

---

# סקירת ספרות: בתי ספר תת-משיגים

## חלק א' - קריטריונים לזיהוי במדינות שונות

---

כתיבה: שירי לביא

עבור לשכת המדען הראשי, משרד החינוך  
ליווי ועריכה: עודד בושריאן, אסף שטיין, אוסנת מורדו, דנה משולם

דצמבר 2024



לשכת המדענית הראשית  
משרד החינוך

# תוכן עניינים



2	הקדמה
4	א. ארצות הברית
7	ב. אנגליה
8	ג. צ'ילה
9	ד. אונטריו, קנדה
10	ה. הרפובליקה הצ'כית
11	ו. אירלנד
11	ז. ישראל

12	השלכות תהליך זיהוי ותיוג בתי ספר כתת-משיגים
12	הקדמה
12	שימור חוסר שוויון חברתי מבני או מערכתי
12	הרעת מצב ההוראה בבתי ספר שהוגדרו כתת-משיגים
13	השלכות משניות נוספות

## דגשים וכיוונים אפשריים

13	בהתמודדות עם השלכות זיהוי בתי ספר תת-משיגים
	זיהוי בתי ספר תת-משיגים תוך התייחסות לאפקטיביות בית הספר
13	בהשוואה לבתי ספר אחרים הפועלים בתנאים דומים
13	התייחסות לנתונים ברמת הכיתה והתלמיד
14	תמיכה משמעותית בתלמידים מוחלשים ובבתי ספר שבהם לומדים

## מאפייני בתי ספר המזוהים כתת-משיגים

14	מאפיינים מצביים - מאפייני התלמידים והאזור הגיאוגרפי של בית הספר
15	מאפיינים פנים-ארגוניים

## קריטריונים לזיהוי בתי ספר כתת-משיגים הזקוקים לסיוע : טבלה מסכמת

20	מקורות
----	--------

## הקדמה

ממבחינים משווים בינלאומיים עולה כי בישראל, פערי ההישגים האקדמיים בין תלמידים מרקע סוציאקונומי שונה הם מהגבוהים במדינות ה-OECD. למעשה, במבחני PISA 2018, המדדים של ישראל הצביעו על הפערים הגבוהים ביותר בין תלמידים הלומדים בבתי ספר שונים, בהשוואה למדינות OECD אחרות, כאשר הפערים היו הגדולים ביותר בתחום השפה (למשל OECD, 2019a). לאור ממצאים אלו, ברורה חשיבות המאמצים להפחתת פערי ההישגים בישראל. אחת הדרכים לפעול להפחתת הפערים הללו היא נקיטת פעולות המתמקדות בבתי ספר תת-משיגים. **מטרת סקירה זו לסכם את הידוע מספרות מחקרית ומסמכי מדיניות ממדינות שונות לגבי זיהוי בתי ספר תת-משיגים. סקירה נוספת (משלימה) עוסקת בהתערבויות ושינויים אפקטיביים לשיפור בתי ספר אלה.**

בשני העשורים האחרונים, מערכות חינוך רבות בעולם המערבי הפכו למערכות המבוססות על עקרונות של מדידה, האמורים לאפשר הערכה אובייקטיבית של הישגי תלמידים ואחריותיות (accountability) של צוות בית הספר (בעיקר ההנהלה והמורים). לתוצאות המדידה (Falabella, 2020, וולנסקי, 2020). מדידת בתי הספר יוצרת מדרג של הצלחה בין בתי ספר: בין כאלו המדורגים גבוה - בתי ספר המזוהים כ"מצליחים" - ועד לאלו המדורגים בתחתית ומזוהים כ"תת-משיגים". מערכות שונות משתמשות במונחים שונים לתיגו בתי ספר אלו, ומינוחים אלה משתנים עם הזמן. דוגמאות בולטות לכינויים המקובלים בספרות לבתי ספר שהישגיהם האקדמיים הם מתחת לסטנדרטים הרצויים והם מדורגים נמוך הן:

- כושלים (failing)
- תת-משיגים (underperforming)
- בעלי ביצועים לא מספקים (inadequate)
- חלשים מאוד (very weak)
- לא אפקטיביים (ineffective)
- בעייתיים/במצוקה (troubled)
- זקוקים להתערבות מיוחדת (special intervention) או זכאים לחידוש/בנייה מחדש (reconstruction-eligible)
- נמצאים בפשיטת רגל חינוכית או אקדמית (educational/academic bankruptcy) (Meyers & Murphy, 2007; Munoz-Cherau et al., 2022)
- מעוררי דאגה (UK Department of Education, 2022).

בתי הספר מתוגמלים (או "נענשים") בהתאם להישגים שלהם במדידה, ויש ניסיון לשפר במהירות את ההישגים של בתי ספר תת-משיגים (Meyers & Sadler, 2018; Munoz-Cherau et al., 2022). כפי שמפורט בהמשך, ככלל, הקריטריונים לתיגו בתי ספר תת-משיגים או כאלו הזכאים/ראויים לסיוע לצורך שיפור הישגים, בדרך כלל מבוססים על הישגים **במקצועות ליבה** (בד"כ מתמטיקה ושפה), ובמדינות רבות גם על מדדי **נוכחות ושימור תלמידים**. במספר מדינות יש התייחסות גם לקריטריונים הקשורים ל**היבטים "רכים" של תפקוד בית הספר** - כמו אקלים בית-ספרי או מיומנויות חברתיות-רגשיות של התלמידים (ראה למשל Munoz-Cherau et al., 2022). הבחירה היכן לסמן את הקו בין בתי ספר בעלי תפקוד נמוך לבין כאלו הזקוקים לסיוע מיוחד היא במידה מסוימת שרירותית (Meyers & Sadler, 2018) ומשתנה ממדינה למדינה, למעט מקרים שבהם יש דרישה להגדיר אחוז מסוים של בתי ספר תת-משיגים" או "כושלים" (כמו למשל בארה"ב). החלקים הבאים של הסקירה מתמקדים בקריטריונים לזיהוי בתי ספר תת-משיגים (או שהם בעלי פוטנציאל להפוך לכאלו) במדינות שונות, תוך התייחסות קצרה לרקע למדיניות הזיהוי בארה"ב (עם דוגמאות מדרום קרולינה, וירג'יניה וקליפורניה), באנגליה, בצ'ילה, באונטריו (קנדה), בצ'כיה, ובישראל. לאחר מכן, יש התייחסות קצרה להשלכות הזיהוי של בתי ספר תת-משיגים ולאטרנטיות אפשריות.



בארה"ב, בתי-ספר חלשים מוגדרים כ"תת-משיגים" (underperforming) או כ"כושלים" (failing). הקריטריונים לבתי ספר אלו משתנים ממדינה למדינה בארה"ב, אך לרוב מבוססים על שקלול הישגי תלמידים במבחנים סטנדרטיים במתמטיקה ובשפה ולעיתים גם על אחוזי היעדרויות ונשירה<sup>1</sup> (Meyers & Trujillo & Renee, 2015; Sadler, 2018; Munoz-Chereau et al., 2022). בעשור האחרון, בהתאם למדיניות החינוך הפדרלית בארה"ב, ברוב המדינות, יש התייחסות לכ-5% של בתי הספר שהם בעלי הישגים הנמוכים ביותר כתת-משיגים או ככושלים. בעבר, על מנת לתייג בית ספר בארה"ב ככושל (או "בעל תת הישגים באופן עקבי"), נדרשו הישגים נמוכים ואי עמידה ביעדי שיפור במשך 3-5 שנים או אחוזי נשירה גבוהים (40% ומעלה) לאורך זמן (Wakelyn, 2011; Perlman & Redding, 2011). לאור הגדרות אלו, במדינות מסוימות בארה"ב, אחוז בתי הספר שתיוגו ככושלים היה גבוה יחסית (למשל 15% באריזונה ב-2012) (Arizona Department of Education, 2012; Bennet et al., 2014).

### רקע למדיניות זיהוי בתי ספר תת-משיגים בארה"ב

הקריטריונים והסמכות לזיהוי בתי ספר תת-משיגים בארה"ב השתנו בשני העשורים האחרונים עקב שינויים במדיניות החינוך הפדרלית. עם זאת, לרוב ניתנה למדינות אוטונומיה (לפחות מסוימת) בקבלת החלטות בעניינים אלו (Munoz-Chereau et al., 2022). היו מספר נקודות ציון מרכזיות בחקיקה הפדרלית בתחום החינוך שהשפיעו על הקריטריונים לזיהוי בתי ספר תת-משיגים:

**2001 – No Child Left Behind:** חוק זה דרש ממדינות ארה"ב להגדיר סטנדרטים מינימליים של מיומנויות/הישגים במתמטיקה ובשפה (Ballou & Springer, 2017). בהתאם לכך, ברוב המדינות, בתי ספר שבהם שיעור התלמידים שעמדו בסטנדרטים המינימליים במבחנים במתמטיקה ובשפה היה נמוך (מתחת לסף מסוים), הוגדרו כתת-משיגים (או כושלים) (Balfanz et al., 2007).

**2009 – The American Recovery and Reinvestment Act:** במסגרת חוק זה, הועבר תקציב גדול לשתי יוזמות לשיפור מהיר ולשינוי משמעותי (תפנית - turn around) של בתי הספר בעלי הישגים הנמוכים בארה"ב<sup>2</sup> (Dragoset et al. 2016, 2017). הקריטריונים לזיהוי בתי הספר הזכאים לסיוע במסגרת זו עדיין התבססו על הישגי תלמידים, אבל היו ברורים יותר מאשר קודם לכן: המדינות נדרשו לאתר את 5% בתי הספר בעלי הישגים הנמוכים ביותר בתחומן (הקריטריונים לאיתור בתי ספר אלו נקבעו על ידי כל מדינה בנפרד) (Hurlburt et al., 2011).

**2015 – Every Student Succeeds Act:** חוק זה מבוסס על ה-Elementary and Secondary Education Act משנת 1965 ומתקף את הדרישה להערכת הישגים במבחנים סטנדרטיים באופן תקופתי ואת המחויבות לשוויון הזדמנויות לכל תלמיד, אבל הוא מסדיר גם את האוטונומיה שיש לכל מדינה בהתוויית והערכת תכנית הלימודים בשטחה (Penuel et al., 2016).

