

על שלושה דברים החינוך עומד

ניר מיכאלי

בן-פרץ, מרים (2011). עיצוב מדיניות חינוכית: גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ספרה החשוב והמעניין של כלת פרס ישראל, פרופ' מרים בן-פרץ, מציג גישה הוליסטית לעיצוב מדיניות החינוך, ולמעשה מניח מצע להבניית תהליכים משמעותיים לשיפורה של מערכת החינוך לנוכח האתגרים החברתיים, הכלכליים והתרבותיים העכשוויים והעתידיים העומדים לפניה. לאורכו של הספר מתוחה כחוט השדרה התזה העקרונית שלו, אך נדמה כי תרומה לא פחות חשובה טמונה בעצם ליקוטו של מפעל החיים החינוכי העשיר והעמוק של המחברת בשני ערוצים מקבילים, זה של המחקר וזה הנוגע לעיצוב המדיניות.

בספר ארבעה חלקים. בחלק הראשון עוסקת בן-פרץ במיפוי מגמות הגלובליזציה בהתייחסות לארבע תמורות בסיסיות – הדמוגרפית, הכלכלית, המידעית והסביבתית. בחלק השני היא מנתחת שלושה תחומים חינוכיים – תוכניות לימוד, תפקיד המורים והכשרת המורים – ותובעת להגביר את התיאום ביניהם כמענה לאתגרים שמציבים לפנינו אתגרי הגלובליזציה שתוארו בחלק הראשון. את החלק השלישי מבססת בן-פרץ על מעורבותה האישית בוועדות ציבוריות, תוך כדי הצגת דוגמאות היסטוריות לקידום רפורמות חינוכיות. על התשתית התיאורטית והמעשית שהונחה בשלושת החלקים הראשונים נבנה בחלק הרביעי דגם מעשי מפורט של קידום מדיניות חינוכית.

בחלקו הראשון של הספר מובאת כאמור תשתית מושגית ותיאורית של הגלובליזציה ומופעה. תיאור זה כולל הצבה של ארבעה שדות שבעשורים האחרונים מתחוללים בהם שינויים עמוקים, ושרטוט האתגרים החינוכיים הנגזרים מהם בכל אחד משדות אלה. תחילה מציגה המחברת את השדה הדמוגרפי, ומראה שהגלובליזציה מולידה תנועות הגירה ענפות, אם של אוכלוסיות חלשות כתוצאה ממצוקה כלכלית או

הישרדותית ואם של מי שמשתייכים למעמד המשכיל הבינוני והגבוה, המבקשים לשפר את רמת החיים שלהם או לממש הזדמנויות תעסוקתיות. תנועות הגירה אלו מולידות מציאות חברתית מורכבת, שלה היבטים תרבותיים וכלכליים: היווצרות קבוצות מיעוט השומרות על זהות נבדלת, אם מתוך בחירה ורצון לשמרה, אם עקב קושי להשתלב בחברה הקולטת. למציאות זו, המאופיינת גם בהרחבה ניכרת של מצוקה ועוני, השלכה ישירה על מערכת החינוך. זו נדרשת להתמודד עם הרכב תלמידים רבת-תרבותי בבתי הספר ובעקבות זאת עם שלל אתגרים פדגוגיים, החל באתגרי שפה ולשון, המשך באתגרי תוכן ותרבות וכלה באתגרים לימודיים והישגיים. בהקשר של אתגרים אלה מציגה בן-פרץ שלושה מחקרים העוסקים בהשתלבותם של מהגרים: האחד עוסק בהישגי עולים חדשים בישראל במתמטיקה, השני מנתח את האופן שעולים חדשים בישראל תופסים את השתלבותם בכיתות הלימוד החדשות שלהם, והשלישי בודק את אופני ההסתגלות של משפחות קוריאניות בארה"ב לתרבות האמריקאית.

השדה הכלכלי שסוקרת בן-פרץ בהמשך הוא למעשה מצע שעל גביו נובטות ההתפתחויות בשלושת השדות האחרים, כך שנכון היה לפתוח בו את הסקירה. בעידן הגלובליזציה, טוענת בן-פרץ, ניכרת בשדה הכלכלי התפשטות של הגיונותיה של כלכלת השוק הקפיטליסטית, המייצרת הרחבה משמעותית של האי-שוויון החברתי ושל פערים בין שכבות סוציו-אקונומיות ובין ארצות מפותחות לבלתי מפותחות. ההשלכות החינוכיות של מציאות זו נוגעות הן להפיכתה של ההשכלה למוצר צריכה (קומודיפיקציה), הן להכפפתה של מדיניות החינוך ליעדי עולם הכלכלה, הן להחלתם של כללי השוק בשדה החינוך.

