

היועץ החינוכי בעידן הביזור: בין בתי ספר המאוגדים ברשתות חינוך ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי

אברהם בן טולילה ויוסי קליין

תקציר

המחקר בחן את תפקודן של רשתות החינוך בישראל, שהתפתחו על רקע מדיניות ביזור של משרד החינוך, בעיצוב הסביבה הבית ספרית ובטיפוח רווחת התלמידים מתוך הבחנה בין מוסדות ממלכתיים לממלכתיים-דתיים. המחקר משולב: הרכיב הכמותי נשען על ניתוח נתונים מכ-1,850 בתי ספר ב-137 רשויות מקומיות בשנים 2015–2019, והשווה בין בתי ספר הפועלים ברשתות חינוך לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות באמצעות מדדים מוסדיים, אקלים חינוכי ונתוני זכאות לבגרות. הרכיב האיכותני כלל ראיונות עומק עם 16 מנהלי בתי ספר, שהתמקדו באוטונומיה ניהולית ובקשרים ארגוניים. מהממצאים עולה שיש יתרון חלקי לרשתות בהישגים לימודיים ובמדדים חברתיים לצד רמות גבוהות יותר של אוטונומיה ניהולית. עם זה נמצא כי תוספות תקציביות אינן מנוצלות בעקביות לשיפור הישגי הליבה. המחקר מספק תובנות יישומיות לקהילת היעוץ החינוכי באשר לגורמים מוסדיים ומערכתיים המשפיעים על רווחת התלמידים, ומדגיש את הצורך בהתערבויות מותאמות להקשרים מגזריים ומבניים מגוונים.

מילות מפתח: רשתות חינוך; ביזור; אוטונומיה ניהולית; יעוץ חינוכי.

מבוא

ביזור ארגוני משמעו העברת כמה מתחומי הסמכות והאחריות מגורם הייררכי בכיר לגורם המצוי בדרג נמוך יותר והשארת כפיפות בתחומים מסוימים לממונה או למפקח (גלנור ופז פוקס, 2015; Verger et al., 2016; Bahl & Bird, 2018; Nir et al., 2018). הביזור במערכת החינוך בישראל מתבטא בהגדלת הסמכויות של הרשויות המקומיות, בתי הספר בניהול עצמי והורים ובהגברת השפעתם של צוותי החינוך וההורים בבחירת תוכניות לימודים וברישום תלמידים. הביזור ניכר גם בהשפעת עמותות, מלכריים (מוסדות ללא כוונת רווח) וגופים אחרים הממונים על תוכניות לימודים במוסדות חינוך (ביאליק, 2020). מקורם של תהליכים אלה הוא באידאולוגיה הכלכלית הנאורליברלית ובתהליכים פוליטיים וכלכליים מגוונים הדוגלים במעורבות מזערית של הממשלה במשק (Zajda, 2020).

אחד הביטויים של מגמת הביזור הוא הקמת רשתות חינוך מתוך שאיפה לקדם את בתי הספר להישגים חינוכיים ודיציפלינריים משופרים באמצעות גיוס תקציבים תוספתיים, פיקוח פנימי של הרשתות ומערך העצמה פדגוגי למנהלים והצוות החינוכי. הרשת הארגונית קובעת מדיניות בכל בתי הספר שבניהולה המותאמת ככל האפשר למאפיינים

הייחודיים לה, שלא כמו הניהול הריכוזי של אלפי בתי ספר שאינם ברשתות. הפוטנציאל הטמון ברשתות מנומק גם ביכולתן לאגם משאבים חינוכיים וכלכליים בשיתוף מוסדות חינוך רבים (ארד, 2018; ביאליק, 2020; Gleason, 2019; Gilblom & Sang, 2019). הביזור במערכת החינוך בישראל מתבטא בין השאר בחוזי הפעלה הנחתמים בין הרשתות לרשויות המקומיות ומסדירים את הסוגיות הכספיות והמנהליות. בד בבד לרוב הם אינם נוגעים למסלולי הלימוד או להתחייבות הרשת לאיכות פדגוגית ולהישגים לימודיים. תחומים אלה נותרים לשיקול דעת הרשתות ובתי הספר בפרט, והרשתות אחראיות למיון התלמידים ולקבלתם והן גם מחליטות על מסלולי הלימוד. אומנם הרשתות כפופות לפיקוח משרד החינוך ולנהליו, אך את המדיניות הפדגוגית והניהולית שהן מפעילות בבתי הספר קובעת ההנהלה של כל רשת (ארד, 2018).

רשתות החינוך פועלות כמעין "תאגידי חינוך" המתרחבים על פי הביקוש לשירותיהם ולרוב מפעילים מגוון רחב של שירותי חינוך: מכללות טכנולוגיות, בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, גנים וצהרונים, פנימיות, העשרה, קורסי הכנה לפסיכומטרי ולבגרות וקורסי הכשרה מקצועית. תחומי הפעילות של הרשתות ופריסתן הגאוגרפית הן תוצאה של שיקולים עסקיים, זיהוי הזדמנויות וזכייה במכרזי משרד החינוך (ארד, 2018).

שאלת היעילות ההשוואתית של בתי הספר ברשתות ואלה המצויים בפיקוח ובהכוון ישיר של הרשויות המקומיות והפיקוח במשרד החינוך עלתה גם בארצות אחרות. יש לסייג ולומר כי השוואת הרשתות בישראל לאלו שבארצות אחרות מצריכה זהירות רבה, לנוכח המידע שמתכונת הפעלתן אינה תמיד זהה לישראל.

על אף היותן של רשתות החינוך בישראל חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך בישראל, טרם נחקרה יעילותן של הרשתות בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. בדיקה כזו מצריכה עיון במכלול רחב של מדדים חינוכיים. מטרת מחקרנו לבחון את השאלה האם ביזור החינוך במתכונת רשתות החינוך בישראל אכן קידם שינוי ושיפור בהיבט החינוכי, החברתי וההישגי ותרם לתוצרים גבוהים יותר בתחומים אלה בהשוואה לבתי ספר מקבילים שאינם מאוגדים יחדיו. נבדקו משתנים כמותיים המייצגים מבט הוליסטי על יכולתם לספק הזדמנויות חינוכיות ולימודיות מיטביות, כמו הישגי בגריות, מדדי אקלים, חברתי ופדגוגי, שדיווחו עליהם הצוות החינוכי ותלמידים בשאלוני אקלים של משרד החינוך. נוסף על כך נעשה מחקר איכותני שמטרתו לקבל מידע ממנהלי בתי הספר על הבדלים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, בהם תקצוב בית הספר, תנאי העסקה והכשרה של מנהלים והצוות החינוכי וטיב הפיקוח ברשתות. הידע החדש ישפוך אור על הקשר בין הפעילות הניהולית בבתי ספר המאוגדים ברשתות ושאינם מאוגדים בהן ובין תוצריהם הלימודיים והחינוכיים, היינו על מתכונת ביזור זו.

לתחום הייעוץ החינוכי נודע מקום עיקרי במערכת החינוך בישראל, והוא משמש גורם מקשר בין התלמידים לצוות ההוראה ולהנהלת בית הספר. בעשורים האחרונים הולכת ומתרחבת ההכרה שיועצים חינוכיים אינם פועלים רק במישור הרגשי-פרטני, אלא ממלאים תפקידים מערכתיים חשובים, המשיקים גם לתחומים של עיצוב אקלים בית ספרי, תיווך בין מדיניות לפדגוגיה וקידום תהליכים של שינוי ארגוני (Daniels et al., 2007; Slaten et al., 2024). כאן שינויים מבניים, כגון ביזור ניהולי, התרחבות רשתות חינוך וייחודיות מגזרית, ממלכתי וממלכתי-דתי, מציבים אתגרים חדשים לפני העשייה

הייעוצית ודורשים בחינה מחודשת של התנאים המאפשרים ליועצים לפעול במרחב הבית ספרי (Steen et al., 2022).

במחקר נבחנו הבדלים מערכתיים בין בתי ספר המשתייכים לרשתות ובין אלה שאינם מאוגדים ברשתות, במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי, מתוך התמקדות בגורמים של תקצוב, ניהול ואקלים חינוכי. ממצאיו עשויים להעמיק את ההבנה של הקשרים הארגוניים שבהם פועלים היועצים החינוכיים, ולשמש בסיס להתאמת מדיניות הייעוץ לצרכים הייחודיים של כל מגזר ומבנה ארגוני. התאמה זו יכולה לאפשר ליועצים לפעול ביעילות רבה יותר בהיותם מקדמי שינוי ומסייעים ברווחה הרגשית והתפקודית של התלמידים (Grissom et al., 2021).

סקירת ספרות

רשתות חינוך בארצות הברית ובאירופה

רוב המדינות הדמוקרטיות מאפשרות את קיומם של מוסדות חינוך שאינם בבעלות הרשות השלטונית, אך מפקחות עליהם במידה מזערית לפחות: מפקוח על הישגים אקדמיים בלבד ועד פיקוח כולל על המוסדות ועל כוח האדם בהם (Glanz, 2018). הדגמים בעניין זה רבים ומגוונים, אך אפשר להכליל ולומר בזהירות הראויה כי במרבית המדינות המפותחות יש מערכת חינוך ציבורית, שהאחריות לה נחלקת בין השלטון המרכזי לשלטון המקומי (Glazer et al., 2018; Gutiérrez et al., 2022). ביזור זה, לצד הצורך בהקמת חלופות לחינוך הציבורי, גרם בין השאר להתאגדויות של בתי ספר ברשתות חינוך בארה"ב ואירופה. המשותף להן הוא השאיפה ליזום בתי ספר שיספקו את הצרכים המגוונים של כל אוכלוסייה ובכפוף לבקרה של המדינה (Gleason, 2019). שלא כמו בית ספר יחיד המתקשה לפתור לבדו את בעיות החינוך שהוא מתמודד עימן, יתרון של הרשתות מתבטא ביכולתן למצוא פתרונות כוללים ומקיפים הנובעים מחשיבה מערכתית של כמה בתי ספר שספק אם היו עולים בבית ספר יחיד. היוזמה בארה"ב להקים בתי ספר לפי מודלים חדשים התפתחה בראשית שנות התשעים על רקע הישגים נמוכים של מערכת החינוך הציבורית (Glazer et al., 2018; Gleason, 2019).

