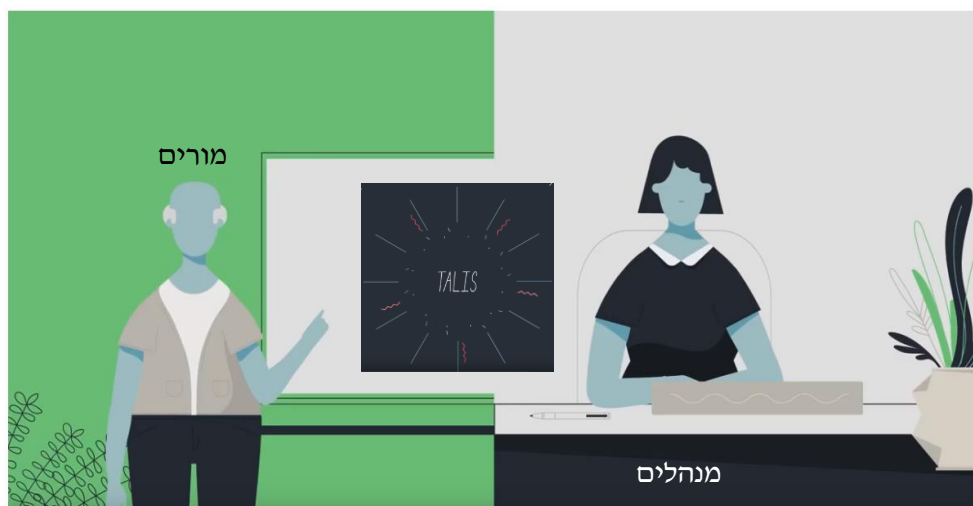


TALIS 2018 טאליס

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



פרק 8

פרקטיקות הוראה והערכה

8. פרקטיקות הוראה והערכה

מחקר טאליס מספק מידע לגבי הנושאים המרכזיים ביותר של עבודת ההוראה: פרקטיקות ההוראה ודרכי הערכה. פרקטיקות ההוראה הן הפעולות שהמורה מבצע בכיתה עם תלמידיו והדרכים שבהן המורים מזמנים לתלמידים אפשרויות לרכישת ידע או ליצירתו. במחקר טאליס, ניתן לסווג את פרקטיקות ההוראה לארבע קטגוריות עיקריות: פרקטיקות ניהול כיתה (Classroom management), פרקטיקות שתורמות לכך שההוראה ברורה ומובנת לתלמידים (Clarity of instruction), פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות המעודדות ומקדמות למידה משמעותית והבנייה של ידע (Cognitive activation), וכן פעילויות מתקדמות הנשענות על פרויקטים מורכבים ו/או ארוכים (Enhanced activities). מעבר ליישום מושכל ואפקטיבי של פרקטיקות אלו, על המורים לספק לתלמידיהם משוב על תהליך הלמידה ועל תוצאותיו שיבוא לידי ביטוי בהערכה מעצבת ומסכמת.

8.1. פרקטיקות הוראה

במחקר טאליס נשאלו המורים על התדירות שבה הם מיישמים פרקטיקות הוראה שונות בכיתתם. להלן דיווח על שיעור המורים המדווחים כי הם מיישמים את הפרקטיקות הללו "לעיתים קרובות" או "תמיד". על הפרקטיקות הנפוצות ביותר בישראל ניתן למנות פרקטיקות שתורמות לבהירות ההוראה (לספק הסבר כיצד נושא חדש קשור לנושא שכבר נלמד-89%, להסביר לתלמידים את הציפיות מהלמידה-86%) ולניהול כיתה (דרישה להישמע לכללי ההתנהגות-85%, בקשה להקשבה לדברי המורה-83%). על פי דיווחי המורים כל הפרקטיקות בנושא ניהול הכיתה שכיחות יותר בישראל מאשר במדינות ה-OECD, וכך גם מיעוט של פרקטיקות התורמות להוראה ברורה ומובנת (בעיקר תרגול משימות דומות עד שהמורה מוודא שכל התלמידים הבינו את החומר וכן הסבר כיצד נושא חדש קשור לנושא שכבר נלמד).

