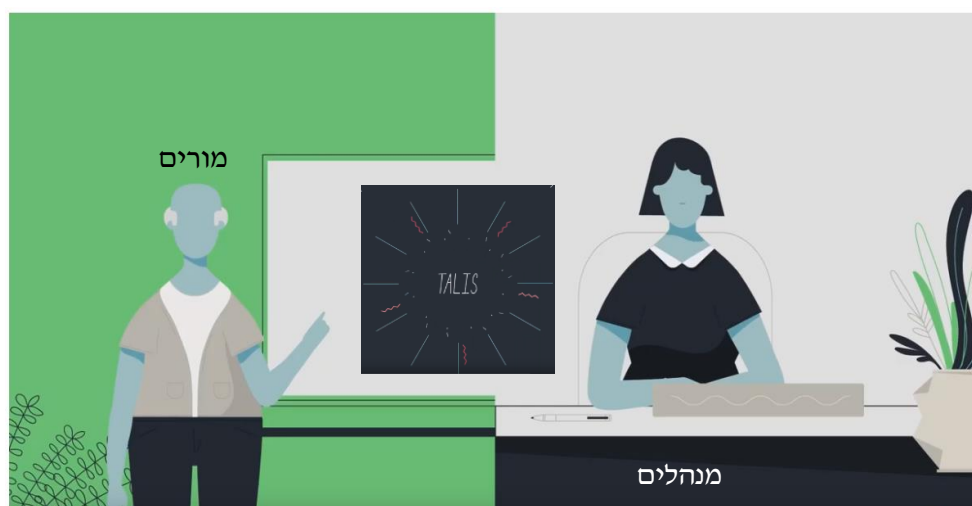


TALIS 2018 טאליס

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



דוח מורחב

פרק 15 – חסמים להוראה איכותית וחשיבות ההשקעה בחינוך

הדוח המלא של מחקר טאליס 2018 מפורסם באתר הראמ"ה

15. חסמים להוראה איכותית וחשיבות ההשקעה בחינוך

יש עניין רב בהבנת הסיבות שמקשות על השגת מטרות ההליך החינוכי, וביניהן קידום הישגים לימודיים, מתן כלים ללומד עצמאי והענקת חינוך איכותי ושוויוני. כמו כן נודעת חשיבות רבה לזיהוי האפיקים שיש להשקיע בהם כדי להשיג מטרות אלו. כל זאת גם על רקע השינויים הניכרים בנוף הבית ספרי מבחינת מטרות, תוכניות לימודים, תהליכים, סביבה ואקלים בית ספרי, רפורמות למיניהן, מעמד המורה ועוד. מחקרים מלמדים כי התשובה עשויה להיות שונה בבתי ספר שונים, למשל בבתי ספר ששיעור גבוה יחסית מקרב תלמידיהם באים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. מורים ומנהלי בתי ספר, שהם השחקנים המרכזיים בקו החזית של מערכת החינוך ומצויים בליבת העשייה החינוכית היום-יומית, ואף משמשים זרוע מבצעת של המדיניות החינוכית וכן סוכני שינוי בעת רפורמות, עשויים גם הם לשפוך אור ולספק מידע חיוני על התהליכים החינוכיים, על הקשיים ועל אפיקי השינוי.

מחקר טאליס מעניק במה ותהודה לקולם של המורים והמנהלים, מעין מנגנון משוב מן השטח כלפי מעלה אל מעצבי המדיניות וקובעי הכל הנוגע להיבטים אלו. במחקר הנוכחי, בדומה למחקרי חינוך בין-לאומיים קודמים, נשאלו המנהלים על אודות האתגרים, החסמים והגורמים (גורמי אנוש, משאבים חומריים וכיוצא באלה) שמקשים, לדעתם, על בית ספרם לספק חינוך איכותי. לצד זאת נשאלו המורים בכיתות ז'-ט' על העדפותיהם וכיצד היו מדרגים את חשיבות ההשקעה הכספית במגוון של פעילויות אילו הוגדל תקציב החינוך.

