

מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם

חיים להב*

* תופעת הנשירה

תופעת הנשירה של בני נוער בישראל ממערך הלימודים הפורמאליים המוצע להם על-ידי מערכת החינוך אינה תופעה חדשה. היא הופיעה לאורך כל שנות קיומה של מדינת ישראל ואף לפני כן, מאז הקמתו של מוסד בית-הספר כשירות של הקהילה ושל המדינה. התופעה לא נעלמה עם השנים והיא קיימת עד היום, אם כי פניה השתנו והיקפה הצטמצם בצורה ניכרת מאז הקמת המדינה ועד היום – מהיקפי נשירה של למעלה מ-50% בשכבת הגיל של החינוך העל-יסודי באמצע המאה הקודמת, לנשירה של פחות מ-10% בתחילת המאה הנוכחית.

עזיבת בני נוער את מערכת החינוך לפני סיום לימודיהם הפורמאליים נעשית לפעמים מרצון, בשל צורך לצאת לעבודה ולעזור בפרנסת המשפחה, אך על פי רוב היא נעשית מחוסר ברירה, בגלל דחיית המערכת את התלמיד אל מחוץ לגדר. בכל מקרה, עזיבה זו יוצרת מצב שבו קיימות בארץ שתי קבוצות של בני נוער: קבוצה אחת, הכוללת את הלומדים המנצלים את "התפריט" שהמדינה הכינה עבורם ומציעה להם; וקבוצה שנייה, הכוללת את שאינם מוצאים את מקומם בתוך המערך הקיים ואינם מסתדרים עם "התפריט" המוצע להם שם. מציאות זו מורכבת ומסובכת עוד יותר בשל העובדה שרק מחצית מבני הקבוצה הראשונה, שנשארים בתוך מערכת החינוך, מסיימים את לימודיהם עם תעודה משמעותית ואיכותית שתועיל להם בהמשך חייהם הבוגרים.

הספרות המקצועית החלה לדון בתופעת הנשירה כבר באמצע שנות ה-20 של המאה הקודמת, תחת המושג: "עוזבי בתי-ספר" ("school leavers"), כאשר התברר שתלמידים רבים לא ראו את בית-הספר כמסלול שיכול להכיןם ולהביאם לתחנת החיים הבאה שלהם – עולם העבודה (Egyed, McIntosh & Bull, [1998], p.153). בהמשך השתנו המושגים והשתנו הסיבות לעזיבת בית-הספר, אבל לצערנו התופעה עצמה לא נעלמה. המחקרים שבוחנים את תופעת הנשירה בעשורים האחרונים מדגישים את העובדה שהתופעה הולכת ומתרחבת ושהיא מציגה משבר חברתי וטרגדיה חברתית לנושרים, למשפחותיהם ולחברה שבה הם חיים (Bonilla, 1996; Kelly, 1991; Gaskel, 1993; Rosenthal, 1995; Griffin, 1993; Dupper, 1993a; Waggoner, 1991). חוקרים רבים חוזרים ומדגישים את המחיר שאותם בני נוער ישלמו בעתיד בגלל קשיים למצוא מקומות עבודה ולהסתגל אליהם ואל הידע החדש והטכנולוגיה החדשה המתפתחת בעולם (Ginzberg, 1988; Berliner & Ostow, 1987; Rumberger, 1990; Neumann, 1991).

פיק לאו ומילס (1987, Peck, Law & Mills) טוענים כי:

"תופעת נשירה ממערכת החינוך או מניעתה אינה רק בעיית מערכת החינוך במדינה. תופעת הנשירה נוגעת ומשליכה על תעשיית המדינה, על כלכלת המדינה ועל רווחת אזרחיה הצעירים היום והבוגרים בעתיד. היא משפיעה על תופעות תעסוקה ואבטלה, על תופעות עוני והזנחה, על תופעות סמים ועבריינות, על הווה ועתיד במשפחות רבות, היא משפיעה על עתיד המדינה".

* חיים להב, מנהל האגף לקידום נוער, מינהל חברה ונוער משרד החינוך.

בנאומו הראשון של הנשיא אובמה בפני הקונגרס האמריקאי, מיד לאחר היבחרו בפברואר 2009, כאשר ארצות-הברית הייתה נתונה במשבר כלכלי-חברתי קשה, הכריז הנשיא האמריקאי כי:

"נשירה ממערכת החינוך אינה יכולה להיות בכלל אופציה, זה לא רק ויתור של

עצמך, זה ויתור של המדינה עליך, וארצות-הברית כיום אינה יכולה להרשות

לעצמה לוותר על אף אחד" (Colvin, 2010).

אמירה זו משקפת את המאמץ שנעשה כיום בעולם על מנת להנגיש השכלה לכל ילד וילדה. כבר באפריל 2000, ב'הצהרת דָקֶר', החליט ארגון האומות המאוחדות להחיל נורמה שתחייב כל מדינה החברה בארגון להנהיג לימוד חובה וחינוך חינוך ברמה בסיסית ואיכותית לכל ילד ולכל ילדה בעולם עד שנת 2015¹ בהחלטה זו תופס בית-הספר את התפקיד המרכזי (ולפעמים היחיד) בהקניית ידע, השכלה, נורמות וערכים לדור הצעיר של החברה בדרך לחיים בוגרים, משמעותיים ותורמים.

גם בישראל סוגיה זו נמצאת על סדר היום של מערכת החינוך. גם בישראל, למרות המאמצים הרבים המושקעים בניסיון למנוע את תופעת הנשירה ולצמצמה, עדיין אלפי בני נוער עוזבים את מערכת החינוך בגיל צעיר, עוד לפני שסיימו את חוק לימודיהם. אלו מכונים – "הנושרים הגלויים". לצדם של אלו, מצויים אלפי בני נוער ששוהים במערכת החינוך עד סיום "ב כיתות, אבל אינם מצליחים בסופו של התהליך להשיג את תעודת הסיום – תעודות הבגרות, שיכולה להקנות להם כרטיס כניסה למקומות רבים בעולם המבוגרים בהמשך דרכם. אלו מכונים – "הנושרים הסמויים" (להב, 2000).

מתברר שלתופעה פנים רבות וביטויים רבים. היבטיה השונים של התופעה נובעים הן מן הרקע החברתי, הכלכלי והתרבותי שבו היא מתרחשת, הן מזוויות הראייה של הדיסציפלינות השונות העוסקות בה. היותה של התופעה מושפעת מגורמים רבים המצויים במרחב החיים של התלמידים, והיותם של אלו מאופיינים בתהליך של השתנות מתמדת מחייבים את העוסקים בנושא להיות ערים לשינויים על מנת להתאים את דרכי ההתמודדות עם התופעה אל הצרכים השונים והמשתנים של בני הנוער. מאמר זה מנסה לסקור ולבחון את התופעה כפי שהיא באה לידי ביטוי בשדה המחקר החינוכי ובשדה העשייה החינוכית בישראל ובעולם.

*** המחיר של הנשירה**

כפי שהוזכר לעיל, לתופעת הנשירה מחיר כבד, הן ברמת הפרט הן ברמת המשפחה והן ברמת החברה שבה היא מתרחשת. ביויאס, צאבס, אוטינג, דיפנבאכר וקורנאל, מנסחים את התופעה ואת מחירה:

"...dropping out of school truncates educational and vocational development in ways that dramatically increase the probability of a downward spiral into greater emotional, physical, and economic problems, problems that create additional losses and costs to society and to which some minority groups appear even more vulnerable" (p. 292).

(Beauvais, Chavez, Oetting, Deffenbacher, & Cornel, 1996)

¹ Education for All at the World Education Forum in Dakar.

אין ספק, שסוגיה זו של נשירת תלמידים ממערכת החינוך לפני סיום הלימודים וללא תעודה פורמאלית שמקנה להם אפשרויות להמשך לימודים או לעבודה בעולם המבוגרים מטרידה רבים.

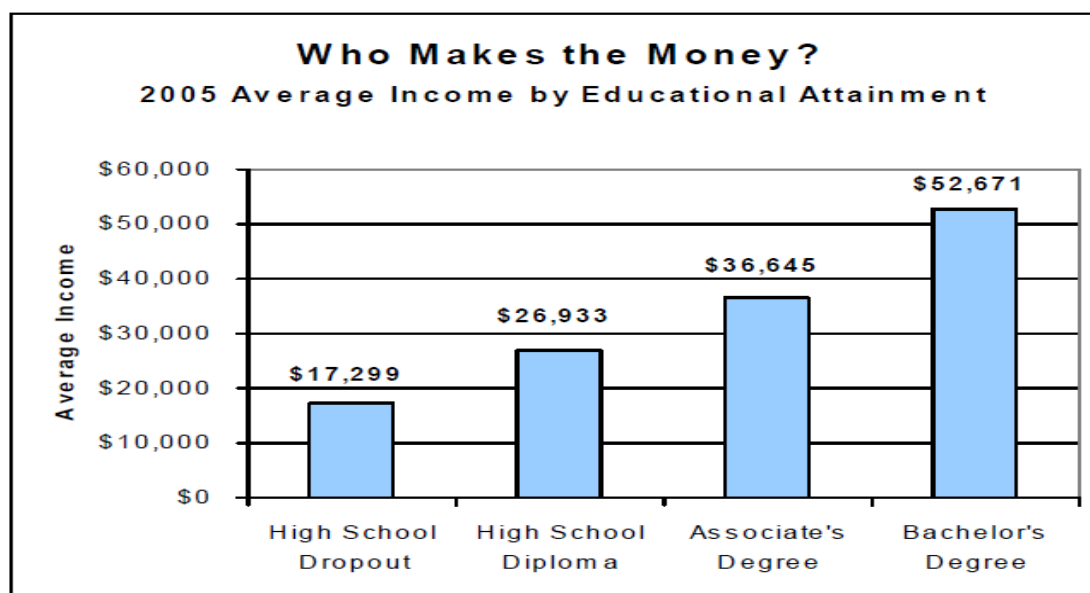
במרבית המדינות בעולם נתפס בית-הספר כגורם מרכזי לצעירים בדרך להבטחת מקומם בחיים הבוגרים. לכן, לא-הימצאות במסגרת חינוכית ולא-רכישת השכלה בסיסית יש מחיר שבני הנוער בצורה ישירה ושהחברה בכלל משלמים. ממצאי מחקרים בנושא מצביעים כי:

- צעירים שלא השיגו רמת השכלה מינימאלית מוצאים עצמם בתחתית המבנה החברתי (כמעט בכל חברה) ומתקשים למצוא עבודה ששכר הולם בצדה.
- צעירים חסרי השכלה, רווחתם הנוכחית ויכולת ההסתגלות העתידית שלהם נפגעות.
- מצעירים אלו נמנעות הזדמנויות ליצירת מערכות יחסים חברתיים ומשמעותיים עם בני גילם.
- הסיכוי של בני נוער אלו להימצא בסיכון להתדרדרות, להתנהגויות סיכון ולעבריינות גבוה.