עם התרחבות הביזור בחינוך הציבורי בארצות הברית בשנות התשעים, ניכרה התפתחות ארגונים פרטיים לניהול והפעלה של בתי הספר לצד גישת התחרותיות, ההפרטה והמסחור בחינוך. ארגונים אלה התפתחו בהמשך לחזונם של מילטון פרידמן ומיירון ליברמן, שקראו לקפיטליזם ושוק חופשי ועודדו תחרות למטרות רווח גם בין ספקי שירות בתוך מערכת בתי הספר הציבוריים. חזון זה הביא לידי הקמת שני אבות טיפוס של ארגונים מרכזיים: הראשון Educational Management Organization (EMOs) שאיגד כמה חברות, הגדולה מהן היא Edison, המוגדרים ארגוני ניהול חינוך שנועדו לשפר שירות, להפחית עלויות וליצור רווח. אב הטיפוס השני הוא Charter Management Organization (CMOs) ונמצאים בו ארגוני ניהול בתי ספר בזיכיון ורשתות דומות, כשהבולטת והגדולה בהן היא Knowledge is Power Program (KIPP) (Abrams, 2016; Gulosino & Miron, 2020; Mohler, 2020). בתי ספר בזיכיון הם בתי ספר ציבוריים הפועלים על בסיס חוזה (charter) כאשר הרעיון המרכזי בבסיסם הוא אוטונומיה כנגד

אחריות ציבורית לתוצאות (accountability), ולכן המשך קיומו של בית הספר מותנה בהישגיו (Glazer et al., 2018; Gleason, 2019). ארגוני ה-EMO משתמשים בכלי ניהול ושיווק של עסקים גדולים, חוזים אישיים להעסקת מורים, תוכניות לימוד עשירות יותר, משפרים תוצאות של מבחנים ומייצרים רווחים. לעומתם רשת KIPP וארגוני ה-CMO הדומים לה, משתמשים באותם כלי ניהול ושיווק של עסקים גדולים, אך בחוץ העסקה זהים של אנשי החינוך (Abrams, 2016; Gulosino & Miron, 2020; Mohler, 2020).

בשנת 2019 פעלו בארה"ב יותר מ-7,000 בתי ספר בזיכיון ולמדו בהם יותר משלושה מיליון תלמידים, שני שלישי מכלל בתי הספר בזיכיון עצמאיים ואינם קשורים לרשתות, שליש מהם שייכים לשני הארגונים, CMO ו-EMO ומאוגדים ברשתות (David, 2018; Dills et al., 2019; Zimmer et al., 2021).

בספרות יש דעות חלוקות על יעילות בתי הספר בזיכיון המאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי הספר בזיכיון שאינם מאוגדים ברשתות. במחקר בארצות הברית שהשווה הישגים של בתי ספר בזיכיון המאוגדים ברשתות ובין שאינם מאוגדים ברשתות, נמצא כי בתי ספר שאינם מאוגדים השיגו הישגים גבוהים במתמטיקה וקריאה יותר מבתי ספר בזיכיון המאוגדים ברשתות (Gilblom & Sang, 2021). לעומת זאת במחקר אחר נמצא כי בתי ספר בזיכיון המאוגדים ברשת מצליחים יותר מבתי ספר עצמאיים בזיכיון שאינם מאוגדים ברשת. כמו כן רשתות גדולות מצליחות יותר מרשתות קטנות (Cohodes & Parham, 2021).

ישנם קווי דמיון חלקיים בלבד בין מודל בתי הספר בזיכיון המאוגדים ברשתות ובין רשתות בתי הספר בישראל. המשותף להם הוא הזכות להתאגד ברשתות שיש בהן כמה בתי ספר ותוכניות לימודים אחרות, איגום משאבים, גיוס כספים וקבלת תרומות. ההבדל מתבטא בדרך קבלת התלמידים ובגביית שכר לימוד. בבתי ספר בזיכיון אין סינון של תלמידים וקבלתם נעשית באמצעות הגרלה וכן אין גבייה של שכר לימוד. ברשתות בישראל, לפחות בכמה מהן, נעשה מיון תלמידים בקבלה ללימודים וכן יש גבייה של שכר לימוד (ארד, 2018; Glazer et al., 2018; Gilblom & Sang, 2019; Dills et al., 2021; Zimmer et al., 2019).

רשתות חינוך בישראל

התפתחות הרשתות מנקודת מבט היסטורית

רשתות חינוך בישראל קיימות עוד טרם הקמת המדינה והתרחבו ביתר שאת עם התהליכים הביזוריים במערכת החינוך בישראל שהחלו בשנות השישים והעמיקו בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים. נעשו בהן תהליכים ארגוניים מתמשכים כדוגמת ביזור נרחב של שירותים ורפורמות כדוגמת רפורמת הניהול העצמי של בתי הספר והמעבר לדפוסי העסקה גמישה של כוח האדם לפי ההחלטות מקומיות (ביאליק, 2020; Nir et al., 2018).

בעת זו הרשתות הבולטות במוסדות החינוך העליסודי היו רשתות אורט, עמל ואמי"ת, ומוסדותיהן מוקמו ברובם בעיירות הפיתוח ובשכונות העולים בערים הגדולות. במרוצת השנים נוספו אליהן רשתות חדשות ברחבי המדינה. יוזמות אלו השתלבו במדיניות הביזור

של משרד החינוך ולמעשה פתחו את הפתח ליוזמות הורים אחרות. כל רשת ייחדה את עצמה בתחומים אלה : לימודי, מקצועי, ערכי ותורני (ביאליק, 2020).

רשתות החינוך מאפשרות לבתי הספר לחלוק משאבים חומריים וידע מקצועי, ומתוך כך לייעל את דרך ניהול הכספים המוזרמים לתוכנית הלימודים ולתחזוקת המבנים של בתי הספר. לרשתות החינוך יש פוטנציאל גדול לגייס משאבים מלבית הספר היחיד שאינו מאוגד ברשת, מכיוון שלרשתות חינוך יש יתרון כלכלי בנהלן בתי ספר רבים ולכן הן יכולות לחסוך בהוצאות על שירותים מספר באמצעות הסדרי מימון משותפים. נוסף על כך את רשתות חינוך הקימו מלכר"ים שיש להם תורמים רבים בארץ ובעולם, ולכן הן מצליחות לגייס כספים בקלות (ארד, 2018).

לוח 1: נתוני הרשתות שהשתתפו במחקר (נכון לשנת 2019)

שנת הקמה	אורט	אור תורה סטון	אמיית	בני עקיבא	דרכא	חב"ד	נעם צביה	עמל	עתיד	ברנקו וייס
1948	1983	1925	1954	2010	1952	1971	1928	2004	1990	
107	6	55	39	23	86	61	47	36	22	
1300	66	544	220	237	-	232	715	409	274	
70,000	2,500	21,000	23,000	12,500	34,500	19,000	30,000	31,000	7,000	
מספר תלמידים										

לצד הרואים ברשתות תהליך תפעולי של ביזור, יש הסוברים כי התפתחות הרשתות מבטאת נסיגה של המדינה מאחריותה למען שירותי חינוך ציבורי וכי לתהליכים אלה השפעות חברתיות הרסניות ובהן פגיעה בשוויון הזדמנויות בחינוך (ביאליק, 2020 ; Cordes, 2018; Gutiérrez et al., 2022; Ladd, 2019).

הייעוץ החינוכי בתחומים מערכתיים

כיום הייעוץ החינוכי נחשב פרקטיקה מערכתית רבי-ממדית, שבה היועץ משמש גורם מקשר בין רמות מגוונות של המערכת הבית ספרית: התלמיד, הכיתה, הצוות החינוכי, ההנהלה ולעיתים אף הרשות המקומית. יועצים חינוכיים נדרשים לפעול בתוך מערכות מורכבות ולזהות קשרים בין משתנים מערכתיים לרווחת התלמידים באמצעות תכלול מידע חינוכי, רגשי, משפחתי וקהילתי (Daniels et al., 2007). תפקידם הוא לתווך בין מדיניות משרד החינוך לפרקטיקה החינוכית כדי לגבש פתרונות מותאמים למורכבויות המשתנות של הסביבה הבית ספרית.

ייעוץ חינוכי בתחומים של מדיניות, זהות ותרבות

במחקרים מהשנים האחרונות נמצא כי תפקידו של היועץ החינוכי מורכב מכיוון שהוא פועל בתוך תחומים תרבותיים, פוליטיים וזהותיים משתנים. יועצים נדרשים לאזן בין נאמנותם לאמות מידה מוסריות, ערכיות וקהילתיות ובין הדרישות הפורמליות של מערכת החינוך (American School Counselor Association [ASCA], 2022). בעידן של גיוון תרבותי והתחזקות הזהויות הקהילתיות והדתיות, בזהות המקצועית של היועץ יש לעיתים גם תפקידים חינוכיים-ערכיים שאינם פורמליים, במיוחד במסגרות מגזריות או קהילתיות, כאשר הייעוץ נחשב חלק מן מאמץ רחב יותר לקידום צדק חברתי ושוויון

הזדמנויות (Bryan et al., 2023). תמיכה מערכתית שיש בה תקצוב, הכשרה מקצועית וגיבוי מצד הנהלה, נמצאה חיונית להצלחת היועץ ויכולתו להתמקד בעבודת היועץ הליברלית, בייחוד בבתי ספר באוכלוסיות מוחלשות (Lancaster, 2023; Shi & Brown, 2020).

אישוויון במערכת החינוך והשפעתו על שירותי הייעוץ

בספרות המחקר נמצא קשר מובהק בין מצבו החברתי-כלכלי של בית הספר לנגישות ואיכות של שירותי הייעוץ החינוכי. במחקרים מופיע כי בבתי ספר בעלי משאבים מוגבלים יש נטייה לצמצם את שעות הייעוץ, להקטין את תחומי האחריות של היועצים ולפגוע ביכולת המערכתית לתת טיפול רגשי-חברתי, בייחוד בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (ASCA, 2022; Donohue et al., 2022). יתרה מזו, היעדר תקנים מוסדרים, עומס פניות גבוה והיעדר הכשרה מקצועית מתמשכת פוגעים לעיתים ביעילות התפקוד וביכולת ההשפעה של יועצים בבתי ספר מוחלשים (Shi & Brown, 2020). ממצאים אלה מדגישים את חשיבותה של מדיניות חינוכית שוויונית, המבטיחה זמינות, איכות והתמקצעות של שירותי ייעוץ במגוון הקשרים מוסדיים (ASCA, 2022).

התפתחות מקצועית, חדשנות ואתגרים בני זמננו

בעידן דינמי ומשתנה גוברת ההכרה בחשיבות פיתוח כישורי המנהיגות, הגמישות והחדשנות בקרב יועצים חינוכיים. על היועצים להסתגל לתנאים משתנים ולקדם פרקטיקות ייעוץ חדשניות, כמו שימוש בטכנולוגיה, עבודה קבוצתית ותפקוד בתוך מערכות חינוך מורכבות (Hornor & Westberry, 2023). השימוש הרב של היועצים בכלים טכנולוגיים, בפלטפורמות מקוונות ובפתרונות ייעוץ מרחוק מאפשר להם להרחיב את תחומי ההשפעה ולהגיע לקהלים מגוונים גם במצבי חירום ומשבר (Alexander et al., 2022). במחקרים עדכניים נמצא שתוכניות ייעוץ קבוצתי והנחיית כיתות משפרות במידה ניכרת אקלים רגשי, מפחיתות חרדה ומשפרות הישגים לימודיים בקרב תלמידים (Slaten et al., 2024; Steen et al., 2022).

