



# פירלס 2016

## PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

מחקר בין-לאומי להערכת אוריינות קריאה  
של תלמידי כיתה ד'



**מבט ישראלי**

**פרק 7 – המורים המלמדים קריאה**

הדוח המלא של מחקר פירלס 2016 מפורסם באתר הראמ"ה

## פרק 7: המורים המלמדים קריאה

המורה הוא הסוכן העיקרי ביישום תכנית הלימודים וגורם בעל השפעה רבה על הסביבה הכיתתית ועל הישגי תלמידיו. עדויות מצטברות ממחקרים שונים מצביעות על הכשרת מורים – ובכלל זה השכלתם הפורמלית, הפיתוח המקצועי, הוותק בהוראה – כעל מנבא חזק של הישגי תלמידים, שעשוי אף לפצות על פערי הישגים הקשורים להבדלים בין תלמידים מבחינת רקע חברתי-כלכלי.<sup>1</sup> הישגי תלמידים נמצאו כקשורים גם לשביעות רצון המורה ממקצוע ההוראה ומתנאי העבודה. ניהול עומס העבודה (שעות הוראה ושעות נלוות), מרחב העבודה וציוד נאות, זמינות ואיכות של חומרי ההוראה ועזרי הוראה – הללו הם מרכיבים פיזיים חשובים לטיפוח תנאי עבודה יצרניים וקידום שביעות רצון המורה. לצד אלו גם לאקלים הבית-ספרי, לסביבה פדגוגית מיטבית, להיבטים תרבותיים-חברתיים בין המורים (כגון שיתוף פעולה בצוות ההוראה) ובינם לבין המנהל (הנהגה והובלת תהליכים) והתלמידים (משמעת וסדר) קשר חזק לשביעות רצון המורים ולתחושת החוללות העצמית שלהם, שבתורם תורמים לקידום הישגי התלמידים.

פרק זה עוסק במאפיינים של המורים המלמדים קריאה בכיתה ד' ושל השכלתם, הכשרתם והפיתוח המקצועי שלהם בטרם כניסתם למקצוע ובמהלך הקריירה, שביעות רצונם, עמדותיהם כלפי הוראת הקריאה, הסביבה הפדגוגית והאקלים הבית-ספרי, וכן בקשר האפשרי בין מאפיינים אלו של המורים ובין הישגי התלמידים בקריאה, כפי שנמדדו במחקר פירלס 2016. בפרק מוצגים הנתונים בישראל בהשוואה למדינות שהשתתפו במחקר, ובניתוח פנים-ישראלי לפי מגזר שפה וסוג פיקוח. בפרק מתוארים היבטים שונים הקשורים להכשרת המורים: השכלה פורמלית ותחומי ההתמחות המודגשים במהלך הלימודים טרם כניסתם לתפקיד, ותק בהוראה והשתתפות בתכניות לפיתוח מקצועי (כגון השתלמויות מורים) במהלכה. כמו כן מוצגים נתונים בנוגע לשביעות הרצון של המורים מעבודתם, עד כמה הם תופסים את בית-הספר כמקום בטוח, מוגן ובעל סדר ומשמעת מחד, והדגש המושם על הצלחה בלימודים מאידך, ואת הקשיים והחסמים הנוגעים למוכנות התלמידים ללמידה אשר פוגעים בהוראת השפה.

עבור חלק מן ההיבטים המדווחים, אפשרויות התשובה להיגד נתון קובצו לכדי קטגוריות ששימשו לדיווח, ועל כך ראו הרחבה בתיבות 7.1 עד 7.4 להלן. עבור חלק אחר מן ההיבטים המדווחים נבנה מדד מסכם. על "המרת" תגובות המורים להיגדים השונים בכל היבט לכדי מדד מסכם וחלוקתו לשלוש דרגות ראו הרחבה בפרק 3.4.3, בתיבה 3.4 לעיל ותיבות 7.5 עד 7.8 להלן. כמו כן, יש לשים לב כי הצגת ממוצע הישגים בקריאה תתבצע הן עבור היבטים בהם תגובות המורים קובצו לקטגוריות והן עבור היבטים בהם המדד חולק לדרגות. לעומת זאת, הצגת ממוצע המדד בפילוח לפי רמת הישגים בקריאה אפשרית רק בעבור היבטים בהם נבנה מדד רציף.

לאורך כל הפרק, פערים בהישגי תלמידים בקריאה – אם של טקסטים מודפסים ואם בסביבה ממוחשבת – נחשבים מובהקים סטטיסטית ברמת ודאות של 95%.

---

<sup>1</sup> יש להסתייג ולציין כי עוצמת הקשר בין הכשרת מורים והישגי תלמידים שונה בין מקצועות שונים, שכבות גיל, וגם בין מדינות שונות.

## 7.1 הכשרת המורים במבט בין-לאומי ופנים-ישראלי

תת-פרק זה מתמקד בהכשרת המורים טרם כניסתם לתפקיד, בדגש על השכלתם הפורמלית ותחומי הלימוד שהודגשו במהלך לימודיהם ובפרט אלו הקשורים להוראת שפה, וכן בפיתוח המקצועי שלהם לאחר כניסתם לתפקיד ובמהלכו, תוך התמקדות בהשתתפות בתכניות ובפעילויות לפיתוח מקצועי וכן בוותק של המורים בהוראה.

### 7.1.1 הכשרת המורים טרם כניסתם לתפקיד (השכלה פורמלית ותחומי לימוד)

בחינת ההיבטים השונים של הכשרת מורים אלו טרם כניסתם לתפקיד, בהשוואה למדינות שהשתתפו במחקר, מזמינה התייחסות למסלולי ההכשרה המקובלים בישראל למורי בית-הספר היסודי. מסלול ההכשרה המקובל (טרם התפקיד) הוא לימודים לתואר בוגר בחינוך (B.Ed.) לגילאי בית-הספר היסודי במכללות למורים. על פי רוב, מסלול זה אורך 3 שנים, ולאחריו שנת סטאז' בבית-הספר. הלמידה במסלולי חינוך לבתי-ספר יסודיים במכללות לחינוך כוללת שלושה מרכיבים:

✓ **חוג דיסיפלינרי – התמחות בתחום דעת מרכזי:** לימודי יסוד של תחום הדעת המרכזי שבו הסטודנט/פרח ההוראה בוחר להתמחות לשם קבלת הסמכה להוראת תחום זה (תעודת הוראה של תחום הדעת). תחומי הדעת המוצעים הם מתמטיקה, מדעים, ערבית, מקרא, לשון, טבע, ספרות (כולל ספרות ילדים), הוראת השפה האנגלית, והוראת האמנות (אפשר לבחור להתמחות בחוג דיסיפלינרי אחד או שניים). הלימודים הדיסיפלינריים מתמקדים בעיקר בהוראת לשון וספרות, מאשר בהוראת הקריאה והכתיבה ברמת בית-הספר היסודי.

✓ **לימודי הכשרה להוראה:** קורסים העוסקים בהיבטים שונים של חינוך ופדגוגיה, ובהם קורסים בפסיכולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה, מחקר חינוכי וכן סדנאות פדגוגיות. לימודים אלו משותפים לסטודנטים מכל החוגים הדיסיפלינריים.

✓ **קורסי יסוד והעשרה נוספים על פי דרישות המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך.** קורסי החובה הנלמדים כיום במכללות לחינוך כוללים קורסים בשפת ההוראה, לימודי אנגלית לצרכים אקדמיים, אוריינות ועבודה בסביבה ממוחשבת, תכנית "לימודי השואה והחברה הישראלית", הקורס "דמוקרטיה ושוויון", ועוד. נוסף על כך אפשר לבחור בקורסי העשרה בתחומי החינוך, האמנות והחינוך הלא פורמלי, או בקורסי בחירה מתוך תכניות הלימודים של החוגים השונים.

התואר מקנה, כאמור, הסמכה להוראה (תעודת הוראה) בתחום הדעת שבו התמחה המורה בעת לימודיו, ובכלל זה התנסות מעשית בהוראה במשך שנה, כולל הדרכה וליווי פדגוגי. **יש לציין כי בתכניות ההכשרה להוראה חלה אקדמיזציה:** עד כשליש מהרכיב של לימודי ההכשרה להוראה מוכר בתכניות לימודים לתואר השני במכללות ובאוניברסיטאות.

נוסף על כך קיימות תכניות לתואר השני (M.Ed) המיועדות למורים בעלי תואר ראשון שרכשו ניסיון בהוראה ואשר מעוניינים בלימודים אקדמיים מתקדמים בדגש יישומי, שיאפשרו להם להרחיב אופקים, לרכוש ידע עדכני, להתקדם בתפקידי הנהגה במערכת ולהתמחות מבחינה מקצועית. מסלולי הלימוד השונים לתואר השני בחינוך מתמקדים בהיבטים העיוניים והמחקריים בתחומי החינוך השונים ומציעים מגוון התמחויות, בהן התמחות במערכות למידה (שילוב טכנולוגיות בהוראה), ייעוץ חינוכי, ניהול מערכות חינוך, הוראה ולמידה, מנהיגות בחינוך, ועוד. במסגרת האקדמיזציה של התכניות להכשרת מורים במכללות לחינוך, יש שממשיכים ללימודי התואר השני באוניברסיטה (M.A.). סביר להניח כי מקצת המורים בעלי תואר שני המלמדים שפה למדו באוניברסיטה בחוגים ללשון עברית, ספרות וכיוצא בזה. על האופן שבו מלמדים קריאה כחלק מהוראת שפה בבית-הספר היסודי בישראל ראה בפרק 2.

פירוט המדד 'השכלה פורמלית' וחלוקתו לשלוש דרגות מוצג בתיבה 7.1 להלן.

**תיבה 7.1: מדד 'השכלה פורמלית'**

מדד השכלה פורמלית (Level of formal education completed) הורכב מתוך דיווח המורים על רמת ההשכלה הרשמית שהשלימו.

**מהי רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שהשלמת?**

א. לא סיימתי בית-ספר תיכון

ב. סיימתי בית-ספר תיכון

ג. סיימתי לימודי מכינה (למשל מכינה קדם-אקדמית)

ד. סיימתי לימודים עתודה על-תיכוניים (למשל תעודת הוראה ללא B.Ed.)

ה. סיימתי תואר ראשון (למשל B.A., B.Ed.)

ו. סיימתי תואר שני

ז. סיימתי תואר שלישי

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לארבע רמות השכלה: השכלה תיכונית ומטה (סימון א' ו-ב'), השכלה על-תיכונית לא אקדמית (ג' ו-ד'), תואר ראשון (ה') ותואר שני ומעלה (ו' ו-ז').

בחלקו העליון של תרשים 7.1 מוצגים שיעורי התלמידים לפי רמת ההשכלה הפורמלית של מוריהם. בישראל, המורים לשפה של 95% מהתלמידים הם בעלי השכלה אקדמית (תואר ראשון ומעלה). שיעור זה של תלמידים שלמוריהם השכלה אקדמית גבוה משיעורם בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (86%). עיקר ההבדל נובע משיעור המורים בעלי תואר אקדמי מתקדם, כאשר לכשליש מתלמידי ישראל (34%) לעומת כרבע מתלמידי המדינות שהשתתפו במחקר (26%) מורים האוחזים בתואר שני ומעלה. יש לציין כי מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגיהן בקריאה של טקסטים מודפסים, נמצא שבסלובקיה (98%) ובגרמניה<sup>2</sup> (90%) נרשם שיעור גבוה יותר משמעותית של תלמידים שלמוריהם תואר שני ומעלה, ואילו ביתר המדינות נרשמו שיעורים נמוכים משמעותית מאשר בישראל (קזחסטן 1%, בלגיה הפלמית 2%, פורטוגל 13%, וספרד 24%). מעניין לציין כי קיימים פערים ניכרים בשיעור התלמידים שלמוריהם תואר שני ומעלה בקרב המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה. כך לדוגמה, שיעור זה גבוה מאוד בפינלנד (92%) ובפולין (100%), לעומת זאת ברוסיה (43%) ובהונג-קונג (37%) השיעור נמוך משמעותית אך עדין גבוה מממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, באירלנד (26%) דומה לממוצע ואילו בסינגפור (9%) נמוך מממונו משמעותית (להרחבה ראו לוח נ-1).

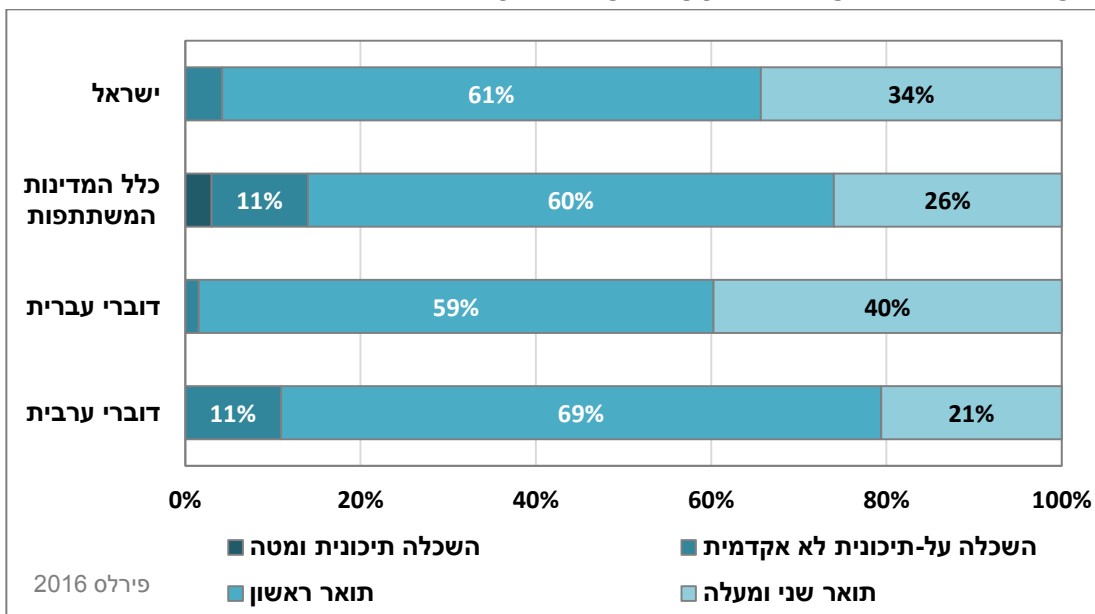
בבתי-ספר דוברי עברית שיעור התלמידים שלמוריהם תואר שני ומעלה הוא כמעט כפול משיעורם בבתי-ספר דוברי ערבית (40% לעומת 21%, בהתאמה). לעומת זאת, לכתשיעית (11%) מהתלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית מורים בעלי השכלה על-תיכונית לא אקדמית (בדומה לממוצע המדינות שהשתתפו במחקר), וזאת לעומת שיעור אפסי (1%) בבתי-ספר דוברי עברית.

לצד זאת, שיעור התלמידים בישראל שלמוריהם השכלה על-תיכונית לא אקדמית עומד על 4% בלבד ולא נמצאו תלמידים שלמוריהם השכלה תיכונית ומטה, לעומת שיעורים מקבילים של 11% ו-3% בממוצע המדינות המשתתפות. בבחינת שיעורי התלמידים שלמוריהם לשפה השכלה על-תיכונית לא אקדמית נמצא

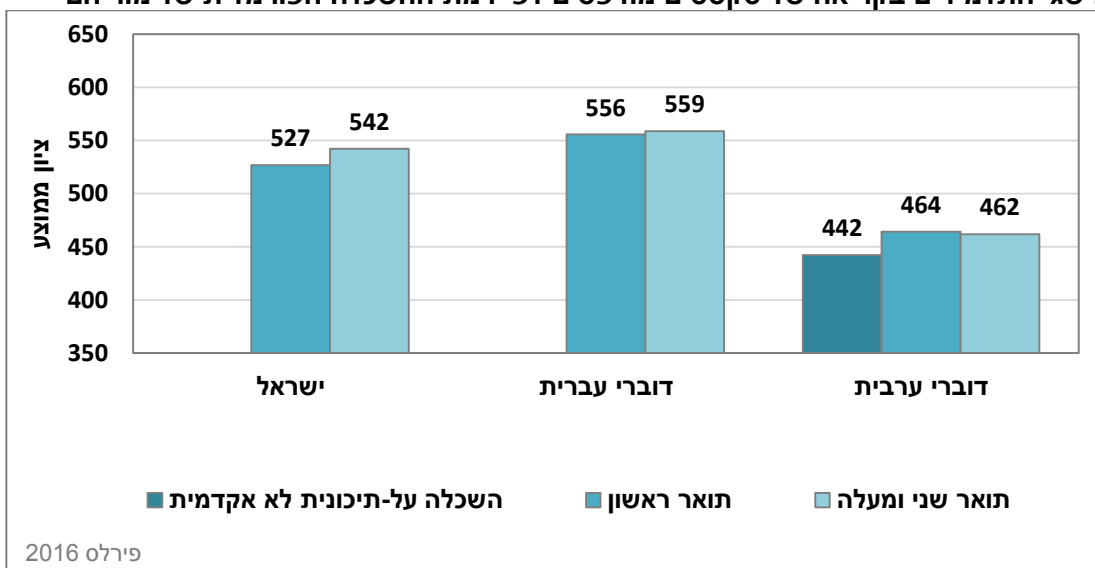
<sup>2</sup> בשנת 2011 שיעור התלמידים בגרמניה שלמוריהם תואר שני ומעלה עמד על 1% בלבד, לעומת 90% ב-2016. את הזינוק החד ניתן לייחס לרפורמה בהכשרה ובהסמכה של המורים במדינה זו.