דוגמה למחירים שמשלמים בני נוער שנשרו ממערכת החינוך על נשירתם, והוכחה לפערים שבין "מסיימי בית-הספר העל-יסודי" לבין "נושרי בית-הספר העל-יסודי" אפשר למצוא בטבלאות שלהלן. הטבלאות מתארות את רמת ההכנסה של מסיימי בית-הספר ואת אופציות התעסוקה הפתוחות בפניהם בארצות-הברית, לעומת רמת ההכנסה של נושרי בית-הספר ואופציות התעסוקה הפתוחות בפניהם:

טבלה 1:

השתכרות על-פי רמת השכלה בארה"ב (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ארה"ב, 2006)

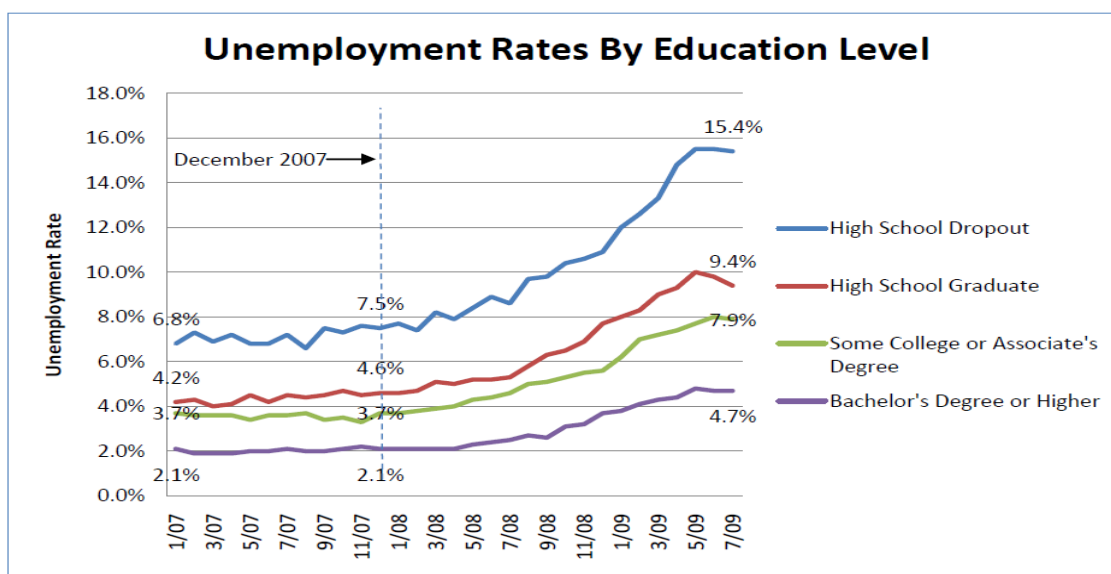


Source: U.S. Bureau of the Census. 2006

מנתוני הטבלה אנו למדים כי הפער בין משכורתו של נושר מערכת החינוך לבין משכורתו של בוגר מערכת החינוך המחזיק בתעודת בגרות יכול להיות פי שניים ויותר. ההכנסה הממוצעת של הנושר ממערכת החינוך היא כ-32% מזו של בוגר המערכת. זאת במקרה שהנושר אכן מצא עבודה. על-פי נתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בארצות-הברית, גם בנקודה זו, של מציאת עבודה או אי-מציאתה, לסיום 12 שנות לימוד ולהוצאת תעודת בגרות יש משמעות גדולה מאוד. 15.4% מהנושרים ממערכת החינוך מתקשים במציאת עבודה ונשארים מובטלים, לעומת 4.7% בלבד מבוגרי מערכת החינוך שמסיימים בתעודת בגרות.

טבלה 2 :

אבטלה בקרב בוגרי מערכת החינוך בארה"ב (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, ארה"ב, 2009)



הטבלה הזו מדגימה את אחוזי האבטלה הגבוהים, כמעט פי ארבעה, בקרב הנושרים מבתי-הספר לעומת אחוזי האבטלה בקרב אלו שמסיימים את חוק לימודיהם בתעודה פורמאלית מוכרת. מגמה זו עולה במחקרים רבים המזהים את מרכיב ההשכלה כגורם המשפיע בצורה דרמטית על יכולת ההשתלבות בעולם התעסוקה.

מעבר למחיר הכלכלי שאותו עתידים הנושרים לשלם, מתברר שרבים מהם נפגעים גם בתחומי חיים אחרים, הקשורים לתפקוד תקין כבוגר בתחומי המשפחה והחברה. מחקרים מצביעים על תפקוד פסיכו-סוציאלי לקוי של נושרים, שמתבטא בתחושה של כישלון, של דימוי עצמי נמוך ושל סטיגמה שלילית, המלווה אותו אל חייו הבוגרים ויוצר מחסום וקושי בהתמודדות תקינה עם החיים כבוגר בחברה (Kaplan, Damphousse & Kaplan, 1994, 1996). בנוסף, המחקרים מצביעים על כך שאקט הנשירה המהיר והחד גורם טראומה לא פשוטה למתבגרים הנושרים, שכן ללא הכנה רגשית ומנטאלית הם עוברים ממעמד של צעיר מתבגר למעמד של מתבגר מבוגר – על כל המשתמע מכך מצד החברה הסובבת. מצב זה עלול לגרום למתבגר, שנדרש לקפיצת דרך ללא הבשלה וללא הכנה, למשברי תפקוד והתנהגות שיכולים להוביל לסטייה, להסתבכות בפלילים, לדפרסיה, לשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים ולדחייה ולהדרה מצד החברה הבוגרת שבה הוא מנסה להשתלב (Bachman, 1972; Wehlage & Rutter, 1986; Fine & Rosenberg, 1983).

התמונה המתקבלת ממצאי המחקרים הבוחנים את תוצאות הנשירה מצביעה גם על קשר ישיר בין הנשירה לבין קשיי תפקוד במשפחה שיקים הנושר בעתיד ובחברה שאליה הוא ישתייך. אם כן, תוצאות הנשירה באות לידי ביטוי במגוון תחומי חיים של המתבגרים הללו, ואת מחיר הנשירה משלמים גם הסובבים אותם וגם יוצאי חלציהם (Goldschmidt & Wang, 1999; Kaufman, Kwon, Klein, & Chapman., 2000).

*** המאפיינים של הנשירה**

תופעת הנשירה ממערכת החינוך היא תופעה מורכבת, המושפעת מגורמים רבים הקשורים בתלמיד, במשפחתו, בסביבתו החברתית הקרובה (חברים) והרחוקה (קהילה) ובבית-הספר שבו הוא לומד. יש לתופעה סימנים רבים ושונים, והיא מקבלת ביטוי בהתנהגויות שונות בקרב אוכלוסיות שונות. הפנים השונות של התופעה מקשות מאוד על העוסקים בה להגדיר הגדרה אחת מוסכמת שמשקפת את המציאות של התופעה שנקראת "נשירה". המשימה נעשית מורכבת יותר לאור העובדה שמדובר במצב דינמי ומתפתח שמקבל תפניות שונות במצבים שונים, בגילאים שונים ובזמנים שונים.

התייחסות מורחבת ראשונית לסוגיה בישראל נעשתה במחקרה של הורוביץ, "מתמיד, נייד ונושר" (1986), ומאוחר יותר קיבלה ביטוי בדו"ח המחקר לקידום מעמד הילד של ועדת הכנסת (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). הוועדה הגדירה את התופעה **כתהליך שמתחיל ב"נשירה סמויה"** של התלמיד שעדיין רשום במערכת החינוך הפורמאלית ומצוי בקשר כלשהו עמה, וסופו, אם לא נעשית התערבות מונעת, שהוא מתפתח ל"**נשירה גלויה**" שבה התלמיד מתנתק ממערכת ועוזב אותה לחלוטין, ללא התחברות למסגרת חינוכית אלטרנטיבית. בתהליך התפתחותי זה הוגדרה ה"**נשירה הסמויה**" כמצב המתאר אוכלוסייה שנעדרת בתכיפות רבה ממערכת החינוך או שיושבת בכיתה בצורה פסיבית ואינה משתתפת באיזו שהיא למידה משמעותית ואפקטיבית עבורה. ואילו ה"**נשירה הגלויה**" – כמצב המתאר אוכלוסייה הנמצאת בניתוק פיזי ממערכת החינוך המיועדת לבני גילה ללא שסיימה 12 שנות לימוד על-פי חוק לימוד חובה תש"ט-1949. במדינות שונות בעולם מושגים אלו מוגדרים באופן די דומה, בהבדלים דקים. לדוגמה, במדינות ה-OECD (ארגון המדינות המתועשות) מגדירים "נשירה":

"Dropout" is a student who leaves a specific level of education system without achieving first qualification" (1995).

ב - UNESCO (ארגון החינוך של האו"ם) מגדירים "נשירה":

"Dropping out" or "early school leaving" is understood as leaving school education without completing the started cycle or program (2002).

הגדרה מעניינת ל"**מצבי הנשירה**" אנו מוצאים אצל Richman & Bowen (1997), שני חוקרים מאוניברסיטת NCU בארצות-הברית, אשר פיתחו מודל לזיהוי אוכלוסיות תלמידים במצבי סיכון וניתוק ממערכת החינוך ולמיפויים – על-פי ארבעה מצבי תפקוד בתוך מערכות החינוך (בתי-הספר). הם מציגים ארבעה מצבים אפשריים, ובעצם ארבע קבוצות בני נוער במערכת החינוך, על-פי מידת נוכחותם הפיזית והפסיכולוגית של בני הנוער בבית-הספר:

הקבוצה הראשונה – בני נוער שאין להם שום בעיה של נוכחות, פיזית או פסיכולוגית, בלמידה ובחיי החברה בבית-הספר.

הקבוצה השנייה – בני נוער שיש להם בעיה של נוכחות פיזית סדירה בבית-הספר, אבל פסיכולוגית ונפשית הם מעוניינים מאוד להיות חלק מבית-הספר.