על אף ההכרה הגוברת בתפקידים המערכתי של היועצים החינוכיים, מרבית המחקרים בתחום מתמקדים בהיבטים רגשיים-טיפוליים של עבודתם, ופחות בהשפעות של מבנים ארגוניים ומנהליים, כגון שייכות לרשת חינוך או סוג מגזר, על תנאי עבודתם ותפקודם. הידע המחקרי על השפעתם של משתנים מערכתיים כמו תקצוב, אוטונומיה ניהולית ואקלים חינוכי על תפקוד היועץ עדיין חלקי ומסתמך בעיקר על ממצאים איכותניים או תיאורים נקודתיים.

פער זה מקבל משנה תוקף לנוכח שינויים מבניים במערכת החינוך בישראל, ובראשם התרחבות רשתות החינוך והבדלים בין מגזרים, שמשפיעים לא רק על המנהלים ועל צוותי ההוראה, אלא גם על היועצים. המחקר הזה מבקש לתרום להבנת הקשרים האלה, גם בעקיפין, באמצעות בחינה השוואתית של מדדים ארגוניים, חינוכיים וחברתיים בין בתי ספר המאוגדים ברשתות חינוך ובין אלה שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי. ממצאים אלה עשויים להעשיר את הבסיס המחקרי לקידום מדיניות ייעוץ מותאמת הקשר, ולהציע כיוונים לעיצוב תפקידי היועץ בסביבות חינוכיות מגוונות.

מטרות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון הבדלים במדדי תקצוב, הישגי ליבה ומדדים חינוכיים חברתיים בין בתי ספר המאגדים ברשתות חינוך ובין בתי ספר שאינם מאגדים ברשתות במגזר הממלכתי והממלכתית. נוסף על כך נבדק במחקר האם יכולתן של רשתות לאגם משאבים ולפעול באוטונומיה ניהולית מאפשרת ליצור תנאים מיטביים יותר בעבור הנהלות וצוותים חינוכיים. אף שהמחקר אינו עוסק ישירות בייעוץ חינוכי, ממצאיו רלוונטיים לקהילת היועצים לצורך הבנת הקשרים בין תנאים מוסדיים ובין היבטים של רוחת התלמידים, אקלים חינוכי ותמיכה חברתית. תובנות אלה עשויות לשמש תשתית למחקרי המשך ולסייע בקבלת החלטות במשרד החינוך בנוגע למידת הכדאיות שבהעצמת רשתות החינוך.

שיטת המחקר

שיטת מחקר משולבת: כמותית ואיכותנית (Mixed methods)

המחקר נעשה בשיטת מחקר משולבת, כמותית ואיכותנית. בשיטה הכמותית נבדקו קטגוריות אחדות של תשומות ותפוקות חינוכיות שאפשרו לנו לבחון גורמים כלכליים, פדגוגיים וחברתיים, התורמים לשונות המוסברת של ההישגים והאקלים הבית ספרי. קטגוריות משלימות אחרות נבדקו בנוהל האיכותני כאשר ניסיונם של המנהלים המרואיינים בניהול בתי ספר, ברשת ושלא ברשת, אפשר להם להשוות ביניהם ולספק מידע וידע שאינם מתועדים בספרות ואינם מתבטאים בגורמים הכמותיים. במידע זה נמצא כפל הפיקוח המתועד ברשתות, הן זה של הרשתות הן זה של משרד החינוך, העצמת יכולת פעולתם של מנהלים ושל הצוות החינוכי באמצעות הרשתות, יעילות מערך ההשתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי בתוכניות חינוכיות ייחודיות לכל הרשת, באוטונומיה ההשוואתית של מנהלי בתי ספר ברשתות ובבתי ספר שאינם ברשתות. איסוף הנתונים במחקר האיכותני נעשה בדרך של ראיון חצי מובנה למנהלים. הריאיון העניק יכולת לבדוק משתנים איכותניים הנחוצים להשלמת התמונה הכוללת של המחקר במשתנים שלא היה אפשר להגיע אליהם במחקר הכמותי וכן אישוש והצלבה עם הנתונים הכמותיים.

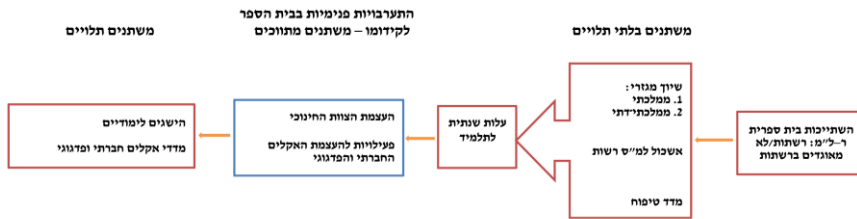
שיטת המחקר הכמותי

שאלות המחקר

האם ניכרים הבדלים סטטיסטיים בתקצוב, בהישגי ליבה ובמדדי אקלים חברתי-פדגוגי בין מוסדות מוכרים רשמיים המאגדים ברשתות ובין מוסדות מוכרים רשמיים שאינם מאגדים ברשתות?

מודל המחקר

תרשים 1 שלהלן מציג את מודל המחקר הכמותי.



תרשים 1: מודל המחקר הכמותי

המשתנים חולקו לשלושה רכיבים: הרכיב הראשון, קבוצת המשתנים הבלתי תלויים (אקסוגניים): ר-ל"מ (רשתות או לא מאוגדים ברשתות), מגזר (ממלכתי או ממלכתי-דתי), אשכול למ"ס רשות ומדד טיפוח והשפעתם על העלות השנתית לתלמיד; הרכיב השני, המשתנים המתווכים, התערבויות פנימיות בבית הספר לקידומו: העצמת הצוות החינוכי ופעילויות להעצמת האקלים החברתי והפדגוגי; הרכיב השלישי, קבוצת המשתנים התלויים (אנדוגניים): הישגים לימודיים במקצועות הליבה ומדדי אקלים חברתי ופדגוגי.

כלי המחקר

הנתונים הכמותיים נאספו מתוך האתרים הרשמיים של משרד החינוך: "שקיפות בחינוך", "מיצב ברשת" וחדר המחקר של משרד החינוך ששמורים בו הישגי תלמידי י"ב בבגרויות ונתוני שאלוני אקלים מורים ותלמידים, כפי שמדד משרד החינוך בשנים תשע"ה-תשע"ט.

שאלון אקלים והסביבה הפדגוגית

את שאלון זה פיתחה הרשות הארצית למדידה בחינוך (ראמ"ה). מטרתו לספק למנהלי בית הספר, למטה משרד החינוך ולציבור הרחב תמונת מצב מקיפה ורב-תפנית כדי שיהיה אפשר לאתר באמצעותה את נקודות החוזק ואת נקודות החולשה היחסיות של בית הספר ושל המערכת כולה בכל אחד מהנושאים שעל הפרק לאורך זמן.

תוקף: משרד החינוך מתקף את השאלון בכל שנה ושנה.

1. **שאלון סקרי אקלים וסביבה פדגוגית במיצ"ב על פי דיווחי תלמידים** – השאלון מונה 43 פריטים ומחולק ל-10 קטגוריות.
2. **שאלון סקרי אקלים וסביבה פדגוגית במיצ"ב על פי דיווחי מורים** – השאלון מונה 73 פריטים ומחולק ל-18 קטגוריות.

המשתתפים

בין השנים 2015–2019 נעשתה השוואה בין 999 בתי ספר על-יסודיים, שש-שנתיים, יהודים ממלכתיים, מוכרים רשמיים המאוגדים ברשתות חינוך ובין 848 בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, ב-137 רשויות בישראל משבעת המחוזות: צפון, חיפה, ירושלים, תל אביב, מרכז, דרום והמנהל לחינוך התיישבותי, המשתתפים בבגרויות ובשאלוני האקלים. בחרנו להתמקד במגזר היהודי עם מאפייניו הייחודיים שמקצתם לא נתונים במגזר הערבי

באותו ההיקף כדוגמת החלוקה למגזר הממלכתי והממלכתי-דתי עם תקצובו הגבוה. הכנסת המגזר הערבי על נתוניו החסרים היה יוצר קושי בעיבודים הסטטיסטיים, ועל כן המצלנו לשלב במחקרי המשך השוואה של בתי הספר, ברשתות ושאנים ברשתות, את שאר המגזרים שאינם יהודים ובעלי בסיס תרבותי דומה.

הליך

בחלוקה הראשונית נעשה מיון של בתי הספר לפי השתייכות בית ספרית: מוכרים רשמיים המאוגדים ברשתות ובתי ספר מוכרים רשמיים שאינם מאוגדים ברשתות. כל בית ספר קוטלג לפי השתייכותו לרשת – משויך או לא משויך, ולכל רשת ניתן קוד מבחין כדי שיהיה אפשר לאתרם במסד הנתונים. בתחילה ביקשנו לבדוק גם את נתוני המיצב בכיתות ח' ונאספו הנתונים על השנים תשע"ה–תשע"ז, אך בתשע"ח החליט משרד החינוך לא לפרסם את נתוני המיצב במתמטיקה ואנגלית וכן השתנה סולם המדידה, ולכן לא היה אפשר להשוותם לשנים עברו. בבדיקת שלוש השנים שהתנהל בהן המיצב לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות ולכן הוצאנו את נתוני המיצב מהמחקר.

בניתוח המשוואות המבניות נבחרו רק בתי ספר שיש להם את כל מכלול הנתונים באותה שנה: מגזר, אשכול למ"ס רשות, מדד טיפוח, התקצוב השנתי לתלמיד, נתוני אקלים, פדגוגי וחברתי ונתוני בגרות. ההנמקה לבחירת בתי ספר עם כל הנתונים הייתה כדי למנוע נתונים חסרים במהלך העיבודים הסטטיסטיים. בכמה מהעיבודים ניסינו להשוות כל רשת בנפרד לבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות אך מיעוט בתי הספר בכל רשת מנע זאת ולכן בדקנו את כלל הרשתות יחד.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בניתוחי שונות, ניתוח משוואות מבניות, SEM – Structural Equation Modeling וכן נבדקו מובהקות אפקט התיווך במודל ומקדמי אפקטים עקיפים.

השיטה האיכותנית

שאלות המחקר

ראיון חצי מובנה שהתחיל בשאלות על הרקע המקצועי ועל ההרגשה האישית של המנהל בעניין תפקידו ואוטונומיה ניהולית ברשת לעומת המערכת הציבורית. לאחר מכן נשאלו שאלות מסוימות על המוסד החינוכי, כמו מקורות התקצוב, תמריצים למנהלים ולצוות החינוכי והכשרת כוח אדם. נבדקו גם השותפים במימון עלות התלמיד והאם יש פיקוח נוסף מצד הרשת מלבד הפיקוח של משרד החינוך. המטרה היא להבין את ההבדלים בניהול ובתפקוד בין בתי ספר ברשתות ובין אלו שאינם ברשתות.