15.1. גורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית

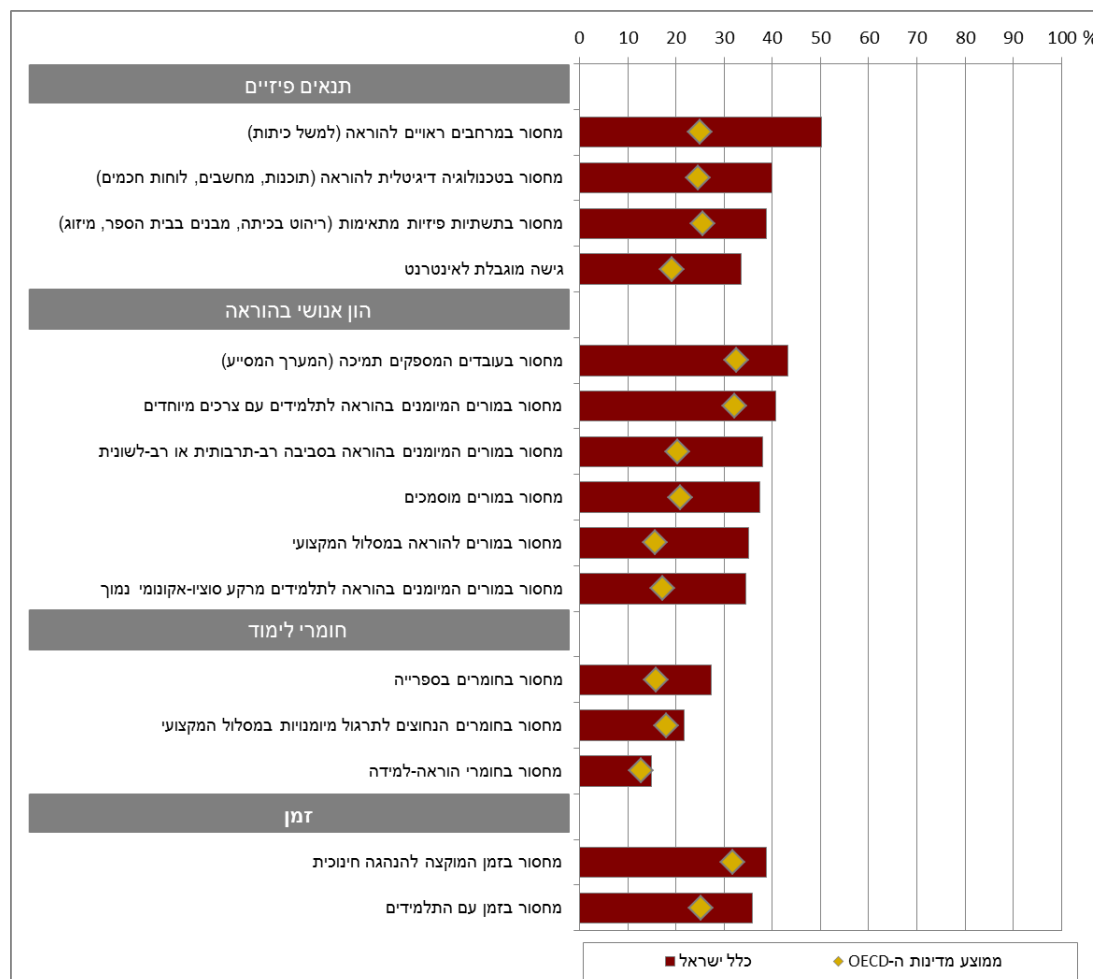
במחקר טאליס התבקשו המנהלים לציין באיזו מידה נפגעת יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית בשל היעדר מגוון גורמים, או בשל גורמים קיימים שאינם מתאימים, או עקב איכות/כמות שאיננה מספקת. מנהל שדיווח על פגיעה של ממש ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית הוגדר מי שבחר "די הרבה" או "הרבה מאוד" מתוך ארבע אפשרויות תשובה: "כלל לא", "במידת מה", "די הרבה" ו"הרבה מאוד".

מתוך מגוון הגורמים האפשריים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית (תרשים 67 ולוח 71), כשליש עד כמחצית מהמנהלים בכיתות ז'-ט' בישראל ציינו מחסור **בתנאים פיזיים** או אי-התאמה שלהם, כגון מרחבי הוראה – 50% מן המנהלים בישראל (גבוה בהשוואה לכל מדינות ה-OECD), טכנולוגיה דיגיטלית להוראה – 40%, תשתיות פיזיות – 39% וגישה מוגבלת לאינטרנט – 34%. כמו כן, כשליש מהמנהלים בישראל ואף יותר ציינו מחסור **בהון אנושי איכותי**, בדגש על כוח הוראה מוסמך ומיומן: מורים מיומנים בהוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים – 41%, מורים מיומנים בהוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית – 38%, מורים מוסמכים – 37%, מורים מיומנים להוראה לתלמידים מרקע מוחלש – 35%, ומורים להוראה במסלול מקצועי – 35%. לצד זאת צוין בשיעורים דומים גם כוח הוראה במערך המסייע (43%). יותר משליש מהמנהלים בישראל ציינו גם מחסור **בזמן** – זמן המוקדש להנהגה חינוכית (39%) וזמן עם תלמידים (36%). רק כרבע מן המנהלים בישראל, ואף פחות, ציינו מחסור **בחומרים ועזרי לימוד** כגורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית, בהתייחסם לחומרים בספרייה – 27%, לחומרים הנחוצים לתרגול מיומנויות במסלול מקצועי – 22%, ולחומרי הוראה-למידה – 15% בלבד.

שיעורי הדיווח בישראל על גורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית ואשר נוגעים למחסור בתנאים פיזיים, בהון אנושי איכותי, בזמן ובחלק מחומרי הלימוד גבוהים בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, לרוב בכ-10% ועד כ-25% הפערים הגדולים

ביותר נרשמו בדיווחי מנהלים על מחסור במרחבים ראויים להוראה (50% לעומת 25%, בהתאמה) ועל מחסור במורים להוראה במסלול מקצועי (35% לעומת 16%, בהתאמה).

