

נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה

ריטה סבר

1. מבוא וסיכום

דרישות המינימום של החברה, בתחום ההשכלה הנדרשת להשתלבות פרודוקטיבית במישורי החיים השונים, הולכות וזוחלות בהתמדה כלפי מעלה. בעשור הראשון של המדינה נחשב "מחוסר השכלה" מי שלא המשיך ללמוד אחרי כיתה ד', בהמשך נע הסף אל סיום בית-הספר היסודי, משם לעשר שנות לימוד וכיום מדובר במי שלא סיים תיכון¹. כבר כיום אנו רואים כי שיעורי האבטלה גבוהים בהרבה בקרב חסרי תעודת בגרות לעומת בעלי תעודת בגרות ויותר. לא ירחק היום שבו הסף התחתון יעלה להשכלה על-תיכונית, והדרישות יתייחסו לפוטנציאל הלמידה המתמשכת – life long learning. לפיכך, צעיר שנחסמה בפניו האפשרות להמשיך ההשכלה בבגרותו, רבים סיכוייו כבוגר במאה ה-21 להימצא בשולי החברה.

המאמר ממקד את תשומת הלב בתופעה המורכבת של "נושרי השכלה", תוך הגדרת קטגוריה מהותית שטרם קיבלה התייחסות כוללת, סטטיסטית או אחרת. הקטגוריה כוללת את הנושרים הפורמליים (שאינם רשומים בבית-ספר כלשהו), את הנושרים הסמויים ובהם הנעדרים לסירוגין (נעדרים מבית-ספרם לפחות יום בשבוע ללא סיבה מוצדקת) וה"מתגלגלים" (שעוברים שוב ושוב מבית-ספר אחד לאחר), וכן את "המוסללים" (המשובצים בבתי-ספר שאינם בפיקוח משרד החינוך או במסלולים שאינם מובילים למבחני בגרות). המשותף לכל אלה הוא הסיכון שהיהו חסומים בעתיד מלהמשיך ולרכוש השכלה על-תיכונית ולכן אפשר לראותם כבר בהווה כ"נושרי השכלה". מנקודת מבטם של הנושרים מדובר בנסיגה לעומת הפוטנציאל שלהם. מנקודת ראותה של החברה בכללה – יש כאן בזבוז הון אנושי.

המודעות לבעיית הנשירה של בני נוער בישראל ממערכת החינוך הולכת וגוברת. במערכת החינוך נעשיר בעשור האחרון מאמצים רבים להתמודד עם הנשירה (הגלויה והסמויה). מערכת החינוך מקיימת תכניות רבות ושונות למניעת נשירה ולקידום תלמידים חלשים. התכניות מופעלות בתוך בתי-הספר, חלקן מיועדות לצעירים שבסיכון בלבד וחלקן לכלל התלמידים שבבית-הספר. מתברר כי האפקטיביות של המאמצים הללו נפגמת, בין היתר, מפני שההתמודדות אינה מתואמת עם מכלול גורמי הנשירה. עיקר המאמצים מכוונים לשניים מגורמי הסיכון, אלה הקשורים במאפיינים של התלמיד עצמו ולאיכות הנמוכה והמוגבלת של שירותי החינוך שנותן בית-הספר. גם מגוון השירותים והמערכות המסייעות עוסקים במאפייני התלמיד הנושר בעיקר, רק חלקם עוסקים בגורמי סיכון הקשורים במאפייני המשפחה, לדוגמה. כמו כן כמעט ואין מטפלים בליקויים בממשק של בית-הספר עם ילדים והורים עולים ועם קהילות התרבות הייחודיות שלהם. התחלות בכיוון הזה יש רק בתכניות ניסיוניות.

הנושא עלה בשנה האחרונה גם על סדר יומה של הכנסת, כאשר ב-21 בפברואר 2001 העלתה אותו לדיון חברת הכנסת תמר גוז'נסקי. בעקבות העלאת הנושא החליטה ועדת הכנסת על הקמת ועדה מיוחדת לנושא הנשירה בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי². על פי הזמנת הוועדה הכין מכון ברוקדייל דו"ח מחקר, שהציג סקירת ספרות מקיפה על נושא הנשירה הגלויה והסמויה, ריכז נתונים בסיסיים מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) וכן הציג ממצאים רלבנטיים ממחקרים שונים. הדו"ח כולל גם שורה של המלצות³. הוועדה קיימה סדרה של דיונים, היא אימצה

¹ בארה"ב מקובל כיום להשתמש במדד של אחוז הצעירים בני ה-20 שהשלימו את לימודי התיכון וקיבלו תעודה (מרים כהן-נבות: פרטוקול ישיבת ועדת הכנסת לנושא הנשירה מיום 29/5/01).

² הוועדה מורכבת מנציגי ארבע ועדות הכנסת: הוועדה לקידום מעמד הילד, ועדת החינוך והתרבות, ועדת העבודה והרווחה וועדת העלייה והקליטה.

³ כהן-נבות, מ., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., ורייפלד, ת., (2001).

את המלצות הדו"ח ופרסמה ביולי 2002 מסמך המסכם את עבודתה: דו"ח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבת-הספר 2002.⁴

במהלכים הללו כונסו, עובדו, הוצגו ונידונו מידע וידע רבים וחשובים וכן גובשו המלצות רבות ומגוונות. ההמלצות נוגעות לכמה תחומים עיקריים: ראשית, למבנה ולתשתיות (העמדת מגוון אפשרויות למידה לכלל התלמידים, שינויים בשיטת התקצוב, מערך הכשרה והדרכה, מידע ובקרה); שנית, לכיווני הפעולה הנחוצים להתמודדות עם תופעת הנשירה הגלויה והסמויה (התמודדות בתוך בתי-הספר, חינוך איכותי במסגרות החינוך החלופיות, רצף טיפול ושירותי קהילה); ושלישית, להתמודדות עם הנשירה בקרב אוכלוסיות ייחודיות, שבהן נמצא שיעור גבוה של נשירה גלויה – נוער ערבי ונוער עולה.

על סמך הנתונים הקיימים, שלמרבה הצער אינם מספקים, ניתן לשרטט מדרג סיכון המבוסס על שיעורי הנשירה הדיפרנציאליים בקרב הקבוצות באוכלוסייה:

- * שיעורי הנשירה בחינוך הערבי גבוהים מאשר בחינוך העברי;
- * במגזר העברי, הם גבוהים בקרב העולים בהשוואה לישראלים הוותיקים;
- * ובקרב הישראלים הוותיקים – הנשירה גבוהה במיוחד אצל יוצאי אסיה-אפריקה בהשוואה לאחרים.

בתוך מדרג הסיכון הזה בולטים כמה מוקדי סיכון של נשירה קיצונית בקרב הבדואים במגזר הערבי ובקרב העולים מאתיופיה ומהקווקז במגזר היהודי. אפשר אמנם להצביע על ירידה בשיעורי הנשירה הפורמלית גם במגזרים הללו לאורך השנים, אבל שיעורי הנשירה הסמויה, הניידות בין בתי-הספר וההסללה בקרב קבוצות אלה הם גבוהים במידה שאין להשלים עימה.

אנו מציגים במאמר את עיקרי הדברים שעלו במהלכים הללו ומתמקדים בתופעה בזיקה לנוער העולה ולמדיניות הקליטה. לצורך העניין אנו מקדימים ומתייחסים להיבטים מושגיים ומתודולוגיים של תופעת נושרי ההשכלה (ראה סעיף 2 להלן).

לגבי העולים מחבר העמים, קיימת הערכה שמערכת החינוך נוחלת הצלחה גדולה בקליטתם (הלימודית), ולראייה הנתון ששיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב התלמידים העולים אפילו גבוהה במקצת מזה של ילידי הארץ. ההערכה הזאת איננה מביאה בחשבון שתי תופעות: האחת, תלות חזקה של ההישגים הלימודיים ברמת ההשכלה של ההורים, והשנייה, העובדה שבקרב העולים רמת ההשכלה של ההורים גבוהה בהרבה מזו של ילידי הארץ. בדיקה שערכנו גילתה, שבתוך כל אחת מהקטגוריות של השכלת אם, שיעורי הזכאות של התלמידים העולים נופלים מאלה של ילידי הארץ. ממצאינו מראים גם שבתוך כל קטגוריה של השכלת אם, שיעור המוסללים בקרב העולים גבוה יותר מאשר בקרב ילידי הארץ. מסתבר כי העדיפות ההשכלתית של ההורים העולים מטשטשת את חומרת הבעיה כאשר בוחנים רק את השיעור הכללי של המוסללים.

בקרב כל הקבוצות יש, כמובן, מי שאינם מסוגלים בשום אופן לעמוד בדרישות של תעודת הבגרות, אך הולכות ומצטברות ראיות לכך שבקרב "נושרי השכלה" בכלל, וה"מוסללים" בפרט, יש גם שיעור בלתי מבוטל של צעירים המסוגלים, פוטנציאלית לעמוד בדרישות האלה ובמיוחד בקרב העולים.⁵ לפי התפיסה הרווחת, השגתה של תעודת הבגרות תלויה בעיקר ביכולתו של התלמיד, ולכן איננה מיועדת לכלל התלמידים אלא רק לחלק מהם. באופן שבו מערכת החינוך פועלת, אכן רק חלק מהתלמידים משיגים תעודת בגרות; אבל, פוטנציאלית, ישנם תלמידים רבים שיוכלו להשיג את התעודה אם יונהגו שינויים מהותיים באופן פעולתה של המערכת.

מבחינת משאבים, גם כיום מושקעים סכומים גדולים במאמצים לצמצום הנשירה אלא שהקצאת המשאבים נעשית באופן הפוגם בתועלתה ואף ביעילותה. במקום לתור אחרי משאבים נוספים מוטב לאגם את המשאבים הקיימים המושקעים כבר כיום על-ידי הגורמים השונים ולהפעילם באופן מתואם.

⁴ הכנסת, יולי 2002, דו"ח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבת-הספר בראשות חה"כ תמר גוז'נסקי.

⁵ סבר, 1999, 2000.

ברמה המערכתית, ראוי לבטל מסלולים שהם בבחינת "מבוי סתום" והלומדים בהם עשויים להפוך ל"נושרי השכלה", כמו מסלולים טכנולוגיים-מקצועיים, המוותרים מראש על השגתה של תעודת בגרות (גם אם הם מגישים את תלמידיהם לבחינת/ות בגרות ברמה של יחידות לימוד בודדות). מומלץ להפנות את המשאבים שיתפנו על-ידי הביטול הזה אל מסלולים המספקים מפתחות להצלחה בעתיד. ביניהם נמנים גם בתי-הספר האקסטרנים, תכניות הנותנות הזדמנות נוספת לנושרי השכלה להגיע לתעודת בגרות, ותכניות לבגרות, המותאמות במיוחד לתלמידים עולים, הנשענות על התמחות בעבודה חינוכית בקונטקסטים רב-תרבותיים. כמו כן מוצע לשקול הוספה של תעודות טרום-בגרות מדורגות, שיתנו מעמד פורמלי למדרגות ה"קירבה-לבגרות" הקיימות כבר כיום במערכת החינוך.

הגברת האפקטיביות של המאמצים להתמודדות עם נשירה של תלמידים עולים מחייבת התמודדות מתואמת, בו-זמנית, עם המכלול של כל חמשת הגורמים המגבירים את הסיכון שילדים **עולים** יהפכו ל"נושרי השכלה": גורמים הקשורים במשפחה; מאפיינים של הילדים עצמם; מאפייני בית-הספר; המעטפת הקהילתית; ואיכות האינטראקציה בממשקים שבין בית-הספר, הילדים, הוריהם וקהילתם. בבתי-ספר שבהם יש תלמידים עולים, אחד ההיבטים החשובים למניעת נשירה סמויה וגם גלויה הוא פיתוח אקלים רב-תרבותי, עידוד השמירה על ופיתוח של כישוריהם הלשוניים בשפת האם, וטיפוח ההמשכיות של זהותם האישית-תרבותית. יש חשיבות להוסיף לכך את המיסוד של תפקידם של מגשרים בין-תרבותיים בבית-הספר, הכרוך בין היתר בפיתוח מערכי מיון, הכשרה, הדרכה וליווי. על מנת להקטין את הסיכון לנשירה מהשכלה של תלמידים עולים, נחוץ שבתי-הספר בהם לומדים עולים יהיו מודעים לכך שנדרש מהם שינוי, עליהם לגבש מדיניות המבוססת על גישה שוזרת (רב-תרבותית) לקליטה, ועליהם להציב לעצמם יעד לחינוך כלל תלמידיהם (לא רק העולים אלא גם הוותיקים) לקראת השתתפות אזרחית בחברה מרובת תרבויות.

2. היקף התופעה ומרכיביה - הגדרות ומדידה

הקטגוריה "נושרי השכלה", כאמור, מתייחסת לכל הצעירים המצויים בסיכון לכך שיהיו חסומים בעתיד מלהמשיך ולרכוש השכלה על-תוכנית ולכן אפשר לראותם כבר בהווה כ"נושרי השכלה". הקטגוריה כוללת את הנושרים הפורמליים, את הנושרים הסמויים ובהם הנעדרים לסירוגין וה"מתגלגלים" וכן את "המוסללים".

נשירה פורמלית (או "נשירה גלויה") היא המרכיב היחיד בתוך הקטגוריה של "נושרי השכלה", שלגביו קיימים נתונים סטטיסטיים מסודרים, המאפשרים מעקב שוטף, פחות או יותר. יחד עם זאת קשה מאד לקבל תמונה ברורה על היקף התופעה, בגלל ריבוי הגדרות, מודדים ובסיסי נתונים. לגבי כל שאר מרכיבי הקטגוריה אין למעשה נתונים מסודרים וקבועים הזמינים במערכת. עקרונית ניתן היה להפיק אומדנים מנתונים קיימים לגבי הנעדרים זמנית, המתגלגלים בין בתי-הספר והמוסללים וכך ללמוד על היבטים מסוימים של הנשירה הסמויה.

א. נושרים פורמליים

ההגדרה של הנושרים הפורמליים מתייחסת למצב הרישום של התלמיד הפוטנציאלי (כלומר, מי שעל פי גילו אמור להיות רשום בבית-הספר) בשלוש דרגות של הרחבה: ההגדרה **המינימליסטית** מתייחסת למצב שבו בני הגיל הרלבנטי אינם רשומים כלל **במסגרת לימודים כלשהי**⁶, היא משמשת, לדוגמא, להשוואה בינלאומית עם נתוני מדינות OECD.

ההגדרה **הבינונית** כוללת בנושרים את כל בני הגיל הרלבנטי, שאינם רשומים במסגרות של משרד החינוך או של משרד העבודה (גם אם הם רשומים במסגרות של משרד הדתות או במערכת החינוך הירדנית במזרח ירושלים, לדוגמא).

ההגדרה **המרחיבה** יותר של הנשירה כוללת את כל מי שאינם רשומים במסגרות לימודים של **משרד החינוך**⁷ (גם אם הם שייכים למסגרות הלימודים האחרות, כמו המסגרות שבפיקוח משרד העבודה או הדתות)⁸.

לגבי היקף התופעה, יש שתי נקודות מקובלות להתייחסות:

האחת היא, התייחסות לשנתון הגיל, במובן של - איזה אחוז משכבת גיל מסוימת איננו רשום בבית-הספר - המדד שמתקבל מוכר כ**שיעורי למידה**. התייחסות השנייה עוקבת אחר הדינמיקה של עזיבת בית-הספר בשנה מסוימת: דהיינו, מהו אחוז בני הנוער שעזבו את בית-הספרם (ולא נרשמו לבית-ספר אחר)⁹, כאשר המדד משקף את **שיעור העזיבה השנתי**. מדד זה קשור למדד המשלים (המקובל) של **כוח ההחזקה**¹⁰, העונה על השאלה, מה שיעור המסיימים את בית-הספר מבין התלמידים שהתחילו ללמוד בו (כמה מהתלמידים שנכנסו לחטיבת הביניים בכיתה ז', למשל, נשארו בה עד סוף כיתה ט' וסיימו). להלן פירוט קצר לגבי שני המודדים הללו:

1) שיעורי למידה: המדד מתבסס על שימוש משולב במאגרי נתונים של משרד החינוך ושל משרד הפנים. קובץ התלמידים הארצי של משרד החינוך כולל את תלמידי כל הכיתות וכך ניתן להוציאם מקובץ משרד הפנים ולקבל את השארית, שהיא האוכלוסייה שלא רשומה באף בית-ספר שבפיקוח

⁶ גם כאן ישנה הבחנה נוספת, הרלבנטית בעיקר לגילאי 16 ומעלה, והיא ההבחנה בין מי שאינם רשומים במסגרת לימודים כלשהי אבל עובדים לבין מי שמכונים "נוער מנותק", כלומר אינם שייכים למסגרת כלשהי של לימודים או עבודה.

⁷ כאן נכללים מרכזי חינוך שמפעיל אגף שחי"ר, מרכזי השכלה של תכנית "הילה" שמפעיל השרות לקידום נוער, וכן המפת"נים המופעלים בשיתוף עם משרד העבודה - כל אלה פועלים בפיקוח משרד החינוך. לא נכללים כאן בתי"ס הטכנולוגיים שבפיקוח משרד העבודה.