המשתתפים

במחקר האיכותני מקובל כי אפשר להגיע לידי רוויה בטווח בין שניים עשר לעשרים משתתפים (Lincoln & Guba, 1985). במחקר השתתפו 16 מנהלים, 9 מנהלים ו-7 מנהלות, שעברו מדגם אחד לדגם אחר, כלומר מנהל שעבד בבית ספר שנמצא ברשת ועבר לבית

ספר שאינו ברשת וכן להפך, מנהל שעבד בבית ספר שאינו ברשת ועבר לבית ספר שנמצא ברשת: 5 מאזור המרכז, 4 מצפון הארץ, 2 מהמגזר הערבי, 2 מדרום הארץ ו-3 מהשומרון. ותק המנהלים נע מ-7 שנים ועד 34 שנה, ממוצע 13 שנה. משך הראיונות היה מ-30 דקות ועד 62 דקות.

איתור המנהלים נעשה בשיטת "כדור שלג המתגלגל" (sample snowball) על פי העיקרון "חבר מביא חבר". בשיטה זו המנהלים שרואיינו מפנים את החוקרים למנהלים אחרים המשתייכים לשתי הקטגוריות, כלומר מנהלים ברשת ומנהלים שאינם ברשת. כמו כן המנהלים התבקשו לשלוח את הבקשה בקבוצות המנהלים האחרות. בשיחה המקדימה הוסבר למנהלים מהן מטרות המחקר, הבטחת סודיות, קבלת הסכמתם וקביעת מועד לראיונות.

שיטת ניתוח הראיונות

הראיונות נותחו בעזרת ניתוח פנומנולוגי תמטי, באמצעות שיטת ניתוח תוכן – Content Analysis (Berner-Rodoreda et al., 2020). חלק זה של המחקר התמקד בניתוח משמעויות של חומרים שנאספו בראיונות. ניתוח תוכן עוסק בנושאים, במילים, בביטויים ובתיאורים שעולים מדבריהם של המראיינים ומשקפים את רגשותיהם ומחשבותיהם, בעיקר בנושאים שהם עצמם העלו (שקדי, 2003 ; Berner-Rodoreda et al., 2020).

ממצאים

ממצאים כמותיים

ניתוחי השונויות המוסברות

בניתוחי השונויות נמצא כי יש יתרון לבתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי שאינו דתי בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי שאינו דתי. ההבדלים הסטטיסטיים ניכרים במשתנים אלה: אשכול למ"ס רשות ומדד הטיפוח. כמו כן נמצא יתרון גם בהישגי ליבה במשתנים אלה: זכאות לבגרות של 4–5 יח"ל במתמטיקה ובזכאות לבגרות של 5 יח"ל באנגלית.

מנגד יש יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי שאינו דתי במשתנה עלות שנתית לתלמיד. כמו כן נמצא יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות על פני בתי ספר ברשתות במשתנה האקלים, תחושת מסוגלות, סקרנות ועניין בלמידה.

במשתנים להלן לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, גם באנליזה המגזרית: במשתנים המתווכים – ניהול פיתוח הצוות החינוכי, עידוד למעורבות חברתית ואזרחית ופרקטיקות הוראה-למידה-הערכה איכותיות; במשתנים התלויים: זכאות לבגרות, זכאות לבגרות של 4 יח"ל באנגלית. תחושה כללית חיובית של התלמידים, יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים ורמת אלימות.

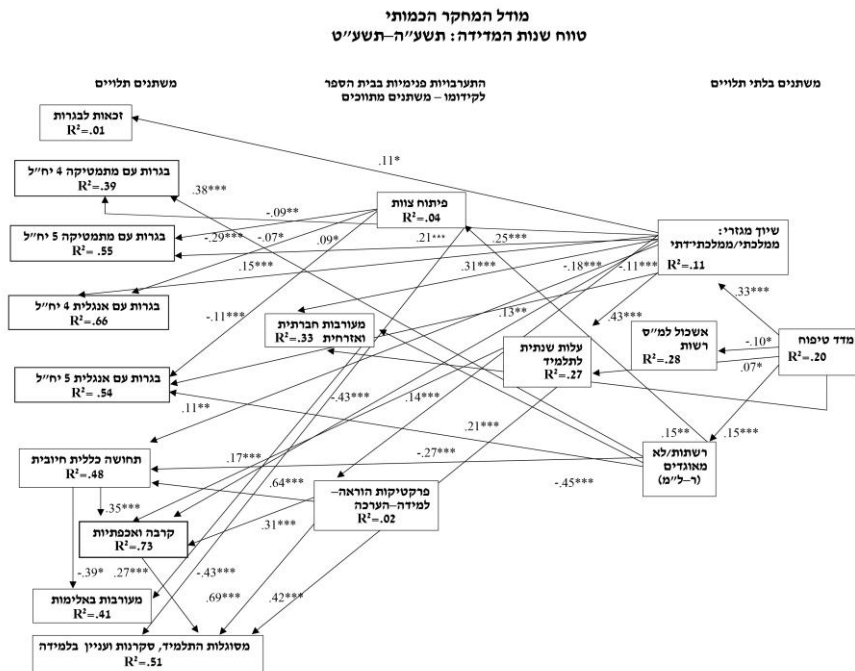
בבדיקת בתי ספר השייכים למגזר הממלכתי-דתי לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בכל המשתנים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאגדים ברשתות.

דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר (ניתוח משוואות מבניות)

בבדיקת טיב ההתאמה של המודל עלה שהיא עומדת בקריטריונים כנדרש.

$\chi^2(71) = 180.25, p < .001$; CFI = .975; RMSEA = .058; RMR = 10765.85; NFI = .960

בתרשים 2 מוצגים הממצאים המובהקים של ניתוח משוואות מבניות למודל הסופי ששימש במחקר.



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

תרשים 2: הממצאים המובהקים של ניתוח משוואות מבניות למודל הסופי ששימש במחקר

המשתנה "רשתות-לא מאגדים ברשתות" (ר-ל"מ) נמצא קשור בדרך זו:

מדד טיפוח: יש קשר חיובי ומובהק. בבתי ספר ברשתות מדד הטיפוח נמוך יותר, כלומר הרמה הסוציאו-קונומית של התלמידים גבוהה יותר מהרמה בבתי ספר שאינם מאגדים ברשתות.

אשכול למ"ס רשות: יש קשר שלילי ומובהק. בבתי ספר ברשתות מדד אשכול למ"ס רשות גבוה יותר, כלומר הרמה הסוציאו-קונומית של התלמידים גבוהה יותר מהרמה בבתי ספר שאינם מאגדים ברשתות.

עלות שנתית לתלמיד: יש קשר חיובי ומובהק. העלות השנתית לתלמיד בבתי ספר שאינם מאגדים ברשתות גבוהה יותר מהעלות בבתי ספר ברשתות.

מעורבות חברתית ואזרחית: יש קשר חיובי ומובהק. בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות משקיעים בעידוד למעורבות חברתית ואזרחית מאשר בתי ספר ברשתות.

בדיקת מובהקות אפקט התיווך

בדיקת מובהקות אפקט התיווך התווספה לבדיקת SEM כדי להבהיר יותר את התרומה הייחודית של המשתנים המתווכים לתוצאות של המודל שנחקר ולהגברת תוקפו.

לוח 2: ממצאי מבחן Bootstrap (Preacher & Hayes, 2008) לבדיקת מובהקות אפקט התיווך

מקדמי אפקטים עקיפים

Bootstrapping

Confidence

interval (95%)

upper	Lower	BootSE	indirect effect	אפקט התיווך
.32	.12	.05	.22	ר-ל"מ ← מעורבות חברתית ואזרחית ← תחושה כללית חיובית
-.13	-.30	.04	-.21	ר-ל"מ ← מעורבות חברתית ואזרחית ← מעורבות באלומות

הערה: במשתנה ר-ל"מ (0=רשתות; 1=לא מאוגדים ברשתות), במשתנה מגזר (0=ממלכתי; 1=ממלכתי-דתי).

סיכום ניתוח של מקדמי אפקטים עקיפים

מעיון במקדמי האפקטים העקיפים המוצגים בלוח 1 ומעיון בתרשים 2 עולה כי יש אפקט עקיף מובהק בין ר-ל"מ ובין תחושה כללית חיובית ומעורבות באלומות באמצעות מעורבות חברתית ואזרחית. כלומר מדד "מעורבות חברתית ואזרחית" נמצא מתווך מובהק בקשר בין ר-ל"מ ל"תחושה כללית חיובית" ($a \times b = .22$) ובקשר בין ר-ל"מ ל"מעורבות באלומות" ($a \times b = -.21$). כלומר התחושה הכללית החיובית בקרב התלמידים בבתי הספר ברשתות גבוהה יותר מהתחושה בבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, וכן רמת האלימות בבתי ספר ברשתות נמוכה יותר מהרמה בבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

ממצאי המחקר האיכותני

אוטונומיה ניהולית

7 מנהלים מתוך 16 ציינו שברשתות יש אוטונומיה ניהולית גבוהה יותר מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, 3 לא הסכימו, 3 אמרו שאין הבדל, 3 לא הגיבו.

הדעות היו חלוקות בשאלה היכן הייתה אוטונומיה ניהולית טובה יותר, ברשת או בבית הספר ללא הרשת.

לדוגמה, איתמר, 15 שנה בניהול, מחוז צפון סיפר זאת:

בציבורי הייתי לבד, לא היה לי עם מי להתייעץ וצריך לזכור שמנהל בית הספר הוא איש חינוך שלא תמיד מבין בהכול. הגב שנתנה לי רשת החינוך אפשר לי להיות יום. הרשת נתנה לי מטרייה של יכולות. בתחום הפדגוגי והאקלים – כל מנהל מרגיש חופשי לשתף הכול, גם בדברים הטובים וגם בשאינם. סומכים עליי והמסר הוא: תעזו ואם תיכשל אנחנו מאחוריך, זה לא היה לי בציבורי.

לעומתו, רננה, 20 שנה בניהול, מחוז מרכז סיפרה זאת:

כשהייתי בציבורי השמיים היו הגבול, עשיתי מה שאני רוצה, אני חושבת שבכל מערכת החינוך אין למנהל גג והוא יכול לעשות מה שהוא רוצה וחולם לעשות, כל עוד הוא מכין את התלמידים לבגרות. בכל בתי הספר הציבוריים שניהלתי לא היה מי שמנע ממני לעשות משהו.

אחת הסיבות להבדלים בין מידת האוטונומיה בבתי הספר המאוגדים ברשתות ובין אלה שאינם מאוגדים ברשתות, נובעת מהשפעת הרשות המקומית על בית הספר. יש רשויות שתומכות, מלוות ועוזרות למנהלים ולבית הספר מבחינה תקציבית ופדגוגית ויש רשויות פסיביות ואף לעיתים פוגעות בבית הספר בשל מאבקי כוחות פנימיים של עובדים ברשות:

חופש פעולה גדול יותר ברשת, רק הפסדנו בציבורי מהקשר עם העירייה, סבלנו בגלל מאבקים פוליטיים בין מנהלת אגף החינוך לראש העיר שתקעו המון דברים. הראש ברשות לא היה פדגוגי, כשעברתי לרשת חינוך התקציב לא גדל ואף הרשת לקחה מבית הספר תקורה אבל הראש היה אחר, דיברו פדגוגיה וגם מבחינה תקציבית הכול היה בהיר יותר, יכולתי בתחילת השנה לדעת כמה כסף יש לי לכל דבר, בעיניי הייתה לזה חשיבות גדולה עבורי (מאיה, 10 שנים בניהול, מחוז מרכז).