השדה הנסקר הבא הוא שדה טכנולוגיית המידע והמהפכה הדיגיטלית והתקשורתית. בעקבות השינויים שחוללה הגלובליזציה פותח כיום השדה הטכנולוגי אפשרויות לחציית גבולות בתעשייה, במחקר ובצריכה של שלל שירותים. המהפכה הדיגיטלית מאתגרת את עולם החינוך במובן זה שהיא מצריכה להקנות לתלמידים אוריינות טכנולוגית. זו הולכת ומשתכללת בד בבד עם התפתחותה והתעצבותה, מזמנת אפשרויות רבות לפיתוח ולהעשרה של תהליכי ההוראה והלמידה ומחייבת פיתוח אוריינטציה ביקורתית כלפי צריכה של מידע ותקשורת.

השדה האחרון המוצג בחלק הפותח של הספר הוא השדה הסביבתי. בשדה זה שלל בעיות שגורמיהן הם התהליכים הגלובליים של העשורים האחרונים – ובראשם ההתחממות, הזיהום והידלדלות המשאבים של כדור הארץ – המבשרים על התגברות הסיכון להיווצרותם של משברים כלכליים, בריאותיים ופוליטיים. מבחינת החינוך,

טוענת בן-פרץ, מציאות זו מצריכה עדכון והתאמה של תוכניות הלימוד, ובייחוד פיתוח תוכניות של חינוך סביבתי כחלק אינטגרלי של הלימודים בבית הספר. החינוך הסביבתי צריך לכלול לדעתה היבטים של למידה על הסביבה (ידע), בתוך הסביבה (פדגוגיה), ולמען הסביבה (אקטיביזם).

בחלק השני של ספרה, כמענה לאתגרי הגלובליזציה ולהשלכותיהם החינוכית שפורטו בחלק הראשון, מציגה בן-פרץ תשתית למדיניות חינוכית המקשרת בין שלושה תחומים: תוכניות לימוד, תפקיד המורים והכשרת המורים. הטענה שעומדת בבסיס חלק זה היא, שכדי לחולל תמורה חינוכית משמעותית, יש צורך לחבר בין שלושת תחומים אלה, כפי שמודגם בפרקים מאוחרים יותר בספר. בכל שלושת התחומים הללו בן-פרץ נושאת עימה מטען מחקרי מקיף, עשיר ומגוון פרי עטה, ששלל פריטיו הם אבני הבניין של חלק זה.

בתחום תוכניות הלימוד מדגישה בן-פרץ את היחסים המורכבים ביניהן לבין והתפתחויות והקשרים חברתיים ואידיאולוגיים, ומתארת בקצרה תחנות היסטוריות עיקריות בתחום פיתוח תוכניות הלימוד בישראל. היא מציעה עקרונות מנחים לעיצובה של תוכנית לימודים, ובהם הצורך להיענות להקשרים חברתיים, פוליטיים ותרבותיים. בהמשך היא מנתחת את האופן שה"שחקנים" השונים משתמשים בתוכניות הלימוד: מצד אחד, מורים פסיביים המעבירים את התוכניות ככתבן וכלשונן, ומן הצד השני, מורים ובעלי תפקידים במגרש החינוכי המפגינים יצירתיות ומתאימים את התוכניות לתפיסותיהם החינוכיות ולצורכי תלמידיהם. האחרונים מממשים את מה שבן-פרץ קוראת לו, בהסתמך על מחקר מוקדם שלה, "הפוטנציאל הקוריקולרי" (עמ' 74). מושג חשוב זה מדגיש גישה שלפיה יש לראות את התוכניות הכתובות כמצע שעל גביו צריך המורה להבנות תוכנית הוראה ולמידה והמבטא התנגדות לגישה אחרת, המוכרת בספרות כ"תוכנית חסינת מורים" (teacher-proof), המבקשת להגן על התוכנית הכתובה מפני השפעה כזאת או אחרת של מורים. "הפוטנציאל הקוריקולרי" מקשר בין שדה התוכניות לשדה המורים והכשרתם, ולפיכך מייצג את התזה הבסיסית של הספר.