תרשים 67: שיעורי המנהלים שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת מאוד בשל הגורמים הבאים



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.3.63

עוד מעניין לבחון ברמת המדינות את מספר הגורמים שלפחות מחצית מן המנהלים רואים בהם חסמים בפני הוראה איכותית. בחינה זו עשויה לגלות אם במדינה מסוימת עומדים, לתפיסת מרבית המנהלים, חסמים רבים ומגוונים בפני הוראה איכותית או שמא המיקוד הוא בחסמים מרכזיים מסוימים. כצפוי, נמצאו הבדלים ניכרים בין מדינות בכל הנוגע לדיווחיהם של מנהלי בתי הספר על חסמים בפני מתן הוראה איכותית. ממכלול ההיבטים עולה כי בקולומביה (14), בווייטנאם (13), בברזיל (8), בדרום אפריקה ובערב הסעודית (7 כ"א) לפחות מחצית מן המנהלים דיווחו על לפחות 7 מתוך 15 הגורמים האפשריים כחסמים בפני הוראה איכותית. לשם השוואה – בישראל, כאמור, כמחצית מהמורים דיווחו רק על גורם אחד ככזה (מחסור במרחבים ראויים להוראה). לא נמצאה תבנית אחידה או גורמים משותפים המאגדים מדינות סביב חסמים מסוימים, ואף לא נמצא קשר בין דיווח על חסמים מסוימים לבין ההוצאה על השכלה או בינו לבין התמ"ג.

במבט פנים-ישראלי נמצא כי שיעורי המנהלים בבתי ספר דוברי ערבית אשר דיווחו על מרבית הגורמים ככאלו שפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית גבוהים במידה ניכרת מהשיעורים המקבילים בבתי ספר דוברי עברית, למעט שיעורי דיווח דומים

בעניין גורמים הנוגעים למחסור בזמן (לוח 71). הפערים הגדולים ביותר בין מגזרי השפה בכל הנוגע לגורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית הם בתחום המחסור במורים מוסמכים (58% בבתי ספר דוברי ערבית לעומת 29% בבתי ספר דוברי עברית), המחסור בתשתיות פיזיות (57% לעומת 31%, בהתאמה) והגישה המוגבלת לאינטרנט (48% לעומת 28%, בהתאמה). עוד ראוי לציין שלתפיסת כשליש עד כמעט מחצית מהמנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, מחסור בחומרים ובעזרי לימוד פוגע ביכולתם לספק הוראה איכותית, לעומת שיעורים נמוכים בהרבה בקרב עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (חוסר בחומרי הוראה-למידה: 33% לעומת 8%, בהתאמה; חומרים בספרייה: 44% לעומת 21%, בהתאמה; חומרים הנחוצים לתרגול מיומנויות במסלול מקצועי: 31% לעומת 18%, בהתאמה). ייתכן שהדבר משקף פער בכמות ובאיכות של החומרים המתורגמים לערבית, או במידת התאמתם של החומרים הקיימים לתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית.

לוח 71: שיעורי המנהלים שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת במידה ניכרת בשל הגורמים הבאים

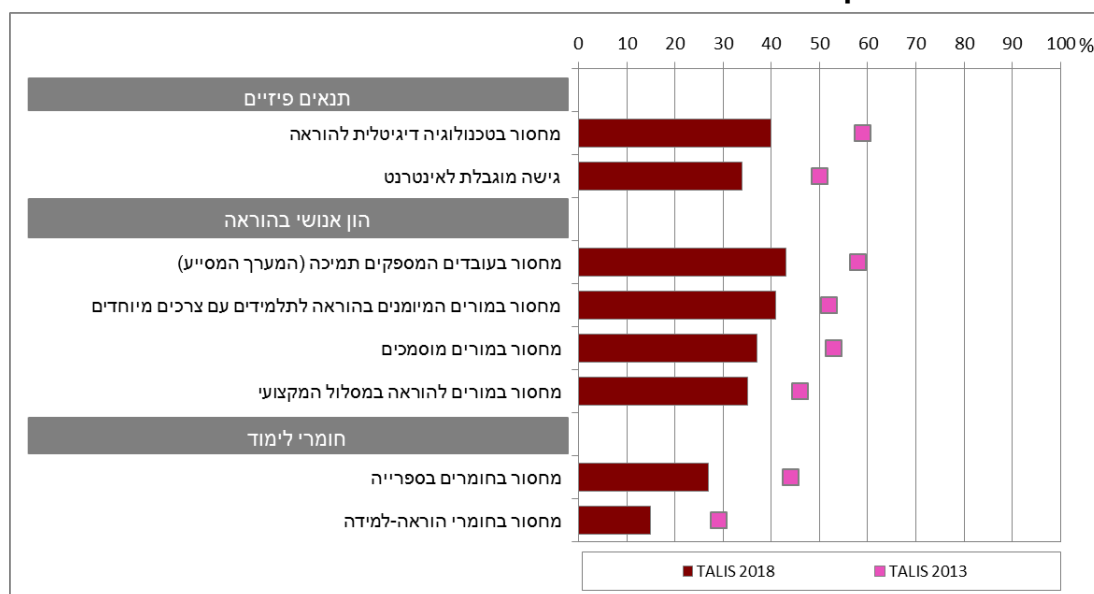
הגורם	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית
תנאים פיזיים	חסרים מרחבים להוראה או שהמרחבים הקיימים אינם מתאימים	25%	45%	62%
	חסרה טכנולוגיה דיגיטלית להוראה או שהטכנולוגיה הקיימת אינה מתאימה*	25%	36%	50%
	חסרות תשתיות פיזיות או שהתשתיות הקיימות אינן מתאימות	26%	31%	57%
	גישה מוגבלת לאינטרנט*	19%	28%	48%
חור אנושי	חסרים עובדים המספקים תמיכה (ובכלל זה המערך המסייע)*	33%	38%	56%
	חסרים מורים המיומנים בהוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים*	32%	37%	49%
	חסרים מורים המיומנים בהוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	20%	36%	44%
	חסרים מורים מוסמכים*	21%	29%	58%
	חסרים מורים להוראה במסלול המקצועי*	16%	33%	40%
חומרי לימוד	חסרים מורים סוציו-אקונומי נמוך	17%	29%	47%
	חסרים חומרים בספרייה או שהחומרים הקיימים אינם מתאימים*	16%	21%	44%
	חסרים חומרים הנחוצים לתרגול מיומנויות במסלול המקצועי או שהחומרים הקיימים אינם מתאימים	18%	18%	31%
זמן	חסרים חומרי הוראה-למידה או שהחומרים הקיימים אינם מתאימים*	13%	8%	33%
	חסר זמן המוקצה להנהגה חינוכית או שהזמן המוקצה לכך אינו מספיק	32%	38%	41%
	חסר זמן עם התלמידים או שהזמן המוקצה לכך אינו מספיק	25%	36%	36%

