

תשתית ידע מחקרי: מענה פדגוגי למגוון תלמידים וצמצום פערים | מסמך רקע



ד"ר טלי אדרת-גרמן | נוי דלי | ד"ר הילה טל

נובמבר 2021

מסמך זה נועד להציג את הפוטנציאל של מענה פדגוגי מותאם למגוון תלמידים לצורך צמצום פערים. מטרתו לתמוך בתהליך עיצוב המדיניות החינוכית ביחס לנושא צמצום פערים, וליידע בעלי עניין בתחום.

הנושא

מערכת החינוך בישראל מאופיינת בפערים לימודיים משמעותיים בין תלמידים*, המושפעים מהרקע הסוציו-אקונומי של התלמיד וממקום מגוריו. הפערים הלימודיים באים לידי ביטוי הן בהישגי התלמידים והן בהזדמנויות להשכלה גבוהה ולהשתלבות בעולם התעסוקה הפתוחות בפני התלמידים משכבות אוכלוסייה שונות לאחר סיום לימודיהם. לפיכך, בכדי לצמצם את הפערים הללו נדרש לתת מענה חינוכי שיאפשר חינוך איכותי לכלל התלמידים. מסמך זה מציג אסטרטגיות שיתנו מענה פדגוגי ברמה הבית-ספרית והמערכתית, ויתמכו בעקרונות של שוויון והוגנות (Equity) בחינוך.

השאלה המרכזית

כיצד מענה פדגוגי למגוון תלמידים יכול לקדם צמצום פערים לימודיים וחברתיים?

התייחסות לנושא

מסמך זה מתייחס לשונות בין תלמידים במגוון היבטים כולל הרקע המשפחתי-חברתי שלהם והיכולות הפיזיות, קוגניטיביות ורגשיות שלהם, ולצורך להתאים את הסביבה לצרכיהם בהתאם ל**מודל החברתי וגישתו להכלה**¹. מודל זה תופס את החברה ככזו המציבה חסמים חברתיים וסביבתיים (למשל במערכת החינוך) לאדם בעל המוגבלות, ולכן החברה היא זו המגבילה אותו ולא המצב הפיזי או הנפשי שלו. על פי תפיסה זו נטל ההתאמה היא לא על הפרט אלא על החברה אשר צריכה להשתנות על מנת לאפשר לכל אדם להתנהל ולתפקד באופן שווה.

מדיניות חינוך או אסטרטגיות בית-ספריות אחידות אינן יכולות לגרום לכל הילדים להגיע לרף ההישגים הלימודיים המצופה מכיוון שכפרטים יש להם מגוון יכולות וכישרונות המובילים להעדפות ובחירות שונות. עם זאת, סביר לצפות כי **יכולות וכישרונות מגוונים מופיעים באופן דומה על פני קבוצות חברתיות, אתניות ומגדריות שונות בחברה**².

למרות זאת, בארץ ובעולם יש **מתאם ברור** בין הישגים במבחנים סטנדרטיים (בינלאומיים כמו PISA ולאוומיים כמו הבגרות) לבין מצב סוציו-אקונומי³, ו**בישראל הפערים הלימודיים** בין תלמידים בעלי רקע סוציו-אקונומי שונה גדולים ביחס למדינות המפותחות ומדינות ה-OECD⁴.

המתאם בין הישגים למצב סוציו-אקונומי (ומיקום גאוגרפי), והפערים הלימודיים הרחבים בין שכבות האוכלוסייה בישראל מדגישים את המתח בין התפקיד החברתי של מערכת החינוך **כמשקפת או כמשעתקת את המצב החברתי לבין תפקידה כמשפיעה** על הניידות החברתית⁵.

בשנים האחרונות **מדיניות לצמצום פערים ולקידום הוגנות בחינוך** עוסקות בעיקר בנושאים הנוגעים לאופן ניהול בתי-הספר והמשאבים שעומדים לרשותם, והאפקטיביות שלהם כפי שהיא נמדדת באמצעות הישגים לימודיים⁶.

* המסמך מנוסח בלשון זכר מטעמי קריאות בלבד, וכמובן ההתייחסות ל"תלמיד" כוללת התייחסות גם ל"תלמידה", וכך גם בפניה רבים.

תשתית ידע מחקרי: מענה פדגוגי למגוון תלמידים וצמצום פערים | מסמך רקע



ד"ר טלי אדרת-גרמן | נוי דלי | ד"ר הילה טל

נובמבר 2021

- התמקדות בנושאים אלה נתמכת בגישה כי מוטת ההשפעה של המורה היחיד היא בעיקר כחלק ממאמץ בית-ספרי ומערכתי אבל אינו הגורם הבודד האחראי על צמצום פערים לימודיים ו/או חברתיים⁴. בהינתן ההבנה שהשפעתו של המורה היחיד מקבלת תוקף ומשמעות יתרה בתוך ההקשר של מאמץ ארגוני, מסמך זה מציע אסטרטגיות הנדרשות ליישום לכל הפחות ברמה הבית-ספרית.
- יש לציין כי כל אסטרטגיה המוצעת במסמך זה ניתנת ליישום נפרד (הן אסטרטגיה שסווגה במסמך זה לרמה הבית-ספרית והן אסטרטגיה שסווגה לרמה המערכתית). יחד עם זאת, מדיניות חינוכית שמטרתה צמצום פערים צריכה להפעיל אסטרטגיות הן ברמה הבית-ספרית והן ברמה המערכתית ועל כן במסמך זה האסטרטגיות מחולקות על פי רמות אלו.