### דוגמאות לזיהוי בתי ספר תת-משיגים או כושלים במדינות שונות בארה"ב

#### א | דרום קרוליינה

בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים בדרום קרוליינה, 5% מבתי הספר מאותרים ככאלו הנמצאים בסיכון להיות תת-משיגים (potentially underperforming), בהתאם להישגי תלמידיהם במתמטיקה

1 לרוב, כשיש 30% נשירה או יותר, בתי הספר מוגדרים כתת-משיגים.

2 היוזמות הן School Improvement Grants ו-Race to the Top.

ובשפה (קריאה וכתובה). בתי הספר במדינה מדורגים לפי אחוז התלמידים שעברו את דרישות הסף במקצועות אלו. 5% שבהם אחוז התלמידים שעמדו בדרישות הסף הוא הנמוך ביותר מזהים כנמצאים בסיכון להיות תת-משיגים.

בתיכונים תהליך האיתור מורכב יותר, וכולל שקלול של 4 מדדים:

1. אחוז התלמידים שסיימו את חובות לימודיהם במועד;
2. אחוז התלמידים שעברו בהצלחה את מבחני ההערכה לתעודת מוכנות לקריירה (ACT)<sup>3</sup> ברמת "כסף" או גבוה יותר (מתוך 4 רמות: פלטינום, זהב, כסף וברונזה);
3. אחוז התלמידים שעברו את קריטריון הסף (benchmark) במבחני ACT במתמטיקה ובשפה (הבנת הנקרא);
4. אחוז התלמידים שקבלו ציון C או ציון גבוה יותר במבחנים הסופיים באנגלית א' ובאלגברה א'.

גם מחוזות החינוך במדינה נבדקים ויכולים להיות מזהים כבעלי תת-הישגים. אבל הקריטריונים עבורם הם שונים, ואין הכרח שאחוז מסוים מהמחוזות יוגדרו כבעלי תת-הישגים. מחוזות מוגדרים כבעלי תת-הישגים אם הם עונים על **שניים או יותר** מהקריטריונים הבאים:

1. פחות מ-70% מהתלמידים במחוז סיימו את חובות לימודיהם במועד;
2. בממוצע 50% או יותר מהתלמידים בכיתות ג-ח לא עמדו בדרישות הסף במתמטיקה ובשפה;
3. פחות מ-20% מהתלמידים בכיתה י"א במחוז קיבלו תעודת מוכנות לקריירה ברמת "כסף" או ברמה גבוהה יותר;
4. פחות מ-5% מהתלמידים בכיתה י"א עמדו בקריטריון הסף (benchmark) במבחני ACT במתמטיקה ובשפה (הבנת הנקרא).

## ב | וירג'יניה

במדינת וירג'יניה, מוגדרים בתי ספר תת-משיגים ככאלו הראויים לתמיכה ושיפור. במדינה זו זיהוי בתי ספר אלו כולל תהליך בן 3 שלבים, שבסימו מדורגים בתי הספר ברשימה, שבה 5% הנמוכים ביותר מוגדרים כראויים לתמיכה ושיפור כוללים (Comprehensive Support and Improvement - CSI). שלושת שלבי התהליך כוללים: (1) זיהוי בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות (Title I Schools)<sup>4</sup> שלא עמדו בקריטריון ההתקדמות בהישגים בשפה (קריאה) ומתמטיקה ובאינדקס סיום הלימודים (Federal Graduation Index - FGI), והנמצאים בשני הרבעונים התחתונים בשיפור בשפה (קריאה) ובמתמטיקה. (2) מתוך בתי הספר הללו, שאותרו בשלב 1, מזהים בתי ספר שלא עמדו בקריטריון הביניים במדד של שיפור הישגי לומד בשפה (progress learner English), ונמצאים בשני הרבעונים התחתונים בהתקדמות בלימודי שפה. (3) מתוך בתי הספר שזוהו בשלבים הקודמים, מזהים בתי ספר שלא עמדו בתנאי הסף במדד השיפור בחיסורים כרוניים<sup>5</sup> ולא עמדו (או עמדו רק באופן חלקי) בתנאי ההסמכה (סיום חובות הלימודים) של בתי ספר<sup>6</sup>. כל בתי הספר האלו, שהגיעו עד לשלב האחרון, מדורגים ברשימה לפי מדד החיסורים הכרוניים. ובתי הספר המדורגים ב-5% הנמוכים

3 הערכת המוכנות לקריירה מתבצעת באמצעות סדרת מבחני ACT (American College Testing), הבודקים יכולות מתמטיקה שימושית, והבנת הנקרא של מסמכי ותרשימי עבודה. קריטריון הסף (benchmark) משקף את הציונים המינימליים במבחן ACT הדרושים לתלמידים כדי שיהיו בעלי סיכוי גבוה הצליח בשנה הראשונה של לימודיהם בקולג' (סיכוי של 50% לקבל ציון B או יותר בקורסי השנה הראשונה, וסיכוי של 75% לקבל C או יותר בקורסי השנה הראשונה). ACT WorkKeys [National Career Readiness Certificate](#).

4 בתי ספר מתייגים כמשרתים אוכלוסיות מוחלשות (Title I) אם יש בהם מספר גדול או אחוז גבוה (40% או יותר) של תלמידים החיים בעוני. בתי ספר אלו מקבלים תקציב מתכנית Title I כדי לסייע לתלמידים בעלי הישגים אקדמיים נמוכים או שהם בסיכון להישגים נמוכים.

5 בדרך כלל מדובר בחיסור ימים רבים (15 ימים או יותר). חיסורים כרוניים קשורים להישגים נמוכים, לחוסר מעורבות ולנשירה של תלמידים.

6 Standards of Accreditation: תנאים הכוללים התייחסות להישגים אקדמיים וסיום חובות לימודים. ראה: [Virginia Administrative Code - Title 8. Education - Agency 20. State Board of Education - Chapter 131. Regulations Establishing Standards for Accrediting Public Schools in Virginia](#)

ביותר ברשימה זו, בעלי החיסורים הכרוניים הרבים ביותר, מתויגים ככאלו הראויים לתמיכה ולשיפור כוללים (Virginia Department of Education, 2018).

## ג | אריזונה

במדינת אריזונה, מחלקת החינוך של המדינה מגדירה את 5% של בתי הספר המדורגים בתחתית רשימת ההישגים מתוך כלל בתי הספר במדינה המשרתים אוכלוסיות מוחלשות<sup>7</sup>, כבתי ספר הראויים לתמיכה ולשיפור כוללים בשל הישגיהם הנמוכים. גם כאן, מדרג בתי הספר נעשה על ידי שקלול מספר מדדים:

1. הישגי התלמידים - אחוז התלמידים שעברו את מבחני ההישגים של המדינה (60%);
2. צמיחה - השיפור בהישגי התלמידים לאורך זמן (רק בבתי ספר יסודיים) (20%);
3. יכולות וצמיחה בשפה, כולל הקשבה, דיבור, קריאה וכתובה (10%);
4. חיסורים כרוניים<sup>8</sup> של תלמידים (רק בבתי ספר יסודיים) (10%);
5. סיום חובות הלימודים במועד (רק בחטיבה עליונה) (20%);
6. נשירה (רק בחטיבות עליונות) (10%).

יש לציין כי בעבר הייתה באריזונה שיטת זיהוי שונה, כאשר בתי ספר תת-משיגים זהו לפי עמידה בקריטריונים של הישגי תלמידים במבחנים סטנדרטיים (50%) ושיפור בהישגי תלמידים מהשנה הקודמת (50%). תחת שיטה זו, כ- 15% מבתי הספר במדינה זהו כבעלי הישגים נמוכים (Bennett et al., 2014).

## ד | קליפורניה

במדינת קליפורניה, איתור בתי ספר תת-משיגים הזקוקים לסיוע מיוחד נעשה באופן מעט שונה, וגם תוצאות התהליך שונות. המדינה עושה שימוש במחונן מיוחד לבתי הספר של קליפורניה - California School Dashboard - לזיהוי בתי הספר והמחוזות בעלי ההישגים הנמוכים ביותר. המחונן מדרג את בתי הספר במספר קריטריונים. קריטריונים אלו כוללים ציוני תלמידים במתמטיקה ושפה, מוכנות לקריירה<sup>9</sup>, וחיסורים כרוניים<sup>10</sup>, כמו גם מספר מדדים שהם יחסית ייחודיים לקליפורניה, כגון שיתוף פעולה עם הורים, אחוז התלמידים שסיימו את לימודיהם בכל המקצועות הנדרשים בכל שנה, מעורבות תלמידים ואקלים בית-ספרי (שמוערך על סמך שאלונים לתלמידים ומורים).

ב-2019, כ-12% מכלל בתי הספר (781 מתוך 6600) בקליפורניה זהו כתת-משיגים הזקוקים לסיוע מיוחד. בתי ספר אלו כללו שתי קבוצות: קבוצה אחת (שכללה 481 בתי ספר) היו 7% מתוך בתי הספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות (Title I schools) שאותרו כתת-משיגים (underperforming). קבוצה שנייה (שכללה 300 תיכונים) היו תיכונים שבהם אחוז התלמידים שסיימו את חובות לימודיהם במועד היה נמוך (פחות מ-67%) של תלמידים שסיימו את חובות לימודיהם במועד (California Department of Education, 2019a).

7 ר' הערה 4.

8 לרוב, מדובר בחיסור ימים רבים (15 ימים או יותר). חיסורים כרוניים קשורים להישגים נמוכים, חוסר מעורבות ונשירה של תלמידים.

9 ר' הערה 3.

10 ר' הערה 8.