הפרקטיקה הנדירה ביותר (רק 28% מהמורים דיווחו על יישומה בתדירות רבה) היא פעילות מתקדמת של מתן פרויקט שנדרש לפחות שבוע כדי להשלימו. פרקטיקות נוספות שאינן שכיחות הן מרבית הפרקטיקות לקידום למידה משמעותית (שדווחו על ידי כ-35% מהמורים). על פי רוב, שיעורי הדיווח על פרקטיקות לקידום למידה משמעותית דווקא נמוכים יותר בישראל מאשר במדינות ה-OECD (למעט שיעורי דיווח דומים על מתן משימות שאינן להן פתרון מובן מאליו), ואילו שיעורי הדיווח על פעילויות מתקדמות דומים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD.

במבט פנים-ישראלי, על אף שהתמונה בעיקרה דומה בין מגזרי השפה, הרי שעדין נמצאו הבדלים, ולהלן הניכרים שבהם; בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לאלו דוברי העברית, נפוצות יותר הפרקטיקות הבאות: מתן פרויקטים שנדרש לפחות שבוע כדי להשלימם (42% לעומת 23%, בהתאמה), הצבת מטרת בתחילת ההוראה (90% לעומת 75%, בהתאמה), ותרגול משימות דומות שהמורה בטוח שכל התלמידים הבינו (84% לעומת 73%, בהתאמה). לעומת זאת, בבתי ספר דוברי עברית נפוצות יותר הפרקטיקות הבאות: מתן משימות שאינן להן פתרון ברור מאליו (37% לעומת 27%) ודרישה להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה (87% לעומת 80%).

לוח 1: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים את פרקטיקות ההוראה בתדירות גבוהה¹

פרקטיקות הוראה				
דוברי ערבית	דוברי עברית	ממוצע OECD	כלל ישראל	
80%	87%	71%	85%	ינהול כיתה
83%	83%	70%	83%	
83%	74%	65%	77%	
74%	68%	61%	70%	האחריות ההוראה
90%	89%	84%	89%	
91%	84%	90%	86%	
90%	75%	81%	79%	ברורות ההוראה
84%	73%	68%	76%	
74%	71%	74%	72%	
70%	72%	74%	71%	למידה
51%	48%	58%	49%	
37%	35%	45%	35%	
35%	35%	50%	35%	קידום משמעותי
27%	37%	34%	34%	
52%	52%	53%	52%	פעילות מתקדמת
42%	23%	29%	28%	

בבחינת השינוי בין מחזורי המחקר, נמצא שמ-2013 ל-2018 נרשמה עלייה בתדירות היישום של ארבע פרקטיקות. העלייה הבולטת והמשמעותית ביותר היא בפעילות המתקדמת שימוש בתקשוב להכנת עבודה או פרויקט, כאשר שיעור יישום הפרקטיקה כמעט שולש! (מ-19% ל-52%, בהתאמה), ונרשמה עלייה של 33%, עלייה הגדולה מבין כל המדינות שהשתתפו במחקר. שינוי בולט זה משקף את המקום המרכזי של הטכנולוגיה והתקשוב, כחלק ממיומנויות המאה ה-21 בתוכנית מדיניות החינוך הדיגיטלי, וכן בתוכנית להטמעת פדגוגיה דיגיטלית בלמידה משמעותית,² וקיום מגוון הכלים העומדים לרשות מורים ותלמידים בענף החינוכי³ (במסגרת תכנית התקשוב הלאומית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21). נוסף על כך, נרשמה עלייה כללית של כ-10% ביישום פרקטיקות המקדמות הוראה ברורה ומובנת לתלמידים. מהן, עלייה גדולה של 21% נרשמה ביישום הפרקטיקה

¹ מורה שדיווח על יישום הפרקטיקה בתדירות גבוהה הוגדר מי שבחר "לעיתים קרובות" או "תמיד" מבין ארבע אפשרויות תשובה: "אף פעם או כמעט אף פעם", "מידי פעם", "לעיתים קרובות" ו-"תמיד".

