משרד החינוך
מנהל פדגוגי
אגף בכיר חינוך
ילדים ונוער בסיכון

تقدّم
תקאדום
الخطة الخماسية لتطوير المجتمع العربي
תכנית החומש לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הערבית

הרשות לפיתוח כלכלי
של מגזר המיעוטים
המשרד לשוויון חברתי
וקידום מעמד האישה

سلطة التطوير
الإقتصادي للأقليات
وزارة المساواة الإجتماعية
وتعزيز مكانة المرأة

למידה מהצלחות בבתי ספר בחברה הערבית במחוז צפון: חיזוק התמדה של תלמידים במצבי סיכון במסגרות חינוך

רות ברוך קוברסקי
עירית ענבר (אייזיק)

מאיירס ג'וינט
ברוקדייל

עריכת לשון: רויטל אביב מתוק
עיצוב גרפי: ענת פרקו טולדנו

מחקר זה הוזמן על ידי המשרד לשוויון חברתי וקידום מעמד האישה ומומן בסיועו

הצעה לציטוט (APA):
ברוך קוברסקי, ר' וענבר (אייזיק), ע' (2026). *למידה מהצלחות בבתי ספר בחברה הערבית במחוז צפון: חיזוק התמדה של תלמידים במצבי סיכון במסגרות חינוך*. דמ-090-26. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

מכון מאיירס ג'וינט ברוקדייל
ת"ד 3886 ירושלים 9103702
טלפון: 02-6557400
brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

למידה מהצלחות בבתי ספר בחברה הערבית במחוז צפון: חיזוק התמדה של תלמידים במצבי סיכון במסגרות חינוך

רקע

תהליך הלמידה במחקר זה נערך על רקע פערים חברתיים-כלכליים וחינוכיים מתמשכים בין החברה הערבית לחברה היהודית בישראל, לצד מגמות שיפור בהישגים הלימודיים בחברה הערבית. המחקר מתמקד בבתי ספר בחברה הערבית במחוז צפון שהצליחו לחזק התמדה ולצמצם תהליכי נשירה גלויה וסמויה של תלמידים. נשירה והתנתקות מבית הספר הן תופעות רב-ממדיות, וחיזוק התמדה מחייב שילוב בין זיהוי מוקדם של קשיים לימודיים וחברתיים, תהליכי התנתקות (disengagement), קשרים מיטיבים, תחושת שייכות, רלוונטיות, תמונת עתיד ומעטפת תמיכה. עם זאת, עדיין חסר ידע שיטתי על האופן שבו בתי ספר מצליחים לתרגם עקרונות אלו לפרקטיקות יום-יומיות אפקטיביות, במיוחד בחינוך הערבי. פער זה עומד בבסיס המחקר הנוכחי.

מטרה

לחלץ ידע יישומי ופרקטיקות עבודה שבאמצעותם בתי ספר מסייעים לתלמידים להתמיד במסגרת גם במציאות מורכבת, וזאת מתוך סיפורי הצלחה של בתי ספר שחיזקו התמדה וצמצמו תהליכי נשירה גלויה וסמויה.

שיטה

למידה מהצלחות בשישה בתי ספר על-יסודיים בחינוך הערבי במחוז צפון: ארבעה בתי ספר שש-שנתיים ושני מרכזי חינוך טכנולוגיים. נערכו ראיונות עם 23 אנשי ונשות צוות ועם חמישה קב"סים.

עיקרי הממצאים

1

הנהלה המובילה תרבות בית-ספרית המכוונת להתמדה: חיזוק התמדה נשען על תרבות בית-ספרית שמציבה את ההתמדה כמשימה מרכזית. ההנהלה מובילה חזון, מגייסת משאבים וממסדת מנגנונים של מעקב, תגובה מהירה ואחריות משותפת. האחריות מחולקת בין ההנהלה, המחנכות ובעלות תפקידים ייעודיות בבית הספר (כמו רכזות התמדה, רכזות כיתות שח"ר), יועצות, קב"סים וגורמים בקהילה.

- חזון של התמדה מתורגם לשגרות עבודה ולגיוס משאבים מתאימים
- מיפוי, תיעוד ומעקב מונעים מצבים שבהם תלמידים "נעלמים" לצוות החינוכי

> "מרגע שנכנס התלמיד לבית הספר יש לנו כל מיני סדירויות ומפגשים. זה צוות שלם שעובד מול התלמיד" (מנהל בית ספר)

2 **חיזוק ופיתוח של צוות בית הספר**: בתי הספר משקיעים בהכשרה ובליווי של הצוות עצמו. פיתוח מקצועי, דאגה לשלומות המורות, הקשבה למורות ושיתופן בתהליכי קבלת החלטות מאפשרים לצוותים להמשיך להכיל את התלמידים ולסייע להם לאורך זמן.

- הכשרות וליווי מקצועי מתמשך
- חיזוק שלומות המורות, יצירת מרחבים לעיבוד ולהתייעצות
- "מעגלים מקבילים": האופן שבו ההנהלה מתייחסת לצוות משמש מודל לאופן שבו הצוות מתבקש להתייחס לתלמידים

> אם את מטפלת בחוסן הרגשי של המורה... אז הוא נותן מכל הלב. ואם הוא נותן מכל הלב, אז תלמידים משתפרים" (יועצת)

3 **קשר אישי מכיל ומצמיח המותאם לצורכי התלמידים**: הקשר האישי מוטמע כדרך עבודה שיטתית. בתי הספר פועלים כך שתלמידים ירגישו שרואים אותם, מאמינים בהם ומחכים להם בבית הספר, ובה בעת מחזקים תחושת מסוגלות ומשמעות ומסייעים לתלמידים לבנות תמונת עתיד.

- שיחות אישיות ומפגש יום-יומי
- חוויות הצלחה והכרה בכוחות
- חיבור בין הלמידה בהווה ובין עתיד אפשרי

> אני עושה הרבה שיחות אישיות... הדגש שלהן שאני רואה אותך, ואני שומע אותך, ואתה חשוב לי" (מנהל בית ספר)

4 **גיוס הסביבה כשותפה לחיזוק ההתמדה:** בתי הספר אינם פועלים לבדם. הם מגייסים הורים, קב"סים, עובדי רווחה, רשות וקהילה כדי להרחיב את המעטפת סביב התלמיד. בתוך כך, בית הספר פועל גם כעוגן קהילתי המחזק שייכות ואחריות חברתית.

- עבודה עם הורים מתוך תפיסה של שיתוף ושותפות
- שותפות עם קב"סים וגורמים ברשות
- חיבור התלמידים לקהילה ולמקום שבו הם חיים

> אנחנו לא מאשימים אתכם [פנייה להורים]. אנחנו רוצים לגייס אתכם כשותפים. אנחנו מודעים לקשיים שלכם" (רכזת פדגוגית)

התמדה נוצרת כאשר בית הספר פועל כמערכת שמזהה בשלב מוקדם קשיים לימודיים וחברתיים ותהליכי התנתקות, מגיבה מהר, מעניקה תמיכה לילד ולמשפחתו, מחזקת שייכות ואינה משאירה את התלמיד לבד. זהו תהליך פרואקטיבי של חיזוק התמדה, הכולל מתן משמעות ללמידה וחיזוק מעורבות מתמשכת של התלמיד בבית הספר ובקהילה, ומדגיש מניעה מוקדמת.

המלצות

- לחזק מנהיגות בית-ספרית שמובילה תרבות של התמדה ואחריות מתמשכת
- לבסס עם התלמידים קשר אישי, לחזק תחושת מסוגלות ולבנות תמונת עתיד לתלמידים כחלק משגרת העבודה
- למסד מנגנוני זיהוי מוקדם, מעקב, תיעוד ותגובה מהירה
- לחזק שותפויות עם הורים, קב"סים, עובדי רווחה, רשות וקהילה
- להשקיע בפיתוח מקצועי של צוותי החינוך ובשלומותם ולספק להם תמיכה מתאימה
- לעבוד בהתאמה תרבותית וקהילתית בהתאם למבנה הקהילתי ולמאפייני היישוב

המסמך מציג פרקטיקות ועקרונות פעולה שזוהו כמוצלחים ומסייעים למימוש המלצות אלו. העקרונות עשויים לשמש בסיס ללמידה, להתאמה ולהמשך פיתוח בבתי ספר וברשויות נוספות.

תמצית

רקע

חיזוק ההתמדה של תלמידים במערכת החינוך הוא סוגיה חינוכית וחברתית מרכזית, שכן ההשתייכות למסגרת החינוך והשלמת הלימודים משפיעות על האפשרויות העומדות בפני תלמידים בהמשך חייהם. בחברה הערבית בישראל סוגיה זו מקבלת משנה חשיבות על רקע פערים חברתיים-כלכליים וחינוכיים מתמשכים, לצד מגמות שיפור בהישגים, בשיעורי הזכאות לבגרות ובהשתלבות בהשכלה הגבוהה.

נשירה גלויה מבית הספר היא לרוב תוצאת הקצה של תהליך הדרגתי של התנתקות מן המסגרת (disengagement), המתבטא בין היתר בהיעדרויות ובאיחורים, בירידה במעורבות בלמידה ובחיי בית הספר, בהיחלשות תחושת השייכות ובקשיים לימודיים, רגשיים, חברתיים או משפחתיים. לכן, ההתמודדות עם נשירה מחייבת לזהות בעוד מועד תהליכי התנתקות ולפעול לחיזוק נוכחותם, מעורבותם ושייכותם של התלמידים. במחקר הנוכחי התמדה נתפסת לא רק כהיעדר נשירה, אלא כתהליך יזום ומתמשך של חיזוק הקשר של התלמידים למסגרת החינוך.

הספרות מצביעה על חשיבותם של זיהוי מוקדם של קשיים לימודיים וחברתיים ושל תהליכי התנתקות, קשרים מיטיבים, תחושת שייכות, רלוונטיות של הלמידה, חיזוק המסוגלות, בניית תמונת עתיד ומעטפת תמיכה. עם זאת, עדיין חסר ידע שיטתי על האופן שבו בתי ספר מתרגמים עקרונות אלו למנגנונים, לשגרות ולפרקטיקות יום-יומיות, במיוחד בחינוך הערבי. פער זה עומד בבסיס המחקר הנוכחי, המתמקד בבתי ספר שחיזקו התמדה בקרב תלמידיהם ומבקש ללמוד מן העשייה שהתפתחה בהם.

המחקר נערך לבקשת הרשות לפיתוח כלכלי במשרד לשוויון חברתי וקידום מעמד האישה ומשרד החינוך, במסגרת המאמץ לקדם את מערכת החינוך בחברה הערבית ולצמצם פערים על פי החלטת ממשלה 550 ותוכנית "תקאדום".

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה ללמוד מהצלחותיהם של בתי ספר על-יסודיים בחינוך הערבי במחוז צפון שחיזקו התמדה בקרב תלמידיהם, ולחלץ מתוכן עקרונות פעולה לצמצום תהליכי נשירה גלויה וסמויה כדי שיוכלו לשמש בסיס ללמידה, להתאמה וליישום בבתי ספר וברשויות נוספות.

שיטת המחקר

המחקר נערך לפי מתודת "למידה מהצלחות", שמטרתה לחלץ ידע יישומי מן העשייה ולנסח עקרונות פעולה שאפשר ללמוד מהם. בתי הספר נבחרו בתהליך רב-שלבי ששילב ניתוח נתונים מנהליים על התמדה עם ידע מקצועי של גורמי פיקוח ובעלי תפקידים במחוז צפון ובמשרד החינוך. במחקר השתתפו שישה בתי ספר על-יסודיים בחינוך הערבי במחוז צפון: ארבעה בתי ספר שש-שנתיים ושני מרכזי חינוך טכנולוגיים (מח"טים). נערכו ראיונות עם 23 אנשי ונשות צוות ועם חמישה קציני ביקור סדיר (קב"סים). הראיונות נותחו תחילה כמקרים נפרדים ולאחר מכן בהשוואה בין בתי הספר, כדי לזהות דפוסים חוזרים, מאפיינים ייחודיים ועקרונות פעולה משותפים. המחקר מבוסס על מקרי הצלחה ועל תפיסות אנשי ונשות המקצוע; הוא לא כלל קבוצת השוואה, ראיונות עם תלמידים והורים או תצפיות מתמשכות, ולכן אינו מאפשר לקבוע קשר סיבתי בין פרקטיקות מסוימות ובין השיפור במדדי ההתמדה.

ממצאים

> "הצלחה, ואת תתפלאי, מכל הנתונים והציונים והבגרויות והתעודות... [הצלחה היא] שתלמיד מאמין שסיכון הוא לא גורל... [גורל] שנולדתי בו, [וש]אשאר בו לכל החיים." (רכזת פדגוגית)

ממצאי המחקר מלמדים כי בבתי הספר שנחקרו ההתמדה נבנתה בתוך מערכת בית-ספרית רחבה של תפיסות, יחסים, סדירויות ומנגנוני תמיכה. הממצא המרכזי הוא שלהנהלת בית הספר תפקיד מרכזי בעיצוב תרבות בית-ספרית המכוונת לחיזוק ההתמדה ובהטמעתה בכל תחומי העשייה. תרבות זו מתממשת באמצעות שלושה מעגלי פעולה נוספים: חיזוק ופיתוח הצוות, בניית קשר מכיל ומצמיח עם התלמידים וגיוס הסביבה: המשפחה, הרשות והקהילה כשותפות.

הייחוד העולה מן המחקר אינו רק בזיהוי עקרונות כמו קשר אישי, שייכות או זיהוי מוקדם, אלא בהצגת האופן שבו עקרונות אלו מתורגמים לעבודה יום-יומית: כיצד חזון הופך לשגרות עבודה? כיצד נאסף מידע ומשמש לקבלת החלטות? כיצד הצוות מקבל כלים וגיבוי? כיצד נבנה קשר עם התלמיד? וכיצד מגויסים ההורים וגורמי המקצוע להרחבת המעטפת?

ארבעת עקרונות הפעולה שעלו מסיפורי ההצלחה

1. **הנהלה המובילה תרבות בית-ספרית המכוונת להתמדה**: להנהלה תפקיד מרכזי בעיצוב הכיוון הערכי והמעשי של בית הספר. המנהלים שהשתתפו במחקר הציבו את ההתמדה כמשימה מרכזית, גיבשו חזון ושפה משותפת של אחריות ואמון, גייסו את הצוות והעבירו לתלמידים ולהורים מסר עקבי של מחויבות ואמונה ביכולת התלמידים להצליח. ההובלה הניהולית התבטאה בנוכחות פעילה בחיי בית הספר: מפגש עם תלמידים בשער, שיחות אישיות, זמינות לצוות ולמשפחות, השתתפות בביקורי בית ומעורבות ישירה במצבים מורכבים.

> חזון זה אלף-בית... למנהל צריך שתהיה החוכמה והיכולת האמיתית לחבר בין הכללים והחוקים הפדגוגיים שהוא חייב ללכת על פיהם, ואיך הוא מחבר את זה לפן האישי-הרגשי. זה סוד ההצלחה." (מנהל, בית ספר 5)

התרבות הבית-ספרית תורגמה לשלושה רכיבים מרכזיים:

- **עיצוב כיוון ערכי ומעשי**. המנהל מציב את ההתמדה בסדר העדיפויות של בית הספר ומגייס את הצוות לתפיסה שלפיה האחריות לתלמיד אינה מסתיימת בנוכחותו הפורמלית במסגרת. מסרים של אכפתיות, אחריות מתמשכת ואמונה בתלמידים הופכים לשפה משותפת של ההנהלה והצוות.
- **גיוס משאבים והתאמתם לצורכי בית הספר**. בתי הספר השתמשו בתקציבים גמישים, בתוכניות למניעת נשירה, בכיתות שח"ר ובמענים לימודיים, רגשיים וחברתיים. הממצא המרכזי אינו עצם קיומם של משאבים ותוכניות, אלא יכולת ההנהלה בדרגות משתנות של שותפות עם צוות בית הספר ועם התלמידים, לזהות צורך, לבחור מענה מתאים ולשלבו בחזון ובמערך העבודה של בית הספר.
- **מיסוד מנגנונים וסדירויות**. החזון תורגם לאיסוף מידע שיטתי, לבדיקת נוכחות, לזיהוי שינויים בתפקוד, לתיעוד פעולות, לישיבות צוות ולחלוקת אחריות. בתי הספר בנו תמונה עדכנית ורב-ממדית של מצב התלמיד, הכוללת מידע לימודי, רגשי, חברתי ומשפחתי, כדי לזהות תהליכי התנתקות בשלב מוקדם ולהתאים להם מענה.

ברבים מבתי הספר הופעל נוהל מדורג: המחנכת הייתה אחראית לזיהוי הראשוני של קשיים לימודיים וחברתיים ושל תהליכי התנתקות וליצירת קשר עם התלמיד, רכזות השכבה והיועצות התערבו במצבים מורכבים יותר, ההנהלה פיקחה על התהליך והקב"סים וגורמים מן הרשות שולבו לפי הצורך. בדרך זו הפך המעקב מכלי דיווח למנגנון של קבלת החלטות מושכלת, של תגובה מהירה ושל אחריות משותפת.

2. **חיזוק ופיתוח של צוות בית הספר**: צוותי החינוך נמצאים במרכז העשייה ופועלים לממש תרבות של התמדה בבית הספר. המורות מזהות קשיים, יוצרות קשר עם תלמידים והורים, מציבות גבולות, מפעילות מענים ומלוות את התלמידים לאורך זמן. בתי הספר שנחקרו לא הסתפקו בדרישה מן המורות להשקיע בתלמידים, אלא פעלו לכך שגם הצוות עצמו יקבל תמיכה מקצועית, רגשית וארגונית.

> אם את מטפלת בחוסן הרגשי של המורה, והמורה מרגיש נוח ואוהב להגיע לבית הספר, אז הוא נותן מכל הלב. ואם הוא נותן מכל הלב, אז תלמידים משתפרים." (יועצת, בית ספר 6)

חיזוק הצוות כלל שלושה רכיבים משלימים:

- **פיתוח מתמשך של היכולת המקצועית**. בתי הספר השקיעו בהכשרות, בליווי מקצועי, בלמידת עמיתים, בישיבות צוות, בפיתוח כלים ובהטמעת שפה משותפת. בחלקם נרכש

ליווי של מומחים חיצוניים בתחומים כגון הוראה דיפרנציאלית, אקלים בית-ספרי ועבודה עם תלמידים במצבי סיכון. הדגש היה על ליווי מתמשך ועל סיוע בהתמודדות עם האתגרים המתעוררים במהלך היישום, ולא על השתלמות חד-פעמית בלבד.

- **הכלה ודאגה לשלומות הצוות**. ההנהלות יצרו מרחבים להיוועצות ולשיתוף, לעיבוד ולאוורור רגשי, נתנו מקום לקשיים ולהתנגדויות והעניקו גיבוי במצבים מורכבים מול תלמידים והורים. תמיכה זו חשובה במיוחד לנוכח העומס הרגשי והמקצועי הכרוך במעקב מתמשך אחר תלמידים ובטיפול במצבי חיים מורכבים.
- **עקרון המעגלים המקבילים**. האופן שבו ההנהלה מתייחסת לצוות משמש מודל לאופן שבו הצוות מתבקש להתייחס לתלמידים. הנהלה שמקשיבה למורות, רואה את צורכיהן, מאמינה ביכולתן ומשתפת אותן בקבלת החלטות מדגימה את אותה עמדה של נראות, אמון והתמדה שהיא מבקשת שהצוות יפנה כלפי התלמידים. במובן זה, הנהלה שתומכת בצוות מאפשרת לצוות לתמוך בתלמידים לאורך זמן.

3. **קשר אישי מכיל ומצמיח המותאם לצורכי התלמידים**: הקשר האישי עם התלמידים עלה בכל בתי הספר כרכיב מרכזי בחיזוק ההתמדה. קשר זה לא הוצג רק כיחס חם או כאכפתיות כללית, אלא כעקרון פעולה המתורגם להיכרות מעמיקה, לשיחות אישיות, לנראות יום-יומית, לזמינות, לחונכות, לביקורי בית ולאיתור מבוגר משמעותי שיכול לסייע לתלמיד.

> אני עושה הרבה, הרבה, הרבה, הרבה שיחות אישיות, ורוב השיחות... הדגש שלהן הוא: אני רואה אותך, ואני שומע אותך, ואתה חשוב לי, ואתה חשוב גם לבית הספר." (מנהל, בית ספר 2)

הקשר המכיל והמצמיח כלל שלושה רכיבים:

- **קשר אישי ונוכחות של מבוגר משמעותי**. בתי הספר העבירו לתלמידים מסר שלפיו יש במסגרת מבוגרים שרואים אותם, מחכים להם, מאמינים בהם ופועלים כדי לסייע להם. הקשר מאפשר לתלמידים לשתף בקשיים ומסייע לצוות לזהות שינויים והתנתקות בשלב מוקדם. הוא גם מחזק את נכונותם של התלמידים לשתף פעולה עם דרישות המסגרת.
- **חיזוק תחושת המסוגלות ובניית תמונת עתיד**. בתי הספר יצרו הזדמנויות לחוויות הצלחה לימודיות, חברתיות, אישיות וקהילתיות, הכירו בכוחותיהם של התלמידים ושיתפו את המשפחות בהצלחות. לצד זאת הם ערכו שיחות על חלומות ומטרות, חשפו את התלמידים למסלולי לימוד ותעסוקה והמחישו את הקשר בין המאמץ בהווה ובין האפשרויות בעתיד. כך קיבלו הלמידה וההתמדה משמעות וכיוון.
- **התאמה אישית והכלה בתוך מסגרת ברורה**. המענים הותאמו לצרכים לימודיים, רגשיים, חברתיים ומשפחתיים, ולעיתים כללו גמישות בשעות, תוכניות אישיות, חונכות, תגבור ומענים טיפוליים. לצד הגמישות נשמרו ציפיות ברורות לנוכחות, להשתתפות ולעמידה בכללים. בתי הספר העדיפו במקרים רבים תיקון ושיקום על פני הרחקה, אך לא ויתרו

על דרישה ואחריות. ההכלה שנמצאה יעילה משלבת אפוא אמפתיה, התאמה וגמישות עם גבולות עקביים.

4. **גיוס הסביבה כשותפה לחיזוק ההתמדה**: התמדה נבנית בתוך מארג רחב של בית, בית ספר וקהילה. בתי הספר שהשתתפו במחקר גייסו את ההורים, את גורמי המקצוע ברשות ואת הקהילה כדי להרחיב את המעטפת סביב התלמיד, להבין את מציאות חייו ולחבר אותו למענים הנמצאים מחוץ לבית הספר.

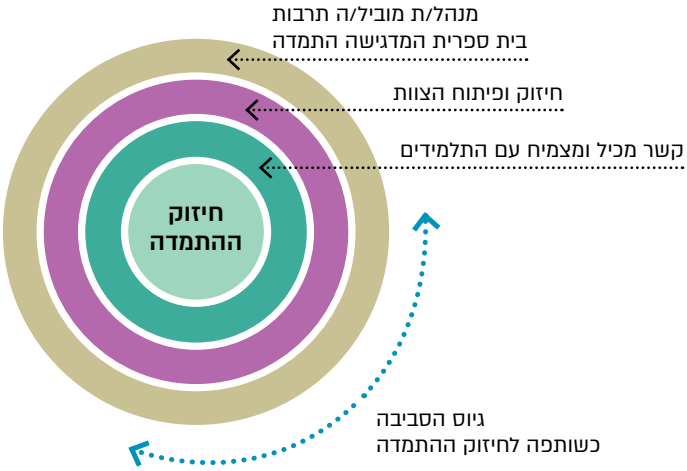
> השפה החינוכית היא מאוד חשובה. מה את רוצה להגיד להורים? אנחנו לא מאשימים אתכם. אנחנו רוצים לגייס אתכם כשותפים. אנחנו מודעים לקשיים שלכם." (יועצת, בית ספר 5)

עבודה זו התנהלה בשלושה מעגלים:

- **ההורים כשותפים להתמדה**. בתי הספר בנו עם ההורים קשר שוטף המבוסס על אמון, שיתוף ואחריות משותפת. העבודה כללה שיחות אישיות, אספות, ביקורי בית, הדרכות ועדכון ההורים לא רק על קושי אלא גם על הצלחות. כאשר ההורים עצמם התמודדו עם קושי בהפעלת סמכות או עם מצוקה משפחתית וכלכלית, הצוותים והקב"סים פעלו גם לחיזוקם וסייעו להם להפוך לשותפים משמעותיים.
- **שותפות מקצועית ברשות המקומית**. שיתוף הפעולה עם קב"סים, שירותי הרווחה, השירות הפסיכולוגי-חינוכי, תוכנית 360 ומענים נוספים אפשר איסוף מידע, היוועצות, חלוקת אחריות וחיבור תלמידים ומשפחות לשירותים. יש לציין כי מעורבות הקב"סים נעה על רצף: בחלק מן המקרים הם היו שותפים לזיהוי מוקדם ולמעקב, ובאחרים נכנסו לתמונה בעיקר במצבי קצה. ממצא זה מצביע על צורך לחזק שותפות מניעתית ורציפה, ולא להסתפק בהפעלת הקב"ס לאחר הצטברות היעדרויות.
- **בית הספר כעוגן קהילתי**. בתי הספר פעלו כחלק ממארג החיים ביישוב. פעילויות התנדבות, חיבור למוסדות קהילתיים, מפגשים בין-דוריים ושיח על אירועים קשים שהתרחשו בקהילה חיזקו את תחושת השייכות ואת הקשר בין התלמידים למקום שבו הם חיים. תפקיד זה קיבל חשיבות מיוחדת ביישובים המתמודדים עם אלימות, פשיעה, מצוקה כלכלית ומחסור בהזדמנויות, שבהם בית הספר משמש גם מרחב בטוח ומציע חלופה חיובית ואופק לעתיד.

סיכום וכיווני פעולה

ממצאי המחקר מציעים להבין התמדה כתוצר של תרבות בית ספרית, יחסים ומנגנוני עבודה הנבנים לאורך זמן. ארבעת עקרונות הפעולה שזוהו במחקר הם: הובלה של ההנהלה, חיזוק ופיתוח הצוות, קשר מכיל ומצמיח עם התלמידים וגיוס הסביבה כשותפה.



המחקר מדגיש כי חיזוק התמדה מחייב התאמה תרבותית וקהילתית של דרכי הפעולה. עקרונות רחבים כגון קשר אישי, שותפות עם הורים, זיהוי מוקדם ועבודה בין-מערכתית מקבלים ביטוי שונה בכל הקשר מקומי, בהתאם לדפוסי האמון בין צוות בית הספר ובין משפחת התלמיד, למבנה הקהילתי, לשפה, למשאבים ולממשקי העבודה בין בית הספר, המשפחה והרשות.