הבדל משמעותי בין מגזרי השעה, עת שיעורם עומד על 11% בבתי-ספר דוברי ערבית לעומת פחות מ-2% בבתי-ספר דוברי עברית.

**תרשים 7.1: רמת ההשכלה הפורמלית של המורים, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי רמת ההשכלה הפורמלית של המורים**



**הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי רמת ההשכלה הפורמלית של מורים**



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

עוד ראוי לציין כי בהשוואה למחזור מחקר 2011, הרי שבישראל נרשם זינוק חד בשיעור התלמידים שלמוריהם תואר שני ומעלה – מ-13% ל-34%. אמנם העלייה בשיעור התלמידים שלמוריהם תואר שני ומעלה נרשמה הן בבתי-ספר דוברי עברית (מ-16% ל-40%) והן באלו דוברי ערבית (מ-6% ל-21%), אך היא ניכרת יותר בקרב הראשונים, כך שהפער בין מגזרי השפה בשיעור התלמידים שלמוריהם תואר אקדמי מתקדם הוכפל (מכ-10% ב-2011 לכ-20% ב-2016).

בחלקו התחתון של **תרשים 7.1** מוצגים ממוצעי הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי רמת ההשכלה הפורמלית של מוריהם. ככלל, בכל אחד ממגזרי השפה ממוצע הישגי התלמידים שלמוריהם תואר ראשון דומה לממוצע להישגי התלמידים שלמוריהם תואר שני ומעלה. במגזר דוברי הערבית, הישגי תלמידים שלמוריהם השכלה על-תיכונית לא אקדמית נמוכים בכ-20 נקודות מהישגי תלמידים שלמוריהם השכלה אקדמית, אך הפער איננו מובהק סטטיסטית. תמונה דומה עולה גם בבחינת הישגי תלמידים בקריאה בסביבה הממוחשבת.

בבתי-ספר דוברי עברית בפילוח לפי סוג פיקוח, נמצא כי שיעורם של התלמידים שמוריהם בעלי תואר שני ומעלה גבוה יותר בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי (42%) לעומת שיעורם בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי (34%), וזאת בניגוד לממצא ממחזור מחקר קודם 2011 (15% לעומת 22%, בהתאמה). בבתי-ספר משני סוגי הפיקוח לא נמצא הבדל בין ממוצעי הישגים של תלמידים על פי ההשכלה הפורמלית של מוריהם.

### **תחומי הלימוד**

המוכנות והמיומנות של המורים להוראת שפה מתבססת, מעבר לרמת ההשכלה הפורמלית, על הידע שרכשו לגבי הנושאים שאותם ילמדו, תהליכי למידה, ושיטות פדגוגיות להוראת הקריאה. קרי, ישנה חשיבות לתחומי הלימוד שהודגשו בהכשרה, בין אם מדובר בהכשרה להוראה לחינוך יסודי או על-יסודי ובפרט אם בתחום השפה, ובאופן ממוקד לאילו היבטים של הוראת השפה הם נוגעים, אם במישרין ואם בעקיפין. פירוט המדד 'תחומי הלימוד במהלך ההכשרה' מוצג ב**תיבה 7.2** להלן.

באופן טבעי, בדיווח הממצאים להלן נתמקד בתחומים הנוגעים במישרין להוראת השפה. בכדי להקל עד קריאות הנתונים, הרי שבתרשימים יוצגו רק אלו הנוגעים למגזרי השפה בישראל, בעוד הנתונים הנוגעים לממוצע המדינות שהשתתפו במחקר יתוארו בטקסט בלבד.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> לפירוט הנתונים הבין-לאומיים ראו תרשים 8.2 המוצג באתר המחקר:  
<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/teachers-and-principals-preparation/teachers-formal-education/>

## תיבה 7.2: מדד 'תחומי לימוד במהלך ההכשרה'

מדד זה כולל דיווח בשתי רמות:

הרמה הכוללנית יותר עוסקת בתחומי הלימוד העיקריים (Major area of study):

במהלך לימודיך העל-תיכוניים, מה היו תחומי הלימוד העיקריים שלך?	כן	לא
א. חינוך-יסודי	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ב. חינוך-על יסודי	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ג. שפה עברית (לשון או ספרות) <sup>א</sup>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ד. אחר	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

הרמה הפרטנית יותר עוסקת במידה בה נלמדו תחומים הנוגעים להוראת שפה (Areas of specialization):

במהלך הכשרתך ו/או לימודיך הרשמיים, באיזו מידה למדת את התחומים האלה?	בכלל לא	סקירה או מבוא לנושא	הושם דגש על הנושא
א. לשון <sup>#</sup>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ב. ספרות	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ג. פדגוגיה/הוראת הקריאה	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ד. פסיכולוגיה חינוכית	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ה. הוראה מתקנת בקריאה	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ו. תיאוריות קריאה	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ז. חינוך מיוחד	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ח. הוראת אנגלית כשפה שניה	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ט. שיטות הערכה של קריאה	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
י. חינוך לגיל הרך	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>א</sup> למורים דוברי הערבית הוצג תחום הלימוד "שפה ערבית" במקום "שפה עברית".

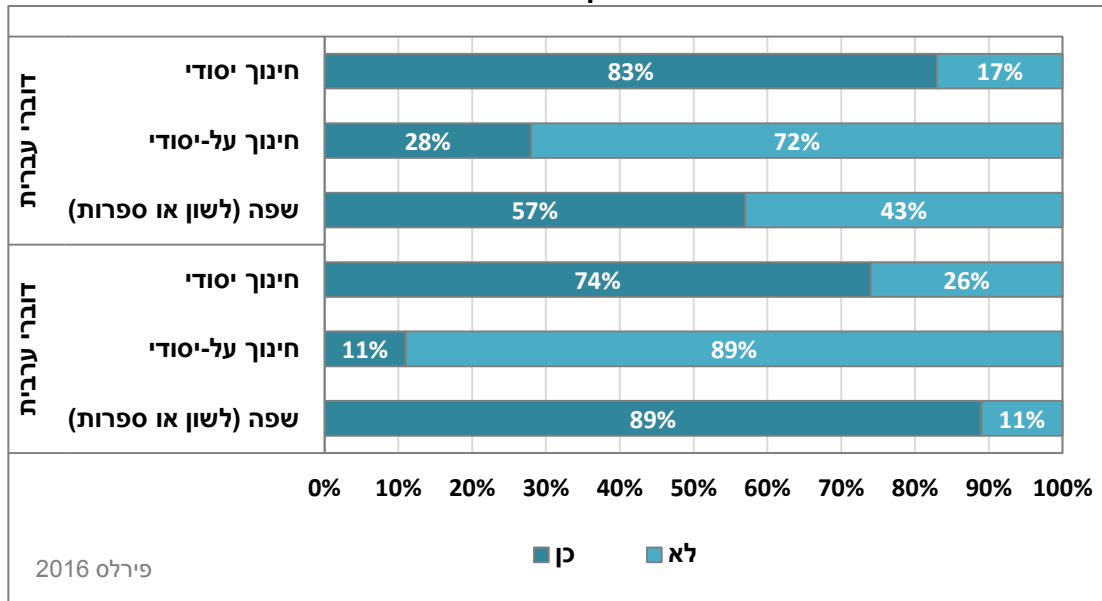
<sup>#</sup> למורים דוברי הערבית הוצג התחום "שפה ערבית" במקום "לשון".

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד השני לשתי רמות של מידת הדגש שהושמה על לימוד התחומים: לא הושם דגש (סימון א' עד ב'), והושם דגש (ג').

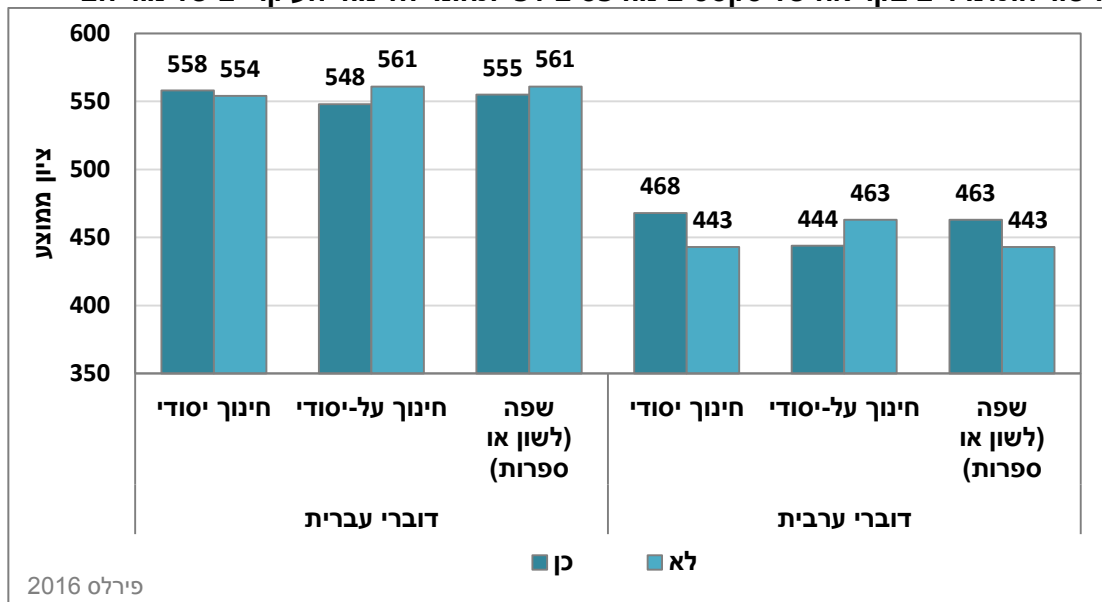
הדיווח על תחומים מתמקד באופן טבעי בעיקר בתחומים הנוגעים במישרין להוראת השפה (היגדים א', ג' ו-ו'), והללו גם מוצגים בתרשימים הרלוונטיים. עם זאת, מתוארים גם ממצאים בעבור שאר התחומים.

בחלקו העליון של תרשים 7.2 מוצגים שיעורי התלמידים לפי תחומי ההתמחות של מוריהם, ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. הנתונים מוצגים בפילוח לפי מגזרי השפה בישראל, ללא נתוני המדינות שהשתתפו במחקר, שכן האחרונים לא דווחו על ידי עורכי המחקר.

**תרשים 7.2: תחומי הלימוד העיקריים של המורים, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי תחומי הלימוד העיקריים של המורים**



**הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי תחומי הלימוד העיקריים של מוריהם**



בקרב דוברי העברית, מוריהם של מרבית התלמידים (83%) למדו חינוך יסודי כללי ומוריהם של למעלה ממחצית התלמידים (57%) למדו שפה, במהלך לימודיהם העל-תיכוניים. לא נמצאו הבדלים של ממש בהישגים בקריאה בין תלמידים שמוריהם למדו תחומים אלו – חינוך יסודי ושפה – ובין תלמידים שמוריהם לא למדו תחומים אלו. בקרב דוברי הערבית, מוריהם של מרבית התלמידים (89%) למדו שפה ומוריהם של כשלושה רבעים מן התלמידים (74%) למדו חינוך יסודי, במהלך לימודיהם העל-תיכוניים. נמצא שההישגים בקריאה של תלמידים שמוריהם למדו חינוך יסודי כללי או שפה גבוהים מהישגי עמיתיהם שמוריהם לא למדו תחומים אלו (ב-25 וב-20 נקודות, בהתאמה). הסבר אפשרי לדמיון זה בין הממצאים של תחומי הלימוד ניתן לשאוב מכך שמרבית המורים שלמדו שפה למדו גם חינוך יסודי (89% בדוברי עברית ו-75% בדוברי ערבית) ולהיפך (63% ו-88%, בהתאמה). מכאן, מסתמן כי ההישגים בקריאה של תלמידים אשר למדו אצל מורים שהכשרתם הייתה בתחומים לצורכיהם גבוהים יותר, אך כאמור רק במגזר דוברי הערבית.

מוריהם של מיעוט התלמידים – למעלה מרבע מהתלמידים (28%) בבתי-ספר דוברי עברית ושל כתשיעית מהתלמידים (11%) בבתי-ספר דוברי ערבית – למדו חינוך על-יסודי, במהלך לימודיהם העל-תיכוניים. הישגיהם של אלו גם אלו נמוכים מהישגי עמיתיהם שמוריהם לא למדו חינוך על-יסודי, והפער – אף כי איננו



מגיע לכדי מובהקות סטטיסטית – ניכר יותר בקרב דוברי הערבית (19 נקודות, לעומת פער של 13 נקודות בקרב דוברי העברית). על פניו, מסתמן כי ההישגים בקריאה של תלמידים אשר למדו אצל מורים שהכשרתם לא הייתה בתחומים לצורכיהם נמוכים יותר. עם זאת, נראה שממצא זה קשור לממצא אודות תחומי הלימוד העיקריים האחרים – מורים שחינוך על-יסודי לא נמנה על תחומי הלימוד העיקריים שלהם, נטו בשיעורים גבוהים יותר ללמוד חינוך יסודי (בשני מגזרי השפה) ושפה (דוברי עברית בלבד), בהשוואה למורים שלמדו חינוך על-יסודי כתחום לימודים עיקרי.

פילוח לפי מגדר מציג תמונה מעניינת באשר לתחומי הלימוד העיקריים של המורים. בבתי-ספר דוברי עברית הן בקרב בנים והן בקרב בנות לא נמצא הבדל משמעותי בהישגים בין תלמידים לפי תחומי הלימוד העיקריים של מוריהם. בבתי-ספר דוברי ערבית, לעומת זאת, נמצא שהישגי בנים שמוריהם למדו חינוך יסודי (ב-31 נקודות) או שפה (ב-25 נקודות), גבוהים מהישגי בנים שמוריהם לא למדו תחומים אלו. בהישגי בנות נמצאו פערים קטנים יותר שלא הגיעו לכלל מובהקות סטטיסטית.

פילוח לפי סוג פיקוח בבתי-ספר דוברי עברית מגלה כי בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי שיעורי התלמידים שמוריהם למדו חינוך יסודי (89%) ובעיקר חינוך על-יסודי (44%) גבוהים יותר מהשיעורים המקבילים בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי (81% ו-23%, בהתאמה). רק בפיקוח הממלכתי-דתי, הישגיהם של תלמידים שמוריהם למדו חינוך יסודי או חינוך על-יסודי נמוכים דווקא מהישגיהם של תלמידים שמוריהם לא למדו תחומים אלו. בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי לא נמצא הבדל של ממש בהישגי תלמידים שמוריהם למדו תחום מסוים לעומת אלו שמוריהם לא למדו תחום זה.

