

**הקשר בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם בבית הספר לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים מהחברה הערבית בישראל**  
**איהאב זבידאת, נג'את מוראד ווליד דלאשה<sup>1</sup>**

**תקציר:**

אחת מהתנהגויות הסיכון המאפיינות את בני הנוער היא נשירה מבית הספר. הנשירה מבית הספר החלה עם פתיחת בית הספר הראשון ומאז ומתמיד הטרידה את בעלי התפקידים הבכירים. מטרתו של המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם בבית הספר לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים מהחברה הערבית בישראל. השערות המחקר התמקדו בקשרים בין השכלת הורים, המצב הסוציו-אקונומי שלהם ומעורבותם בבית הספר לבין נשירת תלמידים מבית הספר. במחקר הנוכחי השתתפו 158 תלמידי כיתות י' ו'י"א מבית ספר תיכון ביישוב ערבי בצפון הארץ. המשתתפים הגיבו על שאלון מובנה המורכב משלושה חלקים: שאלון דמוגרפי, שאלון נטייה לנשירה ושאלון למדידת מעורבות ההורים על פי תפיסת התלמידים. מחקר זה הינו מחקר כמותי מתאמי, אשר מבוסס על איסוף נתונים כמותיים מהשטח באמצעות שאלונים כמותיים. הנתונים עברו עיבוד וניתוח סטטיסטי המאפשר הסקת מסקנות מהמדגם והכללתם להאוכלוסייה. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על קיומם של קשרים שליליים מובהקים בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם לבין נטייה לנשירת בניהם מבית הספר התיכון. קרי, השערות המחקר השונות אוששו במלואן. מסקנת המחקר הינה כי הנטייה לנשירתם של התלמידים הערבים מבית הספר קשורה בשלושה גורמים מרכזיים: השכלת ההורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומידת מעורבותם בבית הספר. לכן, אנשי חינוך ידאגו לקחת בחשבון את שלושת הגורמים האלה בבניית תוכניות התערבות למניעת נשירה בית ספרית של תלמידים שנמצאים בסיכון. זאת ועוד, נראה כי הנשירה מבית הספר הינה תופעה חמורה ביותר הטומנת בחובה השלכות הרות גורל על חיי הנוער, לא רק בטווח הקצר, אלא עוד יותר גרוע, בזה הרחוק.

**מלות מפתח:** נשירת תלמידים, מעורבות הורים, ב"ס תיכוניים, חברה ערבית בישראל.

**נשירה, מהי?**

בספרות המקצועית קיימת מחלוקת בהגדרת "הנשירה", ואף אין מענה על כל ההשערות והעובדות, כך שחוקרים רבים מתייחסים במאמריהם לחוסר האחידות בהגדרת התופעה. אחת מהתנהגויות הסיכון המאפיינות את בני הנוער היא נשירה

<sup>1</sup> מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה.

מבית הספר (Bowers, 2010; Knesting, 2008). חוקרים שונים (להב, 2000; Fitzpatrick, Archambault, Janosz, & Pagani, 2015; Maynard, Salas-Wright, & Vaughn, 2015; Wilkins & Bost, 2016), מגדירים את הנשירה כ"מצב סיכון" בקרב בני נוער, שיכול לכלול סיכון פיזי, נפשי או רוחני. יש המגדירים נשירה כעזיבת בית הספר הרגיל, גם אם הנער או הנערה ממשיכים ללמוד במסגרת אלטרנטיבית (Dupéré et al., 2015; Freeman et al., 2015). ואילו אחרים מגדירים נשירה רק כהפסקת לימודים מוחלטת (נסרללה, 2004; Saxe, Heidi, Fogler, & Parr & Bonitz, 2015; Navalta, 2012). בין סבך ההגדרות השונות, ניתן לאבד את העניין במושאי ההגדרה, הלא הם התלמידים הנושרים עצמם. אי לכך, מן הראוי לבחון את סוגיית הנשירה על מגוון היבטיה, הקשריה, ולא פחות חשוב צורותיה. בהקשר אחרון זה, הספרות המקצועית מבחינה בין שני סוגים של נשירה: נשירה גלויה ונשירה סמויה. הנשירה הגלויה מאפיינת את התלמידים שעזבו את בית הספר הנמצא בפיקוחו של משרד החינוך. נשירה סמויה מאפיינת את התלמידים אשר נעדרים או מאחרים בקביעות לבית הספר, אינם ממלאים את חובותיהם הלימודיות, מרגישים ניכור כלפי בית הספר ומשתתפים בצורה פאסיבית בלמידה (ארזי, 2012; להב, 2012; כהן נבות, אלנבוגן-פרקוביץ וריינפלד, 2001; Fan, Wolters, & Cristopher, 2016; Todd & Caldarella, 2014). ענייננו לצורך המחקר הנוכחי הינו דווקא בנטייתם של תלמידי תיכון ערביים לנשור מבית הספר, נטייה שמשמעה כי ברקע מתרחשת נשירה סמויה אשר מהווה את הבסיס לזו הגלויה.

הגדרה מעניינת ל"מצבי הנשירה" אפשר למצוא אצל ריצ'מן ובווין (Richman & Bowen, 1997), 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 בבית הספר. א. בני נוער שאין להם שום בעיה של נוכחות, פיזית או פסיכולוגית, בלמידה ובחיי החברה בבית הספר, ב. בני נוער שיש להם בעיה של נוכחות פיזית סדירה בבית הספר, אבל פסיכולוגית ונפשית הם מעוניינים מאוד להיות חלק מבית הספר, ג. בני נוער שאין להם בעיה של נוכחות פיזית במסגרת החינוכית, אבל יש להם בעיה פסיכולוגית שמשפיעה על איכות השתתפותם בלמידה ובחיי החברה בבית הספר, ו-ד. בני נוער שאינם מחוברים פיזית ופסיכולוגית למערכת החינוך, מה שמוגדר ומוכר גם כבני נוער

מנותקים. כלומר, בני נוער שוויתרו על האלטרנטיבה החינוכית ושאיין להם רצון להיות שייכים אליה.

בהקשר זה, הספרות המדעית (ארזי, 2012; בר- זוהר וכפיר, 2007; להב, Todd & Caldarella, 2016; Fan et al., 2014; 2012) מבחינים בין שני סוגי נשירה: א. נשירה גלויה: מתארת מצב של ניתוק פיזי של הנוער ממערכת החינוך המיועדת לבני גילם. ניתן לזהות שלוש קבוצות בולטות: נערים שהחליטו ביוזמה אישית על ניתוק ממערכת החינוך והם מפסיקים לחפש חלופות חינוכיות, בני נוער שלאחר תקופת זמן קצרה של ניתוק ממערכת החינוך מחפשים דרך להשתלב בחזרה במערכת ולחזור לתלם, ובני נוער שבגלל נסיבות לא קשורות אליהם, נשארים מחוץ למערכת החינוך ואינם יכולים להשתלב בתוכה, ו- ב. נשירה סמויה: אוכלוסייה שנעדרת בתכיפות רבה מבית הספר או שנוכחתה בכיתה בצורה פסיבית ואינה משתתפת בלמידה בצורה אקטיבית. הנשירה הסמויה מאופיינת בריבוי היעדרויות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושת ניכור כלפי בית ספר, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית ספר. הממצאים של השנים האחרונות מלמדים שהנשירה הסמויה מקיפה אחוז דומה לזה של נשירה גלויה.

אחת מהתנהגויות הסיכוניות המאפיינות את בני הנוער היא נשירה מבית הספר. הנשירה מבית הספר החלה עם פתיחת בית הספר הראשון ומאז ומתמיד הטרידה את בעלי התפקידים הבכירים. מניעת הנשירה מהווה אחד היסודות של המדיניות החינוכית בארץ, ומשרד החינוך מבהיר את תחומי האחריות של עובדי מערכת החינוך כלפי תופעה זו. כן מודגשת חשיבות מניעתה, בין אם היא נשירה גלויה בין אם היא סמויה. הדאגה שמעוררת תופעת הנשירה מתבטאת גם בפעילות הענפה למניעתה, הכוללת הטלת חובה על רשות החינוך המקומית לבדוק אם כל החייבים בלימוד על פי החוק, אמנם לומדים, לאתר את אלה שאינם מבקרים באופן סדיר או הנושרים מבית הספר, לפעול להחזירם לספסל הלימודים (כהן-נבות ואחרים, 2001).

#### **תופעת הנשירה ומאפייני הנוער הנושר מבתי ספר**

תופעת הנשירה מבית הספר מוכרת בישראל כמו בהרבה מדינות בעולם ואינה 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-15% בתחילת המאה הנוכחית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013; להב, 2012, 2013).

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 בררה, בגלל דחיקת 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 אלה שאינם מוצאים את מקומם בתוך המערך הקיים ואינם מסתדרים עם "התפריט" המוצע להם שם (ארזי, 2102; להב, 2012). הנשירה מבית הספר מונעת מאותה קבוצה לרכוש את ההשכלה והידע הנחוצים לתפקוד תקין ויציאה מן המצוקה, כגון יוקרה, תעודות והכשרה.

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 (להב, 2012; Wilkins & Bost, 2016; Fitzpatrick et al., 2015). כיום, פועלים במערכת החינוך במישורים ראשיים לצמצום התופעה, הם פועלים בשביל לחזק את ההתמדה של אלה שלומדים ולמנוע את נשירתם, משלבים את אלה שנשרו כבר מהלימודים ומוציאים מסגרת לאלה המנותקים בדרך כלל כתוצאה ממעבר בין מסגרות, תהליך שמותיר נערים רבים בסיכון נשירה גדול (טרומר ועמיתיו, 2007). בנוסף למערכת החינוך, תופעת הנשירה נוגעת גם לחברה ותוצאותיה ניכרות במישורים רבים: כלכליים, חברתיים, חינוכיים ובהתנהגויות מסוכנות שעלולות לפגוע בהתפתחותו התקינה של התלמיד וביכולתו לממש את כישוריו החיוביים בחברה (גרה, 2013; Maynard et al., 2015; Kim, Chang, Singh, & Allen, 2015).

היום מקובל לראות בנשירה תהליך הנוצר כתוצאה מיחסי גומלין בעייתיים בין התלמידים לבין צוות בית הספר (זלמנסון-לוי, 2004; Freeman et al., 2015). אולם כיום גוברת התמיכה בתפיסה שגם לבתי הספר השפעה מכרעת על הנשירה. אנשי חינוך מתמקדים בבדיקת מאפייני בתי הספר כאחראים להישגים נמוכים של התלמידים ולנשירה מבית הספר. גורמים רבים נמצאו משמעותיים, ביניהם סידור ציפיות נמוכות לתלמיד על ידי מוריו, מימון משאבים שירותים בלתי מספקים איכות הוראה ורמת הכישורים של המורים, שיטות לימוד, השימוש בהקבצות ומסלולים שונים (רוזנפרב, 2002; Parr & Bonitz, 2015; Fan et al., 2014).

חוקרים אחרים העוסקים בנשירה מבית-הספר מגדירים תופעה זו כתהליך ממושך (הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחביב, 2002) הם הציעו להתייחס לנשירה כתהליך התפתחותי דינאמי שמתחיל לפני שהילד נכנס לבית-הספר. ההיסטוריה ההתפתחותית המוקדמת מקבלת עדיפות משום שהחוויות שלוקח הילד עמו, בחלקו, מעצבות התנהגויות עוקבות עם הסביבה. למשל, אירועים מוקדמים

יכולים להשפיע על ההערכה העצמית שיכולה להשפיע באופן ישיר על האירועים בבית-הספר ועל ההחלטה אם להישאר בו. לטענת חוקרים אלו, ההיסטוריה ההתפתחותית של איכות הנתינה/דאגה והאווירה המשפחתית תחזה לא רק נטיות לנשירה כגון הישגים אקדמיים, בעיות התנהגות, אלא את הנשירה. הרבה מהגורמים החוזים נשירה קשורים זה לזה- בעיות עם חברים, בעיות התנהגות ובעיות הישגיות קשורים במידה גבוהה אחד עם השני מה שמהווה בעיה במציאת תפקיד סיבתי של כל אחד מהם (אבו עסבה, 1999; Jimerson, Egealand, Srufe, & Maynard et al., 2015; Carlson, 2000). נתוני מחקרים אלה מספקים הוכחות לכך שהאווירה בבית בתקופה מוקדמת ואיכות הדאגה הם פרמטרים חשובים לחיזוי המנבאים בתקופת בית-הספר היסודי המלמדים על תלמידים שנשרו לבסוף מבית הספר התיכון.

הנשירה של בני נוער ממערכת החינוך הפורמלי הינה תופעה שמלווה את מערכת החינוך בארץ ובעולם מאז הקמתה. על פי דיווחי ארגון (ASHE: Higher Education Report, 2015) חיים כ- 440 מיליון ילדים ובני נוער (עד גיל 18) שאינם זוכים כלל לנגישות להשכלה בסיסית. ובנוסף לכך, כ- 100 מיליון ילדים ובני נוער אינם מסיימים את לימודי היסוד ונשארים חסרי השכלה ואנאלפביתנים. בישראל כמעט לא קיימת בעיית הנגישות להשכלה (אולי חוץ מאשר במגזר הבדווי, שאינו נמצא בהתיישבות מסודרת ומוכרת), אך בהחלט קיימת בעיית השלמת השכלת יסוד בקרב כמה מאות בני נוער בכל שנתון, שלא מסיימים לימודים פורמאליים של שמונה שנות לימוד. בנוסף לכך, נתקלים אנו בכמה אלפי בני נוער בכל שנתון שאינם מסיימים את לימוד החובה של תשע ועשר שנות לימוד (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015).

מצב הנוער המנותק קשור ישירות לבעיית הנשירה מבתי-הספר ולהעדר מסגרות טיפול, חינוך משלים והכשרה מקצועית בקהילה (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2000). במחקר שנערך על ידי מכון ברוקדייל (כהן-נבות ועמיתיו, 2001) במטרה לשרטט את פרופיל בני נוער בגילאי 14-18 הנמצאים בסיכון, נמצא שמרבית הנערים בסיכון הם בנים למשפחות ברוכות ילדים. רוב המשפחות סובלות מבעיות כרוניות כמו אי תפקוד הורי, עבריינות, התמכרות, אלימות או מצב משבר דוגמת אבטלה, אשפוז ממושך, שינויים במבנה המשפחה (גירושין, מוות, נישואים שניים) וקשיים כלליים. הנערים עצמם מתאפיינים בהישגים לימודיים נמוכים, בעיות משמעת ושוטטות, דפוסי התנהגות אנטי-סוציאלית, התנהגות שאינה מתאימה לתפקוד בחברה, סף תסכול נמוך ודימוי עצמי נמוך. נערים בסיכון נמצאים בחרדה קיומית שמקשה עליהם להתחבר ללמידה משמעותית ושבטתיה הם מעדיפים לעסוק בפעילויות המסיחות את דעתם מאותה חרדה. בשל כך הם מצויים בסכנה של נשירה מבית הספר. נערים הנושרים באופן סמוי או גלוי ממערכת חינוך, מעורבים במקרים רבים בתקריות של

Maynard et al., ; 2006) מור, (Saxe et al., 2012; 2015).