עקרונות הפעולה נמצאו בכלל בתי הספר שנחקרו, אך הם קיבלו ביטוי שונה בהתאם לגודל המסגרת ולמאפייניה. במח"טים בלטו קשר בלתי אמצעי, גמישות, היכרות עמוקה והתאמה אישית לתלמידים המצויים לעיתים בתהליכי התנתקות מתקדמים. בבתי הספר העיוניים והמקיפים, שהם גדולים יותר, בלטו מנגנונים מערכתיים: שימוש בנתונים, נהלים, חלוקת תפקידים וישיבות קבועות. כיתות ותוכניות שח"ר, ובהן מב"ר ואתגר, אפשרו להציע בתוך בתי הספר המקיפים מענה מצומצם ומותאם יותר לתלמידים הזקוקים לליווי מוגבר. הבדלים אלו מתארים דרכים שונות לתרגם את אותם עקרונות בהתאם למבנה הארגוני, למשאבים ולאוכלוסיית התלמידים.

מן הממצאים עולים כמה כיווני פעולה:

- **ביסוס ההתמדה כיעד מרכזי בסדר היום הבית-ספרי**. יש לפתח תרבות בית-ספרית המשלבת אחריות מתמשכת כלפי תלמידים, קשר אישי, זיהוי מוקדם והובלת שינוי ארגוני, וללוות מנהלים וצוותי הנהלה בהובלתה.

- **מיסוד מנגנונים לזיהוי מוקדם של קשיים לימודיים וחברתיים ושל תהליכי התנתקות, מעקב ותגובה מהירה**. יש לקדם ניתוח דפוסי היעדרות, איסוף מידע לימודי, רגשי וחברתי ותיעוד מענים. מידע זה נועד לבנות תמונה עדכנית על מצב התלמיד, לזהות תהליכי התנתקות בשלב מוקדם, לתכנן מענה מתאים ולעקוב אחריו. לשם כך נדרשת גם חלוקת אחריות ברורה בין בעלי התפקידים בבית הספר וברשות.
- **השקעה מתמשכת בצוותי החינוך**. יש להציע לצוותים פיתוח מקצועי, ליווי בתהליך ההטמעה של הפיתוח המקצועי ושל ההכשרות בשגרת העבודה, מרחבי היוועצות וגיבוי רגשי. יכולתו של בית הספר לחזק תלמידים תלויה גם בידע, בכלים ובתמיכה העומדים לרשות אנשי ונשות החינוך.
- **הפיכת הקשר האישי לחלק משגרת העבודה**. יש למסד שיחות אישיות, חונכות, איתור מבוגר משמעותי ותגובה מהירה להיעדרות או לשינוי בתפקוד. לצד הקשר וההכלה יש לשמור על מסגרת ברורה, ציפיות וגבולות עקביים.
- **חיזוק תחושת המסוגלות ובניית תמונת העתיד**. יש ליצור עבור תלמידים הזדמנויות מגוונות להצלחה ולהכרה בכוחותיהם, ולסייע להם להבין את הקשר בין הלימודים בהווה ובין אפשרויות של השכלה, הכשרה, תעסוקה וחיים בוגרים בעתיד.
- **ביסוס העבודה עם הורים כחלק ממערך ההתמדה**. יש לקדם קשר שוטף עם משפחות ולא רק בעת משבר, לבסס שפה מגייסת ולחבר הורים למענים מקצועיים ורשותיים כאשר נדרש סיוע רחב יותר.
- **חיזוק תפקיד הרשות המקומית והקב"סים כשותפים מערכתיים**. יש למסד פורומים קבועים ברמת בית הספר והרשות לצורך זיהוי מוקדם של קשיים ותהליכי התנתקות, היוועצות, בניית תוכנית פעולה ומעקב. בפרט, רצוי לשלב את הקב"סים במניעה ולא רק בהתערבות לאחר הצטברות היעדרויות.
- **עבודה בהתאמה תרבותית וקהילתית כחלק בלתי נפרד ממדיניות חיזוק ההתמדה**. התאמת דרכי הפעולה להקשר המקומי שבו פועל בית הספר – למבנה הקהילתי, לדפוסי הקשר עם ההורים, למידת האמון בין בית הספר למשפחות, למאפייני הרשות המקומית ולמענים הקיימים בקהילה.
- **פיתוח תשתיות מידע וטכנולוגיה התומכות בעבודה המקצועית**. יש לפעול להטמיע תשתיות מידע מוסדרות. מערכות מידע עשויות לסייע בזיהוי מוקדם, בשיתוף מידע ובמעקב אחר מענים ככלי תומך החלטה.

יישום רחב של עקרונות הפעולה מחייב בחינה של התשומות הנדרשות ליישומם: כוח אדם, תקנים, שעות עבודה, זמינות של מענים רגשיים ופדגוגיים, תשתיות מידע, הכשרה ומנגנוני תיאום בין בית הספר, הרשות, המחוז ומשרד החינוך. המחקר מצביע על כיווני פעולה ועל תנאים מאפשרים, אך אינו מספק בסיס לקביעה של קשר סיבתי בין פרקטיקה מסוימת ובין השיפור במדדי ההתמדה.

תוכן עניינים

1. מבוא **1**

1.1 הרקע החברתי-חינוכי למחקר 1

1.2 רקע מן הספרות: נשירה, התמדה וגורמי סיכון 4

1.3 הצורך במחקר הנוכחי 11

2. מערך המחקר **12**

2.1 מטרת המחקר ושאלות המחקר 12

2.2 מהלך המחקר 12

2.3 אתיקה 17

2.4 מגבלות המחקר 18

3. עקרונות הפעולה שעלו משמת סיפורי ההצלחה **20**

3.1 מנהל המוביל תרבות בית-ספרית המכוונת התמדה 23

3.2 חיזוק ופיתוח של צוות בית הספר 28

3.3 קשר מכיל ומצמיח המותאם לצורכי התלמידים 31

3.4 גיוס הסביבה כשותפה לחיזוק ההתמדה 38

4. סיכום ודיון **43**

4.1 סיכום התובנות המרכזיות מן המחקר 44

4.2 הקשר תרבותי וקהילתי: בין עקרונות אוניברסליים לביטויים מקומיים 46

4.3 הבדלים בין בתי ספר עיוניים או מקיפים ובין בתי ספר טכנולוגיים 47

4.4 משמעות למדיניות וללמידה מערכתית 48

5. כיוונים למחקרי המשך **52**

מקורות **53**

נספחים **57**

נספח א: הסבר מפורט על תהליך בחירת בתי הספר למחקר 57

נספח ב: שיעור הנשירה הגלויה מתוך נתונים ממשרד החינוך 59

רשימת לוחות

לוח 1: מאפייני בתי הספר הנבחרים..... 15
לוח 2: כיווני פעולה יישומיים לחיזוק התמדה..... 49
לוח א-1: סיכום קריטריונים לבחירת בתי ספר שש-שנתיים..... 57
לוח א-2: מאפייני בית ספר שנאספו מאתר 'שקיפות בחינוך' לצורך בניית המודל..... 57
לוח א-3: הגדרות חישוביות ונוסחת ציון המגמה המשוקלל^..... 58
לוח ב-1: שיעור הנשירה הגלויה לשנת 2023..... 59

רשימת תרשימים

תרשים 1: זכאות לבגרות של כלל הערבים (בנים ובנות), כשיעור מתוך השנתון, לפי איכות הבגרות לעומת כלל היהודים (בנים ובנות, ללא חרדים)..... 3
תרשים 2: הנשירה הגלויה במערכת החינוך הערבית, לפי כיתה, השוואה בין שנים..... 5
תרשים 3: חיזוק ההתמדה כמטרה מארגנת של מערכת פעולה בית-ספרית וקהילתית..... 43

1. מבוא

מחקר זה עוסק בדרכי פעולה של בתי ספר על־יסודיים בחינוך הערבי לחיזוק התמדה בית־ספרית ולצמצום תהליכי נשירה גלויה וסמויה. נקודת המוצא של המחקר היא שהתמדה של תלמידים אינה רק תוצאה של הישארות פורמלית במסגרת החינוך, אלא תהליך מתמשך הנבנה בתוך הקשר חברתי, חינוכי, בית־ספרי וקהילתי. לפיכך, המבוא מציב את המחקר בתוך שלושה מעגלי הקשר משלימים: תחילה יוצג הרקע החברתי־חינוכי והקשר המדיניות שבתוכם נערך המחקר, בדגש על החינוך הערבי בישראל ועל המאמצים לצמצום פערים; לאחר מכן יוצג רקע מן הספרות על נשירה גלויה, נשירה סמויה, התמדה, גורמי סיכון וגורמי הגנה; ולבסוף יוצג הצורך במחקר הנוכחי, המבקש להעמיק את הידע על האופן שבו בתי ספר מתרגמים עקרונות של זיהוי מוקדם, שייכות, קשר ותמיכה לפרקטיקות יום־יומיות המחזקות התמדה.

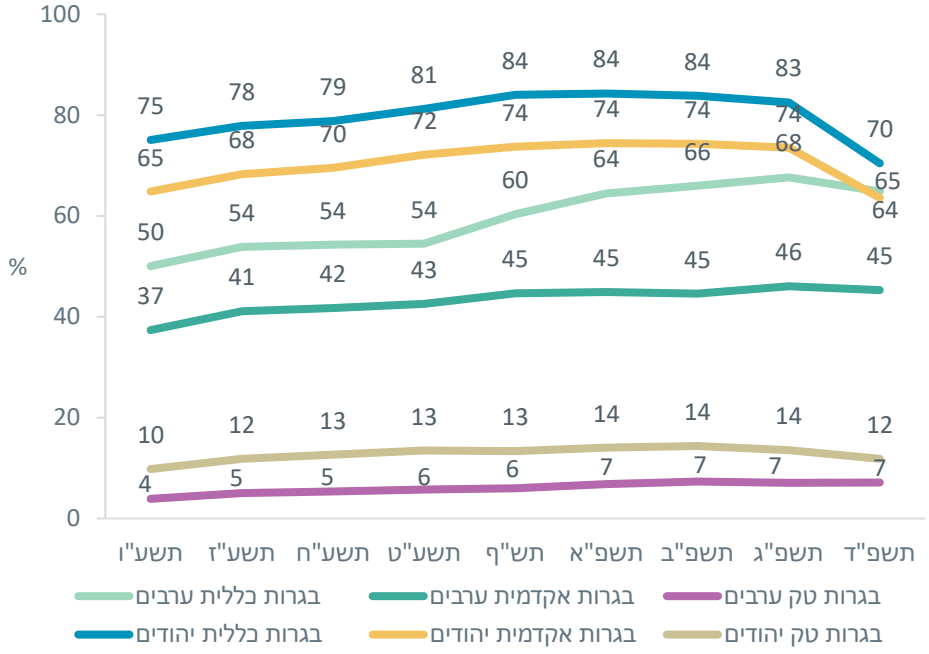
1.1 הרקע החברתי-חינוכי למחקר

בספרות המחקר ובשיח המדיניות החינוכית, החינוך מוצג כמפתח לשוויון הזדמנויות, להצלחה ולניידות כלכלית בין-דורית (איילון ואח', 2019). בהקשר של החברה הערבית בישראל, תפקיד זה של החינוך מקבל משנה תוקף לנוכח מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך הערבי והבדואי. אגף בכיר חינוך בחברה הערבית והבדואית במשרד החינוך מדגיש בחזונו ובמטרותיו את תפקיד מערכת החינוך במיצוי הפוטנציאל של תלמידים ותלמידות, במתן מענה דיפרנציאלי לצורכיהם, בחיזוק תחושת השייכות והמוטיבציה שלהם ובקידום השתלבותם באקדמיה, בתעסוקה ובחברה הישראלית. כחלק מתפיסה זו האגף מציב יעדים של קידום הישגים בקרב תלמידים מן החברה הערבית ושל צמצום פערים בין תלמידים מן החברה היהודית לתלמידים מן החברה הערבית, על רקע אי-שוויון עמוק ומתמשך בהזדמנויות ובהישגים החינוכיים שמחקרים בתחום מצביעים עליו. ישראל נמנית עם מדינות ה-OECD שבהן רמת אי-השוויון בין תלמידיה גבוהה, כאשר הפערים ניכרים במיוחד בין תלמידים משתי קבוצות האוכלוסייה ובין תלמידים משכבות חברתיות מבוססות לתלמידים משכבות מוחלשות (איילון ואח', 2019).

על פי אומדני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ב-31 בדצמבר 2025 נאמדה אוכלוסיית ישראל בכ-10.178 מיליון תושבים, מהם 2.147 מיליון ערבים, שהם 21.1% מכלל האוכלוסייה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס], 2025). לפי השנתון הסטטיסטי על החברה הערבית בישראל (ח'לאילה ואח', 2024), בסוף שנת 2022 עמד שיעור הילדים ובני הנוער עד גיל 18 באוכלוסייה הערבית על 36.8%, לעומת 32.1% באוכלוסייה היהודית, ובשנת הלימודים 2022–2023 למדו במערכת החינוך הערבית 449,005 תלמידים בכיתות א'–י"ב. השנתון מלמד גם על הפערים החברתיים-כלכליים בין האוכלוסייה הערבית לאוכלוסייה היהודית: 95% מן היישובים הערביים מדורגים בחמשת האשכולות החברתיים-כלכליים הנמוכים, ושיעורי העוני באוכלוסייה הערבית גבוהים הרבה יותר מאלו שבאוכלוסייה היהודית: 39.0% מן המשפחות הערביות ו-49.1% מן הילדים הערבים בשנת 2022, לעומת 15.9% מן המשפחות היהודיות ו-21.4% מן הילדים היהודים. על רקע זה, חיזוק ההתמדה של תלמידים במסגרת החינוך, ובכלל זה צמצום הנשירה הגלויה והסמויה, עומד בליבת העשייה החינוכית. התמדה במסגרת חינוך היא תנאי בסיסי למימוש ההזדמנויות שמערכת החינוך אמורה לפתוח בפני תלמידים: למידה, הישגים, השלמת לימודים, המשך לימודים והשתלבות בתעסוקה ובחברה בעתיד. לכן, בהקשר של פערים חברתיים-כלכליים וחינוכיים מתמשכים, חיזוק ההתמדה אינו רק יעד חינוכי נקודתי, אלא חלק מרכזי מן המאמץ לקדם שוויון הזדמנויות וצמצום פערים.

לצד הפערים המתמשכים, הנתונים מצביעים גם על שיפור בכמה מדדים מרכזיים במערכת החינוך הערבית. אצל כלל התלמידים הערבים (בנים ובנות), חלה עלייה ניכרת ומתמשכת בשיעור הזכאות לבגרות. שיעור הזכאות לבגרות כללית עלה מ-50.0% בשנת תשע"ו ל-67.6% בשנת תשפ"ג. שיעור הזכאות לבגרות העומדת בתנאי סף אקדמיים עלה מ-37.4% בשנת תשע"ו ל-46.0% בשנת תשפ"ג (עלייה קטנה יותר לעומת העלייה בשיעור הזכאות לבגרות כללית). למרות הפערים לעומת כלל היהודים, הנתונים מצביעים על מגמת צמצום הפערים ועל שיפור עקבי בהישגים (**תרשים 1**).

תרשים 1: זכאות לבגרות של כלל הערבים (בנים ובנות), כשיעור מתוך השנתון, לפי איכות הבגרות לעומת כלל היהודים (בנים ובנות, ללא חרדים) (באחוזים)



מקור הנתונים: מצגת פנימית של הרשות לפיתוח כלכלי של מגזר המיעוטים משנת 2026.

הערות:

1. בגרות טק היא זכאות לתעודת בגרות הכוללת 5 יח"ל במתמטיקה, 5 יח"ל באנגלית ו-5 יח"ל בפיזיקה או במדעי המחשב.
2. נתוני היהודים חושבו ללא חרדים. גודל האוכלוסייה החרדית חושב לפי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017, חלופה בינונית.
3. מגבלת הנתונים לשנת תשפ"ד: רוב הנבחנים ניגשים לבחינות הבגרות בשנה שבה גילם הוא 17, אך יש גם נבחנים הניגשים בשנה העוקבת. שנת הקובץ העדכנית של נבחני בחינות הבגרות היא תשפ"ד, 2023/24; לכן הישגיהם של בני 17 בשנת 2024 מוצגים בחסר, משום שטרם התקבלו נתוני ההיבחנות בשנה העוקבת.

מגמה דומה משתקפת גם בשנתון הסטטיסטי של צעירים בישראל. מנתוני השנתון עולה כי שיעור הצעירים הערבים בני 18–34 בעלי תעודת בגרות או תעודה גבוהה יותר עלה בהדרגה בין השנים 2001 ל-2024, מ-42.7% ל-65.2%; בקרב צעירים יהודים ואחרים עלה השיעור באותן שנים מ-65.4% ל-82.5% (בן סימון וקונסטנטינוב, 2025). נתונים אלו מצביעים הן על עלייה בשיעור ההשכלה בחינוך הערבי הן על מגמה של צמצום פערים בין החינוך הערבי לחינוך היהודי. נוסף על כך בשנת תשפ"ה למדו 63,140 סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה – גידול של 56% בעשור האחרון. חלקם עמד על 19% מכלל הסטודנטים בישראל, לעומת 21% מחלקם באוכלוסייה (המועצה להשכלה גבוהה, 2025). כלומר, אף שיש פערים

בהשכלה בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית, יש גם תהליכים מוכחים של שינוי ומוקדי הצלחה שראוי ללמוד מהם.

המתח בין פערים חברתיים-כלכליים מתמשכים ובין תהליכי שיפור שניכרים בשנים האחרונות מדגיש את החשיבות של מדיניות המכוונת לזיהוי מנגנונים המאפשרים הצלחה. בהקשר זה, חיזוק ההתמדה וצמצום הנשירה הגלויה והסמויה הם רכיבים מרכזיים במאמץ לקדם שוויון הזדמנויות בחינוך הערבי. בהתאם להחלטת ממשלה 550 פותחה התוכנית הכלכלית לצמצום פערים בחברה הערבית עד לשנת 2026 משרד ראש הממשלה – "תקאדום" (התקדמות), תוכנית ארוכת טווח לצמצום פערים ולקידום מערכת החינוך בחברה הערבית בישראל. במסגרת התוכנית הוגדרו תחומי פעולה מרכזיים, ובהם צמצום פערים, טיפוח הון אנושי, חברה וקהילה, השתלבות בחברה דרך שפה ופיתוח תשתיות; ובתוך כך הודגשו גם פרקטיקות הוראה, טיפוח מורים וטיפוח מנהלים. בתוך מכלול תחומי פעולה אלו, סוגיית ההתמדה וצמצום הנשירה הגלויה והסמויה היא זירה מרכזית לבחינת יכולתה של המערכת לצמצם פערים ולקדם שוויון הזדמנויות.

1.2 רקע מן הספרות: נשירה, התמדה וגורמי סיכון

כדי להבין את הצורך ללמוד מהצלחות בנושא חיזוק ההתמדה של תלמידים במסגרות חינוך, יש להבהיר תחילה כיצד הספרות מתארת את תופעת הנשירה ואת תהליכי ההתנתקות (disengagement) הקודמים לה. הרקע שלהלן מציג את ההבחנה בין נשירה גלויה, נשירה סמויה והתמדה, את גורמי הסיכון וההגנה המשפיעים על תהליכים אלו, ואת פערי הידע המצדיקים מחקר המתמקד בדרכי פעולה מיטביות של בתי ספר שהצליחו לחזק התמדה לאורך זמן.

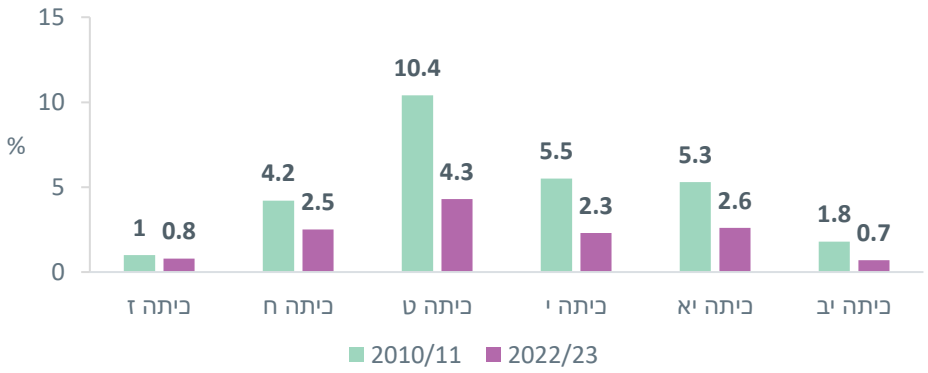
1.2.1 נשירה גלויה, נשירה סמויה והתמדה

הספרות והמדיניות בתחום מצביעות על כך שהגדרת הנשירה אינה אחידה, אלא נגזרת מן הבעיה שהגוף המגדיר מבקש להתמודד עימה ומן הערכים המנחים אותו. בדוח מת"ת (מחקר תומך תכנון) על הגדרת הנשירה צבירן (2020) מבחין בין כמה מסגרות התייחסות: האחת מדגישה את הזכות לחינוך, ומתמקדת בילדים שאינם משולבים במסגרת חינוך, והאחרת מדגישה היבטים חברתיים-כלכליים, ולכן מתמקדת בבני נוער ובצעירים שלא השלימו השכלה או הכשרה הנדרשת להשתלבות מיטבית בשוק העבודה. בהתאם לכך, הגדרות שונות של נשירה נבדלות זו מזו בגילים הכלולים בהן, בסוגי המסגרות הנבחנות, במצבי הסיום הנחשבים לנשירה ובאופן המדידה.

בישראל משרד החינוך מודד נשירה בגילי 6-18, וחישוב הנשירה נעשה בדרך כלל על בסיס הגדרה של **נשירה שנתית**: תלמיד נושר הוא מי שהיה רשום בבית הספר בשנה נתונה, אך בשנה העוקבת אינו רשום עוד באף מוסד חינוך. אופן חישוב זה נהוג במשרד החינוך לתיאור

שיעור הנושרים הגלויים, ונתונים אלו מוצגים באתר שקיפות בחינוך של משרד החינוך. מנתוני הנשירה הרשמיים של משרד החינוך לשנת 2023, כפי שהועברו לצוות המחקר מאגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך (ר' לוח ב-1 בנספח ב), עולה כי שיעור הנשירה בכיתות א'–י"ב בחברה הערבית היה בשנת 2023 0.40%, לעומת 0.98% בחברה היהודית (כולל החינוך החרדי); ובכיתות י'–י"ב היה 0.62%, לעומת 1.33%, בהתאמה. הלמ"ס מפרסמת אף היא נתוני נשירה, אך בחתך כיתות ז'–י"ב. למשל, בשנת תשפ"ד ובמעבר לשנת תשפ"ה היה שיעור התלמידים בחינוך הערבי שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך 2.3%: 3.0% בקרב הבנים ו-1.6% בקרב הבנות. שיעור זה גבוה משיעור הנושרים בחינוך העברי בפיקוח הממלכתי (1.4%) ובחינוך העברי בפיקוח הממלכתי-דתי (1.1%), אך נמוך משיעור הנושרים בפיקוח החרדי (4.3%) (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2025, לוח 4.14). השנתון הסטטיסטי על החברה הערבית בישראל מציג את שיעור הנשירה לכל כיתה בנפרד, וממנו עולה כי בין השנים 2010/11 ל-2022/23 חלה ירידה בשיעורי הנשירה בחברה הערבית; לדוגמה, בכיתה י"ב ירד שיעור הנשירה מ-1.8% ל-0.7%. בכיתה ט' נמצאה הירידה הגדולה ביותר: מ-10.4% נשירה בשנת 2020/11 ל-4.3% בשנת 2022/23, אך עדיין זו הכיתה שבה שיעור הנשירה בחינוך הערבי הוא הגבוה ביותר לעומת הכיתות האחרות (ח'לאילה ואח', 2024; **תרשים 2**).

תרשים 2: הנשירה הגלויה במערכת החינוך הערבית, לפי כיתה, השוואה בין שנים (באחוזים)



מקור הנתונים: ח'לאילה ואח', 2024

דרכי המדידה של תופעת הנשירה נגזרות מן ההגדרה, כך שהיעדר הגדרה אחידה וקריטריונים מקובלים למדידה מובילים לריבוי דרכים למדידתה (צבירן, 2020). הדבר נכון בנוגע לנשירה הגלויה – עזיבה מלאה של התלמיד את מערכת החינוך (De Witte et al., 2013; Freeman & Simonsen, 2015; Sutphen et al., 2010 וראו גם וינינגר, 2014), והוא מתחדד עוד יותר כאשר מבקשים לבחון מדדים של נשירה סמויה – מצב שבו התלמיד עדיין רשום בבית הספר, אך מעורבותו בלמידה ובחיי בית הספר נמוכה, והוא מצוי בתהליך של התנתקות מן המסגרת (Gentle-Genitty et al., 2015; Harris, 2008).

נשירה של תלמידים ממערכת החינוך היא תופעה מורכבת ורבת-פנים, שלה השפעות חברתיות-כלכליות על התלמידים הנושרים ועל החברה בכללותה. 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 חייהם ולהיתמך יותר על ידי המדינה ועל ידי השירותים החברתיים (Prevatt & Kelly, 2003; Rumberger, 1987; Rumberger & Lim, 2008; Sum et al., 2003). חלקם עשויים להתאפיין בשימוש לרעה בסמים ובאלכוהול, בבריאות לקויה, בהורות בגיל צעיר, במעורבות בפעילות עבריינית ובהשפעות פסיכולוגיות שליליות, כגון דיכאון, היעדר תחושת שליטה על החיים וחוסר שביעות רצון כללית מן החיים(Bynner & Parsons, 2002; Coles et al., 2002). בשנת 2017 היה שיעור התעסוקה הממוצע בקרב בני 25–34 במדינות ה-OECD שרמת השכלתם נמוכה מחינוך על-יסודי גבוה (upper secondary education[1]) 60% (ובישראל 62%) לעומת 77% (ובישראל 71%) בקרב מי שהשלימו חינוך על-יסודי גבוה או חינוך על-תיכוני לא אקדמי (OECD, 2018).

נשירה מבית הספר אינה אירוע בודד ונקודתי, אלא תוצאת קצה של תהליך התנתקות הדרגתי מן המסגרת. תהליך זה מתפתח מתוך יחסי גומלין בין גורמים בית-ספריים, אישיים, משפחתיים וקהילתיים, ובהם אקלים בית הספר, מאפייני התלמיד ומשפחתו וההקשר הקהילתי שהוא חי בו (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). כאשר תהליך ההתנתקות אינו מזוהה בזמן ואינו נענה במענה מתאים, הוא עלול להתבסס ואף להחמיר לאורך זמן (af Ursin et al., 2023). לכן הדיון בנשירה אינו יכול להתמקד רק בשיעור התלמידים שעזבו את בית הספר, אלא גם בתנאים ובתהליכים המקדימים את העזיבה.

נקודת מוצא זו מרכזית למחקר הנוכחי. אם נשירה גלויה היא תוצאת הקצה של תהליך מתמשך, חיזוק התמדה מחייב התבוננות בשלבים המוקדמים של ההתנתקות: ירידה בנוכחות ובהשתתפות, היחלשות תחושת השייכות, קשיים לימודיים או רגשיים שאינם מקבלים מענה, ושינוי בקשר של התלמיד עם הצוות, עם קבוצת השווים ועם המשפחה. לכן, מוקד המחקר אינו רק בשאלה כיצד בתי ספר מצמצמים נשירה גלויה, אלא כיצד הם בונים מערך יום-יומי של זיהוי, קשר, מעקב, תמיכה ותגובה שמסייע לתלמידים להישאר מחוברים למסגרת גם במצבי קושי. במובן זה, התמדה נתפסת לא רק כהיעדר נשירה, אלא כתהליך יזום של חיזוק שייכות, משמעות ומעורבות מתמשכת בבית הספר.

