



הערכת התכנית המערכתית "למידה משמעותית": תפיסות של תלמידים, מורים ומנהלים בשנים תשע"ד - תשע"ה

מרץ 2016
אדר ב' תשע"ו

הובלת מחקר ההערכה:

ד"ר דוד רטנר, מנהל מנהל תחום מחקר חינוכי יישומי, ראמ"ה

צוות מחקר ההערכה:

ד"ר אילן רוזינר, יועץ עבור ראמ"ה (המחקר הכמותי)

מר יובל פלדי, יועץ עבור ראמ"ה (המחקר האיכותני)

ד"ר טל פרימן, יועצת עבור ראמ"ה (המחקר הכמותי)

תוכן עניינים

5	1. תקציר
14	2. רקע
18	3. מטרות המחקר
18	4. שיטה
18	4.1 אוכלוסיית המחקר ודגימתה
19	4.2 כלי המחקר
20	4.3 שיעורי השבה ומשקלות
21	4.4 אופן הצגת הממצאים
23	5. ממצאים

5.1 הטמעת הלמידה המשמעותית

23	5.1.1 המשגת הלמידה המשמעותית
24	5.1.2 למידה משמעותית בעבר וייחודה של הרפורמה הנוכחית
30	5.1.3 הטמעת הלמידה המשמעותית במחוזות משרד החינוך
30	5.1.3.1 הקשר מטה-מחוז
32	5.1.3.2 פיתוח מקצועי למפקחים
32	5.1.3.3 פורומים וסדיריות ארגונית
33	5.1.3.4 בעלי תפקידים מעורבים בהטמעה
35	5.1.3.5 שפה ארגונית מחוזית
35	5.1.3.6 הקדימות הארגונית של תהליך ההטמעה
36	5.1.4 הטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר
36	5.1.4.1 הקשר מחוז-בתי ספר
37	5.1.4.2 הוועדה המלווה
38	5.1.4.3 פורום מפקח ומנהליו
	5.1.5 פיתוח מקצועי למנהלים ולמורים מותאם הוראה ולמידה משמעותית
38	5.1.6 שפה ארגונית בית ספרית
51	5.1.7 הסתכלות עתידית על הטמעת הלמידה המשמעותית
53	5.1.7.1 אתגרים מרכזיים בהטמעת הלמידה המשמעותית
55	5.1.7.2 מחשבות לגבי עתיד הלמידה המשמעותית
57	5.1.8 עמדות התלמידים כלפי השינוי
58	5.1.9 הטמעת למידה משמעותית - סיכום

5.2 למידה משמעותית

- 5.2.1 רלוונטיות וערך הלימודים ללומד ולחברה 61
- 5.2.2 מעורבות התלמיד בלימודים 64
- 5.2.3 למידה בהכונה עצמית 69
- 5.2.4 למידה משמעותית - סיכום 79

5.3 הוראה המקדמת למידה משמעותית

- 5.3.1 המשגת ההוראה המקדמת למידה משמעותית 81
- 5.3.2 קשר מורה-תלמיד 82
- 5.3.3 מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה 87
- 5.3.4 הוראה קישורית 102
- 5.3.5 אוריינות אינטרנט 103
- 5.3.6 הוראה דיפרנציאלית 105
- 5.3.7 ההוראה המקדמת למידה משמעותית - סיכום 108

5.4 סביבה מעצימה

- 5.4.1 אמון וכבוד הדדי 110
- 5.4.2 גמישות ואוטונומיה בתפקיד המורה והמנהל 117
- 5.4.3 אקלים מקדם רפלקטיביות 122
- 5.4.4 תכניות לימודים למאה ה-21 124
- 5.4.5 משאבים 126
- 5.4.6 סביבה מעצימה – סיכום 128

6. משמעויות ומסקנות 129

1. תקציר

רקע. החל משנה"ל תשע"ה מיושמת במערכת החינוך בישראל התכנית הלאומית "למידה משמעותית". מדובר במהלך נרחב שמטרתו לקדם למידה משמעותית בכלל מוסדות החינוך. התכנית אמורה לשנות מן היסוד את שיטות ודרכי ההוראה והלמידה בבתי הספר וליצור חווית למידה שהיא בעלת ערך ללומד ולחברה, רלוונטית לעולמו של הלומד ומעוררת את מעורבותו האקטיבית בתהליך הלמידה. ההיערכות לקראת יישום התכנית החלה בשנה"ל תשע"ד ויחד אתה הוחל בראמ"ה במחקר המלווה את הטמעת השינויים המובילים ללמידה משמעותית. המחקר נערך באמצעים כמותיים ואיכותניים לאורך מספר שנים. בדוח הנוכחי מדווחים ממצאים של המחקר האיכותני שנערך במטות משרד החינוך ובבתי ספר וכן ממצאי שלושה סקרים אשר נערכו בקרב תלמידים, מורים ומנהלי בתי ספר בסוף שנה"ל תשע"ה – בהשוואה לממצאים של סקרי שנערכו בתשע"ד. המחקרים הללו הסתמכו על נתוח המודל הלוגי של השינוי הנדרש במסגרת התכנית. לפי מודל זה, למידה משמעותית כהגדרתה שלעיל לא יכולה להתרחש ללא הוראה משמעותית, הנסמכת על גיוון דרכי הוראה ועל חלופות הערכה, הוראה דיפרנציאלית (מותאמת למאפייני התלמידים השונים) והוראה קישורית (המשלבת תחומי דעת שונים, טכניקות הוראה שונות, קבוצות תלמידים שונות וכו'). התנאי ההכרחי בלעדיו לא תתקיים ההוראה המשמעותית הוא קשר מיטבי בין המורה לתלמיד, המאפשר להכיר את הצרכים הייחודיים של התלמיד, לגייס את המוטיבציה שלו ולהתאים לו את דרכי ההוראה המיטביות. כל אלה יכולים להתקיים רק באקלים עבודה מתאים המאופיין באמון הדדי וכיבוד הדדי של כל שותפי התהליך החינוכי, אוטונומיה וגמישות בתפקיד והזדמנויות לתהליכים רפלקטיביים תוך כדי העבודה השוטפת. כמו כן, השינוי מצריך השקעה בפיתוח תכניות לימוד מתאימות, בהכשרה מקצועית ובמשאבים פיזיים וכספיים הולמים.

מטרות. מטרות המחקרים המתוארים בדוח זה הן:

1. לבחון, איזה שינויים חלו במדדים המשמשים אינדיקטורים של הצלחה בהטמעת הלמידה המשמעותית.
2. לתאר את תפיסות התלמידים, המורים, המנהלים ואנשי המטה לגבי הצלחת המהלך.
3. לתאר את התהליכים הארגוניים המקדמים או המעכבים את הצלחת המהלך ע"מ לאפשר היערכות מיטבית להמשך.

שיטה. המחקר הכמותי - המדגם של 261 בתי הספר ששימש את המחקר ייצג את כלל בתי הספר בחינוך הרגיל ללא חינוך מיוחד, חרדים וערביי ירושלים. ניתן ייצוג הולם לשלושת שלבי החינוך (יסודי, חט"ב, חט"ע) ולשני מגזרי השפה העיקריים (דוברי העברית ודוברי הערבית). על שאלות הסקרים ענו 189 מנהלים, 1037 מורים ו-6,133 תלמידים. סקרי המנהלים והמורים נערכו באמצעות טלפון, התלמידים מילאו שאלונים בכתב בכתותיהם. השאלונים בחנו את תפיסות שלש האוכלוסיות הללו לגבי כלל המרכיבים של המודל הלוגי שפורטו לעיל.

המחקר האיכותני – רואיינו ראיונות עומק 44 בעלי תפקידים מכל המחוזות, המעורבים במסגרת תפקידם בקידום הלמידה המשמעותית במחוז. בנוסף, נדגמו 16 בתי ספר מהחינוך הרגיל (5 יסודיים, 6 חט"ב ו-5 חט"ע) מתוכם 12 דוברי עברית ו-4 דוברי ערבית. בכל בית ספר רואיינו מנהל/ת, רכז/ת מקצוע, מורה, קבוצת תלמידים והתקיימה תצפית בשיעור.

ממצאים

הטמעת הלמידה המשמעותית.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שקיימת הלימה בין האופן בו מושג הלמידה המשמעותית מוגדר ע"י גורמי המטה המובילים את השינוי לבין האופן בו הוא נתפס ע"י צוותי ההוראה. ממצאים אלה מלמדים על כך שהמושגים בהם השתמש מטה משרד החינוך נקלטו בבתי הספר וכי מתפתח עולם של מושגים לתיאור הלמידה המשמעותית. מחוזות משרד החינוך, בתי הספר והמורים עסקו בסוגים שונים של למידה משמעותית והערכה חליפית גם בשנים עברו, טרם כניסתה של הרפורמה, אך עיסוק זה לא נבע ממדיניות ארגונית מוצהרת, אלא בעיקר מיזמות מקומיות של מנהלים ומורים.

כניסתה של הרפורמה הביאה לשינוי גדול ביחס של מערכת החינוך לעיסוק בפדגוגיה, שעיקרו מתן כותרת קולעת לנושא ("למידה משמעותית") ועולם מושגים שלם המפרש אותה, דרבון המפקחים ובתי הספר ולפתח את הלמידה המשמעותית ולהעצים מנהלים ומורים שכבר עסקו בה הלכה למעשה, מיקוד בהטמעת הלמידה המשמעותית ומתן עדיפות לתהליכים ארגוניים התומכים בה מרמת מטה משרד החינוך ועד רמת בית הספר. עוד ניכר כי הרפורמה נתפסת כרפורמה פדגוגית בעלת עקרונות מקצועיים נכונים המקבלים תמיכה מקיר לקיר מצד בעלי תפקידים במחוזות, מנהלים, רכזי מקצוע ומורים.

הממצאים מלמדים כי הציפיות של מטה משרד החינוך מהמחוזות בהטמעת הרפורמה הן ברורות – הטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר בהתאם להנחיות המקצועיות של המטה תוך הנגשה של ידע וכלים רלוונטיים לשימושם. במטרה לקדם את הטמעת הרפורמה, התקיים קשר הדוק ואיכותי בין המטה למחוזות, שכלל מינוי של מדריכות למידה משמעותית ששימשו כחוליה מקשרת בין המטה למחוזות, קיום מפגשים מקצועיים שעסקו בלמידה משמעותית בין אנשי מטה לבעלי תפקידים מחוזות, פיתוח והפצה של ידע וכלים מקצועיים שנכתבו במטה ותומכים ביישום הלמידה המשמעותית במחוזות ועוד. באופן כללי, ניכר כי הממשק בין המטה למחוזות בהקשר של הטמעת הלמידה המשמעותית היה טוב ותורם לקידום הנושא, אם כי הציפיות של המטה ממפקחים, מנהלים ומורים בחינוך היסודי היו פחות ברורות מהציפיות מבעלי התפקידים בחינוך העל-יסודי.

המחוזות יצרו פורומים מחוזיים חדשים והשתמשו בפורומים מחוזיים קיימים על-מנת לקדם את ההטמעה של רפורמת הלמידה המשמעותית. עוד עולה כי הנושא העיקרי ולעיתים אף הבלעדי שנדון בפורומים מחוזיים אלה היה הלמידה המשמעותית. למפקחים תפקיד מרכזי בהטמעת הלמידה המשמעותית, שעיקרו תיווך המסרים הארגוניים, הידע והכלים המגיעים מהמטה לבתי הספר. מפקחים רבים אף עושים שימוש בידע הקיים בתוך קבוצת המנהלים שתחת פיקוחם בכדי ליצור למידת עמיתים ושיתוף בידע. יחד עם זאת, השימוש במפקחים כערוץ הטמעה מרכזי טומן בחובו אתגר גדול, היות וכל מפקח אחראי על מספר רב של בתי ספר ואינו יכול להקדיש פרק זמן הולם לכולם. בהקשר זה, ניכר כי קיים חסך מקצועי הנובע מכך שמדרכי תחומי הדעת עדין אינם מסוגלים לתמוך בהטמעת הלמידה המשמעותית בהיקף רחב היות ומרביתם נמצאים עדין בשלב של למידת הנושא.

באופן כללי, הממצאים האיכותניים מלמדים כי מחוזות משרד החינוך נתנו קדימות רבה מאד להטמעת הלמידה המשמעותית, הן בשיח שלהם עם המטה והן בשיח ובתהליכים המחוזיים הפנימיים והעדויות לכך הן רבות: א. הנושא נמצא בפוקוס הניהולי של מנהל/ת המחוז והוא / היא מקדיש/ה לו זמן רב במהלך הניהול השוטף של המחוז. ב. המפקחים הם הגורם המוביל בהטמעת הלמידה המשמעותית והפיתוח המקצועי

שלהם עסק במשך שנתיים רובו ככולו בלמידה המשמעותית. ג. הוקמו פורומים מחוזיים חדשים (למשל, ועדת היגוי מחוזית) שעסקו בלמידה משמעותית וגם פורומים קיימים (ישיבות הפיקוח) עסקו ברוב זמנם בנושא זה. ד. "למידה משמעותית" הפך להיות המושג המוביל בשיח הפדגוגי המתקיים במחוזות ומי שלא מכיר אותו הגיע מכוכב אחר.

יחד עם זאת, ניכר כי מערכי ההדרכה המחוזיים בתחומי הדעת השונים טרם נותנים את המענה שלו זקוקים המפקחים בכדי לסייע בהטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר וכי המהלכים שנעשו להכשרת המדריכים בנושא למידה משמעותית והערכה חלופית לא הספיקו.

ממצאי הסקר הכמותי עולה כי המקורות העיקריים התורמים להתפתחות המקצועית של מורים בהיקשר של למידה משמעותית הם חומרים מהאינטרנט (כ-80% נתרמו מהם), מפגשים של מורי המקצוע שלהם (כ-70%) ורכזי המקצוע (כ-65%). גם תרומה של מקורות נוספים, כגון השתלמויות חוץ-ופנים-בית-ספריות מוערכת כגבוהה למדי. ככל שעולים בשלב הגיל, הערכת תרומת מקורות ההכשרה השונים יורדת (מ-70% ביסודי דרך 64% בחט"ב ועד 57% בחט"ע), מה שמצביע על הצורך בתוספת מקורות הכשרה או שיפור איכותם בחטיבות הגבוהות. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה עליה בהערכת התרומה של השתלמויות חוץ-בית-ספריות – אך במקביל, היתה ירידה בהערכת התרומה של יתר מקורות הפיתוח המקצועי בחטיבות העליונות (בשני מגזרי השפה) ובחטיבות ביניים דוברות עברית. לאור העובדה שבשנת תשע"ה ניתן דגש על תחום הפיתוח המקצועי לשם קידום הלמידה המשמעותית – מגמת הירידה היא מדאיגה במיוחד וראויה לבדיקה ולהתייחסות.

שיעורים ניכרים של מורים השתתפו במהלך השנה אליה התייחס הסקר בהשתלמויות פורמאליות שונות (הכשרה בפסג"ה או הכשרה מקוונת). בצד ההערכה החיובית של ההכשרות, מעל 80% מן המורים מעוניינים לקבל כלים נוספים בנושא למידה משמעותית. כאמור, צרכי ההכשרה גבוהים באופן יחסי בקרב מורי החטיבה העליונה. גם מתגובות מנהלי בתי הספר ניתן להבין כי לדעתם, יש מקום לשיפור בהכשרת המורים. כך, להערכת רק 50% ממנהלי החינוך היסודי, ל-41% ממנהלי חט"ב ול-27% (!) ממנהלי חט"ע למורים שלהם יש הידע והכלים להוראה משמעותית.

בסך הכל, 77% ממורי בתי"ס היסודיים, 70% ממורי חט"ב ו-67% ממורי חט"ע מרגישים כי נושא הלמידה המשמעותית נמצא במרכז השיח והעשייה הבית-ספריים. זהו שיעור לא מבוטל – אך גם כן יש מקום לשיפור. שיעורים דומים של מורים סבורים כי בעקבות תכנית למידה משמעותית, חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר (79%, 70% ו-61%, בהתאמה). יחד עם זאת, רוב גדול של מורים (98% ביסודי, 92% בחט"ב ו-86% בחט"ע) תומכים בהמשך יישום התכנית. בקרב המנהלים ישנה תמיכה גורפת בהמשך יישום התכנית (מעל 90% בכל שלבי החינוך). עם זאת, שיעורים ניכרים של מורים ומנהלים (כשני שלישי) סבורים שניתן לשפר את אופן יישום התכנית – וזאת באמצעות התאמת תכניות לימוד לעקרונות התכנית, הפחתת עומס, תוספת משאבים.

תפיסת השינוי בעיני התלמידים באופי לימודיהם בהשוואה לשנה שעברה הינה חיובית יותר מאשר שלילית. בקרב תלמידים מחטיבת הביניים והחטיבה העליונה כ-32%-49% מדווחים על שינוי לטובה בתחומים השונים. בבתי הספר היסודיים התמונה חיובית עוד יותר, כ-60% מכלל התלמידים התופסים את החוויה שלהם בבית הספר כטובה יותר בהשוואה לשנה שעברה. אלה הם סימנים מעודדים.

למידה משמעותית

תפיסות התלמידים בנוגע לרלוונטיות ולערך הלימודים עבורם אינן בולטות לחיוב: כשני שלישים מתלמידי החינוך היסודי, ורק כמחצית מהתלמידים בחטיבת הביניים ואף פחות מכך מקרב התלמידים בחטיבה העליונה מדווחים על תחושה גבוהה של רלוונטיות וערך הלימודים עבורם או מידת האתגר שהלימודים מהווים עבורם. בהלימה לכך, שיעורים דומים של מורים מאמינים כי תלמידיהם מאופיינים בערכים חיוביים שונים, כך שגם תפיסותיהם של המורים את הערכים של תלמידיהם אינן חיוביות. עמדות התלמידים הן חיוביות יותר לגבי המידה בה בית הספר מקדם ערכים שונים, מאשר לגבי מידת הרלוונטיות האישית של הלימודים. גם מידת המעורבות בלימודים ובחיי בית הספר עליה מדווחים התלמידים אינה גבוהה ואף היא הולכת ופוחתת עם ההתקדמות בשלב החינוך.

בקרב כלל האוכלוסייה לא חלו שינויים של ממש בתחומים אלו זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה. עם זאת, בבתי ספר דוברי ערבית (יסודיים וחט"ב, אך לא חט"ע) ניכרת ירידה בשיעורי המדווחים על רלוונטיות וערך הן בקרב התלמידים והן בקרב המורים. בחטיבות ביניים דוברות ערבית נרשמו ירידות גם במידת המעורבות. לעומת זאת, בין השנים תשע"ד ותשע"ה בסקר המורים נרשמו דווקא עליות בתפיסת ערכי התלמידים בקרב המורים בחט"ע דוברות ערבית וגם בבתי ספר יסודיים דוברי עברית. נחוץ מחקר המשך על מנת לעקוב אחר מגמה זו ולהציע לה הסברים אפשריים.

באשר לתפיסת המוכנות של בוגרי מערכת החינוך לחיים במאה ה-21 – הערכות המורים והמנהלים בתחום זה אינן אופטימיות: רק 44% מן המורים והמנהלים בחט"ע סבורים כי בוגרי בית ספרם מוכנים במידה מספקת לחיים. עם זאת, מסתמנת מגמת עלייה בהערכות אלה בהשוואה לתשע"ד.

דיווחי התלמידים לגבי המוטיבציה הפנימית שלהם ללימודים אינם גבוהים או נמוכים במיוחד: כשני שלישים מתלמידי החינוך היסודי וכמחצית מתלמידי החינוך העל-יסודי מאפיינים את הלמידה שלהם כלמידה בהכוונה עצמית. בחט"ב ובחט"ע דוברות ערבית רמות העניין והמוטיבציה נמוכות במיוחד ובאותם בתי ספר רק כרבע מן התלמידים אוהבים או מתעניינים במה שהם לומדים. בהשוואה למוטיבציה הפנימית, תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים גבוהה יותר, אם כי עדיין אינה גבוהה במיוחד וגם היא הולכת ויורדת עם המעבר לשלבי החינוך הגבוהים יותר.

כשני שלישים מן התלמידים בכל שכבות הגיל מדווחים על שימוש באסטרטגיות למידה מטה-קוגניטיביות. שיעורים נמוכים יותר מקרב התלמידים מדווחים על שימוש במגוון אסטרטגיות קוגניטיביות של למידה (רק כ-40% מן התלמידים בחינוך העל-יסודי וכ-50% בחינוך היסודי). זאת ועוד: היקף שיתוף הפעולה בין תלמידים בהקשר הלימודי אינו גבוה ופחות ממחצית מן התלמידים מדווחים על היעזרות בחברים בלימודים. גם בתחום הלמידה בהכוונה עצמית בקרב כלל האוכלוסייה לא חלו שינויים של ממש בתחומים אלו זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה, אולם, בבתי ספר דוברי ערבית (יסודיים וחט"ב) נרשמו ירידות.

הוראה משמעותית

בדומה לתפיסות לגבי למידה משמעותית, קיימת הלימה רבה בין האופן שבה ממשיגים יוזמי התכנית את ההוראה המקדמת למידה משמעותית לבין האופן שבו ממשיגים אותה המורים והמנהלים. בחלקו, נובע הדבר כי חלקם "תמיד לימדו באופן המקדם למידה משמעותית" – ובחלקו, ממצא זה מצביע על חיזוק התהליך של יצירת שפה משותפת לדרגים השונים השותפים לשינוי.

על אף החשיבות הרבה של קיום קשר אישי מיטבי בין מורה לתלמיד, שיעורים לא גבוהים במיוחד מקרב התלמידים מציגים תפיסות חיוביות בנוגע לקשר האישי עם מוריהם, באופן הולך ויורד עם שכבות הגיל (מ-60% ביסודי ל-51% בחט"ב ו-46% בחט"ע). בקרב התלמידים התפיסה היא חיובית יותר בנוגע למוכנות המורים להקשיב לתלמידיהם, מאשר לגבי המידה בה המורים באמת יודעים, מה קורה עם תלמידיהם. תשובות המורים לגבי הקשר עם תלמידיהם בולטות במידת החיוביות שלהן, העומדת בפער ניכר לעומת תפיסות התלמידים באותו עניין: כמעט 100% מהם סבורים כי יחסיהם עם התלמידים טובים וקרובים, מעל 85% מרגישים שמכירים את התלמידים באופן אישי וכ-80% מהם מדווחים כי התלמידים פונים אליהם בהתייעצויות בנושאים אישיים!

בחטיבה העליונה העמדות בנוגע לקשר עם מחנך הכיתה הן חיוביות יותר בקרב תלמידים דוברי עברית לעומת עמיתיהם דוברי הערבית. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה עליה בתפיסות החיוביות של הקשר מורה-תלמיד בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים דוברות עברית. לעומת זאת, בחטיבות ביניים דוברות ערבית חלה ירידה קלה בין שתי השנים.

באשר לגיוון בדרכי הוראה ובחלופות הערכה – נראה כי הוא מועט יחסית, וזאת בעיקר בחינוך העל-יסודי. על-פי דיווחי התלמידים, דרכי ההוראה החליפיות (לשיעור פרונטאלי) השכיחות יותר, מאופיינות בכך שהן דומות בעיקרן לאלו המקובלות בהוראה מסורתית. בחטיבה העליונה חלה עליה קלה בדיווחי התלמידים בהקשר זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה בשני מגזרי השפה. לעומת הגיוון המועט בדרכי ההוראה (כפי שדווח ע"י התלמידים), על-פי תשובות המורים נראה כי קיים גיוון בדרכי ההערכה, כאשר הדרכים הנפוצות ביותר הן הערכה פנימית ע"י שיחה/דיאלוג/דיון/דיבייט; מצגת; חוות דעת ועבודות חקר. פער דומה קיים בין תשובות התלמידים והמורים בנוגע לאוריינות אינטנרנטית: רק כ-45% מן התלמידים בחינוך היסודי וכ-25% בחינוך העל-יסודי מדווחים על קידום אוריינות אינטרנטית ע"י צוות המורים בבית הספר. תפיסות המורים חיוביות הרבה יותר (כ-60% בכל שכבות הגיל מדווחים על קידום אוריינות אינטרנט). בנושא ההוראה הדיפרנציאלית ישנה דווקא הלימה בין תשובות התלמידים והמורים בסקר: מ-68% בקרב תלמידים ו-60% בקרב מורים בבתי ספר יסודיים ועד 41% בקרב תלמידים ו-46% בקרב מורים בחטיבה העליונה מדווחים על הוראה מותאמת למאפיינים הייחודיים של התלמידים. גם בתחום זה בולט הפער בין החינוך היסודי לחינוך העל-יסודי: נראה שבמעבר לחינוך העל-יסודי ההוראה הופכת יותר אחידה, פחות מותאמת למאפיינים הייחודיים של התלמיד.

עמדות התלמידים בחט"ע בנוגע לשינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות נבדקו רק בסקר תשע"ה. מרבית התלמידים מדווחים כי אינם מבינים היטב את המצופה מהם במסגרת מתכונת ההיבחנות "70:30", ומתוך מה שהם מבינים הם אינם סבורים כי מדובר בשיטה נכונה. באשר לנושא של ביטול בחינות הבגרות בכיתות י' וביטול מועד החורף בכיתות י"א, כאן העמדה המתנגדת היא גורפת. בבתי ספר דוברי ערבית העמדות בהקשר זה הן יותר חיוביות בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית – אך גם שם רק כשליש מן התלמידים מתייחסים אל השינויים באופן חיובי. גם בקרב המורים והמנהלים בחט"ע העמדות כלפי השינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות אינן חיוביות במיוחד (50% מן המורים, 59% מן המנהלים).

סביבה מעצימה

רק כמחצית מקרב התלמידים מציגים תפיסות חיוביות לגבי אקלים של כבוד ואמון הדדי ביניהם לבין חבריהם וביניהם לבין מוריהם – ותלמידי החינוך היסודי מדווחים כך יותר מאשר בחינוך העל-יסודי. בין השנים תשע"ד-תשע"ה נרשמו מגמות דומות לאלו שנראו לעיל: בבתי ספר דוברי ערבית חלה ירידה בבתי ספר יסודיים ובחט"ב; בבתי ספר דוברי עברית חלה עליה בבתי ספר יסודיים וירידה בחט"ע. בקרב המורים העמדות בנושא האקלים הן חיוביות יותר: כ-80% מן המורים חשים כי קיימת רמה גבוהה של אמון והערכה בתוך צוות המורים וכ-70% מרגישים שיש יחסים כאלה בין צוות המורים לבין ההנהלה. העמדות בקרב המנהלים הן חיוביות אף יותר מאשר עמדות המורים. בקרב חלק מקבוצות המורים, חלה משום מה ירידה באקלים הבית ספרי בין תשע"ד לתשע"ה.

לעומת התפיסות החיוביות לגבי האקלים בתוך בית הספר, רק כ-50%-60% מן המורים מרגישים מידה רבה של אמון והערכה כלפי נציגי משרד החינוך. בין השנים תשע"ד-תשע"ה חלה בקרב מורים בבתי ספר יסודיים עליה בתפיסת יחסי האמון עם משרד החינוך ואילו בקרב מורים בחינוך העל-יסודי חלה ירידה. המנהלים מציגים תפיסות חיוביות הרבה יותר מאלו של המורים בהקשר זה: רוב גדול מהם מתארים יחסי אמון והערכה בין בית הספר לנציגי משרד החינוך.

באשר לגמישות ואוטונומיה בתפקיד – שיעורים גבוהים יחסית מקרב המורים בכל שכבות הגיל (כ-80%) מרגישים שתפקידם מאופיין בגמישות. בין השנים תשע"ד-תשע"ה לא חל שינוי בנתון זה. זאת, על אף שאולי היינו מצפים כי תחושת הגמישות בתפקיד תגבר עם יישום תכנית הלמידה המשמעותית. גם רוב המנהלים (כ-80%) בבתי ספר יסודיים ובחט"ע תופסים את מידת הגמישות והאוטונומיה בתפקידם כרבה, אך בחטיבת הביניים שיעור נמוך יותר מקרב המנהלים (רק 66%) מדווחים כך, וחלה ירידה בהקשר זה בין השנים תשע"ד-תשע"ה (מ-79% ל-66%). שוב, זהו ממצא מפתיע – יש להמשיך ולעקוב אחר תחום זה כדי להבין האם מדובר בתופעה חד-פעמים או שמא יש כאן תחילת מגמה מדאיגה.

אקלים מקדם רפלקטיביות וראייה מערכתית של פעילות המורים והמנהלים הינו תנאי הכרחי של הוראה המקדמת למידה משמעותית. ממצא מדאיג הוא שקרוב למחצית מן המורים שהעיסוק בעבודה השוטפת ועומס העבודה אינם מאפשרים גישה רפלקטיבית כלפי העשייה. בתחום זה חלה הרעה משמעותית ומדאיגה בין השנים תשע"ד-תשע"ה ברוב המגזרים (לדוגמא, שיעור המתלוננים על היעדר אקלים מקדם רפלקטיביות עלה בבתי הספר היסודיים מ-30% ל-50%). גם שיעור ניכר של מנהלים מביע תחושה של עומס יתר המקשה של שילוב למידה משמעותית – וגם בקרבה יש מגמת הרעה יחסית לתשע"ד.

בנוגע להערכת המידה בה תכניות הלימודים מאפשרות שילוב פרקטיקות של למידה משמעותית, התמונה המצטיירת הינה חיובית יותר. רב המורים מביעים עמדות חיוביות בתחום זה, אם כי שביעות רצונם הולכת ופוחתת כפונקציה של שלב חינוך (80% בחינוך היסודי, 71% בחט"ב, 60% בחט"ע). השוואת ממצאי הסקר בין השנים תשע"ד-תשע"ה מצביעה על עלייה משמעותית, בכל שכבות הגיל, במידה שבה תכניות הלימודים נתפסות כעדכניות וכמאפשרות הוראה משמעותית – אך הדבר התרחש רק בבתי ספר דוברי עברית. אולי כתוצאה מכך – פחות מורים מפתחים (נאלצים לפתח?) נושאי לימוד בכחות עצמם.

תחום אחרון הנוגע לסביבת עבודתם של צוותי ההוראה הוא תחום המשאבים (הפיזיים והכספיים). תחום זה הסתמן כבעייתי בתשע"ד, כאשר פחות ממחצית המורים וממנהלים העריכו כי משאבים כגון תשתית תקשוב,

מרחבי למידה או תקציב לפעילות חוץ-בית ספרית מאפשרים למידה משמעותית. בשנת תשע"ה חלה ירידה ניכרת בתחום זה בקרב מורים של חטיבות הביניים (35% שביעות רצון בממוצע) ושל החטיבות העליונות (36%). בקרב מנהלים, ירידה משמעותית התרחשה בחטיבות הביניים בלבד (מ-44% ל-26%). ייתכן שהדרישות החדשות הנובעות מרפורמת למידה משמעותי מבליטות את הפער לעומת המשאבים הקיימים הנחוצים לצורך יישומה.

משמעותיות ומסקנות

במועד שבו נערכו המחקרים המדווחים בדוח זה, סוף שנת הלימודים תשע"ה, שלושת המרכיבים של הלמידה המשמעותית: ערך הלימודים ללומד ולחברה, רלוונטיות אישית של הלימודים ומעורבות הלומד בלימודים (עמ"ר) – לא היו גבוהים וגם כמעט ולא השתפרו יחסית לשנה"ל תשע"ד. הדבר בא לידי ביטוי הן בעמדות התלמידים והן בתפיסות המורים לגבי תלמידיהם. ככל שההיבט של עמ"ר הינו מוחשי יותר ונוגע באופן אישי יותר בתלמיד – כך התפיסות של הלימודים בבית הספר פחות חיוביות בעיני התלמידים.

חוסר השינוי יחסית לתשע"ד אולי מאכזב – אך אינו צריך להפתיע. הרפורמה של למידה משמעותית הינה שינוי ארגוני מסדר ראשון וביטוייה ברמת "לקוח הקצה" – התלמידים – סביר שייראו רק אחרי שנים של השקעה. הרפורמה הינה תהליך השינוי אשר התחיל מלמעלה (מטה המשרד) ומחלחל כלפי מטה – דרך מטות המחוזות, המפקחים והמדריכים אל מנהלי בתי הספר והלאה אל המורים ואל התלמידים. נראה שהשינוי – הן מבחינת התפיסות והן מבחינת מסגרות ארגוניות ונהלי עבודה – כבר קרה ברמות הגבוהות יותר, וככל שיוורדים ברמות הניהול, כך אנו עדים לכך שהשינוי עדיין בעיצומו. למעשה, רק בתשע"ה התרחשה התחלה של יישום התכנית במערך ההדרכה וההכשרה וכן בכיתות – וכפי שמלמדים ממצאי המחקרים, השינויים בפרקטיקות ההוראה עדיין קטנים. נדרש עוד זמן ועוד תוספת משאבי פיתוח מקצועי להטמעת השינוי המלאה בכל כיתה ובכל בית ספר.

יחד עם האמור, יש סימנים בחינוך היסודי של תחילת שינוי בתפיסות התלמידים. שלב חינוך זה היה הראשון שיישם מהלכים של למידה משמעותית – וייתכן שההשקעה כבר מתחילה לתת את אותותיה.

הסימן המעודד ביותר הוא שתכנית הלמידה המשמעותית בכללותה זוכה לקבלת פנים חיובית ביותר בכל הדרגים. יכולים להיות חילוקי דעות לגבי פרט כזה או אחר של אופן יישומה, אך כמעט ואין חולקים על הערכים המרכזיים ועל הגישות הפדגוגיות שהיא מייצגת. התכנית מתפרשת כנוגעת למהויות מרכזיות של העשייה החינוכית – אולי בניגוד לתכניות ורפורמות אחרות שהיו ארגוניות-ניהוליות יותר באופיין. דרגי השטח גם מזיהם את הרצינות בה הדרגים שמעליהם מתייחסים לנושא. לא שרעיון הלמידה המשמעותית היה זר למורים ולמנהלים רבים – אך לראשונה הוא הופיע במוקד השיח ברמה הארגונית-מערכתית. המורים (לפחות במגזר דוברי העברית) גם מזיהם את השיפור בתכניות הלימודים ובהתאמתן רבה יותר לעקרונות הלמידה המשמעותית. השפה של הלמידה המשמעותית כבר הפכה לשפה המשותפת של כל מרכיבי מערכת החינוך – ונראה שאין מדובר בשינוי "מן השפה ולחוץ" (תרתי משמע) – אלא בקבלה ובהפנמה אמיתית של יסודות התכנית.

יחד עם הקבלה של החלק הגדול של השינויים הבאים בעקבות הטמעת תכנית הלמידה המשמעותית, יש גם התנגדות לחלקם. הדברים אמורים בראש וראשונה בכל הנוגע להיבטים של הבחנות לבגרות. הרעיון של 70:30 אמנם אינו נתקל בהתנגדות רבה, אך גם לא מתקבל בהתלהבות יתרה ע"י המנהלים, המורים

והתלמידים. ייתכנו כמה הסברים לכך. קודם כל, בשלב אלן מתייחס המחקר, האופן המדויק בו צריך ליישם את השינוי של 70:30 אינו נהיר לצוותי ההוראה בבתי הספר. בתחום זה הם זקוקים לכלים נוספים ולהדרכה. כמו כן, נראה ששינוי זה מטיל עומס נוסף על המורים והתלמידים: 30% של חלופות הערכה בבגרות אינם באים במקום המאמץ של הכנה לבחינות המסורתיות, אלא בנוסף לו. ישנם מפמ"רים שלא צמצמו את כמות חומר הלימוד הנדרש מהתלמידים כמתחייב מהרפורמה. הדבר מטיל עומס רב על המורים והתלמידים. "כמות" חומרי הלימוד היתה צריכה לפחות על מנת לפנות מקום ל"איכות" – אך הדבר לא קרה. גם הלחץ מכוון גורמים שונים (כגון הרשויות המקומיות) להפגין הישגים במבחנים לא נעלם עם התקדמות בהטמעת הלמידה המשמעותית.

יש לציין שקיימת שניות מסויימת ביחס לבחינות הבגרות אצל חלק מבעלי התפקידים במטה. מצד אחד, משודר מסר שבחינות הבגרות המסורתיות הינן דבר שלילי שלא מקדם למידה משמעותית – ומצד שני, הבחינות הללו אינן מבטלות. יש תחושה שבשלב הנוכחי לא נמצאה הדרך שתאזן בין שתי הגישות המנוגדות של שלילת וחיוב הבחינות – והדבר תורם לפעמים לתחושת בלבול ועומס.

בהיקשר זה, שני תחומים מתקבלים בהתנגדות גורפת למדי: ביטול הבחינות בכתה י' וביטול מועד חורף בכתות י"א. התחושה בשטח היא שהיקף החומר שיש להכין לבחינות לא פחת – אלא שכל המאמץ מתרכז עכשיו בתקופה קצרה ביותר, מה שפוגע באיכות הלמידה והעומס הנוצר אף מנוגד לרוח הלמידה המשמעותית.

בשיחות עם המורים והמנהלים של החטיבה העליונה התגלה גם הקושי לציין את תוצרי ההערכה החלופית במסגרת של בחינות הבגרות. בתחום זה התגלה פער בין הכוונות הכלליות של התכנית – לבין הכלים המעשיים העומדים לרשות המורים. זהו נושא שראוי לתת עליו את הדעת בעבודה עם צוותי ההוראה המכינים את תלמידיהם לבגרויות.

כנראה כפועל יוצא של הסתירות הללו – החטיבה העליונה מתגלה כשלב חינוך הבעייתי ביותר כמעט בכל התחומים שנבדקו במחקרים המדווחים כאן, הן מנקודת הראות של התלמידים והן מנקודת הראות של צוותי ההוראה. בקרב מורי החט"ע אף התגלתה ירידה ברמת האמון ביחסים עם משרד החינוך. נראה שיש צורך רב בהגברת הליווי, ההדרכה וההכשרה של הצוותים בחטיבה העליונה.

ממצא מדאיג שעלה בסקרים הוא עלייה בתחושת העומס בקרב המורים והמנהלים יחסית לתשע"ד. לפחות באופן חלקי, העלייה בתחושת העומס נובעת מכך שהוראה מקדמת למידה משמעותית עם מגוון דרכי ההוראה שהיא דורשת ועם ההשקעה האישית יותר בתלמיד דורשת זמן רב יותר מהמורים והמנהלים – אך לא התרחש שינוי במשאבים העומדים לרשות הצוות החינוכי, גם מבחינת זמינות התשתיות הנחוצות כגון תקשוב, חללים פיזיים ותקציבים – וגם, כמובן, בתגמול.

ממצאי המחקרים מצביעים על בעייתיות בנוגע לפער בין הרצוי למצוי במשאב החשוב ביותר – והוא הפיתוח המקצועי (הכשרות, הדרכות וכו'). מערך ההדרכה המקצועית בתחומי הדעת השונים בכל שכבות הגיל, לא נותן עדיין לבתי הספר מענה הדרכתי הולם כיצד לתרגם את הלמידה המשמעותית וההערכה החלופית לעשייה בכיתה. אמנם יש ציפייה במסגרת התכנית כי המורים יפגינו יצירתיות ויפתחו לבד חומרים חדשים וגישות חדשות להוראה – אך חלקם זקוקים להנחייה ולהדרכה ולהקניית כלים יותר פורמאלית ואינטנסיבית. שיעורים ניכרים של מורים אינם משתתפים בהכשרה/הדרכה. אמנם אלה שכן משתתפים מביעים בדרך כלל

שביעות רצון מן ההשתלמויות המקצועיות – אך גם המשתתפים וגם הלא-משתתפים אומרים בצורה ברורה מאוד שאין בידיהם עדיין מספיק כלים לקידום הלמידה המשמעותית. דעתם של מנהלי בתי הספר בנושא זה שלילית ממש. נראה שתחום זה זקוק לתשומת לב מיוחד ולתוספת משאבים ניכרת.

אחת מנקודות החוזק שהתגלו בתחום הפיתוח המקצועי המקדם למידה משמעותית הוא שמורים רבים מסתמכים על עמיתיהם – מורים אחרים במקצוע שלהם – כעל מקורות ידע והכשרה חשובים. ניתן להישען על תהליך זה הקיים ממילא, לעודד יצירת צוותי עבודה של עמיתים ולגבות את פעילותם.

בהקשרים השונים שנבדקו במחקרים הדווחים כאן התגלו ירידות בדיווחים שך תלמידים ומורים בבתי הספר דוברי הערבית – לעיתים על רקע עליות בקרב דוברי העברית. אין בידינו הסבר לסיבת התופעה. ייתכן שהדבר נובע משמרנות יחסית שאולי מאפיינת את המגזר ורתיעה ראשונית משינוי. ייתכן שהפער בין הדרישות למשאבים המוקצים לשם עמידה בהן הינו גדול יחסית בבתי הספר דוברי הערבית. בכל מקרה, יש להמשיך ולנטר את מגמות השינוי בקרב קבוצת אוכלוסייה זו.

2. רקע

החל משנה"ל תשע"ה מיושמת במערכת החינוך בישראל התכנית הלאומית "למידה משמעותית". מדובר במהלך נרחב, הכולל את כלל מוסדות החינוך במערכת, אשר מטרתו לקדם **למידה משמעותית** ו-"...להטמיע שיח חינוכי חדש במערכת החינוך. התכנית תקדם למידה משמעותית המעודדת העמקה, חקר, עבודת צוות ומכשירה את הלומד להתמודד עם אתגרי המאה ה-21..."¹ הכוונה המרכזית העומדת בבסיס התוכנית היא לשנות מן היסוד את שיטות ודרכי ההוראה והלמידה בבתי הספר, ולעבור לפסים של למידה המייצרת עבור הלומד חווית למידה בעלת שלושה מאפיינים מרכזיים:²

ערך ללומד ולחברה: ללמידה ישנה הצדקה ערכית ללומד ו/או לחברה והיא משתלבת בחתירה לעבר חברת מופת.

מעורבות: הלומד פעיל בתהליך הלמידה ושותף בהבניית הידע כחלק מחווית הלמידה.

רלוונטיות: הלמידה מותאמת למאפייני הלומד: גילאיים, חברתיים, רגשיים וקוגניטיביים. היא מסתמכת על ידע קיים אצל הלומד ומייצרת חווית למידה המתכתבת עם עולם המושגים, תחומי העניין והרגשות של הלומד.

מטרות העל של הלמידה המשמעותית הן הנחלת שיח של אמון והעצמה בין כלל המשתתפים בעשייה החינוכית; הנחלת בסיס ידע, ערכים ומיומנויות הנדרשים במאה ה-21 ומאפשרים לבוגר מערכת החינוך מימוש אישי ומקצועי ולמדינת ישראל להמשיך להוביל בעולם בחדשנות ויזמות; וקידום ערכי סולידריות ושוויון ויצירת שיח ער בנושא זהות תרבותית ולאומית בגישה רב תרבותית וליברלית.

ההבנה הקיימת במשרד החינוך היא כי שינוי זה נוגע בהנחות הבסיס היסודיות ביותר בכל הנוגע למטרות החינוך ודמות הלומד; טבע האדם ומהות הדעת הלמידה; תהליכי החינוך – למידה, הוראה והערכה (שיטות וכלים); תכנית הלימודים – ערכים, תכנים, מושגים ומיומנויות. זאת ועוד. זהו מהלך מערכתי וכולל, המחייב שינוי בכלל הרמות במערכת החינוך – התלמידים, ההורים, המורים, מנהלי בית הספר, הפיקוח, המחוז והמשרד.

בצד שינויים בגישה הפדגוגית, בתכניות הלימודים ובדרכי הכשרת המורים, מתרחשים שינויים משמעותיים במערך ההיבחנות בחטיבה העליונה, כאשר המרכזיים שבהם כוללים:

- לימודי החובה יהיו במסגרת 3 אשכולות של מקצועות קרובים ומשלימים: אשכול "עברית", אשכול "ידע עם עולם ומדינה" ואשכול "מורשת ותרבות". מתמטיקה ואנגלית – יישארו במעמד עצמאי.
- בתהליך ההערכה של התלמיד לתעודת הבגרות ישולבו, לצד המבחנים, מטלות חקר – עידוד חשיבה יצירתית, מקורית ועבודות צוות.
- ביטול בחינות הבגרות בכיתות י'.
- ביטול מועד חורף בכיתות יא'.

¹ראו באתר האינטרנט של משרד החינוך המוקדש לתכנית

זו: [/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/MaHishtana](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/MaHishtana)

²מתוך המצגת "מצגת מדברת למידה משמעותית" של המנהל הפדגוגי במשרד החינוך (ללא תאריך).

- 3 שנים של מחויבות בחברה ובקהילה - תנאי הכרחי לקבלת תעודת הבגרות.
- לימודי מדעים (1 יח"ל) - תנאי הכרחי לקבלת תעודת הבגרות.
- לימודי השכלה כללית (אמנויות, רוח וחברה, שפות) - תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות.

גם בחינוך היסודי השינוי בדגשים הפדגוגיים מלווה בשינויים ארגוניים משמעותיים, כגון:

- כל בתי הספר היסודיים הציבוריים יעברו לניהול עצמי.
- גמישות פדגוגית בשעות לימוד - בתי הספר ייקבעו באופן עצמאי 25% מהשעות שלהם.
- גמישות בפיתוח המקצועי - בתי הספר יגבשו באופן עצמאי מתווה לפיתוח של צוות המורים.
- בתי הספר יגבשו דרכי הערכה מגוונות להערכת התלמיד.

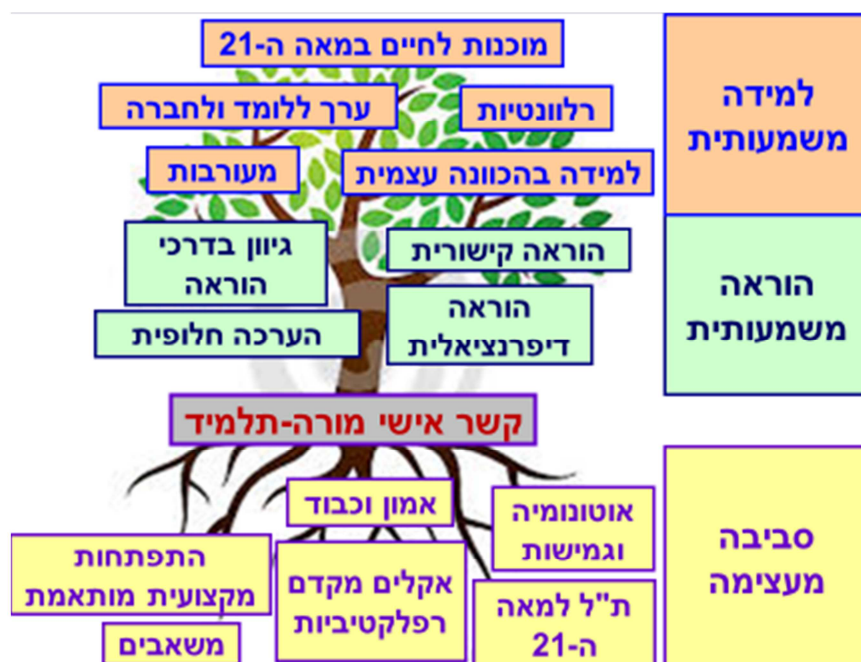
ההיערכות לקראת יישום התכנית החלה כבר בשנה"ל תשע"ד. במסגרת היערכות זו ראמ"ה פיתחה מתווה למחקר מלווה של תהליך הטמעת השינוי. זהו מחקר אשר ייערך לאורך מספר שנים ויכלול מרכיבים כמותיים (כגון שאלונים לתלמידים, מורים ומנהלי בתי הספר) ואיכותניים (ראיון בעלי תפקידים במטה, תצפיות בבתי ספר, ראיון מנהלים, מורים ותלמידים). הדוח הנוכחי מתאר את ממצאי שני מרכיבי המחקר הללו שהתבצעו בשנת תשע"ה. ממצאי החלקים הכמותיים של המחקר מובאים בהשוואה לממצאי השנה הקודמת.

לשם המשגת התחומים אליהם צריך להתייחס מחקר הערכה, פותח המודל הלוגי של השינוי המתוכנן. המודל נבנה עפ"י המסמכים שפורסמו ע"י מטה משרד החינוך, ראיון בעלי תפקידים בו וספרות מחקרית רלוונטית. עיקרי המודל הלוגי הם:

- תוצר השינוי המתוכנן היא **למידה משמעותית** כפי שהוגדרה לעיל.
- על מנת שזו תתרחש, חייבים להתקיים תהליכים של **הוראה משמעותית**.
- למידה משמעותית והוראה משמעותית לא יכולים להתקיים בחלל ריק, אלא בהינתן משאבי **סביבה מעצימה**.

מרכיבי המתווה המושגי של המחקר מוצגים בתרשים 1 באמצעות מטפורת העץ.

תרשים 1. המשגה תיאורטית של תהליכי הטמעת למידה משמעותית



כפי שנאמר לעיל, מטרת העל של השינוי המערכתי ושל התכנית "ישראל עולה כתר" היא להכין את תלמידי מערכת החינוך לתפקוד מיטבי בעולם העכשווי – זהו ראש צמרת העץ.

התכנית רואה בלמידה משמעותית את האמצעי להשגת מטרת העל הזו. ניתן להגדיר את הלמידה המשמעותית במונחים של האופן בה היא נחוות ע"י הלומד (דהיינו, רלוונטיות, בעלת ערך ומתרחשת תוך כדי מעורבות התלמיד) – וגם באמצעות תהליך הלמידה עצמו, הידוע בספרות המחקרית כלמידה בהכוונה עצמית, הכולל אסטרטגיות כגון "הבחנה בין ידע נתון וחסר, יכולת חיפוש של מידע וניתוחו, קביעת סדרי עדיפויות ולוח זמנים לביצוע משימה, קביעת מטרות ביניים ובדיקת מידת השגתן".³ מאמצי המערכת מכוונים ליצירת החוויות והמיומנויות של למידה משמעותית / למידה בהכוונה עצמית – צמרת העץ שבתרשים.

הוראה משמעותית, שעל חיזוקה עמלה מערכת החינוך בתקופה הנוכחית, כוללת מספר מרכיבים. באופן סכמתי ניתן לחלק את תהליכי ההוראה המשמעותית לארבעה מרכיבים:

- **הוראה קישורית** – הוראה היוצרת קישור בין מרכיבים אשר בהוראה הקלאסית אינם דרים בהכרח בכפיפה אחת. לדוגמא, ידע עיוני – וההשלכות האקטואליות שלו, לימוד בכתה – ויציאה ללימודים במרחבים חינוכיים אלטרנטיביים בבית הספר או מחוצה לו, רכישת ידע תיאורטי – ויישומו בפרויקט מעשי, שילוב דיסציפלינות שונות בשיעור אחד, שילוב תלמידים מקבוצות שונות ואף מגילאים שונים ועוד.
- **הוראה דיפרנציאלית** – הוראה המותאמת למאפיינים ולצרכים הייחודיים של כל תלמיד או כל קבוצת תלמידים.

³ זהר ע. ואחרים (2009). דו"ח חינוך לחשיבה ("אופק פדגוגי") 2006-2009. משרד החינוך, ירושלים.

- **מגוון דרכי הוראה** – הוראה בדרכים שאינן רק ההוראה ה"קלאסית" שעיקרה הוראה פרונטאלית, כגון דיונים בקבוצות או ביצוע פרויקטים.

- **הערכה חלופית** – הבאה במקום הדרך הנפוצה של ההערכה בהוראה ה"קלאסית", היא המבחן. חלופות ההערכה הן פועל יוצא של חלופות ההוראה: תוצרי חלופות ההוראה (כגון דוח פרויקט, מצגת, מיצג וכיו"ב) משמשים בסיס להערכת הישגי התלמיד.

כל התהליכים הללו, המוצאים לפועל ע"י המורה, הם הגזע של העץ, הם עיקר התפוקות של השינוי הפדגוגי המתרחש כעת. מניתוח התהליכים האלה ברור שאינם יכולים להתרחש ללא תנאי הכרחי ומרכזי אחד: היכולת של המורה ליצור **קשר אישי עם התלמיד**. רק יכולת זו מאפשרת להתאים לתלמידים השונים את דרכי ההוראה וההערכה המיטביות מתוך הרפרטואר המגוון שאמור להימצא באמתחתו של המורה.

הקשר האישי הזה שמאפשר תהליכי הוראה משמעותית יש לו מחירים, הוא דורש השקעה משמעותית בתשומות מכמה סוגים, שכולן יחד יוצרות את **הסביבה המעצימה** את השינוי, או הקרקע עליה צומח השינוי:

- אקלים של **אמון הדדי וכיבוד הדדי** בין כל שותפי התהליך החינוכי: החל מראשי משרד החינוך וכלה בתלמידים. אין המורה יכול לסמוך על עצמאות התלמיד שלו אם המנהל שלו לא סומך עליו, והמנהל לא יאפשר עצמאות בתפקוד המורה אם הוא לא חש ביחס של אמון וגיבוי מהדרגים שמעליו, וכו'.

- קשור בכך אקלים שמאפשר **אוטונומיה וגמישות** בתפקיד של אנשי ההוראה. רק אקלים כזה יוצר את התנאים לגמישות ויצירתיות פדגוגית בעבודת המורה עם תלמידיו.

- תהליכי הוראה משמעותית אינם יכולים להתקיים גם ללא אקלים שמאפשר **רפלקטיביות**: היכולת לעצור, לקחת פסק זמן, לבחון את התאמת התוכניות והפעילויות לצרכים, לחשוב בצורה יצירתית על דרכי פעולה חדשות, לדון עליהן עם השותפים האחרים. אקלים זה הוא אנטי-תזה לאקלים של לחץ, עומס ומרדף אחרי הישגים פורמאליים, או לחילופין או במקביל, לחץ ועומס הנובעים משינויים תכופים בדרישות בהנחיות המועברות לבתי הספר.

- תהליך של שינוי פדגוגי לא יתרחש מבלי שהמורים יצוידו **בתכניות לימוד** המותאמות לרוח הלמידה המשמעותית וכמו הלמידה עצמה, יהיו בעלות ערך ורלוונטיות לתלמידים.

