו ממצאים אחרים: הבנות שעזבו את לימודיהן לפני סיום 12 שנות לימוד היו בעלות הישגים לימודיים דומים לאלו של המתמידות בלימודיהן (בחינוך הבדואי ציון ממוצע במבחני מיצ"ב בכיתה ח' של הלומדות היה 470 נקודות לעומת 465 בקרב העוזבות, ההבדל לא נמצא מובהק סטטיסטית). נתון זה מבליט השערה ולפיה תופעת הנשירה אצל הבנות אינה נשענת בהכרח על רקע של קשיים בלימודים, ועולה בקנה אחד עם ממצאי הראיונות שבהם העידו משתתפים במחקר כי בצד בנות שהן ומשפחותיהן מצליחות לשלב בין מסורת ללימודים, יש מי שנושרות בשל מקומה של המסורת בחייהן. נשירה זו בולטת בעיקר עם המעבר לחטיבת הביניים. בראיונות נקשרו מקרים אלו בעיקר למקומה של המסורת במגורים בלתי מוסדרים (ראו פירוט בפרק 4.2.2), כפי שעולה גם מן הנתונים הכמותיים שהוצגו בפרק זה על מאפיינים שונים של עזיבה את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בקרב בנים ובקרב בנות, על פי יישוב מגוריהם.

4.2 מאפייני תופעת הנשירה – סוגיות מרכזיות

פרק זה מתייחס לסוגיות הרוחביות שעלו בראיונות ובניתוח הנתונים הנוגעות למאפייני הנושרים ולגורמים שעוקרים תלמידים מבתי הספר או דוחפים אותם לנשירה, המתקיימים במרחב החינוכי שבו הם נמצאים. ברמת המקרו הפרק יתייחס למבני בתי הספר וההסעות, ולהתאמה למאפיינים תרבותיים וחברתיים הייחודיים לאוכלוסייה הבדואית בנגב. ברמת המזו והמיקרו הפרק יתייחס לפיתוח תמונת עתיד, לעבודה עם הורים, להכשרת צוותים חינוכיים, לאקלים בית-ספרי ולמאפיינים המזוהים עם נשירה

סמויה. סוגיות אלו נגזרו מן הראיונות ונתמכו בסקירת הספרות המקצועית. בחלק מן המקרים אפשר היה לגזור מידע רלוונטי לסוגיות גם מן הנתונים המנהליים שבחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך. במקרים אלו פורטו הנתונים הרלוונטיים.

4.2.1 מבני בתי הספר והסעות

לאוכלוסייה הבדואית נגישות נמוכה מאוד לתשתיות ולשירותים, והדבר מצביע על פערים ניכרים בתחומים אלה לעומת כלל האוכלוסייה בישראל (Abu-Bader & Gottlieb, 2009). הגידול הטבעי של האוכלוסייה הבדואית אינו תואם להספק הבנייה של מוסדות חינוך בקרב אוכלוסייה זו, והמחסור במוסדות יוצר מחסום המקשה על צמצום נשירה בבתי הספר ומשפיע גם על שיעור למידה נמוך של ילדים בגיל הגן (Rotem & Gordon, 2017). משרד החינוך פועל בשנים האחרונות להעלאת שיעור הלמידה בקרב בני 3-5, ואמצעיו העיקריים הם בניית גני ילדים, הסעת תלמידים, פעילויות הסברה לקידום המודעות לחשיבות החינוך ולחיצוק אמון ההורים במערכת החינוך ואכיפה באמצעות קציני ביקור סדיר (וייסבלאי, 2020). למרות הצלחות בתחום, עדיין יש אתגרים לא מעטים: הסעת הילדים מעוררת ביקורת חריפה מנימוקים בטיחותיים ופדגוגיים, מספר הגנים לא מספק מענה לצרכים, ויש קושי בתחזוקה של גנים השוכנים במבנים ניידים, לרוב טרומיים, שאינם מחוברים לתשתיות בסיסיות כמו חשמל (וייסבלאי, 2020). המחקר הנוכחי מצא כי אתגרים אלו, העולים בספרות המקצועית, ממשיכים להיות נוכחים בכל שלבי החינוך.

סוגיות אלו בולטות בכלל היישובים הבדואים, ובמיוחד במגורים בלתי מוסדרים שבהם המחסור במוסדות לימוד והצורך בשימוש בהסעות בולט במיוחד. לדברי משתתפי המחקר, הדבר מהווה חלק לא מבוטל מן הסיבות לשיעורי הנשירה הגבוהים בהם. מן הראיונות עלה כי המגורים הבלתי מוסדרים מתאפיינים בפיזור גדול במרחב, בתשתיות רעועות, בבתים שאינם מחוברים לחשמל או למים, בהעדר תכנון בנייה, ולעיתים גם במגורים סמוך לאזורי תעשייה מזהמים. כך גם עולה מדוח מבקר המדינה (מבקר המדינה, 2021), המציין כי הדרכים להסעות התלמידים לבית הספר משובשות וכי האוטובוסים שבהם נוסעים התלמידים אינם בטוחים לנסיעה. ככל שהחברה מסורתית יותר, לנימוקים הבטיחותיים והפדגוגיים המופנים נגד ההסעות מתווסף גם קושי שנובע מן ההסעות המעורבות לבנים ובנות. אל קושי זה התייחסו חלק מן המראיינים.

” ככול שאנחנו מגיעים למקומות הפזורים יותר, המסורתיים, הבלתי מוסדרים, אנחנו רואים תופעות רחבות יותר של נשירה” (בעל תפקיד במחוז)

כאמור, אמירה זו באה לידי ביטוי גם בנתונים המנהליים שהוצגו בפרק 4.1: בקרב התלמידים שעוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד יש ייצוג יתר של מי שמתגוררים במגורים בלתי מוסדרים (46.4%, על אף שחלקם באוכלוסיית התלמידים בחינוך הבדואי היא 34.1%); 26.6% מן התלמידים במגורים בלתי מוסדרים עוזבים את לימודיהם לעומת 15.9% מן התלמידים המתגוררים ב-18 היישובים.

הקמת בית ספר ביישוב: מיקומם של מוסדות החינוך ונוחות הגישה אליהם הם גורמים חשובים המשפיעים על התמדה בלימודים. בראיונות עימם התייחסו רבים מן המראיינים לקרבה פיזית של הגן או של בית הספר כגורם המסייע לתלמידים להגיע למוסדות בקביעות, ולהפך – ריחוקם של מוסדות הלימוד ממגורי התלמידים, כמו גם מערך הסעות שאינו בטיחותי ומזמין, כגורמים המקדמים נשירה. לדברי המראיינים, לעיתים תלמידים מעדיפים ללמוד בבית ספר קרוב למקום מגוריהם, השייך לרשות אחרת,

במקום להיעזר במערך ההסעות שיוביל אותם לבית הספר הרחוק יותר, שנמצא ברשות שאליה הם שייכים. מקרים אלו, כך תואר בראיונות, מציבים קושי שמקורו במחויבות הנמוכה של הרשות שבה נמצא בית הספר לתלמידים אלו. כמו כן היחס כלפיהם תלוי פעמים רבות במערכות היחסים שבין הרשות הקולטת לרשות שבה הם מתגוררים.

קושי נוסף בהתמדה בלימודים עלול להתעורר בשל המבנה החברתי של חלוקה למשפחות ושבטים. דוגמה לכך עלתה בריאיון עם יועצת שסיפרה על בית ספר תיכון שנותן שירות לכמה יישובים שבהם גרות משפחות משבטים שונים. לדבריה, בבית הספר יש מתיחות רבה ולעיתים קרובות מתעוררים ריבים ואף אלימות, וזו יכולה הייתה להימנע לו בית הספר היה מוסד המשרת רק יישוב אחד או שבט אחד, או לכל הפחות מספר מצומצם של שבטים. עם זאת, כדאי להביא בחשבון שכדי להתמודד עם המתיחות הבין-שבטית חשוב לפעול לפיתוח פתרונות ארוכי טווח השמים דגש בשילוב הדרגתי ויצירת חיבורים בין שבטים, דרך שינוי תפיסות והשקעה בהסברה ובעבודה חינוכית-קהילתית.

לכאורה נראה כי הקמת בית ספר ביישוב היא אפשרות שעשויה לתת מענה לשתי הבעיות שהוצגו לעיל, כפי שגם ציינו בראיונות עימם בעלי תפקידים שונים ברשויות ובמחוז דרום. אך הקמת בית ספר מחייבת ברוב המקרים פתרון לשאלת הבעלות על הקרקעות מול המדינה ויישוב מאבקים בין משפחות, ולמדינה אין כיום מדיניות אחידה לפעולה בנושא. בעלי תפקידים במחוז דרום תיארו את המצב:

” למשרד החינוך היה אישור לבנייה של בית ספר, [אבל] המשרד לא הצליח להגיע להסדר את הנושא של האדמה כי הייתה חמולה שטענה שנוגסים בחלק גדול מהאדמה, והאדמה היא שלה. עכשיו בוא תוכיח שהאדמה שלך. הם משתלטים שם על אדמות, ואז כל הסוגיה של אדמות במגזר הבדואי זו רעה חולה למדינת ישראל, והמדינה מטאטאת את זה מתחת לשטיח, לא מטפלת בזה [באופן] אמיתי. ועל הרקע הזה בית ספר שלוש שנים לא קם” (בעל תפקיד במחוז)

עם זאת, גם כאשר מוקם בית ספר, לא תמיד מדובר במבנה ובתשתיות המאפשרים למידה רצופה ומזמינה, שיכולה להוות מוקד משיכה לתלמידים. המרואיינים תיארו מבנים רעועים, כאלה שבקיץ אי אפשר לשהות בהם בגלל החום, ואילו בחורף הדרכים אליהם מוצפות ואינן מאפשרות גישה. יתרה מזאת, המרואיינים ציינו כי יש מקרים שבהם גם כאשר המדינה מצליחה להקים מבנה חדש ומתאים, הרשות מתקשה לתחזק אותו לאורך זמן, ויש ליקויים בתברואה, בניקיון או בהספקה סדירה של חשמל ומים.

העדר מוסד חינוך קרוב ומזמין לתלמידים במגורים בלתי מוסדרים לא רק מקשה על ההגעה הפיזית לבית הספר אלא גם מותיר את תחום החינוך מחוץ למרחב החיים של התלמידים. נוכחות של מוסד חינוך בשטח היישוב יכולה לסייע בחיזוק מעמדו של החינוך באוכלוסייה הבדואית בנגב, בעיקר לנוכח מציאות שבה ממוצע השכלת ההורים עומד על 6.5 שנים ובולט מחסור במודל לחיקוי של סיום 12 שנות לימוד (ראו פרק 4.2.3, וכן נתונים על השכלת הורים בלוח ד-5 בנספח ד').

הסעות: כאשר אין בית ספר ביישוב, על התלמידים להגיע אליו בהסעה. מצב זה מחייב תמיכה ניכרת מצד המשפחה בעידוד המשך הלמידה, והוא עלול להעצים מצבי נשירה שמקורם במצב חברתי-כלכלי או בתפיסות שאינן מדגישות את החשיבות של סיום 12 שנות לימוד.

” מה שקורה בפועל שילד שמסיים בית ספר יסודי... הוא צריך להגיע ליישוב אחר, לתיכון. הוא צריך לצאת מיישוב [לא מוכר] ולנסוע, כי לא נבנו שם תיכונים. ומה שאנחנו רואים בעצם שילדים חזקים, הם נקלטים. ילדים חלשים, הם נשארים בחוץ. לא תמיד הם יכולים להיות חלשים מבחינת הישגים, הם יכולים להיות חלשים מבחינת היכולת של המשפחה לדאוג וללכת ולרשום ילד במסגרת” (בעל תפקיד במחוז)

המרואיינים תיארו מערך הסעות לא בטיחותי, ללא סובה (רחבה להסדרת תנועה) או תחנות הסעה מוסדרות וללא ליווי מותאם לשמירת בטיחות התלמידים. מערך ההסעות גם אינו תמיד עולה בקנה אחד עם צורכי התלמידים; הוא פעיל לרוב בשעות הלימודים המקובלות, ובכך מקשה על השתתפות בפעילויות המתקיימות בשעות אחרות, כמו תוכניות תוספתיות, תגבורים או חינוך בלתי-פורמלי (ראו גם אצל אייל ואח', 2018).

4.2.2 מאפיינים תרבותיים וחברתיים

יש חשיבות רבה להתייחסות לרכיבים תרבותיים ומסורתיים ולמאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. לרכיבים התרבותיים יכולה להיות השפעה על הגורמים לנשירה הדוחפים את התלמיד אל מחוץ לבית הספר (כמו תחושת ניכור) כמו גם על גורמים שעוקרים את הלומדים מלימודיהם (כמו נישואין בגיל צעיר וערכים מסורתיים). בסקירת ספרות מקיפה שבחנה יישום תוכניות פיתוח בעמים ילידים (אור שרביט ואייזיק, 2022) עולה כי ביצוע התאמות תרבותיות מקומיות מועילות במיוחד לצמצום פערים כלכליים וחברתיים. מדברי המרואיינים במחקר הנוכחי זוהו ארבעה נושאים שבהם יש צורך בהתאמה חברתית-תרבותית של המענים הניתנים ושל דרכי הפעולה: (1) התאמה למסורת לצורך צמצום מקרים של נשירת בנות על רקע זה; (2) התאמה לאורח חיים; (3) התאמה לצרכים חברתיים-כלכליים; (4) התאמה למאפיינים תרבותיים והיסטוריים.

התאמת המענים ודרכי הפעולה למסורת לצורך צמצום נשירה של בנות: בצד בנות שהן ומשפחותיהן מצליחות לשלב בין מסורת ללימודים, יש עדיין בנות הנושרות בשל מעמדה של המסורת בחייהן. לנשירה של בנות בחינוך הבדואי יש מאפיינים מעט שונים ממאפייני הנשירה של בנים. הנתונים הכמותיים מצביעים על כך שלעומת הבנים בחינוך הבדואי, הבנות מתאפיינות בגיל נשירה ממוצע נמוך יותר ובשיעור גבוה של בנות נושרות שלהן הישגים גבוהים במבחני המיצ"ב (ראו פירוט בפרק 4.1.3). מצבי נשירה בקרב תלמידות בדואיות נקשרים לא פעם גם בנישואים מוקדמים של הבנות (אבו עג'א, 2016). בראיונות נטו המרואיינים לייחס את הגורמים המסורתיים למצבי הנשירה של הבנות בעיקר במגורים בלתי מוסדרים או בקרב משפחות מסורתיות במיוחד ב-18 היישובים.

במשך השנים חל צמצום בשיעורי הבנות הנושרות. כך עלה מסקירת הספרות המקצועית (Rudnitzky & Abu Ras, 2012), מן הנתונים הכמותיים במחקר הנוכחי (ראו פרק 3.1.2: ירידה מ-22% נושרות בשנתון 2014 ל-17.5% נושרות בשנתון 2019), ומתיאורי המרואיינים, שיש מהם גם מי שצינו כי נשירה בקרב הבנות על רקע ערכי מסורת אינה מתארת את חלקה העיקרי של תופעת הנשירה כפי שהוא בא לידי ביטוי כיום. עם זאת, על אף הצמצום שחל בנשירת הבנות במשך השנים, ניכר כי יש שוני בין מאפייני הנשירה של הבנים ובין אלה של הבנות (ראו פרק 4.1.3). ההתייחסות במחקר זה לסוגיה של מקומה של המסורת בתופעת הנשירה מאפשרת הצצה לתהליכים שעוברים על חברה מסורתית שנמצאת בתהליכי שינוי, שבה פועלים כוחות הקוראים לצמצום מקומה של המסורת והשתלבות בחברה הכללית ומנגד כוחות אחרים המעוניינים לשמר את מקומה המרכזי.

בחינוך הערבי אין חלוקה של מוסדות הלימוד על פי רמת דתיות וזיקה למסורת, כנהוג במערכת החינוך העברית (אבו רביעה-קוידר, 2006), ואף אין חלוקה למסגרות נפרדות לבנים ולבנות, על אף הדרישה לכך בקרב קבוצות באוכלוסיה הבדואית (Aburabia, 2009). לכן, ישנן משפחות מסורתיות הנמנעות מלשלוח את בנותיהן למרחבי חינוך (בתי ספר והסעות) שבהם יש נוכחות מעורבת של בנים ובנות. מדינת ישראל הציעה לאוכלוסייה הבדואית להשתלב במערכת החינוך הציבורית במדינה, אך בתהליך ההקמה של ערים בדואיות מודרניות ושל מערכת החינוך הבדואית לא נשקלו דיים צורכי הבנות או ערכיה המסורתיים של הקהילה, וכך למעשה עלה קושי לבנות מסורתיות להשתלב במוסדות החינוך (Abu-Rabia-Queder, 2006): נאסר עליהן לנסוע בחברת זרים בלי ליווי של בן משפחה או ללמוד בחברת בנים שאינם מן השבט שלהם או זרים להם (Abu-Medeghem, 2005; Abu-Rabia, 2007), יש הורים שאינם מתירים לבנותיהם ללמוד בבית ספר שאינו באזור מגוריהן (אבו עג'אג', 2016; אבורביעה-קוידר, 2006; Rudnitsky & Abu Ras, 2012) או ליצור קשר עם המורים, שחלק ניכר מהם הם גברים (אבו עג'אג', 2016). בקרב גופים רשמיים בישראל וארגוני חברה אזרחית מושם דגש רב בחינוך נשים בדואיות (Rudnitsky & Abu Ras, 2012), ובמשך השנים אף הוגשו עתירות בדרישה להקים בתי ספר במגוון מקומות המגורים בטענה לאיסור אפליה נגד נשים באזורים כפריים (Abu-Medeghem, 2005).

בראיונות היו מי שציינו חסמים במערך ההסעות המעורב לבנים ובנות שאינו מלווה בפיקוח או ליווי מתאים כמוקד המקשה על שמירת ערכי המסורת, והיו שהתייחסו בדבריהם לאורח החיים הבדואי המסורתי שמעניק מעט חשיבות להשכלה הפורמלית של נשים. חסמים אלו מעצימים את המאמצים שעושים בעלי תפקידים למצוא פתרונות שייסיעו למשפחות לגשר בין ערכי המסורת ובין למידה במוסדות החינוך. לדוגמה, תיאור של מנהל בית ספר שדאג להפעלת מערך כללים ברור בכל הנוגע ללבוש ומראה השומר על ערכי המסורת, דבר שהקל על המשפחות המסורתיות לשלוח את בנותיהן לבית הספר; או תיאור עבודתה של יועצת בתיכון אשר משלבת פסוקים מן הקוראן בבואה לשכנע הורים לאפשר לבתם להמשיך ללמוד בתיכון.

התאמת המענים ודרכי הפעולה לאורח החיים: השפעת המסורת על נשירה ואי-התמדה בלימודים נוכחת לא רק בנשירת בנות. היא באה לידי ביטוי גם ביציאה למרעה המשפחתי במהלך שנת הלימודים. בתי הספר נמצאים בלב המתח שבין שימור המסורת הבדואית ובין הציפיות של מערכת החינוך הממלכתית. מתח זה מקורו בשינויים שחלים באוכלוסיה הבדואית ובקרבה המתחזקת לחברה המודרנית, וכל התאמה או שינוי שנעשה, חשוב לבצעו מתוך כבוד למסורת. לדוגמה, אחד המרואיינים סיפר על מנהל בית ספר שהגיע להסדר עם הורי תלמידה שיצאה עם משפחתה למרעה כך שבכל זאת תצליח לסיים את הפרויקט שעליו עבדה, בשעה שכל משפחתה יצאה למרעה במקום מרוחק מבית הספר.

התאמת המענים ודרכי הפעולה לצרכים חברתיים-כלכליים: אנשים רבים באוכלוסייה הבדואית נמצאים במעמד חברתי-כלכלי נמוך, ולבית הספר יש את הכוח והפוטנציאל להוות מרכז קהילתי המשלים חסרים עבור תלמידים ממשפחות דלות אמצעים. למערך של הזנה בבית הספר, לדוגמה, יכולה להיות השפעה ניכרת על תפקוד התלמידים והתפתחותם, כמו גם להיות גורם המעודד הורים לשלוח את ילדיהם וגורם המעודד ילדים להישאר במסגרת הפורמלית. כמו כן בהיות בתי הספר בקשר עם התלמידים ועם משפחותיהם, לעיתים הצוות החינוכי מוצא עצמו נותן מענה לצרכים שונים ומגוונים של משפחות התלמידים ומתכלל את המענים הללו עבור המשפחות. כך למשל, בראיונות עם יועצות ואנשי חינוך צוינו מקרים שבהם בית הספר דאג לביגוד ואף לאוכל למשפחות של תלמידים שהיו על סף נשירה ובכך סייעו למשפחה להמשיך ולשלוח את הילדים לבית הספר.

התאמת המענים ודרכי הפעולה למאפיינים תרבותיים והיסטוריים: חיזוק ההתאמה התרבותית של תוכני הלימודים יכולה לצמצם תחושת ניכור ולשמש מקור של משיכה לתלמידים להמשיך לימודיהם. במערכת החינוך הערבית שפת ההוראה היא ערבית אך מעט מאוד תשומת לב ניתנת להיסטוריה, לתרבות ולספרות הערבית ולסוגיות פוליטיות וחברתיות עכשוויות. היעדר העיסוק בסוגיות אלה מפחית את רלוונטיות תוכנית הלימודים עבור התלמידים הערבים בכלל, ובכללם גם התלמידים באוכלוסייה הבדואית, עד כדי תחושת ניכור של ההורים והתלמידים כלפי בית הספר (Abu-Saad, 2005; Abu-Saad et al., 1998; Brous, 2005; Golan-Agnon, 2005). בעלי תפקידים שונים שרואיינו, ובהם מנהלי מחלקות חינוך ויועצות בתי הספר, ציינו את הקושי הטמון במערכי שיעור ממוסדים שאינם מותאמים תרבותית, והעידו על כך שפעמים רבות על היועצות לבצע התאמות בעצמן כדי לחבר את התכנים שמבקש משרד החינוך להעביר, לתרבות ולאורח חייהם של התלמידים ושל משפחותיהם.

4.2.3 תמונת עתיד

ממחקרים שבחנו את האוכלוסייה הערבית בישראל עלו כמה המלצות לשיפור סיכוייהם של התלמידים להצליח במערכת החינוך ולשיפור תמונת העתיד שלהם, ובהן חשיפה לאפיקי תעסוקה מגוונים ולמודלים לחיקוי כבר בשלבי חינוך מוקדמים; שיתוף המשפחה והקהילה באפשרויות התעסוקה העתידיות תוך התחשבות בדעת המשפחה; חידוד הזהות; שיפור ידיעת השפה העברית והערבית; וביסוס תהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי (שינוול ואח', 2015, אבו עג'אג', 2016; חג'אזי ואח', 2019).

תמונת עתיד אינה נבנית בבת אחת, זהו תהליך ספירלי והדרגתי שחייב להיות בהלימה הן למסורת ולתרבות הן לתהליכים רחבים יותר ביישוב, בקהילה ובבית הספר, כמו חזרה של משכילים ליישוב, הרחבת מקומות עבודה מתאימים וקידום שוויון מגדרי המאפשר לנשים לצאת ללימודים ולעבודה. נייר מדיניות, שפורסם במרכז טאוב (וינרב, 2021), מתאר את הפרופיל החברתי והדמוגרפי במחוז דרום בישראל ודן בסוגיה דומה, דרך תיאור 'לולאת משוב'. כלומר, למעסיקים יש תמריץ קטן יותר להשקיע במשרות איכותיות כיוון שאין די תושבים עם מיומנויות נחוצות, ומנגד היעדר משרות כאלו מפחית תמריצים לרכישת מיומנויות ברמה גבוהה.

תמונת עתיד היא מעין חזון לחיים עבור הפרט או מפת דרכים שלפיה הוא מנתב את בחירותיו ופעולותיו. בראיונות תוארו מצבים שבהם נשירה מבית הספר נתפסת כאפשרות חלופית ללמידה. כאשר תמונת העתיד של התלמיד אינה כוללת השכלה גבוהה או תעסוקה מקצועית, אזי לסיום 12 שנות לימוד אין יתרון ברור אל מול נשירה, והיא נתפסת כפתרון לגיטימי במקרים שבהם יש התנגשות עם ערכים מסורתיים-קהילתיים, כאשר ישנם קשיים לימודיים או כאשר יש צורך לסייע בפרנסה. במקרים אלו הצורך בכסף זמין גובר על הסתכלות רחבה של אפשרויות בעתיד. רבים מן המרואיינים סיפרו על יציאה לעבודה, המאפיינת בעיקר בנים שנשרו, הנובעת לעיתים ממצוקה כלכלית של הנער ומשפחתו, שדוחפת אותו כבר בגיל צעיר אל שוק העבודה.

בד בבד עם תפיסות אלו, יש גם התעוררות של צעירים המעוניינים בשינוי ורואים בלימודים גורם מרכזי בהנעת תהליכי שינוי אלו. סוגיה זו בולטת יותר בקרב בנות, שלעיתים עבורן השכלה היא אחת הדרכים המרכזיות להביא לשינוי חברתי ולהרחיב את אפשרויותיהן בעתיד.

” בעשרים השנים האחרונות, הנשים והבנות במגזר הבדואי החלו יותר לצאת לשוק העבודה באחוזים גבוהים, ולהשכלה. העלייה ביציאה לשוק העבודה יצרה בין הבנות תחרות חיובית ויצרה מודעות לזה שבעצם אקדמיה, הכשרה דרך בית ספר ומכללה היא ערובה מצוינת להשתלבות בשוק העבודה ולתעסוקה. ולכן נהייתה לבנות אוריינטציה או מוביליות לכיוון השכלה או למידה” (בעל תפקיד במחוז)

במחקר שבחן דפוסי תעסוקה בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב (תירוש ואח', א"ת) נמצא כי 94% מן הנשים הבדואיות ו-67% מן הגברים הבדואים שהשיבו לסקר בנושא חסמי תעסוקה ועמדות חברתיות כלפי תעסוקה, הסכימו עם ההיגד ולפיו עדיף שאישה תלמד באוניברסיטה לפני שהיא מתחתנת. נתון זה מחזק תפיסות הרואות בלימודים בסיס לשינוי חברתי ולהרחבת האפשרויות בעתיד.

חשיפת תלמידים לאפיקי תעסוקה מגוונים יכולה להיעשות על ידי בתי הספר, כמו גם על ידי מערכות של חינוך בלתי פורמלי. החשיפה יכולה להתבצע באמצעות הפעלת תוכניות להכשרה מקצועית (ראו לדוגמה תוכנית "[שילוב תלמידים בתעשייה](#)") ותוכניות לפיתוח קריירה או באמצעות שיתוף פעולה עם הקהילה ויצירת קשר עם מעסיקים מקומיים ושילוב בעבודה או בפעילות שמפתחת מסוגלות מקצועית. דרך נוספת לחשוף תלמידים לאפיקי תעסוקה מגוונים היא חשיפה למוסדות להשכלה גבוהה ולמקצועות שונים עוד במהלך הלימודים בתיכון. המורים, המנהלים והיועצות בבתי הספר מכירים בכך שתלמידים רבים לא יוצאים כמעט מגבולות היישובים הבדואים, ולכן אינם מכירים את האפשרויות להשכלה גבוהה ולא נחשפים למגוון המקצועות הקיימים.

יש בתי הספר הנוקטים פעולות שונות כדי לפתוח בפני התלמידים צוהר לאפשרויות הקיימות. כך למשל, באחד מבתי הספר יצאו עם תלמידים ותלמידות לסוירים במוסדות להשכלה גבוהה, ובבתי ספר אחרים הזמינו בוגרים ממגוון מקצועות לפגוש את התלמידים. דרך נוספת להבניית תמונת עתיד היא מציאת מודל לחיקוי שיהווה עבור התלמיד גם מקור השראה. מודל לחיקוי יכול להיות דמות בבית משפחתו של התלמיד או דמות בקהילה הרחבה יותר. בתי הספר או פעילויות בחינוך הבלתי פורמלי (ראו דיון בחינוך הבלתי פורמלי גם אצל גרוס וגולדרט, 2017; חדאד-חאג' ורודניצקי, 2018) יכולים להוות פלטפורמה מוסדרת לחשיפה לדמויות שהן מודלים לחיקוי המקדמים תפיסות המכירות בחשיבות של השכלה וסיום 12 שנות לימוד, ובכך לאזן מקרים שבהם יש חשיפה מוגברת למודלים אחרים.

” [היום] יותר הולכים לאקדמיה ויותר לומדים. היום יש יותר שאיפות של בנים ושל בנות ללכת ולהתפתח באקדמיה, שלדעתי זה אחד הגורמים שהביא לירידה יחסית באחוז הנשירה” (בעל תפקיד במחוז)

4.2.4 תפיסות של הורים

יש חשיבות למעורבות ולתמיכה של המשפחות בתהליכי חינוך המתרחשים בין כותלי בית הספר ומחוצה לו, הן מכיוון שלהורים השפעה רבה על תהליך הלמידה של ילדיהם הן בשל קיומו של מתאם בין השכלת ההורים ועמדותיהם כלפי השכלה ובין הסיכון לנשירה (שינוול ואח', 2015; ראו גם פרק 4.1.3). המרואיינים העידו על הצורך בשינוי תפיסות ההורים בנוגע לחשיבות ההשכלה של ילדיהם וכן על הצורך בחיזוק מעורבות ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם ובהגברת שיתופי פעולה עם צוות בית הספר.

תפיסות בנוגע לחשיבות החינוך בחיי הילד: כאשר הנשירה נובעת מגורמים חברתיים, תרבותיים ומסורתיים (ראו גם פרק 4.2.2) יש למשפחה ולהורי התלמידים השפעה רבה. במקרים אלו אפשר לראות כי תפיסות הוריות שונות הנוגעות למעמדו של החינוך בחיי הילדים יכולות לסייע בצמצום נשירה. לדוגמה, מחקרה של אבו-רבעיה-קוידר (Abu-Rabia-Queder, 2006) מצא כי נערות לומדות, לעומת מי שנשרו, לא רק קיבלו את תמיכת אביהן אלא גם זכו באמון שלו ובביטחון, למרות הקשיים הכרוכים בשמירת כבוד הבת והמשפחה. כמו כן בעוד הורים משכילים פחות תפסו כבוד ונורמות מסורתיות בתור דבר שאינו יכול להתקיים במרחב המודרני, הורים משכילים יותר ראו בנורמות אלה תנאי לאופן התנועה של בתם במרחב המודרני (ראו גם Abu-Saad et al., 1998). במחקרם של אבו עסבה ואח' (2013) נמצא כי מחצית מן הנערות הנושרות שהתראיינו דיווחו על סיבות משפחתיות לנשירה – 30% ציינו שבן משפחה מנע את המשך לימודיהן ו-20% ציינו את הצורך לעזור בבית. באותו מחקר, אחוז גבוה של מרואיינים, בקרב האימהות (40%) והאבות (60%), תלו את הנשירה בגורמי משפחה – מנהגי הבדואים, התנגדות של בן משפחה, נישואים וכדומה. מחקר אחר (וייסבלאי, 2020) מצא כי לפחות 17.3% מן הילדים בגילי 3-5 בכלל היישובים הבדואים בנגב לא למדו בשנת תש"פ (2019-2020) בגני ילדים, כאשר אחד ההסברים לנוכחות הנמוכה היא כי אימהות רבות אינן עובדות ומעדיפות להשאיר את ילדיהן בבית, וזאת בשל מודעות נמוכה של ההורים לחשיבות החינוך הפורמלי בגיל הרך, ומנגד מחסור במסגרות איכותיות לגיל הרך מצד שני.

בהמשך לדיון הקודם (פרק 4.2.2) על בניית תמונת עתיד עבור התלמידים, יש לפעול פעולה דומה גם כלפי הורים ולעודד אותם להבנות ציפיות לימודיות מילדיהם. באופן זה בית הספר והלימודים יקבלו מעמד חשוב בתוך סך השיקולים שנוקטים ההורים:

”ההורים עושים רווח והפסד על זה שהתלמיד בבית הספר. בקרב תלמיד שאין לו הישגים וההורים לא צופים שיגיע להישגים וימשיך להיות במגמה שיהיה לו בה עתיד מסוים [אז] הם אומרים שאין פה רווח. הם ירצו שיצא מבית הספר, שיעבוד, שירוויח כסף. [...] אם ההורים יגיעו לכלל הבנה שהרווח בתוך המסגרת הוא יותר, הם ישאירו את הילדים בתוך המסגרת, התלמידים לא יצאו” (מנהל מחלקת חינוך)

המשותף לכל הממצאים האלו הוא כי הנשירה מושפעת מתפיסות משפחתיות שיכולות להוביל לנשירה של התלמיד מבית הספר. במקרים אלו כדי לצמצם את הנשירה יש לסייע להורים לשנות את תפיסותיהם כלפי חשיבות החינוך ומקומו בחיי ילדיהם, למצוא דרכים שבהן מסורת ולימודים יוכלו להתקיים בכפיפה אחת ולהטמיע תפיסות שלפיהן נשירה אינה מהווה אפשרות חלופית ללמידה.

