



מגמות והזדמנויות בחינוך בעקבות הקורונה



מאי 2021

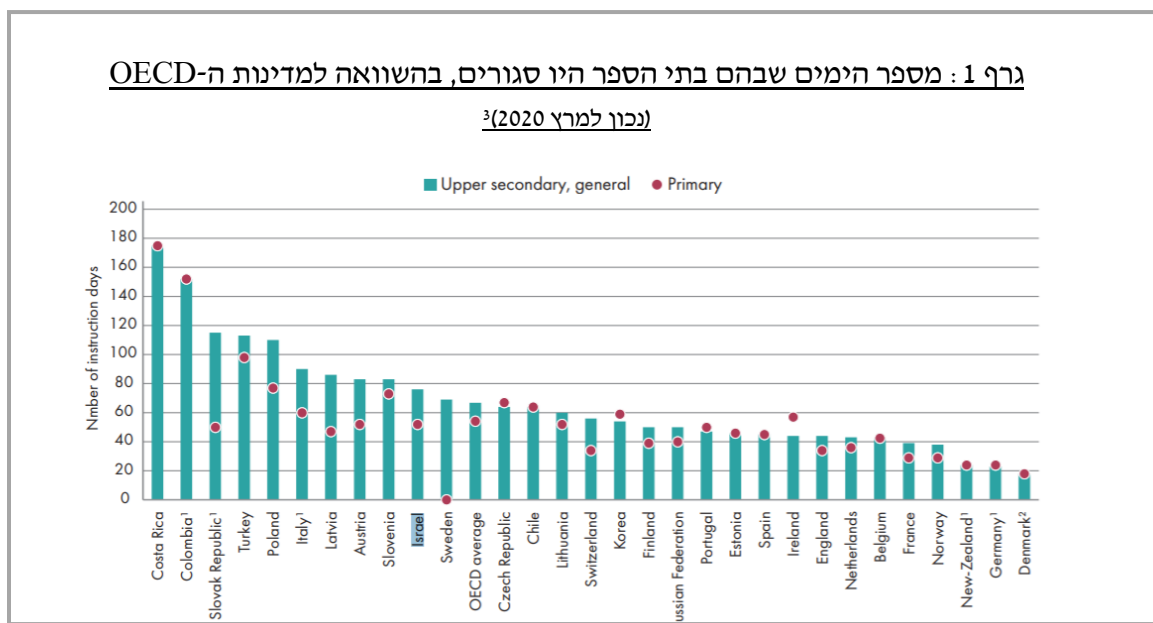
אגף בכיר אסטרטגיה ותכנון

לשכת המדען הראשי

רקע

התפשטות נגיף הקורונה וצעדי ההתמודדות עימו הביאו לשינוי חד במרבית תחומי החיים: כלכלות רבות בעולם נכנסו למיתון, עובדים רבים איבדו את מקום עבודתם, מערכות בריאות עמדו על סף קריסה, וכ-1.6 מיליארד תלמידים ברחבי העולם לא יכלו להגיע לבתי הספר.¹ ה-OECD הגדיר תופעה זו כסינדרמיה (syndemic), מצב שבו כמה גורמים מבניים – חברתיים, כלכליים ובריאותיים – משתלבים יחד בהשפעה על התחלואה ועל הפערים בחברה. מכאן שגם התמודדות עם המשבר על כל היבטיו, מצריכה גיוס ושיתוף פעולה של המערכות השונות ובהן גם מערכת החינוך.²

המעבר ללמידה מרחוק וללמידה היברידית בעקבות הריחוק החברתי הנדרש למאבק במגפת הקורונה
טלטל את מערכת החינוך כפי שהתקיימה עד לפברואר 2020, וחייב את המערכת להחיל שינויים
פדגוגיים, ניהוליים וארגוניים רבים. ישראל עברה כשלושה גלי תחלואה בשנה האחרונה, במהלכם נסגרו בתי הספר באופן מלא או חלקי, וחלק נכבד מהלמידה הועבר לפלטפורמות מקוונות.



הריחוק החברתי וההכרח לעבור ללמידה מרחוק **אילץ את מערכת החינוך בישראל, כמו במדינות רבות בעולם, לערוך התאמות ושינויים רבים בתוכן, במבנה ובאופי הלמידה**, ובתוך כך שינוי בתמהיל השעות של המורה והתלמיד, שימת דגש על היבטים רגשיים וחברתיים, האצת תקשוב בתי הספר, הכשרת מורים להוראה מקוונת, שינוי מתווה הבגרויות, פיתוח כלי הערכה חלופית ועוד. על מנת לקיים את כלל ההתאמות, ההוצאה הציבורית על חינוך עלתה בשנה האחרונה על אף המשבר הכלכלי שהחל בעקבות המגפה.⁴

ניתוח המגמות שיוצגו במסמך זה מעלה כי משבר הקורונה לא יצר מגמות חדשות, אלא בעיקר חיזק את הקיימות או הדגיש היבטים מסוימים בחינוך, כמו למשל ההתייחסות למצבם הרגשי-חברתי של

תלמידים וחיזוק הקשר עם הוריהם. נראה כי לצד היתרונות שזוהו ללמידה מרחוק, **הדגיש המשבר את תפקידו המרכזי של בית הספר כמקום משמעותי עבור בני נוער, בו מתקיים מפגש חברתי, מתקבל מענה רגשי ובו מתקיימת למידה משמעותית.** נוסף על כך, בית הספר התחזק כמוקד קהילתי חשוב עבור התלמידים ומשפחותיהם⁵ וכמאפשר סולידריות חברתית, חיבורים בין קבוצות וצמצום פערים.⁶

ברמה הלאומית עולות טענות כי מערכת החינוך לא הייתה ערוכה דיה למעבר ללמידה מרחוק, בייחוד במגזר הערבי והחרדי – בפרוץ המגפה פחות ממחצית מבתי הספר היו מתוקשבים, מורים רבים לא עברו הכשרה להוראה מקוונת וחלקם לא החזיקו בתשתית מספקת להוראה מרחוק. נוסף לכך, מחקר של ה-OECD מראה שבישראל, לעומת מדינות שניתנה בהן אוטונומיה גדולה יותר, החלטות בנוגע לפתיחת בתי ספר, חיזוק תשתיות, למידה וארגון הלמידה התקבלו ברמת המדינה, באופן ריכוזי יחסית.⁷ עם זאת, בכל הנוגע להחלטות פדגוגיות והוראה, בדומה לשאר העולם, החלטות רבות התקבלו ברמת בית הספר. **השינויים התכופים במבנה הלמידה וסגירת בתי הספר, הובילו את המשרד לקבוע לקראת פתיחת שנת הלימודים תשפ"ב עקרונות הפעלה כלליים ולהנגיש משאבים, ואפשרו למנהלי בתי הספר והרשויות למצוא פתרונות יצירתיים ולקבל החלטות בהתאם להקשר הייחודי שהם פועלים בו.** יתרה מזאת, רבים מהמנהלים, המורים והרשויות מצאו בתקופה זו הזדמנות לייצר תהליכים של חדשנות פדגוגית וניהולית.

בתקופה זו הודגשה חשיבותו של משרד החינוך כגוף המתווה מדיניות, קובע מסגרת ותומך באוכלוסיות, בבתי ספר וברשויות מקומיות הזקוקים לליווי וחניכה, אך עם זאת עלו טענות בדבר הקושי של המשרד לייצר התאמות מהירות, שנדרשו בזמן אמת בשטח, והקושי בקיומו של ניהול מרכזי שלעיתים פוגע בתהליכי התחדשות ויוזמה ברמה הבית ספרית.

מסמך זה ינתח את תמונת המצב של מערכת החינוך נכון למרץ 2021, בהתאם לשדות השונים שחלו בהם שינויים: הוראה ולמידה; הערכה ומדידה; הצוות החינוכי; ניהול וגמישות; התרחבות פערים; התחום הרגשי-חברתי; קשר עם הורים.

מטרת המסמך היא לסייע למקבלי החלטות ולשמש תשתית לתהליך התכנון לקראת שנת תשפ"ב. ניתוח המגמות אשר יוצג להלן נעשה על ידי אגף בכיר אסטרטגיה ותכנון ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך והוא מבוסס על מספר רב של מקורות מידע מהארץ ומהעולם: מאמרים מהאקדמיה, מחקרים יישומיים, ראיונות עם מנהלים, נתונים ומידע נוסף של גורמים ממשלתיים ורשמיים.

חשוב להדגיש כי ישנו מחסור משמעותי של נתונים רשמיים על ישראל באופן רחבי בכל המגמות, וכי מחקרים רבים המוצגים במסמך זה נערכו במהלך המשבר, ואינם מספקים תמונה מלאה על המשבר כולו. המסמך נכתב בהתבסס על הקיים בלבד.

תוכן עניינים

5.....	הוראה ולמידה
9.....	הערכה ומדידה
13.....	הצוות החינוכי
16.....	הנהלת בית הספר והגדלת הגמישות בשדה
20.....	התרחבות פערים חברתיים
23.....	פגיעה ברווחתם (Well-Being) של ילדים
26.....	הקשר עם ההורים



הוראה ולמידה

ההוראה והלמידה מרחוק, שנכפתה על מורים ותלמידים בפתאומיות בעקבות עלייה מהירה בתחלואה בקורונה, הביאה לשינוי מהיר ומשמעותי מאוד בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה בישראל. שינוי זה יצר אתגרים רבים לצוותי החינוך (כמו גם להורים), אך גם דחף מנהלים, מחנכים ומורים רבים למצוא ולאמץ פתרונות יצירתיים ושיטות הוראה חדשות, שהן בעלות פוטנציאל לקידום הלמידה בישראל גם בטווח הארוך.

מכיוון שללא תשתית מתאימה אפשרויות הלמידה מרחוק מצטמצמות במידה ניכרת, אחד הנושאים הבווערים שעלו בתקופה זו הוא **הפערים באוכלוסייה בנגישות לאמצעי קצה, לחיבור אינטרנט יציב ולסביבת למידה מתאימה בבית התלמיד**. לפי מחקר שערך הכלכלן הראשי באוצר טרום הקורונה, בקרב יהודים לא-חרדים רק ל-8% לא הייתה נגישות לאינטרנט, ולעומת זאת בקרב הערבים שיעור זה עולה לכ-38% ובקרב החרדים ל-72.8%⁸. מכאן שהלמידה מרחוק יכלה להיות מענה רק עבור חלק מהתלמידים, אך עבור חלקם נדרש להניח כי התקיימה למידה חלקית בלבד.

כחלק ממהלך כולל לתקשוב בתי הספר ובאמצעות תקציב חירום תוספתי שניתן למשרד נרכשו כ-137,000 מחשבים עבור בתי ספר לצורך השאלה לתלמידים, כ-12,000 מחשבים עבור מורים, וכ-64,000 טלפונים "כשרים" עבור החברה החרדית. בתוך כמה חודשים הוכפל מספר בתי הספר המתוקשבים,⁹ כך שנכון לזמן כתיבת מסמך זה יותר מ-80% מבתי הספר בישראל מתוקשבים. נוסף על כך, במהלך תקופת הסגרים צולמו כ-10,000 שיעורים במסגרת מערכת השידורים הלאומית על מנת לשמור על רצף למידה בקרב תלמידים שאינם מחזיקים באמצעים ללמידה סינכרונית מרחוק, אשר זמינים במערכת לשימוש התלמידים והמורים.

בסקר שערכה ראמ"ה באביב 2020 בעקבות הסגר הראשון בקרב הורים מהמגזר היהודי (ללא חרדים) והערבי, דיווחו כ-91% מההורים שיש בביתם תנאים ללמידה, וישנם פערים קטנים לטובת דוברי עברית. בהמשך לכך, 93% מהמשיבים דיווחו שהתקיימה למידה מרחוק בכיתה של ילדם וכי הוא השתתף בכ-78% מהמפגשים, אך רק 40% מההורים סברו שהמורה הצליחה ללמד את החומר בצורה טובה, ומרבית ההורים סברו שיעדים רבים לא הושגו בתקופת הלמידה מרחוק.¹⁰ סקר זה מדגיש את המורכבות שבמעבר פתאומי לסגנון חדש של ההוראה והלמידה, בצל מצבים משפחתיים מורכבים, משבר כלכלי, חשש מתחלואה ועוד.

בטווח הקצר, **מחקרים מראים כי המעבר ללמידה מקוונת מתואם עם ירידה בהישגים של תלמידים בכל המקצועות**, הקטנת הסיכוי לסיים 12 שנות לימוד לעומת למידה רגילה¹¹ וכן ירידה משמעותית במוטיבציה של התלמידים ללמידה.¹² נוסף על כך, עולה כי **קיים קשר בין התמשכות הלמידה מהבית לבין ירידה במוטיבציה ללמידה ובמעורבות בה**, באופן העלול ליצור פגיעה השווה בהיקפה לאובדן ימי לימודים.¹³ מעבר לכך, ישנם ממצאים רבים שמראים שהפסקות ארוכות בלמידה הן בעלות השלכות ארוכות טווח על העתיד האקדמי והמקצועי של תלמידים, במיוחד כאלו מרקע כלכלי-חברתי חלש יותר,

שמתקשים לצמצם את הפער.¹⁴ לדוגמה, מחקר שבחן נתונים אשר נאספו ב-6 מדינות בשנים 2017–2019 מראה כי קטיעת למידה פרונטלית מתואמת עם ירידה של 11%–43% בסבירות לרכישת מיומנויות קריאה ושפה לעומת תלמידים שנהנו מרציפות לימודית בדגש על הגיל הרך¹⁵ (להרחבה ראו הפרק על צמצום פערים).

על מנת להתמודד עם המעבר ללמידה מרחוק נעשו במערכת החינוך בישראל התאמות מהירות בתכנים ובדרכי הלמידה וההוראה,¹⁶ בוטלו בחינות ואומצו מגוון כלים טכנולוגיים לתמיכה בלמידה. בתוך כך, בחלק משכבות הגיל נעשה שימוש בלמידה היברידית, המשלבת למידה מקוונת ופרונטלית, הושמשו מרחבים חלופיים ללמידה (כולל חצר בית הספר, פארקים, מוזאונים ועוד),¹⁷ נעשה מיקוד מקצועות בדגש על מקצועות הליבה, הוחלט על צמצום היקפי החומר הנלמד והושם דגש מיוחד על היבטים רגשיים וחברתיים של הלמידה.¹⁸

המשבר חשף את הבעייתיות של מערכות חינוך הנשענות על שיטת פעולה אחת – לימוד בהוראה פרונטלית בכיתה לפי קבוצות גיל.¹⁹ מורים במגוון מדינות אשר ניסו לשעתק את שיטות ההוראה הפרונטלית ללמידה מרחוק חוו קשיים וחוסר הצלחה ולא מימשו את היתרונות שבה. מפגשים פיזיים או למידה סינכרונית מאפשרים משוב מיידי ושיתוף פעולה, ואילו הלמידה המקוונת מאפשרת לשלב בלמידה גם פעילויות ומשימות א-סינכרוניות, הנותנות לתלמיד עצמאות ושליטה בקצב הלמידה, קישור הנלמד לחיי היום-יום, קבלת היזון חוזר וכן יכולת להגיע באופן עצמאי לתובנות מעמיקות.²⁰ מחקרים רבים הדגישו את החשיבות של אינטראקציות בין תלמידים בלמידה מקוונת כדרך לשפר מוטיבציה והישגים, ועל כן נוסף על ההזדמנויות שלמידה מקוונת מייצרת עבור הלמידה האישית, הלמידה המקוונת יכולה לחזק גם עבודת צוות בביצוע משימות משותפות במגוון פלטפורמות.²¹ תפקיד המורה בתוך כך הוא מתן משוב וליווי התהליך, עידוד התלמיד להתנסות ולחקור וסיוע לתלמידים מתקשים.