מעבר לתחום הלימוד העיקרי, ישנה חשיבות גם לדגש המושם על תחומי לימוד הנוגעים להוראת שפה, בעת הכשרת המורים להוראה, ובפרט לתחומים כגון: לשון, פדגוגיה/הוראת קריאה וכן תיאוריות קריאה. בחלקו העליון של **תרשים 7.3 מוצגים שיעורי התלמידים לפי הדגש שהושם על תחומי התמחות נבחרים הנוגעים להוראת שפה במהלך ההכשרה של מוריהם**, ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים ממוצעי ההישגים של התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בעבור כל אחד מן התחומים הנבחרים,<sup>4</sup> שיעור התלמידים בבתי-ספר דוברי עברית שלמדו אצל מורים שהושם דגש על למידת התחום במהלך הכשרתם גבוה משיעור התלמידים המקביל בבתי-ספר דוברי עברית, ובעיקר בעבור התחומים לשון (93% לעומת 55%, בהתאמה)<sup>5</sup> ותיאוריות קריאה (61% לעומת 35%, בהתאמה). השוואה בין הישגי התלמידים לפי מידת הדגש שהושם על לימוד התחום במהלך ההכשרה של מוריהם, מגלה כי רק בבתי-ספר דוברי ערבית קיימים פערים לטובת התלמידים שבהכשרת מוריהם הושם דגש על פדגוגיה/הוראת קריאה (ב-29 נקודות) ועל תיאוריות קריאה (ב-25 נקודות) לעומת תלמידים שבהכשרת מוריהם לא הושם דגש על תחומים אלו,<sup>6</sup> ואילו בבתי-ספר דוברי עברית לא נמצאו פערים של ממש. תמונה דומה – קרי העדר פערים בבתי-ספר דוברי עברית לעומת פערים בבתי ספר דוברי ערבית לטובת תלמידים שבהכשרת מוריהם הושם דגש על לימוד התחום – נמצאה גם בתחומים הבאים: שיטות הערכה של קריאה (ב-13 נקודות) וחינוך לגיל הרך (ב-24 נקודות). לעומת זאת,

<sup>4</sup> בבתי-ספר דוברי ערבית, בהשוואה לאלו דוברי העברית, נרשמו שיעורי דיווח גבוהים הרבה יותר על שבעה מבין עשרת התחומים עליהם נשאלו המורים באם הושם עליהם דגש במהלך ההכשרה או הלימודיים הרשמיים. הדבר משקף, ככל הנראה, פערים תרבותיים בדפוס השבה, הבדלים בפרשנות של ההיגדים או חוסר מודעות לדקויות המשתמעות מהם, או הבדלים במידה המיוחסת ל-'שימת דגש' על נושא. ששיעורי דיווח דומים בין מגזרי השפה נרשמו רק בתחומים 'פדגוגיה/הוראת קריאה' ו-'פסיכולוגיה חינוכית', ובמגזר דוברי העברית נרשמו שיעורי דיווח גבוהים יותר רק על התחום 'חינוך מיוחד'.

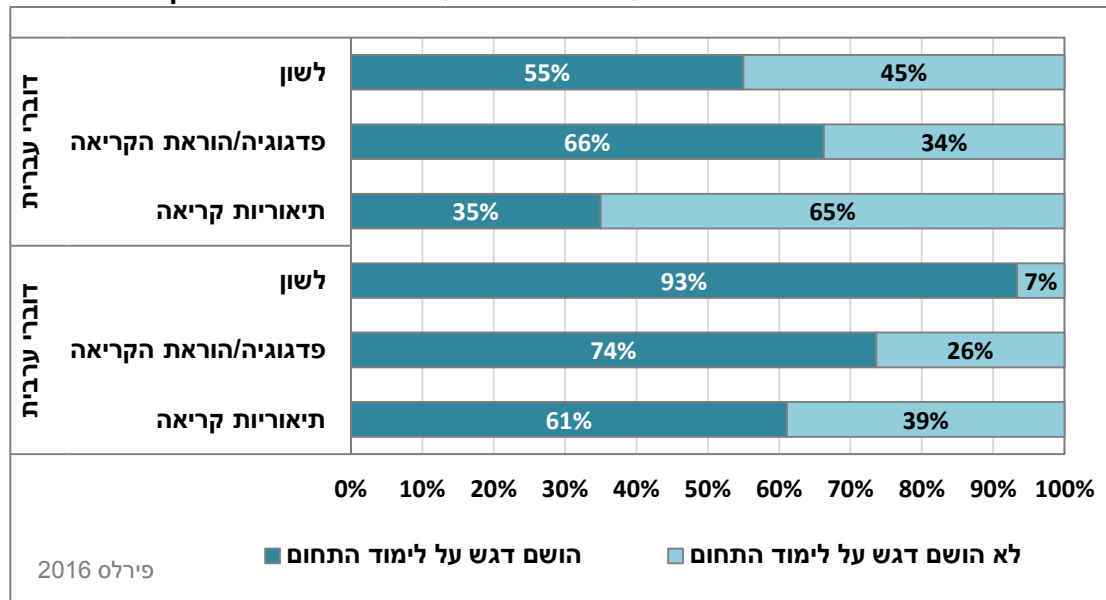
<sup>5</sup> כאמור לעיל, בשאלון למורים בערבית היגד זה נוסח כ-'שפה ערבית'. הלכה למעשה עיקר הנושאים ב-'שפה ערבית' נוגעים דווקא ל-'ספרות' ופחות מכך ל-'לשון'. זאת ועוד, יתכן ודווקא כי המורים המעטים שצינו שעל נושא זה לא הושם דגש בהכשרתם הם אלו בעלי המודעות הגבוהה יותר לדקויות ולהבדלים שבין 'ספרות' ובין 'לשון'.

<sup>6</sup> בבתי-ספר דוברי ערבית נמצא לצד אלו גם פער הפוך לטובת תלמידים שבהכשרת מוריהם לא הושם דגש על תחום ה-'שפה הערבית', כמתואר בהערה קודמת ובהסתייגויות המובאות בה. יתכן וממצא זה נובע משיעורם הנמוך של תלמידים שהכשרת מוריהם לא הושם דגש על תחום ה-'שפה הערבית'. כמו כן, נמצא שכל המורים שהשכלתם על-תיכונית לא אקדמית, וכמתואר בתרשים 7.1 הישגי תלמידיהם הם הנמוכים ביותר, נמנים על אלו שדיווחו על כך שבהכשרתם הושם דגש על תחום ה-'שפה הערבית'. הסבר אפשרי נוסף הוא שמורים השמים דגש על הוראת 'השפה הערבית' מקצים פחות משאבים וזמן להוראה הקריאה.

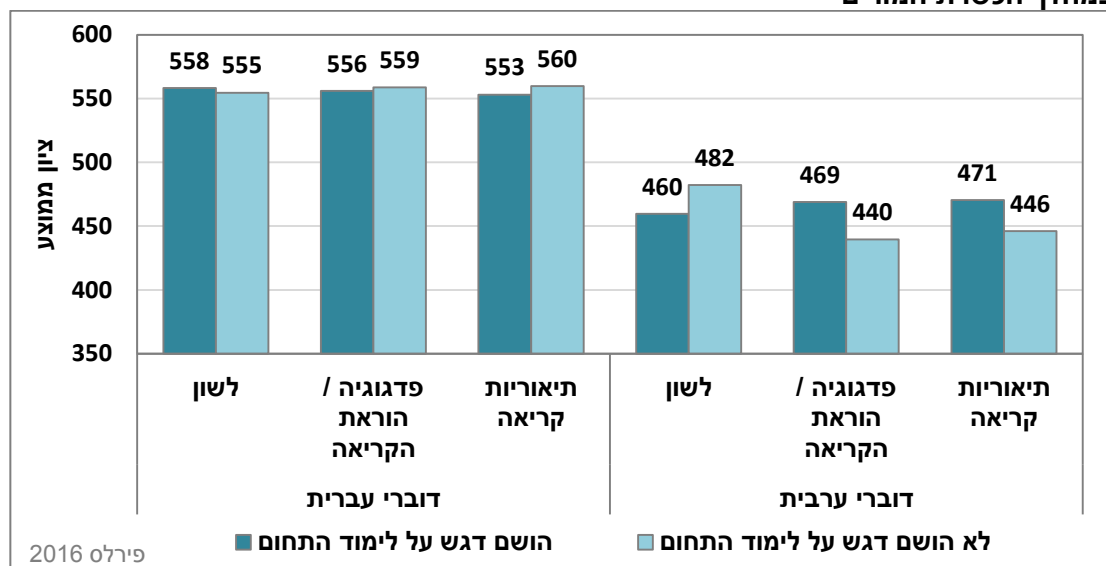
הישגיהם של תלמידים שבהכשרת מוריהם הודגש תחום הוראת אנגלית כשפה שניה היו נמוכים מהישגי עמיתיהם (ב-19 נקודות בקרב דוברי עברית, וב-28 נקודות בקרב דוברי ערבית), וכך גם בנוגע לתחום החינוך המיוחד (ב-14 נקודות בקרב דוברי עברית בלבד).<sup>7</sup>

**תרשים 7.3: הדגש שהושם במהלך ההכשרה של המורים על תחומים הנוגעים להוראת שפה, לפי מגזר שפה**

**התפלגות התלמידים לפי הדגש שהושם על תחומים הנוגעים להוראת שפה במהלך הכשרת המורים**



**הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי שהושם על תחומים הנוגעים להוראת שפה במהלך הכשרת המורים**



כאשר נבחנו הישגי התלמידים בקריאה בסביבה הממוחשבת, נמצאה תמונה מאוד דומה לזו שתוארה לעיל בעבור קריאה של טקסטים מודפסים.

בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, כשני שלישים מן התלמידים לומדים שפה אצל מורים שהושם דגש על תחום לשון (70%) או פדגוגיה/הוראת קריאה (64%) במהלך הכשרתם, ורק כשליש מן התלמידים לומדים שפה אצל מורים שהושם דגש על תחום תיאוריות קריאה (32%) במהלך הכשרתם. בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר נמצאו הבדלים קטנים אך עקביים ומובהקים בהישגים לטובת תלמידים שבהכשרת

<sup>7</sup> תחומים נוספים אלו מפורטים בתיבה 7.2, ואינם מפורטים בתרשים 7.3 מן הטעם של מיקוד בתחומים הנוגעים להוראת שפה.

מוריהם הושם דגש על התחומים לשון וכן פדגוגיה/הוראת קריאה (2 ו-3 נקודות, בהתאמה). ממצא דומה התקבל גם בעבור חלק מן המדינות בצמרת מדרג ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים (לדוגמא: רוסיה, סינגפור והונג-קונג), וכן בחלק מן המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה של טקסטים מודפסים (בעיקר גרמניה וקזחסטן).

### 7.1.2 הכשרת המורים לאחר כניסתם לתפקיד ובמהלכו (פיתוח מקצועי וותק בהוראה)

#### השתתפות בתכניות ובפעילויות לפיתוח מקצועי

העצמת אנשי החינוך בישראל באיכות ובמומחיות האקדמית הנדרשת, מביאה לשיפור בתהליכי הלמידה וההוראה. הפיתוח המקצועי של מורים נמשך גם מעבר לתוכניות להכשרת מורים ורכישת השכלה אקדמית. פירוט המדד 'הפיתוח המקצועי' מוצג בתיבה 7.3 להלן.

#### תיבה 7.3: מדד 'הפיתוח המקצועי'

המדד השתתפות בתוכניות לפיתוח מקצועי (Teacher time spent on professional development) הורכב מתוך דיווח המורים אודות השעות שהקדישו לפיתוח מקצועי (השתלמויות מורים).

במהלך השנתיים האחרונות, כמה שעות בסך הכול הקדשת להשתתפות בהשתלמויות לפיתוח מקצועי במסגרות פורמליות (למשל סדנאות, סמינרים, מעגלי למידה וכיו"ב), שעסקו ישירות בקריאה או בהוראת הקריאה (למשל תיאוריות קריאה או שיטות הוראה)?

- בכלל לא
- פחות מ-6 שעות
- 6-15 שעות
- 16-35 שעות
- יותר מ-35 שעות

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש רמות השתלמות מקצועית: לא הוקדש זמן, לא יותר מ-16 שעות, ו-16 שעות או יותר.

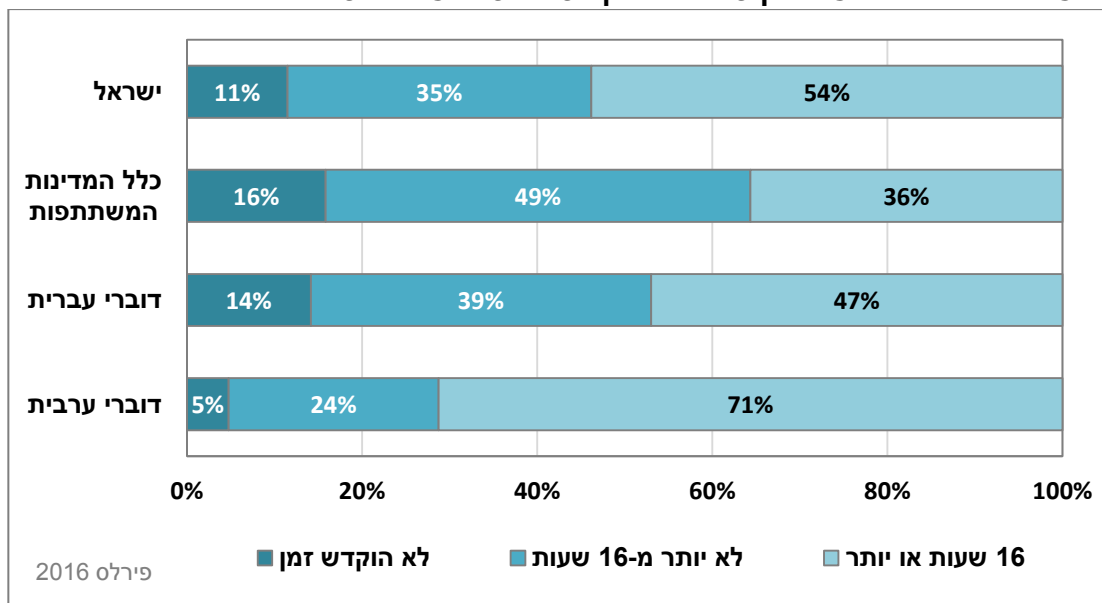
השתלמויות המורים בבתי-הספר היסודיים בישראל מתוכננות על פי מפתח של 30 או 60 שעות להשתלמות. על עובד הוראה ברפורמת אופק חדש להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי לצורך קידום בדרגה והעלאה בשכר, אך אין חובה לפיתוח מקצועי בתחום הדעת.<sup>8</sup> ההשתלמויות בתחום הדעת – בין אם מקוונות ובין אם פנים-אל-פנים – מתקיימות על פי מתווים מאושרים על ידי הפיקוח על הוראת השפה ואגף הגיל (אגף לחינוך יסודי), על ידי מדריכים, מורי מורים ועל ידי גופים חיצוניים שאושרו לכך על ידי משרד החינוך. נוסף על כך, לרוב בתי הספר היסודיים בארץ יש הדרכה בתחומי השפה העברית או השפה הערבית בהיקף של 7 עד 21 שעות בחודש לפי צרכי בית הספר, וכן מתקיימים ימי עיון או כנסים ארציים ובמחוזות אשר מוקדשים לנושאים בתחום השפה שבמיקוד באותה השנה. סביר להניח כי מורים בישראל שדיווחו כי השתתפו בפעילות פיתוח מקצועי שארכה "16 שעות לפחות" השתתפו בהשתלמות אחת לפחות, ואילו מורים שהשתתפו בתכנית שארכה "לא יותר מ-16 שעות" השתתפו בכנסים או בימי עיון.

בחלקו העליון של תרשים 7.4 מוצגים שיעורי התלמידים לפי הזמן שהוקדש להשתתפות המורים בתכניות לפיתוח מקצועי (השתלמויות) בשנת המחקר ובשנה שקדמה לה, ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים

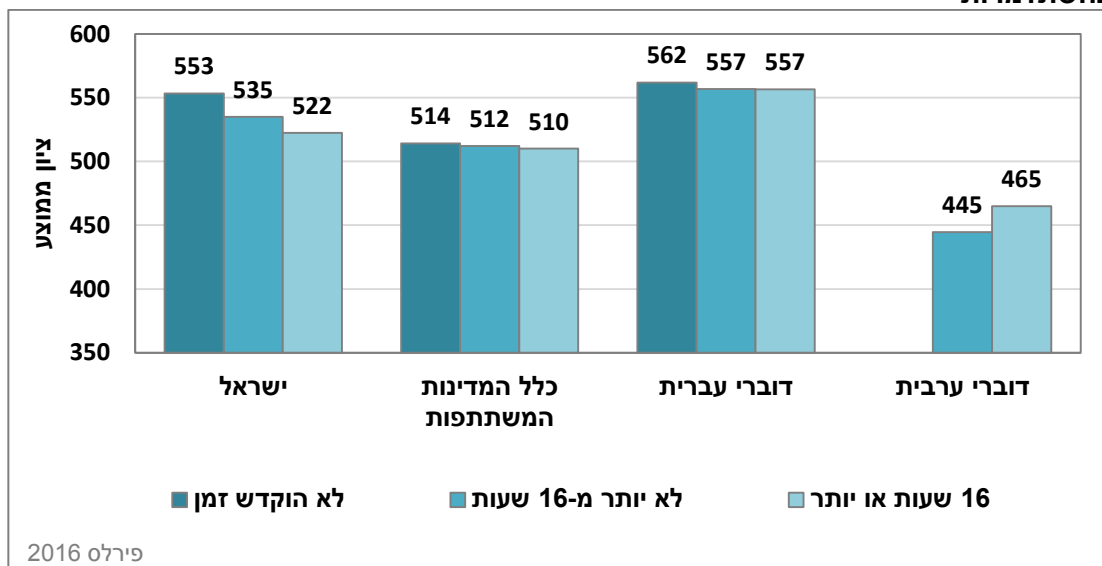
<sup>8</sup> על מודל ההדרכה ומתווה ההשתלמויות החדש בבתי-הספר היסודיים ראה "אופק חדש" (מאז 2009) בקישור: [http://meyda.education.gov.il/files/hatmaa/hoverethanchavot\\_Ofek\\_hadash\\_5774.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/hatmaa/hoverethanchavot_Ofek_hadash_5774.pdf)

ממוצעי הישגים של התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בישראל, מוריהם של 89% מהתלמידים השתתפו בהשתלמויות בהיקף כלשהו בשנת המחקר או בשנה שקדמה לה – שיעור זה גבוה במעט מן השיעור במקביל בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (84%). בישראל, מוריהם של למעלה ממחצית התלמידים (54%) השתתפו בהשתלמויות בהיקף 16 שעות או למעלה מכך – שיעור גבוה משמעותית מזה בממוצע המדינות (36%). שיעור זה גבוה במיוחד בקרב תלמידים למורים בבתי-ספר דוברי ערבית (71% - גבוה יותר מכל המדינות שהשתתפו במחקר), וניכר גם בקרב תלמידים למורים בבתי-ספר דוברי עברית (47%). שיעור התלמידים שמוריהם לא השתתפו כלל בהשתלמויות בשנת המחקר או בשנה שקדמה לה נמוך במיוחד בבתי-ספר דוברי ערבית (5% בלבד, מהנמוכים בקרב המדינות שהשתתפו במחקר), ואילו בבתי-ספר דוברי עברית (14%) השיעור דומה לממוצע המדינות (16%).