חשוב להדגיש כי שינויים אלו כבר מתרחשים באוכלוסייה, ועדות לכך אפשר למצוא כבר במחקרם של אבו-סעד ואח' (Abu-Saad et al., 1998) שכלל ראיונות עם 309 אימהות לילדים בני 9-10 מן האוכלוסייה הבדואית. המחקר מצא ש-98% מן האימהות שואפות שבניהן יסיימו את הלימודים ו-81% שואפות שבנותיהן יסיימו את הלימודים, זאת אף על פי ש-90% מן המשיבות לא למדו בעצמן. ממצאים אלו מעידים על המודעות לחשיבות ההשכלה בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב, בצד הקשיים שעדיין קיימים בה באשר להשכלה בכלל ולהשכלה של בנות בפרט, הנובעים משיקולים תרבותיים וכלכליים. ממצאים אלו אף מעידים על יכולתה של מערכת החינוך לראות באימהות בנות ברית בשאיפה לשפר את איכות החינוך באוכלוסייה הבדואית.

מעורבות הורים והבניית סגנון הורות תומכת: מעורבות ההורים בנעשה בבית הספר ובפעילויות חינוכיות אחרות עשויה למנוע נשירה. בצד מנבאים חברתיים-כלכליים המאפיינים את משפחות התלמידים שנשרו, כמו משפחות מרובות ילדים, השכלת הורים נמוכה ומשפחות עצמאיות, יש גם מנבאים המתייחסים למעורבות נמוכה או נעדרת של ההורים בלמידה, וליחסים בין ההורים לילדים (De Witte et al., 2013; Johansson, 2019). סגנון ההורות נמצא כמנבא טוב יותר לנשירה מאשר מעורבות ההורים (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009), כאשר הורות מכילה ותומכת תסייע לילד להתמיד בבית הספר ולסיים את לימודיו.

במחקרו של אבו עג'אג' (2016) נמצא שצוות החינוך באוכלוסייה הבדואית בנגב אינו מעודד מיזמתו קשר עם ההורים, ובשל כך רמת המודעות של ההורים לצרכיו החינוכיים של ילדם נמוכה. מחקר אחר טוען לאדישות ההורים כלפי בית הספר (אבו-סעד, 2013). אבו עסבה ואח' (2013) כותבים על ההבדלים בין תפיסת הורי הנושרים את הסיבות לנשירה ובין תפיסות הצוות בבית הספר, כמי שמחדדים את הקשיים הקיימים במערכת היחסים בין שני הצדדים. בעוד ההורים מפנים אצבע מאשימה כלפי בית הספר בטענה לאוזלת ידו בטיפול בתלמידים עם הישגים נמוכים, המורים והיועצים החינוכיים מדגישים את הגורמים המשפחתיים שהובילו לנשירה ומאשימים את ההורים בכך שאינם מספקים לילדיהם סביבה חינוכית תומכת. מחקרם של נאסר-אבו אלה'ג'א והיוש (2012) מלמד שהורים רבים באוכלוסייה הבדואית אינם משתתפים עם ילדיהם בפעילויות פנאי או משתתפים במידה מועטה. גם משתתפי המחקר הנוכחי הציפו קשיים אלו, ונראה כי יש אתגר בגיוס ההורים לעבודה משותפת עם צוות בית הספר למען התלמידים.

... הם [ההורים] לא באים לבית הספר, הם לא מוזמנים לבית הספר או לא מגיעים גם אם מזמנים אותם. צריך שההורים יהיו בסביבת בית הספר, שיהיה את השיתוף פעולה הזה לטובת התלמידים... יש הורים שלא יודעים באיזה כיתה הילד שלהם נמצא, אם הוא הגיע או לא הגיע לבית הספר" (בעל תפקיד ברשות)

ההכרה בחשיבות העבודה עם ההורים מובילה לכך שיש מקומות שבהם משקיעים בקבוצות הורים הן בבית הספר הן כחלק ממהלך כולל ביישוב. עבודה עם ההורים יכולה להיעשות על ידי בעלי תפקידים מבית הספר או היישוב, היוצרים קשרים מיטיבים עם המשפחות, כמו גם באמצעות השתלמויות להורים שיכולות להיעשות בבתי הספר, במתנ"ס או במסגד. כמו כן במפגש עם ההורים אפשר לשוחח על החשיבות של הלימודים ועל תמונת העתיד של ילדים הגדלים בעולם שונה מזה של רוב ההורים.

דרך נוספת להבנות קשרים עם הורים ולקדם מניעת נשירה היא באמצעות ביקורי בית. יש חשיבות רבה להגיע לביקורי בית אצל תלמידים שנמצאים בסכנת נשירה, ואלו מאפשרים לצוות החינוכי להכיר את משפחות התלמידים ואת מאפייניהן, לשוחח עם ההורים, להסביר להם את חשיבות הלימודים ולעודד אותם לשלוח את התלמידים למסגרות חינוך, ובה בעת לבדוק אם המשפחה זקוקה לסיוע נוסף. חשוב לציין כי לא תמיד קל לקיים ביקורי בית. משתתפי המחקר ציינו בראיונות עימם קשיים שונים: לעיתים הבתים, במיוחד במגורים בלתי מוסדרים, לא נגישים פיזית בשל העדר תשתיות; לפעמים הבתים לא נגישים חברתית, כלומר, ייתכן כי המורה או היועצת שרוצה לערוך ביקור בית לא תרגיש נוח לבקר בשטח של משפחה שהיא אינה מכירה או שהיא בריביות עם משפחת המוצא שלה. עם זאת, לביקורי הבית תפקיד בעל ערך בטיפול בנשירה, וחשוב למצוא דרכים שיאפשרו להוציאם לפועל. באחד הראיונות סיפרה יועצת על כך ש"הזמינה את עצמה" לשיג' (מקום מפגש והתכנסות) של אב שלא אפשר לביתו להמשיך ללמוד. בשיחה עימו הצליחה לשכנע אותו לשלוח את הילדה ללימודים ולהביא אותו לידי הבנה כי אם לא יעשה כך ייפגע עתידה של בתו.

4.2.5 מיומנויות של הצוות החינוכי

המורים נמצאים בקו הראשון של המפגש עם התלמידים. הם מי שפוגשים אותם בכל יום בכיתה ונמצאים איתם בקשר קרוב. הם גם מי שיכולים להיות הראשונים להבחין בקושי שמתעורר אצל תלמיד ובתחילתו של תהליך שיוביל לנשירה. לעיתים רמת השכלה נמוכה של הורים (השכלה של 6.5 שנים בממוצע (סטטיית תקן 5.5)) ותפיסות הוריות שאינן מעודדות השכלה והתמדה במסגרות החינוך (ראו גם פרק 4.2.4) מעבירות אל בית הספר את עיקר האחריות ללמידה של הילדים, ולכן יש חשיבות שלצוותים החינוכיים יהיו הכלים לקבל עליהם אחריות זו.

המורים ממלאים תפקיד יסודי במערכת בית הספר ובהבניה של האקלים הבית-ספרי. מחקרים רבים מראים כי למדיניות בית הספר ולפרקטיקות הנהוגות בו יש השפעה על שיעור הנשירה (De Witte et al., 2013; Lyche, 2010; Freeman & Simonsen, 2015). איכות היחס של המורה לתלמידים והקשר ביניהם עשויים להיות גורם סיכון כמו גם גורם הגנה, וכך גם אקלים היחסים בכיתה והעמדות של התלמיד כלפי המורים. אספניולי (Españoli, 2005) טוענת שבבתי הספר הערביים, ובהם בתי הספר בחינוך הבדואי בנגב, אין רכיבים של העצמה בחינוך: הם אינם מקדמים מודעות עצמית או ביטחון עצמי, מרביתם פטריארכליים, והמערכת בהם מבוססת על הייררכייה, וכך גם היחסים בין המורים לתלמידים. משרד החינוך, המנהלים והמורים הם המומחים ואילו התלמידים לרוב פסיביים. מחקרים אחרים מלמדים על האלימות השוררת בבתי הספר האלה (הס ואח', 2009) ועל המבנה ההייררכי שמשפיע על היכולת לקיים מערכות יחסים מכבדות ואינטימיות בין מורים לתלמידים (חדאד-חאג' ורודניצקי, 2018; Españoli, 2005).

ההשכלה והוותק של המורים המועסקים במערכת החינוך הבדואית נמוכים במידה ניכרת משל עמיתיהם המלמדים בבתי ספר ברחבי ישראל (אבו-סעד, 2013; אייל ואח', 2018). הראיונות עם משתתפי המחקר מעידים על הסכמה רחבה בנוגע לקיומה של מצוקה הנוגעת להכשרה לא מספקת של כוח ההוראה, הן בקרב מנהלים הן בקרב מורים. ניתוח המידע הכמותי במחקר הנוכחי בחן את השכלת המורים ומצא כי בממוצע, 16.1% מן המורים שלימדו את שנתון 2019, כאשר תלמידים אלו היו בכיתה ו', היו ללא תואר אקדמי (ראו **לוח 4**). כמו כן נמצא מתאם בין העלייה בהשכלת המורים במהלך השנים ובין צמצום שיעור התלמידים העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד: בשנתון 2014, 57.3% מן המורים שלימדו את התלמידים הבדואים בנגב¹⁷ היו בעלי תואר ראשון ויותר, ובשנתון 2019 – 83.9% מן המורים היו בעלי תואר ראשון ויותר.

המרואיינים התייחסו למצוקת ההשכלה של הצוות החינוכי, ובין הסיבות לכך ציינו: ההכשרה שניתנת במסגרת לימודי ההוראה אינה מספקת; מינויים של בעלי תפקידים שאינם מתאימים, לעיתים בגלל מחויבות פוליטית-שבטית; והשתתפות מעטה או לא מיטבית בהשתלמויות שוטפות, שלעיתים גם לא מותאמות לצורכיהם. כמו כן המרואיינים ציינו כי נוכח הפערים והחוסרים הקיימים במיומנויות המורים בעבודה עם נוער בסכנת נשירה יש מקום לספק לבתי הספר מערך ליווי והדרכה שוטף והדוק, שיסייע לחזק את הכוחות הפנימיים ולתת מענה מיידי לבעיות ולמצוקות שעולות.

¹⁷ המורים שלימדו את התלמידים בהיותם בכיתה ו'.

המרוויינים העידו על עלייה במודעות של הצוותים החינוכיים במשך השנים לטיפול במי שנשרו, אך ניכר כי עדיין מודעות זו לא חלחלה לכל המערך החינוכי באוכלוסייה הבדואית. הפרקטיקות והיכולות המקצועיות הנמוכות של חלק מן הצוותים החינוכיים (מנהלים, מורים ובעלי תפקידים נוספים בבית הספר) והקושי של בתי הספר להכיל תלמידים עם קשיים, לתת להם מענים מתאימים ולפעול לשיפור האקלים הבית-ספרי, נתפסות על ידי המרוויינים כגורם המניע נשירת התלמידים ודוחף אותם החוצה מבית הספר.

”המערכת אצלנו מאמינה ונוקטת ביד הקשה. לא ביד של דיאלוג, של הכלה, של הבנת כולם. אז חוסר המיומנות של הצוותים החינוכיים בהתמודדות עם תלמידים כל-כך מאתגרים, מביאים אותם לוותר עליהם בשלב מסוים או להכווין אותם לנשירה” (מנהל מחלקת חינוך)

סוגיה נוספת שעלתה בראיונות נוגעת בכך שהמורים המלמדים בבתי הספר בחינוך הבדואי מגיעים לא פעם מיישובים ערביים במרכז הארץ או בצפון, ועל כן הם זרים לקהילה המקומית ולאורחות חייה (להערכת אחד מבעלי התפקידים הבכירים במשרד החינוך שרואין, מדובר על כשליש מן המורים שאינם מקומיים¹⁸). לדברי המרוויינים, מציאות זו מובילה לעיתים ליחס מתנשא מצד מורים אלו כלפי ההורים ולהיעדר קשר עימם ולציפיות נמוכות מן התלמידים. היעדר היכרות של מורים שאינם מן המקום עם כוחות בולטים בקהילה אף מקשה על בניית שיתופי פעולה שיסייעו לקדם פעולות למניעת נשירה ולטיפול בה. קשיים אלו נמצאו חמורים פחות בקרב מורים בבתי ספר יסודיים, שבהם אחוז גבוה יותר של מורים מן האוכלוסייה הבדואית בנגב, לעומת בתי הספר התיכוניים. בצד החשיבות הטמונה בהבאת כוח הוראה מוסמך ומוכשר, ובהינתן מחסור בכוח הוראה מקומי, העובדה שחלק מן המורים אינם מן האוכלוסייה הבדואית בנגב מקשה גם על הטמעת הידע בבית הספר לאורך זמן. עם קבלת הקביעות בהוראה לרוב שבים המורים שאינם מן האוכלוסייה הבדואית בנגב ליישוביהם, ואיתם נודד גם הידע שרכשו בתקופת עבודתם. שינויים אלו בכוח ההוראה מקשים הן על בניית מערכת קבועה ותומכת של קשר אישי ואמון בין המורים לתלמידים ומשפחותיהם הן על בניית מערכת יציבה של בעלי תפקידים בתוך בית הספר.

במסמך שהכינו סטודנטים בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית שכותרתו “צמצום פערים וקידום שוויון הזדמנויות בחינוך” (בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, 2018), הם פורטים כמה המלצות בנוגע לתוכני הכשרה ייעודית למורים המלמדים בבתי ספר מוחלשים: מתן כלים לשיפור תחושת המסוגלות של התלמידים ואמונה בעצמם וביכולתם, למשל דרך שיח אישי המברר את נקודות החוזק שלהם; חשיפה לנכסי תרבות מגוונים ולמוקדי תעסוקה מגוונים ואיכותיים; בניית קשר החורג מגבולות הכיתה ובית הספר; היכרות עם סביבתם של התלמידים דרך ביקורי בית וקשר עם ההורים; היכרות עם מגוון שיטות הוראה והתמקצעות בלקויות למידה, בהוראה פרטנית ובפיתוח שיטות הוראה ולמידה מקדמות ויעילות; פיתוח תוכנית לימודים המייצגת את עולמם התרבותי והחברתי של הלומדים והנגשת חומר הלימוד לרקע של התלמיד ולעולמו כדי לאפשר למידה משמעותית שתגביר את המוטיבציה שלו ללמידה; היכרות עם פדגוגיה ביקורתית כדי שהמורים יוכלו לחשוף בפני התלמידים את המנגנונים וההתהליכים החברתיים שהובילו לקיומן של שכבות מוחלשות, כמפתח להעצמתם ולשינוי מעמדם החברתי.

¹⁸ הערכה זו עולה בקנה אחד עם המידע המופיע בספר תוכניות העבודה (ממשלת ישראל, 2018, עמ' 26).

ברוח דברים אלו, גם המחקר הנוכחי עמד על ארבעה צמתים שזוהו בהם חסרים, צרכים או פערים הדורשים מענה:

(1) מחסור במיומנויות ובכלים פדגוגיים מתאימים לעבודה עם נוער בסיכון: המיומנויות והכלים שברשות הצוות החינוכי אינם מספיקים להם כדי לאתר תלמידים בסיכון לנשירה, להכיל אותם במסגרות חינוך פורמליות ולהעניק להם מענה מתאים. מיומנויות חשובות נוספות שיש בהן חוסר נוגעות לכלים לשיפור האקלים הבית-ספרי (ראו פירוט בפרק 4.2.6) וליחסים בין מורים לתלמידים. כמו כן בשל האחוז הגבוה של תלמידים שלהם פערים לימודיים (ראו הישגים במיצ"ב, פרק 4.1), בולט הצורך בחיזוק כישוריהם של המורים בפרקטיקות להוראה תומכת או להוראה מתקנת.

משרד החינוך מקדם אסטרטגיות לצמצום פערים לימודיים וחברתיים דרך הכרה בשונות ובגיוון שבין התלמידים ומתן מענים מותאמים (אדרת-גרמן ואח', 2021), וכן דרך הכשרות שונות לצוותים החינוכיים שמטרתם להעניק למורים מיומנויות וכלים הנחוצים להם כדי לסייע לתלמידים שלהם צרכים שונים. לדוגמה, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון מקדם בשנים האחרונות גישה אינטגרטיבית של פדגוגיה טיפולית המציעה עקרונות עבודה למורים העובדים עם תלמידים בסיכון (מויאל, 2018). כמו כן נוכח תיקון חוק החינוך המיוחד בשנת 2018 (משרד החינוך, 2018) והדגשת ממד ההכלה של תלמידים במערכת החינוך, משרד החינוך נערך לקיים מערכת חינוך מכילה המעניקה מענה מותאם אישית לכלל התלמידים הלומדים בכיתה הטרוגנית, המתייחסת גם לעדכון מדיניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורים (ברק-מדינה, 2020). עם זאת, בראיונות עימם ציינו המרואיינים קושי הנובע מהעדר התאמה של ההכשרות הניתנות לצורכיהם של הצוותים החינוכיים בחינוך הבדואי, הזקוקים פעמים רבות לידע רב יותר, להתאמה של כלים ומיומנויות לפעולה מועילה ולליווי והדרכה שוטפים.

(2) צורך בבעל תפקיד בתוך בית הספר שיוביל את הטיפול בנשירה ואת מניעתה: מנהלי בתי הספר הם דמויות מפתח בכל הנוגע לקידום נושאים חשובים לטיפול בבית הספר. בראיונות עלה כי לא כל מנהלי בתי הספר נתפסים על ידי מנהלי מחלקות החינוך ברשויות או על ידי בעלי תפקידים במחוז כמי שמימנים לכך. אחת הדרכים שצוינה ככזו שעשויה לסייע למנהלים היא הצבת בעל תפקיד מצוות בית הספר שהוכשר לכך כדי לקדם את הטיפול בסוגיית הנשירה ולחזק את יכולות ההכלה של בית הספר. המחלקה לביקור סדיר במחוז דרום מקדמת ומכשירה מזה כשלוש שנים 'רכז התמדה' (משרד החינוך, א"ת) בחטיבות הביניים, המרכז את העבודה למניעת נשירה בחטיבה, מטמיע נוהלי עבודה המכוונים למניעת נשירה, מסייע לצוות החינוכי באיתור רציף ומתמשך של תלמידים כדי לזהות מצבי נשירה, מתכלל את המענים הקיימים בבית הספר עבור תלמידים בסכנת נשירה ומעלה את המודעות לנושא בקרב יתר חברי הצוות בבית הספר. בעל תפקיד זה משמש גם כגורם מקשר בין התכלול המתבצע בבית הספר ובין התכלול המתבצע ביישוב או ברשות עם בעלי התפקידים המסייעים בטיפול בנשירה ובמניעתה (כמו קצין ביקור סדיר, קידום נוער ומענים בלתי פורמליים) ומסייע בהתאמת מענים לתלמידי בית הספר וביצירת קשר בין צוות בית הספר למשפחות התלמידים. לדוגמה, אשת מקצוע ממחוז דרום סיפרה בריאיון עימה כי רק כאשר התחילו רכזי התמדה לעבוד בבתי ספר הם איתרו תלמידים רבים שבפועל היו נושרים סמויים, חלק מהם אף לא הגיעו לבית הספר במשך שנים. דוגמה נוספת היא יוזמה של רשות מקומית למינוי מנהל פדגוגי בבתי הספר התיכוניים, שתפקידו לסייע למנהל בית הספר ולצוותים החינוכיים לשפר את הפדגוגיה הבית-ספרית ולקדם את בית הספר כולו, ובכלל זה גם את העבודה עם התלמידים בסיכון לנשירה.

(3) התפיסה כי באחריות הצוותים החינוכיים לטפל בנשירה ולמנוע אותה אינה ברורה דייה: מרואיינים שונים שרואיינו סיפרו כי תפיסת העבודה של הצוותים בבתי הספר אינה כוללת את מיצוב מניעת נשירה כיעד חינוכי וכאחת ממטרות התפקיד שלהם, וחסרה לצוותים החינוכיים מודעות לחשיבות של צמצום התופעה ולהבנה כי הם שותפים למניעתה. לכן, יש צוותים שאינם פועלים במכוון כדי לסייע בהכלה של תלמידים במסגרות פורמליות, לעודד התמדה בלימודים ולצמצם הנשירה והדרה מכוונת של תלמידים תת-משיגים.

(4) היעדר דמות תומכת עבור התלמיד: יועצות ואנשי מקצוע שרואיינו הדגישו את החשיבות של הקשבה לתלמידים ושל שיחה פתוחה איתם, כזו שתאפשר להם להביע את חששותיהם, את קשייהם ואולי אף את פחדיהם. המרואיינים סיפרו על צורך לזהות עבור תלמידים בסיכון לנשירה דמות משמעותית תומכת, שיכולה להיות מצוות בית הספר, מן החינוך הבלתי פורמלי, מן הקהילה או כל מבוגר משמעותי אחר. מדבריהם עולה כי חשוב לשים לב להתאמה בין הדמות שנבחרה ובין מאפייני התלמיד ומשפחתו, לנוכח המורכבות החברתית-תרבותית בין מינים ובין שבטים שונים ומשפחות שונות. המרואיינים תיארו מקרים שבהם השתייכות בעלי התפקידים והתלמידים למשפחות שונות הייתה מכשול שמנע את המגע בין בעל התפקיד למשפחה, וכמו כן תוארו מקרים הפוכים, שבהם דווקא ההשתייכות לאותה המשפחה צימצמה את היכולת שלהם לייצג את דרישות הממסד מולה.

4.2.6 אקלים בית-ספרי ומאפיינים של נשירה סמויה

אקלים בית הספר הוא שם כולל לאיכות בית הספר ולאופיו, והוא משקף נורמות, מטרות, ערכים, יחסים בין-אישיים, שיטות הוראה ולמידה ומבנה ארגוני. בית ספר שבו נוהלי התנהגות ברורים, סטנדרטים לימודיים גבוהים וציפיות גבוהות מצד המורים מצליח להגביר את תחושת השייכות של התלמידים ובכך להפחית נשירה (Johansson, 2019; Lyche, 2010). מחקרם של חג'אזי ואח' (2019) מצא שיחסי תלמידים-מורים מנבאים התנהגויות סיכון והישגים לימודיים, ושהיחסים בין התלמידים עצמם מנבאים לא רק התנהגויות סיכון והישגים אלא גם את מדד האלימות. מחקרם של הס ואח' (2009), שבו השתתפו 595 תלמידים הלומדים בארבעה בתי ספר בחינוך הבודאי בנגב, מצא כי יש קשר בין דפוסי האלימות של בני הנוער והיחשפותם לאלימות פיזית ומילולית במשפחה הקרובה והרחוקה ובסביבת מגוריהם ובין אלימות מילולית בבית הספר.

אקלים חיובי נקשר בתחושות של ביטחון אישי ושל שייכות, ערך וכבוד, והוא עשוי לצמצם אלימות, התנהגויות סיכון ונשירה סמויה. ככל שתחושת השייכות חזקה יותר כך פוחתות ההיעדרויות וההתנהגות האלימה ועולים ההישגים הלימודיים (חג'אזי ואח', 2019). מחקרם של אבו עסבה ואח' (2013) מצא כי הנושאים הגלויים מביעים את היחס השלילי ביותר כלפי בית הספר ורבים יותר מהם מדווחים שבית הספר אינו מקום נעים.

בעבר הייתה עזיבה מוחלטת של בית הספר (נשירה גלויה) מוקד הדאגה העיקרי של קובעי המדיניות, אך בעשורים האחרונים מוקדשת תשומת לב רבה גם לנושאים סמויים (להב, 2012; Harris, 2008; Willms, 2003). השיח על נשירה סמויה התגבש בשנות ה-70 וה-80 של המאה הקודמת (Harris, 2008), בתחילה כחלק מתהליך לשיפור נוכחות של תלמידים בבית הספר במטרה למנוע נשירה, ובהמשך עבר המיקוד לחיזוק ההיקשרות או המעורבות (engagement) במטרה לסייע בשיפור יכולות הלמידה (Parsons & Taylor, 2011; Willms, 2003) ולקדם מיומנויות של למידה מתמשכת הנדרשות במאה ה-21, כמתחייב ממצאות

המשתנה תדיר (Parsons & Taylor, 2011). העניין בתופעת הנשירה הסמויה בא לידי ביטוי במחקר ובמדיניות גם בקרב ארגונים בין לאומיים כמו ה-OECD (OECD, 2013), UNICEF (Sultana, 2006; Jigau, et al., 2012) וסקר הבריאות העולמי (HBSC) (Currie et al., 2012), המשפיעים על קובעי המדיניות במדינות השונות. תחושת ניכור מבית הספר היא רכיב מרכזי בתופעת הנשירה בכלל, ובפרט כאשר מדברים על נשירה סמויה. המרואיינים לעיתים קרובות לא הבחינו בין נשירה גלויה לנשירה סמויה והתייחסו לתופעת הנשירה כאל מקשה אחת, זאת על אף שמשרד החינוך בישראל הבחין בין נשירה גלויה לנשירה סמויה. כיום בישראל אין מערך מדידה מוסדר לאיתור נשירה סמויה ולמעקב אחריה, ומשרד החינוך פועל לבנייה ולתיקוף של כלי לזיהוי נושרים סמויים. עיקר המשימה לאיתור תלמידים נושרים סמויים נמצא כיום באחריות צוותי בית הספר וקציני הביקור הסדיר, האמונים על מניעת נשירה (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, 2017).

בחינת מאפיינים של תופעת הנשירה הסמויה במחקר הנוכחי נעשתה בעזרת ניתוח הנתונים משאלון האקלים הבית-ספרי שמועבר במסגרת מבחני המיצ"ב. המבחנים מועברים בכל שנה למדגם מייצג של כשליש מבתי הספר בישראל. מתוך קובץ נתוני שאלון האקלים נגזרו ארבעה מדדים המאפיינים נשירה סמויה (ראו פירוט בפרק שיטת המחקר ובנספח ב') שאפשרו בניית מדדים המאפשרים השוואות בין קבוצות בנוגע למאפיינים שונים המזהים עם נשירה סמויה. מכיוון שהמדד נסמך על שאלון אקלים בית-ספרי המועבר במסגרת מבחני המיצ"ב, ייתכן אומדן חסר שנובע מתלמידים שלא נכחו בבית הספר ביום העברת השאלון, אם כי שיעור המשיבים לשאלון מקרב הנסקרים באוכלוסייה הערבית, ובהם האוכלוסייה הבדואית, גבוה (ראו לוח ב-6 בנספח ב'). כמו כן ניתוח המידע נסמך על איסוף מידע שנערך במסגרת המיצ"ב, וייתכן כי יש מאפיינים נוספים המזהים עם נשירה סמויה שאינם נכללים בנתונים אלו.

מאפיינים של נשירה סמויה בקרב תלמידים באוכלוסייה הבדואית בנגב

כאשר בוחנים את פירוט המאפיינים של נשירה סמויה בכיתות ה'-ו"א (תרשים 12), ניכר כי מאפיין נפוץ יותר הוא היעדרויות ואיחורים (13% מן התלמידים), ואילו חוסר מוטיבציה ללמידה נפוץ פחות (5% מן התלמידים). יש מקום להמשיך ולבחון אם אחוז הדיווח הנמוך על היעדר מוטיבציה ללמידה יכול לשמש מנף לשינוי של ממש ולקידום הלמידה. בצד זאת, יש לשים לב לאחוז הגבוה של תלמידים המדווחים על היותם קורבנות לאלימות חמורה (7% מן התלמידים), בעיקר מקרב הבנים (10%).

ניתוח הנתונים עבור כל אחד משלבי הגיל (תרשימים 9-11) הראה כי עיקר מאפייני הנשירה הסמויה בולטים בכיתות הגבוהות. אך נוכח ההבדלים שנמצאו בקרב הנושרים הגלויים בין בנים ובנות בשלבי הגיל השונים (ראו פרק 4.1, הבוחן את הנשירה הגלויה), נבחנו גם הבדלים בין בנים לבנות בכל שלב גיל כדי ללמוד על קיומם של מאפיינים ייחודיים של נשירה סמויה בין קבוצות.

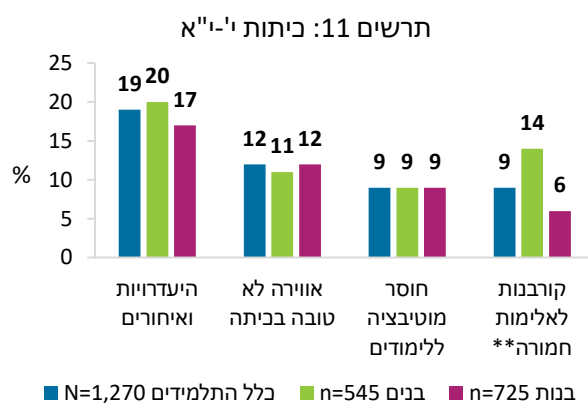
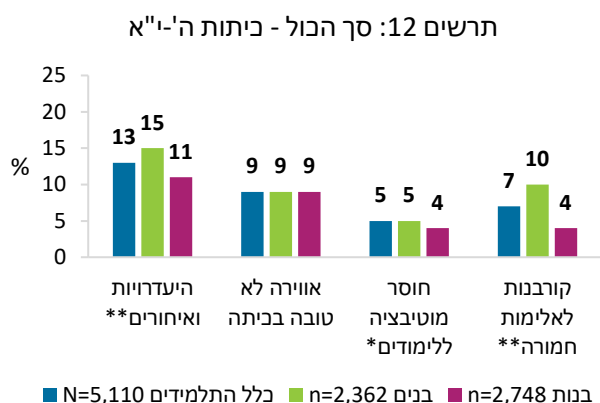
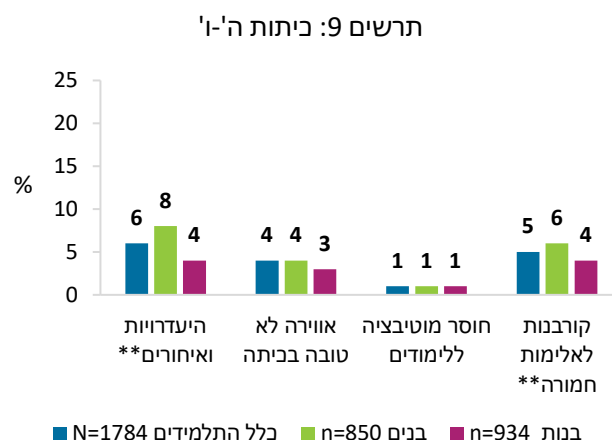
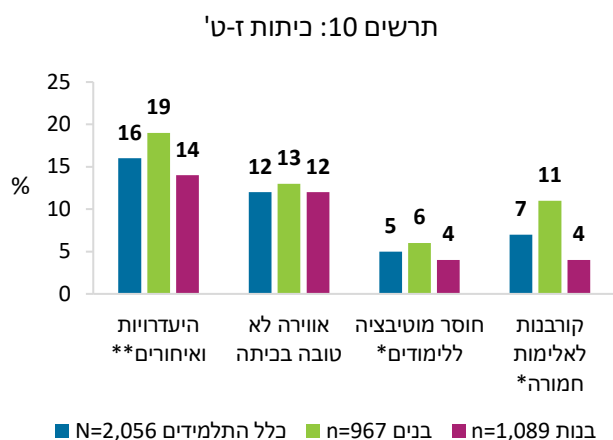
בית ספר יסודי (תרשים 9): הגורמים הבולטים לנשירה סמויה הם היעדרויות ואיחורים (6% מכלל התלמידים) וקורבנות לאלימות חמורה (5% מכלל התלמידים). בשני גורמים אלו ניכר כבר בגילי בית הספר היסודי פער בין בנות לבנים (היעדרויות ואיחורים: $\chi^2(1) = 11.08, p < .001$; קורבנות לאלימות חמורה: $\chi^2(1) = 5.26, p = .020$), שניהם חמורים יותר אצל הבנים (לפירוט ראו **לוח ה-1** בנספח ה').

חטיבת ביניים (תרשים 10): בין בנים לבנות נשארו פערים בהיעדרויות ואיחורים ($\chi^2(1) = 11.08, p < .001$) ובקורבנות לאלימות חמורה ($\chi^2(1) = 38.92, p < .001$), בדומה לבית הספר היסודי, כאשר המעבר לחטיבת הביניים הביא עימו פער גם בגורם המתאר חוסר מוטיבציה ללמידה ($\chi^2(1) = 4.14, p = .040$), אף הוא גבוה יותר בקרב בנים (לפירוט ראו **לוח ה-2** בנספח ה').