הקבוצה השלישית – בני נוער שאין להם בעיה של נוכחות פיזית במסגרת החינוכית, אבל יש להם בעיה פסיכולוגית שמשפיעה על איכות השתתפותם בלמידה ובחיי החברה בבית-הספר.

הקבוצה הרביעית – בני נוער שאינן מחוברים פיזית ופסיכולוגית למערכת החינוך, מה שמוגדר ומוכר גם כבני נוער מנותקים. בני נוער שוויתרו על האלטרנטיבה החינוכית ושאינן להם רצון להיות שייכים אליה.

גם בספרות העולמית העוסקת בתופעת הנשירה, חוקרים רבים מתייחסים לחוסר האחידות שבהגדרת התופעה (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Cohen & Battencourt, 1991;).

(Finn, 1989; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000).

היו שהגדירו את הנשירה כעזיבת נער או נערה את מערכת החינוך הרגילה, גם אם המשיכו ללמוד במסגרת אלטרנטיבית. אחרים הגדירו נשירה כעזיבת הלימודים בכלל לפני סיום חוק הלימודים הפורמלי (Howard & Anderson, 1978; Caliste, 1984; Franklin, McNeil, & Wright, 1990; Dupper, 1993a).

לצד הניסיון להבחין בין נוער נושר לנוער שאינו נושר במונחים של התנהגויות המבטאות מחוברות ושייכות פיזית ופסיכולוגית למערכת חינוך, התפתחה בארץ ובעולם גם הגדרה שמתייחסת לתוצאות התהליכים הללו, ובוחנת האם הנער בסופו של דבר סיים את לימודיו בתעודה מוכרת ומשמעותית או לא. סבר (2002), מדברת על "נושרי השכלה" ומתייחסת לבני נוער המצויים בסיכון לכך שיהיו מנועים בעתיד מלרכוש השכלה על-תיכונית, ולכן אפשר לראותם כבר בהווה כ"נושרי השכלה". קטגוריה זו כוללת את הנושרים הפורמליים (שאינם רשומים בבית-ספר כלשהו), את הנושרים הסמויים (בהם הנעדרים לסירוגין – נעדרים מבית-ספרם לפחות יום בשבוע ללא סיבה מוצדקת), את ה"מתגלגלים" (שעוברים שוב ושוב מבית-ספר אחד לאחר) וכן את ה"מוסללים" (המשובצים בבתי-ספר שאינם בפיקוח משרד החינוך או במסלולים שאינם מובילים למבחני בגרות). המשותף לכל אלה הוא הסיכון שיהיו מנועים בעתיד מלרכוש השכלה על-תיכונית, ולכן אפשר לראותם כבר בהווה כ"נושרי השכלה".

התייחסות דומה לסוגית הנשירה אנו מוצאים בכמה מדינות מערביות, ביניהן קנדה שמגדירה נשירה (2008):

A School Dropout: someone who leaves school without a diploma is a student who is enrolled in school on September 30 of a given year, does not earn a diploma during that year and does not re-enroll the following year, whether it be in general education for youth (in the public or private sector), in general education for adults or in vocational education".

בדיוני כוח המשימה לשיפור מערכת החינוך, שהוקם על-ידי ממשלת ישראל בשנת 2003 (דברת, 2005; ד"ח תת-הוועדה לילדים ונוער בסיכון – נספח), הוצע "סרגל סיכון" שבאמצעותו ניתן

לזהות את רמת הסיכון לנשירה סמויה וגלויה של הנער והנערה ממערכת החינוך. המטרה הייתה לספק למערכת החינוך מנגנון לאיתור אוכלוסיות בסיכון לנשירה סמויה וגלויה ולזיהוין, על מנת לצמצם את גורמי הסיכון ולהעצים את גורמי המיגון.

המדדים שנבחרו לסרגל הסיכון משקפים סימני זיהוי הנוגעים לארבעה נושאים שמחקרים רבים מצביעים עליהם כמנבאים מצבי סיכון לנשירה סמויה ולנשירה גלויה ממערכת החינוך.

המדדים נוגעים לתחומים בני מדידה:

טבלה 3:

**מדדים עיקריים לאיתור אוכלוסיות בסיכון חינוכי לימודי
ל"נשירה סמויה ולנשירה גלויה":**

- **הישגים לימודיים**
גבוהים _____ נמוכים _____
ציונים במקצועות ליבה לאורך זמן
- **התמדה בלימודים**
התמדה _____
היעדרויות תכופות
- **השתלבות חברתית**
השתלבות _____
ממד ניכור חברתי
- **התנהגויות סיכון**
נורמטיבי _____ לא-נורמטיבי _____
משמעת, אלימות, סמים, עבריינות

נקודת מבט נוספת ומעניינת על תופעת ה"נשירה הסמויה" וה"נשירה הגלויה", אפשר ללמוד מניתוח הפרופילים של מטופלים המגיעים לטיפולם של היחידות לקידום נוער. מתברר, כי יש מאפיינים מספר החוזרים על עצמם בקרב מרבית בני הנוער הללו. ביניהם (להב, 2000):

- היעדר מיומנויות למידה והרגלי למידה.
- דימוי עצמי והערכה עצמית נמוכים המתבטאים במוטיבציה נמוכה ללימודים.
- הישגים לימודיים נמוכים (בעיקר במקצועות הליבה) לאורך זמן.
- היעדרויות תכופות וממושכות מבית-הספר.
- קשיי השתלבות והסתגלות חברתית על רקע של ניכור חברתי, תרבותי, רגשי.
- התנהגויות בעייתיות (בעיות משמעת, אלימות, עבריינות, שימוש בסמים וכו').

מחקרים רבים נעשו על מנת לזהות את הטיפולוגיה של הנושרים . מוראו (1987, Morrow) הצג חמישה סוגי תלמידים נושרים מבית-הספר:

- **קבוצת ה-"pushout"**. קבוצה זו מאופיינת בתלמידים שבית-הספר אינו רוצה בהם מסיבות שונות, ועל רקע זה דוחק אותם אל מחוץ לכתליו.
- **קבוצת ה-"disaffiliated"**. קבוצה זו מאופיינת בתלמידים שאינם מרגישים מחוברים לבית-הספר: לאנשים שבו, לתכנים שבו ולמה שהוא מייצג ומנסה להעביר להם.

- **קבוצת ה- "educational mortalities"**. קבוצה זו מאופיינת בתלמידים שאינם מסוגלים מנטאלית ורגשית להשתתף בלמידה ולעמוד בדרישותיה.
- **קבוצת ה- "capable dropouts"**. קבוצה זו מאופיינת בתלמידים המסוגלים לעמוד בתכנית הלימודים ובדרישותיה, אך אינם מקבלים את הערכים של בית-הספר ואת מה שהוא מייצג.
- **קבוצת ה- "stop outs"**. קבוצה זו מאופיינת בתלמידים שמבקשים לעשות פסק זמן (זמני) מלימודים ולעזוב את המערכת בשלב זה (באופציה לחזרה בהמשך).

שנים מספר לאחר שהוצעה הבחנה זו של סוגי התלמידים הנושרים, העלו קרוניג והרגיס (Kronick & Hargis, 1998) התייחסות די דומה לטיפולוגיה של "הנושרים". הם הגדירו ארבע קבוצות של תלמידים נושרים:

- **הקבוצה הראשונה** – שהיא גם הגדולה ביותר, הנושרים השקטים ("The quiet dropout"). זוהי קבוצה שמאופיינת בהישגים נמוכים ובהישארות כיתה או כיתות במהלך מסלול הלימודים שלהם.
- **הקבוצה השנייה** – בעלי הישגים נמוכים הנדחקים החוצה ("The low achieving push out"). בקבוצה זו אנו מוצאים בעלי הישגים נמוכים במקצועות רבים ובצורה כרונית המאלצת אותם להישאר כיתה או כיתות, אך בשונה מהקבוצה הראשונה – התנהלותם של אלו מלווה גם בהתנהגויות אנטי-חברתיות קשות.
- **הקבוצה השלישית** – בעלי הישגים גבוהים הנדחקים החוצה ("The high achieving push out"). תלמידים בעלי פוטנציאל לימודי גבוה המגיעים להישגים לימודיים טובים (ציוניהם ממוצעים ואף מעל לממוצע), אבל הם מאופיינים בבעיות התנהגות קשות, כאשר על פי רוב מקורות הקושי אינם קשורים לנעשה בתוך בית-הספר אלא למה שקורה לתלמיד מחוץ לבית-הספר: בבית, ברחוב, עם קבוצת החברים שאתה הוא מבלה וכו'.
- **הקבוצה הרביעית** – הנושרים הסמויים (in-school dropouts). תלמידים שפורמלית עדיין רשומים כתלמידים ומופיעים בבית-הספר בצורה סדירה, אבל למעשה הם ויתרו על הלימודים שמתרחשים בבית-הספר ואינם משתתפים בתהליך הלמידה.

Janosz, LeBlance, Boulerice & Tremblay (2000) מציגים גם הם פרופיל דומה של טיפוס נושרים. הגדרת הטיפוסים שלהם שונה מעט, אבל המהות דומה מאוד. הם זיהו ארבעה טיפוסים "נושרים": השקט (Quiet), התת-משיג (Low-Achiever), המנותק (Disengaged), והלא-מסתגל (Maladjusted dropouts).

גולי, רויאר, פוטוין, מרקוט ופורטין (Fortin, 2006, Joly, Royer, Potvin & Marcotte) קטלגו את הנושרים באוריינטציה יותר תפקודית-התנהגותית, ומצאו ארבעה סוגי נושרים. האנטי-סוציאלי (Anti-Social), המנוכר למערכת (Uninterested in school), הלא-מסתגל (Adjustment Difficulties), המדופרס (Depressive).

* הגורמים לנשירה

חוקרים רבים, מתחומי דעת שונים, מנסים לזהות את המשתנים המרכזיים המשפיעים על תופעת הנשירה. כתוצאה מכך, אפשר לקבל תמונה רחבה של גורמים המשפיעים על התופעה מן ההיבטים השונים (סוציולוגיים, פסיכולוגיים, כלכליים, בריאותיים ומינהלים). גורמים שתורמים לעזיבתו של התלמיד את מערכת החינוך לפני הזמן – במונחים של גיל או של קבלת תעודת בוגר (Allensworth, 2004; Orfield, 2004). רוב המחקרים מרכזים בארבע קבוצות עיקריות של גורמים המשפיעים הן על "נשירה גלויה" והן על "נשירה סמויה", ואלו הן:

- גורמים הקשורים לפרט ולאישיותו.
- גורמים הקשורים למשפחה (מצומצמת ורחבה).
- גורמים הקשורים לבית-הספר.
- גורמים הקשורים לקהילה ולסביבה.

