

**אי שוויון וחינוך  
קשרים בין גידול באי-שוויון חברתי-כלכלי**

היזמה למחקר יישומי בחינוך  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

**מגמות של בידול או שילוב בסביבת המגורים על בסיס מיצב חברתי- כלכלי  
של התלמידים בבית הספר**

**אודרי אדי-רקח  
יעל גרינשטיין  
חנה בהק**

**דצמבר 2015**

## תקציר

### מבוא

סקירה זו עוסקת בסקירה של המגמות לבידול (סגרגציה) לפי מרחבים גאוגרפיים (בעיקר מקום מגורים), והשלכות הבידול על מאפייני מערכת החינוך, תוצריה וההזדמנויות החינוכיות של בני קבוצות חברתיות שונות. הסקירה, המבוססת על מאמרים שעברו הערכת עמיתים, ספרים/פרקים מספרים ודוחות מחקר של מכוני מחקר ורשויות בישראל, כוללת חמישה חלקים. החלק הראשון בוחן מגמות של בידול, ממדיו והיקפיו. החלק השני מתייחס להשלכות והשפעות של מצבי בידול על מערכת החינוך ותוצריה. בחלק השלישי מתמקדת הסקירה במדיניות והתערבויות לצמצום ממדי הבידול, כפי שזו מדווחת במדינות שונות בעולם, עם דגש על ארה"ב. החלק הרביעי מתמקד בתיאור המצב בישראל, ולסיום, בחלק החמישי מוצגים סיכום המגמות העיקריות שנמצאו בישראל וכיווני חשיבה ומספר המלצות.

### תופעת הבידול לפי מרחבים גאוגרפיים

יש חוקרים הטוענים כי השיח בנושא בידול חברתי והשלכותיו אינו רלוונטי יותר בימינו (Glaeser & Vigdor, 2012), אולם מחקרים רבים מצביעים על מגמות של בידול חברתי על בסיס מקום מגורים, שדורשות חקירה, דיון ובחינת דרכים להתמודדות. הבידול לפי מקום המגורים הוא תופעה רב-ממדית, היכולה להתקיים על בסיס ממדי ריבוד שונים כגזע, אתניות, הכנסה ומעמד, ולעיתים קרובות ישנה חפיפה בין הממדים הללו. בשנים האחרונות, בארה"ב, הושם דגש על התחזקות הבידול המרחבי על בסיס מעמדי. באירופה, הבידול על בסיס מעמדי מתון וישנה התייחסות לבידול על בסיס אתני בגרמניה (Glitz, 2014); הולנד (Musterd, 2014); שבדיה (Andersson, 2014); בריטניה (Johnston, Poulsen & Forrest, 2015); ובלגיה (Van der Bracht, Coenen & Van de Putte, 2015). קיימים לא מעט דיווחים מחקריים על בידול מרחבי על רקע דתי (במיוחד באירופה) החופף במידה רבה לבידול על רקע מעמדי. בארה"ב הבידול על בסיס מעמדי מוסבר בחלקו בשינויים דמוגרפיים (Reardon & Owens, 2014) הקשורים לתופעת "White Flight", שבה האוכלוסייה של לבנים שמצבם הכלכלי מאפשר זאת, נוטשת את השכונות המעורבות ההטרוגניות ומהגרת מחוצה להן. כך ננטשים מרכזי הערים לטובת פרברים, וערים גדולות לטובת ישובים קטנים יותר. כמו כן אנו עדים למצבי היווצרות של ישובים או שכונות הומוגניים, שקבוצות חברתיות לא יכולות להגר אליהם בשל חוסר אפשרות כלכלית לממן את עלות הדיור או כתוצאה של מנגנונים של הדרה חברתית (segregation Locked-out). תופעה זו מצטרפת לתהליך הבידול שבו קבוצה חברתית מוצאת עצמה כלואה בתוך שכונה שאחרים לא מעוניינים להתגורר בה, ללא יכולת לצאת ממנה (Locked-in segregation) (Johnson et al., 2014). מחקרים גם מצביעים על כך, שקבוצה חברתית יכולה להימצא במצב של היפר-סגרגציה, המשקף ריבוי של היבטי בידול המגבירים את ההבחנה בינה לבין האוכלוסייה הכללית (Massey & Tannen, 2015). לצד הסברים אלה, מהספרות המחקרית עולה כי הניסיון לבחון מגמות ושינויים במידת הבידול לאורך זמן או במקומות שונים

מעלה מספר קשיים: ראשית, אין מדד מוסכם למדידת בידול, וחוקרים שונים משתמשים במדדים שונים לחישוב רמת הבידול (De la Roka et al, 2013; Johnson et al., 2014). שנית, מחקרים בנושא בידול במקום המגורים מתמקדים בתקופות זמן שונות. חלק מהמחקרים מתארים תמונת מצב בזמן נתון ואילו אחרים הם מחקרי אורך, המתייחסים לטווחי שנים שונים, המקשים על ביצוע השוואות מתאימות. שלישית, המחקרים מתייחסים ליחידות ניתוח גאוגרפיות השונות בהיקפן, משכונות מגורים עד יחידות של מדינות (Johnson et al., 2014; Orfeild, 2015; Parisi et al., 2015).

### **השפעות הבידול על מערכת החינוך ותוצריה**

בידול לפי מקום המגורים עשוי להשפיע מבחינה חברתית על מידת אי-השוויון בחינוך משתי סיבות לפחות. הסיבה האחת היא שההקשר (context) בו הפרט גדל, מתפתח ומתפקד עשוי להשפיע על הישגיו בתחומים שונים (תעסוקה, השכלה, בריאות) (Harding, 2006, 2009; Berliner, 2011). הסיבה השנייה היא, שלמקום המגורים תיתכן השפעה עקיפה על ההזדמנויות החינוכיות, דרך מערכת החינוך ותפוקותיה. שכונות ואזורי מגורים מהווים הקשר חברתי משמעותי לילדים ולמבוגרים מכיוון שהם מספקים גישה למשאבים, הזדמנויות חברתיות ואינטראקציות בעלות השפעה על התפתחותם (Sampson, 2001). קיימים מאפיינים רבים של השכונה/אזור המגורים הקובעים את רמתה ואיכותה ובהמשך גם את ההשפעה על התוצרים השונים של אלה שגרים בה (Putnam, 2015), כמו למשל רמת פשיעה (Deming, 2012); תעסוקה והזדמנויות עסקיות (Kaim, 1992; Stoll, 2005); הימצאותם או היעדרותם של מודלים לחיקוי והשפעת קבוצת השווים (Wilson, 2012; Diez Roux, 2001); מגוון שירותים ציבוריים ושירותי רווחה במקום המגורים (Putnam, 2015). מחקרים מראים כי שהות ממושכת בשכונה מבוססת תורמת להישגי מתבגרים בשל יתרונות של משאבים ברמה גבוהה שתומכים בלמידה ומתן שירותי טיפול איכותי בילדים ובבתי-ספר (Crowder & South, 2001; Heckman, 2008). לעומת זאת, מגורים באזור הנחשב חלש יוצרים תהליך בידוד בקרב תושביו המתבטא ברמת הכנסה נמוכה, חשיפה גבוהה יותר לאלכוהול, סמים ואלומות וקשיים משפחתיים. מאפיינים אלה מובילים לחשיפה מעטה להזדמנויות חינוכיות (Flores, 2008). השפעה זו בולטת במיוחד ככל שהשהות בשכונה היא מגיל צעיר מאוד (Anderson, Leventhal & Dupere, 2014). לאזורי מגורים, ישנה השפעה על תהליכי חינוך בבתי-ספר, כי בית הספר נוטה להיות בבואה של השכונה בה הוא ממוקם. כלומר, בידול במגורים משקף ואף מחזק את הבידול במערכת החינוך (Goyette, Iceland, 2014; Lareau, 2014; Weininger, 2014). כפי שניתן ללמוד מהספרות העוסקת בבידול/שילוב חברתי בבתי הספר, להרכב החברתי (מעמדי, אתני, גזעי) ישנה השפעה, לעיתים משמעותית, על ממדים קוגניטיביים של התלמידים, ומכאן גם על סיכויי המוביליות החברתית של התלמידים. זאת ועוד, מחקרים מצאו קשר בין איכות בתי-הספר לבין ערך דירות בשכונה/אזור מגורים בו ממוקמים בתי-הספר (Machin, 2011; Rothwell, 2012). כך למשל, מחקרים מדגישים את הקשר בין תוצאות מבחנים ארציים בבתי-ספר לבין שווי דירות בסביבתם (Fiva & Kirkebøen, 2015; Silverman, 2008). להתאמה בין מקום המגורים לבית-הספר תיתכן השפעה על משאבי ותרבות בית הספר, תהליכי למידה, מוטיבציה של תלמידים, מעורבות הורים ועוד (למשל Silverman, 2014).

ובהתאם לכך על אי שוויון בין בתי הספר ובהישגי תלמידיהם (Bischoff & Reardon, 2013). אולם ההשפעה הנבדלת והיחסית של בית הספר או של השכונה אינה ניתנת תמיד לבחינה ולאיתור, וגם הממצאים בנושא אינם עקביים. כך למשל, במחקר מקיף שנעשה על שכונות ובתי-ספר בשיקגו נמצא כי לרמת האיכות הכללית של השכונה עשויה להיות השפעה רחבה יותר על תוצרים שונים מאשר לאיכות בית-הספר עצמו (Sampson, 2013). מצד שני, תכניות התערבות שונות מצביעות על כך ששיפור איכות בית הספר עבור תלמידים מאזורים חלשים הגדילו את סיכויי הכניסה שלהם לקולג' (Chetty et al., 2011). חוקרים רבים מצביעים כיום על הצורך להמשיך ולבחון את ההשפעה של מאפייני מקום המגורים (הרכב חברתי, ריכוז של עוני) למול בית הספר על תהליכים ותוצרים חינוכיים. כמו כן, יש לבחון את האפשרות להשפעה דיפרנציאלית של מקום המגורים על קבוצות חברתיות שונות (Burdick-Will et al., 2011). תשומת לב נדרשת להשפעה ישירה ועקיפה של מאפייני מקום המגורים, דרך מערכת החינוך, על הזדמנויות חינוכיות. אין ספק שהדבר מציב אתגר מחקרי מבחינת היכולת לבחון את ההשפעה הייחודית של מקום המגורים (Duncan & Murnane, 2011; Putnam, 2015).

### **מדיניות והתערבויות לצמצום הבידול**

מעצבי מדיניות המוטרדים מתהליכי בידול מחפשים פתרונות לצמצום תופעה זו ולאפשר לקבוצות מיעוט ולאוכלוסיות בריכוזי עוני הזדמנויות חינוכיות טובות יותר. דפוסי ההתערבות המרכזיים המוצגים בספרות נחלקים לשני סוגים מרכזיים: הראשון, שינוי דמוגרפי המתבטא בהעברה וניוד אוכלוסייה בין איזורי מגורים שונים. בהתערבות זו פותחו תכניות המתמקדות בצמצום הבידול על-ידי שינוי השכונות בהם היא מתקיימת. השני, שיפור השכונה/בית-הספר על ידי תהליכי שינוי, טיפול והתמקדות בריכוזי מיעוטים ועוני מבודלים (סגרגטיביים). בהתערבות זו הדגש הוא על שימור המצב הקיים מבחינה דמוגרפית, תוך יצירת שיפור בתוך השכונה ו/או בית-הספר. ההתערבויות הקיימות נחלקות לשני סוגים: חוץ בית-ספריות ותוך בית-ספריות. עם זאת, החלוקה הדיכוטומית בין שני סוגים אלה אינה חד-משמעית וחלק מהתכניות הללו מסווגות כתוך בית-ספריות אך מכוונות להשיג שינויים שקשורים בהיבטים חוץ בית-ספריים, בין אם באופן ישיר ומוצהר ובין אם באופן עקיף (Brighthouse & Scouten, 2011). מניתוחי שני דפוסי הרפורמות ותכניות ההתערבות הן של השינוי הדמוגרפי והן של שיפור השכונה או בית הספר, עולים מספר ממצאים מרכזיים שעשויים להצביע על כיוונים כלליים בחשיבה על המשך פיתוחן של רפורמות קיימות וחדשות. שינויים דמוגרפיים ברמת השכונה מצביעים על שיפור נמוך בהישגים הלימודיים, אך על שינויים במשתנים אחרים כמו סיכויי כניסה לקולג' ורמת ההכנסה בשוק העבודה בטווח הארוך יותר (Chetty, Herndon & Katz, 2015). ביחס לשינויים ברמת בית-הספר, נמצא כי ללא התחשבות בגורמים חוץ בית-ספריים כמו הקהילה, ההורים והשכונה יעילותן היא נמוכה מאוד. כך, שינויים בבית-הספר עצמו לא יהיו משמעותיים מבלי שיעשו שינויים גם בקהילה ובשכונה (Berliner, 2009; Green & Gooden, 2014).

### **המצב בישראל**

מספר מחקרים שפורסמו לאחרונה על המצב בישראל מצביעים על תהליכים של בידול על בסיס כלכלי בין ישובים ובתוך ישובים (מילגרום, 2015). כמו כן מתקיים בידול על בסיס לאום, דת

ומעמד בישובים שונים. הבידול בישראל, אם כך, נושא אופי רב ממדי המתייחס לממדים חברתיים-תרבותיים וגם פוליטיים, ולכך יש גם ביטוי במערכת החינוך. מאז קום המדינה מתקיים בידול מובנה במערכת החינוך על בסיס מגזרי/סקטוריאלי. מערכת החינוך מורכבת מארבעה מגזרים בולטים ומובחנים במאפייניהם החברתיים והאירגוניים. מגזרים אלו מבנים מערכת חינוך מבודלת (סגרגטיבית) על בסיס לאום (יהודי, ערבי) ורמת דתיות (ממלכתי, ממלכתי-דתי, וחינוך עצמאי שהוא ברובו חרדי). לכך יש גם משמעות במרחב הגאוגרפי. למשל, במערכת החינוך היהודית והערבית מתקיים בידול על בסיס לאום המשולב בבידול על בסיס גאוגרפי ומעמד כלכלי-חברתי, שיש לו השלכה ישירה על בידול ברמת בית הספר. אכן, מעטים בתי הספר שלומדים בהם יחדיו יהודים וערבים. הדבר נכון גם לגבי בתי הספר הממלכתיים, ממלכתיים דתיים ועצמאיים (לסוגיהם). אלה מערכות חינוך מובחנות היוצרות בידול ברמת בית הספר, הקשור גם קשור בבידול במרחב הגאוגרפי (למשל, שכונות חרדיות בערים שונות). לפיכך, הדיון בקשר בין בידול חברתי לפי מקום מגורים/ישוב וחינוך חייב להתייחס למבנה הסקטוריאלי של מערכת החינוך. הספרות העוסקת במצב בישראל מועטה. קיימים מספר פרסומים העוסקים בבידול על בסיס מקום מגורים ואחרים הדנים בבידול בין בתי ספר. העדויות בדבר הקשר שבין בידול במגורים ובתי הספר הוא מצומצם ביותר ומבוסס על מספר ערים. לכן, כדי לתאר את המצב הקיים כיום בישראל, עובדו לצורך הכנת סקירה זו מספר נתונים, על בסיס נתונים המצויים בחדר המחקר של משרד החינוך, מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה והמדווחים באתר משרד החינוך "במבט רחב". הנתונים שעובדו מתייחסים לתלמידים ב-48 ישובים גדולים, שבהם מרבית הלומדים גם גרים באותם ישובים, מצביע על כך שבין השנים 2002 ל-2012, ישנם שינויים במידת הבידול על בסיס השכלת ההורים בין בתי הספר יותר מאשר בין הישובים השונים, כאשר שינויים אלה הם דיפרנציאליים לפי מגזר. בחינוך העברי הממלכתי ובחינוך הערבי חלה עליה ברמת הבידול, בחינוך הממלכתי-דתי נמצאה יציבות ובחינוך החרדי חלה ירידה במידת הבידול. לצד הבחינה של רמת הבידול, כלומר המידה שבה כל בית ספר משקף את ההרכב של הסקטור והישוב, נבחנו גם תנאי הלמידה של התלמידים, על פי הרכב אוכלוסיית התלמידים בבית הספר. בהקשר זה נמצא כי הבידול בחינוך העברי הממלכתי התחזק עקב העלייה באחוז התלמידים הלומדים בתנאים הומוגניים מבוססים. תהליך דומה, אם כי במידת קטנה יותר התרחש בחינוך העברי הממלכתי-דתי. בחינוך העברי החרדי הירידה בבידול התרחשה עקב עליה באחוז התלמידים הלומדים בתנאים הומוגניים חלשים. מכאן שיש יותר תהליכים של הומוגניזציה בין בתי הספר. בחינוך הערבי העלייה בבידול בין בתי הספר, משקפת עליה באחוז התלמידים הלומדים בתנאים הטרוגניים, למול ירידה באחוז התלמידים הלומדים בתנאים הומוגניים לא מבוססים. הבידול מזמן הזדמנויות למידה שונות בהתאם למגזר החינוכי. ביחס לתהליכים אלה, לא נמצא קשר עקבי וברור עם הישגים לימודיים ועם פער בהישגים בין תלמידים מרקע מעמדי (על פי השכלת הורים) גבוה לעומת נמוך, כפי שהדבר נמדד על פי אחוז הזכאים זכאות לבגרות. השילוב בין ההרכב החברתי של בית הספר והישוב נמצא אומנם קשור בהישגים לימודיים, אולם לימודים בישוב מבוסס אינם מהווים בהכרח יתרון הישגי עבור תלמידים מרקע חברתי שונה הלומדים בהרכבים חברתיים שונים של בית ספר. נתונים אלה, מעלים את הצורך לבחון את ההשפעה של תהליכים חינוכיים ברמה היישובית. זאת במיוחד, לאור מגמות הביזור והתחזקות מעמדן של הרשויות המקומיות בתחום החינוך.

## כיוונים לעתיד

סקירה זו הובילה למספר כיווני התייחסות בעיצוב מדיניות חינוכית. מכיוון שההבחנה הסקטוריאלית על בסיס של לאום ודת משמעותית ובעלת ביטויים במרחבים גאוגרפיים, ומכיוון שכל מגזר מתגבש כיחידה שבה תהליכים חברתיים מתנהלים באופן ייחודי, כמעט ולא מתקיימת אינטראקציה בין הקבוצות החברתיות. כיום נדרשת מנהיגות אמיצה מצד מעצבי מדיניות לחולל שינוי להפחתת המחסומים החברתיים בין מגזרי החינוך השונים המובנים במערכת החינוך. בנוסף, בידול חברתי על בסיס של מעמד מתקיים בתוך כל אחד מהמגזרים. הנפגעים העיקריים ממצב זה (בהישגים ובמדדים נוספים כפי שהספרות מראה) הם התלמידים, בעיקר בני המעמד הנמוך, הלומדים בסביבות פחות מבוססות מהווים קבוצה הנמצאת בנחיתות חברתית ולימודית ניכרת בשל העדר משאבים בביתם, בבית הספר שבו הם לומדים ובסביבה השכונתית וקהילתית בה הם חיים. קבוצה זו דורשת תשומת לב מיוחדת. ולכן נדרשת פעילות בכמה כיוונים בכדי לפעול לצמצום הבידול המעמדי בכל מגזר חינוכי:

ראשית, צמצום הבידול, לא יתרחש מעצמו אלא דורש התערבות ממשית בשדה החינוך. לשם כך, קובעי מדיניות נדרשים להחליט לגבי התוצאות אותן מבקשים להשיג, הן מבחינת טווח הזמן (קרוב או רחוק), והן מבחינת התחומים עליהם מבקשים להשפיע. זאת ועוד, בכל אחד מהמגזרים יש להקפיד על כך, ששינויים ברמת בית-הספר יהיו מלווים בשינויים בקהילה ובשכונה (Berliner, 2009; Green & Gooden, 2014). שינויים אלו דורשים הקצאת משאבים ופיתוח מנהיגות לוקלית כולל מנהלי בתי הספר.

שנית, בכדי להבין את ההשפעות והשלכות של ההקשרים השונים במטרה לעצב מדיניות מבוססת נתונים שתאפשר לגבש עקרונות לצמצום הבידול החברתי נדרש להמשיך ולקדם מחקר המתייחס לביטויים של תהליכי שילוב ובידול ולהשפעות של הקשרים אקולוגיים שונים, כולל מקום מגורים על תהליכים ותפוקות חינוכיים. באופן ספציפי, חשוב להתייחס לשלושה הקשרים משמעותיים המשפיעים על הישגים: המגזר החינוכי, הישוב/שכונה שבה ממוקם בית הספר ובית הספר עצמו. לשם כך, נדרש שילוב של שיטות ומערכי מחקר, ומוצע גם לשקול עריכה של ניסויים מבוקרים (ראו למשל Sampson, Sharkey & Raudenbush, 2008). בהקשר זה יש לאתר עשייה חינוכית מוצלחת בבתי ספר הממוקמים בישובים נמוכים מבחינה כלכלית – חברתית וללמוד ממקרים אלה.

לסיום, היכולת ללמוד על הקשר בין מקום מגורים ותהליכים חברתיים מגוונים כמו תחום החינוך, דורש סינכרון של נתונים בין רשויות שונות. אנו סבורות, כי הדבר אפשרי ויש כיום בישראל מסדי נתונים קיימים שניתן לעשות בהם שימוש. אולם, נדרשת הקפדה על הגדרות ברורות של המשתנים ועל סטנדרטיזציה של זיהוי הנתונים בכדי לאפשר התאמות ביניהם. שילוב בין מאגרי נתונים שונים, יאפשר להרחיב ולהעמיק את הידע הקיים בסוגיה של הקשר בין מרחב גאוגרפי וחינוך, על היבטיו השונים.

## מבוא

סקירה זו עוסקת במגמות של בידול (סגרגציה) לפי מרחבים גאוגרפיים (בעיקר מקום מגורים), והשלכות הבידול על מאפייני מערכת החינוך, תוצריה וההזדמנויות החינוכיות של בני קבוצות חברתיות שונות. הסקירה מבוססת על מאמרים שעברו הערכת עמיתים, דו"חות מחקר וספרים/פרקים מספרים שפורסמו בעיקר בשלוש השנים האחרונות ואותרו באמצעות מאגרי מידע אלקטרוניים. בנוסף התייחסנו לפרסומים שונים של מכוני מחקר ורשויות בישראל (ראו נספח 1).

הסקירה כוללת חמישה חלקים. החלק הראשון בוחן מגמות של בידול, מימדיו והיקפיו. החלק השני מתייחס להשלכות ולהשפעות של מצבי בידול על מערכת החינוך ותוצריה. בחלק השלישי מתמקדת הסקירה במדיניות והתערבויות לצמצום ממדי הבידול, כפי שזו מדווחת במדינות שונות בעולם, עם דגש על ארה"ב. החלק הרביעי מתמקד בתיאור המצב בישראל, ומוציג בו נתונים שעובדו במיוחד לצורך סקירה זו. לסיום, בחלק החמישי מוצגים כיווני חשיבה ומספר המלצות.

### חלק ראשון: תופעת הבידול לפי מרחבים גאוגרפיים

יש חוקרים הטוענים כי השיח בנושא בידול חברתי והשלכותיו אינו רלוונטי יותר בימינו (Glaeser & Vigdor, 2012). אולם, מחקרים רבים מצביעים על מגמות של בידול חברתי על בסיס מקום מגורים, שדורשות חקירה, דיון ובחינת דרכים להתמודדות. בידול לפי מקום המגורים מהווה תופעה גלובאלית, המתרחשת במדינות שונות. מדובר בתופעה רב-ממדית, היכולה להתקיים על בסיס ממדי ריבוד שונים כגוע, אתניות, הכנסה, מעמד ואף על בסיס דתי (למשל בהולנד (Sykes, 2011); בבליה (Agirdag & Van Houtte, 2011); בשבדיה (Öhrn, 2012); בגרמניה (Bender-Szymanski, 2012); בצ'ילה (Valenzuela et al., 2014), או בארה"ב (Bischoff & Readon, 2013). הדיון בבידול חברתי, שם דגש על התפלגות של אוכלוסיות שונות במרחבים גאוגרפיים (כשכונות מגורים). בידול זה יכול להתייחס למצבים שונים כפי שמאסי ודנטון (1988), מציגים כאשר הם מתייחסים לבידול על בסיס גזעי (Massey & Denton, 1988 & (ראו גם פוגל, 2011):

1. ייצוגיות (unevenness) – מתייחס למידת הייצוג של קבוצות רוב/מיעוט בשכונות בתוך המרחב הגאוגרפי של המטרופולין. מצב של שוויון ייצוגי מתקיים כאשר במרחבים גאוגרפיים שונים חברי קבוצות שונות, למשל קבוצת הרוב וחברי קבוצת המיעוט מתפלגים באופן דומה בכל מרחב ומרחב בנפרד. מצב של חוסר ייצוגיות מוחלט, מתקיים כאשר חברי קבוצות שונות אינם חולקים אזור מגורים משותף, כלומר היכן שגרים חברי קבוצה אחת לא מתגוררים בכלל חברי קבוצה אחרת. מדד זה הוא יחסי להרכב החברתי של האוכלוסייה הנחקרת.
2. בידוד (isolation) - המידה בה חברי קבוצת מיעוט מתגוררים בשכונות שרוב התושבים בהם הם מיעוטים. ממד זה מתייחס לחוויית הבידול, ולסבירות שחברי קבוצות רוב ומיעוט ייחשפו וייתקלו בפועל אלה באלה במסגרת שכונת מגורים משותפת. כך, ייתכן מצב שבו למרות שבשכונת מגורים מתגוררים לבנים ושחורים במידה שווה (מצב מאוזן), בפועל הם אינם נחשפים כלל לקבוצה האחרת במקום המגורים.

3. אשכול - (clustering) – המידה בה שכונות של קבוצות מיעוט צמודות יחד במרחב. ככל ששכונות של מיעוטים צמודות זו לזו ויוצרות אשכולות מרחביים כך היישוב הוא יותר מבודל.

