

"נוכחים-נפקדים": השוואה בין שיעורי הנשירה הסמויה**מלימודים בתיכון בקרב חמש קבוצות עולים ובין שיעורה בקרב ילידי ישראל****סבטלנה צ'אצ'אשווילי-בולוטין*****כרמל בלנק*****ריטה סבר******תקציר**

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את שיעורי הנשירה הסמויה מהלימודים בתיכון בישראל בקרב חמש קבוצות עולים – מצפון אמריקה, מדרום אמריקה, מצרפת, ממדינות פוסט-סובייטיות ומאתיופיה – ולהשוות בינם לבין שיעורי הנשירה הסמויה בקרב ילידי ישראל שהוריהם נולדו בישראל. נושאים סמויים הוגדרו במחקר הזה כתלמידים הרשומים בכיתה י"ב, אך לא יהיו זכאים לתעודת בגרות כי לא ניגשו לאף בחינת בגרות בשלושה ממקצועות החובה: מתמטיקה, אזרחות ועברית. המחקר מתבסס על נתונים מנהליים של משרד החינוך הכוללים את נתוני כלל התלמידים במגזר היהודי שלמדו בשכבה י"ב במערכת החינוך בישראל בשנים 2016–2019, בשני סוגי הפיקוח, הממלכתי והממלכתי-דתי.

חידוש חשוב של המחקר הזה הוא בהגדרה אופרטיבית ברורה וחסכונית של המושג נשירה סמויה מסוג "נוכחים-נפקדים", וזאת על סמך נתונים הקיימים ממילא במערכת החינוך הישראלית לגבי כלל התלמידים שנשארו בה עד י"ב. הדבר מאפשר לפרסם את היקפי התופעה ברמה מערכתית. עד כה לא היה אפשר לעשות זאת כי ההגדרות שהסתמכו על ביטויי נשירה סמויה שונים במהלך הלימודים לא תועדו ולא נאספו ברמה מערכתית.

למחקר זה שני ממצאים מרכזיים. ראשית, נמצאו הבדלים גדולים בין קבוצות העולים השונות בשיעורי הנשירה הסמויה. מלבד עולי צפון אמריקה, שיעורי הנשירה הסמויה בקרב קבוצות העולים כמעט כפולים – ובמקרה של יוצאי צרפת ואתייופיה כמעט משולשים – לעומת שיעורים אלה בקרב ילידי ישראל ששני הוריהם אף הם ילידי ישראל. ההבדלים שמצאנו בין חמש קבוצות העולים בממד הכמותי הקשיח שיצרנו במחקר, המתייחס למי שלא ניגשו לבחינות הבגרות בשנים 2016–2019, מאששים ממצאי מחקר קודם משנת 2010 אשר בחן הבדלים בנשירה הסמויה בין אותן חמש קבוצות עולים בשכבות צעירות יותר (עד חט"ב, כולל). שנית, המדידה המוגבלת של רקע התלמיד ומאפייני בית הספר שעמדה לרשותנו הצליחה בכל זאת לנבא בצורה טובה את שיעורי הנשירה הסמויה בקרב רוב קבוצות העולים, אך לא בקרב העולים מצרפת. מומלץ כי מחקר עתידי ירחיב את היריעה באמצעות עריכת סקר מקיף אשר יאפשר גם בחינה של הגורמים שלא נמדדו במחקר זה. נוסף על כך, ניתן לשלב מחקר איכותני שיאפשר היכרות לעומק עם מורכבות מצבה של קבוצת העולים מצרפת.

מילות מפתח: נשירה סמויה, עולים, הגירה, אי-שוויון בחינוך, תעודת בגרות.

* מרכז אדקמי רופין

** האוניברסיטה העברית

מבוא

בית הספר ממלא תפקיד חשוב בחייהם של בני הנוער, ובעבור רובם זוהי המסגרת העיקרית שבה הם רוכשים כישורים לימודיים ומקיימים יחסים חברתיים עם בני גילם. עזיבת בית הספר לפני תום הלימודים (נשירה) היא בעיה חברתית מורכבת בעלת השלכות חברתיות-כלכליות גדולות, הן על התלמידים שנשרו והן על כלל החברה. השלכות אלו עשויות להתבטא, בין היתר, בהכנסה נמוכה בעתיד, בקשיים בתעסוקה, בבעיות בריאות ובהערכה עצמית נמוכה (בן-רבי et al., 2014; סבר, 2002; סבר, 2021).

בעבר התמקדו הן המחקר האקדמי והן קובעי המדיניות בתלמידים שעזבו את בית הספר לחלוטין (בן-רבי et al., 2014), תופעה שספרות המחקר מגדירה "נשירה גלויה". אולם בשני העשורים האחרונים¹ הופנתה תשומת הלב המחקרית גם לתלמידים המוגדרים כ"נושרים סמויים" – Hidden Dropouts (Makarova & Herzog, 2013; Mengisto & Horenczyk, 2020; Rosenblum et al., 2008; אדלר et al., 2023; סבר, 2002). "נשירה סמויה" מאפיינת תלמידים שאמנם רשומים בבית הספר, אך הם מרבים להיעדר, אינם מתפקדים בלימודים, מתנתקים מהמסגרות הקיימות וחשים ניכור כלפי הכיתה וכלפי בית הספר. ספרות המחקר ממקמת נשירה סמויה על ציר של תחושת חיבור (engagement) לבית הספר לעומת ניתוק ממנו או היעדר חיבור (disengagement) אליו, ורואה בה מובילה לנשירה גלויה ממערכת החינוך (Fredricks et al., 2019; Wang et al., 2017; אדלר et al., 2023; בן-רבי et al., 2014; וורגן, 2021; סבר, 2002; סבר, 2021).

מכיוון שהנושרים מהתיכון, גם אם באופן סמוי, עלולים לוותר על בחינות הסיום ובכך תיחסם בפניהם האפשרות להמשיך ללימודים העל-תיכוניים, אפשר לראותם כבר בהווה גם כ"נושרי השכלה". מנקודת מבטם של חלק מהנושרים מדובר בנסיגה לעומת פוטנציאל ההשכלה שלהם. מנקודת ראותה של החברה בכללה זהו בזבוז של הון אנושי, הון כלכלי והון חברתי (אדלר et al., 2023). לכן בעת הזאת מקובל על קובעי המדיניות כי יש מקום להתערבויות המכוונות לשפר את רווחת התלמידים ובכך לצמצם את תופעת הנשירה הסמויה (בן-רבי et al., 2014).

למרות המודעות הגוברת לתופעת הנשירה הסמויה בעולם ובישראל, בעוד נתוני הנשירה הגלויה מתפרסמים מדי שנה על ידי משרדי החינוך, ה-OECD וגופים נוספים, נתוני הנשירה הסמויה אינם מתפרסמים בצורה דומה. זאת, בין היתר, עקב היעדר תיעוד סדור ומוסכם וקשיים מתודולוגיים בניטור התופעה.

מחקר זה מבקש לבחון את שיעורי הנשירה הסמויה מהלימודים בתיכון בישראל בקרב חמש קבוצות עולים עיקריות מהאזורים הבאים – מצפון אמריקה, מדרום אמריקה, מצרפת, ממדינות פוסט-סובייטיות ומאתיופיה – ולהשוותם לשיעורי הנשירה בקרב ילידי ישראל ששני הוריהם נולדו בישראל. בהקשר זה ראוי לציין את מחקרם של כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים (2010) שמצאו הבדלים בשיעורי הנשירה הסמויה בין אותן חמש קבוצות עולים בשכבות צעירות יותר (עד חט"ב, כולל). ההתמקדות באוכלוסיית העולים חשובה מכיוון שאחד ממוקדי החברות של מהגרים במדינה החדשה הוא בית הספר, והוא מהווה אפיק מוביליות חשוב עבורם. כמו כן, רבים

¹ עם זאת, נציין כי כבר ב-1994 הבחין חוזר מנכ"ל משרד החינוך בישראל בין "נשירה גלויה", שמשמעה עזיבת מערכת החינוך, ובין "נשירה סמויה".

מהמהגרים מועדים לנשירה יותר מאשר ילידים (אדלר ואח', 2023; סבר, 2002; Chachashvili; Bolotin, 2011; Mengisto & Horenczyk, 2020).

נוסף על הנתונים התיאוריים, המחקר מתמקד במאפיינים סוציו-דמוגרפיים של התלמידים ושל בתי הספר ורואה בהם גורמים אפשריים לניבוי הסיכוי לנשירה סמויה. המחקר מתבסס על נתונים מנהליים של משרד החינוך הכוללים את נתוני כלל התלמידים במגזר היהודי שלמדו בשכבה י"ב במערכת החינוך בישראל בשנים 2016–2019, בפקוח הממלכתי והממלכתי-דתי. נשירה סמויה מוגדרת במחקרנו כמאפיינת תלמידים הרשומים בכיתה י"ב, אך לא ניגשו לאף בחינת בגרות מבין שלושת מקצועות החובה – אזרחות, מתמטיקה ולשון עברית. בהמשך המאמר נדון בהרחבה בהגדרה זו.

ראשית, תוצג הספרות העדכנית בתחום הנשירה הסמויה בעולם ובישראל. לאחר מכן תתואר בקצרה מערכת החינוך התיכונית בחברה היהודית בישראל, ותיסקר מדיניות קליטת העולים במערכת החינוך בישראל תוך התייחסות לחמש קבוצות העולים שעלו לישראל בשני העשורים האחרונים. בהמשך יתואר מהלך המחקר וממצאיו. המאמר ייחתם בדיון בממצאי המחקר, בתובנות ובאתגרים שעלו, ויוצעו נושאים למחקר עתידי.

נשירה סמויה ממערכת החינוך בעולם ובישראל

נשירה מבית הספר היא תופעה מורכבת המושפעת מגורמים רבים הקשורים בתלמיד, במשפחתו, בסביבתו החברתית-תרבותית ובבית הספר שהוא לומד בו. לתופעת הנשירה יש מאפיינים רבים, והיא באה לידי ביטוי באופנים שונים ובקבוצות שונות, ומשום כך קשה מאוד לעוסקים בה להגדירה באופן אחיד ומוסכם (וורגן, 2021). כאמור, ככלל בספרות המקצועית מקובל להתייחס לתופעת הנשירה באמצעות המושגים **נשירה גלויה** ו**נשירה סמויה**. קיימות הגדרות שונות לנשירה גלויה, וזו הרחבה ביותר מתייחסת לתלמידים שאינם רשומים במסגרות לימודיות של משרד החינוך והמצומצמת ביותר מתייחסת לתלמידים שאינם רשומים באף מסגרת ידועה (סבר, 2002). שיעור בני הנוער בגיל 13–17 שלא נמצאו בשום מסגרת חינוכית מוכרת בשנת 2021 מכלל התלמידים שלומדים בחינוך הממלכתי העברי היה כ-1.4% (ויניגר, 2022).

נשירה גלויה מתרחשת לרוב בסיום תהליך הדרגתי של התנתקות התלמיד מבית הספר שלו המלווה בהיעדרויות ברמות שונות של חומרה ובהיבטים שונים של ניתוק לימודי, פיזי ורגשי ממערכת החינוך. **נשירה סמויה** מאפיינת תלמידים שאינם נוכחים במצבת התלמידים של בית הספר, אך מרבים להיעדר ממנו, אינם מתפקדים בלימודים, מתנתקים מהמסגרות הקיימות וחשים ניכור כלפי הכיתה וכלפי בית הספר (Mengisto & Horenczyk, 2020; אדלר et al., 2023; et al., 2014; סבר, 2002).

בספרות המחקר מכנים את הנשירה הסמויה Disengagement – מונח המתאר חוסר חיבור/שייכות או ניתוק מבית הספר. המונח מתייחס לניתוק בעיקר בשלושה ממדים: התנהגותי, רגשי-חברתי ולימודי-תפיסתי (Fredricks et al., 2019; Pyne, 2019; Wang et al., 2017). הממד ההתנהגותי כולל: היעדרויות מרובות, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע; הממד הרגשי-חברתי כולל: תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, וכן קושי ביחסים עם תלמידים אחרים; הממד הלימודי (תפיסתי) כולל: התייחסות

שלילית ללמידה, כולל תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה חשובה. תופעת ההתנתקות מבית הספר דינמית והיא מושפעת מיחסי הגומלין שנוצרים בין ממדיה השונים. כמו כן, תלמידים עשויים להתאפיין בממד אחד של ניתוק אך לא באחרים (Skinner et al., 2008).