לבתי הספר באנגליה יש אוטונומיה רבה, והם האחראים לתהליכי השיפור של עצמם. משרד החינוך נוטה לא להתערב בתהליכים אלו, אלא להתמקד בעידוד יצירתם של מנגנוני תמיכה של בתי ספר אחד בשני, למשל, באמצעות יצירת רשתות של בתי ספר ושותפויות סביב פיתוח מקצועי. במערכת זו, בתי הספר הם האחראים היחידים להישגיהם (Munoz- Greany and Higham, 2018; UK Department of Education, 2022; Chereau et al., 2022). הערכת בתי הספר נעשית על ידי מחלקה עצמאית של הממשל הבריטית, שאינה חלק ממשרד החינוך, ונקראת The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (משרד התקנים לחינוך, שירותים ומיומנויות של ילדים). הערכת בתי הספר מתבצעת בכל בית ספר אחת לכמה שנים, כאשר תדירות ההערכות נקבעת בהתאם להערכה האחרונה שהתקבלה (בתי ספר שהוערכו כזקוקים לשיפור (require improvement) או כלקויים (inadequate) מוערכים יותר). ההערכה מתבצעת על ידי מעריכים חיצוניים שהוכשרו לכך (inspectors) וקיבלו הכשרה והנחיות המותאמות למוסד החינוכי שהם מעריכים. ההערכה כוללת ארבעה תחומים (Ofsted, 2019, 2022a):

1. איכות החינוך: תחום זה מתייחס למגוון היבטים הקשורים לתכנית הלימודים ותהליכי הלמידה בקרב כל תלמידי ביה"ס. הממדים הנבדקים כוללים: האם תכנית הלימודים עוסקת בתכנים ברמה גבוהה (באופן כללי ובפרט בקריאה), מידת הקוהרנטיות שלה, איכות התכנון (כולל לוחות הזמנים), התמיכה המקצועית במורים, תהליכי הערכת הלמידה ומשוב, למידה לטווח ארוך וסביבות הלמידה.
2. התנהגות ועמדות: תחום זה קשור לגישה הכללית של בית הספר לתלמידים כאנשים לומדים: יחס חיובי ללמידה, סביבה מכבדת, התנהגות הולמת של התלמידים ונוכחות גבוהה.
3. התפתחות אישית: מרכיב זה מתייחס להיבטים לא אקדמיים של התפתחות התלמידים: פיתוח "אופי" (character), רווחה נפשית, ומוכנות לחיים במאה ה-21.
4. מנהיגות וניהול: מרכיב זה מתייחס להיבטים מרכזיים של הובלת והנהגת בית הספר: חזון ברור, שאפתני, ומכיל (inclusive), תמיכה מקצועית במורים וניהול אפקטיבי של צוות בית הספר, קשר אפקטיבי עם הקהילה ואחריותיות ההנהלה.

בכל אחד מהתחומים הללו, בית ספר יכול להיות מדורג ברמה 1 (מעולה), 2 (טוב), 3 (דורש שיפור) או 4 (לקוי). ההחלטה על קביעת דירוג בית הספר אמנם נתונה לשיקול דעת המעריך, אך מבוססת על הנחיות המפורסמות באופן ציבורי (ראה: Ofsted, 2022a,b). ההנחיות מפרטות לאילו קריטריונים יש להתייחס, אך לא את המשקל שיש לתת להם בקבלת ההחלטה. המעריך מקבל נתונים רבים אודות בית הספר המאוגדים בדוח מפורט (Ofsted's Inspection Data Summary Report – IDSR). הדוח כולל מידע לגבי הישגי התלמידים בכיתות השונות בבית הספר במבחנים סטנדרטיים (ולעיתים גם במבחנים פנימיים) במגוון מקצועות, כולל מתמטיקה, קריאה, כתיבה, מדעים, מדעי הרוח (humanities) ועוד. הדוח כולל גם נתונים על השינוי (שיפור או ירידה) בהישגים, וכן מידע על חיסורים והיעדרויות ועל מאפייני התלמידים (רקע, מצוקה כלכלית וגורמי סיכון אחרים). המעריכים מקבלים מידע גם מדוחות של גורמים אחרים אודות בית הספר, למשל, מהרשות המקומית או מהגורם המקצועי האחראי המקביל, ואוספים מידע בביקורים שהם מבצעים בבית הספר (כולל מידע איכותני על מאפייני והתנהלות בית הספר). בדוח המסכם, המעריכים משתמשים במידע שאספו כדי להצדיק את הערכתם של בית הספר (Ofsted, 2022b).

בעשור האחרון, אחוז בתי הספר היסודיים שדורגו כ"לקויים" באנגליה נע בין 1%-8%. הנתון מעט גבוה יותר עבור תיכונים (5%-8%) מאשר עבור בתי ספר יסודיים (1%-6%), ובאופן כללי הייתה מגמת ירידה מסוימת במהלך העשור האחרון (Munoz-Chereau et al., 2022; Ofsted, 2019). ככלל, הציפייה מבית ספר המדורג כלקוי היא שישתפר. לכן, לבתי ספר שהוערכו כ"דורשים שיפור" או כ"לקויים", מתבצעת הערכה חוזרת תוך זמן קצר יחסית (בדרך כלל תוך כשנתיים וחצי לבתי ספר שהוערכו כדורשים שיפור, וכ-15 חודשים לבתי ספר שהוערכו כלקויים). במקרה ולא השתפרו, מתבצעת בדיקה על ידי המפקח המחוזי על

בתי הספר, אשר מחליט על נתיב הפעולה הרצוי תוך התייחסות למגוון גורמים (למשל הסיבות שבגללן הוערכו כדורשים שיפור או לקויים, הפעולות שבוצעו, התנאים בהם פועל בית הספר ועוד). בבתי ספר אלו בדרך כלל מוחלפת הנהלה, ופעמים רבות בית הספר נסגר. אפשר להימנע מסגירת בית הספר אם ניתנת לו חסות (sponsorship) של רשת חינוכית<sup>11</sup> (Multiple Academic Trust – MAT), כאשר בית הספר הופך להיות חלק מהרשת ומוערך שוב כעבור זמן קצר יחסית, כדי לוודא שיפור. לרוב, כרבע מבתי הספר שדורגו כדורשים שיפור או לקויים מצליחים להשתפר. אולם, בבדיקה שנעשתה ב 2019 נמצא שכ-2% מכלל בתי הספר באנגליה "תקועים" (stuck schools): בתי ספר אלו עברו לפחות 5 הערכות במהלך מעל עשור ונשארו "לקויים" (Munoz-Chereau et al., 2022; Ofsted, 2019; Ofsted, 2022).

## ג | צילה



מערכת החינוך בצילה מושתתת על עקרונות השוק החופשי: הורים יכולים לבחור את בתי הספר של ילדיהם, ותקציבי המדינה מועברים לרשויות המקומיות או להנהלות ארגוני חינוך פרטיים בהתאם למספר התלמידים המגיעים לכל בית ספר (Bellei & Vanni 2015; OECD, 2013). כל בתי הספר (הציבוריים והפרטיים) שמקבלים תקציב ציבורי מוערכים אחת לשנה ומסווגים לאחת מארבע קטגוריות לפי מידת עמידתם בקריטריונים של ביצוע: "גבוה" לבתי ספר שביצועיהם גבוהים מהנדרש; "בינוני" כשהביצועים הם בהתאם לדרישות; "בינוני-נמוך" כשהביצועים הם מתחת לנדרש; ו"לא מספק" כשהביצועים הם משמעותית מתחת לנדרש (ACE, 2017; Munoz-Chereau et al., 2022). הערכת בתי הספר מבוצעת על ידי יחידה עצמאית העובדת בשיתוף פעולה עם משרד החינוך - היחידה לאיכות החינוך (Agencia de Calidad de la Educación; ACE).

הערכת בתי הספר מבוססת על הישגים לימודיים על פי ביצועי התלמידים במבחנים סטנדרטיים של המדינה (SIMCE) (67%) ועל מדדי התפתחות אישית וחברתית של התלמידים (33%). המבחנים הסטנדרטיים מתבצעים בכל שנה בכיתות המקבילות לכיתות ד', ו', ו-ח' (בבתי ספר יסודיים) ובכיתה י' (בתיכונים) וכוללים בחינות בשפה (כתיבה והבנת הנקרא), מתמטיקה, מדעים, היסטוריה, גיאוגרפיה, ומדעי החברה. הערכת בית הספר מבוססת על הישגי התלמידים במבחנים בשלוש השנים האחרונות ועמידתם בדרישות הידע בשנה האחרונה (בכל מקצוע קיימים תקני למידה נדרשת בכל שכבת גיל/כיתה) (ACE, 2016, 2017). מדדי ההתפתחות האישית והחברתית מוערכים בעזרת שאלונים המועברים לתלמידים, למורים, למנהלים ולמשפחות התלמידים וכוללים מדדים של תחושת ערך עצמי ומוטיבציה לימודית, אקלים בית-ספרי, אזרחות ומעורבות, אורח חיים בריא, נוכחות תלמידים, שימור תלמידים ושוויון מגדרי בהישגים לימודיים (ACE, 2016). לאחר מתן ציונים במדדים השונים, הישגי בתי הספר מתוקננים לאור מיקומם הגיאוגרפי (פריפריה/כפר) ומעמדם החברתי-כלכלי של הלומדים בהם, (שלא כמו במדינות אחרות) ורק אז מסווגים בתי הספר לארבע קטגוריות הביצועים (ACE, 2017; Munoz-Chereau et al., 2022). תיקון בתי הספר בהתאם לנתונים הדמוגרפיים של תלמידיהם הוא משמעותי כי גורמים אלו עשויים להיות בעלי השפעה קריטית על הישגי התלמידים ועל התפתחותם האישית והחברתית.

אחוז בתי הספר בצילה המסווגים בקטגוריה "לא מספק" בגין ביצועים נמוכים משמעותית מהנדרש קטן עם השנים באופן כללי, ובשנת 2019 עמד על 6% מכלל בתי הספר המתוקצבים על ידי המדינה. בקטגוריה זו יש אחוז דומה של בתי ספר יסודיים ושל תיכונים (ACE, 2020; Munoz-Chereau et al., 2022). הסיווג לקטגוריות השונות משפיע על מידת האוטונומיה והתמיכה של המדינה בבתי הספר. לבתי ספר המסווגים בקטגוריה "לא מספק", בדרך כלל נבנית תכנית התערבות אינטנסיבית יחסית, אשר כוללת הדרכה, מעורבות בהוראת שפה ומתמטיקה ובדיקות והערכה חיצונית על-ידי ACE (ACE, 2017).