4. ריכוז – (concentration) – החלק היחסי של המרחב הפיזי בתוך מטרופולין שבו גרים חברי קבוצות מיעוט. ריכוז גבוה הוא מצב שבו קבוצה מסוימת מרוכזת רק במספר קטן ומצומצם של אזורים גאוגרפיים, ולא "תופסת" חלקים טריטוריאליים נרחבים ומפוזרים בתוך השטח המיושב.

5. מרכז (centralization) – המידה בה בני קבוצת מיעוט גרים קרוב למרכז המטרופולין. קבוצה שמרוכזת יותר בשכונות במרכז העיר פחות נמצאת בפרברים, ומדובר במרחב עירוני שהוא יותר מבודל.

קיימת חפיפה בין חמשת הממדים הללו, וככל שקבוצה מאופיינת ביותר מהממדים הללו כך היא יותר מובדלת מהאוכלוסייה הכללית. כאשר קבוצה מאופיינת בארבעה ממדים מתוך החמישה, התופעה מוגדרת כמצב של היפר-סגרגציה (Massey & Tannen, 2015).

בהתייחס לחלק מממדים אלה, נמצא שבארה"ב התחזק הבידול במקום המגורים על בסיס מעמד חברתי-כלכלי בעשורים האחרונים. דווח כי בין השנים 1970-2009, עלה שיעור המשפחות שמתגוררות בשכונות מבודלות מבחינה מעמדית - שכונות עוני או שכונות אמידות - מ- 15% ל- 33%, כאשר הבידול של הקבוצות האמידות בולט במיוחד (Bischoff & Reardon, 2013). בעשור שבין 1999 ל- 2009 חל גידול ניכר בבידול במגורים המבוסס על הכנסה בארצות הברית, במיוחד בקרב שחורים והיספנים (לדוגמה Readon, Fox & Townsend, 2015; Bischoff & Reardon, 2013). מחקרים מעידים על ירידה בבידול במקומות מסוימים, לצד גידול והתחזקות הבידול באזורים אחרים, בעיקר באזורים שבהם חלו תהליכי עיור מואצים (בדרום ובמערב ארה"ב) או באזורים בעלי ריכוז גבוה של מהגרים. זאת ועוד, ממחקר על תופעת ההיפר-סגרגציה עולה כי בין השנים 1970-2010 חלה ירידה בהיפר-סגרגציה בקרב האוכלוסייה האפרו-אמריקאית (Massey & Tannen, 2015), אולם עדיין ישנם אזורים בהם התופעה קיימת. מהספרות המחקרית עולה כי מחקרים שהתמקדו בבידול על בסיס גזעי או אתני בארה"ב, עולה כי בסוף שנות הששים ותחילת שנות השבעים, חלה ירידה ברמת הבידול בין שחורים ללבנים (Siegel-Hawley, 2013a; Reardon & Owens, 2014; Parisi, Lichter & Taquino, 2015).

אולם, מאז שנות התשעים קיימות עדויות מחקריות לאזורים רחבים בהם מתקיים תהליך של רה-סגרגציה, כלומר חזרה לתהליך של גידול בבידול החברתי (Hall, Crowder & Spring, 2015). אכן מחקרים רבים מדווחים על גידול כזה במיוחד בקרב קבוצות לטיניות או מהגרים אסייתיים (Steil, 2013; De la Roca, Ellen & O'Regan, 2013; De la Roca & Ellen, 2015). מחקרים דומים דיווחו על התחזקות מגמת ההטרוגניות החברתית של האוכלוסייה האמריקאית לצד ירידה בבידול על בסיס אתני ובעיקר גזעי באזורים של מטרופולין בדרום ובמערב ארה"ב (Lee, Iceland & Farrell, 2014). מחקרים נוספים העוסקים בבידול בין שחורים ללבנים מדווחים על מגמה של ירידה משמעותית בתהליכי בידול בתוך ערים גדולות



(Massey & Tannen, 2015; Parisi, Lichter & Taquino, 2015), ולצידה עליה בבידול בין היישובים שונים. בנוסף דווח כי ככל שהאוכלוסייה מגוונת מבחינה המרקם האתני יש בה פחות בידול בין שחורים לבנים, מכיוון שההטרונגניות החברתית תורמת לטשטוש ההבחנה הגזעית (Parisi, Lichter & Taquino, 2015).

ביחס לאירופה, לאור השינויים ההיסטוריים של העשורים האחרונים (בהם נפילת חומת ברלין ופירוק ברית המועצות), וכן בעקבות המשבר הכלכלי וגלי ההגירה הגדולים למערב היבשת, הבידול החברתי הפך לסוגיה משמעותית הזוכה לחקירה מקיפה (Andersson, 2014; Musterd, 2014). הספרות המחקרית מעידה על בידול מרחבי על רקע אתני, ואף על מגמה של התחזקות הבידול, למשל בגרמניה (Glitz, 2014); בהולנד (Hochstenbach, Musterd & Teernstra, 2014); בבריטניה (Johnston, Poulsen & Forrest, 2014; Musterd, 2014); ובבלגיה (Van der Bracht, Coenen & Van de Putte, 2015). קיימים גם לא מעט דיווחים מחקריים על בידול מרחבי על רקע דתי, במיוחד באירופה, למשל בצפון אירלנד (Shuttleworth, Barr, & Gould, 2013; Murtagh, 2011; Borooh & Knox, 2015); בבריטניה (Gale, 2013); בפורטוגל (McGarrigle, 2015); ובשבדיה (Schenket, 2015). בחלק מהמקרים שנחקרו (למשל בבריטניה ובפורטוגל) מדובר בבידול במגורים של מהגרים מוסלמים, ומכאן שקיימת חפיפה בין בידול דתי ובידול מעמדי.

באירופה, באופן יחסי לארה"ב, מחקרים מעטים עסקו בבידול על בסיס מעמדי-כלכלי, ונראה שרמת הבידול המעמדי מתונה יחסית לארצות הברית (Marcinczak et al., 2015). במחקר שבחן את רמת הבידול הגאוגרפי על בסיס מעמד בין השנים 2001-2011 ב-13 ערים באיחוד האירופי נמצא, שאם כי ישנם הבדלים בין ערים שונות ובין מזרח למערב אירופה, קיימת התחזקות ברמת הבידול המעמדי בערים המרכזיות. ברוב הערים שנחקרו (למשל באמסטרדם, באוסלו, בשטוקהולם ובמדריד), האוכלוסייה המבוססת היא המבודלת ביותר מבחינה מרחבית, כלומר קיימות שכונות אמידות מובחנות. תהליך זה של בידול קבוצות מבוססות לא נמצא למשל בלונדון ובאתונה, ואילו בבודפשט ובפראג - האוכלוסייה החלשה היא המבודלת ביותר (Marcinczak et al., 2015).

עד כה הוצעו הסברים שונים למגמות הבידול השונות. התחזקות הבידול החברתי, מוסבר לפי תופעה המכונה "White Flight" (Coleman, 1975; Galster, 1990), ניתן להסביר את הבידול הגזעי בכך שהאוכלוסייה של לבנים שמצבם הכלכלי מאפשר זאת, נוטשת את השכונות המעורבות ההטרונגניות, ומהגרת מחוצה להן. כך ננטשים מרכזי הערים לטובת פרברים, וערים גדולות לטובת יישובים קטנים יותר.

גיונסון, פולסון ופורסט (2014) מציינים שני תהליכים נוספים הקשורים בשמירה על בידול חברתי בידול. התהליך הראשון - Locked-out segregation - מבטא בידול של קבוצות מבוססות היוצרות לעצמן יישובים הומוגניים או שכונות הומוגניות מבוססות, שסגורות בפועל בפני קבוצות

חברתיות מוחלשות. הקבוצות המוחלשות לא יכולות להגר אל מקומות המגורים ההומוגניים המבוססים כתוצאה ישירה של מנגנונים של הדרה חברתית, או עקב חוסר אפשרות כלכלית להתגורר בהן, בשל עלות הדיור הגבוהה. תהליך נוסף של בידול הוא - Locked-in segregation - שבו קבוצות חברתיות מוחלשות, מוצאות עצמן כלאות בתוך שכונה חלשה ואינן מסוגלות לצאת ממנה כתוצאה מאפליה או עקב מחסור במשאבים הנדרשים כדי להגר לשכונה יותר טובה. בתהליך זה קבוצות חברתיות אחרות אינן מעוניינות להגר לשכונה חלשה זו (Johnston, Poulsen & Forrest, 2014).

מגמות אלה, קשורות בין השאר לתהליכים כלכליים כמו משבר הדיור והעליה בשיעורי עיקול של דירות בארה"ב, שפגע בעיקר באוכלוסיית המיעוט, וגרם לשינויים בהרכב האתני/גזעי של האוכלוסייה בשכונות אינטגרטיביות, בשל הגירה של אותן אוכלוסיות מיעוט לשכונות פחות מבוססות. במחקר שהתייחס לשיעור הבתים המעוקלים ברמת שכונת המגורים, נמצא טווח גדול של בתים מעוקלים, משיעור של 2% בתים מעוקלים באזורים אמידים ועד לשיעור של 16% באזורים חלשים (Dwyer & Lassus, 2015). מאסי וטאן (2015) מציינים כי מחקרים הראו ששכונות שחורות היו מוקד פעילות עיקרי עבור נותני הלוואות בתקופת "בועת הדיור", וכי רמת הפרדה בין שחורים ללבנים הייתה המנבא היחיד החזק ביותר של מספר העיקולים (forceclose) השכונתיים ושיעורם באזורי מטרופולין (Massey & Tannen, 2015). הסברים נוספים להתחזקות תהליכי בידול, בעיקר ביחס לאירופה, קשורים לתהליכים של גלובליזציה והתחזקות גישות נאו-ליברליות לצד היחלשות של מדיניות רווחה ודיור ציבורי (Marcinczak et al., 2015).

לעומת זאת, בניסיון להסביר מגמות של ירידה בבידול החברתי הוצעה השערת החיץ (Buffering Hypothesis) הטוענת שהשתלבותן של אוכלוסיות אתניות מגוונות מרככת את ההפרדה הגזעית בין לבנים ואפרו-אמריקאים/שחורים, כלומר הימצאותן של קבוצות אתניות מגוונות מתווכת ומגדילה את המגע והאינטראקציה בין קבוצות חברתיות שונות, מצמצמת אפליה המכוונת כנגד קבוצה ספציפית ומפחיתה מתחים בין לבנים ושחורים כשתי הקבוצות הדומיננטיות במרחב העירוני (Parisi, Lichter & Taquino, 2015). כמו כן, הול, קראודר וספרינג (2015), מציינים ארבע סיבות לתנודות שנמצאו ברמת הבידול החברתי ובמיוחד למגמת הירידה בבידול הגזעי (Hall, Crowder & Spring, 2015):

1. עליה ברמת ההשכלה בקרב קבוצות מיעוט אשר איפשר להן נגישות לשכונות פחות מבודלות.
2. פחות בעמדות ובתפיסות גזעניות בארה"ב המחזקות תפיסות שוויוניות ו-"עיוורון-גזעי".
3. פחות אפליה רשמית וגלויה כלפי השתלבות קבוצות מיעוט בשכונות שונות, שיש בהן ריכוז של לבנים.
4. הגירה פנימית של אוכלוסיות הטרוגניות בהרכבן החברתי והגזעי ששינה את ההרכב החברתי של השכונות.

לסיכום חלק זה, מהספרות המחקרית העוסקת בבידול חברתי עולה כי קיים קושי להצביע על מגמות חד-משמעיות של בידול על בסיס מקום המגורים. ניתן להצביע על שתי סיבות עיקריות לכך: הסיבה הראשונה נעוצה מחקרים רבים עוסקים בבידול גזעי/אתני או בבידול מעמדי, ורק מעטים עוסקים בשילוב של שניהם (Bischoff & Reardon, 2013; De la Roka, Ellen & O'Regan, 2014; Hall, Crowder & Spring, 2015; Parisi, Lichter & Taquino, 2015; Siegel-Hawley, 2013; Steil, De la Roca & Ellen, 2015). זאת למרות שקיימת חפיפה ניכרת בין מעמד חברתי-כלכלי לבין מאפיינים חברתיים אחרים, במיוחד גזע/אתניות, וקיים לעיתים קושי לבדד מהבחינה המחקרית את ההשפעות הייחודיות כל אחד מהמאפיינים החברתיים.

הסיבה השנייה היא, שישנה שונות בדרכי המדידה של הבידול החברתי. ראשית, אין מדד מוסכם למדידת בידול (מדדי סגרגציה), וחוקרים שונים משתמשים במדדים שונים לחישוב רמת הבידול (De la Roka, Ellen & O'Regan, 2014; Johnston, Poulsen & Forrest, 2014). שנית, מחקרים שונים מתמקדים בתקופות זמן שונות. חלק מהמחקרים מתארים תמונת מצב בזמן נתון ואילו אחרים הם מחקרי אורך, המתייחסים למגמות של בידול בטווחי שנים שונים. לבסוף, המחקרים מתייחסים ליחידות ניתוח גאוגרפיות השונות בהיקפן, משכונות מגורים עד יחידות של מדינות (Johnston, Poulsen & Forrest, 2014; Orfield, 2014; Parisi, Lichter & Taquino, 2015). כתוצאה מכך קיים קושי להשוות בין ממצאי מחקרים שונים, או ליישב סתירות בין מגמות שונות העולות מממצאים של מחקרים שונים.

למרות מורכבות זו, למגמות ברמת הבידול – על רקע מעמדי, גזעי/אתני או דתי – ישנה השפעה על מערכת החינוך. בידול במקום המגורים קשור באופן הדוק למערכת החינוך, וקיים קשר מעגלי בין בידול במקום המגורים לבין בידול בבתי-הספר (Mickelson, 2011). מהספרות המחקרית עולה כי הקשרים בין מקום המגורים, בית הספר וההזדמנויות החינוכיות של תלמידים הם מורכבים (Harding et al., 2011), כפי שיוצג בחלק הבא.

### **חלק שני: השפעות הבידול על מערכת החינוך ותוצריה**

בידול לפי מקום המגורים עשוי להשפיע מבחינה חברתית על מידת אי-השוויון בחינוך משתי סיבות לפחות. הסיבה האחת היא שההקשר (context) בו הפרט גדל, מתפתח ומתפקד עשוי להשפיע על הישגיו בתחומים שונים (תעסוקה, השכלה, בריאות) (Berliner, 2006, 2009; Harding et al., 2011). הסיבה השנייה היא, שלמקום המגורים תיתכן השפעה עקיפה על ההזדמנויות החינוכיות, דרך מערכת החינוך ותפוקותיה.

שכונות ואזורי מגורים מהווים הקשר חברתי משמעותי לילדים ולמבוגרים מכיוון שהם מספקים גישה למשאבים, הזדמנויות חברתיות ואינטראקציות בעלות השפעה על התפתחותם (Sampson, 2001). קיימים מאפיינים רבים של השכונה/אזור המגורים הקובעים את רמתה ואיכותה ובהמשך גם את ההשפעה על התוצרים השונים של אלה שגרים בה (Putnam, 2015; Yelgun &

(Karaman, 2015), כמו למשל חשיפה לפשע ול אלימות (Deming, 2012); תעסוקה והזדמנויות עסקיות (Kain, 1992; Stoll & Newbery, 2005); היעדר מודלים לחיקוי והשפעת קבוצת השווים (Diez Roux, 2001; Wilson, 2012); גיוון של שירותים ציבוריים כמו מרכזים לטיפול בגיל הרך, ספריות, פארקים (Putnam, 2015). לי, אייסלנד ופארל (Lee, Iceland, & 2014), (Farrel מסכמים כי הימצאותן של קבוצות מיעוט במצבי בידול היא בעלת השלכות שליליות בכל תחום של החיים: בריאות, בטחון, תעסוקה השכלה. כפי שהם כותבים עבור קבוצות מיעוט "הבידוד המרחבי מגביר את ההיחשפות שלהם לבעיות ומפחית את הנגישות שלהם למשאבים והזדמנויות" (Lee, Iceland, & Farrel 417: 2014). כפי שניתן ללמוד מהספרות העוסקת בבידול/שילוב (סגרגציה/אינטגרציה) בבתי הספר, להרכב החברתי (מעמדי, אתני, גזעי) בכלל ובאזור מגורים בפרט ישנה השפעה, לעיתים משמעותית, על ממדים קוגניטיביים של התלמידים, ומכאן גם על סיכויי המוביליות שלהם.

מחקרים מראים כי שהות ממושכת בשכונה מבוססת תורמת להישגי מתבגרים בשל יתרונות של משאבים ברמה גבוהה שתומכים בלמידה ומתן שירותי טיפול איכותי בילדים ובבתי-ספר (Crowder & South, 2003; Heckman, 2008). לעומת זאת, מגורים באזור הנחשב חלש יוצר תהליך בידוד בקרב תושביו המתבטא ברמת הכנסה נמוכה, חשיפה גבוהה יותר לאלכוהול, סמים ואלימות וקשיים משפחתיים. מאפיינים אלה מובילים לחשיפה מעטה להזדמנויות חינוכיות (Flores, 2008). השפעה זו בולטת במיוחד ככל שהשהות בשכונה היא מגיל צעיר מאוד (Anderson, Leventhal & Dupere, 2014; Aughinbaugh & Rothstein, 2014). בשכונות הנחשבות חלשות שיעורי ההתמדה במוסדות החינוך נמוכים מאלה בשכונות מבוססות (Crowder & South, 2003; Patterson, 2008).

לאזורי מגורים אם כך ישנה השפעה על תהליכי חינוך בבתי-ספר הנוטים להיות בבואה של השכונה בה הם ממוקמים. השפעה זו עשויה להתבטא במשאבי ותרבות בית הספר, תהליכי למידה, מוטיבציה של תלמידים, מעורבות הורים ועוד (למשל Silverman, 2014), ובהתאם לכך על אי שוויון בין בתי הספר ובהישגי תלמידיהם (Bischoff & Reardon, 2013). בידול במגורים אם כך משקף ואף מחזק את הבידול במערכת החינוך (Goyette, Iceland & 2014; Lareau, 2014; Weininger, 2014). ניתן לראות בספרות כי בתי-ספר משולבים (אינטגרטיביים) קשורים למקום מגורים הטרוגני ולכך ישנה השפעה חיובית על הישגים לימודיים בתיכון, ובטווח הארוך מדובר על השפעות בעלות משמעות חברתית רחבות: מבוגרים שלמדו בבתי ספר משולבים מעדיפים עבור ילדיהם בתי ספר משולבים ושכונות מגורים הטרוגניות (Siegel-Hawley, 2013). במובן זה, קיומם של בתי ספר משולבים, הוביל לשילוב (אינטגרציה) על בסיס של גזע גם במקום המגורים. ואילו התרחקות ממצבים של שילוב בבתי הספר, בין השאר בשל שינוי מדיניות חינוכית, מחזקת בידול על בסיס מקום מגורים ומחזקת אי שוויון חברתי (Siegel-Hawley, 2013). בנוסף, מחקרים מצאו קשר בין איכות בתי-הספר לבין ערך דירות בשכונה/אזור מגורים בו ממוקמים בתי-הספר (Black, 1999; Machin, 2011; Rothwell, 2012). כך למשל, מחקרים

מדגישים את הקשר בין תוצאות מבחנים ארציים בבתי-ספר לבין שווי דירות בסביבתם (למ"ס, 2015; Fiva & Kirkiboen, 2008).

כדי לחדד את ההשפעות של מגורים ושל שכונה נעשו בשנים האחרונות מחקרים שמנסים לבחון את ההשפעות הנפרדות של השכונה ושל בית-הספר. במחקר מקיף שנעשה על שכונות ובתי-ספר בשיקגו נמצא כי לרמת האיכות הכללית של השכונה עשויה להיות השפעה רחבה יותר על תוצרים שונים כמו רמת הכנסה, רמת הפשיעה, רמת ההתמדה בעבודה מאשר לאיכות בית-הספר עצמו (Sampson, 2013). במחקר של דלוקה ורוזנבאום נמצא, כי ילדים אפרו-אמריקאיים שעברו להתגורר בשכונת פרברים הטרוגניים שבה בתי הספר טובים (למרות שהמצב המשפחתי הכלכלי לא השתנה), הגדילו בשיעור ניכר את סיכוייהם לסיים לימודים כולל פניה להשכלה אקדמית (Deluca & Rosenbaum, 2014).

מחקר מקיף שנעשה על בתי ספר במילווקי, ויסקונסין בחן את התרומה היחסית של בית-הספר והשכונה בעיצוב הישגיהם של תלמידים (Carlson & Cowen, 2015). במחקר זה, שהתמקד בהישגים לטווח קצר, נמצא כי תרומת בית-הספר גבוהה יותר מתרומת השכונה. עם זאת, גם במחקר זה נמצאו השפעות של השכונה שעשויות להצביע על השפעה ארוכת טווח.

מחקר זה מצביע על שתי סוגיות מרכזיות הקשורות בבדיקת השפעות הבידול על מערכת החינוך ותוצריה. סוגיה ראשונה מתייחסת לקשיים בחקר בית-הספר והשכונה כשני הקשרים נפרדים, מכיוון שבית-הספר משקף את השכונה בה הוא ממוקם ומשרת לרוב את תלמידי השכונה. בנוסף, השפעת המשפחה על תהליכי בחירת בית-ספר או איזור מגורים מחזקת את החפיפה בהשפעת שני ההקשרים (Duncane & Murnane, 2011; Putnam, 2015). אם כי, הבחינה הנפרדת של שני ההקשרים – השכונה ובית הספר - אפשרית באמצעות נטרול השפעת ההורים על שני הקשרים אלה. כמו-כן רפורמות חינוכיות מאפשרות לאתר מצבים שונים, כמו למשל תוצאה של בחירה המובילה במקרים מסויימים להיעדר חפיפה בין השכונה לבית-הספר. סוגיה שניה קשור להבחנה בין השפעות השכונה להשפעות בית-הספר על התוצרים הנבדקים – הישגים לימודיים/תוצאות מבחנים ארציים נמצאו קשורים יותר לבתי-ספר לעומת היבטי בריאות ותוצרים חברתיים רחבים (השתלבות בעבודה וסוג קשרים חברתיים) שנמצאו קשורים יותר לשכונה (Cook et al., 2002; Fryer & Katz, 2013). כמו כן, ניתן למפות תוצרים אלה לטווח הקצר ולטווח הארוך. השפעת השכונה עשויה להיות ארוכת טווח ודומיננטית בשל הזמן הרב שתלמידים שוהים בה בהשוואה לבית-ספר (Carlson & Cowen, 2015). מעטים המחקרים עד כה שניסו להתמודד עם סוגיית הפרדת השפעת שני ההקשרים החברתיים באמצעות שיטות מחקר ניסוייות או מחקרי אורך (Carlson & Cowen, 2015).

היבט נוסף של בחקר השפעת בתי-ספר בשכונות מסויימות הוא איכות ההוראה. מספר מחקרים בעולם מתייחסים לכוחות ההוראה ומדגישים את בחירת המורים בבתי-ספר מסויימים בהם ילמדו. כך למשל מחקרים בארצות הברית מראים כי מורים מעדיפים ללמד בבתי-ספר שבו רוב הילדים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה, ומבקשים העברה תוך זמן קצר יחסית מבתי-ספר במעמד סוציו-אקונומי נמוך (Boyd et al., 2011; Cowan & Goldhaber, 2015). בפינלנד נבדקה מחוייבות ארגונית ומקצועית של מורים לעבודה כמושפעת מהמעמד הסוציואקונומי של השכונה בה נמצא בית הספר, ונמצא כי המחויבות הארגונית נמוכה באזורים חלשים בהשוואה לאזורים

מבוססים (Linnansaari-Rajalin et al., 2015). באנגליה נמצא כי בתי-ספר באזורים חלשים מתקשים בגיוס מורים ובהעסקתם לאורך זמן בבתי ספר אלה (Mcintyre & Thompson, 2015). מגמות אלה המאופיינות גם במוטיבציה נמוכה יחסית של מורים באזורים חלשים מובילות ליציבות נמוכה יותר בקרב כוחות הוראה באזורים חלשים יותר (Boyd et al., 2011). עם זאת, ממצאים אלה אינם חד-משמעיים. יחד עם זאת, בשל ההשפעות האפשריות של הבידול מעצבי מדיניות מחפשים פתרונות לצמצם תופעה זו ולאפשר לקבוצות מיעוט ולאוכלוסיות בריכוזי עוני הזדמנויות חינוכיות טובות יותר, כפי שמוצג להלן.

### **חלק שלישי: מדיניות והתערבויות לצמצום הבידול**

הספרות מצביעה על שני דפוסי ההתערבות המרכזיים להתמודדות עם הבידול החברתי והשפעותיו:

1. שינוי דמוגרפי המתבטא בהעברה ובניוד אוכלוסייה בין אזורים מגורים שונים. בהתערבות זו פותחו תכניות המתמקדות בצמצום הבידול על-ידי שינוי השכונות בהם הוא מתקיים.
  2. שיפור השכונה/בית-הספר על ידי תהליכי שינוי, טיפול והתמקדות בריכוזי מיעוטים ועוני מבודלים (סגרגטיביים). בהתערבות זו הדגש הוא על שימור המצב הקיים מבחינה דמוגרפית, תוך יצירת שיפור בתוך השכונה ו/או בית-הספר, בכדי למתן ובטל את ההשפעות השליליות של הבידול. במסגרת זו, ההתערבויות הקיימות ביחס לשיפור השכונה/שיפור בית-הספר נחלקות לשני סוגים: חוץ בית-ספריות (External-to-School-Reforms) ותוך בית-ספריות (Internal-to-School-Reforms). עם זאת, החלוקה הדיכוטומית בין שני סוגים אלה אינה חד-משמעית ותהליכים תוך בית ספריים יכולים להיות משמעותיים לתהליכים מחוץ לבית הספר. כך למשל תכניות כמו צמצום פערים בקיץ (summer learning gap), הנחיה אחר שעות הלימודים (after-school tutoring programs) ויום לימודים ארוך (lengthened school day) מסווגות כתוך בית-ספריות אך מכוונות להשיג שינויים שקשורים בהיבטים חוץ בית-ספריים (כגון, שעות שהיה רבות יותר במסגרת מאורגנת, פיצוי על חסכים ופערים שנוצרו בבית-הספר), בין אם באופן ישיר ומוצהר ובין אם באופן עקיף (Brighthouse & Schouten, 2011).
- להלן תיאור שני דפוסי ההתערבות המרכזיים מפורמטות ותכניות שונות בארצות-הברית תוך התייחסות ליעדי תכנית ההתערבות, אוכלוסיות היעד של התכניות, דוגמאות לתכניות בולטות, וממצאים לגבי השגת היעדים שהוגדרו מראש.