---

[1] Upper secondary education הוא שלב החינוך המקביל ל-ISCED 3 בסיווג הבין-לאומי: רמת לימודים המתאפיינת בהתמחות גבוהה יותר מחטיבת הביניים, במסלולים כלליים או מקצועיים, ובדרך כלל נמשכת כשלוש שנים. בהקשר הישראלי הוא מקביל בקירוב לחטיבה העליונה/תיכון. כאשר הנתון מתייחס לרמת השכלה, הוא מודד השכלה שהושלמה בהצלחה; הנתונים נאספים מסקרי כוח העבודה הלאומיים ומרוכזים בידי רשת LSO של ה-OECD (OECD, 2018, Table A3.3; OECD, 2025, Table A1.2).

תפיסה זו עומדת גם בבסיס העניין המחקרי והמדיניותי בנשירה סמויה, כלומר תלמידים הרשומים בבית הספר אך מגלים סימני התנתקות, כגון היעדרויות, איחורים, תחושת ניכור, מעורבות נמוכה בלמידה או תפיסה של בית הספר כבלתי רלוונטי לחייהם ולעתידם (להב, 2012; Harris, 2008; Willms, 2003). בתחילה התמקד הדיון בנשירה סמויה כחלק מניסיון לשפר את נוכחותם של תלמידים בבית הספר ולמנוע נשירה גלויה, אולם בהמשך הוסט הדגש אל חיזוק המעורבות של תלמידים בלמידה ובחיי בית הספר, בין היתר על רקע התפיסה שלפיה בית הספר במאה ה-21 נדרש לקדם מיומנויות ללמידה מתמשכת לאורך החיים (Parsons & Taylor, 2011; Willms, 2003). סוגיה זו עומדת גם במוקד עבודתם של ארגונים בין-לאומיים, ובהם UNICEF ו-OECD (Jigau et al., 2012; OECD, 2013; Sultana, 2006).

ההבחנה בין נשירה גלויה לנשירה סמויה אפוא היא מרכזית להבנת התופעה. על פי הוראת הקבע של משרד החינוך (משרד החינוך, 2022), נושר גלוי הוא תלמיד שהיה רשום במוסד חינוך מפוקח ואינו רשום עוד באף מסגרת חינוך מפוקחת, ואילו נושר סמוי הוא תלמיד הרשום במוסד חינוך אך נעדר תכופות, מתקשה לתפקד במסגרתו, מגלה קשיי הסתגלות והתנהגות, או שמעורבותו בלימודים ובפעילויות בית-ספריות נמוכה. בדומה לכך, אבו עסבה ואח' (2013) מגדירים נשירה סמויה כמצב שבו התלמיד עדיין רשום בבית הספר, אך בפועל אינו מפיק תועלת ממשית מן התהליך הלימודי. מצב זה מתבטא בהיעדרויות, בהישגים נמוכים, בתחושות ניכור כלפי בית הספר ובבעיות חברתיות והתנהגותיות. הרחבת המבט מנשירה גלויה אל נשירה סמויה משקפת שינוי חשוב בשיח המחקר והמדיניות: מעבר מהתמקדות בעזיבה הפורמלית בלבד אל זיהוי מוקדם של תהליכי ניתוק המתרחשים בתוך בית הספר עצמו.

אף שה-OECD אינו משתמש במונח "נשירה סמויה" כהגדרה פורמלית נפרדת, מסמכיו מדגישים את חשיבות ההבחנה בין נשירה כתוצאת קצה ובין תהליך מוקדם של התנתקות מבית הספר. במסמך OECD העוסק במניעת נשירה ועזיבה מוקדמת של מערכת החינוך (Lyche, 2010), נשירה מוגדרת כאי-השלמת חינוך והכשרה על-יסודיים (Early School Leaving - ESL), אך מודגש כי יש להבין אותה כשלב סופי בתהליך מצטבר של disengagement או withdrawal. בהמשך לכך, דוח PISA 2012 של ה-OECD (OECD, 2013) הרחיב את הדיון במעורבות תלמידים בבית הספר, בתחושת השייכות, במוטיבציה ובאמונות של תלמידים בנוגע ללמידה. מחקר קודם של מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל (בן רבי ואח', 2014) התבסס על ספרות זו ועל נתוני PISA 2012 כדי לאמוד את היקף הנשירה הסמויה בישראל. במחקר נמצא כי בשנת 2012 דיווחו 42% מבני ה-15 בישראל על ניתוק בלפחות אחד משלושה ממדים: ניתוק התנהגותי, שהתבטא בהיעדרויות ואיחורים מרובים; ניתוק רגשי, שהתבטא בתחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר; וניתוק תפיסתי, שהתבטא בתפיסת בית הספר כלא תורם לחיי התלמיד ולעתידו. שיעור זה היה נמוך מממוצע מדינות ה-OECD שהיה 49%, אולם בישראל נמצא שיעור גבוה יותר של ניתוק התנהגותי.

דוחות PISA עדכניים יותר של ה-OECD אינם מספקים מדד ישיר של "נשירה סמויה", אך הם מציעים נתונים רלוונטיים על אינדיקטורים הקשורים לניתוק מבית הספר. כך למשל, דוח PISA 2018 עוסק בתחושת השייכות של תלמידים לבית הספר, באקלים בית-ספרי, ברווחת תלמידים, בהיעדרויות ובאיחורים, ומצביע על הקשר בין מדדים אלו ובין מעורבות תלמידים, רווחתם והישגיהם בלימודים (OECD, 2019). נוסף על כך נתוני OECD עדכניים מאפשרים להשלים את הרקע גם באמצעות נתונים על אי-השלמת חינוך על-יסודי בקרב צעירים. לפי Education at a Glance 2025 (OECD, 2025), שיעור בני 25–34 בישראל שלא השלימו השכלה על-יסודית מלאה, כלומר שלא הגיעו לרמת השכלה של upper secondary attainment, היה בשנת 2024 9%, לעומת 13% בממוצע מדינות ה-OECD (OECD, 2025, Table A1.2, p.64). נתון זה מאפשר השוואה של רמת ההשכלה בין ישראל לממוצע מדינות ה-OECD אך הוא אינו מדד ישיר של נשירה מבית הספר: הוא מבוסס על רמת ההשכלה שהושלמה בקרב צעירים בוגרים, ולא על נתוני נשירה של תלמידים הרשומים במערכת החינוך או על מדידה של נשירה סמויה.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במונח "התמדה" כמושג משלים לנשירה גלויה וסמויה. נשירה גלויה מתייחסת לעזיבה פורמלית של מערכת החינוך, ואילו נשירה סמויה מתייחסת לתהליכי ניתוק של תלמידים הרשומים בבית הספר אך מעורבותם בו נמוכה; התמדה מתייחסת להמשך ההשתייכות של התלמיד למסגרת החינוך לאורך זמן. לפי הגדרת משרד החינוך, מדד ההתמדה מחושב כאחוז תלמידי המחזור שסיימו את לימודיהם בכיתה י"ב מתוך כלל התלמידים שהחלו את לימודיהם במוסדות החינוך בארץ והיו צפויים לסיים באותו מחזור, בכפוף לכללי ההכללה וההחרגה של המדד. תלמיד שנשר נכלל בקבוצת התלמידים שאינם מתמידים (הגדרה מאתר שקיפות בחינוך).

עם זאת, במחקר הנוכחי ההתמדה אינה נבחנת רק כמדד תוצאה מחזורי של סיום לימודים, אלא גם כמושג איכותני המתייחס ליכולתו של בית הספר לחזק את ההשתייכות הפעילה של תלמידים למסגרת: נוכחות סדירה, מעורבות בלמידה, תחושת שייכות, קשר עם צוות בית הספר וצמצום תהליכי התנתקות גלויים וסמויים. בהתאם לכך, מדד ההתמדה של משרד החינוך שימש לאיתור בתי ספר שהציגו מגמת שיפור לאורך זמן, ואילו הניתוח האיכותני התמקד בדרכי הפעולה, במנגנונים ובתנאים הבית-ספריים שנתפסו על ידי המרואיינים כתורמים לחיזוק ההתמדה. ההסבר המתודולוגי המלא על מדד ההתמדה ששימש לבחירת בתי הספר ועל אופן השימוש בו במחקר מוצג בפרק מערך המחקר.

1.2.2 גורמי סיכון להתנתקות ולנשירה וגורמי הגנה

לאחר ההבחנה בין נשירה גלויה, נשירה סמויה והתמדה, הדיון עובר מן ההגדרה של התופעה אל התנאים המעצבים אותה. סעיף זה מציג את גורמי הסיכון וההגנה המרכזיים המתוארים בספרות, כבסיס להבנת הדרכים שבהן בתי ספר עשויים לזהות תהליכי התנתקות ולחזק שייכות, מעורבות והתמדה.

הספרות מלמדת כי תהליכי ניתוק ונשירה הם רב-ממדיים, ולכן אין לייחס אותם לגורם יחיד. מונטרו-סיבורת' וטורקטי (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022) מבחינות בין גורמים חוץ-בית-ספריים, כגון מצב חברתי-כלכלי, הקשר משפחתי, קבוצת השווים ופער דיגיטלי, ובין גורמים פנים-בית-ספריים, כגון הישגים בלימודים, היעדרויות, יחסים עם מורים ועמיתים, ציפיות מורים, משאבים ואקלים בית הספר. הן מדגישות גם את שלושת ממדי המעורבות הבית-ספרית – ממד ההתנהגות, ממד הרגש וממד הקוגניציה – ומראות כי חולשה בממדים אלו כרוכה בסיכון מוגבר לעזיבה מוקדמת של מערכת החינוך. תמונה דומה עולה מן המחקר על החינוך הערבי, שבו נמצא כי נשירה קשורה לשילוב בין גורמים אישיים, משפחתיים, תרבותיים ובית-ספריים, ובהם הישגים נמוכים, דימוי עצמי שלילי, מצוקה כלכלית, השכלת הורים נמוכה, מעורבות הורית חלשה ותפיסות שליליות של בית הספר (אבו עסבה ואח', 2013; ברוך קוברסקי ואח', 2022). אפ אורסין ואח' (af Ursin et al., 2023) מוסיפים כי התנתקות אינה מתמצה בהיעדר מעורבות בלבד, אלא עשויה לבוא לידי ביטוי באדישות ללמידה, בתחושת חוסר שייכות, בהיעדרויות ובתפיסת בית הספר כלא רלוונטי. תפיסה זו חשובה במיוחד למחקר הנוכחי, שכן היא מבהירה שההתמדה אינה תוצר של מאפייני התלמיד בלבד, אלא של המפגש בין התלמיד ובין המערכת שבה הוא לומד. משום כך, יש מקום לבחון את סוגיית הנשירה לא רק כתולדה של מצוקה אישית או משפחתית אלא גם את האופן שבו בית הספר עצמו מארגן קשרים, ציפיות, הכרה ומענים.

לצד גורמי הסיכון, הספרות מצביעה גם על גורמי הגנה ופרקטיקות היכולים לחזק התמדה. אחד המשתנים המרכזיים העולים מן הספרות הוא תחושת השייכות לבית הספר. מונטרו-סיבורת' וטורקטי (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022) מדגישות כי הרכיב הרגשי של המעורבות הבית-ספרית קשור לאיכות הקשרים שתלמידים מפתחים עם בית הספר, עם המורים ועם בני גילם. גם אבו עסבה ואח' (2013) מצביעים על כך שתחושת ההתחברות לבית הספר כוללת יחס אוהד לבית הספר ויחסים חיוביים עם מורים ותלמידים, וכי היא חזקה יותר בקרב תלמידים בעלי ביצועים אקדמיים טובים יותר, מעורבות גבוהה יותר ומעורבות הורית רבה יותר. בהקשר של האוכלוסייה הערבית, לשאלת השייכות נוסף גם ממד של רלוונטיות תרבותית: מחקרם של משולם ואח' (2025) מראה כי פדגוגיה רלוונטית-תרבות, שנועדה לקדם הצלחה בלימודים של תלמידים מאוכלוסיות מיעוט תוך כדי שימור ופיתוח תרבותם, כמעט שלא יושמה ולא נחקרה בישראל, ובפרט בחברה הערבית המתמודדת עם היסטוריה של הדרה ודחיקה לשוליים לצד מחסור במשאבים. אנשי חינוך ערבים נמצאים לעיתים קרובות בסבך של ציפיות סותרות בין דרישות משרד החינוך לערכי המדינה היהודית ובין ציפיות הקהילה לחינוך המעוגן בזהות הערבית-פלסטינית (עראר ואבראהים, 2016). מצב זה מוביל לעיתים לתחושת ניכור של התלמידים מתוכניות הלימודים הרשמיות, שאינן משקפות את עולמם התרבותי או את ההקשר ההיסטורי שלהם (משולם ואח', 2025). מכאן שהתמדה אינה מושגת רק באמצעות פיקוח על נוכחות או חיזוק של תגבור לימודי, אלא גם באמצעות

יצירת חוויה של קשר, הכרה, משמעות וערך, וכן באמצעות חיזוק הרלוונטיות של בית הספר לעולמם החברתי והתרבותי של התלמידים.

לצד תחושת השייכות, הספרות מצביעה גם על חשיבותה של תפיסת העתיד. ממצא זה מקבל חיזוק אמפירי במחקרם של בורנס ואח' (Burns et al., 2021) אשר הראו כי כאשר תלמידים תופסים את הלימודים כבעלי ערך עבור עתידם, וכאשר הם מחזיקים בשאיפה ברורה להשלים את לימודיהם, הם נוטים לגלות רמות גבוהות יותר של מעורבות ורמות נמוכות יותר של התנתקות לאורך זמן. ממצאי המחקר מלמדים כי הן הערך שהתלמידים מייחסים ללימודיהם בהווה הן שאיפתם להשלים את הלימודים קשורים לעלייה במעורבות ולירידה בהתנתקות. לשני רכיבים אלו תרומה נפרדת ומשלימה בעיצוב התנהגות לימודית. עוד עולה כי רכיבים אלו עשויים לשמש בסיס להתערבויות בית-ספריות, כאשר בית הספר מצליח לחבר בין המאמץ הלימודי בהווה ובין מטרות עתידיות בעלות משמעות עבור התלמידים. בהקשר של תלמידים במצבי סיכון לנשירה, משמעות הדבר היא שהסיכוי להתמדה גובר כאשר בית הספר מצליח לקשור בין ההתנסות הלימודית בהווה ובין עתיד אפשרי, רצוי ובר-השגה.

קבוצת מחקרים אחרת עוסקת בקשר שבין שלומות המורים ובין הישגי התלמידים ותוצאות הלמידה שלהם (Dreer & Gouasé, 2022; Lester et al., 2020), חוויית הלמידה של התלמידים (Viac & Fraser, 2020) ותחושת השלומות של התלמידים עצמם (Rinne et al., 2021; Viac & Fraser, 2020; White, 2020). כלומר, חלק בלתי נפרד מקידום רווחת התלמיד בבית הספר נוגע גם לשיפור רווחת המורים ולדאגה לשלומותם כחלק בלתי נפרד מתרבות בית-ספרית (ברוך קוברסקי ובן רבי, 2024).

מן הספרות עולות גם פרקטיקות קונקרטיות העשויות לחזק התמדה של תלמידים ולצמצם נשירה. מונטרו-סיבורת' וטורקטי (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022) מדגישות את חשיבות הזיהוי המוקדם של סימני התנתקות, לצד חיזוק קשרים בין תלמידים, מורים והורים, הצבת ציפיות גבוהות, יצירת סביבות לימוד בטוחות ומטפחות ופיתוח תוכנית לימודים מאתגרת ורלוונטית. הן מצביעות על כך שתחושת השייכות והמעורבות של תלמידים מושפעת מן האופן שבו בית הספר יוצר עבורם קשרי תמיכה, הזדמנויות למעורבות וללמידה משמעותית, וכן שותפות עם ההורים. בהקשר זה, גם ריפנבארק ואח' (Rifenbark et al., 2023) מציעים כיוון יישומי חשוב בדמות מנגנוני זיהוי מוקדם המבוססים על שילוב בין נתוני התנהגות ובין תפיסות תלמידים את אקלים בית הספר. ממצאיהם מראים כי שילוב בין היעדרויות, איחורים, אירועי משמעת, הישגים לימודיים ותפיסות של אקלים בית הספר עשוי לשמש מערכת התרעה יעילה לזיהוי תלמידים המצויים בסיכון להתנתקות, לכישלון לימודי ולנשירה. דברים אלו מתכתבים עם ממצאי המחקר בישראל, שלפיהם התוכניות הבית-ספריות הקיימות בחינוך הערבי מתמקדות לעיתים קרובות בעיקר במענה לימודי, ואינן נותנות מענה מספק לצרכים החברתיים והרגשיים של תלמידים בסיכון (אבו עסבה ואח', 2013).

1.3 הצורך במחקר הנוכחי

מן הספרות עולה כי נשירה והתנתקות הן תופעות רב-ממדיות, וכי חיזוק התמדה מחייב שילוב בין זיהוי מוקדם, קשרים מיטיבים, תחושת שייכות, רלוונטיות של הלמידה, תמונת עתיד ומעטפת תמיכה. אף שההכרה בחשיבותם של הנשירה הסמויה ושל הזיהוי המוקדם של תהליכי התנתקות הולכת וגוברת, סוגיה זו עדיין אינה זוכה להתייחסות מחקרית מקיפה דייה בישראל, בין היתר בשל הקושי להגדירה, למדוד אותה ולעקוב אחריה לאורך זמן (וינינגר, 2014). המחקרים שבוצעו עד כה עסקו בעיקר בהגדרות הנשירה, במאפייני התופעה ובגורמי הסיכון לה (אבו עסבה ואח', 2013; ברוך קוברסקי ואח', 2022; צבירן, 2020). לעומת זאת, פחות ידוע על האופן שבו בתי ספר מתרגמים עקרונות אלו לפרקטיקות יום-יומיות: כיצד הם מחזקים התמדה, מצמצמים תהליכי ניתוק ובונים תנאים ארגוניים, פדגוגיים וקהילתיים המחזיקים תלמידים לאורך זמן, במיוחד בחינוך הערבי. פער ידע זה עומד בבסיס המחקר הנוכחי המבקש להסיט את המבט מן השאלה מהם גורמי הסיכון בלבד, אל השאלה מהם התנאים והפרקטיקות שבאמצעותם בתי ספר מצליחים להתמודד עם סיכון, לחזק שייכות ומשמעות, ולמנוע נשירה גלויה וסמויה. המחקר נערך לבקשת הרשות לפיתוח כלכלי במשרד לשוויון חברתי וקידום מעמד האישה ומשרד החינוך, במסגרת המאמץ לקדם את מערכת החינוך בחברה הערבית ולצמצם פערים על פי החלטת ממשלה 550 ותוכנית "תקאדום".

2. מערך המחקר

תהליך הלמידה במחקר זה נערך לפי המתודה של "למידה מהצלחות העבר (המתודה הרטרוספקטיבית)", שפיתחו פרופ' יונה רוזנפלד ושותפיו במכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. הנחת היסוד של מתודה זו היא כי בכל ארגון ובכל מערכת מצוי ידע מקצועי סמוי, הנצבר בתוך העשייה השוטפת, ויש לו חשיבות להבנת דרכי פעולה מיטביות ולקידום יעדי המערכת. המתודה מבקשת לחלץ ידע זה, להפוך אותו לגלוי ולנסחו בלשון מכוונת לפעולה, כדי לאפשר למידה ארגונית ולהעמיד בסיס לפיתוחם, להרחבתם ולהטמעתם של מענים ופרקטיקות מוצלחים. המתודה המלאה כוללת עשרה שלבי חקר, ובאמצעותה אפשר לעבור מתיאור של הצלחה מקומית וממוקדת לזיהוי של עקרונות פעולה היכולים לשמש גם בהקשרים נוספים (אלנבוגן-פרנקוביץ ואח', 2011).

במחקר הנוכחי יושמה מתודה זו כדי ללמוד מן ההצלחות של שישה בתי ספר על-יסודיים בחינוך הערבי במחוז צפון, ששיפרו את ההתמדה של תלמידיהם לאורך זמן.

2.1 מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא לחלץ ידע יישומי מתוך פרקטיקות מיטביות, לתעד עקרונות פעולה משמעותיים ולאתר פעולות, אסטרטגיות ודרכי עבודה שסייעו להובלת שיפור בהתמדה, באופן שיתמוך בהרחבה ובהטמעה מערכתית.

שאלות המחקר: אילו גורמים, תהליכים והתערבויות תרמו להצלחות בחיזוק ההתמדה של תלמידים בבתי הספר במערכת החינוך הערבית, וכיצד אפשר להפיק מהם עקרונות פעולה ויישום למהלך מערכתי רחב יותר ברמה הלאומית והמקומית?

2.2 מהלך המחקר

המחקר לווה על ידי ועדת היגוי שחברים בה נציגים מן הרשות לפיתוח כלכלי במשרד לשוויון חברתי וקידום מעמד האישה, ממשרד החינוך, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון ואגף בכיר חינוך בחברה הערבית והבדואית ומצוות המחקר. כבר בראשית הדרך חידדה ועדת ההיגוי את מסגרת המחקר וקבעה שלושה עקרונות מנחים: קיום תהליך בחירה מדורג ומנומק שבמסגרתו יוצגו לוועדה בתי ספר פוטנציאליים ומתוכם ייבחרו בתי הספר למחקר, מיקוד במחוז צפון כמחוז ליבה שבו פועלת החלטה 550, ואי-הכללת מוסדות בעלי מאפיינים ייחודיים (כמו בתי ספר כנסייתיים או בתי ספר מן החינוך המיוחד). ההחלטה להתמקד במחוז אחד נועדה לצמצם שונות הנובעת מהבדלים בין מחוזות, רשויות ומבני פיקוח, ולאפשר למידה מעמיקה מתוך הקשר אזורי ומערכתי משותף. ההחלטה שלא לכלול מוסדות בעלי מאפיינים ייחודיים נועדה

להימנע מהשוואה בין מסגרות הפועלות בתנאים שונים מהותית, למשל מבחינת אוכלוסיית היעד, מנגנוני הקבלה, המשאבים או המנדט החינוכי. עקרונות אלו נועדו לצמצם שונות בין-קבוצות ולחזק את יכולת הלמידה.

2.2.1 בחירת בתי הספר למחקר

בחירת בתי הספר למחקר נעשתה בתהליך רב-שלבי: סינון כמותי, שהתבסס על נתונים מנהליים, וכן אימות איכותני שנשען על היכרותם של גורמי פיקוח ובעלי תפקידים במחוז צפון ובמשרד החינוך עם בתי הספר, ועל דיוני ועדת ההיגוי. שילוב מקורות המידע חיזק את תוקף הבחירה וצמצם הטיות שעלולות היו לנבוע מהסתמכות על מקור מידע יחיד, ואפשר הצלבה בין התמונה שעלתה מן הנתונים ובין היכרותם של גורמי השדה עם בתי הספר. בכך השתפרה היכולת לזהות הצלחה ממשית ולא רק שונות סטטיסטית בין מוסדות.

תחילה בוצע סינון ראשוני של בתי הספר על בסיס נתוני נשירה לשנים 2020–2024, אשר הוגדרו בתחילת הדרך כמדד העיקרי למחקר. לשכת מחוז צפון הפיקה רשימה של עשרה בתי ספר בחינוך הערבי במחוז שבהם נצפתה הירידה הגדולה ביותר בשיעור הנשירה בשנים אלו. הירידה חושבה כפער בין שיעור הנשירה בתחילת תקופת המדידה לשיעור הנשירה בסופה, כמדד לשינוי נטו לאורך התקופה. בהמשך נערך דיון עם נציגי המחוז ועם ועדת ההיגוי על מאפייני בתי הספר שעלו ברשימה. אולם, בשלב זה עלו כמה מגבלות מתודולוגיות:

- ברשימה נכללו גם מוסדות שהם חטיבות עליונות בלבד; בשל גודלם הקטן יחסית, פרשנות הנתונים בנוגע להם מוגבלת.
- ממשרד החינוך נמסר כי יש קושי להישען על נתוני נשירה בלבד בתקופת מגפת הקורונה והמלחמה בגלל ההנחיות המנהליות לא לגרוע תלמידים מן המצבת בתקופות אלו, כדי לאפשר לתלמידים ולבתי הספר מרווח זמן גדול יותר לחזרה ללמידה סדירה.
- שיעור הנשירה הגלויה נמוך במיוחד וקשה לאמוד שינויים משמעותיים בין השנים, בעיקר כאשר גודל המוסד הוא בינוני או קטן.
- נמצאה שונות בין המלצות בעלי תפקידים שונים בנוגע לבתי הספר שיוגדרו "מצליחים".

על רקע מגבלות אלו הוחלט, לאחר דיון בוועדה מצומצמת ובוועדה המלווה, לעבור ממדד נשירה ל**מדד התמדה** רב-שנתי כמדד המרכזי לבחירת בתי הספר. אף שיש זיקה מושגית בין נשירה להתמדה, במדידת משרד החינוך אין מדובר בהכרח במדדים משלימים באופן חשבוני פשוט, שכן הם נשענים על היגיון מדידה שונה. מדד הנשירה מתייחס בעיקר לאירוע של עזיבת תלמידים את מערכת החינוך או את המסגרת בין נקודות זמן מוגדרות, ואילו מדד ההתמדה הוא מדד מחזורי, הנוגע לשיעור תלמידי המחזור שסיימו את לימודיהם בכיתה י"ב מתוך כלל התלמידים שהחלו את לימודיהם במוסדות החינוך בארץ והיו צפויים לסיים באותו מחזור. תלמיד שנשר נכלל בקבוצת התלמידים שאינם מתמידים. לפיכך, בעוד מדד הנשירה

מספק תמונה על עזיבה, מדד ההתמדה שימש במחקר כאינדיקציה רחבה יותר להישארות תלמידים במסלול הלימודים ולהשלמתו לאורך זמן. המעבר למדד התמדה לא שינה את מוקד המחקר, אך הוא שינה את בסיס האיתור של בתי הספר (ראו הגדרות של נשירה והתמדה ב: 'שקיפות בחינוך והתמונה החינוכית').

חשוב להבחין בין מדד ההתמדה ששימש לאיתור בתי הספר ובין המושג "התמדה בית-ספרית" כפי שהוא נבחן במחקר האיכותני. המדד המנהלי שימש כלי לבחירת מקרים שבהם נרשמה מגמת שיפור לאורך זמן; ואילו הניתוח האיכותני ביקש להבין אילו תנאים, מנגנונים ופרקטיקות נתפסו על ידי בעלי התפקידים כתורמים לחיזוק נוכחות, שייכות, מעורבות וצמצום תהליכי התנתקות.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במונח "התמדה בית-ספרית", משום שיחידת הניתוח היא בית הספר. בהתאם לכך, ההתמדה נבחנה כיכולתו של בית הספר לחזק נוכחות סדירה, מעורבות ושייכות של תלמידים, לצמצם תהליכי נשירה גלויה וסמויה ולהחזיק תלמידים במסגרת החינוך לאורך זמן. עם זאת, מדד ההתמדה של משרד החינוך ששימש לבחירת בתי הספר התבסס על נתוני 'שקיפות בחינוך והתמונה החינוכית', ונבחן כמגמה רב-שנתית ברמת בית הספר. בהתאם לכך, מוקד הבחירה הוסט מבחינת שיעור הנשירה לבחינת דפוס ההתמדה של תלמידים לאורך זמן.