בית ספר תיכון (תרשים 11): יש לזכור כי כיתה י' מביאה עימה נקודת שיא בהיקף הנשירה הגלויה לעומת היקף הנשירה בחטיבות הביניים (ראו **תרשים 2** בפרק 4.1.1), כך שמדד הנשירה הסמויה מתייחס רק למי שעדיין מתמידים בלמידה, והוא נגרע מן המדד של מי שנשרו עד מועד זה. בשלב חינוך זה ההבדלים בין בנים לבנות הצטמצמו ונותר הבדל רק בגורם המתאר קורבנות לאלימות חמורה (14% בקרב בנים לעומת 6% בקרב בנות, $\chi^2 (1) = 23.26, p < .001$) (לפירוט ראו **לוח ה-3** בנספח ה').

ההבדלים בין בנים לבנות בנשירה סמויה ברצף שלבי הגיל, כפי שמוצגים ב**תרשים 12**, נשמרים בתחומים של היעדרויות ואיחורים ($\chi^2 (1) = 17.49, p < .001$) וקורבנות לאלימות חמורה ($\chi^2 (1) = 59.89, p < .001$) (לפירוט ראו **לוח ה-4** בנספח ה').

תרשימים 9-12: מאפיינים של נשירה סמויה של תלמידים בדואים בנגב (שאלון אקלים בית-ספרי 2019) לפי גורמים: הבדלים בין בנים לבנות, לפי שלבי גיל (באחוזים)



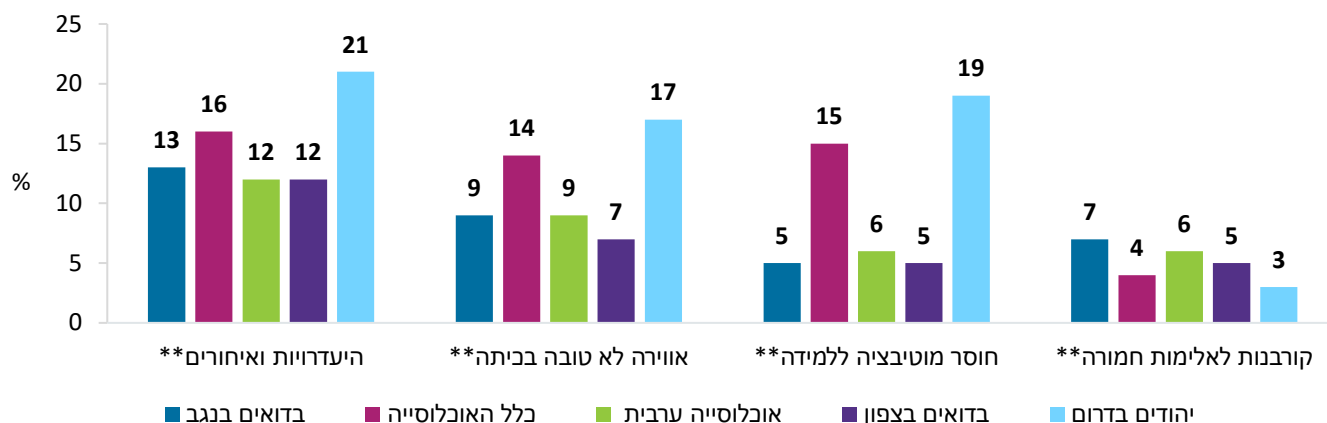
* $p < .05$, ** $p < .01$

מקור הנתונים: מבחני מיצ"ב בשנת 2019 של תלמידים בכיתות ה'-י"א, התקבלו מחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך

שיעור מי שלהם מאפיינים של נשירה סמויה – הבדלים בין קבוצות אוכלוסייה

ניכר כי קורבנות לאלימות הוא מאפיין מרכזי בתופעת הנשירה הסמויה של התלמידים בחינוך הבדואי לעומת כלל האוכלוסייה (ראו **תרשים 13 ולוח 7**: 7% בקרב תלמידים בחינוך הבדואי לעומת 4% בקרב כלל האוכלוסייה ציינו כי היו קורבן לאלימות חמורה). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של חג'אזי ואח' (2019) שהתבסס על סקר הבריאות העולמי (HBSC) שבוצע בישראל בשנת 2011 בהשתתפות 7,486 תלמידים מכיתות ו', ח', י"ב בקרב יהודים וערבים. במחקר נמצא שבכל המדדים שבדקו אקלים בית-ספרי תפיסת התלמידים בחינוך הערבי הייתה חיובית יותר מאשר התפיסה בקרב תלמידים בחינוך היהודי, אך אחוז המעורבות באלימות חמורה ותופעות של בריונות היו גבוהות יותר באוכלוסייה הערבית, ובפרט באוכלוסייה הבדואית בנגב (ראמ"ה, 2019).

תרשים 13: שנתון 2019: שיעור התלמידים על מאפיינים של נשירה סמויה בשנת 2019 (שאלון אקלים בית-ספרי), לפי קבוצות אוכלוסייה (באחוזים)



מקור הנתונים: מבחני מיצ"ב בשנת 2019 של תלמידים בכיתות ה'–י"א, התקבלו מחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך

$p < .01^{**}$, הבדלים בין כלל האוכלוסייה ובין הבדואים בנגב

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^^ סך הכול מספר התלמידים שנבחנו במיצ"ב בשנת 2019 – 87,527; מספר התלמידים הבדואים בנגב – 5,110; סך הכול התלמידים באוכלוסייה

הערבית – 25,359; מספר התלמידים היהודים בדרום – 11,451; מספר התלמידים הבדואים בצפון – 586

הערה: חרדים וערביי מזרח ירושלים לא השתתפו בסקר אקלים בית-ספרי

לוח 7: הבדלים בשיעור הנושרים הסמויים בשנת 2019 (שאלון אקלים בית-ספרי), בין תלמידים בחינוך הבדואי לכלל האוכלוסייה^א, לפי גורמים המאפיינים נשירה סמויה

מדד של מאפיין נשירה סמויה	קבוצה	אחוזים	n	χ^2	df	מובהקות (p)
היעדרויות ואיחורים	בדואים בנגב	13.1	670	36.14	1	< .001
	כלל האוכלוסייה	16.1	14,102			
אווירה לא טובה בכיתה	בדואים בנגב	9.2	469	82.05	1	< .001
	כלל האוכלוסייה	13.4	11,695			
חוסר מוטיבציה ללימודים	בדואים בנגב	4.7	239	448.25	1	< .001
	כלל האוכלוסייה	14.9	13,055			
קורבנות לאלומות חמורה	בדואים בנגב	6.9	351	134.42	1	< .001
	כלל האוכלוסייה	3.8	3,364			

מקור הנתונים: מבחני מיצ"ב בשנת 2019 של תלמידים בכיתות ה'–י"א, התקבל מחדר המחקר הווירטואלי של משרד החינוך
^אסך הכול כלל האוכלוסייה – 87,527; בדואים בנגב – 5,110

האחוז הגבוה במיוחד של שיעור התלמידים שעזבו את מערכת החינוך מקרב התלמידים הבדואים בנגב לעומת כלל האוכלוסייה (19.5% לעומת 7.9% בהתאמה, ראו **תרשים 4** בפרק 4.1), בצד האחוז הנמוך יחסית של תלמידים המדווחים על מאפיינים שונים של נשירה סמויה (ראו **תרשים 13**), מעלה את ההשערה ולפיה פער זה משקף מצב שבו בתי הספר בחינוך הבדואי ומערך המענים הנוכחי מתקשים להכיל תלמידים נושרים סמויים לאורך זמן, ותלמידים שלהם מאפיינים המזוהים עם נשירה סמויה נושרים מן המערכת ומצטרפים לסך התלמידים הנושרים.

4.3 טיפול בנשירה ומניעתה – רפורמות, תוכניות ומענים

כדי להתמודד עם תופעה מורכבת ורבת פנים כמו נשירה יש לפעול במגוון ערוצים בו-בזמן ולהתאים את ההתערבות לצרכים המקומיים. מרואיינים רבים ציינו קשיי למידה ופערים לימודיים בולטים כגורמים מרכזיים המובילים לנשירת תלמידים בחינוך הבדואי. ניתוח הישגי התלמידים במבחני המיצ"ב שאליהם ניגשו בכיתה ח' והשוואה בין הישגיהם של התלמידים שהתמידו בלימודיהם ובין מי שנשרו ואינם רשומים עוד במערכת החינוך, מראה כי בקרב בנים אכן מדובר בפערים לימודיים בולטים (ראו **לוח ד-12** בנספח ד' ופרק 4.1.3). צמצום פערים לימודיים מחייב הוראה מותאמת לצרכים החל מן הגיל הרך, דרך בתי הספר היסודיים ועד לחטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים. השתלבות ילדים במסגרות החינוך כבר מגיל שלוש וארבע היא צעד ראשון במניעת קשיים שעשויים להופיע בעתיד, כיוון שבהן רוכשים הילדים את הבסיס הלימודי ואת המיומנויות העיקריות שילוו אותם בהמשך דרכם במערכת החינוך.

בדומה לסוגיות שהעלו המרואיינים, יש חשיבות להפעלת תוכניות העוסקות בתחומים מגוונים (ראו **לוח ו-1** בנספח ו'), להסתכלות כוללת על רצף הלמידה מגיל הגן ועד סיום התיכון והבנייה מותאמת לצרכים בכל גיל ולהתייחסות מיוחדת למעברים בין שלבי

החינוך (Lyche, 2010). כמו כן התמודדות עם נשירה מחייבת שיתוף פעולה הדוק בין מערכת החינוך ובין גופים ממשלתיים אחרים, כמו שירותי רווחה, שירותי תעסוקה, שירותי בריאות ובמדינות מסוימות גם מערכת המשפט.

”סיפור נשירה זה לא סיפור של מחנכת לבד או יועצת לבד. זה סיפור של שיתופי פעולה” (יועצת חינוכית)

הפרק הנוכחי יבחן את מארג המענים הניתנים לטיפול בנשירה ולמניעתה, כפי שהם עולים מסקירת הספרות המקצועית, מניתוח מסמכים רשמיים וממידע זמין באינטרנט המתארים תוכניות התערבות ומן הראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר.

4.3.1 מדיניות ורפורמות בישראל ובעולם למניעת נשירה

בהלימה למורכבות ולגיוון של גורמי הנשירה, הספרות המקצועית מציגה שלל פתרונות ואמצעים למניעת התופעה. עם זאת, אין הסכמה על סוג התערבות שנמצא יעיל לטיפול בבעיה. הספרות גם אינה מבחינה תמיד בין פעולות המיועדות למנוע נשירה גלויה ובין פעולות שמטרתן למנוע נשירה סמויה, מאחר שתופעות אלו נמצאות קשורות זו בזו (Henry et al., 2012). כמו כן סקירות ספרות שיתיות בנוגע לתוכניות למניעת נשירה חוזרות ומוצאות כי למרות העיסוק רב השנים בתופעת הנשירה, מעטים המחקרים העושים שימוש בשיטות מחקר אמפיריות. הם גם אינם חולקים מסגרות תיאורטיות כלשהן והתוצאות המדווחות מעורבות, דבר המקשה על ניסוח המלצות (Bartlett, 2017; Freeman & Simonsen, 2015; Prevatt & Kelly, 2003; Sutphen et al., 2010).

על אף הקושי לזהות במדויק את הגורמים לנשירה ולאתר דרכים למניעתה, מדינות ברחבי העולם מתמודדות עם הבעיה בעיקר באמצעות התערבויות ממוקדות, חקיקה ייעודית ומדיניות המתווה רפורמות ונהלים. חוקים בין-לאומיים מכירים בזכות לחינוך ומגנים עליה, למשל הצהרת האו"ם משנת 1948 בדבר זכויות אדם (The universal declaration of human rights), האמנה הבין-לאומית לזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות משנת 1966 (The international covenant on economic, social and cultural rights) והאמנה בדבר זכויות הילד משנת 1989 (The Convention of the Rights of the Child). כך גם [חוק לימוד חובה](#) שחוקקה מדינת ישראל בשנת 1949, ובשנת 2007 הורחב לגילי 3 עד 18, [חוק חינוך ממלכתי](#) (1953), [חוק זכויות התלמיד](#) (2000), אימוץ אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, כמו גם [תיקון חוק החינוך המיוחד](#) (2018) העוסק בהרחבת השתלבותם והכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הפורמלית. גם יעדים לצמצום נשירה מוגדרים ברמה הבין-לאומית. לדוגמה, בשנת 2000 קבע האו"ם יעד להענקת חינוך יסודי לכלל ילדי העולם עד שנת 2015. גם בארצות הברית חוקקו חוקים שנועדו לעודד הצלחה בלימודים, וארגונים מסוימים הכריזו על שאיפתם להפחית את אחוז הנשירה לכחות מעשרה אחוזים עד שנת 2020 (צבירן, 2020).

המרכז הלאומי למניעת נשירה בארצות הברית (The national dropout prevention center) זיהה בשנת 2017 שלושה סוגים עיקריים של אסטרטגיות למניעת נשירה: (1) גישות מערכתיות הכוללות חקירה מתמשכת של פרקטיקות עכשוויות, זיהוי יוזמות שעשויות לשפר את החינוך, הסרת חסמים ארגוניים וגיבוש מבנה מערכתי שיתמוך בשינויים; (2) שותפויות של בית הספר והקהילה המתרחשת כאשר קבוצות או גופים חוברים ביניהם ליצירת קהילה לומדת, הכוללת את בית הספר, הבית, מוסדות דת, תקשורת, מוזיאונים, ספריות, שירותי קהילה ובתי עסק; (3) סביבת למידה בטוחה המתמקדת בהישגים לימודיים, תחזוק סטנדרטים גבוהים, קידום יחסים חיוביים בין אנשי הצוות לתלמידים ועידוד מעורבות ההורים והקהילה (Bartlett, 2017).

בספרות המקצועית מוצגים רפורמות ומודלים שמטרתם להטמיע ביעילות אסטרטגיות למניעת נשירה. רפורמות אלו שמות דגש במבנה הארגוני של בית הספר ובשינוי מערכת הנדרש כדי להדריך קובעי מדיניות ובתי ספר (Freeman & Simonsen, 2015). דוגמה למודל מעין זה הוא המודל שפיתחו מאקלוור ומאקלוור (MacIver & MacIver, 2009), המשלב בין רכיבים מתוכניות מניעה המכוונות לתלמיד ובין רפורמה כוללת בבית הספר. דוגמה נוספת היא מודל 'Talent Development High School'. המודל נפוץ בארצות הברית והוא מיועד לבתי ספר על-יסודיים שבהם יש ריכוז גבוה של תלמידים ממשכחות עניות ושיעור גבוה של נשירה, ושם דגש בחשיבות גיוס המורים לתהליך השינוי (McPartland & Jordan, 2001). מחקרים מראים שרפורמות בחינוך מצליחות כאשר המוקד הוא השקעה במורים ובאיכות ההוראה, וכושלות בהיעדר השקעה בטיפוח המורים. פינלנד, מחוז אונטריו בקנדה, יפן, סינגפור ואנגליה ובוסטון שבמדינת מסצ'וסטס הן דוגמאות למקומות שבחרו להשקיע במורים וכך העלו את הישגי התלמידים וצמצמו אי-שוויון (בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, 2018).

רבים מן הרכיבים המוזכרים במודלים השונים נקשרים גם עם אקלים בית הספר, שהוא כאמור גורם המזוהה עם נשירה. כדי שתלמידים לא ינשרו, בית הספר צריך להיות מקום שהתלמידים מעוניינים להיות בו (גרס וגולדרט, 2017). מודל 'התערבויות תומכות התנהגות חיובית' (positive behavioral interventions supports) פעל ביותר מ-9,000 בתי ספר בארצות הברית (Bradshaw et al., 2010) והוא נועד ליצור בבית הספר אווירה בטוחה וחיובית. המודל נמצא במחקר כמפחית במידה ניכרת השעיות של תלמידים ובעיות משמעת. מודל אחר הוא 'my teaching partner-secondary' שפעל בבתי ספר תיכון בארצות הברית וסיפק אימון והדרכה למורים בנוגע לשיפור האינטראקציות עם תלמידים. מחקרם של ג'יה ואח' (Jia et al., 2016) מצא שכאשר התלמידים תופסים את מוריהם כתומכים שיעור הנשירה נמוך יותר. מחקר רחב היקף שנערך בפינלנד בשני גלים, ב-2004 וב-2005, וכלל 136 בתי ספר ציבוריים ויותר מ-23,000 תלמידים בכל אחד מסבבי המחקר, מצא שאחד הגורמים הנקשרים בהצלחת תלמידים בבית הספר הוא הרווחה האישית של צוות בית הספר והאקלים הבית-ספרי.

רפורמות עלולות להיות יקרות מאוד ויש צורך במשאבים מקומיים כדי להבטיח את ביצוען ואת המשכיותן. כדי להבטיח את הצלחת הרפורמות יש לגייס בעלי עניין רבים ולא רק את צוות בית הספר. למשל, חשוב לגייס בעלי עניין מקומיים, אנשי עסקים או איגודי מורים ולהפוך אותם לשותפים בהוצאה לפועל של הרפורמה (McPartland & Jordan, 2001; Morgan, 2014). גורמים מרכזיים נוספים הם התלמידים; אחת מן המטרות של רפורמה היא להעניק לתלמידים את האחריות ללמידה ולעיצוב תוכניה, תוך התייחסות לדרישות החברתיות והתרבותיות המאפיינות אותם. כך תגבר המסוגלות שלהם ולבית הספר יהיה סיכוי טוב יותר להשיג את יעדיו: שיפור התפקוד שלו ושל הלומדים בו (Volkholz, 2005). על בית הספר לחפש דרכים חינוכיות לשיתוף התלמידים, לגיבוש 'חברת תלמידים' מוכרת ולתיעול המרץ שלהם לאפיקים חיוביים שייטיבו עם עתידם ועם החברה שבה ישתלבו (גרס וגולדרט, 2017).

יש חשיבות להגדרת יעדים ומדדי תוצאה לרפורמות ולתוכניות בנושא נשירה כדי שיהיה אפשר לעקוב אחר ביצוען בשקיפות מלאה (Volkholz, 2005). הטמעת יעדי תוצאה מדידים לצורכי בקרה ומעקב באמצעות מערכת לזיהוי מוקדם (early warning system) שפותחה בארצות הברית מאפשרת איסוף מידע על שלושה מדדים: נוכחות, הפרות משמעת והישגים. מדדים אלו מוגדרים ברמת בית הספר על פי צרכיו ומאפייניו. נכון לשנת 2016, יותר ממחצית מבתי הספר בארצות הברית השתמשו במערכת

מסוג זה. נמצא שההתנהגויות שמנבאות היטב נשירה הן: נוכחות נמוכה מ-85%, שתי השעיות ויותר במהלך השנה ושני ציוני נכשל או יותר בתעודת המחצית. השימוש העיקרי במערכת זו נעשה בשנה הראשונה ללימודים בבית הספר התיכון, זאת כדי לזהות לאלתר תלמידים שהמעבר לתיכון עורר אצלם קשיים רגשיים, חברתיים ולימודיים. מערכות אלו מסייעות גם בזיהוי ההתערבות הנדרשת – הגברת הנוכחות, התמודדות עם בעיות משמעת או סיוע לימודי (צבירן, 2020). מחקר אחר (McKee & Caldarella, 2016) דן במשתנים של היעדרויות, אי-השלמה (או כישלון) של לימודי יסוד וממוצע הציונים בסיום הלימודים בחטיבה כמנבאים נשירה בתיכון וכבסיס לבניית מודל זיהוי והתערבות.

מורכבות תופעת הנשירה של תלמידים מקשה על פיתוח תוכניות לעצירתה, אך יש כמה הצעות לרכיבים בתוכניות התערבות שעשויים להפחית נשירה. נמצא שרבות מן התוכניות היעילות ביותר כוללות עקרונות או מאפיינים משותפים, למשל שילוב של כמה התערבויות בבית הספר, שיתוף פעולה עם שירותים אחרים כמו השירותים החברתיים ומערך הייעוץ החינוכי, צמצום הדרה של תלמידים, חיזוק מערכות היחסים של התלמידים עם תלמידים אחרים ועם צוות בית הספר ועבודה עם הורים (Johansson, 1987; Rumberger, 2019). תוכניות שהניבו תוצאות חיוביות מעטות הן תוכניות שפעלו רק במסגרת בית הספר או כאלה שפעלו ברמת מערכת החינוך בלבד. כמו כן נמצא כי יש להפעיל תוכניות מניעה בכל שלבי החינוך אך להתאים בין הגיל ובין המענה (Lyche, 2010). תוכניות העוסקות בשילוב מיעוטים או מהגרים באמצעות מערכת החינוך חולקות כמה מאפיינים דומים: דגש בלימודי שפה, אוריינות ומקצועות בסיסיים כמו מתמטיקה; הגדלת שיעורי ההשתתפות בגיל הרך; חיזוק הקשר בין בית הספר ובין ההורים והקהילה; והתייחסות למסורת ולמאפייני הזהות הייחודיים של קבוצת המיעוט (שינוול ואח', 2015). בהקשר של האוכלוסייה הערבית בישראל, ובכללה האוכלוסייה הבדואית בנגב, ניתנו כמה המלצות ייחודיות לשיפור סיכוייהם של התלמידים להצליח במערכת החינוך (שינוול ואח', 2015): חיזוק ידיעת השפה העברית; חשיפה לאפיקי תעסוקה; הגברת מעורבות ותמיכה של המשפחות והקהילה; שיתוף הרשויות המקומיות בתהליכי שינוי ופיתוח מקצועי; ומנהיגות בקרב צוות החינוך.

4.3.2 תוכניות התערבות באוכלוסייה הבדואית בנגב

המידע על התוכניות הפועלות בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב נאסף מן הראיונות, מספר התוכניות של תוכנית החומש, מתוכניות הפועלות דרך אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך ומתוכניות שהפעילה התוכנית הלאומית במהלך שנת 2019, על פי דוח סטטוס שמסרו מפעילי התוכנית לחוקרות. מן המידע שנאסף מופו 51 תוכניות העוסקות במניעת נשירה ובטיפול בה (ראו נספח ח'). מכיוון שהנתונים נאספו מכמה מקורות ולא תמיד אפשר היה לאמתם, נתוני המיפוי משקפים מגמה ואינם משקפים מספרים מדויקים.

ממיפוי התוכניות נראה כי בכלל היישובים הבדואים פועל מספר רב של תוכניות העוסקות במניעת נשירה או בטיפול בה. 51 התוכניות שנבחנו עוסקות בין היתר בצמצום פער, בתמיכה בלימודים, בתמיכה רגשית, בהיבטים חברתיים ובמענה תזונתי; הן נותנות מענה לתלמידים, להורים ולצוותים החינוכיים בנפרד או יחד; והן ניתנות לשלבי הגיל השונים: גיל רך, בית ספר יסודי, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכון. על אף המגוון הרחב, רק כרבע מן התוכניות הוזכרו יותר מפעם אחת או פעמיים בראיונות, ונראה כי אנשי המקצוע בשטח לא מכירים את היצע התוכניות הקיים. נוסף על כך, חסר מידע מאורגן בנוגע להפעלת התוכניות בכלל היישובים, והמידע על התוכניות מפוזר אצל בעלי תפקידים שונים וגופים שונים.

במיפוי התוכניות (לוח 8) בולט במיוחד כי רוב התוכניות ממוקדות בטיפול במצבי נשירה, כלומר תוכניות המיועדות לתלמידים שנמצאים כבר בסיכון ושתהליך הנשירה שלהם כבר החל. לעומת זאת, יש מספר קטן יותר של תוכניות שמטרתן למנוע מצבי נשירה טרם הופעת סממני נשירה, כלומר תוכניות שמתמקדות בגורמים לנשירה ובמניעת מצבי הסיכון טרם התרחשותם. בין המאפיינים המצביעים על תוכניות הממוקדות בטיפול אפשר לזהות ריבוי של תוכניות המכוונות לגילים בוגרים (חטיבת ביניים ותיכון) לעומת תוכניות לגילים הצעירים, ומעט תוכניות שעוסקות בליווי ובהדרכה להורים או בהכשרות לצוותים החינוכיים.

לוח 8: 51 התוכניות שמופו במחקר ומספרן המשוער^א, לפי סוג התוכנית, שלב החינוך, קהל היעד וסוג המענה

מספר תוכניות משוער		
סוג התוכנית	מניעת מצבי נשירה	19
	טיפול במצבי נשירה	32
שלב חינוך	גיל הרך	9
	יסודי	15
	חטיבת ביניים	29
	תיכון	32
	תלמידים	43
קהל היעד	הורים	18
	צוות חינוכי	15
	רגשי לתלמידים	34
סוג המענה	לימודי לתלמידים	24
	הדרכת הורים	16
	הדרכת צוות חינוכי	7
	הכשרת צוות חינוכי	9

^א בהיעדר גורם מתכלל אחד, הנתונים על התוכניות נאספו ממקורות שונים ולא תמיד אפשר היה לאמתם הערה: תוכנית יכולה לכלול גם מענה רגשי וגם מענה לימודי או גם הדרכה וגם הכשרה או קהל יעד משולב. כמו כן לא בכל התוכניות שמופו במחקר היה אפשר לאפיין את סוג המענה

נוסף על החוסר בתוכניות המדגישות מניעה של מצבי נשירה, נראה כי יש מחסור ניכר בתוכניות לתלמידים שכבר הגיעו למצבים של נשירה גלויה. מחסור זה בולט במיוחד נוכח נתונים המצביעים על 19.5% נושרים גלויים מקרב תלמידים בשנתון 2019 (ראו פרק 4.1.1). קציני ביקור סדיר סיפרו בראיונות עימם כי גם יחידותיהם, האמונות על הטיפול בנושרים, מתקשות לתת מענה מתאים למי שכבר נשרו מן המסגרות, הן בגלל קושי ניכר לאתר אותם הן בגלל מחסור במסגרות חלופיות מותאמות או מענים בתוך בית הספר שיכולים לסייע בקליטה מחודשת של מי שנשרו. מסגרות של קידום נוער (היל"ה), שהן מסגרות קולטות לנוער נשר, פועלות רק בחמש מתשע הרשויות הבדואיות בנגב, ומרכזי חינוך טכנולוגיים לא קיימים בפריסה רחבה, ולרוב הם אינם מהווים מענה מתאים לבנות נשורות.

במקרים רבים נעזרים בעלי התפקידים בפתרונות או ביוזמות מקומיות. לדוגמה, מנהל מחלקת חינוך באחד היישובים סיפר בריאיון עימו כי למרות היעדר בתי ספר טכנולוגיים ביישוב שלו, נמצא פתרון זמני ואורגנה הסעה לתלמידים מן היישוב ליישוב שכן שבו יש בית ספר טכנולוגי. לתפיסתו, למהלך זה הייתה הצלחה גדולה. למענים חלופיים, כמו גם למגוון של מענים, יש חשיבות רבה, והם מאפשרים הזדמנויות נוספות לתלמידים שאינם משתלבים במסגרות המקובלות ומסייעים בכך לצמצום נשירה. עם זאת, כדי למנוע הסללה ולשמור על שוויון הזדמנויות לכולם, יש לזכור כי מענים חלופיים אינם באים במקום הכלה ומניעת הנשירה של תלמידים.

” ברשויות [בניגוד למועצות אזוריות, שבהן קיים פיזור רחב של יישובים וריכוז גבוה של מגורים לא מוסדרים] יש פחות נשירה כי יש יותר מענים. ילד שלא מתאים למקיף, הוא יכול להגיע אחר כך למרכז חינוך טכנולוגי, הוא יכול להגיע לקידום נוער, הוא יכול, יש לו יותר אופציות, [אם] הוא לא יסתדר עם מנהל אחד אז יעבור לבית ספר אחר, או קיי, גם בכימיה אפילו יש את הזה. אוקיי, יש סכסוך שבטי? אז הוא פשוט עובר כיתה, עובר בית ספר” (בעל תפקיד במחוז)

מדבריהם של המרואיינים עולה כי כדי לחזק את יכולתו של בית הספר להכיל תלמידים, חשוב להפעיל בבית הספר תוכניות שאינן לימודיות ולשלב חוגים ופעילות של החינוך הלא פורמלי כמענה לתלמידים המתקשים בלימודיהם. אלו יחזקו את הרצון שלהם להגיע לבית הספר ויאפשרו להם לעסוק בפעילות שהם יכולים להצטיין בה. דוגמה לכך היא תיאור של אחת היועצות, שבריאיון עימה סיפרה על קבוצת נערים שהתקשו בלימודים, ובזכות חוגי שחייה ורכיבה על סוסים המשיכו להגיע כל השנה לבית הספר וללמוד כמיטב יכולתם.

בראיונות צוינו הן גורמים מקדמים הן חסמים בהפעלת תוכניות למניעת נשירה או לטיפול בה.

גורמים מקדמים: התאמת התוכנית לצרכים ברמות השונות (היישוב, בית הספר והכיתה); הפעלת תוכניות מקיפות וכוללניות (מגוון מענים וקהלי יעד); מתן דגש להכשרות וליווי של הצוות החינוכי; עבודה עם הורים ושילובם בתהליכי החינוך של הילד; גמישות לקידום יוזמות מקומיות ועוד.

חסמים: סוגיות תקציב (כמו רשויות דלות אמצעים ואתגר בניהול תקציבים ותשלומים לתוכניות); קשיים בהבניית שותפויות ואיגום משאבים; היעדר מבנים לקיום התוכניות או קושי בנגישות (לדוגמה, תוכנית הנערכת אחר שעות בית הספר ואין הסעה ייעודית לתלמידים הגרים רחוק); תחלופת כוח אדם מיומן; והזמן המוגבל והקצר שעומד לרשות התוכניות כדי להיטמע ביישוב או בבית הספר, בעיקר כאשר מדובר בתוכנית הפועלת בסבב חילופים (רוטציה) בין בתי ספר או יישובים.

חרף קיומו של היצע רחב של תוכניות, אתגר בעל משקל במניעת נשירה ובטיפול בה הוא מחסור בגוף מקצועי או בעל תפקיד שלו ראייה כוללת ויכולת להתאים בין כלל המענים הקיימים (חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, רווחה, מענים של מגזר שלישי ויוזמות מקומיות) ובין הצרכים הספציפיים של כל יישוב וכל בית ספר, תוך שמירה על שיח ושותפות עם הקהילה

” בתי הספר מקבלים שעות ובכל מיני תוכניות... אנחנו לא היינו שותפים להחלטה מה מתאים, איזו תוכנית. לפעמים אתה מקבל את הדברים, זה התוכניות. בית הספר קיבל הפתעה של 200 שעות רק לזה ורק לזה, אבל בלי להתחשב שיש גם תוכניות אחרות, יש גם גופים אחרים שמתקצבים, ולפעמים אתה מוצא את עצמך שיש הרבה הרבה משאבים לאותו נושא, ובסופו של יום אתה לא יכול לנצל את המשאבים לאותו נושא, או במקרים אחרים אותו תלמיד נהנה מארבע או חמש תוכניות שלא לזה המטרה בכלל. זאת אומרת שאין איגום משאבים נכון” (מנהל מחלקת חינוך)

יש יישובים שבהם קצין הביקור הסדיר מתכלל תחום זה, אך גם במקרים אלו לא תמיד יש בידי מידע על כלל המענים (לדוגמה, קצין ביקור סדיר מלווה בעיקר מענים מתחום החינוך, ולעומת זאת פלטפורמת תכלול של התוכנית הלאומית מתכללת בעיקר מענים בתחום רווחה).

ברשויות שונות פועלים כיום מגננים שונים שמבצעים תכלול בהיקפים שונים (לדוגמה: תוכנית החומש, התוכנית הלאומית, יישובים במיקוד של תוכניות הג'וינט) וגם מערכי פיקוח שונים של משרד החינוך בצד פיקוח של משרדי ממשלה אחרים, כמו משרד הרווחה. עם זאת, המרואיינים ציינו כי לא תמיד החיבורים בין המגננים השונים הם מיטביים. נושא זה עולה בקנה אחד עם הצורך בבעל תפקיד המתכלל את קידום המניעה והטיפול בנשירה ברמת בית הספר (ראו פרק 4.2.5), ויכול לעבוד בשיתוף פעולה גם עם בעלי תפקידים ולטייב את המענים כך שיתאימו לצרכים. דוגמה לכך היא התייחסות של המרואיינים לצורך ללמוד כל מקרה לגופו, לתת מענה מותאם לאוכלוסייה הבדואית ולצרכיה ולהימנע ככל האפשר ממענה כולל.

” יש תוכניות אבל אלה שקיימות לא מתאימות לחברה הבדואית. יש תוכניות שמגיעות מלמעלה, ככה מובנות, והן אמורות להתאים לכל הילדים, אבל לכל ילד יש בעיות וצרכים משלו, צריך לתת לכל ילד משהו מותאם אישית” (בעל תפקיד ברשות)

חשוב גם לזכור כי לא בכל הרשויות הבדואיות פועלים אותם גורמים או תוכניות ייעודיות המסייעים בטיפול בנשירה ובמניעתה. היחידה לקידום נוער, לדוגמה, פועלת רק בחמש רשויות, והפעלתה מותנית במימון תואם (matching) מן הרשות¹⁹, מה שמקשה על רשויות חלשות במיוחד לזכות במענה זה.

