בית הספר כמיקרוקוסמוס של אי שוויון וריבוד

בית הספר נועד להיות מרחב לקידום חינוכי-לימודי של אוכלוסיית היעד שלו – התלמידים. מערכות החינוך ובתי הספר בפרט מספיקים לעיתים שירות שונה באיכותו וביוקרתו ועלולים ליצור ריבוד אתני, חברתי וכלכלי בעקבות כך ((Kruse & Kroneberg, 2019. תלמידים מאוכלוסיות בעלות רקע חברתי-כלכלי נמוך או המשתייכים לקבוצות מיעוט חווים לעיתים אחרת את השהות בבתי הספר. התנסות התלמידים במצבים של אי שוויון עשויות להשפיע על תהליכי הלמידה שלהם, מידת המיצוי שלהם את ההזדמנויות ללמידה בבית הספר, ובטווח הקצר, הבינוני והארוך על רמת הישגיהם, כיווני השתלבותם במסגרות שלאחר סיום בית הספר, כגון צבא, מוסדות להשכלה גבוהה, משלח היד העתידי שלהם ורמת הכנסתם.

המרחב התרבותי-אקולוגית של בית הספר מזמן לילד אינטראקציות משמעותיות במספר זירות מרכזיות: ברמת הכיתה, בקשר שלו עם התלמידים האחרים ועם המורים; ברמת כלל בית הספר, השקעה בפיתוח מקצועי של המורים והתמיכה בהם, אופי ההובלה של מנהל בית הספר וקשריו עם המורים והקשר שבין צוות בית הספר וההורים. המשאבים הכלכליים והתרבותיים של הקהילה והרשות המקומית בה ממוקם בית הספר מאפשרים מגוון הזדמנויות להתנסות וללמידה של באי בית הספר (Niemi, 2016;Ogbu & Simons, 2022 ).

**תרשים 1: המרחב התרבותי-חברתי-אקולוגי של בית הספר.**

מקור:

Alvi, E., & Gillies, R. M. (2020). Teachers and the teaching of self-regulated learning (SRL): The emergence of an integrative, ecological model of SRL-in-context. *Education Sciences, 10*(4), 98.‏

המרחב התרבותי-חברתי-אקולוגי של בית הספר המופיע בתרשים 1 ישמש בסיס לניתוח החוויות של אי שוויון וריבוד של התלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, משכבות שאינן מבוססות או מקבוצות מיעוט שונות ולהבנת הדינמיקה שבין תלמידים מקבוצות אלו לבין שחקנים שונים במרחב הבית ספרי. הפרק הנוכחי יתמקד במרחב הכיתה, בית הספר והקהילה.

מרחב הכיתה בבית הספר

סביבת המגורים, וההון החברתי-כלכלי והתרבותי של ההורים אתו מגיע התלמיד לבית הספר משפיעות על חווית ההשתלבות והלמידה בבית הספר, על התקשורת שלו עם תלמידים עמיתים ועם מורים המלמדים אותו ועל מידת הפגיעות שלו. במציאות של אי שוויון וריבוד חברתי קיימת שונות בנקודת הפתיחה בין תלמידים.

**נקודת פתיחה מאתגרת "sticky floors" - משאבי סביבה, שכונת המגורים והורים:** הסביבה בה גדל התלמיד – מיקום השכונה, חשיפה למסגרות איכותיות לגיל הרך וההון החברתי-כלכלי ותרבותי של ההורים משפיעים על התפתחותו התקינה, בריאותו, ומידת הנגישות שלו למשאבים שמעודדים התפתחות תקינה הרלוונטית לתפקוד בבית הספר, כמו אוריינות שפתית ומתמטית, אוצר מילים או סקרנות (Forer et al., 2019; Hart & Risley, 2003; Minh et al., 2017). לרוב ילדים הגדלים בשכונות לא מבוססות ולהורים מרקע חברתי-כלכלי נמוך או השייכים לקבוצות מיעוט מגיעים לבית הספר עם מאגר כישורים אורייניים, מתמטיים ובין אישיים מצומצם יותר (Alexander et al., 2014; Fiorentino & Howe, 2004; Noble et al., 2015), בעיות בריאות רבות יותר ((Lupien et al., 2001; Roubinov et al., 2018, לעיתים תופעה של גמגום (Galasso et al., 2016), וסביבת מגורים העשויה להגביר לחץ ומתח, המקשים על הילד להתמקד בלימודים (Minh et al., 2017).

היות ושיעורי החשיפה למסגרות חינוך איכותיות בגיל הרך בקרב ילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מצומצמת יותר (זונטג ואחרים 2020; דוד ואלדד, 2021, מבקר המדינה 2022א, 2022ב), חלק מהילדים מגיעים לבית הספר עם ידע ומיומנויות מצומצמים יותר - אוצר מילים, היכרות עם אותיות, התנסות בקריאת ספרים, מיומנויות קשב וריכוז, והתנסות במיומנויות בין אישיות עם עמיתים ומבוגרים (Forer et al., 2019).