חוק חינוך חובה בישראל, התש"ט-1949 מחייב את משרד החינוך והרשויות המקומיות לספק מסגרת לימודית לנערים ולנערות וכן לממן את הלומדים במסגרות חינוך רשמיות (וורגן, 2021). מאז שנת הלימודים תשע"ה חל החוק במלואו על תלמידים עד גיל 18, ומשמעות הדבר היא כי על הרשויות המקומיות ומשרד החינוך לפעול להחזיר למסגרת החינוך תלמידים שנשרו מהלימודים בכיתות י"א וי"ב (וורגן, 2021). בהקשר זה חשוב לציין כי הרחבת חוק חינוך חובה לכיתות י"א-י"ב כפי שהוסבר לעיל, הביאה לצמצום היקף הנשירה הגלויה שכן הרשויות המקומיות ובתי הספר מחויבים למצוא לכל לתלמיד מסגרת שתאפשר לו להשלים 12 שנות לימוד (וורגן, 2021; צבירן, 2020). אולם במצב כזה תיתכן דווקא הגדלה של היקפי הנשירה הסמויה שכן לא בטוח כי המסגרות הללו יצליחו לספק לתלמידים, שרשמית נותרו בתוך מצבת התלמידים שלהם, את מה שנחוץ להם כדי שאכן יתפקדו כתלמידים.

מדינות וגופים ברחבי העולם ניסחו הגדרות שונות לצורך העיסוק בנושא הנשירה הגלויה והסמויה, בהתאם לצרכים ולערכים שלהם. על בסיס הגדרות אלה פותחו דרכי מדידה ומסדי נתונים שונים בכל מדינה. סבר (2002) הציעה להגדיר צעירים, אשר מצויים בסיכון לכך שיהיו חסומים בעתיד מלהמשיך ולרכוש השכלה על-תיכונית, כ"נושרי השכלה". הקטגוריה "נושרי השכלה" כוללת את הנושרים הפורמליים ואת הנושרים הסמויים. זוהי קטגוריה מהותית שרק לפני כעשור החלה ליזכות להתייחסות כוללת (ארביב-אלישיב, 2011). בניגוד לנושרים גלויים, הסמויים ממשיכים לכאורה להיחשב לתלמידים, אבל עקב חוסר תפקודם הם צפויים להיתקל בקשיים בעתיד שלא יאפשרו להם להמשיך ולרכוש השכלה על-תיכונית, ולכן אפשר לראותם כבר בזמן התיכון כ"נושרי השכלה".

בהתאם למחקרה של סבר (2002) **"נושרי השכלה סמויים"** עשויים להיות משלושה טיפוסים: (א) "המתגלגלים" (ב) "המוסללים" ו/או (ג) "הנוכחים-נפקדים".

"המתגלגלים" הם תלמידים הנוודים בין בתי ספר. לאחרונה נמצא קשר מובהק בין מספר בתי הספר שבהם למד התלמיד ובין סיכויו לנשירה גלויה מהלימודים (אדלר ואח', 2023).

"המוסללים" הם התלמידים המשובצים במסגרות או בתוכניות המיועדות לתלמידים הנחשבים חלשים או בסיכון. בארצות הברית מדובר ב"חינוך חלופי" (alternative schools/programs/settings) המתקיים כבר עשרות שנים, אך הגדרתו אינה מוסכמת (Lehr et al., 2009). מוסכם רק שמדובר בחינוך המשרת תלמידים שמצויים בסיכון להיכשל בתוך מערכת החינוך הרגילה. בישראל מדובר במסלולים או במסגרות שאינם מובילים להשגת תעודת בגרות מלאה בתיכון, גם אם הם מאפשרים לתלמידים לגשת לבחינות בגרות כלשהן.

הנושרים הסמויים "הנוכחים-נפקדים" הם אלו שבדרך כלל מקבלים בספרות המחקר את הכותרת "נשירה סמויה", ולשם כך משמש המונח "Disengagement", המתייחס לניתוק לפחות באחד משלושת הממדים (ההתנהגותי, הרגשי והלימודי). במחקר הנוכחי אנו מתמקדות בנושרים הסמויים – "הנוכחים-נפקדים" מהזווית הלימודית.

גורמים המגבירים את הסיכון לנשירה סמויה

בספרות המקצועית מקובל להצביע על ארבע קבוצות של גורמים מרכזיים המגבירים את הסיכון שילדים ינשרו מלימודים: גורמים משפחתיים, גורמים אישיים, גורמים תרבותיים-קהילתיים וגורמים הקשורים למאפיינים של בית הספר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001).

הגורמים המשפחתיים מתייחסים הן למיעוט משאבים שונים שברשות ההורים (כגון, רקע סוציו-אקונומי) והן לציפיות נמוכות שיש להם מילדם כמו גם תפקוד לקוי של המשפחה עקב אלימות, מחלות או מוגבלות קשה של ההורים (להב, 2012). הגורמים האישיים של התלמיד עצמו מתייחסים הן למאפיינים סוציו-דמוגרפיים שלו (למשל, מגדר) והן לקשיים לימודיים המלווים פעמים רבות בחוסר תפקוד במסגרת וכן בקשיים רגשיים ובעיות התנהגות (ראה למשל, Pyne, 2019; Rosenblum et al., 2008). הסיכוי שתלמיד יחוש מנותק ויהיה "נוכח-נפקד" מבית הספר עולה בקרב בנים, מהגרים ובקרב תלמידים ממצב חברתי-כלכלי נמוך (Makarova & Herzog, 2013; Mengisto & Horenczyk, 2020; et al., 2023; אדלר, 2013; ארביב-אלישיב, 2011; בן-רבי, et al., 2014; סבר, 2002).

פרדריקס ואח' (Fredricks et al., 2019) מצאו כי בין בתי ספר שונים באותה מדינה קיימת שונות בשכיחות התלמידים החשים ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, שונות המוסברת רק בחלקה על ידי מאפיינים אישיים-משפחתיים. הם ייחסו שונות זו למאפייני בתי הספר. למאפייני בית הספר כגון המשאבים הזמינים לו, גודלו והתאמת תוכנית הלימודים שלו לאוכלוסיות מוחלשות יש השפעה על יכולתו להתמודד עם ניתוק תלמידים מהלימודים. ככל שמשאבי בית הספר מצומצמים יותר, יגדל הסיכוי לנשירה סמויה (Rumberger & Palardy, 2005). היבטים נוספים העשויים להשפיע על תחושת הניכור מבית הספר בקרב התלמידים הם אי-מעורבות ההורים בבית הספר, איכות ההוראה ויחסי מורה-תלמיד (Teuscher & Makarova, 2018; Vaughn et al., 2013; et al., 2014). יש המתאייחסים גם לגורמים קהילתיים כגון חוסר תמיכה קהילתית במשפחות ובבית ספר, מחסור בשירותים חינוכיים-חברתיים בקהילה, ריבוי אירועי עבריינות ושונות תרבותית בין חברי הקהילה (להב, 2012).

יש להדגיש כי בקרב מהגרים קיימים גורמים מרכזיים נוספים הקשורים לסיכויי נשירה: (א) מדיניות הקליטה של משרד החינוך ושל בתי הספר (המדיניות הלשונית ודפוס ההתמודדות של בתי הספר עם משימת הקליטה), (ב) הקשר בין בית הספר להורים העולים ותופעת "ההורים השקופים" (Sever, 2017), ו(ג) לחוץ או לחולשה של המעטפת הקהילתית הפנימית של מהגרים (סבר, 2002; 2021).

עוד נמצא כי ידיעה של תלמידים מהגרים את שפת הארץ הקולטת היא גורם חשוב לניבוי הישגיהם הלימודיים (Chachashvili-Bolotin & Kreiner, 2022; Prevoo et al., 2016; Shohamy & Menken, 2017). עם זאת, למיטב ידיעתנו לא נערכו מחקרים אשר בחנו את ההשפעה הישירה של לימוד שפת הארץ הקולטת טרם ההגירה הן על הישגים לימודיים והן על הנשירה.

מערכת החינוך התיכונית בחברה היהודית בישראל

חוק חינוך חובה חל בישראל על ילדים ונערים שבתחילת שנת הלימודים מלאו להם 3 עד 17 שנים. התלמידים מחויבים להשתתף בלימודים במשך 13 שנים מ"גן חובה" ועד סוף כיתה י"ב.

מערכת החינוך התיכונית (להלן, התיכון) כוללת בעיקר² תלמידים הלומדים בכיתות י'-יב', המתאימות לגילי 15-17. במהלך לימודי התיכון תלמידים בבתי ספר ממלכתיים או ממלכתיים-דתיים³ נבחרים בבחינות בגרות, הכוללות מקצועות חובה (כגון לשון עברית, מתמטיקה ואזרחות) וכן מקצועות בחירה (כגון פיזיקה, כימיה וסוציולוגיה) (Chachashvili-Bolotin & Kreiner, 2022). התלמידים שמילאו בהצלחה את הדרישות הלימודיות בבחינות הבגרות זכאים בסוף לימודי התיכון לתעודת בגרות מטעם משרד החינוך.

במרבית המוסדות להשכלה גבוהה הזכאות לתעודת בגרות היא חלק מתנאי הסף להמשך הלימודים (Ayalon, Mcdossi, & Yogev, 2023). יתרה מזאת, גם המעסיקים בשוק העבודה דורשים לעיתים מסמך המעיד על זכאות לתעודת בגרות כחלק מתנאי הקבלה למקום העבודה. לפיכך, הצלחה במבחני הבגרות משליכה על סיכויי הלמידה במוסדות להשכלה הגבוהה ועל סיכויי התעסוקה (Demalach & Zussman, 2017; Bar-Haim & Feniger, 2022; מקדוסי & פניגר, 2017). מחקרים מוכיחים כי מעטים מן המשתתפים לקבוצות המוחלשות מצליחים מבחינה תעסוקתית וכלכלית ללא תעודת בגרות (Bar-Haim & Blank, 2019). הסיכוי להגיע להשכלה גבוהה ולתעסוקה מתגמלת נמוך מאוד אפוא בקרב תלמידים שאינם ניגשים לבחינות הבגרות, בין שמבחינה שלהם ובין שבהחלטת בית הספר.

מדיניות קליטת עולים במערכת החינוך בישראל

רוב המדינות הקולטות הגירה מעוניינות לפתח וליישם את המדיניות היעילה ביותר לשילוב מוצלח של תלמידים מרקע של הגירה *students from migrant background* מונח המתאר את כלל התלמידים אשר הם או משפחתם הקרובה היגרו. שילוב זה כולל רכישת חינוך איכותי, השתלבות עתידית בשוק העבודה, מתן זכויות אזרחיות ופוליטיות, השתתפות פעילה בחיים החברתיים והתרבותיים ופיתוח תחושת שייכות וזהות. לבתי ספר יש תפקיד קריטי בשילובם של מהגרים במדינות הקולטות אותם. עם זאת, מאינדקס MIPX (Migrant Integration Policy Index) בשנת 2015 עולה כי ברוב המדינות הנסקרות התגלתה מדיניות החינוך כחולשה הגדולה ביותר במערך המדיניות הכוללת לשילוב מהגרים, בעיקר בכל הנוגע לצמצום פערים לימודיים ולתמיכה מתמשכת בהקניית השפה (טישור, 2021, p. 6).

מדינת ישראל היא מדינה קולטת עלייה מיום הקמתה. לכן מאפיין בולט של מדינת ישראל, כמו של כל מדינת הגירה, הוא השונות התרבותית הנוצרת בתוכה ומתגברת עם כל גל עלייה חדש. בניגוד למדיניות כור ההיתוך אשר אפינה את המערכת במשך שנים ארוכות, החזון החדש של מדיניות קליטת העולים בישראל משלב תפיסות רב-תרבותיות עם תפיסות כור ההיתוך (בינס, 2018). במסמך החזון של מחלקת העלייה והקליטה משנת 2017 נכתב כי המטרה היא לקלוט עולים מתוך עקרונות רב-תרבותיים, ובפירוט מטרות האגף לקליטת תלמידים עולים של משרד החינוך בנושא שילוב חברתי ותרבותי של תלמידים עולים נאמר כי "שילוב התלמידים העולים בחברה הקולטת (יבוצע) בהתאם לעקרונות המכבדים רב-תרבותיות, טיפוח זהות יהודית וישראלית וביסוס תחושת שייכות לעם ולמדינה".⁴

² נציין, שקיימים מעט בתי ספר, בעיקר בחינוך ממלכתי-דתי, המחולקים ליסודי (א'-ח') ותיכון (ט'-י"ב).