כל התלמידים בבתי ספר במימון ציבורי באונטריו, מחויבים להשתתף במבחני הערכה המבוצעים על ידי המשרד לאיכות ואחריות בחינוך (Ontario Education Quality and Accountability Office, EQAO) (MOE, 2010; Bill 30). גוף זה אחראי על הפיתוח, הניהול והדיווח על הערכות המותאמות לתכנית הלימודים באונטריו. בכיתות ג' ו-ו' מתקיימים מבחנים בשפה ובמתמטיקה, בכיתה ט' מתקיים מבחן במתמטיקה, ובכיתה י' מתקיים מבחן נוסף בשפה. המידע על הישגי התלמידים במבחנים אלו מועבר לממשלה, לצוות המחוז, למנהלי בתי הספר, למורים, להורים ולציבור, במטרה לזהות חוזקות ותחומים לשיפור ברמת התלמיד, בית הספר, והמחוז, ולספק תמיכה, התערבויות, ומנגנונים וכלים העשויים לתרום לשיפור לפי הצורך (Klinger & Wade-Woolley, 2012; Ontario MOE, 2010). הדיווח על הישגי התלמידים מבוסס באופן כללי על טבלאות הישגים של המחוז, וכולל מיפוי כל בית ספר לאחת מתוך ארבע רמות: רמה 1- מתחת לקריטריונים של המחוז; רמה 2- מתקרב לקריטריונים של המחוז; רמה 3- עומד בקריטריונים של המחוז; ורמה 4 - מעל הקריטריונים של המחוז. מטרת המחוז היא שלפחות 75% מהתלמידים באונטריו יגיעו לרמה 3 (יעמדו בציפיות המחוז) בכיתה ו' וש-85% מהתלמידים יסיימו בהצלחה את התיכון.

בעבר, יושמה באונטריו תכנית ליצירת תפנית בבתי ספר חלשים (Turnaround Schools Program; TSP). במסגרת התכנית, זוהו בתי ספר שבהם פחות מ-34% מהתלמידים בכיתה ג' עמדו בקריטריונים של המחוז מבחינת הישגיהם במבחני ההערכה (רמה 3). בתי ספר אלו הוגדרו כתת-משיגים (underperforming), והוזמנו להשתתף בתכנית. בפועל, רק 14 בתי ספר התנדבו להשתתף בתכנית וקיבלו תמיכה כספית ומקצועית (Klinger & Wade-Woolley, 2012).

מעט אחרי הקמת המזכירות הפדגוגית לאוריינות ומתמטיקה (Literacy and Numeracy Secretariat; LNS) במחוז אונטריו ב-2004, קיבל גוף זה את האחריות על תכניות השיפור של בתי ספר תת-משיגים. המזכירות יצרה תכנית שנקראת "שותפות אונטריו למען התערבות ממוקדת" (Ontario Focused Intervention Partnership; OFIP). במוקד התכנית עומדת גישת "בית הספר השלם" (whole school approach) והתייחסות לכל תלמידי בית הספר היסודי (גן עד כיתה ו'). תחת אחריות המזכירות הפדגוגית לאוריינות ומתמטיקה, עלה משמעותית מספר בתי הספר הנמצאים בתכנית השיפור ומקבלים תמיכה ברמות שונות בהתאם למידת הצורך (והקושי) של התלמידים בכל בית הספר. בתי ספר שבהם פחות מ-34% מהתלמידים עמדו בקריטריונים הלימודיים של המחוז לכיתות ג' ו-ו' במשך 2 מתוך 3 השנים האחרונות הוגדרו כ-OFIP1; בתי ספר שבהם 34%-50% מהתלמידים עמדו בקריטריונים של המחוז עם תוצאות סטטיות או ירידה בשלוש השנים האחרונות הוגדרו כ-OFIP2; ובתי ספר שבהם 50%-75% מהתלמידים עמדו בקריטריונים של המחוז עם תוצאות סטטיות או ירידה בשלוש השנים האחרונות הוגדרו כ-OFIP3 (Klinger & Wade-Woolley, 2012). בתי ספר מקבלים במסגרת OFIP תמיכה בהוראת מתמטיקה ושפה (כולל תמיכה בהוראה דיפרנציאלית המותאמת לתלמיד). משאבי התמיכה מדורגים, כך שבתי ספר שזוהו כ-OFIP1 מקבלים את התמיכה הרבה ביותר. ההשתתפות בתכנית OFIP מחייבת (אינה אופציונלית). בשנת הלימודים 2007-2008, כ-3% מבתי הספר היסודיים באונטריו הוגדרו כ-OFIP1, כ-6% הוגדרו כ-OFIP2, וכ-18% הוגדרו כ-OFIP3 (Klinger & Wade-Woolley, 2012).

ברפובליקה הצ'כית, קיימת אוטונומיה רבה לבתי הספר מבחינת תכנית הלימודים ודרכי ההוראה, ויש ניסיון להגברת האחריות של בתי הספר בהתאם. בדו"ח של ה-OECD, מתוארים שני סוגים של הערכות של בתי הספר בצ'כיה: הערכות עצמיות והערכות חיצוניות. ההערכות העצמיות מתבצעות על ידי בתי הספר עצמם בכל שנה, וממצאיהן נכללים בדוח השנתי של בתי הספר. קיימת שונות רבה בין בתי הספר בהערכה העצמית, כיוון שאין הנחיות מפורטות לביצועה אלא רק קווים מנחים כלליים. בשנת 2022 הושק פורטל מתודולוגי שמטרתו לסייע לבתי ספר במתן שיטות וכלים להערכות העצמיות ([www.kvalitniskola.cz](http://www.kvalitniskola.cz)). הנהלת מערכת החינוך במחוז וברשות המקומית מעודכנת על ממצאי ההערכה, אבל בדרך כלל ההנהלה מתרכזת בבדיקת התנהלות פיננסית תקינה של בית הספר, ואינה מתייחסת להיבטים אחרים של ההערכה העצמית של בית הספר (Santiago et al., 2012).

ההערכות החיצוניות מתבצעות על ידי רשות הפיקוח על בתי הספר ("CSI - Czech School Inspectorate"), גוף זה בקרה והערכה לאומי המהווה חלק מהמנהל הציבורי ופועל בתיאום עם משרד החינוך הצ'כי. גוף זה אחראי גם על אישור תכניות הלימודים של בתי הספר, תמיכה והכוונה מקצועית לבתי ספר ועוד. הערכות ה-CSI מבוססות על תצפיות ובדיקות מקיפות של התנהלות בתי הספר והישגיהם ובדרך כלל מתקיימות אחת לשלוש שנים (אלא אם יש בקשה להערכה על ידי בעלי עניין<sup>12</sup>). תכנית העבודה של ה-CSI לגבי ביצוע ההערכות אמנם עוברת אישור של משרד החינוך הצ'כי, אולם מבחינה פורמלית, ה-CSI אינו נתון לפיקוח המשרד ופועל כגוף עצמאי. בנוסף, גופים מנהליים (אזוריים ומועצות) עורכים הערכות של בתי ספר בודדים, אך הערכות אלו מוגבלות בעיקר לעניינים כספיים (Santiago et al., 2012; Greger & Walterova, 2018; CSI, 2022).

מטרת תהליכי הערכת בתי הספר על ידי ה-CSI היא להעריך את עמידתם של בתי הספר ביעדים חינוכיים (הישגים לימודיים באופן כללי ושל קבוצות מוחלשות בפרט), להעריך את תהליכי ההתפתחות האישית ותהליכי פיתוח מיומנויות מרכזיות של התלמידים, להעריך את התנהלות בית הספר כמוסד המספק תנאי למידה מיטביים, ולעקוב אחר הכשירות, ההתפתחות המקצועית והחדשנות של הצוות החינוכי. הקריטריונים בהערכה מתייחסים למגוון תחומים: שוויון הזדמנויות; איכות תכניות הלימודים; איכות הניהול; ניהול ותמיכה בצוות בית הספר; מתקני בית הספר ותנאי הלמידה; יעילות השימוש בתקציבים, ארגון אפקטיבי של תהליכי החינוך והלמידה; תמיכה בתהליכי התפתחות אישית ופיתוח מיומנויות מרכזיות של התלמידים; שיתופי פעולה עם נציגי התלמידים ועם גופים אחרים; הערכה שיטתית של תוצרי הלמידה; וכלל התהליכים החינוכיים ברמת הפרטים והקבוצות בבית הספר<sup>13</sup>. בהערכות החיצוניות, נבדקים גם תהליכי ההערכה הפנימיים של בית הספר המתבצעים בכל שנה. הקריטריונים הספציפיים להערכות משתנים מעט משנה לשנה.

תהליך ההערכה החיצונית של בית הספר כולל מספר שלבים, שבמהלכם נבדקים מסמכים (כגון תכניות הלימודים) והתאמתם לדרישות משרד החינוך. כמו כן, צוות בדיקה מטעם ה-CSI מגיע לבית הספר למספר ימים ובוחן את התנהלות בית הספר והפעילויות המתבצעות בו. הבדיקה כוללת גם כניסה של הבודקים לשיעורים (לפחות שלושה שיעורים בשכבות גיל שונות). צוות הבדיקה דן בתוצאות הבדיקה עם מנהל בית הספר, ולמנהל יש אפשרות להוסיף את הערותיו לדוח הסופי. הדוח הסופי מוצג לוועד המנהל של בית הספר ולמחוז, וזמין לציבור למשך עשור. בתי ספר שלא עמדו בסטנדרטים הנדרשים לפי החוק מתבקשים לתקן את הלקוי תוך תקופה המוגדרת על ידי ה-CSI בהתבסס על הדוח. התיקונים הם בדרך כלל באחריות הוועד המנהל והמחוז, ובתי הספר מקבלים לשם כך תמיכה מהמחוז. לאחר סיום התקופה שהוגדרה לתיקון הליקויים, מגיע צוות בודקים מה-CSI כדי לבחון אם הליקויים שתועדו תוקנו כנדרש (Santiago et al., 2012).

12 למשל, הרשות המקומית, המחוז, הקהילה או הציבור.

13 לפירוט נוסף, ראה: Santiago et al., 2012, עמ' 88-89.