בניית מדד משוקלל: לצורך איתור מוסדות שבהם נרשם שיפור עקבי בוצע ניתוח מגמות על פני חמש שנים, בין השנים תש"פ לתשפ"ד, על בסיס נתוני 'שקיפות בחינוך והתמונה החינוכית' של משרד החינוך. לכל בית ספר חושב מדד מסכם משוקלל, אשר כלל שלושה רכיבים מרכזיים: שינוי נטו בשיעור ההתמדה בין השנה הראשונה לשנה האחרונה; שיפוע מגמה, המשקף את קצב השיפור בשיעור ההתמדה במשך השנים; ומקדם עקביות, המשקף את יציבות המגמה. שילוב זה נועד לאזן בין היקף השינוי, קצב השיפור ויציבותו, ובכך לצמצם את ההשפעה של תנודות שנתיות חד-פעמיות. לצד המדד המרכזי נאספו גם נתוני רקע על בתי הספר, ובהם שלב חינוך, גודל שכבת י"ב, אשכול חברתי-כלכלי, אחוז מורות בעלות תואר שני ויותר, אחוז הזכאות לבגרות ושיעור הנשירה. משתנים אלו לא שימשו בסיס לדירוג עצמו, אלא סייעו בפרשנות הממצאים ובבחינת ההשוואה בין מוסדות (לוחות מפורטים לתהליך הבחירה מופיעים ב**נספח א**).

בהתאם להחלטת ועדת ההיגוי נקבע כי **ליבת המחקר תכלול ארבעה בתי ספר שש-שנתיים**. ההחלטה להתמקד בבתי ספר שש-שנתיים נשענה על ההנחה כי מסגרות אלו, לעומת מסגרות שהן חטיבה עליונה בלבד, מתמודדות עם סוגיות מורכבות יותר של התמדה לאורך זמן, ובפרט עם המעברים בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה, ולכן הן מתאימות במיוחד למחקר המבקש ללמוד על תהליכים מוסדיים מתמשכים. לצד זאת הוחלט לכלול במחקר גם **שני בתי ספר מן החינוך הטכנולוגי (מח"טים)**. החלטה זו התקבלה בעקבות דיון עם הוועדה, עם מזמיני המחקר ועם משרד החינוך, ונשענה על החשיבות הגוברת של מסגרות אלו במדיניות החינוך

הערבי ועל ההערכה כי הן עשויות לשמש זירה רלוונטית ללמידה על דרכים לחיזוק התמדה. בד בבד הוחלט להימנע מהכללת בתי ספר שהם חטיבה עליונה בלבד, הן משום שמדובר לעיתים במסגרות קטנות, הן משום שבחלקן יש מנגנוני קבלה ובחירה של תלמידים, העלולים להקשות את ההשוואה עם מוסדות אחרים. עוד הוחלט לבקשת המזמינים, שלא לכלול מוסדות חינוך בערים מעורבות לנוכח מאפיינים ייחודיים של בתי הספר ביישובים אלו.

בחירת ארבעת בתי הספר השש-שנתיים נעשתה על פי המדד המשוקלל ובהצלבה עם שיקול הדעת של ועדת ההיגוי המלווה את המחקר, כדי לוודא שמדובר בבתי ספר שבהם אכן התרחש שינוי ממשי לאורך זמן. המדד המשוקלל חושב עבור בתי הספר השש-שנתיים בלבד, משום שהוא נשען על השוואת מגמות רב-שנתיות במוסדות בעלי מבנה דומה, רצף שכבות רחב יותר ומספר תלמידים המאפשר פרשנות יציבה יותר של שינוי לאורך זמן. לעומת זאת, המח"טים שנכללו במחקר הם מסגרות ט'–י"ב, ולכן מדובר במוסדות קטנים יותר, בעלי מאפיינים ייחודיים, ודפוסי הקבלה אליהם שונים מדפוסי הקבלה לבתי הספר השש-שנתיים. במוסדות מסוג זה, שיעורי ההתמדה עשויים להיות רגישים יותר לתנודות בשל מספר קטן של תלמידים, ולכן חישוב ציון מגמה משוקלל והשוואתו לבתי הספר השש-שנתיים עלולים להטעות. לפיכך, בחירת שני המח"טים נעשתה על פי המלצות המפקח המחוזי והיכרותו המקצועית עם העשייה בפועל, לצד בחינת נתוני הרקע הזמינים. בדרך זו נשמר העיקרון של התאמת כלי הבחירה לאופי המסגרת הנבחנת: במוסדות הגדולים יותר אפשר היה להסתמך במידה רבה יותר על מדדי מגמה רב-שנתיים, ואילו במוסדות הקטנים יותר ניתן משקל רב יותר להיכרות המקצועית של גורמי הפיקוח עם העשייה בפועל. בסופו של תהליך נבחרו שישה בתי ספר למחקר: ארבעה בתי ספר שש-שנתיים ושני מח"טים. מאפייניהם מוצגים ב**לוח 1**.

לוח 1: מאפייני בתי הספר הנבחרים

מספר סידורי	התמדה תש"פ	התמדה תשפ"ד	דלתא (השינוי בין השנים)	שיפוע	R^2	אורך רצף העלייה	ציון מגמה משוקלל	מס' תלמידי י"ב בשכבה
1	71.6	90.9	+19.3	4.5	0.463	4	0.217	70
2	57.8	70.3	+12.5	3.6	0.898	4	0.208	104
3	58.8	71.6	+12.8	3.7	0.773	4	0.198	83
4	73.9	83.0	+9.1	2.6	0.743	4	0.161	224
5	81.0	88.4	+8.1	1.4	0.251	3	0.090	63
6	100.0 (תשפ"א)	97.7	-2.3	-1.5	0.269	2	≈0.0	42

הערות: מדדי המגמה חושבו גם עבור שני המח"טים, כדי לאפשר הצגה אחידה יותר של מאפייני בתי הספר שנכללו במחקר. עם זאת, בשל גודלן הקטן יותר של מסגרות אלו ובשל מאפייניהן הייחודיים, המדדים מוצגים לצורכי תיאור בלבד, ולא שימשו בסיס לדירוג או להשוואה ישירה עם בתי הספר השש-שנתיים. בשל גודל המוסדות ומספר התלמידים המצומצם, יש לפרש מדדים אלו בזהירות, שכן הם רגישים יותר לתנודות במספר קטן של תלמידים. עבור בית ספר 6 אין מדד התמדה לתש"פ, והחישוב נעשה בהתאם לנתונים של תשפ"א.

2.2.2 איסוף הנתונים

לאחר בחירת בתי הספר וקבלת אישור מוועדת ההיגוי ומלשכת מחוז צפון, תוכנן השלב האיכותני של המחקר, שבמסגרתו נערכו ראיונות בבתי הספר הנבחרים עם מנהלי בתי הספר, קב"סים, יועצות ובעלי תפקיד נוספים הרלוונטיים לעבודה עם תלמידים במצבי נשירה או בסיכון לנשירה. שלב זה נועד לעבור מאיתור מוסדות שבהם נרשם שיפור במדדי ההתמדה אל למידה שיטתית על התהליכים, נקודות המפנה, עקרונות הפעולה ודרכי העבודה שעמדו ביסוד ההצלחה.

בשלב הראשון שוחחנו טלפונית עם כל המפקחים והמפקחות הכוללים של בתי הספר שנבחרו למחקר כדי ליידע אותם בפרטי המחקר ולבקש אישור ליצירת הקשר עם מנהלי בתי הספר.

בשלב השני ראיינו חמישה מתוך ששת הקב"סים העובדים עם בתי ספר אלו. הריאיון עם הקב"ס השישי נתקל בקשיי תיאום ולא בוצע. הראיונות עם הקב"סים סיפקו תמונה על הנעשה בבית הספר בהקשר של חיזוק ההתמדה, וזאת מנקודת מבט חיצונית לו, ועל הנעשה ביישוב.

בשלב השלישי יצרנו קשר טלפוני עם מנהלי בתי הספר, הצגנו להם את המחקר וקבענו מועד לריאיון עם בעלי התפקידים שמנהל בית הספר זיהה כמרכזיים בחיזוק ההתמדה של התלמידים.

בשלב הרביעי ראיינו את צוותי בתי הספר שבמחקר. בחלק מן הראיונות נכחו רק מנהל ויועצת חינוכית ובחלקם נכחו אנשי ונשות צוות רבים, זאת על פי שיקול דעתו של כל אחד מן המנהלים. בכל הראיונות נכחו מנהל בית הספר ויועצת חינוכית, בארבעה ראיונות נכחה גם רכזת פדגוגית ובשני ראיונות אחרים נכחו אנשי ונשות צוות נוספים. בסך הכול רואיינו 23 אנשי ונשות צוות בשישה בתי ספר.

כל הראיונות תוכננו להתבצע פנים אל פנים, אך בשל מבצע "שאגת הארי" שהחל במקביל למועד היציאה לשדה הוחלט יחד עם המזמינים להעביר את כל הראיונות ל'זום' כדי להקל את תהליך איסוף המידע ולעמוד בלוחות הזמנים של המחקר.

כל הראיונות לוו ביומן מחקר ונאספו רשמים של החוקרות שנשמרו יחד עם הראיונות. הריאיון הראשון נערך בשיתוף שתי החוקרות ולאחר מכן כל חוקרת ראיינה בנפרד. בסיום הראיונות ערכו החוקרות פגישות משותפות ביניהן כדי לדון בסוגיות מרכזיות שעלו בריאיון.

2.2.3 ניתוח המידע

הראיונות תומללו במלואם, והתמלולים נותחו בשיטתיות באמצעות תוכנת הניתוח "אטלס". ניתוח המידע נערך ברוח המתודה של "למידה מהצלחות העבר – המתודה הרטרוספקטיבית" (אלנבוגן-פרנקוביץ ואח', 2011), והתמקד בחילוץ ידע יישומי מתוך סיפורי ההצלחה של בתי הספר שנבחרו למחקר. בהתאם לכך, הניתוח לא כוון רק לתיאור העשייה של בית הספר, אלא עבר מן הנתונים האמפיריים הגולמיים אל ידע מובנה: זיהוי דפוסים חוזרים, חילוץ עקרונות פעולה וניסוחם באופן המאפשר למידה, התאמה והעברה להקשרים נוספים.

בשלב הראשון נערך ניתוח של כל בית ספר כמקרה בפני עצמו. במסגרת זו נבחנו ההקשר הבית-ספרי, מאפייני אוכלוסיית התלמידים והאתגרים המרכזיים בתחום ההתמדה. בתוך כל מקרה זוהו הפעולות, המענים ודרכי העבודה שנתפסו על ידי המרואיינים כמשמעותיים לחיזוק ההתמדה.

בשלב השני נערך ניתוח השוואתי בין בתי הספר. מטרתו הייתה לאתר דפוסים חוזרים של עשייה, לזהות רכיבים משותפים להצלחות בבתי ספר שונים, ולהבחין בינם ובין מאפיינים הייחודיים להקשר מסוים. מניתוח זה גובשו עקרונות פעולה, כלומר הכללות של פעולות, אסטרטגיות ודפוסי עבודה שעלו מן הראיונות ונמצאו משמעותיים להבנת ההצלחה. לצד זיהוי עקרונות הפעולה, הניתוח התייחס גם לסוגיות לא פתורות, למתחים פנימיים ולקשיים שעלו בדברי המרואיינים, כדי לאפשר הצגה מורכבת ומאוזנת של ההצלחות שנבחנו.

בהמשך לכך, ממצאי הניתוח אורגנו בצירים נושאיים מרכזיים, על פי הדפוסים שעלו בכלל בתי הספר. בתוך כל ציר הוצגו עקרונות הפעולה המרכזיים, ולצידם דוגמאות קונקרטיות וציטוטים נבחרים, שנועדו להמחיש כיצד העקרונות באו לידי ביטוי בעשייה בפועל.

ניתוח הנתונים לווה בדיונים שוטפים בין שתי החוקרות, שנועדו לדייק את התמות, לבחון פרשנויות חלופיות ולחזק את העקביות האנליטית. במהלך העבודה נעשה שימוש בכלי בינה מלאכותית ככלי עזר בלבד, לצורך ארגון ראשוני של המידע שנאסף, זיהוי חזרות וסיוע בניסוח טיוטות. הניתוח, הפרשנות, הגיבוש הסופי של התמות והניסוחים נעשו על ידי החוקרות, תוך כדי קריאה ביקורתית של התמלולים ושיקול דעת מחקרי אנושי, בהתאם לפרקטיקות מקובלות במחקר איכותני.

2.3 אתיקה

לצד גיבוש מתווה המחקר נערכו תהליכי תיאום ואישור עם הגורמים המוסדיים הרלוונטיים. התקבל אישור מוועדת האתיקה של מכון ברוקדייל ומלשכת המדענית הראשית במשרד החינוך. נוסף על כך בוצעו תיאומים עם יחידות במשרד החינוך, ובכללן אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, האגף לחינוך ערבי ולשכת מחוז צפון, ואף תואם איש קשר מטעם לשכת המחוז. בהתאם לדרישת לשכת המדענית הראשית הודגש כי תהליך הבחירה יתבסס על נתוני משרד החינוך וכי המחקר יתואר כתהליך של למידה מערכתית. שלב זה נועד להבטיח כי המחקר יתקיים במסגרת מוסדית מוסדרת, התואמת את הדרישות האתיות והארגוניות של כלל הגופים המעורבים.

החוקרות נקטו צעדים לצמצום אפשרות הזיהוי של המרואיינים ושל בתי הספר. הציטוטים המובאים בדוח אינם מופיעים עם שמות המרואיינים, אלא עם ציון תפקידם ובמקרים של צוותי בתי הספר גם מספר סידורי של בית הספר שאליו הם משתייכים. ציטוטים של מנהלות הועברו ללשון זכר כדי לטשטש את זהות הדוברת ואת זהות בית הספר. כך נעשה גם בנוגע לקב"סיות. כמו כן הושמטו מן הדוח פרטים מזהים של בתי הספר ושל היישובים, ככל האפשר.

עם זאת, בשל מספרם המצומצם של בתי הספר שנכללו במחקר ובשל מרכזיותם של חלק מבעלי התפקידים בקהילותיהם ובבתי הספר, ייתכן כי מי שמכיר את בתי הספר יוכל לזהות חלק מן המרואיינים או מן המוסדות. לפיכך, הובהר למרואיינים כי יינקטו צעדים לצמצום זיהוי, אך אי אפשר להבטיח אנונימיות מלאה.

2.4 מגבלות המחקר

למחקר כמה מגבלות שיש להביא בחשבון בעת קריאת הממצאים. ראשית, המחקר נערך בתקופת מבצע "שאגת הארי", ובמציאות ביטחונית וחברתית שעשויה הייתה להשפיע על מהלך הראיונות ועל האופן שבו המרואיינים תיארו את עבודתם ואת סוגיית ההתמדה. בראיונות ניתנה התייחסות מפורשת לתקופה זו, לא כדי לנטרל את השפעתה, אלא כדי לאפשר למרואיינים למקם את דבריהם בתוך ההקשר הרחב שבו פעלו, לשתף בתחושותיהם ובחוויותיהם ולהתייחס להשפעתה על עבודת בית הספר.

נוסף על כך לנוכח המצב הביטחוני, וכאמור בפרק איסוף הנתונים, הוחלט לערוך את כלל הראיונות בזום, ובמקרים מסוימים בראיון טלפוני. החלטה זו אפשרה לבצע את המחקר ולעמוד בלוחות הזמנים, אך הגבילה את יכולתן של החוקרות להתרשם באופן בלתי אמצעי מן המרחב הבית-ספרי, מן האינטראקציות היום-יומיות ומן העשייה בשטח. מגבלה זו התחדדה גם בשל פרק הזמן המצומצם שבו נערך המחקר, סמוך לסיום שנת הלימודים, שלא אפשר לקיים ביקורים בבתי הספר. לפיכך, התרשמות החוקרות מן העשייה הבית-ספרית התבססה בעיקר על דברי המרואיינים בראיונות, ולעיתים גם על תיעוד משלים, כגון מצגות, תמונות או סרטונים. תיעוד זה סייע להמחיש את העשייה שתוארה, אך אינו מחליף תצפית ישירה ומתמשכת בבית הספר.

שנית, שתי החוקרות אינן משתייכות לחברה הערבית ואין להן היכרות ישירה עם בתי הספר, עם ההקשר התרבותי ועם השפה. מאפיין זה עשוי היה להשפיע על איסוף המידע ועל פרשנותו. כדי לצמצם מגבלה זו, נערכו לאורך המחקר התייעצויות עם אנשי שטח ועם חברים בוועדת ההיגוי, אשר סייעו בהבנת ההקשר המקומי, התרבותי והמערכתי שבו פועלים בתי הספר.

שלישית, המחקר מתבסס על תפיסותיהם ודיווחיהם של בעלי תפקידים בבתי הספר ושל קב"סים בנוגע לדרכי העבודה שנתפסו בעיניהם כמשמעותיות לחיזוק ההתמדה. לפיכך, המחקר מאפשר לזהות פרקטיקות, מנגנונים ותנאים שנתפסו על ידי המרואיינים כמשמעותיים להצלחה, אך הוא אינו בוחן קשר סיבתי בין דרכי העבודה שתוארו ובין השיפור במדדי ההתמדה.

רביעית, המחקר התמקד בבתי ספר שנבחרו כמקרי הצלחה, ולא כלל קבוצת השוואה של בתי ספר שלא הציגו מגמת שיפור דומה. משום כך, אי אפשר לקבוע אילו מן הפרקטיקות שתוארו ייחודיות לבתי הספר שהצליחו, ואילו מאפיינות גם בתי ספר אחרים. נוסף על כך המחקר התמקד בשישה בתי ספר בלבד במחוז צפון. בחירה זו אפשרה העמקה איכותנית

ולמידה מתוך ההקשר הבית-ספרי והיישובי, אך היא מגבילה את היכולת להכליל את הממצאים הכללה סטטיסטית לכלל בתי הספר בחינוך הערבי.

חמישית, המחקר אינו כולל ראיונות עם התלמידים עצמם או עם הוריהם. לכן, הממצאים משקפים את נקודת המבט של צוותי החינוך, הקב"סים ובעלי התפקידים, ואינם מציגים במישרין את תפיסותיהם וחוויותיהם של התלמידים וההורים בנוגע להתמדה, לשייכות ולקשר עם בית הספר או לתהליכי ההתנתקות מן המסגרת או ההתחברות אליה.

עם זאת, חשוב להדגיש כי מטרת תהליך הלמידה המוצג במחקר זה אינה הכללה סטטיסטית, אלא חילוץ עקרונות פעולה וידע יישומי מתוך מקרים של הצלחה. במובן זה, מערך המחקר תואם את מטרתו: הוא מאפשר להפיק ידע מעשי ורלוונטי מתוך בחינה מעמיקה של בתי ספר שהצליחו לחזק התמדה לאורך זמן, ולהציע עקרונות פעולה היכולים לשמש בסיס ללמידה, לפיתוח מענים ולהמשך בחינה בהקשרים נוספים.

3. עקרונות הפעולה שעלו משאת סיפורי ההצלחה

איך גורמים לתלמידים להגיע כל יום לבית הספר ולהישאר בו, גם כשהמציאות מורכבת? פרק זה מציג "מבט מבפנים" על שישה סיפורי הצלחה של בתי ספר ביישובים ערביים בצפון שחיזקו התמדה של תלמידים לאורך זמן. מן הראיונות עולה תמונה של בתי ספר הפועלים מתוך מחויבות עמוקה לתלמידים ומתוך תפיסה של בית הספר כ"בית" וכמקום משמעותי בחייהם. לצד המסירות והקשר האישי, בולטת גם מקצועיות גבוהה של הצוותים, שבאה לידי ביטוי בעבודה שיטתית, בהובלת תהליכים, בשימוש בידע ובכלים מקצועיים ובפיתוח מענים מותאמים.

הפרק מאורגן סביב עקרונות הפעולה שעלו מניתוח סיפורי ההצלחה, ובוחן כיצד הם באים לידי ביטוי בעבודה עקבית עם תלמידים, הורים וקהילה, במנגנונים סדורים לבדיקת נוכחות, בזיהוי מוקדם של סיכון ובהתערבות מהירה. לפני הצגת עקרונות הפעולה המרכזיים, יוצג בקצרה ההקשר שבו פעלו בתי הספר: מאפייניהם הארגוניים, תהליכי השינוי שעברו והאתגרים המרכזיים שבתוכם התפתחה עבודתם לחיזוק ההתמדה. הצגה זו נועדה להבהיר כי העקרונות והפרקטיקות שיוצגו בהמשך התפתחו בתוך מציאות חינוכית, חברתית וקהילתית מורכבת.

רקע ארגוני ותהליכי שינוי בבתי הספר

בתי הספר שנבחרו לתהליך הלמידה מהצלחות מייצגים מגוון מסגרות חינוך על-יסודיות ערביות בצפון הארץ, ובהן בתי ספר תיכון מקיפים, עיוניים וטכנולוגיים. למרות השונות בין המסגרות, בכל הראיונות עלתה התמודדות עם תלמידים במצבי סיכון, עם נשירה סמויה ועם פערים לימודיים וחברתיים. חלק מבתי הספר הוקמו מראש כמענה לתלמידים שלא מצאו את מקומם במסגרות סלקטיביות או רגילות, ואחרים עברו במשך השנים תהליכי שינוי עמוקים סביב סוגיות של אקלים בית ספרי, הכלה והתמדה. אנשי ונשות הצוות במח"טים שנכללו במחקר תיארו תפיסת חינוך גמישה ומעשית, המבוססת על התאמה לתלמידים שחוו כישלון במסגרות עיוניות. בבתי ספר תיכון עיוניים בלטה עבודה רחבה סביב אקלים בית ספרי, קשרים בין-אישיים ותהליכים לזיהוי נשירה סמויה.

למרות ההבדלים בין סוגי המסגרות, בכלל בתי הספר בלטה תפיסה משותפת שלפיה התמדה נוצרת מתוך תרבות בית-ספרית כוללת: קשר אישי, שייכות, אמון, גמישות ואחריות מתמשכת כלפי תלמידים במצבי קושי ומשבר, לצד השקעה מתמשכת בטיפוח צוותי החינוך. כאשר

נתבקשו המרואיינים להגדיר את הצלחתם, רובם הדגישו את היכולת ליצור קשר אישי עם התלמידים כבסיס להצלחה גם במישור הפדגוגי.

> הצלחה, ואת תתפלאי מכל הנתונים והציונים והבגרויות והתעודות ו ו, וכרכזת פדגוגית אני אבוא ואגיד, שתלמיד מאמין שסיכון הוא לא גורל. הוא לא חריטת גורל שנולדתי בו, אשאר בו לכל החיים..." (רכזת פדגוגית, בית ספר 3)

> תלמידים שהם יכולים ללמוד בבית ספר אחר, או בתי ספר אחרים. אבל הם באים אלינו. כשאנחנו שואלים אותם 'למה? מדוע אתם בוחרים בנו?' אז הם בוחרים כי אנחנו אלופים בלהכיל את התלמידים" (מנהל, בית ספר 1)

החשיבות שמייחסים בתי הספר לנוכחות סדירה של התלמידים נובעת מן ההבנה כי כאשר התלמיד נמצא במסגרת החינוך אפשר לסייע לו במישור הרגשי, החברתי והלימודי. כפי שהסבירה אחת המרואיינות:

> קודם כול, האמירה שלנו בכל בית הספר, אצל כל מורה, גם המנהל, העיקר שהתלמיד יגיע לבית הספר. אם הוא יכול להגיע לבית הספר ולהיות בבית הספר נוכח כל יום, אז אנחנו יכולים לשפר אותו מבחינת כל התחומים. הן רגשית, הן חברתית והן הישגית. אנחנו יכולים לדעת הכול על התלמיד, ואז, לפי מה שאנחנו יודעים, ולפי המידע שאנחנו אוספים עבור התלמיד, אנו יכולים להתקדם איתו... אנו משתפים הורים, לפעמים ההורים אינם פעילים, לכן אנחנו לוקחים את התלמיד כאתגר לבד, ועובדים איתו ביחד, ומשנים אותו, ומקדמים אותו" (רכזת פדגוגית, בית ספר 6)

אתגרים ומורכבות בעבודה לחיזוק ההתמדה

בתי הספר פועלים בסביבה מורכבת ומאתגרת. מן הראיונות עלו כמה קשיים מרכזיים המאפיינים את העבודה לחיזוק ההתמדה בקרב תלמידים. קשיים אלו אינם מוצגים בראיונות כחסמים שקשה להתגבר עליהם, אלא כחלק מן המציאות החינוכית שבתוכה פועלים אנשי החינוך ושעבורה הם נדרשים לפתח מענים, גמישות ויצירתיות. הפרקטיקות לחיזוק ההתמדה שחולצו מן הראיונות מתארות כיצד בבתי הספר פיתחו דרכי פעולה שאפשרו להם להתמודד עם המציאות המורכבת לאורך זמן. במובן זה, האתגרים אינם רק הרקע לפעולה, אלא גם הזירה שבתוכה התפתחו העקרונות והפרקטיקות שמתוארים בדוח.

מורכבות מצבי החיים של התלמידים והמשפחות

צוותי בתי הספר והקב"סים פעלו עם תלמידים המתמודדים עם שילוב של קשיים לימודיים, רגשיים, חברתיים ומשפחתיים. במקרים רבים הקשיים בהתמדה בלימודים שיקפו מצבי חיים מורכבים, כגון מצוקה כלכלית, משברים משפחתיים, קשיים רגשיים, השפעות חברתיות שליליות

והיעדר אופק ברור לעתיד. מצבים אלו חייבו את הצוותים לראות מעבר להתנהגות הגלויה או להיעדרויות עצמן ולנסות להבין את מכלול הגורמים המשפיעים על התלמיד.

> הבעיה שרובם [התלמידים] הולכים לעבוד אצלנו גם כן, אז, גם לשכנע את התלמיד וגם את ההורים, שיפסיק לעבוד ויחזור [לבית הספר]. אתמול אחד הילדים ביקש ממני בשעה תשע, 'ממש התגעגעתי לבית הספר, תדברי עם האבא שלי, שירשה לי להגיע ולא ללכת לעבודה', ושלחתי הודעה לאבא שלו, והיום ראיתי אותו בבוקר בבית הספר, אז זה גם עוד התמודדות. כן, זה התמודדות נכון" (רכזת שכבה ואחראית התמדה ונשירה, בית ספר 3)

קשיים של ההורים והצורך בבניית שותפות

בחלק מן המקרים הקושי בהתמדה אינו קשור רק לתלמיד עצמו, אלא גם לקשיים של ההורים: קושי בהפעלת סמכות, חוסר אונים מול הילד, מצוקות משפחתיות או כלכליות, ולעיתים קושי להתגייס לתהליך החינוכי. מצבים אלו חייבו את צוותי בתי הספר והקב"סים לפתח שפה מגייסת ולא מאשימה, המכירה בקשיי ההורים ומבקשת להפוך אותם לשותפים בתהליך.