מכאן שההתנסויות המוקדמות של ילדים עוד קודם ההגעה לבית הספר בעלות השפעה על נקודת הפתיחה של הילד. ילד המגיע מרקע חברתי-כלכלי נמוך נמצא לרוב בנקודת התחלה מאתגרת יותר, חווית הלמידה מורכבת יותר ולא תמיד יש לו את התנאים המקסימאליים להתמקד בלימודים, ולמצות את סביבת הלמידה בבית הספר:

* **פניות פיזית ורגשית:** תלמיד מרקע חברתי-כלכלי נמוך או המשתייך לקבוצת מיעוט לא תמיד גדל בתנאים פיזיים ורגשיים האופטימליים ללמידה. כל אלו עשויים להשפיע על הפניות הרגשית של התלמיד ומידת היותו ללא לחץ ומתח, ומצויד בתזונה ובביגוד נאותים (Landry et all., 2019; Minh et al., 2017; Peverill et al., 2021; Reiss et al., 2019).
* **השתלבות בלימודים:** תלמיד מרקע חברתי-כלכלי נמוך או המשתייך לקבוצת מיעוט לא תמיד בעל ידע קודם המאפשר לו להבין את הנלמד בכיתה. זאת בעקבות כישורים אורייניים שפתיים ומתמטיים מצומצמים יותר ואוצר מילים דל, יכולת קשב וריכוז הולמים והבדלים תרבותיים בין שפת הדיבור בבית ושפת הדיבור של המורה בכיתה ((Volodina et al., 2020. כל אלו עשויים להקשות על מעורבות והשתתפות פעילה בשיעורים, להביא לקושי להגיע להישגים לימודיים גבוהים, לתסכול ולניכור הדרגתי מסביבת הלמידה ולפגיעה בנוכחות והתמדה בלימודים ((Ready, 2010.

**קשרים חברתיים בין תלמידים:** תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך או המשתייכים לקבוצות מיעוט בעלי פחות הזדמנויות להיפגש עם עמיתיהם לאחר סיום הלימודים. לרוב הם מתגוררים בשכונות פחות מבוססות, או בעלי משאבים מצומצמים יותר בהשוואה לתלמידים אחרים. מקום המגורים השונה והמשאבים הכלכליים עשויים להשפיע על היכולת שלהם להשתתף בפעילויות חברתיות (כמו ימי הולדת או בילוי במרכזי קניות), להזמין לביקורים הדדיים, או להשתלב במסגרות בלתי-פורמליות בשעות אחר הצהריים ((Kraus et al., 2017. מדידה של רישות חברתי פנים אל פנים או באינטרנט בין ילדים ובני נוער בעלי רקע חברתי-כלכלי גבוה ונמוך מצביעה על כך שתלמידי תיכון נוטים להיות בקשרי ידידות עם תלמידים בעלי מצב חברתי-כלכלי דומה (Kruse & Kroneberg, 2019) וכי תקשורת של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך עם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה מעודדת מוביליות חברתית בהשכלה ובהכנסה (Chetty et al., 2022).

נגישות מצומצמת של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך לפעילויות בלתי פורמליות בשעות אחר הצהריים בתחומים של ספורט, אומנות או תנועות נוער (בושריאן, 2016; Milburn & Walker, 2019) עשויה לפגוע בהזדמנויות שלהם להתחבר עם תלמידים עמיתים בעלי תחומי עניין דומים.

תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך או המשתייכים לקבוצות מיעוט עשויים לחוות סטיגמה או התייחסות סטראוטיפית מעמיתיהם לכיתה או בידוד חברתי, על רקע מעמד חברתי-כלכלי נמוך או השתייכות לקבוצת מיעוט אתנית, שביטוייַם במראה חיצוני, מבטא, ביגוד, או שימוש במותגים, בעלות על מכשור טכנולוגי מתקדם, כמו טאבלטים או מחשבים ((Kraus et al., 2017. כל אלו עלולים להעצים תחושות בדידות וניכור בקרב התלמידים.

הסתגלות חברתית ורגשית לקויה ורמת הישגים לימודיים נמוכה עלולים להביא לחשיפה לקורבנות מילולית ופיזית על ידי עמיתים ((Mundy et al., 2017. חלק מהמחקרים אינם מצביעים על קורבנות יתר בקרב ילדים ממשפחות בעלות רקע חברתי-כלכלי נמוך או מקבוצות מיעוט ((Hong et al., 2018; Vitoroulis & Vaillancourt, 2015; Brendgen et al., 2016. לצד זאת, ילדים שמשפחותיהם מקבלים סיוע משירותים הרווחה נוטים יותר להיות קורבנות להתעללות ((Hong et al., 2021.

**הרכב הכיתה ובעיות משמעת:** להרכב הכיתה יש השפעה רבה על חווית הלמידה והישגי התלמיד. אקלים משמעתי והתנהגותי גבוה קשור לרמה גבוהה של הישגים בלימודים. ריבוי בעיות משמעת נקשר להישגים נמוכים של תלמידים בישראל (בלנק ושביט, 2013; גרובר, 2017). בעיות משמעת מצמצמות את זמן הלמידה עבור כלל התלמידים ופוגעות בהישגיהם (Gottfredson et al., 2000).

מחקרים מצביעים על כך שככל שהמצב החברתי-כלכלי של התלמיד נמוך יותר או רמת ההשכלה של הוריו נמוכה יותר כך רמת בעיות המשמעת עולה. בקרב מהגרים וקבוצות מיעוט קיימת רמה גבוהה יותר של בעיות משמעת (בלנק ושביט, 2013; Barbieri and Scherer, 2012). רמות גבוהות של חוסר משמעת בכיתה שוחקות את המורים ופוגעות בריכוז התלמידים. בכיתות בעלות רמה גבוהה של חוסר משמעת קיים שיעור גבוה יותר של תלמידים החשים "יחס לא הוגן של המורים בכיתה". נראה כי תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש, מהגרים או המשתייכים לקבוצות מיעוט חווים תהליך למידה שונה, פחות נעים העשוי להשפיע על רווחתו האישית ועל הקשר שלו עם המורה בכיתה (בלנק ושביט, 2013).

**קשר תלמיד-מורה**: אורח החיים של המשפחה משפיע על התנהלות התלמיד בבית הספר (כמו גישה קוגניטיבית רציונלית, חריצות, תכנון קדימה ויכולת תקשורת שקולה). הבדלים משמעותיים בין תרבות, שפה ואורח החיים הקיימים במשפחה לבין התרבות הבית ספרית מייצרים הזדמנויות חינוכיות לא שוויוניות עבור תלמידים בבית הספר בתקשורת הבין אישית עם המורה בבית הספר (עזר-אוליצקי, 2004; Bourdieu, 1994;Kobolt et al., 2016). המורים הינם דמות בוגרת קריטית המשפיעה על ההתנסויות של התלמיד בבית הספר:

* **תפיסות המורים את התלמידים והתפיסה העצמית של התלמידים**: יחס המורים לתלמידים בעל השפעה רבה על מידת הצלחת השתלבותם הלימודית והחברתית בבית הספר. מורים נוטים יותר להעניש תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך או מקבוצות מיעוט (חורי-כסאברי, 2006) ותלמידים אלו נתפסים כשונים וחריגים בבית הספר מבחינה לימודית וחברתית (קרניאלי, 2004). מורים מעדיפים שלא ללמד בכיתות ברמה לימודית נמוכה ולעתים קרובות רואים ברמה הלימודית של התלמידים דבר שאינו ניתן לשינוי. התלמידים מפתחים כתוצאה מכך תפיסה עצמית נמוכה. הם מפנימים את התפיסות הסטראוטיפיות המיוחסות להם ועשויים לאמץ תפיסה עצמית נמוכה ולחוש כי מצבם הלימודי, החברתי והמקצועי חסר סיכוי לשינוי (קרניאלי, 2004; שפירא, 2008).
* **הסללה**: הסללה למסלולים מקצועיים נקשר לסיכויים נמוכים יותר לסיים את הלימודים בתיכון, להשיג תעודת בגרות ולהגיע להישגים אקדמיים ותעסוקתיים נמוכים בעתיד (זוסמן וצור, 2010). מחקרים מעידים על כך שתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מתמיינים יותר למסלולים מקצועיים וכי שיעורי הניידות ממסלולים אלו נמוכים (בלנק, שביט ויעיש, 2015). למסלולים העיוני והטכנולוגי-הנדסי מגיעים תלמידים שהוריהם משכילים יותר ומרקע חברתי-כלכלי גבוה. יתכן כי תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה מגיעים להישגים גבוהים בבית הספר ולכן מתמיינים למסלולים גבוהים גם בתיכון (בלנק, שביט ויעיש, 2015).
* **תהליכי המיון למצוינות**: אחד מיעדי בית הספר הוא איתור וטיפוח תלמידים מצטיינים והכוונתם למסגרות אשר יסייעו להם במיצוי הפוטנציאלי שלהם. איתור תלמידים מצטיינים נערך באמצעות מבחנים ו/או המלצת המורה. בכיתות הגבוהות הקבלה הינה גם על בסיס השתתפות בתוכניות למצטיינים בכיתות הנמוכות (רחמל וזוהר, 2010). כלומר, תפיסת המורה את התלמיד כמצטיין משפיעה על הכוונתו לתוכניות למצטיינים. כיום קיימות מסגרות פרטיות המכשירות תלמידים למבחנים אלו והשימוש במסגרות אלו נעשה על ידי הורים המבוססים כלכלית ומודעים לחשיבות שילוב ילדיהם במסגרות אלו. תלמיד שהוריו אינם מודעים לתהליכי מיון לתוכניות אלו וחשיבותן או שאין לו את האמצעים לממנם אינו ממצה הזדמנויות אלו ((Lofton, 2019. בפועל, בעקבות ציפיות נמוכות של מורים והורים תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך נמצאים בתת-ייצוג במסגרות המטפחות מצוינות ((Lifshitz & Katz, 2015.
* **גיבוש שאיפות לעתיד**: שאיפות חינוכיות בעלות השפעה רבה על הישגים לימודיים וכלכליים. שאיפות חינוכיות של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ושל קבוצות מיעוט נמוך נמוכות יותר מאלו של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה. שאיפות אלו מושפעות ממבוגרים משמעותיים בסביבת הילד, כמו הורים, קרובי משפחה ומורים. ילדים מרקע חברתי נמוך סומכים פחות על הוריהם בנוגע לגיבוש שאיפותיהם לעתיד ואינם מושפעים מהם (Cheng & Starks, 2002; Van den Broeck, 2020).

מכאן, שלמורים יש תפקיד קריטי להנגשת משאבים ומידע מחוץ לבית הספר עבור תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך – להדריך אותם במסלולים העשויים להוביל אותם למוביליות חברתית – איך להפוך את השאיפות שלהם למציאות ולהדגיש את חשיבות ההשקעה בלימודים בתיכון עבורם (Van den Broeck, 2020). אולם, ממצאים מראים כי מורים נוטים לחשוש משאיפות לא מציאותיות, ועל מנת למנוע אכזבה מהתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך הם "מצננים" את שאיפותיהם ((Romito, 2018.

**פער דיגיטלי:** היכולת להשתמש בטכנולוגיית מידע עשויה לאפשר ניידות חברתית והיעדרה עלול להחריף פערים בין אוכלוסיות. קיימת כיום שונות רבה בין אוכלוסיות מבוססות ושאינן מבוססות בנגישות למחשב או בעלות על מחשב ואינטרנט ובאוריינות דיגיטלית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019, 2021; גולדשמידט, 2020). נתונים ממחקר פיזה מעלים כי ככל שהרקע החברתי-תרבותי כלכלי של התלמידים נמוך יותר כך מדד זמינות ושימוש באמצעי תקשוב בבית ומדד שימוש באמצעי תקשוב למטרות פנאי היו נמוכים יותר (ראמ"ה, 2018). תלמידים שאינם נגישים לטכנולוגיית מידע ואין להם ידע של אוריינות מחשב נמצאים בעמדת נחיתות בכיתה בכתיבת עבודות ובאיתור ידע רלוונטי ללימודים ובאפשרויות מצומצמות יותר לאיתור מידע על פעילויות חברתיות-קהילתיות ופעילויות פנאי הרלוונטיות לתחומי העניין שלו.

**קשר תלמיד-הורה, מעורבות הורים בלימודים**: הורים לילדים מקבוצות מיעוט מייחסים לעיתים קרובות חשיבות גדולה ללימודים ורואים בכך ערוץ למוביליות חברתית (Goldsmith & Kurpius, 2018; Marginson, 2016; Ryan et al., 2010) ומעודדים אותם להשקיע בלימודים (Isik et al., 2019; Kusurkar et al., 2013; Usher & Kober, 2012). הורים לילדים ממשפחות מהמעמד הבינוני והגבוה ישקיעו רבות בצריכת שירותי חינוך משלימים (שיעורים פרטיים, העשרה) (Lin, 2019).

אולם, הורים לילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך או מקבוצות מיעוט לא תמיד יודעים לחבר בין הישגים לימודיים לתוכניות לעתיד (אקדמיה, משלחי יד), בעיקר הורים ללא השכלה אקדמית. החיבור בין הצלחה בלימודים ותמונת עתיד משפיע על מידת ההתמדה ורמת ההישגים הלימודים של ילדיהם. תלמידים להורים ממשפחות פחות מבוססות או שהוריהם ללא השכלה אקדמית בעלי פחות מוטיבציה להשקיע בלימודים ועלולים לנשור מלימודים (Hill, 2022; Hill & Torres, 2010). לעיתים ההורים, על רקע המשאבים הכלכליים וההשכלתיים של המשפחה, נוטים להיות "ראליים" ולהנמיך את הצפיות האקדמיות שלהם מילדיהם (Pinquart & Ebeling, 2020).

**מעורבות ההורים בבית הספר**: לצד זאת, הורים לילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך נוטים לעתים להיות פחות מעורבים בפועל בפעילויות בבית הספר, בשל אילוצי פניות או היעדר היכרות ומידע על מערכת בית הספר. הדבר עשוי לבוא לידי ביטוי במידת ההתמדה של הילדים בבית הספר, והגעה עם התזונה והציוד הנחוץ לבית הספר (Alexander et al., 2014), ובציפיות ההורים להצלחה, העידוד והדחיפה להצטיינות של הילדים בבית הספר והכוונה למסלולי STEM בתיכון ((Lopez, 2018.

**עידוד והכוונה להשקיע בלימודים**:

**קשר מורה-הורה**: המעמד החברתי או ההבדלים התרבותיים השונים בין ההורים לבין הצוות החינוכי בבית הספר מקשה על ההורים לחוש בנוח להגיע לבית הספר, להשתתף בפעילויות בית הספר ולשוחח עם המורים על הקשיים של ילדיהם. הילד חש פחות נוח בבית הספר כאשר הוריו אינם מעורבים בפעילות הבית ספרית, או שקיימת תחושה סובייקטיבית ש"אין לו את הגב של ההורים" ושהם אינם יכולים לבוא ולסנגר עבורו ולהציג את זווית הראייה שלו מול המורים בעת הצורך Bourdieu, 1994;Kobolt et al., 2016)).

הבדלים תרבותיים בין בית ספר ומשפחה עשויים להביא לאי הבנה בקרב מורים ותחושה שלהורים לא אכפת מהצלחת השתלבות ילדיהם בבית הספר (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005; Vang, 2006). ממחקרים בישראל (סבר, 2004; שפירא, 2008) עולה כי היחס של צוות בית הספר להורי תלמידים עולים מתבסס על פי רוב על נקודת מבט פטרנליסטית, ולעיתים נוצר חוסר אמן בין ההורים לבית הספר. התחושה של ההורים העולים או של הורים ממשפחות ערביות היא של בושה בתרבותם וכי הם מצופים להיטמע בתרבות הישראלית.

בתקשורת בין הצוות החינוכי להורים מקבוצות מיעוט עולה כי המפגשים מתקיימים לרוב בעברית וחלק מההורים מתקשים להבין את מה שהמורה אומר להם. גם כאשר מגויסים מתורגמנים קיים חשש כי התקשורת שבין המורה להורה אינה בהירה מספיק (סבר, 2001). לרוב ההון של ההורים נתפס על ידי המורים כחסר ערך וההורים נתפסים כ"הורים שקופים" (Sever, 2018) תפיסה המביאה לתהליך של התנתקות של ההורים מבית הספר ופגיעה במעמדם של ההורים בעיני ילדיהם.

מרחב כלל מערכת בית הספר

הקונטקסט התרבותי של בית הספר בעל חשיבות מכרעת לאקלים הבית ספרי מקבל ומכיל תלמידים מכל קבוצה חברתית.

**רב תרבותיות בבית הספר:** חינוך לרב תרבותיות בחברה פלורליסטית מדגיש את הצורך בדיאלוג של כבוד בין קבוצות, העשרה הדדית מתוך פתיחות לאחר (עזר-אוליצקי, 2004). גישה זו נתפסת כגישה שוויונית ומתן הזדמנויות חינוכיות שוות לתלמידים ממוצאים שונים. גישה זו מחייבת ושילוב של תכנים, הבניית הידע בתחום זה, ייזום פעילות לצמצום דעות קדומות, שימוש בפדגוגיה שוויונית, המתייחסת לרקע החברתי-תרבותי של התלמידים וצרכיהם, והעצמה של תלמידים ממוצאים שונים.

סבר (1999) מציגה דפוסי הקליטה של תלמידים עולים בבתי ספר ומציינת כי במציאות בה בבית הספר מספר קטן של עולים ההשתלבות של העולים תהיה מוצלחת במידה וצוות בית הספר מספק מענים לצרכיהם הייחודיים. בבתי ספר בהם משתלבים מספר משמעותי של עולים השתלבות התלמידים העולים תהיה מוצלחת במידה ותהיה התייחסות גמישות של המערכת הבית ספרית והתארגנות וגיבוש של קהילת העולים. במידה ולא קיימת גמישות של המערכת נוצר ניכור בין העולים לבין עצמם ובינם לבין המסגרת החינוכית. סבר (1999) מצביעה על כך שהדפוס הרווח ביותר הוא הדפוס הנוקשה – של "כור היתוך" ו"רב תרבותיות שיורית", המצפה מהעולים להשתנות. במצב זה התלמידים העולים והוריהם צוברים רגשות פגיעה, אכזבה, מרירות וביקורת כלפי בית הספר ופחות נכונים לשתף פעולה עם הצוות החינוכי. מאידך, כאשר קיימת תרבות של דיאלוג וזרימה של מידע דו סטריים, תרבות זו מביאה לחיזוק כבוד הדדי, אמון ותחושה של אחריות משותפת לפתרון בעיות יום יומיות של התלמידים מקבוצות מיעוט.

שפירא (2008) וחוקרים אחרים (Kobolt et al., 2016) מצביעים על כך שלרוב הפעילות בבתי ספר שאוכלוסייתם כוללת אוכלוסיות מקבוצות שונות אינה מותאמת תרבותית לאוכלוסיות מקבוצות מיעוט או מרקע חברתי-כלכלי נמוך – בתוכנית הלימודים, חומרי הלמידה, סגנונות ההוראה והלימוד, בתפיסה ובהתנהגות המורים והמנהלים ובנורמות ובתרבות של בית הספר. שפירא (2008) מצביעה על מצב של "עיוורון תרבותי יזום" של רוב צוות בית הספר. כלומר, הם אינם מבחינים בשונות האישית שמקורה ברקע הקבוצתי-תרבותי של תלמידים, בעיקר כלפי דור שני להגירה. המורים אינם משקיעים בהיכרות של הרקע התרבותי קהילתי של תלמידים עולים. הציפיה מהתלמיד "להתיישר" ולקבל את התרבות הבית ספרי ובמידה ותרבות בית הספר שונה מהתרבות המשפחתית או הקהילתית, הוא יחוש פחות נוח ורצוי בבית הספר.

**הנהגת בית הספר:** הנהגת בית הספר בהובלת מנהלי/ות בתי הספר בעלת תפקיד חשוב בעיצוב תרבות בית הספר, ערכיו החברתיים וההדגשים בהם – מידת ההשקעה בשיפור בית הספר והישגי התלמידים, בבניית האמון בין השחקנים המרכזיים בבית הספר (תלמידים-מורים-הנהלה-הורים), עד כמה קיימת אמונה שכל התלמידים יכולים להצליח ועד כמה ממוקדים בגיבוש שותפות בין בית הספר לבין גורמים החיצוניים לבית הספר (Peterson & Deal, 2009). ככל שתרבות בית הספר ממוקדת בשיפור ובאמונה שכל תלמיד יכול להצליח, וקיים רצון ליצור שותפות עם משפחות כל התלמידים, כך גם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך וקבוצות מיעוט יחושו שייכות לבית הספר וחלק מרכזי בו.

משאבי קהילה ורשות מקומית

כאמור, קיים פער בתקציב לתלמיד בין רשויות מבוססות ורשויות שאינן מבוססות בשל גובה התוספות של הרשות המקומית ותשלומי הורים (פרק 3 בפרסום זה). היקף התקציב המוקצה לכל תלמיד משפיע גם על היקף ואיכות ההזדמנויות שלו ללמידה ולהעשרה.

**מדיניות השיבוץ והמיון של התלמידים לבית הספר**: לבתי הספר תפקיד מרכזי בגיבוש הזהות החברתית של תלמידיהם. קראוס וקרונברג (2019) מנתחים את מערכת החינוך בגרמניה בהשוואה למערכות החינוך באנגליה, הולנד ושוודיה וטוענים כי מערכות החינוך המקומיות בגרמניה והולנד מכוונות את התלמידים על בסיס מיקום גאוגרפי לבתי ספר מקומיים ויוצרות בתי ספר השונים באיכות ויוקרה וריבוד אתני, חברתי-כלכלי של התלמידים. מערכות חינוך פתוחות המאפשרות שילוב על אזורי בבתי ספר תיכוניים כמו באנגליה ובשוודיה מאפשרות השתלבות של אוכלוסייה מגוונת של תלמידים בבתי הספר. בחינה של בתי הספר התיכוניים בגרמניה מעלה כי קיימת חפיפה בין בתי הספר היוקרתיים לבין רמת ההישגים הלימודיים (96% בחמישון העליון) והרקע החברתי-כלכלי והאתני של תלמידיהם. המיון נעשה גם בתוך בית הספר בהסללה למסלולים פחות יוקרתיים של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך או משתייכים לקבוצות מיעוט ((Alba & Holdaway, 2013. לרוב לא מתקיימים קשרים חברתיים בין תלמידים ממסגרות בית ספריות או מסלולים שונים. תלמידים מקבוצות מיעוט המשולבים במסלולים יוקרתיים נוטים שלא להדגיש את מוצאם האתני-תרבותי וחשים כי ההשתלבות במוסדות חינוך יוקרתיים דורשת הטמעה של תרבות הרוב (Alba, 2005; Alba et al., 2011).

במקומות בהם קיים עידוד לשיתופי פעולה בין בתי ספר מתקיים לעיתים מפגש בין תלמידים של בתי ספר שונים המעוניינים לקדם עניין משותף – איגום משאבים פיזיים וחינוכיים ללמידה של נושא כלשהו או ייזום משותף של פעילות התנדבותית. הפעילות המשותפת מעודדת קשר בין הצוותים החינוכיים (קבלת הדרכה או יצירת חומרי הוראה משותפים) ותקשורת בין תלמידים בבתי ספר מרקע חברתי-כלכלי מגוון (הקמת אתר משותף, למידה משותפת) (ליפשיץ, 2019; Connolly et al., 2019). חלק משיתופי פעולה אלו נוצרים ביוזמת הרשות המקומית או בעקבות שותפויות בין מגזריות ביוזמת הממשלה (Atkinson et al., 2007; Hodge & Greve, 2005; Węgrzyn et al., 2022).

שיתופי פעולה בין בית הספר לסביבתו הולכים ומתרחבים וכיום הולכת ומתגבשת הסכמה כי בית הספר מהווה מערכת פתוחה, והצלחתו תלויה בין היתר ביכולתו לקיים קשרים פוריים עם סביבתו - אנשים וארגונים הפועלים מחוץ לגבולות בית הספר שיש להם פוטנציאל לתרום לפעילותו. שיתופי פעולה יכולים להתקיים בדגמים שונים ועם מגוון בעלי עניין ושחקנים בקהילה (טאליס, 2010). המשאבים הקהילתיים והתרבותיים של בית הספר וסביבתו בעלי השפעה קריטית על חווית הלמידה ותוצריה – על רמת ההישגים בלימודים, תחושת השייכות לבית הספר, ורווחת התלמיד.

**זהות ושייכות תרבותית**: בתי ספר בעלי זהות תרבותית וקהילתית עשירה, המתפקדים כקהילה לומדת ופעילה של תלמידים-צוות חינוכי-הורים ומשפחות ומטפחים תכנים ופעילויות המכוונים לגיבוש זהות תרבותית משותפת, מחזקים את תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר. כאשר בית הספר נותן ביטוי לתרבות ולערכים של הקהילה בה הוא ממוקם מתהדק הקשר בין התלמיד ומשפחתו לבין הסביבה החינוכית בבית הספר, וקיים פחות חיכוך ומתח בין שני הגורמים המשמעותיים מבחינה חינוכית לתלמיד (Bryk & Schneider, 2003; FitzGerald & Quiñones, 2019; Murphy & Torre, 2014).

**רישות ותמיכה חברתית**: רשתות חברתיות וקשרים עם בעלי עניין וגופים בקהילה וברשות המקומית מאפשרים לגייס מערכות תמיכה נוספות לבית הספר שיסייעו בשדרוג סביבת הלמידה ויספקו רשת ביטחון בתקופות מאתגרות עבור קהילת בית הספר (Peterson & Deal, 2009).

**הרחבת ההזדמנויות להתנסויות חווייתיות וללמידה מחוץ לבית הספר:** סביבה תרבותית מגרה ועשירה מאפשרת התפתחות של תלמידים ומעודדת פיתוח יכולות גבוהות ומצוינות. פעילויות תלמידים מחוץ למסגרת בית הספר – השתלבות בקבוצות ספורט, תנועות נוער, לקיחת תפקידי מנהיגות, השתתפות במקהלה או בתזמורת מקומית, כל אלו המחזקים מאד את הכישורים החברתיים והמיומנויות הרכות של התלמידים הדרושות בעתיד בשוק העבודה. השתתפות בפעילות זו מחזקת גם את תחושת השייכות לבית הספר ומשפיעה לטובה על הישגים, נוכחות והתמדה בלימודים, הביטחון העצמי, היכולת לתקשר עם אחרים ומהווה מרחב לפרוק מתחים ולחץ ומביאה לסביבה בית ספרית בטוחה יותר (Dotterer et al., 2007; Milburn & Walker, 2019; Knifsend & Graham, 2012).

היות ופעילויות אלו במידה רבה פועל יוצא של המשאבים הכלכליים וחברתיים-תרבותיים של המשפחות והרשויות המקומיות, אפשרויות ההשתלבות במסגרות העשרה בלתי פורמליות של תלמידים הלומדים בבתי ספר הממוקמים בשכונות פחות מבוססות או ברשויות מקומיות הממוקמות בפריפריה מצומצמות. ההיצע של החוגים והפעילויות במרכזים הקהילתיים דל יותר וקיימת פחות חשיפה למוסדות תרבות (כמו מוזיאון, קונסרבטוריום, תיאטראות) או מוסדות שלטון (כמו כנסת, בית משפט עליון).

**מעורבות קהילתית ואזרחית:** מעורבות חברתית ואזרחית בקהילה מחזקת חוסן נפשי של תלמידים ותורמת לצמצום התנהגויות סיכוניות (בר וארנון, 2010; Dean, 2016), מגדילה את ההון החברתי ומעודדת התנהגות אזרחית מיטיבה (בר וארנון, 2010; נחמני, 2020). מעורבות חברתית נתפשת כתורמת להעלאת הדימוי העצמי, תחושת המסוגלות העצמית, מעודדת שאיפות להשכלה גבוהה ומביאה לשיפור בהישגים הלימודיים ולחיזוק תחושת השייכות לבית הספר ולחברה (משרד החינוך, 2015). מממצאי ההערכה של התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" (רז ואחרים, 2018) עולה כי שיעור גבוה יותר של תלמידים בעלי הישגים גבוהים או גבוהים מאד מילאו את השעות הנדרשות של מעורבות חברתית בהשוואה לתלמידים בעלי הישגים בינוניים, נמוכים או נמוכים מאד ונראה כי ההשקעה והמחויבות הלימודית של התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים נותנת את ביטויה גם בתחום העשייה החברתית. מגמה דומה קיימת בתוכנית התנדבות עבור בני נוער וצעירים באנגליה (Dean, 2016).

נראה כי זיהוי המשאבים של הקהילה המקומית, איגומם ומינופם על ידי בית הספר המחובר לקהילה מחזק את המשאבים הקהילתיים והתרבותיים של בית הספר ומאפשר לצוות בית הספר להיות חלק ממערך תמיכה אפקטיבי ומכיל בסביבה החינוכית של התלמיד. אולם, מאפייני ההון החברתי-כלכלי והתרבותי של משפחות התלמידים והקהילה משפיע על המשאבים העומדים לרשות בית הספר, כולל רמת ההשכלה של ההורים, הרישות של ההורים עם גופי שלטון ותרבות שונים וגיוסם לטובת קידום בית הספר. קהילות בעלות הון חברתי-כלכלי ותרבותי גבוה בעלות משאבים רבים יותר לקידום תלמידיהן (Cannata et al., 2017; Crowson et al., 2010; FitzGerald & Quiñones, 2019).

**ההשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה כחלון הזדמנויות למוביליות חברתית:** רכישת השכלה גבוהה מהווה חלון הזדמנויות למוביליות חברתית בתחומים של תעסוקה וכלכלה. כיום כשליש מהאוכלוסייה במדינות מערביות רוכש השכלה גבוהה (Marginson, 2016), אולם לרוב מערכת ההשכלה הגבוהה מרובדת לשתי רמות: סטנדרטית ואליטיסטית. במוסדות הסטנדרטיים תהליך המיון מקל והן פתוחות לקהל הרחב. באוניברסיטאות האליטיסטיות תהליכי המיון קפדניים והן מגייסות מספר מצומצם של סטודנטים. רוב המצטרפים החדשים למוסדות להשכלה גבוהה משולבים במערכת הסטנדרטית (רובין, 2019). במדינות בהן ההשכלה הגבוהה אינה מרובדת, כמו במדינות הנורדיות, קיימת מוביליות חברתית גבוהה יותר (Bratberg et al., 2005; Pekkala & Lucas ,2007). סוג המוסד ודירוג התואר האקדמי הנרכש (ראשון, שני או שלישי) משפיעים על רמת ההכנסה העתידית. מחקרים מצביעים על קשר בין רקע חברתי-כלכלי (רמת השכלה ומצב כלכלי של ההורים) לבין סיכויי הכניסה למסגרות אליטיסטיות (Brezis & Temin, 2008; Carnevale & Strohl, 2010). בישראל שיעור נמוך של הסטודנטים מקבוצות מיעוט (יוצאי אתיופיה, חרדים או ערבים) מתקבל למסלולי לימוד יוקרתיים או ממשיכים לתארים מתקדמים (המועצה להשכלה גבוהה, 2020, 2021, 2022ג).

רמת ההשכלה שתלמיד רוכש במסגרת בית הספר התיכון והיכולת הכלכלית שלו ושל הוריו משפיעה על מידת היכולת שלו להשתלב במוסדות השכלה גבוהה יוקרתיים. כלומר, תהליכי המיון למסלולי לימוד במערכת החינוך משפיעים על סיכויי ההשתלבות של הפרט במוסדות להשכלה גבוהה יוקרתיים. תלמידים שהוריהם אינם בעלי משאבים כלכליים או ידע רלוונטי כדי לכוון אותם, או שמוריהם אינם מזהים את הפוטנציאל שלהם ומעודדים אותם להשתלב במסלולי לימוד יוקרתיים (כמו מדעים ומתמטיקה) ישתלבו במוסדות הסטנדרטים שאינם מאפשרים מוביליות חברתית משמעותית. (DeAngelo & Franke, 2016; Galvez-Bohorquez, 2022; Lofton, 2019). כאן ראוי לציין כי בישראל מספר מסגרות של מכינות המאפשרות השלמה או שיפור ציוני הבגרות על מנת (ראה פרק 6).