מכלול הממצאים מעיד כי בבתי הספר בישראל, ובפרט בבתי ספר דוברי ערבית, קיים מחסור בתנאים פיזיים, בהון אנושי איכותי ובזמן, אשר לתפיסת חלק ניכר מן המנהלים פוגע ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית.

שמונה מהחסמים האפשריים בפני הוראה איכותית שנבחנו במחזור מחקר טאליס 2018 נבחנו גם במחזור מחקר 2013 (מסומנים ב- *לוח 71 שלעיל). בישראל נרשמה ירידה חדה

של כ-10% עד כ-20% בשיעורי הדיווח על כל שמונת הגורמים הללו ב-2018 בהשוואה ל-2013 (תרשים 68).¹ משמעות הדבר היא שב-2018 פחות מנהלים רואים בגורמים אלו חסמים בפני מתן הוראה איכותית לתלמידים בבית הספר. על אף האמור לעיל יש לזכור כי שיעורי הדיווח על חסמים בפני הוראה איכותית בישראל, ובפרט בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, גבוהים גם בערכים מוחלטים וגם בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר.

תרשים 68: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המנהלים בישראל שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת במידה ניכרת בשל הגורמים הבאים



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.3.63 ו-OECD (2014), טבלה 2.19

15.2. תעודף השקעה בחינוך

כהשלמה לדיווחי המנהלים על חסמים להוראה איכותית בבית הספר נשאלו המורים במחקר טאליס, בפעם הראשונה במחזור 2018, על האפיקים שלדעתם צריכים לקבל עדיפות מבחינת תוכניות התערבות וקדימות בהשקעה כספית בחינוך, כדי להביא לשינוי פני החינוך.

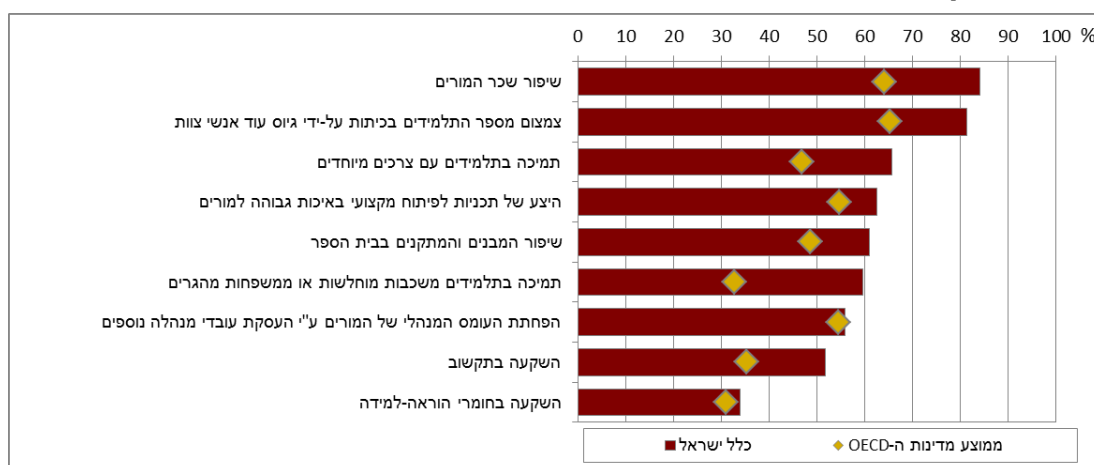
המורים התבקשו לדרג את החשיבות שהם מייחסים למגוון פעילויות מבחינת ההשקעה הכספית בהן אילו היה תקציב החינוך גדול ב-5%. מורה שייחס חשיבות לפעולה המתוארת הוגדר מי שבחר "חשיבות גבוהה" מתוך שלוש אפשרויות תשובה: "חשיבות נמוכה", "חשיבות בינונית" ו"חשיבות גבוהה". היה אפשר לדרג כל פעולה, או אף לא אחת מהן, כפעולה שמייחסים לה "חשיבות רבה".