² לדוגמה: https://sites.education.gov.il/cloud/home/Digital_Content/Documents/digital_books.pdf

³ לפירוט ראו: <https://sites.education.gov.il/cloud/home/Pages/default.aspx>

"מתן משימות מחיי היומיום כדי להדגים כיצד הידע החדש שימושי", ועלייה מתונה יותר של כ-5% נרשמה ביישום הפרקטיקה "תרגול משימות דומות עד שהמורה בטוח שכל התלמידים הבינו את החומר". עלייה דומה נרשמה גם בפעילות המתקדמת "מתן פרויקטים שנדרש לפחות שבוע כדי להשלים".

בבחינת שיעורי המורים המיישמים את הפרקטיקות שלעיל, בפילוח לפי הוותק בהוראה של המורים, נמצא כי על פי רוב שיעורי הדיווח דומים בין מורים בראשית דרכם ואלו הוותיקים, למעט חלק מפרקטיקות ניהול הכיתה המיושמות יותר על ידי מורים ותיקים ("הצבת מטרות בתחילת ההוראה": 82% לעומת 68%; "הסבר מה מצפים שהתלמידים ילמדו": 88% לעומת 77%) וכן פרקטיקה לקידום למידה משמעותית ("מתן משימות המצריכות חשיבה ביקורתית": 50% לעומת 44%), וזאת לעומת פרקטיקה לניהול כיתה שמושמת יותר על ידי מורים בראשית דרכם ("הרגעה של תלמידים מפריעים בשיעור": 83% לעומת 75%).

מבט-על: קשר בין מדדי איכות לתהליך ההוראה ובין מאפייני הכיתה והמורים

במחקר טאליס נקבעו שלושה מדדי איכות עיקריים לתהליכי הוראה: חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה, פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות המעודדות ומקדמות למידה משמעותית והבנייה של ידע, וכן תחושת חוללות עצמית. בכדי ללמוד אילו גורמים קשורים ויכולים להסביר שונות בין מורים בכל אחד ממדדי האיכות הללו (משתנים מוסברים/תלויים) נבחנו מספר מאפיינים כיתתיים ומאפייני רקע של מורים (משתנים מסבירים/בלתי תלויים).

מאפיינים כיתתיים – במדינות רבות ובכללן ישראל נמצא שככל שגבוה יותר שיעורם של תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית (לתפיסת מוריהם) כך חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה קטן יותר, וכן תדירות יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית נמוכה יותר ותחושת החוללות העצמית של המורים קטנה יותר. לעומת זאת, ככל שגבוה יותר שיעורם התלמידים המחווננים בכיתה ושל התלמידים עם צרכים מיוחדים כך גבוהות יותר הן תדירות יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית והן תחושת החוללות העצמית של המורים (אך לא נמצא קשר עם חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה). לצד הרכב התלמידים בכיתה, נמצא גם קשר מורכב בין גודל הכיתה לבין מדדי האיכות: קשר שלילי עם חלק השיעור הממוצע המוקדש הלכה למעשה להוראה ולמידה, לעומת קשר חיובי עם תדירות יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית, ואילו לא נמצא קשר מובהק בין גודל כיתה ובין תחושת החוללות העצמית של המורים. משמעות הדבר, ככל שבכיתה תלמידים רבים יותר, אמנם פחות זמן מוקדש להוראה ולמידה, אך לפי דיווחי המורים תדירות הפעלת פרקטיקות לקידום למידה משמעותית לא פחתה, אפילו לא אם בכיתה שולבו יותר תלמידים עם צרכים מיוחדים. ממצאים אלו מפתיעים ומצריכים המשך מחקר, כדי לעמוד על שורשיהם.

מאפייני מורים – נמצא קשר חיובי בין הוותק של המורה בהוראה ובין חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה וכן לתחושת חוללות עצמית. בנוסף, נמצא שרק מדד האיכות האחרון – תחושת חוללות עצמית – קשור גם להיקף משרה, כך שככל שהיקף משרתו של המורה גדול יותר כך תחושת החוללות העצמית שלו גבוהה יותר.⁴

⁴ נמצא גם קשר שלילי עם גיל המורים, אך מאפיין זה של מורים על פי רוב לא היווה חלק מן המשתנים שנשמרו מבוקרים במודלים במחקר.