לאחרונה התחילו לערוך מבחנים סטנדרטיים בצ'כיה, אבל השימוש בהם לצורך הערכת בתי הספר הוא מוגבל. עם זאת, כחלק מתהליך ההערכה החיצוני, מוערכים בתי הספר (על ידי CSI) גם על איכות תהליכי ההערכה הפנימיים שלהם. במידה ויש הבדלים בין ממצאי ההערכה הפנימית והחיצונית, על בית הספר להיות מסוגל לנמק את הפערים (Chval et al., 2015; CSI, 2022; Herbst & Wojciuk, 2017).

## ו | אירלנד

באירלנד פועלת תכנית למתן שיוויון הזדמנויות בבתי ספר (Delivering Equality of Opportunity in Schools; DEIS). בתי ספר המאותרים לתכנית מקבלים משאבים וסיוע שמטרתו לשפר את הרווחה הנפשית והלמידה של תלמידים מוחלשים. מאז 2022, כמעט שליש מבתי הספר אותרו לתכנית (כ-30% מבתי הספר היסודיים וכ-32% מבתי הספר העל-יסודיים). כך, כרבע מהתלמידים במדינה לוקחים חלק בתכנית. מעבר לאיתור הראשוני לתכנית ה-DEIS, בבתי הספר יסודיים ישנה תת-חלוקה לסוגים שונים של תכניות - שמטרתן לספק תמיכות המותאמות לבית הספר (DEIS Urban Band 1, DEIS Urban Band 2 and DEIS Rural). באופן כללי, בתי הספר מעוניינים להיות חלק מתכנית DEIS, שכן היא מאפשרת קבלת משאבים ותמיכה מסוגים שונים - תכניות הזנה לתלמידים, משאבים להקטנת כיתות הלימוד, תקציב לרכישת חומרי לימוד, תמיכה בהוראת מתמטיקה ושפה ועוד.

איתור בתי הספר לתכנית DEIS נעשה ברמת בית ספר, על בסיס נתוני הרקע של התלמידים, ומטרתו לאתר בתי ספר שבהם ריכוזים גבוהים של תלמידים ממעמד חברתי נמוך. לצורך כך נעשה שימוש במדד (Pobal HP (Pobal Haase Pratschke Index), הכולל התייחסות למאפיינים דמוגרפיים, חברתיים ותעסוקתיים (רמת השכלה של ההורים, סוג העיסוק שלהם, מספר הנפשות ביחס למספר החדרים בבית, האם המשפחה חד-הורית, רמת האבטלה, מספר הצעירים ביחס למספר האנשים בגיל העבודה (Pobal, 2022).

## ז | ישראל

בעשור האחרון החלו גם בישראל מאמצים מכוונים ליצור תפנית בבתי ספר תת-משיגים. הקריטריונים בישראל להגדרת בתי ספר כתת-משיגים פחות ברורים וחד-משמעיים מאלו הנהוגים במדינות אחרות (למשל ארה"ב ובריטניה), והם מאפשרים להגדיר אחוז גדול יותר של בתי ספר כתת משיגים (כ-15% מכלל בתי הספר). הקריטריונים להגדרת בתי ספר אלו מתמקדים בפריפריה ובבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות (בעלי מדד טיפוח 5 ומעלה) שהם בעלי הישגים נמוכים (ציוני מיצ"ב 3-1 לפחות ב-2 מקצועות) ואקלים שאינו מיטבי (מתחת לממוצע). בנוסף, ניתן למחוזות בישראל שיקול דעת משמעותי בהחלטה על סיווג בתי ספר כתת-משיגים, על בסיס מאפיינים הקשורים למאפייני התלמידים, המנהל והצוות בבית הספר, למשל ריבוי עולים ו/או קבוצות אתניות, ריבוי אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, שיעורי נשירה גבוהים, קושי מנהיגות, מוטיבציה צוותית נמוכה ותחלופת מורים גבוהה. ההתייחסות למאפיינים אלו עשויה לסייע באיתור וחיזוק בתי ספר מוחלשים הזקוקים לכך, גם אם עדיין לא נמדדה פגיעה משמעותית בהישגים או באקלים שלהם (מסיבות שונות) (מורדו, 2021).

# השלכות תהליך זיהוי ותיוג בתי ספר כתת-משיגים

## הקדמה

לפני שבוחנים את ההשלכות של תהליך הזיהוי והתיוג של בתי ספר תת-משיגים הזקוקים לסיוע מיוחד, יש לסייג את הדיון בשתי הערות. ראשית, קיימת מידה של הטיה במידע על זיהוי ותיוג בתי ספר כאלה במדינות שונות ברחבי העולם. זאת משום שהנגישות למידע אודות תהליכי הזיהוי לעיתים מוגבלת, ויש מידע רב יותר לגבי מדינות מסוימות, שתהליך הזיהוי בהן אינו בהכרח האפקטיבי ביותר. ייתכן שהמידע המוגבל על בתי ספר תת-משיגים הזקוקים לסיוע מיוחד במדינות מסוימות נובע מחוסר שקיפות או ממודעות נמוכה לנושא או מהשימוש באסטרטגיות אחרות לצמצום פערי הישגים בין תלמידים במדינה.

שנית, קיים דיון בספרות לגבי האפקטיביות של גישת הזיהוי והתיוג של בתי ספר תת-משיגים הזקוקים לסיוע מיוחד<sup>14</sup>. למשל, חוקרים מרכזיים בתחום מארה"ב טוענים שבאופן כללי, הנסיונות לשנות בתי ספר תת-משיגים לאורך זמן נוחלים הצלחה מוגבלת (Harris & Jones, 2022; Meyers et al., 2023). יחד עם זאת, מבדיקת הנתונים נראה שבפועל בתי ספר שזוהו כתת-משיגים וקיבלו סיוע מיוחד לעיתים קרובות השתפרו, לפחות בחלק מהמדינות (למשל באנגליה) (OECD, 2019b). הספרות מצביעה גם על כך שלזיהוי ולתיוג בתי ספר תת-משיגים עשויות להיות השלכות משניות, בעיקר עבור אוכלוסיות מוחלשות, כולל שימור חוסר שוויון חברתי מבני והרעת איכות ההוראה בבתי ספר אלו.

## שימור חוסר שוויון חברתי מבני או מערכת

במערכות המושתתות על עקרונות השוק החופשי והאחריותיות (accountability), בתי ספר תת-משיגים מואשמים בכישלונם תוך התעלמות מהמבנים החברתיים והארגוניים התורמים לכך (Bacchi, 2000; Munoz-Chereau et al., 2022). בפועל, בשני העשורים האחרונים, רוב בתי הספר המוגדרים כתת-משיגים במדינות שונות הם באופן עקבי כאלו שמשרתים אוכלוסיות מוחלשות (מיעוטי יכולת כלכלית, מהגרים, מיעוטים אתניים או תרבותיים - ר' סיכום מאפייני בתי ספר תת-משיגים בהמשך). כך שעל ידי האשמת בתי הספר, ולא הגורמים החברתיים או המוסדיים, נשמר חוסר השוויון המבני (Flórez & Rozas, 2020). יתירה מכך, מכיוון שרוב בתי הספר התת-משיגים משרתים תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, בזיהוי ותיוגם כתת-משיגים, המערכת יוצרת סטיגמות לגבי בתי ספר כאלו (Flórez & Rozas, 2020) ובכך גם פוגעת בתלמידיהם שהם בעיקר מהקבוצות המוחלשות ביותר בחברה (Hutchinson, 2016; Greany & Higham, 2018). השפעת התיוג נמצאה גם בטווח הארוך, כשהתיוג פוגע בהזדמנויות של תלמידי בתי ספר אלו בהמשך דרכם (OECD, 2013).

## הרעת מצב ההוראה בבתי ספר שהוגדרו כתת-משיגים

על בתי ספר שהוגדרו כתת-משיגים בדרך כלל מופעל לחץ גדול מאוד לשיפור מהיר. לפיכך, ברבים מהם, הצוות החינוכי הופך לחוץ יותר ונוטה לצמצם את תכני הלימוד וללמד באופן פחות מעמיק ואפקטיבי (בטווח הארוך): ללמד למבחן ולהימנע מחדשנות (Flórez & Rozas, 2020). בנוסף, חוקרים מציעים שגם כאשר יש שיפור בבתי ספר שהוגדרו כתת-משיגים, הוא נוטה להיות קצר טווח. למעשה נראה שחוקרים מסכימים, לפחות בארה"ב (Harris & Jones, 2022), שקשה מאוד ליצור שיפור בר-קיימא ברבים מבתי הספר שהוגדרו כתת-משיגים (Munoz-Chereau et al., 2022 p. 1126).

14 דיון זה קשור לדיון הכללי יותר לגבי אפקטיביות הערכת בתי ספר לפי ביצועיהם במבחנים סטנדרטיים (high stakes testing), שלא נעסוק בו כאן

## השלכות משניות נוספות

מעבר להשלכות לא רצויות כלליות הקשורות להערכת בתי ספר על סמך הישגי תלמידיהם במבחנים סטנדרטיים (כפי שהוצגו לעיל), כגון לחץ המופעל על תלמידים, מורים ומנהלים, התנהלות לא-אתית מסוגים שונים/מצג שווא, פורמליזציה מוגברת ועוד (ראה למשל Jones et al., 2017), קיימות תופעות נוספות המאפיינות בעיקר בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות. למשל, מחקרים שנערכו בארה"ב על בתי ספר המשרתים בעיקר תלמידים אפרו-אמריקאים מצאו שהערכות בתי הספר על סמך הישגים במבחנים סטנדרטיים היו קשורות בהגברת השימוש בשיטות הוראה לא יעילות, הגברת האדישות של התלמידים, הגברת ההענשה בשל בעיות משמעת והסללה לבתי כלא והגברת הדגש על מראית עין של בתי הספר, גם אם התלמידים לא לומדים דברים שיסייעו להם (Thompson & Allen, 2012).