התלמידים הנושרים, רובם ככולם, הם ילדים שצברו חוויות כישלון לאורך כל שנות לימודיהם, עד שהגיעו לחטיבה העליונה, אלה הם ילדים שפיתחו דימוי עצמי נמוך שזהותם האישית התגבשה סביב הכישלונות. הסביבה הקרובה אליהם, חברות הגיל, המורים וההורים מקרינים כלפיהם ציפיות נמוכות מאוד ואלה ממשות את עצמם ברוב המקרים. הילדים האלה צברו גם פיגור סביבתי מתמשך. יש קורלציה בין מקומם בתוך המערכת לבין ריקעם הסוציו-אקונומי, אין להם העוגן של הורים תומכים דוחפים ומתעניינים (אבו עסבה, 2012; אינגר, 2014; מור, 2006; Saxe et al., 2012; Wilkins & Bost, 2016). בקידום נוער מוגדרת קבוצת הנוער בסיכון כבני נוער הנמצאים במסגרת לימוד ומגלים קשיי הסתגלות וסטייה ונשקפת להם סכנת נשירה וניתוק. זוהי אוכלוסייה שרגלה האחת עוד נמצאת בתוך המערכת, אך רגלה השנייה כבר מחוץ לה, בעולם העבודה או השוטטות (להב, 2004, 2012). "מצב סיכון" בקרב ילדים ובני נוער עלול לכלול סיכון פיזי, נפשי או רוחני. המונח "מצב סיכון" מנסה להצביע על קשר בין גורמי הסיכון ובין התוצאות בסיטואציות מסוימות בעוד שתוצאות הסיכון הבולטות של כלל הגורמים הן: הורות בגיל צעיר, חסרי בית, מעורבות בזנות, בסמים, בעבריינות, התאבדויות, נשירה וניתוק ממערכות חינוך וחברה בקהילה (ארזי, 2012; להב, 2000; קופמן, 2012). בהתבסס על המחקרים שהוצגו לעיל, מצב סיכון יתואר כמצב שבו הפרט חי בסביבה הפוגעת, או עלולה לפגוע, בהתפתחותו התקינה וביכולתו לממש את כישוריו.

את אוכלוסיית התלמידים המוגדרים כ"בסכנת נשירה", ניתן לזהותם על פי מאפיינים של נוער מנותק: חוסר הרגלי למידה, ציונים ודימוי עצמי נמוכים ועבר עשיר של נשירה ומעברים בין מסגרות (להב, 2013). מערכת החינוך מתמודדת מזה שנים רבות עם תופעת הנשירה מבית הספר וממאפייני הנושרים, לבני נוער הנושרים מבתי הספר הרגילים צרכים מרובים ומגוונים הנגזרים ממאפייניהם (כהן-נבות ועמיתיו, 2001): א. בני הנוער בתוך מערכת החינוך מאופיינים בקשיי הסתגלות לבית הספר, המתבטאים בעיקר בהישגים לימודיים נמוכים, בהיעדרויות מרובות, ובבעיות התנהגות, ב. בני הנוער הנושרים מאופיינים בחלק מן המקרים בהתנהגויות שוליות כגון שימוש באלכוהול או סמים ומעורבות בפלילים, ג. מסוגלות אישית-נמצא כי בני נוער הנושרים מבתי הספר העל-יסודיים הם בעלי תפיסת מסוגלות אישית נמוכה יותר מעמיתיהם שהמשיכו ללמוד, ד. מצב סוציו-אקונומי-רבים מבני הנוער הנושרים חיים במשפחות בעלות רמה סוציו-אקונומית נמוכה ונמצאים במצוקה כלכלית קשה או חיים במשפחות חד הוריות או במשפחות גדולות, בעלות ארבעה ילדים ויותר, ו-ה.

תפקוד ההורים- אחוז גבוה מהנורשים חיים במשפחות בהן יש בעיה חמורה בתפקוד הכללי של ההורים (מחלה ומוגבלות כרונית, עבריינות, אבטלה) ואחוזים משמעותיים מבניהם חשופים להזנחה ואלימות. הדרך להתמודד עם בני נוער בסיכון הנמצאים בסכנת נשירה מבית הספר, ליצור שינוי משמעותי בחייהם ולהפכם לנערים בעלי תפקוד נורמטיבי, רצופה במכשולים ובקשיים רבים הנובעים מהמורכבות הטמונה בתופעת הסיכון (מור ולוריא, 2006; Freeman et al., 2015).

לעזיבת בני נוער את מערכת החינוך ישנן סיבות רבות. מנייתוח הספרות המקצועית מסתמנות ארבע קבוצות גורמים הקשורים לנשירת בני הנוער מבית- הספר: אישיים, משפחתיים ותרבותיים, בית-ספריים וסביבתיים. (כהן נבות ועמיתיו, 2001; טרומר ועמיתיו, 2007; רייכל, 2009; קפל-גרין ומירסקי, 2009; Dupéré et al., 2015; Kim et al., 2015). במחקר של להב (2012) נמצא שהסיבות העיקריות לנשירת בני נוער מבתי ספר הן: 38% עזבו את בית הספר בגלל בעיות משמעת, 45% עזבו את בית הספר בגלל קשיים בלימודים, 15% עזבו את בית הספר בגלל בעיות חברתיות, 10% עזבו את בית הספר בגלל הצורך לצאת לעבודה. בעשור האחרון הציבה לעצמה מערכת החינוך הישראלית את צמצום הנשירה כיעד. מערכת זו מגדירה את הנשירה בהגדרה מנהלית, שלפיה הנשירה היא אי-רישום פורמאלי של הילד באחד מבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. ואכן, הנתונים האדמיניסטרטיביים מלמדים כי הנשירה על-פי הגדרה זו הצטמצמה באופן ניכר, וכי שיעור גדל של ילדים ובני נוער רשומים כמבקרים בבתי-הספר (להב, 2013). בהמשך יתוארו משתני ההורים הקשורים לתופעת הנשירה.

#### **משתני ההורים הקשורים בתופעת הנשירה הבית ספרית**

בסעיף זה יתוארו שלושת המשתנים: השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם בבית-הספר הקשורים לתופעת הנשירה הבית-ספרית.

#### **א. השכלת הורים**

גוטליב (1989) משלב את שלוש הגישות המנסות להסביר את תופעת המנותקות החברתית של בני נוער (תיאוריות אקולוגיות-סביבתיות, קונפליקט ומתח חברתי ותיגו חברתי) ומצביע על שתי קבוצות של משתנים המובילים לקריירה של התנתקות: משתנה רקע קהילתי- כגון אבטלה, תרבות פנאי, עבריינות וכדומה, ומשתנה רקע משפחתי- כגון השכלת הורים, יחסי משפחה, עיסוק הורים וכדומה. לדבריו של גוטליב (1989), במערכת שחל בה חוסר איזון באחד ממשתנים אלו נוצרים חסכים במישור האמצוניאלי, הקוגניטיבי והחברתי המובילים לניתוקו של הנער. מחקרים אחרים מצאו קשר בין נשירה מבית הספר למגוון משתני סטאטוס דמוגרפים, מאפיינים

אינדיבידואליים, מדדים פסיכולוגיים והתנהגותיים וגורמים משפחתיים (אבו עסבה, 1999, 2012; להב, 2004; Fitzpatrick et al., 2015; Wilkins & Bost, 2016).

בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות בעולם לחשיבותה של ההשכלה הגבוהה כמחוללת צמיחה כלכלית. השכלה גבוהה היא כלי המשביח את ההון האנושי ומכשיר כוח אדם מיומן לשוק העבודה. מבחינת הפרט, השכלה גבוהה היא מפתח להשתלבות בשוק העבודה ולרכישת מעמד והשפעה בתחום החברתי והכלכלי. ככל שאדם יהיה משכיל יותר כך תתאפשר לו השגת משרות רמות, תמורה כלכלית גבוהה ואף מעמד חברתי מכובד, כך שלמעשה השכלה גבוהה היא השקעה של האזרח לעתיד טוב יותר עבורו. הגלובליזציה והשינויים הטכנולוגיים של העשורים האחרונים חוללו שינויים דרסטיים בביקוש לכישורים והשכלה לאור העובדה שמשק מודרני, פתוח ותחרותי צריך יותר ויותר ידיים משכילות ומיומנות, לכן, רמת ההשכלה הולכת וגדלה. מבחינה לאומית השכלה גבוהה היא תנאי חשוב לשגשוג כלכלי וחברתי וכתוצאה מכך ישנה עלייה ניכרת במספר שנות הלימוד כך שהתשואה על ההשכלה גדלה מאוד לאורך שנות ה-90 (וייס, 2006; Wilkins & Bost, 2016; Fan et al., 2014).

ההשכלה מקרבת את מי שרוכש אותה לשוק העבודה הכללי- כשיש השכלה יש עבודה. רמת ההשכלה היא גורם מרכזי ביכולת ההשתכרות של עובדים והיא משפיעה על הרצון להשתתף בכוח העבודה ועל הסיכוי למצוא תעסוקה. להשכלה ישנה השפעה ישירה על סוג התעסוקה של בעליה, כך שניתן להבחין בבירור כי קבוצות בהן רמת ההשכלה נמוכה יחסית, מועסקות לרוב במקצועות בהן רמת השכר נמוכה אף היא. ההשכלה הינה הגורם החשוב ביותר בהישגי הסטאטוס של העובדים, ועל ידי רכישתה יוכלו העובדים להתקדם לרובד תעסוקתי גבוה יותר (גוטליבוסקי ומארק, 2003).

השכלה היא ידע כללי שאדם רוכש במהלך חייו. השכלה פורמאלית נרכשת בבתי-ספר לסוגיהם השונים, מבית-הספר היסודי ועד האוניברסיטה, וכמו כן בבתי-ספר להכשרה מקצועית. השכלה בלתי פורמאלית נרכשת על-ידי אדם בכוחות עצמו, מתוך ניסיון החיים שלו, בעבודתו ובעיסוקו, באמצעות ספרים ובאמצעות דרכים נוספות. ההשכלה הגבוהה היא המכניזם העיקרי לניעות חברתית ורכישת סטאטוס בחברה. לחינוך תפקיד חשוב מאוד בהעלאת הפריון וכתוצאה מכך, להעלאת רמת התוצר וקצב צמיחתו. אך לחינוך תרומה גם בהקשרים נוספים. מבין האוכלוסייה הנמצאת בכוח העבודה, הסיכוי למצוא עבודה גדל ככל שרמת ההשכלה גדלה (אבו עסבה, 2012; בן דוד, 2003; להב, 2012).

החינוך נתפס בד"כ כמשוואה חברתית במונחים של הכנסה, כך שהוא מעיד על יחסים חיוביים בין אי שוויון בחינוך לאי שוויון בהכנסות. מחקרים רבים בטייוואן מצאו ראיות דומות כי הגדלת הרמה הממוצעת של הלימודים נוטה לצמצם את אי



השוויון בהכנסות ולהגדלת אי השוויון בחינוך ישנה השפעה חיובית על אי השוויון בהכנסות (Kim et al., 2015; Lin, 2007). החינוך תמיד העלה את רמת ההכנסה. במשך יותר ממאה שנים הלימוד במכללות היה רווחי והיווה בסיס להתמודדות עם הטכנולוגיה החדשה החל משנת 1997 השכר של בוגרי מכללות משך קדימה כיוון שבכלכלה החדשה המשגשגת השכלה גבוהה היא פרמטר שחשיבותו עולה יותר ויותר (Uchitelle, 2000). יחד עם זאת החינוך נחשב כנתיב להצלחה עבור קבוצות חלשות, לאור הקשר הברור בין הצלחה חינוכית לתוצאות בשוק העבודה מרבים לשקול שהחינוך הוא המפתח לצמצום הפערים בחברה (Parr & Bonitz, 2015; Bobbitt-Zeher, 2007). במציאות פרטים מקבלים החלטות על השקעה בהשכלה מתוך ציפייה לשיפור כושר ההשתכרות העתידי שלהם, אך כמות ה"הון האנושי" ומידת ניצולו תלויים בנכונות של כל פרט לרכוש השכלה ולהציע את כישוריו בשוק העבודה (וייס, 2006).

שביט ושטיינר (2009) טוענים שחוק חינוך חובה (1953) שחייב את המשפחות הערביות לשלוח ילדיהם (הבנים והבנות) לבית הספר. רוב האוכלוסייה הערבית הייתה כפרית, והיה מיעוט שהם חייו בקהילה עירונית שנשארו בעיקר בחיפה, בעכו, בנצרת והשאר נמנעו מלשלוח את הבנות שלהם ללמוד יחד עם הבנים של הכפר בכיתה מעורבת. מכיוון ההורים לא יכלו להשגיח על בנותיהם, ולכן זאת הייתה אחת הסיבות למשפחות ערביות ששלחו את בניהם לכפר סמוך ללמוד אך לא הבנות. וזה היה בולט בעיקר בשני העשורים הראשונים להקמת המדינה. הממשל הישראלי מיהר להקים כיתות מעורבות של בנים ובנות ביחד, הדבר שהפחית שמשפחות ערביות להקנות השכלה לבנותיהן, ולכן אחוז המשכילות באותה תקופה היה שואף לאפס.

בשנות 1949 חל חוק חינוך חובה בישוב הערבי בכלל ובחינוך הבנות בפרט. ביצוע החוק הזה הביא לעליה גדולה בעיקר אצל בנות. בשנת 1984-1985 הגיע אחוז הלומדים בחינוך היסודי ל- 94.7% (96% בנים, 93.5% בנות). ובחינוך העל-יסודי (58.1% בנות לעומת 65.6% בנים). ההתפתחות הזו גרמה לעלייה גדולה בתעסוקת האישה הערבייה בתחום הוראה וחינוך. בשנת 1985-1986 נשים העוסקות בהוראה, בחינוך היו 44% נשים וזה היה מספר מעיד על עלייה במספר מורות ערביות והשווה לנשים קודמות (אבו עסבה, 2012).