שחקן נוסף שבן-פרץ מציעה לבחון כיצד הוא חווה את תוכניות הלימוד הוא התלמיד. לכאורה מדובר בשאלה טריוויאלית, אולם למעשה, זוויית זו מוזנחת למדי, כפי שעולה מן המחקר בתחום החינוך. שכן, כשבאים לבחון את האינטראקציה בין תלמידים לתוכניות הלימוד, נוטים להתמקד יותר ויותר בתוצאות המבחנים המסכמות

את התהליך הלימודי. בן-פרץ מדגישה את החשיבות של ההתמקדות בנקודת המבט של התלמיד ושל הפיכת הלומדים למעורבים גם הם במימוש אותו "פוטנציאל קוריקולרי" – על ידי יצירת סביבת למידה קונסטרוקטיבית-קהילתית. בנקודה זו אזכיר רק, שכיוון פדגוגי כזה בא לידי ביטוי בזרם מתפתח עכשווי במחקר החינוכי, המעביר את תשומת הלב לפיתוח ולהערכת פרקטיקות הוראה ופרקטיקות למידה דיאלוגיות בכיתה, ושנמנים עימו חוקרים בולטים כגון רובין אלכסנדר (Alexander) מאוניברסיטת קיימברידג', קת'רין אוקונור (O'Connor) מאוניברסיטת בוסטון ודייוויד כהן (Cohen) מאוניברסיטת מישגן.

השחקן השלישי שמזכירה בן-פרץ הוא החברה. החברה משפיעה על תוכניות הלימוד השונות ומבקשת בו בזמן להיות מושפעת מהן. על כן, יש לראות ולבחון את תוכניות הלימודים כטקסטים פוליטיים המשרתים יעדים ערכיים ותרבותיים ואינסטרומנטליים-כלכליים.

בתחום תפקיד המורים פורשת המחברת לפני הקוראים שלל מחקרים, רובם פרי עטה, שעוסקים בניתוח הדימוי העצמי והתפיסה המקצועית העצמית של מורים ובגורמים המשפיעים על עיצובם. בין השאר נמצא במחקרים אלה, שמורים לתלמידים בעלי הישגים נמוכים נטו לפרש את תפקידם יותר כטיפולי ופחות כתורם לפיתוח ידע או הבנה, ושמורים מושפעים ממרכיבים אישיים, כגון האופן שהם תופסים בדיעבד את ההתנסות האישית שלהם כתלמידים, או ממרכיבים בסביבת עבודתם, כגון התרבות הארגונית של בית ספרם. מרכיבים משמעותיים נוספים שבן-פרץ מצביעה עליהם הם האופן שמורים זוכרים אירועי הוראה מעברם והיחסים הבין-אישיים במסגרת המקצועית.

הקטגוריה האחרונה בדיון על-אודות תפקוד המורים היא גורם הזמן בחינוך. בן-פרץ מדגישה את חשיבותה של קטגוריה זו וקובעת שיש להגביר את השימוש בה הן בתכנון הלימודים, הן בתפקוד המורים, הן בהכשרתם. היא משווה בין ארבעה צירי זמן מקבילים: זמן הוראה (הזמן המוקצב לתחומי הדעת ולמשימות הוראה ולמידה, וגם הזמן המנוצל בפועל), זמן קוריקולרי (חלוקת הזמן למשימות הוראה על פי תוכניות הלימוד), זמן סוציולוגי (דפוסי זמן של התנהגות חברתית), וזמן אישי-נחווה (האופן שתלמידים שונים חווים את הזמן המוקדש להתנסויות הוראה ולמידה דומות).

בתחום הכשרת המורים, המסיים את החלק השני, מציגה המחברת את השינויים ההיסטוריים בתהליכי ההכשרה, הנובעים מציפיות חברתיות ותרבותיות משתנות ולעיתים אף סותרות. כך, לדירה, יש לערוך שלל שינויים בתהליכי ההכשרה, דוגמת

התאמתם לתנאי הלמידה העתידיים, טיפוח המורים כמנחים המוליקים את תלמידיהם לקראת הבנה, שילוב תחומי דעת חדשים (חינוך לשלום, חינוך סביבתי) ושילוב של טכנולוגיות הוראה ולמידה חדישות. בן-פרץ מדגישה את המורכבות הרבה בתחום הכשרת המורים, הנובעת מסתירה בין שתי תביעות מרכזיות – הדרישה לטפח מורים המשרתים אינטרסים ויעדים כלכליים וחברתיים קונקרטיים, והרצון לטפחם כמחנכים פרופסיונליים בעלי מידה רחבה של אוטונומיה ויצירתיות מקצועית. סתירה זו מתנקזת אליבא דבן-פרץ לתפקיד הבלתי אפשרי של מדריכי המורים, שעליהם מועמסים שלל הציפיות והיעדים רחבי-הטווח.

