
סקירת ספרות: בתי ספר תת-משיגים

חלק ב' - התערבויות להפחתת פערים בחינוך

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

3	הקדמה
4	התערבויות המתמקדות בבתי ספר תת-משיגים
4	גורמים בבית הספר התורמים להישגים גבוהים של תלמידים מרקע מוחלש
6	פיתוח מקצועי וטיפול מורים במטרה לשפר את הישגי התלמידים המתקשים
6	מאפייני מנהלים היוצרים שינוי אפקטיבי בר-קיימא בבתי ספר תת-משיגים
9	מהם הגורמים המינימליים הנדרשים לשיפור בתי ספר תת-משיגים?
	מודלים של התערבות בבתי ספר:
11	א. שינויים מבניים, תהליכיים, ומקצועיים בבית הספר
11	ב. ארה"ב
12	אנגליה
13	אונטריו, קנדה
15	אירלנד
	מודלים של התערבות בבתי ספר:
16	ב. התערבויות חברתיות-רגשיות ברמת בית הספר המשפיעות על הישגים לימודיים
17	ביקורת ונקודות למחשבה לגבי התערבויות ברמת בית הספר:
18	התערבויות ברמת המחוז
18	עקרונות ואסטרטגיות לתמיכת מחוזות בבתי ספר תת-משיגים
19	תיאורי מקרה
19	תמיכה מטעם מחוזות החינוך בתהליכי שיפור בארה"ב בתכנית USSP
21	יצירת שותפויות לצורך הובלת שינוי
22	מיזוג ושיתוף בין בתי ספר, פיתוח מקצועי ושותפויות
23	אחריותיות המחוז לתהליכי השינוי
24	אסטרטגיות ברמת מדינה
24	אסטרטגיות של מערכות חינוך מצליחות לפי שלייכר
30	פרספקטיבה רחבה על דרכי התמודדות עם אי-שיוויון בחינוך
31	פעולות לטיפול חוסנם של בתי ספר בעתות משבר
33	טבלה מסכמת - התערבויות לשיפור הישגים בבתי ספר תת-משיגים ברמת בית ספר
36	טבלה מסכמת - דוגמאות להתערבויות לשיפור הישגים בבתי ספר תת-משיגים ברמת מחוז
37	סיכום: עקרונות כלליים במדינות שבהן מעט תלמידים תת-משיגים / מעט פערים
38	ספקי שירותים חיצוניים לשיפור בתי ספר תת-משיגים
42	מקורות
49	נספח 1 - רשימת קריטריונים לספקים חיצוניים

הקדמה



סוגיית הפערים בחינוך מעסיקה אנשי חינוך ומדיניות ברחבי העולם שנים רבות. עקרון שיוויון ההזדמנויות הוא עקרון מרכזי בחברה דמוקרטית ובעל משמעות פוליטית וכלכלית. הפחתת פערים ומתן הזדמנות שווה לחינוך גם לילדים ובני נוער מאוכלוסיות מוחלשות חשובים מבחינה מוסרית, תורמים לפרטים בחברה וללכידות חברתית, מאפשרים שימוש אפקטיבי יותר במשאבים ומגדילים את מאגר המיומנויות שמאפשרות צמיחה כלכלית (OECD, 2019). במהלך השנים, בתי ספר, מחוזות חינוך, ומדינות שונות נקטו במגוון אסטרטגיות ודרכי פעולה בניסיון להפחית פערים בחינוך, לשפר את ההישגים של תלמידים מוחלשים ולהקטין את הקשר בין משתני רקע להישגים אקדמיים. מידת האפקטיביות של חלק מהאסטרטגיות הללו נבדקה (על ידי חוקרים וקובעי מדיניות), ואפשר ללמוד מהן. חשוב לציין, עם זאת, שהאפקטיביות המדווחת קשורה גם בהקשר בו הופעלו האסטרטגיות, באופן היישום שלהן ובכלי המדידה שבאמצעותם נאמדה האפקטיביות שלהן.

הסקירה בפרק זה תתייחס לשלוש רמות של אסטרטגיות התערבות ודרכי פעולה: רמת בית הספר, רמת מחוז החינוך, ורמת המדינה. בכל אחת מהרמות הללו, אפשר לנקוט במספר אסטרטגיות ודרכי פעולה כדי ליצור שיפור נתייחס בהרחבה לסוגי התערבויות המתמקדות בבתי הספר במדינות שונות, למרכיביהן ולאפקטיביות שלהן. חלק מהנושאים (למשל שיפור איכות ההוראה ואופן הניהול) רלוונטיים למספר רמות. באופן כללי, החלקים על אסטרטגיות מדיניות רחבות יותר קצרים יותר וכוללים הפניות למקורות עם מידע נוסף. בטבלה המסכמת המלווה סקירה זו, ניתן סיכום של ההתערבויות ברמת בית הספר ומחוז החינוך, מרכיביהן המרכזיים והשפעותיהן (כפי שנמצאו במחקרים). כמו כן, יש סיכום עקרונות כלליים לצמצום פערי הישגים ברמת המדינה. בסוף הסקירה יש סיכום קצר המתייחס לסוגיה ספציפית הקשורה לצמצום פערי חינוך - עבודה עם ספקים חיצוניים.

התערבויות המתמקדות בבתי ספר תת-משיגים

התערבויות להפחתת פערים בחינוך ולשיפור הישגי תלמידים מוחלשים/מתקשים התמקדו שנים רבות בליבת פרקטיקות ההוראה (Elmore, 2000). להתערבויות אלו השפעה משמעותית על הישגים ומיומנויות, אבל בעשורים האחרונים, נמצא כי ישנם גורמים נוספים ברמת בית הספר, רמת המחוז ורמת המדינה שמשפיעים על הישגי תלמידים מתקשים ועל היכולת לשפר אותם באופן מערכתי. אחד הגורמים המרכזיים שנדונו בהקשר זה בספרות המחקרית ובמסמכי מדיניות הוא בית הספר ובפרט ההנהלה, הצוות החינוכי והפרקטיקות הארגוניות של בית הספר (כולל התרבות הארגונית).

בחלק זה נתמקד בגורמים משפיעים והתערבויות ברמת בית הספר. בתחילת הפרק נעסוק בגורמים בבית הספר התורמים להישגים גבוהים של תלמידים מרקע מוחלש. לאחר מכן, נתייחס להתערבויות מסוגים שונים - השונות במרכיביהן ובאופן ביצוען. רוב המידע בפרק זה מבוסס על התערבויות שנערכו בארה"ב בבתי ספר שמופּו "תת-משיגים" (underperforming schools), כיוון שרוב המידע בספרות המחקרית הוא מארה"ב. אולם, נתייחס גם למודלים ממדינות נוספות ולעקרונות כלליים יותר מרחבי העולם ליצירת שיפור משמעותי בהישגי תלמידי בתי ספר תת-משיגים על ידי התערבות ברמת בית הספר. בתחילת החלקים המתייחסים למדינות השונות מופיעים מקור או מקורות מרכזיים שבהם אפשר למצוא מידע נוסף בנושא.

גורמים בבית הספר התורמים להישגים גבוהים של תלמידים מרקע מוחלש

חלק זה מתייחס לשתי סוגיות: **כיצד אפשר ליצור ולשמר בתי ספר היוצרים חוסן בקרב תלמידים מוחלשים, וכיצד גורמים מנהליים וארגוניים ברמת בית הספר יכולים לסייע בשיפור הישגי תלמידים אלו?** גורמים הקשורים למאפייני בית הספר, כמו התרבות הבית-ספרית, עשויים להיות מרכזיים ביצירת חוסן אקדמי של תלמידים (היכולת להצליח למרות רקע סוציו-אקונומי מוחלש). חוסן זה מושפע גם מאופן ההתנהלות של הורים ומורים, ממידת שיתוף הפעולה בבית הספר ומהתפיסות שבית הספר מטפח. להלן מתוארים גורמים שונים שהם במרחב ההשפעה של בית הספר ושיפורם או שינויים בהם עשויים לתרום משמעותית להישגי תלמידים בבתי ספר תת-משיגים, בהתבסס על נתונים ממחקר רחב היקף שנערך על-ידי ה-OECD (2019):

אקלים בית-ספרי: אקלים בית-ספרי נמצא כמנבא חזק של מדדים חברתיים-רגשיים שונים, כולל חוסן ופחות בעיות התנהגות (Aldridge et al., 2016; Wang et al., 2010). בדו"ח OECD (2019) נמצא שבאופן כללי (ב- 35 מדינות) אחוז התלמידים מרקע סוציו-אקונומי חלש שמצליחים בלימודים (למרות הרקע שלהם) גבוה הרבה יותר בקרב אלו שדיווחו על משמעת טובה בבית ספרם (לדוגמה, התלמידים מרעישים פחות, השיעורים מתחילים בזמן, אין רעש ואי-סדר). ראוי לציין **שישראל מאופיינת באקלים בית-ספרי של רמות משמעת וסדר נמוכות** משמעותית ממוצע ה-OECD. אקלים זה נמצא בקשר ישיר למספר הקטן יחסית של תלמידים בעלי חוסן אקדמי (באופן כללי, וגם בישראל) (OECD, 2019, p. 71).

איכות הצוות החינוכי: איכות בית הספר תלויה באיכות צוות ההוראה. בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות נוטים לסבול ממחסור רב יותר באנשי הוראה מיומנים (OECD, 2019). בישראל, המחסור באנשי הוראה בבתי ספר כאלו גבוה בהרבה ממוצע ה-OECD: בהיבט זה, ישראל נמצאת במקום ה-16 מתוך 77 מדינות ה-OECD. מעבר לכך, נמצא שלבתי ספר כאלו קשה יותר לגייס מורים איכותיים. קשה לאפיין באופן חד-משמעי מורים איכותיים, אבל הם כמעט תמיד **בעלי ניסיון במקצוע** (מעל 5 שנים) ו**קובלו הכשרה טובה**. ממצאי מחקר ה-OECD נראה שגיוס מורים איכותיים לבתי ספר המשרתים תלמידים מוחלשים יכול לפצות, לפחות באופן חלקי, על החסרים שחווים תלמידים אלו בשל הרקע הסוציו-אקונומי

שלהם. מחברי דו"ח OECD משנת 2019 מצאו שבמדינות בהן היו פחות הבדלים בין בתי ספר בניסיון אנשי החינוך ובאיכות ההכשרתם, גם אלו המשרתים אוכלוסיות מוחלשות, היו גם פחות פערים בהישגי תלמידים מרקע סוציו-אקונומי שונה (OECD, 2019).¹

הכשרה מקצועית ועבודת צוות: אחד המאפיינים של מורים אפקטיביים ומחויבים, המרוצים מעבודתם לאורך זמן, הוא תחושת התפתחות מקצועית בעבודתם. שני גורמים בעלי השפעה מרכזית על תחושה זו היא השתתפות בתכניות פיתוח מקצועי משמעותיות ועבודת צוות המאפשרת דיאלוג מקצועי משמעותי. לבית הספר יש השפעה על גורמים אלו, שעשויים לסייע למנהלים של בתי ספר מוחלשים לגייס ולשמר מורים טובים וגם לשפר את איכות הוראתם והתמודדותם עם האתגרים בהוראת תלמידים מתקשים (Schleicher, 2018).²

אמונה של התלמיד ביכולתו להשפיע על התפתחותו האקדמית (growth mindset): תלמידים נבדלים זה מזה במידה בה הם מרגישים שיש להם את היכולת להשפיע על התפתחותם והישגיהם האקדמיים (לדוגמה, באמצעות השקעה בלמידה). האמונה ביכולת זו משפיעה על החוסן האקדמי של תלמידים מוחלשים כי היא מעודדת אותם להתמודד עם קושי, מתוך אמונה שיש להם את היכולת להצליח (Blackwell et al., 2007; Yeager et al., 2013). בישראל, נמצא כי 63% מהתלמידים מאמינים ביכולתם להשפיע על יכולותיהם, שיעור הדומה לממוצע מדינות ה-OECD (63%). במדינות מסוימות ב-OECD, שיעור התלמידים שהראו growth mindset היה מעל 70% (עד 77% באסטוניה). ב-64 מתוך 77 מדינות ה-OECD, שיעור התלמידים המוחלשים שהראו חוסן אקדמי (כלומר, שהצליחו למרות רקע סוציו-אקונומי נמוך) היה גבוה יותר בקרב אלו שהאמינו שיש להם השפעה על יכולותיהם האקדמיות. מורים, צוותי הוראה ובתי ספר יכולים להשפיע על אמונה זו של התלמידים ובכך לתמוך בחוסן האקדמי שלהם.³

תפיסות ועמדות התלמידים: תפיסות ועמדות נוספות של תלמידים מוחלשים שנמצאו כקשורות לחוסן האקדמי שלהם היו הנאה מקריאה, נכונות לעבוד קשה כדי ללמוד מיומנויות שמאפשרות להם להצליח במשימות ויכולת טובה יותר להציב לעצמם יעדים ולעמוד בהם (OECD, 2019). אנשי הצוות החינוכי ובית הספר יכולים להשפיע על התפתחותן של תפיסות ועמדות אלו.

תמיכת ההורים ומעורבותם: נמצא כי שיעור התלמידים שהצליחו בלימודיהם למרות הרקע הסוציו-אקונומי המוחלש שלהם היה גבוה יותר (ב-20 נקודות אחוז) בקרב תלמידים שדיווחו על תמיכה חזקה מהוריהם, בהשוואה לאלו שדיווחו על תמיכה חלשה (OECD, 2019). בית הספר יכול לסייע להורים בהקשר זה ולספק להם כלים לתמוך בילדיהם (לדוגמאות ר' Ontario Ministry of Education, 2013).

למידה בכיתות קטנות בבתי ספר המשרתים תלמידים רבים מאוכלוסיות מוחלשות: במספר מדינות יש בבתי ספר מוחלשים כיתות קטנות יותר. אולם, במדינות מסוימות (ביניהן גם סינגפור, שבה הפערים האקדמיים קטנים), יש כיתות גדולות יחסית גם בבתי ספר מוחלשים. באופן כללי, דו"ח פיזה טוען שלמידה בכיתות הקטנות בבתי הספר המוחלשים אין השפעה מובהקת על הצלחתם של התלמידים. המחברים העריכו כי כנראה ישנו קושי לפצות על ריכוז תלמידים מוחלשים בבית ספר מסוים באמצעות מספר מורים גדול וכיתות קטנות (OECD, 2019).

1 ראו גם את הדיון בהמשך בנושא פיתוח מקצועי וטיפוח מורים.

2 ראו גם את הדיון בהמשך בנושא פיתוח מקצועי וטיפוח מורים.

3 ראו גם את הדיון בנושא בסקירה על אסטרטגיות ברמת מדינה.

פיתוח מקצועי וטיפוח מורים במטרה לשפר את הישגי התלמידים המתקשים

כאמור, איכות המורים היא מרכיב מרכזי בקידום תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, שכן מורה איכותי יכול לסייע בצמצום משמעותי של הפערים בין תלמידים מרקע מוחלש לעמיתיהם מרקע סוציו-אקונומי גבוה יותר (Chetty et al., 2014; Hattie, 2009; OECD, 2019). גורם זה הוא משמעותי יותר מגורמים אחרים הקשורים לתקצוב וכח אדם, בשיפור הישגי תלמידים מוחלשים, ובכלל זה גם בשיפור הישגי בתי ספר תת-משיגים המשרתים תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות. בדרך כלל (במדינות OECD) מורים מעדיפים ללמד תלמידים חזקים אקדמית וממעמד חברתי-כלכלי גבוה (OECD, 2019). מסיבה זו, בבתי ספר המשרתים תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, ששיעור גדול יחסית מהם מתקשים, יש לעיתים קרובות מחסור במורים, והמורים המלמדים בהם נוטים להיות עם פחות הכשרה מקצועית ופחות נסיון. גורמים אלו פוגעים, מטבע הדברים, באפשרות לספק הוראה איכותית (OECD, 2023). בחינת ההשפעה של שינויי מדיניות (ברמת המחוז או המדינה) הראתה שאפשר כנראה למשוך מורים איכותיים לבתי ספר המשרתים תלמידים מוחלשים לאורך זמן באמצעות תמריצים כספיים ומתן הזדמנויות להתפתחות מקצועית (Glazerman et al., 2013; OECD, 2019, 2023; Rice, 2009). אפשר לקדם את האפשרויות להתפתחות מקצועית, שהיא תמריץ משמעותי למורים איכותיים, גם ברמת בית הספר והמחוז - באמצעות יצירת תרבות של שיתוף לצורך קידום מקצועי ברמת בית הספר או קהילת בתי הספר ומחוז החינוך. גורם נוסף שיכול להוות תמריץ למורים ללמד בבתי ספר המשרתים תלמידים מרקע מוחלש, הוא ההזדמנות לעבוד עם מנהל בית ספר אותו המורים מעריכים (OECD, 2019, 2023). כך, למנהל בית הספר השפעה על איכות המורים שהוא יכול לגייס, ולהנהלת המחוז יכולה להיות השפעה על טיפוח הנהלה איכותית. באופן כללי, גיוס, פיתוח ושימור מורים איכותיים מושפעים מגורמים ברמת בית הספר, המחוז, והמדינה⁴.

מה מאפיין מורים איכותיים? מחקר בינלאומי גדול הצביע על מספר מאפיינים מרכזיים של מורים איכותיים, מעבר למדינות שונות (OECD, 2016). מורים אלו:

- מאמינים שתלמידיהם בעלי יכולת למידה והם בעלי יכולת ללמד
- מבלים את רוב הזמן שלהם בכיתה בהוראה
- מארגנים את הכיתה שלהם בהתאם לצרכי הלמידה
- ממקסמים זמן למידה של התלמידים
- מתקדמים מהר בתכנית הלימודים - על ידי התקדמות עקבית בצעדים קטנים
- משתמשים בלמידה פעילה
- מלמדים עד שהתלמידים מגיעים לשליטה בחומר

מאפייני מנהלים היוצרים שינוי אפקטיבי בר-קיימא בבתי ספר תת-משיגים

(מבוסס (Harris et al., 2023; Hitt et al., 2018; NAHT, 2020; OECD, 2023)

רוב המחקרים על שיפור בתי ספר תת-משיגים מצביעים על התפקיד המרכזי של הנהלה ושל אופן ההובלה של בית הספר ושל המחוז בתהליכי השיפור (Harris et al., 2023; Hitt et al., 2018; NAHT, 2020; OECD, 2023). מחקרים רבים מצביעים גם על הצורך בשינוי בפרקטיקות הניהול וההובלה לצורך יצירת שינוי משמעותי בבתי ספר אלו ובמחוזות שהם נמצאים בהם. לפיכך, חלק זה מתמקד בהיבט הניהול וההובלה של בתי ספר תת-משיגים, כאשר הדיון ומבוסס בעיקר על סקירת ספרות על מחקרים שבחנו הובלת שיפור אפקטיבי בבתי ספר תת-משיגים בין השנים 2010-2021, בדגש על תפקיד האנשים המובילים ואופן ההובלה של השיפור (Harris et al., 2023). חשוב לציין כי רוב העקרונות המובאים כאן מוזכרים גם במקורות אחרים (למשל Redding et al., 2018; NAHT, 2020; Hitt et al., 2018; & Nguyen, 2020). באופן כללי, נמצא כי מנהלי בתי ספר, כמו מנהלי מחוזות, צריכים להציג כיוון

חדש, להבהיר את דרכי הפעולה הנדרשות לאורו והמותאמות לבית הספר הספציפי ולוודא שאחרים (במחוז, בבית הספר ובסביבתו) מאמצים את הכיוון ודרכי הפעולה ופועלים באופן המקדם אותם בטווח הקצר, הבינוני והארוך. מחברי הסקירה (Harris et al., 2023) זיהו שבעה מאפיינים מרכזיים של הובלת שיפור אפקטיבי בבתי ספר תת-משיגים. מתוך מאפיינים אלו, ניתן לגזור גם כיווני פעולה מרכזיים להכוונה, הכשרה ותמיכה במנהלי בתי ספר תת-משיגים על ידי המחוז והמדינה:

1. יכולת הובלה אפקטיבית

ליכולת ההובלה האפקטיבית של הנהלת בית הספר השפעה משמעותית על האפשרות לשינוי חיובי בר-קיימא בבית הספר (Adams et al., 2021; Duke, 2015; Leithwood et al., 2010). מספר חוקרים הצביעו על חשיבות ההשקעה בהכשרת ובהכוונת מנהלים שהוצבו באופן ספציפי בבתי ספר בעלי הישגים נמוכים, בתי ספר שלצורך הובלתם בצורה אפקטיבית נדרשות מיומנויות ספציפיות (Clifford, 2013; Adams et al., 2021). הכשרה והכוונה של מנהלים לבתי ספר כאלו יכולה להתבצע על ידי המחוז, המדינה, רשת בתי הספר אליה הם שייכים או כל גורם רלוונטי אחר.

באופן ספציפי, במחקרים (Chapman & Muijs, 2013; OECD, 2023) מצאו מספר דפוסי פעולה, אסטרטגיות וסדרי עדיפויות שמאפיינים מנהלי בתי ספר תת-משיגים שהצליחו להוביל שיפור. דפוסי פעולה וסדרי עדיפויות אלו קשורים לרוב לפיתוח מיומנויות ההוראה של צוות בית הספר: (1) הובלת תהליכי ההוראה והצבת יעדי למידה ברורים ושפתניים; (2) הערכה שיטתית של הישגי התלמידים והמורים והתקדמותם; (3) התבססות על נתוני ביצועים והישגים כדי להשתפר (למידה מהנתונים); (4) קידום תהליכי פיתוח מקצועי של מורים ותמיכה במורים חדשים; (5) חיזוק קהילת בית הספר; (6) בניית מערכות יחסים חזקות בתוך הצוות, בין הצוות לתלמידים, ועם שותפים משמעותיים (כמו הורי התלמידים); (7) עבודה בצוותים ויצירת תרבות עבודה של שיתוף בצוות בית הספר; (8) שימוש אסטרטגי במשאבים והתאמתם לפדגוגיה. בנוסף, החוקרים מצאו כי למנהלים אלו חוש צדק חברתי חזק שהוא מניע מרכזי בעבודתם. במחקר אחר, נמצא כי מאפיין מרכזי של מנהלים שהצליחו להוביל תפנית משמעותית בבתי ספר כלל גם היכולת למסגר בעיות באופן אפקטיבי וליצור פתרונות מתאימים (Hitt et al., 2018).