לדעת יותר מ-80% מהמורים בכיתות ז'ט' בישראל, יש להשקיע בשיפור שכר המורים (84%) ובצמצום מספר התלמידים בכיתות באמצעות גיוס של כוח הוראה נוסף (81%) (תרשים 69 ולוח 72). כשני שלישים מן המורים בישראל ציינו שיש להשקיע בתמיכה בתלמידים עם צרכים מיוחדים (66%) או משכבות מוחלשות (60%), בהגדלת היצע התוכניות לפיתוח מקצועי באיכות גבוהה למורים (63%) או בשיפור מבנים ומתקנים (61%). כמחצית מהמורים ציינו כי יש להפחית את העומס המנהלי על המורים (56%) ולהשקיע בתקשוב (52%), ורק כשליש ציינו השקעה בחומרי הוראה-למידה (34%). גם המורים

¹ אף כי השיפור במדדים אלו ניכר, אין הוא בהכרח מגיע לכדי מובהקות סטטיסטית, ובעיקר כאשר נבחנים רק שיעורי המנהלים המדווחים כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת "במידה רבה מאוד".

במדינות ה-OECD ציינו בראש סדר העדיפויות את הגדלת שכר המורים (64%) וצמצום מספר התלמידים למורה (65%), ובתחתית המדרג את ההשקעה בחומרי הוראה-למידה (31%). שיעורים גבוהים יותר של מורים בישראל, בהשוואה לעמיתיהם במדינות ה-OECD, ייחסו חשיבות רבה להשקעה כספית במרבית הפעולות, והדבר ניכר בעיקר בתמיכה בתלמידים משכבות מוחלשות (גבוה יותר ב-27% בישראל) או בתלמידים עם צרכים מיוחדים (ב-19%), בשיפור שכר מורים (ב-20%), בהשקעה בתקשוב (ב-17%) ובצמצום מספר התלמידים בכיתות (ב-16%). רק בפעולות 'הפחתת העומס המנהלי' ו'השקעה בחומרי הוראה-למידה' נרשם דמיון בין שיעורי הדיווח בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD.

תרשים 69: שיעורי המורים המייחסים חשיבות רבה לפעולות הבאות מבחינת ההשקעה הכספית בהן



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.3.66

לוח 72: שיעורי המורים המייחסים חשיבות רבה לפעולות הבאות מבחינת ההשקעה הכספית בהן

הפעולה	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
שיפור שכר המורים	84%	64%	85%	82%
צמצום מספר התלמידים בכיתות על-ידי גיוס עוד אנשי צוות	81%	65%	85%	71%
תמיכה בתלמידים עם צרכים מיוחדים	66%	47%	63%	72%
היצע של תוכניות לפיתוח מקצועי באיכות גבוהה למורים	63%	55%	59%	71%
שיפור המבנים והמתקנים בבית הספר	61%	49%	58%	68%
תמיכה בתלמידים משכבות מוחלשות או ממשפחות מהגרים	60%	33%	58%	63%
הפחתת העומס המנהלי של המורים על-ידי העסקת עובדים נוספים בצוות המנהלה	56%	55%	58%	51%
השקעה בתקשוב	52%	35%	47%	64%
השקעה בחומרי הוראה-למידה	34%	31%	32%	40%

במבט בין-לאומי, כאשר בוחנים בכל מדינה ומדינה מהן שלוש הפעולות שהשיעורים הגבוהים ביותר מקרב המורים ייחסו חשיבות רבה להשקעה בהן, מתקבל מדרג כדלהלן: 'שיפור שכר המורים' (ב-39 מדינות), 'הקטנת גודל הכיתה' (ב-29 מדינות), 'הפחתת העומס המנהלי על המורים' (ב-24 מדינות), 'היצע של פיתוח מקצועי באיכות גבוהה למורים' (ב-23 מדינות), 'שיפור המבנים והמתקנים' (ב-15 מדינות), ו'תמיכה בתלמידים עם צרכים מיוחדים'.

(ב-10 מדינות). למעשה, במרבית המדינות הגורמים הראשונים במדרג הפעולות שזכו להעדפה וקדימות בהשקעה והתערבות בקרב המורים היו 'שיפור שכר המורים' (ב-21 מדינות) ו'הקטנת גודל הכיתה' (ב-17 מדינות). בשאר המדינות זכתה להעדפה גבוהה יותר פעילות אחרת, מה שמלמד על צרכים ייחודיים למדינות. כך, לדוגמה, הפיתוח המקצועי נמצא בראש מדרג הפעולות בברזיל, צ'ילה, קולומביה, מקסיקו וסלובניה, ולעומת זאת שיפור המתקנים נמצא בראש המדרג באיטליה, ערב הסעודית וטורקיה.

במבט פנים-ישראלי (לוח 72), מורים בבתי ספר דוברי ערבית ציינו בשיעורים גבוהים יותר את חשיבות ההשקעה במרבית הגורמים (לדוגמה: השקעה בתקשוב והגדלת ההיצע של תוכניות לפיתוח מקצועי איכותי למורים, ושיפור המבנים והמתקנים), או לפחות בשיעורים דומים לדיווחי עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (לדוגמה: שיפור שכר מורים). יוצאים מכלל זה הם צמצום מספר התלמידים בכיתות והפחתת העומס המנהלי, שציינו בשיעורים גבוהים יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית.

למעט הבולטות של נושא השיפור בשכר המורים והחשיבות הרבה שמורים רבים מייחסים לפעולה זו, המדרג משקף באופן יחסי את החסמים בפני הוראה איכותית שציינו המנהלים.