- חלק מהגישות והשיטות הפדגוגיות המהוות את ההוראה המשמעותית אינו זמין בארגז הכלים המקצועיים של המורים במערכת – ולכן מהלך השינוי חייב להיות מגובה במערך מאסיבי של **הכשרה והדרכה מקצועית** המותאמות לדרישות החדשות.

- לבסוף, לכל הנ"ל יש גם מחירים מוחשיים – **משאבים** פיזיים וכספיים, כגון חללים פיזיים נוספים בבית הספר, תשתיות טכנולוגיות ותקציבים לפעילויות חינוכיות חלופיות.

בסקרים שממצאיהם מדווחים בדוח הנוכחי נועדו לבחון, כיצד השותפים המרכזיים בתהליך החינוכי – התלמידים, המורים ומנהלי בתי הספר – תפסו את מכלול ההיבטים שתוארו לעיל בסוף שנה"ל תשע"ה וכיצד השתנו תפיסות אלה יחסית לשנה הקודמת, בה החל יישום התכנית הלכה למעשה. כמו כן, ממצאי המחקרים המדווחים כאן מאפשרים לזהות את התהליכים המקדמים והמעכבים את יישום השינויים במערכת החינוך.

3. מטרת המחקר

- מטרת העל של סדרת מחקרי ההערכה של הטמעת הלמידה המשמעותית היא לנטר באופן מדיד ובר השוואה את המידה בה המערכת מתקדמת לקראת הטמעת תהליכי הוראה ולמידה משמעותיות ועד כמה נוצרים בה תנאים התומכים בלמידה משמעותית.
- הממצאים המדווחים בדוח זה מטרתם:
 1. לבחון, איזה שינויים חלו במדדים המשמשים אינדיקטורים של הצלחה בהטמעת הלמידה המשמעותית.
 2. לתאר את תפיסות התלמידים, המורים, המנהלים ואנשי המטה לגבי הצלחת המהלך.
 3. לתאר את התהליכים הארגוניים המקדמים או המעכבים את הצלחת המהלך ע"מ לאפשר היערכות מיטבית להמשך.

4. שיטה

4.1 אוכלוסיית המחקר ודגימתה

הדגימה נעשתה לפי מצבת בתי ספר, תלמידים וצוותי הוראה נכונה לדצמבר 2014.

דגימת בתי ספר. אוכלוסיית בתי הספר של המחקר הוגדרה כבתי ספר בחינוך הרגיל ללא חינוך מיוחד, חרדים וערביי ירושלים. נדגמו בתי ספר (הן יסודיים וחט"ב והן חט"ע) מאשכולות אשר לא השתתפו בשנת המחקר בסקרי אקלים וסביבה פדגוגית במיצ"ב. השכבות הגלויות היו שלב חינוך (יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה) X מגזרי השפה (דוברי עברית, דוברי ערבית) – סה"כ שש שכבות. השכבות הסמויות היו מגזרים דוברי ערבית (ערבי, דרוזי, בדואי), פיקוח במגזר דוברי העברית (ממלכתי, ממלכתי-דתי), מדד טיפוח (רקע חברתי-כלכלי המחושב ברמת בית הספר), גודל בית הספר (מספר כיתות בשכבה). בכל שכבה גלויה נדגמו 40 בתי ספר (240 בתי"ס בסה"כ). ההסתברות של כל בית ספר להיכלל במדגם הייתה זהה, ללא תלות בגודלו. הדגימה היתה בלתי תלויה בדגימה שנעשתה בשנת תשע"ד, כך שהיו בתי ספר שנסקרו השנה ונסקרו גם בשנה שעברה. כמו כן, דגימת בתי ספר של חט"ע היתה בלתי תלויה בדגימת בתי ספר של חט"ב, כך שנפלו במדגם מוסדות שנדגמו לשתי הקבוצות הללו.

דגימת תלמידים. בכל בית ספר שנדגם, נדגמה כיתה אחת. בשלב חינוך יסודי נדגמה כיתה משכבות ה'ו', בשלב חינוך חט"ב נדגמה כיתה משכבות ז'-ט', ובשלב חינוך חט"ע נדגמה כיתה משכבות י'-י"א⁴. בכל כיתה שעלתה במדגם השתתפו בסקר כלל התלמידים שהיו נוכחים ביום הסקירה. אם בית הספר נדגם השנה לניטור אלימות, השתדלנו במידת האפשר לדגום כיתות אחרות לסקר הנוכחי.

⁴ בשנה"ל תשע"ד לא נדגמו כיתות ז'-ח' בבתי ספר יסודיים וכיתות ט' בתיכונים ארבע שנתיים. שנות הניטור הבאות יכללו כיתות מסוג זה, ובמידה ויידרש תעשה התאמה לצורך השוואה תקפה לשנת הבסיס.

נוספת דגימת תלמידים. בתהליך הדגימה המתואר לעיל, לא נדגמו כיתות ז'-ח' בבתי ספר יסודיים וכיתות ט' בתיכונים ארבע שנתיים. לאחר השלמת תהליך הדגימה לעיל, הוחלט לדגום גם מכיתות ז'-ח' (וגם ט' במקרים נדירים) בבתי ספר יסודיים, ומכיתות ט' בבתי ספר ארבע שנתיים. בכל בתי הספר שנדגמו לשלב חינוך יסודי והיתה בהם כיתה מכיתות ז'-ט' נדגמה, אחת מכיתות אלו. בבתי הספר הארבע שנתיים שנדגמו לשלב חינוך חט"ע, נדגמה בחלק מבתי הספר כיתה ט' (בבתי הספר הגדולים ובמחצית מבתי הספר הקטנים). כך נוספו 21 כיתות וסך הכתות הנדגמות הגיע ל-261.

דגימת מורים ומנהלים. מרשימות המורים שהתקבלו ממשרד החינוך שובץ כל מורה למוסד ושלב חינוך בהם היקף משרתו היה הגדול ביותר. מנהלים ומורים שעבדו בפחות מחצי משרה באותו מוסד ושלב חינוך, הוצאו ממסגרת הדגימה. בכל בית ספר שנדגם, נדגמו 6 מורים, כאשר המקצוע שהמורה מלמד היה שכבה סמויה. כלל המנהלים של בתי הספר שעלו במדגם נכללו ברשימת הדגימה.

איסוף מידע איכותני

- בשנה"ל תשע"ה הדגש באיסוף המידע האיכותני היה על תהליכי ההטמעה במחוזות. סה"כ רואיינו 44 בעלי תפקידים מכל המחוזות, המעורבים במסגרת תפקידם בקידום הלמידה המשמעותית במחוז.
- כמו כן נדגמו 16 בתי ספר מהחינוך הרגיל (5 יסודיים, 6 חט"ב ו- 5 חט"ע) מתוכם 12 דוברי עברית ו- 4 דוברי ערבית. בכל בית ספר רואיינו מנהל/ת, רכז/ת מקצוע, מורה, קבוצת תלמידים והתקיימה תצפית בשיעור.

4.2 כלי המחקר

שאלוני הסקרים של שלש אוכלוסיות המחקר – תלמידים, מורים ומנהלים – נבנו על בסיס נתוח מסמכי משרד החינוך הנוגעים ללמידה משמעותית, ראיון בעלי תפקידים האחראים להטמעת תהליך השינוי במערכת החינוך וסקירת ספרות אקדמית. מודל ההמשגה התיאורטית (תרשים 1 שלעיל) שימש כבסיס לבניית השאלונים ונעשה נסיון להתייחס במכלול הכלים לכל ההיבטים של המודל.

שאלון תלמידים נבנה כשאלון למילוי עצמי בכתות. נבנו שש גרסאות השאלון: גרסה אחת לכל אחד משלושת שלבי החינוך, כל אחת בעברית ובערבית. השאלון המלא (חט"ע) כלל 106 פריטים, מהם 105 שאלות סגורות ושאלה פתוחה אחת להערות נוספות של התלמידים. הנושאים העיקריים אליהם התייחס השאלון היו תפיסות התלמידים לגבי האקלים והלימודים בבית הספר (הערכה ואמון הדדיים, קשר אישי מורה-תלמיד, הוראה דיפרנציאלית, שימוש במגוון דרכי הוראה ובחלופות הערכה, מעורבות בלימודים, הרלוונטיות האישית של הלימודים והערך שלהם ללומד ולחברה), וכן דיווח לגבי הרגלי הלמידה בהכוונה עצמית (מוטיבציה פנימית, מסוגלות עצמית, אסטרטגיות למידה קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, היעזרות בחברים ובגורמי עזרה אחרים). חלק זה של השאלון הבודק הרגלי למידה בהכוונה עצמית היווה תרגום עברי וקיצור של הכלי המקובל Motivated Strategies for Learning Questionnaire⁵ (MSLQ). כמו כן, התלמידים התבקשו להעריך,

⁵ Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: Michigan, National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

אם חלו בבית הספר שלהם שינויים לטובה או לרעה יחסית לשנה שעברה, ותלמידי חט"ע התבקשו גם להביע את עמדתם כלפי שינויים ספציפיים באופן ההיבחנות לבגרות שחלו כחלק ממהלך הלמידה המשמעותית.

שאלון מורים נבנה בשתי גרסאות: למורי בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים ולמורי החטיבות העליונות. כל המורים רואיינו בעברית ראיון טלפוני בביתיהם. בגרסה הארוכה יותר של השאלון (חט"ע) היו 175 שאלות, מהן 48 שאלות רקע והיתר שאלות תוכן, כולל מספר שאלות פתוחות. הנושאים העיקריים אליהם התייחס השאלון היו: אמון והערכה בין אנשי צוות בית הספר ובינם לבין עצמם, אוטונומיה וגמישות בתפקיד, משאבים העומדים לרשותם, אקלים מקדם רפלקטיביות, התפתחות מקצועית מותאמת למידה משמעותית, תהליכי הטמעה של למידה משמעותית בביה"ס, תכניות לימודים, קשר אישי מורה-תלמיד, הוראה דיפרנציאלית, הוראה קישורית, חלופות הוראה והערכה ותפיסת ערך הלימודים ללומד ולחברה.

שאלון מנהלים, בדומה לשאלון המורים, נבנה בשתי גרסאות: למנהלי בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים ולמנהלי החטיבות העליונות. הגרסה לחטיבות העליונות, הארוכה יותר, כללה 92 שאלות, חלקן פתוחות. הנושאים העיקריים שהשאלון התייחס אליהם היו: אמון והערכה, אוטונומיה וגמישות בתפקיד, אקלים מקדם רפלקטיביות, התפתחות מקצועית מותאמת למידה משמעותית, משאבים, תכניות לימודים, תהליכי הטמעה של למידה משמעותית בביה"ס וקשר אישי מורה-תלמיד.

מועד העברת השאלונים היה סוף שנת הלימודים תשע"ה.

כלים איכותניים

ראיון בעלי תפקידים במחוזות (מפקחים, רפרנטים מחוזיים ועוד). הראיונות עסקו בתהליכי ההטמעה וההפצה המחוזיים, בחוזקות ובקשיים בהטמעת התהליך, בצרכים נוספים ובעמדות כלפי המהלך בכללותו.

ראיון מנהל/ת בית ספר, רכז/ת מקצוע ומורה. תפיסת מהות הלמידה המשמעותית; האופן שבו היא באה לידי ביטוי בבית הספר; תהליכי ההכשרה והתמיכה שמנהלים ומורים זוכים להם; עמדות כלליות כלפי המהלך. ליבה משותפת ובנוסף – נושאים ייחודיים לכל ציבור מרואיינים.

ראיון תלמידים (קבוצת מיקוד). הראיונות עסקו באופן שבו באה לידי ביטוי הלמידה המשמעותית בבית הספר, עמדות ותחושות ביחס לתהליכים אלה. בחטיבות העליונות ניתן דגש מיוחד לסוגיית השינוי במתכונת ההיבחנות.

תצפית בשיעור. התצפיות אבחנו האם וכיצד משולבים מרכיבים של למידה משמעותית בשיעורים.

4.3 שיעורי השבה ומשקלות

נתוני רשימות הדגימה, הסקירה בפועל ושיעור הסקירה מתוך הרשימה מובאים בלוח 1. ניתן לראות כי שיעורי ההשבה (סקירה בפועל) היו 72% בקרב מנהלים, 74% בקרב מורים ו-87% בקרב תלמידים (השבה ברמת כיתה, אחוז ההשבה בסקר התלמידים היה 100%).

לוח 1. שיעורי השבה באוכלוסיות המחקר השונות לפי מגזר שפה ושלב חינוך

הסקירה בפועל				רשימת הדגימה			מגזר שפה	
תלמידים	כתות	מורים	מנהלים	תלמידים	מורים	בתי"ס / מנהלים / כתות		
1004	43	179	35	1101	233	43	עברית	יסודי
972	40	189	33	1127	237	40		חט"ב
857	45	165	31	1160	222	45		חט"ע
1185	47	170	34	1255	240	47	ערבית	יסודי
1026	40	168	32	1140	235	40		חט"ב
1089	46	166	24	1259	230	46		חט"ע
6133	261	1037	189	7042	1397	261	סה"כ	
0.87	1.00	0.74	0.72	שיעור הסקירה בפועל				

שאלות אשר הופיעו רק בסקר תשע"ה (אך לא בסקר תשע"ד), או אשר הופנו רק בסקר תשע"ה לאוכלוסיות מסוימות, מופיעות בלוחות נפרדים.

התיאורים המילוליים המלווים את לוחות הממצאים – תפקידם להבליט את עיקר הממצאים, וזאת בצורה תמציתית. בפרק הממצאים לא מופיעה בדרך כלל פרשנות הממצאים – מקומה בפרק המשמעויות והמסקנות.

הממצאים האיכותניים מוצגים בדוח בשני אופנים: הראשון, במידה וקיימים ממצאים כמותיים בנושא מסויים מופיעים הממצאים האיכותניים בסופו של הפרק או תת-הפרק כהרחבה של הממצאים הכמותיים. השני, במידה ולא קיימים ממצאים כמותיים בנושא מסויים, מתבסס הפרק או תת-הפרק על הממצאים האיכותניים בלבד.

5. ממצאים

5.1 הטמעת הלמידה המשמעותית

5.1.1 המשגת הלמידה המשמעותית

המנהלים והמורים נשאלו בראיונות העומק מהי **למידה משמעותית** בעיניהם. התשובות שהתקבלו הן מגוונות ומלמדות על האופן שבו נתפסת הלמידה המשמעותית על מרכיביה השונים:

התלמיד מעורב בלמידה – למידה משמעותית מתקיימת כאשר התלמיד מגלה סקרנות, יוזמה, מעורבות, דינמיות ואקטיביות בלמידה. לדברי מנהלת בית ספר: *"אם התלמיד ילכו הביתה לחפש משהו שדיברתי עליו בשיעור. יחקרו לבד, ירצו להציג בפניי ואחר כך בפני הכיתה, אז הם עלו משהו משמעותי".*

התלמיד לומד דברים רלוונטיים עבורו – למידה משמעותית מתקיימת כאשר היא מתחברת לתחומי העניין, לתרבות ולחברה בה חי התלמיד. היא מתאימה את עצמה לצורכי המאה ה-21 ומטביעה חותם אצל התלמיד. אחד המורים הביא דוגמה להוראה כזו בתחום התנ"ך: *"אחאב מקבץ את הכרתם נבות, אז לכאורה זה סיפור בסדר, זה סיפור מהתנ"ך אז ככה אתה קורא אותו. ואז אתה מביא אינשהי כתבה מהציתון עלוסקת בהון ופלפון".*

התלמיד נהנה ועובר חוויה – למידה משמעותית מתקיימת כאשר התלמיד חווה תהליך למידה חווייתית, מהנה, מעניין ומאתגר מבחינה רגשית וגם קוגניטיבית. לדברי אחת המנהלות: *"כשהתלמיד אומר 'וואו הייתה לי אינשהי חוויה, אינשהי צורחות ראשית' אז אותה צורחות ראשית, אותה השראה, אותו אתגר אינטלקטואלי שהוא חווה במהלך למידתו במסגרת הפורמאלית בבית הספר, במהלך שיעור, מבחינתו זו אינשהי חוויה של למידה משמעותית".*

התלמיד בוחר לעסוק בנושאים שמעניינים אותו – למידה משמעותית מתקיימת כאשר לתלמיד יש אפשרות בחירה לעסוק בנושאים שמעניינים אותו. היא תתרחש כאשר יתאפשר לכל תלמיד להתפתח באופן אישי בהתאם ליכולותיו ותחומי העניין שלו.

התלמיד מפנים את מה שלמד – למידה משמעותית מתקיימת כאשר כתוצאה מתהליכי הלמידה המשמעותיים שהוא חווה, התלמיד מפנים וזוכר טוב יותר את המיומנויות והידע שהוא רכש. כלומר, תהליכי הלמידה לבדם לא מספיקים אם לא מתרחשת גם הפנמה טובה יותר של החומר הנלמד. לדברי אחת המורות: *"בשנים האחרונות התחלתי להכניס בכל מבחן שאליה אחת שאני רוצה לבדוק את ההפנמה. זאת אומרת אני רוצה לראות אם יישם ואם הפנמה. אני רוצה לראות שנות לא רק אומרת לי, מדקלמות לי את מה שלמדו. אני רוצה לראות מעבר".*

דברי המנהלים והמורים מלמדים שקיימת הלימה בין האופן שבו הם ממשיגים את הלמידה המשמעותית לבין האופן שבו ממשיג אותה מטה משרד החינוך, כחלק מהרפורמה הנוכחית. המנהלים והמורים מציינים בדבריהם את המעורבות של התלמידים בלמידה, את הרלוונטיות של התכנים עבורו ואת החוויה והעניין שיוצרת אצלו הלמידה. אמירות אלה מקבילות למושג העמ"ר (ערך, מעורבות רלוונטיות), שבו משתמש מטה משרד החינוך בכדי לתאר את הלמידה המשמעותית.

ממצאים אלה מלמדים על כך שהמושגים בהם השתמש מטה משרד החינוך נקלטו בבתי הספר וכי מתפתח עולם של מושגים לתיאור הלמידה המשמעותית. יחד עם זאת, כפי שניתן יהיה לראות בהמשכו של פרק זה, הפער בין הרמה המושגית לרמה היישומית עודנו גדול ויוצר אתגר גדול למערכת החינוך כולה.

5.1.2 למידה משמעותית בעבר וייחודה של הרפורמה הנוכחית

מנהלי בתי ספר ומורים נשאלו בראיונות העומק האם בית הספר עסק בעבר בלמידה משמעותית וכיצד נעשה הדבר בפועל. הממצאים מלמדים כי רוב המנהלים והמורים שראיינו ציינו כי בבתי הספר שלהם התקיימה למידה משמעותית בעבר וכי הם עצמם עסקו בלמידה משמעותית עם תלמידיהם, מבלי לקרוא לכך בשם זה.

מראיינים בבית ספר תיכון דובר עברית, שהוקם לפני ארבע שנים ציינו כי נושא החדשנות הפדגוגית היה הייחוד של בית הספר מאז הקמתו ולכן הרפורמה הנוכחית התקבלה בו באופן טבעי לחלוטין. בבית הספר קיים כבר מספר שנים תקן של רכזת למידה חדשנית, שתפקידה לקדם יישום של פדגוגיה חדשנית בקרב אנשי הצוות.

מראיינים נוספים, שצינו כי בבית ספרם התקיימה למידה משמעותית בעבר, רואים ברפורמה הנוכחית הכרה של מערכת החינוך באופן שבו בית הספר פועל ובאופן שבו הם מלמדים. לדברי מנהלת בית ספר יסודי דובר עברית: *"קראתי את הדברית שכתבתי פירון על למידה משמעותית ואני חייבת להעיד שאנחנו פה 3 חקנו בצוות. זה כאילו שהוא לקח את האני מאמין שלנו שכתבנו לפני 15 שנה. זה כאילו לקוח מעט".*

לעומת זאת, היו מראיינים שהתרעמו על כך, שהכותרת של הרפורמה הנוכחית ("עוברים ללמידה משמעותית") הניחה במרומז, שלא התקיימה בעבר למידה משמעותית במערכת החינוך. לדברי סגנית מנהלת חטיבת ביניים דוברת עברית: *"אני לא אזהבת את הכותרת הזאת 'למידה משמעותית'. מה עשיתי לפני כן? לא הייתי משמעותית. מה עשיתי הופיל את התלמידים שלי? מקום? מאז קום המדינה אנשים פה לא עשו כלום עד לפני שנת'ים? אני לא מקבלת את זה. לי זה נורא קשה".*

מנגד, ישנם מראיינים, בעיקר בבית ספר תיכון, שצינו כי הלמידה המשמעותית הייתה אמנם קיימת בבית הספר אך היא הייתה בעיקר נחלתם של מורים מסוימים בעלי סגנון הוראה ייחודי ולא תוצאה של מדיניות בית ספרית כוללת. מנהל תיכון דובר עברית התקשה בראיון עמו לתת דוגמאות לפדגוגיה חדשנית בשנים האחרונות ותלה את העשייה בתחום ברצון ובאישיות של כל מורה ולא כמשהו בית ספרי מחייב. לדבריו: *"אני חושב שזה תלוי מורה, באישיות של מורה, איך הוא עוצב רוצה ללמד".* מנהל תיכון דובר עברית נוסף ציין בדבריו כי: *"לא היה משהו שיטתי אלא היו תמיד מורים פרטניים, לקחו את הכול הזה אולי קצת יותר קדימה".*

מראיינים אחרים המלמדים בבית ספר תיכון, שצינו כי הלמידה המשמעותית הייתה אמנם קיימת בשנים עברו אך באה לידי ביטוי בעיקר בתחומי דעת מסוימים, כמו מדעים, ולא באופן גורף. סגנית מנהל ורכזת פדגוגית של תיכון דובר עברית טענה בדבריה כי למידה משמעותית, כמו למידת חקר ולמידה מבוססת פרויקטים התקיימה בבית הספר לפני הרפורמה הנוכחית אך לא בכל תחומי הדעת. מנהל תיכון דובר עברית ציין כי מורים בעיקר מתחום המדעים, פעלו לפי עקרונות הלמידה המשמעותית בעבר.

המראיינים שהצביעו על קיומה של למידה משמעותית בעבר, לפני תחילת הרפורמה, ציינו כי היא באה לידי ביטוי בעיקר היבטים הבאים:

למידה מולטי-דיסציפלינרית – היו מרואיינים שצינו כי התלמידים לומדים נושאים מסוימים בשילוב של כמה תחומי דעת. למשל, הוראת התנ"ך בראי האומנות, שהמחנכת מלמדת ביחד עם המורה לאמנות. בבית ספר אחר צוין כי המורה לערבית משלבת כבר מספר שנים תחומי ידע נוספים בשיעור ומפעילה את התלמידים במהלך השיעור. לדברי רכזת פדגוגית בתיכון דובר עברית: *"עסקנו בפדגוגיה חדשנית, זאת אומרת השינויים, הנושא של ערכיות. שינוי בעקרונות, איננו נוספים, אלא כריאת הצולף בתנ"ך, אז ביקשנו מהמורים לאומנות להיכנס ולתת גם את הפן האומנותי בתחום הזה"*.

למידת חקר – היו מרואיינים מכמה בתי ספר, שצינו כי בית הספר עוסק בלמידת חקר מספר שנים באופן שיטתי תוך שימוש בתכניות לימודים פנימיות. בבית ספר יסודי דובר עברית, הוצגה למראיין תכנית בשם "מתבוננים, חושבים, מתכננים ויוצאים לדרך", הכוללת הנחיות ואבני דרך לביצוע תהליך חקר, כולל רפלקציה על התהליך.

מנהלת של חטיבת ביניים דוברת עברית ציין כי בית הספר שינה את תהליכי ההוראה-למידה-הערכה לפני ארבע שנים וכיום משולבים בהם תהליכי חקר מלאים המלווים במחונן וקיימת הקפדה על תהליך מאורגן ומעמיק, שבו ניתנת לתלמידות אפשרות לבחור איזה נושא הן רוצות לחקור ותפקידן של המורות הוא להנחות וללוות אותן.

למידה חווייתית – מנהל חטיבת ביניים דוברת עברית ציין כי בית הספר עסק במרכיבי למידה משמעותית גם בעבר תחת הכותרת של "למידה חווייתית", שכללה אוסף של פעילויות לימודיות ללא תפיסה הוליסטית המחברת ביניהן, כגון: בית ספר ירוק, מחזור, תכנית לימודים באומנות, פעילות תרבות ביישוב, ביקור במעבדות אוניברסיטת תל-אביב ועוד.

רכזת שפה בבית ספר יסודי דובר עברית סיפרה על תכניות לימודים פנימיות שפותחו בבית הספר, ביניהן תכנית המועברת על-ידי המחנכות (תכנית "התבוננות כדרך חיים"), המפתחת מודעות של תלמידים לחוזקות שלהם ומאפשרת להם עשייה שמקדמת אותם.

הערכה חליפית – מרואיינים מחטיבות ביניים בעיקר, ציינו כי בית הספר שלהם עוסק בהערכה חליפית כבר מספר שנים. מנהל של חטיבת ביניים דוברת עברית ציין כי בית הספר עוסק בהערכה חליפית במיון של 50% כבר כ-3 שנים וכי התלמידים שותפים בבחירת המטלות עליהן הם יערכו.

חינוך לערכים ושילובם בתחומי הדעת – מנהלת ורכזת פדגוגית בחטיבת ביניים דוברת עברית ציינו כי קיימת בבית הספר תכנית לשילוב ערכים בתחומי הדעת השונים. לדברי הרכזת הפדגוגית: *"מספר מורים מקצועיים בתחומי דעת כמו ספרות, היסטוריה, תנ"ך, עברית, תושב"ע, אלקחיס נושא מסוים, עוצרים ממש את הלמידה הראשונה ומתייחסים אל הנהיגה של המקצוע הזה. בתנ"ך זה התייחסות לא, איתוס, לאלמנה"*.

המנהלים והמורים במרבית בתי הספר דיווחו בראיונות העומק על קיומה של למידה משמעותית בעבר, לפני הרפורמה הנוכחית, לרוב מבלי לקרוא לה בשמה הנוכחי. יחד עם זאת, ראוי לציין שרק בבתי ספר בודדים דווח על מדיניות בית-ספרית מוצהרת שבאה לידי ביטוי בלמידה משמעותית רחבה מבחינת מספר המורים ומספר תחומי הדעת. ברוב בתי הספר התקיימה הלמידה המשמעותית על-ידי מורים בודדים בתחומי דעת בודדים ובאה לידי ביטוי במשורה יחסית.

לדברי חלק ניכר מהמנהלים והמורים שרואיינו בראיונות העומק, הרפורמה הנוכחית הביאה לשינוי באופן שבו מערכת החינוך ככלל ובית הספר שלהם בפרט, מתייחסים לנושא. להלן כמה מהסוגיות שצוינו על-ידם:

הרפורמה הנוכחית נתנה כותרת ("למידה משמעותית") ופרטה אותה לעולם של מושגים (למשל, עמ"ר, תפקודי לומד, סביבות למידה ועוד). לדברי מורה בבית ספר יסודי עברית: *"אני כמדריכה וכמאופיינה פה כמה שנים טובות, תמיד דיברתי וניסיתי ליצור את השפה הזאת עוד לפני שקראו לזה למידה משמעותית. ואז הגיע שר החינוך וככה נתן לזה כותרת מאוד מדויקת ופתאום פרטו את זה גם לפראמטריס".* לדברי מורה בבית ספר יסודי דובר עברית אחר: *"תמיד לימדתי ככה אבל עכשיו אני יודעת גם מהם העקרונות. את פצת לימדתי מתוך תחושת בטן עכשיו זה מבוסס על משהו. אני יודעת איך קוראים לזה ויותר מבינה את התהליכים שקורים".*

הרפורמה מיקדה והבנתה את העשייה בתחום הלמידה המשמעותית והגדירה לבתי הספר את הכיוון הרצוי בתחום. לדברי מנהלת בית ספר יסודי דובר עברית: *"בעבר ציינו למידה משמעותית אבל לא משהו שהוא מובנה ואינשהו מצפן שמוכח את בית הספר ללמידה משמעותית".*

הרפורמה הנוכחית דרבנה בתי ספר שנמצאים ברמה בסיסית לפתח נושאים ותחומים המביאים לידי ביטוי למידה משמעותית ובתי ספר שנמצאים ברמה מתקדמת להמשיך ולהתפתח בנושא. לדברי מנהלת בבית ספר יסודי דובר עברית: *"בית הספר לא שנה דבר בעקבות הרפורמה החדשה אלא רק המשיך לפתח נושאים ותחומים נוספים בהם אפשר לעשות תהליכי חקר".* לדברי מנהל תיכון דובר עברית: *"כשהצלנו את הרפורמה לפני ציבור המורים אמרנו, חברה זה לא שלא ציינו את זה עד עכשיו, אלא הפצת אנחנו רוצים לתת זרקור להאיר את אותם מקומות ולראות איך אנחנו משתדרגים".*

הרפורמה הנוכחית דרבנה מורים נוספים בבית הספר לעסוק בלמידה משמעותית, כאלה שלא לימדו כך בעבר. לדברי מנהלת חטיבת ביניים דוברת עברית: *"בבית הספר שלנו מיישמים למידה מולטי דיסציפלינארית מספר שנים קודם. הרפורמה החדשה השפיעה ככה שהיא גרמה למורים בתחומי דעת נוספים להתחיל בלמידה מסוג זה".* לדברי רכזת בחטיבת ביניים אחרת: *"הרפורמה הכניסה את המורים למחויבות. אני חושבת שהיא גם גרמה להם לא לקפוא על השמרים, להיות עדכניים, להיות אתידניים".*

בעלי תפקידים במחוזות העוסקים במסגרת תפקידם בקידום הלמידה המשמעותית (למשל, מפקחות מחוז, מפקחים כוללים, מדריכות למידה משמעותית ועוד) התבקשו לציין בראיונות העומק, מהלכים מחוזיים לקידום הפדגוגיה, בשנים שקדמו ליישום רפורמת הלמידה המשמעותית. המטרה הייתה לבדוק באיזו מידה המשיכה הרפורמה הנוכחית תהליכים שכבר היו קיימים בשטח.

תשובות המראיינים מלמדות כי קיימת שונות בין המחוזות ובין שכבות הגיל (יסודי / על-יסודי) בהיבט זה, אולם ישנם מספר נושאים מרכזיים שעלו בהקשר זה:

רבים מהמראיינים ציינו כי המחוז שלהם עסק בקידום של פדגוגיה איכותית גם לפני הרפורמה אך בדגשים אחרים. מראיינים מהחינוך היסודי והעל-יסודי ציינו כי המיקוד של מערכת החינוך בשנים האחרונות היה **בקידום הישגים לימודיים**. לדברי מפקחת בחינוך היסודי: *"המצי"ב היה מאוד דואלינגט' ומרכזי במערכת. השיח היה רגולטורי. בתי הספר נמדדו בהישגים במקצועות הליבה. לא לקחו בחשבון את הדברים*

האחרים שבת הספר על. את הייחודיות הפדאגוגית שלהם, את שיטות ההוראה-למידה שלהם – זה היה "נחמד" שיש אצלם לא הציקר".

מפקח על-יסודי במגזר הבדואי ציין כי בתי הספר במגזר זה עסקו בעבר בעיקר בקידום הישגים של תלמידים ובעיקר תלמידים מתקשים. לדבריו, לפני הרפורמה הנוכחית: "ההתעסקות הייתה מאוד צננה בתחום הפדאגוגי, כאשר המטרות היו קידום הישגי התלמידים במגזר הבדואי. בעיקר תלמידים בתי ספר שדיווחו על תלמידים שהם מתקשים, לקוקים לסיוע, לצללה, לצבודה מאומצת נוספת, לצבודה אחרת, על מנת שילחוו". לדברי מפקח על-יסודי נוסף: "אם השר הקודם [אדעון סער] והמנכ"לית הקודמת [דלית שטראובר] דיברו בשפה של קידום פדאגוגי אצלם ראו את זה דרך הישגים".

דברים אלה נתמכים בדבריה של מפקחת המחוז באחד מהמחוזות, שצינה בדבריה כי בשנים עברו, טרם הטמעת הרפורמה, עיקר העיסוק של המחוז היה בקידום הישגים לימודיים ובנושא זה הוא השקיע את רוב מרצו. לדבריה: "הדעם פשוט האחרונות היה על הנושא של קידום הישגים לימודיים. המשרד צעד מאוד מאוד חזק על הצניין הזה ואם אנחנו כמחוז צעדנו מאוד חזק על הנושא של קידום הישגים לימודיים. פיתחנו לנו כל מיני מנגנונים שהם לא צדקה אחר הישגים לימודיים ואסקנו הרבה מאוד נתונים. הייתה תפיסה אחידה לנושא של קידום הישגים לימודיים, ואצק אחר הישגים. צעדנו נורא חזק עם נתונים ואם מיפויים בית ספריים. שדרך אצלם, לא נחננו את זה עם היום".

היו בעלי תפקידים במחוזות, שצינו כי במחוז שלהם ישנם בתי ספר שפעלו לפי התפיסה והעקרונות של הלמידה המשמעותית שנים לפני הרפורמה הנוכחית אך בעיקר ביוזמות מקומיות ובהובלת מנהלים שרצו לקדם את הנושא ולא כתוצאה של מדיניות מחוזית מכוונת. לדברי מפקחת של אחד המחוזות: "אני לא יכולה להגיד לך שכמחוז צעדנו באופן סיסטמטי מנושא של פדאגוגיה חדשנית, כל הנושא של למידה משמעותית, מה שאנחנו קוראים היום. תמיד היו בתי ספר שהיו מאוד מתקדמים והובילו את עצמם לתוך תהליכי הוראה. יותר ביסודי ופחות בצד יסודי, זה תמיד היה".

מפקחת של מחוז אחר אמרה דברים המחזקים את התמונה שעלתה עד כה, שלמרות שהיו במחוזות יוזמות פדגוגיות שונות הן לא נתפסו כאג'נדה מכוונת בהובלה מחוזית. לדבריה: "אני רוצה להגיד שבתפיסה, לא צסקנו בצורה ברורה בנושא של הובלה פדאגוגית. רק כן היו לנו "איים" של התערבויות. למשל, פתחנו כאן כבר לפני מספר שנים מרכז ליזמות וחדשנות שהמחוז הוביל אותו. יצרנו צוותים ללמידה בהקשר של ליזמות וחדשנות בתהליכי הוראה אצלם אני לא יכולה להגיד לך שכמחוז צעדנו באופן סיסטמטי על נושא של פדאגוגיה חדשנית או למידה משמעותית כמו שאנחנו קוראים היום".

אחד המפקחים שרואינו ציין בהקשר זה את בתי הספר הקיבוציים של המנהל לחינוך התיישבותי, שלדבריו רבים מהם עסקו בלמידה משמעותית תחת שמות שונים ועשו שימוש בשיטות הוראה מגוונות כבר שנים רבות. מפקחים נוספים ממחוזות אחרים, ציינו בתי ספר שהם מכירים מכל שכבות הגיל שעשו למידה משמעותית תחת שמות שונים, כגון: מיקוד למידה, יסוד מארגן, צוותא, למידת עמיתים, בית ספר מדגים, למידת חקר ועוד.

בדומה לחלק מהמראיינים בבתי הספר, היו מראיינים במחוזות שטענו כי הכותרת של הרפורמה "ישראל עולה כיתה" לא הייתה במקומה, היות ורבים מבתי הספר התנסו בתהליכי למידה לפי אותם עקרונות של הרפורמה. יחד עם זאת, הם הסכימו כי למרות העובדה שהיו מנהלים ומורים הרגישו שהם עושים למידה

משמעותית כבר שנים מדובר ב"איים" של התנסות ולא ב"יבשות" של מדיניות. כלומר, זו לא הייתה המהות הבית הספרית, אלא היוצא מהכלל שלא תמיד מעיד על הכלל.

מפקחים נוספים שרואינו הצביעו על מספר מהלכים נוספים לקידום הפדגוגיה במחוז שלהם בשנים האחרונות, כגון: פיתוח כלי להערכת מורים שסייע במינוף הפדגוגיה באמצעות דיאלוג בין המורה למנהל, רענון תפיסת תפקיד מנהל בית הספר העל-יסודי ותפקיד המפקח הכולל מאוריינטציה אדמיניסטרטיבית - ארגונית לאוריינטציה פדגוגית.

מספר מרואיינים ציינו כי הרפורמה הנוכחית מתחברת מבחינה רעיונית ויישומית לשתי רפורמות קודמות שהתקיימו בשנים האחרונות - עוז לתמורה ואופק חדש, ששתיהן נועדו לחזק את הקשר בין מורה ותלמיד ולטייב את איכות ההוראה.

שני מפקחים, אחד מהחינוך היסודי והשני מהחינוך העל-יסודי ציינו כי בשנים האחרונות מקדמים בתי הספר במחוזות שלהם את התקשוב כאמצעי ללמידה, המהווה תשתית לקידום הלמידה המשמעותית. לדברי המפקח בחינוך העל-יסודי: *"דרך התקשורת התחלנו להטמיע כל מיני מהלכים של 'למידה אחרת' בתוך בית הספר, בעיקר בחטיבות הביניים".*

המרואיינים במחוזות התבקשו לציין מה מייחד את הרפורמה הנוכחית בהשוואה למה שנעשה בעבר או במילים אחרות, מהי הבשורה שהביאה הרפורמה הנוכחית? מדבריהם עלו מספר סוגיות מרכזיות:

המשגת הלמידה המשמעותית באופן שמאפשר את מימושה - הרפורמה הנוכחית חידדה את המסרים של הלמידה המשמעותית ואפשרה בניה של תהליכים אופרטיביים למימושה. כלומר, נבנתה תורה חדשה שמקלה על הטמעת המהלכים במערכת. לדברי מפקחת בחינוך היסודי: *"המסרים הם ברורים מהמקום הזה שאתה אומר איך אני לוקח את בית הספר היום ואני מקדם אותו כך שהלמידה תהיה ללמידה מצויקת, איכותית, חווייתית שמכינה את הילמד למאה ה-21. אלו המסרים שאנחנו מקבלים וזה גם המסרים שאנחנו מצפים ללמדהם שלנו".* לדברי מפקח בחינוך העל-יסודי: *"ללא ספק נכנסה תורה חדשה. המסרים קבוצתיים חזקים שיש ללמד את התלמידים מצד אחד וללמד אותם שיטות בצורה אחרת. זה הכניס רוח אחרת. בעצם היינו צריכים לבנות משהו ייחודי בר בית ספר ולא דווקא בר מערכת. היום הרבה יותר קל כי יש לנו את תוכניות הלימודים שנקבעו על-ידי המסמכים והצצה לשיטות הערכה חלופיות נותן להשתמש בהן או בסל השיטות שביית הספר בנה".*

מפקחת המחוז באחד המחוזות ציינה כי הרפורמה הנוכחית גורמת לכולם לחשוב עד כמה הלמידה בבית הספר היא משמעותית במהותה או ספורדית ואיך ניתן להפוך אותה לחלק מתרבות העבודה הבית-ספרית או במילים אחרות, איך מרחיבים "אין" קטן ל"יבשת" גדולה. מהלך זה לא התאפשר בעבר, כל עוד לא היה עולם מושגים ברור מהי למידה משמעותית, עד כמה היא קיימת היום וכיצד ניתן לממש אותה.

מיקוד במהלך ומתן עדיפות לתהליכים התומכים בו - הרפורמה הנוכחית שמה זרקור על הלמידה המשמעותית ועל התהליכים התומכים ביישומה ונתנה להם עדיפות גבוהה בסדר היום של מערכת החינוך ובהקצאת הזמן של כל המעורבים בדבר מרמת המטה, למחוזות ולבתי הספר. לדברי מפקחת בחינוך היסודי: *"מה שהשתנה קודם כל זה הזרקור. שאתה שם את זה כזרקור אל זה הוא בצד המוקד לעשייה החינוכית. הוא הזרקור שכולל אותנו לכל תהליכי ההוראה ללמידה. מצד זה שהבאנו את זה לקדמת הבמה,*

הבאנו תהליך של שינוי משמעותי בתהליכי עבודה הוראה למידה של בתי הספר". לדברי מפקח אחר: "הרפורמה הצלתה למודעות של עובדי החינוך של מערכת החינוך, שאנחנו צריכים להציג בראש סולם העדיפויות את המשימות. לפעמים אתה צריך לקבל את הזיכוי של המערכת, להגיד, עכשיו מותר לי לטעות, עכשיו מותר לי לשאול שאלות".

מתן אוטונומיה לבתי הספר - לדברי מרואיינים מהחינוך העל-יסודי, בעבר הייתה לבתי הספר העל-יסודיים אוטונומיה תקציבית ופדגוגית מוגבלת. כלומר, תחומי הדעת שעליהם ללמד ומספר השעות לכל תחום נקבעו מראש על-ידי משרד החינוך. הרפורמה הנוכחית נתנה אוטונומיה פדגוגית אמיתית לבתי הספר בשני היבטים מרכזיים: הראשון, המנהלים בחטיבות הביניים יכולים להקצות 25% מסל שעות התקן שלהם לפי שיקול דעתם הפדגוגי. השני, המנהלים בחטיבות העליונות יכולים לבחור איך ומה ללמד ב - 30% מהתכנים שעליהם נבחנים התלמידים.

לדברי מפקח בחינוך העל-יסודי: "פעם היו אומרים למנהלים, אתה מלמד שלוש שעות תנ"ך, שתיים ספרות וכו'. היום בחטיבות ביניים יש לך מצב שהמנהל מקבל את סל השעות, ו - 25% מהשעות הוא יכול להטות איך שהוא רוצה ואני בכלל לא צריך להגיד לו מילה, לא רוצה להגיד לו מילה ולא אומר לו מילה".

לדברי אותם מרואיינים, הגמישות הפדגוגית מאפשרת למנהלים ולמורים להרחיב את ההיקף של הלמידה המשמעותית ונותנת להם לגיטימציה ליזום, לחשוב אחרת, לאתגר את התפיסות הישנות ולהיות יותר יצירתיים.

העצמת העיסוק של המפקחים בפדגוגיה - היו מרואיינים שטענו כי לפני הרפורמה הנוכחית המפקחים עסקו בעיקר בפיקוח ורגולציה וכיום התגבר מאד העיסוק שלהם בפדגוגיה והפך אותם להיות יותר פדגוגיים. בחלק מהמחוזות נטען כי מדובר בתהליך בן מספר שנים וניתן לראות בעובדה שהמפקחים מובילים את היישום של הרפורמה הנוכחית את שיאו של תהליך זה. לדברי מרכזת פיקוח יסודי באחד המחוזות: "אני חושבת שהיום המפקח הוא הרבה מאוד פדגוג. אחד הדברים שהשינוי המשמעותי ביצירי המפקח לא רק בא ברמה של מפקח אלא הוא בא גם ברמה של פוקח. ואתה מוצא את זה גם מהמנהלים".

מפקחת בחינוך העל-יסודי טענה כי קיים מתח מתמיד בין הרשויות המקומיות לבין לפיקוח לגבי ההובלה של בתי הספר התיכוניים ורפורמת הלמידה המשמעותית שינתה את המאזן לטובת המפקחים, מפני שנדרשת כיום יותר מעורבות שלהם בתכנון השינויים הפדגוגיים והארגוניים בבית הספר ולמעשה הם האחראיים העיקריים מטעם משרד החינוך על הטמעת הרפורמה הנוכחית בבתי הספר.

עוד נטען על ידי מספר מרואיינים, ביניהם שתי מפקחות מחוז, שהרפורמה הנוכחית להבדיל מרפורמות אחרות, היא רפורמה פדגוגית במהותה שעוסקת בתהליכי הוראה-למידה ולכן רבים מהמנהלים והמורים מתחברים אליה ובעלי מוטיבציה לקדם אותה, כמעט ללא התנגדויות. לדברי אחת מהן: "מזמן לא ראיתי כזאת רפורמה שצוה כזה שינוי בתהליכי ההוראה- למידה עם כל כך מעט התנגדויות של המנהלים בעל יסודי, שזאת אוכלוסיה לא פשוטה כי אי אפשר היה להתנגד לרפורמה הזאת קונספטואלית. אי אפשר, כי היא כל כך נכונה".

לסיכום, הממצאים האיכותניים מלמדים כי מחוזות משרד החינוך, בתי הספר והמורים עסקו בסוגים שונים של למידה משמעותית והערכה חליפית גם בשנים עברו, טרם כניסתה של הרפורמה, אך עיסוק זה לא נבע ממדיניות ארגונית מוצהרת, אלא בעיקר מיוזמות מקומיות של מנהלים ומורים.

כניסתה של הרפורמה הביאה לשינוי גדול ביחס של מערכת החינוך לעיסוק בפדגוגיה, שעיקרו מתן כותרת קולעת לנושא ("למידה משמעותית") ועולם מושגים שלם המפרש אותה, דרבון המפקחים ובתי הספר ולפתח את הלמידה המשמעותית ולהעצים מנהלים ומורים שכבר עסקו בה הלכה למעשה, מיקוד בהטמעת הלמידה המשמעותית ומתן עדיפות לתהליכים ארגוניים התומכים בה מרמת מטה משרד החינוך ועד רמת בית הספר.

עוד ניכר כי הרפורמה נתפסת כרפורמה פדגוגית בעלת עקרונות מקצועיים נכונים המקבלים תמיכה מקיר לקיר מצד בעלי תפקידים במחוזות, מנהלים, רכזי מקצוע ומורים.

5.1.3 הטמעת הלמידה המשמעותית במחוזות משרד החינוך

5.1.3.1 הקשר מטה-מחוז

בכדי לבדוק מהם המסרים המועברים למחוזות על-ידי מטה המשרד החינוך בהקשר של הלמידה המשמעותית, נשאלו בעלי התפקידים במחוזות בראיונות העומק מהן הציפיות של המטה מהמחוז.

הממצאים מלמדים כי לדברי מרבית המראיינים, הציפייה המרכזית של המטה מהמחוזות היא לסייע בהטמעת הרפורמה בבתי הספר בהתאם להנחיות המקצועיות של המטה. להנגיש את הידע שנוצר במטה למפקחים ולמנהלי בתי הספר. לוודא שמנהלי בתי הספר מבינים את הרפורמה ומבינים מה מצופה מהם, להעריך ולבקר את המהלכים המקצועיים המתקיימים בבתי הספר, כך שיעשו על-פי עקרונות הלמידה המשמעותית. פן נוסף שצוין הוא לעודד את האוטונומיה בתי הספר ושל המנהלים באופן שיבחרו את דרכם הייחודית ליישם ולהטמיע את הרפורמה בבית ספרם.

בחינוך היסודי ניתן דגש לגיוון שיטות ההוראה וההערכה, פיתוח סביבות למידה ותפקודי לומד ועוד. בנוסף, היו מראיינים בחינוך היסודי שצינו כי הציפיות של המטה מהם אינן מספיק ברורות וממוקדות.

בחינוך העל-יסודי ניתן דגש על הטמעת חוזר ההיבחנות, התחלת ההערכה החלופית ביצוע המעורבות החברתית ועוד. בנוסף, צוין כי קיימת ציפייה מהמחוז ליישם את כלי הוועדה המלווה שתסייע בתהליך ההטמעה של הלמידה המשמעותית על מרכיביה השונים, יחד עם המדריכים והמפקחים.

סוגייה נוספת שנבדקה בראיונות העומק עם בעלי התפקידים במחוזות הייתה עוצמת ואיכות הקשר בין המטה למחוז בהקשר של הלמידה המשמעותית. ממצאי הראיונות מלמדים כי התקיים קשר הדוק למדי בין המטה למחוזות במספר היבטים:

מדריכות הלמידה המשמעותית כחוליה מקשרת – בכל מחוז מונו לפחות שתי מדריכות לתפקיד "מדריכת למידה משמעותית" בחינוך היסודי והעל-יסודי. מדריכות אלה משתתפות במהלך כל שנת הלימודים בהדרכה מקצועית ובלמידת עמיתים באגף הגיל אותו הן מייצגות בתדירות של אחת לשבועיים. במסגרת ההדרכה הן נפגשות מנהלת אגף הגיל וצוותה, שומעות הרצאות בתחום הלמידה המשמעותית, נפגשות גורמים מקצועיים במטה שאחראים על פיתוח דרכי הוראה והערכה חלופית ורוכשות ידע רב אותו הן מעבירות למפקחים ולבעלי תפקידים רלוונטיים נוספים במחוז. לדברי מרכזת הפיקוח היסודי באחד המחוזות: *"המדריכה היא מצלם יד"*

ימינו *el* המחוז ככל התהליכים המצרכתיים. היא גם מקשרת בין מה שנצפה במטה לבין מה שנצפה במחוז, ואז היא מקשרת את רמת הידע הנדרש לאור הציפיות המתבקשות מהמטה למחוז. היא אשת הקשר *el*נו". ראוי לציין כי כל המדריכות שרואיינו למחקר ההערכה ציינו כי הקשר עם המטה הוא מצוין ותורם רבות ליכולתן לסייע בהטמעת הלמידה המשמעותית במחוז.

מפגשים מקצועיים – מפגשים ובעלי תפקידים נוספים שרואיינו ציינו כי הם מקיימים מפגשים מקצועיים עם גורמים שונים במטה, המסייעים בקידום הלמידה המשמעותית. למשל, צוין על-ידי אחת המדריכות כי היא משתתפת אחת לשבועיים בפורום המטה ללמידה משמעותית. אחד המפקחים ציין כי הוא השתתף בקבוצות דיון עם המפמ"רים בנושא השינויים בחוזר ההיבחנות. מפקחת נוספת ציינה כי כל המפקחים של החינוך היסודי נפגשים עם מנהלת האגף לחינוך יסודי וצוותה ארבע פעמים בשנה במטרה לקיים שיח על הלמידה המשמעותית.

באופן כללי צוין על ידי המרואיינים שקיימת תמיכה בהטמעת הרפורמה מצד המטה – המינהל הפדגוגי (האגף לחינוך יסודי והאגף לחינוך על-יסודי) והמזכירות הפדגוגית (אגפי המקצועות והמפמ"רים). לדברי מדריכת למידה משמעותית באחד המחוזות: *"הפירוק el המדריכות המחוזיות, שמטמיעות את התכנית. הוא עוסק רק בזה. גם בהיבטים טכניים וגם בהיבטים el התפיסה וההסתכלות על הצקרונות והפדגוגיה el הרפורמה. כמה הוא תורם? הכי תורם בצולף. זה באר המי el"*.

חומרים וכלים מקצועיים – בעלי תפקידים שרואיינו ציינו כי המטה פיתח שלל חומרים וכלים המסייעים בההטמעת הלמידה המשמעותית, רובם מתוקשבים וזמינים לכל באמצעות האינטרנט. הכלי המוכר ביותר הוא "אבני הדרך ללמידה משמעותית" המכיל בתוכו הסבר על עולם המושגים של הלמידה המשמעותית. היו מפקחים שצינו כי הם משתמשים בחומרים אלה לצורך המפגשים שלהם עם מנהלי בתי הספר. לדברי מפקחת ביסודי דובר עברית: *"הם בונים כלים מצוין במקום el הפרקטיקה, שמנהל יכול לקחת ולהשתמש בהם לקידום התהליכים בשטח. הם לא רק מצליח כרציון אלא הם יוצרים מנגנונים וכלים לאחר כך הם מאפשרים את הישגם el. נבנו חומרים מצוין. באמת"*. מנגד, ציינו מרואיינים דוברי עברית כי הכלים שפותחו לא תורגמו לערבית מה שמקשה על הנגשתם למנהלי בתי הספר ולמורים.

לסיכום, הממצאים האיכותניים מלמדים כי הציפיות של מטה משרד החינוך מהמחוזות בהטמעת הרפורמה הן ברורות – הטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר בהתאם להנחיות המקצועיות של המטה תוך הנגשה של ידע וכלים רלוונטיים לשימושם.

במטרה לקדם את הטמעת הרפורמה, התקיים קשר הדוק ואיכותי בין המטה למחוזות, שכלל מינוי של מדריכות למידה משמעותית ששימשו כחוליה מקשרת בין המטה למחוזות, קיום מפגשים מקצועיים שעסקו בלמידה משמעותית בין אנשי מטה לבעלי תפקידים מחוזות, פיתוח והפצה של ידע וכלים מקצועיים שנכתבו במטה ותומכים ביישום הלמידה המשמעותית במחוזות ועוד.

באופן כללי ניכר כי, הממשק בין המטה למחוזות בהקשר של הטמעת הלמידה המשמעותית היה טוב ותורם לקידום הנושא, אם כי הציפיות של המטה ממפקחים, מנהלים ומורים בחינוך היסודי היו פחות ברורות מהציפיות מבעלי התפקידים בחינוך העל-יסודי.

5.1.3.2 פיתוח מקצועי למפקחים

הראיונות עם בעלי התפקידים במחוזות מלמדים כי בשנתיים האחרונות התקיימה השתלמות פיתוח מקצועי למפקחים, שעסקה רובה ככולה בלמידה ובהעמקה של הלמידה המשמעותית.

מרבית המפקחים שרואיינו השתתפו בהשתלמות זאת והביעו שביעות רצון ממנה בכמה היבטים: ההשתלמות יצרה שפה משותפת בין המפקחים, ההשתלמות אפשרה שיתוף בידע בין עמיתים, ההשתלמות העשירה בידע ובכלים של למידה משמעותית, ההשתלמות אפשרה להעביר את הידע והכלים שנרכשו הלאה לישיבות מפקח ומנהליו, ההשתלמות חיזקה את תחושת הביטחון העצמי להטמיע את הרפורמה ועוד.

לדברי מפקח על-יסודי דובר ערבית: *"התראוה הייתה מאוד גדולה בתחום של הביטחון עצמי ולראות שבאמת אני יכול. זה מאוד, מאוד תרם. זה שונה מאוד שאתה הולך לקבוצת המנהלים כאשר הם לא ראו ואתה לא למדת או אתה יודע פחות, אתה לא יכול להוביל. אבל כאן אני הרגשתי שאני יכול להוביל את קבוצת המנהלים למקום אחר".*

מרבית המפקחים שרואיינו טענו שההשתלמות הייתה תורמת מאד עבורם וסייעה להם בהטעת הלמידה המשמעותית. אך יחד עם זאת, היו כאלה שטענו שהיא לא הייתה מספיק מותאמת לצרכיהם מפני שהיא הייתה משותפת למפקחים של כל שכבות הגיל – קדם יסודי – יסודי – ועל-יסודי מה שפגע בהתמקצעות של המפקחים. לדברי מפקח בעל-יסודי: *"יש יתרונות במה שנקרא, שאתה מפתח שפה משותפת, זה יפה. אבל מחינת התמקצעות זה לא מספיק. יש פיתוח מקצועי אנרי בלמידה משמעותית. אני חייב כשביילי, דברית שהם יותר ספציפיים לצל יסודי".*

ממצאים אלה מלמדים כי הרפורמה העצימה את תפקידם של המפקחים בכך שהיא ראתה בהם ערוץ הטמעה מרכזי של הלמידה המשמעותית וחוליה מקשרת בין המחוזות לבין בתי הספר. בנוסף, ניכר כי העיסוק הרב של המפקחים בנושא הלמידה המשמעותית בשנתיים האחרונות נתן להם את הידע והכלים המקצועיים לעשות זאת, אם כי בליווי ובתמיכה של גורמים נוספים במחוזות.