מאיה תיארה עד כמה היה קשה לה להתנהל עם הרשות בשל סיבות פוליטיות שלא עזרו לה וגם פעמים רבות הפריעו לה בקידום של נושאים חינוכיים ותקציביים שנתקעו, כהגדרתה, בשל עוינות של אנשי עירייה זה כלפי האחר והיא לא הייתה קשורה למאבקים אלה. לעומת זאת הרשת שידרה לה מקצועיות חינוכית ותקציבית, השקט שהיא קיבלה סייע לה להיות מנהלת טובה ומקצועית יותר. כל הנושאים התקציביים היו ברורים ואפשרו לה להתנהל נכון מבחינה כלכלית.

על אף הדברים לעיל היו מנהלים שצינו שבבית הספר בלי הרשת הייתה להם אוטונומיה טובה יותר:

בציבורי הייתה לי יותר אוטונומיה, היום ברשת יש לי הרבה יותר "כבלים" אבל לא מרגיש שזה מגביל אותי, אני פשוט צריך לדווח יותר, סטנדרטים גבוהים יותר (אשר, 8 שנים בניהול, מחוז שומרון).

לצד היתרונות של הרשתות הסביר אשר כי הרשת העניקה לו רבות בתחומים פדגוגיים וניהוליים אך ידעה גם לדרוש ממנו להגיע לסטנדרטים שהציבה.

הרשת כל הזמן דרשה ממני הצלחות, בציבורי אתה מחויב למשרד, מיצ"ב, יחד עם זאת הייתה גמישות גדולה מאוד לכל מיני תוכניות לימודיות, אם הייתי מגיע עם תוכנית פורצת דרך היו זורמים איתי. מאידך, בכיתות חט"ב ששייכות לרשת הייתה לי אוטונומיה גדולה יותר מבציבורי בגלל שהיה פחות לחץ על המיצ"ב בכיתה ח' מהמיצ"ב בכיתות ה' (עמרם, 8 שנים בניהול, מחוז מרכז).

עמרם הסביר שהן ברשתות הן בבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות יש סיבות רבות ללחץ שמונעות מהמנהלים אוטונומיה.

בציבורי הייתה לי יותר אוטונומיה מאשר ברשת, לא הייתי חוזרת לעבוד ברשת למרות שהציעו לי בגלל שבציבורי אני יכולה לתת יותר שעות לתלמידים, בציבורי עשיתי דברים מטורפים יותר מאשר ברשת. בציבורי אני יכולה לעשות דברים ופחות לתת דין וחשבון, פחות מעיקים עליי (סהר, 13 שנים בניהול, מחוז צפון).

סהר דנה בנושא שהועלה גם בריאיון עם מנכ"ל אחת הרשתות, וציינה כי התקורה שדרשה הרשת, שהתבטאה בשעות הוראה מעטות לתלמידים, גרמה לה אינחת כיוון שהדבר בא על חשבון התלמידים ומנע ממנה לתת להם יותר שעות לימוד.

שתי התמות האחרות העוסקות בהעצמת פעולתם של מנהלים והצוות החינוכי ושילוב מנטורים למנהלים ברשתות, מדגישות את יתרון הרשתות בהיותן מוסדות כלכליים גדולים בהשוואה לבתי ספר שאינם ברשת. יתרון זה מאפשר להן לספק מנטורים למנהלים, להפעיל השתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי, לאפשר למנהלים לקבל עזרה אדמיניסטרטיבית כדי שיתמקדו יותר בפדגוגיה, ולהעסיק מנהלים בתנאים כלכליים טובים יותר.

ראיונות עם ראשי הרשתות

בראיונות עם המנהלים ראינו שני ראשי רשתות גדולות שכמובן שיבחו את התנהלותם הפדגוגית והכלכלית, אך גם העלו נושאים מספר שיש לתת עליהם את הדעת בראייה עתידית.

בשנים האחרונות הרשויות מנהלות מכרזים לבחירת הרשת שתקלוט את בתי הספר הנמצאים ברשת.

הקריטריונים לזכייה במכרז צוינו בסקירת הספרות וכללו תחומים מגוונים אך עלתה סוגיה שעלולה לפגוע בהתנהלות הרשתות בהווה ובעתיד.

אחד מראשי הרשתות הסביר:

בגלל המכרזים לא אשקיע יותר במבנים ובתשתיות משום שהיום העירייה יכולה לעשות מכרז והמוסד שהשקעתי בו מאות אלפי שקלים יעבור לידיים אחרות.

נושא אחר שעלה הוא השקעת הרשויות בבתי ספר השייכים לרשתות:

רשויות מקומיות נוטות להשקיע פחות במוסדות שמנהלים על ידי רשתות לעומת בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. אנו גובים תקורה אך אף אחד לא יודע כמה תקורה גובה הרשות [...] יוצא שתלמידי הרשתות מפסידים פעמיים, גם מהתקורה שהרשות גובה וגם מהתקורה שאנו גובים.

נושא אחר שעלה הוא ייחודיותן של הרשתות. אם בעבר, כמפורט בסקירת הספרות, פנו הרשתות לאוכלוסיות מסוימות, נראה כי בשנים האחרונות חלו תמורות בנושא והן הפכו לכלליות יותר, כלומר רשתות שניהלו בעבר רק בתי ספר ממלכתיים-דתיים, התאימו עצמן לכלל האוכלוסיות וכיום הן מנהלות גם מוסדות ממלכתיים. מציאות זו מתנהלת גם במוסדות שבעברם היו ממלכתיים ובשנים האחרונות צירפו אליהן גם בתי ספר ממלכתיים-דתיים:

הרשתות יכולות לתת לבתי הספר כל מה שהם צריכים, לא משנה אם בית הספר הוא דתי או חילוני, זה אתגר גדול, מכבדים ומבינים אחד את השני, בתוך ההנהלה שלנו יש דתיים וחילונים.

ראשי הרשתות הציגו את ה"אני מאמין" שלהם בכל הנוגע לתרומתן של הרשתות לשיפור החינוך, לשיטתם מודל הרשתות מקדם תהליכים חינוכיים ומערכתיים התורמים למנהלים, לצוות החינוכי ולתלמידים. תרומה זו מקדמת מקצועיות של צוותי החינוך ומקנה להם כלים בעבודתם החינוכית. מעטפת הרשת מאפשרת להקים צוותי עבודה פדגוגיים רבגוניים שביכולתם ליצור אקלים חברתי ופדגוגי טוב יותר מבית ספר יחיד.

דיון

התרומה התאורטית

במחקר זה ניסינו להכיר את התופעה הנחקרת בכללה ולמפות את רכיביה, את היבטיה ואת המשתנים הרלוונטיים ולבדוק האם רשתות חינוך בישראל אכן הצליחו לממש את הצהרותיהן לשפר משתנים הקשורים במדדי אקלים חברתיים-פדגוגיים והישגי ליבה במוסדות המאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. בסקירת הספרות דווח כי ארגון מבוצר ככלל ובמחקר בפרט, בהיותו רשת חינוכית, מתנהל ביעילות רבה מבחינה כלכלית וארגונית ממוסד יחיד שאינו מאוגד כרשת (ארד, 2018; שכטר וחביב, 2013; Gilblom & Sang, 2019; Glazer et al., 2018). שאלת היעילות דהפקטו של בתי הספר המאוגדים ברשתות ושאינם מאוגדים ברשתות, עלתה בכמה ארצות, והתוצאות לא היו חדמשמעיות, היינו הממצאים אינם מראים שיש עדיפות חדמשמעית לאחת מסוגי המסגרות וסיבות נסיבתיות למיניהן הן שמשיפיעות על רמת ההישגים הלימודיים. עם זה יש לסייג ולומר כי השוואת הרשתות בישראל לאלו שבארצות אחרות מצריכה זהירות רבה, לנוכח הטענה שמתכונת הפעלתן אינה תמיד זהה (Cohodes & Parham, 2021; Gilblom & Sang, 2021).

הרשתות בישראל נהנות מתקציבים רבים יותר מבתי ספר שאינם שייכים לרשת, בשל היותן בסטטוס מוסדות ללא כוונת רווח (מלכ"ר) ויכולתן לקבל תרומות ותשלומי הורים גבוהים יותר מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות (ארד, 2018). בשל המשאבים התוספתיים ויכולותיהן הארגוניות של הרשתות, שוער שהתקצוב הגבוה בהן, נוסף על הפיקוח הקרוב יותר לשדה והמערך המהותי של העצמה מקצועית למנהלים ולצוות החינוכי, יביאו לידי הישגים גבוהים יותר במקצועות הליבה לצד מדדי אקלים חברתי ופדגוגי טובים יותר ברשתות לעומת בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות.

שלא כמשוער, היתרונות של בתי הספר ברשתות על אלה שאינם מאוגדים בהן, אינם מתבטאים בכל התחומים, אלא בתחומים מסוימים. גם לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות, יש יתרונות בתחומים אלה. הדברים עולים בקנה אחד עם טיעונו של מר שמואל אבוהב, מנכ"ל משרד החינוך, במכתב ששלח בשנת 2017 לראשי הרשויות המקומיות כי אין יתרון מובהק להפעלה באמצעות בעלות פרטית (רשתות חינוך) על פני הפעלה באמצעות רשות מקומית: "אנו מזהים לאורך כל הרצף בעלויות שעושות עבודה טובה מאוד לצד בעלויות עם הישגים שטעונים שיפור, ויש לבדוק את הדברים באופן פרטני" (ארד, 2018, עמ' 97).

תקצוב הרשתות ובתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות

אשכול למ"ס רשות ומדד הטיפול מראים שבתי הספר המאוגדים ברשתות נמצאים ברובם במקומות חזקים יותר מבחינה חברתית-כלכלית, בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות. משתנים אלה מסבירים מדוע הרשתות מקבלות מהמדינה תקצוב דיפרנציאלי נמוך יותר מבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. סיבה שנייה לתקציב הנמוך יותר ברשתות קשורה לתקצוב הרשויות. הרשויות מקצצות בתקציב שניתן לבתי הספר של הרשתות בגלל יכולתן של הרשתות לגייס כספים בעצמן ומתוך כך מקטינות אותו בהשוואה לתקצובם של בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות (ארד, 2018). סיבה שלישית שעלתה גם בראיונות עם ראשי הרשתות, היא שתלמידי הרשתות נפגעים פעמיים בשל התקורות שגובות הרשתות והרשויות מתקציבי משרד החינוך המיועדים לכל בית ספר. מרבית הרשתות גובות בין 6% ל-10% מהתקציב המתקבל ממשרד החינוך וכן הרשויות באחוזים אחרים. אחת המנהלות שהתראיינה ציינה כי בשל סיבה זו עזבה את הרשת וחזרה לנהל בית ספר שאינו ברשת. אובדן התקציב המתבטא בשעות שנלקחו מהתלמידים, פגע בהם ולכן היא עזבה.