### ב. מצב סוציו-אקונומי של הורים

מצב סוציו-אקונומי הוא מדד כולל שילוב כלכלי וסוציולוגי של הניסיון בעבודה של אדם ושל עמדה של המשפחה הכלכלית וחברתית ביחס לאחרים, המבוסס על הכנסה, השכלה, וכיבוש של פרט. בניתוח של משפחה, ההכנסה של משק הבית, חינוך,

המפרנסים, וכיבוש נבחנים, כמו גם הכנסות משולבות, לעומת עם פרט, כאשר התכונות שלהם מוערכות. מצב סוציו-אקונומי נשבר בדרך כלל לשלוש קטגוריות (גבוה, בינוני ונמוך). בנוסף, הכנסה נמוכה והשכלה נמוכה הראו כמנבאים חזקים של מגוון רחב של בעיות בריאות גופניות ונפשיות, ובכלל זה וירוסים בדרכי הנשימה, דלקת פרקים, מחלות לב כליליות, וסכיזופרניה. אלה יכולים להיות בגלל תנאים סביבתיים במקום עבודתם, או, במקרה של מחלות נפש, יכולה להיות כל הסיבה למצב החברתי של האדם שמלכתחילה. חינוך במשפחות סוציו-אקונומיות גבוהות יותר הוא הדגיש בדרך כלל כהרבה יותר חשוב, הן בתוך הבית, כמו גם את הקהילה המקומית. באזורים עניים יותר, שבו מזון ובטיחות הם עדיפות, חינוך יכול לקחת מושב אחורי. קהל בני נוער נמצא בסיכון מיוחד לנושאים רבים בריאות וחברתית בארצות הברית, כגון הריונות לא רצויים, שימוש בסמים, והשמנת יתר (Lareau, 2003; Saxe et al., 2012).

מצב סוציו אקונומי נתפס בדרך כלל כמעמד או המעמד החברתי של אדם או קבוצה. הוא נמדד לעתים קרובות כשילוב של השכלה, הכנסה וכיבוש. בדיקות של מצב סוציו אקונומי לעתים קרובות מגלות אי שוויון בגישה למשאבים, בתוספת נושאים הקשורים לזכות, כוח ושליטה. יתר על כן, בדיקה של המצב הסוציו אקונומי כמשתנה שיפוע או רציפה מגלה אי-שוויון בגישה ולחלוקת משאבים. מצב סוציו אקונומי הוא רלוונטי לכל תחומי מדעיים התנהגותיים וחברתיים, כוללים מחקר, פרקטיקה, חינוך והסברה (Fitzpatrick et al., 2015; Lareau, 2003; Saxe et al., 2012).

מצב סוציו-אקונומי של משפחה מבוסס על הכנסה משפחתית, רמת השכלה וכיבוש של הורים ומעמד חברתי בקהילה (כגון אנשי קשר בתוך הקהילה, עמותות קבוצה, ותפיסה של הקהילה של המשפחה). במשפחות עם מעמד סוציו-אקונומי גבוה לעתים קרובות יש יותר הצלחה בהכנת ילדיהם לבית הספר כי יש להם בדרך כלל גישה למגוון רחב של משאבים לקידום ותמיכה בפיתוח של ילדים צעירים. הם מסוגלים לספק לילדיהם הצעירים עם טיפול באיכות גבוהה יותר, ספרים, צעצועים ולעודד את הילדים בפעילויות למידה שונות בבית. כמו כן, יש להם גישה קלה למידע בנוגע לבריאות ילדיהם ולהתפתחות החברתית, הרגשית והקוגניטיבית. בנוסף, משפחות עם מעמד סוציו-אקונומי גבוה לעתים קרובות מחפשות מידע כדי לעזור ולהכין טוב יותר את ילדיהם הצעירים לבית הספר (Boushey & Weller, 2005).

למשפחה משקל רב בעיצוב דמותו של הנער, כך, שאיורה לא תומכת מצד ההורים מקשה על התלמיד להשתלב בחיי בית הספר וזאת משום שאין לו את "הגורמים המגנים" שנותנים לו את הביטחון הבסיסי וסביבת תמיכה אוהדת, אוהבת, ועוזרת (Saxe et al., 2012). כמו כן, המצב הכלכלי והסוציו-אקונומי משפיע מאוד על הנער,

כך, שמחסור בכסף או באוכל, עלול לגרום לנער לצאת לחפש אותו, דבר שמלווה בדרך כלל בכניסה למעגל החיפושים אחרי פרנסה- שהמשפחה אמורה לדאוג לזה- מה שגורם לנשירה מבית הספר (גוטליב ופורת- בריינין, 1987). כהן-נבות ועמיתיו (2001) מדגישים שבני הנוער הערבי הנושרים ממערכת החינוך מתאפיינים בקשיי הסתגלות לבית הספר, המתבטאים בעיקר בהישגים לימודיים נמוכים, בהיעדרויות מרובות ובבעיות התנהגות. רובם חיים במשפחות בעלות רמה סוציו-אקונומית נמוכה ונמצאים במצוקה כלכלית קשה או חיים במשפחות גדולות בעלות ארבעה ילדים ויותר.

### ג. מעורבות הורים בבית הספר

גולדרינג, שביט ושפירא (1995) סבורים כי מעורבות ההורים ודפוסה הינה נגזרת של יישום ייעודו של ביה"ס ומטרותיו המוצהרות. הנתונים מראים כי דפוסי מעורבותם של ההורים נקבעים כתוצאה מיישום האידיאולוגיה של בית הספר. ככל שהמנהלים מגדירים באופן מדויק יותר בפני ההורים והשותפים האחרים את ייעוד ביה"ס מבחינת התשתית הערכית המשותפת להם, וככל שנדרשת מומחיות רבה יותר לביצוע ייעוד זה, כך יהיו הגבולות בין ההורים ובית הספר ודפוסי מעורבותם של ההורים ברורים יותר. כמו כן, ככל שמנהלים קובעים באופן ברור את גבולות קהילת ביה"ס זוכים המנהלים בעמדה ברורה יותר במשא ומתן עם ההורים ובשליטה על דפוסו של משא ומתן זה (Saxe et al., 2012).

עמית (2005) מוסיף פאן נוסף לדפוסי מעורבות ההורים וסבור כי דפוסים אלו תלויים בדימוי, המודע או הלא-מודע, שיש למורים ולמנהלים על ההורים. כל דימוי משקף את התפיסה הבסיסית של דפוס מעורבות זה ונובעות ממנו אסטרטגיות שונות של טיפול ביחסים. אם ההנהלה והמורים תופסים את ההורים כאויב, הם מרגישים צורך להילחם בהם או להתגונן מפניהם. אם ההורים נתפסים כלקוח יש צורך לספק אותם. תפיסה זו פירושה שלהורים יש צרכים וציפיות ומן הראוי שבית הספר יקשיב להם ויתחשב בהם וישדר להורים אמון. אם ההורים הם משאב יש צורך לנצל אותם. תפיסה זו פירושה, שההורים יכולים לסייע רבות לבית הספר, אם בית הספר ילמד להשתמש בצורה חכמה בכישוריהם וביכולותיהם המגוונות. אם ההורים נתפסים כשותפים יש צורך לקיים איתם יחסי שוויון. ככל שהשיתוף מקובל על הצוות החינוכי והצוות משדר להורים אמון, מתחזק רצונם של ההורים ונכונותם ליטול חלק פעיל יותר.

השינוי המהותי בעבודה החינוכית בביה"ס מתרחש רק כאשר ישנה הבנה לגבי מטרות השיתוף. השינוי הבסיסי הוא בהבנת מטרת העבודה המשותפת. כל עוד נעשות בביה"ס פעולות דומות לאלו שנעשו בעבר הרי לא יתרחש שינוי מהותי היכול לקדם את ביה"ס בצורה משמעותית. סדנאות עם הורים, חגיגות ואירועים כל אלה הן

פעילויות היכולות לחזק את היחס האוהד לבית הספר אך בשלב מסוים הן עלולות לגרום לתחושת התערבות גדולה מדי ולחוסר שביעות רצון אצל ההנהלה והמורים. הדרך למנוע את האכזבות היא במתן מענה הולם לצרכים ובאבחונם (דיין, 1999). הדגש בהחדרת השינוי המהותי לביה"ס הינו בהקפדה יתרה על התהליך המשתף ופחות על התוצאה (אינגר, 2014 ; כצנלסון, 1998).

פרידמן ופישר (2002) והרפז (2004) מחלקים חלוקה דומה את דפוסי מעורבות ההורים. הרפז (2004) מתארת את הקבוצה הראשונה וקוראת לה הורים מיועדים המקבלים מידע לביתם על ילדיהם ועל המתרחש בביה"ס. המידע מועבר באמצעות עלונים, דפי מידע, פרסומים והזמנות לאירועים. דפוס מידע זה יכול לעורר הערכה לנעשה בביה"ס ולשפר את תדמיתו כשם שחוסר מידע עלול לעורר כעסים או חוסר שביעות רצון. דפוס שני אותו מציגה הרפז (2004) הוא הורים כצופים: בדפוס זה ההורים מגיעים לביה"ס, מוזמנים לאירועים, למסיבות ולפעילויות חינוכיות כשותפים בצפייה או מופעלים באירוע עצמו. בדפוס זה מתאפשר להורה להכיר את ביה"ס. הצלחת המסיבות והאירועים תורמת להרגשה הטובה וללכידות הקהילתית ולהידוק הקשר עם ביה"ס.

הרפז (2004) מציג דפוסים שונים של מעורבות הורים, הורים השותפים בתכנון, בביצוע ובהערכה. בדפוס זה צוות ביה"ס משקיע זמן רב בעבודתו אך העשייה היא עשייה משותפת, הביצוע משותף. התוצר השונה המתקבל מעניק לפעילים תחושת שייכות וסיפוק. בדפוס זה מדובר בעשייה משותפת החל משלב הרעיון. שיתוף הורים ברמת התכנון, בקביעת מטרות הפעילות ומדדים להערכתה. עקב התהליך המתבקש, פעולות בדפוס זה אינן רבות אך הן משמעותיות, יוצרות אקלים של שיתוף מתמשך ונוצרים ערוצי תקשורת חדשים המאפשרים להרחיב את מספר הפעילים בביה"ס.

לעומת זאת, פרידמן ופישר (2002) לא מציגים דפוס כזה אלא הם מתמקדים בתהליך החינוכי ומציגים דפוס בו ההורים שותפים לתהליך החינוכי. בדפוס זה יש הורים המעורבים בתהליך החינוכי של ילדם או של כיתתו, ויש כאלה המעורבים בתהליך החינוכי הכולל כמו תוכניות לימודים, שיטות הוראה, שיבוץ מורים ולעיתים אף בחירת ביה"ס. השפעת ההורים בדפוס זה גדולה יחסית. הורים חשים שככל שישקיעו עניין ויהיו מעורבים בנעשה בביה"ס הם יתרמו להישגי ילדיהם. יש הורים המוכנים לתמוך בביה"ס ולעזור. ההורים באים במגע ישיר עם התלמידים באמצעות הרצאות בתחומי התמחותם או ע"י סדנאות, ניהול אסיפות כיתתיות ועוד. יש בכוחם לבלום שינויים בבית הספר. הדפוס האחרון אותו מציגים פרידמן ופישר (2002) הוא, הורים כקובעי מטרות ומקבלי החלטות והרפז (2004) מתארת אותו כהורים השותפים בקביעת מדיניות וביישומה, דפוס בו ההורים וצוות בית הספר הם שותפים שווים

בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר ולעתים בהובלת שינויים. השותפות היא בקבלת החלטות ובקביעת סדרי עדיפויות לגבי נושאים ותחומים בהם ביה"ס בוחר להתמקד. שיתוף כזה מקדם את הקשר בין הורים וביה"ס. שיתוף ברמת מדיניות מסייע להרגשת שביעות רצון מבית הספר ולהבנה ברורה יותר של המוטל על הצוות, ומורחבת מחויבות ההורים להצלחת ביה"ס. דפוס זה הוא צורך משותף של למידה והתנסות. לעיתים המעורבות היא מעורבות לכאורה משותף של למידה והתנסות. לעיתים המעורבות היא מעורבות לכאורה בה ההורים מסכימים להחלטות שקיבל צוות ביה"ס, ואינם קובעי מטרות או שותפים אמיתיים בכך (אינגר, 2014; Par & Bonitz, 2015; Freeman et al., 2015).

מעורבות הורים בלימודים הופכת לחוויה משמעותית לילד ע"י לימוד בקהילה עצמה ומאנשי משאבים הנמצאים בסביבתו הקרובה של התלמיד. ככל שהשיתוף מקובל על הצוות החינוכי מתחזקים רצונם ונכונותם של ההורים ליטול אחריות רבה יותר בכל הקשור בעבודת ביה"ס. הדרך המתאימה לחינוך לדמוקרטיה היא חינוך תוך יישום תהליכים דמוקרטיים במערכת החיים בכלל ושל ביה"ס בפרט. השיתוף של ההורים והקהילה נובע ישירות מערכי הדמוקרטיה. מעורבות זו מאפשרת לביה"ס הכרות נרחבת עם האוכלוסייה בשכונה בה הוא ממוקם. ולתושבים מתאפשר שימוש במתקני ביה"ס, בשעות אחר הלימודים (אינגר, 2014; דרומי ואינגבר, 2012). מחקרים מעידים על יתרונות ברורים לילדים במעורבות ההורים בבית ספרם. היתרונות הללו הם ברה שמעורבות ההורים ושיתוף הפעולה בינם לבין המורים בתהליך הלימודי משפרות את הישגי התלמיד ואת התנהגותו. פישר בישראל וגם במדינות העולם נמצא שהישגים של ילדים שהוריהם מגלים מעורבות הם גבוהים בהשוואה לאחרים, הדבר נכון במיוחד כאשר תלמידים חשים כי קיימת הלימה בין ערכי הבית לבין ערכי ביה"ס. מחקרים הטוענים כי המעורבות מתבטאת בהישגים לימודיים, מיומנויות אינטלקטואליות, שיפור הדימוי העצמי, עליה במוטיבציה, שיפור הרגלי למידה, הפחתת בעיות משמעת והיעדרויות. בנוסף, הרחבת אופקי הילדים לאנשים בעלי דעות וידע שונים, הפותחים אפשרויות רבות ללמידה מגוונת ולהזדהות (אינגבר, 2014; Wilkins & Bost, 2016; Saxe et al., 2012).