5.1.3.3 פורומים וסדירות מחוזיים

וועדת היגוי מחוזית

ראיונות העומק עם בעלי התפקידים השונים מלמדים כי בכל מחוז התקיימה וועדת היגוי מחוזית בהובלת מנהל/ת המחוז ובהשתתפות מפקחים כוללים, מפקחים מגזריים רפרנטים ללמידה המשמעותית ביסודי ועל יסודי ועוד. הוועדה התכנסה בתדירות שונה – מאחת לשבועיים במחוז מסוים עד אחת לחודש וחצי במחוז אחר ותפקידה להתוות מדיניות, להוביל את הנושא באופן מערכתי, לבצע בקרה על הנעשה ולקבל החלטות בנוגע להטמעת הרפורמה, המחייבות את כל הגורמים במחוז.

באחד המחוזות למשל, הובילה וועדת ההיגוי המחוזית בנייה של כלי יישומי לשימושם של המפקח והמנהל, שמטרתו לזהות היכן נמצא בית הספר ביחס ללמידה המשמעותית ומהי כשרת הדרך שעליו לעבור כדי להגיע לשם.

בנוסף לוועדת ההיגוי המחוזית קיימים בחלק מהמחוזות פורומים מחוזיים נוספים. למשל, באחד המחוזות קיימת וועדת היגוי מצומצמת שאחראית על היישום וההתפתחות המקצועית בהובלת מפקחת המחוז. במחוז

אחר הקימה מפקחת המחוז קבוצת היגוי המורכבת ממפקחים ומדריכים אשר מטרתה לסייע בהטמעת הרפורמה במחוז.

קיומה של וועדת ההיגוי המחוזית ושל הוועדות הנוספות שהוקמו כולן במיוחד לצורך הטמעת הלמידה המשמעותית מעיד על חשיבות הנושא ועל המחויבות של המחוזות לפעול לקידומו.

ישיבות מפקחים

ראיונות העומק עם המפקחים ועם מדריכות הלמידה המשמעותית מלמדים כי למפקחים היה מקום מרכזי בהטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר, מה שהפך את ישיבות המפקחים לערוץ מרכזי של למידה ותכנון מהלכי ההטמעה של הלמידה המשמעותית במחוזות.

ישיבות המפקחים בתדירות של אחת לשבוע מתקיימות במחוזות כבר מספר שנים, אולם בשנתיים האחרונות מאז שהרפורמה יצאה לדרך הן מתמקדות בעיקר בלמידה המשמעותית, אם כי הן עוסקות גם בנושאים אחרים הנמצאים על סדר היום.

במסגרת המפגשים התקיימה למידה והתנהלו דיונים של המפקחים שעסקו בלמידה משותפת וביורור מעמיק של הנושא, בנייה של תהליך הטמעה מסודר ותרגומו למהלכים אופרטיביים בקרב מנהלי בתי הספר וצוותי המורים. בישיבות המפקחים העל-יסודיים היה עיסוק נרחב בנושא הוועדה המלווה, שכלל למידה של מטרותיה ותפקידיה ובניית כלים ליישומה.

בשנת הלימודים הנוכחית, לאחר שהחלו המדריכות ללמידה המשמעותית את עבודתן, הן הפכו לחלק בלתי נפרד מישיבות אלה, לתוכן הן העבירו את הידע, הכלים והמסרים השונים שרכשו בהשתלמות בה השתתפו במטה משרד החינוך. לדברי מדריכת למידה משמעותית באחד המחוזות: *"אני מאלוה את המפקחית בתוך המחוז, אט זה פשוט פדגוגי כדי באמת להטמיע ולהפחית ולהקנות את התפיסה אליה יושבת הרפורמה ואט זה בשאלות טכניות שהם נדרשים אליהם".*

ממצאים אלה מלמדים כי המחוזות יצרו פורומים מחוזיים חדשים והשתמשו בפורומים מחוזיים קיימים על-מנת לקדם את ההטמעה של רפורמת הלמידה המשמעותית. עוד עולה כי הנושא העיקרי ולעיתים אף הבלעדי שנדון בפורומים מחוזיים אלה היה הלמידה המשמעותית.

5.1.3.4 בעלי תפקידים מעורבים בהטמעה

מפקחים

בכל המחוזות המפקחים הם הגורם המוביל מטעם המחוז את ההטמעה של הלמידה המשמעותית בבתי הספר. כלומר, ההטמעה של הלמידה המשמעותית תלויה במידה רבה במידת מקצועיותם ויכולתם להניע את מנהלי בתי הספר לפעולה מקצועית בנושא. המפקחים מקבלים את הידע שלהם בנושא הלמידה המשמעותית בעיקר בישיבות מפקחים במחוז בתדירות של אחת לשבוע-שבועיים, במפגשי הפיתוח המקצועי של 'אבני ראשה' ובמפגשים עם גורמים מקצועיים שונים במטה – אגפי הגיל או אגפי המקצוע.

את הידע שרוכשים המפקחים הם מעבירים הלאה למנהלי בתי הספר באזור הפיקוח שלהם, בעיקר באמצעות פורום "מפקח ומנהל" אך גם באמצעות פגישות אישיות עם מנהלים ותצפיות במורים המתקיימים במסגרת ביקורים בבתי ספר באזור הפיקוח שלהם. דבריו של מפקח על-יסודי דובר ערבית ממחישים את התהליך

שעוברים המפקחים בהטמעת הרפורמה: "קודם כל אנחנו לומדים את זה כרמה אישית, בכל ההשתלמויות ובפיתוח המקצועי שלנו וזה מאוד חשוב. אני כמפקח לומד ואכבד את הופק להיות אדם מקצועי בתחום. את המקצועיות הזאת, אני מצביע עליה לאורך כל היום שבתחום הפיקוח שלי. אני יש לנו את כל הפיתוח המקצועי של המנהלים, שאני מוביל פיתוח המקצועי בתחום למידה משמעותית".

שתיים מהמפקחות אף ציינו כי הן זיהו את רכזי המקצוע בבתי הספר כחוליה חשובה בהטמעת הרפורמה בתוך בית הספר ולכן הן מקדישות זמן לשוחח גם איתם. לדברי אחת מהן, העבודה מול רכזי המקצוע אפקטיבית מאוד כי היא מתבצעת בשטח מיד.

יתכן מאוד כי הצורך של מפקחים לפעול ישירות מול רכזי מקצוע אינו נובע רק מהאפקטיביות של ערוץ פעולה זה אלא גם מכך שמערך ההדרכה המקצועית בתחומי הדעת עדין אינו מסוגל לתת מענה מקצועי הולם לבתי הספר בהטמעת הלמידה המשמעותית.

מדריכות למידה משמעותית

מקבלות את הידע שלהן מהדרכה ומהשתתפות בפורומים מקצועיים במטה ומעבירות אותו בארבעה ערוצים מרכזיים במחוז: הראשון, בוועדת היגוי ללמידה משמעותית המתקיימת בכל המחוזות בתדירות של כאחת לחודש. השני, בישיבות המפקחים המתקיימות בכל המחוזות בתדירות של אחת לשבוע-שבועיים. השלישי, במפגשים עם צוות ההדרכה המחוזי בתדירות משתנה. הרביעי, במפגשים עם מנהלי בתי ספר הזקוקים לסיוע לדעתו של המפקח ובנוכחות בוועדות מלוות של חלק מבתי הספר.

ראוי לציין כי קיימת שונות במידת הבשלות של המדריכה ללמידה משמעותית ובמספר הערוצים בהם היא פועלת. בחלק מהמחוזות, המדריכות ללמידה משמעותית נמצאות עוד בשלבים ראשונים של למידה של הנושא ועסוקות בעיקר בזה. לעומת זאת, בחלק מהמחוזות המדריכות כבר צברו ידע וניסיון שמאפשר להן להעניק אותו לאחרים. לדברי מפקחת על-יסודי באחד המחוזות: "המדריכות של למידה משמעותית צוסקות יותר בלמידה עצמית מאשר בהדרכת המפקחות".

בחלק מהמחוזות המדריכות נמצאות בשלב שבו הן מגששות את דרכן מול המפקחים בניסיון לסייע להם ולהיות להם לתועלת. לעומת זאת, ישנם מחוזות בהם המדריכות ביססו את מעמדן המקצועי, רכשו אמון מול המפקחים ומסייעות למנהלי בתי ספר הזקוקים לכך. לדבר מרכזת הפיקוח העל-יסודי באחד המחוזות: "המדריכה המחוזית היא משמעותית גם כחלק מצוות המו"פ שבו את ההטמעה וגם ככוח שהולך לעזר ומסייע להטמעה. זה הנושא שלי. כל המפקחים והמדריכים במחוז מכירים אותה והיא נחשבת כפרנסית של כולם. התפקיד הזה מאוד משמעותי בהטמעה של הלמידה המשמעותית".

בנוסף, ישנם מחוזות בהם המדריכות ללמידה משמעותית נפגשות באופן קבוע עם צוותי ההדרכה המחוזיים. זהו מעגל נוסף של בעלי תפקידים, בעלי חשיבות רבה בהטמעת הרפורמה, מפני שמתוקף תפקידם הם באים במגע מקצועי עם רכזים ומורים בבתי הספר וביכולתם להשפיע על הטמעת הרפורמה בבתי הספר.

לדברי אחת המדריכות ללמידה משמעותית, היא בודקת עם צוותי ההדרכה עד כמה הם מכירים את פרטי הרפורמה ולאחר מכן היא מנסה להבין עד כמה הם יודעים ללמד או להוביל דרכי הוראה והערכה חלופיות. לדבריה, לרוב היא מבחינה שהם אינם מתמחים בכך ומנסה להקנות להם ידע מתאים ככל שמתאפשר לה. לדברי מפקחת בחינוך היסודי: "המדריכה למידה משמעותית צובדת גם כל המדריכים במחוז כדי

לִיצוֹר שְׁפָה אַחִידָה לֵּאמֹר מִדְּרִיכִים. כִּשְׁהֵם מִיִּצְיָא לְתוֹךְ כְּתִי הַסֵּפֶר, הֵם כְּבָר שֶׁם בְּתִהְלִיךְ לֵּאמֹר בְּנִיָּה לֵּאמֹר אֶבְרָהָם בְּתוֹךְ כְּתִי הַסֵּפֶר לְקִדּוֹשׁ הַהוֹרָאָה לֵּאמֹר לֵּאמֹר יִצְרָת שְׁפָה אַחִידָה וּמִשְׁמַעַת בֵּין כּוֹלָם."

ממצאים אלה מלמדים שלמפקחים תפקיד מרכזי בהטמעת הלמידה המשמעותית, שעיקרו תיווך המסרים הארגוניים, הידע והכלים המגיעים מהמטה לבתי הספר. מפקחים רבים אף עושים שימוש בידע הקיים בתוך קבוצת המנהלים שתחת פיקוחם בכדי ליצור למידת עמיתים ושיתוף בידע. יחד עם זאת, השימוש במפקחים כערוץ הטמעה מרכזי טומן בחובו אתגר גדול, היות וכל מפקח אחראי על מספר רב של בתי ספר ואינו יכול להקדיש פרק זמן הולם לכולם. בהקשר זה, ניכר כי קיים חסך מקצועי הנובע מכך שמדרכי תחומי הדעת עדין אינם מסוגלים לתמוך בהטמעת הלמידה המשמעותית בהיקף רחב היות ומרביתם נמצאים עדין בשלב של למידת הנושא.

5.1.3.5 שפה ארגונית מחוזית

בעלי התפקידים במחוזות נשאלו בראיונות העומק מהם המושגים המקצועיים המרכזיים בהם משתמשים במחוז בהקשר של הלמידה המשמעותית. מטרת שאלה זו היא לבחון האם נוצרה שפה חדשה ושיח חדש במחוז בעקבות הרפורמה ומהם המושגים העיקריים המרכיבים אותו.

הממצאים מלמדים כי המושגים השכיחים ביותר שצוינו היו: תפקודי לומד, עמ"ר (ערך, מעורבות, רלוונטיות), הערכה חליפית, למידה חוויתית / התנסותית וסביבות / מרחבי למידה. בהשוואה למושגים שצוינו המנהלים והמורים שרואיינו במחקר, עולה כי המושג "תפקודי לומד" שכיח מאד בקרב בעלי התפקידים במחוז וכמעט ולא צוין על ידי מנהלים ומורים. יחד עם זאת, ציינו מספר בעלי תפקידים במחוזות כי מושג זה נמצא עדין בתהליך של בירור משמעותו היישומית ואולי זו הסיבה לפער שצויין.

בנוסף, ציינו בעלי תפקידים רבים את הדומיננטיות של הלמידה המשמעותית בשיח המחוזי בכל הרמות – ממנהלת המחוז ועד אחרון המדריכים.

5.1.3.6 הקדימות הארגונית של תהליך ההטמעה

בראיונות העומק עם בעלי התפקידים במחוזות נבדק האם ההטמעה של הלמידה המשמעותית נמצאת בסדר עדיפות גבוה במחוז ובמידה וכן, מה מעיד על כך. הממצאים מלמדים כי בכל המחוזות נמצאת הטמעת הלמידה המשמעותית בראש סדר היום, אולם במיעוט מהמחוזות הדבר בא מעט פחות לידי ביטוי. הדברים שמעידים על כך שהטמעת הלמידה המשמעותית נמצאת בראש סדר העדיפויות של המחוזות הם:

הפוקוס הניהול של מנהל/ת המחוז – בכל המחוזות דובר על כך שהנושא נמצא בפוקוס ניהולי של מנהל/ת המחוז, הן מבחינת המסרים שמועברים על-ידו / על-ידה למפקחים ולמנהלים והן מבחינת משאבי הזמן שהוא / היא משקיע/ה בנושא. בנוסף, בכל מחוז קיימת וועדת היגוי מחוזית בהובלת מנהל/ת המחוז, שנפגשת בתדירות גבוהה במטרה לקבוע את המדיניות של הטמעת רפורמת הלמידה המשמעותית. בנוסף, עולה מהראיונות שם מפקחת המחוז, הדמות הפדגוגית השנייה בחשיבותה במחוז, עוסקת בחלק ניכר מזמנה בנושא הלמידה המשמעותית.

מינוי מפקחים רפרנטיים להטמעת הרפורמה – ברוב המחוזות מונו מפקחים רפרנטיים להטמעת הלמידה המשמעותית בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי. תפקידם של המפקחים הרפרנטיים הוא לסייע בהטמעת

הלמידה המשמעותית בקרב כלל המפקחים במחוז, בסיוע מדריכות הלמידה המשמעותית שפועלות במחוזות מטעם המטה.

הצבת הלמידה המשמעותית במרכז השיח והעשייה המחוזית – הלמידה המשמעותית ניצבת במרכז השיח והעשייה בכל המחוזות. כלומר, יש לה ביטוי רבה מאד בכנסים מחוזיים, וועדות מחוזיות, ישיבות המפקחים, הפיתוח המקצועי, ההדרכה המקצועית ועוד.

לסיכום, הממצאים האיכותניים מלמדים כי מחוזות משרד החינוך נתנו קדימות רבה מאד להטמעת הלמידה המשמעותית, הן בשיח שלהם עם המטה והן בשיח ובתהליכים המחוזיים הפנימיים והעדויות לכך הן רבות:

הנושא נמצא בפוקוס הניהולי של מנהל/ת המחוז והוא / היא מקדישה לו זמן רב במהלך הניהול השוטף של המחוז.

המפקחים הם הגורם המוביל בהטמעת הלמידה המשמעותית והפיתוח המקצועי שלהם עסק במשך שנתיים רובו ככולו בלמידה המשמעותית.

הוקמו פורומים מחוזיים חדשים (למשל, ועדת היגוי מחוזית) שעסקו בלמידה משמעותית וגם פורומים קיימים (ישיבות הפיקוח) עסקו ברוב זמנם בנושא זה.

"למידה משמעותית" הפך להיות המושג המוביל בשיח הפדגוגי המתקיים במחוזות ומי שלא מכיר אותו הגיע מכוכב אחר.

יחד עם זאת, ניכר כי מערכי ההדרכה המחוזיים בתחומי הדעת השונים טרם נותנים את המענה שלו זקוקים המפקחים בכדי לסייע בהטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר וכי המהלכים שנעשו להכשרת המדריכים בנושא למידה משמעותית והערכה חלופית לא הספיקו.

5.1.4 הטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר

5.1.4.1 הקשר מחוז-בתי ספר

הקשר המרכזי בין בתי הספר למחוז בא לידי ביטוי בעיקר בעבודה של המפקח עם מנהלי בית הספר ובביקורים שהוא מקיים בבתי הספר באזור הפיקוח שלו. בנוסף, קיימים מפגשים בפורום "מפקח ומנהליו", במסגרתם פוגש המפקח את מנהלי בתי הספר באזור הפיקוח שלו כאחת לחודש לשיח ולמידה.

בכדי לבדוק מהם המסרים שמעבירים המפקחים למנהלי בתי הספר ועד כמה קיימת בולטות במסרים אלה לקידום הלמידה המשמעותית, נשאלו מנהלי בתי הספר בראיונות העומק מהן הציפיות של המפקחים שלהם בהקשר של הלמידה המשמעותית ועד כמה נושא הלמידה המשמעותית בא לידי ביטוי השנה במפגשים עם המפקח ובביקוריו בבית הספר.

הממצאים מלמדים כי ישנם מנהלי בתי ספר שצינו כי למפקח שלהם אין ציפיות ברורות מההטמעה של הלמידה המשמעותית אלא ציפיות כלליות בלבד, כמו למשל שבית הספר ילמד את הנושא ויתקדם. חלק מהמנהלים, בעיקר מהפיקוח הממ"ד, טענו כי הדבר נובע מכך שהמפקח אינו ממוקד בלמידה המשמעותית או ממקד אותה בחטיבה העליונה בלבד ולכן אינם יודעים מהן ציפיותיו. לדברי מנהל תיכון שש-שנתי דובר עברית: "לא מסר ברוך, חד לאמר אני רוצה *seife* – ארבעה תוצרים, כאילו ברוך, אמר ברוך".

אלא רוצה לראות שיש התקדמות, שית הספר לא מד, מתקדם, מבין את השפה החדשה של משרד החינוך וצושה את הצדדים לקראת הנושא".

מנגד, ישנם מנהלים שצינו כי למפקח יש ציפיות ברורות מבית הספר בהקשר של למידה משמעותית, אותן הוא משמיע בפעמים שהוא פוגש את המנהל או מבקר בבית הספר. להלן ציפיות שצינו מנהלי בתי ספר: ביצוע תצפיות הוראה להטמעת הלמידה המשמעותית (יסודי דובר עברית), הטמעת עקרונות למידה משמעותית בקרב המורים באמצעות תצפיות הוראה וליווי הרכזים (יסודי דובר עברית), שיפור רמתם המקצועית של המורים בתחום הפדגוגי וההתנהגותי כלפי התלמידים (חט"ב דובר עברית) ביצוע עבודות חקר (חט"ב דובר עברית), טיפוח תלמידים חוקרים והגברת המעורבות החברתית של התלמידים (חט"ב דובר עברית), יישום תכנית למידה משמעותית בשנה זו והגברת המוטיבציה והרצון של המורים לביצוע התכנית (חט"ע דובר עברית), יישום התכנית שהוצגה בוועדה המלווה בהתייחס ליישום של 30% הערכה חליפית, (חט"ע דובר עברית). לדברי מנהלת של בית ספר יסודי דובר עברית: *"המסקנה הוצגה שאני אצפה בכמה שיותר אנשי צוות. שאני אראה אותם בפעולה, שאני אכיר מה הם עושים. לא רק שאצריק אותם לקידום או לקביעות, שזה קאדרי פני עצמו. אלא בכלל, לפתוח את הדלת. למשל, אני נכנסת למורה לערבית ואצפה שהתכנית "יא סאלם" מוטמעת פה פנסיטי, תהיה מעמעותית".*

5.1.4.2 הוועדה המלווה

הוועדה המלווה היא פורום שהוקם במסגרת המעבר של בתי הספר לניהול עצמי. תפקידה של הוועדה הוא להוות פורום מייץ, מלווה ותומך להנהלת בית הספר, בגיבוש ויישום המדיניות הפדגוגית, הניהולית והכלכלית של בית הספר. במסגרת רפורמת הלמידה המשמעותית נוסדה וועדה מלווה בבתי הספר העל-יסודיים, שתפקידה לתמוך בבתי הספר בתכנון ויישום השינויים המתחייבים מרפורמת הלמידה המשמעותית. הכוונה היא בעיקר לשינויים במתכונת ההיבחנות (החלוקה לשלושת אשכולות המקצוע, לימודי ההשכלה הכללית וההערכה החליפית) ולתכנית המערכות החברתית בקהילה. בוועדה משתתפים הנהלת בית הספר, רכזים ומורים שמציגים נושאים, המפקח, נציגי הרשות המקומית, הבעלות (במידה וקיימת) ונציגים שונים של משרד החינוך המעוניינים להצטרף.

בראיונות העומק עם מנהלי בתי הספר בחט"ב ובתיכון נבדק עד כמה באה לידי ביטוי הלמידה המשמעותית במפגשי הוועדה המלווה והאם היא סיעה לקדם את הלמידה המשמעותית בבית הספר. הממצאים מלמדים כי מרבית המראיינים חושבים כי הלמידה המשמעותית באה לידי ביטוי במפגשי הוועדה ולרוב גם הייתה הנושא המרכזי במפגשים, למרות שהוועדה עסקה גם בנושאים אחרים, כמו למשל יישום מתכונת ההיבחנות החדשה.

באשר לתרומתה של הוועדה המלווה עולה כי מרבית המנהלים שרואיינו סבורים שפגישת הוועדה עצמה ותהליך ההכנה שקדם לה, סייעו להם בהכוונה ובמשוב על פעילותם ונתנה להם את ההזדמנות לעצור ולהתבונן על העשייה שלהם. לדברי סגנית מנהל בית ספר על-יסודי שש-שנתי: *"הוועדה המלווה נתנה לנו את האפשרות לצרור לצד ולבחון את עצמנו מה אנחנו עושים. זה כאילו להסתכל, לעשות רפלקציה על כל העשייה שלנו".*

ראוי לציין כי מפקחים ומדריכות למידה משמעותית במחוזות ציינו את הוועדה המלווה כערוץ חשוב מאד בהטמעת הלמידה המשמעותית, מאותן הסיבות שציינו על-ידי המנהלים. עוד צוין על-ידם כי הם השקיעו משאבי זמן ניכרים בסיוע לבתי הספר בהכנה לוועדה ובהגעה לישיבות הוועדה עצמן, מפני שהם הכירו בחשיבותן.

5.1.4.3 פורום מפקח ומנהלי

כל מנהלי בתי הספר ציינו בראיונות העומק כי הם למדו את נושא הלמידה המשמעותית במהלך השנתיים האחרונות במסגרת פורום "מפקח ומנהלי" – הפורום שבו נפגשים אחת לפרק זמן מוגדר מנהלי בתי ספר והמפקח שלהם. מנהלים ציינו כי מפגשי הפורום הוקדשו כמעט כולם ללמידה משמעותית וכללו הרצאות של מרצים חיצוניים, הדרכה של המדריכה המחוזית ללמידה משמעותית, סיורי למידה בבתי ספר, הצגה של מנהלים על הנעשה בבית ספרם ועוד. באופן כללי, למעט מנהלים בודדים, ניכר כי הרוב המכריע של המנהלים חשו כי הם נתרמו מהמפגשים. לדברי מנהל דובר עברית בתיכון: *"בישיבות הסבירו מהי למידה משמעותית והיו מנהלים מנהלים שהציגו יישום של הנושא בבית ספרם. מנהלתי כמנהל, זה היה משהו שפתח לרציונות חדשה".*

בנוסף, היו מנהלים דוברי ערבית בעיקר, שציינו כי השתתפו בהשתלמות במרכז הפסג"ה שעסקה בלמידה משמעותית. לדבריהם, ההשתלמות נגעה במרכיבים השונים של הלמידה המשמעותית והם השתמשו בתכנים שלמדו בה על-מנת להדריך את צוות המורים שלהם. לדברי מנהל תיכון דובר ערבית: *"ההשתלמות כסדנא תרמה רבות ללמידה וללמידה מניסיון המנהלים האחרים וזאת האלמנטים פרקטיים בשיטות היישום, אני שם רצון מההשתלמות ולדעתי רוב המנהלים יצאו כאותה הרגשה".*

ראוי לציין כי גם המפקחים במחוזות ציינו בראיונות העומק עימם כי הם רואים בפורום "מפקח ומנהלי" את הערוץ המרכזי להעברת הידע והכלים למנהלים, בכל הנוגע ללמידה המשמעותית. ניתן ללמוד מהראיונות עם המפקחים, שהלמידה במסגרת פורום זה נתנה להם את הבמה להובלה של מהלכים פדגוגיים אל מול מנהלי בתי הספר באזור הפיקוח שלהם.

5.1.5 פיתוח מקצועי למנהלים ולמורים מותאם הוראה ולמידה משמעותית

הכשרת הצוות הפדגוגי הינה חלק מרכזי ומהותי בהיערכות מערכת החינוך לקראת הטמעתם של תהליכי למידה משמעותית. יישום נושא זה של פיתוח מקצועי החל רק בשנת תשע"ה (בעת עריכת הסקר בתשע"ד תהליכים אלה עדיין לא קיבלו תאוצה). ראשית, המורים נשאלו לגבי מרכיבים שונים של הכשרתם (לאו דווקא כאלו הקשורים באופן מוצהר ללמידה משמעותית). הם התבקשו ללמוד, באיזו מידה מקורות ההכשרה השונים תורמים ליכולתם ליצור תהליכים של למידה משמעותית בכיתות. תשובותיהם מוצגות בלוח שלהלן (האחוזים המופיעים בלוח הם מתוך המורים שהשתתפו בהכשרה הרלוונטית).

באופן כללי, על-פי המדד המסכם, ניתן לראות כי 70% מן המורים בבתי הספר היסודיים ו-64% מהמורים בחטיבות הביניים מעריכים את התרומה הממוצעת של הגורמים השונים בפיתוח המקצועי שלהם כגבוהה. בחטיבות העליונות התפיסות פחות חיוביות מאשר בחטיבות הביניים ובבתי הספר היסודיים. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה עליה בהערכת התרומה של השתלמויות חוץ בית-ספריות – אך במקביל, היתה ירידה בהערכת התרומה של יתר מקורות הפיתוח המקצועי בחטיבות העליונות (בשני מגזרי השפה) ובחטיבות

ביניים דוברות עברית. לאור העובדה שבשנת תשע"ה ניתן דגש על תחום הפיתוח המקצועי לשם קידום הלמידה המשמעותית – מגמת הירידה היא מדאיגה במיוחד וראויה לבדיקה ולהתייחסות.

בעיני המורים, שני הגורמים המשמעותיים ביותר התורמים להתפתחות מקצועית ומקדמים למידה משמעותית הם חומרים מהאינטרנט ומפגשים של מורי המקצוע (כ-70% ומעלה מדווחים על תרומה רבה של גורמים אלו). אחריהם מדורגת תרומת העמיתים בבית הספר: המנהל, רכז המקצוע והמורים-עמיתים וזו נתפסת כגבוהה יותר בהשוואה לתרומה של גורמי הכשרה פורמאליים (הדרכה אישית והשתלמויות מחוץ בית הספר או בתוכו). מדפוס ממצאים זה עולה כי בעיני המורים משקל הלמידה מעמיתים הוא רב יותר ממשקל ההכשרה הפורמאלית.

לוח 2: מקורות להתפתחות מקצועית בתחום הוראה משמעותית,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
 ("באיזו מידה המקורות הבאים תורמים ליכולתך ליצור תהליכים של למידה משמעותית בכיתות?" –
 שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
שנה	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	תשע"ד	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ה	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
72. תרומה של חומרים מהאינטרנט	תשע"ה	תשע"ד	83%	79%	82%	79%	78%	79%	74%	79%	75%
	תשע"ה	תשע"ד	76%	81%	78%	79%	76%	78%	59%	65%	60%
73. תרומה של מפגשים של מורי המקצוע	תשע"ה	תשע"ד	75%	69%	73%	71%	60%	68%	65%	82%	69%
	תשע"ה	תשע"ד	77%	81%	78%	79%	79%	79%	70%	80%	72%
71. תרומה של רכז המקצוע	תשע"ה	תשע"ד	68%	69%	68%	68%	59%	65%	60%	77%	64%
	תשע"ה	תשע"ד	70%	80%	73%	75%	67%	72%	63%	73%	65%
65. תרומה של השתלמויות מחוץ לבית הספר	תשע"ה	תשע"ד	64%	67%	65%	56%	78%	63%	56%	71%	59%
	תשע"ה	תשע"ד	63%	54%	60%	58%	68%	61%	49%	70%	53%
70. תרומה של מנהל בית הספר	תשע"ה	תשע"ד	74%	70%	73%	52%	55%	53%	42%	73%	49%
	תשע"ה	תשע"ד	71%	79%	74%	73%	72%	73%	62%	69%	63%
68. תרומה של עמיתים בבית הספר	תשע"ה	תשע"ד	75%	58%	70%	64%	52%	60%	50%	59%	52%
	תשע"ה	תשע"ד	69%	69%	69%	73%	67%	71%	73%	58%	70%
69. תרומה של ליווי אישי או הדרכה אישית	תשע"ה	תשע"ד	69%	64%	68%	65%	50%	60%	48%	59%	51%
	תשע"ה	תשע"ד	66%	56%	63%	66%	63%	65%	53%	60%	54%
66. תרומה של השתלמויות פנים בית-ספריות	תשע"ה	תשע"ד	61%	67%	63%	53%	67%	57%	33%	53%	38%
	תשע"ה	תשע"ד	54%	69%	58%	58%	70%	62%	45%	56%	48%
מדד מקורות התפתחות*	תשע"ה	תשע"ד	71%	67%	70%	64%	63%	64%	53%	69%	57%
	תשע"ה	תשע"ד	68%	71%	69%	70%	70%	70%	60%	66%	61%

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד

המורים אשר השתתפו בסקר תשע"ה התבקשו לדרג באיזו מידה מספר מקורות הכשרה נוספים תורמים ליכולתם ליצור תהליכים של למידה משמעותית בכיתות. תשובותיהם מוצגות בלוח שלהלן (מקורות אלו לא הופיעו בסקר תשע"ד). כפי שאפשר לראות בלוח, התרומה הנתפסת של מעגלי שיח בבית הספר היא דומה למדי לזו של השתלמויות פנים בית-ספריות. שיעורים נמוכים מקרב המורים מדווחים כי הגורמים האחרים תורמים ליכולת שלהם ליצור תהליכים של למידה משמעותית בכיתות. גם כאן, בכל התחומים, התרומה הנתפסת הולכת ויורדת עם העליה בשלבי הגיל.

לוח 3: תרומה של גורמים שונים ליכולת ליצור תהליכים של למידה משמעותית, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים – שאלות נוספות
 ("באיזו מידה המקורות הבאים תורמים ליכולתך ליצור תהליכים של למידה משמעותית בכיתות?" – שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
76. תרומה של מעגלי שיח בבית הספר	תשע"ה	66%	63%	65%	56%	54%	56%	50%	68%	54%
74. תרומה של תצפיות על שיעורים של מורים אחרים בבית הספר	תשע"ה	53%	58%	55%	48%	44%	46%	35%	52%	39%
67. תרומה של השתלמויות מקוונות	תשע"ה	50%	50%	50%	43%	51%	46%	40%	49%	42%
75. תרומה של ביקורים בבתי ספר אחרים	תשע"ה	40%	44%	41%	37%	28%	34%	31%	32%	31%

המורים אשר השתתפו בסקר תשע"ה נשאלו גם על השתלמויות בתחום הדעת שלהם במרכזי פסג"ה. כפי שעולה מן הנתונים בלוח הבא, כמחצית ממורי בתי"ס היסודיים וכשליש ממורי החינוך העל-יסודי נטלו חלק בהשתלמויות כאלה במהלך השנה האחרונה, שיעורים לא מבוטלים לכל הדיעות. רב המשתתפים בהשתלמויות הללו (כ-70%) מדווחים כי ההכשרה משלבת נושאים הרלוונטיים להטמעת הלמידה המשמעותית.

לוח 4: הכשרה במרכז פסג"ה, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	179	170	349	189	168	357	165	165	330
77. האם אתה עובר השנה הכשרה במרכז פסג"ה בתחום הדעת/המקצוע שאותו אתה מלמד? (שיעור המשיבים בחיוב)	47%	52%	49%	29%	45%	34%	33%	52%	38%
78. (אם כן) באיזו מידה ההכשרה בתחום הדעת/המקצוע שאותו אתה מלמד משלבת בתוכה נושאים המסייעים לך בנושא הלמידה המשמעותית? (שיעור המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")	71%	84%	75%	59%	72%	64%	70%	75%	72%

בניגוד להשתלמויות הפרונטאליות, רק מיעוט קטן (פחות מ-20%, ראו את הנתונים בלוח הבא) נטלו חלק בהשתלמויות מקוונות מטעם המשרד. רוב המורים בחינוך היסודי שעברו את ההשתלמויות המקוונות מדווחים כי הן מסייעות בהטמעת הלמידה המשמעותית. השיעורים המקבילים בקרב מורי החינוך העל-יסודי הינם נמוכים יותר, כ-60%. רוב המורים היו ממליצים לעמיתיהם להשתתף בהשתלמויות המקוונות.

לוח 5: הכשרה מקוונת, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
179	170	349	189	168	357	165	165	330	165	165	330
13%	23%	16%	20%	19%	20%	15%	29%	18%	15%	29%	18%
75%	87%	80%	48%	79%	57%	63%	67%	65%	63%	67%	65%
78%	86%	81%	55%	81%	63%	74%	79%	76%	74%	79%	76%

בלוח הבא ניתן לראות את היקפי המורים אשר השתלמו בשנתיים האחרונות (כלומר, מאז שנושא הלמידה המשמעותית הפך למרכזי במערכת החינוך) בטכניקות שונות של הוראה הרלוונטיות ללמידה המשמעותית. פחות ממחצית המורים השתלמו בנושאים כגון הוראה באמצעות חקר, פרויקטים או הוראה בקבוצות קטנות. שיעורים גדולים יותר השתלמו בתחום של הוראה מתקשבת.

**לוח 6: תחומי הכשרה בשנתיים האחרונות,
נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעור המורים שעברו הכשרה בכל נושא)**

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	179	170	349	189	168	357	165	165	330
88. השתלם ב: הוראה באמצעות חקר	30%	39%	33%	38%	45%	40%	41%	40%	40%
89. השתלם ב: הוראה באמצעות פרויקטים	32%	36%	33%	39%	38%	39%	36%	42%	40%
90. השתלם ב: חלופות בהערכה	39%	40%	39%	49%	47%	49%	50%	51%	51%
91. השתלם ב: הוראה בקבוצות קטנות	39%	46%	41%	34%	46%	38%	44%	25%	29%
92. השתלם ב: הוראה בסביבה מתוקשבת כלומר, הוראה באמצעות מחשב ואינטרנט	70%	71%	70%	65%	68%	66%	55%	56%	56%

שלוש שאלות בסקר מורים התייחסו ישירות לנושא הלמידה המשמעותית. חשוב לראות כי מדיווחי המורים עולה צורך ניכר בהכשרה ייעודית בתחום הלמידה המשמעותית: רוב המורים מעוניינים לקבל כלים נוספים בנושא זה (85% ביסודי, 82% בחט"ב ו-78% בחט"ע). שלושה רבעים מן המורים בחינוך היסודי וכשני שלישים בחינוך העל-יסודי סבורים כי יש בידיהם כלים להעריך את תלמידיהם בדרכי הערכה חלופיות. שיעורים נמוכים עוד יותר מדווחים כי במסגרת ההכשרה שקיבלו בשנתיים האחרונות, הם התנסו בתהליכי למידה משמעותית בעצמם – כלומר, היו "לומדים משמעותיים".

בכל שכבות הגיל שיעורים גבוהים יותר מקרב המורים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, השיבו כי יש בידיהם כלים לדרכי הערכה חלופיות וכי התנסו בתהליכי למידה משמעותית בעצמם, אולם אף על פי כן, שיעורים גבוהים יותר מקרב דוברי הערבית מעוניינים לקבל כלים נוספים בתחום.

**לוח 7: הכשרה מקוונת,
נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים**

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
93. באיזו מידה אתה מרגיש שיש בידיך כלים להעריך תלמידים בדרכי הערכה חלופיות (כלומר, הערכה שלא באמצעות מבחן)? (שיעור המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")	74%	77%	75%	64%	73%	67%	75%	64%	66%

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
69%	74%	71%	62%	69%	64%	50%	72%	55%			
83%	89%	85%	78%	91%	82%	75%	88%	78%			

כפי שאפשר לראות בלוח הבא, גם שביעות הרצון של המנהלים מאפשרויות ההתפתחות המקצועית שלהם בתפקיד אינה גבוהה במיוחד: 74% ממנהלי בתי הספר היסודיים ו-60% מהמנהלים בחינוך העל-יסודי חשים שעבודתם בבית הספר מאפשרת להם להתפתח מקצועית לאורך זמן. הערכתם את מידת ההתאמה של תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים לקידום למידה משמעותית דומה לזו של המורים עצמם: 74% רואים אותה בחיוב בבתי הספר היסודיים, 64% בחטיבות הביניים ו-56% בחטיבות העליונות.

בקרב המנהלים בבתי הספר היסודיים לא חלו בהקשר זה שינויים של ממש בין השנים תשע"ד ותשע"ה. בחטיבה העליונה נרשמו עליות קלות בשני התחומים, ואילו בחטיבת הביניים חלה בין השנים תשע"ד ותשע"ה עליה בשביעות הרצון של המנהלים מהפיתוח המקצועי שלהם, אך במקביל ירידה בתפיסות בנוגע לפיתוח המקצועי של המורים.

לוח 8: פיתוח מקצועי, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
37. באיזו מידה תהליכי הפיתוח המקצועי שהמורים משתתפים בהם מותאמים לצורך קידום למידה משמעותית בבית הספר?	תשע"ה	79%	65%	69%
	תשע"ד	76%	73%	62%
35. באיזו מידה אתה חש שעבודתך בבית הספר מאפשרת לך להתפתח מקצועית לאורך זמן?	תשע"ה	74%	64%	61%
	תשע"ד	71%	58%	56%

למנהלים אשר השתתפו בסקר תשע"ה הופנו, בדומה למורים, שאלות העוסקות ישירות בנושא הפיתוח המקצועי הייעודי ללמידה המשמעותית, ותשובותיהם מוצגות בלוחות הבאים. אפשר לראות כי באופן כללי,

עמדות המנהלים בתחום זה הן פושרות עד שליליות, וזאת בעיקר בחטיבות הביניים. שביעות הרצון מן המידע שמפיץ משרד החינוך בנושא הלמידה המשמעותית היא נמוכה (62% ביסודי, 45% בחט"ב ו-42% בחט"ע) ורק כמחצית מן המנהלים מדווחים כי נציגי משרד החינוך זמינים עבורם למענה לשאלות ולתמיכה בהטמעת תכנית הלמידה המשמעותית.

**לוח 9: הערכת תרומת הדרכת משרד החינוך להטמעת למידה משמעותית,
נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")**

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	69	65	55
51. באיזו מידה המידע שמפיץ משרד החינוך מסייע לך בהטמעת תכנית הלמידה המשמעותית?	62%	45%	42%
52. באיזו מידה נציגי משרד החינוך זמינים למענה לשאלות ולתמיכה בהטמעת תכנית הלמידה המשמעותית?	56%	46%	55%

כפי שעולה מן הנתונים בלוח הבא, רק כ-60% מן המנהלים מקבלים הדרכה בנושא הלמידה המשמעותית, על-פי רוב בפורום מפקח ומנהליו או במסגרת המחוז.

**לוח 10: זמינות הדרכה להטמעת למידה משמעותית,
נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(שיעורי המשיבים בחיוב ושיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")**

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	69	65	55
53. האם אתה מקבל הדרכה בנושא הלמידה המשמעותית?	59%	66%	64%
54. (אם כן) במכון אבני ראשה	32%	43%	17%
55. (אם כן) במסגרת המחוז	70%	80%	90%
56. (אם כן) בפורום מפקח ומנהליו	93%	98%	98%
57. (אם כן) ממנחה חיצוני מטעם המשרד	52%	52%	50%
58. (אם כן) מגורם אחר	49%	40%	38%

מתוך תשובות המנהלים (ראו הלוח הבא) מסתמן כי ההדרכה הנ"ל לא תמיד נתפס כאפקטיבית, במיוחד בחינוך העל-יסודי (רק כ-55% ממורי חט"ב וכ-65% ממורי חט"ע סבורים שקיבלו בהדרכה כלים המסייעים להם להיות בעצמם "לומדים משמעותיים" ולהטמיע את תכנית הלמידה המשמעותית בבית הספר). בדומה למורים, כך גם רוב המנהלים מעוניינים לקבל כלים נוספים בנושא הלמידה המשמעותית. באשר למידת ההכשרה של המורים להוראה המקדמת למידה משמעותית – בנושא זה עמדות המנהלים שליליות ובולט הפער ביניהן למול דיווחי המורים. שיעורים נמוכים מאוד מן המנהלים סבורים כי למוריהם יש את הידע והכלים להוראה משמעותית (50% ביסודי, 41% בחט"ב ו-27% בחט"ע) ולבניית חלופות הערכה (56% ביסודי,

43% בחט"ב ו-42% בחט"ע). לעומת זאת, כפי שצוין לעיל, שלושה רבעים מן המורים בחינוך היסודי וכשני שלישים בחינוך העל-יסודי מדווחים כי יש בידיהם כלים להעריך את תלמידיהם בדרכי הערכה חלופיות.

**לוח 11: זמינות הדרכה להטמעת למידה משמעותית,
נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(שיעורי המשיבים בחיוב ושיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")**

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	69	65	55
60. באיזו מידה קיבלת בהדרכה כלים המסייעים לך בהטמעת תכנית הלמידה המשמעותית ובקידומה בבית ספרך?	74%	58%	67%
62. באיזו מידה הכלים שקיבלת מסייעים לך להיות בעצמך 'לומד משמעותי'?	89%	53%	63%
63. האם היית מעוניין לקבל כלים נוספים בנושא הלמידה המשמעותית?	77%	74%	81%
65. באיזו מידה למורים בבית ספר שלך יש, לדעתך, הידע והכלים להוראה משמעותית?	50%	41%	27%
67. באיזו מידה למורים בבית ספרך יש, לדעתך, הידע והכלים לבניית חלופות הערכה?	56%	43%	42%

בכדי ללמוד על היבטים נוספים של הפיתוח המקצועי של המורים, התקיימו ראיונות עם ארבע מנהלות של מרכזי פסג"ה במחוזות שונים. מטרת הראיונות הייתה להבין האם וכיצד תומכים מרכזי הפסג"ה בהטמעת רפורמת הלמידה המשמעותית בקרב מנהלי בתי הספר וצוותי ההוראה.

מדבריהן של מנהלות מרכזי הפסג"ה שרואיני עולה כי מרכזי הפסג"ה משלבים אלמנטים של למידה משמעותית בתהליכי הפיתוח של ההכשרות והקורסים בהתאם למדיניות של משרד החינוך כך שההכשרות והקורסים הניתנים השנה במרכזי הפסג"ה הם ברוח הלמידה המשמעותית. באחד ממרכזי הפסג"ה אף צוין כי כל קורס המתקיים כיום במרכז הפסג"ה מסביר תחילה מהי למידה משמעותית ולאחר מכן מלמד כיצד ליישם זאת.

רוב ההכשרות והקורסים במרכזי הפסג"ה הם קורסים נושאים בתחום הדעת, אך תהליך הלמידה נעשה ברוח הלמידה המשמעותית, הם נותנים כלים ללמידה משמעותית ומשתמשים במושגים של למידה משמעותית. יחד עם זאת, האם אינם עוסקים בלמידה משמעותית כנושא. למשל, באחד ממרכזי הפסג"ה פותח קורס באוריינות חזותית במתמטיקה לחטיבת הביניים בו יעסקו המורים בעיצובים חזותיים במתימטיקה בכיתה במקומות אחרים ויהפכו את לרלוונטית ומשמעותית יותר לתלמידים. במרכז פסג"ה נוסף פותח קורס להוראת הספרות בחטיבה העליונה שבו עסקו ברלוונטיות, למידת חקר ולמידה מבוססת פרויקטים.

מיעוטם של ההכשרות והקורסים במרכזי הפסג"ה עוסקים ישירות בלמידה משמעותית ומלמדים מודלים ספציפיים של הוראה משמעותית. למשל, באחד ממרכזי הפסג"ה צוין כי פותח קורס על בסיס המתודה של למידת חקר, בעקבות דרישה של מורים.

מרכזי הפסג"ה מעסיקים מרצים שונים שהמומחיות שלהם הן שיטות הוראה מגוונות, למשל: למידה מבוססת פרויקטים (PBL), למידת חקר ועוד. יחד עם זאת, ציינו כמה ממנהלות מרכזי הפסג"ה כי קיים מחסור במרצים מומחי תוכן שיוכלו להכשיר מורים בתפיסה של הלמידה המשמעותית. מנגד טענה אחת המנהלות כי הלמידה המשמעותית הוא תחום רחב דיו ולכן יש מספיק מרצים.

באחד ממרכזי הפסג"ה צוין כי רוב המרצים המועסקים בו השתתפו בימי העיון של המטה שעסקו בנושא הלמידה המשמעותית ואילו מרצים מהאקדמיה נחשפו לנושא באקדמיה. עוד צוין כי במהלך הקיץ התקיימו מפגשים של המרצים בהם הם נתבקשו להטמיע את הלמידה המשמעותית בקורסי ההכשרות בפסג"ה. בנוסף צוין כי מרכז הפסג"ה הקפיד על כך שמרצים חדשים שגויסו ללמד בהכשרות וקורסים במרכז הפסג"ה מכירים את נושא הלמידה המשמעותית וישלבו אותו בעבודתם.

מנהלות מרכזי הפסג"ה ציינו כי ניכר ביקוש השנה מצד בתי הספר להשתלמויות מוסדיות העוסקות בצדדים שונים של הלמידה המשמעותית, אולם היו בתי הספר המשיכו להשתלם בנושאים אחרים. באחד ממרכזי הפסג"ה צוין כי נבנתה השתלמות מוסדית הכוללת אלמנטים של למידה משמעותית כגון: למידה קבוצתית, למידת עמיתים, עבודת חקר ועוד, שמטרתה לתת כלים לצוות בית הספר שיטמיע אותם בהוראה.

לסיכום, ניכר כי מרכזי הפסג"ה לא נשארו מאחור ובהלימה לעשייה הכוללת במערכת החינוך הם התאימו את פעילותם לרפורמת הלמידה המשמעותית. דבריה של אחת מהמנהלות ממחים זאת: *"בכל אחד ואחד מהתלמידים ישנה עתידות, כל אחד מהתלמידים הפיתוח המקצועי קורה משהו קטן, כל אחד מהתלמידים, אם זה במתודה, אם זה בלמידה, אם זה באמצעות ופחותות".*

ראיונות העומק עם המנהלים והמורים בדקו מהם המרכיבים השונים של הפיתוח המקצועי שלהם בהקשר של הלמידה המשמעותית, מחוץ לבית הספר ובתוכו ומה הייתה האפקטיביות של מרכיבים אלה.

השתלמויות למורים

בראיונות העומק עם הרכזים והמורים נבדק האם הם השתלמו בשנה האחרונה והאם ההשתלמות עסקה בנושא הלמידה המשמעותית. הממצאים מלמדים שהרכזים והמורים שהשתלמו השנה ציינו כי ההשתלמות שלהם עסקה בצורה ישירה או עקיפה בנושא הלמידה המשמעותית.

מורה למדעים דובר ערבית ביסודי צוין כי השתתף בהשתלמות בנושא חקר מדעי בהיקף של 30 שעות בזיקה ישירה ללמידה משמעותית. מורה לכימיה דוברת עברית בתיכון ציינה כי השתתפה בהשתלמות למורי כימיה שעסקה בלמידה משמעותית במעבדה "למידה משמעותית במעבדת החקר" ובעקבות ההשתלמות היא שינתה את שיעורי המעבדה והפכה אותם ליותר רלוונטיים לחיי התלמידים. רכזת ביולוגיה דוברת עברית בתיכון ציינה כי היא משתתפת בהשתלמות למורי ביולוגיה שבה הלמידה המשמעותית נוכחת במספר דרכים: שיטות למידה חדשניות, בניית יחידה של מבואות במדעים, למידה חוויתית ועוד. עוד היא ציינה כי המושג המפורש "למידה משמעותית" עלה בהשתלמות בהזדמנויות שונות. מורה לערבית ולחשבון דוברת ערבית ביסודי ציינה כי היא משתלמת ביישום למידה משמעותית בכיתה ומיישמת תכנים מתוך ההשתלמות כמו למידה באמצעות קריאת סיפורים.

רכזת היסטוריה דוברת עברית בחט"ע ציינה כי היא משתתפת בהשתלמות להוראת היסטוריה על-פי עקרונות ומאפייני הלמידה המשמעותית. לדבריה: "מדברים אתנו לא מצטצץ אף אף אף את הלמידה המשמעותית בהוראה. המפא"רית להיסטוריה הביאה לנו מאמרים שאפשר ללמד מהחניט והתלמידים מתקשים לקרוא מאמר ולהסיק ממנו תשובות בהקשר למה שלמדו בכיתה זו חשיבה מסדר גבוה, הרכה יותר מאתגרת וקשה".

מנגד, רכזת ביולוגיה דוברת ערבית בתיכון ציינה כי היא השתתפה בהשתלמות בפסג"ה בנושא למידה משמעותית בביולוגיה אך ההשתלמות כולה הייתה פרונטאלית ולא הדגימה הלכה למעשה למידה משמעותית. לדבריה: "ההשתלמות צוסקת מהכניית שיטות לימוד והצרכה אף רק ללמידה משמעותית. ההשתלמות התנהלה בצורה פרונטאלית. תרומתה של ההשתלמות צנועה. הלמידה הפרונטאלית לא מטיבה אף הנושא ואף מתנגשת איתה - מלמדים את המורים פרונטאלית ככדי שילמדו חוויות!!!. רוב החומר המוצג אף ניתן להשיג דרך האינטרנט". מדבריה של הרכזת נין ללמוד כי הכותרת של ההשתלמות ("למידה משמעותית בביולוגיה") אינה מספיקה ונדרשת גם הדגמה של למידה משמעותית הלכה למעשה.

רכזים ומורים שהשתתפו בהשתלמויות בנושא שילוב התקשוב בהוראה, ציינו כי ההשתלמות כללה התייחסות שולית בלבד אם בכלל לנושא הלמידה המשמעותית. ניתן לשער כי הסיבה לכך היא של מוביל ההשתלמות ברור הקשר בין למידה מתוקשבת לבין למידה משמעותית ולכן לא הייתה התייחסות לנושא. אולם, לא ברור עד כמה קשר זה ברור ומובן למורים המשתתפים בהשתלמות.

השתלמות מוסדית

ראיונות העומק עם מנהלים ומורים מלמדים כי מיעוט מבתי הספר קיימו השתלמות מוסדית בנושא למידה משמעותית או בנושאים אחרים שנגעו בלמידה המשמעותית בדרך כזו או אחרת.

חט"ב דובר ערבית קיים השתלמות מוסדית בנושא למידה משמעותית בהיקף של 30 שעות בה השתתפו כשליש מאנשי הצוות. ההשתלמות עסקה בגיוון דרכי ההוראה ובעבודות חקר. לדברי המרואיינים, ההשתלמות תרמה רבות למורים בהפנמת המוטיבים העיקריים של למידה משמעותית ובעיקר למידת חקר. לדברי אחת המורות שהשתתפה בהשתלמות: "היום אני כמצט מסוגלת להצביע את שיעורי ההיסטוריה במתכונת חקר".

תיכון דובר ערבית קיים בשנתיים האחרונות מספר השתלמויות מוסדיות בנושאים המשיקים ללמידה משמעותית: ארגז כלים תקשוביים, למידה מבוססת פרויקטים ומעגל הלמידה. לדברי המרואיינים ההשתלמויות נתנו להם כלים של למידה משמעותית, כגון: מתן גירוי חשיבה לתלמידים, למידה דרך התנסות ולבסוף הקנייה. לדברי אחת המורות השתלמות היא בהלימה ללמידה משמעותית מפני שהיא עוסקת ביסודות העמוקים ביותר של הלמידה: "קודם כל תפתח לתלמידים אף את הראש אף אינשהו זכרו, לא מנה אינה. משהו שפתח להם את הסקרנות. אחרי זה תיתן להם קודם כל להתנסות. תהיה הצמדה שכאילו הם פצילים. אחר כך תיתן להם את ההקניה".

מנגד, בניגוד למה שניתן היה לצפות, בתי ספר רבים לא קיימו השתלמות מוסדית בזיקה לעקרונות הלמידה המשמעותית אלא עסקו בנושאים אחרים או לא קיימו כלל השתלמות מוסדית.