בין הגורמים האישיים: הישגים נמוכים לאורך זמן, היעדרויות מרובות ותדירות, בעיות התנהגות ומשמעת, תפיסת מסוגלות אישית נמוכה, תפיסת אוריינטציה עתיד לא ברורה, קשיי תקשורת אישית ובין-אישית, קשיי שפה, ניכור חברתי ובדידות חברתית, שימוש בסמים ובאלכוהול ומעורבות בהתנהגות עבריינית.

בין הגורמים המשפחתיים: רקע סוציו-אקונומי נמוך, אבטלה, השכלת נמוכה, קשיי שפה, עבריינות, התמכרויות, מחלה ומוגבלות כרונית, הזנחה והתעללות, ניהול ותפקוד לקוי, חוסר עקביות, חוסר משמעת וגבולות, היעדר ציפיות והיעדר תמיכה, גירושין או פרדה.

בין הגורמים הבית-ספריים: ציפיות נמוכות של המערכת, איכות נמוכה של מורים, מכוונות לממוצע והתעלמות משוליים, שיטות לימוד – הקבוצות, הסללות ותכניות שאינן מותאמות או שאינן רלוונטיות, מחסור במשאבים ובשירותים משלימים, גודל כיתה, גודל בית-ספר, מערך תמיכה וליווי אישי (תכניות מניעה), מגמות לימוד ומסלולי לימודים שאינם מתאימים.

בין הגורמים הקהילתיים: חוסר תמיכה קהילתית במשפחות, חוסר תמיכה קהילתית בבית-הספר, חוסר בשירותים חינוכיים-חברתיים בקהילה, ריבוי של אירועים עבריינים בקהילה, שונות תרבותית גבוהה בין חברי הקהילה.

המשתנים הללו, המשפיעים על עזיבת בית-הספר, מקבלים ביטוי שונה או עוצמה שונה במקומות שונים (גיאוגרפית, תרבותית וכו') ועל-ידי אנשים שונים הקשורים לתהליך הנשירה. לבני הנוער עצמם יש נקודת מבט שונה על הגורמים המשפיעים על עזיבתם את מערכת החינוך. מחקרים בישראל ובארצות-הברית שבחנו את נקודת המבט של בני הנוער הנושרים על הסיבות שהובילו לדעתם לנשירה, מצאו, לדוגמה, את ההבדלים שלהלן:

- התלמיד הנושר בארצות-הברית מציין חמישה גורמים עיקריים לעזיבתו את המערכת (Bridgeland, Morison & DiIulio, 2006):²

- ^ השיעורים היו משעממים מאוד – 47% מהתלמידים.
- ^ החסרתי יתר מדי ימי לימוד ולא הצלחתי להתחבר לחומר הלימוד החסר – 43%.
- ^ חברתי לצעירים שלא היה להם כל עניין בלימודים וביליתי עמם – 42%.

² ניתן היה לבחור יותר מגורם אחד רלוונטי המשפיע על הנשירה.

^ היה לי יותר מדי חופש, ללא מחויבויות וללא כללים שצריך לשמור עליהם – 38%.

^ נכשלתי בלימודים – 35%.

● התלמיד הנושר בישראל, לעומתו, מציין שבעה גורמים עיקריים לעזיבתו את המערכת (להב, 2004)³:

^ קשיים בלימודים – 45% מהתלמידים.

^ בעיות משמעת – 38%.

^ חוסר שביעות רצון מבית-הספר – 38%.

^ בית-הספר הפסיק את לימודי – 31%.

^ בעיות חברתיות – 15%.

^ צורך ביציאה לעבודה – 12%.

^ סיום לימודים כחוק – 4%.

^ הוצאות לימודים גבוהות – 2%.

בספרות המקצועית שמלווה את הסוגיה בשנים האחרונות, אנו מוצאים שתי פרדיגמות מרכזיות שבהן משתמשים על מנת להסביר את מקורות התופעה של הנשירה (או בהקשר רחב יותר את תופעת הסיכון בקרב בני נוער).

הראשונה, הפרדיגמה הפסיכו-סוציאלית-אקולוגית, שמנסה להסביר את התופעה על הרקע האישיותי, המשפחתי, הקהילתי והסביבתי שבו גדל הנער ועל האינטראקציות שמתקיימות בין גורמים אלו (Bronfenbrenner, 1979). הרחבה של פרדיגמה זו משלבת גם את ההשפעה של אלמנטים רחבים יותר: גלובליזציה, כוחות שוק ופוליטיקה בין מדינות, כגורמים המשפיעים על הפרט ועל משפחתו גם בהקשר לסיכון בכלל וגם בהקשר של סיכון לנשירה בפרט (Giddens, 1991; Beak, 1992).

השנייה, היא פרדיגמה חדשה יחסית הנשענת על תיאוריית ה-"critical moments" (Thompson, 2002). הפרדיגמה הזו מנסה לזהות אירועים קריטיים ורגעים קריטיים בחיי התלמיד שהם נקודת המפנה שבה הוא מחליט לעזוב את בית-הספר. האירועים הללו יכולים להיות קשורים לבית-הספר, ליחסיו של התלמיד עם חבריו או עם מוריו, למשפחתו של התלמיד, ליחסים האישיים והבין-אישיים שבינו לבין הוריו או לכל גורם משמעותי אחר בחייו. האירועים יכולים להיות מתמשכים ויכולים להיות חד-פעמיים, אך בעלי עוצמה והשפעה מתמשכת על התלמיד. על-פי תיאוריית הרגעים הקריטיים, מצבים אלו המתרחשים בחיי התלמיד – הם, בלא מעט מן המקרים, הגורם המניע את המהלך של אקט הנשירה.

*** התהליכים של הנשירה**

מתברר, כי הניסיון להציג את הגורמים המשפיעים על הנשירה הסמויה והגלויה אינו מספיק בכדי לתאר את מורכבותה של התופעה. רבים מאתנו מכירים בני נוער בעלי רקע סוציו-אקונומי דומה

³ ניתן היה לבחור יותר מגורם אחד רלוונטי המשפיע על הנשירה.

לזה של בני הנוער שנשרו ממערכת החינוך, בני נוער החיים בסביבה תרבותית וחברתית דומה, ובכל זאת שורדים את מערכת החינוך ואפילו מצליחים בה. לעומת זאת, אנו מכירים את אלו שלהם אותו פרופיל אישי וחברתי, והם נכשלים ואינם שורדים את מערכת החינוך או אינם מצליחים להפיק ממנה תועלת משמעותית. כדי להתמודד עם המורכבות ועם הדינמיות של התופעה, נעשו ניסיונות להסביר את התופעה לא רק במונחים של גורמים סטטיים (מבודדים או מקובצים) אלא במונחים של תהליכים ושל התפתחויות דינמיות המשפיעות על התופעה לצד הגורמים הסטטיים. בשנות ה-80 ובשנות ה-90 של המאה הקודמת, אנשי מחקר וטיפול עשו ניסיונות רבים לזהוי הגורמים העיקריים שמסבירים את התופעה של הנשירה, אך ללא הצלחה יתרה. ברוב המקרים, השתמשו החוקרים הללו במודל הרפואי להסברת התופעה (להב, 2000: עמ' 10), וחיפשו את גורמי הסיכון המנבאים את הנשירה (או את אי-הנשירה). בתשקופת זו, השתמשו החוקרים בדרך כלל בגורמים הקלאסיים המסבירים תופעות סיכון בכלל, כגורמים המסבירים גם את הנשירה, כגון: עוני, משפחה לא מתפקדת, לקויות וקשיי למידה, הריון מוקדם או נישואין מוקדמים וכו' (להב, 2000: עמ' 9). מתברר, שמשתנים אלו יכולים לנבא את הפרופיל הממוצע של הנושר הפוטנציאלי, אבל בהחלט אינם מסבירים את מכלול המציאות המורכבת והרב-גונית של הנושרים (הסמויים והגלויים) ושל תהליכי הנשירה הפועלים עליהם. בעשור האחרון, בעקבות ניתוח נתונים מתמשך (עיבוד נתונים שיטתי לאורך שנים) של נושרים, מתברר שגורמי הרקע של הנושרים שצוינו לעיל יכולים להיות סיבה וגורם לנשירה, אבל הם לבד אינם מנבאים טובים לתופעה. המחקרים מצביעים על שלשה מופעים בולטים בדרך לנשירה:

א. היעדרויות תכופות מלימודים, בעיקר בכיתה ט או י, מלוות בציונים נמוכים מאוד במקצועות היסוד, שיוצרים פער גדול בין התלמיד לבין בני גילו בהמשך דרכם. ב. אירועים חיצוניים (ללמידה ולבית-הספר), שמשפיעים מאוד על חייהם של התלמידים. מדובר באירועים הקשורים בתלמידים עצמם (לדוגמה: הסתבכות עם החוק, יציאה לעבודה וכו'), או בכאלו שקשורים בבני משפחתם של התלמידים (כגון: אבל, גירושין, מחלה, הגירה וכו'), המוציאים אותם ממסלול הלמידה ולפעמים מטילים עליהם תפקידים הקשורים בהמשך תפקוד תקין של המשפחה כולה.

בספרות המקצועית קיימים מודלים מספר המסבירים את התהליכים שעוברים אותם בני נוער המצויים בתהליך של נשירה ממערכת החינוך. להלן כמה מהם:

- מודל התסכול והערכה העצמית הנמוכה

פיין (Finn, 1989) מציע נקודת מבט פסיכו-סוציאלית להסברת תופעת הנשירה. נקודת מבט זו מתבססת על מודל של "התסכול והערכה עצמית" (מוכר גם כמודל "הנבואה שמגשימה את עצמה"), הטוען כי תיעוד מתמשך של ביצועים ירודים וכישלונות מצטברים של התלמיד יוצרים אצלו תחושת תסכול והערכה עצמית נמוכה שגורמות לו לערער על כישוריו ועל יכולתו להתמודד עם הדרישות שהמערכת מציבה בפניו. מכאן ועד לויתור ולעזיבת המערכת – המרחק הוא קצר. לעומת זאת, מערכת שמעודדת ושמעודדת את החוויות החיוביות של התלמיד יוצרת אצלו תחושה של שייכות ושל יכולת התמודדות שבעקבותיה יש לו עניין להשקיע כדי לא לנשור.