**תרשים 7.4: היקף ההשתתפות של מורים בתוכניות לפיתוח מקצועי, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי הזמן שמוריהם הקדישו להשתתפות בהשתלמויות**



**הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי הזמן שמוריהם הקדישו להשתתפות בהשתלמויות**



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

במרבית המדינות בעלות הישגים הגבוהים ביותר בקריאה, למעט פינלנד, שיעור ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי גבוה מהשיעור בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר. התפלגות התלמידים בישראל לפי שיעורי ההשתתפות של מוריהם בתוכניות לפיתוח מקצועי דומה לזו שברוסיה, שהישגי תלמידיה בקריאה של

טקסטים מודפסים הם הגבוהים ביותר. למעשה, מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגיהן בקריאה, הרי שבבלגיה (הפלמית) ובגרמניה נרשם שיעור נמוך מאוד של תלמידים שמוריהם השתתפו בהשתלמויות בהיקף של 16 שעות ויותר (כ-5%), ואילו בקזחסטן נרשם שיעור גבוה אף מזה שבשראל (60%). שיעור התלמידים הכולל שמוריהם השתתפו בהשתלמויות בהיקף כלשהו היה גבוה יותר בישראל (89%) מאשר במרבית המדינות הדומות לה בהישגיהן בקריאה (כ-65% בבלגיה (הפלמית) וסלובקיה ועד כ-73% בגרמניה ופורטוגל), פרט לשיעור דומה בספרד (83%) ושיעור גבוה יותר בקזחסטן (97%) (להרחבה ראו **לוח נ-2**).

בהשוואה למחזור מחקר 2011, בישראל נרשמה ירידה בשיעור התלמידים שמוריהם לשפה הקדישו להתפתחות מקצועית בתחומים של קריאה או הוראת קריאה 16 שעות או יותר (מ-72% ל-54%) המשקפת ירידה בבתי-ספר דוברי עברית (מ-72% ל-47%) לצד יציבות בבתי-ספר דוברי ערבית (כ-71%). בשיעור התלמידים שמוריהם כלל לא השתתפו בהשתלמויות נרשמה ירידה קלה בישראל (מ-14% ל-11%) שעיקרה ירידה בבתי-ספר דוברי ערבית (מ-16% ל-5%) לצד יציבות בבתי-ספר דוברי ערבית (כ-14%).

הן בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר והן בבתי-ספר דוברי עברית בישראל לא נמצאו הבדלים של ממש בהישגי תלמידים לפי מידת ההשתתפות של מוריהם בפעילויות לפיתוח מקצועי. הישגי תלמידים שמוריהם לא השתתפו כלל בהשתלמויות היו דומים להישגי תלמידים שמוריהם השתתפו בהשתלמויות, אף אם בהיקף נרחב.<sup>9</sup> יתכן כי מורים אלו שלא השתתפו בהשתלמויות הם מורים "מומחים" להוראת השפה ומיומנויות הקריאה, או שהם מורים בעלי ותק וניסיון קודם עשיר בהשתלמויות, או שהם מלמדים בכיתות בהן שיעור גבוה של תלמידים שמצטיינים בקריאה. לעומת זאת, בבתי-ספר דוברי ערבית נמצא כי ככל שהיקף ההשתתפות של מורים בהשתלמויות גדול יותר כך הישגי תלמידיהם גבוהים יותר (פער של 20 נקודות, שכמעט ומגיע לכדי מובהקות סטטיסטית, בין תלמידים שמוריהם השתלמו בהיקף 16 שעות ומעלה ובין תלמידים שמוריהם השתלמו פחות מ-16 שעות). תמונה דומה נרשמה גם במחזור מחקר קודם 2011. יש לציין כי הקשר החיובי בין היקף ההשתתפות של מורים בהשתלמויות לבין הישגי תלמידיהם בבתי-ספר דוברי ערבית קיים רק בעבור קריאה של טקסטים מודפסים, אך לא בעבור קריאה בסביבה ממוחשבת!

מהשוואה בין בתי-ספר דוברי עברית לפי סוג פיקוח עולה כי בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי גדול יותר שיעורם של תלמידים שמוריהם לא השתתפו כלל בהשתלמויות (25% לעומת 10% בפיקוח הממלכתי) או שמוריהם השתתפו בהיקף של לא יותר מ-16 שעות (50% לעומת 35%, בהתאמה), ובהתאם קטן הרבה יותר שיעורם של תלמידים שמוריהם השתתפו בהשתלמויות בהיקף של 16 שעות ויותר (24% לעומת 55%, בהתאמה). בשני סוגי הפיקוח לא נמצא הבדל של ממש בהישגי התלמידים לפי מידת ההשתתפות של מוריהם בפעילויות לפיתוח המקצועי.

## **ותק בהוראה**

השנים הראשונות של ההתנסות בהוראה חשובות במיוחד להתפתחותם המקצועית של המורים. ההתפתחות המקצועית נמשכת גם לאחר הכניסה למקצוע ואף מעבר לשנים הראשונות בו, ויכולה לתרום גם לגיבוש תפיסות המורים – מבחינה פדגוגית, חינוכית, וביחס למקצוע – כמו גם לתפקודם בכיתות וכנגזר מכך גם להוביל לשיפור בהישגי התלמידים. פירוט המדד 'ותק בהוראה' מוצג ב**תיבה 7.4** להלן.

<sup>9</sup> אין בכך כדי להפחית מחשיבות הפעילויות לפיתוח מקצועי בתחום השפה, שכן לדוגמה לא ניתן לדעת מה היו הישגיהם של תלמידים שמוריהם השתתפו בפיתוח מקצועי אילולא המורים השתתפו בפעילויות פיתוח מקצועי אלו.

#### תיבה 7.4: מדד 'הוותק בהוראה'

המדד **ותק בהוראה** (Teacher's years of experience) חושב מתוך דיווח המורים אודות סך כל השנים שבהם הם מלמדים.

**כמה שנים אתה מלמד בסך הכל, כולל שנת ההוראה הנוכחית?  
עגל את מספר השנים למספר השלום הקרוב ביותר**

שנים \_\_\_\_\_

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לארבע דרגות של ותק: פחות מ-5 שנים (מורים בראשית דרכם), 5 עד 9 שנים, 10 עד 19 שנים, 20 שנים ומעלה.

הוותק הממוצע של המורים לשפה בכיתה ד' בישראל הוא 16 שנים, בדומה לממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (17 שנים). בחלקו העליון של **תרשים 7.5** מוצגים שיעורי התלמידים **לפי הוותק של מוריהם בהוראה**, ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בישראל, כשליש מהתלמידים (34%) למדו אצל מורים בעלי ותק של 20 שנים ויותר. שיעור זה נמוך בהשוואה לממוצע המדינות (42%). מבין המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה, ברוסיה שיעור התלמידים שמוריהם בעלי ותק של 20 שנים ומעלה (75%) גבוה מאשר בישראל, בהונג-קונג ובפינלנד שיעורי התלמידים שמוריהם בעלי ותק של 20 שנים ומעלה (34%-38%, בהתאמה) דומים יחסית לישראל, ובסינגפור ובאירלנד (כ-20%) הם נמוכים מאשר בישראל. מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה, הרי שבגרמניה ובבלגיה (הפלמית) השיעורים המקבילים של תלמידים למורים עם ותק של 20 שנים ומעלה יחסית דומים לישראל (37%-38%) אך בשאר המדינות הם גבוהים יותר (-56% 46%) (להרחבה ראו **לוח נ-3**).

מאידך, שיעור התלמידים שלמדו אצל מורים בראשית דרכם – מורים בעלי ותק בהוראה של פחות מ-5 שנים – הוא 9%, נמוך מממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (13%). במרבית המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר הקריאה, השיעורים המקבילים גבוהים יותר (13% עד 22%, למעט 6% ברוסיה).

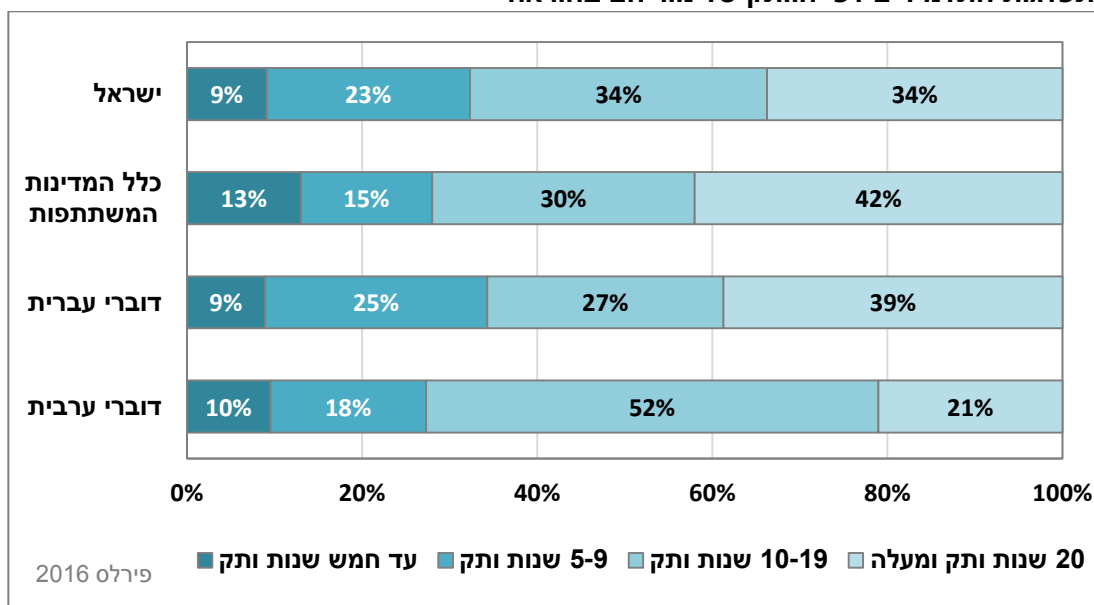
פילוח לפי מגזר שפה מגלה כי בבתי-ספר דוברי עברית שיעורם של התלמידים שלמוריהם ותק בהוראה של 20 שנים ומעלה כמעט כפול משיעורם בבתי-ספר דוברי ערבית (39% לעומת 21%, בהתאמה). לעומת זאת, בבתי-ספר דוברי ערבית שיעורם של התלמידים שלמוריהם ותק של 10 עד 19 שנים כמעט כפול משיעורם בבתי-ספר דוברי עברית (52% לעומת 27%, בהתאמה). שיעור התלמידים למורים בראשית דרכם דומה בשני מגזרי השפה (כ-10%).

בהשוואה למחזור מחקר 2011, הרי שנרשמה תמונה דומה, אך ניתן לזהות מגמה לפיה בכל אחד ממגזרי השפה חלה עלייה קלה (של כ-4%) בשיעורי התלמידים שמוריהם בעלי ותק של 20 שנים ומעלה, לצד ירידה חדה (של כ-8%) בשיעורי התלמידים שמוריהם בראשית דרכם. משמעות הדבר, בהשוואה למחזור מחקר קודם הרי שחל גידול בוותק של המורים המלמדים שפה את תלמידי כיתות ד', כך שיותר תלמידים לומדים שפה אצל מורים מאוד ותיקים, ופחות אצל מורים בראשית דרכם. מומלץ לבחון את שורשי הממצא – נובע מהשמה מכוונת של מורים וותיקים להוראת שפה, או בכורח הנובע מצמצום העתודה של מורי השפה.

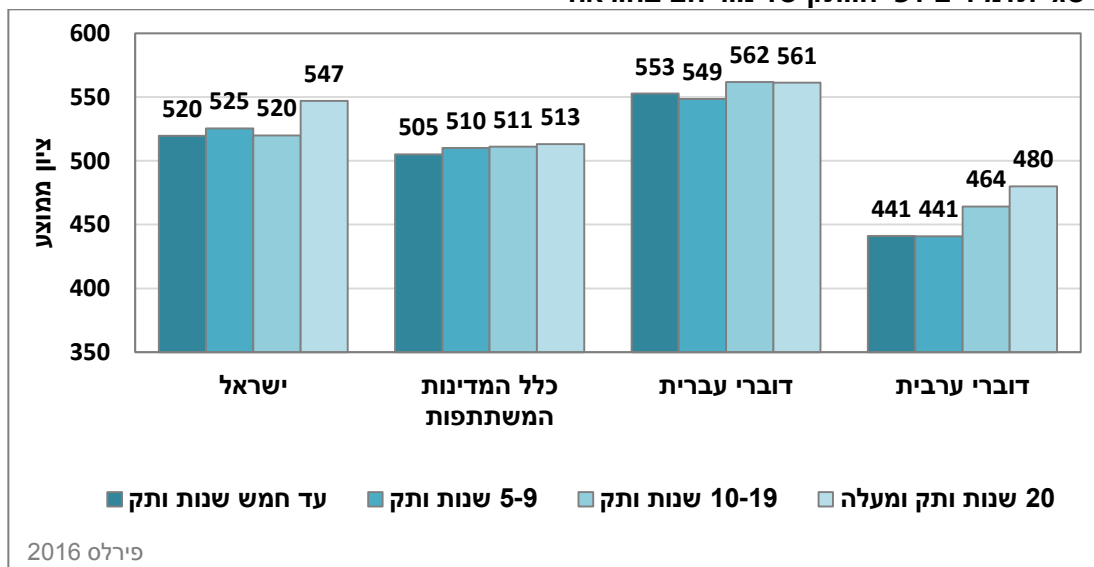
ככלל, נמצא קשר חיובי מתון בין הישגי התלמידים בקריאה לבין הוותק של מוריהם בהוראה, וזה ניכר בעיקר בבתי-ספר דוברי ערבית. בכל מגזר שפה, ההישגים בקריאה של תלמידים שלמוריהם עד 9 שנות ותק הם הנמוכים ביותר, בהשוואה להישגים של תלמידים שלמוריהם 10 עד 19 שנות ותק (הישגי האחרונים גבוהים יותר ב-13 נקודות בבתי-ספר דוברי העברית, וב-23 נקודות בבתי-ספר דוברי ערבית) או יותר מכך, קרי 20 שנים ומעלה (הישגים דומים בבתי-ספר דוברי עברית, וגבוהים ב-16 נקודות נוספות בבתי-ספר דוברי

ערבית). תמונה דומה נרשמה גם בבחינת ההישגים בקריאה בסביבה ממוחשבת, אף כי הפערים בהישגי תלמידים לפי דרגת הוותק של מוריהם מעט קטנים יותר במגזר דוברי הערבית.

**תרשים 7.5: הוותק של המורים בהוראה, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי הוותק של מוריהם בהוראה**



**הישגי תלמידים לפי הוותק של מוריהם בהוראה**



מהשוואה בין בתי-ספר דוברי עברית לפי סוג פיקוח עולה כי בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי גדול יותר שיעורם של תלמידים למורים ותיקים - מורים בעלי ותק של 20 שנים ומעלה (44% לעומת 37% בפיקוח הממלכתי) או ותק של 10 עד 19 שנים (32% לעומת 25%, בהתאמה). בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי לא נמצא הבדל של ממש בהישגי התלמידים לפי הוותק של מוריהם. בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי, לעומת זאת, ההישגים בקריאה של תלמידים שלמוריהם עד 9 שנות ותק נמוכים יותר (בכ-17 נקודות) בהשוואה להישגים של תלמידים שלמוריהם 10 שנות ותק ומעלה.