¹⁹ מציג (בעברית: מימון תואם) היא שיטה המופעלת בישראל לתקצוב רשויות מקומיות על ידי המדינה. על פי השיטה, המדינה מתחייבת לממן פרויקטים ותוכניות שונות בשלטון המקומי בתחומי החינוך והרווחה, תמורת השתתפות במימון על ידי הרשות המקומית.

5. מגבלות המחקר

1. אף על פי שנערכו מחקרי הערכה רבים על השפעת תוכניות למניעת נשירה, עקב מורכבות התופעה ומופיעה השונים ובשל אופיים של המחקרים שנערכו יש קושי לזהות אסטרטגיות מועילות המוכחות מחקרית ככאלה שעשויות לסייע בהפחתת נשירה. כמו כן אף על פי שאפשר ללמוד רבות ממחקרים שנערכו בעולם על תופעת הנשירה ומפרומות שנעשו במדינות שונות, חשוב לשים לב לייחודיות של מערכת החינוך בישראל ושל המבנה המערכתי שלה, שבו מרבית התלמידים בחינוך הבדואי לומדים בבתי ספר המיועדים רק לאוכלוסייה זו, כמו גם למאפייני הייחודיים של האוכלוסייה הבדואית בנגב.
2. יש הבדלים בהגדרת הנשירה ובאופן מדידתה בין מחקרים וגופי ידע שונים, כמו גם הבדלים בין מערכות חינוך בישראל ובין מדינות בעולם, המחייבים התאמות בתהליך העברת הידע. העדר מדד אחיד הקשה על השוואות בין מקורות שונים ועל בנייה של שיח אחיד.
3. בשיחה עם בכירים במשרד החינוך נאמר כי יש מספר לא ידוע של ילדים בגיל חוק לימוד חובה שמתגוררים בכלל היישובים הבדואים ואינם רשומים בנתונים מנהליים בגלל העדר זהות אזרחית ברורה. העדרם של תלמידים אלו מן הרשומות המנהליות של משרד החינוך כגע בשלמות הנתונים המנהליים שנתחוו. הנתונים על תוכניות למניעת נשירה ולטיפול בה נאספו מכמה מקורות שכללו מידע ממסמכים רשמיים ומראיונות, ולא תמיד אפשר היה לאמתם. לכן נתוני המיפוי שנעשה במחקר משקפים מגמה ולא מספרים מדויקים של תוכניות.
4. המחקר כלל ראיונות בעיקר עם בעלי תפקידים במחוז וברשויות. לכן, ייתכן שהרחבת המחקר לתחומים נוספים שבהם יוראיינו יותר בעלי תפקידים בבתי הספר ואף תלמידים, תוביל לתובנות נוספות החשובות להבנת תופעת הנשירה.
5. נכון למועד ביצוע המחקר לא היה מדד רשמי ומוסדר המאפשר מדידה של שיעור הנשירה הסמויה ומעקב אחריה. נוכח זאת נושא הנשירה הסמויה נבחן במחקר זה על ידי הצלבה של שלושה מקורות מידע שונים שהיו נגישים לצוות המחקר ואפשרו לבחון אומדן משוער של התופעה דרך נתונים אגרגטיביים ולבצע השוואות בין קבוצות.
6. המחקר נערך כמעט כולו בתקופת מגפת הקורונה, שבה הוטלו הגבלות שלא אפשרו מפגשים פנים אל-פנים. הדבר הביא לצמצום אפשרויות של נסיעה לשטח והיכרות עם סביבת המחקר.
7. אף אחת מן החוקרות בצוות המחקר אינה שייכת לאוכלוסיית הבדואים בנגב. על כן, ועל אף מאמציהן לגשר על פערים תרבותיים, ייתכנו פערים.

6. סיכום

נשירה מבית הספר היא תופעה מורכבת ורב-פנים, והשפעותיה ניכרות הן על התלמיד הן על כלל החברה (Theunissen et al., 2012; Sum et al., 2011; Rumberger, 1987; Carlson & Martinez, 2011; Butler, et al., 2005; De Witte et al., 2013; Finn, 1989; Johansson, 2019; Lyche, 2010; Powell Howard & Anderson, 1978). מחקרים רבים שנעשו בעשורים האחרונים ביקשו ללמוד על הגורמים המובילים לנשירת תלמידים מבית הספר ולזהות את גורמי הסיכון העיקריים המנבאים נשירה. המחקרים קובעים כולם כי תופעת הנשירה נובעת ממגוון גורמים שמקורם במאפייני הקהילה, בית הספר, המשפחה ומאפיינים של התלמיד עצמו המופיעים בתמהילים שונים בקרב תלמידים (ראו למשל De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Sutphen et al., 2010). הדרכים המגוונות שבהם גורמים אלו שלובים זה בזה, קשורים האחד לאחר ומשפיעים על התופעה (Battin-Pearson et al., 2000; Jimerson et al., 2000; Lyche, 2010; Rosenthal, 1998). מובילות לכך שאין נשירה "טיפוסית" אלא סוגים שונים של נשירה ומסלולים המובילים אליה (Rumberger, 1987).

בקרב תלמידים בחינוך הבדואי תופעת הנשירה חמורה במיוחד. ייצוג היתר שיש להם מקרב הנושרים (בשנתון 2019 התלמידים הבדואים היוו 4.8% מכלל התלמידים בשנתון הגיל, בעוד מקרב התלמידים שלא סיימו 12 שנות לימוד בשנתון זה הם היוו 12%) מחייב בחינה נפרדת של קבוצה זו. בעשורים האחרונים חלה עלייה בשיעור הלומדים מקרב האוכלוסייה הבדואית, האוריינות הפכה זמינה כמעט לכולם ומספר התלמידים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים עלה במידה ניכרת (Abu-Bader & Gottlieb, 2009). כמו כן משאבים רבים הופנו בשנים האחרונות לסיוע בקידום מערכת החינוך ומערכות תומכות אחרות. ועם זאת, אחוז הלומדים בחינוך הבדואי עדיין נמוך מאחוז זה בקבוצות אוכלוסייה אחרות בישראל (מקרב תלמידי שנתון 2019, 76% מתלמידי החינוך הבדואי סיימו 12 שנות לימוד לעומת 88% מקרב כלל האוכלוסייה בישראל). היישובים הבדואים בנגב הם מן היישובים החלשים ביותר בישראל ומצויים באשכול הנמוך ביותר במדד החברתי-כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (וייסבלא, 2017), מצב המשפיע גם על תפקודה של מערכת החינוך. אך בה בעת, למערכת החינוך החלשה יש חלק בשימור מצב העוני באוכלוסייה הבדואית, ורמת החינוך הנמוכה מגבילה את האפשרויות העומדות בפני צעירים להשתלב באקדמיה ובשוק העבודה (גולדברג ואח', א"ת; Fargeon, 2018).

במחקר זה נערכה סקירת ספרות מקיפה על תופעת הנשירה, נאסף מידע מנהלי מקובצי משרד החינוך הנמצאים בחדר הווירטואלי של משרד החינוך, בוצעו 53 ראיונות עומק איכותניים חצי מובנים עם בעלי תפקידים ממחוז דרום של משרד החינוך ומשרד הרווחה ומן הרשויות הבדואיות בנגב העוסקים בנושא הנשירה ונותח מידע שנאסף על תוכניות למניעת נשירה מתוך מסמכים רשמיים ומידע ברשת הזמין לציבור.

המחקר בחן את תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית דרך שלושה צירים מרכזיים: יחודיות התופעה, מאפייניה המרכזיים, ודרכים לטיפול בנשירה ולמניעתה.

1. ייחודיותה של תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב. ציר זה הציג את תמונת המצב של תופעת הנשירה הגלויה בקרב

תלמידים בחינוך הבדואי. המחקר בחן את היקפה של התופעה ואת מאפייניהם של התלמידים שהיו רשומים כלומדים כאשר היו בכיתה ו' אך במשך השנים עזבו את מערכת החינוך ולא סיימו 12 שנות לימוד, תוך התייחסות לפערים בין האוכלוסייה הבדואית לקבוצות אוכלוסייה נוספות בישראל, לשינויים שחלו במשך השנים ולפערים בין קבוצות שונות באוכלוסייה הבדואית עצמה. לשם כך נותח המידע המנהלי הקיים בקבצים של המשרד החינוך שנמצאים בחדר המחקר הווירטואלי. קבצים אלו כללו מידע על שיעור התלמידים הרשומים במערכת החינוך, והם אפשרו לבחון את שיעור התלמידים שעזבו את מערכת החינוך ולא סיימו 12 שנות לימוד, את מגמות העזיבה במשך השנים ואת ההבדלים בין קבוצות שונות בחינוך הבדואי: בנים ובנות, ומתגוררים ב-18 היישובים או במגורים בלתי מוסדרים.

המחקר מצא כי שיעור התלמידים שעזבו את מערכת החינוך ולא סיימו 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי גבוה במיוחד ואינו דומה לשיעור העוזבים בקרב קבוצות אוכלוסייה אחרות בישראל. בהסתכלות על שנתון 2019, שיעור העוזבים בחינוך הבדואי (19.5%) גבוה במידה ניכרת משיעור העוזבים בכלל האוכלוסייה (7.9%) ומשיעור העוזבים בקבוצות אוכלוסייה ייחודיות אחרות, ובכך ממצב אותם כקבוצה נפרדת. ניתוח רגרסיה רב-משתנית מצא כי הסיכוי של תלמיד בחינוך הבדואי לעזוב את בית הספר לפני סיום 12 שנות לימוד גבוה פי 1.54 מן הסיכוי של תלמידים באוכלוסייה היהודית הכללית. גם בהסתכלות על תופעת הנשירה על פי הגדרת נשירה שנתית של משרד החינוך, ניכר פער בין שיעור הנושרים באוכלוסייה הבדואית (3.9%, ממוצע כיתות ז'-י"ב) לעומת כלל האוכלוסייה בישראל (1.6% ללא חרדים ותלמידי מזרח ירושלים, ממוצע כיתות ז'-י"ב).

במשך השנים חלה ירידה בשיעור התלמידים העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, אך למרות צמצום הפער בין התלמידים בחינוך הבדואי לתלמידים בכלל האוכלוסייה, הפער נותר עדיין ניכר. משתנה מרכזי שנמצא במתאם גבוה עם צמצום העזיבה בחינוך הבדואי במשך השנים היה העלייה בשנות ההשכלה של המורים בבתי הספר היסודיים שבהם למדו התלמידים לפני שעזבו את מערכת החינוך. בשנתון 2014 57.3% מן המורים בבתי הספר היסודיים שלימדו את התלמידים בחינוך הבדואי היו בעלי תואר אקדמי, ואילו בשנתון 2019 – 83.9% מן המורים. מניתוח הרגרסיה עלה כי כאשר 30% או יותר מן המורים בבית הספר היסודי שבו למדו התלמידים היו ללא תואר אקדמי, הסיכוי לעזיבה נמצא גבוה פי 1.71 מן הסיכוי לעזיבה בבתי ספר שבהם היו עד 9% מורים ללא תואר אקדמי.

השונות הגדולה במאפייני העזיבה ובהיקפה בין קבוצות שונות בתוך האוכלוסייה הבדואית מעידה על מבעים שונים של תופעת הנשירה, בעיקר בהצטלבות הקיימת בין בנים ובנות ובין המתגוררים ב-18 היישובים למי שמתגוררים במגורים בלתי מוסדרים. נמצא כי הסיכוי של בנים לעזוב את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד גבוה פי 1.28 מן הסיכוי של בנות לעזוב; והסיכוי של תלמיד המתגורר במגורים בלתי מוסדרים לעזוב גבוה פי 1.71 מן הסיכוי של תלמיד המתגורר ב-18 היישובים. גם מאפייניהם של התלמידים העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בכל קבוצה שונים. לדוגמה, בנים שעזבו, ובעיקר אלו המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, מתאפיינים בהישגים לימודיים נמוכים במיוחד במבחני המיצ"ב בכיתה ה' (407 נקודות, ציון שהוא הנמוך ב-17 נקודות מהציון הממוצע שהשיגו הבנים ב-18 היישובים, ונמוך ב-31 נקודות מן הציון שהשיגו בנות במגורים הבלתי מוסדרים). הבנות שעזבו מתאפיינות בהישגים לימודיים גבוהים יותר מן הבנים שעזבו, והישגיהן דומים להישגי התלמידות שהתמידו בלימודיהן, ובגיל עזיבה ממוצע נמוך יותר משל הבנים.

2. **מאפייני תופעת הנשירה – סוגיות מרכזיות.** ציר זה בחן לעומק מאפיינים שונים של התלמידים הנושרים ושל תופעת הנשירה, בהתייחס לסוגיות רוחביות הנוגעות למאפייני הנושרים ולגורמים הדוחפים תלמידים לנשירה.

בתי ספר והסעות: נושא זה בלט במיוחד במגורים הבלתי מוסדרים, שבהם יש מחסור ניכר במבנים וקשיים בהסדרה של מבנים ובינוי, ורבים מבתי הספר הקיימים שוכנים במבנים לא מותאמים ולא מזמינים ללמידה. מחסור בבתי ספר במקום מגוריו של התלמיד מחייב הישענות על מערך הסעות שנתפסות לא בטיחותיות ובמקרים רבים גם לא מותאמות לצורכי התלמידים (לדוגמה, תלמידים הנסמכים על ההסעות כדי לשוב לביתם בתום יום הלימודים אינם יכולים להישאר בבית הספר לתוכניות תוספתיות הניתנות לאחר שעות הלימודים).

מאפיינים תרבותיים וחברתיים: להתאמה חברתית-תרבותית חשיבות רבה בתור גורם תומך המסייע לתחושת שייכות של התלמיד כמו גם במתן מענה מותאם לצרכים ייחודיים. בין הצרכים שעלו במחקר אפשר להצביע על הצורך בהתאמה של מענים לאורח החיים ולתרבות כדי לגשר בין הקהילה ובין בית הספר (כמו מענים המאפשרים למשפחות לשמור על כבוד הבת כפי שזו נתפסת בערכי המסורת מבלי להוציאה ממסגרת הלימוד או יצירת שילוב בין המרעה המסורתי ובין מערכת הלימודים). כמו כן עלה צורך בהתאמה של התכנים הנלמדים בתוכניות הלימוד להיסטוריה, לתרבות ולחיי היום-יום של התלמידים בחינוך הבדואי כדי לחזק את תחושת המשמעות והשייכות שלהם לבית הספר. התאפיינותה של מרבית האוכלוסייה הבדואית במצב חברתי-כלכלי נמוך, העצימה את הצורך בהתאמת בית הספר כך שישמש מרכז תרבותי-חברתי משלים שיעניק הזנה, יקדם עבודה עם הורים, יחזק תפיסות חיוביות כלפי לימודים וישמש בסיס למערך תמיכה במשפחות חלשות. המחקר מצא כי כאשר התקיימה גמישות ארגונית והתכוונות ייעודית למאפיינים המסורתיים, החברתיים, הכלכליים והתרבותיים של האוכלוסייה הבדואית ולסוגיות ייחודיות שהן חלק מן המרקם הקהילתי, נמצאו פתרונות מקומיים שנתפסו כמיטביים למניעת נשירה ולטיפול בה. פרקטיקות של התאמה למאפיינים תרבותיים וחברתיים הן חלק בלתי נפרד מן הנעשה לשילוב, לסיוע ולתכנון מענים לאוכלוסיית מיעוט ברחבי העולם.

תמונת עתיד: תמונת עתיד מהווה עבור הפרט מעין חזון לחיים או מפת דרכים שלפיה הוא מנתב את בחירותיו ופעולותיו בחיי היום-יום. כאשר תמונת העתיד של התלמידים אינה כוללת השכלה גבוהה או תעסוקה מקצועית, ציינו המרואיינים במחקר, אזי לסיום 12 שנות לימוד אין יתרון ברור וחד-משמעי אל מול נשירה. במקרים אלו נשירה נתפסת כפתרון לגיטימי כאשר ישנה התנגשות בין התמדה במסגרת פורמלית עד לסיום כיתה י"ב ובין ערכים מסורתיים-קהילתיים, קשיים לימודיים או כאשר יש צורך בפרנסה והצורך בכסף זמין ומיידי גובר על הסתכלות רחבה של אפשרויות עתידיות.

עבודה עם הורים: סקירת הספרות מצאה כי תפיסות משפחתיות יכולות להוביל לנשירת תלמיד מבית הספר, כי להורים השפעה רבה על תהליך הלמידה של ילדיהם וכי יש קשר בין עמדותיהם על השכלה ובין הסיכון לנשירה. רבים מן המרואיינים סיפרו על מקרים שבהם יש מודעות נמוכה של הורים לחשיבות החינוך הפורמלי ולסיום 12 שנות לימוד ולעיתים יש שאף מעודדים את ילדיהם לצאת לעבוד במקום לסיים את לימודיהם. מן הראיונות עלה גם כי פעמים רבות יש מעורבות נמוכה של הורים בלימודי ילדיהם וכי קיימים מעט צמתים של שיתוף בין צוות בית הספר ובין ההורים. היעדר מעורבות ואחריות הורית התווכחה בלמידת ילדיהם, בצד מיעוט שיתופי פעולה ויוזמות בית-ספריות לקידום מעורבות וקשר עם הורים, עומדים בניגוד למאמצים למניעת נשירה.

מיומנויות של הצוות החינוכי: ההשכלה הממוצעת הנמוכה של הורי התלמידים באוכלוסייה הבדואית (6.5 שנות לימוד) ומצבים שבהם המעורבות ההורית נמוכה, מעבירה אל בית הספר אחריות רבה על הלמידה של הילדים. ניתוח הנתונים המנהליים במחקר הראה כי הסיכוי לנשירה עולה פי 1.71 כאשר שיעור המורים ללא השכלה אקדמית שלימדו בבתי הספר היסודיים עולה. רבים מן המרואיינים הסכימו שההכשרה של כלל הצוות החינוכי בבית הספר אינה מספקת. בין הדברים שעלו בלטה התפיסה כי חסרה לצוות החינוכי מודעות לתפקידים במניעת הנשירה, זאת בצד חוסר במיומנויות וכלים לעבודה עם תלמידים בסכנת נשירה, להכלה ולשיפור האקלים הבית-ספרי, וחוסר במערך ליווי והדרכה שוטף והדוק שיסייע לחזק את הכוחות הפנימיים ולתת מענה מיידי לבעיות ומצוקות שעולות.

אקלים בית-ספרי: בספרות המקצועית העוסקת בגורמים לנשירה ישנה התייחסות מקיפה לתחושת ניכור מבית הספר ולאקלים בית-ספרי שלילי כרכיבים מרכזיים בתופעת הנשירה בכלל, ובנשירה סמויה בפרט. ניתוח המידע מסקר אקלים בית-ספרי מצא כי לעומת כלל האוכלוסייה, תלמידים בחינוך הבדואי מדווחים במיוחד על קורבנות לאלומות חמורה (7% בכיתות ה'-י"א בחינוך הבדואי לעומת 4% בגילים אלו בכלל האוכלוסייה). המחקר בנה מדד אגרסיבי שאפשר השוואה בין היבטים הנקשרים לנשירה סמויה של תלמידים ומצא כי שיעור הנושרים הסמויים בחינוך הבדואי עולה עם העלייה בגיל (3% בכיתות ה'-ו' עד 12% בכיתות י'-י"א), אך בממוצע הוא נמוך יחסית לעומת כלל האוכלוסייה בישראל (8% לעומת 11% בגילי ה'-י"א, בהתאמה). ממצא זה בולט נוכח הפער ההפוך בשיעור הנושרים הגלויים (19.5% לעומת 7.9%, בהתאמה) ומעלה את ההשערה ולפיה בחינוך הבדואי ישנו קושי ניכר להכיל תלמידים בנשירה סמויה, והוא שמאיץ תהליכים של נשירה גלויה.

3. **טיפול בנשירה ומניעתה – רפורמות, תוכניות ומענים.** ציר זה סיכם את תובנות המחקר בנוגע למענים הקיימים לטיפול בנשירה ולמניעתה, בהתייחס לנעשה באוכלוסייה הבדואית. הספרות העוסקת בנשירה מוצאת שכדי להתמודד עם תופעה מורכבת ורבת פנים כמו נשירה יש לפעול במגוון ערוצים בו-בזמן, ולהתאים את ההתערבות לצרכים המקומיים. יש חשיבות להפעלת תוכניות העוסקות בתחומים מגוונים, להסתכלות הוליסטית על רצף הלמידה מגיל הגן ועד סיום התיכון והבנייה מותאמת לצרכים בכל גיל, ולהתייחסות מיוחדת למעברים בין שלבי החינוך. כמו כן אתגר הנשירה מחייב שיתוף פעולה הדוק בין מערכת החינוך לגופים ממשלתיים אחרים כמו שירותי רווחה ושירותי תעסוקה, שירותי בריאות ובמדינות מסוימות גם עם מערכת המשפט (Lyche, 2010).

מדיניות ורפורמות: מרבית המדינות בעולם והארגונים הבין-לאומיים מכירים בכך שנשירה מבית הספר היא תופעה הפוגעת בזכות לחינוך ויש למנוע אותה ככל האפשר. כדי להתמודד עם התופעה מופעלות התערבויות ממוקדות, מתבצעת חקיקה ייעודית, נקבעת מדיניות המתווה רפורמות ונהלים בנושא ומוטמעות תוכניות מגוונות. כמו כן גובשו מודלים רבים לטיפול בנשירה ולמניעתה, החל מרפורמות רחבות ועד עבודה ממוקדת עם תלמידים נבחרים. המודלים מתייחסים לשינויים ארגוניים ומערכתיים, לשינויים תוכניים ולשינויים במערך תמיכה והכשרה למורים. מודלים אלו מתייחסים גם לסוגיות של אקלים בית-ספרי, לקבוצות מיעוט, למערך של בקרה ופיקוח ולביסוס שיתופי פעולה רחבים. רבות מן התוכניות היעילות ביותר כוללות עקרונות או מאפיינים משותפים, למשל: שילוב של כמה התערבויות בבית הספר, שיתוף פעולה עם שירותים אחרים, צמצום הדרה של תלמידים וחיזוק מערכות היחסים שלהם עם תלמידים אחרים, הורים וצוות בית הספר. התוכניות שנמצא כי הן המצליחות ביותר

מזיעות כמה רכיבים בו-זמנית ומשלבות בין פעולות הנעשות במסגרת בית הספר לפעולות הנעשות מחוץ לבית הספר. עוד נמצא כי תוכניות התערבות צריכות להיות מוטמעות בכל שלבי החינוך, ולהביא בחשבון התאמה בין התוכנית לגיל התלמידים. בהקשר של האוכלוסייה הערבית בישראל, ובכללה האוכלוסייה הבדואית בנגב, דנה הספרות בחשיבותן של תוכניות השמות דגש בחיזוק ידיעת השפה העברית, בחיזוק תמונת העתיד, במעורבות קהילתית, במעורבות הורים ובהכשרת מורים.

תוכניות התערבות באוכלוסייה הבדואית בנגב: מתהליך מיפוי של תוכניות הפעולות באוכלוסייה הבדואית נראה כי יש מספר רב של תוכניות העוסקות בטיפול בנשירה או במניעתה המיועדות למגוון גילים וכוללות מגוון של תכנים. עם זאת עלה שאנשי המקצוע בשטח לא מספיק מכירים את היצע התוכניות הקיים וכן חסר מידע מאורגן בנוגע להפעלת התוכניות בכלל היישובים. בולט במיוחד כי יש פחות תוכניות מניעה שמתמקדות בגורמים העומדים בבסיס הסיבות לנשירה ובמניעת מצבי הסיכון טרם התרחשותם, ופחות תוכניות הנותנות מענה לתלמידים שכבר נמצאים בנשירה גלויה ונפלטו ממסגרות פורמליות. כמו כן בולט מחסור במגוון של פתרונות בתוך בתי הספר שיוכלו לסייע להכלת התלמידים בסיכון לנשירה או במתן מענים חלופיים לתלמידים שאינם מוכלים במסגרות עיוניות פורמליות. מחסור זה מקשה על הרשויות במציאת פתרונות למניעת הנשירה.

לסיכום, תלמידים נמנעים מללכת לבית הספר מסיבות שונות: חרדה המתעוררת בהם ממורה מסוים, מחברים לכיתה או ממצבים חברתיים; תשומת לב הניתנת בבית ומתגמלת יותר או עניין רב יותר בפעילויות מחוץ למסגרות חינוך פורמליות; הצורך לסייע בפרנסת המשפחה או לטפל בבן משפחה; תפקוד נמוך בבית הספר המוביל לבעיות משמעת ולהשעיות; סביבה שאינה מעודדת למידה או אינה מספקת את התנאים הראויים ללמידה איכותית.

יש הטוענים שאפשר לראות בהיעדרויות תכופות מבית הספר ובנשירה מחאה של התלמידים – הם מגיבים לתחושה שלהם שבית הספר הוא חסר משמעות ונעדר אתגרים ומביעים התנגדות לאקלים בית-ספרי שלילי הנפוץ בבתי ספר רבים וליחס הלא מכבד (Ekstrand, 2015). טענה זו נראית רלוונטית במידה רבה לתופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב. בדומה למחקרים המלמדים על האלימות השוררת בבתי הספר האלה (הס ואחרים, 2009), גם ממצאי המחקר הנוכחי העידו על שיעור גבוה יחסית של תלמידים המדווחים על היותם קורבנות לאלימות חמורה בבית הספר. ממדיה של תופעת הנשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב מלמדת על הצורך להמשיך במאמצים הקיימים למניעתה, בצד חשיבה אחרת על אופני ההתמודדות עם הנשירה באופן שיתאים למאפייניה הייחודיים של האוכלוסייה הבדואית. בשל מורכבות התופעה ומגוון מופעיה יש להתאים לכל קהילה, בית ספר או תלמיד תוכנית לפי הצרכים והמשאבים הייחודיים שלו, לפעול בשותפות עם הורי התלמידים, להכשיר צוותים חינוכיים בבתי הספר, ולשים דגש בבניית מערך מוסדר לחיזוק שיתופי פעולה, בתכלול ובשותפויות עם האוכלוסייה.

7. כיווני פעולה

כדי להוביל תלמידים לסיום 12 שנות לימוד יש צורך בתמיכה מערכתית של הצוות החינוכי בבית הספר, כמו גם יצירת הזדמנויות לפיתוח מערכות יחסים עם מבוגרים שיגלו אכפתיות, הקשבה וכבוד כלפי התלמידים. יש צורך גם במעורבות התלמידים בתהליכים חברתיים וגם לימודיים, וכן בעידוד וחיזוק יכולות הנקשרות בהצלחה בלמידה: תפיסה עצמית חיובית, עמדות חיוביות כלפי בית הספר ושיפור הישגים ומיומנויות למידה.

כיווני הפעולה המופיעים בפרק זה נגזרים משילוב בין ייחודיות תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית, כפי שעלתה בממצאי המחקר, ובין הספרות המקצועית העוסקת בעבודה עם אוכלוסייה ילדית ואוכלוסיית מיעוט, השמה דגש ביצירת התאמה תרבותית ושותפות והספרות המקצועית העוסקת בעבודה עם תלמידים בנשירה, כפי שמופיעה בסקירת הספרות של דוח זה.

עבודה עם אוכלוסייה ילדית מחייבת בראש ובראשונה להכיר במצבים הייחודיים שלה הדורשים תשומת לב מיוחדת (Preston, 2014). בסקירת ספרות מקיפה (אור שרביט ואייזיק, 2022) עלו ארבע דרכי התמודדות מרכזיות ומועילות לסיוע בצמצום פערים כלכליים וחברתיים בקרב אוכלוסיות מיעוט ועמים ילידים, שלהם מאפיינים דומים לאוכלוסיית הבדואים בנגב: ביסוס קשרים בין הקהילה לממשלה; מעורבות פעילה של אוכלוסיות אלו בכל שלבי קביעת התוכניות בנוגע אליהם ועבורם (תכנון, פיתוח, יישום ובקרה); גיבוש פתרונות מקומיים מותאמי תרבות וערכים והתאמה תרבותית של השירותים. דרכים אלו מכירות בייחודיות של האוכלוסיות, יוצרות ומבנות את השותפות עימן באופן שמשמר את מאפייניהן הייחודיים, מייצרות מומחיות מקומית ומקדמות אינטרסים הדדיים של הממשלה ושל עמים ילידים ואוכלוסיות מיעוטים.

בשל מורכבות תופעת הנשירה ומגוון מופיעיה קשה במיוחד למצוא בספרות המלצה על תוכנית מסוימת שנמצאה בתור התוכנית היעילה ביותר למניעת נשירה, וזאת כי לכל קהילה, בית ספר או תלמיד עשויה להתאים תוכנית מעט אחרת. עם זאת, סקירה של מחקרים שנעשו חושפת את הרכיבים שנמצאו יעילים להפחתת נשירה ואת הדגשים שיש לתת כאשר מבקשים לחולל רפורמה בתחום זה. כדי להתמודד עם תופעה רבת פנים כמו נשירה יש לפעול ברמת המדיניות וברמה המקומית גם יחד. נמצא שרבות מן התוכניות היעילות ביותר כוללות עקרונות או מאפיינים משותפים, למשל שילוב של כמה התערבויות בבית הספר, שיתוף פעולה בין שירותים שונים, צמצום הדרה של תלמידים וחיזוק יכולת ההכלה של בית הספר, וחיזוק מערכות היחסים של תלמידים בסיכון עם תלמידים אחרים, עם הוריהם ועם צוות בית הספר (Rumberger, 1987; Johansson, 2019). כמו כן יש להפעיל תוכניות מניעה בכל שלבי החינוך, החל מן הגיל הרך, אך לוודא התאמה בין הגיל ובין המענה (Lyche, 2010).

במערכת החינוך בישראל פועל מערך תמיכה של קציני הביקור הסדיר ושל השירות לקידום נוער ומופעלות תוכניות דוגמת מב"ר ואומ"ץ. גם במשרד הרווחה פועלים שירותים שנועדו להתמודד עם תלמידים בסכנת נשירה או נושרים, למשל השירות לשיקום נוער והשירות לנוער, צעירים וצעירות (סבר, 2002). בצד מערכי תמיכה אלו יש גם מענים מגוונים של החינוך הבלתי פורמלי, תוכניות שונות שמפעילים ארגונים מן המגזר השלישי ויוזמות מקומיות. מכיוון שתופעת הנשירה בקרב האוכלוסייה בדואית בנגב מורכבת במיוחד, נדרש להפעיל מערך תמיכה זה מתוך הסתכלות ייחודית על הכוחות ועל הצרכים שלה.

כיווני הפעולה הנגזרים מממצאי המחקר נשענים על שלושה רכיבים: קווים מנחים לפעולה, תחומים רוחביים להטמעה וכיוונים ליישום.

7.1 קווים מנחים לפעולה

הקווים המנחים לפעולה כוללים שלושה תחומים מרכזיים המהווים את הבסיס לבניית מערכי פעולה וקידום תהליכי שינוי לטיפול בנשירה ולמניעתה: (1) תכלול ותיאום; (2) התאמה מיטבית של המענים לצרכים; (3) פיתוח רצף מענים. שלושת הרכיבים שזורים זה בזה ותלויים זה בזה. את הרכיבים האלה אפשר לבחון על פי רמות ארגוניות שונות: מקרו (מטה), מזו (הרשות, היישוב או הקהילה וגם מזו ברמת בית הספר) ומיקרו (ברמת התלמיד וברמת המשפחה). בצד ההסברים והתיאור של כל תחום יובאו דוגמאות מן המחקר הממחישות פעולות שנעשו או צרכים שעלו.

(1) תכלול ותיאום: חיבורים, שיתופי פעולה ושותפויות

התכלול הוא חלק בלתי נפרד מתהליכי התכנון והיישום בכל רמה ארגונית: במטה, ביישוב או ברשות ובבית הספר, וישנה חשיבות רבה לא רק לתכלול ולשיתופי פעולה בכל רמה אלא גם לקשר שבין הרמות. בניית מערך תכלול כוללת זיהוי של בעל תפקיד מחויב לנושא מניעת הנשירה בכל רמה ארגונית שיוביל את המהלך ויתכלל אותו, לצד מיסוד פלטפורמה לשיתופי פעולה בין מגוון העוסקים במניעת הנשירה ובטיפול. בין היתר מטרת התכלול והתיאום היא למפות את מגוון העשייה המיועדת לטיפול ולמניעה של נשירה ולסייע לגורמים השונים הנוגעים בנושא הנשירה לקדם תפיסה כוללת שבה המסגרות השונות העוטפות את התלמיד (כמו: חינוך, רווחה, בלתי פורמלי) מסייעות זו לזו ומשלימות זו את זו. כל אלו יצמצמו בזבז משאבים וכפילויות, יאפשרו מעקב ובקרה על השירותים הניתנים ועל תרומתם לאוכלוסייה ויצרו גם את התשתית לשני הקווים המנחים הנוספים: התאמה מיטבית ורצף מענים. הטמעה של מנגנוני תכלול ותיאום עולים גם בקנה אחד עם דרכי עבודה מיטביות עם אוכלוסיות מיעוט השמות דגש ביצירת שותפויות עם האוכלוסייה ובבניית מנגנונים מקומיים של שיתופי פעולה המכירים בהיבטים התרבותיים-החברתיים הייחודיים לה.