אסטרטגיות שאינן מומלצות	אסטרטגיות מומלצות	
<ul style="list-style-type: none"> ■ חלוקה לקבוצות/הקבוצות הומוגניות בגילאים צעירים עם קריטריונים קשיחים לניידות. ■ היצמדות לתכניות לימוד צרות ולמבחנים מסורתיים בין אם הם פנימיים או חיצוניים. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ התאמת תכנית הלימוד הבית-ספרית והגישה הפדגוגית לצרכי אוכלוסיית בית-הספר בעזרת מודלים פדגוגיים שונים (ראו פרוט להלן). ■ עידוד מעורבות הורים בתהליך החינוכי. ■ פיתוח וקידום תלמידים ומורים כשותפים יוזמים ופעילים במעשה החינוכי. 	ברמה בית-ספרית
<ul style="list-style-type: none"> ■ יישום מדיניות שוק במדיניות חינוכית, למשל מימון בתי-ספר ייחודיים ממיינים, תוכניות לבחירת בתי-ספר באמצעות וואצ'רים, עידוד תחרותיות בין בתי-ספר ופרסום נתוני בחינות אבסולוטיים. ■ הפעלת סטנדרטיזציה ואחידות ודרישות אחריותיות ריכוזיות (בדומה לרפורמת NCLB בארה"ב). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ יישום גמישות פדגוגית המלווה בעקרונות של הערכה מעצבת והערכה לשם למידה. ■ בניית מנגנוני תמיכה מורחבים לתלמידים ולהורים, למשל על-ידי יצירת קשר ורצף בין חינוך בלתי פורמלי לחינוך פורמלי. ■ הנגשת מנגנוני רווחה והכלה של מגוון תלמידים לכל בתי-הספר. ■ יצירת הטבות למשיכה של מורים איכותיים לבתי-ספר בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית. ■ הכשרת מורים ופיתוח מקצועי שרלוונטי לפערים חברתיים ולצרכים הנגזרים מהם. ■ אחריותיות תלויות הקשר בית-ספרי. 	ברמה מערכתית

התייחסות מורחבת לנושא

ישנם מודלים פדגוגיים שונים אשר יכולים לאפשר התאמה למגוון אוכלוסיות של תלמידים כגון:

גישה ההוראה המותאמת אישית (Personalized learning)

גישה זו התפתחה בעשורים האחרונים כגישה ללמידה המעודדת מורים לתמוך בהתפתחות התלמיד על פי הקצב והיכולת האישית של כל אחד ולא על פי סטנדרט חיצוני קבוע מראש⁷.

ישנן דרכים שונות ליישום הוראה מותאמת אישית, אך ניתן להצביע על ארבעה היבטים עקרוניים שעליהם מתבססת הגישה⁸:

- ברופיל לומד - לכל תלמיד יש מיפוי דינמי עדכני של נקודות החוזק האישיות שלו, צרכים, מוטיבציות ומטרות.
- מסלולי למידה אישיים - ישנן ציפיות ברורות וגבוהות מכלל התלמידים, אך כל אחד מהם מונחה על ידי תכנית מותאמת אישית המגיבה ומסתגלת על פי התקדמות הלמידה, המוטיבציות והמטרות של הפרט.
- התקדמות מבוססת יכולות - ההתקדמות של כל תלמיד לקראת יעדים ברורים מוערכת באופן רציף. כל תלמיד מתקדם לאבן הדרך הבאה כאשר הוא מפגין שליטה ביעד הלמידה הקודם.
- סביבות למידה גמישות - צרכי התלמיד מניעים את עיצוב סביבת הלמידה. כל המרכיבים התפעוליים/ארגוניים - כוח אדם, ניצול מרחבים והקצאת זמן - מגיבים ומסתגלים לתמיכה בתלמידים בהשגת יעדיהם.

במקרים רבים היישום של הוראה מותאמת אישית משולבת עם אמצעים טכנולוגיים, אך יש מעט מחקר על יישום הוראה מותאמת אישית באופן כולל בבית-הספר. מחקר אשר בחן אתגרים ביישום מודלים של הוראה מותאמת אישית באמצעות טכנולוגיה בבתי-ספר מצא כי הקשיים העיקריים הם: חוסר התאמה של תשתית טכנולוגית בבתי-הספר לצרכי המודלים (חוסרים באמצעי הקצה וכיתות מתאימות, הגבלת רגולציה של התוכנות שניתן לעבוד איתן); אפשרויות לפיתוח מקצועי שאינן תומכות בפדגוגיה של הוראה מותאמת אישית; חוסר התאמה בין האופן בו גורמים חיצוניים (משרד החינוך, ההורים) מודדים את הצלחת התלמידים ואת הצלחת בית-הספר (למשל באמצעות מבחנים חיצוניים) לבין האופן בו נמדדת הצלחה במודלים של הוראה מותאמת אישית (למשל על-ידי עמידה של התלמידים באבני הדרך האישיים שנקבעו עבורם)⁹.

מודל הוראה דיאלוגית

מודל הוראה דיאלוגית, הינו מודל חינוכי פדגוגי המציע ליצור תקשורת (בין המורה לתלמיד ובכלל בכיתה) אשר מטפחת צדדים שונים באישיותם והתנהגותם של התלמידים, ותומכת בהם בתהליך הפיתוח של זהותם, ההיכרות שלהם עם זולתם ועם סביבתם¹⁰. כלומר, המודל מדגיש את חשיבות הדיאלוג בין המורה לתלמיד ובין התלמידים לבין עצמם ואת החשיבות של שיחות אישיות מסוגים שונים להתפתחות התלמידים וללמידה שלהם.