חשוב לציין כי בבואנו לבחון את נתוני הוותק של המורים בהוראה יש להתייחס לקשר של מדד זה עם מדד ההשכלה הפורמלית, שכן השניים קשורים זה בזה: ככל שהוותק בהוראה של המורים גדול יותר כך שיעור המורים האוחזים בתואר שני ומעלה גדול יותר, כאשר במגזר דוברי הערבית כמעט כל המורים בעלי תואר שני ומעלה הם גם בעלי 10 שנות ותק בהוראה ולמעלה מכך.

## 7.2 עמדות המורים במבט בין-לאומי ופנים-ישראלי

תת-פרק זה מתמקד בעמדות מורים ובתפיסתם את האקלים הלימודי והסביבה הפדגוגית בבית-הספר ובכיתת הלימוד. ייבחנו היבטים מגוונים הנוגעים לכך ובהם שביעות רצון המורים מעבודתם, תפיסת המורים את בית-הספר כמקום בטוח, מוגן ובעל סדר ומשמעת, הדגש הבית-ספרי על הצלחה בלימודים של תלמידיו, וכן מה הם הקשיים והחסמים הנוגעים למוכנות התלמידים ללמידה ועד כמה אלו פוגעים בהוראת השפה.

### 7.2.1 שביעות רצון המורים

מורים שמרוצים מעיסוקם, מתנאי התעסוקה שלהם בבית-הספר ומסביבת בית-הספר הם לרוב בעלי הנעה רבה יותר ללמד, להשקיע ולהיערך להוראה. פירוט המדד 'שביעות רצון המורים' מוצג בתיבה 7.5 להלן.<sup>10</sup>

**תיבה 7.5: מדד 'שביעות רצון'**

המדד **שביעות הרצון של המורים בעבודתם** (Teacher job satisfaction) הורכב מתוך תשובות המורים לחמישה היגדים:

אף פעם או כמעט אף פעם	לפעמים	לעיתים קרובות	לעיתים קרובות מאוד	באיזה תדירות אתה חושב באופן כזה על עבודתך כמורה? סמן עיגול אחד בכל שורה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. אני מרוצה מהמקצוע שלי כמורה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. העבודה שלי מלאת משמעות ותכלית
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. העבודה שלי מלהיבה אותי
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. העבודה שלי מעוררת בי השראה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. אני גאה בעבודה שאני עושה

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש דרגות: מאוד מרוצה, מרוצה במידה חלקית, ולא מרוצה. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:

ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו מורים מאוד מרוצים בממוצע השיבו "לעיתים קרובות מאוד" על 3 מתוך 5 ההיגדים, ו-"לעיתים קרובות" על יתר 2 ההיגדים. לעומת זאת, מורים פחות ממוצאים בממוצע השיבו "לפעמים" על 3 מתוך 5 ההיגדים, ו-"לעיתים קרובות" על יתר 2 ההיגדים. שאר המורים נחשבים כמרוצים במידה חלקית.

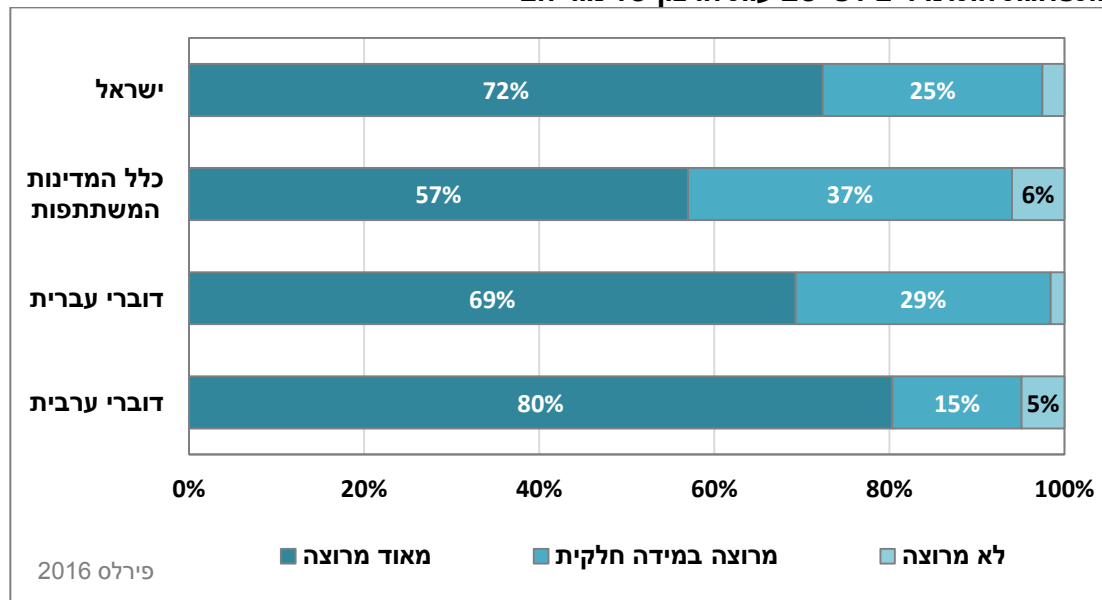
בחלקו העליון של **תרשים 7.6** מוצגים שיעורי התלמידים לפי **שביעות הרצון של מוריהם**, ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים ממוצעי הישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בישראל מוריהם של כמעט שלושה רבעים מן התלמידים (72%) מאוד מרוצים מעבודתם. שיעור זה גבוה מהשיעור המקביל

<sup>10</sup> ההיגדים בשאלה העוסקת בשביעות הרצון של המורים מעבודתם במחזור מחקר 2016 שונים ברובם מן ההיגדים במחזור מחקר 2011, ועל כן השוואת הממצאים בין מחזורי המחקר אינה תקפה.

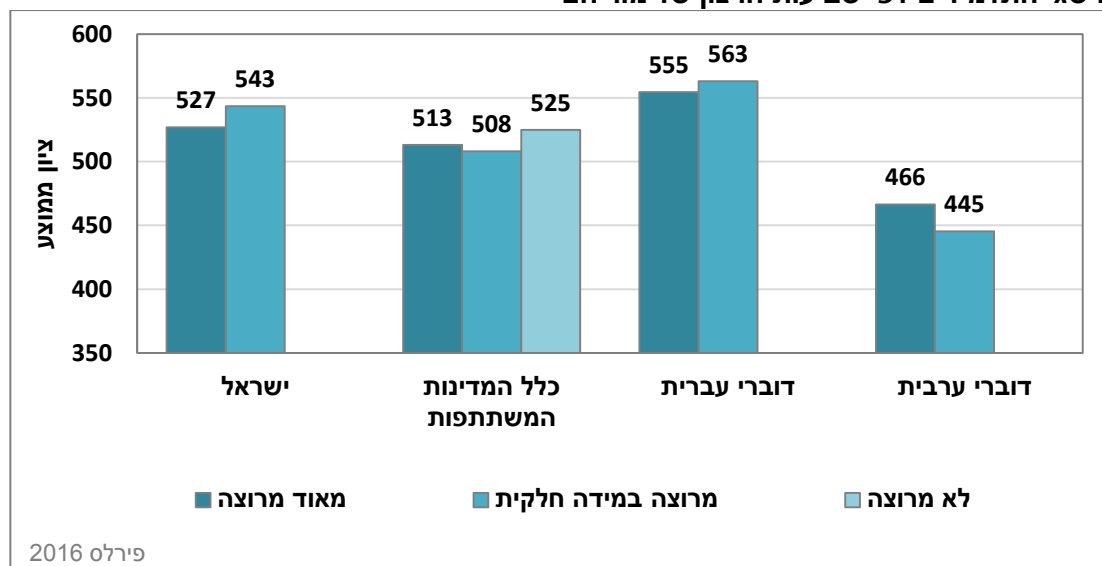


במוצע המדינות שהשתתפו במחקר (57%). ישראל מדורגת במקום ה-13 במדרג המדינות לפי שיעור זה. רק 3% מתלמידי ישראל למדו אצל מורים לשפה שאינם מרוצים מעבודתם – כמחציתם משיעורם במוצע המדינות (6%). בישראל, שיעור התלמידים שמוריהם מאוד מרוצים מעבודתם גבוה יותר בבתי-ספר דוברי ערבית (80%) מאשר בבתי-ספר דוברי עברית (69%). אך גם שיעור התלמידים שמוריהם אינם מרוצים מעבודתם גבוה יותר בבתי-ספר דוברי ערבית (5%) מאשר בבתי-ספר דוברי עברית (2%).

#### תרשים 7.6: שביעות הרצון של המורים מעבודתם, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי שביעות הרצון של מוריהם



#### הישגי התלמידים לפי שביעות הרצון של מוריהם



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

המדינות בהן נרשמו השיעורים הגבוהים ביותר של תלמידים שמוריהם מאוד מרוצים מעבודתם הן מדינות שתלמידיהן אינם מצטיינים בקריאה, בלשון המעטה – בראש המדרג איראן עם 88% ואחריה ערב הסעודית ועומאן עם למעלה מ-85%. לעומת זאת, במדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה שיעור התלמידים שמוריהם מאוד מרוצים מעבודתם עומד על פחות מ-50%. מבין המדינות הדומות לישראל במוצע הישגי תלמידיהן בקריאה, הרי שבחלק השיעור האמור דומה לישראל (בספרד 73% ובקזחסטן 68%) וביתר המדינות השיעורים נמוכים יותר (38% בגרמניה ועד 50% בשאר המדינות) (להרחבה ראו לוח 4-).

בממוצע המדינות המשתתפות, הישגי תלמידים שמוריהם מאוד מרוצים מעבודתם גבוהים במעט (5 נקודות) מהישגי תלמידים שמוריהם מרוצים אך במידה חלקית מעבודתם. בישראל מסתמן כי מתקיימים קשרים חלשים, אם בכלל, בין משתנים אלו, שכן מובהקותם הסטטיסטית גבולית בלבד. גם בבתי-ספר דוברי ערבית, ההישגים של תלמידיהם למורים המרוצים מאוד מעבודתם נוטים להיות גבוהים מההישגים של תלמידים למורים המרוצים במידה חלקית מעבודתם, אף כי הפער לא מגיע לכדי מובהקות סטטיסטית, ואילו בבתי-ספר דוברי עברית הם דומים. תמונה דומה עולה גם בבחינת הישגי תלמידים בקריאה בסביבה הממוחשבת.

מהשוואה בין בתי-ספר דוברי עברית לפי סוג פיקוח עולה כי בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי גדול יותר שיעורם של תלמידים שמוריהם מאוד מרוצים מעבודתם (73% לעומת 60% בפיקוח הממלכתי-דתי). בבתי-ספר מכל אחד מסוגי הפיקוח, אמנם ההישגים של תלמידיהם למורים המרוצים מאוד מעבודתם נוטים להיות נמוכים מההישגים של תלמידים למורים המרוצים במידה חלקית מעבודתם (ניכר יותר בפיקוח הממלכתי-דתי), אך הממצא אינו מובהק סטטיסטית.

## 7.2.2 דגש על הצלחה בלימודים

ניתן לייחס הישגים לימודיים גבוהים, בין היתר, גם לדגש המושם בבית-הספר על הצלחה (אקדמית) בלימודים, למיקוד בה ולפעולות יזומות לקידומה, או לציפיות למצוינות הישגית. תימוכין לכך ניתן לשאוב ממצאי מחקר פירלס ב-2011, בקרב תלמידי כיתות ד' בקריאה, ומחקר טימס ב-2015, בקרב תלמידי כיתות ח' במתמטיקה ובמדעים. פירוט המדד 'דגש על הצלחה בלימודים' מוצג בתיבה 7.6 להלן.

בחלקו העליון של **תרשים 7.7** מוצגים שיעורי התלמידים לפי **דיווחי מוריהם על דגש בית-ספרי על הצלחה בלימודים**,<sup>11</sup> ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בישראל, מוריהם של כשביעית מן התלמידים (14%) דיווחו על דגש בית-ספרי חזק מאוד על הצלחה בלימודים. שיעור זה גבוה מהשיעור המקביל בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (8%). ישראל מדורגת במקום ה-12 במדרג המדינות לפי שיעור זה. רק חמישית (20%) מתלמידי ישראל למדו אצל מורים שדיווחו על דגש בית-ספרי בינוני על הצלחה בלימודים – כמחציתם משיעורם בממוצע המדינות (38%). בבתי-ספר דוברי ערבית, מוריהם של כרבע מהתלמידים דיווחו על דגש בית-ספרי בינוני על הצלחה בלימודים (27%), לעומת פחות מרבע (18%) בבתי-ספר דוברי עברית.

את צמרת מדרג המדינות על פי שיעורי התלמידים שמוריהם דיווחו על דגש חזק מאוד על הצלחה בלימודים תופסות בעיקר מדינות ערב (בראש עומאן עם 26%, ואחריה איחוד האמירויות וקטאר עם כמעט 25%) – שתלמידיהן, כאמור, אינם מצטיינים בקריאה – ואילו במדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה שיעור התלמידים שמוריהם דיווחו על דגש בית-ספרי חזק מאוד על הצלחה בלימודים עומד על כ-5% ולמטה מכך. מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה, הרי שרק בקזחסטן השיעור האמור גבוה מבישראל (21%) וביתר המדינות השיעורים נמוכים יותר (10% בספרד, 1% עד 5% בשאר המדינות) (להרחבה ראו **לוח נ-5**).

בממוצע המדינות המשתתפות נמצא קשר חיובי חזק מאוד בין דיווחי המורים על דגש בית-ספרי על הצלחה בלימודים ובין הישגי תלמידיהם בקריאה. ברם, בישראל לא נמצא קשר שכזה בכל אחד ממגזרי השפה, ומסתמן שהישגי תלמידים שמוריהם דיווחו על דגש בינוני בלבד על הצלחה בלימודים נמוכים אך במעט מהישגי תלמידים שמוריהם דיווחו על דגש חזק או חזק מאוד.

מהשוואה בין בתי-ספר דוברי עברית לפי סוג פיקוח עולה כי בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי גדול יותר שיעורם של תלמידים שמוריהם דיווחו על דגש בית-ספרי חזק או חזק מאוד על הצלחה בלימודים (85% במצטבר לעומת 76% בפיקוח הממלכתי-דתי). בבתי-ספר דוברי עברית משני סוגי הפיקוח לא נמצא הבדל משמעותי בהישגי תלמידים לפי דיווחי מוריהם על דגש בית-ספרי על הצלחה בלימודים.

<sup>11</sup> ההיגדים בשאלה העוסקת במיקוד בית-ספרי על הצלחה בלימודים במחזור מחקר 2016 חופפים אך חלקית את ההיגדים במחזור מחקר 2011 – 5 היגדים משותפים, 7 היגדים שנוספו במחזור האחרון – ועל כן השוואת הממצאים בין מחזורי המחקר אינה תקפה.

**תיבה 7.6: מדד 'הצלחה בלימודים'**

המדד **דגש בית-ספרי על הצלחה בלימודים** (School emphasis on academic success) הורכב מתוך תשובות המורים ל-12 היגדים:

נמוכה מאוד	נמוכה	בינונית	גבוהה	גבוהה מאוד	כיצד היית מאפיין את הדברים האלה בבית-ספרך? סמן עיגול אחד בכל שורה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. מידת ההבנה של המורים את המטרות של תכנית ההוראה הבית-ספרית
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. מידת ההצלחה של המורים ביישום תכנית ההוראה הבית-ספרית
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. רמת הציפיות של המורים מהישגי התלמידים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. היכולת של המורים לעורר השראה בתלמידים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. מידת שיתוף הפעולה בתכנון ההוראה בין הנהלת בית-הספר (כולל רכזי המקצועות השונים) ובין המורים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. מעורבות ההורים בפעילויות של בית-הספר
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ז. מידת המחויבות של ההורים לוודא שהתלמידים מגיעים מוכנים לבית-הספר
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ח. רמת הציפיות של ההורים מהישגי התלמידים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ט. תמיכת ההורים בהישגי התלמידים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	י. השאיפה של התלמידים להצליח בבית-הספר
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	יא. היכולת של התלמידים להשיג את המטרות הלימודיות של בית-הספר
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	יב. מידת הכבוד שהתלמידים רוחשים לבני כיתתם המצטיינים בלימודים

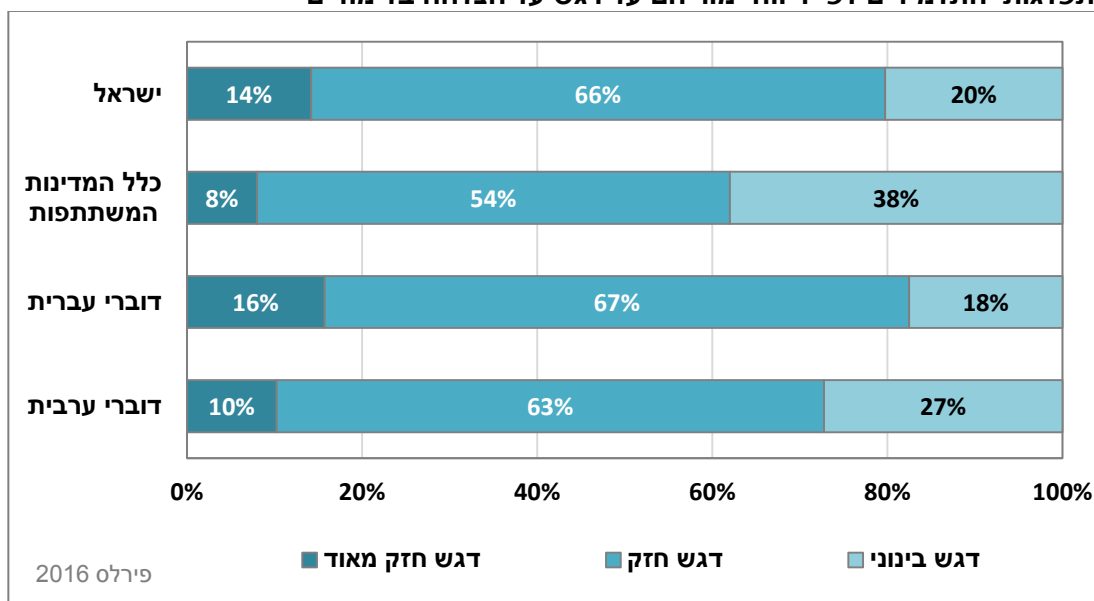
לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש דרגות: דגש בינוני, דגש חזק ודגש חזק מאוד.

ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:

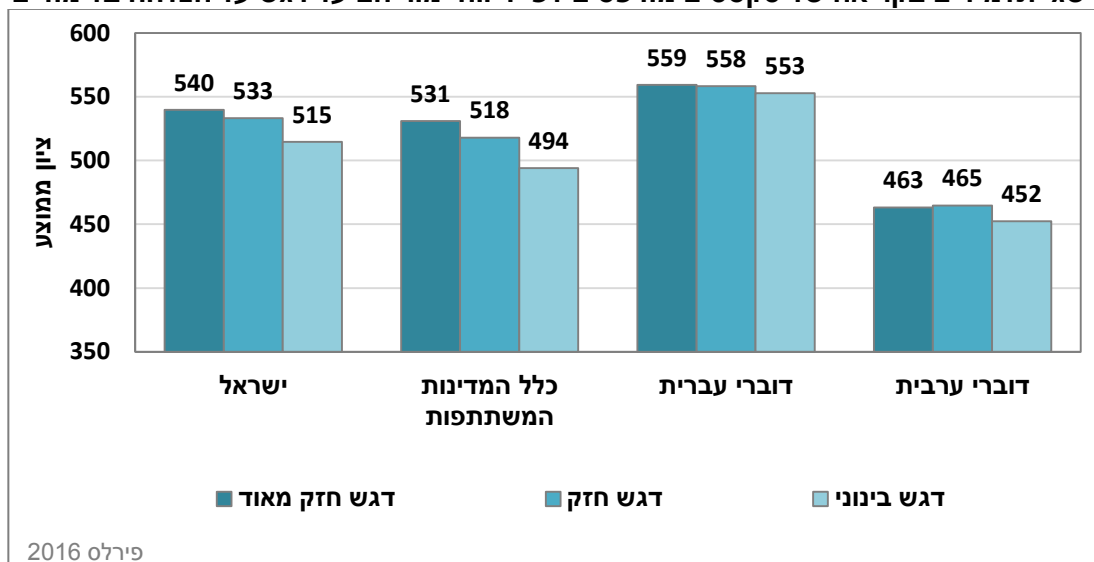


ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו מורים שדיווחו על **דגש חזק מאוד** על הצלחה בלימודים קבלו ציון של לפחות 12.8, התואם להשבה על מידה "גבוהה מאוד" על 6 מתוך 12 ההיגדים, ו"גבוהה" על יתר 6 ההיגדים, בממוצע. מורים שדיווחו על **דגש בינוני** על הצלחה בלימודים קבלו ציון של לא יותר מ-9.2, התואם להשבה על מידה "בינונית" על 4 מתוך 12 ההיגדים, ו"גבוהה" על יתר 8 ההיגדים, בממוצע. שאר המורים נחשבים כמי שדיווחו על **דגש חזק** על הצלחה בלימודים.

**תרשים 7.7: דגש בית-ספרי על הצלחה בלימודים, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי דיווחי מוריהם על דגש על הצלחה בלימודים**



**הישגי תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי דיווחי מוריהם על דגש על הצלחה בלימודים**



**7.2.3 תחושת מוגנות, ביטחון וסדר**

אקלים בית-ספרי מיטבי ויציב כולל, בין היתר, היבטים של כבוד לתלמידים ולמורים, סביבה בטיחותית ומוגנת, סדר ומשמעת. תחושת מוגנות וביטחון, שמקורה בהעדר או מיעוט בעיות התנהגותיות (כגון אלימות ובריונות – פיזית ו/או פסיכולוגית), לצד סדר, נהלים ברורים ומשמעת בבית-הספר, תורמים לאווירה לימודית ולקידום הישגים לימודיים.<sup>12</sup> פירוט המדד 'תחושת מוגנות, ביטחון וסדר' מוצג בתיבה 7.7 להלן.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> היבטים מגוונים ורבים של תחושת מוגנות וביטחון נבדקים לעומק גם בשאלוני המיצ"ב. להרחבה ראו פרק 4 בדוח האקלים והסביבה הפדגוגית באתר ראמ"ה: [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim\\_2018.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim_2018.htm)

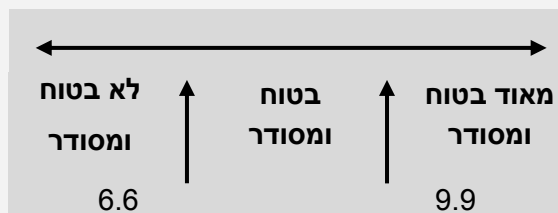
<sup>13</sup> ההיגדים בשאלה העוסקת בתחושת במוגנות, הביטחון והסדר במחזור מחקר 2016 חופפים אך חלקית את ההיגדים במחזור מחקר 2011 – 5 היגדים משותפים, 3 היגדים שנוספו במחזור האחרון - ועל כן השוואת הממצאים בין מחזורי המחקר אינה תקפה.

## תיבה 7.7: מדד 'תחושת מוגנות, ביטחון וסדר'

מדד תחושת מוגנות, ביטחון וסדר (Safe and orderly school) הורכב מתוך תשובות המורים לשמונה היגדים:

אנא ציין עד כמה אתה מסכים או לא מסכים לאמירות האלה בנוגע לבית-הספר שבו אתה מלמד				
מאוד לא מסכים	מעט לא מסכים	מעט מסכים	מאוד מסכים	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. בית-ספר ממוקם בשכונה בטוחה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. אני חש בטוח בבית-הספר
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. מדיניות האבטחה ונוהלי האבטחה של בית-הספר מספיקים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. התלמידים ממושמעים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. התלמידים מכבדים את המורים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. התלמידים נוהגים בכבוד ברכוש בית-הספר
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ז. בבית-הספר יש כללים ברורים בנוגע להתנהגות התלמידים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ח. כללי בית-הספר נאכפים בצורה הוגנת ועקבית

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש דרגות: מאוד בטוח ומסודר, בטוח ומסודר, ולא בטוח ומסודר. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:

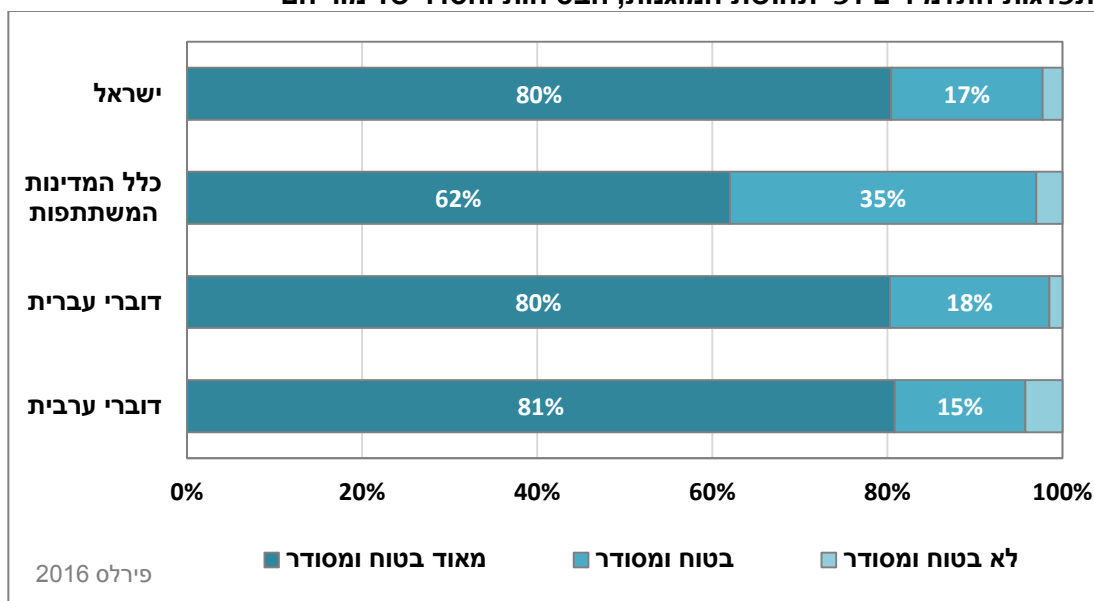


ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו מורים שדיווחו כי בבית-ספר **מאוד בטוח ומסודר** קבלו ציון של לפחות 9.9, התואם לדיווח של "מאוד מסכים" של מוריהם על 4 מתוך 8 ההיגדים, ועל "מעט מסכים" על יתר 4 ההיגדים. תלמידים בבית-ספר **לא בטוח ומסודר** קבלו ציון של לא יותר מ 6.6, התואם לדיווח של "מעט לא מסכים" של מוריהם על 4 מתוך 8 ההיגדים, ו"מעט מסכים" על יתר 4 ההיגדים, בממוצע. שאר התלמידים נחשבים כמי שלמדו בבית-ספר **בטוח ומסודר**.

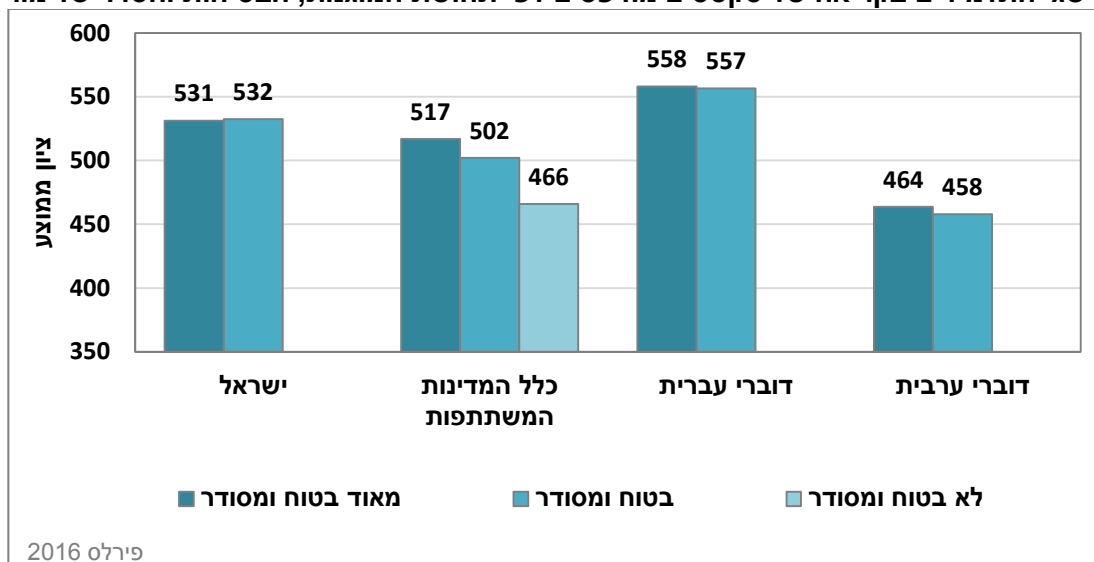
בחלקו העליון של **תרשים 7.8** מוצגים שיעורי התלמידים לפי דיווחי מוריהם על תחושת מוגנות, ביטחון וסדר ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים ממוצעי הישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בישראל כ-80% מן התלמידים לומדים שפה אצל מורים שלתפיסתם בית-הספר מאוד בטוח ומסודר. שיעור זה גבוה מהשיעור המקביל בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (62%). ישראל מדורגת במקום ה-6 במדרג המדינות לפי שיעור זה. רק כ-2% מתלמידי ישראל למדו אצל מורים שלתפיסתם בית-הספר איננו בטוח ואיננו מסודר – בדומה לממוצע המדינות (3%). התפלגות שיעורי התלמידים לפי תחושת המוגנות, הביטחון והסדר הבית-ספריים של מוריהם דומה בבתי-ספר משני מגזרי השפה.

את צמרת מדרג המדינות לפי שיעור התלמידים שמוריהם תופסים את בית-הספר כמאוד בטוח ומסודר תופסת קזחסטן (92%) אשר נמנית על המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה של טקסטים מודפסים, ושיעורים מעט נמוכים מישראל נרשמו גם ספרד (76%) ופורטוגל (72%), כאשר בסלובקיה (58%), גרמניה (48%) ובלגיה הפלמית (45%) נרשמו שיעורים נמוכים יותר (ראו **לוח נ-6**).

**תרשים 7.8: תחושת המוגנות, הביטחון והסדר בבית-הספר, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי תחושת המוגנות, הבטיחות והסדר של מוריהם**



**הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי תחושת המוגנות, הבטיחות והסדר של מוריהם**



הערה: שיעורי תלמידים ממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה בישראל הגבוהים מ-5%.

בממוצע המדינות המשתתפות נמצא קשר חיובי חזק מאוד בין תפיסת המורים את תחושת המוגנות, הביטחון והסדר בבית-הספר ובין הישגי תלמידיהם בקריאה. ככל שתפיסה זו של המורים גבוהה יותר, כך ממוצע הישגי תלמידיהם גבוה יותר. בישראל לא נמצא קשר שכזה, קרי לא נמצא פער של ממש בהישגי תלמידים שמוריהם תופסים את בית-הספר כבטוח ומסודר, לעומת אלו שמוריהם תופסים את בית-הספר כמאוד בטוח ומסודר.<sup>14</sup>

מהשוואה בין בתי-ספר דוברי עברית לפי סוג פיקוח עולה כי בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי גדול יותר שיעורם של תלמידים שלתפיסת מוריהם בית-הספר מאוד בטוח ומסודר (83% לעומת 73% בפיקוח הממלכתי-דתי), וקטן יותר שיעורם של תלמידים שלתפיסת מוריהם בית-הספר איננו בטוח ומסודר (0% לעומת 6%,

<sup>14</sup> מסתמן כי בישראל הישגי תלמידים שלתפיסת מוריהם בית-הספר איננו בטוח ואיננו מסודר (אינם מוצגים בתרשים מפאת שיעורם הנמוך) נמוכים מהישגי תלמידים שמוריהם תופסים את בית הספר כבטוח וכמסודר – אף כי הפער נראה גדול הוא איננו מגיע לכדי מובהקות סטטיסטית. ברם לאישוש הממצא נדרשת בדיקה נוספת, ויתכן ומקורו בדגמי השבה שונים בין פלחי אוכלוסייה בכל מגזר שפה בנפרד. כך או כך יש להתייחס לנתון זה בזהירות הראויה.

בהתאמה). בבתי-ספר דוברי עברית מכל אחד מסוגי הפיקוח, לא נמצא הבדל משמעותי בהישגי תלמידים לפי דיווחי מוריהם על תחושת מוגנות, ביטחון וסדר בבית-הספר.