הדרכה בית-ספרית בתחום הדעת

המנהלים והמורים נשאלו בראיונות העומק האם מתקיימת בבית הספר הדרכה מקצועית לצוות העוסקת בלמידה משמעותית והאם היא אפקטיבית להטמעת הלמידה המשמעותית. הממצאים מלמדים כי קיימת שונות רבה בין בתי הספר בנושא זה. ישנם בתי ספר שאינם מקבלים הדרכה חיצונית או מקבלים אותה בתדירות נמוכה ואין להם רכזים או מורים שיכולים להדריך את הצוות. המנהלים והרכזים בבתי ספר אלה מלינים על היעדר הדרכה מספקת להטמעת הלמידה המשמעותית. לדברי מנהלת בית ספר יסודי דובר עברית: *"כרגע שהמשרד מחליט להטמיע את זה בצורה כל כך מיוחדת ורצינית, המורה צריך להרגיש שקיימים בו. זאת אומרת צריך להיות איש מקצוע שיבוא ויצביע סדנאות".* לדברי רכזת שפה ערבית בבית ספר יסודי דובר ערבית שמקבלת הדרכה בתדירות של אחת לחודשיים: *"המדריך מאמין בתורת הלמידה המשמעותית ומספק לנו משה שמתמקד בכלי, רציונות חדשים והצורך במצבם תפקיד המורה בכיתה והצמחת תפקיד כחלופה אך התרומה של ההדרכה מיוחדת באלף ביקוריו המצטיינים".*

ישנם בתי ספר שמקבלים הדרכה חיצונית בתדירות הנתפסת כמספקת. ההדרכה בבתי ספר אלה מתמקדת בלמידה משמעותית ועוסקת בבניית מערכי שיעור מותאמים ויישום בפועל של הלמידה המשמעותית בכיתות במגוון של דרכים, כגון: עיסוק בדילמות מוסריות, למידת חקר, למידת עמיתים בין תלמידים, למידה באמצעות משחק ועוד. ההדרכה ניתנת לרוב לרכזת המקצוע באופן אישי אך גם לעיתים לצוות מורי המקצוע. כלומר, ההדרכה החיצונית היא לעיתים חלק מעבודת צוות המקצוע. באופן כללי ניתן לומר כי בתי ספר אלה מרוצים מההדרכה החיצונית ורואים בה כמשאב שתורם להטמעת הלמידה המשמעותית.

ישנם בתי ספר שאינם מקבלים הדרכה חיצונית אבל יש להם מנהלים או מורים הבקיאים בתחום ומשמשים כמדריכים פנימיים בבית הספר. בבתי ספר כאלה לרוב לא עולה דרישה להדרכה חיצונית בנושא והיכר כי ההדרכה הפנימית היא מספיק אפקטיבית. לדברי רכזת שפה בבית ספר יסודי דובר עברית המשמשת גם כמדריכה: *"אני מדריכה כל שכבה בנפרד ואני יושבת המון עם מורים חדשים ועם מורים שבונים שיצורים, על מנת לבנות שיצורים. למידה משמעותית זה המהות, אין בו משהו אחר".* לדברי מורה למדעים בבית ספר יסודי דובר עברית: *"המנהלת היא בעיני המדריכה הפדגוגית שלנו בנושא הלמידה המשמעותית כי היא כל כך מאמינה בתפיסה הזאת, שהיא זו שבצמח מצמיחה ואנחנו בתוך הצוות מצמיחות אחת לשנייה את הרציונות".*

באחד מבתי הספר התיכוניים שהשתתפו במחקר קיים תקן של "רכזת חדשנות פדגוגית", שהוכשרה במשך שנתיים על-ידי רשת החינוך, עוד לפני הרפורמה. תפקידה של רכזת זו הוא להדריך ולתמוך בצוות המורות בבית הספר בכל הנוגע לחדשנות פדגוגית ולמידה משמעותית. לדברי הרכזת עצמה ומראיינים נוספים באותו בית ספר מדובר בהדרכה אפקטיבית מאד היות והרכזת מכירה את בית הספר ואת הצוות ויש בידיה הכשרה מתאימה וכלים מקצועיים לקדם את הלמידה המשמעותית בבית הספר.

עבודת צוות

בראיונות עם מנהלים ורכזים בבתי הספר נבדק האם התקיימה עבודה של הצוותים המקצועיים בבית הספר בנושא של הטמעת הלמידה המשמעותית ועד כמה עבודה זו הייתה אפקטיבית ותרמה להטמעת הלמידה המשמעותית בבית הספר. הממצאים מלמדים כי היו בתי ספר דוברי עברית ודוברי ערבית בכל שכבות הגיל,

בהם דווח על עבודה משמעותית של צוותי המקצוע בנושא הלמידה המשמעותית, שתרמה ללמידה של הנושא וקידמה מהלכים שונים להטמעתו. מנגד, היו בתי ספר על-יסודיים בעיקר, בהם עבודת הצוות הייתה שטחית בלבד או קיימת באופן חלקי ביותר. בצוותים אלה כמעט ולא עסקו בלמידה המשמעותית אלא המשיכו לעסוק באופן כמעט מוחלט בנושאים הרגילים והדבר ניכר בהטמעה של הלמידה המשמעותית בבתי ספר אלה.

מנהל ורכזת שפה בבית ספר יסודי דובר ערבית, ציינו כי מתקיימת בבית הספר עבודת צוות אינטנסיבית בהיקף שעה שבועית ללמידה הדדית ולפיתוח של מערכי למידה מותאמים ללמידה משמעותית. מנהל בית הספר הוסיף וציין כי בעקבות הרפורמה הורחבו הסמכויות של רכזי המקצוע מבחינה פדגוגית וארגונית והם רשאים לערוך תצפיות בלי ידוע או לזו של המנהל.

מנהל ורכזת מדעים בחט"ב דובר ערבית ציינו כי בעקבות הרפורמה התפתחה עבודת צוות שתרמה לקידום הלמידה המשמעותית, שבמרכזה בניית יחידות לימוד המבטאות למידה משמעותית. לדברי מנהל בית הספר: *"רכזי מקצועות הנוגעים בשיתוף עם המורים יחידות לימוד באישה אקטיבית הקרובה אליהם התלמידים, תוך שימוש בכלים מצטיינים ודיאלוג מתמיד בתוך הכיתה"*.

מורה לתנ"ך ורכזת היסטוריה בשני בתי ספר תיכון שונים דוברי עברית, ציינו כי הצוותים המקצועיים בהם הן חברות מקדישים את ישיבות הצוות ללמידה המשמעותית לצורך למידת הלמידה המשמעותית ועיסוק בשאלות מה ללמד, איך ללמד ולשם מה ללמד באופן משמעותי. לדבריהן הצוותים משתמשים בידע שרכשו הרכזות בהשתלמות, בחומר כתוב של משרד החינוך ובאחד הצוותים אף בהדרכה של הרכזת הפדגוגית של בית הספר בנושא למידת חקר.

דבריה של רכזת ביולוגיה בחט"ע ממחישים את נחיצותה של עבודת הצוות בהקשר של הלמידה המשמעותית: *"עבודה של צוות היא קריטית. יש לך סיפור מוחות. אני אחת שיש לה ידע מאוד רחב באדריכלות ויש מולי מורה שהיא מטיבה מתחום המתמטיקה והיא מאוד יצירתית. אנחנו מפתחות אחת את השנייה. אני יכולה לשבת עם עצמי ופשוט להתבדח, ולהתבדח, ובסוף למצוא פתרונות באינטרנט"*.

היו מראיינים שצינו את העבודה שמתקיימת בישיבות צוות המורים. הם ציינו כי ישיבות צוות המורים עוסקות בחשיפה ולמידה של הלמידה המשמעותית, תוך שימוש בכוחות פנימיים כמו הנחייה של רכז או מורה מתוך בית הספר והצגת תוצרי למידה משמעותית על-ידי מורים מהצוות שיוצרת למידת עמיתים. לדברי אחת הרכזות: *"בישיבות המורים אנחנו נותנים למורים לדבר ולספר על השתלמויות מיוחדות שהם עברו ואל דרך הלימוד המיוחדת שלהם בשיעור. כשהם מציגים את הדרך לימוד מיוחדת גם את דפי העבודה שלהם, גם את הסכנון עבודה שלהם, זה בצד נותן למורים אחריהם להגיד רצו גם אני יכול לעשות את זה בשיעור שלי"*.

שימוש בחומרים מקצועיים

ראיונות העומק עם מנהלים ומורים מלמדים כי רבים מהם לא נחשפו לחומרים הכתובים והמתוקשבים שנכתבו על-ידי מטה משרד החינוך והמפמ"רים. מראיינים שנחשפו לחומרים אלה עשו בהשם שימוש לצורך למידת הנושא בעצמם ולצורך למידתו על-ידי צוות המורים והעריכו אותם כחומרים טובים ואיכותיים. בבתי ספר דוברי ערבית הביעו חלק מהמראיינים תרעומת על כך שהחומרים שהפיק מטה משרד החינוך לא תורגמו לשפה הערבית.

תצפיות בשיעורים

הראיונות עם מנהלים ומורים כי תצפיות הוראה מתקיימות בעיקר בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים ופחות בחטיבה העליונה. עוד עולה כי ברוב בתי הספר בהם מתקיימות תצפיות הוראה הן אינן נותנות דגש מיוחד לנושא הלמידה המשמעותית. במיעוט מבתי הספר המנהלים או הרכזים מחפשים בתצפית מאפיינים ייחודיים ללמידה המשמעותית ונותנים על כך משוב למורים. לדברי רכזת שפה ביסודי היא משתמשת בתצפיות בשיעורים כדי לקדם למידה משמעותית: *"כשאני צופה בשיעור אני רוצה לראות את הפרמטרים של למידה משמעותית. ישנתי עם המורות על יחידת לימוד נפלאה שנקראת החיית באי, שצוסקת ביום השואה. אני רוצה לראות בשיעור כזה חשיבה, אני רוצה לראות חיבור לתחומי הצניין של הילד, אני רוצה שזה יהיה רלוונטי".*

"שאני צפיתי בשיעורים ואני צופה בהמון שיעורים, כן רציתי לראות את הדבר הזה, את החשיבה, את המקום של הילד, את הדיבור המשותף. היום זה הרבה יותר מדויק. היום אני יודעת בדיוק על מה לעסוק דעם ואני אומרת את זה באפור על מה אני רוצה לראות, כן".

לסיכום, הממצאים האיכותניים מלמדים כי תהליכי הפיתוח המקצועי בבתי הספר הועמדו רק בחלקם לטובת הטמעת הלמידה המשמעותית. תהליכים שתמכו בהטמעת הלמידה המשמעותית ונתפסים כאפקטיביים הם: השתלמויות של רכזים ומורים במרכזי הפסגה או במקומות אחרים שעסקו בעקיפין ובמיישרים בלמידה משמעותית, עבודת צוות פנימית של צוותי המקצוע בבתי הספר שתרמה להבניית הלמידה המשמעותית בתכנית הלימודים ושימוש בחומרים מקצועיים שפותחו במטה משרד החינוך שסייעו בלמידת הנושא.

מנגד, היו תהליכי פיתוח מקצועי שלא נוצלו מספיק להטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר: בתי ספר רבים יחסית לא ניצלו את ההשתלמויות המוסדית להם זכאים להטמעת הלמידה המשמעותית והמשיכו לעסוק בנושאים אחרים, ההדרכה הבית ספרית בתחומי הדעת לא נתנה מענה מספק לצרכים של בתי הספר בהטמעת הלמידה המשמעותית ובתי הספר לא עשו מספיק שימוש בתצפיות הוראה ובלמידת עמיתים בכדי להטמיע את הלמידה המשמעותית.

5.1.6 שפה ארגונית בית ספרית

החזון של למידה משמעותית כולל התפתחות והתבססות של שפה ארגונית בית-ספרית המותאמת לרוח הלמידה המשמעותית. המורים אשר השתתפו בסקר תשע"ה נשאלו לגבי מספר תחומים האם התקיים בבית הספר תהליך התאמה שלהם לרוח הלמידה המשמעותית. תשובותיהם מופיעות בלוח שלהלן. כפי שאפשר לראות על-פי המדד המסכם, לא כל המורים המורים מתרשמים כי התרחשו בבית הספר תהליכי התאמה לרוח הלמידה המשמעותית, באופן ההולך ויורד עם הירידה בשלבי הגיל (מ-70% ביסודי ל-61% בחט"ב ו-56% בחט"ע בממוצע). התחומים בהם מדווח יותר על התאמה ללמידה משמעותית הם אירועים בלוח השנה והתכנים הנדונים בישיבות הצוות הבית-ספרי.

לוח 12: קיום תהליכי התאמה לרוח הלמידה המשמעותית בתחומים השונים,

נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים

("במהלך השנתיים האחרונות, האם התקיים בבית הספר תהליך של התאמת כל אחד מהתחומים הבאים לרוח הלמידה המשמעותית" – שיעורי המשיבים "התקיים במידה רבה" או "התקיים במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
179	170	349	189	168	357	165	165	330	165	165	330
77%	66%	74%	64%	52%	60%	63%	58%	62%	63%	58%	62%
76%	63%	72%	65%	62%	64%	55%	68%	58%	55%	68%	58%
69%	58%	66%	56%	54%	55%	56%	53%	56%	56%	53%	56%
66%	64%	66%	58%	52%	56%	47%	55%	49%	47%	55%	49%
63%	58%	62%	61%	54%	58%	45%	52%	47%	45%	52%	47%
57%	61%	58%	52%	56%	54%	45%	58%	48%	45%	58%	48%
49%	57%	51%	43%	47%	44%	37%	49%	40%	37%	49%	40%
72%	65%	70%	63%	57%	61%	54%	63%	56%	54%	63%	56%

כאן יהיה מעניין לעקוב בשנים הבאות

בהמשך לנושא זה, המורים נשאלו גם על מידת המרכזיות שמקבל נושא הלמידה המשמעותית בתרבות הבית-ספרית. התפלגות תשובותיהם מוצגת בלוח הבא. באופן כללי, כ-80% מן המורים בחינוך היסודי וכ-70% ומטה בחינוך העל-יסודי, מרגישים כי נושא הלמידה המשמעותית מקבל מרכזיות רבה בבית הספר, כי מנהל בית הספר חותר לכך שתהיה במוקד הפיתוח המקצועי שלהם ומהווה בעצמו מודל של לומד משמעותי.

בהקשר זה בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים דיווחיהם של מורים בבתי ספר דוברי ערבית הם חיוביים יותר, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, אך בחטיבות העליונות התמונה הפוכה ודיווחיהם של מורים דוברי ערבית הם חיוביים יותר. ההסבר לממצאים אלו אינו ידוע וייתכן כי מחקרי המשך יוכלו לשפוך אור על נושא זה.

לוח 13: מרכזיות הלמידה המשמעותית בביה"ס,

נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
179	170	349	189	168	357	165	165	330	165	165	330
82%	66%	77%	73%	61%	70%	67%	70%	67%	70%	67%	67%
87%	81%	85%	73%	71%	73%	69%	84%	73%	69%	84%	73%
80%	75%	78%	69%	64%	67%	61%	81%	66%	61%	81%	66%

מנהלים ומורים נשאלו בראיונות העומק מהם המושגים המקצועיים המרכזיים בהם משתמשים בבית הספר בהקשר של הלמידה המשמעותית. מטרת שאלה זו היא לבחון האם נוצר שיח חדש בבית הספר בעקבות הרפורמה ומהם המושגים העיקריים שהופנמו על-ידי צוות בית הספר.

הממצאים מלמדים כי ברוב המכריע של בתי הספר הוטמעו מושגים חדשים, שלא היו שגורים בהם בעבר, שמבטאים את הלמידה המשמעותית. המושגים המרכזיים שצינו על-ידי המרואיינים היו: רלוונטיות, הערכה חלופית, לומד עצמאי, חקר, גיוון שיטות הוראה, המורה כמכוון וכמנחה, מעורבות והתנסות בלמידה ועמ"ר (ערך, מעורבות רלוונטיות).

המושג שהכי בולט בהיעדרו מהרשימה, היות והוא נמצא במקום בולט ומרכזי בחומרים הכתובים של מטה משרד החינוך הוא תפקודי לומד.

5.1.7 הסתכלות עתידית על הטמעת הלמידה המשמעותית

5.1.7.1 אתגרים מרכזיים בהטמעת הלמידה המשמעותית

בתפקידים במחוזות נשאלו בראיונות העומק מהם האתגרים המרכזיים לדעתם בהטמעת הלמידה המשמעותית הלכה למעשה. ניתוח תשובותיהם מלמד כי קיימים שישה סוגים של אתגרים:

שינוי משמעותי בתפיסה ובמיומנויות הנדרשות מהמורים - יישומה של הלמידה המשמעותית מחייב את מרבית המורים במערכת החינוך לבצע שינוי ממעלה שניה. כלומר, לשנות את תפיסת ההוראה שלהם ואת דרך ההוראה שלהם, תהליך מורכב שדורש זמן, רצון וידע. לדברי המרואיינים השינויים המרכזיים שצריכים לעשות המורים הם: לרכוש שיטות הוראה חדשות, ללמד חשיבה מסדר גבוה, להנחות ולכוון את התלמידים

בלמידה ופחות להוות עבורם מקור ידע, לוותר במידה מסוימת על הסמכות והשליטה שלהם בכדי לאפשר לתלמידים ללמוד באופן עצמאי ולהיות ביקורתיים ויצירתיים ועוד.

התמודדות עם קשיים והתנגדויות של מנהלים ומורים – השינוי המתחייב כתוצאה מהלמידה המשמעותית גורר איתו באופן טבעי קשיים והתנגדויות מצד מנהלים ומורים, המורגלים בתפיסות ובדפוסי הוראה אחרים. לדברי בעלי תפקידים שרואיינו, הדבר נכון בעיקר לגבי מורים ותיקים שהורגלו ללמד בדרך מסוימת במשך שנים ולגבי מגזרים שנחשבים לשמרניים יותר בהתנהלותם, כמו המגזר הערבי, המגזר הממלכתי-דתי והמגזר החרדי.

מחסור בזמן הטמעה ורצון לראות תוצאות בפרק זמן קצר – יצירת שינוי משמעותי בתפיסה ובמיומנויות והתמודדות עם קשיים והתנגדויות של מורים דורשים גם משאבי זמן של כל המעורבים בדבר להטמיע את המהלך וגם אורח רוח מצד מקבלי ההחלטות (מפקחים, ובעלי תפקידים במחוזות ובמטה) בציפייה לתוצאות הניכרות בשטח. לדברי בעלי תפקידים במחוזות שרואיינו, אין לגורמים המעורבים בהטמעה מספיק זמן להקדיש לה בשל הזמן הרב שהיא גוזלת ובשל עומס של מטלות נוספות להן הם נדרשים. בנוסף נטען כי קיימת תחושה שמקבלי ההחלטות ברמת המטה וברמת המחוז מעוניינים בהטמעה מהירה של המהלך ואינם מספיק ערים לכך שהמהלך צריך להתבצע בהדרגה ובפרק זמן שיאפשר ללמידה המשמעותית לחלחל ולהיטמע בבתי הספר.

מחסור בהדרכה ובפיתוח מקצועי למורים – אתגר מרכזי שעלה בקרב רבים מהמוראיינים היה קושי בהיבטים שונים של ההדרכה והפיתוח המקצועי של המורים, המהווה נדבך משמעותי בהטמעה של כל שינוי. ההיבטים שצינו על-ידי המוראיינים היו: מחסור במדריכים ובשעות הדרכה המיועדים לסייע לבתי הספר בהטמעת הרפורמה, חוסר בהירות בנוגע לתפקידים של המדריכים בהטמעת הרפורמה, מדריכים חסרי רקע מתאים ו/או לא מספיק בקיאים ומקצועיים בכדי לסייע בהטמעת הרפורמה, מחסור בהכשרות וקורסים רלוונטיים במרכזי הפסג"ה, הכשרות וקורסים במרכזי הפסג"ה שאינם מספיק ממוקדים בלמידה המשמעותית ועוד.

סתירה בין הלמידה המשמעותית לבין שגרות קיימות בבתי הספר – אחד החסמים לביצוע שינוי הוא סתירה בין עקרונות השינוי לבין דפוסיים ושגרות קיימות, באופן שאינו תומך בביצוע השינוי. חלק מהמוראיינים ציינו כי קיימות סתירות כאלה, כגון: סתירה בין והצנטרליזם של חלק מהמפמ"רים המפמ"רים בקביעת שעות הוראה ודרכי הערכה לבין האוטונומיה והגמישות הפדגוגית כפי שהן באות לידי ביטוי ברפורמה. סתירה בין הלמידה המשמעותית לבין חששם של מנהלים כי הרפורמה תפגע באחוז הזכאות לבגרות של בית הספר. סתירה בין הזמן הנדרש למורים לקיים למידה משמעותית והערכה חלופית לבין הלחץ של ההכנה לבחינות הבגרות. סתירה בין הציפייה מהמורים לקיים הערכה חלופית לבין הטענה כי המפמ"רים לא צמצמו את היקף החומר הנלמד בתוכנית הלימודים כפי שהתחייבו לעשות מה שמאלץ את המורים לעיתים לצמצם את הלמידה המשמעותית בכדי להספיק ללמד את החומר.

הפיכת הלמידה המשמעותית לתרבות עבודה בית ספרית – בהנחה כי כל העוסקים במלאכת ההטמעה של הלמידה המשמעותית התמודדו עם האתגרים שצינו עד כה, האתגר האולטימטיבי שנותר הוא לוודא כי הלמידה המשמעותית מיושמת בפועל בבתי הספר והופכת לחלק בלתי נפרד מתרבות העבודה הבית-ספרית.

5.1.7.2 מחשבות לגבי עתיד הלמידה המשמעותית

בסקר תשע"ה הופנו למורים ולמנהלים מספר שאלות מסכמות בנוגע למהלך של הלמידה המשמעותית. תשובותיהם של המורים מוצגות בלוח הבא, ואפשר לראות כי שביעות הרצון מן התכנית ותפיסת השינוי שחל בעקבותיה אינן "מרקיעות שחקים". רק 75% ממורי היסודי, 65% בחט"ב ו-52% בחט"ע שבעי רצון מן התכנית. אמנם רוב גדול מהמורים היו ממליצים להמשיך ביישום התכנית בבית הספר, אולם מיעוט (כשליש) היו מציעים לעשות זאת במתכונת הנוכחית של התכנית (והשאר היו מציעים להכניס בה שינויים). בהקשר זה נמצאו הבדלים עקביים לפי מגזר-שפה רק בחטיבות העליונות, שם מורים דוברי ערבית נטו לדווח באופן חיובי יותר בהשוואה לעמיתיהם בחט"ע דוברות עברית.

השינויים שהמורים היו רוצים לראות באופן יישום התכנית נוגעים למספר תחומים:

- התאמת תכניות לימודים למאפייני הלמידה המשמעותית
- הפחתת העומס המאפיין, לדעת חלק מהמורים, את תכניות הלימודים.
- הגדלת היצע השתלמויות מקצועיות, מתן פתרונות ודוגמאות לאופנים אפשריים של יישום למידה משמעותית במקצועות ספציפיים.
- להוסיף משאבים מסוגים שונים, במיוחד בכל הקשור לתחום התקשוב בבית הספר.

לוח 14: הערכה כללית של התכנית, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
179	170	349	189	168	357	165	165	330	165	165	330
76%	73%	75%	65%	65%	65%	49%	58%	52%	49%	58%	52%
160. האם, לדעתך, בעקבות התכנית למידה משמעותית חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר? (שיעורי המשיבים "חל שינוי לטובה" או "חל שינוי גדול לטובה")	78%	82%	79%	67%	70%	57%	76%	61%	57%	76%	61%
162. באופן כללי, האם היית ממליץ להמשיך ביישום התכנית למידה משמעותית בבית הספר (שיעורי המשיבים בחיוב)	97%	99%	98%	91%	92%	84%	92%	86%	84%	92%	86%
164. (אם כן) האם היית ממליץ להמשיך בתכנית כפי שהיא בבית הספר? (שיעורי המשיבים "להמשיך בתכנית כפי שהיא בבית הספר")	38%	30%	35%	34%	34%	29%	36%	30%	29%	36%	30%

תשובותיהם של המנהלים לשאלות המסכמות מוצגות בלוח הבא והן דומות מאוד לתשובות המורים. גם המנהלים מציגים שביעות רצון חלקית בלבד מן התכנית ומן השינוי שחל בעקבותיה: 84% מהמנהלים ביסודי, 53% בחט"ב ו-63% בחט"ע שבעי רצון מן התכנית. בדומה למורים, כמעט כל המנהלים היו ממליצים להמשיך ביישום התכנית בבית הספר, אולם רק מיעוט היו מציעים לעשות זאת במתכונת הנוכחית של התכנית (והשאר היו מציעים להכניס בה שינויים). השינויים עליהם דיברו המנהלים היו דומים לאלה של המורים, בעיקר בעניין התאמת תכניות לימוד, הפחתת עומס, הוספת הדרכה והוספת משאבים.

לוח 15: הערכה כללית של התכנית, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מנהלים

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	69	65	55
80. בסך הכל, באיזו מידה אתה שבע רצון מתכנית הלמידה המשמעותית? (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")	70%	53%	63%
81. האם, לדעתך, בעקבות התכנית למידה משמעותית חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר? (שיעורי המשיבים "חל שינוי לטובה" או "חל שינוי גדול לטובה")	84%	70%	70%
83. באופן כללי, האם היית ממליץ להמשיך ביישום התכנית למידה משמעותית בבית הספר? (שיעורי המשיבים בחיוב)	98%	94%	92%
85. (אם כן) האם היית ממליץ להמשיך בתכנית כפי שהיא בבית הספר? (שיעורי המשיבים "להמשיך בתכנית כפי שהיא בבית הספר")	42%	24%	42%

מנהלי בתי הספר והמורים נשאלו בראיונות העומק האם רפורמת הלמידה המשמעותית השפיעה על שביעות הרצון שלהם ממערכת החינוך. הממצאים מלמדים כי רוב ברור של המרואיינים ממגוון בתי ספר בכל שכבות הגיל הביעו שביעות רצון מהרפורמה וממשרד החינוך על כך שהוא מוביל את המהלך.

היו מרואיינים שצינו כי הם תומכים ברפורמה מפני שהיא עולה בקנה אחד עם תפיסת עולמם, נותנת להם לגיטימציה וחופש ללמד בדרך שבה הם מאמינים ואף הפכה דרך זו למדיניות הרשמית של משרד החינוך. לדברי מורה דובר עברית בתיכון: "אני שבע רצון יותר באלף שהתוכנית נותנת לאיטימאציה ומשאבים לתחומים שאני מאמין בהם. כמו, התלמיד במרכז והעצרת המוטיבית האישית והאישיותית שלו". לדברי מנהל חט"ב דובר ערבית: "התורה הלו מאפשרת חינוך אישי התואם את הצוות, התלמידים ואף הקהילה. למצאה, ככך קבלנו הכשר ולאטימאציה לאישה החוויתית שדללנו בה קודם".

היו מרואיינים שצינו כי הם תומכים ברפורמה כי היא מעבירה מסר חיובי למערכת החינוך - יציאה מקיפאון, חשיבה קדימה וחיבור לשטח, לצורכי התלמידים ולרוח התקופה. לדברי רכזת היסטוריה דוברת עברית בחט"ע: "אני שמחה מאוד על המהלכים החדשים. סוף סוף חושבים קדימה ולא מפארים מאחור". לדברי מורה לתרבות ישראל בתיכון: "יש שביעות רצון מהכיוון ותחושה שמרד החינוך יותר מחובר".

היו מרואיינים שצינו כי הם שבעי רצון מהרפורמה בשל הסיפוק והערך המוסף שמקבלים ממנה התלמידים. לדבריהם הרפורמה הצליחה לעורר התרגשות וסיפוק בקרב התלמידים והיא בעלת פוטנציאל להוביל ליצירת דור של תלמידים רחבי אופקים, סקרנים ועצמאיים. לדברי מורה לתנ"ך בחט"ע: "כשראיתי איזה התרגשות אחזה בהם, בילדים ואיזה חליטה הייתה כאן, אחרתי יפה. יפה, הרפורמה היא מצוינת, היא מצוינת". לדברי מנהלת בית ספר יסודי דוברת עברית: "אני מרגישה שאם אנחנו ניקח את זה לצומק ונלמד את זה, התלמידים והמורים יצאו נשכרים וזה יהיה מידה אחרת".

מנהל בית ספר על יסודי דובר עברית ציין כי חשוב ליישם את הרפורמה בשלבים ולא להירתע מקשיים. לדבריו המתנגדים לרפורמה חוששים מהעומס ומהמורכבות שלה. לדברי מנהלת בית ספר על-יסודי נוסף, תהליכי הבקרה שמפעיל משרד החינוך על יישום הרפורמה הם נחוצים ומסייעים ליצור את המחויבות של בתי הספר לרפורמה. לדבריו: "אנשים צושים את הצבודה ואם יש שנינו כזה אנשים מבינים שהוא שנינו מבורך. פשוט לדעתי אלה שמתנגדים, הם יותר מתנגדים למצאסה, למטלה, לצומס, לצניין של הצבודה יותר מורכבת, זה החששות ועל צריך לעזור להם".

מנגד, מיעוט מהמראיינים לא הביעו תמיכה ברפורמה אלא ציינו כי מערכת החינוך חווה שפע של רפורמות שקשה לעקוב אחריהן ויוצרות בלבול בקרב אנשי החינוך. חלקם אף ציינו כי הרפורמה הנוכחית נראית כמו גימיק של שר החינוך וכי קיים חשש ממשי שהיא עשויה לרדת מסדר היום, כאשר יגיע שר חינוך חדש. לדברי מנהלת בית ספר דוברת עברית ביסודי: "הקצה, הקצה מסתכר. המדינה נשענת על דמויות חזקות, המנהלים הם אנשים ברובם חזקים, יציבים והשנויים ברפורמות מתישים, מבלבלים והופכים את התחושה לדעת פסול של קרקס". לדברי מנהל תיכון דובר עברית: "התחושה שלי שזה בא יותר כמו אינשה רציון שנים אותו שר החינוך וניסה אולי לעשות אותו בצורה הכי מהר שאפשר, בלבל הזמן הפוליטי הקצר שיש".

5.1.8 עמדות התלמידים כלפי השינוי

בסקר של שנת תשע"ה, התלמידים התבקשו לחשוב על הלימודים שלהם השנה בהשוואה לשנה שעברה ולהשיב, לגבי תחומים שונים, אם חל שינוי לעומת השנה שעברה. בלוח הבא מופיעים שיעורי התלמידים שהשיבו כי המצב השנה הוא "קצת יותר משנה שעברה" או "הרבה יותר מבשנה שעברה". ניתן לתאר את התמונה המצטיירת מתוך הממצאים כחיובית למדי, אם כי היא הולכת ונעשית חיובית פחות ככל שמתקדמים בשלב החינוך. בבתי הספר היסודיים כ-60% מכלל התלמידים מדווחים על שינוי חיובי, ואילו בקרב תלמידים מחטיבת הביניים והחטיבה העליונה שיעורים פחותים, כ-32%-49%, מדווחים על שינוי לטובה בתחומים השונים.

בכל שכבות הגיל תלמידים דוברי ערבית מדווחים על שינוי רב יותר לטובה בתחומים השונים, בהשוואה לעמיתיהם דוברי העברית. פערים אלו עקביים עם נטיית דוברי הערבית לדווח באור חיובי יותר, כפי שהצטיירה ברוב השאלות בסקר. בהקשר זה של תפיסת השינוי הפערים בין מגזרי השפה גבוהים במיוחד בבתי הספר היסודיים.

לוח 16: עמדות התלמידים כלפי השינוי, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה –

סקר תלמידים (שיעורי המשיבים כי חל השנה שינוי לטובה)

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים (N)	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
97. אני מביא לידי ביטוי את יכולותיי	64%	73%	67%	48%	62%	53%	48%	51%	49%
94. הלימודים בבית הספר מעניינים	59%	66%	61%	44%	51%	46%	43%	46%	44%
98. יש קשר טוב בין התלמידים והמורים בבית הספר	51%	71%	57%	43%	55%	46%	41%	53%	44%
96. אני תלמיד מעורב ופעיל בבית הספר	59%	70%	62%	39%	60%	45%	32%	53%	37%
95. הלימודים בבית הספר תורמים לי בחיי יומיום	58%	69%	61%	39%	54%	43%	35%	48%	38%

5.1.9 הטמעת למידה משמעותית - סיכום

ממצאי המחקר מצביעים על כך שקיימת הלימה בין האופן בו מושג הלמידה המשמעותית מוגדר ע"י גורמי המטה המובילים את השינוי לבין האופן בו הוא נתפס ע"י צוותי ההוראה. ממצאים אלה מלמדים על כך שהמושגים בהם השתמש מטה משרד החינוך נקלטו בבתי הספר וכי מתפתח עולם של מושגים לתיאור הלמידה המשמעותית. מחוזות משרד החינוך, בתי הספר והמורים עסקו בסוגים שונים של למידה משמעותית והערכה חליפית גם בשנים עברו, טרם כניסתה של הרפורמה, אך עיסוק זה לא נבע ממדיניות ארגונית מוצהרת, אלא בעיקר מיזמות מקומיות של מנהלים ומורים.

כניסתה של הרפורמה הביאה לשינוי גדול ביחס של מערכת החינוך לעיסוק בפדגוגיה, שעיקרו מתן כותרת קולעת לנושא ("למידה משמעותית") ועולם מושגים שלם המפרש אותה, דרבון המפקחים ובתי הספר ולפתח את הלמידה המשמעותית ולהעצים מנהלים ומורים שכבר עסקו בה הלכה למעשה, מיקוד בהטמעת הלמידה המשמעותית ומתן עדיפות לתהליכים ארגוניים התומכים בה מרמת מטה משרד החינוך ועד רמת בית הספר. עוד ניכר כי הרפורמה נתפסת כרפורמה פדגוגית בעלת עקרונות מקצועיים נכונים המקבלים תמיכה מקיר לקיר מצד בעלי תפקידים במחוזות, מנהלים, רכזי מקצוע ומורים.

הממצאים מלמדים כי הציפיות של מטה משרד החינוך מהמחוזות בהטמעת הרפורמה הן ברורות – הטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר בהתאם להנחיות המקצועיות של המטה תוך הנגשה של ידע וכלים רלוונטיים לשימושם. במטרה לקדם את הטמעת הרפורמה, התקיים קשר הדוק ואיכותי בין המטה למחוזות, שכלל מינוי של מדריכות למידה משמעותית ששימשו כחוליה מקשרת בין המטה למחוזות, קיום מפגשים

מקצועיים שעסקו בלמידה משמעותית בין אנשי מטה לבעלי תפקידים מחוזות, פיתוח והפצה של ידע וכלים מקצועיים שנכתבו במטה ותומכים ביישום הלמידה המשמעותית במחוזות ועוד. באופן כללי, ניכר כי הממשק בין המטה למחוזות בהקשר של הטמעת הלמידה המשמעותית היה טוב ותורם לקידום הנושא, אם כי הציפיות של המטה ממפקחים, מנהלים ומורים בחינוך היסודי היו פחות ברורות מהציפיות מבעלי התפקידים בחינוך העל-יסודי.

המחוזות יצרו פורומים מחוזיים חדשים והשתמשו בפורומים מחוזיים קיימים על-מנת לקדם את ההטמעה של רפורמת הלמידה המשמעותית. עוד עולה כי הנושא העיקרי ולעיתים אף הבלעדי שנדון בפורומים מחוזיים אלה היה הלמידה המשמעותית. למפקחים תפקיד מרכזי בהטמעת הלמידה המשמעותית, שעיקרו תיווך המסרים הארגוניים, הידע והכלים המגיעים מהמטה לבתי הספר. מפקחים רבים אף עושים שימוש בידע הקיים בתוך קבוצת המנהלים שתחת פיקוחם בכדי ליצור למידת עמיתים ושיתוף בידע. יחד עם זאת, השימוש במפקחים כערוץ הטמעה מרכזי טומן בחובו אתגר גדול, היות וכל מפקח אחראי על מספר רב של בתי ספר ואינו יכול להקדיש פרק זמן הולם לכולם. בהקשר זה, ניכר כי קיים חסך מקצועי הנובע מכך שמדרכי תחומי הדעת עדין אינם מסוגלים לתמוך בהטמעת הלמידה המשמעותית בהיקף רחב היות ומרביתם נמצאים עדין בשלב של למידת הנושא.

באופן כללי, הממצאים האיכותניים מלמדים כי מחוזות משרד החינוך נתנו קדימות רבה מאד להטמעת הלמידה המשמעותית, הן בשיח שלהם עם המטה והן בשיח ובתהליכים המחוזיים הפנימיים והעדויות לכך הן רבות: א. הנושא נמצא בפקוס הניהולי של מנהל/ת המחוז והוא / היא מקדיש/ה לו זמן רב במהלך הניהול השוטף של המחוז. ב. המפקחים הם הגורם המוביל בהטמעת הלמידה המשמעותית והפיתוח המקצועי שלהם עסק במשך שנתיים רבות ככולו בלמידה המשמעותית. ג. הוקמו פורומים מחוזיים חדשים (למשל, ועדת היגוי מחוזית) שעסקו בלמידה משמעותית וגם פורומים קיימים (ישיבות הפיקוח) עסקו ברוב זמנם בנושא זה. ד. "למידה משמעותית" הפך להיות המושג המוביל בשיח הפדגוגי המתקיים במחוזות ומי שלא מכיר אותו הגיע מכוכב אחר.

יחד עם זאת, ניכר כי מערכי ההדרכה המחוזיים בתחומי הדעת השונים טרם נותנים את המענה שלו זקוקים המפקחים בכדי לסייע בהטמעת הלמידה המשמעותית בבתי הספר וכי המהלכים שנעשו להכשרת המדריכים בנושא למידה משמעותית והערכה חלופית לא הספיקו.

ממצאי הסקר הכמותי עולה כי המקורות העיקריים התורמים להתפתחות המקצועית של מורים בהיקשר של למידה משמעותית הם חומרים מהאינטרנט (כ-80% נתרמו מהם), מפגשים של מורי המקצוע שלהם (כ-70%) ורכזי המקצוע (כ-65%). גם תרומה של מקורות נוספים, כגון השתלמויות חוץ- ופנים-בית-ספריות מוערכת כגבוהה למדי. ככל שעולים בשלב הגיל, הערכת תרומת מקורות ההכשרה השונים יורדת (מ-70% ביסודי דרך 64% בחט"ב ועד 57% בחט"ע), מה שמצביע על הצורך בתוספת מקורות הכשרה או שיפור איכותם בחטיבות הגבוהות. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה עליה בהערכת התרומה של השתלמויות חוץ בית-ספריות – אך במקביל, היתה ירידה בהערכת התרומה של יתר מקורות הפיתוח המקצועי בחטיבות העליונות (בשני מגזרי השפה) ובחטיבות ביניים דוברות עברית. לאור העובדה שבשנת תשע"ה ניתן דגש על תחום הפיתוח המקצועי לשם קידום הלמידה המשמעותית – מגמת הירידה היא מדאיגה במיוחד וראויה לבדיקה ולהתייחסות.

שיעורים ניכרים של מורים השתתפו במהלך השנה אליה התייחס הסקר בהשתלמויות פורמאליות שונות (הכשרה בפסג"ה או הכשרה מקוונת). בצד ההערכה החיובית של ההכשרות, מעל 80% מן המורים מעוניינים לקבל כלים נוספים בנושא למידה משמעותית. כאמור, צרכי ההכשרה גבוהים באופן יחסי בקרב מורי החטיבה העליונה. גם מתגובות מנהלי בתי הספר ניתן להבין כי לדעתם, יש מקום לשיפור בהכשרת המורים. כך, להערכת רק 50% ממנהלי החינוך היסודי, ל-41% ממנהלי חט"ב ול-27% (!) ממנהלי חט"ע למורים שלהם יש הידע והכלים להוראה משמעותית.

בסך הכל, 77% ממורי בתי"ס היסודיים, 70% ממורי חט"ב ו-67% ממורי חט"ע מרגישים כי נושא הלמידה המשמעותית נמצא במרכז השיח והעשייה הבית-ספריים. זהו שיעור לא מבוטל – אך גם כאן יש מקום לשיפור. שיעורים דומים של מורים סבורים כי בעקבות תכנית למידה משמעותית, חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר (79%, 70% ו-61%, בהתאמה). יחד עם זאת, רוב גדול של מורים (98% ביסודי, 92% בחט"ב ו-86% בחט"ע) תומכים בהמשך יישום התכנית. בקרב המנהלים ישנה תמיכה גורפת בהמשך יישום התכנית (מעל 90% בכל שלבי החינוך). עם זאת, שיעורים ניכרים של מורים ומנהלים (כשני שלישי) סבורים שניתן לשפר את אופן יישום התכנית – וזאת באמצעות התאמת תכניות לימוד לעקרונות התכנית, הפחתת עומס, תוספת משאבים.

תפיסת השינוי בעיני התלמידים באופי לימודיהם בהשוואה לשנה שעברה הינה חיובית יותר מאשר שלילית. בקרב תלמידים מחטיבת הביניים והחטיבה העליונה כ-32%-49% מדווחים על שינוי לטובה בתחומים השונים. בבתי הספר היסודיים התמונה חיובית עוד יותר, כ-60% מכלל התלמידים התופסים את החוויה שלהם בבית הספר כטובה יותר בהשוואה לשנה שעברה. אלה הם סימנים מעודדים.

5.2 למידה משמעותית

5.2.1 רלוונטיות וערך הלימודים ללומד ולחברה

הרלוונטיות של הלימודים בעיני התלמידים היא אבן הפינה של גישת הלמידה המשמעותית, אשר במהותה הינה למידה הנתפסת ע"י התלמיד כרלוונטית לעולמו וכבעלת ערך עבורו, ובזכות זאת, היא מובילה למעורבות של התלמיד בתהליך הלמידה. מספר היגדים בסקר התלמידים עסקו במידה בה הלימודים נתפסים כרלוונטיים עבור התלמיד וכבעלי ערך ללומד עצמו וערך לחברה. על בסיס ההיגדים חושב מדד מסכם "רלוונטיות וערך הלימודים". בלוח להלן מופיעים שיעורי התלמידים המסכימים עם ההיגדים, בחלוקה לפי שכבות גיל ולפי מגזר-שפה, ותוך השוואה בין סקר תשע"ה לסקר תשע"ד. בתרשים המופיע לאחר הלוח מוצגים נתוני המדד המסכם בין השנים תשע"ד ותשע"ה ובחלוקה לפי שכבות גיל.

כפי שאפשר לראות בלוח ובתרשים, באופן כללי, תפיסות תלמידי בתי הספר היסודיים הינן חיוביות יותר מאשר תפיסות תלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות. עמדות התלמידים הן יציבות למדי בין השנים תשע"ד ותשע"ה בקרב כלל האוכלוסייה, בבתי ספר דוברי עברית ובחט"ע דוברות ערבית. בחלק מן ההיגדים נרשמו עליות או ירידות קלות, אך בסך הכל, התמונה הכוללת היא של יציבות.

התבוננות בהבדלים בין מגזרי השפה מראה כי בבתי ספר יסודיים ובחט"ב דוברי ערבית נמצאו ירידות בעמדות התלמידים בין השנים תשע"ד ותשע"ה ברוב התחומים. בעוד שבשנת תשע"ד דיווחו התלמידים בבתי ספר יסודיים ובחט"ב דוברי ערבית היו חיוביים יותר בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, הרי שבתשע"ה פערים אלו הצטמצמו, אם כי עדיין תשובות התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית הינן חיוביות יותר בהשוואה לתשובות עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. נחוץ מחקר המשך על מנת לעקוב אחר מגמה זו ולהציע לה הסברים אפשריים.

מעבר להבדלים בין קבוצות הגיל, מגזרי השפה והשנים, ניתן לראות כי רמות ההסכמה של התלמידים עם ההיגדים העוסקים ברלוונטיות וערך אינן גבוהות. כשני שלישים מתלמידי החינוך היסודי, ורק כמחצית מהתלמידים בחטיבת הביניים ואף פחות מכך מקרב התלמידים בחטיבה העליונה מדווחים על תחושה גבוהה של רלוונטיות וערך הלימודים עבורם. העמדות הן חיוביות יותר לגבי המידה בה בית הספר מקדם ערכים שונים, מאשר לגבי מידת הרלוונטיות של הלימודים. התלמידים תופסים באור חיובי את מאמצי בית הספר לקדם אותם הן בצד ההישגי והן בצד החברתי: לתרום לחברה ולקהילה, להכיר ולכבד פרטים וקבוצות שונות בחברה.

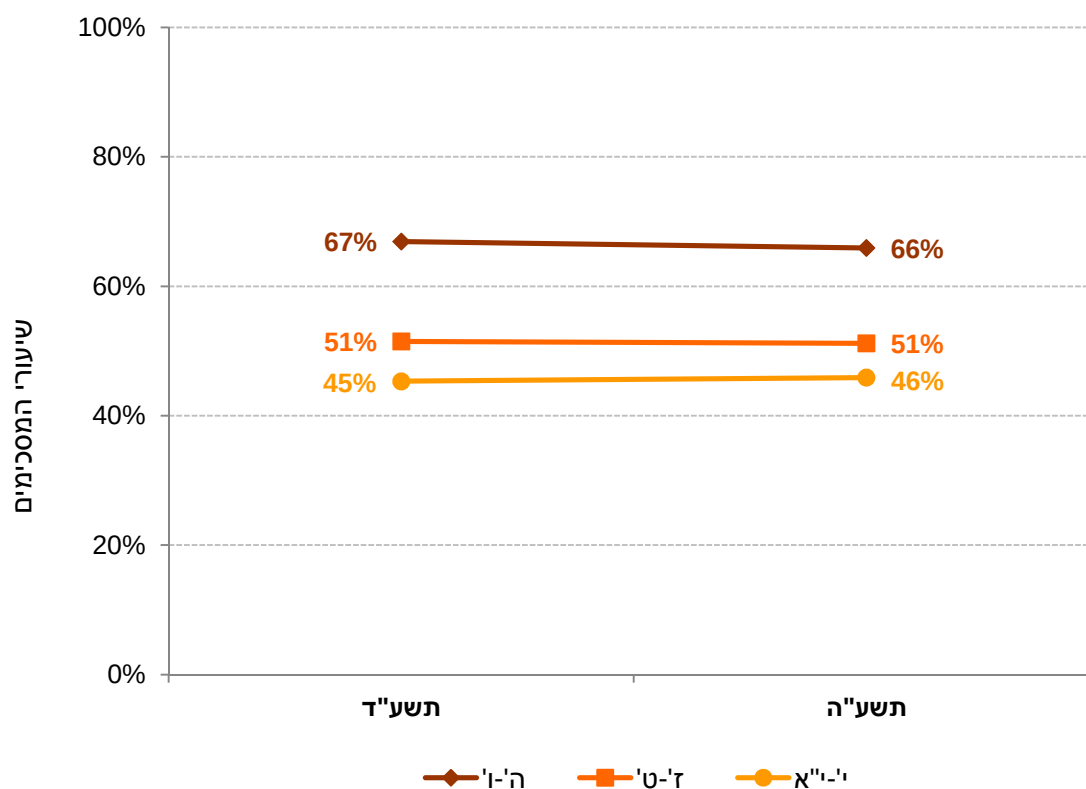
בחינת התפיסות המפורשות של התלמידים לגבי מידת הרלוונטיות של לימודיהם לחייהם האישיים ולחיי החברה והמדינה – מגלה תפיסות פושרות עד לא חיוביות כלל וכלל: רק כ-53% עד 63% מן התלמידים בבתי הספר היסודיים וכ-23% עד 47% בבתי הספר העל-יסודיים תופסים את הנלמד בכתה כקשור לדברים החשובים בחייהם או להתרחשויות האקטואליות במדינה.

לוח 17: רלוונטיות וערך הלימודים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
88. בית הספר מעודד אותי לכבד אנשים אחרים ולכבד גם מי שאחר ושונה ממני	תשע"ה	82%	75%	80%	72%	67%	71%	70%	62%	68%
	תשע"ד	79%	82%	80%	70%	73%	71%	67%	63%	66%
86. בית הספר מעודד אותי להגיע להישגים ולהתקדם בחיים	תשע"ה	75%	73%	74%	59%	65%	61%	53%	58%	55%
	תשע"ד	73%	80%	75%	64%	71%	66%	63%	59%	62%
91. בית הספר מעודד אותי להכיר ולכבד קבוצות אחרות ושונות בחברה הישראלית	תשע"ה	69%	69%	69%	55%	58%	56%	53%	58%	54%
	תשע"ד	69%	76%	71%	56%	65%	58%	54%	55%	54%
89. בית הספר מעודד אותי להתמודד בצורה נכונה עם מצבים חברתיים (כמו: לפתור סכסוכים עם תלמידים אחרים, לעזור לחברים כשיש להם בעיה)	תשע"ה	71%	70%	71%	53%	57%	54%	43%	56%	47%
	תשע"ד	71%	72%	71%	48%	65%	53%	44%	53%	46%
87. בית הספר מעודד אותי לתרום לחברה ולקהילה (למשל: התנדבות)	תשע"ה	51%	67%	56%	51%	54%	52%	65%	56%	63%
	תשע"ד	58%	74%	63%	57%	65%	59%	63%	55%	61%
90. בית הספר מעודד אותי לדאוג לאיכות הסביבה	תשע"ה	69%	78%	72%	38%	62%	46%	34%	57%	40%
	תשע"ד	71%	78%	73%	39%	69%	47%	27%	55%	34%
85. בית הספר מעודד אותי לממש את היכולות הייחודיות שלי	תשע"ה	63%	70%	65%	43%	64%	49%	36%	55%	41%
	תשע"ד	61%	75%	65%	43%	69%	50%	37%	56%	41%
83. את מה שאני לומד בבית הספר אני יכול ליישם בחיי היום יום	תשע"ה	64%	68%	65%	40%	57%	45%	30%	46%	35%
	תשע"ד	63%	75%	66%	41%	63%	47%	30%	47%	34%
82. אני לומד בכיתה על נושאים אקטואליים חשובים	תשע"ה	55%	68%	59%	43%	51%	45%	33%	46%	36%
	תשע"ד	56%	75%	62%	37%	61%	43%	30%	51%	35%
81. הדברים שאני לומד	תשע"ה	55%	62%	57%	44%	47%	45%	35%	47%	39%

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
בבית הספר הם דברים אקטואליים שקשורים למה שקורה בחברה ובמדינה שלנו	תשע"ד	52%	63%	55%	37%	54%	41%	33%	48%	37%
80. הדברים שאני לומד בכיתה קשורים לנושאים חשובים בחיים שלי	תשע"ה	53%	63%	56%	28%	48%	34%	23%	44%	29%
	תשע"ד	47%	70%	54%	27%	50%	33%	23%	44%	29%
מדד רלוונטיות וערך הלימודים	תשע"ה	64%	69%	66%	48%	58%	51%	43%	53%	46%
	תשע"ד	64%	74%	67%	47%	64%	51%	43%	53%	45%

תרשים 2: מדד רלוונטיות וערך הלימודים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



בסקר תשע"ה נשאלו התלמידים גם לגבי המידה בה הלימודים בבית הספר מאתגרים אותם וגורמים להם להתאמץ כדי להצליח ותשובותיהם מוצגות להלן. בדומה לממצאים אשר התקבלו לגבי שאר הערכים, התפיסות אינן חיוניות במיוחד: רק 68% מן התלמידים בבתי הספר היסודיים, 57% בחט"ב ו-47% בחט"ע חשים כי הלימודים מאתגרים אותם. גם כאן, תשובות התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית הינן חיוניות יותר בהשוואה לתשובות עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 18: רלוונטיות וערך הלימודים, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים – שאלה נוספת (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
84. הלימודים בבית הספר מאתגרים אותי וגורמים לי להתאמץ כדי להצליח	תשע"ה	66%	75%	68%	52%	67%	57%	42%	59%	47%

5.2.2 מעורבות התלמיד בלימודים

לפי המשגת הלמידה המשמעותית, מעורבות התלמיד הן בלימודיו בכתה והן בחיי בית הספר באופן כללי, היא פועל יוצא של המידה, בה הוא תופס את לימודיו כרלוונטיים ומשמעותיים עבורו באופן אישי. נראה כי מידת מעורבותם של התלמידים בכתה ובבית הספר היא בינונית – ואף נמוכה יותר, בהשוואה למידת הרלוונטיות והערך – כפי שעולה מהמצאים המוצגים בלוח ובתרשים הבאים. זאת ללא שינוי של ממש בין השנים תשע"ד ותשע"ה. מידת המעורבות המדווחת הולכת ופוחתת עם ההתקדמות בשלב החינוך. תשובות תלמידי בתי הספר היסודיים חיוביות באופן גורף מתשובות תלמידי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה: מדד המעורבות בכלל בתי הספר בארץ עומד על כ-50% בבתי הספר היסודיים, כ-40% בחטיבת הביניים וכ-35% בחטיבה העליונה, זאת ללא שינוי של ממש בין השנים תשע"ד ותשע"ה.

המעורבות הרבה ביותר של משיבי הסקר היא בשיעורים בכתה. 65% עד 80% מתלמידי בתי הספר היסודיים בקבוצות השונות ו-47% עד 70% מתלמידי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה מרגישים שהם מגלים מעורבות ופעלתנות בכתה. שיעורים נמוכים יותר מעורבים בארגון פעילות חברתית ולימודית ברמת בית הספר. שיעורי המעורבים בארגון טיולים נמוכים עוד יותר.