- לגישה יש בסיס תאורטי פרוגרסיבי אשר רואה בקשר האישי בין המורה לתלמיד מרכיב חשוב בלמידה ובחשיבה משותפת אודות מה הוא יודע ומה אינו יודע וכיצד להתקדם בהתאם.
- יישום פרקטי של הוראה דיאלוגית אפשר לראות בחינוך דמוקרטי¹¹ ותוכניות כמו "מודל החינוך האישי" היוצרים מנגנונים ארגוניים בהם יש מערכת יחסים של חונכות בין מורה לתלמיד (בין אם אישי או קבוצתי), בהם הדגש על הדיאלוג בין המורה לתלמיד המאפשר איזון בין העברת ידע דיסציפלינרי לבין הנגשת תחום ידע ודרכי למידה אופייניות לתחום, תוך הכרת התלמיד, על חוזקותיו וחולשותיו¹².

גישה העיצוב האוניברסלי ללמידה (UDL)

גישה זו יכולה לתת מענה להוראה ולמידה בכיתות הטרוגניות ולסייע בצמצום הפערים בין התלמידים.

- הגישה מבוססת על הנחת היסוד שההוראה והנחיות המורה צריכות להיות נגישות לטווח רחב של לומדים¹³ ומציעה כי עיצוב סביבת למידה גמישה, הכוללת עזרים ותמיכה פרו־אקטיבית להתמודדות עם השוני הקיים בין הלומדים יכולה לספק אפשרויות למעורבות של מגוון תלמידים בלמידה. שלושת העקרונות בבסיס הגישה הם שימוש מגוון בייצוגים (ה'מה' של הלמידה), בצורות ביטוי ופעילויות (ה'איך' של הלמידה), וביצירת מעורבות תלמידים (ה'למה' של הלמידה)¹⁴.
- לעומת גישות אחרות העוסקות ברכישת ידע, הגישה מדגישה את חשיבות הבעלות של הלומד על הלמידה שלו ואת האפשרויות שיש למורים לתמוך בהפיכת הלומדים למומחים בלמידה.

פדגוגיה רלוונטית-תרבות (Culturally Relevant Pedagogy)

- פדגוגיה רלוונטית-תרבות ופרקטיקות ההוראה הנגזרות ממנה מכירות בלגיטימיות של המורשת התרבותית-חברתית של קבוצות אתניות שונות, הן כמטען המשפיע על גישותיהם של התלמידים ללמידה והן כתוכן ראוי להוראה בתכנית הלימודים הפורמלית¹⁵.
- פדגוגיה כזו בונה גשרים של משמעות בין חוויות בית ובית-ספר, כמו גם בין מושגים הנלמדים בין כתלי בית-הספר לבין המציאות החברתית-תרבותית.
- פרקטיקות הוראה רלוונטיות-תרבות משתמשות במגוון רחב של אסטרטגיות הוראה המחוברות לסגנונות למידה שונים ומשלבות מידע רב-תרבותי, משאבים וחומרים בהוראה של כל הנושאים והמיומנויות הנלמדים באופן שוטף בבתי-הספר.
- מחקר שבדק מהן פרקטיקות ההוראה שרלוונטיות לתרבויות מגוונות מצא כי הפרקטיקות העיקריות שעלו נוגעות לשלושה תחומים: קשר ופעילויות עם הקהילה הבית-ספרית ובעיקר ההורים, ייצוג של אוכלוסיית בית-הספר בצוות בית-הספר, סוגיות הנוגעות לניהול כיתה ובמיוחד הכרה בקשר בין ציונים אקדמיים להתנהגות התלמיד והצורך בציפיות וכללים ברורים ושיוויוניים¹⁶.
- פדגוגיה רלוונטית-תרבות מדגישה כי ההתמודדות החינוכית עם התנהגות התלמיד צריכה להיות מופרדת מהערכת הביצועים האקדמיים שלו. מחקרים, בעיקר בארה"ב, העלו כי בבתי-ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות יש נטייה לשימוש עודף באמצעי משמוע אשר יוצרים פערים אקדמיים (כמו השעיה והרחקה מלימודים)¹⁷. מחקרים מראים כי על מנת שלפעולות משמעותיות תהיה השפעה חיובית (ולא יעצימו את הקשיים הקיימים) הן צריכות להיות חלק מתהליך חינוכי הכולל פעולות המונעות התנהגויות לא רצויות (למשל על-ידי ציפיות ברורות, והוראת התנהגות פרו-חברתית) ולא פעולה חד-פעמית¹⁸.

אסטרטגיות מומלצות

ברמה בית-ספרית:

- התאמת תכנית הלימוד הבית-ספרית והגישה הפדגוגית לצרכי אוכלוסיית בית-הספר בעזרת מודלים שונים כגון פדגוגיה רלוונטית לתרבות, גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה (UDL), גישת הוראה מותאמת אישית, והוראה דיאלוגית.
- עידוד מעורבות הורים בתהליך החינוכי
 - מעורבות הורים בעשייה הבית-ספרית ובתהליך החינוכי של ילדיהם היא תופעה חברתית שהלכה והתפתחה בעשורים האחרונים בעיקר בהמשגה של סוגי המעורבות, השפעתה על תלמידים ובדרכים לקדמה¹⁹.
 - להורים אחריות על חינוך ילדיהם, ויש להם את הזכות והחובה להיות שותפים בתהליך החינוכי המתרחש בבית הספר ומשפיע על חיי ילדיהם²⁰. מחקרים מצאו שמעורבות הורים, ללא תלות בסוג המעורבות, משפרת את הישגי התלמידים, מפחיתה שיעורי נשירה ומונעת בעיות התנהגות של תלמידים. אחד מההסברים לכך הוא הקשר הישיר בין העניין שמגלים התלמידים בלימודיהם, לבין רמת העניין שמגלים ההורים בלימודים של ילדם²¹.



■ **התפרצותה של מגפת הקורונה** הגבירה את מידת המעורבות של ההורים בתהליך הלמידה של ילדיהם, כנובע מהלמידה המקוונת שיצרה דפוסים חדשים²². ניתן לראות בכך הזדמנות להעמקת שיתופי הפעולה והדיאלוג בין הצוות החינוכי להורים לשם קידום התלמיד והצלחתו.