⁸ 15,000 תלמידים בגיל 15-17 משתתפים במסגרות של משרד העבודה וכ- 3,300 נוספים במסגרות של משרד הדתות. כמו כן, מספרם של התלמידים הניגשים לבחינות בגרות של המערכת הירדנית נאמד בכ- 1200.

⁹ המדד הזה איננו מביא בחשבון צעירים שמלכתחילה לא היו באף בית-ספר

¹⁰ הביטויים "כוח ההחזקה" ו-"שיעור עזיבה" מתייחסים כמובן לשני המרכיבים המשלימים של אותה תופעה: הראשון מתייחס למי שנשארו בבית-הספר ואילו השני למי שעזבו אותו.

משרד החינוך, כלומר – הנושאים על פי ההגדרה המרחיבה¹¹. לגבי ההגדרה הבינונית של הנשירה – גוזרים מתוך הקובץ של משרד הפנים לא רק את התלמידים של משרד החינוך, אלא גם את התלמידים של משרד העבודה וכך מקבלים את שארית האוכלוסייה, שאיננה רשומה באף לא אחת משתי המערכות הללו (בתוך השארית הזאת ישנם גם תלמידי הישיבות השייכים למשרד הדתות וכן תלמידים במזרח ירושלים, הלומדים לפי התכנית הירדנית, שמספרם הכולל נאמד בכ-4500).

2) כוח ההחזקה: המודד המתמקד בעזיבת בית-הספר מתבסס על דיווחים בתוך מערכת החינוך. מדובר על איתור התלמידים שהופיעו ברישומי בתי-הספר באחד בספטמבר של שנה מסוימת ולא נשארו עד ה-20 ביוני של אותה שנה ו/או בתחילת שנת הלימודים הבאה אחריה. לאחרונה נחקק בישראל חוק, המטיל על מנהל בית-הספר, שבו רשום ילד, חובת דיווח על נשירה הן למשרד החינוך והן למנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית. קודם לכן היה קיים נוהל שחייב את מנהל בית-הספר לדווח על עזיבת תלמיד תוך שבועיים. בפועל התברר שלא ניתן להסתמך על כך שהכל ידווחו באופן שוטף ומשרד החינוך מפעיל קבלן שאוסף מכל בית-ספר את מצבת התלמידים בסוף שנת הלימודים ובתחילת שנת הלימודים הבאה אחריה^a.

המדדים שהזכרנו מתבססים על נתונים המצויים במקורות המידע המנהליים של משרד החינוך, עם או בלי הצלבה עם מאגרי מידע קיימים (במשרד הפנים ובלשכה המרכזית לסטטיסטיקה). סקר כוח אדם של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הנערך על מדגם של 20 אלף משפחות, משמש מקור נוסף לאיסוף נתונים על מצב התלמידים. הסקר בודק בקרב המשפחות הנסקרות וילדיהם, האם הילד למד בשבוע האחרון (בלי לשאול באיזו מערכת הוא לומד). הממצאים של הסקר רלבנטיים אמנם רק להגדרה המינימליסטית של הנשירה, היות שהם אינם מאפשרים להבחין בין מסגרות הלימוד השונות. עם זאת, הם מאפשרים לאתר לא רק נושאים פורמליים אלא גם נושאים סמויים, דהיינו תלמידים הרשומים במסגרות לימודיות אך אינם משתתפים בהן בפועל, זאת גם אם כאשר אין אפשרות להבחין ביניהם.

המדד הבינלאומי, המשקף את ההגדרה הראשונה, המינימליסטית, מצביע על כך ששיעורי הנשירה בישראל נמוכים מהממוצע של מדינות ה-OECD (נכון ל-1999)¹². שיעורי הנשירה (כמדד על אי-למידה) בישראל היו 5, 8 ו-15 אחוז, בהתאמה, לגילאי 15, 16 ו-17. השיעורים הממוצעים במדינות OECD היו 7, 11, ו-21 אחוז, בהתאמה. ראוי לציין כי שיעורי הלמידה בגילאי 14-5 דומים בישראל ובמדינות ה-OECD: 97.1 ו-97.7 אחוז בהתאמה.

שיעורי אי-הלמידה על פי ההגדרה הבינונית מצביעים על ירידה עקבית הן באוכלוסייה היהודית והן באוכלוסייה הערבית. עם זאת בשלהי שנות התשעים היה שיעור הנושאים הפורמליים בקרב האוכלוסייה הערבית, בקבוצת הגיל 14-17, זהה לשיעורם באוכלוסייה היהודית **20 שנה קודם לכן** (21 אחוז). לקראת סוף התיכון, בקרב גילאי 17, היה יחסם של הלא-לומדים, בבתי-הספר שבפיקוח משרד החינוך, אחד מכל שלושה באוכלוסייה הערבית (ואחד מכל שניים בקרב הבדואים)¹³ לעומת אחד מכל עשרה באוכלוסייה היהודית (1998/99). כמו כן ראוי לשים לב לכך, שצמצום הנשירה הפורמלית במגזר הערבי בשנים האחרונות הינו – לפחות בחלקו – תוצאה של הרחבה מואצת של מסלולים מקצועיים-טכנולוגיים (שברובם אין התלמידים משיגים בסופם תעודת בגרות).

¹¹ משרד החינוך מוסרים שכל שנה עושים מחקר מדגמי של חברת חקירות ומתברר שכמחצית מן הילדים שאינם מאותרים נמצאים בחו"ל.

¹² על פי נתונים שמסרה שושנה קפלן ב-29/5/02 בישיבת ועדת הכנסת לנושא הנשירה.

¹³ בתוך המגזר הערבי קיימת שונות גבוהה בשיעור הנושאים בין הערבים, הדרוזים והבדואים.

**לוח 1. בני 14-17 שאינם לומדים בבתי-ספר שבפיקוח משרד החינוך
יהודים וערבים (אחוזים)**

	בני 17		בני 14		סה"כ בני 14-17	
	יהודים	ערבים	יהודים	ערבים	יהודים	ערבים
1969/70	56.2	-	9.0	-	33.2	-
1979/80	37.5	-	5.4	-	21.0	-
1989/90	17.3	-	3.4	-	9.5	-
1994/95	-	45.6	-	32.7	-	32.7
1996/97	11.9	37.4	22.0	3.6	5.2	22.0
1997/98	11.2	32.6	21.1	1.4	5.5	21.1
1998/99	10.4	31.7	20.7	0.3	4.5	20.7

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל 1999, 2000; מעובד מתוך לוחות 3.3-3.1 בדו"ח מחקר שהוגש בנובמבר 2001 לועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל, על-ידי מרים כהן-נבות ושות' ממכון ברוקדייל. לגבי ערבים אין נתונים לפני 1994/5.

שיעורי עזיבת בית-הספר כל שנה על פי ההגדרה המרחיבה, בהתייחס למדד של עזיבת בית-הספר בדרגת כיתה מסוימת, מדווחים על-ידי משרד החינוך: שיעור הנשירה עמד על 5.9 אחוזים מסך-כל הלומדים בכיתות ט'-י"ב בשנת 2000 ועל 5.7 אחוזים בשנת 2001. במונחים מוחלטים מדובר על למעלה מעשרים אלף תלמידים¹⁴. במהלך שנת 1999 ובמעבר לשנת 2000 יצאו מבתי-הספר העל-יסודיים שבפיקוח משרד החינוך כ-5 אחוזים מהתלמידים היהודים וכ-12 אחוז מהתלמידים הערביים¹⁵. שיעורי העזיבה בקרב האוכלוסייה היהודית יציבים מכיתה ט' עד י"א (כ-5 עד 6 אחוזים)¹⁶. שיעורי העזיבה בקרב האוכלוסייה הערבית הם כמעט 15 אחוז בכיתה ט', אך הם נמוכים יותר בכיתות הגבוהות¹⁷. שיעור העוזבים מבין תלמידי כיתות י"ב הוא מזערי בשתי האוכלוסיות. שיעורי הנשירה גבוהים יותר בקרב הבנים (כמעט פי שניים לעומת הבנות), בקרב משפחות חד-הוריות, בקרב בני נוער שהשכלת אביהם נמוכה, ובקרב בני נוער במסלולים הטכנולוגיים לעומת אלו העיוניים.

ב. הנושאים הסמויים

הנשירה הסמויה היא מצב שבו הצעיר רשום כתלמיד בבית-הספר אך אינו משתתף למעשה בתהליכי הלמידה ואינו מפיק תועלת מהתשומות שבית-הספר מציע. לנשירה סמויה כמה אינדיקטורים אפשריים, כמו, למשל, מספר השיעורים שהתלמיד אינו משתתף בהם פיזית (יצא/סולק מהכיתה) או רוחנית (יושב בכיתה אבל אינו עוקב אחרי הנעשה); אי-הכנת שיעורי-בית באופן שוטף ו/או אי-הבאת ציוד חיוני לכיתה לעתים קרובות; ריבוי ציוני נכשל (גם בבית-הספר היסודי) ובטווח רחב של מקצועות (בבית-הספר העל-יסודי); מדידה של תחושת ניכור כלפי בית-הספר; בידוד חברתי, סטטוס של דחוי; הפרעות מסיביות, בעיות התנהגות חמורות; מעורבות באלימות (כתוקפן או כקורבן). יש להיזהר, כמובן, מפזיזות בהגדרת ילד כנושר סמוי על פי אינדיקטור יחיד מתוך כל האינדיקטורים שהוזכרו. אבל רבים מהם אינם זמינים או אינם מספקים תמונה כוללת ברמה ארצית.

¹⁴ 23,114 תלמידים לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ו-21,373 על פי נתוני משרד החינוך.
¹⁵ בשנת 2000 (תש"ס) אחוז הנושאים בכיתות ט'-י"ב במגזר הערבי עמד על 11.8% ובשנת 2001 (תשס"א) 9.8% (הירידה מוסברת במשרד החינוך, בכך שקיבלו חזרה תלמידים שעברו למשרד העבודה או לגופים אחרים שלא היו מפקחים על-ידי המשרד. כמו כן נקלטו בחזרה כ-1,450 תלמידים במגזר הערבי.
¹⁶ במגזר היהודי בכיתה ט' עוזבים 5.3%, בכיתה י' 5.5%, בכיתה י"א 6.8%, ובכיתה י"ב 1.5%.
¹⁷ במגזר הערבי בכיתה ט' עוזבים 14.7%, בכיתה י' 11.3%, בכיתה י"א 9%, ובכיתה י"ב 1.7%.

שתי תופעות, שלגביהן קיימים נתונים בידי המערכת, עשויות לשמש נוריות התרעה לנשירה הסמויה, זאת לאחר שיתורגמו לאינדיקטורים פורמליים ויוכנסו למעקב הכללי אחר תלמידים. האחת היא ביקור לא סדיר בבית-הספר, בין אם הוא רציף או "בתפזורת"; והשנייה – נידודות בין-מוסדית, או תופעת "המתגלגלים".

1) ביקור לא סדיר בבית-הספר מעורר תשומת לב כשמדובר לפחות בהיעדרות של שבוע-שבועיים **ברציפות**. מקובל כי "שבעה ימי היעדרות שאינם מנומקים הם נשירה, וזה מחייב הפעלת אכיפה"¹⁸. היעדרות "בתפזורת", כלומר היעדרות **עקבית אבל מפוזרת** על פני תקופה (שלא מסיבות מחלה או נסיבות אחרות שבית-הספר מקבל כמוצדקות), היא פחות בולטת לעין ולכן עלולה לחמוק מתשומת ליבם של המורים במשך זמן רב. במחקרים שונים נמצא כי התופעה של היעדרות "בתפזורת" מאפיינת אחד מכל ארבעה עד ששה בני נוער עולים בבית-הספר העל-יסודי. שיעור הנעדרים בתדירות של 3-4 ימים בחודש או יותר נע בין 16 ל-22 אחוז מעולי חבר העמים¹⁹; 23 אחוז בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה (מהם 9 אחוזים נעדרו 3 ימים ועוד 14 אחוז נעדרו 4 ימים ויותר)²⁰; 15 אחוז מיוצאי קווקז (4 פעמים או יותר בחודש)²¹.

2) המתגלגלים. נידודות בין-מוסדית היא תופעה חמקמקה אבל היא משמעותית מאד כסמן של נשירה סמויה. היא כרוכה לרוב בשהייה ארוכה של בני נוער, במשך שבועות או חודשים, ללא מסגרת חינוכית, ולאחר מכן נדרשים מאמצים מרובים - בתחום הלימודי והחברתי כאחד - כדי להתאקלם במוסד לימודים חדש. רבים מה"מתגלגלים" בין המוסדות השונים מאבדים אמון במערכות החינוך ועוד יותר מכך - בעצמם. ממצאי מחקר מראים, שכ-20 אחוז מבני הנוער יוצאי אתיופיה עברו לפחות פעם אחת ממסגרת חינוך על-יסודית אחת לאחרת, ולא עקב סיום בית-הספר או מעבר למקום מגורים אחר. הניידות הגבוהה שכיחה במיוחד בקרב בני נוער בפנימיות²².

מבקר המדינה מצא, ששיעורי הנשירה הפורמליים לא פחתו עם הזמן בשתי נקודות-מעבר²³: המעבר מכיתה י' לכיתה י"א (כאשר חוק חינוך חובה איננו חל כבר על מי שהגיע לגיל 16)²⁴ והמעבר מכיתה ט' לכיתה י'. המעבר האחרון הוא, במקרים רבים, מעבר ממסגרת ארגונית אחת (חטיבת ביניים) לאחרת (חטיבה עליונה, אם מדובר בבית-ספר שש-שנתי, או בית-ספר תיכון, כאשר החטיבה העליונה נפרדת²⁵). לכן ההנשרה (כלומר נשירת תלמיד ביוזמת בית-הספר) כאן היא קלה יותר. ראוי להזכיר כי החטיבה העליונה היא על-אזורית, במקרים רבים, כלומר, היא משוחררת מכבילות לאזורי הרישום של חטיבות הביניים, שנוצרו במסגרת הרפורמה למימוש מדיניות האינטגרציה. חטיבה עליונה עצמאית, המסרבת לקבל תלמיד מסוים, איננה נחשבת "מנשרה" לגבוי, היות שהתלמיד איננו רשום אצלה עדיין. אם, לעומת זאת, הוא יתקבל ללימודים ובהמשך "יונשר", תהיה לכך השפעה על המדד הזה. יחד עם זאת, מדובר בילדים הכלולים עדיין לפי גילם בחוק חינוך חובה. באופן פרדוקסלי, החוק איננו מנוסח במונחים של **זכות** הילד לקבל השכלה (זכות המטילה על המדינה את החובה לספק לו השכלה באופן שממש את זכותו). החוק מנוסח במונחים של חובת הילד בגיל זה (למעשה חובת הוריו) להשתייך למסגרת חינוך כלשהי, אבל אין בכך כדי לחייב בית-

¹⁸ מוטי בנאו בוועדת הנשירה בכנסת 29/5/01.

¹⁹ נועם, אלנבוגן-פרנקוביץ ווולפסון, 1998

²⁰ ליפשיץ ושות' 1998

²¹ אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, 1998

²² ליפשיץ ושות', 1998

²³ מבקר המדינה אליעזר גולדברג בישיבת ועדת הנשירה של הכנסת ביום 4/7/01.

²⁴ לעניין זה ראוי להזכיר כי ח"כ זבולון אורלב מתכוון להגיש הצעת חוק להארכת חוק חינוך חובה מעבר לגיל 16. לעומת זאת, קיימת גם הצעה ותיקה של משה סמילנסקי (1995) בכיוון ההפוך – דהיינו, לסיים את בית-הספר העל-יסודי בתום כיתה י' ולהמשיך ללימודי המשך (תואר ראשון או מקביל לכך). כיוון כזה עשוי לעלות בקנה אחד עם הדרישות ההשכלתיות הגוברות.

²⁵ זאת, כמובן, למעט המקומות שלא עברו חיטוב, כלומר נשארו עם מסגרת יסודית א-ח ומסגרת תיכונית ט'-י"ב, ובמקומות אלה נקודת-הסיכון היא במעבר מכיתה ח' ל-ט'.

ספר מסוים לקבל אותו וגם לא את מערכת החינוך בכללותה. כתוצאה - מתפתחת תופעת המתגלגלים.

למערכת החינוך אין כיום נתונים זמינים למעקב אחרי התופעה. הנתונים על "מעבר לבית-ספר אחר" נאספים ומדווחים בהתייחס למוסד שממנו יצאו העוזבים ולא בהתייחס לתלמידים שעזבו אותו (אם כי יש הבחנה בין מספר הנושרים לגמרי ובין מספר התלמידים שעזבו את בית-הספר אבל ידוע לגביהם שנרשמו בבית-ספר אחר). אם מספר התלמידים שעברו מבית-ספר אחד לאחר פעם אחת לעומת פעמיים, שלוש ויותר יהפוך לאינדיקטור שנכנס לרשומות, אפשר יהיה לקבל תמונה מסודרת על אופייה והיקפה של התופעה.