### **שינוי דמוגרפי**

- יעדי תכניות ההתערבות: מתן אפשרות למשפחות מאזורים בעלי שיעורי עוני גבוהים ומשכונות נחשלות לשפר את אזור המגורים שלהם על ידי מעבר לשכונות מבוססות יותר.
- אוכלוסיית היעד: שתי האוכלוסיות המרכזיות אליהן מכוונות תכניות אלה הן:
1. האוכלוסייה כולה, תוך דגש על המשפחה כיחידה שלמה, ללא הפרדה בין התלמיד לבין אחיו/אחיותיו והוריו.

2. התלמידים – התייחסות לתלמידים בלבד כמוקד ההתערבות (למשל, school choice, voucher). הדגש על התלמידים בא לידי ביטוי בכך שהמשפחה איננה נכללת בתהליך ההתערבות של הרפורמה. כך למשל בחלק מהמקרים, משפחות עברו למקום מגורים חדש, אך למעט השתלבותם של התלמידים בבית הספר לא ניתנו תמיכה או טיפול למשפחה עצמה.

### תכניות בולטות:

Gatreaux program - רפורמה שהתבססה על הגרלה שנערכה בין 7500 משפחות ממוצא אפרו-אמריקני, שהזוכים בה קיבלו שיפור תנאי דיור בפרוורי שיקגו או באזורים עירוניים. הפרוייקט החל ב-1966 במעבר הדרגתי מאוד של משפחות לאזורים שנבחרו. הערכת התרומה של התכנית הראתה שיפור בעיקר באחוז ההתמדה בבית-ספר ובשיעורי הכניסה לקולג' בקרב אלה שעברו לפרוורים ולא לאזורים העירוניים. פרוייקט זה היה הבסיס להפעלת הרפורמה המקיפה MTO. Moving to Opportunity – MTO רפורמה מקיפה שתוכננה על ידי משרד השיכון וההתחדשות העירונית, שהחלה בשנות ה-90 וכללה 4600 בתי-אב מבולטימור, בוסטון, שיקאגו, לוס אנג'לס, שחולקו לשלוש קבוצות. קבוצה אחת קיבלה אפשרות באמצעות שובר זיכוי (voucher) להחליף את הדיור הציבורי באזור עוני נחשל לדיור באזורים גאוגרפיים מבוססים יותר או הטרוגניים יותר. קבוצה זו קיבלה ליווי צמוד של ייעוץ והכוונה. קבוצה שניה קבלה שוברי זיכוי אך ללא ייעוץ והכוונה וקבוצה שלישית לא קיבלה שוברי זיכוי אך הייתה יכולה לקבל תמיכה בנושאים שונים ללא שינוי באזור המגורים. שני ממצאים מרכזיים עולים ממחקרים שנעשו בעקבות הרפורמה:

1. ככל שהמעבר התרחש בגיל יותר צעיר (מתחת לגיל 13) כך ניכרו השפעות חיוביות בקרב הילדים במונחים של סיכויי כניסה גבוהים לקולג' ויכולת השתכרות גבוהה יותר (Chetty, Herndon & Katz, 2015)

2. בקרב אוכלוסיות שביצעו את המעבר נמצא שיפור בעיקר בבעיות התנהגות, בבריאות וברוחה נפשית (בקרב נשים יותר מאשר גברים) אך לא הייתה השפעה על הישגים לימודיים (Jeffery et al., 2006; Ludwing et al., 2011).

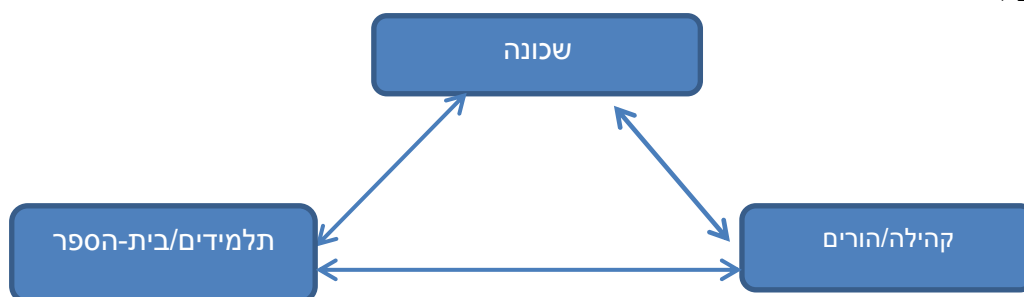
Baltimore Mobility Program – BMP רפורמה שהתבססה על MTO שכללה כ-2000 משפחות ממוצא אפרו-אמריקני ברמת השתכרות נמוכה שהחלו לעבור החל משנת 2003 לשכונות מבוססות יותר. הדגש בבחירה היה על שכונות שהן הטרוגניות יותר מבחינת הרכב האוכלוסייה. הממצאים לגבי הצלחת התכניות השונות היו מעורבים. חוקרים מצביעים על כך שתוצאות השינוי הדמוגרפי יכולות להשתפר אם תהליך המעבר ישולב עם ייעוץ אינטנסיבי ותמיכה רציפה במשפחת שביצעו את השינוי הדמוגרפי (Briggs, Popkin & Georing, 2010; Darrah & Deluca, 2014; Sharkey, ) (2009).

במדינות שונות בעולם נעשתה בדיקה על תהליכי הגירה פנימיים שהובילו לשינויים דמוגרפיים. אולם, בשונה מארה"ב, לא מדובר על תהליכים יזומים מצד הרשויות והממשל של העברת אוכלוסייה והטבת תנאי מגוריה, אלא על שינויים שהתרחשו כתוצאה מיוזמות פרטיות של אנשים. כך למשל באוסטרליה נמצא כי מעברים בוצעו רק לשכונות דומות או לשכונות מבוססות

יותר, זאת במטרה לשפר את רמת החיים (Clark & Morrison, 2012; Clark et al., 2013). באנגליה נמצא כי שינויים דמוגרפיים הובילו לשינויים בהתנהגות כמו גישה חיובית כללית כלפי בית-ספר וירידה בהתנהגויות אנטי-חברתיות (Gibbens, Silva & Weinhardt, 2014). בישראל נבדק שיפור דיור באזור תל-אביב בזיקה לשיפור בהכנסה ושינויים במעגל חיים ונמצא כי מעברים בין אזורים גאוגרפיים קשור בשיפור ברמת ההכנסה ומלווה בשיפור באיכות החיים (Modai-Snir & Plaut, 2014).

### שיפור השכונה/בית הספר

יעדי תכניות ההתערבות: השקעה, חיזוק, פיצוי, תמיכה והדרכה של קהילה, הורים ותלמידים באזורים המוגדרים כאזורים של קבוצות מיעוט הסובלות מתנאי קיפוח ועוני קיימות תכניות התערבות מגוונות ברמת המשפחה, השכונה וברמת בית-הספר. אוכלוסיית היעד: השכונה, בית הספר ותלמידיו וקהילת ההורים, תוך דגש על האינטראקציה ביניהם.



### תכניות בולטות:

תכניות ברמת המשפחה - תכניות שמטרתן התערבות, העשרה והדרכה תוך דגש על העצמת הורים והכנתם לתמיכה בילדיהם לפני הכניסה לבית הספר (pre-K) לצורך הצלחתם בבית-הספר – הדגש בתכניות אלה הוא תחום התפתחות הילד וההורות, למשל: Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters – HIPPY. תכנית זו התחילה פעילותה בישראל ב-1969, ומופעלת מאז ועד היום במדינות רבות בעולם (אתר התכנית <http://www.hippyusa.org>).

תכניות ברמת השכונה - תכניות הפועלות במוקדים שונים בשכונות בהן יש ריכוז של אוכלוסיות מיעוט ברמת עוני גבוהה ומטרתן התמודדות עם היבטים שונים של תעסוקה ושל חינוך. דוגמה לכך היא Harlem Children's Zones – HCZ - תכנית המספקת צרכים שונים של תושבים הנובעות מהתמודדות באזור מגורים מסויים: תנאי דיור רעועים, שימוש בסמים, נשירה מבתי ספר, אלימות ופשע ובעיות בריאות כרוניות. תכנית נוספת הנשענת על עקרונות תכנית הארלס היא Promise Neighborhood המתמקדת באוכלוסיות מצוקה ואזורים כפריים (rural neighborhood) ומטרתה לשפר הישגים ותנאי לימוד של תלמידים.

תכניות נוספות מתמקדות בחיזוק תעסוקה של בעלי משפחות על ידי איתור מקומות עבודה, מתן שירותי תמיכה וליווי כמו ייעוץ פיננסי, סדנאות להתמדה ולהתמודדות עם קשיים הנובעים מעבודה, למשל: Jobs-Plus program. על בסיס עקרון דומה הוצעה התכנית New Hope program



Milwaukee, המקנה הטבות לאנשים משכבות עוני העובדים משרה מלאה: תוספת משכורת עד מעל קו העוני, ביטוח בריאות מוזל, סבסוד במעונות עבור ילדים, ולעובדים במשרה חלקית – מתן עזרה בחיפוש ומציאת עבודה.

תכניות ברמת בית-הספר- תכניות כמו (CSB) Challenging Schools Bonus המתמקדת בשיפור איכות ויציבות ההוראה בבתי ספר באזורים חלשים. תכניות נוספות מתמקדות בהקניית הרגלי קריאה וכתובה בבתי-ספר יסודיים (Rowan, 2011), למשל: Success for All - תכנית מקיפה ביותר מ-1200 בתי-ספר שמתמקדת בחיזוק הרגלי קריאה בקבוצות קטנות רב-גילאיות בבית-ספר ומובילה לשיפור ביכולות הבנת הנקרא (Rowan & Miller, 2007); תכנית America's choice המתמקדת בשיפור הקניית הרגלי כתיבה וכתובה באמצעות סדנאות והכשרה מעמיקה למורים (Rowan & Correnti, 2009); ותכנית The Talent Development High School Program – TDHS המתמקדות בהבניה מחדש של תהליך הלמידה בבתי-ספר על-יסודיים מבחינת יחס בין מורים לתלמידים, קורסי מיומנויות ותשתית, חלוקה שונה של מערכת השעות.

כפי שניתן לראות, מאמצים רבים הושקעו בארצות-הברית בפיתוח רפורמות ותכניות שמטרתן השקעה בשכונות המוגדות כעניות מאז שנות ה-70. הממצאים לגבי הצלחת תהליכים אלה הם מעורבים (Andrews & Erikson, 2014; Ross & Stedman, 2014). מחקרים שונים מצאו השפעות חיוביות של תכניות שונות כמו למשל במילוקי (New Hope program) או בבלטימור (Jobs-Plus programs) (Bloom et al., 2005; Duncan, Huston & Weisner, 2009; Keels et al., 2005; Sharkey, 2014; Warren, 2005). ממחקרים אלה ורבים נוספים שבחנו הצלחת תכניות ההתערבות שונות, עולה כי תנאי מרכזי להצלחתן הוא שותפות בין הממשל, המגזר הפרטי והקהילה המקומית (Putnam, 2015). בנוסף, מחקרים מראים כי קיימים הבדלים בהשפעות של רפורמות ברמת השכונה וברמת בית הספר. כך, שינויים ברמת השכונה קשורים יותר להפחתת בעיות בריאות, רווחה נפשית, ואילו שינויים ברמת בית-הספר קשורים יותר לצמצום פערים אקדמיים והפחתת התנהגויות סיכון (Katz, 2014). ניתן לראות אם כך, כי השפעות ברמת המיקרו הבית-ספרית מצביעות על כך ששיפור איכות ההוראה ושיפורים בית-ספריים נוספים עשויים להוביל לשיפור בהישגים, אבל השפעות אלה קשורות או מושפעות גם מהשפעות ברמת המקרו (Johnson, 2012; Katz, 2014).

מניתוחי שני דפוסי הרפורמות ותכניות ההתערבות, הן של השינוי הדמוגרפי והן של שיפור השכונה או בית הספר עולים מספר ממצאים מרכזיים שעשויים להצביע על כיוונים כלליים בחקר רפורמות אלה ובחשיבה על המשך פיתוחן של רפורמות קיימות וחדשות. שינויים דמוגרפיים ברמת השכונה מצביעים על שיפור נמוך בהישגים הלימודיים, אך על שינויים במשתנים אחרים כמו סיכויי כניסה לקולג' ורמת ההכנסה בשוק העבודה בטווח הארוך יותר (Chetty, Herndon & Katz, 2015). כמו כן, מתברר כי שינויים ברמת בית-הספר מצביעים על כך שהיעילות של רפורמות תוך בית-ספריות ללא התחשבות בגורמים חוץ בית-ספריים כמו הקהילה, ההורים והשכונה היא נמוכה מאוד. כך, שינויים בבית-הספר עצמו לא יהיו משמעותיים מבלי שיעשו שינויים גם בקהילה ובשכונה (Berliner, 2009; Green & Gooden, 2014).

בישראל הופעלו מספר תכניות שמתמקדות בשיפור השכונה ו/או בית-הספר. כך למשל קיימת תכנית 'חותם' שמטרתה גיוס כוח הוראה איכותי לאזורי פריפריה, ולאחרונה במסגרת הועדה למלחמה בעוני הומלץ על פרויקט 'שכונה שווה' לשיקום פיזי של שכונות - תשתיות והשקעה במרחב הציבורי וכן השקעה חברתית, חינוכית ותעסוקתית בשכונות מצוקה (דוח הוועדה למלחמה בעוני בישראל, 2014). זאת לצד מדיניות של שיקום שכונות בישראל, שהייתה נהוגה בעבר שמטרתה הרחבת דירות, שיפוץ מבנים וחידושם, שיפוץ דירות קשישים ושיפור תשתיות ציבוריות (ביטון, 2009). יש לציין כי כיום מתקיימים פרויקטים של שכונות מתחדשות כמו ביפו ובדרום תל-אביב או באזור מעונות-ים בבת-ים, אם כי עדיין אין מידע לגבי ההשלכות של שינוי זה על הרכב האוכלוסייה במקום ועל מערכת החינוך המקומית (Eizenberg & Cohen, 2015; Misgav, 2014).

### חלק רביעי: המקרה של ישראל

#### 1. מגמות בידול ושילוב במערכת החינוך

הדיון בקשר בין סביבת מגורים, בית הספר, והזדמנויות חינוכיות רלוונטי מאוד בישראל כחברה הטרוגנית. כיום בישראל רמת הבידול לפי השכלת הורים גבוהה יחסית למדינות אחרות (פוגל, 2011), וישנם ריכוזים בולטים של אזורים חלשים או מבוססים, המאתגרים את מערכת החינוך. כך למשל, אחוז גבוה של הילדים המוגדרים עניים מרוכזים בעיקר בישובים השייכים לאשכול חברתי כלכלי נמוך ובבתי ספר השייכים לחינוך העצמאי והערבי (דוח הוועדה למלחמה בעוני בישראל, 2014). אולם, עד כה, הדיון בריכוזים של קבוצות חברתיות חלשות או חזקות מבחינה חברתית-כלכלית הוא מצומצם, וכאשר הוא מתקיים, הדבר נעשה בהתייחסות נפרדת לישובים ולבתי ספר וכמעט שאין מחקרים אשר בוחנים את בית הספר בהקשר הישובי/שכונתי שבו הוא ממוקם ואין דיון עדכני בהשפעתה של השכונה על תהליכי חינוך בבית הספר והישגיהם של תלמידים<sup>1</sup>.

ברמת הישובים או השכונות, המחקר מראה על מגמות של גידול בבידול. בעבודתו של מילגרום המתמקדת בטווח השנים 1983-2008, אנו עדים לעליה במידת הבידול המעמדי/כלכלי בין שכונות שונות בארבע ערים מרכזיות בישראל (ירושלים, תל-אביב, חיפה ובאר-שבע) (מילגרום, 2015). מחקר נוסף, שהתמקד בתהליכי הגירה פנימית, הראה אף הוא על התחזקות הבידול המעמדי (ברוידא ונבון, 2006). במחקר זה צויין שהשיקול של חינוך בתהליך ההגירה הוא יחסית מצומצם. מודעי-שניר ופלוט (Modai-Snir & Plaut, 2014) מראים במחקרם, המבוסס על מעקב לאורך זמן (1998 עד 2008), על שינויים במקום מגורים במטרופולין תל-אביב, כתוצאה ממעבר של תושבים לשכונות מבוססות יותר המלווה בשיפור באיכות שכונת המגורים. מכיוון שיכולת המעבר משכונה אחת לאחרת קשורה במשאבים הכלכליים, תהליך זה מחזק בידול בין השכונות על בסיס מעמדי ותורם לגידול באי שוויון כלכלי. אולם, גם במחקר זה קיים ספק אם לתהליכי ההגירה הפנימית יש השפעה על מערכת החינוך, כיוון שהקבוצות הנוטות להרוויח במידה רבה מבחינה מעמדית בעת ביצוע מעברים לשכונות מבוססות הן בעיקר האוכלוסייה המבוגרת שיש לה

<sup>1</sup> מספר עבודות מסוג זה בוצעו בעבר על ידי אילון ויוגב אשר בחנו את ההשפעות של פרויקט בנה ביתך ביבנה.

ילדים בוגרים מאשר ילדים בגיל בית ספר. מחקרים אחרים מתמקדים בתת קבוצות בחברה הישראלית ובוחנים את המגמות להגירה פנימית בהן. כך למשל, עבודתם של גורביץ וקסטרו-כהן (2014) על החברה החרדית בירושלים או עבודתם של מסרי-הרזלה ורוזין (Masry-Herzalla, 2014), על ההגירה של האוכלוסייה הפלשתינאית הישראלית לירושלים. בעבודה הראשונה, נושא החינוך לא נדון ובשנייה, מדווח כי אין הוא מהווה שיקול בתהליכי ההגירה של התושבים הערבים, מכיוון שאלו מוכנים להסיע את ילדיהם לבתי ספר ללא קשר למקום מגוריהם.

גם העבודות העוסקות באופן ממוקד בבידול במערכת החינוך הן מעטות (פוגל, 2011). בהקשר זה, גורם מרכזי בהבנת שילוב ובידול במערכת החינוך הוא ההבחנה הסקטוריאלית. מערכת החינוך מורכבת מארבעה מגזרים בולטים ומובחנים במאפייניהם החברתיים והאירגוניים. מגזרים אלו מבנים מערכת חינוך מבודלת (סגרגטיבית) על בסיס לאום (יהודי-ערבי) ורמת דתיות (ממלכת-דתי וחינוך עצמאי ברובו חרדי). הבידול על בסיס לאום משולב גם בבידול על בסיס גאוגרפי, ויש לו השלכות ישירות על בידול ברמת בית הספר. אכן, מעטים בתי הספר שלומדים בהם יחדיו יהודים וערבים, והאוכלוסייה הערבית גרה בישובים נפרדים מן האוכלוסייה היהודית ובישובים מעורבים, בשכונות מבודלות. מעטים גרים בשכונות של יהודים. אחת הדוגמאות לכך היא ההגירה של ערבים לשכונת הגבעה הצרפתית בירושלים, בשל סמיכותה לאוניברסיטה העברית ולשכונות ערביות אחרות. בשאר חלקי העיר תהליך זה פחות בולט בין השאר בשל העוינות של הסביבה והתנגדות התושבים (Masry-Herzalla & Razin, 2014). תהליכי בידול מתקיימים גם בין בתי הספר הממלכתיים, ממלכתיים דתיים וחרדיים (לסוגיהם). בעשור האחרון חלה עלייה ניכרת בשיעור הלומדים בחינוך המוכר שאינו רשמי, וכן עלייה קלה בשיעור הלומדים במוסדות הפטור (מרכז המידע של הכנסת, 2011). החינוך המוכר שאינו רשמי כולל את תלמידי מרכז החינוך העצמאי ואת תלמידי זרם מעיין החינוך התורני, ומכאן שהנתונים מעידים על מגמה לבידול על רקע דתי; מסגרות חינוכיות אלה הן מובחנות ויוצרות בידול ברמת בית הספר ולעיתים הדבר מלווה בבידול במרחב הגאוגרפי (למשל, שכונות חרדיות בערים שונות (פלינט, 2014). לפיכך, הדיון בקשר בין בידול חברתי וחינוך חייב להתייחס למבנה הסקטוריאל של מערכת החינוך. ביטוי לכך היא עבודתם של בלס ועמיתיו (2014) שבחנו את הבידול בשנים 2001-2010 בין בתי הספר (ביסודי ובחטיבת הביניים) ובתוך בתי הספר במגזרי החינוך השונים, על פי השכלת הורים, עולים ויוצאי אתיופיה באופן ספציפי. הם מצביעים על כך שהבידול קיים בין בתי ספר יותר מאשר בתוך בתי ספר, והוא שונה לפי מגזרים. כאשר בחינוך החרדי מידת הבידול היא הגבוהה ביותר בעוד בחינוך הממלכתי החילוני והערבי היא נמוכה. כמו כן, בשנים 2001-2010 התחזק חינוכי אחד. למשל, אחדות ועמיתיה (2008) מצביעים על קיטוב חברתי על בסיס הכנסה בעקבות פתיחה של אזורי הרישום בחינוך הממלכתי בחולון ונתניה. גם פוגל ועמיתיו (2015) פרסמו מחקר על הקשר בין פרסומי מיצ"ב ועלות הדיור באזור המגורים שבו ממוקם בית הספר. במחקר זה נמצא כי עבור החינוך הממלכתי, שיפור בהישגים במיצב קשור גם בעליה במחיר הדיור. שני המחקרים הללו, מתבססים על מערכות מידע גאוגרפיות (GIS) ובכך מקדמות דרכי חקירה נוספות, בניסיון להבין את הקשר שבין חינוך ומרחב גאוגרפי. מספר פרסומים ממוקדים בישובים נבחרים. כך למשל, בלס ועמיתיו (2014) מדווחים על בידול בבתי ספר בתשעה ישובים, ופוגל (2011) מציג את המקרה של תל-אביב. אחדות ועמיתיה (2008) מתמקדים בחולון ונתניה. מספר

פרסומים נוספים מתייחסים להבדלים בין ישובים; על בסיס נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מפרסם מרכז אדוה מספר נתונים הנוגעים להישגים בבגרות ברשויות מקומיות שונות. הלשכה המרכזית מתייחסת גם לקשר שבין אשכול חברתי-כלכלי והישגים של תלמידים. אולם, לא מצאנו בסקירה שבצענו עד כה, מידע ו/או מחקר הבוחן תהליכי בידול בין בתי ספר וישובים או מחקר הבוחן את ההשפעה היחסית של הישוב ובית הספר על תפוקות התלמידים (סיכום של מרבית מחקרים אלה מופיע בנספח 2).

אחד ההסברים האפשריים למיעוט הנתונים או מחקרים מקיפים, הבוחנים את הקשר שבין מקום מגורים וחינוך, הוא חוסר האפשרות לזהות את ההקשרים שבהם תלמידים מצויים. כך למשל, ניתן לדעת באיזה בית ספר לומד התלמיד ובאיזה ישוב, אך לא ניתן לדעת לאיזו שכונה, אזור סטטיסטי או אזור רישום הוא שייך. סוגיה זו משמעותית בעיקר בישובים גדולים, הנוטים להיות הטרוגניים באוכלוסיית התושבים, אך יכולים להיות מבודלים (סגרגטיביים) מבחינה מעמדית ברמת השכונה (או אזור סטטיסטי, פני החברה 2014). כך למשל בתל אביב, יש כ - 58 שכונות, השונות זו מזו במידה רבה, ונכון ל- 2012 יש פער של למעלה מ- 3 סטיות תקן בין השכונה המבוססת לפחות מבוססת.

שנית, מבחינה טכנית אין שילוב בין מקורות מידע שונים. כך אנו מוצאים שמידע על ישובים מצוי בנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מידע רב על מערכת החינוך מצוי במשרד החינוך, ונכון להיום אין סנכרון בין מאגרי נתונים אלה ואין נגישות פתוחה לכולם. על כן, אין זה מפתיע למצוא מצב שבו מחקרים עוסקים רק במערכת החינוך ללא התייחסות לממד של הישוב או השכונה, ומחקרים אחרים שמתייחסים לישובים, אינם מתעמקים בבתי הספר.