יישום אפשרי של האסטרטגיה בפדגוגיה:

מעורבות הורים היא חלק חשוב מגישת פדגוגיה רלוונטית תרבות, אשר מציעה לערב הורים הן באופן ממוקד בתהליך הלימודי של ילדיהם והן כחלק מהקהילה הבית-ספרית המעודדת סולידריות ומגשרת על פערים חברתיים. השלב הראשון של מעורבות הורים היא הכרות של הצוות עם הורי ובית התלמיד באמצעות שיחות של הצוות עם ההורים, ביקורי בית, ופעילויות הנשענות על סיפורי התלמידים על הרקע שלהם.

■ פיתוח וקידום מורים ותלמידים כיוזמים, שותפים ופעילים במעשה החינוכי

■ לשם קידום בית-ספר התומך **בהגונות חינוכית** וכדי שהתלמיד (האזרח לעתיד) יוכל להיות שותף יוזם ופעיל במעשה החינוכי, על התלמיד לפתח סוכנות (agency) לזהות את חוזקותיו, את החסמים העומדים בפניו, ולחפש בעזרת סביבתו פתרונות, ללא תלות ברקע חברתי-כלכלי-תרבותי שלו²³.

■ יישום מודל של **סוכנות משותפת** (co-agency) שבו גם לתלמיד וגם למורה יש תפקיד פעיל ויוזם בתהליך החינוכי יעודד תלמידים מורים והורים לעבוד יחד כדי לעזור לתלמידים ממגוון רקעים להתקדם לעבר המטרות המשותפות שלהם²⁴.

■ **אפשרויות פדגוגיות ליישום מודל** כזה כוללות: יצירת מגוון רחב של הזדמנויות שבהן תלמידים יוכלו ללמוד ולהתנסות בעמידה בפני קהל, בהצגת טיעונים, ובעבודה מול ועם תלמידים אחרים; תיעוד הצלחות ביומן רפלקטיבי; לוח כישלונות - הכרה בתפקיד הכשלון בתהליך ההתקדמות והצגת הכשלונות שחוו דמויות מובילות בדרכם להצלחה; לוח הצלחות - התמקדות באופן שבו תלמידים שהתקשו בתחום מסויים התגברו על קשיים אלו¹⁹.

יישום אפשרי של האסטרטגיה בפדגוגיה:

גישת ההוראה הדיאלוגית מעודדת פיתוח וקידום מורים ותלמידים כיוזמים שותפים המקדמים יחד את התהליך החינוכי של התלמיד על פי היעדים שהציב לעצמו. דוגמה לכך היא במודל החינוך האישי אשר מציע לקבוע יחד מטרות הן אקדמיות והן אחרות, והתלמיד יחד עם המורה החונך חותרים להגשמתם.

ברחה מערכתית:

■ מתן גמישות ניהולית-פדגוגית לצוותי החינוך

■ **הרחבת הגמישות למנהלים ולמורים** תאפשר לתכנן ולארגן את הלמידה בהתאם לצרכי המוסד החינוכי וצרכי התלמידים.

■ מתן **גמישות תקציבית ופדגוגית** (ארגון הלמידה) לצוותי החינוך תפחית את השפעתם של **שיקולים טכניים** על תהליכי ההוראה ההערכה. גמישות בארגון הלמידה עשויה לקדם גיוון פדגוגי המותאם למטרות המורה והתלמיד, לעודד שימוש בתהליכים של הערכה מעצבת (הערכה לשם למידה) ולתמוך בתהליכי הוראה ולמידה המקדמים מגוון תלמידים.

יישום אפשרי של האסטרטגיה בפדגוגיה:

גישת ההוראה המותאמת אישית נשענת על ההנחה כי למורים ומנהלים ישנה אוטונומיה וגמישות פדגוגית בהוראה והערכה המאפשרות להם לקבל החלטות בהתאם לצרכים הפדגוגיים הספציפיים של התלמיד. לדוגמה, מורים ומנהלים צריכים את החופש להחליט איזה כלים טכנולוגיים יקדמו את תלמידיהם, ובאילו דרכים מורים יעשו בהם שימוש באופן שמותאם לכל תלמיד.

יצירת קשר ורצף בין חינוך בלתי פורמלי לחינוך פורמלי

- השתתפויות בפעילויות [חינוך בלתי פורמלי](#) (פעילות העשרה אחרי שעות הלימודים כגון תנועות נוער, חוגים של הרשות המקומית, מועדוני ספורט) מאפשרות לתלמיד לרכוש תחומי עניין, ידע, מיומנויות ויכולות שלא היו לו הזדמנויות לרכוש בחינוך הפורמלי. כמו כן, [מחקרים](#) מראים שהשתתפות זו גם משפרת הישגים לימודיים, ביטחון עצמי, תחושת עצמאות ומגינה מפני התנהגויות בסיכון. יתרונות אלו חשובים ביותר עבור תלמידים מרקעים מוחלשים כמו נוער בסיכון וקבוצות מיעוט.
- שיתוף הפעולה בין חינוך בלתי פורמלי לחינוך פורמלי עשוי להניב [הזדמנויות רבות אך גם אתגרים רבים](#). מחקרים מצאו כי תיאום מוצלח בין חינוך בלתי פורמלי ופורמלי משפר הישגים אקדמיים²⁵.
- בכדי לגשר על חוסר ההתאמות בין שתי המסגרות בנושאים כמו מטרות וסדרי עדיפות, שתי המסגרות צריכות לפתח [ראיה הוליסטית של צרכי התלמיד, ולראות במסגרות כמשלימות אחת את השניה](#) (הן בהיבטים אקדמיים והן בהיבטים שנוגעים למיומנויות אישיות וחברתיות).