בחברה הערבית, אבו-עסבה (2012, 2014) וגרה (2013) מצאו, כי שיעור הנשירה הגבוה נובע אף הוא מהיקף השירותים ומאיכותם. בין השאר, נובעת הנשירה מהקצאה בלתי מספקת של "שעות טיפוח", מהעדר מגוון שירותי חינוך מקצועיים ועיוניים, מצפיפות הכיתות, ממערך מסייע מצומצם ועוד. גם המצב הסוציו-אקונומי הקשה של משפחות התלמידים וכן גורמים נוספים תורמים לריבוי הנשירה (אבו-עסבה, 1999). ראוי להעיר, כי 44% מהילדים הערבים חיו בשנת 1998 במשפחות עניות, לעומת 22%

בלבד בחברה היהודית (חליחל, 1999). נתון זה אינו מלא, כיוון שאינו כולל משפחות בכפרים קטנים. מצבו הקשה של החינוך הערבי נובע במידה רבה מהעדר משאבים למימון השירותים. בנוסף, נמצא שתמיכת ההורים וציפיותיהם כי הנער אכן יסיים את מסלול לימודיו, עשויה להשפיע רבות על סיכויי הלמידה של הנער. מאפיין זה של מעורבות הורית נמצא כגורם ניבוי משמעותי להמשכיות הלמידה של הנער (כהן-נבות ועמיתיו, 2001; Saxe et al., 2012; Kim et al., 2015). כמו גם, תופעת הנשירה אינה פוסחת גם על נוער המשתייך למשפחה בעלת מעמד סוציו-אקונומי גבוה ועל בעלי הישגים לימודיים גבוהים. תפקוד הורי ויחסים בין מתבגרים להוריהם נפגעים, בשל הדגש על הישגים חמורים ופיתוח קרירה. כתוצאה מתפקוד הורי לקוי ומבעיות רגשיות חברתיות קשות, התקשו בלימודים עד שנטשו את זירת בית הספר (שמיד, 2006; קפל גרין ומירסקי, 2009; Todd & Caldarella, 2016; Freeman et al., 2015). מהסקירה הספרותית עולה שמצב סוציו-אקונומי בעל השפעה גדולה על מעורבות הורים, כלומר, אי מעורבות ההורים בבית הספר היא תוצאה של מצב סוציו-אקונומי נמוך, והשכלה נמוכה בקרב ההורים. ולכן אפשר לטעון שנשירת תלמידים היא תוצאה של מספר גורמים בקרב ההורים. ונשירת תלמידים היא תוצאה ישירה של השכלה ומצב סוציו-אקונומי נמוך, אשר בתורם מפחיתים הורים מלהיות מעורבים בבית הספר. על אף ההתעניינות הרבה בנושא, מעטים הם המחקרים אשר התייחסו לחברה הערבית בנושא מעורבות הורים וידוע לנו מעט אודות מעורבות הורים השוררים במשפחות הערביות העוברות ממשפחות מסורתיות ליותר מודרניות. כמו כן, חסרים הם המחקרים הבוחנים את הקשר בין השכלת הורים, מצב סוציו-אקונומי ומעורבות הורים בבית הספר לבין נשירת תלמידים מבית הספר בבית הספר לבין נשירת תלמידים מבית הספר לבין נשירת תלמידים בבית הספר. מחסור זה של מחקרים מעורר צורך לחקור סוגיה זו.

על כן, לאור הסקירה הספרותית מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק הקשר בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם בבית הספר לבין נשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים בחברה הערבית בישראל. מטרה זו הובילה לשאלות המחקר השונות:

- א. מהו הקשר בין השכלת הורים לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים מהחברה הערבית בישראל?
- ב. מהו הקשר בין המצב הסוציו-אקונומי של הורים לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים מהחברה הערבית בישראל?
- ג. מהו הקשר בין מעורבות הורים בבית הספר לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים בחברה הערבית בישראל?.

בעוד שהשערות המחקר הנגזרות משאלות אלא הן: א. יימצא קשר שלילי בין השכלת הורים לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבית הספר, ב. יימצא קשר שלילי בין המצב הסוציו-אקונומי לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבית הספר, ו-ג. יימצא קשר שלילי בין מעורבות הורים לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבית הספר.

## מתודולוגיה

### מערך המחקר

המחקר הנוכחי הינו מסוג מחקר כמותי-המתאמי, בעזרתו החוקרים מתכוונים לבחון את הקשרים הפוטנציאליים בין השכלת ההורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומידת מעורבותם בעשייה הבית-ספרית בכל הנוגע לבניהם המתבגרים לבין נטייתם של אלה האחרונים לנשור מבית הספר. המחקר הכמותי מתבסס על העמדה הפוזיטיביסטית, קרי, קיומן של עובדות ודאיות שניתנות לצפייה. לכן, המטרה של החקירה הפוזיטיביסטית היא לתאר את המציאות האובייקטיבית הניתנת לצפייה בדיוק מרבי (שקדי, 2003). המחקר הנוכחי, כאמור, יבוצע על טהרתה של הפרדיגמה הכמותית, באמצעותה ניתן יהיה לעמוד על טיב המציאות האובייקטיבית של נטיית התלמידים המתבגרים לנשור, באמצעות מודל ניבוי הנסמך על יכולת חיזוי הנטייה לנשירה על ידי המשתתפים הבלתי-תלויים שאוזכרו דלעיל.

### הנחקרים

אוכלוסיית המחקר הינה כלל תלמידי בתי הספר התיכוניים הממלכתיים הערביים במדינת ישראל, מתוך אוכלוסייה זו נדגמו 158 תלמידי כיתות י' ו-י"א מבית ספר תיכון ביישוב ערבי בצפון הארץ. לוח מספר 1 מתאר את התפלגות המשתתפים לפי משתני הרקע שלהם. הדגימה בוצעה בשיטת "מדגם נוחות", המספק עבור החוקרים את האפשרות לבחור את אותה יחידת דגימה שהינה זמינה מבחינתה, קרי אותם 158 תלמידים בבית הספר הנידון. כאמור, היתרון המרכזי של דגימת הנוחות הינה כי כשמה כן היא, מדובר בדגימה זמינה שאינה מצריכה הרבה מאמצים לאיתור האינפורמנטים עבור המחקר. ברם, החיסרון המרכזי של השיטה הינו כי אין כל דרך לאמוד את הייצוגיות של מדגם כזה, דבר שיכול לעמוד בעוכרי היכולת של החוקרים לתקף את הממצאים ברמה האקולוגית והחיצונית.

לוח 1: תיאור התפלגות המשתתפים לפי משתנים דמוגרפיים שלהם (N=158).

משתנה	N	%
מגדר	זכר	41.1
	נקבה	58.9
השכלת אב	יסודית	3.8
	חטיבת ביניים	20.3
	תיכונית	44.9
	אקדמאית	29.1
	לא השיבו	1.9
	יסודית	5.7
השכלת אם	חטיבת ביניים	24.7
	תיכונית	50.0
	אקדמאית	17.7
	לא השיבו	1.9
	מאוד קשה	1.3
מצב כלכלי	קשה	5.7
	בינוני	27.8
	טוב	41.8
	טוב מאוד	23.4
	י'	38.6
כיתה	יא'	61.4

### כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון מובנה המורכב משלושה חלקים:

**חלק א :** שאלון דמוגרפי: שאלון זה כולל שאלות הקשורות לפרטים אישיים המשמשים כנתוני רקע על התלמיד ומשפחותיהם. השאלות מתייחסות לנתונים כגון: גיל, מגדר, השכלת ההורים, מספר אחים ואחיות, מצב כלכלי למשפחה, דיווח על ממוצע הציונים לשנה הנוכחית.



**חלק ב: שאלון נטייה לנשירה:** השאלון נבנה לצורך המחקר הנוכחי על סמך השאלון של ארזי (2012) אשר מבוסס על השאלון של כהן-נבות ועמיתיו (2001) והשאלון של אבו עסבה, פרסקו ואבו נסרה (2013). השאלון מורכב מ-33 היגדים למדידת הנטייה לנשירה (נשירה סמויה) בקרב תלמידי תיכון ערביים, כמו: אני חושב לעזוב את ביה"ס בקרוב, הישגיי הלימודיים נמוכים, אני מרגיש שאני לא שייך לבית הספר. התשובות מנוסחות על פי סולם ליקרט בן 5 דרגות, כאשר הדרגה 1 מבטאת תדירות נמוכה מאוד או התנגדות לתיאור שבהיגד (לעתים רחוקות ביותר/ מתנגד) והדרגה 5 מתארת תדירות גבוהה או הסכמה מוחלטת (לעתים קרובות מאוד/ בהחלט מסכים במידה גבוהה). המשתנה "נשירה סמויה" נבנה על ידי חישוב ממוצע תשובות המשתתפים על היגדי השאלון. כל משתתף קיבל ציון "נשירה סמויה", הציון נע בין 1 עד 5, כך שציון גבוה מצביע על נשירה גבוהה וההפך נכון. מהימנות השאלון נבדקה באמצעות בדיקת מדד עקיבות פנימית על ידי מקדם אלפא של קרונבך. נמצא כי ערך אלפא עבור שאלון הנשירה שווה ל-0.921, ערך המצביע על מהימנות גבוהה מאוד. ההיגדים 3, 5, 12, 13, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31 ו-33 מנוסחים באופן הפוך, לכן בוצע להם היפוך תשובות.

**חלק ג: שאלון למדידת מידת מעורבות ההורים על פי תפיסת התלמידים:** שאלון זה פותח על ידי טובה (1993) והוא כולל 38 היגדים, המתייחסים לשני היבטים מרכזיים: א. היבט ראשון, כולל 19 היגדים המתייחסים ומוודדים את מידת מעורבות האם, ו-ב. היבט שני, גם כולל 19 היגדים המתייחסים ומוודדים את מידת מעורבות האב. סולם התשובות הינו סולם דירוגי מסוג ליקרט המורכב מחמש דרגות. הדרגה 1 מבטאת עמדה שלילית כלפי ההיגד ומביעה התנגדות וכי ההיגד אינו נכון או שאינו מתקיים בכלל, בעוד שהדרגה 5 מבטאת עמדה חיובית כלפי ההיגד ומביעה הסכמה מלאה וכי ההיגד נכון מאוד או מתקיים תמיד. המשתנים "מעורבות אב" ו"מעורבות אב" נבנו על ידי חישוב ממוצע תשובות המשתתפים לחלק המתייחס לכל היבט. כל משתתף קיבל ציון במעורבות אב ומעורבות אב שנע בין 1 עד 5 וככל שהוא גבוה יותר זה מצביע על מידת מעורבות גבוהה יותר. בנוסף לכך, ובאותה שיטה נבנה המשתנה "מעורבות הורים". מהימנות השאלון הכללי וחלקיו נבדקה באמצעות בדיקת מדד עקיבות פנימית על ידי מקדם אלפא של קרונבך. נמצא כי ערך אלפא עבור החלק המתייחס למעורבות האם הינו 0.785, ערך אלפא עבור החלק המתייחס למעורבות האב הינו 0.794 וערך אלפא עבור כל השאלון המתייחס למעורבות ההורים (אם ואב) הינו 0.875. ערכים אלה מצביעים על מהימנות טובה. במחקר הנוכחי נמצא כי ערך אלפא עבור החלק המתייחס למעורבות האם הינו 0.917, ערך אלפא עבור החלק המתייחס למעורבות האב הינו 0.940 וערך אלפא עבור כל השאלון המתייחס למעורבות ההורים

(אם ואב) הינו 0.952 ערך המצביע על מהימנות גבוהה. ערכים אלה מצביעים על מהימנות גבוהה.

### הליך המחקר

בשלב ראשון, החוקרים פנו למנהל בית הספר לצורך קביעת מועד לביקור אצלו. בישיבה עם המנהל הוצגו מטרות המחקר וחשיבותו. המנהל העניק אישור לחלק את השאלונים לתלמידים תוך הבטחת שמירת סודיות הנתונים ואנונימיות המשתתפים מצד החוקרים. לאחר קבלת אישור המנהל, הוא בחר בכיתות באופן אקראי ובקש מאחד המורים שילווח את החוקרים לכתות כדי להעביר את השאלונים. במועד שנקבע, החוקרים נכנסו ביחד עם המורה לכיתות והסבירו את מטרת המחקר והסיבה לעריכת המחקר בכלל. הוסבר למשתתפים שהנתונים הנאספים הם אנונימיים וישמשו אך ורק לצורך המחקר. בנוסף, הובהר למשתתפים שאין צורך לרשום את השמות שלהם על טופס השאלון. במהלך העברת השאלונים ניתן מענה לכל הבהרה או ברור מטעם המשתתפים. זמן מילוי השאלונים נע בין 35 ל 45 דקות. בסוף ההעברה, נאספו כל השאלונים על ידי החוקרים. בבדיקה ראשונה, נמצא כי כל השאלונים היו תקינים ומספרם היה 158. בהמשך, נתוני השאלונים הוקלדו ועובדו סטטיסטית.

### עיבוד הנתונים ונתוחם

המחקר הנוכחי הינו מחקר כמותי מתאמי, אשר מבוסס על איסוף נתונים כמותיים מהשטח באמצעות שאלונים כמותיים. הנתונים עברו עיבוד וניתוח סטטיסטי המאפשר הסקת מסקנות מהמדגם והכללתם אל האוכלוסייה. סוג זה נפוץ ביותר במחקרי סקר, המתאר קשר בין מספר משתנים ולא את הסיבתיות ביניהם. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה המורכב מהיגדים המודדים את משתני המחקר. מטרת עיבוד הנתונים הסטטיסטיים היא לענות על שאלות המחקר ולאושש את השערותיו וכן לבחון את הקשרים הנמצאים בהשערות אלה. עיבוד הנתונים הכמותי בוצע על ידי תוכנת סטטיסטית וכתוצאה מכך התקבלו התפלגויות של משתנים, ממוצעים, סטיות תקן ומבחנים סטטיסטיים מתאימים לבדיקת השערת המחקר. נעשה שימוש במבחן F לצורך בדיקת הקשר בין השכלת הורים לבין נשירת תלמידים מבית הספר ולבדיקת הקשר בין המצב הסוציו-אקונומי לבין נשירת תלמידים מבית הספר. בנוסף, נעשה שימוש במבחן מקדם המתאם של פירסון לצורך בדיקת הקורלציה השוררת בין מעורבות הורים לבין נשירת תלמידים מבית הספר.

## אתיקה מחקרית

המחקר הנוכחי נערך על טהרתם המדוקדקת של כללי האתיקה המחקריים שעיקר תכליתם הינה שמירה אדוקה על הפרטיות והאנונימיות של האינפורמנטים. החוקרים הבהירו חד-משמעית בין המשתתפים של המחקר הנוכחי כי פרטיהם יישארו אנונימיים וכי לא יהיה במחקר שום סמך אשר מעיד על זהותם. יתר על כן, החוקרים דרשו קבלת הסכמה מדעת להשתתף במחקר, זאת מפאת שמירה על דיסקרטיות מלאה של המשתתפים, בנוסף לצנעת הפרט שלהם. מי שלא הסכים להשתתף במחקר על דעת עצמו או החליט לאחר הסכמה לבטל את השתתפותו לא נשאל לגבי הסיבה לכך. היות ומורים אחדים עזרו לחוקרים במשימת הפצת השאלונים, הרי הובהר לאותם מורים על ידי החוקרים כיצד לשמור על אנונימיות המחקר ולהעברת המסמכים של השאלונים לחוקרים מיד עם מילויים על ידי התלמידים, ולא לשמור אצלם מסמכים אלה או אחרים בשום פנים ואופן. מבחינת האינפורמנטים, הצעת המחקר הנוכחי הייתה מעין כתב התחייבות בפניהם כי פרטיהם יישארו אנונימיים לחלוטין.