³ במערכת החינוך בסקטור היהודי קיימים שלושה סוגי פיקוח במוסדות החינוך: ממלכתי, ממלכתי-דתי וחרדי. תוכנית הלימודים של בתי הספר הנמצאים בזרם החרדי כוללת מעט ולעיתים כלל לא כוללת לימודי חול, דהיינו לימודים שאינם תורניים לרבות מקצועות ליבה, כגון מתמטיקה, אנגלית ומדעים (Chachashvili-Bolotin & Lissitsa, 2018). כאמור, מרבית מוסדות החינוך החרדיים אינם מלמדים, מכינים ומגיישים את תלמידיהם לבחינות הבגרות.

⁴ להלן הקישור לאתר: https://edu.gov.il/minhalpedagogy/minhal/units/Pages/immigrant_students.aspx

אולם בעוד המדיניות המוצהרת של משרד החינוך מדגישה את חשיבות התפיסות הרב-תרבותיות, תפיסות אלו כמעט אינן מיושמות במערכות החינוך (בינס, 2018). ממצאים עדכניים מניתוח מסמכי מדיניות באתר משרד החינוך, האגף לקליטת עלייה, חוזרי מנכ"ל, הנחיות למנהלים וחומרים עיוניים ייעודיים למורי עולים מצביעים גם כיום על יחס אמביוולנטי לשפה ולתרבות המקור של העולים, ומדיניות קליטה עתירת סתירות פנימיות (בינס, 2018). לאור זאת ניתן לומר שמערכת החינוך ממשיכה לבסס את עשייתה בתחום הקליטה מתוך פרספקטיבה של משימה חולפת – התלמידים העולים ישולבו במערכת מבלי לשנות אותה וללא "נזקים" מיוחדים. הורים עולים, כמו גם מורים עולים, נתפסים כסוכני סוציאליזציה זרים, שמאגרי הידע וההון התרבותי שהם מביאים איתם הם חסרי ערך, ויש לבלום השפעות מזיקות שלהם (סבר, 2021). מכאן, בין היתר, תופעת "ההורים השקופים" (שמתעלמים מהם ו/או דוחים את תפיסותיהם החינוכיות) וקיומם של מנגנונים סמויים המרחיקים מורים עולים ממוקדי קבלת החלטות בבית הספר (סבר, 2021).

קבוצות עולים בישראל

במהלך שני העשורים האחרונים עלו לישראל עולים ממדינות פוסט-סובייטיות, מאתיופיה, מצפון אמריקה, מדרום אמריקה מצרפת וממקומות אחרים (ראו לוח 1). על אף ההבדלים הבולטים בין קבוצות העולים, הן מבחינת נסיבות עלייתם והן מבחינת אפיוניהם הסוציו-דמוגרפים, שתי קבוצות מוצא של עולים שזכו לתשומת לב רחבה במחקר בכלל, ובמחקר על בני נוער בפרט, היו העולים ממדינות פוסט-סובייטיות ומאתיופיה (צ'אצ'אשווילי-בולוטין & ליסצה, 2015). עם זאת, נציין כי המחקרים שהתמקדו בעולים ממדינות פוסט-סובייטיות התמקדו בעיקר בעולי שנות התשעים ולא בעלייה שלאחר שנות אלפיים. נוסף על כך, נדגיש כי בשנים האחרונות גובר העניין בחקר קבוצות מוצא אחרות, כגון העולים ממדינות המערב (Amit & Bar-Lev, 2015; Amit & Bar-Lev, 2016; Chachashvili-Bolotin et al., 2019; Lev, 2022; בן-דוד-עזרן, 2022). מהמחקרים עולה כי אף שלעולי מדינות המערב פרופיל השכלתי ותעסוקתי גבוה יחסית בממוצע, והגעתם לישראל היא מבחירה ולא מכורח, בכל זאת קיימים הבדלים לא מבוטלים בין העולים בקבוצה זו, הן במניעיהם לעלייה והן בפרופיל ההשכלתי והתעסוקתי שלהם.

לוח 1: עלייה לישראל לפי קבוצות ותקופות

קבוצות	1984–1999	2000–2018	סה"כ
עולים ממדינות צפון אמריקה	32,644	44,852	77,496
עולים ממדינות דרום אמריקה	26,887	31,413	58,300
עולים מבריה"מ לשעבר וממדינות פוסט-סובייטיות	842,215	265,923	1,108,138
עולים מצרפת	20,570	49,338	69,908
עולים מאתיופיה	52,258	37,654	89,912
סה"כ	974,574	429,180	1,403,754

הערה: לקוח מתוך שנתון הלמ"ס 2023

• עולים ממדינות צפון אמריקה

כפי שעולה מלוח 1, בין השנים 1984 ל-2018 עלו לישראל כ-78 אלף עולים ממדינות צפון אמריקה, מתוכם כ-45 אלף מאז שנת 2000 (CBS, 2023). אמית וריס (Amit & Riss, 2014) מצביעים במחקרם על כך שהמניע המרכזי לעלייתם של העולים מצפון אמריקה היה דתי. ברם, מחקר זה מצביע גם על מניעים נוספים, כלכליים בעיקרם. נוסף על כך, ראוי לציין כי עולים ממדינות צפון אמריקה הם בעלי רמת השכלה גבוהה מזו של ישראלים ותיקים (כ-16 שנות לימוד בממוצע לעומת 13). וכן מזו של קבוצות עולים אחרות (Chachashvili-Bolotin et al., 2019).

דוברי האנגלית אשר עלו בעיקר ממניעים אידיאולוגיים דתיים עברו ברובם אסימילציה לתוך החברה היהודית הדתית או החרדית (Chachashvili-Bolotin & Lissitsa, 2018). בתחום החינוך בא תהליך זה לידי ביטוי בכך שהם נוהגים לבחור לילדיהם מוסדות לימוד המשתייכים לחינוך דתי או חרדי. כאמור, מרבית מוסדות החינוך החרדיים אינם מגישים את תלמידיהם למבחני בגרות, ולכן היתרון בהון האנושי של הורי התלמידים-עולים ממדינות צפון אמריקה אינו בא לידי ביטוי בשיעורי הזכאות לבגרות בתמונה הכללית. עם זאת, ההישגים הלימודיים של התלמידים שבחרו ללמוד במסגרות החינוך הממלכתיות (בית ספר ממלכתי או ממלכתי-דתי) היו גבוהים יותר במובהק הן מאלה של התלמידים מקבוצות עולים שונות והן מאלה של ילידי ישראל (Chachashvili-Bolotin & Lissitsa, 2018). נוסף על כך, נציין כי במחקרם של כהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים (2010) שבחנו מדדים של שיעורי נשירה סמויה בקרב תלמידים עולים בשכבות צעירות (עד חט"ב, כולל) נמצאו הבדלים לטובת תלמידים-עולים מצפון אמריקה. כך למשל הראו החוקרים כי שיעורי ההיעדרות מהלימודים בקרב תלמידים עולים מצפון אמריקה היו נמוכים משל יתר קבוצות העולים.

• עולים מצרפת

בין השנים 1984 ל-2018 עלו לישראל כ-70 אלף עולים מצרפת, כ-50 אלף מתוכם משנת 2000 (ראו לוח 1) (CBS, 2023). העולים מצרפת הגיעו מהקהילה היהודית הגדולה באירופה, המונה על פי הערכות שונות כ-450 אלף יהודים (DellaPergola, 2020). מחקרים על קהילת יהודי צרפת מלמדים שמדובר בקהילה הטרוגנית מבחינה דתית וסוציו-אקונומית, אף על פי שמרבית בני הקהילה הם ממוצא צפון אפריקאי (Amit & Bar-Lev, 2016; Cohen, 2011; DellaPergola, 2020).

גורמים שונים עשויים להניע את יהודי צרפת לעלות לישראל: התעצמות גילויי האנטישמיות ופיגועי האיבה כנגד מטרות יהודיות וחשש להמשך "הקיום היהודי" בצרפת או דאגה מהעוינות שחוגים מסוימים בצרפת מפגינים כלפי הקהילה היהודית (Amit & Bar-Lev, 2016; צ'אצ'אשווילי-בולוטין & ליסיצה, 2015). עוד עולה מהמחקרים כי העולים מצרפת מתאפיינים ברמת השכלה ורמת חיים הגבוהות מהממוצע בישראל ומרביתם מגדירים את עצמם מסורתיים או דתיים.

סוגיית התעסוקה היא אחת הסוגיות החשובות בקרב עולי צרפת. הממצאים מצביעים על כך שרק 25% מהעולים מצרפת עובדים במפעלים ובעסקים הנמצאים בישראל (פופקו, 2012). זאת ועוד, נמצא כי בקרב העולים מצרפת יש המשמרים זיקה ברורה לארץ מוצאם באמצעות תעסוקה פיזית בצרפת. התופעה הזאת מכונה "עליית בואינג". כלומר, חיים ועבודה על קו ישראל-צרפת: ביום ראשון טסים לצרפת – ביום חמישי חוזרים לישראל (דהן, 2016). במשך הזמן עלול להיות לדפוס תעסוקה זה, פרט לקושי היומיומי, מחיר גבוה גם בפן המשפחתי (דהן, 2016). נוסף

על כך, חלק מעולי צרפת עובדים בישראל בחברות דוברות צרפתית, בעיקר במוקדי שירות טלפוניים (Amit & Bar-Lev, 2016). חלק ניכר מעולי צרפת דיווחו כי לעלייה הייתה השפעה שלילית על הקריירה שלהם, והם סבורים כי מצבם הכלכלי הורע עקב המעבר לישראל (Amit & Bar-Lev, 2016; פופקו, 2012).

באשר להשתלבותם של תלמידים-עולים מצרפת במערכת החינוך בישראל, נמצא כי תלמידים אלו נרשמים יותר למוסדות החינוך הממלכתי-דתי או החרדי, כמו העולים מצפון אמריקה. אולם בניגוד לאחרונים, הישגיהם הלימודיים של תלמידים עולים מצרפת הלומדים במסגרות החינוך הממלכתי אינם גבוהים ושיעורי הנשירה הגלויה גדולים יחסית (Chachashvili-Bolotin & Lissitsa, 2018; צ'אצ'אשווילי-בולוטין & ליסיצה, 2015). כבר לפני יותר מעשור נמצא כי גם מדדי הנשירה הסמויה בשכבות צעירות, כמו למשל היעדרות מהלימודים, גבוהים יותר בקרבם מאשר בשאר קבוצות העולים (כהאן-סטרבצ'נסקי ואחרים, 2010). בין ההסברים לממצאים אלו הציעו החוקרים גיל הגירה מבוגר יחסית ושליטה נמוכה בעברית בגלל מיעוט השימוש בה בבית (שם). יש בכך כדי להצביע על הקושי הרב של תלמידים-עולים מצרפת להשתלב בהצלחה במערכת החינוך הישראלית.

• עולים ממדינות דרום אמריקה

היקף העלייה מדרום אמריקה לישראל הוא נמוך ביותר לעומת שאר קבוצות העולים (CBS, 2023). בין השנים 1984 ל-2018 עלו לישראל כ-59 אלף עולים בלבד, כ-31 אלף מתוכם משנת 2000 (ראו טבלה X). נסיבות העלייה לישראל של עולים ממדינות דרום אמריקה שונות מאלו של עולים מצפון אמריקה ומצרפת (DellaPergola, 2009), שכן מרביתם עלו לישראל בעקבות המשבר הפוליטי והכלכלי שפקד את ארגנטינה בשנים 1999–2002 והוביל לפגיעה קשה במעמד הביניים (Rein, 2004). עולים אלה הם בעלי רמת השכלה גבוהה במקצת מזו של הישראלים הוותיקים (כ-14 שנות לימוד בממוצע) (Chachashvili-Bolotin et al., 2019). ממצאי סקר שנערך על ידי דגני ודגני (2008) בקרב עולים מארגנטינה העלה כי המניע המרכזי לעלייתם היה כלכלי. נוסף על כך, יותר משליש מהעולים מארגנטינה (38%) היו בעלי מקצועות חופשיים, כשליש פועלים מקצועיים (עובדי מכירות, שירותים, תעשייה וכו'), וכ-9% עובדים במקצועות הוראה ופקידות (דגני ודגני, 2008).

המחקר שבדק את ההשתלבות הראשונית של עולים מארגנטינה שנתיים לאחר ההגירה הצביע על שביעות רצון גבוהה יחסית מחינוך ילדיהם (70%), מהסיוע שניתן להם בלימודים (58%) ומהקליטה החברתית שלהם (70%). ההורים הביעו אופטימיות בנוגע לסיכויי ההצלחה של ילדיהם מבחינה מקצועית וכלכלית בישראל (70% סבורים כי לילדיהם סיכוי טוב או טוב מאוד להצליח מבחינה מקצועית וכלכלית) (דגני ודגני, 2008).