## 2. מאפייני מערכת החינוך

ההתייחסות לסוגיות של בידול ושילוב במערכת החינוך ולעיתים במרחב גאוגרפי הוא נושא שמעסיק מעצבי מדיניות חינוכית זה שנים רבות אם כי באופנים שונים כפי שניתן ללמוד ממספר נקודות ציון עיקריות במדיניות החינוך בישראל:

- עם קום המדינה, מערכת החינוך התגבשה כמערכת חינוך ציבורית, עם מגמה לריכוזיות ופיקוח ממשלתי רב (איכילוב, 2010) (למשל, חוק חינוך חובה, חוק חינוך ממלכתי, הכשרת מורים במוסדות הנתמכים ומפוקחים על ידי משרד החינוך). המגמות לריכוזיות נועדו לבסס את בתי הספר, בעיקר היסודיים, כמסגרת של 'כור היתוך' שבה תעוצב ותגובש ההזדהות של הצעירים עם ערכיה של המדינה ושל התרבות הישראלית (שמידע, 1987). יחד עם זאת, להורים ניתנה האפשרות לבחור את מגזר החינוך שבו ילמדו ילדיהם (חינוך עברי ממלכתי, עברי ממלכתי-דתי, עצמאי או ערבי). כלומר, לצד תהליך של מרכזו הייתה הכרה בקיומן של מערכות חינוך נפרדות ומובחנות, הנותנת לגיטימציה לשונות בתוך המערכת החינוכית, אשר יוצרת/משמרת הפרדה מובנית על בסיס מגזרי.
- בשנות ה-50 וה-60, גלי העלייה לישראל תרמו להטרונגניות חברתית ולו בפערים עדתיים בהישגים לימודיים (כמו נשירה מבית הספר). פערים אלו נשאו גם אופי גאוגרפי, בשל ריכוז של עולים מעדות המזרח בישובים בפריפריה בדרום ובצפון, כחלק ממדיניות הממשלה לפיזור אוכלוסייה. בניסיון לצמצם פערים אלה, משרד החינוך השקיע בחינוך דיפרנציאלי או מפצה לקבוצות חברתיות חלשות, כגון נורמה ב' במבחני הסקר, הקמת מוסדות חינוך מקצועי ותכניות לקידום מצטיינים מקרב ילדים "טעוני טיפוח". אולם, צעדים אלה לא היו מספיקים בכדי להתמודד עם הפערים העדתיים.
- ב-1968, שר החינוך דאז, זלמן ארון, המליץ על יישומה של האינטגרציה והרפורמה. רפורמה זו, שאושרה כהמלצה לרשויות מקומיות על ידי הכנסת, לוותה בדרישה למסגרות לימוד הטרונגניות בהרכבן העדתי כאמצעי לצמצום הפער בהישגים ולחיזוק שילוב חברתי כחלק ממדיניות 'כור היתוך'. האינטגרציה חתרה לכך שהקשר בין מקום המגורים של התלמידים להרכב העדתי של בית הספר יהיה שולי, וזאת על ידי שינוי אקטיבי בהרכב החברתי של בתי הספר (הסעות ושינוי אזורי רישום) (Resh & Dar, 2012), ועל ידי פסיקות של בתי המשפט שתמכו בעקרון של שילוב על פני העדפות פרטיקולריות של קבוצות שונות (איכילוב, 2010; גבתון 2004; דרור, 2011). מדיניות זו יושמה בהדרגה ברשויות מקומיות רבות, עד עלייתו של הליכוד לשלטון (Chen & Addi, 1995). מדיניות האינטגרציה חיזקה את מעמדן של הרשויות המקומיות בקביעת מדיניות חינוך מקומית ויצרה דה-פקטו שונות בין ישובים במבנה מערכת החינוך ומשאביה.
- במקביל למדיניות האינטגרציה, התקיימו באופן הדרגתי ומתמשך מגמות של ביזור, שתרמו להיחלשותה של האינטגרציה ולגיוון רב של מערכת החינוך; עידוד אוטונומיה בית ספרית (1985-1992); בשנות ה-80 וה-90 הוקמו רשתות חינוך בעלות צביון אתני (קדמה, אל המעיין, עמותת מופ"ת); ובתי ספר ייחודיים (1988-1989) (דרור, 2011);

רייכל, 2008), שחלקם משתייכים לחינוך המוכר שאינו רשמי. גיוונה של מערכת החינוך משקף את ההיענות משרד החינוך לרצונות של הורים, בעיקר המבוססים, שביקשו להימנע משליחת ילדיהם לבתי ספר הטרוגניים, ולקבוצות לחץ פוליטיות ודתיות שרצו לקבל חינוך התואם את השקפת עולמם. למעשה, בשנות ה-90 תם עידן האינטגרציה כאסטרטגיה מרכזית לצמצום פערים, וכיום סוגיה זו אינה חלק מהשיח החינוכי, ויש נסיגה ממצב זה (גבתון, 2004; קיזל, 2011).

• מאז שנות ה-90 התבססו תפיסות ניאו-ליברליות המדגישות את הפיתוח של הפרט ומימוש יכולותיו דרך מערכת החינוך, שמה דגש במיצוי הפוטנציאל האישי בקרב כל הקבוצות החברתיות, הן של תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים בעיקר מקבוצות מעוטות משאבים, והן העשרה של תלמידים מצטיינים. הגישה הניאו-ליברלית התרה אחרי יעילות בהשגתן של תפוקות חינוכיות, רואה בבית הספר את היחידה המשמעותית לעשייה החינוכית ובצוות בית הספר את הגורם העיקרי לקדם ולשפר את הישגי כל תלמידי בית הספר בהתאמה למאפיינים החברתיים של תלמידי בית הספר. בהתאם לכך, מדיניות האינטגרציה פינתה את מקומה למדיניות הביזור השמה דגש על תהליכים הקשורים ב אוטונומיה וניהול עצמי של בית הספר, בחירה של בתי ספר ומגמות של הפרטה, אשר מותירים מרחב למעורבות הורים ולשונות רבה במערכת החינוך (נוי, 2014; Addi-Racah & Gibton, 2011; Gofen & Blomqvist, 2014; Volansky, 2006; Einhorn, 2009). שינויים אידאולוגיים אלה, באים לידי ביטוי בפיתוח תכניות ייחודיות והרחבת השותפויות עם גורמים הנוטלים חלק בתהליך החינוכי (כגון מגזר שלישי, הורים, רשויות מקומיות). בתי ספר בניהול עצמי ופרוייקט 30 הישובים (1994-1999)<sup>2</sup>, מהווים דוגמה לכך, כמו גם בחירה של בתי ספר. במהלך שנות ה-90 וראשית שנות ה-2000, הוקמו ועדות שונות לבחינת בתי הספר על-אזוריים (קשתי, שלסקי ואלרועי, 2001) או יחודיים (ועדת וינשטיין, 2002) ובחירה מבוקרת של בתי ספר (ועדת ענבר, ועדת לביא). מעקב אחרי יישום המלצות של הוועדות האלה מצביע על שונות רבה בין בתי ספר והתחזקות מגמות של הפרדה מעמדית (ענבר 1994 אצל אלמוג-ברקת וענבר, 2010; כנעני ושלמה, 2001). כנעני ושלמה (2001) מצאו שבירושלים הבחירה המבוקרת חיזקה הפרדה וקיטוב חברתי, כאשר תלמידים ממעמד גבוה וגם נמוך, בחרו ללמוד עם הדומים להם מבחינה חברתית. גם בתל-אביב יושמה מדיניות של בחירה מבוקרת, אולם נמצאו

---

<sup>2</sup> הפרוייקט הופעל ב-35 יישובי פיתוח וביישובים באזורי עדיפות לאומית, שהמשרד קבע כי הם זקוקים לתגבור משאבים חינוכיים בהקפדה על גוון חברתי. מבחינות הפיזור הגאוגרפי, סוגי האוכלוסייה (יהודים, ערבים, דרוזים), גודל היישוב ושיעור העולים החדשים המתגוררים בו. במסגרת הפרוייקט, הותאמו יעדים והתכניות לצרכי הייחודיים של כל יישוב, אך נקבעו גם יעדים משותפים, כגון העלאת ההישגים הלימודיים ושיפור מערכת החינוך המקומית, ביטול מסגרות לימודיות בדלניות, הצמחת מנהיגות חינוכית מקומית (נלקח ממבקר המדינה ונציב תלונות הציבור, ב 1 לאוגוסט 2015

<http://old.mevaker.gov.il/serve/showHtml.asp?bookid=142&id=0&frompage=406&contentid=1105&parentcid=1097&direction=1&bctype=1&frombutton=0&startpage=2.0&sw=1536&hw=794>

ממצאים שונים. נמצא שהבחירה הייתה בעיקר מצד הקבוצות החלשות מבחינה חברתית (בעיקר בעלי הישגים גבוהים) שבחרו ללמוד בבתי ספר חזקים ומבוססים, יותר מאשר ההיפך. מרבית התלמידים בתל-אביב היו גם בעלי הישגים בינוניים או גבוהים (היימן ושפירא, 2003).

- שנות ה-90 מתאפיינות גם בעליה מאסיבית של כמיליון עולים מחבר העמים. מדיניות הקליטה הישירה אפשרה לעולים לבחור באזורי מגורים בפריפריה ובישובים שבהם היה ריכוז גבוה של בני עדות המזרח, בשל היצע הדיור בהם ומחיר הדיור הזול יחסית (גונן, 1998). הדבר תרם להפחתה מסוימת בזהות של ערי הפריפריה עם הרכב חברתי מזרחי. אם כי בשל המשאבים הכלכליים הנמוכים יחסית של העולים, נשמר בישובים אלה הצביון של ריכוז אוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך (גונן, 1998; חסון, 1998). יחד עם זאת, הייתה לכך השפעה על ההרכב החברתי של בתי הספר ועל תהליכים חינוכיים (Addi-Racah, 2008).
- ב-2008 מגמות להפרדה נשמרו על ידי חוק מוסדות תרבותיים, המאפשר לחינוך החרדי לקיים תכניות לימודים עצמאיות ללא כפיפות לתכניות הליבה. חקיקה זו מחזקת את ההפרדה המגזרית ומשמרת את השונות במערכת החינוך, שנהוגה במערכת החינוך (גבתון, 2010).
- כיום, ישנה חתירה לגיבוש מדיניות של בחירה מבוקרת של הורים במבחר רשויות מקומיות עם הדגשת השמירה על שילוב חברתי מאוזן.

לוח 1 מתאר מספר נקודות ציון עיקריות במדיניות החינוכית בישראל.

לוח 1: מבחר נקודות ציון מרכזיות במדיניות חינוכית

	עשורים						
	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
	חוק חינוך חובה (1949) חוק חינוך ממלכתי (1953)	מדיניות הטיפוח	רפורמה ואינטגרציה לצד ניצני ביזור-בתי ספר קהילתיים; עידוד יוזמות מורים (1971); חוק רשויות מקומיות (1975)	המשך המעבר הדרגתי לביזור: פרויקט 30 הישובים; אוטונומיה בית ספרית; בתי ספר ייחודיים לצד תמיכה באינטגרציה והרפורמה	בתי ספר בניהול עצמי; בתי ספר על אזוריים וייחודיים (ועדת קשתי, ועדת ענבר), פתיחת המכללות האקדמיות	בחירה מבוקרת/פתיחת אזורי רישום של בתי ספר (ועדת לביא, היימן ושפירא); ניהול עצמי; בתי ספר על-אזוריים וייחודיים (ועדת וינשטיין); חוק מוסדות חינוך תרבותיים 2008; סטנדרטים, התרחקות מאינטגרציה	פתיחה של אזורי רישום/בחירה מבוקרת; ניהול עצמי; סטנדרטים, מעורבות הורים ומגזר שלישי
חברת רווחה ומגמות של מרכז והתבססות החינוך הציבורי				אידאולוגיה			חברה ניאוו-ליברלית: תהליכי ביזור, מערכת מגוונת בעל שונות רבה
שילוב				גיוון ושילוב			שילוב וגוון
עדתי; לאום				ממדי אי שוויון			מעמדי; לאום
אי שוויון כלכלי באמצע העשור: מדד ג'יני לאחר העברות ומיסים	-	-	.318**	.312	.337	.387	*.378
מדד ג'יני-הכנסה כלכלית	-	-	.432	.468	.497	.523	.498

\*\* שנת 1979; \* שנת 2012; מבוסס על בר (2012) תיאור וניתוח ממדי העוני והאי-שוויון בישראל ובמדינות המפותחות, כנסת ישראל, מרכז המחקר והמידע.



מעיון בקווי המדיניות ומלוח 1, עולים ארבעה מאפיינים מרכזיים. ראשית, שינויים אידאולוגיים, הבאים לידי ביטוי במעבר ממערכת ריכוזית למערכת מבוזרת המלווה בשינוי אסטרטגי משילוב חברתי כאמצעי לקידום קבוצות חלשות וצמצום פערים חברתיים להתמקדות בבית הספר כיחידה המרכזית לעשייה חינוכית, ללא קשר הכרחי להרכבו החברתי של בית הספר. שנית, מדיניות החינוך בישראל מתאפיינת בהיותה מתווספת. מדיניות חדשה אינה מבטלת בהכרח את הקודמת אלא מתווספת לה (גבתון, 2010). אין רפורמות המקיפות את כל המערכת, אלא פרויקטים ניסויים (בתי ספר קהילתיים, בחירה) המשתרשים במערכת לצד הקיים. שלישי, הסוגיה של שילוב והפרדה שהעסיקה חוקרים ומעצבי מדיניות בעשורים הראשונים של קום המדינה, הייתה בעיקרה סביב הגורם העדתי והפערים בהישגים ההשכלתיים והכלכליים בין יוצאי אירופה – אמריקה לבין אסיה-אפריקה. מאז שנות ה-90 חל שינוי ניכר בממדים של הפערים החברתיים. הדיון בפערים בהישגים לימודיים השתנה מדומיננטיות של אי-השוויון העדתי (כמרכיב דומיננטי בהגדרה המעמדית) לדיון בולט באי-שוויון מעמדי (כהשכלת הורים והכנסה) (דהן, 2013)<sup>3</sup>, המתקיים לצד אי-שוויון על בסיס לאום (יהודי – ערבי), המתמיד מאז קום המדינה. דהן (2013) מציין כי "הפיזור הגאוגרפי של מקום המגורים של שתי קבוצות המוצא, שהוא מדד מפתח בבחינת התפתחות הפער העדתי, זכה גם הוא לתשומת לב מחקרית. נמצא שמידת הבידול של האוכלוסייה לפי מוצא, שנמדדת על פי הנטייה של יהודים ממוצא אירופה/אמריקה לגור בנפרד מיהודים ממוצא אסיה/אפריקה, פחתה לאורך השנים..." (עמ' 5). אחד ההסברים לצמצומו של הפער העדתי הוא העלייה ברמת ההשכלה בכל האוכלוסייה בין השאר בעקבות התרחבותה של ההשכלה בחברה. שילוב על בסיס לאום- יהודי ערבי – הוא פחות שכיח וקורה במסגרת בתי ספר ייחודיים. מעטים יותר המצבים של אינטגרציה על בסיס לאום כנובע משותפות של מקום מגורים. לבסוף, מדיניות החינוך מבוססת על היקף מצומצם ביותר של חקיקה מקיפה ושיטתית. גם החקיקה הקיימת אינה מעודכנת ולעיתים חפוזה וללא דיון ציבורי (גבתון, 2010; Gibton, 2013).

מכאן, שאין מחוונים ברורים של התנהלות מערכת החינוך, מה שמותיר מרחב רב לעשייה שצומחת מהשדה (כגון מעורבות של מגזר שלישי כעמותות בשדה החינוך, רשויות מקומיות או יוזמות של הורים), היוצרת מתח מובנה בין מדיניות ציבורית להחלטותיהם של אזרחים פרטיים (תמיר, 2015) ולמדיניות חינוכית דינמית ומשתנה לעיתים תכופות, בעיקר לאור השינויים התכופים בשלטון (בשנים 2000-2015 התחלפו 8 שרי חינוך). התוצאה של תהליכים אלה היא שונות רבה בסוגי בתי הספר ובפעילויות המתקיימות בהם. שונות זו עומדת ברקע של הדיון על בידול חברתי בחברה הישראלית ובמערכת החינוך. אם כי כאמור, נושא זה דורש בחינה אמפירית מקיפה לגבי ההשלכות של שונות זו על תהליכי בידול והפרדה במערכת החינוך.

<sup>3</sup> אחד ההסברים לצמצומו של הפער העדתי הוא העלייה ברמת ההשכלה בכל האוכלוסייה בין השאר בעקבות התרחבותה של נגישות ההשכלה בחברה. יחד עם זאת, הנושא של שילוב על בסיס עדתי/אתני לעיתים עולה לדיון הציבורי בעקבות מקרים ספציפיים של הפרדה (כמו במקרה של הפרדה של אתיופיים בעמנואל) וגם זאת במגזר הממלכתי-דתי או חרדי. שילוב על בסיס לאום- יהודי ערבי – הוא פחות שכיח וקורה במסגרת בתי ספר ייחודיים. מעטים יותר המצבים של אינטגרציה על בסיס לאום כנובע משותפות של מקום מגורים (למשל ביפו).

### 3. תיאור מצב

במסגרת הסקירה הנוכחית, ניסינו להביא מספר נתונים תיאוריים המתייחסים להקשרים הרבים בהם תלמידים מתפקדים, בכדי להבין תופעות של אי שוויון במערכת החינוך, הבאים לידי ביטוי בבידול על בסיס מעמדי בבתי ספר בשילוב עם מקום המגורים. השילוב בין שתי יחידות אלה, בית הספר והישוב, חושף תלמידים למבנה הזדמנויות לימודיות וחברתיות שונות, שיכולות להשפיע על הישגיהם הלימודיים, כפי שאנו לומדים מהספרות בעולם. אם כי חשוב לציין, כי ניתוח ברמת הישוב כולל יחידת ניתוח רחבה מדי בעיקר כאשר מתייחסים לישובים גדולים, ואינה מביאה לידי מיצוי את הסביבה או הקהילה שבה ילדים ובני נוער גדלים. אין ספק, שחקר מגמות הבידול ברמת הישוב והשלכותיו על מערכת החינוך הוא בראשיתו, ונדרשים מחקרים נוספים ומקיפים יותר.

לצורך הסקירה נעזרנו בנתונים מהמקורות הבאים:

- א. נתוני משרד החינוך- נתונים אלה מתייחסים לתלמידים בבתי ספר, ובישובים כמקום מגורים<sup>4</sup>.
- ב. פרסומי ונתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

לצורך בחינת הבידול במערכת החינוך ושינויים בתופעה זו, התמקדנו בשתי נקודות זמן: שנת 2002 (נתונים מוקדמים המפורסמים על ידי משרד החינוך) ושנת 2012, שלגביהם היו לנו נתונים זמינים משולבים של התלמידים ובתי הספר. הניתוחים שבוצעו מתייחסים לשאלות הבאות:

1. האם ישנו בידול בין בתי הספר בישובים שונים על בסיס השכלת הורים?
2. האם חל שינוי במידת הבידול החברתי בין השנים 2002 ל 2012?

הבידול החברתי קשור למידה שבה ההרכב החברתי של התלמידים בבית הספר משקף ומייצג את ההרכב החברתי של המגזר או/ו הישוב בו הוא ממוקם. אולם, יתכנו מצבים של ייצוגיות, אך בו בעת, ההרכב החברתי של בית הספר והישוב יכול לזמן הזדמנויות ללמידה שונות. למשל, בבתי ספר בישובים שנוטים להיות בעלי דומיננטיות של אוכלוסייה מבוססת מזמנים סביבה לימודית שונה מזו של בתי ספר בישובים ששבה יש ריכוז גבוה של בני ממעמד נמוך. לפיכך, בנוסף למידת הבידול החברתי, בחנו את המידה שבה ההרכב החברתי של הסביבה הבית ספרית משקף מבנה הזדמנויות ללמידה "עשיר" או "דל", סוגיה שהמחקר החינוכי הצביע על חשיבותו לקידום הישגיהם של תלמידים ולהתפתחותם העתידית. לכן, בנוסף לשתי השאלות הקודמות, גם התייחסנו לשלוש השאלות הנוספות הבאות:

3. מהי ההתפלגות של תלמידים הלומדים בהקשרים חברתיים הטרוגניים או בריכוזים הומוגניים של קבוצות מבוססות ופחות מבוססות המוגדרות על פי אשכול חברתי-כלכלי של היישוב והרכב השכלתי של ההורים בבית ספר?

<sup>4</sup> ברצוננו להודות לד"ר חיים גת על הייעוץ על השימוש והניתוח של נתוני חדר המחקר של משרד החינוך. כמו כן לצוות חדר המחקר הסיוע בעבודה מרחוק עם חדר המחקר של משרד החינוך.

4. באיזו מידה חלו שינויים, בין שתי נקודות הזמן הנבדקות, בהרכב החברתי של ישובים ובתי ספר, היכולים להצביע על שינוי בהקשר החברתי של התהליך הבית ספרי?
5. האם קיים קשר בין ההקשרים החברתיים של הישוב ובית הספר שבהם לומדים תלמידים לבין שעורי הזכאות לבגרות?
- שאלות אלו נבחנו בהתייחס לכל מגזר חינוכי. בטרם נדון בשאלות אלה, ראשית אנו מציגות מספר נתונים הרלוונטיים להבחנות המגזריות.

#### הרכב חברתי של בתי ספר וישובים בישראל- מספר מגמות

הלוח הבא מתייחס להתפלגות התלמידים ובתי הספר במערכת החינוך על פי מגזר חינוכי בשנים 2002 ו-2012.<sup>5</sup> הנתונים המוצגים נלקחו מאתר משרד החינוך "במבט רחב" ועובדו לצורך הסקירה.

לוח 1: התפלגות התלמידים (באחוזים) לפי מגזר חינוכי ושנה

2012		2002		
% בתי ספר	% תלמידים	% בתי ספר	% תלמידים	
35	42.5	40	50.3	ממלכתי
16	13.6	18	14.1	ממלכתי דתי
29	17.3	25	13.1	חרדי
20	26.6	17	22.5	ערבי
4403	1,509,494	3719	1,316,671	סך הכל

מלוח זה אנו למדים שמרבית התלמידים לומדים בחינוך הממלכתי היהודי, אולם אנו עדים לגידול באוכלוסיית התלמידים במגזר הערבי והחרדי. לגבי השנים הנדונות, תופעה זו מוכרת במערכת החינוך.

עם זאת, חשוב לציין, שארבעת המגזרים המוצגים משקפים במידה רבה את הבידול הקיים בין קבוצות חברתיות שונות על הציר של ערבי-יהודי וחילוני-דתי. המבנה הסקטוריאלי של מערכת החינוך מזמן מעט הזדמנויות לאינטראקציות חברתיות ולימודיות עם תלמידים שאינם דומים להם על בסיס לאום או דתיות. אחד הביטוי לכך זה האחוז הנמוך של תלמידים ערבים הלומדים בבתי ספר עבריים וההיפך. למשל ב-2012, רק 1% מקרב תלמידי החינוך העברי ו 5% מתלמידי החינוך הערבי לומדים עם בני לאום אחר. הדבר נמצא גם בקרב כוחות ההוראה, אם כי ישנם ניסיונות לשלב מורים ערביים בבתי ספר עבריים (אלנשאף, 2014).

<sup>5</sup> המחקר מבוסס על תלמידי החינוך הרגיל. תלמידי החינוך לא נכללו בשלב זה בנייתוח. שכן, רבים מהם נדרשים לנסוע לבית הספר מרחקים ארוכים מחוץ לאזור מגוריהם (פוגל ועמיתיו, 2009).

המבנה הסקטוריאלי של מערכת החינוך קשור גם לאשכול חברתי-הכלכלי של הישובים, שמחזק את ההפרדה חברתית ומגביל את אפשרויות האינטראקציה בין הקבוצות השונות. כפי שניתן ללמוד מהלוח הבא, המתייחס למידה שבה תלמידים בארבעת המגזרים לומדים בישובים שונים המוגדרים לפי אשכול חברתי כלכלי<sup>6</sup>.

לוח 2 : התפלגות התלמידים (באחוזים) לפי אשכול חברתי-כלכלי של היישוב בו לומדים, מגזר חינוכי, ושנה

2012				2002				אשכול חברתי כלכלי
ערבי	חרדי	ממלכתי דתי	ממלכתי	ערבי	חרדי	ממלכתי דתי	ממלכתי	
48	16	1	0	47	6	0	0	1-2 (נמוך)
47	56	28	11	47	64	30	13	3-4
2	22	51	49	3	23	50	51	5-6
3	5	20	37	3	7	20	33	7-8
0	1	0	3	0	0	0	3	9-10 (גבוה)
100	100	100	100	100	100	100	100	סה"כ - %
412,911	260,226	204,022	640,575	300,646	170,451	185,196	659,676	מספר

כפי שעולה מהלוח, התלמידים הלומדים במגזרים השונים לומדים גם בישובים שונים מבחינת אשכול חברתי-כלכלי. התלמידים במגזר הערבי לומדים בישובים נמוכים מבחינה חברתית-כלכלית, בעוד תלמידי החינוך הממלכתי העברי, מרוכזים יותר משאר התלמידים בישובים מבוססים. מגמה זו מתמידה לאורך זמן, ואף מתחזקת במידת מה בשנת 2012 לעומת 2002. מעניין במיוחד הגידול בין השנים 2002 ל-2012 של אוכלוסיית התלמידים במגזר החרדי והערבי, בישובים מאשכול חברתי-כלכלי נמוך במיוחד. נתון זה הוא בעל משמעויות פוליטיות וחברתיות שונות עבור המגזרים השונים. בקרב הערבים אין נייודות של האוכלוסייה, והתלמידים ממשיכים לגור בישובים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך יחסית, גם אם חלו שינויים בהרכב האוכלוסייה (למשל גידול בשיעור המשכילים). סביר להניח לפיכך, כי השינויים בחינוך הערבי אמורים להתבטא בהבדלים בולטים בתוך הישובים מאשר בין ישובים<sup>7</sup>. בהקשר זה, בשל גורמים כלכליים, תרבותיים ופוליטיים, המגזר הערבי הוא מבודל (סרגטיבי) ברמת הישוב. מרבית האוכלוסייה הערבית גרה בישובים הומוגניים (כ-124 ישובים) ורק מעטים (כ-8% מהאוכלוסייה הערבית) גרים בשמונה יישוביים<sup>8</sup> מעורבים (גרא, 2012). על כן, מרבית בתי הספר בחינוך הערבי מצויים בישובים ערביים, ואלו שבישובים מעורבים ממוקמים בשכונות שיש בהן ריכוז של אוכלוסייה ערבית. במובן הזה, הבידול במגזר הערבי הוא במידה רבה בידול מחוסר ברירה. ביחס לחרדים, הנטייה לגור ביחד בתנאים של בידול גאוגרפי ברמת הישוב או שכונות/אזורים בישובים, היא בעיקרה ממניעים של ייחודיות תרבותית והמשך שמירה על אורח חיים דתי (גורביץ' וקסטרו-כהן 2014). במידה רבה ניתן להתייחס להיבדלות זאת כהיבדלות מרצון או בשל מיעוט במשאבים כלכליים.