#### 7.2.4 חסמים להוראת השפה הנוגעים למוכנות תלמידים ללמידה

על החסמים המגבילים את ההוראה בכיתה נהוג למנות כאלו הנוגעים למשאבים חומריים ותשתיות, למאפייני המורים, ולסביבה הפדגוגית והאקלים הכיתתי. אך חשובים לא פחות הם מאפיינים הנוגעים לתלמידים עצמם, למידת מוכנותם ללמידה בהתחשב בגורמים פיזיים-פיזיולוגיים (כולל מחסור בשינה ובתזונה), קוגניטיביים (העדר ידע קודם רלוונטי וכישורי למידה), התנהגותיים (היעדרויות, הפרעות), פסיכולוגיים-רגשיים (הנעה ומוטיבציה נמוכה) ועוד. ניתן לראות בגורמים אלו, במידה מתקיימים, כחסמים המפחיתים ממוכנות התלמיד ללמידה. פירוט המדד חסמים בהוראת השפה מוצג ב**תיבה 7.8** להלן.<sup>15</sup>

#### תיבה 7.8: מדד 'חסמים להוראת השפה'

מדד חסמים בהוראה (Student limit classroom instruction) הורכב מתוך תשובות המורים לשמונה היגדים:

בכלל לא	במידה חלקית	במידה רבה	באיזה מידה ההוראה שלך נפגעת מהדברים האלה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. תלמידים שאין להם ידע וכישורים בסיסיים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. תלמידים הסובלים ממחסור בתזונה בסיסית
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. תלמידים הסובלים ממחסור בשינה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. תלמידים הנעדרים מהכיתה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. תלמידים מפריעים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. תלמידים לא מתעניינים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ז. תלמידים בעלי ליקויים קוגניטיביים, רגשיים או פסיכולוגיים

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש דרגות: כלל לא, במידה חלקית, במידה רבה. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:



ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו מורים שדיווחו כי **במידה מועטה מאד** חלה פגיעה בהוראה שלהם קבלו ציון של לפחות 11, התואם להשבה "בכלל לא" על 4 מתוך 7 ההיגדים, ו"במידה חלקית" על יתר 3 ההיגדים, בממוצע. לעומת זאת, מורים שדיווחו שהוראתם נפגעת **במידה רבה** קבלו ציון של לא יותר מ-6.2, התואם להשבה "במידה רבה" על 4 מתוך 7 ההיגדים, ו"במידה חלקית" על יתר 3 ההיגדים, בממוצע. שאר המורים נחשבים כמי שלתפיסתם ההוראה שלהם נפגעת **במידה חלקית**.

<sup>15</sup> ההיגדים בשאלה העוסקת בחסמים להוראת השפה במחזור מחקר 2016 חופפים אך חלקית את ההיגדים במחזור מחקר 2011 – 5 היגדים משותפים, היגד אחד שנוסף במחזור האחרון, והיגד אחד שנוסחו שונה - ועל כן השוואת הממצאים בין מחזורי המחקר אינה תקפה.

בחלקו העליון של **תרשים 7.9** מוצגים שיעורי התלמידים לפי **דיווחי מוריהם על חסמים להוראה הנוגעים למאפייני התלמידים**, ובחלקו התחתון של התרשים מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. מוריהם של כשליש בלבד מתלמידי כיתות ד' בישראל (35%) דיווחו שההוראה שלהם נפגעת במידה מועטה בלבד אם בכלל מחסמים הנוגעים למאפייני תלמידים – שיעור דומה לממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (34%). אולם, מבין יתר התלמידים, הרי שמוריהם של כמחצית התלמידים (50%) דיווחו על פגיעה בהוראה במידה חלקית, ואילו מוריהם של כשביעית (14%) נוספים מהתלמידים דיווחו על פגיעה במידה רבה. נתון זה על פגיעה במידה רבה בהוראה הוא גבוה במיוחד, ולראיה רק בשתי מדינות – עומאן ורוסיה – נרשם שיעור גבוה יותר (15% ו-17%, בהתאמה). זאת ועוד, בבת-ספר דוברי עברית שיעור התלמידים שמוריהם דיווחו על פגיעה במידה רבה בהוראה עומד על 6% - מעט גבוה מממוצע המדינות המשתתפות (כ-4%) – ואילו בבת-ספר דוברי ערבית השיעור המקביל גבוה פי שישה ועומד על 37%. להבדיל, שיעור התלמידים שמוריהם דיווחו כי הוראתם נפגעת במידה מועטה מאוד, אם בכלל, עומד בבת-ספר דוברי עברית על 46%, ובבת-ספר דוברי ערבית על 10% בלבד. מכלול ממצאים אלו משקפים את ההבדלים בשכיחות של חסמים ללמידה הנוגעים למאפייני התלמידים בין מגזרי השפה השונים, לפחות לפי תפיסת המורים לשפה בכיתות ד'.

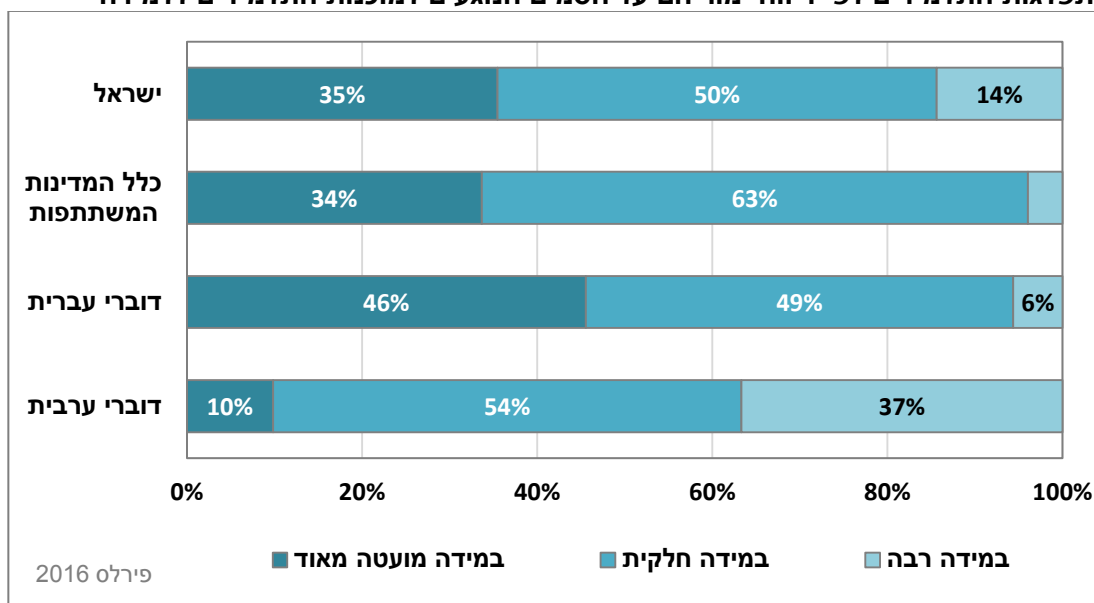
את צמרת מדרג המדינות לפי שיעור התלמידים שמוריהם דיווחו שההוראה שלהם נפגעת במידה מועטה מאוד, אם בכלל, בשל חסמים הנוגעים למאפייני תלמידים תופסות מדינות מפותחות, כגון איטליה (63%), הולנד, סלובקיה וצ'כיה (מעט מעל 55%), ואילו בתחתית המדרג מדינות מתפתחות כמו מצרים (9%), מרוקו (12%), דרום אפריקה וצ'ילה (13%) (להרחבה ראו **לוח נ-7**).

בממוצע המדינות המשתתפות נמצא קשר שלילי חזק מאוד בין דיווחי המורים על פגיעה בהוראה בשל חסמים הנוגעים למוכנות התלמידים ללמידה ובין הישגי תלמידיהם בקריאה. ככל שלתפיסת המורים הוראת השפה נפגעת במידה רבה יותר בשל חסמים אלו, כך ממוצע הישגי תלמידיהם בשפה נמוך יותר. בכל אחד ממגזרי השפה בישראל לא נמצאו פערים של ממש בין הישגי תלמידים בשפה לפי דיווחי מוריהם על פגיעה בהוראה בשל חסמים הנוגעים למוכנות התלמידים ללמידה. הפער בהישגים בכלל ישראל נובע מההבדלים בשיעורים היחסיים של כל קבוצה (תלמידים שמוריהם דיווחו שההוראה שלהם נפגעת במידה מועטה מאוד לעומת אלו שמוריהם דיווחו שההוראה שלהם נפגעת במידה רבה, כמוצג בחלקו העליון של **תרשים 7.9**) בין דוברי העברית ובין דוברי הערבית.

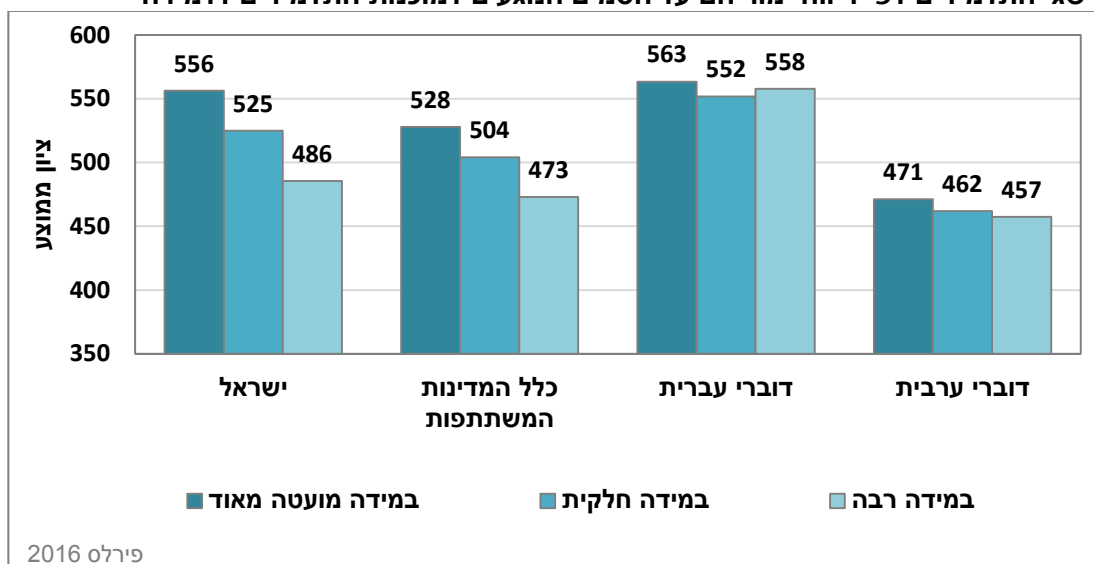
התפלגות שיעורי התלמידים לפי דיווחי מוריהם על פגיעה בהוראה בשל חסמים הנוגעים למוכנות התלמידים ללמידה דומה בבת-ספר דוברי עברית לפי סוג פיקוח. רק בבת-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי נמצא כי הישגי תלמידים שלתפיסת מוריהם הפגיעה של חסמים אלו בהוראה היא במידה מועטה מאוד הם גבוהים יותר (ב-23 נקודות) מהישגי תלמידים שלתפיסת מוריהם הפגיעה של חסמים אלו בהוראה היא במידה חלקית.



**תרשים 7.9: חסמים הנוגעים למוכנות תלמידים ללמידה, לפי מגזר שפה התפלגות התלמידים לפי דיווחי מוריהם על חסמים הנוגעים למוכנות התלמידים ללמידה**



**הישגי התלמידים לפי דיווחי מוריהם על חסמים הנוגעים למוכנות התלמידים ללמידה**



בבחינה השוואתית מעמיקה בין מגזרי השפה (לוח 7.1) עולה כי עבור כל אחד מן החסמים, שיעור התלמידים שמוריהם דיווחו על פגיעה במידה רבה בהוראה היה גבוה הרבה יותר בבתי-ספר דוברי ערבית מאשר באלו דוברי עברית. תלמידים לא מתעניינים (15% בבתי-ספר דוברי עברית ו-42% בבתי-ספר דוברי ערבית) ותלמידים מפריעים (13% ו-39%, בהתאמה) הם בין החסמים למוכנות ללמידה הפוגעים במידה רבה בהוראה, לפי דיווחי המורים, השכיחים ביותר בישראל ומשותפים לשני מגזרי השפה, אך החסם הנפוץ ביותר בבתי-ספר דוברי עברית הוא ליקויים קוגניטיביים, רגשיים או פסיכולוגיים (מוריהם של 16% מהתלמידים דיווחו על כך), ובבתי-ספר דוברי ערבית הוא היעדרות מן הכיתה (49%). עוד ראוי לציין, כי גם בשנת 2016, במגזר דוברי הערבית עדיין מחסור בתזונה בסיסית (מוריהם של חמישית מהתלמידים - 20%) ומחסור בשינה (מוריהם של למעלה משליש מהתלמידים - 38%) בקרב תלמידים – שלרוב נחשבים כתנאים בסיסיים הזמינים לכל - הם גורם הפוגע במידה רבה בהוראה, לתפיסת המורים. בבתי-ספר דוברי עברית השיעורים המקבילים נמוכים פי 4-5 אך עדין אינם מבטלים (4% ו-9%), ובפרט כשמדובר על פגיעה במידה רבה בהוראה. כמו כן, כבר בכיתה ד' המורים של כעשירית (9%) וכשליש (31%) מהתלמידים בבתי-ספר דוברי עברית וערבית, בהתאמה, מלינים על כי העדר ידע וכישורים בסיסיים הם חסם הפוגע במידה רבה בהוראת השפה.

לוח 7.1: פירוט חסמים הנוגעים למוכנות תלמידים ללמידה, לפי מגזר שפה

בתי-ספר דוברי ערבית		בתי-ספר דוברי עברית		פגיעה בהוראה במידה:	חסם:
מועטה מאד	רבה	מועטה מאד	רבה		
12%	31%	30%	9%	תלמידים שאין להם ידע וכישורים בסיסיים	
20%	20%	87%	4%	תלמידים הסובלים ממחסור בתזונה בסיסית	
15%	38%	91%	9%	תלמידים הסובלים ממחסור בשינה	
17%	<b>49%</b>	57%	9%	תלמידים הנעדרים מהכיתה	
22%	<b>39%</b>	44%	<b>13%</b>	תלמידים מפריעים	
11%	<b>42%</b>	40%	<b>15%</b>	תלמידים לא מתעניינים	
12%	37%	11%	<b>16%</b>	תלמידים בעלי ליקויים קוגניטיביים, רגשיים או פסיכולוגיים	

הערה: שלושת החסמים השכיחים בכל מגזר שפה מצוינים בכתב מודגש

מן הראוי לציין כי היבטים אלו נבדקו גם במחקר טימס, בקרב מורים למתמטיקה ולמדע וטכנולוגיה של תלמידי כיתות ח'. גם בכיתות ח' ובמקצועות המתמטיקה ומדע וטכנולוגיה עולה תמונה דומה. החסמים להוראה הנפוצים ביותר לתפיסת המורים הם הפרעות של תלמידים והעדר עניין מצידם. העדר ידע וכישורים בסיסיים תופסים מקום מרכזי יותר במחקר טימס, כאשר בכל אחד ממגזרי השפה שיעורי הדיווח גבוהים ב-18% לעומת אלו במחקר פירלס.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> לדוגמא, ראו שקפים 61 ו-62 במצגת "מה קשור? על מאפייני מורים, תהליכי הוראה, עמדות תלמידים והישגים לימודיים במחקר טימס" מכנס ראמ"ה 2018, בקישור: [http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Machluf\\_Kenes\\_Rama\\_2018.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Machluf_Kenes_Rama_2018.pdf)

נספחים לפרק 7 – המורים המלמדים קריאה, במבט בין-לאומי

לוח נ-1: נתונים נבחרים על אודות ההשכלה הפורמלית של המורים במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שמוריהם לשפה בעלי 'תואר שני ומעלה')

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי רמת ההשכלה הפורמלית של מוריהם		
	תואר שני ומעלה	תואר ראשון	השכלה על-תיכונית לא אקדמית
פולין	100%	0%	0%
סלובקיה	98%	2%	0%
פינלנד	92%	6%	1%
צ'כיה	92%	2%	5%
גרמניה	90%	2%	0%
גאורגיה	82%	9%	0%
בולגריה	76%	18%	0%
ארצות הברית	55%	45%	0%
לטביה	51%	44%	1%
רוסיה	43%	37%	0%
טאיוואן	42%	58%	0%
צרפת	42%	44%	3%
הונג קונג	37%	59%	0%
<b>ישראל</b>	<b>34%</b>	<b>61%</b>	<b>4%</b>
ליטא	27%	70%	0%
אירלנד	26%	74%	0%
<b>ממוצע המדינות המשתתפות</b>	<b>26%</b>	<b>60%</b>	<b>11%</b>
קטאר	25%	71%	1%
ספרד	24%	76%	0%
נורבגיה	22%	73%	0%
איחוד האמירויות	22%	71%	0%
צפון אירלנד	19%	80%	0%
בחריין	17%	81%	1%
קנדה	16%	84%	0%
פורטוגל	13%	83%	0%
שבדיה	13%	81%	0%
אוסטרליה	12%	82%	0%
אזרבייג'ן	12%	46%	1%
עומאן	11%	73%	3%
צ'ילה	10%	65%	0%
כוויית	9%	89%	0%
מקאו (סין)	9%	81%	1%
סינגפור	9%	72%	1%
טרינידד וטובגו	9%	62%	5%
אנגליה	8%	92%	0%
מלטה	7%	84%	3%
הונגריה	5%	95%	0%
ניו זילנד	5%	82%	0%
איראן	5%	58%	11%
אוסטריה	5%	26%	0%
הולנד	4%	91%	1%
דנמרק	4%	79%	2%
ערב הסעודית	4%	77%	6%
בלגיה (צרפתית)	2%	98%	0%
בלגיה (פלמית)	2%	96%	0%
סלובניה	2%	62%	0%
איטליה	2%	16%	63%
קזחסטן	1%	84%	3%
מצרים	1%	71%	3%
דרום אפריקה	1%	46%	7%
מרוקו	0%	42%	44%