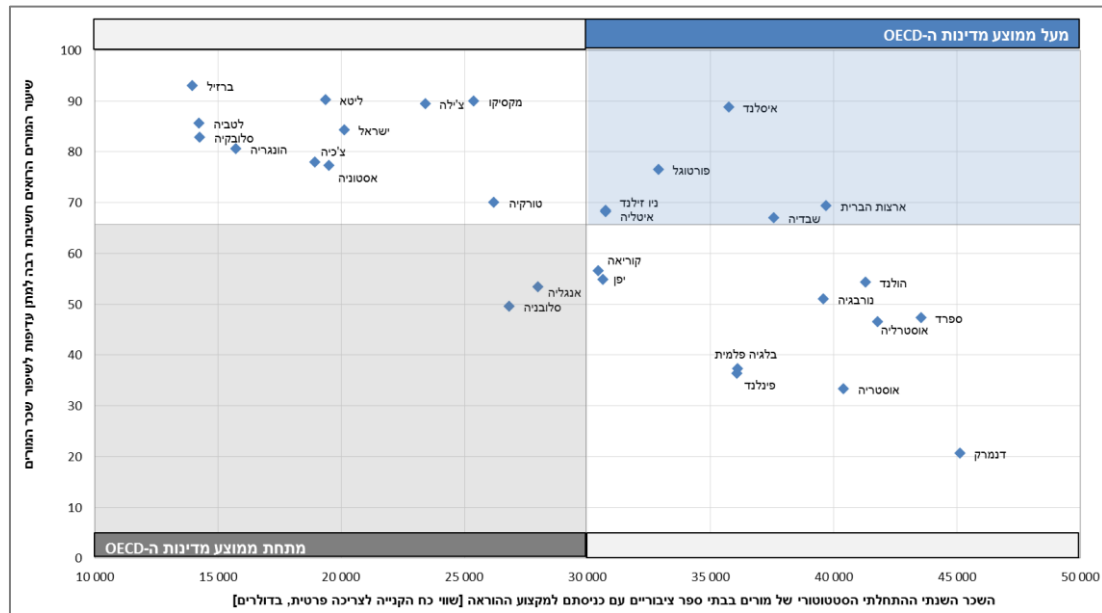
להלן נפנה זרקור לעבר שני הנושאים שהשיעורים הגבוהים ביותר מקרב המורים מייחסים להם חשיבות רבה: שיפור שכר המורים וצמצום גודל הכיתה. נבחן היבטים שונים של כל אחד מן הנושאים, מזווית בין-לאומית ומזווית ישראלית, ונעמיק במשמעויות הנגזרות.

זרקור על שיפור שכר המורים

84% מן המורים בישראל – שיעור גבוה יותר מבכל נושא אחר – ייחסו חשיבות להשקעה בשיפור שכר המורים. במדינות מסוימות כ-90% ויותר מן המורים ייחסו חשיבות רבה לשיפור בשכר המורים וזה היה האפיק המוביל (ברזיל - 93%, ליטא, מקסיקו, צ'ילה ואיסלנד - כ-90% כל אחת), ואילו במדינות אחרות רק כשליש מהמורים ואף פחות מזה ייחסו חשיבות רבה לשכר המורים, ואפיק זה אף לא נכלל בשלושת המובילים (אלברטה (קנדה), פינלנד, בלגיה הפלמית ואוסטריה – כ-35% כל אחת, דנמרק -21% בלבד).

במבט בין-לאומי נמצאה מגמה ולפיה ככל שהשכר השנתי ההתחלתי (הקבוע בחוק) של מורים בבתי ספר ציבוריים עם התחלת עבודתם במקצוע ההוראה גבוה יותר (בהתאם לשיווי כוח הקנייה לצריכה פרטית), כך שיעור המורים המקנים עדיפות ומייחסים חשיבות רבה לשיפור שכר המורים נמוך יותר, ולהפך (תרשים 70). חשוב לסייג ולומר כי מגמה זו נמצאה בעיקר במדינות שבהן השכר ההתחלתי של מורים גבוה מהשכר המקביל בממוצע מדינות ה-OECD, ואילו במרבית המדינות שהשכר ההתחלתי בהן נמוך יותר, ובהן ישראל, שיעור המורים המייחסים חשיבות להשקעה בשיפור שכר המורים גבוה מאוד. כך גם כאשר בוחנים את כוח הקנייה של השכר המרבי של המורים בעלי 15 שנות ותק.

תרשים 70: החשיבות המיוחסת לשיפור שכר המורים בהתחשב בשכר המורים עם התחלת עבודתם במקצוע ההוראה



הערה: מוצגים רק נתונין של מדינות שיש מידע על אודותיהן. בחישוב ממוצע ה-OECD לא נכללו צרפת, קולומביה, בלגיה ואלברטה (קנדה).
מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.3.17