ג. המוסללים

המוסללים, כאמור, הם מי שלומדים במסלולי לימודים שאינם מסתיימים בהגשת התלמידים לבחינות הבגרות. מדובר היום, בעיקר, על מסלולי לימוד בבתי-ספר שאינם בפקוח משרד החינוך, בתי-ספר מקצועיים ומגמות טכנולוגיות לא-בגרותיות, אבל גם בנתיבים "חצי-בגרותיים" (שבהם מכינים את התלמידים רק לחלק מבחינות הבגרות – למשל עד 14 יחידות לימוד) בתוך בתי-ספר המגישים לבגרות מלאה. באמצע שנות התשעים, לדוגמא, נרשמה עלייה ניכרת במספר יוצאי אתיופיה הלומדים במוסדות המגישים לבגרות, מ-480 בשנת 1993 ל-1,454 ב-1997.²⁶ יחד עם זאת, התברר כי מקרב בני הנוער, תלמידי י"א וי"ב, שהיו משולבים במסלולי לימוד המובילים לבחינות בגרות, כשליש דיווחו שהם ניגשים להיבחן בפחות מ-21 יחידות לימוד. כלומר, הם ניגשים להיבחן במספר יחידות הנמוך מזה הנדרש כדי לקבל תעודת בגרות מלאה.²⁷ בוועדת הנשירה של הכנסת סופר, למשל, כי "עיר די גדולה במרכז הארץ, עתירת עולים, החליטה שכל ילד, שיש לו ציון 7 בשני מקצועות בסוף כיתה ט', עובר למסלול לא-בגרותי"²⁸.

גם לגבי המוסללים, כמו לגבי הקטגוריות האחרות של נושרי ההשכלה, חשוב שייערך מעקב שיטתי בעזרת מדד אחיד שיספק נתונים סטטיסטיים מסודרים. כיום טוענים במשרד החינוך כי אין מסלולים לא-בגרותיים; ולראייה – אפילו בכיתות ההכוון מגישים את התלמידים לבחינת בגרות אחת לפחות. בכך מיטשטשת ההבחנה בין "בחינות בגרות" לבין "תעודת בגרות", כלומר הבחנה בין מסלול המגיש תלמידים לבחינת בגרות כלשהי לעומת מסלול המייעד את תלמידיו להשיג תעודת בגרות. העובדה שחלק מהתלמידים במסלולים המכונים "בגרותיים" אינם מיועדים לגשת למינימום המזכה אותם בתעודת בגרות נרשמת בעיקר "פוסט-הוק", בסוף כיתה י"ב, אף כי במקרים רבים היא ידועה מראש.

ראוי להדגיש, אמנם קיימים נתונים מסודרים לגבי המסלול שבו כל תלמיד לומד, אבל נחוץ להתייחס לכך באוריינטציה של נשירה מהשכלה, היות שכיום מתייחסים אל מסלולים כמו כיתות הכוון דווקא במסגרת הכוללת של פתרונות לנשירה (הפורמלית).

²⁶ ליפשיץ, נועם וחביב, 1998 : 29

²⁷ ליפשיץ, נועם וחביב, 1998 : 176

²⁸ ד"ר בלהה נוי, בישיבת הוועדה ביום 7/4/02.

3. השלכות למיצוב החברתי ולהמשך ההשכלה אצל העולים

א. ממדי הנשירה והשוליות החברתית

מקובל להניח כי שיעורי הנשירה גבוהים יותר בקרב צעירים שהשכלת הוריהם נמוכה לעומת צעירים שהוריהם בעלי השכלה גבוהה. לפיכך היה מקום לשער כי שיעורי הנשירה בקרב העולים מחבר העמים בגל העלייה האחרון יהיו נמוכים במיוחד, שכן רמת השכלה של העולים גבוהה בהרבה משל האוכלוסייה הוותיקה בארץ (ראה הלוחות בהמשך). אלא שהשערה זו איננה מתאמת במציאות. שיעורי הנשירה בקרב העולים מחבר העמים גבוהים מאלה שבקרב האוכלוסייה הוותיקה ובתת-קבוצות מסוימות (יוצאי קווקז, למשל) הם גבוהים במיוחד.

בשנת 2000 למדו בכיתות ט'-י"ב 64,884 עולים (מהם 43,554 ילידי חבר העמים ו-6,259 ילידי אתיופיה). שיעורי הנשירה מכיתות ט'-י"א באותה שנה בקרב העולים (10.5 אחוז) היו יותר מכפולים בהשוואה לילידי הארץ (4.7 אחוזים)²⁹. בקרב העולים שהגיעו משנת 1996 ואילך, הנשירה היתה חמורה עוד יותר והגיעה ל-18.7, מזה בכיתה י"א - 24.1 אחוז³⁰. מספר העולים שנשרו מכיתות ט'-י"א לפי הנתונים הללו הגיע ל-5,650.

מסתבר כי בסוף שנות התשעים אחד מכל ארבעה עולים (בני 17) מחבר העמים ואחד מכל שלושה יוצאי קווקז אינם לומדים בבתי-ספר שבפיקוח משרד החינוך, לעומת אחד מכל עשרה בחינוך העברי בכלל. יתרה מזאת, הזמן איננו "עושה את שלו", אלא להפך: מסתמנת מגמה של הרעה הגוברת עם הזמן³¹.

לגבי יוצאי אתיופיה, התמונה ברורה עוד פחות, לא רק לגבי שיעורי הנשירה אלא גם לגבי גודלו של שנתון הגיל. קיימות סתירות מהותיות בין נתונים המתקבלים ממקורות שונים או אפילו מאותו מקור בשנים שונות³². כללית נראה, ששיעורי הנשירה הנמסרים על-ידי גורמים רשמיים לגבי תלמידים יוצאי אתיופיה הם נמוכים עד כדי תמיהה ואינם עולים בקנה אחד עם הדיווחים ממקורות רבים ושונים בשטח³³. הסבר אפשרי אחד הוא, שרבים מהנושרים בהם נתקלים אנשי השטח הם דור שני להורים שעלו מאתיופיה, כלומר הם עצמם ילידי הארץ ואינם נכללים בנתונים הנמסרים לגבי עולים. ההסבר הזה מתקשר לממצאים המראים שדווקא בקרב ילדיהן של המשפחות הוותיקות יותר שיעורי הנשירה גבוהים יותר³⁴. הסבר אחר תולה את הנתונים התמוהים בפערי דיווח מצד מוסדות החינוך. עוד אפשרות היא, שחלק ממי שהעובדים פוגשים בשטח הם בקטגוריה של ה"מתגלגלים" והם משוטטים בחוץ בתקופות שבין מוסד חינוכי אחד למשנהו.

הצגת אומדנים על היקף נושרי השכלה תוך כדי תקופת הלימודים העל-יסודיים כרוכה, כאמור, בקשיים. אולם לאחר סיום הלימודים העל-יסודיים אפשר לקבל אומדן סביר בעזרת הנתונים המתפרסמים על הקטגוריה המשלימה - אלה שאינם "נושרי השכלה", כלומר: מי שקבלו תעודת בגרות בסוף כיתה י"ב.

על פי כל התחזיות המשק עובר תהליכי שינוי משמעותיים; יש מקצועות שגוועים ומקצועות

29 הנשירה בקרב העולים רלבנטית לא רק לדור הראשון, כלומר מי שנולדו בחו"ל, אלא גם לדור השני, כלומר מי שנולדו בארץ להורים עולים. אבל בדיווחים הרשמיים מתייחסים רק לדור הראשון והדור השני כולו בנתונים על ילידי הארץ. אלמלא כן סביר להניח שהפער באחוזי הנשירה היה גדול עוד יותר.

³⁰ למ"ס, 2001: לוח 8.9.

³¹ סבר 2000, 1999.

32 בנתוני הלמ"ס, למשל, המתייחסים לנשירה בקרב יוצאי אתיופיה בכיתות ט'-י"א בתש"ס, יש הבדל בין מי שעלו במחצית הראשונה של עשור התשעים ובין מי שעלו במחציתו השנייה: 5.6 לעומת 6.7 אחוזים, בהתאמה (ובסך-הכל 6.2 אחוזים). לכאורה אפשר להסיק, שהמצב משתפר ושיעורי הנשירה יורדים עם הוותק בארץ. אבל המסקנה של ממצאי מחקר ברוקדייל, שהשווה בין מצבם של מי שעלו עד 1990 ומי שעלו לאחר מכן, היא הפוכה: הנשירה הייתה 10.4 אחוז בקרב הוותיקים יותר (ורובם נשרו בכיתות ח'-י') לעומת 2.8 אחוזים בקרב מי שעלו מ-1991 ואילך.

33 יתרה מזאת, נתוני הלמ"ס לגבי שנת תשנ"ט מצביעים על 16.5 אחוז נשירה בקרב מי שעלו מאתיופיה משנת 1996 ואילך; שנה לאחר מכן הנתון צונח ל-6.7 אחוזים; זאת ללא שיפור מדהים בקרב מי שעלו בחמש השנים הראשונות של העשור.

³⁴ ליפשיץ ואחרים, 1998.

אחרים נולדים, ובעתיד צפוי שאנשים יחליפו מקצוע ארבע-חמש פעמים בימי חייהם. מרכיבי ההשכלה הנדרשים משתנים גם הם בהתאם. לפיכך צעיר שנחסמה בפניו האפשרות להמשך ההשכלה בבגרותו, רבים סיכוייו להימצא כמבוגר בשולי החברה. כבר כיום אנו רואים כי שיעורי האבטלה גבוהים בהרבה בקרב חסרי תעודת בגרות לעומת בעלי תעודת בגרות ויותר.

המרחק בין "נושרי השכלה" לבין "נוער שוליים" בגיל הנעורים עלול להיות קטן מאד. נמצא, למשל, כי העולים מעורבים באירועים של אלימות בבת-ספר בשיעורים גבוהים - כקורבנות של אלימות יותר מהממוצע וכפעילי אלימות פחות מהממוצע. אנשי מקצוע מתריעים כבר שנים כי אלפים מבני הנוער העולה נמצאים במצוקה ובמצבי סיכון גבוהים, הם מצויים בשוליות לימודית, סובלים מקשיים חומריים ניכרים ושרויים בניתוק ובניכור חברתי³⁵. הולכות ומצטברות עדויות לתופעות של הצטרפות לחבורות רחוב, עבריינות נוער ואלימות בקרב הילדים והנוער העולה. התופעה מדאיגה במיוחד לאור הנתונים המצביעים על כך, שעם הזמן המצב לא רק שאינו משתפר, אלא הולך ומחמיר. 24 אחוז מכלל הנוער העבריין בשנת 2000 היו עולים, לעומת 11.7 אחוז בשנת 1995³⁶. שיעורם של בני הנוער בקטגוריות האלה הוא גבוה יותר בקרב עולים ותיקים לעומת עולים חדשים יותר. בקרב תלמידים אין כמעט הבדל בין עולים לוותיקים בשיעורי צריכת סמים, אבל בקרב הנוער המנותק, העולים מרבים להשתמש בסמים בשיעורים גבוהים לעומת ישראלים ותיקים³⁷.

לגבי ההסללה. התפלגות הלומדים בני שנתון גילי מסוים, לפי מסלולי הלימוד שלהם בחטיבה העליונה, מוצגת על בסיס רחב יותר של קבוצה הכוללת את כלל הלומדים מתוך אותו שנתון שהחלו לימודיהם בראשית החטיבה (לא כולם הגיעו ל"ב). מעקב מסוג זה מעמידאת ההסללה, כאמור, כנשירה מלמידה במסלולים המובילים לבגרות.

מספר הלומדים ב"ב בשנת 2000 (תש"ס) היה 83,949 תלמידים ומספרם של מי שהחלו לימודיהם בחטיבה העליונה מבני אותו מחזור כלל 93,636 תלמידים. המספרים המתאימים לגבי ילידי ישראל הם: 70,633 לומדים ב"ב לעומת 76,711 שהחלו לימודיהם בחטיבה העליונה ולגבי העולים מחבר העמים: 8,980 לעומת 11,604, בהתאמה³⁸.

79 אחוז מהלומדים ב"ב לומדים במסלולים המובילים להסמכת בגרות (כלומר לתעודת בגרות מלאה), ללא הלומדים בכיתות הכוון, מפת"נים, מב"ר וחינוך מיוחד. האחוז המקביל לכך מכלל התלמידים שהחלו לימודיהם בחטיבה העליונה באותה שכתב גיל היה 71 אחוז. כלומר, שיעור "המוסללים" הכללי עמד על 29 אחוז³⁹ (ראה לוח 2).

הנתונים על מספרי הלומדים בחטיבה העליונה, הלומדים בכיתה י"ב, והלומדים במסלולים להסמכת בגרות עובדו עברוננו במשרד החינוך לגבי כלל הלומדים לפי ארץ לידה (ילידי ישראל, העולים מחבר העמים ועולים ממדינות אחרות) ולפי השכלת האם (מספר שנות לימוד)⁴⁰. מעניין להצביע על כמה תופעות המשתקפות מניתוח הנתונים לגבי הלומדים לפי השכלת האם (ראה לוח 3): א. קיים קשר הפוך בין הסללה והשכלת האם - שיעור המוסללים הולך וגדל ככל שהשכלת האם נמוכה יותר, זאת גם אצל ילידי ישראל וגם אצל העולים (לוח 4).

ב. ההתפלגות של התלמידים לפי השכלת האם בקרב ילידי ישראל ובקרב העולים משקפת את הרקע ההשכלתי הגבוה יותר של התלמידים העולים: 27 אחוז מהתלמידים שהחלו חטיבה העליונה, שהם ילידי הארץ, הם בנים/ות לאימהות בעלות השכלה על-תיכונית (+13 שנות לימוד). השיעור המקביל בקרב העולים מחבר העמים הוא 44 אחוז (לוח 3).

³⁵ נפתלי וצלניק, 1993

³⁶ קרא, 2001

³⁷ בר-המבורגר וטל, 1999

³⁸ נתוני מינהל תקשוב ומערכות מידע במשרד החינוך:

³⁹ ומה עם נשירה שאיננה ל"מסלולים לא-בגרותיים".

⁴⁰ מינהל תקשוב ומערכות מידע, מרכז מידע בחינות בגרות, עיבוד מיוחד, אפריל 2002.

לוח 2. מספר הלומדים שהחלו חטיבה עליונה בחינוך העברי לפי סוג המסלול, ילידי ישראל ועולים, 2000

עולים אחרים	עולים מחבר העמים	ילידי ישראל	סך הכל	
5,321	11,604	76,711	93,636	מונחים מוחלטים
3,012	7,150	56,298	66,460	לומדים בחטיבה עליונה
				מזה: במסלולים לבגרות מלאה
				"מוסללים": מב"ר, כיתות הכוון,
2,309	4,454	20,413	27,176	מפתנים וחינוך מיוחד
				סוג המסלול כאחוז מהלומדים בחטיבה העליונה (אחוזים)
56.6	61.6	73.4	71.0	במסלולים לבגרות מלאה
				"מוסללים": מב"ר, כיתות הכוון,
43.4	38.4	26.6	29.0	מפתנים וחינוך מיוחד

לוח 3. לומדים שהחלו חטיבה עליונה בחינוך העברי, ילידי ישראל ועולים, לפי השכלת אם, 2000

עולים אחרים	עולים מחבר העמים	ילידי ישראל	סך-הכל	שנות לימוד אם
5,321	11,604	76,711	93,636	מונחים מוחלטים
1,297	3,827	14,870	19,994	סך-הכל
305	1,296	5,926	7,527	15+
943	1,715	22,548	25,206	14-13
1,054	2,355	27,040	30,458	12
1,722	2,411	6,327	10,460	עד 11
				ללא נתונים
				אחוזים
100.0	100.0	100.0	100.0	סך-הכל
24.4	33.0	19.4	21.5	15+
5.7	11.2	7.7	8.0	14-13
17.7	14.8	29.4	27.0	12
19.8	20.3	35.3	32.5	עד 11
32.4	20.8	8.2	11.0	ללא נתונים

- ג. צרוף שתי התופעות הללו (ההון ההשכלתי העדיף של העולים והקשר ההפוך בין השכלת האם ובין הסללה) ממתן את גודלו של פער ההסללה בין שתי הקבוצות כאשר משווים את כלל העולים מחבר העמים לכלל ילידי ישראל: מכלל ילידי ישראל הלומדים בחטיבה העליונה, שלושה מתוך ארבעה לומדים במסלולים לבגרות מלאה, לעומת פחות משניים מכל שלושה בקרב ילידי חבר העמים. במלים אחרות, למעלה משליש (38 אחוז) מתלמידי החטיבה העליונה, שהם עולים מחבר העמים, לומדים במסלולי מב"ר, כיתות הכוון, מפתנים וכי' (או שנשרו); במסלולים הללו לומדים כרבע (28 אחוז) מילידי הארץ הלומדים בחטיבה העליונה (פי 1.4) (ראה לוח 4)⁴¹.
- ד. הפער בין העולים מחבר העמים לילידי ישראל הוא בעצם גדול עוד יותר מכפי שנראה מהשוואה הכללית כאשר משווים בתוך הקבוצות של השכלת האם:
- אצל ילידי ישראל שאמם בעלת +15 שנות לימוד, רק אחד מכל 12 (8 אחוזים) איננו לומד במסלולי בגרות מלאה, לעומת אחד מכל חמישה עולים (22 אחוז) – פי 2.6.
 - אצל מי שאמם בעלת השכלה על-תיכונית (13-14 שנות לימוד) – אחד מכל חמישה ילידי ישראל (22.1 אחוז) לעומת אחד מכל שלושה עולים (35 אחוז) – פי 1.6.
 - אצל מי שאמם סיימה תיכון (12 שנות לימוד) – אחד מכל ארבעה (24 אחוז) ילידי ישראל לעומת אחד מכל שלושה עולים (38 אחוז) – פי 1.55.
 - אצל מי שאמם לא סיימה תיכון (עד 11 שנות לימוד) – אחד מכל שלושה ילידי ישראל (38 אחוז) לעומת למעלה מאחד מכל שני עולים (56 אחוז) – פי 1.5.