באשר להשתלבותם של תלמידים-עולים ממדינות דרום אמריקה במערכת החינוך נמצא כי המניעים הכלכליים, הצורך בביטחון אישי ורמת הדתיות הנמוכה, יחד עם רמת השכלת הורים גבוהה, הובילו לבחירה בזרמים חינוכיים המעניקים תעודת בגרות והישגים לימודיים גבוהים (Chachashvili-Bolotin & Lissitsa, 2018; Chachashvili-Bolotin et al., 2019). נזכיר כאן כי במחקר שנערך לפני כעשור (כהאן-סטרבצ'נסקי ואח', 2010) נמצא כי תלמידים עולים מדרום אמריקה מתאפיינים בשיעור בינוני יחסית של נשירה סמויה בשכבות הצעירות לעומת שאר קבוצות העולים.

• עולים ממדינות פוסט-סובייטיות

מחקרים רבים בחנו את השתלבותם של עולי שנות התשעים מברית המועצות לשעבר בישראל (e.g., Chachashvili-Bolotin, 2007; Gorodzeisky & Semyonov, 2011, 2017; Prashizky & Remennick, 2021; Remennick, 2002; Remennick & Prashizky, 2019), אולם מעטים המחקרים שחקרו את העלייה ממדינות פוסט-סובייטיות משנות אלפיים ואילך – תקופת משטרו של ולדימיר פוטין (Lerner & Preter, Forthcoming; Preter & Lerner, 2021).

העלייה המתרחשת בשני העשורים האחרונים ממדינות פוסט-סובייטיות⁵ שמרביתה מרוסיה ומאוקראינה, שונה מגל העלייה של שנות התשעים לא רק בהיקפה המספרי (בשנים 2016–2009 עלו לישראל כ-76 אלף עולים, המהווים כשליש מסך העולים שעלו אליה בשנת 1991) (CBS, 2023), אלא גם מבחינה כלכלית, תרבותית וחברתית.

מרבית העולים ממדינות פוסט-סובייטיות שהגיעו לישראל לאחר שנת אלפיים עלו בעקבות חששות ותקוות לשיפור כלכלי, ביטחוני ופוליטי יותר מאשר ממניעים ציוניים ודתיים. חשוב לציין כי בעוד העלייה מרוסיה נבעה בעיקרה מסיבות פוליטיות ולכן נקראת גם "עליית פוטין", העלייה מאוקראינה נבעה בעיקרה מסיבות כלכליות וביטחוניות.

המניעים הכלכליים, הצורך בביטחון תעסוקתי ורמת דתיות נמוכה יחד עם רמת השכלה גבוהה הובילו את העולים מהמדינות הפוסט-סובייטיות לבחור לילדיהם זרמים חינוכיים המעניקים תעודת בגרות והישגים לימודיים גבוהים. זאת בדומה לעולים ממדינות דרום אמריקה (Chachashvili-Bolotin & Lissitsa, 2018; Chachashvili-Bolotin et al., 2019). באשר לנשירה סמויה נציין כי במחקרם של כהאן-סטרבצ'נסקי ואחרים (2010) נמצא, בשכבות הצעירות, כי תלמידים-עולים ממדינות פוסט-סובייטיות מתאפיינים בשיעור בינוני של נשירה סמויה לעומת יתר קבוצות העולים.

• עולים מאתיופיה

בסוף שנת 2018 מנתה האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל 151.8 אלף תושבים, 86.9 אלף ילידי אתיופיה (כ-57%) ו-64.9 אלף ילידי ישראל שאביהם נולד באתיופיה (כ-43%) (CBS, 2018). כשליש מהעולים מאתיופיה עלו בשני גלי עלייה מרכזיים: הגל הראשון בשנות השמונים ("מבצע משה") והגל השני בשנת 1991 ("מבצע שלמה"). בשנים האחרונות הצטמצמה העלייה מאתיופיה – משנת 1984 עד 2018 עלו לישראל כ-90 אלף עולים, מתוכם כ-38 אלף⁶ בלבד משנת אלפיים (ראו לוח 1). בשני העשורים האחרונים עלו מרבית העולים מאתיופיה ממניעים דתיים-ציוניים, אישיים (איחוד משפחות) וכלכליים (Chachashvili-Bolotin et al., 2021; Talmi-Cohn, 2020b; Talmi Cohn, 2018).

המחקרים שבחנו את השתלבותם של עולים מאתיופיה מדגישים כי זוהי אחת הקבוצות המוחלשות ביותר מבחינה סוציו-אקונומית בחברה הישראלית (Amit & Chachashvili-Bolotin, 2022).

⁵ במחקר זה אנו בוחנים את אפיוני העלייה ממדינות פוסט-סובייטיות עד לפרוץ מלחמת רוסיה-אוקראינה ב-24 בפברואר 2022.

⁶ משנת 2016 מרבית ילידי אתיופיה נכנסים לארץ באמצעות איחוד משפחות, בהתאם להחלטת הממשלה מס' 1911 מיום 1108/16 כניסה לישראל מטעמי איחוד משפחות לבני קהילות גונדר ואדיס אבבה.

ישראלים ממוצא אתיופי הועסקו במשלח יד אקדמי, לעומת 31% בקרב ישראלים יהודים שאינם חרדים. כמו כן, על פי נתוני הלמ"ס, בשנת 2018 הייתה ההכנסה החודשית הממוצעת של ישראלים ממוצא אתיופי נמוכה מאוד בהשוואה לזו של ישראלים יהודים שאינם חרדים. ישראלים ממוצא אתיופי, בין שעלו לישראל ובין שנולדו בה, מדווחים גם על שיעור גבוה של גזענות המופנית כלפיהם, ומציינים שצבע העור מהווה קטגוריה דומיננטית בזהותם, דהיינו קטגוריה המשפיעה על כלל החוויה (Talmi-Cohn, 2020a, 2020b; וורקו-מנגסטו & הורצ'ק, 2017; צ'אצ'אשווילי-בולוטין et al., 2021).

באשר להשתלבותם של תלמידים-עולים מאתיופיה במערכת החינוך בישראל תלמידים אלו לומדים במוסדות החינוך הממלכתי-דתי יותר מאשר ילידי ישראל (וורקו-מנגסטו & הורצ'ק, 2017; צ'אצ'אשווילי-בולוטין et al., 2021). יש להדגיש כי לעומת עולי צרפת או עולי צפון אמריקה, למידה במוסדות החינוך הדתיים היא אחת ההשלכות של הדרישות שמציבה הרבנות בפני עולים מאתיופיה כדי להכיר בהם כיהודים (וייסבלאי, 2010).

הנתונים באשר להישגים לימודיים ולשיעורי הנשירה הגלויה והסמויה מצביעים על הבדלים ניכרים בין תלמידים ממוצא אתיופי ובין תלמידים שאינם ממוצא אתיופי; הישגי הראשונים נמוכים יותר ושיעורי הנשירה מהלימודים גבוהים יותר (Mengisto & Horenczyk, 2020; וורקו-מנגסטו & הורצ'ק, 2017; צ'אצ'אשווילי-בולוטין et al., 2021).

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את שיעורי הנשירה הסמויה מהלימודים בתיכון בקרב חמש קבוצות עולים: ממדינות צפון אמריקה, ממדינות דרום אמריקה, מצרפת, ממדינות פוסט-סובייטיות ומאתיופיה, לעומת אלה של ילידי ישראל שהוריהם נולדו בישראל. נוסף על כך, המחקר עוסק בגורמים המנבאים את ההבדלים בשיעורי הנשירה הסמויה מהלימודים בתיכון בקרב קבוצות אלו. המחקר מתמקד בשתי שאלות המחקר הבאות:

- מהם ההבדלים בשיעורי הנשירה הסמויה מהלימודים בתיכון בין חמש קבוצות העולים לילידי ישראל שהוריהם נולדו בישראל?
- מהי תרומתם של המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של התלמידים ומאפייני בית הספר לניבוי ההבדלים בשיעורי הנשירה הסמויה בין העולים ובין ילידי ישראל שהוריהם נולדו בישראל?

שיטת המחקר

בסיס הנתונים

במחקר זה השתמשנו בקבצים מנהליים של משרד החינוך הכוללים את נתוני כלל תלמידי י"ב בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי במגזר היהודי בישראל שלמדו בכיתה י"ב בשנים 2016–2019. קובץ הנתונים למחקר כולל חיבור של קובצי תלמידים, קובצי בחינות הבגרות (זכאויות) וכן קובצי

מדדי הטיפוח של החטיבה העליונה בשנים הרלוונטיות. החיבור נעשה על ידי מזהה תלמיד ייחודי שנתן משרד החינוך לאחר שהקבצים עברו התממה.⁷ השימוש בנתונים מנהליים של כלל תלמיד י"ב מאפשר גם בחינה של קבוצות עולים קטנות יחסית.

אוכלוסיית המחקר

המחקר הזה מתבסס על נתוני 214,769 תלמידי י"ב בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים בשנים 2016–2019. במדגם נכללו רק תלמידים אשר נולדו בישראל וגם הוריהם נולדו בישראל ותלמידים שעלו לישראל. מתוכם: 193,575 שהם והוריהם נולדו בישראל (כ-90%), 2,330 תלמידים שעלו מצרפת (1.1%), 4,354 תלמידים שעלו מצפון אמריקה (2%), 1,205 תלמידים שעלו מדרום אמריקה (0.6%), 8,336 תלמידים שעלו ממדינות פוסט-סובייטיות (3.9%) ו-4,969 תלמידים שעלו מאתיופיה (2.3%).

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר לפי קבוצות המוצא –

ממוצעים וסטיות תקן

משתנים					
אתיופיה	צרפת	פוסט-סובייטיות	דרום אמריקה	צפון אמריקה	ילידי ישראל
N	4,969	2,330	8,336	1,205	193,575
שיעור נשירה סמויה	.14 (.35)	.16 (.37)	.10 (.30)	.10 (.30)	.06 (.26)
מגדר (בנים)	.48 (.50)	.48 (.50)	.49 (.50)	.50 (.50)	.50 (.50)
שנות לימוד אם	6.31 (2.33)	13.81 (2.63)	13.03 (2.78)	13.98 (2.83)	13.97 (2.71)
שנות לימוד אב	6.57 (2.23)	13.86 (2.74)	12.73 (2.42)	14.02 (2.79)	13.74 (2.77)
ותק מערכת החינוך (בשנים)	9.47 (3.38)	7.91 (3.96)	10.25 (4.27)	10.14 (3.40)	13.00 (0.00)
שיעור לומדים בבית"ס ממ"ד	.66 (.48)	.58 (.49)	.06 (.25)	.22 (.41)	.21 (.41)
מדד טיפוח בית-ספרי	6.48 (1.78)	5.27 (2.10)	5.85 (1.98)	5.07 (2.29)	4.18 (2.03)

המשתנים

משתנה תלוי

נשירה סמויה – מוגדרת במחקרנו עבור מי שסיים כיתה י"ב בלי לגשת לבחינות בגרות בשלושה מקצועות ליבה מתוך שבעה מקצועות שבלעדיהם אי אפשר לקבל תעודת בגרות: מתמטיקה,

⁷ התממה (גם: אנונימזציה, או עלום נתונים מזהים) של מאגר נתונים היא יצירת עותק של מאגר נתונים שממנו הושמטו או שהוסוו בו פרטים מזהים, כדי לאפשר מסירה של מאגר נתונים זה לגורם חיצוני בלי לסכן את שמירת הסודיות של הנתונים שבמאגר המקורי.