יישום אפשרי של האסטרטגיה בפדגוגיה:

החלת גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה כך שבבתי-ספר יתקיימו מרחבי ואופני למידה המותאמים למגוון תלמידים יכולה לסייע ליצור רצף בין סביבת החינוך הבלתי פורמלי לחינוך הפורמלי, על ידי צמצום ההבדלים וההפרדות הקיימות בין המסגרות, וחבירה לאופני פעילות דומים יותר. יישום גישה זו יכולה לקדם חשיבה על אופני למידה לא מסורתיים שיכולים לסייע לתלמידים עם צרכים שונים בשתי המסגרות.

הנגשת מנגנוני רווחה והכלה של מגוון תלמידים לכל בתי-הספר

- [חינוך מכיל](#) מכוון ליצירה של קהילת תלמידים מגוונת שבה ניתן מענה לצרכים ולנקודות החוזקה של כל תלמיד.
- במסגרת השיח על הכלה וחינוך מכיל מושם דגש על [גישת ההכלה הפדגוגית](#) שרואה את תהליך הלמידה כתהליך רחב שאמור לכלול את כלל התלמידים בכיתה. במסגרת תהליך ההכלה נעשה שימוש בפרקטיקות פדגוגיות המכוונות למגוון תלמידים בכיתה.
- במסגרת הציבורית [בישראל פועלים כיום חמישה בתי-ספר מכילים](#) אשר משלבים תלמידי חינוך רגיל וחינוך מיוחד על פי גישת ההכלה הרב ממדית אשר מורכבת מהכלה ארגונית, חברתית, פדגוגית ופיזית.

יישום אפשרי של האסטרטגיה בפדגוגיה:

הפעלת [הוראה מותאמת אישית](#) למגוון הלומדים ובניית תכנית לימודים אישית עבור כלל התלמידים יכולה לאפשר התאמה מירבית של תהליך הלמידה לצרכי הלומד המסויים ולהציע לתלמידים מרקעים שונים ובעלי צרכים שונים השתתפות בתהליך למידה מותאם ומכיל יותר.

יצירת הטבות למשיכה של מורים איכותיים לבתי-ספר בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית

- בתי-ספר בפריפריה הגאוגרפית והחברתית מתקשים בגיוס מורים בעלי הכשרה מתאימה, עם ניסיון, ידע ומיומנות בהובלת תלמידים מרקעים מגוונים להישגים לימודיים. כתוצאה מכך, נשמרים פערים באיכות ההוראה ובהישגי התלמידים בין הפריפריה למרכז²⁶.
- בישראל יש ניסיון [לעידוד מורים איכותיים לעבודה בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית](#) באמצעות תמריצים²⁷. מדינות רבות בארה"ב מתמודדות עם קשיים בגיוס מורים לבתי-ספר מוחלשים בפריפריה, ומציעות הן תמריצים כספיים והן עזרה במציאת דיור. דרך נוספת אשר נמצאה כבעלת פוטנציאל לגיוס ושימור כוח הוראה איכותי בפריפריה היא באמצעות תוכניות של איתור מועמדים מקומיים בשלב מוקדם (אפילו בתיכון) ויצירת שותפויות בין מוסדות הכשרת מורים לבתי-ספר, תוך התאמה לצרכי כוח-האדם המסויימים של בתי-הספר (מבחינת המקצועות הנדרשים)²⁸.
- על מנת לחזק את צוותי ההוראה בפריפריה בישראל, עלתה הצעה כי [הוראה בבתי-ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות תיחשב כמומחיות](#), תתוגמל בהתאם ותהיה מעוגנת בהסכמי שכר.

הכשרת מורים ופיתוח מקצועי שרלוונטי לפערים חברתיים ולצרכים הנגזרים מהם.

- במסגרת הפיתוח המקצועי מומלץ להתמקד [בתהליכי חשיבה רפלקטיביים של מורים](#) על דרכי ההוראה שלהם והתאמתם למגוון התלמידים בכיתה. תהליכי חשיבה אלו עשויים לעודד ראייה ביקורתית על המתרחש, לגלות רגישות כלפי קבוצות אוכלוסייה שונות ולשפר את השוויון וההוגנות בחינוך באמצעות [הרחבת הזדמנויות הלמידה](#) הניתנות לתלמידים²⁹.
- ארגון Teach First מציע כי [צמצום של 20%](#) בשעות ההוראה הפרונטלית של מורים באחוז התחתון של בתי הספר החלשים ביותר, עשוי להוביל לשינוי משמעותי ולצמצום פערים³⁰.

יישום אפשרי של האסטרטגיה בפדגוגיה:

גישת [פדגוגיה רלוונטית תרבות](#), מציעה להכיר בפערים החברתיים ובמטען התרבותי המגוון הקיימים בכל כיתה ומציעה להכשיר מורים לשלב התייחסות בתכנית הלימוד למטען התרבותי של התלמידים השונים ולידע הקודם שלהם כדרך לערב את מגוון הלומדים בתהליך הלמידה ולעודד את החשיבה הביקורתית שלהם. לדוגמה גישה זו מציעה להעמיק את "ערב מאכלי העדות" הנפוץ, ולהרחיב את המפגש החד-פעמי לחלק מתהליך לימודי ארוך-טווח שכולל היוודעות לסיפורים משפחתיים של תלמידים כפתח להכרת העדות השונות המרכיבות את הישראליות.