ברמת המטה: עבודה שיטתית של תכלול ותיאום ברמת המטה תסייע לבסס דרכי עבודה שיבואו לידי ביטוי גם ברשות ובבית הספר. ישנה חשיבות לשותפות בין בעלי תפקידים במטה ובין אנשי מפתח מקרב האוכלוסייה הבדואית בהובלת מדיניות ובהטמעת שגרות עבודה של תכלול ותיאום במנגנונים מקומיים ומתן תשומת לב להיבטים תרבותיים-חברתיים. משתתפי המחקר ציינו, לדוגמה, כי בתקופת מגפת הקורונה התגייס המטה כדי לצמצם ניתוק של התלמידים עקב המגפה ולסייע להחזיר תלמידים בחינוך הבדואי ללמידה בעזרת הקמת פורום של תשעה מפקחים. מעדויות של המשתתפים במחקר, פורום זה זכה להצלחה ניכרת בהחזרת תלמידים ללמידה פורמלית. נוכח הנתונים הכמותיים המצביעים על שיעור נשירה גבוה במיוחד בחינוך הבדואי, יש מקום להתייחס גם למצבי שגרה כזמן חירום המחייב התגייסות מיוחדת ולבחון אפשרות ללמוד מהצלחות פורום תשעת המפקחים בתקופת מגפת הקורונה כדי לקדם הקמת פורום דומה שיוכל להמשיך ולסייע לצמצום הנשירה.

שיתופי הפעולה שימוסדו בין הרשויות ותכלול העבודה שלהן יחד ברמת המטה יסייעו ללמידה הדדית בין רשויות ולטיוב עבודה בין-רשוטית. לדוגמה, המשתתפים במחקר ציינו קשיים העולים כאשר בית הספר שבו לומד התלמיד שייך לרשות אחרת מזו של מקום מגוריו, והדבר מחייב תיאומים בין הרשויות כדי לטפל בנשירה או למנוע אותה. מיסוד מנגנון בין-רשוטי יסייע לקדם טיפול במקרים מסוג זה.

כדי שיופנו תקציבים ייעודיים, שיתבצע תכנון ארוך טווח, שיגויסו משאבים מותאמים של כוח אדם, ושיופעל כוח להנעת כלל המערכות העוסקות בנושא הנשירה, יש לבסס את המאבק בנשירה באוכלוסייה הבדואית כיעד מרכזי ברמת משרדי הממשלה, המחוז, הרשויות ובתי הספר. ישנה מודעות רבה של בעלי התפקידים במטה ובמחוז לנושא הנשירה, ומופנים לכך תקציבים ותוכניות רבים. עם זאת, על אף המודעות הגבוהה, תופעת הנשירה אינה נמצאת תמיד בקדמת הבמה בקביעת מדיניות רוחבית. לדוגמה, [בתהליך שיתוף ציבור](#) (בשם 'תאוסול') שהתקיים בין שותפים שונים ממשרדי הממשלה, מחוז דרום וארגוני מגזר שלישי שעניינם קידום האוכלוסייה הבדואית, נושא הנשירה לא נבחר להיות אחד ממוקדי העשייה. התגייסות של בעלי תפקידים שונים במטה בשיתוף בעלי תפקידים מקרב האוכלוסייה הבדואית יסייעו ללמידה על הצרכים המרכזיים של האוכלוסייה, לבחינה מושכלת של פתרונות ומענים ולהקצאת משאבים מתאימים.

ברמת הרשות או היישוב: ישנה חשיבות לפעול לריכוז הידע ולתיאום בין בעלי תפקיד שונים ברשות העוסקים בתלמידים נושרים, בצד הובלת תהליכים ביישוב לטיפול בנשירה ולמניעתה. אחת ממטרות המחקר הייתה להתחקות אחר מגוון התוכניות הפועלות ברשות למניעת נשירה, ומן הממצאים עלה כי אחד הקשיים המרכזיים הוא העדר מידע בקרב בעלי תפקידים על מכלול המענים הניתנים ביישוב. מידע זה מפוזר כיום בין גורמי החינוך, הרווחה, החינוך הבלתי פורמלי, תוכניות של המגזר השלישי ומענים מקומיים שונים. יש לשים לב כי הבניה של שיתופי פעולה ותכלול יישובי צריכה להתאים למאפייני היישוב ולבעלי התפקידים הקיימים (או החסרים) בו. היבט חשוב במיוחד בתכלול הוא מעקב ופיקוח על המשאבים של היישוב או הרשות המגיעים לבתי הספר, לתלמידים ולמשפחותיהם, ובהתאמה המיטבית לצרכים ולמדיניות שהותוותה.

בכל רשות הגורם הרשמי שמתכלל את מערך החינוך, ובכללו גם את הפעילות הנוגעת לתלמידים במצבי נשירה, הוא מנהל מחלקת החינוך. עם זאת, בצד מקרים שבהם מתקיים ריכוז וניהול של יעדים ועבודה העוסקים בנשירת תלמידים, לא תמיד יש למנהל מחלקת החינוך הידע והפניות לעסוק בנושא הנשירה באופן ממוקד ולתכלל את כל הנוגע לכך. מכיוון שחלק מן הרשויות באוכלוסייה הבדואית הן רשויות צעירות מאוד עם מעט שנות ניסיון, וכן רשויות שלהן הרבה מאוד צרכים, נושא הנשירה, כך מעידים המשתתפים במחקר, נדחק פעמים רבות לטובת מטרות אחרות ואינו מונכח בחזון החינוכי של הרשות כיעד נפרד שלו תקציבים ייעודיים ותוכנית פעולה.

תיאום ותכלול יכולים להיעשות בידי בעל תפקיד מסוים שירכז את הנושא (כמו תפקיד מתאם לשירותי חינוך ילדים ונוער בסיכון ברשות המקומית שמוביל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך), או להיות תוצר של מיסוד פלטפורמה שבה נפגשים כמה בעלי תפקיד מתחומים שונים. בחלק מן הרשויות מתקיימים כיום מנגנוני תכלול מסוימים או פלטפורמות ייעודיות לכך. לדוגמה, ברשות מסוימת פועל פורום יישובי של חינוך, רווחה וחינוך בלתי פורמלי המתכנס יחד כדי לדון בנושא הנשירה. יש גם רשויות שבהן פועלת התוכנית הלאומית, והיא מפעילה פלטפורמות שיתוף בנושא הרווחה. במקרים כאלו אפשר לבחון אפשרויות של שיתופי פעולה עם פלטפורמות קיימות, וזאת על פי המבנה והארגון הייחודי בכל יישוב או רשות.

ממצאי המחקר מצביעים על שונות גדולה בין קבוצות בתוך האוכלוסייה הבדואית; בין בנים לבנות ובין המתגוררים ב-18 היישובים למתגוררים במגורים בלתי מוסדרים. לכן, יש צורך לזהות את הצרכים הייחודיים של כל רשות כדי לבצע חיבורים נכונים בין משאבים לצרכים. תיאום ותכלול ברמת הרשות יסייע לטייב חיבורים בין משאבים וצרכים וכן יוכל לחזק שותפויות ושיתופי פעולה עם מוקדי כוח ברשות ועם הקהילה ביישוב, ולהניע את המערכות השונות ברשות לעבודה משותפת לטיפול בנשירה ולמניעתה.

בצד בעלי התפקידים העוסקים בנושא הנשירה ברשות (מחלקת חינוך, מחלקת רווחה, היחידה לביקור סדיר, השירות הפסיכולוגי, היחידה לקידום נוער, התוכנית הלאומית²⁰, והצוותים החינוכיים בבתי הספר), יש גם כוחות מובילים בקהילה שיכולים לסייע במניעת נשירה, ובהם אנשי דת, אנשי עסקים, צוותי חינוך בלתי פורמלי וראשי משפחות. שיתופי פעולה בין הגורמים השונים יאפשרו לזהות פתרונות יצירתיים ההולמים את הצרכים והכוחות הקיימים וצומחים משיח משותף בין כל הגורמים ברשות. כך למשל, באחד היישובים זימנו את ראשי המשפחות מכל שכונה לפגישות הסברה בנושא נשירה והפגיעה הפוטנציאלית שלה בעתיד הילדים. לפגישות הגיעו גם אנשי דת ואנשי ציבור שדיברו על ערך הלמידה ויכלו להפיץ הלאה את המידע בתוך הקהילה דרך המסגרת המסורתית והחברתית.

ברמת בית הספר: מוצע למנות בעל תפקיד שירכז את נושא הנשירה בבית הספר ואת הטיפול בה, יוביל תהליכי שינוי ויעקוב אחר תלמידים בסיכון לנשירה. דמות כזו תסייע לטפל בנשירה ולמנוע אותה תוך התייחסות למאפיינים הייחודיים של המסגרת ושל תלמידיה (ראו גם: התאמה מיטבית של המענים לצרכים). מוצע להרחיב תוכניות המציבות בעל תפקיד בבית הספר שיפעל יחד עם מערך הביקור הסדיר ברשות, לעידוד טיפול בנשירה ולמניעתה בבית הספר ולהובלת הנושא בקרב הצוות החינוכי, התלמידים והוריהם. דמות ייעודית כזו יכולה לשמש כתובת עבור התלמידים, גורם מתווך עבור ההורים ודמות מסייעת לצוות החינוכי באיתור תלמידים מועדים לנשירה, וכן לסייע בזיהוי צרכים שעולים ובהתאמת מענים. דוגמה לתפקיד כזה הוא 'רכז התמדה' בתוכנית שמפעילה המחלקה לביקור סדיר במחוז דרום. דוגמה נוספת לתפקיד דומה שגובש ביוזמה מקומית הוא רכז פדגוגי שפעל באחד מבתי הספר. תפקידים אלו זכו לתגובות חיוביות בקרב משתתפי המחקר, ועל כן יש מקום ללמוד מדרכי הפעולה הננקטות ולבחון אפשרויות הטמעה רחבות.

סוגיה נוספת שחשוב לשים אליה לב היא העובדה כי נוכח מציאות שבה משפחות רבות באוכלוסייה הבדואית מתאפיינות בהשתייכות למעמד חברתי-כלכלי נמוך במיוחד וממוצע השכלת ההורים עומד על 6.5 שנות לימוד, לבית הספר יכול להיות תפקיד גם כמוביל שינוי בקהילה. במקרים אלו יש לסייע לבתי הספר או למרכזים קהילתיים במקום המגורים (כמו מתנ"ס או מסגד) לקבל אחריות קהילתית גדולה יותר מזו שיש להם בקהילות בעלות מאפיינים חברתיים-כלכליים חזקים יותר ולתכלל מערך סיוע מקיף וכוללני. בהקשר זה, בראיונות צוינו מקרים ייחודיים שבהם מנהל בית ספר הפנה תקציבים לצורך הזנת תלמידים במהלך שעות הלימודים בבית הספר או יועצת שהובילה פורום להעצמת אימהות בבית הספר.

בית הספר יכול לשמש הן מרכז מנהיגות המוביל שינוי שמחלחל לתלמידים, למשפחות ולבעלי התפקידים ומשם גם לקהילה כולה, הן מרכז חוסן למשפחות ביישוב. פעולות לקידום הנושא עולות בקנה אחד עם מחקרים העוסקים בעבודה עם אוכלוסיות מיעוט או עמים ילידים (אור שרביט ואייזיק, 2022) המציינים את העבודה עם ילדים כמנוע ליצירת קשרים חברתיים בתוך הקהילה ולחיזוק הרווחה הקהילתית בכללותה. בית ספר המשמש מרכז מנהיגות מוביל שינוי יוכל לספק הזנה לתלמידים, לעבוד יחד עם עובדים סוציאליים שיסייעו להפנות תלמידים ומשפחות המאותרים כבעלי צרכים מיוחדים לקבלת מענה מתאים ולבצע חיבורים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי ביישוב, ובין תוכנית הלימודים לתוכניות תוספתיות וקידום עבודה עם הורים.

²⁰ היחידה לקידום נוער והתוכנית הלאומית לא פועלות בכל הרשויות.

כדי לסייע לבתי הספר להיות מרכז מנהיגות מוביל שינוי, יש לבחון דרכים שייסעו להם להיות זמינים עבור התלמידים והוריהם, להבנות חיבורים מיטביים בין בתי הספר ובין המשפחות ולמצוא דרכים לסייע במקרים שבהם התשתיות אינן מיטביות ועולות בעיות בדרכי גישה לבית הספר ובתחזוקה נמוכה שלו.

(2) התאמה מיטבית של המענים לצרכים

ברבים מן הראיונות התייחסו המרואיינים להיבט זה וכינו אותו 'תפירה עילית'. מונח זה מתייחס להתאמה מדויקת של תוכנית הפעולה הנדרשת ברמת היישוב, בית הספר, המשפחה והתלמיד עצמו, בהתייחס למאפיינים הייחודיים של כל אחד מהם. כאמור, ממצאי המחקר מצביעים על שונות במאפיינים של קבוצות שונות בתוך האוכלוסייה הבדואית (לפי מין, אופי המגורים, וכן בהצטלבויות שביניהם). משמעות הדבר היא כי יש צורך הן להכיר בשונות הזו באוכלוסייה הן להתאים מענים מתוך מודעות רגישות לייחודיות שבה.

ברמת המטה: בשנים האחרונות נערכים אגפים שונים במשרד החינוך לעדכן את מדיניות ההכשרה של המורים הנמצאים במגע עם תלמידים בסיכון (לדוגמה, תפיסה חינוכית של 'פדגוגיה טיפולית' שמוביל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון) ומושם דגש בחיזוק יכולת מערכת החינוך להכיל תלמידים עם צרכים מגוונים (לדוגמה, רפורמת ההכלה שמוביל אגף בכיר ליישום חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות במשרד החינוך). בצד הכשרות אלו ואחרות פועלות גם תוכניות שמפעיל משרד החינוך המסייעות אף הן למניעת נשירה (כמו תוכנית [אמ"ץ](#)) או כיתות שח"ר (כמו [כיתות אתגר](#) או [מב"ר](#)).

נוכח הייחודיות של תופעת הנשירה באוכלוסייה הבדואית בנגב לעומת כלל האוכלוסייה בישראל, כפי שעלתה בממצאי המחקר, יש לבחון כיצד אפשר להבנות את ההכשרות והתוכניות היעודיות למניעת נשירה ולטיפול בה כך שתהיה התאמה מיטבית למורים באוכלוסייה הבדואית ויענו צורכי התלמידים. התאמה זו יכולה להיעשות על ידי התאמה תרבותית של התכנים כדי לחזק גשרים של משמעות בין הבית ובית הספר (אדרת-גרמן ואח', 2021) ובין המדיניות והמאפיינים החברתיים-תרבותיים (ראו גם 'פדגוגיה רלוונטית תרבות', אצל בושריאן ואח', 2021). התאמה יכולה להיעשות גם על ידי גמישות בהפעלת התוכניות או גמישות ביישום המדיניות כך שיתאפשר למקד את המענים והתשומות לצרכים ייחודיים. בהקשר זה ציינו כמה ממשתתפי המחקר את הצורך בגמישות תקציבית שתאפשר למפעילי התוכניות מרווח פעולה כדי ליצור התאמות ייחודיות לצורכי המשתתפים. כיום יש תוכניות שמפעיל משרד הרווחה הפועלות עם סל מענים גמיש המאפשר גמישות תקציבית, ואנשי המקצוע דיווחו על שביעות רצון רבה מכך (שורק ואח', 2021). נוכח זאת מוצע לבחון אם אפשר לפעול בדרך דומה גם בהקשר של תוכניות למניעת נשירה.

בד בבד עם ביצוע התאמות בהכשרות ובתוכניות יש לפעול גם למיסוד ליווי לצוות החינוכי לאורך זמן. כדי שההכשרות שבהן משתתף הצוות והתוכניות הפועלות בבתי הספר יוטמעו הטמעה מיטבית מומלץ למסד מערך של הדרכות לצוותים בליווי הדוק ושוטף בתוך בתי הספר. ליווי זה יכול לסייע למורים ולמנהלים להטמיע את התוכניות ואת תוכני ההכשרות בשגרת העבודה ולתת מענה מידי לקשיים ולדילמות. משתתפי המחקר ציינו, בהקשר זה, כי בתקופת מגפת הקורונה עלה צורך ממוקד בהדרכה והנחייה לצוותים החינוכיים בעבודה עם תלמידים שלא שבו ללמידה כאשר הוסרו ההגבלות, כדי לסייע במציאת פתרונות מעשיים להשבת התלמידים העולים בקנה אחד עם צורכיהם ועם מאפייניהם החברתיים-תרבותיים.

ברמת הרשות או היישוב: מומלץ לזהות את הייחודיות של כל רשות כדי ללמוד מהם הכוחות, הצרכים והמענים הקיימים והחסרים ולהתאים מענים נוכח הייחודיות שזוהתה. בדבריהם העידו המרואיינים על צרכים מגוונים, ובהם מהי הדרך לחבר בין לימודים לעבודה, כיצד לקדם הכלה, כיצד לסייע לתלמידים שגרים רחוק מבית הספר להישאר לפעילות אחרי שעות הלימודים, כיצד לסייע כשעולה סוגיה של הפרדה מגדרית, כיצד לסייע כאשר יש מתיחות בין-שבטית, כיצד לשפר אקלים בית-ספרי, כיצד ליצור מעורבות הורית וכיצד לחזק כישורים של הצוות החינוכי. צרכים אלו משותפים לכלל הרשויות, אך ביניהן ניכרת שונות בעוצמת הקשיים העומדים בבסיס צרכים אלו, בסוג המענים שלהן כל רשות זקוקה ובמשאבים העומדים לרשותן למתן מענה מותאם.

כמו שלכל רשות יש צרכים שונים המאפיינים אותה ואת האוכלוסייה שבה, כך גם לכל רשות יש מוקדי כוח ייחודיים ומערכת קשרים ושיתופי פעולה שנקמו בה במשך השנים. לכן, חשוב לזהות בכל יישוב מי הם בעלי הכוח הייחודיים שיתמכו בתהליכים למניעת נשירה, למשל אימאמים, ראשי משפחות חזקים, מובילי דעה, בעלי תפקידים בקהילה, סטודנטים מן האוכלוסייה הבדואית הפועלים בקהילה (כחלק מפרויקטים של מעורבות חברתית או בכלל), משכילים שחזרו ליישוב וכן אנשים שונים בקהילה שיכולים לשמש מודלים לחיקוי.

פרסטון (Preston, 2014) חקרה את קהילת האבורג'ינים בקנדה והציעה להתאים את המשאבים והתקציבים המוקצים לתוכניות לצרכים הקהילתיים המגוונים בקהילה עצמה. לדבריה, הכרה בצרכים המקומיים תתאפשר תחילה על ידי התאמת הקריטריונים והנוסחאות למימון ממשלתי, ובהמשך על ידי בניית תוכניות התערבות המתואמות למאפייני התרבות ולמשאבים הקהילתיים. למידה מיטבית של התרבות המקומית, של הצרכים ושל המשאבים הקהילתיים תתאפשר כאשר חברי הקהילה יהיו מעורבים בתהליכי התכנון, הפיתוח, היישום והבקרה של התוכניות ובמוקדי קבלת ההחלטות.

דרך מגננוני התכלול והתיאום (ר' סעיף קודם) אפשר יהיה למפות את הקשיים, הצרכים והמשאבים העומדים לרשות כל רשות. אפשר יהיה להבנות מערך שיתופי פעולה ושותפויות בין מגוון הגורמים הפועלים ברשות, כך שיבססו את דרכי הפעולה המתאימות ליישוב ולמאפייני האוכלוסייה.

ברמת בית הספר: לכל בית ספר מאפיינים ייחודיים משלו הנובעים מאוכלוסיית התלמידים, מן הצוות החינוכי ומן התפיסות החינוכיות שמובילים המנהל והמורים. שונות זו יכולה להוביל להטמעת דרכי עבודה שונות בכל בית ספר. נוכח זאת מומלץ ללמוד מהן התפיסות שמעצבות את דרכי העבודה בכל בית ספר בהתייחס לתופעת הנשירה ולמניעתה, מהם מאפייני בית הספר ותלמידיו, ומה הגישה החינוכית של המנהל והצוות החינוכי בנושא, ועל פיהם להבנות מערך מלווה ותומך. מערך זה יסייע ליישם את המדיניות הרצויה בבית הספר ולחזק את המיומנויות של מנהלי בתי הספר להוביל תהליכים חינוכיים מתוך מודעות לצורך בהכלה ובמניעת נשירה. מורים משמשים פעמים רבות סוכני השינוי של המערכת, ולכן לידע ולמיומנויות שלהם חשיבות רבה בתהליך יצירת שינוי. בראיונות עלו התייחסויות לכך שלמורים בחינוך הבדואי חסרים הידע, הכלים והמיומנויות כדי לסייע לתלמידים במצבי נשירה, ולכן יש חשיבות לגייס מורים שעברו הכשרה אקדמית להוראה ולספק הכשרה מקצועית, ליווי שוטף והדרכה לכלל הצוות החינוכי.

במחקר עלו שני מוקדים מרכזיים שבהם יש לחזק את הצוות החינוכי, לפתח אותו וליצור שינוי: (1) חיזוק תפיסות המקדמות את החשיבות שבסיום 12 שנות לימוד ו-(2) מתן כלים ומיומנויות כדי לעשות זאת. על ההכשרה להיות מכוונת לחיזוק המודעות לתופעת הנשירה והחשיבות שבמניעתה כדי לחזק תפיסות הרואות בסיום 12 שנות לימוד יעד מרכזי עבור התלמידים ומחזקות את אחריותו של בית הספר לקדם נושא זה. כמו כן יש לפעול לטיוב הכלים והמיומנויות של הצוות החינוכי לאיתור תלמידים בסיכון טרם נשירה ולעבודה עימם ועם משפחותיהם, כמו גם לשיפור מיומנויות לקידום הכלה והתמדה של תלמידים במסגרת. כדי לשפר את האקלים הבית-ספרי יש לשים דגש מיוחד בצמצום תופעת האלימות שבלטה הן בראיונות הן בניתוח שאלון אקלים בית-ספרי, ובעבודת הסברה חינוכית-קהילתית כאשר עולות סוגיות של מתיחות בין-שבטית בתוך בתי הספר.

אפשר לקדם תהליכים המסייעים לצמצום ניכור ולחיזוק תחושת שייכות, גם דרך התאמה תרבותית. סוגיה זו צוינה הן בדברי המשתתפים במחקר הן בסקירות הספרות כגורם שיכול לחזק התמדה של תלמידים במערכת ולשפר את האקלים הבית-ספרי. מסמך של משרד החינוך (אדרת-גרמן ואח', 2021) מציג סקירה של פדגוגיה רלוונטית-תרבות ומדגיש את החשיבות שבהכרה בלגיטימיות של המורשת התרבותית-חברתית של קבוצות אתניות שונות. כותבות המסמך מציינות כי פרקטיקות אלו מסייעות ליצור "גשרים של משמעות" בין המתרחש בבית הספר ובין הקהילה שבה חיים התלמידים. כמו כן פיתוח של תוכניות לימוד מותאמות תרבותית הנעשה על ידי בני התרבות עצמה מעלה את מספר ההרשמות, את שיעורי ההתמדה במערכת ואת שביעות הרצון הכוללת של תלמידים המשתתפים בתוכניות אלו (Preston, 2014). משתתפים במחקר הנוכחי סיפרו על חיזוק תחושת השייכות של התלמידים דרך יוזמות מקומיות שיצרו התאמה מקומית של מערכי שיעור, כמו לדוגמה התאמות שיוצרות היעוצות למערכי שיעור של כישורי חיים המתבססות על התרבות המקומית, כך שיתאימו יותר לצורכי התלמידים, או שימוש בפסוקי קוראן להעברת רעיונות למניעת אלימות. דוגמה נוספת היא התאמה של התנהלות בית-ספרית הנותנת לגיטימציה לתרבות ולדרכי החיים המאפיינות את האוכלוסייה הבדואית. לדוגמה, מציאת דרכים שיאפשרו גם למשפחות מסורתיות להרגיש נוח לשלוח את בנותיהן לבית הספר או דרכים לשמירה על התמדה של תלמידים גם כאשר תלמיד יוצא עם משפחתו למרעה.

במשפחה: האוכלוסייה הבדואית מתאפיינת במבנה שבטי ומשפחתי, ולכן על כל שינוי בתפיסות המשפיעות על התנהלות החיים בקהילה לכלול גם התייחסות לעבודה עם המשפחה. הצורך ביצירת תמונת עתיד הוא מרכזי עבור התלמידים והוריהם כדי לחזק תפיסות השמות דגש בסיום 12 שנות לימוד. לדוגמה, באחד היישובים נעשתה עבודה ממוקדת לזיהוי משפחות שבהן תופעת הנשירה גבוהה במיוחד, ומשפחות אלו קיבלו מעטפת ומענים ממוקדים למניעת נשירה ולחיזוק התמדה ילדיהם בבית הספר. שינוי בתפיסות כך שסיום 12 שנות לימוד יהווה יעד עבור המשפחות וילדיהן הוא חלק משינוי כולל שעליו להתקיים בכל מעגלי החיים: חיזוק מקומות עבודה ותעסוקה המחייבים סיום 12 שנות לימוד; חיזוק מעמדה של ההשכלה הגבוהה; שיפור המיומנויות שרוכשים התלמידים המאפשרות להתקבל ללימודים גבוהים ולהתמיד בהם; תהליכי חזרה של משכילים ומשכילות ליישוב; זיהוי מודלים לחיקוי מתוך הקהילה ועוד. בצד שינוי תפיסות, חשוב גם להעניק להורים כלים להעצמת הורות תומכת ולחיזוק האחריות ההורית ולבחון דרכים מיטביות לשלבם בתהליכי השינוי כשותפים למהלך ומעורבים בנעשה בבית הספר.

ברמת התלמיד: התאמה מיטבית של המענים לצרכים צריכה להיעשות עד לרמת התלמיד עצמו. כדי לתת מענה מדויק לכל תלמיד יש לזהות את הגורמים הדוחפים את התלמיד אל מחוץ לבית הספר (כמו תחושת ניכור וקשיים לימודיים) או העוקרים אותו

מלימודיו (כמו קשיים כלכליים, נישואין בגיל צעיר וערכים מסורתיים), כמו גם את מקורות הכוח שיכולים לסייע לו. מקורות הכוח יכולים להיות בעלי תפקידים בצוות בית הספר, מקבוצת השווים או מן המשפחה או הקהילה הרחבה, שיהוו עבורו מודל לחיקוי, בני ברית ומקור לחיזוק. מקורות כוח נוספים עבור התלמיד יכולים להיות גם תחומי עניין מיוחדים שהוא רוכש דרך תוכניות לא לימודיות או שילוב של חוגים ופעילות בלתי פורמלית שיכולים למשוך אותו חזרה למסגרת פורמלית ולחזק חוויות של הצלחה ועניין. לדוגמה, אחת היעוצות שהשתתפו במחקר סיפרה על חיבור מחדש של תלמידה שנשרה דרך סדנת איייה שפעלה בבית הספר, ומרואיין אחר סיפר על חיבור מחדש של נערים שהתקשו בלימודיהם דרך חוגי שחייה ורכיבה על סוסים.

על בסיס בחינה מקיפה זו של הגורמים, הכוחות והצרכים של התלמיד יש לבנות תוכנית התערבות התפורה למידותיו. הגורם המתכלל המרכז את עבודת בית הספר בנושא מניעת הנשירה (ראו גם בסעיף קודם – תכלול ברמת בית הספר) יחד עם צוות חינוכי מיומן המודע לנושא הנשירה ומכוון להכלת התלמידים בסיכון לנשירה (ראו גם בסעיף קודם – התאמה מיטבית של המענים לצרכים ברמת בית הספר), יכולים להוביל להתאמה בין צרכים ובין המענים עבור התלמידים המאותרים.

(3) פיתוח רצף מענים

נשירה היא לרוב תוצאה של תהליך מתמשך של ניכור והדרה, ולכן על הטיפול המיטבי להתמקד במניעה במשך השנים ולרוחב תחומי החיים: החל מן הגילים הצעירים ועד תום הלימודים, תוך התאמה של המענים לגילים ולתחומי הסיוע הנדרשים.

מענה מוקדם השם דגש במניעה: במחקר שנעשה על אוכלוסיית הילידים האבורג'ינים בקנדה ניתנה תשומת לב מיוחדת להשפעה החיובית של תוכניות התערבות בגיל הרך ליצירת שינוי ולחיזוק קהילות (Preston, 2014). הנתונים הכמותיים במחקר הנוכחי מעידים שגיל הנשירה הממוצע באוכלוסייה הבדואית עומד על 15 שנים, ששיעורי נשירה גבוהים מתרחשים בכיתה י' וכן שעם העלייה בגיל ניכרים מאפיינים בולטים יותר של נשירה סמויה (פרק 4.2.6). כדי לצמצם את שיעורי הנשירה יש לפעול עוד קודם לכן, כבר בחטיבת הביניים, בבתי הספר היסודיים ובגני הילדים. הפעלת תוכניות מניעה השמות דגש בתחומים ובהם ביסוס מיומנויות למידה, חיזוק תלמידאות, איתור מוקדם של צרכים, מתן הוראה מתקנת וחיזוק אקלים לימודי חיובי יסייעו לצמצם את הגורמים הדוחפים תלמיד אל מחוץ למסגרות חינוך פורמליות ולחזק את יכולותיהם הלימודיות של מי שחלשים יותר בתחום זה.

תחום נוסף שיש לשים בו דגש, ועדיף כבר בגיל הרך, הוא חיזוק השפה העברית. עבור אוכלוסיית מיעוט שלה שפת אם שונה משפת הרוב בחברה הכללית יש חשיבות רבה בהטמעת השפה העברית כבסיס להשתלבות בחברה בישראל ולחיבור להשכלה גבוהה ולתעסוקה. היעדר בקיאות טובה דייה בשפה העברית תקשה על פיתוח תמונת עתיד הכוללת השכלה גבוהה והשתלבות בחברה הכללית, וכפועל יוצא מכך גם תיחלש החשיבות של סיום 12 שנות לימוד.

פיתוח מגוון מיומנויות אלו החל מן הגיל הרך וחיזוקן במהלך שנות הלימודים יסייעו גם לחזק את תחושת השייכות של התלמידים אל בית הספר ואת הרלוונטיות שלו לחייהם. בכך הדבר יסייע לצמצום נשירה גלויה וסמויה.

מענה מקיף וכוללני: לרוב יש יותר מגורם אחד המוביל תלמידים לנשירה, דבר המצריך מגוון של התערבויות וסוגי מענים. מן הספרות המקצועית העוסקת בתוכניות למניעת נשירה עלו כמה מאפיינים שמקדמים הפחתת נשירה, והם פורטו בדוח (ראו גם פירוט בנספח ו' – מודל לבניית תוכניות התערבות למניעת נשירה). בין היתר צוינו שילוב של כמה התערבויות בבית הספר,

שיתוף פעולה בין שירותים בקהילה, שיתוף פעולה בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי, עבודה עם התלמיד ומשפחתו ומתן הדרכה לצוותים בבית הספר. כמו כן מענים בכמה ערוצים העוטפים את התלמיד ומתייחסים לפן הרגשי, הלימודי והחברתי נמצאו יעילים יותר מאשר תוכניות הנותנות מענה רק בערוץ אחד. מענים אלו, מוטב שיחלו מוקדם ככל האפשר (ראו סעיף קודם).

התייחסות למעברים: שמירה על רצף לימודי כוללת גם התייחסות מיוחדת למעברים בין מסגרות חינוך אשר עלולים להוות נקודת שבר לתלמידים בסכנת נשירה. יש לחשוב על חיזוק המענים שסייעו להכין את התלמידים לקראת המעבר כמו גם לחזקם במסגרת החדשה שאליה עברו. במקרים של מעבר למסגרת ביישוב אחר, המחייב שימוש במערך הסעות, יש צורך לבצע הכנה מתאימה עם התלמידים ועם הוריהם כדי לצמצם היסוס בשימוש בהסעות ובכל הנוגע למעבר ללימודים ביישוב אחר. בהקשר זה העידו המשתתפים במחקר על רתיעה מן ההסעות מכיוון שהן אינן נתפסות בטיחותיות (לדוגמה, היעדר סובת הסעה מסודרת ותלמידים המתרוצצים בין כלי הרכב) או מכיוון שאינן נתפסות כאלה העונות על צורכיהם (הסעות היוצאות מבית הספר במועד סיום יום הלימודים הרשמי והעדר הסעה לתלמידים הנשארים בבית הספר אחרי שעות הלימודים לתגבור או לתוכניות תוספתיות). לכן, יש לבחון יחד עם משפחות התלמידים מהם עיקר החסמים הקיימים וכיצד ניתן לשפר מערך זה כדי לטייב את שירותיו.