אזרחות ועברית ("1" – לא ניגשה לבחינה בשלושת המקצועות, "0" – ניגשה לבחינה לפחות באחד ממקצועות הליבה הללו, ללא קשר לציון שקיבלה ולשאלה אם עברו את הבחינה או לא).⁸ יוער כי בעוד במקצועות כדוגמת מתמטיקה רשאי התלמיד לבחור בין לימודים והשתתפות בבחינה ברמה המינימלית המזכה בתעודת בגרות, קרי שלוש יחידות, ובין רמות גבוהות יותר כגון ארבע וחמש יחידות, במקצועות כמו עברית (הבנה, הבעה ולשון) ואזרחות כל תלמידי י"ב מחויבים להיבחן בהיקף של שתי יחידות ללא בחירה. כמו כן ראוי לציין כי במערכת החינוך התיכונית מוענקות הקלות למגוון אוכלוסיות תלמידים ובהן לתלמידים עולים.⁹ לימודים בכיתה י"ב בלי לגשת לבחינות בגרות (בשונה ממי שניגש לבחינות אך לא הצליח בהן) מהווים לא רק עדות להישגים נמוכים אלא גם לנשירה סמויה מהשכלה, בפרט בממד ההתנהגותי והלימודי של disengagement, עקב אי-עמידה ובעיקר היעדרו של ניסיון לעמוד בדרישות בית הספר ומערכת החינוך. ההנחה שלנו היא כי מי שלא ניסה כלל לגשת לאף מועד בחינה באף אחד משלושה מקצועות שבלעדיהם אי אפשר לקבל תעודת בגרות, או מי שבית הספר נמנע מלהגיש אותו לבחינות הללו, הוא "נוכח-נפקד" בבית הספר; נוכח רשמית במצבת התלמידים אך איננו מעורב בפעילות שאליה מתנקזים הלימודים ברוב שנת י"ב – בחינות הבגרות. הוא גם יהיה בפועל נושר-השכלה מכיוון שיהיה נטול תעודת בגרות בסיום בית הספר התיכון ויתקשה מאוד להמשיך ללימודים על-תיכוניים. יש לזכור כי מדובר באומדן-חסר, כי הוא איננו כולל תלמידים שניגשו לבחינה אחת לפחות מבין שלושת המקצועות הללו, אך לא ניגשו לבחינות אחרות.

משתנים בלתי תלויים

מוצא – סדרת משתנים דיכוטומיים המציינים את הקבוצה שאליה משתייך התלמיד: יליד צרפת, יליד ארצות צפון אמריקה (כדוגמת קנדה וארצות הברית), יליד ארצות דרום אמריקה (כדוגמת ברזיל וארגנטינה), יליד מדינות פוסט-סובייטיות או סובייטיות לשעבר (כדוגמת רוסיה ואוקראינה), יליד אתיופיה ויליד ישראל שגם הוריו ילידי ישראל ("1" מציין שהתלמיד מהגר מאחת מארצות המוצא). ילידי ישראל ששני הוריהם ילידי ישראל (להלן, ילידי ישראל) מהווים את קבוצת השוואה.

מגדר – בנים מוגדרים "1" ובנות הן קבוצת השוואה.

השכלת אב ואם – מספר שנות הלימוד כפי שדיווחו ההורים בעת הרשמת הילד לבית הספר, בנפרד עבור כל הורה.

השכלת אב ואם חסרה – לאב או לאם אין תיעוד במשתנה שנות לימוד.

ותק במערכת החינוך הישראלית – בשנים; עבור תלמידים שאינם ילידי ישראל חושב תאריך העלייה ביחס לשנה שבה היה התלמיד בכיתה י"ב. בהיעדר מידע על מועד העלייה של התלמיד-העולה, שימש תאריך העלייה של אימו כתאריך העלייה; עבור ילידי ישראל ששני הוריהם נולדו בישראל, משתנה זה קיבל את הערך 13 (כל שנות חוק חינוך חובה – מגן חובה ועד סוף י"ב). בהקשר זה יש לציין כי הבחירה במשתנה "ותק במערכת החינוך הישראלית" נבעה מכך שאנו

⁸ ראוי לציין כי בחינות רגישות שערכנו עם צירופי מקצועות אחרים הובילה לתוצאות דומות.
⁹ הרחבה בנושא ההקלות לתלמידים עולי ניתן למצוא ב-<https://did.li/7zlr1>.

משוות תלמידים עולים לילידי ישראל, והמשתנים "ותק בישראל" או "גיל העלייה" רלוונטיים אך ורק לעולים. במודלים שנבדקו בקרב עולים בלבד לא נמצאו משתנים אלו מובהקים בתרומתם לניבוי נשירה סמויה. נוסף על כך, לאור טענה שלוותק במערכת החינוך משמעות שונה בקרב הקבוצות השונות, נבחנו מודלי רגרסיה שנוספו בהם אינטראקציות בין ותק במערכת החינוך לקבוצות המוצא השונות. אינטראקציות אלו לא היו מובהקות.

פיקוח בית הספר – ממלכתי ("0") או ממלכתי דתי ("1").

מדד טיפוח בית הספר – מדד שנבנה על ידי משרד החינוך כדי לשמש בסיס לתקצוב יתר של מוסדות חינוך הזקוקים לכך. המדד (שנע בין 0 ל-10) מכיל בתוכו שקלול של ארבעה מאפיינים של בית הספר – מידת הפריפריאליות הגאוגרפית, אחוז התלמידים העולים בו, אחוז התלמידים העולים מאתייופיה והשכלת ההורים הממוצעת. ציון גבוה מבטא נזקקות גדולה יותר של בית הספר, כלומר המיצב הסוציו-אקונומי של בית הספר נחשב לנמוך יותר ככל שמדד הטיפוח עולה. בתי ספר בהם היה חסר מדד טיפוח, לא נכנסו לניתוח הרגרסיה. כתוצאה מכך, 6,618 תלמידים (כ-3.1%) לא נכללו בניתוח הרב-משתני.

שנתון (קוהורטה) – משתנה פיקוח עבור כל שנה שבו שנת 2016=0, 2017=1, 2018=2, 2019=3.

ממצאים

סטטיסטיקה תיאורית

הממצאים התיאוריים המוצגים בלוח 2 תואמים את המצוי בספרות המחקר לגבי קבוצות המוצא השונות – יוצאי צפון אמריקה מגיעים מהרקע המשפחתי המשכיל ביותר, עם השכלת הורים ממוצעת של יותר מ-15 שנות לימוד (יותר מתואר ראשון). השכלה זו גבוהה יותר מהממוצע לילידי ישראל (כמעט 14 שנות לימוד); השכלת ההורים הממוצעת בקרב יוצאי דרום אמריקה, צרפת והמדינות הפוסט-סובייטיות היא על-תיכונית (יותר מ-12 שנות לימוד בממוצע הן לאבות והן לאימהות); ואילו השכלת ההורים בקרב יוצאי אתיופיה נמוכה מאוד ועומדת על פחות משבע שנות לימוד (המקבילה לבית ספר יסודי).

בהתאמה עם רמת ההשכלה של ההורים, שיעורי הנשירה הסמויה בקרב יוצאי צפון אמריקה נמוכים ועומדים על חמישה אחוזים, בין חצי לשליש לעומת הקבוצות האחרות. שיעור זה גם נמוך מילידי ישראל (6%), זאת אף על פי שעולים מצפון אמריקה ותיקים במערכת החינוך הישראלית פחות מילידי ישראל. בקרב יוצאי דרום אמריקה והארצות הפוסט-סובייטיות עומד שיעור הנשירה הסמויה על עשרה אחוזים, ושיעור זה גבוה יותר בקרב יוצאי אתיופיה וצרפת – 14% ו-16% בהתאמה. השיעורים הגבוהים של יוצאי אתיופיה וצרפת עומדים בהלימה עם ההישגים הלימודיים הנמוכים יחסית של קבוצות אלו, ועם שיעורי הנשירה הגלויה הגבוהים יחסית שתועדו במחקרים שונים. ייתכן כי לשיעור הנשירה הגבוה של יוצאי צרפת תורם גם הוותק הממוצע שלהם במערכת החינוך הישראלית – פחות משמונה שנים – שהוא נמוך יחסית לקבוצות האחרות.

מבחינת מאפייני בתי הספר שאליהם משתייכים העולים, ובהתאם למצופה, שיעורם של יוצאי הארצות הפוסט-סובייטיות בבתי ספר ממלכתיים דתיים נמוך במיוחד (6%). לעומת יוצאי דרום אמריקה, אשר רק כחמישית מהם לומדים בחינוך דתי, כמעט ארבעים אחוזים מיוצאי צפון אמריקה לומדים בחינוך הדתי. שיעור זה מאמיר לכמעט שישים אחוזים בקרב יוצאי צרפת ומטפס עוד יותר בקרב יוצאי אתיופיה לכשני שלישי. אף על פי שבתי ספר דתיים הם בממוצע חזקים יותר מהממלכתיים, מדד הטיפוח הממוצע של בתי הספר של יוצאי אתיופיה הוא הגבוה ביותר (6.48). בהקשר זה חשוב להזכיר כי שיעור יוצאי אתיופיה בבית הספר הוא אחד מארבעת האינדיקטורים של מדד הטיפוח, ואינדיקטור שני הוא שיעור העולים בכלל. גם יוצאי ארצות פוסט-סובייטיות לומדים בבתי ספר חלשים יחסית, ואחריהם יוצאי צרפת ודרום אמריקה, כולם עם מדד טיפוח של יותר מ-5. בהמשך לרקע המשפחתי המשכיל יחסית לאחרים, יוצאי צפון אמריקה לומדים גם בבתי ספר חזקים יותר, עם מדד טיפוח ממוצע של 3.68. זאת כאשר מדד הטיפוח הממוצע בקרב דור שלישי לישראלים הוא 4.18.

לסיכום, ניתן לראות כי גם בקרב עולים שעלו משנת אלפיים ואילך ניכרים פערים גדולים בין קבוצות העולים השונות ברקע המשפחתי ובשיעורי הנשירה הסמויה. מלבד עולי צפון אמריקה, שיעורי הנשירה הסמויה בקרב קבוצות העולים כמעט כפולים – ובמקרה של יוצאי צרפת ואתיופיה כמעט משולשים – לעומת אלה של ילידי ישראל בעוד יוצאי אתיופיה מגיעים ממשפחות שבהן השכלת ההורים נמוכה, מעניין במיוחד מצבם של העולים מצרפת, אשר למרות השכלת הורים גבוהה יחסית מציגים את שיעורי הנשירה הסמויה הגבוהים ביותר. בחינה מעמיקה יותר של שיעורי הנשירה והגורמים המנבאים אותם מובאת בניתוח הרב-משתני הבא.

ניתוח רב-משתני

לוח 3 מציג מודלים של רגרסיה לוגיסטית רבת-רמות לניבוי הסיכוי לנשירה סמויה על ידי משתנים סוציו-דמוגרפיים ברמת התלמיד וברמת בית הספר. ניתוח זה נערך בקרב כל שש קבוצות התלמידים, שביניהן קבוצת ההשוואה היא תלמידים ילידי ישראל שהוריהם נולדו בישראל. ככלל, לוח 3 מחזק את הממצאים שנצפו בלוח התיאורי הקודם ומאפשר גם כיוונים למחשבה על הסיבות להבדלים בשיעורי הנשירה בין קבוצות העולים השונות ובין ילידי ישראל. ניתן לראות כי גם בלי שהמודל מתייחס למשתני רקע, אין הבדל מובהק בין סיכויי הנשירה של יוצאי צפון אמריקה לאלו של ילידי ישראל. לעומתם, שיעורי הנשירה של עולים מדרום אמריקה גבוהים במובהק מאלו של ילידי ישראל, והם נשארים כך גם במודל השני והשלישי שבהם יש פיקוח¹⁰ על משתני רקע ועל הוותק במערכת החינוך. התמונה משתנה במודל הרביעי, כאשר מתווסף פיקוח על מאפייני בתי הספר – ממלכתי או ממלכתי-דתי, ומדד הטיפוח. במודל הרביעי המקדם של עולי דרום אמריקה מאבד את מובהקותו, כלומר כאשר לוקחים בחשבון את מאפייני

¹⁰ המושג "פיקוח" מתייחס כאן למצב שבו נבחנת תרומת משתנה מסוים כאשר שאר המשתנים מוחזקים קבועים. למשל, במודל השני יש פיקוח על השכלת ההורים, ומשמעותו היא שבמודל זה ההשוואה בשיעורי הנשירה הסמויה בין קבוצות המהגרים השונות לילידי ישראל נעשית בקרב תלמידים שלהוריהם יש אותה רמת השכלה ממוצעת. ככל שמתווספים יותר משתני פיקוח למודל, פירוש הדבר הוא שיש יותר דמיון בין הקבוצות במאפיינים השונים. אם לאחר הוספת משתנה פיקוח (למשל השכלת הורים, מגדר, מאפייני בית הספר וכדומה) הצטמצמו או נעלמו כליל הפערים בשיעורי הנשירה בין הקבוצות, המשמעות היא שהבדלים במשתני הפיקוח הם ההסבר להבדלים בין הקבוצות בשיעורי הנשירה. ההבדלים שנותרו בין הקבוצות בשיעורי הנשירה הסמויה לאחר הכנסת כל משתני הרקע הם הבדלים שמוסברים על ידי משתנים שניתוח זה לא מדד.