לוח 4. שיעור "המוסללים" מתוך הלומדים שהחלו חטיבה עליונה בחינוך העברי, ילידי ישראל והעולים, לפי השכלת אם, 2000

שנות לימוד אם	ילידי ישראל	עולים מחבר העמים	עולים אחרים
סך-הכל	27.6	38.4	43.4
15+	8.3	21.8	21.1
14-13	22.1	35.0	28.5
12	24.3	37.8	30.7
עד 11	37.7	56.1	59.0
ללא נתונים	35.0	50.0	60.0

* הכוונה ללומדים במב"ר, כיתות הכוון, מפתנים וחינוך מיוחד (ראה לוח 2 לעיל והסבר בטקסט).

41 ההסללה בולטת עוד יותר בקרב שאר העולים: כמעט מחצית אינם לומדים במסלולים מלאים לבגרות.

ב. הישגים בבגרות והפוטנציאל להמשך לימודים לתואר

לוח 5 מצביע, לכאורה, על כך שהישגי העולים מחבר העמים אינם נופלים מאלה של ילידי ישראל או אף עולים עליהם. זאת הן בשיעור הניגשים הגבוה לתעודת בגרות (97 אחוז מהעולים לעומת 95 אחוז מילידי ישראל), והן בשיעור הזכאים מתוך הלומדים ביי"ב (55.5 לעומת 52.5 אחוז בהתאמה) ומתוך כלל הניגשים (57 לעומת 55 אחוז, בהתאמה).⁴²

לכאורה, יש כאן עדות חותכת להצלחתה של מערכת החינוך הישראלית במתן הזדמנות שווה לעולים. אלא שכאשר מחזיקים קבוע את השכלת האם של התלמידים מתברר שזוהי רק אשליה. בכל אחת מהקטגוריות של השכלת אם, אחוז הזכאים לבגרות בקרב העולים הוא נמוך יותר בהשוואה להישגים של ילידי ישראל: כשמדובר בשיעור הזכאים מתוך הלומדים בכיתה י"ב, אנו רואים שבקרב ילידי ישראל שאמם בעלת +15 שנות לימוד 77 אחוז מתלמידי י"ב זכאים לתעודת בגרות לעומת 70 אחוז בקרב העולים מחבר העמים; בקרב מי שאמם בעלת 13-14 שנות לימוד האחוזים הם 61 לעומת 51 אחוז בהתאמה; בקרב מי שאמם בעלת 12 שנות לימוד: 53 לעומת 49 אחוז בהתאמה; ובקרב מי שאמם לא סיימה תיכון – 37 אחוז לעומת 35 אחוז בהתאמה. כשמדובר בשיעור הזכאים מתוך הניגשים, צמדי האחוזים הם כדלהלן: 79 לעומת 71 אחוז בקטגוריה של השכלת האם הגבוהה ביותר, 66 לעומת 52 אחוז בקטגוריה הבאה; 55 לעומת 50 אחוז בהמשך, וכלה ב-40 לעומת 37 אחוז בקטגוריה הנמוכה של השכלת האם.

האשליה ששיעורי הזכאות לבגרות של התלמידים העולים אינם נופלים מאלה של ילידי הארץ נוצרת לפיכך כתוצאה מן ההשפעה המצטברת של שתי התופעות שנמצאו בלוח הקודם: הראשונה, הקשר (הישיר הפעם), שבין השכלת האם לבין הזכאות לתעודת בגרות (שיעורי הזכאות גדולים יותר ככל שהשכלת האם גבוהה יותר; זאת גם אצל ילידי ישראל וגם אצל העולים). והשנייה, העדיפות של הרקע ההשכלתי של העולים לעומת ילידי הארץ, המתחדדת אצל תלמידי י"ב לעומת אצל כלל הלומדים בחטיבה העליונה: 29 אחוז מתלמידי י"ב ילידי הארץ הינם בניס/ות לאימהות בעלות השכלה על-תיכונית (13 ומעלה שנות לימוד) לעומת כמעט 50 אחוז בקרב העולים מחבר העמים (ראה לוח 6).

אילו היו שיעורי הזכאות של העולים בתוך כל קטגוריה של השכלת אם שווים לאלה של הישראלים הוותיקים באותה קטגוריה, ניתן היה לצפות לתוספת של לפחות עוד 466 בעלי זכאות בקרבם באותה שנה ושיעור הזכאות שלהם היה מגיע ל-61 אחוז במקום 56 אחוז כיום.⁴³ שיעור ההשתתפות בלימודים גבוהים לאחר סיום התיכון הולך והופך למודד משמעותי להון האנושי של מדינה בעולם המערבי. לאיכותה של תעודת הבגרות יש חשיבות בפנייה להמשך הלימודים האקדמיים. מסתבר כי בקרב בעלי תעודות הבגרות בישראל, יש כאלה שלא יוכלו מלכתחילה להירשם ללימודים אקדמיים, היות שתעודת הבגרות שלהם איננה עומדת בדרישות הסף של המוסדות האקדמיים (מבחינת מספר יחידות הלימוד במקצועות כמו אנגלית, למשל).

⁴² הנתונים על ההישגים בבגרות בסעיף זה מבוססים על נתונים של מינהל תקשוב ומערכות מידע ועל העיבוד המיוחד שלהם עבורנו על הלומדים ביי"ב, הניגשים והזכאים לבגרות, לפי ארץ לידה של התלמיד והשכלת האם.
⁴³ לפי החישוב הבא: מכפילים את מספר העולים הלומדים ביי"ב בכל קטגוריה באחוז הזכאים לבגרות באותה קטגוריה בקרב ילידי הארץ; מסכמים את התוצאות מארבע הקטגוריות ומחלקים את הסך-הכלל במספר העולים הלומדים ביי"ב (ללא העולים שהשכלת האם אינה ידועה):

$$3343 \times 77.5\% + 1069 \times 60.6\% + 1391 \times 53.2\% + 1802 \times 37.4\% = 4652$$
$$4652 : (8980 - 1375) = 61.2\%$$

לוח 5 (נפרד, שוכב)

שיעור הזכאים לתעודות בגרות, העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות, בקרב העולים מחבר העמים מתוך הלומדים ביי"ב הוא 49 אחוז לעומת 46 אחוז בקרב ילידי ישראל (לוח 7). כלומר, ההישגים של העולים גבוהים במקצת מאלה של הצברים. אולם שוב בולט הממצא, שכאשר מחזיקים קבוע את השכלת האם, שיעור הזכאים לתעודת בגרות הוא נמוך יותר בקרב העולים לעומת ילידי הארץ. גם כשמדובר בשיעור בעלי התעודה **מכלל המחזיקים בתעודת בגרות**, יש עדיפות (קלה) לילידי ישראל: 87 לעומת 85 אחוז בקרב העולים. במלים אחרות, כמעט 15 אחוז מהזכאים לתעודת בגרות בקרב העולים מחבר העמים מחזיקים בתעודה שאיננה עומדת בדרישות הסף של מוסדות ההשכלה הגבוהה, לעומת קצת למעלה מ-13 אחוז מילידי ישראל.

לוח 6. לומדים ביי"ב – ילידי ישראל ועולים, לפי השכלת אם, 2000

שנות לימוד אם	ילידי ישראל	עולים מחבר העמים	עולים אחרים
מונחים מוחלטים			
סך-הכל*	70,633	8,980	4,336
15+	14,560	3,343	1,089
14-13	5,731	1,069	260
12	21,426	1,391	765
עד 11	23,593	1,802	846
אחוזים			
סך-הכל	100.0	100.0	100.1
15+	20.6	37.2	25.1
14-13	8.1	11.9	6.0
12	30.3	15.5	17.6
עד 11	33.4	20.1	19.5

* ראה הערה בלוח 5.

לוח 7. זכאים לבגרות ברמת דרישות סף של אוניברסיטה כאחוז מהלומדים ביי"ב, לפי השכלת אם, 2000

שנות לימוד	ילידי ישראל	עולים מחבר העמים	עולים אחרים
סך-הכל*	45.5	48.7	35.4
15+	74.7	64.7	70.1
14-13	55.1	41.9	52.3
12	46.5	38.8	41.7
עד 11	27.5	26.0	17.9

* ראה הערה בלוח 5.

4. גורמי סיכון ומדיניות הקליטה

בדו"ח המחקר של מכון ברוקדייל⁴⁴ על הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער מוצגות ארבע קבוצות של גורמים, שמקובל בספרות המקצועית לראותם כגורמים המרכזיים המגבירים את הסיכון שילדים ינשרו מלימודים: גורמים משפחתיים, גורמים אישיים של הילדים עצמם, גורמים תרבותיים וגורמים הקשורים למאפיינים של בית-הספר. התמודדות טובה יותר עם תופעת הנשירה מהשכלה של צעירים עולים מחייבת, לדעתנו, להוסיף לרשימה גורמים נוספים, הקשורים למדיניות הקליטה של משרד החינוך ושל בתי-הספר, גורמים המורכבים מהמדיניות הלשונית ומדפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה, גורמים הקשורים למעטפת הקהילתית של העולים ולממשקים שבין מרכיבים שונים של המערכת לבין התלמיד (הצעיר) העולה, משפחתו וקהילתו. אנו סוקרים ראשית, בקצרה, את הגורמים המרכזיים המקובלים ועוברים לאחר מכן לגורמים הקשורים למדיניות הקליטה.

א. הגורמים המרכזיים המקובלים

1 גורמים משפחתיים:

מיעוט משאבים: בעיות של עוני, השכלה נמוכה, או מעברים רבים של משפחות ממקום למקום המקשים על היכולות שלהם, או מבנה המשפחה כחד-הורית.

תפקוד לקוי: משפחות הסובלות מבעיות מאוד קשות – מחלות או מוגבלויות כרוניות, או בעיות קשות ביחסים, או אלימות במשפחה.

ציפיות נמוכות מהילד: משפחות שאינן מצפות שהילד יסיים בית-ספר תיכון אלא מצפות שיעזוב בהקדם ויפנה למשהו אחר.

2 גורמים אישיים של הילדים עצמם:

קשיים לימודיים (לעתים על רקע של לקויות למידה שלא אובחנו ולא טופלו מבעוד מועד), בעיות רגשיות, דימוי עצמי נמוך, בעיות חברתיות או רמת מיומנויות נמוכה מאוד. הכישלון הלימודי מלווה, בדרך-כלל, גם בחוסר תפקוד במסגרת, המתבטא בהיעדרויות או בבעיות התנהגות קשות.

3 גורמים תרבותיים:

הכוונה, למשל, להשתייכות עדתית או אתנית. מצד אחד מקובל לראות בהשתייכות למיעוט או לקבוצה אתנית מנבא של חוסר הסתגלות למערכות החינוך מצד הילדים ו/או הוריהם. מצד שני מדובר על ציפיות המורים ועל יחסם לילדים הבאים מרקע תרבותי השונה משלהם. לגבי ציפיות המורים - הכוונה לתהליך שבו נוצרות סיטואציות של נבואות שמגשימות את עצמן והדינמיקה של ההתפתחות נובעת גם מההשפעה של הציפיות שמלכתחילה יתרמו לאינטראקציה שלילית המשפיעה על ההזדמנות של הילד.

4 מאפיינים של בית-הספר:

למאפייני בית-הספר, למבנה של בית-הספר ולדרכי פעולתו יש תפקיד חשוב בהגברת הסיכון לנשירה או בהקטנתו. כמה מאפיינים מרכזיים נמצאו מגבירים את הסיכון לנשירה: מימון משאבים ושירותים בלתי מספיקים, איכות נמוכה של ההוראה וכישורים נמוכים של המורים, אי-רלוונטיות של תכנית הלימודים ושיטות הוראה בלתי מותאמות, ציפיות נמוכות של המורים מהתלמידים ובכלל טיב האקלים הבית-ספרי והיחסים בין ילדים למורים.

⁴⁴ כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001

ב. גורמים הקשורים למדיניות הקליטה

הגורמים המרכזיים הקשורים למדיניות הקליטה של משרד החינוך ושל בתי-הספר כוללים את המדיניות הלשונית, את דפוס ההתמודדות של בתי-הספר עם משימת הקליטה ומתייחסים גם לדינמיקה של אינטראקציה בין הממשקים השונים, כמו הקשר בין בית-הספר והקהילה, וכדומה.

1) המדיניות הלשונית

המדיניות הלשונית של מערכת החינוך כלפי העולים משקפת כיום מעבר מגישה בוללת (אסימילטיבית) גלויה לגישה של "פלורליזם חולף"⁴⁵, היא כוללת מצד אחד מדיניות כלפי שפות המוצא של העולים ומצד שני מדיניות כלפי הוראת העברית לעולים.

אפשר להבחין בשלושה מוקדים בתוך העשייה במערכת החינוך בתחום הלשוני: האחד, דגש ערכי חזק על הבלעדיות של הלשון העברית כ"שפת האם" של "כולם", כולל העולים. מכאן נובעת הכחשת הזכות הבסיסית של עולים להשתמש בשפת המוצא שלהם והיעדר מודעות לצורך בהתמקצעות של הוראת העברית כשפה שנייה.

השני הוא, הכפפת היעד הלשוני-האינסטרומנטלי ליעד של עיצוב זהות חדשה לעולים. כלומר, ל"חינוך מחדש" שלהם יש עדיפות על פני עצם השליטה בעברית ולפיכך, אין הפרדה בין הוראתם של תכנים חדשים (בשפה שהעולים שולטים בה) לבין הקניית השפה החדשה – העברית (תוך עיסוק בתכנים מוכרים, למשל), אלא מלמדים את התכנים החדשים בשפה החדשה. גישה זו מתבטאת בכך שכדי לעסוק בהוראת העברית נדרש המורה להיות מושרש בהוויה "הישראלית" יותר מאשר להיות בעל כישורים מקצועיים בהוראת השפה עצמה.

השלישי – שימורן של הנחות מוטעות לגבי רכישת שפה שנייה. למשל, שילדים לומדים שפה שנייה "באופן טבעי" על-ידי עצם החשיפה לשפה, ושמי שמפטפט בעברית כבר יכול להפיק תועלת מתהליכי ההוראה/למידה בכיתה הרגילה. ההנחות האלה מאפשרות למערכת את השיבוץ המוקדם של העולים בכיתות האם מצד אחד, ואת ההימנעות מהשקעה איכותית ומספקת בהקניית העברית האוריינית מצד שני. למדיניות הלשונית הזאת יש השלכות שליליות על התלמידים העולים במישור ההתפתחותי - אינסטרומנטלי, במישור המשפחתי ובמישור הסמלי.⁴⁶

2) דפוסי התמודדות מערכתיים ואיכות הממשקים

מדובר בדפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה ובדינמיקה של האינטראקציה בממשקים שבין בית-הספר לתלמידים, בין בית-הספר להורים, בין בית-הספר וקהילתו, וכן הלאה.⁴⁷ את **דפוס ההתמודדות** של בית-הספר עם משימת הקליטה ניתן לאבחן בעזרת ארבעה צירים:⁴⁸

- א. האוריינטציה - הגישה לקליטה: **בוללת** (אסימילטיבית) או **שזורת** (רב-תרבותית)
- ב. האופן שבו נתפסת המשמעות של הצטרפותם של העולים למערכת: **שינוי תוסמתי** או **שינוי תפנית**
- ג. מיקומה של משימת הקליטה בין משימות אחרות של המערכת: **האם גבוה** או **נמוך** בסדרי העדיפויות?
- ד. אפיון דרכי הפעולה בכל הקשור לקליטת העולים: **שבזוניות** או **איזמיות**.

דפוס ההתמודדות המגדיל ביותר את סיכויי הנשירה מהשכלה של תלמידים עולים, המכונה "הדפוס הבולם", מתואר כדלהלן: בית-הספר ניגש לקליטה בגישה בוללת, משימת הקליטה תופסת

⁴⁵ סבר 2001 א.

⁴⁶ יודוביצקי, 2002, סבר 2002.

⁴⁷ סבר 1997, 1999 Sever

⁴⁸ Sever 1997

מקום נמוך בסדרי העדיפויות, הצטרפותם של העולים נתפסת כשינוי תוספתי בבית-הספר והוא נוקט בדרכי-פעולה שבלוניות⁴⁹.