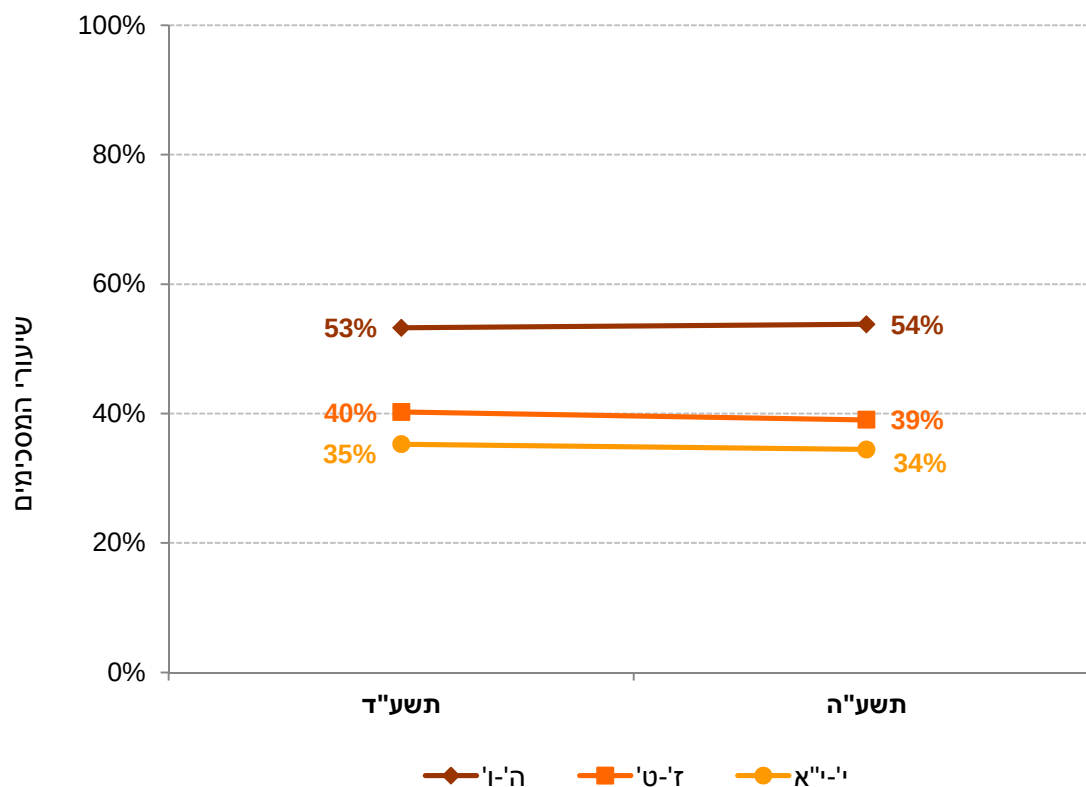
תשובות דוברי הערבית הינן חיוביות באופן גורף בהשוואה לתשובות דוברי העברית. הדפוס לפיו ככל שעולים בשלבי החינוך המעורבות פוחתת מתקיים בשני מגזרי השפה. השוואה בין השנים תשע"ד ותשע"ה מראה כי חלה ירידה בתפיסות תלמידים דוברי ערבית בחטיבות הביניים.

לוח 19: מעורבות התלמיד בלימודים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
76. באופן כללי, אני פעיל ומעורב בשיעורים	תשע"ה	66%	73%	68%	52%	67%	56%	47%	60%	51%
	תשע"ד	65%	80%	70%	50%	70%	56%	51%	62%	53%
75. במהלך השיעורים אני נוהג להשתתף בשיחה ולבטא את דעותי	תשע"ה	59%	70%	62%	46%	63%	51%	43%	54%	46%
	תשע"ד	57%	71%	61%	46%	67%	51%	44%	54%	46%
77. אני מעורב בארגון פעולות חברתיות בבית הספר	תשע"ה	54%	65%	57%	29%	49%	35%	24%	46%	30%
	תשע"ד	52%	67%	57%	33%	55%	39%	26%	44%	30%
78. אני מעורב בארגון פעולות לימודיות בבית הספר	תשע"ה	44%	63%	50%	20%	46%	28%	17%	44%	24%
	תשע"ד	39%	66%	47%	23%	56%	32%	18%	45%	24%
79. אני מעורב בארגון טיולים בבית הספר	תשע"ה	23%	54%	32%	16%	42%	24%	14%	40%	21%
	תשע"ד	21%	55%	32%	15%	49%	24%	14%	44%	22%
מדד מעורבות התלמיד בלימודים*	תשע"ה	49%	65%	54%	33%	53%	39%	29%	49%	34%
	תשע"ד	47%	67%	53%	33%	59%	40%	31%	50%	35%

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד

תרשים 3: מדד מעורבות התלמיד בלימודים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



בסקר תשע"ה נשאלו התלמידים גם לגבי המידה בה המורים מעודדים אותם להעלות רעיונות מקוריים וחדשניים ותשובותיהם מוצגות להלן (לוח 20). בדומה לממצאים אשר התקבלו לעיל, גם כאן, מידת המעורבות המדווחת אינה גבוהה והיא הולכת ופוחתת עוד יותר עם ההתקדמות בשלב החינוך. רק 32% מתלמידי החטיבה העליונה מרגישים שהמורים מעודדים יצירתיות! כמו כן, בדומה לממצאים לעיל, תשובות התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית הינן חיוביות יותר בהשוואה לתשובות עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 20: מעורבות התלמיד בלימודים, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים – שאלה נוספת (שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
73. המורים מעודדים אותנו להעלות רעיונות מקוריים וחדשניים	תשע"ה	56%	69%	60%	34%	55%	41%	26%	48%	32%

המורים נשאלו, עד כמה ערכים חיוביים שונים מאפיינים את תלמידיהם. מתשובותיהם המפורטות בלוח הבא עולה כי תפיסותיהם את הערכים של תלמידיהם אינן חיוביות באופן כללי, ובחינוך העל-יסודי בפרט. על-פי

המדד המסכם, כשני שלישים מן המורים בבתי הספר היסודיים ורק כמחצית מן המורים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה מאמינים כי תלמידיהם מאופיינים בערכים השונים.

שיעורים גבוהים יחסית מקרב המורים סבורים כי תלמידיהם מפגינים כישורים חברתיים, מגלים כבוד כלפי הזולת והאחר וכבוד כלפי קבוצות שונות בחברה הישראלית. בתשובות לשאלה לגבי הדאגה לאיכות הסביבה ניכר ביותר הפער בין בתי הספר היסודיים לעל-יסודיים: בעוד שכ-69% ממורי בתי הספר היסודיים תופסים את תלמידיהם באור חיובי בהיבט זה, האחוז יורד עד כדי 35% בחטיבת הביניים ו-38% בחטיבה העליונה.

התבוננות בהבדלים בין מגזרי השפה מראה מגמות הפוכות של שינויים בין תשע"ד ותשע"ה. בדומה לתמונה שהתקבלה על-פי דיווחי התלמידים, כך גם בקרב המורים בבתי ספר יסודיים ובחט"ב דוברי ערבית נמצאו ירידות בעמדות בהקשר זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה ברוב התחומים. אולם בסקר המורים נרשמו דווקא **עליות** בקרב המורים בחט"ע דוברות ערבית וגם בבתי ספר יסודיים דוברי ערבית בין השנים תשע"ד ותשע"ה. בעוד שבשנת תשע"ד דיווחי המורים בבתי ספר יסודיים ובחט"ב דוברי ערבית היו חיוביים יותר בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, הרי שבתשע"ה פערים אלו התהפכו (בחט"ע נשמר הדפוס הרווח של דיווחים חיוביים יותר בקרב דוברי ערבית, מאשר בקרב דוברי עברית). אין בידינו הסבר של דפוס השינויים הזה. גם כאן נחוץ מחקר המשך על מנת לעקוב אחר מגמה זו ולהציע לה הסברים אפשריים.

לוח 21: תפיסת ערכי התלמידים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים

("באיזו מידה התלמידים שלך מאופיינים ב...") – שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
122. כישורים בין-אישיים וחברתיים (כמו יכולת לפתור סכסוכים או עזרה לחברים)	תשע"ה	72%	63%	70%	59%	50%	56%	53%	73%	58%
	תשע"ד	63%	70%	65%	67%	65%	67%	63%	64%	63%
125. כבוד כלפי קבוצות אחרות ושונות בחברה הישראלית	תשע"ה	74%	70%	73%	56%	44%	52%	49%	63%	52%
	תשע"ד	69%	74%	70%	63%	65%	63%	49%	59%	51%
123. תרומה לקהילה ולחברה, למשל: התנדבות או פעילות למען קידום הקהילה והחברה	תשע"ה	67%	56%	64%	67%	38%	58%	62%	68%	63%
	תשע"ד	50%	77%	58%	68%	57%	65%	59%	53%	58%
121. סובלנות, כבוד לזולת וכבוד לאחר ולשונה	תשע"ה	66%	60%	65%	60%	49%	56%	54%	67%	57%
	תשע"ד	72%	66%	70%	59%	63%	60%	63%	68%	64%

בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה			שנה	היגדים בשאלון
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ		
76%	54%	69%	36%	32%	35%	33%	52%	38%	124. דאגה לאיכות הסביבה	תשע"ה
61%	70%	64%	48%	40%	45%	29%	43%	32%		תשע"ד
71%	60%	68%	56%	43%	52%	50%	65%	53%	מדד תפיסת ערכים*	תשע"ה
63%	71%	66%	60%	58%	60%	52%	57%	53%		תשע"ד

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד

בסקר תשע"ה נשאלו המורים לגבי מספר ערכים נוספים ותשובותיהם מוצגות להלן. בדומה לממצאים אשר התקבלו לעיל, גם כאן, תפיסותיהם את הערכים של תלמידיהם אינן חיוביות באופן כללי, ובחינוך העל-יסודי בבאופן מיוחד. כמו כן, בדומה לממצאים לעיל, ובניגוד לדפוס הרווח, תשובות המורים בבתי ספר דוברי עברית הינן חיוביות יותר בהשוואה לתשובות עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

לוח 22: תפיסת ערכי התלמידים, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים – שאלות נוספות

("באיזו מידה התלמידים שלך מאופיינים ב..." – שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה			שנה	היגדים בשאלון
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ		
179	170	349	189	168	357	165	165	330	תשע"ה	מספרי המשיבים
72%	64%	70%	74%	61%	70%	67%	61%	65%	תשע"ה	128. יכולת למידה במרחב התקשורתי של המאה ה-21
76%	66%	73%	52%	44%	50%	43%	52%	45%	תשע"ה	127. ידע וערכים של מורשת ותרבות
75%	62%	71%	56%	41%	51%	47%	53%	49%	תשע"ה	126. סקרנות ועיסוק בתחומי עניין על-פי בחירה

מטרה מרכזית של הלמידה המשמעותית הינה מוכנות לחיים הבוגרים. לימודים בעלי ערך ורלוונטיות עבור התלמידים נועדו להכין אותם לחיים בחברה המודרנית. המורים נשאלו בסקר, באיזו מידה בוגרי מערכת החינוך בימינו מוכנים לחיים במאה ה-21. מתשובותיהם המובאות בלוח להלן ניתן להתרשם כי הערכות המורים בנושא אינן חיוביות. 62% מן המורים בחינוך היסודי ו-51% בחטיבות הביניים סבורים כי תלמידיהם מוכנים במידה רבה או רבה מאוד "לצאת אל החיים" – ורק 44% ממורי החטיבה העליונה, כאשר מורי התיכונים הם אלה שקרובים ביותר לנקודה בה השאלה הזו נעשית רלוונטית.

יחד עם האמור, השוואה בין השנים תשע"ד ותשע"ה מגלה כי בבתי הספר היסודיים חלה עלייה בתפיסת המוכנות של התלמידים בעיני המורים וזאת בשני מגזרי השפה. בחינוך העל יסודי לא חלו שינויים ניכרים בין

שתי השנים. יש לשים לב שבניגוד לדפוס שמתגלה בהיבטים אחרים של סקר המורים, בהקשר זה תפיסות המורים בבתי ספר יסודיים ובחט"ב דוברי ערבית הן שליליות יותר בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 23: תפיסת מוכנות התלמידים לחיים במאה ה-21, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
129. באופן כללי, באיזו מידה בוגרי מערכת החינוך בימינו מוכנים לחיים במאה ה-21?	תשע"ה	66%	54%	62%	53%	47%	51%	43%	45%	44%
	תשע"ד	53%	47%	51%	56%	41%	51%	38%	41%	39%

גם מנהלי בתי הספר נשאלו שאלה לגבי מידת מוכנות תלמידיהם – בדומה לתשובות המורים בחטיבה העליונה, כך 43%-44% מן המנהלים בכל שכבות הגיל סבורים כי התלמידים שיוצאים מכתלי מוסדות החינוך שלהם מוכנים בצורה מספקת לחיים המאה ה-21. השוואה בין השנים תשע"ד ותשע"ה מצביעה על עליה ניכרת בשיעור המנהלים הסבורים כך בחטיבות העליונות.

לוח 24: תפיסת מוכנות התלמידים לחיים במאה ה-21, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
49. באופן כללי, באיזו מידה בוגרי מערכת החינוך בימינו מוכנים לחיים במאה ה-21?	תשע"ה	43%	44%	44%
	תשע"ד	47%	39%	29%

5.2.3 למידה בהכוונה עצמית

למידה משמעותית במהותה מאופיינת בהכוונה עצמית. לומדים המאופיינים בהכוונה עצמית למידה הם בעלי **מוטיבציה פנימית** ללימודים ותחושת **מסוגלות עצמית**; הם נעזרים באסטרטגיות למידה אפקטיביות שמבטאות את התפקיד הפעיל של התלמיד בתהליך הלמידה (אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות); והם יודעים לעבוד בעבודת צוות ולהיעזר בחבריהם לספסל הלימודים. התלמידים שהשתתפו בסקר השיבו על גרסה מקוצרת של שאלון למידה בהכוונה עצמית (MSLQ) אשר תואר בפרק השיטה ואשר בוחן את המרכיבים השונים של למידה בהכוונה עצמית. הלוח והתרשים הבאים מציגים את תשובות התלמידים

בהתייחס למרכיבים המוטיבציוניים של למידה בהכוונה עצמית. במבט-על (לפי המדד המסכם) ניתן לראות כי כשני שלישים מתלמידי החינוך היסודי וכמחצית מתלמידי החינוך העל-יסודי מאפיינים את הלמידה שלהם כלמידה בהכוונה עצמית, וזאת ללא שינוי בין תשע"ד ותשע"ה.

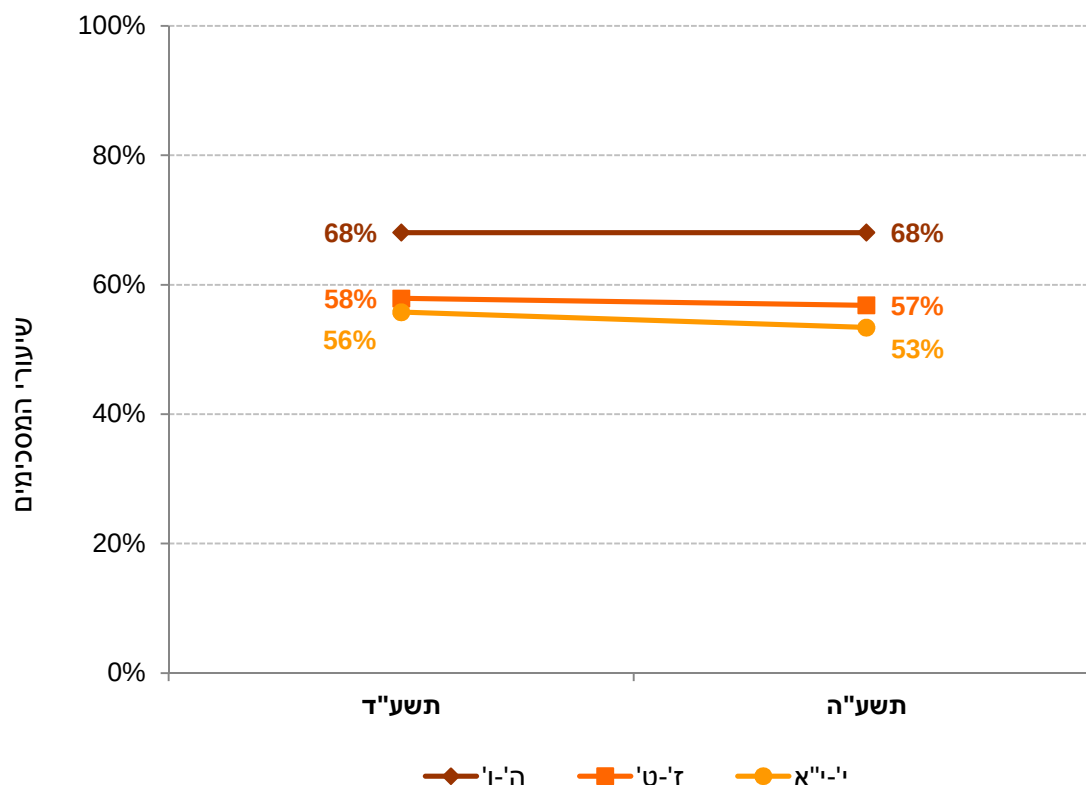
שתי שאלות התייחסו למוטיבציה הפנימית של התלמיד (ראו בלוח להלן): לימוד לשם הלימוד עצמו. ניתן לאפיין כ-48% עד 76% מהתלמידים בקבוצות השונות כבעלי מוטיבציה פנימית, כאשר היא הולכת ויורדת במעט כאשר מתקדמים בשלבי הגיל. ערך המטלה הנתפס הוא תנאי מוקדם להיווצרות המוטיבציה הפנימית. בהתאם לתשובות התלמידים בשאלות המתייחסות לרלוונטיות האישית של החומר הנלמד, גם כאן רק כמחצית מהתלמידים תופסים את הנושאים שהם לומדים בבית הספר כמעניינים או שהם אוהבים את מה שהם לומדים. המצב בעייתי במיוחד בקרב דוברי העברית בחינוך העל-יסודי: רק 24%-26% מתלמידי בתי הספר הללו אוהבים או מתעניינים במה שהם לומדים. מעניין לראות כי בקרב תלמידים בבתי ספר דוברי עברית יסודיים חלה עליה קלה בתפיסת ערך המטלה בין תשע"ד לתשע"ה, אם כי עדיין מדובר בשיעורים נמוכים יחסית המדווחים כך.

לפי תיאוריית הלמידה בהכוונה עצמית, המוטיבציה ללימודים אינה מספיקה – אלא צריכה להתלוות ברמה גבוהה של מסוגלות עצמית: האמונה שביכולתו של התלמיד לבצע את הפעולות הנדרשות להצלחה ולהצליח בלימודים לבסוף. בהשוואה למוטיבציה הפנימית, תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים גבוהה יותר (אם כי עדיין אינה גבוהה במיוחד): שיעורים גבוהים יחסית מקרב התלמידים (כשני שלישים) בטוחים כי יוכלו להבין את חומר הלימודים ולעמוד היטב במבחנים ובעבודות במהלך הלימודים. אמונה זאת גבוהה יותר בקרב דוברי הערבית בהשוואה לדוברי העברית. הבטחון בהצלחה בלימודי בית הספר באופן כללי הינה גבוהה: קרוב ל-90% מהתלמידים מצפים להצליח. אך כאן דפוס ההבדלים בין דוברי הערבית והעברית הפוך למה שראינו מקודם: דוברי הערבית בטוחים פחות ביכולתם להצליח בסופו של דבר. באופן כללי, תחושת המסוגלות העצמית הולכת ויורדת עם המעבר לשלבי החינוך הגבוהים יותר. ניתן גם לראות כי בין השנים תשע"ד ותשע"ה לא חלו שינויים של ממש בכלל האוכלוסיה ובקרב דוברי עברית, אך נצפו ירידות בבתי ספר יסודיים ובחט"ב דוברי ערבית.

**לוח 25: רמת מטרות, מוטיבציה פנימית ומסוגלות עצמית,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים
(שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאד")**

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
שנה	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	סה"כ
תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900		
תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235		
תשע"ה	76%	66%	73%	76%	55%	70%	74%	57%	70%		
תשע"ד	71%	72%	71%	72%	66%	70%	77%	56%	72%		
תשע"ה	62%	75%	66%	48%	69%	54%	48%	67%	53%		
תשע"ד	58%	83%	66%	46%	76%	54%	47%	69%	53%		
תשע"ה	60%	70%	63%	45%	63%	50%	42%	60%	47%		
תשע"ד	56%	76%	62%	48%	68%	53%	48%	63%	52%		
תשע"ה	72%	76%	73%	60%	71%	63%	60%	67%	62%		
תשע"ד	69%	84%	74%	58%	81%	64%	63%	69%	64%		
תשע"ה	92%	79%	88%	89%	76%	85%	86%	75%	83%		
תשע"ד	93%	84%	90%	87%	81%	86%	89%	76%	86%		
תשע"ה	75%	79%	76%	56%	73%	61%	40%	66%	47%		
תשע"ד	77%	88%	81%	56%	78%	62%	45%	69%	51%		
תשע"ה	48%	73%	56%	28%	61%	38%	26%	54%	33%		
תשע"ד	40%	80%	53%	28%	65%	38%	26%	61%	35%		
תשע"ה	44%	68%	52%	26%	53%	34%	24%	52%	32%		
תשע"ד	37%	72%	48%	27%	58%	35%	25%	56%	33%		
תשע"ה	66%	73%	68%	53%	65%	57%	50%	62%	53%		
תשע"ד	63%	80%	68%	53%	72%	58%	53%	65%	56%		

תרשים 4: מדד רמת מטרות, מוטיבציה פנימית ומסוגלות עצמית, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים (שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



בסקר תשע"ה נשאלו התלמידים בכל שכבות הגיל בנוגע לשאיפות ההשכלה שלהם (בסקר תשע"ד נשאלו זאת רק תלמידי חט"ע). תשובותיהם מוצגות להלן ואפשר לראות כי באופן כללי שיעורים לא גבוהים מקרב התלמידים שואפים לרכוש השכלה גבוהה, והשיעורים הולכים ועולים עם ההתקדמות בשלב החינוך – כנראה משום שמידת הרלוונטיות של הנושא היא רבה יותר בגילאי החטיבה והתיכון.

לוח 26: רמת מטרות, מוטיבציה פנימית ומסוגלות עצמית,

נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים – שאלה נוספת ("מהי הרמה הגבוהה של לימודים שאליה אתה מתכנן להגיע?" – שיעורי המשיבים "ללמוד לימודים על-תיכוניים מקצועיים" או "ללמוד במכללה או באוניברסיטה")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד							447	788	1,235
92. מהי הרמה הגבוהה של לימודים שאליה אתה מתכנן להגיע?	תשע"ה	56%	61%	58%	68%	63%	67%	69%	69%	69%
	תשע"ד							77%	70%	76%

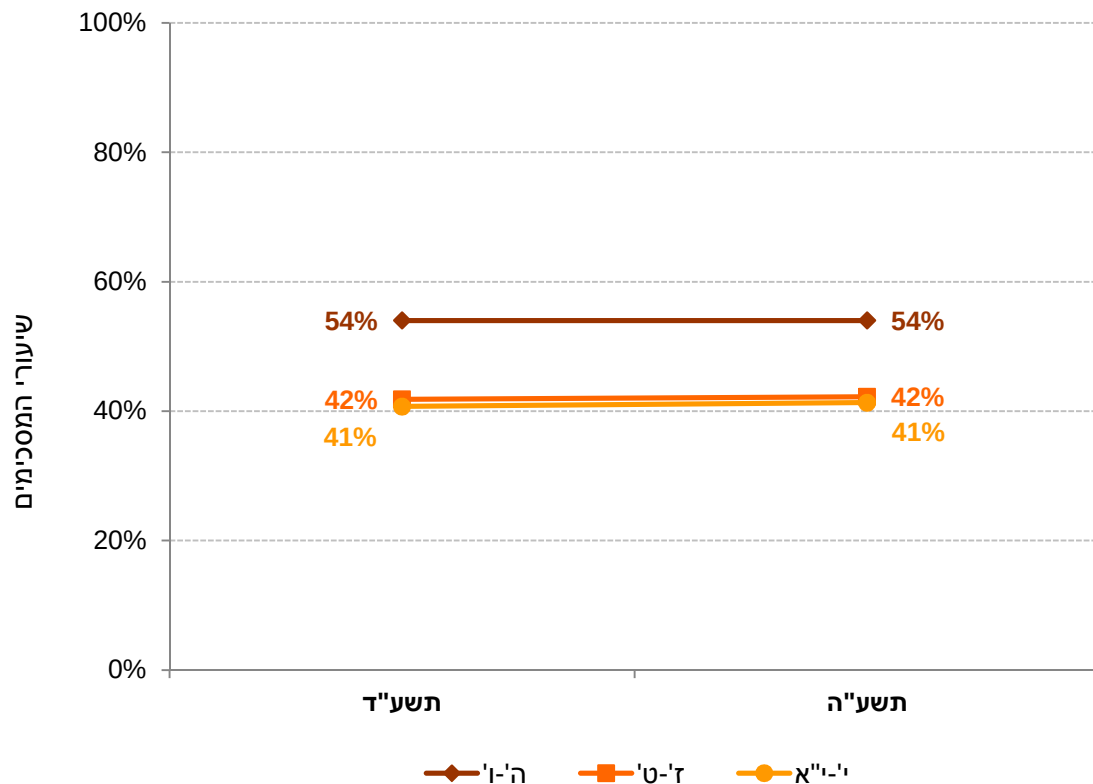
מרכיב נוסף של למידה בהכוונה עצמית הוא השימוש באסטרטגיות קוגניטיביות יעילות של למידה. התלמידים נשאלו לגבי מידת השימוש שלהם בארבע אסטרטגיות: הרחבה, ארגון, חשיבה ביקורתית ותכנון. הממצאים מוצגים בלוח הבא ובתרשים שאחריו.

לוח 27: אסטרטגיות קוגניטיביות, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
55. כאשר אני לומד, אני עובר על חומר הקריאה ועל החומר שרשמתי בשעורים ומנסה לאתר את הרעיונות החשובים ביותר	תשע"ה	59%	74%	64%	61%	67%	62%	58%	65%	60%
	תשע"ד	57%	81%	64%	57%	74%	62%	58%	69%	61%
60. כאשר אני מתכוון למבחן או מכין שיעורי בית, אני מנסה לחשוב על הנושא ולהחליט, מה אני אמור ללמוד ממנו, במקום סתם לקרוא את החומר	תשע"ה	58%	69%	62%	37%	58%	44%	36%	53%	41%
	תשע"ד	51%	80%	60%	41%	66%	47%	39%	57%	44%
56. לעיתים קרובות אני בודק את הדברים שקראתי או שמעתי בשיעורים, על מנת להחליט אם הם משכנעים אותי	תשע"ה	42%	66%	50%	25%	56%	34%	25%	56%	34%
	תשע"ד	39%	69%	48%	26%	64%	36%	29%	57%	36%
57. אני מתייחס לחומר הנלמד בשיעור כנקודת התחלה ומנסה לפתח רעיונות משלי בנושא	תשע"ה	45%	68%	52%	24%	55%	34%	20%	54%	29%
	תשע"ד	41%	78%	53%	25%	63%	35%	27%	55%	34%
59. לפני שאני מתחיל ללמוד חומר חדש, אני עובר עליו כדי להבין, איך הוא מאורגן	תשע"ה	41%	65%	49%	22%	56%	33%	26%	47%	32%
	תשע"ד	37%	73%	48%	27%	59%	35%	31%	54%	36%
58. אני מנסה לחשוב על חלופות (אלטרנטיבות) אפשריות לכל טענה שאני שומע בשיעור	תשע"ה	38%	64%	46%	22%	46%	29%	22%	42%	27%
	תשע"ד	39%	70%	49%	23%	58%	32%	26%	47%	31%
מדד אסטרטגיות קוגניטיביות*	תשע"ה	47%	68%	54%	36%	55%	42%	37%	54%	41%
	תשע"ד	41%	74%	51%	34%	64%	42%	35%	57%	41%

* חשוב! עבור שלב החינוך היסודי, המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד שכולם מופיעים בלוח זה. עבור החינוך העל יסודי, המדד מבוסס על כלל הפריטים המופיעים בלוח זה ובלוח 28 בהמשך.

**תרשים 5: מדד אסטרטגיות קוגניטיביות,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)**



מן הנתונים שבלוח ובתרשים עולה כי בממוצע (על-פי המדד המסכם), רק כ-40% מן התלמידים בחינוך העל-יסודי וכ-50% בחינוך היסודי מדווחים על שימוש במגוון האסטרטגיות של למידה, ללא הבדל בין השנים תשע"ד ותשע"ה. התבוננות בממצאים לפי שנים ולפי מגזר-שפה מראה כי בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים דוברי ערבית חלו בין השנים תשע"ד ותשע"ה ירידות בדיווחים בהקשר זה, אולם עדיין, גם בתשע"ה וגם בתשע"ד, בכל שכבות הגיל בבתי ספר דוברי ערבית שיעורים גבוהים יותר מקרב התלמידים מדווחים על שימוש במגוון אסטרטגיות של למידה, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית. חשוב לשים לב לכך שבבתי ספר על-יסודיים דוברי עברית רק 20%-37% מהתלמידים מדווחים בסקר תשע"ה על שימוש באסטרטגיות קוגניטיביות (למעט אסטרטגיית איתור רעיונות חשובים – היוצאת דופן בהקשר זה), זאת בדומה לממצאים שהתקבלו בסקר תשע"ד.

לוח 28: אסטרטגיות קוגניטיביות,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים – שאלות נוספות
 (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד				969	985	1,954	447	788	1,235
51. כשאני לומד, אני משלב מידע ממקורות שונים, כמו שיעורים, חומר הקריאה ואינטרנט	תשע"ה	69%	65%	68%	63%	55%	61%	63%	57%	62%
	תשע"ד				62%	67%	63%	63%	59%	62%
54. כאשר אני מתכוון למבחן או מכין שיעורי בית, אני מכין ראשי פרקים כדי לארגן את החומר	תשע"ה	46%	66%	53%	41%	62%	47%	41%	63%	47%
	תשע"ד				40%	72%	49%	38%	64%	44%
53. כאשר אני לומד/ת, אני מכין/ה סיכומים קצרים של הרעיונות המרכזיים מתוך ספרי הלימוד וחומרי רקע אחרים	תשע"ה	36%	62%	44%	39%	51%	43%	43%	48%	44%
	תשע"ד				35%	59%	42%	37%	54%	41%
52. בכל הזדמנות, אני מנסה לקשר רעיונות במקצוע אחד לאלו שנלמדו במקצועות אחרים	תשע"ה	42%	62%	48%	30%	52%	37%	34%	53%	39%
	תשע"ד				33%	60%	40%	35%	59%	41%

בלוח ובתרשים הבאים מובאים הממצאים לגבי מידת השימוש באסטרטגיות למידה מטה-קוגניטיביות, מרכיב חשוב נוסף בלמידה בהכוונה עצמית. התוצאות המתקבלות כאן הן חיוביות הרבה יותר, בהשוואה לאלו של אסטרטגיות הלמידה הקוגניטיביות: בממוצע (על-פי המדד המסכם) כשני שלישים מן התלמידים בכל שכבות הגיל מדווחים על שימוש באסטרטגיות למידה מטה-קוגניטיביות. בקרב כלל האוכלוסייה בבתי הספר היסודיים ובחטיבת הביניים לא חלו שינויים של ממש בין השנים תשע"ד ותשע"ה, אולם בחטיבה העליונה נרשמה ירידה קלה של 6% בין שתי השנים. ממצא זה מצטרף לממצאים האחרים שדווחו קודם והמצביעים על בעייתיות יחסית של שלב החינוך הזה.

כפי שעולה מן הלוח להלן, הירידה חלה בעיקר בקרב תלמידים בחטיבות עליונות דוברות עברית. לירידה באסטרטגיות של "בדיקה עצמית" במהלך הלמידה, כגון: "האם הבנתי את החומר?", "אילו מושגים לא הבנתי כראוי?" ניתן להציע שני הסברים אפשריים: (1) העלייה במודעות של התלמידים לאסטרטגיות של למידה משמעותית גרמה להם להבין את הפער בין האופן בו למדו בעבר לבין דרכי הלמידה החדשות (2) העלייה בעומס על התלמידים הפחיתה את האפשרות שבידם לעצור בתהליך הלמידה ולשאול שאלות. כמובן שאי

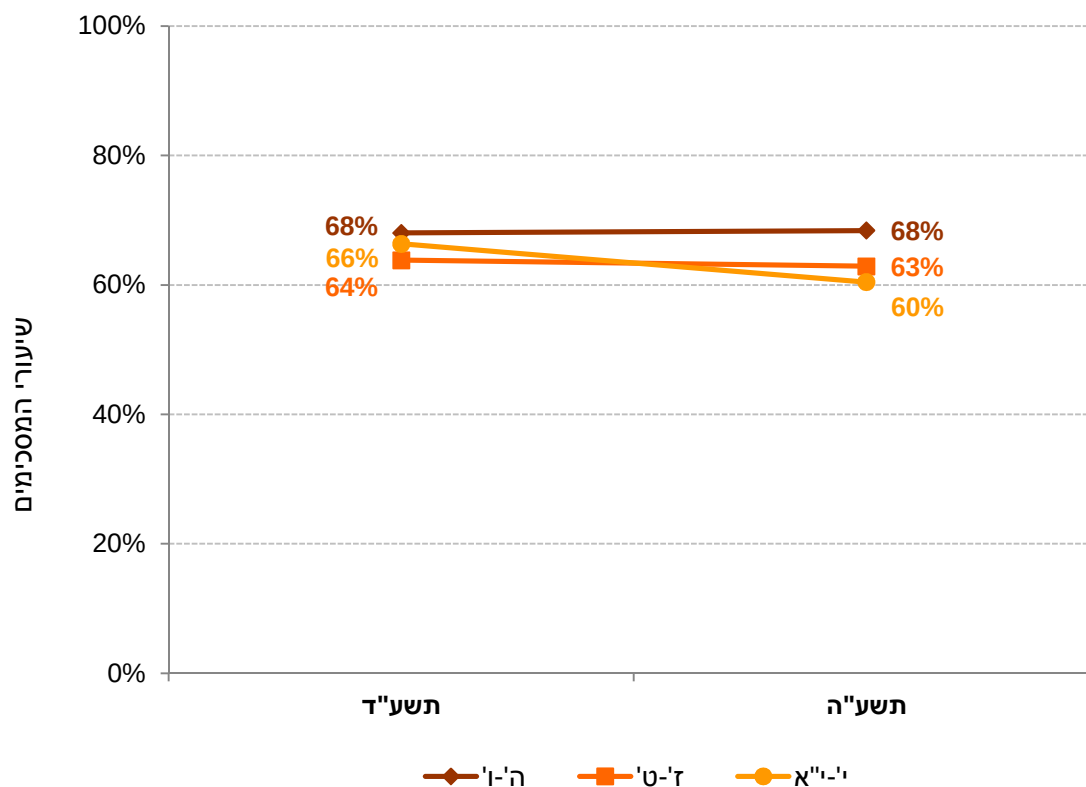
אפשר לשלול גם את ההשערה שמדובר בתנודה אקראית ושיש להמשיך לעקוב אחרי הנתונים בשנים העוקבות.

התבוננות בהבדלים בין מזגרי השפה בין שתי השנים מראה כי בכל שכבות הגיל בבתי ספר דוברי ערבית נרשמו ירידות בהקשר זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה.

**לוח 29: אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים
(שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")**

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
63. כאשר משהו לא ברור לי בחומר שאני קורא, אני חוזר ומנסה להבין אותו	תשע"ה	83%	73%	80%	78%	70%	76%	77%	68%	75%
	תשע"ד	77%	79%	78%	76%	72%	75%	79%	71%	77%
62. כאשר אני מתכוון למבחן או מכין שיעורי בית, אני בודק עם עצמי, אילו מושגים לא הבנתי כראוי	תשע"ה	65%	75%	68%	64%	68%	65%	57%	64%	59%
	תשע"ד	67%	78%	71%	62%	71%	65%	64%	67%	65%
61. כשאני עובר על החומר שלמדתי, אני שואל את עצמי שאלות כדי לוודא שהבנתי אותו	תשע"ה	60%	75%	65%	55%	67%	59%	56%	61%	57%
	תשע"ד	58%	79%	65%	56%	74%	61%	63%	65%	64%
64. כאשר קשה לי להבין את החומר שאני לומד, אני מנסה לקרוא אותו בדרך שונה	תשע"ה	61%	66%	63%	50%	59%	53%	49%	58%	51%
	תשע"ד	52%	74%	59%	51%	68%	55%	60%	64%	61%
מדד אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות	תשע"ה	67%	72%	68%	62%	65%	63%	60%	63%	60%
	תשע"ד	64%	78%	68%	61%	71%	64%	66%	67%	66%

**תרשים 6: מדד אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)**

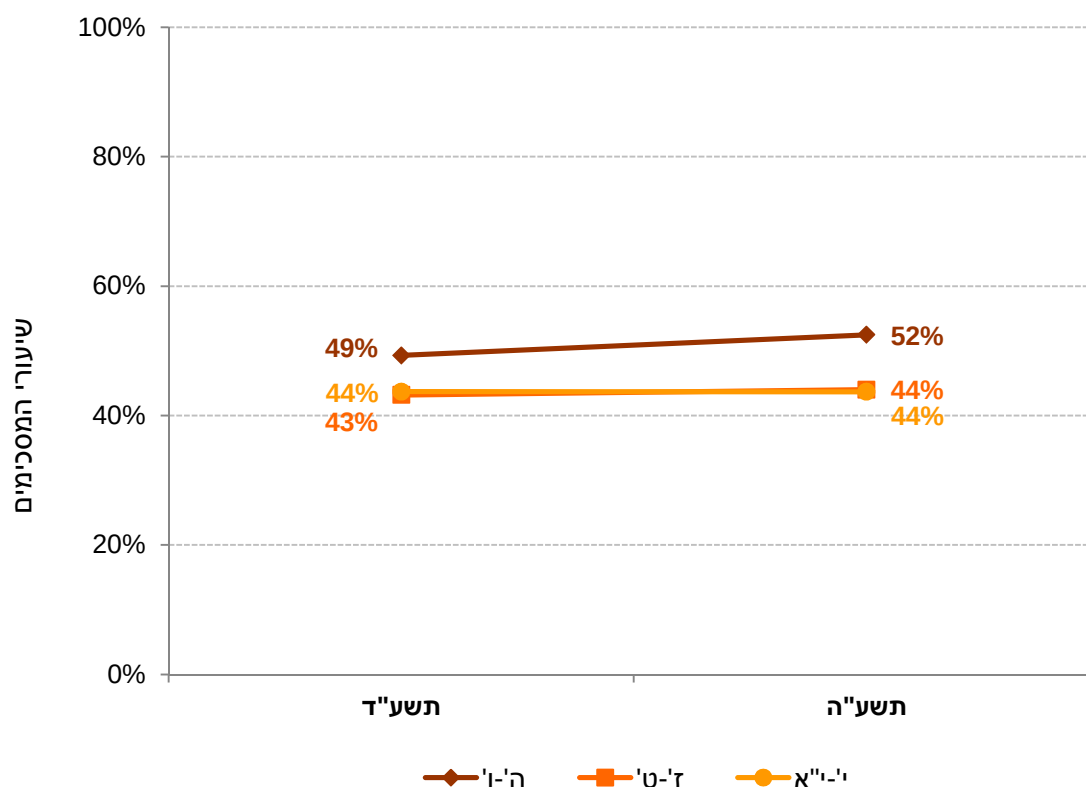


היכולת לגייס **עזרה של חברים** בזמן הלימודים נחשבת למרכיב חשוב נוסף של למידה בהכוונה עצמית. בלוח ובתרשים הבאים מופיעות תשובות התלמידים לארבע שאלות שהתייחסו להיקף היעזרותם בחבריהם. כפי שאפשר לראות, מידת היעזרות בחברים אינה גבוהה ורק פחות ממחצית התלמידים מרבים להשתמש במיומנות זו, ללא הבדלים ניכרים בין שכבות הגיל: רק כ-44% מן התלמידים בחינוך העל-יסודי וכ-50% בחינוך היסודי נוהגים לשתף פעולה עם תלמידים אחרים בזמן הלימודים, ללא שינוי בין השנים תשע"ד ותשע"ה (למעט עליה קלה בבתי ספר יסודיים דוברי עברית). שיעור התלמידים המדווחים על היעזרות בחברים נמוך יותר בקרב דוברי העברית בהשוואה לדוברי הערבית.

לוח 30: היעזרות בחברים,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים
 (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
68. כאשר אני לא מסוגל להבין את החומר בשיעור, אני מבקש עזרה מאחד התלמידים שלומדים איתי	תשע"ה	66%	65%	66%	61%	60%	60%	60%	60%	60%
	תשע"ד	54%	62%	57%	53%	63%	56%	63%	56%	61%
65. לעיתים קרובות, כאשר אני לומד לשיעור, אני מנסה להסביר את החומר לתלמיד אחר	תשע"ה	47%	62%	52%	42%	53%	45%	44%	53%	47%
	תשע"ד	44%	66%	51%	39%	60%	44%	46%	57%	49%
66. אני מעדיף להכין שיעורי בית ולהתכונן למבחנים יחד עם תלמידים אחרים מהכיתה	תשע"ה	52%	56%	53%	43%	46%	44%	42%	43%	43%
	תשע"ד	49%	60%	53%	43%	52%	45%	36%	48%	39%
67. כאשר אני לומד מקצוע מסוים, אני לעיתים משריין זמן לדין בחומר עם תלמידים אחרים	תשע"ה	31%	59%	39%	17%	48%	26%	19%	43%	26%
	תשע"ד	26%	61%	37%	20%	51%	28%	20%	43%	25%
מדד היעזרות בחברים	תשע"ה	49%	60%	52%	41%	52%	44%	42%	50%	44%
	תשע"ד	43%	62%	49%	39%	56%	43%	41%	51%	44%

תרשים 7: מדד היעזרות בחברים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



5.2.4 למידה משמעותית – סיכום

תפיסת המושג למידה משמעותית בעיני המורים והמנהלים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שקיימת הלימה בין האופן בו מושג הלמידה המשמעותית מוגדר ע"י גורמי המטה המובילים את השינוי לבין האופן בו הוא נתפס ע"י צוותי ההוראה. למידה משמעותית היא למידה שהתלמיד מעורב בה, תופס אותה כרלוונטית עבורו, המהווה חוויה משמעותית וגם מהנה, נעשית מתוך בחירה של נושאים בהם יש לתלמיד עניין ובסופו של דבר, מביאה להפנמת החומר הנלמד.

רלוונטיות וערך ללומד ולחברה. עד כמה התלמידים עצמם תופסים את חווית הלמידה שלהם כרלוונטית ובעלת ערך עבורם? תפיסותיהם אינן בולטות לחיוב: כשני שלישים מתלמידי החינוך היסודי, ורק כמחצית מהתלמידים בחטיבת הביניים ואף פחות מכך מקרב התלמידים בחטיבה העליונה מדווחים על תחושה גבוהה של רלוונטיות וערך הלימודים עבורם. בהלימה לכך, שיעורים דומים של מורים מאמינים כי תלמידיהם מאופיינים בערכים שונים, כך שגם תפיסותיהם של המורים את הערכים של תלמידיהם אינן חיוביות. עמדות התלמידים הן חיוביות יותר לגבי המידה בה בית הספר מקדם ערכים שונים, מאשר לגבי מידת הרלוונטיות של הלימודים. גם מידת המעורבות בלימודים ובחיי בית הספר עליה מדווחים התלמידים אינה גבוהה ואף היא הולכת ופוחתת עם ההתקדמות בשלב החינוך.

בקרב כלל האוכלוסייה לא חלו שינויים של ממש בתחומים אלו זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה. עם זאת, בבתי ספר דוברי ערבית (יסודיים וחט"ב, אך לא חט"ע) ניכרת ירידה בשיעורי המדווחים על רלוונטיות וערך הן בקרב

התלמידים והן בקרב המורים. בחטיבות ביניים דוברות ערבית נרשמו ירידות גם במידת המעורבות. לעומת זאת, בין השנים תשע"ד ותשע"ה בסקר המורים נרשמו דווקא עליות בתפיסת ערכי התלמידים בקרב המורים בחט"ע דוברות ערבית וגם בבתי ספר יסודיים דוברי עברית. נחוץ מחקר המשך על מנת לעקוב אחר מגמה זו ולהציע לה הסברים אפשריים.

באשר לתפיסת המוכנות של בוגרי מערכת החינוך לחיים במאה ה-21 – הערכות המורים והמנהלים בתחום זה אינן אופטימיות: רק 44% מן המורים והמנהלים בחט"ע סבורים כי בוגרי בית ספר מוכנים במידה מספקת לחיים.

למידה בהכוונה עצמית. דיווחי התלמידים לגבי המוטיבציה הפנימית שלהם ללימודים אינם גבוהים או נמוכים במיוחד: כשני שלישים מתלמידי החינוך היסודי וכמחצית מתלמידי החינוך העל-יסודי מאפיינים את הלמידה שלהם כלמידה בהכוונה עצמית. בחט"ב ובחט"ע דוברות עברית רמות העניין והמוטיבציה נמוכות במיוחד ובאותם בתי ספר רק כרבע מן התלמידים אוהבים או מתעניינים במה שהם לומדים. בהשוואה למוטיבציה הפנימית, תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים גבוהה יותר, אם כי עדיין אינה גבוהה במיוחד וגם היא הולכת ויורדת עם המעבר לשלבי החינוך הגבוהים יותר.

כשני שלישים מן התלמידים בכל שכבות הגיל מדווחים על שימוש באסטרטגיות למידה מטה-קוגניטיביות. שיעורים נמוכים יותר מקרב התלמידים מדווחים על שימוש במגוון אסטרטגיות קוגניטיביות של למידה (רק כ-40% מן התלמידים בחינוך העל-יסודי וכ-50% בחינוך היסודי). זאת ועוד: היקף שיתוף הפעולה בין תלמידים בהקשר הלימודי אינו גבוה ופחות ממחצית מן התלמידים מדווחים על היעזרות בחברים בלימודים. גם בתחום הלמידה בהכוונה עצמית בקרב כלל האוכלוסייה לא חלו שינויים של ממש בתחומים אלו זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה, אולם, בבתי ספר דוברי ערבית (יסודיים וחט"ב) נרשמו ירידות.

תפיסת השינוי בעיני התלמידים אינה שלילית, אך גם לא ניתן לאפיין אותה כחיובית במיוחד. בקרב תלמידים מחטיבת הביניים והחטיבה העליונה כ-32%-49% בלבד מדווחים על שינוי לטובה בתחומים השונים. בבתי הספר היסודיים התמונה חיובית יותר, כ-60% מכלל התלמידים התופסים את החוויה שלהם בבית הספר כטובה יותר בהשוואה לשנה שעברה.

5.3 הוראה המקדמת למידה משמעותית

תלמיד המאפיין בלמידה משמעותית ובהכוונה עצמית הוא פרי של חינוך הנוקט בפרקטיקות פדגוגיות המעודדות את הלמידה המשמעותית והעצמאית. בפרק זה נתייחס לתפיסות בנוגע לתהליכים הפדגוגיים המתרחשים בכתה ובבית הספר: טיב הקשר שבין המורה לתלמיד, שימוש במגוון דרכי הוראה ובחלופות הערכה, השינויים בהיבחנות לבגרות, הוראה קישורית (המשלבת דיסציפלינות שונות או קבוצות תלמידים שונות), אורייניות אינטרנט והקפדה על הוראה דיפרנציאלית (מותאמת למאפייני התלמיד הספציפי). ההיבטים הללו משתקפים מזוויות הראייה של שלוש האוכלוסיות שהשתתפו בסקר: התלמידים, המורים והמנהלים.

5.3.1 המשגת ההוראה המקדמת למידה משמעותית

המנהלים והמורים ציינו בראיונות העומק את הביטויים של **הוראה המקדמת למידה משמעותית** בעיניהם. כלומר, כיצד צריך לנהוג המורה על-מנת להגיע ללמידה משמעותית עם תלמידיו. התשובות שהתקבלו הן מגוונות ומלמדות על האופן שבו נתפסים המרכיבים של ההוראה המשמעותית:

המורה משתמש במגוון שיטות הוראה – הוראה משמעותית עושה שימוש במגוון רחב של שיטות הוראה והערכה. למשל: למידה שיתופית, למידת חקר, למידה באמצעות משחק, למידה חוץ כיתתית, הערכה חלופית (למשל, עבודות חקר, פרויקטים) ועוד. המורה מתאים את מערך השיעור לצרכים השונים של התלמידים ומצליח לשלב ולהפעיל בדרכים מגוונות את כל התלמידים.

המורה מעמיק בחומר ומפתח את החשיבה – ההוראה היא משמעותית כאשר המורה מפתח את החשיבה של התלמידים על-ידי העמקה בחומר הנלמד. הדבר נעשה במגוון של דרכים, כגון: שימוש בעקרונות של למידה קונסטרוקטיביסטית וחשיבה מסדר גבוה, שאילת שאלות מעוררות, מתן אפשרות להביע דעה, לתמצת נושא לרעיון מרכזי, להפעיל חשיבה ביקורתית ועוד. לדברי אחת המורות שראיינו: **"בשפילי למידה משמעותית זה להיכנס לתוכן השאלה, לתוכן שאלה, ולחקור את השאלה הזאת מכל מיני כיוונים. לא רק לפתור את הטכני".**

עוד נאמר כי התפקיד של המורה בסוג כזה של הוראה הוא להיות סוכן חשיבה ולא סוכן ידע ולהוציא את תלמידים עם תובנות וחיבור לעולם. הוראה זו מובילה את התלמיד למודעות עצמית גבוהה לעצמו ולתהליכי הלמידה שהוא עובר ומפתחת אותו להיות לומד עצמאי היודע לשלוט בשלושה שלבים: רכישת ידע, יצירת ידע חדש והפצתו. לדברי מנהלת בית ספר: **"בתהליך שהתלמידים צוברים הם מפתחים מיומנויות רבות כגון: לשאף שאלות חקר, יכולת לקבל החלטות, מיקוד, יכולת כתיבה בתמסיר, שימוש בטכנולוגיה, הבניית ידע צבודה בשותפות. זו אישה קונסטרוקטיביסטית ההבנייתית. שילד בונה עצמו את הידע זה למידה משמעותית".**

בהקשר נאמר כי הוראה משמעותית מרחיבה את ההשכלה הכללית של התלמיד ומחברת בין תחומי דעת שונים, כלומר הוראה מולטי-דיסציפלינארית.

המורה מקנה לתלמיד כלים, מיומנויות וכישורי חיים – הוראה משמעותית מביאה לכך שהתלמיד רוכש ידע, כלים, מיומנויות וחוויות שישרתו אותו ובהם יעשה שימוש בעתיד. לדברי מורה, התלמידים צריכים לרכוש

"כִּלִּי שֶׁהָאֵל יוֹכֵלוֹ לְהַשְׁתַּחֲוֹת בּוֹ בַּעֲתִיד, לֹא דוֹקָא לְלִמּוּד אִינוּשְׁהִי מְשׁוּאָה. כִּלִּי, מִיּוֹמָנוּת, אִינוּשְׁהִי מִיּוֹמָנוּת שֶׁהָאֵל רָכְשׁוֹ. אֵם זֶה בִּמְחַשְׁבִּי, אֵם זֶה בְּסִדְרִי וְאֶרְצוֹן עַל הַמַּחֲבֵרָה."

המורה מנחה ותומך בתלמידים ואינו מקור הידע הבלעדי – הוראה משמעותית מביאה לשינוי בתפקידם המסורתי של התלמיד והמורה. התלמיד נמצא במרכז העשייה החינוכית ומסוגל לחפש אחרי ידע, לעבד ידע וללמוד באופן עצמאי ותפקידו של המורה מתמקד בהנחיה ובתמיכה. לדברי מנהלת בית ספר: "כִּלִּי זֶה בֹּא עַל חֶשְׁבוֹן תַּפְקִידוֹ הַמְסוֹרֶתִי עַל הַמּוֹרֶה – "הַכִּלִּי יוֹכֵל". תַּפְקִידוֹ הַמַּעֲשִׂי עַל הַמּוֹרֶה חַיִּיב לְהִתְמַקְדָּ בְּהַכּוֹנֵן, תְּמִיכָה וְהַצָּחָת תַּלְמִידִים עֲרֵכִייתִי". לדברי מורה: "בְּעֵצֶר הַיִּיטִי יוֹתֵר פְּרוֹנְטָאִית, הַיִּיטִי בְּמֶרְכֶּז הַעֲשִׂיָּה וְהַתַּלְמִידִים שׁוֹפְטִים. הַיִּיטִי חֹשֶׁב לִי מֵאֹד שֶׁהַתַּלְמִיד יֵהִי בְּמֶרְכֶּז וְאֵנִי בְּשֵׁלִייתִי".

המורה הוא אדם משמעותי לתלמיד – האתגרים העומדים בפני המורה מביאים לכך, שבכדי לעשות הוראה משמעותית הוא צריך להיות אדם משמעותי עבור התלמידים, בעל ידע רחב ומטען עשיר של דרכי הוראה. לדברי מנהלת בית ספר: "לְמִידָה מְשַׁמְעוּתִית קְשׁוּרָה קוֹדֵם לְמַקְוֶה עַל הַמּוֹרֶה. מִי זֶה הַמּוֹרֶה? לְמִידָה הִיא הַכֹּשֶׁר? מִה הִיא לְמִידָה? אִיךָ הִיא רֹאֶה אֶת הַעֲבֹדָה שֶׁלּוֹ? עֵם מִי הִיא בֹּא? מִה הִיא מַעֲנִיק לְיִלְדִים מַעֲבֵר לְיִדְעִי?"

המשותף לכל האמירות שצינו המנהלים והמורים הוא **הערך המוסף של ההוראה המשמעותית על-פני ההוראה המסורתית** - יותר גיוון, יותר העמקה, יותר רב-תחומיות, יותר כלים וכישורי חיים ופחות הוראה חד גונית של חומר הלימוד הנדרש ותו לא. בנוסף, הודגש **הערך המוסף של המורה המשמעותי על פני המורה המסורתי** – אדם משמעותי שיש לו מה לתרום לתלמידים מעבר להוראת תכנית הלימודים. מורה שמנחה ותומך בלמידה של התלמידים ולא מהווה מקור ידע בלעדי עבורם.

האמירות שצינו המנהלים והמורים מבטאות את תפיסתם כיצד צריכה להיראות ההוראה המקדמת למידה משמעותית וכיצד פועל מורה המקדם למידה משמעותית. תפיסות אלה הן ללא ספק שילוב בין התפיסות שמוצגות על-ידי משרד החינוך ברפורמת הלמידה המשמעותית לבין התפיסות המקצועיות הראשוניות שמחזיקים בהן המנהלים והמורים, ללא קשר לרפורמה. יחד עם זאת, ראוי לזכור כי העובדה שקיימת הלימה בין התפיסות שמציג משרד החינוך לבין התפיסות הראשוניות של המנהלים והמורים היא תנאי הכרחי אך אינה תנאי מספיק להטמעת הוראה המקדמת למידה משמעותית בבתי הספר. כדי שתתרחש הוראה שכזו בבתי הספר, המורים צריכים לרכוש ידע, שיטות וכלים שיתרגמו את התפיסות שלהם לעשייה בשטח ויגרמו לתלמידים לחוש כי חוו "למידה אחרת" ממה שהם רגילים לחוות ביום-יום. הממצאים שעולים בהמשכו של דוח זה מלמדים כי מנהלים ומורים רבים מדווחים על רצונם לרכוש ידע, שיטות וכלים להוראה המקדמת למידה משמעותית ועל הצורך של משרד החינוך לשפר מענה זה.