> השפה החינוכית היא מאוד חשובה. מה את רוצה להגיד להורים. אנחנו לא מאשימים אתכם. אנחנו רוצים לגייס אתכם כשותפים. אנחנו מודעים לקשיים שלכם" (יועצת, בית ספר 5)

המציאות החברתית והקהילתית ביישוב

המרואיינים התייחסו גם להשפעת המציאות החברתית ביישובים שבהם פועלים בתי הספר. תופעות של אלימות, פשיעה, נגישות לנשק ולכסף קל, לצד מחסור בהזדמנויות עבור חלק מן הצעירים, יוצרות אתגרים משמעותיים לחיזוק ההתמדה בלימודים. במציאות זו נדרש בית הספר לא רק ללמד, אלא גם להציע לתלמידים חלופות חיוביות, תחושת שייכות ואופק לעתיד.

> התלמידים מעלים את הנושאים האלו בשעת כישורי חיים ושעת מחנך והם אוהבים לדון בנושאים האלו. כל יום אנחנו שומעים והם באים עם המידע הזה... הם חשופים. זה מאד כואב. הם מדברים על נשק, ויודעים הרבה" (יועצת, בית ספר 5)

העומס הרגשי והמקצועי הכרוך בעבודה לחיזוק ההתמדה

אף שהמרואיינים כמעט לא התייחסו במפורש לשחיקה, מן הראיונות עלתה תמונה של עבודה אינטנסיבית הדורשת השקעה רבה של זמן, קשב ומשאבים רגשיים. אנשי החינוך תיארו קשר אישי עמוק עם תלמידים, זמינות גבוהה, מעקב מתמשך אחר מצבים מורכבים ועבודה שוטפת עם משפחות וגורמי מקצוע נוספים. מצב זה מציב בפני הצוותים דרישות רגשיות ומקצועיות גבוהות לאורך זמן.

לנוכח האתגרים והמורכבויות האלה, להלן מוצגים עקרונות הפעולה שעלו מן הראיונות עם צוותי בתי הספר ועם הקב"סים. עקרונות פעולה אלו הם הכללות של פעולות שהתגלו בראיונות, והם עלו מכל הסיפורים או מרובם. הם משקפים נקודת מבט "מן השטח", מתוך ההתנסות היום-יומית של צוותי החינוך, ומאפשרים הצצה לחוכמת המעשה.

מן המחקר עולה כי חיזוק התמדה אינו פעולה אחת, אלא תהליך מערכתי מתמשך. בתי הספר שנחקרו פועלים בעת ובעונה אחת בכמה מעגלים משלימים: הם מבססים מנהיגות בית-ספרית המכוונת להתמדה; ממסדים מנגנונים לזיהוי מוקדם, מעקב ותגובה מהירה; מחזקים את צוותי החינוך כמחזיקים המרכזיים של התהליך; בונים קשר אישי, תחושת מסוגלות ותמונת עתיד עם התלמידים; ומגייסים את ההורים, הקב"סים, גורמי הרשות והקהילה להרחבת המעטפת. עקרונות הפעולה המוצגים בפרק אינם עומדים בפני עצמם, אלא פועלים יחד כמערכת בית-ספרית של החזקה, הכלה, תחושת שייכות ואחריות מתמשכת כלפי תלמידים. עקרונות הפעולה יוצגו להלן בחלוקה לארבעה תחומים:

1. מנהל המוביל תרבות בית-ספרית המכוונת התמדה
2. חיזוק ופיתוח של צוות בית הספר
3. קשר מכיל ומצמיח המותאם לצורכי התלמידים
4. גיוס הסביבה כשותפה לחיזוק ההתמדה

כל עיקרון מודגם באמצעות ציטוטים. יחד עם העקרונות מתוארות גם פרקטיקות מיטיבות לחיזוק ההתמדה, כלומר פעולות שמבוצעות בפועל בבתי הספר בבואם ליישם את העקרונות.

3.1 מנהל המוביל תרבות בית-ספרית המכוונת התמדה

מן הראיונות עולה כי למנהל תפקיד מרכזי בעיצוב תרבות בית-ספרית המכוונת להתמדה. תרבות זו באה לידי ביטוי בגיבוש חזון, ביצירת שפה משותפת של אחריות ואמון ובהצבת ההתמדה כמשימה מרכזית של בית הספר. המנהל מעצב את סדרי העדיפויות של בית הספר, מגייס את הצוות, בוחר משאבים ומסמן לתלמידים, להורים ולמורות כי ההתמדה היא משימה מרכזית של בית הספר.

3.1.1 מנהל בית הספר כדמות מפתח בהצלחה

המנהל מופיע בראיונות כדמות שמעצבת את הכיוון הערכי והמעשי של בית הספר. לא מדובר רק בניהול פורמלי, אלא בהובלה של חזון המתייחס במישרין להתמדה ולמניעת נשירה מבית

הספר, להכלה, לאופק עתידי ולתחושת בית עבור המורות והתלמידים. בחלק מן הראיונות החזון מנוסח במפורש, ובחלקם הוא ניכר בפעולות: נוכחות בשטח, דלת פתוחה, קשר ישיר עם תלמידים ומשפחות, ביקורי בית, חונכות אישית וגיוס הצוות למאמץ משותף.

> "תמיד אני מאמין בחשיבה תוצאתית. לאן אני צריך ללכת. מה אני רוצה. אז קודם כל גיבשתי מה אני רוצה. מה החלום שלי... חלום עם תוכנית עבודה זה כבר חזון" (מנהל, בית ספר 1)

> "האסטרטגיה שלנו זה לאפס נשירה וליצור אקלים חינוכי מיטבי, שנותן לתלמיד את כל המענים, מבחינה פדגוגית, מבחינה רגשית, מבחינה נפשית, מכל הכיוונים, מכל הצדדים, עד שהתלמיד יישאר בבית ספר שלנו, וידע שהוא במקום בטוח ואמין" (מנהל, בית ספר 6)

> "חזון זה אלף בית... למנהל צריך שתהיה החוכמה והיכולת האמיתית לחבר בין הכללים והחוקים הפדגוגיים שהוא חייב ללכת על פיהם ואיך הוא מחבר את זה לפן האישי הרגשי. זה סוד ההצלחה" (מנהל, בית ספר 5)

דוגמאות לפעולות:

- המנהלים מגבשים חזון בית ספרי, בשיתוף צוות המורות.
- המנהלים מגייסים את המורות לתהליכי שינוי בבית הספר, גם כאשר הם לא פשוטים, דרך שיחות מרובות וליווי מקצועי.
- תרגום החזון לשפה יום-יומית שהתלמידים שומעים: "לא מוותרים עליכם", "אתם חשובים", "אנחנו כאן בשבילכם".
- תרגום החזון לפעולות: כמה מנהלים סיפרו שהם נוהגים לעמוד בתחילת היום בשער כדי לפגוש את התלמידים, ללחוץ יד או לתת טפיחה על השכם. כך התלמידים מכירים אותם ופחות חוששים לגשת לדבר איתם.
- המנהלים מסייעים בפתרון בעיות של תלמידים, ומקפידים לא לאכזב תלמיד שפונה אליהם מתוך הבנה שקשה לבנות אמון עם התלמידים.
- בחלק מבתי הספר המנהל עצמו משתתף בביקורי בית בבתי המשפחה, דבר שמאוד מוערך על ידי המשפחה, ומחזק מאוד את המחויבות שלה לבית הספר.
- יצירת תרבות של שקיפות ולמידה: רוב המנהלים מאמינים בלמידה מתמדת ובעבודה בשקיפות, בלי לחפש אשמים כאשר נעשות טעויות, אלא לחשוב יחד על פתרונות.

3.1.2 גיוס משאבים ושימוש בהם בהתאם לצורכי בית הספר

הצוותים בבתי הספר אינם מתארים את המשאבים כנתון חיצוני בלבד, אלא כמרחב פעולה ניהולי. ההצלחה קשורה ליכולת לזהות צרכים, לבחור תוכניות מתאימות ולחבר בין המשאבים

הקיימים ובין החזון הבית-ספרי. כלומר, לא מדובר רק ב"הכנסת תוכניות" לבית הספר, אלא בבחירה מכוונת של מענים שמשרתים צורך מוגדר: חוסן רגשי, תגבור לימודי, טיפול פרטני, חיזוק תחושת שייכות, שיפור האקלים הבית-ספרי או פיתוח צוות המורות, הנתפסות כדמויות מפתח בהצלחת התלמידים. בשיחות עם צוותי בתי הספר, ובעיקר עם המנהלים, עלתה ההשקעה הרבה בבחירת תוכניות לבית הספר. בחירת התוכניות נעשית לאחר התייעצות עם כלל הצוותים ואף עם התלמידים, כדי להתאימן לצורכי בית הספר ולתחומי העניין שלהם.

לשם כך השתמשו בתי הספר במגוון מקורות ומשאבים: תקציבים מתוך מערכת הגפ"ן, המאפשרים ניהול גמיש של תקציב בית-ספרי; תוכנית ליווי דיפרנציאלי-דוקאטי, המכוונת לקידום הישגים בלימודים; תוכניות מנ"ע (מניעת נשירה עכשיו) המיועדות למניעת נשירה; כיתות ותוכניות שח"ר, ובהן כיתות אום"ץ, מב"ר ואתגר, המאפשרות מסגרת לימוד-חינוך מותאמת לתלמידים. בראיונות הודגש כי כיתות שח"ר אינן נתפסות רק כמסלול לימוד נפרד, אלא כמשאב המאפשר לבית הספר להציע לתלמידים שלהם קשיים לימודיים, חברתיים ו/או רגשיים מסגרת מותאמת יותר, המשלבת תגבור לימודי עם ליווי אישי, רגשי וחברתי. אחד הקב"סים תיאר את כיתות מב"ר ואתגר כמענה לתלמידים המצויים "על קו התפר" – תלמידים שרוצים להצליח אך מתקשים במסלול הרגיל בבית ספר עיוני. לצד אלו נעשה שימוש גם במשאבים רשותיים, כמו 360º - התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, ובשיתופי פעולה עם גורמים מקצועיים בקהילה.

> אנחנו נעזרים. לפי צוותים. צוות האנגלית, מתמטיקה – מה שמעתם, מה התוכנית היעילה, אולי אפשר ללמוד מבתי ספר. לפעמים אנחנו מתייעצים עם התלמידים – מה אתם רוצים, מה הצורך שלכם, מה אתם אוהבים... חשוב מאוד לאתר את הצורך של הבית הספר ולבדוק אם זה יעיל או לא" (יועצת, בית ספר 5)

> גפ"ן הביא לנו לפני חמש שנים והביא לנו הרבה כסף. ניצלנו את זה תוכניות... גם רכשנו מת"לית [**מ**עריכה ו**מ**קדמת **ת**פקודי **ל**מידה], וגם יש לנו פסיכולוג שמגיע יומיים לתוך בית הספר" (מנהל, בית ספר 4)

> רוב התקציב אנחנו מנצלים כאילו לעבוד על הפן הרגשי... עשינו חווה טיפולית... תרפיה באומנות... תרפיה בספורט... והשנה... נתתי חצי מהתקציב [של מנ"ע] לפסיכולוג פרטי. ראיתי שיש צורך" (קב"ס 1)

> בית הספר הזה דווקא לקח 3 כיתות של שח"ר – מב"ר ואתגר... זה לא מובן מאליו שיהיה בבית ספר תיכון 3 כיתות של שח"ר. ואת האמת שזה שיפר הרבה בהתמודדות עם הנשירה" (קב"ס 5)

דוגמאות לפעולות:

- בית ספר שבחר תוכנית "בריאות נפש וגוף", שמאפשרת לתלמידים פעילות גופנית ומשחקי כדורגל כדי להפיג מתחים, ובכך תרמה לירידה באלימות ולשיפור הריכוז של התלמידים.
- בית ספר שבחר תוכנית לניהול סכסוכים, שמאפשרת לתלמידים ליישב בעצמם סכסוכים, ובכך תרמה מאוד לשיפור האקלים הבית-ספרי.
- בית ספר שבנה מערכת משוב פנים בית-ספרית, שהתלמידים ממלאים אחרי תגבורים מיוחדים לבגרויות. המערכת מסייעת למורים ללמוד על התועלת שהתלמידים הפיקו מן התגבורים, ועל הנושאים שיש לשפר, ויוצרת דו-שיח ושותפות בין התלמידים לצוות.

3.1.3 מיסוד מנגנונים וסדירויות לחיזוק התמדה

אחד הביטויים המרכזיים להובלה ניהולית המכוונת להתמדה הוא מיסוד מנגנונים וסדירויות המאפשרים לבית הספר לזהות תלמידים בסיכון, להגיב במהירות וללוות אותם לאורך זמן. מן הראיונות עולה כי בבתי הספר שנחקרו, המחויבות להחזיק תלמידים במסגרת אינה נשארת ברמת החזון או המסר הערכי, אלא מתורגמת לעבודה ארגונית יום-יומית: מיפוי תלמידים, מעקב אחר נוכחות ואיחורים, בירור סיבות להיעדרות, תיעוד פעולות, ישיבות צוות, ועדות וחלוקת אחריות בין מחנכות, יועצות, רכזות שכבה, הנהלה, קב"סים וגורמי חוץ.

3.1.4 יצירת תמונה עדכנית של מצב התלמידים ומעקב לאורך זמן

מן הראיונות עלה כי בתי הספר משקיעים מאמצים באיסוף מידע שיטתי ועדכני על מצבם של התלמידים. מידע זה כולל נוכחות והיעדרויות, איחורים, תפקוד לימודי, מצב רגשי-חברתי ורקע משפחתי. מטרת האיסוף היא לבנות תמונת מצב רחבה ומתעדכנת, המאפשרת לזהות סימנים מוקדמים של התנתקות, כגון היעדרויות חוזרות, ירידה בתפקוד, ניתוק חברתי או קושי משפחתי, עוד לפני שהם מתקבעים לדפוס של נשירה סמויה או גלויה.

> "אנחנו עובדים על נתונים. על בסיס של מסד נתונים מבוסס... אנחנו לא מנהלים את העניינים ככה לרגש ולאינטואיציה. להפך. אנחנו אוספים מידע מתחילת השנה על כל תלמיד. יש לנו תיקים. תיק של תלמיד. וזה דינמי" (מנהל בית ספר, 1)

> "אנחנו נותנים לתלמיד להיעדר יום אחד. ביום השני אנחנו מרימים טלפון להורה. המחנך מתקשר, ושואלים למה הוא לא הגיע. אם עבר יותר משלושה ימים אני מתערבת. מזמינים את ההורים לשיחה בבית הספר... אם זה יותר משבוע או שבועיים אנחנו מודיעים לקב"ס כי יש חובת דיווח" (יועצת, בית ספר 5)

> מרגע שנכנס התלמיד לבית הספר יש לנו כל מיני סדירויות ומפגשים. זה צוות שלם שעובד מול התלמיד – מחנך, רכז שכבה, יועצת, רכז משמעת וגם מנהל... הסדירויות האלו הן תרבות של בית ספר" (מנהל, בית ספר 4)

דוגמאות לפעולות:

- בניית תמונת מצב עדכנית על תלמידים באמצעות מיפוי מידע אישי, לימודי, רגשי, חברתי ומשפחתי, ועדכון המידע במשך השנה.
- ניהול תיק תלמיד מתעדכן הכולל מידע על נוכחות, איחורים, תפקוד לימודי, מצב רגשי-חברתי, רקע משפחתי ומענים שניתנו.
- בדיקת נוכחות יומית כבר בתחילת היום, לצד זיהוי איחורים, היעדרויות חוזרות והיעדרויות חלקיות בתוך יום הלימודים.
- תיעוד שיטתי של שיחות עם תלמידים והורים, סיבות להיעדרות, צעדים שננקטו, מענים שניתנו ותוצאות ההתערבות.
- שימוש במערכות דיגיטליות, בטפסים אחידים, באלפון תלמידים, בקבצים משותפים או בכרטיס אישי לתיעוד מידע ופעולות.
- ניתוח שוטף של נתוני היעדרות ונוכחות כדי לזהות דפוסים חוזרים, תלמידים בסיכון ונקודות שבהן נדרש שינוי במענה.
- יצירת קשר מהיר עם ההורים ועם התלמיד כבר ביום ההיעדרות ובירור אם התלמיד יצא מן הבית אך לא הגיע לבית הספר.
- הפעלת נוהל של קיום שיחה עם התלמיד עם חזרתו לבית הספר אחרי היעדרות, כדי להבין את סיבת ההיעדרות ולבנות מענה מותאם.
- הפעלת נוהל מדורג לטיפול בהיעדרויות: מחנכת, יועצת או רכזת שכבה, מנהל, ובהמשך, לפי צורך, שיתוף הקב"ס וגורמים נוספים מן הרשות במקרים שבהם נדרש רצף טיפולי רחב יותר או הפעלת סמכות חוקית.
- הגדרת אחריות ברורה בין בעלי התפקידים בבית הספר: מחנכת כאחראית ראשונית למעקב, רכזת שכבה לניהול התהליך, יועצת להתערבות במקרים מורכבים, ומנהל לפיקוח ולהתערבות במצבי הסלמה.
- קיום ישיבות קבועות של מחנכות, יועצות, רכזות שכבה ומנהל לדיון במצבם של תלמידים בסיכון.
- קיום ועדות בין-מקצועיות או ועדות התמדה לבחינת מצבו של התלמיד, איסוף מידע ממקורות שונים וקביעת תוכנית המשך.

3.2 חיזוק ופיתוח של צוות בית הספר

חיזוק ההתמדה של תלמידים נשען גם על השקעה מתמשכת בצוותי החינוך. בבתי הספר שמהם למדנו, צוות החינוך נמצא במרכז העשייה המממשת את התרבות הבית-ספרית: הוא זה שמזהה היעדרויות, יוצר קשר אישי, מחזיק גבולות, מפעיל מענים ומלווה תלמידים לאורך זמן. לכן, בתי הספר שתוארו כמצליחים לא הסתפקו בדרישה מן המורים להכיל תלמידים, אלא יצרו תנאים שבהם גם המורים עצמם מוחזקים מקצועית, רגשית וארגונית.

3.2.1 פיתוח היכולת המקצועית של צוות החינוך

הפיתוח המקצועי שתואר בראיונות אינו מסתכם בהשתלמויות נקודתיות, אלא בבנייה מתמשכת של יכולת מקצועית. בתי הספר השקיעו בהכשרות, בליווי חיצוני, בישיבות צוות, בלמידת עמיתים, בפיתוח כלים ובהטמעה של שפה מקצועית משותפת. בחלק מבתי הספר הדבר נעשה באמצעות עבודה עם גופים חיצוניים, ובאחרים באמצעות ליווי מומחיות בתחומים כמו הוראה דיפרנציאלית המביאה בחשבון את השונות בין תלמידים ומאפשרת התאמה של התכנים, הקצב, המשימות והליווי לצורכיהם הלימודיים והרגשיים, איכות ומצוינות, או עבודה מותאמת עם תלמידים במצבי סיכון. המסר העולה מן הראיונות הוא שצוותים יכולים להחזיק תלמידים לאורך זמן כאשר הם עצמם מקבלים ידע, כלים וליווי מקצועי מתמשך.

> "אז אנחנו, זאת השנה הרביעית שלנו במתווה של ארגון 'דרך הכפר', וכל הצוות יש את הגישה. למדנו את הגישה שלהם ועובדים לפי הגישה שלהם, ויש לנו מורים שקיבלו הכשרות נוספות בארגון של 'דרך הכפר', שזה, אני חושב, יש הרבה מה ללמוד מהם" (מנהל, בית ספר 2)

> "יש הרבה קושי ואתגרים בהתמודדות ויש התנגדויות בקרב הצוות שכבר שנים רגיל למשהו אחר, אבל חשוב להדגיש שבמקום הזה שיש לנו אנחנו רכשנו ליווי, זה עלה לנו המון, מתקציב הגפ"ן אבל יש לנו ליווי של מומחית בתחום ואנחנו מביאים, כל שבוע, יש לנו מפגשים עם הצוותים האלו שעובדים בהוראה והיא ממש ואני והרכזת הפדגוגית יושבים איתה ודנים באתגרים" (מנהל, בית ספר 3)

דוגמאות לפעולות:

- בחירה בליווי מקצועי מתמשך ולא רק בהשתלמות חד-פעמית, לדוגמה ארגון "דרך הכפר".
- בחירה בהשתלמות העוסקת בהוראה דיפרנציאלית המותאמת לשונות בין התלמידים, תוך כדי ליווי צמוד של תהליך הטמעת השיטה על ידי אנשי מקצוע חיצוניים.
- בחירת צוות מורים ומורות צעירים יחסית כחלק מבניית תרבות מקצועית חדשה.
- בחירת השתלמויות לאחר סבב התייעצות עם רכזות של תחומי לימוד, שמתפקידן להתייעץ קודם עם המורות המקצועיות ולאחר מכן להיפגש עם ההנהלה.
- יצירת מסלולי התפתחות מקצועית למורות, כגון מעבר מהוראת שלוש יח"ל להוראת ארבע יח"ל.

3.2.2 דאגה לשלומות המורות והכלה

העבודה עם תלמידים במצבי סיכון דורשת מן הצוות השקעה רגשית גבוהה: זמינות, קשר אישי, התמודדות עם מצבי משבר, עבודה עם הורים ולעיתים גם חוויות של תסכול או שחיקה. לכן, בתי הספר המצליחים יצרו לצוות מרחבים של אוורור, שיח, עיבוד והתייעצות. הגיבוי הרגשי בא לידי ביטוי בישיבות סדנאיות, בשיחות פתוחות עם יועצות והנהלה, במתן מקום להתנגדויות, בהתייחסות לצרכים האישיים של המורות ובהכרה בעבודתן. היחס המכבד, הקשב והקשר האישי עם המורות תומכים בצוותים בעבודתם התובענית ומאפשרים להם להמשיך להחזיק תלמידים לאורך זמן.

> "עבדנו ממש צמוד ביחד כצוות ואמרנו כל כך עשינו שינויים בהתנהלות שלנו עם התלמידים באותה תקופה וכל הזמן היו לנו ישיבות סדנאיות עם הצוותים, שומעים אותם את הקול שלהם, נותנים את המקום של האוורור עם היועצות. ניסינו באמת לבנות מערך של תמיכה רגשית, מקצועית מעצבת" (מנהל, בית ספר 3)

> "אנחנו זכינו במנהל בית ספר שהוא יש לו אוזן קשבת... הוא נמצא תמיד בשטח ... הוא שומע על המורים, שומע על התלמידים... וייתן לנו לתמוך ולהתפתח איך שאנחנו רוצים והעיקר שאנחנו נקדם בית הספר ואת התלמידים" (מורה, בית ספר 6)

> "אנחנו גם לא רק בודקים את התלמידים, גם בודקים את המורים. אם המורה משעמם לו בבית הספר, אם המורה נשחק בבית הספר... כל מיני דברים אנחנו בודקים, ועל סמך זה אנחנו עושים תוכניות וגם אנחנו עושים גם השתלמויות למורים, גם אני כיועצת עושה מדי שנה סדנאות קטנות של המורים, על כל מיני דברים, על עיבוד רגשות, הרבה פעולות אני עושה. זה

> גם נותן תמיכה למורים ומעודד אותם כאילו להמשיך ולדאוג לתלמידים שלהם... כי המורים משדרים לתלמידים. אם את מטפלת בחוסן הרגשי של המורה, והמורה מרגיש נוח ואוהב להגיע לבית הספר, אז הוא נותן מכל הלב. ואם הוא נותן מכל הלב, אז תלמידים משתפרים" (יועצת, בית ספר 6)

דוגמאות לפעולות:

- יצירת מרחבים לאוורור רגשי עם היועצות.
- ליווי מורות במצבים מורכבים מול תלמידים והורים והתייעצות משותפת סביב דילמות.
- דאגה לרווחת המורות דרך סדנאות, מרצים אורחים, שדרוג מרחבים ויחס אישי.
- בתחילת השנה, ערכו ישיבת צוות כל יום כדי לדון בקשיים שעלו באותו היום ולחפש יחד פתרונות.
- באחד מבתי ספר תלו לוח בחדר המורים שבו המורות יכלו לשתף בהתלבטויות שלהן ובשאלות שונות.
- במחווה של יחס אישי, מנהל בית הספר והיועצת קנו לכל הצוות מתנות ברמדאן, והביאו להם את המתנה לביתם כיוון שבית הספר היה עדיין סגור (בגלל המלחמה).
- מתן מקום להשמעת קול המורות ולהבעת התנגדויות או חוסר הסכמה עם הצעות של ההנהלה.

3.2.3 עיקרון ה"מעגלים המקבילים"

ניתוח הראיונות מצביע על עיקרון של "מעגלים מקבילים": האופן שבו ההנהלה מתייחסת לצוות משפיע על האופן שבו הצוות מתייחס לתלמידים. כאשר ההנהלה פועלת מתוך הקשבה, אמון, גיבוי, שותפות ואי-ויתור על המורות, היא מדגימה (מודלינג) לצוות את אותה עמדה שהיא מבקשת שהמורות יפגינו כלפי תלמידים. כך תרבות של החזקה אינה נשארת ברמת ההצהרה, אלא עוברת בכל ערוצי הארגון: הנהלה מחזיקה צוות, והצוות מחזיק תלמידים. באופן זה התרבות הבית-ספרית של התמדה נבנית גם דרך יחסי העבודה הפנימיים בבית הספר.

בראיונות הדגישו המנהלים את החשיבות של העבודה עם הצוות ואת הצורך לראות במורות שותפות מרכזיות להצלחת בית הספר. בהתאם לכך, הם השקיעו מאמצים רבים בליווי המורות, בהבעת הערכה לעבודתן ובחיפוש אחר דרכים לתגמל אותן על השקעתן, בין במילים טובות והכרה ובין באמצעות תגמול דיפרנציאלי לבתי ספר שמגיעים להישגים חינוכיים.

> עושים את זה שכל המורים יהיה להם טוב בבית ספר על מנת לתת את הטוב הזה בחזרה לילדים" (קב"ס 2)

> כל מורה מקבל גם תגמול. מעל המשכורת שלו. זה א'-ב'. למשל. כולנו זקוקים לעידוד. כולנו זקוקים ליחס טוב, שגם המורים צריכים שיראו אותם, שיבינו אותם" (מנהל, בית ספר 1)

> אנחנו לא שוכחים את המורים, את החיילים בשטח. מגיע להם רווחת המורים... מאוד חשוב רווחת המורה בתוך בית הספר" (מנהל, בית ספר 4)

דוגמאות לפעולות:

- הנהלה שמקשיבה למורות ומדגימה שיח מכבד, לדוגמה, התייעצות עם המורות על אופן ארגון חדר המורים, וסידורו מחדש בהתאם לבקשותיהן.
- מנהל בית הספר מקפיד להיות אוזן קשבת למורות ולפתור חילוקי דעות בדרך של שיחה, ולא בדרך של החלטת מנהל.
- מנהל בית הספר מקפיד לשבח את המורות גם בפייסבוק של בית הספר ולפרסם את ההצלחות שלהן.
- יחס אישי למורות כמודל ליחס אישי לתלמידים.
- גיבוי לצוות במצבים מורכבים.
- שיתוף מורות בקבלת החלטות.