כאשר הגישה היא **בוללת** (אסימילטיבית), העולים נתפסים כמי שאין להם משאבים בעלי ערך בחברה הקולטת, כחלשים, כתלויים בקולטים, כזקוקים לכל מה שהם יכולים להעניק להם. בתנאים אלה קליטה מוצלחת נתפסת בעיני הסגל החינוכי של המערכת כתהליך שנועד להפוך את העולים לדומים בכל לעמיתיהם הוותיקים, בעוד אלה אינם אמורים להשתנות כלל. הציפייה היא שיתרחש תהליך מהיר וחד-משמעי של התנתקות וקריעה מתרבות המוצא ומהשפה כחלק ממנה. בשנות החמישים והששים ציפו מעולי מרוקו, למשל, לזנוח את התרבות המרוקאית על הערבית ועל הצרפתית שהיו חלק ממנה, ולהחליפם בתרבות ה"צברית" ובשפה העברית. גם כיום יש מי שמצפים מן העולים לזנוח את שפת האם שלהם ואת התרבות הקודמת שלהם ובמקומן לאמץ לעצמם את ההליכות, השפה, המסורת, המנהגים התרבותיים והערכים הדומיננטיים כיום בישראל. השמות המקוריים שלהם נחשבים "מוזרים", קשים לביטוי, בלתי מתאימים לחיים בישראל וכו', ויש המשבחים את מי שמחליפים את שםם לשם "ישראלי"⁵⁰. כחלק מן הגישה הבוללת לגבי הקליטה של תלמידים עולים, יש לסגל החינוכי ציפיות בלתי מתפשרות שהעולים יימנעו מלהשתמש בשפת המוצא שלהם. לרוב הם מצדיקים את הציפיות הללו בחינוכות של השליטה בעברית ללימודים ובחשש שהמשך השימוש בשפת המוצא יחבל ברכישת העברית. עדיין יש גם כיום לחץ חברתי חזק לעשות שימוש בעברית בלבד ועדיין קיימת ציפייה שילדים עולים בני כל הגילים ילמדו עברית בתקופת זמן בלתי מציאותית בעליל.

היחס אל ההורים-העולים הוא כאל גורם המפריע להסתגלותם המהירה של הילדים לבית-הספר, בעיקר בשל תפיסותיהם החינוכיות, המתוארות על-ידי הסגל החינוכי כמנוגדות לתפיסות המקובלות והרצויות. התקשורת עם ההורים היא חד-סטריית (מסבירים להם, לא מקשיבים להם ולא מתייעצים איתם); מנסים לשנות את דפוסי ההתנהגות שלהם, ולעתים קיימת בבית-הספר נטייה לצמצם למינימום את המגע עם ההורים מסבר, בדרך-כלל, כמגבלה של העולים והוא מתואר, בדרך-כלל, בניסוחים ובתיוגים שליליים: מצפים מן העולים שיהיו אסירי תודה לישראל בכלל ולבית-הספר ולצוות החינוכי בפרט, ורואים אותם כפויי תודה, כאשר הם מסרבים להשתתף במה שמתכננים **עבורם**, או לקבל את מה שמואילים לתת להם.

לגבי תפיסת השינוי **כתוספתי**, אחד הביטויים לכך הוא התופעה של "עיוורון יזום", שהופיעה כבר בהתייחסות לעולי שנות החמישים: בעבר ניסו לסייע לביטול השוליות הזמנית שלהם על-ידי מחיקת משתנה ה"מוצא" (העדתי), תחילה מהקריטריונים להקצאה דיפרנציאלית של משאבים ובהמשך מנתוני מעקב ובדיקה. כיום הולך ומתברר האבסורד שבטשטוש הזה. לכאורה היה ל"עיוורון היזום" הזה רציונאל שנראה משכנע, שעצם ההתייחסות למשתנה הזה מזינה סטריאוטיפים וסטיגמות מצד אחד, ומעוררת את "השד העדתי" מצד שני. ואכן, לטענה הזאת היה בסיס, בין היתר בגלל השימוש שנעשה בממצאים שהצביעו על אי-שוויון בהצלחות בין קבוצות מוצא שונות (הממצאים שעסקו ב"פער העדתי"). הממצאים הללו לא שמשו את המופקדים על החינוך כעדות לנזקיה של הגישה האסימילטיבית-אתנוצנטרית ששלטה כאן או ולאי-התאמה של שיטותיהם לצרכים של ילדים בעלי רקע תרבותי שונה מזה של הממסד. הממצאים האלה שמשו אותם, לא פעם, דווקא כהגנה מפני טענות כלפיהם; ההסבר (שהיה בתחילה גלוי, ובהמשך סמוי יותר) לאי-השוויון היה - והינו - משהו כמו "הבעיה היא אצלם, הנתונים שלהם נמוכים יותר; אסור להציב לגביהם רף ציפיות גבוה מדי" וכיוצא ב.

לא קשה להסכים להנחה שכאשר לא קיים אי-שוויון בין מגזרים באוכלוסייה, שאלת ההשתייכות למגזר מסוים איננה רלבנטית להערכות-מצב ולמעקב אחרי התקדמות בתחום זה או

⁴⁹ סבר 1997.

⁵⁰ הח"מ מבקשת להדגיש כי התאור הזה - בניגוד לדעה הרווחת בשכבות הוותיקות והמבוססות - איננו שייך לעבר, אלא משקף מציאות עכשווית במקומות רבים שבהם מתקיים ממשק בין "קולטים" לעולים.

אחר. אבל אין להסיק מכאן, שניתן לסובב את הסיבתיות שבתוך ההנחה הזאת גם מהסוף להתחלה, ולטעון שאם נמנעים מלכלול את ההשתייכות למגזרי אוכלוסייה מסוימים בתוך משתני המעקב הציבוריים, עצם ההימנעות הזאת תתרום לביטול אי-השוויון. גם כיום, כחצי יובל לאחר גל העלייה הגדול של ראשית המדינה, מתקיים אי-שוויון בהיקף השוליות הלימודית בין "עדות המזרח" ל"עדות המערב" אפילו בקרב בני הדור השלישי בארץ. רק לאחר שיוכח כי מערכת החינוך הצליחה לאפס את המתאם שבין הצלחה בלימודים לבין השתייכות לקבוצת מוצא מסוימת, יהיה מקום להשמיט את ההשתייכות לקבוצת המוצא מנתוני המעקב אחרי תפוקות החינוך בישראל. עד אז ביטול ההתייחסות למשתנה העדתי, במקום שסייע לצמצום אי-השוויון, מקשה על הדרישה להחיל את ה-accountability של הממסד גם על ילדי המגזרים הלא-מרכזיים.

אף על פי כן אנו מוצאים גם כיום "עיוורון יזום" בהתייחסות לעולי הגל האחרון. קשה למצוא, לדוגמה, בתי-ספר המקיימים מעקב מסודר אחרי הישגי תלמידיהם בחתך השוואתי של עולים מול ישראלים ותיקים. ובהקשר לכך הצדקה מקובלת היא ש"אנחנו לא עושים אפילו בין עולים לישראלים".

3) המעטפת הקהילתית

מעטפת קהילתית חזקה ותומכת, שצעירים מהגרים מזדהים אתה, מצמצמת את הסיכון לנשירה מבית-הספר ולהידרדרות לפשיעה⁵¹. נשירה (גלויה וסמויה) של צעירים מהגרים נמצאה קשורה – במחקרים בארץ ובחו"ל – להתחברות עם בני הנוער המקומיים, כלומר, בלשונו, ל"קליטה חברתית". הסבר אפשרי לכך הוא, שהחיים באזורי מצוקה (שם המגורים בהישג ידם של העולים) או בכפרי נוער מזמנים לצעירים העולים מפגשים עם בני נוער, שהם דור שלישי (או יותר) למצוקה, בעלי נורמות אנטי-ממסדיות ואנטי השכלתיות, ובשביל להתקבל ל"חבורה" נדרש מהעולים לאמץ את הנורמות הללו (מה שהמחנכים קוראים "להתקלקל"). במצב כזה, דווקא בני הנוער העולים שנשארים בתוך קבוצת המוצא שלהם, בעיקר, ונמנעים מלהשתלב חברתית בתוך קבוצות הישראלים הוותיקים – סיכוייהם טובים יותר שלא לנשור מבית-הספר וללמוד במסלולים המובילים לבגרות. כמו כן נמצא, שכאשר קהילת מהגרים ממשיכה להתקיים כגורם בעל משמעות בחייהם של בני הנוער המהגרים – שיעורי הנשירה שלהם מבית-הספר נמוכים יותר: קהילות מהגרים רואות את ההשכלה כאמצעי חיוני להשגת סטטוס בחברה החדשה וכאשר נשמרת ההשפעה על הצעירים אזי מתאפשר להורים לקיים פיקוח חברתי ולדאוג לכך שבניהם יישארו בבית-הספר ויעשו מאמצים לעמוד בדרישות שלו מהם⁵². בהקשר זה כדאי לשים לב לדברים של אלקרינאווי⁵³, שאמנם דבריו מתייחסים לעובדים סוציאליים במגזר הבדואי, אבל הם רלבנטיים גם לענייננו: "כיוון שהיחיד בחברה הבדואית הוא חלק ממשפחת הגרעין, מהמשפחה המורחבת ומהשבט, יש לבחון בעיות אישיות-משפחתיות בהקשר המשפחתי-תרבותי הרחב. לכן חשוב גם, שהמטפל יידע לקרוא את המפה האקולוגית של הפונה ולזהות דמויות דומיננטיות בחייו שניתן לגייסן כדי ליצור אצלו את השינוי... אל המערכת הלא-פורמלית בחברה הבדואית יש להתייחס כאל מערכת משלימה למערכת המודרנית ולא כאל מערכת מתחרה... חשוב לכלול את האטיולוגיה של הבעיה כפי שהיא נראית לפונה [למטופל] ומנקודת הראות של תרבות" (שם, עמ' 51, ההדגשות שלנו).

דפוס האינטראקציה השולט במוסדות חינוך רבים הוא כזה שהורוביץ ופרנקל היו מכנות אטומיסטי⁵⁴. האינטראקציה היא בין עולים (הורים, תלמידים, מורים) שאינם מגובשים בינם לבין עצמם לבין צוותים חינוכיים בעלי גישה ספציפית ואוריינטציה מבוללת (אסימילטיבית) נוקשה. לכאורה נראה כי למוסדות חינוך נוקשים הדפוס האטומיסטי הינו אכן הדפוס ה"כדאי" ביותר, שכן קל יותר לעמוד בנוקשות מול העולים כפרטים חסרי תמיכה מאשר להימצא במצב של מיקוח על

⁵¹ Sheu 2002

⁵² אדלשטיין, 2001; בדובסקי, 2000; סבר וגור, 2001; Bodovski & Benavot, 1999

⁵³ אלקרינאווי, ע' (2001)

⁵⁴ הורוביץ ופרנקל, 1975.

תביעות של קבוצת עולים מגובשת. אלא שבטווח הארוך זהו דפוס שיש עימו נזק לא רק עבור העולים אלא גם עבור המסגרת. ההורים העולים צוברים כל אחד בפני עצמו תחושת פגיעה, אכזבות, מרירות ובקורתיות גורפת כלפי בית-הספר ואינם מגלים נכונות לשיתוף פעולה הנדרש מהם כלפי בית-הספר בעניינים שונים.

כאשר האינטראקציה בממשקים היא בעייתית, גובר הסיכוי להידרדרות מצבו של הילד בבית-הספר, עד שבסופו של דבר נדחקים לפתרון של נשירה אם בעקבות החלטה של הילד לנשור או בעקבות החלטה של בית-הספר להנשיר אותו⁵⁵.

Sever & Epstein 2002⁵⁵

5. המלצות

א. התכניות הקיימות

עיקר המאמצים הנעשים במערכת החינוך להתמודדות עם נשירה של תלמידים עולים מכוונים לגורמי הסיכון הקשורים במאפיינים של התלמידים עצמם. הם מתייחסים גם לאיכות נמוכה של שירותי החינוך שנותן בית-הספר ו/או לאי-יכולתו לתת מענה לצרכים אינדיבידואליים מגוונים. גם מערכות מסייעות כמו מערך קציני הביקור הסדיר, שירותי קידום נוער, השירות לנערה במצוקה, השירות לנוער וצעירים וגם, לדוגמא, מת"י ומתי"א (מרכזי תמיכה יישובי אזורי) וכדומה, מתמקדים במאפייני הצעירים הנושרים (במיוחד מנקודת מוצא טיפולית), ובחלקם גם בהידוק הקשר עם המשפחה. אולם רוב הקשר עם המשפחות, נתון, בדרך-כלל, בידי שירותי הרווחה (העובדים הסוציאליים), המתמקדים בגורמי סיכון הקשורים למאפיינים שלהן.

מערכת החינוך מקיימת תכניות רבות ושונות למניעת נשירה ולקידום תלמידים חלשים המופעלות בתוך בתי-הספר, חלקן מיועדות לצעירים שבסיכון בלבד וחלקן לכלל התלמידים שבבית-הספר⁵⁶:

1) תכניות המיועדות לילדים ובני נוער מתקשים או הנמצאים בסיכון, בהן תכניות שנועדו לשפר הישגים לימודיים ותכניות שנועדו לשפר את ההסתגלות הרגשית והחברתית. ישנן תכניות אשר מדגישות לימודים עיוניים ואחרות המדגישות הכשרה מקצועית, חלקן מתקיימות במסגרות נפרדות שנועדו לאפשר עבודה עם אוכלוסיית היעד בלי לשנות את כל המערכת הארגונית. תכניות אחרות מתקיימות בתוך מערכת החינוך הרגילה, לעתים תוך שיבוץ התלמידים שבסיכון בכיתות או במסלולים נפרדים בתוך בתי-הספר הרגילים.

2) גישות המכוונות לכלל אוכלוסיית התלמידים ולתלמידים המתקשים בתוכם ומכוונות לשיפור כלל הפעילות של המערכת הבית-ספרית: א) שיפור ההוראה והכשרת המורים; ב) עיצוב מחדש של בית-הספר בעיקר בתחום התכניות לשינוי עבודת המורה; ג) הרחבת המטרות החינוכיות של בית-הספר - ניסיון לשינוי היחסים שבין המורים לתלמידים ויצירת סביבה חמה, הרחבת תחומי העיסוק של בית-הספר על-ידי הרחבת מגוון אנשי המקצוע המעורבים בעשייה החינוכית, מתן שירותים מיוחדים לתלמידים מתקשים, הכשרת הצוות בזיהוי תלמידים המועדים לנשירה, מתן ייעוץ וכו'; ד) חיזוק הקשרים בין בית-הספר, הבית והקהילה, תוך התבססות גם על שיתוף פעולה עם מוסדות קהילתיים לדוגמה עם מסגרות החניכות. מדובר בעיקר על הפעלת תלמידים כמתנדבים בקהילה ומתן סיוע לתלמידים מסיימים במעבר לשוק העבודה.

אגף הרווחה בתוך משרד החינוך (שח"ר) מדווח על שינויים בדפוסי הפעולה במטרה להגדיל את אחוזי הזכאות לבגרות ולצמצם את שיעורי הנשירה:

"במקביל לכך החלטנו לשנות את דפוס הפעולה שהיה פעם בחטיבה העליונה, שקבע שתלמיד נגזר גורלו על פי הישגיו הלימודיים עד עכשיו, אם הוא ילמד לכיתות בגרותיות ואם הוא ילך לכיתת מסלול שלא מביאה לבגרות... אמרנו שאנחנו רוצים לשנות את זה ולהפוך את דפוס הפעולה כך שלא נחליט לפי ההישגים של הילד עד כיתה ט' לאן הוא הולך אלא נקבע מה צריך לעשות כדי שהוא ישלים את לימודיו לבגרות. כלומר, לא משנה מה מצבו בכיתה י' אלא משנה מה היא דרך הטיפול שתביא אותו לכך שהוא יגש לבחינות הבגרות ואפילו יצליח. זה נושא שהיו לו שתי מטרות: 1. להגדיל את אחוזי הזכאות ו-2. להמעיט את שיעור הנשירה. יש לנו היום לפחות שלוש-ארבע תכניות כאלה, כגון: תכנית מב"ר, תכנית אומ"ץ, תכנית תגמול דיפרנציאלי והוראה חלופית, שנועדו להחזיק את התלמידים במערכת, לתת משמעות ולמידה שלהם וגם להחזיר תלמידים שכבר נשרו מהמערכת ונמצאים בחוץ (אבי לוי בישיבת ועדת הנשירה של הכנסת 4/7/01).

⁵⁶ כהן-נבות ושות', 2001.