5.3.2 קשר מורה-תלמיד

כפי שעולה מן ההמשגה של רעיון הלמידה המשמעותית המוצג בחלק הראשון של דוח זה, הקשר החיובי והקרוב בין המורה לתלמיד הוא החוליה המרכזית המקשרת בין התשומות השונות של הוראה משמעותית לבין התפוקות של תהליכי למידה. הן התלמידים והן המורים נשאלו בסקר לגבי תפיסותיהם בתחום זה. תחילה יוצגו תפיסות התלמידים לגבי טיב הקשר שלהם עם מוריהם.

באופן כללי, כפי שעולה מתוך המדד הכללי בלוח ובתרשים להלן, שיעורים לא גבוהים (כמחצית) מקרב התלמידים מציגים תפיסות חיוביות בנוגע לקשר האישי עם מוריהם, באופן הולך ויורד עם שכבות הגיל (מ-60% ביסודי ל-51% בחט"ב ו-46% בחט"ע). אפשר להציע חלוקה של עמדות התלמידים לגבי טיב הקשר שלהם עם מוריהם לשני תחומים נפרדים. האחד מורכב משלוש שאלות הנוגעות ליכולת התלמיד לפנות למחנך ולמורה ולנכונותם להקשיב ולעזור (שלוש השאלות המופיעות בתחילת הלוח להלן). באופן כללי, כ-70% מהתלמידים מביעים תפיסות חיוביות לגבי תחום זה. ככל שעולים בשלב החינוך יש ירידה מתונה בדיווחים על הנכונות להקשיב ולעזור, וזאת בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית.

התחום השני והבעייתי יותר הוא התפיסות לגבי ההיכרות של המורים את תלמידיהם בפועל, כלומר, מעבר לעצם הנכונות להקשיב ו/או לעזור. בסקר תשע"ה רק 32% עד 60% של תלמידי החינוך היסודי, 16% עד 46% מתלמידי חטיבות הביניים ו-17% עד 47% מתלמידי התיכונים מביעים תפיסות חיוביות בתחום זה. כלומר, ישנו פער בין התפיסה החיובית שהמורים מוכנים להקשיב לתלמידיהם (כ-70%) לבין התחושה שרק במיעוט המקרים (כ-33% ואף פחות מכך) המורים באמת יודעים, מה קורה עם תלמידיהם. הסבר אפשרי לממצאים נעוץ באבחנה בין מחנך למורה מקצועי, ההולכת ומתחדדת מטבע הדברים, בחינוך העל-יסודי וייתכן שלפיכך העמדות בנוגע לקשר עם רוב המורים הן פחות חיוביות באותם בתי ספר, לעומת החינוך היסודי.

הדפוסים אשר תוארו לעיל הינם דומים בשני מגזרי השפה. מעניין לציין כי בחטיבה העליונה העמדות בנוגע לקשר עם מחנך הכיתה הן חיוביות יותר בקרב תלמידים דוברי עברית לעומת עמיתיהם דוברי הערבית – ממצא זה יוצא דופן לעומת הדפוס המאפיין את ההבדלים בין מגזרי השפה. ייתכן והוא משקף את הבדלי התרבות שבין מגזרי השפה הנוגעים לתפיסת הקשר עם המורים.

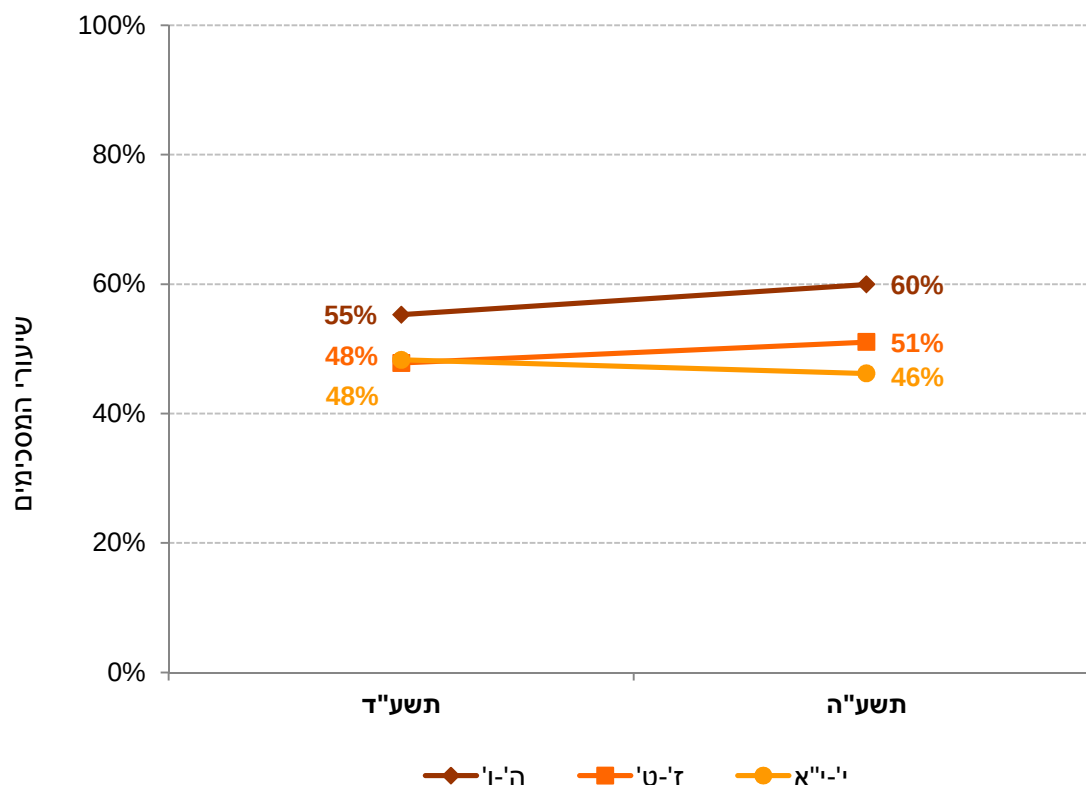
עוד עולה מהממצאים כי בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה עליה בתפיסות החיוביות של הקשר מורה-תלמיד בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים דוברות עברית. לעומת זאת, בחטיבות ביניים דוברות ערבית חלה ירידה קלה בין שתי השנים. כך, בעוד שבסקר תשע"ד לא נמצאו בהקשר זה הבדלים ניכרים בין תשובות התלמידים בבתי ספר דוברי עברית ודוברי ערבית, בסקר תשע"ה התשובות הן חיוביות יותר בקרב תלמידים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות דוברות העברית, בהשוואה לדוברות הערבית.

לוח 31: קשר מורה-תלמיד, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
11. אני תמיד יכול לפנות למחנך הכיתה אם אני צריך לדבר איתו	תשע"ה	77%	76%	77%	79%	66%	75%	72%	60%	69%
	תשע"ד	74%	74%	74%	71%	70%	71%	80%	62%	75%

בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה			שנה	היגדים בשאלון
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ		
77%	75%	76%	72%	64%	69%	65%	60%	64%	תשע"ה	6. כאשר אני מבקש לדבר עם מורה, בדרך כלל הוא מוצא זמן כדי להקשיב לי ולשוחח איתי
73%	76%	74%	70%	67%	69%	77%	57%	72%	תשע"ד	
73%	66%	71%	77%	59%	72%	71%	58%	68%	תשע"ה	9. מחנך הכיתה תמיד מוכן לעזור לי לפתור בעיות שונות, גם אם הן לא קשורות ללימודים
69%	70%	69%	65%	68%	66%	72%	58%	68%	תשע"ד	
58%	59%	58%	41%	41%	41%	34%	40%	35%	תשע"ה	8. אני מרגיש שרוב המורים שלי מקשיבים לי ובאמת רואים את מה שקורה איתי
50%	58%	52%	35%	46%	38%	31%	35%	32%	תשע"ד	
51%	40%	48%	52%	31%	46%	47%	28%	42%	תשע"ה	10. מחנך הכיתה יודע מה קורה איתי, גם מחוץ למה שקשור ללימודים
46%	41%	45%	44%	38%	42%	47%	36%	45%	תשע"ד	
50%	60%	53%	31%	41%	34%	28%	30%	29%	תשע"ה	7. רוב המורים שלי מכירים אותי באופן אישי
35%	55%	42%	20%	43%	26%	25%	36%	28%	תשע"ד	
40%	32%	38%	22%	16%	21%	19%	17%	18%	תשע"ה	5. רוב המורים שלי יודעים מה קורה איתי, גם מחוץ למה שקשור ללימודים
31%	32%	31%	22%	22%	22%	20%	16%	19%	תשע"ד	
61%	58%	60%	53%	45%	51%	48%	42%	46%	תשע"ה	מדד קשר מורה-תלמיד
54%	58%	55%	47%	50%	48%	50%	43%	48%	תשע"ד	

תרשים 8: מדד קשר מורה-תלמיד, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



על אף שהדבר לא בא לידי ביטוי בממצאים הנ"ל של הסקר הכמותי, הממצאים של קבוצות המיקוד מלמדים כי תלמידים דוברי ערבית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה חשים בכך שהמורים שלהם פחות סמכותיים, יותר קרובים אליהם, קשובים להם ומכבדים אותם בהשוואה לעבר. לדברי תלמידים דוברי ערבית בחט"ב: *"המורים פחות סמכותיים, מצטיינים המורים שצדיין מלמדים בשיטה הפונקציונלית וחשובה להם הדמות שלהם יותר מהתלמידים". "המורים קרובים אלינו יותר ואקטיביים אלינו הן מהחינה לימודית והן מהחינה אישית". לדברי תלמידים דוברי ערבית בחט"ע: "בהחלט יש שינוי גדול. חלק מהמורים מבינים אותנו וקרובים אלינו אישית, הם מוכנים להקשיב לנו בלי צעקות וצלילות. אנחנו מאוד מרוצים ממנהלנו. אנחנו מכבדים אותם מאוד כי הם מכבדים אותנו".*

התמונה שהתקבלה מקבוצות המיקוד עם תלמידים דוברי ערבית לא הייתה חיובית במלואה. תלמידים בבית ספר יסודי ציינו כי המורים נשארו אותו הדבר בהשוואה לעבר גם בדרך ההוראה שלהם וגם בקשר שלהן עם התלמידים. לדבריהם: *"אין שינוי בשום דבר. המורים הטובים והרעים נשארו אותו דבר. ישנם מורים שמנהלים את הכיתה כמו במלחמה, נותנים פקודות, מדברים ואנחנו שותקים. ישנם מורים שאקטיביים לנו ואנחנו מציגים לשאלות או לכל הפחות תשובות על שאלות".*

אמירות בדבר הקשר בין מורים לתלמידים כלל לא נשמעו בקבוצות מיקוד של תלמידים דוברי ערבית ויתכן כי הדבר נובע מכך שהיחסים בינם לבין מוריהם, נתפסים על-ידם כסבירים מלכתחילה ולכן הם לא מצאו לנכון לציין שחל בהם שינוי כלשהו.

לאור הממצאים הלא חיוביים במיוחד בסקר תלמידים, בולטת מידת החיוביות בה המורים תופסים את יחסיהם עם תלמידיהם, כפי שעולה מהלוח להלן. ניתן לראות שכמעט 100% מהם סבורים כי יחסיהם עם התלמידים טובים וקרובים, מעל 85% מרגישים שמכירים את התלמידים באופן אישי וכ-80% מהם מדווחים כי התלמידים פונים אליהם בהתייעצויות בנושאים אישיים. דיווחי המורים הם חיוביים במיוחד בחינוך היסודי, בהשוואה לחינוך העל-יסודי. זאת ללא שינוי בין השנים תשע"ד ותשע"ה וללא הבדלים בין מגזרי השפה. מדובר בפער ניכר ומשמעותי למול תפיסות התלמידים.

לוח 32: קשר מורה-תלמיד, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
100. באיזו מידה היחסים שלך עם תלמידך הם טובים וקרובים?	תשע"ה	99%	96%	98%	96%	96%	96%	97%	98%	97%
	תשע"ד	98%	100%	99%	97%	98%	97%	96%	99%	96%
101. באיזו מידה אתה מכיר באופן אישי את רוב התלמידים שלך?	תשע"ה	94%	95%	94%	92%	86%	90%	87%	87%	87%
	תשע"ד	92%	92%	92%	87%	83%	86%	86%	84%	85%
102. באיזו מידה תלמידים פונים אליך כדי להתייעץ איתך בנושאים אישיים?	תשע"ה	85%	84%	85%	77%	81%	78%	73%	81%	75%
	תשע"ד	79%	86%	81%	77%	76%	77%	72%	76%	73%
מדד קשר מורה-תלמיד	תשע"ה	93%	92%	92%	88%	87%	88%	86%	89%	86%
	תשע"ד	90%	92%	91%	87%	86%	87%	84%	86%	85%

כפי שאפשר לראות בלוח להלן, בדומה לתמונה שהתקבלה בקרב המורים, כך גם רוב רובם של מנהלי בית הספר סבורים כי היחסים בין המורים לבין התלמידים הינם קרובים מאוד. פער זה בין תפיסות התלמידים ותפיסות צוות בית הספר ראוי לבחינה ולמחשבה.

לוח 33: קשר מורה-תלמיד, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
47. באיזו מידה המורים מכירים באופן אישי את התלמידים שלהם?	תשע"ה	95%	95%	96%
	תשע"ד	100%	85%	89%
46. באיזו מידה היחסים בין המורים לתלמידים בבית הספר הם טובים וקרובים?	תשע"ה	92%	85%	96%
	תשע"ד	96%	87%	91%
48. באיזו מידה תלמידים פונים אל המורים שלהם כדי להתייעץ איתם בנושאים אישיים?	תשע"ה	78%	58%	75%
	תשע"ד	85%	60%	78%
מדד קשר מורה-תלמיד	תשע"ה	89%	79%	89%
	תשע"ד	94%	78%	86%

5.3.3 מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה

חלק מרכזי מהשינוי במערכת החינוך שנועד לעודד למידה משמעותית הוא עידוד השימוש בדרכי הוראה והערכה חליפיות. במסגרת השאלונים התבקשו התלמידים להשיב האם וכמה פעמים מאז תחילת השנה הם התבקשו לבצע משימות שונות המעידות על דרכי הוראה ולמידה מגוונות. בין דרכי ההל"ה: הכנת עבודת חקר, הכנת עבודה בנושא אישי שהתלמיד בחר, הכנת מצגת או סרטון ועוד. בלוח ובשני התרשימים הבאים מוצגים שיעורי התלמידים המדווחים כי התנסו במהלך שנת הלימודים שלוש פעמים או יותר מכל אחת מדרכי ההוראה וההערכה. על בסיס ההיגדים חושב מדד מסכם המהווה את הממוצע של שיעורי המשיבים כי התנסו במהלך שנת הלימודים שלוש פעמים או יותר מכל אחת מדרכי ההוראה וההערכה השונות.

בלוח הבא מוצגות תשובות כלל התלמידים ולאחריו מופיע תרשים לתיאור המדד המסכם. כפי שאפשר לראות במבט-על, בסך הכל שיעורים נמוכים יחסית מקרב התלמידים מדווחים על כך שבמהלך השנה הם ביצעו משימות המעידות על דרכי הוראה ולמידה מגוונות, באופן הולך ופוחת עם העלייה בשלבי הגיל.

דרכי ההוראה החליפיות (לשיעור פרונטאלי) השכיחות הן למידה בחברותא, עבודה אישית בכתה, דיון ועבודה בקבוצה קטנה. בשכיחות גבוהה יחסית התקיימו גם שיעורים מחוץ לכתה. יש לציון שכל אלה הם דרכי הוראה הפחות מרוחקות מן הדרכים המקובלות בהוראה מסורתית. מרכיב העבודה האישית-ייחודית של התלמיד אינו רב וכולם מתאפשרים במסגרת הכתה הרגילה – תוך חלוקתה להרכבים קטנים יותר. מעניין שהשתתפות בהוראה מסוג זה מדווחת בשכיחות רבה יותר ע"י התלמידים דוברי העברית בהשוואה לתלמידים דוברי הערבית, וזאת ללא הבדל בין השנים תשע"ד ותשע"ה.

סוג אחר של הוראה מבוסס על עבודה אישית של תלמיד – כאשר כנראה ברוב המקרים, חלקה מתרחש גם מחוץ לכותלי בית הספר: הכנת מצגת, סרטון, תלקיט, ביצוע עבודת חקר וכיו"ב. שכיחות של השתתפות

בלמידה מסוג זה פחותה יחסית, במיוחד בשלב החטיבה העליונה. בהתייחס לסוג זה של הוראה, תלמידים דוברי הערבית מדווחים על שכיחות רבה יותר בהשוואה לתלמידים דוברי העברית. לא ברור המקור לדפוסי הפער השונים בשני סוגי ההוראה החליפית.

בסך הכל, ככל שעולים בשלבי הגיל, מתקיימות פחות פרקטיקות של חלופות הוראה והערכה. פרקטיקות חשובות שבולטות בשכיחותן הנמוכה הן בחירת עבודות לבד ע"י התלמיד, פרקטיקות מתקדמות של שילוב תקשוב, תצפיות. גם פרקטיקה חשובה של הצגה בפני הכיתה איננה שכיחה.

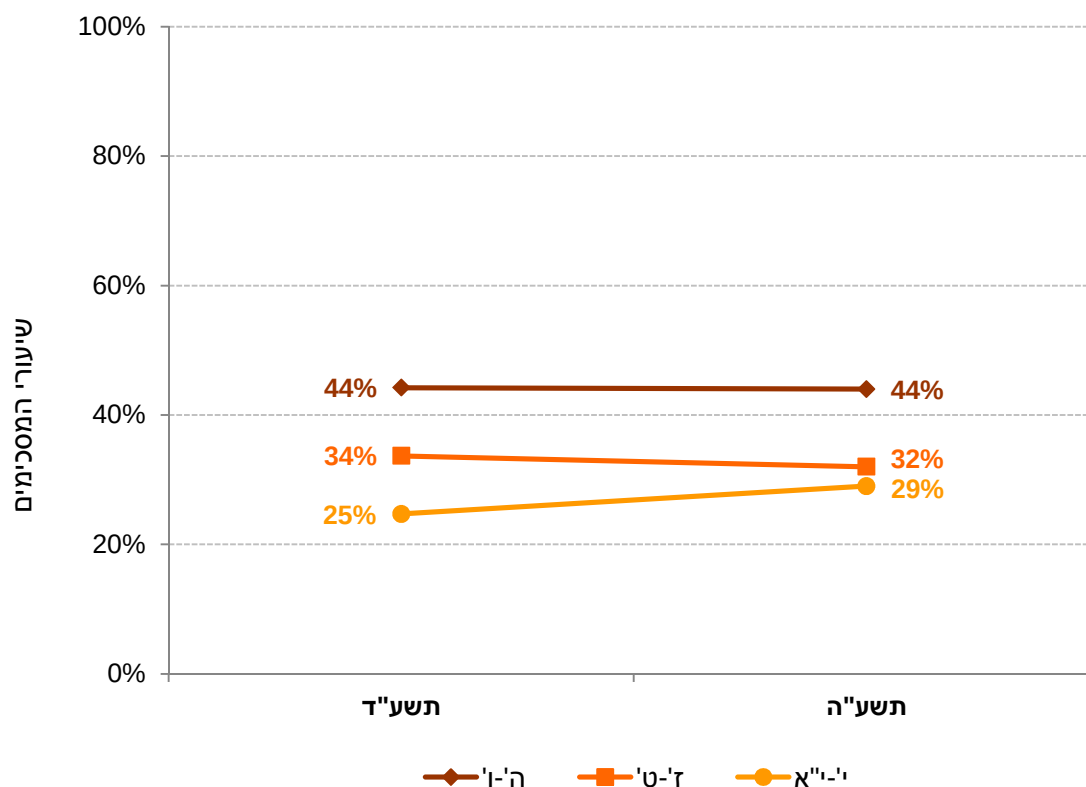
לוח 34: מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים (שיעורי המדווחים כי ביצעו לפחות שלוש פעמים את הפעולות השונות)

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
32. למדתי בחברותא (בזוג עם תלמיד אחר)	תשע"ה	81%	49%	71%	71%	38%	61%	62%	39%	56%
	תשע"ד	81%	54%	73%	69%	51%	64%	60%	34%	54%
33. עבדתי עבודה אישית בכתה	תשע"ה	79%	43%	68%	71%	35%	60%	63%	36%	56%
	תשע"ד	73%	39%	63%	72%	33%	62%	64%	31%	56%
20. השתתפתי בדיון (בו הצגתי את העמדה שלי ושמעתי דעות שונות)	תשע"ה	62%	49%	58%	50%	37%	46%	49%	41%	47%
	תשע"ד	58%	53%	56%	52%	49%	52%	43%	35%	41%
30. עבדתי בכתה במסגרת קבוצה קטנה	תשע"ה	60%	50%	57%	53%	35%	48%	44%	42%	43%
	תשע"ד	67%	46%	60%	57%	42%	53%	43%	33%	41%
27. הכנתי מצגת או סרטון	תשע"ה	51%	45%	49%	36%	32%	35%	20%	28%	22%
	תשע"ד	49%	44%	48%	31%	38%	33%	9%	21%	12%
35. השתתפתי בשיעור מחוץ לכיתה (למשל: בחצר, בטבע, או במקום ציבורי)	תשע"ה	51%	51%	51%	26%	32%	28%	23%	29%	25%
	תשע"ד	55%	52%	54%	29%	38%	31%	22%	34%	25%
34. הכנתי עבודת חקר	תשע"ה	24%	51%	32%	19%	48%	27%	13%	46%	22%
	תשע"ד	28%	47%	34%	17%	42%	23%	8%	34%	15%
22. הכנתי עבודה בנושא אישי שבחרתי בעצמי	תשע"ה	31%	42%	34%	21%	32%	25%	15%	29%	19%
	תשע"ד	24%	43%	30%	19%	33%	23%	7%	23%	11%
23. הכנתי תלקיט (פורטפוליו או תיק עבודות)	תשע"ה	23%	43%	30%	9%	34%	17%	17%	29%	20%
	תשע"ד	29%	44%	35%	12%	35%	18%	8%	23%	12%
26. הצגתי בעל-פה נושא מסוים בפני הכיתה	תשע"ה	23%	36%	27%	18%	25%	20%	14%	25%	17%
	תשע"ד	20%	39%	26%	13%	29%	17%	9%	19%	12%
24. ערכתי תצפית	תשע"ה	22%	37%	27%	9%	18%	12%	5%	15%	7%

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
(למשל, על התנהגות בעלי חיים, על צמחים וכד')	תשע"ד	20%	38%	26%	8%	24%	12%	5%	20%	9%
25. השתתפותי במחזה או בסימולציה של בית משפט או במשחק תפקידים	תשע"ה	26%	33%	28%	5%	17%	9%	5%	13%	8%
	תשע"ד	26%	37%	30%	8%	17%	11%	4%	12%	6%
מדד מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה*	תשע"ה	45%	44%	44%	33%	32%	32%	28%	31%	29%
	תשע"ד	44%	44%	44%	33%	36%	34%	24%	27%	25%

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד

תרשים 9: מדד מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(השיעור הממוצע של המדווחים כי ביצעו לפחות שלוש פעמים את הפעולות השונות המרכזיות את המדד)



יש להדגיש כי לצד החשיבות של הדיווחים על ביצוע הלכה למעשה של משימות המעידות על מגוון דרכי הוראה-למידה-הערכה, מוצע לנקוט משנה זהירות ולא לצפות לעלייה מדי שנה, וודאי שאין לשים עלייה כזאת כמטרה, אלא לכוון להיקף אופטימלי של משימות מהסוגים הנ"ל לאורך השנה ולהתמקד בעיקר באיכות העבודה והתוצרים.

בסקר תשע"ה נוספו לסקר התלמידים עוד מגוון דרכי הוראה. בלוח הבא מוצגים שיעורי התלמידים המדווחים כי התנסו במהלך שנת הלימודים תשע"ה שלוש פעמים או יותר מכל אחת מדרכי ההוראה וההערכה הנוספות. כפי שאפשר לראות, דפוס התשובות דומות למדי לזה שתואר לעיל: שיעורים נמוכים יחסית מקרב התלמידים מדווחים על כך שבמהלך השנה הם ביצעו משימות המעידות על דרכי הוראה ולמידה מגוונות, באופן הולך

ופוחת עם העלייה בשלבי הגיל. גם כאן, השכיחות של דרכי הוראה והערכה ע"י עבודה אישית של התלמיד מחוץ לכותלי בית הספר הינה נמוכה במיוחד, ומיעוט בלבד מדווחים על השתתפות בדרכים אלו.

לוח 35: מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים – שאלות נוספות (שיעורי המדווחים כי ביצעו לפחות שלוש פעמים את הפעולות השונות)

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
39. במסגרת שיעור שמעתי אדם שאינו המורה הרגיל (כגון: מרצה אורח, הורה אחד התלמידים, מומחה לתחום מסויים)	תשע"ה	60%	45%	56%	55%	40%	51%	46%	37%	44%
42. השתתפתי בשיעור שבו המורה שילב פעילות של תנועה, צלילים, מוסיקה, צבע או צורות (הכוונה לשיעור עיוני ולא חינוך גופני, אומנות, מוסיקה וכו')	תשע"ה	48%	49%	48%	22%	28%	23%	15%	25%	18%
31. הכנתי עבודה מחוץ לכתה במסגרת קבוצה קטנה	תשע"ה	37%	27%	34%	36%	21%	32%	27%	22%	26%
41. למדתי נושא באמצעות פתרון בעיה	תשע"ה	34%	36%	35%	19%	21%	20%	12%	23%	15%
36. השתתפתי בשיעורים עם תלמידים משכבת גיל אחרת מהשכבה שלי	תשע"ה	39%	26%	35%	16%	15%	16%	16%	19%	16%
29. הכנתי תרשים, מפת מושגים, ציור, כרזה, או תערוכה	תשע"ה	34%	29%	33%	17%	18%	18%	13%	13%	13%
21. השתתפתי בשיג ושיח (דיבייט): יוכוח בעל-פה באמצעות נאומים בעד ונגד נושא, שבו השופטים הכריעו	תשע"ה	26%	32%	28%	14%	21%	16%	11%	25%	15%
37. במסגרת הלימודים נפגשתי עם תלמידים אחרים ממני, כגון ילדים מחינוך מיוחד, דוברי שפה שונה וכו'	תשע"ה	26%	27%	26%	10%	17%	12%	18%	19%	19%
40. השתתפתי בלמידה מבוססת פרויקט PBL (עבדתי בשיטות פעולה עם תלמידים אחרים על תכנון וביצוע של תוצר כלשהו, כגון משחק, אפליקציה, תערוכה או מודל)	תשע"ה	28%	21%	26%	9%	14%	10%	6%	12%	8%
38. כתבתי ערך לוויקיפדיה או למאגר מידע מקוון אחר	תשע"ה	6%	28%	13%	3%	22%	9%	4%	15%	7%
28. הכנתי בלוג או אתר אינטרנט או עיתון מקוון	תשע"ה	6%	23%	11%	3%	16%	7%	2%	15%	5%

ממצאי ראיונות העומק מלמדים כי מנהלי בתי ספר ומורים מבתי ספר שונים בכל שכבות הגיל ציינו כי בעקבות הרפורמה, מורים בבית הספר שלהם והם באופן אישי החלו להשתמש במגוון רחב יותר של דרכי הוראה. חלק מהמראיינים דיברו על השינוי במונחים כלליים כמו חיזוק של תהליכי למידה משמעותית שכבר היו קיימים בבית הספר, פיתוח של תהליכים חדשים או חשיבה מחודשת על אופן ההוראה ומציאת דרכים לגוון אותה. לעומת זאת, מראיינים אחרים ציינו שיטות הוראה חדשות שהיו קיימות והתחזקו או שהתפתחו בבית הספר בעקבות הרפורמה. ראוי לציין כי הגיוון בשיטות ההוראה צוין בעיקר על-ידי מנהלים ומורים בחטיבות הביניים, פחות מכך בבתי הספר היסודיים ועוד פחות מכך בחטיבות העליונות. שיטות ההוראה שצוינו על-ידי המראיינים הן:

- למידה אינטרדיסציפלינרית (בין תחומית) הכוללת שילוב של מספר תחומי דעת.
- התייחסות לערכים כחלק מהלמידה השוטפת בתחומי דעת שונים.
- למידת עמיתים בין תלמידים, בשיטות שונות.
- תלמידים מלמדים את הכיתה באמצעות הכנת מערך שיעור או הצגת מטלות שהכינו בעצמם או בקבוצה.
- למידה עצמאית – תלמידים עורכים ניסויים במעבדה בעצמם.
- למידת חקר / למידה באמצעות פרויקטים.
- דיוני דילמה / ניהול דילמות.
- למידה חוץ כיתתית.

היו מראיינים שהתייחסו לשילוב התקשוב בהוראה כהרחבה של פרקטיקות ההוראה-למידה בבית הספר. לדברי מנהלת בית ספר יסודי דובר עברית, החידוש בבית הספר השנה הוא הכנסת מחשבי לוח לשיעורים והשימוש בהם לטובת למידת החקר, המבטאת לדבריה את הלמידה המשמעותית.

למרות שמדובר באמצעי בלבד, היו מראיינים שראו בשימוש בתקשוב ביטוי של למידה משמעותית. הדבר מצביע על תפיסה פשטנית, היות כי שימוש נכון בתקשוב מאפשר אמנם להרחיב את פרקטיקות ההוראה – למידה בכיתה ומאפשר לתלמידים למידה בהכוונה עצמית, אך אינו מוביל בהכרח להוראה המקדמת למידה משמעותית. כלומר, מורה שאינו מיומן מספיק יכול להשתמש בתקשוב באופן שאינו מקדם את הלמידה המשמעותית, כגון: הקרנת ספר דיגיטלי על הלוח, הקרנת סרטון ללא מטלת צפייה, חיפוש מידע בהנחייה הדוקה מדי ועוד.

כמו כן, היו תלמידים שהשתתפו בקבוצות המיקוד, שדיווחו על שינוי שחל השנה באופן שבו מלמדים אותם המורים. השינוי שדווח בא לידי ביטוי בהיבטים הבאים:

למידת חקר / פרויקטים - היו תלמידים שציינו כי יש להם השנה יותר חקר ופרויקטים בלמידה. למשל, לקחת אנשים מהעלייה הרביעית ללמוד עליהם באופן עצמאי ולכתוב עליהם באופן יצירתי, להכין עבודת חקר על עולי אתיופיה ועוד. היתרונות של שיטה זו לדעתם היא זיכרון טוב יותר של החומר לעומת למידה פאסיבית (הקשבה וסיכום חומר), אפשרות להביא לידי ביטוי את הכישרונות השונים של התלמידים, להיות יותר

יצירתיים ולהיחשף למגוון מקורות מידע לעומת למידה שגרתית בכיתה. לדברי תלמידים דוברי עברית בבית ספר יסודי: "היה לנו לפני איזה חודש פרויקט על הצלייה הרביעית. נתנו לנו כל מיני אנשים ואחרי זה אמרו לנו תיקחו, תעשו עליהם, תסכמו עליהם את קורות החיים שלהם ותעשו פרויקט יצירתי. שנה משהו שהיה פחות פשוט שצברו".

למידה חוץ כיתתית – היו תלמידים שדיווחו על יציאה לפעילות לימודית בעיר שלהם ותלמידים שדיווחו על יציאה לסיורים באקדמיה. תלמידים דוברי עברית בחט"ב: "למדנו על משהו ואז יצאנו החוצה ללכת דברים ולעשות פעילויות כאילו שקשור לזה. למדנו על דברים בנתיבות כאילו על המולדת והכול וצפינו סיור בנתיבות כמו המרץ למיליון". תלמידים דוברי ערבית בחט"ב: "במדעים אנחנו עושים הרבה ניסויים ויצאים למעבדות אוניברסיטת ת"א וללאס אלפחם, משתתפים בתחרויות ובספורט. צבחנו לזה למידה בכיתה".

למידה שיתופית / בצוות - היו תלמידים שצינו כי יש להם השנה יותר למידה משותפת עם תלמידים אחרים בכיתה. הם ציינו כי הם עושים יותר פרויקטים בקבוצות מאשר בעבר. היו תלמידים שצינו כי הם לומדים בחברותא. לדבריהם הם יושבים בקבוצות שהמורה חילקה, מקבלים נושא לדיון וצריכים לדון עליו ולהתמודד אתו ללא התערבות המורה. לדברי תלמידים דוברי עברית ביסודי: "אנחנו גם לומדים פרויקטים יותר בקבוצות, מאפשרים לנו יותר חופש. אם שנה שצברה היינו צריכים לעשות פרויקט על איזה ספר או יוצר היינו עושים את זה לבד. עכשיו נותנים לנו כאילו להתלבש יותר ולעשות את זה ביחד". "בשיעור תנ"ך נתנו לנו דף עם פסוק ממילת אסתר. ויש חיילקו אותנו לקבוצות והיינו צריכים, והייתה לנו שאף והיינו צריכים לפענח את מה שהיה כתוב בפסוק".

למידה מתוקשבת - היו תלמידים שצינו שהמורים עושים השנה הרבה יותר שימוש בתקשוב בשיעורים, בעיקר באמצעות מצגות וסרטונים וגם במטלות הבית, דבר המסייע ללמידה שלהם. לדברי תלמידים דוברי עברית ביסודי: "השנה שצברה המורות לא כל כך השתמשו במצגות או בסרטונים. והשנה המורות משתמשות בזה, כי הן רואות שהתלמידים יותר מתחברים ללמוד בדרכ הזאת". לדברי תלמידים דוברי עברית בחט"ב: "אני חושב שהבית ספר נהיה יותר אינטראקטיבי וטכנולוגי". "נכנסנו ללמידה ממוחשבת וגם ואם הבאתי את הדברים שאפשר לעשות בבית, אני רואה אותם במחשב. אפשר לעשות דברים יותר נוח גם אצלך בבית ולא במחברת, במחשב זה גם יותר נוח".

למידה עצמאית והצגת נושא לכיתה - היו תלמידים שצינו כי הם מכינים מצגות או דגמים שונים וצריכים להציגם ולהסבירם בפני הכיתה, יותר מאשר בשנים קודמות. תלמידים בכיתה י' ציינו כי הם נדרשים לבחור נושא שמעניין אותם, ללמוד עליו באופן עצמאי ולחפש עליו מידע במגוון של מקורות. לדברי תלמידים דוברי עברית ביסודי: "במשקל עשינו מצגת על מצלע וצילוף. הצגנו את זה בכיתה ולימדנו את האחרים. כל אחד קיבל על זה ציון והערות ומה צריך לתקן, ואם זה היה נכון. חקרנו לבד את הנושא וצבחנו בקבוצות. והיינו צריכים לקחת מידע מהחוברת, מהרשת, מהאינטרנט, מכאן מקום. וצפינו את זה לבד בלי צורה של המורה". לדברי תלמידים דוברי עברית בחט"ע: "אנחנו צריכים לדעת בצמחנו, להסתכל בכל מיני מחקרים באינטרנט, לקחת פרק או להתעסק בפרק שאנחנו רוצים ושאנחנו חושבים שהוא מעניין. לקחת איזה נושא, למשל אני לקחתי את היחס של האישה בפרקים א' ו' וכאילו השוויתי ביניהם ולקחתי את זה לתקופה של היום. אז זה דברים שלא עושים בחטיבה".

למידה חווייתית ומהנה - היו תלמידים שצינו כי המורים השנה מנסים ללמד בדרך יותר חווייתית ומהנה מבעבר ולא רק בצורה פרונטלית ובאמצעות ספר ומחברת. הדוגמאות שניתנו לכך על-ידי תלמידים ביסודי היו: הצגות ומשחקים. הדוגמאות שניתנו לכך על-ידי תלמידים בעל-יסודי היו: מצגות, דיאלוג, אנימציה ניסויים במעבדה.

בניגוד למה שתואר לעיל, היו תלמידים בעיקר בחטיבה העליונה, שדיווחו על כך שהלמידה בבית הספר נשארה רגילה לגמרי, למעט בתחומים מסוימים בהם המורה מלמדת באופן שונה. *"זה לא כל כך השתנה משהייתה. זה אולי קצת יותר קשה באלף שנה כיתה 6, חוץ מזה לא, זה לא השתנה. זה כבר כמה שנים אותו דבר. לרוב היא מקריאה מהספר, מדברת על זה בכיתה. אולי קודם כל היא כותבת את זה על הלוח. אולי a few a few, שיצורי בית, די ראיף כזה".*

לסיכום הממצאים האיכותניים ניתן לומר כי, לפחות לפי הדיווחים במסגרת חלק זה של המחקר, הרפורמה הביאה לשימוש במגוון רחב יותר של דרכי הוראה בבתי הספר בהשוואה לעבר, אם באמצעות חיזוק דרכי הוראה קיימות ואם באמצעות הכנסת דרכי הוראה חדשות. הדבר בלט בעיקר בחטיבות הביניים ופחות בבתי הספר היסודיים ובחטיבות העליונות. ניתן לשער כי בבתי הספר היסודיים קשה להטמיע שיטות הוראה חדשות בשל גילם הצעיר של חלק מהתלמידים ואילו בחטיבות העליונות קיים מחסור בזמן לעשות זאת בשל הצורך להכין את התלמידים לבחינות הבגרות. בחטיבת הביניים לעומת זאת, התלמידים הם יחסית בוגרים ועדין לא מורגש הלחץ של בחינות הבגרות, מה שמאפשר ליישם בהן דרכי הוראה מגוונות בהיקפים גדולים יחסית.

שינויים בהיבחנות לבגרות הינם היבט ייחודי וחשוב של הרפורמה. במסגרת תכנית הלמידה המשמעותית התבצעו כמה שינויים במתכונת הלמידה וההיבחנות בחטיבות העליונות, שינויים המשליכים גם על התנאים לקבלת תעודת בגרות בקרב התלמידים. כל המהלכים נעשו כדי לפנות לבתי הספר יותר זמן לקיים למידה משמעותית ולהפחית את העיסוק במבחנים ובהישגים. המהלכים העיקריים שנעשו הם: מעבר לשיטת היבחנות עפ"י מפתח של "70:30" דהיינו 70% מהציון נקבע עפ"י המבחן המסכם ו-30% במתכונת חלופית שתיקבע ע"י בית הספר והמורים; בחינות הבגרות בכיתה י' מתבטלות והתלמידים מתחילים להיבחן בכיתה י"א; מתבטל מועד החורף בכיתה י"א; שלושה תנאי סף לקבלת תעודת בגרות: לימודי מדעים בהיקף של יח"ל 1, שלוש שנים (י'-י"ב) של מעורבות חברתית-קהילתית ולימודי השכלה כללית (אמנויות, רוח וחברה, שפות).

במסגרת הסקר שנערך בשנה"ל תשע"ה נשאלו תלמידי כיתות י'-י"א התלמידים בנוגע לשינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות (נושא זה נבדק רק בתשע"ה). בלוח הבא מוצגות את תשובות התלמידים. כפי שאפשר לראות, מרבית התלמידים מדווחים כי אינם מבינים היטב את המצופה מהם במסגרת מתכונת ההיבחנות "70:30", ומתוך מה שהם מבינים הם אינם סבורים כי מדובר בשיטה נכונה. באשר לנושא של ביטול בחינות הבגרות בכיתות י' וביטול מועד החורף בכיתות י"א, כאן העמדה המתנגדת היא גורפת עוד יותר (יש לשים לב כי רק 14% מהתלמידים בבתי הספר דוברי העברית סברו כי ביטול בחינות הבגרות בכיתה י' היה נכון). גם העמדות באשר לתנאי הסף לקבלת תעודת בגרות – לימודי מדעים, לימודי השכלה כללית ומעורבות חברתית במשך שלוש שנים – לא היו חיוביות בקרב מרבית התלמידים. בבתי ספר דוברי ערבית העמדות בהקשר זה הן הרבה יותר חיוביות, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית.

לוח 36: שינויים בהיבחנות לבגרות בעיני תלמידים, נתוני תשע"ה בחט"ע בחלוקה עפ"י מגזר-שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאד")

היגדים בשאלון			חטיבה עליונה		
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית
מספרי המשיבים	857	1,043	1,900		
99. אני מבין כיצד נקבעים הציונים שלי בשיטת ההיבחנות החדשה 70:30 שבה חלק מציון הבגרות נקבע באמצעות הערכה חליפית שאינה מבחן	41%	51%	44%		
104. לימודי מדעים (1 יחל) צריכים להיות תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות	28%	50%	34%		
103. שלוש שנים של מעורבות חברתית-קהילתית צריכות להיות תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות	26%	45%	31%		
105. לימודי השכלה כללית (אמנויות, רוח וחברה, שפות) צריכים להיות תנאי הכרחי לקבלת תעודת בגרות	26%	42%	31%		
100. שיטת ההיבחנות החדשה 70:30 היא שיטה נכונה להעריך את ההישגים של התלמידים	25%	43%	30%		
101. ביטול בחינות הבגרות בכיתות י' היה מהלך נכון	14%	33%	20%		
102. ביטול מועד החורף של בחינות הבגרות בכיתות י"א היה מהלך נכון	15%	31%	19%		

המורים נשאלו אף הם מספר שאלות הנוגעות להתנסות שלהם במגוון דרכי הוראה והערכה (המורים בבתי הספר היסודיים נשאלו על כך רק בסקר תשע"ה, אך לא בסקר תשע"ד) ותשובותיהם מוצגות בלוח הבא. אפשר לראות כי שיעורים גבוהים יותר מקרב המורים בחט"ע מדווחים על מעורבות בהנחיית עבודות חקר, בהשוואה לדיווחי המורים בחט"ב ובבתי ספר יסודיים (61% לעומת 55%-ו-54%). על-פי הדיווחים, הנחיית עבודת חקר מאפשרת ל-37% מן המורים בחט"ב ול-40% מן המורים בחט"ע לרכוש ידע חדש. כדאי לשים לב לירידה החדה בשיעורי המורים בחט"ב המדווחים כך בין השנים תשע"ד ותשע"ה (ירידה מ-56% ל-37% בכלל האוכלוסייה). מנגד, באופן תמוה, מדווח על עליה במעורבות מורי חט"ב בהנחיית חקר (מ-44% ל-54% בכלל האוכלוסייה). שיעורים נמוכים במיוחד מקרב המורים מדווחים כי הם לומדים מתלמידיהם על נושאים שלא הכירו.

לוח 37: מגוון דרכי הוראה וחלופות הערכה, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שליבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
115. באיזו מידה אתה מעורב בהנחיית עבודות חקר שתלמידך מכינים?	תשע"ה	58%	51%	55%	54%	54%	54%	58%	71%	61%
	תשע"ד				44%	48%	44%	65%	58%	63%
116. באיזו מידה אתה	תשע"ה	57%	50%	55%	54%	53%	54%	60%	68%	62%

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מתכנן הנחיית עבודות חקר כך שיכללו מספר אבני דרך משמעותיות?	תשע"ד				44%	100%	50%	60%	62%	60%
	תשע"ה	44%	56%	48%	31%	48%	37%	34%	60%	40%
	תשע"ד				56%	57%	56%	36%	48%	38%
114. באיזו מידה אתה רוכש ידע חדש דרך הנחיית עבודות חקר?	תשע"ה	31%	29%	30%	23%	22%	23%	20%	30%	22%
	תשע"ד							32%	17%	29%

מורי החטיבה העליונה נשאלו גם בנוגע לשינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות (כאמור, נושא זה נבדק רק בתשע"ה). בלוח הבא מוצגות תשובותיהם. בתשובה לשאלה – "האם חלק מהציונים הבית-ספריים או השנתיים או ציוני המגן בבית הספר נקבעים ע"י שימוש בחלופות הערכה?" – כ-85% מהם השיבו בחיוב בתשע"ה לעומת כ-70% בתשע"ד, עליה של כ-15% (בקרב דוברי ערבית נרשמו שיעורים מעט גבוהים יותר, בהשוואה לדוברי ערבית).

בדומה לתשובות התלמידים אשר תוארו לעיל, גם בקרב מורים בחטיבות העליונות אשר נשאלו באשר לשיטת ההיבחנות 70:30 הדעות היו חלוקות. רק כ-50% מהמורים השיבו כי שיטה זו נכונה במידה רבה או רבה מאד, כ-35% במידה בינונית והשאר כ-15% במידה מועטה או כלל לא (שיעור מעט גבוה יותר התייחסו בחיוב לשינוי בקרב דוברי הערבית בהשוואה לדוברי העברית).

לוח 38: היבחנות לבגרות, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחט"ע בחלוקה עפ"י מגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון			חטיבה עליונה			שנה
דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	
165	165	330	127	117	244	תשע"ה
127	117	244	72%	64%	70%	תשע"ד
84%	80%	83%	48%	57%	50%	תשע"ה

מספרי המשיבים

140. האם חלק מהציונים הבית-ספריים או השנתיים או ציוני המגן בבית הספר נקבעים ע"י שימוש בחלופות הערכה?

141. באיזו מידה שיטת ההיבחנות של 70:30 במסגרת התכנית למידה משמעותית היא נכונה לדעתך?

מנהלי בתי ספר ומורים בעיקר מחטיבות הביניים, ציינו בראיונות העומק כי בעקבות הרפורמה בית הספר שלהם והם באופן אישי משתמשים יותר בהערכה חלופית בהשוואה לעבר. מנהלת חטיבת ביניים דוברת עברית ציינה כי תמיד השתמשו בהערכה חלופית בבית הספר אך הרפורמה חידדה את המושג וגרמה לה לבצע תהליכים מקצועיים יותר. רכז מדידה והערכה בחטיבת ביניים דוברת ערבית ציין כי עבור רוב מקצועות הלימוד פותחו כלים של הערכה חלופית. רכז חט"ב בתיכון תורני-מדעי שש-שנתי ציין כי יש הרבה יותר עבודות במקום מבחנים וכל המורים עוסקים בהערכה חלופית אם כי ברמות מעט שונות.

מורה לשפה דוברת עברית ביסודי: *"בנוסף הנה אני חושבת שיש התקדמות מאוד גדולה. יש פחות מאמנים והרבה פצאים עצומות יצירה שהילדים מבינים".*

מנהלת דוברת עברית בחט"ב: *"הרפורמה הזאת חידדה לי, שחקן מהצוות שלי תופס את ההערכה החלופית, לא מספיק מקצועי. אני בהחלט יותר מבינה כיום מה היא הערכה חלופית במיטתה".*

היו מרואיינים שהרחיבו יותר לעומק על אופן ביצוע ההערכה החלופית. מורה לתנ"ך בחטיבה עליונה דוברת עברית ציין כי התלמידים נדרשו לקרוא מאמרים הקשורים לתחום הדעת אך לא מופיעים בספרי הלימוד ובמבחן נתנה להם האפשרות לבחור פרק שבו הם רוצים להעמיק בעזרת המאמרים שקראו.

רכזת היסטוריה בחטיבה עליונה דוברת עברית ציינה כי יותר מורים בשכבות י"א-י"ב מעריכים את התלמידים אחרת, תוך שימוש עבודות חקר, שאילת שאלות מסדר גבוה, שאילת שאלות מהיבטים שונים מתחום הדעת ועוד. לדבריה: *"הערכה חלופית תפסה מקום מרכזי במיוחד בשכבה י'. יותר מורים, גם בשכבה י'א' מלמדים ומעריכים אחרת: עבודה בקבוצות, שאלות מסדר חשיבה גבוה, עבודות חקר, המאמנים כוללים שאלות על היבטים אחרים כגון על ערכים, ניהול דיון, שינוי תקשורת, רגישות ואקטואליה".*

מורה למדעים בחטיבה עליונה דוברת עברית ציינה כי היא מתכוונת לתת לתלמידים משימת חקר במעבדה עליה יקבלו 30% מהציון. מנהל תיכון דובר ערבית ציין כי התלמידים מקבלים חבילת מטלות שעבורן יקבלו 30% מהציון, הכוללות: הצגה בכיתה, פורטפוליו, עבודת חקר, השתתפות פעילה בכיתה ועבודת בית רגילות ומתקשבות. לדבריו: *"התלמידים מלמדים אחרי חגיגה של מטלות עצומות הם מקבלים את ה-30% המטלות אינן אחידות זה תלוי בשקל דעת המורה".*

ראוי לציין כי מרואיינים ממספר בתי ספר מכל שכבות הגיל ציינו במפורש כי בבית הספר שלהם יש ביטוי מועט ביותר ללמידה משמעותית ולהערכה חלופית, אם בכלל. מנהל של בית ספר יסודי דובר ערבית ומנהלת של בית ספר יסודי דובר עברית ציינו כי בתי הספר שלהם נמצאים בשלב של למידת הנושא ואין עדין יישום מוגדר, למעט פעילויות שבוצעו בעבר, שעונות להגדרה של למידה משמעותית.

מנהל תיכון שש-שנתי ורכז חטיבת הביניים באותו תיכון דיברו על כך שרק מיעוט מהמורים הרחיבו את פרקטיקות ההוראה ללמידה שלהם ולא מדובר בשינוי מערכתי בית ספרי. הם תלו זאת בעיקר בזמן הקצר שעבר מתחילת הרפורמה ובהיעדר הכשרה של המורים בנושא.

התלמידים שהשתתפו בקבוצות המיקוד מבתי הספר דיווחו על שינוי שחל השנה באופן שבו המורים מעריכים אותם. שינוי זה ניכר פחות בבתי ספר יסודיים ויותר בחטיבות ביניים ותיכונים. השינוי העיקרי שדווח על-ידי התלמידים הוא על עליה בהערכה באמצעות עבודות הגשה, עבודות חקר, הצגת מצגת בכתה ועוד ועל ירידה בהערכה באמצעות מבחנים ובחנים. תלמידים דוברי עברית בחט"ע הדגישו כי בניגוד לעבר,

חלק משמעותי מהציון ניתן להם על דרך ההגשה של העבודה, העמידה מול הכיתה והסבר החומר לכיתה, מעבר למה שכתוב בעבודה עצמה. לדברי תלמידים דוברי ערבית בחט"ב: "אם בכיתה ז' ואם צכש"ו הציון הסופי נקבע מהרבה מרכיבים: השתתפות בכיתה, בוחנים חודשיים, עבודת חקר, והצגות. מפקלס מרכיבים אלה מניצ במקצועות מסוימים, בעיקר במדעים, עד 60%". לדברי תלמידים דוברי עברית בחט"ע: "נותנים לנו יותר חופש בחירה לפני איך שאנחנו רוצים שידקו אותנו. מבחן או עבודת חקר או עבודה יצירתית. יוצא בתלמיט, בלשון זה יותר מניש, כי כל עבודה קטנה מנישית למורה וזה ביחד מרכיב את כל הציון".

חלק ניכר מהתלמידים בקבוצות המיקוד רואים יתרונות רבים בהערכה החלופית. תלמידים דוברי ערבית בחט"ב ציינו כי ההערכה החלופית משקפת יותר את הישגים של התלמיד. לדבריהם: "הדבר הקל עלינו מאוד, חוויתנו ביסודי שיטה זו אצל מנינונים הרבה קטנים. הצרכה זו היא לטובת התלמיד, כי שקלול על ציונים מפקל נאמנה את הישגי התלמיד. מבחן אחד יכול לקבץ את יכולתו על כל תלמיד".

תלמידות דוברות עברית בחט"ב ממ"ד ציינו כי העבודות מאפשרות למידה מעמיקה והפנמה טובה יותר של החומר ומסייעות לחלק מהתלמידות, שלא תמיד מצליחות במבחנים, לקבל ציון גבוה יותר. לדבריהן: "העבודות מאפשרות ללמידה עצמית, מוצרכות ונכחלות בציון הסופי". "במבחנים מורות לפעמים נישות לנקודות שלא באתי מוכנה אליהן. בעבודה אני יכולה לחקור את כל הצדדים ולדעתי זה עט נכס לראש הרבה יותר טוב ממבחנים".

ראוי לציין כי ישנם תלמידים שהשתתפו בקבוצות מיקוד שציינו כי אינם מבחינים בשינויים באופן שבו הם מוערכים על-ידי המורים. לדבריהם, עיקר ההערכה בבית הספר נעשית באמצעות מבחנים ובחנים וחלק מהציון נקבע גם על פי השתתפות בשיעורים והתנהגות בכיתה. במקרים מסוימים, ציינו התלמידים כי מוערכים באמצעות עבודות הגשה או מטלות אחרות שאינן מבחן, אך לא מדובר בתופעה שכיחה שלא הייתה בעבר. לדברי תלמידים דוברי ערבית ביסודי: "ישנם מורים שגארו תקוצים בהצרכה הישנה ז"א המבחן הסמסטרילי הוא שקובץ את הציון. לצומת זאת, ישנם מורים שנותנים מפקל בשיעור על 50% להשתתפות בכיתה, שיעורי בית ומבחנים חודשיים". לדברי תלמידים דוברי עברית ביסודי - "אנחנו לפעמים עושים בספרות מכתבים כאלה, נמיד בראש השנה או כל מיני זה, נמיד אנחנו עושים מכתבים, ברכות ואנחנו עושים טיטה ואנחנו מורה לפעמים נותנת לנו ציון טוב או לא טוב וכל זה ומתקנים את זה לא טוב".

לסיכום הממצאים האיכותניים בהיקשר של שינויים בהיבחנות לבגרות ניתן לומר כי הרפורמה שמה על סדר היום והרחיבה את השימוש שעושים המורים בהערכה חליפית, בעיקר בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. ניתן לשער כי בבתי הספר היסודיים השימוש בהערכה חליפית הוא מצומצם יותר בשל הקושי להתאימה לגילם הצעיר של חלק מהתלמידים. לעומת זאת, בחטיבת הביניים התלמידים הם בוגרים יותר ויש למורים את הזמן הנדרש לעסוק בנושא לפני שמתחילות בחינות הבגרות. בחטיבה העליונה, הנחה משרד החינוך את בתי הספר לבצע הערכה חלופית בשיעור של 30% מהציון במקצועות מסוימים, מה שאילץ את בתי הספר לעסוק בכך וספק אם הדבר היה נעשה ללא הנחייה זו.