3.3 קשר מכיל ומצמיח המותאם לצורכי התלמידים

בראיונות שערכנו עם צוותי החינוך והקב"סים ניכרו המחויבות הרבה לעבודתם והאהבה שהם רוחשים לתלמידיהם. גישה זו עומדת בבסיס העבודה עם התלמידים, והיא מתורגמת לעשייה החינוכית בבית הספר ומנחה את צוותי החינוך בבואם לסייע לתלמידים ולבנות עימם שיתוף פעולה. מכל הראיונות עלה כי בתי הספר אינם מסתפקים בהשארת התלמידים במסגרת מבחינה פורמלית, אלא מבקשים ליצור עבורם חוויה של נראות, ערך ומשמעות. עקרונות הפעולה שיוצגו להלן פועלים יחד: קשר אישי שמחזיק את התלמיד, חיזוק תחושת המסוגלות ובניית תמונת עתיד, ומעטפת מותאמת המשלבת הכלה עם גבולות ברורים.

3.3.1 קשר אישי

הקשר האישי עם התלמידים עלה כרכיב מרכזי בעבודת בתי הספר וקדם במקרים רבים למתן מענים לימודיים. בבסיס גישה זו עומדת ההנחה כי תלמידים יוכלו להתמיד כאשר יחוו שיש

בבית הספר מבוגרים הרואים אותם, מאמינים בהם, מחכים להם ופועלים עבורם. רוב אנשי הצוות הדגישו את החשיבות של היכרות מעמיקה עם התלמידים, מעורבות בחייהם וניהול שיחות אישיות רבות. הדבר נכון במיוחד בבתי הספר בחברה הערבית, שבהם במקרים רבים אנשי צוות ומנהלים גרים באותו יישוב שבו גרים התלמידים, מכירים אותם ואת משפחותיהם, ולעיתים אף קשורים אליהם בקשרי שכנות או משפחה. הקשר הקרוב הופך בסיס לסיוע לתלמידים המתקשים, ומאפשר לזהות קשיים בשלב מוקדם ולמנוע תהליכי ניתוק.

> דבר ראשון, אנחנו לא מוותרים על אף תלמיד. המשפט הזה התלמיד שומע אותו ממני, ממנהל המקיף. אני נכנס לבית ספר שלי, התלמיד במרכז שומע ממני 'אני לא מוותר עליכם, אתם הילדים שלי, אני פה בשבילכם'. אז בגלל זה התלמיד שומע את המשפט הזה, שאני לא מוותר עליו. אז הוא שם את זה בראש שלו, ויודע שיש אנשים שדואגים לו" (מנהל, בית ספר 6)

> אני עושה הרבה, הרבה, הרבה, הרבה שיחות אישיות, ורוב השיחות, רוב השיחות, הדגש שלהם שאני רואה אותך, ואני שומע אותך, ואתה חשוב לי, ואתה חשוב לי וגם חשוב לבית הספר. רק לפני שבועיים, אני והיועצת, לא רוצה להגזים כמעט 50 דקות, אנחנו בשיחה אחד עם תלמיד, רק עם תלמיד אחד. 50 דקות ואנחנו בזום עם תלמיד אחד, אך ורק רוצים להעביר לו את המסר שאנחנו רואים אותך, ואנחנו שומעים אותך, ואנחנו מבינים את הצרכים שלך" (מנהל, בית ספר 2)

> שאנחנו לא מוותרים להם ולא מוותרים עליהם. ואני אומרת כל הזמן, וגם זה גולש שאני מחנכת, הדבר שאני איתך איפה שצריך" (מורה מחנכת, בית ספר 2)

> היחס האישי – תשימי תחת זה אלף נקודות" (יועצת, בית ספר 5)

> יש פחד אצל כמה יועצות, אני רואה יועצות, והן אומרות שלא, לא הן כולן בונות קשר אישי, ולא נותנים לכל התלמידים לשלוח להם הודעות בלילה או במהלך היום אחרי העבודה. אז אני אומרת שיש לי דעה אחרת, כי בניית קשר אישי מצריכה גם רגשות, הרבה רגשות, ונראה לי, ואני בטוחה שהמנהל יש לו אותה דעה, שהמורים, יש להם את זה אצלנו, בבית ספר, המורים, לא רק המחנכים, כל המורים, דואגים לבנות קשר אישי עם התלמידים" (יועצת, בית ספר 1)

דוגמאות לפעולות:

- באחד מבתי הספר המנהל התנדב להיות חונך אישי של תלמיד שהתקשה במיוחד להתמיד בלימודים. הקשר שיצר המנהל לצד הכבוד שרחש לו התלמיד, הובילו לכך שהוא חזר להגיע בקביעות לבית הספר.
- בבית ספר אחר, תלמיד התקשה לקום לבית הספר. המנהל, שגר בשכנות, עבר כל בוקר ליד בית המשפחה והציע לתלמיד הסעה לבית הספר.
- בכמה בתי ספר תיארו תהליך של איתור מבוגר משמעותי שיש לו השפעה על התלמיד, ובעזרתו עודדו תלמיד שנמצא בסכנת נשירה לחזור ולהגיע לבית הספר. המבוגר המשמעותי יכול להיות הורה, דוד, חבר, מאמן ספורט וכדומה.
- ניצול הזדמנויות לשיחות עם תלמידים גם בהפסקות או בפעילויות חברתיות של בית הספר. למשל במהלך הכנת ארוחות בבתי הספר שבהם מוגשת ארוחה.
- שיחות בוקר קצרות עם התלמידים בשער הכניסה לבית הספר כאשר צוות החינוך מקבל את פני התלמידים עם הגעתם לבית הספר.
- באחד מבתי הספר, בתחילת כל יום נכנסת מחנכת הכיתה לעשר דקות לכיתה. במפגש הקצר היא בודקת נוכחות וגם יכולה לאתר תלמידים שנראה שקשה להם או שהם זקוקים להתייחסות באותו יום.
- בחלק מן הראיונות הודגש כי הקשר האישי עם התלמידים נשען גם על היכרות קהילתית עמוקה ועל יחסי אמון שנבנים מחוץ לכותלי בית הספר. מנהל אחד תיאר כיצד מעמדו בקהילה והיכרותו עם המשפחות מחזקים את יכולתו ליצור קשר עם התלמידים ולגייס את אמון ההורים.
- אחת המורות סיפרה שכאשר תלמידה לא הגיעה לבחינת בגרות, היא נסעה לביתה כדי לקרוא לה לבוא ולהזכיר לה שאם לא תסיים את הבגרות היא עלולה להתחרט על כך כל חייה. אותה תלמידה מיהרה להגיע לבית הספר.
- זמינות לקשר בווטסאפ בכל שעות היום ואפילו בלילה.
- במהלך אירועי חירום ביטחוניים, כאשר הלמידה מתקיימת מרחוק, באחד מבתי הספר כל מורה מקבלת אחריות לכמה תלמידים ושומרת איתם על קשר שוטף וקבוע.

3.3.2 חיזוק תחושת מסוגלות ובניית תמונת עתיד

עקרון פעולה נוסף שעלה בראיונות הוא חיזוק האמונה של התלמידים ביכולתם להצליח, לצד סיוע בבניית אופק עתידי ברור. שני רכיבים אלו קשורים זה בזה: חוויות הצלחה בהווה מחזקות את תחושת המסוגלות של התלמיד, ואילו תמונת עתיד מעניקה ללמידה משמעות וכיוון. יחד הם מסייעים לתלמיד לראות את עצמו לא רק כמי שנדרש "להישאר בבית הספר", אלא כמי שיכול להתקדם, לבחור ולהשפיע על עתידו.

חוויות הצלחה, הכרה בכוחות והעצמה. בתי הספר מכירים בכך שתלמידים רבים, ובמיוחד תלמידים המתמודדים עם קשיים, מגיעים עם היסטוריה של כישלונות לימודיים וחברתיים הפוגעת באמון שלהם ביכולתם להצליח. על רקע זה, בתי הספר פועלים ליצירת הזדמנויות מגוונות לחוויות של הצלחה, להכרה בכוחות התלמיד ולהעצמה. ההצלחה אינה חייבת להיות רק לימודית; היא יכולה להיות חברתית, ערכית, מקצועית או אישית, ובלבד שתאפשר לתלמיד לחוות את עצמו כבעל יכולת וכמי שמסוגל להתקדם.

> "ילד שחווה הצלחה יבוא לבית הספר; ילד שחווה כישלון... אז הוא ינשור. כשלילד טוב לו הוא יישאר" (קב"ס 2)

> "אני יוצא איתם לכל מקום, אני נכנס הרבה תחרויות, למרות שאני הרבה פעמים התחזית כבר בעיניים שלי שאנחנו לא בטוח שאנחנו נוכל באמת להגיע לפרסים או להגיע למקומות ראשוניים. אבל עדיין יש בזה אמירה מסוימת שאנחנו מעבירים לתלמידים – אתם מסוגלים, אנחנו גאים בכם, אנחנו יוצאים אתכם לכל מקום" (מנהל, בית ספר 3)

דוגמאות לפעולות:

- יציאה לתחרויות שונות, גם מתוך ידיעה שהתלמידים לא יזכו בתחרות אך כן ירוויחו מעצם היציאה.
- מנהל בית ספר שמע כי אחד התלמידים סייע רבות במהלך מבצע "שאגת הארי" בחלוקת סלי מזון ומצרכים למשפחות בכפר והוא התקשר אליו כדי לשבחו.
- פרסום הצלחות של תלמידים ובית הספר ברשתות חברתיות בכפר.
- במהלך המלחמה, המנהל והיועצת הגיעו לבתים של תלמידים שזכו בפרסים בתחרות ונתנו להם את התעודות והפרס, לשמחת הוריהם.
- מנהל בית ספר מקפיד להתקשר להורים של תלמידים כאשר הם מצליחים, כדי לספר להם על כך.
- בחודשי המלחמה עלה קושי לגרום לתלמידים להתחבר ללמידה מרחוק (בזום). המורות, שלא רצו לוותר, החליטו לערוך תחרות נושאת פרסים בין התלמידים, וכך עודדו אותם להשתתף בשיעורים.

בניית תמונת עתיד ומשמעות ללמידה. לצד חיזוק תחושת המסוגלות בהווה, בתי הספר משקיעים מאמצים רבים בסיוע לתלמידים לבנות תמונת עתיד אפשרית ורצויה עבורם. המרואיינים הדגישו כי כאשר תלמיד מצליח לראות קשר בין ההשקעה שלו כיום ובין מטרותיו בעתיד, גדלים הסיכויים שימצא משמעות ללימודים ויתמיד בהם. לפיכך, הצוותים בבתי הספר מקפידים לשוחח עם התלמידים על שאיפותיהם, לחשוף אותם למסלולי לימוד ותעסוקה שונים ולסייע להם לגבש מטרות ויעדים להמשך הדרך. דבר זה חשוב במיוחד לבני נוער מן

החברה הערבית שמתמודדים לעיתים עם מציאות חברתית כלכלית ופוליטית מורכבת, שבה האפשרויות העתידיות אינן תמיד ברורות או נגישות. במציאות זו, בניית תמונת עתיד, חשיפה למסלולי המשך והבהרת הקשר בין הלימודים בהווה ובין אפשרויות לימוד, תעסוקה וחיים בוגרים, הופכות לכלי מרכזי ביצירת משמעות ובהחזקת התלמידים במסגרת.

> "אנחנו עוזרים לתלמיד לבנות את החלום שלו. לגבש את החלום. זה להכיל. קודם כל שהוא יכיר את עצמו. ישרטט עתיד לעצמו. מי שיש לו משהו לאבד חושב פעמיים" (מנהל, בית ספר 1)

> "מאז שהתלמיד נכנס לתיכון אצלנו בכיתה י', אנחנו ביחד איתו מציירים את העתיד שלו. מה אתה רוצה להיות בעתיד? מה אתה חולם להיות בעתיד? ואז אם אתה רוצה להיות כך וכך, אתה צריך לעשות כך וכך. אנחנו מציירים לו את מפת הדרכים שלו, מי' עד י"א עד י"ב. חושפים לו את הדרך שלו, ואת היכולות שלו, מתאימים את היכולות שלו לדרך שלו, ואיך הוא יכול להגיע לחלום שלו... אז התלמיד נכנס לבית הספר כל יום, אם יש לו חלום עתידי והוא רוצה להגיע לחלום הזה, הוא נכנס לבית הספר ברוח טובה ויש לו את המוטיבציה ללמוד ולתגבר את עצמו ולשפר את עצמו כדי שיגיע לחלום שלו" (רכזת פדגוגית, בית ספר 6)

> "תפיסה שלנו השתנתה, זה לא לשמור ולשמר אלא להעצים, לפתח להכשיר ולהבנות אופק. ויהיה אופק לתלמידות כשהן מסיימות או מסיימים עכשיו שיהיה להם באמת, אנחנו נשמור עליהם יותר בלי שנצטרך להתערב אבל יש להם את הכלים שיוכלו להתמודד אחר כך בחיים" (מנהל, בית ספר 3)

דוגמאות לפעולות:

- עבודה בשיעורי כישורי חיים על מיומנויות מועילות גם לעולם העבודה, כמו ניהול זמן.
- מתן הסבר על תעודות ההסמכה השונות שאפשר לקבל בבית הספר, כדי שהתלמידים יוכלו להבין את ההשפעה שעשויה להיות לבחירותיהם על התעסוקה שלהם בעתיד.
- שיחות ארוכות על מטרות בעתיד.

3.3.3 התאמה אישית, מעטפת והכלה בתוך מסגרת ברורה

העבודה עם התלמידים אינה מסתכמת בקשר אישי או בחיזוק מוטיבציה, אלא דורשת גם בניית מסגרת חינוך שמסוגלת להתאים את עצמה לצורכי התלמידים בלי לוותר על דרישות וציפיות. מן הראיונות עלה כי בתי הספר מצליחים להחזיק תלמידים לאורך זמן כאשר הם משלבים בין מעטפת אישית וגמישה לגבולות ברורים וסמכות עקבית. שילוב זה מאפשר לתלמיד לחוות את בית הספר כמקום בטוח ומכיל, אך גם כמסגרת מחייבת שיש בה כללים, אחריות וציפייה להתמדה.

מעטפת מותאמת וגמישה. בכל בתי הספר עלה עקרון פעולה של בניית מעטפת רחבה סביב התלמיד והתאמת המענים לצרכיו האישיים. המרואיינים הדגישו את החשיבות של הצבת התלמיד במרכז העשייה של בית הספר, ואת הניסיון להבין את מכלול צרכיו הלימודיים, הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים. מעטפת זו באה לידי ביטוי בתוכניות אישיות, במענים לימודיים ורגשיים, בגמישות בשעות ובדרכי הלמידה, בחונכות ובסיוע פרטני.

> התלמיד נמצא בפוקוס מכל מיני צדדים הן מבחינה רגשית חברתית, הן מבחינת מחנך מכאן איך שהוא עוקב [איך שעוקבים אחרי התלמיד] בצורה הוליסטית, הן מבחינת רכז שכבה, הן מבחינת יועץ, והן מבחינת רכז פדגוגיה ורכז מקצוע. אז רואים אותו בכל מיני פוקוסים ובכל מיני צדדים" (רכזת פדגוגית, בית ספר 6)

> אנחנו בונים להם תוכנית מיוחדת, גמישה. תלמיד למשל שהוא חולה, תלמיד שהוא לא יכול להגיע לבית ספר בבוקר, אז הוא יכול להגיע אחרי הצוהריים. תלמיד שהוא לא יכול, בוא נגיד ביום כזה, אנחנו בונים לו תוכנית אישית לכל תלמיד, לבוא, ללמוד... אנחנו עושים, משתדלים, כמה תוכניות, גמישות בתוכנית. זה המון עבודה, אבל בכל זאת זה נותן, באמת, אנחנו לפעמים, המורים הולכים גם כן הביתה, מלמדים את התלמידים, מכינים אותם לבגרויות" (מנהל, בית ספר 1)

> צריך לגרום לתלמיד להרגיש שהוא בבית חם, שהוא מוערך וחשוב, שהוא מקבל את היחס הטוב מהמורים והתלמידים ותחושת הביטחון. הרצון מבית הספר, שיהיה רצון טוב מבית הספר. ביטחון כללי בבית הספר. כל הגורמים האלו יגרמו לתלמיד לבית. יחס אישי זה טוב. שיקבל את המענה הפרטני, האישי, המורים יש להם אוזן קשבת, המנהל יש לו אוזן קשבת" (מנהל, בית ספר 5)

דוגמאות לפעולות:

- נוכחות גבוהה של אנשי ונשות צוות במרחבי בית הספר וליווי תלמידים במעברים או במצבים שבהם נדרשת השגחה, באופן שיוצר תחושת מעטפת לצד בקרה.
- התגייסות בית הספר לסיוע למשפחה שבה אימה של אחת התלמידות חלתה במחלה קשה, כולל גיוס כספים עבורה.
- בזמן המלחמה, דחיית שעת תחילת הלימודים מתוך הכרה בקושי של התלמידים לקום מוקדם בבוקר ללימודים.
- חונכות לתלמידים על ידי מורות, בין חונכות פרטנית או חונכות של מורה לקבוצה קטנה של תלמידים. הדבר מאפשר למורות להכיר לעומק את הקשיים של התלמידים, ובמידת הצורך גם ליצור קשר עם גורמים חיצוניים, כמו שירותי הרווחה, כדי לסייע.

- שליחת תלמידים לאבחונים על חשבון בית הספר, כאשר יש חשד ללקות למידה.
- באחד מבתי הספר שהוא גם מח"ט, מכינים כל בוקר לתלמידים, ועם התלמידים, ארוחת בוקר מזינה, דבר שמחזק את תחושת הבית שמנסה ליצור בית הספר, ויוצר הזדמנויות רבות לאינטראקציה בין-אישית נעימה בין המורות לתלמידים.
- שילוב עבודת מת"לית (מעריכה ומקדמת תפקודי למידה) כמענה נוסף לתלמידים הזקוקים לתגבור.
- שיעורים פרטניים על ידי מורות בית הספר, בדרך כלל בקבוצות קטנות.

הכלה לצד גבולות ברורים. לצד הגמישות וההכלה, עלתה בראיונות גם החשיבות של שמירה על גבולות, מסגרת וסמכות. המרואיינים תיארו תפיסה ולפיה תלמידים במצבי סיכון זקוקים הן לאמפתיה ולהבנה הן למסגרת יציבה, צפויה ועקבית. בהתאם לכך, נעשה מאמץ לצמצם הרחקות ממושכות, להעדיף תהליכים של תיקון ושיקום ולבנות עבור תלמידים מסלולי חזרה למסגרת גם לאחר תקופות של משבר או קשיי משמעת. עמדה זו מבטאת החזקה חינוכית המשלבת אכפתיות ודרישה: בית הספר מבקש להבין את קשייו של התלמיד ולסייע לו, אך גם מבהיר כי ההגעה לבית הספר, ההשתתפות בלמידה והעמידה במסגרת הן ציפיות בסיסיות שאינן נזנחות.

> "אנחנו מכילים את התלמידים... לא, אנחנו לא מוותרים להם. אנחנו יודעים. שאנחנו יודעים לשים גבולות. והם יודעים. אבל הם יודעים שאכפת לנו מהם ואוהבים אותם. אבל יש גבולות, כשיש לנו את תקנון ברור" (מנהל, בית ספר 1)

> "קודם כול יושבים איתו [עם התלמיד]... בירור... רואה שאנחנו, הוא אכפת לנו ממנו, אצלנו פה משחקים, אתה בא, אתה בוא ללמוד. להגיד שלא בא לך, זה לא לפי מה שבא לך, זה לא לפי, אני רוצה ולא רוצה, פה זה חובה" (מנהל, בית ספר 6)

דוגמאות לפעולות:

- בירור אישי בבית הספר לפני תגובה משמעתית באירועים חריגים.
- העדפת תיקון ושיקום על פני הרחקה.
- שמירה על תקנון ברור.
- עמדה חינוכית משולבת: "אכפת לנו ממך" וגם "בית הספר הוא חובה".

3.4 גיוס הסביבה כשותפה לחיזוק ההתמדה

לאחר שהוצגו עקרונות הפעולה בתוך בית הספר ובעבודה הישירה עם התלמידים, מן הראיונות עולה כי חיזוק ההתמדה לא יכול להישען על בית הספר בלבד. תלמידים חיים ופועלים בתוך מארג משפחתי, מקצועי וקהילתי רחב, ולכן בתי הספר מבקשים לגייס סביבם מעגלי תמיכה נוספים: הורים, גורמי מקצוע ברשות והקהילה ביישוב. גיוס הסביבה אינו נתפס כתוספת חיצונית לעבודת בית הספר, אלא כחלק מן המעטפת הנדרשת כדי לזהות קשיים, לבנות אמון, להרחיב מענים ולחזק את תחושת השייכות והמחויבות של התלמידים למסגרת.

3.4.1 ההורים כשותפים להתמדה

המעגל הקרוב ביותר לתלמיד הוא המשפחה, ולכן העבודה עם ההורים עלתה בראיונות כרכיב מרכזי בחיזוק ההתמדה. בתי הספר אינם מסתפקים בעדכון ההורים כאשר מתעורר קושי, אלא מבקשים לבנות עימם קשר שוטף המבוסס על אמון, שיתוף ואחריות משותפת. קשר זה בא לידי ביטוי באספות הורים, בשיחות אישיות, בביקורי בית, בעדכונים שוטפים, בהדרכות להורים ובשיתוף ההורים גם בהצלחות ילדיהם.

לצד זאת, המרואיינים תיארו כי העבודה עם ההורים אינה תמיד פשוטה. בחלק מן המקרים ההורים עצמם מתמודדים עם קשיים כלכליים, משפחתיים או רגשיים; יש הורים המתקשים להפעיל סמכות, ויש מצבים שבהם הלימודים אינם נתפסים בעיני המשפחה כנתיב המרכזי לעתידו של הילד. כך, אנשי ונשות החינוך מוצאים את עצמם לא רק עובדים עם התלמידים, אלא גם מחזקים את ההורים ומסייעים להם להיות גורמים משמעותיים ומשפיעים בחיי ילדיהם. לכן, צוותי החינוך בבתי הספר והקב"סים מדגישים שפה מגייסת ולא מאשימה, ומבקשים להזמין את ההורים להיות שותפים בתהליך.

> "השפה החינוכית היא מאוד חשובה. מה את רוצה להגיד להורים. אנחנו לא מאשימים אתכם. אנחנו רוצים לגייס אתכם כשותפים. אנחנו מודעים לקשיים שלכם" (רכזת פדגוגית, בית ספר 5)

> "יש לנו ארבע ישיבות הורים בשנה, שתי ישיבות פרונטליות, אספה, כאן כל ההורים הם ידע כאילו חשיפה. יש כיתות שצריכות יותר מארבע אספות. אבל לכל הכיתות בדרך כלל ארבע אספות, ושתיים שהן כלליות, אמצע, שליש, ושתיים שהן באופן פרטני, ישיבה אישית באופן פרטני קודם כול,

העברת מידע להורים וגם קבלת מידע מההורים, סנכרון המידע ובניית תוכנית ומה דרוש מההורים בבית, כדי שנוכל לקדם את התלמידים, ומה אנחנו עושים לתלמיד כדי שיתקדם, איך נשמור עליו במקום שלו ולקדם אותו" (רכזת פדגוגית, בית ספר 6)

דוגמאות לפעולות:

- בבתי הספר עורכים ביקורי בית אצל רוב או כל התלמידים כנורמה ולא במקרי חירום בלבד.
- חיזוק ההורים על ידי מתן הדרכות, אישיות או קבוצתיות. חלק מן ההדרכות מתקיימות בבית הספר ואחרות במסגרות אחרות ברשות.
- יועצת שהייתה מתקשרת להורים כדי להזכיר להם כל בוקר להעיר את הילד שלהם לבית הספר.
- שילוב ההורים בפעילויות חינוכיות בבית הספר, כגון הכרת זכויות הורים, סדנאות צילום דיגיטלי, בינה מלאכותית וכדומה. הדבר מעודד את הקשר של ההורים לבית הספר.
- יועצת או מנהל המתקשרים להורים כאשר התלמיד לא מגיע לבית הספר.
- צוות בית הספר מתקשר להורים כאשר ילדיהם מצליחים ותורמים לבית הספר.
- כאשר בית הספר זקוק לאיש מקצוע בתחום מסוים, משתדלים לחפש קודם כול בקרב הורי התלמידים.
- צוות בית הספר שולח הודעות להורים על החומר הנלמד בבית הספר, כדי לחבר אותם ללמידה גם כאשר אינם בקיאים בתכנים או מתקשים ללוות את ילדיהם מבחינה לימודית.
- מנהל בית הספר מאתר את המורות שלהן יכולת ליצור קשר טוב עם ההורים, כדי שיהיו נשות קשר מרכזיות.
- צוות בית הספר מחלק תעודות שליש להורים, ולא לתלמידים, דבר שיוצר הזדמנות למפגש ושיחה.
- יועצת משוחחת עם אימא שמתקשה בהפעלת סמכות כלפי בנה. היועצת מסייעת לאימא ומלמדת אותה כיצד להשפיע על בנה שיגיע לבית הספר.

3.4.2 שותפויות מקצועיות ברשות המקומית להרחבת המעטפת

לצד העבודה עם ההורים, בתי הספר פועלים בתוך מערכת מקצועית ורשותית רחבה יותר. שותפויות עם קב"סים, שירותי רווחה, שפ"ח, תוכנית 360, מסגרות כמו בית חם וגורמים נוספים ברשות מאפשרות להרחיב את המעטפת סביב תלמידים ומשפחות, במיוחד במצבים שבהם הקושי חורג מגבולות בית הספר. בשונה מגיוס משאבים במובן התקציבי או הניהולי, כאן מדובר בשותפות בין-מערכתית: איסוף מידע, היוועצות, חלוקת אחריות, הפעלת סמכות חוקית בעת הצורך וחיבור תלמידים ומשפחות למענים שאינם נמצאים בתוך בית הספר עצמו.

במסגרת שותפות זו בלט במיוחד תפקידם של הקב"סים. מן הראיונות עלה כי מעורבות הקב"ס נעה על רצף: בקצה אחד, הקב"ס הוא שותף שוטף במעקב, בהיוועצות, בביקורי בית ובחיבור לגורמים נוספים ברשות; בקצה האחר, הוא נכנס לתמונה בעיקר במצבי קצה של היעדרות ממושכת או סכנת נשירה. כאשר השותפות עם הקב"ס מעוגנת בשגרות עבודה קבועות, היא מאפשרת זיהוי מוקדם, תגובה מהירה, הפעלת סמכות מול משפחות בעת הצורך, חיבור למענים ברשות ובניית פתרונות מותאמים לתלמידים בסיכון. לעומת זאת, כאשר מעורבותו מתרחשת בעיקר לאחר הצטברות היעדרויות, תרומתו עלולה להצטמצם להתערבות מאוחרת במקום להשתלב במערך מניעתי רחב יותר. ממצא זה מצביע על פוטנציאל לא ממומש במיסוד שותפות רציפה בין בתי הספר לקב"סים. מיסוד הקשר באמצעות ישיבות קבועות, נוהלי הפניה מוקדמת, השתתפות בוועדות התמדה ותיאום עם גורמי רשות נוספים עשוי למנף את תפקיד הקב"ס כשותף פעיל בחיזוק ההתמדה.