<sup>6</sup> הנתונים מבוססים על אתר משרד החינוך - במבט רחב.

<sup>7</sup> אין מעבר בולט לערים מעורבות, למעט לירושלים, שהיא מדורגת באשכול חברתי - כלכלי נמוך (4).

<sup>8</sup> ירושלים, תל-אביב יפו, חיפה, עכו, לוד, רמלה, מעלות תרשיחא, נצרת עלית

אם כן, ניתן לומר, שההבחנות בין ישובים מבוססים לפחות מבוססים חופפות במידה לא מבוטלת את ההבחנות של המגזר החינוכי. לכך תיתכנה השפעות על מבנה ההזדמנויות החינוכיות של התלמידים. ההשתייכות לישובים מבוססים על פי מדד אשכול כלכלי-חברתי, משקפת השתייכות לסביבה מבוססת בעלת שיעור עוני נמוך ומשאבים רבים יותר, גם בתחום החינוך (פולק וקורת, 2012). כמו כן, יש קשר בין רמת אשכול חברתי כלכלי ליכולת התמדה בבית הספר ולהישגים לימודיים (Addi-Raccah & Mazawi, 2004). בהתבסס על נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ניתן למצוא מתאם בין אשכול כלכלי-חברתי לבין אחוז הזכאים לבגרות בישוב העומד על 0.60 ב-2002 ו-0.63 בשנת 2012<sup>9</sup>. כלומר, זהו מתאם גבוה ויציב. מכאן אנו יכולים לשער כי התלמידים על פי השתייכותם למגזר חינוכי חשופים להזדמנויות חינוכיות שונות ברמת הישוב. נושא זה נידון בהרחבה להלן.

בהתבסס על נתונים ממאגרי הנתונים של משרד החינוך לשנים 2002 ו-2012, בחנו וניתחנו נתונים של 48 עיריות ורשויות מקומיות, אשר יש בהן מידע על לפחות 10000 תלמידים<sup>10</sup>. לגבי ישובים קטנים יותר, לא ניתן היה לזהות את הישוב. בסך הכל, כפי שמראה לוח 3, אנו מסתמכים על למעלה מ-60% מהתלמידים במערכת החינוך בישראל, בשנים 2002 ו-2012. אם כי, ניתן לראות כי שיעור התלמידים הערביים שלומדים בישובים גדולים הוא יחסית נמוך מזה של תלמידי החינוך העברי.

**לוח 3: מספר התלמידים הלומדים במערכת החינוך בבתי ספר רגילים ומהם שיעור התלמידים הלומדים ב-48 הישובים לפי מגזר חינוכי ושנה**

2012		2002		
מספר	% מכלל הלומדים בישוב	מספר	% מכלל הלומדים בישוב	
676352	69	604977	67	ממלכתי
190367	66	191951	62	ממלכתי דתי
173394	85	193590	76	חרדי
305077	38	413150	40	ערבי
1345190	64	1403666	68	סה"כ

במהלך ניתוח הנתונים התייחסנו לכלל התלמידים הלומדים בישוב, שכן זוהי האוכלוסייה שלה נחשפים התלמידים בבית הספר. יתר על כן, יש לציין שאחוז התלמידים הלומדים בישוב ואינם

<sup>9</sup> נותח לצורך סקירה זו בהתבסס על נתוני ישובים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. קובץ נתוני הרשויות המקומיות, [http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text\\_page.html?publ=58&CYear=2012&CMonth=1](http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.html?publ=58&CYear=2012&CMonth=1), ממצאים דומים התקבלו כאשר בוחנים גם אחוז הזכאים לבגרות ואשכול חברתי-כלכלי של אזור סטטיסטי. במקרה זה עבור 2012 המתאם בין שני מדדים אלה הוא מעל (בניתוח אגרגטיבי של אזורים סטטיסטיים של מספר ישובים, מבוסס ניתוח נתוני פני החברה, 2014).

<sup>10</sup> לגבי ישובים קטנים יותר לא ניתן היה לזהות את הישוב, וישובים אלו חוברו יחדיו לאותה קטגוריה.

גרים בו וההיפך הוא נמוך. לצורך המחשה, ב- 2012 אחוז התלמידים בכיתה א' שגר בישוב (באחד מ- 48 הישובים שבמדגם) ולא לומד בו הוא נמוך ומגיע ל 1.3% ואחוז הלומדים בישוב ולא גרים בו הוא 5.3%.

הנתונים הבאים מתייחסים לתלמידי כיתה א' הלומדים ב- 48 הישובים הנחקרים. מכיוון שבערים גדולות, בתי הספר היסודיים (יותר מאשר חטיבות הביניים או החינוך העל יסודי) נוטים להיות שכונתיים, הרי ההרכב החברתי של התלמידים בכיתה א' משקף את ההרכב החברתי של סביבת המגורים שלהם (למשל השכונה). על בסיס נתונים אלה התייחסנו לשתי השאלות הראשונות- האם ישנו בידול בין בתי הספר בישובים שונים על בסיס השכלת הורים והאם חל שינוי במידת הבידול החברתי בין השנים 2002 ל- 2012 - חישבנו את מידת הבידול החברתי לפי המידה שבה ההרכב ההשכלתי של הורי תלמידי כיתה א' בבית הספר משקף את ההרכב ההשכלתי של התלמידים הלומדים במגזר החינוכי (מחושב לכל מגזר בנפרד, לפי אחוז בעלי השכלה של 15 שנות לימוד ומעלה של הורי התלמידים), עבור שתי השנים הנחקרות. הממד חושב לפי מדד הסרגציה H (ראו נספח 3) שנע בטווח בין 0 - מצב שבו כל בית ספר בכל מגזר חינוכי דומה בהרכב של השכלת ההורים, ל- 1 - מצב שבו כל בית ספר הוא שונה בהרכב ההשכלתי של תלמידיו מזה של המגזר החינוכי, מכאן שישנם בתי ספר עם אחוז גבוה של הורים עם השכלה מעל 15 שנות לימוד ובתי ספר שבהם השכלת ההורים היא מאד נמוכה. יתרונו של מדד H הוא ביכולת לעשות הבחנה בין בידול בין בתי הספר, שמקורו בהבדלים בין הישובים ולהבדלים שמקורם בתוך הישוב.

**לוח 4: מידת הבידול החברתי בין בתי הספר לפי השכלת הורים ואחוז המשויך לישוב בקרב תלמידי כיתה א' לפי מגזר חינוכי**

	2012		2002		
%	מזה	בידול בין בתי	מזה % משוייך	בידול בין	
משוייך לישוב	הספר	הספר	לישוב	בתי הספר	
46	.189	43	.138	ממלכתי	
40	.218	40	.235	ממלכתי דתי	
27	.369	33	.403	חרדי	
15	.212	17	.163	ערבי	

ראשית, הממצאים מראים כי בכל מערכת החינוך ב-48 הישובים שנבדקו, בכל מגזר חינוכי יש בידול בין בתי ספר, הנובע מהבדלים בהתפלגות התלמידים בין בתי הספר השונים בתוך הישוב, יותר מאשר בשל ההרכב החברתי השונה של הישובים. נתון זה יכול להעיד על כך, שבמידה ובתי הספר הם שכונתיים, השכונות בתוך הישובים מובחנות זו מזו. מגמה זו מתקיימת ב 2002 ו- 2012. לאור היציבות היחסית שישנה באחוז הבידול המשויך להבדלים בין ישובים לצד השינויים שחלו במידת הבידול בכל מגזר, ניתן ללמוד שחלו שינויים במידת הבידול בתוך הישובים. שינויים אלו יכולים לנבוע מגורמים שונים שעדיין דורשים חקירה בהקשר הישראלי. אולם, ניתן להצביע על שינויים דמוגרפיים אפשריים (למשל, גידול בשיעור האוכלוסייה החרדית או באחוז העולים מחבר העמים, ממדינות מפותחות ומדינות מתפתחות) או שינוי במדיניות חינוכית. כמו למשל

במדיניות הנוגעת לאזורי רישום (העיר תל-אביב עברה שינוי מסוג זה). תמיכה לכך שחלים שינויים בבידול בתוך הישובים יותר מאשר בין הישובים ניתן לראות בתרשימים 4-1 בנספח 4.

שנית, בשנים המקבילות, בחינוך הערבי ובעיקר החינוך העברי הממלכתי, יש פחות הבדלים בין בתי הספר מאשר במגזרים האחרים, ובעיקר בהשוואה לחינוך החרדי. מגמות אלה, תואמות למדווח במחקרים קודמים (בלס ועמיתיו, 2014).

שלישית, ביחס להבדלים לאורך זמן, אנו עדים לכך שבחינוך העברי הממלכתי והערבי ישנה עליה בבידול בין בתי הספר (שנוי של 36.9% ו-30% בהתאמה). לעומת זאת, בחינוך החרדי והממלכתי-דתי, ישנה ירידה מסוימת (שינוי של 8.4% ו-7.2% בהתאמה). כלומר, בתי הספר דומים במידת מה זה לזה בהרכב השכלת ההורים ב-2012 יותר מאשר ב-2002. זאת ועוד, בחינוך הממלכתי העברי, הבידול החברתי בין בתי הספר מקורו במידה רבה ממוקום בתי הספר בישובים שונים. בשאר המגזרים החינוכיים, מתקיימים תהליכים פנים ישוביים. כלומר, בחינוך הערבי, בולט ההבדל בבידול החברתי בתוך הישובים יותר מאשר בין הישובים. מגמה דומה נמצאה בחינוך הממלכתי-דתי והחרדי.

בחינוך הערבי יש לבחון תהליכי בידול לאור תהליכים של התבססות החינוך המוכר הלא רשמי, כעוד הבחנה בתוך מגזר זה. נמצא כי 23.1% מהתלמידים בכיתה א' לומדים בחינוך לא רשמי (מוכר), בעיקר בערים מעורבות (47.1% לומדים בחינוך לא רשמי, בעוד שבישובים ערביים הומוגניים לומדים רק 7.7% מהילדים בחינוך לא רשמי). לפי חמאיסי (ללא ציון תאריך), במגזר הערבי הולכת ומתחזקת השונות בין הישובים וחלים תהליכי הגירה בין הישובים השונים. יש אף עדויות להתחזקות מגמות הבדלנות בין הקבוצות השונות המגדירות את המגזר הערבי, כגון הבחנות על בסיס מקום מגורים בין נוצרים למוסלמים. במסגרת הסקירה הנוכחית, לא התייחסנו להבחנות אלה ומשמעותן למערכת החינוך, אלא התייחסנו למגזר הערבי בכללותו. אם כי אין ספק שבעתיד יש להתייחס להבחנות חברתיות בתוך החינוך הערבי.

כאמור, מדד הסגרגציה H כמדד של ייצוגיות, מספק מידע על המידה שבה ההתפלגות של התלמידים לפי השכלת הורים היא שווה ומאוזנת בין בתי הספר. אולם, אין התייחסות ל"איכות" של תנאי הלימוד השונים שלהם חשופים התלמידים. על כן, בכדי להשיב על השאלות השלישית והרביעית - מהי ההתפלגות של תלמידים הלומדים בהקשרים חברתיים הטרוגניים או בריכוזים הומוגניים של קבוצות מבוססות ופחות מבוססות ובאיזו מידה חלו שינויים, בין שתי נקודות הזמן הנבדקות, בהרכב החברתי של ישובים ובתי ספר, היכולים להצביע על שינוי בהקשר החברתי של התהליך הבית ספרי - בדקנו את אחוז התלמידים בכיתה א' הלומדים על פי השילוב בין שני מדדים:

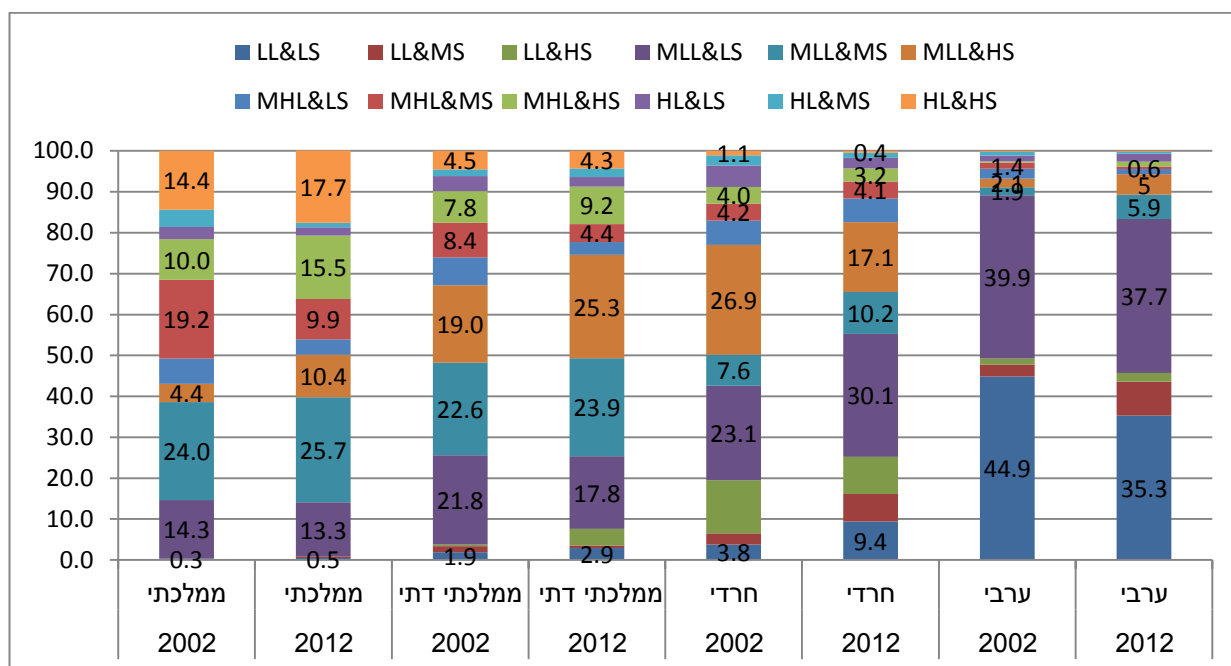
1. אשכול חברתי-כלכלי של הישוב, שחושב על בסיס אשכול חברתי-כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, כאשר מעמד נמוך מוגדר כישובים שבהם האשכול הכלכלי-חברתי שלהם הוא בין 1-3; נמוך בינוני-אשכול חברתי-כלכלי 4-5; בינוני-גבוה שמתייחס לאשכול חברתי 6-7 ומעמד גבוה שהוגדר על בסיס אשכול חברתי-כלכלי בין 8 ל-10.

2. הרכב השכלת ההורים בבית הספר- מבוסס על חישוב אחוז התלמידים בבית הספר שאחד מהוריהם בעל 15 שנות לימוד ומעלה. על בסיס נתון זה, הוגדר מעמד חברתי של בתי ספר באופן הבא: 1. מעמד נמוך- אחוז אחד ההורים בעלי השכלה של 15 שנות לימוד נמוך בחצי סטית תקן מהממוצע של כלל בתי הספר שבמדגם. 2. מעמד בינוני, כמשקף הרכב מעמדי הטרוגני. במקרה זה אחוז ההורים בעלי 15 שנות לימוד נע בין חצי סטית תקן מתחת לממוצע לחצי סטית תקן מעל הממוצע ו-3. בתי ספר ממעמד גבוה הוגדרו כבתי ספר שבהם חצי סטית תקן מעל הממוצע באחוז אחד ההורים בעלי השכלה של 15 שנות לימוד.

שילוב בין שני מדדים אלה, מאפשר ללמוד האם במערכת החינוך ישנם ריכוזים של תלמידים הלומדים בהקשרים חברתיים דלים או מבוססים, המאפשרים מגוון וריבוי של הזדמנויות חינוכיות. לצורך זה חושב אחוז התלמידים הלומדים בתנאי למידה הטרוגניים (בתי ספר בעלי הרכב השכלת הורים הטרוגני בישובים באשכול חברתי-כלכלי בינוני), ובתנאים הומוגניים מבחינת הסביבה החברתית בה הם לומדים (בתי ספר בעלי אחוז גבוה של הורים בעלי מעל 15 שנות לימוד בישובים מבוססים, או לחלופין אחוז נמוך של הורים בעלי 15 שנות לימוד או יותר, בישובים חלשים מבחינה חברתית-כלכלית). סוגיה זו נבחנה בארבעת המגזרים. התרשים הבא מתייחס להתפלגות תלמידי כיתה א' ב- 2002 וב- 2012 לפי שני הקשרים חברתיים: בית ספר וישוב ב- 48 ישובים גדולים (מועצות מקומיות ועיריות).



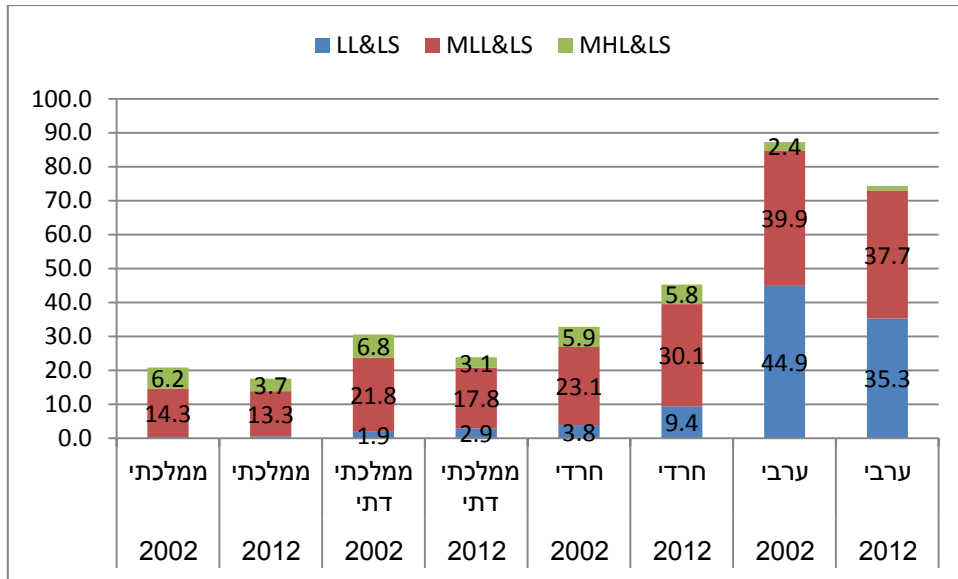
תרשים 5: התפלגות התלמידים לפי הקשר חברתי, מגזר חינוכי ושנה (באחוזים)



מקראה:  
 MS-Middle SES school = ;MHL-Middle- High SES locality ; LL-Low SES locality ;LS-low SES school  
 HS-High SES school ;MLL- Middle-Low SES locality; LS-Low SES school ; HL-High SES locality

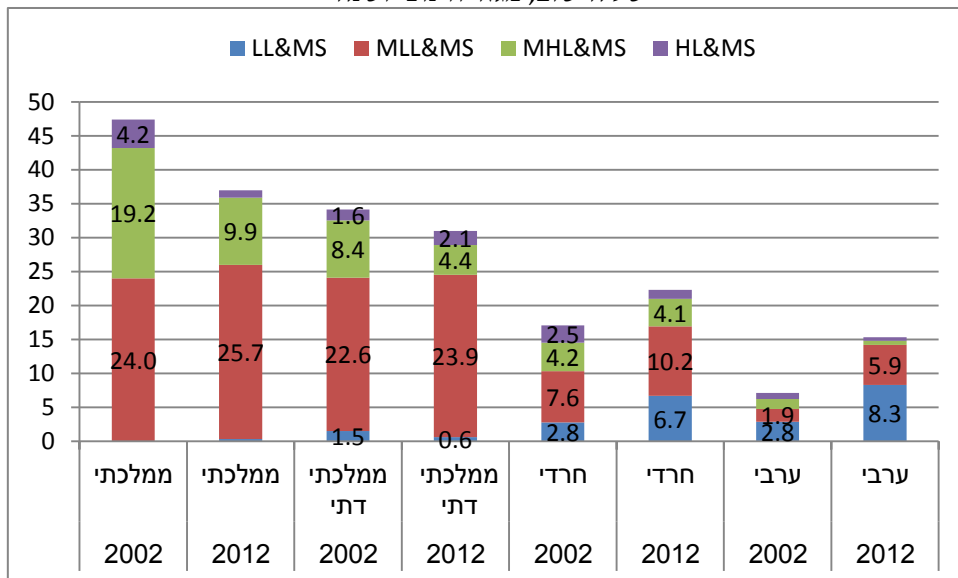
מתרשים זה ניתן ללמוד על השונות הרבה בהקשרים החברתיים של בית ספר וישוב, שלהם חשופים התלמידים. שונות זו ניכרת בחינוך העברי, על המגזרים שבו, לעומת החינוך הערבי, אשר בשל הבידול היישובי שבו, התלמידים חשופים לשני הקשרים חברתיים בולטים בהם מתבצע התהליך החינוכי: למידה בבתי ספר חלשים בישובים חלשים, ולמידה בבתי ספר חלשים בישובים מבוססים במידה מה. הבנה מקיפה יותר של ההקשרים החברתיים שבהם לומדים התלמידים ניתן ללמוד מהתרשימים הבאים (6 עד 8), הנגזרים מתרשים 5 שהוצג לעיל ומתמקדים במספר מצומצם של הקשרים חברתיים.

**תרשים 6 : התפלגות התלמידים בבתי ספר ממעמד נמוך באשכולות חברתיים- כלכליים שונים של הישוב, מגזר חינוכי ושנה**



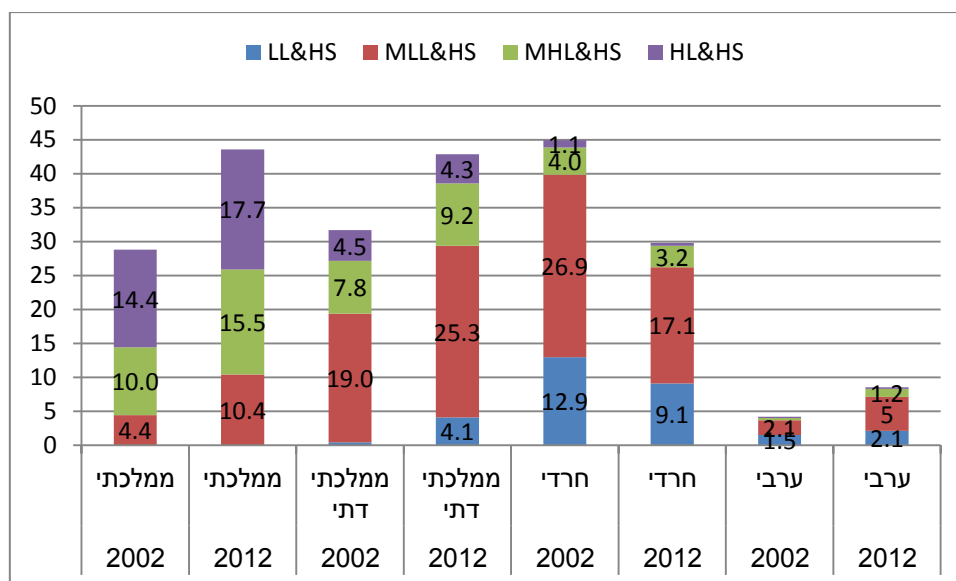
מקראה :  
 ;MHL-Middle- High SES locality ; LL-Low SES locality ;LS-low SES school  
 HS-High SES school ;MLL- Middle-Low SES locality; LS-Low SES school ; HL-High SES locality

**תרשים 7 : התפלגות התלמידים בבתי ספר הטרונניים באשכולות חברתיים- כלכליים שונים של הישוב, מגזר חינוכי ושנה**



מקראה :  
 ;MHL-Middle- High SES locality ; LL-Low SES locality ;LS-low SES school  
 HS-High SES school ;MLL- Middle-Low SES locality; LS-Low SES school ; HL-High SES locality

**תרשים 8 : התפלגות התלמידים בבתי ספר ממעמד גבוה באשכולות חברתיים-כלכליים שונים של הישוב, מגזר חינוכי ושנה**



מקראה:  
 ;MHL-Middle- High SES locality ; LL-Low SES locality ;LS-low SES school  
 HS-High SES school ;MLL- Middle-Low SES locality; LS-Low SES school ; HL-High SES locality

המגמות הכוללות שעות מהתרשימים הללו מצביעות על עליה באחוז התלמידים הלומדים במצבים של הקשר חברתי מבוסס במגזר העברי ממלכתי, הבא לידי ביטוי בעליה באחוז התלמידים הלומדים בבית ספר בעל אחוז גבוה של הורים בעלי השכלה של 15 שנה או יותר בכלל ובישובים מבוססים. גם בישובים הטרוגניים ישנו אחוז לא מבוטל של תלמידים שלומדים בבתי ספר מבוססים. מגמה דומה אם כי במידה מתונה יותר, מתקיימת בחינוך הממלכתי-דתי (ראו תרשים 6). במגזר החרדי, אנו עדים לגידול באחוז התלמידים בכיתה א' הגרים באזורים חלשים ולומדים בבתי ספר ממעמד נמוך (תרשים 8). במגזר הערבי – אחוז התלמידים הלומדים בבתי ספר שבהם אחוז בעלי השכלה של 15 שנה הוא נמוך והם ממוקמים בישובים חלשים מאד או הטרוגניים הוא נמוך מאחוז התלמידים הלומדים בבתי ספר הטרוגניים בישובים שמוגדרים חלשים. ניתן להסביר מצב זה בשל היות הערבים, "אוכלוסייה שבויה". מרביתם גרים בישובים באשכול חברתי-כלכלי נמוך, אולם, בעקבות עליה בהרכב ההשכלתי של האוכלוסייה בכלל ושל אוכלוסיית ההורים בתוך זה, הרי שהתלמידים לומדים בבתי ספר מבוססים יותר יחסית לשוב שבו הם גרים. הדבר בולט בתרשים 7, המראה על עליה בשיעור התלמידים הלומדים במצבים הטרוגניים בישובים השונים. במובן הזה, הבידול במקום המגורים של האוכלוסייה הערבית, מוביל למצבים של שילוב על בסיס מעמדי בתוך הקהילה הערבית, כפי שהדבר משתקף בהרכב החברתי של בתי הספר.