## ממצאים

ניתוח ממצאי המחקר דנו בשלוש השערות המחקר.

**השערה ראשונה: יימצא קשר שלילי בין השכלת הורים לבין הנטייה לנשירת תלמידים**

### מבית הספר.

מאחר והמשתנה השכלה הינו משתנה בלתי תלוי והוגדר כמשתנה איכותני קטגוריאל, אשר מורכב מארבע קטגוריות והמשתנה נשירה סמויה הינו משתנה תלוי כמותי רציף, אזי הקשר ביניהם נבדק באמצעות ניתוח שונות חד כיווני Anova. נבדק הקשר בין השכלת האב והשכלת האם לחוד לבין נשירה סמויה. לוח מספר 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן למידת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על פי השכלת האב וערך מבחן F לניתוח שונות חד כיווני, ולוח מספר 3 מציג את הממוצעים וסטיות התקן למידת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על פי השכלת האם וערך מבחן F לניתוח שונות חד כיווני.

**לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן למידת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על פי השכלת האב, ערך מבחן F (N=158).**

השכלת האב	N	ממוצע	סטיית תקן	F
יסודית	6	2.88	1.02	9.091***
חטיבת ביניים	32	2.31	0.55	
תיכונית	71	2.07	0.52	
אקדמאית	46	1.90	0.61	
סה"כ	155	2.13	0.64	

\*\*\* $p < 0.001$

הממצאים המוצגים בלוח 2 לעיל מצביעים על הבדל מובהק ברמת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על סמך השכלת האב שלהם ( $F(3,151)=9.091$ ;  $p < 0.001$ ). ממוצע רמת הנשירה הסמויה בקרב משתתפים שאבותיהם בעלי השכלה אקדמית הינו הממוצע הנמוך ביותר ( $M=1.90$ ;  $SD=0.61$ ) וממוצע רמת הנשירה הסמויה בקרב משתתפים שאבותיהם בעלי השכלה יסודית הינו גבוה ביותר ( $M=2.88$ ;  $SD=1.02$ ). כלומר, רמת הנשירה הסמויה יורדת כאשר השכלת האב עולה.

**לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן למידת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על פי השכלת האם, ערך מבחן F (N=158).**

השכלת האם	N	ממוצע	סטיית תקן	F
יסודית	9	2.81	0.89	11.252***
חטיבת ביניים	39	2.38	0.65	
תיכונית	79	2.01	0.51	
אקדמאית	28	1.84	0.55	
סה"כ	155	2.13	0.64	

\*\*\* $p < 0.001$

הממצאים המוצגים בלוח 3 לעיל מצביעים על הבדל מובהק ברמת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על סמך השכלת האם שלהם ( $F(3,151)=11.252$ ;  $p < 0.001$ ). ממוצע

רמת הנשירה הסמויה בקרב משתתפים שאמהותיהם בעלות השכלה אקדמית הינו הממוצע הנמוך ביותר ( $M=1.84$ ;  $SD=0.55$ ) וממוצע רמת הנשירה הסמויה בקרב משתתפים שאמהותיהם בעלות השכלה יסודית הינו גבוה ביותר ( $M=2.81$ ;  $SD=0.89$ ). כלומר, רמת הנשירה הסמויה יורדת כאשר השכלת האם עולה.

מסקנה: רמת הנשירה הסמויה יורדת על העלייה בהשכלת ההורים, ההשערה אוששה.

השערה שנייה: ימצא קשר שלילי בין המצב הסוציו-אקונומי לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבית הספר. מאחר והמשתנה מצב סוציו-אקונומי הינו משתנה בלתי תלוי והוגדר כמשתנה איכותני קטגוריאלני אשר מורכב מחמש קטגוריות והמשתנה נשירה סמויה הינו משתנה תלוי כמותי רציף, אזי הקשר ביניהם נבדק באמצעות ניתוח שונות חד כיווני Anova. לוח 4 מציג את הממוצעים וסטיות התקן למידת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על פי המצב הסוציו-אקונומי וערך מבחן F לניתוח שונות חד כיווני.

**לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן למידת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על פי המצב הסוציו-אקונומי, ערך מבחן F ( $N=158$ ).**

F	סטיות תקן	ממוצע	N	מצב סוציו-אקונומי
	0.28	3.12	2	מאוד קשה
	0.61	2.23	9	קשה
	0.63	2.38	44	בינוני
5.18**	0.64	2.15	66	טוב
	0.63	1.83	37	טוב מאוד
	0.66	2.15	158	סה"כ

\*\* $p<0.01$

הממצאים המוצגים בלוח 4 לעיל מצביעים על הבדל מובהק ברמת הנשירה הסמויה בקרב התלמידים על סמך המצב הסוציו-אקונומי של משפחותיהם ( $F(4,151)=5.18$ ;  $p<0.01$ ). ממוצע רמת הנשירה הסמויה בקרב משתתפים שהמצב הסוציו-אקונומי של משפחותיהם טוב מאוד הינו הממוצע הנמוך ביותר ( $M=1.83$ ;  $SD=0.63$ ) וממוצע רמת הנשירה הסמויה בקרב משתתפים שהמצב הסוציו-אקונומי של משפחותיהם קשה מאוד הינו גבוה ביותר ( $M=3.12$ ;  $SD=0.28$ ). כלומר, רמת הנשירה הסמויה יורדת כאשר המצב הכלכלי של המשפחה עולה.

מסקנה: רמת הנשירה הסמויה יורדת על העלייה במצב הסוציו- אקונומי של המשפחה, ההשערה אוששה.

**השערה שלישית: ימצא קשר שלילי בין מעורבות הורים לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבית הספר.**

מאחר והמשתנים מעורבות הורים (אם, אב וכללית) ונשירה סמויה הם משתנים כמותיים רציפים, אזי הקשר ביניהם נערך באמצעות בדיקת קורלציה על ידי מקדם המתאם של פירסון, כפי שמתואר בלוח 5 ו- 6 שלהלן:

**לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן למעורבות אב, מעורבות אם, ומעורבות הורים כללית**

**ונשירה סמויה (N=158).**

משתנה	ממוצע	סטיית תקן
נשירה	2.15	0.66
מעורבות אם	2.20	0.78
מעורבות אב	2.27	0.92
מעורבות הורים	2.24	0.77

**לוח 6: מקדמי המתאם של פירסון לקשר בין מעורבות אב, מעורבות אם ומעורבות הורים**

**כללית לבין מידת נשירה סמויה (N=158).**

מידת נשירה סמויה	מעורבות אב	מעורבות אם	מעורבות הורים
	-0.348***	-0.208**	-0.311***

(\*\*p<0.01), (\*\*\*)p<0.001)

הממצאים המוצגים בלוח 6 לעיל מצביעים על קשר שלילי מובהק בין מעורבות אב לבין מידת נשירה סמויה ( $r=-0.348$ ;  $p<0.001$ ), קשר שלילי מובהק בין מעורבות אם לבין מידת נשירה סמויה ( $r=-0.208$ ;  $p<0.01$ ), וקשר שלילי מובהק בין מעורבות הורים כללית לבין מידת נשירה סמויה ( $r=-0.311$ ;  $p<0.001$ ). כלומר, ככל שרמת המעורבות של האב, האם וההורים עולה רמת הנשירה הסמויה יורדת, ההשערה אוששה.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם בבית הספר לבין נשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים מהחברה הערבית בישראל. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על קיומם של קשרים שליליים מובהקים בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי, ומעורבותם בבית הספר לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבית הספר התיכון. כלומר, כל שלוש ההשערות של המחקר אוששו במלואן. להלן דיון בכל אחת משלוש השערות המחקר לחוד.

כאמור ההשערה על הקשר בין השכלת ההורים לבין הנטייה לנשירה בקרב התלמידים אוששה. היינו, ככל שהשכלת ההורים הינה יותר גבוהה, כך הנטייה של התלמידים לנשור הינה פחותה. הספרות המחקרית הענפה בה נערך דיון במסגרת העבודה הנוכחית עסקה בעיקר בקשר בין ההשכלה בכלל לבין סיכוייו של הפרט להתברג במעמדות הגבוהים של החברה הישראלית, בעוד שהמחקרים בנדון, אשר מקשרים בין השכלת ההורים לבין סיכויי הנשירה של ילדיהם, מועטים ביותר הם. כך למשל, הספרות המחקרית גורסת כי רכישת השכלה וסיום חוק לימוד חובה הן מהמשימות החשובות העומדות בפני בני הנוער ולא רק משום שהשכלה מהווה כרטיס כניסה הכרחי להשתלבות מוצלחת בחברה (כהן-נבות ועמיתיו, 2001). אולם, שלא במישרין, הספרות הנידונה דווקא כן מחברת בין השכלת ההורים והנטייה של ילדיהם לנשור מבית הספר, זאת בהקשר המצב הסוציו-אקונומי של ההורים. הכוונה הינה כי מרבית התלמידים המתקשים בלימודים ו/או נפלטים ממערכת החינוך מגיעים מבתי בעלי מעמד סוציו-אקונומי נמוך. כמו כן, מראים ממצאי מחקרים שמעמד סוציו-אקונומי נמוך קשור גם למשפחות מרובות ילדים, ניידות גבוהה של המשפחה, אבטלה, עוני, השכלת הורים נמוכה ומשפחה חד הורית (כהן-נבות ועמיתיו, 2001; להב, 2000; טרומר ועמיתיו, 2007; קפל-גרין ומירסקי, 2009; ; Par & Bonitz, 2015; Saxe et al., 2012; Todd & Caldarella, 2016). מתוך קישורים אלה, ניתן להבין כי כאשר ההורים אינם משכילים, סבירות גבוהה ביותר כי המצב הסוציו-אקונומי שלהם יהיה נמוך, ומצב מעין זה הינו ערובה להגברת הסיכויים של ילדיהם לנשור מבית הספר, או לכל הפחות לגלות סמנים של נשירה סמויה. הסיבה לקשר זה הינה כי להשכלה ישנה השפעה ישירה על סוג התעסוקה של בעליה, כך שניתן להבחין בבירור כי קבוצות בהן רמת ההשכלה נמוכה יחסית, מועסקות לרוב במקצועות בהן רמת השכר נמוכה אף היא.

ההשכלה הינה הגורם החשוב ביותר בהישגי הסטאטוס של העובדים, ועל ידי רכישתה יוכלו העובדים להתקדם לרובד תעסוקתי גבוה יותר (גוטליבוסקי ומארק,

2003). אם כן, הורים משכילים הינם בעלי סיכויים מוגברים לעבוד במשלחי יד אשר נחשבים לכאלה שהינם מיוחסים, זאת אומרת שכרם בצידם. יש להבהיר כי כאשר זהו מצב העניינים, הרי שיכולת ההשתכרות של ההורים מביאה אותם לידי סיטואציה בה הם ירצו לספק לילדיהם השכלה נאותה במטרה להביאם לידי אותה נקודת זינוק ממנה הם התחילו והצליחו בחיים. אולם, ילדיהם של הורים אלה הם כבר בנקודת זינוק הרבה יותר משמעותית מתלמידים להורים בלתי משכילים. הורים משכילים יכולים להיות מעורבים בצורה הרבה יותר מיטבית מאחרים בכל הנוגע ללימודים של בניהם, הן ברמת התוכן הנלמד והיכולת שלהם לסייע לילדיהם בתוכן זה, ועד למעורבות בפועל בחיי בית הספר. קיים צורך להבין כי מדובר במעגל קסמים סגור שאינו כמעט מאפשר לתלמידים להורים לא משכילים לעשות חיל בלימודיהם. אותם תלמידים נקלעים לסיטואציה שבה רמת התפיסה של ההורים שלהם לחשיבות הלימוד הינה לוקה בחסר. השכלת ההורים משחקת תפקיד משמעותי ביותר ואף מובהקת בתפיסתם לא רק לחשיבות הלמידה, אלא גם למידה בה הם מעורבים בקידום בניהם במערכת הבית ספרית ואפילו מחוצה לה. בין הדברים בכל הנוגע להפנמת ההורים את חשיבות הלמידה של בניהם לבין מה שהם עושים ואת הפעולות אותן הם נוקטים בפועל כדי לקדם תלמידים אלה במערכת החינוך, הדרך עודנה ארוכה ואפילו מפותלת. אין עוררין, במצב עניינים זה, כי ההשכלה מהווה נדבך חשוב ביותר ואף מרכזי עד מאוד לצורך הפחתת או העלמת נטיות הנשירה של התלמידים מחד, ומניעת הנשירה בפועל, מאידך. מתוך דברים אלה, אנו נוכחים לדעת כי השכלת ההורים איה פועלת בחלל ריק, אלא שמדובר בגורם משמעותי ביותר אשר משליך על סוגיות נוספות אחרות. שתיים מסוגיות אלו נבחנו היטב ולעומק במסגרתו של המחקר הנוכחי, והן המצב הסוציו-אקונומי של ההורים ומידת המעורבות שלהם בחיי בית הספר (כהן-נבות ועמיתיו, 2001; להב, 2000; טרומר ועמיתיו, 2007; קפל-גרין ומירסקי, Kim 2009; et al., 2015; Parr & Bonitz, 2015; Saxe et al., 2012; Todd & Caldarella, 2016).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על קיומו של קשר שלילי מובהק בין המצב הסוציו-אקונומי של ההורים לבין נטיית הנשירה של התלמידים, כלומר, ככל שמצבם הסוציו-אקונומי של ההורים הינו יותר גבוה, כך הנטייה של ילדיהם לנשור ממערכת בית הספר הינה יותר נמוכה, בעוד שההפך נכון אף הוא. ממצאים אלה עולים בד בבד ובקנה אחד עם הספרות המחקרית הענפה בתחום ואשר קובעת כי חינוך במשפחות סוציו-אקונומיות גבוהות יותר מודגש בדרך כלל כהרבה יותר חשוב, הן בתוך הבית, כמו גם את הקהילה המקומית. באזורים עניים יותר, שבו מזון ובטיחות הם עדיפות, חינוך יכול לקחת מושב אחורי (Lareau, 2003). כלומר, משפחות עניות מדרגות בראש



סולם העדיפויות שלהן את השרידות הקיומית שלהן, ולמרבותן החינוך נמצא אי שם בתחתית סולם העדיפויות, כך שניתן להתייחס אליו כאילו אל לוקוס שאין הן מוכנות להרשות לעצמן. המשפחות העשירות נתפסות כאלו שהינן בעלות גישה הרבה יותר מיטבית למשאבים השונים בתוך המערכת הבית ספרית, מה שמביא לידי סיטואציה שבה, להבדיל מהעניים שאין להם גישה מעין זו, הם דווקא מצליחים לקדם את בניהם בכל המישורים וההיבטים הפוטנציאליים. במשפחות עם מעמד סוציו-אקונומי גבוה לעתים קרובות יש יותר הצלחה בהכנת ילדיהם לבית הספר כי יש להם בדרך כלל גישה למגוון רחב של משאבים לקידום ותמיכה בפיתוח של ילדים צעירים. הם מסוגלים לספק לילדיהם הצעירים עם טיפול באיכות גבוהה יותר, ספרים, צעצועים ולעודד את הילדים בפעילויות למידה שונות בבית (Boushey & Weller, 2016).