> אני אבדוק בלשכת הרווחה מה הם יכולים לסייע למשפחה הזאת. לפעמים הם נותנים תקציבים לכל מיני דברים בבית. לפעמים הם נותנים מענה של שיעורים פרטיים. יש הרבה משאבים שהם יכולים לתת. לפעמים יש לנו ישיבות עם עו"ס ועם קב"ס ועם אחראית בית חם. יש לנו בכפר בית חם לנערות ולנערים. מנסים כל מיני דברים והשותפות הזאת מחייבת את ההורים לשלוח את הילדים שלהם לבתי ספר. לפעמים אנחנו גם עושים ביקורי בית" (יועצת, בית ספר 5)

> שיתוף הפעולה ביני לבין שני המנהלים כי יש מנהל חט"ב ומנהל לתיכון. שיתוף פעולה מעולה. אנחנו כבר כמה שנים טובות עובדים ביחד, למדנו אחד את השני וחשוב להדגיש שהם עובדים לפי הספר" (קב"ס 5)

> כשהתחלתי עבודה קצת הופתעתי מהדברים שראיתי, מהנשירות. הרגשתי שאני חייבת לעשות משהו. חייבת לצמצם את הנשירה, חייבת להיות יותר בשטח. והתחלתי לעבוד על החיבור בין בית הספר והרשות והמשפחות של התלמידים. זה נקודת המבט הייחודית שלי שהחיבור של כולנו מביא הצלחה. וזה מה שהיה" (קב"ס 1)

דוגמאות לפעולות:

- יועצת שפנתה לקב"ס כבר כשהתלמיד התחיל להיעדר וביקשה שיתקשר להורים. במקרים רבים, טלפון מן הקב"ס – המייצג את הסמכות החוקית – מספיק כדי לגרום להורים לשלוח את ילדם לבית הספר.
- קב"ס ששומר על קשר יום-יומי עם בית הספר כדי להיות מעודכן.
- אחד הקב"סים הגיע להעביר השתלמות בישיבות צוות כדי להסביר את חוזר המנכ"ל בנוגע לביקור סדיר ו"ליישר קו" עם צוות החינוך.

- קב"ס שניסה למצוא פתרון לשני תלמידים שהיו על סף פליטה מבית הספר, נפגש אישית עם מנהל בית ספר אחר וביקש ממנו לקבל את התלמידים. יחד הם בנו תוכנית לקליטה טובה שלהם.
- קב"ס פנה לשירותי הרווחה וקיבלה מימון לתוכניות מיוחדות לתלמידים שזקוקים לכך.
- יועצת בבית ספר בדקה עם שירותי הרווחה כיצד הם יכולים לסייע למשפחה, כמו למשל דרך הצטרפות לבית חם לנערות או נערים.
- בחלק מן הרשויות הקב"ס גם שותף ל-360° - התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, וכך הוא יכול להבין טוב יותר את צורכי חלק מן התלמידים ומשפחותיהם.

3.4.3 בית הספר כעוגן קהילתי ביישוב

המעגל הרחב ביותר שעלה בראיונות הוא הקהילה והיישוב שבתוכם פועל בית הספר. בבתי הספר שנחקרו, ובעיקר ביישובים שבהם מתקיימים קשרים משפחתיים וקהילתיים הדוקים, בית הספר אינו נתפס רק כמוסד לימודים אלא כעוגן חברתי וקהילתי. הוא פועל כחלק ממארג החיים של היישוב, משפיע עליו ומושפע ממנו, ומבקש למצב את עצמו כמקום בטוח, משמעותי ובעל ערך עבור התלמידים והמשפחות. בכך בית הספר מחזק את ההתמדה לא רק באמצעות שיעורים, תוכניות ומעקב, אלא גם באמצעות חיבור התלמידים לקהילה, לאחריות חברתית ולמקום שבו הם חיים.

חשיבותו של תפקיד זה מתחדדת לנוכח מציאות של אלימות, פשיעה, מחסור בהזדמנויות ופיתויים ליציאה ממסגרת הלימודים. בתוך מציאות זו, בית הספר מבקש להציע לתלמידים חלופה חיובית: מרחב שמחזיק אותם, מחבר אותם לדמויות ולמסגרות מיטיבות, ומאפשר להם לחוות את עצמם כחלק מקהילה רחבה יותר. מן הראיונות עלה כי בבתי הספר שנחקרו קשה להפריד בין בית הספר ובין הקהילה שבתוכה הוא פועל; העבודה החינוכית מתקיימת בתוך מארג יישובי, משפחתי וחברתי רחב.

> "אני גם מהשכונה וכל התלמידים הם מהשכונה שלי... המעמד של המנהל, האישיות של המנהל, מה הרקע שלו, מה עושה המנהל בחיים, זה דבר מאוד חשוב, ולא פחות ממה שהוא עושה בבית הספר [...] כשקיבלתי את התפקיד רציתי לחזק את מעמד בית הספר ביישוב, שיהיו בקהילה, שיתרמו, שיהיו אפקטיביים ביישוב... שבית הספר יפתח לו [לתלמיד] חלון ודרך לכל היישוב" (מנהל, בית ספר 5)

> "הילדים מרגישים שייכות לא רק לבית הספר, לחברה כולה. לפני כמה ימים היה להם פעילות הילדים עם הקשישים. 20–30 נשים ככה מבוגרות ועוד כל יום ככה מגיעות לבית הקשיש הזמינו אותם ועשו את הממתקים של החג. מרגישים שייכות לא רק לבית ספר לחברה כולה" (קב"ס 2)

דוגמאות לפעולות:

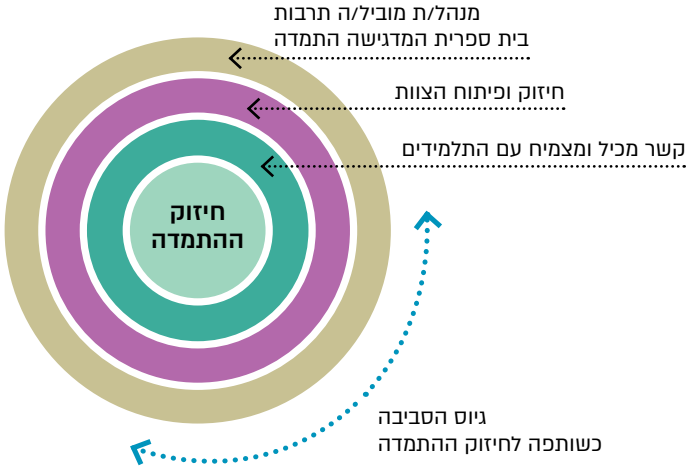
- תוכנית לשילוב סבתות בלימודים בבית הספר פעמיים בשבוע. תוכנית הלימודים מותאמת לתחומי העניין של הסבתות, ומשמחת מאוד את כל קהילת בית הספר.
- בבתי ספר שבהם לומדים מגמות מקצועיות כמו ספרות והגיל הרך, מדי פעם יוצאים לקהילה ונותנים שירותים לתושבי היישוב. למשל, על ידי ארגון פעילויות בגנים.
- ימי פעילות עם תלמידים ועם זקנים לקראת חגים.
- פעילויות התנדבות שונות בשיתוף הרשות המקומית.
- מנהל שיוצר חיבור בין התלמידים למוסדות ציבור, קהילה ודת ביישוב, כחלק מחיזוק תחושת השייכות שלהם לקהילה ומיצוב בית הספר כעוגן יישובי.
- קיום שיחות עם תלמידים על אירועים קשים המתרחשים ביישוב, לרבות מקרי אלימות ורצח, כחלק מהכרה במציאות חייהם ומתן מקום לעיבוד רגשי וחברתי.

4. סיכום ודיון

המחקר הנוכחי ביקש ללמוד מן ההצלחות של שישה בתי ספר על-יסודיים בחינוך הערבי במחוז צפון, אשר הצליחו לחזק התמדה בית-ספרית ולצמצם תהליכי נשירה גלויה וסמויה. ממצאי תהליך הלמידה מצביעים על כך שהתמדה נוצרת בתוך מערכת בית-ספרית רחבה של יחסים, סדירויות ומנגנוני תמיכה: מנהיגות חינוכית, מעקב וזיהוי מוקדם, קשר אישי עם תלמידים, השקעה בצוותי החינוך וגיוס ההורים, הרשות והקהילה. כאשר רכיבים אלו פועלים יחד, הם יוצרים עבור התלמידים חוויה של שייכות, ערך, גבולות ותמונת עתיד. במובן זה, ממצאי המחקר מתכתבים עם הספרות שהוצגה במבוא, שלפיה נשירה אינה אירוע נקודתי אלא תהליך הדרגתי ורב-ממדי של התנתקות ממסגרת החינוך. התרומה המרכזית של המחקר הנוכחי היא בהצגת האופן שבו בתי ספר מצליחים לתרגם הבנה זו לעשייה יום-יומית: לאתר סימני התנתקות בשלבים מוקדמים ככל האפשר, להגיב במהירות, להחזיק קשר רציף עם תלמידים ומשפחות, ולבנות מערך ארגוני וקהילתי שמצמצם את האפשרות שתהליכי התנתקות של תלמידים יימשכו ללא זיהוי וללא מענה, ובמידת הצורך מסייע להשיבם למסלול של נוכחות, מעורבות והתמדה.

חיזוק ההתמדה נוצר כאשר הנהלת בית הספר מארגנת את כלל הרכיבים למערכת פעולה אחת. מהלך זה מתואר ב**תרשים 3**: במרכזו ניצבת המטרה – חיזוק ההתמדה – וסביבה הגורמים הפועלים להשגתה. המעגל הראשון הוא קשר אישי, מכיל ומצמיח עם התלמידים; מעגל נוסף מתמקד בחיזוק צוותי החינוך ובפיתוחם; והמעטפת הרחבה היא הנהלת בית הספר, המובילה ומעצבת תרבות בית-ספרית של אחריות מתמשכת, שפה משותפת וסדירויות עבודה. גיוס המשפחה, הרשות והקהילה כשותפות מרחיב את המעטפת ומחזק את יכולתו של בית הספר לפעול באופן רציף ומתואם למען השגת המטרה.

תרשים 3: חיזוק ההתמדה כמטרה מארגנת של מערכת פעולה בית-ספרית וקהילתית



4.1 סיכום התובנות המרכזיות מן המחקר

ממצאי המחקר מאפשרים לנסח כמה תובנות רוחביות על האופן שבו בתי ספר מצליחים לחזק התמדה ולצמצם תהליכי נשירה גלויה וסמויה. תובנות אלו אינן מתייחסות לפרקטיקה אחת או לתוכנית מסוימת, אלא למכלול התנאים הארגוניים, החינוכיים והקהילתיים שבתוכם נוצרת התמדה. הן מבקשות לחבר בין העקרונות שעלו בפרקי הממצאים: הנהלה המובילה תרבות בית-ספרית, מנגנונים וסדירויות, השקעה בצוות, קשר אישי עם תלמידים וגיוס הסביבה, ולהראות כיצד הם פועלים יחד כמערכת אחת. במובן זה, ההתמדה אינה מובנת רק כתוצאה של הישארות פורמלית בבית הספר, אלא כתהליך מתמשך של החזקה, שייכות, משמעות ואמון, הנבנה יום-יום במפגש בין התלמיד, צוות החינוך, המשפחה והקהילה.

להלן סיכום התובנות המרכזיות העולות מן המחקר:

הנהלת בית הספר היא הגורם המחולל תרבות בית-ספרית מכוונת התמדה. ממצאי המחקר מלמדים כי בבתי הספר שבהם התחזקה ההתמדה, למנהלים ולמנהלות היה תפקיד מכריע ביצירת תרבות של אי-ויתור על תלמידים. תרבות זו נבנתה באמצעות נוכחות ניהולית פעילה: סימון ההתמדה כיעד מרכזי דרך חזון ניהולי, גיוס הצוות למאמץ משותף, יצירת מנגנונים וסדירויות, מתן גיבוי למורות וקיום קשר ישיר עם תלמידים והורים. המנהל הופיע לא רק כמוביל ארגוני, אלא גם כדמות חינוכית נגישה ומעורבת, שמדגימה לצוות את היחס המצופה כלפי תלמידים: לראות אותם, להאמין בהם, להציב להם גבולות ולא לוותר עליהם. במובן זה, ההנהלה היא זו שמאפשרת לתפיסת ההתמדה להפוך מתפיסה ערכית לפרקטיקה בית-ספרית יום-יומית.

קשר אישי הוא גם ערך חינוכי וגם עקרון פעולה. הקשר האישי עם תלמידים עלה כאחד הרכיבים המרכזיים ביותר בהצלחת בתי הספר. אולם ממצאי המחקר מלמדים כי קשר אישי אינו מסתכם ביחס טוב לתלמיד או בקרבה רגשית, אלא נוצר דרך עבודה שיטתית: שיחות אישיות, נראות יום-יומית, זמינות, איתור מבוגר משמעותי בתוך בית הספר ומחוצה לו, ביקורי בית, קשר עם הורים והתעקשות על חזרה למסגרת גם לאחר משבר או היעדרות. הקשר האישי יוצר את התנאי הרגשי ללמידה ולהתמדה – תלמידים שמרגישים שרואים אותם, שמאמינים בהם ושמחכים להם, תוארו כמי שנוטים יותר להישאר בקשר עם בית הספר ולשתף פעולה עם דרישותיו.

חיזוק התמדה נשען על שילוב בין הכלה רגשית ובין דרישה וגבולות. בתי הספר שהשתתפו במחקר לא תיארו הכלה כוויתור על דרישות, אלא כהחזקה חינוכית המשלבת אכפתיות וסמכות. הם פעלו להבין את קשיי התלמידים, להתאים מענים וליצור מעטפת גמישה, אך בה בעת שמרו על מסר ברור שלפיו הגעה לבית הספר, השתתפות בלמידה ועמידה בדרישות המסגרת הן ציפיות בסיסיות. שילוב זה חשוב במיוחד בעבודה עם תלמידים במצבי סיכון, הזקוקים גם למבוגר שמבין את מצוקתם וגם למסגרת יציבה, צפויה ומחייבת.

חיזוק תחושת מסוגלות ובניית תמונת עתיד זוהו כדרכי פעולה מרכזיות לחיזוק ההתמדה. מן הראיונות עלה כי בתי הספר אינם מסתפקים בשאלה כיצד להשאיר את התלמידים במסגרת, אלא מבקשים לסייע להם לראות טעם בהישארותם בה ולמצוא משמעות בתהליך הלמידה. חוויות הצלחה, הכרה בכוחות, השתתפות בתחרויות, פרסום הישגים, שיחות על חלומות וחשיפה למסלולי לימוד ותעסוקה, כל אלו נועדו לסייע לתלמידים לבנות אמונה ביכולתם ולהבין את הקשר בין הלמידה בהווה ובין עתיד אפשרי. ממצא זה מתכתב עם הספרות המדגישה את חשיבות תחושת השייכות, המשמעות ותפיסת העתיד במניעת התנתקות.

צוותי החינוך הם התשתית המרכזית לחיזוק התמדה. מאחורי המנגנונים, התוכניות והמענים עומדים אנשי חינוך המשקיעים זמן, קשב ומחויבות. לכן, הצלחתם של בתי הספר אינה נובעת רק מן העבודה עם התלמידים, אלא גם מן ההשקעה בצוותי החינוך עצמם. מנהלים ומנהלות שפעלו לטפח את הצוות, להכשירו, ללוותו, להעניק לו גיבוי מקצועי ורגשי, להתייעץ עימו ולבסס בקרבו תחושת שותפות ושייכות, יצרו תנאים שאפשרו לצוותים לפעול באופן דומה מול תלמידיהם. האופן שבו ההנהלה רואה את המורות, מקשיבה להן, מחזקת את תחושת המסוגלות שלהן ובונה עימן מסלולי התפתחות בתוך בית הספר, משמש מודלינג לאופן שבו מצופה מהן לראות את התלמידים, להקשיב להם, להאמין ביכולתם ולהחזיק אותם לאורך זמן. זהו עיקרון שאפשר לכנותו "מעגלים מקבילים": הנהלה שמחזיקה את הצוות, צוות שמחזיק את התלמידים, ומערכת שלמה שמונעת מתלמידים להתנתק.

חיזוק התמדה נשען גם על הרחבת המעטפת אל המשפחה, הרשות והקהילה. ממצאי המחקר מלמדים כי בתי הספר אינם פועלים לבדם במאמץ לחיזוק ההתמדה, אלא מגייסים סביב התלמיד מעגלי תמיכה נוספים: הורים, קב"סים, שירותי רווחה, גורמים מן הרשות והקהילה המקומית. שותפויות אלו מאפשרות לזהות קשיים בשלבים מוקדמים, להבין את מציאות חייו של התלמיד, להרחיב את טווח המענים ולבסס אחריות משותפת להחזקתו במסגרת. בתוך כך, בית הספר פועל גם כעוגן קהילתי: הוא מחבר את התלמידים למקום שבו הם חיים, מחזק תחושת שייכות ואחריות חברתית, ומציע להם חוויה של ערך ומשמעות בתוך הקהילה. במובן זה, התמדה אינה נוצרת רק בתוך גבולות בית הספר, אלא במרחב היחסים שבין בית הספר, המשפחה, הרשות והקהילה. עם זאת, ממצא נוסף שעלה מן הראיונות הוא כי בתי הספר תיארו את עצמם כגורם המרכזי המוביל את עבודת ההתמדה, ואילו הגורמים מן הרשות המקומית הופיעו בעיקר כשותפים משלימים. ברוב המקרים הוזכרו הקב"סים, שירותי הרווחה, השפ"ח ותוכניות יישוביות שונות בהקשר של מתן מענה לתלמידים או למשפחות במצבי קושי, אך עלו מעט יחסית התייחסויות לשותפות אסטרטגית רחבה ומתמשכת עם הרשות המקומית סביב הובלת תחום ההתמדה. ממצא זה עשוי להעיד כי בתי הספר תופסים את האחריות לחיזוק ההתמדה בראש ובראשונה כאחריות בית-ספרית, גם כאשר הם נעזרים במשאבים ובגורמי מקצוע ברשות.

4.2 הקשר תרבותי וקהילתי: בין עקרונות אוניברסליים לביטויים מקומיים

סקירת הספרות מצביעה על כך שחלק מעקרונות הפעולה שעלו בממצאי המחקר אינם ייחודיים לחינוך הערבי, ועשויים לשמש בסיס ללמידה ולהתאמה גם במסגרות חינוך אחרות: חשיבות הקשר האישי, זיהוי מוקדם של סימני התנתקות, יצירת תחושת שייכות, חיזוק מסוגלות, בניית תמונת עתיד, שותפות עם הורים ועבודה ארגונית סדורה. עם זאת, האופן שבו עקרונות אלו באו לידי ביטוי בבתי הספר שנחקרו הושפע מן ההקשר החברתי, התרבותי והקהילתי שבו הם פועלים.

ביישובים שנכללו במחקר בלטו קשרים הדוקים בין בית הספר, המשפחות והקהילה. בחלק מן המקרים אנשי הצוות, המנהלים והתלמידים מתגוררים באותו יישוב, מכירים זה את זה גם מחוץ לבית הספר, ולעיתים אף קשורים בקשרי משפחה, שכנות או היכרות קהילתית. מצב זה יוצר תנאים ייחודיים לעבודה החינוכית: הוא מאפשר היכרות עמוקה עם התלמידים ועם משפחותיהם, בניית אמון מהירה על בסיס היכרות מוקדמת, גיוס דמויות משמעותיות בקהילה ויצירת רצף בין המתרחש בבית הספר לחיי המשפחה והיישוב.

עם זאת, אותו הקשר קהילתי גם יוצר מורכבויות. הקרבה בין בית הספר לקהילה עשויה להגביר את הנראות של בעלי התפקידים, להקשות על שמירת אנונימיות ולהעמיד את צוותי החינוך מול ציפיות חברתיות ומשפחתיות רחבות. נוסף על כך בתי הספר פועלים לעיתים בתוך מציאות יישובית מורכבת, הכוללת אלימות, פשיעה, מחסור בהזדמנויות ופיתויים ליציאה ממסגרת הלימודים. בתוך מציאות זו, בית הספר אינו פועל רק כמוסד לימודי, אלא כעוגן קהילתי: מרחב בטוח, מחבר ומארגן, שמציע לתלמידים שייכות, משמעות וחלופה חיובית.

חיזוק התמדה מחייב לא רק הפעלה של עקרונות פעולה כלליים, אלא גם התאמה תרבותית וקהילתית של אופן יישומם. עקרונות כגון קשר אישי, שותפות עם הורים, ביקורי בית, זיהוי מוקדם ועבודה עם גורמים ברשות ובקהילה מקבלים משמעות יישומית שונה בכל הקשר מקומי. בבתי הספר שנחקרו, ההיכרות עם המשפחות, השפה, דפוסי האמון, מעמדן של דמויות חינוכיות בקהילה והקשרים בין בית הספר ליישוב סייעו לבנות מענים מדויקים יותר לתלמידים ולמשפחותיהם. לכן, הרחבת הממצאים לבתי ספר ולרשויות נוספות אינה יכולה להתבסס על העתקה ישירה של פרקטיקות, אלא מחייבת תהליך של התאמה להקשר התרבותי, הקהילתי והרשותי שבו פועל כל בית ספר.

לפיכך, אפשר להבחין בין העיקרון האוניברסלי ובין הביטוי המקומי שלו. העיקרון של קשר אישי, למשל, הוא עקרון פעולה רחב; אך בבתי הספר שנחקרו הוא קיבל ביטוי ייחודי דרך היכרות קהילתית, אופיים של ביקורי בית, קשר בלתי אמצעי עם הורים, ומעמדם המקומי של מנהלים ואנשי צוות. באופן דומה, שותפות עם ההורים היא עיקרון מוכר בספרות, אך בהקשר שנחקר היא נשענה במקרים רבים על יחסי אמון קהילתיים ועל הבנה כי חיזוק התמדה מחייב עבודה לא רק עם התלמיד אלא גם עם המשפחה והיישוב.

4.3 הבדלים בין בתי ספר עיוניים או מקיפים ובין בתי ספר טכנולוגיים

לצד עקרונות פעולה משותפים שעלו בכלל בתי הספר, נמצאו גם הבדלים בין סוגי המסגרות. בתי הספר הטכנולוגיים שנכללו במחקר, מאופיינים לרוב במספר תלמידים קטן יותר, במשאבים ייעודיים לעבודה עם תלמידים במצבי סיכון, ובאוכלוסייה המתמודדת עם אתגרים לימודיים, רגשיים וחברתיים מורכבים במיוחד. בהתאם לכך, העבודה בהם תוארה כאישית, גמישה ובלתי אמצעית יותר לעומת התיאורים בבתי הספר העיוניים והמקיפים. המעקב אחר התמדה נשען במידה רבה על היכרות עמוקה עם כל תלמיד, על נוכחות גבוהה של הצוות בחיי התלמיד ועל התערבות ישירה ומהירה.

לעומת זאת, בבתי הספר העיוניים והמקיפים, שהם גדולים יותר ומשרתים אוכלוסייה רחבה יותר, התגבשה במקרים רבים גישה מערכתית ומובנית יותר. חיזוק ההתמדה נשען על מנגנונים סדורים, שימוש בנתונים, נהלים אחידים, חלוקת תפקידים ברורה וישיבות קבועות לניתוח מצב התלמידים. גם בבתי ספר אלו הקשר האישי היה רכיב מרכזי, אך הוא שולב בתוך מערכת ארגונית רחבה יותר, המאפשרת להחזיק מספר גדול של תלמידים באמצעות סדירויות, תיעוד ורצף טיפולי.

בתוך בתי הספר העיוניים והמקיפים בלט גם תפקידן של כיתות ותוכניות שח"ר, ובהן כיתות מב"ר ואתגר. כיתות אלו תוארו על ידי מרואיינים כמנגנון בית-ספרי חשוב לחיזוק התמדה ולצמצום נשירה, משום שהן יוצרות מרחב מותאם לתלמידים המצויים בסיכון לימודי, רגשי או חברתי. הן מאפשרות הוראה בקבוצות קטנות יותר, התאמה פדגוגית, ליווי אישי וחיזוק תחושת מסוגלות. עם זאת, ממצאי המחקר מלמדים כי תרומתן של כיתות אלו אינה עומדת בפני עצמה, אלא תלויה בשילובן בתוך מעטפת רחבה הכוללת קשר אישי, עבודה עם הורים, ייעוץ, מענים רגשיים, מעקב סדור ושותפות בין גורמים שונים בבית הספר וברשות.

מכאן שההבדלים בין סוגי המסגרות אינם הבדלים בערכים או במטרות, אלא בעיקר בתנאים הארגוניים, במשאבים, בגודל המסגרת ובדרכי הפעולה. בשני סוגי המסגרות בלטה אותה תפיסה חינוכית בסיסית: התמדה בלימודים נשענת על קשר אישי, תחושת שייכות, אמונה ביכולת התלמידים להצליח ומערכת שמסרבת לוותר עליהם. ההבדל הוא באופן שבו תפיסה זו מתורגמת לפעולה: יותר אפשרויות לגמישות וקשר בלתי אמצעי במסגרות קטנות יותר, ודגש על מנגנונים וסדירויות רחבות במסגרות גדולות יותר.

מכאן שאפשר לגזור הבחנה חשובה בנוגע לתפקידם של סוגי המסגרות השונים בהתמודדות עם נשירה. בתי הספר העיוניים והמקיפים משמשים זירה מרכזית למניעה מוקדמת: בשל היקפם וגודל אוכלוסיית התלמידים בהם, תפקידם המרכזי הוא לזהות סימני התנתקות בשלב מוקדם, להפעיל מנגנוני מעקב ותמיכה, לחזק תחושת שייכות ולפתח מענים פנימיים שיאפשרו לתלמידים להישאר במסגרת. לעומתם, המח"טים ממלאים תפקיד ייחודי עבור תלמידים

המצויים בסיכון מוגבר או בתהליכי התנתקות מתקדמים יותר, ונדרשת עבורם מסגרת קטנה, גמישה ואישית יותר.

לכן, יש לראות במח"טים חלק מרצף מענים מערכתי לחיזוק התמדה. המשמעות למדיניות היא שיש לבנות רצף ברור בין בתי הספר המקיפים, כיתות ותוכניות שח"ר, המח"טים, הקב"סים וגורמים ברשות, כך שהמעבר בין מענים לא יהיה תוצאה של משבר בלבד, אלא חלק מתהליך מתוכנן של זיהוי, התאמה, ליווי ומעקב. במובן זה, חיזוק ההתמדה אינו מחייב מודל אחיד לכל סוגי בתי הספר, אלא התאמה של תפקיד, משאבים ומנגנוני עבודה לאופי המסגרת.