מראיינים בבתי ספר שמיישים הערכה חליפית באופן חלקי, ציינו כי פרק הזמן שחלף מתחילת הרפורמה לא הספיק להם להיערך לביצוע הערכה חלופית בהיקף נרחב בבית הספר, אך הם נמצאים הכיוון הנכון. הדבר מחזק את הצורך בהענקת ידע, שיטות וכלים למורים גם בתחום זה.

בלוח הבא מוצגות תשובות המורים בחטיבה העליונה לגבי הדרכים בהן מתקיימת ההערכה הפנימית. על-פי תשובותיהם נראה כי קיים גיוון בדרכי ההערכה, כאשר הדרכים הנפוצות ביותר הן הערכה פנימית ע"י שיחה/דיאלוג/דיון/דיבייט; מצגת; חוות דעת ועבודות חקר.

לוח 39: דרכי הערכה פנימית, נתוני תשע"ה בחט"ע בחלוקה עפ"י מגזר-שפה – סקר מורים
 ("באילו דרכים מתקיימת בתחום הדעת שאותו אתה מלמד, הערכה פנימית בשיטת ההיבחנות של "70:30" במסגרת התכנית למידה משמעותית?" – שיעורי המשיבים בחיוב)

חטיבה עליונה			היגדים בשאלון
סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	
330	165	165	מספרי המשיבים
82%	92%	79%	147. הערכה פנימית על-ידי שיחה/דיאלוג/דיון/דיבייט
76%	82%	74%	155. הערכה פנימית על-ידי מצגת או דגם הממחישים באופן מוחשי את יישום העקרונות שנלמדו
72%	82%	69%	148. הערכה פנימית על-ידי חוות דעת
71%	77%	69%	145. הערכה פנימית על-ידי עבודות חקר בקבוצות
72%	71%	73%	146. הערכה פנימית על-ידי עבודות חקר ביחידים
63%	75%	59%	156. הערכה פנימית על-ידי תיעוד כמו: צילום, יומן, וידאו, הצגה המחזה, משחק או יומן למידה
58%	72%	54%	144. הערכה פנימית על-ידי משימות חיים אותנטיות ועכשוויות – קשורות למצבי חיים רלוונטיים לחיי היומיום של התלמיד
56%	68%	53%	153. הערכה פנימית על-ידי הוראת עמיתים
56%	67%	53%	152. הערכה פנימית על-ידי פורטפוליו – תלקיט
47%	61%	43%	149. הערכה פנימית על-ידי תצפית פתוחה או סגורה
41%	50%	38%	150. הערכה פנימית על-ידי סקר
30%	56%	21%	143. הערכה פנימית על-ידי כתיבת ערכים לוויקיפדיה או למאגר מידע ציבורי אחר ברשת
23%	27%	22%	151. הערכה פנימית על-ידי מבחן שנכתב על-ידי התלמידים
19%	24%	17%	154. הערכה פנימית על-ידי בניית מחוון על-ידי התלמידים
55%	65%	52%	מדד דרכי הערכה פנימית

גם המנהלים בחטיבה העליונה נשאלו בסקר תשע"ה בנוגע לשינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות. בלוח הבא מוצגות תשובותיהם. בדומה לתשובות המורים והתלמידים, גם המנהלים בחט"ע, כאשר נשאלו באשר לביטול הבחינות בכיתות י' וביטול מועדי החורף בכיתות י"א, סברו ברובם הגדול כי מדובר במהלכים שגויים (רק

32% סברו כי ביטול הבחינות בי' היה נכון ו-23% סברו כי ביטול מועדי החורף בכיתות י"א היה נכון). רק 59% מהמנהלים סבורים ששיטת ההיבחנות 70:30 הינה שיטה נכונה. לעומת זאת, הדעות בקרב המנהלים כלפי תנאי הסף לקבלת תעודת בגרות, הן חיוביות ברובן: 69% מהם סבורים ששלוש שנים של פעילות התנדבותית בקהילה היא דרישה נכונה, שיעור דומה סבור כי יחידה אחת במדעים היא תנאי נכון ו-80% סברו שלימודי השכלה כללית הוא תנאי נכון.

לוח 40: עמדות כלפי שינויים בהיבחנות לבגרות, נתוני תשע"ה בחט"ע –

סקר מנהלים ("באיזו מידה, לדעתך, תורם או לא תורם כל אחד מהשינויים הבאים בשיטת ההיבחנות לבגרות לבוגרי בית הספר?" – שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	55
75. לימודי השכלה כללית (אמנויות, רוח וחברה, שפות) כתנאי חובה לקבלת תעודת בגרות	80%
74. לימודים של יחידת לימוד אחת במדעים כתנאי חובה לקבלת תעודת הבגרות	70%
76. שלוש שנים של מחויבות בחברה ובקהילה כתנאי חובה לקבלת תעודת הבגרות	69%
77. שיטת 30:70 בבחינות הבגרות	59%
73. יצירת שלושה אשכולות של מקצועות: עברית, ידע עם עולם ומדינה ומורשת ותרבות	55%
71. ביטול בחינות הבגרות בכיתות י'	32%
72. ביטול מועד חורף בכיתות י"א	23%

עמדות מנהלי בתי ספר ומורים בחטיבה העליונה כלפי מתכונת ההיבחנות החדשה ברפורמה, לפיה ניתן משקל של 30% מהציון במקצועות מסוימים להערכה חליפית, בוטלו בחינות הבגרות בכתה י' ובוטלו בחינות בגרות החורף בכתה יא' – עמדות אלה נבדקו גם בראיונות העומק.

שיטת ההיבחנות 70:30

הממצאים מלמדים כי המרואיינים הביעו תמיכה בהערכה החלופית המתחייבת ברפורמה. הם ציינו את הנקודות הבאות לחיוב:

הזדמנות ליצירת "למידה אחרת" - היו מרואיינים שטענו כי השינוי במתכונת ההיבחנות יביא לשינוי בדרך הלמידה הרגילה, ייצור יותר עניין והנאה בקרב התלמידים, יביא לשיח אחר בין המורה לתלמיד. לדברי מנהל חטיבה עליונה: "יש הזדמנויות לרצון את אופי הלמידה, קצת להכניס לתלמיד יותר צנין. אני כן אלה את הרציון הזה שיש דרישה לתת מהו אחר קצת לתלמידים ולא להישאר עם אותו קיצוץ".

עידוד חשיבה מעמיקה - היו מרואיינים שטענו כי המתכונת החדשה מעודדת לחשיבה מעמיקה, לשאלת שאלות חכמות ומצמיחה אנשים דעתניים. לדברי חלקם, הדבר עומד בניגוד למה שהיה עד לכניסת הרפורמה. לדברי מנהל חטיבה עליונה: "מצרכת החינוך עד כה דיכאה את הסקרנות והחשיבה הציטאית של התלמידים. רק אחרי הצגת בולטים מתחילים את מה שאמורים להתחיל בתיכון – לעבוד, להקין, לחקור". אחת המרואיינות, מורה לתנך בחטיבה העליונה, ציינה כי המתכונת החדשה תאפשר לשוחח עם התלמידים על ערכים הקשורים לחומר הנלמד ולא רק ללמד אותם לבחינה. לדבריה: "כמי שעשיתי שנה

בתחום ומציפה לבגרות, אני רואה את התלמידים לומדים כדי ללמוד, אני חושבת שכאן אנחנו נצליח במיוחד בתחום של תנ"ך, יש בזה המון ערכים של בין אדם לחברו".

מתן ביטוי לתלמידים חלשים - היו מרואיינים שטענו שמתכונת ההיבחנות החדשה תאפשר ביטוי לתלמידים חלשים שלא הצליחו עד היום בבחינות הבגרות. לדברי מורה לתנ"ך בחטיבה העליונה: "אני מנסה להסתכל על התלמידים החלשים, אתה יודע מה? אני חושבת שדווקא בשבילם זה מקום לבגרות, זה מקום לבטא, מקום להצליח".

יותר בשלות לתלמידים לקראת בחינות הבגרות - היו מרואיינים שטענו כי המתכונת החדשה היא טובה מפני שהיא מאפשרת לתלמידי כיתה י' להגיע בשלים ומוכנים יותר לבחינות הבגרות בכיתה יא'. בנוסף, הדבר יאפשר להעמיק שנה נוספת בתהליכי למידה משמעותית לפני הלחץ של בחינות הבגרות. לדברי מורה לכימיה בחטיבה העליונה: "אני מחסידי השינוי המוצע. אני מכירה את תלמידינו, בכיתה י' הם אינם פשים מספיק לבגרות. עוד שנה רק תוציא להם. מה עוד, שבערכה 70:30 היא מצין הרבה לבגרות".

ראוי לציין כי היו מרואיינים שתמכו בהערכה החלופית בשיעור של 30% אך הביעו חשש משתי סוגיות מרכזיות: הראשונה, **מהקושי של מורים להעריך את הציון של התלמידים בהערכה חליפית** ולהשוות בין הציון שקיבלו תלמידים בבתי ספר שונים. כלומר, לעשות סטנדרטיזציה בין הציונים. השניה **מנטייה לכאורה של מורים לתת לתלמידים ציונים גבוהים מדי להערכה חליפית** המבטאים את המאמץ שהשקיעו התלמידים בהערכה ולא רק את תוצריה, מה שעלול ליצור זילות בציונים. לדברי רכזת כימיה דוברת עברית בחט"ע: "אני לא יודעת אם זה שאלה נותנת הוא בסדר? זה לא שאלה, זה אנחנו המורים בינינו. בחינה זה כולם מקבלים את אותן שאלות. הערכה חלופית מאיפה אני יודעת אם אני מצריכה נמוך מדי, למה מדי?". לדברי מפקח על-יסודי: "כולנו יודעים איך זה הערכה חלופית. בוקר טוב, סה, מה שאלומק? 80. מי שמביא פרויקט פחות מ-90, הוא חותמת של חצי מפטר. אז מה הולך להיות? בהערכה החלופית גם באלף שאתה מצריך את ההשקעה של הילד. ילד צעיר, השקיע, יש פה פרויקט גדול, כבד. רק מצטרף ההשקעה של העבודה, זה 80. אנחנו מכירים את זה בהחלטות בצורות במעבדות ומקומות אחרים. אז הוא יקבל ציונים גבוהים על זה. עכשיו תאר לך הוא יכול לבחינה, הוא יפיל את הבחינה. אז יהיה פער".

התלמידים בחטיבה העליונה שהשתתפו בקבוצות המיקוד הביעו דעות שונות באשר להערכה החליפית. הטענות המרכזיות שעלו בעד השימוש בהערכה חליפית היו:

הערכה חלופית היא דבר נכון כי ככה זוכרים ומבינים טוב יותר את החומר הנלמד. "יש משהו בזה שאנחנו עושים עבודות, עבודות יצירתיות אם זה באמת הולך, שאנחנו נזכור את זה יותר טוב מאשר במבחן כי כמו שנאמר פה שאנחנו עושים מבחן, יוצאים מהכיתה וזהו, עשינו delete לחומר בראש, וכאילו את העבודות, נניח בספרות שאצלנו זה באמת עובד ככה, עם ה-30 אחוז של יצירתיות, אז אני באמת אזכור את היצירות האלה ואת מה שדיברנו עליהן".

בעזרת הערכה חליפית אתה לומד על עצמך מעבר לחומר הלימוד – חלוקת זמן, דרך עבודה, עמידה בזמנים, אינטראקציה עם תלמידים אחרים ועוד. "זה מין תהליך שכאילו אתה לא רק לומד את החומר כאילו בהיסטוריה וזה, אתה לומד מזה עוד דברים כאילו גם על עצמך, על חלוקת הזמן שלך. מה

אורט לך לעשות ככה, כאילו מה אורט לך באמת לעמוד בזמנים שלך. אתה לומד משהו מצד אחר לחומר שאתה באמת צריך להגיש".

הערכה חליפית, כמו: עבודת חקר, הצגה בכיתה ומטלות ביתיות וכו' יותר משקפת את היכולת האמיתי של התלמיד ומחייבת אותו ללמוד כל השנה ולא רק בתקופת המבחנים. בהמשך לכך, יש תלמידים שמבחנים גורמים להם למתח שפוגע בציון ויש תלמידים שמתקשים לזכור בע"פ הרבה חומר למבחן. "איןנו מאמינים שהמבחן הוא הכלי הכי יעיל להערכת הצלחת התלמיד, מבחנים אורחים להרבה סטרייט שפוגע ביכולות התלמידים. ישנן תלמידים שנוטים כדורית הרצאה לפני המבחנים. זה צונח וזה לא מוסרי לדבוק במבחנים בכל מקרה".

מנגד היו תלמידים שהביעו ביקורת כלפי ההערכה החליפית אך לא הייתה זו ביקורת עקרונית על עצם המהלך אלא על אופן יישומו. היו תלמידים שטענו כי חסרות להם מיומנויות נדרשות לכתיבת עבודה וכי אינם מקבלים סיוע נדרש ממוריהם. "פשוט נתנו לנו את הדף הזה, אמרו לנו הנה הוראות, קחו תעשו, תעשו מה שאתם רוצים וזה כן משפיע על הציון בעבודה. כי נותנים לנו דף, אומרים לנו תעשו ככה וככה ואנחנו לא יודעים איך לכתוב עבודת חקר". בנוסף, היו תלמידים שצינו כי ההערכה החליפית לא מפחיתה את כמות החומר הנלמד ולא מחליפה את שיטת ההיבחנות הקיימת בגלל האפשרות של המורים לערוך בחינות פנימיות בשיעור של 30% מהציון במקום הערכה חליפית. "זה לא באמת מוריד את החומר. זה לא באמת מוריד לנו מבחנים". "אני חושב, כאילו אצלנו יוצא שזה מבחנים. זה פשוט מבחנים שהם בתוך הבית הספר".

ביטול בחינות הבגרות בכיתה י'

מרואינים רבים הביעו התנגדות נחרצת לביטול בחינות הבגרות בכיתה י' וחשש כי צעד זה עלול לגרום לירידה גורפת בציונים של התלמידים. הם ציינו את נקודות התורפה הבאות של המהלך:

עומס גדול על התלמידים בכיתות י"א-י"ב - לדברי מנהלים ומורים שרואינים, העובדה שאין בחינות בגרות בכיתה י' והעובדה שהיקף החומר הנלמד לא השתנה, תיצור עומס בחינות רב על התלמידים בכיתות י"א-י"ב ובעיקר על התלמידים החלשים (כיתות מב"ר ואתגר) שנבחנו עד היום ב"מנות קטנות". בנוסף, הצמצום של מספר המבחנים יביא לכך שהתלמידים יצטרכו להתכונן על היקף גדול יותר של חומר, מה שעלול להקשות עליהם להצליח בבחינות הבגרות. לדברי מורה דוברת עברית בחט"ע: "הכול נתון באותן שתיים קריטיות על כיתה י"א ו-י"ב עם ההדרכה, עם הרישיון, עם כל מה שמלווה את ח"י הנצורית, הפחד שלי שיהיה כאן בוס מטורף ומהו יפגע". לדברי מפקח על-יסודי: "במקום מספר טאלונים לבחינות בטרות נעשו באמצעים שונים, יהיה רק טאלון אחד והדבר יצור צומס רב וקושי בהכנה לבחינה ואז מה שיקרה, מי ידפק? האוכלוסיות החלשות. אלה שהיית מחלק להם הכל למנות קטנות ומנצח פה את מוצד חורף ומוצד קיץ ומה שאתה רוצה. אין לך את כל האפשרויות האלה. ולכן, אני בכלל כרע לא במצב שאני מסוגל לקלוט את הצניין. לא מסוגל".

חוסר רצינות בכיתה י' – היו מרואינים שצינו כי היעדר בחינות בגרות בכיתה י' עלול להוביל לחוסר רצינות ואף לזלזול של התלמידים מפני שאין להם מטרה ברורה, להתכונן אליה. לדברי רכזת מתמטיקה דוברת עברית בחט"ע: "מכל הניסיון שלי, כרע שהתלמיד יודע שיש לו מוצד מסוים שהוא צריך לעשות אליו

ולתהיבחות, יש לו מין אחריות מסוימת על כל המצעים שלו. אם אין לו יצר, אז אין אחריות והוא מנסה איכשהו קצת לגלגל".

לדברי מפקחת על יסודי באחד המחוזות: "המורים שכחו שהילדים צריכים לקרוא ולכתוב. כלומר, הם צריכים להתמודד עם הטקסט של ה-80 שורות ולצעות הבנת הנקרא ולכתוב סיכום. כי כשהם לימדו ב' השנה שצברה, הם ידעו שיש להם בחינת בשרות בסוף השנה שצברה, אז הם עשו את זה. עכשיו הם הפסיקו לצעות את זה. עכשיו יש להם המון דברים נחמדים, אז הם נסחפים אחרי הדברים הנחמדים".

בדומה למנהלים ולמורים, התלמידים בחטיבה העליונה שהשתתפו בקבוצות המיקוד הביעו עמדות נחרצות נגד ביטול בחינות הבגרות בכתה י'. הטיעונים המרכזיים שעלו היו **עומס ולחץ** של בחינות בגרות בכתה י"א-י"ב, **צורך ללמוד היקף רב יותר של חומר לבחינות אלה וחוסר ניסיון בהיבחות לבגרות בכתה יא'**, העמוסה בבחינות בגרות. לדברי תלמידים בכתה י': "חומר של שנת"א לדחוף לבשרות אחת בסוף השנת"א האלה זה לא נראה לי הגיוני. אנשים שמסיימים י"א ונבחנים רק על כיתה י"א מתחילים ללמוד הבשרות הזאת חודש לפני אז מתי אני אצטרק ללמוד לזה?". לדברי תלמידים בכתה יא': "אנחנו אישית עשינו שלוש או ארבע בשרויות בכתה י'. לא עשינו כל כך הרבה, אבל התנסינו בצניין של הבשרויות. אנחנו יודעים פחות להילחץ מזה, להגיע יותר מוכנים. והם עכשיו לא עשו בשרויות. שנה הבאה הם יגזרו ישר לכל הבשרויות החשובות".

רק מיעוט מהתלמידים שהשתתפו בקבוצות המיקוד רואים בביטול בחינות הבגרות בכתה י' יתרון ומציינים שהם עדיין לא בשלים ואין להם מספיק ניסיון בלמידה לבגרות ולכן אם יכשלו בבחינות הבגרות בכתה י', הדבר יהווה עבורם טראומה שתשפיע לרעה על המשך דרכם.

לסיכום, הממצאים האיכותניים מלמדים כי באופן כללי, מנהלים מורים ותלמידים תומכים באופן עקרוני במרכיב ההערכה החליפית ברפורמה. הסיבות העיקריות לכך הן: הזדמנות ליצירת "למידה אחרת" ולעידוד חשיבה מעמיקה בקרב התלמידים, מתן מרחב גדול יותר לתלמידים לבטא את עצמם ועוד. יחד עם זאת, הושמעה ביקורת כלפי יישום המהלך: מורים טענו כי אופן מתן הציון להערכה חלופית הוא בעייתי בשל הקושי להשוות ציונים בין מורים שונים (סטנדרטיזציה) והנטייה של מורים לתת ציונים שמבטאים את ההשקעה של התלמיד ולא רק את איכות התוצר שהגיש. תלמידים טענו כי הם חסרים את המיומנויות הנדרשות להערכה חלופית וכי העומס עליהם גדל בגלל שהיקף חומר הלימוד לא צומצם.

עוד מלמדים הממצאים כי קיימת התנגדות גורפת ונחרצת בקרב מנהלים, מורים ותלמידים לביטול בחינות הבגרות בכיתות י'. הסיבות העיקריות לכך הן: יצירת עומס היבחות גדול על התלמידים בכיתות יא'-יב' הנובע מריבוי של בחינות בגרות ומהיקף גדול של נושאי היבחות, היעדר ניסיון בהיבחות לבגרות בכיתה י' והיעדר מטרה ברורה ומוגדרת אליה יש לשאוף בכיתה י'.

5.3.4 הוראה קישורית

במחקר הכמותי, המורים נשאלו, באיזו מידה הם משתמשים בפרקטיקות שונות של "הוראה קישורית", המשלבת תלמידים כשותפים פעילים בלמידה, משלבת בין תחומי ידע שונים או בין תחומי דעת פורמאליים לבין סוגיות אקטואליות, או משלבת בין תלמידים בגילאים שונים. מהנתונים בלוח הבא עולה שפרט לנושא האחרון (שילוב בין-גילאי), פרקטיקות של הוראה קישורית הינן נפוצות למדי, כאשר מעל שני שלישי מן המורים

בקבוצות השונות מדווחים כי הם מאמצים אותן. מעניין לציין כי שכיחות המורים המדווחים על שימוש בפרקטיקות של למידה שיתופית ולמידה בינתחומית הולכת וקטנה עם העלייה בשכבת הגיל. בהקשר זה לא נרשמה מגמה ברורה של הבדלים לפי שנת הסקר או לפי מגזר-שפה.

לוח 41: הוראה קישורית, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
109. באיזו מידה בשיעורים שלך מתקיימת למידה שיתופית של התלמידים?	תשע"ה	84%	79%	83%	71%	73%	72%	58%	79%	63%
	תשע"ד	74%	86%	78%	73%	71%	72%	63%	72%	65%
111. באיזו מידה אתה מזמן בשיעורים עיסוק בבעיות, בסוגיות אקטואליות ובדילמות?	תשע"ה	67%	64%	66%	70%	56%	66%	63%	58%	62%
	תשע"ד	63%	59%	62%	77%	56%	71%	71%	44%	65%
110. באיזו מידה יש בשיעורים שלך למידה בינתחומית, כלומר, שילוב בין הנושאים הנלמדים בתחומי דעת שונים?	תשע"ה	67%	67%	67%	57%	59%	57%	48%	66%	52%
	תשע"ד	70%	73%	71%	61%	67%	63%	55%	50%	54%
112. באיזו מידה אתה מלמד קבוצות תלמידים בגילאים שונים באותו שיעור?	תשע"ה	15%	20%	16%	4%	16%	8%	4%	9%	5%
	תשע"ד	10%	23%	14%	11%	18%	13%	8%	9%	8%

5.3.5 אוריינות אינטרנט

המרחב הווירטואלי הינו שטח חשוב בו מתנהלים החיים של תלמידי המאה ה-21. התנהלות מושכלת במרחב זה צריכה להיות אחד היעדים החשובים של לימודים בכל שלבי החינוך. בסקר תשע"ה נשאלו התלמידים ארבע שאלות לגבי אוריינות אינטרנט (נושא זה נבדק רק בתשע"ה). בלוח הבא מוצגות תשובותיהם. כפי שאפשר לראות בלוח, בבתי הספר היסודיים כ-45% מן התלמידים מדווחים על קידום אוריינות אינטרנטית ע"י צוות המורים בבית הספר. בשכבות הגיל הגבוהות יותר מדובר בשיעורים נמוכים למדי (כ-25% מן התלמידים). בכל שכבות הגיל, בבתי ספר דוברי ערבית שיעורים גבוהים יותר מן התלמידים מדווחים על קידום אוריינות אינטרנטית ע"י צוות המורים בבית הספר.

לוח 42: אוריינות אינטרנט, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים
(שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאד")

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900			
41%	61%	47%	24%	46%	30%	21%	41%	26%			
39%	61%	46%	20%	44%	28%	18%	40%	24%			
34%	59%	42%	21%	45%	28%	15%	39%	22%			
36%	62%	44%	15%	48%	25%	13%	40%	20%			
38%	60%	45%	20%	46%	28%	17%	40%	23%			

גם המורים נשאלו בסקר תשע"ה ארבע שאלות זהות לגבי אוריינות אינטרנט. תשובותיהם מוצגות בלוח הבא. בדומה לפער בין דיווחי המורים והתלמידים, שראינו בנושא הקשר מורה-תלמיד, גם כאן אפשר לראות פער ניכר בין התמונה שמצטיירת על-פי דיווחיהם העצמיים של המורים, בהשוואה לתפיסות תלמידיהם. פער זה מצריך ליבון אף הוא. לא נמצאו הבדלים ניכרים בדיווחי המורים בשכבות הגיל השונות, אך בדומה לתשובו התלמידים, גם כאן בבתי ספר דוברי ערבית שיעורים גבוהים יותר מן המורים מדווחים על קידום אוריינות אינטרנטית ע"י צוות המורים בבית הספר – וממצא זה בולט במיוחד בחטיבה העליונה.

לוח 43: אוריינות אינטרנט, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	179	170	349	189	168	357	165	165	330
119. באיזו מידה אתה מעודד את התלמידים לגבש עמדה אישית ולחשוב, האם החומר שהם מוצאים באינטרנט תואם את המוסר ואת הערכים שלהם?	68%	75%	70%	74%	69%	72%	67%	76%	70%
118. באיזו מידה אתה מלמד את התלמידים, איך מבחינים בין עובדות לבין דיעות בחומר שמוצאים באינטרנט?	56%	58%	56%	61%	63%	62%	57%	71%	60%
120. באיזו מידה אתה מדגים לתלמידים, איך מנהלים שיחה משמעותית ובעלת ערך בעולם הוירטואלי?	50%	71%	57%	47%	60%	51%	43%	73%	50%
117. באיזו מידה אתה מלמד את התלמידים, איך בודקים עד כמה החומר שמוצאים באינטרנט הינו אמין?	54%	56%	55%	57%	57%	57%	44%	65%	50%
מדד אוריינות אינטרנט	55%	64%	58%	60%	62%	60%	53%	71%	57%

5.3.6 הוראה דיפרנציאלית

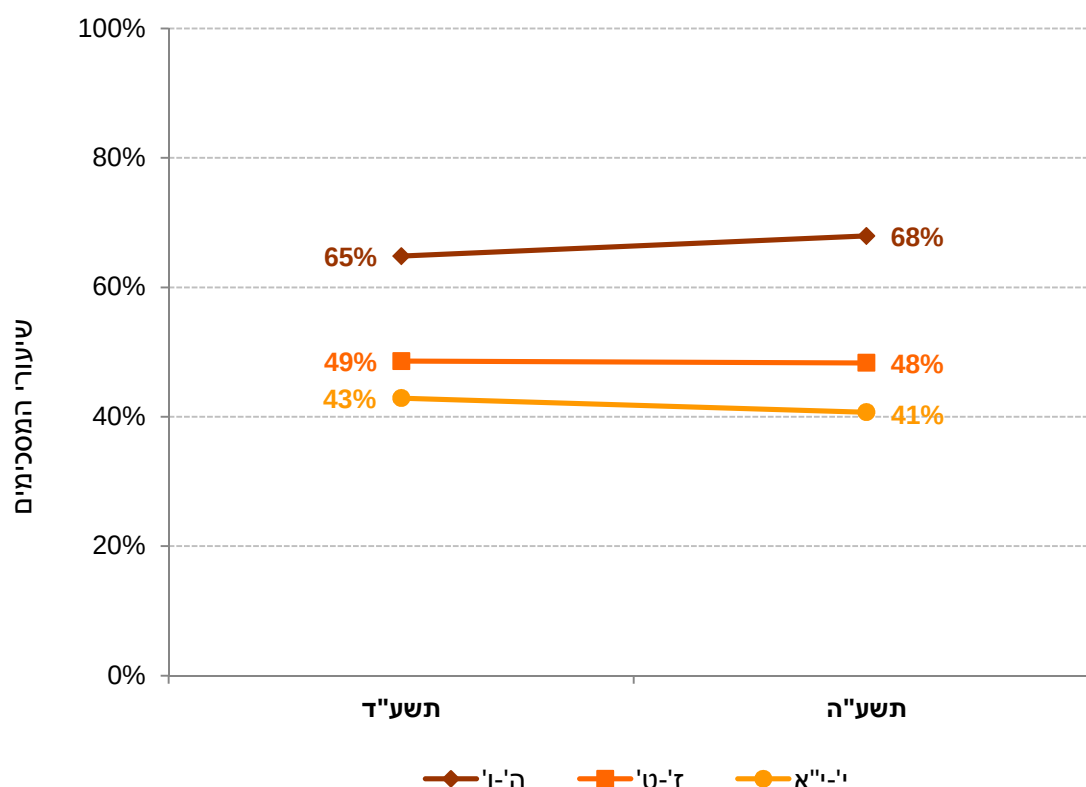
לבסוף, נבדקה השאלה עד כמה ההוראה בבתי הספר היא דיפרנציאלית, קרי, מותאמת למאפיינים האישיים וליכולות הייחודיות של התלמיד. בלוח הבא מובאות תשובות התלמידים בנושא זה. באופן כללי (ועל-פי המדד המסכם) ניתן לראות שההוראה הדיפרנציאלית מדווחת יותר ע"י תלמידים בבתי הספר היסודיים והרבה פחות בבתי הספר העל-יסודיים. כמו כן, בדרך כלל, הדיווחים של תלמידים דוברי הערבית חיוביים יותר מהדיווחים של חבריהם דוברי העברית. בקרב כלל האוכלוסייה לא נרשמו הבדלים בין השנים תשע"ד ותשע"ה, אולם בבתי ספר יסודיים דוברי עברית חלה עליה בין שתי השנים ואילו בחטיבות ביניים דוברות ערבית חלה ירידה.

ההתייחסות להיבטים "כלליים" יותר של הוראה דיפרנציאלית (התאמת צורת הסבר החומר, הקשבה, היכרות עם היכולות האישיות, מתן אפשרות לבטא אותן) אינה חיובית מאוד, אך גם אינה שלילית: כ-70% מתלמידי היסודי, כ-60% מתלמידי חטיבות הביניים וכ-50% מתלמידי החטיבות העליונות מביעים עמדות חיוביות בהיבטים אלה. בשלושה היבטים "ממוקדים" יותר (מתן משוב אישי, התאמת צורת ההוראה "לכל תלמיד ותלמיד" ומתן אפשרות להציע יוזמות) הדיווחים חיוביים פחות.

לוח 44: הוראה דיפרנציאלית, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
14. אם אני לא מבין את החומר הנלמד, רוב המורים שלי מסבירים לי בדרכים שיעזרו לי להבין	תשע"ה	78%	82%	80%	54%	66%	58%	51%	60%	54%
	תשע"ד	75%	81%	77%	55%	70%	59%	55%	57%	55%
18. רוב המורים שלי מכירים היטב את היכולת שלי במקצועות השונים (במה אני חזק ובמה פחות)	תשע"ה	81%	76%	80%	58%	66%	60%	48%	57%	50%
	תשע"ד	78%	76%	77%	58%	67%	61%	55%	57%	55%
17. רוב המורים מאפשרים לי להוציא מעצמי את הטוב ביותר שאני יכול	תשע"ה	77%	77%	77%	57%	68%	60%	45%	59%	49%
	תשע"ד	75%	79%	76%	55%	70%	59%	51%	61%	54%
15. הלימודים בבית הספר מאפשרים לי לבטא את היכולות הייחודיות שלי	תשע"ה	61%	79%	67%	42%	63%	48%	35%	56%	41%
	תשע"ד	56%	78%	62%	39%	69%	47%	34%	57%	39%
16. רוב המורים נותנים לי משוב אישי על שיעורי הבית ועל העבודות שאני מכין	תשע"ה	51%	63%	54%	38%	46%	41%	33%	34%	33%
	תשע"ד	49%	70%	55%	34%	57%	40%	30%	47%	34%
19. רוב המורים מאפשרים לי להציע יוזמות חדשות בשיעורים	תשע"ה	52%	68%	57%	28%	52%	36%	23%	46%	30%
	תשע"ד	41%	71%	50%	29%	58%	37%	23%	49%	30%
13. רוב המורים מתאימים את הצורה שבה הם מלמדים לכל תלמיד ותלמיד	תשע"ה	58%	69%	61%	28%	51%	35%	24%	38%	28%
	תשע"ד	51%	68%	56%	31%	57%	38%	31%	39%	33%
מדד הוראה דיפרנציאלית	תשע"ה	65%	73%	68%	44%	59%	48%	37%	50%	41%
	תשע"ד	60%	75%	65%	43%	64%	49%	40%	52%	43%

תרשים 10: מדד הוראה דיפרנציאלית, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



בתחום ההוראה הדיפרנציאלית קיימת הלימה בין דיווחי התלמידים לבין דיווחי המורים. מן הממצאים בקרב המורים המופיעים בלוח שלהלן עולה שחלק לא מבוטל מהם מודעים לכך שאינם מתאימים את ההוראה למאפייני תלמידיהם באופן מיטבי. על-פי המדד המסכם, מ-60% בקרב מורים בבתי הספר היסודיים ועד 46% בקרב מורים בחטיבה העליונה מדווחים על הצלחה בהתאמת ההוראה למאפיינים הייחודיים של תלמידיהם.

רק כ-70% ממורי בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים וכ-60% ממורי בתי הספר העל-יסודיים מרגישים שיש להם זמן "באמת לראות את התלמידים ולהרגיש, מה קורה איתם". רק כ-60% ממורי החינוך היסודי, כ-50% ממורי חטיבות הביניים וכ-30% ממורי החטיבות העליונות אומרים כי יש להם מידה רבה של אפשרות להתאים לכל תלמיד את דרכי הלמידה המיטביות עבורו. שיעור עוד יותר קטן של מורים חשים כי יש באפשרותם להתאים לכל תלמיד את תכני הלימוד. בכל התחומים הללו, הדיווחים של המורים דוברי הערבית חיוביים הרבה יותר מהדיווחים של עמיתיהם דוברי העברית, בהתאם לדיווחי התלמידים. עם זאת, ניתן לראות כי בבתי ספר דוברי ערבית (בכל שכבות הגיל) חלו ירידות בשיעורי המורים המדווחים על הצלחה בהתאמת ההוראה למאפיינים הייחודיים של תלמידיהם. בבתי ספר דוברי עברית מגמת הירידה נרשמה רק בחטיבת הביניים.

לוח 45: הוראה דיפרנציאלית, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
104. באיזו מידה אתה חש שיש לך זמן באמת לראות את התלמידים שלך ולהרגיש מה קורה איתם?	תשע"ה	73%	66%	71%	55%	64%	58%	56%	68%	59%
	תשע"ד	63%	81%	68%	61%	78%	66%	55%	74%	59%
107. באיזו מידה אתה מרגיש שאתה מצליח להגיע מבחינה לימודית לכל תלמיד ותלמיד?	תשע"ה	56%	73%	61%	47%	58%	50%	50%	63%	53%
	תשע"ד	61%	87%	69%	57%	65%	60%	59%	72%	62%
105. באיזו מידה אתה חש כי יש לך זמן ואפשרות לתת יחס אישי לכל תלמיד?	תשע"ה	61%	66%	63%	50%	54%	51%	48%	61%	51%
	תשע"ד	47%	80%	56%	60%	65%	62%	53%	66%	55%
108. באיזו מידה יש לך אפשרות להתאים לכל תלמיד את תכני הלימוד המתאימים ביותר עבורו?	תשע"ה	49%	66%	54%	31%	48%	36%	25%	47%	30%
	תשע"ד	46%	72%	54%	41%	55%	45%	28%	61%	35%
106. באיזו מידה יש לך אפשרות להתאים לכל תלמיד את דרכי הלמידה המיטביות עבורו?	תשע"ה	45%	54%	47%	35%	46%	38%	30%	41%	33%
	תשע"ד	55%	65%	58%	48%	57%	51%	36%	58%	40%
מדד הוראה דיפרנציאלית	תשע"ה	58%	65%	60%	44%	54%	47%	43%	56%	46%
	תשע"ד	55%	77%	61%	54%	64%	57%	46%	66%	50%

5.3.7 הוראה מקדמת למידה משמעותית - סיכום

בעיני המורים והמנהלים, הוראה אשר מקדמת למידה משמעותית מאופיינת א"י מספר פרמטרים: שימוש במגוון שיטות הוראה; העמקה בחומר ופיתוח חשיבה, כולל חשיבה מסדר גבוה; הוראה המשלבת תחומים שונים; מורה כמנחה ותומך – ולא כמקור ידע בלבד; וככלל – היות המורה דמות משמעותית בעיני התלמידים.

כיצד רואים התלמידים את טיב הקשר שלהם עם המורים? שיעורים לא גבוהים מקרב התלמידים מציגים תפיסות חיוביות בנוגע לקשר האישי עם מוריהם, באופן הולך ויורד עם שכבות הגיל (מ-60% ביסודי ל-51% בחט"ב ו-46% בחט"ע). בקרב התלמידים התפיסה היא חיובית יותר בנוגע למוכנות המורים להקשיב לתלמידיהם, מאשר לגבי המידה בה המורים באמת יודעים, מה קורה עם תלמידיהם. תשובות המורים לגבי

הקשר עם תלמידיהם בולטות במידת החיוביות שלהן, העומדת בפער ניכר לעומת תפיסות התלמידים באותו עניין: כמעט 100% מהם סבורים כי יחסיהם עם התלמידים טובים וקרובים, מעל 85% מרגישים שמכירים את התלמידים באופן אישי וכ-80% מהם מדווחים כי התלמידים פונים אליהם בהתייעצויות בנושאים אישיים.

בחטיבה העליונה העמדות בנוגע לקשר עם מחנך הכיתה הן חיוביות יותר בקרב תלמידים דוברי עברית לעומת עמיתיהם דוברי הערבית. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה עליה בתפיסות החיוביות של הקשר מורה-תלמיד בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים דוברות עברית. לעומת זאת, בחטיבות ביניים דוברות ערבית חלה ירידה קלה בין שתי השנים.

באשר לגיוון בדרכי הוראה ובחלופות הערכה – בראיונות העומק, מורים סיפרו כי בתשע"ה הם הגבירו את היקף השימוש בשיטות חליפיות, כגון למידה בינתחומית, התייחסות לערכים כחלק מהלמידה השוטפת בתחומי דעת שונים, למידת עמיתים, למידת חקר, דיוני דילמה ועוד. עם זאת, ממצאי הסקר הכמותי בקרב התלמידים אינם תומכים בכך. נראה כי גיוון דרכי ההוראה וההערכה מועט יחסית, וזאת בעיקר בחינוך העל-יסודי. על-פי דיווחי התלמידים, דרכי ההוראה החליפיות (לשיעור פרונטאלי) השכיחות יותר, מאופיינות בכך שהן דומות בעיקרן לאלו המקובלות בהוראה מסורתית. בחטיבה העליונה חלה עליה קלה בדיווחי התלמידים בהקשר זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה בשני מגזרי השפה. לעומת הגיוון המועט בדרכי ההוראה (כפי שדווח ע"י התלמידים), על-פי תשובות המורים נראה כי קיים גיוון בדרכי ההערכה, כאשר הדרכים הנפוצות ביותר הן הערכה פנימית ע"י שיחה/דיאלוג/דיון/דיבייט; מצגת; חוות דעת ועבודות חקר. פער דומה קיים בין תשובות התלמידים והמורים בנוגע לאוריינות אינטגרטיבית: רק כ-45% מן התלמידים בחינוך היסודי וכ-25% בחינוך העל-יסודי מדווחים על קידום אוריינות אינטגרטיבית ע"י צוות המורים בבית הספר. תפיסות המורים חיוביות הרבה יותר (כ-60% בכל שכבות הגיל מדווחים על קידום אוריינות אינטגרטיבית). בנושא ההוראה הדיפרנציאלית ישנה דווקא הלימה בין תשובות התלמידים והמורים בסקר: מ-68% בקרב תלמידים ו-60% בקרב מורים בבתי ספר יסודיים ועד 41% בקרב תלמידים ו-46% בקרב מורים בחטיבה העליונה מדווחים על הוראה מותאמת למאפיינים הייחודיים של התלמידים.

עמדות התלמידים בחט"ע בנוגע לשינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות נבדקו רק בסקר תשע"ה. מרבית התלמידים מדווחים כי אינם מבינים היטב את המצופה מהם במסגרת מתכונת ההיבחנות "70:30", ומתוך מה שהם מבינים הם אינם סבורים כי מדובר בשיטה נכונה. באשר לנושא של ביטול בחינות הבגרות בכיתות י' וביטול מועד החורף בכיתות י"א, כאן העמדה המתנגדת היא גורפת עוד יותר. בבתי ספר דוברי ערבית העמדות בהקשר זה הן הרבה יותר חיוביות, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית. גם בקרב המורים והמנהלים בחט"ע העמדות כלפי השינויים בשיטת ההיבחנות לבגרות אינן חיוביות במיוחד.

5.4 סביבה מעצימה

5.4.1 אמון וכבוד הדדי

למידה משמעותית אינה יכולה להתרחש ללא סביבה מתאימה. עפ"י ההמשגה במחקר זה, סביבה מעצימה היא התשתית ההכרחית, הקרקע שעליה צומחים התהליכים של הוראה ולמידה משמעותית. בחלק זה ידווחו הממצאים הנוגעים למאפייני הסביבה: אקלים של אמון והערכה בין כל השותפים בעשייה החינוכית, גמישות ואוטונומיה בתפקידיהם של אנשי החינוך, אקלים מקדם רפלקטיביות, קיום תכניות לימודים המותאמות לתהליכי למידה משמעותית – וגם משאבים פיזיים וכספיים.

התלמידים שהשתתפו בסקר נשאלו לגבי מידת האמון והכבוד ההדדי השורר בינם לבין עצמם ובינם לבין מורי בית הספר. הממצאים מובאים בלוח ובתרשים הבאים. ניתן לראות כי רמת ההקשבה והפתיחות בין התלמידים, המידה בה הם סומכים זה על זה ורמת האמון והכבוד ההדדי בין התלמידים והמורים אינן גבוהות. כ-50% בלבד מן התלמידים מדווחים על אקלים של כבוד ואמון הדדי ביניהם לבין חבריהם וביניהם לבין מוריהם – ותלמידי החינוך היסודי מדווחים כך יותר מאשר בחינוך העל-יסודי (זאת ללא שינויים ניכרים בין השנים תשע"ד-תשע"ה בקרב כלל האוכלוסייה). יוזכר שהתלמידים גם דיווחו על רמה לא גבוהה של היעזרות בחבריהם ללימודים בכל הקשור בלמידה. ייתכן שמדובר בשתי פנים של אקלים בית ספרי שלא מעודד מספיק שיתוף פעולה.

בין השנים תשע"ד-תשע"ה נרשמו מגמות שונות של שינויים בממד האמון והכבוד ההדדי: בבתי ספר דוברי עברית חלה עליה בבתי ספר יסודיים וירידה בחט"ע; בבתי ספר דוברי ערבית חלה ירידה בבתי ספר יסודיים ובחט"ב. עדיין, בסקר תשע"ה תלמידי בתי ספר יסודיים וחט"ע דוברי ערבית מדווחים על רמה גבוהה יותר של אמון וכבוד הדדי בהשוואה לחבריהם דוברי העברית. בחטיבת הביניים בסקר תשע"ה אין הבדלים בין מגזרי השפה, אולם בסקר תשע"ד בחט"ב דוברות ערבית הדיווחים בנוגע לאקלים היו יותר חיוביים.

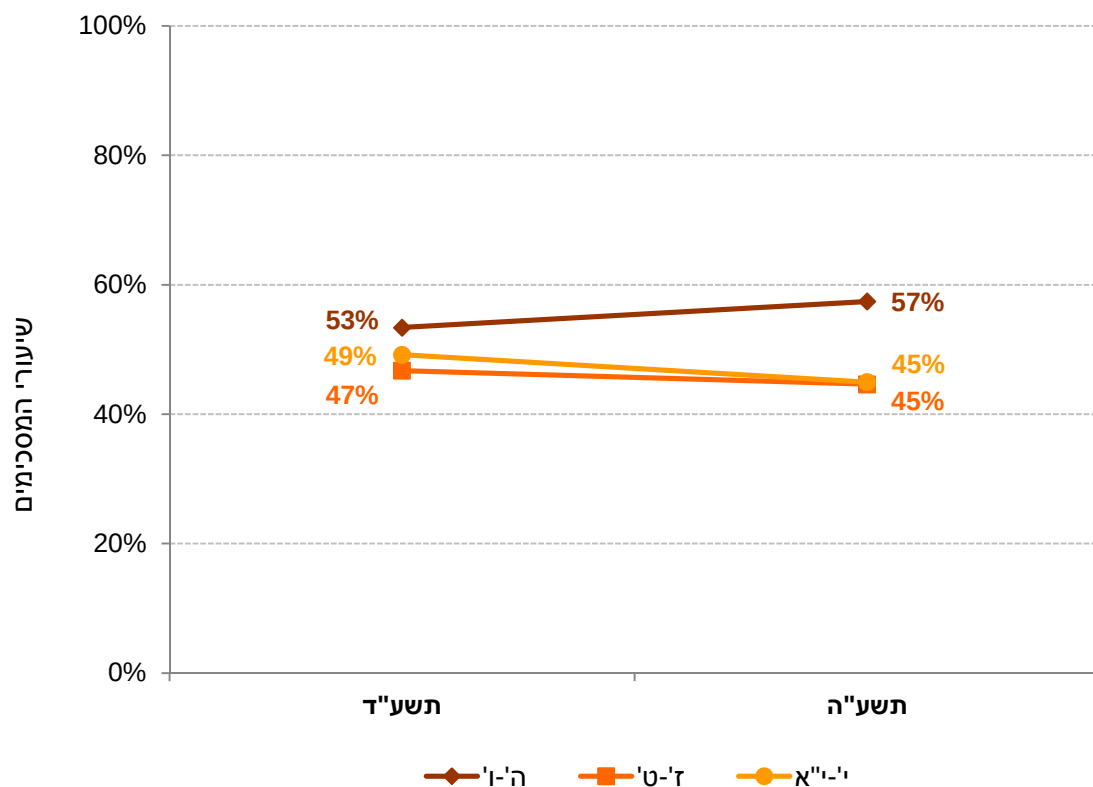
לוח 46: אמון וכבוד הדדי, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים
(שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
	תשע"ד	868	924	1,792	969	985	1,954	447	788	1,235
3. יש יחסים של אמון וכבוד הדדי בין תלמידים למורים בבית הספר	תשע"ה	60%	72%	63%	43%	49%	45%	40%	58%	45%
	תשע"ד	51%	76%	59%	42%	62%	47%	53%	55%	53%
2. התלמידים בכיתה שלי סומכים זה על זה	תשע"ה	56%	59%	57%	48%	49%	48%	41%	48%	43%
	תשע"ד	49%	63%	53%	44%	59%	48%	45%	45%	45%
1. התלמידים בכיתה	תשע"ה	50%	57%	52%	41%	40%	41%	47%	48%	47%

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מדד אמון וכבוד הדדי*	תשע"ד	43%	60%	48%	43%	51%	45%	51%	46%	49%
	תשע"ה	55%	62%	57%	44%	46%	45%	43%	51%	45%
	תשע"ד	48%	67%	53%	43%	57%	47%	49%	49%	49%

* הממד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד

תרשים 11: מדד אמון וכבוד הדדי, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר תלמידים
(שיעור ממוצע של המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" עם ההיגדים)



בסקר תשע"ה נשאלו התלמידים גם לגבי המידה בה המורים בבית הספר סומכים על התלמידים ומאמינים להם ותשובותיהם מוצגות להלן. בדומה לממצאים אשר התקבלו לעיל, גם כאן, מידת האמון המדווחת אינה גבוהה והיא הולכת ופוחתת עוד יותר עם ההתקדמות בשלב החינוך.

לוח 47: אמון וכבוד הדדי, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר תלמידים – שאלה נוספת (שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	1,004	1,138	2,142	972	1,004	1,976	857	1,043	1,900
4. המורים בבית הספר סומכים על התלמידים ומאמינים להם	תשע"ה	69%	59%	66%	51%	42%	48%	44%	46%	44%

גם המורים נשאלו לגבי נושא האקלים של אמון הדדי והערכה הדדית בתוך צוות בית הספר. מתשובותיהם, המוצגות בלוח הבא, עולה כי תפיסות המורים בנוגע ליחסים בתוך צוות בית הספר הן חיוביות למדי, אם כי בחט"ב הן נמוכות מעט, בהשוואה לבתי הספר היסודיים ולחט"ב (המדד המסכם עומד על 72% לעומת 79% ו-76%, בהתאמה, ללא שינוי של ממש בין השנים תשע"ד-תשע"ה). בהתבוננות בהיגדים השונים אפשר לראות כי כ-80% מן המורים חשים כי קיימת רמה גבוהה של אמון והערכה בתוך צוות המורים וכ-70% מרגישים שיש יחסים כאלה בין צוות המורים לבין ההנהלה. בעוד שבמרבית התחומים מורים בבתי ספר דוברי ערבית נוטים לדווח באופן חיובי יותר מאשר עמיתיהם דוברי העברית, בתחום זה של אמון והערכה בתוך בית ספר הדיווחים לגבי האקלים בקרב מורים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים דוברי ערבית (אך לא בחטיבות העליונות) הם דווקא פחות חיוביים מאשר בקרב דוברי העברית. לא ברורה הסיבה לדפוס זה של ממצאים, בעיקר לאור ההבדלים ההפוכים אשר נרשמו בהקשר זה בקרב התלמידים (יזכר כי תלמידי בתי ספר יסודיים וחט"ע דוברי ערבית מדווחים על רמה גבוהה יותר של אמון וכבוד הדדי בהשוואה לחבריהם דוברי העברית). פער זה מצריך מחקרי המשך. בחינת ההבדלים בין השנים תשע"ד-תשע"ה מצביעה על ירידה בתפיסת האמון בתוך צוות בית הספר בקרב מורים בבתי"ס יסודיים דוברי עברית, בחט"ב דוברות ערבית ובחט"ע דוברות עברית. לא ברורה הסיבה לירידות הללו.

לוח 48: אמון והערכה בתוך בית הספר, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה -

סקר מורים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
41. באיזו מידה היחסים בתוך צוות המורים בבית הספר מאופיינים בהערכה הדדית?	תשע"ה	86%	75%	83%	88%	73%	84%	82%	79%	81%
	תשע"ד	87%	74%	83%	84%	84%	84%	87%	73%	84%
43. באיזו מידה היחסים בתוך צוות המורים בבית הספר מאופיינים בשיתוף פעולה?	תשע"ה	84%	76%	82%	82%	72%	79%	73%	75%	74%
	תשע"ד	89%	75%	85%	83%	87%	84%	72%	75%	73%
40. באיזו מידה מתקיימים יחסי אמון הדדי בתוך צוות המורים בבית הספר?	תשע"ה	82%	74%	80%	83%	71%	79%	78%	77%	78%
	תשע"ד	88%	72%	83%	87%	84%	86%	87%	74%	84%
46. באיזו מידה היחסים של צוות המורים עם הנהלת בית הספר מאופיינים בשיתוף פעולה?	תשע"ה	86%	70%	82%	74%	70%	72%	68%	76%	70%
	תשע"ד	83%	77%	82%	84%	82%	84%	79%	74%	78%
42. באיזו מידה אתה חש שבחדר המורים אין תחושה של צוות, אלא כל אדם לעצמו? (בהיפוך סולם תשובה)	תשע"ה	76%	73%	75%	78%	71%	76%	74%	67%	72%
	תשע"ד	83%	69%	79%	75%	75%	75%	64%	66%	64%
98. עד כמה נכון יהיה לכנות את מורי בית הספר שלך 'קהילה לומדת'?	תשע"ה	85%	69%	81%	76%	64%	72%	69%	64%	68%
	תשע"ד	85%	72%	81%	73%	81%	76%	71%	64%	69%
45. באיזו מידה היחסים בין הנהלת בית הספר לבין צוות המורים מאופיינים בהערכה הדדית?	תשע"ה	81%	68%	77%	72%	68%	71%	68%	73%	69%
	תשע"ד	86%	72%	82%	75%	81%	77%	78%	70%	77%
44. באיזו מידה מתקיימים יחסי אמון הדדי בין צוות בית הספר לבין ההנהלה?	תשע"ה	82%	65%	77%	75%	66%	72%	65%	75%	67%
	תשע"ד	86%	74%	82%	78%	82%	79%	76%	72%	75%
מדד אמון והערכה בתוך בית הספר	תשע"ה	82%	71%	79%	78%	69%	76%	72%	73%	72%
	תשע"ד	86%	73%	82%	80%	82%	81%	77%	71%	75%

גם מנהלי בתי הספר דיווחו על רמות גבוהות ביותר של אמון הדדי והערכה הדדית הן בקרב המורים והן בין המורים לבין ההנהלה, כפי שאפשר לראות בלוח הבא. דיווחי המנהלים הם אף יותר חיוביים מאלו של המורים.

לוח 49: אמון והערכה בתוך בית הספר, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
12. באיזו מידה היחסים בין הנהלת בית הספר לבין המורים מאופיינים בשיתוף פעולה?	תשע"ה	100%	97%	97%
	תשע"ד	99%	98%	97%
10. באיזו מידה מתקיימים יחסי אמון הדדי בין צוות בית הספר לבין ההנהלה?	תשע"ה	96%	96%	99%
	תשע"ד	100%	96%	92%
11. באיזו מידה היחסים בין הנהלת בית הספר לבין המורים מאופיינים בהערכה הדדית?	תשע"ה	95%	97%	98%
	תשע"ד	100%	98%	97%
13. באיזו מידה היחסים בקרב המורים בבית הספר מאופיינים בשיתוף פעולה?	תשע"ה	90%	89%	91%
	תשע"ד	94%	88%	82%
36. עד כמה נכון יהיה לכנות את מורי בית הספר שלך 'קהילה לומדת'?	תשע"ה	81%	65%	70%
	תשע"ד	85%	83%	58%
מדד אמון והערכה בתוך בית הספר	תשע"ה	92%	89%	91%
	תשע"ד	95%	93%	85%

המורים שהשתתפו בסקר נשאלו – נוסף על השאלות לגבי היחסים בתוך צוות בית הספר – מספר שאלות מקבילות לגבי יחסי אמון והערכה הדדיים עם נציגי משרד החינוך (מדריכים, מפמ"רים, מפקח כולל וכו'). הממצאים מוצגים בלוח הבא. השוואה בין הממצאים שבלוח זה לבין הממצאים שהוצגו קודם לגבי יחסי הצוות בתוך בית הספר מצביעים על פער ניכר. רק כ-50%-60% מן המורים מרגישים מידה רבה של אמון והערכה כלפי נציגי משרד החינוך. השוואה בין השנים תשע"ד ותשע"ה מעלה כי בקרב מורים בבתי ספר יסודיים חלה בדרך כלל עליה בתפיסת יחסי האמון עם משרד החינוך ואילו בקרב מורים בחינוך העל-יסודי חלו ירידות בהקשר זה.