אחריותיות תלוית הקשר בית-ספרי

- [מחקרים](#) מראים שיש צורך באיזון בין מטרות של אחריותיות ושיפור בתהליכי הערכה בית-ספריים על מנת למנף את תהליכי ההערכה לטובת שיפור התהליכים החינוכיים בבית-הספר³¹.
- בעקבות דיוני הועדה המייעצת לראמ"ה בנושא ההערכה המערכתית בישראל, פותח [מודל](#)



הערכה חדש- "תמונת מצב", שמטרתו לקדם ידע, מיומנויות וערכים ולחזק את הקשר בין הוראה, למידה והערכה. המודל מורכב מארבעה רכיבים: הערכה פנימית, הערכה חיצונית משולבת, סקרי אקלים וסביבה ופדגוגית, והקשר הבית ספרי; ומדגיש את החשיבות של ההקשר הבית ספרי בהערכת העמידה ביעדים של משרד החינוך.

מתן דגש על הקשרים בית ספריים וסביבתיים שונים כמו הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים ובעלי תפקידים אחרים בבית הספר, שילוב והכלה של תלמידים, פעולות לקידום הוגנות ושוויון ולמידה חוץ בית-ספרית, יספק תמונת מצב תקפה, מקיפה ועדכנית על העשייה החינוכית בבית הספר ובפרט בכיתות הנבחנות, ויאפשר מתן מענה מותאם לבית הספר על בסיס הצרכים העולים מנתוני ההערכה החיצונית והפנימית כאחד.

אסטרטגיות שאינן מומלצות

ברמה בית-ספרית:

- **חלוקה לקבוצות/הקבוצות הומוגניות בגילאים צעירים עם קריטריונים קשיחים לניידות**
 - להסללה וחלוקת תלמידים להקבוצות וקבוצות על פי יכולות אקדמיות ישנם **חסרונות רבים**, אקדמיים וחברתיים³², כגון **פגיעה בדימוי ובטחון עצמי של תלמידים**, העמקת פערים חברתיים, וטעויות במיון שלהן השלכות לטווח ארוך על **יכולות השתכרות**³³.
 - כיום ישנה הסכמה שהסללה (הבאה לידי ביטוי במיון תלמידים לקבוצות או הקבוצות קבועות על פי יכולות, בין אם בתוך הכיתה, בתוך בית-הספר, או בחלוקה לבתי-ספר) **מיטיבה עם תלמידים משכבות חזקות ואינה מתמודדת עם החסכים של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות**³⁴.
 - על מנת להתמודד עם ההשפעה השלילית של הסללה על הדימוי העצמי של התלמידים ועל הישגיהם הלימודיים, **דו"ח של ה OECD** ממליץ להימנע ממיון התלמידים בגיל מוקדם (לפני תיכון), לאפשר נידוד בין קבוצות ומסלולים, ולהגביל את המקצועות בהם ישנה חלוקה לקבוצות (למשל רק למקצועות בהם נדרש ידע קודם כגון מתמטיקה)³⁵.
 - על מנת לקדם למידה המותאמת לתלמידים במסגרת כיתה הטרוגנית ללא צורך בהסתמכות על הסללה נדרשת הקצאת **משאבים**³⁶ שימשו ליצירת קבוצות למידה או כיתות קטנות יותר שבהן תלמידים עם צרכים מגוונים, ותמיכה למורים להתאמת ההוראה וההערכה לצרכיהם.

היצמדות לתכניות לימוד אחדות ולמבחנים מסורתיים

- למרות הרצון להעלות הישגים לימודיים על ידי הצבת יעדים אקדמיים אחידים וברורים לכלל התלמידים, מחקרים הראו כי היצמדות לתכנית לימודים אחידה מעודדת למידה ממוקדת ושטחית יותר ולכן אסטרטגיה זו אינה מקדמת תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות אשר זקוקים ללמידה מעמיקה⁵.
- ההערכה הסטנדרטית נועדה למדוד את הישגי התלמידים על פי הסטנדרטים שנקבעו עבור הכיתה שבה התלמידים לומדים (הערכה מסכמת) ולא ככלי לכיוון ההוראה והלמידה (הערכה מעצבת) ולכן לרוב הסטנדרטים ואבני הדרך שנקבעים למקצועות השונים לא מיידעים את המורים באיזה אופן להתאים את ההוראה לרמות התלמידים, במיוחד אלה שנמצאים **הרבה מעל או הרבה מתחת לסטנדרט הנדרש בכיתה** מה שמקשה על תמיכת המורים בהתפתחות הלמידה של התלמידים¹⁹.
- למרות המגמה בעשור האחרון ליישום **הערכה לשם למידה**³⁷ (לעומת הערכה של למידה) התרבות השלטת בבתי-הספר בארץ היא **תרבות בחינה ולא תרבות הערכה**³⁸, ולכן מבחנים מסורתיים הם פרקטיקה נפוצה. מחקרים מראים כי למבחנים, ובמיוחד לשימושם כמבחנים עתירי-סיכון (high-stakes) **השפעות שליליות** על ההוראה כמו עידוד הוראה הממוקדת במבחן,

הצרה של תכניות לימודים, ונטייה להתמקדות במקצועות מסוימים על חשבון אחרים³⁹. יחד עם זאת, מדינות זקוקות לנתונים ברמה המערכתית על מנת להשתפר באופן מושכל ולכן במדינות שונות בעולם מיישמים אסטרטגיות שממתנות את ההשפעה השלילית של מבחנים, בעיקר על ידי שימוש בתוצאות מבחנים ככלי לקביעת מדיניות רחבה ללא השלכות אישיות לתלמיד/מורה/בית-ספר.