ההתבוננות בהקשר החברתי (תרשימים 5-8) שבו מתקיים התהליך הבית ספרי יכול להסביר את המקורות לשינויים ברמת הבידול (לוח 4). בחינוך הממלכתי העברי, העלייה בבידול היא בעיקר בשל היווצרותם של ריכוזים של תלמידים הלומדים בתנאים מועדפים בעוד ישנה התרחקות מלימוד בתנאים של הטרוגניות מבחינת השכלת הורים. בחינוך הממלכתי דתי, ישנה עליה במידת הבידול אך זו אינה רבה, אם כי גם במגזר זה הדבר נובע מהתחזקותה של האוכלוסייה מבחינה

השכלתית, ויותר תלמידים לומדים בתנאים מועדפים על חשבון תנאי למידה הטרוגניים. אולם, כאמור מגמות אלה פחות ניכרות בהשוואה לחינוך העברי הממלכתי. החינוך הממלכתי דתי נשאר די יציב במצבו לאורך זמן. בחינוך החרדי, אנו עדים לירידה במידת הבידול, וזאת כנראה עקב תהליכי של הומוגניזציה בין בתי הספר שחלים בעקבות "החלשות" כלל האוכלוסייה מבחינת רמת השכלה (רגב, 2014). כך שאחוז הלומדים בבתי ספר שבהם השכלת ההורים נמוכה ובישובים לא מבוססים עלה ויחסית מעט תלמידים זוכים ללמוד בבתי ספר מבוססים. זאת כמובן יחסית לשנת 2002. אם כי חשוב לזכור שבחינוך החרדי מידת הבידול היא הגבוהה ביותר בהשוואה למגזרי החינוך האחרים.

המקרה של החינוך הערבי, מראה על התחזקות הבידול בתוך הישובים. בפועל, תלמידים לומדים בהקשרים חברתיים מגוונים יותר מאשר בעבר. כך שבאותו ישוב ניתן למצוא בתי ספר הומוגניים המאכלסים אוכלוסייה של מעמד נמוך וגם בתי ספר שבהם יש אוכלוסייה מבוססת יותר. בעבר, לעומת זאת, מרבית התלמידים למדו בבתי ספר הומוגניים ממעמד נמוך. מכאן שכיום, בחינוך הערבי, מתאפשר ליותר תלמידים לשפר את ההקשר החברתי של סביבת הלמידה שלהם, כאשר תהליך זה גם זה גם מגדיל את הדיפרנציאציה בין בתי הספר והשוונות בהרכב החברתי של בתי הספר.

כלומר, המגזר הערבי עובר תהליכים של אינטגרציה על בסיס מעמדי בתוך הישובים הערביים עצמם. לתלמידים יש הזדמנויות ללמוד במצבי הטרוגניות בין השאר בשל המגבלה של הערבים לגור במרחבים גאוגרפיים מגוונים. על כן התחזקות האוכלוסייה מאפשרת מצבי אינטגרציה "טבעית" עבור התלמידים. אולם, תהליך זה אינו קורה במידה שווה בכל הישובים<sup>11</sup>. תהליך זה מתרחש לאור השינויים המשמעותיים שחלים במגזר זה בשנים האחרונות. ראשית, חל גידול ברמת ההשכלה של האוכלוסייה הערבית ואחוז הרוכשים תואר אקדמי נמצא בעליה, שנית, במערכת החינוך שיעור התלמידים גדל (גרא, 2012), ולצד מגמה זו אנו גם עדים להתרחבות החינוך הלא רשמי. בכיתה א' למדו ב- 2002 17.4% מהתלמידים בחינוך הלא רשמי ועשור לאחר מכן, ב- 2012, המספר עלה ל- 23.1%. יש לציין כי החינוך המוכר הלא רשמי נפוץ בישובים מעורבים- יהודים ערבים, מאשר בישובים הערביים המבודלים (סגרגטיביים)<sup>12</sup>. כך למשל בירושלים, החינוך הרשמי במזרחה של העיר, למרות שהוא מנוהל על ידי משרד החינוך בישראל, תכנית הלימוד כפופה לסטנדרטים של הרשות הפלשתינאית, והתלמידים אינם נגשים למבחני בגרות. על כן, בתי הספר הללו אינם אופציה אטרקטיבית עבור הורים. בהקשר זה החינוך המוכר הלא רשמי הוא יוקרתי, פרטי ברובו, מאפשר רמת לימודים גבוהה ומעניק יותר משאבי הוראה ולמידה, מאשר אלו המתקיימים בחינוך הרשמי הציבורי בישראל. החינוך הרשמי לעומת זאת, מספק תנאי לימוד ירודים (Masry-Herzalla & Razin, 2014). יחד עם זאת, לפי מסרי- הרזלה ורוזין (2014), השיקול של בחירת בתי ספר איננו רלוונטי לתהליך ההגירה של האוכלוסייה לירושלים. הורים ישקיעו בחינוך ילדיהם ויסיעו אותם למרחקים ללא קשר למקום מגוריהם. יש

<sup>11</sup> כמו כן, הדבר מתרחש במידה שונה בחינוך הרשמי ובחינוך המוכר שאינו רשמי.

<sup>12</sup> ב- 2002 בערים מעורבות למדו 35.7% מהתלמידים כיתה א' בחינוך הלא רשמי בעוד שבערים לא מעורבות למדו בחינוך זה רק 18.6%. הבחנה זו התחזקה ב- 2012. בערים מעורבות לומדים בחינוך לא רשמי 47.1% מהתלמידים בכיתה א' בעוד שרק 7.7% מהם לומדים בחינוך הלא רשמי בערים לא מעורבות.

לציין, שחלק מתהליכים אלה, מתרחשים במידה שונה בישובים השונים. אכן, חלק מההבדלים בין בתי הספר מקורם במאפיינים החברתיים של הישוב.

### הקשר החברתי והישגים לימודיים

החלק הבא של הסקירה, מתמקד במתן תשובה לשאלה החמישית: האם קיים קשר בין ההקשרים החברתיים של הישוב ובית הספר שבהם לומדים תלמידים לבין שעורי הזכאות לבגרות? בכדי לבחון הישגים לימודיים, התמקדנו בכיתה יב', שבה נבחנו התלמידים במבחני בגרות. עמידה בהצלחה במבחנים מזכה את התלמידים בתעודת בגרות, שנדרשת על מנת ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה<sup>13</sup>. באופן כללי, תלמידי החינוך העברי ממלכתי והעברי ממלכתי-דתי ניגשים במידה רבה למבחני בגרות. כך גם בחינוך הערבי, למעט תלמידי מזרח ירושלים<sup>14</sup>. בחינוך העברי חרדי, מעטים התלמידים הניגשים למבחני בגרות (רק 26.7% מתלמידי כיתה יב, למ"ס, 2014) ואחוז נמוך הם זכאים לתעודת בגרות.

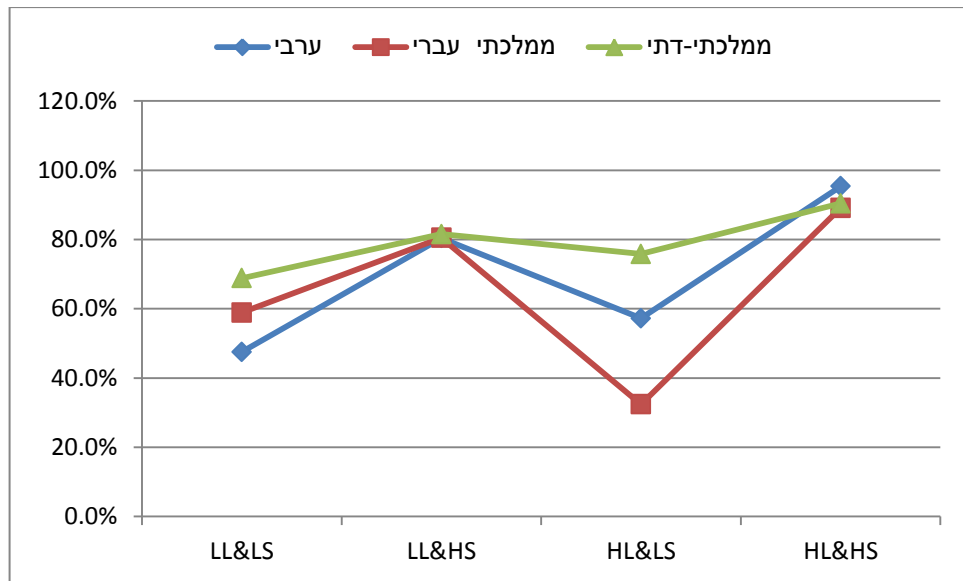
בבחינת הקשר שבין ההקשר החברתי של בית הספר והישוב לבין ההישגים הלימודיים-כפי שנמדדו על פי זכאות לבגרות- אנו עדים על פי תרשים 9, שתלמידים הלומדים בבתי ספר מבוססים ובסביבות יישוביות מבוססות (ישובים מאשכול חברתי-כלכלי גבוה- 6 ומעלה) מגיעים לאחוזי הזכאות לבגרות הגבוה ביותר לשאר עמיתיהם הלומדים בהקשר חברתי אחר. מגמה זו עקבית בכל המגזרים. לעומת זאת, מתברר כי אחוזי הזכאים לבגרות בקרב תלמידים הלומדים בבתי ספר פחות מבוססים, תלוי במידה לא מבוטלת בהקשר היישובי שבו ממוקמים בתי הספר. בהתאם לכך, הפערים באחוזי הזכאים לבגרות בין בתי ספר מבוססים בישובים מבוססים ופחות מבוססים הם קטנים מאשר אלו שנצפים עבור בתי ספר פחות מבוססים. הדבר נמצא בכל מגזר חינוכי. לעיתים, יש אף יתרון באחוזי הזכאים לבגרות בבתי ספר פחות מבוססים בישובים ממעמד חברתי נמוך, מאשר בתי ספר דומים בישובים מבוססים. אכן, בבדיקה מקיפה של סוגיה זו לגבי החינוך הממלכתי העברי, נמצא שדפוס זה נשמר, גם לאחר פיקוח על נתוני רקע של התלמיד ולאחר פיקוח על הישגים לימודיים קודמים (Addi-Racah, 2015). בחינוך הממלכתי דתי, התלמידים שהישגיהם הם הנמוכים ביותר הם אלה הלומדים בישובים לא מבוססים ובבתי ספר חלשים מבחינה חברתית<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> בסקירה זו לא עמדנו על ההבחנות בין סוגי תעודות הבגרות השונות.

<sup>14</sup> למרות שמערכת החינוך מנוהלת על ידי משרד החינוך בישראל, תכנית הלימוד כפופה לסטנדרטים של הרשות הפלשתינאית, והתלמידים אינם נגשים למבחני בגרות.

<sup>15</sup> יש לציין שדפוס התפלגויות שדווחו לגבי כיתה א', נמצאו גם בכיתה יב. החלק הבא בוחן את אחוזי הזכאים לבגרות בהקשרים לימודיים אלה.

תרשים 9 : אחוז הזכאים לבגרות לפי הקשר חברתי ומגזר חינוכי



מקראה:

HS-High SES school ; LS-Low SES school ; HL-High SES locality ; LL=Low SES locality ;LS=low SES school

### בידול מעמדי והישגים לימודיים

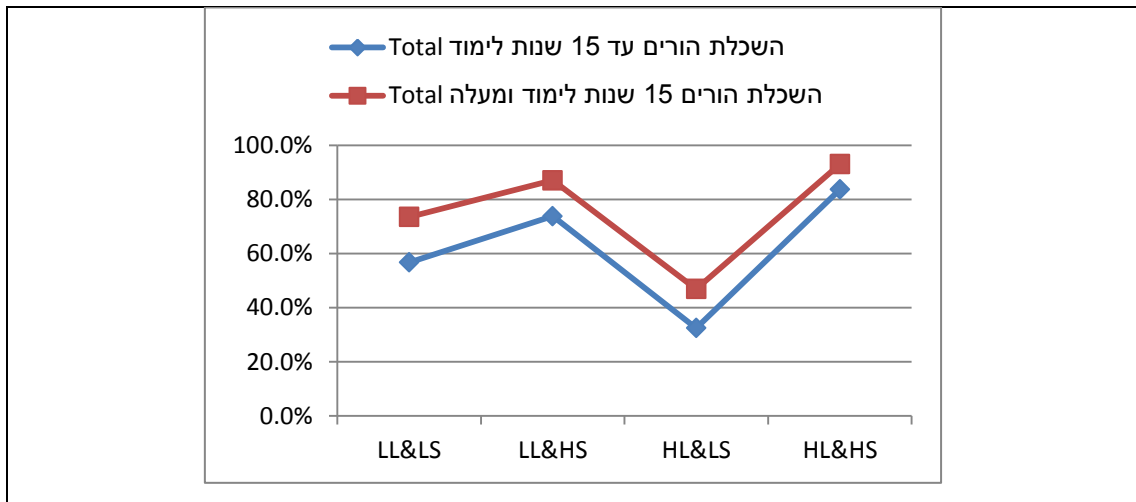
בישראל מתקיים קשר בין מעמדו החברתי-כלכלי של התלמיד להישגיו הלימודיים כאשר אחוז השונות של הישגים לימודיים המוסברת על ידי נתוני הרקע של התלמיד הוא בין הגבוהים בעולם (OECD, 2013). נתונים אלו מתבססים על מדגם מייצג של כלל האוכלוסייה. אולם, כפי שהראינו בסקירה זו, הדיון באי שוויון בחינוך בישראל איננו יכול להתעלם מהמבנה הסקטוריאלי של מערכת החינוך. ראשית, בין המגזרים ישנם הבדלים בהישגים הלימודיים. שנית, ישנם הבדלים מעמדיים בתוך כל מגזר.<sup>16</sup> לכך יש השלכות מבחינת היכולת של מערכת החינוך להתמודד עם אי-שוויון מעמדי בהתאמה למאפיינים ולצרכים של כל מגזר ובהתייחס להקשר הישובי שבהם ממוקמים בתי הספר. להלן, בתרשימים הבאים מובאים מספר מגמות תיאוריות של אחוז הזכאים לבגרות מקרב תלמידים שהוריהם בעלי שנות השכלה עד 15 שנה ואלה שהוריהם בעלי מעל 15 שנות השכלה, לפי הקשר חברתי ומגזר חינוכי.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> לדוגמא, נתוני מיצב בכיתה ה' מראים כי אחוז השונות של ההישגים הלימודיים במתמטיקה המוסברים על ידי השכלת הורים הוא 4.1% במגזר הערבי, 6.9% בחינוך הממלכתי העברי, 9% בחינוך הממלכתי דתי ו- 2.6% בחינוך החרדי. הנתונים בוצעו לצרכי סקירה זו באמצעות ניתוח של רב רמות. הניתוח כלל פיקוח על השונות בין בתי הספר ובין הישובים. הסבר השונות המדווח הוא עבור שונות הישגים ברמת הפרט.

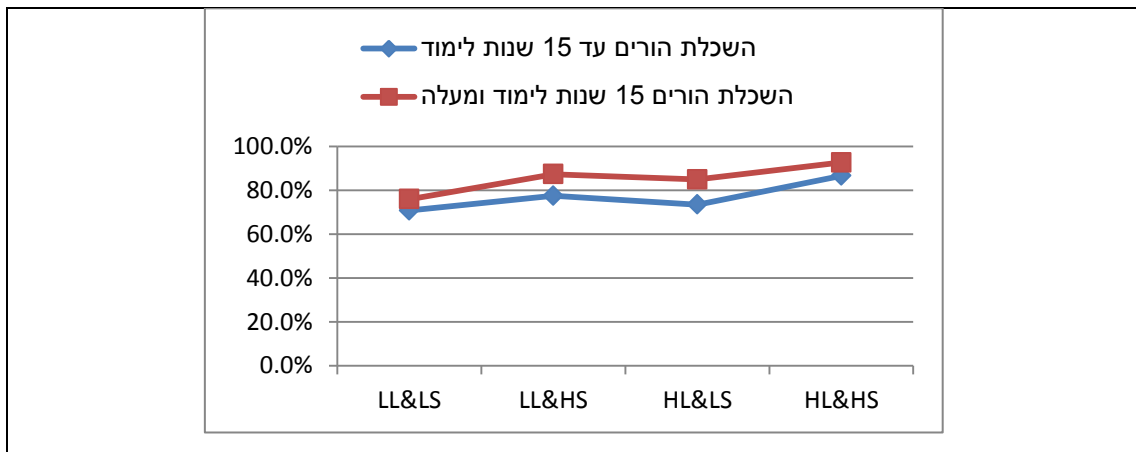
<sup>17</sup> גם כאן הנתונים מתמקדים בתלמידים בחינוך העברי ללא המגזר החרדי, שבו שיעור הניגשים למבחני הבגרות נמוך וללא תלמידי מזרח ירושלים שנבחנו במבחנים אחרים.

אחוז הזכאים לבגרות לפי השכלת הורים ומגזר חינוכי (תרשימים 10-12)

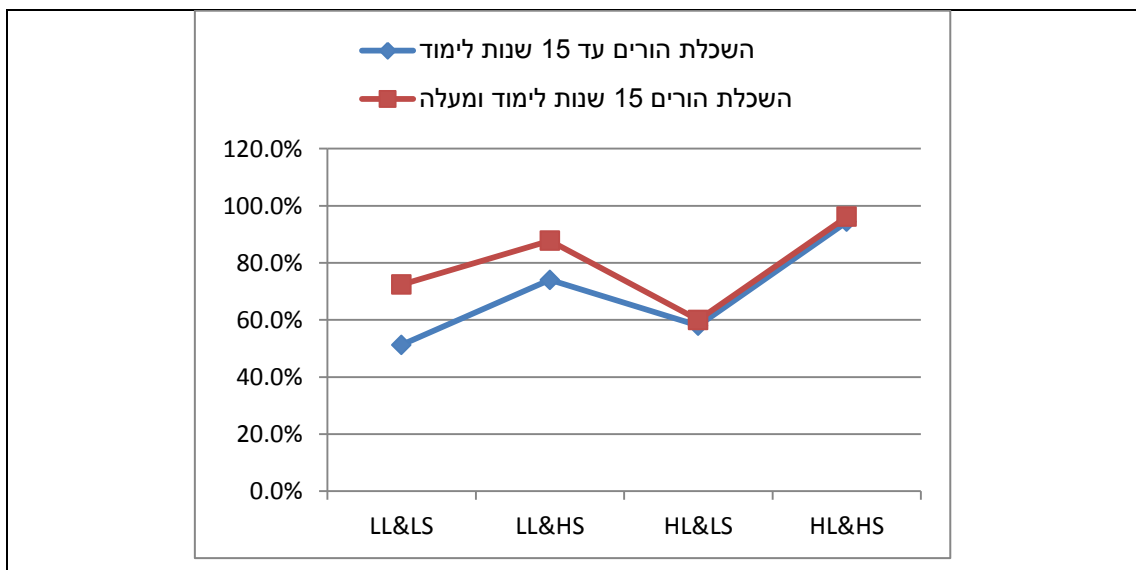
תרשים 10: חינוך ממלכתי-עברי



תרשים 11: חינוך ממלכתי-דתי



תרשים 12: חינוך ערבי



ניתוח זה אינו כולל את תלמידי החינוך הערבי בירושלים, שאינם משתתפים במבחני הבגרות הישראלית והתלמידים החרדים, בכלל, שאחוז מאד קטן מהם ניגש למבחני הבגרות. מקראה:

HS-High SES school ; LS-Low SES school ; HL-High SES locality ; LL=Low SES locality ;LS=low SES school

באופן כללי, נראה כי תלמידים שהוריהם בעלי השכלה אקדמית (מעל 15 שנות לימוד), זכאים לתעודת בגרות יותר מאשר תלמידים שהוריהם בעלי השכלה נמוכה, וזאת במרבית ההקשרים החברתיים ומגזרי החינוך. לצד טענה כללית זו, יש גם לשים לב, שהפער המעמדי (על פי השכלת הורים) תלוי במגזר החינוכי ובהקשר החברתי שבו הם לומדים ואין אפשרות להצביע על מגמה עקבית ברורה לגבי גודל פער זה. ממצאים אלה מעידים מצד אחד על המורכבות של ההשפעות האפשריות להרכבים החברתיים השונים שבהם תלמידים לומדים ומן הצד מעלים מחשבות לגבי הפעילויות וההתערבויות המתקיימות ברמה הלוקלית (חלקן מטעם הרשות המקומית או ארגוני מגזר שלישי ואחרות ביוזמת מנהלים/בית הספר), לצד התכניות השונות שמשרד החינוך מפעיל (רוזינר, 2012). באופן כללי, הדיון בהישגים לימודים, כהישגי הבגרות, מעיד כי ההבדלים הנצפים בתוך מגזרי החינוך בהקשרים חברתיים שונים, דורשים מכל מגזר חינוכי להתמודד עם אי שוויון מעמדי באופן שונה ופרטיקולארי למאפיינים ולצרכים של כל מגזר.

### חלק חמישי: סיכום וכיווני חשיבה לעתיד

מסמך זה מתמקד בדיון שבין מרחב גאוגרפי לבין היבטים של אי שוויון מעמדי בחינוך. בהתבסס על הספרות העדכנית התייחסנו למגמות של בידול מעמדי ואתני במדינות שונות בעולם. תהליך הבידול לפי מקום מגורים מתקיים במדינות שונות ונמצא קשור בתהליכים ותוצרים חינוכיים. בהתאם לכך, ההזדמנויות החינוכיות במרחבים גאוגרפיים מהווים כיום גורם בעל השלכות על אי שוויון חברתי. בכדי לפעול ולהתמודד עם פערים חברתיים, הוצגו מספר התערבויות חברתיות וחינוכיות במקום המגורים או התערבויות לשינוי המבנה המבודל (סגרגטיבי) של מקום המגורים. גם בישראל, אנו עדים לדיון במרחב הגאוגרפי- מקום מגורים (שכונות או ישוב)- כגורם בתהליכי ריבוד. אם כי למדנו שלגבי הקשר בין בידול במקום המגורים וחינוך, המחקר מועט ביותר ודורש התייחסות למבנה הסקטוריאלי של החברה הישראלית. מבנה זה, המשתקף באופן ברור במערכת החינוך, מזמן מעט הזדמנויות לאינטראקציות חברתיות ולימודיות בין תלמידים השונים זה מזה על בסיס לאום או דתיות. בעבודה זו נבחנו חמש שאלות ולהלן עיקרי הממצאים:

בדקנו האם ישנו בידול בין בתי הספר ביישובים שונים על בסיס מעמד, ומהנתונים שעובדו לצורך כך עולה, שהתלמידים הלומדים במגזרים השונים לומדים גם ביישובים שונים מבחינת אשכול חברתי-כלכלי. התלמידים במגזר הערבי לומדים ביישובים נמוכים מבחינה חברתית-כלכלית, בעוד תלמידי החינוך הממלכתי העברי, מרוכזים יותר משאר התלמידים ביישובים מבוססים. כמו כן, בחנו באמצעות מדד הסגרגציה H, את מידת הבידול המעמדי (על פי השכלת הורים) בשתי נקודות זמן- 2002 ו- 2012 - עבור תלמידי כיתה א' הלומדים ב 48 יישובים. נמצא כי קיים בידול ניכר בין בתי הספר בחינוך החרדי יותר מאשר במגזרי החינוך האחרים, ובעיקר בהשוואה לחינוך הממלכתי העברי. בהשוואה בין שתי נקודות הזמן נמצא כי מגמת הבידול מתמידה לאורך זמן, ואף מתחזקת במידת מה. מעניינת במיוחד התחזקות הבידול בין השנים 2002 ל- 2012 של אוכלוסיית התלמידים במגזר הממלכתי העברי והערבי לעומת מגמה של ירידה בבידול בחינוך החרדי ויציבות בחינוך הממלכתי-דתי. יש לציין כי בחינוך הממלכתי העברי, הבידול החברתי בין בתי הספר מקורו במידה רבה במיקום בתי הספר ביישובים שונים. בשאר המגזרים החינוכיים, מתקיימים תהליכים פנים ישוביים. כלומר, בחינוך הערבי, הממלכתי-דתי והחרדי, מתקיים הבדל בבידול החברתי בתוך היישובים יותר מאשר בין היישובים. נבחנו ההקשרים



החברתיים - הטרוגניים או הומוגניים של קבוצות מבוססות ופחות מבוססות - המוגדרות על פי אשכול חברתי-כלכלי של היישוב והרכב השכלתי של ההורים בבית ספר, שבהם לומדים התלמידים. הממצאים מראים כי בכל מערכת החינוך ב-48 הישובים שנבדקו, כל מגזר חינוכי מזמן הזדמנויות ללימודים בהרכבים חברתיים שונים: בחינוך הממלכתי העברי- לומדים בתנאים מבוססים; מגמה דומה נמצאה בחינוך הממלכתי דתי, אך במידה מתונה יותר; בחינוך החרדי יש נטייה ללמידה בתנאים של הרכבים חברתיים לא מבוססים ובחינוך הערבי אנו עדים ליותר הזדמנויות ללמידה בתנאים הטרוגניים, ברמת בית הספר (אין הדבר מעיד על התהליכים בתוך בתי הספר). לבסוף, נבחנה השאלה האם קיים קשר בין ההקשרים החברתיים של הישוב ובית הספר שבהם לומדים תלמידים לבין שעורי הזכאות לבגרות. הנתונים מראים שתלמידים (כיתה יב') הלומדים בבתי ספר מבוססים ובסביבות יישוביות מבוססות (ישובים מאשכול חברתי-כלכלי גבוה- 6 ומעלה) מגיעים לאחוזי הזכאות לבגרות הגבוה ביותר בהשוואה לשאר עמיתיהם הלומדים בהקשר חברתי אחר, ומגמה זו עקבית בכל המגזרים. לעומת זאת, אחוזי הזכאים לבגרות בקרב תלמידים הלומדים בבתי ספר פחות מבוססים, תלוי במידה לא מבוטלת בהקשר היישובי שבו ממוקמים בתי הספר. בהתאם לכך, הפערים באחוזי הזכאים לבגרות בין בתי ספר מבוססים בישובים מבוססים ופחות מבוססים הם קטנים מאשר אלו שנצפים עבור בתי ספר פחות מבוססים, וזאת בכל מגזר חינוכי.