אקלים הצוות החינוכי

האקלים מייצג את התנאים הארגוניים המאפשרים למידה והתפתחות בריאה של באי בית הספר וחיוני לתנאי העבודה של הצוות החינוכי (Finkelstein et al., 2019; Khalfauoi et al., 2021). אקלים בית ספרי חיובי תורם במידה רבה לשיפור הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים המגוונים ומשפר את מעמד הצוות החינוכי ואת רמת ההוראה והיצירתיות שלהם ומיטיב את שיתוף הפעולה בין אנשי מקצוע בתוך בית הספר ומחוצה לו (Finkelstein et al., 2019; Mahoney et al., 2020).

המנהלים שרואיינו האריכו רבות בשבחן של הרשתות בשל יכולתן ליצור מערך השתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי. מערך זה התפתח עם השנים והתאפשר הודות לפעילות פדגוגית רחבה ומציאת פתרונות מערכתיים של כמה בתי ספר לקדם את האקלים הפדגוגי הבית ספרי. בסקירת הספרות ובראיונות ניכר כי הרשתות, בשל יכולתיהן הארגוניות לפתח חשיבה פדגוגית מערכתית, מאפשרות למנהלים ולצוות החינוכי להתפתח טוב יותר מבחינה מקצועית.

אחד החידושים הוא שלמרות ההשקעה המוגברת, הדבר לא ניכר בהרחבה בתוצרים הכמותיים ההשוואתיים של בתי הספר ברשתות ושאינם ברשתות. מערך ההשתלמויות וההכשרות ברשתות, כפי שדווח במחקר האיכותני, לא שיפר את האקלים הפדגוגי של הצוות החינוכי במשתנה הכמותי וניהול פיתוח הצוות החינוכי. יש לשאול מדוע השקעה כה רבה של הרשתות במערכי השתלמויות לצוות החינוכי אינה מתבטאת במשתנה ניהול פיתוח הצוות החינוכי? יתרה מכך, נמצא יתרון מובהק לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי במשתנה מסוגלות סקרנות ועניין בלמידה, על פני בתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי. נוסף על כך לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנה פרקטיקות הוראה-למידה-הערכה איכותיות, כלומר גם במשתנה זה שבו התלמידים משקפים את איכות רמת ההוראה, לא ניכרים הבדלים סטטיסטיים בין שתי המסגרות.

מהספרות עולה כי מערך ההשתלמויות ופיתוח הצוות החינוכי מבחינה פדגוגית, לא תמיד הולם את צורכי הפיתוח המקצועי של הצוות החינוכי מנקודת ראותם. שאיפותיהם בנוגע לצורכי הלמידה המקצועיים שלהם נוטות להסתמך יותר על האמונות והדעות שלהם על למידה והוראה יעילים, ואלה אינם הולמים תמיד את גישת הנהלות בתי הספר בעניין למידה יעילה (Cooper et al., 2020; Haug & Mork, 2021). ייתכן שזו אחת הסיבות שההדרכה המוגברת שהוקנתה לצוות החינוכי בבתי הספר ברשתות, לא נתנה להם יתרון בתוצרים החינוכיים וההישגיים, בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

אקלים תלמידים

אקלים חינוכי או אקלים בית ספרי מוגדר איכותה של הסביבה הפנימית בארגון כפי שחווים אותה חברי הארגון (Lei et al., 2018). במחקרים רבים נמצא כי שיפור האקלים הבית ספרי מביא לידי ירידה בשימוש בסמים ובאלכוהול, צמצום נשירה של תלמידים מבית הספר, ברמות האלימות ושיפור הישגים לימודיים (Karlberg et al., 2022; Ruiz et al., 2018). במחקרים שנעשו בכמה מדינות שהפעילו תוכניות לחינוך אזרחי, נמצא כי חינוך אזרחי במדינה שיש בה מגוון תרבויות, כמו ישראל, תורם לשימור חוסנה של המדינה הדמוקרטית (Zajda, 2018). המשתנה, היקף עידוד בית הספר למעורבות חברתית ואזרחית, נמצא גבוה יותר בבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות בהשוואה לבתי הספר ברשתות. על פי הממצאים נראה שמדיניות בתי הספר הלא מרושטים תומכת יותר בעידוד מעורבות חברתית. המשאבים הכספיים העומדים לרשותם מאפשרים זאת. בבתי ספר ברשתות יש חשיבות רבה לתחומים הלימודיים ההישגיים, אולי כחלק מן המאמץ התחרותי למשוך אליהם תלמידים.

לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין הרשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנה יחסי קרבה ואכפתיות בין הצוות החינוכי לתלמידים. ניכר שמנהלי הרשתות לא דיברו במהלך הראיונות על השקעה ניכרת בשיפור האקלים החברתי. אין זה אומר שאינם משקיעים באקלים החברתי, אך עיקר דיבורם נקשר באקלים הפדגוגי, הממוקד בעידוד הצלחה בהישגי הליבה שנמדדים בעיקר בידי המשרד וההורים, ופחות במדדי האקלים החברתי, והדבר מתבטא בתוצאות האקלים החברתי הדומה בשתי המסגרות.

נושא האלימות בבתי הספר הוא אחד הנושאים החשובים שעומדים על סדר יומם של מערכות החינוך בשנים האחרונות. גם בית ספר המצטיין במוטיבציה גבוהה של תלמידיו ובהשקעה רבה של הצוות, עלול להיכשל בהשגת יעדיו, אם התלמידים בבית הספר סובלים מאלימות ונמצאים באווירה של פחד והיעדר מוגנות (Volungis & Goodman, 2017). נמצא כי ברמת האלימות, היקפה ועוצמתה פחותים בבתי הספר ברשתות במגזר הממלכתי בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי. ראוי להסביר את יתרון הרשתות על פני בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנים תחושה כללית חיובית כלפי בית הספר ומעורבות באירועי אלימות, בשיתופיות המוגברת ואיגום המשאבים ברשתות, התורמים לפעילויות פדגוגיות וחברתיות רחבות יותר בהשוואה לבית ספר יחיד שאינו ברשת. ארד (2018) מציינת שמיון התלמידים ברשתות קפדני יותר מבתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות, דבר הניכר במאפיינים ייחודיים אחדים של לומדי

הרשתות, ברמה לימודית והתנהגותית טובה יותר, בהשוואה לתלמידים בבתי ספר, שאינם ברשתות, המחויבים בקבלת כלל התלמידים הנמצאים באותו אזור רישום.

הישגי ליבה

הקמת רשתות של בתי ספר נחשבת לאסטרטגיה המכוונת להעצמת הפעילות הפדגוגית החינוכית למטרת למידה, חקירה, תמיכה ושיפור של בתי הספר (Glazer et al., 2018). למידה מיטבית מתנהלת באמצעות בניית מערכות הקשרים אסוציאטיביים, כאשר יש ללומד עניין בלמידה הנשענת על ידע קיים. על כן תפקיד המורה לאבחן במדויק בזמן הלמידה את הידע וההתפתחות של הלומד ולעזור לו להתפתח היטב במקום שהוא נמצא בו, במידת האתגר המתאימה לו (Finkelstein et al., 2019). מהממצאים עולה כי למרות היתרון של הרשתות, אין הבדלים סטטיסטיים מהותיים בהישגים במבחני המיצ"ב בכיתה ח' ובזכאות לבגרות רגילה בין בתי ספר במגזר הממלכתי המשותפים לרשתות ובין אלו שאינם משתייכים לרשתות. היוצאים מהכלל הם אחוזי הזכאות לבגרות של 4 יחידות לימוד במתמטיקה, 5 יחידות לימוד במתמטיקה, ו-5 יחידות לימוד באנגלית, שבהם בתי הספר ברשתות במגזר הממלכתי מציגים תוצאות טובות יותר. ראוי להסביר זאת ביכולתן של הרשתות למיין ולקבל תלמידים ברמה לימודית טובה יותר, בהשוואה לתלמידים בבתי ספר שאינם ברשת, המחויבים בקבלת כלל התלמידים הנמצאים באותו אזור רישום (ארד, 2018). יתרון זה מאפשר לתלמידים רבים להיבחן ברמה מוגברת במתמטיקה ובאנגלית. נוסף על כך בנייתו המשותפת המבנית נמצא קשר שלילי מובהק בין מדד הטיפול לזכאות לבגרות של 5 יח"ל באנגלית ו-4 יח"ל במתמטיקה, כלומר ככל שמדד הטיפול גבוה יותר, נתון המלמד על רמה חברתית-כלכלית נמוכה יותר, כך ירדה הזכאות לבגרות של 5 יח"ל באנגלית ו-4 יח"ל במתמטיקה. בתי הספר של הרשתות במגזר הממלכתי, כפי שציינו, נמצאים באזורים חזקים יותר מבחינה חברתית-כלכלית מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי ולכן הזכאות לבגרות ב-5 יח"ל באנגלית ו-4 יח"ל במתמטיקה גבוהה יותר בבתי ספר ברשתות מבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות.

הטענה שלא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בהישגים במבחני המיצ"ב בכיתה ח', בזכאות לבגרות רגילה ומצטיינת, בין הרשתות במגזר הממלכתי ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי מעידה שיתרוןן של הרשתות, כפי שתואר בהרחבה, אינו ממומש דיו בכל רבדי אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר ברשתות ומופנה בעיקר לאוכלוסיות החזקות לימודית בבתי הספר שלהן, אך גם באוכלוסיות חזקות אלו לא נמצא יתרון בזכאות לבגרות מצטיינת אלא בעיקר בהצלחה נקודתית של זכאות לבגרות במקצוע מוגבר במתמטיקה או אנגלית.

פדגוגיה ואדמיניסטרציה בעבודת המנהל

מהריונות עולה שהמנהלים ברשתות נהנים מיתרונות רבים בעבודתם הניהולית, המאפשרים להם, לדעתם, תנאים טובים להצליח מאלה שהיו להם כשניהלו בבתי ספר שאינם ברשת: תנאי העסקה משופרים, חוזים אישיים ותמריצים, התמקדות בפדגוגיה ופחות באדמיניסטרציה, מצוינות פדגוגית וניהולית, המגיעה מיכולתה של הרשת לפתח תוכניות לימודים ומערך השתלמויות למנהלים ולצוות החינוכי ומירוב משאבים. מלבד זאת, נוכחנו לראות תופעה מעניינת שבה המנהלים מעדיפים את הניהול ברשתות על פני

ניהול בתי הספר שאינם מאגדים ברשתות. מ־16 המנהלים שרואיינו ושנבחרו באקראי, 14 מנהלים עברו מבתי ספר שאינם מאגדים ברשתות לבתי ספר ברשתות, מנהל אחד עבר מבית ספר שברשת לבית ספר שאינו ברשת, ומנהלת אחת בלבד עברה מבית ספר שאינו ברשת לרשת וחזרה לבית ספר שאינו ברשת. תופעה זו נדירה ומלמדת על יתרון הניהול ברשתות מנקודת ראות המנהלים. ניכר כי הרשתות פועלות לייצר תנאים ניהוליים מיטביים למנהליה ומעודדות אותם להתמיד בתפקידם.