כמסקנת ביניים מסקירת שלושת התחומים המרכיבים מדיניות חינוכית – תוכניות הלימוד, תפקיד המורים והכשרת המורים – מציעה בן-פרץ להרחיב את המושג "הפוטנציאל הקוריקולרי" לכדי "פוטנציאל המדיניות", כדי שיאפשר התאמה של רכיבי מדיניות ריכוזיים לנסיבות ולשיקולי דעת מקומיים. כשם שמצופה מהמורה בכיתה להשתמש בתוכנית הלימודים הכתובה כמצע לפיתוח תוכנית הוראה הנאמנה הן לתפיסה הפרדוגטית של המורה, הן לתפיסתו את צורכי תלמידיו, כך מבקשת בן-פרץ להפוך את המדיניות למצע, המאפשר, שלא לומר מחייב, את השחקנים השונים לבנות עליו קומה יישומית המושתתת על היענות לצרכים מקומיים, על תפיסה פרופסיונלית, על נסיבות משתנות וכיוצא באלו. קומה זו תוכל להפוך את ההוראה והלמידה לרלוונטיות לשינויים המתרחשים ברמה הגלובלית וברמה המקומית.

בחלקו השלישי של הספר מדגימה בן-פרץ את תחומי המדיניות שהציגה בחלק הקודם בפן התיאורטי והמחקרי, על סמך מעורבותה האישית בעיצוב מדיניות חינוך ועל סמך מחקריה. בתחילה היא מתארת את עבודתן של שתי ועדות שעמדה בראשן, זו שעסקה בנושא הרפורמה בבחינות הבגרות בישראל (הוקמה ב-1993; דוח ההמלצות הסופי שלה מוכר בציבור כ"בגרות 2000"), וזו שעסקה בנושא שיפור הכשרת המורים בישראל (הוקמה בשנת 2000). אחר כך היא מתייחסת לרפורמה קודמת, שאותה חקרה.

אמנם, מאז פעילותה של ועדת בן-פרץ בנושא בחינות הבגרות כבר עברו כמעט שני עשורים, אבל נושא זה טרם נס ליחו. רק לאחרונה חזינו בהתעוררות מחודשת של העיסוק בו, כשתנועות מחאה חינוכיות שקמו כחלק מאירועי המחאה החברתית של קיץ 2011 ("ח' זה חינוך"; ו"ועדת החינוך של רוטשילד") יזמו שורה של דיונים ציבוריים שמיקדו את תשומת הלב בהשלכות החינוכיות והחברתיות של המעמד

המרכזי של בחינות הבגרות במערכת החינוך. בעקבות פעילות זו, ואולי מסיבות אחרות, הודיע שר החינוך גדעון סער בראשית שנת 2012 על הקמת ועדה בראשות מנכ"לית משרד החינוך, שתבחן אפשרות לצמצם את מספר בחינות הבגרות לשלוש בלבד. עבודתה של ועדת בן-פרץ תשמש מן הסתם אחד ממסמכי העבודה הבסיסיים של ועדה זו. בדומה לגישת "פוטנציאל המדיניות" שהציגה בן-פרץ בפרק הקודם, ההמלצות המרכזיות של דוח הוועדה שבראשה עמדה היו צמצום בחינות הבגרות והעברת יותר מרכיבי הערכה לזירה הבית ספרית. באופן זה ביקשה הוועדה לאפשר את התאמת תהליכי הלמידה לצרכים המקומיים ולהעניק אוטונומיה פרופסיונלית רבה יותר למורים. המלצות הוועדה התקבלו על ידי ממשלת רבין השנייה (שאמנון רובינשטיין כיהן בה כשר החינוך), ויישומן התחיל להתבצע באיטיות באמצעות ניסוי שהופעל ב-22 בתי ספר ובאמצעות בחירה של שלושה מקצועות שמדי שנה יבוטלו בהם בחינות הבגרות והמורים עצמם יצטרכו לתת את ציון הבגרות בהם. תהליך היישום נגדע בעקבות חילופי השלטון בשנת 1999, ומאז שבו בחינות הבגרות לדרפוסיהן המסורתיות. מהלך זה מדגים את מה שבן-פרץ מכנה "מחזור החיים של רפורמות חינוכיות". בהמשך לכך אולי יש לראות בהודעה של שר החינוך מראשית 2012 תחייה של רפורמה זו.