מדובר אפוא בהפעלת מספר תכניות, שנועדו גם להחזיק יותר תלמידים במערכת ולתת להם מטרה ללמידה (מבחיני בגרות) וגם להחזיר תלמידים שכבר נשרו מהמערכת ונמצאים בחוץ: תכנית מב"ר, תכנית אומ"ץ, תכנית תגמול דיפרנציאלי^b והוראה חלופית. למעשה לא מדובר בשינוי גורף של דפוסי הפעולה בכל המערכת והתכניות המופעלות אינן נותנות כיסוי ממשי לאוכלוסיית היעד. כדאי להזכיר גם תכניות קיימות להשלמת בגרות המיועדות למסיימי תיכון שחסרה להם רק בחינת בגרות אחת או שתיים, כמו תכנית "ההזדמנות השנייה" ו"פרויקט השר"; וכן את מנ"ף שהיא בבחינת "הזדמנות אחרונה" לנערים נושרים; ואת המכניות הקדם-אקדמיות שנועדו להשלמת בגרות לצעירים אחרי גיל תיכון.

ב. המלצות ועדת הנשירה של הכנסת

המסמך המסכם של ועדת הנשירה של הכנסת מציג שורה של המלצות, ביניהן המלצות הנוגעות למבנה ולתשתיות (העמדת מגוון אפשרויות למידה לכלל התלמידים, שינויים בשיטת התקצוב, מערך הכשרה והדרכה, מידע ובקרה); המלצות לכיווני הפעולה הנחוצים להתמודדות עם הנשירה הגלויה והסמויה (התמודדות בתוך בתי-הספר, רמת חינוך איכותית במסגרות החינוך החלופיות וטיפול הרצף בין הטיפול ושירותי קהילה; והמלצות להתמודדות עם הנשירה באוכלוסיות ייחודיות שבהן שיעור גבוה של נשירה גלויה – נוער ערבי ונוער עולה.

בחלק העוסק במידע ובקרה, מדובר, בין היתר, על קביעת סטנדרטים לפעילות המערכת ופיקוח על השגתם. מומלץ שם, שמשדד החינוך יגבש מדיניות ברורה ויציב בפני בתי-הספר דרישות ברורות בנוגע לנשירה הסמויה. כמו כן מדובר על הקמת מערכת מידע מרכזית ממוחשבת שתכלול דיווח על אינדיקטורים מדידים ומוסכמים של הנשירה הסמויה. ההמלצה מתייחסת לשני סוגים של אינדיקטורים: האחד מתייחס לנוכחות התלמידים כמתבטא באי-רציפות בנוכחות, היעדרות מהלימודים לאורך זמן ועזיבת בית-הספר באופן פורמלי. הסוג השני עוסק בהיבטים אחרים של מצב התלמידים: פיגור משמעותי בהישגים הלימודיים, מצב של נתק רגשי, תחושת ניכור, בידוד חברתי ומצוקה נפשית. על פי ההמלצה הזאת אמורה מערכת המידע להפיק נתונים על הנשירה הסמויה והגלויה של תלמידים ברמה המקומית, האזורית והארצית; הנתונים ישמשו למעקב אחר הטיפול בנושרים כפרטים⁵⁷ ולצורך קביעת מדיניות ואיתור מוקדי סיכון.

לגבי המידע שירוכז על היבטים שונים של הנשירה הסמויה - כדאי להתרכז במדדים שניתן להפיק אותם מהרשומות הקיימות של בתי-הספר (כמו היומן הכיתתי, דיווחי פציעות וכו'), וכן במידע שאין צורך להפעיל בשבילו מערך מיוחד של העברת שאלונים (למשל למדידת תחושות ניכור, נתק רגשי, מצוקה נפשית וכדומה), אלא ניתן לאסוף אותו כחלק ממהלכים מערכתיים הנעשים ממילא כמו למשל המשוב הארצי.

בחלק העוסק בהתמודדות בתוך בית-הספר, מדובר בין היתר על שינוי בדרכי העבודה של בית-הספר ביחס לנושרים הסמויים והגלויים (כולל הכנת תכנית עבודה תקופתית, המציבה יעדים לבית-הספר בתחום הטיפול בנושרים סמויים ובתלמידים שעל סף נשירה גלויה); כן מדובר גם על ארגון מחדש של מערך הלמידה והתגבור לילד המתקשה.

אחת ההמלצות בחלק העוסק בהבטחת רצף טיפול אומרת שיש לקבוע case manager כלומר "כתובת" לכל נושר בכל שלב: הן בעודו בבית-הספר (שם אמור מחנך הכיתה לשמש ככתובת הזאת) והן מחוץ לבית-הספר אם הגיע לנשירה ממש.

המסמך מתעלם מסוגיית המוסללים וממסגרות חלופיות להשגת תעודת בגרות.

⁵⁷ בישיבת הוועדה ביום 4/6/02 הועלו הסתייגויות חריפות (בין היתר גם על-ידי הח"מ) לגבי האפשרות שירוכז במחשב מרכזי מידע מרוכז על תלמידים כפרטים בהיבטים השונים של הנשירה הסמויה. לדעת הח"מ יש להעביר את הדגש ממעקב אחר הפרט למעקב אחר המערכת: ריכוז המידע ברמה הארצית, המחוזית והמקומית אמור לשמש לא לצורך המעקב אחר הנושרים כפרטים אלא לצורך גיבוש מדיניות מערכתית, מעקב אחרי האפקטיביות שלה לאורך השנים, ואיתור בתי-הספר הגבוהים במדדי הנשירה הסמויה וזקוקים להתערבות ולסיוע לצורך הטיפול בבעיותיהם.

ישנן המלצות לגבי המסגרות החלופיות, שנועדו "לשדרג את הלימודים" אבל הדגש בהן הוא על החינוך המקצועי ולא על הכיוון של השגת תעודת הבגרות: מוצע לקיים מסלולים לרכישת מקצועות, שיש בהם כדי לאפשר לבוגרים מוביליות חברתית וכניסה נאותה לשוק העבודה; מוצע להגדיל את היקף הלימודים ולהרחיב את מגוון רמות הלמידה, כדי לאפשר לתלמידים בעלי יכולת להגיע להישגים גבוהים יותר; מוצע לוודא שהילדים ירכשו מיומנויות למידה בסיסיות; להעמיד כוח אדם מקצועי בעל מיומנות מיוחדת להוראת תלמידים מתקשים בעלי קשיי הסתגלות לבית-הספר; להעמיד את התנאים והציוד הנדרשים ללימוד המקצועות הטכנולוגיים ברמה נאותה; ולהעמיד אנשי מקצועות תומכים בהיקף הנדרש כדי לענות על צרכי אוכלוסיית התלמידים.

ג. המלצות משלימות בזיקה לעולים

באופן כללי מומלץ להמשיך ולקיים מנגנונים המסייעים לתלמידים ש"כמעט עשו זאת" לסיים ולהשיג את תעודת הבגרות (כמו למשל מועדי ב', תכנית ה"הזדמנות השנייה" ו"פרוייקט השר"). בהשלמה לכך מומלץ לחתור לביטול של מסלולים שהם בבחינת "מבוי סתום" והלומדים בהם הופכים ל"נישרי השכלה". במיוחד נחוץ לבלום את ההרחבה המואצת של מסלולים כאלה המתרחשת כיום דווקא במגזר הערבי.

לגבי המסלולים הטכנולוגיים, המוותרים על השגתה של תעודת בגרות מלאה, היות שהם מיועדים לתלמידים חלשים, יש הכבדה שלא לצורך בכך שהתלמידים לומדים מקצועות רבים. מומלץ לצמצם את מספר המקצועות שהתלמידים נדרשים ללמוד ולאפשר להם להתמקד, ככל האפשר, במקצועות הכלולים בתוך 21 יחידות לימוד, שהן ההכרחיות לתעודת הבגרות, כדי להגביר את הסיכוי שיוכלו לצבור בהדרגה את היחידות הנדרשות לתעודת הבגרות המלאה.

המאמץ צריך להתרכז במסלולים המספקים מפתחות להצלחה בעתיד בתוך המסגרות הרגילות ומחוץ להן. מדובר במסלולים עיוניים של המערכת ובתכניות הנותנות הזדמנות נוספת לנושרי השכלה כמו מב"ר. בתכניות כאלה יש להקפיד על כמה עקרונות ובעיקר על צמצום מקצועות הלימוד, לימודים סמסטריאליים ממוקדים, בחינות בגרות סמסטריאליות והשגת "קבלות" על אפקטיביות במונחים של ההישגים בבגרות. מחוץ למערכת הרגילה מדובר על המסגרות החלופיות של הכנה לבחינות הבגרות, כמו המסגרות האקסטרניות מצד אחד והמכינות הקדם-אקדמיות מצד שני.

לגבי בתי-הספר האקסטרניים לקטינים, נערך מחקר מקיף בשנות השמונים⁵⁸. בהמשך זכה הנושא להתייחסות מיוחדת של הכנסת, שהקימה בשנת 1996 ועדת משנה מיוחדת של ועדת החינוך של הכנסת, בראשות חבר הכנסת לשעבר ד"ר בני בגין, לבדיקת העניין⁵⁹. הוועדה הציעה, בין היתר, שמשד החינוך יזנח את הגישה הדו-ערכית והמעורפלת שלו אל בתי-הספר האקסטרניים לקטינים (כלומר לגילאי כיתות יא-י"ב) ויגבש גישה עקבית וברורה כלפיהם, במקום להתייחס אליהם כאל שכפול חיוור מסוג ב' של בתי-הספר האינטרניים. ההמלצות היו שעדיף שמשד החינוך יחתור לחדד הבחנה פוזיטיבית בין שני סוגי בתי-הספר, כך שהתלמידים והוריהם יוכלו לבצע בחירה משכלת ביניהם.

כדי לממש את ייחודם של בתי-הספר האקסטרניים מול בתי-הספר הרגילים ולשלבם בהיערכות להעלאת שיעור הזכאים לתעודת בגרות בישראל, המליצה הוועדה, בין היתר, להתייחס להשגת תעודת הבגרות האקסטרנית כאל תהליך שיש בו מספר שלבים ולתת מעמד פורמלי לכל אחד מהם. במלים אחרות, הומלץ שתינתנה תעודות טרום-בגרות א', טרום-בגרות ב', טרום-בגרות ג', וכך עד

⁵⁸ ענבר וסבר 1986

⁵⁹ הוועדה בראשותו של ח"כ בני בגין פנתה בזמנה למרכז לחקר המדיניות בבקשה לסייע בבחינה מקצועית של הנושא. המרכז הגיש את מסקנותיו והמלצותיו אומצו על-ידי ועדת החינוך של הכנסת. ראה: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, (1997): המדיניות כלפי בתי-ספר אקסטרניים, בתוך הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 1997, עמודים 203 – 211.

לתעודת בגרות מלאה⁶⁰. מצב כזה ייתן מעמד ביניים לתלמידים שהצליחו בחלק מהבחינות, ימנע את תיוגם כנכשלים, ויציג קריטריונים ברורים יותר להערכת האפקטיביות של בתי-הספר האקסטרניים לקטינים. כמו כן המליצה הוועדה לשמור בקפידה על מבנה לימודים סמסטריאלי וציינה כי הגמישות שיש לבתי-הספר האקסטרניים בהעסקת המורים היא יתרון במבנה לימודים זה, שהמערכת הרגילה מתקשה בו בשל העסקה שנתית של מורים.

את הרעיון של תעודות טרום-בגרות ניתן ליישם גם בתוך המסגרות הרגילות (האינטרניות). למעשה נוצרו במשרד החינוך במשך הזמן כמה מדרגות של "קרבה-לבגרות": מדרגה אחת, המשמשת להגדרת אוכלוסיית-היעד של "פרוייקט השר", היא מי שחסרה לו בחינת בגרות אחת. מדרגה שנייה, המשמשת לתכנית "ההזדמנות השנייה", היא מי שחסרות לו שתי בחינות בגרות. מדרגה שלישית היא מי שצבר בבחינות הבגרות 14 יחידות לימוד (מתוך המינימום הנדרש להשגת תעודת בגרות – 21 יחידות). הגדרה זו משמשת חלק מהמסלולים הטכנולוגיים-מקצועיים, המכוונים מראש להגיש את תלמידיהם למספר זה של יחידות לימוד (כאמור, 14 יחידות). אלא שבמצב הקיים, אין הבדל פורמלי בין התלמידים הנמצאים באחת מן המדרגות האלה לבין תלמידים שאין להם אף בחינת בגרות אחת, הנמצאים במעמד של חסרי תעודת בגרות. התרגום של דרגות ה"קרבה לבגרות" לתעודות כמו טרום-בגרות א', טרום-בגרות ב' וכן הלאה עשוי לתת לתלמידים מעמד-ביניים בעל יתרון בשוק העבודה, לדוגמה (יש מקומות עבודה הנותנים כבר היום עדיפות למי שיש לו "בגרות חלקית" על פני מי שלא עבר בחינות בגרות בכלל), אבל גם כבסיס להמשך צבירת יחידות לימוד ועלייה ממדרגה למדרגה ובמקרים מסוימים גם כבסיס מוכר להשכלה על-תיכונית (למשל, תעודת טרום-בגרות טכנולוגית ברמה של 14 יח"ל יכולה להיות רלבנטית למסגרות של הכשרה לתעודת טכנאי).

לגבי תלמידים עולים – גם ועדת הנשירה של הכנסת התייחסה בהמלצותיה באופן ייחודי לנוער העולה. במסמך המסכם של הוועדה עלו כמה המלצות עיקריות:

(א) להבטיח שתלמידים עולים ירכשו שליטה בשפה העברית במהירות (ושהתלמיד ימשיך להשתתף בשיעורי עברית עד להשגת השליטה);

(ב) לבנות הכשרה להוראת עברית כשפה שנייה;

(ג) להתייחס לצרכים הרגשיים והחברתיים המיוחדים שלהם באמצעים שונים: שימור שפת האם וחיזוקה, עידוד קשרים חברתיים עם ילדים מאותה ארץ מוצא; יצירת אקלים קליטה חיובי בקרב תלמידי בית-הספר (על-ידי פעילות להפנמת ערכים ונורמות של קבלה וקליטה, עידוד מצבים בהם מתקיימים יחסי גומלין חברתיים של נתינה וקבלה הדדית בין הוותיקים לעולים וחשיפה לתרבות הייחודית של אוכלוסיית העולים); ולהקנות למורים ידע על תרבות המוצא של העולים ועל קשיי התלמידים העולים וצורכיהם המיוחדים וכלים לקידום למידת העולים והשתלבותם החברתית.

(ד) להפנות תשומת לב מיוחדת לצורכי העולים, תוך רגישות תרבותית, מצד המערך המסייע בבית-הספר והשירותים הקהילתיים מחוצה לו;

(ה) לחזק את המעורבות של משפחות העולים בנעשה בבית-הספר (ברמת הפרט – לשתף את ההורים בגיבוש תכניות הקליטה של ילדם, להעביר להם מידע על הנעשה בבית-הספר, על ציפיות בית-הספר מהילד; לעשות כל מאמץ להסדרת קשר תדיר ושוטף עם הוריו. (אגב, לא נאמר דבר על הצורך להבטיח תרגום לשפתם כל עוד אינם שולטים בעברית⁶¹). ברמת כלל בית-הספר – מומלץ לצרף נציגים של העולים בפורומים שונים של בית-הספר.

⁶⁰ בכך אימצה הוועדה המלצה של דו"ח המחקר של ענבר וסבר 1986.
⁶¹ אפשר להיעזר ביתרונות התקשוב, כך שכל בית-הספר שיש בו עולים יוכל לקבל ממשרד החינוך תרגום לשפתם של עיקרי המידע החיוני לאינטראקציה עם ההורים העולים, בין בדיסק או דרך אתר משרד החינוך.

עד כאן המלצות הוועדה. אבל התמודדות טובה יותר עם תופעת ה"נשירה מהשכלה" של צעירים עולים מחייבת, לדעתנו, להוסיף לרשימה המלצות נוספות, הנוגעות לדפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה, לחשיבותם של מגשרים בינ-תרבותיים ולתכניות ייחודיות להחזרה-מנשירה של עולים.

לגבי דפוס ההתמודדות בתוך בתי-הספר. על מנת להקטין את הסיכון לנשירה מהשכלה של תלמידים עולים נחוץ שבת-הספר שבהם לומדים עולים יאמצו דפוס ההתמודדות הקרוב יותר לפרופיל הבא: הגישה לקליטה היא שוזרת (רב-תרבותית), השינוי שנדרש מבית-הספר נתפס כשינוי תפנית, משימת הקליטה תופסת מקום מרכזי במפת החיים של בית-הספר וננקטות דרכי פעולה יזמיות⁶².

כאשר ניגשים למשימת הקליטה בגישה שוזרת, הכוונה היא שהטרוגניות תרבותית מקובלת על הסגל החינוכי של בית-הספר. כלומר, שלצד הציפייה שהעולה ישתנה ויסתגל לחברה הקולטת, יש גם לגיטימציה להמשכיות תרבותית, המשכיות של הערכים והמסורת הישנים בצדם של החדשים. הקולטים, מצדם, אמורים להשקיע מאמץ וללמוד להכיר את המטען התרבותי שמביאים אתם העולים, לקבל אותו כבעל ערך ולשזור חלקים ממנו בתוך תרבותם שלהם. השילוב נתפס כהליך איטי והדרגתי, שאין מקום וטעם לנסות להאיץ אותו.