בית הספר, סיכויי הנשירה הסמויה של עולים מדרום אמריקה אינם עולים על אלו של ילידי ישראל. הסבר אפשרי לכך הוא שהתיכונים שבהם לומדים עולי דרום אמריקה, תיכונים במדרג סוציו-אקונומי נמוך מזה של ילידי ישראל (כלומר מדד הטיפוח גבוה יותר), אינם מצליחים לתת מענה מספק לצרכים של אוכלוסייה זו, ולו היו הולכים לבתי ספר טובים יותר, היו שיעורי הנשירה הסמויה שלהם מצטמצמים.

לוח 3: אומדני רגרסיה לוגיסטית רבת רמות (מעריכים) לניבוי הסיכוי לנשירה סמויה בתיכון של תלמידים עולים

משתנים	מודל 1	מודל 2	מודל 3	מודל 4
משתני תלמיד:				
צפון אמריקה	0.962	1.048	1.066	1.042
דרום אמריקה	1.344***	1.243**	1.265**	1.096
סובייטיות לשעבר	1.267***	1.049	1.067*	0.897***
אתיופיה	1.550***	0.639***	0.652***	0.829***
צרפת	1.625***	1.458***	1.505***	1.412***
מגדר (בנות=0)	1.220***	1.212***	1.217***	1.176***
שנות לימוד אם		0.964***	0.964***	0.986***
שנות לימוד אב		0.975***	0.975***	0.993**
היעדר השכלת אם		1.256***	1.259***	1.089***
היעדר השכלת אב		1.555***	1.555***	1.269**
ותק במערכת החינוך			1.006	0.994
משתני בית ספר:				
בי"ס ממלכתי-דתי				0.885***
מדד טיפוח				1.114***
קוהורטה	0.990*	0.994	0.994	0.985**
קבוע	0.112*	0.252	0.232	0.099**
Akaike corrected BIC	817,579	815,526	815,532	777,073
214,700 = N	817,589	815,536	815,543	777,083

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .0001$

בנוגע לעולים ממדינות פוסט-סובייטיות, המודל הראשון מצביע על שיעורי נשירה גבוהים יותר מאלו של ילידי ישראל, בדומה למה שהוצג בלוח הקודם. במודל השני, בפיקוח על משתני הרקע, ההבדל בשיעור הנשירה מצטמצם עד כדי אי-מובהקות, והדבר מצביע על כך שייתכן כי מה שתורם לשיעורי הנשירה הגבוהים שלהם זו השכלת ההורים הנמוכה יחסית לזו של ילידי ישראל. במודל השלישי, כאשר מפקחים על משתנה הוותק במערכת החינוך, חוזרים יוצאי ארצות פוסט-סובייטיות להציג שיעורי נשירה סמויה גבוהים במובהק מאלו של ילידי ישראל. משמעות הדבר היא שהוותק הגבוה-יחסית שלהם במערכת (יותר מעשר שנים בממוצע) "מגן" עליהם מפני נשירה סמויה בשיעורים גבוהים עוד יותר. בהקשר זה יש לציין, שלא נמצא קשר מובהק ($p=0.10$) בין הוותק במערכת החינוך לשיעורי הנשירה הסמויה ב"ב. אך עיקר העניין הוא במודל הרביעי, הלוקח בחשבון גם את מדד הטיפוח של בתי הספר. הפיקוח על מדד זה הופך את שיעורי הנשירה של יוצאי הארצות הפוסט-סובייטיות לנמוכים יותר במובהק מאלו של ילידי ישראל (מ-1.867 ל-0.897). משמעותו של ממצא זה היא כי כמו בקרב העולים מארצות דרום אמריקה, ייתכן שלפחות

חלק מהנשירה הסמויה העודפת שקיימת בקרב עולים מארצות פוסט-סובייטיות מקורה בבתי הספר שבהם הם לומדים בישראל ובמצב הסוציאקונומי שלהם, שהוא טוב פחות מזה של ילידי ישראל.

לעומת שתי קבוצות העולים הקודמות, סיפורם של העולים מאתיופיה איננו סיפור בית-ספרי בעיקרו אלא משפחתי – בעוד הסיכוי לנשירה סמויה של תלמיד יוצא אתיופיה גבוה במובהק מזה של תלמיד יליד ישראל במודל הראשון, התמונה מתהפכת במודל השני, כאשר השכלת ההורים וכן היעדר תיעוד על השכלת ההורים הם משתנים מוחזקים קבועים. כאשר השכלת הורי התלמיד נלקחת בחשבון, הפער בסיכוי לנשירה סמויה נעשה נמוך יותר במובהק בקרב עולים מאתיופיה. משמעות ממצא זה היא ששיעורי הנשירה הסמויה הגבוהים של יוצאי אתיופיה מוסברים על ידי השיעור הגבוה יחסית של הורים חסרי השכלה בקרב קבוצה זו. ממצא זה נותר עקבי גם בפיקוח על הוותק (הנמוך יחסית) שיש לעולים אלו במערכת החינוך וגם כאשר משתני בית הספר נלקחים בחשבון במודל הרביעי. במודל האחרון נראה כי היתרון של עולים מאתיופיה מצטמצם במקצת, והדבר נובע ככל הנראה משיעור הלימודים הגבוה שלהם בחינוך הממלכתי-דתי אשר שיעורי הנשירה הסמויה בו נמוכים מאלה שבחינוך הממלכתי.

בהתאם לשיעור הגבוה של נשירה סמויה בקרב יוצאי צרפת, שהוצג בלוח התיאורי, הפער בינם לבין ילידי ישראל ניכר גם בלוח זה והסיכוי לנשירה סמויה בקרבם נותר גבוה ומובהק בכל המודלים. משמעות הדבר היא ששיעורי הנשירה הסמויה הגבוהים בקרב תלמידים יוצאי צרפת אינם מנובאים על ידי השכלת הוריהם או על ידי פיקוח בית הספר שלהם או הרכבו הסוציו-אקונומי אלא על ידי משתנים אחרים שלא נכללו בניתוח זה.

מלבד ההתייחסות להבדלים בשיעורי הנשירה הסמויה בין עולים ובין ילידי ישראל, ממצאי המחקר מצביעים על כך שבמהלך ארבע שנים (2016–2019) ירדו במקצת שיעורי הנשירה הסמויה. כמו כן, בהתאם לספרות המחקר גם במחקר זה נמצא כי שיעורי הנשירה היו גבוהים בקרב תלמידים יותר מאשר בקרב תלמידות, וכן כי ככל שרמת השכלת ההורים נמוכה יותר שיעורי הנשירה גבוהים יותר. בהקשר זה יש לציין, כי גם במודל האחרון (מודל 4) לא נמצא קשר מובהק בין הוותק במערכת החינוך לבין שיעורי הנשירה הסמויה ב"ב. בנוגע למאפייני בתי הספר, ככל שבתי הספר הם בעלי הרכב סוציו-אקונומי חלש יותר (ובכלל זה בעלי שיעור גבוה של מהגרים, כחלק מממד הטיפוח), כך שיעורי הנשירה בהם גבוהים יותר. כמו כן, נמצא כי שיעורי הנשירה הסמויה בבתי ספר ממלכתיים-דתיים נמוכים יותר מאלו שבבתי הספר הממלכתיים. לבסוף, נציין כי לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין המשתנה "קבוצות מוצא" לשאר המשתנים הבלתי תלויים.

מכלול הממצאים הללו מלמד כי ההסברים האפשריים לשיעורי הנשירה הסמויה הגבוהים בקרב העולים (מלבד אלו של העולים מצפון אמריקה) מגוונים – בעוד עבור חלק מהקבוצות מדובר בהבדלים ברמת השכלה פורמלית של הורים, בקרב אחרים קשור הדבר בעיקר למאפייני בית הספר שהם לומדים בו, וזאת למרות שבמחקר שלנו יכולנו לכלול בעיבודים רק את מדד הטיפוח של בית הספר ואת השתייכותו לחינוך הדתי או לחינוך הכללי ולא מאפיינים חשובים נוספים. מאפייני הרקע והמאפיינים הבית-ספריים שבמודל, אשר ניבאו חלק ניכר משיעורי הנשירה הסמויה בקרב קבוצות העולים האחרות, לא הצליחו להסביר את שיעור בקרב עולים מצרפת, אשר הם הקבוצה שסובלת ממנה ביותר. המשמעויות התאורטיות וכן ההשלכות של

ממצאי המודל על המדיניות, כמו גם הסברים אפשריים לייחודיות של העולים מצרפת, יוצגו בפרק הבא.

דיון וסיכום

בית הספר הוא מסגרת חשובה בחייהם של ילדים בכלל וילדים-מהגרים בפרט, שכן הוא אחד ממוקדי החברות של מהגרים במדינה החדשה ואפיק מוביליות חשוב עבורם. אולם בו בזמן מדובר במערכת המתבססת על נורמות, על ערכים ולעיתים על שפה שהם חדשים למהגרים, ולכן חלקם מתקשים להצליח בה והם פגיעים לנשירה יותר מבני המקום (Mengisto & Horenczyk, 2020; Skinner et al., 2008).

בעת נשירה מהלימודים התלמיד מאבד את הקשר עם מסגרת חשובה זו, ומתלוות לכך השלכות שליליות על הכנסה ותעסוקה עתידית, על המצב הבריאותי ועל ההערכה העצמית. חשיבותן ומרכזיותן של השלכות אלו הובילו הן את חוקרי החינוך והן את קובעי המדיניות לעיסוק הולך וגובר בתופעת הנשירה ממערכת החינוך בכלל ובישראל בפרט. ראשית התמקד חקר הנשירה בתופעת הנשירה הגלויה אולם החל משנות האלפיים אנו עדים להרחבת המחקר ולטיפול הולך וגובר גם בתופעת הנשירה הסמויה (Disengagement). לתופעת הנשירה הסמויה יש כאמור ביטוי במספר ממדים, ובהם הממד ההתנהגותי, הממד הרגשי-חברתי והממד הלימודי-תפיסתי. תלמיד נתפס כנושר סמוי ממערכת החינוך כאשר הוא מתאפיין בבעיה באחד מהממדים האלה לפחות (בן-רבי ואח', 2014; Skinner et al., 2008).

מתוך הכרה בהשפעה השלילית שעלולה להיות לנשירה סמויה על המהגרים, מטרתו של מחקר זה היא לבחון את סוגיית הנשירה הסמויה בקרב כלל תלמידי כיתות י"ב שלמדו בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי בישראל בשנים 2016–2019, תוך השוואה בין ילידי ישראל למהגרים. לצורך מדידת היקפי הנשירה הסמויה אותרו במאגרי המידע של משרד החינוך רשומות של תלמידים אשר לא ניגשו לבחינות הבגרות בשלושה מקצועות חובה – מתמטיקה, אזרחות ולשון עברית – מתוך הנחה כי תלמידים הרשומים במצבת תלמידי י"ב אך אינם משתתפים בפעילות המרכזית שאליה מתנקזים הלימודים בתיכון (קרי, בחינות הבגרות) הם נושרים סמויים, "נוכחים-נפקדים" בבית הספר. המחקר השווה בין היקפי הנשירה הסמויה בקרב קבוצות עולים שונות – עולי צפון אמריקה, דרום אמריקה, צרפת, מדינות פוסט-סובייטיות ואתיופיה – ובין אלה של ילידי ישראל שהוריהם נולדו בישראל. נוסף על כך, המחקר מתאר את ההבדלים בין הקבוצות בסיכויי הנשירה ומתמקד בתרומת מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של התלמידים ומאפייני בית הספר לניבוי סיכויי הנשירה הסמויה מלימודי תיכון בקרב קבוצות העולים השונות.

בדומה לממצאי מחקרים קודמים שנערכו במדינות שונות (Birkelund, 2020; Fandrem et al., 2021; Makarova & Herzog, 2013), ממצאי המחקר הזה מצביעים על כך שככלל, שיעורי הנשירה הסמויה בקרב עולים גבוהים מאלו של ילידי ישראל שהוריהם נולדו בישראל. עם זאת, נמצאו הבדלים בין קבוצות עולים שונות, שמהדהדים בהם ממצאים מהעשור הקודם (כאהר-סטרבצ'ינסקי ואח', 2010), למרות הגדרה אופרטיבית שונה לתופעת הנשירה הסמויה. שיעורי הנשירה הסמויה הגבוהים ביותר נמצאו בקרב עולים מצרפת ומאתיופיה, והם כמעט פי שלושה מאלו של ילידי ישראל (16% ו-14% בהתאמה, לעומת 6% בקרב ילידי ישראל). שיעורי הנשירה בקרב עולים מארצות פוסט-סובייטיות ומדרום אמריקה הם כמעט כפולים מאלו של ילידי ישראל

(10%), ושיעורי הנשירה הסמויה הנמוכים ביותר – נמוכים אף מאלו של ילידי ישראל – הם בקרב עולי צפון אמריקה (5%).