(2005; Todd & Caldarella, 2016)

נשאלת השאלה, האם נגזר על העניים להמשיך להיות מקובעים במקום, רק מעצם היותם עניים? דברים אלה מביאים אותנו לדיון מעמיק עוד יותר בסוגיית אי השוויון בחינוך, דהיינו, הפלייתם לרעה של בני העניים בחינוך, רק מעצם היותם עניים. ראוי לציין כי המחקר הנוכחי אכן בחן הבדלים בין תלמידים ערביים הלומדים במערכת החינוך הערבית, אך הסתכלות הרבה יותר נכונה לגבי המצב בכללותו, מספקת עבורנו את ההבנה כי בהשוואה למערכת החינוך היהודית, כל המערכת החינוכית הערבית סובלת מפיגור של שנות אור, זאת בעיקר בגין אי השוויון ועצם העובדה כי ערביי מדינת ישראל מכבים במקום הראשון בדוחות העוני השנתיים היוצאים לאור מבית היוצר של הביטוח הלאומי. החינוך תופס מקום נכבד ביותר בכל שיח אשר מתנהל סביב אושיית הריבוד ואי השוויון. הסיבה העיקרית לכך הינה העובדה כי קיים קשר חיובי מובהק בין הישגיו ההשכלתיים של הפרט לבין הרקע הסוציו-דמוגרפי שלו, בעוד שקשר זה פועל גם בכיוון ההפוך, קרי, הרקע החברתי-כלכלי של הפרט משפיע על סיכוייו ההשכלתיים ויכולתו להגיע לידי הישגים משמעותיים בהקשר זה. אי השוויון כנגד מערכת החינוך הערבית אינו תמיד נובע מהקצאת המשאבים הדלים של משרד החינוך במערכת זו, אלא שהוא נובע, בין היתר, גם מאי השוויון בכל המישורים החברתיים והכלכליים ממנו סובלת האוכלוסייה הערבית. הפערים הכלכליים בין הערבים והיהודים יוצרים סיטואציה שבה תשלומי ההורים הערביים והשקעותיהם בחינוך הילדים שלהם הינם מוגבלים ביותר יחסית למגזר היהודי, מה שמעמיק עוד יותר את הפערים ואת אי השוויון בין שתי המערכות (Fitzpatrick et al., 2015; Kim et al., 2015; Lareau, 2003).

ברוב מדינות העולם, מקובל כי ההורים ישתתפו בהוצאות מימון חינוך ילדיהם, מה שיוצר מצב שבו הורים מבוססים פיננסית יכולים לספק משאבים הרבה יותר איכותיים לצורך חינוך ילדיהם מאשר אלה שידם אינה משגת. זאת ועוד, ריבוי הילדים שמהווה את אחד המאפיינים העיקריים של המשפחה הערבית, ולא דווקא הכפיפות הכלכלית והתעסוקתית של הערבים במערך ההזדמנויות המוצעות להם במדינה, היא הסיבה לעוני ולנטייה המוגברת של התלמידים הערביים לנשור ממערכת החינוך. אם כן, השפעתה של הכלכלה על מערכת החינוך הינה הרבה יותר משמעותית מהשפעתו של החינוך על הכלכלה. לא זאת בלבד, אלא שאי השוויון הכלכלי המתבטא בפערי ההכנסה בין קבוצות האוכלוסייה השונות הינו תוצר ישיר של האידיאולוגיה הסוציאלית המונחית על ידי ההגמוניה השלטת, ולא דווקא של אי השוויון בחינוך. כהן-נבות ועמיתיו (2001) מדגישים שבני הנוער הערבי הנושרים ממערכת החינוך מתאפיינים בקשיי הסתגלות לבית הספר, המתבטאים בעיקר בהישגים לימודיים נמוכים, בהיעדרויות מרובות ובבעיות התנהגות. רובם חיים במשפחות בעלות רמה סוציו-אקונומית נמוכה ונמצאים במצוקה כלכלית קשה או חיים במשפחות גדולות בעלות ארבעה ילדים ויותר. אולם, הספרות המחקרית שסוקרה במסגרתו של המחקר הנוכחי מבהירה בפנינו גם כי תופעת הנשירה אינה פוסחת גם על נוער המשתייך למשפחה בעלת מעמד סוציו אקונומי גבוה ועל בעלי הישגים לימודיים גבוהים. תפקוד הורי ויחסים בין מתבגרים להוריהם נפגעים, בשל הדגש על הישגים חומרים ופיתוח קריירה. כתוצאה מתפקוד הורי לקוי ומבעיות רגשיות חברתיות קשות, התקשו בלימודים עד שנטשו את זירת בית הספר (שמיד, 2006; קפל-גרין ומירסקי, 2009; Parr & Bonitz, 2015; Saxe et al., 2012; Todd & Caldarella, 2016). ממצאים ספרותיים אלה מביאים אותנו היישר אל עבר הדיון בהשערת המחקר השלישית.

ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי קיים קשר שלילי מובהק בין מידת המעורבות של ההורים בבית הספר לבין נטייתם של התלמידים לנשור מהמערכת החינוכית, היינו, ככל שהורי התלמידים יותר מעורבים בחיי בית הספר, כך הנטייה של התלמידים לנשירה פוחתת, וההפך נכון. מחקרים מעידים על יתרונות ברורים לילדים במעורבות ההורים בבית ספרם. היתרונות הללו הם בכך שמעורבות ההורים ושיתוף הפעולה בינם לבין המורים בתהליך הלימודי משפרות את הישגי התלמיד ואת התנהגותו (אינגבר, 2014). הורים חשים שככל שישקיעו עניין ויהיו מעורבים בנעשה בביה"ס הם יתרמו להישגי ילדיהם. יש הורים המוכנים לתמוך בביה"ס ולעזור. ההורים באים במגע ישיר עם התלמידים באמצעות הרצאות בתחומי התמחותם או ע"י סדנאות, ניהול אסיפות כיתתיות ועוד. יש בכוחם לבלום שינויים בבית הספר. הדפוס האחרון אותו מציגים פרידמן ופישר (2002) הוא, הורים כקובעי מטרות ומקבלי החלטות, בעוד

שהרפז (2004) מתארת אותו כהורים השותפים בקביעת מדיניות וביישומה, דפוס בו ההורים וצוות בית הספר הם שותפים שווים בתהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר ולעתים בהובלת שינויים. אולם, בהקשר הנתון והספציפי ביותר הזה של סוגיית מעורבות ההורים בחיי בית הספר, מן הראוי לנגוע במספר נקודות ותמות מרכזיות בחשיבותן. סוגיה ראשונה וחשובה ביותר הינה המידה בה המורים מערבים באמת ובתמים את ההורים בעשייה הבית ספרית. אם ההורים אינם בעלי השכלה די נאותה או כאלה השרויים במצב סוציו-אקונומי שהינו נמוך בצורה משמעותית, הרי שאין משמע הדברים כי אין להם זכות להיות מעורבים בכל הנוגע לילדיהם. זאת ועוד, חובה על בית הספר בכלל, והמורים בפרט לזהות את המשפחות העניות והבלתי משכילות ולנסות להעצים אותן בצורה כזאת המביאה אותן לידי יותר עניין ומעורבות בחיי בית הספר ובעשייה החינוכית הנוגעת לילדיהם. עמדות המורים לגבי מעורבות ההורים בבית הספר משפיעות על מידת מעורבותם של אותם הורים בפועל. המפתח לעידוד מעורבותם של ההורים בפעילויות בית הספר טמון בעמדותיהם והתנהגויותיהם של המורים, כך שקיומו של קשר ישיר, אישי ואיכותי בין ההורים לבין הצוות החינוכי הינו תנאי הכרחי ועמוד תווך לכל תכנית באשר היא שתכליתה הגברת מעורבותם של ההורים בבית הספר (שמיד, 2006; קפל-גרין ומירסקי, 2009; Parr; Kim et al., 2015; & Bonitz, 2015; Saxe et al., 2012; Todd & Caldarella, 2016).

למרות שמורים ומחנכים רבים מאמינים בחשיבות מעורבות ההורים נמצא כי בפועל הם מקדישים תשומת לב מועטה לפיתוח מיומנויות מורים עבור יישום אמונות אלו, וכאן נוצרת דילמה- מצד אחד מורים אשר אין להם מיומנויות ליישום מעורבות הורית טובה וחיובית לא יודעים כיצד להזמין או לשמר מעורבות קיימת, ומאידך הורים אשר אינם מוזמנים להתערב עשויים לתפוס את בית הספר כמקום שאינו מעוניין בהכללתם בו ואינו מעריך את מעורבותם. תפיסות אלו מפחיתות את הסבירות למעורבות הורים יעילה ועשויות לפגוע במאמצי כל המשתתפים (מורים, הורים וילדים) להצלחה בבית הספר. עמדות ואמונות המורים בקשר למעורבות ההורים מושפעות עד מאוד מדעותיהם וממידת השתתפותם בחיים הקהילתיים בבית הספר. כאשר המורים תופסים את בית הספר בו הם מלמדים כמקום שהאווירה שלו תומכת בהם, אז הם משתפים יותר ויותר את ההורים. יעילות ההורים הינה קריטית בחשיבותה למען מעורבות הורית אפקטיבית. אולם לפעמים, אף על פי רצונם של המורים שההורים יהיו שותפים לנעשה בבית הספר, אלא שהם מרגישים שאין צורך או חשיבות כלשהי מבחינתם לתקשר או להגיב להורי התלמידים שלהם. דברים אלה מוכיחים כי המורים אינם מודעים באמת ובתמים למידת חשיבות מעורבות ההורים בבית הספר והשפעתה של מעורבות זו על תוצרי התלמידים (כהן-נבות ועמיתיו, 2001;

Kim et al., 2015; Parr & Bonitz, 2015; Saxe et al., 2012; Todd & Caldarella, 2016).

עולה השאלה, כיצד כל זה מתחבר עם השכלת ההורים? אחת ההשערות של החוקרים בדיון הנוכחי ואשר לא נבחנה בפועל כחלק מהשערות המחקר, הינה כי חלק ניכר מהמורים מאמינים כי הורים בעלי הישגים השכלתיים נמוכים הינן בעלי מיומנויות מעטות, מרגישים מאוימים וכאלה שאינם רצויים בבית הספר, ובכך הם פחות מתערבים בנעשה בבית הספר בקשר לילדיהם. על כן, קיימים מספר ייחוסים שיכולים להסביר את הרמה המוגבלת של מעורבות ההורים בבית הספר, כאשר ייחוסים אחדים הינם נסיבתיים, בעוד שאחרים תלויים במאפייני האישיות של ההורים ושל המורים. הקשרים המתוחים בין המורים להורים יכולים להוות סיבה מכריעה לנקיטת עמדות שליליות משני הצדדים כלפי מעורבות בבית הספר. עמדה חיובית מצדם של המורים כלפי מעורבות הורים מהווה מעין סימן טוב לשם קביעת איכות הלימודים בבית הספר, ואף ההליך החינוכי בכללותו. לדעת וייס, בן אברם, דור, קביליו ושמיר (2003) עשויים המורים להפיק תועלת ממעורבות זו, משום שהעמקת יחסי הגומלין בינם לבין ההורים עשויה לספק להם סיוע מעשי וגם תמיכה רגשית, אשר תפחית את שחיקתם המקצועית. למעורבות ההורים בביה"ס ישנם יתרונות רבים ומגוונים. מעורבות הורים מאפשרת חלוקה באחריות בחינוך הילדים וזהו הבסיס ליחסי אמון בין הורים למורים. מעורבות זו גורמת לקירוב בין התפיסות החינוכיות של הבית וביה"ס ע"י מתן אפשרות לביה"ס להכיר את ערכי ההורים ולהתחשב בהם ומתן אפשרות להורים להכיר את מערכת השיקולים הפדגוגיים של ביה"ס. כמו כן, מתן אפשרות להורים להכיר את התהליך החינוכי אותו עוברים ילדיהם (טרואן, 2004; Freeman et al., 2015; Fitzpatrick et al., 2015).

לסיכום, המחקר הנוכחי בדק ומצא כי השכלת ההורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומידת המעורבות שלהם בחיי בית הספר קשורים בצורה שלילית ומובהקת עם נטייתם של התלמידים לנשור בפועל. אם כן, הממצאים איששו את כל שלוש השערות המחקר, כאשר הראשונה ביניהן הייתה כי ימצא קשר שלילי בין השכלת הורים לבין נשירת תלמידים מבית הספר. נראה שהסיבה לכך הינה כי השכלת ההורים מהווה גורם חשוב ביותר המקדם את מידת מעורבותם בכל הנוגע לעשייה החינוכית של ילדיהם. הורים משכילים הם אלה שיש להם את ההון האינטלקטואלי המתאים כדי לקדם את בניהם ברמה החינוכית. היכולת האינטלקטואלית של הורים אלה להיות מעורבים בפועל בחינוך ילדיהם והרצון של בית הספר לקדם את מעורבותם של הורים אלה בעשייה החינוכית, זאת להבדיל מחוסר עניין במעורבותם של הורים שאינם משכילים, ובעיקר

ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, מביאים לידי התוצאה הרצויה בצורת מניעת נשירת התלמידים מבית הספר. סוגיה זו מביאה אותנו להשערת המחקר השנייה שאושה אף היא והגורסת כי ימצא קשר שלילי בין המצב הסוציו-אקונומי לבין נשירת תלמידים מבית הספר. הורים ממעמדות נמוכים הם בדרך כלל אינם משכילים. חוסר השכלתם מפחית במידה משמעותית את יכולת מעורבותם בחיי בית הספר ובעשייה החינוכית שילדיהם. נראה גם כי בית הספר מסתייג מעירובם של הורים מעמדות סוציו-אקונומיים נמוכים, דבר שהעלה דיון מחודש בקשר בין הון ומעמד פיננסי לבין חינוך. ולבסוף, גם השערת המחקר השלישית, לפיה ימצא קשר שלילי בין מעורבות הורים לבין נשירת תלמידים מבית הספר, אוששה. ככל הנראה, ממה שעלה במחקר הנוכחי ובספרות המחקרית, הורים מעורבים יותר בחיי בניהם ובעשייה הבית ספרית הם בעלי סיכויים מוגברים לשמר את המשך לימודי בניהם ומניעת נשירתם. ממצאים אלה עלו בהלימה עם רוב הספרות המחקרית שהוצגה כאן ואשר מצביעה מפורשות על הקשרים השליליים בין שלושת אלה לבין הנשירה, כמובן באמרנו "שליליות" הכוונה הינה חיובית במשמעות של הפחתת הנשירה או לכל הפחות את הנטיות לנשור.