הקשר בין תקצוב לעבודת היועץ החינוכי

פערים תקציביים בין מוסדות חינוך אינם רק ביטוי להבדלים בכמות המשאבים, אלא משפיעים השפעה מהותית על היקף ואיכות של שירותי היועץ הניתנים בבתי הספר. יועצים העובדים בבתי ספר המתוקצבים היטב, יכולים להרחיב את תחומי תפקידם, למשל לתכנן תוכניות התערבות ארוכות טווח, לקדם תהליכים מערכתיים למניעה ולטיפול אקלים מיטבי ולפתח שותפויות מקצועיות עם אנשי רווחה, בריאות וקהילה. בתנאים אלה היועץ פועל מתוך עמדה פראקטיבית, הוא יוזם תהליכים של שינוי ארגוני ויכול להקדיש זמן ומשאבים לעבודה פרטנית מעמיקה עם תלמידים מתוך הישענות על מערך תמיכה רחב.

לעומת זאת בבתי ספר מוחלשים או דלי תקציב שלרוב ממוקמים בפריפריה החברתית או הגאוגרפית, עבודת היועץ מתנהלת באילוצים קשים. במצבים אלה תפקודו מתמקד בעיקר במענה נקודתי לאירועים דחופים, במציאות המאופיינת בחוסר ודאות, מחסור בכוח אדם תומך, היעדר גישה למשאבים משלימים, ולעיתים גם בהיעדר תמיכה ניהולית או פדגוגית. היועץ נאלץ לאלתר פתרונות ולהפעיל שיקול דעת בשטח, לעיתים מתוך ויתור על תהליכים ארוכי טווח לטובת פתרון מיידי לצרכים קיומיים של התלמידים.

לפיכך נדרשת מהיועץ גמישות מחשבתית ותפקודית רבה. עליו להתאים את דרך פעולתו למבנה הארגוני, ליכולות התקציביות ולקשר הקהילתי של בית הספר. המציאות הזו מעצבת תפקיד דינמי ומאתגר, שבו יועצים נדרשים לא רק למיומנויות טיפוליות וחינוכיות, אלא גם ליכולת ניהולית, יוזמה ועבודת שטח עצימה. הפערים האלה ממחישים את הצורך במדיניות חינוכית שוויונית יותר, שמכירה בחשיבות תפקוד היועץ ומבטיחה את זמינותו גם במקומות שבהם הצורך בו הוא רב משמעות.

ייעוץ חינוכי המשמש צומת בין מדיניות לפדגוגיה

יועצים חינוכיים אינם רק דמויות טיפוליות או תומכות רגשית בתוך כותלי בית הספר, תפקידם מתרחב גם אל תחום התיווך בין מדיניות חינוכית לפדגוגיה בשטח. המחקר מדגיש את היותם "מתווכי מדיניות", כלומר אנשי מקצוע שמסוגלים לזהות פערים בין ההנחיות הפורמליות ובין המציאות היומית בבתי הספר, ולעורר מודעות לפערים אלה בקרב מנהלים ובעלי סמכות. מתוך כך היועץ אינו פועל רק בעבור הפרט, אלא מקבל עליו תפקיד פעיל בזירה המערכתית הרחבה יותר.

היועץ מוצג במאמר בתפקיד "שגריר רווחה", מונח המדגיש את אחריותו לחולל שינוי חברתי וחינוכי, לא רק באמצעות תמיכה ישירה בתלמידים, אלא גם באמצעות השפעה על עיצוב מדיניות ויישומה. שגרירות זו כוללת לעיתים קרובות יזמות, שיתופי פעולה עם קובעי מדיניות והצפת צרכים בלתי נראים של אוכלוסיות מוחלשות. תפקיד זה דורש

מהיועץ מיומנויות של פרשנות מדיניות, תקשורת בין-מערכתית, וקידום שיח מוסרי-ערכי במוסדות החינוך.

כך היועץ החינוכי ממלא תפקיד כפול: מצד אחד הוא מעורב בעבודה ישירה עם תלמידים, מורים והורים; מצד אחר הוא משמש חוליה מקשרת בין המדיניות הלאומית לקשר המקומי של בית הספר. יכולתו להבחין בדקויות ולהשפיע על תהליכים רחבים ממקמת אותו בעמדה ייחודית בתוך מערכת החינוך, עמדה שהיא רגשית, מוסרית ופוליטית בה במידה.

לסיכום, ניכרים הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי ספר המאוגדים ברשתות ובין בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות בנושאים האלה:

תקצוב – מקורות המימון הממשלתיים לרשתות קטנים בממוצע מאלה העומדים לטובת בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. בהיות בתי הספר ברשתות באזורים מבוססים ועם נתוני טיפוח נמוכים שאינם מזכים אותם בתמריצים כספיים ובהם הקצאות דיפרנציאליות. התקורה המושתת על בתי הספר ברשתות, הן לרשות המקומית הן לרשת החינוך, מפחיתה אף היא מהתקציב העומד לרשותן, בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות שאינם חייבים בתקורה לרשת. שיקולים תקציביים אלה גורמים שהעלות השנתית לתלמיד, כלומר סך ההשקעה השנתית בו, נמוכה יותר בבתי ספר המאוגדים ברשתות לעומת בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. מבחינה יישומית, השוואת נתוני הישגים לימודיים ואקלים בין מוסדות המאוגדים ברשתות למוסדות שאינם מאוגדים ברשתות תאפשר לקובעי המדיניות לזהות שיקולים מוסדיים התורמים להעלאת הישגים לימודיים וחינוכיים בבתי ספר בעלי הישגים נמוכים, ומתוך כך לקדם בהם תנאים של הצלחה חינוכית. כמו כן יתנהל מעקב שיטתי של משרד החינוך אחר דרך ניצול התקציב שאכן יושקע בתלמיד ולא ילך לאיבוד בדרך בפעולות שאינן מיטיבות עם הישגי התלמידים.

הישגי ליבה – נמצא כי אחוז הזכאות לבגרות של 4–5 יח"ל במתמטיקה ו-5 יח"ל באנגלית גבוהים יותר בבתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי בהשוואה לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי.

לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים במיצ"ב בכיתה ח' ובזכאות לבגרות.

אקלים חינוכי ופדגוגי – נמצא יתרון לבתי ספר ברשתות על פני בתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במשתנים תחושה כללית חיובית של התלמידים ורמת אלימות נמוכה יותר.

נמצא יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות על פני בתי ספר ברשתות במשתנה מעורבות חברתית ואזרחית. בנייתו השונות נמצא יתרון לבתי ספר שאינם מאוגדים ברשתות במגזר הממלכתי על פני בתי ספר ברשתות במגזר הממלכתי במשתנה מסוגלות סקרנות ועניין בלמידה.

בבתי הספר במגזר הממלכתי-דתי לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בתי הספר ברשתות ובין בתי הספר שאינם מאוגדים ברשתות. אלה הן הסיבות:

א. התקצוב הגבוה יחסית העומד לרשות בתי הספר הממלכתיים-דתיים, גם אלה שאינם ברשתות, כגון סל תפילה, סל לפיצול כיתות לבנים ולבנות וכן תשלומי הורים הגבוהים בחינוך הממלכתי-דתי בהשוואה למגזר הממלכתי. פערי תקצוב אלה מאפשרים למנהלי בתי הספר, גם שאינם ברשתות, להקצות משאבים רבים

לשיפור הישגים ואקלים בלי קשר ליתרונות המדוברים של הרשתות ומתוך כך מוסבר הדמיון ההישגי והחינוכי בבתי ספר ממלכתיים-דתיים בבתי ספר ברשתות ושאנם מאוגדים ברשתות.

ב. מאפיינים קהילתיים ותרבותיים, כמו סולידריות, נורמות משותפות ומעורבות הורית, נמצאו משפיעים על אקלים בית ספרי והישגים לימודיים. השפעה זו אינה ייחודית לחינוך הממלכתי-דתי, אך ייתכן שהיא בולטת בו בשל מאפייני ההומוגניות והלכידות הקהילתית שבו (Berkowitz et al., 2017).

ג. בדו"ח של תנועת נאמני תורה ועבודה משנת תשפ"א (פינקלשטיין, 2021) יש השוואה בין הציונים הממוצעים שהתקבלו בפועל לציונים של קבוצות דומות מבחינת הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים. בדו"ח הופיע כי הציונים של קבוצות הדומות מבחינת רקע חברתי-כלכלי בחינוך הממלכתי-דתי הם גבוהים יחסית, והפערים בתוך המגזר קטנים מאוד. בדו"ח הופיעו גם תפיסת עולם דתית אחידה, תמיכה משפחתית חזקה, אקלים חברתי דומה, רקע כלכלי אחיד ונטרול משתנים חיצוניים המסבירים מדוע אין פערים של ממש בין בתי הספר בממ"ד, בלי תלות בשיוכם לרשתות חינוך.

היעדר הבדלים מהותיים בין מגזר החינוך הממלכתי-דתי ובין מגזרים אחרים מעלה שאלות חשובות על המשתנים התורמים לרווחת התלמידים ולסביבה בית ספרית תומכת. בעבור יועצים חינוכיים ממצאים אלה מדגישים את הצורך לבחון לא רק את ההיבטים התקציביים, אלא גם את השפעתם של ערכים תרבותיים, תוכניות למידה חברתית-רגשית (SEL) ומעורבות קהילתית על תחושת הטיפוח והאקלים בבתי הספר.

ההבנה כי ערכים דתיים וקהילתיים עשויים למלא תפקיד חשוב ביצירת אקלים בית ספרי חיובי במגזר הממלכתי-דתי עשויה לעורר חשיבה בקרב יועצים חינוכיים במגזרים אחרים באשר לפוטנציאל ברתימת משאבים קהילתיים וערכיים לקידום רווחת התלמידים. יתר על כן, במחקר נמצאה יעילותן של תוכניות SEL במגזר זה, יועצים חינוכיים בכלל המגזרים יכולים ללמוד על יישום מוצלח של תוכניות אלה בבתי הספר שלהם. נוסף על כך ממצאי המחקר יכולים לסייע ליועצים חינוכיים לתקשר עם מנהלי בתי ספר ומקבלי החלטות בנוגע לחשיבותם של משתנים לא תקציביים בטיפוח סביבה חינוכית תומכת. הם יכולים להשתמש בממצאים כדי להדגיש את הצורך בהשקעה בתוכניות SEL, בחיזוק הקשרים עם הקהילה ובטיפוח גישות פדגוגיות המקדמות אקלים חיובי וטיפוח התלמידים. מחקר זה מספק תובנות חשובות ליועצים חינוכיים המבקשים להבין את המשתנים המשפיעים על בניית האקלים ועל הטיפוח הבית ספרי במגזרים מגוונים. הממצאים מדגישים את חשיבותם של משאבים תרבותיים, חברתיים ופדגוגיים מלבד היבטים תקציביים בלבד. אנו ממליצים ליועצים חינוכיים לשקול את תוצאות ממצאים אלה על עבודתם ולפעול לחזק אותן בבתי הספר שהם פועלים בהם.