8.2. פרקטיקות הערכה

במחקר טאליס נשאלו המורים על התדירות שבה הם משתמשים בשיטות שונות להערכת הלמידה של התלמידים.⁵ השימוש בכיתות ז'-ט' בשלוש מבין ארבע פרקטיקות ההערכה דומה, כך ששני שלישים (66% עד 69%) מן המורים דיווחו על שימוש תדיר בדרכי הערכה משלהם,⁶ על מתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון, ועל צפייה בתלמידים בעודם עובדים על משימה ומתן משוב מידי. פחות משליש מהמורים בישראל דיווחו על כך שהם מאפשרים לתלמידיהם להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם (כ-29%).

בממוצע מדינות ה-OECD נמצא שכמעט 80% מן המורים דיווחו כי באופן תדיר הם צופים בתלמידים בעודם עובדים על משימה ונותנים להם משוב מידי וכן על שימוש תדיר בדרכי הערכה משלהם, למעלה ממחציתם (58%) דיווחו על מתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון, ומיעוטם (41%) דיווחו על כך שהם מאפשרים לתלמידיהם להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם. אמנם הפרקטיקה של מתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון שכיחה יותר בישראל מאשר במדינות ה-OECD (69% לעומת 58%, בהתאמה), אך יתר פרקטיקות ההערכה נפוצות פחות בישראל, בכ-10% עד כ-15% לערך.

לוח 2: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים את פרקטיקות ההערכה האלה בתדירות גבוהה

פרקטיקות הערכה	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
אני נותן משוב בכתב על עבודת התלמידים, בנוסף לציון	69%	58%	69%	68%
אני משתמש בכלים ובדרכי הערכה משלי	69%	77%	67%	74%
אני צופה בתלמידים כשהם עובדים על משימה ונותן להם משוב מידי	66%	79%	60%	81%
אני מאפשר לתלמידים להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם	29%	41%	26%	38%

במבט פנים-ישראלי, נמצא שמורים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו בשיעורים גבוהים יותר מעמיתיהם בבתי הספר דוברי עברית כל יישום פרקטיקות ההערכה בתדירות גבוהה. הדבר בולט בעיקר בשיעורי הדיווח על צפייה בתלמידים כשהם עובדים ונותנת משוב מידי (81% לעומת 60%, בהתאמה), ובמידה פחותה מכך על מתן אפשרות לתלמידים להעריך את התקדמותם (38% לעומת 26%, בהתאמה) ועל שימוש בכלים ובדרכי הערכה משל המורה (74% לעומת 67%, בהתאמה).

בהשוואה למחזור המחקר הקודם נרשמה עלייה בשיעורי המורים המדווחים על שימוש תדיר בשלוש מבין ארבע פרקטיקות ההערכה. השינוי הניכר ביותר נוגע לשימוש בכלים ובדרכי הערכה הייחודים למורה (מ-51% ב-2013 ל-69% ב-2018). שינויים מתונים יותר נרשמו בהערכה המאפשרת לתלמידים להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם (מ-24% ל-29%,

⁵ יש לזכור שבשאלון לא נכללו כלי הערכה שחלקם נפוצים בישראל, דוגמת מבחני מדף, מאגרי משימות הערכה מתוקשבות, מבחני המיצ"ב פנימי ועוד.

⁶ נדרש משנה זהירות בפירוש הנתונים של פרקטיקת הערכה זו, שכן היא נתונה למנעד רחב של פרשנויות. כך, מורה מסוים יכול פרש "דרך הערכה משלי" כמבחן שפתח בעצמו, אחר יפרש כהתאמה שעשה למבחן מדף קיים או שימוש בחלק ממנו, ומורה נוסף יפרש כשימוש בכלי הערכה שאחרים פיתחו אך לפי רצף שהמורה קבע לפי תפיסתו.

בהתאמה) ובמתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון (מ-65% ל-69%,
בהתאמה).