הדוגמה השנייה שבן-פרץ מציגה היא הוועדה שהיא ריכזה בנושא הכשרת המורים. היא מתארת את עבודת הוועדה ומדגישה את המחלוקת העיקריות שהתעוררו במהלכה. בין השאר היא מציינת ויכוח, ספק עקרוני ספק מונע-אינטרסים, שהתנהל בין האוניברסיטאות לבין המכללות לחינוך. הראשונות הדגישו את הצורך בשיפור הידע בתחומי הדעת, והאחרונות התגאו בתהליכי ההכשרה הפדגוגיים שבהן. כמו כן מזכירה בן-פרץ ויכוחים על סוגיות כגון מידת הפירוט הנדרשת בהמלצות הוועדה או ההפרדה המגזרית המתקיימת במוסדות ההכשרה. בניגוד לגורלן של המלצות הוועדה הקודמת, המלצות ועדה זו, ששימשו בסיס גם להמלצות של ועדת דברת, זכו לעדנה יישומית. כך לדוגמה פותחו מסלולי תואר שני בהוראה (M.Ed.), והוכנס נוהל של קבלת רישיון הוראה לאחר שנת התנסות.

הדוגמה השלישית שמציגה בן-פרץ מעולם המעשה, על סמך מחקרה, היא של הרפורמה המבנית של שנות השבעים ("רפורמת האינטגרציה"). רפורמה זו, שאמנם זכתה ליישום נרחב וארוך טווח אך גם הוא הואט ועומעם החל משנות השמונים, ממחישה אף היא את המורכבות של תכנון ויישום של מדיניות חינוכית.

שלושת תיאורים אלה מתלכדים להדגמת ההוליוזם שבן-פרץ מניחה בבסיס ספרה: המבקש לייצר חיבור בין תחומי מדיניות שונים, הנענה לדרישות וליעדים חברתיים

ואידיאולוגיים גלובליים ומקומיים והמכיר בהכרח של יצירת חיבורים ושיתופי פעולה בין גופים ובעלי עניין למיניהם המעורבים במעשה החינוכי.

בחלק הרביעי והמסכם של הספר, על סמך דוגמאות של רפורמות חינוכיות במדינות אחרות, גוזרת בן-פרץ מסקנות כוללות על-אודות עיצוב המדיניות החינוכית במאה ה-21. היא מציגה חמישה גורמים החיוניים לעיצוב המדיניות החינוכית: רקע מדעי (קבלת החלטות על בסיס מחקר ונתונים), סוכנים (שיתוף נציגים של כלל בעלי העניין המעורבים), לומדים (תפיסת הלומדים כשותפים ולא כקולטים פסיביים והתחשבות במאפייניהם), סביבה (התחשבות בנסיבות כלכליות וחברתיות) ואמצעי תקשורת (גורם בעל השפעה על דעת הקהל שיש להשתמש בו באופן מושכל). מניסיונה האישי היא מוסיפה שני גורמים מרכזיים שלדעתה יש להביאם בחשבון במחקר ובעיצוב מדיניות: יחסי הכוחות (חיוביים, המקדמים והמכוונים סדר יום, או שליליים, המכשילים או מטרפדים מדיניות), שאלות של זמן (בשלות פוליטית לקידום רפורמות ופרק הזמן הנכון לתכנון וליישומן). מכל אלה בונה לבסוף בן-פרץ מודל מערכתי הוליסטי לעיצוב מדיניות חינוכית כמענה לשינויים גלובליים.