ברמה מערכתית:

■ יישום מדיניות שוק במדיניות חינוכית, למשל מימון בתי-ספר ייחודיים סלקטיביים, תוכניות לבחירת בתי-ספר באמצעות וואצ'רים, עידוד תחרותיות בין בתי-ספר ופרסום נתוני בחינות אבסולוטיים

- בעשורים האחרונים חוקרים הצביעו על המגמה של יישום מדיניות שוק נאו-ליברלית במערכות חינוך בעולם באמצעות הגברה של אחריותיות מדידה וריכוזיות ושליטה של הממשל על תהליכים חינוכיים. מדיניות זו מאיימת על ערכים של סולידריות חברתית ודמוקרטיה (ואוטונומיה של בתי-הספר והמורים) ויוצרת תרבות של פיקוח (audit culture) אשר למעשה מגדילה פערים חברתיים ומצמצמת את הפוטנציאל האפשרי של מערכות החינוך לניוד חברתי והעצמה של אוכלוסיות מוחלשות⁴⁰.
- ממצאי מחקרים כמותיים אשר בדקו בתי-ספר ייחודיים הממומנים מכספי ציבור בארה"ב (Charter schools) אינם מספקים עדות חד-משמעית להשפעה החיובית שלהם על הישגי תלמידיהם. לצידם, מחקרים איכותניים השלימו את התמונה על ידי חשיפה כיצד שיטות הלימוד בבתי-ספר צ'רטר עלולות לערער את השוויון בהזדמנויות למידה. לדוגמה, חוקרים ציינו שמנהלי בתי-ספר צ'רטר וגם בתי-ספר ציבוריים 'רגילים' נוטים לשנות את שיטות העבודה שלהם בתגובה לתחרות המוגברת בדרכים שאינן משפרות באופן ישיר את איכות בית-הספר וההוראה כגון תשומת-לב מוגברת לגיוס תלמידים ושיווק⁵.
- [המחקר בישראל](#) מראה כי למרות ניסיונות משרד החינוך ליצור העדפה מתקנת לצרכי השכבות החלשות ולאזן את המגמות הנאו-ליברליות המקדמות את השכבות החזקות כגון מימון בתי-ספר ממיינים, מרבית הניסיונות כשלו בצמצום הפערים וחלקם אף תרמו להרחבתם⁴¹.

■ הפעלת סטנדרטיזציה ואחידות ודרישות אחריותיות מבוססת מבחנים וריכוזיות

- אחת הדרכים בהן מדינות ניסו לפעול לחינוך איכותי לכל היא על-ידי החלת דרישות לסטנדרטים ברורים בתוכניות הלימוד, ובדיקת הידע הנרכש במבחנים עתירי-סיכון.
- רפורמת NCLB (No Child Left Behind) בארה"ב יישמה גישה זו מתוך הנחה שכך תעודד בתי-ספר לצמצם פערים לימודיים ולעמוד בסטנדרטים הנדרשים מכל תלמיד, אשר נבדקים בבחינות סטנדרטיות. בתי-ספר ומורים אינדיבידואלים אשר לא עמדו ביעדים עמדו בפני סנקציות. הרפורמה ספגה ביקורות קשות ומחקרים הראו כי [תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות לא נתרמו מהרפורמה](#) והפערים אף התרחבו, ובנוסף גם מורים הושפעו מאי-השוויון שהרפורמה יצרה, למשל בפגיעה בתנאי עבודתם⁴².
- בתגובה להשפעות השליליות של אחריותיות ריכוזית מבוססת מבחנים, חוקרים מציעים לעבור [לאחריותיות מושכלת](#) המתבססת על אמון מושכל של בעלי עניין במורים ובמקצועיות שלהם. אחריותיות מושכלת מיושמת על-ידי מובילי מערכת החינוך אשר סומכים, תומכים ומעודדים את המורים להשתמש בשיקול הדעת המקצועי שלהם, ובו בזמן מאתגרים את היכולת המקצועית של המורים⁴³.



רשימת מקורות

- 1 Grenier, M. (2010) Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, 387-400, <https://doi.org/10.1080/13603110802504598>
- 2 Sahlberg P. & Cobbold, T. (2021) Leadership for equity and adequacy in education, *School Leadership & Management*, <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1926963>
- 3 Chmielewski, A. K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, 84(3), 517-544. <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>
- 4 בלס, נ' (2020). הישגים ופערים במערכת החינוך בישראל: תמונת מצב. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/research/status-of-the-israeli-education-system-heb/>
- 5 איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י', ושבוע, י' (2020). אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://taubcenter.org.il/wp-content/uploads/educationalinequalityinIsraelbookheeb.pdf>
- 6 Hernández, L. E. (2020). The Challenges and Opportunities of Advancing Equity through Education Policy: A Research Overview. A white paper written for the Spencer Foundation. <https://spencerfoundation.s3.us-east-2.amazonaws.com/store/5c03521f6cadb53faca44c10d770c682.pdf>
- 7 Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>
- 8 Hyslop, A., & Mead, S. (2015). *A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning*. Bellwether Education Partners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557085.pdf>
- 9 Bingham, A. J., Pane, J. F., Steiner, E. D., & Hamilton, L. S. (2016). Ahead of the curve: Implementation challenges in personalized learning school models. *Educational Policy*, 32, 454–489 <https://doi.org/10.1177/0895904816637688>
- 10 נמרוד, א' (2008). הוראה דיאלוגית: בהמתנה למימוש, הד החינוך, גיליון מס' 2, ע"ע 65-62.
- 11 הכט, י' ורם, א' (2008). הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי: מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי. בתוך: נ. אלוני (עורך) דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 336-357). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- 12 Aderet-German, T. & Dromi, E. (2021). Integrating mentoring and instruction: teachers' perceptions of their professional role in different educational contexts. *Teachers and Teaching*, 1-17 <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933419>
- 13 Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- 14 CAST (2008). *Universal design for learning guidelines 1.0*. CAST.
- 15 Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- 16 Griner, A. C., & Stewart, M. L. (2013). Addressing the Achievement Gap and Disproportionality Through the Use of Culturally Responsive Teaching Practices. *Urban Education*, 48(4), 585–621. <https://doi.org/10.1177/0042085912456847>
- 17 Lustick, H. (2017) Making discipline relevant: toward a theory of culturally responsive positive schoolwide discipline, *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 681-695. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1150828>