מהסקירה שהובאה ניתן להצביע על מספר כיוונים שדורשים התייחסות ובחינה בעיצוב מדיניות חינוכית.

1. הסוגיה של שילוב (אינטגרציה) מהווה ציר מרכזי במערכת החינוך מאז קום המדינה, כחלק מהאתוס של החברה הישראלית. אולם, מערכת החינוך מקיימת הפרדה חברתית מובנית על בסיס של לאום ודת, כפי שהדבר בא לידי ביטוי במבנה הסקטוריאלי של מערכת זו. הבחנה סקטוריאליזטית זו משמעותית ובעלת ביטויים במרחבים גאוגרפיים, כאשר כל מגזר מתגבש כיחידה שבה תהליכים חברתיים מתנהלים באופן ייחודי. משמעות הדבר שכמעט ולא מתקיימת כל אינטראקציה בין קבוצות חברתיות השונות זו מזו בלאום או ברמת דתיות. לדעתנו, כיום נדרש אומץ ומנהיגות מצד מעצבי מדיניות לחולל שינוי מקיף, להפחתת המחסומים החברתיים הגלומים במגזרים החינוכיים השונים המובנים במערכת החינוך.

2. בידול חברתי מתקיים לא רק בין מגזרים אלא במידה לא מבוטלת בתוך המגזרים על בסיס של מעמד. ההסבר לבידול המעמדי הוא מגוון ותלוי במערכת של גורמים ייחודיים לכל מגזר. יחד עם זאת, יש לפעול למען צמצום בידול מעמדי זה בכל מגזר חינוכי. שכן, הנפגעים העיקריים ממצב זה (בהישגים ובמדדים נוספים כפי שהספרות מראה) הם התלמידים – בעיקר ממעמד נמוך, הלומדים בסביבות פחות מבוססות. תלמידים אלה מהווים קבוצה הנמצאת בנחיתות חברתית ולימודית ניכרת בשל העדר משאבים בביתם, בבית הספר שבו הם לומדים ובסביבה השכונתית וקהילתית בה הם חיים. קבוצה זו דורשת תשומת לב מיוחדת. לכן נדרשת פעילות בכמה כיוונים לצמצום בידול מעמדי זה בכל מגזר חינוכי: ראשית, צמצום הבידול, לא יתרחש מעצמו אלא דורש התערבות ממשית בשדה החינוך. בעיצוב תכניות התערבות שונות להתמודדות עם תהליכי בידול, קובעי מדיניות נדרשים

להחליט לגבי התוצאות אותן מבקשים להשיג, הן מבחינת טווח הזמן (קרוב או רחוק), והן מבחינת התחומים עליהם מבקשים להשפיע, וכמובן, יש להתייחס להקשר המגזרי. אין מידה אחת לכולם. בכל אחד מהמגזרים יש להקפיד על כך, ששינויים ברמת בית-הספר יהיו מלווים בשינויים בקהילה ובשכונה (Berliner, 2009; Green & Gooden, 2014). בתהליך זה יש חשיבות רבה להקצאת משאבים ולפיתוח וחיזוק המנהיגות הלוקלית, קרי הרשות המקומית ומנהלי בתי הספר.

שנית, יש לקדם ולעצב מדיניות מבוססת נתונים. על כן, יש להמשיך לקדם מחקר המתייחס לביטויים של תהליכי שילוב ובידול ולהשפעות של הקשרים אקולוגיים שונים, כולל מקום מגורים (ישוב ושכונות) על תהליכים ותפוקות חינוכיים. באופן ספציפי, חשוב להתייחס לשלושה הקשרים משמעותיים המשפיעים על הישגים: המגזר החינוכי, הישוב/שכונה שבה ממוקם בית הספר ובית הספר עצמו. יתר על כן, בכדי להבין את ההשפעות והשלכות של ההקשרים השונים נדרש שילוב של שיטות ומערכי מחקר (כולל מחקר משולב), ומוצע גם לשקול עריכה של ניסויים מבוקרים (ראו למשל Sampson, Sharkey & 2008 Raudenbush, בהקשר זה, יש גם לאתר, עשייה חינוכית מוצלחת בבתי ספר הממוקמים בישובים נמוכים מבחינה כלכלית – חברתית וללמוד ממקרים אלה. הדבר מתבקש לאור הגיוון של מערכת החינוך, מורכבותה הרבה והמדיניות ניא-ליבראלית שבה היא פועלת.

3. היכולת ללמוד על הקשר בין מקום מגורים ותהליכים חברתיים מגוונים כמו תחום החינוך, דורש סינכרון של נתונים בין רשויות שונות. אנו סבורות, כי הדבר אפשרי ויש כיום בישראל מסדי נתונים קיימים שניתן לעשות בהם שימוש. אולם, נדרשת הקפדה על הגדרות ברורות של המשתנים ועל סטנדרטיזציה של זיהוי הנתונים בכדי לאפשר התאמות ביניהם. שילוב בין מאגרי נתונים שונים, יאפשר להרחיב ולהעמיק את הידע הקיים בסוגיה של הקשר בין מרחב גאוגרפי וחינוך, על היבטיו השונים.

## ביבליוגרפיה

- אחדות, ל', פוגל, נ', פרידמן, י' ורומנוב, ד' (2008). *האם בחירת בית הספר מגדילה את הקיטוב בהכנסות באזורי הרישום?* סדרת ניירות עבודה מ' 38. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אגף המדען הראשי.
- איכילוב, א' (עורכת) (2010). *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל*. תל-אביב: רמות.
- אלמוג-ברקת, ג', וענבר, ד' (2010). של מי אתה ילד? פתיחת איזורי רישום בירושלים, בתוך: איכילוב, א' (עורכת) (2010), *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי*. תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב. עמ' 111 – 144.
- אלנאשף, ג' (2014). הולכות על חבל דק בין שילוב מקצועי למילכוד לאומי מורות מוסלמיות ערביות בבתי ספר יסודיים במגזר היהודי, חיבור לקראת עבודת גמר בתואר שני (M.A.), אוניברסיטת תל אביב.
- ביטון, א' (2009). פרוייקט שיקום שכונות – תמונות מצב. מרכז המידע והמחקר של הכנסת. <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02401.pdf>
- בלס, נ', זוסמן, נ' וצור, ש' (2014). *סגרגציה של תלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים*. בנק ישראל, חטיבת המחקר.
- ברוידא, ק' ונבון, ג' (2006), הגירה פנימית בישראל, בנק ישראל, מחלקת המחקר.
- גבתון, ג' (2004). "בציפיה למזרחי נ' מחלקת החינוך של טופי-גן השרון (לא נידון): מבט משווה וביקורתי על עמדת בית-המשפט העליון כלפי האינטגרציה בחינוך בישראל", *עיני משפט*, כ"ח 2, 473-516.
- גבתון, ד' (2010). לחיות על פי עקרונות או לחנך לקראתם? מקום המשפט ברפורמות חינוכיות כמכשיר לקידום הוגנות: ניתוח שלושה מקרים. בתוך: הקר ד', זיו נ' (עורכים), *האם המשפט חשוב?* (עמ' 416-355). תל-אביב: הפקולטה למשפטים / אוניברסיטת תל-אביב.
- גונן ע' (1998). "דפוסים גאוגרפיים של השתקעות בקרב עולי ברית המועצות בראשית שנות התשעים", *דיוקנה של עלייה-תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1990-1995*, בתוך: סיקרון משה ולשם אלעזר (עורכים), י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- גורביץ, נ' ו כהן-קסטרו, א' (2014). החרדים תפרוסת גאוגרפית ומאפיינים דמוגרפיים, חברתיים וכלכליים של האוכלוסייה החרדית בישראל 1996-2001, השלכה המרכזית לסטטיסטיקה, סדרת ניירות עבודה, מס' 5.
- גרא, ר' (עורך). (2012). *ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (5). ירושלים: מכון ון ליר.
- דהן, מ' (2013). *האם כור ההיתוך הצליח בשדה הכלכלי?* בית הספר למדיניות ציבורית, האוניברסיטה העברית והמכון הישראלי לדמוקרטיה.
- דוח הוועדה למלחמה בעוני בישראל (2014), מוגש לח"כ מאיר כהן, שר הרווחה והשירותים החברתיים.
- דרור, י' (2011) ממערכת פרטית-מגזרית בתקופת היישוב להפרטה מבוקרת והעמקתה במדינת ישראל, *דור לדור*, לט, 127-179.
- היימן, פ' ושפירא, ר' (2003). "בחירת הורים בבתי ספר אוטונומיים כאסטרטגיה להבנייה חדשה של מערכות חינוך – המקרה של תל אביב ולקחי". בתוך: יובל דרור, דוד נבו ורינה שפירא (עורכים). *תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים* (עמ' 102-77). תל אביב: רמות.
- הרבון, ע', אבו עסבה, ח' ואבו נסרה, מ' (2013). החינוך הערבי בישראל: תביעה למשאבים חומריים או מאבק על משאבים אידיאולוגיים: סוציולוגיה ישראלית, (יד2), 289-312.
- ועדת וינשטיין (2002). לבדיקת ייחודיות בית ספרית – מרחבי חינוך.
- ועדת לביא (2008). דין וחשבון הוועדה לבחינה רווחת המשפחה בישראל.
- <http://www.molsa.gov.il/About/OfficePolicy/Documents/296b5e786b9e4989950375a5f34bb574FamilywelfarecommitteeLAVI.pdf>
- ועדת ענבר (1994). דוח הוועדה לבחירה בחינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- חמאיסי, ר. (ללא ציון תאריך) האוכלוסייה הערבית: מצב קיים ומגמות שינוי, תמ"א 38, ארץ, הורד מאתר שדה בוקר בנובמבר, 2015.

- חסון שי (1998). "דפוסים גאוגרפיים של הגירה פנימית בקרב עולי ברית המועצות בראשית שנות התשעים", דיוקנה של עלייה-תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1990-1995, סיקרון משה ולשם אלעזר (עורכים), י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- כנעני, שי ושלמה, י' (2001). בחירת הורים כמחוללת תנועת תלמידים אל בית הספר. אופקים בגאוגרפיה, 71-84, 53.
- מילגרם, מ'. (2015). סרגציה כלכלית בישראל – 1983-2008. המכון לרפורמות מבניות. נדלה ב 15 לאוגוסט, 2015 מתוך: <http://reformsinstitute.org/cities/#/start>
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופת.
- פוגל, נ' (2011). מדידת רמת סרגציה כלכלית וחברתית בקרב תלמידי החינוך העברי, 2008 – סדרת ניירות עבודה מס' 61. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אגף המדען הראשי.
- פוגל, נ', פליישמן, ל', פרידמן, י' ושיף, י' (2015). השלכות פרסום בחינות המיצ"ב על שוק הדיור, סדרת ניירות עבודה, מס' 49, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- פולק, א' וקורת, ע' (2012). תקצוב דיפרנציאלי לתלמיד במערכת החינוך הישראלית, מחקר מס' 57, מכון מילקן.
- פלינט, ש' (2014). בין הפרט לקהילה: דפוסים מגורים של אוכלוסייה חרדית בירושלים, כתב עת לחקר החברה החרדית, 1, 66-99.
- פני החברה (2014). מס' 7: מבט על הערים הגדולות. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ירושלים.
- קיזל, מ. (2011). מודל זיכרון יעקב: הקץ לחטיבת הביניים והשיבה לבית-הספר העממי. עיונים בחינוך, 162-146.
- קשתי י', שלסקי ש', אלרועי א' (2001), בחינה רטרוספקטיבית של דו"ח הוועדה הציבורית לבתי ספר על-אזוריים ("וועדת קשתי") (1991). נייר עמדה מוגש למוזכרות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות.
- רגב, א' (2014). נותרים מאחור: תפוצת ההשכלה הגבוהה בקרב חרדים הולכת ופוחתת: מרכז טאוב, מחקר על קצה מזלג.
- רוזינר, א' (2012). תכניית לשיפור הזכאות לבגרות: מיפוי ותמונת מצב נוכחית, משרד החינוך, ראמ"ה
- רייכל, נ' (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית. מכון מופ"ת.
- שנתון סטטיסטי לישראל (2013). למ"ס, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ירושלים.
- שנתון סטטיסטי לישראל (2014). למ"ס, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ירושלים.
- שנתון סטטיסטי לישראל (2015). למ"ס, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ירושלים.
- תמיר, י' (2015). מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל. הוצאת ידיעות אחרונות.

Addi-Racah, A., & Einhorn R. (2009) School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 805-813.

Addi-Racah, A., & Mazawi, A. E. (2004). Dependence on state funding, local educational opportunities, and access to high school credentials in Israel. *Educational Studies*, 30(2), 145-158.

Addi-Racah, A. (2015). The Combined Effect of the Social Composition of the School and the City on Students' Achievements in Israel, accepted for presentation at the AERA 2016, Washington, DC, US.

Agirdag, O. & Van Houtte, M. (2011). A tale of two cities Bridging families and schools. *Educational Leadership*, 68 (8) 42-46.

Anderson, S., Leventhal, T., Newman, S., & Dupere, V. (2014). Residential Mobility Among Children: A Framework for Child and Family Policy. *A Journal of Policy Development and Research*, 16(1), 5-36.

- Andersson, R. (2014). *Reflections on Segregation and Integration: A Swedish Perspective. Advancing research and debate on housing, Neighborhoods and urban policy*. Furman Center. NYU. <http://furmancenter.org/research/iri/andersson>
- Andrews, N., & Erikson, D. (2014). (eds.), "Investing in What Works for America's Communities: Essays on People, Place and Purpose," report by the Federal Reserve Bank of San Francisco and Low Income Investment Fund, 2012, accessed October 12, 2014, <http://www.frbsf.org/community-development/files/investing-in-what-works.pdf>.
- Auerbach, S. (2011). Learning from Latino families. *Educational Leadership*, (8), 16-21.
- Aughinbaugh, A., & Rothstein, D.S. (2014). Do cognitive skills moderate the influence of neighborhood disadvantage on subsequent educational attainment? *Economics of Education Review*, 44, 83-99.
- Bender-Szymanski, D. (2012) Assimilation, segregation, or integration? A teaching project examining approach to religious and ideological diversity in the classroom. *International Education*, 23(4) 325-340.
- Berliner, D. (2006). Our impoverished view of educational reform. *The Teachers College Record*, 108(6), 949-995.
- Berliner, D. C. (2009). Poverty and potential: Out-of-school factors and school success. *Education Policy Research Unit*. <http://eric.ed.gov/?id=ED507359>
- Bischoff, K., & Reardon, S. (2013). Residential Segregation by Income, 1970-2009. *The lost decade*. <http://scholar.google.co.il/scholar?hl=iw&q=Bischoff+and+Readon%2C+2013&btnG>
- Bloom, H. S., Riccio, J.A., Verma, N., & Walter, J.. (2005). "Promoting Work in Public Housing. *The Effectiveness of Jobs-Plus. Final Report*." Manpower Demonstration Research Corporation, New York.
- Borooah, V. K., & Knox, C. (2015). Segregation, inequality, and educational performance in Northern Ireland: Problems and solutions. *International Journal of Educational Development*, 40, 196-206.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Ronfeldt, M. (2011). The Effect of School Neighborhoods on Teachers' Career Decisions. In: Duncan, G.J. & Murnane, R.J.(eds.) . *Whither Opportunities ? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. (pp. 377-396). New-York: Russell Sage Foundation.
- Briggs, X,S., Popkin, S,J., & Georing, J. (2010). Moving to Opportunity: The Story of an American Experiment to Fight Ghetto Poverty. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(6), 2231-2235.
- Brighthouse, H., & Schouten, G. (2011). Understanding the Context for Existing Reform and Research Proposals. In: Duncan, G.J., Murnane, R.J. (eds.). *Whither Opportunities ? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 507-522). New-York: Russell Sage Foundation.

- Burdick-Will, J., Ludwig, J., Raudenbush, S.W., Sampson, R. J., LisaSanbonmatsu, L., & Sharkey, P. (2011). Converging Evidence for Neighborhood Effects on Children's Test Scores: An Experimental, Quasi-experimental, and Observational Comparison. In: G. J. Duncan and R. J. Murnane (eds.), *Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children* (pp. 255-276). New York: Russell Sage Foundation.
- Carlson, D., & Cowen, J.M. (2015). Student Neighborhoods, Schools, and Test Score Growth: Evidence from Milwaukee, Wisconsin. *Sociology of Education*, 88 (1), 38-55.
- Chen, M., & Addi, A. (1995). Community politics, school reform and educational achievement. In R. Kahana (Ed.), *Educational advancement and distributive justice* (pp. 341-357). Jerusalem: Magnes Press, The Hebrew University.
- Chetty, R., Hendren, N., & Katz, L.F. (2015). The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children New Evidence from the Moving to Opportunity Experiment. [http://scholar.harvard.edu/files/hendren/files/mto\\_paper.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/hendren/files/mto_paper.pdf)
- Clark, W.A., Van Ham, M., & Coulter, R. (2013). Spatial mobility and social outcomes. *J. Hous. Built Environ*, 29(4), 727-699
- Clark, W.A., & Morrison, P.S. (2012). Socio-spatial mobility and residential sorting: evidence from a large-scale survey. *Urban Stud.* 49(15), 3253-3270.
- Coleman, J. S. (1975). Racial Segregation in the Schools: New Research With New Policy Implications. *Phi Delta Kappan*, 57(2), 75-78.
- Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M. and Settersten, Jr., R. A. (2002). Some Ways in Which Neighborhoods, Nuclear Families, Friendship Groups, and Schools Jointly Affect Changes in Early Adolescent Development. *Child Development*, 73, 1283-1309.
- Cowan, J., & Goldhaber, D. (2015). *National Board Certification and Teacher Effectiveness: Evidence from Washington*. The Center for Education & Data Research. [http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202015-3\\_NBPTS%20Cert.pdf](http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202015-3_NBPTS%20Cert.pdf)
- Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research*, 32, 659-698.
- Darrah, J., & DeLuca, S. (2014). "Living Here has Changed My Whole Perspective": How Escaping Inner-City Poverty Shapes Neighborhood and Housing Choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(2), 350-384.
- Dwyer, R. E., & Lassus, L. A. P. (2015). The great risk shift and precarity in the US housing market. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 660(1), 199-216.
- De la Roca, J., Ellen, I. G., & O'Regan, K. M. (2014). Race and neighborhoods in the 21st century: What does segregation mean today?. *Regional Science and Urban Economics*, 47, 138-151.
- DeLuca, S. & Rosenbaum, J. E. (2014). Does changing neighborhoods change lives? In: Grusky, B.D. (Ed.) *Social Stratification: Class, race and gender in sociological perspective*. Boulder. World Wide Press.

- Deming, D. J. (2011). Better Schools, Less Crime?. *Quarterly Journal of Economics*, 126(4):2063-2115.
- Diez Roux, A. V. (2001). Investigating Neighborhood and Area Effects on Health. *American Journal of Public Health*, 91(11), 1783-1789.
- Duncan, G.J. & Murnane, R.J.(eds.) (2011). *Whither Opportunities ? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New-York: Russell Sage Foundation.
- Duncan, G.J., Huston, A.C., & Weisner, T.S. (2009). *Higher Ground: New Hope for the Working Poor and Their Children*. New-York: Russell Sage.
- Eizenberg, E., & Cohen, N. (2014). Reconstructing urban image through cultural flagship events: The case of Bat-Yam. *Cities*, 42, 54-62.
- Fenster, T., & Misgav, C. (2015). Memory and place in participatory planning. *Planning Theory & Practice*, 15(3), 349-369.
- Fiel J. E. (2013). Decomposing school resegregation: Social closure, racial imbalance, and racial isolation. *American Sociological Review* 78(5), 828-848.
- Fiva, J., & Kirkebøen, L. J. (2008). *Does the housing market react to new information on school quality?* CESifo WP 2299, Public Finance.
- Flores, C. (2008) *Residential Segregation and the Geography of Opportunities: Spatial heterogeneity and spatial dependence in education*. Dissertation PhD Public Policy; LBJ School of Policy; LBJ School of University of Texas at Austin.
- Fryer, J., Roland, G., & Katz, L. F. (2013). Achieving Escape Velocity: Neighborhood and School Interventions to Reduce Persistent Inequality. *The American Economic Review*, 103(3), 232-237.
- Gale, R. (2013). Religious residential segregation and internal migration: the British Muslim case. *Environment and Planning*, 45(4), 872-891.
- Galster, G.C. (1990), White Flight from Racially Integrated Neighbourhoods in the 1970s: the Cleveland Experience. *Urban Studies* 27(3), 385-399.
- Gibbens, S., & Silva, O., & Weinhardt, F. (2013). Everybody Needs Good Neighbours? Evidence from Students' Outcomes in England. *The Economic Journal*, 123 (September), 831-874.
- Gibton, D. (2011). Post-2000 law-based educational governance in Israel: From equality to diversity? *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 434-454.
- Glaeser, E., & Vigdor, J. (2012). *The end of the segregated century: racial separation in America's neighborhoods, 1890-2010*. New York, NY: Manhattan Institute for Policy Research.
- Glitz, A. (2014). Ethnic segregation in Germany. *Labour Economics*, 29, 28-40.

- Gofen, A., & Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: a social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*, 29(4), 546-569.
- Goyette, K., Iceland, J., & Weininger, E. (2014). Moving for the Kids: Examining the Influence of Children on White Residential Segregation. *City & Community*, 13, 158-178.–
- Green, T.L., & Gooden, M.A. (2014). Transforming Out-of-School Challenges Into Opportunities: Community Schools Reform in the Urban Midwest. *Urban Education*, 49(8), 930-954.
- Hall, M., Crowder, K., & Spring, A. (2015). Neighborhood Foreclosures, Racial/Ethnic Transitions, and Residential Segregation. *American Sociological Review*, 80(3), 526-540.
- Harding, D. Gennetian, L., Winship, C., Sanbonmatsu, L. & Kling, J. (2011). Unpacking neighbourhood influences on educational outcomes: setting the stage for further research. In: G.J. Duncan & R.J. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and children's Life Chances* (PP. 277-296). New York/Chicago. Russell sage foundation/Spencer foundation.
- Heckman, J.J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.
- Hochstenbach, C., Musterd, S., & Teernstra, A. (2014). Gentrification in Amsterdam: Assessing the Importance of Context. *Population, Space and Place*. DOI: 10.1002/psp.1854
- Huston, A. C., Duncan, G.J., Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistry, R., & Crosby, D. (2001). "Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children." *Child Development*, 72(1): 318-336.
- Jeffery R., Baxter J., McGuire M, Linde J. (2006). Are fast food restaurants an environmental risk factor for obesity?. *International Journal of behavioral nutrition physical activity*, 3(1):2. <http://www.ijbnpa.org/content/3/1/2>
- Johnson, O. R, (2012). Relocation Programs, Opportunities to Learn, and the Complications of Conversion. *Review of Educational Research*, 28,131-178.
- Johnston, R., Poulsen, M., & Forrest, J. (2014). Segregation matters, measurement matters1. *Social-spatial segregation: Concepts, processes and outcomes*, 13-44.
- Johnston, R., Poulsen, M., & Forrest, J. (2015). Increasing Diversity Within Increasing Diversity: the Changing Ethnic Composition of London's Neighbourhoods, 2001–2011. *Population, Space and Place*, 21(1), 38-53.
- Kain, John F. 1992. "The Spatial Mismatch Hypothesis: Three Decades Later," *Housing Policy Debate*, 3(2), 371-460.
- Katz, L.F. (2014). Reducing inequality: Neighborhood and school Interventions. *Focus*, 31(2), 12-17.
- Keels, M., Duncan, G.J., Deluca, S., Mendenhall, R., & Rosenbaum, J. (2005). Fifteen Years Later: Can Residential Mobility Programs Provide a Long-Term Escape from Neighborhood Segregation, Crime, and Poverty? *Demography* 42, 51-73.