מחקרנו גם מראה, וזאת בהלימה עם מחקרים קודמים, כי ניתן להסביר חלק משיעורי הנשירה הסמויה הגבוהים יותר של קבוצות העולים השונות מאלה של ילידי ישראל באמצעות הבדלים במאפיינים סוציו-דמוגרפיים והבדלים במאפייני בתי הספר. יוצאי דופן בהקשר זה הם עולי צפון אמריקה, שהפער בשיעורי הנשירה ביניהם לבין ילידי ישראל לא היה מובהק מלכתחילה, ולכן אין צורך להסבירו, והעולים מצרפת, שאליהם נתייחס בהרחבה בהמשך. את שיעורי הנשירה הגבוהים במיוחד של ילדי העולים מאתיופיה ביחס לאלה של התלמידים מהקבוצות האחרות אפשר להסביר במלואם על ידי הבדלים ברמת ההשכלה הפורמלית של ההורים בין הקבוצות. אין בכך כדי לטעון שמאפייני בתי הספר שהם לומדים בהם אינם רלוונטיים, אלא שבמסגרת המדידה המצומצמת של מאפיינים בית-ספריים שהתאפשרה במחקר הזה נמצא כי עיקר ההבדלים בנשירה הסמויה מקורם בהבדלים בהשכלת ההורים ולא בהבדלים במדד הטיפוח או בפיקוח על בית הספר.

משמעות הממצא היא כי במקרה של העולים מאתיופיה, מערכת החינוך הישראלית אינה מצליחה להתמודד עם ההשלכות שיש לרמת ההשכלה הממוצעת הנמוכה של ההורים על הסיכוי המוגבר לנשירה בקרב ילדיהם. זאת אף על פי ששיעור גבוה מהם לומד בבתי ספר ממלכתיים-דתיים, אשר שיעורי הנשירה הגלויה מהם נמוכים משיעורי הנשירה הגלויה מהמערכת הממלכתית. כאן המקום לציין שארביב-אלישיב (2011) מצאה במחקרה כי רמת הנשירה הגלויה בבתי הספר הממלכתיים-דתיים נמוכה יותר מאשר בבתי הספר הממלכתיים, אבל רמת הנשירה הסמויה בבתי הספר הממלכתיים-דתיים גבוהה מזו שבבתי הספר הממלכתיים. במלים אחרות, כוח האחזקה של בתי הספר במגזר הממלכתי-דתי חזק יותר מזה של בתי הספר במגזר הממלכתי מבחינת ההתמדה בלימודים. עם זאת, היכולת שלהם להבטיח שהתלמידים ישתתפו בפעילות החינוכית ויפיקו ממנה תועלת נמוכה יותר.

גם את סיכויי הנשירה המוגברים בקרב עולים מארצות פוסט-סובייטיות אפשר להסביר בחלקם על ידי רמת ההשכלה של הורי התלמידים, הנמוכה במידת-מה מזו של הורי התלמידים ילידי ישראל, אם כי פער זה קטן במידה ניכרת מזה של הורים ילידי אתיופיה. נראה כי גם הם, המגיעים מרקע סוציו-אקונומי בינוני-נמוך, אינם מקבלים מענה הולם לצורכיהם ממערכת החינוך. חלקו האחר של ההסבר לסיכויי הנשירה המוגברים בקרב עולים ממדינות פוסט-סובייטיות טמון בעובדה שהללו לומדים בבתי ספר חלשים יותר (על פי מדד הטיפוח) מאשר ילידי ישראל. בהתאם לספרות המחקר (כגון, ארביב-אלישיב, 2011) וכפי שנמצא גם במחקר זה, ככל שהסביבה הבית-ספרית חלשה יותר בשל הרקע הסוציו-אקונומי של התלמידים ובשל פריפריאליות בית-ספרית, סיכויי הנשירה הסמויה גבוהים יותר. הסביבה הבית-ספרית שנמדדה במחקר זה (מדד הטיפוח וסוג הפיקוח) מסבירה במלואם גם את סיכויי הנשירה המוגברים של תלמידים שעלו מדרום אמריקה. במקרה של תלמידים אלו, השכלת ההורים דומה לזו של ילידי ישראל, אך הם לומדים בבתי ספר חלשים יותר שבהם סיכויים מוגברים לנשירה סמויה.

לעומת קבוצות אלו, את סיכויי הנשירה המוגברים של תלמידים עולים מצרפת אי אפשר להסביר על ידי הרקע המשפחתי או על ידי מאפייני בית הספר שנמדדו במחקר. אף על פי שרמת השכלת הוריהם דומה לזו של ילידי ישראל, שיעורי הנשירה הסמויה שלהם הם הגבוהים ביותר

מכל הקבוצות שנבדקו, ולולא רמת ההשכלה הגבוהה יחסית של הוריהם, היו שיעורי הנשירה גבוהים אף יותר. חשוב גם לציין כי ממצאי המחקר מצביעים על כך שגם הוותק הנמוך יחסית שלהם במערכת החינוך איננו הסיבה לנשירה המוגברת. נראה כי יש לחפש הסברים לנשירה הסמויה הנרחבת בקרב תלמידים שעלו מצרפת בגורמים שלא נבחנו במחקר זה. אחד ההסברים שניתן להציע טמון בכך שתלמידים אלה שייכים לעלייה המכונה "עליית בואינג", עלייה המאופיינת בזיקה ברורה של הורי התלמידים לארץ מוצאם באמצעות תעסוקה פיזית בצרפת (פופקו, 2012). לטענתנו של דהן (2016), לדפוס תעסוקה זה עלול להיות במשך הזמן מחיר גבוה בפן המשפחתי, מלבד הקושי היומיומי. ממצאי המחקר שלנו מעלים את החשש כי מחיר זה בא לידי ביטוי גם בשיעורים גבוהים יותר של נשירה סמויה. נוסף על כך, ניתן לשער כי ההבדלים המבניים בין מערכות החינוך בצרפת ובישראל, ברמת ריכוזיות, בתוכנית לימודים, בסגנון ההוראה, ביחסים בין מורים לתלמידים, בהיקף שעות ההוראה ועוד, עלולים אף הם להוביל לקשיי השתלבות של תלמידים עולים מצרפת במערכת החינוך הישראלית. לצרפת מערכת חינוך ריכוזית מאוד עם תוכנית לימודים סטנדרטית וסגנון הוראה פורמלי (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Schnel, 2015). לעומת זאת, מערכת החינוך הישראלית מגוונת ומבוזרת יותר, מאופיינת בסגנון הוראה אינטראקטיבי וביחסים לא פורמליים בין מורה לתלמיד (Addi-Raccah, 2015; Nir et al., 2016). יום הלימודים בצרפת הוא יום לימודים ארוך המסתיים בשעות אחר הצהריים המאוחרות וכולל ארוחת צהריים במסגרת בית הספר. בישראל יום הלימודים מסתיים בשעות אחר הצהריים המוקדמות. הבנת ההבדלים הללו חיונית כדי לסייע לתלמידים עולים מצרפת. שכן המעבר ממערכת חינוך ריכוזית ופורמלית בעיקרה למערכת חינוך מבוזרת ופורמלית פחות בהווייתה עלול ליצור בלבול בקרב תלמידים שעלו מצרפת ובקרב הוריהם, וכך להגביר את סיכוי הנשירה הסמויה. כפי שניתן לראות, גם במקרה של תלמידים עולים מצרפת לא נערכה מערכת החינוך הישראלית בהתאם ולא השכילה למנוע נשירה סמויה בשיעורים גבוהים. תלמידים אלו לא קיבלו מענים ייעודיים למצבם המשפחתי הייחודי, והדבר מתבטא בשיעורי נשירה גבוהים חרף רקע סוציו-אקונומי בינוני.

לסיכום, ישראל, שהיא מדינת הגירה, מספקת לחוקרים מעבדה משוכללת לבחינת מגוון סוגיות הקשורות להגירה. מחקר זה בחן פן אחד של (א-) השתלבות במערכת החינוך הישראלית בקרב תלמידים עולים מחמש קבוצות מוצא השונות מאוד במאפייניהן, והוא הניתוק מבית הספר עד לכדי נשירה סמויה. בקרב קבוצות העולים השונות נמצאו דפוסים שונים המסבירים את הנשירה הסמויה – נשירה סמויה המוסברת על ידי השכלת ההורים, נשירה סמויה המוסברת על ידי מאפייני בית הספר, ובפרט ההרכב הסוציו-אקונומי של בית הספר, נשירה סמויה המוסברת על ידי שילוב של שני הגורמים הללו ונשירה סמויה שאינה מוסברת על ידי אף אחד מהגורמים הללו. ריבוי הדפוסים ממחיש את חשיבות המענים החינוכיים המובחנים הנדרשים לכל אחת מקבוצות העולים על מנת לאפשר השתלבות מיטבית של תלמידים אלו במערכת החינוך הישראלית ולצמצם את תופעת הנשירה הסמויה בקרבן. מערכת החינוך טרם הצליחה להתאים את עצמה לצרכים הייחודיים של תלמידים עולים מקבוצות שונות, ועל כן פערים שתועדו לפני עשור עדיין קיימים כיום. למערכת החינוך תרומה מכרעת להשתלבות מיטבית בחברה הישראלית ככלל, ולהשתלבותם של אלו שמקורם באו בפרט, ומכאן שעליה להיערך גם כיום, לאחר

שהסתיימו גלי ההגירה הגדולים שאפיינו את מדינת ישראל בעבר, למתן מענים משוכללים לדפוסי ההגירה העכשוויים.

תרומות המחקר, מגבלותיו וכיווני המשך לחקירה

מלבד התרומה התאורטית והיישומית של מחקרנו להבנת המורכבות של תופעת הנשירה הסמויה בקרב תלמידים עולים, יש למחקר זה גם תרומה מתודולוגית חשובה בדמות הצגת הגדרה אופרטיבית ברורה ותמציתית למדידת נשירה סמויה. אף על פי שמדידת משתנה זה במחקר התבססה על הגדרה קלה לחישוב, היא הצליחה לאתר פערים בין קבוצות עולים שונות לילידי ישראל המהדהדים ממצאים קודמים (כאהן- סטרבצ'ינסקי ואח', 2010) שהתבססו על בחינה מקיפה מאוד של שכבות צעירות יותר בקרב אותן קבוצות עולים. לעומת המחקרים הקודמים שהציעו שורה של מדדים מורכבים לצורך מדידת הנשירה הסמויה בקרב תלמידים, במחקר זה הוצע מדד נשירה סמויה כולל לבחינת התופעה.

עם זאת, במחקר קודם לא התכנסו כלל ההיבטים לכדי משתנה אחד המאפשר לאמוד את שיעורי הנשירה הסמויה בכל קבוצה. לכן תרומתו המתודולוגית של מחקר זה היא בהצגת הגדרה אופרטיבית, תמציתית ונוחה למדידה של היקפי נשירה סמויה.

מדידה זו אפשרה למחקרנו להצביע על פער ניכר המתקיים במערכת החינוך הישראלית בין שיעורי הנשירה הגלויה הנמוכים יחסית במגזר העברי (שירדו בהדרגה בעשור האחרון מ-1.4% ל-0.8%) ובין שיעורי הנשירה הסמויה בסיום התיכון העומדים על פי מחקר זה על כ-5%. באשר לשיעורי הנשירה הגלויה בקרב תלמידים עולים, לצערנו, משרד החינוך אינו נוהג לפרסם נתוני נשירה אלו.

מתברר שהרחבת חוק חינוך חובה לכיתות י"א-י"ב אכן הצליחה לצמצם את היקף הנשירה הגלויה, שכן הרשויות המקומיות ובתי הספר מחויבים כיום למצוא לכל תלמיד מסגרת שתאפשר לו להשלים 12 שנות לימוד. אולם במצב כזה תיתכן דווקא הגדלה של היקפי הנשירה הסמויה, כפי שמצאנו במחקרנו, שכן לא בטוח כי המסגרות הללו מצליחות לספק לתלמידים, שרשמית נותרו בתוך מצבת התלמידים שלהן, את שנחוץ להם כדי לעמוד בבחינות הבגרות בהצלחה.