- מודל תפיסת החיים של הפרט ושל המשפחה בנוגע ללימודים

רומברגר (Rumberger, 2004) מציב מודל מורכב יותר, המחבר בין הפרט לבין המערכת ("The Individual & Institutional Perspective"), וטוען שכדי לבחון את התהליכים של העזיבה יש לבחון את ערכיו של התלמיד, את נטיותיו, ואת התנהגויותיו על רקע תפיסת משמעות הלמידה וההשתייכות לבית-ספר בקרב משפחתו הקרובה וסביבתו הקרובה. בתהליכים הכוללים כישלונות אקדמיים לאורך זמן וראייה חברתית-תרבותית שאינה מקדשת את הלימודים כמסלול למוביליות ולהתקדמות חברתית – הסיכוי שהתלמיד יוותר על השתתפות בלמידה גבוה מאוד.

- מודל "המעברים" – ארגון ומבנה והלמידה במערכת החינוך

נקודת מבט אחרת מתייחסת לתהליכים שנוצרים ממגננוני ההפעלה של מערכת החינוך, התורמים לתסכולו של התלמיד, לפעמים עד לעזיבתו את בית-הספר. מדובר בתהליכים הנוצרים משילוב של צבירת כישלונות אקדמיים או כישלונות חברתיים עם מעברים של תלמידים ממוסד למוסד. חלקם מעברים מובנים ומתוכננים, כגון: מעבר מבית-ספר יסודי לחטיבת הביניים, מעבר מחטיבת הביניים לעל-יסודי וכו'. חלקם מעברים שאינם מובנים וסדורים, ושעל פי רוב אינם נעשים מרצונו של התלמיד ומבחירתו. המעברים עשויים להתרחש לאורך כל השנה, כגון: שינוי מקום מגורים, משבר משפחתי של גירושין, הנשרה בגלל בעיות לימודיות או משמעותיות וכו'. מעברים אלו הם בדרך כלל נקודת משבר, ולא כל התלמידים מצליחים לשרוד אותה ולעבור אותה בשלום, בגלל קשיים אישיים או בגלל אי-קבלת תמיכה מסביבתם (משפחה, חברים, מורים וכו'). לגבי אותם בני נוער, מעברים אלו יש בהם את כל הסממנים של מעבר של הגירה, הדורש הכנה ותמיכה במידה רבה מאוד כדי לשרוד אותו וכדי להסתגל למצב החדש. לכן, חלק מתקשים, מוותרים ועוזבים את בית-הספר (Swanson & Schneider, 1999; Roderick & Camburn, 1999; Neild & Farly, 2004;).

- מודל הצבירה של הכישלונות לאורך זמן

נשירת תלמיד מבית-הספר, איננה החלטה שמתקבלת בגלל אירוע מסוים בחיי התלמיד בבית-הספר או מחוצה לו. בדרך כלל מדובר בהצטברות של גורמים ושל אירועים שונים שמופיעים לאורך הדרך אצל התלמיד ואלו מובילים לוותר על הלמידה ולעזיבה של המערכת. גם מצב זה, כך מתברר מניסיון שנצבר ביחידות לקידום נוער, אינו בלתי הפיך. על-פי להב (2004), חלק מבני הנוער שעוזבים את המערכת הפורמלית זקוקים לפעמים לפסק זמן של התאוששות ולאחריו הם חוזרים ומנסים לחפש חלופה חינוכית רלוונטית ומשמעותית עבורם. לגבי חלק אחר של אותם בני נוער, לפעמים הניסיון להחזיר את ה"גלגל לאחור" כמעט בלתי אפשרי. בדרך כלל, מדובר בבני נוער בגילאים 18-19, שההזדמנויות שלהם לחזרה למערכת מצומצמות, ובחלק מן המגזרים כלל אינן קיימות. רוב התלמידים מתחילים את לימודיהם בבית-הספר בהתלהבות רבה ובציפייה לחוויה מיוחדת של למידה ושל הצלחה. תחושה זו באה לידי ביטוי בניסיון ליהנות מחוויות הלמידה ולשתף פעולה על-ידי מילוי הוראות, על-ידי רכישת נורמות וכללי משחק רלוונטיים לשגרת

בית-הספר ועוד. אך, לצערנו, תחושה זו נעלמת בצורה הדרגתית אצל ילדים שונים שחווים חוויות קשות ולא נעימות של תסכול, של אי-הצלחה, של אי-תמיכה ושל אי-קבלה, שמביאות לתחושת כישלון וניכור עד לעזיבת בית-הספר.

*** הנשירה כתהליך במסלול החיים (Life Course) של הנער**

מנקודת מבטו של הנער הנשירה היא תהליך (Process) במסלול החיים האישי שלו (Life Course) ואין היא אירוע (Event) מזדמן, חד-פעמי ופתאומי. מדובר בתהליך מתמשך, המושפע מגורמים שונים, המתגבש לאורך הקריירה החינוכית-לימודית של הנער והמקבל עוצמה שונה או כיוון שונה בקרב אוכלוסיות שונות. המציאות שבה חלק מבני הנוער מחליט לעזוב את מערכת החינוך ולוותר עליה לחלוטין, היא פונקציה של גורמים הנוגעים בצורה ישירה או עקיפה לחייו של הנער, לניסיונותיו ולחוויותיו בכלל ובבית-הספר בפרט. על-פי אפשטיין (Epstein, 1990) וג'סור (Jessor, 1993), מדובר במטריצה חברתית מורכבת, הנוגעת למספר תחומי חיים והנובעת ממספר תחומי חיים של הנער. תפיסה זו מבוססת על הגישה האקולוגית-התפתחותית להסברת תופעות סיכון (Bronfenbrenner, 1979). על-פי גישה זו, בית-הספר, הבית והקהילה משפיעים בצורה ישירה על התפתחותו של התלמיד, ומכאן שהם משפיעים על החלטתו להישאר בבית-הספר או לנשור ממנו. הגישה של התלמיד אל הלימודים ואל בית-הספר תלויה מאוד בתפקיד ובמקום שנושא זה תופס אצל הוריו, אצל חבריו ובכלל אצל הקהילה שבה הוא חי. מחקרים מצביעים על כך שהתרומה החיובית או השלילית של ההורים לגבי החלטת הנשירה או ההישארות תופסת מקום מרכזי בתהליך. הורים המגלים אופטימיות כלפי יכולותיו של התלמיד וציפיות גבוהות מהישגיו, מקדמים את מסוגלותו לשרוד גם כשיש לתלמיד קשיים אובייקטיביים בלמידה.

*** המדיניות למניעת הנשירה או לצמצומה**

כל ילד בארה"ב חייב לסיים בית-ספר תיכון ולהיות מוכן לקראת המשך לימודים, המשך עבודה והמשך חיים כבוגר בחברה. כל ילד, ללא יוצא מן הכלל, בין אם הוא הולך לאקדמיה או לעולם העבודה או לשילוב של שניהם, האחריות של מערכת החינוך הציבורית להעניק לו את המיומנויות והידע לקראת המשימות שיעמדו בפניו החיים בהמשך הדרך כבוגר.

(ביל גייטס, 2007)

אם בעבר (שנות ה-80 וה-90 של המאה הקודמת), עיקר תשומת הלב הופנתה לשיפור אחוזי ההשתתפות בלמידה ובאיכות ההשכלה לגילאי 16--13, כיום ניתנת תשומת לב מרבית לגילאי 22--14, בעיקר בכדי לחזר ולהדק את "התפר" שבין הלמידה בחטיבה העליונה של בית-הספר התיכון לבין הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה. לפיכך, תשומת לב מיוחדת מוקדשת להעלאת סף ההשכלה בגילאים אלה, בד בבד עם ביצוע רפורמות עמוקות בנגישות להשכלה שלישונית וגבוהה (Tertiary). כך, לדוגמה, אנחנו מוצאים כי יעדי שיפור החינוך של מדינות האיחוד האירופי כפי שהוגדרו בשנת 2004 הם:

- הגברת ההנעה ללימודים של צעירים מעבר לגיל חובה, באמצעות גיוון תכנית הלימודים תוך אימוץ מתודות לא פורמאליות ואטרקטיביות ללמידה, בד בבד עם זיהוי מיומנויות ויכולות ייחודיות אצל תלמידים.
 - המדיניות תתמקד בין היתר בהידוק הקשר בין בתי-הספר ובהכשרה מקצועית במקומות העבודה.
 - שיעור הנושרים מבתי-הספר לא יעלה על 10% בשנת 2010.
 - לתלמידי חטיבות הביניים והחטיבה העליונה יוקנו לפחות שתי שפות זרות (הממוצע בשנת 2000 עמד על 1.5 שפות זרות לתלמיד).
 - שיפור מיומנויות הקריאה והשפה הוא יעד מרכזי בקרב גילאי 15.
 - עד שנת 2010 יפחת שיעור המתקשים בקריאה ובשפה ב-20% ויעמוד על שיעור שלא יעלה על 13.7% מקרב התלמידים.
 - תוגדל ההוצאה לתלמיד (per capita) באופן משמעותי כאחוז מההוצאה הלאומית (GDP).
- במסגרת היערכות שנעשתה באנגליה לקידום של המאמצים להגברת היקף הלמידה ואיכותה מעבר לגיל 16, הוצעה לבתי-ספר רפורמה שכוללת שבעה יסודות עיקריים, ואלה הם:⁴
- גמישות בהתאמת תכנית לימודים ליחיד.
 - גמישות בבחירה בין מקצועות אקדמיים ומקצועות מעשיים (academic and vocational).
 - מתן תעודות דיפלומה כהכרה בהישגים בתחומי לימוד מקצועיים או עיוניים.
 - רמת בסיס משותפת באנגלית ובמתמטיקה בכל סוגי תעודות הדיפלומה המוצעים.
 - יצירת גמישות במבנה מערכת הלימודים לאוכלוסיות חלשות באופן זה:
- * תכנית לימודים במסגרות תעסוקה (work-based learning).
 - * תכנית הלימודים תחתור להענקת תעודת דיפלומה ברמת בסיס ראשונה.
 - * תכנית הלימודים תחתור לפתוח הזדמנויות ליחיד, כולל פתיחת שערי תעסוקה.
 - * תכנית הלימודים תעודת הגמשת מועד סיום הלימודים מעבר לזמן התקני.
 - * תכנית הלימודים תעודת בתי-ספר להתמדת תלמידים, לשיפור הישגים ולהעלאת רמות הלימוד (עד ל-4 key stage), ותתמוך בהם לצורך כך.
- עידוד בפיתוח תכניות לימודים לאוכלוסיות חלשות בבתי-ספר באמצעות תוספת תקציבים ייעודית.
 - מתן תמריצים לתכניות הכשרה מקצועית באמצעות מגוון של מוסדות ומכללות.
- בנוסף, קודמה באנגליה מדיניות חדשה (ד"ח ועדת דירינג) להענקת הכרה לאומית לשלושה מסלולי לימוד לגילאי 16-19, המעניקים בפועל תעודת בגרות יישומית (Applied A Level) בתחומים אלו (וולנסקי, 2006):

⁴ Bridging the gap, new opportunities for 16-18 years olds. Report by the social exclusion unit. July 1999.