- Kling, J., Ludwig, J., & Katz, L.F. (2005). "Neighborhood Effects on Crime for Female and Male Youth: Evidence from a Randomised Housing Voucher Experiment". *Quarterly Journal of Economics*, 120(1), 87-130.
- Lareau, A. (2014). Schools, Housing, and the Reproduction of Inequality. In: *Changing homes, changing schools* (pp. 169-206). New York: Russell sage foundation.
- Lareau, A. & Goyette, K.(eds.) (2014). *Changing homes, changing schools*. New York: Russell sage foundation.
- Lee, B. A., Iceland, J., & Farrell, C.R.. (2014). "Is Ethnoracial Residential Integration on the Rise? Evidence for Metropolitan and Micropolitan America Since 1980." In: John R. Logan (ed.), *Diversity and Disparities: America Enters a New Century* (pp. 415-456). New York: Russell Sage Foundation.
- Lindahl L (2011). A comparison of family and neighborhood effects on grades, test scores, educational attainment and income—evidence from Sweden. *The Journal of Economic Inequality*, 9(2): 207–226.
- Linnansaari-Rajalin, T., Kivimäki, M., Ervasti, J., Pentti, J., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2015). School neighbourhood socio-economic status and teachers' work commitment in Finland: longitudinal survey with register linkage. *Teachers and Teaching*, 21(2), 131-149.
- Logan, J. R., & Stults, B. (2011). The persistence of segregation in the metropolis: New findings from the 2010 census. *Census brief prepared for Project US2010*.
- Ludwig, J. et al. (2011). "Neighborhoods, Obesity, and Diabetes — A Randomized Social Experiment". *The New England Journal of Medicine (Massachusetts Medical Society)* 365 (16): 1509–1519
- Machin, S. ( 2011). *Houses and Schools: Valuation of School Quality through then Housing Market - EALE 2010 Presidential Address*," CEP Occasional Papers 29, Centre for Economic Performance, LSE.
- Masry-Hertzalla, A., & Razin, E. (2014). Israeli-Palestinian Migrants in Jerusalem: An Emerging Middleman Minority. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(7), 1002-1022.
- Massey, D.S. and N.A. Denton (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67,281-315
- Massey, D. S., & Tannen, J. (2015). A Research Note on Trends in Black □ Hypersegregation. *Demography*, 1-10.
- Marcinczak, S., Musterd, S., Van Ham, M., & Tammaru, T. (2015). Inequality and rising levels of socio-economic segregation: Lessons from a pan-European comparative study.
- McGarrigle, J. (2015). Islam in urban spaces: The residential incorporation and choices of Muslims in Lisbon. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-17.

- McIntyre, J., & Thompson, P. (2015). Poverty, Schooling, and Beginning Teachers Who Make a Difference: A Case Study From England. In: J. Lampert and B. Burnett, eds., *Teacher education for high-poverty schools*. New York: Springer. (In Press.)
- Mickelson, R. A. (2011). Exploring the school-housing nexus: A synthesis of social science evidence. *Finding common ground: Coordinating housing and education policy to promote integration*, 5-8.
- Modai-Snir, T., & Plaut, P. O. (2014). Intra-metropolitan residential mobility and income sorting trends. *Letters in Spatial and Resource Sciences*, 1-15.
- Murtagh, B. (2011). Ethno-religious segregation in post-conflict Belfast. *Built Environment*, 37(2), 213-225.
- Musterd, S. (2014). Public housing for whom? Experiences in an era of mature neo-liberalism: The Netherlands and Amsterdam. *Housing Studies*, 29(4), 467-484.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing
- Öhrn, E. (2012). Urban Education and Segregation: the responses from young people. *European Educational Research Journal*, 11(1), 45-57.  
<http://dx.doi.org/10.2304/eej.2012.11.1.45>
- Orfield, G. (2014). Tenth Annual Brown Lecture in Education Research A New Civil Rights Agenda for American Education. *Educational Researcher*, 43(6), 273-292.
- Parisi, Domenico, Daniel T. Lichter and Michael C. Taquino. 2015. "The Buffering Hypothesis: Growing Diversity and Declining Black-White Segregation in America's Cities, Suburbs, and Small Towns?" *Sociological Science* 2, 125-157.
- Phillips, K. J., Larsen, E. S., & Hausman, C. (2015). School choice & social stratification: How intra-district transfers shift the racial/ethnic and economic composition of schools. *Social science research*, 51, 30-50.
- Reardon, S. F., Yun, J. T., & Eitle, T. M. (2000). The changing structure of school segregation: measurement and evidence of multiracial metropolitan-area school segregation, 1989–1995. *Demography*, 37(3), 351-364.
- Reardon, S. F., & Owens, A. (2014). 60 Years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199-218.
- Reardon, S. F., Fox, L., & Townsend, J. (2015). Neighborhood Income Composition by Household Race and Income, 1990–2009. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 660(1), 78-97.
- Resh, N. & Dar, Y. (2012). The rise and fall of school integration in Israel: Research and policy analysis. *British Educational Research Journal*, 38, 929-951.
- Ross, T., & Stedman, E. (2014). A Renewed Promise How Promise Zones Can Help Reshape the Federal Place-Based Agenda. Report of the center for American Progress.  
<https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2014/05/PromiseZones-report2.pdf>

- Rothwell, J. (2012). Housing Costs, Zoning and Access to High Scoring Schools. Metropolitan Policy Program, [http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/4/19%20school%20inequality%20rothwell/0419\\_school\\_inequality\\_rothwell.pdf](http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/4/19%20school%20inequality%20rothwell/0419_school_inequality_rothwell.pdf)
- Rowan, B. (2011). Intervening to Improve the Educational Outcomes of Students in Poverty: Lessons from Recent Work un High-Poverty Schools. Duncan, G.J. & Murnane, R.J.(eds.) . *Whither Opportunities ? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. (pp. 523-538). New-York: Russell Sage Foundation.
- Rowan, B., & Correnti, R. (2009). Interventions Improve Instruction: How Implementation Strategies After Instructional Change. In *Studies in School Improvement: A Volume in Theory and Research in Educational Administration*, etided by Wayne W.K. Hoy and Michael DiPaola. Greenwich, Conn: Information Age.
- Rowan, B., & Miller, R.J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Inplementation Dynamics in Schools Working with Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Sampson RJ. (2001). How do communities undergird or undermine human development? Relevant contexts and social mechanisms. In: Booth A, Crouter AC, editors. *Does it take a village? Community effects on children, adolescents, and families* (pp. 3–30).. Erlbaum; Mahwah, NJ.
- Sampson, R. J., Sharkey, P., & Raudenbush, S. W. (2008). Durable effects of concentrated disadvantage on verbal ability among African-American children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(3), 845-852.
- Sampson, R. J. (2013), Thinking About Context. *City & Community*, 12, 28–34.
- Schenk, S., Burchardt, M., & Wohlrab-Sahr, M. (2015). Religious diversity in the neoliberal welfare state: Secularity and the ethos of egalitarianism in Sweden. *International Sociology*, 30(1), 3-20 .
- Schnitzlein, D, D. (2014). How important is the family? Evidence from sibling correlations in permanent earnings in the US, Germany, and Denmark. *Journal of Population Economics* 27(1): 69-89.
- Siegel-Hawley, G. (2013). City Lines, County Lines, Color Lines: An Analysis of School and Housing Segregation in Four Southern Metropolitan Areas, 1990-2010. *Teachers' College Record*.
- Silverman, R. M. (2014 ). Urban, Suburban, and Rural Contexts of School Districts and Neighborhood Revitalization Strategies: Rediscovering Equity in Education Policy and Urban Planning Source. *Leadership and Policy in Schools*, 13, (1), 3-27
- Sharkey, P. (2009). “Neighborhoods and the Black-White Mobility Gap.” Washington, D.C.: The Economic Mobility Project: An Initiative of The Pew Charitable Trusts.

- Sharkey, P. (2014). "Spatial Segmentation and the Black Middle Class." *American Journal of Sociology*, 119 (4). 903-954.
- Steil, J., De la Roca, J., & Ellen, I. G. (2015). Desvinculado y Desigual Is Segregation Harmful to Latinos?. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 660(1), 57-76.
- Stoll, P. & Newbery, D. M. (2005) . Evidence of species-specific neighborhood effects in the Dipterocarpaceae of a Bornean rain forest. *Ecology*, 86, 3048–3062.
- Shuttleworth, I., Barr, P. J., & Gould, M. (2013). Does internal migration in Northern Ireland increase religious and social segregation? Perspectives from the Northern Ireland Longitudinal Study (NILS) 2001–2007. *Population, Space and Place*, 19(1), 72-86.
- Sykes, B. (2011). *Spatial order and social position: Neighbourhoods, schools and educational inequality*. Amsterdam. 9789490371661.  
<http://dare.uva.nl/record/1/363975>
- Yelgun, V., & Karaman, I. (2015). What Are The Factors Reducing the Academic Achievement in a Primary School Located in a Neighborhood With a Low Socioeconomic Status? *Education and Science*, 40(179), 251-268.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education policy*, 29(2), 217-241.
- Van der Bracht, K., Coenen, A., & Van de Putte, B. (2015). The Not-in-My-Property Syndrome: The Occurrence of Ethnic Discrimination in the Rental Housing Market in Belgium. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(1), 158-175.
- Vigdor, J. L. (2013). Weighing and Measuring the Decline in Residential Segregation. *City & Community*, 12, 169–177.
- Volansky, A. (2006). Principalship in pluralistic societies: The case of Israel. *ISEA*, 34(1), 106-117.
- Warren, M. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 75 (2), 133–73.
- Wilson, W.J.(2012). *The Truly Disadvantaged – The Inner City, The Underclass, and Public Policy*, 2<sup>nd</sup> edition. The University of Chicago Press.

## נספח 1: חיפוש ואיתור ספרות רלוונטית

### מאגרי מידע

חיפוש ספרות עולמית נעשה במאמרים שעברו הערכת עמיתים דוחות מחקר וספרים/פרקים בספרים דרך מנועי חיפוש באינטרנט (Educational, Ebsco, Psycnet, ERIC, Proquest, Jstor ו-sources) ואתרים של ה-OECD). איתור פרסומים המבוססים על סקירות של מאמרים (למשל Johnson, 2012).

חיפוש ספרות לגבי תהליכי בידול בישראל דרך שימוש במאגר המידע של מכון סאלד, בקטלוג המידע הבין אוניברסיטאי ובמאגרי המידע האלקטרוניים (ERIC, PROQUEST, Ebsco ו-JSTOR).

מידע ממקורות רשמיים: משרד החינוך, ראמ"ה, אתר הכנסת, פרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בנק ישראל. כמו כן, ממכוני מחקר ומרכזי חברתיים כגון: מרכז אדוה, מרכז טאוב, מכון ון-ליר.

### מילות חיפוש רלוונטיות

#### באנגלית:

residential segregation, spatial segregation, homogeneity / heterogeneity, neighborhood, cities, zoning, tract, metropolitan, race/racial, ethnicity, Afro-American, Latinos, Hispanic, immigrants, minority, religious, socioeconomic, income, poverty (with composition), school segregation, school/class composition, desegregation, community

בנוסף מילות חיפוש הממוקדות בהיבטים חינוכיים, עם דגש על תפוקת שונות:

achievement, aspiration, dropout; higher education enrollment/access, motivation, parental involvement, school leadership, school choice, zoning, catchment area

#### בעברית:

בידול, הפרדה, מיצב חברתי-כלכלי, רשויות מקומיות, שכונות מגורים, מקום מגורים, הזדמנויות בחינוך, ישובים, פריפריה ומרכז, הגירה, הגירה פנימית.

החיפוש נעשה באמצעות מילות המפתח הבסיסיות הנ"ל ובתוספת של מושגים נוספים בהם: אינטגרציה, שילוב, הדרה, מיזוג חברתי, סגירות חברתית, הומוגניות/הטרוגניות, אי-שוויון, חינוך לפי מגזר (ערבי, ממלכתי, ממלכתי דתי, חרדי), הזדמנויות חינוכיות, פער חברתי, בחירה, אזורי רישום ומרחבי חינוך.

במאגרי המידע באנגלית בנוסף למילים המתארות את בידול המילה Israel, ומילות מפתח כגון:

localities, sectors, Arab/Palestinian education; Arab-

חיפוש ראשוני של הנושא על בסיס מושג residential segregation ו- education הניב מספר רב מאד של עבודות. לפיכך, הסקירה הבין-לאומית התייחסה לספרות העדכנית ביותר של השנה האחרונה (בשנת 2014 נמצאו כ- 2420 פריטים ב- google scholar שזו הייתה הכותרת שלהם)<sup>18</sup> ותוך כדי החיפוש יאותרו פרסומים מרכזיים של החמש השנים האחרונות. לגבי ישראל, חיפושים ראשוניים שערכנו בעברית הניבו מספר מצומצם של תוצאות. על כן, החיפוש במאגרי המידע כלל את השנים 2005-2015.

---

<sup>18</sup> במהלך החיפוש נערכו הצלבות של מונחים.

נספח 2: סיכום מספר מאמרים בנושא בידול לפי מקום מגורים ובמערכת החינוך

פרסום	מי נחקר	ממצא עיקריים- ניתוח ראשוני	התייחסות לקשר בין מקום מגורים למערכת החינוך
מילגרום (2015)	תושבי ארבע ישובים בישראל (תל-אביב, חיפה, באר שבע וירושלים)	התחזקות הבידול במקום המגורים על בסיס כלכלי (הכנסה). ישנה שונות בין הערים במגמה זו.	לא, אין דיון בחינוך
פוגל (2011)	תלמידים בחינוך העברי, יסודי חטיבות ביניים, 2008	בידול כלכלי (הכנסת הורים) ועדתי (ארץ מצוקה) בין בתי הספר, גבוהה בחינוך החרדי, אחריה ממלכתי-דתי ובמידה פחותה בחינוך הממלכתי. בידול רב יותר בחינוך היסודי מאשר העל יסודי. בידול גבוה בישראל מאשר בעולם. בתל-אביב בידול (השכלה וארץ מצוקה) גבוה בין הכיתות	באופן חלקי, בדיקה של תל-אביב. שאר הנתונים הם ברמה ארצית
בלס ועמיתיו (2014)	תלמידים בחינוך היסודי וחטיבות ביניים	קיימת בידול רב בין בתי הספר על בסיס השכלת הורים, מאשר בתוך בתי הספר (בין הכיתות). הדבר בולט בחינוך החרדי מאשר בממלכתי דתי או הממלכתי עברי. בחינוך הערבי הבידול בתוך בתי הספר רבה מזו שבחינוך העברי. קיימת התחזקות של הבידול (בין השנים 2001 - 2010)	באופן חלקי, התייחסות למידת הבידול בין בתי ספר ובתוך בתי הספר ב-9 ערים. שאר הנתונים ברמה ארצית
פוגל ועמיתיו (2015)	נתונים ברמת בית ספר ושכונה/מקום מגורים, שנת 2012	שיפור הישגים במבחני מיצ"ב מעלה שווי דירה.	כן על בסיס חישוב רדיוס בית הספר ממקום מגורים
אחדות ועמיתה (2008)	תלמידים משתי ערים (נתניה וחולון), התמקדות בחינוך יסודי, שנת 2005	פתיחת אזורי רישום יוצרת קיטוב בין בתי הספר. הדבר נבדק על ידי בחינה מאפייני התלמידים (דגש על הכנסת הורים) שפנו לבתי ספר מחוץ לאזורי הרישום בעיר שלהם. התופעה בולטת בעיקר בחינוך הממלכתי מאשר הדתי.	כן, על בסיס של אזורי רישום שסופקו על ידי הרשויות המקומיות

### נספח 3: חישוב מדד הסגרגציה H

חישוב מדד H הוא בהתאם למוצג במאמרם של (Reardon, Yun and Eitle (2000):

$$H = \frac{\sum_{i=1}^k \frac{t_i}{T} (E - E_i)}{E}$$

כאשר  $t_i$  - T משקף בהתאמה את מספר התלמידים בבית ספר i ומספר התלמידים במגזר (ישוב).

H משקף את הממוצע המשוקלל של הפער בין השונות של המגזר (או הישוב) לבין השונות של כל בית ספר באופן יחסי לשונות הכללית במגזר החינוכי (או הישוב). ככל שהמדד H קרוב ל-0 זהו מצב של ייצוגיות דומה בהרכב ההשכלתי של הורי התלמידים בכל בתי הספר. כאשר המדד קרוב 1 מציין הדבר מצב של בידול. מדד H מאפשר גם לחשב כמה מההבדלים בין בתי הספר מקורם בהבדלים בין ישובים.

הנוסחה של E:

$$E = \sum_{r=1}^n Q_r \ln \frac{1}{Q_r}$$

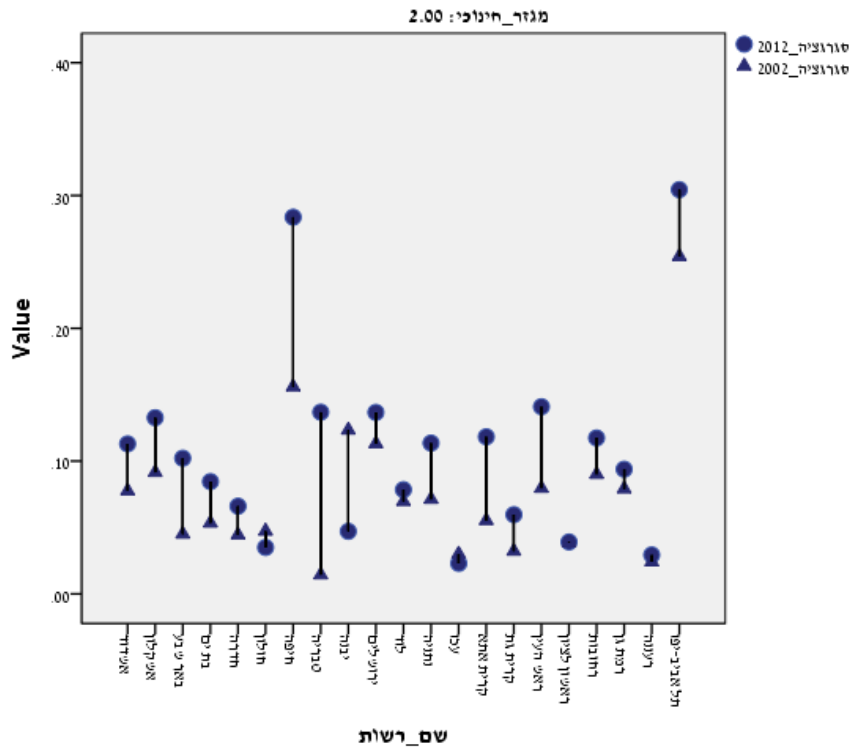
E - מדד טיילי, המשקף את מידת השונות הקיימת. n - מספר הקבוצות מ-1 עד r; Q - הפרופורציה של הקבוצה r. ערך של 0 כאשר יש רק קבוצה אחת (למשל רק בעלי השכלה של 15 שנות לימוד ומעלה).



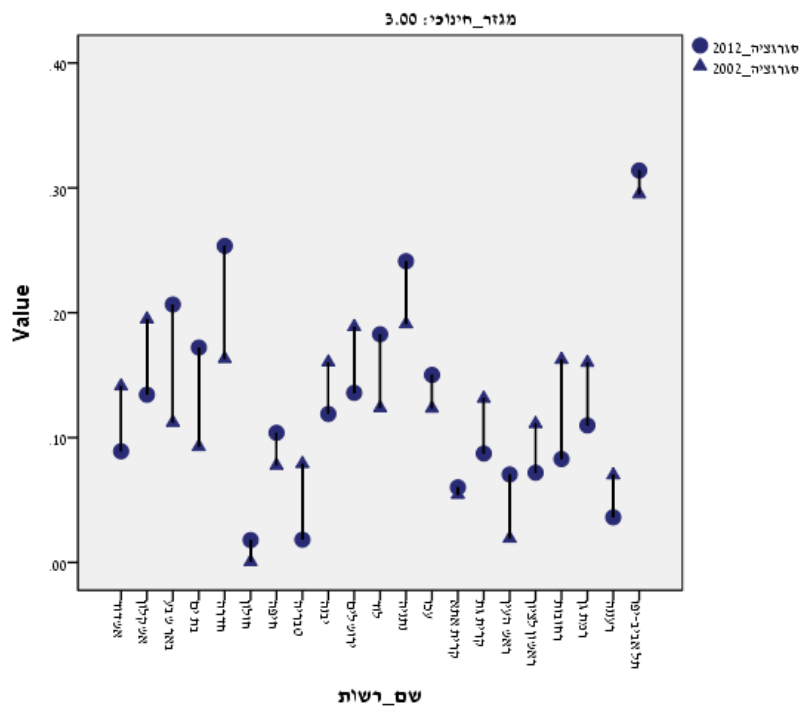
נספח 4

תרשימים 1-4 : שינויים בבידול בערים גדולות בין השנים 2001 ל- 2012 לפי מגזר חינוכי

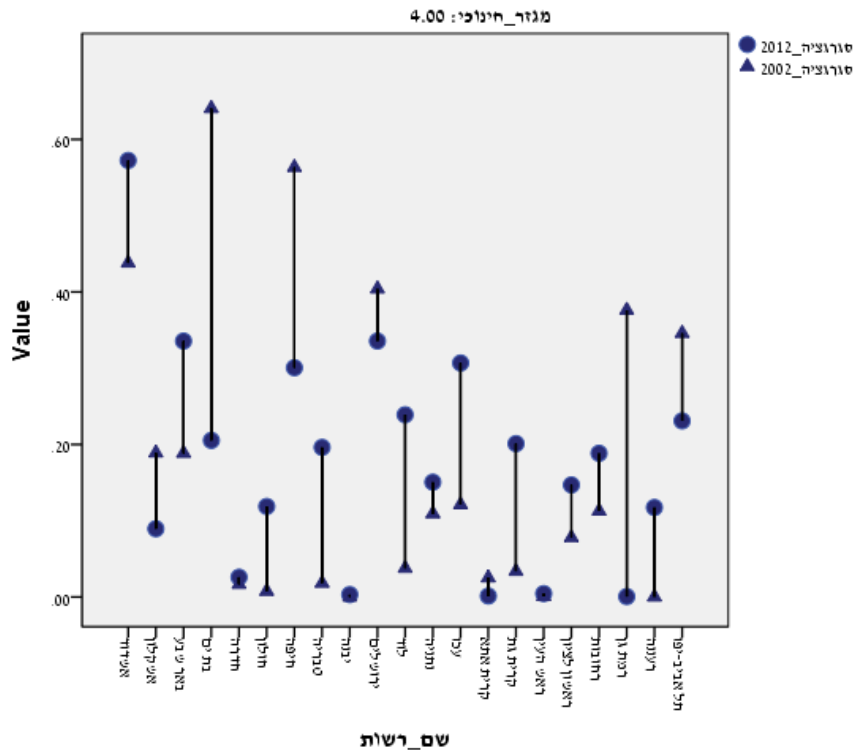
תרשים 1: חינוך ממלכתי עברי



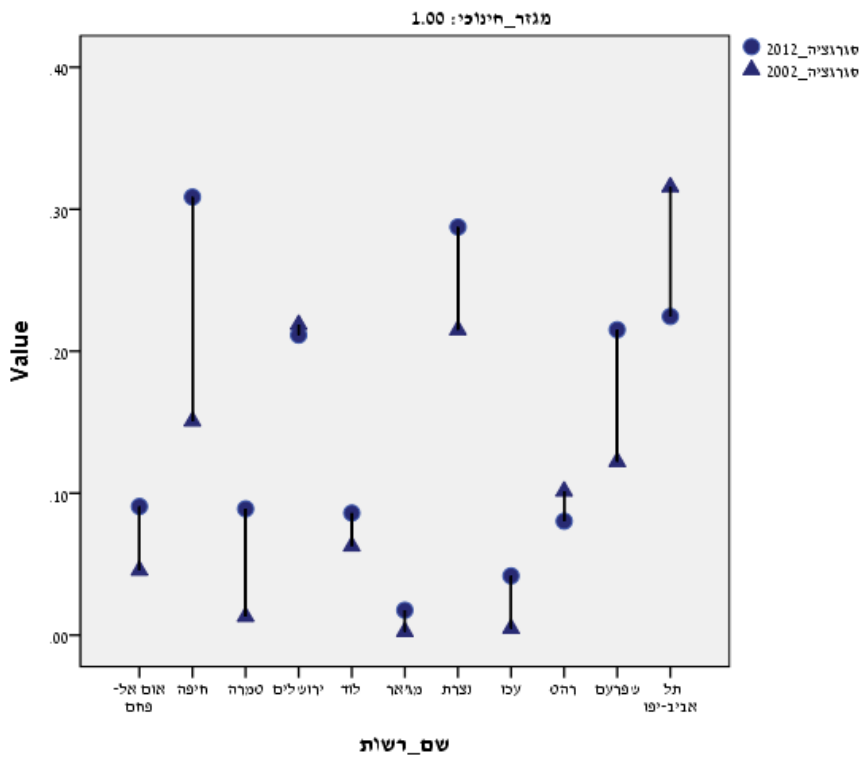
תרשים 2: חינוך ממלכתי-דתי



### תרשים 3: חינוך חרדי



### תרשים 4: חינוך ערבי



התרשימים 1-4, מראים את השינויים שחלו בין 2002 ל-2012 במספר ערים גדולות (שבהן יש את המגזרים השונים), בהבחנה סקטוריאלית. התרשימים מתייחסים למבחר ישובים ערביים, ולישובים שבהם היו בתי ספר מכל שלשת מגזרי החינוך העברי: כלומר, בתי ספר ממלכתי, ממלכתי-דתי וחרדי. הדבר יכול לאפשר לנו להבין תהליכים שונים של בידול מעמדי במגזרים השונים באותם ישובים.

באופן כללי, ניתן לראות שישנה מגמה להתחזקות הבידול בתוך הישובים בחינוך הערבי והממלכתי העברי בעוד שבחינוך הממלכתי דתי וחרדי, אנו עדים לשונות ניכרת בין הישובים (21 ישובים) במידת השינויים בבידול החברתי. למשל, בחינוך הממלכתי דתי, חלה עליה במידת הבידול ב-9 ישובים, בשני ישובים נמצאה יציבות ובשאר הישובים אנו עדים לירידה במידת הבידול. בחינוך החרדי נמצאה עליה בבידול ב-11 ישובים, יציבות בשלשה ישובים וירידה ניכרת בששה ישובים. אם כך, ניתן ללמוד כי בין המגזרים אין דפוסים דומים של מגמות בידול לאורך זמן. כמו כן, ישנה שונות בין הישובים במידה שעוצמת תהליכי הבידול באה לידי ביטוי. **הבדלים אלה דורשים כמובן המשך חקירה בדבר הגורמים לתנודות אלה.**