בקריאת הספר אי-אפשר שלא להתפעם מתרומתה וממעורבותה העמוקה והמשמעותית של בן-פרץ בעיצוב מדיניות החינוך במשך כשלושה עשורים. השילוב של פעילותה המחקרית והציבורית מדגים את החיבור שבין האקדמיה לשדה ולהשפעה ההדרית ביניהם. בעוד רבים נוטים לקונן על הניתוק של מגדל השן האקדמי ועל ההשפעה השולית שיש להתמקדותו בפרסום מאמרים בכתבי עת מקצועיים הנקראים על ידי קהילה מצומצמת, בן-פרץ מביאה מורשת של אקטיביזם אקדמי – עיסוק במחקר אקדמי מגוון ורלוונטי תוך כדי חתירה מתמדת לחשיפת תוצריו לפני הדרג הפוליטי והמינהלי של מעצבי המדיניות ולתרגומו לכדי המלצות לתוכניות פעולה מעשיות. בזכות שילוב זה בין הפוריות המחקרית והמעורבות הציבורית זכתה בן-פרץ בשנת 2006 בפרס ישראל. שופטי הפרס נימקו: "אחת מתכונותיה הבולטות והחשובות של פרופ' בן-פרץ כחוקרת היא יכולתה לגשר בין עיון למעשה ובין תחומי מחקר שהם שונים זה מזה אך קשורים זה בזה ומשפיעים הדדית. מחקריה מעוגנים תמיד בבעיות ממשיות של העשייה החינוכית, ומפיקים פתרונות הניתנים ליישום. היא משלבת יכולת מדעית, דמיון ויצירתיות עם תבונת המעשה" (משרד החינוך, 2011).

בצד התפעמות זו המלווה את הקריאה והמבוססת על עיצובו של הספר כמעין

ביוגרפיה אקדמית-מקצועית עולה גם תחושה שאולי אותה עוצמה ביוגרפית היא גם נקודת תורפה שלו. הספר הוא סיכום של מפעלה המחקרי והציבורי של מרים בן-פרץ, ונדמה כי נערך על פי היגיון זה: בבסיסו לוקטו סקירות של מפעליה הציבוריים וסביבם נארגו הקשרים תיאורטיים ומסקנות מעשיות. כך נראה, כי ההצדקה להצבתם של תחומי החינוך שנבחרו כבסיסיים לעיצוב מדיניות החינוך היא בעיקרה ביוגרפית. בהבניה משוחררת מאילוצי ביוגרפיה היו נכנסים או לפחות נשקלים מוקדים אחרים או נוספים, כגון הכשרת מנהלים, גישות חלופיות של הוראה ולמידה, שיטות מדידה והערכה וכיצא באלה. אותה התבססות ביוגרפית גם גורמת להיעדר התייחסות לסוגיות חשובות המעסיקות את שדה החינוך בשנים האחרונות. כך, במסגרת הדיון על האתגרים הדמוגרפיים של עידן הגלובליזציה בולטת בהיעדרה התייחסות לתופעת מהגרי העבודה והפליטים שמעסיקה את העולם החינוכי המערבי וממילא גם את זה הישראלי; אין התייחסות לתהליכי ההפרטה הרווחים בעשורים האחרונים בתחום החינוך, הניזונים ממדיניות חינוכית וכלכלית והמשפיעים עליהן; יש התייחסות מעטה מדי לאי-מילויה הזועק של ההבטחה לצמצום פערים ולקידום שוויון הזדמנויות, המודגם שוב ושוב באמצעות הצגת נתונים עקביים בדבר מתאם הדוק ובלתי משתנה בין מוצא סוציו-אקונומי להישגים לימודיים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2011, עמ' 143; Van der Berg, 2008).

ההוליוזים המוצב בכותרתו של הספר הוא אפוא חלקי בלבד ודורש השלמה. חולשה זו עשויה אולי לשמש הזמנה לפרופ' בן-פרץ לממש את אותו פוטנציאל מדיניות שהציבה, וברוח הגישה ההוליסטית להשלים פרקי מחקר, מעשה והשפעה חינוכיים נוספים. עולם החינוך יצא נשכר מכל תרומה מחקרית או מעשית נוספת פרי ידה.

רשימת מקורות

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). פני החברה בישראל: דוח מס' 4. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה ב-5 ביוני, 2012, מאתר למ"ס:

http://www.cbs.gov.il/publications11/rep_04/pdf/h_print.pdf

משרד החינוך (2011). נימוקי השופטים. נדלה ב-5 ביוני, 2012, מאתר משרד החינוך, גף פרסי ישראל: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PrasIsrael/Tashsav/MiriamBenPeretz/NimokyHsoftimBenPeretz.htm>

Van der Berg, Servaas (2008). Poverty and education. UNESCO, The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE). Education policy series No. 10.