**לוח 50: אמון והערכה ביחסים עם משרד החינוך,
נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")**

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
47. באיזו מידה מתקיימים יחסי אמון הדדי בין המורים בבית הספר לבין משרד החינוך?	תשע"ה	67%	59%	65%	53%	54%	54%	45%	54%	47%
	תשע"ד	62%	53%	59%	65%	68%	66%	52%	60%	54%
48. באיזו מידה היחסים בין המורים בבית הספר לבין משרד החינוך מאופיינים בהערכה הדדית?	תשע"ה	60%	52%	58%	57%	52%	55%	44%	55%	46%
	תשע"ד	54%	57%	55%	64%	63%	64%	44%	62%	48%

אקלים היחסים בין בית הספר לנציגי משרד החינוך נתפס על-ידי מנהלי בתי הספר באור חיובי הרבה יותר בהשוואה לתפיסות המורים. כפי שעולה מהלוח להלן, כ-80% מן המנהלים תופסים את היחסים הללו בצורה חיובית. התפיסות בקרב המנהלים הן חיוביות במיוחד בבתי הספר היסודיים, שם הרוב המכריע של המנהלים מתארים במידה רבה אמון והערכה בין בית הספר לנציגי משרד החינוך (מעל 90%). בחינוך העל-יסודי מדובר ברוב של כ-80% מן המנהלים אשר חשים כך.

השוואה בין דיווחי המנהלים בשנים תשע"ד ותשע"ה מצביעה על עליות במידת האמון וההערכה בין בית הספר לנציגי משרד החינוך בבתי ספר יסודיים ובחט"ע (אך לא בחט"ב). יוזכר כי גם בדיווחי המורים נצפתה עליה בהקשר זה בבתי ספר יסודיים.

לוח 51: אמון והערכה ביחסים עם משרד החינוך, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
18. באיזו מידה מתקיימים יחסי אמון הדדי בין בית הספר לבין משרד החינוך?	תשע"ה	98%	80%	88%
	תשע"ד	86%	85%	78%
19. באיזו מידה היחסים בין בית הספר לבין משרד החינוך מאופיינים בהערכה הדדית?	תשע"ה	96%	78%	81%
	תשע"ד	88%	78%	79%

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
20. באיזו מידה היחסים בין בית הספר לבין משרד החינוך מאופיינים בשיתוף פעולה?	תשע"ה	94%	77%	84%
	תשע"ד	90%	74%	77%
21. באיזו מידה אתה מרגיש שיש לך גיבוי ממשרד החינוך לגבי החלטות שאתה מקבל במסגרת ניהול בית הספר?	תשע"ה	91%	77%	79%
	תשע"ד	87%	71%	78%
מדד אמון והערכה ביחסים עם משרד החינוך	תשע"ה	94%	78%	83%
	תשע"ד	88%	76%	78%

היות ומנהלי בתי ספר עובדים מתוקף תפקידם גם עם נציגי הרשות המקומית, הם נשאלו בסקר גם לגבי יחסיהם עם אנשי החינוך ברשות המקומית. נראה כי בעיני המנהלים יחסים אלה הינם חיוביים, אם כי מעט פחות מאשר היחסים עם אנשי משרד החינוך. התפיסות חיוביות יותר בקרב מנהלים בבתי ספר יסודיים, באופן הולך ופוחת ככל שעולים בשלבי הגיל (84% בבתי ספר יסודיים; 76% בחט"ב ו-71% בחט"ע). מעניין לציין שרמת האמון הנמוכה ביותר היא בחטיבות העליונות – שבמקומות רבים נמצאות בבעלות הרשות המקומית... בסך הכל, לא התרחשו בתחום זה שינויים ניכרים בין השנים תשע"ד ותשע"ה.

לוח 52: אמון והערכה ביחסים עם הרשות המקומית, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
17. באיזו מידה אתה מרגיש שיש לך גיבוי מהרשות המקומית לגבי החלטות שאתה מקבל במסגרת ניהול בית הספר?	תשע"ה	83%	78%	80%
	תשע"ד	81%	81%	73%
16. באיזו מידה היחסים בין אנשי החינוך ברשות המקומית לבין בית הספר מאופיינים בהערכה הדדית?	תשע"ה	83%	75%	76%
	תשע"ד	80%	77%	79%
14. באיזו מידה מתקיימים יחסי אמון הדדי בין בית הספר לאנשי החינוך ברשות המקומית?	תשע"ה	85%	78%	66%
	תשע"ד	75%	80%	61%
15. באיזו מידה היחסים בין אנשי החינוך ברשות המקומית לבין בית הספר מאופיינים בשיתוף פעולה?	תשע"ה	87%	73%	67%
	תשע"ד	82%	79%	64%
מדד אמון והערכה ביחסים עם הרשות המקומית	תשע"ה	84%	76%	71%
	תשע"ד	80%	79%	70%

5.4.2 גמישות ואוטונומיה בתפקיד המורה והמנהל

גמישות ואוטונומיה בתפקיד הן מאפיין מרכזי אשר אמור לאפשר למורים לקיים תהליכים של הוראה משמעותית – תהליכים המותאמים לתנאים המקומיים ולמאפייני קבוצות התלמידים השונות. המורים נשאלו בסקר לגבי מידת הגמישות שיש להם בתפקיד ותשובותיהם בנושא זה מוצגות בלוח שלהלן.

באופן כללי (על-פי המדד המסכם), ניתן לראות כי שיעורים גבוהים של מורים בכל שכבות הגיל (כ- 80%) מרגישים שתפקידם מאופיין בגמישות. בין השנים תשע"ד-תשע"ה לא חלו שינויים משמעותיים בתחושת הגמישות של המורים בתפקידם.

התבוננות בהיגדים מגלה כי שיעור גבוה מאוד של מורים (כ- 90%) מרגישים שתפקידם מאופיין בגמישות בקביעת דרכי הוראה ובאפשרות ליזום וליצור. גם התפיסה של גמישות בקביעת דרכי הערכת התלמידים הינה חיובית (כ-85%). ככל ששלב החינוך בוגר יותר כך המורים מדווחים על גמישות רבה יותר בקביעת דרכי ההוראה. אולם, ככל ששלב החינוך בוגר יותר כך שיעורים נמוכים יותר מן המורים מדווחים על גמישות בקביעת דרכי ההערכה וכי העבודה מאפשרת להם התפתחות מקצועית לאורך זמן.

המורים נשאלו גם שתי שאלות לגבי המידה בה עבודתם בבית הספר מאפשרת להם להתפתח מבחינה מקצועית ומבחינה רוחנית-ערכית. על אף שהשאלות הללו אינן מתקשרות באופן מיידי לנושא הגמישות, בניתוח סטטיסטי (ניתוח גורמים) נמצא כי מבחינת תפיסות המורים, שני התחומים הללו קשורים באופן חזק. כלומר, גמישות, יוזמה ויצירתיות הולכות ביחד עם תחושה של התפתחות אישית-מקצועית. כפי שרואים בלוח הממצאים, התחושה של יכולת התפתחות אישית-מקצועית היא נמוכה יחסית לתפיסות הגמישות ונעה בין 60% ל-80%. מורי החינוך העל-יסודי מביעים שביעות רצון מועטה יותר מיכולתם להתפתח מקצועית במסגרת עבודתם בהשוואה לאחרים. כמו כן, מורים בבתי ספר דוברי ערבית מרגישים שהם יכולים להתפתח מקצועית פחות מאשר מורים בבתי ספר דוברי עברית – וזאת בכל שלבי החינוך (בשאר ההיגדים בתחום הגמישות לא נמצאו הבדלים ניכרים לפי מגזר-שפה).

לוח 53: גמישות בתפקיד, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
50. באיזו מידה יש לך גמישות בקביעת דרכי ההוראה?	תשע"ה	87%	91%	88%	93%	83%	90%	93%	92%	93%
	תשע"ד	82%	87%	83%	91%	87%	90%	95%	89%	94%
49. באיזו מידה יש לך אפשרות ליזומה וליצירתיות בעבודתך?	תשע"ה	92%	90%	92%	92%	81%	89%	86%	88%	86%
	תשע"ד	91%	93%	92%	92%	87%	91%	92%	88%	92%

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
שנה	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	סה"כ
תשע"ה	85%	89%	86%	83%	88%	84%	77%	88%	80%	88%	80%
תשע"ד	78%	90%	82%	86%	88%	86%	77%	76%	77%	76%	77%
תשע"ה	80%	71%	78%	73%	69%	72%	73%	65%	71%	65%	71%
תשע"ד	79%	72%	77%	71%	66%	70%	65%	53%	62%	53%	62%
תשע"ה	71%	63%	69%	69%	53%	64%	58%	58%	58%	58%	58%
תשע"ד	67%	71%	68%	67%	68%	68%	65%	55%	63%	55%	63%
תשע"ה	83%	81%	83%	82%	75%	80%	78%	78%	78%	78%	78%
תשע"ד	80%	83%	81%	82%	80%	81%	79%	72%	78%	72%	78%

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד

בלוח הבא מוצגים היגדים בנושא הגמישות התפקידים, אשר הופיעו רק בסקר תשע"ה. ניתן לראות כי שיעורים לא גבוהים מאוד של מורים (כ-70%) סבורים כי הם יכולים לקבוע בעצמם את התחומים בהם ילמדו בקורסים ובהשתלמויות מקצועיות. שיעורים נמוכים עוד יותר מקרב המורים (כ-50%) מדווחים על שותפות בקביעת הנושאים של הפיתוח המקצועי הפנים-בית-ספרי. בשני התחומים הללו תפיסות המורים בבתי ספר דוברי ערבית הן חיוביות יותר, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית.

לוח 54: גמישות בתפקיד, נתוני תשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים – שאלות נוספות (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
שנה	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	סה"כ
תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330	165	330
תשע"ה	69%	74%	71%	70%	74%	71%	71%	71%	74%	83%	74%
תשע"ה	46%	58%	50%	43%	57%	47%	51%	57%	53%	57%	53%

גמישות ואוטונומיה בתפקיד המנהל הן מאפיין קריטי בתהליך ההנחלה של למידה משמעותית בבית הספר. גם המנהלים נשאלו לגבי היבטים שונים של גמישות ואוטונומיה ניהולית בתפקיד שלהם. תשובותיהם מוצגות בלוח הבא. באופן כללי, בבתי ספר יסודיים ובחט"ע רוב המנהלים (כ-80%) תופסים את מידת הגמישות והאוטונומיה בתפקידם כרבה, ללא שינוי בין השנים תשע"ד ותשע"ה. ואולם, בחטיבת הביניים שיעור נמוך יותר מקרב המנהלים (רק 66%) מדווחים כך, וחלה ירידה בהקשר זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה (מ-79% ל-66%).

התחום בו יש למנהלים, לתפיסתם, את מידת הגמישות הרבה ביותר הוא קביעת דרכי הערכת התלמידים: כ-80%-90% חשים כך, באופן הולך ויורד עם העליה בשכבות הגיל. המנהלים מדווחים גם על חופש רב יחסית ביצירת קבוצות לימוד מגוונות – כ-90% בבתי ספר יסודיים וחטיבות עליונות וכ-70% בחטיבות הביניים. גם ביתר ההיבטים – בניית מערכת השעות, ניהול צוות ההוראה, ניהול פדגוגי וניהול באופן כללי – מעל 70% מהמנהלים מרגישים שיש להם מידה רבה של גמישות ואוטונומיה. עם זאת, שיעורים נמוכים מקרב המנהלים בבתי הספר היסודיים ובחט"ב מדווחים על גמישות בניהול צוות ההוראה בבית הספר (66% ביסודי ו-56% בחט"ב, בהתאמה – ירידה בתשע"ה בהשוואה לתשע"ד).

לוח 55: גמישות ואוטונומיה בתפקיד, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
26. באיזו מידה יש לך ולבית הספר גמישות בקביעת דרכי הערכת תלמידים בבית הספר?	תשע"ה	94%	77%	82%
	תשע"ד	86%	92%	88%
29. באיזו מידה יש לך גמישות בחלוקת תלמידים ויצירת קבוצות לימוד מגוונות?	תשע"ה	89%	70%	87%
	תשע"ד	92%	87%	72%
23. באופן כללי מהי מידת האוטונומיה שיש לך בניהול בית הספר?	תשע"ה	85%	68%	82%
	תשע"ד	67%	86%	75%
28. באיזו מידה יש לך גמישות בבניית מערכת השעות הבית-ספרית?	תשע"ה	88%	71%	74%
	תשע"ד	82%	74%	73%
24. באיזו מידה יש לך ולבית הספר גמישות בניהול התחום הפדגוגי בבית הספר?	תשע"ה	72%	58%	73%
	תשע"ד	64%	71%	80%
25. באיזו מידה יש לך ולבית הספר גמישות בניהול צוות ההוראה בבית הספר?	תשע"ה	66%	56%	81%
	תשע"ד	78%	73%	68%
מדד גמישות ואוטונומיה בתפקיד*	תשע"ה	82%	66%	79%
	תשע"ד	80%	79%	76%

* המדד מבוסס על ההיגדים המשותפים לתשע"ה ולתשע"ד

שני היבטים נוספים של גמישות ואוטונומיה ניהולית בתפקיד המנהלים לא נבדקו בקרב כל קבוצות המנהלים (אחד נבדק רק בקרב מנהלים בחט"ע ואחד רק בסקר תשע"ה) והם מוצגים בנפרד בלוח להלן. אפשר לראות כי שיעור המנהלים המדווחים שיש להם גמישות בבניית תכנית הפיתוח המקצועי של המורים בבית הספר הולך ויורד עם עליה בשכבות הגיל מ-77% ביסודי, דרך 70% בחט"ב ועד 63% בחט"ע. כמו כן, כ-70% מן המנהלים בחטיבה העליונה מרגישים שיש להם מידה רבה של גמישות בתחום של קביעת דרכי ההערכה לקראת בחינות הבגרות בבית הספר, זאת ללא שינוי בין השנים תשע"ד ותשע"ה.

לוח 56: גמישות ואוטונומיה בתפקיד, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים – שאלות נוספות (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד			64
30. באיזו מידה יש לך גמישות בבניית תכנית הפיתוח המקצועי של המורים בבית הספר?	תשע"ה	77%	70%	63%
27. באיזו מידה יש לך ולבית הספר גמישות בקביעת דרכי הערכת תלמידים לקראת בגרות בבית הספר?	תשע"ה			70%
	תשע"ד			68%

ראיונות העומק עם מנהלי בתי ספר ומורים מלמדים כי קיימת שונות רבה בין המרואיינים, לרבות מרואיינים המלמדים באותו בית ספר, לגבי השינוי הנתפס במידת האוטונומיה שלהם בעקבות הרפורמה. יש מרואיינים שטוענים שהרפורמה הגדילה את האוטונומיה שלהם, יש כאלה שטוענים כי היא לא שינתה את מידת האוטונומיה שלהם ויש כאלה שטוענים כי מידת האוטונומיה שלהם הייתה גבוהה מלכתחילה. מנהלי בתי ספר יסודיים דוברי עברית ודוברי ערבית, טענו כי הם חווים גידול באוטונומיה שלהם, בכך שהם ממוקדים יותר בניהול הפדגוגי של בית הספר וחופש הפעולה שלהם בתחום גדל. מנהלי בתי ספר על-יסודיים דוברי עברית בבתי ספר ציינו כי הרפורמה הגדילה את יכולת קבלת ההחלטות שלהם בנושא הפדגוגי בכיוון של למידה משמעותית.

לדברי מנהל בית ספר דובר ערבית בחט"ב: "היום אני חש יותר אוטונומי, אני נפגש עם המורים ופצקיר עם הצוות המוביל, הצמתים ארצניים: חשיבה, תכנון וקרה. ככה, אני צסוק בתפקידי כמנהל". לדברי מנהלת בית ספר תיכון דוברת עברית: "המהלך השכיח את האוטונומיה מצט היכולת להוביל ולקבל החלטות כראת העט. אני חושבת שבצט הייתה כאן אמירה מאוד חשובה שאנחנו רוצים שאתם תתחילו לשפן ולחפן אחרת. וזאת אמירה חלקה מאוד".

רכזות מקצוע בבתי ספר שונים ציינו כי בעקבות הרפורמה הם קיבלו יותר סמכויות מקצועיות וחופש פעולה לעבודה עם צוות המקצוע שלהן ובכך גדלה האוטונומיה שלהן. לדברי רכז שפה דובר ערבית בבית ספר יסודי: "אני זוכה ליותר סמכויות בתכנון, בנייה ומצקב se צבדות צוות המקצוע, המנהל נותן לי חופשיות

בתחום זה. אני אחראי על בחירת הטקסט ועל בחירת שיטת הצגתה האופטימלית ומתן משקל לצוות המקצועי. זוהי אוטונומיה רצונית שמחייבת אחריות כבדה".

מורים מבתי ספר שונים שרואיינו, ציינו כי הם חשים יותר אוטונומיה בתפקידם ממגוון של סיבות וביניהן: חופש הפעולה שיש להם בבחירת הנושאים ובבניית מערכי השיעור ודרכי ההערכה, האפשרות שלהם לבחור את הדגשים הניתנים בשיעורים ולהעמיק בנושאים מסוימים עפ"י שיקול דעתם והאפשרות שלהם ללמד באופן "שונה" מבלי להיות מחויבים באופן בלעדי להספק של חומר הלימוד. לדברי מורה למדעים דובר ערבית בחט"ב: "אני זוכה להערכה גדולה בבית"ס, אני מרגיש בטוח עצמי ואני צובר ניסיון אדיר. דברים אלה דוחפים לחידושים ושינויים מתמידים לרוב מתקבלים. זה בציני אוטונומיה הלאה מאצעה". לדברי מורה לתנ"ך בתיכון: "המהלך האדיר את האוטונומיה של המורה. הוא מאפשר לה לבחור את הדגשים בשיעור. בבית הספר מצודדים לכך".

מנהל בית ספר תיכון דובר עברית ציין כי הוא חש יותר אוטונומיה בשל העובדה שבאפשרותו להחליט באילו הערכות חלופיות להשתמש. לדבריו: "בכל זאת יש לי את האפשרות להחליט איזה חלופות בא לי לקחת. כל הרציון של המהלך החדש הזה הוא למה יותר אוטונומיה למנהלים וזה כן מבורך, אני מסכים. אני חושב שזה דבר טוב ויפה. מבחינתי זה חיובי".

מנגד, היו מרואיינים מבתי ספר בכל שכבות הגיל, שצינו כי לרפורמה לא הייתה כל השפעה על מידת האוטונומיה שלהם. מרואיינים אלה משתייכים בעיקר לבתי ספר שנמצאים בשלבים הראשוניים ביותר של הטמעת הלמידה המשמעותית או שלתחומות עדין לא נעשה דבר בהטמעת הרפורמה. הסיבות העיקריות שצינו על-ידי חלק מרואיינים אלה היו: תלות בגורמי מקצוע חיצוניים בשל היעדר ידע מספיק בתחום, חשש של בית הספר להטמיע את הגמישות הפדגוגית, דבקות של בית הספר בקו המנחה של המשרד לביצוע 30% הערכה חליפית וצורך לחזור לדפוס ההוראה הפרונטליים הרגילים במצבים של לחץ לימודי. לדברי רכזת ביולוגיה דוברת ערבית בתיכון: "אני תלוי היום בהכרעה מורמית פנימי וחולץ בית ספריי. אנחנו בתחילת הדרך מאוחר יותר בצד כמה שנים אולי ארגיש יותר אוטונומיה". לדברי מורה לתרבות ישראל בחטיבה העליונה: "אין שינוי באוטונומיה בלל שסופו של דבר אני צריכה ללמד את החומר המסוים ולכן אני יכולה לבחור את דרך הלמידה. אולי זה יהיה הדבר היחיד, אבל כשאני מביעה דעה חופשית, שאני צריכה ללמד את החומר, אז זה לא משנה איזה דרך אני אבחר, אני חייבת לעשות כאן איזשהו לימוד פרוטאלי ולא לנסות ללמד מיומנויות למיניהן".

מנהל בית ספר על-יסודי דובר ערבית אחד אף ציין כי הוא חש שהאוטונומיה שלו נפגעה מאז תחילת הרפורמה מפני שנכנסו לבית הספר גורמי פיקוח והדרכה שצמצמו את האוטונומיה שלו ואת מרחב התפקיד שלו.

היו מרואיינים ממספר בתי ספר שצינו כי הרפורמה לא שינתה את מידת האוטונומיה שלהם, מפני שהייתה ועדין יש להם אוטונומיה רבה בבית הספר, ללא קשר לרפורמה. מנהלת חטיבת ביניים דוברת עברית ציינה כי רפורמת הניהול העצמי העניקה לה את האוטונומיה הפדגוגית שמאפשרת לה ליישם את הלמידה המשמעותית בבית הספר. מרואיינים נוספים, מורים ורכזים מבתי ספר בכל שכבות הגיל ציינו כי יש להם אוטונומיה בתפקידם בשל התרבות הארגונית של בית הספר שלהם, שתומכת ומעודדות יוזמות ורעיונות פדגוגיים של מורים.

5.4.3 אקלים מקדם רפלקטיביות

החזון של מהלך הלמידה המשמעותית מכון לעבר מערכת חינוך שמאופיינת באווירה רגועה, באקלים ארגוני שיש בו מקום למבט-על על העשייה, לרפלקציה על הנעשה ביום-יום ובשטף. מורים רבים מתלוננים על עומס בעבודה – וראינו ביטויים של כך בתשובותיהם לשאלה אם יש להם מספיק זמן להתייחס לכל תלמיד באופן אישי. שתי שאלות בסקר המורים התייחסו ישירות לחסמים בפני יצירת אקלים המאפשר רפלקטיביות. שיעורים לא מבוטלים, של כמחצית מן המורים מרגישים שהעיסוק בעבודה השוטפת אינו מאפשר להם לתכנן את עבודתם בראיה כוללת. כמו כן, כ-40% מהמורים חשים שהעומס המוטל עליהם אינו מאפשר רפלקטיביות ושילוב של למידה משמעותית בהוראה. בחטיבת הביניים שיעורי המדווחים כך הם מעט יותר נמוכים בהשוואה לבתי ספר יסודיים ולחטיבה העליונה. כמו כן, מורים בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים על תחושה מועטה של עומס יחסית לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית.

השוואת העמדות בנושא מידת הרפלקטיביות המתאפשרת בין השנים תשע"ד ותשע"ה מצביעה על עליות ניכרות ומדאיגות בשיעור המורים המדווחים על העדר זמן לתכנן את העבודה בראיה כוללת ועל עומס שאינו מאפשר רפלקטיביות ושילוב של למידה משמעותית בהוראה (הן בכלל האוכלוסייה והן בשני מגזרי השפה).

לוח 57: אקלים מקדם רפלקטיביות, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים (שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")*

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
103. באיזו מידה אתה חש שאתה עסוק בעבודה שוטפת, ואין לך זמן לתכנן את עבודתך בראיה כוללת?	תשע"ה	53%	43%	50%	45%	33%	41%	49%	34%	45%
	תשע"ד	29%	31%	30%	35%	24%	31%	35%	26%	33%
61. באיזו מידה תכניות הלימודים הן עמוסות באופן שאינו מאפשר רפלקטיביות ושילוב של למידה משמעותית?	תשע"ה	45%	42%	44%	40%	32%	37%	46%	46%	46%
	תשע"ד	31%	28%	30%	38%	34%	37%	53%	40%	50%

* אחוז גבוה בלוח זה פירושו מצב פחות חיובי, בהתאם לנוסח השאלה

גם בתשובות המנהלים לשאלות בנושא זה, המוצגות בלוח הבא, ניתן לראות שחלק לא מבוטל מהם עובד בתנאי עומס אשר לא מאפשרים להם לתכנן את עבודתם בראיה כוללת, וזאת בעיקר בקרב מנהלים בחט"ב (ממצא זה מנוגד לתמונה שהתקבלה על-פי דיווחי המורים, שם בחטיבת הביניים שיעורי המדווחים על עומס שאינו מאפשר רפלקטיביות הם דווקא יותר נמוכים בהשוואה לבתי הספר היסודיים ולחטיבה העליונה). בקרב מנהלי חט"ב רק כ-30% חשים כי יש להם זמן להתחבר אל מוריהם ולתת להם יחס אישי (בבתי ספר יסודיים

ובחט"ע מדובר על שיעורים כמעט כפולים). קרוב ל-50% מן המנהלים בחט"ב, בדומה למורים, מרגישים שהעבודה השוטפת אינה מאפשרת תכנון עבודה בראיה כוללת (בבתי ספר יסודיים ובחט"ע שיעורים נמוכים יותר: 37%-36%, בהתאמה). שיעורים דומים סבורים כי תכניות הלימודים הן עמוסות באופן שאינו מאפשר רפלקטיביות ושילוב של למידה משמעותית. עם זאת, מיעוט קטן בלבד מן המנהלים סבורים כי קיים בבית הספר מרדף אחרי ציונים עד כדי פגיעה ביכולת של המורים לחנך.

חשוב לציין שהן המורים והן המנהלים דיווחו על תחושת העומס שלהם בכל שנה בפני שנה – ולא כדרך השוואה לשנה הקודמת ולא בהיקשר של שינויים הנובעים מהטמעת הלמידה המשמעותית. כלומר, אין להניח כי בדיווחיהם הם ניסו לשדר את עמדתם כלפי השינוי. הדבר נותן משנה תוקף לממצא המצביע על הגברת העומס לאורך זמן.

לוח 58: אקלים מקדם רפלקטיביות, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
32. באיזו מידה יש לך זמן ואפשרות לתת יחס אישי לכל מורה?	תשע"ה	66%	29%	46%
	תשע"ד	56%	46%	42%
31. באיזו מידה אתה חש שיש לך זמן באמת לראות את המורים שלך ולהרגיש מה קורה איתם?	תשע"ה	56%	31%	52%
	תשע"ד	48%	56%	50%
45. באיזו מידה תכניות הלימודים הן עמוסות באופן שאינו מאפשר רפלקטיביות ושילוב של למידה משמעותית?	תשע"ה	23%	50%	35%
	תשע"ד	30%	22%	39%
33. באיזו מידה אתה עסוק בעבודה שוטפת, ואין לך זמן לתכנן את עבודתך בראיה כוללת?	תשע"ה	37%	50%	36%
	תשע"ד	17%	36%	29%
34. באיזו מידה אתה חש שקיים בבית הספר מרדף אחרי ציונים עד כדי פגיעה ביכולת של המורים לחנך?	תשע"ה	12%	24%	14%
	תשע"ד	15%	14%	21%

הממצאים הנ"ל שהתקבלו בסקר הכמותי נתמכים עפ"י גם ע"י ממצאי המרכיב האיכותני של המחקר. מנהלי בתי הספר ורכזי המקצוע שרואיינו בראיונות העומק נתבקשו לומר האם בעקבות רפורמת הלמידה המשמעותית האם חשים יותר פניות לתכנון העבודה בבית הספר בראיה כוללת. הממצאים מלמדים כי רוב המראיינים דיווחו על פחות פניות בהשוואה לעבר בשל העובדה שהטמעת הרפורמה דורשת למידה, יוצרת עומס של מטלות ועבודה רבה יותר. לדברי רכזת ביולוגיה דוברת ערבית בתיכון: "אני עסוקה מאלף לאלף. אני שותפה פעילה בהטמעת התוכנית, מקבלת הדרכה ויוזמת להשתלמויות וכנסים. אין אפשרות שתהיה לי יותר פניות פשוט זה". לדברי רכז שפה דובר ערבית ביסודי: "התוכנית מחייבת השקעה מחנכת

למן ואנרליה. אני חייב לקרוא הרבה חומרים ולגזור מהם מוטיבים חדשים כלפי האורים וכלפי התלמידים".

מנגד, ציינו חלק מהמראיינים כי יש להם יותר פניות לתכנון העבודה. שני מנהלי בתי ספר דוברי ערבית ציינו כי בעקבות הרפורמה הם עוסקים יותר בפדגוגיה ולכן יש להם יותר פניות לעסוק בתכנון כולל. לדברי אחד מהם: "היום אני פנוי יותר להצרכת אורים, תצפיות והצרכת תוצאות. הטמעת תהליך והתוצאות הפנסטיות שיחברו אותי מאשימות ארגוניות, טכניות או התעסקות בעציות משמעת של תלמידים". היו גם מראיינים שצינו כי הם לא חשים כל שינוי במידת הפניות שלהם בעקבות הרפורמה מפני שהיא עדין אינה נמצאת במרכז העשייה הבית-ספרית.

5.4.4 תכניות לימודים למאה ה-21

תכניות לימודים מעודכנות ורלוונטיות לדרישות החברה העכשווית גם הן חלק חיוני מהתשתית המאפשרת למידה משמעותית. בלוח הבא מוצגות התייחסויות המורים לנושא תכניות הלימודים. באופן כללי, רוב המורים תופסים את תכניות הלימודים באופן חיובי בהקשר של למידה משמעותית. התפיסות פחות חיוביות ככל שעולים בשלבי הגיל: 88% ממורי בתי הספר היסודיים, 83% בחטיבות הביניים ו-79% בחטיבות העליונות סבורים שתכניות הלימודים לפיהן הם מלמדים הינן עדכניות ורלוונטיות. שיעורים נמוכים יותר של מורים (80% בחינוך היסודי, 71% בחט"ב ו-60% בחט"ע) מעריכים שהתכניות הקיימות מאפשרות לשלב פרקטיקט של למידה משמעותית. מדובר בשיעור לא נמוך במיוחד, אך גם לא "מרקיע שחקים". ייתכן שעל רקע שביעות הרצון החלקית מתכניות הלימוד הקיימות, שיעורים ניכרים מן המורים (77% בחינוך היסודי, 73% בחט"ב ו-66% בחט"ע) מפתחים נושאי לימוד בכוחות עצמם. עם זאת, חשוב להדגיש שפרקטיקה זו הינה חלק מתפיסת הלמידה המשמעותית.

השוואת ממצאי הסקר בין השנים תשע"ד ותשע"ה מצביעה על עלייה ניכרת בקרב כלל האוכלוסייה במידה בה תכניות הלימודים נתפסות כעדכניות בכל שכבות הגיל. עם זאת, בחינת הממצאים בתוך מגזרי השפה מלמדת כי העלייה התרחשה רק בבתי ספר דוברי עברית. כתוצאה מכך, חל היפוך הבדלים בין מגזרי השפה: בעוד שבסקר תשע"ד שביעות הרצון מתכניות הלימודים הייתה גבוהה יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית בהשוואה לדוברי ערבית, הרי שבסקר תשע"ה שביעות הרצון מתכניות הלימודים היא גבוהה יותר בקרב דוברי עברית בהשוואה לדוברי ערבית.

לוח 59: תכניות לימודים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
59. באיזו מידה תכניות הלימודים שלפיהן אתה מלמד כיום הן עדכניות ורלוונטיות?	תשע"ה	91%	82%	88%	85%	78%	83%	82%	72%	79%
	תשע"ד	73%	84%	76%	73%	77%	74%	67%	77%	69%
63. באיזו מידה אתה מפתח נושאי לימוד עם עמיתים?	תשע"ה	75%	67%	72%	62%	63%	63%	54%	64%	56%
	תשע"ד	70%	78%	72%	68%	67%	68%	51%	68%	55%
60. באיזו מידה תכניות הלימודים כיום מאפשרות לשלב פרקטיקות של הוראה ולמידה משמעותית?	תשע"ה	83%	74%	80%	75%	63%	71%	60%	63%	60%
	תשע"ד	73%	71%	73%	69%	66%	68%	60%	64%	61%
62. באיזו מידה אתה מפתח נושאי לימוד בכוחות עצמך?	תשע"ה	77%	78%	77%	74%	73%	73%	64%	73%	66%
	תשע"ד	80%	87%	82%	79%	74%	78%	70%	81%	72%

שתי שאלות שהופנו למורים בנושא תכניות הלימודים (עד כמה תכניות הלימוד מעודכנות ורלוונטיות ועד כמה הן מאפשרות למידה משמעותית) הופנו גם למנהלים. מתשובותיהם (המוצגות בלוח הבא) עולים פערים גדולים עם העליה בשלבי הגיל: בקרב מנהלי בתי הספר היסודיים קיימת שביעות רצון גבוהה (מעל 75% סבורים שהתכניות עדכניות, רלוונטיות ומאפשרות למידה משמעותית), שביעות הרצון נמוכה יותר בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות (כ-50%).

לוח 60: תכניות לימודים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
(שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
44. באיזו מידה תכניות הלימודים כיום מאפשרות לשלב פרקטיקות של הוראה ולמידה משמעותית?	תשע"ה	81%	48%	55%
	תשע"ד	90%	67%	57%
43. באיזו מידה תכניות הלימודים כיום הן עדכניות ורלוונטיות?	תשע"ה	75%	55%	46%
	תשע"ד	83%	61%	52%

5.4.5 משאבים

מרכיב נוסף ואחרון מבין מרכיבי הסביבה החינוכיים ליצירת תהליכי הלמידה המשמעותית הוא מרכיב המשאבים (הפיזיים והכספיים). המורים נשאלו, עד כמה רמת המשאבים השונים הקיימת בבית הספר מאפשרת למידה משמעותית. תשובותיהם מובאות בלוח שלהלן בסדר יורד של ההערכה המדווחת.

באופן כללי, שיעורים נמוכים מאוד – 50% מן המורים בחינוך היסודי ו-35%-36% בעל-יסודי – סבורים שהמשאבים העומדים לרשותם בבית הספר מאפשרים למידה משמעותית. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלו ירידות משמעותיות במישור זה בקרב מורים בחט"ב ובחט"ע (בשני מגזרי השפה) והתמונה בתשע"ה מעידה על מחסור ניכר במשאבים מספקים לצורך למידה משמעותית, בעיקר בחינוך העל-יסודי, אך לא רק. חשוב לבחון נושא זה לעומק ולהציע פתרונות מתאימים.

כ-60% מן המורים בבתי הספר היסודיים וכ-40% בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות מעריכים כי תשתיות התקשוב בבית הספר והתקציבים לפעילות החינוכית מאפשרים למידה משמעותית. מבחינת שלושה סוגים של תשתית בינוי: מקומות מתאימים לשם גיוון דרכי הוראה, מפגש אישי עם תלמיד או עבודה אישית של המורה – כאן המצב הוא הבעייתי ביותר לתפיסת המורים: רק כ-40% מן המורים בבתי הספר היסודיים וכ-30% בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות מדווחים כי המקומות האלה מאפשרים למידה משמעותית. בהקשר זה לא נמצאו דפוסי הבדל עקביים בין שני מגזרי השפה.

לוח 61: משאבים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל ומגזר-שפה – סקר מורים

(באיזו מידה כל אחת מן התשתיות הפיזיות הבאות הקיימות בבית הספר מאפשרת למידה משמעותית?)"

שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
		דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
מספרי המשיבים	תשע"ה	179	170	349	189	168	357	165	165	330
	תשע"ד	144	99	243	170	150	320	127	117	244
54. התשתית הטכנולוגית של מידע ותקשוב מאפשרים למידה	תשע"ה	64%	58%	62%	44%	33%	40%	43%	46%	44%
	תשע"ד	65%	59%	63%	52%	58%	54%	57%	52%	56%
58. תקציבים לפעילויות חינוכיות משמעותיות מאפשרים למידה	תשע"ה	58%	51%	56%	48%	22%	40%	40%	34%	39%
	תשע"ד	55%	37%	49%	57%	39%	51%	49%	39%	47%
56. מקומות מתאימים למפגש אישי עם תלמיד מאפשרים למידה	תשע"ה	45%	46%	45%	34%	35%	34%	30%	40%	32%
	תשע"ד	36%	43%	39%	40%	53%	44%	33%	56%	37%
55. מקומות מתאימים לשם גיוון דרכי ההוראה מאפשרים למידה	תשע"ה	50%	43%	48%	29%	25%	28%	30%	40%	32%
	תשע"ד	42%	55%	46%	50%	46%	49%	34%	42%	36%
57. מקומות מתאימים	תשע"ה	40%	42%	40%	35%	27%	32%	32%	38%	33%

היגדים בשאלון			בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			חטיבה עליונה		
שנה	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי ערבית	סה"כ
תשע"ד	40%	35%	39%	39%	39%	42%	34%	54%	38%	38%	סה"כ
תשע"ה	51%	48%	50%	37%	29%	35%	35%	40%	36%	36%	סה"כ
תשע"ד	48%	46%	47%	48%	49%	48%	41%	49%	43%	43%	סה"כ

המנהלים שהשתתפו בסקר ענו על שאלות זהות לגבי נושא המשאבים ותשובותיהם מוצגות בלוח הבא. אפשר לראות כי המנהלים רואים את התאמת המשאבים לצרכי למידה משמעותית באופן דומה לזה שעלה מתוך דיווחי המורים. באופן כללי (על-פי המדד המסכם) שיעורים נמוכים מאוד – כ-40% מן המנהלים בחינוך היסודי ובחט"ע ורק 26% בחטיבות הביניים – סבורים שהמשאבים הקיימים בבית הספר מאפשרים למידה משמעותית. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה ירידה בדיווחים בהקשר זה בקרב מנהלים בחט"ב, וזאת בדומה לתמונה שהתקבלה על-פי דיווחי המורים. רק כ-50% מן המנהלים סבורים שתשתיות התקשוב מספקות את צרכי הלמידה המשמעותית. פחות מ-40% רואים את יתר סוגי המשאבים באור חיובי.

לוח 62: משאבים, נתוני תשע"ד ותשע"ה בחלוקה עפ"י שלבי גיל – סקר מנהלים
 ("התשתיות הפיזיות הבאות הקיימות בבית הספר מאפשרות למידה משמעותית?" – שיעורי המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאד")

היגדים בשאלון	שנה	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	חטיבה עליונה
מספרי המשיבים	תשע"ה	69	65	55
	תשע"ד	57	70	64
38. התשתית הטכנולוגית של מידע ותקשוב	תשע"ה	47%	41%	54%
	תשע"ד	53%	55%	42%
42. תקציבים לפעילויות חינוכיות משמעותיות (כגון: להסעות לפעילות במזיאון)	תשע"ה	47%	23%	40%
	תשע"ד	38%	41%	29%
40. מקומות מתאימים למפגש אישי עם תלמיד	תשע"ה	39%	23%	44%
	תשע"ד	34%	40%	38%
41. מקומות מתאימים לעבודה אישית של המורה (מעבר לשעות בכיתה)	תשע"ה	30%	30%	43%
	תשע"ד	37%	39%	43%
39. מקומות מתאימים לשם גיוון דרכי ההוראה	תשע"ה	40%	16%	31%
	תשע"ד	23%	42%	36%
מדד משאבים	תשע"ה	41%	26%	42%
	תשע"ד	37%	44%	38%

5.4.6 סביבה מעצימה - סיכום

רק כמחצית מקרב התלמידים מציגים תפיסות חיוביות לגבי אקלים של כבוד ואמון הדדי ביניהם לבין חבריהם וביניהם לבין מוריהם – ותלמידי החינוך היסודי מדווחים כך יותר מאשר בחינוך העל-יסודי. בין השנים תשע"ד-תשע"ה נרשמו מגמות דומות לאלו שנראו לעיל: בבתי ספר דוברי ערבית חלה ירידה בבתי ספר יסודיים ובחט"ב; בבתי ספר דוברי עברית חלה עליה בבתי ספר יסודיים וירידה בחט"ע. בקרב המורים העמדות בנושא האקלים הן חיוביות יותר: כ-80% מן המורים חשים כי קיימת רמה גבוהה של אמון והערכה בתוך צוות המורים וכ-70% מרגישים שיש יחסים כאלה בין צוות המורים לבין ההנהלה. העמדות בקרב המנהלים הן חיוביות אף יותר מאשר עמדות המורים.

לעומת התפיסות החיוביות לגבי האקלים בתוך בית הספר, רק כ-50%-60% מן המורים מרגישים מידה רבה של אמון והערכה כלפי נציגי משרד החינוך. בין השנים תשע"ד ותשע"ה חלה בקרב מורים בבתי ספר יסודיים עליה בתפיסת יחסי האמון עם משרד החינוך ואילו בקרב מורים בחינוך העל-יסודי חלה ירידה. המנהלים מציגים תפיסות חיוביות הרבה יותר מאלו של המורים בהקשר זה: רוב גדול מהם מתארים יחסי אמון והערכה בין בית הספר לנציגי משרד החינוך.

באשר לגמישות ואוטונומיה בתפקיד – שיעורים גבוהים יחסית מקרב המורים בכל שכבות הגיל (כ-80%) מרגישים שתפקידם מאופיין בגמישות. בין השנים תשע"ד-תשע"ה לא חלשינוי בנתון זה. זאת, על אף שאולי היינו מצפים כי תחושת הגמישות בתפקיד תגבר עם יישום תכנית הלמידה המשמעותית. גם רוב המנהלים (כ-80%) בבתי ספר יסודיים ובחט"ע תופסים את מידת הגמישות והאוטונומיה בתפקידם כרבה, אך בחטיבת הביניים שיעור נמוך יותר מקרב המנהלים (רק 66%) מדווחים כך, וחלה ירידה בהקשר זה בין השנים תשע"ד ותשע"ה (מ-79% ל-66%). שוב, זהו ממצא מפתיע – יש להמשיך ולעקוב אחר תחום זה כדי להבין האם מדובר בתופעה חד-פעמים או שמא יש כאן תחילת מגמה מדאיגה.

אקלים מקדם רפלקטיביות וראייה מערכתית של פעילות המורים והמנהלים הינו תנאי הכרחי של הוראה המקדמת למידה משמעותית. ממצא מדאיג הוא שקרוב למחצית מן המורים שהעיסוק בעבודה השוטפת ועומס העבודה אינם מאפשרים גישה רפלקטיבית כלפי העשייה. בתחום זה חלה הרעה משמעותית בין השנים תשע"ד-תשע"ה ברוב המגזרים (לדוגמא, שיעור המתלוננים על היעדר אקלים מקדם רפלקטיביות עלה בבתי הספר היסודיים מ-30% ל-50%). גם שיעור ניכר של מנהלים מביע תחושה של עומס יתר המקשה של שילוב למידה משמעותית – וגם בקרבה יש מגמת הרעה יחסית לתשע"ד.

בנוגע להערכת המידה בה תכניות הלימודים מאפשרות שילוב פרקטיקות של למידה משמעותית, התמונה המצטיירת הינה חיובית יותר. רב המורים מביעים עמדות חיוביות בתחום זה, אם כי שביעות רצונם הולכת ופוחתת כפונקציה של שלב חינוך (80% בחינוך היסודי, 71% בחט"ב, 60% בחט"ע). השוואת ממצאי הסקר בין השנים תשע"ד ותשע"ה מצביעה על עלייה במידה בה תכניות הלימודים נתפסות כעדכניות בכל שכבות הגיל – אך הדבר התרחש רק בבתי ספר דוברי עברית.

תחום אחרון הנוגע לסביבת עבודתם של צוותי ההוראה הוא תחום המשאבים (הפיזיים והכספיים). תחום זה הסתמן כבעייתי בתשע"ד, כאשר פחות ממחצית המורים וממנהלים העריכו כי משאבים כגון תשתית תקשוב, מרחבי למידה או תקציב לפעילות חוץ-בית ספרית מאפשרים למידה משמעותית. בשנת תשע"ה חלה ירידה בתחום זה בקרב מורים של חטיבות הביניים (35% שביעות רצון בממוצע) ושל החטיבות העליונות (36%). בקרב מנהלים, ירידה משמעותית התרחשה בחטיבות הביניים בלבד (מ-44% ל-26%).

6. משמעויות ומסקנות

במועד שבו נערכו המחקרים המדווחים בדוח זה, סוף שנת הלימודים תשע"ה, שלושת המרכיבים של הלמידה המשמעותית: ערך הלימודים ללומד ולחברה, רלוונטיות אישית של הלימודים ומעורבות הלומד בלימודים (עמ"ר) – לא היו גבוהים וגם כמעט ולא השתפרו יחסית לשנה"ל תשע"ד. הדבר בא לידי ביטוי הן בעמדות התלמידים והן בתפיסות המורים לגבי תלמידיהם. ככל שההיבט של עמ"ר הינו מוחשי יותר ונוגע באופן אישי יותר בתלמיד – כך התפיסות של הלימודים בבית הספר פחות חיוביות בעיני התלמידים.

התמונה הכללית של היעדר שינוי יחסית לתשע"ד אינה צריכה להפתיע. התכנית המערכתית של למידה משמעותית עוסקת ישירות בעולם הפדגוגיה, עולם שברבות השנים מן הסתם השתמשו בו תפיסות ופרקטיקות שקשה מאד לשנו, וסביר להניח שאת פירות ההשקעה הנוכחית אפשר יהיה לראות רק בעוד שנים מספר. הרפורמה הינה תהליך השינוי אשר התחיל מלמעלה (מטה המשרד) ומחלחל כלפי מטה – דרך מטות המחוזות, המפקחים והמדריכים אל מנהלי בתי הספר והאלה אל המורים ואל התלמידים. נראה שהשינוי – הן מבחינת התפיסות והן מבחינת מסגרות ארגוניות ונהלי עבודה – כבר קרה ברמות הגבוהות יותר, וככל שיוורדים ברמות הניהול, כך אנו עדים לכך שהשינוי עדיין בעיצומו. למעשה, רק בתשע"ה התרחשה התחלה של יישום התכנית במערך ההדרכה וההכשרה וכן בכיתות – וכפי שמלמדים ממצאי המחקרים, השינויים בפרקטיקות ההוראה עדיין קטנים. נדרש עוד זמן ועוד תוספת משאבי פיתוח מקצועי להטמעת השינוי המלא בכל כתה ובכל בית ספר.

יחד עם האמור, יש סימנים בחינוך היסודי של תחילת שינוי בתפיסות התלמידים. נראה כי שלב חינוך זה יישם באופן הנרחב ביותר פרקטיקות של למידה משמעותית בשנים עברו, כך שהפעולה המערכתית בכיוון של למידה משמעותית התחילה לתת את אותותיה כבר בשלב מוקדם זה.

הסימן המעודד ביותר הוא שתכנית הלמידה המשמעותית בכללותה זוכה לקבלת פנים חיובית ביותר בכל הדרגים. יכולים להיות חילוקי דעות לגבי פרט כזה או אחר באשר לאופן יישומה, אך כמעט ואין חולקים על הערכים המרכזיים ועל הגישות הפדגוגיות שהיא מייצגת. התכנית מתפרשת כנוגעת למהויות מרכזיות של העשייה החינוכית – אולי בניגוד לתכניות ורפורמות אחרות שהיו ארגוניות-ניהוליות יותר באופיין. דרגי השטח גם מזהים את הרצינות בה הדרגים שמעליהם מתייחסים לנושא. רעיון הלמידה המשמעותית אמנם לא היה זר למורים ולמנהלים רבים – אך כאן לראשונה הוא הופיע במוקד השיח ברמה הארגונית-מערכתית. המורים (לפחות במגזר דוברי העברית) גם מזהים את השיפור בתכניות הלימודים ובהתאמתן רבה יותר לעקרונות הלמידה המשמעותית. השפה של הלמידה המשמעותית כבר הפכה לשפה המשותפת של כל מרכיבי מערכת החינוך – ונראה שאין מדובר בשינוי "מן השפה ולחוץ" – אלא בקבלה ובהפנמה אמיתית של יסודות התכנית.

יחד עם הקבלה של החלק הגדול של השינויים הבאים בעקבות הטמעת תכנית הלמידה המשמעותית, יש גם התנגדות לחלקם. הדברים אמורים בראש וראשונה בכל הנוגע להיבטים של היבחויות לבגרות. הרעיון של 70:30 אמנם אינו נתקל בהתנגדות רבה, אך גם לא מתקבל בהתלהבות יתרה ע"י המנהלים, המורים והתלמידים. ייתכנו כמה הסברים לכך. קודם כל, בשלב אליו מתייחס המחקר, האופן המדויק בו צריך ליישם את השינוי של 70:30 אינו נהיר דיו לצוותי ההוראה בבתי הספר. בתחום זה הם זקוקים לכלים נוספים ולהדרכה. כמו כן, נראה ששינוי זה מטיל עומס נוסף על המורים והתלמידים: 30% של חלופות הערכה בבגרות אינם באים במקום המאמץ של הכנה לבחינות המסורתיות, אלא בנוסף לו. עוד עולה מהדיווחים כי

ישנם מפמ"רים שלא צמצמו את כמות חומר הלימוד הנדרש מהתלמידים כמתחייב מהרפורמה. הדבר מטיל עומס רב על המורים והתלמידים. כמות חומרי הלימוד היתה צריכה להצטמצם על מנת לפנות מקום לאיכות – אך לפחות על פי הדיווחים, הדבר לא קרה. גם הלחץ מכוון גורמים שונים (כגון הרשויות המקומיות) להפגין הישגים במבחנים לא נעלם עם התקדמות בהטמעת הלמידה המשמעותית.

יש לציין שקיימת שניות מסויימת ביחס לבחינות הבגרות אצל חלק מבעלי התפקידים במטה. מצד אחד, משודר מסר שבחינות הבגרות המסורתיות הינן דבר שלילי שלא מקדם למידה משמעותית – ומצד שני, הבחינות הללו אינן מבטלות ואף אינן מצטמצמות. יש תחושה שבשלב הנוכחי לא נמצאה הדרך שתאזן בין שתי הגישות המנוגדות של שלילת וחיוב הבחינות – והדבר תורם לפעמים לתחושת בלבול ועומס.

בהקשר זה, שני תחומים מתקבלים בהתנגדות גורפת למדי: ביטול הבחינות בכתה י' וביטול מועד חורף בכתות י"א. התחושה בשטח היא שהיקף החומר שיש להכין לבחינות לא פחת – אלא שכל המאמץ מתרכז עכשיו בתקופה קצרה ביותר, מה שפוגע באיכות הלמידה והעומס הנוצר אף מנוגד לרוח הלמידה המשמעותית.

בשיחות עם המורים והמנהלים של החטיבה העליונה התגלה גם הקושי לציין את תוצרי ההערכה החלופית במסגרת של בחינות הבגרות. בתחום זה התגלה פער בין הכוונות הכלליות של התכנית – לבין הכלים המעשיים העומדים לרשות המורים. זהו נושא שראוי לתת עליו את הדעת בעבודה עם צוותי ההוראה המכינים את תלמידיהם לבגרות.

כנראה כפועל יוצא של הסתירות הללו – החטיבה העליונה מתגלה כשלב חינוך הבעייתי ביותר כמעט בכל התחומים שנבדקו במחקרים המדווחים כאן, הן מנקודת הראות של התלמידים והן מנקודת הראות של צוותי ההוראה. בקרב מורי החט"ע ייתכן שאף התגלתה ירידה ברמת האמון ביחסים עם משרד החינוך. נראה שיש צורך רב בהגברת הליווי, ההדרכה וההכשרה של הצוותים בחטיבה העליונה.

ממצא מדאיג שעלה בסקרים הוא עלייה בתחושת העומס בקרב המורים והמנהלים יחסית לתשע"ד. לפחות באופן חלקי, העלייה בתחושת העומס נובעת מכך שהוראה מקדמת למידה משמעותית עם מגוון דרכי ההוראה שהיא דורשת ועם ההשקעה האישית יותר בתלמיד דורשת זמן רב יותר מהמורים והמנהלים – אך לא התרחש שינוי במשאבים העומדים לרשות הצוות החינוכי, גם מבחינת זמינות התשתיות הנחוצות כגון תקשוב, חללים פיזיים ותקציבים – וגם, כמובן, בתגמול.

ממצאי המחקר מצביעים על בעייתיות בנוגע לפער בין הרצוי למצוי במשאב החשוב ביותר – והוא הפיתוח המקצועי (הכשרות, הדרכות וכו'). מערך ההדרכה המקצועית בתחומי הדעת השונים בכל שכבות הגיל, לא נותן עדיין לבתי הספר מענה הדרכתי הולם כיצד לתרגם את הלמידה המשמעותית וההערכה החלופית לעשייה בכיתה. אמנם יש ציפייה במסגרת התכנית כי המורים יפגינו יצירתיות ויפתחו לבד חומרים חדשים וגישות חדשות להוראה – אך חלקם זקוקים להנחייה ולהדרכה ולהקניית כלים יותר פורמאלית ואינטנסיבית. שיעורים ניכרים של מורים אינם משתתפים בהכשרה/הדרכה. אמנם אלה שכן משתתפים מביעים בדרך כלל שביעות רצון מן ההשתלמויות המקצועיות – אך גם המשתתפים וגם הלא-משתתפים אומרים בצורה ברורה שאין בידיהם עדיין מספיק כלים לקידום הלמידה המשמעותית. גם דעתם של מנהלי בתי הספר בנושא זה שלילית. נראה שתחום זה זקוק לתשומת לב מיוחד ולתוספת משאבים ניכרת.

אחת מנקודות החוזק שהתגלו בתחום הפיתוח המקצועי המקדם למידה משמעותית הוא שמורים רבים מסתמכים על עמיתיהם – מורים אחרים במקצוע שלהם – כעל מקורות ידע והכשרה חשובים. ניתן להישען על תהליך זה הקיים ממילא, לעודד יצירת צוותי עבודה של עמיתים ולגבות את פעילותם.

בהקשרים השונים שנבדקו במחקר התגלו ירידות בדיווחים של תלמידים ומורים בבתי הספר דוברי הערבית – לעיתים על רקע עליות בקרב דוברי העברית. אין בידינו הסבר לסיבת התופעה. ייתכן שהדבר נובע משמרנות יחסית ורתיעה ראשונית משינוי. ייתכן שהפער בין הדרישות למשאבים המוקצים לשם עמידה בהן הינו גדול יחסית בבתי הספר דוברי הערבית. בכל מקרה, יש להמשיך ולנטר את מגמות השינוי בקרב קבוצת אוכלוסייה זו (וכמובן במערכת כולה).