עם זאת, חשוב להדגיש כי איכות ההוראה חשובה יותר מהפלטפורמה שהיא מתבצעת בה. מרכיבי הוראה איכותית, כמו מתן הסברים ברורים, בניית פיגומי למידה ומתן משוב, יכולים להתקיים באופן משמעותי גם מרחוק, אפילו בשימוש באמצעים טכנולוגיים לא מתקדמים, למשל שיחות טלפון אצל אוכלוסיות שאין להן גישה לאמצעים מתקדמים (כמו בחברה החרדית).²²

מהמחקרים עולה כי על אף ההזדמנויות שפותחת הלמידה המקוונת, מורים רבים חשו כי הלמידה מרחוק אינה יעילה, במיוחד בבתי ספר באזורים חלשים.²³ לראיה, תוצאות סקר המורים שביצעה ראמ"ה מעלות כי 48% מהמורים דוברי העברית העריכו שהיעדים החינוכיים והלימודיים הושגו בתקופת הסגר הראשון, ולעומתם רק 28% מהמורים דוברי הערבית העריכו כך.²⁴ עדויות נוספות ממחקרים בין-לאומיים מעלות שמורים דיווחו על קושי במתן יחס אישי לתלמידים, קושי להעריך את מצבם הנפשי של התלמידים, על שיבוש שגרת הלמידה, קושי לבנות תוכנית לימודים רציפה בגלל חוסר ודאות בנוגע לעתיד ועוד.²⁵

מעבר לכך, ישנם כמובן הבדלים משמעותיים בין אופני הלמידה מרחוק בגילים שונים, כאשר ישנן עדויות לכך שהיא פחות יעילה בגיל הרך וביסודי, בין השאר כיוון שהמיומנויות הדרושות ללמידה מסוג זה עדיין אינן מפותחות. מהסקר שביצעה ראמ"ה נראה שמורים אכן מעריכים שיעדי הלמידה הושגו במידה פחותה בגילים הצעירים כאשר זו התרחשה מרחוק.²⁶

הזדמנויות ואתגרים

בדומה לנושאים נוספים, האתגרים שיצרה הלמידה מרחוק לא יצרו מגמות פדגוגיות חדשות, אלא חיזקו מגמות מסוימות והחלישו מגמות אחרות. גם טרום המעבר ללמידה מרחוק ביקשו מערכות חינוך לעבור מהוראה ולמידה 'מוסרניות' (שבהן הידע נמצא אצל המורה והוא מוסר אותו לתלמיד שמשנן אותו) ללמידה פעילה ומערבת יותר, השמה דגש על פיתוח מיומנויות, שילוב למידה מבוססת פרויקטים וחיזוק הדגש על למידה רגשית חברתית.²⁷ מגפת הקורונה יצרה אם כן הזדמנות להאיץ תהליכים פדגוגיים חיוביים ולשנות את הלמידה גם בטווח הארוך. בתוך כך ניתן לזהות מספר מגמות:

בתכני הלמידה, השינויים שהתרחשו הנכחו עבור מורים בארץ ובעולם את החשיבות של פיתוח מיומנויות ובהן פיתוח יכולות לומד עצמאי, חיזוק מיומנויות רגשיות חברתיות (SEL) ומתן דגש על אוריינות מידע ואוריינות דיגיטלית, הרלוונטיות במיוחד ללמידה המקוונת ולשוק העבודה העתיד.²⁸ נוסף על כך, התחוויר הפוטנציאל לגיוון של אופני העברת הידע – לדוגמה בלמידה רב-תחומית ובין-תחומית, המאפשרת הקניית סוגי ידע במסגרות מגוונות ובהקשר פרקטי המערב לרוב יותר ממקצוע לימודים אחד, למשל באמצעות למידה במסגרת של פתרון בעיות (problem-solving) הכוללת רבדים ממקצועות שונים.²⁹

בארגון הלמידה נחשף פוטנציאל רב להתפתחות, ובתוכו: שילוב של למידה פיזית עם למידה מקוונת, למידה עצמאית ובקבוצות קטנות וגמישות, שילוב קורסים קצרים להקניית ידע מסוים באופן דיגיטלי ועוד. הגיוון בדרכי ההוראה מתאפשר בזכות הטכנולוגיה ונגישות המידע, וכך השיעור הפרונטלי עם המורה יכול להיות מוקדש להעמקה בשאלות, להבהרת ההקשר של החומר הנלמד וחיבור לרעיונות גדולים, להערכה ועוד. בתוך כך, התלמיד יכול להפוך לבעל השפעה גדולה יותר על הלמידה שלו ומחזיק ביכולת בחירה ומתן משוב עצמי. יישום של למידה כזו עשוי להביא לירידה בגודל הכיתות, או להקטנת חשיבות גודלן בשל המבנה הוורסטילי בלמידה. בתוך כך, מתאפשר גם שינוי בתמהיל שעות המורה והתלמיד והפחותה בשעות הלמידה הפרונטלית, חשיבה מחודשת על המרחב הציבורי כולו כמרחב ללמידה, שילוב למידה משחקית וניסויית, הפיכת בית הספר למוקד קהילתי ועוד.³⁰

עם זאת, התפתחות התכנים וארגון הלמידה ושינויים פדגוגיים עלו אומנם לסדר היום באופן משמעותי יותר בתקופה האחרונה, אך מדובר בשינויים תהליכיים, שפיתוחם לוקח זמן ותלוי בתשתית עוטפת וקיום תשתית מתאימה. כך למשל, לא ניתן לקיים למידה היברידית ללא קיום תשתית טכנולוגית, פיתוח מיומנויות לומד עצמאי תלוי במוטיבציה ובהכשרה של הצוות החינוכי, מיקוד הלמידה מצריך שימוש בכלי הערכה תואמים וכן הלאה.



ניתן להניח שבתי ספר חזקים הצליחו לנתב את שינויי הקורונה לאימוץ פדגוגיה מתקדמת, אך עבור תלמידים רבים המעבר ללמידה מרחוק לתקופה ארוכה כל כך פגע בלמידה והגביר את הסיכון לנשירה, גרם קשיים לימודיים ואף הביא לפגיעה בכושר ההשתכרות העתידי,³¹ ברמה המצריכה גיבוש מענה מהיר לצורך צמצום הנזק. השלמת הפערים לא צריכה להתבטא בהשלמה של החומר הנלמד בלבד, אלא גם בחיזוק הביטחון והמסוגלות העצמית, בחיזוק חברתי וקהילתי ובחיזוק המיומנויות המגוונות של התלמיד.



הערכה ומדידה

חיזוק המגמות הפדגוגיות שפורטו בפרק הקודם מחייב התאמה של תהליכי ההערכה המלווים את תהליך הלמידה. אלו כוללים **הערכה מעצבת** המשולבת באופן קבוע בתהליכי הלמידה ומספקת משוב ודו-שיח מתמשך בין המחנך ללומד, **והערכה מסכמת** המתבצעת בסיום תהליך למידה ומכוונת למדידת הישגים ומתן כלים למקבלי ההחלטות. טיפוח בוגרים בעלי ידע, מיומנויות וערכים, דורש תהליכי הוראה והערכה מגוונים המייצרים מעורבות, תקשורת ושיתוף בין המורה והתלמיד, לצד יכולות ניהול ההכונה עצמית של התלמיד.³²

המעבר המהיר ללמידה מרחוק הצריך התאמה של תהליכי ההערכה, הפנימית והחיצונית, כך שיחזק את תהליכי הלמידה, יאפשרו לאמוד את השפעת הלמידה מרחוק על התלמידים, לזהות קשיים ולייצר מענים מותאמים, זאת ללא יצירת עומס מוגבר על תלמידים ומורים. בתוך כך, נוצר הכרח לשלב **בהערכה כלים טכנולוגיים**, המאפשרים למורה לבצע הערכה מעצבת ובתוך כך לעקוב אחר התקדמות התלמידים ולהעריך מיומנויות מורכבות כמו הנמקה ופתרון בעיות ומייצרים הזדמנות לספק ללומד משוב מידי ולפתח הערכה עצמית, המחזקים את עצמאותו ומסייעים לו להעריך את תוצאות הלמידה ולעקוב אחר התקדמותו. עם זאת, בשלב זה אין מספיק עדויות מהשטח כדי להעריך באיזו מידה התפתחה ההערכה המעצבת. כאשר ידוע כי פיתוחה הוא תהליך אשר מצריך גם שינוי בתפיסות הפדגוגיות של המורים, ומצריך גם ליווי ופיתוח מקצועי ויצירת תשתית של כלי הערכה מתאימים, ולכן ניתן להניח שבחלק מבתי הספר ההערכה מרחוק נשארה דומה להערכה שהתקיימה פרונטלית בעבר.³³

בישראל, משרד החינוך המליץ לבתי הספר להימנע מקיום מבחנים מסכמים מהבית, בייחוד בבתי הספר היסודיים, ולקיים תהליכי הערכה מעצבת באמצעות הכלים העומדים לרשות המורים ביסודי ובחטיבות הביניים באתר ראמ"ה.³⁴ גם איגוד הפסיכולוגים האמריקאי (APA) המליץ לבצע **הערכה פנימית רציפה לאורך תקופת הקורונה**, לצורך התאמת תוכני הלימוד ואופן הלימוד. במיוחד על רקע השינויים התכופים בסביבת הלמידה, שדורשים מההורים והמורים להתגייס במטרה לשמור על יכולות אקדמיות שרכש התלמיד ולסייע לו לפתח מיומנויות חדשות,³⁵ הערכה כזו עשויה להיות הערכה שמכוונת לטיוב תהליכי הלמידה ומכונה הערכה לשם למידה. הערכה לשם למידה בסביבה הדיגיטלית תומכת בלמידה פעילה ושיתופית ומאפשרת להתייחס למגוון היבטים של הלמידה ותוצריה, כגון מדידת כישורי עבודה שיתופית, היבטים רגשיים וחברתיים, יישוב קונפליקטים, הבנת החומר הנלמד ועוד.³⁶

אף שהמעבר ללמידה מרחוק הוא בעל פוטנציאל גבוה לחיזוק ההערכה הפנימית המעצבת וגיוון כלי ההערכה, **בסקר המורים שביצעה ראמ"ה בקיץ 2020** רק 43% מהמורים דיווחו כי הם שבעי רצון מהכלים המצויים בידם להערכת הישגי התלמידים. זאת בין השאר כיוון שהכלים שהם רגילים להעריך בהם את התלמידים מותאמים לכיתה (בחנים, שיעורי בית) ופחות מתאימים להוראה מרחוק. נוסף על כך, חלק מהמורים חששו שההערכות שבוצעו לא שיקפו את הידע האמיתי של התלמידים, שכן עלה חשד שהן בוצעו על ידי חברים או בני משפחה.³⁷ כלומר לפחות בתקופה הראשונה של המשבר, ניתן



להסיק שתפיסת ההערכה של המורים עדיין התבססה בעיקר על מבחנים ועבודות, ואלו לא הצליחו לייצר עבורם תמונה מהימנה מספיק על מצב התלמידים.

בהמשך לכך, תקופת הקורונה העלתה את סוגיית השימוש בנתונים ככלי לקבלת החלטות בכל רובדי מערכת החינוך. בקרב מורים, ההנחה היא כי הישגי התלמידים ישתפרו אם המורים יעבדו בצורה מבוססת נתונים ויקבלו החלטות מושכלות, המתבססות על המידע הרלוונטי על אודות היתרונות והחסרונות של כל דרכי הפעולה האפשריות להשגת המטרות. עם זאת, נמצא כי לרוב המורים לא מבצעים באופן שיטתי את איסוף הנתונים וקבלת ההחלטות על בסיסם, ובמקרים רבים הם מקבלים החלטות על סמך אינטואיציה.

מחקר שנערך במהלך ימי הקורונה העלה כי קבלת ההחלטות של מורים נפגעה משמעותית: החלטות שהצריכו מחשבה ארוכה התקבלו במהירות, והחלטות שהצריכו תגובה מיידיית התקבלו באיחור. נרשמה ירידה אצל המורים בשימוש בנתונים לצורך קידום הלימודי ורווחתם של התלמידים, ללא קשר לסגנון ההוראה המשתנה (מקוון סינכרוני, מקוון א-סינכרוני או פרונטלי). מידע אקדמי – שלרוב היה זמין למורים בימי שגרה, נעדר כעת והמורים התקשו לאסוף אותו, ומידע משפחתי ואישי שממילא חסר למורים בימי שגרה – הפך להיות הכרחי וחסרונו הורגש. כל אלו הביאו את המורים להיות אקטיביים באיסוף מידע.³⁸

בכל הנוגע להערכה חיצונית מסכמת במהלך הלמידה מרחוק, ישנם נימוקים מגוונים בעד ונגד קיומה. התומכים טוענים כי אין לוותר על בחינות והערכות, בשל חשיבותו של המידע הנשאב מהן לטובת הערכת הפערים שנצברו ועל מנת לגבש מדיניות ברמת בית הספר וברמה הלאומית.³⁹ תוצאות הערכה סטנדרטית יכולות לשמש את ההורים ככלי להבנה של האתגרים וההזדמנויות של ילדיהם בהשוואה לילדים אחרים, לשמש את המורים ככלי לשיפור ההוראה ולשמש את בית הספר כדי להבין תהליכים ממבט רחב, לזהות פערים ולהקצות משאבים.⁴⁰ המתנגדים טוענים כי הבחינות בתקופה כזו פוגעות בתלמידים ובמורים ויש חלופות טובות וזולות מהן. לטענתם, בחינות מקוונות מעלות בעיות של מהימנות וטוהר הבחינות, והמידע שייאסף באמצעותן לא יאפשר השוואה איכותית בין תלמידים ובין בתי ספר שונים (בשל השוני בתנאי הבחינה והאמצעים העומדים לרשות התלמידים והצוות) ולא יהיה בר-השוואה לשנים קודמות.⁴¹ עם זאת, נראה כי יש הסכמה על כך שאין לאפשר לתוצאות המבחנים משקל והשלכה על מעמדם של התלמידים ובתי הספר (לרבות היבט תקציבי) בטווח הארוך, וכי יש לאפשר גמישות ולנקוט באמצעים להתאמת הבחינות וההערכות לתנאי השנה הנוכחית.