כדי ללמוד על החשיבות שייחסו מורים לשיפור בשכרם (משתנה מוסבר/תלוי) נבחנו השיקולים של המורים בבחירה במקצוע ההוראה (משתנים מסבירים/בלתי תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה, היקף משרה). ההנחה, שגם נתמכת בעדויות מחקריות, היא שמורים שהשיקול החברתי היה המניע בהחלטתם להצטרף להוראה מייחסים פחות חשיבות לשיפור שכר המורים, ואילו מורים שהשיקול האישי (שכר, תנאים וכיוצא באלה) היה המניע שלהם מייחסים לכך חשיבות רבה יותר. בישראל נמצא קשר בין חלק משיקולי המורים בהחלטה לפנות למקצוע ההוראה לבין החשיבות המיוחסת לשיפור שכר המורים. כך, מי שבהחלטתם להיות מורים ייחסו חשיבות לשיקול של קריירה יציבה (קרי שיקול הנוגע למאפיינים הכלכליים ולתנאי העסקה במקצוע ההוראה) נטו יותר מעמיתיהם לייחס חשיבות לשיפור שכר המורים. קשר חיובי דומה נמצא גם בממוצע מדינות ה-OECD (וב-10 מדינות נוספות מלבד ישראל. רק בווייטנאם הקשר חזק מזה שבישראל). לעומת זאת, רק בישראל נמצא קשר שלילי עם השיקול לביטחון תעסוקתי (עוד שיקול הנוגע למאפיינים הכלכליים ולתנאי העסקה במקצוע ההוראה), כך שבישראל מורים שבשיקוליהם להיות מורים ייחסו חשיבות לכך שהוראה מספקת ביטחון תעסוקתי דווקא נטו פחות מעמיתיהם לייחס חשיבות לשיפור שכר המורים. בממוצע מדינות ה-OECD לא נמצא קשר שכזה (וב-4 מדינות נמצא קשר הפוך). זאת ועוד, בישראל נמצא שמורים שבשיקוליהם להצטרף למקצוע ייחסו חשיבות לאפשרות לקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות (קרי שיקול הנוגע להגשמה עצמית באמצעות שירות הציבור) נטו יותר מעמיתיהם לייחס חשיבות לשיפור שכר המורים. ממצא זה מפתיע, והוא נוגד את הנחת המוצא. בממוצע מדינות ה-OECD לא נמצא קשר כזה (ב-3 מדינות נמצא קשר דומה לזה בישראל, וב-2 מדינות נמצא קשר הפוך). לצד זאת, בממוצע מדינות ה-OECD (אך לא בישראל) נמצא שמורים שהכנסה הולמת וגמישות לוח הזמנים בהוראה והתאמתו לחיים האישיים היו מרכזיים בשיקוליהם להיות מורים, נטו לתעדף את נושא השכר ולייחס חשיבות לשיפור שכר מורים.

עוד נמצא בישראל כי מורות יותר ממורים נוטות לייחס חשיבות לשיפור שכר המורים, וייתכן שהדבר משקף גם פערים בשכר בין מורות ומורים, שבחלקם נגזרים אולי מהבדלים בתפקידים שהם ממלאים (תפקידי ניהול, לדוגמה), בהיקפי משרה ועוד.

עוד מעניין לציין כי שיעור גבוה במעט (ב-5%) של מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ייחסו חשיבות רבה לשיפור בשכר המורים. על אף הפער הקטן יחסית בין מורים בראשית דרכם למורים הוותיקים שייחסו חשיבות להשקעה בשיפור שכר המורים, יש לראות ממצא זה בהקשר הרחב יותר: בכל שאר הפעולות נרשמו שיעורים דומים או שיעורים גבוהים במעט בקרב מורים ותיקים. זאת ועוד, בישראל לא נמצאו הבדלים של ממש בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם בשיקולים לבחירה במקצוע ההוראה, למעט העובדה שהשיקול "הוראה מספקת הכנסה הולמת" היה חשוב ליותר מורים ותיקים בהשוואה למורים בראשית דרכם (51% לעומת 41%, בהתאמה). ייתכן שהדבר נובע ממבנה מערכת השכר לעובדי הוראה בישראל, שיש בה פערי שכר גדולים בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם. כך או כך, שכר המורים איננו מהווה גורם משיכה מרכזי להצטרפות למקצוע, ובפרט בקרב מורים צעירים, אך מורים מייחסים חשיבות רבה לשיפור בשכר, והדבר ניכר אף יותר בקרב מורים בראשית דרכם בהשוואה למורים ותיקים.

יש לבחון מגוון היבטים אלו של תעדוף ההשקעה בחינוך גם אל מול שביעות הרצון של המורים (והמנהלים) משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם פרט לשכר (כמפורט בתת-פרק 6.3: **שביעות רצון מהשכר ומתנאי ההעסקה**), וכן אל מול השכר בפועל של מורים בחטיבות הביניים. בהקשרים אלו חשוב להדגיש כי שיעור המורים בישראל שחשים שביעות רצון משכרם נמוך בהשוואה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (**תרשים 21**), ובפרט השיעור נמוך בקרב מורים בראשית דרכם בבתי ספר דוברי עברית (**לוח 29**). אי-שביעות הרצון מהשכר בולטת אף יותר על רקע שביעות הרצון שהמורים חשים מתנאי חוזה ההעסקה (פרט לשכר), ששיעורם גבוה בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 28**). עוד חשוב להזכיר כי שכר המורים בחטיבות ביניים בישראל דומה לשכר המקביל בממוצע מדינות ה-OECD, וכן שבשנים האחרונות חל שיפור ניכר בשכר המורים בישראל (בכל שלבי הגיל, לדוגמה: בין 2012 ל-2017 נרשמה עלייה של כ-32% בשכר בפועל של המורים בחטיבות הביניים, לעומת ירידה של כ-2% בשכר המקביל בממוצע מדינות ה-OECD), בין היתר בשל רפורמות דוגמת "אופק חדש" ואחרות.² אם כן, אף כי במבט בין-לאומי משווה נראה כי אין הצדקה לחוסר שביעות הרצון של המורים בחטיבות הביניים בישראל משכרם, שכן הוא עלה במידה ניכרת בשנים האחרונות ומשתווה לשכר עמיתיהם במדינות ה-OECD, ייתכן שיש לבחון את נתוני השכר ושביעות הרצון גם בהשוואה למקצועות אחרים במדינה, השקולים למקצוע ההוראה מבחינת דרישות ההשכלה, ההשקעה, התנאים וכדומה. ייתכן שבהיבט זה מקצוע ההוראה סובל מנחיתות בהשוואה לשכר במקצועות אחרים, מה שמסביר את שביעות הרצון הנמוכה יחסית. כמו כן יש לתת את הדעת לשכר המורים בראשית דרכם ולפערים בינו לבין שכר המורים הוותיקים יותר.