- תעודה המשקפת לימודים בתחום מקצועי או תעסוקתי (NVQ).

- תעודה אשר תשלב בין תכנית לימודים עיונית למקצועית.

- תעודה המשקפת לימודים במסלול העיוני המסורתי המוביל ל-A Level.

בשני העשורים האחרונים, הציבו לא מעט מדינות מערביות את החינוך במרכז סדר היום הציבורי שלהם. כתוצאה מכך, פותחו כמה תכניות לאומיות הנוגעות לסוגית הנשירה הגלויה והסמויה. לצד תכניות כגון: ⁵ No Child Left Behind (ארה"ב, 2001), ⁶ Bridging the gap (בריטניה, 2006), הקימו מדינות מספר מערכות ארגוניות מיוחדות על מנת לנטר את תופעת הנשירה ולעקוב אחריה בצורה שיטתית ועקבית עד רמת התלמיד הבודד שזקוק לעזרה למניעת נשירתו או לטיפול בה. בארצות-הברית הוקם מרכז ארצי להתמודדות עם הנשירה – The National Dropout Prevention Center. באירופה, הוקמה הקואליציה הבינלאומית של יונצ"ף, 2008 – ⁷ Every Child is Counts (DFES, 2003). באנגליה, הוקם השירות המיוחד לנוער מנותק – ⁸ The connexion services (בריטניה, 2000) ועוד.

בארצות-הברית, נעשה ניסיון להתמודד עם התופעה על-ידי הפעלת אסטרטגיה תפעולית המטילה את האחריות על בתי-הספר ועל הרשויות המקומיות. הדוגמה הבולטת והמוצלחת של גישה זו התרחשה בעיר ניו-יורק, שם נבחר יואל קליין, מנהל מחלקת החינוך של העיר ניו-יורק, להוביל את האסטרטגיה על מנת לשנות את המציאות הקשה של נשירת תלמידים רבים ממערכת החינוך הציבורית של ניו-יורק. בהתאם למדיניות זו, פעל מר קליין בשני מסלולים במקביל: הראשון – פירוק בתי-הספר הגדולים והפיכתם לבתי-ספר קטנים (לפעמים תחת מטריה ארגונית מתאמת ומרכזת אחת). המטרה הייתה לייצר מסלולי כניסה מגוונים לאוכלוסיות מגוונות במערכת החינוך העירונית, כך שכל אחד יכול למצוא את מקומו האישי, התרבותי, ההישגי, המקצועי וכו'. השני – הקמת מנהיגות ניהולית אחראית בעלת סמכות. מנהיגות זו נדרשה להביא לתוצאות ולהישגים לאורך זמן. המסקנה המשמעותית ביותר מניסיון זה היא מסיקה שאין די במדיניות חינוכית-פדגוגית-טיפולית לצמצום התופעה של הנשירה, אלא דרושה מנהיגות המקבלת אחריות על הובלתה.

גם בישראל סוגיה זו אינה יורדת מסדר היום הציבורי-חברתי, ולאורך העשור האחרון הוקמו כמה ועדות ציבוריות על מנת לבחון את התופעה ולהציע לה פתרונות, ביניהן: ועדה לבדיקת תופעת הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער (כהן- נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001), כוח המשימה הלאומי לנושא חינוך (דברת, 2005) והתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (שמיד,

⁵ "No Child Left Behind", Act of 2001 (NCLB) is a United States Act of Congress concerning the education of children in public schools.

⁶ "Bridging the gap", new opportunities for 16-18 years olds. Report by the social exclusion unit. July 1999.

⁷ DfES - Department for Education and Skills, (2003a) *Every Child Matters*, Cm 5860, Sept. 2003, London: The Stationery Office.

⁸ "The connexions strategy", doc (2000). <http://www.connexions.gov.uk>.

2006). מעניין לראות שבעבר נקודת המבט העיקרית הופנתה, בדרך כלל, לנושא "הנשירה הגלויה", ואילו כיום, גם סוגית ה"נשירה הסמויה" מקבלת מקום מרכזי במדיניות מערכת החינוך להתמודדות עם התופעה.

במרבית מדינות העולם קיימת חקיקה בסיסית שמגדירה את אחריות המדינה לחינוך ולהשכלה, ולצדה קיימת מערכות נהלים ותכניות שמגבות את המדיניות החברתית ושתומכות ביישומה. גם בישראל נחקק חוק לימוד חובה (חינוך חינוך) עם הקמתה של המדינה כישות ריבונית עצמאית (תש"ט-1949), ולאורך השנים תוקנו תקנות ונעשו הרחבות לחוק על מנת להתאימו למציאות המשתנה, ובעיקר על מנת שיקיף במסגרתו מספר רב ביותר של ילדים ובני נוער שיזכו להשכלה בסיסית משמעותית. התיקון האחרון בנושא נעשה בשנת 2008, לפי החלטת הכנסת על הרחבת "חוק לימוד חובה חינוך חינוך מגיל 3 ועד סיום כיתה י"ב". חקיקה זו, שנקבעה ליישום במהלך שבע שנים – עד שנת 2017, תחייב את מערכת החינוך בישראל (ברמה הארצית והמוניציפלית) לייצר חלופות חינוכיות מתאימות על מנת לאפשר ולחייב את השתתפותם ואת נוכחותם של כל ילדי ישראל במסגרות חינוכיות עד לסיום שתיים-עשרה שנות לימוד. מודעות זו למשמעות של ההשכלה ולמחירה של הנשירה מביאה את המערכת לבחינה מתמדת של התופעה על מרכיביה השונים, זאת במטרה לנסות ולצמצמה למינימום (בהנחה שתמיד יהיו בני נוער שאינם מתאימים ללמידה בבית-הספר או שבחרים לא לממש את החוק ואת ההזדמנות שניתנת להם מסיבות או מנסיבות שונות).

*** אסטרטגיות להתמודדות עם הנשירה**

ב-2007, פרסם המרכז הארצי למניעת נשירה בארצות-הברית (N.D.P.C.⁹), תוצאות של סקר שערך (Hammond, 2007) שבמסגרתו נבחנו עשרות תכניות ואסטרטגיות להתמודדות עם תופעות הנשירה בקרב צעירים ובני נוער בארצות-הברית. התכניות הופעלו באזורים שונים, בקהילות שונות, בקרב קבוצות תרבות שונות ובגילאים שונים. החוקרים זיהו מתוכן כמה אסטרטגיות בולטות שהוגדרו על-ידי השירותים ועל-ידי הלוקחות כאפקטיביות להתמודדות עם תופעת הנשירה. מן הממצאים מתברר שעל-אף ריבוי הגורמים המשפיעים על תופעת הנשירה ממערכת החינוך, הדרך להתמודדות אפקטיבית אתם היא אחת – ואין לטפל בכל מקרה לפי ניתוח הגורם לו. דרך הטיפול האחת היא על-ידי יצירת שילובים בין האסטרטגיות השונות על מנת לייצר מענה משמעותי, איכותי ורלוונטי למגוון האוכלוסיות ולמגוון הצרכים. כלומר, כמעט לא ניתן לבחור באחת מן האסטרטגיות לבדה ולהציבה כמנוף בלבדי לצמצום התופעה (Smink, 2007). להלן האסטרטגיות הבולטות שזוהו כאפקטיביות להתמודדות הן עם הנשירה הסמויה הן עם הנשירה הגלויה.

1. חונכות אישית

אסטרטגיה זו מבוססת על פיתוח קשר אישי משמעותי בין חונך לחניך. קשר זה מבוסס על תשומת לב ועל אמון הדדי, והוא יוצר מחויבות הדדית. קשר זה מאפשר זיהוי צרכים אישיים, אתגרים אישיים ויכולות אישיות שעשויות לתמוך בהתפתחות החניך וביכולתו להסתגל אל

⁹ N.D.P.C – The National Dropout Prevention Center.

בית-הספר ולהישאר בו, ובעיקר להפיק ממנו תועלות משמעותיות אישיות, מיידיות ועתידיות.

2. הרחבת שירותי למידה

אסטרטגיה זו מבוססת על שילוב שירותים קהילתיים משמעותיים עם למידה אקדמית משלימה. דבר זה מאפשר קידום ילדים ובני נוער בתחומי הלמידה באמצעות מתודות מגוונות ומשמעותיות, המכוונות לפיתוח ולצמיחה אישית של כל משתתף לצד מעורבות ואחריות חברתית בקהילה.

3. פיתוח והקמת בתי-ספר חלופיים או מסגרות חלופיות

אסטרטגיה זו מעודדת הקמת בתי-ספר המאפשרים לנושרי מערכת החינוך הרגילה חלופות לימודיות משמעותיות, המובילות לתעודה איכותית משמעותית ומוכרת. בתי-ספר אלו מאפשרים התייחסות לצרכים מיוחדים של הפרט, פיתוח ומיצוי אישי בתחומי עניין ומצוינות בתחומים אלו, לצורך השגת תעודה מוכרת משמעותית להמשך לימודים או לשילוב בעולם התעסוקה העתידי (לדוגמה: בתי-ספר של התמ"ת, מרכזי קידום נוער, היל"ה וכו').

4. פיתוח הזדמנויות אחרי הלימודים

אסטרטגיה הפותחת אפשרויות לתגבור לימודים, להעשרה בתחומי עניין ולמצוינות אישית בשעות אחר הצהריים, לאחר יום הלימודים הרגיל. הזדמנויות אלו מאפשרות לנושרי הסמוי למצוא את עצמו בתוך המערכת בתחומי עיסוק ועניין מיוחדים (ולאו דווקא במסלול הלימודים האינטנסיבי והתובעני שבו הוא מתקשה לשרוד ושאותו הוא מתקשה לצלוח לבדו).