בגישה השוזרת העולים נתפסים כאנשים בעלי יכולת ומסוגלות, שבצד המשאבים החסרים להם לצורך תפקוד תקין והצלחה בחברה הישראלית מביאים אתם משאבים בעלי ערך גם כאן; כשותפים משמעותיים בתהליכים של חיפוש פתרונות לבעיות; כמי שיכולים לא רק לקבל אלא גם לתת. עולים משתתפים בפורומים בהם מתקבלות החלטות כלליות בבית-הספר: בוועדים הכיתתיים, בוועד הבית-ספרי (תלמידים, הורים). עולים הם חלק מפורומים בהם מזהים בעיות של עולים ומחפשים להן פתרונות ואו הבונים תכניות לעולים.

בית-הספר אמור לפתח מדיניות מגובשת למניעת נשירה של תלמידים עולים, מדיניות שתכלול גם יעדים ברורים וגם תכנית פעולה מדורגת.

בדרגה הראשונה עליו לחתור לאתר מוקדם מאד ילדים בסיכון בעזרת האינדיקטורים של נשירה סמויה שהוצגו לעיל. כאשר מתחילים להתגלות סימנים ראשונים לנשירה סמויה, בית-הספר יהיה מורגל להגיב תגובה מהירה. למשל, לגבי ילדים שמתחיל להסתמן אצלם דפוס של "היעדרות בתפוזות" - להתקשר הביתה מיד כאשר ילד נעדר מהלימודים אפילו יום אחד.

בדרגות סיכון גבוהות יותר, יקים בית-הספר צוות משימה המורכב מאנשי מקצוע הרלבנטיים לגורמי סיכון הקשורים במשפחה (למשל עו"ס, קב"ס), למאפיינים של הילד עצמו (למשל מחנך הכיתה שבה לומד הילד, מורה לחינוך מיוחד, יועץ חינוכי), למעטפת הקהילתית (למשל עובד קהילתי) ולמשק שבין בית-הספר והילד, הוריו וקהילתו – (בעיקר המגשר הבינ-תרבותי - ר' להלן). מתכונת האינטראקציה בממשקים של בית-הספר עם העולים תעוצב במתכונת המכונה אינטגרטיבית, כאשר מסגרת גמישה מקיימת אינטראקציה עם קבוצת עולים מגובשת⁶³. זהו דפוס נדיר ביותר במערכת החינוך, ובשביל להגיע אליו נחוצים שני סוגי שינויים: האחד, בכיוון של הגמשת הגישה של בית-הספר כלפי העולים; והשני, בכיוון של העצמה empowerment ועידוד העולים להגביר את הסולידריות והגיבוש הפנימי שלהם⁶⁴.

⁶² סבר, 1997; יודוביצקי 2002

⁶³ הורוביץ ופרנקל (1975)

⁶⁴ סדן 1996

חשיבות המגשרים הבין-תרבותיים. בבתי-ספר בהם לומדים תלמידים עולים, אחד ההיבטים החשובים למניעת נשירה סמויה וגם גלויה הוא פיתוח אקלים רב-תרבותי, עידוד השמירה על והפיתוח של כישוריהם הלשוניים בשפת האם שלהם, וטיפוח ההמשכיות של זהותם האישית-תרבותית. לצורך כך יש חשיבות לקיומם של מגשרים בין-תרבותיים בבית-הספר. במסגרת אגף ישו"ת במכון לחקר הטיפוח שבאוניברסיטה העברית, פותח מודל של גישור בין תרבותי במערכות חינוך⁶⁵. המודל מתייחס למכלול גורמים המגבירים את הסיכויים להיקבעותה של השוליות הלימודית של תלמידים עולים⁶⁶. המגשר הוא עולה שהשתלב בחברה ללא ויתור על מאפייני תרבות המוצא והוא משמש הן כמודל חיקוי לתלמידים העולים ולמשפחותיהם והן כסוכן שינוי בקרב התלמידים, ההורים והצוותים החינוכיים בבית-הספר. תפקיד המגשר מורכב מהיבט פרטני ומהיבט מערכתי:

בהיבט הפרטני הוא פועל ליצירת תפנית בדינמיקות הבין-אישיות בצלעות השונות של המשולש לד-הורה-מחנך. לצלעות רופפות במשולש הזה, דהיינו לליקויים בקשרים הללו יש השלכות המקשות מאד על קליטה מוצלחת של הילד העולה. לכן בהיבט הפרטני של תפקידו עוסק המגשר בזיהוי מקרים של צלעות רופפות וביזוקן. לשם כך הוא פועל במגוון דרכים: ביקורי בית, תצפיות בכיתה ובחצר בית-הספר, ליווי ותמיכה בימים הראשונים לקליטה במערכת הלימודית לריכוך "הלם המעבר", סיוע לשמירה וחיזוק התפקיד ההורי של ההורים והסבים העולים וזיהוי כוחות חיוביים ותחומי עניין אצל התלמידים שהצוות לא ראה למשל בשיחה עם התלמיד בשפת המוצא יכול המגשר לזהות יכולות שלא באו לידי ביטוי בתקשורת שלו עם הצוות, עקב בעיות בשפה, ולהמליץ לצוות החינוכי לפתח יכולות אלה).

המפגש הבין-תרבותי בתוך המערכת הבית-ספרית מזמן לא מעט קונפליקטים על רקע תפיסות והנחות מוצא שונות המביאות, לעיתים, לפירושים מוטעים של ההתנהגויות. המגשר מתווך במצבי קונפליקט הנוצרים על רקע ההבדלים התרבותיים בין הצוות החינוכי והתלמידים. בעבודה מול המורים הוא מציג את נקודות הראות השונות, מציע הסברים בין-תרבותיים לתפיסות המוטעות ומסייע במציאת דפוס תקשורת אפקטיבי יותר עם התלמידים. לתלמידים הוא מפרש ומציג את זווית ההסתכלות של המורים ומזמן הידברות אתם.

ההיבט המערכתי נוגע לדפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה. תפקיד המגשר בהיבט זה, כולל התערבויות מערכתיות המכוונות להשפיע על אקלים בית-הספר ועל תרבותו הארגונית.

המגשר מתפקד כסוכן שינוי בין תרבותי הפועל לטיפוח אקלים רב-תרבותי שפירושו מתן עידוד לשמירת המשכיות של הזהות האישית-תרבותית של העולים וצמצום האי-סימטריה בסטטוס בין ישראלים ותיקים לבין עולים⁶⁷ (על-ידי מתן לגיטימציה פומבית לשימוש בשפת אם, ההשתתפות שלו בפורומים הבית-ספריים למעקב ולקבלת החלטות ודאגה לייצוגם של עולים בוועדות). המגשר מהווה משאב לידע ומידע בין-תרבותי לעולים מצד אחד (מתוך התמצאותו במערכת החינוכית), ולצוותים החינוכיים מהצד האחר. מעבר לידע שהוא מספק על מאפייני התרבות, הוא מסייע להבנת התנהגויות ונורמות של תלמידים עולים על רקע משבר ההגירה והשוני התרבותי, כמו למשל התנהגויות המכוננות על-ידי קפלן (1997) "התנגדות יומיומית", או כאלה הנובעות מ"הקוד הסמוי", כפי שמתארים בן-פרץ ושטיינהרט (2000).

יש הטוענים כי אין מקום למסד את התפקיד של מגשרים במערכת החינוך כי לא מדובר במענה לצורך קבוע, אלא בצורך החולף עם הוותק של העולים בארץ. לדעתנו, המודעות לכך שישראל היא חברה מרובת-תרבויות מלמדת שאין מדובר במצב חולף, ולכן היא מחייבת הסתכלות אחרת: במבט

⁶⁵ סבר, 1997; סבר וגור 2002

⁶⁶ אדלר וסבר 1999

⁶⁷ Bodi, 1995; Smolicz 1981, 1997

לטווח הארוך, הדגש בגישור צריך לעבור אל ההיבט המערכתי של התפקיד – דגש על פיתוח מתמיד של אקלים רב-תרבותי בבית-הספר.

תכניות להחזרה-מנשירה. הכוונה לתכניות המותאמות במיוחד לתלמידים עולים הנמצאים כבר בשלבים מתקדמים של נשירה מהשכלה (נושרים פורמליים, מוסללים), תכניות אלה נשענות על התמחות בעבודה חינוכית בקונטקסטים רב-תרבותיים. מסגרות כאלה חשוב שיפעלו על פי "חבילה" של כמה עקרונות פעולה חיוניים (ראה פירוט בנספח):

- 1) מיון תהליכי במסגרת מכינה לימודית
- 2) מיקוד במטרה ומחויבות של המסגרת לאפקטיביות
- 3) טיפוח ההמשכיות של הזהות האישית-תרבותית של התלמידים
- 4) שילוב של תובענות ותמיכה
- 5) אבטחת איכות

מקורות

- אדלר, ח., וסבר, ר., (1999), **רכס או נכס? - הטיפוח החינוכי בישראל**, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים (תרגום מאנגלית).
- , ח. ובלס, נ. (1996), **אי-שוויון בחינוך 1980-1995**, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים
- אדלשטיין, א. (2001): מודל תיאורטי להסבר עבריינות נוער וסטייה חברתית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל, **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 14 : 25-48
- אלנבוגן, פרנקוביץ, ש., ונועם, ג., (1998) : **קליטת בני-נוער וילדים עולים יוצאי הקווקז - ממצאי מחקר**, מכון ברוקדייל, ירושלים
- אלקרינאוי, ע., (2001). עבודה סוציאלית בחברה הבדואית בנגב: היבטים בין-תרבותיים. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, מס' 15 : 37-59
- בדובסקי, ק., (2001) **המרת הון בחינוך תיכוני בקרב בני מהגרים – הון תרבותי והון חברתי של בני נוער עולים מבריה"מ בישראל**, עבודת גמר לתואר מוסמך בהדרכת א. בן-אבות, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים
- בר פרץ, מ., ושטיינהרט, מ., (2000) : המפגש הבין-תרבותי בכיתה – כיצד רואים תלמידים עולים חדשים את המציאות הלימודית בבית-הספר הישראלי, **סוגיות בהשתלמות מורים, קובץ ט: חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית**: 123-138
- בר המבורגר, ר' וטל, ת., (1999). **עשר שנות מחקר בתחום הסמים – תמצית ממחקרים שהתבצעו בהכוונה, בעידוד, בשותפות ובמימון של הרשות למלחמה בסמים**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים
- הועדה המיוחדת של הכנסת לנושא הנשירה מבת-הספר בראשות חה"כ תמר גוז'ניסקי (2001) – **פרוטוקולים משיבות הועדה שהתקיימו בימים 29/5/01 ; 4/7/01**
- הועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבת-הספר בראשות חה"כ תמר גוז'ניסקי (2002). **מסקנות הועדה והמלצותיה**. ירושלים, הכנסת, יולי 2002
- הורוביץ, ת., ופרנקל, א., (1975). **עולים במרכז קליטה**. ירושלים: מכון סאלד.
- יודוביץקי, מ., (2001). **שילובה של העלייה בחיי הארץ - השלכות למערכת החינוך**, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים
- כהן-נבות, מ., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., וריינפלד, ת., (2001) : **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת, ומכון ברוקדייל-גוינט, ירושלים.
- ליפשיץ, ת., נועם, ג., חביב, ג'., בסיוע וולפסון, מ', קונסטנטינוב, ו' (1998) . **קליטתם של בני נוער מאתיופיה: מבט רב ממדי - ראיית בני הנוער, האימהות ואנשי מערכת החינוך - דוח מסכם**. גוינט - מכון ברוקדייל, ירושלים.
- נועם, ג., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., ווולפסון, מ., (1998) : **קליטת בני-נוער עולים מבריה"מ לשעבר - ממצאים ממחקרים בחמישה ישובים**, מכון ברוקדייל, ירושלים
- נפתלי, מ., וצלניק, פ. (1993) : **תסקיר על מצבם של ילדים ובני-נוער עולים**, ע.ל.מ. תל-אביב
- סבר, ר., (2002) : **עולים ומדיניות לשונית במערכת החינוך בישראל**, הרצאה בכנס השנתי הראשון של האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה : שפה וזהות בחברה רב-תרבותית, אוניברסיטת תל אביב, 5-6 במאי 2002.
- , (2001) : **בוללים או שוזרים? – מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות, גזיש, ז'** ירושלים, משרד החינוך, האגף לחינוך מבוגרים: 43-53
- , (2000) : **יש בגרות – הזדמנות נוספת לצעירים עולים נושרי השכלה**, בתוך: צדקיהו, ש. ופלד, מ. (עורכים): **חינוך באלף השלישי – יוזמות בחינוך, בהוראה ובמנהל**, המדרשה לחינוך ערכי למורים ע"ש יגאל אלון, בית ברל, עמ' 177-187
- , (1999) **יש בגרות: לימודי בגרות לתלמידים עולים נושרי השכלה, הלכה למעשה בתכנון החינוך, 14 עמ'**

- , (1998): **יש בגרות - מסגרת לימודית להשגת תעודת בגרות לבני נוער עולים נוסרי השכלה**, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים, פרסום מס' 154
- , (1997). **"כאילו שהכל בסדר" - גישור בינתרבותי בבתי-ספר: למה צריך אותו ואיך עושים את זה?** המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים, פרסום מס' 149
- , וגור, י. (2001): **"עדשות מגע" - גישור בינתרבותי בכפר נוער עתיר חניכים יוצאי אתיופיה, מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 15: 163-192
- סדן, א. (1996). **"העצמה ועבודה קהילתית."** **חברה ורווחה**, ט"ז(2): 143-162.
- סמילנסקי, מ., (1995): לקראת המאה ה- 21 : הצורך ברפורמה מקיפה של מערכות החינוך בשלב המעבר מתקופת ההתבגרות אל בגרות ראשונית. בתוך: חן, ד. (עורך): **החינוך לקראת המאה ה- 21**, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב. עמ' 19-42
- שפלן, ס., (1997) התנגדות יומיומית בין יהודי אתיופיה - מבט מן המחקר, מבט על המחקר, **תיאוריה ובקורת מס' 10** קיץ 1997, עמ' 163-171
- קרא, ב., (2001). יותר משליש מעברייני הסמים הצעירים הם עולים, **הארץ**, 27/2/01
- שבתאי, מ., (1996): **"כור ההיתוך פועל מבחוץ"**: הדינמיקה של ההזדהות עם התרבות האתיופית - מבט בסוף השרות הצבאי, **חברה ורווחה**, ט"ז(2): 199-216
- Bodi, M., (1995). "Models of multicultural education – The dynamics of pluralistic integration and social accommodation." Paper presented at the **International Workshop on Cultural Pluralism in Societies of Immigration**, Jerusalem: 20-23 March 1995.
- Bodovski, K., & Benavot, A., (1999). **Migrant families, social capital and educational attainment - patterns of incorporation among youth from FSU in the Israeli educational system**. Paper presented at the 34th World congress of the international institute of sociology - multiple modernities in an era of globalization, Tel Aviv July 11-15, 1999
- Sever, R., (1999): **Patterns of Coping with the Task at Schools**. In: Horowitz, T. (Ed): **Children of Perestroika in Israel**, University Press of America, Inc., Lanham, New York, Oxford. pp. 178-189
- , & Epstein, A. (2002): Marginalization and Demarginalization of Immigrants - Diversity-Management Strategies in Education. In J.D. Freilich, G. Newman, S. G. Shoham & M. Hadad (Eds): **Migration, Culture Conflict and Crime**, U.K. Ashgate pp. 271-289
- Sheu, Ch-J., (2002): Confucianism as a Control Theory Explanation of Crime Among Overseas Chinese in Southeast Asia, In J.D. Freilich, G. Newman, S. G. Shoham & M. Hadad (Eds): **Migration, Culture Conflict and Crime**, U.K. Ashgate, pp. 297-312
- Smolicz, J.J., (1981), **The Three Types of Multiculturalism**, in: Garner, M. (ed): **Community Languages – Their Role in Education**, Melbourne & Sydney, River Seine Publications, pp. 1-12
- , (1997): **In Search of a Multicultural Nation – The Case of Australia from an International Perspective**, in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.) 1997: **Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education**, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 51-76

נספח: תכנית להשגת תעודת בגרות עבור נושרי השכלה מקבוצות-תרבות ייחודיות

העקרונות דלהלן נוסו בהצלחה בשדה⁶⁸; הם הופעלו במסגרות השונות של התכנית "יש בגרות" לצעירים עולים מחבר העמים⁶⁹ ולצעירים נושרים מהעדה האתיופית⁷⁰.