4.4 משמעות למדיניות וללמידה מערכתית

ממצאי המחקר מציעים להבין התמדה לא כמדד תוצאה בלבד, אלא כתוצר של מערכת יחסים, תרבות ארגונית ומנגנוני עבודה. בתי הספר שנחקרו הצליחו לחזק התמדה משום שפעלו באופן יזום למניעה מוקדמת של מצבי נשירה, וזאת בו-זמנית בכמה מעגלים: הנהגה בית-ספרית, צוותי חינוך, תלמידים, הורים, גורמים ברשות ובקהילה. שלושת המעגלים החיצוניים – ההורים, גורמי המקצוע והגורמים ברשות ובקהילה – הרחיבו את יכולתו של בית הספר להחזיק תלמידים לאורך זמן. הם אפשרו לבית הספר לפעול לא רק בתוך גבולותיו, אלא בתוך סביבת החיים הממשית של התלמידים: בבית, ברשות וביישוב.

חיזוק התמדה מחייב השקעה בתנאים שמאפשרים לבתי הספר להחזיק את התלמידים לאורך זמן: פיתוח מקצועי וליווי מתמשך של מנהלים וצוותים, מנגנוני זיהוי ומעקב, גמישות פדגוגית, מענים רגשיים וחברתיים, שותפות עם הורים ועבודה בין-מערכתית עם הרשויות המקומיות שהן גורם בעל משמעות בחיי המשפחות והתלמידים ויש להן תפקיד חשוב בקשר עם בתי הספר.

מתוך כך אפשר לגזור כמה כיווני פעולה עבור משרד החינוך, המחוז והרשויות המקומיות. במובן זה, למידה מהצלחות אינה מבקשת להציג את בתי הספר שנחקרו כמודל שיש להעתיקו במישרין, אלא כבסיס לחילוץ עקרונות פעולה. עקרונות אלו יכולים לשמש בסיס ללמידה, להתאמה ולהמשך פיתוח בבתי ספר וברשויות נוספות. הצלחתם של בתי הספר שנחקרו מלמדת כי גם בתוך מציאות מורכבת של פערים, משאבים מוגבלים ואתגרים חברתיים וקהילתיים, אפשר ליצור תנאים המחזקים שייכות, משמעות והתמדה.

לוח 2: כיווני פעולה יישומיים לחיזוק התמדה

מישור פעולה	כיוון יישומי	משמעות עבור משרד החינוך והרשות המקומית
הנהלה מובילה	ביסוס התמדה כיעד מרכזי בסדר היום הבית-ספרי; הובלת תרבות של קשר אישי וחיזוק התמדה של תלמידים; גיוס צוות ומשאבים	פיתוח וליווי מתמשך של מנהלים וצוותי הנהלה בתחום חיזוק התמדה, זיהוי מוקדם של מצבי נשירה סמויה והובלת שינוי בית-ספרי
מנגנוני זיהוי ומעקב	בדיקת נוכחות יומית, ניתוח היעדרויות, תיק תלמיד מתעדכן, תיעוד שיחות ומעקב אחר מענים שניתנו	פיתוח כלים אחידים וגמישים לשימוש בנתונים לצורך תכנון פעולה ולא רק לצורך דיווח; הטמעת שגרות של תגובה מהירה וחלוקת אחריות
צוותי חינוך	הכשרות, מרחבי היוועצות, ליווי מקצועי ורגשי, ומתן גיבוי למורים בהתמודדות עם מצבים מורכבים	הכרה בחשיבות צוות החינוך לחיזוק התמדה; השקעה בפיתוח מקצועי מתמשך ובחיזוק שלומות המורים
עבודה עם תלמידים	שיחות אישיות, איתור מבוגר משמעותי, חונכות, חוויות הצלחה, חיזוק מסוגלות ויצירת משמעות דרך חיבור לתמונת עתיד	עידוד בתי ספר לבנות מענים המשלבים תחושת שייכות, משמעות וגבולות, דרך מערך מוסדר של מפגשים בין תלמידים ואנשי צוות ו/או חונכים כדי לבסס קשר אישי
עבודה עם הורים	קשר שוטף עם הורים, ביקורי בית, גיוס ההורים כשותפים	פיתוח שגרות עבודה עם משפחות כחלק ממערך ההתמדה, כולל תיווך של גורמים ברשות וברווחה במקרים מורכבים
מנגנונים רב-תחומיים	צוותים או ועדות המשלבים בעלי תפקיד מצוות בית הספר, מגורמי רווחה, מן השפ"ח וגורמים נוספים מן הקהילה	מיסוד פורומים קבועים ברמה בית-ספרית ורשותית לזיהוי מוקדם, לבניית תוכנית פעולה ולמעקב אחר תלמידים בסיכון
ממשק עם הרשות והקהילה	חיבור לתוכניות רשותיות, חינוך בלתי פורמלי, פעילויות קהילתיות ביישוב, קידום נוער, בית חם, ארגונים מקומיים ומענים בקהילה, תוך כדי התאמה למבנה הקהילתי ולמאפייני היישוב	חיזוק תפקיד הרשות המקומית כשותפה מערכתית בהתמדה; מעבר ממענים נקודתיים למעטפת יישובית מתואמת ומותאמת תרבותית וקהילתית

יש להדגיש כי המחקר הנוכחי לא כלל ניתוח שיטתי של התשומות הנדרשות להפעלת המנגנונים שתוארו, כגון היקפי כוח אדם, תקנים ייעודיים, שעות עבודה, היקף השקעה כספית או עלויות של מענים משלימים. לכן, אין לראות בממצאים בסיס ישיר לתמחור או להרחבה מערכתית ללא עבודת המשך. כדי לתרגם את עקרונות הפעולה שעלו מן המחקר לתוכנית יישום רחבה,

נדרש מיפוי מסודר של התשומות הנדרשות ברמות השונות: בבית הספר, ברשות המקומית, במחוז ובמשרד החינוך. מיפוי כזה צריך לבחון, בין היתר, את היקף הזמן הנדרש למחנכות, ליועצות, לרכזות שכבה, למנהלים ולקב"סים לצורך מעקב, ישיבות, שיחות אישיות, קשר עם הורים ותיאום בין-מקצועי; את הצורך בבעלי תפקידים או ברכזי התמדה ייעודיים; את זמינותם של מענים רגשיים, חברתיים ופדגוגיים; ואת המשאבים הנדרשים לשיתופי פעולה עם גורמים ברשות, עם תוכניות קיימות ועם ארגונים מקומיים. במובן זה, ממצאי המחקר מצביעים על כיווני פעולה ועל תנאים מאפשרים, אך שלב התכנון המערכתי מחייב גם בחינה תקציבית וארגונית של יכולת היישום.

נוסף על כך הרחבה מערכתית של עבודת ההתמדה עשויה לחייב גם השקעה בתשתיות מידע וטכנולוגיה. בבתי הספר שנחקרו עלו פרקטיקות של שימוש בנתוני נוכחות, בטופסי מעקב, בתיקי תלמיד, בתיעוד שיחות ובניתוח היעדרויות, אך מידת המיסוד והאחידות של כלים אלו שונה בין בתי הספר. מערכת מידע תומכת התמדה עשויה לשפר את יכולת הזיהוי המוקדם, לאפשר תמונת מצב עדכנית של תלמידים בסיכון, לתמוך בחלוקת אחריות בין בעלי תפקידים, ולסייע במעקב אחר מענים שניתנו לאורך זמן (לדוגמה ר' תיבה 1). יעילותה תלויה בכך שתוטמע לצד הגדרת תפקידים ברורה, זמן עבודה ייעודי, הכשרה של הצוותים, שמירה על פרטיות התלמידים וחיבור בין מערכות בית-ספריות, רשותיות ומשרדיות.

תיבה 1: דשבורד נשירה סמויה – כלי לאיסוף נתונים לזיהוי מוקדם ולמיקוד מענים

דוגמה למהלך יישומי התומך בזיהוי מוקדם ובמיקוד מענים היא השימוש ב"דשבורד נשירה סמויה". מדובר בכלי טכנולוגי מבוסס נתונים שפותח על ידי אגף בכיר לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך, בשותפות עם ישראל דיגיטלית, חברת דלויט וג'וינט-אשלים. הכלי נועד לסייע לצוותי חינוך לאתר תלמידים בתפקוד נמוך ובסיכון לנשירה סמויה, ולמקד עבורם מענים פדגוגיים, רגשיים וטיפוליים.

המערכת מבוססת על אלגוריתם המנתח אוטומטית נתונים קיימים במערכות הבית-ספריות בשלושה צירים מרכזיים: הציר הלימודי – הישגים ומבחנים; ציר הנוכחות – איחורים וחיסורים; והציר ההתנהגותי – אירועי משמעת ותפקוד שוטף. המערכת משווה בין נתוני התלמיד לנתוניו לאורך זמן ולנתוני קבוצת השווים, ומציפה בפני צוותי הניהול והפרט בבית הספר מגמות של ירידה או שינוי בתפקוד.

יתרונו של הכלי הוא בכך שהוא נשען על נתונים קיימים, ללא צורך בהזנת מידע נוסף מצד המורים. בכך הוא עשוי לשפר את יכולת הזיהוי המוקדם, לסייע בתעדוף תלמידים הזקוקים להתערבות ולתמוך בהפניית משאבים ומענים לתלמידים על רצף הסיכון. לצד זאת, יש לראות בדשבורד כלי תומך החלטה, ולא תחליף לשיקול דעת מקצועי, לקשר אישי עם תלמידים ומשפחות ולמנגנוני עבודה סדורים בבית הספר וברשות המקומית.

בתי הספר משקיעים מאמצים רבים באיסוף מידע שיטתי ועדכני על מצבם של התלמידים. המטרה היא לזהות בשלב מוקדם ככל האפשר תלמידים המתחילים להתנתק מן המסגרת או חווים קשיים שעלולים לפגוע בהתמדתם. בבתי הספר שהשתתפו במחקר זוהו כמה פרקטיקות לבניית תשתית ידע ולמעקב אחר מצב התלמידים:

- **איסוף נתוני נוכחות**: רישום נוכחות יומי על ידי המחנכות, הזנת נתונים במערכות דיגיטליות, שימוש במערכת הקיימת לשליחת התראות אוטומטית להורים על היעדרות, זיהוי היעדרות כבר בתחילת יום הלימודים, ניטור היעדרות חלקית בתוך יום לימודים, ריכוז נתוני נוכחות שבועית וחודשית.
- **תיעוד ואיסוף מידע**: שימוש בטפסים אחידים לתיעוד היעדרויות, רישום ופירוט סיבות להיעדרות, תיעוד פעולות טיפול שבוצעו, תיעוד תוצאות ההתערבות, שמירת היסטוריית מידע לאורך זמן, שימוש במערכות ניהול פדגוגי לריכוז מידע, שיתוף מידע בין גורמים מטפלים שונים באמצעות קבצים משותפים, ניתוח שוטף של נתוני היעדרות.
- **מיפוי תלמידים**: מיפוי שיטתי של כלל התלמידים לאורך השנים באמצעות איסוף מידע לימודי, חברתי, משפחתי וכלכלי, עדכון שוטף של המיפוי במשך השנה, שימוש במיפוי לצורך זיהוי תלמידים במצבי סיכון.
- **זיהוי מוקדם של סיכון**: איתור תלמידים עם היעדרויות חוזרות, סימון תלמידים עם הגעה לא סדירה, זיהוי תלמידים עם ירידה בתפקוד, זיהוי קשיים חברתיים או משפחתיים, שילוב מידע ממקורות שונים לצורך זיהוי תלמידים הזקוקים לסיוע, נוכחות של צוותי החינוך בשטח בית הספר בזמן השיעורים כדי לאתר תלמידים שאינם נכנסים לשיעורים, שימוש במצלמות בית הספר כדי לאתר מצבי סיכון.
- **תגובה מיידית להיעדרות**: יצירת קשר עם הורים ביום ההיעדרות או מייד לאחריו, שיחות טלפון יזומות בנוגע לכל היעדרות, בדיקה של מצבים שבהם תלמיד יצא מן הבית אך לא הגיע לבית הספר, שיחה עם תלמיד עם חזרתו לבית הספר, מעקב עד לחזרה רציפה ללימודים, קשר רציף עם ההורים ועדכונם על היעדרויות, גיוס ההורים כשותפים לניהול ההתמדה.
- **נוהל סדור לטיפול**: קיום נוהל קבוע וברור לטיפול בהיעדרויות, הגדרת שלבי טיפול מדורגים, בירור שיטתי של סיבת ההיעדרות והתאמת סוג ההתערבות לסיבה, הפעלה עקבית של הנוהל על כלל התלמידים.
- **מבנה ארגוני וחלוקת תפקידים בתוך בית הספר**: המחנכת כאחראית ראשונית לנוכחות ולמעקב, רכזת שכבה לניהול תהליך המעקב, יועצת להתערבות במקרים מורכבים והגדרת כתובת ברורה לתלמידים כדי שידעו למי אפשר לפנות בעת מצוקה.
- **אחריות ארגונית משותפת למניעת נשירה – שילוב גורמי חוץ**: שיתוף ושותפות עבודה עם קב"ס במקרים של היעדרות ממושכת, עבודה עם שירותי רווחה ושפ"ח, קיום ועדות טיפול במקרים מורכבים, התערבות במקרים של הסלמה, תפקידים ייעודיים כגון רכזי איסוף נתונים ורכזי התמדה.
- **שימוש בכלים טכנולוגיים**: מערכות ניהול פדגוגי לנוכחות ולמעקב, יישומונים לדיווח בזמן אמת, כלים לשיתוף מידע בין אנשי ונשות צוות.

5. כיוונים למחקרי המשך

ממצאי המחקר מצביעים על כמה כיוונים למחקרי המשך. ראשית, רצוי לבחון באופן כמותי או בשיטה מעורבת את הקשרים בין פרקטיקות בית-ספריות שונות ובין מדדי התמדה, נשירה גלויה ונשירה סמויה. מחקר כזה יוכל לבדוק אילו רכיבים, כגון מנגנוני זיהוי מוקדם, קשר אישי, עבודה עם הורים, ליווי רגשי, כיתות ותוכניות ייעודיות או שותפות עם גורמי רשות וקהילה, קשורים במובהק לשיפור במדדי התמדה לאורך זמן.

שנית, יש מקום למחקרי המשך השוואתיים שיבחנו בתי ספר שהציגו מגמת שיפור במדדי ההתמדה לצד בתי ספר בעלי מאפיינים דומים שלא הציגו מגמה דומה. מחקרים כאלה יוכלו לסייע בזיהוי רכיבים ייחודיים לבתי ספר מצליחים, ולהבחין בין פרקטיקות כלליות הקיימות במערכת ובין מנגנונים שעשויים להסביר הצלחה לאורך זמן.

שלישית, רצוי לשלב במחקרים עתידיים את נקודת מבטם של תלמידים, ובמידת האפשר גם של הורים. שילוב נקודות מבט אלו יאפשר להבין כיצד פעולות בית הספר נחוות על ידי מי שאליהם הן מכוונות: האם התלמידים חווים את בית הספר כמקום שרואה אותם, מחזיק אותם ומחזק את תחושת השייכות והמסוגלות שלהם? כיצד ההורים חווים את הקשר עם בית הספר? ומהם התנאים שמסייעים לתלמידים ולמשפחות לשתף פעולה עם דרישות המסגרת?

רביעית, מחקרי המשך יכולים להרחיב את הבחינה למחוזות נוספים, לסוגי יישובים שונים ולמסגרות חינוך נוספות בחברה הערבית, כדי לבחון את מידת ההתאמה וההעברה של עקרונות הפעולה שעלו במחקר הנוכחי להקשרים מגוונים יותר. הרחבה כזו תוכל לסייע בהבחנה בין עקרונות פעולה רחבים ובין ביטויים מקומיים התלויים במאפייני בית הספר, הרשות, הקהילה והמחוז.

לבסוף, ככל שמבקשים לתרגם את הממצאים לתוכנית מערכתית רחבה, נדרש מחקר המשך יישומי שיבחן גם את התשומות הנדרשות להפעלת המנגנונים שתוארו: כוח אדם, תקנים, שעות עבודה, עלויות, תשתיות מידע וטכנולוגיה, ומנגנוני תיאום בין בית הספר, הרשות המקומית ומשרד החינוך. מחקר כזה יוכל להשלים את הידע האיכותני שנאסף במחקר הנוכחי ולסייע בגיבוש מודלים יישומיים בני-קיימה לחיזוק התמדה ולצמצום נשירה גלויה וסמויה.

מקורות

אבו עסבה, ח', פרסקו, ב' ואבו נסרה, מ' (2013). *נשירת תלמידים בחינוך הערבי, הבדוי והדרוזי: דוח מסכם*. משרד החינוך.

איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). *אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות*. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

אלנבוגן-פרנקוביץ', ש', שמר, א' ורוזנפלד, י' (2011). *קידום תהליכי למידה עם ארגונים: תדריך להיכרות עם הלמידה מהצלחות והלמידה המתמשכת*. מ-138-11. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (עור') (2025). *צעירים בישראל 2025: שנתון סטטיסטי*. פמ-89-25. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

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. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

ברוך קוברסקי, ר' ובן רבי, ד' (2024). *קידום שלומות של מורים: סקירת ספרות בין-לאומית*. דמ-021-24. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

ברוך קוברסקי, ר', גלעד, ע', זוהר, ל', קונסטנטינוב, ו', בן סימון, ב', ענבר (אייזיק), ע' ומורן גלעד, ל' (2022). *נשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב*. דמ-902-22. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

וינינגר, א' (2014). *נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

ח'לאילה, מ', בדראן, א' ורודניצקי, א' (2024). *שנתון החברה הערבית בישראל 2023*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

להב, ח' (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. *מניתוק לשילוב*, *7*, *17*–32. מינהל חברה ונוער, משרד החינוך.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2025). *תלמידים בכיתות ז'-יב' שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך בתשפ"ד ובמעבר לתשפ"ה, לפי דרגת כיתה ולפי תכונות נבחרות* (לוח 4.14). בתוך שנתון סטטיסטי לישראל 2025 (מס' 76). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2025, 31 בדצמבר). *אוכלוסיית ישראל בפתחה של שנת 2026* (הודעה לתקשורת מס' 422/2025).

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017, 21 במאי). *משקי בית ומשפחות בישראל* (הודעה לתקשורת מס' 138/2017).

המועצה להשכלה גבוהה (2025, 26 באוקטובר). *הודעה לעיתונות: פתיחת שנת הלימודים תשפ"ו*.

משולם, א', פידה ע' וחנין ע' (2025). *פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית*. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

משרד החינוך. (2022, 12 ביולי). *ביקור סדיר למניעת נשירה* (הוראת קבע מס' 0303 – החלפה). מאגר חוזרי מנכ"ל.

עראר, ח' ואבראהים, פ' .(2016) בסבך הציפיות הסותרות: אסטרטגיות לחינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית בבתי-ספר בצפון ישראל. *גילוי דעת, 10*, 101–136.

צבירן, ג' (2020). *דוח מת"ת – נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה, מדידה וניבוי*. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

af Ursin, P., Tikkanen, J., & Järvinen, T. (2023). Student disengagement in Finnish comprehensive schooling. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds.) *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (pp. 435-450). Springer Nature Singapore.

Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. *Journal of School Psychology, 84*, 109–123.

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.

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.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropouts. *Educational Research Review, 10*, 13–28.

Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering wellbeing of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education, 48*(5), 587–605.

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.

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.

Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher, 35*(1), 57–79.

Jigau, M., Fartusnic, C., Apostu, O., Balica, M., Florian, B., Horga, I., & Voinea, L. (2012). *Cohort analysis estimation of the dropout phenomenon.* Unicef.

Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 45*(2), 1–22.

Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, No. 53, OECD Publishing.

Montero-Sieburth, M., & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: Pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education, 33*(2), 139–155.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. OECD Publishing.

OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*.

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing.

OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing.

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

Prevatt, F., & Kelly, D. F. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology, 41*(5), 377–395.

Rifenbark, G. G., Lombardi, A. R., Freeman, J., & Morningstar, M. E. (2023). The adolescent behavioral index: Identifying students at risk for disengagement in high school. *Journal of Vocational Rehabilitation, 58*(2), 115–128.

Rinne, J., Koskinen, S., Leino-Kilpi, H., Saaranen, T., & Salminen, L. (2021). Self-conductive interventions by educators aiming to promote individual occupational well-being – A systematic review. *International Journal of Educational Research, 107,* Article 101755.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101–121.

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.

Sultana, R. G. (2006). *Facing the hidden drop-out challenge in Albania (Evaluation report of hidden drop-out project).* United Nations Children's Fund.

Sum, A., Khatiwada, I., Pond, N., Trub'skyy, M., Fogg, N., & Palma, S. (2003). *Left behind in the labor market: The labor market problems of the nation's out-of-school young adults population.* Northeastern University.

Sutphen, R. D., Ford, J. P., & Flaherty, C. (2010). Truancy interventions: A review of the research literature. *Research on Social Work Practice, 20*(2), 161–171.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers, No. 213). OECD.

White, J. (2020). *Supporting teachers' mental health and wellbeing: Evidence review*. NHS Health Scotland.

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD.

נספחים

נספח א: הסבר מפורט על תהליך בחירת בתי הספר למחקר

לוח א-1: סיכום קריטריונים לבחירת בתי ספר שש-שנתיים

תחום	רכיב	רציונל מתודולוגי
אוכלוסייה וגאוגרפיה	חברה ערבית בלבד במחוז צפון	צמצום שונות בין-קבוצתית וחיזוק יכולת למידה ישימה מהצלחות
טווח זמן	רצף של 5 שנים: תש"פ-תשפ"ד	כולל מגפת הקורונה ומלחמה, מאפשר בחינת שינוי לאורך זמן. תשפ"ד מועד אחרון שמשרד החינוך פרסם נתונים
סוג מוסד	4 בתי"ס שש-שנתיים, 2 מח"טים	מאפשר ליבה להשוואה לצד תת סוג רלוונטי ללמידה ולמדיניות
תוקף משולב	נתונים מנהליים, ראיונות עם צוות לשכת מחוז צפון ועם חמישה מפקחים ודיונים בוועדות	צמצום הטיות של מדידה ושל דיווח וחיזוק הבנה הקשרית של הצלחה

לוח א-2: מאפייני בית ספר שנאספו מאתר 'שקיפות בחינוך' לצורך בניית המודל

תחום	שדה/משתנה	הגדרה/הערות שימוש
זיהוי מוסד	סמל מוסד, שם בית ספר, שם יישוב, שלב חינוך	מאפשר שיוך מוסד והשוואה בין מסגרות
מאפייני גודל מוסד	מספר תלמידים בכיתה י"ב	מאפשר לזהות מוסדות קטנים ומשמש לפרשנות תנודתית
מאפייני מוסדות	אחוז מורים בעלי תואר שני ויותר, אשכול חברתי-כלכלי, אחוז זכאות לבגרות	כאינדיקטורים כלליים לאפיון כוח הוראה, מאפיינים חברתיים-כלכליים והישגים (נבחרו רק בתי"ס המגישים לבגרות)
מדד משלים	אחוז הנשירה בין השנים תש"פ-תשפ"ד	שימש כמדד לשלב ראשון, זוהו בעיות במדד בתקופת מגפת הקורונה והמלחמה
מדד ליבה עיקרי	אחוז התמדה בין השנים תש"פ-תשפ"ד	משתנה מרכזי לדירוג מגמות רב שנתיות

הנתונים הועברו לקובץ אקסל ונותחו באמצעות קוד פייתון, בהתאם להגדרות החישוביות המפורטות בלוח א-3. לכל בית ספר חושב ציון מגמה משוקלל, שעל פיו בוצע הדירוג הראשוני.

לוח א-3: הגדרות חישוביות ונוסחת ציון המגמה המשוקלל^

רכיב	חישוב	פירוש
שינוי נטו 5 שנתי	Δ דלתא: הפרש בין שיעור ההתמדה בתשפ"ד לשיעור ההתמדה בתש"פ	שיפור בין נקודת המדידה הראשונה לאחרונה (נקודות האחוז). ערך גדול = שיפור נטו משמעותי
שיפוע מגמה	שיפוע רגרסיה ליניארית על פני לפחות 3 נקודות זמן	קצב העלייה הממוצע לשנה מרגרסיה ליניארית; לדוגמה 0.045 ≈ עלייה של 4.5 נק' אחוז לשנה
עקביות המגמה	R^2 מקדם ההסבר של הרגרסיה (0-1)	עד כמה השינוי יציב מול התנודתיות בין השנים להתאמת קו המגמה לנתונים; גבוה = עלייה יציבה ועקבית
אורך רצף העלייה^^	מספר השנים הרצופות שבהן נרשמה עלייה שנה אחר שנה	גבוה = תהליך רציף
ציון מגמה משוקלל	שילוב של (60%) Δ, (30%) שיפוע מגמה ו-(10%) R^2	לאיזון בין תוצאה, קצב ועקביות

^ 32 בתי ספר שש-שנתיים, מתוכם ל-30 בתי ספר היו לפחות 3 נקודות זמן לצורך חישוב המדד.
^^ בנתונים שנותחו לא נמצא מוסד עם עלייה רציפה בכל 5 השנים; המקסימום שנצפה הוא רצף של 4 שנים.

נספח ב: שיעור הנשירה הגלויה מתוך נתונים ממשרד החינוך

לוח ב-1: שיעור הנשירה הגלויה לשנת 2023

מגזר	שלב חינוך כיתה א'-ו' יסודי		שלב חינוך כיתה ז'-ט' חט"ב			שלב חינוך כיתה י'-י"ב חט"ע			שלב חינוך כיתה א'-י"ב	
	סכום של תלמידי א'-ו' הרלוונטיים לחישוב נשירה	סכום של מספר ילדים נושרים א'-ו'	אחוז נשירה א'-ו'	סכום של תלמידי ז'-ט' הרלוונטיים לחישוב נשירה	סכום של מספר ילדים נושרים ז'-ט'	אחוז נשירה ז'-ט'	סכום של תלמידי י'-י"ב הרלוונטיים לחישוב נשירה	סכום של מספר ילדים נושרים י'-י"ב	אחוז נשירה י'-י"ב	סכום של תלמידי א'-י"ב הרלוונטיים לחישוב נשירה	סכום של מספר ילדים נושרים א'-י"ב	אחוז נשירה א'-י"ב
בדואי	62,757	456	0.73%	20,181	404	2.00%	21,878	518	2.37%	104,816	1,378	1.31%
דרוזי	16,206	11	0.07%	7,915	39	0.49%	7,651	43	0.56%	31,772	93	0.29%
יהודי	882,673	7,864	0.89%	246,074	1,932	0.79%	374,295	4,962	1.33%	1,503,042	14,758	0.98%
ערבי	122,328	236	0.19%	47,869	325	0.68%	60,637	373	0.62%	230,834	934	0.40%
צרקסי	426	0	0.00%	125	0	0.00%	0	0	0.00%	551	0	0.00%
כללי	1,084,390	8,567	0.79%	322,164	2,700	0.84%	464,461	5,896	1.27%	1,871,015	17,163	0.92%

מקור הנתונים: המידע נמסר לחוקרות ב-4.5.2026 על ידי אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון