

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ד

כרך יא



עורכים:

ד"ר אליסיה גרינבנק - עורכת ראשית
פרופ' משה צפור
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ד 2024
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא"ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

17	פרשנות מלבי"ם לראשית עלילת מגילת אסתר	עמוס פריש
35	"ולפי דרכנו למדנו" - המעשים בסוכה פרק ב' כדיון פנימי במעשה ובתוקפו	צחי כהן

שער שני | חינוך והוראה

59	"עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל"	אורן כהן זדה, גי'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט
83	תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום	מרב גרומן ויהודית חסידה
101	תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות	כרמית יוקל ושלמה רומי
123	למידה מבוססת סימולציה מקוונת בהכשרת מורים: מבט תלת שנתי על המודל	אורנה לוין
145	מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה	ידידיה ערמון ומירי שחף
165	"מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות	דבורה חדר ויעקב סגל

191	<p>“כולנו רְקָמָה אנושית אחת”: השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלויות</p>	<p>אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק, אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם</p>
211	<p>פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית</p>	<p>ניסים אבישר</p>

שער שלישי | אמנות, חינוך גופני ובריאות

233	<p>“סוס העץ חוזר” של יוסל ברגנר: ניתוח אמנותי-ספרותי על רקע השואה</p>	<p>רחלי ברגר</p>
251	<p>בריקת תוכנית התערבות חדשנית להפחתת הברלים בגמישות כפושטי הירך (Hamstring) והקשר לכאבי גב תחתון בנשים מבוגרות</p>	<p>קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן</p>

מחברי המאמרים

ד"ר אבישר ניסים

הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים

Nissim.avissar@smkb.ac.il

גב' אוסטרובסקי מרינה

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

ostrovsky@bezeqint.net

גב' אלקובי לי-סול

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

leesol18@gmail.com

ד"ר ברגר רחלי

ראש תוכנית המצוינים (רג"ב) ומרצה במסלול לאמנות, מכללת תלפיות

berger.rach1@gmail.com

גב' ברק אודליה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

odeliabarak.kl@gmail.com

פרופ' גולדנברג ג'ודי

מרצה בתואר שני, מכללת תלפיות

Judyg@zahav.net.il

גב' גורני אתי

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

etig121@walla.co.il

גב' גרומן מרב

מורה לביולוגיה ולחינוך מיוחד, בוגרת החוג לחינוך, מכללת הרצוג

meravgromman@gmail.com

ד"ר הולצבלט רחלי

ראש הכניסה להוראה, מכללת תלפיות

rachelhol1234@gmail.com

ד"ר חדר דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

ד"ר יוקל כרמית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
carmityokel@gmail.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר לתארים מתקדמים. מכללת תלפיות
cohenzad@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

גב' לויט איסנה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת ושינגטון
isanalevit@gmail.com

ד"ר לוי אורנה

ראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות וראש מרכז מחקר סימולציה,
המכללה האקדמית אחוה; החוג לספרות, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון
orna_l@achva.ac.il

פרופ' מגנזי רחלי

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת בר אילן
Racheli.Magnezi@biu.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

גב' מזרחי אביב טל

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
talaviv224@gmail.com

גב' משולם הילה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
hilamesh4893@gmail.com

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר ערמון ידידיה

החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות. החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך
גבעת וושינגטון
armon10@gmail.com

פרופ' פריש עמוס

פרופסור אמריטוס, המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר-אילן; יועץ אקדמי של תוכנית
הוראת המקרא, מכללת שאנן
famos176@gmail.com

פרופ' רומי שלמה

ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת
בר אילן
shlomo.romi@biu.ac.il

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirile@washington.ac.il

גב' ששונקר קרן

דוקטורנטית במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
sassonkern@gmail.com

פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית

ניסים אבישר

תקציר

מחקרים רבים, בארץ ובעולם, מצאו כי קיימים פערים משמעותיים בהישגים לימודיים בין קבוצות חברתיות-תרבותיות שונות, בפרט על רקע מעמדי. פערים אלה עשויים לנבוע מגורמים מגוונים, כגון מאפייני המשפחה והסביבה, תקציבים ומשאבים חינוכיים, ועוד. מחקר מגשש זה מבקש לבחון את ההשערה שהבדלים במערך האמונות של מורה בסביבה חינוכית מסוימת, משפיעים על היחס החינוכי כלפי התלמידים באופן שעשוי לתרום לשימור (ואף להרחבת) פערים חינוכיים. השערת המחקר היא כי ימצאו הבדלים באמונות בין מורים המלמדים ביישובים ממעמד חברתי-כלכלי שונה, הבדלים המובילים ליחס שונה כלפי תלמידים בסביבות חינוכיות אלו.

לשם בדיקת ההשערה הופץ שאלון מקוון למורות ומורים המלמדים ביישובים בעלי מעמד סוציאקונומי שונה, שבו הם התייחסו לאמונותיהם בכל הנוגע לניהול כיתה, למשמעת והתנהגות, למשתנים דמוגרפיים-אישיים (כגון מגדר, ותק, תפקיד), לפרטי היישוב שבו הם מלמדים, ולמאפייני האוכלוסייה בבית הספר. בניתוח הנתונים נמצאו הבדלים מובהקים בין מורות ומורים העובדים ביישובים הנבדלים אלה מאלה במדר החברתי-כלכלי שלהם (ולא נמצאו הבדלים בפילוח מאפייני המורים). יחס דיפרנציאלי כזה עשוי לנבוע ממאפייני הסביבה החינוכית (ולא ממאפייני המורה), ולתרום ליצירה ולשימור של פערים בהישגים הלימודיים בין תלמידים הלומדים בבתי ספר ביישובים ממעמד שונה. מסקנת המחקר היא כי במסגרת הפעולות לצמצום פערים חינוכיים, יש להתמקד בשינויים מערכתיים המדגישים היבטים חברתיים ורגשיים בלמידה, מתוך מודעות ביקורתית לסוגיות של אי-שוויון בחינוך ובחברה.

תאריכים: אמונות מורים, יחסי מורים-תלמידים, מעמד סוציאקונומי, פערים בחינוך

הקדמה

אחת הסוגיות הבווערות כיום בתחומי החינוך וההשכלה נוגעת לפערים בחינוך ובהשכלה בין קבוצות חברתיות-תרבותיות שונות. הכוונה היא להבדלים עקביים בין הקבוצות בהישגים הלימודיים, למשל בציונים ובשיעורי הזכאות לבגרות ובהשכלה הגבוהה. כפי שנראה להלן, מאמר זה יתמקד בפערים בחינוך הממלכתי בישראל על רקע מעמדי, החופפים במידה רבה לפערים על רקע אתני (עדתי). המצב הזה מנוגד לעקרון שוויון ההזדמנויות ומבטא אפליה דה-פקטו של קבוצות מוחלשות (ביטון, 2011; Lucas & Lucas, 2001; Berends, 2002; Puckett & Gravel, 2020).

מחקרים שונים מצאו פערים מובהקים ומתמשכים בין קבוצות חברתיות-תרבותיות בחברה הישראלית בתחומים שונים: התעסוקה והשכר (זוסמן וצור, 2010; סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017), בריאות הנפש (Nakash et al., 2013), וכן בתחומי החינוך וההשכלה הגבוהה המצויים במוקד הדיון הנוכחי (ארכיב-אלישיב ועמיתיה, 2017; Blass & Ayalon et al., 2019; Shavit, 2017). מחקרים מתחומי הסוציולוגיה של החינוך קשרו בין אתניות לבין מעמד סוציאקונומי, ומצאו מתאם מובהק בין מאפיינים אתנו-מעמדיים של תלמידים לבין תהליכי הסללה בחינוך (מזרחי ועמיתיו, 2013). אולם זיהוי הפערים אינו שמור למחקר ולמדדים כמותיים. פערים עשויים לקבל ביטוי גם בחוויות של אנשי חינוך הפועלים בשטח. בהקשר הזה התפיסות של אנשי החינוך משלימות את נתוני המחקר הכמותי ומוסיפות להם ממד חווייתי-סובייקטיבי. תיאורים אישיים כאלה היוו מניע ראשוני לביצוע המחקר. במחקר איכותני שערכתי ושעסק בממשקים שונים שבין חינוך ומזרחיות עלו מגוון התייחסויות להבדלים כאלה (אבישר, 2019). טענה מרכזית שחזרה ועלתה היא כי תלמידים רבים ממעמד נמוך נחשפים לקוריקולום סמוי שמדגיש צייתנות וקבלה של כללים חיצוניים-מערכתיים, המהווה למעשה מכשיר דיכוי. לעומתם, תלמידים ממעמד גבוה נחשפים לקוריקולום סמוי שונה בתכלית, ולכן הם זוכים ליחס מכבד המדגיש את ערכם ויכולותיהם וכולל מרכיבי הרדיות ושותפות רבים יותר (ראו גם: Free & Križ, 2022; Langhout & Mitchell, 2008). הבדלים אלה מבטאים יחס חינוכי שונה מצד המורה כלפי התלמידים וצפויים להשפיע על טיב הקשר בין מורים ותלמידים, וכפי שנראה עשויים להוביל גם לפערים בהישגים החינוכיים.

על אף שסוגיות של פערים והסללה בחינוך על רקע אתני ומעמדי נחקרו ובוססו, ההשערה כי לטיב היחס של מורים לתלמידיהם יש תרומה משמעותית לשימור (ואף להרחבת) פערים חינוכיים נבחנה מחקרית במידה מוגבלת בלבד (Oakes, 2005). אילון ועמיתיה (2019) התמקדו ב"פדגוגיה ככלי לצמצום אי-שוויון השכלתי" ופירטו ממצאים רלוונטיים הנוגעים ליעילותם של תוכניות חינוכיות וכלים פדגוגיים שונים. המחקרים מתבססים בעיקר על מחקרים שנערכו בעולם ומבקשים להסיק מהם מסקנות הנוגעות למדיניות החינוך בישראל. אולם בישראל לא נערכו כלל מחקרים המבקשים לבחון את הקשר בין טיב היחסים החינוכיים לבין אי-שוויון בחינוך. מחקר ראשוני זה מבקש להתחיל לברר סוגיה זו בהקשר המקומי, ולבדוק האם יש פער ביחס לתלמידים בין מורים הפועלים

בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות ממעמד חברתי-כלכלי שונה. ההשערה כאן היא שאפשר יהיה לזהות הבדלים במערך האמונות לגבי התלמידים, שממנו ינבעו הבדלים הנוגעים לדפוסי הפעולה של המורים וליחסיהם עם התלמידים, ובפרט בכל הנוגע לאיכויות של ניהול כיתה. יש להדגיש שזהו מחקר ראשוני בתחום, וככזה הוא אינו חף מבעיות שיפורטו בהמשך. ועדיין, הממצאים הראשוניים שיתוארו ויידונו פה פותחים פתח למחקרי המשך שיוכלו לשכלל את המתודולוגיה ולקבל תמונה מפורטת ומדויקת יותר אודות הקשרים בין אמונות ועמדות מורים לבין פערים מעמדיים בחינוך בישראל כיום. במקביל, מחקר זה מבקש לקדם הבנה טובה יותר של התהליכים המובילים להנצחה ולהרחבה של פערים בחינוך ובהשכלה, ומכאן לבירור אמצעים לצמצומם.

מבוא

פערים בחינוך בין קבוצות חברתיות-תרבותיות בישראל

סוגיית הפערים בין קבוצות מעמדיות ואתניות בהישגים לימודיים ובהשכלה אקדמית מעסיקה את שדה השיח והמחקר החינוכי הבין-לאומי והישראלי מזה עשורים רבים. מחקרים רבים מראים כי קיימים פערים ניכרים בהשכלה בין קבוצות חברתיות-תרבותיות שונות וכי פערים אלה נותרים יציבים ואף מתרחבים עם השנים (Blanden et al., 2022; Broer, 2013; Reardon, 2013; Pfeffer, 2018; et al., 2019). לאי שוויון זה יש מקורות מגוונים, כולל מאפייני המשפחה והקהילה, אך לעיתים קרובות הוא מונצח ואף מועצם במסגרות החינוך הפורמלי. נמצא כי פערים כאלה מתקיימים כבר במסגרות החינוכיות לגיל הרך, עוד לפני הכניסה לבתי הספר (וקנין ועמיתיה, 2019; Shavit et al., 2018; Garcia & Weiss, 2015), וכי אי שוויון מתעצם כתוצאה מתהליכי הסללה בבתי הספר (Van de Werfhorst, 2018).

בהקשר המקומי, סבירסקי ודגן-בוזגלו (2009) הצביעו על מגמות של בידול, פיצול ופילוג במערכת החינוך הישראלית שהגבירו את אי השוויון בחינוך, כולל על רקע חברתי (עדתי, לאומי, דתי ומעמדי). הכותבים מציינים כי מערכת החינוך "מנתבת תלמידים למסלולי לימוד שונים וכתוצאה מכך גם לרמות הישגים שונות ולנקודות סיום שונות" (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009, עמ' 44). נתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) מלמדים על פערים משמעותיים בהשכלה בין קבוצות מעמדיות ואתניות (דוברין, 2015). חשוב לציין כי ההבחנות המעמדיות והאתניות בישראל מצויות במתאם, אך לאחרונה הפסיקה הלמ"ס לאסוף ולפרסם נתונים הקשורים להבחנות האתניות בתוך החברה היהודית בישראל, דבר המקשה על ניתוח והבנת המנגנונים המייצרים אי-שוויון על בסיס זה (נגר-רון, 2021). לכן אשלב פה בין ההתייחסויות לקטגוריות המעמדיות-סוציאוקונומיות והאתניות.

במישור האתני, נמצא כי סיכוייהם של מזרחים (תלמידים ששני הוריהם ילידי אסיה-אפריקה) לרכוש השכלה אקדמית נמוכים ב-60% ממקביליהם האשכנזים, המעורבים, אלה

שנולדו בארץ ושני הוריהם נולדו בארץ, ויוצאי ברית המועצות לשעבר (בנטרול משתנה השכלת ההורים). דוברין (2015) מציינת ש"אי-השוויון המעמדי, שפירושו פער בהזדמנויות ובמשאבים, חופף לאי-השוויון האתני" (עמ' 37). אי-שוויון נמצא גם במחקרים שבחנו פערים בחינוך לפי קטגוריות סוציאקונומיות, כגון סוג יישוב (למשל עיירות פיתוח) או מידת ביסוסו הכלכלי (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). מסקנות דומות נמצאו במחקרים שהתבססו על מאגרי נתונים שאינם של הלמ"ס. מחקר שהתבסס על נתוני הביטוח הלאומי מצא כי הפערים בהשכלה הגבוהה בין מזרחים ואשכנזים מתרחבים בהשוואה בין הדרור השני והשלישי (כהן ועמיתיו, 2023). במוקד הבדיקה כאן מצויים הפערים האתניים (עדתיים) בחינוך, אך כאמור בישראל כיום קיים מתאם בין אתניות ובין מעמד, כך שהממצאים מרמזים גם על פערים מעמדיים (ראו גם: Cohen et al., 2019).

פערים גדולים בחינוך נמצאו גם בהשוואה בהישגים הלימודיים בין מעמדות סוציאקונומיים בישראל. דוח של ארגון ה-OECD (2018), שכותרתו "הוגנות בחינוך: שוברים את המחסומים לנידוד חברתי", המתבסס על ניתוח תוצאות מבחני PISA, מציין כי ישראל נמצאת במקום השני מהסוף בפער לרעת האוכלוסייה במעמד סוציאקונומי נמוך. שיעור התלמידים ממעמד זה שמשגים ציונים טובים נמצא נמוך בכל שיטת מדידה ותחומי המבחן (מרעים, קריאה ומתמטיקה). ממצאים אלה מעידים על פערים חריפים בין קבוצות חברתיות בחינוך, ובדומה לממצאים שתוארו בדוחות קודמים של הארגון (OECD, 2016) מראים כי פערים אלה יציבים יחסית.

דהאן (2018) בוחן בספרו סוגיות הנוגעות לצדק חינוכי בישראל. הוא מציין כי "צדק חינוכי אינו ממומש בישראל גם מפני שהמדינה אינה פועלת באופן אקטיבי לביטול השפעתם של פערים כלכליים על רמת החינוך שילדים זוכים לה" (עמ' 166). ואומנם, לסוגיות הקשורות במדיניות ובתקצוב יש משקל רב בשימור או בצמצום פערים חינוכיים וחברתיים. לכן המדינה הנהיגה תקצוב דיפרנציאלי לרשויות מקומיות המהווה למעשה אפליה מתקנת (מרכז טאוב, 2016). למרות זאת, הפערים בחינוך ובהשכלה בין קבוצות סוציאקונומיות בישראל נותרים יציבים יחסית, ונראה כי סוגיות תקציביות מהוות מרכיב אחד (ולאו דווקא מרכזי) בתוך תמונה מורכבת יותר. מכך עולה שהגורם המרכזי כאן אינו נוגע לכמות המשאבים החומריים אלא לגורם אחר.

מחקר זה יתמקד בהשפעתן של אמונות ותפיסות מורים על דפוסי יחסים חינוכיים ועל איכות ההוראה, שבתורם משמרים פערים חינוכיים. בחירה זו נובעת מההנחה שגורמים אלה מתעצבים בתהליכי חברות והכשרה מקצועית. לפיכך, זיהוי שלהם יקדם תהליכי העלאת מודעות להשפעתן של הטיות חברתיות-תרבותיות על תהליכים חינוכיים, ומכאן עריכת שינויים במאפייני הכשרת המורים והכניסה להוראה.

איכות ההוראה, יחסי מורים-תלמידים והישגים לימודיים

מחקרים שונים שבחנו את הפערים בין תלמידים מקבוצות חברתיות שונות, הדגישו בעיקר מרכיבים הקשורים להבדלים באיכות ההוראה, תוך הבחנה בין מרכז ופריפריה. יצוין כי ההגדרה של מורים איכותיים אינה מוסכמת, בפרט בהקשרים של צמצום פערים. בהקשר הנוכחי יודגש הקשר בין איכות ההוראה לבין הישגי התלמידים (Burroughs et al., 2019). תמיר (2019) עורך סקירה מקיפה העוסקת בקשר בין איכות המורים וההוראה לבין אי-שוויון בחינוך. המחבר מתייחס להסכמה בקרב חוקרים ומקבלי החלטות בדבר הצורך באנשי הוראה איכותיים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות ממעמד סוציאקונומי נמוך לשם צמצום פערים. הוא מפרט קשיים ואתגרים רלוונטיים, ובהם קליטת מורים איכותיים, תמיכה מקצועית, ויצירת המשכיות ויציבות בסגל ההוראה. במישור הפערים החינוכיים, נמצא כי מורים איכותיים שנקלטים ונשארים במערכת (השכלה וותק גבוהים) נוטים ללמד בבתי ספר שבהם אוכלוסיות ממעמד סוציאקונומי גבוה (שבהם יותר מורים איכותיים). לכן בישראל, כמו בארצות הברית, "בפועל ילדי מעמדות הביניים והמעמדות הגבוהים זוכים בממוצע למורים איכותיים יותר מאלה שילדי המעמדות הנמוכים זוכים להם" (שם, עמ' 152). גורמים אלה מקשים על תהליכי קליטה ושימור של מורים איכותיים במסגרות חינוכיות הסובלות מהישגים נמוכים על רקע סוציאקונומי, ותורמים לשימור פערים חינוכיים על רקע זה.

גורמים נוספים ביצירה, שימור והרחבה של פערים חינוכיים קשורים לאיכות היחס של מורים לתלמידיהם ולמידת הביטחון, האמון והקרבה ביניהם. למידה חברתית-רגשית (social-emotional learning, SEL) היא גישה חינוכית המדגישה תהליכים שבאמצעותם פרטים (מורים ותלמידים) לומדים ומיישמים מגוון מיומנויות חברתיות (כגון אמפתיה, רגישות חברתית-תרבותית וניהול קונפליקטים) ורגשיות (כגון זיהוי רגשות, ויסות ותודעת צמיחה), המסייעות להם להצליח בבית הספר, בעבודה ובחיים (Ramirez et al., 2021). מחקרים מתחומי הלמידה החברתית-רגשית מצאו שדאגה לשלומות (wellbeing) התלמידים צפויה לתרום לשיפור בהישגים אקדמיים ולטיפוח כישורים חברתיים ורגשיים, לשיפור בעמדות כלפי העצמי וכלפי בית הספר, ולצמצום התנהגויות לא רצויות (Jones et al., 2015). לא זו בלבד, אלא שתוכניות לימודים מבוססות SEL נמצאו כמשפרות את איכות ההוראה ואת טיב היחסים בין מורים ותלמידים (Blewitt et al., 2020). לכן אין זה מפתיע שתוכניות לימודים מסוג זה נמצאו כמסייעות בצמצום פערים חינוכיים וחברתיים. למשל, טיפוח כישורים חברתיים ורגשיים בגילים צעירים (בית הספר היסודי), נמצא כמנבא הצלחה תעסוקתית, כלכלית ואקדמית ומוביל לבריאות גופנית (Deming, 2017). התערבויות חינוכיות ברוח זו הובילו לשיפור משמעותי בהישגים לימודיים (מתמטיקה וקריאה), להפחתת עוינות, תוקפנות ודיכאון, וכן בהערכת המורים את יכולותיהם האקדמיות ואת רמות הקשב של התלמידים (Durlak et al., 2011; Jones et al., 2015). ממצאים אלה מעידים על כוח ההשפעה של טיב היחסים החינוכיים (לחיוב ולשלילה) על ההתפתחות האישית, כולל אלה הלימודיים. כדי שגישה חינוכית המטפחת בקרב מורים ותלמידים כשיריות רגשיות וחברתיות תסייע ביצירת הוגנות ובצמצום פערים בסביבה חינוכית מגוונת, יש להשקיע

בהכשרת המורים, לשקף את זהויות התלמידים, לקדם מעורבות תלמידים ומשפחותיהם בעיצוב תהליכי ההוראה והלמידה, ולדאוג להלימה בין מרכיבי הלמידה החברתית-רגשית לבין התרבות והפרקטיקה היומיומית בבית הספר (למשל, רגישות לטראומה ורכיבי צדק מאחה) (Ramirez et al., 2021). כל אלה צפויים להשפיע על מערך האמונות של המורים, כולל כלפי תלמידיהם ותפיסת תפקידם.

אמונות מורים וצמצום פערים

טיב היחסים החינוכיים ומאפייניהם (כגון מידת הסמכותנות או ההדריות בקשר) מושפעים ממגוון גורמים, ובהם גורמים אישיים (כגון סגנון אישיותי). אולם בבחינת הפערים החינוכיים בין קבוצות חברתיות-תרבותיות שונות, יש לשער כי קיימים גורמים נוספים שאינם אישיים אלא קשורים למאפיינים הייחודיים של הסביבה החינוכית הנבחנת. אלה עשויים לכלול אידיאולוגיות ותפיסות חינוכיות שמקבלות ביטוי בפרקטיקה החינוכית ועשויות להוביל לצמצום פערים. קשר כזה נבחן על ידי גליסון וגרזון (2017), שחקרו בתי ספר בארצות הברית ששיעור גבוה מתלמידיהם מגיעים מאוכלוסיות ממעמד סוציאקונומי נמוך, ובכל זאת הובילו את תלמידיהם להישגים לימודיים גבוהים. מתוך ממצאיהן החוקרות מסיקות כי לשם צמצום פערים לימודיים יש להציב את שוויון ההזדמנויות במרכז הפרקטיקה החינוכית היומיומית כבסיס להצלחה. אין מדובר כאן בהצהרה עקרונית בלבד, אלא בתוכנית פעולה מפורטת שמתמקדת ביחס לתלמידים. בין היתר, עמדה זו מחייבת מודעות למגבלות של תפיסת הצוות את התלמידים במישורים לימודיים ותרבותיים וטיפוח תודעה ביקורתית. משמעות הדבר היא "פיתוח היכולת של אנשי הצוות להבין ולנסח את הרקע התרבותי שלהם עצמם במושגים של גזע, מעמד, תרבות, מגדר, שפה ויכולת" (שם, עמ' 18). הניסיון כאן הוא להרחיב את טווח המודעות העצמית והתרבותית גם כדי להתגבר על מרחבי עיוורון תרבותי שישפיע בהכרח על היכולת להעניק שוויון הזדמנויות לכל תלמידה ותלמיד. אם כן, צמצום פערים בחינוך נתפס כאן כנגזרת של האג'נדה החינוכיות. זו צפויה להשפיע על מערך האמונות שבהן מחזיקים אנשי חינוך אודות התלמידים ומכאן על טיב היחסים עימם.

מחקרים מצאו שקיים קשר בין אמונות מורים לבין הישגי התלמידים ולמידת אי-שוויון בהישגים על רקע סוציאקונומי (McKown & Weinstein, 2008). מחקרים שונים שיערו השערות שונות בנוגע לקשר זה. למשל, שאמונות מורים משמשות כנבואה שמגשימה עצמה ("אפקט פיגמליון") ומשפיעה על מידת המוטיבציה של התלמידים ומכאן על הצלחתם (Cunningham & Farmer, 2016; Szumski & Karwowski, 2019). במחקר אחר שוער כי אמונות מורים ישפיעו על ניהול הכיתה, על דרכי ההוראה ועל אופני התמיכה בתלמידים ומכאן גם על הישגיהם (Rubie-Davis et al., 2012). בכל המקרים הללו הונח שאמונות המורים ישפיעו באופן זה או אחר על איכות היחסים בין מורים ותלמידים (ובעקבות כך גם על הישגי התלמידים). ואכן, נמצא קשר בין אמונות (או נרטיבים) של מורים שבוטאו

במסגרת ריאיון (teacher relationship interview) לבין מדדים מתוקפים למדידת טיב יחסי מורה-תלמיד (Spilt & Koomen, 2009). בהקשר הישראלי, ג'ני ועמיתיו (2014) בחנו את איכות היחסים בין מורים ותלמידים ואת השפעתם על רווחתם הרגשית ועל תפקודם הלימודי של תלמידי כיתות א' בישראל. המחקרים התמקדו ביכולת המורה לקיים קשר מיטיב שישמש עבור התלמידים כ"בסיס בטוח", ומצאו כי "תפיסת המורה את יחסיה עם התלמידים קשורה להערכתה את תפקודם הלימודי ואת יכולתם להסתגל לבית הספר [...] התפיסות הללו היו קשורות בקשר ישיר או עקיף להישגים הלימודיים בפועל בתחומי הקריאה והחשבון" (עמ' 480). מכאן יש לשער כי לאמונות של מורות ומורים תהיה השפעה על הביטחון הרגשי של התלמידים, על תחושות המסוגלות שלהם, ובסופו של דבר גם על הישגיהם.

הממצאים הללו מעלים את האפשרות שהבדלים באמונות המורים ייתרגמו להבדלים באיכות היחסים בין מורים ותלמידים בסביבות חברתיות-תרבותיות שונות, באופן שיתרום לשימורם של פערים לימודיים בין קבוצות סוציאקונומיות שונות. הבדלים במערך האמונות של מורים הפועלים בסביבות סוציאקונומיות שונות עשויים להשפיע הן על הפרקטיקה החינוכית היומיומית (ניהול כיתה, דרכי הוראה וכדומה) והן על מידת האמונה של המורים ביכולתם של התלמידים להצליח, ומכאן על מידת המוטיבציה של התלמידים. לגורמים אלה צפויה להיות השפעה על הישגי התלמידים. לכן אם קיימים הבדלים באמונות מורים הפועלים בסביבות חינוכיות שונות, הם צפויים לתמוך בשימור ואף בהרחבה של פערים חינוכיים על רקע סוציאקונומי.

מטרת מחקר זה היא לערוך בדיקה ראשונית מגששת כדי לברר האם קיימים הבדלים באמונות ובתפיסות בין מורים המלמדים ביישובים ממעמד סוציאקונומי שונה, המובילים ליחס שונה כלפי התלמידים. לאור זאת, מחקר זה יבקש לבחון את ההשערה שלפיה ימצאו הבדלים באמונות ובעמדות המורים המלמדים בסביבות סוציאקונומיות שונות אודות דפוסי היחסים שלהם עם תלמידיהם, באופן שתורם לשימור ואף להגדלת פערים חינוכיים בין תלמידים ממעמד סוציאקונומי שונה.

שיטה

משתתפים

המחקר כלל 154 מורות ומורים (85% נשים, $N=131$) במערכת החינוך בישראל, שנענו להזמנה (בעיקר באמצעות קבוצות וואטסאפ וברשתות חברתיות) להשתתף במחקר ולמלא שאלון מקוון. גיל המשתתפים: 28 עד 71 שנים ($M=44.7$, $SD=9.25$). כ-68% מהם הגדירו עצמם כחילונים, כ-25% מסורתיים וכ-7% דתיים. מרביתם (60%) בעלי תואר ראשון, היתר (כ-40%) בעלי תואר שני ומעלה. ותק ממוצע של 13 שנים ($SD=.72$) בטווח של שנה אחת עד 40 שנים. כ-60% מהמשתתפים מלמדים בחינוך היסודי והשאר בחינוך העל-יסודי (מקצתם בחינוך בגיל הרך ובמסגרות אקדמיות). ממוצע שעות ההוראה של המשתתפים עומד על 22.78 שעות ($SD=8.4$), כאשר 65% מהם עובדים במשרה מלאה.

המשתתפים הגיעו גם מיישובים מגוונים הנבדלים אלה מאלה במעמדם החברתי-כלכלי לפי פילוח זה: נמוך (20 משתתפים, 13%), בינוני (57 משתתפים, 37.5%) וגבוה (75 משתתפים, 49.5%). אפשר לראות שקיים ייצוג יתר ליישובים המבוססים למרות שנעשו מאמצים לגייס מורות ומורים מהפריפריה החברתית של ישראל. להטיה זו יש השפעה על האפשרות לאתר פערים מובהקים בין הקבוצות ויש להביאה בחשבון בניתוח הנתונים במחקר זה ובוודאי בכל הקשור למחקרים עתידיים. עם זאת, ההבדלים במספר הנבדקים מאפשרים עריכת ניתוח שונות שמסמן מגמה ראשונית של התופעה הנבדקת (Keselman & Lix, 2017). בנוסף, המשתתפים נשאלו "מהו המעמד החברתי-כלכלי הרווח באוכלוסיית התלמידים בבית-הספר?", והתבקשו לסמן אחת מתוך שלוש אפשרויות: גבוה מהממוצע בישראל (58 משתתפים, כ-38%), בטווח הממוצע בישראל (67 משתתפים, כ-43%), או נמוך מהממוצע בישראל (29 משתתפים, כ-19%). תשובות אלה מהוות חלופה למדר החברתי-כלכלי של היישוב שבו ממוקם בית הספר. הן כוללות מרכיב סובייקטיבי ולכן גם הטיות פוטנציאליות. שני המדדים להערכת המעמד החברתי-כלכלי של אוכלוסיית בית הספר משלימים זה את זה ומאפשרים לבחון דמיון או פערים ביניהם.

כלי המחקר

המחקר נערך באמצעות שאלון מקוון שכלל שני מרכיבים: (1) שאלון מיון היגדים (Teacher Beliefs Q-Sort). (2) שאלון פרטים אישיים שכלל גם פרטים המתייחסים לבית הספר ולאוכלוסיית התלמידים. אתאר כל אחד מהם בקצרה.

חלקו הראשון של השאלון ביקש לאפיין את אמונות המורים המשתתפים באמצעות שאלון מיון היגדים מסוג Teacher Beliefs Q-Sort¹. מדובר בכלי מתוקף לאפיון ולהערכת סדרי

1 למידע נוסף ראו: <https://www.socialdevelopmentlab.org/tbq>

העדיפויות של מורים בכל הנוגע למשמעת, לפרקטיקת ההוראה ולאמונות אודות ילדים (Rimm-Kaufman et al., 2006; Decker & Rimm-Kaufman, 2008) כולל 60 היגדים שונים המחולקים לשלוש סדרות, שכל אחת מהן עומדת בפני עצמה ויש לה מוקד תוכני מובחן: (1) אמונות אודות ניהול כיתה – משמעת והתנהגות (למשל, "יש מקום לרעש בכיתה כל עוד התלמידים עובדים ולומדים"). (2) אמונות אודות פעולות המורה והמנהגים המונהגים בכיתה (למשל, "קבלת פני התלמידים, הקראת שמות כל התלמידים בתחילת השיעור"). (3) אמונות אודות התלמידים (למשל, "כל אחד מתלמידי מלמד אותי, משהו"). כל ההיגדים תורגמו לעברית במחקר קודם שעשה שימוש בכלי (גינ'י ועמיתיו, 2014). בדיקת מהימנות השאלון המקורי הסתמכה על מדד ספירמן שנמצא ברמה טובה, בין 0.50 ועד 0.95 (Rimm-Kaufman et al., 2006).

מתוך שלוש הסדרות, במחקר זה נעשה שימוש בסדרה הראשונה בלבד. הבחירה להצטמצם לסדרה אחת מתוך השלוש נבעה מבדיקה מוקדמת שהראתה כי למיון שלוש הסדרות נדרשת השקעת זמן רבה מאוד מצד המשתתפים שתקשה על גיוסם. הבחירה להתמקד בסדרה הראשונה מבין השלוש נשענה על ההשערה שאחד מההיבטים המרכזיים בפערים בטיב היחס החינוכי המתבטאים בפרקטיקה שונה לניהול כיתה, על פני ציר שקוטבו האחד מסמן ריכוזיות וציפייה לצייתנות וקוטבו האחר מסמן שיתופיות והדריות. הטיה כזו, אם תימצא, תהווה ביטוי לקוריקולום הסמוי שנדון בתחילת המאמר.

את עשרים ההיגדים בסדרה שנבחרה התבקשו המורים למיין לחמש קבוצות שוות (שכל אחת מהן כוללת ארבעה היגדים), המסמנות רצף שבין "הכי פחות מאפיין את גישתי החינוכית" לבין "מאוד מאפיין את גישתי החינוכית". מגבלה זו (שמהווה מרכיב מהותי בכלי מיון היגדים מסוג Q-sort) יצרה מידה ניכרת של קושי אצל המשתתפים, אך במקביל אילצה כל אחת ואחד מהם לדייק את בחירתם. כל אחד מההיגדים בשאלון דורג בהתאם למידת ההזדהות של המשתתף/ת בסולם ליקרט בסקאלה שבין 1 ("הכי פחות מאפיין את גישתי החינוכית") ל-5 ("מאוד מאפיין את גישתי החינוכית"). בהמשך, באמצעות ניתוח גורמים מגשש (exploratory factor analysis) חולקו ההיגדים לחמישה פקטורים מובחנים. כל אחד מהפקטורים מתאר מוקד בעשייה החינוכית בתחום "ניהול הכיתה – משמעת והתנהגות", ומייצג היבט העשוי להיות מודגש יותר או פחות בעשייה החינוכית. בבדיקת הטעינויות במסגרת ניתוח הגורמים, יוצא שהתוקף המתכנס והמבחני הם ברמה טובה. עם זאת, בבדיקת המהימנויות התקבלה תוצאה שאינה מספקת (בין 0.6-0.0). זאת למרות שהכלי שעליו הסתמך המחקר הנוכחי מתוקף. יש לציין כי מגבלות הקשורות למידת המהימנות או לעוצמת הקשרים בין המשתנים נמצאו גם במחקרים אחרים בתחום (Cunningham & Farmer, 2016; McKown & Weinstein, 2008); חמשת הפקטורים שנמצאו הם:

1. חוקים וכללים – פקטור זה כלל שלושה היגדים המדגישים את החשיבות שביצירת חוקים וכללים ברורים לצורך ניהול הכיתה (למשל: "יש לאכוף בצורה עקבית חוקי התנהגות של תלמידים בכיתה", "יש לדון בחוקי הכיתה ולהפיץ אותם").

2. **מניעה** – פקטור זה כלל ארבעה היגדים המדגישים את תפקיד המורה במניעת בעיות משמעת וביצירת תנאים לצמצומן (למשל: "צפויות פחות בעיות משמעת אם אני צופה בעיות טרם הופעתן ודנה עליהן עם התלמידים", "כאשר תלמידים עסוקים בנושאים מעניינים ובפעילויות מאתגרות, יש להם פחות בעיות משמעת").
3. **פעילות** – פקטור זה כלל ארבעה היגדים המדגישים את החשיבות בתלמידים פעילים ועסוקים כאמצעי לשמירה על סדר (למשל: "יש לוודא שתלמידים עסוקים בפעילויות שונות, אחרת הם עלולים להסתבך", "ניתן לומר שהכיתה נמצאת בשליטה טובה אם התלמידים עובדים בצורה בונה כאשר אני נמצאת מחוץ לכיתה").
4. **ויסות עצמי** – פקטור זה כלל ארבעה היגדים המדגישים את הציפייה שהתלמידים יתנהלו באופן עצמאי ויתמודדו בכוחות עצמם עם בעיות וקשיים שמתעוררים (למשל: "שליטה עצמית, או ויסות עצמי, הם מיומנויות חשובות שעל תלמיד לפתח", "על תלמידים לנסות לפתור קונפליקטים בכוחות עצמם לפני שהם פונים למורה").
5. **הכוונה** – פקטור זה כלל חמישה היגדים המדגישים את תפקיד המורה בהכוונה ובהובלה של התלמידים ואת ערכן הלימודי והחינוכי (למשל: "תלמידים לומדים הכי טוב בעיקר כשהכיתה מכוונת על ידי המורה", "שבחים הבאים ממני הם דרך יעילה לשנות התנהגות של תלמידים").

החלק השני של השאלון התייחס לפרטים אישיים של המשתתפים (כגון גיל, מגדר, השכלה, ותק ושעות הוראה שבועיות). המשתתפים נשאלו גם על המעמד הסוציאקונומי הרווח באוכלוסיית בית הספר (גבוה מהממוצע, בטווח הממוצע או נמוך מהממוצע בישראל – הערכת המשתתף) והתבקשו לציין את שם היישוב שבו נמצא בית הספר שבו הם מלמדים. שם היישוב שימש כמדד לרמה הסוציאקונומית של הסביבה החינוכית באמצעות המדד החברתי-כלכלי של היישוב (לפי פרסומי הלמ"ס²), שנע בין 1 (הנמוך ביותר) ל-10 (הגבוה ביותר). בהמשך קובצו המדדים לשלוש קבוצות: 1. נמוך – מדדים 1-4. 2. בינוני – מדדים 5-7. 3. גבוה – מדדים 8-10. כל אחד מהמאפיינים הללו (אישיים וסוציאקונומיים) היווה משתנה בלתי תלוי ונבחן הקשר בינו לבין טיב היחסים החינוכיים.

השאלון המקוון הופץ ישירות למורות ולמורים בערוצים שונים, כולל ברשתות החברתיות (ובפרט בפייסבוק), דרך עמיתים ומכרים העוסקים בחינוך (בהודעות וואטסאפ), וכן במסגרת כיתות לימוד בתוכניות תואר שני ובמסגרות ההתמחות להוראה. המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית. כל השאלונים אנונימיים לחלוטין והמידע שימש לצורך המחקר בלבד.

2 ראו כאן: https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%93%D7%99%D7%A8%D7%95%D7%92_%D7%A8%D7%A9%D7%95%D7%99%D7%95%D7%AA_%D7%9E%D7%A7%D7%95%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%AA_%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C

ניתוח הנתונים

במסגרת המחקר נערך שימוש במתודות של סטטיסטיקה תיאורית (ממוצעים, סטיות תקן ומדרי קשר), וכן במבחן χ^2 וניתוח שונות חד-כיווני ANOVA ובמבחן המושך מסוג Scheffe להשוואות זוגיות.

ממצאים

השערת המחקר, שלפיה יימצאו הבדלים באמונות ובעמדות המורים המלמדים בסביבות סוציאקונומיות שונות, אוששה חלקית. אומנם נמצאו הבדלים כאלה, אך הם לא תאמו באופן פשוט את ההשערה לגבי טיבם.

על מנת להשיב על השאלה האם קיימים הבדלים בעמדות ובתפיסות של מורים המלמדים ביישובים בעלי מעמד חברתי כלכלי שונה, נבדקו שני משתנים בלתי תלויים – האחד אובייקטיבי, והשני כולל מרכיבי הערכה סובייקטיביים. כאמור, הראשון מתייחס למדד הסוציאקונומי של היישוב שבו פועל בית הספר (מתוך נתוני הלמ"ס), והשני מתייחס למעמד הסוציאקונומי כפי שהוא מוערך על ידי המורה (המעמד הסוציאקונומי הרווח באוכלוסיית בית הספר – גבוה מהממוצע, בטווח הממוצע או נמוך מהממוצע בישראל). כפי שראינו (בסעיף המשתתפים), ניכר שיש הבדל בין שני המדרים מבחינת הפילוח המספרי לקטגוריות השונות בכל אחד מהם. בראשון (האובייקטיבי) נמצא ייצוג יתר למעמד הגבוה, ובשני (הסובייקטיבי) מודגש המעמד הבינוני. בשלב הראשון יוצג הקשר בין שני המשתנים. הנתונים מוצגים להלן בלוח מספר 1.

לוח 1: הקשר בין ההערכה הסובייקטיבית של המורים את המעמד הסוציאקונומי של התלמידים לבין המדד הסוציאקונומי של היישוב שבו הם מלמדים

מדד סוציאקונומי של היישוב				
נמוך	בינוני	גבוה		
57.3%	35.5%	6.5%	הערכה סובייקטיבית של המורה את מעמד התלמידים	מתחת לממוצע
38.7%	45.2%	50.0%		בטווח הממוצע
4.0%	19.4%	43.5%		גבוה מהממוצע
75	31	46	N	

$$r_s < 0.01, = \chi^2 43.83$$

המצאים המוצגים לעיל מראים כי בין שני המשתנים המתייחסים למעמד הסוציאקונומי של התלמידים קיימת התאמה ($2 \times 43.83 =$). כפי שניתן לראות בנתונים, כ-57% מורים המלמדים ביישובים בעלי מדד סוציאקונומי נמוך דירגו את מעמד התלמידים כנמוך

לעומת 6.5% מהם המלמדים ביישובים בעלי מדר גבוה, בעוד ש-4% מהמורים המלמדים ביישובים בעלי מדר סוציאקונומי נמוך מדרגים את התלמידים כבעלי מעמד גבוה (לעומת 43.5% מהמורים המלמדים ביישובים בעלי מדר סוציאקונומי גבוה). אישוש נוסף לקשר החיובי בין המשתנים נמצא באמצעות בדיקת מדר הקשר ספירמן. מדר זה נמצא גם הוא חיובי ($R_s=0.53$). במילים אחרות, מנתוני המחקר עולה כי המורים נטו להעריך הערכה סובייקטיבית מתאימה את המעמד החברתי-כלכלי של תלמידיהם.

בהמשך נבדק הקשר של אבחנות מעמדיות אלה לטיב היחסים החינוכיים עם המורה, כלומר לנתוני מיון ההיגדים ולפקטורים שנמצאו. בלוח 2 (להלן) מפורטים הממוצעים וסטיות התקן הכלליים של חמשת הפקטורים. כפי שאפשר לראות, מרכיב המניעה זכה לדירוג הגבוה ביותר, המבטא נטייה של המשתתפים להזדהות רבה יותר. מנגד, מרכיב הפעילות זכה לדירוג הנמוך ביותר, המבטא נטייה של המשתתפים להזדהות נמוכה יותר. בתוך ממוקמים (מהגבוה לנמוך) מרכיבי חוקים וכללים, ויסות עצמי והכוונה. בבדיקת הקשר בין הפקטורים השונים לבין ההערכה הסובייקטיבית של המורה את המעמד הסוציאקונומי של התלמידים (שלא הוצג לעיל), לא נמצאו הבדלים. לעומת זאת, ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA) מלמד כי המדר הסוציאקונומי של היישוב נמצא קשור להבדלים ביחס החינוכי בשניים מחמשת הפקטורים. ממצאים אלה מוצגים גם הם בלוח מספר 2.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות מורים ביחס לניהול כיתה, משמעת והתנהגות, לפי המדר הסוציאקונומי של היישוב

מדר סוציאקונומי										
		גבוה (n=75)		בינוני (n=57)		נמוך (n=20)		סה"כ (n=152)		
F	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	סוג העמדה	
2.217	0.61	3.26	0.51	3.18	0.88	2.93	0.63	3.18	חוקים וכללים	
0.585	0.50	3.32	0.51	3.31	0.48	3.18	0.50	3.31	מניעה	
3.129*	0.44	2.74	0.44	2.71	0.43	3.00	0.44	2.77	פעילות	
2.727**	0.46	2.89	0.50	3.05	0.32	3.10	0.47	2.97	ויסות עצמי	
0.625	0.57	2.90	0.44	2.85	0.46	2.76	0.51	2.86	הכוונה	

בבדיקת מבחן MANOVA נמצא שהמבחן מובהק סטטיסטית ($F_{\text{Roy's Largest Root}}=3.29$), $(F=3.13, p<0.05)$, ופקטור $(df=4, p<0.05)$. הפקטור שנמצא מובהק הוא פקטור הפעילות

הוויסות העצמי הגיע לגבול המובהקות הסטטיסטית ($F=2.99, P=0.06$). שני הפקטורים שמרו על מובהקותם הסטטיסטית.

כפי שניתן ללמוד מהממצאים המוצגים בלוח 2, קיים הבדל מובהק בעמדות המורים כלפי הפעילות הכיתתית. ניתוח Scheffe להשוואות זוגיות מלמד כי דגש על עשייה פעילה כאמצעי לניהול כיתה – משמעת והתנהגות, מאפיין יותר את עשייתם של מורים ביישובים ממעמד סוציאקונומי נמוך ביחס לעמיתיהם המלמדים ביישובים מהמעמד הסוציאקונומי הבינוני והגבוה ($p<.05$).

נבדקו גם הבדלים באמונות ובעמדות מורים על בסיס מאפייניהם האישיים, כגון גיל, מגדר, השכלה, ותק ושעות הוראה שבועיות, ולא נמצאו בהם הבדלים מובהקים.

דיון

מחקר זה ערך בדיקה ראשונית מגששת במטרה לבחון את ההשערה כי קיימים הבדלים באמונות ובטיב היחסים החינוכיים בין מורים הפועלים בבתי ספר ביישובים שונים על רקע מעמדי, המובילים ליחס שונה כלפי התלמידים באופן המשמר או אפילו מגדיל פערים חינוכיים בין תלמידים ממעמד סוציאקונומי שונה.

ממצאי המחקר מעניינים הן מבחינת מה שלא נמצא בהם והן מבחינת מה שנמצא בהם. מחקר זה לא שיער כי יימצאו הבדלים בין מורים מקבוצות שונות. לאור השונות הבין-אישית והמקצועית בין מורות ומורים מקבוצות שונות, קשה להניח שיימצאו הבדלים עקביים באמונות ובטיב היחס החינוכי בין קבוצות אלה – כולל בחלוקה לפי מגדר, גיל, ותק, השכלה או נטייה דתית. ואומנם, הבדלים כאלה לא נמצאו. העובדה שלא נמצא ולו ממצא אחד בכל המשתנים הללו מחזקת את ההנחה שבכל הנוגע לאיכות היחס החינוכי, אין מדובר בגורמים הקשורים ברקע האישי או במאפייני הפרט-המורה. מסקנה זו מפנה את תשומת הלב לגורמים סביבתיים שאינם אישיים, שייתכן כי השפעתם על עיצוב הפרקטיקה והיחסים החינוכיים מרכזית יותר. כדאי לשים לב שגם המשתנה הבוחן את הערכת המורה את המעמד הסוציאקונומי של התלמידים לא העלה כל ממצא. גם כאן אין להתפלא על כך, משום שגם משתנה זה מתייחס בעיקר למאפייני המורה – לשיפוט או לפרשנות החשופים להטיות שונות – ופחות למאפייני הסביבה החינוכית.

לעומת זאת, ההשערה שיימצאו הבדלים בין מורות ומורים המלמדים בסביבה סוציאקונומית שונה, זכתה לאישוש. המשתנה שנמצא כקשור לטיב היחס החינוכי הוא היישוב שבו ממוקם בית הספר ורמתו הסוציאקונומית. מדובר אומנם במשתנה כללי שאינו מבחין בין בתי ספר ובין אזורים באותו היישוב (שיכולים להיות שונים מאוד מבחינה סוציאקונומית ובכלל), אולם דווקא בשל כך העובדה שנמצאו הבדלים בין היישובים מחזקת את ההשערה כי קיימים הבדלים באמונות ובאיכות היחסים החינוכיים בהתאם למעמד הסוציאקונומי

של הסביבה החינוכית. במילים אחרות, ההשערה כי יימצאו הבדלים בין מורים המלמדים בסביבות סוציאקונומיות שונות אוששה. משמעות הדבר היא כי סביבת ההוראה תורמת (באופן סמוי) לעיצובה של עמדה חינוכית תואמת. עמדה זו משקפת בעיקר את ההקשר החברתי-תרבותי ואת מאפייניו (מבחינת ציפיות, נורמות, דפוסי יחסים, דפוסי אישיים וכדומה), בעוד חשיבותם של המאפיינים האישיים משנית. למסקנה זו יש חשיבות רבה, שכן היא מסמנת מוקד מרכזי בהבנת התהליך ובהמשך בעשייה למען צמצום פערים בחינוך.

הבחנה זו בין גורמים אישיים-פנימיים וגורמים מצביים להתנהגות מוסכרת על ידי "תיאוריית הייחוס" (attribution theory), ובפרט על ידי המושג "טעות הייחוס הבסיסית" (fundamental attribution error; Weiner, 2010). מושג זה מתייחס להטיה רווחת שבמסגרתה מייחסים משקל יתר לגורמים פנימיים ויציבים (כגון תכונות אישיות) על פני גורמים מצביים, בכואנו להעריך את התנהגותם של אחרים. טענה דומה מושמעת לא פעם בשיח הציבורי לגבי תפקודם של מורות ומורים, ומטילה עליהם מידה רבה של אחריות לאיכות ההוראה ולהישגי התלמידים הנגזרים ממנה. טענה זו מייחסת, שלא בצדק, את איכות ההוראה לתכונותיהם האישיות של אנשי החינוך, ובה-בעת מזניחה את כוחו של ההקשר ואת השפעותיה של הסביבה החינוכית. בהקשר הזה נטען כי הטיה זו תורמת לעיצובם של מחקרים (כמותיים) שממצאיהם תורמים להנצחת ולהעצמת טעות הייחוס הבסיסית (Kennedy, 2010). אלה מתבטאים בהאשמת מורות ומורים ובתפיסתם כאחראים למצב החינוך ולהישגי התלמידים הירודים. הטיית אלה צפויות להגביר עומסים רגשיים בקרב מורים, לפגוע בשלומותם ולצמצם את יכולתם להעניק יחס קשוב ומכבד לתלמידיהם. ככאלה, ההטיות הללו מעכבות את האפשרות לשינוי במצב הקיים ולמעשה תורמות להנצחתו³.

ממצאי מחקר זה תומכים בהשערה המנוגדת, שלפיה למאפיינים חברתיים ותרבותיים של הסביבה החינוכית יש משקל מכריע בעיצוב מאפייני היחס של מורות ומורים כלפי תלמידיהם. כפי שראינו, הדגשתם של גורמים מצביים (כלומר ייחוסים חיצוניים) על פני אלה הפנימיים והיציבים ("טעות הייחוס הבסיסית") הולמת את ממצאי המחקר, המדגישים את חשיבותם של מאפייני הסביבה החינוכית. למסקנה זו יש גם ערך פרגמטי המקדם אפשרות לשינוי חינוכי, במיוחד בכל הקשור לצמצום פערים. שינוי מעין זה יתאפשר מתוך עריכת פעולות המכוונות לשנות את מאפייני הסביבה החינוכית, על האמונות, התפיסות והפרקטיקות החינוכיות הרווחות בה. חשוב להדגיש כי טענה זו אינה מוחלטת ואינה שוללת את השפעתם האפשרית של הבדלים בין-אישיים על איכות ההוראה והיחסים החינוכיים. תחת זאת, הבחירה כאן היא להדגיש גורמים הקשריים-מצביים שהשפעתם רבה יותר. כאמור, אם אומנם מערכי האמונות ודרכי הפעולה של מורות ומורים מושפעים בעיקר מגורמים מצביים-סביבתיים, אזי נחוץ שינוי מערכתי נרחב שיקדם עיצוב מחודש שלהן.

3 בנוסף, ייחוס פנימי ויציב, כזה המיוצג במושג טעות הייחוס הבסיסית, הוא הייחוס שנמצא כעמיד ביותר, כלומר שקשה במיוחד לשנותו (בהשוואה לייחוסים אחרים).

כאמור, למידה חברתית-רגשית (SEL) מדגישה את חשיבותם של ההיבטים החברתיים והרגשיים בתהליכי הלמידה. כפי שראינו, מחקרים שבחנו את השפעתן של התערבויות חינוכיות רגשיות-חברתיות מצאו שיפור במגוון מדדים הן בקרב התלמידים (לימודית, חברתית ורגשית) והן בשלומות הצוות החינוכי ובהערכתו את יכולות התלמידים (Durlak et al., 2011; Jones et al., 2015). נמצא כי תוכנית התערבות המדגישה היבטים חברתיים ורגשיים בלמידה, מועילה במיוחד לתלמידים שדווחו על ידי המורים כמצויים בסיכון לנשירה וכסובלים מבעיות התנהגותיות (Jones et al., 2011). עוד נמצא שטיפוח כשירויות חברתיות ורגשיות יכול לתרום לצמצום פערים ולהוביל למצוינות לימודית בקרב תלמידים מקבוצות מוחלשות (Allbright et al., 2019). שינוי זה בהישגים הלימודיים מושפע במידה רבה מצמצום איום הסטריאוטיפ⁴ ומטיפוח יכולות אישור עצמי (self-affirmation; Borman et al., 2016). תהליכים אלה מהווים חלק מרכזי בעשייה החינוכית ברוח SEL. הממצאים שתוארו מלמדים שעריכת שינויים מערכתיים ברוח SEL (כולל במעגלי המשפחה והקהילה ויחסיהם עם בית הספר) צפויה לתרום לצמצום פערים לימודיים. במקביל, היא צפויה לשפר את איכות החוויה של תלמידים (ושל מורים) במערכת החינוך, בדגש על אלה המשתייכים לקבוצות חברתיות-תרבותיות ממעמד סוציאקונומי נמוך.

פעולות מסוג זה נערכות בישראל בשנים האחרונות, כולל בהתערבויות מערכתיות, במסגרות בית ספריות ומוניציפליות. ברוב המקרים מדובר בהתערבויות שמדגישות מרכיבים בתפיסה חינוכית זו שאינם שנויים במחלוקת, כגון אקלים חינוכי, מודעות, ביטוי ויסות רגשיים, ויחסים אמפתיים. על אף חשיבותם הרבה של מרכיבים אלה, הם מזניחים במידה רבה את מרכיבי האג'נדה (החינוכית והחברתית) האנטי-גזענית, המבקשים לקדם שוויון הזדמנויות ולצמצם פערים בחינוך ובחברה המודגשים בעשייה ברוח זו בארצות הברית (Miller et al., 2022). הכללתם של מרכיבי מודעות לפערים וליחסי כוח בחינוך ובחברה (כולל אפליה, דיכוי והדרה) ולהשלכותיהם בתהליכי למידה חברתית-רגשית (ולמעשה בכלל), חיונית גם בישראל. כפי שראינו, עמדה זו הולמת את מסקנתן של גליסון וגרוזן (2017), שלפיה כדי לצמצם פערים בחינוך ולהוביל להצלחה של תלמידים מקבוצות מוחלשות, יש להציב את שוויון ההזדמנויות במרכז ולנקוט עמדה חינוכית וחברתית ברורה. אימוצה של תפיסה מעין זו והטמעתה בבתי ספר, תוך שימוש במתודות מתחומי הלמידה החברתית-רגשית, נחוצים כיום לשם צמצום הפערים הגדולים בחינוך (ובחברה) בישראל.

4 מושג שטבע קלוד סטיל (Steele & Aronson, 1995), ולפיו עצם המחשבה שאחרים עלולים לשפוט אותי באופן שלילי לאור השתייכותי הקבוצתית, תשפיע לרעה על מגוון תפקודים. כולל הישגים לימודיים.

מגבלות המחקר

כאמור, מדובר במחקר מגשש שביקש לערוך בדיקה ראשונית של הנושא. למחקר כמה מגבלות מתודולוגיות משמעותיות. ראשית, הבחירה בכלי מיון ההיגדים (Q-sort) התבררה כמורכבת מאוד לניתוח, וכדיעבד נראה שדירוג היגדים באופן עצמאי וללא מיונם לקבוצות שוות בגודלן (למשל, דירוג כל היגד בסקאלה של 1-5, ללא מגבלה על מספר ההיגדים בכל קטגוריה) היה מפשט את התהליך ומקל על איתור דפוסים ופערים בין הקבוצות השונות. כאמור, המדגם שהתקבל לא היה מאוזן בחלוקה שבין האשכולות הסוציאוקונומיים השונים (ובפרט ייצוג חסר לאלה התחתונים). הסבר אפשרי להבדלים אלה בהשתתפות במחקר קשור לשיכוו המוסדי (מכללת סמינר הקיבוצים) ולמיקומו החברתי והגיאוגרפי המרכזי של החוקר, ולמידה רבה יותר של קשרים מקצועיים קרובים עם מורות ומורים העובדים ביישובים מבוססים. בנוסף, המדגם שנאסף מגוון מאוד בכל המשתנים שנבדקו (גיל, ותק, השכלה, מסגרת חינוכית ושעות הוראה). ייתכן שהשונות הרבה בין המשתתפים הקשתה על זיהוי דפוסים מהימנים ומובהקים. מומלץ שמחקרי המשך יתמקדו בקבוצה מוגדרת, כגון מורים בבתי ספר יסודיים, ובפיזור גיאוגרפי וסוציאוקונומי רחב (ובחלוקה מאוזנת יותר). גם הבחירה (המאולצת) להשתמש במדד חברתי-כלכלי יישובי מהווה מגבלה, שכן היא אינה רגישה להבדלים בין בתי ספר שונים בתוך אותו יישוב (שעשויים להיות משמעותיים מאוד). בחירה זו כנראה צמצמה את האפקט שנמצא. בהמשך לכל אלה וכאמור לעיל, כל אחד מחמשת הפקטורים שזוהו קיבץ מספר היגדים שונים. בחלק מהמקרים, המכנה המשותף לא היה לגמרי עקבי והיגדים שנראו כדומים נמצאו כשייכים לפקטורים שונים. מדובר במגבלה משמעותית שייתכן שנובעת מאופי הדגימה ומהשונות הרבה בתוכה. למרות זאת, ולאור הממצאים המובהקים שתוארו ואופיו המגשש של המחקר, עשוי להיות בהם ערך כסימון ראשוני של מגמה כללית משוערת שיש לבחון במחקרי המשך.

מסקנות

ההבדלים שנמצאו בתפיסות החינוכיות בכל הנוגע לגורמי הפעילות והוויסות העצמי מהווים סימן ראשוני (שיש לבססו) לאפליה דה פקטו, שאינה נובעת ממדיניות מכוונת אך פוגעת בעקרון השוויון ומצמצמת את סיכויי הצלחתם של תלמידים מהפריפריה החברתית של ישראל. למצב עניינים זה יש השלכות חברתיות וכלכליות משמעותיות, אך לא פחות מכך הוא טומן בחובו פגם ערכי יסודי שאינו עולה בקנה אחד עם המטרות המוצהרות של מערכת החינוך. כאמור, לשם שינוי מצב זה יש לנקוט פעולות במישורים מערכתיים, כולל במשרד החינוך ובאגפי החינוך ברשויות המקומיות, וכן באופני הניהול של בתי הספר.

רשימת מקורות

- אבישר, נ' (2019). ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם. הוצאת מכון מופ"ת.
- איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט י' (2019). אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב.
- אלפרט, ב' (2010). שילוב נתונים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך, ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 333-356). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.
- ארביב-אלישיב, ר', פניגר, י', שביט, י' (2017). יש סיכוי לשינוי? תיאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך. הוצאת מכון מופ"ת.
- ביטון, י' (2011). על טיבה וטובה של הפליה: המזרחים בישראל בין הגלוי לנסתר. מעשי משפט, ד, 75-92.
- גיני, מ', שגיא-שורץ, א', מרק, צ' ואביעזר, א' (2014). יחסי מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר. מגמות, מט (3), 480-513.
- גליסון, ס"ק וגרזון נ' (2017). בתי ספר בעלי הישגים גבוהים מציבים את שוויון הזדמנויות בקדמת הבמה. בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות (עמ' 13-23). אבני ראשה.
- דהאן, י' (2018). צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך. הוצאת מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- דוברין, נ' (2015). שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- קנין, ד', שביט, י', ששון, י' (2019). אי שוויון מתהווה בגיל הרך: עוני והישגים לימודיים עתידיים. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/inequalitiesandearlychildhoodheb33-1.pdf>
- זוסמן, נ' וצור, ש' (2010). תרומתו של חינוך תיכוני מקצועי לעומת עיוני להשכלה ולהצלחה בשוק העבודה. חטיבת המחקר, בנק ישראל. <http://www.boi.org.il/deptdata/mehkar/papers/dp1005h.pdf>.
- טביב-כליף, י' ולומסקי-פדר, ע' (2013). גבולות אתניים: בין נוכחות לנפקדות בזירת בית הספר - ניתוח המקרה של בית הספר גבעת גונן בירושלים. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי', פניגר (עורכים), פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה (עמ' 258-287). מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- כהן, י', הברפלד, י', אלון, ס', אנדבלד, מ' והלר, א' (2023). פערים אתניים בהשכלה גבוהה ובהכנסה בקרב יהודים בני הדור השני והשלישי בישראל. הגירה, 13, 6-31.
- מרכז טאוב (2016). אפליה מתקנת בפעולה: מימון תקציב החינוך ברשויות המקומיות ובמשרד החינוך. <http://taubcenter.org.il/he/affirmative-action-at-work-education-funding-from-municipalities-and-the-ministry-of-education-heb>
- נגר רון, ס' (2021). סטטיסטיקה לאומית, קטגוריזציה אתנית ומדידת אי שוויון בישראל. סוציולוגיה ישראלית, כ"ב (1), 6-30.
- סברסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי. מרכז אדוה.

- סבירסקי, ש' וקונור-אטיאס, א' (2017). תמונת מצב חברתית 2016. מרכז אדוה.
- שון-לוי, א' (2008). "אבל אני לא רוצה לעצמי זהות אתנית": גבולות חברתיים ומחיקתם בשיחים עכשוויים של אשכנזיות. *תיאוריה וביקורת*, 33, 101-129.
- תמיד, ע' (2019). איכות המורים: גיוס, הכשרה והתמקצעות כוח ההוראה. בתוך, ח' איילון, נ' בלס, י' פניגר ו' ושביט (עורכים), *אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות* (עמ' 131-151). מרכז טאוב.
- Allbright, T.N., Marsh, J.A., Kennedy, K.E., Hough, H.J. & McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35-52. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0020>
- Ayalon, H., Blass, N., Feniger, Y., & Shavit, Y. (2019). *Educational Inequality in Israel. From Research to Policy*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel
- Blanden, J., Doepke, M., & Stuhler, J. (2022). *Educational inequality* (No. w29979). National Bureau of Economic Research.
- Blass, N., & Shavit, Y. (2017). *Israel's education system in recent years: An overview. State of the Nation Report*, 207. Taub Center for Social Policy Studies in Israel
- Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049.
- Borman, G. D., Grigg, J., & Hanselman, P. (2016). An effort to close achievement gaps at scale through self-affirmation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 21-42.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement. *Socioeconomic inequality and educational outcomes*, 7-17.
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. *Teaching for Excellence and Equity*, 7-17.
- Cohen, Y., Lewin-Epstein, N., & Lazarus, A. (2019). Mizrahi-Ashkenazi educational gaps in the third generation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 59, 25-33.
- Cunningham, B. L., & Farmer, A. W. (2016). An Investigation of the Relationships between Teacher Beliefs and Student Achievement: Teacher Beliefs. *International Journal of Educational Organization & Leadership*, 23(2).
- Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.

Free, J. L., & Križ, K. (2022). The Not-So-Hidden Curriculum: How a Public School System in the United States Minoritizes Migrant Students. *Equity & Excellence in Education, 55*(1), 50-72.

Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 1-12.

Garcia, E., & Weiss, E. (2015). Early Education Gaps by Social Class and Race Start US Children Out on Unequal Footing: A Summary of the Major Findings in "Inequalities at the Starting Gate". *Economic Policy Institute*.

Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*(2), 533-554.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290.

Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher, 39*(8), 591-598.

Keselman, H.J. & Lix, L.M. (2017). Analysis of Variance (ANOVA). In: Coe, R., Waring, M., Edges, L.V. & Arthur, J. (Eds.). *Research Methods & Methodologies in Education* (pp. 303-316). Sage.

Langhout, R. D., & Mitchell, C. A. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*(6), 593-614.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology, 106*(6), 1642-1690.

Lucas, S. R., & Berends, M. (2002). Sociodemographic diversity, correlated achievement, and de facto tracking. *Sociology of Education, 75*(4), 328-348.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology, 46*(3), 235-261.

Miller, D. W., Zyromski, B., & Brown, M. J. (2022). Reimagining SEL as a tool to deconstruct racist educational systems. *Theory Into Practice, 61*(2), 141-144.

Nakash, O., Levav, I., & Gal, G., (2013) Ethnic-based intra- and inter-generational disparities in mental health: Results from the Israel-World Mental Health Survey. *The International Journal of Social Psychiatry, 59*(5), 508-515.

OECD (2016), Education Policy Outlook – ISRAEL. OECD Publishing, <http://www.oecd.org/israel/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Israel.pdf>

OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press.

Pfeffer, F. T. (2018). Growing wealth gaps in education. *Demography*, 55(3), 1033-1068.

Puckett, C., & Gravel, B. E. (2020). Institutional ambiguity and de facto tracking in STEM. *Teachers College Record*, 122(8), 1-38.

Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021, August). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679467>

Reardon, S. F. (2013). The Widening Income Achievement Gap. *Educational Leadership*, 70(8), 10-16.

Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between rich and poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 91–115). Russell Sage Foundation.

Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.

Shavit, Y., Friedman, I., Gal, J., & Vaknin, D. (2018). *Emerging Early Childhood Inequality: On the Relationship Between Poverty, Sensory Stimulation, Child Development, and Achievement*. Taub Center.

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86-101.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797.

Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101787.

Van de Werfhorst, H. G. (2018). Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 58, 22-32.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.