זרקור על צמצום גודל הכיתה

כאמור, 81% ממורי כיתות ז'-ט' בישראל – לעומת 65% בממוצע מדינות ה-OECD – ציינו שיש להשקיע בצמצום מספר התלמידים בכיתות באמצעות גיוס אנשי צוות נוספים, והדבר ניכר יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית. במדינות

² להרחבה ראו דוח [מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית](#) מטעם משרד החינוך בישראל, המסכם את הממצאים העולים מפרסום [Education at a Glance \(EAG\) לשנת 2019](#) על מצבה של מערכת החינוך בישראל בהשוואה למדינות החברות ב-OECD.

מסוימות כ-85% ויותר מן המורים ייחסו חשיבות רבה לצמצום גודל הכיתה, וזה היה האפיק המוביל לתעדוף ההשקעה הכספית (פורטוגל - 92%, דרום אפריקה, ספרד והולנד - כ-85% כל אחת), ובאחרות כשליש מהמורים ואף פחות מזה ייחסו חשיבות רבה לשכר המורים, ואפיק זה נמצא בתחתית המדרג (גאורגיה - 35%, וייטנאם - 32%, קזחסטן - 14% בלבד).

כדי ללמוד על החשיבות שייחסו המורים לצמצום גודל הכיתה (משתנה מוסבר/תלוי) נבחנו מספר מאפיינים כיתתיים (משתנים מסבירים/בלתי תלויים) אפשריים, תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון גיל, מגדר, ותק בהוראה). בישראל ובמרבית המדינות שהשתתפו במחקר נמצא קשר חיובי עם גודל הכיתה, הווי אומר – ככל שיש בכיתה תלמידים רבים יותר, כך המורה נוטה לייחס חשיבות רבה יותר להשקעה בצמצום גודלה. מעניין לציין כי בחלק ממיעוט המדינות שבהן לא נמצא קשר עם גודל הכיתה, הוחל במדיניות שבה מופנים יותר מורים לבתי ספר מוחלשים, כך שייטכן שבמדינות אלו המורים ראו אפיקים חלופיים להשקעה כספית בחינוך. לנוכח זאת מפתיע פחות שבישראל נמצא קשר חיובי עם שיעור התלמידים מרקע של הגירה/עלייה בכיתה, ולפיו שככל ששיעורם גבוה יותר כך מורים נוטים לתעדף צמצום כיתה. מעניין לציין כי הקשרים עם שיעור התלמידים שהם תת-משיגים מבחינה לימודית, עם בעיות התנהגות או עם צרכים מיוחדים, אף שהם דומים בגודלם אין הם מגיעים לכדי מובהקות סטטיסטית.

עוד נמצא בישראל כי מורות יותר ממורים נוטות לייחס חשיבות לצמצום גודל הכיתה. ממצא זה חשוב ומעניין, ומזמן המשך מחקר לשם בחינת הגורמים שבבסיס הבדל מגדרי זה.

על פי דיווחי המורים, בישראל יש בממוצע 27.7 תלמידים בכיתה, בכ-4 תלמידים יותר מהממוצע המקביל במדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר (23.8). מתוך מדינות אלו, רק בצ'ילה, במקסיקו וביפן הכיתה הממוצעת גדולה יותר מבישראל, ובארה"ב גודל הכיתה הממוצע דומה לגודלה הממוצע בישראל.

חשוב לציין כי בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, לא חל שינוי של ממש בגודל הכיתה בישראל (27.6 ב-2013 לעומת 27.7 ב-2018), ואילו בשאר המדינות לא ניכרת מגמה אחידה: ב-6 מדינות נרשם צמצום בגודל הכיתה, ואילו ב-8 מדינות נרשם דווקא גידול בגודל הכיתה. כמו כן חשוב לציין כי על פי דיווחי המנהלים, היחס בין מספר התלמידים למספר המורים בבית הספר³ בישראל (12.2 תלמידים לכל מורה) דומה ליחס המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (12.3), ובישראל גבוה יותר שיעורם של העובדים המספקים תמיכה פדגוגית, כגון יועצים וסייעות (איש תמיכה פדגוגית לכל 8.2 מורים לעומת 11.9 בממוצע מדינות ה-OECD), וכן של אנשי המנהלה וצוות הניהול (איש צוות ניהול ומנהלה לכל 4.3 מורים, לעומת 6.9 בממוצע מדינות ה-OECD). ממכלול הנתונים עולה כי אומנם מספר התלמידים בכיתה גבוה בישראל ממספרם בממוצע מדינות ה-OECD, אך היחס בין מספר התלמידים למספר המורים דומה בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD, והמעטפת של הצוות הפדגוגי והניהולי רחבה יותר בישראל.

³ דיווח זה מתייחס למורים, בין שהם מועסקים במשרה מלאה ובין שהם מועסקים במשרה חלקית.