בפועל, מרבית מדינות העולם דיווחו על ביטול בחינות מסכמות חיצוניות בגילים הצעירים (אך המליצו לקיים הערכה ברמת בית הספר) ועל ביצוע התאמות בבחינות הסיום של תלמידי התיכון בקיץ 2020, הכוללות צמצום של החומר, דחייה של המבחנים, שימוש בהערכה חלופית ועוד. בספרד, למשל, ביטלו את רוב המדידה הארצית והעבירו את כל התלמידים באופן אוטומטי לשלב הלימודים הבא. בצרפת התייחסו בציון הסופי בתעודת הבגרות רק לציונים הבית ספריים, ללא שקלול בחינות חיצוניות.⁴² כתוצאה מההתאמות, מדינות רבות דיווחו על עלייה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות – בצרפת עלה

שיעור מסיימי התיכון מ-88% ל-96%, ומשרדי החינוך באירלנד ובבריטניה נדרשו להוריד 20%-ו-40% מהציונים שניתנו בבתי הספר (בהתאמה) כדי להתאימם למוצע הרב-שנתי.⁴³ בשנת תשפ"א ההיערכות לשינויים הייתה מסודרת יותר, אך עדיין חל צמצום בכמות החומר ובכמות המבחנים ונצפה אימוץ מוגבר של הערכה חלופית ומתמשכת.⁴⁴

בדומה למדינות נוספות, **נערכו בישראל עדכונים בתוכן הבחינות, נדחו בחינות מסוימות, בוטלו אחרות ונעשה שימוש בהערכה חלופית לבגרות.** הוחלט על ביטול מבחני ההערכה הארציים בשפה, מתמטיקה, אנגלית ומדעים ועל דחיית מבחני PISA בהובלת ה-OECD מ-2021 ל-2022.⁴⁵ בשנת תש"ף צומצמה כמות החומר לבחינות ונערכו בכל שכבה 5 בגרויות חיצוניות בלבד. בשנת תשפ"א צמצם משרד החינוך את מספר הבגרויות החיצוניות מ-8 ל-5, כך שבתעודת הבגרות הסופית של תלמידי י"א-י"ב, הציונים בכל מקצועות הליבה (מתמטיקה, אנגלית, שפת אם), בלפחות שניים מהמקצועות ההומניסטיים (אזרחות, ספרות, היסטוריה ותנ"ך/מורשת) ובלפחות מקצוע מורחב אחד יינתנו בהיבחנות חיצוניות. **מטרות המתווה** היו לצמצם ככל הניתן את הפגיעה בתלמידי כיתות י"א-י"ב ולאפשר להם לבטא באופן מיטבי את הישגיהם בתחומי הדעת, וכן להבטיח שתעודת הבגרות תהיה איכותית, תקפה ומהימנה. המתווה משקף מתן גמישות בית ספרית מבוקרת ובחירה רחבה יותר למנהלי בתי הספר מאשר בעבר.⁴⁶

במקצועות שלא הייתה בהם היבחנות חיצוניות, ניתן הציון הסופי בתעודת הבגרות על סמך ציון בית ספרי, שגובש על סמך חלופות הערכה מגוונות, בהן מבחן בית ספרי, פורטפוליו עבודות ומבחנים, ביצוע פרויקט ועוד. המעבר להערכה בית ספרית בחלק מהמקצועות עורר הדים חיוביים בקרב חלק מאנשי החינוך, ככזו שתוכל לאפשר הערכה איכותית יותר של הידע והמיומנויות של התלמיד ולקדם למידה מעמיקה יותר לאורך השנה. אחרים טענו לעומתם כי ההערכה הבית ספרית עשויה לדלל את היקף הידע הנלמד וכן לפגוע בתקפות ומהימנות תעודת הבגרות, כיוון שהמורים ישאפו להעלות את ציוני תלמידיהם ומכיוון שהערכה בית ספרית לא מאפשרת אחידות בין בתי הספר השונים.

על מנת לשמור על סטנדרט ארצי ולתקף את הציונים, השתמש משרד החינוך בשנת תש"ף במנגנון שקלול דיפרנציאלי (שק"ד), שהשווה את הציונים הבית ספריים למוצע הרב-שנתי, ובמקרים חריגים שבהם אותר פער יוצא דופן ברמת המוסד וברמת התלמיד הופעל מנגנון השקלול להעלאה או הורדה של ציוני התלמידים.⁴⁷ בעוד מתווה משרד החינוך מבהיר כי אין בהפעלת מנגנון השק"ד כדי לחלוק על אופן ההערכה של בית הספר, אלא מדובר בהליך המייצר סטנדרטיזציה בין הציונים ומנגנון השומר על איכות ושוויון, עלתה ביקורת מצד מורים, הורים ותלמידים, על כך שהשימוש במנגנון בשנת תש"ף התנהל בחוסר שקיפות וביטא בפועל חוסר אמון בתלמידים ובמורים ובתהליכי ההערכה הבית ספריים.⁴⁸ בשל הביקורת הוקמה בהוראת שר החינוך ועדה לבחינת המנגנון, אשר בהמלצתה הוא בוטל ומספר התלמידים שציונם הופחת בתש"ף קטן לכשליש ממספרם המקורי.

הזדמנויות ואתגרים

תקופת הקורונה הייתה מקרה בוחן ליכולת השילוב של כלי הערכה ומדידה חלופיים בהערכה המסכמת והמעצבת וחיזקה את הדיון לגבי האפקטיביות של הערכה מסורתית באופן שעשוי להשפיע גם בעתיד. נראה כי המעבר ללמידה מרחוק הדגיש עבור מחנכים רבים את חשיבות ההערכה לצורך פיתוח מיומנויות חשיבה ובחינת ביצועי התלמיד ביחס לעצמו ולא רק ביחס לחברו. תקופת הקורונה הדגישה את הצורך ופתחה פתח לפיתוח יכולות הערכה מגוונות בקרב הצוות החינוכי, בדגש על אמצעים מקוונים, על מנת שיוכלו לייצר תהליכי הערכה הכוללים הערכה מעצבת ומסכמת מגוונת, שתשרת את הלמידה.⁴⁹

מספר הבחינות החיצוניות בישראל גבוה משמעותית לעומת שאר מדינות ה-OECD,⁵⁰ ובאופן תדיר עולות הצעות לצמצום מספר בחינות הברורות, בטענה שריבויין מביא למיקוד יתר בהכנה למבחנים ופוגע בלמידה משמעותית.⁵¹

התקדים שנוצר מתוך אילוצי תקופת הקורונה להעברת חלק מהבחינות להערכה בית ספרית והתבוננות שעלו מכך, יכולים לשמש תשתית לצמצום מספר הבחינות גם בטווח הארוך ולפיתוח הערכה מגוונת לאורך תהליך הלמידה. אתגר מרכזי העומד אל מול הזדמנות זו הוא החשש כי הערכה חלופית תייצר רגישות מוגברת להטיה של ציונים או לירידה בתקפותם בעיני מוסדות אקדמיים ומקצועיים.

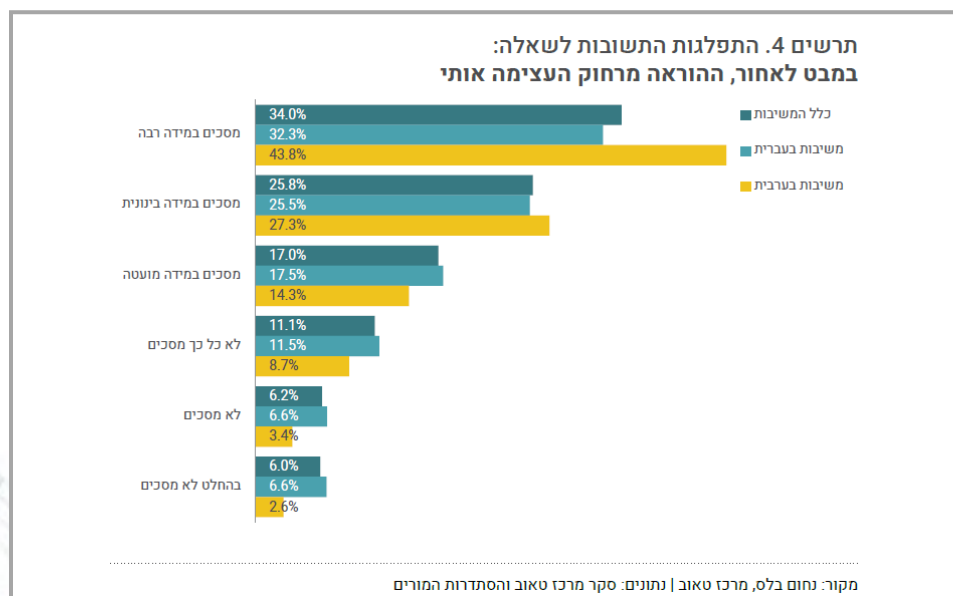
המעבר ללמידה מרחוק היה הזדמנות לשילוב טכנולוגיות מתחום מדעי הנתונים בניהול בתי ספר ומערכות חינוך, אשר מביאות לעלייה ניכרת בכמות המידע המיוצר מפעילויות לימודיות, כך שמלבד הערכת תלמידים בהתבסס על ציוני מבחנים נוצר פוטנציאל להעריך בצורה כמותית ומתוקנת לאורך זמן מיומנויות שונות, הישגים במשחקים אינטראקטיביים ועוד.⁵² אומנם כפי שהוצג לעיל, השימוש בנתונים לקבלת החלטות לקה בחסר בתקופת הלמידה מרחוק, אך בעתיד ניתוח הנתונים שייאספו עשוי לאפשר אוטומציה ופרסונליזציה של ההערכה, ייעול תוכניות לימודים ושיפור באפקטיביות ההוראה. עם זאת, שימוש בכלים טכנולוגיים מעלה גם מגוון שאלות אתיות, בהן בעלות על המידע, שמירה על פרטיות התלמידים והצוות החינוכי, מתן הסכמה על איסוף ושימוש במידע ועוד. אתגר נוסף שעולה מהשימוש בהערכה דיגיטלית נובע מכך שעצם השימוש בכלים טכנולוגיים, אשר נגישים רק לחלק מהאוכלוסייה, עשוי להעצים פערים חברתיים וכלכליים.⁵³

הצוות החינוכי

המורים הם האחראיים המרכזיים לתהליך הלמידה, וככאלה הם נדרשים להיות מומחי תוכן ופדגוגיה וללוות תהליכים רגשיים וחברתיים המתרחשים אצל התלמידים הלומדים בכיתתם.⁵⁴ גם טרום משבר הקורונה התמודדו המורים עם עומס מטלות רב ומחסור בכלים להתמודדות עם האתגרים הרבים ודיווחו על שחיקה ועל תחושה של חוסר תמיכה והערכה.⁵⁵

בעקבות משבר הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק חלו שינויים ניכרים בשגרת יומם של צוותי החינוך ובתמהיל המשימות שלהם. בכל העולם נדרשו מורים להשקיע זמן רב יותר בארגון הלמידה ובהתאמת חומרי הלימוד ללמידה מרחוק, בשיחות אישיות ובנושאים מנהליים שונים (כגון העברת מידע, התעדכנות בהנחיות חדשות ושיח עם הורים). מנגד, הם העבירו זמן מצומצם יותר בהוראה פרונטלית.⁵⁶

ממחקרים שנעשו בתקופה האחרונה עולה שעל אף הקשיים שהערימה הלמידה מרחוק ועל אף הפגיעה בהישגים הלימודיים, מעמדם של המורים ובית הספר בקרב הציבור עלה, והצוות החינוכי חווה התפתחות והעצמה מקצועית.⁵⁷ דיווחים שונים מלמדים על כך שבית הספר הפך למוקד קהילתי שבו קיבלו משפחות מענה למגוון רחב של צרכים,⁵⁸ נרקמו יותר שיתופי פעולה בין המורים, התפתח קשר אישי יותר משמעותי עם התלמידים,⁵⁹ מורים יצרו מגוון רחב של שיטות הוראה ייחודיות ומערכי שיעור חדשים והמיומנויות הטכנולוגיות שלהם השתפרו.⁶⁰ בישראל, בסקר שביצע מרכז טאוב בשיתוף הסתדרות המורים בקרב כ-6,000 מורות יהודיות וערביות, ציינו כ-60% מהמשיבות כי ההוראה מרחוק מעצימה אותן במידה בינונית או רבה; כ-80% ציינו כי הקורונה הוכיחה להם כי ביכולתן להתגבר על קשיים בלתי צפויים; כ-64% דיווחו כי נעזרו בעמיתיהן במידה בינונית או רבה וכ-66% הסכימו עם הטענה לפיה הן מכירות את תלמידיהן ובני משפחותיהן בצורה טובה יותר.⁶¹



עם זאת נראה כי **המוכנות המקצועית של המורים להוראה ולתמיכה בתלמידים מרחוק הייתה חלקית בלבד**. בפן הלימודי – מורים בכל רחבי העולם העידו על מוכנות חלקית או נמוכה למעבר להוראה מרחוק, בין היתר בשל ניסיון מצומצם בתחום. **בישראל**, דיווחו 78% מהמורים כי הם זקוקים לפיתוח מקצועי להוראה מרחוק ו-51% בלבד נכחו בהשתלמות הקשורה ללמידה מרחוק בשנתיים האחרונות.⁶² חוסר המוכנות נבע, בין היתר, משילוב מצומצם בלבד של פרקטיקות דיגיטליות בהוראה לפני פרוץ המגפה: ב-2018, רק 53% מהמורים ב-OECD נתנו לתלמידיהם להשתמש בטכנולוגיות מידע כחלק מהשיעורים שהעבירו.⁶³ גם בפן החברתי-רגשי חוו מורים רבים מחסור בכלים מתאימים לניטור המצב הרגשי ולתמיכה רגשית-חברתית מרחוק בתלמידיהם.⁶⁴

עקב כך, במדינות רבות הביאה הקורונה לעלייה בתחושות הלחץ ואי-הוודאות בקרב מורים. מחקרים שבחנו את המקורות לתחושות הלחץ בקרב המורים מצאו כמה גורמים מרכזיים: הצורך בשעות הכנה מרובות לשיעורים המקוונים ושילוב דרכי הוראה אלטרנטיביות, שעות עבודה ארוכות מהרגיל, גישה חלקית למשאבים דיגיטליים ומעברים תכופים בין למידה פרונטלית ללמידה מרחוק.⁶⁵ ככל שהתארכה הלמידה מרחוק, גילו המורים את מגבלותיה, חוו קשיים פדגוגיים וטכנולוגיים רבים וחשו את הפערים הולכים וגדלים בין תלמידים ואוכלוסיות, חוויות אשר גרמו לחוויית שחיקה גבוהה יותר.⁶⁶ בישראל דיווחו המורים על צורך בתמיכה רגשית וכתובת לשיתוף במחשבות ודאגות. בסקר שערכה ראמ"ה בקרב מורים לאחר הסגר הראשון, יותר מ-50% דיווחו שהצרכים המקצועיים והבין-אישיים שלהם לא מולאו בתקופת הלמידה מרחוק וכי העומס היה חסם בפני הצלחת הלמידה מרחוק.⁶⁷ ובכל זאת, כפי שצוין לעיל, המשיכו המורים להשתפר בהוראה מרחוק על אף העומס ותחושת הלחץ וחוו הצלחה בהתגברות על הקשיים וחיזוק תחושת המסוגלות העצמית.⁶⁸ מהדיווח של ההורים שהשיבו על סקר ראמ"ה עולה שאומנם רק 40% השיבו כי לדעתם המורה הצליחה ללמד את החומר, אך 73% דיווחו כי להתרשמותם המפגשים היו נעימים ורגועים, ו-55% סבורים שהמורים נתנו מענה לצרכים הרגשיים של הילדים. **ניתן להסיק מכך שבמהלך הלמידה מרחוק השקיעו המורים זמן רב מהרגיל בהיבטים רגשיים וחברתיים ושמדגש על עצם קיום המפגש וקיום למידה, גם אם לא הספיקו ללמד את כל החומר הלימודי הנלמד בשנה רגילה.**⁶⁹

כנובע מהאתגר שחוו המורים במערכת, מדינות רבות נתקלו בצורך לגייס מורים נוספים מתוקף ההנחיות לריחוק חברתי וצמצום מספר הילדים בכיתה. ואכן התקבלו עדויות ממדינות כמו קליפורניה בארצות הברית, שבהן המחסור במורים, שהיה קיים גם לפני המגפה, החריף ופגע במיוחד באזורים חלשים.⁷⁰ בשל כך, מדינות שונות ברחבי העולם גייסו צוותי הוראה מגוונים, לרבות סטודנטים להוראה במהלך לימודיהם, אקדמאים שאינם מורים, מורים שפרשו לגמלאות ועוד.⁷¹ בישראל החלה העסקתם של עוזרי הוראה בעלי היכרות בסיסית עם הוראה והדרכה (סטודנטים להוראה בשלב מתקדם, מדריכים חינוכיים ועוד) לצורך פיצולן של כיתות גדולות.⁷² בכך סופק צורך מיידי של המערכת, אך חשוב לציין שחוקרים מצאו שכאשר מורים נכנסים למערכת ללא הכשרה מתאימה, הם נוטים לפרוש מהר יותר.⁷³

הזדמנויות ואתגרים

הלמידה המקוונת פתחה הזדמנות למורים לשנות את תפקידם המסורתי, כך שהמורה יכול להפוך למנחה, המשתמש ומעצב את המשאבים הדיגיטליים כדי להתאים את הלמידה לצרכים הספציפיים של תלמידיו, ולשותף, הלומד יחד עם התלמידים ומהם.⁷⁴ כך, מבחינה פדגוגית, שימוש מוגבר בלמידה עצמאית ולמידה מרחוק הוא בעל פוטנציאל הטמעה של פדגוגיות חדשניות ועשוי להאיץ את השינוי בתפקידו של המורה ממוקד מקצועי העוסק בהקניית ידע למלווה חינוכי ולימודי ולמדריך למידה.⁷⁵

בהמשך לכך, על רקע שינויים אפשריים במאפייני ההוראה, גובר הצורך לעדכן ולהתאים את תוכניות ההכשרה של מורים כך שיתאימו לשינויים הפדגוגיים ויכללו אוריינות דיגיטלית, היכרות עם כלי הערכה מגוונים, ליווי של תלמידים בתהליכים עצמאיים, זיהוי מצוקות רגשיות וחברתיות וחיזוק יכולות הובלה ומנהיגות.⁷⁶

כבר בטווח הקצר, מחקר שהתבצע על מערכת הכשרת המורים בישראל בתקופת הקורונה מתאר התאמה מהירה של הגורמים השונים למצב החדש ויצירת תוכניות הכשרה חלופיות, בתוכן גם תוכניות להסבת אקדמאים להוראה, שבוצעה באופן מהיר ויעיל תוך כדי המשבר.⁷⁷ האבטלה הגואה ואי-הוודאות הפכו את משרת המורה לאטרקטיבית יותר, ומאות אקדמאים הצטרפו לתוכנית, נוסף על הגידול בהיקף הנרשמים ללימודי הוראה לעומת המגמה הרב-שנתית.⁷⁸ עם זאת, המבחן האמיתי להצלחת התוכניות השונות יהיה הישארותם של המורים במערכת לאחר התייצבות המשק. אפשר כי על רקע הדברים שנכתבו לעיל העלייה בתחושת המשמעות ובחיזוק מעמד המורים משקפת פוטנציאל להפחתה בהיקף השחיקה בקרב מורים ובעזיבת המקצוע ואף למשיכת מורים חדשים.



הנהלת בית הספר והגדלת הגמישות בשדה

עם פרוץ המגפה והשינויים המהירים שהתרחשו ברחבי מערכת החינוך, נדרשו מנהלות מצד אחד להתאים את ההנחיות המשתנות לשגרת בית ספרן ולנהל את המשבר ברמה הניהולית והבירוקרטית, ומצד שני לסייע לצוות החינוכי, לתלמידים ולמשפחותיהם ברמה פדגוגית, רגשית וטכנית. המנהלות נדרשו להפגין מנהיגות, לגלות יצירתיות, לעמוד בלחצים חיצוניים רבים וליצור תנאי עבודה שיסייעו לצוות החינוכי לעבוד ויעניקו מעט ודאות בתוך המציאות המשתנה במהירות.⁷⁹

במהלך המשבר מנהלים עברו בפועל מ'מנהיגות מבוססת אחריות' , המתמקדת בעמידה ביעדים, ל'מנהיגות קהילתית' הנדרשת בתקופה של אי-ודאות ואתגרים.⁸⁰ מגוון מחקרים מהעולם שבחנו את התמודדותן של מנהלות עם משבר הקורונה העלו כמה ממצאים מעניינים, שיכולים לשמש מפתח להתמודדות עם משברים עתידיים. ראשית, הייתה חשיבות גדולה ליצירת ערוץ תקשורת פתוח בין בית הספר לקהילה ולמשפחות התלמידים, לדאגה לשלומם של התלמידים ולמשפחותיהם וליצירת תחושה של אמון ולכידות חברתית.⁸¹ בהמשך לכך, הבנת הייחודיות של בית הספר והסביבה העוטפת אותו עזרה למנהלת להישען על נקודות החוזק שלו, להישען על יכולותיהם של המורים והמורות, לנצל משאבים קהילתיים תומכים ולחזק קשרים חיוביים עם הקהילה. לצד זאת, תקשורת עם מנהלות אחרות, התייעצות ושיתוף במידע ובפתרונות ייחודיים שנמצאו בבתי הספר השונים ואף תכנון מדיניות משותף, תרמו הן לבריאות ולחוסן הן למנהיגות מוצלחת של המנהלות.⁸²

בתוך הדאגה לקהילת בית הספר, נדרשו המנהלות לספק תמיכה, לדאוג לרווחה של הצוות החינוכי ולדאוג שהמורים ממשיכים לטפח את בריאותם הפיזית והמנטלית. על מנת לאפשר למורים להתמודד עם השינויים התכופים ולגלות צמיחה וחדשנות, נדרשו המנהלות לעבוד בשקיפות ובאמון וכן לספק לצוות החינוכי ביטחון פסיכולוגי, כלומר לתת למורה תחושת ביטחון ויכולת לסמוך על סביבתו כאשר הוא נתקל בקשיים וזקוק לעזרה. מחקר שנעשה בארצות הברית ובחן את הפעולות שהמנהלים ביצעו לחיזוק הביטחון הפסיכולוגי של הצוות החינוכי הראה כי זה מושפע מגורמים ארגוניים-מנהיגותיים, למשל מהגמישות הניהולית של המנהלים, יותר מאשר גורמים סביבתיים, כמו רקע כלכלי. כאשר רמת הביטחון הפסיכולוגי של הצוות גבוהה, ניתן לראות תהליכי למידה ושינוי מהירים יותר; אחריותיות; ותשתיות לקבלת החלטות טובה של מורים ולשיתוף פעולה ביניהם.⁸³

שגרתם של מנהלים כוללת לחץ ושחיקה גם בימי שגרה, אך אלו עלו בתקופת הקורונה, היות שהמשבר הרחיב הלכה למעשה את היקף האחריות של המנהלות, במיוחד בקרב בתי ספר ממצב סוציו-אקונומי חלש, כך שהן הפכו לגורם המקצועי בהכשרת המורים להוראה מרחוק, פעלו לחלוקת אמצעי קצה ואיסוף חומרי לימוד עבור מורים ותלמידים, דאגו לחלוקת מזון ואף תפקדו כחוקרות אפידמיולוגיות.⁸⁴ מעבר לכך, נדרשו המנהלות להפגין רגישות חברתית ולזהות את התלמידים מהשכבות החלשות שפוטנציאל הפגיעה של המשבר בהם גבוה יותר, על מנת לספק להם מענה מותאם ומיידי.⁸⁵

מכל ההיבטים הנ"ל, ואף שמרבית המנהלות לא עברו הכשרה למנהיגות בזמן משבר, עולה שעל מנת לצלוח את המשבר, נדרשו המנהלות להסתגל במהרה לדרישות המשתנות, לגלות יצירתיות וגמישות

מחשבתית ולמסד תהליכי למידה ארגוניים שמאפשרים לשנות את דרכי ההוראה והלמידה באופן

תדיר, תוך שיפור מתמיד.⁸⁶

בדומה לתופעה שנצפתה אצל הצוות החינוכי, גם אצל מנהלות בתי הספר הגדילה הקורונה את העומס והשחיקה מצד אחד, אך גם הגבירה את תחושת החשיבות המקצועית שלהן ואת מרכזיות תרומתן לקהילה. לפי מחקר שבוצע בארצות הברית, אומנם הדחיפות והשינויים בתחלואה הביאו לכך שהחלטות מרכזיות בנוגע לפתיחת בתי הספר וניהול ההגעה של התלמידים התקבלו ברמה הארצית ללא שיתוף מנהלות בתהליך, באופן שפגע ביכולות הניהול שלהן, אך מן הצד החיובי, חיזק המשבר את תפיסת המנהלת כאחראית לרווחת התלמידים, ובתוך כך גם תחושת הערך והגמול הרגשי והחברתי של המנהלות עלתה והן נתפסו באופן חיובי על ידי הציבור.⁸⁷ מחקר נוסף שבוצע בארצות הברית מציג עדויות של מנהלות שדיווחו כי המשבר חידד עבורן את תחושת השליחות שמלווה את המקצוע. בתקופה שקדמה למשבר העידו המנהלות שאחד הגורמים המרכזיים לחוויית השחיקה שלהן היה העדר אוטונומיה, תחושה שהתחזקה במובנים מסוימים בשל ההנחיות המשתנות שקיבלו מהשלטון, אך מצד שני ביטול אירועי הערכה חיצונית וריבוי השינויים יצרו אפשרות למנהלות לנהל על פי המדדים והחזון שהן מצאו לנכון לניהול בית הספר, ובפועל גדלה האוטונומיה שלהן בהיבטים מסוימים.⁸⁸

ניתן לראות את תקופת הקורונה כתקופה שבה גדלה בפועל הגמישות בקבלת החלטות פדגוגיות וניהוליות בקרב רשויות מקומיות, מנהלות בתי ספר ומורים, בישראל ובעולם. בהשוואה לעולם מערכת החינוך בישראל היא מערכת ריכוזית מאוד, שהרבה מן הסמכויות שבה מרוכזות במשרד⁸⁹ ורמת הגמישות הניתנת לבתי הספר נמוכה יחסית, בהיבטים כמו שליטה על תוכניות הלימודים, כוח האדם (שכר והעסקה), מבנה המימון וכד'.⁹⁰ על רקע השינויים התכופים שנכפו על הלמידה בשנה האחרונה, נוצר יותר ביזור של ההחלטות החינוכיות, ומקומם של צוותי החינוך בקבלת החלטות לגבי ארגון ותוכני הלמידה גדל, בין היתר לאור הצורך להמציא פתרונות מקומיים חדשניים בהתאם לאופי התלמידים ובית הספר. במסגרת זאת גבר בקרב המנהלים והמורים השיח שעסק בגיבוש פתרונות חינוכיים וכן שיח שעסק בחופש שלהם להתאים תוכניות לימודים למציאות החדשה וליצור פתרונות ללמידה מרחוק.⁹¹ בישראל, חלק מהרשויות המקומיות ומבתי הספר מצאו במהלך התקופה פתרונות מקומיים לפתיחת בתי הספר לתלמידים למספר ימים העולה על המוכתב במתווה משרד החינוך. במספר מדינות, למשל אסטוניה, הוחלט רשמית על הגברת האוטונומיה של בתי הספר כדי לאפשר מענה מיטבי לבעיות ייעודיות.⁹²

האוטונומיה או הגמישות יכולה לחלחל מטה מהמנהלת אל המורה, שמשתמש במגוון טכניקות הוראה וחלוקת שעות הלמידה, ועד לתלמיד שיכול לבחור מאפייני למידה המתאימים עבורו, לקבל ליווי אישי ולמלא אחר משימות באופן עצמאי.⁹³ לראיה, ממצאי מחקר מעידים שקיים קשר מובהק סטטיסטית בין הגמישות הבית ספרית לבין תפיסות פדגוגיות חיוביות של מורים, המתבטאת באתגור התלמידים, פיתוח ביטחונם העצמי ועידוד חשיבה עצמאית. נוסף לכך, מהמחקר עולה שהגמישות של בתי הספר קשורה בצורה חיובית לבניית המיומנויות של מורים, וכתוצאה מכך – להעצמה שלהם וגם של תלמידיהם.⁹⁴



הזדמנויות ואתגרים

אחד האתגרים שעלולים להימשך גם לאחר המשבר הוא חוויית השחיקה וההתשה של המנהלות, שעבדו שעות ארוכות על מנת להתמודד עם השינויים התכופים והמורכבויות הרבות שעלו במהלך התקופה. מן הצד השני, **קיימת הזדמנות להמשיך ולחזק את תחושת השליחות והערך שחוו המנהלות בתקופת המשבר, באופן שיעלה את קרנו של מקצוע הניהול, יביא לשיפור בכוח האדם המגיע אליו וכן יביא לעליה בתקופת ההעסקה של מנהלות. על מנת לחזק את המנהלות ולהפחית את התחלופה שלהן יש צורך לפעול הן לחיזוק המעטפת השוטפת שלהן הן להתאמת ההכשרה ושיפור בהתאם ללקחי המשבר.** עבור הראשון, יש צורך בליווי אישי של מנהלות, למשל ע"י המפקחים, הכולל גם מתן חיזוקים על הצלחות, הגדלת שותפות עמיתים בין מנהלים וניהול שיח פתוח בנוגע לקשיים ויצירת איזון בין החיים המקצועיים לבין הבית, בין השאר באמצעות האצלת סמכויות לחברי צוות אחרים בבית הספר. נוסף על כך, **יש לחזק את הכשרת המנהלים**, כך שתכלול כלים להתמודדות עם מצבי משבר, כלים לטיפול עצמי וטיפול רווחה עצמית שיסייעו להתמודד עם לחץ ושחיקה. בהתבסס על המחקרים שהוצגו לעיל, כישורים מרכזיים שיש לחזק אצל מנהלות בעתיד כוללים פיתוח תקשורת דו-כיוונית בין בית הספר והקהילה; הגדרת ערכים משותפים, שימשו תשתית לחזון ולתהליכי קבלת החלטות; חיזוק היכולת של המנהלת לייצר תוכנית פעולה להתמודדות עם משבר, באופן שיהפוך את המשבר להזדמנות ליצירת שינויים חיוביים בשיתוף עם הצוות החינוכי והקהילה העוטפת של בית הספר וכן דאגה שוטפת לרווחה הגופנית והנפשית של הצוות החינוכי.⁹⁵

אתגר מרכזי העומד בפני מנהלות בתי הספר בתקופה הקרובה הוא הגידול באי-השוויון והפערים בין התלמידים. בעוד בתחילת המשבר התמקדו מנהלים בטיפול בבטיחות, בשלום ורווחתם המיידית של המורים והתלמידים, ככל שנמשכה המגפה הגידול באי-השוויון הפך לאתגר המרכזי ביותר, שימשיך ללוות את המנהלות גם כאשר התחלואה תשכך.⁹⁶

ייתכן כי בעקבות ההתנסות הניהולית במשבר יש צורך לפתח מודל מנהיגות שיכול להיות בסיס עבור מנהלים כיצד להתנהל בימי שגרה, שניתן להתאמה מהירה בעיתות משבר. כמה חוקרים הציעו מודל שכזה, השם את התלמידים במרכז ומסביבם קביעת כיוון, פיתוח הארגון, ההוראה, הצוות החינוכי ועוד. הם מצאו שגם דברים שנתפסים מובנים מאליהם עלולים להישכח בזמן משבר, כך שמודל ברור יוכל לאפשר למנהלים לבחון היכן פעלו נכון והיכן שגו.⁹⁷

ברמה המערכתית, השינויים שנדרשו בהתאמת התכנים, באופי העסקתם של מורים ועוזרי הוראה ובהקצאת מרחבי למידה הביאו לקריאות גוברות בישראל לביזור הסמכויות לרשויות המקומיות ולמנהלים גם לאחר המשבר, באמצעות יצירת גמישות פדגוגית ותקציבית, החלת שינויים במערך הפיקוח והטלת האחריות על בתי הספר. כל זאת, תחת הגדרת עקרונות גג פדגוגיים וניהוליים שיוכתבו על ידי משרד החינוך.⁹⁸ הזעזוע שיצר המשבר במערכת הדגיש את החשיבות שיש למתן גמישות המשולבת עם מומחיות של המנהלת, ועשוי לאפשר למנהלות להגדיר מחדש את תפקידן ואת תפקיד בית הספר כמרכז קהילתי וכמוקד מרכזי לדאגה לרווחת התלמידים ומשפחותיהם.⁹⁹



עם זאת, עלייה בגמישות ובעצמאות של המנהלות חושפת גם כמה חששות. ראשית, חשש מפני מגמות הפרטה של בתי הספר הציבוריים שעשויים לבוא יד ביד עם הרחבת הבחינות החיצוניות, מגמה שעלולה להגדיל פערים בין בתי ספר וכן להפחית מתחושת השליחות והסטטוס הגבוה של המנהלות.¹⁰⁰ שנית, חשוב להדגיש שכל שינוי בהוראה ובמבנה העבודה של המנהלות והמורים עשוי בפועל להגדיל את העומס על ולהעלות קשיים חדשים. מכאן, שכל שינוי מערכתי צריך לבוא יד ביד עם הכשרה ופיתוח מקצועי מתאים של מורים ומנהלות, וכן ליווי רגשי וחיזוק שיתוף הפעולה בין המורים.



התרחבות פערים חברתיים

המחקר מוכיח שהרקע שממנו מגיע תלמיד משפיע באופן ניכר על יכולות הלמידה וההישגים הלימודיים שלו.¹⁰¹ המעמד הסוציו-אקונומי, אזור המגורים וההשתייכות המגזרית הם גורמים מכריעים בעיצובו וחינוכו של הילד, והשוני בין גורמים אלה יוצר פערים חברתיים הולכים וגדלים. לאור הבנה זו, בעשורים האחרונים זוכה קידום ההוגנות ושוויון ההזדמנויות בחינוך לחשיבות עליונה בקרב מעצבי מדיניות במדינות רבות,¹⁰² וכך גם בישראל. צמצום הפערים והגדלת שוויון ההזדמנויות הוצבו כמטרה לאומית, ותקציבים רבים הושקעו בתוכניות חומש מגזריות לאורך העשור החולף.

משבר הקורונה שפקד אותנו הרחיב עוד את הפערים בין התלמידים בעולם כולו, וקיים חשש כבד כי בישראל הפערים התרחבו אף יותר בשל הרכב האוכלוסייה הייחודי המתקיים בה ועל רקע העובדה שעוד קודם להתפרצות המגפה דורגה ישראל במקום הראשון בפערים במבחני ה-PISA.¹⁰³

כאמור, ישראל התאפיינה בפערים משמעותיים עוד טרם משבר הקורונה וזאת על פי מדדים שונים: במבחני המיצ"ב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חזק משיגים הישגים גבוהים מתלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש, ופערים משמעותיים ניכרים גם בין מגזר דוברי העברית לערבית.¹⁰⁴ עדות נוספת ניתן למצוא גם בציוני מבחני הפיז"ה, בהם הממוצע בכישורים גלובליים של התלמידים דוברי עברית גבוה במידה ניכרת מהממוצע של התלמידים דוברי העברית (528 לעומת 414 נקודות, בהתאמה).¹⁰⁵ פער נוסף קיים בשיעורי הזכאות לבגרות – שיעור הזכאות בקרב מסיימי יב בשנת 2018 היה 64.8% בחברה הערבית, לעומת 72.7% בחברה היהודית ו-80.6% בחברה היהודית ללא שקלולם של תלמידים מהחברה החרדית.¹⁰⁶ בחינוך החרדי קיים יסוד סביר להניח שיש פער גדול במקצועות היסוד, אולם קשה לעמוד במדויק על הפער, משום שלא מתקיימים במגזר זה מבחנים ארציים ובין-לאומיים. בפן המגדרי, מבחני הפיזה מצביעים על הישגים גבוהים יותר לבנות בקרב דוברי העברית בכל שלושת תחומי האוריינות (שפת אם, מדעים ומתמטיקה) ופערים ברובם לא מובהקים בקרב דוברי העברית,¹⁰⁷ אך עדיין קיים ייצוג נמוך של נשים בחלק ממסלולי הבגרות המדעיים וברבים מהמקצועות.¹⁰⁸

עם פרוץ מגפת הקורונה התחדדה ההשפעה של התנאים בסביבתו ובביתו של התלמיד על הישגיו ורווחתו. מחקרים רבים מהעולם מראים שתלמידים בעלי רקע סוציו-אקונומי חלש הפסידו יותר זמן למידה בתקופת הקורונה, נעדרו יותר משיעורים מקוונים ואף התקשו בחזרה לבית הספר.¹⁰⁹ בעת הלמידה מרחוק הייתה השפעה ניכרת למאפיינים של הסביבה הביתית (מרחב, שקט וכד') ולזמינות המשאבים התומכים והציוד ההכרחי ללמידה מרחוק (חיבור לאינטרנט ואמצעים טכנולוגיים). הפסקת הלימודים הפיזיים והמעבר ללמידה מרחוק הביאו להשפעות דיפרנציאליות על שיבוש הלימודים – זוח בנק ישראל לשנת 2020 מציג מחקרים מהעולם המראים כי שיבוש הלימודים בשנת תשפ"א (2020–2021) עלול לגרום לתלמידים מרקע חלש הפסד ידע השווה ל-1.2 שנות לימוד, ולעומת זאת תלמידים מרקע חזק לא ייפגעו כלל, וזאת לאור הבדלים בגישה לתשתיות פיזיות, סיוע הניתן בבית על ידי ההורים ורמת המיומנות של המורים בהוראה מרחוק. בישראל ממצאי מחקר ראשוניים שהשוו בין ביצועי תלמידים בקריאה בתקופת הקורונה הדגימו שהישגיהם של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי

חזק השתפרו לעומת הישגים של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי חלש שנפגעו.¹¹⁰ נתונים אלו נתמכים בעדויות של מורים, בהן 73% מהמורים הצהירו שהלמידה מרחוק פגעה במיוחד בתלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש.¹¹¹

בישראל נראה כי סגירת בתי הספר והמעבר ללמידה מרחוק העמיקו את הפערים הקיימים בין המגזרים. מוסדות החינוך ברשויות הערביות והחרדיות היו סגורים לפרק זמן ארוך יותר מאשר ברשויות אחרות, וזאת בהתאם למודל הרמזור שלפיו הוגדרו רבות מהן כאדומות ולתקופה ארוכה יותר בשל תחלואה גבוהה.¹¹² גם המעבר ללמידה מרחוק היה פתרון חלקי עבור מגזרים אלו, שכן מלכתחילה נמצאו בהם פחות אמצעי קצה המאפשרים את הלמידה.¹¹³ בהמשך לכך, עצם קיומה של הלמידה מרחוק וההשתתפות בה היה נמוך יותר במגזר דוברי הערבית: 85% מההורים שהשתתפו בסקר של ראמ"ה מקרב דוברי העברית אמרו שילדיהם השתתפו בכל מפגשי הלמידה מרחוק במהלך הסגר הראשון, לעומת 69% בלבד מקרב דוברי הערבית.¹¹⁴

מעורבותם של ההורים בלמידה ויכולתם לתמוך בה היא משתנה מרכזי להתרחבות הפערים עם המעבר ללמידה מרחוק. מרכיב זה תרם אף הוא להתרחבות הפערים בין שכבות האוכלוסייה, שכן הורים בעלי השכלה או רקע כלכלי חזקים יותר מסוגלים לסייע בצורה טובה יותר לילדיהם ולהקנות להם מיומנויות הכרחיות ללמידה מרחוק, כגון כושר ריכוז ועידוד התמדה.¹¹⁵ לעומתם התקשו הורים אחרים למלא תפקיד חדש זה בשל גורמים רבים, בהם הידע והמיומנויות שלהם, היכולות השפתיות שלהם, ההיכרות שלהם עם החומר הנלמד, מידת הביטחון העצמי ביכולותיהם והמוטיבציה שלהם.¹¹⁶

אבל לא רק הפערים הלימודיים נוצרו והורחבו, אלא גם פערים רגשיים וחברתיים. סגירת המסגרות, הריחוק החברתי וצמצום ההזדמנויות לאינטראקציות חברתיות הביאו לעלייה חדה בדיווחי התלמידים על תחושת בדידות, חרדות ומצוקה רגשית.¹¹⁷ חלה עלייה משמעותית בפניות על רקע אובדני למרפאות לבריאות הנפש לילדים ונוער עם בולטות לילדים במשפחות חד-הוריות,¹¹⁸ וכל אלו מבלי שהורחבו שירותי הייעוץ ובריאות הנפש. במגזר הערבי, למשל, חסרות מלכתחילה שעות ייעוץ רבות בבתי הספר ובגנים, וישנו חוסר אדיר בתקני פסיכולוגים לצד הכשרה לא מספקת לצוותי החינוך בנושא.¹¹⁹

בקרב החברה הבדואית הפערים חמורים עוד יותר, נוכח היותה החברה הענייה ועם שיעורי האבטלה הגבוהים ביותר בישראל. החברה הבדואית סובלת מהעדר נגישות לאינטרנט, לחשמל, ממחסור במחשבים וציוד קצה ומחסור מוכנות של הרשויות המקומיות להיערכות ללימודים מרחוק במצב חירום. העדר הנגישות למחשבים פגע גם בתלמידים וגם במורים ותרם לנשירה גלויה וסמויה ממערכת החינוך. לא רק העדר תשתיות פיזיות, אלא גם פניות נמוכה מצד ההורים לתווך ולתמוך בלמידה פגעו בתלמידי המגזר הבדואי: כ-80% מהמשפחות בחברה הבדואית בנגב מצויות מתחת לקו העוני ומספר הילדים הממוצע במשפחה גבוה, מה שמקשה מאוד לקיים למידה מרחוק בתיווך מבוגר. גם פתיחתה מחדש של מערכת החינוך לא הביאה לחזרה מסוימת לשגרת הלימודים, היות שרוב ההורים לא שלחו את ילדיהם לבית הספר מטעמים של חשש וחוסר אמון במערכת.¹²⁰

הזדמנויות ואתגרים

משבר הקורונה וסגירת בתי הספר העמיקו את הפערים שהיו קיימים בין יחידים ובין קבוצות ופגעו גם באוכלוסיות שלא היו בסיכון להיפגע קודם למשבר.

בישראל אומנם חסרים עדיין נתונים על אודות התרחבות הפערים בין התלמידים, אך בהנחה כי אין הבדל משמעותי בין המצב בעולם ובארץ, ניתן להניח כי מי שהיו בפער טרם המשבר נמצאים לאחריו בפער עמוק יותר, לעומת מי שנכנסו אליו במצב טוב יותר, וזאת למרות המאמץ לתת מענה לפערים באמצעות חלוקת אמצעי קצה, תגבור צוותי ועוזרי הוראה, הגמשת שעות הלימוד וצמצום מספר בחינות הבגרות. מבחינה תקציבית ובשל המשבר הכלכלי ייתכן שנראה בעתיד הקרוב צמצום של תקציבי החינוך ברשויות מקומיות חלשות וברמה הארצית. גם ברמה הפרטית המשבר מאיים על ההוצאה הביתית על חינוך בקרב אוכלוסיות מוחלשות: פעילויות העשרה, שיעורים פרטיים, השתתפות בחוגים ורכישת ציוד לימודי.

אחת הפרקטיקות המובילות לצמצום פערים היא למידה בקבוצות קטנות.¹²¹ למידה שכזו מאפשרת דיפרנציאליות, התאמה לצורכי התלמיד ויכולת הכלה שלו בהיבטים רגשיים-חברתיים. לאור ההנחיות הבריאותיות שנקבעו, צמצום הכיתות והמעבר ללימוד בקפסולות, היכולת להמשיך לקיים את הלמידה בקבוצות קטנות היא הזדמנות גדולה של המערכת להתמודד עם צמצום הפערים, הן אלו שנפערו בתקופת משבר הקורונה, הן אלו שהיו קיימים עוד לפני.

הזדמנות נוספת לצמצום פערים היא היכולת לשמר את המצב שנוצר לאור הכנסתם של תומכי הוראה רבים למערכת והמשך הכשרתם. פרקטיקה משמעותית לשיפור הלמידה בבית ובבית הספר וכן וקיום של למידה דיפרנציאלית היא קיום חונכויות. החונכים יכולים להיות תלמידים בוגרים יותר, סטודנטים או מבוגרים, ובלבד שיתמכו בתלמידים בהיבטי הידע, מיומנויות היסוד, מיומנויות טכנולוגיות בעת למידה מקוונת ופיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות.¹²² הכשרה, ואפילו שתהיה קלה ומינימלית, מעלה במידה ניכרת את האפקטיביות של שיעורי העזר והחניכה.¹²³

הזדמנות שלישית היא הרחבת מגוון חומרי הלימוד הנגישים לתלמידים. המעבר ללימוד מרחוק, השוני הגדול הקיים בין קבוצות בישראל והפערים שנוצרו, מדגישים שוב את חשיבות הדיפרנציאליות והגמישות באמצעי הלמידה. חשוב להמשיך בפיתוחם של כלים מקוונים עבור מי שעושים שימוש רב יותר בכלים טכנולוגיים, לצד ביצוע התאמה של ספרי הלימוד ללימוד עצמית ולמידה בקבוצות למי שהכלים הטכנולוגיים נמצאו כלא יעילים עבורו וההישענות הבלעדית עליהם העמיקה עבורו את

הפער.¹²⁴

פגיעה ברווחתם (Well-Being) של ילדים

המציאות החדשה שנכפתה על ילדות וילדי ישראל בעקבות משבר הקורונה אופיינה בריחוק חברתי, בבידודים וסגירת בתי הספר והחינוך הבלתי פורמלי. לצד זאת, חוו ילדים רבים מצוקות בריאותיות וכלכליות קשות. הריחוק החברתי, לצד הקושי הכלכלי והעובדה שחלק מהילדים נפגעו מהמחלה בעצמם או חוו אובדן של בן משפחה כתוצאה מהקורונה, יצר **קשיים רגשיים-חברתיים מועצמים בקרב רבים מהתלמידים. קשיים אלה באו לידי ביטוי בתחושות מוגברות של דאגה, חרדות, מצוקות נפשיות, דיכאון ואף מחשבות אובדניות, גם בקרב ילדים ונוער שלפני כן לא חוו תחושות מסוג זה.**¹²⁵ כך למשל, במהלך הקורונה דיווחו ילדים ובני נוער בעולם על עלייה ניכרת בתחושות דיכאון ולחץ, ירידה בשביעות הרצון מחייהם ועלייה בסבירות לבעיות נפשיות. ממצאים אלו באו לידי ביטוי בפרט בקרב תלמידים הסובלים מקשיים לימודיים או מדאגות משפחתיות.¹²⁶ מציאות זו לא פסחה על ילדי ישראל, ובסקר שנערך בקרב 3,000 יועצות חינוכיות בסוף שנה"ל תש"ף יותר מחצי מהן דיווחו שהקשיים העיקריים בקרב התלמידים הם קשיים לימודיים (67%), בדידות (63%), חרדות (58%), מצוקות רגשיות (56%) וקשיים במשפחה (53%).¹²⁷ לפי סקר אחר בישראל 83% מבני הנוער שנשאלו דיווחו שהם חשים בודדים כתוצאה מהמעבר ללמידה מרחוק.¹²⁸

נוסף על כך, כמה מחקרים בין-לאומיים הראו כי **שינוי במצב התעסוקתי של ההורים ובידוד חברתי הביאו להגברת הסיכון לפגיעה בילדים, לרבות הזנחה ואלימות מילולית ופיזית.**¹²⁹ ואכן, **הפניות בחשד לאלימות כלפי ילדים בישראל הוכפלו בחודשים מרץ-אוקטובר 2020 ולשכות השירותים החברתיים ב-95 מבין 117 רשויות מקומיות דיווחו על עלייה של לפחות 10% במספר הפניות בנושא ילדים בסיכון.**¹³⁰ יתר על כן, הדוח של שירותי הרווחה ברשויות המקומיות מעיד על עלייה של 26% בדיווחים על אלימות במשפחה, ודוח של עמותת על"ם מציג מספר דיווחים כפול על אלימות במשפחה בהשוואה לאותה תקופה בשנה הקודמת. נוסף על כך, סקר שערך מכון חרוב הראה כי 27.6% מהילדים בישראל הביעו דאגה ממצבם הכלכלי, ו-13.3% הביעו דאגה מהאפשרות שמישהו יפגע בהם.¹³¹ שירותי ההזנה בגני החובה ובבתי הספר היסודיים, שהונהגו על פי חוק לתלמידים הלומדים יום לימודים ארוך, הושבתו גם הם עם המעבר ללמידה מרחוק, וכך נמנעה תזונה ראויה מילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שנשענו על שירות זה.¹³²

העובדה שבתחילת המשבר הופסקה עבודתם של 70% מהעובדים המעורבים בטיפול בנוער בסיכון (קב"סים, פסיכולוגים, עו"סים)¹³³ יכולה להסביר את החשש הגובר מפגיעה העלולה להיווצר עקב גישה מופחתת לשירותי רווחה עירוניים.¹³⁴ בעקבות כל אלה, ניתן להניח שהפגיעה במתן שירותי הרווחה, גם אם לפרק זמן מוגבל, פגעה ברצף הטיפול, באמון בין הילדות והילדים לגורמי הטיפול ואף בבריאותם והובילה לחשיפה של מצוקות בשלב מאוחר.

המציאות החדשה של למידה מרחוק הובילה בין היתר גם לפגיעה משמעותית בקשרים החברתיים ובתקשורת הבין-אישית.¹³⁵ הפגיעה לא באה לידי ביטוי באופן זהה בקרב כל הילדים. בקרב ילדי הגיל הרך הגדילו הסגרים את רמת התלותיות והחרדה, ואף נצפתה אצל ילדים רבים נסיגה התפתחותית

בשל העדר שגרה והפסקת מענים מותאמים אישית. גם ילדי היסודי נפגעו מהשינויים באופן משמעותי, ודווח אצלם על חיפוש מוגבר אחר תשומת הלב של הוריהם ועל תלותיות מועצמת.¹³⁶ כמו כן, **בקרב ילדים בכל הגילים נצפתה עלייה חדה במשך הזמן שבו נעשה שימוש במסכים**, חלק מכך עקב המעבר ללמידה מרחוק, וחלק מכך עקב חוסר היכולת לצאת מהבית ולמלא את שעות הפנאי בחוגים ובמפגשים חברתיים אחרים.¹³⁷ **עובדה זו העצימה את החשיפה לסכנות ברשת** – בחודשים מרץ-אוקטובר 2020 חלה עלייה של 14% במספר התיקים הפליליים שנפתחו עקב הטרדה מינית ברשת, והתקבלו 63% יותר דיווחים על פגיעות ברשת במוקד של המטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת, וזאת לעומת התקופה המקבילה בשנה הקודמת לכך.¹³⁸

ההשפעות השליליות של שימוש מוגבר בטכנולוגיה, ובכלל זה השפעת זמן השהייה הארוך של הילדים והילדות מול המסכים על הרווחה הנפשית שלהם, היו ידועות עוד לפני הקורונה והן כוללות למשל פגיעה **ביכולות הקשב והריכוז, בהתפתחות שפה ואוריינות ובמימוניות קוגניטיביות שונות**.¹³⁹ מחקר שבחן את התנהלות של ילדים בתקופת הקורונה מראה שפגיעה זו הועצמה בעקבות המשבר – יותר משני שלישי מהמשיבים העידו על עצמם שהם צופים בתוכניות ובסרטים, משחקים במחשב או בטלפון הסלולרי ו/או נמצאים ברשתות החברתיות לפחות כמה שעות בכל יום.¹⁴⁰ למרות השימוש רחב ההיקף ברשתות החברתיות, 45% בלבד מהנשאלים ענו שהם מקדישים את אותה כמות זמן כדי לייצר אינטראקציה עם אנשים מחוץ לביתם, מה שמעיד שהפלטפורמות השונות לא משמשות ליצירת תקשורת בין-אישית.¹⁴¹

הירידה בהיקף הפעילות מחוץ לבית הובילה לירידה חדה בביצוע פעילות גופנית ולשינויים בהרגלי התזונה, שתרמו גם הם לפגיעה ברווחה הנפשית של הילדים, שכן מחקרים רבים מעידים שאורח חיים בריא משפר את הרווחה הנפשית ומפחית סיכונים להשמנת יתר ולמחלות. מחקר שבוצע באיטליה בקרב ילדים בעלי עודף משקל הראה כי במהלך הסגר צריכת בשר אדום, משקאות ממותקים וחטיפים גדלה באופן ניכר,¹⁴² ומחקר אחר של אוניברסיטת תל אביב מצא שגם תחת התנאים הקשים שהמשבר הביא לפתחנו, ההתמודדות הרגשית אצל נערים שביצעו פעילות גופנית רבה יותר מאחרים הייתה טובה יותר, רמת הלחץ והדאגה שלהם ירדה ואילו המורל בקרבם עלה.¹⁴³

נוסף על כך, **ישנן עדויות לירידה בשביעות הרצון של ילדים בישראל בגילי 10–12 בהשוואה לשנים 2017–2018, וזאת בכל תחומי חייהם שעליהם נשאלו**: האנשים שאיתם הם גרים, האזור והבית שבו הם גרים, החברים שלהם וחייהם בכלל. הירידה הגדולה ביותר נרשמה בשביעות רצונם בנוגע לחופש והעצמאות שלהם, לניצול זמנם הפנוי, למידת ההקשבה שהם זוכים לה ממבוגרים ולעתידם הכללי.¹⁴⁴ חשוב לציין ששינוי דפוסי החיים בזמן הקורונה גרם אצל חלק מהילדים ירידה בתחושות שליליות, כאשר הסיבות לכך עשויות להיות קשורות בקשיים חברתיים שחלק מהילדים חוו בסביבה הבית ספרית מחד גיסא, ו/או חיזוק התא המשפחתי והימצאותם של ההורים יותר זמן בבית מאשר בתקופה שלפני הקורונה מאידך גיסא.

הזדמנויות ואתגרים

הפגיעה ברווחה הנפשית (well being) של תלמידות ותלמידי ישראל לאורך משבר הקורונה, שהלכה והעמיקה עם התמשכותו, העמיקה גם את החשיבות בהתמודדות של הצוות החינוכי עם ההיבטים הרגשיים-חברתיים של תהליכי הלמידה. מבצע החיסונים הנרחב והחזרה לשגרת חיים בחברה הישראלית מייצרים אומנם פוטנציאל לחיזוק הביטחון והיציבות בחיי התלמידים, אך הם אינם מבטלים את הפגיעה שכבר נוצרה ברווחת הילדים במהלך השנה האחרונה או את הקשיים הקיימים בחזרה הפתאומית יחסית לשגרה.

מעבר לכך יש ערך לעיסוק בנושא על רקע חוסר הבהירות לגבי המציאות העתידית בהקשר של המגפה. חזרה מתוכננת לבתי הספר, שמתמקדת במצבם הרגשי-חברתי של התלמידים לצד התייחסות לצורך בצמצום פערים לימודיים חשובה לצורך מזעור הפגיעה שחוו בהיבטים הנרחבים השונים. מחקרים מתקופת הקורונה הראו שלמעמד החברתי-כלכלי יש קשר ישיר ליכולת של ההורים לתמוך ולעזור מוטיבציה ומעורבות בלמידה אצל הילדים, וכך נפגעת יכולתם ללמוד ולהצליח בשלל תחומים. לכן קיים יסוד להניח שלמשפחות מרקע חברתי-כלכלי נמוך היו פחות משאבים וכלים (פסיכולוגיים וכלכליים) לתמוך בילדיהם בתקופות השיבוש, ושהמצוקה הכלכלית שנוצרה או העמיקה תקשה על חזרה לשגרה.¹⁴⁵

גם טרם משבר הקורונה, הועצם בשנים האחרונות בישראל ובעולם השיח על חשיבות הלמידה הרגשית-חברתית, ונעשים ניסיונות לשלבה באמצעות פיתוח תפיסה וכלים לשילוב הלמידה הרגשית-חברתית בתחומי הדעת השונים ופיתוח פרקטיקות. תהליך זה נעשה על סמך מחקרים רבים שמוכיחים כי **התערבויות פסיכולוגיות ופעילויות חברתיות מפתחות חוסן רגשי ונפשי אצל התלמידים ואף משפרות את יכולות הלמידה שלהם**. התערבויות אלה כוללות חשיפה למודלים לחיקוי, שינוי ההערכה תוך מתן משימות הבעה ועיבוד רגשיות, פעילויות שמטרתן העלאת הערך העצמי, הגברת תחושת השייכות, למידה שיתופית וכן שיטות מדיטציה שונות.¹⁴⁶ נראה כי פיתוח מיומנויות ושילוב היבטים רגשיים וחברתיים בלמידה יוכלו לתת מענה לחלק מהבעיות שהוצגו בפרק זה.

עקב חוסר היציבות המאפיין את התקופה, אתגר מהותי נוסף הוא איתור הילדים הסובלים מבעיות רגשיות-חברתיות. בהקשר זה, יישום תוכנית הכשרת היועצות וצוותי החינוך מטעם שפ"י (השירות הפסיכולוגי הייעוצי של משרד החינוך) יוכל לסייע בהתמודדות עם אתגר זה.

בשנה"ל תשפ"א החלה לפעול תוכנית הכשרה וליווי של הצוותים החינוכיים על מנת שיוכלו לקיים שיח רגשי עם תלמידיהם באופן מיטבי, לאתר ולזהות תלמידים במצוקה. נוסף לכך, היועצות קיבלו מפגשי הכשרה להנחיית חדרי המורים בנושא, ומתקיימת למידת עמיתים בכל קבוצות הפיקוח שבה 30% מכלל ההשתלמות מוקדש לנושא הרגשי-חברתי. **כמות השעות שהוקצתה להדרכת הצוותים בפן הרגשי-חברתי בשנה החולפת גבוהה באופן משמעותי מבשנים עברו, וחשוב יהיה להמשיך במהלך זה ולחזק היבטים אלו גם לקראת תשפ"ב**.

הקשר עם ההורים

גם טרום הקורונה, מעורבות הורית נמצאה במחקר כבעלת השפעה חיובית על הצלחת בית הספר ועל הצלחת תלמידים, בהיבטי הישגים לימודיים ובהיבטים נוספים. **מעורבות הורים היא אחד המנבאים החזקים להצלחה אקדמית בעתיד, אף יותר מאשר היקף ההכנסה של ההורים.**¹⁴⁷ מחקרים רבים מראים כי ישנו קשר בין הישגי התלמידים לבין תוכניות לקידום מעורבות הורים המתמקדות בלמידה בבית, מעורבות שאינה באה לידי ביטוי בהכרח בהשקעת זמן רב או ידע מסוים כדי לתמוך בלמידה, אלא דווקא בהבעת עניין ומחויבות כלפי למידת התלמידים.¹⁴⁸ האפקטיביות של מעורבות הורים בלמידה משתנה בין שלבי הגיל ויורדת ככל שהילדים בוגרים יותר ומפתחים מיומנויות למידה ועצמאות גבוהות, אף שהמעורבות כשלעצמה בעלת השפעות חיוביות בכל שלבי הגיל.

מעורבות הורים היא שם כולל למגוון פרקטיקות של תמיכת ההורים בהליך הלמידה, לצד תקשורת משמעותית ורציפה עם הגורמים הרלוונטיים לחינוך הילדים ועם פעילויות אחרות הקשורות לבית הספר.¹⁴⁹ מודלים שונים במחקר מבחינים בין מעורבות הורים שפירושה דאגה לצרכים פיזיים ואקדמיים (כמו ציוד למידה ומרחב ביתי מותאם), למעורבות בבית הספר הכוללת גם מעורבות בקבלת החלטות וסיוע ישיר ללמידה בבית. מודלים אחרים מדגישים את החשיבות של תחושת המסוגלות העצמית של ההורה לצורך תמיכה בלמידה, שמלבד עזרה ישירה בלמידה התוכן כוללת גם פרקטיקות של עידוד הורי ללמידה, מתן דוגמה אישית, חיזוק התנהגויות חיוביות המקדמות למידה וחשיבה משותפת עם הילד על תהליך הלמידה ותוצאותיו.¹⁵⁰

מעבר למעורבות פרטנית של הורים בלמידת ילדיהם, ישנה חשיבות ומשמעות לקשר בין בית הספר וההורים כפי שבית הספר מבנה אותו. האופן שבו נבנות דרכי התקשורת בין הצדדים, הגדרת התחומים שבהם הורים מצופים ומתבקשים להיות מעורבים לעומת תחומים שבאחריות מלאה של הצוות החינוכי ויצירת ההזדמנויות למעורבות ההורים בלמידת הילדים, הם בעלי השפעה רבה על יחסי האמון בין הצדדים והיכולת למקסם את התרומה של כל אחד מהם להתפתחות הילדים.¹⁵¹

מגפת הקורונה, סגירת בתי הספר והעברת עיקר זמן והיקף הלמידה לבתים ולמרחב המקוון, חייבו את ההורים להיות מעורבים יותר בלמידה. הורים נדרשו לשאת באחריות לצרכים הלוגיסטיים של תפעול הלמידה, לדאוג לסביבת לימודים מאפשרת עבור ילדיהם, להבין את צורכי הילדים ואת החסמים המוטיבציוניים והאחרים המונעים מהם למידה אפקטיבית.¹⁵² לצד אלו, כתומכי הוראה ישירים ומי שנתפסים כאחראים בעיקר בגילים הצעירים למילוי המשימות הלימודיות, נדרשו ההורים להפגין ידע ומיומנויות למידה, לשלוט בחומר הנלמד או לפחות לסייע לילדים בקידום המשימות. הורים רבים חשו בהעדר ידע ומיומנויות מספקים, יכולות שפתיות לא מספיקות וביטחון עצמי וזמינות נמוכה של המשאבים הנדרשים ללמידה איכותית.¹⁵³ הורים משכבות חלשות התקשו יותר למלא את תפקיד המורים ותומכי הלמידה בתקופת הלמידה מרחוק, מה שהרחיב פערים חברתיים קיימים.¹⁵⁴

במחקרים שבוצעו בעולם על הלמידה מרחוק הצביעו הורים על **קושי לאזן בין דרישות העבודה שלהם לצורכי ילדיהם בלמידה כאשר ישנו יותר מילד אחד הלומד מרחוק.** קשיים נוספים שעלו היו העדר

מוטיבציה ללמידה מצד התלמידים, נגישות מוגבלת (טכנולוגית או בשל צרכים מיוחדים של הילדים) והעדר התקדמות אקדמית או פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב הילדים.¹⁵⁵

מחקרים נוספים הראו **התאמה גבוהה בין מצוקות נפשיות של הורים לבין הקושי שחוו ילדיהם בלמידה מרחוק**: ככל שההורה חווה רמה גבוהה יותר של מצוקה נפשית, הישגיו הלימודיים של הילד ירדו. כלומר, מצבם הרגשי של ההורים הוא בעל השפעה רבה על מצבו והישגיו של התלמיד, ולכן בעת תפקודם של ההורים כתומכי הלמידה בבית עולה חשיבות התמיכה בהם והעמדת משאבי ייעוץ ורווחה עבורם.¹⁵⁶

כפי שכבר נכתב, מודלים שונים העוסקים בקשר חיובי ומקדם בין הורים לבית הספר מדגישים את **מרכזיותו של האמון בין הצדדים**. דווקא בעת הלמידה מרחוק, כאשר תפקידו של ההורה כתומך הלמידה הישיר מתחדד, עולה מרכזיות התקשורת ההדדית בין המורה להורה וחלוקת האחריות למשימות בין השניים בכל הנוגע ללמידה. **הלמידה מרחוק ביטלה את "מחסום דלת הכיתה" וחשפה את השיעור והכיתה להורים**. **ההורים היו מסוגלים לשפוט את דרכי ההוראה של המורים, את התכנים הנלמדים והגישה החינוכית בבית הספר**.¹⁵⁷ בסקר של הסתדרות המורים דיווחו 25% מהמורות המשיבות בעברית ו-51% מהמשיבות בערבית כי העובדה שההורים יכלו לצפות בשיעורים היא חיובית בעיניהן.¹⁵⁸

ההורים, לעומת זאת, הביעו ספקנות לגבי איכות ההוראה והלמידה מרחוק בסגר הראשון. בסקר שערכה ראמ"ה השיבו 48% מההורים כי ילדיהם לא הספיקו ללמוד את החומר הנדרש בעת הלמידה מרחוק, 39% אמרו כי לא ניתן מענה ליכולות ולרצונות של הילד ו-51% כי לא ניתן מענה לצרכים החברתיים של הילדים.¹⁵⁹ החסמים העיקריים ללמידה אפקטיבית שהעלו ההורים היו ניסיון לא מספק של המורים בהוראה מרחוק וקושי של המשפחה לסייע. יש לסייג ולומר כי סקרים אלו בוצעו בשלב מוקדם של המשבר, וייתכן שההתרשמות – הן של המורים הן של ההורים – השתנתה והתעצבה ככל שנמשך המשבר.

עם פרוץ משבר הקורונה, ניסו מדינות רבות בעולם לייצר ודאות עבור ההורים ולהקים אתרי אינטרנט שהכילו הדרכה ומידע להורים לגבי השינויים התכופים במערכת החינוך, הדרכות וכלי תמיכה בלמידת התלמידים.¹⁶⁰ גם משרד החינוך העלה אתר ובו ריכוז הנהלים ומתווי הפעלת מוסדות החינוך, וכן הפעיל קו פתוח להורים להתייעצות ותמיכה. נוסף על כך, התקיימו הדרכות הורים מקוונות רבות בנושאים מגוונים ולכל שלבי הגיל בהובלת יחידות במטה המשרד. גם המחוזות ורשויות מקומיות רבות עסקו בהנגשת מידע להורים ויצירת תכנים דיגיטליים עבורם, במטרה להקל על ההורים בתקופת הסגרים וסגירת מערכת החינוך, לספק כלים להתמודדות, ידע ומקום לשיתוף בקשיים ובצרכים.

הזדמנויות ואתגרים

תקופת הקורונה הנכיחה באופן מובהק את תפקידם וחשיבותם של ההורים כתומכי הלמידה בבית. בין המורים להורים נוצרה קרבה, אם באמצעות החשיפה הישירה לתוכני השיעורים ומהלכם, קיום תקשורת ישירה בין הצדדים וראייה בהורים כשותפים הכרחיים. למעשה, נוצרה **הזדמנות להגדלת האמון בין הצדדים, כאשר ההורים מודעים יותר לתפקודם ומקצועיותם של המורים, והמורים מכירים באופן עמוק יותר את הסביבה המשפחתית של התלמידים**. מן הצד השני, לאור השינוי בתפקידם של הורים ומורים בעת הזו, נדרש המשרד לגבש מדיניות כוללת הנוגעת למתן כלים להורים לתמיכה בלמידה בבית ויצירת מענים עבור הורים במטרה לספק להם את המשאבים הדרושים לתמיכה בילדים. נוסף לכך, נדרש המשרד לקבוע הנחיות מערכתיות עבור מוסדות החינוך והצוותים החינוכיים בכל הקשור לשיתוף הורים וכחלק מיצירת רצף חינוכי בין הבית לבית הספר, הממקסם את תרומת כל אחד מהצדדים להתפתחותם וקידומם של הילדים.

עם זאת, חשוב לוודא כי מעורבותם של הורים אינה משקפת יחסי כוח חברתיים, כלומר, מעורבות המבוססת על תקשורת והדדיות ולא על הפעלת לחץ וכוח, וכזו שמשמרת את האיזון הנדרש בין תפקיד ההורה לתפקיד המורה. במקרים של מעורבות שאינה בונה, הנפגעים הם בראש ובראשונה הילדים, ובהמשך הצוות החינוכי, ששביעות רצונו מתפקודו קשורה באופן ישיר להתנהלות מול ההורים.¹⁶¹

לאור כל אלו, נכון יהיה למנף את ההזדמנויות שנוצרו, להידוק שיתוף פעולה של כל הגורמים הרלוונטיים במערכת החינוך עם ההורים, להגדיר ביחד את תחומי השותפות והמעורבות של הורים בחיי בית הספר ולמסד את דרכי התקשורת, על מנת לבסס את האמון בין ההורים לבין הצוותים החינוכיים ולקדם את טובת הילדים.

הערות שוליים

- ¹ בנטל, ב' ושאמי, ל' (2020). *השפעת הקורונה על הכלכלה בישראל: מבט-על*. מכון טאוב.
- ² OECD (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. OECD Publishing, Paris.
- ³ OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing, Paris.
- ⁴ Ibid.
- ⁵ Azorin, C. (2020). *Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?*. Journal of Professional Capital and Community. Vol. 5 No. ¾, 381-390.
- ⁶ Labaree, D. (July 17, 2020). *What kids miss when they go without school*. Daily News. New York.
- ⁷ OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing, Paris
- ⁸ **פערים חברתיים- כלכליים ומגזריים במידת המוכנות להוראה מרחוק במערכת החינוך (2020)**. ירושלים: משרד האוצר, אגף הכלכלן הראשי.
- ⁹ בית ספר מתוקשב מכיל: תשתית ללמידה מרחוק (תוכנות ניהול, תשתית ללמידה מרחוק וסביבות ענן), כוח אדם מקצועי (רכז תקשוב בית ספרי, הדרכה, פיתוח מקצועי), ותשתיות פיזיות (כיתות מתוקשבות, אינטרנט מהיר, אמצעי קצה).
- ¹⁰ **הוראה ולמידה מרחוק: לקחים מתקופת הסגר בעקבות מגפת הקורונה – סקר הורים (2020)**. ראמ"ה.
- ¹¹ Bueno, Carycruz . (2020). *Bricks and Mortar vs. Computers and Modems: The Impacts of Enrollment in K-12 Virtual Schools*. (EdWorkingPaper: 20-250). Annenberg Institute at Brown University
- ¹² Finnish National Agency For Education. (2020). *Distance Education in Finland during the COVID-19 Crisis – initial Observations*.
- ¹³ OECD. (2020). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*.
- ¹⁴ בלס, נ' (2020). **מערכת החינוך: מבט-על**. משבר הקורונה: סיכויים וסיכונים;
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The Economic impacts of learning losses*. OECD Publishing, Paris.
- ¹⁵ UNICEF (2020). *COVID-19: Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss*.
- ¹⁶ לדוגמה, החומרים שהונגשו באתר משרד החינוך: <https://mosdot.education.gov.il/homepage/corona>
- ¹⁷ **קווים מנחים לרשות המקומית לבחירה ואישור מרחבי למידה נוספים – שנה"ל תשפ"א (2020)**. ירושלים: משרד החינוך.
- ¹⁸ **הנחיות למערכת החינוך בתקופת הסגר החל מ- 2021.1.8 ועד 2021.1.21 (2021)**. ירושלים: משרד החינוך; אתר לומדים בביטחון, וכן ראו לעיל הערה 9.
- ¹⁹ Chabbott, C. & Sinclair, M.(2020). **SDG 4 and the COVID-19 emergency: Textbooks, tutoring, and teachers**. Springer, Prospects 49, 51–57

- Teras, M., Teras, H., Arinto, P., Brunton, J., Daryono D. & Subramaniam, T. (2020) *COVID-19²⁰ and the push to online learning: reflections from 5 countries*. Digital Culture and Education. (2020). *Remote Learning: Rapid Evidence Assessment*. EEF²¹
- Angrist, N., Bergman, P., & Matsheng, M., (November 19, 2020). *School's Out: Experimental²² Limiting Learning Loss Using 'Low-Tech' in a Pandemic*. SSRN. *Evidence on*
- Li-Kai, C., Dorn, E., Sarakatsannis, J. & Wiesinger, A. (2021). *Teacher survey: Learning loss is²³ global—and significant*. McKinsey & Company.
- הוראה ולמידה מרחוק: לקחים מתקופת הסגר בעקבות מגפת הקורונה – סקר מורים (2020). ראמ"ה.²⁴
- Kim, L. E., Dr, Dundas, S., & Asbury, K. (2020, November 6). *'I think it's been difficult for the²⁵ ones that haven't got as many resources in their homes': Teacher concerns about the impact of COVID-19 on pupil learning and wellbeing*.
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the²⁶ ראו לעיל הערה 23 וכן Netherlands*. First results from the LISS Panel.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 – OECD Learning Compass Concept²⁷ Notes*.
- UNICEF. (2019). *Global Framework on Transferable Skills²⁸*
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 – OECD Learning Compass Concept²⁹ Notes*.
- Paniagua, A. and Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The³⁰ Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Azevedo & others (2020), *We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios³¹ for learning loss during the school lockdowns*, World Bank Blogs.
- קבוצת חשיבה: הערכה של למידה והוראה בסביבה מקוונת (2020). ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.³²
- גדעון, ע. (2021). הערכה פנימית בית ספרית לקחים מן העולם. סקירה מהירה עבור לשכת המדען הראשי.³³
- הערכה בזמן למידה מרחוק בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים – עקרונות והמלצות (2020). ראמ"ה.³⁴
- American Psychological Association. (July 2020). *10 Tips for Assessing and Monitoring³⁵ Academic Progress During COVID-19*. APA.ORG. *Students'*
- ראו לעיל הערה 31.³⁶
- ראו לעיל הערה 23.³⁷
- הרשקוביץ, א', פורקוש, א' ובוטוין, מ' (2021). *קבלת החלטות של מורים בימי קורונה*. מחקר בהזמנת לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.³⁸
- Assessment Data Can Help Us Build Back Better*. Education Next, Baghian, J. (2021).³⁹
- STANDARDS, TESTING, AND ACCOUNTABILITY VOL. 21, NO. 2
- National Academy of Education. (2021). *Educational Assessments in the COVID-19 Era and⁴⁰ Beyond*.

Marion, S. & Shepard, L. (2021). *Focus on Instruction and Intervention, Not Testing, in 2021*.⁴¹
Education Next ; Sparks, S. D. (9 July 2020). Standardized Testing and COVID-19: 4 Questions
Answered. Education
Week.

OECD. (2020). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*.⁴²

The Economist (2020). The Pandemic had Prompted Questions about High-Stakes Exams⁴³

בנצ'מרק בנושא שינויים בתהליכי ההערכה הארציים בעקבות מגפת הקורונה שבוצע בקרב מדינות ה-⁴⁴

OECD (2020). ירושלים: משרד החינוך.

אתר הרשות הארצית למדידה והערכה; משרד החינוך (2020). בנצ'מרק בנושא שינויים בתהליכי ההערכה⁴⁵

הארציים בעקבות מגפת הקורונה שבוצע בקרב מדינות ה-OECD, לעיל הערה 42.

מתווה בגרויות תשפ"א – אתר "לומדים בביטחון" (2020). ירושלים: משרד החינוך.⁴⁶

שם.⁴⁷

טרבלסי חדד, ת' ולוקש, א'. (2020) קיצוץ הציונים הפנימיים בבגרות: "משרד החינוך עשה לנו עוול".⁴⁸

YNET; אתר הכנסת – ועדת החינוך, התרבות והספורט. דיון מיום 21 בדצמבר 2020 בנושא בחינות הבגרות
ונוסחת נרמול הציונים.

ראו לעיל הערה 31.⁴⁹

בחינות בגרות מסגרת להבנת מערכת החינוך בישראל כיום ולניתוח כיווני הכרעה אפשריים בבחינות⁵⁰

הבגרות (2007). קבוצת ון ליר לחינוך.

Walsh, Bari: *When Tests Take Over* (2017), Harvard Graduate School of Education.⁵¹

UNESCO: The promise of large-scale learning assessments: Acknowledging limits to unlock⁵²
opportunities (2019).

ראו לעיל הערה 31.⁵³

Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014). The adolescent community of⁵⁴
engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of Technology and
Teacher Education*, 22(1), 107–129.

ארביב-אלשיך, ר', צימרמן, ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת⁵⁵

החינוכית מתמודדת עם התופעה? מכון מופ"ת, משרד החינוך.

Barron, M. et al (2020). *World Bank Blogs, The changing role of teachers and technologies*⁵⁶
amidst the COVID 19 pandemic: key findings from a cross-country study.

גילת א'. (2020). מעמד המורה בימי משבר קורונה. קשר עין, 299, ע' 21.⁵⁷

מנכחים את הזדמנויות תקופת הקורונה במערכת החינוך (2021). איגוד מנהלי אגפי החינוך ברשויות
המקומיות.⁵⁸

Hargreaves, A. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic⁵⁹
understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*.

Bushweller, k. (June 2, 2020). *How COVID-19 Is Shaping Tech Use. What That Means When*⁶⁰
Schools Reopen. https://fs24.formsite.com/edweek/images/Spotlight_ImpactsofCOVID-19onEducation_2020.pdf

; Busuttil, L., Farrugia, C. F. (December 2020). Teachers' Response to the Sudden Education Week Shift to Online Learning during COVID-19 Pandemic: Implications for Policy and Practice.

Review of Educational Research.

ראו לעיל הערה 13.

ראו לעיל הערה 23.

Kuhl, P., et al. (2019), *Developing Minds in the Digital Age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.

Hamilton S. L., Kaufman, J. & Diliberti M. (2020). *RAND corporation. Teaching and Leading Through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys.*

Ofsted. (2020). COVID-19 series: briefing on schools; Alexander Loziak & others. (2020). *Work-related Stressors of Female Teachers During Covid-19 School Closure*, No. 3-4, pp.59-78 ; Barron,

M. et al (2020). *World Bank Blogs, The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: key findings from a cross-country study.*

Sokel, L. and others. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, Volume 1.

ראו לעיל הערה 23.

Sokel, L. and others. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, Volume 1.

ראו לעיל הערה 9.

Carver-Thomas, D., Leung, M., & Burns, D. (2021). *California Teachers and COVID-19: How the Pandemic Is Impacting the Teacher Workforce*. Learning Policy Institute.

עושים לנו בית ספר: בזמן שבישראל מחפשים פתרונות, כך נראים הלימודים בצל הקורונה בעולם (2020). אתר גלובס.

שאלות ותשובות: עוזרי חינוך ומרכזים בית ספריים (2020), מתוך פורטל רשויות ובעלויות חינוך, אתר משרד החינוך.

ראו לעיל הערה 68.

קבוצת עבודה בנושא היבטים פדגוגיים של למידה מקוונת (2020) ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.

Brookings Institute: Harris, Douglas-*How will COVID-19 change our schools in the long run?* (2020)

OECD (2020). *Trends shaping education spotlight 21– coronavirus special edition: back to school.*

Donitsa-schmidt, S. & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46. 4, 586-595.

מתוך דיווחי מנהל עובדי הוראה במשרד החינוך.

- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson, C., & Childs, J. (2021). Keep Safe, Keep Learning: Principals' Role in Creating Psychological Safety and Organizational Learning During the COVID-19 Pandemic. In *Frontiers in Education*, 5.
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M.Y. & Stefanovic, M.A. (2021) Confronting a Compound Crisis: The School Principal's Role During Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*.
- Harris, A., Jones. M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40 (4), 243-247.
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M.Y. & Stefanovic, M.A. (2021) *Confronting a Compound Crisis: The School Principal's Role During Initial Phase of the COVID-19 Pandemic*. *Frontiers in Education*.
- Harris, A., Jones. M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40 (4), 243-247; McLeod, S. & Dulsky, S. (2021) Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6.
- Boyd, W. and others. (2020). Schooling in a time of disruption: the impact of COVID-19 from the perspective of five New South Wales (Australia) secondary principals. *Education in the North* 27(2) ; Urick, A., Carpenter, B. W. & Eckert, J. (2021) Confronting COVID: Crisis Leadership, Turbulence, and Self-Care. *Frontiers in Education*.
- Ahlstrom, B., Leo, U., Norqvist, L., & Isling, P.P., (2020). School Leadership as (Un)usual. Sweden During a Pandemic. *International Studies in Educational Administration* 48, 35-41.
- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson, C., & Childs, J. (2021). Keep Safe, Keep Learning: Principals' Role in Creating Psychological Safety and Organizational Learning During the COVID-19 Pandemic. In *Frontiers in Education*, 5.
- Stone-johnson, C. & Weiner, J. M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Kurtz, H., (2020). Schools Grapple With Substitute Teacher Shortages, Medical Leave Requests, *Edweek*. Survey Finds.
- פיתוח תפישה אסטרטגית – מארג היחסים (2019). ירושלים: משרד החינוך, אגף אסטרטגיה.
Education at a Glance (2018). OECD
- UNESCO (2020). How teachers are leading efforts to ensure learning never stops during COVID-19 education disruption. Retrieved from: <https://reliefweb.int/report/world/how-teachers-are-leading-efforts-ensure-learning-never-stops-during-covid-19-education-2021>, Barron et al.
- Smart Learning Institute of Beijing Normal University*. (2020). Handbook on & UNESCO Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption. Pp. 3-9.
- בוגלר, ר' ואחרים. (2019). *אוטונומיה בית ספרית ולמידה*. דוח מחקר המוגש ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך.
- Urick, A., Carpenter, B. W. & Eckert, J. (2021) Confronting COVID: Crisis Leadership, Self-Care. *Frontiers in Education*. Turbulence, and
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M.Y. & Stefanovic, M.A. (2021) Confronting a Compound Crisis: The School Principal's Role During Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *in Education. Frontiers*

- Gurr, D. (2021). Educational Leadership and the Pandemic. *Academic Letters*⁹⁷
⁹⁸ ראה למשל הקבינט לחינוך, 2020; בלס, 2020; איגוד מנהלי אגף החינוך ברשויות המקומיות, 2021;
הזדמנויות חינוכיות בצל הקורונה (2020) – מתווה הקואליציה לאוטונומיה בחינוך שנה"ל תשפ"א.
- Stone-johnson, C. & Weiner, J. M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*.
¹⁰⁰ שם.
- ¹⁰¹ איילון ח', בלס נ', פניגר י' ושביט י' (2019). **אי שיויון בחינוך – ממחקר למדיניות**, מכון טאוב.
- 102 Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P., Antoniou, P., Devine, D., Papastylianou, D., & Fahie, D. (2019). *Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: a European study*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31(1), 121-149.
- 103 ראמ"ה (2019). תוצאות מהמחקר הבין לאומי – פיזה 2018.
- 104 ראמ"ה (2019). מיצ"ב תשע"ט – ממצאים נבחרים (2019).
- 105 ראמ"ה (2019). תוצאות מהמחקר הבין לאומי – פיזה 2018.
- 106 עמותת יכולות (2019). זכאות לבגרות בישראל ובמגזרים בישראל.
- 107 ראמ"ה (2019). תוצאות מהמחקר הבין לאומי – פיזה.
- 108 ראו לעיל הערה 99.
- Strumpf Associates (2020). *Covid 19 and Learning Loss – Disparities Grow and Students need help*. 109
- ¹¹⁰ שאול, ש', קציר, ת', ליפקה, א'. (2021). **ממצאים ראשוניים, שטף קריאה והבנה – כיתות ב', 2019 ו-2020**. אוניברסיטת חיפה.
- 111 בנק ישראל (2020). דין וחשבון 2020.
- ¹¹² יש לציין כי ידוע שבאוכלוסיות אלו חלה הפרה של ההנחיות כאשר חלק ממוסדות הלימוד נשארו פתוחים גם בתקופות הסגר, כך שהסגר הממושך התקיים רק בחלק מהמוסדות.
- 113 ראו לעיל הערה 9.
- 114 שם
- 115 ראו לעיל הערה 13.
- ¹¹⁶ **חיזוק הקשר בין מערכת החינוך לבין ההורים: השפעות משבר הקורונה (2020)**. ירושלים: משרד החינוך, אגף אסטרטגיה ותכנון.
- 117 **סקר יועצות (2021)**. ירושלים: משרד החינוך, אגף שפ"י.
- 118 **הערכת שינויים בפניות ובפתולוגיה במרפאות בריאות נפש לילדים ונוער במהלך מגפת הקורונה – סקר מנהלי מרפאות (2020)**. ירושלים: משרד הבריאות.
- 119 משרד החינוך, מתוך דיוני צוות עבודה בנושא צמצום פערים בחברה הערבית.
- 120 **קבוצת חשיבה: פערים ואי שוויון בלמידה מקוונת (2020)**. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- Kevin, M. (2020). *Using Tutors to Combat COVID-19 Learning Loss: New Search Shows That Even Lightl Traines Volunteers Drive Academic Gains*. THE 74. ¹²¹
- Chabbott, C. and Sinclair, M. (2020). *SDG 4 and the Covid 19 Emergency: Textbooks, Tutoring and Teachers* 122
- Kevin, M. (2020). *Using Tutors to Combat COVID-19 Learning Loss: New Search Shows That Even Lightl Traines Volunteers Drive Academic Gains*. THE 74. ¹²³

- Chabbott, C. and Sinclair, M. (2020). *SDG 4 and the Covid 19 Emergency: Textbooks, Tutoring and Teachers* 124
- 125 דלי, נ' סופר, ב', (2021). *ההשפעות הרגשיות של הקורונה על ילדים ונוער: נתונים מישראל ומהעולם*. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- 126 Magson, N.R., Freeman, J.Y.A., Rapee, R.M. et al. (2021) *Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic*. *J Youth Adolescence* 50, 44–57.
- 127 דו"ח יועצות מערכת – מה למדנו על התלמידים מהסקר השני של שפ"י (2020). ירושלים: משרד החינוך, שפ"י.
- 128 לייזרוביץ, ק' (2021). *דו"ח האינטרנט 2020 של בזק*.
- 129 Shawna J. L., Kaitlin P. et al (2021) *Parental Social Isolation and Child Maltreatment Risk during the COVID-19 Pandemic*. *Journal of Family Violence*.
- 130 נתונים ממשבר הקורונה 2020 (2021). המועצה הלאומית לשלום הילד.
- 131 בן אריה, א' ברוק, ש' פרקש, ח', מכון חרוב (2020). *תפיסות ותחושות של ילדים ובני נוער בישראל בנוגע לוורוס הקורונה וחייהם האישיים*.
- 132 צוותי המומחים של המשבר, אפריל 2020.
- 133 רשת מעוז (2020). *קולות מהשטח – עיבוד למידות ראשוני על אתגרים שעולים מרשת מעוז – COVID 19*.
- 134 ראו לעיל הערה 13; דהאן, י', ק' אבו רביעה, ס' יונה, י' ביטון, א' חסאן, ש' לוי, ג', ... פינסון, ה', צוותי המומחים של המשבר (אפריל 2020). *משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית*.
- 135 בן אריה, א' ברוק, ש' פרקש, ח', מכון חרוב (2020). *תפיסות ותחושות של ילדים ובני נוער בישראל בנוגע לוורוס הקורונה וחייהם האישיים*.
- 136 ראו לעיל הערה 122.
- 137 ראו לעיל הערה 122.
- 138 המועצה הלאומית לשלום הילד, 2021; בלס, 2020; צוותי המומחים של המשבר, 2020.
- 139 Hutton JS, Dudley J, Horowitz-Kraus T, DeWitt T, Holland SK (2020). *Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children*. *JAMA Pediatr*.
- 140 ראו לעיל הערה 132.
- 141 ראו לעיל הערה 132.
- 142 Pietrobelli, A., Pecoraro, L., et al (2020). *Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study*. *Obesity*, 28: 1382-1385.
- 143 קונסטנטיני ק', מרקוס ע', אפל נ', יעקובוביץ ר', גפנר י', לב ארי ש' (2020). *בזמן סגר כללי: פעילות ספורט קבוצתית מקוונת מפחיתה את תחושות הסכנה והלחץ*. בית הספר לבריאות הציבור בפקולטה לרפואה ע"ש סקלאר, אוניברסיטת תל אביב.
- 144 ראו לעיל הערה 132.
- 145 OECD (2020). *Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis*.

- 146 לשכת המדען הראשי, 2021.
- 147 Epstein, J., Sanders, M., Sheldon, S., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- 148 עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, *סקירת ספרות עבור היוזמה למחקר יישומי בחינוך*.
- 149 Henderson, T. (2018). *Parent-Teacher Relationships in Cyber Charter Schools: Investigating the quality of the Parent-Teacher Relationship and its Impact on Student Achievement*
- 150 Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105–130.
<https://doi.org/10.1086/499194>
- 151 Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020). Parent–Teacher Relations, Parental Self-Efficacy, and Parents’ Help-Seeking From Teachers About Children’s Learning and Socio-Emotional Problems. *Education and Urban Society*, 0013124520915597.
- 152 OECD (2020). Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed
- 153 חיוק הקשר בין מערכת החינוך לבין ההורים: השפעות משבר הקורונה (2020). ירושלים: משרד החינוך, אגף אסטרטגיה ותכנון.
- 154 OECD (2020). Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed
- 155 Garbe A. , Ogurlu U, Logan N, and Cook P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research* 4(3), 45-65.
- 156 Davis. C. and others. (2020). Distance Learning and Parental Mental Health During COVID-19. *SAGE journals*
- 157 ראו לעיל הערה 13.
- 158 ראו לעיל הערה 13.
- 159 ראו לעיל הערה 9.
- 160 למשל: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/covid-19-resources/support-resources-for-schools>
- 161 שביעות רצון של מנהלים ומורים מבית הספר: שותפות הורים, אווירה בית ספרית וגורמים תלויי תפקיד (2018) ראמ"ה.