1. מיון תהליכי במסגרת מכינה

- מועמדים לתכנית אינם נידחים על הסף בשל כישלונותיהם בעבר. המיון אינו נעשה על סמך הישגים קודמים ואף לא על סמך מבחני אבחון במועד הגשת המועמדות, זאת בגלל הסיכון הגבוה למסקנות מוטעות בשל תקפס הנמוך של הכלים האבחוניים הקיימים (התקפים עבור בני התרבות הדומיננטית) כאשר משתמשים בהם לאוכלוסיית היעד של נושרי השכלה מקבוצות תרבות אחרות.
- המיון מתבסס על בדיקת יכולת לימודית ומוטיבציה "תוך כדי פעולה". לשם כך יש שלב של מועמדות למסגרת "המכינה הלימודית". בשלב הזה לומדים התלמידים במשך חודשיים (רצוי לקיים את המכינה בחופשת הקיץ) במתכונת דומה למתכונת הלימודים הרגילה: עוסקים בלימודים אמיתיים, במדגם-אמת של מקצועות לימוד לבגרות, עם מורים שאמורים להמשיך וללמד אותם (אלה מהם שיעברו בהצלחה את המכינה) עד לבחינות הבגרות עצמן.
- הסגל עוקב אחריהם לכל אורך המכינה ובוחן לא רק איך הם לומדים ומה מידת ההתקדמות שלהם בחומר הלימוד עצמו, אלא גם היבטים נוספים של תפקיד התלמיד. היבטים אלה כוללים למשל נוכחות סדירה, הימנעות מאיחורים ומהפרעות חריגות, הבאת ציוד (כגון ספרים, מחברות, עט, מילון וכו'), ריכוז והתמדה במשימות וכו'. במלים אחרות, במכינה מתקיים ניטור (monitoring) של התקדמות המועמדים **בביצוע תפקיד התלמיד שלהם**.
- בתום שלב המכינה, כל מורה מגיש את מסקנותיו לגבי כל מועמד ועונה על שתי השאלות הבאות: (א) האם המועמד יהיה מסוגל ללמוד בתנאים התובעניים של התכנית? (ב) האם הוא (המורה) יהיה מסוגל להביא את המועמד הזה לעבור בהצלחה (כלומר, לפחות בציון "עובר") את בחינת הבגרות במקצוע שלו? תשובה חיובית על שתי השאלות האלה נושאת משמעות כפולה: האחת, שהמורה רואה את המועמד כמתאים לתכנית; והשנייה, שהמורה מקבל עליו את האחריות לכך שהתלמיד יעבור את בחינת הבגרות במקצוע שהוא מלמד במסגרת התכנית.
- מועמד מתקבל ללימודים הסדירים בתכנית אם נתקבלה תשובה חיובית על שתי השאלות האלה מצד כל המורים שלימדו אותו במכינה.

2. אופן הפעולה: מחויבות לאפקטיביות ומיקוד במטרה. לתכנית יש יעד ברור לגבי כל משתתף: השגת תעודת-בגרות שלמה.

- תעודת בגרות מלאה מחייבת לצבור מינימום של 21 יחידות בבחינות הנערכות בעשרה מקצועות, מהם 9 מקצועות חובה לכלל התלמידים, המקנים 16 יחידות ועוד מקצוע בחירה מורחב המקנה 5 יחידות.
- עשרת המקצועות הם היחידים הנלמדים במהלך התכנית.
- עשרת המקצועות אינם נלמדים בו-זמנית לכל אורך התכנית, אלא באשכולות המתוזמנים לפי מועדי הבחינות. התכנית בנויה על פני שנתיים, המחולקות לארבעה סמסטרים, שכל אחד מהם מסתיים במספר בחינות בגרות (2-3). אשכול המקצועות הנלמד בכל סמסטר מורכב בעיקר מהמקצועות שבהן ייבחנו התלמידים בסופו, בתוספת מקצוע אחד או שניים הדורשים זמן הכנה ארוך יותר.
- הזמן מוקדש כולו ללימודים. אין במסגרת התכנית פעילויות אחרות כגון טיולים, מסיבות, סמינרים וכו'.

⁶⁸ סבר 1998, 1999, 2000
⁶⁹ (מטעם) אגף ישות שבמכון לחקר הטיפוח של האוניברסיטה העברית)
⁷⁰ (ע"י עמותת הבטים, בשיתוף עם אגף ישות הני"ל)

3. טיפוח ההמשכיות של הזהות האישית-תרבותית. רבות מהתכניות הקיימות מתנכרות לתרבות המוצא של הנושרים (המדובר לא רק בעולים, אלא גם, למשל, בתלמידים בדואים בנגב, אותם מלמדים מורים שהם ערבים ישראלים מצפון הארץ ו/או עובדים סוציאליים יהודים⁷¹). ויתור כזה כרוך בניכור מהמשפחה ומקהילת המוצא ומשמעותו קטיעת הרציפות של הזהות האישית-תרבותית. לעומת זאת, שזירה של היבטים מתרבות המוצא של הצעירים עם אלמנטים מהתרבות הדומיננטית המקומית והמשך הזיקה לתרבות-המוצא ולשפת-המוצא של הצעיר, יש לה יתרונות בכמה וכמה מישורים⁷².

מנקודת-מבט אינסטרומנטלית, טיפוח שפת האם הוא פיתוח לשוני חשוב, המונע תהליך התפתחות של "דלות לשונית". חלק מההיבטים של מיומנות לשונית הינם בין-לשוניים, ולפיכך רכישתם בשפה אחת עוברת גם לשפה האחרת; ולדו-לשוניות יש יתרונות לינגוויסטיים, קוגניטיביים ולימודיים. על מנת שיתרונות אלה יבאו לידי ביטוי, נחוצה רמת סף מסוימת של שליטה בשתי השפות. יתרה מזאת, על-ידי הוראה בשפת המוצא בנושאים שאינם תלויי-שפה, ניתן לצמצם בזמן קצר יותר את פערים לימודיים שאינם נובעים מאי שליטה בעברית או מאי הבנת החומר.

מנקודת מבט תקשורתית וסמלית, המשך השימוש בשפת-המוצא מאפשר המשכה של תקשורת משמעותית בתוך משפחותיהם של הצעירים. הוא מפחית את הסיכויים של דלדול השיח ביניהם לנושאים רדודים (כפי שקורה כאשר נאלצים לדבר בשפה שאינם שולטים בה), מונע נתק בין הצעירים לבין הסבים וקרובים קשישים אחרים שאין להם הרבה סיכויים לרכוש את השפה החדשה (כמו גם מהקרובים שנשארו בחו"ל), ומצמצם את ההרס של "הסמכות ההורית". לגיטימציה של השימוש בשפת המוצא של העולים יש בה ביטוי של קבלת קבוצת המוצא שלהם ככלל, כבוד לדורות המבוגרים של משפחתם בפרט, ועידוד הממד ההמשכי בזהות האישית-תרבותית⁷³.

התכנית מכוונת לשמור על ההמשכיות הזאת בעזרת כמה מרכיבים:

- צוות המורים של התכנית כולל מורים מקבוצת המוצא של התלמידים.
- רכז התכנית הוא איש חינוך מקבוצת-מוצא של התלמידים והוא מסוגל לתקשר בחופשיות עם הוריהם.
- נשמר קשר סדיר עם משפחות התלמידים ונעשה מאמץ רב ליצור ברית חינוכית עם ההורים ועם גורמי השפעה אחרים במשפחה (כגון אחאים בכירים, קרובים מצליחים) ובקהילת המשפחה.
- בעבודה עם העולים ההוראה נעשית ברוסית/אמהרית, ככל הניתן. יחד עם זאת נעשית קנייה הדרגתית של המושגים המקצועיים בעברית והכנה להיבחן בעברית בבחינות הבגרות עצמן. לכל אורך התכנית מעודדים במקביל את המשך השימוש בשפת-המוצא.
- המקצוע הראשון שבו התלמידים העולים יוגשו לבחינת-בגרות ושאותו הם ילמדו בחלק גדול מן השעות השבועיות בסמסטר הראשון שלהם במסגרת הוא שפת-המוצא ותרבותה (רוסית, אמהרית וכו') כמקצוע מורחב.

4. שילוב של תובענות ותמיכה. השילוב מאפשר לתכנית להתקיים באקלים מרתוני, ונוצר על-ידי כמה מאפיינים:

- השקעה מסיבית: על פי דו"ח שהוגש למשרד החינוך⁷⁴, תלמיד בחטיבה העליונה של בית-הספר התיכון מקבל בממוצע 1,050 שעות לימוד בשנה, כלומר 2,100 שעות בשנתיים. במסגרת התכנית, לעומת זאת, לומדים כל שנה כ-40 שבועות ובכל שבוע 44 שעות; בסך-הכל מקבלים, אפוא, התלמידים במשך שנתיים למעלה מ-3500 שעות לימוד. במלים אחרות, המתכונת הזאת מאפשרת להכניס לתוך שתי שנים קלנדריות היקף שעות של 3.33 שנות לימוד מקובלות! כדאי לזכור כי, מדובר בתלמידים שצברו פערי-לימוד גדולים מאד עד שהגיעו למסגרת הזאת ולפיכך לא פעם גם היקף כזה בקושי עונה על הצרכים.

⁷¹ ר' למשל את מאמרו של אלקרינאווי (2001)

⁷² שבתאי 1996; סבר 2000.

⁷³ סבר, 1997.

⁷⁴ אדלר ובלס, 1996.

- המסגרת פועלת לאורך כל השנה, כולל בתקופות החופשה המקובלות (למעט ימי שבתון ממש). הלימודים מתקיימים 6 ימים בשבוע, משעה 08:00 עד 16:00 (ביום ו' עד 12:00) –סך הכל 44 שעות בשבוע.
- התלמידים חייבים בנוכחות מלאה ובהגעה בזמן לכל שיעור. מעקב צמוד מאפשר רישום מדויק ומצטבר של כל היעדרות ואיחור ותגובה מיידית על היעדרות (למשל, טלפון הביתה מיד באותו בוקר).
- בכל מקצוע יש בוחן כל שבוע וציוני הבחנים מצטברים ומהווים חלק מציון המגן באותו מקצוע. תלמיד שנעדר מבוחן מסיבה כלשהי, מקבל בו 0. לא ניתן לבטל את הציון הזה, אבל באישור המורה (למשל, אם הוא משתכנע שהיתה סיבה מוצדקת להיעדרות) ניתן להגיש עבודה קטנה באותו נושא והציון שהתלמיד מקבל עליה מצטרף לרשימת הציונים שלו, שעל פיה מחשבים את הצפי לציון המגן של התלמיד.
- ציון המגן שמקבל התלמיד לפני שהוא ניגש לבחינת הבגרות במקצוע מסוים הוא הציון המשוקלל של שלושת הציונים המצטברים הבאים:
 - * ציון מצטבר בכל הבחנים השבועיים (עם או בלי עבודות-השלמה),
 - * ציון מצטבר במבחנים התקופתיים,
 - * ציון מצטבר בשלוש בחינות-מתכונת (המתקיימות בתנאים זהים לבחינת בגרות ממשית).
- התרגול, הכנת שיעורי-הבית וההכנה לבחינות נעשים בכיתה, כחלק משעות ההוראה בכל מקצוע, כך שהמורה מפקח על הנעשה וזמין לעזרה. המתכונת המועדפת היא של שיעור-ותרגיל ברצף.
- יחידת הלימוד היא קבוצה קטנה - לא יותר מאשר 15-18 תלמידים בקבוצה.
- קשר אישי הדוק בין המורים והתלמידים. לכל קבוצת-לימוד יש מחנך, האחראי ישירות על כל אחד מהתלמידים בה. אם יש כמה קבוצות באותו בית-ספר, אחד מהמחנכים משמש גם כרכז המסגרת. נוצרת "רשת צפופה" של התייחסויות לכל תלמיד:
 - * מעקב נוכחות יומיומי וקשר מידי עם התלמיד והוריו בכל מקרה של היעדרות.
 - * כאמור, בכל מקצוע יש בוחן כל שבוע. בסוף כל שבוע מסכם המחנך את כל הציונים של כל תלמיד ומפיק מהם את ממוצע ההישגים השבועי שלו; כמו כן הוא מסכם את רצף הנוכחות שלו (ההתייחסות היא לא רק לימי-היעדרות שלמים, אלא גם להיעדרות משיעורים מסוימים).
 - * בסוף כל שבוע מתקיימת שיחה אישית עם כל תלמיד מול שני המדדים השבועיים: רצף הנוכחות שלו והישגיו בלימודים.

5. אבטחת איכות. הרכזים וצוות המורים נבחרים בקפידה רבה. על מנת שתינתן לתלמידים הזדמנות נוספת אמיתית, חיוני שסגל ההוראה יהיה בעל רמה גבוהה, הן של ידע בתחום התוכן והן של מיומנויות הוראה, ושיהיה לו אמון עמוק ביכולתם להשיג את תעודת הבגרות⁷⁵. כמו כן חשוב שלפחות חלק מהמורים ישתיכו לאותה מערכת תרבותית כמו התלמידים, ויהיו מסוגלים להבין את המנטליות שלהם ולהסביר בשפת-האם (במיוחד לעולים - רוסית, אמהרית וכו' לפי הקבוצה) ככל שיידרש כדי שהתלמידים יבינו. ההדרכה והפיקוח בתכנית פועלות במתכונת של מניפה. לתכנית יש רשת של כיתות, בתוך בתי-ספר שונים ברחבי הארץ; בכל בית-ספר פועלות במקביל עד שלוש כיתות ויש בו רכו מקומי של התכנית. הפיקוח וההדרכה של המורים אמורים להיעשות על-ידי הרכז המקומי שלהם והפיקוח וההדרכה של הרכזים המקומיים – על-ידי הרכז האזורי של התכנית, וכך על-ידי הרכז הארצי, הנעזר בגורמים מקצועיים בכירים ברמה אקדמית. מניפת ההנחיה והפיקוח נועדה לשמור על יישום המודל כך שעקרונות התכנית לא יתמססו תוך כדי ההפעלה היומיומית בשטח.

⁷⁵ סבר 1999.

הערות סיום

^a בשלהי חודש יוני עובר הקבלן בכל בתי-הספר ומקבל רשימות עליהן חותמים המנהלים כהכנה לקראת שנת הלימודים הבאה. על בסיס זה נעשית הצלבת נתונים עם הקובץ של השנה שעברה ובודקים כמה תלמידים לא המשיכו ללמוד בין שתי נקודות הזמן. את החומר הזה מעבירים שוב לבתי-הספר כדי לוודא שאמנם לא חלה כל טעות, או אולי מנהל בית-הספר יודע לאן התלמיד עבר, אם התלמיד עזב את הארץ וכו'. בתחילת השנה הבאה מתקבל שוב דיווח לגבי מי שהתחיל ללמוד או לא התחיל ללמוד באחד בספטמבר. במקביל לכך פונים גם לקצין הביקור הסדיר שמשמש כבקר נוסף. נעשית הצלבה של נתוני בתי-הספר אל מול נתוני הטיפול של קציני הביקור הסדיר, כדי לראות אם יש תיאום מלא ביניהם. התהליך הזה מתחיל בכל שנה לקראת סוף יוני ומסתיים בנובמבר. כלומר, לקראת סוף חודש נובמבר ניתן לקבל תמונה על מספרם של מי שלמדו בשנת הלימודים הקודמת ואינם ממשיכים ללמוד בשנת הלימודים הזו (על פי דברים של מוטי בנאו, מנהל המחלקה לביקור סדיר במשרד החינוך, כפי שדווחו בישיבת ועדת הכנסת לנושא הנשירה, ביום 29/5/02. יש להדגיש כי על-פי אותו מקור תוקפה של התמונה הזאת נמוך במיוחד לגבי שתי קבוצות: עולים חדשים והבדואים בנגב.

^b תכנית התגמול הדיפרנציאלי: כיוון שידוע כי יש קשר בין נשירה לבין המצב הסוציו-אקונומי של התלמיד, בודקים בכל בית-ספר, על-פי מדדי הטיפול שלו, מה הצפי שלו, ומה היה אמור להיות אחוז הנשירה לאור מדדי הטיפול שלו. אם בית-הספר מתפקד הרבה יותר טוב מן הצפוי הוא זכאי לתגמול דיפרנציאלי. התגמול אינו סכום קבוע אלא הוא פונקציה של גודל בית-הספר. בית-ספר יותר גדול יקבל תגמול גבוה יותר. התגמול מגיע לצוות בית-הספר ולרווחת כל המורים בבית-הספר. בשלב הראשון של הפרויקט, בשל הבעיה להגדיר מה הוא "נושר", השתתפו רק ישובים שיש בהם בית-ספר בודד (שם היה מקום להניח שאם התלמיד לא ממשיך באותו בית-ספר, הוא כנראה נשר). באותו שלב זכו בערך 40 בתי-ספר תיכוניים לתגמול, מתוכם 10-8 ביישובים ערביים. בשלב שני הוחלט להפעיל את הפרויקט בכל בתי-הספר בארץ. "נושר" הוגדר מי שהיה במצבת הלומדים בשנה מסוימת ואיננו יותר במצבת הלומדים בבית-הספר. בשלב הראשון, שהיה יותר מצומצם, התקציב היה 8 מיליון שקל. אמנם המשרד התחייב לעוד 10 מיליון שקל בתגמול הדיפרנציאלי, אבל עדיין אין לכך מימוש. במדרגה החדשה מדובר כנראה בשליש מבתי-הספר העל-יסודיים - כ-250 בתי-ספר במגזר היהודי ובמגזר הערבי (זמירה מברך, מדענית ראשית של משרד החינוך, בישיבת ועדת הנשירה של הכנסת 12 ביוני 2001).