## מסקנות

המסקנה הראשונה של המחקר הנוכחי הינה כי היות וקיים קשר שלילי בין השכלת ההורים לבין נשירת ילדיהם מבית הספר, הרי קיים צורך לנקוט במגוון צעדים במטרה למנוע את נשירתם של התלמידים להורים בלתי משכילים. חוסר ההשכלה של ההורים הינו עובדה מוגמרת מבחינתנו כאנשי חינוך, ולכן הדרך לפתרון הבעיה אינו עובר במישרין דרך ההורים, אלא דרך צינורות עשייה אחרים. כך למשל, תפקידנו הוא לבצע אומדן ברור למצבם של התלמידים בסיכון, כאלה שיש לנו מידע מוקדם לגביהם כי סיכויי נשירתם מוגברים, ולנסות לספק בעבורם סיוע כדי למנוע את נשירתם בפועל. ניתן לקדם תלמידים אלה על ידי הנהגת תוכנית סיוע בשיעורי הבית באמצעות בית הספר, לאחר תום יום הלימודים, וללא תשלום כלשהו מצידם. יתר על כן, ניתן לקדם את המעורבות של תלמידים אלה בחיי בית הספר, בעיקר ברמה החברתית, זאת כדי לספק להם את התחושה כי הם רצויים במקום הזה המהווה עבורם אקלים בטוח ומיטבי. אם כן, אחריותנו מחויבותנו כאנשי חינוך, בשיתוף פעולה עם ההנהלה והמורים, לקדם את התלמידים האלה במישור הלימודי, רגשי וחברתי כאחד.

המסקנה השנייה של המחקר הנוכחי נובעת מאישוש ההשערה המקשרת בין מצבם הסוציו-אקונומי של ההורים לנשירת בניהם, כך שקיים צורך בהפעלתה של תוכנית התערבות מיידית שתכליתה למנוע מצב בלתי רצוי שבו החינוך הוא לעשירים בלבד. קיים צורך כי בית הספר לא ישב מהצד ויסתכל כיצד בני העניים נושרים, אלא לקחת את המושכות לידיהם ולסייע למשפחות העניות במישורים שונים, דוגמת רכישת

ציוד, ספרים, ביגוד וכדומה, זאת באמצעות הקמת קרן ייעודית שבית הספר נדרש להפעילה במטרה לעזור למשפחות העניות למנוע את נשירת בניהם מבית הספר. יתר על כן, בית הספר לא יגבה תשלומים כלשהם מתלמידים למשפחות המוגדרות כאלו שהינן מרקע סוציו- אקונומי נמוך.

המסקנה השלישית, הנובעת מאישוש השערת הקשר בין מעורבות ההורים בחיי בית הספר לבין נשירת התלמידים, או יותר נכון הנטייה שלהם לנשירה, הינה כי כדי לערב את ההורים בבית הספר, חייבים להתקיים שני תנאי יסוד. האחד כי ההורים יגלו רצון להיות מעורבים והשני כי בית הספר יספק להורים אלה את ההזדמנות להיות מעורבים, זאת על ידי הקלת משימה זו באמצעים שונים. אנחנו כאנשי חינוך, נדרשים להפעיל תוכנית התערבות ששני קהלי יעד מרכזיים מעורבים בה: המורים וההורים. מהעשייה שלנו בחינוך אנו יודעים היטב כי העמדות של המורים כלפי מעורבות ההורים בבית הספר מקדמות את המעורבות הזו בפועל. כלומר, קיים צורך בהגדרת מעורבותם של ההורים ותיחום הנושא בצורה כזאת שתמנע יצירת מצב בלתי רצוי שבו המורים תופסים את מעורבות ההורים בתור התערבות.

מסקנת המחקר הינה כי הנטייה לנשירתם של התלמידים הערביים מבית הספר קשורה בשלושה גורמים מרכזיים: השכלת ההורים, מצבם הסוציו- אקונומי ומידת מעורבותם בבית הספר. זאת ועוד, נראה כי הנשירה מבית הספר הינה תופעה חמורה ביותר הטומנת בחובה השלכות הרות גורל על חיי הנושר, לא רק בטווח הקצר, אלא עוד יותר גרוע, בזה הרחוק. אי לכל אלה, קיים צורך בהפעלתה של תוכנית התערבות מקיפה ככל האפשר, זאת במטרה למתן את הקשר בין הרמות הנמוכות של ההשכלה והמצב הסוציו- אקונומי של ההורים ומידת מעורבותם בבית הספר לבין נשירת בניהם. התוכנית החינוכית ההתערבותית עשויה לערב גורמים מקצועיים שונים אשר ישתפו פעולה עם יועצת בית הספר. גורמים אלא יהיו מבית הספר עצמו כמו, מנהל, מורים ופסיכולוג חינוכי, ו/או גורמים אחרים מחוץ לבית הספר כמו, קב"ס או פסיכולוג קליני. התוכנית תכלול כמה שלבים: איתור תלמידים בסיכון לנשירה, עבודה קבוצתית, עבודה פרטנית ועבודת גורמים אחרים מחוץ לבית הספר.

בנוסף, חשוב מאוד שהתוכנית תספק השתלמויות למורים, הרצאות להורים על חשיבות הקשר בין המשתנים של השכלה, מצב סוציו- אקונומי ומעורבות הורים לבין נשירת התלמידים. כלומר, המטרה היא העלאת המודעות של מורים והורים בקשר לחשיבות ההשכלה והמצב הסוציו- אקונומי ובקשר להעלאת מעורבות הורים בבית הספר למען הפחתת הנשירה של התלמידים.

### מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

למחקר הנוכחי היו מספר מגבלות שהמרכזית ביניהן הייתה שיטת הדגימה. כאמור, שיטת הדגימה של המחקר הנוכחי הייתה "דגימת נוחות" שהחיסרון המרכזי שלה הינו כי לעולם אין יכולים אנו להיות בטוחים בצורה מובהקת לגבי הייצוגיות של המדגם לכלל אוכלוסיית תלמידי ישראל התיכוניים הממלכתיים הערביים. המדגם היה מבית ספר יחיד ובודד, ואין מן האפשר לטעון חד-משמעית כי בית ספר זה או אחר יכול לייצג נאמנה את כלל אוכלוסיית התלמידים כמתואר עד הלום. זאת ועוד, המחקר הנוכחי סובל ממגבלה בדמות אי בדיקת האינטראקציות הפוטנציאליות בין הגורמים האישיותיים לבין הגורמים החיצוניים בכל הקשור לנטייה של תלמידי התיכון הערביים לנשור. כך למשל, לא נבחנו ההבדלים בין בנים לבנות מבחינת הנטייה לנשירה. בנוסף, לא נבחנו משתנים חיצוניים שאינם נוגעים במישורן להורי התלמידים, על נטייתם של אלה האחרונים לנשור. כך למשל, לא נבחנו תפקידו של בית הספר בנדון, האקלים הבית ספרי, האקלים הכיתתי וכדומה.

ההמלצה של החוקרים הינה לערוך מחקר עתידי מקיף ככל הניתן, הכולל מספר יותר גדול של בתי ספר תיכון ערביים מאזורים שונים ברחבי המדינה, זאת במטרה להגיע לידי מדגם מייצג בצורה מהימנה ככל הניתן, וגם להפיק מודל ניבוי שבו ניתן יהיה לזהות את התרומה האפשרית של מכלול המשתנים הסוציו-דמוגרפיים (הורי התלמידים), אקונומיים, אישיותיים, חברתיים (התלמידים עצמם) והחיצוניים (בית הספר), על נטייתם של התלמידים לנשור ועל הנשירה בפועל. השונות המוסברת לנשירה ולנטייה לנשירה על ידי כל אחד ואחד ממשתנים אלה תהווה מבחינתנו בתור אנשי חינוך את אחד הכלים המרכזיים והחשובים לצורך התמקדות בהגיינתן של תוכניות התערבות בית ספריות הממוקדות בעיקר במשתנים הקשורים בצורה מובהקת על הנשירה. כך למשל, אם יתגלה כי מעורבות ההורים בחיי בית הספר הינו המשתנה המרכזי הקשור לנטיית התלמידים לנשור, הרי שאז אנו מתמקדים בשיפור עמדות המורים כלפי מעורבות ההורים בבית הספר, זאת במקביל לעידוד ההורים להיות מעורבים בחיי בית הספר אף אם הם עניים וחסרי השכלה. קיים צורך בהענקתם של זכויות בסיסיות ביותר עבור אוכלוסיית ההורים הערבים אזרחי מדינת ישראל להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, הרבה יותר ממצב מעורבותם הנוכחי, בו הם כמעט ואינם משפיעים על חלק קטן ביותר בכל הקשור לחינוך ילדיהם.

ברמה העיונית, ממצאי המחקר הנוכחי אינם מותירים ספק כלשהו בצורך הדחוף כי מקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות החינוכית במשרד החינוך ינקטו את משנה הפעולות הרצויות לשם הגיינתן של תוכניות התערבות מיטביות שעיקר תכליתן הינה להביא לידי סיטואציה מיטבית ורצויה בעליל בה מונעים את נשירתם של התלמידים

---

הערביים מבתי הספר התיכון, זאת בהתייחס לנשירה על מגוון היבטיה, הקשריה וצורותיה. זאת קובעים החוקרים בהסתמך על רציונאל מחקרי מובהק כי מניעת הנשירה מהווה אחד היסודות של המדיניות החינוכית בארץ, ומשרד החינוך מבהיר את תחומי האחריות של עובדי מערכת החינוך כלפי תופעה זו. כן מודגשת חשיבות מניעתה, בין אם היא נשירה גלויה בין אם היא סמויה. הדאגה שמעוררת תופעת הנשירה מתבטאת גם בפעילות הענפה למניעתה, הכוללת הטלת חובה על רשות החינוך המקומית לבדוק אם כל החייבים בלימוד על פי החוק, אמנם לומדים, לאתר את אלה שאינם מבקרים באופן סדיר או הנושרים מבית הספר, לפעול להחזירם לספסל הלימודים (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ, וריינפלד, 2001; Freeman ; 2001; Fan et al., 2014; et al., 2015; Todd & Caldarella, 2016; Wilkins & Bost, 2016).



## ביבליוגרפיה

- אבו עסבה, ח' (1999). נשירת תלמידים ממערכת החינוך הערבית בישראל: תיאור מצב והצעות לטיפול. **ילדים בישראל- על סף האלף הבא**. אשלים, המועצה הלאומית לשלום הילד: 105-123.
- אבו-עסבה, ח' (2012). **חינוך ערכי בחברה במשבר**. הוצאת מכון מסאר למחקר חברתי, ג'ת (בערבית).
- אבו עסבה, ח', פרסקו, ב' ואבו נסרה, מ' (2013). **נשירת תלמידים בחינוך הערבי, הבדווי והדרוזי**. משרד החינוך-דוח מחקר.
- ארזי, א' (2012). **נשירה סמויה בבית הספר בראיית תיאוריית ההתקשרות**. מחקר כמותי. עבודת מחקר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר "מוסמך", מכללת אורנים: החוג לליעוץ.
- אינגבר, ש' (2014). **מעורבות הורים בתוכנית החינוך והשיקום של ילדים ליקווי שמיעה בישראל**. עבודת גמר לקראת תואר דוקטור לפילוסופיה: אוניברסיטת תל-אביב.
- בן דוד, ד' (2003). כח העבודה בישראל מההיבט הבינלאומי. **רבעון לכלכלה**, 50(1) -72-90.
- גוטליב, א' (1989). דפוסים ארגוניים במוסדות לשיקום נוער מנותק. בתוך: **עבריינות וסטייה חברתית** (עמ' 14). אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- גוטליב, א' ופורת-בריינין, א' (1987). **תוכניות שיקום לנוער מנותק האם הן יעילות?** ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- גוטליבובסקי, ח' ומארק, נ' (2003). **השכלה, רמת השכלה, איכות השכלה-זה כל הסיפור**. תל אביב: המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר, נייר דיון מס' 4-2003.
- גולדרינג, א' שביט, ר' ושפירא, ר' (1995). הסתגלות של מנהלי בתי-הספר למעורבות הורים בחינוך: המקרה של בתי-ספר בעלי אוריינטציות ערכיות שונות. בתוך: שפירא, ר' ושביט, ר' (עורכות), **בית הספר וקהילותיו** (עמ' 68-45). אוניברסיטת תל אביב: רמות.
- גרה, ר' (2013). **החברה הערבית בישראל: אוכלוסיה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר.
- דיין, א' (1999), הורים ללא גבולות. **הד החינוך**, ע"ג(8), 11-8.
- דרומי, א' ואינגבר, ש' (2012). **שילוב הורים בתוכנית התערבות שפה לגיל הרוך** חוברת לאנשי מקצוע. פרויקט "קשר": הוצאת מעלות.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **אוכלוסיית ישראל**.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015). **אוכלוסיית ישראל**.