2. אימוץ מודל ברור ואפקטיבי של הובלת שינוי

להובלה אפקטיבית לשינוי בתי ספר תת-משיגים נדרש מודל ברור, פרקטי, קוהרנטי ומתואם שמתקשר באופן ברור לכל באי בית הספר ומבוסס על מסגרת פעולה ברורה. מנהלים אפקטיביים בבתי ספר תת-משיגים צריכים לטעת בצוות החינוכי תחושת בטחון ואמונה בשינוי ומעורבות, כדי שהצוות יהיה שותף להובלת השינוי. במקרים רבים צוות בית הספר אינו מתחלף (מסיבות שונות, למשל כדי לא לצמצם את ההפרעה לתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר, כמתואר מעלה), ואז על המנהלים לעבוד עם הצוות הקיים (גם אם אינו אופטימלי), ולשנות את התפיסות הקיימות של הצוות לגבי תהליך השיפור (Henry et al., 2020). הצבת מטרות ברורות בהובלת השינוי היא חיונית למניעת בלבול ובזבוז זמן ומשאבים (Hill, 2016). כמו כן, חשוב שמטרות אלו יקבעו לאחר איתור הגורמים והתהליכים העומדים בבסיס הקשיים בבית הספר, כדי לאפשר שינוי ארוך טווח; לעיתים תכופות, נראה שתהליכי השינוי מתמקדים במורים חלשים או בשיפור נוכחות תלמידים, במקום להתמודד עם סוגיות משמעותיות יותר הקשורות למבנה ולתרבות בית הספר (Meyers & Darwin, 2017; Meyers & Hitt, 2017).

3. פיתוח מיומנויות ההוראה של הצוות החינוכי

איכות ההוראה תלויה ביכולות המקצועיות של הצוות החינוכי. כדי לקדם בית ספר בצורה משמעותית, על ההנהלה לפתח את יכולות ומיומנויות הצוות החינוכי, תוך איזון מתאים בין הצבת דרישות ואתגרים

לבין מתן תמיכה המאפשרת לאנשי הצוות להתמודד עם אתגרים אלו. במטא-האנליזה על חמישה מודלים של התערבויות בבתי ספר תת-משיגים בארה"ב המתוארת בהמשך סקירה זו (Redding & Nguyen, 2020), טוענים החוקרים שפיתוח היכולות של מורי בית הספר הוא גורם מרכזי ביצירת שיפור משמעותי בהישגי תלמידים, ולכן חשוב להתמקד בו (ולהשקיע פחות בהיבטים משניים יותר, כמו שינוי תהליכים ומבנים בבית הספר). התמיכה החיצונית שבית הספר מקבל (למשל מהמחוז, מהמדינה, ומגופים פרטיים) והתאמתה לצרכיו הן מרכיב מרכזי בפיתוח היכולות של צוות המורים. זאת מכיוון שבתי ספר תת-משיגים בדרך כלל צריכים לפתח את יכולתם של המורים להוביל שיפור משמעותי בהישגי תלמידים מתקשים ושינוי בהתנהלות בית הספר, יכולת אשר דורשת מומחיות ומשאבים ייחודיים. לבתי ספר תת-משיגים קשה לטפח יכולת זו ללא תמיכה חיצונית מותאמת (Murphy & Bleiberg, 2018; Backstrom, 2019; Rhim & Redding, 2014).

4. הובלת שיתופי פעולה

התערבות הכוללת שיתוף פעולה בין מספר גורמים לשיפור בתי ספר תת-משיגים יכולה להיות אפקטיבית וברת קיימא. הובלת שיתופי פעולה מעין אלו נמצאה כאחד מארבעת המרכיבים המרכזיים בהנהלה חינוכית אשר מביאה לשיפור משמעותי בלמידה בבתי ספר (OECD, 2019). ניתן לפתח שותפויות אלו עם מגוון גורמים המעוניינים לקדם את הלמידה והרווחה הנפשית של התלמידים, למשל, מוסדות להשכלה גבוהה, חברות עם או בלי כוונת רווח ובתי ספר וסביבות למידה אחרים.

על מנת ששותפויות כאלו יצליחו, חשוב שחלוקת האחריות בין הגורמים השונים תהיה ברורה, תוך התייחסות לאפשרויות לשלב באופן פרודוקטיבי את המומחיות והניסיון של כל אחת מהקבוצות ויצירת שותפותות אותנטיות המבוססת על אמון ועבודה משותפת (Makgato & Mudzanani, 2018; Stevens et al., 2021). לדוגמה, שיתוף פעולה עם בית ספר אחר יכול להיות משמעותי במיוחד עבור בתי ספר תת-משיגים (למשל בתהליך המתקיים בשנחאי בסין המתואר בהמשך, בחלק "התערבויות ברמת המחוז"). אך יחד עם זאת, בחירת השותפים של בית הספר היא קריטית וצריכה להיות מותאמת למאפייני בית הספר המתקשה. בנוסף, בהינתן מטרה של יצירת שינוי ארוך טווח, חיוני שמשאבי התמיכה החיצונית של בית הספר המתקשה יישארו זמינים ואפשר יהיה לסמוך עליהם בטווח הארוך (Chapman & Mijs, 2013; Jensen & Farmer, 2013; Peurach & Neumerski, 2015).

5. הובלת קהילה

נמצא כי מנהלי בתי ספר תת-משיגים אשר מצליחים להוביל לשינוי אפקטיבי ומשמעותי/בר-קיימא בבית ספרם יוצרים ומשמרים קשרים עם הקבילה שבתוכה פועל בית הספר. לקהילה זו יש תפקיד מרכזי בתמיכה בשינוי ארוך טווח בבית הספר. הקהילה, שכוללת את הורי התלמידים, יכולה לתרום באופן משמעותי להעלאת רמת השאיפות וההישגים של התלמידים ולתמיכה בהם בדרכים שונות. שיתוף פעולה עם הקהילה יכול לתרום משמעותית להישגי בית הספר (OECD, 2023). לקהילה עשוי להיות גם תפקיד מרכזי בפיתוח קשרים עם בתי ספר אחרים שתורם, כאמור, ליצירה ולשימור של שינוי אפקטיבי בבתי ספר תת-משיגים לאורך זמן, בין אם מדובר ביצירת רשת, שותפות או קהילה של בתי ספר (Chapman and Muijs, 2013; Tao & Liu, 2020).

6. הובלה עקבית ויציבה

מספר חוקרים הצביעו על החשיבות של הובלה עקבית ויציבה של בתי ספר תת-משיגים לתהליך שינוי אפקטיבי ובר קיימא, הכוללת התייחסות למרכיבי המערכת השונים וליחסי הגומלין ביניהם. הובלה עקבית נדרשת ברמת בית הספר, אך גם ברמת המחוז והרשות המקומית, כדי למנוע בלבול ובזבוז משאבים (Meyers, 2024). גישה לא עקבית לתהליכי השינוי (הקיימת במספר מדינות ומחוזות) יכולה לגרום לתוצאות לא רצויות ולפגוע במאמצי בית הספר להשתפר (Meyers & Sadler, 2018; Willis, 2010).

7. הובלת תהליך ממושך ובר-קיימא

במקרים רבים של יצירת שיפור משמעותי (תפנית) בבתי ספר תת-משיגים, מושם דגש על יצירת שיפור מהיר וחשיבה מועטה יחסית מוקדשת לשימור השיפור בטווח הארוך. לפיכך, חלק מהצעדים שננקטים במקרים אלו הם בעלי תרומה מועטה לשיפור בטווח הארוך. כדי שהשיפור יהיה ארוך טווח, מנהלי בתי ספר צריכים להשקיע בתכנון ובהקצאת משאבים וכח אדם באופן שיתמוך בשימור השיפור לאורך זמן (Smylie & Meyers, 2017; al et Ylimaki, 2014). מקרי הצלחה של תהליכי שיפור בבתי ספר תת-משיגים מלמדים שלמחוז ולרשות המקומית תפקיד חשוב בתמיכה במנהלי בתי הספר בתהליך זה ובהבטחת קיימות השיפור לאורך זמן (Zavadsky, 2013).

מהם הגורמים המינימליים הנדרשים לשיפור בתי ספר תת-משיגים?

(Arora-Jonsson et al., 2024)

כפי שאפשר לראות, הספרות על שיפור אפקטיבי של בתי ספר תת-משיגים מצביעה על גורמים רבים ומגוונים, הקשורים בהיבטים שונים של בית הספר (ההנהלה, צוות המורים, המבנה הארגוני ועוד). קבוצת חוקרים (Arora-Jonsson et al., 2024) ניסתה לאתר את הגורמים המרכזיים שהם נחוצים ו/או מספקים כדי ליצור שיפור אפקטיבי משמעותי (תפנית) בבתי ספר תת-משיגים. בהתבסס על מחקרים קודמים על גורמים התורמים להצלחת בתי ספר בסקנדינביה (Ahlström & Aas, 2020; Jarl, Andersson, et al., 2017), זיהו החוקרים ארבעה תנאים מרכזיים התורמים לשיפור בתי ספר והישגי תלמידים: (1) מנהל המתמקד בפעילויות הליכה, (2) תרבות שיתופית בין מורים, (3) תלמידים החווים ציפיות אקדמיות גבוהות, (4) אחראי מנהלי על בית הספר (מחוז, מועצה, או חבר נאמנים עצמאי) העובד עם הבטחת איכות באופן שיטתי. החוקרים בדקו איזה מארבעת התנאים הללו (לבד או בשילוב כלשהו) היו קיימים בבתי ספר שעברו תפנית (ובכאלו שלא) בשבדיה.

החוקרים התבססו על ניתוח איכותני השוואתי (qualitative comparative analysis) של 77 בתי ספר שוודים לאורך 12 שנים. בתי הספר נדגמו מבין אלו שהיו בתחילה ברביעון התחתון מבחינת הישגים (בעלי הישגים נמוכים- בניכוי השפעת הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים על הישגים). החוקרים זיהו 42 בתי ספר שעברו תפנית במהלך 12 השנים- והשתפרו עד שהישגיהם היו מעל החציון במדינה. הם זיהו גם 35 בתי ספר שנשארו ברביעון התחתון מבחינת הישגים לאורך כל התקופה. במחקר, נבדקה הימצאותם או היעדרם של כל אחד מארבעת התנאים שזוהו כמרכזיים בשיפור בתי ספר. בניתוח הממצאים, חולקו בתי הספר גם לפי מאפייני ההקשר שבו הם פועלים (למשל האם הם פועלים בעיר, האם הופעל עליהם לחץ רב לשינוי).

ממצאי המחקר הצביעו על כך שאין צורך, כנראה, בכל התנאים שנמצאו במחקרים קודמים כדי ליצור תפנית, ואין נתיב אחד לשיפור המתאים לכל בתי הספר. עם זאת היו מספר תובנות חשובות לגבי התנאים הנחוצים לשיפור:

- 1) מנהיגות המנהל והמחוז/מועצה הן חיוניות, אך לא בהכרח באופן משולב. כאשר יש מנהיגות אפקטיבית באחת הרמות עשויה להיות מספקת לתהליך שיפור משמעותי.
- 2) למרות שתרבות שיתופית בין מורים אינה ערובה להצלחה, תרבות לקויה שאין אליה התייחסות פוגעת בתפקוד הצוות ומהווה מכשול לשיפור משמעותי.
- 3) ההקשר בו פועל בית הספר משפיע על התנאים הנחוצים לשיפורו. בבתי ספר שאינם בעיר אפשר להשיג תפנית בהישגי בית הספר על ידי קידום תרבות שיתופית בין מורים. תרבות זו הייתה פחות מרכזית בבתי ספר שפעלו בערים. בערים התנאים ליצירת תפנית היו מורכבים יותר, ונראה שנדרשת התאמה מדויקת יותר למאפיינים הייחודיים של כל בית ספר. (לפרטים נוספים ר' Arora-Jonsson et al., 2024).

מודלים של התערבות בבתי ספר: א | שינויים מבניים, תהליכיים, ומקצועיים בבית הספר

ארה"ב (Redding & Nguyen, 2020)



במטא-אנליזה שנערכה בארה"ב על חמישה סוגי התערבויות שונות ברמת בית הספר בבתי ספר שזוהו כתת משיגים, נמצא אפקט מובהק של שיפור נוכחות התלמידים, הקטנת הנשירה⁵ ושיפור הישגי התלמידים בשפה ובמתמטיקה (Redding & Nguyen, 2020). אולם, נמצא כי להתערבויות מסוגים שונים היו השפעות שונות על התלמידים. בפרק זה נסקור את המודלים המרכזיים של ההתערבויות ואת השפעותיהן השונות.

1) מודל הטרנספורמציה

במודל התערבות זה, תהליך השיפור מבוסס על שני מרכיבים מרכזיים: **החלפת המנהל ושיפור תהליכים ופרקטיקות ארגוניים**. שינוי מהותי במרכיבים אלו אמור לתרום לשיפור משמעותי בהוראה, אשר יוביל לשיפור בהישגי התלמידים (Redding & Nguyen, 2020). המודל מבוסס על הספרות המחקרית המצביעה על מנהל בית הספר כדמות משמעותית בהובלת תהליכי שינוי בית-ספריים ובהובלת בתי ספר מצליחים - גם כאלו המשרתים אוכלוסיות מוחלשות (Fullan & Kirtman, 2019; Hallinger, 2011). חוקרים טוענים כי בתהליכים אלו, המנהל צריך להיות מנהיג מעצב המצליח לעורר השראה ולהניע את צוות בית הספר לעבוד יחד באופן אפקטיבי לקידום חזון בית ספרי משותף (Duke, 2015; Leithwood et al., 2010). למעשה, ברוב המודלים של שיפור בתי ספר, דמות המנהל ותפקודו הם משמעותיים לתהליך השיפור. חוקרים זיהו מספר מאפייני מנהלים הקשורים ליצירת טרנספורמציה מוצלחת של בתי ספר תת-משיגים, הקשורים להנעת הצוות החינוכי והתלמידים, להתמדה ולעקביות, לבניית יכולת של הצוות החינוכי ולמסגור ולפתרון בעיות אפקטיביים (Hitt et al., 2018).

במודל הטרנספורמציה יש חשיבות רבה גם לשיפור התהליכים והפרקטיקות הארגוניים כבסיס ליצירת שיפור משמעותי בהישגי התלמידים. הפרקטיקות הארגוניות שאותן מנסים להטמיע כדי ליצור את השיפור הרצוי מבוססות בדרך כלל על מעקב אחר ההתקדמות האקדמית של התלמידים לצורך זיהוי מוקדם של מתקשים ומתן מענה מותאם. מושם דגש על הערכה שיטתית מבוססת נתונים ושיפור ההוראה לאורה. בנוסף, מושם דגש על קידום ליווי ופיתוח מקצועי של צוות ההוראה, בין היתר באמצעות הגברת הנגישות של מורים לחומרי הוראה איכותיים ולמשאבים דיגיטליים והגדלת הזמן שאותו מקדישים התלמידים ללמידה, למשל, על-ידי הוספת זמן למידה (אישי/קבוצתי) אחר הצהריים ובקיץ. לבסוף, מושם דגש גם על חיזוק הקשר של בית הספר עם ההורים והקהילה (Redding & Nguyen, 2020; San Francisco Unified School District, 2010; Sun et al., 2017).

במטא-אנליזה על חמישה מודלים של התערבויות בבתי ספר תת-משיגים בארה"ב (Redding & Nguyen, 2020), מודל זה נמצא כבעל השפעות חיוביות מובהקות על הישגים במתמטיקה ובשפה.

2) יצירת תפנית: school turnaround

מודל שינוי זה מבוסס על שלושה מרכיבים מרכזיים. בדומה למודל הטרנספורמציה, גם כאן תהליך השינוי נשען על **החלפת המנהל ושיפור תהליכים ופרקטיקות ארגוניים**. בנוסף, מודל זה כולל **החלפת רוב הצוות החינוכי בבית הספר** (לפחות מחצית מהמורים). גם במודל זה, המטרה היא ליצור שיפור

5 שמתבטאת בהגדלת אחוזי התלמידים שמסיימים את לימודיהם

6 בתחילת הפרק יש תיאור מפורט של מאפייני מנהלים המצליחים ליצור שיפור משמעותי בהישגי תלמידים בבתי ספר תת-משיגים (עמ' 6-8).

משמעותי בהוראה אשר יוביל לשיפור הישגי התלמידים. מעבר לשאיפה לגייס צוות מורים עם יכולות גבוהות, הרציונל מאחורי החלפת רוב הצוות קשור לצורך לשנות את התרבות הארגונית הדומיננטית בבית הספר (Redding & Nguyen, 2020).

בבתי ספר שהם תת-משיגים לאורך זמן לעיתים קרובות יש אווירת דכדוך ותרבות בית-ספרית המאופיינת בחוסר אמונה של הצוות ביכולתם ליצור שינוי. תרבות בית-ספרית כזו חוסמת ומפריעה ליצירת שיפור משמעותי בהישגי התלמידים לאורך זמן (Payne, 2008). האקלים בבתי ספר אלו הוא תכופות כזה שאינו תומך בלמידה, ומאופיין ברמות נמוכות של סדר ומשמעת, בבעיות התנהגות של תלמידים ולעיתים גם בחוסר בטחון פסי. אקלים מסוג זה נמצא גם הוא קשור בהישגים אקדמיים נמוכים של תלמידי בית הספר. יתירה מכך, נמצא שאקלים בית-ספרי המאופיין במשמעת טובה קשור להישגים גבוהים יותר של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך (OECD, 2019). לפיכך, שינוי האקלים בבתי ספר תת-משיגים הוא קריטי כדי ליצור סביבת למידה אפקטיבית (Bryk et al., 2010); כשלשם כך נדרש שינוי דרסטי ועקבי של מדיניות בית-ספרית בסוגיות התנהגות ומשמעת ושינוי מהותי בעמדות ואמונות המורים (למשל לגבי יכולותיהם התלמידים) ובהתנהלותם בבית הספר (Cucchiara et al., 2015), על-פי מודל יצירת התפנית, שינוי כזה לא יכול להתבצע ללא החלפה של חלק גדול מצוות המורים.

יחד עם זאת, החלפת רוב צוות המורים כאסטרטגיה ליצירת תפנית בבתי ספר שנויה במחלוקת. בין היתר, הביעו ביקורת על ההפרעה המהותית לשגרת בית הספר וההוראה שפרקטיקה זו יוצרת, כאשר חברי צוות רבים בעלי ניסיון וותק מוחלפים על-ידי מורים חדשים שאינם מנוסים בהוראה ואינם מכירים את בית הספר. נקודת מחלוקת נוספת קשורה להשפעה השלילית של אסטרטגיה זו על מערכות היחסים בקרב צוות בית הספר - גורם הנחשב מהותי להצלחת תהליכי שיפור בית-ספריים (Bryk et al., 2010; Fullan, 2011).

במטא האנליזה על חמישה מודלים של התערבויות בבתי ספר תת-משיגים בארה"ב (Redding & Nguyen, 2020) מודל זה היה בעל השפעות חיוביות מובהקות על הישגים במתמטיקה ובשפה.

3 התחלה מחדש: school restart

מודל זה מבוסס על שינוי האחריות המנהלית על בית הספר: הוצאת בית הספר מהאחריות הציבורית, שהיא בדרך כלל תחת המחוז, והעברתו לאחריות "פרטית" במימון ציבורי - בבתי ספר אמנה (charter schools) - הפועלים בדרך כלל תחת חברות המנוהלות באופן פרטי או על ידי ארגונים ללא מטרת רווח, כך שהוא כפוף ישירות למדינה. באופן זה בית הספר פועל לכאורה באופן עצמאי, מחוץ למערכת החינוך הציבורית, אבל עם אחריותיות (accountability) על הישגיו כלפי המדינה. כלומר, בית הספר משוחרר מנהלי המערכת הציבורית, אבל הנהלת וצוות בית הספר אחראים על התוצאות של התנהלות בית הספר (בעיקר מבחינת הישגים לימודיים ונוכחות התלמידים) (Redding & Nguyen, 2020).

לגוף הפרטי האחראי על בית ספר תת-משיג, (לעיתים על מספר בתי ספר כאלה), יש יותר אוטונומיה וגמישות בגיוס וחלוקת משאבים מאשר לגופי ניהול ציבוריים שאינם פועלים במסגרת זו, ולכן יש לו אפשרות ליצור מנגנוני תמיכה מותאמים יותר (למשל, יחידה ייעודית לטיפול בתי ספר מוחלשים). שינוי האחריות המנהלית בדרך כלל כולל גם החלפה של הנהלת בית הספר, שגם היא מקבלת אוטונומיה בתפעול וניהול בית הספר ובקבלת החלטות לגבי שינויים בהרכב הצוות החינוכי בבית הספר. הרציונל בבסיס מודל זה הוא שרמת האוטונומיה הגבוהה, בשילוב עם אחריות ישירה לתוצאות, תיצור לחץ חיובי שיוביל לשיפור משמעותי בהישגי בית הספר (Redding & Nguyen, 2020).

7 התייחסות נוספת לאקלים נמצאת גם בתחילת הפרק, בחלק הדן בגורמים בבית הספר התורמים להישגים גבוהים של תלמידים מרקע מוחלש

במטא האנליזה על חמישה מודלים של התערבויות בבתי ספר תת-משיגים בארה"ב (Redding & Nguyen, 2020) מודל זה היה בעל השפעה חיובית מובהקת וחזקה על הישגים במתמטיקה ובעל השפעה חיובית מסוימת (לא מובהקת) על הישגים בשפה. עוד עלה מהמטא-אנליזה שבאופן ספציפי, לשינוי האחריות המנהלית על בית הספר (בנוסף לתהליכי שינויים ארגוניים ובצוות בית הספר) יש תרומה ייחודית (נוספת) לשיפור בהישגי תלמידים.

4) סגירת בתי ספר שהם תת-משיגים באופן עקבי: *accountability-driven school closure*

מודל זה מבוסס על התפיסה שבתי ספר תת-משיגים מסוימים, שלא הצליחו להשתפר לאורך זמן ונראה שהסיכוי שיצליחו להשתפר אינו גדול, לא יכולים לתת לתלמידים מענה מספק לצרכיהם, ועל כן, יש לסגור אותם ולהעביר את התלמידים לבתי ספר אחרים. הרציונל בבסיס המודל הוא שהתלמידים יוכלו לקבל מענה טוב יותר בבתי ספר שמתפקדים טוב יותר גם אם בטווח הקצר (ולעיתים גם בטווח הבינוני) הם יחוו קושי (Redding & Nguyen, 2020). היישום של מודל זה שנוי במחלוקת. מחקרים הראו שהמעבר לבית ספר אחר בנסיבות אלו עשוי לפגוע במערכת התמיכה הלימודים והחברתית של התלמידים (Sunderman et al., 2017; Welsh, 2017) ולהיות מאתגר הן עבור המשפחות והן עבור בתי הספר הקולטים. זאת בייחוד כאשר בית הספר הקולט נמצא במרחק גדול ממגורי התלמידים העוברים וכאשר איכות הצוות החינוכי בבית הספר הקולט ויכולתו להתמודד עם מספר גדול של תלמידים חדשים מוגבלות (Bifulco & Schwegman, 2020). עם זאת, יש עדויות מסוימות לכך שהמעבר עשוי להיות חיובי עבור התלמידים, למרות השינוי הדרסטי וההפרעה לשגרת הלמידה (Redding & Nguyen, 2020).

למרות ממצאים חיוביים מסוימים לגבי מעבר לבית ספר חדש בשל סגירת בית הספר התת-משיג, מטא-האנליזה על חמישה מודלים של התערבויות בבתי ספר תת-משיגים בארה"ב הצביעה על אפקט קרוב לאפס של סגירת בתי הספר על הישגים במתמטיקה ועל אפקט שלילי (קטן יחסית ולא מובהק) על הישגים בשפה (Redding & Nguyen, 2020).