7.2 תחומים רוחביים

כמה נושאים רוחביים עוברים כחוט השני בכל הממצאים, ויש לתת גם עליהם את הדעת כאשר מתכוונים לעצב תוכניות ומענים לטיפול בנשירה ולמניעתה באוכלוסייה הבדואית.

שינוי עמדות ותפיסות בתוך החברה הבדואית כלפי מעמדו ומקומו של החינוך, עבור התלמידים, הוריהם, צוות בית הספר ובעלי תפקידים מרכזיים ביישוב. שינויים אלו מחייבים שינויים מקצועיים, שינויים חברתיים ושינויים קהילתיים, והם שזורים גם בהתייחסות כוללת לחיזוק יכולת ההכלה ומניעת הדרה של תלמידים, פיתוח תמונת עתיד, הנגשת אפשרויות השכלה ותעסוקה וחיזוק השוויון בין המינים.

החשיבות של שיתוף כוחות מן הקהילה כאשר מתכננים לחולל שינוי ושילובם בקרב קובעי המדיניות ומבצעייה. דיאלוג משותף יסייע לגייס שיתופי פעולה וחיבורים מיטביים לכוחות פנימיים, ואלו יוכלו ליצור שינוי מתוך החברה הבדואית בנגב.

מקומו של בית הספר בקהילה וביסוס מעמדו כסוכן שינוי עבור תהליכים עמוקים. בתי הספר נמצאים בצומת מרכזי בין קובעי המדיניות ובין הגורמים המבצעים את המדיניות בשטח, והם יכולים לתווך לקובעי המדיניות את צורכי האוכלוסייה מצד אחד, ומנגד להטמיע את המדיניות שנקבעת ולשמש צינור דו-כיווני להעברת מידע, הסדרה של פעולות ומשאבים וטיוב העשייה. חלק מתהליך זה כרוך גם בחיזוק מעמדו של בית הספר הן כמרכז קהילתי התומך בתלמידים ובהוריהם הן כמקור לחיזוק הזהות הבדואית הייחודית דרך תכנים לימודיים מותאמים תרבותית וחיזוק מיומנויות המורים כמובילי שינוי. בתי הספר ממלאים תפקיד חשוב בקידום חוסן באמצעות פיתוח פעילויות, פרקטיקות בכיתה וצורות הנחיה שמעודדות אקלים חיובי, מוטיבציה וביטחון בקרב תלמידים בכלל ובקרב תלמידים בסיכון לנשירה בפרט. תהליכים אלו מחייבים מתן הכשרה, תמיכה וליווי למורים ואנשי הצוות החינוכי כדי לחזק מיומנויות וכישורים רלוונטיים להכלה, לשיפור אקלים בית-ספרי ולעבודה עם ילדים בסיכון.

שינוי בתפיסות הרווחות בחברת הרוב הן חלק בלתי נפרד מתהליכי שינוי רחבים המובילים לשינוי בקבוצת מיעוט בחברה. הכלה של חברת המיעוט על ידי חברת הרוב וקבלתה יכולה לעודד קבוצת מיעוט, לתמוך בה ולאפשר את השינוי תוך שמירה על ייחודיות הקבוצה ועל תרבותה מתוך כבוד למסורת. לקבוצת הרוב ישנה חשיבות גדולה בעיצוב וביצירה של תמונת עתיד המשלבת את קבוצת המיעוט ומאפשרת לה ניעות חברתית בתוך כלל האוכלוסייה, וזהו חלק ממחויבות המדינה לחברה הוגנת ושוויונית.

7.3 כיוונים ליישום

להלן מוצעים כמה כיוונים שבהם אפשר לקדם יישום של מכלול המסקנות שעלו מן המחקר.

ברמת המטה: קידום עבודה רב-משרדית בין כלל משרדי הממשלה העוסקים במניעת נשירה באוכלוסייה הבדואית. בצד העבודה הממוקדת במניעת נשירה יש גם כמה מנופי צמיחה שיסייעו לצמצם תופעה זו, ובהם חיזוק אפשרויות התעסוקה ושילוב בחברת הרוב וקידום השכלה גבוהה. עבודה בין-משרדית ותיאום של מטרות ומשאבים בין המנגנונים השונים יסייעו להוציא לפועל תוכניות ארוכות טווח ולקדם מהלכים רחבים.

ברמת הרשות או היישוב: מיסוד פלטפורמות יישוביות לשיתופי פעולה ושותפויות, וזיהוי כוחות קיימים בכל רשות שיפעלו בפלטפורמות אלו. יש מקום לקדם תהליכי למידה מניסיון של פלטפורמות קיימות (לדוגמה, התוכנית הלאומית) וליצור התאמות רלוונטיות לקידום שיתופי פעולה בתחום מניעת הנשירה (כמו תפקיד מתאם לשירותי חינוך ילדים ונוער בסיכון ברשות המקומית שמוביל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך). נוכח שיעור הנזרים הגבוה במיוחד באוכלוסייה הבדואית, יש לדאוג **למילוי התקנים של קציני הביקור הסדיר בכל רשות ולהוסיף עוד תקנים** (ראו גם מבקר המדינה, 2022), **לשפר את המבנים** של בתי הספר כדי להפוך אותם למזמינים יותר ללמידה ולטייב את מערך ההסעות כך שיהיו בטוחות ומותאמות לצורכי התלמידים.

ברמת בית הספר והקהילה: מינוי בעל תפקיד שירכז את נושא המניעה והטיפול בנשירה בכל בית ספר. אפשר ללמוד מבעלי תפקיד בתוכניות קיימות (לדוגמה 'רכז התמדה') או מיוזמות מקומיות שנמצאו מסייעות. **חיזוק של מערך ההכשרות של הצוותים החינוכיים** תוך התמקדות בחיזוק יכולות ההכלה של בתי הספר, שיפור אקלים בית-ספרי, ומתן כלים לעבודה עם תלמידים במצבי נשירה ולפעולות מניעתיות. לצד מערך ההכשרה יש לקדם ליווי ארוך טווח שיסייע בהטמעה של הידע הנרכש ומתן מענה לקשיים.

ברמת התלמיד ומשפחתו: הטמעת תוכניות לשיתוף הורים והגדלת מעורבותם בבתי הספר וחיזוק הורות תומכת. ישנן כיום תוכניות מגוונות העוסקות בנושא, יש לזהות תוכניות מיטביות המותאמות לצורכי האוכלוסייה ולסייע בהטמעתן. **חיזוק ידיעת השפה העברית** לתלמידים כבר מן הגיל הרך כמפתח להשתלבות בחברת הרוב, כניסה להשכלה גבוהה ולעולמות תעסוקה מגוונים.

מחקרי המשך שמטרתם לסייע להבין טוב יותר את האתגרים העומדים בבסיס תופעת הנשירה של תלמידים בדואים בנגב יוכלו להתמקד בבדיקת מועילות של תוכניות או מענים הניתנים כדי לטפל בתופעת הנשירה ולמנוע אותה. אף על פי שנערכו מחקרי הערכה רבים על השפעת תוכניות מניעה, בגלל מורכבות התופעה ומופיעה השונים ובשל מאפייניהם של המחקרים שנערכו, יש מעט ראיות אמפיריות לאסטרטגיות מניעה שעשויות לסייע בהפחתת נשירה בכלל. מחקר אמפירי בעל מסגרת תאורטית מובנית יוכל לסייע לקובעי המדיניות לזהות מענה מועיל העונה על צורכי האוכלוסייה הבדואית בפרט. כמו כן המחקר הנוכחי העלה

השערה ולפיה שיעור הנשירה הגלויה הגבוה לצד שיעור נמוך יחסית במאפיינים שונים המתייחסים לנשירה סמויה קשור לקושי בהכלה של תלמידים בנשירה סמויה בתוך המסגרות הפורמליות. יש להמשיך ולבחון השערה זו כדי לדייק את המאפיינים של נשירה גלויה וסמויה ואת הגורמים להן, לדייק את המענים להתערבות ובכך לסייע להבין טוב יותר את תופעת הנשירה ולסייע במניעתה. על אף שאפשר ללמוד רבות ממחקרים שנערכו בעולם על תופעת הנשירה ומרפורמות שנעשו במדינות שונות, חשוב לשים לב להבדלים בין מאפייני מערכות החינוך האלה למערכת החינוך בישראל. רוב המחקרים המתוארים בספרות המקצועית העולמית מתייחסים למניעת נשירה של קבוצות מיעוט כאשר ישנה אינטגרציה של קבוצות מיעוט דתיות ואתניות בתוך בתי הספר שבהם קיימת קבוצת הרוב, בעוד בישראל האוכלוסייה הבדואית אינה משולבת כמיעוט בתוך בתי ספר שבהם יש רוב של קבוצת אוכלוסייה שונה. גם הספרות המקצועית על עמים ילידים, אוכלוסיות מיעוט וקבוצות מהגרים שלהם מאפיינים דומים יותר למערך החינוך באוכלוסייה הבדואית אינה מספקת תמיד תמונה מלאה בשל מאפייניה הייחודיים של החברה הבדואית בנגב, ויש להמשיך וללמוד על קבוצת אוכלוסייה ייחודית זו. כמו כן חשוב במיוחד להמשיך וללמוד על תופעת הנשירה גם מנקודת מבטם של הנושרים עצמם כדי להבין את חווית הנשירה שלהם ולטייב את מערך התמיכה והמענים הניתנים להם.

עוד פרסומים של המכון בנושא

אייל, י., קינג, י., פרנקל, מ. ותירוש, א. (2018). התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם. דמ-772-18.

ברוך-קוברסקי, קונסטנטינוב, ו. ובן רבי, ד. (2018). קציני הביקור הסדיר (קב"סים) בישראל – ניתוח מידע מעשר שנות עבודה עם תלמידים נושרים ונושרים סמויים (קובץ קב"ס-נט 2015-2005). דמ-766-18.

תירוש, א. ואייל, י. (2018). מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-774-18.

בן רבי, ד., ברוך-קוברסקי, ר., נבות, מ. וקונסטנטינוב, ו. (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בית הספר. דמ-686-14.

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: brookdale.jdc.org.il

מקורות

- אבו-סעד, א. (2013). תמורות חברתיות-פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמאלית בקרב בדווים בנגב: דילמות ואתגרים. בתוך ר. פדהצור (עורך), *הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל* (עמ' 28-39). מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, מכללה אקדמית נתניה.
- אבו עג'אג', א. (2016). מבט השוואתי על נשירה גלויה בקרב מתבגרים במצבי סיכון בחינוך הערבי הבדואי בנגב. *جامعة، المجلد 20 العدد 1*, 147-170. https://www.qsm.ac.il/mrakez/asdarat/jamiea/20_1/1==heb--dr-ibrahim-abo-ajaj.pdf
- אבו-עסבה, ח. (2006). מערכת החינוך הערבי: מערכת רוויית חסמים. בתוך ש. חסון ומ. קרייני (עור'), *הערבים בישראל: חסמים בפני שוויון* (עמ' 183-194). מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבו עסבה, ח., פרסקו, ב. ואבו נסרה, מ. (2013). *נשירת תלמידים בחינוך הערבי, הבדואי והדרוזי: דוח מסכם*. משרד החינוך. <http://ecat.education.gov.il/Attachment/DownloadFile?downloadId=7588>
- אבו רביעה-קוידר, ס' (2004). *נשירת נערות בדוויות מבתי הספר: הדרה, אפליה ואחרות*. המרכז לחקר החברה הערבית בישראל, מכון ון ליר.
- אבו רביעה-קוידר, ס. (2006). מגדר בחינוך הבדואי – אפליה פוסט-מודרנית. בתוך ש. חסון ומ. קרייני (עור'), *הערבים בישראל: חסמים בפני שוויון* (עמ' 195-203). מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אדרת-גרמן, ט., דלי, נ. וטל, ה. (2021). *תשתית ידע מחקרי: מענה פדגוגי למגוון תלמידים וצמצום פערים*. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי. <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/TashtitYeda/evaluation2.pdf>
- אור שרביט, ז. ואייזיק, ע. (2022). *צמצום פערים חברתיים-כלכליים בין אוכלוסיות מיעוט מסורתיות-שבטיות לקבוצות רוב*. סקירת ספרות בין לאומית. דמ-913-22. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/reducing-socio-economic-gaps/>
- אייל, י., קינג, י., פרנקל, מ. ותירוש, א. (2018). *התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם*. דמ-772-18. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2018/10/Heb_Report_772_18_update.pdf
- אנדבלר, מ., גוטליב, ד., הלר, א. וכראדי, ל. (2019). *ממדי העוני והפערים החברתיים: דוח שנתי, 2018*. המוסד לביטוח לאומי – מנהל המחקר והתכנון. https://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Documents/oni2018.pdf
- בושריאן, ע., קפלן, ר. ובוברובסקי, ע. (2021). *סקירת מחקר יומית: פדגוגיה רלוונטית תרבות*. לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. <https://drive.google.com/file/d/1tOooBVfpu3T7TYNIS8rKLggn7aRSG1Hd/view>

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית (2018, 29 בינואר). צמצום פערים וקידום שוויון הזדמנויות בחינוך בישראל – הצגת תוצרי תרגיל קבוצתי מחזור כ"ה [הצגה באירוע]. בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

בלס, נ. (2009). אינדיקטורים הנוגעים לנושא פערים ואי-שוויון במערכות החינוך. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת אינדיקטורים למערכת החינוך. <http://education.academy.ac.il>

בן רבי, ד., ברוך-קוברסקי, ר., נבות, מ. וקונסטנטינוב, ו. (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בית הספר. דמ-686-21. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2018/01/686-14_Report-Heb.pdf

ברוך-קוברסקי, ר., קונסטנטינוב, ו. ובן רבי, ד. (2018). קציני הביקור הסדיר (קב"סים) בישראל – ניתוח מידע מעשר שנות עבודה עם תלמידים נושרים ונושרים סמויים (קובץ קב"ס-נט 2005-2015). דמ-766-18. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2018/04/heb_report_766_18.pdf

ברק-מדינה, א. (2001). מעמד הרשות לחינוך הבדואי בנגב. הכנסת – מרכז מחקר ומידע. <https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?ver=2&rid=2304&businessstype=1>

ברק-מדינה, ע. (2020). הליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (inclusion) בבתי ספר ובמערכת החינוך בישראל [סיכום פעילות קבוצת עבודה]. יוזמה מרכז לידע ומחקר בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23451.pdf>

גולדברג, ש., אליעזר, מ. ויפרח, מ. (א"ת). תמונת מצב: בדואים מהנגב בוגרי מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל בין השנים 2002/3-2015/16. מרכז תמר – יחידת המחקר והמדיניות לחקר החינוך בחברה הבדואית. <http://mtamar.org.il/wp-content/uploads/PDF/graduate-internet-reserach.pdf>

גרוס, ז. וגולדרט, מ. (2017). סקירת ספרות המוגשת ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך בנושא: השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו. אוניברסיטת בר אילן. https://meyda.education.gov.il/files/noar/informal_education1.pdf

הס, א., הורוביץ, ת. ורייטר, ש. (2009). למידה חברתית בזיקה לאלימות בקרב נוער בדווי. מכגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 29, 129-142. <http://efshar.org.il/29-08pdf>

וייסבלאי, א. (2017). החינוך הבדואי בנגב – תמונת מצב. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <http://knesset.gov.il/מצב>

וייסבלאי, א. (2018). החינוך הבדואי בנגב 2018: נתונים נבחרים. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/02892bb2-39d8-e811-80e1-00155d0a98a9/2_02892bb2-39d8-e811-80e1-00155d0a98a9_11_10818.pdf

וייסבלאי, א. (2018). מבט על החינוך הטכנולוגי-מקצועי. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/142c085d-357a-e811-80e2-00155d0a9876/2_142c085d-357a-e811-80e2-00155d0a9876_11_10825.pdf

וייסבלאי, א. (2020). יישום חוק לימוד חובה מגיל 3 בחברה הבדואית בנגב – מסמך עדכון. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/9b2298cc-9fbe-ea11-8107-00155d0aee38/2_9b2298cc-9fbe-ea11-8107-00155d0aee38_11_16281.pdf

וינינגר, א. (2014). נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/d3536b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_d3536b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9716.pdf

וינינגר, א. (2022). נתונים על נשירת תלמידים בחינוך העל יסודי. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/0a293858-279e-ec11-8148-00155d082403/2_0a293858-279e-ec11-8148-00155d082403_11_19524.pdf

וינרב, א. (2021). מחוז הדרום בישראל: פרופיל חברתי ודמוגרפי (נייר מדיניות מס' 04.2021). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2021/06/SociodemographicProfileofthe-SouthHEB.pdf>

חג'אזי, ח., נסיר-שלופה, א. והראל-פיש, י. (2019). הקשר בין תפיסות של אקלים בית הספר לבין מעורבות באלימות, בהתנהגויות סיכון, בנשירה סמויה ובהישגים: ניתוח משווה בין תלמידים ערבים ויהודים בישראל. מגמות, נד (2), 145–172.
<https://info2011.szold.org.il/PDF-Articles/megamot/110370.pdf>

חדאד-חאג' יחיא, נ. ורודניצקי, א. (2018). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה (מחקר מדיניות 122). המכון הישראלי לדמוקרטיה.
<https://www.idi.org.il/media/10518/non-formal-education-in-arab-society-in-israel-vision-and-reality.pdf>

ינאי, ג., פוקס, ה. ובלס, נ. (2019). לומדים יותר, נושרים פחות: מגמות נשירה בחטיבה העליונה. מרכז טאוב.
<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/highschooldropoutsheb.pdf>

תירוש, א., כהן, ד., ברלין, ב., לוי-כובשי, א. וסומך, ס. (א"ת). אפיון דפוסי תעסוקה וחסמים תעסוקתיים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. [נייר עבודה]. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

להב, ח. (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. מניתוק לשילוב, 7, 17–32. מינהל חברה ונוער, משרד החינוך.
<https://meyda.education.gov.il/files/YeledNoarBesikun/NitukShiluv/nituk17b.pdf>

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021א). שנתון סטטיסטי לישראל 2021, לוח 3.8.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021ב). יציאות וחזרות בשנת 2019 של ישראלים ששהו בחו"ל שנה ויותר ברציפות. הודעה לעיתונות מ-13.09.21.

מבקר המדינה. (2021). היבטי משילות בנגב. דוח שנתי 72א – חלק ראשון.
<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/2021/72A/2021-72A-101-Negev.pdf>

מבקר המדינה. (2022). פעולות הרשויות המקומיות לאיתור תלמידים נושרים ממוסדות החינוך, למניעת הנשירה ולטיפול בה. דוח על הביקורת בשלטון המקומי.
<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/7497-9.aspx>

מדינת ישראל. (2018). ספר תוכניות עבודה: התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021 (ממשלת ישראל, החלטה מספר 2397).

מויאל, ח. (2018). פדגוגיה טיפולית – השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון. משרד החינוך – המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון. <https://meyda.education.gov.il/files/YeledNoarBesikun/treatmendped.pdf>

ממשלת ישראל. (2017). תוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2021-2017 (החלטה מספר 2397). https://www.gov.il/he/Departments/policies/2017_dec2397

משרד החינוך. (2017). חוזר מנכ"ל 7א "מביקור סדיר למניעת נשירה". <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=37>.
משרד החינוך. (2018). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה

וההשתלבות. אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות והמינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך יסודי. <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/Ofiles/hahala-hishtalvot/ogdan-yesodi.pdf>

משרד החינוך. (א"ת). תוכנית רכזי התמדה למניעת הנשירה והגברת ההתמדה בחברה בדואית במחוז דרום. מסמך פנימי. לא הופץ.
נאסר-אבו אלהיג'א, פ. והיוש, ט. (2012). בילוי הפנאי והפעילות החוץ-קוריקולריות של תלמידים בחינוך הערבי, הבדוי והדרוזי: סיכום ממצאי המחקר והמלצות. אוניברסיטת תל אביב והמכללה האקדמית בית ברל. <http://ecat.education.gov.il/Attachment/DownloadFile?downloadId=7730>

סבר, ר. (2002). נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל. https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/h2002_highschool_drop_outs92.pdf

צבירן, ג. (2020). דוח מת"ת – נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה, מדידה וניבוי. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23382.pdf>

רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2019). מיצ"ב תשע"ט מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית, נתוני אקלים וסביבה פדגוגית. משרד החינוך. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/School_Evaluation/Aklm_2019.htm

שורק, י., אלמוג-זקן, א. וקונסטנטינוב, ו. (2021). משפחה מיטיבה וקבועה: מחקר הערכה. דמ-860-21. מכון מאיר-סג'ווינט-ברוקדייל. https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2021/06/Heb_Report_RR-860-21.pdf

שינוול, מ., כהן, ח., ברוך, ע. וצוות משרד החינוך בהובלת נגר, ג. (2015). טיפוח ומיצוי ההון האנושי בישראל: מערכת החינוך כמנוע לשילוב כלכלי-חברתי של החברה הערבית – ניתוח השוואתי ועקרונות מנחים. המועצה הלאומית לכלכלה – משרד ראש הממשלה, משרד החינוך, הרשות לפיתוח כלכלי של המיעוטים – והמשרד לשוויון חברתי. https://meyda.education.gov.il/files/noar/education_system_as_engine_socioeconomic_integration.pdf

תירוש, א. ואיל, י. (2018). מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-774-18. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2018/10/Heb_Report_774_18_update.pdf

Abu-Bader, S., & Gottlieb, D. (2009). *Poverty, education and employment in the Arab-Bedouin society: A comparative view* (Working papers 98). National Insurance Institute & The Van Leer Jerusalem Institute. https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Gottlieb-2/publication/239807872_Poverty_education_and_employment_in_the_Arab-Bedouin_society_A_comparative_view/links/54cbb6a60cf24601c0890f0f/Poverty-education-and-employment-in-the-Arab-Bedouin-society-A-comparative-view.pdf

Abu-Bader, S., & Gottlieb, D. (2008). Education, employment, and poverty among Bedouin Arabs in southern Israel. *Hagar Studies in Culture, Policy, and Identities*, 8(2), 121–136. <https://www.proquest.com/docview/214413932/fulltextPDF/8F97C3307763432CPQ/1?accountid=44866>

Abu-Medeghem, S. (2005). Adalah petitions Supreme court: Denial of Arab Bedouin girls' right to education in unrecognized villages in the Naqab constitutes compound discrimination on the basis of gender and nationality. *Adalah's Newsletter*, 11. <https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/eng/mar05/fet.pdf>

Aburabia, R. (2009). Realities and challenges of the right of education for Arab-Bedouin girls in Israel. *International Legal Studies Program Law Journal*, 119–125. https://www.academia.edu/2393489/Realities_and_Challenges_of_the_Right_to_Education_for_Arab_Bedouin_Girls_in_Israel

Abu-Rabia Queder, S. (2007). Permission to rebel: Arab Bedouin women's changing negotiation of social roles. *Feminist Studies* 33(1), 161–187. https://www.researchgate.net/profile/Sarab-Abu-Rabia-Queder/publication/292396558_Permission_to_Rebel_Arab_Bedouin_women's_changing_negotiation_of_social_roles/links/57ef56a808ae280dd0ad73b7/Permission-to-Rebel-Arab-Bedouin-womens-changing-negotiation-of-social-roles.pdf

Abu-Rabia-Queder, S. (2006). Between tradition and modernization: Understanding the problem of female Bedouin dropouts. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 3–17. https://www.researchgate.net/profile/Sarab-Abu-Rabia-Queder/publication/228435262_Between_tradition_and_modernization_Understanding_the_problem_of_female_Bedouin_dropouts/links/00b7d5294672261323000000/Between-tradition-and-modernization-Understanding-the-problem-of-female-Bedouin-dropouts.pdf

Abu-Rabia-Queder, S. (2005). Feminism and post-colonialism in the Bedouin educational system. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and Minority Education: International Perspective on Empowerment* (pp. 217-234). Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev. https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Abu-Saad/publication/263278576_Indigenous_and_Minority_Education_International_Perspectives_on_Empowerment/links/00b4953c62869863bb000000/Indigenous-and-Minority-Education-International-Perspectives-on-Empowerment.pdf

- Abu-Rubiyya, S., Al-Athauna, F., & al-Bador, S. (1996). *Survey of Bedouin schools in the Negev*. Adva center. <https://adva.org/wp-content/uploads/2015/02/SURVEY-OF-BEDOUIN-SCHOOLS-IN-THE-NEGEV1.pdf>
- Abu-Saad, I. (2016). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in southern Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.001>
- Abu-Saad, I. (2005). Education and identity formation among indigenous Palestinian Arab youth in Israel. In D. Champange & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and Minority Education: International Perspective on Empowerment* (pp. 235–256). Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev. https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Abu-Saad/publication/263278576_Indigenous_and_Minority_Education_International_Perspectives_on_Empowerment/links/00b4953c62869863bb000000/Indigenous-and-Minority-Education-International-Perspectives-on-Empowerment.pdf#page=235
- Abu-Saad, I., Abu-Saad, K., Lewando-Hundt, G., Forman, M. R., Belmaker, I., Berendes, H. W., & Chang, D. (1998). Bedouin Arab mothers' aspirations for their children's education in the context of radical social change. *International Journal of Educational Development*, 18(4), 347–359. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00019-4)
- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001) The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=10825>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Attawood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories, and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, 467–484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>
- Balkis, M., Arslan, G., & Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1819–1831. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0125>
- Bartlett, D. (2017). *Systematic Review of High School Dropout Prevention Programs*. Retrieved from https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1708&context=msw_papers
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.3.568>

- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Brous, D. (2005). The uprooting: Education void of indigenous "Location-Specific" knowledge among Negev Bedouin Arabs in southern Israel. In D. Champange & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and Minority Education: International Perspective on Empowerment* (pp. 257-265). Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev. https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Abu-Saad/publication/263278576_Indigenous_and_Minority_Education_International_Perspectives_on_Empowerment/links/00b4953c62869863bb000000/Indigenous-and-Minority-Education-International-Perspectives-on-Empowerment.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://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/6162/1/Doing_it_differently_outline.pdf
- Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60, 289–309. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1868>.
- Cabinet Office (2011). *Opening doors, breaking barriers: A strategy for social mobility*. Gov.UK. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/61964/opening-doors-breaking-barriers.pdf
- Campbell, C. (2015). High school dropouts after they exit school: Challenges and directions for sociological research. *Sociology Compass* 9(7), 619–629. <https://doi.org/10.1111/soc4.12279>
- Carlson, P., & Martinez, R. (2011). Students disengagement: A national concern from local perspective. *National Social Science Proceeding*, 48, 54–70. https://www.nssa.us/journals/pdf/NSS_Proceedings_2011_New_Orleans.pdf#page=57
- Chappell, S., O'Connor, P., Withington, C., & Stegelin, D. A. (2015). *A Meta-Analysis of dropout prevention outcomes and strategies* (A Technical Report). National Dropout Prevention Center/Network at Clemson University & Old Dominion University. <http://dropoutprevention.org/meta-analysis-dropout-prevention-outcome-strategies/A%20Meta-Analysis%20of%20DOP%20Outcomes%20and%20Strategies%20-%20Chappell%20et%20al%202015.pdf>

- Coleman, J. S. (1974). Inequality, sociology and moral philosophy. *American Journal of Sociology*, 80(3), 739–764.
- Coles, B., Hutton, S., Bradshaw, J., Craig, G., Godfrey, C., & Johnson, J. (2002). *Literature review of the costs of being "not in education, employment or training" at age 16-18* (Research report RR347). Social Policy Research Unit, University of York University of Hull.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. WHO.
- Dalziel, D., & Henthorne, K. (2005) *Parents, carers, attitudes towards school attendance* (Research Brief No. RB618). London, Department for Education and Skills.
- De Witte, K., Cabus S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: An institutional and social history of school failure*. Praeger publishers.
- Espaniol, H. (2005). Education as a tool for empowerment, In D. Champange & I. Abu-Saad. (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspective on empowerment* (pp. 42-46). Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev. https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Abu-Saad/publication/263278576_Indigenous_and_Minority_Education_International_Perspectives_on_Empowerment/links/00b4953c62869863bb000000/Indigenous-and-Minority-Education-International-Perspectives-on-Empowerment.pdf
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Galloway, D. (1982). Persistent absence from school. *Educational research*, 24(3), 188-196.
- Golan-Agnon, D. (2005). Inequality in education and discrimination against Arab students in Israel. In D. Champange & I. Abu-Saad. (Eds.). *Indigenous and minority education: international perspective on empowerment* (pp. 201-214). Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev. https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Abu-Saad/publication/263278576_Indigenous_and_Minority_Education_International_Perspectives_on_Empowerment/links/00b4953c62869863bb000000/Indigenous-and-Minority-Education-International-Perspectives-on-Empowerment.pdf

- Fargeon, B. (2018). Perspectives on Arab-Bedouin women employment in the Negev/Naqab. International Women Day, March 2018. Negev Coexistence Forum for Civil Equality. <https://www.dukium.org/wp-content/uploads/2018/05/Bedouin-Women-Employment-Report-2018-email-version.compressed.pdf>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-105. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Fried, R., Petty, C., Faraone, S.V., Hyder, L. L., Day, H., & Blederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 383–389. <https://doi.org/10.1177/1087054712473180>
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E., & Kim, J. (2015). Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1–2), 62–90. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955734>
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 5(1), 57–79. <https://doi.org/10.1007/BF03216875>
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (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. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>
- Hunt, M. K., & Hopko, D. R. (2009). Predicting high school truancy among students in the Appalachian South. *Journal of Primary Prevention*, 30, 549–567.
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout Rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289–303. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000139>
- Jigau, M., Fartusnic, C., Apostu, O., Balica, M., Florian, B., Horga, I., & Voine, L. (2012). *Cohort analysis estimation of the dropout phenomenon*. Unicef. https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/1551_studiu_cohorte_EN_22_nov_2012_pt_web_original.pdf
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A Prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)

- Johansson, B. (2019). *Dropping out of school – A systematic and integrative research review on risk factors and interventions*. Working Paper and Reports Social Work. Örebro University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1369852/FULLTEXT01.pdf>
- Lamb, S. (2011). School dropout and inequality. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel, (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 369–390). Springer.
- Lyche, C. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. *OECD Education Working Papers*, 53. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Mac Iver, M. A., & Mac Iver, D. J. (2009). *Beyond the Indicators: An Integrated School-Level Approach to Dropout Prevention* (ED539776). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543512.pdf>
- Maguire, S., & Thompson, J. (2007). Young people not in education, employment or training (NEET): Where is government policy taking us now? *Youth and Policy*, 8(3), 5–18. https://www.researchgate.net/profile/Sue-Maguire-2/publication/37143251_Young_people_not_in_education_employment_or_training_NEET_-_where_is_Government_policy_taking_us_now/links/53fc672a0cf2364ccc049591/Young-people-not-in-education-employment-or-training-NEET-where-is-Government-policy-taking-us-now.pdf
- Marchbanks III, M. P., Blake, J. J., Booth, E. A., Carmichael, D., Seibert, A. L., & Fabelo, T. (2015). The economic effects of exclusionary discipline on grade retention and high school dropout. In D. J. Losen (Ed.), *Closing the School Discipline Gap: Equitable Remedies for Excessive Exclusion* (pp. 59–74). UCLA.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *International Education*, 24(6), 559–572. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.867603>
- McFarland, J., Cui, J., Rathbun, A., & Holmes, J. (2018). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2018. Compendium Report*. NCES 2019-117. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020117.pdf>
- McKee, M. T., & Caldarella, P. (2016). Middle school predictors of high school performance: A case study of dropout risk indicators. *Education*, 136(4), 515–529.
- McPartland, J., & Jordan, W. (2001). *Essential components of high school dropout prevention reforms*. Johns Hopkins University. <https://escholarship.org/uc/item/0g10k4nz>
- Morgan, L. M. (2014). *Review of the literature in dropout prevention*. Colorado Department of Education, USDE High School Graduation Initiatives.

- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40171413.pdf>
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: Ready to learn (Volume III)*. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD. (2018). *Education at a glance*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). *Student engagement: What do we know and what should we do?* University of Alberta.
- Powell Howard, M. A., & Anderson, R. J. (1978). Early identification of potential school dropouts: A literature review. *Child Welfare*, 57(4), 221–231. https://www.jstor.org/stable/pdf/45393425.pdf?casa_token=hDh16-URwfUAAAAA:Cw6mcLdeqjr7T86ilo6xD3gD0HXhrpjyAdWTRaW8r82XufTw-tJoDCYIpaay8wM3y67ik_G79Pc0UJ_uLvIRgnJqpskM70al79T0gC8VtX-jJPEUpsEz
- Power, S.A., Curtis, A.J. & Witty, G. (2010). Private education and disadvantage: The experiences of assisted place holders. *International Studies in Sociology of Education*, 20(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/09620211003655622>
- Preston, J. (2014). *Early childhood education and care for Aboriginal children in Canada*. Childcarecanada.org. <https://childcarecanada.org/documents/research-policy-practice/14/11/early-childhood-education-and-care-aboriginal-children>
- Prevatt, F., & Kelly, D. F. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377–395. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00087-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00087-6)
- Rosenblum, S., Goldblatt, H., & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school student: The case of Ethiopian adolescence in Israel – A pilot study. *School Psychology International*, 29(1), 105–127. <https://doi.org/10.1177/0143034307088506>
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20, 413–433. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(98\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(98)00015-2)
- Ross, A. (2009). *Disengagement from education among 14-16 year old*. DSCF, National Center for Social Research. <https://www.natcen.ac.uk/media/22102/ddisengagement-education-among-14-16.pdf>
- Rotem, M., & Gordon, N. (2017). Bedouin sumud and the struggle for education. *Journal of Palestine Studies*, XLVI(4), 7–27. <https://doi.org/10.1525/jps.2017.46.4.7>

- Rudnitzky, A., & Abu Ras, T. (2012). *The Bedouin population in the Negev: Social, demographic and economic factors; Transformations in an era of urbanization*. The Abraham Fund Initiatives. <https://abrahaminitiatives.org/wp-content/uploads/2019/01/The-Bedouin-Population-in-the-Negev.pdf>
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199–220. <https://doi.org/10.3102/00028312020002199>
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. <https://doi.org/10.2307/1170232>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. & Lim, S.A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project, Policy Brief 15*. University of California. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Spenciner R. B. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413–433. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(98\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(98)00015-2)
- Stromquist, N.P. (2005). Comparative and international education: A journey toward equality and equity. *Harvard Educational Review*; 75(1), 89–111. <https://www.proquest.com/docview/212260851/fulltextPDF/123B1FE14D764756PQ/1?accountid=44866>
- Sultana, R. G. (2006). *Facing the hidden drop-out challenge in Albania* (Evaluation report of hidden drop-out project). Euro-mediterranean centre for educational research & UNICEF. <https://studylib.net/doc/13107764/facing-the-hidden-drop-out-challenge-in-albania-evaluation>
- Sum, A., Khatiwada, I., Pond, N., & Trub'sky, M. (2003). *Left behind in the labor market: The labor market problems of the nation's out-of-school young adults population*. Northeastern University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475681.pdf>
- Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J., & Palma, S. (2011). *High scholl dropouts in Chicago and Illinois: The growing labor market, income, civic, social and fiscal costs of dropping out of high school*. Center of Labor Market Studies, Northeastern University. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:376382>
- Sutphen, R., Ford, J. P., & Flaherty, C. (2010). Truancy interventions: A review of the research literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171. <https://doi.org/10.1177%2F1049731509347861>

- 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 Siodo study: A sequential mixed-methods study. *BMC Public Health*, 12(1), 1-8. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-12-1033.pdf>
- 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*, 36(4), 767–776. <https://doi.org/10.1016%2Fj.adolescence.2013.03.015>
- Volkholz, S. (2005). Autonomy of school: In knowledge society: Accountability in the civil society. In D. Champange & I. Abu-Saad. (Eds.), *Indigenous and Minority Education: International Perspective on Empowerment* (pp. 283-288). Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev. https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Abu-Saad/publication/263278576_Indigenous_and_Minority_Education_International_Perspectives_on_Empowerment/links/00b4953c62869863bb000000/Indigenous-and-Minority-Education-International-Perspectives-on-Empowerment.pdf
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>
- Zaff, J. F., Pufall, E. J., Anderson, S. E., McClay, C., & Maharaj, M. (2014). *Don't call them dropouts: Understanding the experiences of young people who leave high school before graduation*. A Report from America's Promise Alliance and its Center for Promise at Tufts University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602239.pdf>
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E., & Sedaca, M. (2017). Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 29(3), 447–476. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.009>
- Zhang, M. (2003). Links between school absenteeism and child poverty. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00249>

נספח א': גורמים לנשירה – סיכום

לוח א-1: סיכום הגורמים השכיחים לנשירה, על פי הספרות המקצועית (De Witte et al., 2013)

גורמים לנשירה	ממצאי המחקר	קשרי השפעה
מאפיינים אישיים		
גורמים רגשיים והתנהגותיים		
תפקוד לימודי/הישגים	מפחית סיכון לנשירה	
השארית כיתה	מגבירה סיכון לנשירה	
שאיפות לימודיות ותעסוקתיות	מפחיתות סיכון לנשירה	
מעורבות נמוכה (היעדרויות ובעיות משמעת)	מגבירה סיכון לנשירה	קשר למין, השתייכות אתנית והזדמנויות לתעסוקה
תעסוקה		
	שעות רבות, עבודה לא מתאימה, מלחיצה ולא יציבה – מגבירות סיכון לנשירה	
נישואים או היריון		
מאפיינים דמוגרפיים		
מין	ממצאים מעורבים	
השתייכות אתנית	ממצאים מעורבים	
הגירה	ממצאים מעורבים	
רקע בשפה	שפת אם מפחיתה סיכון לנשירה	קשר להשתייכות אתנית
לקויות	מגבירות סיכון לנשירה	קשר לרקע משפחתי, תפיסת שליטה וציפיות מן המורים
מאפיינים משפחתיים		
מאפיינים מבניים		
מצב חברתי-כלכלי נמוך (השכלה ותעסוקה של ההורים)	מגביר סיכון לנשירה	קשר ליחסי הורה-ילד והכנסה
מבנה משפחה (חד-הורית, חורגת, מרובת ילדים)	אין תלות	

גורמים לנשירה	ממצאי המחקר	קשרי השפעה
תהליכים בסיסיים		
הון חברתי (מערכות יחסים בין ההורים, הילדים, משפחות אחרות ובית הספר)	גבוה יותר מפחית סיכון לנשירה	
הון אנושי/תרבותי (השכלת הורים)	גבוה יותר מפחית סיכון לנשירה	
הון כלכלי (הכנסה, נכסים)		אין קשר להון חברתי
מאפייני בית הספר		
סוג בית ספר	ציבורי או ללא בחירה מגביר סיכון לנשירה	
משאבי בית הספר (למשל גודל כיתה)	מאוזן מפחית סיכון לנשירה	קשר לאיכות הוראה
מאפיינים מבניים (למשל גודל בית הספר)	אם קטן יותר מפחית סיכון לנשירה	קשר לאקלים בית-ספרי
מדיניות ופרקטיקות	אם מאתגר מפחית נשירה	
אקלים חברתי ולימודי (מדיניות משמעת הוגנת, שיעורי נוכחות גבוהים, מקצועות מתקדמים)	מפחית נשירה	
איכות המורים וההוראה	גבוהה יותר מפחיתה נשירה	
יחסים בין המורים לתלמידים	טובים יותר מפחיתים נשירה	
מאפיינים קהילתיים		
מאפייני השכונה	אם מזיקים מגביר נשירה	
חברים הישגיים לעומת נושרים	מפחית ומגביר סיכון לנשירה, בהתאמה	
הזדמנויות לתעסוקה	מעט עבודות – מפחית סיכון לנשירה	
	אם עובדים יותר מ-20 שעות מגביר סיכון לנשירה	
אפליה ואי-צדק חברתי	מגבירים סיכון לנשירה	

נספח ב': זיהוי מדדים לאפיון נשירה סמויה

לוח ב-1: רכיבי נשירה סמויה – היגדים המופיעים במבחן פיזה ובשאלון אקלים בית-ספרי במבחן המיצ"ב

שאלון אקלים בית-ספרי 2018 (עם השוואות לשנים קודמות)	PISA, 2012
היעדרויות:	
לכמה שיעורים איחרת בחודש האחרון? לכמה ימי לימודים לא הגעת בחודש האחרון (כולל מחלה)? כמה פעמים נעדרת משיעורים במהלך החודש האחרון ללא סיבה מוצדקת (כלומר "הברזת", "חתכת" וכד')?	נעדר מבית הספר שלוש פעמים ויותר בשבועיים האחרונים איחר שלוש פעמים ויותר לבית הספר בשבועיים האחרונים "הבריז" משיעורים שלוש פעמים ויותר בשבועיים האחרונים
אי-שייכות: (שני היגדים השליליים בכל שאלה)	
אני אוהב להיות בבית הספר אילו הייתי יכול, הייתי עובר לבית ספר אחר טוב לי בבית הספר הכיתה שלי מלוכדת ומגובשת לרוב התלמידים בכיתה שלי יש עם מי להיות בהפסקות לרוב התלמידים בכיתה שלי חשוב לעזור אחד לשני לתלמידים בכיתה אכפת זה מזה בכיתה שלי יש אווירה טובה בין התלמידים	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 ראה שהתלמידים האחרים אוהבים אותי אני מרגיש בודד בבית הספר טוב לי בבית הספר הכל מעולה בבית הספר אני מרוצה מבית הספר
חוסר תרומה: (שני היגדים שליליים בכל שאלה)	
אני מרגיש סקרנות ועניין כלפי הדברים שאני לומד בבית הספר הדברים שמלמדים בבית הספר מקנים לי ידע רב וחשוב אני בטוח שאוכל להצליח בלימודים גם אם המשימות יהיו קשות הדברים שאני לומד בבית הספר עוזרים לי גם מחוץ לשעות הלימודים אני נהנה מהדברים שאני לומד בבית הספר רק לכיתות י'-ו' אני מרגיש שבית הספר נותן לי כלים שיעזרו לי להשתלב בעתיד בעולם העבודה	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 הרבה מאמץ בלימודים בבית הספר זה יעזור לי להשיג עבודה טובה אם אשקיע הרבה מאמץ בלימודים בבית הספר זה יעזור לי להתקבל לאוניברסיטה או למכללה טובה

PISA, 2012	שאלון אקלים בית-ספרי 2018 (עם השוואות לשנים קודמות)
אני נהנה לקבל ציונים טובים	בית הספר מעודד את התלמידים ללמוד לימודים אקדמיים בהמשך דרכם (באוניברסיטה, במכללה וכד')
חשוב להשקיע הרבה מאמץ בלימודים בבית הספר	אני מרגיש שבית הספר מעודד אותי להפיק מעצמי את המרב בתחומים שאינם לימודיים (לדוגמה: ספורט, מוזיקה, וכד')
	חשוב לי להצליח בבחינות הבגרות
	תעודת הבגרות חשובה מאוד כדי להתקדם בחיים
	אני משקיע הרבה כדי להצליח בבחינות הבגרות
	אני מאמין שתעודת הבגרות שאקבל תאפשר לי להתקבל למסלול הלימודים שאבחר בעתיד
	אני מאמין שתעודת הבגרות שאקבל תאפשר לי להתקבל לסוג העבודה שאבחר בעתיד

לוח ב-2: ניתוח גורמים של נשירה סמויה, משתנים רלוונטיים לכל הכיתות, חלוקה לגורמים לפי מקדמי הגורם (טעינות ההיגדים) (שאלון אקלים בית-ספרי, 2018)

המשתנה בקובץ אקלים	פירוט הגורם	ערך טעון
1	היעדרויות ואיחורים, $\alpha=0.646$	
a127	מס' היעדרויות ("הברזות") משיעורים בחודש האחרון ללא סיבה מוצדקת	.781
a125	מס' איחורים ויותר בחודש האחרון	.772
a126	מס' ימי לימודים שנעדרו בחודש האחרון (כולל מחלה)	.690
2	חוסר מוטיבציה ללימודים, $\alpha=0.894$	
q59h	הדברים שמלמדים בבית הספר לא מקנים לי ידע רב וחשוב	.695
q61h	הדברים שאני לומד בבית הספר לא עוזרים לי גם מחוץ לשעות הלימודים	.688
q62h	אני לא נהנה מהדברים שאני לומד בבית הספר	.655
q58h	אני לא מרגיש סקרנות ועניין כלפי הדברים שאני לומד בביה"ס	.637
q60h	אני לא בטוח שאוכל להצליח בלימודים גם אם המשימות יהיו קשות	.634
3	אי-שביעות רצון כללית מבית הספר, $\alpha=0.800$	
q7	אילו הייתי יכול, הייתי עובר לבית ספר אחר	.720
q18h	לא טוב לי בבית הספר	.704
q56h	אני לא אוהב להיות בבית הספר	.629

ערך טעון	פירוט הגורם	המשתנה בקובץ אקלים
	יחס לא טוב עם המורים (כולל חוסר הערכה ומשוב), $\alpha=0.910$	4
.777	לרוב המורים לא חשוב לדעת איך אני מרגיש בבית הספר ובכלל	q19h
.763	כשתלמיד בכיתה לא מצליח במבחן או בעבודה, רוב המורים לא עוזרים לו להבין למה זה קרה	q55h
.760	רוב המורים לא מסבירים לכל תלמיד באופן אישי מה בדיוק עליו לעשות כדי להשתפר בלימודים	q51h
.740	לרוב המורים לא אכפת ממני וממה שקורה לי ולא רק בקשר ללימודים	q12h
.734	כשהתלמידים מתקשים להבין את החומר, רוב המורים לא מסבירים להם מה הם יכולים לעשות כדי להבין טוב יותר	q53h
.701	רוב המורים לא מקפידים לעדכן אותי על מצבי בלימודים	q15h
.673	רוב המורים לא מוודאים שהתלמידים מבינים את החומר הנלמד לפני שממשיכים לנושא הבא	q57h
.646	כשעצוב לי או כשרע לי, אני לא מרגיש נוח לדבר על זה עם משהו מן המורים שלי	q8h
.637	כשהמורים מחזירים לנו עבודה או מבחן, רובם לא כותבים ליד התשובות מה נכון ומה צריך לשפר	q54h
.573	אין לי יחסים קרובים וטובים עם רוב המורים שלי	q5h
	יחסים לא טובים בין התלמידים בכיתה, $\alpha=0.856$	5
.787	הכיתה שלי לא מלוכדת ומגובשת	q22h
.786	לתלמידים בכיתה לא אכפת זה מזה	q31h
.765	בכיתה שלי יש אווירה לא טובה בין התלמידים	q4h
.713	לרוב התלמידים בכיתה שלי לא חשוב לעזור אחד לשני	q29h
	חוסר תחושת הביטחון, $\alpha=0.686$	6
.779	לפעמים אני מעדיף להישאר בהפסקות בכיתה, כי אני חושש שיפגעו בי	q25
.766	יש בבית ספר מקומות שאני פוחד להסתובב בהם	q21
.716	לפעמים אני פוחד ללכת לבית הספר כי יש בו תלמידים המתנהגים באלימות	q6

המשתנה בקובץ אקלים	פירוט הגורם	ערך טעון
7	קורבנות לאלימות חמורה, $\alpha=0.793$	
q33	בחודש האחרון מישוהו מהתלמידים סחט ממני באיומים כסף, אוכל או דברי ערך	.773
q41	בחודש האחרון מישוהו מהמורים תפס אותי ודחף אותי או הכה אותי בכוונה	.696
q37	בחודש האחרון אחד התלמידים השתמש במקל, באבן, בכיסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בי	.686
q34	בחודש האחרון מישוהו מהתלמידים נתן לי מכות חזקות	.600
q36	בחודש האחרון אחד התלמידים איים שיפגע בי בבית הספר או אחרי הלימודים	.572
8	קורבנות לאלימות מתונה, $\alpha=0.735$	
q35	בחודש האחרון מישוהו מהתלמידים דחף אותי	.775
q32	בחודש האחרון קיבלתי מכה או בעיטה או אגרוף מאחד התלמידים שרצה לפגוע בי	.753
q43	בחודש האחרון מישוהו מהתלמידים קילל אותי בכוונה לפגוע	.673
9	קורבנות לאלימות חברתית, $\alpha=0.724$	
q38	בחודש האחרון אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי	.759
q39	בחודש האחרון אחד התלמידים הפיץ עליי שמועות לא נכונות כדי לפגוע בי (למשל באינטרנט או ברכילות מאחורי הגב	.751
q40	בחודש האחרון הטילו עלי 'חרם': קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתי	.598

לוח ב-3: רגרסיות לינאריות של השפעת מדדי נשירה סמויה על טיפול של קב"סים (שאלון אקלים בית-ספרי, 2018)

אחוז התלמידים שטופלו על ידי קב"ס בכל הכיתות (940 בתי ספר)			
	Beta	B	
1. היעדרויות ואיחורים	0.53	**18.34	
2. חוסר מוטיבציה	0.35	**9.58	
3. חוסר שביעות רצון מבית הספר	0.09	*2.97	
4. יחס מורים לא טוב	-0.80	** -21.94	
5. יחס תלמידים לא טוב	0.41	**12.74	
6. חוסר ביטחון בבית הספר	0.06	*3.55	
7. אלימות חמורה	0.22	**60.07	
8. אלימות מתונה	-0.32	** -36.15	
9. אלימות חברתית	-0.04	-9.13	
שונות מוסברת (Adj. R2)		55.1%	

$p < .01^{**}$, $p < .05^{*}$

לוח ב-4: מטריצת קורלציות של משתני הרגרסיות

	1. היעדירויות ואיחורים	2. חוסר מוטיבציה	3. חוסר שביעות רצון מביה"ס	4. יחס מורים לא טוב	5. יחס תלמידים לא טוב	6. חוסר ביטחון בביה"ס	7. אלימות חמורה	8. אלימות מתונה	9. אלימות חברתית	10. חוסר חשיבות בגרות	11. חוסר תרומת ביה"ס
1. היעדירויות ואיחורים		0.59	0.43	0.45	0.39	0.16	0.26	0.05	0.09	0.37	0.15
2. חוסר מוטיבציה	0.59		0.80	0.93	0.79	0.23	0.17	0.32	0.15	0.31	0.84
3. חוסר שביעות רצון מביה"ס	0.43	0.80		0.84	0.76	0.48	0.45	0.46	0.44	0.03-	0.45
4. יחס מורים לא טוב	0.45	0.93	0.84		0.79	0.29	0.21	0.36	0.21	0.03	0.83
5. יחס תלמידים לא טוב	0.39	0.79	0.76	0.79		0.40	0.33	0.51	0.39	0.11	0.47
6. חוסר ביטחון בביה"ס	0.16	0.23	0.48	0.29	0.40		0.70	0.33	0.64	0.15	0.10-
7. אלימות חמורה	0.26	0.17	0.45	0.21	0.33	0.70		0.52	0.75	0.21	0.17-
8. אלימות מתונה	0.05	0.32	0.46	0.36	0.51	0.33	0.52		0.45	0.21	0.27
9. אלימות חברתית	0.09	0.15	0.44	0.21	0.39	0.64	0.75	0.45		0.09	0.14-
10. חוסר חשיבות בגרות	0.37	0.31	0.03-	0.03	0.11	0.15	0.21	0.21	0.09		0.31
11. חוסר תרומת ביה"ס	0.15	0.84	0.45	0.83	0.47	0.10-	0.17-	0.27	0.14-	0.31	

לוח ב-5: גורמים המאפיינים נשירה סמויה ומדדים מסכמים לכל אחד מהם

הגורם	היגדים (שאלון אקלים בית-ספרי 2018)	בניית המדד המסכם לגורם
היעדרויות ואיחורים	לכמה שיעורים איחרת בחודש האחרון? לכמה ימי לימודים לא הגעת בחודש האחרון (כולל מחלה)? כמה פעמים נעדרת משיעורים במהלך החודש האחרון ללא סיבה מוצדקת (כלומר "הברזת", "חתכת" וכד')?	אחוז העונים "4-5", "6-7" או "8+ לפחות על 2 מ-3 ההיגדים (קטגוריות משלימות: "0-1", "2-3")
אווירה לא טובה בכיתה	הכיתה שלי מלוכדת ומגובשת לרוב התלמידים בכיתה שלי חשוב לעזור אחד לשני לתלמידים בכיתה איכפת זה מזה בכיתה שלי יש אווירה טובה בין התלמידים	אחוז העונים "מאוד לא מסכים" או "לא כל כך מסכים" לפחות על 2 מ-4 ההיגדים. (קטגוריות משלימות: "קצת מסכים", "מסכים", "מסכים מאוד")
חוסר מוטיבציה ללמידה	אני מרגיש סקרנות ועניין כלפי הדברים שאני לומד בבית הספר הדברים שמלמדים בבית הספר מקנים לי ידע רב וחשוב אני בטוח שאוכל להצליח בלימודים גם אם המשימות יהיו קשות הדברים שאני לומד בבית הספר עוזרים לי גם מחוץ לשעות הלימודים אני נהנה מן הדברים שאני לומד בבית הספר	אחוז העונים : "מאוד לא מסכים" או "לא כל כך מסכים" (קטגוריות משלימות: קצת מסכים", "מסכים", "מסכים מאוד")
קורבנות לאלימות חמורה	בחודש האחרון אחד התלמידים השתמש במקל, באבן, בכיסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בי בחודש האחרון מישהו מהתלמידים נתן לי מכות חזקות בחודש האחרון אחד התלמידים איים שיפגע בי בבית הספר או אחרי הלימודים בחודש האחרון מישהו מהתלמידים סחט ממני באיומים כסף, אוכל או דברי ערך בחודש האחרון מישהו מן המורים תפס אותי ודחף אותי או הכה אותי בכוונה	אחוז העונים "פעם או פעמיים" או "שלוש פעמים ויותר" לפחות על 2 מ-5 ההיגדים (קטגוריה משלימה: "אף פעם")
מדד מסכם לנשירה סמויה		2 גורמים או יותר מבין 4 הגורמים של מאפייני הנשירה הסמויה

לוח ב-6: שיעור המשיבים לשאלוני האקלים הבית-ספרי והסביבה הפדגוגית, בחלוקה לפי שכבת גיל ושפת בית הספר (תשע"ט) (באחוזים ובמספרים)

קבוצה	דוברי עברית	דוברי ערבית	כלל בתי הספר
תלמידים			
ה'-ו'	נסקרו	47,134	17,879
	שיעור ההשבה	89%	91%
ז'-ט'	נסקרו	58,216	23,352
	שיעור ההשבה	83%	85%
י'-י"א	נסקרו	31,406	15,704
	שיעור ההשבה	68%	84%

מקור: ראמ"ה, 2019

נספח ג': רגרסיות

לוח ג-1: משתנים המנבאים עזיבת תלמידים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד: רגרסיה רב-משתנית (cox), בכלל האוכלוסייה ובאוכלוסייה הבדואית

האוכלוסייה הבדואית			כלל האוכלוסייה			
5,858			24,757			עוזבים
24,734			521,763			מתמידים
מובהקות (p)	Odds Ratio	B [רווח בר-סמך [^]]	p	Odds Ratio	B [רווח בר-סמך [^]]	
מגזר (ביחס ליהודים לא חרדים):						
-	-	-	< .001	1.10	0.09 [1.14-1.05]	ערבים (פרט לדרוזים, בדואים וערביי מזרח ירושלים)
-	-	-	.010	0.93	-0.07 [1.01-0.86]	דרוזים
-	-	-	< .001	0.74	-0.31 [0.82-0.66]	בדואים – צפון
-	-	-	< .001	1.54	0.43 [1.66-1.43]	בדואים –דרום
שנתון (ביחס לשנתון 2014):						
.900	1.01	0.01 [1.11-0.92]	.820	1.00	0.00 [1.04-0.95]	2015
.240	1.06	0.06 [1.17-0.96]	< .001	0.92	-0.08 [0.96-0.88]	2016
.060	1.11	0.10 [1.23-1.00]	< .001	0.93	-0.08 [0.96-0.88]	2017
.600	0.97	-0.03 [1.09-0.87]	< .001	0.89	-0.12 [0.93-0.85]	2018
.430	1.05	0.05 [1.18-0.93]	< .001	0.88	-0.13 [0.93-0.84]	2019
מין (ביחס לבנים):						
< .001	0.78	-0.24 [0.83-0.74]	< .001	0.48	-0.73 [0.50-0.47]	בנות

האוכלוסייה הבדואית			כלל האוכלוסייה			
						אופי המגורים (ביחס ל-18 היישובים):
< .001	1.71	0.54 [1.82-1.62]	< .001	1.76	0.56 [1.86-1.66]	מגורים בלתי מוסדרים
						השכלת הורים (ביחס ל: 0-5 שנות לימוד):
< .001	0.92	-0.08 [0.98-0.86]	< .001	1.14	0.13 [1.19-1.09]	11-6 שנות לימוד
< .001	0.61	-0.49 [0.66-0.57]	< .001	0.54	-0.62 [0.56-0.51]	12 שנות לימוד
< .001	0.19	-1.64 [0.26-0.15]	< .001	0.30	-1.20 [0.32-0.28]	13+ שנות לימוד
						מס' ילדים במשפחה (ביחס לאחד-שניים):
.050	0.91	-0.09 [1.00-0.84]	< .001	0.89	-0.12 [0.92-0.86]	שלושה – ארבעה
.120	1.05	0.05 [1.11-0.99]	< .001	1.13	0.12 [1.17-1.09]	חמישה ויותר
						מדד טיפוח בבית ספר יסודי (ביחס ל: 1 – 3.99): ^^
-	-	-	.020	0.95	-0.05 [0.99-0.91]	4 – 6.99
-	-	-	< .001	1.10	0.09 [1.15-1.04]	7 ויותר
						מאפייני מורים - כיתה ו':
						ותק הוראה (ביחס ל: עד 4 שנים):
0.95		-0.06 [1.08-0.83]	.110	0.90	-0.11 [1.02-0.79]	5-9 שנים
0.85		-0.16 [0.98-0.73]	< .001	0.79	-0.23 [0.91-0.69]	10-14 שנים
0.63		-0.46 [0.83-0.48]	< .001	0.78	-0.25 [0.90-0.68]	15 שנים ויותר

האוכלוסייה הבדואית			כלל האוכלוסייה		
אחוז מורים ללא תואר אקדמי (ביחס ל- עד 9%):					
1.46	0.38 [1.74-1.23]	.510	1.01	0.01 [1.05-0.98]	19%-10%
1.47	0.39 [1.75-1.24]	.250	1.02	0.02 [1.07-0.98]	29%-20%
1.71	0.54 [2.05-1.43]	.010	1.07	0.07 [1.13-1.02]	+30%
אחוז נשים בקרב מורים (ביחס ל: עד 49%):					
0.95	-0.05 [1.02-0.89]	< .001	0.87	-0.14 [0.92-0.83]	69%-50%
0.97	-0.03 [1.08-0.88]	< .001	0.86	-0.15 [0.92-0.81]	+70%
ציון מיצ"ב ממוצע בית-ספרי: בכיתה ה' (ביחס ל: עד 449):					
0.94	-0.07 [0.99-0.88]	.040	0.96	-0.04 [1.00-0.92]	499-450
0.94	-0.07 [1.02-0.86]	< .001	0.83	-0.19 [0.87-0.79]	+500
בכיתה ח' (ביחס ל: עד 449):					
0.98	-0.02 [1.04-0.92]	< .001	0.85	-0.17 [0.88-0.81]	499-450
1.08	0.08 [1.22-0.96]	< .001	0.71	-0.34 [0.75-0.68]	+500

^כל האמידות בשיטת cox regression בסוגריים [] ברמת מובהקות של $p < 0.05$
 ^^ מדד טיפוח לא נכלל לרגרסיה לגבי בדואים, כיוון שכולם למדו בבתי"ס עם מדד טיפוח 7 ויותר.
 הערה: כשערכי B שליליים, כדי לחשב את הסיכוי של תלמיד לעזוב יש לחשב $OR:1$.

נספח ד': הרחבת הנתונים המופיעים בפרק 4.1

לוח ד-1: שנתון 2019^א: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין בנים ובין בנות, לפי מאפיינים משפחתיים (באחוזים)

מובהקות (p)	df	χ^2	בנות	בנים	סך הכול עוזבים	N
			540	709	1,249	
			45.7	59.5	53.6	אופי המגורים – 18 היישובים
< .001	1	23.401	54.3	40.5	46.4	אופי המגורים – מגורים בלתי מוסדרים

^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-2: שנתון 2019^א: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין בנים ובין בנות, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים

מובהקות (p)	df	F	בנות	בנים	סך הכול עוזבים	N
η^2			ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	
			540	709	1,249	
						מאפיינים אישיים
.04	< .001	1,593	21.756	449	419	432
				(80)	(74)	(78)
				465	394	418
.23	< .001	1,230	69.528	(75)	(53)	(70)
						מאפיינים משפחתיים
.00	.346	1,1227	0.888	5.2	5	5
				(4.1)	(3.8)	(4)
.00	.527	1,1231	0.400	5.2	5.4	5.4
				(5.2)	(5.3)	(5.3)
.08	< .001	1,1247	104.741	14.5	15.3	15
				(1.4)	(1.3)	(1.4)

^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-3: שנתון 2019^א: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין המתגוררים ב-18 היישובים ובין המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, לפי מאפיינים אישיים (באחוזים)

N	סך הכול עוזבים	18 היישובים	מגורים בלתי מוסדרים	χ^2	df	מובהקות (p)
	1,249	669	580			
בנים	56.8	63.1	49.5	23.401	1	< .001
בנות	43.2	36.9	50.5			

^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-4: שנתון 2019^א: תלמידים שעזבו את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד בחינוך הבדואי בנגב – הבדלים בין המתגוררים ב-18 היישובים ובין המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים, לפי מאפיינים אישיים ומשפחתיים

N	סך הכול עוזבים	מתגוררים ב-18 היישובים	מתגוררים במגורים בלתי מוסדרים	F	df	מובהקות (p)	η^2
	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)				
	1,249	669	580				
מאפיינים אישיים							
גיל נשירה	15 (1.4)	15 (1.4)	14.9 (1.4)	0.230	1,1247	.632	.00
מיצ"ב אישי ה'	432 (78)	436 (81)	423 (70)	3.578	1,593	.059	.01
מיצ"ב אישי ח'	418 (70)	410 (73)	424 (69)	2.109	1,230	.148	.01
מאפיינים משפחתיים							
מספר של ילדים במשפחה*	5 (4)	5.3 (4.1)	4.8 (3.8)	4.676	1,1227	.031	.00
השכלת הורים (שנות לימוד)	5.4 (5.3)	6.2 (5.2)	4.3 (5.2)	41.375	1,1231	< .001	.03

^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-5: שנתון 2019[^]: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפקוח משרד החינוך, בחינוך הבדואי בנגב, לפי מאפיינים אישיים, משכחתיים ובית-ספריים (באחוזים)

מובהקות (p)	df	מתמידים: לומדים במסגרת בפקוח משרד החינוך χ^2	עוזבים	סך הכול ^{^^}	N
			1,249	6,391	4,852
מאפיינים אישיים					
בנים	1	27.992	56.8	51.6	48.4
מאפיינים משכחתיים					
אופי המגורים – מגורים בלתי מוסדרים	1	93.210	46.4	34.1	31.8

[^] מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
^{^^} כולל הלומדים במסגרת בפקוח משרד הרווחה

לוח ד-6: שנתון 2019[^]: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפקוח משרד החינוך, בחינוך הבדואי בנגב, לפי מאפיינים אישיים, משכחתיים ובית-ספריים

מובהקות (p)	df	מתמידים: לומדים במסגרת בפקוח משרד החינוך F	עוזבים	סך הכול ^{^^}	N
η^2					
ממוצע (סטיית תקן)					
			ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	4,852
			1,249	6,391	
מאפיינים אישיים					
מיצ"ב אישי ה'	1,3264	130.586	432 (78)	474 (40)	464 (83)
מיצ"ב אישי ח'	1,1601	31.264	448 (73)	418 (70)	442 (73)
מאפיינים משכחתיים					
מספר ילדים במשפחה	1,5955	0.295	5 (4)	5.1 (3.7)	5.1 (3.7)
השכלת הורים (שנות לימוד)	1,6051	70.238	5.4 (5.3)	6.8 (5.5)	6.5 (5.5)

מאפיינים	סך הכול ^{^^}	עוזבים	מתמידים: לומדים במסגרת בפיקוח משרד החינוך	F	df	מובהקות (p)	η^2
מאפיינים בית-ספריים							
מדד טיפוח בכיתה ו'	8.7 (0.6)	8.8 (0.5)	8.7 (0.6)	52.273	1,6010	< .001	.01
מאפייני מורים בכיתה ו'							
ותק הוראה (שנים)	9.7 (2.5)	9.5 (2.5)	9.8 (2.5)	13.107	1,6099	< .001	.00
אחוז מורים ללא השכלה אקדמית	16.1 (6.3)	17.1 (6.5)	15.9 (6.3)	33.312	1,6099	< .001	.01
אחוז הנשים מקרב המורים	64.5 (10.5)	63.5 (10.7)	64.5 (10.5)	9.632	1,6099	.002	.00
מיצ"ב בית-ספרי ה'	474 (40)	470 (37)	475 (40)	12.505	1,6054	< .001	.00
מיצ"ב בית-ספרי ח'	459 (33)	459 (34)	458 (32)	1.331	1,5792	.249	.00

[^] מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^{^^} כולל הלומדים במסגרת בפיקוח משרד הרווחה