לוח נ-2: נתונים נבחרים על אודות הפיתוח המקצועי של המורים במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שמוריהם הקדישו 16 שעות ומעלה להשתתפות בהשתלמויות)

שיעורי התלמידים לפי הזמן שמוריהם הקדישו להשתתפות בהשתלמויות			שם המדינה
לא 16 שעות או יותר	לא יותר מ-16 שעות	לא הוקדש זמן	
68%	25%	7%	גאורגיה
67%	28%	5%	אזרבייג'ן
62%	35%	2%	מקאו (סין)
60%	36%	3%	קזחסטן
59%	31%	10%	רוסיה
58%	28%	14%	איראן
57%	39%	4%	קטאר
55%	43%	2%	ארצות הברית
<b>54%</b>	<b>35%</b>	<b>11%</b>	<b>ישראל</b>
52%	43%	5%	מצרים
52%	43%	5%	עומאן
50%	48%	2%	איחוד האמירויות
49%	48%	3%	אוסטרליה
49%	43%	9%	צ'ילה
49%	42%	9%	טרינידד וטובגו
48%	47%	5%	לטביה
48%	36%	17%	ספרד
46%	50%	4%	ערב הסעודית
46%	47%	7%	סינגפור
43%	49%	9%	דרום אפריקה
42%	47%	11%	בחריין
41%	52%	7%	ניו זילנד
39%	57%	4%	טאיוואן
37%	49%	15%	שבדיה
<b>36%</b>	<b>49%</b>	<b>16%</b>	<b>ממוצע המדינות המשתתפות</b>
34%	59%	8%	קנדה
34%	57%	10%	אירלנד
33%	53%	13%	בולגריה
33%	40%	28%	פורטוגל
32%	50%	18%	נורבגיה
29%	67%	5%	מלטה
28%	65%	7%	אוסטריה
28%	63%	10%	הולנד
27%	69%	5%	ליטא
26%	31%	43%	דנמרק
25%	65%	10%	צפון אירלנד
25%	49%	26%	איטליה
25%	40%	36%	הונגריה
24%	63%	13%	כוויית
24%	39%	37%	סלובקיה
23%	60%	17%	פולין
22%	66%	12%	הונג קונג
20%	63%	18%	אנגליה
13%	71%	15%	סלובניה
12%	66%	22%	צ'כיה
8%	54%	38%	בלגיה (צרפתית)
7%	27%	66%	מרוקו
6%	59%	35%	בלגיה (פלמית)
6%	56%	38%	צרפת
5%	67%	27%	גרמניה
5%	36%	59%	פינלנד

לוח נ-3: נתונים נבחרים על אודות ותק המורים בהוראה במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שלמוריהם 20 שנות ותק ומעלה)

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי שנות הותק של מוריהם בהוראה				ותק ומעלה
	20 שנות ותק ומעלה	19-10 שנות ותק	9-5 שנות ותק	עד 5 שנות ותק	
בולגריה	87%	8%	3%	2%	28
ליטא	86%	11%	2%	1%	27
לטביה	81%	12%	4%	3%	27
רוסיה	75%	12%	7%	6%	25
איטליה	71%	22%	3%	4%	25
גאורגיה	67%	23%	7%	3%	23
סלובניה	66%	25%	6%	3%	24
אזרבייג'ן	64%	24%	6%	6%	23
הונגריה	61%	22%	13%	4%	24
אוסטריה	59%	19%	12%	10%	22
פולין	56%	29%	4%	10%	21
סלובקיה	56%	27%	9%	8%	22
מרוקו	56%	21%	13%	10%	21
צ'כיה	54%	24%	11%	11%	20
קזחסטן	50%	30%	9%	10%	20
איראן	49%	23%	15%	13%	17
בלגיה (צרפתית)	47%	31%	15%	6%	19
ספרד	47%	26%	18%	8%	19
פורטוגל	46%	48%	4%	2%	21
צפון אירלנד	45%	29%	15%	11%	18
טרינידד וטובגו	44%	36%	9%	11%	18
מצרים	43%	32%	18%	7%	17
טאיוואן	42%	45%	8%	4%	18
<b>ממוצע המדינות המשתתפות</b>	<b>42%</b>	<b>30%</b>	<b>15%</b>	<b>13%</b>	<b>17</b>
דרום אפריקה	40%	24%	13%	23%	15
אוסטרליה	40%	23%	15%	22%	17
הולנד	39%	29%	15%	17%	17
גרמניה	38%	32%	17%	13%	18
פינלנד	38%	25%	18%	18%	16
בלגיה (פלמית)	37%	37%	10%	17%	17
הונג קונג	34%	40%	13%	13%	15
<b>ישראל</b>	<b>34%</b>	<b>34%</b>	<b>23%</b>	<b>9%</b>	<b>16</b>
ערב הסעודית	33%	36%	23%	8%	15
דנמרק	31%	38%	21%	10%	16
צרפת	30%	41%	18%	12%	16
ארצות הברית	30%	37%	16%	17%	15
מקאו (סין)	30%	28%	18%	23%	14
קנדה	28%	37%	20%	16%	14
נורבגיה	28%	37%	19%	16%	15
צ'ילה	28%	27%	28%	17%	15
ניו זילנד	21%	40%	18%	22%	13
עומאן	20%	33%	30%	17%	12
אירלנד	20%	29%	34%	17%	13
אנגליה	20%	26%	18%	35%	11
שבדיה	19%	43%	17%	21%	13
סינגפור	19%	36%	22%	22%	13
מלטה	19%	35%	17%	30%	11
כוויית	14%	40%	23%	23%	11
קטאר	14%	27%	33%	27%	10
בחריין	12%	45%	18%	25%	11
איחוד האמירויות	12%	34%	30%	24%	10

לוח נ-4: נתונים נבחרים על אודות המדד 'שביעות רצון המורים' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שלמוריהם 20 שנות ותק ומעלה)

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי שביעות רצון של מוריהם			
	ממוצע המדד	לא מרוצה	מרוצה במידה חלקית	מאוד מרוצה
איראן	11.2	2%	10%	88%
ערב הסעודית	11.3	2%	11%	87%
עומאן	11.3	0%	14%	86%
צ'ילה	11.3	0%	16%	84%
כוויית	11.1	2%	16%	82%
קטאר	11.1	1%	17%	82%
מצרים	11.1	0%	18%	81%
איחוד האמירויות	11.0	2%	19%	79%
אזרבייג'ן	10.9	0%	21%	79%
בחריין	10.9	1%	24%	75%
ספרד	10.7	2%	25%	73%
מרוקו	10.7	3%	24%	73%
<b>ישראל</b>	<b>10.7</b>	<b>3%</b>	<b>25%</b>	<b>72%</b>
גאורגיה	10.8	0%	28%	72%
קזחסטן	10.7	1%	31%	68%
דרום אפריקה	10.2	7%	28%	65%
מלטה	10.3	5%	31%	64%
צפון אירלנד	10.2	7%	31%	62%
אירלנד	10.1	4%	36%	60%
אוסטריה	10.3	1%	40%	59%
אוסטרליה	10.3	2%	39%	58%
איטליה	10.2	3%	38%	58%
ארצות הברית	10.1	6%	37%	57%
<b>ממוצע המדינות המשתתפות</b>	<b>10.0</b>	<b>6%</b>	<b>37%</b>	<b>57%</b>
ניו זילנד	10.1	4%	40%	57%
קנדה	10.2	4%	40%	56%
בלגיה (פלמית)	10.0	3%	44%	53%
טרינידד וטובגו	9.7	11%	37%	52%
אנגליה	9.8	7%	42%	51%
בלגיה (צרפתית)	9.6	9%	40%	51%
פורטוגל	9.4	10%	41%	49%
הונגריה	9.6	3%	49%	48%
טאיוואן	9.4	12%	40%	47%
רוסיה	9.7	2%	52%	47%
מקאו (סין)	9.4	9%	46%	45%
סלובקיה	9.4	11%	45%	45%
הולנד	9.7	3%	53%	44%
לטביה	9.7	2%	54%	44%
פולין	9.4	12%	44%	43%
דנמרק	9.3	11%	45%	43%
נורבגיה	9.6	4%	53%	42%
ליטא	9.7	7%	51%	42%
שבדיה	9.5	6%	52%	41%
פינלנד	9.4	11%	49%	41%
בולגריה	9.3	8%	52%	40%
סינגפור	9.3	14%	46%	40%
סלובניה	9.4	9%	53%	38%
גרמניה	9.2	10%	53%	38%
הונג קונג	8.8	19%	47%	34%
צ'כיה	8.9	13%	53%	33%
צרפת	8.7	12%	62%	26%

לוח נ-5: נתונים נבחרים על אודות המדד 'דגש על הצלחה בלימודים' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שלפי דיווחי מוריהם בבית הספר מושם דגש חזק מאוד על הצלחה אקדמית בלימודים)

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחי מוריהם על דגש בית-ספרי על הצלחה בלימודים		
	דגש בינוני	דגש חזק	דגש חזק מאוד
עומאן	14%	60%	26%
איחוד האמירויות	17%	59%	24%
קטאר	14%	63%	23%
בחריין	25%	53%	22%
קזחסטן	5%	74%	21%
אנגליה	18%	62%	19%
צפון אירלנד	14%	68%	19%
אירלנד	17%	67%	16%
דרום אפריקה	43%	42%	15%
ערב הסעודית	32%	53%	15%
אוסטרליה	27%	59%	15%
<b>ישראל</b>	<b>20%</b>	<b>66%</b>	<b>14%</b>
נו זילנד	23%	65%	13%
כוויית	27%	61%	12%
ספרד	28%	62%	10%
איראן	34%	56%	9%
מצרים	47%	44%	9%
ארצות הברית	33%	58%	9%
אזרבייג'ן	24%	67%	9%
אוסטריה	28%	63%	9%
מלטה	29%	63%	8%
קנדה	36%	56%	8%
<b>ממוצע המדינות המשתתפות</b>	<b>37%</b>	<b>55%</b>	<b>8%</b>
שבדיה	38%	55%	7%
גאורגיה	23%	70%	7%
פולין	41%	53%	6%
פורטוגל	41%	53%	5%
טרינידד וטובגו	59%	36%	5%
סינגפור	46%	49%	5%
ליטא	17%	78%	5%
לטביה	30%	66%	4%
בולגריה	35%	61%	4%
צרפת	44%	51%	4%
דנמרק	42%	54%	4%
איטליה	42%	55%	3%
הונג קונג	47%	50%	3%
הונגריה	49%	49%	3%
טאיוואן	40%	57%	3%
סלובקיה	49%	48%	3%
מרוקו	74%	23%	3%
פינלנד	32%	66%	2%
צ'ילה	87%	11%	2%
גרמניה	44%	54%	2%
הולנד	48%	50%	2%
צ'כיה	60%	38%	2%
מקאו (סין)	50%	49%	1%
בלגיה (פלמית)	46%	53%	1%
רוסיה	46%	53%	1%
בלגיה (צרפתית)	51%	49%	1%
נורבגיה	41%	58%	1%
סלובניה	56%	43%	1%

לוח נ-6: נתונים נבחרים על אודות המדד 'תחושת מוגנות, ביטחון וסדר' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שלפי דיווחי מוריהם בית הספר הוא מקום מאוד בטוח ומסודר)

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחי מוריהם על תחושת מוגנות, ביטחון וסדר בבית הספר		
	מאוד בטוח ומסודר	בטוח ומסודר	לא בטוח ומסודר
קזחסטן	92%	8%	0%
גאורגיה	88%	12%	0%
אזרבייג'ן	84%	16%	1%
צפון אירלנד	83%	16%	1%
אנגליה	82%	17%	0%
<b>ישראל</b>	<b>80%</b>	<b>17%</b>	<b>2%</b>
נורבגיה	80%	19%	1%
קטאר	80%	19%	1%
אירלנד	79%	19%	2%
אוסטרליה	78%	20%	2%
הולנד	78%	21%	1%
ניו זילנד	77%	21%	2%
עומאן	76%	23%	0%
ספרד	76%	23%	2%
מקאו (סין)	75%	23%	2%
פורטוגל	72%	26%	2%
כוויית	71%	29%	0%
איחוד האמירויות	71%	28%	1%
בולגריה	68%	31%	1%
ערב הסעודית	68%	29%	3%
סינגפור	67%	30%	2%
איראן	66%	30%	4%
מצרים	63%	35%	2%
הונג קונג	63%	36%	1%
<b>ממוצע המדינות המשתתפות</b>	<b>62%</b>	<b>35%</b>	<b>3%</b>
בחריין	62%	34%	3%
ארצות הברית	62%	30%	8%
אוסטריה	62%	36%	1%
קנדה	62%	36%	3%
ליטא	60%	40%	1%
רוסיה	59%	40%	1%
סלובקיה	58%	38%	3%
פולין	57%	42%	1%
דנמרק	56%	40%	4%
לטביה	56%	43%	1%
צ'כיה	53%	45%	2%
צ'ילה	52%	41%	7%
הונגריה	51%	46%	3%
גרמניה	48%	48%	4%
מרוקו	48%	43%	9%
שבדיה	47%	49%	4%
דרום אפריקה	47%	43%	11%
טאיוואן	46%	52%	2%
בלגיה (פלמית)	45%	52%	3%
מלטה	44%	47%	9%
בלגיה (צרפתית)	40%	51%	9%
פינלנד	40%	52%	7%
צרפת	40%	57%	4%
טרינידד וטובגו	38%	48%	14%
סלובניה	21%	71%	8%
איטליה	20%	76%	4%



לוח נ-7: נתונים נבחרים על אודות הממד 'חסמים להוראת השפה' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שלפי דיווחי מוריהם הוראה שלהם נפגעת במידה רבה בשל מאפיינים של התלמידים)

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחי מוריהם על המידה בה נפגעת הוראת השפה בשל חסמים הנוגעים למאפייני תלמידים		
	במידה רבה	במידה חלקית	במידה מועטה מאוד
איטליה	63%	37%	0%
סלובקיה	57%	42%	1%
הולנד	57%	41%	2%
צ'כיה	56%	44%	0%
קזחסטן	55%	43%	3%
בלגיה (פלמית)	53%	47%	1%
פינלנד	50%	50%	0%
נורבגיה	48%	52%	0%
פולין	47%	52%	1%
אירלנד	47%	52%	1%
צפון אירלנד	45%	54%	1%
אזרבייג'ן	44%	55%	0%
מקאו (סין)	43%	55%	2%
ספרד	43%	54%	3%
גרמניה	42%	57%	2%
אוסטריה	41%	57%	2%
שבדיה	40%	59%	1%
אנגליה	38%	61%	1%
בולגריה	38%	60%	1%
סינגפור	38%	59%	3%
ניו זילנד	37%	61%	3%
הונג קונג	36%	63%	1%
הונגריה	35%	64%	2%
<b>ישראל</b>	<b>35%</b>	<b>50%</b>	<b>14%</b>
איחוד האמירויות	34%	63%	3%
<b>ממוצע המדינות המשתתפות</b>	<b>34%</b>	<b>63%</b>	<b>4%</b>
גאורגיה	34%	61%	6%
מלטה	33%	57%	10%
דנמרק	32%	66%	2%
אוסטרליה	31%	65%	4%
לטביה	30%	64%	6%
פורטוגל	28%	68%	4%
קטאר	27%	70%	3%
צרפת	27%	66%	6%
בחריין	25%	72%	3%
ערב הסעודית	24%	76%	0%
טאיוואן	24%	76%	1%
בלגיה (צרפתית)	24%	73%	3%
ליטא	21%	69%	9%
עומאן	21%	64%	15%
טרינידד וטובגו	20%	76%	3%
קנדה	20%	76%	4%
ארצות הברית	19%	76%	5%
איראן	19%	75%	6%
רוסיה	19%	65%	17%
קוריית	17%	80%	3%
סלובניה	15%	73%	12%
דרום אפריקה	13%	83%	4%
צ'ילה	13%	79%	8%
מרוקו	12%	82%	6%
מצרים	9%	85%	6%