## דגשים וכיוונים אפשריים בהתמודדות עם השלכות זיהוי בתי ספר תת-משיגים

ישנם מספר כיוונים אפשריים להתמודדות עם השלכות התיוג של בתי ספר תת-משיגים. נציע כאן כמה כיוונים אפשריים<sup>15</sup>, המבוססים על שתי פרספקטיבות מרכזיות על הפחתת פערים בחינוך. הפרספקטיבה הראשונה קשורה לאופן הזיהוי, והשנייה לדרכי התמודדות אלטרנטיביות עם הצורך לתמוך בתלמידים בעלי הישגים נמוכים או כאלו עם הפוטנציאל להיות כאלו. הפרספקטיבה השנייה תואמת לתפיסה שתיוג בתי ספר לפי היררכיה של הצלחה מתאים לעקרונות השוק החופשי של בחירה ותחרות, שאינם עולים בקנה אחד עם מטרות החינוך של קידום שוויון ולכידות חברתית (social cohesion) (Levin, 2018).

### זיהוי בתי ספר תת-משיגים תוך התייחסות לאפקטיביות בית הספר בהשוואה לבתי ספר אחרים הפועלים בתנאים דומים

אחת האפשרויות להתמודד עם הטיות הקשורות לרקע של התלמידים ולמבנה החברתי היא לאמוד את תפקודם של בתי ספר בהשוואה לבתי ספר אחרים הפועלים בתנאים דומים, כפי שנעשה במידה מסוימת בצ'ילה ובמדינות נוספות (Perlman & Redding, 2011). גישה זו מאפשרת בידוד ההשפעה של בית הספר על התלמידים וזיהוי ה-"ערך המוסף" שבית הספר נותן לתלמידיו מבחינת פיתוח מיומנויות והתפתחות אקדמית, חברתית ואישית, וכן מתייחסת ליכולותיהם של התלמידים כשהגיעו לבית הספר, לרקע ותנאי החיים שלהם (Saunders, 1999). הערכות שנעשו באופן זה, תוך ניכוי השפעת מאפייני רקע, מצאו הבדלים משמעותיים יותר בהשפעה של מורים שונים באותו בית הספר על הישגי והתפתחות תלמידים, מאשר הבדלים בהשפעה של בתי ספר שונים (Perlman & Redding, 2011).

### התייחסות לנתונים ברמת הכיתה והתלמיד

יש חוקרים הטוענים שבעוד שנתונים על הישגים במבחנים סטנדרטיים ברמת בית הספר עשויים לסייע בהבנת מצב התלמידים מבחינה אקדמית ברמת המדינה והמחוז, נתונים ברמת רזולוציה גבוהה יותר (small data) ברמת הכיתה והתלמיד הבודד עשויים לתמוך בתהליכי שיפור באופן אפקטיבי יותר, כיוון שהם מספקים מידע מדויק יותר על רמות הידע וההתקדמות של התלמידים, באופן המאפשר להתאים את ההוראה לצרכיהם (Munoz-Chereau et al., 2022; OECD, 2023; Sahlberg, 2014). בפינלנד, לדוגמה,

15 כיוונים נוספים מתוארים בסקירה הדנה בהתערבויות להפחתת פערים בחינוך

נעשה שימוש רב במידע מהסוג השני: המורים בודקים את רמת ההבנה של התלמידים בדרכים מגוונות ומפיקים מידע עשיר לגבי יכולותיהם, מיומנויותיהם, והתקדמותם של התלמידים במקצועות השונים (Sahlberg, 2014; Wilkins & Corrigan, 2019).

## תמיכה משמעותית בתלמידים מוחלשים ובתי ספר שבהם לומדים

במדינות בהן הפערים בין בתי הספר פחות משמעותיים (למשל, פינלנד ודנמרק), קיימת תמיכה משמעותית בדרכים שונות בתלמידים מוחלשים או בעלי פוטנציאל לקושי לימודי או חברתי-רגשי (בלי קשר להישגי בית הספר). כך, למשל, מהגרים או תלמידים בעלי קושי אינהרנטי בשפה זוכים להוראה בקבוצות קטנות ולסיוע בכיתה ובאופן פרטני בדרכים שונות, על ידי מורים שהוכשרו לכך. במדינות אלו יש ניסיון לתת למורים רבים הכשרה להוראה ותמיכה בתלמידים בעלי קושי בשפה או ששפת הלימוד אינה שפת האם שלהם. כמו כן, ניתנת תשומת לב ומוקצים משאבים (כולל מורים מנוסים) לבתי ספר המשרתים תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות (OECD, 2019b, 2023). באופן זה, במדינות הללו, ניתנת תמיכה משמעותית גורפת ומותאמת לתלמידים מתקשים. מעבר לכך, בחלק מהמדינות, ניתנים שירותי בריאות ורווחה רחבים לכלל התלמידים ומשפחותיהם, בלי קשר למצבן הכלכלי כולל ארוחה חמה לכל התלמידים, שירותי בריאות הנפש, שירותי רפואת שיניים ועוד (OECD, 2010). כך המדינות מוודאות שכל תלמיד זוכה לתנאים בסיסיים התומכים בלמידה. באופן דומה, במדינות שונות, בתי ספר בעלי פוטנציאל לאתגרים לימודיים (בשל מיקומם הגיאוגרפי או המאפיינים הדמוגרפיים או התרבותיים של תלמידיהם) מקבלים משאבים ותמיכה כלכלית ומקצועית באופן ארוך טווח (OECD, 2019b, 2023).<sup>6</sup>

## מאפייני בתי ספר המזוהים כתת-משיגים

באופן כללי, במדינות בהן מערכת החינוך מתבססת על הערכת בתי ספר על סמך הישגי תלמידיהם במבחנים סטנדרטיים (כגון ארה"ב, אנגליה ואוסטרליה), השיח והמדיניות מתייחסים לבתי הספר התת-משיגים, ובאופן ספציפי, להנהלה ולצוות המורים בבתי ספר אלו, כאחראים לכשלונם (Munoz-Chereau et al., 2022). אולם, בשני העשורים האחרונים, רוב בתי הספר המוגדרים כתת-משיגים היום, באופן עקבי, בתי ספר שמשרתים אוכלוסיות מוחלשות. עם זאת, לא כל בתי הספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות מוגדרים כתת-משיגים. לפיכך, ניתן להבחין בין מאפיינים "חיצוניים/נסיבתיים", הקשורים למאפייני התלמידים והמיקום הגיאוגרפי של בית הספר, ולמאפיינים "פנימיים", הקשורים למאפיינים פנים ארגוניים של בית הספר המוגדר כתת-משיג (Meyers & Murphy, 2007).

## מאפיינים מצביים - מאפייני התלמידים והאזור הגיאוגרפי של בית הספר

באופן כללי, רוב בתי הספר המזוהים כתת משיגים משרתים תלמידים ממשפחות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, מהגרים, מיעוטים, תלמידים בסיכון או ממשפחות עם קשיים (כגון אלימות, התמכרויות, פשיעה, או מערכות יחסים מורכבות), ובמדינות מסוימות, גם תלמידים הגרים בפריפריה הגיאוגרפית (Meyers & Murphy, 2007; OECD, 2019a,b; Wakelyn, 2011). בתי ספר אלו מזוהים כתת-משיגים באופן בלתי-יחסי לשיעורם בכלל המדינה. למשל, בארה"ב, יותר מענקי שיפור לבתי ספר (School Improvement Grants; SIG) ניתנו לבתי ספר שתלמידיהם ממשפחות עם הכנסה נמוכה (68.4% מהמענקים ניתנו לבתי ספר אלו, למרות שמדובר ב 44.7% מבתי הספר בארה"ב), וממיעוט אתני (73.5% מהמענקים ניתנו לבתי ספר אלו, למרות שהם רק 45% מבתי הספר במדינה) (Munoz-Chereau et al., 2022). תלמידים מאוכלוסיות

16 הרחבה אודות אפשרויות אלו ניתן למצוא בסקירה הדנה בהתערבויות להפחתת פערים בחינוך, בפרק על אסטרטגיות ברמת המדינה.

מוחלשות הם תכופות פחות מוכנים לבית הספר (מבחינת היכרות עם ציפיות המערכת, היכרות עם מרכיבי בסיס לקריאה וחשבון וכד'), והרמה האקדמית שלהם כשהם מתחילים בית ספר נמוכה יותר, בהשוואה לתלמידים אחרים. יש פחות ספרים בבתיהם, והוריהם בעלי השכלה נמוכה יותר מהממוצע. בנוסף, תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות נחשפים, פעמים רבות, לשיח פחות עשיר בבית. תלמידים אלו חשופים לעיתים קרובות יותר לגורמים ולחוויות הפוגעים בתחושת הערך העצמי שלהם ואפילו בתחושת הבטחון שלהם, כמו הצורך לדאוג לפרנסה או להתמודד עם הורים בעלי קושי רגשי או שאינם נוכחים. כל המאפיינים הללו משפיעים על יכולות התלמידים להתמודד עם אתגרים לימודיים וקשורים באופן שלילי להישגיהם הלימודיים (Hit & Meyers, 2018; Meyers & Murphy, 2007).

## מאפיינים פנים-ארגוניים

בתי ספר המזוהים כתת-משיגים באופן עקבי לעיתים קרובות מאופיינים בהיעדרם של מרכיבים חינוכיים לתפקוד תקין ברמת הצוות וההנהלה: היעדר חזון; הובלה מבלבלת או לא ממוקדת; צוות חינוכי שמיומנויות ההוראה והמוטיבציה שלו חסרות; ומערכות יחסים בתוך הצוות החינוכי שאינן תורמות לתפקוד (Sammons & Bakkum, 2011). כך, למשל, הצוות החינוכי בבתי ספר המזוהים כתת-משיגים באופן עקבי מאופיין לעיתים קרובות באמונה שיכולתם של התלמידים להצליח היא מוגבלת, ביכולות הוראה נמוכות, ברמה גבוהה של שחיקה והיעדרויות ובתחלופה גבוהה (Meyers & Murphy, 2007; Mulford et al., 2009; Sammons & Bakkum, 2011; Wakelyn, 2011). בבתי ספר אלו נוצרים, תכופות, תחושה של חוסר תקווה וחוסר אמונה של המורים והתלמידים ביכולותיהם ואקלים בית-ספרי שאינו תומך בהוראה ובמורים (Meyers & Murphy, 2007; Sammons & Bakkum, 2011).