מסקנות

1. יש להכיר בחשיבות תפקיד היועץ החינוכי במציאות של פערים תקציביים ולהבטיח את המשך פעילותו התקינה.
2. נדרשת מדיניות ברורה המבטיחה שוויון בגישה לשירותי ייעוץ איכותיים בכל בתי הספר.

3. יש להרחיב את הכשרת היועצים שתכלול הבנה מערכתית, כולל ניתוח מדיניות ותקצוב.

4. מומלץ לעשות מחקרי המשך שיבחנו את ההשפעה של מבני התקצוב על תחושת הרווחה הנפשית והחברתית של תלמידים.

המחקר הנוכחי מדגיש את הקשר הישיר בין מבנה התקצוב של מוסדות חינוך לאיכות שירותי הייעוץ החינוכי הניתנים בהם. מהממצאים עולה כי אף שמטרת מערכת החינוך היא לאפשר שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים, בפועל ישנם פערים מהותיים המשפיעים על מידת הנגישות לשירותי ייעוץ איכותיים. יועצים חינוכיים הפועלים בבתי ספר מתמודדים עם אתגרים מבניים שמקשים עליהם לתת פתרון מותאם ומעמיק לתלמידים.

המלצות יישומיות

1. **למשרדי החינוך והרשויות המקומיות:** יש להקצות תקציבים ייחודיים לחיזוק שירותי הייעוץ בבתי ספר מוחלשים, בדגש על מימון שעות ייעוץ נוספות והכשרת יועצים לעבודה במצבי מחסור.

2. **ליועצים חינוכיים:** חשוב שיזמו תהליכי שינוי גם בתוך מסגרות מאתגרות לצד גיוס תמיכה מהנהלה, הורים וקהילה. יש לעודד פיתוח של תוכניות מניעה והנחיה כיתתית שישמשו כלים לקידום אקלים מיטיב.

3. **למוסדות הכשרה:** יש לעדכן את תוכניות הלימודים שיכללו תכנים על מדיניות חינוך, ניתוח תקציבים, פיתוח יוזמות וכתביה מנהיגותית ליועצים.

סיכום זה מדגיש את חשיבותו של הייעוץ החינוכי לא רק שישמש פתרון אישי אלא גם כלי מדיניות ותכנון ארגוני. שיפור התנאים שהיועצים פועלים בהם הוא מפתח לצמצום פערים ולקידום שינוי חינוכי מערכתי.

ממצאי מחקר זה עשויים להיות בסיס לחשיבה מחודשת על הכשרת יועצים חינוכיים, בפרט בקשרים ארגוניים משתנים כמו רשתות חינוך. התאמת הכשרה, ליווי מקצועי והסדרת תנאי עבודה על פי מבני ניהול מגוונים עשויים לשפר את רווחת התלמידים ולחזק את תפקוד היועץ במוסדות מגוונים.

מחקרי המשך יוכלו לבחון את תפקוד היועצים החינוכיים עצמם מתוך השוואה בין תנאי עבודתם, עמדותיהם והכשרותיהם במסגרות משתנות – ברשתות ושאינם ברשתות, ממלכתיים וממלכתיים-דתיים.

לחתימה, המחקר הזה מצטרף למחקרים רבים המטילים ספק במוסכמות רווחות. מפגשים עם בעלי תפקידים בדרגים רבים במערכת החינוך לימדו שבקרב רבים מהם רווחת ההנחה שלרשתות החינוך יש יתרונות על פני בתי הספר שאינם ברשתות. הממצאים במחקר זה מלמדים שהנחות אלו אינן עומדות בהכרח במבחן האמפירי, ולכן ראוי שבעת תכנון של שינויים חינוכיים מהותיים, היוזמה החינוכית תיבחן מבחינה מדגמית אמפירית, עוד לפני החלטה על אוכלוסייה רחבה.

רשימת מקורות

ארד, ע' (2018). **החינוך הממלכתי-דתי: תמונת מצב, מגמות והישגים** (חלק ד). הוצאת תנועת נאמני תורה ועבודה. <https://katzr.net/7af046>

- ביאליק, ג' (2020). **בתי ספר ייחודיים: האומץ להרהר ולערער על המובן מאליו**. מכון מופ"ת.
- גלנור, י' ופז פוקס, א' (2015). **מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי**. מכון ון ליר.
- פינקלשטיין, א' (2021). **החברה הדתית-לאומית בנתונים**. נאמני תורה ועבודה. <https://katze.net/63fbb3>
- שכטר, ח' וחביב, א' (2013). רשתות בית ספר: מרעיון למעשה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33**, 260–237.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Abrams, S. E. (2016). *Education and the commercial mindset*. Harvard University Press.
- Alexander, E. R., Savitz-Romer, M., Nicola, T. P., Rowan-Kenyon, H. T., & Carroll, S. (2022). "We are the heartbeat of the school": How school counselors supported student mental health during the COVID-19 pandemic. *Professional School Counseling, 26*(1b). <https://doi.org/10.1177/2156759X221105557>
- American School Counselor Association. (2022). *ASCA ethical standards for school counselors*. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf>
- Bahl, R., & Bird, R. M. (2018). *Fiscal decentralization and local finance in developing countries*. Edward Elgar Publishing.
- Bemak, F., & Chung, R. C. Y. (2015). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling, 18*(1), 1–7.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Berner-Rodoreda, A., Bärnighausen, T., Kennedy, C., Brinkmann, S., Sarker, M., Wikler, D., Eyal, N., & McMahon, S. A. (2020). From doxastic to epistemic: A typology and critique of qualitative interview styles. *Qualitative Inquiry, 26*(3–4), 291–305. <https://doi.org/10.1177/1077800418810724>
- Bryan, J., Kim, J., & Liu, C. (2023). How the culture in school counseling programs shapes college-going outcomes: Do the effects vary by race? *Professional*

- School Counseling*, 27(1a). <https://doi.org/10.1177/2156759X231153392>
- Cohodes, S. R., & Parham, K. S. (2021). *Charter schools' effectiveness, mechanisms, and competitive influence*. National Bureau of Economic Research.
- Cooper, R., Fitzgerald, A., Loughran, J., Phillips, M., & Smith, K. (2020). Understanding teachers' professional learning needs: What does it mean to teachers and how can it be supported? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(7–8), 558–576.
- Cordes, S. A. (2018). In pursuit of the common good: The spillover effects of charter schools on public school students in New York City. *Education Finance and Policy*, 13(4), 484–512.
- Daniels, H., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A., Apostolov, A., Middleton, D., & Brown, S. (2007). Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, 33(4), 521–538.
- David, R. (2018). *National charter school management overview: 2016-17 school year*. National Alliance for Public Charter Schools.
- Dills, A. K., Wolf, P. J., DeAngelis, C. A., May, J. F., Maloney, L. D., & Syftestad, C. (2021). *Charter school funding: Dispelling myths about EMOs, expenditure patterns, & nonpublic dollars*. University of Arkansas.
- Donohue, P., Parzych, J. L., Chiu, M. M., Goldberg, K., & Nguyen, K. (2022). The impacts of school counselor ratios on student outcomes: A multistate study. *Professional School Counseling*, 26(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X221137283>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gilblom, E. A., & Sang, H. I. (2019). Schools as market-based clusters: Geospatial and statistical analysis of charter schools in Ohio. *Education Policy Analysis Archives*, 27, Article 15. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4091>
- Glanz, J. (2018). Chronicling perspectives about the state of instructional supervision by eight prominent scholars of supervision. *Journal of Educational Supervision*, 1(1). <https://doi.org/10.31045/jes.1.1.1>
- Glazer, J. L., Massell, D., & Malone, M. (2018). Charter schools in turnaround: Competing institutional logics in the Tennessee Achievement School

- District. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(1), 5–33.
<https://doi.org/10.3102/0162373718795051>
- Gleason, P. M. (2019). Let the search continue: Charter schools and the public interest. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(4), 1054–1062.
<https://doi.org/10.1002/pam.22162>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools*. Wallace Foundation.
- Gulosino, C., & Miron, G. (2020). Examining curriculum differentiation of education management organizations (EMOs) in 41 States. *Peabody Journal of Education*, 95(3), 272–299. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1776073>
- Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A., & Rasse, A. (2022). Comparing degrees of ‘publicness’ and ‘privateness’ in school systems: The development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy*, 38(3), 500–520. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>
- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, Article 103286.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>
- Hornor, T., & Westberry, L. A. (2023). Virtual school counselling and COVID-19 as seen through an organizational learning lens. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 19(1). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2023v19n1a123>
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M. R. (2022). The importance of school pedagogical and social climate to students’ unauthorized absenteeism – A multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Ladd, H. F. (2019). How charter schools threaten the public interest. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(4), 1063–1071. <https://doi.org/10.1002/pam.22163>

- Lancaster, C., & Brasfield, M. W. (2023). School counseling in the aftermath of COVID-19: Perspectives of school counselors in Tennessee. *The Professional Counselor*, 13(2), 60–76. <https://doi.org/10.15241/cl.13.2.60>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage publications.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mohler, J. (2020). *Resources for understanding Charter Management Organizations (CMOs): General information*. ITPI – In The Public Interest.
- Nir, A., Kondakci, Y., & Emil, S. (2018). Travelling policies and contextual considerations: On threshold criteria. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281102>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Ruiz, L. D., McMahon, S. D., & Jason, L. A. (2018). The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement. *American Journal of Community Psychology*, 61(3–4), 296–309. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12234>
- Shi, Q., & Brown, M. H. (2020). School counselors' impact on school-level academic outcomes: Caseload and use of time. *Professional School Counseling*, 23(1_part_3). <https://doi.org/10.1177/2156759X20904489>
- Slaten, C. D., Lee, J., Wachter-Morris, C., Williams, M. S., & Hyunh, J. (2024). School counselors in the classroom: A systematic review. *Journal of Counseling & Development*, 102(4), 415–430. <https://doi.org/10.1002/jcad.12522>
- Steen, S., Melfie, J., Carro, A., & Shi, Q. (2022). A systematic literature review exploring achievement outcomes and therapeutic factors for group counseling interventions in schools. *Professional School Counseling*, 26(1a). <https://doi.org/10.1177/2156759X221086739>

- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017). School violence prevention: Teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *Sage Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017700460>
- Zajda, J. (2020). Research on globalisation and neo-liberalism in higher education. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reforms* (pp. 151–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7_10
- Zimmer, R., Buddin, R., Smith, S. A., & Duffy, D. (2019). *Nearly three decades into the charter school movement, what has research told us about charter schools*. Annenberg Institute at Brown University.