5) "תפנית" ברמת המדינה: *turnaround state*

מדינות בארה"ב שאימצו את המודל הזה נקטו במדיניות של איתור בתי ספר תת-משיגים ומתן תמיכה אינטנסיבית, כולל הכנת תכנית מקיפה לשיפור בתי הספר (בהתאם לצרכיהם) וביצוע רפורמות שמטרתן לשפר את התפקוד של בתי ספר אלו. למעשה, תכניות שיפור אלו לא כללו באופן אינטגרלי שינוי בהנהלה או בצוות של בית הספר הזקוק לסיוע אלא התמקדו במתן גמישות ומשאבים מסוגים שונים, באופן מותאם לצרכי בית הספר (Redding & Nguyen, 2020).

במטא האנליזה על חמישה מודלים של התערבויות בבתי ספר תת-משיגים בארה"ב (Redding & Nguyen, 2020) מודל זה היה בעל השפעות שליליות קטנות ולא מובהקות על הישגים במתמטיקה ובשפה. בנוסף, מודל התערבות זה נמצא באופן מובהק ועקבי פחות אפקטיבי מהמודלים של טרנספורמציה, יצירת תפנית בבית הספר והתחלה מחדש.

אנגליה (UK Department of Education, 2022a,b, 2024; Ofsted, 2019, 2022)

באנגליה, אין מודל אחיד או קביעה חד-משמעית לגבי הפעולות הנדרשות לשיפור בתי ספר תת-משיגים. קביעת תכנית הפעולה הנדרשת לבית ספר שהוערך כזקוק לשיפור (requires improvement) או לקוי (inadequate) באנגליה מתקבלת על ידי המפקח המחוזי באופן המותאם לנסיבות ולצרכי בית הספר (case-by-case basis). המפקח המחוזי שוקל מגוון גורמים, אך לפי נייר מדיניות עדכני של משרד החינוך הבריטי (UK Department of Education, 2024), דרך מרכזית לסייע לבתי ספר



הזקוקים לשיפור או לקויים (ואינם מצליחים להשתפר באופן הרצוי) היא לשלבם ברשת של בתי ספר אקדמיים (MAT – Multi-Academy Trust). באנגליה, רשת אקדמיות היא רשת שבתי הספר בה (או לפחות חלקם), ממומנים ישירות על ידי משרד החינוך (ולא על ידי הרשות המקומית).

במקרים אחרים, כשבית הספר לא מצטרף לרשת של בתי ספר אקדמיים, הוא נסגר, או מוערך שוב כעבור זמן קצר יחסית כדי לוודא שיפור. לפי תקנות חדשות (מ-2023), כל בית ספר שהוערך פעמיים ברצף כזקוק לשיפור או לקוי, ינסו לשלב בתי ספר אקדמיים שתתמוך בשיפורו. יש מגוון צעדים נוספים שהמפקח המחוזי יכול לבצע כדי לתמוך בשיפור בתי ספר שהוערכו לזקוקים לשיפור או לקויים במספר הערכות עוקבות כגון מיפוי הבעיות (על בסיס נתונים), תמיכה בהנהלה ובצוות המורים, החלפת ההנהלה, יצירת תכנית שיפור בשיתוף בית הספר עם אבני דרך לביצוע ומעקב אחר ביצועה, ועוד (UK Department of Education, 2024).

מעקב אחר אפקטיביות תהליכי השיפור באנגליה על ידי Ofsted (משרד התקנים לחינוך, שירותים ומיומנויות של ילדים באנגליה) מראה שבדרך כלל כרבע מבתי הספר שדורגו כזקוקים לשיפור או לקויים מצליחים להשתפר. אחוז מסוים מבתי הספר באנגליה נחשבים בתי ספר "תקועים" - כאלו שעברו לפחות חמש בדיקות בעשור ונשארו "לקויים", חרף התערבויות ונסיונות לשפרם (כ-2% מכלל בתי הספר, רובם מהווים חלק מרשת חינוכית כלשהיא) (Munoz-Chereau et al., 2022; Ofsted, 2019; Ofsted, 2022).

בשנתיים האחרונות (2021-2024) הובילה אנגליה מספר שינויים (שלעיתים מכונים רפורמה) במדיניות החינוך ברמת המדינה, מתוך מטרה להפחית את כמות בתי הספר התת-משיגים בה, תוך העלאת רמת החינוך בבתי ספר הזקוקים לשיפור או לקויים לאורך זמן, ומניעת הידרדרות של בתי ספר טובים או מעולים. כחלק מהרפורמה, נקבעו מספר נהלים חדשים. ראשית, בתי ספר התבקשו לאתר תלמידים המתקשים במתמטיקה ושפה על מנת לספק להם תמיכה מותאמת במגוון שיטות, תוך שמירה על קשר רציף עם ההורים לגבי התקדמות ילדיהם. שנית, הממשלה התחייבה להעלות משמעותית את השכר של מורים מתחילים (30,000 ליש"ט לשנה, שכר הקרוב לחציון השכר באנגליה) כדי למשוך אנשים מוכשרים למקצוע. שלישית, הממשלה התחייבה לקבוע (ולתקצב) שבוע לימודים של לפחות 32.5 שעות בכל בתי הספר באנגליה. רביעית, הממשלה התחייבה להשקיע בשיפור הרווחה האישית של התלמידים והמורים בבתי הספר (בדגש על שינוי ברמת בית הספר - whole school approach), וכן בהכשרת מורים. חמישית, האזורים שבהם הישגי בתי הספר הם הנמוכים ביותר במדינה יקבלו תמיכה תקציבית מיוחדת. לבסוף, הממשלה מתכננת כי עד שנת 2030, כל בתי הספר במדינה יהיו חלק מרשת בתי ספר אקדמיים או בתהליך הצטרפות לרשת כזו (UK Department of Education, 2022a,b, 2024).

אונטריו, קנדה (Ontario Ministry of Education, 2013, 2022)

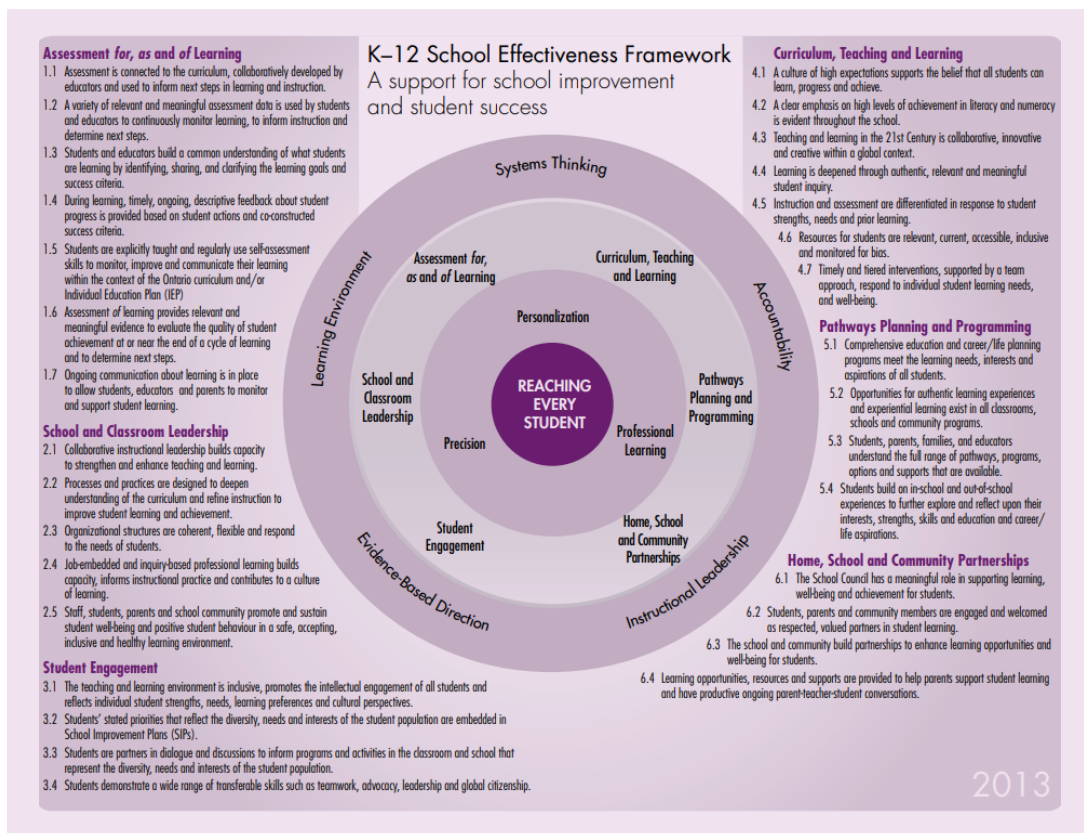


בעשור האחרון, מונהגים באונטריו תהליכים משותפים של הערכה ושיפור של בתי ספר ותהליכים חינוכיים בהשתתפות תלמידים, מורים, מנהלי בתי ספר, אנשי מחוז החינוך והורים. תהליכים אלו מדגישים תמיכה בבתי הספר וטיפול האוטונומיה שלהם, לצד ציפיות אקדמיות גבוהות ותרבות של למידה. התהליכים מבוססים על מספר עקרונות (Ontario Ministry of Education, 2013, 2022):

- הערכת תהליכי ותוצאות הלמידה באופן איכותני וכמותני על ידי בית הספר והשוואת התוצאות להישגי הלמידה הרצויים.
- טיפוח מנהיגות פדגוגית משתפת בכיתה ובבית הספר, לצד יצירת מנגנונים ארגוניים תומכים וגמישים ועבודה משותפת של הצוות, התלמידים, ההורים והקהילה לטיפול סביבת למידה מכילה ובריאה.
- טיפוח מעורבות תלמידים ושיתופם בהחלטות ובתכנון פעילויות ותכניות שיפור, תוך התייחסות

- לחזקות, להעדפות ולפרספקטיבה התרבותית של התלמידים.
- פיתוח מיומנויות הניתנות להעברה של תלמידים כמו עבודת צוות, מנהיגות ואזרחות גלובלית, ופיתוח הוראה והערכה המותאמת לתלמיד.
- יצירת תכנית לימודים המשקפת ציפיות גבוהות מהתלמידים (בעיקר במתמטיקה ובשפה) ואמונה ביכולת הלמידה של כל התלמידים.
- למידה המותאמת למאה ה-21: אקטיבית, משתפת, יצירתית ובעלת הקשר גלובלי, המועמקת באמצעות חקירה אותנטית ומשמעותית של התלמיד.
- דגש על עבודת צוות תוך תשומת לב לצרכי הלמידה ולרווחה הנפשית של כל תלמיד.
- יצירת תכניות ומסלולי למידה העונים על צרכי הלמידה, העניין והשאיפות של כל התלמידים, כשכולם מספקים הזדמנויות למידה אותנטית וחוויתית והמשך חקירה וחשיבה על תחומי העניין בתוך ומחוץ לבית הספר. כל זאת תוך שימת דגש על כך שתלמידים, משפחות ומחנכים מבינים את אפשרויות הלמידה והמסלולים ואת מנגנוני התמיכה הקיימים.
- טיפוח שותפויות ברות-קיימא בין בית הספר, הבית והקהילה לשיפור הזדמנויות למידה, לתמיכה בלמידה ולשיפור רווחת התלמידים. זאת לצד קבלת הורים וחברי קהילה כשותפים מוערכים בתמיכה בלמידה וקיום דיאלוג שוטף ופרודוקטיבי בין הורים ותלמידים.

במסגרת תהליכים אלו, בית הספר אחראי לקבלת ההחלטות ברוב התחומים. **תפקיד בית הספר** הוא לבצע את תהליכי ההערכה הפנימיים, לבחון את ההערכות ולתכנן מהלכים לשיפור. **תפקיד המחוז** הוא לתמוך בבתי הספר על ידי עידוד רפלקציה וחקירה משותפת עם בית הספר, איסוף מידע והצעת דרכי לפעולה מומלצות, תמיכה במהלכי תכנון השיפור ויישומם ופיתוח היכולות המקצועיות של המעורבים בתהליך הלמידה ובהובלתו.



מודל מסגרת התמיכות בשיפור בתי הספר והצלחת תלמידים באונטריו
(Ontario Ministry of Education, 2013)

באירלנד פועלת תכנית למתן שיוויון הזדמנויות בבתי ספר (Delivering Equality of Opportunity in Schools; DEIS). כשליש מבתי הספר במדינה מאותרים לתכנית, הכוללת רמות תמיכה שונות - בהתאם לנתוני הרקע של התלמידים המגיעים לבית הספר. בתי ספר המאותרים לתכנית מקבלים משאבים וסיוע באמצעות מגוון משאבים הקשורים לרווחה הכללית של התלמידים (למשל תכניות הזנה), לחומרי לימוד, להוראה (למשל משאבים להקטנת כיתות ולתכניות בהוראת שפה ומתמטיקה), לפעילויות אחרי בית הספר (למשל קבוצות לימוד או מועדונים), פעילויות מחוץ לבית הספר (למשל פעילות בקהילה ותמיכה במשפחות תלמידים), פעילויות לשיפור היכולות של צוות בית הספר (capacity building) - כולל משאבי מנהיגות וגישה לתכניות פיתוח מקצועי התומכות בעבודה עם תלמידים מוחלשים וקהילות מקצועיות רלוונטיות ועוד (לרשימת התמיכות המלאה ר' עמ' 219, OECD, 2024).

תמיכות DEIS הן הוליסטיות, מתמקדות ברווחת התלמידים, ונחשבות משמעותיות ומבוקשות. המשאבים הניתנים הם אפקטיביים (משמעותיים והוכחו כבעלי השפעה), ומותאמים ספציפית לכל בית ספר, בהתאם לתכנית שהכין. תוכניות ההתערבות שאליהן ניתנת גישה לבתי ספר של DEIS מבוססות על ידע מחקרי והתערבויות ותהליכים (best practices) מבוססי ראיות. באופן כללי, תכניות ההתערבות שונות שבונים בתי ספר במסגרת תמיכת DEIS יכולות להתמקד ברמות שונות ועשויות להיות להן מטרות שונות- למשל, הן יכולות להתמקד במניעת בעיות לכלל התלמידים (תכנית בית ספרית), בתמיכה בקבוצות או תלמידים הנמצאים בסיכון או חווים קושי, ו/או בתמיכה בתלמידים מסויימים הזקוקים לסיוע. התכניות יכולות להתמקד בהיבטים לימודיים, רווחה נפשית, תנאי החיים של התלמידים ועוד. כל בית ספר נדרש גם להעריך את ההתקדמות שלו בתכנית שיצר, בליווי הפיקוח. כך, תכניות התמיכה מלוות בהערכה שיטתית.

יישום תכניות שונות בבתי ספר של DEIS הצביע על שיפור בהתנהגות, נוכחות, הישגים לימודיים, והשקעה של תלמידים בלימודיהם, ועמדות חיוביות יותר של התלמידים כלפי בית הספר, מורים, לגבי עצמם ולגבי הוריהם (תכנית החיבור בין הבית, בית הספר, והקהילה - Home school community liaison scheme), שיפור בהישגים בשפה ובמתמטיקה ושיפור ביכולות ההוראה של המורים במקצועות אלו (עם נתונים משמעותיים יותר לשיפור במתמטיקה; תכניות לשיפור ההוראה). כמו כן, הגישה ההוליסטית של בתי הספר, המאפשרת התייחסות גם לרווחה הנפשית של התלמידים ולתנאי החיים שלהם, מסייעת בהתמודדות עם חסמים להתפתחות אקדמית של אוכלוסיות מוחלשות. עם זאת, נראה שחסרה בדיקה מחקרית שיטתית של השפעת ההשתייכות ל-DEIS, תוך השוואה לקבוצת ביקורת.

מודלים של התערבות בבתי ספר:

ב | התערבויות חברתיות-רגשיות ברמת בית הספר המשפיעות על הישגים לימודיים

כפי שאפשר לראות בסקירה למעלה, רוב ההתערבויות לשיפור הישגי תלמידים בבתי ספר תת-משיגים מבוססות על שיפור התנאים הארגוניים, המנהליים והמקצועיים בבית הספר, שיתמכו בשיפור ההוראה בו (למשל OECD, 2019; Redding & Nguyen, 2020). אולם, מחקרים מצביעים על השפעה קריטית של גורמים רגשיים-חברתיים על הישגי תלמידים בכלל (Durlak et al., 2011, 2022) ותלמידים מוחלשים בפרט, כנראה בשל הלחצים הפנימיים והחיצוניים המוגברים שחווים תלמידים מוחלשים רבים בשל נסיבות חייהם, כמו גם הציפיות הנמוכות של אחרים (ושל עצמם) כלפיהם (למשל OECD, 2023; Sulimani-Aidan, 2017). מגוון מחקרים מצביעים על ההשפעה החיובית של התערבויות חברתיות-רגשיות על הישגים לימודיים ואחרים של תלמידים בארה"ב ובמדינות נוספות. מטא-אנליזות של מחקרים על תכניות התערבות המטפחות את החוסן והכישורים החברתיים-רגשיים של התלמידים ברחבי העולם, מצביעות על שיפור עקבי במיומנויות חברתיות-רגשיות ובעמדות והתנהגות תלמידים, וכן על עלייה משמעותית בהישגים לימודיים (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011, 2022). בנוסף, מטא-אנליזות אלו מצביעות על ירידה עקבית במצוקה נפשית של תלמידים (Durlak et al., 2022) ועל שיפור משמעותי באקלים בית ספרי, בתחושת המוגנות ובמערכות היחסים בבית הספר (Cipriano et al., 2023). ממצאים אלו מצביעים על השפעת ההתערבויות לא רק על מיומנויות התלמידים ויכולתם להתמודד עם קשיים שונים, אלא גם על שיפור תפקוד בית הספר והסביבה הלימודית של התלמידים. בכך, הממצאים תומכים בהטמעת תכניות התערבות לטיפול מיומנויות חברתיות-רגשיות בבתי ספר, ובפרט בבתי ספר של תלמידים מוחלשים, כדי לתמוך בהתפתחות הכללית של התלמידים, מבחינה רגשית, חברתית ולימודית וברוחתם (Cipriano et al., 2023). מחקרים שונים הציעו תנאים וגורמים המשפיעים על השגת התוצרים, כמו משך ההתערבות, מאפייני אזור בית הספר, דיוק ביצוע ההתערבות (intervention fidelity) ועוד. אולם ההשפעה הממתנת של גורמים אלו לא אוששה באופן חד משמעי בבדיקות שנעשו מעבר למחקרים שונים (ראה בדיקה של 12 מטא אנליזות (Durlak et al., 2022).

ביקורת ונקודות למחשבה לגבי התערבויות ברמת בית הספר:

במבט אינטגרטיבי על הספרות המחקרית ומסמכי מדיניות לגבי התערבויות ברמת בית הספר, קיים דיון לגבי אפקטיביות ההתערבויות ברמת בית הספר, לאור ההשפעות המשניות השליליות של התערבויות אינטנסיביות על בית הספר, וההשפעות החיוביות המוגבלות בטווח הארוך. שתי סוגיות מרכזיות הנדונות בהקשר זה הן הפרעה לתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר, וההשפעה ארוכת הטווח של ההתערבויות.

1. הפרעה לתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר: ברבות מההתערבויות המתמקדות בבתי ספר בעולם, מושם דגש על הארגון ועל המשאב האנושי. כך, ברבות מהן, יש ארגון מחדש של בית הספר או ניהולו, לפחות במידה מסוימת. התערבויות כאלו ברובן יוצרות הפרעה לתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר, למרות שבעקבות ההפרעה הזו יש לעיתים שיפור. אך לפי תפיסות מסוימות, יש צורך בהפרעה לשם שבירת הדפוסים הקיימים בבית הספר ופיתוח דפוסים אדפטיביים חדשים (Murphey & Bleiberg, 2019; Redding & Nguyen, 2020).

2. אלמנט הזמן: באופן כללי, מטא האנליזה על חמישה מודלים של התערבויות בבתי ספר תת-משיגים בארה"ב (Redding & Nguyen, 2020) הראתה שהשיפור בהישגים במתמטיקה ובשפה משמעותי יותר כשנבדק אחרי יותר משנה של יישום תכנית ההתערבות (גם במודלים של התערבות שבהם כבר היה שיפור אחרי שנה בלבד). חוקרים אחרים מדברים על טווח זמן של 3-5 שנים לשינוי ארוך טווח. גם במסמך המלצות של ארגון מנהלי בתי הספר באנגליה (NAHT) לגבי תהליכי שיפור בבתי

ספר, דובר על הצורך במתן זמן מספק לבתי ספר להשתפר ולאפשר שיפור הדרגתי, על מנת שיהיה גם בר-קיימא (NAHT, 2020).

ישנם מחקרים (Hochbein, 2012; Johnson, 2020) המראים שלאורך הזמן (3 שנים או יותר), בתי ספר שהראו עלייה דרמטית (או ירידה דרמטית) בהישגים נוטים לחזור לרמות ההישגים הקודמות, אם כי לא באופן קיצוני כפי שהיה בעבר. זאת אומרת, בתי ספר שהראו עלייה דרמטית בהישגים נוטים לחזור להישגים נמוכים, אבל לרוב לא לרמה הנמוכה שבה היו בתחילת התהליך (Hochbein, 2012⁹).

9 המחקר של Hochbein נערך על 114 בתי ספר שהראו תפנית דרמטית לטובה ו-119 בתי ספר שהראו ירידה דרמטית בהישגים.

התערבויות ברמת המחוז

מעורבות המחוז בתהליכי צמצום פערים היא ככל הנראה משמעותית מאוד. המחקר מראה שלבתי ספר תת-משיגים קשה מאוד להתמודד לבד עם האתגר של יצירת שיפור משמעותי, ללא תמיכה מהמחוז. חוקרים מובילים בתחום התייחסו למיקוד בבתי ספר בודדים לצורך שיפור כ"מיתוס" שאינו אפקטיבי (Meyers & Smylie, 2017; Meyers et al., 2022; Zavadsky, 2013). הסקירה להלן קודם מונה מספר עקרונות ואסטרטגיות ברמה המחוזית לצמצום פערים שהתגלו כאפקטיביים בארה"ב, ולאחר מכן מציגה תיאורי מקרה ממדינות שונות העשויים לספק מידע והשראה ליישום העקרונות בפועל ולגורמים אחרים העשויים להיות בעלי השפעה חיובית. בהקשר זה, רצוי לציין במיוחד את המקרה של שנחאי, בו אסטרטגיה יצירתית תרמה לשיפור משמעותי בהישגי בתי ספר שהיו חלשים.

עקרונות ואסטרטגיות לתמיכת מחוזות בבתי ספר תת-משיגים

תמיכת מחוזות במנהלים בטיפוח שיווין הזדמנויות (Honig & Rainey, 2020; Meyers et al., 2022).

במסמך מדיניות מבוסס מחקר שפורסם בארה"ב ב-2020, עולים מספר עקרונות מרכזיים לתמיכת מחוזות בבתי ספר מוחלשים. המסמך מסכם אסטרטגיות שכדאי לשקול וכן אסטרטגיות שכדאי להימנע מהן:

- **יותר תמיכה, פחות פיקוח:** התפקיד המרכזי של התומכים הוא לטפח מנהיגות פדגוגית (instructional leadership) של המנהל. ליווי המנהלים צריך להתבצע מתוך גישה של תהליך למידה (גם כאשר יש דרישות אופרטיביות). התמקדות בהערכת תפקוד המנהל ובדרישות אופרטיביות עשוי לפגוע בפיתוח המנהל כמנהיג פדגוגי, ומנהיגות פדגוגית של המנהל היא נתיב מרכזי ליצירת תרבות בית-ספרית התומכת בלמידה ובתהליכי שיפור.
- **איוש אנשים מתאימים בתפקיד תומך/מלווה:** תפקיד ליווי המנהלים הוא בעל חשיבות מרכזית, ויש להקפיד על בחירת אנשים מתאימים לתפקיד זה. אנשים אלו צריכים להיות בעלי נסיון וידע מתאימים בניהול, ובעלי גישה מתאימה לתהליך החניכה/ליווי כתהליך למידה. חשוב שהמיקוד לא יהיה בהערכת המנהל, אלא בטיפוחו. גם מפקחים יכולים לבצע תפקיד זה, אם יש להם את הרקע והכישורים המתאימים.
- **הכשרה מקצועית:** טיפוח יחידות פיתוח מקצועי של מורים במחוזות (Teaching and Learning Units) ומיקוד תפקודן. חשוב שתכניות הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים יספקו פרקטיקות מקצועיות עדכניות ורלוונטיות לצרכי המורים, שיתמכו בצמצום פערי הישגים. למשל, חשוב שפרקטיקות לתמיכה בתלמידים מתקשים ישולבו כחלק אינטגרטיבי מתהליכי ההוראה והלמידה השונים (ולא רק כתוספת לתהליכי הוראה מסויימים). יחידות אלו יכולות לתמוך באופן משמעותי בפיתוח וחיזוק תהליכי הוראה התורמים להגברת השיוויון, על ידי מתן הכשרה מתאימה למורים.
- **יחידות משאבי אנוש:** יחידות אלו יכולות לתמוך באופן אקטיבי ואסטרטגי במאמצי מנהלים לגייס מורים טובים, ולעשות זאת באופן המגביר הוראה ולמידה שיוויונית ואיכותיות. למשל על ידי בחירת מורים בהתבסס על ביצועיהם, בדגש על גיוס ושימור מורים מאוכלוסיות שלהן תת-ייצוג (למשל מורים בני-מיעוט תרבותי).
- **פיתוח והנגשת מערכות מידע:** תמיכה במנהיגות פדגוגית הממוקדת בהגברת שוויון באמצעות הנגשת המידע הדרוש למנהלים אודות התלמידים והצוות שלהם, כדי שיוכלו לפעול בגישה מבוססת-חוזקות המעודדת שוויון הזדמנויות.
- **תפעול ולוגיסטיקה:** בהקשר זה על המחוזות לוודא שהשירותים הניתנים על ידי המחוז (הסעות, תשתיות, אוכל וכד') מותאמים לצרכי יישום התכנית החינוכית של בית הספר ומטרותיו. בהמשך מוצגים מספר תיאורי מקרה הממחישים יישום בפועל של חלק מהעקרונות בפעילות מחוזות חינוך, ומדגימים את ההתמודדות עם אתגרי פרקטיים.

תמיכה מטעם מחוזות החינוך בתהליכי שיפור בארה"ב בתכנית USSP (University School Systems Program; Meyers et al., 2022)

תכנית ה-USSP מספקת תמיכה ופיתוח מקצועי לאנשי חינוך מובילים בבתי ספר ובמחוזות החינוך. מטרתה ליצור רשת תמיכה מחוזית שיכולה לייצר את המשאבים, הכלים והאחריות הנדרשים להנעת תהליכי שינוי משמעותיים ולשימורם. מחקרים מצביעים על אפקטיביות התכנית בשיפור הישגי תלמידים (Meyers et al., 2023).

עקרון מנחה של התכנית:

מעבר מניהול ופיקוח על מנהלים, לתמיכה אינטנסיבית ומותאמת במנהלים תוך שיתוף פעולה, הקשבה, ומתן מענה לצרכים שלהם.

מרכיבי התהליך:

מדובר בתכנית רב-שנתית, ששותפים בה מפקחים ואנשים מובילים במחוז, וכן מנהלי בתי הספר בו, לשיפור המערכת התומכת הקיימת במחוז. המערכת התומכת כוללת בין היתר את מחלקות הפיתוח המקצועי של המורים, משאבי האנוש שלהם, מחלקת הלוגיסטיקה ועוד. השותפים קובעים יחד את המטרות ולומדים יחד עקרונות של הובלת תהליכי שינוי. שני מרכיבים חשובים נוספים בתכנית הם יצירת מחויבות בדרגות הניהול השונות לתהליך ולשינוי והגדלה משמעותית של החניכה והתמיכה במנהלי בתי הספר התת-משיגים.

לפי ה-USSP, ישנם ארבעה תנאים לשינוי מעמיק בבתי ספר:

- **מסגור תמיכה ואחריותיות:** יצירת מבנים מותאמים וגמישים בתוך מטה מחוז החינוך שמאפשרים מתן מענה מותאם לצרכים של בתי הספר ולתמוך בעבודה של מנהלי בתי ספר ושל הצוותים המובילים בהם.
- **ליווי ופיתוח מקצועי המחזקים את המנהיגות הבית-ספרית:** הובלת גישה של ליווי ופיתוח מקצועי אינטנסיביים וגמישים (המותאמים לצרכים המשתנים) על ידי ראשי המחוזות, בדגש על התאמת תהליכי הפיתוח לצרכי המנהלים ועל פיתוח מיומנויות המנהיגות של המנהלים והצוותים המובילים בבתי הספר.
- **הגדרת מידת האוטונומיה של מנהלי בתי הספר:** הגדרת אוטונומיה שתעצים מנהלי בתי ספר ותעודד אותם להוביל תהליכי שינוי משמעותיים בבית ספרם, לצד שמירת מידת אוטונומיה המתאימה למבנה המחוז ולציפיות של דרגי המטה מבתי הספר.
- **תכנון אסטרטגי:** תמיכה של ראשי המחוז ביצירה ובהוצאה לפועל של תכניות קצרות-טווח לאיסוף נתונים לגבי האתגרים המרכזיים של בית הספר, מיפוי קווי פעולה לשיפור וניטור תהליכי השיפור ורפלקטיביות.

תפקיד ה"רועה" (shepherd)

אחת הדרכים להגדיל את היכולת לתת תמיכה מותאמת לכל מנהל היא יצירת תפקיד המפקח האחראי על המנהלים, או במילים אחרות תפקיד ה"רועה" (supervisor, לעומת superintendent). מהות תפקיד זה הוא לתמוך באופן מותאם במנהלי בתי הספר התת-משיגים (Goldring et al., 2018) וגם להיות שופר לצרכיהם במסדרונות המחוז (Stosich, 2020).

בארה"ב, תפקיד המפקח עבר שינוי מתפקיד של פיקוח וניהול לתפקיד של תמיכה מקצועית,

כדי לתת מענה לצרכי הלמידה, ההתפתחות והתמיכה של מנהלים. יש כיום ציפייה ממחוזות לא רק לגייס מנהלים טובים אלא גם לתמוך בהתפתחות המקצועית שלהם (Thessin, 2019). לפיכך, מערכות היחסים עם המנהלים השתנו: מיחסים של פיקוח/כפיפות ליחסים של שותפות לצורך הפיתוח המקצועי של המנהלים. מפקחים משקיעים (ואף נדרשים להשקיע) זמן רב יותר בחניכה, במתן משוב ודוגמה, בקואצינג וביצירת קבוצות למידה והתפתחות מקצועית למנהלים (Goldring et al., 2018). במקרים רבים, מפקחים מקדישים את רוב זמנם לעבודה האישיות והקבוצתיות עם מנהלים, עד שני-שליש מזמן העבודה שלהם (Rogers et al., 2022). המשמעות מבחינה ארגונית של העיסוק בליווי אינטנסיבי יותר היא שנדרשים יותר מפקחים, כדי לאפשר חניכה צמודה יותר וביקורים שבועיים של כמה שעות בכל בית ספר. לפיכך, השינוי המהותי בתפקיד המפקח קשור גם בשינויים ארגוניים במבנה המחוז ובעלי התפקידים (Meyers et al., 2022).

בתכנית ה-USSP, ראשי מחוזות נדרשים למנות "רועה" של המחוז: אדם שיהיה אחראי על הליווי, החניכה והתמיכה של המחוז במנהלים, אבל גם על החזקתם כאחראים על המתרחש בבית ספרם, ובבתי-ספר תת-משיגים, גם על השיפור הנדרש בהישגים. ה"רועה" נמצא בקשר ישיר ורציף עם המנהלים, מצד אחד, ועם הנהלת המחוז, מצד שני. חוקרים (Meyers et al., 2022) הסיקו מהספרות שבתי ספר תת-משיגים בדרך כלל זקוקים לתכנית המותאמת עבורם, והמנהלים שלהם זקוקים לתמיכה ביצירת ובביצוע תכנית זו. לעיתים קרובות, המחוזות בפועל לא מצליחים ליצור תכניות המותאמות לבתי הספר התת-משיגים, והתמיכה שלהם במנהליהם היא מוגבלת.

הליווי של ה"רועה" אינטנסיבי יחסית. הוא כולל, במקרים רבים, ביקור בבית ספר אחרת לשבוע למספר שעות וליווי המנהל בפעולותיו - ביקור בשיעורים, מתן משוב למורים, השתתפות בפגישות. ה"רועה" יכול לתת למנהל משוב על האינטראקציה עם אנשי הצוות ועל הובלת פגישות ותהליכים וגם לעודד אותו לנסות פעולות ואסטרטגיות חדשות. הוא שותף בחשיבה על דברים המתרחשים בבית הספר ועל אתגרים קטנים וגדולים ועוזר למנהל לתכנן ולהוציא לפועל תכניות פעולה ארוכות וקצרות טווח. נראה שהמנהלים מעריכים מאוד את הליווי הצמוד, העזרה הפרקטית המותאמת לצרכיהם והנגישות של שותף מקצועי בעל ידע (Meyers et al., 2022).

מבחינת אחריותות, היו הבדלים משמעותיים בין מחוזות שונים. אבל באופן כללי, נראה שהמיקוד של תפקיד ה"רועה" הוא שמירת אחריות המנהלים לעבוד לפי תכנית השיפור שהם יצרו לבית הספר שלהם, תוך דגש על מיקוד במטרות שהמנהלים הגדירו לעצמם, ועזרה בביצוע התכנית. התמיכה הייתה ברמה עקרונית, אבל גם בעניינים קונקרטיים, כגון בדיקת ההלימה בין פעולות מסוימות של המנהל ושל הצוות לבין התכנית. (למשל, איך אני יכולה לוודא שאני נותנת את המענה המקצועי הנחוץ למורים שלי? ואיך אפשר לוודא שהמורה החונכת אכן נותנת למורים החדשים את המענה המקצועי שהם זקוקים לו?). מיקוד זה הוא שונה מהמיקוד של מפקחים אחרים במחוזות בארה"ב, שתכופות ראו את תפקידם כפיקוח והערכת התוצרים ו/או הביצועים. המנהלים העריכו את העזרה של ה"רועה": הם דיווחו שהוא סייע להם להישאר ממוקדים ולא להתפשר על עבודה על פי תכנית הפעולה שהם מאמינים בה וחושבים שבית הספר זקוק לה וגם לא על סדרי העדיפויות שהם מאמינים בהם. בחלק מהמחוזות, ה"רועה" נדרש גם להעריך את המנהלים ולא רק לתמוך בהם (Meyers et al., 2022).

לסיכום:

נראה שתפקיד ה"רועה" אפקטיבי במתן התמיכה הנחוצה למנהלי בתי ספר. כדאי לשים לב לבחירת האדם המתאים לתפקיד, שעשויה להשפיע באופן משמעותי על האפקטיביות שלו. בחירה זו צריכה להתאים לצרכי בית הספר והמחוז (מבחינת מאפיינים, גודל וכד'). המעבר מדגש על פיקוח לדגש על תמיכה (בחשיבה, תכנון, רפלקציה, ופרקטיקה) נראה משמעותי, וחשוב גם להבנה כללית יותר של מהות תפקיד ההובלה החינוכית, ויש לו השלכות גם לגבי הכשרה ופיתוח של מנהלים ומפקחים.

יצירת שותפויות לצורך הובלת שינוי (מחוז לורנס, מסצ'וסטס - Schueler, 2019)

ליצירת תפנית ברמת מחוז החינוך, יש גם היבטים פוליטיים. אחד האתגרים המרכזיים ביצירת תהליך שיפור משמעותי ובר קיימא נוגע לצורך ביצירת שיתופי פעולה בין שחקנים מרכזיים, שלעיתים תכופות מתנגדים לשינוי. בין שחקנים אלו ניתן למנות הורים, אנשי חינוך, ארגוני מורים, הקהילה ושותפים אחרים במחוז. המאמר מתייחס לקושי להניע תהליכים משמעותיים שבו נתקלים ראשי מחוזות כאשר יש אינטרסים שונים לקבוצות משפיעות שונות. הפתרון שהוצע בלורנס, מסצ'וסטס (המחוז שבו בוצעה התפנית ועליו חקר המקרה) הוא מציאת "דרך שלישית" העונה על צרכי כל בעלי העניין. כך, מובילי התהליך השתדלו שלא להתפשר על צרכי השותפים השונים, אלא למצוא דרך ליצור שיפור משמעותי דרך רתימת השותפים לתהליך השינוי וכך הגדלת המחויבות שלהם לתהליך. דרך רתימת השותפים לתהליך, הצליחו המובילים גם להגדיל את המשאבים העומדים לרשותם ולמעשה לענות על צרכיהם של יותר בעלי עניין. העקרונות שהנחו את מובילי התהליך היו הקשבה לצרכיהם של כל השותפים ונסיון למצוא פתרונות יצירתיים שיתנו מענה מתאים לכולם, הימנעות מבחירה בפתרון המתאים רק לאחד הצדדים (אלא אם לא הייתה ברירה) והדגשת המטרות המשותפות הרחבות לכלל השותפים (Schueler, 2019).

עקרון מנחה:

הקשבה לכל השותפים, שיתוף בקביעת אסטרטגיות ודרכי הפעולה, שאיפה לתת מענה לצרכי כל השותפים ובמקביל, דרישה ברורה לאחריותות.

מרכיבי התהליך:

אחת האסטרטגיות למציאת פתרונות המותאמים לצרכי השותפים בתהליך הייתה יצירת מערכות יחסים שונות בין בתי ספר שונים לבין המחוז, בהתבסס על הקשבה למובילי בתי הספר. למשל, מידה שונה של אוטונומיה ותמיכה ניתנה לבתי ספר שונים, בהתאם לצרכיהם ויכולותיהם. קראו לכך "differentiated autonomy": אוטונומיה ומערכות תמיכה גמישות יחסית, המאפשרות התאמות לבתי ספר שונים. מוביל תהליך השינוי נפגש עם כל אחד ממנהלי בתי הספר ושאל אותם מה הם צריכים, מה יעזור להם להצליח. ההקשבה הגבירה את האמון ויצרה תחושה שגם אם כל הצרכים שהועלו לא נענו במלואם, הם נלקחו בחשבון. השותפים המרכזיים הרגישו שקולם נשמע ושנעשה ניסיון כנה ליצור תהליך שיתמוך בהצלחה (כפי שהם מגדירים אותה). במקביל, הייתה דרישה ברורה לפעולה, כמו גם תמיכה מקצועית בפעולה זו, והיה ניסיון לתכנן וליצור שינוי גם בטווח הקצר (עבור התלמידים שכרגע נמצאים בכיתה) ולא רק בטווח הארוך. יצירת שיפור בטווח הקצר הגבירה את האמון בתהליך ובשותפים, כמו גם את המוטיבציה של הצוות החינוכי.

לסיכום:

תיאור מקרה זה הוא מהבודדים המתייחסים להתמודדות של מנהלי בתי ספר ומחוזות עם סוגיות פוליטיות. הוא מדגים את השפעת ההקשר בו פועל בית הספר על היכולת שלו ליצור שיפור משמעותי ובר-קיימא ומדגיש את הצורך בהתייחסות להקשר זה בקביעת נתיב פעולה רצוי וביצירת התנאים לשיפור משמעותי. בפרט, יצירת שיתוף פעולה רחב בין בעלי עניין שונים למטרת שיפור בית הספר, תחת ההובלה של מנהל מוכשר, עשויה לספק בסיס חשוב להצלחת תפנית של בית ספר בעל הישגים נמוכים הפועלים בסביבה מורכבת ולאפשר שימור השיפור לאורך זמן.

מיזוג ושיתוף בין בתי ספר, פיתוח מקצועי ושותפויות (שנחאי, סין- Tao & Liu, 2022; Liu, 2017; Jensen & Farmer, 2013)

סין היא אחת המדינות שהצליחה לצמצם פערים בין תלמידים במבחנים בינלאומיים במהירות וביעילות, לפחות באזורים המשתתפים במבחני PISA. מספר מאמרים מתמקדים בשנחאי, שיש בה פערים קטנים יחסית בין בתי ספר המשרתים אוכלוסיות בעלות מאפיינים שונים (וגם בין אוכלוסיות שונות בתוך בתי ספר), והתלמידים החלשים (יחסית) הם בעלי הישגים גבוהים יותר מאשר הישגי התלמיד הממוצע במדינות אחרות (למשל, בארה"ב) (Jensen & Farmer, 2013; OECD, 2019). מחקר של ה-OECD (2019) הצביע על כך שמערכת החינוך בשנחאי מאופיינת במחויבות ללמידה, מוטיבציה גבוהה של תלמידים, מורים מצוינים, תרבות של שיתוף בין המורים, כיתות מסודרות הממוקדות בלמידה, הוראה ברמה גבוהה ותוצאות למידה מצוינות.

כיצד הם עשו זאת?

בשנחאי ננקטו מספר אסטרטגיות להתמודדות עם פערי הישגים בין בתי ספר שונים ולחיזוק צוותי ההוראה והניהול של בתי ספר חלשים. אחת האסטרטגיות המרכזיות הייתה יצירה וחיזוק של שיתופי פעולה משמעותיים בין בתי ספר שונים, וכן של שיתופי פעולה בין בתי ספר לבין ארגונים נוספים מתחום החינוך. מטרתו אלו קודמו באמצעות יצירת רשת משילות¹⁰ (governance network) והשקעה מקצועית משמעותית בצוותי ההוראה ובפיתוח מקצועי (Jensen & Farmer, 2013; Liu, 2017). אסטרטגיות אלו רלוונטיות לסקירה זו, כי רובן ניתנות ליישום על ידי מחוזות ובניהולם.

1. מיזוג או שיתוף של בתי ספר מצליחים ובתי ספר חלשים: מרכיב מרכזי בהתמודדות עם בתי ספר תת-משיגים הוא מיזוג או שיתוף של בית ספר מצליח עם בית ספר חלש. בכך יוצרת אסטרטגיה זו "קבוצת חינוך" ומאפשרת חלוקת משאבים שוויונית יותר בין בתי הספר. בנוסף, ניתן "לנצל" את המוניטין של בתי הספר החזקים על מנת לסייע לשותפיהם החזקים פחות, וכן ליצור סטנדרטיזציה של הקריטריונים להערכת איכות החינוך (ובעיקר להערכת איכות ההוראה). לבסוף, השיתוף בין בתי הספר מאפשר פיתוח והובלת תכניות פיתוח מקצועי לצוות ההוראה (Liu, 2017).

מיזוג בתי ספר יוצר שותפות ארוכת טווח, שלה מספר יתרונות: שיתוף אפקטיבי במשאבי אנוש; שיפור מערכות ותהליכי העברת מידע חינוכי; חלוקת משאבים חינוכיים בבתי הספר בצורה מאוזנת; ובניית מנגנון ניהולי טוב יותר בבתי הספר. שיתוף בין בתי ספר (joint schools) יוצר שותפות דומה המעודדת מעבר של מורים, משאבים וצוות הנהלה בין בתי הספר, אבל מכוונת לטווח קצר יותר (Liu, 2017).

2. שיפור איכות ההוראה: בשנחאי, נקטו באסטרטגיות שונות לשיפור איכות ההוראה בבתי ספר חלשים, כולל: דאגה לכמות מספקת של מורים מוסמכים לבתי ספר חלשים; שימוש בחוזקות של מורים בכירים לשיפור ההוראה על ידי הנחיה וחניכה; והובלה והכוונה של המחקר על הוראה. בנוסף, הוקדשו משאבים להערכה ופיתוח מקצועי של מורים בשלבים שונים של הקריירה, ליצירת שיתופי פעולה בין מורים במטרה לחזק את האחריות והמקצועיות שלהם, לטיפוח המוטיבציה של מורים ולתמיכה בתהליכי מתן משאבים למורים (Liu, 2017; OECD, 2020).

3. משילות רשתית: שנחאי הנהיגה שיתופי פעולה בין גופים שונים לצורך קידום בתי ספר חלשים. שיתופי פעולה אלו כוללים את קהילת בית הספר ובתי ספר נוספים (כפי שתואר מעלה), אך גם גופים ציבוריים, עסקיים והתנדבותיים נוספים כמו אוניברסיטאות, ארגונים

10 מודל זה, של משילות רשתית, מעודד שיתופי פעולה בין גופים שונים: אוניברסיטאות, ארגונים חברתיים מגוונים ובתי ספר פרטיים וציבוריים. המודל מאפשר רכישת שירותים ויצירת קבוצות (קונסורציום) לעבודה משותפת לטובת שיפור בתי ספר.

חברתיים, איגודים מקצועיים, חברות פרטיות ועוד. שיתופי פעולה מסוג זה נפוצים במגזר הציבורי בסין כאסטרטגיה לפתרון בעיות בתחומים שונים (פוליטיקה, סביבה/קיימות, הפחתת העוני, שירותים בקהילה ועוד). שיתופי פעולה כאלו בתחום החינוך מאפשרים העברת ופיתוח ידע חשוב והתבססות על אנשים וקבוצות בעלי תחומי עניין ומומחיות שונים לצורך התמודדות עם האתגרים החינוכיים.

ננקטו אסטרטגיות נוספות שסייעו לשפר בתי ספר חלשים בשנגחאי, והם נדונו בפירוט רב יותר במאמר סקירה בנושא (Liu, 2017). רובן הוזכרו גם במקומות אחרים - כמו שיפור איכות הניהול בבתי ספר אלו, יצירת מערכת הערכה, מיקוד בתלמיד ה"שלם" (תשומת לב לעמדות, מיומנויות וכד' - ולא רק הישגים אקדמיים), יצירת לוחות זמנים ברורים לתהליכי השיפור ועוד.

אחריות המחוז לתהליכי השינוי (UK Department of Education, 2022a,b, 2024) אנגליה

באנגליה האחריות המרכזית על תהליכי שינוי בבתי ספר המהווים "סיבה לדאגה" (שלא עמדו בתנאי הסף בשתי בדיקות עקבות של OFSTED) מוטלת על מחוזות החינוך. מנהל המחוז מבצע את הערכת המצב לגבי כל בית ספר שהערכתיו לא עמדו בתנאי הסף. הוא מקבל את ההחלטה לגבי החלפת הנהלה ותכנית השיפור ואחראי לעקוב אחר ביצוע תכנית השיפור. יש ציפייה גם מהרשות המקומית לעקוב אחר הישגי בתי הספר, על בסיס נתונים, לתמוך במצוינות אקדמית ובשיפור כשהוא נדרש. מהרשות המקומית מצופה גם להיות בקשר עם מנהל המחוז כאשר מזוהה מקור לדאגה בבית ספר מסוים ולעבוד בשיתוף פעולה עם מנהל המחוז ובתי הספר בתמיכה בבתי ספר הזקוקים לכך.

מנהל המחוז והרשות המקומית אמורים לעבוד בשיתוף פעולה, כשלכל גוף אחריות על בתי ספר אחרים (מנהל המחוז אחראי על האקדמיות: ארגוני חינוך הממומנים ישירות על ידי משרד החינוך ובתי הספר החופשיים באזור, והרשות המקומית אחראית על יתר בתי הספר באזור). במידה ואקדמיה מסוימת לא עומדת בתנאי ההסכם איתה (למשל, התלמידים לא מגיעים להישגים הדרושים), מנהל המחוז יכול להפסיק את ההסכם עם האקדמיה. לפני כן, צריך להתבצע תהליך משותף של מנהל המחוז עם האקדמיה לאיתור נקודות החולשה, יצירת תכנית שיפור עם אבני דרך ברורות ומעקב אחר ביצוע תכנית השיפור. יש אפשרות גם לתהליך בו האקדמיה משתלבת עם רשת חינוך. כיוון מרכזי בניהול שיפור בתי הספר הוא העברת בתי הספר לחסות של אקדמיה או רשת חינוך (MAT - Multi Academic Trust - רשת הממומנת ישירות על ידי משרד החינוך, לא דרך רשות מקומית). הכוונה שרוב בתי הספר יעברו או יהיו בתהליך מעבר לחסות תחת אקדמיות או MAT עד 2030 (UK Department of Education, 2022b, 2024).

אסטרטגיות ברמת מדינה

ישראל נמצאת באופן עקבי בין המובילות ב-OECD באי־שוויון בחינוך (OECD, 2019, 2023). המדינה מדורגת גבוה גם באי־שוויון כלכלי (World Population Review, 2024), אך הפערים בחינוך בולטים במיוחד. היעדר הזדמנויות חינוכיות לחלקים גדולים באוכלוסייה משפיע לרעה על סיכויי התעסוקה שלהם ועל הכנסתם הפוטנציאלית, מה שמעכב את הצמיחה ארוכת הטווח של המדינה (OECD, 2017).

בספר שפרסם פרופ' אנדריאס שלייכר, ראש תחום החינוך ב-OECD, ב-2018 ובפרסומים מאוחרים יותר (OECD, 2019) הוא דן במאפייני המדינות שמערכות החינוך שלהן מצליחות ובתהליכים שהן מנהלות. מדינות שבהן מעט יחסית תלמידים בעלי הישגים נמוכים. חלק ממדינות אלו התמודדו בעבר עם אי־שוויון בחינוך, והצליחו לצמצם אותו משמעותית. חלק זה יציג את המאפיינים של מערכות חינוך אלה על פי ספרו של שלייכר, בליווי דוגמאות לקידום מאפיינים אלה בפועל. חשוב לציין, שנקודת המבט של שלייכר מבוססת על ניסיונו ועל ידיעותיו, ומבוססת (לפחות במידה מסוימת) על תפיסת החינוך ככלי כלכלי. לחוקרי חינוך אחרים עשויות להיות תפיסות שונות לגבי האסטרטגיות האפקטיביות לצמצום פערים בחינוך ברמת המדינה. נוסף על כך, כדי ליישם דוגמאות אלה בהקשר הישראלי, נדרשת בחינה ביקורתית. לאחר הצגת נקודת המבט של שלייכר, יישקלו פתרונות אחרים המתייחסים לאי־שוויון בחינוך מנקודת מבט רחבה יותר.

אסטרטגיות של מערכות חינוך מצליחות לפי שלייכר (ראש תחום החינוך ב-OECD)

1. **הבנה והבהרת חשיבות החינוך (עדיפויות ממשלתיות)** - שלייכר (OECD, 2018, 2019) מציין כי במדינות שהשיגו שיפור משמעותי בהישגים הלימודיים וצמצמו פערים, המנהיגים מבינים את חשיבות החינוך ומעבירים מסר זה לציבור. לדוגמה, בחלק ממדינות אסיה (כגון סינגפור ושנחאי), החינוך נתפס כמנוע עיקרי לצמיחה כלכלית, מה ששם אותו בעדיפות לאומית. קובעי המדיניות גם הסבירו את חשיבות החינוך לציבור. בשנחאי, החינוך מותג כמפתח להשגת השאיפות הכלכליות של העיר (first rate education – first rate city; חינוך מהשורה הראשונה). בסינגפור, שיפור מערכת החינוך כמנוע לצמיחה כלכלית היה תהליך רב-שלבי מובנה וארוך טווח עם יעדים ברורים בכל שלב, המותאמים לצורכי שוק העבודה. בתהליך הודגשו ההזדמנויות החינוכיות לכלל האוכלוסייה. דגש משמעותי הושם על איכות ההוראה ופיתוח מורים מצוינים ומוערכים. בין הסיסמאות שנעשה בהן שימוש היו: *teach less – learn more; thinking schools – learning nation*; "ללמד פחות - ללמוד יותר" ו"בתי ספר חושבים - אומה לומדת".¹¹

2. **חשיבות השוויון** - לפי שלייכר, מדינות ובהן פערים חינוכיים קטנים מעניקות עדיפות לשוויון כערך לאומי חשוב. התמודדות עם הבדלים דמוגרפיים ופערים חינוכיים יכולה להיעשות בדרכים שונות, בהתאם לאתגרי השוויון במדינה. לדוגמה, קנדה היא מדינה רבת־תרבותית המדגישה שילוב, כבוד לתרבויות שונות ויצירת זהות קנדית מתוך הרבת־תרבותיות. מערכת החינוך בקנדה מדגישה התאמה תרבותית בהוראה וכוללת תכנים מתרבויות שונות, המאפשרים לתלמידים להביט בדברים מנקודות מבט מרובות. המערכת גם מספקת תמיכה משמעותית למהגרים ולילדים בעלי צרכים מיוחדים. מבחינה מנהלית, למחוזות שונים יש אוטונומיה לבצע התאמות נדרשות בהתאם לצרכים המקומיים, מה שמוביל לביזור רב יחסית של סמכויות ושליטה מנהלית, למרות הדמיון הכללי בכיווני הפעולה

11 ראוי לציין שלפי חוקרי תרבות, המדינות שתוארו בחלק זה מאופיינות באוריינטציה תרבותית לחשיבה ארוכת טווח, שאינה מאפיינת את ישראל (Hofstede et al., 2010).

של המחוזות השונים. בפינלנד, התפיסה היא שלכל ילד יש זכות לקבל מענה לצרכים בסיסיים (מזון, בריאות, רווחה, חינוך) ושיפוק הצרכים הבסיסיים ומתן התמיכה המתאימה לכל ילד חיונית לצורך הצלחתו). לכן, בתי הספר מספקים שירותים נוספים כמו ארוחות חמות, שירותי בריאות, רפואת שיניים, וייעוץ פסיכולוגי. מושם דגש רב על השקעה בכל תלמיד, תוך מתן תשומת לב מיוחדת לתלמידים עם צרכים מיוחדים, והבטחה שכל בתי הספר יהיו איכותיים, גם באזורים מרוחקים.

3. האמונה שכל תלמיד יכול להצליח - ואחריות מערכת החינוך לדאוג לכך - שלייכר מציין כי מערכות חינוך מצליחות בעולם עברו ממיון תלמידים למסלולי למידה שונים - לשיפור אמיתי של הלמידה. שינוי זה בגישה מבוסס על האמונה שהשקעה ומאמץ הם מרכיבים מרכזיים המאפשרים לכל תלמיד להגיע להישגים. לאמונה זו יש השלכות קריטיות על מדיניות, על מבנה ועל תהליכים במערכת החינוך. מדינות רבות (כולל גרמניה, אוסטריה, הונגריה וכו') עדיין ממיינות תלמידים בשלבים מוקדמים יחסית למסלולי לימוד שונים, על בסיס התפיסה שלחלק מהתלמידים חסרה היכולת להתמודד עם דרישות אקדמיות גבוהות. במדינות שבהן תלמידים ממוינים לפי יכולת אקדמית בשלב מוקדם, תלמידים מדווחים על פחות תמיכה אקדמית מצוות ההוראה, אולי מכיוון שמורים מרגישים פחות צורך לספק תמיכה ייעודית לתלמידים מתקשים. לעומת זאת, במדינות שבהן האמונה הרווחת היא שכל תלמיד יכול להצליח (למשל, בפינלנד ובסינגפור), מושם דגש על זיהוי מוקדם של תלמידים עם קשיים ומתן תמיכה מתאימה מאת הצוות החינוכי. **המערכת נתפסת כאחראית להבטיח שכל תלמיד יצליח**, לספק חינוך טוב לכולם ולתמוך בתלמידים עם קשיים. במדינות אלה, קיימת אמונה נרחבת **שמאמץ ועבודה קשה הם המפתח להצלחה אקדמית**, ותלמידים לומדים שהם יכולים להצליח אם ישקיעו את המאמץ הנדרש. אמונה זו משפיעה על ההשקעה והתמיכה ועל התגובה לכישלון. במדינות בהן אמונה זו רווחת, כישלון משמעו שנדרש מאמץ נוסף הן מהתלמיד והן מאלה התומכים בו. במדינות אחרות, כאשר תלמידים מתקשים או נכשלים, מורים עשויים להנמיך את הציפיות שלהם, מתוך אמונה שיכולות התלמידים מגבילות את הצלחתם. גישה זו יכולה להוביל לאמונה נמוכה ביכולות האקדמיות של התלמידים המתקשים וביעילות המוגבלת של המאמצים שלהם. מדיניות חינוך המבוססת על האמונה שכל תלמיד יכול להצליח משפרת באופן ניכר את איכות החינוך לאורך זמן ומפחיתה את כמות התלמידים המתקשים או כאלו שהישגיהם נמוכים, כפי שנצפה בשנחאי ובסינגפור. מערכות חינוך נתוני מבחני ה-OECD לאורך שנים מצביעים על כך שכל תלמיד יכול להצליח, ומחויבות להצלחת כל התלמידים הכרחית לצורך שיפור מהותי במערכת החינוך.

4. קביעת דרישות גבוהות וברורות - לפי שלייכר, מערכות חינוך מצליחות מאופיינות בקביעת סטנדרטים ברורים וגבוהים. סטנדרטים תורמים למיקוד תוכני הלימודים, צמצום השונות בהעברת התכנים בין בתי ספר שונים וקבוצות סוציו-אקונומיות שונות, וצמצום החפיפה בין תוכניות לימודים לקבוצות גיל שונות. רוב מדינות ה-OECD מיישמות מבחנים סטנדרטיים, וההישגים במדינות אלה גבוהים בכ-16 נקודות במוצע, מההישגים במדינות ללא מבחנים סטנדרטיים. יתרון חשוב של קביעת דרישות גבוהות וברורות הוא **שמורים מבינים לעומק את מטרות הלמידה**, הדבר משפיע חיובית על הישגי התלמידים.¹²

עם זאת, עיצוב המבחנים הסטנדרטיים - בתוכן, בפורמט ובשיטות הניקוד - הוא קריטי. מבחנים שתוכנו באופן לקוי עלולים להשפיע לרעה על תוצאות הלמידה על ידי צמצום התוכן הנלמד, קידום למידה שטחית או עידוד רמאות. רוב מערכות החינוך שתלמידיהן מגיעים להישגים גבוהים במבחני פיזה מדגישות מיומנויות חשיבה מורכבות ויישומן לבעיות מהעולם האמיתי. מורים במערכות אלה בוחנים את הבנת התלמידים ומעודדים חשיבה עמוקה יותר באמצעות שאלות כמו "מי צודק? איך אתה יודע? למה הם צודקים?" חלק מתכניות הלימודים, כמו אלה בפינלנד, משלבות הוראה ולמידה רבת-חומית, הדורשות מתלמידים ומורים לחשוב מעבר לנושאים ספציפיים.

12 אף כי קיימת סכנה של צמצום מטרות הלמידה ל"הצלחה במבחנים הסטנדרטיים".

כדי לבחון ביעילות מיומנויות חשיבה מורכבות, מבחנים סטנדרטיים צריכים לכלול פורמטים מגוונים, כגון שאלות רב-ברירה, שאלות פתוחות, בחינות בעל פה ומטלות לפני המבחן.¹³ בנוסף, מערכת הניקוד וההערכה של המבחן חייבת להיות אמינה ותקפה, כאשר צוות ההוראה, התלמידים וההורים נותנים אמון במערכת ההערכה. לדוגמה, בחלק מהמדינות, צייון הבחינות נערך באופן אנונימי על ידי בוחנים חיצוניים, הדבר מעודד שיתוף פעולה בין תלמידים ומורים ומפחית תלונות של תלמידים על הטיה בציונים.

למרות שאנשי חינוך רבים טוענים שמבחנים, כולל סטנדרטיים, יכולים להגביר את החרדה של התלמידים, שלייכר טוען שהנתונים מצביעים על כך שאין קשר בין מספר המבחנים לרמות החרדה של התלמידים, ואפילו באזורים בהם מבחנים סטנדרטיים מועברים מדי חודש, רמות החרדה לא היו גבוהות יותר. במקום זאת, קיים קשר בין תפיסות התלמידים את סביבת בית הספר שלהם לבין רמות החרדה שלהם. תלמידים שדיווחו על יותר תמיכה מהמורים חוו פחות חרדה, בעוד אלה שהרגישו שהם מטופלים באופן לא הוגן על ידי המורים דיווחו על חרדה גבוהה יותר.

ממחויבות מנהלית לאחריות מקצועית: מערכות חינוך מצטיינות מציבות סטנדרטים ברורים וגבוהים למורים להישגי תלמידיהם, ומסייעות למורים להבין את מטרות ההוראה שלהם וכיצד להטמיען בקרב התלמידים. מערכות אלו עברו מפיקוח ואחריות מנהלית לארגון מקצועי של העבודה. מורים מעודדים לחדש, להתפתח מקצועית ולשפר את שיטות ההוראה שלהם ושל עמיתיהם. המטרה היא פיתוח רוחבי המבוסס על תרבות של שיתוף בתוך רשת מקצועית חזקה המעודדת חדשנות.

5. הוראה: פיתוח המקצוע ושימור מורים - שלייכר מדגיש כי איכות מערכת החינוך קשורה ישירות לאיכות צוות ההוראה שלה, דעה הנתמכת במחקרים רבים (למשל Hattie, 2009). מורים טובים משפיעים באופן משמעותי על ההישגים האקדמיים והרווחה הנפשית של התלמידים. לכן, גיוס, פיתוח ושימור מורים איכותיים הם אתגרים מרכזיים למערכות חינוך.¹⁴

גיוס: מערכות חינוך מוצלחות הופכות את מקצוע ההוראה לייחודי ויוקרתי ואת ההוראה לכוללנית (inclusive). הן עושות זאת בדרכים שונות. האסטרטגיה היעילה ביותר לטווח הארוך היא לשפר באופן מהותי את המעמד החברתי של מקצוע ההוראה. למשל בפינלנד, ההוראה היא מקצוע מכובד מאוד, עם כניסה סלקטיבית ללימודי הוראה ותפיסה של מורים כמשכילים ומיומנים ברמה גבוהה. במזרח אסיה, מורים נהנים ממעמד חברתי גבוה בשל סיבות תרבותיות והיסטוריות. מעמד זה מחוזק על ידי קובעי מדיניות המבטיחים כי שכר המורים קבוע בחוק, והוא מהגבוהים ביותר לעובדי ציבור. אנגליה השיגה. בתחילת המאה עלייה במועמדים להוראה באמצעות העלאת השכר ההתחלתי ושיפור סביבות העבודה, בליווי מסע פרסום ציבורי (בשנים אלו יש נסיון דומה להציע שכר גבוה למורים חדשים, כדי להעלות את מספר המועמדים המתאימים). בסינגפור, המדינה, בוחרת בקפידה מועמדים להוראה, מספקת להם מלגה חודשית גבוהה בתמורה להתחייבותם לעסוק במקצוע לפחות 3 שנים, ושומרת על שכר התחלתי גבוה כדי למשוך כישורונות. נוסף על זה, מנהלי בתי הספר המכשירים פרחי הוראה שותפים בגיוס המועמדים, כדי למנוע אי-התאמות בטווח הארוך.

הכשרה: מדינות רבות שבהן מערכות חינוך מצוינות, כמו פינלנד, איחדו את הכשרת המורים למספר מצומצם של אוניברסיטאות (או מכללות שבסיסן באוניברסיטה) עם מכסה מוגבלת ותוכניות בעלות מוניטין גבוה. העלאת תנאי הקבלה מושכת מועמדים איכותיים. כמו כן, מדינות מצליחות רבות שינו את מוקד ההכשרה מלימודים אקדמיים להכשרה מקצועית הכוללת התנסות מעשית וליווי משמעותי, תוך דגש על זיהוי מוקדם של תלמידים מתקשים ועל פיתוח מגוון מיומנויות תמיכה.

פיתוח מקצועי: מורים נהנים מתמיכה וחונכות בתחילת הקריירה שלהם ומפיתוח מקצועי מתמשך במהלך כל הקריירה. הזדמנויות כאלה מגבירות את המוטיבציה של מועמדים איכותיים להיכנס ולהישאר

13 זוהי אולי תפיסה שונה ל"בחינה סטנדרטית" מזו המקובלת במקומות מסוימים בישראל.

14 ראו בסוף הקובץ פרק על התערבויות ברמת בית ספר - מאפיינים של מורים טובים.

במקצוע ההוראה. מערכות חינוך מצליחות ושוויוניות בדרך כלל מציעות מעטפת תמיכה למורים חדשים ועבודת צוות יזומה, ומספקות מגוון הזדמנויות לפיתוח מקצועי ומחקר. בחלק מהמערכות, כמו בשנחאי, מסלולי קריירה מתוכננים לנצל ביעילות את יכולותיהם של המורים המוכשרים ביותר, כגון עבודה בסביבות מאתגרות, חונכות עמיתים, או הובלת יוזמות מחקר ופיתוח מקצועי.

במדינות רבות שבהן מערכות חינוך מצליחות, מוקצים משאבים רבים לפיתוח המקצועי של המורים כמו משאבים ניהוליים וזמן ונושא החינוך זוכה למיקום גבוה בסדר העדיפויות הלאומי במדינה. דוגמאות בולטות כוללות את פינלנד, סין, אסטוניה וסינגפור. במדינות אלה, חלק ניכר משעות העבודה של המורים מוקדש לפעילויות פיתוח מקצועי משותפות, כמו צפייה בעמיתים ומפגשי למידה והוראה משותפים. פעילויות אלה מטפחות תחושת בעלות על הידע המקצועי ותחושת שייכות מקצועית, וגם משפרות את המומחיות של המורים ושומרות על העניין שלהם בהוראה, גם בקרב מורים ותיקים. אלמנט יסודי ביצירת תהליכי פיתוח מקצועי יעילים במערכות מצליחות אלה הוא טיפוח **תרבות קולגיאלי של שיתוף**.

תהליכי פיתוח מקצועי אלה גם מגבירים את יכולת המערכות לתת אמון במורים ולהתייחס אליהם כאל **אנשי מקצוע עצמאיים ואחראיים**, תוך מתן אוטונומיה רבה יותר בניהול הכיתה ובהוראה. אוטונומיה זו, בתורה, תורמת לשימור המורים במערכת ומחזקת את תחושת המסוגלות והמוטיבציה שלהם.

ניצול זמן העבודה של מורים באופן מיטבי: בהשוואה בין מדינות בעלות אותו יחס מספרי של מורים לתלמידים, נמצא כי מערכות חינוך מצליחות מעדיפות **להשקיע בפיתוח מקצועי של מורים, מאשר בהחזקת כיתות קטנות**. מורים במערכות אלו מלמדים לרוב בכיתות מרובות תלמידים, אך שעות ההוראה שלהם בכיתה פחותות. את הזמן הנותר הם מקדישים לפיתוח מקצועי, לשיתוף פעולה עם עמיתים, לעבודה עצמאית, ולמעורבות פרטנית עם תלמידים והורים. מורים במדינות אלו מצליחים, במידה רבה, לנהל שיעורים אפקטיביים, למרות גודל הכיתה, תוך ניצול המגוון הרחב של התלמידים לקיום דיונים מעמיקים, לעידוד שאלות, למחשבה ביקורתית ולהצגת גישות מגוונות לפתרון בעיות. התלמידים מעשירים זה את זה, והאינטראקציה ביניהם ובינם למורה מסייעת להעמקה בהבנת החומר הנלמד.

בנוסף, מערכות חינוך אלו שמות דגש על פיתוח מיומנויות למידה עצמאית. גישה זו לא רק תורמת להצלחה ארוכת טווח של התלמידים, אלא גם מחזקת את חוסנם בעתות משבר. באופן זה, מערכות החינוך המצליחות מנצלות באופן מיטבי את זמן העבודה של המורים, תוך שיפור איכות ההוראה והלמידה כאחד.

6. פיתוח מנהיגים חינוכיים - מנהלים טובים הם חיוניים בכל רמות מערכת החינוך. הם ממלאים תפקיד מכריע בשיפור תוצאות החינוך ובשמירה על ביצועים גבוהים. לפי מייקל פולן, מנהלים מעצבים את התרבות הארגונית, והמעבר לתרבות של למידה, חדשנות, שיפור ושיתוף הוא היבט מרכזי ברפורמות מוצלחות (Fullan, 2011). מנהלי בתי ספר משפיעים באופן משמעותי על המוטיבציה ואיכות ההוראה. מנהיגות לקויה יכולה לערער אפילו את המורים המוכשרים ביותר. הסקירה ההשוואתית של ה-OECD מזהה ארבעה מרכיבים קשורים של מנהיגות חינוכית שלהם תפקיד מרכזי בשיפור תוצאות הלמידה: (1) תמיכה, הערכה ופיתוח מקצועי של מורים, כולל טיפוח תרבות עבודה שיתופית. (2) קביעת יעדי למידה ושימוש בהערכות מבוססות נתונים לשיפור הישגי התלמידים. (3) שימוש אסטרטגי במשאבים והתאמתם לצרכים הפדגוגיים. (4) בניית שותפויות מחוץ לבית הספר.¹⁵

7. שימוש מושכל במשאבים - לפי שליכר, מדינות עם תקציבי חינוך דומים יכולות להשיג תוצאות שונות בהתבסס על אופן השימוש במשאבים שלהן. הקצאה אופטימלית של כספי חינוך יכולה להשפיע משמעותית על הישגי התלמידים ולצמצם פערים בין תלמידים בעלי ביצועים גבוהים ונמוכים. הגדלת תקציבי החינוך בלבד אינה משפרת בהכרח את איכות החינוך. להלן מספר אסטרטגיות לשימוש יעיל במשאבים מבוססות על ממצאי ה-OECD (Schleicher, 2018).

15 ראו פירוט בפרק על התערבויות ברמה בית ספרית, ותוספות לגבי מאפיינים ספציפיים של מנהלי בתי ספר מוחלשים שעברו תפנית.

העדפת איכות המורים על פני גודל הכיתה¹⁶: הפחתת כמות התלמידים בכיתות הלימוד נתפסת לא פעם אצל מורים ואצל הורים כחיונית לשיפור הלמידה, אך יש הטוענים שאין היא מחויבת המציאות בטווח הארוך. יש במערכות החינוך המצליחות כאלו המחזיקות דווקא בכיתות גדולות, וממילא בפחות כיתות. בד בבד שעות ההוראה של המורים מתקצרות, ומתפנה להם זמן לפיתוח מקצועי, לעבודה עם עמיתים וכן לעבודה פרטנית עם תלמידים. מערכת/מוסד שבו מעט כיתות מאפשר גם להעלות את שכר המורים, למשוך מועמדים מוכשרים יותר להוראה, לשמר מורים ביתר אפקטיביות וליצור מערכת להכשרת מורים המבוססת על מעט מוסדות מעולים. מורים איכותיים נדרשים גם לפחות תומכי-הוראה ומעט תמיכה מנהלית. כך אפשר למנף את איכות המורים וכישוריהם - הגורם המרכזי המשפיע על קידום תלמידים מתקשים - בדרכים שאינן מושפעות מתקציבי החינוך.

הקצאת המשאבים הדרושים לבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות: במערכות חינוך רבות עם פערי הישגים משמעותיים, מנהלים בבתי ספר המשרתים תלמידים מוחלשים מדווחים על מחסור גדול יותר בצוות הוראה מיומן ובמשאבים, בהשוואה לבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מבוססות. חוסרים אלה מגבילים את היכולת לספק חינוך איכותי לכל התלמידים. מערכות חינוך מצליחות מבטיחות שהמשאבים הטובים ביותר מגיעים לבתי הספר הזקוקים להם ביותר. מדיניות זו כוללת הצבת מורים מוסמכים ומיומנים בבתי ספר אלה, מינוי מנהלים מצוינים, והקצאת זמן הוראה ומשאבים חומריים הכרחיים. דוגמה מעניינת היא שנחאי, שיישמה פתרון יצירתי להקצאת משאבים מושכלת בבתי ספר מוחלשים בהתאם לצרכים פדגוגיים, על ידי יצירת שותפויות ותלות בין בתי ספר מצליחים לבין בתי ספר מתקשים. גישה זו מבטיחה שבתי ספר מצליחים ישפיעו על החלטות תקציביות ויתמכו בהצלחת בתי הספר המתקשים ביישום החלטות אלה ובשימוש יעיל בתקציב המוקצה.¹⁷

השקעה בחינוך בגיל הרך: מחקרים שונים מצביעים על כך שהתערבות חינוכית מוקדמת (לפני גיל בית הספר) משפיעה באופן משמעותי על הישגים חינוכיים מאוחרים יותר. השקעה בחינוך טרום-בית ספר איכותי משפיעה הן על יכולות אקדמיות והן, במידה פחותה, על בעיות התנהגות בגיל בית הספר. לכן, התשואה על ההשקעה בחינוך בגיל הרך היא מהגבוהות ביותר לאורך זמן. אסטוניה משמשת כדוגמה רלוונטית, עם הישגי תלמידים גבוהים ופערי הישגים נמוכים. אסטוניה משקיעה רבות בחינוך לגיל הרך (ECE - Early Childhood Education), עם יחס נמוך של תלמידים למחנכים (מחצית מממוצע ה-OECD), ורוב הילדים נרשמים למערכת החינוך בגילאי 3-4, למרות שחינוך חובה מתחיל בגיל 7.

תפיסה מערכתית של חינוך ויצירת רשתות של גורמי חינוך: מנהיגים של מערכות חינוך בעלות הישגים גבוהים מיישמים מדיניות חינוך קוהרנטית ומערכתית לאורך זמן ומבטיחים יישום נאות. מערכות אלה מדגישות יעדים חינוכיים משותפים ושיתוף ידע ומשאבים בין מחוזות חינוך, בתי ספר ומורים. גישה מערכתית למטרות ויעדים חינוכיים, עידוד שיתוף משאבים וסיוע קולגיאלי בין בתי ספר ובין מורים תורמת לשימוש יעיל במשאבים הקיימים. למדינות שונות מודלים שונים ליצירת מערכות שיתוף פעולה מקצועי יעילות, אך כולן מבוססות על תרבות של שיתוף משאבים ורעיונות לפיתוח שיטות הוראה חדשניות.¹⁸

תרבות כזו אינה נוצרת באופן ספונטני; היא מתוכננת בקפידה באמצעות מדיניות ונהלים מחושבים. בפינלנד, למשל, חלק ממנהלי בתי הספר מקבלים על עצמם גם תפקידי ניהול ברמת המחוז כחלק מהמשרה שלהם, ומחלקים את זמנם בין ניהול בית הספר לאחריות מחוזית.

16 כדאי לבחון את הרלוונטיות של ממצא זה לישראל לאור רמת המשמעת הנמוכה בבתי ספר בישראל (OECD, 2019).

17 *פירוט אסטרטגיות נוספות לגיוס מורים טובים לבתי ספר מתקשים, תוך שימוש מושכל במשאבים מופיע בעמוד 25 - גיוס המורים הטובים ביותר לבתי ספר המשרתים תלמידים מוחלשים

18 דוגמאות למדינות שהצליחו לבנות מערכת אפקטיבית של שיתוף פעולה: שנחאי, פינלנד, דנמרק, יפן ונורבגיה.

שילוב זה של תפקידים מטפח חזון חינוכי משותף ברשות המקומית או במחוז, מעבר לבתי ספר בודדים. כתוצאה מכך, הנהגת המחוז מורכבת מאנשים המעורבים ישירות בפעילויות חינוכיות בתוך בתי הספר, ולכן הם מודעים לצרכי התלמידים והמורים. מנהיגים אלה זוכים לפרספקטיבה רחבה יותר ואחריות גדולה יותר מעבר לבתי הספר בניהולם.

תרבות של שיתוף מיטיבה עם התלמידים וקשורה סטטיסטית למקצועיות המורים, לתחושת המסוגלות ולשביעות הרצון שלהם. במערכות חינוך שבהן שיתוף מקצועי נפוץ, מתן **אוטונומיה למורים** משפיע באופן חיובי על הישגי התלמידים. לעומת זאת, במערכות שחסרות תרבות כזו, אוטונומיה למורים עלולה להשפיע באופן שלילי על הישגי התלמידים. שימוש יעיל באוטונומיה של מורים דורש העברת ידע מספקת, שיתוף ומערכת חזקה של משוב ואיזונים כדי להבטיח שמורים משתמשים באוטונומיה שלהם באופן יעיל. זה חיוני מכיוון שאוטונומיה תורמת משמעותית לשביעות הרצון בעבודה של אנשי מקצוע. היכולת להעניק אוטונומיה למורים מבלי לפגוע בהישגי התלמידים היא חיונית למשיכה ושימור של מועמדים מוכשרים להוראה.

8. יצירת נהלים ומנגנונים ארגוניים יעילים - לפי שלייכר, קיימים מספר מאפיינים מבניים של מערכות חינוך מצליחות. אלה כוללים:

מתן אוטונומיה לבתי ספר עם אמצעי הבטחת איכות: הישגי תלמידים גבוהים יותר במתמטיקה נצפים במדינות בהן בתי ספר נהנים מאוטונומיה רבה יותר. אוטונומיה יעילה משולבת עם אמצעי הבטחת איכות כגון חונכות למורים, פיקוח על שיטות הוראה באמצעות תצפית בשיעורים, דיווח על תוצאות מבחנים, הערכות פנימיות בבית הספר, ניטור של נתוני הישגים ברמה העירונית/מחוזית, ובחינות תקינות שנתיות (האמצעים הראשונים שצוינו הסתמנו כחשובים יותר).

דחיית המיון למסלולים ותוכניות לימוד שונות: במדינות בהן יש מיון מוקדם למסלולים ולתוכניות לימוד, הקשר בין הרקע הסוציו-אקונומי של התלמידים להישגיהם הלימודיים חזק יותר. ככל שהמיון למסלולים השונים נדחה, וניתנת השכלה רחבה ועשירה לכלל התלמידים, נחלש הקשר בין הרקע הסוציו-אקונומי להישגי התלמידים ושוויון ההזדמנויות גדל. מומלץ לשמור על תמהיל מאוזן של תלמידים חזקים וחלשים בבתי הספר, להעניק משאבים ותמיכה מספקים, לאפשר גמישות מעבר בין תוכניות, וכאמור, להציע תכנית לימודים עשירה בכל התחומים לכלל התלמידים ולטווח ארוך ככל האפשר, באופן המספק לכל התלמידים נתיבים להשכלה גבוהה.

מתן תמיכה נוספת לתלמידים מתקשים במקום לדרוש חזרה על כיתה: במדינות שבהן תלמידים חוזרים על שנות לימוד בתדירות גבוהה, הישגי התלמידים הכוללים נמוכים יותר, והקשר בין רקע סוציו-אקונומי לבין הישגים חזק יותר. לעומת זאת, קידום אוטומטי לכיתה הבאה, בשילוב עם תמיכת מורים ממוקדת, מביא ליחסים טובים יותר בין תלמידים למורים ולסיוע רב ומותאם לתלמידים מתקשים. זה רלוונטי במיוחד לאור הירידה בתמיכת המורים לתלמידים כאלה בעשור האחרון (2012-2022).

9. מעבר מהעברת ידע לפתרון בעיות מורכבות - מיומנויות המאפשרות לאנשים להתמודד עם מורכבות, שינוי ואי-ודאות הן חיוניות בעידן הנוכחי, המאופיין בהתפתחות ושינוי מהירים. מערכות חינוך מוצלחות מתמקדות בהקניית מיומנויות אלה, תוך הדגשת יישומן בהקשרים מגוונים ומתפתחים. ההוראה האקדמית צריכה גם לתת עדיפות להבנה מעמיקה, חשיבה ביקורתית, שאילת שאלות, ופיתוח מיומנויות מחקר ולמידה עצמאית. מיומנויות אלה חיוניות לפתרון בעיות בתחומים לא מוכרים. פיתוח מיומנויות כאלה מצריך שיטות פדגוגיות מעבר להעברת ידע מסורתית וקשה להעריך אותן רק באמצעות מבחני רב-ברירה או מבחנים סטנדרטיים. מדינות הרואות בחינוך מנוע לצמיחה כלכלית עתידית משקיעות בפיתוח המקצועי הנדרש להוראת מיומנויות אפקטיבית.

פרספקטיבה רחבה על דרכי התמודדות עם אי-שיוויון בחינוך

מענה לצרכים הבסיסיים של תלמידים מקבוצות מוחלשות

תלמידים בסביבות עניות נתונים ללחצים פנימיים וחיצוניים רבים יותר וסביר יותר שיתקלו במחסומים לא אקדמיים להתקדמותם האקדמית. מחקרים מצביעים על כך שתתיישגים בבתי ספר נובעים לעתים קרובות מגורמים חיצוניים (al et Meyers, 2023). ולא מתהליכים בית-ספריים-חינוכיים. בעוד שרוב האסטרטגיות לשיפור הישגי תלמידים מתקשים מתמקדות בשיפור איכות ההוראה, גישות אחרות מדגישות שיפור גורמים הקשורים לסביבת התלמיד ולרווחתו. זה כולל טיפול בצרכים גופניים ונפשיים כדי להפוך את התלמידים לזמינים יותר ללמידה. מחקרים מוקדמים של "בתי ספר קהילתיים" בארצות הברית, אשר נענו לצרכים שונים של תלמידים באזורים מוחלשים, הדגימו את ההשפעה החיובית של סביבה תומכת. באופן דומה, מחקר שנערך לפני שנים ספורות במסצ'וסטס הראה שהתערבות מקיפה המטפלת בצרכים של תלמידים מתקשים שיפרה משמעותית את ההישגים האקדמיים לאורך זמן, עם השפעות ניכרות בשנה השלישית של ההתערבות (al et Gandhi, 2018).

גיוס המורים הטובים ביותר לבתי ספר המשרתים תלמידים מוחלשים

איכות ההוראה היא כנראה הגורם המשמעותי ביותר בסיוע לתלמידים מתקשים לשפר את הישגיהם (Hattie, 2009; OECD, 2019). עם זאת, בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות לעתים קרובות מתמודדים עם מחסור במורים איכותיים. נתוני ה-OECD מצביעים על כך שבמדינות עם יותר מורים חדשים בבתי ספר כאלה, בדרך כלל קיים אי-שיוויון גבוה יותר בהישגים הקשורים למעמד סוציו-אקונומי (OECD, 2019, p. 113). מורים בבתי ספר אלה מדווחים על מסוגלות נמוכה יותר ומקדישים פחות זמן להוראה בפועל. הם גם נוטים להחמיץ יותר ימי הוראה (בחלק מהמדינות עד 30% יותר חיסורים) (OECD, 2019). מחקרים מראים שגיוס מורים מצוינים לבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות אפשרי באמצעות תמריצים כספיים משמעותיים ואולי גם תמריצים מקצועיים.

תמריצים כספיים - מחקר שנערך על ידי Glazerman et al (2013) בעשרה מחוזות בארה"ב הצביע על יעילותם של תמריצים כספיים בגיוס מורים איכותיים לבתי ספר מוחלשים. לגיוס זה הייתה השפעה ניכרת על הצלחת התלמידים בבתי ספר אלה. המחקר הציע למורים מצטיינים תמריץ של 20,000 דולר במשך שנתיים ללמד בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות. רוב משמעותי (88%) מהמורים שהציעו להם אותו, הסכימו לתנאי קבלת התמריץ, וכ-60% מהם המשיכו ללמד בבתי ספר מוחלשים גם לאחר תקופת התמריץ. נוכחותם של מורים מצוינים שיפרה משמעותית את הישגי התלמידים, במיוחד בבתי ספר יסודיים. עם זאת, כאשר בחנו את חטיבות הביניים בלבד, השיפור לא היה מובהק סטטיסטית. לעומת זאת, מחקר בצרפת, שבו התגמולים הכספיים למורים היו נמוכים יותר, לא הצליח למשוך מורים מצוינים לבתי ספר מוחלשים.

תמריצים מקצועיים - סקר שנערך בקרב מורות באוסטרליה (Rice, 2009) חשף כי מורות איכותיות יותר, מבחינת יעילות ההוראה, נתנו עדיפות לשיקולים מקצועיים בבחירת מקום עבודתן. גורמים אלה כללו הזדמנויות לקידום, גישות הוראה חדשניות, מוניטין בית הספר, הצורך בחדשנות ושינוי, והרצון לעבוד עם מנהל מוערך. באופן דומה, מחקרי (OECD 2018, 2019) מראים באופן עקבי כי מדינות המצליחות למשוך בוגרי אוניברסיטה מצטיינים להוראה מקצועית לעיתים קרובות חלקים משמעותיים מזמן העבודה של המורים לפיתוח מקצועי, הנמשך מעבר לשנות ההכשרה. מחקרים גם מדגישים את חשיבות שיתוף הפעולה והלמידה בין עמיתים, כגון באמצעות תצפיות שיעור ותהליכי פיתוח משותפים.

פעולות לטיפוח חוסנם של בתי ספר בעתות משבר

לקחים ממשבר הקורונה לפי ה-OECD

במהלך מגפת הקורונה, כמעט כל מדינות ה-OECD (2023) הראו ירידה בהישגי התלמידים וברווחתם הנפשית (כפי שנמדדה על ידי תחושת שייכות לבית הספר), לצד עלייה באישויון חינוכי. מבין 81 המדינות והאזורים שהשתתפו ב-PISA 2022, רק ארבע - יפן, קוריאה, ליטא וטאיפיי של סין - שמרו או שיפרו מדדים אלה בין 2018 ל-2022, ורק 21 מדינות שמרו או שיפרו חלק ממדדים אלה במהלך שנים אלו. ניתוח של תגובות מדינות שונות במהלך המגפה מדגיש גורמים התורמים לחוסנם של מערכות חינוך ומציע המלצות לניהול משבר יעיל:

1. שמירה על בתי הספר פתוחים - מדינות שצמצמו את סגירת בתי הספר הציגו ביצועים לימודיים

טובים יותר ודיווחו על שייכות ורווחה גבוהות יותר בקרב התלמידים. רק כשליש מהמדינות שנסקרו סגרו בתי ספר לפחות משלושה חודשים בין 2018 ל-2022. מדינות אלו הראו חוסן רב יותר באחד או יותר מהמדדים, כאשר יפן, קוריאה וטייפיי של סין הפגינו חוסן בכל שלושת המדדים, מכאן עולה חשיבות רבה בהשגרת בתי הספר פתוחים לשגרת הלמידה.

2. הכנת תלמידים ללמידה עצמאית - ארגון הלמידה מרחוק ומוכנות התלמידים השפיעו על

יכולתם להתמודד בתקופת סגירת בתי הספר. במדינות שבהן תלמידים נתקלו בפחות אתגרים בלמידה מרחוק, הייתה עלייה בתחושת השייכות לבית הספר בין 2018-2022. תמיכת המורים והזמינות שלהם לסייע בזמן הלמידה מרחוק, היו קשורים לבטחון התלמידים ביכולתם להתמודד עם מטלות למידה מרחוק, ולציוני התלמידים במתמטיקה. מהנתונים נראה שהקשיים המרכזיים של התלמידים היו להניע את עצמם ללמידה ולהיות אחראים ללמידה של עצמם, ולא הגישה למכשירים ולמשאבים דיגיטליים או השימוש בהם.

3. בניית יסודות ללמידה ורווחה - אף מערכת חינוך של ה-OECD לא סיפקה באופן מלא צרכים

בסיסיים כמו מזון וביטחון לכל התלמידים, צרכים חיוניים ללמידה ולרווחה. במוצע, 8.2% מהתלמידים דיווחו על חוסר ביטחון תזונתי, כאשר בחלק מהמדינות זה עלה על 10%. בנוסף, כ-10% מהתלמידים חשו חוסר ביטחון פיזי בבית הספר או בדרכם לבית הספר (בחלק מהמדינות זה הגיע לרבע מהתלמידים). טיפול בית הספר בצרכים אלו, כמו אספקת ארוחות או הגברת האבטחה, נעשה בכמה מדינות (למשל פינלנד, אירלנד, פורטוגל) והוא קריטי בזמן משברים.

4. הפחתת הסחות דעת ממכשירים דיגיטליים - השפעות השימוש במכשירים דיגיטליים בבתי

ספר הן משמעותיות אך מורכבות. השימוש במכשירים דיגיטליים בכיתות גרם בדרך כלל להסחות דעת, שמשפיעות באופן שלילי על הישגי התלמידים. שימוש מבוקר במכשירים (עד שעה ביום) עשוי להועיל ללמידה, תלוי במטרה ובאופן השימוש. הפחתת התראות והודעות חיונית למזעור הסחות הדעת. כך, מומלץ ניהול יעיל ושימוש מושכל במכשירים דיגיטליים בבתי ספר.

5. מעורבות הורים - תלמידים משגשים כאשר משפחותיהם מעורבות בחינוך שלהם, ומגיעים

להישגים גבוהים יותר ולרווחה נפשית. בין 2018 ל-2022 חלה ירידה ניכרת במעורבות ההורים בפעילויות בתי הספר. שמירה וחיזוק הקשרים בין המשפחה לבית הספר במהלך משברים יכולים לתמוך בהתקדמות הלימודית של התלמידים וברווחה הנפשית (בעיקר עבור תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, אך לא רק עבורם). שלהם, במיוחד עבור אוכלוסיות מוחלשות.

6. סיפוק הצרכים הבסיסיים להוראה איכותית - צוות וציוד הבטחת צוות חינוכי איכותי היא

קריטית לשימור הישגי התלמידים ורווחתם גם בזמן משבר. ברוב המדינות שנסקרו, דיווחו מנהלים בשנת 2022 על מחסור גדל בצוות חינוך איכותי לצורך קידום מטרות הלמידה, מאשר

ב-2018. בתקופת משבר גם הגישה לציוד דיגיטלי עשויה להיות חשובה במיוחד. אומנם בשנים אלה לא גדל המחסור בציוד דיגיטלי הדרוש להוראה, אך בשנת 2022 בכמחצית מהמדינות דיווחו בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות על מחסור בציוד שכזה.

7. בתי ספר כחממות לאינטראקציה חברתית - נתוני פיזה מצביעים על כך שבתי ספר תורמים לא רק ללמידה אלא גם לרווחתם הנפשית של התלמידים. בתי ספר יכולים באמצעים פשוטים יחסית, להשפיע באופן ניכר על רווחת התלמידים ועל הישגיהם. לדוגמה, בבתי ספר עם תוכניות חונכות עמיתים, תחושת השייכות גבוהה יותר, ועלתה בין 2018 ל-2022. בנוסף, בתי ספר המציעים מרחב ייעודי לתלמידים להכנת שיעורי בית מדווחים על הישגי תלמידים גבוהים באופן ברור. באסטוניה ובקוריאה, שתי מדינות שהפגינו חוסן בין 2018 ל-2022, רוב הלמידה מתרחשת בקבוצות תלמידים. אינטראקציה חברתית ועבודת צוות הוכחו כחיוניות ללמידה ולרווחת התלמידים בזמן משברים.

מסמך ה־OECD (2023) מפרט שלוש אסטרטגיות נוספות שאינן רלוונטיות לתקופות משבר בלבד, והן מתוארות מעלה אלה כוללות דחיית קבלה למסלולים ותוכניות לימודים שונות, מתן תמיכה נוספת לתלמידים מתקשים במקום לדרוש מהם לחזור על שנת לימודים, והענקת אוטונומיה לבתי ספר בשילוב עם מדדי הבטחת איכות.

טבלה מסכמת - התערבויות לשיפור הישגים בבתי ספר תת-משיגים ברמת בית ספר

הטבלה מבוססת בעיקר על ממצאים ממדינות שבהן מערכת סטנדרטיזציה ואחריותיות

מקורות	יתרונות וחסרונות	השפעות	מאפיינים מרכזיים	מיקום	סוג ההתערבות
Redding & Nguyen, 2020 OFSTED, 2019 UK Department of Education 2022a	אחריות רבה על המנהל, קושי בשינוי התרבות הארגונית.	הישגים במתמטיקה ובשפה - אפקט חיובי מובהק.	החלפת המנהל, ושיפור תהליכים ופרקטיקות ארגוניות, כבסיס לשינוי מהותי בהוראה	ארה"ב אנגליה	טרנספורמציה- TRANSFORMATION
Redding & Nguyen, 2020	שינוי משמעותי המאפשר שינוי התרבות הארגונית, הפרעה משמעותית לשגרת בית הספר, וחווית קושי לצוות הנשאר.	הישגים במתמטיקה ובשפה - אפקט חיובי מובהק.	החלפת המנהל ורוב צוות ההוראה, שיפור תהליכים ופרקטיקות ארגוניות, כבסיס לשינוי מהותי בהוראה	ארה"ב	תפנית - TURNAROUND
Redding & Nguyen, 2020 UK Department of Education 2022a	גורמים מרכזיים: אוטונומיה ואחריותיות.	הישגים במתמטיקה - אפקט חיובי מובהק. הישגים בשפה - אפקט חיובי לא מובהק אפקט ייחודי על הישגי תלמידים (מעבר לתהליכי שינוי ארגוני ובצוות בית הספר)	בארה"ב - שינוי האחריות המנהלית על בית הספר - הוצאתו מאחריות ציבורית לאחריות גוף פרטי (במימון ציבורי - charter schools). בית הספר עצמאי - עם אחריותיות (accountability) על הישגיו, כלפי המערכת הציבורית. באנגליה - שינוי האחריות על בית הספר - הוספתו לרשת MAT (Multi Academic Trust) הממומנת על ידי משרד החינוך, לא דרך רשות מקומית	ארה"ב אנגליה	אתחול - RESTART
Redding & Nguyen, 2020 OFSTED, 2019	הפרעה משמעותית לשגרת בית הספר, לתלמידים - קושי הסתגלות וקושי לוגיסטי (הגעה לבית הספר החדש).	הישגים במתמטיקה - אפקט אפסי הישגים בשפה - אפקט שלילי (קטן ולא מובהק).	סגירת בתי ספר שבאופן עקבי אינם עומדים בציפיות המינימליות, והעברת התלמידים לבתי ספר אחרים.	ארה"ב אנגליה (במקרים מסוימים)	סגירת בתי ספר

מקורות	יתרונות וחסרונות	השפעות	מאפיינים מרכזיים	מיקום	סוג ההתערבות
Redding & Nguyen, 2020	אפקט מינורי, עלות גבוהה, פגיעה מינימלית בתפקוד בית הספר.	בארה"ב - הישגים במתמטיקה ובשפה - אפקט שלילי.	איתור בתי ספר תת-משיגים ומתן תמיכה אינטנסיבית (תחת מדיניות NCLB) - כולל הכנת תכנית מקיפה וביצוע רפורמות לשיפור תפקודם. מתן גמישות ומשאבים. בד"כ ללא שינוי בהנהלה או בצוות.	ארה"ב	תפנית ברמת המדינה
מטא אנליזות - Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011, 2022		שיפור עקבי: במיומנויות חברתיות-רגשיות, בעמדות והתנהגות תלמידים, בהישגי שפה ומתמטיקה, בתחושת מוגנות ובמצב נפשי, באקלים ובמערכות יחסים בבית הספר.	שיפור מיומנויות חברתיות-רגשיות (תוך-אישיות ובין-אישיות) של תלמידים. בד"כ כוללות תכנית שיעורים ייעודית בנושא, תכנית הכשרה למורים, תרגול ויישום.	מגוון מדינות	התערבויות חברתיות רגשיות
Ontario Ministry of Education, 2013, 2022	שותפים רבים, אסטרטגיה הוליסטית וארוכת טווח. קושי להשוות בשל הבדלים בין בתי ספר ומחוזות בקנדה. * סוג התערבות זה מותאם לאג'נדה של יצירת זהות קנדית חזקה תוך שמירה על רב-תרבותיות		הערכה ושיפור בהשתתפות תלמידים, מורים, מנהלים, אנשי מחוז החינוך והורים. תמיכה בבתי הספר וטיפול אוטונומיה, ציפיות גבוהות ותרבות של למידה. בית הספר אחראי לקבלת החלטות ברוב התחומים. תפקיד בית הספר קבלת החלטות, ביצוע תהליכי הערכה פנימיים, בחינת ההערכות, ותכנון מהלכים לשיפור. תפקיד המחוז תמיכה בבתי ספר - עידוד רפלקציה וחקירה משותפת, איסוף מידע והמלצות לפעולה, תמיכה בתכנון השיפור ויישום, פיתוח יכולות מקצועיות של מובילי הלמידה והמעורבים בה.	אונטריו	מודל תמיכה רב-מימדי

מקורות	יתרונות וחסרונות	השפעות	מאפיינים מרכזיים	מיקום	סוג ההתערבות
OECD, 2024	<p>המשאבים שמספקת התכנית מבוססי ראיות, אפקטיביים, ומבוקשים. כך, לתכנית יש מוניטין בקרב אנשי חינוך, מנהלים, וגם בקרב משפחות התלמידים. מעבר לכך, ההתייחסות ההוליסטית לתלמידים (מבחינה רגשית, אקדמית, ותנאי חיים), הקשר עם הקהילה (שמטופח במקרים רבים), והתאמת התכנית לצרכי בתי הספר מהווים נקודות חוזק מרכזיות בחיזוק תלמידים מוחלשים.</p> <p>עם זאת, ליישום התכנית יש גם מגבלות: בתי ספר שאינם חלק מתכנית DEIS מתקשים, פעמים רבות, לתמוך בתלמידיהם המוחלשים, יש התבססות על מורים והורים מתנדבים, ויש עלויות רבות (גם עבור תלמידים בבתי ספר DEIS) שאינן מכוסות (למשל עלות בחינות, שנת מעבר וכד').</p>	<p>יישום תכניות שונות בבתי ספר של DEIS הצביע על שיפור בהתנהגות, נוכחות, הישגים לימודיים, והשקעה של תלמידים בלימודיהם, ועמדות חיוביות יותר של התלמידים כלפי בית הספר, מורים, לגבי עצמם ולגבי הוריהם (תכנית החיבור בין הבית, בית הספר, והקהילה - Home school community - liaison scheme), ושיפור בהישגים בשפה ובמתמטיקה ושיפור ביכולות ההוראה של המורים במקצועות אלו (עם נתונים משמעותיים יותר לשיפור במתמטיקה; תכניות לשיפור ההוראה).</p>	<p>תכנית הוליסטית, מותאמת לבית הספר, שבית הספר מכין והוא אחראי עליה. התכנית יכולה לכלול מגוון היבטים, הקשורים לרווחה כללית של התלמידים, להיבטים לימודיים וחברתיים בתוך בית הספר ואחרי שעות הלימודים, ולהיבטים נוספים (למשל תמיכה במשפחות תלמידים ועבודה עם הקהילה). המשאבים הניתנים לבית הספר כוללים גם גישה למשאבי מנהיגות ופיתוח מקצועי, לתכניות מבוססות ראיות לשיפור ההוראה במתמטיקה ושפה ועוד.</p>	אירלנד	DEIS - תכנית הוליסטית המותאמת לבית הספר ובאחריותו.

טבלה מסכמת - דוגמאות להתערבויות לשיפור ההישגים בבתי ספר תת-משיגים ברמת מחוז

מקורות	יתרונות וחסרונות	השפעות	מאפיינים מרכזיים	מיקום	סוג ההתערבות
Meyers et al., 2021; Meyers et al., 2022; Player & Katz, 2016	תומך בשיפור ארוך טווח ברמת בית הספר באמצעות שיפור יכולות ניהוליות ומקצועיות. דורש משאבים רבים יותר לחניכת מנהלים ושינוי תפיסתי ברמת המחוז.	שיפור הישגים במתמטיקה ובשפה נמצא במספר מחקרים	מעבר מניהול ופיקוח על מנהלים, לתמיכה אינטנסיבית ומותאמת במנהלים תוך שיתוף פעולה, הקשבה, ומתן מענה לצרכים שלהם על ידי גורמים שונים במחוז.	ארה"ב	תפקיד "רועה" מלווה למנהלי בתי ספר
Schueler, 2019	יצירת בסיס ארוך טווח של מערכות יחסים אפקטיביות בין שותפים בתהליכי החינוך במחוז. יש מערכות התמיכה ומידת אוטונומיה שונים בבתי ספר שונים (בהתאם לצרכיהם).	יצירת אמון בתהליך ובין השותפים, ויצירת מוטיבציה גבוהה של הצוות החינוכי בתהליך.	הקשבה לכל השותפים, שיתוף בקביעת אסטרטגיות ודרכי הפעולה, שאיפה לתת מענה לצרכי כל השותפים ובמקביל, דרישה ברורה לאחריות.	מסצ'וסטס (לורנס)	שינוי בשיתוף ואחריותיות כל בעלי העניין
Jensen & Farmer, 2013; Liu, 2017; Tao & Liu, 2022	יצירת רשת אפקטיבית של שיתופי פעולה התומכת בפעילות חינוכית, ואפקטיבית גם לטווח ארוך. אסטרטגיה זו ננקטה בשילוב עם אסטרטגיות נוספות, תוך שימוש במשאבים רבים באופן מושכל.	צמצום פערים במבחני PISA, מהיר ויעיל	מערכת החינוך בשנחאי מאופיינת במחויבות ללמידה, מוטיבציה גבוהה של תלמידים, מורים מצוינים, תרבות שיתוף בין המורים, כיתות ממוקדות למידה, הוראה ברמה גבוהה, תוצאות למידה מצוינות. תהליך שיפור ייחודי: שיתוף ומיזוג בין בתי ספר מצליחים לחלשים, משילות רשתית (network governance) הכוללת שיתופי פעולה לשיפור החינוך. בנוסף - שיפור איכות ההוראה והניהול - מערכת הערכה רחבה ומהימנה, מיקוד בתלמיד ה"שלם" ועוד.	שנחאי (רשתות בתי ספר - גם באנגליה ובארה"ב)	שיתופי פעולה ורשתות של בתי ספר, שיתופי פעולה עם גורמים חיצוניים (רשתות, גופי ידע כמו אוניברסיטאות, ארגוני התנדבותיים ועסקיים)
UK Department of Education 2022a (Ontario Ministry of Education, 2013, 2022)	באנגליה למחוז תפקיד מרכזי בתהליכי השיפור, וגורמים במחוז נושאים באחריות לתהליכים אלו. המחוז עשוי להחליט גם על שינויים בהנהלת בית הספר ובאחריות המנהלית עליו, וכך יכולת השפעה של גורמים בבית הספר מוגבלת יותר.	הרוב המוחלט של בתי הספר התת-משיגים באנגליה משתפרים במהלך 2-5 שנים.	הערכת בית הספר (באנגליה - חיצונית, באונטריו - פנימית), בניית תכנית שיפור ייחודית - מותאמת לבית הספר. מעקב המחוז על ביצוע התכנית ותמיכתו. בית הספר אחראי לתהליך.	אנגליה (אונטריו)	אחריותיות, ליווי ותמיכה של המחוז

סיכום: עקרונות כלליים במדינות שבהן מעט תלמידים תת-חשיגים / מעט פערים (OECD, 2019, 2023; Schleicher, 2018):

תפיסת מערכת החינוך

- **מטרת המערכת:** לפתח את כישרונות ויכולות התלמידים ולא למיין אותם.
- **הצלחת התלמידים:** אחריות המערכת להבטיח שכל תלמיד יכול להצליח. הצלחה נתפסת כתוצאה של מאמץ, השקעה והוראה תומכת, ולא של כישרון מולד.

הקצאת משאבים

- **הקצאת משאבים מבוססת צרכים:** המנהלים והמורים הטובים ביותר צריכים להיות מוקצים לבתי הספר ולתלמידים שזקוקים להם ביותר.
- **השקעה מוקדמת:** השקעה בילדים בגילאים צעירים באוכלוסיות רחבות.
- **תמיכה בתלמידים מוחלשים:** מתן תמיכה מקיפה, כולל בריאות, בריאות השיניים, מזון ואקלים תומך.

מקצוע ההוראה / מורים

- **השקעה במורים:** פיתוח מקצועי מתמשך לאורך הקריירה שלהם, בשילוב סטנדרטים גבוהים למקצועיות.
- **כישורים:** המורים הם מבין הבוגרים המצליחים ביותר של מוסדות ההשכלה הגבוהה.
- **הכשרה ופיתוח:** הכשרה מצוינת ופיתוח מקצועי מתמשך, עבודה שיתופית עם עמיתים.
- **מעמד חברתי:** קמפיינים מדגישים את חשיבות החינוך ומעלים את המעמד החברתי של המורים. מערכת החינוך נתפסת כחיונית בקידום מטרות לאומיות מרכזיות.
- **יעדים חינוכיים ברורים:** מערכת ברורה של הנחיות וציפיות, לעתים לצד אוטונומיה למורים, לבתי ספר ולמחוזות. המורים מיודעים היטב לגבי מה שמצופה מהם ומקבלים את ההוראות וההכשרה הנחוצות כדי להשיג את התוצאות הרצויות. הקשר בין היעדים החינוכיים לערכים ולמטרות הלאומיות ברור.

ספקי שירותים חיצוניים לשיפור בתי ספר תת־משיגים

סקירה כללית

יעילות **ספקים חיצוניים** בשיפור בתי ספר תת־משיגים אינה מתועדת היטב בדרך כלל, למרות שהשימוש בהם נפוץ במדינות מסוימות, כמו ארצות הברית. סקירת תהליכי שיפור בבתי ספר מתקשים מדגישה את הצורך בתמיכה חיצונית, מכיוון שלבתי ספר אלה לעתים קרובות חסרה היכולת ליזום תהליכי שיפור יעילים באופן עצמאי (Harris et al., 2023; Liu, 2017). ספקים חיצוניים, המוגדרים כאלה המציעים שירותים לבתי ספר אך אינם מועסקים על ידי מערכת החינוך הציבורית של משרד החינוך, יכולים לכלול יחידים, ארגונים, אוניברסיטאות, ארגונים ללא מטרת רווח, גופים למטרות רווח וארגונים בגדלים שונים העוסקים במגוון רחב של משימות (VanGronigen et al., 2022). מספר הספקים החיצוניים לבתי ספר עלה בחדות בחלק מהמדינות בעשורים האחרונים, ככל הנראה בשל המשאבים הבלתי מספקים הנדרשים למעקב אחר שינויי מדיניות וביצוע המשימות הנדרשות. אחת המשימות הדורשות את המשאבים הרבים ביותר היא שיפור בתי ספר תת־משיגים. ההסתמכות הנרחבת על ספקים חיצוניים בארה"ב עוררה עניין במאפייניהם, בשיטות הפעולה שלהם וביעילותם.

סיבות להתפתחות תעשיית הספקים החיצוניים לבתי ספר בארה"ב

בעשורים האחרונים, הממשל האמריקאי והרשויות עשו מאמצים ניכרים לצמצום פערי הישגים בחינוך, בעיקר באמצעות מדיניות שמטרתה לשפר בתי ספר מוחלשים, כגון No Child Left Behind, Every Student Succeeds Act ו־School Improvement Grants (Meyers & VanGronigen, 2018). עם זאת, לרוב משרדי החינוך ברמת המדינה חסרים המשאבים והמומחיות לשפר את ביצועי בתי הספר החלשים באופן עצמאי. כתוצאה מכך, מדינות רבות מעדיפות להפנות משאבים לקידום בתי הספר לגופים חיצוניים במקום לנהל ישירות את מאמצי השיפור. העדפה זו הובילה לעלייה חדה במספר הספקים החיצוניים לבתי ספר חלשים בארצות הברית. למעשה, התפתחה "תעשייה" של ספקים חיצוניים, המתמקדת במיוחד בבתי ספר המשרתים אחוזים גבוהים של תלמידים החיים בעוני (Meyers & VanGronigen, 2017, 2018; Rowan, 2002). מחקרים מראים כי נכון לשנת 2017, רוב המדינות בארה"ב (45) העבירו חלק מהאחריות על שיפור בתי הספר החלשים או את כולה, לספקים חיצוניים (Meyers & VanGronigen, 2017). חשוב לציין כי הסתמכות כבדה זו על ספקים חיצוניים אינה נפוצה בכל המדינות. חלק מהחוקרים טוענים כי המאפיינים הייחודיים של המערכת האמריקאית מושפעים מאמונתה ביכולתם של יחידים וארגונים פרטיים להתגבר על אי השוויון המערכתי הטבוע במערכת החינוך האמריקאית המבוזרת. אמונה זו משקפת חוסר אמון במערכת החינוך המרכזית ובמשלה, עם אמון ביוזמות ובחדשנות של יחידים (כולל מחנכים) וארגונים פרטיים (Peurach et al., 2019; Stich & Cipollone, 2017).

מאפייני ספקים חיצוניים

מאמר משנת 2010 בניו יורק טיימס הציע כי לרבים מהספקים החיצוניים לבתי ספר, הן יחידים והן ארגונים, עשויות לחסור היכולות המקצועיות הנדרשות. הפוטנציאל הכלכלי במיקור חוץ של תהליכי שיפור בתי ספר בארה"ב משך אליו גורמים רבים ללא יכולות אלה. לטענתו, המקצועיות והניסיון של ספקים חיצוניים משתנים באופן נרחב, ולעתים הם מינימליים. שונות זו חלה הן על ארגונים קיימים שהתאימו עצמם לדרישות והן על ארגונים חדשים שנוצרו למטרה זו (Dillon, 2010).

מחקרים עדכניים יותר הדגישו את המאפיינים והשירותים המגוונים המוצעים על ידי ספקים חיצוניים בארה"ב (Corbett, 2014; Meyers & VanGronigen, 2018). שירותים אלה כוללים פיתוח מקצועי למורים

(למשל, שיטות הוראה, ניהול כיתה, שימוש בטכנולוגיות), פיתוח מיומנויות ניהוליות ותרבות ארגונית, מיקור חוץ של ניהול בתי ספר, ושירותי איסוף וניתוח נתונים. חלק מהספקים מציעים שירות בודד, בעוד אחרים מציעים כמעט את כל השירותים האפשריים (Meyers & VanGronigen, 2018).

מחקר עדכני הראה שמשרדי חינוך במדינות רבות בוחנים את הרקע המקצועי והניסיון של ספקים המבקשים לעבוד במדינה (VanGronigen et al., 2022). מחקר זה בדק גם חומרים שיווקיים ואתרי אינטרנט של ספקים חיצוניים בארה"ב, ומצא כי כמחצית מהספקים החיצוניים טענו שההתערבויות שלהם מבוססות מחקר, אם כי רק כ־70 אחוז מאתרי האינטרנט שלהם הכילו מידע כלשהו מבוסס מחקר. אחוז זה היה גבוה יותר בקרב ספקים המציעים התערבויות רב־ממדיות (78%) או מודל תיאורטי לתכנית ההתערבות (100%). המחקר מצא גם שרוב הספקים החיצוניים הציעו גמישות והתאמה לצרכי בית הספר (כ־60%), עם אחוזים גבוהים יותר בקרב אלה שמציעים שירותי ייעוץ או התערבויות רב־ממדיות (מעל 70%) ונמוכים יותר בקרב אלה שמתמקדים בתחום ספציפי (כ־40%).

מניעים וערכים של ספקים חיצוניים

חוקרי חינוך התריעו שיחידים וארגונים שאינם מועסקים על ידי משרד החינוך עשויים לקדם תפיסות חינוכיות וארגוניות שונות. חוקרים ציינו כי בעשור האחרון, ארגונים גדולים רבים התומכים בחינוך הפנו משאבים לקידום חינוך על פי הערכים והתפיסה שלהם, אשר עשויים להיות שונים מאלה של מערכת החינוך הציבורית. לעתים, תפיסות אלה מונעות ממניעים כלכליים, שאינם מבטיחים בהכרח מקצועיות. מגמה זו עלולה להוביל להפניית כספי חינוך ציבוריים לגורמים המקדמים חינוך על בסיס תפיסות פרטיות, שעשויות לסתור את סדר היום הציבורי (Ferrare & Reynolds, 2016; Scott & Jabbar, 2014).

יעילות ספקים חיצוניים

הספרות האמפירית על יעילותם של ספקים חיצוניים בשיפור בתי ספר מתקשים מוגבלת, כאשר מחקרים מוקדמים מצביעים רק על השפעות שוליות של תוכניות התערבות חיצוניות בבתי ספר מתקשים (U.S. Department of Education, 2008, 2018). עם זאת, באופן תיאורטי, ספקים חיצוניים עשויים לסייע לבתי ספר מוחלשים על ידי הצעת משאבים (ידע, חומרים, תוכניות פיתוח), אנשי מקצוע ומומחים שמערכת החינוך הציבורית חסרה. ארגונים ויחידים שהם חלק מרשתות עשויים לסייע ביצירת קשרים בין מורים בבתי ספר שונים ובין מורים לבעלי עניין אחרים, כגון חוקרים וקובעי מדיניות (Hatch et al., 2023).

הערכת היעילות של תוכניות חיצוניות על ידי משרד החינוך האמריקאי: בשנת 2002, משרד החינוך האמריקאי הקים את What Works Clearinghouse (WWC), חלק ממכון מדעי החינוך. צוות ה־WWC משתף פעולה עם ארגוני מחקר וחינוך כדי לספק מידע מבוסס נתונים על יעילותן של תוכניות התערבות ופרקטיקות בתחומים שונים. האתר מציע גם המלצות למחנכים, גישה למחקרים רלוונטיים ועוד. באתר ה־WWC משתמשים יכולים למצוא מידע על היעילות של תוכניות או תחומים שונים. הפלטפורמה נגישה לציבור, ומאפשרת לקובעי מדיניות, מנהלים ומורים למצוא מידע רלוונטי על ספקים, תוכניות ואסטרטגיות פעולה. האתר מספק ראיות ממגוון תוכניות עם ממצאים חשובים התומכים ביכולתן לשפר באופן ניכר את בתי הספר.

במחקר שנערך בארה"ב על ספקים חיצוניים שאושרו על ידי משרדי החינוך ב־13 מדינות נחשף שרק כ־10% מספקים אלה הציעו ראיות ליעילותם באמצעות מחקר ניסויי או מעין־ניסויי (Meyers and Van Gronigen, 2018). יתרה מזאת, רק כ־5% הדגימו ראיות לשיפור בהישגי התלמידים בבתי ספר מתקשים שעברו תפנית. רוב הספקים החיצוניים עם ראיות כאלה היו אלה שהציעו שירותי ניהול בית ספר, מודלים של התערבות, או תוכניות התערבות רב־ממדיות.

עם זאת, מאמר עדכני אחר מציע כי שיתוף פעולה עם ספקים חיצוניים יכול פוטנציאלית לשפר הישגים לימודיים, ומציג השפעה של שיתוף פעולה כזה על שיפור מיומנויות קריאה בקרב תלמידים צעירים בבתי ספר מתקשים או עם אחוז גבוה של תלמידים החיים בעוני בניו יורק. עם זאת, המחקר הראה כי בתי ספר העובדים עם כמה ספקים חיצוניים שונים לשיפור הקריאה, או אלה שבהם הספקים עבדו רק עם תלמידים ולא עם מורים, היו בעלי אחוז נמוך יותר של תלמידים שעברו את מבחני הקריאה של ניו יורק (Hatch et al., 2023).

באופן כללי, הספרות המוגבלת מצביעה על כך שספקים חיצוניים יכולים, עקרונית, לסייע לבתי ספר תת-משיגים. עם זאת, בתי ספר לא תמיד בוחרים את הספקים החיצוניים המתאימים ביותר לצורכיהם, ולעתים קרובות בוחרים על בסיס סיבות פוליטיות או משיקולי נוחות (Berends et al., 2002; Datnow, 2005). בתי ספר חלשים מתקשים במיוחד לבחור ספקים חיצוניים מתאימים, ולהפיק תועלת משיתופי פעולה אלה (Mintrop & Sunderman, 2009; Stullich et al., 2007). הפרק הבא בוחן שיטות עבודה עם ספקים חיצוניים, ושופך אור על מנגנונים ותמיכות שעשויים לשפר את תרומתם לבתי הספר.

עקרונות עבודה יעילה עם ספקים חיצוניים

ההתרחבות של "תעשיית שיפור בתי הספר" בארה"ב (Rowan, 2002) מדגישה את הצורך בהבנה עמוקה יותר של יעילות הספקים החיצוניים השונים הללו והאינטראקציה איתם, בעיקר כי עבודתם לעיתים אינה בהתאם לסטנדרטים של משרד החינוך או אינה מפוקחת, בניגוד לספקים הפנימיים (VanGronigen et al., 2022). באופן כללי, כדי לעבוד ביעילות עם ספקים חיצוניים, מומלץ למערכות חינוך לנהל בחירת ספקים מושכלת ופיקוח מותאם על עבודתם. VanGronigen ושות' (2022) מתארים ארבעה שלבים הנחוצים בדרך כלל בעבודה עם ספקים חיצוניים בארגונים ציבוריים, כולל משרדי חינוך:

1. קביעת קריטריונים / דרישות לספקים, כולל דרישות תפקיד ותוצרים על בסיס מטרות החוזה.
2. בדיקת התאמת הספקים / ההצעות לדרישות, קביעה אילו ספקים עומדים בקריטריונים וצפויים לספק את התוצרים הנדרשים.
3. פיקוח ובקרה, הכולל דיווח על פעילויות, אם כי כיום נדרש רק מבתי ספר ומחוזות, ולא מספקים חיצוניים.
4. הערכת השירות / התוצרים - לבחינת התאמה להתקשרות עתידית.

בבדיקת ארבעת השלבים שערכו VanGronigen et al. (2022) בארה"ב, נמצא כי בנוגע לשלב הראשון, רק כמחצית מהמדינות קובעות קריטריונים לספקים ברמת המדינה. חלק מהמדינות דרשו מהמחוזות לקבוע קריטריונים ברורים, בעוד שכרבע מהן לא נקטו כל הליך פורמלי לקביעת דרישות לספקים חיצוניים לבתי ספר. לגבי השלב השני, בדיקת התאמת הספקים לדרישות, כמחצית מהמדינות שקבעו קריטריונים ערכו בדיקות עמידה בדרישות ברמת המדינה, והשאר עודדו את המחוזות לעשות זאת, והשאירו את בחירת הספקים בידיהם. כשליש מהמדינות סיפקו למחוזות רשימות ספקים חיצוניים מאושרים או מומלצים, כאשר חלק מרשימות אלו כללו הערכות מפורטות על כל ספק לפי הקריטריונים שנקבעו (Meyers & VanGronigen, 2018). קריטריונים אלה כללו היבטים הקשורים לתקציב ועלות, יכולת ארגונית, מיומנויות מקצועיות, ידע בעקרונות שיפור בתי ספר, ניסיון קודם והצלחה בשיפור בתי ספר¹⁹. שיטות הערכת ההתאמה של הספקים היו מגוונות, וכללו בחינת הפניות בכתב של הספקים, ראיונות, מצגות והמלצות מארגונים שהספק עבד איתם. חלק מהמדינות הציעו גם הכוונה והכשרה לספקים חיצוניים מאושרים.

למרות המאמצים לזיהוי ספקים חיצוניים מתאימים, בתי ספר ומחוזות רבים עדיין מחפשים סיוע מהמדינה ומהמחוז בתהליך זה, לעתים קרובות ללא הצלחה. להתאמת ספקים לצרכי בית הספר השפעה ניכרת על יעילות ההתערבות, ונראה שיש צורך בתמיכה רבה יותר בתחום זה (McMurrer & McIntush, 2012).

19 לפירוט ר' טבלה 2 ב־VanGronigen et al., 2022, נספח 1 בקובץ זה

בארה"ב, המערכת נתקלת בביקוש גבוה לספקים חיצוניים, ובאתגרים במציאת די ספקים מתאימים ומאושרים. צורך זה הכרחי במיוחד בבתי ספר עם ריכוז גבוה של תלמידים מוחלשים, שם השימוש במשאבים צריך להיות חכם, מדויק ומקצועי כדי לשפר את הישגי התלמידים באופן יעיל (Reckhow, 2012; Scott & Jabbar, 2014; Hatch et al., 2023).

את השלב השלישי, פיקוח ובקרה על עבודת הספקים החיצוניים, רק אחוז קטן מהמדינות (14%-30%) ביצעו, כאשר רוב המדינות (כ-75%) מצפות מהמחוזות לבצע פיקוח זה. לרוב הוא כולל דוחות עבודה תקופתיים מהספקים החיצוניים (פעילות, תקציב, התקדמות, מעורבות מורים/תלמידים). השלב הרביעי, הערכת השירות או התוצרים, מתבצע ע"י מעט מדינות באופן של הערכות לפני תום תקופת ההעסקה, אך רובן מצפות מהמחוזות לבצע הערכות תקופתיות. תהליכי ההערכה כוללים דיווח על שיעורי השתתפות, נשירת תלמידים, מורים ובתי ספר, דוחות שביעות רצון מתכנית ההתערבות, ושיפורים בהישגי התלמידים ובממדים אחרים של המחוז. למרות שמדינות רבות בודקות את הספקים החיצוניים לפני ההתקשרות, רובן אינן מפקחות או מעריכות את פעילותם לאחר החתימה על החוזה (VanGronigen et al., 2022).

המחקר מדגיש את הצורך בתיאום ועקביות בפעילויות של ספקים חיצוניים התומכים בבתי ספר, תוך הדגשת חשיבותם של מחויבות למטרה המשותפת, אמון, מקצועיות ושותפויות ארוכות טווח (Harris et al., 2023). לעתים קרובות ספקים מרובים פועלים בו־זמנית באותו מחוז או בית ספר באופן לא מתואם. כאשר חסר תיאום בין הפעילויות של ספקים שונים במחוז או בבית ספר, כמו גם עם ההוראה של המורות בכיתות, יעילותם פוחתת ועלולה אף לפגוע במאמצי בית הספר לשפר את יכולותיו (Park & Datnow, 2006; Sunderman, 2008).

ברמת המחוז, מחקר על ספקים חיצוניים בבתי הספר בניו יורק (Hatch et al., 2023) זיהה הבדלים משמעותיים בשיעורי ההצלחה של ספקים חיצוניים שונים בשיפור מיומנויות הקריאה בקרב תלמידים צעירים. פערים אלה נבעו מהבדלים במטרות התוכנית, בגישות לשיפור הקריאה, בהכשרה המקצועית של מפעילי התכנית, ובשיטות ההערכה. המחקר גם הראה שתלמידים שעבדו עם מספר ספקים חיצוניים הציגו ביצועים נמוכים יותר במבחני קריאה, ממצאים אלו מרמזים שהקושי נובע מהיעדר מיקוד בתוכניות ההתערבות. ממצאים אלה מדגישים את חשיבות התיאום ההדוק יותר בין ספקים חיצוניים בבית ספר או אזור, ומעידים על היתרונות הפוטנציאליים של התמקדות בהתערבות יחידה ויעילה. יתר על כן, כדי לנצל כראוי את המשאבים שברשותם, על ארגונים חינוכיים להיות מודעים היטב להתאמת ספקים חיצוניים קיימים לטיפול בצרכים המגוונים של בתי הספר באזוריהם (Hatch et al., 2023).

בהקשר זה, מודל משילות רשת (network governance) בסין (Tao & Liu, 2022) ראוי לציון. מודל זה מעודד שיתוף פעולה בין גופים שונים, כולל אוניברסיטאות, ארגונים חברתיים ובתי ספר פרטיים וציבוריים. הוא מקל על רכישת שירותים ועל יצירת קבוצות (קונסורציום) לשיפור ביצועי בתי הספר באופן קולקטיבי. גישה זו מנוגדת למודל ה"עסקי" הנפוץ בארצות הברית, ושמה דגש רב יותר על רשתות ומערכות יחסים

רשימת מקורות

- Adams, D., Cheah, K. S. L., Harris, A., Sumintono, B., Nadiana, N., Yusoff, N. N. M., & Jones, M. (2021). Attributes of successful school leaders. In C. Tweedale & J. Staufenberg (Eds.), *Developing effective learning in Nepal: Insights into school leadership, teaching methods and curriculum* (pp. 50–63). British Council. https://www.britishcouncil.org.np/sites/default/files/developing_effective_learning_in_nepal_0.pdf#page558-p50-63
- Ahlström, B., & Aas, M. (2020). Leadership in low-and underperforming schools—two contrasting Scandinavian cases. *International Journal of Leadership in Education*, 27, 157-178 <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1849810>.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5–26. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Arora-Jonsson, S., Demir, E.K., Norgren, A., & Wennberg, K. (2024). Beyond the silver bullet: Unveiling multiple pathways to school turnaround. (EdWorkingPaper: 24-979). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/vr1n-jr15>
- Backstrom, B. (2019). *School turnaround efforts: What's been tried, why those efforts failed, and what to do now*. The Nelson A. Rockefeller Institute of Government. <https://rockinst.org/issuearea/school-turnaround-efforts-whats-been-tried-why-those-efforts-failed-and-what-to-do-now/>
- Bifulco, R., Jr., & Schwegman, D. (2020). Who benefits from accountability-driven school closure? Evidence from New York City. *Journal of Policy Analysis and Management*, 39(1), 96–130. <https://doi.org/10.1002/pam.22140>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement*. The University of Chicago Press.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 200–226. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.831456>
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

- Clifford, M. (2013). Learning to lead school turnaround: The Mississippi LEADS professional development model. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(1), 49–62.
- Corbett, J. (2014). Navigating the market: How state education agencies help districts develop productive relationships with external providers. In L. M. Rhim & S. Redding (Eds.), *The state role in turnaround: Emerging best practices* (pp. 179–194). WestEd.
- Cucchiara, M. B., Rooney, E., & Robertson-Kraft, C. (2015). “I’ve never seen people work so hard!” Teachers’ working conditions in the early stages of school turnaround. *Urban Education*, 50(3), 259–287. <https://doi.org/10.1177/0042085913501896>
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121–153. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269578>
- Dillon, S. (2010, August 9). Inexperienced companies chase US school funds. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2010/08/10/education/10schools.html>
- Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Rowman & Littlefield.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Ferrare, J. J., & Reynolds, K. (2016). Has the elite foundation agenda spread beyond the gates? An organizational network analysis of nonmajor philanthropic giving in K12 education. *American Journal of Education*, 123(1), 137–169. <https://doi.org/10.1086/688165>
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Kirtman, L. (2019). *Coherent school leadership: Forging clarity from complexity*. ASCD.
- Gandhi, A. G., Slama, R., Park, S. J., Russo, P., Winner, K., Bzura, R., Jones, M., & Williamson, S. (2018). Focusing on the whole student: An evaluation of Massachusetts’s wraparound zone initiative. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(2), 240–266. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1413691>
- Glazerman, S., Protik, A., Teh, B., Bruch, J., & Max, J. (2013). *Transfer Incentives for High-Performing Teachers: Final Results from a Multisite Randomized Experiment. Executive Summary* (NCEE 2014-4003). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20144003/pdf/20144003.pdf>
- Goldring, E. B., Grissom, J. A., Rubin, M., Rogers, L. K., Neel, M., & Clark, M. A. (2018). *A new role emerges for principal supervisors: Evidence from six districts in the principal supervisor initiative*. Mathematica Policy Research, Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED589024.pdf>

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hamilton, M. P., Heilig, J. V., & Pazez, B. L. (2014). A nostrum of school reform? Turning around reconstituted urban Texas high schools. *Urban Education*, 49(2), 182–215. <https://doi.org/10.1177/0042085913475636>
- Harris, A., Ismail, N., & Jones, M. (2023). Leading the improvement of underperforming schools: reviewing the contemporary evidence. *International Journal of Educational Management*, 37(5), 949–967. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2023-0049>
- Hatch, T., Ahn, M., Ferguson, D., & Rumberger, A. (2023). The role of external support in improving K-3 reading outcomes in New York City. *Urban Education*, 58(5), 867–898. <https://doi.org/10.1177/0042085919877932>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henry, G. T., Pham, L. D., Kho, A., & Zimmer, R. (2020). Peeking into the black box of school turnaround: A formal test of mediators and suppressors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 232–256. <https://doi.org/10.3102/0162373720908600>
- Hill, K. L. (2016). *Assessing school turnarounds: Using an integrative framework to identify levers for success* (Publication No. 1762) [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania]. Publicly Accessible Penn Dissertations. <http://repository.upenn.edu/edissertations/1762>
- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V., & Zhu, G. (2018). Principal competencies that make a difference: Identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership*, 28(1), 56–81. <https://doi.org/10.1177/105268461802800103>
- Hochbein, C. (2012). Relegation and reversion: Longitudinal analysis of school turnaround and decline. *Journal of Education for Students Places at Risk*, 17(1–2), 92–107. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.636728>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Honig, M., & Rainey, L. (2020). *District systems to support equitable and high-quality teaching and learning* (Issue Brief No. 10). EdResearch for Recovery Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610535.pdf>
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: Strategier för en likvärdig skola*. Natur & Kultur.
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Grattan Institute. <https://grattan.edu.au/report/catching-up-learning-from-the-best-school-systems-in-east-asia/>
- Jensen, B., & Farmer, J. (2013). *School turnaround in Shanghai: The empowered-management program approach to improving school performance*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561063.pdf>
- Johnson, S. M. (2019). *Where teachers thrive: Organizing schools for success*. Harvard Education Press.

- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. Jossey-Bass.
- Liu, P. (2017). Transforming turnaround schools in China: A review. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(1), 74–101. 10.1080/09243453.2016.1239641
- Makgato, M., & Mudzanani, N. (2018). Exploring school principals' leadership styles and learners' educational performance: A perspective from high- and low-performing schools. *Africa Education Review, 16*(2), 90–108. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1411201>
- McMurrer, J., & McIntosh, S. (2012). *State implementation and perceptions of Title I school improvement grants under the recovery act: One year later*. Center on Education Policy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532794.pdf>
- Meyers, C. V., & Darwin, M. (Eds.). (2017). *Enduring myths that inhibit school turnaround*. Information Age Publishing.
- Meyers, C. V., & Hambrick Hitt, D. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 22*(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242070>
- Meyers, C. V., Brandt, W. C., & VanGronigen, B. A. (2023). State ESSA plans and comprehensive support and improvement (CSI) status. *Educational Policy, 37*(5), 1277–1314. <https://doi.org/10.1177/08959048221087209>
- Meyers, C. V., & Smylie, M. A. (2017). Five myths of school turnaround policy and practice. *Leadership and Policy in Schools, 16*(3), 502–523. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1270333>
- Meyers, C. V., Thessin, R. A., & Stosich, E. L. (2022). An exploration of how district leaders organize to support principal supervisors for underperforming schools in mid-sized districts. *Educational Management Administration & Leadership, 52*(4), 974–990. <https://doi.org/10.1177/17411432221111667>
- Meyers, C. V., & VanGronigen, B. A. (2018). So many educational service providers, so little evidence. *American Journal of Education, 125*(1), 109–139. <http://dx.doi.org/10.1086/699823>
- 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/10.1177/194277512111042060>
- Meyers, C., & Sadler, J. (2018). District leaders engaged in school turnaround: Identified challenges and espoused responses. *NASSP Bulletin, 102*(2), 89–110. <https://doi.org/10.1177/0192636518786008>
- Mintrop, H., & Sunderman, G. (2009). Predictable failure of federal sanctions driven accountability for school improvement and why we may retain it anyway. *Educational Researcher, 38*, 353–364. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339055>
- Murphy, J. F., & Bleiberg, J. F. (2018). *School turnaround policies and practices in the US: Learning from failed school reform*. Springer.
- NAHT. (2020). *Improving schools: A report of the school improvement commission*. <https://www.naht.org.uk/Portals/0/PDF's/NAHT%20Improving%20schools%20final.pdf?ver=2021-05-31-090628-853/>

- OECD. (2011). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2017). *Trends shaping education spotlight 8: Mind the gap inequity in education*. <https://doi.org/10.1787/e6d23b76-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: Where all students can succeed (Volume II)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results: The state of learning and equity in education (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-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>
- Ontario Ministry of Education. (2013). *The K–12 school effectiveness framework: A support for school improvement and student success*. <https://files.ontario.ca/edu-school-effectiveness-framework-2013-en-2022-01-13.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2022). *Executive summary: The K-12 school effectiveness framework*. <https://www.ontario.ca/page/k-12-school-effectiveness-framework-support-school-improvement-and-student-success>
- Park, V., & Datnow, A. (2008). Collaborative assistance in a highly prescribed school reform model: The case of Success for All. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 400–422. <https://doi.org/10.1080/01619560802222376>
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Harvard Education Press.
- Peurach, D. J., Cohen, D. K., & Spillane, J. P. (2019). Governments, markets, and instruction: Considerations for cross-national research. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 393–410. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0172>
- Peurach, D. J., & Neumerski, C. M. (2015). Mixing metaphors: Building infrastructure for large scale school turnaround. *Journal of Educational Change*, 16(4), 379–420. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9259-z>
- Redding, C., & Nguyen, T. D. (2020). Recent trends in the characteristics of new teachers, the schools in which they teach, and their turnover rates. *Teachers College Record*, 122(7), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146812012200711>
- Rhim, L. M., & Redding, S. (Eds.). (2014). *The state role in school turnaround: Emerging best practices*. WestEd.
- Rogers, L. K., Goldring, E. B., Rubin, M., Neel, M., & Grissom, J. A. (2021). Managing time? Principal supervisors' time use to support principals. In M. Lee, P. Pollock & P. Tulowitzki (Eds.), *How school principals use their time: Implications for school improvement, administration and leadership* (pp. 110–125). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429327902-7>
- Rowan, B. (2002). The ecology of school improvement: Notes on the school improvement industry in the United States. *Journal of Educational Change*, 3(3–4), 283–314. <https://doi.org/10.1023/A:1021277712833>

- San Francisco Unified School District (SFUSD). (2010). *SFUSD School Improvement Grant (SIG) application executive summary*. <https://www.nctq.org/dmsView/sig-executive-summary>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schueler, B. E. (2019). A third way: The politics of school district takeover and turnaround in Lawrence, Massachusetts. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 116–153. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785873>
- Scott, J., & Jabbar, H. (2014). The hub and the spokes: Foundations, intermediary organizations, incentivist reforms, and the politics of research evidence. *Educational Policy*, 28(2), 233–257. <https://doi.org/10.1177/0895904813515327>
- Stevens, F., Milton, T., Rhodes, J., & Chee, P. (2021). Developing a multi-placement opportunity in a human service agency. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 22(2), 69–82.
- Stich, A. E., & Cipollone, K. (2017). In and through the urban educational “reform churn”: The illustrative power of qualitative longitudinal research. *Urban Education*, 56(3), 484–510. <https://doi.org/10.1177/0042085917690207>
- Stosich, E. L. (2020). Central office leadership for instructional improvement: Developing collaborative leadership among principals and instructional leadership team members. *Teachers College Record*, 122(9), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146812012200908>
- Stullich, S., Eisner, E., & McCrary, J. (2007). *National assessment of title I, final report. Volume I: Implementation* (NCEE 2008-4012). U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084012_rev.pdf
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). Future expectations as a source of resilience among young people leaving care. *British Journal of Social Work*, 47(4), 1111–1127. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw077>
- Sun, M., Penner, E. K., & Loeb, S. (2017). Resource- and approach-driven multidimensional change: Three-year effects of school improvement grants. *American Education Research Journal*, 54(4), 607–643. <https://doi.org/10.3102/0002831217695790>
- Sunderman, G. (2006). Do supplemental educational services increase opportunities for minority students? *Phi Delta Kappan*, 88(2), 117–122. <https://doi.org/10.1177/003172170608800208>
- Sunderman, G. L., Coghlan, E., & Mintrop, R. (2017). *School closure as a strategy to remedy low performance*. National Education Policy Center. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.22620.39048>
- Tao, Y., & Liu, S. (2022). Network governance in education: The experiences and struggles of local governments in Chinese school turnaround. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 305–319. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1792828>
- Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration* 57(5), 463–483. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0184>
- UK Department of Education. (2022a). *Implementing school system reform in 2022/23: Next steps following the Schools White Paper*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6294b7f4d3bf7f036926edd2/SWP_System_Reform_Next_Steps.pdf

- UK Department of Education. (2022b). *Schools White Paper delivers real action to level up education (press release)*. <https://www.gov.uk/government/news/schools-white-paper-delivers-real-action-to-level-up-education>
- UK Department of Education. (2024). *Schools causing concern: Statutory guidance for local authorities and regional directors*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64a6d7d0c531eb001364ffba/Schools_causing_concern_guidance.pdf
<https://www.gov.uk/government/publications/schools-causing-concern--2#full-publication-update-history>
- VanGronigen, B. A., Meyers, C. V., Scott, C., Fantz, T., & Dunn, L. D. (2022). Soliciting, vetting, monitoring, and evaluating: A study of state education agencies' use of external providers for school improvement efforts. *Journal of Educational Change*, 23(3), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09403-1>
- Wang, M.-T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274–286. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x>
- Welsh, R. O. (2017). School hopscotch: A comprehensive review of K–12 student mobility in the United States. *Review of Educational Research*, 87(3), 475–511. <https://doi.org/10.3102/0034654316672068>
- Willis, L. (2010). Is the process of special measures an effective tool for bringing about authentic school improvement? *Management in Education*, 24(4), 142–148. <https://doi.org/10.1177/0892020610379314>
- World Population Review. (2024). *Gini Coefficient by Country 2024*. <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/gini-coefficient-by-country>
- Yeager, D., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development* 84(3), 970–988. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12003>
- Ylimaki, R. M., Brunderman, L., Bennett, J. V., & Dugan, T. (2014). Developing Arizona turnaround leaders to build high-capacity schools in the midst of accountability pressures and changing demographics. *Leadership and Policy in Schools*, 13(1), 28–60. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.884226>

נספח 1 - רשימת קריטריונים לספקים חיצוניים

(VanGronigen et al., 2022, עמ' 17, טבלה 2)



תקציב

יכולת ארגונית לבצע את השירותים הנדרשים

כישורים ומיומנויות של הצוות

הבנת העקרונות של יצירת תפנית בבתי ספר

הוכחות ליעילות בשיפור הישגי תלמידים במקרים קודמים

המלצות

תואר אקדמי

רקע החברה

התיאוריה העומדת בבסיס תוכנית הפעולה או המסגרת המושגית / תיאורטית המתאימה

ידע בתחום התוכן

ניסיון הצוות המקצועי בעבודה בארגונים חינוכיים

איכות השירותים

תקשורת על התקדמות הפרויקט עם בעלי עניין מחוץ לבית הספר

הוכחות ליעילות שותפויות במקרים קודמים

הסמכה לעבודה בארגונים חינוכיים

שירותים מוצעים

לוח זמנים