ההתערבויות לצמצום פערי הישגים של תלמידים ברמות השונות (ברמת בית הספר, מחוזות החינוך והמדינה) נותנות מענה להיבטים השונים של האתגרים שחווים תלמידים מתקשים ובתי ספר תת-משיגים בדרכים שונות. מגוון דרכים אלו והאסטרטגיות שלהן להפחתת הפערים בחינוך נדונות בסקירה בנושא התערבויות לצמצום פערי הישגים בארגוני חינוך.

## קריטריונים לזיהוי בתי ספר כתת-משיגים הזקוקים לסיוע | טבלה מסכמת

מדינה	הישגים לימודיים	הישגים אחרים	נוכחות/ שימור תלמידים	קריטריונים נוספים	מי מגדיר, איך נמדד	שיקולים נוספים	% בתי הספר המוגדרים תת-משיגים
ארזה"ב (כללי)	5% מבתי הספר במדינה, שהם בעלי ההישגים הנמוכים ביותר	אי עמידה ביעדי שיפור הישגים במשך 3-5 שנים (Adequate Yearly Progress- AYP).	בד"כ 30% נשירה או יותר	למדינות יש אוטונומיה בהערכה ובקבלת ההחלטות לגבי אופן זיהוי בתי הספר כתת-משיגים	בעבר הייתה שונות רבה בין מדינות באחוז בתי הספר שהוגדרו כתת-משיגים (5%-15%), כיום סביב 5% (לעיתים קצת יותר)		
דרום קרוליינה	<b>ביסודי ובחט"ב:</b> 5% מבתי הספר שבהם אחוז התלמידים שאינם עומדים בדרישות הסף במתמטיקה ובשפה הוא הגבוה ביותר. <b>בתיכון:</b> 5% מבתי הספר הנמוכים ביותר, בקריטריונים הבאים: אחוז התלמידים שעברו את קריטריון הסף במתמטיקה ובקריאה, אחוז התלמידים שקבלו ציון C או ציון גבוה יותר במבחנים הסופיים באנגלית א' ובאלגברה א' + 2 קריטריונים נוספים (ראו משמאל)	<b>בתיכון:</b> משוקלל % התלמידים שעברו בהצלחה מבחני מוכנות לקריירה ברמת "כסף" (רמה 3 מתוך 4).	<b>בתיכון:</b> משוקלל % התלמידים שסיימו את חובות לימודיהם במועד	מחלקת החינוך של המדינה	5%		
וירג'יניה	בתי ספר המשרתים אוכל מוחלשות שלא עמדו בקריטריון השיפור בשפה ומתמטיקה	שקלול שיפור בחיסורים כרוניים, שקלול % התלמידים שסיימו את חובות לימודיהם, לפי ה-Federal Graduation Index	בתי הספר נבחרים מתוך רשימת בתי הספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות (Title I)	מחלקת החינוך של המדינה	5%		



מדינה	הישגים לימודיים	הישגים אחרים	נוכחות/ שימור תלמידים	קריטריונים נוספים	מי מגדיר, איך נמדד	שיקולים נוספים	% בתי הספר המוגדרים תת-מישגים
ארצות הברית	שקול 5 מדדים. הישגים: % התלמידים שלא עברו את קריטריון הסף במבחני הישגים	אי-עמידה ביעדי שיפור בהישגי תלמידים	<b>ביסודי:</b> חיסורים כרוניים של תלמידים <b>בתיכון:</b> אי-סיום חובות לימודים במועד ונשירה.	בתי הספר נבחרים מתוך רשימת בתי הספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות (Title I).	מחלקת החינוך של המדינה		5% של בתי הספר המדורגים בתחתית רשימת ההישגים מתוך כלל בתי הספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות
קליפורניה	ציוני תלמידים במתמטיקה ושפה	שיעור המוכנות לקריירה	חיסורים כרוניים, שיעור התלמידים שסיימו את חובות לימודיהם במועד	שיתוף הפעולה עם הורים, מעורבות תלמידים, אקלים בית-ספרי (ע"ס שאלונים)	מחלקת החינוך של המדינה		ב-2019 אותרו 12%, מתוכם 7% משרתים אוכלוסיות מוחלשות (Title I).
אנגליה	התייחסות להישגי התלמידים במקצועות השונים	רמת תכנית הלימודים (בפרט קריאה)	נוכחות תלמידים	תהליכי הלמידה, ההערכה והמשוב בקרב כל תלמידי ביה"ס, תמיכה במורים, סביבות הלמידה, התנהגות ועמדות תלמידים, התפתחות אישית של התלמידים, מנהיגות וניהול ביה"ס (ע"ס מסמכים, ראיונות, ביקורים ותצפיות)	יחידה עצמאית להערכה: The Office for Standards in Education (Ofsted) ההערכה מתבצעת לפי ספר הנחיות על ידי מומחים שהוכשרו לכך	לבתי ספר שהוערכו כ"דורשים שיפור" או "לקויים" מתבצעת הערכה חוזרת תוך זמן קצר יחסית.	אחוז בתי הספר היסודיים "שדורגו כ"לקויים באנגליה (inadequate) נע בעשור האחרון בין 8%-1%. המספרים מעט גבוהים יותר עבור תיכונים (8%-5%) מאשר עבור בתי ספר יסודיים (6%-1%), ונראה שיש מגמת ירידה מסוימת עם השנים.
צ'ילה	ביצועים במבחנים סטנדרטיים בשפה, מתמטיקה, מדעים, היסטוריה, גיאוגרפיה ומדעי החברה ב-3 השנים הקודמות	מידת שיוון מגדרי בהישגים	נוכחות ושימור תלמידים	מדדי התפתחות אישית וחברתית, אקלים בית ספרי(ע"ס שאלונים, שמועברים לתלמידים, למורים, למנהלים ולמשפחות התלמידים)	יחידה עצמאית להערכה: Agencia de Calidad de la Educación (ACE)	ההישגים מתוקננים לאור מיקום גיאוגרפי של ביה"ס (פריפריה/ כפר) ומצב חברתי-כלכלי של התלמידים.	ב-2019 היה 6% מבתי הספר המתוקצבים על ידי המדינה (% דומה של יסודיים ותיכונים).



מדינה	הישגים לימודיים	הישגים אחרים	נוכחות/ שימור תלמידים	קריטריונים נוספים	מי מגדיר, איך נמדד	שיקולים נוספים	% בתי הספר המוגדרים תת-משיגים
אונטריו, קנדה	<p>ביצועים במבחנים סטנדרטיים בקריאה ב 2-3 השנים האחרונות. בתי ספר שפחות מ- 34% מתלמידיהם עמדו בקריטריונים הלימודיים של המחוז לכיתות ג' ו-ו' במשך 2 מתוך 3 השנים האחרונות הוגדרו כ-OFIP1, אלו שבהם 34%-50% מהתלמידים עמדו בקריטריון (עם תוצאות סטטיות או ירידה ב 3 השנים האחרונות) הוגדרו כ-OFIP2, ואלו שבהם 50%-75% מהתלמידים עמדו בקריטריון עם תוצאות סטטיות או ירידה ב- 3 השנים האחרונות הוגדרו כ-OFIP3</p>			Literacy and Numeracy Secretariat; LNS, על בסיס מבחנים המותאמים לתוכנית הלימודים של אונטריו.	מי מגדיר, איך נמדד	שיקולים נוספים	בשנת הלימודים 2007-8 כ-3% מבתי הספר היסודיים הוגדרו OFIP1, כ-6% הוגדרו OFIP2, וכ-18% הוגדרו OFIP3.
הרפובליקה הצ'כית	<p>הישגים לימודיים (כפי שהוגדרו על ידי בית הספר ואושרו על ידי רשות הפיקוח על בתי הספר - (Czech School Inspectorate;CSI</p>	<p>התפתחות אישית, פיתוח מיומנויות מרכזיות</p>		<p>שיוויון הזדמנויות, איכות תוכניות הלימוד, איכות הניהול, תמיכה בצוות בית הספר, מתקני בית הספר ותנאי הלמידה, יעילות השימוש בתקציבים, ארגון אפקטיבי של תהליכי החינוך והלמידה, שיתופי פעולה עם גופים אחרים, איכות תהליכי ההערכה</p>	מי מגדיר, איך נמדד	שיקולים נוספים	בית הספר יכול להיות מוגדר ככזה שאינו עומד בסטנדרטים הנדרשים. לא נמצא מידע על % בתי הספר המוגדרים כך.



מדינה	הישגים לימודיים	הישגים אחרים	נוכחות/ שימור תלמידים	קריטריונים נוספים	מי מגדיר, איך נמדד	שיקולים נוספים	% בתי הספר המוגדרים תת-משיגים
אירלנד				בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות, לפי מדד Pobal HP הכולל התייחסות למאפיינים דמוגרפיים, חברתיים, ותעסוקתיים.			כ- 30% מבתי הספר, המשרתים כרבע מהתלמידים, מאותרים לתכנית התמיכה (DEIS). בתי ספר אלה מקבלים תמיכה ברמות שונות, בהתאם למאפייני תלמידיהם.
ישראל	הישגים נמוכים (בעשירונים 1-3) לפחות ב-2 מבחנים סטנדרטיים (מבחני מיצ"ב, ע"פ נתוני ראמ"ה)	מדדי אקלים מתחת לממוצע	המחוזות יכולים להחליט להתייחס לשיעורי נשירה גבוהים בשיקולם לסווג בית ספר כזקוק לליווי מלא	מאפייני בית הספר, המנהיגות והצוות, הנתונים לשיקול המחוזות (ריבוי עולים ו/או קבוצות אתניות, ריבוי אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, שיעורי נשירה גבוהים, בעיות מנהיגות, מוטיבציה צוותית נמוכה, תחלופת מורים גבוהה וכד')	המחוזות, על פי קריטריונים של משרד החינוך ושיקולים נוספים (הקשורים במאפייני התלמידים והצוות).		כ-15%

\* הישגים אקדמיים נבחנים באמצעות מבחנים סטנדרטיים של המדינה (מלבד ברפובליקה הצ'כית).  
 \*\* במדינות בהן יש מספר קריטריונים/מחונן - השקלול נעשה לפי משקלות שנקבעו מראש ברמת המדינה (מלבד אנגליה, שבה המשקלות אינם ברורים).