- Anderson, K. P., Ritter, G. W., & Zamarro, G. (2019). Understanding a Vicious Cycle: The Relationship Between Student Discipline and Student Academic Outcomes. *Educational Researcher*, 48(5), 251–262. <https://doi.org/10.3102/0013189X19848720> 18
- נוימן, מ'. הוגנות בחינוך בעולם משתנה מדריך למנהל/ת. משרד החינוך: אגף מ"פ ניסויים ויזמות. <http://mop.education/wp-content/uploads/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A%20%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99.pdf> 19
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2001). אורחות חיים במוסדות החינוך. מתוך מאגר חוזרי מנכ"ל, ט"ז כסליו תשס"ב. 20
- Van Poortviet, M., Axford, N., & Lloyd, J. (2018). Working with parents to support children's learning: guidance report. Education Endowment Foundation. [https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/13381/EEF Parental Engagement Guidance Report.pdf?sequence=1](https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/13381/EEF%20Parental%20Engagement%20Guidance%20Report.pdf?sequence=1) 21
- Meoded Karabanov, G., Asaf, M., Ziv, M., & Aram, D. (2021). Parental Behaviors and Involvement in Children's Digital Activities among Israeli Jewish and Arab Families during the COVID-19 Lockdown. *Early Education and Development*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1882810> 22
- נוימן, מ'. הוגנות בחינוך בעולם משתנה מדריך למנהל/ת. משרד החינוך: אגף מ"פ ניסויים ויזמות. <http://mop.education/wp-content/uploads/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A%20%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99.pdf> 23
- OECD. (2019). Student Agency for 2030. OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student Agency for 2030 concept note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student%20Agency%20for%202030%20concept%20note.pdf). 24
- Bennett, T. L. (2015). Examining levels of alignment between school and afterschool and associations on student academic achievement. *Journal of Expanded Learning Opportunities*, 1(2), 4–22. 25
- Mizrav, E. (2019). Decision Points: Defining, Calculating, and Addressing Gaps in Access to Effective Educators. Considerations for States. Special Issues Brief. Center on Great Teachers and Leaders. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597297.pdf> 26
- וייסבלאי, א' (2013). תמריצים ותגמולים לעובדי הוראה. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. 27
- Hammer, P. C., Hughes, G., McClure, C., Reeves, C., & Salgado, D. (2005). Rural Teacher Recruitment and Retention Practices: A Review of the Research Literature, National Survey of Rural Superintendents, and Case Studies of Programs in Virginia. Appalachia Educational Laboratory at Edvantia (NJ1). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489143.pdf> 28
- Milner, H.R. (2011). Culturally Relevant Pedagogy in a Diverse Urban Classroom. *The Urban Review*, 43, 66-89. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0143-0> 29
- הצעתו של ארגון Teach First מתבססת על נתונים על כך שבשנה הראשונה והשנייה של הקליטה להוראה מערכת השעות של מורים מצומצמת יותר (10% פחות בשנה הראשונה ו-5% בשנה השנייה) על מנת לאפשר להם יותר זמן ללמידה והכנת השיעורים. לטענתם, מורים בבתי ספר חלשים נוטים להיות צעירים יותר ופחות מנוסים וכתוצאה מכך, ההוראה היא פחות איכותית. בהקשר הזה, טוען הארגון, יותר זמן שיוקדש ללמידה והכנה יתורגם די מהר להוראה איכותית יותר והישגים גבוהים יותר. צעד זה דורש כמובן משאבים וכוח אדם נוסף, אך ייתכן שיהיה אפקטיבי יותר מתכניות תוספתיות לצמצום פערים שאינן תמיד אפקטיביות. 30
- Aderet-German, T. (2021). Sustainable school self-evaluation: Enactments and perceptions of balancing accountability and improvement goals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 291-315. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09361-z> 31
- Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339> 32
- Hyslop, A., & Mead, S. (2015). A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning. Bellwether Education Partners. 33



- Bingham, A. J., Pane, J. F., Steiner, E. D., & Hamilton, L. S. (2016). Ahead of the curve: Implementation challenges in personalized learning school models. *Educational Policy*, 32, 454–489. <https://doi.org/10.1177/0895904816637688> 34
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>. 35
- Hyslop, A., & Mead, S. (2015). *A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning*. Bellwether Education Partners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557085.pdf> 36
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., ... & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733> 37
- בירנבאום, מ' (2018). תרבויות הבחינה וההערכה והשפעותיהן על יישום הערכה לשם למידה. בתוך מ. בירנבאום (עורכת) מחקר ויישום בהערכה לשם למידה (ה"ל) של תלמידים ומורים בישראל. מכון מופ"ת. 38
- Feniger, Y., Israeli, M., & Yehuda, S. (2016). The power of numbers: the adoption and consequences of national low-stakes standardised tests in Israel. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1010438> 39
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11-29. 40
- בלס, ב' (2015). אי שוויון במערכת החינוך: מי מתנגד ומי נהנה מהפערים? מרכז טאוב: ירושלים. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/inequalityineducation2015heb69.pdf> 41
- Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-Stakes, Standardized Testing as a Racial Project of Neoliberal Multiculturalism. *Educational Policy*, 30(1), 39–62. <https://doi.org/10.1177/0895904815614916> 42
- Tolo, A., Lillejord, S., Petour, M. T. F., & Hopfenbeck, T. N. (2020). Intelligent accountability in schools: A study of how school leaders work with the implementation of assessment for learning. *Journal of Educational Change*, 21(1), 59-82. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09359-x> 43