5. ריכוז מאמץ מוקדם בחינוך לגיל הרך

אסטרטגיה המכוונת להתערבות בגילאים המוקדמים ביותר – מלידה עד שלוש, תקופת גיל חשובה שיש לה השלכות קריטיות על התפתחות תקינה ואיכותית של הילד בהמשך ועל יכולתו להשתלב במערכת החינוך ולהישאר בה. התכנית עוסקת בפיתוח של מיומנויות יסוד.

6. מחויבות משפחתית ללמידה ולהצלחה

אסטרטגיה המכוונת לפיתוח המחויבות והאחריות של המשפחה לחיי הלמידה וההתפתחות של הילד, ולפיתוח מעורבותם בנושאים אלו. מחקרים רבים מראים כי למעורבות תומכת ומגבה של בני המשפחה יש השלכה ישירה על יכולת ההתמודדות של הילד עם אתגרי בית-הספר, ובסופו של דבר תמיכה זו משפיעה על הישגיו שם.

7. פיתוח מוקדם של אוריינות (יכולת הקריאה והכתיבה)

אסטרטגיה המכוונת לפיתוח מיומנויות קריאה וכתיבה בשפת האם בגיל מוקדם. מיומנויות אלו הן יסוד ליכולת למידה אפקטיבית בהמשך, ולכן יש להן השלכה משמעותית על ההצלחה בבית-הספר.

8. פיתוח מקצועי של הצוות ושל המורים

השקעה משמעותית בפיתוח מקצועי של המורים ושל הצוות לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. מדובר בהקניית ידע ובהרכשת מיומנויות ומתודות לעבודה עם ילדים מתקשים ואסטרטגיות של למידה איכותית ודיפרנציאלית.

9. שימוש בלמידה פעילה וחוייתית

כאשר המורים מלמדים בצורה פעילה וחוייתית, התלמידים מוצאים עניין בלימוד ודרך להתחבר ללמידה ולהשתלב בנעשה בכיתה, ומוצאים דרכים שונות להגיע להישגים במשימות הלמידה. אסטרטגיה זו מלמדת את התלמיד כיצד ללמוד, ללא קשר לתוכן הלימוד עצמו.

10. שימוש בטכנולוגיות חינוכיות מתקדמות

שימוש מושכל בטכנולוגיות מתקדמות על מנת לסייע לתלמיד לרכוש ידע ומיומנות באמצעות כלים ואמצעים שאינם בהכרח מילוליים כפי שהוא מורגל. טכנולוגיה זו תומכת גם בפיתוח אינטליגנציות מרובות ומאפשרת לכל פרט למצוא את מקומו ואת דרך התקדמותו.

11. קידום מודלים של למידה פרטנית

בניית תכנית לימוד אישית המאפשרת התאמה של שיטות הלמידה ושל קצב הלמידה לכל נער ונערה בנפרד, גמישות מרבית של המורים ושל הצוות ליצירת מסלול למידה המותאם לתלמיד – הכולל גם אלמנטים שניתנים מחוץ לכותלי בית-הספר כחלק מהלמידה המוכרת.

12. איגום משאבים קהילתיים

המטרה לייצר אווירה תומכת למידה ולגייס משאבים המצויים בקהילה להרחבת מעגל התמיכה בלמידה ובתלמיד, ובעיקר לעידוד ללמידה ולהצלחת התלמידים. במסגרת זו משולבים שירותי הרווחה והבריאות, המגזר שלישי והמגזר העסקי על מנת לייצר מערכות תמיכה אישיות, משפחתיות וקהילתיות לקידום הלמידה וההצלחה של התלמידים.

13. חינוך לקריירה ולתעסוקה

הכוונת התלמידים הבוגרים להמשך למידה ולהשתלבות בעולם התעסוקה על-ידי יצירת תכניות מעבר מבית-הספר לעולם העבודה ועל-ידי הכנת הבוגרים אל עולם העבודה המחכה להם מעבר לכותלי בית-הספר.

14. יצירת אקלים בית-ספרי בטוח ומוגן

יצירת בתי-ספר מוגנים על-ידי תכנית מערכתית המצמצמת תופעות של אלימות ושל ניצול והמעודדת אווירה של פתרון בעיות וקונפליקטים. התכניות מתבססות על יצירת אקלים חברתי חיובי ומקדם שונות, ייחודיות ויצירתיות.

למעשה, את כל האסטרטגיות הללו אנחנו מוצאים במערכת החינוך הישראלית, ולפחות את חלקן היא מבצעת במינוחים שונים. אך מן הראוי לציין שכל זה אינו נעשה בצורה שיטתית ובמסגרת מדיניות משולבת ומסונכרנת של המערכת, אלא עשייה זו היא פרי יוזמות כאלו ואחרות של בתי-ספר או של רשויות מקומיות. יוזמה משולבת כחלק ממדיניות לאומית בנושא מחייבת גיבוש תהליכי עבודה ובחירה מתוך מגוון אפשרויות לצורך התאמה למציאות המקומית-קהילתית ולצורך תקצוב דיפרנציאלי ופונקציונלי של התכניות הללו.

מניסיון שהצטבר בארץ ובעולם בהתמודדות עם תופעות הנשירה, מתברר שקיימים כמה מרכיבים ארגוניים שבאמצעותם ניתן להניע את המהלך ברמה לאומית (דברת, 2005):

- הגדרה ברורה ומוסכמת של תופעת הנשירה הגלויה והסמויה שעליה מערכת החינוך מקבלת אחריות (אחריות מטה, מחוז או רשות).
- בניית מערך של ניטור אוכלוסיות על-פי ההגדרה (אחריות מטה המשרד לפיתוח ואחריות הרשות המקומית לתחזוקה – על-פי החוק הקיים המחייב את הרשות להחזיק מאגר מידע).
- הקמת ועדות התמדה ברמת בית-ספר, רשות, מחוז – לזיהוי אוכלוסיות סיכון ברמות השונות ובשלבם השונים, לצורכי תקצוב, תכניות, משאבים, תכניות מיוחדות רלוונטיות מתוך מאגר קיים ומאושר (ראה רשימת האסטרטגיות) וטיפול במקרים הדורשים העברת טיפול בין הרמות ובין המסגרות (כדי שלא יפול ילד בין הכיסאות ולא תסתיים אחריות המערכת על הילד לפני שהוא הועבר בצורה סדירה לגורם האחר המוסמך לטיפול).
- בניית מערכות תמיכה חוץ בית-ספריות ברמה הקהילתית או המחוזית, למתן תמיכה אישית או קבוצתית לתלמידים או לצוותי בתי-ספר, באמצעים (ידע, משאבים וכו') שאינם נגישים לכל בית-ספר או לכל רשות מקומית מטעמי חיסכון, והמנווטים על-פי צורך או על-פי בקשה מרמת הקהילה או המחוז (מדובר במשאבים המצויים באחריות משרד החינוך ובשליטתו, אך אינם מנוצלים תמיד ביעילות ובאפקטיביות למשימה. לדוגמה: קב"סים, עובדי קידום נוער, פסיכולוגים וכו' הממוקמים ברשות והמתקצבים על-ידי המשרד).
- יצירת אמנה בין-משרדית ובין-מגזרית על מנת להנגיש מענים נוספים שאינם בשליטת מערכת החינוך (והם באחריות משרדים אחרים, כגון: בריאות, רווחה, קליטה וכו').

* סיכום

המאמר מנסה להפנות זרקור אל אחת מן התופעות המוכרות והמורכבות ביותר במערכת החינוך בארץ ובעולם – תופעת הנשירה. מן הנתונים המוצגים במאמר ומן המציאות המשתקפת בהם אנו יכולים ללמוד כי התופעה מתרחשת בהיקפים שונים ובעוצמות שונות בקרב אוכלוסיות שונות. מספרות המחקר העוסקת בסוגיה מתברר כי על התופעה משפיעים גורמים רבים הנוגעים לנערים עצמם ולסביבה הקרובה והרחוקה שבה הם חיים (Bronfenbrenner, 1979). מציאות זו מכתיבה את הצורך בהתמודדות דיפרנציאלית המותאמת למשתנים שונים הרלוונטיים לגורמי נשירה שונים ולאוכלוסיות שונות. בנוסף, אנו למדים שמדובר בתופעה שמאופיינת בתהליכים המתרחשים על פני ציר של זמן ויוצרים רצף של תרחישים שניתן לזהותם אגב התרחשותם. שחונרת-רייצל (Schonert-Reichl, 2000) מציגה את הנשירה כתופעה המורכבת ממשתנים רבים, תופעה רב-ממדית ואינטראקטיבית המתרחשת על פני ציר של זמן המאפשר לזהות את השלבים ואת הצמתים שאותם עובר הנער שנמצא בתהליך הנשירה. מציאות זו מאפשרת לגורמי הטיפול להתערב בכל אחד מן השלבים בהתפתחות התופעה על מנת למנוע אותה, לצמצמה או לשנות את כיוונה – במטרה להחזיר את בני הנוער אל המסלול הנורמטיבי של בני גילם. המאמר מציג מגוון של תרחישים אפשריים המאפיינים את תהליך הנשירה, ולצדם מגוון של אסטרטגיות שמכוונות להתמודדות עם התופעה בתחילתו של תהליך הנשירה וגם לאחר שהתרחש. האמירה שצריכה להיאמר בעקבות תובנות אלו היא שכל זמן שהתופעה ממשיכה להתרחש, מסיבות שונות ומשתנות, מערכת החינוך חייבת לייצר עבודה שני מסלולי התמודדות:

מסלול אחד – בתוך מערכות החינוך הפורמליות, במטרה ובמגמה למנוע ולצמצם את התופעה. מסלול שני – מחוץ למערכות החינוך הפורמליות, במטרה ובמגמה לאפשר הזדמנות נוספת לאלו שלא צלחו את הדרך.

בכל אחד מן המסלולים יש לנקוט באסטרטגיות פעולה תואמות ולהציע תכניות משמעותיות – וכאלו, מתברר, קיימות בעולם וחלקן קיימות גם בישראל. שאלת המפתח היא – עד כמה סוגיות אלו ותכניות אלו מקבלים מקום סדור בעדיפות גבוהה במערכת החינוך הפורמלית.