יחד עם זאת, ההתמקדות בתוצאה לימודית של נשירה סמויה בסוף התיכון היא מגבלה של מחקר זה כיוון שנשירה סמויה היא תהליך מתמשך שכדי להתמודד איתו יש לקבל תמונה מערכתית על היקפי הנשירה הסמויה הרבה לפני שהתלמידים נדרשים לגשת לבחינות הבגרות. לשם כך נחוץ מחקר-המשך אשר יבחן אפשרויות להגיע לתייעוד סדור, אחיד ומוסכם בשלבי החינוך השונים על ידי התאמות של ההגדרה האופרטיבית התמציתית דלעיל לסוגי המבחנים או הפעולות המצופים מתלמיד בשלבי חינוך שונים או במערכות חינוך שונות, ויבדוק את תוקפן מול ההגדרה הסופית שהשתמשנו בה במחקר זה.

מגבלה נוספת היא שבעוד מאגר הנתונים המנהליים של משרד החינוך אפשר מחקר על כלל אוכלוסיית תלמידי י"ב ובחינה מעמיקה גם של קבוצות עולים קטנות באופן יחסי באוכלוסייה, הנתונים היו מוגבלים רק לאלו שנאספו על ידי משרד החינוך ולכן לא התאפשרה בחינה כוללת של משתנים נוספים שבספרות המחקר נמצא כי הם בעלי השפעה על שיעורי הנשירה. בין משתנים אלו נמנים הכנסת הורי התלמיד, מצבם המשפחתי של ההורים, גורמים אישיותיים של התלמיד ואפיונים חשובים של בית הספר מעבר לממד הטיפוח. לכך יהיה מעניין להוסיף מידע

על הבדלים הקשורים ל"מטען" שעומו מגיעים העולים, כגון: הבדלים במאפיינים של מערכות החינוך בארצות המוצא שלהם או הבדלים ברמת השליטה שלהם בשפה העברית טרם עלייתם ארצה.

המדידה המוגבלת של רקע התלמיד ומאפייני בית הספר שעמדה לרשותנו הצליחה בכל זאת לבבא היטב את שיעורי הנשירה הסמויה בקרב רוב קבוצות העולים, אך לא בקרב העולים מצרפת. מומלץ כי מחקר עתידי ירחיב את היריעה באמצעות עריכת סקר מקיף אשר יאפשר גם בחינה של הגורמים שלא נמדדו במחקר זה. נוסף על כך, ניתן לשלב במחקר שיטות מחקר איכותניות שתאפשרנה היכרות מעמיקה יותר עם מורכבות מצבה של קבוצת העולים מצרפת.

רשימת מקורות

אדלר, ח', סבר, ר', ון קאופמן, ר' (2023). הנשירה ממערכת החינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד). ארביב-אלישיב, ר' (2011). תופעת הנשירה ושוויון הזדמנויות בחינוך – ניתוח משולב של השפעת מאפייני התלמידים ושל תפקיד ביה"ס (חיבור לשם קבלת תואר ד"ר) אוניברסיטת תל אביב: תל אביב.

בינס, ע' (2018). רצוי ומצוי בקליטת מהגרים במערכת החינוך בישראל. הגירה, 9, 16–37. בן-רבי, ד', רות, ב"ק, נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו"ס (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. דמ-14-686. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל. ויניגר, א' (יוני 2022) נתונים על נשירת תלמידים בחינוך העל-יסודי, הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/0a293858-279e-ec11-8148-00155d082403/2_0a293858-279e-ec11-8148-00155d082403_11_19524.pdf
וורקו-מנגיסטו, ו' והורנצ'יק, ג' (2017). נשירה סמויה ממערכת החינוך בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. הגירה, 8, 42–63.

ויסבלאי, א' (2010). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ויסבלאי, א' (2021). היחידות לקידום נוער ותוכנית היל"ה – תמונת מצב. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

טישור, ב' (2021). מודלים לקליטת הגירה בבתי ספר. דו"ח מת"ת. יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. כאהן-סטרבצ'נסקי, פ. לוי, ד. וקונסטנטינוב, ו. (2010). בני נוער עולים בישראל- תמונת מצב עדכנית. דמ-10-561. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

להב, ח' (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. מניתוק לשילוב. מקדוסי, ע', ופניגר, י' (2017). פערים דתיים ועדתיים בהשכלה הגבוהה בישראל. בתוך ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך (עמ' 321–342). תל אביב: מכון מופ"ת.

- סבר, ר' (2002). *נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה*. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- סבר, ר' (2021). קליטת עולים במערכת החינוך הישראלית: אידאולוגיה, תאוריה, ומעשה. בתוך ק. ח'אלד עראר, וחנה בר-ישי (עורכים), *חינוך כמערכת מורכבת* (עמ' 425–467). חיפה: פרדס.
- פופקו, י' (2012). כאן ושם: עולים טרנס-לאומיים בישראל האוניברסיטה העברית].
- צ'אצ'אשווילי-בולוטין, ס' וליסיצה, ו' (2015). תלמידים יוצאי צרפת במערכת החינוך בישראל – נייר עמדה. *הד האולפן החדש: להנחלת העברית ותרבותה*, 103, 41–47.
- צ'אצ'אשווילי-בולוטין, ס', תלמי-כהן, ר', ויוחנני, ל' (2021). *תמונת מצב עדכנית – מסלולי לימוד מדעיים והישגים לימודיים בתיכון בקרב תלמידים ממוצא אתיופי ממבט מגדרי ובין-דורי*. המכון להגירה ושילוב חברתי, המרכז האקדמי רופין.
- צבירן, ג' (2020). *נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה מדידה וניבוי*. דו"ח מת"ת. יוזמה מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Addi-Raccah, A. (2015). School principals' role in the interplay between the superintendents and local education authorities: The case of Israel. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 287-306 .
- Amit, K., & Bar-Lev, S. (2015). Immigrants' sense of belonging to the host country: The role of life satisfaction, language proficiency, and religious motives. *Social Indicators Research*, 124, 947-961 .
- Amit, K., & Bar-Lev, S. (2016). The formation of transnational identity among French immigrants employed in French-speaking companies in Israel. *International Migration*, 54(3), 110-124 .
- Amit, K., & Chachashvili-Bolotin, S. (2007). Ruppin index for immigrants' integration in Israel—2nd report. *The Institute for Immigration and Social Integration, Ruppin Academic Center, Publication*. (2)
- Amit, K., & Chachashvili-Bolotin, S. (2018). Satisfied with less? Mismatch between subjective and objective position of immigrants and native-born men and women in the labor market. *Frontiers in Sociology*, 3, 33 .
- Amit, K & Riss, I. (2014). The subjective well-being of immigrants: Pre-and post-migration. *Social Indicators Research*, 119, 247-264 .
- Bar-Haim, E., & Blank, C. (2019). Second-chance alternatives and maintained inequality in access to higher education in Israel. *Social Inclusion*, 7(1), 28-37 .
- Bar-Haim, E., & Feniger, Y. (2022) Tracking and Its Long-Term Effects on Educational Achievements and Earnings of High School Students in the 1990s .

- Birkelund, J. F. (2020). Aiming high and missing the mark? Educational choice, dropout risk, and achievement in upper secondary education among children of immigrants in Denmark. *European sociological review*, 36(3), 395-412 .
- Brinbaum, Y., & Cebolla-Boado, H. (2007). The School Careers of Ethnic Minority Youth in France. *Ethnicities* .<<https://doi.org/10.1177/1468796807080237>>.
- CBS. (2018). *The Ethiopian Population in Israel (in Hebrew)*
- CBS. (2023). *Population - Statistical Abstract of Israel 2022 - No.73*
- Chachashvili-Bolotin, S. (2007). *The Effects of the Immigration on Educational Attainments of Immigrants and Native Israelis* [Tel Aviv University]. Israel .
- Chachashvili-Bolotin, S. (2011). Educational achievements and study patterns of immigrants from the Former Soviet Union in Israeli secondary schools. *Canadian Issues*, 97-104 .
- Chachashvili-Bolotin, S., & Kreiner, H. (2022). Heritage-bilingualism and educational achievement among second-generation immigrants: Are all school subjects equal? *Learning and Individual Differences*, 100, 102226.<<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102226>>.
- Chachashvili-Bolotin, S., & Lissitsa, S. (2018). Enrollment in Religious Schools and the Educational Achievements of Children of High-Skill Immigrants. *International Migration Review*, 52(1), 183-208. <<https://doi.org/10.1111/imre.12266>>.
- Chachashvili-Bolotin, S., Lissitsa, S., & Milner-Bolotin, M. (2019). STEM outcomes of second-generation immigrant students with high-skilled parental backgrounds. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2465-2483 .
- Chachashvili-Bolotin, S., Talmi-Cohn, R., & Yohanani, L. (2021). *Educational achievements and study patterns among 12th grade students in Israel*. R. A. Center .
- Cohen, E. (2011). *The Jews of France today: Identity and values* (Vol. 18). Brill .
- DellaPergola, S. (2009). International Migration of Jews. In E. B.-R. a. Y. Sternberg (Ed.), *Transnationalism: Diasporas and the Advent of a New (dis)order* (pp. 213-236). Leyden and Boston: Brill .
- DellaPergola, S. (2020). World Jewish Population, 2019. *American Jewish Year Book 2019: The Annual Record of the North American Jewish Communities Since 1899*, 263-353 .
- Demalach, E., & Zussman, N. (2017). Bank of Israel Research .
- Fandrem, H., Tvedt, M. S., Virtanen, T., & Bru, E. (2021). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians:

- The role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 489-509 .
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527 .
- Gorodzeisky, A., & Semyonov, M. (2011). Two dimensions to economic incorporation: Soviet immigrants in the Israeli labour market. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(7), 1059-1077 .
- Gorodzeisky, A., & Semyonov, M. (2017). Labor force participation, unemployment and occupational attainment among immigrants in West European countries. *PloS one*, 12(5), e0176856 .
- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative schools: A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education*, 30(1), 19-32 .
- Lerner, J., & Preter, V. (Forthcoming). Rivalry and Stigmatization among Russian-Speaking Immigrants in Israel: "Soviet-Jewish Intelligentsia" vs. "Putin's Aliyah ."
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education*, 24(6), 559-572 .
- Mengisto, W. W., & Horenczyk, G. (2020). Hidden and actual dropout from the education system among adolescents of Ethiopian origin in Israel. In *Acculturation and School Adjustment of Minority Students* (pp. 87-102). Routledge .
- Nir, A. E., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D. E., & Zohar, A. (2016). School Autonomy and 21st Century Skills in the Israeli Educational System. *International Journal of Educational Management*. <<https://doi.org/10.1108/ijem-11-2015-0149>>.
- Prashizky, A., & Remennick, L. (2021). Ethnic trauma in migration: FSU-born Israeli women's narratives in an online support group. *Ethnicities*, 14687968211024030 .
- Preter, V., & Lerner, J. (2021, 31.08.2021-3.09.2021). *From Dictatorship to a (Non)Comfortable Life: New Migration from Russia to Israel in 2010th Annual Conference of European Sociologic Association Barcellona* (online) .
- Prevoo, M. J., Malda, M., Mesman, J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within-and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. *Review of Educational Research*, 86(1), 237-276 .
- Pyne, J. (2019). Suspended attitudes: Exclusion and emotional disengagement from school. *Sociology of education*, 92(1), 59-82 .

- Remennick, L. (2002). Transnational community in the making: Russian-Jewish immigrants of the 1990s in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(3), 515-530 .
- Remennick, L., & Prashizky, A. (2019). Subversive identity and cultural production by the Russian-Israeli Generation 1.5. *European Journal of Cultural Studies*, 22(5-6), 925-941 .
- Rosenblum, S., Goldblatt, H., & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel—A pilot study. *School Psychology International*, 29(1), 105-127 .
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3-42 .
- Schnell, P. (2015). Behind the Scenes: Family Involvement and Educational Achievements of Second-Generation Turks in Austria, France and Sweden. *Comparative migration studies*. <<https://doi.org/10.1186/s40878-015-0013-8>>.
- Shohamy, E., & Menken, K. (2017). Language 15 Assessment. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 253 .
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765 .
- Talmi-Cohn, R. (2020a). Anthropology ,Education, and Multicultural Absorption Migration from Ethiopia to Israel. *Human Organization*, 79(3), 226-236 .
- Talmi-Cohn, R. (2020b). *Waiting on their Way: The Journey of Zera Beita Israel from Ethiopia* The Open University of Israel Press .
- Talmi Cohn ,R. (2018). Time Making and Place Making: A Journey of Immigration from Ethiopia to Israel. *Ethnos*, 83(2), 335-352 .
- Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137 .
- Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of adolescence*, 36 .767-776 ,(4)
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment* .