## רשימת מקורות

- וולנסקי, ע. (2020). תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן.
- מורדו, א'. (2021). תוכנית מרום – תורת ליווי. מינהלת ניהול עצמי ומרום, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך. נמשך מתוך: <https://drive.google.com/file/d/1LegovRrx2UqbzzAqn6e0clU5d3lq3BX3/view>
- ACE. (2016). *Metodología de construcción indicadores de desarrollo de personaly social* [Methodology for the construction of personal and social development indicators]. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación. <http://archivos.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/Metodolog%C3%ADa+de+C%C3%A1culo+IDPS.pdf>
- ACE. (2017). *Panorama de la gestión escolar: Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014–2015* [School management overview: How do we advance in quality in the schools that require the most support? First report 2014–2015]. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación. [\(PDF\) Panorama gestion escolar Chile | Luis Navarro - Academia.edu](#)
- Arizona Department of Education. (2012). *Research and evaluation: A–F accountability*. <http://www.azed.gov/research-evaluation/>
- Arizona Department of Education. (2023). *Accountability programs highlights*.
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21, 45–57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Balfanz, R., Legters, N., West, T. C., & Weber, L. M. (2007). Are NCLB's measures, incentives, and improvement strategies the right ones for the nation's low-performing high schools? *American Educational Research Journal*, 44(3): 559–593. <https://doi.org/10.3102/0002831207306768>
- Ballou, D., & Springer, M. G. (2017). Has NCLB encouraged educational triage? Accountability and the distribution of achievement gains. *Education Finance and Policy*, 12(1): 77–106. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00189](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00189)
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Chile: The evolution of educational policy, 1980–2014. In S. Schwartzman (Ed.) *Education in South America: Education around the World*, pp. 179–200. Bloomsbury Academic.
- Bennett, J. V., Ylimaki, R. M., Dugan, T. M., & Brunderman, L. A. (2014). Developing the potential for sustainable improvement in underperforming schools: Capacity building in socio-cultural dimension. *Journal of Educational Change*, 15, 377–409. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9217-6>
- California Department of Education. (2019a). *Data and statistics*. [https://www.cde.ca.gov/wafalert.html?\\_event\\_transid=86bd800e9439d193b9df002254442bbc5adfed0c0c2756cc828802e1416c6aad](https://www.cde.ca.gov/wafalert.html?_event_transid=86bd800e9439d193b9df002254442bbc5adfed0c0c2756cc828802e1416c6aad)
- California Department of Education. (2019b). *Teaching and learning*. [https://www.cde.ca.gov/wafalert.html?\\_event\\_transid=86bd800e9439d193b9df002254442bbca2e5b7ffefe0052c1de0dda09d7fe31e](https://www.cde.ca.gov/wafalert.html?_event_transid=86bd800e9439d193b9df002254442bbca2e5b7ffefe0052c1de0dda09d7fe31e)

- California Department of Education. (2023). *Testing and accountability*. [www.cde.ca.gov](http://www.cde.ca.gov)
- Chval, M., Prochazkova, I., & Strakova, J. (2015). Hodnocení výsledků Hodnocení výsledků vzdělávání vzdělávání didaktickými testy. [Evaluation of results – education didactic tests]. A manual prepared as part of the project “National Educational Inspection and Evaluation System in the Czech Republic” (NIQES). <https://www.csicr.cz/html/DidaktickeTesty/html5/index.html?&locale=ENG&pn=5>
- CSI (2022). *Info 2022/2023*. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/INFO\\_informacni\\_magazin\\_zari\\_2022.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/INFO_informacni_magazin_zari_2022.pdf)
- Dragoset, L., Thomas, J., Hermann, M., Deke, J., James-Burdumy, S., Graczewski, C., Boyle, A., Tanenbaum, C., Giffin, J., & Upton, R. (2016). *Race to the top: Implementation and relationship to student outcomes: Executive summary* (NCEE 2017-4000). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Dragoset, L., Thomas, J., Hermann, M., Deke, J., James-Burdumy, S., Graczewski, C., Boyle, A., Tanenbaum, C., Giffin, J., & Upton, R. (2017). *School improvement grants: Implementation and effectiveness: Executive summary* (NCEE 2017-4012). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools’ everyday life. *Journal of Education Policy* 35, 23–45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Flórez, M. T., & Rozas, T. (2020) Accountability from a social justice perspective: Criticism and proposals. *Journal of Educational Change*, 21, 157–182 <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09361-3>
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: Analyzing the “self-improving school-led system” agenda in England and the implications for schools*. UCL Institute of Education Press.
- Greger, D., & Walterová, E. (2018). In pursuit of educational change: Transformation of education in the Czech Republic. *Orbis Scholae*, 1, 11-44. [https://karolinum.cz/data/clanek/5311/OS\\_1\\_2\\_0011.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/5311/OS_1_2_0011.pdf)
- Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading underperforming schools. *School Leadership & Management*, 42(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2035907>
- Herbst, M., & Wojciuk, A. (2017) Common legacy, different paths: The transformation of educational systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153410>
- Hitt, D. H., & Meyers, C. V. (2018) Beyond turnaround: A synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools. *School Leadership & Management*, 38, 4-31. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1374943>
- Hurlburt, S., Le Floch, K. C., Therriault, S. B., & Cole, S. (2011). *Baseline analyses of SIG applications and SIG-eligible and SIG-awarded schools*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.

- Hutchinson, J. (2016). *School inspection in England: Is there room to improve?* Education Policy Institute.
- Jones, K. L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S.... (2017). The unintended consequences of school inspection: The prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, 43, 805-822. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352499>
- Klinger, D., & Wade-Woolley, L. (2012). Supporting Low-Performing Schools in Ontario, Canada: Case Study. *WestEd*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541652.pdf>
- Levin, H. (2018). *Privatizing education: Can the school marketplace deliver freedom of choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Routledge.
- Meyers, C. V. (2024). An urban district's struggle to preserve school turnaround change. *Urban Education*, 59(1), 300-329. <https://doi.org/10.1177/0042085920966031>
- Meyers, C. V., & Murphy, J. (2007). Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences. *Journal of School Leadership*, 17, 631-659.
- Meyers, C., & Sadler, J. (2018). District leaders engaged in school turnaround: Identified challenges and espoused responses. *NASSP Bulletin*, 102, 89-110. <https://doi.org/10.1177/0192636518786008>
- Meyers, C. V., Wronowski, M. L., & LaMonica, L. (2023). Evidence that in-service professional learning for educational leaders matters. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 103-131. <https://doi.org/110.1177/19427751211042060>
- Mulford, B., Kendell, D., Ewington, J., Edmunds, B., Kendell, J., & Silins, H. (2009). Successful principalship of high-performance schools in high-poverty communities. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 461-480.
- Munoz-Chereau, B., González, A., & Meyers, C. V. (2022). How are the “losers” of the school accountability system constructed in Chile, the USA and England? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52, 1125-1144. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1851593>
- OECD. (2013). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Teacher evaluation in Chile 2013*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Teacher Evaluation in Chile 2013
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD. (2019b). *PISA 2018: Insights and interpretations/* Andreas Schleicher. [PISA 2018 Insights and Interpretations FINAL PDF.pdf \(oecd.org\)](https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en)
- OECD (2024), *OECD Review of Resourcing Schools to Address Educational Disadvantage in Ireland, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3433784c-en>.
- Ofsted. (2019). The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2018/19. [Education, Children's Services and Skills 2018/19 \(publishing.service.gov.uk\)](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/814122/2019-annual-report.pdf)
- Ofsted. (2022a). *Education Inspection Framework*. [Education inspection framework - GOV.UK \(www.gov.uk\)](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1071122/EIF-Framework-2022.pdf)

- Ofsted. (2022b). *School inspection handbook*. <https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-eif/school-inspection-handbook>
- Ontario Ministry of Education. (2010; retrieved online 2023). *Growing success: Assessment, evaluation, and reporting in Ontario schools*. 1st ed, covering grades 1-12. Retrieved from Ontario MOE website, [Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools. First Edition, Covering Grades 1 to 12. 2010 \(gov.on.ca\)](https://www.ontario.ca/growing-success)
- Penuel, W., Meyer, E., & Valladares, M. R. (2016). *Making the most of the Every Student Succeeds Act (ESSA): Helping states focus on school equity, quality and climate*. National Education Policy Center.
- Perlman, C. L., & Redding, S. (2011). *Handbook on effective implementation of school improvement grants*. Academic Development Institute.
- Pobal (2022). *Pobal HP Deprivation Index 2022: Briefing Note*. Pobal: Government Supporting Communities.
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Curriculum Y Formacion del Profesorado*, 15, 9-26. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART2.pdf>
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012), OECD reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>
- Saunders, L. (1999). A brief history of educational “value added”: How did we get to where we are? *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 233-256. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/sesi.10.2.233.3507>
- South Carolina Department of Public Instruction. (2018). *Criteria for identifying underperforming - for schools districts and charter schools*. <https://pcsasc.memberclicks.net/assets/documents/underperformingschoolcriteria.pdf>
- Thompson, G. L., & Allen, T. G. (2012). Four effects of the high-stakes testing movement on African American K-12 students. *Journal of Negro Education*, 81, 218-227. <https://www.jstor.org/stable/10.7709/jnegroeducation.81.3.0218>
- Trujillo, T., & Renée, M. (2015). Irrational exuberance for market-based reform: How federal turnaround policies thwart democratic schooling. *Teachers College Record*, 117, 1-34.
- UK Department of Education. (2022). *Schools causing concern: Guidance for local authorities and regional directors on how to work with schools to support improvements to educational performance, and on using their intervention powers*. Schools Causing Concern Guidance Update (publishing.service.gov.uk) [Schools causing concern - GOV.UK \(www.gov.uk\)](https://www.gov.uk/schools-causing-concern)
- Virginia Department of Education. (2018). *Virginia consolidated state ESSA plan*. <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/stateplan17/vaconsolidatedstateplanfinal.pdf>
- Wakelyn, D. (2011). *State strategies for fixing failing schools and districts*. NGA Center for Best Practices.
- Wilkins, V., & Corrigan, E. (2019). What schools can learn from Finland’s approach to education. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/ekye-ma55>