לוח ד-7: שנתון 2019[^]: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפיקוח משרד הרווחה, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים
ובית-ספריים (באחוזים)

מאפיינים	סך הכול ^{^^}	עוזבים	מתמידים: לומדים במסגרת בפיקוח משרד הרווחה	χ^2	df	מובהקות (p)
N	6,391	1,249	290			
מאפיינים אישיים						
בנים	51.6	56.8	83.4	70.975	1	< .001
מאפיינים משפחתיים						
אופי המגורים – מגורים בלתי מוסדרים	34.1	46.4	18.6	75.174	1	< .001

[^] מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^{^^} כולל הלומדים במסגרת בפיקוח משרד החינוך

לוח ד-8: שנתון 2019[^]: הבדלים בין עוזבים למתמידים במסגרת בפקוח משרד הרווחה, בחינוך הבדואי בנגב, לפי מאפיינים אישיים, משפחתיים ובית-ספריים

מובהקות		df	F	מתמידים: לומדים במסגרת בפקוח זרוע העבודה		עוזבים	סך הכול ^{^^}
η^2	(p)			ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)		
				4,852	1,249	6,391	N
מאפיינים אישיים							
.00	.395	1,802	0.725	426 (78)	432 (78)	464 (83)	מיצ"ב אישי ה'
.03	.009	1,273	6.921	389 (57)	418 (70)	442 (73)	מיצ"ב אישי ח'
מאפיינים משפחתיים							
.00	.026	1,1510	4.962	5.6 (3.2)	5 (4)	5.1 (3.7)	מספר ילדים במשפחה
.00	.025	1,1521	5.040	6.1 (5.3)	5.4 (5.3)	6.5 (5.5)	השכלת הורים (שנות לימוד)
מאפיינים בית-ספריים							
.04	< .001	1,1522	67.976	8.5 (0.5)	8.8 (0.5)	8.7 (0.6)	מדד טיפוח בכיתה ו'
מאפייני מורים בכיתה ו'							
.01	.003	1,1537	8.867	10 (2.3)	9.5 (2.5)	9.7 (2.5)	ותק הוראה (שנים)**
.01	< .001	1,1537	15.067	15.5 (5.1)	17.1 (6.5)	16.1 (6.3)	אחוז מורים ללא השכלה אקדמית
.04	< .001	1,1537	67.872	69 (8.3.9)	63.5 (10.7)	64.5 (10.5)	אחוז הנשים מקרב המורים
.00	.101	1,1537	2.694	467 (41)	470 (37)	474 (40)	מיצ"ב בית-ספרי בכיתה ה'
.01	< .001	1,1341	12.771	468 (36)	459 (34)	459 (33)	מיצ"ב בית-ספרי בכיתה ח'

[^] מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
^{^^} כולל הלומדים במסגרת בפקוח משרד הרווחה

לוח ד-9: מתאמים בין אחוז תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים ובין אחוז העוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, בבתי הספר בחינוך הבודאי בשנים 2014-2018 (לפי כיתות ולפי אופי המגורים)

שנה	2014	2015	2016	2017	2018
כיתה: אופי המגורים					
כיתה ז':					
18 היישובים	*.04	.01	* -.03	**.04	.01
מגורים בלתי מוסדרים	-.03	-.03	** -.06	-.04	* -.05
כיתה ח':					
18 היישובים	**.07	**.13	.03	**.08	**.06
מגורים בלתי מוסדרים	-.001	*.05	.013	*.05	.022
כיתה ט':					
18 היישובים	**.04	*.06	*.03	**.12	**.06
מגורים בלתי מוסדרים	**.12	**.08	**07	**.11	**.10
כיתה י':					
18 היישובים	*.04	.00	* -.04	*.04	*.03
מגורים בלתי מוסדרים	.03	.04	-.02	-.04	**.07
כיתה י"א:					
18 היישובים	**.09	.00	**.05	-.00	**.07
מגורים בלתי מוסדרים	*.06	**.09	**.12	-.00	**.09

*.05 < p, **.01 < p

לוח ד-10: שנתון 2019^א: מאפייני העוזבים ומאפייני המתמידים במערכת החינוך, מקרב כלל התלמידים בישראל (באחוזים)

מובהקות (p)	df	χ^2	מתמידים	עוזבים	סך הכול	
			121,454	10,410	131,864	N
< .001	1	1627.464	100	100	100	סך הכול תלמידים
			49.5	70.0	51.1	בנים
			50.5	30.0	48.9	בנות
< .001	1	1154.000	100	100	100	קבוצת אוכלוסייה^א – סך הכול
			72.5	56.7	71.3	יהודים – סך הכול
			42.3	19.6	40.5	ממלכתי
			14.1	6.7	13.5	ממ"ד
			16.1	30.4	17.3	חרדי
			27.5	43.3	28.7	ערבים – סך הכול
			16.2	11.0	15.7	ערבים (פרט לדרוזים, בדואים וערביי מזרח ירושלים)
			2.3	1.2	2.2	דרוזים
			1.2	0.6	1.2	בדואים בצפון
			4.2	12.0	4.8	בדואים בדרום
			3.6	18.5	4.8	ערביי מזרח ירושלים
< .001	3	2410.508	100	100	100	השכלת הורים^א – סך הכול
			3.5	8.7	3.9	פחות מיסודית (0-5)
			13.5	27.8	14.6	יסודית/חט"ב (6-11)
			39.2	36.7	39.0	תיכונית (12)
			43.8	26.8	42.5	על-תיכונית (13+)
			48,891	2,383	51,274	מיצ"ב אישי ה' (N נבחנים):
< .001	3	1158.052	100	100	100	נבחנים^א – סך הכול
			6.8	23.3	7.6	תלמידים שהציון שלהם עד 399
			27.0	37.5	27.5	תלמידים שהציון שלהם בין 400 ל-499
			46.8	29.8	46.0	תלמידים שהציון שלהם בין 500 ל-599
			19.4	9.4	18.9	תלמידים שהציון שלהם מעל 600

מובהקות (p)	df	χ^2	מתמידים	עוזבים	סך הכול	
			30,093	890	30,983	מיצ"ב אישי ח' (N נבחנים):
< .001	3	606.820	100	100	100	נבחנים^^^ – סך הכול
			9.9	33.5	10.6	תלמידים שהציון שלהם עד 399
			28.4	35.7	28.6	תלמידים שהציון שלהם בין 400 ל-499
			37.8	21.5	37.3	תלמידים שהציון שלהם בין 500 ל-599
			23.9	9.3	23.5	תלמידים שהציון שלהם מעל 600

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^^ מובהקות של אוכלוסייה יהודית/ערבית (דיכטומית)

^^^ מובהקויות של כלל ההתפלגות יחד

לוח ד-11: שנתון 2019^: מאפייני העוזבים ומאפייני המתמידים במערכת החינוך, מקרב כלל התלמידים בישראל (ממוצעים)

מובהקות (p)	df	F	מתמידים	עוזבים	סך הכול	
η^2			ממוצע (סטיית תקו)	ממוצע (סטיית תקו)	ממוצע (סטיית תקו)	
			121,454	10,410	131,864	N
						מאפיינים אישיים
.02	< .001	1,51279	1074.685	528	525	מיצ"ב אישי ה'
				(78)	(79)	
.02	< .001	1,30990	547.840	525	523	מיצ"ב אישי ח'
				(88)	(89)	
						מאפיינים משפחתיים
.01	< .001	1,130018	1614.497	3.6	3.7	מס' ילדים במשפחה
				(2.2)	(2.3)	
.02	< .001	1,123263	1893.780	13.2	13.1	השכלת הורים (שנות לימוד)
				(4.1)	(4.1)	
.02	< .001	1,129374	3145.496	5.4	5.5	מדד טיפוח בכיתה ו'
				(2.3)	(2.3)	

מאפיינים בית-ספריים	סך הכול	עוזבים	מתמידים	F	df	מובהקות (p)	η^2
מאפייני מורים בכיתה ו':							
השכלת מורים ממוצעת:							
אין תואר אקדמי	14.7	17.8	14.4	458.701	1,125912	< .001	.00
	(14.7)	(18.6)	(14.4)				
תואר ראשון	64.9	64.2	65.0	26.830	1,125912	< .001	.00
	(14.6)	(20.0)	(14.1)				
תואר שני או שלישי	20.4	18.0	20.6	383.049	1,125912	< .001	.00
	(12.2)	(14.4)	(12.0)				
ותק הוראה (שנים)	16.3	14.6	16.4	1637.185	1,125912	< .001	.01
	(4.1)	(4.9)	(4.0)				
אחוז הנשים בקרב המורים	84.9	73.2	85.8	3503.401	1,125929	< .001	.03
	(19.5)	(27.6)	(18.5)				
מיצ"ב בית-ספרי ה^^	522	502	524	1833.933	1,106902	< .001	.02
	(37)	(47)	(36)				
מיצ"ב בית-ספרי ח'^^	526	502	527	1384.856	1,100202	< .001	.01
	(42)	(49)	(42)				

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'
 ^^ אם לא נערכו מבחני מיצ"ב בבית הספר באותה השנה, נלקח ממוצע ציוני מיצ"ב באותו בית ספר בשנה הקודמת או העוקבת

לוח ד-12(א): שנתון 2019[^]: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בציוני מיצ"ב אישיים בחינוך הבדואי בכיתה ה' ובכיתה ח', לפי מין

שני המינים:		בנים:		בנות:					
סך הכול	עוזבים	מתמידים	סך הכול	עוזבים	מתמידים	סך הכול	עוזבים	מתמידים	
ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	
N נבחנים	3,475	595	2,880	1,735	343	1,740	252	1488	
מיצ"ב	464	432	**470	448	419	479	449	**484	
אישי ה'	(83)	(78)	(83)	(82)	(74)	(82)	(80)	(81)	
N נבחנים	1,646	232	1,414	850	153	796	79	717	
מיצ"ב	442	418	**445	415	394	470	465	470	
אישי ח'	(73)	(70)	(73)	(65)	(53)	(71)	(75)	(70)	

**01. < p, הבדלים בין מתמידים לעוזבים את מערכת החינוך לפני סיום 12 שנות לימוד, בקרב שני המינים ובתוך כל מין ^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-12(ב): שנתון 2019[^]: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בציוני מיצ"ב אישיים, בכלל תלמידי השנתון, בכיתה ה' ובכיתה ח', לפי מין

שני המינים:		בנים:		בנות:					
סך הכול	עוזבים	מתמידים	סך הכול	עוזבים	מתמידים	סך הכול	עוזבים	מתמידים	
ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)	
N נבחנים	51,281	2,383	48,898	25,534	1,629	25,747	754	24,993	
מיצ"ב	525	474	**528	521	467	530	488	**531	
אישי ה'	(79)	(89)	(78)	(82)	(88)	(76)	(91)	(75)	
N נבחנים	30,992	891	30,101	15,645	597	15,347	294	15,053	
מיצ"ב	523	455	**525	514	441	533	484	**534	
אישי ח'	(89)	(92)	(88)	(92)	(90)	(85)	(90)	(84)	

**01. < p, הבדלים בין מתמידים לעוזבים, בקרב שני המינים ובתוך כל מין ^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-13: שנתון 2019^: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בהשכלת הורים ממוצעת בחינוך הבדואי (בנים ובנות), לפי אופי המגורים

בנים ובנות:							
	סך הכול	עוזבים	מתמידים	F	df	מובהקות (p)	η^2
N	6,343	1233	5110				
סך הכול בדואים	6.5	5.4	6.8	67.482	1,6341	< .001	.01
(סטיית תקן)	(5.5)	(5.3)	(5.5)				
N	4,196	662	3534				
18 היישובים	7.5	6.2	7.8	46.755	1,4194	< .001	.01
(סטיית תקן)	(5.4)	(5.2)	(5.4)				
N	2,147	571	1576				
מגורים בלתי מוסדרים	4.5	4.3	4.5	0.520	1,2145	.471	.00
(סטיית תקן)	(5.1)	(5.2)	(5.1)				

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-14: שנתון 2019^: הבדלים בין עוזבים ובין מתמידים בהשכלת הורים ממוצעת בחינוך הבדואי (בנים), לפי אופי המגורים

בנים:							
	סך הכול	עוזבים	מתמידים	F	df	p	η^2
N	3271	701	2570				
סך הכול בדואים	6.4	5.4	6.6	25.116	1,3269	< .001	.01
(סטיית תקן)	(5.5)	(5.3)	(5.5)				
N	2,176	420	1756				
18 היישובים	7.3	6.3	7.5	16.545	1,2174	< .001	.01
(סטיית תקן)	(5.4)	(5.2)	(5.5)				
N	1,095	281	814				
מגורים בלתי מוסדרים	4.5	4.1	4.6	2.096	1,1093	.148	.00
(סטיית תקן)	(5.1)	(5.2)	(5.0)				

^ מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-15: שנתון 2019^א: הבדלים בין עוזבות ובין מתמידות בהשכלת הורים ממוצעת בחינוך הבדואי (בנות), לפי אופי המגורים

בנות:							
	סך הכול	עוזבות	מתמידות	F	df	מובהקות (p)	η^2
N	3,271	701	2,570				
סך הכול בדואים	6.4	5.4	6.6	25.116	1,3269	< .001	.01
(סטיית תקן)	(5.5)	(5.3)	(5.5)				
n	2,176	420	1,756				
18 היישובים	7.3	6.3	7.5	16.545	1,2174	< .001	.01
(סטיית תקן)	(5.4)	(5.2)	(5.5)				
n	1,095	281	814				
מגורים בלתי מוסדרים	4.5	4.1	4.6	2.096	1,1093	.148	.00
(סטיית תקן)	(5.1)	(5.2)	(5.0)				

^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

לוח ד-16: שנתון 2019^א: שיעור העוזבות מקרב נבחנות מיצ"ב בכיתה ה' ובכיתה ח', לפי כיתה, ציוני מיצ"ב ואופי המגורים

כל הבנות			18 היישובים			מגורים בלתי מוסדרים			
סך הכול	עד 499	+500	סך הכול	עד 499	+500	סך הכול	עד 499	+500	מיצ"ב ה':
1,742	1,040	702	1,310	740	570	432	300	132	N
2.7	3.3	1.9	2.7	3.5	1.8	2.5	2.7	2.3	כיתה ז'
3.8	4.9	2.3	3.1	4.1	1.8	6.2	7.0	4.5	כיתה ח'
4.9	6.0	3.3	3.9	4.9	2.6	7.9	8.7	6.0	כיתה ט'
11.8	*14.5	7.7	8.9	*11.1	6.1	20.3	*23.0	14.3	כיתה י'
13.2	*16.2	8.9	9.8	*11.8	7.2	23.6	*27.1	15.8	כיתה י"א
14.5	*17.7	9.7	10.9	*12.9	8.3	25.4	*29.7	15.8	כיתה י"ב
סך הכול	עד 499	+500	סך הכול	עד 499	+500	סך הכול	עד 499	+500	מיצ"ב ח':
796	527	269	434	301	133	362	226	136	N
0.1	0.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.7	כיתה ח'
2.6	1.9	4.1	1.6	1.3	2.3	3.9	2.7	5.9	כיתה ט'
7.4	6.6	8.9	3.9	4.0	3.8	11.6	10.2	14.0	כיתה י'
9.9	9.5	10.8	6.2	6.6	5.3	14.4	13.3	16.2	כיתה י"א
9.9	10.1	9.7	6.5	7.0	5.3	14.1	14.2	14.0	כיתה י"ב

^א מעמד סופי בשנת 2019 של תלמידים שהיו בשנת 2013 בכיתה ו'

^א שיעור נשירה ירד עקב חזרתן של שלוש בנות לבית הספר

* $p < .05$ הבדלים מובהקים לפי ציון במיצ"ב בסך הכול ובתוך כל סוג יישוב

נספח ה': אקלים בית-ספרי ונשירה סמויה

לוח ה-1: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות ה'ו-י', (שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים

ממד נשירה סמויה	מין	אחוזים	N דיווח	χ^2	df	מובהקות (p)
היעדרויות ואיחורים	בנים	7.8	66	11.08	1	.001
	בנות	4.1	38			
	בנים ובנות	5.8	104			
אווירה לא טובה בכיתה	בנים	4.0	34	1.05	1	.306
	בנות	3.1	29			
	בנים ובנות	3.5	63			
חוסר מוטיבציה ללימודים	בנים	1.1	9	0.19	1	.660
	בנות	0.9	8			
	בנים ובנות	1.0	17			
קורבנות לאלימות חמורה	בנים	6.4	54	5.26	1	.022
	בנות	4.0	37			
	בנים ובנות	5.1	91			

סך הכול בנים ובנות – 1,784; מספר הבנים – 850; מספר הבנות – 934

לוח ה-2: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות ז'-ט'^א
(שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים

ממד נשירה סמויה	מין	אחוזים	N דיווח	χ^2	df	מובהקות (p)
היעדרויות ואיחורים	בנים	19.1	185	10.78	1	.001
	בנות	13.8	150			
	בנים ובנות	16.3	335	-	-	-
אווירה לא טובה בכיתה	בנים	12.9	125	0.55	1	.457
	בנות	11.8	129			
	בנים ובנות	12.4	254	-	-	-
חוסר מוטיבציה ללימודים	בנים	6.1	59	4.14	1	.042
	בנות	4.1	45			
	בנים ובנות	5.1	104	-	-	-
קורבנות לאלימות חמורה	בנים	10.5	102	38.92	1	< .001
	בנות	3.6	39			
	בנים ובנות	6.9	141	-	-	-

^א סך הכול בנים ובנות – 2,056; מספר הבנים – 967; מספר הבנות – 1,089

לוח ה-3: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה של תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות י'-י"א^א
(שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים

ממד נשירה סמויה	מין	אחוזים	N דיווח	χ^2	df	מובהקות (p)
היעדרויות ואיחורים	בנים	20.0	109	2.10	1	.147
	בנות	16.8	122			
	בנים ובנות	19.2	231	-	-	-
אווירה לא טובה בכיתה	בנים	11.4	62	0.32	1	.573
	בנות	12.4	90			
	בנים ובנות	12.0	152	-	-	-
חוסר מוטיבציה ללימודים	בנים	9.4	51	0.01	1	.944
	בנות	9.2	67			
	בנים ובנות	9.3	118	-	-	-
קורבנות לאלימות חמורה	בנים	13.9	76	23.26	1	< .001
	בנות	5.9	43			
	בנים ובנות	9.4	119	-	-	-

^אסך הכול בנים ובנות – 1,270; מספר הבנים – 545; מספר הבנות – 725

לוח ה-4: הבדלים במאפיינים של נשירה סמויה של תלמידים בחינוך הבדואי בנגב, הבדלים בין בנים לבנות בכיתות ה'-י"א[^] (שאלון אקלים בית-ספרי 2019), לפי גורמים

מובנהקות (p)	df	χ^2	N דיווח	אחוזים	מין	מדד נשירה סמויה
< .001	1	17.49	360	15.2	בנים	היעדרויות ואיחורים
			310	11.2	בנות	
			770	13.1	בנים ובנות	
.682	1	0.17	221	9.4	בנים	אווירה לא טובה בכיתה
			248	9.0	בנות	
			469	9.2	בנים ובנות	
.257	1	1.28	119	5.0	בנים	חוסר מוטיבציה ללימודים
			120	4.4	בנות	
			239	4.7	בנים ובנות	
< .001	1	59.89	232	9.8	בנים	קורבנות לאלימות חמורה
			119	4.3	בנות	
			351	6.9	בנים ובנות	

[^]סך הכול בנים ובנות – 5,110; מספר הבנים – 2,362; מספר הבנות – 2,748

נספח ו': בניית תוכניות התערבות למניעת נשירה

לוח ו-1: מודל תיאורטי לבניית תוכנית התערבות למניעת נשירה (Johansson, 2019)

רמה	גורמי חוסן	גורמי סיכון	דרכי התערבות	יעדי תוצאה
אישי	- חוסן במובן של יכולות להשתמש במשאבים אישיים, לבקש עזרה בעת הצורך, לבסס יחסים חיוביים עם מורים ותלמידים, להציב גבולות כשצריך ולקבל החלטות מושכלות - מוטיבציה	- היעדר משאבים אישיים או חוסן - הערכה עצמית נמוכה - חרדה או דיכאון - שימוש בחומרים ממכרים - מין - היריון בגיל עשרה - דרי רחוב - קשיי שפה - הישגים נמוכים ותפקוד לימודי נמוך בגיל מוקדם - הישארות כיתה - השעיות - מעברים בין בתי ספר - היעדרויות - בעיות התנהגות - קשיי קשב וריכוז - והיפראקטיביות - מוגבלויות - צרכים מיוחדים	- זיהוי והערכה מוקדמים של צורכי התלמיד (מנהל תיק) - התערבות ומתן תמיכה בצרכים אישיים של התלמיד (ייעוץ חינוכי, אחות בית ספר) - מתן תמיכה (פרטנית או קבוצתית) ופיתוח מיומנויות לתלמידים שהישגיהם נמוכים, בייחוד מיומנויות קריאה וחישוב - חונכות (של מבוגר ושל עמיתים) - למידה פרטנית והכוונה תעסוקתית - התערבות מניעתית בתחום של בריאות הנפש	- שיפור ההערכה העצמית - שיפור המוטיבציה - פיתוח שיטות למידה - הגברת נוכחות וסיום בית הספר - הגברת מעורבות התלמיד - הגברת היצירתיות - שיפור העמדות כלפי בית הספר וכלפי למידה - שיפור היכולת לזהות תחומים ויכולות הדורשים חיזוק - איכות חיים רגשית
חברתי	- חקיקה המכבדת זכויות אדם - משאבים כלכליים	- הדרה חברתית - מצב חברתי-כלכלי / עוני - הגירה	- אסטרטגיות ומימון שיאפשרו לכל התלמידים נגישות לחינוך ויכולת לסיים את הלימודים - מאמצים בתחום החינוך לקידום זכויות אדם, גיוון תרבותי ואי-אפליה - תיאום ותמיכה עבור ילדים ובני נוער בסיכון לנשירה או שחסרים גורמי חוסן שיאפשרו להם להשלים את לימודיהם	- שוויון, הכללה חברתית והיעדר אפליה - נגישות שווה לחינוך - כיבוד זכויות אדם וגיוון תרבותי - חיסכון כלכלי לחברה

רמה	גורמי חוסן	גורמי סיכון	דרכי התערבות	יעדי תוצאה
בית-ספרי	- אקלים בית-ספרי חזק ותומך הממוקד בהשתכרות מתמשכת - אסטרטגיות תמיכה ברמת כלל בית הספר - גישה כלל בית-ספרית - משאבים אנושיים וכספיים	- אחוז גבוה של נושרים או של תלמידים שאינם עומדים בדרישות הלימודיות - אקלים בית-ספרי המאופיין בהיעדר משמעת למידה - רמה גבוהה של אלימות ובריונות - מעורבות דלה של ההורים וקשר מועט בין ההורים לבית הספר - היעדר שגרת נוכחות בבית הספר - היעדר תמיכה בתלמידים חלשים - מחויבות נמוכה לבית הספר בשל היעדר תמריצים ואתגרים - גודל הכיתה - איכות הוראה נמוכה	- מאמצים לשיפור האקלים הבית-ספרי באמצעות: - יצירת אקלים מאתגר ומעודד למידה - אימוץ ופיתוח שיטות למידה וסגנונות למידה עבור תלמידים בסיכון (מחויבות להצלחת כולם) - מענה למגוון הצרכים של התלמידים: חברתי, אישי או רגשי - יצירת מנהיגות יעילה ואקלים המאופיין בצוות מעורב ובציפיות גבוהות מן התלמידים - אימוץ גישה אחידה בהיבט של יעדים וערכים - ניסוח כללים הוגנים וברורים כדי ליצור אווירה בטוחה - עידוד האחראיות של התלמידים והעצמאות שלהם בלמידה ובהתנהגות - גיבוש מדיניות ומתן הנחיות ברורות באשר לנוכחות ולמעקב אחר היעדרויות אסטרטגיות ברמת בית הספר: - יצירת הזדמנויות לשילוב למידה עיונית ומעשית - התאמת מספר הנושאים הנלמדים - מתן תמריצים ואתגרים של למידה - התערבות מוקדמת בקשיי קריאה וכתביה - סיוע לתלמידים עם קשיים או הזקוקים לתמיכה על ידי עזרה בשיעורי בית במתמטיקה בתוכניות בשעות אחר הצהריים - הכוונה לימודית ותעסוקתית - אסטרטגיות לעידוד תלמידים שעייפו מבית הספר - תמיכה בלמידה מתמשכת - שימוש נכון בכוח ההוראה (המורים הצעירים והמוכשרים יותר – לתלמידים החלשים ביותר) - כיתות קטנות יותר - למידה בקבוצות (ארגון בית הספר ביחידות קטנות) בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים - צוותי עבודה שיעבדו על למידה ואווירת למידה - מתן קדימות לפיתוח האישי של הצוות, בפרט בתחום של בניית יחסים חיוביים, כדי להפוך את ההוראה למכוונת תלמיד ולשפר את העבודה בכיתה - שותפות של בית הספר, שירותים חברתיים וארגונים אחרים רלוונטיים	הגברת מעורבות התלמידים וסיכויים לסיים את לימודיהם בעקבות: - עלייה ברמת העניין של התלמידים בבית הספר - עלייה ביכולת התלמידים להשתלב בלמידה מתקדמת - שיפור יחסי המורים והתלמידים - עלייה בתגובת אנשי הצוות לצורכי כל התלמידים - שיפור והבהרה של ההנחיות - אווירה אישית ומזמינה יותר

רמה	גורמי חוסן	גורמי סיכון	דרכי התערבות	יעדי תוצאה
משפחתי	- מבנה המשפחה (הורים או מטפלים אחרים החיים ביחסים יציבים ומתפקדים)	- היעדר יחסים או מיעוט יחסים עם תלמידים אחרים ועם הצוות	- חונכות הכוללת הדרכה על הסיוע בשיעורי בית, במטלות ובלמידה, ותמיכה רגשית וחברתית (מורים, יועצים, שירותים חברתיים)	- שיפור יחסי מורים-תלמידים
- משאבי המשפחה (השכלת הורים, מעמד מקצועי והכנסה)	- נסיבות משפחתיות (עוני, מצב חברתי-כלכלי, משפחות עצמאיות, משפחות מרובות ילדים, רמת השכלה נמוכה, אחאים שנשרו מבית הספר, גירושין, השתייכות לקבוצת מיעוט אתנית, פגיעות חברתית, מצבי קונפליקט)	- השכלה להורים	- מעקב הדוק אחר נוכחות ודיווח על היעדרויות	- הגברת נוכחות ומחויבות
- סגנון הורות המעודד שאיכות לימודיות, מביע עניין בהתפתחות הילד, תקשורת ויחסים טובים עם בית הספר וידע על האינטראקציות החברתיות של הילד	- תמיכה בצורכי המשפחה (עו"סים, יועצים, אחיות, טיפול משפחתי)	- הזדמנויות ללמידה	- הדרכה קבוצתית בהשכלה ובתעסוקה	- שיפור יכולת זיהוי הנושאים או הכישורים
	- תמיכה כלכלית בתלמידים ובמשפחות	- שיפור יכולת זיהוי הנושאים או הכישורים	- שיפור סגנון הורות (סמכותנות, קבלה ופיקוח) ומעורבות הורים	- שיפור סגנון הורות (סמכותנות, קבלה ופיקוח) ומעורבות הורים
			- להשתתפות בפעילויות הנקשרות בבית הספר	- להשתתפות בפעילויות הנקשרות בבית הספר

נספח ז': נתוני משרד החינוך על נשירת תלמידים

לוח ז-1 מציג את נתוני הנשירה הרשמיים של משרד החינוך, כפי שמופיעים במודל נשירה כללי 2019:

לוח ז-1: מודל נשירה כללי 2019

אוכלוסייה	תלמידי כיתות א-י"ב	מספר ילדים נושרים	תלמידי היל"ה	אחוז נשירה
סך הכול	1,711,382	12,177	5,554	0.7
יהודי	1,344,686	9,164	3,731	0.7
ערבי	236,448	1,213	1,263	0.5
בדואי ^א	97,301	1,687	396	1.7
דרוזי	32,447	112	164	0.3
צ'רקסי	500	1	0	0.2

מקור: הנתונים נמסרו בתאריך 22.3.2022 על ידי אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון

^א במודל הנשירה של משרד החינוך בדואי מייצג קבוצת אוכלוסייה ולא מחוז, ולכן הכוונה לכלל הבדואים בישראל

לוח ז-2 מציג את נתוני משרד החינוך המתפרסמים באתר '[שקיפות בחינוך](#)' ומאפשרים לבחון את שיעור הנושרים מבין הלומדים, לפי הרשויות שבהן נמצאים בתי הספר. תלמיד נושר, לפי הגדרת משרד החינוך וכפי שמופיעה באתר, הוא מי שהיה רשום כלומד בבית הספר (לפי סמל מוסד) בשנה הנבדקת, אולם בשנה העוקבת כבר אינו רשום לאף מוסד חינוך. המדד מחושב כאחוז התלמידים שהיו רשומים כלומדים במוסד חינוך כלשהו בשנה הנבדקת, ובשנה העוקבת לא רשומים באף מוסד חינוך, מבין כלל תלמידי מוסדות החינוך בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. המדד לא כולל את מי שלא נרשם מעולם למוסד חינוך כלשהו, וכמו כן גם את תלמידי המגזר החרדי הלא מפוקח, תלמידי מזרח ירושלים ומחזיקי דרכון זר. תלמידים אשר עברו מבית ספר לתכנית היל"ה אינם מצוינים במדד זה. מועד חישוב הנשירה הינו עם סגירת מצבות התלמידים הבית-ספריות (חודש ינואר).

לוח ז-2 שיעור הנושרים מבין הלומדים, לפי רשות ושנת לימודים^א (באחוזים)

אחוז הנושרים מבין הלומדים				
אל קאסום	תשע"ח	תשע"ט	תש"פ	תשפ"א
	4.5	4.8	2.2	1.0
חורה	3.0	1.8	3.0	1.9
כסיפה	3.8	2.1	2.6	4.1
לקייה	3.0	1.7	0.4	1.7
נווה מדבר	4.0	6.7	3.5	3.9
ערערה בנגב	3.6	1.9	1.6	2.7
רהט	2.4	3.4	1.4	2.5
שגב שלום	2.5	6.1	3.4	3.2
תל שבע	1.6	2.3	2.2	2.0

^אהמידע נדלה בתאריך 19.10.2022 מאתר '[שקיפות בחינוך](#)'

הערה: הרשות משקפת את מיקומו של בית הספר ולא את יישוב המגורים של התלמיד

נספח ח': רשימת התוכניות שנסקרו במחקר

1. אחרי הצלצול
2. איתור וטיפול בתלמידים מתקשים (מת"ל)
3. אתגרים
4. בית חם ויוצר לנערות
5. בנות חוסות
6. דלת פתוחה למתבגרים בסיכון או להורים למתבגרים בסיכון
7. הד החיים
8. הדרכת אימהות
9. הט"ף – הדרכה בטיפול פערות
10. התוכנית לקולנוע מסייע
11. התערבות קבוצתית מודולרית לבני נוער מנותקים ו/או משפחותיהם
12. חדרי שלווה (חדר חם)
13. חממה
14. טיפול קבוצתי לנערים/ות צעירים/ות ומשפחותיהם
15. יישובים במיקוד
16. כיתות אגף שח"ר
17. כיתות מניפה
18. מועדון חינוכי טיפולי
19. מועדוניות משפחתיות (משותפות)
20. מועדוניות מתבגרים – מודלים חדשים
21. מועדונית גיל רך / מועדונית טיפולית אינטנסיבית ולא אינטנסיבית
22. מיל"ה – "מובילים יחד למען הנוער" - תוכנית קהילתית
23. מל"א
24. מנחה אזורי
25. מעגן – מערך תומך גן ומעון - מודל מורחב ילדים והורים
26. מעגן (מערך תומך מעון-גן)

27. מרום
28. מרח"ב
29. מרכז ילדים הורים – הוראה 8.38 בתע"ס
30. מרכז מידע וייעוץ לבני נוער
31. מרכז נוער יישובי / שכונתי
32. מרכזי למידה
33. "משאלה חוויתית" – מניעת אלימות בקרב נוער בסיכון
34. נחשון
35. נקרא יח"ד בערבית
36. "נתיבים להורות" – מודל טיפולי לילדים והורים
37. סטארט
38. כותחים עתיד
39. פעילות קיץ הפגתית לילדים בסיכון
40. קורסים להכשרה מקצועית (מיומנויות בקידום נוער)
41. קידום נוער – מועדוניות
42. קידום נוער – תוכנית הילה
43. רכזי התמדה
44. רכזי מוגנות במסגרת תוכנית מצילה
45. שוחרי שינוי
46. שילוב בתעשייה
47. שילוב לימודים ועבודה
48. תגבורים לכיתות אגף שח"ר
49. תכנית אור רב תחומי
50. תכנית עדי
51. תל"ם