המפתח להתמודדות יעילה ואפקטיבית בכל המצבים הללו הוא בשתי פעולות משמעותיות ביותר, אך כנראה מבוצעות במידה מועטה, במערכת החינוך. הראשונה – עבודת ניטור ומעקב אמינה ועקבית אחרי בני הנוער בכלל ובני הנוער המצויים בסיכון לנשירה בפרט. מערכת ניטור אמורה להיות הסנסור שמזהה את הנערים המצויים בתהליך סיכון לנשירה בשלבים השונים, ואת אפשרויות ההתערבות. השנייה – זיהוי הגורמים לנשירה הנוגעים להיבטים שונים בחייהם של בני הנוער ולא רק את אלו שנחשפים ועולים בסביבה הבית-ספרית והמזוהים עמה, שכן, מתברר שקיימים מגוון גורמים ומגוון סביבות שתורמים לסיכון (או למיגון) בקרב בני הנוער, ולכל אחד מהם השפעה ישירה או עקיפה על התפקוד בכלל ועל התפקוד בבית-הספר בפרט.

בסופו של דבר, עלינו לזכור שמרבית התלמידים אינם עוזבים את בית-הספר מפני שהם רוצים לעזוב אותו, רובם עוזבים מפני שהם נאלצים לעזוב. עלינו לזכור שמרבית בני הנוער המתבגרים מבינים כיום את המחיר של הנשירה מבית-הספר, אבל מוכנים להסתכן בבחירת מסלול זה כיוון שהם אינם רואים כל סיכוי להצלחה במסלול המוצע להם על-ידי בית-הספר. –אם כך – בואו ניתן להם סיבה להישאר בבית-הספר ובואו ניתן להם גם סיכוי להצליח בבית-הספר.

* מקורות

- אדלר, ח' (1981). נוער במצוקה – מי? מדוע? האין ברירה? בתוך: סקירה חודשית (4). המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- דברת, ש' (2005). דוח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. הוצאת משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים.
- הורוביץ, ת' (1986). מתמיד, נושר, נייד. הוצאת מכון סאלד, ירושלים.
- הראל, מולכו וטילינגר (2003). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון. סכום ממצאי המחקר הארצי השלישי, אוניברסיטת בר-אילן.
- וולנסקי, ע' (2006). מגמות שינוי במבנה החינוך העל-יסודי ומניעיהן, מבט בין-לאומי במדינות נבחרות. בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- כהן-נבות, מ'; אלנבוגן-פרנקוביץ ש' וריינפלד ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער – דוח מחקר. הג'וינט, מכון ברוקדייל, כנסת ישראל, ירושלים.
- להב, ח' (1992). התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל. עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה. בתוך: מניתוק לשילוב (10), הוצאת מינהל חברה ונוער, משרד החינוך ירושלים, עמ' 8 - 16.

- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך – הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. בתוך: **מניתוק לשילוב (12)**, הוצאת מינהל חברה ונוער, משרד החינוך, ירושלים, עמ' 25-11.
- מבקר המדינה (2001). **דוח שנתי 51א**. משרד מבקר המדינה, ירושלים.
- סבר, ר. (2002), **נושרי השכלה בישראל – בזיקה לקליטת עליה**, בהוצאת המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- פארל, ג', מנהל המחלקה לחינוך בממשלת המנדט הבריטי (1940). **מסמך בארכיון הציוני, J : 17**.
- שמיד, ה' (2006). **דוח הוועדה לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. משרד ראש הממשלה, ירושלים.
- Allensworth, E. (2004). **Ending social promotion: Dropout rates in Chicago after implementation of Eighth Grade Promotion Gate**, Consortium on Chicago School Research. Retrieved online 28.5.2009 at: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/d8/5a.pdf
- Bachman, J. G. (1972). *Dropouts are losers: Says who? Today's Education*, 61, 27-29.
- Beauvais, F., Chavez, E. L., Oetting, E. R., Deffenbacher, J. L. & Cornell, G. R. (1996). *Drug use, violence, and victimization among White American, Mexican American, and American Indian dropouts, students with academic problems, and students in good academic standing. Journal of Counseling Psychology*, 43, 292-299.
- Beck, U. (1992). **Risk Society: Towards a New Modernity**. New Delhi: Sage. (Translated from the German Risikogesellschaft published in 1986).
- Bonilla, C.A. (1996). **School dropouts: The tragedy of America's undereducated youth**. Stockton, CA: ICA Publishing Company.
- Bridgeland, J.M, Morison, K.B. & DiIulio, Jr.J (2006). **The Silent Epidemic Perspectives of High School Dropouts**. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates. U.S.A. for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Bronfenbrenner, U. (1979). **The ecology of human development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cairns, R.B., Cairns, B.D. & Neckerman, H.J. (1989). *Early school dropout: Configurations and determinants*. **Child Development**, 60, 1437-1452.
- Caliste, E.R. (1984). *The effect of twelve-week dropout intervention program*. **Adolescence**, 19, 57-649.
- Cohen, S.B. & De Bettencour, t L.V. (1991). *Dropout: Intervening with the reluctant learner*. **Intervention in School and Clinic**, 26, 263-271.
- Colvin, R.L. (2010). *Special Report: Fighting the Dropout Crisis*, **Washington monthly** (7/8). Publisher: Diane Straus Tucker.
- DFES – Department for Education and Skills (2003). **Every Child Matters, London: The Stationery Office people**. Available at <http://www.dfes.gov.il>.
- Dupper, D.R. (1993a). *Preventing school dropouts: guidelines for school social work practice*. **Social Work in Education**, 15 (3), 49-141.
- Egyed, C. J., McIntosh, D. E. & Bull, K.S. (1998). *School psychologists' perceptions of priorities for dealing with the dropout problem*. **Psychology in the Schools**, 35(2), 153-162.
- Epstein, J.L. (1990). *School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family*. **Marriage and Family Review**, 15, 99-126.
- Finn, M. (1989). *Why urban adolescents drop into and out of public high school*. **Teachers College Record**, 87, 393-409.
- Fine, M. & Rosenberg, P. (1983). *Dropping out of high school: The ideology of school and work*. **Journal of Education**, 165, 257-271.
- Franklin, C., McNeil, J.S. & Wright, R. (1990). *School social work workers: Findings from an alternative school for dropouts*. **Social Work in Education**, 12, 177-194.
- Giddens, A. (1991). **Modernity and Self-Identity, Self and Society in the Late Modern Age**. Cambridge: Polity (publisher).
- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). *When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis*. **American Educational Research Journal**, 36(4), 715-738.

- Griffin, C. (1993a). **Representations of Youth: The study of youth and adolescence in Britain**. UK: Cambridge CB2UR.
- Hammond, C. (2007). **Dropout risk factors and exemplary programs a technical report**. National Dropout Prevention Center/Network, National Dropout Prevention Center at Clemson University and Communities In Schools, Inc (May 2007).
- Howard, M.A. & Andeson, R.J. (1978). *Early identification of potential school dropouts: A literature review*. **Child Welfare**, 57, 221-231.
- Janosz, M., LeBlance, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). *Predicting different types of school dropouts: A typology approach with two longitudinal samples*. **Journal of Educational Psychology**, 92, 171-190.
- Jessor, R. (1993). *Successful adolescent development among youth in high-risk settings*. **American Psychologist**, 48, 117-126.
- Kaplan, D.S., Damphousse, K.R. & Kaplan, H.B. (1994). *Mental health implications of not graduating from high school*. **Journal of Experimental Education**, 62, 105-123.
- Kaplan, D.S., Damphousse, K.R. & Kaplan, H.B. (1996). *Moderating effects of gender on the relationship between not graduating from high school and psychological dysfunction in young adulthood*. **Journal of Educational Psychology**, 88, 760-774.
- Kaufman, P., Kwon, J.Y., Klein, S. & Chapman, C.D. (2000). **Dropout rates in the United States: 1998** (National Center for Education Statistics 2000-022). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Kelly, D. & Gaskell, J. (Eds.). (1993). **debating dropouts: Critical policy and research directives on school leaving**. New York: Teachers College Press.
- Kronick, R. & Hargis, C. (1998). **Dropouts: Who drops out and why - and the recommended action** (2nd Ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Morrow, F. (1987). *Standardizing practice in the analysis of school dropouts*. In G.Natrillo (Ed.), **School Dropouts: Patterns and Policies** (pp. 38-51). New York: Teachers College Press.

- Neild, R., & Farley, E. (2004). *Whatever happened to the class of 2000? The timing of dropout in Philadelphia's schools*. In Orfield, G. (Ed.), **Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis** (pp. 207–220). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- OECD, Organization for Economic Co-operation and Development (1995). **Our Children at Risk**, London: The Stationery Office of OECD .
- Orfield, G. (Ed.). (2004). **Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis**. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Peck, N., Law, A. & Mills, R.C. (1987). **Dropout Prevention: what we have learned**. Educational resources information center/counseling and personnel services (ED279 989), p.3.
- Raymond, M. (2008). **High School Dropouts Returning to School**. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, Ottawa Canada.
- Richman, J.M., & Bowen, G.L. (1997). *School failure: An ecological-interactional-developmental perspective*. In M.W. Fraser (Ed.), **Risk and resilience in childhood: An ecological perspective** (pp. 95-116). Washington, DC: NASW Press
- Roderick, M. & Camburn, E. (1999). *Risk and Recovery from Course Failure in the Early Years of High School*. **American Educational Research Journal**, 36(2), 303-343.
- Rosenthal, B.S. (1995). *The influence of social support on school completion among Haitians*. **Social Work in Education**, 17 (1), 30-39.
- Rumburger, R.W. (2004). *Why Students Drop Out of School*, In: Gary Orfield, (Ed). **Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis**, Cambridge: 131-155
- Schonert-Reichl, K.A. (2000). **Children and youth at risk: Some conceptual considerations**. Refereed paper prepared for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Ottawa, Ontario. Sponsored by the Canadian Education Statistics Council with the assistance of Human Resources Development Canada (HRDC). Available on-line: <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000>.

- Smink ,J. (2007). **15 Effective Strategies for Dropout Prevention**, National Dropout Prevention Center, Clemson University, Clemson, SC. Association with Franklin P.Schargel.
<http://www.schargel.com/2007/12/17/15-effective-strategies-for-dropout-prevention>.
- Swanson, C.B. & Schneider, B. (1999). *Students on the move: Residential and educational mobility in America's Schools*. **Sociology of Education**, 72, 54-67.
- Thompson, R. et al. (2002). *Critical moments: Choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition to adulthood*, **Sociology** 6(2), 335-354.
- UNICEF, (2009). **Annual Report 2008**.
- UNESCO, (2002). **The New Courier**. May 2002, No. 0. Paris.
- Waggoner, D. (1991). **Undereducation in America: The high school dropouts**. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Wehlage, G.G. & Rutter, R.A. (1986). *Dropping out: How much do schools contribute to the problem?* **Teachers College Record**, 87, 374-392.