- הראל, י', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', מולכו, מ', אבו-עסבה, ח', וחביב, ג' (2002). **נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ג'וינט מכון ברוקדייל אוניברסיטת בר-אילן.
- הרפז, י' (2004). מי שלא שואל-לא יודע. **הד החינוך, ע"ח, 10, 28-33**.
- וייס, י' (2006). **השקעה בהון אנושי והכשרה תוך כדי עבודה**. כלכלת עבודה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, ע"מ 150-131.
- וייס, ר', בן אברם, ח', עין דור, י', קביליו, ע' ושמיר, ח' (2003). **טיפוח תרבות של אכפתיות**. ת"א: מכון מופ"ת.
- זלמנסון לוי, ג' (2004) הנשרה וניתוק של נוער ממערכת החינוך - אפשר גם אחרת. בתוך: גולן-עגנון ד' (עורכת). **אי שוויון בחינוך**. תל אביב: בבל.
- חליחל, ח' (1999). ילדים ובני נוער ערבים בישראל. ירושלים: ג'וינט - מכון ברוקדייל. טובה, מ' (1993). **מעורבות הורים בבית הספר מנקודת מבט של התלמידים: מחקר התפתחותי**.
- עבודת מחקר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה: **החוג לחינוך**.
- טרואן, י' (2004). **הסדרת מעמד ההורים במערכת החינוך**. הכנסת: מרכז הכנסת והמידע.
- טרומר, מ', בר-זוהר, י', וכפיר, ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר בתוך א' שמש. **מניתוק לשילוב, 14, 69-93**.
- כהן נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער-דו"ח מחקר**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, הכנסת-מרכז מחקר ומידע.
- כצנלסון, ע' (1998). הורים וילדים ומה שבניהם. **הורים וילדים, עמ' 291**.
- להב, ח' (2000). "נוער בסיכון-התופעה בפרספקטיבה". בתוך: שמש, א' (עורך). **מניתוק לשילוב, 10, 8-17**.
- להב, ח' (2004). **תופעת הנשירה ממערכת החינוך- הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר**. ירושלים: מניתוק לשילוב.
- להב, ח' (2012). "מינשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. **מניתוק לשילוב, 17, 7-32**.
- להב, ח' (2013). נוער נושר, גורמים ותוצאות. **מניתוק לשילוב, 23, 10-26**.
- מור, פ' (2006). טיפולוגיה. מתוך: **כוחו של היועץ החינוכי**. אשלים, פרק 4 עמ' 84-94.

מור, פי ולוריא, א' (2006). כוחו של היועץ החינוכי – בית הספר כסביבה חינוכית-טיפולית מגדלת. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור. בדפוס.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2000). **חוק זכויות התלמיד**. לשכת הסמנכ"ל הבכיר למנהל למשאבי אנוש, נדלה מתוך: [www.education.gov.il/kav-patuach/hok.html](http://www.education.gov.il/kav-patuach/hok.html)

נסראללה, ע' (2004). **הישגים נמוכים- הגורמים וטיפולים**. עמאן: דאר ואאל. עמית, ל' (2005). **זיקת גורמי מימון ותקצוב לאינטראקציה שבין מנהלים והורים במערכת החינוך**. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, ביה"ס לחינוך אוניברסיטת תל אביב.

פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 26, 34-7.

קופמן, א' (2012). "הפסיפס העדתי" (יחידה 4). החברה הערבית בישראל (כרך ב): **פסיפס חברתי: עדה, משפחה, מגדר** (עמ' 153-159). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קפל-גרין, ע' ומירסקי, י' (2009). זה כמו בית חם": בני נוער נושרים מספרים על בית ספר "מפנה". מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 29, 101-79.

רייכל, נ' (2009). תוכנית הכשרת לחינוך בלתי פורמאלי במערכת החינוך. **ירחון מכון ומופת**, 37, 7-5.

רוזנפרב, ד' (2002). **הגברת ההצלחה ומניעת הנשירה של התלמידים**. קשר עין-ירחון ארגון המורים העל-יסודיים.

שביט, י' ושטיינר, ח' (2009). עדתיות והשכלה בדפוסי נישואין בישראל-שינויים בחלוף הזמן. **מגמות**, 12, 25-14.

שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. ירושלים: מדינת ישראל.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותי- תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

ASHE: Higher Education Report. (2015). *Implications and Recommendations: An Emerging Agenda to Better Understand the Role of Parents and Families*. vol. 41 Issue 6, p66-72.

- Bobbitt-Zeher, D. (2007). The Gender Income Gap and the Role of Education. *Sociology of Education*, 80(1), 1-22.
- Bowers, A. J. (2010). Grades and graduation: a longitudinal risk perspective to identify student dropouts. *Journal of Educational Research*, 3, 191-207.
- Boushey, H., & Weller, C. (2005). *Inequality Matters: The Growing Economic Divide in America and its Poisonous Consequences*. What the Numbers Tell Us. Pp 27-40.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629.
- Fan, W., Wolters, & Christopher A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 22-39.
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M., & Pagani, L. (2015). Early childhood working memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence*, 53, 160-165.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). An Analysis of the Relationship between Implementation of School-wide Positive Behavior Interventions and Supports and High School Dropout Rates. *High School Journal*, 98(4), 290-315.
- Jimerson, S. Egealand, B., Srufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal study of high school Dropouts Examining Multiple Predictors across Development. *Journal Of school Psychology*, 38(6), 525-549.
- Kim, S., Chang, M., Singh, K., & Allen, R. (2015). Patterns and Factors of High School Dropout Risks of Racial and Linguistic Groups. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20(4), 336-351.

- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 4, 3-10.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Race, Class, and Family Life*. University of California: Press.
- Lin, C. (2007). Education Expansion, Educational Inequality, and Income Inequality: Evidence from Taiwan, 1976-2003. *Social Indicators Research*, 80(3), 601-616.
- Maynard, B., Salas-Wright, C., & Vaughn, M. (2015). High School Dropouts in Emerging Adulthood: Substance Use, Mental Health Problems, and Crime. *Community Mental Health Journal*, 51(3), 289-299.
- Parr, A., K., & Bonitz, V.. S. (2015). Role of Family Background, Student Behaviors, and School-Related Beliefs in Predicting High School Dropout. *Journal of Educational Research*, 108(6), 504-514.
- Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1997). School Failure: An Ecological-Interventional Developmental Perspective. In: Fraser M. W. (ed.), *Risk and Resilience in Childhood* (pp. 95-116). NASW Press, New York.
- Saxe, N., Heidi, B., Fogler, J., & Navalta, P. (2012). Innovations in Practice: Preliminary evidence for effective family engagement in treatment for child traumatic stress-trauma systems therapy approach to preventing dropout. *Child & Adolescent Mental Health*, 17(1), 58-61.
- Todd, M., M., & Caldarella, P. (2016). Middle School Predictors off High School Performance: A Case Study OF Dropout Risk Indicators. *Education*, 136(4), 515-529.
- Uchitelle, L. (2000). *Making Sense of a Stubborn Education Gap*. New York Times, Jul 23, p. 41.
- Wilkins, J. & Bost, L., W. (2016). Dropout Prevention in Middle and High Schools. *Intervention in School & Clinic*, 51(5), 267-275.

**נספח מספר 1: שאלון נטייה לנשירה**

תלמיד/ה יקר/ה,

אני מעוניינת לבדוק את דעתך בנושא נשירת תלמידים בבית הספר.

אנא הבעי את התייחסותך על ידי כך שתקיף/י בעיגול את הספרה המתאימה לך

ביותר לפני סולם האפשרויות שבשאלו.

תודה על שיתוף הפעולה

לעתים קרובות מאוד	לעתים קרובות	לפעמים	לעתים רחוקות	לעתים רחוקות ביותר	
5	4	3	2	1	1. אני נעדר מבית הספר
5	4	3	2	1	2. אני לא משקיע בלימודים שלי
5	4	3	2	1	3. חשוב לי לקבל ציונים גבוהים
5	4	3	2	1	4. אני יוצא מרוב השיעורים
5	4	3	2	1	5. חשוב לי להיות בכל השיעורים
5	4	3	2	1	6. הישגיי הלימודיים נמוכים
5	4	3	2	1	7. אני מרגיש שאני לא שייך לבית הספר
5	4	3	2	1	8. אני מאחר מלהגיע לבית הספר
5	4	3	2	1	9. אני נכנס לשיעורים באיחור
5	4	3	2	1	10. אני אוהבת להתעמת עם תלמידים בבית הספר
5	4	3	2	1	11. אני מעורב בקטטות בבית הספר
5	4	3	2	1	12. אני מרגיש שבית הספר מהווה בית טוב בשבילי
5	4	3	2	1	13. יש לי הרבה חברים בבית הספר
5	4	3	2	1	14. אני נהנה כשיש בעיות משמעת בשיעור
5	4	3	2	1	15. אני משתתף בבעיות משמעת בשיעור
5	4	3	2	1	16. ביה"ס משעמם

הקשר בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם בבית הספר לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים מהחברה הערבית בישראל

לעתים רחוקות ביותר	לעתים רחוקות	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
1	2	3	4	5	17. עבודה יותר טובה מלימודים
1	2	3	4	5	18. אני מאבד עניין בביה"ס
1	2	3	4	5	19. אני חושב לעזוב את ביה"ס בקרוב
1	2	3	4	5	20. כבר עיצבתי רעיון לקריירה שלי מחוץ לביה"ס
1	2	3	4	5	21. אני לא סובל לשבת בשיעור
1	2	3	4	5	22. תפקדתי מתוך עשייה ומוטיבציה לימודית
1	2	3	4	5	23. השתתפתי באירועים וטקסים של בית הספר, או בהכנתם
1	2	3	4	5	24. הקפדתי לבצע מטלות לימודיות
1	2	3	4	5	25. סבלתי מבעיות חברתיות
1	2	3	4	5	26. השתתפתי בשיעורים באופן פעיל
1	2	3	4	5	27. הקפדתי להגיע בזמן לבית הספר
1	2	3	4	5	28. הרגשתי שהמורים מתעניינים בי כאדם
1	2	3	4	5	29. סבלתי מכך שתלמידים אחרים לא רצו לבלות איתי בבית הספר
1	2	3	4	5	30. הערכת את החוקים והכללים בבית הספר כהוגנים
1	2	3	4	5	31. אהבתי את בית הספר שלי
1	2	3	4	5	32. מצאתי עצמי לבד בבית הספר
1	2	3	4	5	33. גילתי עניין באירועים חברתיים שמתקיימים בבית הספר

**נספח מספר 2: שאלון מעורבות הורים לתלמיד**

תלמיד/ה יקר/ה,

אני מעוניינת לבדוק את דעתך בנושא מעורבות הורים בבית הספר.

אנא הבעי את התייחסותך על ידי כך שתקיף/י בעיגול את הספרה המתאימה לפני המפתח המתואר להלן.

תודה על שיתוף הפעולה

הקף/הקיפי את מספר התשובה המתאימה לך ביותר לפני סולם האפשרויות הבא:

1	2	3	4	5	
במידה נמוכה מאוד	במידה נמוכה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
					1 האם אימך משתתפת בוועד ההורים הכיתתי?
					2 האם אימך מצטרפת לטיולי הכיתה?
					3 האם אימך משתתפת בוועד הורים המרכזי?
					4 האם אימך משתתפת בהכנות למסיבות הכיתתיות?
					5 האם אימך מסייעת לך בהכנת שיעורי בית?
					6 האם אימך מבקרת את הכיתה בשעות לימוד?
					7 האם אימך בודקת את מחברותיך?
					8 האם אימך מבקרת את הגביות מהתלמידים והעניינים הכספיים בכיתה ובבית הספר?
					9 האם אימך מתערבת במקרה שנענשת על הפרת משמעת בכיתתך?
					10 האם אימך מסייעת לך להתכונן לבחינות?
					11 האם אימך מתערבת לטובתך בויכוח שלך עם המורה?
					12 האם אימך מפעילה לחץ לקיום חוגים אחר הצהרים?



הקשר בין השכלת הורים, מצבם הסוציו-אקונומי ומעורבותם בבית הספר לבין הנטייה לנשירת תלמידים מבתי ספר תיכוניים מהחברה הערבית בישראל

1	2	3	4	5		
במידה נמוכה מאוד	במידה נמוכה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד		
					האם אימך מתערבת כאשר את/ה מערער על ציון?	13
					האם אימך מתערבת בכמות השיעורים לבית?	14
					האם אימך נותנת שיעור או הרצאה בכיתה?	15
					האם אימך מתעניינת בנעשה בכיתה?	16
					האם אימך עוקבת אחר ציוני הבחינות?	17
					האם אמך מגיעה לימי הורים?	18
					האם אימך מבקרת בבית הספר פעם בשבוע?	19
					האם אביך משתתף בוועד ההורים הכיתתי?	20
					האם אביך מצטרף לטיולי הכיתה?	21
					האם אביך משתתף בוועד הורים המרכזי?	22
					האם אביך משתתף בהכנות למסיבות הכיתתיות?	23
					האם אביך מסייע לך בהכנת שיעורי בית?	24
					האם אביך מבקר את הכיתה בשעות לימוד?	25
					האם אביך בודק את מחברותיך?	26
					האם אביך מבקר את הגביות מהתלמידים והעניינים הכספיים בכיתה ובבית הספר?	27
					האם אביך מתערב במקרה שנענשת על הפרת משמעת בכיתה?	28
					האם אביך מסייע לך להתכונן לבחינות?	29

1	2	3	4	5		
במידה נמוכה מאוד	במידה נמוכה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד		
					האם אביך מתערב לטובתך בויכוח שלך עם המורה?	30
					האם אביך מפעיל לחץ לקיום חוגים אחר הצהריים?	31
					האם אביך מתערב כאשר את/ה מערער על ציון?	32
					האם אביך מתערב בכמות השיעורים לבית?	33
					האם אביך נותן שיעור או הרצאה בכיתה?	34
					האם אביך מתעניין בנעשה בכיתתך?	35
					האם אביך עוקב אחר ציוני הבחינות?	36
					האם אביך מגיע לימי הורים?	37
					האם אביך מבקר בבית הספר פעם בשבוע?	38

**The relationship between parent's education,  
their socio-economic status, their school involvement and  
pupil high school dropout in the Arab Israeli society**

**Ihab Zubeidat, Nagat Murad and Waleed Dallahseh**

**Abstract**

One of the most dangerous behaviors that characterize young pupils is school dropout. School dropout had started since the first school was opened, so education professionals are worried about this problem. The aim of this research is to test the relationship between parent's education, their socio-economic status, their school involvement and high school pupils' dropout in the Arab Israeli society. The study hypothesis focuses on the relationship between parents education, parents socio-economic status and parents school involvement, and pupil dropout 158 pupils of the tenth and eleventh grades participated in this research. All the participants are from an Arab village in the North. They answered a questionnaire that consists of three sections: demographic details, dropout tendency questionnaire, and parent's involvement measure according to pupil's perception. This research is a quantitative correlational research based on quantitative data collected by quantitative questionnaires. Research data was statistically processed and analyzed. The conclusions can be generalized for a wider population. Current research findings indicate that there is a significant negative correlation between parents' education, their socio-economic status, their school involvement and pupils' tendency to high school dropout. All the hypotheses were fully confirmed. The research conclusion is that Arab pupils' tendency to dropout is related to three major factors: parent's education, their socio-economic status, and their school involvement. Thus, educators should

make sure to take into account these three factors in building intervention programs to prevent school dropout of students who are at risk. Moreover, it seems that school dropout is a severe phenomenon which has its critical consequences not only on pupil's life for the short term, but worse, for the long term.

**Keywords:** Pupil school dropout, parent's school involvement, high school education, Arab Israeli society.